

# PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

Abordări gestalt ale terapiei cu copii,  
adolescenți și lumile lor

VOLUMUL 1: Copilăria

Gordon Wheeler  
Mark McConville

II 445 319

BCU IASI

*Gestalt Books*



|| 445 319

BCU IAS1

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

**Abordări Gestalt ale terapiei cu copii,  
adolescenți și lumile lor**

Volumele I

Capitole

Traducere

Ilina Vlăduț

EDITURA

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



725 259

5

# PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

Abordări Gestalt ale terapiei cu copii,  
adolescenți și lumile lor

Volumul 1

725257

Copilăria

Traducere:  
Florin Vioreanu



0 000010 51943

BCU IASI

The Heart of Development. Gestalt Approaches to Working with Children, Adolescents and their worlds. Volume I: Childhood/Gordon Wheeler, Mark McConville.

Originally published in English by Analytic Press/Gestalt Press; currently published in English by Routledge, Taylor and Francis/Gestalt Press.

**Traducere: Florin Vioreanu**

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**MCCONVILLE, MARK**

**Psihologia dezvoltării : abordări gestalt ale terapiei cu copii, adolescenți și lumile lor / Mark McConville, Gordon Wheeler. - București : Gestalt Books, 2013**

2 vol.

ISBN 978-606-93316-5-1

**Vol. 1 : Copilăria / trad.: Vioreanu Florin. - Bibliogr. -**

ISBN 978-606-93316-6-8

I. Wheeler, Gordon

II. Vioreanu, Florin (trad.)

159.922.7

**Psihologia dezvoltării. Abordări Gestalt ale terapiei cu copii, adolescenți și lumile lor. Volumul I: Copilăria.**

ISBN 978-606-93316-6-8

©2013 Editura Gestalt Books

Internet: [www.gestaltbooks.ro](http://www.gestaltbooks.ro)

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate

Editurii Gestalt Books.

Nicio parte a acestui volum nu poate fi reprodusă, sub nicio formă, fără permisiunea scrisă a editorului.

18 MAI 2016

## Cuprins

Prefață	
Violet Oaklander .....	9
Introducere	
Gordon Wheeler .....	19
<b>Partea I : Teorie</b>	
Capitolul 1.	
Câmpul dezvoltării. Alcătuirea unui model gestalt al dezvoltării.	
Gordon Wheeler .....	41
<b>Partea a II-a: Aplicații</b>	
Capitolul 2.	
Procesul terapeutic în terapia copiilor și adolescenților: o perspectivă a gestalt terapiei.	
Violet Oaklander .....	103
Capitolul 3.	
Procesul corporal în terapia copiilor și adolescenților.	
Denise Tervo .....	141
Capitolul 4.	
Integrarea gestalt în grupurile de copii.	
Keith Tudor .....	185
Capitolul 5.	
Compulsie și curiozitate: o abordare gestalt a tulburării obsesiv-compulsive.	
Gordon Wheeler .....	209
Capitolul 6.	
Janet Lederman și Școala Gazebo.	
Eduardo Eizner .....	231
Capitolul 7.	
ADHD: O perspectivă gestalt.	
Jay Kent-Ferraro și Gordon Wheeler .....	253

### Capitolul 8.

Vindecarea inimilor tinere rănite : terapia de grup gestalt cu copii ai căror părinți au divorțat.

Cynthia Reynolds și Ansel Woldt ..... 303

## **Partea a III-a: Perspective și Direcții Noi**

### Capitolul 9.

Între părinți și copil. Puterea rușinii

Gordon Wheeler ..... 335

### Capitolul 10.

Terapia confluent/constructivă a copiilor cu tulburări de învățare și de comportament

Joan Benevento ..... 363

### Capitolul 11.

Un model gestalt al dezvoltării cu aplicații în terapia cu copii mici

Steven S. Wexberg ..... 397

### Capitolul 12.

Sindromul Pinocchio: Calea către plenitudine; gestalt terapia cu copii și adolescenți.

Felicia Carroll ..... 423



## Prefață

### *Copiilor mei:*

*Alexander, Sarah, Rebekah, Jon, Ben, Marlam, Jennifer, Elisabeth,  
și Rolf - profesorilor mei și celor care m-au inspirat - și primului meu  
profesor, Ben Kerr Wheeler, care întotdeauna știa cum să se joace cu  
copiii.*

*Cu dragoste și recunoștință,*

*Gordon Wheeler*



## Prefață

*Violet Oaklander*

Sunt onorată să scriu prefața pentru Volumul 1 al cărții Terapia Dezvoltării. Această carte este rodul Primei Conferințe Internaționale Gestalt cu tema terapiei cu copii și adolescenți. Această conferință a fost un punct de referință, recunoașterea faptului că Gestalt Terapia are un rol important în lucrul terapeutic cu copii. Imaginați-vă o întreagă conferință cu tema Terapia Gestalt cu copii și adolescenți! Chiar a avut loc, spre marea mea satisfacție și încântare. Această conferință a reprezentat punctul culminant al călătoriei mele singuratice, ce a durat 30 de ani.

Această prefață poate să pară că ia forma unei schițe autobiografice. Contemplând acest lucru, realizez că această parte a vieții mele reprezintă într-adevăr istoria Terapiei Gestalt cu copii.

Am devenit interesată de aplicarea Gestalt Terapiei în lucrul meu cu copii în 1970. Am început să lucrez în școli, în 1967, cu copii care aveau tulburări emoționale severe, fără să am prea multă pregătire. Înainte de asta, predasem 2 ani și jumătate într-o școală etichetată ca fiind „școală a celor cu probleme de integrare în societate” și datorită metodelor mele inovative, ieșite din comun(și de succes), știam că mi se va refuza ocuparea unui post de profesor. Directoarea școlii chiar mi-a sugerat că poate mi s-ar potrivi mai bine domeniul recreațional de vreme ce, atunci când intra în sala mea de clasă (adesea), copii lucrau în grupuri zgomotoase, râdeau gălăgios de felul caraghios în care pronunțam propozițiile sau cum cântam cu entuziasm la chitară cântece de Pete Seeger și Woody Guthrie. Consilierul școlii mi-a sugerat să încerc să lucrez cu copii cu tulburări emoționale severe.

Am citit tot ce am putut găsi despre lucrul cu acești copii foarte dificili. Erau foarte puține informații despre lucrul cu acești copii și, după ce m-am chinuit singură timp de aproape 4 ani, m-am hotărât să reiau studiile pentru a lua Diploma de Masterat în Educație Specială, cu specializare în tulburări emoționale. Ca și Omul de Tinichea din Vrăjitorul din Oz, m-am gândit că o asemenea diplomă mi-ar

da cunoștințele după care tânjeam cu disperare. Vroiam să găesc o abordare dinamică, eficientă, umanistă a lucrului cu acești copii chinuiți. Însă mă simțeam în continuare frustrată pentru că școala nu satisfacea nevoile mele. După un anumit număr de proteste mi s-au garantat câteva studii independente și m-am angajat în această căutare vizitând programele existente pentru copii cu tulburări pe tot cuprinsul Californiei de Sud. Schimbarea comportamentului era la modă și am fost îngrozită de metodele mecanice, rigide la care am asistat. Am început să înțeleg, odată cu aceste vizite și diferitele cărți pe care le-am citit legate de terapia cu copii, că e posibil să urmăresc o iluzie.

Cam în această perioadă Institutul de Gestalt Terapie din Los Angeles a inițiat primul său program de pregătire și, datorită unei experiențe transformatoare pe care am avut-o la Institutul Esalen cu Jim Simkin în toamna anului 1969 în legătura cu boala și moartea fiului meu, Michael, de aproape 15 ani, am decis să mă înscriu în cadrul acestui program. Am început să citesc literatura Gestalt fără să găesc nimic scris despre copii. În 1969 și 1971 au fost publicate două cărți despre Psihoterapia Gestalt cu Copii: „Anger and the Rocking Chair”, a lui Janet Lederman, în 1969, o povestire pătrunzătoare a experienței ei cu copii dificili în cadru școlar și „Human Teaching for Human Learning”, a lui George Brown, în 1971, o minunată descriere a modului de folosire a tehnicilor de conștientizare din Gestalt Terapie în școlile cu sistem de predare nediferențiat. În orice caz, nimic nu era de găsit în literatura tradițională a Gestalt Terapiei legat de tema psihoterapiei cu copii.

Am petrecut mult timp experimentând cu copiii din clasa mea, la început aplicând tehnici, apoi aplicând concepte teoretice în interacțiunea mea cu ei. În timp ce argumentarea mea teoretică se extindea, reacțiile copiilor se amplificau. Rezultatele nu duceau lipsă de miracole (acest lucru chiar a făcut să fiu numită „Miracle Worker”<sup>1</sup>).

<sup>1</sup> Miracle Worker, este denumirea care i-a fost atribuită lui Anne Sullivan, studentă la Institutul Perkins pentru Orbi din Boston, SUA, ca urmare a luptei pe care a dus-o în tentativa ei de a o învăța pe Helen Keller să comunice. Helen Keller, ca urmare a unei boli pe care a contractat-o, a rămas atât oarbă cât și mută, la numai 19 luni. Prima întâlnire dintre Anne și Helen a avut loc în data de 3 martie 1887, când Helen avea 7 ani. Această zi marchează începutul unei relații de 49 de ani între cele două femei. La vârsta

Mai târziu am părăsit mediul școlar, mi-am luat diplomă în Consiliere Psihologică și am început practica privată lucrând cu mulți copii din diverse medii culturale și cu situații variate, individual și în grup. Abordarea mea terapeutică Gestalt, îmbinată cu tehnici expresive și proiective, s-a extins și s-a dezvoltat. Am ținut multe ateliere și cursuri pentru profesioniști în această perioadă și am descoperit că persoanele care lucrau cu copii, dintr-o varietate de discipline și în diverse medii, aveau mare nevoie de ajutor și de îndrumare. „Ce faci cu acest copil?” era o întrebare des întâlnită, întrucât acești terapeuți solicitau cu ardoare răspunsuri. Atitudinea acestor oameni a trezit ceva familiar în mine, astfel încât mi-a devenit din ce în ce mai clar că era o lipsă evidentă de informații și de cursuri de pregătire în legătură cu lucrul terapeutic efectiv cu copii și adolescenți.

Într-un final mi-a devenit clar că acea carte greu de găsit pe care am căutat-o încontinuu va trebui să fie scrisă de către mine. În cele din urmă am început studiile de doctorat și după încă 3 ani de efort intens am făcut disertatia în două volume de pe urma cărora a reieșit cartea: „Windows To Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents” (1978/1988).

După ce cartea a fost publicată mă așteptam la apariția mai multor cărți asemănătoare pe piață, așa cum se întâmplă cu multe tipuri de subiecte legate de psihoterapie și autoîngrijire. Acest fenomen nu a avut loc. Cartea, fără prea multă publicitate, cu un parcurs tainic, a avut căutare în întreaga lume. Acest eveniment minunat a ajutat la accentuarea nevoii pe care terapeuții de copii și adolescenți o aveau

---

de 21 de ani, Keller stăpânea mai multe metode de comunicare și cu ajutorul lui Anne a reușit să termine studiile universitare la Universitatea Radcliffe, în 1904. A scris *The Story of My Life* (Povestea Vieții Mele), carte ce acoperă transformarea sa din perioada copilăriei până la viața de studentă. Keller a juns o personalitate foarte cunoscută în Statele Unite ale Americii și a devenit un promotor și un susținător al persoanelor cu dizabilități. Devotamentul lui Anne Sullivan față de Helen Keller nu a încetat niciodată. În data de 19 octombrie 1959 a avut loc premiera piesei de teatru *The Miracle Worker*, în regia lui William Gibson. În 1962 a apărut filmul: *The Miracle Worker*, în regia lui Arthur Penn.

*Miracle Worker* are aici sensul de: persoană care crede, și dedică timp și energie unor cauze imposibile. Rezultatele obținute ca urmare a muncii depuse fiind catalogate drept miraculoase. *Miracle Worker*: făcătoare de minuni, în slujba miracolelor.

pentru îndrumare. Am început să primesc invitații pentru a susține ateliere în toată țara și în afara țării și astfel au început călătoriile din viața mea. Am început propriul meu program de pregătire, de două săptămâni în timpul verii în 1980; programul<sup>2</sup> continuă să atragă terapeuți de pretutindeni. Reacția față de activitatea mea a fost încurajatoare și însuflețitoare dar, cu toate acestea, traseul a continuat să fie unul solitar.

Am decis de la început că lucrările mele nu pot fi exclusiv pentru Gestaltiști. Persoanele care lucrează cu copii au mare nevoie de îndrumare și sprijin iar copii cu care lucrează au nevoie de implicarea totală a acestor clinicieni pentru a-i ajuta să revină pe calea pe care sunt îndreptățiți să fie, și anume aceea a sănătății și dezvoltării. Creșterea sănătoasă a copiilor este în acord cu terapia, filosofia și teoria Gestalt. Multe persoane care au venit la cursurile și atelierelor mele au mers mai departe pentru a se forma în Terapia Gestalt. În orice caz, abordarea este eficientă și fără necesitatea acestei formări, și mii de oameni pot atesta acest lucru. Nu numai că foarte mulți copii au beneficiat de pe urma acestei abordări, dar de asemenea multe persoane au oferit această metodă altor practicieni în agenții, spitale, școli, instituții și alte locuri unde sunt implicați copii.

Din fericire călătoria mea nu mai este una solitară, acest lucru fiind punctat de conferința: „Psihologia Dezvoltării” din Cleveland. O nouă generație duce mai departe această sarcină. În această carte veți găsi din abundență o bogăție de subiecte variate care descriu utilizarea filosofiei, teoriei și practicii Gestalt în Terapia cu copii. Fiecare autor își aduce contribuția prin stilul său unic și creativ și prin propria sa înțelegere a abordării Gestalt și fiecare contribuție susține eficacitatea abordării prezentate. Dacă trăiți sau lucrați cu copii, veți fi îmbogățiți după citirea acestei cărți.

Violet Oaklander  
Santa Barbara

---

<sup>2</sup> Vezi lucrarea publicată la editura Gestalt Books: Peter Mortola - *Arta terapiei Gestalt prin joc*, 2013.

## Bibliografie

- Brown, G. (1971, 1990). Human teaching for human learning, New York, NY: Viking Press; also The Gestalt Journal Press
- Lederman, J.(1969). Anger and the rocking chair, New York, NY: McGraw-Hill.
- Oaklander, V. (1978). Windows to our children, New York, NY: Real People Press; also, The Gestalt Journal Press

## Editorii

*Gordon Wheeler, Ph. D.*, a scris mult despre modelul Gestalt ca fundație pentru integrarea unei psihologii evolutive, a dezvoltării, constructiviste și a unei înțelegeri intersubiective. În mod special, scrierile lui din domeniu s-au concentrat asupra teoriei sinelui și a dezvoltării, intimitate și relație, rușine și suport, teorie narativă, studii asupra genului, probleme ale bărbaților, și terapia cu copii și adolescenți. Membru al Gestalt Institute of Cleveland, Gestalt International Study Group, Esalen Institute, și o serie de asociații de pregătire în stăinătate, este de asemenea Director și Editor al Gestalt Press, unde a asistat la editarea și producția unui număr de aproximativ douăzeci și cinci de cărți cu teme legate de Gestalt ale altor autori. Este tatăl a cinci copii și a trei copii vitregi și împreună cu soția sa, Nancy Lunney Wheeler, își împarte timpul între Cambridge, Massachusetts și Big Sur, California. Cărțile lui recente din domeniul Gestalt includ: *Beyond Individualism: Toward a New Understanding of Self, Relationship & Experience* (Gestalt Press/ The Analytical Press, 2000) și *Reading Paul Goodman: Gestalt Therapy, Essays & Commentary*.

*Mark McConville, Ph.D.*, este psiholog clinician cu practică privată în Shaker Heights, Ohio, cu specializare în psihologia familiei și a adolescenței. Este un membru cu autoritate al Gestalt Institute of Cleveland și a ținut prelegeri nenumărate având ca temă dezvoltarea copilului, creșterea și educarea copiilor și metodologii de consiliere. În plus față de practica sa, Mark colaborează cu Hathaway Brown School and University School, ambele în apropiere de Cleveland. Cartea sa, *Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self* (Jossey-Bass, 1995) a fost premiată cu Nevis Prize pentru contribuția extraordinară pe care a adus-o Teoriei Gestalt Terapiei. Împreună cu alți membri ai Gestalt Institute of Cleveland, Mark este implicat în dezvoltarea unui program de pregătire post-graduate a abordărilor Gestalt în terapia cu copii și adolescenți.



## Colaboratorii

*Joan Benevento, Ph. D.*, este educator (în domeniul educație specială), psiholog și consilier școlar, specializat în terapia copiilor cu tulburări de învățare și de comportament. Formarea în Gestalt terapie a făcut-o la New York Institute for Gestalt Therapy. Coordonator al absolvenților (pe parcursul vieții lor) programului de Educație Specială în cadrul St. John's University din New York, a construit și a predat cursuri pentru absolvenți, în care a prezentat o sinteză a conceptelor teoretice din Terapia Gestalt și a modelului cognitiv al dezvoltării al lui Piaget.

*Felicia Carroll, MA, MED*, este terapeut de copii și adolescenți în practică privată în Santa Barbara, California. Are diplome în psihologia educației, dezvoltarea copilului și consiliere psihologică. Este atestată în terapia prin joc, supervisor și formator și predă la nivel național și internațional. Formator la Violet Oaklander Institute, ea a scris mai multe capitole despre Terapia Gestalt cu copii.

*Eduardo Eizner, MA, MFCC*, este un terapeut atestat bicultural/bilingvistic, născut și crescut în Argentina. Are Diplomă de Masterat în Psihologie de la Belgrano University din Buenos Aires și de la Chapman University din California. A lucrat atât individual cât și în grup, pentru mulți ani la Esalen Institute din Big Sur, California, unde de asemenea a lucrat ca Director al Gazebo Park School. Este tată a doi copii.

*Jay Kent-Ferraro, Ph. D., LPC, DAPA, NPC*, este o autoritate în coachingul performanței optime și dezvoltarea abilităților de lider și fondator al Empowerment Technologies, o companie de consultanță care oferă programe de coaching și consultații de specialitate pe tema resurselor umane. Lucrează cu clienți prezenți în clasamentul Fortune 500, personal de conducere, manageri de agenții guvernamentale, atât companii cu venituri cât și companii non-profit dintr-o categorie largă de activități industriale, profesionale și servicii. Este, de asemenea

asociat al Jeff Magee International și Vice Președinte al Curriculum Development for perfectuniversity.com, o companie ce oferă programe de pregătire, interactive, pe internet.

*Iris Fodor, Ph. D.*, predă Psihologie Aplicată la New York University unde predă absolvenților: Psihologia Educației, Psihologie Cognitivă, Terapie Gestalt și Terapie Integrativă. A ținut ateliere și a scris considerabil despre integrarea și teoria Terapiilor Cognitivă și Gestalt. Publicațiile ei recente includ: „*A Woman and Her Body: Cycles of Pride and Shame*” In *The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy* (1996).

*Violet Oaklander, Ph. D.*, este autoarea cărții *Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents*, ca și a unui număr considerabil de articole și capitole ale unor cărți și de materiale audio și video asupra lucrului terapeutic cu copii. Predă abordarea sa, ce combină teoria, practica și filosofia Gestalt Terapiei cu o varietate de tehnici expresive, în întreaga lume. Ea este Director al Violet Oaklander Institute din Santa Barbara, California, și este devotată pregătirii profesioniștilor care lucrează cu copii și adolescenți. Cartea sa este considerată una clasică în domeniu, iar contribuția pe care a adus-o domeniului sănătății mentale a fost recompensată cu un număr de premii.

*Cynthia Reynolds, Ph. D.*, este Asistent Universitar la cursul de Consiliere Educațională la University of Akron. Disertația sa, sub îndrumarea Dr. Ansel Woldt, a avut ca temă stilurile de coping ale copiilor cu părinți divorțați dintr-o perspectivă Gestalt. Este licențiată ca psiholog și consilier psihologic. În plus, a fost consilier școlar timp de cincisprezece ani, câștigând o experiență considerabilă în facilitarea grupurilor pentru copii cu părinți divorțați. Ea continuă practica privată, terapie prin joc, în Kent, Ohio.

*Denise Tervo, Ph. D.*, este psiholog licențiat, supervisor și formator cu practică privată în Pittsburgh, Pennsylvania. Ea lucrează cu copii, adolescenți, adulți, familii și grupuri. Și-a completat Formarea Gestalt

la Gestalt Institute of Cleveland și la Violet Oaklander Institute. Este membru al consiliului director al Gestalt Institute of Cleveland și Co-Formator pentru studii avansate în Procesul Terapeutic Corporal.

*Keith Tudor, MA, MSc, CQSW, Dip. Psychotherapy, PTSTA, MAHPP*, este director al Temenos din Sheffield, Anglia și al programului de Psihoterapie și Consiliere Centrată pe Persoană derulat de acest centru. Are drept de supervizare și a participat la alte cursuri după absolvire. În prezent conduce formarea și supervizarea unui grup de profesioniști, oferind suport practicienilor care lucrează cu copiii și tineri. Este Lector de Onoare la Liverpool John Moores University, a scris considerabil în domeniul sănătății mentale, consilierii și terapiei și este autorul a trei cărți: *Mental Health Promotion, Group Counselling*, și împreună cu Tony Merry, *Dictionary of Person-Centred Psychology*. A editat *Transactional Analysis Approaches to Brief Therapy*, și este editor al unei serii intitulate *Advancing Theory in Therapy* (urmează a fi publicată de Brunner/Routledge).

*Steven Wexberg, M.D.*, a practicat pediatria în Cleveland, Ohio și este Senior Clinical Instructor în Pediatrie la Case Western Reserve University School of Medicine. A făcut formarea în Gestalt terapie la Gestalt Institute of Cleveland, unde este membru al Visiting Faculty. De asemenea lucrează ca psihoterapeut cu adulți, cupluri, și grupuri și are un interes deosebit pentru acompanierea părinților în explorarea laturii spirituale a conceptului de părinte, și creșterii și educării copiilor.

*Ansel Woldt, Ed. D.*, este Profesor Emerit la Kent State University, unde a coordonat treizeci și șase de lucrări de doctorat, lucrări cu abordare Gestalt și continuă să predea cursuri de consiliere în timp ce lucrează de asemenea ca Arhivist Gestalt. El este Secretar Fondator, Arhivist și Ofițer Al Educației Continue pentru Association for the Advanced of Gestalt Therapy (AAGT) și Editor Asociat al Gestalt Review. Continuă practica privată în Kent, Ohio, unde trăiește cu soția sa, Nancy Woldt.



## Introducere

*Gordon Wheeler*

Gestalt Terapia și lucrul terapeutic al modelului Gestalt cu copii, adolescenți și familiile lor este în același timp un domeniu nou și unul cu rădăcini adânci și istorie îndelungată. Nu mai târziu de 1925 Kurt Koffka, unul din inițiatorii școlii Germane Gestalt a psihologiei cognitive și psihologiei percepției, a publicat „*The Growth of the Mind*” (în traducere în limba engleză), prima carte despre terapia cu copii dintr-o perspectivă a psihologiei Gestalt asupra dezvoltării copilului. În opoziție față de modelele în vogă ale vremii, cel psihanalitic și cel comportamental, privind dezvoltarea copilului, perspectiva lui Koffka accentua temele Gestalt caracteristice: holism și contact, unitatea dintre afectivitate și comunicare, percepția ca mecanism activ în configurarea sensului întregului și relațiilor, relația figură-fond în procesele mentale, înțâietatea ansamblului și a contextului, integrarea experienței și necesitatea abordării temelor din punctul de vedere, subiectiv, al copilului. Alte două teme au fost accentuate de autor, una va fi familiară studenților Gestalt din ultimele generații, în timp ce a doua de abia acum devine în întregime „figură”, așa cum însuși Koffka ar fi spus-o. Prima dintre acestea este poziționarea Gestalt ca o perspectivă integrativă, astfel rezolvând și clarificând problemele și contradicțiile școlilor „interioare” (dinamice/subiective) și „exterioare” (comportamentale). A doua este poziționarea fermă a modelului Gestalt în cadrul tradiției evoluționiste ca sistemul psihologic cel mai în măsură să ofere răspunsuri provocărilor revoluției Darwiniste. (Într-adevăr, însuși modelul psihologic Gestalt poate fi văzut ca aparținând de ceea ce acum am numi psihologie evoluționistă, în contextul începerii articulării unui model al minții care să poată să descrie și să țină cont de modul în care supraviețuim și progresăm ca indivizi și ca rasă umană, ca animale cu capacitatea de a răspunde solicitărilor într-un mediu social complex și stimulant ).

Aceleași preocupări, în legătură cu care lui Paul Goodman uneori îi plăcea să folosească o exprimare mai familiară „a te descurca în lume

" (1951, 1994), urmau atunci să fie abordate de un grup din care făceau parte Fritz și Laura Perls în New York în primii ani de după Cel de-al doilea Război Mondial, incluzându-i și pe Godman, Paul Weisz și pe Elliot Shapiro, reformator în educație. Acest grup a avut sarcina de a pune bazele unei noi abordări pe care au numit-o Gestalt terapie (Stoehr, 1994). Fritz și Laura, care au luat parte, în timpul studiilor și a pregătirii lor profesionale în Germania, la revoluția pe care a adus-o psihologia Gestalt, au încercat să includă câteva idei Gestalt în prima lor carte, „Eul, Foameași Agresivitatea” (Ego, Hunger & Aggresion, 1947), mai târziu numită „Începutul Gestalt Terapiei”. Îndeosebi ideea construcției și deconstrucției (sau destructurării) holistice a sensului, a percepției, cogniției și activității, teme care aveau să devină dominante în modelele creierului, minții și culturii în a doua jumătate a secolului 20. Pentru Fritz Perls în special, accentul abordării avea să fie întotdeauna în partea de deconstrucție a procesului: necesitatea de a gândi și a simți „autonom” pentru sine însuși, distrugând și digerând credințe culturale și valori pe care cineva le-ar fi putut „introeicta” la vârste fragede și în copilărie, favorizând independența și definirea de sine (F. Perls, 1969, 1973). Laura Perls (1991), având experiență legat de mișcare și dans, a fost mai mult preocupată de dezvoltarea suportului în ceea ce privește mișcarea și acțiunea, dar în practică acest suport s-a adevărit a fi în esență „suport interior”- împământenire, postură, respirație și non-aprecierea dependenței reciproce, a suportului celorlalți și a mediul social. Astfel, atât Fritz cât și Laura Perls rămâneau în multe feluri înrădăcinați într-un puternic individualism al modelului Freudian în care au fost formați, model care susține granițe de sine ferme, o autonomie matură și auto-determinare.

În același timp, ironiile și contradicțiile modelului Oedipian, în care maturitatea autonomiei este achiziționată prin simpla internalizare (Perls ar fi spus „introeicție”) a valorilor sociale ale tatălui, nu s-au pierdut nici în cazul lui Fritz și nici al Laurei, ambii fiind radicali în privința culturii și ei însuși victime ale totalitarismului ce cuprindea Europa, și apoi mai târziu ale răspândirii fascismului în Africa de Sud, prima destinație a lor în exil (F. Perls, 1969). Într-adevăr, aceste contradicții erau exact ceea ce ei sperau să diminueze sau să rezolve, printr-o nouă evaluare și accentuare a rolului agresivității și asertivității

în dezvoltarea copilului. (Punctul de vedere al lui Fritz privind frageda copilărie, ca și al lui Freud, rămânea unul neobișnuit de fatalist: sugarul, în perioada apariției dinților, începe în mod obișnuit să „canibalizeze” sânul mamei - fapt care conduce la o inevitabilă înțarcare forțată, prea timpurie. Astfel, asertivitatea este întotdeauna prețul de plătit în schimbul relațiilor intime, și aceasta este poate esența activității clinice și vieții personale ale lui Fritz Perls. Atât în activitatea clinică cât și în viața privată a manifestat o acută rezistență față de orice indiciu de „confluență” sau relaxare a graniței de sine „mature”; Perls, 1969).

Între timp, Paul Goodman, de asemenea un admirator al lui Freud și un critic al teoriei Oedipiene, a contribuit cu preocupările sale și cu propriul punct de vedere la modelul Gestalt: în special o accentuare mult mai puternică a relației și a ceea ce este folosit în comun, ca urmare a politicilor sale anarhiste, interpretarea și experiența sa legate de Eros, și nu în ultimul rând anii săi în care a lucrat cu copii de diferite vârste (Stoehr, 1994). Dacă pentru Freud (și pentru Fritz Perls) copilăria era un fel de chin periculos de pe urma căruia urmează să te recuperezi, pentru Goodman era adevărat ceva asemănător cu opusul: copilăria și spiritul spontaneității și al jocului copiilor erau cele ce urmau a fi apreciate în dauna unei „maturități” solemne, rigide, lipsită de erotism și autonomie, care pare pentru Goodman opusul a tot ceea ce este viu și de dorit în viață, relații, artă, muncă și politică (care ar trebui să fie unul și același lucru, pentru Goodman). Și poate această apreciere a spontaneității și a creativității l-a făcut pe Goodman, ca și pe soții Perls, să fie împotriva încifrării acestor idei filosofice generale ale dezvoltării în ceva asemănător unui sistem formal, cu atât mai puțin a unui model pe etape cu schematizări lineare așa cum mulți alții au oferit, de-a lungul unui întreg secol, modele ale dezvoltării, încă din vremea lui Freud (o scurtă selecție comparativă a acestor modele este prezentată în continuare, în Capitolul 1). În orice caz, fiindcă Paul Goodman era cel care scria aceste idei pentru cel de-al doilea volum teoretic al cărții scrise împreună, asupra bazelor teoretice ale celor doi Perls, „și alții”, idei ca și ale lui Goodman, într-un mod necunoscut s-a întâmplat ceea ce era poate inevitabil, ca rezultatele să arate un anumit număr de tensiuni, idei mai puțin transparente sau chiar contradicții fără soluție între și în rândul acestor variate accente și preocupări (Wheeler, 1991).

Având în vedere toate acestea, nu este surprinzător nici faptul că ideile multor Gestaltiști rămâneau rudimentare în cel mai bun caz sau doar confuze, când venea vorba despre întrebări privind dezvoltarea copilului și a adultului. Până la urmă, mulți dintre noi am fost atrași de Gestalt în primul rând datorită nemulțumirii față de rigiditățile lineare și urmărirea utopică a unui program ale modelelor dominante privind : contactul, creșterea, creativitatea, relația, contextul politic și social, și ceea ce Goodman a numit „falsa dihotomie” a culturii predominante, în care „copilăros vs. matur” ieșeau în evidență (la care am putea adăuga „individual vs. social”, „personal vs. politic”, „sine vs. relație”, ori „sine vs. celălalt”, și așa mai departe - nici una dintre acestea nu corespund foarte bine experienței trăite a vieții reale, Goodman, 1951, Wheeler, 2000). Astfel, mulți dintre noi respingem tradițiile în care am fost educați, fără ceva foarte clar de pus în schimb.

În fața acestor contradicții și preocupări, unii pur și simplu au căutat refugiu în sloganurile mai simpliste ale lui Perls asupra acestei teme - în special cel deseori citat care susține că dezvoltarea este destul de bine sintetizată ca fiind progresul (linear) de la nevoia de ceilalți la „suport intern” (lăsând vechea sperietoare a lui Freud/Perls, dependența, în locul ei obișnuit, ca poziție de temut, rușinoasă, negativ/regresivă a sistemului). Deocamdată, atâta timp cât Gestalt terapia însăși era înțeleasă ca însemnând o întâlnire confruntativă, mai mult sau mai puțin psihodramatică, în care încrederea în sine și autodezvăluirea (ca opuse față de, să spunem, legătură intimă, ascultare și dialog, intersubiectivitate empatică și suport reciproc) erau singurele variante din domeniu, ideea Gestalt terapiei cu copii trebuie să fi părut, în orice caz, aproape un oximoron. „Autonomia” ideală, așteptată de la client, pur și simplu nu părea aplicabilă în cazul copiilor care sunt, prin prisma naturii și a situației, atât de vizibil angajați în procesul fundamental și natural al creșterii, exersării posibilităților de cunoaștere și explorare, exprimării și definirii sinelui în relație (și nenatural ca opus relației, cum Perls și Freud au părut să sugereze adesea). Pentru Freud aceste tensiuni sunt rezolvate, mai mult sau mai puțin, printr-un încurcat armistițiu pe termen lung ca rezultat al conflictului Oedipian (un fel de Tratat de la Versailles al minții, ca acel pact prin care Primul Război Mondial a fost oprit, mai mult sau mai puțin, fără să fie vreodată



soluționat). Pentru Perls câteodată părea că tot restul vieții, după acea crudă, timpurie înțarcare, are caracterul unei lungi, fatale rezistențe împotriva dorințelor regresive de devotament, conexiune și intimitate. Pentru Freud, imaginea dezvoltării post-Oedipiene arăta și suna la fel de jalnic ca și negarea vieții, așa cum a descris-o Goodman: rigidă, lipsită de joc, necreativă, „masculină” în cel mai rău caz, și mai presus de toate lipsită de erotism.

Astfel, cei care erau încă interesați să schițeze dezvoltarea și tratamentul clinic al copiilor și al adolescenților în cea mai mare parte probabil au ales alte modele (sau în multe cazuri nici un model; mulți sau majoritatea clinicienilor care lucrează cu copiii au avut mai multă încredere în intuițiile lor de moment și în cunoștințele clinice decât în instrucțiunile modelelor și a traseelor disponibile care, ca și cel Freudian, adesea păreau a fi construite undeva foarte departe de viețile și experiențele oricărui copil). Cei care erau atrași de Gestalt adesea păreau să nu aibă un interes particular, și poate nici o posibilitate reală, în aplicarea modelului de lucru cu copiii, cel puțin în forma dată de Perls. Terapia Gestalt a continuat fără nici o imagine sau schiță clar articulată a dezvoltării umane, în special a dezvoltării din perioada copilăriei.

Din această cauză noi toți am avut de suferit și modelul de asemenea. În primul rând, prin crearea sau acceptarea acestei „false dihotomii” dintre lucrul Gestalt și perspectivele dezvoltării, efectiv dezrădăcinăm însuși modelul Gestalt. Modelul contextual figură-fond, până la urmă, este un model „suprapus”: figura a generat fondul care oferă spațiul de apariție unei noi figuri, o nouă configurație figură-fond, într-o nouă situație și un „nou sine”. Astfel istoria noastră este întotdeauna conținută în prezentul nostru – nu ca „influență negativă” (cel puțin nu în cazul de sănătate) ci ca un fond dinamic, informațional din care reies activități cu sens al căror rezultat este asimilat de fond, și astfel în mod creativ se creează un schimb viu. Dacă nu avem o imagine clară a ceea ce am fost odată și cum am ajuns de acolo până aici, nici o „poveste” semnificativă, atunci, într-adevăr, nu știm cu cine avem de-a face sau cine suntem noi înșine în termenii procesului vieții. Și aceasta rămâne adevărat indiferent cât de mult ne-am teme de tirania vechilor modele lineare ale dezvoltării, care păreau și adesea

erau prescriptive, constrângătoare și în mod franc finisate (într-adevăr, Perls și chiar Goodman uneori păreau să se teamă de puterea fondului structurat dinamic, în forma ideilor „introiectate”, până în punctul negării existenței sale și a rolului său în proces - o negare care nu are nici o logică în termenii modelului Gestalt; Goodman, 1951; Wheeler, 1991).

În al doilea rând, am avut de suferit într-un mod mai subtil de pe urma acestei negări a importanței înțelegerii dezvoltării. Adevărul este că noi toți avem idei în ceea ce privește dezvoltarea – așa cum noi toți avem concepții despre natura umană, cum funcționează procesul uman și cum să avem un stil de viață sănătos, personal și social. Aceste idei, care pot fi explicite sau implicite, conștiente sau în afara conștiinței, sunt încorporate, încifrate și exprimate în ceea ce deconstructiviștii numesc „practică”: adică, toate acțiunile și fenomenele și confruntările din viața de zi cu zi, de-a lungul zilei, fiind cu oamenii și făcând față exigențelor din viața noastră. Această practică e definită de „fond” chiar în termenii modelului Gestalt pe care îl creăm. Să negăm că avem și am încorporat asemenea preconcepții (așa cum deconstructiviștii de asemenea ne-au avertizat, Foucault, 1980) înseamnă să înlăturăm aceste preconcepții și să le aruncăm sub covor, unde nu sunt disponibile pentru dialog și deconstrucția lor - dar de unde exercită încă un control din ce în ce mai mare asupra contactului și relației.

Astfel devenim ca niște terapeuți din vremuri mai vechi (incluzând vremuri de mult apuse; unii Gestaltiști, dintre toți oamenii, ar trebui să știe mai bine), pretinzând abilități supraomenești pentru a întâmpina clientul într-un soi de întâlnire „pură” sau contact eliberat de attribute personale sau culturale cum ar fi: genul, orientarea sexuală, etnie și rasă, clasă socială și așa mai departe. Sigur, în comunitatea de astăzi am depășit punctul de a putea concepe îngăduința față de sine și absurdități despotice, care erau de domeniul ficțiunii atunci când au fost prima dată articulate de către Husserl (1983), în contextul culturii Europene, de peste un secol, dominante - și sunt închipuiri periculoase încă, din cauza modului în care îl dezarmează pe client, blocând dialogul sau provocările aduse de aceste preconcepții, pe care poate că am vrea să negăm că le avem, purtăm și „practicăm”. Dacă insistăm că noi nu avem și nu avem nevoie de noțiuni despre dezvoltare, sau teorii

despre natura umană de a fi în „contact” cu sine și cu ceilalți, înțelegem greșit dinamismul constructiv al însuși contactului și experienței și al naturii noastre - care este până la urmă esența modelului Gestalt.

Și totuși - au fost întotdeauna voci revizioniste, sub și în jurul dominației unei mișcări certe a modelului lui Perls (care a fost și este el însuși o voce revizionistă crucială sub și în jurul culturii dominante, cu a sa triadă familială la conducere sau materialism conformist, militarism, și imperialism, la fel de active sau poate chiar mai active decât erau acum o jumătate de secol în urmă, când Perls și Goodman scriau pentru prima dată în domeniu). Mai întâi era însuși Perls, în ultimele sale participări ca explorator, în ultimele sale luni în comunitatea experimentală de la Lake Cowichan, Canada. Apoi era Goodman, primul, ultimul și întotdeauna cu insistența sa radicală privind decentralizarea aspectelor comune, relațiile personale, reforma școlii și nu în ultimul rând puterea deconstructivă a erotismului, subminarea barierelor care împiedică intimitatea (Stoehr, 1994). Și dacă Laura Perls accentuează suportul intern în dauna suportului social, tot ea introduce noțiunea fundamentală a rolului dinamic al suportului în dezvoltare și contact. La Gestalt Institute of Cleveland (întotdeauna linia întâi a Gestalt Terapiei, dincolo de lucrul individual), Richard Wallen și Edwin Nevis au fost predecesorii extinderii și aplicării cunoștințelor Gestalt la sisteme organizaționale; Sonia Newis, Bill Warner și Joseph Zinker au fost predecesorii activi ai problematicilor ce țin de intimitate, cuplu, relații și viață de familie; Erv Polster a lucrat cu grupuri din comunități de la începutul anilor '60, în maniera lui Goodman; Elaine Kepner și mulți alții dezvoltau o teorie Gestalt a lucrului cu grupuri, dincolo de modelul lucru individual plus grupul care asistă, făcut popular de către Perls (pentru discuții privind acestea și alte cadre asemănătoare, Wheeler, 1991). În California, Gary Yontef scotea în evidență dialogul, în timp ce George Brown dezvoltă modelul pentru „educație confluentă” (1971), care ținea la integrarea evoluției cognitive și afective (sau, mai degrabă, la înlăturarea falsei separări dintre cele două; așa cum știm astăzi, evoluția cognitivă este întotdeauna organizată și mediată de afectivitate; vezi Damatio, 1994). Judith Brown (1998/1979) de asemenea lucra cu și scria despre cupluri și abordări creative inovative, folosind tehnici narative în terapie înainte

ca acestea să ajungă la modă. Și din anii '70 a fost Violet Oaklander, sfidând și străpungând păienjenișul dezvoltării descris până acum, pentru a crea și șlefui stilul său fermecător de lucru cu copii după un model Gestalt. Într-adevăr, Violet Oaklander, mai mult decât oricine, este fondatoarea Gestalt Terapiei cu copii, de aceea toți cei care astăzi continuăm să învățăm și să evoluăm ca urmare a cărților și atelierelor ei îi suntem recunoscători.

Astăzi, în timp ce scriu doar câteva nume, este o reală plăcere să observ câți dintre ei (și mulți alții) au putut fi menționați și au avut influență în unul sau mai multe capitole din această carte, care duce mai departe și extinde munca lor precedentă. Așadar o nouă figură ia naștere și emerge din vechiul fond, într-o interacțiune dinamică, constructivă cu realitățile trăite și necesitățile momentului actual. În felul acesta teoria se reinnoiește și, cum ne înnoim noi înșine, evitând extremele aderării rigide la o doctrină depășită (fundamentalism sau fond static) și în egală măsură o rigidă fixare numai în momentul prezent. (Cu siguranță, în crearea unei asemenea liste scurte, în mod inevitabil sunt omiși mai mulți dintre cei care au contribuit decât cei menționați. Din acest motiv îmi cer scuze dinainte și mă grăbesc să adaug că această listă este sugestivă și personală și nu exhaustivă și cuprinzătoare).

Pentru a continua în acest ton, lucrările mele (1990, 1991, 1995, 1996) au avut ca preocupare scoaterea în evidență a faptului că înclinația spre hiperindividualism a Gestalt terapiei, în unele cazuri, este foarte dificil de integrat de bazele teoretice actuale și implicațiile modelului Gestalt, care sunt în mod firesc intersubiective, relaționale și social – constructive. Acumulând cunoștințe și preocupări, am încercat în Capitolul 1 al acestei lucrări, „Alcătuirea unui model Gestalt al Dezvoltării”, să parcurg aceste lucrări, curente principale Gestalt și revizuirile creative asemănătoare, și m-am cufundat într-o apreciere profund teoretică și personală/clinică a locului central ocupat de relație în ființa umană; am construit în direcția, cel puțin, unei perspective a dezvoltării/câmpului care să fie pe de-a-ntregul Gestalt. Adică o direcție în întregime congruentă cu experiența trăită și realitățile simțite ale vieții noastre, așa cum le trăim și le știm, și condițiile de bază și necesitățile noastre în lume (amintindu-ne că umanitatea este

în primul și ultimul rând și întotdeauna o lume cu alte ființe umane).

În cadrul procesului, ceea ce emerge în acest capitol nu este atât de mult un nou set de etichete pentru aceleași „etape” familiare de dezvoltare (care sunt în esență socio-biologice, cel puțin până la depășirea pubertății, de aceea au primit diferite nume/etichete în sisteme diferite, întotdeauna în acord cu viziunea celui care a creat sistemul) ci mai degrabă o altă perspectivă asupra tuturor acestor sisteme și o bază pentru evaluarea și înțelegerea lor. Acest lucru este până la urmă parte a rolului teoretic al modelului Gestalt; modul în care situează și descrie un sistem, crează legături între un sistem și un altul, prin înțelegerea profundă a fiecăruia dintre ele în relație cu conștientizarea și nevoile resimțite care au dus la crearea acelei forme particulare la un moment dat, cu o populație anume. Aceasta este comparația constructivă descrisă de către ideea Gestalt fundamentală că ne naștem pentru a crea reprezentări integrale cu semnificație pe care le putem folosi pentru a ne descurca în lume, această idee este moștenirea a o sută de ani de cercetare și practică Gestalt, și în continuare o idee productivă și de actualitate. Speranța mea este că acest capitol va fi primul din multe altele asupra acestui subiect, a multor voci, toți împreună căutând să reconfigurăm și să redirecționăm modelul nostru într-un mod necesar și atâta vreme așteptat, pe terenul dezvoltării.

Prefațând și urmând acestui capitol teoretic, suntem onorați într-adevăr să avem participarea lui Violet Oaklander nu o dată, ci de două ori în acest volum: întâi în Prefață, unde ea relatează dintr-un punct de vedere personal câteva dintre întâmplările și evoluțiile Gestalt, în termenii propriei sale aventuri de la marginea până în miezul lumii Gestalt. În mod sigur nu poate fi vreun Gestaltist în lume astăzi care să nu fi auzit de Violet Oaklander; și ținând cont de nenumăratele ei ateliere și călătorii nu pot fi mulți clinicieni de copii/adolescenți în lume sau din școli de diverse orientări care să nu fi auzit de mișcarea sa revoluționară în lucrul cu copii. Cititorul trebuie doar să meargă la Capitolul 2, „Procesul Terapeutic în Terapia Copiilor și Adolescenților: O perspectivă a Gestalt Terapiei”, pentru a vedea aceasta. Farmecul lucrului lui Oaklander cu copii reiese din aceste pagini. Acest capitol are pentru autoare rolul de a servi ca nucleu pentru o carte la care ea momentan lucrează (urmând volumului *Windows to Our Children*,

1978). Până la acest eveniment fericit, cu bucurie prezentăm nucleul acestei lucrări în volumul de față.

În Capitolul 3, „Procesul Corporal în Terapia Copiilor și Adolescenților”, Denise Tervo reia munca predecesorilor săi (Laura Perls și James Kepner (1994), care acum colaborează la o nouă carte împreună cu Ruella Frank (2001)), și o extinde și adaptează pentru lucrul cu copii. În acest timp Tervo descoperă intervenții clinice care vor servi oricărui terapeut care utilizează „procesul corporal”, indiferent de vârsta clienților săi, și de fiecare terapeut de copii și adolescenți indiferent dacă aceștia se privesc ca fiind orientați către „lucrul cu corpul” (sau chiar de orientare Gestaltistă). Toate experiențele sunt reținute de corp (cel puțin în această viață): Tervo ne inspiră și ne îndrumă pe toți să avem mai multă încredere în această dimensiune experimentală.

Lucrul cu grupuri a fost o parte centrală a practicii Gestalt încă de la început dar literatura Gestalt despre acest subiect este încă săracă, în timp ce despre lucrul în grup cu copii nu există aproape nimic. Capitolul 4, „Integrarea Gestalt în Grupurile de Copii” al lui Keith Tudor, a fost o excepție fericită, și cu o deosebită plăcere îl reproducem în acest volum (a fost pentru prima oară publicată în *The Gestalt Journal*, Vol. XIV, în 1991). Creativitatea sa bogată și respectul profund pentru experiența trăită de copii continuă să ne ofere inspirație și idei în practica clinică, și nu numai, cu copii într-un cadru de grup.

Capitolul 5, „Compulsie și Curiozitate: O abordare Gestalt a Tulburării Obsesiv-Compulsive”, a mai fost publicat de asemenea în *British Gestalt Journal* (vol. 3, 1994). Aici, descrierea unui caz este modul particular de povestire și felul în care teoria este expusă. Legat de acest articol, speranța mea a fost în primul rând că persoana și personalitatea unui băiat deosebit de inteligent, sensibil și mărinimos pot reieși din aceste pagini. În al doilea rând, am sperat să arăt cititorului ceva din ceea ce noi, cei care lucrăm cu modelul Gestalt, știm atât de bine: anume, cum contactul real între client și terapeut este locul și agentul schimbării, și cum „contactul dintre” cei doi are rolul de a echilibra și recalibra „contactul interior” al clientului - așa cum intervenția medicamentoasă capătă din ce în ce mai mult credit astăzi.

A dori să arăt aceasta nu înseamnă a fi „împotriva” psihofarmacologiei în cazul copiilor și adolescenților. Majoritatea dintre noi, cei care lucrăm cu copiii (sau adulți) am fi de acord că, folosite cu înțelepciune și în contextul unei relații terapeutice, gama medicamentelor disponibile astăzi pot oferi suport valoros, uneori esențial travaliului terapeutic (un lucru discutat și în capitolul 7). Dar medicația psihotropă ar trebui să fie o intervenție secundară. Din păcate, așa cum știm, în această perioadă (ieftin la târâțe și scump la faină) a îngrijirii instituționalizate, este în mod crescător prima sau unica intervenție.

Dar contactul și relația sunt ele însele evenimente bio-chimice, cu puternice consecințe bio-chimice, așa cum un număr cuprinzător de cercetări recente o arată (vezi e.g., van der Kolk, et al., 1996). Este timpul să trecem peste una dintre cele mai puternice „false dihotomii” a culturii noastre materialiste: vechiul canon științific „ereditar vs. educație”. Pentru ființa umană, așa cum Paul Ehrlich (2000) evidențiază în excelența sa sinteză a gândirii evoluționare, natura (ereditarul) este îngrijire (educație). Este în natura noastră umană să ne naștem foarte sociabili și foarte imaturi - și apoi să ne trăim restul vieții formând patternuri sociale, care în schimb devin într-o mare măsură patternuri ale creierului, cu un substrat bio-chimic și cel mai adesea structural. Acesta este până la urmă motivul pentru care psihoterapia funcționează și pentru care un model al dezvoltării care nu ia în considerare aspecte ale câmpului social rămâne într-o mare măsură irelevant și inutilizabil în munca noastră cu copii.

Și „terapia cu copii” în mod sigur înseamnă mult mai mult decât partea ce ține de clinică sau chiar decât procesele terapeutice de profunzime. Aplicarea ideilor Gestalt într-un cadru educațional în copilăria timpurie este ilustrată în următorul articol. Capitolul 6, „Parcul Școlar Gazebo”, de Eduardo Eizner. Eizner a fost vreme îndelungată director al experimentului preșcolar de la Esalen Institute din Big Sur, California, un experiment demarat de către Janet Lederman în urmă cu trei decenii; la fel ca Esalen, în continuare experimentul merge foarte bine. În acest capitol călduros și „interactiv” putem vedea clar funcția esențială a instituțiilor experimentale ca Esalen și Gazebo: de a explora și a privi îndeaproape ideile receptate și înțelepciunea

convențională despre ceea ce suntem și posibilitățile potențialul nostru uman. Evident, structura de la Gazebo nu se poate aplica direct oricărui cadru școlar (deși multe principii și cunoștințe pot fi aplicate). Dar nu poți să nu te gândești că multe dintre generațiile pierdute de adolescenți și tineri scăpați de sub control sau ratați ar fi alți oameni astăzi, cu vieți diferite, dacă ar fi avut ceva asemănător cu Gazebo în anii în care ai au fost preșcolari.

Între timp, din perioada preșcolară până în perioada adolescenței cel mai frecvent diagnostic dat unei „tulburări” sau etichetă pusă unui copil sau adolescent astăzi este „ADHD”-„Tulburarea Deficitului de Atenție”, în mod normal caracterizată mai departe „cu sau fără hiperactivitate” sugerând deja latura non-specifică a categoriei. În opinia noastră, acesta este încă unul din acele diagnostice, ca și „OCD” - „Tulburare Obsesiv-Compulsivă” - care poate ar trebui să fie scrise întotdeauna cu ghilimele pentru a ne reaminti că avem de a face cu multiple dificultăți în dezvoltare care sunt rezultatul unui amestec interactiv complex de predispoziții, relații timpurii (și impactul acestora asupra funcționării creierului, temă necercetată), și mediul familial, educațional și socio-politic cu implicațiile lor atât dinamice cât și cauzale. În Capitolul 7, Jay Kent-Ferraro și eu prezentăm studii de caz și discuții referitoare la mulți tineri care au fost etichetați în acest fel undeva pe parcursul dezvoltării lor dificile, timp în care părinții, profesorii, clinicienii și alți îngrijitori au încercat să îi ajute să depășească aceste dificultăți și greutățile pe care ei le provoacă deseori celor din jurul lor. Suntem departe de a înțelege ce anume câștigăm atât noi cât și ei prin comprimarea unei reprezentări interactive complexe într-un singur diagnostic, ca și cum am încerca să adunăm toate cazurile de dificultăți școlare, să spunem, sau toate eșecurile în căsnicie sub denumirea unor diagnostice unice ca „Tulburarea Eșecului Școlar” sau „Tulburarea Dificultăților Matrimoniale”, care ar avea rolul mai degrabă de a masca realitățile și variabilele dinamice ale fiecărui caz în parte decât să dezvăluie orice trăsături comune ale acestora. Ceea ce credem cu tărie, aici ca și în celelalte capitole ale acestui volum, este că o abordare care este flexibilă și multinivelară, acoperind o varietate contextuală farmacologică, de mediu și mai presus de toate relațională și dinamică în lume bazată pe filosofia Gestalt este cea mai indicată



în sprijinirea acestei populații variate (a familiilor lor, a profesorilor și alții) cu scopul de a descoperi modalități mai productive și căi de a avea vieți și relații mai satisfăcătoare. Această abordare este foarte bine exemplificată de empatia, sensibilitatea și inteligența muncii lui Jay Kent-Ferraro; acestea fiind spuse, este o adevărată plăcere să îl prezint pe acest apreciat coleg și prieten, cu partea sa de contribuție la această lucrare.

Divorțul este o realitate a vieții și a lucrului cu copii și adolescenți astăzi. În Capitolul 8, „Vindecarea inimilor tinere rănite: terapia de grup gestalt cu copii ai căror părinți au divorțat”, Cynthia Reynolds și Ansel Woldt ne duc către o confruntare directă și sobră cu motivele pentru care acestea se întâmplă, care sunt consecințele frecvente, și cum putem noi ca și clinicieni, sau alții care lucrează cu copii, să tratăm aceste consecințe. În acest proces ei arată încă o dată cel mai esențial punct al primului capitol legat de problema și teoria unui model Gestalt al dezvoltării: cel mai important și vindecător „suport al mediului” pentru dezvoltare și creștere este disponibilitatea unui „martor intim” al lumii subiective a copilului și al experienței lui. Prezența acestui martor în câmpul viu, intersubiectiv, face diferența între o ajustare creativă care este rigidă, restrânsă și una care este mai apropiată de noi experiențe și de o creștere creativă, care servește ca fond pentru reintegrarea și realizarea sinelui. Acest sens al realității împărtășite este ceea ce Reynold și Woldt intenționează să ofere în grupurile lor de copii, nu doar venind din partea terapeutului ci și din rândul copiilor.

În Partea a III-a, Perspective și Noi Direcții - ne întoarcem la aspecte ale Terapiei Gestalt cu copii care nu sunt în mod necesar limitate la aplicații cu grupuri specifice (deși în această privință, în adevăratul spirit Gestalt, există teorie, aplicații, și considerații mai extinse în fiecare capitol, și într-adevăr aproape fiecare capitol din carte ar fi putut fi plasat în una din celelalte două secțiuni.). Atât Robert Lee cât și eu am prezentat lucrarea noastră comună despre rușine și sine, dintr-o perspectivă Gestalt, în multe evenimente, atât în direct cât și în articole. (Lee & Wheeler, 1996). Lee a prezentat alte aplicații clinice și idei ale lucrării sale în Volumul Doi al acestei serii, așa cum fac și eu, cu o accentuare particulară a relației tată-fiu și a

transmiterii intergenerațională a rușinii. În lucrarea de față am încercat în Capitolul 9, „Între părinte și Copil: Puterea Rușinii”, să ofer un nou unghi lucrării mele și a lui Lee, din perspectiva zilelor actuale, cu o accentuare a rolului și experienței părintelui. Rușinea, așa cum Lee și cu mine am dezbătut de atâtea ori în articole, este afectul esențial al dezvoltării și al practicii clinice în orice câmp social sau perspectivă intersubiectivă, cum ar fi Gestalt. Înțelegerea dinamicilor rușinii, și a modului în care să vindecăm rănilor produse de rușine se adevărește a fi unul dintre principalele cadouri clinice Gestalt, pentru noi și pentru studenții și practicienii altor modele de asemenea.

În Capitolul 10, „Terapia confluent/constructivă a copiilor cu tulburări de învățare/ comportament”, Joan Benevento, un clinician și academician care a întreprins un lung și profund studiu al modelului lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă a copiilor, integrează aceste lucrări cu descoperirile modelului Gestalt despre inseparabilitatea afectivității de procesele cognitive. Cum apele se mai liniștesc, după bătațiile psihologice ale secolului trecut, Piaget se afirmă deja, poate alături de James și Lewin și încă câțiva, deasupra multor sau tuturor lucrărilor lui Freud, ca unul din acei gânditori ale cărui concepte au făcut o diferență durabilă în înțelegerea noastră asupra naturii umane și asupra procesului uman. Modelul său este incomplet (vezi Capitolul 1) și a fost în mod productiv confruntat de către Wilber (2000) și alții, dar principiile de bază (din nou incluzând ideea Gestalt a secvențelor înșiruite) au rezistat. Asta, împreună cu multe puncte comune de gândire ale celor două modele, îl face cu atât mai valoros de integrat aici.

Capitolul 11, „Un model al dezvoltării Gestalt cu aplicații în terapia cu copii mici” de Steven Wexberg, pediatru și terapeut Gestalt, ar părea la suprafață să fie unul din acele capitole „practice” care s-ar putea la fel de bine încadra în cea de-a doua secțiune pentru reflecțiile lui Wexberg asupra problemelor generale și dinamicilor unui model ce cuprinde întreaga existență a dezvoltării umane. Punctul de plecare aici este acea experiență bine cunoscută în creșterea copilului: pregătirea pentru a merge la toaletă. Implicațiile, în concepția și perspectiva acestui clinician sensibil și extraordinar de intuitiv, se extind mult mai departe.

Capitolul 12, „Sindromul Pinocchio: calea către plenitudine: gestalt terapia cu copii și adolescenți” cuprinde o altă temă Gestalt neglijată. Terapia narativă cu copii și adulți. Aici, Felicia Carroll ne duce într-o minunată călătorie prin intermediul poveștii băiatului ce își dorea să devină adevărat - analizând-o și construind în baza ei, ca metaforă și fond pentru examinarea terapiei cu copii și a dezvoltării copilului în general. Ca și în Capitolul 2, intenția autoarei este ca acest capitol să aibă rolul unei baze pentru o eventuală viitoare carte în care să se abordeze această temă. Se anunță a fi o carte minunată, de importanță pentru părinți, clinicieni, și toți cei care trăiesc și lucrează cu copii și adolescenți.

Aceasta este colecția pentru Volumul I. Volumul II, sub conducerea editorială a lui Mark McConville, continuă de unde se termină volumul de față, cu adolescența și dincolo de adolescență. Mark McConville este unul dintre acei rari teoreticieni ce pot aborda etapele de dezvoltare fără a pierde concentrarea asupra copilului/adolescentului real, oferindu-ne „cel puțin ...un model al etapelor de dezvoltare (ale adolescenței) ce nu este linear și poate lua în considerare crizele și începuturile și repetările vieții reale” (în cuvintele lui Iris Fodor, psihoterapeut și Profesor de Psihologie Aplicată la Universitatea din New York, comentând asupra minunatei sale cărți precedente, *Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self*). A fost o plăcere și o onoare să lucrez cu acest valoros coleg și prieten la aceste prime colecții Gestalt de psihoterapie și terapie cu copii și adolescenți și universurile lor. Această „densitate ” bogată se extinde la ceilalți colaboratori ai Volumului II din această serie. Îl recomand cititorului, chiar și acelor care cred că sunt interesați numai de copilărie, nu de mirajul riscului și mizelor perioadei următoare - în același fel în care recomand pregătirea clinică (și teoretică) pentru terapia cu copii tuturor psihoterapeuților, ca parte esențială a pregătirii noastre în înțelegerea clienților noștri de toate vârstele. (Și contribuția concisă a lui Mark, în cartea sa precedentă, a saltului său natural în lumea clinică a adolescentului pe care „nimeni altcineva nu o vrea” este atât hilară cât și cumpătată).

Și totuși orice sărbătoare poartă de asemenea regrete. Împreună cu sentimente de apreciere și caldă colegialitate în prezentarea acestui bogat și stimulant amestec de autori și subiecte, este de asemenea

prezent regretul absenței altora, a căror lucrări nu au fost disponibile în timp util sau pur și simplu nu au putut fi incluse în aria acestui volum. Aceste lucrări valoroase și lucrările altora își vor găsi cu siguranță locul în viitoarele volume. Chiar mai mult, eu regret profund și îmi cer scuze pentru numărul scăzut și o relativă-absență a vocilor minoritare în acest Volum I (o lipsă în legătură cu care atât Mark cât și eu intenționăm să ne revanșăm, într-o mică măsură, în Volomul II). Atunci nu vor mai putea exista argumente solide care să justifice absențe importante de acest fel; singura valoare compensatorie poate veni din partea înnoirii angajamentului din partea mea, și din partea noastră, de a nu mai permite să se întâmple asta niciodată, în volumele viitoare sau alte părți.

Deocamdată bucurați-vă, angajați-vă, faceți cunoscute autorilor comentariile și provocările dumneavoastră și inspirați-vă din lucrările prezentate aici, din dificultățile, bucuriile, și mai presus de toate din importanța muncii noastre.

În scrieri recente (e.g., 2000) mi-am exprimat îndatorarea și recunoștința față de o arie extinsă de surse, profesori și mentori, colegi, studenți, prieteni și familie, ale căror daruri generoase și emoționante au influențat și îmbogățit lucrările mele și propria mea viață. Tuturor acelorora pe care i-aș menționa aici, în mod special tuturor copiilor și familiilor cu care am lucrat la Beaverbrook Guidance Clinic, la câteva școli, și în alte cadre, cât și în practică privată - studenți și pacienți și clienți de toate vârstele, dar în special celor tineri (de la 11 luni în sus!), care m-au învățat atât de multe, le mulțumesc!

Nicio activitate creativă nu se desfășoară fără suport. Găsesc acest suport în multe, multe locuri: în primul rând soția mea, Nancy Lunney Wheeler, și familia mea, dar de asemenea menționez în mod special Gestalt International Study Center (și a sa conferință anuală, Writer's Conference, ce se organizează de mai bine de un deceniu), New England Gestalt Study Group (de asemenea cunoscut ca Boston Writers and Eaters - câteodată Eaters and Writers), Field Theory Circle și Esalen Institute, cu a sa minunată comunitate de profesori, studenți, rezidenți, și cercetători de toate vârstele.

Pe parcursul anilor am auzit adesea replica, familiară fără îndoială celor care lucrează în cadru clinic cu copii: „Oh, lucrezi ca psiholog

cu copii? Asta trebuie să-ți fie de mare ajutor ca părinte!” Bineînțeles, fiecare clinician/părinte știe că exact opusul este adevărat (sau așa cum copiii mei ar spune, „Nu....”). Pregătirea clinică, nestăpânită, tinde să te facă artificial și nerealist în încercarea ta de a te descurca cu exigențele reale și viața reală cu copii și adolescenți (ca acei tați nefericiți din filmele și seriarele din generația precedentă ce trebuie să aibă grijă de copii pentru o zi sau o săptămână dintr-un motiv anume și descoperă că toate ideile și teoriile lor despre disciplină și organizare sunt trecute prin mașina de tocat și înapoiate în formă de sos).

Pe de altă parte, îngrijirea și creșterea celor cinci copii ai mei și apoi dobândirea a trei copii vitregi, au fost cele mai mari bucurii și cele mai mari provocări ale vieții mele și sursa celor mai importante lecții, atât ca persoană cât și ca clinician și student în dezvoltarea copilului, natura umană și viața de familie. Acești copii au fost profesorii mei, personal și clinic; lor le datorez cea mai mare parte din ceea ce știu și din orice contribuție pe care o pot aduce activității și bucuriei lucrului terapeutic cu copii (cât și corectării sau îmbunătățirii multor deficite și confuzii la care contribui de asemenea). Mai mult, spre mirarea și încântarea mea, toți opt (plus finul meu ce împlinește nouă ani), în adăugarea celorlalte cadouri nemărginite (cadouri pentru minte și spirit, pline de umor), manifestă un talent remarcabil pentru relații, joc și implicare cu alți copii și împart cu mine o imensă și spontană bucurie a copiilor de toate vârstele. Dacă ei primesc o parte din această bucurie și satisfacție de la mine, atunci sunt extraordinar de mulțumit. Știu că am moștenit aceste trăsături direct de la tatăl meu, un profesor înăscut, cu un talent înăscut de a tachina, și un om care a trăit pentru copiii și nepoții săi. Tuturor celor menționați le dedic munca mea ca editor al acestei lucrări.

Winnicott a fost cel care a spus pentru prima dată că, pentru ca jocul copilului să fie util terapeutic, trebuie mai întâi să fie un joc adevărat - o afirmație care ar fi putut să vină din partea lui Goodman. Având în vedere constrângerile din vremea lui și modelul pe care l-a moștenit, el nu a mers în direcția accentuării (așa cum a făcut Goodman) semnificației acestui fapt, și anume că angajamentul și jocul trebuie să fie reale de asemenea pentru terapeut. Astfel, primul dar esențial al cuiva care lucrează cu copii și adolescenți trebuie să fie

jocul în sine, acea capacitate de a se bucura de și cu copilul care aduce interacțiunea și jocul la viață. Așa cum a accentuat și Goodman (1951, 1954), această capacitate, acest dar de a recunoaște copilul cu chef de joacă din interiorul nostru și din ceilalți, este una din caracteristicile esențiale - împreună cu calități precum intuiția, inteligența, și integritatea - ale întregii ființe umane, și ale întregii vieți.

Atât Mark McConville cât și eu sperăm că o parte din această capacitate pentru joc cu copii și bucuria clară (împreună cu ceva din celelalte capacități esențiale) reies pentru dumneavoastră, așa cum fac pentru noi, în capitolele ce urmează.

Gordon Wheeler  
Big Sur California  
Primăvară 2001

### Bibliografie

- Brown, G. (1971). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. New York, NY: Viking.
- Brown, J. (1998). *Back to the beanstalk: Enchantment and reality for couples*. Cambridge, MA: GestaltPress.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putman.
- Ehrlich, P. (2000). *Human natures: Genes, cultures, and the human prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Foucault, M. (1980). *Power and knowledge*. New York, NY: Pantheon.
- Goodman, P. (1951). *Novelty, excitement & growth* (Vol. 2 in Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P., *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*). New York, NY: Julian Press.
- Goodman, P. (1994). *Crazy hope and finite experience: Final essays of Paul Goodman*. T. Stoehr (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

- Kepner, J. (1994). *Body Process: A gestalt approach to working with the body in psychotherapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Koffka, K. (1925). *The growth of the mind: An interaction to child psychologically*, R.M. Odgen(Trans.). New York, NY: Harcourt, Brace.
- Lee, R. ., & Wheeler, g. (1996). *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McConville, M. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perls, L. (1991). *Living at the boundary: Highland*, NY: Gestalt Journal Press.
- Perls, F. (1947). *Ego, hunger & aggresion*. London: Allen & Unwin.
- Perls, F. (1969). *In and out the garbage pail*. Moab, UT: Real People Press.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eye witness to therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Stoehr, T. (1994). *Here, now, next: Paul Goodman and the origins of gestalt therapy*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- van der Kolk, B., Weisaeyh, L., & McFarland, A. (Eds.)(1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York, NY: Guilford.
- Wheeler, G. (1990). *Gestalt ethics*. In E. Nevis(Ed.), *Gestalt therapy: Perspectives & Aplications*, (pp 113-128). Hillsdale, NJ: Gestalt Press/ The Analytic Press.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconstructed: A new approach to working with contact and resistance*, Hillsdale, NJ: Gestalt Press/The Analytic Press.
- Wheeler, G. (1994). *The tasks of intimacy: Reflections on a gestalt approach to working with couples*. In G. Wheeler & S. Backman, (Eds.), *On intimate ground: Gestalt approach to working with couples*, (pp. 31-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1996). *Self and shame: A new paradigm for psychotherapy*. In R. Lee & G. Wheeler(Eds.), *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*, (pp. 23-58), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wheeler, G. (2000). *Beyond individualism: Toward a new understanding of self, relationship & experience*. Hillsdale, NJ: Gestalt Press/ The Analytic Press.
- Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston, MA: Shambhala.
- Winnicott, D. (1986). *Holding and interpretation..* New York, NY: Grove Press.
- Yontef, G. (1993). *Awareness, process, and dialogues*. Highland, NY: Gestalt Journal.



Câmpul dezvoltării,

Abordarea unui model Gestalt al dezvoltării.

Prof. dr. Corina Vlăduț

Revizuirea structurală a psihologiei

## PARTEA I TEORIE

Teoria Gestalt este o abordare holistică a psihologiei și a proceselor psihice. Ea se concentrează pe modul în care informația este percepută și procesată în contextul experienței anterioare și a mediului înconjurător. Teoria Gestalt este o abordare holistică a psihologiei și a proceselor psihice. Ea se concentrează pe modul în care informația este percepută și procesată în contextul experienței anterioare și a mediului înconjurător. Teoria Gestalt este o abordare holistică a psihologiei și a proceselor psihice. Ea se concentrează pe modul în care informația este percepută și procesată în contextul experienței anterioare și a mediului înconjurător.

BCU IASICENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Teoria Gestalt este o abordare holistică a psihologiei și a proceselor psihice. Ea se concentrează pe modul în care informația este percepută și procesată în contextul experienței anterioare și a mediului înconjurător. Teoria Gestalt este o abordare holistică a psihologiei și a proceselor psihice. Ea se concentrează pe modul în care informația este percepută și procesată în contextul experienței anterioare și a mediului înconjurător.



## Câmpul dezvoltării. Alcătuirea unui model Gestalt al dezvoltării.

*Gordon Wheeler*

Revizuirea sinelui și a celuilalt<sup>3</sup>

Terapia Gestalt cu copii și adolescenți, ca și terapia Gestalt în general, se bazează până la urmă pe o înțelegere radical revizuită a sinelui, experienței sinelui, și naturii și procesului uman, care subliniază și unifică o mare varietate de abordări, aplicații și metode în cadrul modelului Gestalt. Această viziune, ce contrastează puternic cu o mare parte a moștenirii noastre, a pregătirii clinice și psihologice, este ceea ce putem numi modelul câmpului sinelui și al experienței - o abordare care este subtil dar crucial diferită de modelele dezvoltării și ale sinelui individual care au dominat o lungă perioadă tradiția noastră clinică și cultura în general. În locul modelelor care pornesc de la sinele individual separat și apoi privesc dezvoltarea dintr-un punct de vedere exterior, obiectiv/mecanic, noi avem aici un model care încearcă să privească experiența dintr-un punct de vedere subiectiv, dar în același timp să plaseze experiența în contextul ei dinamic al interacțiunii constante și al influenței reciproce cu alte instanțe ale sinelui subiective. O asemenea sinteză este atât necesară cât și binevenită, credem noi, într-o lume care caută încontinuu relație și sens la toate nivelurile, de la cel personal/de dezvoltare la cel ecologic/politic - și în același timp

<sup>3</sup> Pentru idei despre abordarea câmpului Gestalt al dezvoltării în acest eseu, sunt într-o mare măsură îndatorat pentru un dialog susținut referitor la aceste teme lui Mary Ann Kraus. Pentru discuția referitoare la rușine, de mai jos, ca întotdeauna, am colaborat îndelung cu Robert Lee; vezi Lee & Wheeler (1996).

este profund confuză în legătură cu dezvoltarea sinelui și alte persoane, individualul și socialul, autonomia și interdependența - adică toate întrebările referitoare la dezvoltare în cel mai larg sens.

Toate acestea sunt „parte-întreg” sau teme relaționale gestalt ale vieților noastre individuale și ale câmpului nostru social; și toate acestea sunt clarificate de articularea unui model al dezvoltării constructivist și fenomenologic, relațional și intersubiectiv, și holistic în sensul integrării și unificării tuturor ariilor vieții, de la dimensiunile experienței corporală/afectivă/cognitivă la experiența relațională, socială și spirituală. Noi unificăm toate aceste dimensiuni ale experienței pe parcursul propriei noastre dezvoltări și în viața de zi cu zi, cel puțin, cât de bine putem. Noi trebuie să încercăm să facem asta, să trăim și să dăm un sens vieților noastre; și de fapt o integrare de acest fel este aproape de o definiție, pentru majoritatea dintre noi, a dezvoltării sănătoase a sinelui în totalitatea vieții umane. Totuși aceste arii sunt separate în majoritatea modelelor clinice pe care le-am moștenit și într-o mare parte a culturii tradiționale vestice din care facem parte - individualul separat de relațional, afectivitatea separată de cognitiv, latura personală separată de cea politică, corpul separat de spiritual, și așa mai departe - cu rezultate distructive pe care le putem vedea oriunde în jurul nostru, incluzând bineînțeles activitatea noastră clinică cu copii, adolescenți, și universurile în care ei trăiesc.

Reunind din nou aceste dimensiuni vom obține un model teoretic ce poate reuni și clarifica atât „interioritatea” experienței sinelui cât și modelarea dinamică comună și procesul sinelui în și cu câmpul social - două perspective asupra dezvoltării și comportamentului care, din nou, au fost separate o perioadă lungă în marea majoritate a discursurilor clinice pe care le-am moștenit. Și așa cum gestaltistul Kurt Lewin a evidențiat acum multă vreme, nimic nu este mai practic decât o teorie bună - fiindcă modelul nostru teoretic este cel care ne orientează și ne oferă suportul de a ști când să facem și ce în lucrul nostru cu copii și nu numai, și asupra cărei părți a lumii copilului să intervenim și cum; lumea experienței și „structurii” sale interne, comportamentului

și diversității comportamentului, lumea familiei sale, a sistemului său social extins, și așa mai departe. Noi toți, cei care lucrăm cu copii, intervenim bineînțeles în ceea ce privește toate aceste niveluri; dar uneori trebuie să facem asta fără suportul - și chiar sfidând - modelele dezvoltării sinelui învățate, care în general ne îndrumă către una din ariile separate ale vieții copilului, și lasă în responsabilitatea noastră (și a copilului) integrarea lor. Un model Gestalt al câmpului dezvoltării și sinelui ne oferă acel suport și acea orientare - lucruri pe care aproape că am uitat că un model trebuie să le ofere, și pentru care se presupune că o teorie este utilă.

Acestea sunt promisiuni îndrăznețe și speranțe referitoare la importanța practică. Pentru a vedea cum un astfel de punct de vedere al dezvoltării integrative poate fi construit pe baza premiselor modelului Gestalt al sinelui, și apoi cum un astfel de model poate face diferența în ceea ce privește modul nostru de lucru cu copii și adolescenți și lumile lor, vom discuta mai întâi necesitatea unui nou model și apoi vom merge mai departe pentru a trece în revistă unele din modelele dezvoltării care sunt disponibile și din care noi putem alege, fiind deja folosite în diverse cadre. De acolo vom continua către, cel puțin, începerea articulării unui model Gestalt al câmpului sinelui și dezvoltării, care, după cum vom argumenta, este mult mai apropiat atât de experiența noastră trăită și simțită, cât și de problemele și posibilitățile actuale ale manierei noastre de lucru cu copii și adolescenți și lumile în care ei trăiesc. În final, vom vorbi despre aplicații ale acestui model pentru a vedea ce diferențe practice poate crea el și cum ne poate sprijini în intervențiile pe care avem nevoie să le facem în fiecare zi ca terapeuți, consilieri, profesori, părinți și alți adulți implicați în viața copiilor.

### **Necesitatea unei noi abordări:**

#### **Trecerea în revistă a modelelor dezvoltării**

Majoritatea dintre noi, cei care lucrăm cu copii și adolescenți, ne-am simțit inconfortabil, în cel mai bun caz, o lungă perioadă, în legătură cu aplicarea multor modele ale dezvoltării și modele clinice moștenite,

cu oricare dintre copiii cu care lucrăm, familiile lor și problemele lor de viață. Atunci când privim la modelele „de profunzime” sau „interne”, în general cele ce au rezultat din tradiția psihanalitică, avem adesea impresia că dezvoltare copilului este văzută mult prea mult izolat, ca și cum dezvoltarea umană ar fi ceva pur „interior” sau biologic-determinat, ceva asemănător dezvoltării unei ghinde care devine stejar, doar cu asigurarea din exterior a unor condiții biologice minime din mediu: soare, apă, hrană și așa mai departe. Prin forțarea unei metafore am putea asemăna contextul social al dezvoltării cu un mediu fizic de acest tip și cu siguranță multe modele au făcut asta deja; dar în final comparația este mult prea forțată, astfel că această asemănare nu rămâne validă. Un asemenea tablou reduționist, „mediul social ca fond”, interferează în mod special cu natura intersubiectivă a lumii noastre sociale, care este populată nu numai de „obiecte”, resurse și obiective ci și de ființe subiective, al căror comportament este mediat de propriile lor experiențe interioare, propriul lor proces al sinelui, așa cum se întâmplă și cu noi. Aceasta înseamnă că pe parcursul organizării lumii noastre pentru întâmpinarea nevoilor și dorințelor noastre (și evitarea pericolelor și riscurilor pe care le percepem în jurul nostru), viețile interioare și procesul sinelui altor persoane sunt părți semnificative ale propriului nostru câmp experiențial, influențând și fiind influențat de propriul nostru proces al sinelui și formarea semnificațiilor în moduri pe care modelele comportamentale și pulsionale ale sinelui nu pot să le recunoască și să le descrie. Acest tip de obiecție este valabil nu numai pentru modelul clasic Freudian, și a celor care au decurs din el, cu limbajul lor legat de pulsiune, catarsis, și obiect, dar chiar și pentru o revizuire ca cea a lui Erik Erickson (1951, 1963), o încercare, influentă, de a depăși limitele modelului pe care l-a moștenit de la Freud și a include familia și cultura în tabloul dezvoltării. Sinteza ambițioasă a lui Erickson între psihanaliză și antropologie, ce a dominat perspectiva asupra dezvoltării, cel puțin în lumea anglofilă, timp de o generație, este probabil cel mai lung drum pe care cineva îl poate parcurge în încercarea de a integra individualismul vestic cu perspective sociale

și culturale mai largi; dar în cele din urmă încercarea este limitată de condițiile modelului individualist, modelul sinelui separat moștenit de la Freud, care încearcă apoi să se modifice pentru a se potrivi cu noile informații antropologice. De exemplu, ideea că identitatea individuală este și trebuie să fie formată și stabilă înainte ca relația intimă intersubiectivă să poată începe, așa cum implică modelul lui Erickson, este pur și simplu mult prea îndepărtată de experiența noastră trăită pentru a fi utilă - și mult prea îndepărtată, de asemenea, de rezultatele cercetărilor despre copii mici aduse de următoarele două generații și alte critici aduse modelelor dezvoltării stabilite în acea perioadă, critici ce au accentuat dezvoltarea relației din primele clipe ale vieții<sup>4</sup>. Mai degrabă, perspectiva noastră asupra sinelui și asupra celuilalt - identitatea și relația - nu sunt etape distincte, ci procese ale dezvoltării ce se completează reciproc și care se desfășoară împreună pe parcursul vieții, fiecare oferind suport celuilalt în moduri pe care modelul sinelui individual nu le poate concepe, sau în legătură cu care nu poate oferi ajutor. Cum și motivul pentru care se întâmplă astfel va deveni mai clar atunci când vom prezenta modelul Gestalt al câmpului dezvoltării în paginile ce urmează.

Tot în această categorie „internă” se află importante modele cognitive, cum ar fi cel al lui Piaget (1947) sau scala dezvoltării moralității a lui Kohlberg (1981), fiecare dintre ele descriind hărți paralele ale etapelor de dezvoltare, de la etapele infantile la stadiile de maturitate, într-un fel de desfășurare naturală a potențialului nostru înăscut. Ambele modele accentuează faptul că etapele au o componentă reprezentată de ceasul biologic și nu pot fi mult accelerate: un copil nu poate atinge stadiul operațiilor concrete, în modelul lui Piaget, de exemplu, sau eticii conforme-social, în modelul lui Kohlberg, mult înainte de vârsta „latentă” datorită faptului că aceste etape sunt dependente de dezvoltarea simbolurilor și a unui anumit tip de gândire abstractă, de care copii mai mici sunt fizic/cognitiv incapabili.

---

<sup>4</sup> Vezi de exemplu Stern (1986); Belenky, et al., (1986); de asemenea vezi discuție în Wheeler (1994).

(Și observați cum folosirea cuvântului „latentă” ilustrează cât de mult a pătruns în discuțiile noastre despre dezvoltare modelul lui Freud, chiar și atunci când noi credem că ne-am desprins de principiile acestuia). Pe de altă parte, pe parcursul acestor etape pot apărea întârzieri - ceva ce măcar Kohlberg recunoaște, chiar dacă acordă puțină atenție condițiilor sociale ce pot promova sau întârzia evoluția morală de la o etapă la etapă. Unii oameni nu ating niciodată nivelul cognitiv al operațiilor simbolice, de exemplu - operarea cu idei abstracte, ținând cont și de celălalt - ceea ce aparent pare necesar pentru genul de standard abstract al dreptății pe care Kohlberg îl asociază cu cel mai înalt nivel de etică și de gândire. Și cu siguranță este, în mod tragic, mult prea evident în lume că foarte mulți oameni nu ating niciodată ceea ce am putea numi, la fel ca toate religiile tradiționale ale lumii, un standard înalt al comportamentului etic sau al procesului decizional moral. Dar din nou, motivul pentru care ei nu ating aceste standarde, sau ce fel de condiții ale dezvoltării, dincolo de cele individuale, ar fi necesare pentru a susține acest tip de creștere și mișcare, pur și simplu nu sunt idei prea mult discutate în literatura acestor modele. Astfel, aceste perspective rămân concentrate asupra individului în izolare, implicit presupunând că „sinele” este ceva profund intern și în cea mai mare parte autonom, și într-un final ajungând să fie nu atât de mult eronate, cât mai degrabă inutile, atunci când ne îndreptăm atenția către copii, probleme actuale și viața cotidiană.

Aceștia trei - Erickson, Piaget, și Kohlberg, împreună cu Kohut (e.g., 1971) - reprezintă probabil cele mai importante și cele mai influente modele reprezentative pentru mijlocul secolului, adică până acum o generație, și toate rămân astăzi larg răspândite și influente.<sup>5</sup> La cealaltă extremă, aparent, sunt toate teoriile psiho-sociale și modelele care vorbesc despre sisteme, culturi și lumea interpersonală. Avem toate școlile de orientare sistemică ce se răspândesc acum și aprofundează din ce în ce mai mult modelele narrative și de auto-organizare și teoria complexității (Kaplan & Kaplan, 1994; Kaufman, 1994; Maturana & Varela, 1987; White & Epton, 1991). Acestea vorbesc despre

<sup>5</sup> Vezi discuție în Wheeler (2000).



proprietățile auto-organizatoare ale persoanelor, familiilor, și ale altor sisteme interpersonale, dar cu toate acestea lasă un spațiu gol între discuția și implicațiile acestor diverse sisteme necesare pentru dezvoltarea individuală. Și apoi în filosofia socială avem considerarea explicită a contextului social și sistemic pentru „viață bună” - din care anumite aspecte trebuie conținute în ideile noastre clinice despre sănătate și tulburare - dar totuși fără dimensiunea temporală a modelelelor dezvoltării etapizate pe parcursul vieții.<sup>6</sup>

Dar așa cum lucrul cu copii moștenește modurile unei culturi de a se raporta la oameni și la probleme izolate de context, la fel devine evident că oricât de mult am crede că lucrăm „în momentul prezent” în terapie sau consiliere, sau „în lumea clientului”, dacă nu lăsăm deoparte cunoștințele teoretice de fapt noi niciodată nu explorăm fără să avem o viziune anume, oricât de profund îngropată sau nespusă. În cazul adulților putem uita ipotezele noastre teoretice implicite și credințele legate de dezvoltare (în timp ce suntem încă ghidați și constrânși de ele). În cazul copiilor, nimeni nu poate aborda un copil de patru ani, de exemplu, așa cum ar aborda un copil de paisprezece ani; să trateze un copil non-verbal la fel ca un copil care vorbește; să nu țină cont de perioada pubertății, și așa mai departe. Aceste două puncte cruciale și aflate într-o legătură directă - contextualizarea și dezvoltarea - sunt daruri ale perspectivei clinice impuse celui care lucrează cu copii de însăși natura copilului - și de natura noastră, a tuturor. Daruri, deoarece ele sunt adevăruri importante pe care persoana care lucrează numai cu adulți le poate pierde din vedere cu ușurință în cultura noastră de orientare individualistă. Aceste adevăruri pot reorienta și modela lucrul nostru, atât cu copii cât și cu adulți, doar dacă putem găsi un model care să poată integra și accepta aceste două puncte de vedere în același timp.

Problemele apar atunci când atât de multe din modelele dezvoltării moștenite, așa cum am văzut, par într-o măsură sau alta să neglijeze

<sup>6</sup> Vezi de exemplu discuții extinse în lucrările lui Rawls, Taylor, Sanders, și alți gânditori social/filosofic referitor la sine în Alford (1991).

primul punct important – contextualizarea - sau toate felurile în care noi suntem în mod dinamic parte a unui câmp relațional în care ne manifestăm de la cele mai timpurii vârste sau ca sine - în timp ce majoritatea modelelor care abordează relația, contextul social, cultura și așa mai departe nu sunt modele ale dezvoltării. Pentru a începe să construim un model al dezvoltării care să poată să facă ambele lucruri - să ne poată ajuta să concepem dezvoltarea fără să pierdem din vedere contextul social interactiv al dezvoltării - avem nevoie de un nivel de gândire și un model al sinelui și un proces al sinelui la un nou nivel de complexitate. Să ne întoarcem, atunci, către un model al sinelui care descrie complexitatea contextuală a experienței subiective, și astfel poate lua în considerare ambii poli ai experienței sinelui - lumea „interioară” și cea „exterioară” - ca aspecte dinamice ale unui întreg ce este asimilat pe tot parcursul vieții, pe tot parcursul dezvoltării și al experienței sinelui. Acesta este modelul Gestalt al câmpului sinelui și procesul sinelui ce reiese în mod deosebit din sugestiile provocatoare ale lui Paul Goodman (Perls, Hafferline & Goodman, 1951) și din ideile jumătății de secol ulterioare de cercetări cognitive și cercetări asupra copiilor mici; acestea sunt de asemenea bazate într-o mare măsură pe primele descoperiri și perspective ale gestaltiștilor Kurt Lewin și Kurt Goldstein și pe lucrările filosofice ale lui James, Ricoeur, și Quine, printre alții.

De exemplu, gândiți-vă la o arie a modelelor dezvoltării larg răspândite astăzi ce subliniază și ghidează intervențiile în cadrul clinic, educațional, și alte cadre asemănătoare. La scară largă, aceste modele pot fi grupate în rândul celor trei mari orientări tradiționale ale studiilor și practicii clinice din ultimul secol: modelul psihanalitic, cognitiv/comportamental, și „existențial/umanist” - aceste trei mari orientări ce pot fi în mod util integrate și contextualizate, sunt cele pe care le propunem aici, prin abordarea modelului Gestalt (vezi de asemenea discuție în Wheeler, 1994a). În cazul lui Freud avem stadiile familiare, oral-anal-falic, în cazul lui Erikson, încrederea-autonomia-productivitatea, și scala dezvoltării morale a lui Kohlberg, pedeapsă-

conformitate-și reguli/principii (și, cumva mai îndepărtat, stadiile lui Kohut, oglindirea-idealizarea-și identificarea). În cazul lui Piaget avem o perspectivă diferită bazată pe procese perceptiv/cognitive: sonzorio-motor, pre-operațional, operații concrete, și așa mai departe. În cadrul modelului umanist avem familiara piramidă a nevoilor a lui Maslow (1954), de la nevoia de siguranță până la autorealizare, care poate de asemenea fi concepută din perspectiva dezvoltării, fiecare etapă de viață fiind caracterizată de o anumită categorie de nevoi (presupunând că nevoile clasei precedente sunt satisfăcute). Thomas Kegan (1984) se concentrează asupra creării semnificațiilor, care este foarte apropiată de înțelegerea Gestalt a procesului uman, și descrie stadii „stilistice” evolutive, cum ar fi încorporativ, impulsiv, imperial, interpersonal, și așa mai departe. În cadrul tradiției Gestalt, am putea de asemenea deriva o imagine implicită a dezvoltării din ideile lui Perls despre agresivitatea orală (Perls, Hafferline, & Goodman, 1951), cu etapele sarcinilor de viață bazate pe fazele ciclului contactului, fie cele elaborate de Goodman (1951) în lucrarea lor comună, fie modelul „Ciclului” ce descrie mișcarea de la apariția senzației și conștientizare la acțiune, către contact sau soluționare.

Cu toată corectitudinea, Erickson cu siguranță încearcă să includă factori interni (în cazul său, teoria pulsionilor a lui Freud) într-un câmp social/cultural, prin intermediul procesului crucial de mediere al copilului - educația. Eșecul acestei încercări, în cele din urmă, este datorat contradicției introducerii factorilor sociali într-un model al sinelui ce este de fapt asocial sau antisocial prin definiție: în final, în acest model cultura nu este mai mult decât o constrângere exterioară asupra dezvoltării naturale. Aceeași obiecție generală se aplică și în cazul modelului teoriei sinelui a lui Kohut (1971), cu referire la „obiectul sinelui”, unde alte persoane devin un fel de suport exterior, sprijinind diferitele funcții integratoare ale sinelui: stabilitate, continuitate în timp și spațiu, sentimentul valorii proprii, și așa mai departe. Aceste sunt procese de o importanță crucială și Kohut contribuie enorm la înțelegerea lor; dar noi credem că relațiile cu ceilalți sunt ceva mai

mult decât toate acestea și câmpul sinelui interior este el însuși relațional prin natura sa, în moduri pe care diversele modele ce derivă din cel psihodinamic nu le pot în final descrie sau susține.

### Modelul Gestalt al Sinelui și Procesul Sinelui

În mod tradițional în cultura din occident și astfel în majoritatea modelelor psihologice și clinice moștenite, atunci când vorbim despre „sine” și „experiența sinelui” vorbim despre ceva ce ne imaginăm a fi foarte privat și care privește interiorul, „natura cea mai intimă” a unei persoane individuale, ceea ce o face unică și nu o altă persoană, separat de orice se întâmplă interactiv, „în preajma” aceluși sine - adică, în afara sa. Aceasta este doctrina individualismului în psihologie și filosofie (și în modelele dezvoltării) - o doctrină care își are rădăcinile în cultura Vestică, într-o manieră dominantă care se întinde până cel puțin la tradiția preistorică și orală a lui Homer și a poveștilor Biblice<sup>7</sup>. Această poziție se sprijină pe ipoteza că ceva numit „sine” - sau esența individualității unei persoane - există deja în mod real înainte de și separat de relații și de dezvoltarea într-un câmp relațional. Atât de profundă este această presupunere subiacentă legată de natura noastră și experiența sinelui, încât ea echivalează cu paradigma culturală dominantă a modului nostru de a gândi și a atitudinii legate de noi înșine și ceilalți; un sistem de credințe implicit ce nuanțează limbajul nostru și chiar experiența noastră în moduri de care nu suntem întotdeauna pe deplin conștienți. Astfel, pare natural pentru noi să vorbim despre „sine și celălalt” sau chiar „sine contra celuilalt”, unde ceva numit „nevoi ale sinelui” este văzut ca altceva decât, sau chiar opus față de, aspecte ale relației și nevoile celorlalți oameni. Putem găsi acest limbaj uneori chiar și în modelele care încearcă să abordeze în mod deosebit nevoile relaționale, cum ar fi modelul Sinelui-în-Relație al celor de la Stone Center<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Vezi discuții în Wheeler (1995, 1996, 2000).

<sup>8</sup> Vezi de exemplu Miller (1976).

În lucrul nostru cu copiii și chiar în viețile noastre în general simțim la nivel intuitiv că ceva este în neregulă cu această perspectivă, într-un fel în care ipoteza „sinelui înainte de relație” nu se potrivește cu experiența noastră, aceea a formării în cadrul și prin intermediul relației. Cu siguranță, avem (și vedem la clienții noștri și la ceilalți din jurul nostru, atât copii cât și adulți) un sentiment clar al unicității noastre sau al experienței noastre unice; și cu siguranță această unicitate este într-un fel conectată cu ideile noastre și perspectiva noastră asupra sinelui. În același timp noi știm, așa cum McConville (1996) evidențiază, că un câmp familial nu este doar asemănător cu, ci într-un sens real este partea „inconștientă” a copilului ce se dezvoltă; „cunoștințele necunoscute” pe care noi toți le purtăm, ce nuanțează sentimentele noastre atât legate de propriul sine cât și de lume, și procesul interactiv/integrativ dintre ele, ceea ce știm a fi chiar procesul vieții (această formulare îi aparține psihanalistului reformator Christopher Bollas (1989)). De asemenea, câmpul pe care copilul îl internalizează nu este deloc format din „obiecte”, ci este profund intersubiectiv, începând cu vârste foarte timpurii, poate chiar de la naștere, într-un fel pe care modelul Gestalt al sinelui îl va clarifica mai mult în foarte scurt timp. Luăm în considerare, de exemplu, modul în care un copil cu vârsta mai mică de un an va încerca să atragă atenția persoanei care îl îngrijește, chiar încercând fizic să îndrepte capul persoanei respective în direcția dorită pentru a vedea nu doar copilul, ci și ceea ce copilul vede. Când ne gândim la asta, observăm că implică un grad foarte ridicat a ceea ce noi numim intersubiectivitate - ipoteza actuală, aici în cazul copilului încă non-verbal, că există o altă persoană „prezentă”, una care are un fel de proces al atenției orientat către interior, asemănător cu procesul copilului (Stern, 1986). La fel, pentru presupusa etapă a „autismului infantil” (Mahler, 1993) - retragere timpurie a copilului mic, o perioadă în care copilul mic este non-comunicativ (ceea ce poate fi o consecință medicală a folosirii eterului la naștere) - sau vechiul aforism educațional - copiii de doi ani sunt capabili numai de „joc în paralel” mai degrabă decât de o reală interacțiune. Aceste credințe

tradiționale ale lumii moderne legate de dezvoltare pur și simplu nu rămân valabile atunci când observăm orice copil mic sau un copil de doi ani într-o situație de joc. Regula apărută mai târziu, care se bazează pe experiență, nu pe un plan în ceea ce privește dezvoltarea, și care a fost îndelung adusă ca argument împotriva creșelor și chiar a formării grupurilor de joacă înainte de vârsta de, cel puțin, trei ani, pare acum mai degrabă un punct orb al culturii, un loc în câmp unde termenii modelului individualist dominant întunecă perspectiva noastră asupra comportamentului și experienței copilului. În același timp, credința că prin natura sa copilul mic este într-o măsură prea mare o individualitate separată pentru a se putea juca cooperativ, tinde să se armonizeze și chiar să justifice cadrul de viață al familiilor separate, izolate de alte familii și de comunitatea mai largă a copiilor mici și a copiilor cu vârste mai mari, ceea ce în schimb devine o profecție auto-îndeplinită, având în vedere că acei copii care cresc în acest mediu relativ izolat pot într-adevăr să arate o capacitate scăzută pentru joc interactiv și intersubiectiv. Din nou, ceea ce vedem și ceea ce facem depinde de semnificația întregului sau a întregului câmp gestalt subiacent pe care îl aducem cu noi în situația de observare - și apoi îl luăm din nou cu noi, fie modificat și reorganizat de noua observație și noua experiență, fie păstrat așa cum era, sacrificând posibilitatea unei noi dezvoltări și dobândirea de noi cunoștințe în favoarea conservării paradigmatelor, sistemului de credințe și de înțelegere.

Dar apoi, cum vom putea vreodată avea o viziune diferită asupra sinelui și asupra dezvoltării dacă cea pe care o avem acum și limbajul cu care o exprimăm sunt blocate în ipoteze despre natura umană, susținute cu tărie, ipoteze ce sunt parțial rezultatul conștiinței noastre încă puternic înrădăcinată cultural? Goodman (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951) schițează începutul unui răspuns ce destabilizează această paradigmă fixă - nu prin combaterea unicității experienței sinelui (care până la urmă este ceva ce noi toți simțim și apreciem la tradiția vestică, într-un fel) - ci mai degrabă prin *repoziționarea* funcției-sinelui în afara ascunzișurilor private ale persoanei și către o poziție

superioară ca funcție integratoare a experienței. Aceasta era o idee care era de actualitate în acea perioadă, în diferite formulări, ca în lucrările lui Kohut (1971), Winnicott (1988) și ale filosofilor fenomenologiei, cum ar fi Paul Ricoeur. Viziunea particulară legată de acest concept al lui Goodman, în ceea ce privește comunitatea, a fost evidențierea faptului că dacă sinele este înțeles nu ca „un mic om în interiorul unei mașinării”, ci ca funcția procesului de sinteză a diverselor dimensiuni ale percepției, dorinței, experienței și valorii, atunci ne-am descurca mai bine în descrierea procesului-sinelui localizat nu în centrul ascuns al unei persoane, ci „la granița” dintre persoană și mediu; un mediu echilibrat în mod activ pentru transformarea aspectelor „exterioare” și „interioare” în întreguri utilizabile, cu care se poate trăi (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951).

Implicațiile acestei schimbări de optică, de la „sinele interior” la „sinele întregului câmp”, sunt subtile dar totuși au o influență cuprinzătoare pentru experiența sinelui și perspectivele dezvoltării. Dacă sinele se găsește nu doar în cotloanele ascunse ale lumii private, ci în „contact”, sau în integrarea gestalt a lumii private cu cea exterioară sau „publică” a evenimentelor și mediului înconjurător, atunci însuși „sinele” devine ceva atât privat cât și împărtășit, ceva „oferit în contact” (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951, p. 256). Devine un proces experiențial care se găsește și ia naștere în întâlnirea cu lumea. Aceasta este activitatea vieții pe care Goodman o numea „ajustare creativă” și prin care intenționa să accentueze natura duală sau natura graniței procesului sinelui: Eul acționând creativ în cadrul mediului meu înconjurător și reacția mediului înconjurător, care mă constrânge și mă informează (ajustare).

Însă am argumenta că cea mai importantă caracteristică a acestei imagini - și una omisă adesea chiar de modelele interactive sau contextuale - este chiar faptul că acest câmp al experienței sinelui, în cea mai mare parte a sa, nu este deloc un câmp al „obiectelor”, ci mai degrabă este o lume a altor persoane. Ele sunt alte instanțe de sine subiective la fel ca mine și care, la fel ca mine, organizează

acest câmp - câmpul nostru - în propriile lor întreguri semnificative de înțelegere și acțiune, din propriul lor punct de vedere distinct. Și într-un sens profund această perspectivă și această conștientizare - că oamenii care fac parte din câmpul meu au propriile lor experiențe și percepții - nu este o achiziție târzie a dezvoltării, ce apare (dacă apare vreodată) numai după dobândirea identității individuale coerente și a procesului sinelui. Mai degrabă, începând cu o vârstă foarte fragedă nu există nicio „ajustare creativă” de succes, satisfăcătoare, care să nu fie bazată cel puțin pe aspectele incipiente ale acestei perspective, ce își are originile în cele mai timpurii conștientizări preverbele legate de noi înșine, ale propriului nostru sine, conștientizări ce sunt, din punctul de vedere al dezvoltării, inseparabile de apariția conștientizării altor persoane. Susținem că într-un câmp experiențial care este de la început intersubiectiv chiar capacitatea mea de a mă cunoaște pe mine ca fiind eu însumi apare într-un mod interactiv inseparabil cu capacitatea mea de a te cunoaște pe tine ca fiind tu însuși; fiecare persoană o sprijină, informează și de asemenea o limitează pe cealaltă<sup>9</sup>. Astfel, într-o perspectivă Gestalt, parcursul dezvoltării intersubiectivității este chiar drumul dezvoltării. Este departe de a fi o etapă târzie în evoluția formării identității individuale, așa cum afirmă modelele individualiste. Sinele și relația nu sunt noțiuni opuse într-o perspectivă a câmpului, cu una din ele dată în avans și cealaltă adăugată mai târziu. Sinele și relația sunt poli ai experienței în relația dinamică figură-fond, fiecare fiind context sau fond pentru celălalt, fiecare ducând la dezvoltarea celuilalt, sau altfel stagnând împreună sau împiedicându-se reciproc.

Astfel, sinele nostru rămâne atât distinct cât și unic - având în vedere că nimeni altcineva nu organizează câmpul experiențial din același punct de vedere, adică în termenii aceluiași tablou de nevoi subiective, percepții, dorințe, credințe și amintiri - și în același timp întrepătrunderea uneia cu cealaltă într-un mod ce contrazice și răstoarnă în întregime vechiul mod individualist de gândire. Aceasta

<sup>9</sup> Vezi de asemenea discuție referitoare la acest punct dintr-o perspectivă Gestalt a dezvoltării în Wheeler (1994).



nu se întâmplă numai pentru că noi toți organizăm într-un fel și acționăm în cadrul și asupra „aceluiși teritoriu”, dar chiar mai mult decât atât, deoarece lumile interioare subiective ale altor oameni sunt părți foarte importante ale câmpului experiențial pe care eu vreau și am nevoie să îl organizez și să îl integrez cu al meu. Eu sunt „conceput” să fac asta, așa cum vom discuta mai jos. Trebuie să o fac pentru a interacționa cu succes, pentru a supraviețui și a dezvolta propriul proces al sinelui. Așa cum îndelungile și bogatele rezultate din aria cercetărilor psihologiei dezvoltării au arătat, numai în interacțiunea directă reacționăm într-adevăr la comportamentul altor oameni *per se* – adică, la comportamentul altor oameni ca și cum ei ar fi „obiecte” sau lucruri. Mai degrabă, în cea mai mare parte reacționăm față de alți oameni într-un mod care ne permite să „organizăm câmpul nostru” semnificativ și predictiv - adică, așa cum înțelegem sau ne imaginăm motivațiile *lor*, ceea ce ne oferă o șansă mai bună de a ghici ceea ce ei vor face în continuare. A ne imagina starea interioară sau lumea motivațiilor altei persoane nu este mai mult decât un alt mod de a spune „intersubiectiv” în termeni practici, experiențiali. Cu siguranță, viața interioară a altei persoane este adesea o parte a câmpului meu care este relativ necunoscută mie, sau în anumite momente greu de cunoscut; dar din nou, a ajunge să cunoaștem această parte nu este ceva opus față de procesul propriului meu sine. Este o parte crucială chiar a acestui proces.

### **Implicații pentru un model gestalt al dezvoltării**

În primul rând este important să recunoaștem că, oricât de mult am adopta ideea abordării întregului câmp al sinelui și al dezvoltării, o abordare ce cuprinde atât lumea interioară cât și contextul experienței, tot este nevoie de o perioadă de timp pentru a ne obișnui cu un nou limbaj în legătură cu sinele. Un astfel de limbaj include lumea exterioară a copilului (sau a noastră) nu doar ca un cadru al procesului sinelui, ci ca un pol egal sau o dimensiune a experienței sinelui. Ideea

că „sinele” meu nu este o pepită pur privată, protejată în interiorul nucleului meu înăscut, ci mai degrabă este, într-un sens real, „în afară”, expus mediului, acționând, reacționând, și interacționând în procesul dinamic al vieții, poate inițial să fie resimțită într-un mod alarmant, de-centralizant. La fel ca schimbarea de viziune adusă de Copernic, de la un pământ stabil în mijlocul universului, la o minge mișcătoare, în rotație, în spațiu, sau revoluția Darwinistă ce presupune a ne vedea pe noi ca un moment în dezvoltarea biologică, mai degrabă decât un rezultat fix și final al creației, această schimbare paralelă în psihologie - de la modul individualist la un mod fenomenologic al întregului câmp - poate inițial să pară amenințătoare pentru sentimentul nostru de sine ca un punct de referință stabil și fix și pentru propria noastră elaborare a experienței.

În profunzime, oricum, nu este acest limbaj al sinelui și procesului sinelui mult mai apropiat, descriptiv, de sentimentul propriei mele experiențe trăite? Nu sunt eu întotdeauna ocupat, chiar în acest fel, cu căutarea, stabilirea, evaluarea, prevederea, și în general încerc să mă descurc în lumea „de afară” - sau reflectând asupra tuturor acestor procese, doar experimentând și integrând toate acestea - și făcând toate acestea în același timp pentru satisfacerea anumitor nevoi, căutând o anumită satisfacție și soluționare „aici”, pornită chiar din sfera propriei mele dorințe? Și nu este acesta un proces activ, dinamic, ceea ce intenționăm și simțim prin procesul vieții, prin a fi sau a „avea” inițial un sine, organizarea într-o continuă desfășurare a întregului câmp al experienței? Din aceeași perspectivă vorbim despre a „ne pierde pe noi înșine” în meditație sau alte stări unde concentrarea sau pasiunea sunt intense, intenționând să spunem că pierdem noțiunea graniței, conștiința oricărei acțiuni, și intrăm într-o stare pe care o numim „a fi”, starea „non-sine”. Cum putem reduce această complexitate la un simplu termen, cum ar fi experiență pur „interioară”, și să numim acest pol al experienței în câmp „sine”, fără să pierdem chiar esența discuției noastre atunci când vorbim despre sine și dezvoltare? Nici una dintre aceste orientări, până la urmă - experiență „interioară”

sau „exterioară” - nu este utilă procesului vieții, cu excepția situației în care relaționează cu și este informată de către cealaltă. Nevoile ne îndreaptă către lumea exterioară, în timp ce percepția noastră despre această lume, așa cum Lewin a observat în 1926, organizează haosul acestei lumi în întreguri semnificative utilizabile. Lewin și psihologii cognitiști ulteriori au numit acest proces „reprezentare” pentru a accentua originile pragmatice ale naturii noastre de dezvoltare. Acesta este motivul, așa cum modelul Gestalt insistă, pentru care nu există percepție fără evaluare - și nicio „informație”, internă sau externă - cu excepția integrării într-o imagine completă semnificativă și cu organizare complexă. Această imagine semnificativă sevește ca bază pentru înțelegere și, anticipând, ca fond potențial pentru acțiune, pentru a satisface nevoile noastre prin integrarea lumilor noastre interioare și exterioare.

Cu alte cuvinte, suntem „concepui” pentru acțiuni cu semnificație și sinele văzut în acest mod subiectiv sau fenomenologic este agentul - sau mai mult, însuși procesul-acestei activități constructive („agent” din latină, însemnând chiar acțiune, sau a face). Dezvoltarea, din această perspectivă, este elaborarea întregurilor semnificative succesive, din ce ce în ce mai complexe și mai înalt organizate. Aceste întreguri evoluează, potențial, pe parcursul vieții, de la primele organizări ale câmpului experiențial în „eu/tu”, prin integrarea și evaluarea unui câmp din ce în ce mai larg de percepție și activitate și mai departe includ, în final, semnificația universului imaginabil. Aceasta este „direcția de dezvoltare”, pentru a folosi cuvintele lui Montague (1955), o direcție dată de natura noastră umană și de înzestrarea noastră pentru evoluție, acel proces pe care prin natura noastră *nu putem să nu îl facem*, și care mediază și organizează comportamentul și experiența noastră la fiecare vârstă și etapă, pe parcursul dezvoltării<sup>10</sup>.

Acest mod de a concepe definiția noastră a dezvoltării, într-un model al întregului câmp al procesului sinelui și experienței sinelui, are un număr de implicații atunci când ne gândim concret la etapele dezvoltării, la copilărie și adolescență și la întregul parcurs al vieții, ca 10 Vezi discuția despre „instinctul de organizare” în Goldstein (1939, 1940).

un întreg, dintr-o perspectivă Gestalt. Implică, în primul rând, faptul că dimensiunea cea mai centrală a procesului nostru de dezvoltare este cea interpersonală – sau, așa cum noi am prefera să spunem, intersubiectivă - o dimensiune ce este lăsată în afară sau trecută cu vederea de multe modele, chiar de către cele care încearcă să abordeze contactul „cu mediul”. Ca animale umane mediul nostru este în primul rând, în final, și întotdeauna un mediu social, conținând chiar nevoile și dorințele cele mai fizice (ca și gândurile noastre, sentimentele și amintirile, de asemenea) și fiind mediat și co-construit în cadrul și de către experiența noastră socială. De asemenea, din acest punct de vedere perspectiva spirituală sau dimensiunea vieții, care este adesea destul de mult neglijată în terapia noastră cu copii, nu este o arie separată de viața de zi cu zi, ci este o extensie naturală a procesului nostru de formare de figuri sau de creare a semnificațiilor, și este importantă pe tot parcursul vieții.

Cel mai important pentru scopul nostru aici este că, dacă adoptăm o perspectivă a întregului câmp al sinelui și experienței, atunci putem vedea că dezvoltarea întotdeauna și în mod necesar înseamnă dezvoltarea întregului câmp. Nu doar dezvoltarea într-un câmp sau context, ci dezvoltarea acestui context. Dacă maturitatea sănătoasă și un stil de viață sănătos sunt susținute, dobândite și menținute pe parcursul timpului, mediul exterior al experienței-sinelui copilului trebuie de asemenea să se dezvolte, la fel de mult ca și câmpul interior sau „structural” cu care suntem obișnuiți în modelele clinice. Câmpul exterior sau mediul ce este integrat în procesul sinelui copilului - nu doar ca și cadru al acestui proces, ci ca un pol dinamic al procesului continuu al integrării – trebuie el însuși să evolueze pe parcursul timpului într-o organizare armonioasă cu dezvoltarea biologică/experiențială a copilului pentru ca dezvoltarea să fie coerentă și semnificativă. La cel mai simplu nivel, părinții de care un copil de patru, de doisprezece ani sau chiar de douăzeci de ani are nevoie sunt părinți diferiți față de părinții de care același copil avea nevoie atunci când era mic. Părinții trebuie și ei să se dezvolte pentru a avea identități diferite

care să întâmpine procesul sinelui în evoluție al copilului. În timp ce lumea se extinde, comunitatea, școala și societatea de care copilul are nevoie – sau, în cazul mai puțin fericit, de care copilul are nevoie să se protejeze - devin din ce în ce mai semnificative, din nou, nu doar ca mediu al sinelui copilului, ci ca parte dinamică ce este integrată în și de către procesul sinelui copilului. Astfel structura politică și socială și condițiile acestora de asemenea devin mai mult decât doar fundal sau chiar suport necesar pentru dezvoltare, și mai degrabă sunt integrate în procesul sinelui, în dinamicile și tiparele procesului, ale dezvoltării persoanei subiective.

Aceste observații esențiale nu iau forma celor de genul descrierilor concrete ale abilităților și etapelor la care suntem obișnuiți să ne gândim ca modele și teorii ale dezvoltării - și nici nu fac din modelul nostru unul neapărat greșit sau chiar neutilizabil. Ceea ce fac - și ceea ce modelul Gestalt poate face în general pentru noi, în relație cu alte școli și alte perspective - este să contextualizeze și să integreze celelalte modele astfel încât să știm mai bine despre ce vorbim atunci când conceptualizăm dezvoltarea. El ne arată ce modele particulare sunt utile pentru anumite tipuri de situații și probleme. El ne arată ce este inclus și ce este lăsat în afară într-un model particular al dezvoltării și care pot fi implicațiile acestui fapt pentru înțelegerea unui copil particular într-o situație particulară.

Ceea ce căutăm prin abordarea dezvoltării dintr-o perspectivă Gestalt nu este atât de mult o nouă listă sau noi denumiri pentru etapele semnificative de dezvoltare ale copilăriei, ci mai degrabă un nou mod de a privi câmpul de dezvoltare al copilului, ca întreg. Aceasta ne oferă o nouă înțelegere atunci când utilizăm diferitele modele pe care le păstrăm ca perspective asupra problemelor și intervențiilor particulare, fără să pierdem din vedere întregul câmp<sup>11</sup>. Având aceasta în minte, ne întoarcem la trecerea în revistă (vezi Figura 1) a unor

11 Problema stă în mod special astfel având în vedere că factorii cei mai relevanți ai organizării dinamice ai vieții și procesului sinelui copilului într-un anumit moment pot să se afle în afara aspectelor abordate de un model particular sau altul. Aceasta este problema modelelor care eșuează în abordarea perspectivei întregului câmp.

modele particulare ce sunt larg răspândite în domeniu pentru a vedea cum pot arăta altfel atunci când începem cu o idee diferită a sinelui, experienței și câmpului dezvoltării.

### Compararea modelelor actuale ale dezvoltării

Începem cu modelul familiar Freudian-oral, anal, falic, și așa mai departe. Modelul Freudian este apoi reflectat și extins în versiunea Eriksoniană ce descrie fiecare etapă nu doar ca o fază a schimbării pulsionii biologice, care este esențială pentru înțelegerea modelului Freudian (e.g. 1933, 1999), ci ca o perioadă critică pentru o anumită componentă a caracterului. Aceasta este încercarea lui Erikson (1951) de a conceptualiza transformarea pulsionii fiziologice prin intermediul medierii obiceiurilor culturale asupra personalității și stilurilor de caracter, atât individual cât și extins-cultural. Așa cum am discutat succint mai sus, acesta este efortul lui Erikson de a îmbina mediul individual/biologic cu cel cultural sau familial, în scopul de a explica cum se poate ca anumite tipare - anumite *stiluri de contact*, cum am spune în limbaj Gestalt - să devină de dorit și dominante în anumite contexte culturale. Fără să renunțe la termenii de bază ai concepției individualiste Freudiene a sinelui ca ceva fundamental separat și fără nici o legătură cu câmpul, așa cum am discutat mai sus, Erikson găsește cu toate acestea o modalitate prin care, cel puțin, localizează acest sine individual într-un cadru social care, din punctul nostru de vedere, este un pas important ce depășește modelul clasic pulsional al sinelui.

Modelul lui Kohlberg, de asemenea menționat mai sus, abordează dezvoltarea din perspectiva gândirii morale și a judecății concentrându-se asupra temei legate de modul în care abordăm și evaluăm o problemă etică/morală. Acest model, care a avut o influență foarte puternică în educația din America, în mod special în cazul generației precedente, a fost aspru criticat în ultimii ani dintr-un punct de vedere care într-o mare măsură susține discuția noastră aici (e.g., Gilligan, 1982).

McConville	Perls	Kegan	Kohut	Maslow	Piaget	Erikson	Frecd
Perioada sinelui unificat	Introiecție/ Rezistență	Incorporativă	Auto- reglementare	Supraviețuire fizică	senzoriomotor	Încredere/ neîncredere	Faza orală
	Autonomie/ confluență	Impulsivă	Oglindire empatică		Preoperațional	Autonomie/ Rușine	Faza anală
Perioada sinelui scindat  Diferențiere - interiorizare - integrare	Protecție/ inhibiție	Impetioasă	Idealizare	Siguranță	Acțiuni concrete	Inițiativă/ vină	Faza falică
	Concentrare/ deflecție	Interpersonală	Identificare	Iubire/afiliere	Acțiuni concrete	Sărguință/ Inferioritate	Latență
	Expresie/ retrofecție	Instituțională	Apariția obiectelor mature	Stimă de sine	Primele acțiuni formale	Identitate/ diversificare	Faza genitală
	Orgasmică/ egoistă	Intersubiectivă		Actualizare de sine	Acțiuni formale depline	Intimitate/ generativitate	18 ani

Figura 1. O comparație a câtorva modele comportamentale

O problemă care a afectat cercetarea lui Kohlberg încă de la început a fost strania observație că femeile au tendința de a obține un scor mai mic decât bărbații, în ceea ce privește gândirea morală, la scalele acestui model, model intenționat să evalueze gradul progresului unei persoane către cel mai înalt nivel al dezvoltării morale.

Acest tip de rezultate păreau să sfideze bunul simț și experiența de zi cu zi, ca să nu spunem nimic de o largă arie de statistici în legătură cu atașamentul, crime violente și o întreagă arie de comportamente pro și anti-sociale familiare, dintre care nici unele nu păreau să sugereze că femeile ar avea deficiențe morale de vreun fel (deși s-ar putea argumenta și invers!). Cum să justifici o discrepanță aparent atât de mare? Cu siguranță, descoperirile lui Kohlberg erau foarte apropiate de presupunerile victoriene legate de inferioritatea morală a femeilor. Datorită lipsei unei reale crize și amenințări Oedipiene, în viziunea lui Freud, femeile nu internalizează niciodată pe deplin supraeul parental/paternal și astfel rămân imature din punct de vedere moral. Kohlberg, în ceea ce îl privește, s-a simțit multă vreme inconfortabil în legătură cu aceste întrebări și a aprobat criticile lui Gilligan legate de propriile sale lucrări.

Răspunsul lui Gilligan la această problemă a fost să evidențieze că Kohlberg a urmat ceea ce noi am numi modelul sinelui în izolare - aceeași perspectivă pe care Gilligan tinde să o numească „masculină”. Adică, el desemnează arbitrar cel mai înalt nivel de dezvoltare unui tip de judecată morală abstractă independentă de situația particulară sau câmp. Ulterior modelul lui Kohlberg este bazat pe reguli sau principial mai degrabă decât bazat pe persoane sau nevoi. Soluțiile etice ale problemelor testului lui Kohlberg, care erau mai mult situațional bazate, mai mult preocupate de acoperirea tuturor persoanelor din câmp (chiar cu riscul, uneori, al inconsistenței logice) au avut un scor puțin mai scăzut. Și este adevărat că în această cultură, cel puțin, bărbații au o probabilitate mai mare să apeleze la reguli pentru a explica propria lor poziție morală, în timp ce femeile, cel puțin la aceste măsurători, oferă adesea justificări oarecum mai mult bazate pe încercarea de a nu lăsa pe



nimeni pe din afară și mai puțin bazate pe principiile morale abstracte implicate. Ambele genuri folosesc ambele tipuri de explicație dar această diferență s-a menținut, pe parcursul unui volum considerabil de cercetări inspirate de Kohlberg și apoi confirmate de către Gilligan. Cu alte cuvinte, a argumentat Gilligan, diferența de gen este construită chiar în interiorul scalei de evaluare, care valorizează arbitrar „numai judecata” la care s-a ajuns (sau cel puțin justificată după acțiune) prin deducția logică a unui set de principii abstracte, în legătură cu și asupra unei perspective și preocupări globale (a întregului câmp). (Pentru alte discuții, vezi Wheeler & Jones, 1996). Astfel, concepția lui Gilligan are importante puncte comune cu întrebările pe care noi le ridicăm legat de sine și dezvoltare văzute din perspectiva Gestalt, puncte comune ce vor fi elaborate în cele ce urmează, în discuțiile legate de problematica genului în cadrul dezvoltării.

Modelul lui Maslow (1954), ce derivă din „ierarhizarea nevoilor” de siguranță-apartenență-realizare - autorealizare, este inclus aici datorită afinităților dintre concepția sa asupra sinelui ca agent creativ, sau dezvoltarea sinelui ca obiectiv înnăscut al vieții și modelul contactului sinelui și procesul sinelui descris de Goodman și Perls cu câțiva ani înainte; într-adevăr, Perls înclina să creadă că Maslow a preluat mult din lucrarea sa și a lui Goodman fără să le acorde credit. De asemenea, modelul lui Kegan (1982) al sinelui, sinele ce crează semnificații, are puncte comune importante cu limbajul dezvoltării pe care îl căutăm și îl construim aici. O înțelegere Gestalt a sinelui și procesului sinelui în mod necesar accentuează crearea de semnificații, ceea ce reprezintă un alt mod de a spune contact, ca activitate esențială a sinelui. Ceea ce diferă, din nou, este faptul că Kegan păstrează tradiția individualistă sau pur interioară a sinelui, în timp ce intenția noastră, urmându-l pe Goodman, este de a oferi ceva mai radical, o concepție a sinelui care nu este localizat numai într-un câmp, ci mai degrabă este o parte activă a câmpului, construiește și este construit de către un câmp, făcând granița tradițională dintre „eu” și „altul” sau „mediu” chiar locul de activitate al sinelui - mai degrabă decât un loc de separare, ca în modelele sinelui-versus-altul.

Modelul lui Perls sugerat aici nu este în mod direct oferit de către Perls (1947; de asemenea Perls, Hefferline, & Goodman, 1951), ci este tipul de imagine a dezvoltării care poate fi extrasă din modul său de gândire referitor la contact și rezistențe și implică mișcarea progresivă, așa cum el o vedea, în afara dependenței infantile (caracterizată de confluență și introiecții, sau „lipsa granițelor” dintre sine și mediu) și către autonomia matură, sau „suport al sinelui” (vezi Perls, 1969). Dar notăm, din nou, că această imagine a unui sine infantil lipsit de granițe, pasiv, absorbind lumea fără nici o capacitate clară de structurare activă/agresivă, nu este deloc susținută de cercetările legate de copii mici din cea de-a doua jumătate a secolului trecut. (vezi Stern, 1986).

În contrast cu această imagine a lui Perls stă modelul orientat mai mult către întregul câmp oferit de McConville (1996). McConville se concentrează în mod special asupra etapelor de dezvoltare din adolescență, într-un cadru de dezvoltare superior care caracterizează procesul adolescenței ca unul de „diferențiere a sinelui” față de contextul familial al copilăriei, și re poziționarea procesului dezvoltării în cadrul unui câmp social mai larg. Rezultatul acestei etape, în viziunea lui McConville, nu este sau nu este în mod necesar ruptura puternică de familie sugerată de modelele individualiste ce au abordat adolescența, ci mai degrabă un nou proces relațional articulat, mai complex, o reconectare care reprezintă chiar noul sine al adolescentului. Implicații utile ale abordării lui McConville includ în mod special modul în care el caracterizează „etapele”, nu atât de mult de-a lungul unei perioade rigide de timp, ci mai degrabă ca un set de sarcini dinamic întrepătrunse care se desfășoară recursiv, cu îndeplinirea relativă a unei sarcini anume servind ca fond pentru figura altelei sau „următoarei” sarcini, într-o secvență ce va apărea și va fi diferită pentru fiecare persoană și context. Prin recursiv, în acest tip de model, intenționăm să spunem nu doar că sarcinile pot fi (într-adevăr, trebuie să fie, ca și orice sarcină importantă a vieții) figură în mod repetat - ci și că desfășurarea unei anumite sarcini, care este figură la un moment dat, primește suport și se sprijină pe fondul progresului relativ al

tuturor celorlalte sarcini, indiferent dacă ne gândim la ele ca la sarcini de dezvoltare timpurii sau târzii. Astfel, de exemplu, prima sarcină a adolescenței în acest model, diferențierea sau „eliberarea” sinelui, ceea ce implică crearea unui nou tip de graniță între familie și o lume a sinelui autonomă, privată, sau mai protejată, este atât fond pentru și într-un fel rezultatul utilizării acestui spațiu interior mai privat ca loc al „următoarei” sarcini, interior sau „interioritate”. Într-o anumită măsură noua graniță este necesară pentru a permite o experimentare mai liberă, cu o nouă complexitate a vieții interioare, care în schimb permite și oferă suport pentru organizarea unei granițe mai complexe sau definirea, diferențiată, a sinelui, pe baza noii complexități a acestui spațiu interior protejat. Și așa mai departe, până când îndeajuns de multă complexitate și stabilitate au fost dobândite astfel încât aceste două lucruri pot servi ca fond pentru noua etapă de integrare, care apoi oferă suport noii complexități a graniței, noii vieți interioare și noilor conexiuni cu ceilalți, și noii mișcări către viața adultă.

Cu acest model putem începe să vedem într-o anumită măsură potențialul abordării Gestalt a întregului câmp, potențial legat de temele dezvoltării, cu suportul pe care modelul Gestalt al sinelui îl oferă gândind în această manieră recursivă sau figură-fond, model opus față de progresia lineară adesea implicată în modelele individualiste, ceea ce le poate face greu de aplicat în ceea ce privește cazurile particulare. Pentru a ne uita acum la alte implicații, chiar mai importante, ale perspectivei Gestalt asupra dezvoltării, ne întoarcem și vom considera aria modelelor din Figura 1 ca un întreg, urmărind să vedem ce anume iese în evidență pentru noi acum din modelele dezvoltării contemporane sau din trecut și ce fel de fond ne oferă aceste modele pentru construirea unui cadru mai holistic, mai apropiat de experiența noastră de zi cu zi, pentru înțelegerea copiilor, adolescenților și adulților - atât a clienții noștri cât și a noastră.

## Alcătuirea unui Model Gestalt al Dezvoltării

Care sunt implicațiile acestui tip de comparație pentru articularea unui nou model? Putem începe prin a observa că toate modelele din Figura 1 împărtășesc o percepție a etapelor discontinue în dezvoltarea din copilărie/adolescență, perioade de creștere ce sunt calitativ diferite față de perioadele de dinainte și de după. Aceste etape sunt în legătură directă cu schimbările fazelor, momente discontinue ale vieții când sinele se reorganizează în jurul unei noi capacități și integrează/reacționează față de un nou câmp. Chiar momentul tradițional poate fi difuz și extins; totuși, câmpul experienței înainte și după este organizat diferit, de către și ca un sine diferit. Chiar nașterea poate fi privită ca cea mai radicală dintre aceste tranziții ale fazelor/câmpului; pubertatea este un alt astfel de moment, când câmpul sinelui trece printr-o schimbare dramatică, declanșată de schimbările fiziologice dar sub nici o formă limitate doar la dimensiunea biologică a câmpului.

Atât nașterea cât și pubertatea sunt momente discontinue sau perioade evident biologice - de la oxigenarea ombilicală la respirație, sau de la perioada pre-reproductivă la maturitatea sexuală. Dar alte momente sau perioade, ce pot fi mai puțin evident declanșate biologic, tot implică și necesită o schimbare a organizării în întregul câmp, atât interior cât și exterior. Considerăm, de exemplu, tranziția de la târât la mers care pentru majoritatea copiilor coincide aproximativ cu tranziția, cumva mai extinsă, de la pre-verbal la verbal. Această tranziție înseamnă nu numai un nou mediu al experienței cu noi abilități și oportunități, ci și un câmp al vieții complet diferit; o nouă arie a experienței (peisajul pe care îl văd și spre care pot să merg sau noua perspectivă de viață reprezentată chiar de limbaj). Înseamnă un câmp interior și exterior calitativ diferit, și un nou sine.

Temperamentul rămâne, și multe cercetări au demonstrat că temperamentul este un element relativ stabil pe parcursul dezvoltării, cel puțin pe parcursul copilăriei<sup>12</sup>. Dar temperamentul perceput în

12 Vezi de exemplu Kagan (1984).

izolare, din perspectiva modelelor individualiste, înseamnă ceva diferit de temperamentul văzut din perspectiva câmpului oferită de noi (aproape în același fel, așa cum vom vorbi despre voce mai jos). Luăm cazul unui copil mic foarte activ, oarecum neliniștit, poate chiar iritabil. Cu perspectiva mersului și a vorbitului acest nivel ridicat de energie, ce poate fi parțial înnăscut sau „temperamental”, deodată are noi orizonturi pentru exprimare și utilizare. Ceea ce poate să fi fost o frustrare, și în anumite momente iritant pentru copil și îngrijitor de asemenea, poate acum să aibă rolul fondului fiziologic pentru un copil mic activ ce explorează, uimit și uimitor el însuși, „ce se simte în largul lui”, dar numai atunci când câmpul exterior (părinții și alții care îl îngrijesc, vecinii și comunitatea, siguranța oferită de mediu) primește, oferă suport, și validează această energie și aceste noi capacități de contact.

Dar, dacă aceste lucruri nu se întâmplă? Dacă tendința fiziologică a copilului către un anumit nivel de activitate motrică este receptată ca fiind greșită, neprimată, rușinoasă sau chiar periculoasă? Sau copilul are „genul nepotrivit” pentru un nivel atât de înalt de activitate? Sau mediul înconjurător este haotic și nu oferă siguranță din punct de vedere fizic? Sau cei care îl îngrijesc pe copil devin anxioși, alarmați sau altfel tulburați de nivelul foarte ridicat al activității copilului? Atunci, ceea ce ar fi putut fi o rezolvare fericită în cadrul unei noi faze de exprimare și explorare poate deveni un ciclu descrescător de rezistențe, conflicte, respingere emoțională, singurătate și rușine. Și „temperamentul înnăscut” al copilului se poate transforma din unul activ, în mișcare, curios, asertiv, într-unul convulsiv, închis, impulsiv, deprimat. Temperamentul, departe de a fi o predispoziție pur fiziologică (deși există cu siguranță asemenea predispoziții), devine un concept important al dezvoltării numai în interacțiunea dinamică a câmpului de tipul celei pe care noul nostru model o descrie și abordează.

Sau, mergând mai timpuriu în dezvoltarea copilului, care este procesul contactului în perioada imediat de după naștere (în cea mai timpurie perioadă neonatală)? Acesta este procesul ce emerge

din ce în ce mai mult în cercetările actuale ca fiind esențial pentru întreaga dezvoltare ulterioară cognitivă/afectivă/socială, exact așa cum noul nostru model ar prezice<sup>13</sup>. Bebelușul vine pe lume cu o capacitate „înnăscută” pentru contact. Focalizarea distanței vizuale și intuiția, abilitatea de a distinge în întregime fața umană, „contopirea”, capacitatea de a distinge mirosuri și a emite sunete care semnalează stări emoționale diferite - toate aceste lucruri și multe altele indică capacitatea noastră enormă înnăscută, în marea majoritate a cazurilor, de a primi stimuli și de a răspunde persoanei primare - crearea de legături de către bebeluș. Această relație, în schimb, va deveni baza pentru viitoarele tipare relaționale și fără îndoială multe tipare cognitiv/afective și ale procesului atenției<sup>14</sup>. Dar din nou, chiar conceptul creării de legături implică „un câmp al legăturilor”, o persoană sau persoane care primesc această capacitate înnăscută, răspund față de ea și interacționează cu ea. Această interacțiune relațională transformă un set de trasee psihologice, evolutiv preferate, în tipare vii de interacțiune și învățare - un câmp al sinelui unde orientările și capacitățile de contact ale copilului mic sunt întâmpinate dinamic de către celelalte persoane cu răspunsuri și capacități de contact corespunzătoare. Sinele, așa cum Winnicott (1988) descrie poetic, „există prima oară în ochii mamei” (sau cum am prefera să spunem astăzi, cel ce îl îngrijește pe copil, bărbat sau femeie). De asemenea, spune Winnicott într-o observație ce poartă promisiunea unei perspective a câmpului, „nu există bebeluș” deoarece există numai bebelușul împreună cu îngrijitorul. Într-o perspectivă a câmpului, din nou, ceea ce este relevant nu este individualul, ci *câmpul relațional* sau, cel puțin, acea parte a câmpului relațional care este semnificativă și actuală într-un moment (Winnicott, 1988)<sup>15</sup>.

Și din nou, dacă aceste lucruri nu se întâmplă? Dacă nivelul de activitate înnăscut - tiparele motrice ale copilului „șovăielnic” - interferează cu capacitățile de a crea legături ale îngrijitorului (care

13 Vezi e.g., Ferraro & Wheeler în acest volum.

14 Vezi e.g., Stern (1986) și Fantz (1963).

15 Vezi de asemenea discuție în Khan (1991).

se poate simți rănit, respins, furios sau poate simți rușine legat de „eșecul” aparent de a realiza o legătură părinte-copil imaginată ?) Pentru a inversa cazul nepotrivirii de gen de mai sus, dacă un copilul este liniștit și „visător” dar din nou are „genul nepotrivit” pentru o asemenea „pasivitate” ? În cazul contrar, dacă îngrijitorul este foarte ocupat, foarte ușor distras sau ușor deprimat, caz în care copilul activ „solicită atenția și efortul”, se poate potrivi mai bine decât cazul copilului mai tăcut de orice gen care poate aluneca mai ușor către un tipar al izolării și depresiei?

Sau dacă un copilul are un temperament în limitele normale, dar cu toate acestea în aria deficienței de atenție, mai mult către polul impulsiv/distractibil? Și, pentru a merge mai departe, dacă mediul înconjurător este haotic, îngrijirea primită este neregulată și nu oferă încredere, în timp ce cerințele crescătoare pentru a primi atenție ale copilului mic nu duc la o atenție mai mare primită (pozitivă sau negativă) în nici un fel care să ofere încredere? Nu este aceasta formula dezvoltării pentru trecerea unui copil cu predispoziție marginală în categoria familiară a „tulburării deficitului de atenție (ADHD)”, o categorie de diagnostic care devine rapid cea mai frecventă în școli și clinicile de copii<sup>16</sup>? Nu învață acest copil în mod normal să „apuce orice e disponibil” și apoi să renunțe ușor la figura atenției? Nu este asta o descriere comportamentală/ fenomenologică a ceea ce înțelegem prin ADHD? Până la urmă, atenția și procesele cognitive legate de atenție sunt destul de mobile pe parcursul primului an de viață, cel puțin o perioadă a vieții ce emerge din ce în ce mai mult ca fiind o perioadă critică pentru dezvoltarea cognitivă și capacitatea de rezolvare de probleme, ca și dezvoltarea emoțională și relațională. Este mai mult decât plauzibil că aceste experiențe timpurii ale creării de legături în relația copil-îngrijitor sunt prototipurile și catalizatorul pentru tiparele atenției în general și sunt destul de rezistente față de restructurare ulterior, pe parcursul vieții.

<sup>16</sup> Vezi Ferraro & Wheeler în acest volum.

În toate aceste exemple întrebarea noastră este aceasta: ce au toate aceste modele individualiste să ne ofere atunci când studiem și abordăm natura interactivă și provocările dezvoltării copiilor cu care lucrăm, în cadrul și cu lumile lor actuale - adică, chiar întregul câmp relevant pentru dezvoltarea copilului? Poate cea mai frapantă caracteristică a tuturor tablourilor dezvoltării este absența oricărei referiri clare la orice condiții ale mediului înconjurător, cu atât mai puțin la interacțiunea în întregime dinamică a câmpului și integrarea câmpului, ca activitate esențială a sinelui și temă relevantă pentru conceptualizarea dezvoltării. Din nou, dezvoltarea trebuie să însemne dezvoltarea întregului câmp. Știm asta din terapia noastră cu copii și adolescenți și din modul în care această activitate informează și transformă activitatea noastră cu adulți; (un punct ce este un bun argument pentru includerea unei perioade de activitate cu copii ca o cerință necesară în pregătirea și certificarea tuturor clinicienilor, inclusiv cei care nu intenționează să lucreze cu copii și adolescenți în viitor). Dar mult prea des modelele disponibile nouă nu oferă suport pentru aceste experiențe și intuiții, în timp ce noi încercăm să abordăm dezvoltarea pentru a putea face intervenții practice corespunzătoare nevoilor copiilor.

Asta nu înseamnă că toate aceste modele sunt inutile. Așa cum a spus Goodman atunci când a vorbit despre diferitele școli de terapie, dacă noi toți privim „același animal”, atunci ne așteptăm să găsim și găsim corespondențe extinse și aplicații între și în cadrul diferitelor modele (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951). Problema nu se pune în termeni de bine și greșit ci, mai degrabă, care perspectivă, care limbaj ne oferă cea mai bună descriere în sprijinirea intervențiilor eficiente în activitatea noastră cu copii și adolescenți. Noi argumentăm aici că toate aceste modele sunt problematice prin faptul că sunt incomplete; astfel ele au o utilitate scăzută sau chiar dăunătoare până nu le contextualizăm în cadrul unei perspective a întregului câmp pe care o descriem aici. În ciuda încercării multora dintre ei - în mod deosebit Erikson și alte modele neo-psihanalitice, cum ar fi cele ale școlii Relațiilor de Obiect - de a aborda contextul sau relația într-un



fel, ei toți întâmpină dificultăți de diferite grade în conceptualizarea întregului câmp relevant al vieții copilului și în a ne ajuta pe noi să vedem natura interactivă, integrativă a aceluși câmp<sup>17</sup>. Având în vedere că dimensiunea exterioară a acestui câmp (i.e., exterior fenomenologic din punctul de vedere al experienței subiective a copilului) este aria relevantă pentru multe dintre intervențiile noastre în activitatea cu copiii și adolescenți, acestea sunt într-adevăr dificultăți serioase.

Pentru a vedea mai mult din tabloul dezvoltării descris de noi atunci când contextualizăm în acest fel, ne întoarcem acum către considerarea unui număr de teme generale ale dezvoltării, păstrând ideea că totul va arăta în mod necesar cumva diferit (și, credem noi, cumva mai clar) atunci când începem cu un model al sinelui mai apropiat de experiența noastră de viață ca și de cea a copiilor și adolescenților cu care lucrăm. Prima dintre aceste teme, (1) *intersubiectivitatea și intimitatea*, a fost deja discutată mai sus. Aici vom încerca să articulăm mai mult din ceea ce înseamnă intersubiectivitatea într-o perspectivă a câmpului, și ceea ce înseamnă ea pentru conceptualizarea dezvoltării. În special vom include întrebarea legată de modul în care noi ajungem să ne cunoaștem pe noi înșine și să-i cunoaștem pe ceilalți pe parcursul timpului, ca un proces al dezvoltării. Nu ne naștem cunoscând câmpul interior și pe cel exterior al experienței, până la urmă, sau chiar știind cum să cunoaștem aceste lucruri. Din nou, acestea sunt puncte și procese ce emerg ca fiind centrale într-un model al câmpului, dar sunt într-un fel ignorate sau considerate indiscutabile de către majoritatea modelelor individualiste ale dezvoltării<sup>18</sup>.

Restul discuției va fi apoi organizată în jurul următoarelor teme: (2) *suport și rușine* (celălalt pol al suportului, vom argumenta, într-o perspectivă a câmpului), (3) *gen și identitate*, și în final (4) *narațiune și voce*. Această ultimă subiect va fi o temă integratoare a dezvoltării care va încheia discuția pentru moment și ne va conduce către concluzii. Fiecare dintre aceste teme poate fi privită ca având o linie de dezvoltare proprie și fiecare interacționează și oferă suport celorlalte în moduri

<sup>17</sup> Vezi discuție în Wheeler (2000).

<sup>18</sup> Vezi de asemenea Wheeler (1995, 2000).

care, din nou, ne ajută să vedem cu claritate și utilitate într-un model Gestalt al câmpului.

## 1. Intersubiectivitate și intimitate

Sarcina centrală și continuă a vieții noastre, din punctul de vedere al unui model al câmpului/ fenomenologic sau experiențial, constă în evaluarea și transformarea întregului câmp al experienței într-un gestalt ce combină îndeajuns de multe elemente, nevoi interioare și condiții exterioare, pentru a oferi suport vieții noastre, dezvoltării și în general evoluției. Noi numim asta „evoluție în general”, procesul dezvoltării. Din nou, acesta este un proces și un punct de vedere ce aduce împreună, în cadrul unei perspective coerente, modelul evoluționist, procesul fiziologic și ceea ce noi numim „crearea de semnificații”. Așa cum Lewin (1926, 1935) a evidențiat, toată activitatea reprezentată de gândire/sentimente, corp/minte este potențial de natura a ceea ce noi vedem ca fiind, „rezolvarea de probleme”, prin evaluarea unei situații și gestionarea ei către o încheiere anume. (Cu siguranță învățarea „pasivă” sau incidentală există, dar pentru Lewin cât și pentru noi aceasta reprezintă ceva asemănător cu starea idilică a unui mecanism ce își menține pregătirea pentru următoarea provocare.) Aceasta trebuie să fie adevărat prin natura noastră de vulnerabilitate fizică, instinct scăzut, și astfel animale înalt sociale într-un câmp complex și schimbător al rezolvării de probleme. Suntem „concepui” să operăm în această manieră deoarece, dacă nu am fi, nu am fi supraviețuit până acum. „Crearea de semnificații” în această perspectivă este extensia naturală a procesului nostru înnăscut al formării gestalturilor. Vorbim despre capacitatea și necesitatea noastră de a forma și energiza o „figură de interes”, no figură pe care să o lucrăm, căreia să îi facem față și pe care să o gândim din interiorul unui fond organizat de tipare relaționale. Chiar acest fond oferă predictibilitate lumii noastre și semnificație figurii de interes. Aceasta este natura noastră și elaborarea acestor gestalturi cu semnificație este, într-un sens real, chiar dezvoltare.

Dar „animale înalt sociale” înseamnă că noi realizăm acest proces de integrare - procesul pe care noi îl numim „sine” - într-un câmp populat cu alte persoane care fac același lucru. Comportamentul lor, ca și al nostru, nu este guvernat în mod direct de „ceea ce se întâmplă”, ci mai degrabă este mediat, ca și comportamentul nostru, de evaluarea făcută de ei, de propria lor înțelegere și estimare a predicțiilor, promisiunilor și riscurilor din câmpul lor. Ceea ce înseamnă în schimb că lumile lor interioare sunt părți foarte semnificative ale câmpului nostru relevant și trebuie să ținem cont de ele atunci când organizăm un cuprins, semnificativ și util, de învățături pentru a ghida propriile noastre acțiuni și dezvoltarea noastră într-un câmp pe care noi toți îl împărțim. Noi nu putem și nu am putea relaționa unii cu alții numai ca „obiecte”, deoarece asta ne-ar duce către un câmp haotic și impredictibil (așa cum orice părinte, politician, director sau altă persoană care planifică știe foarte bine, din oricare și fiecare încercare de a regla comportamentul altor persoane doar prin stimuli/recompense exterioare, izolat de orice înțelegere a lumilor lor interioare). Toate acestea - și aceasta este cea mai importantă implicație a perspectivei câmpului Gestalt asupra sinelui și dezvoltării - au fost afirmate în diverse moduri pe parcursul acestei discuții și sunt repetate aici pentru a le accentua. O repetăm nu pentru că ideile sunt subtile și dificile ci mai degrabă pentru că sunt atât de evidente și în același timp atât de absente din majoritatea abordărilor acestor subiecte gemene, sinele și dezvoltarea.

Dar cum cunosc eu lumea ta interioară? Într-o mare parte aceleași metode pe care le folosesc pentru cunoașterea lumii fizice - în cea mai mare parte observația și interferența și ceea ce noi numim „proiecție” atunci când vrem să înțelegem motivațiile celorlalți - în timp ce sunt încă relevante aici, nu sunt o metodă completă pentru învățare în această arie. În această privință, cum îmi cunosc propria lume interioară? Ca terapeuți, profesori și alte persoane care lucrează cu copii și adulți, știm mult prea bine ce deficiențe au unii copii și unii adulți legat de acest tip de cunoaștere și cât de tulburătoare sunt aceste deficiențe (de exemplu, vezi discuție în Capitolul 5, în acest volum).

Și mai mult decât conținuturi, cum învăț despre abilitățile de învățare și cunoștințe de acest fel? Din ce în ce mai mult în școli astăzi, o dată ce explozia informațiilor și dezvoltarea abilităților pe tot parcursul vieții este din ce în ce mai mult esențială în cultura din Vest, accentul educațional se schimbă, de la învățarea anumitor arii de subiecte la *a învăța cum să învățăm*, cum să abordăm o nouă arie de subiecte sau, poate cel mai bine, să facem ambele lucruri în același timp. Aceasta înseamnă a dezvolta o meta-conștiință sau meta-perspectivă în legătură cu parcursul meu legat de învățarea unei arii particulare în timp ce studiez și învăț acea arie. Care este analogia, atunci când ne referim la cunoașterea ariei interioare a experienței - a mea și cea a celorlalți?

Răspunsul este că noi învățăm aceste abilități și meta-abilități *intersubiectiv*. Adică, într-o relație de contact cu altă persoană care se prezintă ca fiind un sine, modulează și exprimă propriul ei proces al sinelui, într-un fel, și relaționează cu noi ca persoană subiectivă cu un proces al sinelui activ, ca al ei. Asta este ceva ce știm în mod direct din experiență - din a noastră și din cea a pacienților noștri și a altor persoane. Îngrijitorul intersubiectiv vorbește cu copilul despre ceea ce se întâmplă intersubiectiv. Nu este nici o surpriză, din nou din perspectiva câmpului, că acest dialog despre și dialog cu emerge acum ca fiind un proces al câmpului esențial pentru dezvoltarea cognitivă timpurie și ulterioară, chiar în primul an de viață, numit „preverbal”. Interesant, acest „dialog cu bebelușul” se desfășoară adesea într-o formă fuzională de dialog, îngrijitorul oferind toate vocile, vorbind acum despre el la persoana a treia (ca și cum ar vorbi din perspectiva copilului), acum pentru copil la persoana întâi, apoi poate ca un „noi” contopit într-o schimbare fluidă a rolurilor.

*„Oops, lui Tati îi pare rău, Tati e atât de obosit în dimineața asta, mai avem puțin și cădem, nu-i așa? Începem, acum doar dă-i voie lui Tati să găsească crema de dat după schimbarea scutecelor, așa, asta o să dureze o secundă și apoi o să te simți mult mai bine.”*

Și apoi, mai târziu (vorbind ca și cum ar face-o în locul copilului, dând voce copilului):

„Oh, nu-mi place crema asta rece, mă îngheață. Tati, acolo, acum, așa-i mai bine.”

Acest tip de discurs este spus din perspectiva unei granițe relaxate a sinelui (graniță a sinelui aici însemnând nu carapacea exterioară a sinelui individualist/izolat, ci mai degrabă locul definirii-sinelui sau vocii sinelui în câmp), și cum aceasta este poate o vulnerabilitate moștenită, poate fi cumva rușinos să fii auzit de altcineva vorbind astfel, ceea ce ne poate părea „prostesc” sau „copilăresc”- cu toate acestea se potrivește perfect atunci când ne gândim la acest discurs ca la o pregătire foarte importantă pentru dialog și intersubiectivitate.

Putem fi tentați să spunem că numai tonul vocii îngrijitorului este reconfortant aici, în timp ce cuvintele nu sunt înțelese. Totuși, se întâmplă și altceva, ceva ce am putea numi *orientare* subiectivă sau intersubiectivă, oferind un fel de exercițiu pregătitor sau orientare atitudinală pentru intersubiectivitatea pe deplin verbală de mai târziu. Secvențele intersubiectivității se desfășoară astfel: neplăcerea copilului este în general întâmpinată prima oară prin contact corporal și apoi cu un fel de pauză sau întrebări ce includ căutarea sau scanarea discriminativă („proiectiv”, dacă vreți) pentru indicii de interpretare a experienței interioare a copilului. Aceasta are rolul de a ajusta răspunsul față de cauză, având în vedere că fără o estimare a stării interioare a celeilalte persoane răspunsul pe care îl vom oferi va fi unul greșit sau fără folos. „*Hmm, nu ești ud - știi ce? Eu cred că ți-e foame.*” Și, apoi într-un alt moment, mai târziu, „*Asta este Tati. Îmi era foame, asta era tot. Tati mă înțelege. Tati a știut tot timpul.*” Și așa mai departe în această manieră, trecând fluid de la o voce la alta, într-un sens, de la sine la sine. Cuvintele se pierd pentru copil, putem fi siguri, dar putem presupune ca urmare a rezultatelor dezvoltării că atitudinea este într-un fel observată, internalizată și apoi folosită. Și prin „atitudine” vrem să spunem meta-abilități intersubiective și tipare cum ar fi:

- pauză și scanare pentru verificarea stării nevoii interioare a celuilalt;
- exprimarea sinelui este un semnal al unei stări interioare (în cazul ambelor persoane);
- sentimentele sunt informații și au nume; exprimarea duce la un răspuns în câmp și exprimarea poate fi ajustată și îndreptată către modularea răspunsului celuilalt în câmp, astfel încât să fie mai mult pe placul nostru;

Din nou, „cărămizile” tuturor acestor lucruri sunt innăscute și ereditare, în modurile descrise mai sus în discuția despre crearea de legături. Integrarea lor în obiceiuri, abilități și perspective de evaluare intersubiectivă reușită a unui câmp populat cu alte persoane este învățată. Și această învățare începe în momentul nașterii, cu importante consecințe pentru dezvoltarea ulterioară de pe tot parcursul vieții.

Mai frecvent această învățare are loc într-un câmp intersubiectiv care include o altă persoană care are conștiința propriei sale lumi interioare și este interesată de lumea noastră interioară. Acest proces prin care fac lumea mea interioară cunoscută și ajung să cunosc lumea interioară a celuilalt este ceea ce noi numim intimitate. Este de asemenea denumită *cunoaștere intimă* și este distinsă de felul în care cunoaștem câmpul public sau fizic (Wheeler, 1994). În această perspectivă a câmpului/ dezvoltării, intimitatea ca proces emerge apoi ca *arie necesară* și fond al dezvoltării pentru a învăța cum să cunoaștem sinele, un proces pe care îl putem vedea acum mai clar ca fiind inseparabil de modul în care învățăm cum să cunoaștem realitatea interioară a altei persoane. Din punct de vedere al dezvoltării începem nu cu un sine separat, izolat, care se eliberează treptat de dependența infantilă, ci mai degrabă cu un câmp al relației din care o conștiință a graniței sinelui în legătură cu „eu” și „tu” ce nu sunt același lucru începe să aibă o formă dinamică și coerență. Numai în situația în care acest câmp relațional este un câmp al intimității - adică un câmp în care un subiect relaționează cu alt subiect, nu un câmp al „relațiilor de obiect” - apar experiențele pe deplin subiective. Subiectivitatea, ca evoluție și achiziție a dezvoltării, depinde de intimitate în acest fel. Această dependență de intimitate apare prima

oară în prima perioadă de viață și apoi într-o mare măsură rămâne cu noi pe tot parcursul vieții, deși la nivele din ce în ce mai sofisticate de schimb și semnificație. Astfel, nu pierdem niciodată nevoia de relație intimă, adică relația cu o persoană sau mai multe persoane care arată interes față de, văd, și primesc expresia vieții noastre interioare, astfel oferind suport pentru o mai înaltă articulare chiar a acestei expresii. Și continuu, pe parcursul vieții, întreaga noastră conștiință de sine și întreaga conștiință subiectivă a celorlalți sunt împletite, fiecare dintre ele oferind suport și constrângând-o pe cealaltă.

## 2. Suport și Rușine

Dar, dacă acest suport și această receptivitate nu sunt prezente, în dezvoltarea timpurie a copilului mic și apoi în alte momente cruciale? Într-un model individualist al dezvoltării sinele se dezvoltă ca rezultat al unei pulsii interioare - din nou, metafora ghindei care devine stejar - mai mult sau mai puțin bazat pe propriul impuls, doar cu asigurarea unor standarde minime de către mediu și stabilitate în primii ani de viață. Presupunerea și obiectivul de atins al acestor modele este *autonomia la cel mai înalt nivel a sinelui*; și dezvoltarea este văzută, așa cum am discutat, în special în sistemele derivate din cel Freudian, ca evoluție sau progres de la dependența infantilă la independența matură, sau așa cum descria Perls (1969), de la „suport extern la suport intern”. În modelele de acest fel, ce se bazează pe ipoteze de acest tip, chiar ideea suportului este asociată cu slăbiciunea și caracterul slab (ar trebui „să fim autonomi”), și întotdeauna cu cât mai puțin posibil în contact cu rușinea.

Imaginea este complet diferită într-un model al câmpului. Dacă începem cu câmpul și concepem sinele organizator al întregului câmp relevant, atunci consecința este că orice se întâmplă, se întâmplă cu suport de undeva din câmp. Acest suport poate veni din interiorul sau din exteriorul graniței sinelui, sau din ambele părți, sau din

interacțiunea dinamică a celor două, dar trebuie să vină de undeva. Asta înseamnă că în loc să ne gândim la „suportul interior al sinelui” ca fiind matur și bun, versus „suport extern al sinelui” ca fiind imatur și compromițător, scanăm întregul câmp al vieții copilului pentru a mobiliza și integra o imagine întregă și coerentă a suportului pentru intervențiile și direcția de dezvoltare de care copilul are nevoie. Asta, până la urmă, este ceea ce un câmp al dezvoltării sănătoase ar trebui să facă tot timpul: organizarea și integrarea resurselor suportului exterior care se potrivesc, chiar aceste resurse oferind suport pentru dezvoltarea capacităților și abilităților (resursele și „suportul interior”) copilului - și făcând aceasta într-un fel care evoluează pe parcursul timpului astfel încât să fie în acord cu evoluția abilităților copilului. Un câmp sănătos poartă „măsura potrivită” de scop și provocare (ceea ce este același lucru cu suportul „potrivit”) pentru a ghida copilul într-un moment anume al dezvoltării. Din nou, aici vedem cum însuși câmpul trebuie să se dezvolte, și pentru a însoți un copil trebuie să abordăm schimbările ce influențează dezvoltarea câmpului său.

Notăm de asemenea că asta nu înseamnă dezvoltare linear progresivă, de la mai mult la mai puțin suport extern pe parcursul timpului. Mai degrabă această mișcare este fluidă, recursivă și situațională. Copilul care arată siguranță și independență la creșă poate să aibă nevoie de mai mult suport exterior, nu de mai puțin, atunci când intră la gradiniță, ținând cont de provocările academice și sociale ale acestei perioade. În același fel, mulți copii au nevoie de mai mult suport extern la sfârșitul perioadei de „latență”, care este în mod tipic o perioadă în care primesc în mod considerabil mai puțin suport. Aceasta se întâmplă în mod special în perioada tranziției către școala generală, atunci când ei părăsesc școala primară din cartierul lor familiar, un grup stabil format în școala primară, și adesea siguranța oferită de sistemul claselor primare cu un singur învățător<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Notăm că asta corespunde cu simptomele unui pacient într-o clinică de copii. Un exemplu tipic ar fi un băiat cu vârsta cuprinsă între zece și unsprezece ani purtând diagnosticul de „ADHD”, care este până la urmă un fel de dificultate în organizarea câmpului în schimbare.



Putem vedea cum această perspectivă integratoare a suportului joacă un rol în viețile noastre atunci când abordăm orice provocare nouă importantă. Gândiți-vă de exemplu la orice plan sau proiect de viață: deciziile tipice ale vieții sunt cele care implică alegerea unei profesii, formarea unei familii, poate alegerea de a urma o școală sau un program de pregătire. O reorganizare majoră a întregului câmp este necesară în fiecare din aceste situații și asta implică orice mare proiect de viață. Aceasta înseamnă nu o mai mare „independență a câmpului”, ci mai degrabă o nevoie a unui suport considerabil mai mare, atât intern cât și extern, al experienței sinelui și vieții. În cazul studiilor superioare, de exemplu, proiectul poate fi îndeplinit numai prin organizarea și susținerea unui sistem de suport interactiv, foarte complex pe parcursul și în cadrul activității de viață în spațiu și timp. Primul pas este reprezentat de conceperea planului. Pentru asta probabil voi avea nevoie de o etapă de explorare: Ce vreau? Care îmi sunt obiectivele (în interacțiune cu obiectivele partenerei mele, poate cu nevoile copilului meu)? Ce posibilități există în câmpul exterior? Ce program este potrivit pentru nevoile mele, cerințele și resursele, de asemenea pentru nevoile celorlalți cu care mă identific și pe care îi includ în această decizie? Suportul unui proces interior bine dezvoltat al cunoașterii de sine și al scanării sinelui este cât se poate de important aici, ca și multe alte procese mai puțin vizibile cum ar fi evaluarea și reținerea informației, stabilirea priorităților și alegerilor, administrarea nevoilor multiple și variabilelor (sprijinirea familiei pe parcursul procesului, găsirea unei locuințe, etc). Mai des, dacă decizia este una bună și primește un suport potrivit de la persoanele importante ale vieții mele personale, atunci am nevoie de abilitățile și reacția lor și de dialogul cu ei. Fără acestea însuși planul se poate încheia, ducând la divorț, o criză a relației sau orice alt tip de tulburare a relației.

Apoi, programul este important: trebuie să acord timp pentru această activitate, ceea ce în general înseamnă cooperarea, cel puțin, cu alte persoane, și negocierea care duce la cooperare. Poate părinții mei, care înaintază în vârstă, vor să mă ajute financiar dar au posibilități

reduse. În acest caz voi avea nevoie de abilități pentru mobilizarea și negocierea aceluia suport într-un fel care să faciliteze planul meu. Poate cea mai bună soluție este ca un părinte să se mute în apropiere, atât pentru a-l ajuta pe copil, cât și pentru a-i oferi securitate pe termen lung. În acest punct întrebarea referitoare la discuția noastră despre „suport intern” sau „suport extern” devine de nepătruns până în punctul în care devine îndoielnică. Ideea aici este că abilitățile sinelui necesare nu sunt o problemă simplă și lineară a „suportului intern” într-un sens izolat. Cu siguranță administrarea timpului, programul de studiu și altele implică importante dimensiuni ale sinelui, private sau parțial private, cum ar fi cele pe care le numim „puterea voinței” și „perseverență”. Dar abilitățile de care am nevoie pentru a acționa conform acestei decizii nu sunt doar cele ce implică efort și încredere în sine. Mai degrabă, ceea ce este implicat aici este abilitatea interactivă matură de a mobiliza un întreg câmp al suportului, atât intern cât și extern, ce va avea rolul de a susține acest proiect cât și de a îl integra apoi în cadrul altor proiecte și altor nevoi de viață. Pentru acest fel de provocare pe parcursul dezvoltării, nici una dintre ariile suportului intern sau extern nu poate fi suficientă de una singură.

Cu alte cuvinte noi vedem suportul, într-un model al câmpului, nu doar ca pe o tranzacție cu mediul, cu atât mai puțin ca pe o stare sau semn al imaturității sau dependenței, ci ca pe o *condiție a câmpului*; un aspect dinamic al câmpului meu de viață, unul pe care eu însumi îl pot influența și co-construi. Într-adevăr, întreg parcursul dezvoltării, din copilăria mică până la maturitate, pe care l-am caracterizat deja ca fiind o elaborare progresivă din ce în ce mai complexă și mai bine articulată de întreguri cu semnificație, ar putea fi la fel de bine caracterizat ca fiind organizarea din ce în ce mai complexă și integrarea întregului câmp al suportului. Întrebările într-un model al câmpului nu sunt astfel niciodată legate de chestiunea simplă a „suportului versus autonomie” ci, mai degrabă, *ce fel de suport al câmpului este prezent sau potențial? Ce aspecte primesc suport sau nu primesc suport în acest câmp particular și din punctul de vedere al acestui copil sau adult*

particular? Și care sunt sursele acestui suport, interioare sau exterioare? Din nou, acest punct este foarte familiar clinicienilor și altor persoane care lucrează cu copii, dar nu este bine argumentat de multe dintre teoriile actuale ale dezvoltării.

Această perspectivă a dezvoltării are un număr de implicații ulterioare. Una dintre ele este că oferă o legătură utilă între perspectivele „dinamice” și „sistemice” asupra copilului. Aceste două perspective par adesea să ofere direcții diferite sau opuse, dar relația dintre ele este mai subtilă. „Sistem” în psihoterapie se referă la un set de tipare sociale sau reguli ce se vor manifesta în cadrul unui grup social, adesea familia, și modelează sau constrâng comportamentul. Membrii de orice vârstă ai unui sistem cunosc „regulile jocului” sistemului în care ei trăiesc. Astfel ei încearcă să moduleze comportamentul lor astfel încât să poată anticipa efectele și reacțiile din jurul lor. Dacă un copil nu știe asta, atunci terapia sau alte intervenții trebuie să înceapă chiar din acest punct. Punctul de început ar fi, fie a lucra cu copilul pentru ca el să devină mai conștient, fie a lucra cu mediul din jurul copilului pentru ca acesta să devină mai consistent și informativ. Știm că un copil (sau chiar un adult) nu poate să navigheze fără o hartă utilă de acest fel, ceea ce înseamnă că noi creăm și folosim instinctiv ipoteze de acest fel în legătură cu organizarea câmpului sinelui și experienței sinelui ce sunt prezentate aici.

Dar apoi „sistemul” în care trăiesc este chiar *harta a ceea ce primește sau nu primește suport* (pedepsit, considerat rușinos sau neprimut și nevalidat) în lumea mea. Subiectiv vorbind, „sistem” înseamnă o hartă a suportului perceput în acest fel. Bineînțeles, harta mea poate să fie brută sau slab articulată, sau doar eronată în anumite zone. Dar din nou, în toate aceste situații terapia sau alte tipuri de intervenție e posibil să trebuiască să înceapă cu unul din aceste puncte de pornire. Un astfel de punct poate să fie întrebarea psiho-educațională : „Care sunt regulile?” Un altul ar putea fi întrebarea legată de mediul înconjurător, în ceea ce privește existența unui sistem stabil. Un alt punct constă în întrebarea orientată mai mult către procesul terapeutic, legată de modalitatea și

motivele pentru care eu nu creez bine această hartă. Sau cum și de ce nu beneficiaz de ea? În acest ultim caz comportamentul meu, chiar dacă este asertiv sau opozițional/agresiv, va avea o caracteristică autodistructivă sau haotică.

Intervenția necesară poate să fie dialogică, ca în cazul unui copil care a dezvoltat noi capacități și nevoia de independență. În acest caz câmpul familial nu a ținut pasul și încă reacționează ca și cum copilul ar avea o vârstă mai fragedă. Un alt caz ar fi un câmp familial care a devenit mai funcțional (de exemplu atunci când părinții încetează să mai facă uz de substanțe ilegale), în timp ce copilul a „avansat” către o independență și autoîngrijire timpurie și are nevoie acum și poate să experimenteze independent.

Sau, sexualitatea ce emerge în cazul unui adolescent ce poate fi percepută de către acesta (corect sau greșit) ca fiind ceva de neacceptat pentru părinți - fie pentru că este „tipul greșit” de sexualitate, fie doar pentru că este vorba despre *sexualitate per se*. În oricare caz, știm din experiență (și din modelul Gestalt al organizării sinelui) că orice evitare purtătoare de fobii tinde să persiste și să lase puțin loc pentru experimentare și noi informații. Adică, a evita să vorbești despre ceva anume, considerând că scade nivelul anxietății în legătură cu o consecință de nedorit, nu face altceva decât să ducă la o mai mare evitare și la o lipsă mai mare a dialogului. Dialogând copilul poate descoperi că a subestimat nivelul de înțelegere al părinților, sau părinții pot descoperi că propriile lor atitudini evoluează chiar prin intermediul procesului dialogului.

În continuare, chiar mai departe de întrebarea interpersonală, se află întrebarea legată chiar de dezvoltarea experienței sinelui. Noi înțelegem din perspectiva modelului câmpului cum acele părți ale sinelui care nu sunt articulate dialogic tind să rămână nu doar ascunse sau secrete, dar de asemenea sub-dezvoltate, mai puțin experimentate și mai puțin integrate de către sine. Aceasta este o idee centrală ce va fi explorată mai mult în cele ce urmează în discuția despre sinele narativ și voce.

O altă implicație a acestei perspective asupra suportului trebuie să fie în legătură cu ceea ce noi înțelegem, dintr-o perspectivă a câmpului, prin noțiuni cum ar fi: dorința, efortul sinelui și alegerea. Răspunsul față de orice provocare a vieții din parte modelelor individualiste tinde să fie de-a lungul liniei „încearcă mai mult”. Noi muștrăm sau poate încercăm să inspirăm copilul, adesea făcând apel la o relație semnificativă pe care, presupunem, copilul o prețuiește. Chiar asta este o mișcare către considerarea întregului câmp care nu este bine susținută de către modelele individualiste. Cu adulții, inclusiv cu noi înșine, avem tendința de a aplica același tip de gândire: persoana ar trebui „să facă un efort mai mare” deoarece noi nu putem ajuta o persoană care „nu se ajută singură”. Asta este adevărat, bineînțeles, dar tendința către separarea „sine sau altul” a modelului face apoi dificil de văzut cum poate vreodată persoana să înceapă „să se ajute singură” dacă nu face asta deja acum. Și astfel noi așteptăm ca persoana să „ajungă la limită”, „să se lovească de pereți”, sau alt mod în care să devină inspirată pentru a face sau experimenta transformări profunde.

Există un loc și o realitate pentru toate acestea în viață și pe parcursul dezvoltării, dar ceea ce face modelul câmpului și este util aici este să întrerupă această separare. Face asta redirectionând atenția noastră către întregul câmp. Luăm ca exemplu cazul unui adolescent care este prins în tipare comportamentale înalt distructive, incluzând consum de alcool și droguri. Cu siguranță, la un moment dat, persoana „trebuie să facă o alegere”; și cu siguranță alegerile conțin întotdeauna un element de mister, unele dimensiuni care în anumite momente sunt resimțite ca aparținând destinului. Dar care alegere? În acest caz, alegerea de a nu mai consuma droguri, a spune „Nu” la petrecerea unde toți ceilalți par să se drogheze și să își asume riscuri, poate să fie peste capacitățile adolescentului în acel moment. Dar alegerea de a nu se duce la petrecere, chiar alegerea de a nu se asocia cu anumiți prieteni, încă de la început; alegerea de a face ceva, să spunem, în loc de „a pierde vremea” după școală; alegerea de a se înscrie în cadrul unui program de instruire - toate acestea pot să se afle în interiorul ariei de posibilități ale adolescentului.

Aceste alegeri sunt profund interactive, chiar și aici. Pentru ca adolescentul să se asocieze cu alți prieteni e posibil să fie nevoie să alegem înscrierea în cadrul unei școli diferite. Pentru ca un copil ușor de distras să „se concentreze asupra temei” pe care o are de făcut e posibil să fie nevoie să reorganizăm casa și timpul petrecut seara - sau, dacă nu putem interveni asupra condițiilor locative, putem oferi suportul unui meditator pentru copil. În toate aceste cazuri ceea ce noi facem este să scanăm întregul câmp al punctelor de alegere practice și relevante și să mobilizăm întregului câmp pentru a oferi suport alegerilor posibile. Astfel, procesul terapeutic de predare și învățare a abilităților de repetare, secvențiere și imaginare a rezultatului va fi îmbinat cu mobilizarea și modificarea suportului extern. Aceste suporturi ale mediului, în schimb, vor aduce o reorganizare a întregului câmp al suportului, așa cum sunt el prezent în momente particulare de alegere. Noi nu mai suntem preocupați de întrebarea legată de „puterea voinței” în această perspectivă a integrării. Noi nu mai suntem afectați de sensul izolat, eroic (sau rușinos și de acuzat) pe care asemenea momente ale alegerii tind să le aibă în cultura predominantă. Noi acceptăm și admirăm momentele de alegere „eroice” pe care le fac pacienții noștri, studenții noștri și alți copii și adolescenți, dar știm mult prea bine că un câmp și un plan care se bazează pe alegeri eroice, în acest sens, sunt un câmp și un plan care deja se află într-o mare încurcătură.

Asta, în schimb, aduce în discuție celălalt pol sau partea contrară suportului, într-un model al câmpului: rușinea, ca o temă a dezvoltării. Din nou, într-o perspectivă individualistă, rușinea este un sentiment al slăbiciunii personale și al inadecvării. Aceasta înseamnă, printre altele, că însuși rușinea este rușinoasă, ca o confesiune a adevărului legat de percepția de sine, și astfel cel mai bine e să fie ținută ascunsă și neexprimată. Rușinea, până la urmă, este un sentiment al conectivității în câmp și este într-un sens într-o relație de dependență cu câmpul; este nevoia de și lipsa oricărei reacții sau validări sau alt tip de suport din partea celorlalți. Și într-o perspectivă individualistă, chiar această dependență față de câmp este cea de care pe parcursul dezvoltării

trebuie să ne îndepărtăm. Cu alte cuvinte, pentru faptul că eu încă reacționez față de acceptarea ta (sau lipsa ei), eu sunt slab și imatur (și feminin)<sup>20</sup>. Această ascundere a problemelor legate de rușine și dificultatea de a le aborda reies clar din modelele mai vechi.

Într-un model al câmpului, din nou, toate acestea au un aspect complet diferit. Dacă scopul și activitatea sinelui constau în a unifica întregul câmp, atunci niciodată nu ne aflăm într-o stare în care să nu avem nevoie de suport de undeva din câmp. Cu siguranță, cu cât avem mai mult suport „intern”, cu atât mai flexibili și mai liberi putem fi în alegerea construirii suportului „extern”. În această manieră le potrivim, în timp ce îmbunătățim interacțiunea noastră cu nevoile noastre de dezvoltare și sistemul suportului interior, în maniera exemplului descris mai sus. Dar din nou, asta este destul de diferit față de a spune că adolescentul, copilul sau adultul ar trebui să se îndepărteze de suportul extern, în maniera simplistă, totul sau nimic, sugerată uneori de modelele mai vechi.

Dar ce se întâmplă în cazul în care câmpul extern „se retrage” la întâlnirea cu o nevoie importantă sau o parte importantă a sinelui interior? Înțelegem prin „se retrage” nu doar opoziția sau rezistența ci lipsa receptării, genul de reacție care amenință sau întrerupe chiar relația. Știm din experiență că acestea sunt procesele anterioare sentimentelor de rușine pe care le cunoaștem și întotdeauna apar inițial în relațiile importante atunci când chiar relația este amenințată. Până la urmă, pentru copilul mic relația cu îngrijitorul este câmpul dominant. Copilul simte de la început, pe parcursul dezvoltării, ce părți ale sinelui interior nu sunt acceptabile, nu pot fi receptate sau provoacă o retragere a câmpului, chiar înainte de perioada verbală. Astfel rușinea într-un model al câmpului, ca și suportul, este mai mult decât un sentiment sau o experiență individuală. Este asta, bineînțeles, dar este de asemenea o condiție a câmpului. Sau, poate mai bine, este un semn ce oferă *informații despre condițiile câmpului relevant.*

---

20 Vezi Wheeler & Jones (1996) și Wheeler (1996) pentru mai multe discuții referitoare la ideologia în legătură cu genul a modelului individualist.

Ca informație, rușinea ne spune când câmpul este mult prea profund separat pentru ca sinele să îl poată integra complet. Dacă relația amenințată este îndeajuns de importantă și separarea este profundă și cu o durată îndeajuns de mare, atunci rezultatul va fi un fel de integrare a sinelui ce exclude sau diminuează aspecte și dimensiuni semnificative ale lumii interioare. Adică, dacă rușinea apare îndeajuns de devreme și este îndeajuns de insistentă, atunci dezvoltarea va urma un fel de traseu pe care Winnicott l-a numit „sine fals” (Guntrip, 1971). Adică, va fi un fel de integrare a câmpului/sinelui care va fi constituită într-o măsură copleșitoare de polaritatea exterioară a experienței în câmp în dauna explorării și articulării lumii interioare.

Și astfel vedem cum rușinea emerge ca afect esențial într-un model al sinelui/câmpului care ne spune când procesele esențiale ale sinelui sunt amenințate și probabil au un suport insuficient pentru a fi menținute. În acest fel, într-un model al câmpului rușinea ia rolul pe care anxietatea îl avea în modelul individualist, unde „semnalul anxietății” al lui Freud era un fel de semnal de alarmă pe care pulsunile interioare îl manifestau față de amenințarea siguranței și suportului; „semnalul rușinii” are un rol paralel în modelul întregului câmp, ca un semn că însuși procesul de integrare al sinelui este amenințat (vezi Freud, 1933/1999).

Într-adevăr, din această perspectivă am spune că o mare parte din anxietatea pe care Freud o indică și o localizează ca tensiune internă între funcțiile „metapsihologice” ale id-ului, eu-lui și supraeu-lui – este *anxietate cauzată de proximitatea rușinii*. (Adică, sentimentul sau anticiparea pierderii unei conexiuni în câmp care este atât de puternică încât amenință chiar procesul de integrare al sinelui). Această amenințare asupra procesului sinelui reprezintă adevărata putere a rușinii și este aproape imposibil de abordat în termenii unui model individualist rigid.

Din nou, dacă natura și funcția sinelui constau în a integra întregul câmp, atunci când această integrare este imposibilă rezultatul nu este doar disconfort, ci acest tip de amenințare potențială asupra



coeziunii sinelui la un nivel profund. Astfel o perspectivă a câmpului ne permite să vedem cum și de ce experiențele de rușine extremă pot fi catastrofice, interior și exterior, și de ce rușinea extremă poate fi direct asociată cu furia, abuzul de droguri, violența îndreptată către ceilalți și suicid. În analiza finală *sinele trebuie să se integreze* - și pentru asta acest proces are nevoie de întregul câmp al suportului. În cazuri drastice, de eșec repetat al acestui suport, sinele se îndreaptă într-un fel către auto-distrugere<sup>21</sup>.

### 3. Gen și identitate

Cum ajungem să știm și să anticipăm ce comportamente și experiențe, ce aspecte ale lumii interioare pot și vor fi întâmpinate în câmpul extern într-un fel care promite integrarea trainică a câmpului? Cu siguranță există multe sugestii, indicii și sisteme culturale și de alte tipuri prin care noi putem internaliza valori, sisteme de credințe și alte sisteme de opinie organizate, ipoteze de lucru și cunoștințe. Dar întotdeauna, în toate culturile umanității - și în special în propria noastră cultură din Vest - sistemele noastre de credințe, valorile și tiparele de comportament ce țin de gen, pe care le numim gen, sunt cele mai profunde și cele mai pervazive în aria dezvoltării și organizării, ca modalități de abordare a câmpului complex al procesului sinelui. Genul, astfel, în termenii fenomenologici/sistemici pe care i-am descris pe tot parcursul acestui capitol, *este o hartă a câmpului*. Este o hartă ce sortează și organizează lumea copilului sau adolescentului, pe parcursul dezvoltării sale, în ceea ce este sau nu este „permis”, în ceea ce primește sau nu suport în cadrul întregului câmp. Cu siguranță, un copil (și noi) putem face lucruri contrar normelor larg răspândite ce țin de gen, dar pentru a face asta este nevoie întotdeauna de suport „local” în câmp - suport din partea familiei, celor de aceeași vârstă, altor modele, suport din literatură și așa mai departe. Necesită de asemenea „suport interior”, ceea ce presupune forța interioară a copilului pe care

21 Vezi Lee (1995); Lee & Wheeler (1996); și Wheeler (1997) pentru mai multe discuții.

el se poate baza, forță interioară care la rândul ei este rezultatul unor experiențe anterioare sau al suportului interpersonal actual din câmpul imediat.

Copilul începe în general să exprime conștientizarea genului la nivel verbal în perioada premergătoare vârstei de trei ani (Money, 1985), dar cu mult înainte de acest moment diferența de gen este dinamic prezentă și activă în câmp. Multe studii arată această diferență dinamică în lumea nou-născuților, având în vedere că părinții și alți îngrijitori se ocupă și răspund diferit copiilor încă de la naștere, conform cu genul lor. Băieții, de exemplu, sunt în mod obișnuit stimulați mai mult dar li se permite să plângă mai mult decât fetelor înainte de fi liniștiți - un set complex de răspunsuri diferite în câmp ce au efecte complexe asupra dezvoltării sinelui masculin sau feminin, în detrimentul, vom argumenta, ambelor grupuri în moduri diferite. Asta rămâne adevărat indiferent dacă îngrijitorul este un bărbat sau o femeie. Atât de puternică și de profundă este această orientare a câmpului în ceea ce privește genul, încât în mod obișnuit prima întrebare a oricărui nou îngrijitor sau străin în legătură cu un copil mic, indiferent de vârsta copilului, este legată chiar de genul copilului. Întrebarea este pusă într-un mod aproape automat, ca și cum noi nu am ști cum să abordăm relația, chiar cu un copil, fără această informație. Într-adevăr, în situații experimentale unde subiectului i se cere să țină un bebeluș în scutec pentru o clipă, și această cerință este în mod intenționat deflectată sau neclarificată, subiectul în mod obișnuit arată în mod considerabil nesiguranță și chiar disconfort în legătură cu îngrijirea copilului (îngrijire „potrivită”, suntem tentați să credem).

Nu avem nici un motiv să credem că procesul sinelui per se, așa cum noi îl înțelegem, este în orice fel moștenit ca aparținând genului - cu excepția faptului că noi ne naștem într-un câmp și îl integrăm în sinele nostru pe parcursul dezvoltării, acest câmp este el însuși un *câmp al genurilor*. Și asta înseamnă, în termenii modelului nostru al câmpului/sinelui, că sinele pe care îl dezvoltăm (sau sinele care „ne dezvoltă”) este atunci prin definiție un sine ce are un gen. Putem să

ieșim din cadrul normelor ce țin de gen, bineînțeles - dar facem asta ca bărbat sau ca femeie, îndepărtându-ne de normele propriului nostru gen, și facem asta întotdeauna și numai cu un suport special dintr-un sub-câmp (intern și/sau local extern), în modalitatea descrisă mai sus. În mod similar, putem avea experiențe intense pe care le numim transpersonale sau spirituale, sau alte experiențe „de vârf” de o varietate de tipuri ce ne duc „dincolo” de gen, dar din nou, pe parcursul lor, aceste experiențe necesită suporturi noi și neobișnuite pentru a putea fi susținute și integrate. Chiar cuvântul „dincolo” sugerează cât de profund se îndepărtează aceste experiențe de normele vieții noastre. Într-adevăr, experiențele ce sunt „dincolo de gen” sunt cele pe care am putea să le numim „dincolo de sine” într-un anume fel, și ar arăta încă o dată cât de apropiat se întrepătrund experiențele sinelui și genului-și trebuie să se întrepătrundă - într-un profund câmp al genurilor.

Dar, dacă genul este o hartă a câmpului și de asemenea un cod social pentru suport și non-suport, cum sunt această hartă și acest cod menținute? Care sunt forțele care mențin granițele acestor categorii dinamice în fața tuturor presiunilor constructive și deconstructive în câmpul interior și exterior? Răspunsul nostru într-un model al câmpului de dezvoltare, și unul care integrează multe din temele pe care le-am abordat aici, este că harta câmpului genurilor este energizată și menținută de amenințarea rușinii, și bineînțeles de către rușinea prezentă. Atunci când ne gândim la experiențe în care am avut sau e posibil să fi avut abateri serioase de la normele ce țin de gen, putem adesea sesiza un sentiment de disconfort prezent sau chiar prezența rușinii doar gândindu-ne la aceste experiențe.

În mod similar, atunci când ne amintim cele mai rușinoase experiențe ale noastre de pe parcursul propriei noastre istorii de dezvoltare foarte des putem vedea, reflectând, un puternic element de încălcare a normelor ce țin de gen, ce contribuie în acest scenariu la experiența rușinii și o intensifică. (Într-adevăr, este un exercițiu util și instructiv să ne amintim orice experiență rușinoasă din trecut, și privirea ei dintr-o perspectivă a genului). Astfel, genul, pentru a reformula

definiția în acești termeni, este o *hartă a câmpului și un cod social al suportului și rușinii*, suportul și rușinea fiind polarități complementare în modelul câmpului (rușinea fiind afectul non-suportului în câmp). Rușinea menține contururile și granițele hărții, iar construirea sau deconstruirea hărții și codului genului necesită o cantitate și calitate de suport în plus necesare pentru a compensa această ruptură în câmp - la fel cum orice experiență de rușine profundă este în cele din urmă vindecată și depășită, fie în etapa de dezvoltare respectivă, fie ulterior, prin intermediul efectelor contrare rușinii, ale conexiunii cu ceilalți în câmp.

Toate acestea înseamnă că ceea ce numim „identitate” - *cine sunt eu pentru mine însumi și în lume* - ca un fel de pod sau experiență a graniței și concept ce a avut întotdeauna tendința de a împinge modelele individualiste într-o direcție a câmpului social - este de asemenea un proces și o noțiune într-o legătură esențială cu genul într-o perspectivă a câmpului. Aceasta, din nou, se întâmplă din același motiv. Câmpul dezvoltării identității și formării identității este un câmp al genurilor. Identitatea, în modelul nostru ca și în modelele individualiste, este o chestiune legată de lucrurile cu care eu mă identific și de locul unde „mă aflu” eu în câmp. Diferența, din perspectiva noastră, este că în loc de a începe cu un „eu” separat și apoi a căuta un loc unde sinele se poate potrivi într-un mediu înconjurător mai larg (așa cum modelul Eriksonian face, de exemplu, în modul descris mai sus), aici sinele se găsește și devine ceea ce este interacționând cu și integrând procesele vieții în câmp. Asta nu este egal cu a spune că „sinele interior” nu are semnificație sau că identitatea noastră, acel „cine suntem” nu are componente interioare. Dimpotrivă, din punctul nostru de vedere prezentat aici, „experiența sinelui interior” este reală și este crucială; dar este dinamică, nu este prestabilită sau anterioară experienței relaționale în ceea ce privește dezvoltarea și este o polaritate a integrării experienței sinelui mai degrabă decât întregul proces.

Și astfel într-o perspectivă a câmpului noi nu avem nevoie să vedem nici o separare înăscută între identitate și relație sau, cumva, între

relație și sine. Câmpul în care ne naștem – „în care suntem azvârliți”, așa cum formula Heidegger - și a cărui înțelegere și importanță formează sarcina noastră în viață, *este un câmp relațional* - și un câmp al genurilor, de asemenea. Într-un model al câmpului, aspectele și dinamicile câmpului sunt aspectele și dinamicile sinelui.

#### 4. Narațiune și voce

Cum se organizează procesul sinelui astfel încât să-ți asume propria sa poziție, propriul loc și acțiunea în câmp? Cum sunt exprimate toate aceste rezoluții coerente și procese integrative despre care vorbim? Într-un model dinamic al câmpului sinele, mai degrabă decât a fi o entitate deja formată, „aruncată în interiorul” unui mediu înconjurător, așa cum au formulat unii filosofi existențialiști, este mai degrabă un loc și o poziție de dezvoltare în interiorul aceluși câmp. Sinele, în această perspectivă, poate fi foarte bine conceput ca o perspectivă în interiorul (și în cadrul) câmpului pe care noi toți îl împărțim (asemănător cu ideea lui Goodman, atunci când vorbește despre „granițele sinelui” ca fiind „un loc” unde lucrurile se desfășoară, mai degrabă decât un lucru ca atare).

Ca „un punct de vedere”, sinele este atât individual cât și unic - și *este o parte integrantă a acestui câmp comun*, construit în interior și în afară de aceleași elemente și dimensiuni componente, și cu aceleași principii dinamice, ca și alte identități. Pentru a atinge maturitatea și a îndeplini întregul potențial al dezvoltării umane, în acest sens, trebuie să îndeplinim și să dăm voce acestui punct de vedere coerent, conectat. Astfel „vocea”, ca și alte concepte fundamentale pe care le-am abordat aici (sine, suport, rușine, dezvoltare, intimitate, gen, și așa mai departe), emerge ca o noțiune destul de diferită, una mai dinamic prezentă și conectată, față de felul în care acest concept este descris în modelele individualiste. În alte modele „vocea” și capacitatea minții proprii de a vorbi ar fi concepute ca și caracteristici interne ale persoanei individuale - și astfel ar fi tratate, ca în cazurile de subdezvoltare, în

principiu cu diferite forme de „exersare a asertivității”. Asertivitatea și exersarea exprimării sinelui sunt cu siguranță elemente cruciale ale tratamentului și ale unei funcționări sănătoase, dar ele arată diferit într-un nou model. Aici, am privi „vocea” și „capacitatea de a da voce” în primul rând și întotdeauna ca și caracteristici ale câmpului. Într-un câmp unde o persoană sau un grup de persoane au „dreptul de a vorbi” și alții au drepturi reduse sau nu au drepturi, în anumite regiuni, nimeni nu are de fapt o voce și nicio persoană nu poate îndeplini întregul potențial al vocii. Asta se întâmplă deoarece îndeplinirea întregului potențial al vocii, expresia în întregime articulată și elaborată a unui proces liber al sinelui, *este în totalitate dependentă de un câmp de dezvoltare al altor voci*, al altor identități care pot mai întâi să îndrume și apoi să se angajeze continuu într-un dialog intersubiectiv care este esențial pentru evocarea și suportul dezvoltării sinelui. A „avea o voce”, ceea ce în această perspectivă înseamnă același lucru cu „a avea experiență” într-un sens complet, este astfel o chestiune a capacității interioare și a condițiilor de receptivitate în câmp. Vocea unei persoane începe să apară, cel puțin potențial, începând undeva pe parcursul istoriei de dezvoltare a unei persoane sau pe parcursul relațiilor corectoare ulterioare. Asta înseamnă că unitatea relevantă pentru studiul dezvoltării într-o perspectivă a câmpului nu este doar „vocea”, ci *„vocea – și-ascultătorul”*. Aria de studiu va include chiar câmpul în care vocea este oferită și în care are o semnificație să dai voce la absolut orice. Asta începe în mod fundamental în copilărie, unde absența oricărui ascultător important duce la atrofierea și diminuarea dezvoltării vocii, și astfel a sinelui, în sensul pe care noi îl acordăm acestui concept.

Și cum este vocea organizată? Cum știm unde și când să ne manifestăm în câmpul extern, dând voce poziției și experienței noastre în acel moment particular? Care este fondul acelei poziții și al acelui moment într-un context mai larg de semnificații astfel încât vocea să se conecteze și să aibă o semnificație pentru noi și pentru ceilalți? Aducem aminte aici că în perspectiva Gestalt a dezvoltării începem cu noțiunile

procesului/organizării Gestalt legate de ce semnifică propriile noastre procese cognitive/afective/de apreciere, prin natura noastră, și care este scopul acestei naturi complicate. Așa cum am discutat mai sus, cauza și efectul naturii noastre perceptuale înnăscute, aceea de a selecta și investi energie în figurile de interes organizate într-o imagine completă, sau gestalt, de înțelegere, este nevoia de a putea simți și evalua ceea ce se va întâmpla în continuare în relație cu unde ne dorim și avem nevoie să ajungem. Natura noastră evolutivă în dezvoltare, ca animale sociale cu putere mare de învățare și instincte reduse, constă în abilitatea noastră remarcabil dezvoltată de a învăța și a face predicții în scopul supraviețuirii și creșterii într-un câmp în continuă transformare. Până acum cel puțin, ca să folosim formularea lui Goodman, capacitatea noastră de ajustare creativă (cea mai caracteristică definiție a lui Goodman a cuvântului ambiguu „contact”, cu accent pe termenul creativ) ne-a permis nouă ca specie să supraviețuim și să ne adaptăm, mai mult sau mai puțin bine, într-o imensă diversitate de medii înconjurătoare, în timp ce alte specii cu capacități mai specifice de adaptare au dispărut pe parcursul evoluției. Cu alte cuvinte, într-un sens foarte real, în Gestalt noi înțelegem natura noastră ca fiind fundamental orientată-către-viitor (chiar noțiunea „dezvoltare” fiind cu siguranță un prim exemplu al acestei orientări). Suntem „concepuți”, pentru a reformula acest gând în forme cumva diferite, pentru a gândi și a percepe în secvențe de semnificație înlănțuite temporal- „mai întâi asta, apoi cealaltă” sau „aceea înseamnă/ duce la asta”. Atunci când vorbim despre copilul care pe parcursul dezvoltării învață să cunoască și să înțeleagă lumea, interioară și exterioară, ne gândim la asocieri și secvențe de acest tip dobândite pe parcursul dezvoltării pentru a elabora nivele de interacțiune complexă.

Dar „secvențe de semnificații înlănțuite temporal, ajunse la nivele complexe de interacțiune” este o definiție de lucru apropiată de poveste; „reconstituirea sau reamintirea” modului în care un lucru duce sau a dus la altul, și ce înseamnă asta. Acesta este motivul pentru care noi putem să spunem, în Gestalt, că ființa umană „este animalul care

spune povești! ” (vezi discuție în Wheeler, 1993). Noi ne înțelegem pe noi înșine și pe ceilalți - ceea ce înseamnă că fiecare dintre noi este într-un mod semnificativ conectat cu ceilalți și cu alte contexte complete - în termenii poveștii; și facem asta nu doar ca rezultat al tradiției sau culturii, ci de asemenea prin chiar natura noastră perceptivă/cognitivă/de dezvoltare. În această privință, noi nu am inventat și nu inventăm poveștile sinelui nostru atât de mult cât poveștile sinelui nostru ne inventează pe noi. Din nou, noi nu existăm inițial ca individualitate, apoi ne cunoaștem pe noi înșine, apoi formăm o poveste a sinelui și în final o spunem unei alte persoane. Mai degrabă descoperim și creăm povestea noastră în timpul povestirii ei către altă persoană, și această acțiune este la fel ca și construcția creativă a sinelui. Din nou, cu siguranță, povestea sinelui poate fi continuată interior, în cadrul a ceea ce numim „monolog”, dar asta se întâmplă dacă și numai dacă acest monolog evoluează pe parcursul dezvoltării ca urmare a dialogului, în toate modalitățile descrise mai sus.

Sinele care acționează creativ pentru a unifica câmpul în întreguri de semnificație și acțiune, sinele care este el însuși o realizare a dezvoltării, integrând toate celelalte teme și direcții ale câmpului de dezvoltare despre care am vorbit în acești noi termeni, este el însuși un sine narativ, un creator de povești și o poveste, prin chiar natura sa Gestalt. În acest fel, în final, dezvoltarea poate fi văzută așa cum o văd terapiile narative: ca dezvoltare într-un context a unui sine și a unei povești de viață coerente și semnificative: una care are granițe clare, desfășurare clară, interconexiuni și intraconexiuni și articulări semnificative, una care duce undeva și are energie pentru prezența și purtarea mai departe în timp și spațiu către întreguri de înțelegere semnificative mai cuprinzătoare și mai coezive. „*Aici și acum și în continuare*”, a fost formularea lui Goodman (1994) pentru aceasta, și într-adevăr toate aceste proprietăți ale formei unei povești bune și ale dezvoltării sinelui matur nu sunt altele decât acele caracteristici descrise de Köhler, Koffka și alții ca proprietăți innăscute ale „formei bune” sau ale „gestaltului bun”<sup>22</sup>. Aceste proprietăți includ luminozitate, 22 Vezi discuție în Zinker (1994) de asemenea Wheeler (1991).



vivacitate, energie, claritate, granițe, structură internă și coeziune, conectare cu câmpul și *pragnanz* - acea calitate dinamică de bază a naturii noastre Gestalt esențiale de a ne îndrepta undeva cu un scop, într-un mod semnificativ, ceea ce înseamnă însuși dezvoltarea.

## Concluzii

Sinele ce se dezvoltă este atât rezultatul cât și scopul dezvoltării, dar nu este *individual* în maniera în care am fost obișnuiți să îl conceptualizăm. Mai degrabă, este un proces integrativ coerent care unifică întregul câmp dintr-un și într-un punct de vedere individual, soluționând zonele experienței, interioară și exterioară, în întreguri mereu noi de semnificație și acțiune.

Aceste noi întreguri de semnificație modifică apoi aceste zone, în interior și în exterior. Această mișcare crează noul fond pentru construcția ulterioară a sinelui, noi rezoluții ale întregului câmp și noi nivele de semnificație. În acest fel procesul sinelui este motorul propriei sale creșteri prin prisma impulsului nostru înăscut de a organiza câmpul (pe care Goldstein (1939) l-a numit „singurul instinct” al naturii noastre umane). Aceasta este dezvoltarea; și asta înseamnă, în schimb, că însuși câmpul în și din care dezvoltarea se desfășoară *este un câmp în dezvoltare*. El trebuie privit astfel în cazul în care vrem să însoțim un copil sau un adolescent, semnificativ și cu folos sau dacă vrem să abordăm orice temă sau topică legată de dezvoltare.

Acest câmp în dezvoltare trebuie și el să fie activ intersubiectiv pentru ca dezvoltarea individuală să fie deplină și să primească suport. Altfel această polaritate interioară a experienței sinelui nu se poate niciodată dezvolta pe deplin. Fără această dimensiune intersubiectivă ceea ce avem nu este un agent uman la orice vârstă sau în orice etapă de dezvoltare, ci numai o persoană care reacționează, goală în cel mai bun caz, și periculos de distructivă pentru sine și alții, în cel mai rău caz. Astfel, legătura și receptarea intersubiectivă se impun ca prime criterii și primele caracteristici fundamentale pentru dezvoltarea umană deplină.

Această nevoie de receptare și reflectare intersubiectivă (incluzând suportul diferențierii și al provocărilor) este crucială pentru dezvoltare nu numai în copilărie, ci continuu pe tot parcursul vieții: o temă și un proces pe care le-am discutat aici din perspectiva câmpului, a dinamicilor intimității în dezvoltare. Dezvoltarea noastră continuă, în acest sens, este apoi conținută și canalizată de procesul interpersonal pe care îl simțim și îl știm ca *rușine* - din nou o temă familiară care este în mod considerabil clarificată dacă o privim prin perspectiva câmpului. Mare parte din suportul diferențial și rușinea pentru care suntem subiect pe parcursul dezvoltării se reunește apoi sub noțiunea de gen, pe care putem de asemenea să îl privim într-o perspectivă a câmpului ca pe o hartă de negociere a lumii noastre sociale, ea însăși un profund câmp al genurilor. Relația dinamică a dezvoltării conștiinței sinelui cu contextul întregului câmp este o definiție în câmp a *identității*, în timp ce conceptul dinamic al *voicii* unifică și actualizează exercițiul organizării sinelui și procesul sinelui în câmp. Noi ne descoperim și ne creăm oferind voce în relație, astfel articulând și construind experiența noastră interioară; în timpul acestui proces construim propriul nostru punct de vedere caracteristic, ceea ce este esența sinelui în perspectiva câmpului.

În final, *narațiunea* organizează sinele nostru în dezvoltare și conștiința sinelui. Ne poziționează în timp/spațiu în câmpul nostru, oferind semnificație atât câmpului interior cât și celui exterior, incluzând lumea pe care o împărțim cu și o împărțăm altor oameni. Dezvoltarea sinelui pe parcursul copilăriei și adolescenței și apoi pe tot parcursul vieții reprezintă articularea și formarea unui sine-narativ cu semnificație, prin care înțelegem o poveste care ne poziționează semnificativ în câmp. Completând ciclul perspectivei noastre Gestalt asupra sinelui și dezvoltării putem apoi spune că dezvoltarea sinelui, în orice moment al dezvoltării sau continuu pe tot parcursul vieții, este la fel ca proprietățile unui „gestalt bun” în sinele-narativ și în sinele ce observă și este observat, care integrează și este integrat.

Toate acestea cuprind începuturile, cel puțin, pentru o perspectivă Gestalt a câmpului/ fenomenologic completă asupra dezvoltării, temelor și problematicilor dezvoltării, și asupra dezvoltării sinelui copilului cu toate implicațiile câmpului. Utilizarea unui model de acest fel, credem, ne plasează într-o poziție considerabil mai bună pentru a organiza propria noastră realitate fenomenologică și pentru a formula o înțelegere a copilului în câmp. Ne permite apoi să alegem și să aplicăm intervenții în oricare sau toate aspectele acestui câmp, lumea interioară și exterioară a procesului sinelui copilului. Și ne permite să menținem o imagine clară a interacțiunii dinamice a tuturor acestor aspecte - experiența interioară, familie, relațiile cu cei de o seamă și cu adulții, școală, comunitate, politică și cultură - pe parcursul procesului intervențiilor noastre.

În cele din urmă, preocuparea noastră în terapia cu copii este o preocupare legată de lumile lor. Lumea interioară a copilului nu este creată numai de imaginație, creativitate, gânduri și sentimente ce se dezvoltă, ci include de asemenea lumea exterioară a realităților sociale și politice, a condițiilor economice și a tradițiilor și valorilor culturale. Ea include în mod particular acele tipare culturale și acele tipare de valori care ne-ar învăța, conform ideologiei vechiului model individualist și paradigmei individualiste, că acei copii care aparțin lumii noastre nu sunt toți copiii noștri. Mitul pe care vechea ideologie îl menține este următorul: copiii altora sunt responsabilitatea „lor” - nu a noastră - și condițiile suportului și rușinii, legăturii și rupturii, receptării și respingerii câmpului în care sunt integrate ca identități în dezvoltare ale copiilor nu sunt preocuparea noastră. Mai degrabă, într-un model al dezvoltării Gestalt, avem suportul de a înțelege și aplica ceea ce știm deja în interiorul nostru: că fiecare parte a câmpului este o parte a fiecăruia dintre noi, că toți copiii din lume sunt preocuparea și responsabilitatea noastră, a tuturor, și că toate condițiile dezvoltării lor, care vor fi integrate ca identități ale lor, sunt de asemenea condițiile propriilor noastre identități. Suntem unici, dar niciodată separați. Suntem în mod profund parte a fiecăruia și în caracteristica noastră de

a ne aparține, unii altora și câmpului pe care îl împărțim, stau deplina noastră umanitate și cea mai deplină dezvoltare a sinelui.

### Bibliografie

- Alford, J. (1991). *The self in social theory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bollas, C. (1989). *The shadow of the object*. New York, NY: Columbia University Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Erikson, E. (1951). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. (1963). *Identity, youth & crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fantz, R. (1963). Patterns of vision in newborn infants. *Science*, 140, 296-297.
- Ferraro, J., & Wheeler, G. (2001). Attention deficit disorder: A gestalt perspective. In M. McConville & G. Wheeler (Eds.), *The heart of development: Gestalt approaches to working with children, adolescents, & their worlds: Volume two: Adolescence*, (pp. 195-233). Hillsdale, NJ: Gestalt Press/ The analytic Press.
- Freud, S (1933/ 1999). *The complete psychological works of Sigmund Freud: The standard edition*. New York, NY: Norton.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. Boston, MA: American Books Co.
- Goldstein, K. (1940). *Human Nature in the light of psychopathology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, P. (1951). Novelty, excitement & growth. In F. Perls, R. Hefferline, & P. Goodman, *Gestalt Therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Janus Press.
- Goodman, P. (1994). *Crazy hope and finite experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Guntrip, H. (1971). *Psychoanalytical theory, therapy, and the self*. New York, NY: Basic Books.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Kaplan, N., & Kaplan, M. (1994). Processes of experiential organization in couple and family systems. In G. Wheeler & S. Backman (Eds.), *On intimate Ground: A gestalt approach to working with couples*, (pp. 109-127). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kaufmann, S. (1991). *Understanding complexity*. New York, NY: Basic Books.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Khan, M. (1991). Foreword. In D. Winnicott, *Holding and interpretation*. New York, NY: Grove/ Atlantic.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of self*. New York, NY: International Universities Press.
- Lee, R. (1995). Gestalt and Shame. *British Gestalt Journal*, 4 (1).
- Lee, R., & Wheeler, G., (Eds.). (1996). *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1926). Intention, will, and need (Vorsatz, Wille, Bedürfnis). *Psychologische Forschung*. 7, 330-85.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mahler, M. (1993). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York, NY: International Universities Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.
- Maturana, V., & Varela, F. (1987). *Tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston, MA: Shambala.
- McConville, M. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miller, J. (1976). *Toward a new psychology of women*. Boston, MA: Beacon Press.
- Money, J. (1985). *Straight, gay & in between*. New York, NY: Basic Books.
- Montague, A. (1955). *The direction of human development*. New York, NY: Harper & Row.
- Perls, F. (1947). *Ego, hunger & aggression*. London: Allen & Unwin.
- Perls, F. (1969). *In and out the garbage pail*. Moab, UT: Real People Press.
- F. Perls, R. Hefferline, & Goodman (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Janus Press.
- Piaget, J. (1947). *Intelligence*. New York, NY: Basic Books.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York, NY: Basic Books.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconsidered: A new approach to contact and resistance*. New York, NY: Gardner Press.
- Wheeler, G. (1993). Translator's introduction. In B. Heimannsberg & C. Schmidt (Eds.); C. Harris & G. Wheeler (Trans). *The collective silence: German families and the legacy of shame*, (pp. xv-xxviii). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1994a). Introduction: Why Gestalt? In G. Wheeler & S. Backman (Eds.), *On intimate ground: A gestalt approach to working with couples* (pp. 1-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1994b). The tasks of intimacy. In G. Wheeler & S. Backman (Eds.), *On intimate ground: A gestalt approach to working with couples*, (pp. 31-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1995). Self and shame. *British Gestalt Journal*, 4 (2), 29-36.
- Wheeler, G. (1998). Tell me a story. In J. Brown (Ed.), *Back to the beanstalk*. Cambridge, MA: Gestalt Press.

- Wheeler, G., & Jones, D. (1996). Finding our sons: A male-male gestalt. In R. Lee, & G. Wheeler (Eds.), *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*, (pp. 61-99). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G. (1998). Toward a gestalt development model. *British Gestalt Journal*, 7 (2), 115-125.
- Wheeler, G. (2000). *Beyond individualism: Toward a new understanding of self, relationship, and experience*. Hillsdale, NJ: Gestalt Press/ The Analytical Press.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*, New York, NY: Norton.
- Winnicott, D. (1988). *Human Nature*. London: Free Association Books.
- Zinker, J. (1994). *In search of good form: A gestalt approach to working with couples and families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.





## Procesul terapeutic în terapia copiilor și adolescenților: O perspectivă a terapiei gestalt.

*Violet Oaklander*

Am observat că pare să existe o evoluție naturală în lucrul meu terapeutic cu copii, pe care eu o numesc proces terapeutic. Dintr-o anumită perspectivă poate să pară că nu prea se întâmplă multe, că ne jucăm, când de fapt ceea ce are loc este un proces foarte precis, o secvență dacă vreți, în întâmpinarea terapeutică a copiilor. În ciuda faptului că secvența cuvintelor implică evoluția de la un lucru la altul, acest proces nu este întotdeauna linear, deși relația este pe primul loc. În orice caz, cu aspectele ulterioare ale procesului terapeutic am tendința să pendulez înainte și înapoi evaluând nevoile copiilor. Majoritatea oamenilor cred că munca mea implică utilizarea unor tehnici expresive și proiective variate. Deși asta este adevărat într-o oarecare măsură, sunt mult mai multe aspecte ce necesită atenție înainte de folosirea acestor tehnici.

### Relația

Nimic nu se întâmplă fără, cel puțin, o urmă de relație. Relația este un lucru fragil ce necesită o îngrijire atentă. Este fundația procesului terapeutic și poate, ea însăși, să aibă un efect terapeutic foarte puternic. Această relație Eu/Tu, bazată pe scrierile lui Buber (1958), are anumite principii fundamentale care sunt foarte importante în terapia cu copii. Ne întâlnim unul pe celălalt ca două persoane individuale, niciuna

superioară celeilalte. Este responsabilitatea mea să susțin această poziție. Sunt atât de autentică pe cât știu să fiu eu însămi. Nu folosesc o voce de profesor sau o voce cu un aer de superioritate. Eu nu voi manipula sau judeca. Deși sunt continuu optimistă privitor la potențialul sănătos al copilului pe care îl întâlnesc în cabinet, nu voi avea așteptări de la el. Îl voi accepta așa cum este, în orice mod se prezintă față de mine. Îi voi respecta ritmul și, de fapt, voi încerca să îl acompaniez în acest ritm. Voi fi prezentă și disponibilă pentru contact. În acest fel relația noastră înflorește.

Transferul în general se manifestă în orice relație, dar eu nu încurajez transferul. Copilul mă poate vedea ca pe o figură parentală; dar eu nu sunt părintele lui. Am propria mea perspectivă, propriile limite și granițe, propriul meu fel de a reacționa. Relaționând cu clientul meu ca o ființă distinctă, îi ofer posibilitatea de a experimenta propriul său sine, propriile sale granițe - poate să experimenteze într-o nouă manieră. Nu sunt complet prinsă în mreje de el, așa cum un părinte ar putea fi. Menținându-mi propria integritate ca persoană distinctă, ofer posibilitatea clientului meu să experimenteze mai mult propriul său sine, astfel îmbogățindu-i conștiința sa de sine și îmbunătățind și întărind abilitățile sale de contact.

Mai departe, am responsabilitatea de a fi conștientă de „butoanele” mele ce pot să nu fie răspunsuri emoționale conforme cu contextul situațional, și de a explora aceste reacții de contra-transfer pentru a elimina detrimentul pe care îl pot aduce clientului. La fel, sunt autentică. Nu îmi este frică de sentimentele și reacțiile mele, îmi cunosc propriile limite. Respect ceea ce este important pentru mine. Începem la timp și terminăm la timp. Organizez timpul ședinței astfel încât copilul să mă ajute să strângem (cu excepția scenelor construite în nisip). În acest fel, sfârșitul ședinței este evident.

O dată ce rezistența inițială este depășită pot începe să simt acest fir al relației cu majoritatea copiilor. Oricum, există copii care nu pot forma o relație, cel puțin pentru o perioadă. Aceștia sunt copiii care au fost profund răniți emoțional la vârste foarte fragede, sau poate la

naștere. Încrederea i-a ocolit. Pentru acești copii punctul central al terapiei devine relația. Bineînțeles, respectarea și acceptarea rezistențele acestor copii este vitală, deoarece este un mod în care copilul a învățat să se protejeze. Găsirea unor modalități creative, neamenințătoare de a ajunge la copil este sarcina terapeutului.

## Contactul

Următorul aspect pe care îl urmăresc în terapie este contactul. Contactul implică abilitatea de a fi deplin prezent într-o situație anume cu tot organismul - simțurile, corpul, emoțiile, expresivitatea și inteligența – toate pregătite și disponibile pentru a fi utilizate. Este copilul capabil să intre în contact și să susțină un contact bun? Sau intră și iese din contact? Sau are dificultăți generale de a intra în contact? În fiecare întâlnire contactul este un aspect existențial extrem de important. Nu se întâmplă mare lucru fără prezența contactului. Ceea ce se întâmplă în afara ședinței poate fi similar sau diferit, iar eu pot lucra numai cu ceea ce avem împreună. Câteodată un copil are dificultăți atât de mari în a susține contactul cu mine încât punctul central al terapiei devine ajutarea copilului, astfel încât să se simtă confortabil pentru a intra în contact și a susține contactul. Copiii care sunt tulburați, îngrijorați, anxioși, speriați, îndurerați sau furioși se vor apăra și închide, se vor retrage, vor respinge părți ale lor, vor inhiba exprimarea sănătoasă. Atunci când simțurile și corpul sunt încorsetate, exprimarea emoțională și conștiința de sine vor fi neglijate.

Un contact bun include de asemenea abilitatea de retragere corespunzătoare, mai degrabă decât blocarea într-un presupus spațiu al contactului. Atunci când se întâmplă asta nu mai are loc contactul, ci o falsă încercare de a rămâne în contact. Un exemplu al acestei situații este copilul care nu se oprește din vorbit niciodată sau care niciodată nu se poate juca singur și are nevoie tot timpul să fie cu cineva.

Vorbim despre abilități de contact – despre stilul de contact. Aceste abilități includ: a atinge, a privi și vedea, auzi și asculta, gusta, mirosi,

vorbi, sunete, gesturi și limbaj, mișcarea în mediul înconjurător. Uneori în aventura noastră terapeutică este necesar să oferim copilului multe experiențe pentru a deschide căile către contact. Copiii care au fost abuzați sunt în mod special desensitivizați, cum se întâmplă cu majoritatea copiilor care au trăit traume de diferite tipuri.

Câteodată, voi observa că un copil care în general are capacitatea de a stabili un contact bun va veni la ședință și va părea distras. Voi ști imediat că s-a întâmplat ceva rău înainte de acest moment. Aș putea în mod obișnuit să rog copilul să îmi spună dacă s-a întâmplat la școală ceva ce nu i-a plăcut sau dacă e ceva ce s-a întâmplat în drum spre cabinet. Am nevoie să apreciez nivelul contactului copilului la fiecare ședință.

## Rezistențe

Copiii prezintă o varietate de manifestări comportamentale, deseori numite rezistențe, ca modalitate a lor de a încerca să se descurce, să supraviețuiască și să stabilească contact cu lumea cât de bine pot ei. Câteodată le reușește - dar cel mai adesea copiii nu obțin ceea ce au nevoie prin aceste comportamente. Ele sunt considerate nepotrivite de către alții și doar înrăutățesc lucrurile. Având în vedere că ei au o slabă conștiință a cauzei și efectului, copiii se străduiesc mai mult, în general amplificând aceste comportamente, dar eforturile lor sunt în zadar și viața lor este departe de a fi satisfăcătoare. Dobândind un suport al sinelui mai bun printr-o conștiință de sine mai puternică, renunță la comportamentele ce nu aduc satisfacții și le înlocuiesc cu modalități mai satisfăcătoare de a intra în contact cu lumea.

Aproape orice copil va avea rezistențe ce protejează sinele într-o anumită măsură. Dacă nu există rezistențe, știu că sinele copilului este atât de fragil încât el trebuie să facă orice i se spune pentru a simți că poate supraviețui. Eu vreau să ajut acest copil să își întărească sinele astfel încât să simtă o anumită rezistență, să aibă îndeajuns de mult suport pentru a-și lua un răgaz și a se gândi.

Rezistența este aliatul copilului; este modul în care are grijă de el însuși. Mă aștept să întâlnesc rezistențe și respect aceste rezistențe. Sunt mai adesea surprinsă când nu sunt prezente, decât atunci când sunt. În anumite situații, articulez asta pentru copil: „Știu că probabil nu vrei să faci acest desen dar, oricum, eu vreau să îl faci. Orice ai desena, nu vreau să fie cel mai bun desen pe care îl poți face. Pur și simplu nu avem timp pentru asta”. Vreau să ajut copilul să slăbească și să depășească rezistența într-o oarecare măsură pentru o scurtă perioadă. Chiar faptul că eu accept rezistența copilului îl ajută adeseori să își asume riscul de a face ceva nou. Începând să se simtă în siguranță în cadrul ședinței, copilul va renunța la rezistențe pentru o perioadă. Oricum, atunci când el a experimentat sau dezvăluit atât cât a putut, atât cât suportul intern a putut susține, rezistența va apărea din nou. În acest fel, rezistența își schimbă granițele din nou și din nou, și de fiecare dată trebuie evaluată. Noi nu putem obliga copilul să își depășească capacitățile. Rezistența este de asemenea un semn că dincolo de acest loc de apărare se află un material foarte semnificativ de explorat și parcurs. Copilul pare să știe la un nivel intuitiv, visceral, când anume poate să se descurce cu un asemenea material, și eu am învățat să am încredere în acest proces. Desfășurând activități de exprimare a sinelui și exprimare emoțională, teme apar din nou și din nou. Lucrul terapeutic cu copilul este parcurs în segmente mici.

Eu văd rezistența ca pe o manifestare a energiei, dar și ca pe un indicator al nivelului contactului copilului. În timp ce copilul se discută cu mine sau se angajează într-o activitate sau tehnică poate apărea brusc o scădere perceptibilă a energiei și copilul iese din contactul cu mine sau din sarcina pe care o îndeplinește. Pot adesea să văd această manifestare înainte ca el să conștientizeze, prin observarea reacției corporale din acel moment. Aș putea spune, „Hai să ne oprim pentru moment și să ne jucăm un joc” spre marea ușurare a copilului (evidentă prin intermediul corpului). El este iarăși în contact cu mine. Unii copii manifestă rezistențele într-un mod pasiv; ei vor ignora, nu vor băga de seamă, aparent nu vor auzi ceea ce eu spun, sau încep, fără

aprobare, să facă altceva decât le-am sugerat eu. Dacă un copil ajunge într-un final în punctul unde poate să spună clar, „Nu, nu vreau să fac asta”, voi aproba imediat această afirmație directă, ce stabilește contact, prin respectarea ei.

## Simțurile

Pentru a îmbogăți senzațiile tactile aş putea să încurajez copilul să picteze cu degetele sau să lucreze cu lut, folosind multă apă. Am putea să stăm lângă cutia cu nisip plimbându-ne mâinile prin nisip în timp ce vorbim. Aş putea aduce o varietate de materiale pentru a le atinge și a le compara, sau am putea examina diferite obiecte chiar din cabinet. Am putea asculta sunetele din cabinet sau din afara cabinetului sau am putea asculta muzică sau ritmuri. Am putea privi flori, culori, imagini, lumini, umbre, obiecte - sau ne-am putea privi unul pe celălalt. Cărțile și materialele educaționale pentru copilăria timpurie oferă o bogăție de idei pentru activități ce pot îmbogăți simțurile și sunt eficiente cu persoane de toate vârstele. În cartea mea, *Windows to Our Children* (Oaklander, 1978/1988), descriu cum am utilizat exercițiul „Orange Exercise” pentru a deschide și a amplifica simțurile. Am oferit fiecărui copil mai multe portocale. Încet, am investigat fiecare aspect al portocalelor - examinându-le, mirosindu-le, cântărindu-le în palme, simțind temperatura și textura lor, lingându-le. Am cojit portocalele și am examinat coaja cu atenție. Am fost uimiți de învelișul protector strălucitor al portocalei, observând că nu are niciun gust. Am desfăcut fiecare portocală în felii, am luat fiecare felie și cu grijă am parcurs procedura de examinare. Apoi am făcut schimb de felii cu ceilalți din grup, descoperind uimiți că fiecare felie era diferită ca gust și ca textură, deși toate erau delicioase. O fată de doisprezece ani a remarcat mai târziu, „Eu nu o să mai pot niciodată să mănânc o portocală, sau orice alt fruct, așa cum o făceam până acum. Acum într-adevăr cunosc fructul”. Acest copil se referea la conștiința sa îmbogățită și la abilitățile sale senzoriale ascuțite. Atunci când copiii

se simt în siguranță în cabinetul meu, ei vor regresa adesea și își vor permite să aibă experiențe ce pot fi considerate specifice copiilor mai mici. Atunci când se întâmplă asta, mă bucur. Copiii care au trăit în familii disfuncționale sau au fost traumatizați în vreun fel au tendința de a se maturiza prea repede. Ei sar peste multe etape importante de dezvoltare. Unii copiii vor turna multă apă peste lut, în mod inconștient reconstituind jocul în noroi. Alții vor folosi apa în moduri cât se poate de creative. Un băiat de doisprezece ani, după ce a învățat că trebuie să mă ajute să strâng, a insistat să spele toate uneltele jocului de olărit. I-am spus că de obicei nu le spăl, dar el a insistat. Uitându-mă la el în timp ce era la chiuvetă, mi-am amintit de fetița mea de trei ani, stând pe un scăunel la chiuvetă și spălându-și farfuriile de jucărie. Acest băiat nu avea nevoie de scăunel dar era implicat în activitatea de a spăla la fel cum era și fiica mea. Își oferea o experiență de care avea nevoie; lucrul era evidențiat de corpul său relaxat și de zâmbetul de pe față.

## Corpul

Următoarea noastră temă este corpul. Orice emoție are o legătură cu corpul. Observați cum reacționează corpul dumneavoastră următoarea dată când o să simțiți furie sau bucurie. Observați încordarea capului atunci când rețineți furia. Observați contractarea gâtului și a pieptului atunci când evitați să plângeți, curbarea umerilor atunci când simțiți frică sau sunteți anxioși. Copiii dezvoltă tipare corporale la vârste fragede, adesea creând în acele perioade defecte de postură pe care de obicei le vedem mai clar în adolescență sau la maturitate.

Copiii cu tulburări își îngădesc corpurile și pierd conexiunea cu ele. Eu vreau să îi ajut să se deblocheze, să se relaxeze, să respire profund, să își recunoască propriile lor corpuri, să fie mândri de corpurile lor, să simtă puterea ce se află în corpurile lor. Adesea începem cu respirația. Copiii și adulții, atunci când sunt anxioși și temători, diminuează respirația și astfel se deconectează și mai mult. Noi inventăm jocuri care implică respirația. Facem exerciții de respirație. Umflăm baloane

și le mișcăm prin aer suflând în ele, pentru a vedea cine poate ține balonul în aer mai mult. Facem exerciții de relaxare meditative ce implică respirația. Suflăm în mingi de carton de-a lungul unei mese pentru a vedea cine ajunge primul în capătul celălalt. Jucăm jocuri ce implică scoaterea de sunete, a cânta și a țipa. Adolescenții, în mod special, sunt fascinați de puterea respirației. Ei îmi vor spune din nou și din nou cum și-au amintit să respire profund, imaginându-și cum respirația curăță corpul și creierul, în timpul testelor de la școală și cât de util a fost asta pentru ei. Câștigul secundar al sentimentului puterii asupra propriei vieți, mai degrabă decât cealaltă postură, de victimă, este de neprețuit.

Facem multe exerciții în care implicăm corpul. Am putea dansa prin cabinet, arunca cu mingea, am putea lupta cu mănuși de box Bataca, și ne-am putea juca imitând luptele. Copiii hiperactivi beneficiază în mod special de pe urma experiențelor controlului corporal cum ar fi yoga sau de pe urma jocurilor de mișcare corporală, cazuri când ei pot eperimenta controlul corpului prin mișcări. Copiii ce încă poartă scutece sau fac pe ei beneficiază enorm de lucrul corporal, având în vedere că ei sunt destul de deconectați de corpurile lor. Activitățile creative teatrale, în special pantomima, sunt un ajutor fantastic pentru a-i ajuta pe copii să își cunoască corpul. Fiecare mișcare trebuie exagerată pentru a transmite ideea celuilalt. Ne jucăm multe jocuri ce implică imitația.

Noi nu petrecem în mod necesar o întreagă ședință făcând activități corporale, senzoriale și de respirație. Dacă pare indicat, voi sugera o activitate pe care copilul este sau nu este dispus să o facă. Contează foarte mult entuziasmul și disponibilitatea mea de a mă implica în aceste activități împreună cu copilul, ca și abilitățile mele de a le prezenta. Putem petrece cinci minute sau o oră întreagă cu aceste activități. Poate să fie nevoie să negociem sau să facem compromisuri, petrecând o parte a timpului făcând ceea ce vrea copilul și o parte ceea ce sugerez eu. O dată ce copilul își permite să se implice în aceste experiențe, în general se bucură de ele foarte mult. Terapia cu copii este ca un dans: câteodată conduc eu, câteodată conduce copilul.



## Întărirea sinelui

A îl ajuta pe copil să dezvolte o puternică conștiință de sine este o premisă obligatorie pentru a îl putea ajuta să exprime emoții profunde. În continuare copilul începe să aibă un sentiment de bunăstare, ca și un sentiment pozitiv legat de el însuși. Dați-mi voie să reamintesc că acești pași, așa cum au fost evidențiați în această discuție a procesului terapeutic, nu sunt deloc consecutivi. Pendulăm înainte sau înapoi, după cum este nevoie. Am putea să ne concentrăm asupra lucrului senzorial și, în timp ce copilul se bucură de senzația tactilă a lutului ud, de exemplu, împreună cu experiența kinestezică intrinsecă a olăritului, el poate simți o îmbogățire a conștiinței de sine. Acest sentiment puternic al conștiinței de sine va aduce cu sine adeseori exprimarea spontană a emoțiilor.

Întărirea sinelui include, pe lângă experiența senzorială și corporală, definirea sinelui prin:

- Experimentarea unui anumit nivel de putere și control.
- A face alegeri.
- A experimenta cunoașterea deplină.
- Asumarea proiecțiilor.
- Stabilirea granițelor și a limitelor.
- A avea spirit de joc și a folosi imaginația.
- Contactarea propriei energii agresive.

## Definirea sinelui

Pentru a putea împuternici sinele trebuie să îl cunoști. Multe experiențe sunt utile copiilor pentru a-i ajuta să facă afirmații ale „sinelui”. Copilul este încurajat să vorbească despre sine prin intermediul desenelor, colajelor, lutului, păpușilor, artelor dramatice, muzicii, metaforelor, visurilor - orice tehnică ce îl ajută pe copil să se concentreze asupra sa. „Acesta sunt eu” și „Eu nu sunt astfel” sunt expresii pe care copilul le învață și le integrează în conștiința sa. Fac

liste în care copilul îmi dictează feluri de mâncare preferate și feluri de mâncare pe care le urăște, ceea ce nu îi place la școală și ceea ce îi place, dacă există ceva. Copilul poate desena o imagine a tuturor lucrurilor pe care și le dorește, sau ceea ce îl face pe el fericit sau trist sau furios, sau să îi fie frică, sau o imagine cu toate activitățile care îi plac. Sau pot să îi cer copilului să facă din lut figuri sau forme abstracte care să îl reprezinte atunci când se simte bine sau când se simte rău. Respectarea gândurilor, opiniilor, ideilor și sugestiilor copilului este un aspect important al întăririi sinelui. Câteodată, cu adolescenți, voi folosi o carte de astrologie sau un manual al unui test proiectiv după ce am făcut cu ei testul. Voi citi diverse propoziții ce au legătură cu zodia lor sau interpretarea din manual a testului proiectiv și apoi îi voi întreba, „Se potrivește asta pentru tine?” De fiecare dată copilul poate spune, „Da, așa sunt eu” sau „Nu, eu nu sunt așa” sau chiar, „Păi, uneori sunt așa, alteori nu sunt așa”, stabilind astfel mai multe lucruri legate de identitatea sa. Cu cât copilul poate fi mai mult acompaniat în definirea de sine, cu atât mai puternic devine sinele și există mai multe oportunități pentru o dezvoltare sănătoasă.

## Alegerile

A-i oferi copilului multe oportunități de a face alegeri este un alt mod de a întări sinele. Mulți copii se tem să facă până și cele mai neînsemnate alegeri din cauza fricii de a nu face o alegere greșită. Așa că voi oferi cât mai multe situații neamenințătoare de a face alegeri: „Vrei să stai pe canapea sau la masă? Vrei creioane sau acuarele?” Mai târziu alegerile devin puțin mai complicate: „Ce dimensiuni să aibă hârtia pe care o vrei? (3 posibilități). Ce vrei să facem astăzi?” Un răspuns tipic poate fi „Nu știu”, „Nu-mi pasă” sau „Orice vrei tu să fac”. Zâmbesc sau insist cu răbdare să facă ei această alegere numai dacă, bineînțeles, nu observ că este prea dureros pentru ei să ia o asemenea decizie în aceste momente. Încurajez părinții să ofere copiilor lor oportunitatea de a face alegeri oricând este posibil.

## Cunoașterea deplină

Copiii care trăiesc în familii disfuncționale, familii cu alcoolici, copiii care au fost abuzați, neglijați sau molestați, acești copii deseori se maturizează prea repede și sar peste multe experiențe importante de cunoaștere, vitale pentru dezvoltarea sănătoasă. În unele cazuri părinții pot face prea multe pentru copii, zădărniciind nevoile lor; alți părinți sunt atât de rigizi încât nu permit copilului să exploreze și să experimenteze. Unii părinți au credința că frustrarea conduce la dobândirea unei puteri mai mari. Copiii nu învață niciodată să îndeplinească sarcini prin frustrare. Există o linie fină între încercare și frustrare și este important să fim atenți la acea linie. Copilul mic încearcă să pună cutia mai mică în cutia mai mare, dar când devine frustrat începe să plângă. Copilul mai mare rămâne fără energie - iese din contact. Experiențele de cunoaștere sunt diverse. Unele sunt planificate, cum ar fi aducerea unui nou joc și descoperirea lui împreună, construirea unei structuri din piese de Lego sau rezolvarea unui puzzle. Unii copii, începând să se simtă în siguranță cu terapeutul, creează propriile experiențe cum ar fi stropirea lutului cu apă sau spălarea cu intensitate a instrumentelor folosite pentru modelarea lutului. Acest tip de experiențe sunt într-o strânsă legătură cu regresia. Copilul creează oportunități de a retrăi experiențele de care a avut nevoie sau experiențele pe care nu le-a trăit.

Uneori experiențele de cunoaștere apar spontan. Un băiat de unsprezece ani, de exemplu, a încercat să facă o pasăre să zboare într-o scenă în nisip pe care o crea. Mi-a cerut un băț și niște sfoară. Știam că sfoara nu va fi de ajutor dar, cu înțelepciune, nu am spus nimic. A descoperit în curând, după multe încercări, că nu poate lega pasărea cu sfoară în vârful bățului. Energia sa a început să scadă, contactul său cu sarcina a fost întrerupt și am știut că în curând urma să decidă să înceteze să lucreze la scena sa în nisip. Simțind declanșarea frustrării, am spus cu blândețe: „Am o idee ce ar putea să funcționeze. Ai vrea să auzi ideea mea?” Băiatul a încuviințat și eu am spus, „Poate ar fi bună așa sau ceva asemănător cu banda adezivă. Nu știu - tu ce crezi?”

Băiatul a optat pentru ață - a funcționat - și energia sa, zâmbetul și oftatul lui puternic mi-au indicat că aceasta a fost o experiență de învățare. (Nu am spus, „Nu uita, a fost ideea mea”).

Bineînțeles, copiii care folosesc multe tehnici proiective au experiențe de învățare nu prin faptul că eu spun, „E un desen frumos, sau o scenă în nisip minunată”, ci prin propria lor satisfacție intrinsecă. Avertizez părinții să evite exagerările sau afirmațiile generale cum ar fi, „Ăsta-i un desen frumos”, sau „Ești un geniu muzical”. Copiii în general transformă aceste afirmații în introiecții negative. Mult mai eficiente sunt afirmații cum ar fi, „Îmi plac culorile din acest desen”, sau „Îmi place cum ți-ai făcut curat în cameră”, folosind „Eu” în mesaj.

### Asumarea proiecțiilor

Multe din tehnicile pe care le folosim sunt de natură proiectivă. Atunci când un copil face o scenă în nisip, desenează o imagine, spune o poveste, el exprimă propria sa individualitate și experiență. Adesea aceste exprimări sunt reprezentări metaforice ale vieții sale. Atunci când își poate asuma aspecte ale acestor proiecții, el afirmă ceva despre sine și despre procesul vieții sale. Conștiința sa de sine și granițele sinelui său se intensifică. Atunci când copilul îmi descrie desenul „locului unde se simte în siguranță”, simte că este ascultat și respectat în timp ce eu ascult cu atenție. Atunci când îl rog să îmi spună ceva legat de acest loc, ceva ce eu pot scrie în desenul lui, se simte și mai acceptat. Atunci când punem în legătură afirmația sa cu viața lui actuală începe să simtă importanța sa în lume.

În desenul unei peșteri de gheață al unui copil de paisprezece ani scriu după dictare, „Merg prin peștera mea de gheață și mă gândesc”. Îl întreb la ce anume se gândește. „Mă gândesc la tot - școală, viața mea”. Îl întreb dacă mai e cineva cu el. „Nu, nimeni nu știe cum să ajungă aici - sunt singurul care știe să ajungă aici și singurul care știe drumul de ieșire”. Îl întreb ce legătură este între acest loc și realitatea vieții sale. „Am nevoie de un loc ca acesta. E greu pentru mine să mă

gândesc, la orice, când fratele meu este pe aproape”. (El are un frate geamăn).

Explorează puțin această situație și desenează o imagine reprezentând felul în care se simte atunci când fratele său este aproape - o mulțime de linii negre dense. El admite că nu știe cum să se simtă liber fără să găsească o peșteră de gheață în care să se ascundă. Am mai făcut un pas înspre a îl ajuta pe acest băiat să se descopere și să își asume ceea ce este.

### Granițe și limite

O bună creștere și educare a copiilor implică stabilirea de limite clare potrivite pentru vârsta copilului astfel încât copilul să cunoască, să experimenteze și să testeze granițele sale. Atunci când o graniță nu este disponibilă, copilul are tendința de a se simți anxios și poate să se miște în jur în căutarea graniței sale. Conștiința de sine devine amorfă. Părinții trebuie să știe când este potrivit să extindă granițele astfel încât copilul, la fiecare nivel de dezvoltare, să poată găsi noi arii de explorat. În ședințele noastre limitele și granițele mele sunt clare. Începem la timp și terminăm la timp. Nu răspund la telefon - de fapt ei observă, în general, faptul că îl opresc. Pot folosi biroul meu, nu ne plimbăm cu acuarelele prin cameră. La finalul fiecărei ședințe copilul mă ajută să strângem (cu excepția scenelor în nisip). Încheierea ședinței este evidențiată de această activitate. Eu nu „impun” aceste reguli, le întâmpinăm natural în timp ce apar. Eu cred că propriul meu respect de sine și limitele mele permit copiilor să se cunoască pe ei înșiși mai bine. În continuare, eu sunt conștientă de propriile limite într-un alt fel - știu, și uneori învăț între timp, ceea ce pot face și ceea ce nu pot face. Dacă mă recuperez după o răceală nu mă voi angaja într-o luptă cu mănuși de box Bataca cu un copil, de exemplu. Dacă mi se cere într-un joc să sar de 100 de ori, îi spun copilului când îmi ating limita. De asemenea, pot să respect nevoia copilului de a se limita în anumite momente și trebuie să fiu conștientă de propriile mele așteptări nerealiste.

## Spiritul de joc, imaginația și umorul

Copiii mici au un talent înnăscut pentru joacă și imaginație și le place să râdă când văd lucruri amuzante. Ei încă nu au inhibiții și restricții. Jocul imaginativ este o parte integrantă a dezvoltării din copilărie. Deseori aceste resurse naturale sunt înnăbușite la copiii ce au fost traumatizați într-un fel. Crearea multor oportunități pentru joc imaginativ este o componentă necesară a terapiei cu copii și are rolul de a elibera și îmbogăți sinele. Terapeutul trebuie să știe cum să se joace cu copilul; dacă această calitate a vieții este pierdută sau necunoscută, însuși terapeutul trebuie să găsească o modalitate de a redobândi acest comportament voios. Din fericire, eu niciodată nu am pierdut capacitatea de joc și această caracteristică mi-a fost de ajutor cu proprii mei copii și cu mulți copii cu care am lucrat. Deoarece există atât de puține oportunități în viață de a experimenta spiritul de joc și imaginația, ca adult sunt foarte norocoasă pentru că am găsit propria cale de a trăi aceste experiențe. Mulți părinți au dificultăți în a își permite să se joace cu bucurie cu copiii lor. Atunci când observ asta, petrecem puțin timp în cabinet doar jucându-ne. Eu pot fi un bun model pentru această activitate.

### Putere și control

Copiii, începând să aibă încredere în mine și să se simtă confortabil în cabinet, preiau controlul asupra ședințelor. Această etapă este pentru mine una dintre cele emoționante părți ale terapiei. Atunci când văd că se întâmplă asta știu ca are loc un progres. Copilul cu care lucrez (și chiar majoritatea copiilor) nu au nici o putere asupra vieții lor. E posibil ca ei să se zbată pentru a avea control angajându-se în lupte pentru putere, dar acești copii de fapt simt o lipsă teribilă a puterii. Tipul de control ce are loc în ședință nu este la fel ca acela în care lupti pentru putere - este o interacțiune, dar una în care copilul, pe parcurs, are experiența controlului. Este una dintre acțiunile cele mai elocvente în care sinele se afirmă în ședințele noastre.

Ofer aici un exemplu referitor la o mică parte din povestea unui copil. (În lucrul cu copii este esențial pentru mine să știu „povestea” copilului - istoria sa, viața pe care a avut-o, viața pe care o are acum. Fără această înțelegere a câmpului copilului, experienței îi lipsesc conexiunile și substanța). Joey a fost găsit într-o mașină abandonată când avea cinci ani. Era legat de scaun cu frânghie și s-a ajuns la concluzia că a mai fost deseori legat și nu i s-a permis prea mult să se miște, corpul său prezentând urme de vânătăi iar mușchii fiind destul de atrofiați. Atunci când a fost găsit era pe moarte. După o perioadă petrecută în spital și două centre de plasament, el a fost adoptat. (Părinții lui biologici nu au fost niciodată găsiți). Părinții lui adoptivi l-au adus la terapie când avea zece ani datorită comportamentului său extrem de hiperactiv (cu toate că era sub tratament medicamentos) și acceselor severe de furie explozivă și distructivă.

Joey a petrecut primele patru ședințe alergând prin cabinet, ridicând lucruri și aruncându-le pe jos. În aceste ședințe scopul meu era să creez o relație și să îl ajut pe Joey să susțină contactul cu mine sau cu ceva din cabinet, astfel că am încercat să îl acompaniez alergând prin cameră cu el, ridicând fiecare obiect pe care el îl arunca, făcând un scurt comentariu despre obiect și urmându-l pe Joey până la următorul obiect. Am observat că în a doua ședință s-a oprit pentru o secundă atunci când eu am făcut scurtul meu comentariu și până în ședința a patra a încetinit ritmul considerabil, chiar răspunzându-mi și interacționând cu mine. Relația a înflorit și am participat împreună la un număr de activități senzoriale prin care am accentuat contactul. Instrumentele muzicale erau preferatele lui Joey și am petrecut o perioadă comunicând fără cuvinte cu ajutorul tobelor și altor instrumente de percuție. A petrecut o întreagă ședință privind prin caleidoscop, descoperind forme interesante, invitându-mă și pe mine să mă uit la ele și apoi așteptând ca eu să descopăr ceva la care să se uite și el. (O secvență de contact prin excelență). Deodată totul s-a schimbat și el a început să conducă ședințele într-un nou fel. A văzut o pereche de cătușe și a pregătit terenul pentru o punere în scenă.

„Tu ești un hoț și eu sunt polițistul. Tu furi portofelul ăsta (unul vechi de pe un raft) și eu vin după tine și te prind.” Așa că ne-am jucat acest joc, cu mare entuziasm, cu diferite noi direcții pentru Joey. El era evident la conducere. În a doua ședință în care am continuat scenariul, el a spus, „Mi-aș dori să am niște frânghie astfel încât să te pot lega”. În următoarea ședință am adus frânghie și el, bucuros, m-a legat. O dată sau de două ori am ieșit din rol pentru a-i spune că frânghia era strânsă prea tare pentru mine și el a slăbit nodul imediat. Am jucat această scenă - eu luând portofelul, el urmărindu-mă și prinzându-mă, punându-mi cătușele și legându-mă - câteva ședințe. Joey a adăugat noi elemente și noi dialoguri în fiecare ședință. Când s-a plictisit de acest joc Joey a decis să ne jucăm „biroul directorului”. S-a înconjurat cu diverse obiecte de birou, telefon de jucărie, capsator. M-a trimis la un terapeut care l-a sunat pentru a vorbi despre copiii din școala sa. Joey s-a bucurat foarte tare de acest joc, de asemenea, și l-am jucat mai multe ședințe. În această perioadă mama sa spunea că Joey este un copil transformat - era fericit, încetase să mai fie distructiv, era calm.

Printre alte jocuri de rol inventate de Joey, am început să lucrăm asupra altor diverse aspecte ale procesului terapeutic, am început activități de definire a sinelui și ne-am concentrat asupra exprimării emoționale, în mod special asupra furiei. El era destul de receptiv și chiar m-a sfătuit adesea, atunci când ne jucam biroul directorului, să îi spun copilului îngrijorat (în mod obișnuit un urs mare de pluș) să deseneze imagini ale sentimentelor sale de furie - la fel ca și alte activități pe care el însuși le făcea. Întâlnirile săptămânale cu Joey au durat aproximativ un an și jumătate, incluzând și unele ședințe cu părinții săi. În ultima noastră ședință Joey a adus a casetă cu muzică ce îi plăcea și, la cererea sa, am dansat în voie întreaga ședință amuzându-ne.

Este tentant să interpretăm jocul de rol al lui Joey-o bună parte este destul de evident. Interpretarea verbală pare superficială în comparație cu profunzimile experienței sale. O notă finală despre Joey: A întreat-o pe mama sa de ce vine la mine la cabinet. Ea i-a răspuns,



„Atunci când erai mic, nu ai avut șansa niciodată să te joci. Violet îți oferă această șansă acum”.

### Energia agresivă

Termenul „energie agresivă” îi deranjează pe unii oameni deoarece le reamintește de comportamentul ostil și distructiv. Una din definițiile din dicționarul meu pentru termenul „agresiv” presupune inițiativa sau energia acțiunii. La această definiție fac referire atunci când folosesc acest termen. Este energia pe care o persoană o folosește atunci când mușcă din măr. Este energia pe care cineva o folosește pentru a exprima un sentiment puternic. Este energia care oferă sentimentul de putere. Este energia care oferă suportul de sine necesar pentru a acționa. Copiii sunt confuzi în legătură cu acest tip de energie, echivalând-o cu apariția de probleme pentru ei. Copiilor care sunt temători, timizi, retrași și care par să aibă un sine fragil în mod evident le lipsește această energie agresivă. Copiilor care atacă, lovesc, se angajează fățiș în lupte de putere și în general acționează „agresiv”, le lipsește de asemenea această energie. Ei acționează în afara granițelor lor și nu din interiorul unui loc temeinic din interiorul lor.

Eu ofer multe oportunități copilului pentru a experimenta energia agresivă și a se simți confortabil cu ea. Suportul intern pe care copilul îl dobândește din aceste activități este o condiție necesară pentru exprimarea emoțiilor suprimate. Copilul care a fost traumatizat are nevoie de ajutor pentru a exprima emoții profunde astfel încât să poată depăși acea traumă, fie ea boală, moartea unei persoane apropiate, pierderea unui animal de companie, divorț, abuz, faptul că a fost martor al violenței, sau molestare. Având în vedere faptul că un copil asimilează acestea, ca parte a procesului său normal de dezvoltare, atunci când trauma reapare el se simte responsabil și se auto-învinuiește. Această învinovățire diminuează considerabil capacitățile sinelui și face foarte dificilă pentru copil exprimarea emoțiilor ce trebuie verbalizate pentru promovarea sănătății. În continuarea dezvoltării sale copilul

introiectează multe aspecte negative, credințe ale propriei vinovății. Aceste mesaje negative duc la fragmentare, la inhibiția dezvoltării și integrării sănătoase și sunt rădăcinile atitudinii de depreciere de sine, stimă de sine scăzută, și sentimentelor de rușine. Un început de inversare a acestui proces este de să îl ajutăm pe copil să dezvolte o conștiință puternică de sine, care oferă un sentiment de bunăstare și un sentiment pozitiv în legătură cu propria persoană. Activitățile ce oferă suport sinelui sunt esențiale pentru această sarcină.

Activitățile legate de energia agresivă necesită câteva condiții. Mai întâi, ele trebuie să se desfășoare în contact cu terapeutul. Angajarea copilului în aceste activități, de unul singur, acasă sau în timp ce terapeutul asistă pasiv, nu are același impact ca atunci când terapeutul este activ implicat împreună cu copilul. Această implicare este necesară astfel încât copilul să se simtă confortabil cu forța interioară de care poate să se fi temut. În al doilea rând, aceste activități se desfășoară într-un cadru suportiv. Copilul știe că terapeutul are controlul și nu va permite ca ceva dăunător să interfereze cu experiența. În al treilea rând, interacțiunea are un spirit de joacă și de bucurie. În al patrulea rând, jocul este exagerat. Având în vedere că această energie a fost evitată de copil (fie prin retroflexie, fie prin deflecție), el trebuie să pătrundă în centrul acestei energii înainte de a restabili echilibrul.

Activitățile legate de energia agresivă pot implica zdrobirea lutului, tragerea cu pușca, lovirea tobelor, lovirea obiectelor sau mașinilor una de alta, păpuși care se mănâncă una pe cealaltă, lupte cu mânuși de box Bataca, și așa mai departe. Există unele jocuri care sunt specifice pentru acest tip de energie, deși din nefericire nu sunt foarte multe. Am avut două jocuri care erau excelente pentru lucrul cu energia agresivă dar nu mai sunt fabricate, *Hawaiian Punch* și *Whack Attack*. Un joc numit *Slap*, unde jocul implica plesnirea gândacilor, este util. *Don't Break The Ice* este un joc foarte potrivit pentru copiii care se tem să demonstreze această energie la început. Lovirea „gheții” cu un ciocan mic de lemn este un joc destul de ușor. Accentuez din nou faptul că experimentarea energiei agresive într-un context terapeutic necesită implicarea terapeutului împreună cu copilul.

Janine era o fetiță de zece ani ce suferise multe traume, inclusiv abuz fizic și sexual și abandon. Ea a fost în mai multe centre de plasament și în cele din urmă a fost adoptată de o familie nouă. Procesul său consta în a fi cât mai bună cu putință și a zâmbi tot timpul. Înainte de a putea începe să o ajut pe Janine să exprime sentimentele sale, incluzând furia și durerea sa, știam că are nevoie să dobândească o conștiință de sine mai puternică și să intre în contact cu energia sa agresivă. Punctul de cotitură a apărut o dată cu păpușile. Într-o zi am rugat-o să ridice orice păpușă dorește și, într-un mod neobișnuit pentru ea, a ales un aligator cu o gură mare - (alegerile ei obișnuite erau o pisică drăguță sau un iepure). Eu am luat un alt aligator și am spus, „Salut. În mod sigur ai o gură mare și o mulțime de dinți. Pun pariu că o să mă muști”. „Oh, nu!” a răspuns păpușa lui Janine. „Eu îți sunt prieten. Ne putem juca împreună”. „Oh, da?” am spus eu, apropiind păpușa mea de gura aligatorului. „Știu că o să mă muști”. Janine a retras păpușa ei atunci când eu m-am apropiat, dar în curând păpușa mea era chiar în gura aligatorului ei. Apropae involuntar, aligatorul lui Janine s-a apropiat de păpușa mea. „Ow! Ow! Mă muști!” am strigat eu, în timp ce păpușa mea a căzut dramatic pe podea. „Fă asta din nou! Fă asta din nou!” a strigat Janine. Și așa am făcut, din nou și din nou, aducând alte păpuși „rele” cum ar fi rechinul și lupul, care să muște pentru ea. Până la jumătatea jocului Janine mușca diversele mele păpuși cu mare forță, iar păpușile noastre se angajau într-o luptă puternică înainte ca păpușa mea să cadă pe podea. La finalul ședinței Janine zâmbea larg (nu zâmbetul ei forțat, obișnuit), stătea drept și a plecat mulțumită. În ședințele ce au urmat am început cu succes să abordăm emoțiile sale suprimate.

Danny, de opt ani, a asistat la violența din familia sa până când mama sa a plecat, luându-l cu ea și lăsând în urmă tot ce era pentru el familiar, inclusiv tatăl său. Danny părea să aibă dificultăți de adaptare în noul său mediu: crea probleme la școală, lovea alți copii și o abuza pe mama sa fizic și verbal. În cabinetul meu Danny era terifiat de orice activitate ce implica energia agresivă. A refuzat să ne luptăm cu mânuși

de box Bataca și îmi ordona să încetez și să mă abțin dacă păpușile mele vorbeau agresiv cu păpușile lui.

În timp ce Danny începea să se simtă mai confortabil cu mine a început să încerce să sugereze unele activități mai energice. În cele din urmă a inițiat cu mine jocuri de atac ce implicau o păpușă Bărbat ce trăgea la țintă cu o săgeată din cauciuc, și alte jocuri similare. Simultan, comportamentul său la școală și acasă s-a îmbunătățit considerabil.

Mulți terapeuți au argumentat că acei copii care au fost martori ai violenței, în mod special cea familială, nu ar trebui să fie îndrumați către joc „violent” în cabinetul terapeutului. Acești copii sunt în mod particular retrași și în afara conexiunii cu ei înșiși. Ei se învinovătesc pentru haosul și tulburările din familia lor. Ei se simt vinovați dacă sunt furioși pentru că trebuie să plece de acasă, sau se simt triști să își părăsească tații. În același timp ei își doresc să își protejeze mamele. Sunt atât de confuzi încât singura soluție este cea de a se restrânge și de a-și reprima emoțiile. În cazul lui Danny organismul, în căutarea sănătății, a erupt în afara granițelor sale într-un comportament agresiv de neacceptat. Eu cred că acești copii au nevoie de oportunități de a găsi puterea lor interioară astfel încât ei să se poată elibera de constrângerile care inhibă abilitatea lor de a accepta și exprima diferitele lor emoții și să trăiască liberi și fericiți.

### Exprimarea emoțiilor

A îi ajuta pe copii să deblocheze emoțiile îngropate și să învețe modalități sănătoase de a exprima emoțiile lor în viața de zi cu zi nu este ceva simplu. În acest proces sunt folosite o varietate de tehnici creative, expresive și proiective. Aceste tehnici implică desene, colaje, lut, imaginația și fantezmele, tehnici teatrale, muzică, mișcare, povestire, crearea de scene în nisip, fotografii, utilizarea metaforelor și o varietate de jocuri. Multe dintre aceste tehnici au fost folosite sute de ani în multe culturi pentru comunicare și exprimarea de sine. Ați putea spune că dăm înapoi copiilor modalități de exprimare ce sunt

de la ei moștenite. Aceste modalități duc la proiecții puternice care pot evoca sentimente puternice. Orice creează un copil este o proiecție a ceva din interiorul lui sau, cel puțin, ceva ce îl interesează. Astfel, dacă un copil spune o poveste, poți fi sigur că substanța poveștii reflectă viața copilului sau identitatea lui și exprimă o nevoie, o dorință sau un sentiment pe care copilul le are.

Dacă un copil creează o scenă în nisip folosind diferitele miniaturi care sunt disponibile pe rafturi, chiar actul proiecției acestui material simbolic este terapeutic. Ceva din interiorul copilului a fost exprimat. Dacă apoi copilul spune o poveste despre scena sa, exprimă poate mai mult sau trece la un alt nivel. Dacă apoi copilul își poate asuma diverse aspecte ale scenei, integrarea are loc cu într-un ritm mult mai alert.

De exemplu, Jimmy, de șapte ani, este absorbit de construirea scenelor în nisip. Eu pot să văd, în timp ce îl privesc, că toată energia sa este îndreptată către sarcină. Este pe deplin prezent și în contact cu sarcina sa. Nu îl întrerup și nu vorbesc, decât dacă îmi cere să îl ajut să găsească un obiect anume. Mă uit la ceas pentru a putea organiza ședința astfel încât să mă asigur că el poate face o încheiere înainte ca timpul ședinței să se scurgă. Aș putea spune, „Trebuie să închei acum” (majoritatea copiilor anunță „Am terminat”, cu mult înainte de finalul ședinței.). Dacă nu avem timp să vorbim despre scena sa, nu este nici o problemă. Pot vedea după nivelul energiei sale că orice face acum este foarte important pentru el și este ceva ce el trebuie să facă. Acum Jimmy se uită la mine și îmi spune că a terminat. Mai sunt zece minute din ședință. El spune, „Asta e cea mai bună scenă pe care am făcut-o vreodată!”. Jimmy, care adoră să facă scene în nisip, spune asta de fiecare dată când face una, indicându-mi satisfacția și bucuria sa. Îmi descrie scena. Sunt multe personaje monstruoase, în conflict unele cu celelalte, ce se întâlnesc. Există o peșteră cu cristale în ea. Sunt foarte mulți copaci și ascunsă printre acești copaci se află o foarte mică omidă verde. Jimmy privește această scenă din perspectivă și spune ceea ce este semnificativ pentru el. (Majoritatea copiilor vor privi scenele lor și vor încerca să găsească semnificația lor, o parte importantă a procesului de

integrare. Copiii întotdeauna încearcă să înțeleagă ceea ce se petrece în viața lor și se simt frustrați și confuzi în cea mai mare parte a timpului. Ei au nevoie să experimenteze satisfacția și puterea de a înțelege măcar propriile creații.)

Jimmy spune că monștrii se luptă între ei pentru comorile din peșteră, că el a pus foarte mulți copaci în scenă pentru că îi plac copacii foarte mult și că cineva nu poate întotdeauna vedea lucrurile care se află sub ei așa cum vede el omida ascunsă. Îl întreb de ce se luptă monștrii și el îmi răspunde că nu știe, dar poate pentru a lua comoara. „Nici unul dintre ei nu va lua comoara fiindcă sunt prea ocupați să se lupte. Dar omida este în siguranță deoarece monștrii nu o văd”. (Acum el creează o poveste/metaforă). Apoi eu îl întreb care dintre personaje sau obiecte este el și, după o atentă considerare, spune că el este omida (Dacă am fi avut mai mult timp aș fi putut avea un dialog cu omida). „Ce din omidă te face să vrei să fii ea?” îl întreb. Fără ezitare el răspunde, „Fiindcă este ascunsă și în siguranță”. Apoi întreb cu o voce caldă, „Jimmy, tu îți dorești să fi avut un loc sigur ca acesta în viața ta? ”. Își lasă capul în jos, se uită la picioarele sale și spune încet, „Da, am nevoie de unul”. Apoi începe să îmi spună despre aparatul meu de fotografiat Polaroid și despre fotografia pe care o voi face scenei sale. Știu că rezistența sa a fost evidențiată și atenția sa s-a îndreptat către altceva. Orice s-a întâmplat este de ajuns pentru el în acest moment.

Există multe nivele terapeutice în acest exemplu. Jimmy a exprimat metaforic viața sa în această scenă, ceva ce nu ar fi putut niciodată să articuleze la vârsta sa; conflictul, pericolul, bunătața și speranța care sunt inaccesibile, sentimentul de a fi mic și fără putere, nevoia de a se ascunde și nevoia de siguranță, temerile și furia sa. Desigur, acestea sunt interpretările mele, deși probabil destul de punctuale având în vedere ceea ce știu despre Jimmy și despre viața lui. Interpretările mele nu sunt terapeutice, în orice caz. Ceea ce vindecă, este exprimarea de către Jimmy a ceea ce el avea nevoie să exprime în scena sa - înțeleasă de către el probabil la un nivel foarte profund, intuitiv - sentimentul de siguranță din cabinetul meu, ușurința cu care am dezvoltat relația

dintre noi doi, respectul și acceptarea pe care le simte din partea mea, cunoașterea faptului că există limite și granițe pe care eu le impun și îmi asum responsabilitatea pentru ele (cum ar fi de exemplu durata ședinței) și sentimentul său de de putere și control în cadrul acestor limite de a face ceea ce are nevoie să facă fără să fie întrerupt. Ceea ce este de asemenea terapeutic este interacțiunea noastră privitor la scena lui, interesul meu legat de ea și acceptarea scenei ca rezultat al unei munci serioase. Eu pun întrebări, dar nu insist să primesc mai mult decât el îmi oferă. Pentru mine cel mai terapeutic aspect al acestei ședințe a fost afirmația lui Jimmy legată de nevoia sa de a avea un loc sigur al său. Această exprimare profundă ce a ieșit la suprafață este acum un teren fertil pe care noi să îl explorăm mai târziu, mai degrabă decât un sentiment ascuns ce blochează funcționarea organică sănătoasă. Rezistența care a apărut, evidențiată de schimbarea subiectului de către Jimmy, mi-a arătat că Jimmy a atins limita sa în privința acestei teme și că nu avea îndeajuns de mult suport pentru a continua. Timpul, de asemenea, poate să se fi adăugat acestei rezistențe, având în vedere că el știa că timpul ședinței era pe sfârșite. Într-un fel, el a încheiat procesul și a revenit la realitatea cotidiană.

Adesea, când timpul s-a scurs e posibil să trebuiască să ajut copii să încheie procesul terapeutic punându-le întrebări superficiale, cum ar fi, „Ce crezi că o să mănânci la cină în seara asta?” Este deosebit de important să îi ajut pe copii să revină la cotidian dacă au fost absorbiți pe parcursul ședinței.

Acompanierea copiilor în exprimarea emoțională are adesea o secvență proprie. Uneori copiii au reprimat emoțiile lor atât de puternic încât ei sunt complet deconectați de acest concept. Așa că, atunci când acest lucru devine evident, începem să vorbim despre sentimente. Ce sunt sentimentele? Explorăm, cognitiv, toate aspectele furiei, durerii, fricii și bucuriei. Cineva poate simți o ușoară enervare, de exemplu, sau, la celălalt capăt al acestui continuum, furie oarbă. Apoi sunt stări corporale care sunt adesea etichetate ca sentimente, cum ar fi frustrarea, plictiseala, confuzia, anxietatea, nerăbdarea și singurătatea. Explorăm

și aceste stări. Privim imagini, jucăm jocuri, facem expresii faciale, ne mișcăm corpurile pe ritmul tobelor, exprimăm diferite sentimente, folosim păpuși, desenăm, folosim lut, facem liste, spunem povești, citim povești - toate legate de sentimente și stări ale corpului. Limbajul are un rol important de asemenea. Cu cât copii cresc și stăpânesc limbajul, ei devin mult mai capabili de a fi conștienți de și a exprima nuanțe ale sentimentelor lor într-un mod mult mai satisfăcător. O fată de opt ani care a fost abuzată fizic de tatăl său era incapabilă să exprime orice sentiment. Era ca și cum ea nu înțelegea deloc ce sunt sentimentele. Un joc pe care l-am jucat, numit Fața Fericită, a intrigat-o. Jocul avea cartoane cu diferite expresii faciale și, indiferent de cartonul pe care îl alegea, ea spunea același lucru: „Mă simt fericită când e ziua mea. Mă simt furioasă când e ziua mea. Mă simt tristă când e ziua mea.” Chiar dacă ea asculta cu oarecare interes afirmațiile mele atunci când alegeam un carton, ea a continuat afirmațiile cu ziua ei. Ne-am jucat multe jocuri legate de sentimente, așa cum am indicat mai sus. Într-o zi ne-am jucat de-a școala, la cererea ei, și ca profesoară ea mi-a spus să scriu ceva care mă făcea tristă, furioasă și fericită. În timp ce făceam asta am observat că ea era ocupată cu scrierea propriilor sale propoziții pe tabla de pe perete. A scris, „Eu sunt tristă pentru că pisica mea a fugit și nu știu unde este. Sunt furioasă pentru că mama mea nu m-a lăsat să mă uit la televizor aseară. Sunt fericită pentru că tatăl meu nu mă mai lovește acum”.

Copiii nu trec întotdeauna de la a vorbi despre sentimente la exprimarea propriilor sentimente. Putem folosi proiecțiile ca pe o modalitate de exprimare. Desenele, poveștile, scenele create în nisip vor avea un conținut plin de semnificații pe care le putem extrage pentru a-i ajuta pe copii să își asume propriile lor sentimente. De exemplu, Terri, o fată de treisprezece ani, a desenat un șarpe în deșert după un exercițiu de imaginație. Am rugat-o să fie șarpele și să descrie viața sa, fiind acel șarpe. În mod natural, au existat anumite rezistențe față de această cerință. Eu am spus, „Știi că pare o nebunie, dar spune numai `Sunt un șarpe`. Imaginează-ți că șarpele este o păpușă și că trebuie să vorbești în locul ei, dă-i glas”. Așa că ea a spus, „Sunt un



șarpe" (învârtindu-și ochii). Eu am intrat imediat în dialog cu șarpele, întrebându-l lucruri cum ar fi, „Unde locuiești? Ce faci toată ziua?” și așa mai departe. În final am spus, „Cum te simți în deșert de unul singur, șarpe?” După o pauză ea a răspuns cu o voce scăzută, cu capul plecat, „Singur”. Schimbarea energiei sale, a posturii corporale, și a calității vocii îmi spunea că ceva din interiorul său rămânea nespus. Așa că am spus foarte ușor „Tu, ca fată, te simți vreodată așa?” Ea a ridicat privirea către mine și a izbucnit în lacrimi. A continuat să descrie sentimentele ei de izolare și disperare.

Aș vrea să evidențiez câteva puncte aici. În primul rând este foarte important pentru mine să adresez întrebări importante într-o manieră foarte caldă, aproape familiară. În al doilea rând, am învățat că atunci când copiii plâng pentru ei este chinuitor. (În special pentru un copil de treisprezece ani). Dacă mă concentrez asupra lacrimilor, așa cum aș putea face cu un adult, voi facilita probabil procesul de încheiere. Așa că prefer să continui să vorbesc. „Spune-mi despre singurătatea ta, Terri”. Ea mi-a povestit. Când ședința s-a terminat Terri a desenat rapid o figură lângă șarpe. „Șarpele acesta sunt chiar eu, nu-i așa?” a spus. Nu toți copiii se vor identifica atât de repede cu proiecțiile lor. Deseori e nevoie să spun, „Este ceva din povestea ta care se potrivește pentru tine?” sau „Tu simți vreodată că vrei să ataci pe cineva așa cum face leul din scena ta?”

Având în vedere că emoțiile au o componentă corporală, petrecem o perioadă de timp ajutându-i pe copii să fie mai conștienți de propriile lor reacții corporale. Copiii, devenind atenți la corpurile lor, pot utiliza aceste răspunsuri ca indicii. De exemplu, Susan, de șaisprezece ani, afirmase că ea nu se simțise niciodată furioasă. Am făcut un exercițiu de imaginație în care am rugat-o să își imagineze ceva ce ar putea să o facă pe ea, sau pe altcineva, să se simtă furioasă, și să observe ceea ce simte la nivelul corpului ei. Atunci ea a desenat o imagine a unui nor deasupra unui cap. A denumit aceasta „Norul confuziei”. I-am sugerat să folosească asta ca indice - și, de fiecare dată când se simte confuză, să verifice dacă se întâmplă ceva ce nu îi place. („Nu îmi place”, este

o expresie ușoară, mai puțin amenințătoare pentru unii copii). Dacă ea ar putea ști că este furioasă, ar putea atunci să aleagă o modalitate potrivită de a exprima furia.

Eu și copilul discutăm pe larg despre diferitele modalități în care ar putea să exprime sentimentele de furie, fără ca asta să îi creeze mai multe probleme. Până în aceste momente sper că am demonstrat copilului nevoia organismului de a se elibera de această energie negativă, mai degrabă decât a o reprimă. Facem o listă cu aceste activități și le exersăm în cabinet. Unele dintre cele mai populare metode includ: ruperea revistelor, desenarea unei fețe și apoi călcarea ei în picioare, lovirea unei perne ce reprezintă ceva sau pe cineva, ținutul în pernă, alergarea sau alte activități fizice în același timp cu concentrarea asupra sentimentelor de furie, scrierea unei scrisori persoanei căreia îi este adresată furia, și așa mai departe. Este necesar pentru copii să aibă căi de manifestare ca acestea. Explicarea directă este cu siguranță ideală, dar dificilă pentru noi toți și în special pentru copii. Atunci când încearcă să spună direct unui profesor sau unui părinte ceea ce îi face să fie furioși, ei sunt acuzați de faptul că au o atitudine negativă și sunt adesea pedepsiți. Copiii au tendința să vorbească mai tare atunci când sunt furioși; ei încă nu au învățat arta diplomației.

În general copilul, va încerca în foarte multe moduri să evite confruntarea cu sentimentele profunde - sentimente care sunt ascunse și interferează cu dezvoltarea sănătoasă. El spune foarte rar, „Astăzi aș vrea ca tema ședinței să fie despre tatăl meu”. Copilul are atât de puțin suport pentru a face față intensității și greutății acestor sentimente, încât le va suprima atât de puternic cât să le elimine aproape complet din conștientizare. În orice caz, comportamentul său și procesul vieții sale sunt profund afectate de aceste sentimente și a îi ajuta pe copii să le dezvăluie și să le exprime sunt lucruri esențiale pentru procesul terapeutic.

John, de unsprezece ani, avea comportamente și simptome ce îi afectau viața. Lua note mai mici la școală, devenise uituc, adesea avea dureri de cap și de stomac. Atunci când am întrebat-o pe mama

sa când a început să aibă aceste simptome, ea a afirmat vag faptul că aceste simptome erau prezente de câțiva ani dar s-au înrăutățit în ultima perioadă. Atunci când am întrebat dacă s-a întâmplat ceva în urmă cu doi ani ea a spus că fratele lui a murit, dar ea a simțit că ei toți s-au descurcat cu această durere destul de bine. Eu știu că pentru a putea parcurge doliul copiii au nevoie de mult sprijin și se pricep foarte bine la a reprima sentimentele lor, astfel încât adesea ceilalți cred că ei se descurcă bine. Mai departe, știu că schimbările comportamentale și noile simptome apar treptat și sunt accelerate o dată cu trecerea timpului. Un copil nu spune, „Asta nu funcționează pentru mine, voi încerca altceva”. Comportamentele și simptomele se intensifică. În una din ședințele noastre i-am cerut lui John să facă o figură din lut a fratelui său și să vorbească cu el. A devenit destul de agitat și a refuzat. L-am întrebat cu grijă, „La ce te gândești, John?” (Întreb copiii foarte rar despre ceea ce ei simt, sau cum se simt, având în vedere că ei de obicei spun „bine” sau „nu știu”). John a zberit, „Urăsc doctorii ăștia!” I-am pus imediat o bucată de lut în față și i-am înmănat un ciocan din trusa pentru lut. „Arată-le acelor doctori”, am spus eu. John a început să lovească lutul cu acel ciocan. Am devenit un fel de majoretă, încurajându-l. (Acesta nu este un moment în care terapeutul să stea în liniște). El lovea cu multă energie. „Daa, arată-le. Spune-le de ce ești supărat pe ei”. John a început să zberie. „Vă urăsc. Nu m-ați lăsat să-l văd pe fratele meu. Nu l-am mai văzut niciodată. Vă urăsc”. După o perioadă i-am cerut lui John să facă o figură a fratelui său. El a făcut o figură în patul de spital. „Dacă ai putea să îi spui orice ai dori, ce i-ai spune?” Lacrimile au început să îi curgă pe obraji când i-a spus fratelui său cât de mult îi duce lipsa. Era liniște și se uita concentrat la fratele său. A spus încet, „Rămas bun”, a ridicat figura și a sărutat-o, a pus-o la loc cu grijă și mi-a spus, „Ai timp pentru un joc de Connect 4?” Am mai petrecut câteva ședințe concentrându-ne asupra fratelui său și comportamentul lui John s-a schimbat dramatic. El este acum un copil productiv, fericit și bine adaptat.

## Acceptarea de sine

Un pas vital în procesul terapeutic este ceea ce eu numesc lucrul cu scopul acceptării de sine. În esență, scopul meu este de a îi ajuta pe copii să aibă mai multă grijă de ei, să se accepte și în mod activ să se îngrijească de ei înșiși. Aceasta este o sarcină dificilă, de vreme ce copiii preiau ideea că este egoist și greșit să te îngrijești de tine. Dacă un copil spune, „Sunt foarte bun la asta”, el poate fi acuzat de bravadă. Copiii cu care lucrez eu au întroiectat, înghițit pe de-a întregul, au preluat multe mesaje eronate despre ei înșiși de la o vârstă foarte fragedă, de la o vârstă când ei nu aveau maturitatea și abilitățile cognitive pentru a discrimina ceea ce este potrivit de ceea ce nu este potrivit pentru ei. Aceste întroiecții îi fac pe copii să reprime și să inhibe aspecte ale sinelui și interferează cu dezvoltarea sănătoasă. Aceste mesaje negative despre sine tind să îi acompanieze pe tot parcursul vieții lor și apar în mod particular în situații de stres. Pe parcursul dezvoltării lor copiii, fiind egocentrice, se învinovătesc pentru traumele care au loc în viața lor.

Eu cred că, și dacă părinții schimbă modul în care comunică și relaționează cu copilul, sistemul lor de credințe de vinovăție persistă, adesea rămânând ascuns, și iese la suprafață în situații de tensiune și presiune.

*Chiar și copilul mic, în mod particular copilul cu tulburări, are dezvoltat un sine foarte critic. El poartă întroiecții negative puternice și deseori se critică el însuși mult mai puternic decât o fac părinții. Această instanță acuzatoare bine ascunsă este dăunătoare dezvoltării sănătoase. Copilul își poate spune, „Ar trebui să fiu un băiat mai bun”, dar punerea în practică a acestei dorințe este dincolo de puterea și înțelegerea sa. Dorința de „a fi mai bun” accentuează disperarea sa. Acceptarea tuturor părților sinelui, tuturor părților întregului, chiar și a celor ce conțin cea mai multă ură, este o componentă vitală a dezvoltării depline (Oaklander, 1982, p.74).*

Fragmentarea este un rezultat dezastruos al deprecierei de sine. Integrarea începe să aibă loc atunci când noi putem ajuta copilul să înceapă să înțeleagă funcția și scopul acestor părți. Prin acest proces copiii achiziționează abilități pentru a se trata bine pe ei înșiși.

Acesta este un concept revoluționar pentru majoritatea copiilor având în vedere că, așa cum am indicat mai sus, ei au învățat că a avea grijă de sine este egoist, egocentrist și ceva ce este dezaprobat de ceilalți. Ei vor aștepta atunci ca alții să facă asta pentru ei și se vor simți dezamăgiți atunci când asta nu se întâmplă, întărind astfel introiecția negativă. Adolescenții se simt vinovați atunci când fac ceva pentru ei, lucru care îi slăbește mai degrabă decât să îi întărească.

Prima parte a procesului de acceptare de sine implică scoaterea la suprafață a acestor părți ale sinelui ce conțin ură. Deși fragmentarea reușește, copilul tinde să se identifice în totalitate cu fiecare parte a sinelui ce conține ură. Dacă mesajul este, „Sunt prost”, el simte că această prostie reprezintă întreaga sa identitate. În mod obișnuit un concept nou este înțelegerea faptului că partea ce conține ură este doar un aspect al sinelui. Odată ce o parte a fost identificată copilului i se poate cere să o deseneze, să o modeleze din lut sau să găsească o păpușă care să reprezinte această parte. Această parte este descrisă în întregime, reprezentată și exagerată. Copilul este încurajat să vorbească cu această parte și deseori îndreaptă afirmații critice și furioase către demonul urii. În acest mod copilul exprimă agresivitatea în exterior, mai degrabă decât a o întoarce înapoi către sine. Cu acest tip de descărcare a energiei în exterior, copilul dobândește suport intern pentru următorul pas ce implică găsirea unei părți a sinelui ce este reprezentată de acceptarea de sine. Copilul dialoghează apoi cu acest sine. Realizarea faptului că acea parte este de fapt o credință avută la o vârstă mult mai fragedă îi ajută deseori pe copii să dezvolte acceptarea de sine. Uneori folosim o tehnică proiectivă cum ar fi o păpușă ce reprezintă zâna cea bună, care este iubitoare, protectoare și are grijă de partea ce conține ură. Copilul este apoi încurajat să repete cuvintele zânei bune, pentru a vedea cum este să și le spună el însuși.

Joseph, de unsprezece ani, era furios și dezgustat de desenul părții sale neîndemânatic pe care o numea „Domnul Klutz”. Domnul Klutz nu putea să facă nimic bine și cădea pe jos și se lovea de lucruri tot timpul. Fiind zâna cea bună, el i-a spus Domnului Klutz după o vreme, „Cel puțin tu încerci să faci ceva!”.

În acel moment avut loc un proces de integrare a chiar în fața ochilor mei. I-am sugerat lui Joseph să își imagineze că zâna sa cea bună stă pe umărul său de fiecare dată când face ceva specific Domnului Klutz, și zâna i-a spus că îl plăcea chiar și atunci când cădea și când se lovea de lucruri și că ea se bucura pentru că el a încercat. Joseph mi-a spus în ședințele care au urmat că el nu era chiar atât de neîndemânatic precum a crezut la început.

Lisa, de șapte ani, credea că era proastă pentru că i-a fost greu să învețe să citească. Păpușa ei zână bună a spus, „Ești destul de bună la matematică, așa că nu ești atât de proastă precum crezi” (Acestea erau proiecțiile verbale ale Lisei). Lisa a putut să spună aceste cuvinte desenului ce reprezenta partea proastă a sinelui ei fără a folosi păpușa, cu sinceritate. Mi-a spus mai târziu că citea destul de bine, în acel moment.

Zachary, de doispezece ani, a recunoscut că el simțea că era o persoană rea și merita abuzul și abandonul pe care le-a trăit. A făcut figura unui Zach de patru ani, vârstă de la care își aduce aminte prima bătaie. Nu a fost greu pentru el să vadă că această figură a unui copil mic nu a meritat un asemenea tratament și a putut să îi vorbească sinelui său de copil mic într-o manieră de acceptare deplină. I-am cerut lui Zachary să găsească ceva acasă care să reprezinte această parte a sinelui său, sinele copilului mic, o pernă, un animal de pluș, o minge, și să vorbească cu această parte a sa în fiecare seară înainte să meargă la culcare, să-i spună ce copil drăguț era și că nu merita acele bătăi. În mod special vroiam să îi spună acestei părți că el va fi întotdeauna cu ea, că el nu o va părăsi niciodată. Am exersat asta în cabinet după ce i-am explicat că, în ciuda faptului că acest exercițiu părea straniu și ciudat, era extrem de important ca el să urmeze aceste indicații. A

făcut așa cum i-am sugerat și comportamentul său s-a îmbunătățit în mod semnificativ.

### Procese nepotrivite persistente

În general, comportamentele nepotrivite care i-au adus pe copii în terapie s-au diminuat sau au dispărut complet odată ce am parcurs diferitele etape ale procesului terapeutic. După câteva luni de terapie, Janine a început să aibă din ce în ce mai multă încredere în ceilalți și a dezvoltat o bogată conștiință de sine. A început să își exprime clar emoțiile și să se transforme dintr-un copil timid și sfios într-un copil ce putea cu ușurință să se descurce. Joseph, care manifesta o hiperactivitate crescută, nu mai avea nevoie să se miște încontinuu pentru a evita contactul. Acum avea bune abilități de contact și era calm și prezent în cele mai multe situații. Am putut să ne concentrăm asupra sentimentelor mai profunde, furia și durerea sa.

Există situații, oricum, când anumite comportamente tind să persiste, și în acest moment eu îmi concentrez atenția asupra lor. Atunci când un copil intră inițial în terapie, nu confrunt aceste comportamente. Nu spun, „Hai să vorbim despre faptul că te bați”. Aș putea cere copilului să descrie experiența de a se bate, să deseneze sentimentele sale din timpul bătăii sau să deseneze una dintre aceste încăierări. Dar nu discutăm despre asta cu intenția de a schimba ceva în această etapă. (Oricum, confrunt trauma cât se poate de repede în primele etape ale terapiei). Eu văd comportamentul ca pe un simptom a ceva mult mai profund. Atunci când copilul nu pare să fie mai fericit, mai puternic și să se descurce bine în viață, în primul rând trebuie să evaluez cu atenție ceea ce am făcut eu în această relație. Dacă eu și copilul avem o bună relație, dacă el este capabil să susțină contactul, dacă a fost implicat în timpul ședințelor și a desfășurat un proces sănătos pe parcursul ședințelor, atunci știu că trebuie să mă concentrez asupra comportamentului care încă provoacă probleme și îngrijorare.

Având în vedere că terapia Gestalt este o terapie orientată către

proces mai degrabă decât o terapie concentrată asupra conținutului, a îi ajuta pe copii să devină conștienți de procesul lor particular este un lucru diferit de modificarea comportamentului prin rezolvarea de probleme specifice, recompense, predici sau orice alte tipuri de intervenții. Prin conștientizarea acțiunilor și experimentare încep să apară schimbările.

Schimbarea, în acest context, este deseori paradoxală. Beiser (1979) afirmă, „Schimbarea apare atunci când cineva devine ceea ce este, nu atunci când încearcă să fie ceea ce nu este”. Urmând acest principiu voi propune activități și experimente ce au rolul de a direcționa conștiința copilului către comportamentul său. O condiție necesară pentru efectuarea acestor experimente constă în noul sentiment al valorii proprii și al suportului intern al copilului, ca și în abilitățile de exprimare potrivită a sentimentelor sale.

James, de doisprezece ani, era foarte timid. Trăia într-o familie numeroasă, haotică, și cumva s-a pierdut în această atmosferă. Am lucrat cu familia și cu James individual și, în ciuda multor realizări, James a rămas în continuare foarte timid cu alți copii. Un grup terapeutic ar fi fost de ajutor dar nu a fost nici unul disponibil. Împreună, ne-am cufundat mai tare în această timiditate. A făcut o sculptură din lut ce reprezenta sinele său timid și o sculptură a sinelui pe care și-l dorea. A descoperit că sinele său timid avea o vârstă foarte mică și a purtat un dialog cu sinele său de băiat mic. El a descoperit că avea motive foarte întemeiate de a fi timid, în acea perioadă a vieții sale, ca o modalitate de a se proteja și ajusta.

Am conceput un experiment în care el urma să se apropie de un grup de copii de la școală în pauza de masă acordând atenție stărilor corporale și gândurilor sale. A fost un experiment dureros dar, cu noua conștiință de sine dobândită, el a fost de acord să îndeplinească această sarcină. În următoarea ședință a făcut un desen ce reprezenta sentimentele sale, folosind mai multe culori; apoi și-a ascultat gândurile: „Ei nu mă plac. Nu sunt destul de bun”. James a fost surprins să recunoască aceste gânduri ca fiind mesaje vechi care i-au fost adresate.



Am sugerat în continuare un experiment ce implica a îl lua pe micul James de mână (într-un sens figurat) și a vorbi cu un băiat din clasă despre una din sarcinile pe care le aveau de făcut. Am vorbit despre respingere, ceva la care el de obicei se aștepta. Și astfel, cu ajutorul suportului meu și cu ajutorul ideii că acesta era un experiment, James a parcurs această sarcină cu mult succes. Alte experimente ulterioare asemănătoare și îndeplinirea lor cu succes l-au ajutat să realizeze că putea să renunțe la acel sine vechi și timid.

### Sfârșitul terapiei

Sunt adesea întrebată cum îmi dau seama că este momentul să închei un proces terapeutic. În cazul în care copilul se descurcă bine în viața sa și ședințele noastre sunt acum doar un prilej de a petrece timp împreună, este momentul să încheiem. În cazul în care copilul care altă dată de abia aștepta să vină la ședințe este acum foarte ocupat cu diverse activități și întâlniri cu prietenii și spune că nu mai are timp să vină, este probabil momentul să încheiem. În cazul în care copilul se descurcă bine în viața sa și ședințele noastre sunt încă fructuoase, NU este momentul să încheiem. Dacă nu se întâmplă mare lucru în ședințele noastre iar acasă simptomele persistă, este momentul pentru mine să evaluez munca mea și ceea ce fac sau ce nu fac. Dacă rezistențele sunt prezente și persistente, chiar dacă știi că mai avem multe etape de parcurs, uneori trebuie să ne oprim pentru o perioadă. Asta se întâmplă adesea cu copiii care au suferit traume puternice, în special cei care au fost molestați. Copilul poate parcurge, numai anumite aspecte ale traumei sale în procesul terapeutic în funcție de nivelul său specific de dezvoltare. Dacă un copil de patru ani a fost traumatizat într-un fel, el poate parcurge terapeutic anxietățile și sentimentele sale legate de acea traumă, dar numai la nivelul abilităților cognitive și emoționale ale unui copil de patru ani.

În etape diferite ale vieții copilului pot apărea probleme legate de acea traumă timpurie, cauzând comportamente nepotrivite sau

reapariția simptomelor, care necesită reluarea terapiei potrivite pentru actualul nivel de dezvoltare al copilului. Sunt situații în care copilul atinge un plafon al procesului terapeutic și are nevoie de timp pentru a integra ceea ce a parcurs. Câteodată părinții întrerup terapia copiilor din diferite motive, cum ar fi cele financiare, lipsa timpului sau limite ale asigurării medicale. Atunci când se întâmplă asta eu trebuie să respect dorința părinților și să las ușa deschisă pentru un proces ulterior.

Durata terapiei cu copii variază foarte mult în funcție de mai mulți factori. Câteodată lucrăm timp de câteva ședințe, câteodată trei sau patru luni sau un an școlar și câteodată doi ani. Indiferent de durata procesului terapeutic sau motivul încheierii, acordăm o atenție specială încheierii terapiei. Încheierea nu este tratată superficial - este un aspect important al procesului terapeutic. Într-un fel, terapia a fost o figură vitală în viața copilului, și îndeplinirea acestui gestalt îi permite copilului să meargă mai departe către ceva nou. Pe parcursul îndeplinirii nevoilor, achiziționării de noi cunoștințe, noilor descoperiri, exprimării sentimentelor blocate, există o perioadă de homeostazie și satisfacție. Aceasta este încheierea și, din acest loc, copilul poate să se dezvolte și să crească sănătos.

Ultima noastră ședință poate să reprezinte un ritual de trecere. Pentru a onora acest eveniment aducem un omagiu ședințelor noastre. Vorbim despre diferitele activități pe care le-am făcut. Ne uităm împreună la dosarul copilului, ca la un album foto, amintindu-ne de diversele desene și de fotografiile scenelor în nisip. În funcție de vârsta copilului decidem în ce fel încheiem relația noastră. Putem să ne facem unul celuilalt cartonașe de „rămas bun” sau copilul poate să aleagă un joc preferat pe care să îl jucăm. Vorbim despre sfârșituri și începuturi. Le-am cerut adolescenților să creeze o scenă în nisip care să reprezinte timpul petrecut împreună sau sentimentele ce acompaniază încheierea relației sau un lucru care iese în evidență pentru ei din perioada petrecută împreună. Unii copii vor desena sentimentele lor mixte: tristețea despărțirii și bucuria despărțirii. Astfel de desene pot ușura confuzia pe care ei o simt întotdeauna când au sentimente opuse. Hotărâm împreună ce facem pentru a onora ultima noastră întâlnire.

## Părinții și familiile

Tema acestui capitol a fost procesul terapeutic cu copiii și adolescenții. A lucra cu părinții și familiile face parte cu siguranță din acest proces, deși la un nivel diferit. Ca regulă generală, eu țin o ședință cu părinții și copilul cel puțin odată la patru până la șase săptămâni, dacă lucrez cu copilul individual. Voi chema alți membri ai familiei dacă este necesar - câteodată țin ședințe cu copilul și frații vitregi, fără părinți. Ocazional mă întâlnesc doar cu copilul din două în două săptămâni iar în celelalte două săptămâni cu mama sau cu ambii părinți.

A îi educa pe părinți în legătură cu procesul terapeutic este un lucruesențial. Dacă părinții nu înțeleg și nu știu ce fac eu, ei pot să saboteze procesul cu ușurință. Educarea părinților devine o parte esențială a procesului terapeutic și majoritatea părinților sunt recunoscători pentru asta. Dacă părinții sunt ostili și furioși trebuie să accept această rezistență, să ofer suport și să continui să încerc să stabilesc o relație de colaborare cu ei. Știu că adesea ostilitatea este o mască a propriei lor dureri, a anxietății și a sentimentului de eșec parental. Dacă părinții refuză total să participe dar continuă să aducă copilul pentru că trebuie, respectând un ordin judecătoresc, voi continua să lucrez cu copilul, deseori abordând subiectul atitudinii părinților împreună cu copilul. Fiecare ședință îi poate oferi acelui copil puterea interioară de a se ajusta în cadrul familiei sale.

Chiar și atunci când părinții participă voluntar la ședințe, există o diferență importantă între procesul terapeutic familial și terapia individuală cu copilul. Copiii sunt cu siguranță fericiți și ușurați atunci când părinții își schimbă modalitățile disfuncționale de a relaționa cu ei, dar uneori mesajele negative introiectate sunt profund îngropate, urmând să reapară ulterior. Copilul nu devine în mod automat sănătos emoțional atunci când membrii familiei sale încep să facă schimbări. El tot are nevoie să dobândească o mai bună conștiință de sine, să exprime emoțiile îngropate, să învețe cum să își îndeplinească nevoile

sau să își îndeplinească propriile nevoi într-un mod potrivit, să învețe să se accepte pe sine și să se îngrijească și să înceapă să învețe cum să administreze mesajele negative ale sinelui care au fost deja integrate ca parte a sistemului său de credințe despre sine.

*Notă: Acest eseu este o versiune a unui capitol ce aparține unei viitoare cărți; toate drepturile aparțin autorului.*

### Bibliografie

- Buber, Martin (1958). I and thou. New York, NY: Scribner.
- Fagan, J., & Sheperd, I. (1970). Gestalt therapy now: Theory tehniques, applications. New York, NY: Harper & Row.
- Beiser, A. (1970). The paradoxical theory of change. In J. Fagan & I. Sheperd (Eds.), Gestalt Therapy Now: Theory, tehniques, applications, (pp. 77-80). New York, NY: Harper & Row.
- Oaklander, V. (1978/1988). Windows to our children. Highland, NY: The Gestalt Journal Press.





## Procesul corporal în terapia copiilor și adolescenților

*Denise Tervo*

**Connie**

Connie era o fetiță de cinci ani, cu ochi mari, căprui, ca de căprioară, sufletistă și cu un corp rănit. A venit la mine datorită comportamentului de retragere pe care îl manifesta la grădinița unde mergea de trei ori pe săptămână. Lucrând cu copii cu nevoi speciale, datoria mea era să ofer acestora psihoterapie individuală, în cadrul și în contextul procesului terapeutic al clasei din care făceau parte. Connie a venit ca o pasăre rănită dar cu toate abilitățile unui pește alunecos în a obține ceea ce vrea, într-un fel sau altul.

Mama sa era oarbă și nu a putut să aibă grijă de ea așa cum trebuie. Încă de la vârsta de trei ani Connie a trebuit să își asume responsabilități în ceea ce privește asigurarea resurselor necesare traiului, accesul la căile de transport și obținerea ajutorului vecinilor pentru mama sa. În timp ce mama sa o iubea pe Connie foarte mult, Connie era îngrijitorul în cea mai mare parte a timpului. De aceea legătura lor era puternică, dar într-un mod care nu era deloc sănătos pentru nici una dintre ele. Mama lui Connie era de asemenea preocupată că cel de-al doilea iubit al său e posibil să o fi abuzat-o sexual pe Connie. Acesta nu era tatăl lui Connie și fata era îngrozită de el. El nu vroia să aibă de a face cu Connie. Încă o dată, datorită imaturității emoționale a mamei sale, Connie este exclusă din sistemul său familial. E posibil ca la vârsta de

5 ani Connie să fi fost abuzată sexual, abandonată și înlocuită. Nu e de mirare că ochii săi mari ca de căprioară scanau constant camera. Era întotdeauna vigilentă, sub aspectul calmului exterior al unui copil care părea mult mai în vârstă față de anii pe care îi avea. Singurele semne exterioare ale unei tulburări erau manifestate prin incontinența urinară, masturbarea periodică și prin atitudinea ei pseudo-matură în lume.

Când ne-am întâlnit prima oară m-am simțit ca și cum aș fi vorbit cu o persoană de douăzeci de ani într-un corp de cinci ani. Ea era plăcută, calmă și avea o jumătate de zâmbet pe față când a intrat în cabinet. O observasem la clasă de câteva ori, așa că nu era cineva necunoscut. Cu toate astea, nivelul ei de confort în prezența mea era disproporționat pentru cineva de vârsta ei care întâlnește un străin pentru prima oară. A comentat în legătură cu florile de pe biroul meu și s-a așezat confortabil. Connie a stat total nemișcată pe scaun în timp ce a scanat vizual toate jucăriile de pe rafturi.

În timp ce stătea cum trebuie pe scaun fiind „o fată bună”, așa cum a fost învățată de mama sa, energia sa era clar exprimată de ochii săi. Connie sorbea toate detaliile jucăriilor din cameră, scanând în mod repetat mediul înconjurător. Desigur, era fiica unei mame oarbe. Connie, în mod evident, învățase să vadă cât pentru două persoane. În schimb eu eram în mod egal interesată de nemișcarea, aproape moartea corpului ei, și de imaginea sa fizică în timp ce stătea dreaptă în scaun. Arăta ca un mic soldat într-o perfectă „uniformă feminină”. Respirația sa era dificil de observat. În timp ce o priveam mă întrebam dacă nu cumva s-a obișnuit să își controleze respirația astfel încât să nu-i deranjeze pe cei din jur. Mai târziu mi-am dat seama că acest lucru era adevărat. Când mama și fiica locuiau împreună cu cel de-al doilea partener al mamei, care era violent, atât Connie cât și mama sa au învățat să fie extrem de silențioase astfel încât să nu trezească acest monstru uriaș.

Folosindu-mi ochii și „sorbind-o pe Connie” așa cum făcea ea cu camera mea, am devenit conștientă de propriul meu corp, de mișcărilor



mele și de tensiuni. Imitând poziția ei corporală și stând ca și ea, am putut să obțin câteva informații foarte interesante despre modul în care reacționa corpul meu. M-am simțit de parcă aș fi fost într-o cutie foarte îngustă, pielea mea fiind marginea. Cutia se simțea ca o carapace protectivă și ca o închisoare. Toată energia mea curgea prin intermediul ochilor. Părea că extrag informații cu ochiul stâng și că scanez posibile mișcări sau mișcări bruște din mediul înconjurător cu ochiul drept.

Când am revenit la a fi observator al lui Connie am putut să remarc și detalii legate de poziția sa fizică. Ea se apleca ușor în față cu partea stângă. Capul său era orientat în față, ca și cum ar fi încercat să se apropie de jucării în timp ce continua să rămână așezată ca o „fată bună”. Partea dreaptă a corpului ei era perfect dreaptă, aproape ca de soldat. Stătea în această poziție ca și cum ar fi fost pregătită să fie chemată la luptă în orice moment. Am devenit conștientă de faptul că frecvent îmi arunca priviri scurte din colțul ochiului drept. Ce interesant e să ai tot timpul o santinelă de gardă care să te vegheze! Cu toate acestea ea arăta un calm perfect, o poziție pseudo-matură, ca și cum ar fi putut să mă întrebe despre obiectele de anticariat din cabinet. Aceasta a fost prima noastră întâlnire, așa că am vrut să respect granițele ei și să o las să se obișnuiască cu cabinetul. Am ținut aceste observații pentru mine, pentru a le folosi în viitor. În mod interesant, conștientizarea clivajului ei corporal stânga/dreapta avea să fie o temă majoră în terapia mea cu ea pe parcursul următorilor câțiva ani. Modul în care Connie se împărțea în bucăți pentru a se proteja era ajustarea ei creativă. Era un fel de a face față unui mediu violent și haotic.

Pe parcursul următoarelor câteva luni Connie și cu mine aveam să explorăm modurile în care ea crease acest clivaj pentru a se păstra vie în interior în timp ce menținea un aspect exterior calm. Teroarea și furia erau ascunse adânc în corpul ei. Cu cât le exprima mai puțin, cu atât suferea mai mult. În plus, Connie a menținut clivajul stânga/dreapta care a ajutat-o să mențină curiozitatea firească a unui copil de cinci ani și fascinația către lume, timp în care de asemenea scana riguros pentru

a putea fi atentă în cazul unei eventuale crize a tatălui ei vitreg. Connie a menținut de asemenea un clivaj partea de sus/partea de jos. În timp ce era concentrată cognitiv, curioasă și activă cerebral, de la umeri în jos Connie părea înghețată în poziția ei de soldat, atât de supunere cât și de control. Multiplele ei clivaje corporale, sau părți care mor și care nu sunt integrate de sine, sunt procese corporale care sunt frecvent întâlnite în terapia cu persoane care au fost abuzate.

Folosind cu Connie multe materiale ale artei expresive, respirația exagerată, crearea de sunete și mișcări corporale extinse, am reușit să o ajut să redobândească și să redescopere părțile respinse, neintegrate ale corpului ei. Stilul ei de învățare era senzitiv, kinestezic și vizual. Pe parcursul următoarelor ședințe Connie și cu mine am pătruns în universul ei kinestezic și vizual. Lucrând împreună cu lut, îl strângeam în mâini și am început să adăugăm sunete și cuvinte acestui proces. Continuând să vorbesc despre structura sa corporală și să îi transmit cum mă simțeam sau ce făceam, ea devenea fascinată de recunoașterea ei de către mine, nu doar de ceea ce vedea ea însăși. Am început să experimentăm cu părțile corpului ei neintegrate și într-un mod distractiv am început să redobândim părți ale corpului ei. Recunoașterea ei de către mine a reprezentat o reorganizare a câmpului ei perceptiv, creat ca urmare a faptului că mama sa era oarbă.

Multe luni mai târziu, Connie devenise mai expresivă corporal în ședințele noastre. Connie a început să verbalizeze frica ei de bărbatul care a abuzat-o și, agresiv, a început să facă penisuri din lut și să le distrugă. Am dezvoltat o puternică relație de încredere și Connie nu a mai trebuit să se ferească de mine. Connie era capabilă să discearnă când avea nevoie să activeze santinela și când putea să respire și să se miște în voie. Nu mai trebuia să se dividă în părți. Ea putea să își concentreze toată conștiința și toată energia asupra propriilor sale nevoi. În cadrul nostru securizant Connie a fost în final capabilă să exprime ura și durerea ce au urmat violenței și abuzului din viața sa.

## Introducere/ Prezentare Generală

Abordarea Gestalt subliniază modul în care noi organizăm întregul câmp al experienței. Câmpul include experiențele și sentimentele noastre interioare, comportamentul exterior, trăirile spirituale, gândurile, relațiile și corpul. Această abordare este holistică, ceea ce înseamnă că noi credem că organizarea experiențelor noastre este unitară, în mod semnificativ aceeași pentru toate aceste dimensiuni. Prin intermediul acestei organizări a contactului noi recunoaștem nevoile noastre, supraviețuim, învățăm și ne dezvoltăm.

Cazul lui Connie descris mai sus și exemplele de caz ce vor fi descrise mai târziu au rolul de a ajuta cititorul să experimenteze procesul terapeutic corporal nu numai la nivel cognitiv, ci și „în carne și oase”. Procesul terapeutic corporal nu este o adăugare la practica Gestalt, ci o extindere naturală și o îmbogățire a modului holistic Gestalt de a vedea sinele corporal al clientului. Chiar dacă unele dintre aceste exemple de caz au problematici de viață asemănătoare, cum ar fi moartea sau pierderea unei persoane semnificative sau abuzul fizic/sexual, experiența propriului proces corporal și câmpul experienței sunt diferite pentru fiecare client.

## Terapia Gestalt/Procesul Corporal Gestalt

În continuare urmează o scurtă descriere a terminologiei și teoriei Procesului corporal Gestalt pentru a facilita cititorului o înțelegere mai ușoară a exemplelor de caz și a procesului terapeutic corporal cu copii și adolescenți, așa cum sunt descrise în acest capitol.

Gestalt terapia cu copii și adolescenți a propus frecvent o abordare terapeutică mai holistică a câmpului copilului în contextul unui sistem al câmpului mai larg (școală, familie, comunitate). Experiențele unui copil implică toate aceste dimensiuni. Câteodată copilul/adolescentul nu reușește să intre în contact fie cu sine (intrapersonal) fie cu mediul înconjurător (interpersonal). Astfel, copilul trebuie să se orienteze

către sine printr-o adaptare creativă a propriului sine în loc de o acțiune întreprinsă în afară, înspre mediu. De exemplu, este periculos să exprimi furie într-un sistem familial violent, și astfel copilul învață să se adapteze creativ (ajustare creativă) și își smulge singur părul atunci când este furios (retroflexie). Sau, în loc să își asume riscul de a simți sentimentele de dezamăgire ale mamei sale legate de noul ei iubit taciturn, adolescentul își mușcă limba, încordează mușchii gâtului și schimbă subiectul (deflecție). În ambele cazuri condițiile mediului înconjurător sunt cele care au impact asupra copilului și asupra spațiului intrapersonal (în interiorul sinelui) sau asupra acțiunilor copilului ca răspuns la mediu.

În teorie multe abordări terapeutice adoptă această credință a lucrului cu copii/adolescenți în contextul unui sistem mai larg. Cu toate acestea, multe dintre ele neglijează dimensiunea corporală, modul în care copilul organizează și dă o formă concretă (reprezentată corporal) experiențelor sale. Și astfel acele abordări pot omite sau neglija o resursă importantă și un bagaj de cunoștințe necesare înțelegerii oamenilor și deschiderii către învățare și către experiența schimbării. Ele pot ocoli o sursă de cunoaștere legată de susținerea și organizarea noastră corporală și energetică în lume și de modul în care putem trăi diferit.

În procesul corporal Gestalt credem că, indiferent de experiența corporală asupra căreia ne concentrăm la un moment dat, noi ne adresăm în realitate tuturor dimensiunilor experienței unui copil așa cum sunt ele integrate în acel moment în ansamblul întregii dinamici a personalității sale. Astfel, aspectul meu corporal la un moment dat are ceva de spus despre relațiile mele din trecut, despre cele prezente și posibil despre cele viitoare. Aspectul corporal, cum mă mișc sau cum respir, spune ceva despre mine și despre credințele mele despre lume.

Eu cred că toate relațiile au o parte și un mod de exprimare corporale. Copilul interacționează cu ceilalți și este în relație cu ei prin intermediul corpului său. Nu există nimic care să nu se întâmple la nivel corporal. Vorbirea, respirația, exprimarea sentimentelor, mișcarea, toate au loc la nivel corporal. Abilitatea creativă a unui copil/

adolescent este reprezentată de capacitatea sa de a modula ceea ce simte prin intermediul corpului și de capacitatea de a se exprima în mediu. Comportamentul unui copil și gama sa de mișcări sunt modificate în funcție de ceea ce știe copilul, sau de ceea ce el crede că e acceptat în mediu. Tensiunile, ținerea respirației, mișcările corporale subtile ori „blocarea sau înghețarea” părților încordate ale corpului, toate acestea sunt indicii ale modurilor în care copilul poate încorpora conflictul dintre senzațiile interne și contactul cu mediul înconjurător. Copilul/adolescentul este în relație cu ceilalți de-a lungul timpului. El creează sau trăiește experiența sinelui și a celuilalt în momentul prezent. Contactul este relația care are loc prin intermediul și cu aportul corpului. Toate senzațiile, sentimentele și gândurile noastre sunt experiențe corporale de-a lungul timpului și în relație cu ceilalți. De aceea, atât dezvoltarea copilului cât și relațiile sunt evenimente ce implică corpul.

### **Procesul corporal gestalt: prezentare teoretică**

Scopul procesului corporal Gestalt constă în a spori profunzimea și a extinde conștiința copilului/adolescentului. Obiectivul este să extindem abilitatea copilului de a susține și asimila sinele său (funcțiile sinelui) și de a extinde posibilitățile de alegere și capacitatea de a intra în contact cu mediul înconjurător și cu sine însuși.

Atenția către procesul corporal influențează contactul actual cu mediul. Lucrând cu o persoană, nu cu un corp, terapeutul ajută copilul să intre în contact sau să experimenteze în mod conștient aspectele neintegrate ale sinelui său și să învețe să înțeleagă tensiunile corporale și zonele blocate sau alte „rezistențe” ca părți ale sinelui, nu ca părți exterioare graniței de contact. Cu ajutorul terapeutului copilul/adolescentul dobândește o înțelegere mai vastă a propriului său corp, ca suport pentru contactul cu sine (suport intern), cât și ca suport pentru intrarea în contact cu mediul său înconjurător (școală, familie, copii de aceeași vârstă). Prin acompanierea copilului/adolescentului în extinderea posibilităților de mișcare, eliberarea tensiunilor structurale

și aducerea în planul conștiinței a părților neintegrate, copilul/adolescentul are o mai mare posibilitate de alegere și putere în câmp.

Procesul corporal Gestalt presupune atenția către ceea ce este „încorporat” sau esențial organizării sinelui, nu doar repararea corpului. Teoria Gestalt se concentrează pe experiențele corporale ale copilului/adolescentului ca mod de experimentare a propriului sine ca un organism corporal, întreg, mai degrabă decât împărțit în segmente (i.e., corp și cap, a simți cu partea stângă, a fi amorțit în partea dreaptă a corpului.)

Procesul corporal este o adaptare creativă pentru susținerea sau suportul copilului/adolescentului în mediul său înconjurător (câmp). Procesul corporal Gestalt se concentrează asupra diverselor modalități creative prin care copilul/adolescentul învață să se ajusteze la un mediu care nu oferă suport pentru toate dimensiunile personalității sale. Aceste ajustări au fost numite rezistențe (Perls, Hafferline & Goodman, 1951) sau ajustări ale sinelui (Wheeler, 1991). Copilul/adolescentul poate pierde senzațiile corporale (desensibilizare) și poate deveni amorțit sau în afara contactului cu corpul său ca în următorul studiu de caz, cel al lui Erin. Corpul poate deveni „un obiect străin” care nu este recunoscut și care nu ascultă sau înghite (proiecție). Lucrul terapeutic Gestalt cu corpul se poate concentra asupra modurilor în care unui copil/adolescent îi lipsește reprezentarea propriului său corp. În terapia Gestalt vedem lipsa acestei reprezentări ca lipsă a formării unei figuri sau confluență. În alte cazuri, funcțiile corpului sunt inhibitate (retroflexie) și copilul/adolescentul învață să țină energia în corpul său, în loc să acționeze în afară în mediul său ca în cazul lui Johnny și al tatălui său. În cazul deflecției experiențele corporale pot fi omise datorită unor figuri sau teme aparent mai importante, ca în cazul Lisei. Introiecția este procesul prin care copilul internalizează sentimentele și credințele părinților despre corpul său, astfel pierzând identificarea cu propria experiență simțită.

Procesul terapeutic corporal accentuează crearea de legături între minte și corp, dihotomia minte/corp fiind promovată în trecut

în cultura Vestică și în modelul medical (Kepner, 1987). Procesul terapeutic corporal cu copii și adolescenți facilitează conștientizarea coporală și a energiei în cadrul dezvoltării normale și facilitează o exprimare de sine mai naturală și mai fluidă în relație cu ceilalți. Modul fenomenologic și experiențial de lucru cu copiii/adolescenții facilitează în continuare contactul lor cu ei înșiși și cu mediul lor. Părțile neintegrate și tiparele lor corporale obișnuite nu sunt atât de încorporate ca și cele ale adulților. De obicei copiii și adolescenții mențin un mod mai natural de mișcare și expresie. Astfel ei au abilitatea de a descoperi părți „moarte” sau „neintegrate” (neexperimentate) ale lor (i.e., umeri înghețați, tristețe, furie) și să revină la poziția lor mai naturală de autoreglare (autoreglare organismică).

Modul în care copilul sau adolescentul organizează corpul său pentru a negocia în cadrul câmpului interpersonal în care este încorporat este un aspect cheie în terapia mea cu copii și adolescenți. Această negociere sau stil de contact este tiparul copilului de a experimenta lumea, atât cea internă cât și a celor din jur, în momentul prezent. Terapeutul trebuie să fie conștient de copil și de câmpul interpersonal al copilului pentru a da sens și a înțelege stilul de contact al acestuia. În cazul lui Connie, ajustarea ei creativă la mediul stresant de acasă și faptul că „vedea” în locul mamei ei au creat multiple clivaje în conștientizarea propriului ei corp. A fost crucial faptul că ea și-a amuțit atât respirația cât și afectele, în același timp menținând vigilență „santinela” hipersensibilă pentru a evita iubitul imprevizibil al mamei sale și un eventual nou abuz. Aceste „ajustări creative” sunt exemple de auto-reglare și reprezintă stilul de contact al lui Connie. Ele sunt încercările ei de a-și menține sănătatea într-un câmp interpersonal amenințător.

Prin observarea procesul corporal terapeutul poate obține o înțelegere mai cuprinzătoare a clientului. Această înțelegere holistică, mai bogată, poate ghida intervențiile terapeutului care lucrează cu copiii/adolescenți spre o mai bine dirijată atenție acordată organizării sinelui clientului în câmp. În cazul lui Connie toate intervențiile mele

au fost făcute având deplina conștiință a ajustărilor ei creative de a vedea cât pentru doia nevoii disperate de a fi văzută de un adult de încredere și a faptului că fusese abuzată.

### **Câmpul interpersonal client/terapeut**

Terapeutul și clientul creează câmpul lor interpersonal. Atât terapeutul cât și clientul aduc aspecte ale lor în câmpul interpersonal pe care îl creează. Copilul aduce în câmp problematici legate de dezvoltarea normală, de ereditate și constituție, dinamici ale sistemului familial, și problematici legate de traumă cum ar fi alcoolismul, abuzul, divorțul sau adopția. Copilul/adolescentul este inclus într-un anumit număr de câmpuri, incluzând familia, cartierul și copiii de aceeași vârstă. Câteodată există tensiuni între câmpuri, de exemplu familie versus copii de aceeași vârstă (McConville, 1995).

Câmpul căruia copilul/adolescentul îi aparține este diferit față de câmpul adultului. Din moment ce copiii și adolescenții trebuie să trăiască în continuare cu familiile lor, posibilitățile lor de alegere sunt restrictionate. Ei nu pot să plece pur și simplu de acasă, de la serviciu sau din comunitate așa cum un adult ar putea face. Ei fac multe ajustări creative pentru a se adapta mediului din care fac parte și limitelor acestui mediu.

Există de asemenea diferențe fiziologice în ceea ce privește experiența copiilor față de cea a adulților. Schimbările fiziologice evoluează mult mai rapid la copii în timpul perioadei de creștere și a schimbărilor hormonale din perioada pubertății. Această evoluție este deseori marcată de sentimentul de ciudățenie al limitărilor corporale și din ce în ce mai mult de o lipsă a identificării cu schimbările propriului corp. Unul din aspectele fiziologice semnificative ale câmpului pentru copil este statura sa în relație cu cei din generația sa.

Copiii și adolescenții continuă să crească și dezvoltă pe parcurs căi naturale de creștere. Fiziologic, cognitiv și emoțional schimbările continuă pe parcursul perioadei copilăriei. Pot apărea momente de



impas care să blocheze procesul natural de creștere. Dintr-un punct de vedere al dezvoltării, capacitatea unui copil de opt ani de a înțelege ceea ce este corect și drept este foarte diferită de aceea a unui adolescent de șaisprezece ani. De aceea este imperativ să înțelegem etapele de dezvoltare. Terapeutul trebuie să stabilească dacă reacțiile corporale sau credințele clientului sunt ajustări creative la stres sau dacă aceste reacții sunt părți ale procesului de dezvoltare normală. Sensul dat cuvintelor unui copil/adolescent „Te urăsc și o să te omor” este foarte diferit atunci când aceste cuvinte vin din partea unui copil de patru ani sau din partea unui adolescent de optsprezece ani.

Terapeutul aduce în relație propriile sale problematice legate de dezvoltare, constituție, traumă și dinamici ale sistemului familial. Toate aceste dimensiuni sunt părți ale istoriei terapeutului pe care acesta le aduce în cabinet. Atunci când ne folosim pe noi înșine ca de un instrument în câmpul terapeutic, ceea ce aducem clientului este propria noastră istorie și propriile noastre experiențe. Propria noastră conștiință de sine, cunoștințele teoretice Gestalt, ușurința și confortul de a fi o prezență vie, sunt toate părți ale sistemului.

Așa cum este adevărat în cazul tuturor relațiilor terapeutice, este important ca lucrul terapeutic cu procesul corporal să implice atenția terapeutului către propriile problematice corporale și emoționale atât înainte cât și în timpul terapiei cu copii și adolescenți. Trebuie eu să pot să disting propriile problematice de cele ale clientului meu copil/adolescent? Încordarea pe care o simt la nivelul pieptului este a mea sau oglindesc încordarea venită din partea clientului meu? Cum se susține clientul meu, dar fricile, lacrimile lui? Modul în care eu îmi reprim tristețea poate să fie asemănător sau diferit față de modul în care clientul meu face asta? Eu ce am făcut cu sentimentele mele legate de propria copilărie și adolescență?

Pentru terapeut provocarea în utilizarea procesului terapeutic corporal este reprezentată de necesitatea de a integra conștiința și tehnicile. Eu nu pot să îi învăț pe alții ceea ce nu am învățat încă să încorporez. Așadar, procesul terapeutic corporal îmi îmbogățește și mie dezvoltarea naturală și creșterea, în relația cu orice copil și adolescent.

## Câmpul Terapeutic

Așa cum Oaklander (1978, 1982) descrie atât de bine, terapia Gestalt este diferită de celelalte metode de terapie cu copii și adolescenți. În terapia Gestalt expresia sinelui și sinele în cadrul câmpului interpersonal sunt importante. Mișcărilor, sunetele, jocul, expresiile creative și materialele vizuale sunt folosite pentru a asista terapeutul și copilul/adolescentul în experiența lor. Scopul procesului nu este să analizăm semnificația jucăriilor pe care copilul le folosește. Mai degrabă procesul terapeutic este văzut ca experiență prin mișcare și joc, ca mijloc de a aduce la cunoștință blocajele actuale ale clientului și a-l ajuta în găsirea unor noi modalități de a fi. Modul în care clientul intră în contact cu jucăriile, cu camera și cu terapeutul este la fel de important ca și conținutul unui desen, al lăzii de nisip, al unei povești sau al culorilor specifice folosite pentru desen. Modul în care adolescentul abordează o sarcină, abilitatea sa de a se hotărî asupra dimensiunii hârtiei și alegerii materialelor folosite sau felul în care se mișcă în cameră sunt toate dimensiuni ale contextului Gestalt. Astfel, metoda mea clinică implică numeroase procese de observație mai degrabă decât doar conținutul a ceea ce clientul aduce în ședință.

În procesul terapeutic corporal cu copii eu utilizez toate metodele prezentate anterior, dar accentuez aspectul corporal. Modul în care copilul/adolescentul se poartă, cum respiră, vorbește și interacționează cu mine sau în mediul înconjurător reprezintă o dimensiune primară pentru mine. Pentru unii copii, a-i ajuta să se descurce cu anxietatea lor și să înceapă să aibă destul suport intern pentru a face propriile lor alegeri legat de materialele pe care să le folosească pentru a face o mască reprezintă experiența sau procesul terapeutic în ședința noastră. De exemplu, nu este nici o problemă dacă ei nu termină niciodată această mască. Aventura lor poate fi una din care să învețe să facă față anxietății legate de a face lucrurile perfect, sau doar cum vor adulții. A-i ajuta să rămână cu disconfortul de a nu ști încă (răspunsul, alegerea corectă), a-i face să-și comunice anxietatea și să-și asume riscul alegerii,

toate aceste lucruri constituie o muncă uriașă. Pentru un alt copil, unul exploziv și hiperactiv, poziția mea este aceea de a-l sprijini pe copil să experimenteze limite externe și interne și a-l ajuta să canalizeze energia într-un mod mai potrivit.

Procesul terapeutic corporal se concentrează asupra dobândirii de către copil/adolescent a conștiinței proprii sale expresii corporale și posturi și a observării modului în care el le încorporează și le poartă cu el în viitor. Odată ce copiii/adolescenții dobândesc această conștiință, ei pot alege să accepte lucrurile așa cum sunt și să continue comportamentele sau tiparele lor actuale. Sau, ei pot experimenta alte comportamente care să le permită să își extindă opțiunile, în care pot să respire, să se miște sau să se descurce în diverse situații. Ca într-un restaurant familiar, copilul/adolescentul poate descoperi că există și alte feluri de mâncare pe care poate să le comande în afară de pizza (de fiecare dată).

### **Gama de tehnici posibile utilizate în procesul terapeutic corporal cu copii și adolescenți**

Zinker(1977) a descris terapeutul ca pe o persoană ce are nevoie să fie „curajos, ca un muzician de jazz care improvizează”. Eu însămi fiind dansatoare, această metaforă mi se potrivește în utilizarea procesului terapeutic corporal. Ca terapeut, mă simt ca o dansatoare care improvizează. Dansul dintre mine și copil/adolescent susține fluxul și refluxul relației noastre și dezvoltarea lucrului terapeutic. Această întrepătrundere a terapeutului și clientului intensifică dezvoltarea clientului și creșterea energiei în timp ce amândoi învățăm să ascultăm ritmurile naturale ale acestuia. Ambii fiind sincronizați, căile naturale ale clientului de a se organiza și de a-și recunoaște propriile nevoi (autoreglare organică) nu sunt blocate.

Pentru a putea să lucrez cu un client în această manieră, am nevoie să trăiesc și să simt propriile mele stări și mișcări corporale. Trebuie să

fiu atentă la fenomenologia experiențelor clientului, mai degrabă decât la orice teorii pot avea despre client. Nu vreau să controlez temele (figurile) sau direcția de lucru. În schimb, încerc să lucrez împreună cu clientul pentru a-l ajuta să conștientizeze modalitățile în care interacționează cu alții și abilitatea lui de a se autosuține (lucrând cu granița de contact, atât intrapersonal cât și interpersonal). Ca în metoda de lungă durată („LSM, long slow method”) a antrenamentului pentru maraton, noi ca terapeuți trebuie să „stăm cu” clientul, în pas cu el și cu viziunea drumului ce ne așteaptă. Acest drum are limite și datorită noastră este să ajutăm clientul să abordeze aceste limite într-o manieră diferită de cea în care a făcut-o până acum. Dacă evităm limitele nu apare nici o schimbare. Dacă clientul se prăbușește la întâlnirea cu aceste limite, fără opțiuni de ieșire, e posibil să retrăiască experiența unor traume din trecut. Această limită este un blocaj al clientului și ședința de terapie reprezintă oportunitatea de a experimenta și aborda diferit acest blocaj.

Tehnicile și metodele procesului corporal trebuie înțelese în interiorul cadrului teoriei gestalt. Există o gamă diversă de tehnici ce pot fi folosite în procesul terapeutic corporal cu copii și adolescenți. Aceste metode includ: observația procesului corporal de către terapeut, atenția acordată suportului și structurii corporale, mișcări exagerate și repetiția mișcărilor și a gesturilor. Alte metode îndreptate către conștientizarea structurii corporale sunt: reprezentarea problematicilor clientului prin intermediul corpului, lucrul cu polaritățile cu ajutorul corpului, teme legate de energia clientului și tehnici mai expresive ca metode opționale ale terapiei cu copii și adolescenți.

Terapeutul îl poate ajuta pe copil/adolescent să încorporeze și să conștientizeze la nivel corporal poziția sa în lume. Prin sprijinirea copilului în deschiderea căilor naturale de expresie corporală prin intermediul respirației, sunetelor și mișcării, copilul își extinde modalitățile în care poate intra în contact, relaționa cu ceilalți și exista în lume. Dintr-o perspectivă Gestalt, sănătatea înseamnă flexibilitate. Așadar, procesul terapeutic corporal cu copii și adolescenți consolidează

sănătatea printr-o mobilitate mai mare, prin fluiditate și posibilități de exprimare și experimentare.

Chiar dacă sunt multe tipuri de intervenții pe care le folosesc atunci când lucrez cu corpul, niciodată nu ating direct copiii sau nu „pun mâinile”, și îi ating foarte rar pe adolescenți. Mulți copii și adolescenți au trăit frecvent violări ale granițelor corporale și au preconcepția că trebuie să asculte adulții și să nu spună niciodată „nu”. Astfel, în încercarea de a respecta granițele și autonomia lor, sugerez experimentarea cu atingerea corporală ghidată. Scopul ghidării atingerii constă în a spori senzațiile corporale și conștientizarea lor și a diminua încordarea musculară sau structurală a copilului/adolescentului. Prin ghidarea atingerii, adolescentul poate pune mâinile sale pe acele părți ale corpului său care sunt încordate, amorțite sau dureroase dar, din nou, doar dacă se simte confortabil să facă asta. Dacă nu se simte confortabil, îi sugerez copilului/adolescentului să își țină mâinile la câțiva centimetri de corpul său și să își îndrepte atenția către acea parte a corpului său prin intermediul concentrării și respirației.

Toate aceste experimente se fac prin colaborare. Întotdeauna particip la și oglindesc procesul experimental. Frecvent folosesc umorul și jocul și exagerez eu însămi sunetele respirația și mișcările. Dacă particip și eu, mai exagerat decât ei, copiii/adolescenții devin mai disponibili în a-și asuma riscuri și nu par a se mai simți stânjeniți sau rușinați.

Procesul terapeutic corporal gestalt nu este doar un rețetar de exerciții pe care le încerc atunci când am un copil/adolescent în cabinet. Dezvăluirea căilor naturale de mișcare ale copilului necesită „sincronizarea” cu dansul intern al clientului meu. Doar atunci pot colabora cu clientul meu și pot crea experimente care să testeze granițele lui de confort și să pună la încercare abilitatea lui de a experimenta comportamente nou descoperite sau modalități de a fi în lume (de exemplu, sprijinirea unui copil foarte timid în a-și asuma riscuri și a învăța să își susțină punctul său de vedere).

Intervențiile care sunt folosite în cadrul procesului terapeutic corporal pot fi aranjate schematic de-a lungul Ciclului Conștientizării (Kepner, 1987 ; Tudor, 1991; Zinker 1977 ). Ciclul Conștientizării este un mod de reprezentare a procesului de trecere al clientului de la Senzație, și Conștientizare la Acțiune, Contact și Retragera dintr-o experiență. Este un cadru pentru descrierea completă a unei etape de lucru, fie în cadrul unei ședințe de terapie, fie pe parcursul timpului, urmărind progresul clientului. Blocajele (bariere, puncte înțepenite) pot apărea în orice loc pe parcursul ciclului.

Pe lângă cazul lui Connie, voi prezenta exemple și posibile intervenții sau abordări legate de variatele blocaje ale clientului în Ciclul Experienței.

### **Terapeutul ca prezență Corporală**

Fiind o prezență corporală, terapeutul este o parte importantă a câmpului copilului/adolescentului. Prin intermediul utilizării dinamice a propriei persoane, corporal (fiind conștient de propria respirație, încordare, senzații corporale), terapeutul susține procesul terapeutic în contextul terapeutic al câmpului. Fiind o prezență activă în câmpul terapeutic împreună cu copilul, prin observație, oglindire și participare la procesul clientului, terapeutul contribuie la schimbarea câmpului. Câmpul nou creat contribuie la o mai bună conștientizare și la extinderea posibilităților de alegere și de mișcare ale clientului.

### **Experiența personală ca barometru**

Procesul terapeutic corporal se bazează pe ipoteza că în cabinet sunt două ființe vii. Astfel, oriunde s-ar concentra energia personală a terapeutului, acolo își va îndrepta atenția și clientul. Dacă terapeutul este concentrat din punct de vedere cognitiv, punând întrebări și încercând să afle „de ce” copilul de zece ani refuză să meargă la școală, el nu va fi conștient de propriile senzații corporale pe care le poate

folosi ca barometru. Asta implică o verificare din partea terapeutului a ceea ce este simțit, ce senzații sunt resimțite, modul în care respiră, contactul cu sine și cu corpul său. Acest proces implică alternarea între monitorizarea acestor experiențe personale și atenția către procesul corporal al clientului. A încerca să remarci procesul corporal al clientului fără să fii atent la propriul proces corporal este egal cu întoarcerea la izolarea clientului, cu terapeutul ca observator și nu ca o parte dinamică a câmpului.

Observațiile clare legate de mișcările clientului, respirație, modul în care merge și stă jos, a modul în care intră în contact cu jucăriile sau cu terapeutul, toate aduc informații valoroase despre modul clientului de a fi în cabinet și în lume. Aceste cunoștințe vor consolida terapia. Ca un exemplu, terapeutul poate observa și imita cu corpul său și poate experimenta corporal „punându-se în pielea” adolescentului și a modului în care acesta poate reacționa atunci când este furios și refuză să asculte adultul. Terapeutul poate observa cum clientul său își ține respirația și își strânge umerii în timp ce refuză să o asculte pe mama sa. Terapeutul poate imita sau oglindi acest comportament ținându-și respirația și strângându-și umerii. Făcând asta, terapeutul poate oglindi clientului modul în care se comportă; îl însoțește în această experiență și schimbă informații cu clientul despre cum se simte când își ține respirația sau când face o mișcare anume. Aceasta creează un spațiu comun de informații ce pot fi explorate de către client și terapeut.

### **Ajustările creative la mediul înconjurător**

Urmează un exemplu descriptiv al unei ajustări creative a unui copil pentru a face față într-o situație stresantă de viață. Metoda evidentă a lui Jamie de a rezista, a-și păstra integritatea și de a face față terorii legate de boala istovitoare a mamei sale a fost un sprijin pentru mine în aprecierea ajustării sale creative corporale. Experiența mea personală, încercarea de a incorpora experiența sa, atât corporal cât și emoțional, demonstrează puterea utilizării de către terapeut a propriei

sale experiențe personale prin oglindire și participare la experiența clientului.

### „Precum Mama”

Jamie a intrat în sala de clasă astăzi așa cum o face în fiecare zi. El a venit cu micul său rucsac albastru în spate și târâind piciorul drept. Nimeni nu a băgat de seamă, fiindcă „așa era Jamie”. Nu conta că doctorii au spus că nu e nimic în neregulă cu piciorul sau coloana sa. Nu conta că profesorii i-au spus săptămâni la rând lui Jamie să stea drept și să nu se mai prefacă. Jamie doar se uita la profesori cu ochii săi mari și albaștri, dându-i lacrimile și spunând încet „Dar nu fac asta intenționat, piciorul meu este precum cel al mamei mele”. Și într-adevăr era ca al ei. Diferența era că doamna Miller avea o boală degenerativă a oaselor și coloana ei era îndoită. Ea încerca din răspuțeri să nu își târâie piciorul, dar nu putea. Nici Jamie nu putea. La patru ani și jumătate, își târâia piciorul tot timpul. Adulții puteau să țipe la el, să-i spună să nu se mai prefacă sau să rătă de el, dar nu conta. El era la fel ca mama sa!

La început l-am întâlnit pe Jamie în afara școlii în fiecare zi. Prima oară am copiat în întregime sau „m-am pus în pielea lui” (am oglindit mersul său în timp ce se târa spre școală). Curând am realizat că umărul său drept era ridicat, ca și șoldul drept. Aceasta părea să se datoreze pe de o parte rucsacului său greu iar pe de altă parte răsucirii pe care începea să o dezvolte pe toată partea dreaptă a corpului său. Mergând cu el, am început să îi dezvălui observațiile mele despre cum mă simțeam târâind piciorul tot timpul. Jamie își târâia piciorul de când a învățat să meargă, la doisprezece luni. Nu își mai simțea deloc partea dreaptă a corpului. La început doar s-a uitat și s-a holbat la mine cum mă târâiam după el spre școală. A doua zi era nerăbdător să mă vadă și ne-am târâit spre școală împreună.

Fiind Consultant la Headstart, școala unde învăța Jamie, aveam posibilitatea să asist la ore, periodic, pe parcursul zilei. Acest lucru a



fost de mare ajutor, eu începând să-i ofer lui Jamie informații despre experiența mea de a-mi târî piciorul toată ziua. Tipic pentru această vârstă, curând nici un copil nu a mai comentat în legătură cu mine și nici în legătură cu Jamie. I-am spus lui Jamie că mă simt ca un elastic care era complet încordat și gata să se răsucească. I s-a părut amuzant și eu am început să exagerez experiența mea de a fi „elastic”.

În curând Jamie aștepta oglindirea mersului și mișcărilor sale de către mine și a început să încerce și el să fie un „elastic Jamie” ca și mine. Ceva mai târziu am început să adaug respirație și sunete elasticului nostru. Aveam să expirăm și să suspinăm în timp ce, încet, începeam să ne mișcăm umărul drept, întepenit și ridicat, la dreapta și în jos. Eu exageram această mișcare și începeam să includ în mișcare întinderea bazinului și trunchiului. Ușor, am început să dezmoțim partea dreaptă a lui Jamie.

Jamie iubea să imite și să fie imitat (nu ne place tuturor?). Treptat mișcărilor noastre interactive client/terapeut au devenit mai degrabă ca un dans presărat cu rotații de umăr, trup și coapsă, sunete de elastic și respirație puternică. O dată ce alți copii s-au alăturat distracției noastre, ne învărteam și ne mișcam împreună ca un elastic.

Ca și în cazul procesului terapeutic corporal al adulților, este important să integrăm procesul terapeutic corporal în contextul câmpului experienței copilului. Terapia Gestalt nu se concentrază asupra interpretărilor terapeutului, ci mai degrabă asupra conștientizării clare de către terapeut a procesului clientului și ajutorii acestuia în descoperirea sau dobândirea părților sale neintegrate (Kepner, 1987). Oricum, datorită limitărilor de limbaj ale copiilor mici, sunt momente când terapeutul poate să aibă nevoie să verbalizeze două sau trei opțiuni diferite din care copilul să aleagă. În alte cazuri, un copil va face un joc de rol sau va reconstitui o experiență fără să verbalizeze nimic. În acest caz abilitățile de fin observator ale terapeutului sunt foarte importante (Oaklander, 1985). În special când a avut loc o traumă și copilul este foarte mic, e posibil să nu existe limbaj accesibil. Pot fi doar mișcări, senzații corporale și amintiri confuze (Bauer, 1996; Kepner, 1995).

Pe măsură ce începeam să detensionăm corpul, să desfacem și să deschidem partea dreaptă a lui Jamie, eu am început să împărtășesc câteva din observațiile mele după ce i-am văzut pe Jamie și pe mama sa în fiecare dimineață. Jucându-mă cu Jamie am început să pendulez, înainte și înapoi, între a observa umerii și picioarele sale și a le observa pe ale mele. De asemenea am început să adaug experiența mea, încercarea de a simți cum reacționez eu dacă mama mea nu ar putea să mă ia în brațe sau să se joace cu mingea cu mine, cum fac celelalte mame. „Dacă mama mea nu ar putea să mă ridice și să mă țină în brațe, ca celelalte mame, aș fi supărată și furioasă. Pe tine cum te face să te simți?” îl întreb. Începând să completez contextul ajustărilor creative ale lui Jamie, încep să apreciez complexitatea câmpului său încorporat. Am început să înțeleg experiența mai extinsă a lui Jamie. Am putut înțelege mai mult ezitarea lui de a exprima furie în legătură cu mama pe care o iubea atât de mult și temerea că ea s-ar îmbolnăvi mai tare dacă el s-ar înfuria.

Astfel, având dansul nostru client/terapeut ca ‘Elastice Jamie’, am adăugat treptat experimentării noastre elemente ce includeau destinderea corporală a șoldurilor, umerilor și picioarelor sale. Treptat am început să ne mișcăm umerii, să ne învârtim și să scuturăm picioarele. În timp ce ne ciocneam șoldurile strigam „Te iubesc mami, și sunt trist și furios pentru că ești bolnavă!”. În curând am dat afară toate sentimentele supărătoare, afară din picioarele noastre, ca să nu le mai simțim ca pe un cauciuc. Pe parcursul timpului am reușit să îl ajut pe Jamie să înceapă să își descătușeze piciorul și coloana. Am găsit, de asemenea, alte modalități în care el să o „susțină și să o poarte” pe mama sa și să simtă tristețe pentru că ea nu îl putea lua în brațe sau să se joace cu mingea cu el. După dezvoltarea senzațiilor sale și a conștientizării, Jamie a început să se îndrepte și să meargă mai drept în picioare.

## Dezvoltarea suportului intern și a fondului clientului

Structura corporală, modul în care copilul/adolescentul întâmpină mediul său înconjurător, conștientizarea propriului corp și nivelul suportului intern, toate sunt aspecte importante ale organizării sinelui. Terapeutul poate însoți clientul în revendicarea sentimentelor sau părților corpului deconectate sau neintegrate, care pot fi inhibitate (retrofectate) sau desensibilizate. Procesul terapeutic corporal poate facilita aceasta prin schimbarea acestor tipare rigide. El poate facilita o mai bună fluiditate a căii naturale de exprimare și de mișcare a clientului. Copilul ia în posesie propriul său corp, sentimentele și modalitățile alternative de a fi în lume.

### *Pe vârful degetelor*

Erin era o fetiță de nouă ani care mi-a fost recomandată deoarece tot încerca să se arunce din mașini în timp ce acestea mergeau și să se arunce pe garduri într-o tentativă clară de a-și face rău sau chiar de a se sinucide. Ea era isteată, înaltă, foarte slabă, iar energia ei era ca un fir electric încins. Erin era în doliu după moartea mătușii sale. Mătușa sa, care era o persoană specială pentru Erin, murise cu șase luni în urmă.

Când m-am uitat la Erin am observat că ea nu mergea, ci sărea sau aluneca oriunde se mișca. Când am rugat-o să meargă prin cameră Erin a mers pe vârful degetelor, fără să atingă podeaua cu călcâiele. Erin se descria ca plutind peste tot. Așa se mișca ea prin cabinetul meu. Inițial desenul familiei pe care l-a făcut avea, de asemenea, multe capete plutind fără corp sau picioare. Concepția ei despre sine nu era conectată cu pământul. Procesul ei corporal, gândurile și desenele făceau parte dintr-un câmp deșezăcinat și imaterial.

Erin reprezenta corporal deșezăcinarea ei. Asta se putea observa în energia ei electrizantă care se revărsa peste tot, în actele ei impulsive repetate de a încerca să fie alături de mătușa sa în rai și chiar în inabilitatea ei de a-și lega șireturile. Acțiunile ei demonstau dorința ei continuă de a încerca să părăsească această lume.

Sedintele noastre s-au concentrat asupra integrării corporale, asupra încercărilor de a o aduce pe Erin în corpul ei. Am lucrat pentru a o aduce pe picioarele ei. Mai întâi am mers în vârful degetelor, apoi pe vârful degetelor - călcăie, iar în cele din urmă mergeam împreună apăsat prin cabinet. Mișcările noastre corporale vaste au evoluat de la a ne preface că suntem fluturi care zboară prin cameră la a fi pantere și apoi elefanți care calcă apăsat podeaua. În timp ce Erin începea să își simtă picioarele și nu mai zbura sau nu mai mergea pe vârfuri prin cabinet, a început să dezvolte o conștiință mai extinsă și sentimentul stabilității la nivelul întregului ei corp. Desenele ei au început să aibă mâini, picioare și corpuri. Erin putea să se susțină și să recunoască legătura ei corporală cu acest pământ. În final a putut să plângă în hohote și să simtă la nivelul întregului ei corp durerea legată de moartea mămăușii sale.

Mai târziu Erin a verbalizat faptul că a sări dintr-o mașină în mișcare nu ar face să dispară pierderea mămăușii ei. Realitatea este că și ea ar muri și i-ar fi dor de mama sa, de tatăl său și de căinii săi. În curând Erin făcea desene pentru mămăușa ei și le trimitea cu balonul sau prin rugăciuni, mai degrabă decât să încerce ea să fie propriul mesager.

Dacă această fată ar fi fost spitalizată, probabil ar fi primit medicație și ar fi fost diagnosticată ca schizotipală ca urmare a comportamentului ei. Prin procesul și experiența lui Erin, atât eu cât și ea am putut înțelege sensul comportamentului ei. Am ajutat-o să recunoască neputința sa în fața morții mămăușii sale și să dobândească conștiința propriului corp. Acest copil sensibil și creativ este acum un adolescent tipic care a învățat modalități de a-și concentra toată energia și a-și folosi tot corpul în acțiunile sale. Acum Erin scrie poezii minunate, face gimnastică și este în programul pentru copii supradotați al școlii. Prin dobândirea unui bagaj de forme alternative de suport interior și stabilitate, Erin nu mai este nevoită să răspundă mediului său zburând sau mergând pe vârfuri. Ea nu trebuie să plece.

## Formarea Senzațiilor

Una din abordările de bază la începutul procesului corporal cu un copil/adolescent este să-l ajuta pe acesta să fie atent la experiența corporală. Copiii/adolescenții au adesea părți amorțite sau moarte ale corpului. Creșterea treptată a intensității senzațiilor ajută clientul să dezvolte suport intern și contact cu ceilalți. O metodă prin care putem face asta este intensificarea treptată a respirației, ce aduce un aport mai mare de oxigen circulației sângelui și crește intensitatea senzațiilor prezente. Învățând un client să facă asta, el dezvoltă abilitatea de a își percepe corpul/pielea atât în interior, cât și în relație cu ceilalți.

Adunând mai multă energie prin acest tip de respirație și mișcări, copilul/adolescentul are mai multă energie corporală pe care o poate utiliza în moduri diferite. Asta îl ajută să intre în contact cu sine și dezvoltă conștientizarea legată de cei din jur. Un proces subtil de încordare și relaxare a grupelor de mușchi poate de asemenea să îl ajute pe copil să dezvolte senzații la nivelul întregului corp. Așa cum a spus o clientă adolescentă, corpul său nu mai era „doar ceva care atârnă sub gâtul său”. Corpul său chiar avea o formă și o funcție pentru ea, și era al ei.

### *Mersul Înțepenit*

O adolescentă de paisprezece ani a intrat în cabinetul meu prezentând elemente de depresie și nedorind să meargă la școală. Mama sa mi-a spus că Lisa pare tristă de când părinții ei au divorțat, acum 2 ani, dar comportamentul ei s-a înrăutățit în ultimele câteva luni. Prima oară când am privit-o pe Lisa, am văzut o adolescentă cât se poate de îngrijit îmbrăcată. Ce mi-a atras atenția a fost modul în care ea se controla când intra în cameră și se așeza. Mergea de parcă era o bucată de placaj. Lisa nu avea un mod natural de a se mișca și nici dezinvoltură în expresiile faciale sau în timp ce mergea. Am observat mușchii ușor întinși și încordați din jurul gâtului și maxilarului. În

timp ce o observam, m-am întrebat ce ar putea reține în interior sau retrofecta. Oare era furie?

Am întrebat-o pe Lisa dacă își putea simți corpul în momentul acela. Ea a spus nu, nu simțea nimic, dar știa că e furioasă pe mama ei în acel moment. Am întrebat-o cu o voce neutră (importantă în lucrul cu adolescenți), „Dacă ai simți corpul tău, unde crezi că ai reține sentimentele de furie?” „Poate aici sau aici” a spus ea, arătând spre pieptul ei și spre burtă. „Bine, hai să ne punem împreună mâinile pe piept și pe burtă. Acesta este locul unde e posibil să reții aceste sentimente? Am arătat corect?” întreb. Prin participare o susțin pe Lisa în dezvoltarea experimentului. Acest lucru este deosebit de important cu adolescenții, ei având adesea nevoie să simtă că pot decide. Am continuat adăugând alte elemente experimentului și făcându-mi cunoscute intențiile neamenințătoare, spunând „Știu că poate părea stupid, dar acordă-mi puțină răbdare. Hai să exagerăm împreună respirația și să inspirăm aer în piept și în burtă, în locurile în care ai zis că pot fi sentimente de furie /tristețe.”

Imitând (oglundind) și participând cu ea, am slăbit autocontrolul și am putut să experimentăm dezvoltarea conștiinței sale de sine și a senzațiilor corporale prezente. Tipic pentru o adolescentă de paisprezece ani, Lisa a încercat de două ori acest exercițiu și a renunțat. Am continuat raportându-i propriile senzații și stări corporale. „Când mă gândesc la mama ta sau la propria mea mamă, îmi dau seama că pieptul meu se încordează, la fel ca și burta.” Am continuat să îi dezvălui propriile mele senzații și să alternez între oglindirea ei și a-i raporta ceea ce simt. „În timp ce inspir aer în piept și îmi aduc aminte povestea pe care tocmai mi-ai spus-o, despre furia ta în legătură cu faptul că a trebuit să-ți faci curat în cameră, mi-am dat seama că-mi este dificil să inspir aer în piept. La tine cum e?” Mereu neutră și întotdeauna curioasă, am susținut partea neîncrezătoare a Lisei să stea cu conștiința acelor părți ale corpului care pot reține sentimentele ei.

În timp ce respiram în palme, piept și burtă, am continuat să împărtășesc propriile observații despre senzațiile și sentimentele

mele, să oglindesc comportamentul ei și să fac remarci subtile despre respirația ei. Respirația ei era superficială, nu completă. Acest lucru ieșea în evidență mai ales atunci când Lisa vorbea despre divorțul părinților ei. Lisa o învinuia pe mama ei pentru că a intentat divorț și pentru decizia judecătorească care nu-i permitea să locuiască cu tatăl ei.

Tehnicile de bază care au fost folosite cu Lisa pentru dezvoltarea senzațiilor corporale și conștientizarea lor, au inclus: observația direcționată, încurajarea Lisei de a raporta senzațiile ei actuale, participarea mea corporală prin descrierea experienței mele (experiența mea când imitam poziția corpului ei), oglindirea comportamentelor ei, încordarea și exagerarea polarităților (i.e., alternativ, exagerarea și încordarea maxilarului și gâtului, apoi sentimentele experimentate în extrema opusă, prin deschiderea largă și dezmoșirea maxilarului și relaxarea gâtului). De-a lungul timpului Lisa a putut să simtă mult mai multe senzații la nivelul întregului ei corp.

Încet, am dezvoltat un limbaj mai bogat al senzațiilor pe care Lisa îl putea folosi când începea să simtă furie în legătură cu mama sa. Prin observație și oglindire, m-am concentrat asupra maxilarului ei încordat, umerilor și respirației incomplete. Afirmația ei comună „mi-e indiferent” despre furia ei retroflectată în legătură cu mama putea fi acum transformată în informații observabile ale procesului ei corporal. („Îmi încordez maxilarul și strâng umerii pentru a-mi amorți sentimentele în legătură cu tine, Mamă”). Oferindu-i sprijinul meu, am încurajat-o pe Lisa să se concentreze asupra contactului și relației cu mama sa. Împreună, am dezvoltat conștientizarea Lisei despre felul în care își încorda maxilarul și gâtul și în care tensiona întreaga structură corporală atunci când începea să simtă furie în legătură cu mama sa. Treptat, Lisa a devenit conștientă de multitudinea de sentimente pe care le-a blocat (retroflectat) și le-a ascuns în corp pentru a se ajusta și acomoda cu furia ei nerostită și învinuirea mamei sale. Adaptarea ei corporală intrapersonală a ajutat-o la evitarea conflictului la nivel interpersonal.

Pe parcursul timpului Lisa a putut să simtă mult mai multe senzații la nivelul întregului ei corp. Împreună, am extins experimentarea pentru a continua să dezvoltăm alte senzații corporale și conștientizarea părții superioare a corpului ei. Maxilarul, gâtul, umerii, pieptul și abdomenul Lisei erau încordate și rigide, fără prea multă mobilitate.

După dezvoltarea senzațiilor, Lisa putea acum să utilizeze tehnica Gestalt a polarităților pentru a-și îmbogăți în continuare conștiința corporală. Am rugat-o pe Lisa să lase cele două părți ale corpului ei, pieptul și abdomenul, să aibă un dialog între ele. Prin extinderea subtilă a experimentării Lisa a putut să spună „Mă încordez și mă strâng când țipi la mine din cauza camerei mele idioate. Îmi doresc foarte mult să locuiesc cu tata și să am o cameră acolo!” În pieptul său Lisa purta de asemenea durerea unei relații tensionate cu mama sa. „Îmi strâng și-mi închid inima pentru că mă simt rău și nu-mi place să fi supărată pe mine”. Treptat, Lisa a putut să susțină un dialog între aceste două părți ale corpului ei care au purtat o mare parte din energia ei corporală.

Având în vedere că inima și abdomenul ei au reținut atât de multă încărcătură emoțională sau energie, adaptarea creativă a Lisei a fost amortirea corpului astfel încât ea să nu mai simtă nici un conflict. Astfel, așa cum se observă uneori în cazul copiilor/adolescenților, problemele prezente sub forma nereușitei școlare sau comportamentelor depresive sunt simptome secundare ale unor conflicte mai mult corporale și încorporate. Lisa se confrunta cu conflicte intrapersonale și conflicte interpersonale între ea și mama sa. („O iubesc pe mama și sunt și furioasă pe ea. Și nu-mi place să fiu supărată pe ea sau ea să fie supărată pe mine”).

Mai târziu, Lisa a putut să-și identifice în continuare sentimentele. A reușit până la urmă să le exprime prin limbaj și mișcare. Lisa a dezvoltat propriul ei experiment folosind o pernă. Mai întâi strângea perna când era furioasă (în loc să strângă maxilarul și mușchii abdomenului) și apoi expira pentru a-și relaxa mușchii și îmbrățișa perna. În timp ce făcea asta, spunea: „Te iubesc, mamă, și nu vreau să mă cert cu tine. Dar sunt furioasă pe tine pentru că l-ai lăsat pe tata și pentru că imi tot



spui ce să fac!” Lisa putea acum să respire profund, să-și umfle pieptul și să-i spună mamei sale lucruri pe care înainte nu le putea spune.

Pe parcursul timpului Lisa a început să identifice singură semnele corporale atunci când începea să se supere pe mama sa. Putea să identifice și să simtă cum își încordează maxilarului înainte să simtă nodul din stomac sau să simtă cum tot corpul său se încordează. Aceste indicii corporale concrete au ajutat-o pe Lisa să își aducă aminte să se susțină prin respirație, să rămână în contact cu corpul ei și să vorbească imediat cu mama sa despre subiecte sensibile.

### Dezvoltarea conștiinței - structura corporală

Structura corporală reprezintă organizarea corporală rigidă a unui copil/adolescent în câmpul interpersonal. Ceea ce cândva a fost o adaptare creativă sau ajustare în câmp a devenit rigid sau înghețat. Astfel, structura corporală este un proces înghețat, un gestalt rigid. După observarea structurii corporale a copilului/adolescentului și a modului în care intră în contact cu mediul, continui să fiu atentă la tiparele generale ale clientului de a intra în contact cu sine (intrapersonal) și/sau cu mediul înconjurător.

Sunt multe aspecte ale structurii corporale a clientului ce pot fi conștientizări utile. Dintr-o perspectivă Gestalt, eu nu sunt interesată de a eticheta structura corporală (rigid, prăbușit, înghițit), ci mai degrabă de a fi conștientă de tiparele comportamentale specifice care descriu structura corporală a copilului/adolescentului. Fiind conștientă de dezvoltarea unei maniere particulare sau a unui mod de structurare a copilului, pot înțelege calea pe care el/ea a învățat-o pentru a se susține în lume, mai ales în perioade de criză sau stres. Prin aprecierea semnificației structurii corporale a unui copil dobândesc conștiința metodelor alternative de a-l sprijini în experimentarea altor opțiuni.

Pe scurt, intenționez să includ aici patru aspecte generale: poziția sau postura, masă corporală, orientarea tensiunilor și echilibrul de sine. Postura sau poziția includ organizarea de către copil/adolescent a coloanei vertebrale, gâtului și capului și atenția către felul în care

copilul folosește zona pelviană și picioarele. Masa corporală implică atenția către tipul de masă corporală și conștientizarea modului în care este organizată. Copilul are mai multă masă în partea superioară sau în partea inferioară a corpului său? Care este calitatea acestei mase? Este densă, musculoasă, alungită? Orientarea tensiunilor include atenția către oricare direcție (în interior, afară, sus, jos) în care vedem copilul că se încordează sau tensionează. Copilul poate simți această tensiune ca încordare sau durere. Echilibrul structurii corporale include observarea modului în care copilul își păstrează echilibrul. Stă relaxat atunci când stă în picioare, sau se fixează într-un loc și își încordează mâinile? Toate aceste aspecte ale structurii corporale pot fi puncte de pornire utile în lucrul cu structura corporală (Clemens, 1997; Keleman, 1985; Smith, 1985).

Ca terapeut, eu utilizez în continuare descrierea de către pacient a experienței sale și descrierea a ceea ce văd, simt și experimentez atunci când încerc să reproduc mișcările sau structura corporală a clientului. Prin îmbogățirea experimentului, fie prin exagerarea blocajelor, fie făcând invers prin lucrul cu polaritățile, pot sprijini copilul în experimentarea altor opțiuni.

Copilul e dezvoltat un anumit mod corporal de a fi în lume. Acest mod particular de a se mișca i-a fost util în trecut. Atunci când obiceiurile clientului sunt păstrate în tipare corpul devine rigid, încordat ca o armură. Acesta este procesul prin care se dezvoltă zone ale experienței corporale încordate, cu senzitivitate scăzută. Blindarea zonelor sensibile servește ca o protecție. Este o metodă de suport, mai ales atunci când copilul nu se simte sprijinit și trebuie să se adapteze pentru a supraviețui. Adolescenții și copiii care au trecut prin experiențe de abuz fizic sau sexual sau traumă învață repede cum să se deconecteze și să nu mai vadă, simtă sau asimileze ceea ce se întâmplă în jur. Înghețata de cireșe pe băț

Gina, o adolescentă reticentă de cincisprezece ani, a învățat încă de timpuriu cum să „se închidă” și să nu primească alinare, suport sau negativismul care era peste tot în jurul ei. Gina avea o mama abuzivă și foarte bolnavă. De la treisprezece luni mama sa a continuat să o hrănească forțat și să-i facă clisme pentru a o face să fie „normală”.

Când am văzut această adolescentă numai piele și os, cu trăsături dure și o structură corporală cât se poate de rigidă, istoricul ei conflictual cu mediul înconjurător (în mod special cu mama sa) a fost evident. Gina avea mușchii maxilarului foarte dezvoltați și strânși și am putut vedea încordarea nervilor vagi care se întindeau la nivelul gâtului. Când am urmărit vizual linia gâtului și a umerilor am văzut postura ei rigidă, aproape „perfectă”, și umerii încordați. De asemenea am observat nu numai picioarele ei slabe, ci și rigiditatea și încordarea soldului atunci când mergea. Am observat că se holba la mine. În timp ce observam structura ei corporală, mă întrebam de ce ar avea ea încredere în adulți, fie aici, în cabinet, fie la școală sau acasă? Nu a existat nimeni care să o ajute pe Gina în trecut. Ce ar trebui sau ar putea să-i schimbe experiența acum?

M-am alăturat ei și i-am sprijinit stilul neîncrezător de a intra în contact cu mine. În loc să încerc să o „înrobesc”, așa cum au fost experiențele ei cu alți adulți, am felicitat-o pentru abilitatea ei „de a mă verifica”, atât pe mine cât și pe ceilalți adulți, pentru abilitatea ei de a fi mai deșteaptă decât mama ei și pentru capacitatea ei de a supraviețui.

De-a lungul timpului am dezvoltat împreună o relație de relativă încredere. Apoi am putut să facem câteva experimente în care am ajutat-o să topească încet carapacea ei dură, așa cum se topea înghețata ei pe băț preferată. O abordare care a fost m-a ajutat în mod deosebit cu Gina, a implicat jocul meu de rol. În timp ce eu vorbeam din carapacea ei dură, Gina a putut să se elibereze și să experimenteze o altă parte a ei. Eu am putut să fiu carapacea ei rigidă exterioară și să îi ofer protecție, așa încât să nu trebuiască să facă totul singură. Lucrând această parte a polarității, Gina a început să simtă teroarea și anxietatea pe care le reținea în zona pelviană și rectală dacă își dădea voie să slăbească rezistența și să simtă vulnerabilitatea ei.

Încet, Gina a putut să înceapă să experimenteze o gamă mai extinsă de sentimente pe care le ținuse blocate în corpul ei. Treptat am lucrat cu Gina asupra abilității ei de a redobândi corpul ca fiind al ei, nu al mamei, pentru a-l forța să mănânce sau să îl invadeze. Delicat,

așa cum se topește înghețata ei pe băț, Gina a putut să experimenteze și să controleze intensificări ale senzațiilor și conștiința întregului ei corp. Poziția rigidă, fixă a corpului ei i-a fost de folos în trecut, dar nu așa de mult acum. Acum, ca o înghețată pe băț care nu este congelată, Gina a putut să guste, să simtă, să respire și să se miște în voie.

### Structura corporală ca adaptare creativă

Observațiile despre structura corporală a unui copil sau adolescent și asupra modului în care el își organizează sinele sunt o altă cale importantă pentru aprecierea copilului. Atunci când observ corpul unui copil, nu caut un model de tip „normal sau anormal”. Mai degrabă, observ structura sau ceea ce se vede. Folosind o metaforă din arhitectură, în ce fel de casă locuiește acest copil/adolescent? Este el înalt, uscățiv și slab sau scund, mușchiulos, cu centrul de greutate mai aproape de pământ? În zona mijlocului are mușchi bine dezvoltați sau țesut adipos? Există aspecte culturale sau genetice, și e posibil ca structura lui corporală să aibă rol de protecție, de tampon față de lumea exterioară. Kilogramele în plus sau mușchii sunt adesea, dar nu întotdeauna, indicații ale unui blocaj corporal. În alte cazuri există factorii genetici cu care trebuie să ne luptăm dar aceștia trebuie acceptați, în ciuda presiunii și a dorinței de a fi la fel ca și cei de aceeași vârstă.

Imaginea de sine corporală este o chestiune importantă pentru mulți adolescenți. În timp ce ajung să îmi cunosc clientul, în mod constant urmăresc să văd dacă structura sa corporală se potrivește sau iese în evidență ca fiind diferită de gândurile, sentimentele sau comportamentele copilului/adolescentului. În alte cazuri postura corporală a unui copil a fost influențată de constrângeri. Datorită ajustării creative a adolescentului, acesta poate lua în greutate sau poate slăbi, poate să-și restrângă pieptul sau să aibă o structură corporală rigidă ca reacție la mediu. Folosind conștiința corporală direcționată și experimentarea, colaborez cu copilul/adolescentul

pentru a experimenta pe deplin structura sa corporală și imaginea de sine corporală și a încerca să experimenteze metode alternative de a se mișca în lume.

## Focul

### Dezmembrarea unei retroflexii pentru a deschide întregului sistem

Povestea lui Sam oferă un exemplu al observării structurii corporale a unui adolescent, structură care a reținut o greutate suplimentară pentru a încerca să susțină doliul inhibat al acestui băiat de treisprezece ani și tristețea adusă de moartea tatălui său, cauzată de cancer cu doi ani în urmă. A fost o luptă amară pentru toată familia. Sam era cel mai mare dintre cei patru copii și avea unsprezece ani când tatăl său a fost diagnosticat. În consecință, au căzut pe umerii săi responsabilități fizice și emoționale nerealiste.

Sam era un elev de nota zece, înscris la clubul de știință și membru în consiliul elevilor la școală. El era fratele mai mare, mult prea responsabil și fiul ideal pentru mama sa. De obicei se descurca, dar a început să se simtă deprimat și să vadă viața ca fiind fără rost. S-a îngrașat cu douăzeci și cinci de kilograme și ideea lui suicidară a făcut-o pe mama sa să îl aducă la terapie.

Sam, copilul bun, a continuat să vrea să facă lucrurile bine, dar corpul său nu a mai putut să susțină sentimentele neexprimate care continuau să existe. Uitându-mă la el, am observat fața de copil, nedefinită și douăzeci și cinci de kilograme în plus pe care corpul său le purta. Mijlocul trupului său era cât de poate de imobilizat și blocat. Apectul corporal general al lui Sam îmi aducea aminte de personajul de desene animate Baby Huey. Părea un pseudo-adult și arăta foarte tânăr, în același timp. În ciuda imaginii trupului său mare mâinile lui Sam, ochii, fața (toate părțile corpului care intrau în contact cu alții) păreau diminuate, ca de copil. Chiar dacă avea un trup mare, acțiunile lui erau inhibate, la fel ca și mișcărilor, vocea și chiar scrisul. Inițial scrisul și desenele sale erau foarte restrânse. Vocea sa era blândă și aproape pițigăiată. Observația mea inițială a fost că exprimările

exterioare ale lui Sam (desenele lui, scrisul, pictura și mișcările) nu se potriveau corpului fizic și structurii în care el trăia.

Una din activitățile preferate ale lui Sam era să facă Focul. Asta implica scrierea de sentimente diverse (durere, griji, frici), strângerea hârtiei în formă de minge și apoi arderea hârtiei și eliberarea sentimentelor, așa cum ai inspira adânc și apoi ai expira. Prin scrierea de cuvinte, folosirea pozelor din reviste și alegerea de hârtie, mare sau mică, Sam a avut oportunitatea de a parcurge corporal și a îndeplini procesul (ciclul experienței) în cadrul ședinței. În continuare urmează un exemplu al acestui proces. Legat de senzații Sam a spus: „Îmi simt pieptul încordat”. Îndreptându-se către o conștientizare mai bogată, Sam a spus și a simțit că încordarea din pieptul său însemna „Sunt furios pentru că tata a murit”. În timp ce Sam a continuat să își mobilizeze energia în cadrul ședinței, a scris cuvinte pe o bucată mare de hârtie și a strâns cuvintele în forma mai multor mingi. În timp ce făcea asta ne-am concentrat să scoatem afară toată încordarea din pieptul său prin mușchii mâinilor și să o lăsăm în mingile de hârtie. Intrarea în contact a apărut când Sam a ars hârtia și a exprimat zgomotos durerea și furia adusă de moartea tatălui său. Ieșirea din contact și asimilarea au apărut când el privea focul și s-a concentrat asupra expirației, în timp ce respira. Am continuat să îi cer lui Sam să acorde atenție eliberării tristeții și mâniei sale și să expire, lăsând aceste sentimente să părăsească pieptul și întreg corpul său.

Relația de-a lungul ședințelor poate fi văzută prin evoluția temelor emoționale și corporale ale lui Sam și evoluția abilităților corespunzătoare acestor teme. De-a lungul timpului Sam a trecut de la bucățele mici de hârtie sau imagini oarecare din reviste la alegerea unor bucăți mai mari de hârtie și a unor imagini mari cu semnificație, din reviste. Scrisul său, de asemenea, a devenit bogat și mai puțin restrâns. Acest proces i-a fost de ajutor pentru a intra în contact cu întregul său corp și cu toate sentimentele sale la nivel fizic, nu doar la nivel mental (ca în cazul durerilor de cap sau gândurilor suicidare). Sam putea acum să se exprime folosind tot corpul său. Înainte Sam se închisese

emoțional, dar a continuat să crească doar prin luarea în greutate în efortul său de a se susține. Când contactul său cu alții (mama și tatăl) a fost întrerupt sau blocat, singura sa soluție a fost să se consoleze prin mâncare și prin încercarea sa de a se descurca bine.

Această activitate expresivă l-a încurajat pe Sam să înceapă să se deschidă și să exprime sentimentele pe care le-a ținut ascunse mult timp. Asta l-a ajutat să verbalizeze și să recunoască grijile sale și mânia, să împărtășească sentimente cu un adult înțelegător și să scoată afară aceste sentimente din corpul său.

Prin exagerarea sentimentelor pentru a dezvolta sensibilitatea sa, Sam a putut să se scuture de aceste sentimente și să se desprindă de ele. Am accentuat respirația pentru extinderea plămânilor și pentru dezvoltarea capacității de a se desprinde de sentimente atunci când expira. În timp ce ardea sentimentele scrise pe hârtie, el a putut să recunoască propriile sentimente arse ca urmare a morții tatălui său. Acest experiment i-a dat lui Sam posibilitatea de a trimite aceste sentimente înapoi în univers. El nu trebuia să se agațe de ele sau să îi rănească pe alții cu ele.

Aceste etape parcurse împreună au sprijinit atât nevoile sale interpersonale cât și pe cele intrapersonale. Am putut să îl încurajez pe Sam să exprime o parte din mânia și durerea sa. El nu a mai trebuit să ascundă sentimentele sale. La nivel corporal am deschis calea naturală de exprimare a trupului, mâinilor și apoi a picioarelor astfel încât să își poată simți întregul corp. Am adăugat respirația și vocea pentru ca Sam să poată simți puterea sa în mijlocul unei tragedii unde era în totalitate neputincios. Sam a putut în final să spună „Sunt mare și puternic și de asemenea trist și speriat pentru că tatăl meu a murit”. Modul său natural de mișcare a revenit la nivelul pelvisului și a abdomenului, pe care kilogramele în plus au încercat să le ascundă în toate aceste luni. Sam simțea un nod în stomac datorită morții tatălui său și faptului că îl lăsase să fie „bărbat în casă”. El era doar un copil și era prea mult! Chiar dacă s-a supraalimentat, a luat în greutate și a încercat să-și restricționeze nevoile (mișcarea, vocea), el tot nu a putut să facă față.

Greutatea durerii sale și responsabilitatea de a ține locul tatălui erau prea mult pentru el. Dobândise mult mai mult decât cele douăzeci și cinci de kilograme în plus.

Focul este o metaforă minunată și concretă pentru mânia și tristețea lui Sam. Repetiția și puterea de a distruge și de a arde sentimente și de a le elibera odată cu respirația și mișcărilor sale, aceste elemente au făcut experiența lui actuală mai reală. Prin exagerarea respirației și a mișcării, Sam a dobândit conștiința locurilor unde depozitase sentimentele. Acest proces de dezvoltare a conștiinței l-a ajutat la să obțină un sentiment de putere. Depresia și sentimentele suicidare s-au diminuat. A putut să controleze și să-și însușească puterea sa reală de adolescent și nu a mai trebuit să pretindă că e „bărbat în casă”. Nu a mai trebuit să fie mai mare (fizic) sau mai în vârstă decât era, și nici să diminueze nevoile sale pentru a intra în contact cu ceilalți.

Sam purta la nivel corporal câteva contradicții și polarități care erau înglobate în cadrul câmpului său. Prin sprijinirea lui în dobândirea conștiinței propriului corp, l-am ajutat pe Sam să dobândească conștiința unor aspecte care trebuiau acceptate (moartea tatălui său) și a altor aspecte unde el putea alege (gradul lui de responsabilitate, nevoile lui, corpul său).

### Mișcări expresive

Mișcarea și expresivitatea au întotdeauna un punct de origine corporal. Este important de observat traseul mișcării. Acest traseu este drumul de mișcare al energiei în corp. Energia are nevoie de o cale de expresie. Direcția naturală de mișcare este calea obișnuită de descărcare a energiei corporale. Există puncte unde traseul natural al copilului/adolescentului se inhibă și restricționează sau modifică mișcări în funcție de experiența pe care copilul o are în cadrul câmpului său. Această mișcare sau modificare în exprimare poate deveni semnificativă prin intermediul tensiunii, schimbărilor respirației, accentului, oboselii sau energiei scăzută a întregului sistem (Brennan, 1987; Kepner, 1994).



## Exploziile tată/fiu: Terapia cu întreg sistemul familial

În continuare vom oferi un exemplu de terapie cu un copil în contextul câmpului său familial. Cum am mai spus înainte, comportamentul nostru este experimentat sau demonstrat în relația cu alții din câmpul extern (școală, familie, cei de aceeași vârstă). În contextul sistemului familial al lui Johnny, care trăia cu tatăl său divorțat și nu avea niciun contact cu mama sa, comportamentul său nu a fost identificat ca fiind problematic până când Johnny a fost la școală pentru prima oară. Rudele sale îl vedeau acasă ca fiind „băiatul lui tata”, ceilalți îl vedeau ca fiind cineva cu care nu vrei să ai de-a face. La școală, comportamentul său a fost descris ca fiind inadecvat și o amenințare pentru ceilalți copii.

Johnny avea șapte ani când el și tatăl său au venit prima oară la mine. Johnny avusese probleme la școală pentru că se bătea, poreclea colegi și țipa la profesor. Cei de la școală au amenințat că îl exmatriculează pe Johnny dacă nu-și revizuieste comportamentul. Tatăl său nu vroia ca Johnny să ajungă ca el, de cinci ori la școala de corecție până la vârsta de paisprezece ani. Totuși, în ciuda certurilor de acasă, a amenințărilor tatălui despre faptul că ar putea să ajungă la pușcărie când o să crească și a pedepselor dure menținute săptămâni la rând, Johnny continua să se comporte prost la școală.

Când i-am văzut împreună, am observat multe similarități. Amândoi erau înfumurați și încordați când au intrat în cameră. Fiecare îl întrerupea pe celălalt și țipa și amândoi își exprimau nemulțumirile cu ieșiri intense de furie. Pentru a-l înțelege pe Johnny era important să înțeleg experiența lui în contextul câmpului în care el trăia acasă. Terapia cu Johnny a implicat un proces intens și cu tatăl său, pentru a putea susține și schimba întreg sistemul familial. Comportamental, l-am ajutat pe tatăl lui Johnny să facă un program pentru acasă care să nu fie nici foarte permisiv (jocuri video șase ore în fiecare sâmbătă), nici foarte dur (fără televizor, trei până la șase săptămâni la rând).

Întreg sistemul trebuia să învețe să dezvolte moderație în acțiuni și consecințe. Nici tatăl și nici fiul nu aveau conștiința consecințelor comportamentului lor (partea de conștientizare a ciclului experienței). Amândoi, în mod frecvent, săreau de la o senzație (de obicei intensă sau explozivă) la acțiune. Tatăl țipa și îl pedepsea pe Johnny, iar Johnny lovea sau bătea alți copii. Aveau nevoie să își dezvolte conștiința senzațiilor și sentimentelor lor și să învețe căi alternative de a deflecta impulsurile lor imediate. Amândoi aveau nevoie să învețe câteva căi alternative de a controla sentimentele și acțiunile lor (tehnici retroflective) pentru a-i ajuta să își controleze comportamentul și experiența. Prin sprijinirea lor în dobândirea unei imagini de sine corporală mai dezvoltată, atât tatăl cât și fiul au învățat tehnici și indicii corporale concrete care să îi ajute în continuare să-și schimbe comportamentul.

În continuare descriu o varietate de experimente și tehnici ale procesului corporal pe care le-am folosit atât cu tatăl cât și cu fiul pentru a-i ajuta să dobândească mai mult control asupra comportamentului lor și posibilități de alegere. Din moment ce amândoi aveau un stil impulsiv și reactiv, era important să încep cu câteva mișcări corporale largi pentru ca amândoi să concentreze și să consume o parte a energiei lor. Inițial începeam ședința cu zece minute de bătăi cu perna. Tatăl trebuia să stea în genunchi pentru ca statura lor fizică să fie mai echilibrată. Fiecare putea să aleagă dimensiunea pernei sale. Cu zece minute de luptă liberă (descărcare energetică mare) inițial, fiecare și-a deschis traseul natural de exprimare într-un mod sigur, în timp ce interpersonal intrau în contact într-o manieră care era productivă și distractivă.

Mai târziu am experimentat cu alte metode de exprimare a frustrării și agresivității care erau de asemenea menținute și manifestate într-un spațiu sigur. Amândoi au fost încurajați să folosească alte metode de exprimare cu prin mișcări largi și să le utilizeze acasă în mod regulat (lovirea pernelor, tăierea lemnului, instalarea unui sac de box în subsolul lor). Cu toate aceste intervenții am accentuat exprimarea întregului corp. Respirația completă profundă și destinderea cutiei toracice au

fost de asemenea accentuate. Cu oricare dintre aceste mișcări corporale largi, care presupuneau un puternic simț al picioarelor, al șoldurilor și al coloanei vertebrale, am modelat și întărit senzațiile corporale. Procesul acțiunii (cum lovești perna, sacul) era de o importanță egală cu emoția acestei sarcini (varsă furia ta aici, nu pe copii de la școală).

Pentru a-l sprijini pe Johnny la școală și pe tatăl său la serviciu, ne-am concentrat către metode mai subtile de autoreglare a emoțiilor și comportamentului. De la început i-am încurajat pe amândoi să aibă cu ei tot timpul o cutie de creioane. Atunci când aveau să fie furioși, frustrați sau gata să „explodeze”, amândoi au fost încurajați să meargă la toaletă și să își concentreze toate sentimentele intense asupra creioanelor. Prin respirație profundă, scoaterea de sunete și ruperea ficăru creion în bucăți, stările impulsive puteau fi canalizate și controlate într-o manieră sigură. Mai târziu experimentul a fost extins la concentrarea asupra unui ghemotoc de hârtie, sau unei mingi de cauciuc pe care Johnny le purta în buzunar, astfel încât să nu trebuiască să părăsească sala de clasă. Din nou, am accentuat eliberarea întregii sale frustrări asupra mingiilor și eliberarea lor din mână. A exagerat respirația, dar sunetele pe care le scotea nu trebuiau să se audă. Cum Johnny și tatăl său învățau metode alternative pe care să le folosească, Johnny nu mai era trimis în biroul directorului atât de des. În timp ce am continuat să încurajez mișcări expresive largi și descărcarea de energie acasă, am început să ne concentrăm asupra unor experimente mai subtile pentru la școală. Aceste experimente i-au oferit lui Johnny alte metode concrete de a avea control asupra sa și a emoțiilor sale și de a funcționa în cadrul mediului său. Johnny și tatăl său au fost încurajați să fie actori și să nu demonstreze întotdeauna activ sau să verbalizeze nemulțumirile lor față de alții. Când aveau să fie furioși sau frustrați i-am învățat să încordeze și să strângă degetele de la picioare și să împingă furia prin pantofi în centrul pământului. Am experimentat cu Johnny strângerea mâinilor împreunate, numărând până la zece, și apoi imaginarea faptului că trage cu foc prin degete, în univers, astfel încât să-și controleze furia și să nu își facă probleme. Am aruncat

sentimentele de mânie la coșul de gunoi sau în plantele din cabinetul meu. Exagerarea musculară, încordarea și apoi eliberarea degetelor de la picioare, picioarelor, mâinilor și degetelor, toate acestea l-au sprijinit pe Johnny în eliberarea energiei și sentimentelor sale fără să explodeze. În final am practicat mișcări mai subtile de învățare a adâncirii, extinderii și urmării respirației pentru eliberarea frustrării înainte ca ea să se acumuleze. Imaginându-și că atunci când expiră e ca și cum ar pulveriza gloanțe care ies dintr-o mitralieră Uzzi, Johnny a învățat să-și pulverizeze, turtească și sfășie profesorul sau copiii, în fantasmă, fără să se țiepe la el sau să fie trimis la director. Această tehnică a susținut controlul asupra impulsurilor în timp ce, de asemenea, l-a susținut pe Johnny să exprime furia și frustrarea într-un mod foarte controlat.

Lui Johnny i-a plăcut foarte mult ideea de a se vedea ca un agent sub acoperire care nu-și poate dezvălui identitatea fără să-și creeze probleme. Mai târziu Johnny a decis că nu trebuie să-i omoare pe alții tot timpul cu Respirația – Uzzi sau cu foc care iese prin degete. Putea folosi aceste tehnici secrete pentru a se elibera de sentimentele sale și a nu crea probleme la școală. Pe parcursul timpului Johnny a putut să canalizeze o mare parte din energia sa în jocul de hockey și fotbal și în desene detaliate. Relația cu tatăl său s-a îmbunătățit considerabil, de asemenea. Amândoi au dobândit o mai mare posibilitate de alegere și au un simț mai dezvoltat al puterii și alegerii proprii în medii diferite.

### **Mișcarea naturală prin exprimare de sine**

Mișcarea naturală a unui client (sau traseul natural de mișcare în corp) curge liber și include calea naturală pe care emoțiile ar parcurge drumul din centrul corpului în afară, spre locurile de contact unde copilul/adolescentul intră în contact cu mediul său înconjurător. În cazul emoțiilor de durere profundă sau tristețe, traseul natural începe în abdomen sau în zona pelviană. Traseul natural de mișcare al clientului ar fi din zona abdomenului spre piept, umeri și gât. Eu pot să remarc o întrerupere a energiei sau a mișcării în orice loc al drumului natural

sau în punctul unde copilul/adolescentul poate intra în contact cu mediul său. Astfel, punctele naturale de contact s-ar face cu ajutorul ochilor și feței sau în mișcarea brațelor. În continuare ofer un exemplu de multiple întreruperi ale contactului în drumul natural de exprimare al lui Robert. Folosirea mișcărilor largi și apoi a unora mai subtile l-au ajutat pe acest copil să dezvăluie stilul său de contact și o cale de a fi în lume.

### *Băiatul Păpușă*

Robert sau „Băiatul păpușă” este un exemplu excelent de durere reținută care blochează calea naturală de expresie. Acest copil de cinci ani mi-a fost recomandat datorită mutismului electiv pe care îl avea. Acest diagnostic din DSM-IV descrie un copil care alege să nu vorbească fără să aibă limitări fiziologice sau medicale. Robert a fost evaluat și putea vorbi, chiar vorbea cu alți copii și acasă. Dar de patru luni refuza să vorbească la grădinița unde mergea.

Când Robert avea optsprezece luni mama sa a murit datorită anorexiei. Robert era în pat cu ea atunci. Copilul s-a îmbolnăvit și era foarte trist. În efortul său de a face față durerii și suferinței, Robert a încetat să aibă contacte verbale cu alți adulți.

La început am încercat să intru în contact cu Robert folosind păpuși. Prin tăcerea mea îl însoțeam pe Robert în lumea sa nonverbală. Am început să plimb o minge, înainte și înapoi, între două păpuși. După ce o vreme m-a ignorat total, Robert a luat o păpușă. În liniște, păpușile noastre au început să intre în contact prin intermediul mingii. Treptat, am început să exagerez respirația mea atunci când aruncam și prindeam mingea. Prin aruncarea mingii și adăugarea respirației, am îmbogățit experimentul. Mișcările părții superioare a corpului și respirația au început ușor să dezvăluie calea naturală de mișcare a lui Robert la nivelul trupului, umerilor și spatelui. Prin adăugarea suplimentară a respirației și a unor sunete (oftat, când păpușa mea nu prindea mingea), lucrul nostru a extins conștiința sa și posibilitățile de

alegere. Am început să deschidem sau să deblocăm corzile sale vocale inhibate (retrofectate).

Lucrând împreună, eu am încercat tot timpul să împing puțin „zona de confort” a experienței sale fără să ridic prea mult nivelul experimentului. Într-o zi am găsit o cutie mare de spumă și i-am aruncat-o lui Robert, fără să am vreo păpușă în mână. Când am mai încercat asta alte dată, el lăsa cutia să cadă jos. Apoi îi vedeam ochii scanând cutia și se retrăgea înapoi în siguranța lumii sale deconectate. În acel moment Robert nu era pregătit pentru un contact direct cu mine. Ridicase nivelul experimentului prea mult. Ca și în cazul terapiei cu adulți, dacă figura aparține terapeutului și nu clientului nu va exista disponibilitate sau energie pentru experiment. De această dată el era pregătit pentru contact interpersonal. Acum a râs și a aruncat cutia înapoi la mine. Noi am intrat în contact fără protecția oferită de păpuși. Am continuat să aruncăm cutia de la unul la altul. Și, ca înainte, am ridicat nivelul experimentului și am început să adaug respirație, oftat și alte sunete, dar încă fără cuvinte.

Dintr-un punct de vedere al procesului corporal, deschideam drumul mai multor experiențe deplin corporale pentru Robert. Cutia era aproape la fel de mare ca și Robert. Astfel, această joacă a ajutat la energizarea și sensibilizarea nu numai a pieptului, brațelor și umerilor ca înainte, ci și a pelvisului, abdomenului și picioarelor. Joaca noastră cu cutia a continuat câteva săptămâni. Treptat, Robert a început să îmi șoptească câte un cuvânt în ședință. Răspunsul meu nu a fost cu nimic diferit față de răspunsurile mele atunci când el era silențios. Atunci când copiii încearcă noi comportamente și experimentează în zone care până atunci au fost blocate, este crucial ca terapeutul să nu fie prea intruziv sau reactiv. Astfel, mi-am reacția insistentă și am continuat să îi ofer un mediu lipsit de amenințări. Aici corpul lui Robert se putea deschide și el își putea găsi propriul ritm natural.

Într-o zi Robert a intrat în cabinet și, în loc să arunce cutia, s-a băgat sub ea și a aruncat-o de pe el. Mi-a făcut semn să pun cutia înapoi pe el. Am făcut asta. S-a învățit și a aruncat-o. Acest joc a

persistat într-un mod repetitiv, fără cuvinte. Treptat am început să exagerez respirația și oftatul în timp ce el împingea, lovea și se trăgea de sub cutie. Mișcarea lui Robert de-a lungul ciclului experienței s-a dezvoltat și a evoluat pe parcursul ședințelor, în timp. În final, Robert a dezvoltat îndeajuns de mult senzațiile, a mobilizat energia corporală și începea acum să intre în contact cu experiențe care au fost atât de traumatice acum doi ani și jumătate. Robert continua să lovească, să împingă și să se tragă de sub cutie, iar și iar, din ce în ce mai rapid. De data aceasta Robert folosea în mod automat respirația exagerată, oftatul și scotea sunete profunde venite din burta sa. În final a început să plângă și să tot plângă și să spună „MA, MA, MA, MA, MA, MA”.

Am realizat că trupul mamei sale trebuie să se fi rostogolit deasupra lui atunci când ea a murit. În comparație cu adulții, copiii nu au abilitatea cognitivă de a recunoaște ceea ce li se întâmplă datorită vârstei și dezvoltării din acel moment. Astfel, ei nu au conștiința kinestezică și memoria corporal, care sunt reținute la nivel celular, fără limbaj asociat, de care noi adulții suntem atât de dependenți (Bauer, 1996; van der Kolk, 1994).

Robert nu ar fi putut niciodată să-mi spună că mama sa s-a rostogolit peste el. Nu ar fi putut niciodată să verbalizeze teroarea non-verbală a acestei experiențe. Totuși, corpul său și sarcina sa au creat o repetiție kinestezică și suport pentru deschiderea înceată a întregului său sistem. L-am ajutat, oferindu-i lui Robert suficientă energie și siguranță pentru a re-experimenta această traumă, pentru a respira și a plânge. Descriindu-i lui Robert ceea ce e posibil să fi experimentat la moartea mamei sale, el putea acum să verbalizeze ceea ce era imposibil de pus în cuvinte când avea optsprezece luni.

Procesul corporal a amplificat mișcările naturale ale lui Robert și l-a ajutat să deblocheze zonele unde era rigid, blocat sau înghețat și a dezvăluit traseul său corporal natural de exprimare și mișcare. Fiind sensibilă și cunoscând structura corporală și procesul fiziologic, am putut să îl ajut pe Robert să își amintească experiența sa traumatică și să construiască noi trasee corporale bazate pe nevoile și dorințele sale

actuale. Acum Robert poate vorbi pentru el și poate exprima orice își dorește. Posibilitățile sale de alegere au fost restabilite.

## Concluzii

Exemplele de caz anterioare și descrierea procesului terapeutic cu copii și adolescenți sunt menite să îl ajute pe cititor să încerce și să experimenteze acest mod viu și bogat de a lucra cu clienții. Procesul terapeutic corporal nu este o „adăugare” la terapia Gestalt, ci un un aspect natural, plin de viață, un mod de lucru cu clienți tineri în momentul prezent. Ei își poartă istoria în mersul lor, în modul cum vorbesc, în statură și în maniera de a respira și de a intra în contact cu mediul înconjurător și cu mine, ca terapeut. Prin observație, imitare, oglindire și prin utilizarea propriei persoane ca barometru pot accentua și îmbogăți procesul clinic pe care îl parcurgem împreună. În timp ce eu împart și pun la dispoziție doi ochi și două urechi în plus, în ședință pot ajuta un client tânăr să experimenteze într-un cadru sigur și deschis cu un adult care va încuraja asumarea de riscuri și experimentarea diferitelor comportamente și modalități de a fi în lume. Îl pot ajuta să experimenteze intensificarea senzațiilor, conștientizarea, dobândirea unor părți ale sale care poate nu au fost niciodată experimentate sau simțite înainte.

Procesul terapeutic corporal este în mod special avantajos cu copii și adolescenți dacă ei nu au acces la folosirea limbajului în diferite momente ale vieții lor. Unii copii pot să nu fi dezvoltat limbajul, așa cum am văzut în cazurile lui Jamie sau Robert. Datorită traumei alții nu pot descrie experiența, ca în cazul lui Erin, Connie sau Michael. În cazul adolescenților sunt multe momente în dezvoltare când ei nu au conștiința cuvintelor care să descrie tot ceea ce emerge în corpul lor sau în lumea lor, așa cum am văzut în cazurile lui Lisa, Gina sau Sam.

Procesul terapeutic corporal susține, de asemenea, și oferă deusee pentru agresivitate și energie, ca în cazul lui Johnny și a tatălui său. Eu continui să lucrez cu copilul/adolescentul și îl sprijin în dobândirea de



informații suplimentare despre propriile sale tipare comportamentale și modul în care el se organizează în mediul său.

În cadrul ședinței, eu continui să colaborez și să lucrez cu o persoană, nu asupra unui corp. Scopul meu nu este să repar sau să remodelez pe cineva la nivel corporal. Mai degrabă scopul nostru comun este unul de dialog continuu pentru a-l ajuta pe copil/adolescent să experimenteze o mai mare libertate, fluiditate și mișcare, atât intrapersonal cât și în relație cu ceilalți și cu mediul său.

### Bibliografie

- Bauer, P. (1996). What do infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to two-years olds. *American Psychologist*, 51, 29-41.
- Brennan, B. (1988). *Hands of light: A guide to healing through the human energy field*. Toronto: Bantam.
- Clemmens, M. (1997). Unpublished lecture. Working with physical process training program. Gestalt Institute of Cleveland: Cleveland, OH.
- Keleman, S. (1985). *Emotional anatomy*. Berkley, CA: Center Press. Gestalt approach to working with the body în psychotherapy. New York, NY: Gardner Press.
- Kepner, J. (1995). *Healing Tasks: Psychotherapy with adult survivors or childhood abuse*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McConville, M (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oaklander, V. (1978). *Windows to our children: A gestalt therapy approach to children and adolescents*. Moab, UT: Real People Press.
- Oaklander, V. (1982). The relationship of gestalt therapy to children. *The Gestalt Journal*, 5, 64-74.
- Oaklander, V. (1985). Unpublished lecture. Intensive training Program in Gestalt therapy approach with children and adolescents.

- Center for Child Therapy and Adolescent Therapy: Hermosa Beach, CA.
- Perls, F., Hefferline, R. , & Goodman, P (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: W.W. Norton.
- Smith, E. (1985). *The body in psychotherapy*, Jefferson, NC: McFarland.
- Tudor, K. (1991). Integrating Gestalt in children's groups. *The British Gestalt Journal*, 1, 21-27.
- van der Kolk, B.(1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 253-296.
- Wheeler, G.(1991) *Gestalt reconsidered: A new approach to contact and resistance*. New York, NY: Gardner Press.
- Zinker, J. (1977). *Creative process in Gestalt therapy*. New York, NY: Brunner/Mazel.

## Integrarea gestalt în grupurile de copii

*Keith Tudor*

### Introducere

Copiii au fost văzuți și auziți-și s-a scris despre ei încă de la începuturile psihoterapiei: de la „Micul Hans” analizat de Freud (prin intermediul tatălui lui Hans) la începutul acestui secol, până în prezent (Freud, 1909/ 1977). În orice caz, teoriile dezvoltării copilului și în mod particular practica psihanalitică cu copii, moștenită de la întemeietorii acestei tradiții, accentuează patologia, tulburarea și anormalul. Freud (1916/1973) a scris despre procesele subiacente dezvoltării timpurii a copilului descriind apărările, fixațiile, invidia și anxietatea. Klein (1932) a continuat dezvoltarea acestei perspective cu ipotezele ei legate de „faza sadismului maxim” și „pozițiile” paranoidă și depresivă ulterioare. Winnicott (1956b) a fost primul, în cadrul tradiției psihanalitice, care a reformulat teoriile lui Freud ca fiind „procese pozitive ale maturizării în primul an de viață și copilăria timpurie a copilului” (p.9). De asemenea, Winnicott a fost cel care a introdus conceptul de „mamă suficient de bună”, spre recunoștința multor părinți ale căror maniere de a-și crește copiii au fost patologizate de profesioniști. Erikson (1951/1965, 1968) a ajutat de asemenea la extinderea înțelegerii noastre prin teoria sa asupra etapelor de dezvoltare psihosocială, sugerând opt etape de dezvoltare ale copilului și adultului din perspectiva sarcinilor de îndeplinit și a crizelor de rezolvat astfel încât să nu existe o întârziere în dezvoltarea și maturizarea copilului. Pentru copii acestea sunt: Încredere vs. Neîncredere (0-18 luni);

Autonomie vs. Rușine și Îndoială (de la 18 luni la 3 ani); Inițiativă vs. Vinovăție (de la 3 la 7 ani); Autonomie vs. Inferioritate (de la 7 la 12 ani); și Identitate vs. Confuzie (de la 12 ani până la maturitate) (vezi Tabelul 1).

Tradiția bogată a teoriei și practicii psihanalitice asupra dezvoltării copilului a contribuit în mod semnificativ la înțelegerea teoretică și clinică a proceselor psihologice ale copiilor și adulților. Principiile psihanalitice bazate pe inconștient și evidențierea apărărilor, în orice caz, au dus la concentrarea asupra analizei copiilor nevrotici (uneori psihotici), tulburați, neadaptați, și copii „problemă”. În acest capitol autorul promovează și dezvoltă perspectiva psihoterapiei umaniste - care, urmându-l pe Maslow (1962), este văzută ca fiind epi-Freudiană și epi-comportamentalistă („epi” însemnând „a construi în continuare”) - are o abordare mai completă, realistă și pozitivă în ceea ce privește terapia cu copii decât cea a tradiției psihanalitice.

În cadrul tradiției umaniste diferite școli au construit în continuare - și s-au separat de - precedentele teorii și conceptualizări ale dezvoltării copilului. Berne (1961/1975), fondatorul Analizei Tranzacționale (AT), a adăugat poziția existențială de viață sănătoasă „Eu sunt OK, Tu ești Ok” (Eu +, Tu +) la pozițiile lui Klein (1932), paranoidă (Eu +, Tu -), depresivă (Eu -, Tu +), și schizoidă (Eu -, Tu -). AT are o înțelegere teoretică a dezvoltării copilului în termenii stărilor cului și formării scenariilor de viață și un număr de concepte - cum ar fi protecția, potențialul terapeutic și libertatea terapeutică - care sunt utile în practică în lucrul cu copii (vezi Tudor, 1998). Terapia Gestalt și Terapia Centrată pe Persoană au în mod particular conceptualizări apropiate ale dezvoltării umane, ambele privind sinele ca pe un proces mai degrabă decât ca pe o structură, un proces ce dezvoltă fluiditate în contextul câmpului (vezi Perls, Hefferline, & Goodman, 1951/1973; Rogers 1951). În descrierea comportamentului ca fiind „încercare a organismului, orientată către obiectiv, de a satisface nevoile experimentate în scopul actualizării în cadrul realității, așa cum este percepută” (Rogers, 1959, p.222), Rogers folosește chiar

cuvântul gestalt pentru a descrie interacțiunea bebelușului cu mediul său: pentru aceasta bebelușul se comportă „ca un întreg organizat, ca un gestalt” (ibid, 1959, p.222). Mai recent, terapeuții/teoreticienii Gestalt au contribuit la o înțelegere Gestalt a dezvoltării copilului (vezi Mackewn, 1991; Crocker, 1992), a teoriei atașamentului (Harris, 1996) și a psihologiei sinelui și lucrarea lui Stern (1985) (Friedman, 1992).

Pe baza acestor abordări din cadrul tradiției umaniste, autorul sugerează utilizarea ciclului „contactului” Gestalt, atât ca un instrument practic în terapia cu copii, în mod particular în grupuri, cât și ca un cadru teoretic pentru înțelegerea etapelor de dezvoltare ale copilului. În această lucrare autorul adoptă astfel o perspectivă integrativă, în sensul că integrează elemente ale altor abordări psihoterapeutice, în special AT, în cadrul perspectivei Gestalt.

Această lucrare este de asemenea parte al unui demers mai larg al autorului de promovare a sănătății mentale și prevenire a problemelor de sănătate mentală și emoțională-ca distincție față de prevenirea tulburărilor mentale (vezi Tudor, 1966).

## Terapia Gestalt

În cadrul tradiției umaniste/existențialiste, ideile filosofice se sprijină pe conceptele deplinătății ființelor umane și potențialul lor pentru autonomie și responsabilitate socială. Maslow (1962) identifică două aspecte principale ale psihologiei existențialiste: „accentuarea conceptului de identitate” și „insistența asupra cunoșterii experiențiale ca punct de plecare” (p.9). Psihologia Gestalt poate fi văzută ca integrând aceste tensiuni existențialiste: „Practica Gestalt reprezintă un corp complet de teorie și tehnică ce pare să utilizeze principiile majore ale existențialismului în situațiile psihoterapeutice și cele de consiliere” (Clarkson, 1989, p.13). Clarkson schematizează și actualizează un număr de „fundamente” ale abordării Gestalt, incluzând: o relație dialogică terapeutică; deplinătatea; tendința organismului către auto-

reglare; autenticitatea psihoterapeutului; respect pentru integritatea apărării și provocarea schimbării; aici-și-acum; „abilitatea de a răspunde”, fapt filosofic și ecologic - toate acestea putând fi aplicate în lucrul și viața cu copiii, fie terapeutic, educațional sau social.

În ciuda deplinătății psihologiei Gestalt ca teorie și practică și cu excepția contribuției notabile a lui Oaklander (1969/1988, 1982), în domeniu s-a scris foarte puțin despre lucrul cu copiii. Doar un articol major despre lucrul cu copii a apărut în *The Gestalt Journal* în aproape două decenii - Shub (1981) - și acela s-a concentrat asupra metodelor și etapelor de intervenție care nu sunt sub nicio formă unice Gestalt terapiei. În Marea Britanie, Harris a scris despre implicațiile teoriei atașamentului pentru Gestalt terapie (Harris, 1996) și despre o singură ședință cu un client îndoliat de cincisprezece ani (Harris, 1994). Într-un proces care este conceptual paralel cu procesul unei situații clinice, fondul reprezentat de psihologia Gestalt trebuie să fie diferențiat și aplicat figurii reprezentate de terapia cu copiii.

Ca și în cazul altor școli din cadrul tradiției umaniste/existențialiste, psihoterapia Gestalt accentuează orientarea către sănătate (și autoreglarea sănătoasă) și, făcând asta, combate perspectiva unui model strict medical asupra bolii - simptom-diagnostic-tratament.

Descrierea sănătății și bolii psihice este una simplă. Este o problemă a identificării și alienărilor sinelui: dacă un bărbat se identifică cu sinele său în formare, el nu inhibă propria sa energie creativă și se îndreaptă către soluția următoare; și invers, dacă îndepărtează ceea ce nu îi este propriu în mod organic și astfel nu poate fi organic interesant, ci mai degrabă întrerupe ciclul figură/fond, atunci el este psihologic sănătos (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951/ 1973, p. 282).

De aici rezultă că, pentru adulți, „nici o dorință persistentă nu poate fi privită ca fiind infantilă sau iluzorie” (ibid, 1973, p. 347); și că pentru copii procesul „maturizării” este unul al contactului, într-o măsură mai mare sau mai mică, și al întreruperii „inhibiției” (Perls, 1947/1969) sau frustrării la granița de contact în câmpul organismic(sine)/ mediu. Este, așadar la fel de important să identificăm

procesele sănătoase mai degrabă decât procesele nevrotice. Așa cum formulează Oaklander (1982): „toate conceptele, principiile și discuțiile teoretice prezentate în literatura Gestalt disponibilă astăzi pot fi asociate creșterii și dezvoltării copilului, dar și patologiei copilului” (p. 64).

Oaklander recunoaște de asemenea - ca și Rogers (1951) - că „simptomele sau comportamentele sunt manifestări ale căutării sănătății” (Oaklander, 1982, p. 69) și „comportamentul este în esență încercarea organismului, îndreptată către obiectiv, de a-și satisface propriile nevoi așa cum sunt ele experimentate în câmp” (Rogers, 1951, p. 491). Astfel, dintr-o perspectivă Gestalt și o perspectivă centrată pe persoană, un comportament „obraznic”, „rău” sau „neadaptat” este, mai precis și util, înțeles ca o expresie a tendinței motivaționale organismice esențiale a copilului. În acest fel, comportamentul agresiv poate fi înțeles ca agresivitate, adică: „tot ceea ce un organism face pentru a iniția contactul cu mediul său” (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951/1973, p. 100-101). Aceste abordări umaniste ale persoanei sunt utile în lucrul cu, de exemplu, copii diagnosticați și etichetați ca fiind anti-sociali, cu probleme de comportament și, cel mai insidios, cu ADHD. Deși ADHD este subiectul multor controverse, propria mea experiență a lucrului cu copii este că diagnosticul (American Psychiatric Association, 1994) este prea repede pus, privind și concentrându-ne asupra „lipsei de atenție” a copilului mai degrabă decât având o privire de ansamblu și evaluare a copilului în câmpul său fenomenologic, unul care include familia, școala, comunitatea și cultura.

### **Terapia cu copii**

Așa cum a fost indicat în multe lucrări, lucrul terapeutic cu copii are o istorie lungă, iar unul dintre momentele sale definitorii a fost descoperirea importanței jocului. Klein (1932) a fost prima care a văzut că jocul poate înlocui asociația liberă a adulților ca un mijloc de comunicare. Oricum, Winnicott (1971, 1977/1989) a fost cel care a

elaborat acest aspect al terapiei cu copii, văzând desfășurarea jocului în zona dintre realitatea interioară și cea exterioară a copilului, exprimat printr-un „fenomen tranzițional” sau „obiect tranzițional”. Schumler și Friedman (1988) au conectat teoria personalității și dezvoltarea copilului prin intermediul jocului: „având în vedere că jocul poate fi privit ca un proces central al dezvoltării, el oferă o legătură importantă între înțelegerea dezvoltării sănătoase și procesul clinic” (p.82). În ceea ce privește terapia prin joc, Winnicott (1971) evidențiază importanța jocului ca atare și nu pentru valoarea de interpretare pe care poate să o aibă pentru terapeut. În timp ce există câteva (re)surse bune pentru terapeuții care lucrează cu copii - printre care cartea foarte detaliată a lui West (1992) ,cu tema terapiei prin joc centrată pe copil, este un prim exemplu - abilitatea de joc și creativitatea sunt cerințe personale și profesionale esențiale pentru terapeuții din acest câmp.

Terapia cu copii ridică de asemenea un număr de probleme în plus față de cele luate în considerare în terapia cu adulți: legale (vezi Jenkins, 1997), contractuale (vezi Tudor, 1998), profesionale (în ceea ce privește pregătirea și dezvoltarea profesională continuă), etice și practice. Cea mai mare parte din pregătirea profesională terapeutică îl pregătește pe practician pentru lucrul individual cu adulți și totuși, după încheierea formării, mulți terapeuți, în mod particular în tradiția umanistă, lucrează cu grupuri, cupluri, familii și copii. În această privință, tradiția psihanalitică este mult mai riguroasă în ceea ce privește insistența asupra formării de specialitate ulterioare pentru asemenea terapii specifice – și, în lucrul cu copii, formarea unui corp esențial de cunoștințe asupra dezvoltării copilului, ca bază a lucrului terapeutic cu copii și adulți; este un argument pe care eu îl recomand în ceea ce privește pregătirea clinică în TA (Tudor, 1988). Campos (1988) evidențiază dilema etică a terapiei cu copii atunci când ei se întorc în același mediu parental/familial opresiv și propune lucrul „anti-restrictiv” cu părinții. În mod egal, în ceea ce privește dinamica familiale și abilitățile parentale ale părinților, este important ca terapeutul să nu „preia conducerea”, să nu submineze implicarea părinților sau să creeze o dependență



nesănătoasă în cadrul psihoterapeutic (vezi Winnicott, 1963, 1965a). Pe aceste baze, toate terapiile pot fi văzute ca terapii de familie. Pe de altă parte, în baza faptului că „un martor conștient, instruit” este crucial în fața unui părinte inconștient, ignorant sau abuziv, terapia individuală cu copii este mai bună decât nicio terapie. În terapia cu copii (ca și cu adulți) este important să oferim un mediu facilitator - atât în termeni practici cât și conceptuali. Astfel mediul fizic trebuie să fie potrivit pentru o varietate de jocuri, în ceea ce privește spațiul (în mod special pentru un grup), materialele (jucării moi, materiale de desen, nisip, apă, etc.) și granițele. Astfel, faptul că atelierele (descrise mai jos) nu erau deschise părinților arăta preocuparea pentru granița protectivă a spațiului copiilor - ca și încrederea din partea părinților/îngrijitorilor și încrederea acordată copiilor. În această privință, „...copii sunt cei mai buni profesori ai noștri. Ei știu deja cum să crească, cum să se dezvolte, cum să învețe, cum să exploreze și să descopere... Tot ceea ce ei (și copiii din noi) au nevoie este spațiul de a o face” (Oaklander, 1969/1988, p. 324).

### **Terapia de grup cu copii**

Cu rare excepții, cea mai mare parte a terapiei cu copii se desfășoară într-un cadru individual și există o literatură restrânsă despre terapia de grup cu copii (e.g., Gazda, 1978; Ginott, 1961/1994; Lennox, 1982; Slavson, 1950, 1952; West, 1992). În orice caz, există argumente bune pentru lucrul cu copii în grupuri, în special având în vedere centralitatea terapeutică a jocului: „terapia prin joc de grup oferă două mijloace pentru catarsis, joc și verbalizare, astfel încât fiecare copil poate utiliza semnificațiile simbolice ale exprimării care satisfac cel mai bine nevoile sale... grupul accelerează conștientizarea de către copil a permisivității cadrului” (Ginot, 1961/1994, p. 7-8). Lucrul cu copii în grupuri are de asemenea avantajele interacțiunii cu copii de aceeași vârstă, exemplului și reacțiilor primite din partea celorlalți copii. Într-o discuție despre evaluarea sistemică Clarkson și

Fish (1988) sintetizează avantajele și dezavantajele terapiei cu copii în diferite contexte, în familie, individual și în grup.

Inspirația și aspirația pentru terapia descrisă a venit în primul rând dintr-o preocupare practică de a pune mai mult terapia cu copii pe harta AT; și astfel, de exemplu, de a oferi copiilor, în cadrul conferințelor, un atelier TA dedicat lor (distinct de facilitățile oferite părinților/ingrijitorilor); în mijlocul evenimentelor, mulți părinți doreau de asemenea să participe la ateliere! A doua preocupare a fost una teoretică, de a explora și dezvolta în interiorul AT și psihoterapiei Gestalt concepte cu utilitate practică în lucrul cu copii. Am început în cadrul unei conferințe cu un atelier la care a participat un grup internațional de copii cu vârste cuprinse între cinci și paisprezece ani. Ulterior am ținut câteva ateliere în cadrul conferințelor, un grup de două zile, și am prezentat activitatea noastră adulților într-o conferință despre educație.

În prezentarea inițială a fost introdus un material specific despre „cunoașterea emoțională” pe care Steiner (1984) o definește ca recunoaștere „atât a ceea ce simțim cât și a cauzelor sentimentelor noastre” (p. 165). Am învățat că, la fel ca în cazul creării de structură, noi aveam nevoie să putem răspunde conflictelor și problemelor care apăreau în timpul „liber” mai puțin structurat, pe care chiar copii îl doreau. De fapt, cele mai valoroase „învățături” au reieșit din interacțiunile (tranzacțiile) din timpul jocului, astfel susținând observația lui Winnicott (1971), făcută în contextul unei analize individuale a unui copil: „nu este posibil pentru un copil la această vârstă (4 ani) să înțeleagă semnificația unui joc dacă nu se joacă și nu se bucură de joc în primul rând. Ca principiu, analistul permite întotdeauna ca plăcerea jocului să fie prezentă înainte de a utiliza conținutul jocului pentru interpretare” (p. 175). Campos (1986) privește jocul ca o intervenție în sine: „este important să permitem copiilor să aleagă liber activitatea lor de joc pentru că o asemenea activitate are rolul unei structuri permissive unde copiii își pot exprima sentimentele și nevoile lor într-un cadru pozitiv” (p.21).

În atelierelor ulterioare ne-am concentrat din ce în ce mai mult asupra a ceea ce au adus copiii. Astfel, am explorat probleme legate de casă (inclusiv cum să se descurce în situații particulare, cu părinții, frații, familia), școală (în mod similar, în relație cu copiii de aceeași vârstă, profesorii, bătașii, etc.), ca și probleme legate de stima de sine și sentimentul lipsei de putere al copiilor. Indiferent de conținut, obiectivul nostru este să creem un „mediu social cooperant” pe care Steiner (1984) îl descrie ca „un mediu ecologic ideal pentru dezvoltarea cunoștințelor emoționale” (p.167).

### **Terapia cu copii în grupuri: Contact și interdependență**

Mai târziu am creat obiceiul de a le explica copiilor ciclul contactului - sau, inițial, „ciclul interdependenței organismului și mediului” (Perls, 1947/1969, vezi Figura 1). „Întreruperile” contactului pot fi de asemenea prezentate în termeni accesibili copiilor (deși ele nu erau în general explicate atât de direct copiilor cu care am lucrat noi) și sunt reprezentate în Figura 3 (deși este recunoscut că orice întrerupere a contactului poate apărea în orice fază). (Vezi, de asemenea, Goulding & Goulding, 1976 și Figura 1).

Terapia cu copii în grupuri este descrisă în termenii fazelor ciclului „contactului”. În timp ce exemplele menționate nu sunt nici exhaustive și nici complete și în practică există un flux și reflux organismic între faze, a existat cu toate acestea sentimentul dezvoltării și mișcării de-a lungul ciclului.

### **Senzația**

Deși traducerea mai precisă pentru copii a fazei senzoriale din ciclul Gestalt este simț și a simți, „senzația” și în general „bunul simț” au conotații peiorative. De asemenea, copiii au o relație mai puțin

restrictivă cu sentimentele, care tind să fie senzații organismice, la nivelul întregului corp. Pentru a ajuta copiii să intre în contact cu sentimentele lor, într-un atelier am creat patru „colțuri ale sentimentelor”: fericire, tristețe, frică și furie. Fiecare colț era reprezentat de desene faciale (preluate de la Kleineweise, 1980) și fiecare era echipat cu mobilier, jucării și materiale potrivite pentru a-i încuraja pe copii „să intre în contact cu” aceste sentimente particulare. Copiii au fost apoi invitați să petreacă timp într-unul sau mai multe din aceste colțuri, la alegerea lor, și să exploreze sentimentele lor și modalități diferite de a reacționa. O întrebare pe care am adresat-o copiilor în această fază a fost o întrebare în legătură cu acțiunea sau „acțiunea/desfășurare”, o evoluție a „afirmării acțiunii/sentimentelor” (Steiner, 1984): de exemplu, „Atunci când bați din picior, ce simți? Asta confruntă de asemenea pasivitatea și comportamentul pasiv” (Schiff, et al., 1975).

### Recunoașterea

„A-l ajuta pe copil să devină conștient de ceea ce el (și organismul său) are nevoie este primul pas vital către dobândirea integrării și depășirea fragmentării” (Oaklander, 1982, p. 66). Cele „patru colțuri” oferă un mod experiențial copiilor atât pentru a simți, cât și pentru a recunoaște ce sentimente experimentează. În alte momente noi am folosit o abordare mai mult cognitivă, folosind concepte dezvoltate în AT cum ar fi stările eului, identificarea „Sentimentelor” și „Gândurilor” și „Căutarea” aspectelor din noi înșine, folosind desene faciale reprezentative sau diferite stări ale eului (Kleineweise, 1980). Am făcut asta în mai multe modalități, în funcție de vârsta copiilor din grup. Un experiment popular era să cerem copiilor să spună, să deseneze sau să coloreze cum se simt ei atunci când gândesc, recunosc sentimente sau încearcă să identifice ceva. Uneori îi întrebam, „Atunci când tu arăți astfel...” (referindu-ne la imaginea pe care ei au desenat-o), „Cum arată mama/tatăl tău?” (cerând copilului apoi să aleagă sau să deseneze o altă imagine). Campos (1986) avertizează, în

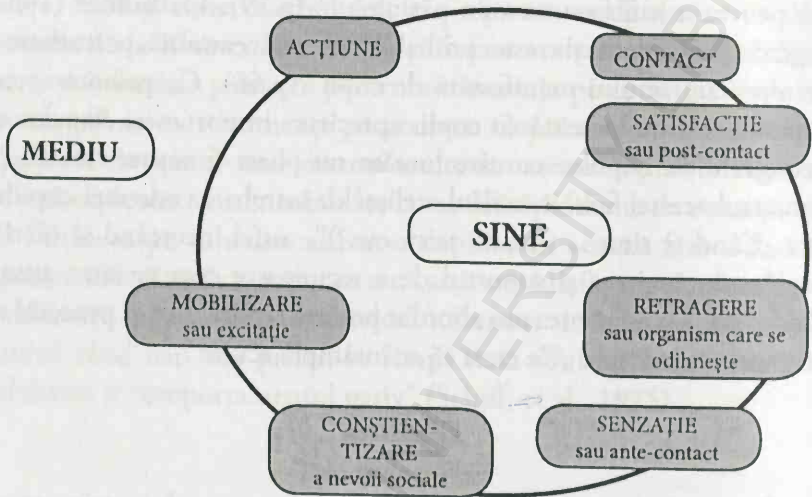
mod implicit, că această manieră de lucru nu este potrivită copiilor mai mici, având în vedere că „ei se identifică cu părinții lor și le lipsește identitatea de „sine” ...Copiii vor diminua sentimentele și nevoile lor pentru a satisface nevoile părintelui” (p.19). Oaklander (1982) sugerează că „deflecția este probabil cea mai comună perturbare a graniței contactului manifestată de copii” (p.68). Ca psihoterapeuți și persoane care lucrează cu copii, aprecierea importanței etapelor de dezvoltare ale copiilor cu care lucrăm nu poate fi supraestimată. Pe parcursul acestei faze, în cadrul atelierelor întrebarea adresată copiilor este „Când te simți... (furios, trist, etc.?)”, astfel încercând să oferim copiilor încurajarea și suportul de a recunoaște ceea ce simt atunci când simt. De asemenea am abordat procesul individual și procesul de grup prin întrebarea „Ce crezi că se întâmplă acum?”

### Gândirea

În lucrul cu copii această fază a ciclului contactului este esențială pentru facilitarea gândirii lor în legătură cu ceea ce ei pot face - ca o legătură între „A ști” și „A face” (faza mobilizării și acțiunii din ciclul contactului). În această fază am ajutat copiii să se gândească la opțiunile pe care le au pentru a se descurca cu propriile lor sentimente și cu presiunile din mediu cu care ei se confruntă.

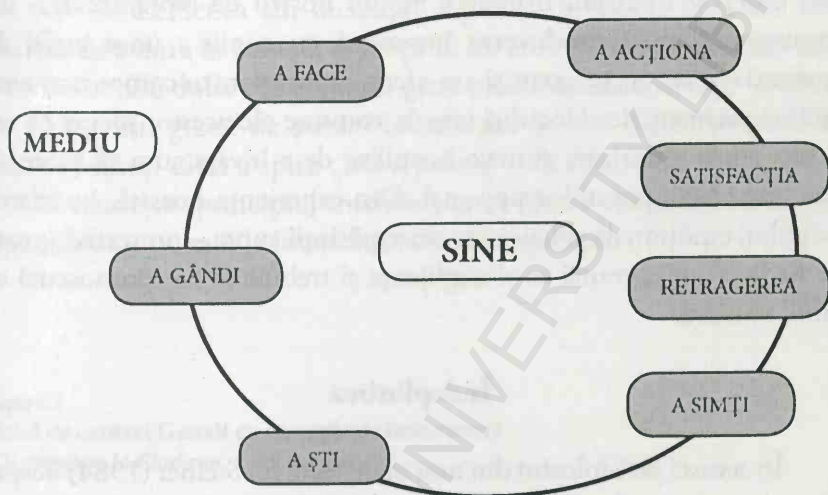
Granița sine/mediu (Perls, Hefferline & Goodman, 1951/ 1973) este întreruptă de „interdicțiile” și „ obligațiile” venite din partea părinților. În această fază copiii cu care am lucrat au avut nevoie să „verifice” ce este posibil să gândească (și să facă) și ce este posibil să facă în contexte diferite. Ceea ce este permis aici, într-un „mediu social cooperativ”, protectiv, sigur, poate să nu fie acceptabil acasă sau la școală. Într-un grup de băieți participanții și-au exprimat neîncrederea atunci când, în organizarea unui joc de rol și ca răspuns la cererea lor, le-am spus că ei pot înjura; întrebând și obținând permisiunea, în desfășurarea jocului de rol ei nu au folosit această opțiune.

Figura 1  
Ciclul de contact Gestalt  
(extras din Clarkson, 1989,  
p.20)



Noțiunea contextelor diferite, a „realităților” și cadrelor de referință, este una familiară copiilor, mai ales după perioada din jurul vârstei de șapte ani, și este de asemenea una crucială în faza gândirii. În această fază noi am putut să gândim în profunzime și să rezolvăm dileme legate de problematici cum ar fi: cum să te descurci cu rudele care îți cer o sărutare, cu frații mai mici și nevoile lor și cu bătașii de la școală. Am explorat aceste Problematici din poziția „Cum obții ceea ce vrei?” menținând două principii Gestalt: autoreglarea organismică și responsabilitatea individuală și colectivă. Prin intermediul activității noastre cu copii eu am devenit în mod acut conștient de contextul social imediat și extins în care copiii sunt adesea blocați într-o poziție lipsită de putere. Clarkson (1988) sugerează moduri în care asta creează stări dificile în cazul copiilor abuzați.

**Figura 2**  
**Ciclu de contact Gestalt**  
**pentru copii**



### A face/A acțiune

Această fază se referă la punerea „gândirii” în practică. Cel mai adesea această acțiune se realizează prin jocuri de rol și rezolvarea de probleme dezvoltate dintr-o situație prezentată de către și care reprezintă un copil anume, deși noi abordăm de asemenea în această manieră situațiile și conflictele care apar din interacțiunea copiilor în cadrul atelierului sau în timpul jocului. Uneori am repetat o situație sau o scenă – o dată între doi frați care au participat împreună la un atelier - sau „oprirea acțiunii” și consultarea celorlalți copii pentru sugestii și opțiuni, astfel confruntând proiecțiile copiilor și oferindu-le oportunitatea de a integra noi informații, noi moduri de gândire și de reprezentare. Oaklander (1969), descriind procesul terapeutic, remarcă scopul pozitiv și creativ al proiecțiilor: „proiecțiile sunt utile pentru copiii care nu vorbesc pentru că ceea ce reiese dintr-un desen, de exemplu, poate fi foarte expresiv și are rolul de ‘a vorbi’

pentru copil. Proiecțiile sunt de asemenea utile pentru copiii care vorbesc mult pentru că ele au rolul de a concentra asupra a ceea ce se află în spatele discursului ” (p.193). În această fază în mod special, am observat că copiii urmăresc modul nostru de reprezentare - un argument pentru conducerea împreună cu copiii a unor astfel de grupuri - și am recunoscut și am oferit suport pentru comportamente noi, experimentale. Una din temele comune ale acestor jocuri de rol a fost aceea a dorinței și nevoii copiilor de a învăța cum să apere și/sau revendice spațiul lor personal. Din experiența noastră, invadarea copiilor, emoțională și fizică, de către părinții supra – protectivi, poate să fie la fel de comună ca și neglijența și trebuie să fie recunoscută ca fiind abuzivă.

### Îndeplinirea

În această fază folosim din nou materialul lui Steiner (1984) despre cunoașterea emoțională astfel încât copiii să experimenteze contactul deplin atât cu ei înșiși, cât și cu ceilalți din imediata lor apropiere. Acest contact și mișcarea organică emoțională (și fizică) implicată apoi confruntă întreruperea, retrofecția sau întoarcerea împotriva propriei persoane. Perls (1947/1969) sugerează că „terapia retrofecțiilor este mai simplă decât terapia oricărei reprimări a proiecțiilor ... în cazul retrofecției ... putem întotdeauna să abordăm o parte conștientă ... a personalității, care direcționează activitățile sale împotriva altei părți” (p.221). Adesea în această fază ne-am confruntat cu „afaceri neîncheiate” între fiecare dintre membrii grupului. Spre finalul unui atelier sau al unei sesiuni am avut un scaun pe care fiecare dintre participanți se așeza pentru a primi răspunsuri pozitive și recunoașterea din partea membrilor grupului și din partea noastră, ca îndrumători ai grupului. În această fază am creat de asemenea o mulțime de jocuri și activități distractive.



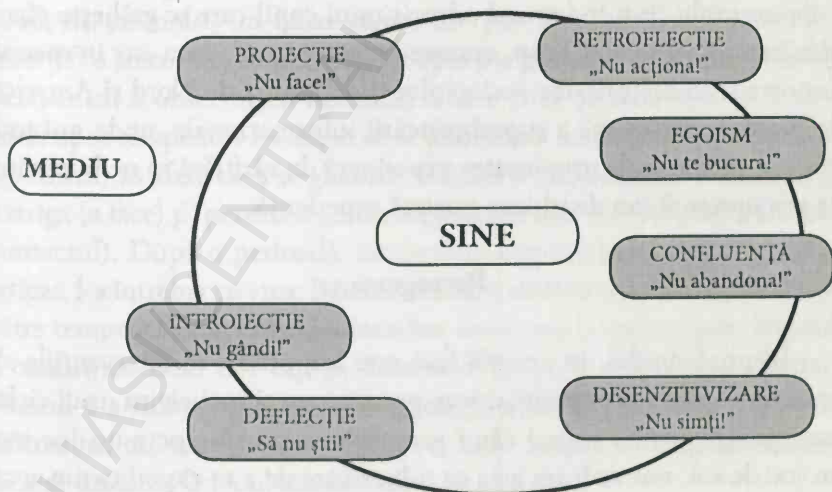
Punctul culminant într-unul din grupuri a fost recrearea etapelor de transformare ale fiecărui copil prin purtarea diferitor haine, în scene care simbolizau „aventura” și schimbarea lor pe parcursul atelierului.

Noi de asemenea am încurajat copiii să descopere propriile lor moduri de a intra în contact și propriul lor ritm. Un copil de cinci ani a vorbit în cele două zile ale unui grup prin intermediul unui totem, un bărbat din gumă de șters. Numai spre finalul celor două zile a vorbit el însuși când a spus: „Mi-a plăcut”. Asta este ceea ce Campos (1988) numește „principiul totemic”, unul dintre cele patru principii organizatoare pe care le identifică în jocul copiilor.

Figura 3

Ciclul de contact Gestalt cu exemple de întreruperi

(Cu trimitere la Clarkson, 1989, p. 30)



## Satisfacția

În termenii ciclului Gestalt și a activității noastre cu copiii, această fază este de obicei un moment (sau câteva minute) de satisfacție exprimată de un copil care „a reușit” sau a dobândit ceea ce își dorea în etapa precedentă. Este clipa plăcerii pure; este momentul realizării faptului că „pot reuși” sau „am reușit”; este exprimarea bucuriei de la finalul unui joc de rol în care o tânără fată a „descoperit” (sau a intrat în contact cu) o nouă modalitate de a se exprima astfel încât să poată fi asertivă în lumea sa; este momentul în care un copil spune „Astea sunt cele mai distractive momente pe care le-am trăit!” Este faza intimității cu sine însuși și cu mediul: „contactul, formarea figură/fond, este cadrul bucuriei, emoționant și important” (Perls, Hefferline & Goodman, 1951/1973, p.280). Orice intervenție în această (ultimă) fază se concentrează în general mai mult asupra procesului. Noi am intervenit în anumite momente pentru a încuraja și permite o pauză - o perioadă pentru apreciere și satisfacție, înainte de a merge mai departe - de exemplu prin îndemnul adresat unui copil care se grăbește către următoarea activitate „Stop, oprește-te, ia o pauză”. Asta este în special important în majoritatea societăților din Europa de Nord și America de Nord și, într-o eră a supraîncărcării informaționale, unde noi toți căutăm prea repede următoarea experiență de vârf fără să ne bucurăm de cea prezentă sau de ultima noastră experiență.

## Retragerea

În mod similar, în această fază este important ca intervențiile să permită copiilor să experimenteze parcurgerea și încheierea unui ciclu particular. Uneori, atunci când grupurile voiau să repete un joc sau un joc de rol, noi vedeam asta ca o încercare de a re-experimenta acea senzație sau bucurie particulară, ca o modalitate de a nu se retrage sau de a nu încheia. Este important ca finalurile bune să fie facilitate pentru a putea confrunța invitația la o confluență nesănătoasă. Astfel, în anumite momente pe parcursul atelierului, după o interacțiune

sau activitate particulară și spre finalul unei sesiuni, am planificat o perioadă de timp pentru retragere. La o conferință, la finalul ultimei sesiuni dintr-o serie de ateliere cu copii, am pus la dispoziția copiilor ciclul Gestalt, în formă concretă, fizică, fiecare fază fiind ca o piatră de trecut și i-am invitat pe copii să sară din fiecare fază către următoarea în timp ce își urmăreau propriile lor sentimente pe parcursul ciclului. A fost unul dintre cele mai plăcute, uimitoare și emoționante momente din întreaga conferință, la finalul căruia noi toți ne-am prăbușit în mijlocul cercului, în mijlocul peluzei, reprezentând concret și metaforic granița dintre noi înșine și mediu. Apoi am făcut o pauză pentru câteva momente, trecând de la o stare de satisfacție la retragere și spunând la revedere.

### Un Ciclu Complet

Este posibil să identificăm și să descriem un ciclu complet, este într-adevăr organismic să facem astfel, evoluând din faza inițială când, de exemplu, un băiat care a început în „colțul sentimentului tristeții” a trecut la „colțul fricii” și apoi s-a ghemuit (simțind, știind). Terapeutul a observat că băiatului îi este frică și că el știa că îi este frică; apoi terapeutul l-a rugat să se gândească ce altceva ar putea face (gândirea) în afară de a se ghemui. Băiatul a răspuns prin a tremura și a striga (a face) și, pentru o perioadă, părea și mai speriat (îndeplinirea/contactul). După o perioadă, terapeutul, răspunzând copilului care a strigat, l-a întrebat ce vrea. Băiatul a ridicat mâinile sus, îndreptându-se către terapeut. Terapeutul l-a întrebat dacă vrea o îmbrățișare; băiatul a confirmat dând din cap și, fiind îmbrățișat, a zâmbit (satisfacția). Băiatul s-a ridicat apoi și, la o distanță mică de terapeut, s-a oprit pentru un moment (retragerea) și s-a uitat înapoi la terapeut înainte de a se întoarce la locul său în cadrul grupului.

În timp ce simțurile ei se trezesc, în timp ce ea începe să își cunoască din nou corpul, în timp ce ea recunoaște, acceptă și exprimă sentimentele ei ascunse, în timp ce ea învață să își folosească inteligența

pentru a face alegeri, să verbalizeze dorințele și nevoile și gândurile și ideile și să găsească modalități de a-și satisface nevoile, în timp ce ea învață cine este și acceptă ceea ce este, fiind diferită de tine și de mine, ea se va găsi atunci din nou pe drumul ei îndreptățit de creștere (Oaklander, 1982, p.69).

Desfășurarea ciclului contactului poate fi văzută din orice fază. În orice caz, dacă un client începe în orice altă fază decât cea senzorială, el trebuie adesea să fie ajutat să parcurgă drumul către o fază anterioară a ciclului; astfel, un client blocat în faza Acțiunii poate să nu fi soluționat introiecțiile imobilizatoare ale fazei precedente.

### Concluzii

Acest capitol a descris moduri de lucru cu copii în grupuri, utilizând terapia Gestalt și aspecte ale Analizei Tranzacționale. În plus față de utilizarea la un nivel micro pentru a descrie, să spunem, momente ale unei senzații specifice particulare, ciclul contactului Gestalt poate de asemenea să fie utilizat la un nivel macro, ca un cadru de organizare pentru etapele de dezvoltare ale copilului. Tabelul 1 reflectă acest aspect integrând fazele ciclului, vârstele cronologice și etapele ciclului vieții descrise de Erikson (1968) cu obiecțiile și afirmațiile (din AT) și numește câteva din intervențiile, exercițiile și jocurile amintite în descrierea lucrului cu copii în grupuri.

### Nota Autorului

*Articolul original pe care se bazează acest capitol a apărut pentru prima oară în British Gestalt Journal în 1991 (Vol. 1, pp. 21-27). Acest capitol a fost scris în 1996-1997; de atunci propria mea gândire și limbajul meu au evoluat. Astăzi aș vrea să fac referire la evoluția mai recentă în ceea ce privește dezvoltarea copilului și psihologia sinelui și să evidențiez aspectele dialogice și co-create ale terapiei.*

*De asemenea, atunci când folosesc „noi” și „al nostru” în text, recunosc suportul și entuziasmul prietenului și colegului meu, Graeme Summers, împreună cu care am condus atelierelor din care am extras o mare parte a acestui capitol. Îi sunt de asemenea recunoscător pentru contribuția sa la dezvoltarea ciclului Gestalt al contactului, pentru utilizarea în lucrul cu copii și sunt recunoscător față de Elena Leigh, împreună cu care am condus un atelier de două zile pentru copii.*

## Bibliografie

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition. Washington, DC: APA.
- Berne, F. (1975). Transactional analysis in psychotherapy. London: Souvenir Press.
- Campos, L. (1986). Empowering children: Primary prevention of script formation. *Transactional Analysis Journal*, 16, 16-23.
- Campos, L. (1988). Empowering children II: Integrating projections into script prevention work. *Transactional Analysis Journal*, 18, 137-140.
- Clarkson, P. (1988). Ego state dilemmas of abused children. *Transactional Analysis Journal*, 18, 85-93.
- Clarkson, P. (1989). Gestalt counselling in action. London: Sage.
- Clarkson, P., & Fish, S. (1988). Systemic assessment and treatment consideration inn TA child psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, 18, 123-132.
- Crocker, S. (1992). A philosophical framework for understanding developmental issues. Paper prepared for The Gestalt Journal's Annual Conference, Boston, MA.
- Erikson, E. (1965). *Childhood and society*: Harmondsworth: Penguin.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: W.W. Norton.
- Freud, S. (1973). *Introductory lectures on psychoanalysis*.

- Harmondsworth: Penguin.
- Freud, S. (1977). Case histories 1: 'Dora' and 'Little Hans'.  
Harmondsworth: Penguin.
- Friedsman, M.S. (1992). The infant research of Daniel Stern and its implications for gestalt therapy. Paper presented at The Gestalt Journal's Annual Conference Conference, Boston, MA.
- Gazda, G.M. (1978). Group counseling: A developmental approach. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ginott, H.G. (1994). Group psychotherapy with children. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Goulding, R.S. & Goulding, M. (1976). Injunctions, decisions and redecisions. *Transactional Analysis Journal*, 6, 41-48.
- Harris, N. (1994). A practical consideration: How many words do I need? A clinical vignette. *British Gestalt Journal*, 3, 114-116.
- Harris, N. (1996). Attachment theory : Some implications for gestalt therapy. *British Gestalt Journal*, 5, 103-112.
- Jenkins, P. (1997). Counseling, psychotherapy and the law. London: Sage.
- Klein, M. (1932). The psychoanalysis of children. London Hogarth Press.
- Kleinewiese, E. (1980). Circle-face symbols. Berlin: Institut fur Kommunikationstherapie.
- Lennox, D. (1982). Residential group therapy for children, London: Tavistock.
- Levin, P. (1974). Becoming the way we are. Menlo Park, CA: Trans Pubs.
- Mackewn, J. (1991). Child development in early gestalt literature. Unpublished paper.
- Maslow, A.H. (1962). Towards a psychology of being. New York, NY: Van Nostrand.
- Miller, A. (1991). Banished knowledge. Facing childhood injuries, (L. Vennewitz, Trans.). London: Virago.

- Oaklander, V. (1982). The relationship of gestalt therapy to children. *The Gestalt Journal*, 5, 64-74.
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our children: A gestalt approach to children and adolescents*. Highland, NY: The Center for Gestalt Development.
- Perls, F.S. (1969). *Ego, hunger and aggression: The beginning of gestalt therapy*. New York, NY: Random House.
- Perls, F.S., Hefferline, R.F., & Goodman, P. (1973). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Bantam Books.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. London: Constable.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, vol. 3: Formulations of the person and the social context, (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- Schiff, A.W., Mellor, K., Schiff, S., Richman, D., Fishman, J., Woltz, L., Fishman, C., & Momb, D. (1975). *Cathexis reader: Transactional analysis treatment of psychosis*. New York, NY: Harper & Row.
- Shmuckler, D., & Friedman, M. (1988). The developmental function of play and its relevance for Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 18, 80-84.
- Shub, N. (1981). Psychotherapy in the classroom. *The Gestalt Journal*, 4, 47-56.
- Slavson, S.R. (1950). *Analytic group psychotherapy with children, adolescents, and adults*. New York, NY: Columbia University Press.
- Slavson, S.R. (1952). *Child psychotherapy*. New York, NY: Columbia University Press.
- Steiner, C. (1984). Emotional literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14, 162-173.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York,

- NY: Basic Books.
- Tudor, K. (1996). *Mental health promotion: Paradigm and practice*. London: Routledge.
- Tudor, K. (1988). *Working with the individual child in TA psychotherapy*. Manuscript submitted for publication.
- West, J. (1992). *Child-centered play therapy*. London: Edward Arnold.
- Winnicott, D.W. (1965a). Dependence in infant-care, in child-care, and in the psycho-analytic setting. In M.M.R. Khan (Ed.), *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 249-259). London: Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1965b). *The maturational process and them facilitating environment*. London: Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Winnicott, D.W. (1989). *The piggle*. Harmondsworth: Penguin.







## 5

**Compulsie și curiozitate:  
O abordare gestalt a tulburării  
obsesiv-compulsive.**

*Gordon Wheeler*

Ca mulți copii de zece ani, Mark avea un coș de baschet în camera sa, genul de coș mobil, cu panoul pe un braț susținut de o bază piramidală. Și, la fel ca mulți copii de vârsta sa, avea obiceiul de a arunca la coș în momente ciudate, în special înainte de a merge la culcare noaptea. Nu era neobișnuit nici că lui Mark îi placea să încheie cu o aruncare reușită, și nici că nu-i plăcea să renunțe până când nu reușea una. Ceea ce era neobișnuit în cazul lui Mark era că această rutină de dinainte de a merge la culcare s-a transformat într-un lung și incitant ritual care trebuia îndeplinit în cele mai mici detalii - altfel nu exista nici o modalitate în care el s-ar fi putut liniști pentru a adormi.

Pentru început, aruncarea reușită trebuia să fie una curată - adică, trebuia să intre în coș fără să atingă panoul sau coșul. Apoi trebuia să atingă podeaua și să „moară” (Cuvântul lui Mark pentru asta, însemnând să se oprească), fără să atingă deloc covorul din cameră ce acoperea podeaua din celălalt capăt al camerei, unde era patul. Această parte era complicată, deoarece dacă mingea cădea direct pe baza piramidală a coșului, în mod normal era direcționată în zona camerei unde era covorul, și astfel o lovitură care altfel ar fi fost perfectă era ratată.

Până când Mark a ajuns la mine, acest ritual nocturn devenise un veritabil chin care putea dura trei ore sau chiar mai mult în fiecare noapte. Iar aceste trei ore erau o tortură pentru familie, Mark plângând,

mama sa plângând și țipând alternativ, tatăl său plecând din cameră și uneori plecând din casă pentru a se descurca cu propria sa furie și tulburare - chiar și cele două surori ale lui Mark au început să fie implicate. Din cei trei terapeuți pe care familia i-a consultat înainte să ajungă la mine, doi le-au recomandat să mergă direct la Clinica pentru tulburări Obsesiv-Compulsive, la un spital local unde se făcea evaluare și se oferea medicație, tratamentul ales din ce în ce mai des pentru Tulburarea Obsesiv-Compulsivă<sup>23</sup>.

Ce putem noi înțelege din comportamentul „obsesiv-compulsiv”? Ce înseamnă atunci când oamenii manifestă repetitiv, îndelung, secvențe comportamentale stereotipe, care trebuie îndeplinite într-o anumită manieră și par să nu aibă nici o logică pentru alți oameni? Și apoi ce putem noi să facem în legătură cu asta, ce poziție ar trebui să adoptăm? Sunt aceste comportamente reziduuri ale energiei libidinale și agresive neintegrate, incomplet sublimat în criza Oedipiană? (Puțini oameni ar spune asta atăzi, și cu toate astea limbajul nostru, atunci când discutăm aceste probleme sau alte probleme clinice, rămâne în mare parte înrădăcinat în modelul clasic psihanalitic). Sau sunt disfuncționali ca urmare a învățării haotice ce poate fi acum îndreptată prin remodelarea comportamentală și recompense? Sunt acestea sisteme de credințe eronate? Poate o anomalie bio-chimică, ce poate fi tratată prin medicație? Anxietate? Dacă este așa, atunci ce este anxietatea, dintr-o perspectivă Gestalt sau oricare altă perspectivă?

Sau dinamica familială este cea care creează aceste probleme, sistemul interpersonal care într-un fel susține problemele comportamentale și blochează schimbarea în favoarea a altceva? Este familia „nediferențiată”, astfel încât stările și anxietatea unei persoane

---

23 Prin „Tulburare Obsesiv Compulsivă” aici ne referim la comportamentul care corespunde criteriilor DSM-IV, pentru Tulburare Obsesiv Compulsivă (American Psychiatric Association, 1987). Adică tiparul comportamental este repetitiv și stereotip, „nerealist” conectat cu temerile care l-au provocat, se manifestă „mai mult de o oră pe zi”, și cauzează „tulburări specifice”, și/ sau interferează cu viața persoanei sau funcționarea acesteia. În mod evident Mark întrunea criteriile pentru diagnosticul de Tulburare Obsesiv Compulsivă.

sunt simțite cumva de către ceilalți ca aparținându-le lor - și dacă este așa, cum se întâmplă asta? Sau avem aici de a face cu un „Gestalt fix” - și apoi ce înseamnă asta, și ce facem în legătură cu asta?

Toate aceste posibilități (și altele) reprezintă abordări ale școlilor principale de psihoterapie cu privire la Tulburarea Obsesiv Compulsivă. Toate aceste modele au meritele lor - chiar și cel psihodinamic, dacă îl înțelegem metaforic, așa cum a făcut Goodman (1977). Și, cum îi plăcea să spună lui Goodman, dacă noi toți ne uităm la „același animal” și dacă noi toți suntem sinceri și niciunul dintre noi nu este nebun, atunci trebuie să existe o legătură importantă între și în rândul modalităților noastre diferite de a înțelege aceste evenimente (Perls, Hefferline & Goodman, 1951).

Care este această legătură, și care este perspectiva particulară Gestalt asupra acestei probleme? Ce aduce nou abordarea Gestalt față de celelalte abordări, cum se diferențiază ea - și, cel mai important, cum ne-ar putea ajuta să contextualizăm și să înțelegem aria uneori tulbure a celorlalte abordări? Pentru că, în mod evident, dacă modelul Gestalt, care se presupune a fi o metodă „holistică”, își poate ține promisiunea în această manieră contextuală, atunci „eclectismul obligatoriu” impus nouă de către pacienții noștri poate deveni un întreg semnificativ și nu doar o listă de alegeri.

Atunci când l-am întrebat pe Mark ce credea el că înseamnă activitatea sa nocturnă baschetbalistă, el a spus, deloc surprinzător, că nu știe. „Păi”, i-am răspuns, „ce zici dacă insist asupra acestui lucru: atunci când oamenii simt că trebuie să facă ceva doar într-o anumite manieră și sunt foarte supărați dacă nu le reușește și nu pot să treacă la următorul lucru, atunci ei deseori spun că se simt anxioși în legătură cu ceva. Ar spune el că se simte anxios pe durata activității sale baschetbalistice, sau pe parcursul zilei respective?” „Nu”, a răspuns Mark, „N-aș spune asta”.

Dar eu am insistat - părinții săi îmi spuneau că în fiecare seară era supărat din cauza a *ceva*, și chiar el a spus că nu poate adormi până când sarcina pe care și-a stabilit-o nu era îndeplinită cu succes: ar numi

asta anxietate sau nervozitate, sau cum exact ar numi asta? „Anxietate, presupun”, a fost replica spusă cumva printre dinți a lui Mark, după un alt moment - poate mai mult ca o modalitate de a se descurca cu mine și întrebările mele decât orice altceva!

(În acest moment mi-am amintit de Paul, de doisprezece ani, care mi-a spus că a renunțat la problema lui actuală - una destul de serioasă, de a se răni singur cu obiecte dure - deoarece „pur și simplu nu se mai merită dacă trebuie să vin aici și să vorbesc cu tine despre asta de fiecare dată când o fac”. Nu că nu vroia să vină! El venea, ca să „mă bată măr” la turneul nostru, cel mai bun din cincizeci de jocuri, de „Verry Sorry”, unde nu se descurca deloc bine în momentele respective în principal pentru că manierei sale de a juca îi lipsea agresivitatea și nu acorda deloc atenție felului în care eu jucam, ci se concentra doar asupra jocului lui. El pur și simplu nu vroia să vorbească despre „simptomul” lui, așa că a renunțat la el pentru a nu mai fi o temă de discuție posibilă. A fost asta ca terapie-ca-pedeapsă - sau Paul pur și simplu nu a mai simțit nevoia de a-și face rău singur, acum că a simțit mai multă empatie (din partea amândurora) atât în interiorul lui cât și în lumea sa subiectivă? Sau poate acum el avea o cale mai bună - câmpul interpersonal dintre noi doi - pentru a explora/exprima agresivitatea? Sau toate cele menționate mai sus? Ceea ce putem să spunem cu siguranță este că apariția unei alte persoane, terapeutul, în câmpul subiectiv al problemei, schimbă într-un fel problema, astfel încât pacientul organizează propriul său câmp într-un mod semnificativ diferit).

În cazul lui Mark, bineînțeles că scopul meu în această etapă timpurie nu era să îl forțez să accepte termenii mei - deși aş putea să fiu interesat de a-l îndruma, acum sau mai târziu, să le testeze. Dimpotrivă, am fost încântat să văd această rezistență și apoi rezervarea sa - el era chiar un băiat politicos! Pentru mine, aceste lucruri păreau să fie semnele pozitive ale unei relații productive în viitor ce putea include câteva elemente de conflict sau luptă. De acum, speranța mea era mai degrabă să reprezint fondul în legătură cu ceea ce aveam să facem împreună, ce poziție vom lua (împreună, dacă ar vrea și el),

față de lumea și problemele sale. Specific, am vrut să încep să stabilesc următoarele lucruri, ceea ce i-am spus și lui explicit:

1) Că sentimentele au importanță, ele sunt părți complexe și importante ale noastre ce ne ajută să ne orientăm, și ne arată unde anume vrem să ajungem (sau ne fac să ne îndepărtăm cu privire la ceea ce nu ne place). Dacă noi nu ne cunoaștem sentimentele, nu avem un limbaj al lor, atunci e ca și cum nu am avea busolă o mare parte din timpul nostru.

2) Că ajungem să ne cunoaștem sentimentele, că ne dezvoltăm și articulăm și nuanțăm limbajul în principal prin interacțiunea cu altă persoană care este interesată de lumea noastră interioară.

3) Comportamentul are întotdeauna o semnificație sau semnificații multiple și este interesant, important, și foarte posibil ca noi să descoperim, împreună, ceea ce ar putea însemna cel puțin câteva dintre aceste semnificații.

4) Și, în final, că la bine și la rău (sau ambele), dacă lucrăm împreună eu voi insista pentru a fi implicat într-un fel, într-o anumită măsură, în lumea lui interioară (și aici din nou, a fost important să încep să înțeleg capacitatea lui Mark de a intra în contact, ceea ce ar fi un suport esențial pentru noi în proces. Dacă el nu putea susține contactul/influența altei persoane - ceea ce până la urmă s-ar putea să fie principala cauză a problemelor sale - atunci ar trebui mai întâi să dezvoltăm și să îmbogățim această capacitate, înainte de a aborda împreună alte teme, și el ar putea înțelege și și-ar putea asuma propriile semnificații).

În final - și această parte nu am încercat să i-o spun direct lui Mark - în modelul Gestalt există un principiu important conform căruia toate aceste patru lucruri - limbajul sentimentelor, explorarea/construcția intersubiectivă a limbajului, tema semnificației și natura câmpului interpersonal - sunt de fapt același lucru. Pentru a înțelege asta avem nevoie mai întâi să descriem și să discutăm conceptul/abordarea Gestalt a sinelui și cum diferă acest concept de modul în care alte modele înțeleg sinele și funcția sinelui.

## Procesul sinelui: O perspectivă gestalt

În general vorbind în tradiția occidentală, din timpurile scriitorilor pre-socratici, scriitorii Creștini și până la Freud, sinele (sau funcția sinelui) a fost considerat(ă) ca fiind ceva pur interior, privat, mai mult sau mai puțin echivalent cu ceea ce înțelegem atunci când spunem „cel mai intim sine”, eul cunoscut doar de mine - și poate de Dumnezeu. Această ultimă parte este foarte importantă, deoarece sinele în această perspectivă este foarte apropiat, în tradiția dominantă, de termenul „suflet” - ceea ce este esențial în legătură cu o persoană, este ontologic real și prin definiție (în acest model) esențial și permanent separat de sinele altora. Aceasta este teoria monadică a sinelui descrisă de Leibniz (1714), dar ea caracterizează de fapt ultimele trei milenii din occident, cel puțin în ceea ce privește vocile dominante. Această lume comportamentală susținută de această perspectivă este o lume a carambolului, o lume a bilelor de biliard unde o „monadă închisă”, pentru a folosi termenul lui Leibniz, se desprinde la întâmplare sau „egoist” din celelalte - dar toate acestea conform unui plan divin, cu cel mai bun rezultat, în cea mai bună dintre toate lumile posibile (acesta este optimismul arbitrar pe care Voltaire îl satirizează în „Candide”). Liantul acestei lumi, sau în această privință liantul oricărei societăți sau al oricărei relații din cadrul ei, depinde de Dumnezeu, nu în vreo legătură organică sau moștenită - sau cum am putea spune acum, intersubiectivitate - între și în rândul persoanelor individuale. Individualitatea este reală, conexiunile sunt doar un instrument, și astfel în mod esențial iluzorii. Dacă Dumnezeu este scos din acest tablou, atunci rămânem cu o imagine a lumii (și o perspectivă a sinelui) a modelului comportamental, sau al lui Nietzsche<sup>24</sup> sau Freud,

24 Perspectiva lui Nietzsche asupra sinelui este importantă aici deoarece este atât de apropiată de perspectiva lui Perls asupra sinelui, care derivă din ea (prin discipolul lui Nietzsche, Salomo Friedlander (1871-1946), pe care Perls l-a văzut (1974) ca pe propriul său mentor filosofic) - și în totalitate diferit față de perspectivele sociale ale lui Goodman. Sinele, în viziunea lui Nietzsche, ca „dorință de putere”, este de fapt un model al pulsionilor interioare foarte asemănător cu modelul lui Freud, numai cu înlocuirea libidoului agresiv (mai târziu agresivitate și libidou) cu „puterea”. Viziunea



(fiecare sine individual încercând să sublimeze sau să aducă la suprafață propriile pulsioni individuale) - și, în mod evident, cu criza sensului ce a caracterizat cultura vestică în ultimul secol.

Bineînțeles, a existat o alternativă a curentelor tradiționale din Vest, sau diverse alternative - tradiția mistică cu multiplele sale variații, care în mod obișnuit avea mai multe puncte comune cu perspectiva orientală asupra sinelui. Din perspectiva acestor abordări conexiunile sunt reale și esențiale iar individualitatea, ca atare, iluzorie. În domeniul social această tradiție ia forma variatelor mișcări comunitare care au fost deosebit de puternice în secolele XIX și XX în America și care au avut o mare influență asupra lui Paul Goodman (1947).

Realizarea deosebită a lui Goodman a fost aceea de a aborda tematica sinelui într-o manieră care refuză să minimalizeze vreuna din aceste două polarități ce aparțin celor două curente principale de gândire - individualist și social - ci mai degrabă insistă asupra menținerii, chiar accentuării, tensiunii creative dintre ele. Într-adevăr, el a identificat chiar această tensiune, această „graniță”, ca locul și esența funcției sinelui sau, așa cum chiar Goodman o spunea, procesul sinelui (Perls, Hefferline & Goodman, 1951, p. 437). Retrospectiv, realizarea sa este acum chiar mai originală și remarcabilă decât trebuie să fi fost în acea perioadă, chiar și pentru el (de vreme ce, așa cum îi plăcea să spună - sfidător, fără îndoială, dar cu siguranță sincer - observațiile și formulările sale erau toate „evidente” și „clare”; Perls, Hefferline & Goodman, 1951, pp. 269). Adică, în formulările sale psihologice, Goodman făcea apel frecvent la fenomenologie - cum este resimțit, cum este pentru mine - ca piatră de temelie a justiției teoretice și utilității, într-o contradicție puternică și evidentă față de Freud (sau, în această privință, față de lui Perls, care reiese din scrierile sale, este a unui sine a cărui natură de bază este un fel de agresivitate și asertivitate. În acest fel Perls rămâne mai apropiat de Nietzsche, și poate de Adler, decât de Freud, a cărui teorie a libidoului, în timp ce din punct de vedere tehnic era monadică, întotdeauna tindea mai mult către relație. Într-un contrast puternic, Goodman descrie un sine și o funcție a sinelui al cărui obiectiv de bază este acela de „a se descurca în lume”, pragmatic și prin colaborare, atingând un anumit nivel de satisfacție, exprimare de sine, contact și participarea la formarea sensului, întotdeauna într-un context social.

comportamentalism) care spunea că „pacientul”, persoana, este ultima pe care noi ar trebui să o întrebăm pentru a stabili ceea ce este real din punct de vedere psihologic. Pentru Goodman contactul este cel care este întotdeauna real - îmbinarea mai mult sau mai puțin satisfăcătoare a lumii „exterioare” a resurselor, obstacolelor, pericolelor percepute și urmărirea obiectivelor, cu lumea „interioară”, a nevoilor simțite și dorințelor știute, amintirilor, scopurilor, învățăturilor din trecut și așteptărilor. Acest contact, această îmbinare (cât de bine se poate descurca o persoană în lume, așa cum o vede ea) continuă, este ceea ce Goodman (1951) numea „ajustare creativă”, funcție a sinelui. Adică, sinele și procesul sinelui sau funcția sinelui nu sunt sinonime cu lumea „interioară” a profunzimilor psihologilor și filozofilor din vest - nici cu lumea „exterioară”, așa cum psihologii sociali ar descrie-o; ci mai degrabă ele sunt o funcție unificatoare, supraordonată, care integrează întregul câmp dintr-o perspectivă subiectivă. Aceasta face ca modelul Gestalt să fie unul holistic, și asta implicăm atunci când spunem că modelul Gestalt al lui Goodman re poziționează sinele într-o poziție superioară dihotomiei aparente din câmp, a sinelui intern și extern, privat și public, sau chiar sine (privat) și altul.

Dar - și acesta este adesea un punct adesea neglijat al modelului - articularea lumii „interioare”, lumea sentimentelor, dorințelor, gândurilor și temerilor, așteptărilor, îndoielilor, poftelor și fanteziilor, nu este ceva cu care ne naștem, ci este chiar o realizare a dezvoltării și, cel puțin la fel ca explorarea și cunoașterea lumii „exterioare”, este descoperită și dobândită în timp și printr-o considerabilă energie activă și cu un efort depus. Și, mai mult decât atât, chiar și abilitățile și structurile implicate în cunoașterea propriei noastre lumi subiective sunt realizări ale dezvoltării. Adică, nu ne naștem cunoscându-ne sau știind cum să ne cunoaștem. Toate acestea sunt de asemenea învățate, și procesul prin care sunt învățate este un proces intersubiectiv. Învățăm cum să fim curioși în legătură cu noi înșine întotdeauna și numai prin intermediul bunăvoinței, stimulării, empatiei, curiozității și interesului altei persoane. Așa cum descrie Winnicott, sinele copilului mic există

inițial în ochii mamei (înțelegând prin asta, orice persoană apropiată care îngrijește copilul). Prin a fi tratat ca fiind un sine, ceea ce înseamnă a fi o ființă cu o experiență interioară reală sau intersubiectivă, învățăm să ne privim pe noi înșine și pe ceilalți având această perspectivă și sentimentul clar al acestei realități. Dacă acest proces intersubiectiv este îngreunat sau distorsionat pe parcursul dezvoltării, atunci și lumea interioară intersubiectivă rămâne nearticulată și mai puțin clară. Și atunci funcția sinelui, și anume integrarea și îmbinarea continuă a acestei lumi cu cea exterioară, rămâne de asemenea împovărată, nearticulată și tulburată în modalități și grade diferite.

În acest fel modelul Gestalt este fundamental un model intersubiectiv, prin natura și esența sa. Perspectiva relațională nu este ceva „adăugat” modelului, asemănător felului în care modelul sinelui-în-relație încearcă să facă prin completarea unei baze psihodinamice fundamental individualiste (vezi de exemplu, lucrările foarte interesante și foarte fructuoase ale celor de la Stone Center legat de această temă, e.g., Surrey, 1985). În premisele fenomenologiei abordării Gestalt este inclusă mai degrabă relaționarea. Atunci când un pacient începe o terapie face asta întotdeauna, într-o oarecare măsură, datorită unui blocaj al procesului sinelui și al funcției sinelui. Aceasta în schimb înseamnă un blocaj sau o distorsiune sau o întrerupere în procesul dezvoltării - fie actuală, ca în cazul unui copil, fie din trecut, în cazul unui adult (mai rar, un adult poate căuta terapie datorită unei tranziții sau pierderi sau altor evenimente de viață care sunt doar crize apărute pe parcursul dezvoltării, fără nicio legătură cu traume ce aparțin trecutului; aceasta se întâmplă rar deoarece fără trauma din trecut, care a compromis parcursul dezvoltării, persoana probabil va găsi suportul intersubiectiv în rețeaua sa relațională informală, fără a căuta suportul formal terapeutic).

Spus altfel, pacientul vine la terapie pentru că este *prea singur* cu problema sa. Cu ce trebuia Mark să se descurce singur, m-am întrebat? Ce temeri sau sentimente erau prea puternice și nedorite, nereflectate, nediscutate, astfel încât el să le poată accepta și cunoaște

și articula pentru sine și astfel să le integreze experienței lui, cu întreaga semnificație a acelei lumi (care este de fapt un alt termen pentru dezvoltare: fiecare îl conține și îl include pe celălalt)? Mama sa a spus că Mark „și-a pierdut inocența” de când a început clasa a V-a la o școală gimnazială unde erau băieți mai mari și bătauși, un mediu cu totul diferit față de școala privată ce oferea un mediu mult mai propice pentru dezvoltare, unde a petrecut ultimii patru din cei cinci ani de școală, din câte se pare, foarte fericit și împlinit. A fost aceasta stresul (notăm din nou că atunci când spunem stres, înțelegem o presiune care trebuie să apară independent, fără suport; este acel sentiment de prea-multă-singurătate care face ca această presiune să fie un stres, și nu doar o provocare)? Dar familia vorbea cu el despre asta și îl ajuta. Am ascultat în continuare și am căutat ceva mai profund, mai specific în modul lui Mark de a fi și de a aborda lumea sa.

### Fondul poveștii

Atunci când un copil este adus la terapie, sunt întotdeauna interesat de ceea ce se petrecea în viețile părinților când erau de aceeași vârstă cu cea a copilului lor. Noi toți trăim într-un câmp social și moștenirile noastre, lipsa granițelor noastre între ceea ce suntem „noi” și ceea ce „nu suntem noi” este la fel de reală ca lipsa legăturilor sau „individualitatea” distinctă (unde individual înseamnă nedivizat, întreg, nu separat). Aceștia sunt cei doi poli ai modelului lui Goodman al sinelui - și cei doi poli ai experienței noastre ce reprezintă integrarea, dacă e posibilă, a aspectelor noastre „interioare” și „exterioare”. Așa cum într-un fel suntem continuu aceeași persoană, în același fel suntem persoane diferite în câmpuri diferite (trebuie doar să întrebi un copil care pendulează între cele două case ale părinților săi divorțați; mulți vor spune că nu doar condițiile exterioare sunt cele care se schimbă, ci și faptul că ei sunt o altă persoană, într-o anumită măsură, în cele două lumi diferite).

Vârsta de zece ani, așa cum s-a adevărit, a fost o perioadă de criză în viețile celor doi părinți ai lui Mark. Pentru mama lui Mark a reprezentat începutul unei perioade de spitalizări ale mamei sale, care a fost depresivă pe tot parcursul vieții ei. Pentru tatăl lui Mark, vârsta de zece ani a reprezentat moartea bruscă (pentru el) a mamei sale, ce suferea de ciroză - o traumă despre care nimeni din familia lui nu a vorbit, timp de mulți ani. L-am întrebat pe Mark, de față cu părinții săi, dacă i se pare că părinții săi sunt diferiți în ultima vreme, el având acum o vârstă care pentru ei a fost traumatizantă. Din nou el a spus că nu știe, dar de această dată a adăugat o întrebare: de ce vreau să știu asta? Păi, i-am spus, în acest moment este doar o idee, dar ideea mea este că dacă părinții lui își aduc aminte de experiențe dureroase și anxioase atunci când îl privesc în această perioadă și nu vorbesc de ajuns despre asta - și, astfel, el se simte anxios și nu știe de ce, atunci, e posibil să fie o legătură între acestea.

Răspunsul lui Mark a fost că nu vede cum ar putea exista o legătură. Din nou, acest răspuns nu m-a deranjat. Pentru mine a fost important faptul că a pus o întrebare. Prin adresarea acestei întrebări el și-a dat acordul, provizoriu, de a purta o conversație despre aceste lucruri, de a fi împreună curioși în legătură cu ele. Conversația înseamnă propriu zis un schimb reciproc, o mișcare cu suport intersubiectiv, nu doar individual. Și o astfel de mișcare cu suport, din perspectiva Gestalt, este întotdeauna o direcție constructivă, întotdeauna în slujba dezvoltării, adică în direcția creșterii și elaborării creative a procesului sinelui-în-lume.

Între timp, ce este de făcut în legătură cu „simptomul” lui Mark, rutina nocturnă ce a acaparat viața familiei (care ar fi luat ce drum, fără această organizare?). L-am întrebat pe Mark ce știe legat de ritualuri și amulete și vrăji - chestiune în legătură cu care cunoștințele lui s-au dovedit a fi foarte bogate. Atleții, jucătorii de șah, politicienii și jucătorii de jocuri de noroc - toți sunt recunoscuți pentru ritualurile lor și portul obiectelor norocoase, de care depind pentru a face față stresului și anxietății, și Mark era familiarizat cu multe dintre aceste

obiceiuri. Din perspectiva Gestalt această accentuare a non-patologiei este importantă datorită principiului modelului conform căruia un „simptom” este/a fost o ajustare creativă care în momentul actual nu își mai îndeplinește funcția, sau al cărui cost secundar este prea mare („simptomul” consumului de substanțe este un exemplu cunoscut). Lui Mark i-am spus că mie nu mi se pare problematic faptul că el are o rutină sau un ritual înainte de culcare, ci faptul că aceasta nu mai funcționează. Sau mai bine, poate funcționa într-o anumită privință (fiindcă Mark dormea fără să aibă alte probleme, după fiecare repriză extenuantă din fiecare seară, care putea să aibă și alte intenții, în cadrul sistemului familial) - dar am putea să descoperim împreună ceva care să fie mai util pentru el și cu mai puține efecte secundare, o dată ce vom înțelege mai bine ce anume vrea el să realizeze în fiecare seară cu mingea sa de baschet. Din nou Mark s-a uitat la mine ca și cum noi doi nu am avea aceleași opinii generale dar a fost de acord cu ideea mea, cel puțin verbal.

Pe parcursul săptămânilor ce au urmat am făcut asta în diverse moduri. Mai întâi a trebuit să abordăm semnificația „faptului că Mark a adus problema la mine”. Având în vedere că eu nu puteam fi cu el în cameră noaptea pentru a vedea exact ceea ce face, am petrecut o perioadă pentru a recrea camera sa în biroul meu. Mutând scaunele și canapeaua, am marcat locul unde era patul său în relație cu coșul de baschet (reprezentat de un coș de gunoi), care era distanța până la marginea covorului, cât de puternică era aruncarea (am încercat de mai multe ori, cu rezultate diferite). La un moment dat i-am oferit sugestia că cea mai simplă soluție ar fi să mute covorul, astfel încât mai multe aruncări ar fi reușite. De data aceasta, în locul privirii mirate îndreptate către mine, Mark și-a lăsat capul pe spate și a început să râdă-de simplitatea atât de evidentă a ideii. Dar ceea ce a reieșit din această rearanjare spațială și explorare a fost o realizare crucială pentru Mark: anume, că erau deja linii de demarcare precise, panoul, marginea covorului, și că el făcea deja alegeri privitor la reușita aruncărilor care variau din când în când și de la seară la seară. Cu alte cuvinte, uneori

era un arbitru mai aspru, aspru cu el însuși, decât în alții. De aici a fost numai un pas mic până la a ne gândi la motivele pentru care se întâmplă acestea, care ar putea fi sentimentele subiacente dintr-un moment în altul. Cu alte cuvinte, aspecte ale experienței sale - afectivitatea și comportamentul - care au fost separate au început acum să fie în relație una cu cealaltă - prin intermediul interesului altei persoane. Și mai mult - într-o arie a vieții sale ce părea să „i se întâmple” a început să descopere oportunități de alegere.

Aceasta a fost o modalitate în care eu am putut să mă implic. A doua modalitate în care am convenit împreună ca eu să implic în lumea lui și în ceea ce privește „simptomul” lui ar putea fi numită „implică-mă în problema ta”. Am explorat asta prin intermediul unui jurnal. Având în vedere că eu nu puteam fi cu el noaptea pentru a recunoaște diversitatea sentimentelor lui și a intensității lor, i-am spus despre posibilitatea de a scrie câteva lucruri, un fel de jurnal, despre modul în care se desfășoară rutina sa în fiecare seară. În acest mod nu puteam să uităm ceea ce s-a întâmplat. Apoi, când ne întâlnim, puteam să parcurgem jurnalul împreună și să vedem ceea ce ni se pare că iese în evidență. Pentru început i-am cerut doar să noteze câte minute durează întreaga activitate baschetbalistică din fiecare seară, de la începutul ei și până când pune capul pe pernă, și - în special, dacă acea noapte a fost una lungă, dacă s-a întâmplat ceva în ziua respectivă care să îl supere sau care să i se pară dificil, care poate să necesite o perioadă mai mare de timp pentru ca rutina să fie îndeplinită, orice ar fi asta (ceea ce, până la urmă, suntem încă departe de a clarifica în întregime). Și, din nou, nu i-am cerut asta așteptând ca el să facă o simplă corespondență între zi și seară, ci mai degrabă pentru a încuraja atitudinea generală de a acorda atenție sentimentelor, insistând asupra semnificației comportamentelor și căutării posibilelor legături între cele două.

Mark a început această nouă activitate cu avânt și de la început a scris mai mult decât îi cerusem. Prima sa completare a fost notarea a ceva legat de cât de strict era cu el însuși în seara respectivă, ceea

ce a condus repede la concentrarea atenției noastre asupra liniilor de demarcație - unde el însuși era conștient de faptul că face o alegere, între o ultimă aruncare acceptabilă și una de neacceptat. Apoi, din nou urmând inițiativa sa, i-am cerut să includă întotdeauna în experiența sa note legate de cât de tensionați sau anxioși păreau părinții lui în seara respectivă. „Știi, pentru că”, i-am spus cel puțin o dată pe săptămână, „Eu cred că multe din lucrurile pe care le facem, le facem datorită sentimentelor altor oameni, nu doar ale noastre”.

„Da, știi că asta crezi”, mi-a spus Mark după mai multe săptămâni. „Și eu credeam că asta nu are cum să fie adevărat. Dar acum nu mai sunt așa sigur”.

Cu cât parcurgeam mai multe ședințe, cu atât mai mult „figura” problemei, adică simptomul prezent, dispărea până în punctul în care eu eram îngrijorat pentru că figura dispăruse complet înainte să-i înțelegem împreună fondul (și din perspectiva Gestalt, această înțelegere împreună, nu doar experimentarea unui nou comportament, este cea care transformă). Ceea ce a trecut proba timpului, din lucrările lui Freud, până la urmă, este bogăția cunoștințelor clinice concrete (opus față de structura metapsihologică, care nu a rezistat); ideea proeminentă din rândul acestor cunoștințe este cea a înlocuirii simptomului. Din nou, în limbaj Gestalt am spune că o schimbare a figurii este inutilă dacă nu este acompaniată de o reorganizare a fondului, o aranjare diferită a percepțiilor și a sentimentelor legate de lumea internă și externă a persoanei, astfel încât „însuși sinele” să aibă noi posibilități și o nouă putere.

În practică aceasta este o delimitare fină. Bineînțeles că vrem să vedem ameliorări ale tulburării inițiale și să ne bucurăm de asta împreună cu pacientul - dar fără ceva care să implice că era ceva în „neregulă” sau rușinos în legătură cu persoana la început, că ei nu erau îndeajuns de buni pentru noi așa cum erau atunci când au venit. (Deși trebuie să spunem că sunt momente când anumite comportamente sunt inacceptabile; asta face parte din complexitatea liniei de delimitare). Lui Mark i-am spus că eu cred că este minunat că



rutina sa dinainte de culcare funcționează mult mai bine acum, că el culege acum beneficiile cu costuri secundare mai mici. Când a vorbit despre posibilitatea de „a încerca să renunțe la această rutină” complet, am oftat ușor spunând, „Oh, până la urmă, de ce să te grăbești?” și „Ține minte, toate aceste exerciții trebuie să fie utile pentru jocul tău de baschet”. În loc să renunțe, i-am sugerat, de ce să nu experimenteze în continuare cu regulile acestui joc - reguli în legătură cu care simțea din ce în ce mai mult că devine neputincios în timp ce noi acordam împreună o atenție specială rolului său de Arbitru al Aruncărilor la Limită. Dacă am face un experiment și am permite o aruncare mai puțin precisă, de exemplu, sau să validăm o aruncare atunci când mingea ajunge pe covor?

Și, între timp, noi nu ne mai petreceam tot timpul citind jurnalul și mutând mobila. O parte din timp am vorbit despre prietenii lui și despre viața sa școlară, o parte din timp am vorbit despre ceea ce citește. Mark era un mare admirator al lui Jack London. Singura carte a lui London pe care mi-o aminteam, „To Build a Fire”, s-a adeverit a fi una din preferatele lui. Cartea este despre un bărbat, undeva în Antarctica, care își pierde chibritul și realizează că va muri de frig până apune soarele dacă nu găsește o sursă de căldură. Ultima sa speranță este câinele său, al cărui corp intenționează să-l folosească. Numai că, văzând cumva intenția de crimă din ochii stăpânului său, câinele se sperie și fuge și aici povestea se termină. M-am tot întrebat ce anume l-a atras pe Mark la această poveste dură. Era ceva iernatic din mediul său, poate răceala nedenumită a părinților săi care s-au retras în ei înșiși, propriile lor pierderi fiind reactivate? Dacă e așa, cel puțin am reușit să dăm un nume acestei răceli, lumea sentimentelor lor devenind o parte mai deschisă a discursului nostru, atât între noi doi cât și în familie, în general.

Și ne-am jucat jocuri. Funcția jocurilor structurate - jocuri de societate și de cărți și altele asemănătoare - cu copiii de vârste mai mari nu este în general foarte mult explicată în literatura clinică. Din nou, perspectiva Gestalt oferă o clarificare. Jocul, din perspectiva Gestalt,

nu este doar o modalitate de a ține copilul în cameră, așa cum se insinuează uneori - nici, la această vârstă, nu este un mod obișnuit de a genera material fantasmatic, în maniera în care terapia prin joc o face cu copiii mai mici. Mai degrabă jocul este un episod al contactului, în toată însemnătatea lui, aici și acum, cu toate problemele prezente și soluțiile pe care le implică și cu atât de multă sau atât de puțină pasiune pe cât aduc persoanele care participă. Adică, jocul este văzut ca o adevărată „felie de viață” ce poate fi analizată și „cu care se poate experimenta”, figură și fond, ca și orice altă experiență - dar cu avantajul de a fi trăit în relația reală actuală, și nu doar a se vorbi despre el. Dacă jocul are proporțiile potrivite de structură și posibilități, noroc și abilități, mișcare și complexitate, atunci poate să necesite multe sau toate strategiile și sentimentele asemănătoare oricărei alte situații de viață. A oferi și a primi, a câștiga și a pierde, norocul (și opusul său, rușinea); agresivitatea și reținerea, a gândi limpede sub presiune, având grijă de celălalt și având încredere în el, concurând și colaborând, învingând un adult (ceea ce poate să implice anumite pericole) - aceasta este chiar esența vieții, cu oameni. (Mă gândesc acum la Patty, de șapte ani, care nu câștiga la „Go Fish”. Am întrebat-o ce credea ea că s-ar întâmpla dacă m-ar „măcelări” la cărți: m-aș întinde pe jos și aș muri? Aș exploda? Voi lovi ceva? Voi lua droguri, ca unii adulți pe care ea îi cunoaște bine? Până la urmă asta a devenit gluma noastră. Dacă mă învingea foarte clar, eu spuneam, păi, cred că mă voi duce să iau droguri acum sau, scuză-mă, trebuie să mă duc să lovesc pe cineva sau cel puțin să-mi dau demisia. Și ea chicotea și mă întreba dacă nu cred că exagerez un pic. Sau dacă aș câștiga, aș putea să-i dau ei cafeaua mea, spunând că e singurul drog pe care îl am la îndemână, și eu știam că ea credea că oamenii trebuie să ia droguri dacă simt cel mai mic stres. Și ea striga tare, „Nu, nu trebuie!”, fiind uimită de puterea vocii ei, și râdeam amândoi.)

Și alegerea jocului este importantă. Unii copii de zece ani pot să se joace numai „jocuri de copii mici”, unde contează numai norocul și competențele nu sunt implicate. Bruce, de doisprezece ani, putea să

se joace numai blackjack, fără miză, împărțea cărțile, vedea cine are cărți mai mari, împărțea iarăși cărțile, săptămâni la rând. Când am încercat să introduc jetoane, a stabilit ca regulă să iei un jeton de la bancă atunci când câștigi, dar nu dai nici un jeton atunci când pierzi. Iar jetoanele nu puteau fi stivuite, probabil pentru că asta ar fi făcut să fie prea ușor de spus cine are mai multe. A trecut un an până când amândoi pariam pe o miză, încă șase luni până când am putut să ne jucăm poker; paria liber la fiecare carte, acumula un pot mare și câștiga sau pierdea tot. Bruce s-a bucurat să descopere că eu blufez constant și că el avea un considerabil talent nedescoperit de a blufa. Dar marea sa realizare a venit în final nu din victorii, ci din ziua când eu am văzut o șansă de a termina la egalitate la un joc pe tablă și am jucat zece minute peste timpul ședinței pentru a încerca să terminăm la egalitate. Bruce a pierdut acel joc dar pentru prima dată nu i-a păsat, fiindcă a dobândit ideea că mie îmi pasă de el într-un fel, că acum are mai multă încredere, cumva, decât avea înainte.

Mark nu era deloc încântat de jocurile pe tablă competitive și, atunci când se juca, era rezervat și părea neinteresat - într-un contrast puternic cu ardoarea și pasiunea luptei sale constante cu el însuși din fiecare seară. Atunci când era confruntat cu alegerea între a continua jocul său sau a-mi preda inițiativa, el alegea întotdeauna a doua variantă pentru că cealaltă opțiune ar fi implicat că el este „rău”. Rezultatul său preferat, mi-a spus, ar fi unul de egalitate. După egalitate urma varianta în care el câștiga, dar „doar la o mică diferență”. „Astfel încât eu să nu mă simt prost?” am întrebat. „Cred că da”, a fost răspunsul. Cu siguranță nu a fost obiectivul meu să combat această calitate a sensibilității și preocupării pentru altă persoană - mai ales acum când auzeam că jocul de fotbal pe care îl practica devenea mai dur și mai precis, cu o mai mare satisfacție a victoriilor atunci când ele aveau loc. L-am întrebat dacă își făcea griji în legătură cu sentimentele echipei care pierde. „Nu”, mi-a răspuns el după ce s-a gândit, „Nu-mi fac griji. Pentru că se au unii pe alții”.

Jurnalul, între timp, înlocuia treptat rutina baschetbalistică în rolul de ritual înainte de culcare. În timp ce durata aruncatului la coș se scurta, durata scrisului în jurnal creștea. Când Mark a mers în afara orașului, într-o vizită de familie, sau după ce am început să ne întâlnim o dată la două săptămâni, îmi trimitea paginile xeroxate (deoarece nu vroia să împărtășească numai cu jurnalul, acum conținea părți importante ale sinelui său).

El încă arunca la coș noaptea, dar aproape orice aruncare decentă era suficientă acum - cu excepții ocazionale, când deodată devenea „aspru cu el însuși din nou”, așa cum el spunea. Aceste excepții am încercat întotdeauna să le întâmpin cu, „Oh bine, asta ne oferă încă o șansă să înțelegem mai mult în legătură cu ce anume face ca în anumite seri să fii mai aspru decât în altele”. Într-un fel am regretat pierderea rapidă a „problemei”, i-am spus - datorită ferestrei pe care ne-o deschidea către lumea lui. Mark nu era deloc de acord. Și până la urmă, așa cum amândoi am fost de acord, el era doctorul. De la prima noastră întâlnire au trecut optsprezece săptămâni - un total de paisprezece ședințe. Vara se apropia. Acum că putea să doarmă în alte locuri, nu numai acasă, Mark a plecat în tabără cu echipa de fotbal, apoi într-o vacanță de familie. Am stabilit o dată pentru ședință în toamnă și a fost ultima ședință - cel puțin până acum.

## Concluzii

Pacienții buni fac terapeuții buni, așa cum oricine care lucrează cu oameni știe. Recuperarea promptă și atât de rapidă a lui Mark în urma unei tulburări atât de severe a fost datorată în mare parte istoriei sale de viață, faptului că a avut o familie care l-a îngrijit, căreia i-a păsat de el și i-a oferit multe din condițiile de bază pentru dezvoltarea sinelui, fiind dispuși să lucreze asupra celor care puteau lipsi. Și, fără îndoială recuperarea se datorează într-o oarecare măsură și procesului terapeutic și atitudinii terapeutice de a refuza să patologizeze problema lui (și soluția lui), și orientării către creștere și dezvoltare. Ceea ce

modelul Gestalt a oferit în mod special au fost un cadru și o relație favorabile pentru înțelegerea tulburării lui Mark dintr-un punct de vedere fenomenologic al câmpului/contextului - ca o persoană subiectivă în rândul altor persoane subiective, și nu în termeni de impulsuri, „obiecte” sau comportamente separate de semnificația lor. Aceasta, împreună cu un ghid de înțelegere al structurii experienței (întotdeauna o sarcină incompletă), ce conduce în schimb la anumite idei, cel puțin, legate de unde și cum să oferim suport pentru deblocarea și restabilirea funcțiilor naturale de contact/organizare ce reprezintă procesul de dezvoltare al sinelui în desfășurare. Și, în final și cel mai important, principiul modelului conform căruia „înțelegerea structurii experienței” este în mod obligatoriu un proces interpersonal, intersubiectiv: într-adevăr, activitatea și intersubiectivitatea sunt unul și același lucru.

Bineînțeles, un pacient diferit ar fi avut nevoie de strategii specifice diferite, și cu siguranță un pacient căruia îi lipsesc resursele interioare ale lui Mark (ce sunt la fel ca structura suportului familial) cel mai probabil ar fi avut nevoie de mai mult timp și mult mai mult suport terapeutic pentru a dezvolta/restabili un proces al sinelui deplin (a „dezvolta” fiind întotdeauna mai dificil decât a „restabili”). Într-adevăr, chiar ideea restabilirii se bazează pe ipoteza existenței unei persoane disponibile, stabile, empatică/intersubiectivă în lumea reală a istoriei pacientului, al cărei interes și prezență oferă fondul pentru dezvoltarea sinelui până în punctul blocajului sau al inhibiției - punct în care ideea restabilirii se îndreaptă către trecut. Fiecare școală de psihoterapie - și în mod special fiecare școală de psihoterapie cu copii - știe asta și încearcă într-un fel să ia în calcul acest lucru, așa cum Winnicott insistă că terapia trebuie să se bazeze pe întoarcerea în trecut și reconectarea cu punctul sau momentul „îngrijirii materne suficient de bune”, cum formula el, punctul „relațiilor de obiect” bune și construirii începând cu acest punct (chiar dacă acest punct trebuie într-un fel inventat, vezi de exemplu discuție în Gustafson, 1986). În Gestalt am putea exprima acciași idee spunând că noi căutăm întotdeauna „vocale pierdute ale

sinelui” (Lee, 1994), acel loc sau timp unde procesul sinelui, pe care l-am descris aici ca procesul de integrare a lumilor noastre, interioară și exterioară, se desfășura fără o inhibare prea mare a niciuneia dintre aceste două lumi experiențiale - și unde lumea „interioară” a, așa cum spunea Goodman(1951), sentimentelor și dorințelor „autentice” ale sinelui, a fost separată, suprimată, închisă sau lăsată prea singură, în tăcere. În cazul lui Mark am putea spune simplu că el a fost lăsat să intre într-un cerc prea mic, încercând cumva să rezolve în lumea sa interioară și în lumea sa exterioară lucruri care puteau să fie integrate și rezolvate constructiv numai împreună cu alți oameni. Și atunci când am re-populat peisajul lui interior - cu prezența și curiozitatea empatică a terapeutului, redeschiderea dialogului cu părinții săi, chiar cu o voce a sa, mai caldă, mai articulată - atunci el a găsit resursele de a reapeza părțile sinelui său într-o nouă manieră, ce a lăsat loc pentru manifestarea sinelui său în lume și pentru dezvoltarea sa.

Reconstrucția sinelui făcută de Mark a fost de durată. Timp de câteva luni după ce am încetat să ne vedem el venea la ședințele de verificare aproximativ o dată pe lună, întotdeauna raportând o nouă realizare - un trofeu la fotbal, ceva ce a scris în jurnal, o călătorie în afara orașului făcută de unul singur, cu familia unui prieten. După asta nu l-am mai văzut câțiva ani și apoi ne-am întâlnit din întâmplare, într-un cadru social. Asta s-a întâmplat cu ocazia unei „reuniuni masculine”, o festivitate organizată de un prieten al meu pentru a sărbători ziua de naștere a fiului său de treisprezece ani, care s-a dovedit a fi un nou prieten de la școală al lui Mark. Întâlnirea noastră a părut una în totalitate obișnuită: după o strângere călduroasă de mână nu mi-a acordat nici mai multă nici mai puțină atenție decât a acordat oricărui adult de acolo, și eu am observat acest indiciu venit din partea lui. Această experiență este una familiară celor care lucrează cu copiii - cum ar fi profesori, terapeuți, asistenți sociali, personal medical: dacă ceea ce am lucrat împreună cu ei a avut succes ei depășesc acea etapă și, în legătură cu toate amintirile plăcute ce pot aparține acelei perioade, ei descoperă adesea că nu au mai nimic de spus. Aceasta ilustrează

din nou sinele într-o perspectivă Gestalt ca funcție integratoare a trecutului, prezentului și viitorului, lumii interioare și exterioare, și „granița” vie ce le separă și le îmbină în același timp. Când una din ele se schimbă și se dezvoltă - lumea experienței copilului - atunci „aceeași” întâlnire este susținută de un sine diferit, chiar și sentimentul de înstrăinare și timiditate. Acest lucru este natural. Adultul își aduce aminte de copil. Copilul își aduce aminte numai dragostea pe care o primește și pe care o folosește, și merge mai departe.

### Bibliografie

- American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Goodman, P. (1947). *Communitas*. New York, NY: Random House.
- Goodman, P. (1977). *Nature heals: The psychological essay of Paul Goodman*. New York, NY: Free Life Editions.
- Gustafson, J. (1986). *The complex secret of brief psychotherapy*. New York, NY: W.W. Norton.
- Lee, R. (1994). *Couples' shame: The unaddressed issue*. In S. Beckman & G. Wheeler (Eds.), *On intimate ground: A gestalt approach to working with couples*, (pp. 262-290). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perls, F. (1969). *In and out the garbage pail*. Moah, UT: Real People Press.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Julian Press.
- Surrey, J. (1985). *The 'self-in relation: a theory of women's development*. Wellesley, MA. The Stone Center.





## Janet Lederman și Parcul Școlar Gazebo

*Eduardo Eizner*

Aflat pe teritoriul Institutului Esalen din Big Sur de pe coasta Californiei, Parcul Școlar Gazebo este o creșă, o grădiniță și un cadru de viață unde copiii se pot juca, învăța și trăi. La fel ca orice mediu sănătos, este terapeutic fără a fi „terapie”.

Obiectivele principale ale Școlii Gazebo sunt obiectivele Gestalt terapiei: să provoace atât profesorii cât și copiii să devină mai conștienți de existența lor, să facă alegeri și să își asume responsabilitatea acestor alegeri (inclusiv alegerile inconștiente), să se perceapă ca parte a unui mediu și să își asume responsabilitatea pentru acest mediu, să exploreze lumea lor, să dezvolte suport interior și să crească stima de sine și încrederea în sine prin intermediul exprimării de sine și relațiilor conștiente cu ceilalți. În spațiul protectiv al Școlii Gazebo copiii sunt încurajați și li se permite să facă și să își asume responsabilitatea pentru propriile lor greșeli, ca și pentru realizările lor și să aleagă ceea ce este central pentru ei aici și acum, în contextul vieții lor.

La Școala Gazebo un copil învață să fie flexibil și să se adapteze repede; fiecare zi de școală este diferită. În același timp există anumite puncte consistente care oferă un fond de stabilitate și siguranță: timpul, parcul și profesorii sunt la fel de la o zi la alta. Copiii nu sunt aceiași: nu doar că fiecare copil se schimbă de la o zi la alta și de la o săptămână la alta, dar unii copii vor sta la școală o perioadă îndelungată, în timp ce alții pot sta o săptămână sau câteva săptămâni.

Structura și conținutul unei zile diferă și ele. În creșele tradiționale ziua poate fi destul de predictibilă, ceea ce poate să însemne că un copil parcurge evenimentele zilei fără a-și spori conștientizarea sau a înveța cum să fie flexibil și să își asume responsabilitatea pentru alegerile făcute. Dacă profesorul creează un mediu în care copilul mănâncă micul dejun, prânzul și cina la aceleași ore în fiecare zi și apoi se odihnește o oră în același pat după masă, indiferent dacă el simte nevoia să se odihnească, atunci copilul va fi confuz și stresat atunci când va fi confruntat cu o schimbare a acestei rutine. Ideea lui Lederman a fost mai degrabă să îndemne copilul să fie conștient și să poată alege, să învețe să observe și să utilizeze sentimentele interioare și mediul exterior, să exploreze și să facă alegeri conștiente în situația reală actuală. În această manieră, afirmă ea, copiii ar învăța să funcționeze și să trăiască satisfăcător într-o multitudine de situații, cu multe tipuri diferite de persoane.

### Principiile gestalt ale învățării

Principiile modelului Gestalt ne învață că noi întotdeauna ne orientăm într-un câmp al experienței - copiii mici ca și adulții - astfel încât să fim într-o poziție în care să abordăm și să soluționăm probleme și să îndeplinim obiective în timp ce ele apar. Strategia noastră cognitivă fundamentală de orientare într-un câmp într-o continuă schimbare este reprezentată de procesul figură-fond: problema care prezintă cel mai mult interes și preocupare pentru noi în momentul actual este figură; contextul sau întreaga situație așa cum noi o știm devine fond, care susține și conține figura și poate oferi suport ca resursă în orice moment. Atunci când acest proces funcționează așa cum ar trebui experimentăm un flux organic al nevoilor și problemelor figurale ce sunt abordabile cu ajutorul resursele interne și externe disponibile. Pe de altă parte, dacă noi nu învățăm niciodată să observăm și să utilizăm mediul sau dacă nu știm ceea ce simțim și gândim și avem nevoie, atunci viețile noastre vor fi palide și nesatisfăcătoare, sau haotice și chiar distructive.

La Gazebo pornim cu noțiunea, care este neglijată sau negată în multe școli și filosofii de predare, că întotdeauna copilul organizează și învață într-o situație particulară, unde efortul depus pentru soluționarea problemei sau sarcinii de învățare de cel mai mare interes pentru copil este figura. În multe școli tradiționale această noțiune este inversată: sarcina de învățare desemnată este un lucru, în timp ce nevoia și interesul copilului, care este aria cu cel mai mare potențial de energie, este ceva cu totul diferit. De exemplu, la Gazebo, atunci când un copil mic întâlnește un buștean și vrea să se cațare pe el, figura este trecerea de acest buștean, în contextul întregului parc, care include ceilalți oameni din parc, cât și corpul copilului și capacitățile sale în evoluție. Acum, cineva poate veni în acel loc pentru a-l ridica pe copil și a-l pune de cealaltă parte a bușteanului - sau pentru a-l îndepărta pe copil de această problemă interesantă și situație de creștere și a-i oferi o cu totul altă figură (prânz, somn, sarcini prestabilite de învățare) - caz în care copilul nu învață nimic. Sau mai rău, copilul învață probabil să nu abordeze prea mult problemele interesante care apar pentru că va fi întrerupt oricum. În curând ceea ce reține copilul, dacă asta se tot întâmplă, este că mai degrabă decât a descoperi ceea ce vrei și ai nevoie, și cum ai putea soluționa acestea, poți pur și simplu să stai într-un loc și să plângi până vine un adult și preia conducerea, scurt-circuitând astfel întregul ciclu natural al învățării și împiedicând treptat învățarea și viața deplină și sănătoasă a copilului.

Copiii, ca și adulții, învață întotdeauna ceva. Asta se întâmplă deoarece, așa cum arată modelul Gestalt, procesul perceptiv/cognitiv/emoțional figură-fond este constant și involuntar: aceasta este natura neurologică a copilului. Întrebarea este, întotdeauna, ce învață copilul.

### Gazebo și mediul

Copilăria timpurie la Gazebo presupune a te murdări, a te curăța și a te murdări din nou. Unele abilități sunt evidente, altele ascunse, așteptând să fie descoperite. Imaginației i se permite să înflorească cu

pasiune și umor. Copiii învață cum să aibă idei și cum să facă visele să prindă viață. Eforturile devin provocări. Există suport pentru a visa și suport pentru a face. Noi nu grăbim copilul.

Cadrul fizic al Parcului Școlar Gazebo este el însuși un instrument de învățare major. În fiecare clipă copilul are posibilitatea să asimileze cunoștințe în legătură cu mediul. Mergând prin parc, el trebuie să acorde atenție pământului, acesta schimbându-și textura și culoarea, flori și legume răsărind acolo unde odată era spațiu gol. Știința și matematica sunt peste tot; chimia se află în cutia cu nisip umed, în fermă, în bucătărie. Totalitatea abilităților copilului sunt implicate în activități sociale, academice, și fizice. Mâinile active, capul activ, picioarele active, brațele, totul activ, totul pregătit – învățarea se petrece printr-o experiență corporală deplină (Lederman, 1969).

Începem cu procesele reale ale vieții - în primul rând în mediul nostru fizic natural, aproape de natură și procesele naturale ale nașterii și îmbătrânirii, reclicării și regenerării. Filosofia Gazebo este una orientată ecologic și include dezvoltarea potrivită prin intermediul combinării îngrijirii și atenției acordate copilului cu îngrijirea și atenția acordată bunăstării mediului înconjurător. Copiii învață să diferențieze și să recicleze resturile iar vocabularul lor se extinde pentru a include concepte și un limbaj în legătură cu mediul. Copilul este cel care își amintește să pună gălețile cu compost lângă masa unde se servește prânzul și să hrănească râmele. Noi transformăm în compost tot ce nu este folosit și resturile organice. Împreună cu copiii curățăm bălegarul poneilor din grajd și îl punem în gălețile pentru compost, turnăm conținutul și udăm cu apă pentru a avea grijă de prietenele noastre râme. Privim cum încet resturile noastre se transformă în hrană bogată pentru plante. Amestecăm acest îngrășământ bogat în pământ și plantăm semințe în grădina noastră. Îngrijind cu răbdare noile semințe prin udarea lor și spațiul creat, suntem răsplătiți, ele ieșind din pământ și devenind flori frumoase și legume pe care le putem mânca. Culegem comorile comestibile și le pregătim pentru a mânca la prânz. Noi transformăm în compost orice nu este consumat.

Și ciclul continuă. Stăm în momentul prezent și răspundem la nevoile care apar. Atunci când folosim obiecte pentru reciclat le adunăm, le spălăm și le pregătim și facem un drum în interiorul Institutului Esalen pentru a le depozita în zona de recepție. Apar întrebări și pe parcursul drumului discutăm ceea ce facem și de ce reciclăm împreună cu copiii.

Există și alte sarcini zilnice care trebuie făcute pe lângă curățarea grajdului, crearea compostului, hrănirea râmelor, și așa mai departe. Noi îngrijim și hrănim toate animalele, avem grijă de seră și de grădini, curățăm și ordonăm structura internă. Dacă locul de unde caprele se adapă a fost curățat și umplut cu apă, aceasta este o parte importantă a curriculei noastre, copiii corelând propriile lor nevoi cu cele ale altor ființe vii. Educația în ceea ce privește mediul înseamnă că sarcina prezentă devine prioritară și este întotdeauna îndeplinită. Copiii sunt în general liberi să aleagă și să schimbe activitățile așa cum doresc; și totuși, cu îndrumare din partea profesorului, toate sarcinile sunt îndeplinite.

La baza acestui curriculum stă etica mediului este. A învăța despre sine și despre ceilalți este esențial și este integrat într-un mediu plin cu oportunități de a deveni conștient de și în legătură cu natura. A ajunge să cunoști un penei este o lecție despre respectul spațiului personal pe care nici un profesor nu o poate preda. Observarea unei capre gestante, nașterea, modul în care își îngrijește iezii și participarea la facerea brânzei din laptele său plasează copilul în centrul unui ciclu organic al vieții. Plantarea semințelor în grădină este o lecție despre timp, îngrijire și recompensa culegerii roadelor pentru prânz.

La ora prânzului începem să ne adună ca grup și, după ce ne spălăm pe mâini, să cântăm cântece, să spunem povești sau să împărtășim informații și apoi strângem masa împreună. Servim masa de prânz în jurul amiezii, uneori mai devreme și alteori mai târziu. Întotdeauna este disponibilă mâncare și chiar și cei mai mici se pot hrăni. Copiii nu sunt admonestați pentru că sunt obosiți sau nu le este foame la prânz; la școală nu există nici o activitate impusă, joc, citit, mâncat, sau somn. Într-un cadru protectiv copiii sunt liberi să aleagă ceea ce vor sau au nevoie, aproape în orice moment.

Munca, jocul, mâncatul, odihna, a fi singur și a fi împreună, atenția acordată propriilor nevoi și mediului, îngrijirea animalelor și a grădinii și îndeplinirea diverselor sarcini de lucru - toate acestea devin o parte a rutinei noastre zilnice și sunt o parte integrală a curriculei. Nimic nu este îndepărtat, nu există o lecție, ci totul se desfășoară în momentul prezent, împreună cu nevoile noastre și cu nevoile naturii. Intenția lui Lederman a fost să reintroducă activitățile vieții în procesul de învățare.

### Copilăria timpurie

Multe teorii psihologice diferite vorbesc despre importanța primilor ani de viață. Filosofia Gazebo este una educațională și preventivă, unde manifestările timpurii ale comportamentelor simptomatice sunt abordate dintr-o perspectivă existențială. Modelul Gestalt se sprijină pe încrederea în procesul sănătos subiacent și pe impulsul organic de creștere și sănătate al copilului. Noi înțelegem simptomele și comportamentele problematice în primul rând ca pe o problemă legată de cu lipsa cunoașterii de către copil a propriilor sale nevoi, datorită lipsei unui mediu care să favorizeze acest tip de învățare. Sarcina noastră la Gazebo este de a oferi aceste condiții esențiale ale mediului unde copiii pot explora sentimentele, fanteziile și gândurile lor - cât și mediul - și prin intermediul propriei lor conștientizări pot dezvolta abilitățile necesare pentru a se descurca cu problemele lor.

În practică totul depinde de vârsta și de nivelul de dezvoltare al copilului. Un copil mic, de șase sau nouă luni, poate învăța să se târască sau să meargă într-un spațiu verde exterior și, în timp ce învață despre grădină, melci, animale și iarbă, el învață de asemenea despre alți oameni din lume, despre ceea ce corpul său poate face fără ajutorul nimănui, cu profesori prezenți care oferă suport pentru explorare și pentru efort prin asigurarea protecției în cadrul mediului. În cadrul comunității Gazebo devine o familie suportivă/corectivă unde nimeni nu cere copiilor mici să facă anumite lucruri sau să poarte o mască.

Adulții nu amenință și nu își impun propriile dorințe, așa cum se poate întâmpla chiar și în cadrul unei familii bine intenționate, mai ales într-o familie cu un singur copil, unde fiecare membru acordă atenție copilului - care apoi nu are niciodată oportunitatea de a merge pur și simplu acolo unde își dorește, de a investiga și descoperi viața în propriul mod, în ritmul său natural.

Copiii cu vârste mai mici de doi ani se află într-o perioadă de învățare intensivă în legătură cu ceea ce pot corpurile lor să facă, explorând și descoperind cățărarea, alergarea, joaca, cooperarea și bătaia. Ei învață despre propria lor agresivitate și despre emoțiile lor într-un mediu unde le este permis să aibă și să își asume emoțiile și agresivitatea. Dacă un copil vrea/ are nevoie să plângă îi este permis să o facă, fără ca cineva să insiste să se oprească. Adesea copiii doar exprimă energie când plâng, fără a avea aceleași povești pe care adulții le au în legătură cu motivul pentru care plâng așa cum plâng. Un bebeluș, în special, are nevoie să plângă pentru că plânsul echilibrează sistemul său nervos pe parcursul unei zile.

La Gazebo copiii mici învață de asemenea despre alți adulți, alții decât părinții lor. Ei învață cum este să fie fără mami și tati și apoi învață cum este să fie cu ei, dar fără profesori și prietenii lor. Contrastul oferă suport conștientizării, în timp ce ei învață despre două lumi diferite și despre cum să aibă succes în ambele. Un copil mic poate decide adesea că este mai distractiv să fie la școală cu prietenii decât acasă.

Copiii vin inițial la Gazebo cu părinții lor, până când încep să recunoască interesele lor independent de părinții lor și ușor se îndepărtează de aceștia. Adesea se pare că ei sunt pregătiți să exploreze mediul mai devreme decât sunt părinții lor pregătiți să plece. Atunci când părinții se simt nesiguri și sunt dependenți de copil, copiii recunosc această nevoie și au dificultăți în a se separa de părinții lor. La Gazebo noi încurajăm părinții să exprime această ambivalență deschis pe parcursul separării lor de copii. O dată ce părinții se simt confortabil și în siguranță și au stabilit o relație de încredere cu profesorii și cu mediul de la Gazebo, ei modelează și transmit această

încredere copilului. Copilul trece apoi ușor către explorarea noilor relații cu mediul și cu ceilalți copii.

Pe parcursul primelor zile sau săptămâni părinții sunt încurajați să participe la viața din Parcul Gazebo, muncind împreună cu profesorii și cu copiii și stabilind sentimentul de încredere și prietenie. Copilul este pregătit să intre în acest mediu singur - chiar și la vârste foarte fragede - și atunci când părinții asistă și experimentează acest lucru ei devin apoi încet parte a fundalului, cu îndrumarea profesorilor, lăsând mai mult spațiu pentru ca copiii să intre în procesul învățării în cadrul școlii Gazebo. Odată ce copilul se simte confortabil în cadrul școlii și cu profesorii, părinții trec către a-și lăsa copiii la școală, întotdeauna scriind numele lor și data sosirii în registrul școlii, autentificându-se la începutul zilei copilului. Așa cum scria Janet Lederman:

*Copiii erau din ce în ce mai închiși, îngrădiți și unii încarcerați. Visătorul era pedepsit și copilul cu multă energie etichetat ca având nevoie de „tratament”. Copiii erau treptat refuzați de societate. Izolarea devenise o problemă în rândul adolescenților, copiii erau feriți de experiențele vieții. Noi țineam copiii în școală, încurcând învățarea cu pregătirea. Unii învățau să fie controlați; unii s-au străduit să evadeze. Unii au petrecut o perioadă considerabilă de timp căutând să obțină controlul în modalități foarte bizare.*

*Era o perioadă când copiii învățau de la vârste foarte mici lucrând împreună cu adulții. Ei au văzut, au experimentat și au simțit abilitățile oamenilor experimentați. Și apoi erau abuzurile față de copii, în ateliere. Copiii nu ar trebui să muncească, aceasta a fost soluția noastră: ei trebuie să meargă la școală, să vină acasă, să facă mai multe teme legate de școală, să ducă gunoiul, să aranjeze masa, și să obțină permisiuni. Cum ar fi dacă copiii ar fi din nou integrați în ordinea activităților de*



*lucru? Noi avem atât de mult de învățat de la tineri, și tinerii au atât de mult de învățat de la cei mai în vârstă. Îndepărtarea experienței directe înlătură abilitatea de a evalua, reflecta și alege.*

*Multe persoane tinere fără aceste abilități parcurg trasee stranii pentru a dobândi experiență. Unii copii ajung să urmeze trasee tragice, fără nici o abilitate de a le evalua; și părinții, care își imaginau că făceau totul corect, ajung confuzi și îndurerăți. Experiența corespunde sinelui... este momentul să punem traseul „sinelui” într-un context care conține viață. Nimic nu se întâmplă într-un spațiu vid; noi suntem întotdeauna în relație cu un mediu (Lederman, nedatat).*

Acestea fiind spuse putem vedea integrarea, prin experiențele de viață de la Gazebo, dintre filosofia Gestalt, importanța mediului și nevoile de învățare ale copiilor începând cu primele luni de viață și copilăria timpurie. „Educația” vine din partea familiei și a societății; învățarea vine de la copil.

### **Gazebo și etica gestalt a responsabilității**

Responsabilitatea, așa cum este definită în American Heritage Dictionary, înseamnă „a fi sursa sau cauza a ceva. Implică asumarea sau abilitatea de a acționa fără îndrumarea unei autorități superioare”. Fritz Perls (1969) a adăugat că responsabilitatea înseamnă „abilitatea de a răspunde” organic, semnificativ, într-un mod care integrează nevoile sinelui și conștientizarea mediului despre care am vorbit aici. În baza acestor două definiții, profesorii de la Gazebo oferă suport dezvoltării responsabilității și acțiunilor responsabile ale fiecărui copil, recunoscând unicitatea fiecărui răspuns față de provocarea interacțiunilor cu mediul și interacțiunilor personale și sociale.

Ca exemplu, în Parcul Școlar Gazebo un copil mic nu poate „eșua” în nici un fel. El nu poate fi prea lent, prea nerăbdător, prea neîndemânatic, prea activ sau chiar prea tăcut sau „visător”. Unii copii învață prin explorarea activă a tot ceea ce îi înconjoară, alții stând o perioadă îndelungată într-o singură zonă. Unii învață prin atingerea fiecărui obiect, alții ținând obiectele familiare în jurul lor. Unii sunt interesați să toarne apă cu grijă, alții sunt interesați mai mult de împrăștierea apei. Și toate aceste înclinații se schimbă și se echilibrează în timp, având în vedere condițiile prielnice și suportul mediului. Copiii noștri explorează și interacționează din primul an de viață, profesorii intervenind într-o mică măsură (siguranța și sănătatea având întotdeauna prioritate, bineînțeles). Noi permitem contactul, o perioadă de alint, o perioadă în care ei împing și trag și zburdă, permitem dezordinea, confuzia și haosul. Am observat cât de încântat devine Emilio, în vârstă de un an, în preajma lui Kesse, un nou venit în vârstă de șase luni. Copiii mici vor spațiu pentru a explora și a se juca unul cu celălalt. Societatea noastră are tendința de a-i împiedica pe copiii mici să interacționeze cu alți copii mici, instituind începuturile separării și izolării. A le permite copiilor mici să aibă experiențe împreună într-un mediu protectiv este crucial pentru ca ei să învețe cum să răspundă, cum să fie responsabili față de nevoile și dorințele lor și de cele ale celuiilalt copil mic. Acestea sunt începuturile procesului de conștientizare socială, recunoașterea în momentul prezent a tipului de contact pe care ei ar dori să îl aibă, declanșarea acțiunii de îndeplinire a acestor nevoi conștientizate - și apoi observarea consecințelor propriilor comportamentelor asupra celeilalte persoane și ajustarea comportamentelor lor, dacă aceste consecințe nu sunt ceea ce ei își doreau. Toate acestea reprezintă integrarea propriilor nevoi, conștientizări și responsabilități în toate sensurile.

Conștientizarea și responsabilitatea sunt interconectate. Copiii nu pot învăța să fie responsabili dacă ei nu participă ca agenți cu posibilități de alegere în propriile lor vieți. Adulții au tendința de a vorbi în locul copiilor lor, punând sub semnul întrebării sau invalidând experiențele

lor. Apoi, când părinții nu mai sunt în preajmă, copilul poate veni la școală și răspunde situațiilor provocatoare într-un mod unic și creativ, arătând atât abilități incredibile cât și o mare responsabilitate de sine. Unii copii devin conștienți de faptul că nu le place să fie forțați sau protejați și se pot îndepărta de un astfel de contact. Această îndepărtare reprezintă asumarea responsabilității pentru ei înșiși fără a adopta o atitudine dependentă ce denotă lipsa de ajutor și lipsa de speranță.

Experiențele noastre arată că, atunci când permitem explorarea liberă a zonei sociale și „haosul”, până la vârsta de patru ani copiii „nu mai folosesc” acest tip de contact și tulburare. În mod spontan ei caută mai multă structură, vor să învețe să citească, arată interes față de domeniul calculatoarelor și alte activități mai structurate disponibile. Acest tip de responsabilitate este mai util și mai solid pentru că îi aparține copilului; apare din propria lui experiență.

Copiii sunt încurajați să observe și să reflecteze asupra a ceea ce fac și experimentează și apoi să aleagă fie să păstreze acele sentimente, fie să modifice experiența actuală. Un exemplu tipic este copilul de trei ani care se cațără în copac și apoi nu se dă jos singur, folosind ca scuză faptul că „nu poate”. La Gazebo, un profesor, în loc să îl prindă pur și simplu pe copil și să îl coboare, îl va încuraja să privească în jur, să fie atent la ceea ce se întâmplă - „Cum ai ajuns acolo? Ce trepte ai folosit?” - și să observe cum poate găsi suport interior pentru a se da jos. Această intervenție permite, încurajează și provoacă copilul să dezvolte responsabilitatea de sine.

Copiii participă la propria lor îngrijire Chiar mai devreme, adesea înainte de a putea merge. Atunci când este momentul schimbării scutecului, un profesor îl va schimba și apoi i-l va da bebelușului în vârstă de nouă luni, care se va târî sau va merge până la coșul de gunoi și îl va arunca. De acolo copilul se duce la o chiuvetă în miniatură pentru a se spăla pe mâini, învățând în acest fel despre responsabilitatea de sine.

Ca ființe responsabile, copiii acționează și reacționează conform propriei lor experiențe. Explicarea conform propriei experiențe

unice, într-un context în care profesorii le respectă sentimentele și au încredere în ele, permite copiilor să aibă încredere în ei, dezvoltând încrederea și responsabilitatea. Această experiență începe cu senzațiile corporale și sentimentele, care nu au nevoie de confirmare din exterior (deși mult prea des ele pot fi infirmate sau doar ignorate de adulții din jur). La Gazebo noi încurajăm și sprijinim copiii să simtă și să se exprime în orice mod vor, nici distrăgându-i de la experiența lor, nici rezolvând problema în locul lor. Atunci când un copil de patru ani spune că îi este frig, un profesor poate reformula această afirmație și poate încuraja copilul să se gândească la ce ar putea face activ cu această senzație corporală: „Înțeleg că ți-e frig - vrei să faci ceva în legătură cu asta?” Senzația este acceptată și validată în timp ce soluția este lăsată copilului, în cadrul limitelor de dezvoltare proxime. Dacă copilul nu articulează sentimente, profesorul urmărește indicii non-verbali și pune întrebări care treptat reflectă și susțin dezvoltarea expresivității verbale, care este o parte esențială a responsabilității de sine.

Vorbind unul cu celălalt, profesorul modelează pentru copil aceleași atitudini. Noi urmăm ghiduri de comunicare care accentuează: a spune „eu” în loc de „tu”, „noi”, „ei” și „obiecte”; a vorbi „cu” mai degrabă decât „despre”; a utiliza „nu vreau” în loc de „nu pot”; a utiliza „și” în loc de „dar”; a întreba „cum” și „ce” în loc de „de ce”; a vorbi despre „acum” în loc de atunci sau mai târziu; a descrie mai degrabă decât a explica; a fi specific și concret ca opuse față de general și abstract.

E uimitor să vezi cât de repede învață copiii, la vârste destul de mici, să vorbească clar în acest mediu, comunicând responsabil cu ei înșiși, cu ceilalți și chiar cu mediul.

### Granițele și agresivitatea

Multe persoane vor întreba „Ce se întâmplă cu agresivitatea? Sunt copiii liberi să se lovească și să se rănească unul pe celălalt?” Răspunsul este că în mod sigur acordăm atenție siguranței fizice,

asigurându-ne întotdeauna că în cazul în care au loc lupte suntem aproape de locul acțiunii pentru a fi siguri că nu sunt implicate arme (dinți, unghii, bețe sau alte obiecte dure). În același timp credem că o mare parte din problematica agresivității este înrăutățită de intervenția exagerată a adulților, împiedicând toți copiii implicați să experimenteze interacțiunea deplină și învățarea atât a abilităților, cât și a responsabilității de sine.

Oricine a observat animale tinere a văzut cum orice pui parcurge o etapă de încăierare cu ceilalți pui. Toți puii se luptă, se mușcă, se bat - chiar se zgârie unul pe celălalt - pe măsurăce își descoperă propriile puteri și limitele naturale și consecințele. Prea adesea copiii nu au nici o șansă să învețe acest tip de joc, cu tot ceea ce poate fi învățat din el.

Copiii au nevoie să exerseze agresivitatea pentru a trăi deplin. Ei au nevoie de energia agresivă pentru a mușca un măr, a smulge un cartof sau o ceapă din pământ, a se juca și a lucra și a îndeplini lucruri conform cu nevoile lor. Agresivitatea nu este un lucru rău: nivelul și direcția greșită a agresivității sunt problematice; și o mare parte a acestei direcții greșite este consecința frustrării energiei și direcțiilor naturale ale copilului. Noi credem, așa cum sublinia Lederman (1969), că dacă rasa umană ar permite copiilor mici să parcurgă această perioadă naturală de luptă și bătaie într-un mediu sigur și sănătos în etapa potrivită de dezvoltare, rezultatul ar fi scăderea agresivității problematice de mai târziu, nu creșterea ei. Vedem devreme, la vârsta de patru și cinci ani, o mare creștere a propriului lor control asupra sentimentelor și impulsurilor și a abilității lor de a utiliza cuvinte pentru a exprima agresivitatea necesară.

Toată energia pe care copiii o au și o conțin în corpurile lor trebuie să fie exprimată în exterior, pentru ca ei să își dezvolte propriile căi naturale, înclinații, interese și talente. Prin punerea copiilor într-o situație formală prea devreme (și multe situații de îngrijire sunt astăzi într-adevăr destul de structurate), fără spațiu pentru exprimarea energiei și sentimentelor de bază și primitive, noi împiedicăm dezvoltarea și învățarea naturală. Ca adulți, având în vedere că noi înșine am suferit acest tip de restricție și deprivare, tindem astfel să simțim că este primejdios să oferim acest mediu și aceste posibilități de

exprimare copiilor, cărora noi simțim că „nu li se poate încredința” atât de multă libertate. În schimb, noi avem adulți care constrâng în mod agresiv comportamentul și personalitățile copiilor. Apoi copiii învață un tip de agresivitate destul de diferit, reacționând la sau înghițind această frustrare agresivă și apoi explodând de îndată ce sunt singuri, fără supervizare. Unii copii, prin natura lor, vor tinde să se îndepărteze de părinții violenți sau care încearcă să îi controleze, în timp ce alții vor deveni la rândul lor violenți, totul depinzând de natura individuală a fiecărui copil.

În unele cazuri instinctele agresive sunt controlate atât de devreme după naștere încât părinții nu descoperă niciodată natura ființei unice, cine este și poate deveni acel copil individual. E posibil ca părinții să nu dorească ca bebelușul să plângă și pot face tot posibilul pentru a opri exprimarea unei energii atât de puternice fie prin pedeapsă, frică și manipulare, fie prin recompensarea copilului pentru faptul că nu se exprimă. Mai târziu, la școală, toate aceste tendințe sunt reîntărite. La Gazebo, noi accentuăm importanța recunoașterii diferențelor individuale ale fiecărui copil în ceea ce privește agresivitatea și exprimarea. Astfel, copilul este sprijinit să iasă în lume mai târziu cu o mai bună capacitate de a înțelege propria sa natură și să își asume responsabilitatea pentru deținerea și exprimarea propriilor sentimente și impulsuri.

Un copil de un an și două luni merge în jurul școlii exersând unele din primele sale cuvinte: „Nu!” și „Al Meu!” Copilul a exersat deja acasă limitele cu părinții, comunicând această informație pre-verbal cu indicii corporale. Profesorii și alți copii recunosc și respectă copilul atunci când spune nu. Atunci când un copil nu vrea să mănânce, noi respectăm decizia sa. Încrederea acordată de către profesori copilului este un element vital pentru stima de sine. Copiii exersează preluarea conducerii, stabilirea limitelor, luarea deciziilor în procesul lor de creștere, acela de a deveni lideri responsabili. „Sunt supărat pe tine” îi spune Dakota, în vârstă de patru ani, lui Trevor, atunci când el nu vrea să se joace. Theron, în vârstă de cinci ani, facilitează o interacțiune între

un copil de trei ani și un profesor, când băiatul mic vine să vorbească cu un alt copil despre o problemă. „Hei”, spune Trevor, „nu-i spune lui Dorothy (profesoara). Du-te să vorbești cu Jovian (celălalt copil)”.

La Gazebo copiii învață despre granițe din prima zi. Granițele care definesc fizic domeniul școlii sunt făcute din baloți de fân ce nu au mai mult de un metru înălțime. Orice copil de un an se poate cățăra peste aceste limite, dar nici unul din ei nu o face vreodată. Noi avem încredere în ei, lucrând cu un copil de un an și două luni căruia îi place să experimenteze limitele până când învață că este periculos să le depășească. La gazebo noi avem două reguli „nu-nu” absolute. Prima este interdicția de ieși în afara școlii fără un profesor. A doua stabilește limitele măsurii în care lăsăm în seama copiilor rezolvarea conflictelor dintre ei. Lăsăm copiii să se lupte pentru o pălărie. Ei trag/împing și fac tot ceea ce au nevoie să facă pentru a avea grijă de ei înșiși; dar armele nu sunt permise în școală. Noi nu permitem copiilor să aducă nici un fel de jucărie care reprezintă o armă universal cunoscută (pistoale de plastic, cuțite, săbii, etc.). Ei se pot juca jocuri de război în imaginație, chiar pot crea arene de lupte și bătălii. Dar ei nu se pot lovi cu obiecte de vreun fel. Acestea sunt regulile legate de siguranță care oferă un cadru copiilor și le oferă siguranța de a exersa libertatea maximă în interiorul acestor granițe stabilite de adult.

Animalele de la Gazebo îi învață pe copii despre granițe fără cuvinte, într-un mod blând și ușor, uneori într-un mod plin de forță. Călărirea poneiului și îngrijirea caprelor aduc copilului conștientizarea modului în care să trateze alte ființe: dacă nu acorzi atenție modului în care poneiul vrea să fie tratat, el nu va merge. Totul contează, oportunitățile de învățare și granițele sunt peste tot în mediu.

Profesorii au de asemenea propriul spațiu personal și propriile granițe. Adulții de la Gazebo nu folosesc în exces cuvântul „nu” astfel încât acesta să își piardă puterea. Este foarte important să modelăm granițe personale clare și limpezi pentru copil. Profesorii sunt încurajați să fie congruenți și consistenți atunci când stabilesc o limită, descriind cu respect ceea ce au văzut și arătând partea negativă

a comportamentului. Uneori cineva ia un copil la timp din preajma granițelor fizice unde copilul se afla de o perioadă scurtă de timp. Este important pentru copil să recunoască autoritatea și puterea non-abuzivă a profesorilor și faptul că în cele din urmă ei sunt responsabili pentru siguranță. Această informație le permite copiilor să se joace, să exploreze și să își asume riscuri fără să poarte ei înșiși o povară copleșitoare de griji în legătură cu problemele ce țin de siguranță.

Granițele sunt de asemenea limite stabilite de copil și de oricare altă persoană care creează pentru noi un context sigur în care să relaționăm/ intrăm în contact unul cu celălalt. Fără întâlnirea granițelor un copil de doi ani nu ar ști ce este potrivit și ce este inaplicabil în cadrul școlii. La Gazebo copiii învață că există granițe diferite pentru medii diferite, granițe personale diferite pentru persoane diferite: la școală exprimarea lor verbală este nelimitată, dar asta poate foarte bine să nu fie adevărat în casa bunicii.

Cu această siguranță și acest suport, la Gazebo copiii învață să își rezolve problemele. Există întotdeauna timp alocat pentru asta. Profesorii le oferă tot timpul și spațiul de care au nevoie pentru a se confrunta cu ceva, fiind atenți să nu intervină imediat pentru a-i ajuta. Copiii au o oportunitate de a se confrunta, de a rezolva ceva pe cont propriu și în stilul lor și apoi a se bucura de succesul lor înainte de a se îndrepta către o nouă provocare. Kodiak și Jasper, ambii în vârstă de doi ani, au petrecut cinci minute trăgând, împingând și țipând unul la celălalt pentru un camion pe care amândoi îl vor. În timp ce ei se confruntă, un profesor coboară la nivelul solului fără să intervină, ca prezență ce se asigură că regula legată de arme nu este încălcată. După ce conflictul este soluționat (Kodiak pleacă cu camionul), profesorul stă jos lângă Jasper și îi oferă suport cu o mână pe spatele său, lăsând spațiu pentru exprimarea deplină a sentimentelor sale. Această scenă se încheie cu Jasper încolăcit în brațele profesorului, căutând alinare. Jasper învață că poate supraviețui unei pierderi și merge mai departe. El a terminat cu această situație, care este acum un gestalt încheiat. Kodiak poate decide că a avea camionul numai pentru el nu este la



fel de interesant cum a fost să se lupte pentru el. Ambii băieți învață ceva despre exersarea propriei lor puteri și despre experiența corpurilor și emoțiilor lor. Până la vârsta de patru ani, din experiența noastră, niciunul din băieți nu va fi implicat des într-o astfel de scenă. Fără corectare și „predare”, ambii vor fi învățați să utilizeze cuvintele, nu pumnii, în aproape toate conflictele cu ceilalți.

### **Emoția și exprimarea: povestea lui Garret**

Garret a fost născut și crescut în Los Angeles, sosind la Gazebo pentru o săptămână când avea patru ani și jumătate. În prima zi de școală el a fost foarte supărat, spunându-mi că ura Gazebo și pe toată lumea de acolo și că nu voia să facă nimic. Am ascultat ceea ce a spus în timp ce greblam pământul și i-am cerut să îmi spună ceea ce ura cel mai mult la școală. După ce a petrecut cel puțin zece minute enumerând și descriind tot ceea ce putea numi, s-a liniștit. Am insistat ca el să-mi spună mai multe informații despre alte lucruri pe care le ura. El a continuat încă zece minute. În acest moment mi-a spus că era plictisit, indicând mișcarea către un loc mai vulnerabil, mai puțin apărat (de la furie la a fi plictisit sau la o pierdere). În timp ce eu am continuat să greblez și să mă mișc, el a început să mă urmeze. Eu am mers către o zonă pe care o numim Castelul Magic. Garret m-a întrebat ce era magic la castel. Doar m-am uitat la el și i-am răspuns că nu știu, poate el ar putea descoperi asta de unul singur. Așa că Garret s-a dus sus. A escaladat structura din lemn și m-a întrebat dacă poate spune orice își dorea să spună. I-am spus că eu așa cred și că depinde de el. Răspunsul lui Garret a fost să spună, „Căcat, căcat, căcat!!!” ezitant la început, și apoi din ce în ce mai tare. Apoi, „Căcat, căcat nenorocit, OHHHH, mare căcat, futu-i!!!” din nou și din nou. Timp de cincisprezece minute Garret a țipat fără încetare, în timp ce eu am continuat să greblez. Într-un final, când a terminat, a coborât și mi-a spus că i-a plăcut castelul, că într-adevăr era magic.

În aceeași zi Garret a mers acasă la mătușa sa, unde i-a spus acesteia că Gazebo „este într-adevăr minunat” și că acolo era un castel care era magic într-un mod incredibil. Mătușa sa l-a întrebat ce era magic la castel. „Îmi pare rău” i-a răspuns Garret, „dar nu îți pot spune cuvintele magice pe care le pot spune acolo”.

Copiii au nevoie de granițe și au nevoie să se exprime. Granițele oferite de adulți permit copiilor să se simtă în siguranță și protejați, ceea ce oferă condițiile pentru exprimarea și dezvoltarea sănătoasă a încrederii și stimei de sine. Copiii au propriile lor experiențe și sentimente pe care au nevoie să le exprime în propriul lor mod. Printre aceste emoții, pentru copiii mici tristețea și furia sunt puternice. Dacă profesorii încearcă să schimbe aceste experiențe spunând copiilor ce ar trebui să facă și ce ar trebui să simtă, atunci ei invadează granițele copilului. Mai degrabă, profesorii de la Gazebo descriu ceea ce văd și împărtășesc sentimentele lor personale. Cu siguranță anumite comportamente sunt așteptate, cum ar fi participarea împreună cu ceilalți la curățenie - ceea ce nu înseamnă că el nu poate avea și nu poate împărtăși opiniile și sentimentele sale, negative sau pozitive, despre curățenie. La Gazebo credem că aceasta este abordarea existențială a profesorilor și acestea sunt condițiile mediului care sprijină explorarea de către copii a emoțiilor, credințelor și fanteziilor lor și exprimarea sinelui.

### Școala Gazebo

Propriile noastre angajamente personale și învățături dobândite ca profesori la Gazebo includ a fi respectuoși, sensibili, și atenți. Profesorii de la Gazebo se bucură de copii și cred că ei sunt amuzanți. Ei pot să predea într-un parc sau într-o peșteră sau oriunde, deoarece scopul lor este să facă acest proces interesant, lăsând copiii să exploreze și să creeze folosind orice este disponibil. Profesorii de la Gazebo se remarcă pentru abilitatea lor de a crea ceva din nimic, ceea ce reprezintă chiar procesul creativității.

Gazebo nu este o idee încheiată, ca planurile desenate ale unui arhitect. Mai degrabă, noi schimbăm constant ideea și o lăsăm să evolueze în cadrul direcției filosofiei noastre fundamentale a evoluției. O persoană din Brazilia a intrat în grupul profesorilor și acum avem în program limba portugheză. Copiii nu învață cântece portugheze de la un profesor american, ci de la un brazilian adevărat care a crescut cu aceste cântece și îi învață cu pasiune pe copii. Asta este tipic la Gazebo. Profesorii sunt întotdeauna pasionați, acea pasiune care înseamnă a trăi deplin. Cerem profesorilor să vină și să împărtășească cine sunt ei. Dacă ei predau dans vrem pe cineva care trăiește dansul, care adoră să danseze, un profesor adevărat.

Profesorii sunt un model pentru copii în fiecare moment. Anumite abilități, cum ar fi răbdarea și simțul umorului, sunt necesare pentru un profesor de la Gazebo. O bază a încrederii și stimei de sine este fundamentală. Preocuparea reală pentru copii este demonstrată nu doar de conștientizarea prezenței lor, ci și de conștiința de sine a profesorilor: admitem erori, avem încredere în noi înșine, exprimăm propriile noastre sentimente și suntem prezenți în fiecare moment pe care îl petrecem împreună cu un copil.

Membrii echipei muncesc ca o familie. Ca și în cazul copiilor, fiecare persoană aduce cunoștințe speciale, un talent special, propria ei unicitate în menținerea echilibrului întregului, echilibrul ambianței emoțional/psihologice. Asta în schimb asigură un model de viață la Gazebo pentru unul din principiile Gestalt fundamentale: aprecierea diferențelor. Prin crearea unui sistem familial membrii relaționează liber și organic între ei, fiind împreună și separat, fiind de acord și având opinii diferite, trăind și iubind într-o gospodărie comună, cu pisici, câini și oameni cărora le pasă.

În acest mediu, fără a interpreta comportamentul copilului, profesorii pot să acorde atenție și să fie pe deplin conștienți atât de aspectele verbale cât și cele non-verbale ale comunicării, oferind suport și sprijin atunci când este nevoie. Profesorii sunt ascultători activi cu cele cinci simțuri corporale prezente și disponibile, lor înșiși și celorlalți.

Ei reflectă emoții , senzații și idei, arătând copiilor că sunt înțeleși și acceptați, încurajând încrederea și exprimarea sinelui. Fiecare profesor are propria sa personalitate; fiecare este unic. Noi nu relaționăm în același fel. Unora le place să se joace, unii spun povești sau fac muzică. Unora le plac activitățile intense, în timp ce alții preferă activități liniștite. Ei apreciază și respectă curiozitatea copilului și procesul prin care copilul dobândește informații și creează experiența. Profesorii sunt acolo pentru a oferi condițiile care asigură succesul și sentimentul îndeplinirii, un sentiment critic la o vârstă fragedă. Obiectivul lor este de a percepe copilul ca pe un întreg și modul în care părțile întregului funcționează împreună în crearea unei ființe întregi - corp, minte, inimă și spirit.

În prezent echipa noastră este formată din cinci membri centrali care lucrează cu normă întreagă și un profesor cu jumătate de normă care este profesor acreditat de Crucea Roșie în ceea ce privește primul ajutor și „CPR” pentru copii și adulți; (de fapt, toți profesorii noștri au pregătire în ceea ce privește primul ajutor și „CPR”; au drept de liberă practică și diplome în educația copilului, fiind absolvenți ai Sonoma State University). În plus, avem trei stagiaari care trăiesc și muncesc cu noi pentru perioade de câte trei luni. În fiecare caz ceea ce căutăm la un profesor este întreaga persoană, cineva care va aduce propriile calități particulare, valori și experiență, care îi vor face o parte integrală a experienței școlii. Așa cum a scris Lederman (nedatat):

*Una din cele mai importante calități ale unui profesor selectat este aceea de a avea abilități înalte și cunoștințe despre arta și exercițiul vieții de zi cu zi - profesori care au fost nevoiți să descopere singuri anumite lucruri și care au beneficiat ca urmare a propriei lor experiențe.*

Aceasta este arta și exercițiul vieții, învățării și creșterii într-un mod integrat, lucruri reprezentate în totalitate de către Gazebo și filosofia sa gestalt.

## Bibliografie

- Lederman, J. (1969). Anger and the rocking chair: Gestalt awareness with children. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lederman, J. (Undated). Gazebo school park. Unpublished manuscript.
- Perls, F. (1969). Gestalt therapy verbatim. Moab, UT: Real People Press.



## ADHD: O perspectivă gestalt

Jay Kent-Ferraro

&

Gordon Wheeler

*Suferința acută a lui Dougie, o fetiță de șase ani, era pe moment legată de învățătoarea sa care, așa cum o spune ea, „își pierdea mințile”. „O, ea e bine” a râs ea cu tristețe la telefon, „eu sunt cea care înnebunește. De fiecare dată când mă întorc, Dougie este în altă parte. Astăzi am împărțit hârtie și foarfece pentru un exercițiu multi-senzorial ca temă a zilei - și, înainte să termin, hârtia lui Dougie era pe podea, tăiată în bucățele mici. Apoi la pauza de masă (biscuiți) ea încă avea foarfeca și a tăiat biscuiții, împrăștiindu-i peste tot. Dacă o trimit la asistenta medicală, se duce la terenul de joacă. Dacă o trimit la director se duce la asistenta medicală și își petrece ziua acolo. O iubește pe asistenta medicală și ea o iubește, asta e bine. Toată lumea o iubește pe Dougie, dar ce se va alege de ea? Și eu am încă 24 de copii în clasa I. Sincer, ar fi trebuit să o păstreze la grădiniță!”*

*Taylor, pe de altă parte, avea 14 ani, era serios, „nu crea probleme” la școală și era foarte, foarte nefericit. În cabinetul de terapie el părea cumva preocupat și prost dispus, dar nu vizibil mai distras sau mai puțin concentrat decât mulți dintre copiii de vârsta lui. Când tatăl său a intrat cu el, oricum, imaginea s-a schimbat complet, cu*

tatăl său certându-l pentru că era „leneș” și „complet nemotivat”, în timp ce Taylor a devenit aproape o caricatură a descrierii din cărți a ADHD-ului, zgomotos, deconectat, întrerupând, într-o continuă mișcare, atingând tot ce găsea în cabinet, rezemându-se în scaun până în punctul în care aproape cădea pe spate și în general neacordând atenție la nimic din orice era spus. Dacă tatăl său nu ar fi venit cu el în acea zi, terapeutul probabil nu ar fi văzut niciodată comportamentul ce i-a adus diagnosticul clinic pe care îl are din clasa a II-a.

La 16 ani, Chrissie părea împăcată cu statutul ei la ieșirea din ultimul centru de plasament, în drumul ei către sistemul de corecție pentru adulți. „Borderline, Tulburare de Personalitate Antisocială, Tulburare de Comportament, Tulburare de Comportament Opozițional/Sfidător” – astfel de diagnostice clinice ce umpleau dosarul ei voluminos. Tulburarea Deficitului de Atenție părea aproape o idee inofensivă. Folosindu-și ura ca pe o sabie, Chrissie era adepta atragerii atât a personalului cât și a colegilor, numai pentru a se întoarce împotriva lor cu atacuri devastatoare și analize brutale ale diverselor lor nereușite personale. Ultimul centru de plasament la care a stat a fost al cincisprezecelea, într-o perioadă de doi ani care a inclus cinci centre de plasament în doar trei luni - o cumplită reconstituire a abandonării ei, în repetate rânduri, de către părinții săi, care au lăsat-o din nou și din nou să sufere trista tragedie familială a multor copii din aceste centre: abuz sexual, abuz fizic și neglijare, sarcini întrerupte la vârste mult prea mici - și, în cazul ei, singura răspunzătoare de patru frați mai mici. A o învăța pe Chrissie, profund desensibilizată și trecând dintr-un loc în altul pe parcursul vieții ei, cum să își concentreze atenția asupra sa și asupra situației sale poate să pară aproape crud - doar dacă nu



ar exista altă cale de a-i oferi instrumentele pentru a-și îmbunătăți propriul proces al atenției, și astfel viața sa.

Cele mai presante probleme ale lui Scott erau cele juridice. Un băiat tăcut, cu nimic ieșit din comun mare parte din copilăria sa, ieșind în evidență la școală cel mai mult pentru că visa cu ochii deschiși, cu scripuri ocazionale de talent literar, Scott a surprins pe toată lumea cu ocazia arestării subite pentru trafic mărunț de droguri, împreună cu un grup de băieți mai în vârstă decât el. Având în vedere că avea 16 ani acum a ajuns în sala de judecată pentru adulți, i s-a creat dosar penal și era sub observația unui ofițer de eliberare condiționată care avertiza în legătură cu consumul din ce în ce mai ridicat de marijuana al lui Scott, care, după cum s-a dovedit, dura de aproximativ cinci ani fără ca cineva să observe. Mama lui Scott l-a abandonat când el avea „aproximativ trei sau patru ani, cam pe acolo” după spusele tatălui său, care a plătit chiria apartamentului unde locuia Scott, dar în rest nici el nu prea a fost prezent. Poate surprinzător, Scott niciodată nu a picat vreun examen la școală, acesta fiind poate și motivul pentru care s-a strecurat neobservat atât de mult timp. „E uimitor”, a spus profesorul lui de algebră, „lipsește de la școală foarte mult - cred că are un teanc de scutiri acasă semnate de tatăl său. Dar niciodată nu lipsește la examene și jur că poate intra în clasă, se așază în bancă și ia 8 la un test cu probleme pe care nu le-a mai văzut, la care nu s-a pregătit și la care nu a fost atent cât timp a fost la ore. Și apoi el este practic un copil bun cu o viață grea - urăsc să îl pic la examene.” Scott era suspicios în legătură cu orice formă de terapie, dar din fericire se vedea pe sine ca fiind poet și avea un oarecare interes legat de facultate, „pentru a putea pleca de aici”. Terapeutul a fost cel care s-a oferit să îi arate câteva modalități de a le „demonstra tuturor”

*(în special tatălui său, care când vine, când pleacă), prin transformarea tuturor notelor de 7 și 8 în 9 și 10, ceea ce l-a intrigat pe Scott și l-a făcut să fie de acord cu un contract terapeutic preliminar.*

Ceea ce acești patru copii și adolescenți aveau în comun, pe lângă viața familială haotică și un nivel neobișnuit de suferință interioară (chiar și Dougie era departe de a se simți „bine” pe parcursul unei zile de școală, alergând dintr-un loc în altul, din om în om, și presat de propriile sale nevoi de dezvoltare) era un diagnostic al unei forme de „ADD” - Tulburarea Deficitului de Atenție/Hiperactivitate. Dar ce este ADD? Este o categorie clinică cu o arie clară de simptome și forme sau este mai degrabă un amestec de diferite tipuri de tulburări, grupate într-un fel de categorie „coș de gunoi”, ce a fost odată un „diagnostic pus în ultimă instanță” care este acum pe cale de a deveni, dacă nu este deja, cel mai frecvent diagnostic clinic pentru copii și adolescenți în școli și clinici? Și în oricare situație, care ar trebui să fie poziția și intervențiile noastre, atunci când lucrăm cu acești copii, cu profesorii lor, și cu familiile lor? Pentru a formula aceeași întrebare într-un limbaj care este mai apropiat de abordarea Gestalt, cum ar trebui să lucrăm cu această populație pentru a oferi suport pentru o exprimare de sine, mai satisfăcătoare și mai bogată, pentru ei înșiși, și nu doar pentru interesele adulților din viața lor - când din exterior, cel puțin, ei par adesea să fie „sub” sau „la întâmplare” motivați, cu o experiență și organizare a sinelui care pare să fie la fel de neclară și nesatisfăcătoare pentru ei cât și pentru cei din jurul lor.

Acest mod mai fenomenologic de a formula problema va fi important pentru noi aici, deoarece ceea ce vom propune în acest articol va fi într-un fel o abordare diferită de a conceptualiza „ADD” în diversele sale forme și manifestări, în termenii unei caracteristici comune a dificultății cronice și persistente de a organiza câmpului experiențial/atenției, astfel încât să formeze și să mențină și să realizeze figuri și obiective de potențial interes și satisfacție. Pentru

a face asta ne vom baza pe perspectiva principiilor fundamentale Gestalt ale fenomenologiei sau experiență-apropiată, împreună cu perspectiva întregului câmp, perspectivă ce abordează lumea interioară a experienței subiective a copilului, lumea exterioară a condițiilor și constrângerilor obiective, și posibilitățile de dezvoltare ale copilului pe care familia și mediul înconjurător i le oferă (sau absența lor) ca un întreg al experienței, cu o imagine satisfăcătoare a câmpului respectiv atât ca activitate a sinelui cât și ca posibilități și obiective de dezvoltare. Pentru a face asta noi vom căuta nu să înlocuim sau măcar să înlăturăm diversele intervenții familiare în lucrul cu „ADD” -farmaceutică, comportamentală, sistememele familiale, structura mediului înconjurător sau chiar terapia dinamică de profunzime-ci mai degrabă de a crea legături între aceste metode și perspective, pentru a crea un întreg ce poate fi de folos clinicianului, profesorului, părintelui, sau altor adulți din viața copilului, care până la urmă se confruntă cu, și cel puțin potențial în contact cu, întreaga subiectivitate a copilului. Astfel către acea subiectivitate a copilului și a organizării sale dinamice (care în termeni Gestalt reprezintă dezvoltarea sinelui copilului sau adolescentului) ne vom îndrepta atenția.

Mai întâi, oricum, ca pregătire, vom acorda ceva timp revederii unor constructe și termeni de bază, pentru a ne familiariza sau reaminti caracteristicile și trăsăturile ce descriu „ADD” ; Barkley (1990), Levine (1994), și alții, și de asemenea lucrările Gestalt asupra „ciclului contactului”, incluzând în mod deosebit lucrarea lui Root (1996), aplicând acest model domeniului deficitului de atenție și problemelor asociate. De acolo vom trece la un mod mai clar de înțelegere „Gestalt” a procesului atenției, vom reconstrui modelul Gestalt al „ciclului contactului” ca un model al „ciclului atenției”-o abordare care ne va duce la schematizarea atât a modelului cât și a problemei într-o perspectivă a câmpului și a fenomenologiei, perspectivă ce scoate în evidență în special problemele legate de dinamica suportului în dezvoltare, experimentare, și în funcționarea sănătoasă.

De aici înainte, de dragul comodității, vom renunța la ghilimele pe care le-am folosit pur și simplu ca pe o atenționare, și vom folosi termenul popular ADD, fără ghilimele, în unele momente cu posibilitatea de a deveni ADHD, în momentul de față cumva contradictoriu favorizat de DSM-dar cu mențiunea că noi nu intenționăm să desemnăm o singură „entitate”, cu atât mai puțin o singură cauză a unei tulburări, (Contradicția în ultima ediție a DSM constă în faptul că forma primară a „Tulburării Deficitului de Atenție/ Hiperactivitate”, este deficit de atenție fără hiperactivitate, aceasta fiind caracteristica populară defnitorie a tulburării-din nou ridicând întrebarea dacă este util să grupăm mai multe simptome într-o singură categorie.). Din contră, așa cum discuția noastră va arăta, noi afirmăm ferm că aproape toate cazurile care sunt în mod obișnuit incluse în această categorie de diagnostic au cauze multiple, într-un mod interactiv, integrarea multiplă, semnificativ diferită în fiecare caz individual, a unei combinații a vulnerabilității neurologice, posibil dificulități în crearea de legături cu ceilalți (subliniem faptul că noi nu presupunem din perspectiva câmpului că ar fi „vina mamei”), și probleme actuale din mediul înconjurător, care sunt ele însele succesiv și dinamic integrate și apoi ca proces emergent al sinelui copilului în dezvoltare.

Să începem, atunci, prin examinarea unor termeni și constructe de bază, cu scopul de a crea o arie comună pe care analiza Gestalt a atenției și problemelor de atenție să o urmărească.

### **Domeniul ADHD: constructe primare**

Tulburarea deficitului de atenție/hiperactivitate(ADHD), așa cum sugerează denumirea sa, cuprinde un număr mare de experiențe foarte diverse și comportamente, toate referitoare la abilitatea copilului de a-și organiza comportamentul de-a lungul timpului, și de a îndeplini (negocia) cerințe contextuale pentru capacități ulterioare. Problemele asociate diagnosticului ADHD (cel mai recent diagnostic al acestui

construct într-o continuă evoluție), sunt toate acele dificultăți ale copiilor și adolescenților (acum și ale adulților) ce au de a face cu tulburări serioase ale atenției, controlul impulsurilor, și o slabă organizare a nivelului de activitate în relație cu situația și obiectivul (adesea „hiperactivitate” dar în unele momente „activitate scăzută”). Răspândirea acestei tulburări, cel puțin așa cum este văzută în prezent în cultura noastră, este destul de ridicată: aproximativ 3-5 % din toți copiii din Statele Unite ale Americii sunt diagnosticați sau urmează să fie diagnosticați cu această tulburare (DuPaul & Stoner, 1994). Dacă aceste statistici sunt valide, atunci putem cu siguranță să presupunem că în fiecare sală de clasă vom găsi, aproximativ, un copil descris ca „având” ADHD, sau simptome grupate actual sub acest diagnostic. (Cu siguranță, cifre ca acestea conțin multe influențe culturale ascunse, și trebuie privite cu precauție. Este bine știut, de exemplu, că răspândirea ADHD-ului este invers proporțională cu statutul socio-economic, ceea ce ridică întrebări de natură politică, culturală și rasiale; vezi de exemplu discuție în Borland & Hechtman, 1976).

În general, ADHD ca diagnostic este folosit pentru a clasifica dificultățile de atenție și activitate ce sunt cronice, se manifestă într-o varietate de situații, și sunt prezente la un nivel necorespunzător cu vârsta și nivelul de dezvoltare al copilului, împiedicând abilitatea copilului de a fi atent, de a inhiba impulsuri, și/sau restrânge sau modula comportamentul. Deloc surprinzător pentru o colecție atât de largă de caracteristici, copiii cu ADHD sunt o populație diversă ce prezintă mari diferențe în gradul și exprimarea comportamentală a simptomelor lor, persistența situațională a acestor simptome, și posibilitatea ca alte tulburări să fie de asemenea prezente (Barkley, 1990). ADHD, în acest moment, este una dintre cele mai comune, dacă nu cea mai comună descriere clinică din toate tulburările copilăriei văzută de profesioniștii din domeniul medical, cu siguranță principalul și poate liderul majoritar al tuturor problemelor apărute în cadrul școlar și centrele de sănătate mentală sau spitale.

Împreună cu această neclaritate și întindere a diagnosticului, paradoxal sau nu, se asociază tendința către o gândire mono-cauzală, înclinând puternic către explicații neurologice sau „ereditare”,

fiziologice, „ structurale”. Ceea ce câștigăm în gestionarea benefică (care nu este neapărat un tratament eficient) prin acest impuls reduționist, clasificând populații largi și diverse de copii în categorii extinse și cuprinzătoare, pierdem în aprecierea fenomenologică a experienței individuale a oricărui copil. Controlul și modularea atenției, până la urmă, și toate momentele subtile ale alegerii și presiunile dinamice care intră în viața oricărei figuri emergente sau obiectiv în experiența unui copil, formează un set foarte complex, și cu anumite predispoziții, de procese ce interacționează și care implică numeroase variabile interdependente.

Fundamental, când vorbim de ADD sau ADHD, noi vedem sau ne gândim la o ruptură în organizarea câmpului și a capacității de a susține o figură/obiectiv energetică, în forma unei dorințe sau nevoi pe care copilul o identifică într-un mod constant, de-a lungul timpului și în contextul mai multor situații. În limbajul de zi cu zi am putea spune că un copilul „nu pare să știe ce vrea dincolo de momentul actual” și/sau „nu se oprește la ceva anume, nu duce până la capăt”. Într-un limbaj cognitiv/comportamental, am putea caracteriza aceeași idee ca întrerupere a modulării răspunsului, ceea ce pare să perturbe funcția executivă ce mediază spațiul dintre stimulii din mediu și răspunsul copilului. Pentru o bună funcționare (fie în termenii propriilor obiective ale copilului, sau obiectivele celor din jurul lui), aceste funcții executive trebuie să susțină autoreglarea complexă în direcția unui obiectiv identificabil (sau figură a atenției) mai departe de momentul prezent; dar ei nu par să acționeze într-un mod eficient-din nou atât pentru obiectivul adulților din jur, sau pentru obiectivul lor propriu de creștere. Astfel, dintr-o perspectivă Gestalt noi privim chiar de la început mai departe de problema deficienței suportului neuronal-doar explicația „deficitului ereditar” intern-spre întrebarea cuprinzătoare a organizării câmpului personal, subiectiv al copilului și de către copil, cum face copilul uz de învățăturile și structurile din trecut pentru a organiza experiența sa acum într-un câmp complex și într-o continuă schimbare. Acest gen de considerații care ne conduc către întregul

câmp și către întrebări contextuale cum ar fi ce istoric și modele ale unei asemenea structuri sunt disponibile pentru copil, ce obiective de interes este probabil să fie realizabile/atinse în acel mediu al copilului, ce condiții ale mediului susțin sau inhibă realizarea potențialelor obiective și interese, ce aptitudini și ce experiență are copilul pentru recunoașterea și identificarea cu propriile sale sentimente, dorințe, și nevoi, istoria interpersonală și intersubiectivă a receptării acelor trăiri interioare în lumea în care copilul crește, și așa mai departe-toate acestea văzute aici ca făcând parte din procesul fenomenologic particular și experiența unui copil particular, și ieșind la suprafață în forma conștientizării, intențiilor, dorințelor, nevoilor, cerințelor, obiectivelor, și componentelor asociate experienței organizate subiectiv.

Pentru a începe măcar să apreciem aceste procese complexe, mai întâi avem nevoie de un limbaj și o terminologie pentru această întregă arie de funcții și etape ce aduc la suprafață crearea experienței, un limbaj pe care îl găsim în mod semnificativ în lucrarea lui Levine (1994), el discutând variatele comenzi și procese ale atenției identificate ca fiind necesare formării și susținerii energiei în figuri ale atenției, pe care conceptul Gestalt le vede fiind concepte fundamentale pentru înțelegerea formării experienței, și a dezvoltării sinelui.

### **Comenzile atenției și crearea fenomenologiei**

Atenția poate fi concepută ca un sistem complex de comenzi care ne susțin în energizarea și ajustarea graniței de contact între nevoile subiective și posibilitățile exterioare, de-a lungul timpului și în contexte diferite. Levine (1994) oferă o descriere fenomenologică a mecanismelor implicate în reglarea atenției, oferindu-ne limbajul pentru a descrie procesele combinate necesare pentru a face trecerea de la senzații și excitare prin mobilizarea (și concentrarea) energiei și susținerea unei figuri clare, la contact și schimb la granița contact și eventual satisfacerea nevoii-presupunând că procesul se desfășoară fără întreruperi disfuncționale, și a fost într-o puternică legătură cu alte

procese asociate scanării interioare, identificăreii nevoilor, și aprecierii posibilităților într-un câmp într-o continuă transformare. Cu alte cuvinte, în cadrul unui singur cuvânt „atenție” stau ascunse o întreagă colecție de procese suportive, interactive-toate acestea împreună contribuind la realizarea atenției-către-satisfacție pare într-adevăr descurajator, fie să reușești sau chiar doar să vorbești cu înțeles despre asta.

Aici terminologia lui Levine, deoarece este o experiență-apropiată și ușor de recunoscut și de bun simț, este de ajutor discuției noastre. Pe parcursul acestei enumerări, obiectivul nostru nu este atât de mult acela de a oferi cititorului (sau nouă înșine) un dicționar complet, cu atât mai puțin o reprezentare permanentă, a tuturor proceselor atenției, ci mai mult de a da un sens a cât de mult este implicat, cât de complex este totul, și câte puncte există în care procesele atenției sunt în mod evident influențate de factori afectivi, interpersonalii, de mediu, interactivi, și subiectiv asociați sentimentelor ca speranța sau încrederea-ca și de a sublinia neurochimia ca atare. Cu acest obiectiv stabilit oferim următoarea listă a funcțiilor identificate de Levine:

*Mai întâi, controlul energiei mintale impulsionează starea de alertă și ne permite să exercităm efort mental. Acesta este „combustibilul” inițial de care este nevoie pentru competența în realizări, productivitate și reglarea cu succes a comportamentului. Câteva funcții adiționale sunt necesare pentru declanșarea, distribuirea și menținerea unui flux potrivit de energie a atenției, toate acestea fiind necesare pentru concentrarea și productivitatea copilului (din nou, indiferent dacă obiectivele sunt ale lui sau ale celor din jurul său). Prima dintre acestea susține starea de alertă, în timp ce a de-a doua are de a face cu exercitarea efortului mental actual pentru a regla comportamentul într-un mod organizat și direcționat.*



Într-o strânsă legătură sunt câteva comenzi ale atenției care asistă la procesarea informației. Împreună acestea funcționează pentru a crea experiența conștientizării și extragerea informațiilor relevante din momentul prezent, în fiecare moment. Aici din nou, Levine (1994) este de ajutor în formularea acestor procese aparent abstracte sau trecătoare. Vom identifica aici cinci comenzi procesuale. Prima dintre ele este scoaterea în relief (ceea ce Gestaltistul Kurt Lewin (1935) numește „valență”, sau apreciere), ce ajută la determinarea a ceea ce este important de ceea ce nu este important, permițând copilului să filtreze sau să ignore orice nu este relevant pentru moment. În mod evident un deficit aici, pentru orice combinație de motive, este implicat în multe cazuri de ADD. A doua este procesare în profunzime, ceea ce înseamnă că informația relevantă care este primită este procesată cu destulă intensitate pentru a permite materialului să rămână în minte. A treia este activarea mentală, o comandă care activează alte funcții necesare ale creierului și utilizează structurile apropiate necesare interpretării, asocierii, sintetizării și oferirii de sens informației selectate. O a patra comandă, menținerea concentrării, menține concentrarea pentru cât timp este nevoie-din nou un punct evident sensibil pentru discuția noastră de aici. Și ultima, comanda satisfacției stabilește continuu dacă informația sau experiența actuală este satisfăcătoare pentru individ, îndeplinind cerințele nevoilor sale. Noi suntem de acord cu Levine în ceea ce privește accentuarea continuității acestei funcții, care nu este doar o evaluare ulterioară-acțiunii a experienței (așa cum un model tradițional Gestalt, pe care îl vom discuta mai jos, poate părea că sugerează), ci o funcție necesar continuă ce arată unde și când trebuie adăugată energia necesară procesului atenției pe parcurs, depinzând de estimarea noastră în schimbare a modului în care întregul proces decurge, și cât de mult suntem implicați în acel moment.

Un alt grup de comenzi ale atenției este implicat în producerea activităților comportamentale și crearea întregului cu sens. Împreună, aceste funcții organizează și structurează comportamentele complexe pe care le producem în mișcarea către un obiectiv identificabil.

Prevederea dă posibilitatea copilului să estimeze posibilități alternative și să stabilească consecințe probabile ce pot avea loc. Odată ce o consecință a fost stabilită noi avem nevoie de acțiuni sau funcții care să susțină această direcție, în timp ce simultan să inhibe alte acțiuni și investiții figurale care nu sunt dorite sau de care nu e nevoie pe moment. Facilitarea și inhibiția acționează împreună pentru a susține copilul în reglarea mișcărilor, „concentrarea asupra unei sarcini”, așa cum deseori o deciem (și o auzim adesea, ca o nemulțumire, a părinților, profesorilor, și altor adulți din viața copilului). Așa cum vom vedea mai jos, această funcție este în mod deosebit importantă în ceea ce privește concentrarea pe moment, în ADD, și cercetarea problemei „dezinhării comportamentale”, eșecul de a inhiba ceea ce în Gestalt am numi „figuri concurente ale atenției”, ce vor fi discutate mai jos. Pentru a completa această listă a funcțiilor, comanda ritmului permite stabilirea unor intervale, etape și sincronizări cu mediul, în timp ce are loc monitorizarea de sine și reconfirmarea, sunt implicate în evaluarea pe parcurs a cât de eficiente sunt eforturile noastre și învățând din mers din reacțiile primite și experiențe.

Cu alte cuvinte, „istoria de viață” a unui impuls, procesul urmăririi/sușinerii unei figuri emergente către conștientizarea clară și crearea și susținerea energiei suficiente pentru a sprijini acțiuni directe într-un mediu interpersonal complex și în schimbare, este într-adevăr un demers sofisticat și provocator, mult mai mult decât este de obicei apreciat a fi, fie de către terapeuți sau de către alții care lucrează cu copiii. Același lucru este adevărat, noi credem, în cazul multor scriitori Gestalt care au arătat adesea tendința de a privi „formarea de figuri” într-un mod simplist-așa cum se întâmplă cu mulți care au scris despre ADHD, care uneori fac afirmații ca și cum „atenția” ar fi o singură funcție, „organică” sau înăscută, și fie prezentă sau absentă într-un mod foarte simplu care poate fi corectat de medicație. Din nou, ideea pe care dorim să o accentuăm și să o dezvoltăm aici, și una pe care modelul Gestalt este bine-pregătit să o abordeze, este aceea că fenomenului procesului atenției și existența unei figuri clare până

la satisfacerea ei, implică interacțiunea complexă a unui număr de procese, fiecare dintre ele cu propria sa dimensiune neurologică, și fiecare dintre ele interacționând nu doar cu celelalte ci și cu organizarea dinamică subiectivă și contextul relațional și istoric. Oricare și toate frontierele și sub-frontierele dintre și între toate aceste sub-procese, și toate aspectele câmpului și relațiile subliniate mai sus, vor media și co-structura experiența copilului și astfel succesul sau eșecul său în formarea și actualizarea obiectivelor. Din același motiv, oricare și toate aceste frontiere pot fi locul potrivit pentru intervenție și suport, ce vor fi discutate mai jos.

### **Simptome Primare Asociate cu ADHD**

Copiii cu ADHD sunt adesea caracterizați ca având dificultăți cronice în ariile neatentei, impulsivității și reacțiilor exagerate. Aceste probleme sunt probabil să apară în dezvoltarea timpurie-din nou, la un nivel necorespunzător vârstei lor, și într-o varietate de situații și contexte. Aceste tulburări perturbă capacitățile copilului de a-și concentra și susține atenția, modula energia și impulsurile, și inhiba alte acțiuni într-un mod compatibil cu cerințele sarcinii. În această secțiune vom prezenta constructele primare asociate cu categoria de diagnostic ADHD, și vom face câteva distincții conceptuale pentru a clarifica simptomele comportamentale cel mai adesea observate la acești copii.

#### *Neatenția*

Așa cum am văzut, întregul concept al atenției este un construct complex, multi-dimensional care se poate referi la dificultățile din aria stării de alertă, stimulare, selectivitate, atenție susținută, distractibilitate, sau durată a atenției, printre altele (Hale & Lewis, 1979). Cercetările cât și experiența obișnuită indică în mod deosebit către nucleul problemei, pentru orice combinație de cauze, implicarea

susținută productivă în sarcini necesită atenție continuă pe parcurs (Douglas, 1983). Aceasta poate fi văzută clar în situații unde copiii arată un interes scăzut, într-o situație unde aleg cu ce să se joace, de exemplu, o singură jucărie, sau când atenția lor se mută rapid de la obiect la obiect, arătând puțin interes pentru oricare dintre ele. Sau situația dificilă a școlarului căruia i se cere să lucreze independent „în banca sa”, să-și facă temele, sau altă sarcină dificilă-și care pare (pentru observatorul adult) „leneș sau nemotivat” aparent „neinteresat” de sarcini care necesită implicare susținută sau repetitivă pe parcurs.

Ce înseamnă asta dintr-o perspectivă fenomenologică, adică în termenii construcției proprii experiențe a copilului, cu toate funcțiile și mecanismele ce sunt implicate în acea construcție? Barkley (1990) sugerează că aici problema poate să nu fie una de simplă distractibilitate ridicată, sau predispoziția către stimulare multiplă, la fel de mult ca persistența și efortul scăzute în exercitarea unor sarcini care au fie motivație intrinsecă scăzută sau consecințe directe minime după terminarea lor. Dintr-o perspectivă Gestalt am spune că nivelul suportului este scăzut în câmpul experienței-fie suportul intern, sau din mediu-pentru a duce figura emergentă la împlinire. În practică acest gen de factor va apărea foarte probabil atunci în interacțiunea cu diverși alți factori-toți cei menționați mai sus, ca și întreaga arie a impulsurilor comportamentale, pe care le vom discuta în continuare. Ceea ce este important aici, noi credem, și ce este susținut de un punct de vedere Gestalt, este să nu alegem un singur factor causal în dauna altuia în înțelegerea acestor dinamici complexe, ci mai degrabă să fim conștient de interacțiunea tuturor acestor granițe diverse ce indică nu numai simptome, ci și posibilități de contact în contextul unui câmp ce conține atât elemente provocatoare (cerințele unei sarcini) cât și elemente de suport (în mod special elemente neluate în seamă (valorificate) în adresarea acestei probleme)

*Impulsivitatea/Dezinhibarea Comportamentală*

Adăugate la provocarea susținerii atenției pe parcursul timpului și într-o varietate de contexte, cu toate implicațiile motivației subiective și anatomiei procesului atenției discutate mai sus, sunt problemele asociate capacității diminuate pentru modularea și inhibarea comportamentului ca răspuns la cerințe și sarcini situaționale. Acestea sunt toate acele probleme care sunt grupate sub categoria „impulsivității”. Acest construct poate fi cel mai bine descris prin observarea a ceea ce este văzut și simțit de alții, în prezența copilului cu ADHD. Descrierile comune includ tipare de răspuns destul de rapid, fără planificare sau apreciere clară, eșecul de a urma instrucțiunii, omiterea informațiilor importante, „neascultarea”, și/sau neînțelegerea cerințelor unei sarcini particulare. Erori neglijente și performanțe școlare slabe vor rezulta adesea, creând riscul unor „povești emblematice” ce pot deveni parte a imaginii de sine a multora dintre acești copii: „Dougie e tot timpul atât de neglijent”, „Scott nu e niciodată atent, nu urmărește niciodată, nu termină niciodată nimic”, „Taylor face orice vrea, fără să țină cont de indicațiile mele”, „Julia ridică probleme de comportament, se opune tot timpul”. Adulții îi pot caracteriza pe acești copii ca „alegând cale ușoară”, „încercând tot timpul să găsească o scurtătură”, sau fiind din nou, „leneși sau nemotivați”. Unii pot fi văzuți „necăjindu-și” părinții sau profesorii tot timpul, făcând „cereri excesive”, fiind egoiști sau intoleranți cu ceilalți, având dificultăți în a coopera în timpul jocurilor, și așa mai departe. Aceștia sunt copiii, adesea, care întotdeauna par să aibă dificultăți cu cei de-o seamă, cu tipare de întrerupere, arătând lipsa preocupării pentru sentimentele altora, trântesc răspunsuri, sunt nepoliticoși, invadează spațiul personal și granițele altora, sau altfel ignoră standardele sociale ale unui grup în ceea ce privește comportamentul interpersonal.

Unele studii clinice contemporane sugerează că de fapt nu intenția în sine este semnul definitor sau diagnosticul diferențial al „tulburării deficitului de atenție”, ci mai degrabă această problemă a dezinhibării

comportamentale-eșecul de a inhiba comportamente pe care alții le găsesc nepotrivite și deranjante, și/sau care se îndepărtează de la îndeplinirea unei sarcini (Barkley, 1990). Ceea ce pare a fi impulsivitate întâmplătoare, poate foarte bine să fie contrariul, eșecul de a bloca și selecta impulsuri, așa cum alți copii ar putea. Astfel problemele de atenție ca atare pot fi în multe cazuri secundare unei tulburări primare a inhibării și modulării comportamentului, mai degrabă decât a fi ele însele o tulburare primară, un deficit distinct, separat de dezinhibări de acest fel. (Dar de asemenea chiar dacă aceasta este adevărat, noi tot ne putem aștepta ca efectele interactive să fie foarte puternice, și că îmbunătățirea atenției și procesului suportiv al atenției va susține de asemenea „energia granițelor” figurii sau obiectivului din momentul prezent, astfel ajutând la inhibarea impulsurilor și figurilor concurente).

### *Hiperactivitatea*

Cea de-a treia caracteristică primară a copiilor cu ADHD este nivelul excesiv sau necorespunzător cu vârsta al activității per ansamblu, fie motor sau verbal. Din nou, acești copii sunt văzuți ca fiind neobosiți, agitați, care nu stau locului, și/sau având nivele generale ridicate ale lipsei de concentrare și energie slab direcționată, adesea neconducând la îndeplinirea nici unui obiectiv. Ei sunt „mereu pe fugă”, „ca iepurii”, „peste tot”, „scoțând sunete enervante tot timpul”, și așa mai departe. Dintr-o perspectivă Gestalt din nou, ce este important de notat este relația dinamică interactivă (sau nu) a activității ca atare, cu intenționalitatea activității. În multe cazuri e posibil ca nu cantitatea activității ca atare să fie problematică, cât calitatea acestei activități, în afara legăturii cu o figură clară sau obiectiv; aceasta este diferența dintre „un copil cu multă energie” și unul pe care îl vedem ca fiind „impulsiv”. Din nou clinicianul Gestalt este atras imediat către întrebarea legată de formarea figurii inițiale, care în modelul Gestalt este văzută ca fiind fundamentală pentru funcționarea de ansamblu sănătoasă: cum simte și recunoaște copilul o nevoie? Dacă această funcție a procesului și

etapă lipsește, atunci tot ce urmează după este compromis, conducând inevitabil în multe cazuri la un ciclu descrescător de eșecuri, rușine, lipsă de încredere, compromiterea viitoare a abilității de investire a unei noi figuri sau obiectiv cu energie și speranță, viitoare sarcini nerealizate, și așa mai departe.

Numeroase studii empirice confirmă această imagine a copiilor cu ADHD, ca fiind mai activi, neliniștiți, agitați decât alți copii, și mai puțin capabili în reglarea nivelului activității în relație cu cerințele particulare ale unei sarcini particulare sau context în desfășurare. În plus, multe studii sugerează că prezența acestor tipare în diverse contexte (acasă și la școală, de exemplu) este un criteriu de separare al ADHD de alte categorii de diagnostic (Barkley, 1990). Luate împreună, aceste descoperiri ne oferă o imagine a copilului cu ADHD, cel puțin al tipului „hiperactiv”, ca fiind în mod obișnuit unul cu mari cantități disponibile de energie combinat cu insuficiente abilități de conștientizare și concentrare pentru a satisface orice dorință sau nevoie resimțită clar. Din nou, Barkley (1990) sugerează că acestor caracteristici comportamentale ale hiperactivității și dezinhibării impulsurilor le-ar trebui oferite o mai mare valoare în conceptualizarea ADHD pentru distingerea de alte tulburări, decât ar trebui oferite neatenției ca atare.

Propria noastră convingere este că aceste probleme ale priorității relative și ordinii cauzale, ce tind să rezulte din modelele monocauzale, vor suferi mai multe schimbări cu mult înainte ca freământul clinic și conceptual să se liniștească în legătură cu aceste întrebări. Și atunci când se va liniști, noi credem că va fi în favoarea unui model interactiv mult mai complex, al întregului câmp, de tipul celui pe care îl sugerăm aici, unul care vede problemele neurochimiei și istoriei clinice, ale mediului înconjurător și subiectivității și contextului relațional, ale reconstruirii contactului, și a tuturor diverselor sub-etape ale procesului atenției, și ale comportamentului/energiei nivelului/obiectivului formării/consecinței ca fiind toate mult mai recursive, mult mai suportive reciproc (sau mutual afiliate), decât vedem actual în practică. Din

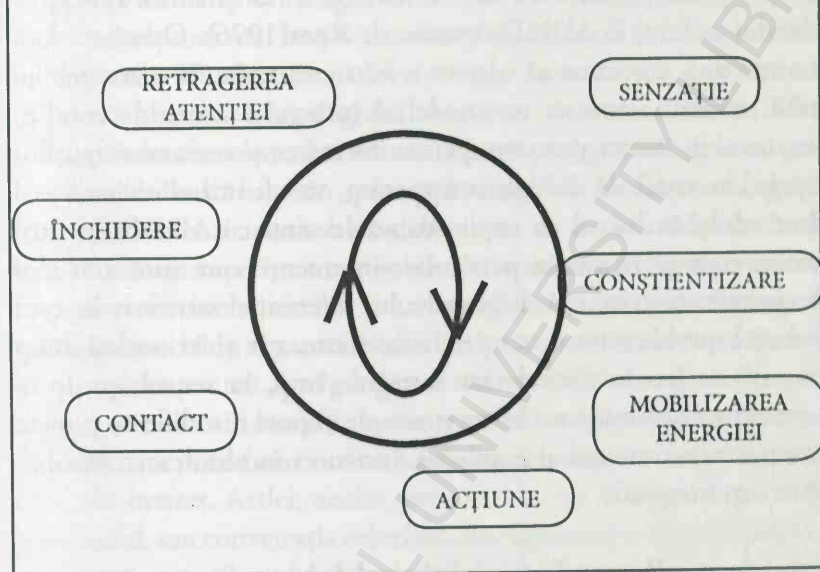
acest motiv noi susținem un model Gestalt, al întregului câmp, ca cea mai utilă bază teoretică pentru organizarea gândirii și experienței noastre în această arie dificilă.

### **Către un model gestalt al procesului atenției**

Până acum în această discuție am vorbit despre ADHD în cea mai mare parte așa cum este văzut în literatura curentelor actuale, cu ideea construirii, împreună cu cititorul, unui limbaj comun și unei imagini comune a ceea ce această arie înseamnă, a problemelor cu care ne confruntăm, și la ce termeni și concepte trebuie cel puțin să facem referire pentru a aduce și prezenta discursul clinic și educațional actual. În același timp, am făcut referire la termenii și perspectiva Gestalt; și este interesant și important de observat cât de aproape, o mare parte din discursul tradițional este deja, de un punct de vedere Gestalt asupra formării figurilor, implicarea în susținerea obiectivelor, și satisfacerea nevoilor-în special în rândul scriitorilor precum Levine (1994), care tratează subiectul atât din perspectiva analitică a procesului cât și a fenomenologiei (în apropierea experienței). Acest lucru nu este surprinzător având în vedere că psihologia cognitivă/perceptivă este astăzi din ce în ce mai mult îmbogățită cu limbajul și perspectiva revoluției Gestalt în psihologia percepției care a avut loc în prima jumătate a secolului trecut-o revoluție și o tradiție în care însuși modelul Gestalt terapiei este desigur adânc înrădăcinat, de-a lungul celei de-a doua jumătăți a aceluiași secol și până în prezent; (vezi e.g., Perls, et al., 1951). În plus, modelul Gestalt al experienței este în sine un model-bazat-fenomenologic, model bazat pe organizarea experienței subiective. Astfel modelul „Ciclului Contactului” care este remarcabil în literatura și practica Gestalt într-un număr de domenii și care accentuează etapele de atenție susținută și acțiunea îndreptată către obiectiv pe parcursul timpului, este o elaborare a unei abordări „a bunului simț” pentru înțelegerea organizării experienței și comportamentului. Adică, în termenii „experienței apropiate”, noi



Figura 1  
„Ciclul contactului” sau  
„Ciclul experienței”



supraviețuim în lume prin întâmpinarea nevoilor noastre resimțite într-un câmp într-o continuă schimbare, și pentru a face asta trebuie să procedăm într-un mod fundamental de la conștientizarea de sine la identificarea nevoilor („formarea figurilor”), scanarea mediului, mobilizarea de energie și resurse, startul unei acțiuni, atingerea/îndeplinirea sau nu a unui obiectiv util, și un proces evaluativ, de învățare ce ne permite să știm când am atins obiectivul, și abilitatea de a ne ajusta pe parcurs. Toate acestea trebuie să fie într-un fel adevărate, cel puțin schematic, pentru ca supraviețuirea să fie posibilă și toate acestea sunt foarte apropiate atât de anatomia procesului atențional descris și revizuit de Levine, Barkley, și alții, cât și de diferitele prezentări ale rubricii de diagnostic Gestalt cunoscută ca „Ciclul Experienței”, „Ciclul Contactului” sau doar modelul „Ciclului” (vezi discuție, Perls et al., 1951; Newis, 1987; Wheeler, 1991; de asemenea Root, 1996, aplicarea modelului ciclului la ADHD.).

Ceea ce încercăm să facem aici este să reconstruim acest model Gestalt într-un fel, și să îl folosim direct și distinct ca un model al „Ciclului Procesului Atenției”, plecând de la analiza anatomică a funcțiilor atenției descrise de Levine(1994), ca și de la aplicațiile modelului ciclului la ADHD descrise de Root(1996). Odată ce vom face asta, vom continua să oferim o versiune revizuită a modelului ciclului, revăzut acum ca un model al întregului-câmp de condiții ale suportului, intern și extern, pentru formarea și realizarea figurilor atenției. Un astfel de model, noi sperăm, va fi util clinicienilor și și altor adulți în lucrul cu copii sau adolescenți cu ADHD, pentru a face intervenții în cazuri particulare-intervenții care sunt atât mai bine ajustate, în termenii diagnosticului diferențial sau doar în ceea ce privește problematica atenției în acel caz, cât și în același timp intervenții ce iau în considerare întregul-câmp, în sensul sprijinirii noastre de a organiza și mobiliza o arie de suport din diferite puncte în câmpul experimental al copilului, într-un mod mult mai flexibil, interactiv și integrativ.

### Procesul atenției și modelul gestalt

Din cele mai timpurii începuturi ale sale acum aproape un secol, modelul Gestalt, ce a contribuit la o revoluție complexă în psihologia acelor vremuri, a fost preocupat de înțelegerea naturii și proceselor percepție și cogniției-adică dinamicile și sensul procesului atenției. Cum se întâmplă ca noi să ne concentrăm sau să ne îndreptăm către absolut orice, diferențiind acel „ceva” de „orice altceva”? Și apoi cum păstrăm și procesăm aceste percepții într-un mod care să ducă la gândire complexă, orientare și în cele din urmă la rezolvarea de probleme? Până la urmă, aceste întrebări și procese trebuie să fie soluții chiar ale supraviețuirii noastre, ca animale puternic sociale într-un câmp dificil și într-o continuă schimbare sau ale problemelor de viață sau provocărilor; și nici una dintre ele nu părea deloc apreciată, în comparație cu vechiul model Asociaționist, ce domina cercetarea și teoria asupra percepției în acea vreme.

Efectul acelei prime generații de cercetare Gestalt a fost o transformare în înțelegerea noastră a modului în care vederea, observarea și orientarea sunt organizate de către subiectul care percepe. Percepția-formarea unei figuri a atenției în interiorul și în afara unui câmp perceptual mai larg – nu este și nu poate fi o chestiune numai a „acumulării” stimulilor diferiți, așa cum școala Asociaționistă/empirică afirma.. Mai degrabă, așa cum primele cercetări Gestalt păreau să demonstreze clar, natura noastră perceptivă/cognitivă este de a cuprinde această lume în „percepții întregi” de înțelegere a „figurilor” clare, distincte, și relativ bine-delimitate, ce ies în evidență dintr-un fundal, și sunt experimentate subiectiv ca având calități de o mai mare claritate, coeziune, interes și „energie” sau „pragnanz”(pragnanz= concizie, precizie a organizării(din limba germană); cuvântul Gestaltist inițial folosit pentru „energia de a te îndrepta către ceva”, tendința de a duce la „următorul lucru”), în contrast cu fondul, sau restul câmpului perceptiv, ce tinde să rămână temporar în stagnare, nediferențiat și lipsit de interes. Astfel, auzim persona cu care vorbim, și nu radioul din fundal, sau conversația celorlalți din restaurant-cel puțin până când intensitatea conținutul particular al acelor „figuri concurente” devine suficient de mare pentru a înlocui figura către care ne îndreptam înainte (pentru o discuție detaliată a primelor lucrări Gestalt despre percepție și a implicațiilor în modelele cognitive ulterioare , vezi Wheeler, 1991, Capitolul 1).

Cu alte cuvinte, suntem „concepuți pentru atenție”, este natura noastră înăscută, cu excepția deficiențelor neuronale sau persoanelor care au suferit traume, să selectăm „încadrăm” o figură a atenției, și să manifestăm un anumit grad de neatenție față de alți stimuli care în mod inevitabil apar în același timp-cel puțin atât timp cât rămân sub un anumit nivel al pragului de declanșare, care poate varia în funcție de stimul sau situație. Combinând aceste descoperiri Gestalt timpurii cu o perspectivă evoluționistă, putem vedea cum ceva asemănător trebuie să fie adevărat pentru noi într-un fel, și că un model pur asociaționist, câte-un – stimul-pe rând nu poate într-adevăr să descrie toate

comportamentele noastre, sau să ne ducă acolo unde vrem să ajungem în termenii supraviețuirii în lume. Suntem, până la urmă, o specie cu un instinct scăzut, cu o bună capacitate de învățare, a cărei adaptări speciale este pentru flexibilitate și inovație în rezolvarea de probleme sau ceea ce numim „creativitate”, într-o arie extinsă de împrejurări (un mod de a exprima toate acele procese cu care copiii cu ADHD au dificultati), în contrast cu multe alte specii, care dispar atunci când mediul înconjurător se schimbă. Mai mult, circumstanța specială de viață a speciei noastre este înalta sociabilitate, ea însăși fiind consecința vulnerabilității fizice și a unei lungi dependențe din perioadei copilăriei, nou născutul venind pe lume într-o etapă de dezvoltare mult mai imatură decât majoritatea celorlalte mamifere. Schimbarea mediului, flexibilitatea reacției, o înaltă capacitate de învățare socială-toate aceste lucruri ordonează o substructură neurologică ce este adaptată la metaprocese de organizare a unui câmp flexibil și coerent, abilitatea de a integra multe impulsuri într-o imagine rapidă, utilă ce ne permite să acționăm, rezolvăm o problemă, și să ajustăm acea soluție actuală la condițiile schimbătoare pe parcursul timpului ale mediului, în drumul satisfacerii unei nevoi.

Suntem echipați să formăm o figură a atenției legată de o nevoie, să menținem acea figură în timp ce simultan o evaluăm în relație cu alte nevoi și condițiile ambientale, și menținem atenția cât timp parcurgem multe subetape și acțiuni suportive în drumul spre satisfacerea acelei nevoi, cel puțin îndeajuns de bine pentru a supraviețui și a ne reproduce. Echipați, cu alte cuvinte, să organizăm și să stăpânim toate acele subprocesse ale simplului cuvânt „atenție” prezentate de Levine (1994) și discutate în secțiunea precedentă-cu excepția unor tulburări în acel substrat neurologic, și/sau în toate procesele complexe ale învățării implicate de cuvântul „stăpânim”, dintre care cel puțin câteva sunt detaliate mai sus.

Primele cercetări Gestalt se concentrau asupra unor probleme relativ statice, cât se poate de artificiale de discriminare calitativă a percepției sau rezoluția unei figuri ambigue în laborator, unde

investiția subiectivă era foarte scăzută, și alte probleme și chestiuni ale vieții erau excluse din cadru, văzute ca factori perturbatori ai studiului „percepției pure”, care era încă privită ca ceva fără valoare, ca stări de nevoie, și condiții exterioare schimbătoare. Chiar și acea primă generație de cercetători a observat acea calitate a „preciziei” atenției menționată mai sus, acea tendință a rezultatului percepției de a împinge subiectul spre ceva, de a duce către „următorul lucru”. Din nou, aceasta se potrivește cu înțegerea noastră a utilității evoluției, schițată pe scurt mai sus. În cea mai mare parte noi nu „doar ne îndreptăm”, (deși atunci când lucrurile sunt liniștite, în interiorul nostru și în afară, noi continuăm cu formarea pasivă de figuri sau „învățare accidentală”, „starea de ralanti” a aparatului nostru perceptual). Mai degrabă, dacă suntem înzestrați în acest fel este pentru un motiv, și acel motiv este însuși abilitatea extraordinară a flexibilității rezolvării de probleme, care reprezintă talentul nostru special și nevoia noastră specială, ca specie dependentă social (individual lipsit de apărare) înzestrată cu nimic deosebit cu excepția acestei sociabilități și creativități flexibile (pentru discuții amănunțite, vezi de exemplu Wheeler, 1996, 2000).

Lewin (1926, 1935) Gestaltist din a doua generație, și studenții săi, mai mult decât oricine, a fost cel care a dus modelul la următorul nivel, în afara laboratorului și în „viața reală” a lumii problemelor, obiectivelor, nevoilor, sentimentelor și condițiilor schimbătoare. Percepția și rezolvarea de probleme, Lewin insista, nu sunt două tipuri de procese și funcții cognitive diferite: mai degrabă, percepția și atenția sunt structural și dinamic de natura rezolvării de probleme. Noi transformăm un câmp haotic într-un întreg coerent, utilizabil și facem asta în funcție de nevoile noastre, obiectivele noastre experimentate subiectiv într-un anumit moment. Nevoia, într-unul din aforismele cunoscute ale lui Lewin, organizează câmpul (vezi discuție în Wheeler, 1991; Marrow, 1964).

Atenția, nu este separabilă de experiența subiectivă a nevoii, obiectivului, și valorii-din nou un punct care este adus în discuție de către Barkley, Levine, și alții care au scris legat de tema ADHD. Factorii

subiectivi ai investiției personale și obiectivele țintite au tot timpul un rol, atunci când vorbim despre procesele atenției sau deficiențele de atenție. Ca să folosim un limbaj care amintește de alt Gestaltist, Kurt Goldstein, „întregul organism” este atent, și nu doar aspectul neurologic sau substructura neurologică-un punct cere adesea pare trecut cu vederea, în discuțiile „pur neurologice” legate de ADHD și problemele asociate.

Și cum trece persoana (înainte și înapoi) de la formarea figurilor sau atenției, la îndeplinirea unei nevoi pentru care întregul proces al atenției este conceput cel puțin potențial să o întâmpine? Din nou într-o manieră de bun simț putem spune că procesul trebuie să fie asemănător cu cel descris mai sus de către cei care au scris legat de tema ADHD, în încercarea lor de a scoate la suprafață și a delimita subprocesele atenției și formarea obiectivelor, din perspectiva lor naturală, a holismului funcțional: o mișcare, de la conștientizarea nevoilor la formarea unei figuri exterioare a atenției (o destinație concretă sau obiectiv imaginat), selecția în desfășurare a etapelor sau sub-obiective ca figuri intermediare pe parcursul drumului, crearea și administrarea energiei, înlăturarea altor stimuli concurenți, organizarea acțiunii în cadrul câmpului, rezultând în cazul fericit la o anumită satisfacere a nevoii. Fiecare din aceste etape rămâne să fie explicată pas cu pas, bineînțeles; fiecare este înalt recursivă, cu mișcări înainte și înapoi în administrarea procesului intern în schimbare și incredibil de complex și a realităților externe; și fiecare este evident vulnerabilă față de întreruperi sau blocaje, cu un interactiv „efect de val” care, dacă este cronic, ne va da unul sau altul din simptomele pe care le asociem cu aria extinsă a categoriei de diagnostic ADHD.

### **Către un model gestalt al procesului atenției și tulburări ale ‘ciclului’**

Fritz Perls, și mai târziu Paul Goodman, au fost foarte interesați de aplicațiile acestui mod de gândire interacțional, într-un context al

câmpului, pe care l-au văzut ca oferind un mai mare spațiu pentru individualitatea creativă decât se găsea în pasivitatea implicațiilor individuale, autoritare ale constructelor Freudiene moștenite, și categoriilor care erau modelele clinice ale acelei perioade. Problema principală pe care aveau să o argumenteze în cartea din 1951 scrisă în colaborare, *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, nu a fost investiția libidinală, refularea, și apoi fie sublimarea sau formarea simptomul, ci mai degrabă modul în care persoana intră creativ în contact în lume-i.e., cum organizează ea sinele și declanșează acțiuni pentru întâmpinarea nevoilor importante supraviețuirii, așa cum experimentează aceste nevoi importante. Lewin deja extinsese modelul Gestalt, depășind etapa percepției figurii izolate și ajungând la problema reprezentării întregului context, întregului câmp al experienței, în scopul negocierii, întâmpinării nevoilor. Goldstein (1994), cu care Perls a colaborat o perioadă, a mers atunci mai departe, în direcția considerării tuturor organizărilor și organizării sinelui, întrebări în legătură cu îndeplinirea unor obiective complexe care implică o serie de comportamente-adică, problema menținerii atenției într-un câmp complex de-a lungul timpului, aceeași problemă pe care o identificăm de fiecare dată ca particularitate în simptomatologia și tratamentul ADHD. Goodman și Perls, în schimb, au continuat ducând modelul până la capăt, la ceea ce azi am numi constructivism pe deplin subiectiv, o accentuare a creativității organizării sinelui ca amprență a speciei, și un proces al atenției sănătos în situații de viață reale.

În prima sa carte, Perls(1947) a schițat această problemă dintr-un punct de vedere clinic, evidențiind ceea ce el numea „ciclu metabolismului”, șase etape de evoluție de la o stare de odihnă, la tensiune, conștientizarea unei nevoi, acțiune, soluție, și întoarcerea la o stare liniștită. Elementul Freudian al reducerii tensiunii ansamblului este clar, dar în același timp la fel este și încercarea de deplasare dincolo de „impuls” pentru concentrarea asupra structurii conștiinței, ceea ce reprezintă discuția Gestalt despre organizarea atenției în câmp, și apoi a

începerii acțiunii bazate într-un fel pe acea figură a atenției. Din 1951, Goodman și Perls numeau acest același ciclu „pre-contact, contact, contact final, post-contact” (Perls, et al., 1951, p.471), dar acum accentul era din ce în ce mai mult asupra însăși problemei formării figurii, problema inițială a atenției către și identificării cu o anumită nevoie sau dorință, ce declanșează procesul și pune persoana în mișcare. Am putea spune că acolo unde cercetarea timpurie a atenției de către Wertheimer (1912) și colegii și studenții săi avea tendința de a privi percepția și atenția ca pe un instantaneu al unei figuri a unui moment particular sau formare a unui gestalt, izolat, abordarea lui Goodman și Perls era mai degrabă ca o imagine în mișcare, povestea sau istoria de viață a unui impuls și a vicisitudinilor sale de-a lungul timpului, și în contextul lumii.

Și dintr-un punct de vedere clinic, pentru a-l cita pe Eliot, între a concepe un lucru și a-l face, pot exista multe porțiuni întunecoase-aceste porțiuni fiind în acest caz perturbările și dificultățile vieții pe care le știm ca ADHD.

Următorii scriitori Gestalt, în mod special cei asociați cu „Cleveland School” of Gestalt terapie, au elaborat această noțiune de ciclu într-un instrument pe deplin articulat pentru diagnostic, intervenție, educație, numindu-l modelul „Ciclul Contactului” sau „Ciclul Experienței”, una din versiuni fiind aici dată, în Figura 1 (pentru o varietate de prezentări a Ciclului, vezi e.g., Zinker, 1977, Nevis, sau discuție în Wheeler, 1991).

Puterea particulară a acestui model stă în utilitatea sa de a reduce la zero, într-o arie specifică de probleme sau tulburări, la un nivel concret al procesului, și într-o largă varietate de nivele ale sistemului-individual, cuplu, familie, grup, organizație, și așa mai departe. Adică, dacă o persoană sau un grup de oameni au probleme în a-și îndeplini scopurile și a avea satisfacție, noi putem observa acea persoană sau grup în câteva porțiuni ale procesului vieții pentru a vedea unde anume se manifestă tulburarea. Din nou, așa cu Lewin a insistat, suntem întotdeauna angajați sau potențial angajați în organizarea a ceva anume,



de a realiza sau face ceva-și dacă acel ceva nu merge bine, atunci putem utiliza modelul ca instrument de diagnostic pentru a vedea unde anume persoana se blochează sau „părăsește ciclul” astfel, niciodată neîndeplinind obiectivul. Este nevoia sau obiectivul slab articulat sau imaginat , așa încât nu este stabilită o direcție clară de la început (caz în care o anumită lipsă a obiectivului și apoi lipsa satisfacției ar trebui să fie urmările rezultate)? Este mobilizarea energiei slabă sau absentă-și dacă este așa, în legătură cu ce se întâmplă asta (ceea ce poate conduce, în terapie, la explorarea inhibițiilor și interdicțiilor dezvoltării, de genul cărora atât Perls și Freud erau atât de preocupați)? Sunt suportul energetic și exitarea într-un fel niciodată mobilizate (adică, concentrate și organizate către direcția dorită) și apoi implicate mai departe în acțiune-și din nou, este asta doar un obicei personal sau organizațional sau există motivații dinamice, un risc resimțit în a face pasul următor? Ce se întâmplă atunci când „contactul” („contact deplin” în perspectiva lui Goodman) este atins, dacă este vreodată atins: rămâne persoana în contact, încheie, ia ce este mai bun din experiență, învață din ea-și dacă nu, de ce? Sau ea are tendința de a se retrage în ultima clipă, și se întoarce la prima etapă a ciclului fără vreo realizare sau experiență deplină? În final, ce se întâmplă în faza de retragere/ asimilare: este luată o perioadă de timp pentru a aprecia, învăța, a fi influențat de experiență, integra învățăturile sau câștigurile și pierderile („a asimila”, atât în termenii lui Goodman cât și Piaget; vezi Capitolul 10 în acest volum). Și apoi, persoana sau grupul confirmă sau reflectează cu folos vechile presupuziții, astfel încât să permită schimbarea și dezvoltarea („a se ajusta”, din nou în limbajul lui Piaget)?

În fiecare fază, defense caracteristice sau „rezistențe” la procesul contactului pot fi apoi identificate-din nou, la nivel individual, sau ca fiind caracteristice unui grup sau altui sistem social (Polster & Polster, 1973; Zinker, 1977). Astfel, confluența, o lipsă de bază a diferențierii-sinelui și recunoașterii propriilor nevoi și experiențe, poate atenua întreg procesul inițial de conștientizare. Introeicțiile (interdicții și credințe bazale nedigerate) pot bloca senzațiile nevoilor și proceselor

corporale, și conștientizarea anumitor obiective și dorințe. Proiecția poate deplasa dorințe inconfortabile și atribui altora („Eu nu am nici o dorință rea, dar ei vor să mă rănească, seducă, controleze”). Retrofecția ar fi un fel de evitare a riscului de a între în acțiune, în mod obișnuit căutând numai în interiorul sinelui pentru a satisface, cât mai bine, nevoile sinelui. Deflecția poate releva tot acest disconfort cumulativ prin simpla schimbare a întregii atenții (un tipar care amintește direct de ADD). Și în final, mișcarea în jurul ciclului pentru contact deplin, egotismul, formularea lui Goodman pentru rămânerea în interiorul propriilor granițe și astfel evitarea întâlnirii depline, o implicare deplină a sinelui în experiență, poate fi un fel de rereflecție de ultim moment, oprindu-se chiar la limita contactului deplin.

Așa cum o arie extinsă de cărți și articole atestă, modelul Ciclului s-a dovedit util ca instrument diagnostic și de cercetare pentru o arie extrem de extinsă de aplicații-nu doar în terapia individuală, dar și în terapia cu cupluri, familii, grumuri mici, și cadre organizaționale mai extinse (vezi de exemplu Nevis, 1987; Zinker, 1994). Atât practica cât și analiza rezolvării-de-probleme susțin ideea că ceva asemănător acestor faze va fi necesar pentru a parcurge, fie pe baza reflecției sau în mod automat, drumul spre a îndeplini orice obiectiv sau administra sau rezolva aproape orice situație sau problemă imaginabilă a vieții. Și experiența și cercetarea clinică (Woldt, 1998) confirmă că persoanele și sistemele vor avea adesea distorsiuni caracteristice, cel puțin în anumite situații, unde ei vor părăsi sau inhiba repetat ciclul în faze specifice persoanei sau grupului, și cu stiluri caracteristice („defense” sau „rezistențe”). Anumite tipare de formare sau inhibare a stilului de contact pot fi în linii mari caracteristice unei anumite culturi sau unui grup, și altele pot avea tendința de a fi caracteristice anumitor categorii de diagnostic (într-adevăr, în modelul procesului Gestalt acele tipare ale organizării-sinelui sau „rezistențe” pot fi ele însele considerate ca o categorie de diagnostic; vezi e.g., Melnick & Nevis, 1992).

## Aplicarea modelului 'ciclului' pentru ADHD

Root (1996) a încercat aplicarea acestui model pentru tiparele de contact caracteristice pentru „ADD” accentuând în mod deosebit tulburările și deficitul în prima, sau faza conștientizării senzațiilor a ciclului-și apoi într-o măsură mai mică eșecul de a rămâne în „contact deplin” (care în orice caz ne-am aștepta să fie compromis sau nu foarte legat -de -atenție, dacă rezultatul ciclului nu a fost urmarea unei nevoi simțite de la început). Toate sau majoritatea celor optsprezece simptome listate în DSM-IV ca fiind caracteristice pentru ADHD, într-una sau alta din formele sale, Root sugerează, sunt indicatoare ale, sau la fel ca, tulburarea conștientizării senzațiilor, incluzând în mod deosebit senzațiile corporale (p.22). Dacă copilul (sau adultul) nu știe cum să recunoască ceea ce el sau ea vrea, are nevoie, simte, începând cu senzațiile corporale și/sau nu rămâne destul de mult cu aceste percepții pentru „a se angaja” într-o direcție anume spre un anumit obiectiv, atunci nu e nimic surprinzător dacă tot ce urmează este problematic într-o varietate de moduri. Cu această accentuare, Root într-un fel se alătură primilor cercetători Gestalt, ce au accentuat „formarea figurilor”, cum o persoană scanează, se îndreaptă către, organizează și înregistrează percepțiile-în acest caz particular acelea ce au de a face cu stările și procesele interioare ale persoanei. Asta, în schimb, îl conduce la considerarea intervențiilor de tipul „exersarea reacțiilor întârziate”, cum ar fi programul lui Meichenbaum(1999) ce promova reflecția și conștientizarea obiectivului. În legătură cu faptul că aceste programe, ce au un aspect exterior foarte atractiv, nu au fost demonstrate a fi complet eficiente, Root sugerează că aceasta se datorează neglijării experienței senzoriale (și, am adăuga noi, experienței afective de asemenea, ceea ce noile cercetări demonstrează a fi crucial în organizarea cognitivă și a intenției, așa cum modelul Gestalt a susținut atâta vreme; Damazio 1994). Copiii cu ADD, departe de a fi hiper-reactivi la stimuli interni așa cum în mod obișnuit se presupune, au într-adevăr tendința de a arăta tulburări ale stimulării, sau hipo-reactivitate față de informațiile

senzoriale interioare. Astfel, Root argumentează, are mult mai mult sens să se folosească antrenarea conștientizării senzațiilor, ceea ce este o parte integrală a întregii concentrări a conștiinței (împreună cu meditația sau alte practici de intensificare a conștiinței sinelui), pentru a pune în practică acest mod de a încetini și a lua timp pentru a organiza, intervenție mai eficientă cu copilul cu „ADD” sau adolescentul (sau, din nou, adultul).

Găsim această modalitate de gândire a fi promițătoare și convingătoare. Ce ne-ar plăcea să adăugăm aici, din nou, este propria noastră convingere, ce reiese din toate cercetările menționate mai sus ca și din și experiența noastră clinică, că nu doar „conștientizarea-senzațiilor” sau faza formării figurii din ciclului contactului este implicată și crucială pentru ADD, și în procesul atenției în general, ci întreg ciclul de asemenea, ce reprezintă toate problemele în mod egal importante ale susținerii figurii de-a lungul timpului și situațiilor, menținerea și administrarea energiei atenției și granițelor atenției, dacă orice obiectiv important este într-adevăr pe cale să fie atins pe parcursul timpului. Ca să împrumutăm o frază de la Freud, aceasta este anatomia și istoria de viață a ‘ figurii și vicisitudinilor sale’, toate lucrurile care pot să funcționeze eronat în cursul organizării impulsurilor în intenții semnificative și obiective, legate într-o manieră utilă întregului context al vieții; i.e., exact acele lucruri pe care copilul sau adolescentul cu ADD are dificultăți în a le face. „Vicisitudinile” sau avariile figurii atenției în drumul realizării sale corespund atunci atât „întreruperilor” sau „rezistențelor” la contact descrise în literatura Gestalt a ciclului (vezi e.g., Polster & Polster, 1973), cât și variațiilor sub-funcții și proceselor componente ale atenției descrise de Levine mai sus, și de alții ce au scris despre ADHD.

Cu alte cuvinte, ceea ce propunem, este ca modelul Ciclului, utilizat inițial ca o diagramă diagnostică a satisfacerii nevoilor, poate fi în mod util refolosit ca un model al „Ciclului Atenției”, ce poate fi folosit în același mod ca instrument pentru câmpul diagnostic caracteristic pentru ADHD-un instrument care este în același timp

mai precis în ceea ce privește descrierea funcțiilor fenomenologice și etapelor procesului atenției, și într-o măsură mai mare orientat către întregul câmp și către fenomenologie, în direcția susținerii proprii noastre atenții, ca clinicieni cât și a celorlalți, abordarea problemelor și caracteristicilor dincolo de abordările pur individualiste sau pur neurologice ce au scris atât de mult în acest domeniu. Acestea sunt influențele și condițiile suportului câmpului (intern sau extern), ce ajută sau împiedică formarea și susținerea figurilor atenției în „viața reală” a copilului, sau, în această privință, a oricui.

Astfel, primul nostru pas aici este de a lua aceeași diagramă a Ciclului și de a redenumi fazele progresive ca faze ale procesului și funcției atenției, folosind descrierea funcției atenției revizuită mai sus. Această reprezentare este oferită în Figura 2.

Majoritatea termenilor și denumirilor din Figura 2 sunt de la sine înțelese, sau sunt explicate mai sus, în prezentarea anterioară, în acest capitol. Aici vom comenta asupra a doi termeni în mod deosebit, din Ciclul Atenției: „identificarea cu figura de interes”, și „menținerea/administrarea granițelor atenției”. Prin „identificarea cu figura de interes” noi înțelegem investirea sinelui, și energia sinelui, în figura atenției sau obiectiv. Adică acea perspectivă a obiectivului ce devine „obiectivul meu”, o figură de interes pe care vreau să o am, realizez, ating. Aici, o abundență de capacități de dezvoltare sunt implicate: conștiința subiectivă a unui „eu” stabil ce susține și „are” sau este experiența mea; experiența istoriei personale ca un mijlocitor al nevoilor și dorințelor; istoria relațională, interpersonală, a împrejurărilor, ce întemeiază acest sentiment al implicării personale (vezi discuție asupra dimensiunii intersubiective a dezvoltării sinelui în Capitolul 1 al acestui volum); capacitatea de a păstra în memorie și susține investiția unui obiectiv specific; încrederea ce oferă suport pentru menținerea energiei; capacitatea de a modula sau a „nu fugi cu” acea energie, a amâna rezultatul imediat și satisfacția, din nou și din nou. Toate acestea sunt elemente ale suportului venite din, ceea ce am putea numi, „câmpul intern” al experienței unui copil-deși în

mod sigur fiecare dintre aceste elemente are o istorie interpersonală și implică mult mai mult decât factori „complet interni”, cum ar fi factorii ereditari.

În același timp există întreaga arie a suportului „câmpului exterior” care acționează aici, premisa unei anume stabilități a contextului exterior, îndeajuns de multă siguranță care să permită desfășurarea identificării și concentrării de acest fel.

Această descriere scurtă deja ne apropie de probleme ale „menținerii/gestionării granițelor atenției”, cel de-al doilea termen dorim să îl explicăm aici. Pentru clarificarea a ceea ce înțelegem prin asta, și cum această noțiune poate organiza întreaga noastră gândire asupra problemelor legate de ADD, alegem un mod diferit de a reprezenta modelul „Ciclului Atenției”, un mod care privește aceeași experiență a constituirii-ciclului dintr-un unghi fenomenologic, mai mult din perspectiva experienței interioare a copilului (mai degrabă decât „obiectiv/analitic”, a modului în care ciclul este de obicei reprezentat, fără referire directă la context). Această nouă prezentare este dată aici în Figura 3.

În această versiune a Ciclului, pe care noi îl numim aici Ciclul Atenției sau „Ciclul Energiei” (datorită chestiunilor energiei granițelor atenției, asupra cărora dorim să ne concentrăm, fiind cruciale aici), începem cu lumea interioară și experiența copilului, adolescentului sau adultului, ce abordează anumite situații de viață cu o mulțime de „lucruri” care sunt deja în desfășurare: sentimente și nevoi, amintiri, obiective, concepții, ipoteze, mai mult sau mai puțin clare, și așa mai departe-cât și o întregă arie de percepții și credințe, în desfășurare, în legătură cu lumea exterioară la care el/ea „se raportează” și în care încearcă să se descurce într-un fel sau altul.

Treptat, într-un mod clar sau neclar, persoana începe să se îndrepte către o direcție anume, cu toate problematicile ce au fost până acum discutate în acest eseu. În timp ce această energie se acumulează și devine mai concentrată, cel puțin în cazul „suficient” productiv, apare momentul „depășirii” graniței sinelui interior/exterior și declanșarea

acțiunii ce se desfășoară în „câmpul extern”-i.e., lumea celorlalți oameni, reacții, costuri și neprevăzut și consecințe.

Acesta este un moment crucial al ciclului, un moment de schimbare calitativă, comparativ cu vechiul „ciclu în izolare”. Schimbarea aici este mișcarea de la „doar a gândi” la „consecințele din lumea reală”-diferența dintre dorința, să spunem, de a-l lovi pe fratele meu mai mic, și efectiv a o face (o experiență a cărei organizări este puternic dependentă de posibilitatea ,sau lipsa posibilității, de a avea acces la „limbajul sentimentelor”-vezi discuție în Capitolul 5 al acestui volum ). Evident există, sau ar trebui să existe, o ezitare sau potențială șovăială în această fază de tranziție a ciclului-o pauză ce adesea lipsește la copii cu ADHD; și aici vedem din nou valoarea dată de Root întârzierii răspunsului, discutată mai sus, prin antrenarea conștiinței senzoriale, incluzând pasul crucial al denumirii (verbalizării) senzațiilor, în serviciul acelei amânări și a introducerii alegerii în precedentul ciclu complet al experienței.

Ceea ce noi dorim să adăugăm aici, și ce ne ajută această versiune a modelului să vedem, este problematica crucială a suportului câmpului, ce acționează în fiecare fază a ciclului, dar în mod special în aceste momente de tranziție între faze, a eplasării de la experiența „interioară” la cea „exterioară”. În fiecare fază a ciclului, așa cum putem vedea în această interpretare, problema nu este doar mișcarea izolată de context, ci menținerea unei granițe în câmpul experiențial, între această activitate, ce comandă o mare parte a energiei persoanei în acest moment, și orice altceva, ce este cel puțin relativ amânat. Această diferență susținută a concentrării atenției o numim „graniță a energiei”, ceea ce este echivalent cu „granița atenției”. Acțiunile, gândurile, impulsurile ce contribuie la deplasarea noastră către obiectivul imaginat trebuie să fie menținute și energizate; comportamentele, senzațiile, aprecierile ce interferează trebuie să fie desensibilizate, de-energizate, și neidentificate pe moment: acestea sunt inhibițiile și dezinhibițiile comportamentale la care ne-am referit mai sus. Fără acea inhibiție-care este la fel ca granița pe care

o descriem schematic aici-comportamentul copilului se manifestă și devine întâmplător, impulsiv, dezorganizat sau doar fără sens, în cazul extrem chiar pentru copil, ce nu ne poate oferi nici un beneficiu al comportamentului său.

Și menținerea acestei granițe necesită suport, în fiecare fază și moment. Prin suport, înțelegem orice fel de structură disponibilă sau proces în câmpul experienței subiective-în interior și în afară-ce are rolul de a reîntări acel „canal”, acea focalizare a energiei asupra parcursului în desfășurare către un rezultat dorit. Aceasta poate fi neurologic (o predispoziție către „stări stabile” ale impulsurile sistemului nervos, fără prea multă activitate neesențială a sinapselor, activitate ce este puternic energizată pentru implicarea în demersul atenției); personal/istoric(acele sentimente de încredere și așteptări înalte care ne fac să „ne înclinăm” în direcția obiectivului, ca opus față de ezitare cronică și retragere); interpersonal, ce ar include oamenii prezenți ce oferă suport sau nu, ajutând copilul să formuleze sarcina și să organizeze mediul înconjurător, la fel ca și istoria atașamentului, asimilării, dialogului, și ajustării ce devin internalizate ca structură a fondului în legătură cu figurile contactului actual (din nou, vezi discuție a perspectivei dezvoltării Gestalt în Capitolul 1 din acest volum); sau situațional/contextual, înțelegând toate acele condiții exterioare ce pot ajuta sau interfera cu abilitatea copilului de a rămâne concentrat asupra unei singure figuri (incluzând probleme contextuale importante cum ar fi violența acasă sau în comunitate, nesiguranța legată de condițiile vieții de familie, îngrijorare legată de un părinte disfuncțional, și așa mai departe).

Toți acești factori și alții acționează continuu, atenția fiind susținută, sau nu, pe parcursul situațiilor și condițiilor schimbătoare, tot timpul. Și toate sunt bine și flexibil integrate, noi credem, de către această noțiune dinamică a suportului câmpului-din nou, considerând atât „câmpul intern” al sentimentelor, credințelor, atitudinilor, proceselor neurologice, cât și „câmpul extern” al condițiilor actuale de viață, așa cum sunt ele prezente și percepute subiectiv de către copil. Toți aceștia



sunt factori interactivi dinamici, neprevăzuți, în „istoria de viață” a unei figuri a atenției, de la fazele de început ale formării figurii și mai departe pe parcursul susținerii, menținerii și administrării energiei atenției și granițelor sale în câmpul complex și dificil al vieții.

Intervențiile și tratamentul de succes al tulburărilor și dificultăților de atenție trebuie întotdeauna să includă, noi credem, atenția către toate aceste dimensiuni ale problemei-un punct de vedere ce rezultă ca urmare a cercetărilor ce arată, de exemplu, că medicația combinată cu psihoterapia (chiar și o psihoterapie generală ce nu abordează în mod specific această problemă din perspectiva câmpului) are rezultate mai bune decât doar medicația, în ceea ce privește diagnosticul de ADHD (Barkley, 1990). Pentru a vedea mai concret ce anume înțelegem prin abordarea „întregului câmp” în intervenție, ne întoarcem acum la cele patru viniete de la început, ce reprezintă o mică parte din multele tipuri și prezentări ale acestei categorii eterogene (totuși semnificativ înrudit) de diagnostic, pentru a vedea cum am putea scana întreg câmpul problemei pentru a descoperi suportul inadecvat sau care lipsește, și ce combinații de intervenții se pot adăuga, sinergetic și interactiv, pentru a aduce o îmbunătățire a vieții copilului.

### **Modelul suporturilor atenției în practică - Dougie**

Dougie, la vârsta de șase ani, care o „înnebunea” pe învățătoarea sa, s-a prezentat în clinică nu numai cu tulburări de atenție, dar și multe alte semne conflictuale pe parcursul procesului. După teste, psihologul școlar recomanda înscrierea imediată într-o clasă specială, la o școală diferită, pentru copii cu tulburări importante. Terapeutul, care lucra în școală, nu era atât de sigur. Ceva legat de modul în care Dougie intra în contact, ea a simțit, era mai relațional, mai clar și mai „real” decât sugerau testele. Tulburarea de comunicare a lui Dougie și limbajul aparent haotic, ce au reieșit atât de evident în urma testării, erau mai bine organizate și mai pline de înțeles, cu o mai bună concentrare a atenției și orientare interpersonală atunci când

„doar stăteau de vorbă”. Ar putea fi, a presupus ea, limbajul haotic sau „asociațiile-slabe” un fel de reacție anxioasă, o strategie de deflectare a confruntării și de depășire a presiunii anxietății produse de întrebări și sarcii, dar nu (sau nu încă, de dezvoltare) un tipar fix sau organizare disfuncțională, legat de formarea figurilor și susținerea interacțiunii? Supervizorul ei a fost de acord să o lase să facă intervenții terapeutice pe baza acestor idei, ținându-l pe Dougie în grupa sa școlară actuală pentru o vreme, dar creând un suport mai mare pentru acele momente ale zilei când el simțea cea mai mare presiune.

Concentrarea atenției lui Dougie părea să se „împrăștie” sub presiunea cerințelor îndeplinirii sarcinilor. Adică, părea mai orientat dacă nu i se cerea, și mai capabil de îndeplinirea unor sarcini complexe dacă și le stabilea singur. La nivelul suportului intern al atenției, părea să poarte un ansamblu de presupuneri legat de faptul că cerințele unei alte persoane vor duce la situații catastrofice sau dureroase, astfel încât toată atenția sa se comuta către evitarea, sau apărarea de consecințele groaznice, cu atenție diminuată sau absentă, rămasă pentru sarcina inițială. Acest ansamblu, fără îndoială combinat cu o anumită vulnerabilitate a procesului neurologic subiacent, păreau să îl încadreze în categorie tulburărilor de atenție, impulsivității comportamentale, hiperactivității, și gândirii haotice, toate în același timp. Pe cont propriu, cu toate acestea, era aparent capabil de secvențe comportamentale foarte complexe-parcurgerea drumului de la stația de autobuz până acasă, intrarea în casă (dacă avea cheia, dar un vecin avea o cheie de rezervă și trebuia oricum să îl supravegheze pe Dougie când intra și când ieșea, timp de o oră, până când mama lui Dougie ajungea acasă), lua lista de cumpărături de pe masă, mergea la magazin, lua banii din sertar, cumpăra lucrurilor de pe listă (pe care le putea citi ideografic, în cele mai multe cazuri), venea acasă cu restul corect de bani, și uneori tăia lucrurile de pe listă-destul de mult, simțea terapeutul său, pentru un copil de șase ani.

Lăsând la o parte pentru moment întrebarea dacă un copil de șase ani ar trebui să vină și să plece singur, chestiune pe care terapeutul

a discutat-o foarte serios cu mama sa (vecina, se părea, era chiar vis-a-vis și chiar își făcea treaba, lăsând ușa sa deschisă și supraveghindu-l pe Dougie cu atenție, astfel încât el stătea mai mult în casa ei decât în propria lui casă în acea oră; și era un lucru obișnuit pentru copii de șase ani din cartier să meargă singuri la magazinul de la colț, care era foarte aproape)-terapeutul și-a concentrat atenția asupra problemei anxietății subiacente a lui Dougie în general, și ce se întâmpla în mod articular atunci când cerințe interpersonale îi erau adresate direct. În plus față de terapia expresivă, desen și modelarea lutului și jocul cu păuși, cu teme legate de familie și temeri, ea a introdus mai multe cerințe în procesul lor de joc. Lui Dougie îi plăcea să se joace softball afară, pe pajiștea clinicii, folosind copacii pe post de baze. Având în vedere că erau doar ei doi, au conceput un elaborat joc de echipă de „predare a ștafetei”, prin care odată ce Dougie ajungea, să spunem, la cea de-a doua bază, acel „jucător” era lăsat la bază, ca un alergător imaginar care avea să avanseze numai atunci când era presat de alergătorul din spatele lui, în timp ce Dougie se întorcea pentru încă o rundă la primire, cât timp dura o repriză. După fiecare rundă, terapeutul îi cerea lui Dougie să spună care era situația jocului în acel moment-scorul relativ, numărul de ratări, lovituri, mingi, și așa mai departe, plus numărul „jucătorilor” care erau la bază, și unde exact erau ei, după runda precedentă. Unele din răspunsurile inițiale ale lui Dougie, pe care terapeutul le-a notat, includeau:

„Uh, uh, uh, tu opt, tu patru, lovituri-mingi-ratări-nu știu, nu știu, cui îi pasă lasă-mă în pace , (cântând) du-mă la meci”. La care terapeutul răspundea, „oh ce bine, deci eu am opt și eu am patru, asta înseamnă că eu am multe multe și tu nu ai nimic”. „Dacă spui tu” spunea Dougie. „Păi, așa ai spus, deci eu câștig și tu pierzi, pierzi la diferență mare. Îmi place jocul ăsta”, îi răspundea terapeutul, făcându-i cu ochiul. Era semnul (această clipire din ochi) care l-a dezarmat pe Dougie, terapeutul era convins; și capacitatea sa de a surprinde această nuanță a contactului a adus un argument în plus a faptului că un diagnostic dur nu era de ajutor, în ciuda tulburării limbajului.

„Nu”, a protestat Dougie, p r nd să audă o parte din ceea ce a fost spus, cu un fel de efect  nt rziat. „Cum să c ştigi tu, dacă tu ai ratat şi eu am-eu am-câte puncte am?”

„C te puncte?” terapeutul i-a întors întrebarea.

„Trei?” s-a sfor at Dougie.

„Păi, hai să numărăm”, terapeutul s-a a ezat jos pe iarbă.

„Nu”, Dougie avea aproape să implore „doar joacă”.

„Nu pot să fac asta Dougie” terapeutul era neînduplecat. „Nu pot să mă joc dacă sunt în întregime confuză. Am nevoie să  tiu care este situația jocului. Acum, să vedem-trei erau atunci c nd ai trimis acea minge departe peste stradă-c ţi jucători erau la bază atunci?”

„Unu?” a încercat Dougie. „Nu, doi!”

„A a este, doi, plus că acea lovitură a punctat, deci câte puncte sunt?”

„Trei.”

„Bine, a a este, au mai fost alte puncte?”

„Nu-adică da!” a tunat Dougie. „Cea pe care ai scăpat-o!”

„Deci asta înseamnă-?”

„Patru!! Am patru puncte, ” a zis el.

„Bine, tu ai patru puncte.  i eu?”

„Patru,” Dougie a continuat, pierz ndu- i din nou concentrarea.

„Minunat!” terapeutul s-a ridicat, pregătită din nou să joace. „Am ratat toate mingile,  i acum am patru puncte.  mi place!”

„Nu!” Dougie era furios acum. „Nu ai nici un punct. Nici unul. Nici unul. Nici unul. Ai ratat!”

„Aaa, a a este,” terapeutul a oftat. „Deci, c t e scorul?”

„Tu zero, eu patru. Patru la zero. Acum hai să ne jucăm!!!”

A a că a mers, basseball  i desen, păpuși  i basseball, săptămână după săptămână, indiferent de vreme, erau afară pe paji te cel puțin jumătate din fiecare  edin  s pt m nal .  i pe parcursul săptămânilor, Dougie se lini tea, crea mai puține probleme la școală și se purta „ tii, mai pu in ca Dougie”, spunea  nv  toarea sa, la școală, mai capabil de

joc împreună cu alți copii după școală, în cartier. El încă avea dificultăți de a urmări instrucțiunile date întregului grup, totuși arăta un progres evident în înțelegerea instrucțiunilor unu-la-unu.

Au fost și alte intervenții. Tatăl lui Dougie, divorțat și care părea uneori la fel de „aerian” ca și fiul său, vorbea des despre mutarea în alt stat, aparent fără să aibă un motiv anume. Atunci când terapeutul i-a spus că aceste planuri neclare repetate și aluziile referitoare la mutare erau un factor negativ în dezvoltarea lui Dougie, tatăl a fost furios, și s-a simțit „controlat”-dar aluziile referitoare la mutare s-au oprit, și Dougie a devenit și mai stabil. În clasa a doua a fost evaluat de pediatru și i-a fost recomandat Ritalin, pe care mama sa a refuzat să i-l dea. Cu toate acestea progresul său a continuat, încet. El avea în continuare dificultăți în a încheia sarcinile, urmărirea desfășurării anumitor activități, statul în banca sa-totuși acum dezvoltarea sa școlară arăta că este în urmă cu un an față de doi până la trei ani în urmă la teste standardizate de achiziții (Dougie chiar răspundea la întrebările testelor acum, în loc să le evite). Poate achizițiile sale ar fi fost mai mari cu medicație, poate nu. După orice standard comportamental el se încadrează încă pentru diagnosticul de ADHD, cu toate acestea el învața, creștea, îndeplinind sarcinile de viață și având relațiile sociale ale unui copil de șapte ani. Tulburarea limbajului a dispărut complet. Vorbea acum ca și cum ar fi forbit cu cineva, în loc să scoată cuvinte pe bandă atunci când simțea presiune-cineva care avea nevoie să primească ceva ce el avea nevoie să spună, ceva legat de el.

Câțiva ani mai târziu în familia lui Dougie a avut loc o tragedie, în forma violenței și a morții. Multe dintre simptomele anxietății sale au reapărut, notele de la școală au scăzut brusc, abilitățile atenției au dispărut, cel puțin legat de cerințele situaționale ale clasei a cinci-a. În acest moment Dougie (acum Douglas) a intrat într-o clasă specială, și a acceptat medicația, care părea să fie un suport pentru procesul atenției sale. Cu toate acestea tulburarea gândirii și a limbajului-acea caracteristică a vorbirii ce pare să nu fie ancorată în nici un obiectiv sau concentrare a tenției-nu a reapărut. A păstrat un contact real cu

ceilalți oameni, inclusiv cu terapeuta sa, și cu acest suport, a rămas în contact cu sine, lumea reală a gândurilor și sentimentelor aproape insuportabile. Lucrul terapeutic legat de doliu a fost intens și lung-adică a fost real, și raportat la proporțiile colosale și semnificația pierderii sale. Cu ajutorul suportului, Douglas trăia în continuare viața sa, ca opus față de apărarea de, și evitarea vieții; creștea în continuare, ceea ce până la urmă reprezintă esența procesului atenției.

### **Modelul Suporturilor Atenției în Practică - Chrissie\***

(\* „Eu” în discuția care urmează se referă la Jay Kent-Ferraro.)

Pornim cu ipoteza de lucru că pentru Chrissie, abuzată îndelung și abandonată, desensibilizarea și lipsa concentrării atenției în mod clar au avut rolul de a oferi protecție și liniște sinelui ei; nevoile ce au fost în mod dureros nesatisfăcute o viață întregă sunt într-un final nu doar neverbalizate, ci nu sunt simțite la nivel corporal. Rezultatul poate fi o mare presiune organică, sau „beneficii secundare”, ale intrării impulsive și premature în acțiune, împreună cu un stil de contact organizat în jurul furiei provocative și mâniei amenințătoare, într-o lume a adulților ce au arătat puține capacități elocvente de a auzi și a conține dorințele profunde ale lui Chrissie, dezamăgirile amare și teroările simțite. Pe scurt „un copil nestatornic și irascibil de care este imposibil să te apropii” (luat din notele dosarului lui Chrissie). Având în vedere combinația toxică a impulsivității extreme, fără îndoială atât organică cât și ambientală la origini, împreună cu mânia și violența, posibilitățile păreau limitate pentru Chrissie de a experimenta și exprima părți ale sinelui care erau atât de rănite de abuz și neglijare, și puteau acum să fie alinate de un contact real, susținut cu alții-chiar lucrul pe care era cel mai puțin abilă să îl facă.

Folosind modelul ciclului atenției, putem explora stilul ei particular de parcurgere al ciclului atenției, căutând locuri unde ea ar putea fi disponibilă pentru contact în cadrul procesului ei idiosincrasic. Oriunde putem găsi asemenea locuri, putem căuta

modalități de a oferi suport și a extinde aceste zone, cu scopul de a o ajuta pe Chrissie să parcurgă ciclul natural al atenției astfel încât să aibă un nou gen de experiențe și soluționări, ce pot apoi avea rolul fondului asimilat pentru ulterioare noi experiențe și o nouă dezvoltare. În acest fel noi sperăm să construim pe și să folosim potențialul natural al organismului ei pentru a forma și completa un proces al sinelui sănătos, ce oferă suport pentru dezvoltare, ce poate apoi avea rolul de oferi un nou model pentru învățare al unui nou gen de experiență a atenției în alte arii. Acestea sunt obiective cuprinzătoare, și din nou noi nu intenționăm să reducem importanța factorilor și intervențiilor de comportamentale, ambientale, relaționale, cognitive, dinamici, și neurologici/chimici. Mai degrabă, intenționăm să integrăm aspectele diverse și uneori disparate ale tratamentului și experienței lui Chrissie, într-o figură unificată a atenției, și un proces personal, mai bine susținut, al cunoașterii de sine și formarea și atingerea propriilor ei obiective.

Senzația, pentru început, este tipic o experiență explozivă/implozivă pentru Chrissie, una în care ea întrerupe sau deflectează orice sentimente 'delicate' de tristețe, durere și supărare în favoarea furiei și mâniei, care atunci se manifestă în secvențe stereotipale, bine-repetate, lipsite de o legătură clară cu orice obiectiv posibil al atenției sau figură. Rezultatul nu este doar presiunea organică de a acționa impulsiv și prematur (în acord cu cel mai puțin funcțional aspect al neurologiei subiacente), dar și un stil de contact organizat complet în jurul furiei, într-un context lipsit de adulți care să primescă cu încredere și să conțină veridicitatea oricăror alte posibile dorințe pe care ea le-ar fi putut avea. Astfel, în timp ce Chrissie experimenta indignare și nedreptățire, ceilalți din jurul ei o văd „ca pe un copil irascibil și nestatornic de care este imposibil să te apropii”, în însemnările, din nou, ale unuia dintre mulții îngrijitori pe care i-a avut în trecut. În termenii modelului nostru al ciclului atenției, am putea atunci spune că aproape singura figură internă pe care o poate susține, singură, este furia, ce conduce apoi direct către luptă, sărind peste orice desfășurare

sănătoasă a fazelor ciclului, sau orice utilizare a dimensiunilor complexe și interactive, ale lui Levine, ale procesului atenției ca suport pentru îndreptarea către orice dorință clară sau obiectiv în câmp. De vreme ce toți cei din jur sunt atunci înstrăinați, inabilitatea ei de a îndura stările și observațiile celorlalți, dorințele și obiectivele celorlalți, este atunci confirmată și intensificată. Ciclul atenției convulsiv, prescurtat ce reprezintă stilul ei de contact dominant cu sine și alții, este atunci repetat la nesfârșit, într-un cerc trist, cu consecințe și mai grave pe parcursul timpului.

Acest ciclu a început să se manifeste într-o după-amiază obișnuită, într-un grup ce făcea parte din programul regulat al lui Chrissie. Ea a avut o seară dificilă în ziua precedentă, cu câteva certuri ce au condus la amenințarea fizică a unei persoane ce făcea parte din personalul centrului de plasament și o bătaie fizică cu una din colegele sale. În grup ea a început scurta sa „seducție” care adesea preceda atacurile sale asupra celorlalți: „Am o temă pe care vreau să o lucrez (zâmbet insinuant) ...sunt supărată pe cei din personal, și pe Jenny, care-mi aduce aminte de mama mea, atunci când obișnuia să mă abuzeze”. Mama sa era de asemenea caracterizată de : foarte multă energie, lipsa concentrării asupra ceva anume, lipsa comunicării directe, părăd în afara grupului. Zâmbetul până la urechi era într-un contrast puternic cu ochii umflați, sticloși, ce păreau storși de presiunea abținerii de a, ceea ce mi-am imaginat că ar fi, plânge în râuri de lacrimi, ani și ani de durere și tristețe.

Această rugăciune pe care a început-o era de asemenea familiară: toți adulții din viața ei care au dezamăgit-o, personalul inadecvat și slab pregătit, cei de o vârstă care o făceau țap ispășitor, ea spunea (Chrissie știa tot jargonul anilor de terapie eșuată), pentru eșuarea întregului program. Emoțiile păreau intense sau cel puțin zgomotoase, cu toate acestea păreau să o țină separat, în afara legăturii, cu alții cât și cu sine. Orice impuls inițial sau dorință ar fi putut energiza această figură a atenției, era pierdută de mult, îngropată sub avalanșa acuzațiilor. Cu cât vorbea mai bombastic, cu atât părea să devină mai puțin



concentrată, întrerupându-i pe alții, reacționând nervos la zgomote din afara camerei. Am putea spune că neavând conexiuni și nici o direcție, procesul atenției sale nu avea granițe clare, și funcția suportivă esențială de inhibare a celorlalți stimuli concurenți lipsea complet.

În timp ce procesul ei experiențial continua să se dezorganizeze în fața ochilor noștri, m-am poziționat, ca terapeut al grupului, astfel încât să fiu o figură suportivă a atenției ei, oprind-o, invitând-o să încetinească și să respire odată cu mine, invitând-o să se întoarcă la nevoia ei inițială, să formuleze clar ce anume urmărea, oferindu-se voluntar să vorbească prima în grup, în acea după-amiază. Prima ei reacție a fost de a răsfărânge iritarea sa asupra mea. Sarcina pe care o propuneam era „stupidă” și „irelevantă”-semne pentru mine a unui suport insuficient în câmpul nostru. Am răspuns spunându-i ce anume intenționam, asigurând-o că interesul meu era de a clarifica propria ei nevoie, pentru a putea încerca să o întâmpinăm împreună, în acest grup. (Din acest moment, cei care făceau parte din personalul tânăr al centrului, atât de mult abuzați, căscau ochii. Fiind răniți și având idei preconcepute legat de tiparul seductiv/provocator/rece al lui Chrissie, au pierdut din vedere cu ușurință faptul că „manipularea” este cel puțin o invitație interpersonală, concentrarea asupra altei persoane dintr-un motiv anume-și că în spatele acelei concentrări trebuie să se afle anumite nevoi și speranțe ascunse, probabil la fel de vag recunoscute de către pacient cât și de noi, în acel moment ).

Propria mea imagine în acest moment era a unei fete triste ce stătea singură la marginea unei canapele lungi, genunchii ei mici strânși la piept, legănându-se ușor ca și cum ar liniști copilul mic, ceea ce ea nu a avut niciodată șansa de a fi. Ochii ei, îmi imaginam, priveau în afara confuziei și izolării sale, cu o poftăpe care nu avea nici o abilitate să o organizeze, de una singură, în orice figură susținută a atenției, nevoie, dorință. Încet am împărtășit această imagine cu Chrissie, concentrându-mă asupra mușchilor încordați din jurul ochilor ei umflați. Recunoșteam furia ei puțin acum, i-am spus-poate și alte părți de asemenea? Dacă am putea cunoaște toate părțile împreună, am avea

șanse mai bune de a produce o schimbare împreună, chiar aici și acum. „Dacă ai putea descoperi că în tine există mai mult decât doar acest canion de furie? Ar fi asta interesant pentru tine?” „ Poate”, a fost răspunsul ei precaut, așa că am continuat: „Chrissie, când mă uit la chipul tău, văd tristețe, nu furie. Furia poate fi cea mai familiară, dar nu este ceea ce eu văd acum. Ceea ce văd este o încordare puternică în jurul ochilor, brațelor care țin genunchii tăi atât de strâns-”

Ochii au început să zvâcnească la aceste cuvinte, apoi toată fața lui Chrissie s-a înroșit, în timp ce simultan dorea și se împotriva experienței de a fi văzută de către o altă ființă umană. „Chrissie, găsești un loc în interiorul tău unde simți tristețe acum?” Când am spus asta, picioarele ei au început să bâțâie și brațele ei s-au încrucișat sfidător, ca și cum ar fi mobiliza din nou furia familiară. „Ai vrea să închizi ochii și să te concentrezi asupra unui loc trist interior? Cum arată? Ce culoare are? Cum ar fi dacă îl vezi, îl atingi, și respiri în același timp?” Lacrimile se scurgeau acum pe fața ei. Când am invitat-o să vorbească cu mine din acest loc nou, răspunsul ei a fost, „Nu vreau să fac asta. Niciodată nu ajută la nimic să plângi-oricum nu-i pasă nimănui”. Suportul disponibil nu era suficient: mușchii ei se încordau și mai tare în timp ce ea se împotriva noului ei sentiment.

„Chrissie, ai văzut filmul E.T.?” am intervenit, pentru a întrerupe acest ciclu familiar. „Huh?” ea era uimită, apoi a dat din cap în semn de aprobare. „Minunat”, am continuat, „uite ce idee am. E posibil să te simți foarte singură pentru a sta cu acest sentiment acum. Cum ar fi dacă cineva din grup ar sta chiar lângă tine, să fie cu tine în timp ce simți acest loc trist?”

„Oh, nu”, brusc Chrissie era concentrată și plină de energie din nou, „în nici un caz nu mă atinge cineva...las-o baltă.” Dar am insistat, încă sperând să întrerup procesul ciclului atenției ei, disfuncțional și supra-învățat, posibil deschizând calea către o nouă experiență: „Chrissie, îți aduci aminte în film, când inima lui Elliot suferea, și E.T. a luat degetul său și doar a atins inima prietenului său? Mă întreb dacă este cineva în grup pe care ai fi dispusă să îl lași să stea lângă tine și să

atingi cu un deget un deget al acelei persoane în timp ce tu lucrezi-doar un deget”. Chrissie a dat din cap în semn de aprobare, aproape fără nici o tragere de inimă, și a întins mâna către Jennifer, care stătea lângă ea. Odată ce degetele lor doar s-au atins, lacrimile au început din nou să curgă, și în curând ea plângea în hohote, apoi plângea către mama sa, care nu a fost niciodată lângă ea pentru a auzi durerea ei profundă. De acolo, cu cererea permisiunii și aprobarea, constante, Chrissie și Jennifer au continuat mai întâi în a-și strânge mâinile, apoi să se privească, ambele plângând acum-doar se priveau. După câteva momente am rugat-o pe Chrissie să se concentreze din nou asupra tristeții ei, în timp ce continuă să o privească pe Jennifer. A izbucnit într-un zâmbet larg-în timp ce lacrimile continuau să curgă. În timp ce ele două încă își strângeau mâinile, grupul a continuat cu ale teme de lucru.

Aceasta a fost atât o experiență imensă pentru Chrissie, deschizând calea transformării vieții ei la centru-și în același timp un pas mic într-un lung, lung proces. O experiență a atenției susținute, sprijinite doar în primele faze ale întregului ciclu al atenției, nu a oferit, bineînțeles, lui Chrissienouă modalitate completă de a intra în contact cu sine și cu lumea. Ceea ce a făcut a fost să înceapă, pentru ea și alții, un proces de reconstituire a unui ciclu al atenției/acțiunii experimentând ceea ce se petrece în interior, ceea ce sinele poate recunoaște despre sine la un moment dat, dorințele și temerile, sentimente și obiective și năzuințele care pot să existe, ca un loc esențial de pornire pentru un altfel de proces al ciclului atenției, și în cele din urmă o altfel de viață. Asta intenționăm noi, în final, prin considerarea copilului sau adolescentului, subiectiv, care experimentează, în cadrul ADD și întreaga arie a intervențiilor noastre, pentru a unifica și integra experiența în singurul mod în care putem, având în vedere condițiile și natura procesului nostru uman al atenției. Cerințele clare și limitele și consecințele au continuat să importante pentru Chrissie, ca și medicația în anumite momente, la fel ca și metodele speciale de predare/învățare, noile tipuri de relații care au început să fie posibile, relatarea poveștii ei (ca o persoană cu

sentimente acum, și o supraviețuitoare), structura mediului, și multe alte lucruri. Dar nici unul din aceste lucruri nu poate fi util, decât dacă și până când ele sunt asimilate în fondul subiectiv al experienței, sentimente, recunoaștere, și nevoia de ceva semnificativ pentru sine-și descoperirea în interior și în afară a structurii suportive și proceelor care sunt întotdeauna necesare pentru a susține o figură semnificativă a tenției pe parcursul istoriei ei de viață într-un câmp complex și în schimbare ale condițiilor interne și externe, alte nevoi, alte impulsuri, și poate cel mai mult, alți oameni.

### Concluzii

Obiectivele noastre în acest articol au fost acelea de a prezenta o perspectivă a problemelor legate de procesul atenției și „ADD” pentru copil și adolescent și clinicieni sau alți profesioniști care lucrează cu copiii și adolescenți-și în același timp de a reformula și revizui aceste probleme și procese în limbajul și conceptele modelului Gestalt a organizării –sinelui și procesului experiențial. Evidențiind constructele primare necesare ca vocabular pentru ADD și procesul atenției, am folosit terminologia procesului descris de Levine (1994), corelând lucrările lui cu modelul Gestalt al organizării experienței și satisfacerii nevoilor într-un context și perspectiva întregului câmp. Am revăzut modelul „Ciclului” ca un instrument Gestalt de diagnostic și analiză a problemelor legate de organizarea –sinelui, reutilizând modelul într-un context mai larg astfel încât să devină o reprezentare a „Ciclului Atenției”, cu o concentrare particulară asupra chestiunii suporturilor procesului atenției din câmp. Două studii de caz extinse au ilustrat apoi unele din ideile noastre despre aplicarea acestor concepte și a acestui model în cadru clinic.

În terapia noastră cu copiii și adolescenți cu ADD ne întoarcem din nou și din nou la întrebările pe care le vedem ca fiind centrale pentru funcția și tulburarea atenției: cum recunoaște sau experimentează un copil sau adolescent o dorință sau o nevoie? Cum este organizată acea

experiență de la conștientizare la acțiune, și cum este suportul extras și folosit din întregul câmp al experienței interne și externe, pentru a susține concentrarea atenției și a duce la satisfacerea unei nevoi și a asimilării? Care sunt suporturile particulare pe care trebuie să le găsim sau să le folosim pentru a facilita aceste procese? Și apoi, cum sunt urmările acestui proces, bune sau mai puțin bune, organizate semnificativ devenind următorul ciclu al conștiinței, concentrare a atenției și contact hrănitor în lume?

Organizarea și susținerea atenției este organizarea și administrarea energiei în câmpul vieții. În final, calitatea vieții noastre și o creștere și dezvoltare semnificativă depind de aceste procese. Modelul Gestalt pe care îl prezentăm aici, noi credem, oferă suport pentru contextualizarea și integrarea tuturor celorlalte procese ale noastre, probleme, și intervenții în această arie dificilă, în favoarea schimbării și dezvoltării atât pentru copii și adolescenți cu tulburări cât și pentru îngrijitorii lor, preocupați, deseori confuzi și tensionați, de asemenea.

### Bibliografie

- Aylward, GP. (1994), *Practitioner's guide to development and psychological testing*. New York, NY: Plenum Medical Book Co.
- Barkley, R. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford.
- Borland, B.L., & Hechtman, H.K. (1976). Hyperactive boys and their brothers: A 25-year follow-up study. *Archives of General Psychiatry*, 33(6), 669-675.
- Damazio, A. (1994). *Descartes's error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Douglas, V.I. (1972). Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children.. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4, 259-282.

- DuPaul, G.J., & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York, NY: Guilford.
- Exner, A. (1894). *Entwurf zu einer physiologischen Erklärung der psychischen Erscheinungen (An approach to a physiological explanation of psychic appearances)*. Viena: Deuticke.
- Goldstein, K. (1940). *Human nature in the light of psychopathology*. Cambridge, MA: Harvard.
- Hale, G.A., & Lewis, M. (eds). (1979). *Attention and cognitive development*. New York, NY: Perseus Books.
- LeDoux, R. (1997). *The emotional brain*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Levine, M. (1994). *Educational care*. Cambridge, MA: Educator's Publishing Service.
- Lewin, K. (1926). *Vorssatz, Wille, Bedürfnis (Intention, Will, Need)*. *Psychologische Forschung*, 7, 330-385.
- Lewin, K. (1935). *Principles of topological psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper.
- Marrow, A. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York, NY: Basic Books.
- Meichenbaum, D. (1999). *Cognitive-behavioral modification: An integrated approach*, New York, NY: Perseus Books.
- Melnick, J. & Nevis, S. (1992). *Diagnosis: The struggle for a meaningful paradigm*. In E. Nevis (Ed), *Gestalt therapy: perspectives & applications*, (pp. 57-78). Cambridge, MA: Gardner Press.
- Perls, F. (1947). *Ego, hunger & aggression*. London: Allen & Unwin.
- Perls, F, Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Julian Press.
- Polster, E & Polster, M. (1973). *Gestalt therapy integrated: Contours of theory and practice*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Real, T. (1996). *I don't know to talk about it: The hidden epidemic of male depression*. New York, NY: Scriber.

- Root, R. (1996). The Gestalt Cycle of Experience as a theoretical framework for conceptualizing the attention deficit disorder. *Gestalt Journal*, 19(2), 9-50
- Wertheimer, M. (1912). Experimentelle studien uber das sehen von bewegungen (Experimental studies in the perception of motion). *Zeitschrift fur Psychologie*, 61.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconsidered: A new approach to contact and resistance*. New York, NY: Gardner Press.
- Wheeler, G. (1994). The tasks of intimacy: Reflections on gestalt approach to working with couples. In G. Wheeler & S. Backman, (Eds.), *On intimate ground: A gestalt approach to working with couples*, (pp. 31-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wheeler, G.. (1996). Self and shame: A new paradigm. In R. Lee & G. Wheeler, (Eds.), *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*, (pp. 23-58). San Francisco, CA: Jossey -Bass.
- Wheeler, G. (2000).. *Beyond individualism: Toward a new understanding of self, relationship & experience*. Hillsdale, NJ: The analytic Press/ Gestalt Press.
- Woldt, A. (1998). The gestalt contact style questionnaires: Psychometrics, hermeneutics, and clinical applications. Paper presented at the Sixth European Conference on Gestalt Therapy, Palermo, Italy, October 2.
- Zinker, J. (1977). *Creative Process in gestalt therapy*. New York, NY: Brunner/ Mazel.
- Zinker, J. (1994). *In search of good form: A gestalt approach to working with couples and families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.





**Vindecarea inimilor tinere rănite:  
Terapia de grup gestalt  
cu copii ai căror părinți au divorțat**

*Cynthia Reynolds*

*&*

*Ansel Woldt*

**Introducere**

Copiii ai căror părinți au divorțat formează o categorie considerabilă a populației „minorilor” care sunt frecvent trimiși către consilieri școlari, psihologi școlari, și/sau îndrumați către terapeuți cu practică privată sau în clinici. Doar în Statele Unite, din 1975, peste un milion de copii anual au trăit experiența divorțului părinților (National Center for Health Statistics, 1995). În orice caz, faptul că divorțul a devenit o experiență comună pentru mulți copii, asta nu o face să fie o experiență normală sau ușor de îndurat. Divorțul părinților este cel puțin, o experiență dificilă pentru majoritatea copiilor și profund tulburătoare pentru mulți dintre ei (Emery & Forehand, 1994).

Divorțul a fost descris de mulți cercetători ai acestei teme ca un eveniment de viață stresant care sporește posibilitatea unor consecințe defavorabile pentru membrii familiei (Emery, 1982; Felner, Farber, & Primavera, 1980; Wallerstein & Kelly, 1979). Copiii sunt în mod special vulnerabili, având în vedere că ei vor întâmpina probabil multiple blocaje negative în ceea ce privește relațiile familiale, sănătatea fizică și mentală a membrilor familiei, îngrijirea lor de către ceilalți,

mobilitate în spațiu și statut economic (Glass, 1991; Hetherington; Cox & Cox, 1985).

Cercetările au arătat în mod consistent faptul că experiența de stres a copiilor pe parcursul procesului de divorț și divorțul sunt asociate cu o varietate de consecințe negative pe termen scurt și pe termen lung. Consecințele (pentru copii) asociate cu divorțul părinților includ creșterea agresivității (și acting out) îndreptată către părinți ( Felner, Stolberg, & Cowen, 1975; Hetherington, Cox & Cox, 1979); creșterea instabilității emoționale, accese de furie, și probleme școlare (Fulton, 1979); competențe personale-sociale și academice scăzute (Guidubaldi & Perrz, 1985); perturbări atât ale jocului cât și ale interacțiunii sociale (Hetherington, Cox & Cox, 1978); un număr de două ori mai mare al trimiterilor sau îndrumărilor către tratament psihiatric față de copii ai căror familie este intactă (Kalter & Rembar, 1981; Kelly & Wallerstein, 1976). Problemele emoțional-sociale par să fie rezultatul unei „interacțiuni familiale, sociale, culturale, legale, economice și a sistemelor psihice cu experiența și efectele divorțului” (Guidubaldi, Perry, Cleminshaw & McLaughlin, 1983, p. 303).

Enumerarea descoperirilor cercetărilor empirice legate de rezultatele negative ale divorțului asupra copiilor sunt cuprinzătoare, dar în multe feluri eșuează să surprindă impactul complet al procesului divorțului asupra lumii interioare a copilului. Interviuurile clinice cu copiii ai căror părinți au divorțat evidențiază adesea profunzimea rănilor, care sunt profunde cât și emoționante pentru adultul care ascultă. Din perspectiva unei terapii Gestalt cu copii, este crucial să fim conștienți de lumea lor interioară și exterioară. Chiar de o importanță terapeutică mai mare este conștiința modului în care ei interacționează cu mediul lor, ceea ce în mod obișnuit numim contact. Așa cum Isadore From și Michael Vincent Miller arată atât de clar în „Introducerea” pe care au scris-o pentru Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality (Perls, Hefferline & Goodman, 1994), ediție a The Center for Gestalt Development:

*Terapia gestalt... ia ca punct de plecare ceva atât de evident încât științele noastre umane și sociale de obicei par să îl treacă cu vederea: schimbul care se desfășoară continuu între organismul uman și mediul său inconjurător, în toate ariile vieții, leagă persona cu lumea, una de alta, într-un mod ce nu poate fi desfăcut. Lumea Gestalt terapiei este o lume plină, cât se poate de doritoare de acțiune constantă și tranzație, un loc cu un flux continuu. În interiorul fluxului, experiența „sinelui” se schimbă...poate cuprinde întregul fond al conștiinței...când cineva este îndurerat... timp în care sinele, în schimb sinele devine durerea (p. xvii).*

În grupurile noastre de terapie cu copii, autorii încurajează copiii să exprime experiența lor subiectivă de durere asociată cu divorțul părinților lor prin artă. Ca rezultat, am avut oportunitatea de a observa numeroase imagini create de acești copii. Un simbol desenat frecvent de copiii cu vârste mai înaintate, pentru a reprezenta divorțul, este o inimă rănită sau frântă, străpunsă de săgeți, cuțite sau fulgere, cu stropi de sânge și/sau lacrimi. Uneori părinții apar în desene, arătați cum revendică o parte a inimii copilului făcând afirmații cum ar fi : „El e al meu!” sau „Nu poți să o iei!” Desenele care arată reacții agresive îndreptate către figurile adulte sunt de asemenea comune. Modalitățile dure în care copiii reprezintă sentimentele lor legate de divorț au rolul unor metafore utile care descriu modul în care terapeuții îi pot susține în procesul vindecării. La un anumit nivel, asta înseamnă îndreptarea atenției către și alinarea fragmentelor inimii rănite. Aceste desene reprezintă nu numai durerea experienței lor, ci de asemenea un răspuns agresiv față de situația lor dificilă de viață. From și Miller (1994) ne amintesc, „Pentru terapia Gestalt, agresivitatea este prin natura sa sănătoasă și în serviciul vieții” (p. xv).

Acest capitol continuă cu patru secțiuni. Prima secțiune conține un sumar al teoriei Gestalt terapiei, în mod particular referitor la procesele ce au loc la granița de contact, modul personal de funcționare, dezvoltare optimă/sănătoasă, stiluri de coping și perturbările contactului. A

doua secțiune conține discuții referitoare la impactul divorțului asupra copiilor, dintr-o perspectivă Gestalt. Cea de-a treia secțiune conține informații despre dezvoltarea și implementarea tehnicilor și procedurilor terapiei de grup Gestalt pentru copiii ai căror părinți au divorțat; derivate din experiența clinică a autorilor. Secțiunea finală include o discuție despre câteva implicații ale acestei activități.

### Teoria gestalt terapiei aplicată în lucrul cu copii

Orice abordare psihoterapeutică presupune o perspectivă asupra dezvoltării umane, fie că este afirmat în mod clar sau nu-terapia Gestalt nefiind o excepție. Perls, Hefferline și Goodman (1951) au avansat ideea că simțurile, excitarea, contactul, asimilarea și individualizarea sunt procese primare ale dezvoltării umane. Copilul crește și se dezvoltă prin asimilarea a ceea ce are nevoie din mediul înconjurător.

*Un număr de scriitori Gestaliști contemporani spun că Gestalt este, mai presus de toate, despre întreg-mirosuri, gusturi, intuiții, mediul înconjurător, contextul istoric, imaginea globală. Și toate acestea co-există asemenea unei excelente poezii în cadrul căreia măiestria nu este niciodată pe deplin descoperită, totuși toate simbolurile și cuvintele, ritmurile și formele, se întrepătrund într-un decor ce vibrează cu viață și tragedie și umor.... Obiectivul modern Gestalt este integrarea corpului, a sentimentelor și inteligenței, observarea celor mai bătăle nevoi ale persoanei în interiorul contextului mediului social...[este] teoretic o abordare terapeutică integrativă, ce își are rădăcinile într-o orientare existențială (Clarkson, 1989, p. 1-2).*

Carden (1992) sintetizează terapia Gestalt ca „rezultat al dezvoltării și asimilarea creativă a filosofiei existențialiste, fenomenologiei, psihologiei psihanalitice, teoriei câmpului, ciberneticii, teoriei generale a sistemelor și principiilor psihologiei Gestalt ale percepției și

organizării cognitive” (p.57). Această abordare a fost inițial introdusă de către Frederick Perls (cu sprijinul soției sale Laura Perls, Ph.D.) în „Eul, Foamea și Agresivitatea” (1947) ca „terapie a concentrării”. Ideile lor bazate pe experiența lor, ca psihanalisti, erau că cele mai importante procese în ședințele de psihoterapie sunt legate de „concentrare”, pentru a-l acompania pe pacient în abordarea problemei actuale. Teoria lor a fost curând după aceea denumită Gestalt Terapie, în cartea care este adesea numită „Biblia Gestalt Terapiei” (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951).

Aspectele teoretice ale terapiei Gestalt au fost extinse de mulți terapeuți Gestalt din întreaga lume; printre ei se remarcă Isadore From, Erving & Miriam Polster, Joseph Zinker, Gordon Wheeler, George & Judith Brown, și Violet Oaklander cu aplicațiile ei clinice în lucrul cu copii și adolescenți. Câțiva dintre cei care au contribuit recent la dezvoltarea teoriei, din afara Statelor Unite, sunt: Bertram și Johanna Muller, în Germania, Jean-Marie Robine în Franța, Malcom Parlett și Petruska Clarkson în Anglia, Ole Ry Nielsen în Danemarca, Jean Gagnon în Canada, Miriam Sas de Guiter în Argentina, Jean Clark Juliano în Brazilia, Anne Maclean în Noua Zeelandă, și Margherita Spagnuolo în Italia.

Centrale pentru înțelegerea teoriei Gestalt terapiei sunt un număr de afirmații, pivot, în legătură cu natura umană și dezvoltarea sa. Aceste afirmații sunt prezentate în termenii populației despre care discutăm, și anume, copiii. Mai întâi, copiii sunt văzuți ca ființe umane holistice ale căror emoții, gânduri, corpuri, senzații și percepții funcționează inter-conectat. Acest întreg este mai mult decât și diferit de a fi doar suma părților sale. În al doilea rând, procesul dezvoltării este definit ca evoluția copilului de la dependența totală față de suportul mediului la dependența optimă față de suportul -sinelui. Nou născutul, pentru a supraviețui, este în totalitate dependent de mediul înconjurător, confluență pe care Paul Goodman o numea fond al securității absolute (Perls, et al., 1951). Pe parcursul maturizării funcțiilor senzorio-motorii și abilităților cognitive ale copilului, acesta devine mai capabil

de susținere, îngrijire și satisfacere a propriilor sale nevoi și dorințe, și astfel cu un mai bun suport al sinelui. În teoria Gestalt aceasta este numită „dezvoltarea competențelor pentru contact” (Lobb, 1996).

Dezvoltarea este caracterizată de creșterea utilizării potențialului Conștiinței și potențialului de Acțiune. Pe parcursul maturizării funcțiilor senzorio-motorii ale copilului, potențialul Conștiinței și Acțiunii evoluează. Până când aceste potențialuri sunt descoperite și utilizate de către copilul care se dezvoltă, ele sunt văzute ca fiind inutilizabile (Norton, 1980). Descoperirea și utilizarea acestor potențialuri reprezintă o evoluție a interacțiunii capacităților de Conștientizare și Acțiune. Întârzierile de dezvoltare sunt văzute ca perturbări ale acestei relații reciproce.

Creșterea umană și dezvoltarea sunt motivate de instinctului de foame (Perls, et al., 1951). Agresivitatea este reprezentarea organică a instinctului de foame, ceea ce explică motivația pentru descoperirea și utilizarea potențialului de Acțiune și al Conștiinței. Contrar psihanalizei, abordarea Gestalt privește agresivitatea ca pe un proces pozitiv și necesar pentru integrarea și restructurarea aspectelor compatibile ale mediului copilului. Influența precedentă a lui Otto Rank (1945) asupra lui Fritz Perls și Paul Goodman, deși rar recunoscută, este evidentă aici în legătură cu importanța „Voinței” și relației ei înnăscute cu agresivitatea și învățarea sănătoasă. El concepea o legătură intimă, atotcuprinzătoare, dintre fiecare persoană și ceea ce o înconjoară-referindu-se la ea ca fiind „forța cosmică primară” (p.212). „Voința” în perspectiva lui Rank funcționa ca „ghidare pozitivă a organizării și integrării sinelui ce utilizează creativitatea, inhibând și controlând de asemenea impulsurile instinctuale” (p. 212). Mai departe, interpretarea constructului Freudian al mecanismelor de apărare purta numele de „Contra-Voință”, care este foarte asemănător cu conceptul de rezistență din teoria Gestalt terapiei.

În teoria Gestalt, copilul se angajează într-o situație de învățare atunci când procesele de Conștiință și Acțiune nu sunt disponibile imediat pentru a rezolva sau stăpâni o situație, moment în care copilul

experimentează un dezechilibru sau o tensiune și mobilizează energie pentru a recrea și încheia activitatea. Perls (1947) a teoretizat că instinctul de foame motivează copilul să interacționeze cu mediul său astfel încât câmpul să poată fi organizat, răspunsul potrivit descoperit și gestaltul încheiat (cel puțin temporar). Acest răspuns agresiv dezvoltă capacitățile sub-dezvoltate și nedezvoltate de Conștientizare și Acțiune.

Copiii sunt văzuți în contextul mediului lor înconjurător și nu pot fi înțeleși în afara interacțiunii/inter-relaționării „figurii” și „fondului”. Copiii se dezvoltă în relație cu mediul lor înconjurător. Mediul este văzut într-o continuă expansiune pe parcursul dezvoltării/maturizării copilului. Această expansiune evoluează în mod obișnuit de la persona primară care îngrijește copilul la un câmp organizat al mediului înconjurător. Pe parcursul dezvoltării, copiii funcționează în relație cu interacțiunea figură/fond și procesele lor naturale (numite autoreglare organismică) căutând continuu echilibrul homeostatic.

Alte principii ale Gestalt terapiei pentru, o mai bună înțelegere a comportamentului copilului și a perioadei copilăriei, includ credința că, copiii trăiesc numai în prezent. Trecutul este experimentat ca memorie iar viitorul ca anticipare, ambele putând fi experimentate numai în momentul prezent. Copiii sunt capabili să conștientizeze senzațiile, gândurile, emoțiile și percepțiile lor. Ei sunt intrinsec nici buni nici răi. Scopul fiecărui copil pe parcursul vieții este de a actualiza potențialul său înăscut. Copiii sunt văzuți ca fiind capabili de a determina propriile lor răspunsuri la stimulii proprioceptivi și exteriori, ca fiind proactivi, nu doar reacționând la stimuli. Prin intermediul conștiinței de sine, copiii sunt capabili să aleagă și pot fi responsabili pentru comportamentul lor. A învăța să își asume responsabilitatea pentru comportamentul și alegerile lor, și consecințele ulterioare, este esențial.

Teoria personalității din Gestalt terapie privește copilul ca o entitate auto-reglatoare care se menține prin îndeplinirea nevoilor recunoscute prin intermediul stabilirii contactului cu mediul său înconjurător. Autoreglarea organismică este privită ca abilitatea de a

desfășura cu ușurință, de a păstra echilibrul și menține homeostazia. Autorii recunosc asta ca înscriindu-se mai mult în modelul „intrapshic” al lui Fritz Perls, care este bazat pe premisa:

*... că întreaga viață și toate comportamentele sunt guvernate de procesul pe care oamenii de știință îl numesc homeostazie, și pe care laicii îl numesc adaptare. Procesul homeostatic este procesul prin care organismul își menține echilibrul și astfel sănătatea sub influența unor condiții diferite. Homeostazia este astfel procesul prin care organismul își satisface nevoile. Având în vedere că nevoile organismului sunt numeroase, și fiecare nevoie perturbă echilibrul, procesul homeostatic se desfășoară tot timpul. Întreaga viață este caracterizată de acest joc continuu al echilibrului și dezechilibrului organismului...Atunci când procesul homeostatic eșuează într-o anumită măsură, când organismul rămâne într-o stare de dezechilibru pentru o perioadă prea lungă și este incapabil să își satisfacă nevoile, este bolnav. Atunci când procesul homeostatic eșuează, organismul moare (Perls, 1973, p.4).*

Abordând dinamicile, personale și interpersonale, ale funcționării organizărilor, Merry și Brown (1987) descriu procesul homeostaziei astfel:

*O nevoie apare la nivelul organismului și organismul contactează mediul înconjurător pentru a satisface această nevoie. Atunci când nevoia a fost satisfăcută, organismul revine la starea sa de echilibru până când o altă nevoie apare. Alternativ, o schimbare apare în mediul înconjurător, tulburând sau solicitând organismul. Organismul acționează pentru a întâmpina această schimbare și revine la starea sa de echilibru. În ambele cazuri, o schimbare, interioară sau exterioară, crează un stres care poate fi atenuat de către organism numai prin acțiune în contact cu mediul înconjurător. Autoreglarea este un mod de a privi acest*



*proces, în care un organism în schimbare interacționând cu un mediu în schimbare menține constant o stare de echilibru. Procesul homeostatic poate fi privit ca fiind unul de încheiere a gestaltului (p. 181).*

Perls (1973) reiterează „Am putea numi procesul homeostatic procesul autoreglării, procesul prin care organismul interacționează cu mediul său” (p.5). Bineînțeles, aceasta funcționează la fel în cazul copiilor ca și în cazul celorlalte ființe umane, unde privim procesul menținerii echilibrului, autoreglarea organismică și homeostazia ca fiind îndeplinite în maniera unui ciclu. Copilul devine inițial conștient de o nevoie (figură) care impactează echilibrul (fondul) său; copilul se îndreaptă către a intra în contact în interiorul sinelui, mediului înconjurător și /sau alte persoane astfel încât să satisfacă nevoie sa. Copilul revine la o stare de echilibru/ homeostazie atunci când nevoia sa este fie satisfăcută, fie o altă alternativă de satisfacere este descoperită.

În diagrama sa a Ciclului Gestalt al Homeostaziei, Woldt (1993, vezi Figura 1) identifică procesele diverse implicate în căutarea și menținerea homeostaziei. Teoria terapiei Gestalt definește sănătatea psihologică ca flux de contact continuu al sinelui cu aspectele interioare ale copilului (contact interior) și/sau între copil și mediul său înconjurător (contact exterior). Lipsa sănătății psihologice este definită ca întrerupere continuă a fluxului de contact al sinelui în ceea ce privește aspectele interioare ale copilului și/sau între copil și mediul său înconjurător. Astfel, posibilitățile comportamentale ale copilului pot cuprinde alegeri conștiente și asumate ce sunt creative și cu o modulare spontană a fluxului ca răspuns la varietatea figurilor emergente ale fondului, și mecanisme rigide inconștiente, necunoscute și defensive ca răspuns la cerințele personale și ale mediului înconjurător. Procesul mai sănătos este unul al ajustării creative în comparație cu tipul mai puțin sănătos de contact care este o defensă a ego-ului și adesea o ajustare rigidă (Perls, 1973).

Ciclul Gestalt al Homeostaziei descris de Woldt arată o elaborare detaliată a ciclului experienței ce conține interacțiunea interioară cât și cea cu mediul înconjurător.

Modelul identifică grafic procesul contactului/rezistenței definite de Polster & Polster (1977) ca „funcția ce sintetizează nevoia de unificare și de separare” (p.99). Cele șapte funcții ale intrării în contact și cele șapte tulburări ale graniței de contact (rezistențe sau funcții de întrerupere) susțin fie homeostazia fie non-homeostazia. Fiecare proces se desfășoară, fie la nivel conștient sau inconștient, cunoscut sau necunoscut, și poate avea ca rezultat validarea sau invalidarea experienței.

Așa cum este identificat în Ciclul Gestalt al Homeostaziei, procesul contactului/rezistenței începe cu o trezire primară a Senzației și Percepției copilului față de un stimul interior sau exterior. În timp ce copilul se concentrează asupra stimulului, experimentându-l cognitiv și afectiv, o „figură” emerge din cadrul „fondului” și Conștiința sentimentelor și alegerilor posibile se dezvoltă. Pe parcurs ce semnificația figurii este experimentată și realizată, o mai deplină posibilitate de alegere devine disponibilă copilului și dacă această conștientizare primește un suport suficient, Excitarea și Energia sunt mobilizate fie pentru a întâmpina nevoia sau pentru a răspunde cerințelor mediului înconjurător. Mobilizarea se îndreaptă în mod natural către angajament. Transformarea energiei în Acțiune și Contact are ca rezultat un angajament mai deplin și întâlnirea mai deplină dintre copil și mediul său înconjurător pentru satisfacerea nevoii sau întâmpinarea cerinței. Contactul interior sau cu mediul înconjurător evoluează pentru a facilita restructurarea și procesul experienței copilului. Pe parcursul evoluției contactului, în sensul în care nevoia este îndeplinită sau satisfăcută, are loc Asimilarea experienței de către copil. Conștiința satisfacției și a deplinătății îl îndreaptă pe copil către Diferențiere și Încheiere ce conduc către Retrageră și „contact zero” (Mraz, 1990; Woldt & Ingersoll, 1991). Copilul devine atunci disponibil pentru mișcarea către un alt ciclu în jurul unei noi figură.

În orice punct al procesului contactului/rezistenței, copilul sau mediul său pot întrerupe fluxul experienței actuale. În cadrul Ciclului Experienței, se desfășoară șapte funcții majore de întrerupere sau

tulburări ale graniței, ce sunt numite în general stiluri de rezistență. Fritz Perls (1973) a abordat această temă astfel: „Natura umană este organizată în tipare sau întreguri ce sunt experimentate de către persona individuală și care pot fi înțelese numai ca o funcție a tiparului întregului căruia îi aparțin” (p.3-4). Acest principiu este derivat din psihologia Gestalt care se concentrează asupra abilității persoanei de a organiza concepte izolate, prin intermediul procesului percepției, în întreguri cu semnificație mai degrabă decât a le percepe ca fiind izolate și neconectate. Conceptualizând acest principiu ca fiind subiacent conceptului trăsăturilor de personalitate sau stilurilor personale, ajută la înțelegerea acestor dinamici interactive, procese și stiluri de creare și întrerupere a fluxului interior și exterior de contact la granițe, unde un copil întâlnește atât sinele cât și mediul înconjurător.

Prin Desensibilizare, procesului dinamic al graniței, copilul încetinește, sau chiar oprește/întrerupe, funcțiile senzației, percepțiilor și/sau funcțiile proprioceptive, perturbând sau blocând în mod esențial influența stimulilor atât interiori cât și exteriori asupra senzațiilor și emoțiilor sale. Procesul graniței numit Introiecție se referă la anumite credințe, atitudini, așteptări sau informații ale mediului „înghițite pe de-a întregul” de către copil, astfel încât el devine legat de aceste. Ideile, valorile, modalitățile și/sau chestiunile legate de comportament-nu devin atunci asimilate ca o parte integrată a funcționării organismice a copilului. Procesul graniței numit Proiecție este o parte neintegrată a sinelui atribuită celorlalți sau anumitor aspecte ale mediului înconjurător al copilului. Un exemplu de proiecție nesănătoasă este atunci când copilul nu poate accepta propriile sale gânduri și/sau sentimente (care sunt probabil experimentate ca fiind neplăcute) și în schimb le atribuie celorlalți sau mediului înconjurător și apoi experimentează aceste gânduri și sentimente ca fiind îndreptate către el de către ei, sau mediu, mai degrabă decât invers. Procesul dinamic numit Retroflexie implică dificultățile unui copil de a exprima în afară impulsul sau dorința de acțiune sau de exprimare a gândurilor, ideilor sau sentimentelor, ca și dificultățile în receptare suportului potențial

sau al îngrijirii din partea celor din mediul său. Ceea ce copilul ar prefera să primească din partea mediului sau să facă mediului său, copilul în schimb își face sau își oferă sieși. Copilul care retroflectează redirecționează acțiunea către interior și încearcă să își facă sieși ceea ce probabil ar face sau ar spune celorlalți pentru a interacționa și/sau destructure evenimentele și astfel să se îndrepte către încheierea contactului. Teama, frica de a fi criticat, timiditatea, vinovăția și rușinea sunt factori moșteniți care susțin acest răspuns inhibitor și fac exprimarea și receptarea dificilă. Procesul dinamic numit Deflecție reprezintă redirecționarea acțiunii și evitarea contactului direct. În timp ce rolul deflecției este de a întrerupe contactul în diferite etape ale ciclului homeostaziei, utilizarea sa primară de către copii are rolul de a împiedica fluxului energiei lor către finalizarea contactului și de a evita angajarea deplină în contact și integrarea sinelui (intrapshic) și integrarea celorlalți/mediului înconjurător. Copilul care deflectează este posibil să utilizeze umorul și retragerea într-un mod nepotrivit și să se angajeze într-un comportament care este indirect, vag, în afara subiectului sau pe lângă. O dată ce condițiile de bază pentru contactul deplin/final au fost îndeplinite, Egotismul unui copil poate întrerupe contactul final. Această dinamică este egocentrică, un proces ego-sintonic în slujba-sinelui în care copilul „rezistă” sau „se retrage”, acordând mai multă atenție propriei sale identități și granițe decât celorlalți. Copilul egotist se simte inconfortabil în procesul aderării și poate avea chiar „o fobie față de confluență” (Swanson, 1988, 1989). Procesul dinamic numit Confluență, similar conceptului-confuzie-din retorica terapiei familiale, reprezintă contopirea aspectelor sinelui cu ceilalți/mediul înconjurător. Copilul confluent respinge individualitatea, îi lipsește aprecierea diferențelor individuale, vrea ca toți să îl placă și să îl aprecieze, apreciază lipsa discriminării și evită diferențierea față de mediul său.

Terapeuții Gestalt consideră stilurile de contact/ stilurile rezistenței a fi tipare de răspuns care se dezvoltă în interiorul celor mai semnificative relații ale copilului (Kepner, 1982; Oaklander, 1978). Deschiderea

copilului către sau întreruperea contactului în orice punct al Ciclului Homeostaziei este probabil cel mai adaptativ răspuns posibil având în vedere contextul situațional din viața copilului. În orice caz, pe parcurs ce câmpul actual (aici-și-acum) din viața copilului se schimbă, aceleași răspunsuri comportamentale pot deveni neadaptative. „În timp ce procesele contactului/rezistențelor evoluează în stiluri de contact/rezistență, ele nu mai sunt figură și devin fond (i.e., nu mai sunt conștiente și devin inconștiente)” (Carden, 1993, p.70). Astfel lipsa conștientizării și abilității de a alege răspunsuri în momente diferite ale Ciclului Homeostaziei ar fi considerate mai puțin sănătoase.

Această lipsă a conștiinței și abilității de a alege răspunsuri în momente diferite ale ciclului poate face ca un copil să manifeste o mulțime de simptome diferite. Simptomele care duc la aducerea unui copil la terapie de obicei indică o lipsă a integrării (Carroll, 1995), tulburări ale graniței (Ownby, 1983) și/sau o imagine de sine fragmentată (Oaklander, 1982).

În *Sindromul Pinocchio: Calea către Deplinătate*, Felicia Carroll (1995) aseamănă procesul terapeutic cu procesul pe care Pinocchio îl experimentează în aventura devenirii unui băiat adevărat dintr-o păpușă de lemn. Multe simptome pot indica o lipsă a integrării. Aceste simptome pot fi comportamentale, afective, interpersonale sau o combinație a acestora, ceea ce dezvăluie conflicte interioare sau fragmentări ale personalității copilului și contribuie la crearea unei artificialități în cadrul procesului de dezvoltare. Fără intervenția terapeutică, copilul rămâne mai mult ca o păpușă lipită în lumea sa, mai degrabă decât o ființă vie.

Ray Ownby (1983) susține că intervenția terapeutică cu un copil este ghidată de conștiința terapeutilui în legătură cu perturbarea granițelor de contact între el și copil, aici-și-acum. Principalele rezistențe pe care Ownby a observat că le manifestă copiii pe care el i-a văzut, ca psiholog școlar, erau confluența, proiecția, introiecția, deflecția și retroflexia.

Terapeuții Gestalt încearcă să aducă copiii într-un contact din ce în ce mai bun cu ceea ce copilul experimentează în momentul prezent. Creșterea are loc prin intermediul actualizării contactului în momentul prezent într-un mediu suportiv și experimental, ca de exemplu, grupul de terapie. Având în vedere că actualizarea va include rezistențele copilului la contactul cu terapeutul, rezistențele vor fi asimilate. Atât Oaklander cât și Ownby reamintesc terapeuților importanța practicării psihoterapiei în acord cu și sprijinită de teorie. Oaklander (1982) accentuează faptul că o bună conștiință de sine este o condiție necesară pentru crearea unui bun contact cu ceilalți și cu mediul-un aspect important pentru oricine urmărește o carieră de terapeut. În terapia Gestalt acest lucru este reprezentat de obligația terapeuților de a parcurge propriul lor proces terapeutic.

Instrumentele de contact identificate de către Polster & Polster (1973) sunt: privirea, vorbirea, atingerea, ascultarea, mișcarea, mirosul și gustul. Copiii care au tulburări nu sunt capabili să beneficieze de una sau mai multe funcții ale contactului în relație cu adulții din viața lor, alți copii, cu școala și în general cu mediul lor. Înainte ca funcțiile contactului să poată fi efectiv folosite, instrumentele contactului trebuie să se dezvolte și să funcționeze într-o manieră favorabilă conștiinței procesului și conținutului.

Oaklander (1992) consideră obiectivele principale ale Gestalt terapiei cu copii ca fiind a-l ajuta pe copil el să dobândească suport interior, acceptarea-de sine, îngrijirea-de sine și integrarea. Creșterea are loc pe parcurs ce copilul acceptă toate aceste aspecte ale sinelui fără a le judeca. Pe parcursul contactului dintre aspectele mai întunecate ale sinelui și acceptarea de sine copilul experimentează integrarea.

### **Impactul divorțului dintr-o perspectivă gestalt**

Există numeroase modalități în care divorțul întrerupe esențial dezvoltarea copilului, cauzând tulburări ale graniței, o conștiință de sine incompletă, lipsa integrării și întârzieri în dezvoltare. Divorțul și

tensiunea pe care o cauzează perturbă echilibrul fluxului figură/ fond ca și procesul homeostaziei. Aceasta are un impact inevitabil asupra aspectelor emoționale, cognitive și spirituale ale procesului dezvoltării.

Dezvoltarea umană este văzută ca un proces ce implică mișcarea de la suportul total al mediului (confluență completă în pântec) la un suport al sinelui potrivit (interdependența adultului capabil să ceară ajutor atunci când are nevoie). Copilul vine pe lume într-o stare de totală dependență și vulnerabilitate. Îngrijitorul/ familia trebuie să asigure toate nevoile de bază (mâncare, apă, adăpost, îngrijire medicală, îmbrăcăminte, dragoste, securitate) pentru a asigura supraviețuirea. Îngrijitorul/ familia reprezintă figura în primii ani din viața copilului. Procesul de maturizare implică individualizarea și separarea de starea de confluență inițială. Pe parcurs ce copilul începe să actualizeze potențialul său prin îndeplinirea cu succes a sarcinilor de bază ale dezvoltării, familia trece încet, dar treptat, de la figură la fond, pe parcurs ce comunicarea non-verbală, mersul, vorbitul, hrănitul, cititul, scrisul, etc. iau formă și devin figură pentru copil pentru o interacțiune mai bogată cu mediul. Familia, ca un sistem de suport stabil și iubitor, oscilează între figură și fond pe parcursul maturizării și dezvoltării copilului. Chiar și atunci când nu este figură, familia oferă un fond al suportului și iubirii la care copilul poate să apeleze atunci când are nevoie.

Divorțul, cu toate tensiunile asociate, perturbă acest flux natural între figură și fond. Devine extrem de dificil pentru un copil să mențină ca figură sarcinile academice, sociale, fizice și psihice atunci când grijile legate de familie ies în ecidență. Concentrarea atenției asupra învățării operațiilor cu două cifre este o sarcină de moment atunci când copilul este îngrijorat în legătură cu cine va avea grijă de el, dacă vor fi suficienți bani pentru facturi, sau dacă va fi iar o ceartă teribilă atunci când Tata vine să îl ia vinerea. A învăța cum să dai gol la fotbal sau să mergi cu bicicleta poate să nu fie o figură atunci când copilul nu este sigur cu cine și unde va locui luna care urmează. O perioadă extinsă a tensiunii legate de divorț poate cauza preocupări

ale copilului în legătură cu neînțelegerile părinților, pierderea abilității și energiei de concentrare sau de creare de figuri din sarcinile de bază ale copilăriei, ducând la întâzieri în dezvoltare. Această intruziune în fluxul natural figură/ fond al vieții copilului afectează în mod esențial dezvoltarea, împiedicând copilul să poată integra sarcinile copilăriei cât și aspecte ale sinelui său.

Divorțul este un important eveniment stresant de viață care întrerupe homeostazia (balanța) eforturilor de coping necesare copilului pentru a menține stabilitatea. Procesele de coping, care sunt parte componentă a teoriei terapiei Gestalt, implică completarea cu succes a ciclului experienței Gestalt. Conform teoriei Gestalt terapiei, ciclul experienței este încercarea unei persoane de a fi în echilibru cu mediul sau homeostazie (Perls, et. Al., 1951; Latner, 1973; Zinker, 1977).

Ciclul Gestalt al Homeostaziei (Figura 1) descris de Woldt (1993) identifică procesele interactive orientate către interior și exterior. Aceste funcții ale contactului și rezistențelor/întreruperilor crează și mențin echilibrul copilului, astfel menținând homeostazia personală. Ele crează și mențin de asemenea dezechilibrul organismului, diminuând experiența personală prin întreruperea interacțiunii sănătoase în interiorul sinelui și cu mediul. Utilizarea creativă a funcțiilor de rezistență/ întrerupere poate reprezenta cea mai bună ajustare având în vedere contextul situațional din viața copilului. În orice caz, pe parcurs ce câmpul de viață actual (aici și acum) al copilului se schimbă, aplicarea aceluiași răspunsuri care au fost utilizate în situații anterioare asemănătoare poate fi neadaptativ, invalidant sau nehrănitor. De exemplu, o strategie de deflecție care reușește să prevină o ceartă între părinți poate să nu funcționeze la fel atunci când este folosită la școală în mijlocul unei activități în clasă, condusă de profesor, unde au loc dezbateri aprinse. Între timp, o încredere prea mare în și utilizarea frecventă a proceselor contactului și întreruperilor poate evolua în stiluri de contact și de rezistență, structuri ale personalității și/sau de caracter. Cu cât devine mai obișnuit un stil, cu atât se schimbă mai



mult din figură în fond și dintr-un proces de coping conștient într-unul inconștient. Lipsa conștiinței și abilității de alegere este văzută ca fiind mai puțin decât o ajustare optimă, dar o modalitate necesară și funcțională de a face față situației emergente.

Atunci când este confruntat cu certuri frecvente ale părinților, copilul poate începe să „îndepărteze” sau să „închidă” senzația/percepția sunetelor și a imaginilor, blocând în mod esențial stimulii. Această funcție de desensibilizare are un rol util, de a proteja copilul de o scenă tulburătoare și deranjantă. Atunci când această desensibilizare este folosită pentru blocarea altor stimuli, cum ar fi imaginile și sunetele din trafic, atunci când traversează strada sau instrucțiunile antrenorului, poate fi neadaptativ sau chiar dăunător copilului.

Părinții aflați în procesul divorțului sunt recunoscuți pentru angajarea în lupte personale, făcând apel la toate comportamentele ofensive. Copilul, dorind să mulțumească și să aline suferința părintelui ofensat, poate introiecta sau „înghiți cu totul” aceste atitudini despre, așa numitul părinte ofensator, eșuând să cântărească și să selecteze care dintre aceste fapte sunt adevărate sau false. Utilizarea obișnuită a acestui stil de rezistență poate conduce la dezvoltarea unei trăsături naive sau formațiuni de caracter, copilul neconștientizând propriile sale atitudini, de asemenea împiedicându-l să beneficieze de calitățile pozitive ale acestui părintelui.

Un copil poate să nu fie capabil să își asume propria furie legată de divorț datorită fricii de a pierde dragostea și acceptarea părinților. Copilul poate atunci să proiecteze această ură asupra profesorilor, directorilor, consilierului și altor copii de la școală. Copiii cu părinți divorțați sunt adesea auziți spunând lucruri cum ar fi: „Toți vor să mă prindă”, sau „Ei nu mă plac”, sau „Ei mă sâcăie”. Toate aceste citate au incluse elemente ale tematicii furiei neîncheiate, ceea ce indică un impuls neasumat al dorinței de a ură, răni sau de a nu fi de acord, în legătură cu celălalt. Din nou, acest proces se poate cristaliza pe parcursul timpului într-o caracteristică defensivă a personalității, astfel încât copilul nu este capabil să mobilizeze această ură pentru a o utiliza în modalități mai utile, și se bazează pe proiecție, ca proces defensiv.

Impunându-li-se un program de custodie stabilit de avocați, judecători, moderatori, poate să nu fie cea mai bună soluționare pentru copii. Doar a tăcea în legătură cu asta și a face așa cum li se spune poate crea o mare tensiune pentru copii în timpul tranzițiilor și a vizitelor. Unii copii, mai degrabă decât a izbucni în afară, întorc furia și frustrările lor către interior (retroreflectând). Pe parcursul timpului asta poate duce la o varietate de neplăceri somatice cum ar fi, gât inflammat, dureri de stomac, amețeli, dureri de cap, mușchi inflamați, dureri de spate și colită.

Atunci când se întorc acasă după un sfârșit de săptămână petrecut cu Tatăl, Mama poate investiga copilul în legătură cu informații legate de viața personală a tatălui. Copilul poate alege să defleceze schimbând subiectul sau murmurând un „Nu știu”. Aceste răspunsuri pot fi adaptări utile și inteligente care evită lipsa loialității față de Tată și/sau subordonarea față de Mamă. În orice caz, utilizarea acestor procese la școală atunci când este desemnat de profesor să răspundă poate să nu aducă ușurarea așteptată pe care copilul poate să o dorească.

Copilul poate alege să facă față divorțului ca „spectator” al propriei sale vieți, o adaptare ego-centrică dar creativă care inițial poate să fie de ajutor. Utilizarea în continuare a acestui stil de rezistență egotist poate împiedica asimilarea și creșterea necesare copilului pentru continuarea vieții sale după divorțul părinților. Acest stil de coping pare să fie în mod particular problematic mai târziu, când în viața familiei apar părinți vitregi, frați și surori vitregi.

Un mod în care creșterea copilului este diferită într-o familie cu un singur părinte este lipsa semnificativă a celeilalte persoane, pentru parteneriat și companie. Copilul adesea îndeplinește această funcție, tulburând granițele tradiționale dintre părinte și copil. Această confluență, sau granițele nemărginite ale copilului în relație cu părintele, ce este de asemenea cunoscut ca parentificare sau situație încurcată, poate deposeda un copil de oportunitățile obișnuite sau normale de individualizare față de figura parentală și de a se diferenția de mediul lor protector.

Astfel, utilizarea inconștientă și fără a alege a funcțiilor de rezistență și de întrerupere de către copil pentru a se adapta dezechilibrului

cauzat de tensiunea divorțului poate de asemenea să afecteze esențial dezvoltarea copilului. Una din sarcinile terapeuților Gestalt atunci când lucrează cu copiii cu părinți divorțați este de a facilita conștientizarea și posibilitățile de alegere a acestor procese de către copii. O altă sarcină a terapeutului este de a educa părinții în legătură cu impactul negativ al propriului lor comportament asupra copilului, astfel diminuând gradul și numărul rănilor produse copilului.

Există o literatură cuprinzătoare disponibilă părinților în legătură cu acțiuni ce pot fi de ajutor sau acțiuni ce nu sunt folositoare pe parcursul divorțului și după încheierea sa. În continuare prezentăm treisprezece comportamente parentale dăunătoare, pe care noi le-am numit 'Dirty Baker's Dozen' (lista cuprinzând 13), adesea discutate de copii în cadrul grupurilor și în terapia individuală:

*violența fizică îndreptată către celălalt părinte, copil, semeni, frați vitregi, un animal de companie sau obiecte din casă;*

*amenințări verbale făcute de un părinte adresate celuilalt părinte sau copilului;*

*a îi interzice copilului să se bucure de contactul pozitiv cu celălalt părinte, membrii familiei sale sau familia vitregă;*

*a îl forța pe copil să aleagă – un părinte în dauna celuilalt;*

*a îl face pe copil să se simtă vinovat pentru că îl iubește pe celălalt părinte;*

*a îl folosi pe copil ca mesager sau spion;remarci compromițătoare legate de celălalt părinte sau familia lui;*

*promisiuni încălcate;a aștepta de la copil suportul care ar trebuie să fie oferit de către alt adult;*

*eșecul de a aplica cu consistență rezonabilă în educația și creșterea copilului;*

*a încerca să cumperi afecțiunea sau loialitatea copilului;*

*a eșua în asigurarea suportului financiar sau emoțional necesar, pentru a-l pedepsi pe celălalt părinte;*

*a abandona copilul;*

Aceste comportamente ale părinților sunt văzute de copiii ai căror părinți au divorțat ca fiind cuțitele, săgețile și fulgerele care lovesc chiar în inima dezvoltării lor. A face față stresului divorțului este o sarcină provocatoare pentru copil, una care poate fi făcută mai puțin dificilă de părinții care acceptă să lase deoparte ostilitățile dintre ei în favoarea dezvoltării copilului lor.

### **Strategii de grup pentru copiii ai căror părinți au divorțat**

Intervențiile în cadrul grupului sunt în mod particular eficiente pentru copiii cu părinți divorțați. Două dintre cele mai problematice credințe comune copiilor cu părinți divorțați sunt acelea legate de faptul că ei cred că sunt singura persoană ce trece prin această criză și că se tem de ceea ce gândesc ceilalți copii despre faptul că părinții lor sunt divorțați. Experiența de grup cu alți copii cu părinți divorțați diminuează aceste concepții greșite. Copiii cu vârste cuprinse între 9 și 12 ani sunt de asemenea, din punct de vedere al dezvoltării, mai pregătiți pentru intervenții în cadrul grupului pe parcurs ce ei evoluează de la un nivel cognitiv predominant senzorial la unul abstract și de la o dependență relativă la o mai mare independență, emoțional și social. Influența copiilor de aceeași vârstă începe să devină figură în viața lor.

Scopul principal al activității în grup este de a facilita conștientizarea, alegerea și responsabilitatea membrilor grupului. Obiectivele sunt: dezvoltarea înțelegerii și aprecierii procesului divorțului și a etapelor sale diferite; facilitarea conștientizării, exprimării și acceptării diferitelor sentimente asociate divorțului; crearea un mediu hrănitor și protectiv; utilizarea comunicării clare, directe și responsabile; explorarea posibilităților de alegere a răspunsurilor față de situația de divorț; și crearea prieteniei și spiritului de joc în grup.

Școala este un cadru ideal pentru grupurile de copii cu părinți divorțați din mai multe motive. Din perspectiva copilului școala este un teritoriu neutru, protector și în afara sursei obișnuite a conflictelor părinților. Copilul nu trebuie să depindă de un părinte sau de altul

pentru a veni la grup. Copilul are timp să asimileze ceea ce a învățat în cadrul grupului înainte de începerea îngădirilor parentale.

Din perspectiva consilierului școlar, adesea 30% până la 40% sau chiar mai mult din copiii școlii provin din familii ce au trecut printr-un divorț, așa că există mulți potențiali clienți. Este de asemenea posibil ca impactul intervențiilor asupra copilului, în ceea ce privește activitatea școlară, academică, socială și emoțională, să poată fi observat de consilierul școlar. Mulți părinți sunt mai dispuși să permită copiilor lor participarea în cadrul unei activități educaționale gratuite decât o intervenție costisitoare în cadrul unei clinici.

Mărimea ideală a grupului, cu copii cu vârste cuprinse între 9 și 12 ani, este între 5 și 8 participanți. Un co-facilitator este recomandat pentru grupul ce cuprinde mai mult de patru participanți. Este important ca întâlnirile să se desfășoare într-o cameră unde grupul să nu fie întrerupt sau auzit. Durata unei ședințe de grup în cadrul școlii depinde într-o mare parte de programul școlar al claselor, pauza de masă, și durează în mod obișnuit între 30 și 45 de minute pe săptămână, pentru 6 până la 10 săptămâni.

Funcționează de asemenea ca în cadrul unei întâlniri cu toți membrii unei clase, consilierul școlar să discute posibilitatea unei experiențe de grup pentru copiii cu părinți divorțați. Copiii interesați pot alege să se înscrie și informațiile scrise despre durata și scopul activității de grup să le fie trimise acasă părinților. Scrisorile către părinți includ explicații și un formular de permisie. Părinții sunt încurajați să sune consilierul școlar în legătură cu orice întrebări sau sugestii. Este de preferat ca înainte de prima ședință de grup, consilierul școlar să se întâlnească individual cu fiecare participant, pentru a identifica acei copii pentru care consilierea individuală poate fi mai potrivită.

Este bine ca liderul grupului să vină cu un plan pentru activitatea de grup, în timp ce este pe deplin pregătit și capabil să se abată de la acel plan pentru a lucra cu ceea ce emerge în cadrul grupului, având disponibilitatea de a experimenta creativ cât și de a experimenta profund sentimentele grupului. Liderul ar trebui să fie capabil să aibă

o manieră flexibilă la trei nivele de intervenție: (1) ca terapeut, la nivel intrapersonal, (2) ca facilitator, la un nivel interpersonal, și (3) ca un consultant, la nivelul grupului sau al sistemului. Procesul grupurilor Gestalt este concentrat asupra momentului prezent, aici și acum, ca punct central în care să se inițieze o interacțiune/contact semnificativă. Atenția îndreptată către și comentariile asupra propriei conștiințe a consilierului, atât asupra interacțiunii verbale cât și non-verbale și rezistențelor la contact, sunt importante pentru deplina fructificare a activității grupului. Ambele tipuri de comunicare ar trebui să fie centrale în intervențiile facilitatoare. Este de asemenea important ca liderul să încurajeze și să faciliteze o comunicare responsabilă, clară și directă. Liderul trebuie să accepte copiii așa cum sunt și să lucreze cu ei din acel punct, nu să încerce să îi facă să fie într-un fel care nu le aparține sau să se comporte ca cineva străin de ei.

Un grup tipic poate include copii ai căror părinți au divorțat recent cu copii ai căror părinți sunt divorțați de mulți ani. Această grupare heterogenă este și de ajutor și importantă pentru procesul de vindecare. Cei care trec prin divorțul recent al părinților lor pot vedea că cei mai în vârstă au supraviețuit procesului divorțului și acum se dezvoltă înfloritor. Cei cu mai multă experiență în ceea ce privește divorțul se simt împuterniciți, ca mentori ai participanților cu mai puțină experiență.

Cadrul sau regulile de bază ale grupului ajută copiii să beneficieze de procesul grupului. Prin asigurarea acestei fundații necesare, energia poate fi concentrată asupra lucrului în desfășurare. În funcție de stilul facilitatorului, regulile pot fi enunțate de către lider sau alese de participanți. Indiferent de modul în care regulile sunt inițial stabilite, este important ca toți membrii să fie de acord să le respecte. Un contract scris și semnat, ce desemnează drepturi și responsabilități câteodată întărește structura grupului, mai ales pentru copiii sau consilierii ce au dificultăți cu ambiguitatea. Stabilirea unui angajament poate de asemenea să ofere speranță, dacă nu asigurarea, pentru membrii care se tem să aibă încredere; până la urmă, ei toți, într-un fel, au experimentat personal „trădarea încrederii” în divorțul părinților lor.

Este bine ca fiecare ședință de grup să înceapă cu o verificare și actualizare a stării participanților și o activitate de încălzire ce se concentrează într-un fel asupra conștientizării sinelui în momentul prezent, conștientizarea procesului de grup sau a temelor rămase neterminate din ședința anterioară. Secțiunea de mijloc a fiecărei ședințe implică o activitate, experiment sau experiență care reiese adesea dintr-o temă ce a ieșit la suprafață în timpul activității de încălzire. Lucrul în profunzime cu această nevoie, sau proces, emergentă este locul unde lucrul terapeutic este îndeplinit în grup. Dacă totul merge conform planului, secțiunea finală a fiecărei ședințe de grup se încheie cu o activitate ce încurajează încheierea, uneori într-o manieră atât de simplă ca a a spune mulțumesc cuiva care te-a atins astăzi, a cânta un cântec împreună, sau o îmbrățișare de grup.

Multe activități, planificate sau spontane, pot fi incluse în secțiunea de mijloc a fiecărei ședințe de grup. Pentru consilierul/ terapeutul cu experiență și încredere în abilitățile lui terapeutice, poate fi posibilă crearea unui experiment pe baza informațiilor care emerg, procesarea lui „ce și cum” a comportamentului actual al grupului și/ sau utilizarea „exagerărilor/cercurilor Gestalt” pentru a construi pe baza figurii exprimate de un membru. Pentru consilierii mai puțin încrezători care sunt ne-experimentați în legătură cu fluxul dinamicilor de grup și a proceselor grupului, activități cum ar fi desenul, arta, terapia prin citit, o casetă video, compuneri, discuțiile, un joc pe tablă și psihodrama sunt utile. Artă poate include desen, pictură, cărbuni, sculpturi în lut și colaje ce utilizează formulări cum ar fi :

*„Sentimentele mele în legătură cu divorțul;”*

*„Cel mai bun sau cel mai rău lucru în legătură cu divorțul;”*

*„Ceea ce orice părinte ar trebui să știe despre o inimă rănită;” sau*  
*„Cum am aflat eu despre divorțul părinților mei; ”*

Compunerile pot include introduceri cum ar fi:

„Înțelegerea etapelor divorțului;”  
„A învăța cum să crezi și să utilizezi suportul familial;”  
și „Ajustarea la Schimbări pe care eu niciodată nu le-am cerut sau  
vrut;”

Psihodrama reconstituie diferite jocuri pe care copiii cu părinți le joacă, cum ar fi:

„Eu spionez;”  
„Voi trăi cu X (părinte);”  
„Jocul meu de ping-pong;”  
„Mama mă lasă să ... ;”  
„Tata mereu îmi cumpără ... ;”  
„Ai cheltuit banii mei din pensia alimentară;”  
„Să-i vedem pe mama și pe tata cum se ceartă;”  
și „De ce mi-am uitat tema;”

Aceasta sunt extrem de eficiente pentru încurajarea conștientizării, acceptării, exprimării și asimilării sentimentelor copiilor legate de divorț.

Cel mai frecvent rezultat pozitiv pentru copii, exprimat atât de copii cât și de părinții lor, este că ei învață că nu sunt singuri și că alți copii au trecut prin situații similare sau chiar mai dificile și au supraviețuit. În completare, chiar dacă mediul copilului poate să nu se fi îmbunătățit sau schimbat, copilul are o mai bună conștiință a alegerii posibilelor răspunsuri și proceselor de coping, și astfel se simte mai echilibrat, împuternicit și susținut. A avea un loc sigur departe de ambii părinți și fiind înconjurați de copii asemănători, unde ei se simt liberi să simtă, spună și să exprime ceea ce a fost reprimat, ca și a fi susținuți să fie spontani în exprimarea lor și a spune sau a pune în acțiune ceea ce caută exprimare așa cum emerge, este esențial pentru procesul lor de vindecare. Acest eseu demonstrează clar cum copiii pot învăța să se îngrijească într-o comunitate de copii asemănători, ce oferă suport, cu un consilier facilitator și terapeutic.



## Implicații și Concluzii

Cadrul grupului mic asigură o atmosferă în care copiii se pot vindeca și în care pot începe procesul îndeplinirii sarcinilor psihologice necesare asimilării divorțului părinților lor și continuarea vieții și dezvoltării lor (Wallerstein, 1980). Prin ascultarea celorlalți și reflectare asupra propriei persoane, copiii sunt mai capabili să înțeleagă la un nivel mai profund divorțul părinților lor. Înconjuțați de copii care au trecut prin divorțul părinților, acești copii descoperă importanța retragerii strategice din câmpul de bătălie al divorțului și cum să nu se bazeze pe aceleași strategii de coping în contactul cu alți adulți. Activitățile expresive ajută la asimilarea pierderii, furiei și vinovăției, astfel îndepărtând multe dintre săgețile, cuțitele și fulgerele atât de clar identificate în desenele lor. Fiind alături de alți copii care sunt într-o etapă mai înaintată a drumului de recuperare în urma divorțului părinților, în timp ce asimilează perspectiva permanenței divorțului, poartă de asemenea perspectiva speranței copilului în legătură cu viitorul său.

Afirmația lui Ernest Hemingway din *A Farewell to Arms* se aplică bine forțelor care se dezvoltă din acest tip de consiliere și terapie. Hemingway a spus: „Lumea frânge pe fiecare și ulterior mulți sunt puternici în locurile frânge”. Teoria Gestalt terapiei oferă un cadru de lucru util pentru înțelegerea modului în care inimile copiilor cu părinți divorțați sunt rănite și cum abordările grupului Gestalt pentru copiii cu părinți divorțați oferă o oportunitate de a împuternici încă o dată acele locuri rănite ale inimii.

## Bibliografie

- Carden, A.D. (1993). Characteristics of men in a diversion treatment program for spousal abuse & violence: A gestalt/ecological perspective. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH.
- Carroll, F. (1995). The Pinocchio Syndrome: Path to wholeness. Unpublished manuscript, Santa Barbara, CA.
- Clarkson, P. (1989). Gestalt counselling in action. London: Sage.
- Emery, R.E. (1982). Interpersonal conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Emery, R.E., & Forehand, R. (1994). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. In R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*, (p. 64-99). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Felner, R. D., Farber, S.S., & Primavera, J. (1980). Children of divorce, stressful life events, and transitions: A frame-work for preventive efforts. In R.H: Price, R.F. Ketter, B.C. Bader, & J. Monahan (Eds.), *Prevention in mental health: Research policy and practice*, (pp. 81-108). Beverly Hills, CA: Sage.
- Felner, R.D.; Stolberg, A.L., & Cowen, E.L. (1975). Crisis events and school mental health referral patterns of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 305-310.
- From, I., & Miller, M.V. (1994). Introduction. In *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*, F. Perls, R. Hefferline & P. Goodman. Highland, NY: Center for Gestalt Development.
- Fulton, J.A. (1979). Parental reports of children's post-divorce adjustment. *Journal of Social Issues*, 35, 126-139.
- Glass, L.S. (1990). Ethnicity and treatment schedule: A study of the children of divorce intervention program. Unpublished

doctoral dissertation, Fuller Theological Seminary, Pasadena, CA.

Guidubaldi, J., Cleminshaw, H., & Perry, J. (1985). The relationship of parental divorce to health status of parents and children. In J.E. Zink, D.I. Wagner, & C.A. Mahler (Eds.), *Health promotion in the schools: novative approaches to facilitating physical and emotional well-being*, (pp. 73-88). New York, NY: Haworth Press.

Guidubaldi, J., Perry, J., Clemingshaw, H., & McLoughlin, C. (1983), *The impact of parental divorce on children: Report of the nationwide NASP study*. *School Psychology Review*, 12, 300-323.

Hess, R. D., & Camara, K.A. (1979). Post-divorce family relationship as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal of Social Issues*, 35(4), 79-98.

Hetherington, E.M., Cox, M., & Cox, R. (1978). The aftermath of divorce. In J.H. Stevens, Jr. & M. Matthews (Eds.), *Mother/child, father/child relationship*, (pp. 146-176). National Association for The Education of Young Children, Washington, D.C.

Hetherington, E.M. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(5), 518-530.

Kalter, N., & Rembar, J. (1981). The significance of a child's age at the time of divorce. *American Journal of Ortopsychiatry*, 46(1), 20-34.

Kelly, J.B., Wallerstein J.S. (1976). The effects of parental dicorce: Experiences of the child in the early latency. *American Journal of Ortopsychiatry*, 46(1), 20-34.

Kepner, J. I. (1982). Questionnaire measurement of peronality styles from the theory of gestalt therapy. Unpublished doctoral dissertation. Kent State University, Kent. OH.

Latner, J. (1973). *The Gestalt therapy book*. New York, NY: Julian

Press.

- Lobb, M.S. (1996). The moon is made of cheese: Understanding and treating seriously disturbed patients based on gestalt therapy's theory of development. Paper presented at The Gestalt Journal Conference: A Global Vision-Talking Gestalt Therapy into the 21 st Century, Boston, MA.
- Mraz, T.J. (1990). A study of the validity of the gestalt personal homeostasis inventory-revised. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH.
- National Center for Health Statistics (July 20, 1995). Births, marriages, divorce, and deaths for January 1995. Monthly Vital Statistics Report, 44(1). Hyattsville, MD: Public Health Service.
- Norton, R.F. (1980). Toward a gestalt theory of child development. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Fresno, CA.
- Oaklander, V. (1978). Windows to our children: A gestalt approach to working with children and adolescents. Moab, UT: Real People Press.
- Oaklander, V. (1982). The relationship of gestalt therapy to children. *The Gestalt Journal*, 5(1), 64-74.
- Oaklander, V. (1992). Gestalt therapy with children: Working with anger and introjects. In E.C. Nevis (Ed.), *Gestalt therapy : Perspectives and applications*, (pp. 263-284). New York, NY: Gardner Press.
- Ownby, R. L. (1983). Gestalt therapy with children. *The Gestalt Journal*, 6(2), 51-58.
- Perls, F. (1947). *Ego, hunger, and aggression*. London: Allen & Unwin.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eye-witness to therapy*. New York, NY: Bantam Books.
- Perls, F., Hefferline, R.F., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Dell.
- Perls, F., Hefferline, R.F., & Goodman, P. (1994). *Gestalt therapy:*

- Excitement and growth in the human personality. Highland, NY: Center for Gestalt Development.
- Polster, E., & Polster, M. (1973). *Gestalt therapy integrated*. New York, NY: Brunner/ Mazel.
- Rank, O. (1945). *Will therapy*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Swanson, J. (1988). Boundary processes and boundary states. *The Gestalt Journal*, 11(2), 5-24.
- Swanson, J. (1989). In response: Another look at revising gestalt boundary theory. *The Gestalt Journal*, 12(1), 69-80.
- Wallerstein, J.S., & Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. New York, NY: Ticknor & Fields.
- Wallerstein, J.S., & Kelly, J. B. (1979). Children and divorce: A review. *Social Work*. 24, 468-475.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt reconsidered: A new approach to contact and resistance*, New York, NY: Gardner Press.
- Woldt, A.L. (1993). *The gestalt homeostasis cycle*, Unpublished figure, Kent, OH.
- Woldt, A.L. & Ingersoll, R.E. (1991). Where in the „yang” has the „yin” gone in gestalt therapy? *The British Gestalt Journal*, 2, 1-9.
- Zinker, J. (1977). *Creative process in gestalt therapy*. New York, NY: Brunner/Mazel.



## PARTEA A III-A

### PERSPECTIVE ȘI NOI DIRECȚII





## Puterea Rușinii

*Gordon Wheeler*

Sentimentele de rușine și rolul lor dinamic în cadrul interacțiunii și al procesului uman se află printre cele mai puțin înțelese dintre toate emoțiile, și în orice caz cel puțin până în ultimii ani, ele sunt de asemenea printre cele mai puțin studiate atât în cadrul clinic cât și în relațiile de zi cu zi. Într-un fel acest fapt e neobișnuit, de vreme ce toți cunoaștem rușinea mult prea bine din experiențe personale – ea reprezintă acea expunere dureroasă, respingere, sau inadecvare care ne frământă, ne face să vrem să ne ascundem sau să dispărem din fața privirilor curioase atunci când sinele pe care îl simțim și îl cunoaștem este deodată (ori în urma unei lente evoluții) inacceptabil, pentru o lume în care noi vrem și avem o nevoie disperată să creștem și căreia să-i aparținem. Cel puțin rămâne curios faptul că, sentimente atât de intense și de acute, această întregă dezorganizare personală a modului în care ele pot dezdăcina imaginea noastră a sinelui și a valorii personale, au fost trecute cu vederea atât de mult, subapreciate și uneori negate de-a lungul celei mai mari perioade a secolului trecut sau în cadrul studiilor clinice și psihologice.

În același timp, dintr-un punct de vedere Gestalt, această neglijare și neînțelegere nu sunt accidentale, ci reprezintă o confirmare necesară a limitelor majorității paradigmatelor noastre culturale și clinice, dintre care putem menționa îndepartata ideologie dominantă, aparținând Vestului, a individualismului și a autonomiei. Această ideologie ce susține faptul că individul există într-un sens esențial separat de și înainte de relație și de context, a stabilit limite specifice și a pus ochelari de cal concepției noastre tradiționale a naturii umane

și a relațiilor interpersonale, în special acolo unde este implicată importanța de o viață a legăturile noastre cu ceilalți. Dacă sinele este conceput așa cum a fost în mod tradițional în cultura Vestică, ca fiind fundamental separat de alții și năzuind spre o din ce în ce mai mare autonomie prin intermediul dezvoltării personale și chiar culturale, atunci rușinea percepută ca evidentă, care este prin excelență afectul sensibilității interpersonale și a reacției relaționale, va fi dificil de abordat în orice încercare de clarificare - și poate avea tendința de a dispărea din preocupările noastre, sau în cel mai bun caz clasificată ca fiind marginală și/sau patologică prin definiție. Aceasta înseamnă că, folosind acești termeni, rușinea pare să fie ceva aberant, ceva de care să-ți fie rușine, nu o dimensiune firească a cromaticii noastre emoționale și a legăturii noastre cu oamenii, sau de luat în considerare și analizată împreună cu alte condiții de bază ale contactului - cum ar fi puterea, contextul cultural, și genul, de exemplu. Cu siguranță această patologizare a rușinii a tins să înfățișeze orientarea în ceea ce privește modelul lung-dominant psihanalitic, cu hiper-individualismul său, unde rușinea era percepută (asta dacă chiar era văzută) ca o emoție a dependenței infantile și a fuziunii, caracteristică pentru etapa pre-Oedipiană a dezvoltării copiilor, femeilor, culturilor „primitive”, și a oricăror alți indivizi sau grupuri ce nu au atins stadiul autonomiei mature și al independenței față de câmpul social (vezi discuție în Lee, 1995; Wheeler, 1996; și Wheeler & Jones, 1996).

Având în vedere aceste cunoștințe cuprinzătoare, poate că nu este atât de surprinzător faptul că până de curând, chiar asemenea discuții despre rușine, așa cum puteau fi ele găsite în literatura clinică, încă păreau să fie departe de acele zone unde procesul relației intime era implicat cel mai profund (și unde rușinea, ca emoție a vulnerabilității relaționale, ar părea să fie cel mai direct implicată) - și anume, intimitatea și dinamicile vieții de familie, relațiile intime de cuplu, și procesele subiective și experiențele copilului din diferite perioade de dezvoltare (toate acele arii, unde criteriile modelului individualist sunt cel mai puțin utile, și nu se potrivesc deloc cu experiența trăită).

Astfel de arii, în general, și în special relațiile părinte-copil, au avut tendința de a fi văzute ca fiind guvernate de instincte și atașament (teorie psihanalitică), întărirea legăturilor (modelul comportamental), putere (perspectiva feministă și, de asemenea, mișcarea 'back in control' a educației parentale), și toate diversele roluri, reguli și perspective de autoritate ale unora dintre multele școli cu promovau gândirea sistemică. Cu siguranță, toate aceste perspective pot aduce o contribuție reală și valoroasă pentru înțelegerea noastră a procesului relațiilor intime în general, și a relației părinte-copil în special, și totuși toate par să excludă ceva anume pentru a se concentra de undeva din afară asupra acestor experiențe de viață extrem de intime și redutabile, pierzând sentimentul dorințelor puternice și temerilor în legătură cu obiectivul și consecința pe care le experimentăm în mod subiectiv ca forțe ce organizează comportamentul nostru. Acest ceva este găsit din nou, credem noi, în dimensiunea fenomenologică accentuată de modelul contactului Gestalt, care se concentrează asupra organizării experienței și clarității percepției unui întreg coerent, cognitiv, afectiv, și orientat comportamental înspre obiectiv și sens. Această dimensiune fenomenologică, denumită „experiență apropiată” este, credem noi, cea care deține cheia înțelegerii și intervenției, și care este ea însăși susținută de imaginea mai clară a rușinii oferită de modelul Gestalt.

La un nivel profund emoțional, există o literatură bogată în ceea ce privește legăturile umane și efectele acestora în dezvoltarea copilului și viața familială (de exemplu Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979) - dar nu există aproape deloc vreun tratament corespunzător al rușinii în relația părinte-copil, chiar dacă rușinea internalizată, așa cum o înțelegem noi dintr-o perspectivă Gestalt, este exact opusul unei legături bune, și rezultatul inevitabil al tulburărilor în procesul creerii de legături dintre părinte și copil (criterii ce vor fi dezvoltate ceva mai jos). Și totuși, am ajuns să credem în faptul că de-a lungul unor ani de studii clinice, rușinea are un rol crucial, adesea un rol ascuns în aproape orice interacțiune dificilă, sau rupere a relației părinte-copil-și chiar mai important, faptul că înțelegerea noastră a stresului și a crizei

părintelui și a procesului dintre părinte-copil este necesar incomplet și adesea înșelător, fără perspective clare oferite de atenția îndreptată către rolul dinamic al rușinii în viața familială.

Pentru a ilustra și a explica ceea ce vrem să spunem prin aceste puncte, mai întâi vom arunca o privire rapidă asupra tradiției psihologice (non-clinice) ce s-a ocupat extensiv de rușine și dinamicile rușinii, și care aparține tradiției teoriei afective, derivând mai întâi de la Darwin și fiind apoi elaborată extensiv în acest secol de Sylvan Tomkins(1963), Gershen Kaufman(1989) și alții. Așa cum vom vedea, această tradiție, care este fundamental contextuală, socială, și bazată pe comunicare, are multe afinități cu perspectiva de câmp Gestalt sau cu „contactul”, construcția intersubiectivă a experienței. De acolo vom explora - din nou sumar - cum modul Gestalt de a vedea aceste probleme poate integra cunoștințele teoriei afectivității și tradiției clinice, îmbogățind un model care poate ghida înțelegerea și intervențiile noastre în momentele dificile ale interacțiunii părinte-copil, atât pentru noi cât și pentru clienții noștri. Și cu această discuție ca bază, ne vom întoarce la o explorare a rușinii în relația părinte-copil printr-un exercițiu experiențial, și folosind aplicații ale modelului asupra studiilor de caz a tiparelor și ale momentelor problematice în legătura părinte-copil, extrase de la pacienții noștri și din propria noastră experiență.

### **Rușinea în teoria tradițională a afectivității**

Tradiția psihologică care acordat cel mai mult, și într-o manieră productivă, atenție experiențelor rușinii și a dinamicilor sale, este o perspectivă, destul de interesantă, care a dezvoltat o literatură în afara clinicii, prezentând o destul de mică întrepătrundere între cele două domenii. Aceasta este tradiția teoriei afectivității, lucrări ce până la urmă își au rădăcinile în gândirea Darwinistă, și care se sprijină pe un set mic de observații psihologice/evoluționiste și care ilustrează enunțuri elaborate chiar de către Darwin în lucrarea sa clasică din

1872, „Exprimarea Emoțiilor de către Om și Animale (The expression of the Emotions in Man and Animals)”. Aceste enunțuri, împreună cu ideile generale, destul de specifice ale teoriei afectivității ca linie de gândire, pot fi rezumate astfel:

(1) Ca membri individuali lipsiți de apărare a unei specii, evoluând și trăind în colonii sociale, ființele umane au nevoie de un sistem elaborat și foarte activ de comunicare pentru transmiterea mesajelor grupului și pentru supraviețuire.

(2) Într-un mod specific, informația și reacțiile purtate de anumite „grupuri afective” sunt legate de siguranță, pericol, coeziune de grup sau alte mesaje sociale urgente de supraviețuire ce nu pot aștepta explicații verbale, dar trebuie comunicate și înțelese aproape instantaneu. Exemplele ar ilustra frică, bucurie, încântare, furie, tristețe, descurajare - și grupul emoțional pe care Darwin îl numește „ateția către sine-rușine-timiditate” - pe care îl înțelege ca zonă a continuumului afectivității pe care o experimentăm atunci când ne contractăm, retragem, nefiind „apți” pentru ce urmează.

(3) Aceste grupuri afective, împreună cu semnele lor caracteristice (expresie facială, postură, gestică), sunt universale și înnăscute. Darwin a mers mai departe și a presupus faptul că fața umană relativ lipsită de păr a evoluat pentru a comunica rapid aceste mesaje urgente a informațiilor afective la o anumită distanță vizuală, și unui grup întreg deodată (de aici accentuarea titlului lucrării sale, *The Expression of The Emotions...*). Astfel, el a concluzionat faptul că aceste semnale trebuie să fie cât se poate de solide și stabile în ciuda diferențelor culturale: populații care au evoluat să fie „pre-conectate” pentru recunoașterea acestor semnale urgente vor avea un avantaj clar de supraviețuire, față de cei care trebuie să inventeze și să predea toate acestea de la zero fiecărui nou membru. Pentru a testa aceste ipoteze el a construit un intrigant experiment în cadrul câmpului. Folosind fotografii în care subiecții din Marea Britanie ar identifica imediat exprimarea variatelor grupuri afective (din nou, furie, bucurie, frică, mândrie, rușine, dezgust, și așa mai departe), el a arătat atunci aceleași fotografii antropologilor cât și

membrilor din triburile Africane și ai altor culturi „primitive”. Această metodă elegantă și chiar deschizătoare de drumuri de studiu etnografic nu a fost niciodată cuantificată statistic într-o manieră modernă, însă Darwin a fost mulțumit de faptul că ipotezele sale au fost validate de rezultate, și că variate grupuri afective, așa cum erau reprezentate de expresiile faciale specifice, erau imediat identificate indiferent de cultură. În felul acesta, el a concluzionat că afectele pe care le-a identificat erau într-adevăr universale și universal înțelese într-un mod cât se poate de consistent.

În secolul nostru, lucrările lui Darwin au fost reluate și extinse de către Sylvan Tomkins și adepții săi, cu o accentuare particulară a rolului special al rușinii în dinamica emoțională ale vieții. Pentru Tomkins, ca și pentru Darwin, rușinea este afectul îndepărtării sau retragerii, cuprinzând întregul ansamblu de sentimente ce apar atunci când simțim ceea ce vrem să facem, sau când suntem în mijlocul acțiunii, sau doar după ce am realizat ceva, nu este bine primit sau nu este acceptat în câmpul social, sau datorită faptului că poate nu ne vom ridica la nivelul așteptărilor celorlalți într-un fel anume. Astfel, găsim rușinea împerecheată întotdeauna cu alte afecte - în special cu grupul afectiv „exaltare-bucurie”, dar și cu altele în anumite momente, oricând ne aflăm pe punctul de a fi expuși, dorind sau încercând sau fiind așteptați să facem ceva ce va avea ca urmare faptul ca noi să „arătăm rău” în ochii celorlalți. La nivelul bunului simț această împerechere a rușinii cu alte afecte are logică odată ce ne gândim la asta: de cele mai multe ori în stări de dorință sau așteptare (proprie sau a altora) devenim mai vulnerabili față de judecare, respingere, sau nereușită. Dacă impulsul sau dorința mea este de tip sexual, să presupunem (sau de furie, sau de chef de joacă, sau un impuls egoist, sau orice este judecat inadecvat sau neacceptat de grupul meu), atunci sentimentele rușinii anticipate pot chiar să funcționeze pentru a mă proteja de o periculoasă pierdere a aprobării, afecțiunii sau apartenenței în lumea „reală” a relațiilor cu ceilalți.

Acesta este aspectul funcțional al rușinii, accentuat de teoriile afectivității, care nu este modul în care ne gândim de obicei la o emoție pe care cei mai mulți dintre noi o experimentăm ca fiind insuportabil de negativă. Totuși, este firesc ca o perspectivă cu rădăcini în gândirea evoluționistă să caute aspectul funcțional al oricărui comportament universal sau tipar procesual, și avantaje clare ce vor aduce progres grupului dacă membrii sunt sensibili față de genul sentimente ca acestea, ceea ce ar trebui să aibă rolul de a-i aduce pe indivizi într-o relativă armonie cu întregul. (Și Darwin, aduceți-vă aminte, era preocupat de evoluția și supraviețuirea populațiilor și grupurilor - nu doar a supremației „celui mai înzestrat individ”, așa cum unii dintre conservatorii politici ai „Darwinism social”, din rândul adeptilor săi, au interpretat multă vreme greșit faptul că ar fi intenționată).

Așa cum Tomkins, Kaufman, și alți scriitori contemporani ai teoriei afectivității, au evidențiat faptul că această perspectivă oferă rușinii un statut special în rândul afectelor. Având în vedere că celelalte afecte au în general tendința de a ne împinge direct către lumea exterioară (estimativ, „înspre” în cazul furiei sau exaltării/bucuriei, „departe de” în cazul fricii, poate „sus” în cazul mândriei, și „jos” în cazul durerii, și așa mai departe), rușinea funcționează mai mult ca un guvernator asupra energiei și intensității celorlalte afecte. Astfel, e posibil să simt frică și să vreau să fug, dar rușinea anticipată și faptul de a mă simți rușinat, e posibil să oprească impulsul fricii. Ca și, să spunem, excitarea sexuală: e posibil să simt dorința de a merge înspre persona care mă stimulează, dar dacă el sau ea este persoana „greșită” - poate chiar genul „greșit”, după valorile grupului meu - atunci rușinea mă poate opri (și, din nou, mă poate proteja de consecințe grave). Sau pot să mă simt copleșit de sentimente de resemnare și lipsă de speranță în fața unei unei sarcini prea grele, dar frica de a-mi fi rușine pentru nereușită mă poate face să încerc din nou.

Astfel, rușinea emerge ca „afect reglator”, așa cum Tomkins o numește, mediază și modulează acțiunile pe care sunt impulsionat să le fac, sau să nu le fac, de către celelalte afecte pe care le simt. Problemele

apar, bineînțeles, odată cu înclinarea mea umanistă și Gestalt, în mod egal moștenite, de a învăța, generaliza, crea un întreg cu sens, unde și când pot, și apoi să aplic aceste învățături și generalizări într-un context al provocării aduse de rezolvarea unei viitoare probleme. În tradiția clinică, aceasta reprezintă întreaga arie a „internalizării” - în sensul clasic al supraeului și transferului, sau doar în sensul obișnuit al oricărei învățături din experiență sau credințe generalizate, examinate sau neexaminat. Așa cum afirmă comportamentaliștii, eu dintotdeauna asociez sau împerechez un lucru cu altul, chiar dacă multe dintre aceste asocieri sunt „superstițioase”, și nu nu e nevoie să fie transferate la situația actuală. În termenii mai complecși ai modelului Gestalt, această tendință de generalizare și formare a credințelor este în primul rând înțeleasă ca cea mai fundamentală caracteristică a procesului uman, și un principiu de bază al modelului: „natura umană” ce îmi aparține, este lucrul, ca ființă umană, pe care nu pot să nu îl fac. Pot să o deconstruiesc, să o critic, să o provoc, să experimentez cu ea și să o probez - într-adevăr, la asta se rezumă esența psihoterapiei. Dar nu mă pot opri din a o face, pentru că asta sunt „predispus” să fac, ca ființă socială îndreptată către rezolvarea de probleme, instinctivă; adică, reprezentarea întregului câmp într-un gestalt contextual cu sens în serviciul rezolvării problemelor este pur și simplu ceea ce „sunt născut să fac”.

Foarte bine, dar aducând aceste variate cunoștințe împreună, este ușor să vezi cum problema în relațiile umane nu este rușinea sau a provoca rușine ca atare (acestea, din nou, sunt procese individuale/sociale naturale), ci rușinea internalizată în trecut sub condiții mai mult sau mai puțin constrângătoare și ce țin de dependență, și care apoi sunt purtate ca o schemă experiențială complexă, ce se activează sau amenință să se activeze oricând sunt confruntat cu orice experiență care mă face să mă simt expus, inadecvat, subestimat, respins, nepotrivit, sau nesigur în acest ceva-nu-e-în-regulă-cu-mine, într-un mod personal. La extreme, un nivel înalt de rușine internalizată (ce este un reziduu al utilizării îndelungate a pedepselor ce provoacă rușine sau



alte comportamente relaționale aversive într-o copilărie traumatizantă, cu mult timp în urmă) mă poate face să mă simt instabil și reactiv, obligat să răspund la primul semnal al acestor sentimente cu acțiuni puternice de contracarare; (furie, contracarare a rușinii, chiar mânie sau violență – sau, alternativ, apăsare a acestor sentimente, prin depresie, auto-administrarea de droguri sau activități sexuale sau alte acte pentru a scăpa de aceste sentimente).

Toate acestea se datorează faptului că sentimentele puternice de rușine constantă sunt insuportabile, și imposibil să stai cu ele în absența unui suport de contracarare puternic. Din nou, este ceva ce noi știm, din punct de vedere personal și clinic, dar care este dificil de înțeles sau explicat, dintr-un punct de vedere pur individualist. Adică, dacă natura noastră este să existăm separat și independent (cel puțin după o perioadă de dependență din copilărie pe care ar trebui în mod normal să o depășim) atunci cum se poate ca rușinea să aibă puterea pe care o are - fie de a susține coeziunea socială, cum Darwin și teoreticienii afectivității accentuează, sau să ne paralizeze și/sau să ne arunce în tipare de reacții distructive, așa cum știm că poate face cu personalități fragile (și din nou, argumentul nostru ar fi că personalitățile „slab structurate” sau „borderline”, au un nivel înalt de rușine internalizată, și un istoric de abuzuri și rușine, sunt într-adevăr toate moduri de a spune același lucru)? De ce pur și simplu nu ne „ridicăm deasupra” acestor sentimente interioare și opiniilor altora ca noi, să „ascultăm de noi”, și să ignorăm mesaje noi sau vechi venite dintr-un mediu rușinos?

Răspunsul, dintr-un punct de vedere Gestalt, este pentru că nu asta înseamnă sinele și procesul-sinelui, sau felul în care ele funcționează. În perspectiva Gestalt, așa cum aceasta este fundamentată pe construcția întregului cu sens în câmpul experienței, noi înțelegem „sinele” ca fiind procesul integării întregului câmp experiențial, atât „extern” cât și „intern”, într-un întreg cu care se poate trăi, realizabil, care îmi permite să acționez, să trăiesc, înțeleg, și să merg mai departe sau să cresc. Astfel, din această perspectivă, în legătură cu care am putea

argumenta faptul că este mai apropiată de experiența trăită, simțită față de modelul pur individualist, „sinele” și „alții” nu sunt de fapt deloc două părți separate, experiențial, ci sunt părți ale aceluiași câmp unificat, integrate prin intermediul procesului ce aparține sinelui. „Eu” și „tu” suntem distincți ca experiențecu siguranță, dar nu separați sau separabili, în procesul viu al sinelui. Unul îl implică și îl conține pe celălalt, în mod subiectiv: noi suntem.

Și astfel, eu nu pot să „ignor pur și simplu” câmpul meu social. Într-adevăr, opunându-mă oamenilor din jurul meu, susținând ceva în care eu cred (ce este o capacitate crucială și o parte a vieții creative), sunt lucruri pe care le pot face numai simțind suport și conectare din partea altui grup(ceea ce psihologia socială numește „grup de referință”), pentru a suplini acea apartenență semnificativă în câmp de care am întotdeauna nevoie, conform condițiilor naturii mele umane. Adică, dintr-o perspectivă Gestalt, „independența” nu înseamnă niciodată „autonomie”, dar este întotdeauna o formă mai complexă de interdependență în câmp, acum integrată într-o nouă și mai complexă modalitate de a fi mai independent, în termeni de aici și acum. Noi „ne apărăm” prin a apela la alte valori, la alte grupuri cu care ne simțim conectați, la fel cum suportăm sentimente de respingere, inadecvare, și pierderea apartenenței, în final, doar prin a face un apel similar, implicit sau explicit, la conexiuni suportive și validare cu și prin alte abilități, alte afirmații, alte conexiuni în câmp, fără de care nu putem trăi(sau fără de care nu putem trăi corespunzător).

Pentru a aduce aceste diferite idei împreună, putem afirma faptul că în Gestalt noi înțelegem rușinea ca ilustrând afectul unei importante pierderi a contactului în câmp (vezi discuție Lee, 1995). Viața noastră este despre „intrarea în contact” - găsirea și crearea de percepții complete cu sens, sentimente și acțiuni ce aduc nevoile și dorințele lumii noastre interioare la un acord satisfăcător cu lumea resurselor din afară, incluzând în primul rând alți oameni. Aceasta este supraviețuirea - din nou, ceea ce suntem „înnăscuți” să facem. „Sinele” este ceea ce numim proces integrativ, unificarea creativă în desfășurarea

câmpului, în moduri care susțin traiul meu și dezvoltarea pe cât pot eu de bine. O ruptură semnificativă în acest câmp - o pierdere a receptivității într-o arie importantă - amenință nu doar bunăstarea mea concretă, ci și sentimentele mele solide ale coeziunii de sine și procesul sinelui - și trebuie abordată, pentru bunăstare sau boală, într-un fel sau altul (există multe perspective asupra rușinii, și multe modele, dar nici una dintre ele nu sugerează faptul că sentimentele profunde de rușine pot pur și simplu să fie ignorate - toate acestea au în vedere faptul că organizarea noastră nu ne permite să facem asta). Pentru a pune cunoștințele lui Tomkins despre teoria afectivității în termeni Gestalt, putem spune că rușinea modulează contactul (vezi discuție Lee, 1995; Wheeler & Jones, 1995). Cu alte cuvinte, rușinea este întotdeauna cu noi - ca potențial, ca anticipare, sau ca un sentiment actual. Și datorită dimensiunii unui trecut traumatizant ce a fost internalizat sau purtat în forma credințelor puternice și așteptărilor, multe dintre ele fiind negative, modelând și limitând procesul actual de contact, rușinea devine atunci o bombă cu ceas, un fel de explozie adâncă care se poate declanșa în orice moment, oricând semnalele actuale și întâmplările acționând pentru eliberarea vechilor „declanșatori ai rușinii” din trecut-uneori cu consecințe grave, chiar tragice.

### **Între părinte și copil: Rușinea în relația părinte / copil**

Dar cum se întrepătrund sentimentele de rușine sau dinamicile rușinii în interacțiunea părinte-copil - în special în cadrul interacțiunilor dificile sau problematice, în cele care se transformă în crize, sau se prăbușesc și devin distante, alienate, incriminatoare și autoincriminatoare? Pentru a explora aceste întrebări, noi am folosit uneori un exercițiu din următorul tip general, cu câteva variații, ce depinde de cadrul și de interesele grupului care ni se alătură în această explorare. Ca cititor, poți alege să iei un pix și o foaie sau un laptop și să faci și tu exercițiul pe parcurs, sau doar să participi urmărind răspunsurile altora, dintre care unele vor fi incluse în discuția de după. Acestea sunt instrucțiunile pe care noi le oferim:

*Închide ochii, intră, și lasă-ți mintea să se joace cu amintiri dureroase sau amintiri-dificile ale unei interacțiuni părinte-copil complicate sau „neplăcute” la care ai luat parte într-un fel sau altul. Poate să fie o interacțiune anume, sau poate fi un tip de situație problematică ce s-a întâmplat în mod repetat. În orice caz, refă-o cât mai concretă și mai specifică cu putință. Adu-ți aminte ceea ce s-a întâmplat și acordă o atenție deosebită modului în care te simțeai: care era fondul emoțional de ansamblu, și cum te simțeai corporal? Ce îți spuneai, în timpul interacțiunii și după? Acum ești încă tulburat de ceva ce regreți, în urma acelei întâmplări? Ce speră să se întâmple? Crezi că se poate schimba? Cum îți dorești să se fi întâmplat, sau cum crezi că s-ar întâmpla acum sau în viitor? Și, din nou, cu fiecare întrebare, fii atent la sentimentele ce apar, în timp ce reconstitui scena în mintea ta!*

Scrie întâmplarea în câteva propoziții sau fraze. Scrie la timpul prezent, pentru a o face mai actuală. Nu uita să incluzi câteva dintre tonalitățile sentimentelor și cuvinte ce îți apar, împreună cu emoția dominantă și cu dorința preponderentă care rămâi din aceste amintiri.

O dată ce grupul a avut șansa să scrie preț de câteva minute - și odată ce intensitatea violentă a scrierii a început să se domolească - atunci rugăm oamenii să se întoarcă către un vecin, sau să aleagă un partener, și să-i spună acelei persoane oricât de mult din experiența lor se simt confortabili să împărtășească. Dacă orice aspect al întâmplării este prea intim pentru a fi dezvăluit unui străin, le recomandăm atunci doar să treacă peste evenimentele specifice și să se concentreze pe împărtășirea sentimentelor pe care le-au avut atunci, și asupra sentimentelor cu care au rămas acum după ceva timp. Acest aspect este foarte important pentru noi - atât din respect, în general pentru intimitatea experienței oamenilor și a importanței capacității lor de a face alegeri în legătură cu ce să împărtășească, și chiar mai mult, deoarece noi credem că deschidem și pășim într-o zonă a rușinii cu aceste întrebări, și rușinea

din punctul nostru de vedere are, dintre toate emoțiile, cel mai mare potențial de a declanșa decompensări ale suportului și organizării personalității noastre obișnuite, și erupții bruște ale sinelui - sau alte comportamente distructive, în forme subtile sau evidente (incluzând la extrema mai puțin vizibilă și liniștită, de exemplu, accese interminabile și obsesive de auto-învinuire pedepsitoare).

O dată ce ritmul de scriere se diminuează, de obicei o dispoziție de tăcere greoaie se instalează în cameră, ca și cum oamenii cad pe gânduri, într-un teritoriu mai puțin fericit. Apoi când invităm oameni să împărtășească cu ceilalți, de cele mai multe ori camera explodează de gălăgie și o intensitate egală de energie, acum îndreptată spre afară nu în interior. Aceste tipare constituie primele rezultate interesante ale acestei explorări. În primul rând, faptul că din sute de oameni ce ni s-au alăturat în aceste explorări ale unor amintiri destul de dificile, într-o formă sau alta, nu am avut niciodată nici măcar o singură persoană al cărei răspuns să fi fost acela de a „nu se putea referi la întrebare”, „nu se putea gândi la un exemplu” sau „să nu fi fost interesată de întrebare”. Se pare că noi toți purtăm aceste amintiri, împreună cu abilitatea de a le accesa, în anumite momente, foarte ușor.

În al doilea rând, merită menționat faptul că dacă lăsăm posibilitatea de alegere, devine cât se poate de excepțional faptul că oricine își amintește și scrie despre o amintire de-a sa așezându-se în rolul copilului. Majoritatea participanților - incluzând oamenii care nu au copii - au tendința de a alege o interacțiune dificilă unde ei înșiși erau în rolul părintelui (adesea adaptând liber cuvântul „părinte”, destul de rezonabil, pentru a include creșterea-copiilor și activitățile de îngrijire a copiilor în care au fost probabil implicați, personal sau profesional, fără a fi părintele copilului respectiv.) Acest fapt este poate surprinzător, având în vedere că noi toți ne putem aminti cel puțin câteva momente dificile și dureroase din copilărie, că multe asemenea momente includ un element conștient de rușine, sau sentimente de inadecvare, și că rușinea prin natura ei are un fel de a dăinui, și a fi activă în amintiri, chiar și atunci când ne reamintim un eveniment la mult

timp după ce a avut loc. Desigur, e posibil ca experiențele parentale dificile să fie mai recente, și mai urgente în viața noastră actuală, ca fiind probleme presante de rezolvat. În orice caz, sentimentul nostru este cumva diferit: noi credem, mai degrabă, că ceea ce este atât de presant în legătură cu momentele parentale dureroase este faptul că (adesea confirmat imediat de participanți) adesea acestea nu au fost dezvăluite înainte, sau nu fuseseră împărtășite aceste sentimente profunde - și însuși acest fapt, această intimitate și reticență, are o mare legătură cu rușinea. Copilul a simțit rușine atunci, probabil, în timpul interacțiunii dureroase sau datorită evenimentului respectiv - dar e posibil să nu fie rușinos să-și aducă aminte acum de acesta; și poate din acest motiv evenimentul poate fi reamintit acum și împărtășit cu ceilalți - o reamintire care prin ea însăși atenuează rușinea, din punctul nostru de vedere. Din nou, în termenii Gestalt descriși mai sus, rușinea are de a face cu deconectarea, într-un mod amenințător și important - cu a nu fi capabil, sau încrezător, de a inspira/cere implicarea și acceptarea de care știm că avem nevoie, și fără de care nu putem crește sau progresa. Astfel, rușinea duce la izolare (pentru a acoperi cauza rușinoasă a deconectării), și tinde să devină un cerc vicios: simpla împărtășire ce ar putea elibera rușinea, prin crearea unei conexiuni cu ascultătorul, tinde să nu aibă loc datorită anticipării opusului - adică, mai multă dezaprobare, judecare, inadecvare, respingere și rușine.

În mod cert, nu știm pe nimeni care vreodată să-și fi permis opțiunea de a nu-i spune deloc partenerului evenimentele, ci doar a menționa sentimentele fără nici un fel de detaliu concret (deși sigur unii oameni pot să fi modificat evenimentele reamintite - un mod de modulare a contactului pe care l-am sprijini din toată inima). Aparent se întâmplă ceva într-un grup unde „toată lumea se află în barca rușinii” (ca într-un grup de recuperare, sau altfel de grupuri) ce susține participanții să-și dezvăluie acele lucruri dificile sau neplăcute despre ei, fără îndoială, în speranța că înțelegerea primită va contrabalansa judecarea sau deconectarea de care în anumite momente cu toții ne putem teme.

În continuare, de obicei cerem participanților să împărtășească experiența lor întregului grup. În acest moment, din nou susținem faptul că nu detaliile specifice ale evenimentului sunt cele care ne interesează, ci tonul emoțional și sentimentele acestor amintiri, atât din timpul interacțiunii în sine cât și în timpul celor ce au apărut în timpul reamintirii și scrierii lor, dinaintea împărtășirii lor partenerului din grup. Din nou, facem aceasta deoarece nu vrem să încurajăm un nivel de expunere, în fața unui grup de străini, a ceva ce poate fi greu de suportat după aceea. Oricum, împărtășirea unor evenimente concrete apar spontan în timpul procesului, sau în discuția ulterioară, care uneori include consultări explicite și rezolvarea de probleme cu un partener sau cu întreg grupul. În continuare sunt câteva exemple a tipurilor de povești pe care oamenii le spun - unele luate din aceste discuții, și unele din consultațiile din cadrul clinic. În toate aceste exemple biografia persoanelor a fost modificată, păstrând structura problemei și sentimentele, totodată protejând identitatea respondenților:

*Problema mea este că devin atât de furioasă, și apoi izbucnesc - nu fizic, ci verbal. Și urăsc să fac asta - mă urăsc. E ca și cum văd că o rănesc pe Rachel, dar nu mă pot abține. Se întâmplă de cele mai multe ori la ora de culcare, când se tot ridică din pat, și se face tot mai târziu. Și eu devin confuză, pentru că nu sunt sigură dacă nu Michael este cel pe care sunt deja supărată, pentru că el nu mă ajută cu nimic. El a fost plecat toată ziua, în timp ce eu am stat cu Rachel, și acum tot ce-mi doresc este să petrec puțin timp singură cu un adult - cu el. Dar el îi face pe plac, și o pune iară în pat, și îi spune încă o poveste - la nesfârșit. Și eu mă simt într-un fel neputincioasă, și singură, și nu sunt sigură ce simt - neputință, de cele mai multe ori un fel de slăbiciune corporală, și vinovăție față de Rachel.*

*Asta se întâmplă în fiecare zi acum. Pare amuzant, dar problema mea este legată de faptul cășiul meu nu vrea să se imbrace dimineața. Adică nu vrea sub nici o formă. E un dezastru. Și e*

treaba mea - eu sunt cel care trebuie să-l pregătească pentru școală, pentru că soția mea îl ia de la școală. Și e foarte relaxată în ceea ce privește asta, ea spune că-i problema lui, lasă-l să meargă în pijamale. Dar nu poți să faci asta - adică, trebuie să poarte ceva! Și nu e un țânc - are aproape opt ani. Așa că încerc să-l grăbesc, și să transform asta într-un joc, și să-i promit ceva, apoi încerc să-l mituiesc, și apoi devin aspru - nimic nu merge. Ajungem să țipăm - soția mea de asemenea - și el plânge, și suntem toți în întârziere la serviciu și la școală. Și eu mă simt, mă simt stânjenit de asta, ca să fiu sincer. Cred că poate ar trebui să îl duc la terapie - sau poate eu ar trebui să merg - sau cu toții ar trebui. Adică, asta-i ceva ce oamenii ar trebui să poată să facă, nu? - să se îmbrace dimineata. Mă simt ca un ratat, și asta din cauza a ceva atât de banal. Cum reușesc oamenii să facă asta?

Fiica mea intră în niște certuri monstruoase cu soția mea, sau soția mea cu fiica mea. Nu știi cum încep, dar, ce se întâmplă, soția mea ajunge la un punct, și apoi vine la mine. „du-o tu la culcare”, sau „învață-o tu să fie politicoasă - eu nu pot”. Adică, eu cred că părinții ar trebui să se sprijine unul pe celălalt, și să intervină pentru celălalt când unul dintre ei pierde controlul, și toate astea - dar problema e că, până să ajung eu, ea e deja plină de nervi, urlă una la alta, mai mult ca niște surori (fiica mea are doisprezece ani), și ce ar trebui eu să fac? Așa că intervin, și atunci sunt personajul negativ, și bineînțeles că nu prea este de ajutor și fiecare se încruntă la fiecare, și cei mai mici se agită prin jur dându-se la o parte - dar eu mă întreb ce învață din asta pentru adolescența lor. Mă simt frânt, în cea mai mare parte - și nu sunt sigur cu precizie între ce și cedar e un sentiment de rupere aproape fizic.

Problema mea este plânsul. Sunt singurul părinte - nu mai suport. Știu că este problema mea. Știu că reacția mea este exagerată, dar nu știu cât de exagerată - vreau să spun. Nu știu cât de normal este plânsul, de exemplu în timpul meselor. Nu vreau să se întâmple



*asta. Ar trebui să privesc lucrurile rațional, să fiu relaxată, dragoste dură, suntem la cină, îți convine sau nu, dar nu fac asta - mai întâi mă chinui să le fac pe plac - pentru că mă simt rău în legătură cu divorțul. Stiu - dar apoi mă gândesc, dar cu mine cum rămâne? Dacă aș fi plâns așa, mama m-ar fi plesnit. Simt furie în legătură cu asta - dar și altceva de asemenea, ceva mult mai lipsit de speranță. Ce simt este pur și simplu deznădejde. Și totuși - per ansamblu, suntem destul de fericiți, și ei se descurcă bine. Chiar nu înțeleg treaba asta. Doar știu că doare foarte tare.*

Dacă noi cerem oamenilor să-și împărtășească apoi sentimentele și tonul emoțional al acestor descrieri, ceea ce obținem reprezintă întreaga varietate a emoțiilor negative imaginabile, și ale constelațiilor emoționale: furie, durere, deznădejde, mânie, impotență, singurătate, resemnare, descurajare, dezamăgire, câteodată stânjenală, inadecvare, vină, în unele cazuri frică, izbucniri, abandonare, anxietate, tristețe, plictiseală, oboseală, chiar durere la gândul morții unui vis sau a unei fantezii legate de cum o să fie să ai copii, și cum ar fi totul diferit de propria copilărie. Cea mai pozitivă reacție pe care o putem primi în aceste cazuri este un fel de umor melancolic, un fel de auto-compătimire ambiguă pe care o persoană o poate simți în contemplarea realității frustrărilor și dezamăgirilor proprii, în contrast cu speranțele și visele sale.

Mai departe, cerem uneori o listă comparativă a felului în care s-au simțit atunci când au spus povestea unui partener, și auzind povestea partenerului, în exercițiul de aici și acum. Contrastul nu este surprinzător, dar este totuși extraordinar. Căldură, acceptare, auto-acceptare, înțelegere, susținere, eliberare, sensibilitate, ușurare, mai multă energie, speranță, singurătate atenuată, inspirație - chiar dobândirea unor idei noi pentru rezolvarea problemei, sau cel puțin a abordării diferite a acesteia. Și toate acestea rezultă din simplul fapt de a spune povestea unui străin, fără nici o intenție sau instrucțiuni de a facilita orice schimbare majoră, cu atât mai puțin o sesiune de rezolvare de probleme!

Curios (sau poate nu atât de curios, cu cât devenim mai familiari cu dinamicile acestei emoții înșelătoare), unul din cuvintele care aproape niciodată nu apar în prima listă este rușinea. Și totuși lista este întotdeauna plină de cuvinte ce descriu sentimente apăsătoare care par să se învârtă în jurul termenului lipsă: deznădăjduit, neputincios, slab, inadecvat, judecat, nereușit, chiar stânjenit, sau expus. Din punctul nostru de vedere această absență vorbește despre genul de tabu social din jurul conceptului de rușine, și despre experiența grupului cu aceste sentimente asociate. Din nou, în ideologia noastră individualistă dominantă, rușinea în sine este rușinoasă. A admite acest sentiment rușinos chiar și nouă înșine, înseamnă a admite slăbiciunea, inadecvarea, dependența - de lume, de toate lucrurile care ne fac să fim văzuți, puțin probabil, ca fiind demni de a intra în contact, sau de a reintra în contact, sau cu alte cuvinte, puțin probabil ca rușinea să fie atenuată. Și astfel, rușinea se ascunde, fiecare dintre noi încercând singur să controleze sau să nege ceea ce poate fi atenuat și restabilit numai în relație, în condiții speciale de încredere și suport.

Pentru a explora mai departe, cerem uneori participanților să se întoarcă la povestea lor, mai întâi probabil singuri și apoi cu același partener, și să o povestească din nou în termenii sentimentelor de rușine. Facem asta pentru că noi credem că rușinea este singurul lucru pe care oamenii „îl simt cu adevărat”, aici, (rușinea, aduceți-vă aminte întotdeauna acompaniază alte sentimente) - și în mod sigur, nu cu ideea de a spune oamenilor ceea ce „ar trebui să simtă” (orice ar însemna asta) - ci mai degrabă în spiritul unui experiment, testând comportamente și cadre noi, în serviciul unui nou experiment, pentru a vedea unde acea experiență se potrivește atunci pentru acea persoană, și unde și cum îi poate modifica propria înțelegere a sentimentelor și proceselor ei experiențiale. Deoarece acest cadru poate părea straniu sau nefamiliar (sau rușinos), noi cerem partenerilor să se comporte ca un profesor, întrebând la fiecare parte a poveștii : „În ce fel ai simțit/e posibil să fi simțit/ai fi putut să simți rușine aici, sau oricare alt sentiment asemănător, în acest punct al poveștii? ”

Astfel, în prima descriere de mai sus, întorcându-ne la propoziția inițială, „devin atât de furioasă”, partenerul celui care povestește ar întreba „În ce fel simți că îți este rușine de asta, ce este rușinos în a deveni atât de furioasă în legătură cu fiica ta?” În acest caz, răspunsul a venit imediat, fiinddeja sugerat de următoarea afirmație, „mă urăsc”, „îmi este rușine de faptul că devin atât de furioasă, ea e doar o fetiță, și el aproape că o încurajează (să se tot ridice din pat). Simt că sunt o persoană rea, o mamă rea, ar trebui să pot să-mi controlez sentimentele - sau cel puțin să le înțeleg, nu doar să le vărs asupra ei!” Până acum desfășurarea nu a fost surprinzătoare pentru participantă, dar partea următoare a fost mult mai inedită pentru ea, și a oferit o perspectivă destul de diferită de reacției. La partea în care „Michael nu mă ajută cu nimic” (și întrebarea, cum poate asta să fie rușinos pentru tine), ea s-a simțit inițial furioasă, apoi îndurerată și singură - și apoi a urmat un val copleșitor de rușine. „Ce e în neregulă cu mine”, s-a plâns, „de nu vrea să-și petreacă serile cu mine? Bineînțeles că vrea să o vadă pe Rachel - și eu vreau - dar până la ora asta am petrecut amândoi trei sau patru ore cu ea. Și partea asta nu e chiar plăcută, așteptând din cincisprezece în cincisprezece minute să o ducă la culcare. Am fi putut să bem un pahar de vin, să vorbim, să citim, să facem dragoste - orice. Și eu vreau asta - el de ce nu vrea? De ce nu are nevoie de asta? Pur și simplu mă simt inutilă cu el, și nedorită. Poate sexual, dar mai mult ca persoană, ca și cum compania mea nu valorează nimic pentru el, nu ceva ce are nevoie. De asta devin atât de înfuriată în legătură cu Rachel - și în legătură cu Michael. Nu este gelozie, mi-am pus întrebarea asta de mai multe ori. Nu este asta. E rușine - nu că îi acordă ei atenție, ci doar pentru că nu are nici un interes să petreacă timp cu mine. Ca și cum nu mai vrea asta, nu mă mai vrea. Nici un interes și nici o dorință”. Până în acest moment ea plângea ușor, în brațele partenerului ei de exercițiu, care plângea și el. Privind prin încăpere, am putut vedea că nu erau singurii cu lacrimi în ochi. Dacă rușinea este contagioasă, pe cât este de răspândită, atunci eliberarea pe care toți o simțim atunci când într-un final, de data asta ne putem debarasa de cel mai izolat

loc din lume, de acest sentiment atât de universal, cât și sensibil, în moduri diferite pentru noi toți.

Acest exemplu ar putea să fie valabil pentru multe persoane, conform cu cea de-a doua și a treia descriere de mai sus, în fiecare dintre ele, un tată ce se confruntă cu probleme dificile în aria generală a „disciplinei”, ambii naratori formulând problema ca fiind una de inadecvare. În prima dintre cele două – cea cu băiatul cel mic care nu vrea să se îmbrace - sentimentele de rușine ce au ieșit în evidență erau fără îndoială legate de gen. Mamele de pretutindeni își duc cumva copii la școală îmbrăcați, acest bărbat și-a spus (și ne-a spus) - așa că, de ce eu ca tată nu pot? Probabil copiii nu se simt așa apropiați de tații lor, și nu vor să facă ce aceștia le cer, nu vor să le facă viața ușoară, așa cum fac cu mamele lor. Probabil că lipsește ceva în ceea ce sunt eu, ca bărbat, niște deficiențe emoționale profunde, ce creează o ruptură în relație, așa că băiatului meu pur și simplu nu-i pasă. Și nu vreau să îi cer ajutor soției mele - fiindcă asta nu ar face decât să confirme acest fapt, și uite-mă, blocat în propria inadecvare masculină, și în propria mea rușine.

Ca și următoarea descriere, unde tatăl care a spus povestea s-a simțit provocat - și a descoperit o dorință - în autoritatea sa ca tată, și ca bărbat. La fel ca și în familia sa de origine, când mama nu putea să se descurce cu unele „probleme de disciplină”, le pasa tatălui său. Și tatăl său rezolva întotdeauna problemele, atunci și acolo, fără tergiversări și fără să i se întoarcă vorba, sau să schimbe sfârșitul poveștii, și fără alte discuții. Doar cuvintele „am să-i spun tatălui tău” erau de ajuns pentru a rezolva problema - atât timp cât suntem de acord cu faptul că „problema” era „de disciplină” în acel moment, care cu siguranță dispărea din peisaj - „dar cu ce consecințe”, își amintește acest participant, „cu ce consecințe”. Consecința era bineînțeles relația cu tatăl, care a fost „distantă – ba nu, aș spune inexistentă”.

Acest tată nu a vrut să repete acestea, și nu le-a repetat. Și cu toate acestea el tot prezintă sentimente inconștiente de rușine legate de a nu fi „destul de bărbat”, pentru a putea impune acel tip de autoritate și

respect. În acest caz, doar formulând întrebarea în termeni ai rușinii, a fost de ajuns pentru a schimba semnificativ sentimentele simțite în legătură cu această problemă. „Dar eu nu vreau genul ăsta de respect”, protestează el - față de sine, față de tatăl său, indiferent de unde veneau acele mesaje, legate de faptul că un „bărbat adevărat” ar inspira supunere instant, bazată, ipotetic, pe frică. „Ăsta nu-i respect - și cu siguranță nu e o relație”. Acesta a fost unul din acele momente când am întrerupt discuția pentru a consulta grupul și procesul de rezolvare a problemei - ca un exercițiu de învățare, pentru a arăta cum experimentul încadrării sentimentelor ce aparțin relației părinte-copil, printre care șiruşinea, pot duce la o nouă organizare și la o nouă soluție comportamentală, cât și pentru că atunci când o problemă dificilă emerge în grup în acest fel, este faptul că la nivelul grupului a apărut o diferență mare de sentimente, valori, stiluri, între persona care vorbește și restul grupului, iar atunci, deseori, „lucrul în doi” este posibil și eficient, doardupă o scurtă întrerupere. Ce este cu adevărat respectul, l-au întrebat cei din grup? Răspunsul a venit rapid - „dialogul”. „Atunci când doi oameni - părinte și copil, să spunem, vorbesc și se ascultă unul pe celălalt, ăsta este într-adevăr respect”. Celălalt tip - „disciplina”, e doar „contrafăcut”. De aici au urmat numai câțiva pași pentru a dezvolta un nou răspuns pentru soția sa atunci când aceste crize aveau loc, și ea apela la el pentru a le rezolva. În linii mari răspunsul pe care l-a găsit și repetat în grup suna așa : „Vreau să te susțin (soției sale), și cu siguranță sunt de acord cu ideea că ea (fata lor de doisprezece ani) ar trebui să te asculte și să vorbească cu tine cu respect. Dar nu pot să rezolv lucrul ăsta acum pentru tine pentru că în momentul ăsta niciuna dintre voi nu o ascultă pe cealaltă. Noi toți trebuie să ne ascultăm - eu de asemenea - și dacă e vreun fel de a susține asta în momentul ăsta, eu vreau să o fac. Ca de exemplu, fiecare dintre voi poate să-mi spună acum propria perspectivă , și cealaltă doar să asculte. Dacă este o problemă de siguranță sau o temă pentru acasă sau de serviciu (acestea adresate fiicei), atunci știi că o voi susține pe mama ta sută la sută. Dar dacă este o problemă de a nu vă asculta una pe cealaltă, atunci suntem toți implicați, și atunci vă sprijin pe amândouă”.

Merită menționat faptul că pentru unii din grup acest discurs a părut „moale”, în timp ce altora li s-a părut „provocator”. Asta este o parte a valorii grupurilor. Ceea ce a fost important - pentru acest bărbat a părut just, se potrivea cu valorile și stilul lui, și se potrivea cu sentimentele sale, odată ce a intrat în contact și a lucrat cu propriile sale sentimente inaccesibile de rușine în legătură cu problema sa de a fi „moale”, care îl împiedica să-și găsească propria abordare și propria sa voce. Celor care au spus că abordarea sa este „moale”, le-a răspuns, ferm și cu pasiune, că din contră, crede cu tărie în valorile sale, în dialogul cu copiii, și că este mândru de relațiile sale din cadrul familiei - și mai presus de toate, că este sătul până peste cap de a fi condus de problematicile sale legate de rușine în ceea ce privește cu exactitate relațiile familiale, de a încerca să fie „bărbat” într-un fel în care nici nu crede și nici nu simte că e potrivit pentru el. Pe de altă parte, celor care i-au spus că discursul său este „provocator”, le-a zis că înțelege punctul lor de vedere, că soția sa e posibil să se simtă abandonată în criza vârstei mijlocii, și apoi, ca răspuns la avertizarea legată de a vorbi cu ea înainte de a acționa, vrea să o anunțe că nu va mai interveni ca până acum, și vrea să se consulte cu ea, despre cum ar putea el să fie deschis în momentul când o susține ca părinte, în același timp cu a le susține pe amândouă ca membri ai familiei exprimându-și sentimentele, și afișându-și dreptul de a le exprima. (De asemenea, atunci când au atins această problematică, grupul a adus în discuție și cea de-a doua descriere (#2). „Pot să rezolv asta pentru tine”, a spus o mamă a șase copii. „E minunat să intru în contact cu sentimentele tale legate de toate acestea, și sper să treci peste ideea că mamele au niște ingrediente deosebite pe care tu nu le ai, când în realitate tot ce avem este acea legătură care se creează prin sprijinirea lor atunci când sunt supărați și prin îngrijirea lor atunci când sunt bolnavi, ceea ce sunt sigură că și tu faci. Așadar, gândește-te la asta. Dar atât timp cât problema ta legată de haine va continua, uite ce ai de făcut: îmbracă-l de cu seară. Știu că pare o nebunie, dar crede-mă că funcționează. Unii copii nu pot să ia decizii dimineața - e prea greu, ei sunt îngrijorați în legătură cu ziua

ce urmează, sau orice altceva. Nu are nici o legătură cu tine, este vorba de el și de ziua ce urmează. Poate învățătorul lui este aspru cu el, sau poate ceilalți copii sunt greu de abordat - știi, teme legate de rușine. Și cu ce se îmbracă ei, la vârsta asta? - pantaloni și tricou, doar cu asta se îmbrăca copilul meu; haine care arată la fel chiar dacă dormi cu ele sau nu. Doar pune-l să-și schimbe lenjeria de corp seara, și să se îmbrace cu ce-i place, și a doua zi dimineată sunteți gata de plecare." La ultima verificare, câteva luni mai târziu, ambele soluții erau valide, și ambele situații mult îmbunătățite.)

Ultima descriere, mama singură cu copiii plângăcioși, mofturoși, era cumva diferită. Cu ce a intrat ea în contact, odată ce am dezvoltat problema în termeni de sentimente de rușine, a fost un sentiment profund de a fi neapreciată, împreună cu sentimente profunde de rușine în egală măsură, în legătură cu a nu fi importantă, cu un ecou până în copilăria ei timpurie, amintind de cele două căsătorii ratate, și alte relații actuale din viața ei. „Mă străduiesc atât de mult pentru ei”, a spus încet, „și ei nu apreciază asta. Cum pot ei să facă asta - nu au nici o idee, i-am protejat de toate astea. Tatăl lor nu a contribuit cu nimic, eu sunt la serviciu toată ziua, și tot ce fac ei e să se plângă de cină. Simt că și mie îmi vine să plâng - mă plâng, acum! - doar că eu nu am pe nimeni la care să mă plâng. E ca și cum eu nu contez” - această ultimă parte a fost mai mult ca o șoaptă. Era tăcere în cameră, până când am întrebat dacă mai era cineva care avea sentimente asemănătoare, de a nu fi important, a nu conta, de a avea grijă de lume în timp ce sentimentele tale nu sunt luate în serios. Încet-încă în tăcere mai multe mâini au început să fie ridicate prin cameră, până când în final, majoritatea mâinilor erau ridicate. I-am întrebat pe ei cum se simțea ea, doar văzând mâinile și fețele lor. „Încălzită”, a fost răspunsul, „și ușoară, și acceptată”.

Am simțit că este important pentru noi ca în acest caz să nu creem spațiu pentru soluții, sau să încurajăm grupul să ofere consultații despre cum să te descurci cu copiii care nu te apreciază, mofturoși, etc. Nu se pune problema că un grup de părinți nu ar avea multe idei bune și utile - am văzut deja asta în exemplul de mai sus! Mai degrabă, credința

noastră este că atunci când rușinea este puternic internalizată, mai ales atunci când aceste sentimente sunt pentru prima oară experimentate, „a ajuta” și „a repara” înseamnă a îndepărta, chiar prin mișcări ierarhice, când ceea ce este dorit reprezentat doar de apropierea emoțională, pentru a restaura încrederea în sine a persoanei și alte abilități creative de rezolvare a problemelor. Chiar mai rău, distanțări de genul acesta, de sentimente acute de rușine și lipsă de valoare, pot fi simțite ca o experiență rușinoasă - de vreme ce sentimentele de rușine, repetăm, sunt probabil experimentate ca fiind rușinoase, și mișcarea altor oameni de a se îndepărta de disconfortul rușinii mele extreme, poate fi simțită ca o mișcare de îndepărtare de o persoană rușinoasă, adică de mine însumi. În fiecare din aceste cazuri, experimentul reformulării descrierii ca o poveste de rușine s-a dovedit clarificatoare pentru cei ce au povestit și pentru cei care au asistat de asemenea, și a avut rolul de a dezvălui o nouă dimensiune de sentimente îngropate și dinamici ascunse pe care, rezolvarea de probleme, planificarea, rolul, problematicile de putere, și chiar sentimentele profunde de furie și durere și singurătate, nu au putut să o dezvăluie în întregime. Și, în fiecare caz, de ce a fost nevoie înainte de toate, a fost o experiență de a fi cu, în momentul prezent a povestirii de a simți și a îndura o parte a inadecvării și judecării, a absenței sau retragerii suportului, care pur și simplu poate fi copleșitor dacă este resimțit în singurătate. O înțelegere Gestalt a rușinii, aduceți-vă aminte, accentuează importanța deconectării de câmpul social - o ruptură care, dacă este destul de semnificativă, este resimțită ca o ruptură a coeziunii-sinelui și procesului-sinelui (din nou, pentru o expunere foarte clară în termeni teoretici, vezi Lee 1995). Astfel nu este surprinzător să descoperim, din această perspectivă, faptul că prima și cea mai urgentă nevoie, pentru vindecarea și transformarea rușinii profund internalizate, este o experiență de atenuare a rupturii, o experiență a experimentării și îndurării rușinii împreună. Și nu „uite cum ai putea să repari asta”, - cel puțin nu la început -, ci „și eu știu cum este acest sentiment și cât de greu este de suportat”. Aceasta se aplică membrilor grupului între ei - și nouă terapeuților, îngrijitorilor, și/sau



părinților de asemenea. Repararea este foarte probabil să fie resimțită ca rușinoasă, doar dacă, și până când, a fost mai întâi precedată de o experiență a simplei „acompanieri”, și transmiterii acelei persoane că nu este singură în experimentarea acestor sentimente, ceea ce amenință să ne ducă într-o scufundare a izolării, compensată prin ură și negare, sau o altă formă de singurătate a ceea ce psihanaliza numește „acting out”. Toate acestea sunt până la urmă modalități de a încerca să rezolvi în izolare ceea ce poate fi experimentat și trăit într-o nouă manieră, ceea ce este experimentat și trăit în compania altei persoane.

A fi părinte, în cultura noastră individualistă, poate fi o experiență a singurătății; și singurătatea, așa cum un model Gestalt al experienței în cadrul câmpului ne ajută să înțelegem mai bine, este strâns înrudită cu rușinea. Și rușinea în sine este rușinoasă, prin termenii ideologiei individualiste atât de înrădăcinată în cultura noastră, conform propriilor noastre experiențe, atât cele timpurii cât și cele actuale, și conform modelelor clinice pe care le-am moștenit. Astfel, avem ingredientele unui cerc dăunător, unde izolarea duce la rușine, care este ascunsă și care adesea duce la o izolare mai mare, alimentând probabil o dinamică parentală distructivă a unei inadecvări distructive, și încercări desperade ce se amplifică pentru a atenua ruptura din câmpul contactului, și a restaura un sens al sinelui ca personă valoroasă, cu un puternic sentiment de apartenență – sentiment esențial pentru că, fără acest sens, coeziunea sinelui este imposibilă sau cel puțin defectuoasă.

Singurul mod de a întrerupe acest cerc vicios, credem noi, este printr acceptarea unei idei generale a unei nuanțe arușinii, așa cum este ea, în cultura noastră a dependenței-fobice. Acest câmp încărcat și dificil, în perspectiva noastră, trebuie trăit împreună cu clientul nostru, pentru ca intervențiile noastre de a ajuta părinții nesiguri (sau părinții cu probleme) de a se stabili și reconecta să fie de succes. Găsim modelul Gestalt ca o hartă esențială în negocierea acestui câmp complicat, atât de plin de alei oarbe și mine de teren care sunt sedimentate în cultura noastră hiper-individualistă. Atunci când primim experiența pacienților și a clienților noștri, o explorăm fără să

vrem inițial să o corectăm, și introducem un vocabular al rușinii pentru a denumi sentimentele ce sunt deseori inaccesibile sau tabu, atunci începem să să ne alăturăm unui fapt ce se poate extinde la nivelul câmpului, oferind noi perspective de a ne concepe pe noi înșine și pe copiii noștri.

### Bibliografie

- Ainsworth, M. (1979). Attachments as related to mother-infant interaction. In J. Rosenblatt, et al., (Eds.), *Advances in the study of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachments and Loss*. New York, NY: Basic Books.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Kaufman, G. (1989). *Shame: The power of caring*. Rochester, VT: Schenckman.
- Lee, R. (1995). Gestalt and shame: The foundation for clearer understanding of the field dynamics. *British Gestalt Journal*, 4 (1), 14-22.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery and consciousness, volume two*. New York, NY: Springer.
- Wheeler, G. (1995). Self and shame: *British Gestalt Journal*, 4 (2), 29-36.
- Wheeler, G. & Jones, D.E. (1996). Finding our sons: A male-male gestalt. In R. Lee & G. Wheeler (Eds.), *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*, (pp. 61-99). San Francisco, CA: Jossey-Bass.





## Tratamentul confluent/constructivist al copiilor cu tulburări de învățare/comportament

*Joan A. Benevento*

Ca rezultat al noilor descoperiri ale cercetării în ceea ce privește principiile învățării, dezvoltarea copilului, psihologia cognitivă, și psihopatologia dezvoltării, psihologia și educația specială au arătat schimbări treptate, dar persistente, în filosofia lor. Aceste discipline oferă acum o atenție considerabilă construirii și rafinării unor noi modele de intervenție pentru copiii și tinerii a căror creștere și dezvoltare urmează un traseu diferit față de cel obișnuit (Sadler & Whimbeys, 1985; Poplin, 1988).

Conceptele Gestalt terapiei (Perls, 1947, 1969, 1973; Perls, Hefferline, & Goodman, 1951) și epistemologia genetică (Piaget, 1968, 1970, 1971, 1972) au contribuit la multe reconceptualizări în ceea ce privește sănătatea mintală și teoria învățării. Începând cu mijlocul anilor '70, ca orientări diferite de gândire, aceste teorii au fost utilizate în evaluarea și remedierea problemelor copiilor cu tulburări de învățare/comportament (Gelfand & Peterson, 1985).

Fiecare a oferit un set de formulări care dau o perspectivă fenomenologică procesului dezvoltării psihologice și o explicație, bazată pe dezvoltare, a comportamentului. Ambele teorii întâmpină teme psihologice care sunt ancorate în rădăcinile biologice/senzoriomotorii și sunt guvernate de interacțiunea dintre copil, ca individualitate, și mediul său. Ambele consideră comportamentul a fi activ, o adaptare ce crează semnificații, construită pe baza unei secvențe de capacități

emergente. Copilul este văzut ca un procesor activ al propriilor sale relații și informații experiențiale care, la nivelul său de maturitate și de înțelegere, diferențiază și restructurează sinele și mediul său. Din organizarea specifică a existenței subiective a copilului derivă adevărurile ontologice (Jacobs, 1992).

Creșterea conștientizării și acceptarea mai largă a acestor constructe a avut ca rezultat o mai mare concentrare asupra importanței schimbărilor de pe parcursul dezvoltării asupra procesului învățării (Meltzer, 1993; Reid, 1988).

### Tratamentul confluent/constructivist

Perspectiva Gestalt terapiei asupra comportamentului uman, ca reflectând procesele biologice, experiențele interpersonale, și auto-reglările, împarte un fond comun pregnant cu perspectiva lui Piaget asupra comportamentului uman, ca reflectând maturizarea psihologică, experiența fizică, experiența socială, și echilibrarea. Sintetizarea celor două poate oferi o explicație teoretică concludentă a comportamentului ne-adaptativ și achiziției de cunoștințe, și o fundație solidă pentru tratamentul psiho-educational. Termenul de tratament confluent/constructivist a fost ales pentru definirea și interpretarea acestei sinteze (Perls, et al, 1951; Piaget, 1974).

În continuare, urmează o descriere a modului în care aceste similarități pot fi contopite într-un model de tratament coerent, ce facilitează mai bine diagnosticarea și intervenția asupra unor condiții clinice specifice care apar la copiii care suferă de deprivare, sau/și întreruperi ale proceselor lor normale de creștere.

Terapia Gestalt adoptă conceptele auto-reglării organismice și dinamica nevoilor nesatisfăcute cronic, în forma patologică a Gestaltului fix ce își forțează intrarea în conștiință. Pentru Perls, cunoașterea este curgerea împreună a elementelor motrice, afective și cognitive, într-o situație de învățare. Ariile asupra cărora urmează să ne concentrăm sunt conștiința corporală, dezvoltarea unei imagini

de sine pozitivă, comunicarea interpersonală sănătoasă, luarea de decizii adaptative, gândirea rațională, și clarificarea valorilor. Cel mai important obiectiv al tratamentului psiho-educational este cultivarea unei imagini de sine pozitive (Kelly, 1972; Brown, 1971).

Perls (1979) afirmă că funcțiile umane de bază sunt orientarea și manipularea. Aceste funcții reprezintă un proces care implică tulburări ce perturbă echilibrul organismic și acțiunile ce au rolul de a încerca să redobândească echilibrul. Prin formarea de figură/fond este dobândită o conexiune între orientare și manipulare. Dezvoltarea este facilitată de integrare și împiedicată de disocieri.

Educația confluentă oferă o justificare imediată pentru o interacțiune de bază a strategiilor de tratament prin asumarea următoarelor credințe : (1) conținutul cognitiv al unei situații și abilitățile legate de acel conținut reprezintă mediul, și (2) dimensiunea afectivă este răspunsul copilului față de acel mediu. Scopul educației confluente este să recunoască legitimitatea obiectivelor afective, în principal cele ce reies din preocupările fundamental umane, și să plaseze aceste obiective în cadrul unui context ordonat al unui curriculum complet, solid construit, gândit practic, potrivit secvențiat, și evaluat cu atenție (Shiftlett, 1975, p. 127).

*...ca apogeu al educației copilului: copilul nu vrea afecțiune, chiar urăște să fie sufocat cu afecțiune. Copilul vrea facilitarea, adică, oportunitatea de dezvoltare și participarea la dezvoltarea sa (Perls, 1979, p.12).*

Kelly (1972) identifică cinci categorii ale abordării de predare/ învățare bazate pe principii Gestalt: (1) conștientizarea senzațiilor, întreprinsă prin activități care reglează abilitățile de decodificare; (2) educarea sentimentelor, efectuată prin tehnici de eliberare și exprimare a emoțiilor; (3) învățarea corporală, promovată prin intermediul activităților de dezvoltare a conștiinței interdependenței emoțiilor și corpului; (4) educarea obiectivelor, întreprinsă prin activități ce ajută

copilul să clarifice valorile și scopurile sale; (5) gruparea învățăturilor, efectuată prin întrepătrunderea emoțiilor cu corpul și intelectul.

Epistemologia genetică a lui Piaget se traduce în educația constructivistă care susține că realitatea este atinsă prin interacțiunea dinamică dintre fiecare copil și mediul său. Piaget definește achiziția de cunoștințe ca fiind o construcție (sau reconstrucție) constantă a unei structuri motrice, cognitive și afective care integrează experiența unei persoane în gestalturi cu semnificație (Kamii, 1975). Structurile cognitive sunt dezvoltate, rafinate și transformate de procesele organizării structurale și de auto-reglare (Sigel, et al., 1981). Ceea ce Piaget aduce în discuție, legat de factorii emoționali implicați în învățare, este ideea că sentimentele acompaniază în mod natural activitatea intelectuală, și nu sunt străine activității intelectuale. Abordarea lui indică faptul că lucrul și jocul cu sentimentele este o parte și o arie a dezvoltării simbolice (Cowan, 1978). Adaptarea este văzută ca reieșind din abilitatea copilului de a da semnificație interacțiunii dintre lumea sa interioară și cea exterioară. Abilitatea adaptativă a unui copil poate fi determinată prin cunoașterea modului în care el compune subiectiv experiențele sale (Kegan, 1980).

Piaget explică schimbările de pe parcursul dezvoltării ca întâmplându-se prin intermediul proceselor de maturizare stimulate de experiențele exploratorii direcționate de sine. Copilul caută în mod activ stimulare și soluții ale problemelor, care promovează în schimb sănătatea mintală (Gelfand & Peterson, 1985).

### Conceptualizări Comune

Cinci concepte majore și importante: relația figură/fond, auto-reglare, contact, conștiință și experimentare, evidențiază atât Gestalt terapia lui Perls cât și epistemologia genetică a lui Piaget.

*Relația figură/fond*- formarea figură/fond este o caracteristică de bază a oricărei filosofii holistice, structuraliste. Toate părțile organismului sunt văzute ca fiind dinamic inter-relaționate și fiecare parte poate fi înțeleasă numai în relație cu celelalte părți.



Gestalt terapia pleacă de premisa că „figura” este punctul de interes și „fondul” este cadrul sau contextul. Schimbul dinamic dintre figură și fond este foarte important deoarece același fond poate aduce la suprafață figuri diferite, sau detaliile unei anumite figuri pot ele însele deveni fond pe parcurs, odată ce o imagine mai precisă emerge ca figură.

Într-o manieră asemănătoare, o importantă temă a lui Piaget susține faptul că există efecte în cadrul câmpului sau interacțiuni imediate în rândul elementelor percepute simultan în relația lor reciprocă. Orice element din centrul câmpului perceptiv (sau cognitiv) este chiar prin acest fapt supraestimat, în timp ce elementele ne-centrale sunt devalorizate în relație cu acesta, supraestimarea și subestimarea fiind proporționale cu dimensiunea elementelor respective.

*Auto-reglarea* - adevărata bază teoretică și forță de propensiune a gândirii atât a lui Perls cât și a lui Piaget, este reprezentată de conceptul auto-reglării organismice, i.e., auto-corectare, îndeplinită de funcția sinelui în câmpul organism-mediului. Ambii susțin că imboldul pentru adaptare necesită un echilibru între factorii intrinseci și factorii experiențiali. Organismul se luptă pentru menținerea unui echilibru care este încontinuu perturbat de propriile sale nevoi, și redobândit prin satisfacerea sau eliminarea acestor nevoi. Dobândirea echilibrului este procesul reglării intrinseci (sine) care reglează procesele de asimilare și pe cele adaptative; compensează perturbările externe și interne (interne sau externe pentru o structură particulară); și face posibilă dezvoltarea unei structuri operaționale mai complexe, ierarhic integrată (Perls, 1947, 1969; Perls, Hefferline, & Goodman, 1951; Piaget, 1968, 1972, 1973, 1976, 1981).

Auto-reglarea susține ideea că sistemul este întotdeauna într-o stare de tensiune controlată. Piaget (1968) folosește termenii asimilare și adaptare pentru a descrie procesele și rezultatele auto-reglării. Asimilarea este integrarea elementelor externe în structuri interne existente sau structuri interne în evoluție. Transformă activ ceea ce copilul încorporează, transformând lumea pentru a se potrivi

structurilor existente ale copilului. Pe de altă parte, adaptarea este modificarea structurilor asimilate ce sunt schimbate de elementele pe care le întâlnește. Este, așadar, evidențiată prin transformarea structurilor copilului pentru a se potrivi cu lumea.

Structurile cognitive existente ale copilului sunt mijloacele prin care acesta utilizează asimilarea și adaptarea. În cadrul oricărei etape, chiar în cazul în care copilul poate avea o funcție foarte proeminentă, el va întâmpina în cele din urmă unele contradicții. Asta duce la construirea unor noi structuri de către copil, care soluționează sau compensează contradicția. Transformarea reprezintă încercările de integrare în rândul structurilor, ca și interacțiunea asimilare-adaptare cu mediul (Breslow, 1988).

Din acest dezechilibru al asimilării și adaptării emerg emoțiile, având rol de forță de energizare. Această forță care emerge se combină cu cogniția astfel încât copilul să își concentreze atenția asupra obiectelor specifice și/sau asupra evenimentelor din mediu. Afectul ajută la reglarea acțiunilor unui copil și îi determină sistemul lui de valori. Influențează modul în care un copil evită sau abordează obiectele și/sau evenimentele. Poate accelera, întârzia sau împiedica modul în care un copil învață prin influențarea ratei de achiziție a cunoștințelor (Piaget, 1981).

Creșterea necesită atât asimilare cât și adaptare din partea copilului. Conceptual este posibil ca asimilarea să devină bază pentru adaptare, care la rândul ei devine punct de plecare pentru asimilarea ulterioară. Încheierea sau conservarea sprijină toate asimilările; posibilitățile infinite de alegere, sprijină fiecare adaptare (Furth, 1987).

Aceste două impulsuri îmbinate motivează copilul să se dezvolte și să se conserve. Tendința de încheiere are rolul de a păstra echilibrul copilului în cadrul mediului său. Orientarea sinelui este conectată cu echilibrul unei structuri logice. Structurile logice încheiate permit operațiilor mentale să se deplaseze în orice direcție și să se întoarcă la punctul de plecare. Este o bază necesară pentru expansiune, cel de-al doilea impuls, al cărui rol este formarea de noi structuri cu

un nivel mai înalt de funcționare. Aceste două tendințe reprezintă o secvență de dezvoltare care este valabilă pentru toate ariile și toate etapele dezvoltării. Secvența se desfășoară astfel : (1) conservare; (2) expansiune; (3) perturbare; (4) compensare; (5) reconstrucție; și (6) conservare (Furth, 1987).

Perls utilizează concepte similare. Pentru el, copilul reprezintă un sistem unic de nevoi, sistem auto-reglator dacă nu este perturbat în procesul său. Toate acțiunile, toate gândurile și toate emoțiile răspund unei nevoi. Există o nevoie atunci când ceva, fie în afara sau în interiorul copilului, este schimbat. Comportamentul trebuie să fie ajustat ca o funcție a acestei schimbări. O nevoie este întotdeauna manifestarea unui dezechilibru. Organismul crește prin asimilarea în orice moment anume, a ceea ce are nevoie din mediu. Ceea ce este preluat este destructurat și anumite părți sunt selectiv transformate și absorbite. Ceea ce a fost asimilat reformează granițele de contact și devine parte a procesului de auto-reglare. Orice nouă adaptare este condiționată de asimilările existente.

Poziția confluent/constructivistă susține că auto-reglarea se referă la dezvoltarea naturală a unor capacități cognitive cruciale cum ar fi: permanența obiectelor, formarea simbolurilor, conservarea și decentralizarea (Piaget, 1972, 1973, 1981). Auto-reglarea sănătoasă permite acestor capacități cognitive să fie experimentate fără declanșarea defenselor psihologice, așa cum Perls le-a descris (Perls, 1947, 1969, 1973), confluență, introiecție, proiecție, retroflexie și deflecție. Adică, dacă li se permite creșterea concomitent, îndeplinirea lor nu este forțată, și/sau distrusă, ci emerge o bună formare a figurilor. Este permis un flux al dialogului, eliberat de gândirea rigidă și compartimentată, între perspectiva copilului și perspectiva celorlalți (Latner, 1986).

*Contact* - Granițele contactului îndeplinesc rolul locului de întâlnire al sinelui și al mediului unde dezvoltarea psihologică are loc. Ele reprezintă punctele unde copilul fie încearcă să asimileze mediul pentru a se potrivi cu structura lui internă sau adaptează structura sa la cerințele mediului. Însuși procesul contactului evoluează, se extinde și se dezvoltă.

Copilul inițial intră în contact întâmplător cu obiectele aflate în spațiul său fizic. Treptat, el învață să recreeze acțiunile care produc aceste contacte. Dezvoltarea intelectuală rezultă pe parcurs ce copilul face schimbări în ceea ce privește comportamentele sale. El caută un echilibru între cerințele mediului și eforturile lui de a schimba mediul (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951; Piaget, 1970).

Conform gândirii lui Piaget, un copil confruntat cu o problemă particulară încearcă mai întâi să o soluționeze prin asimilare, i.e., prin încercarea de a utiliza orice cunoștințe sau strategii disponibile. Confruntat cu o contradicție, schemele de asimilare ale copilului nu mai sunt adecvate și astfel rezultă o stare de dezechilibru. Piaget (1970) descrie trei tipuri de contact cu mediul. Primul, exersarea, se referă la activitățile fizice sau psihice ale copilului care nu duc la noi cunoștințe (adaptări). La acest nivel, în cazul în care copilul conștientizează orice contradicție, el va ignora problema. Sau, în cazul în care conștientizează dar nu este sigur dacă noua informație aparține într-adevăr structurii sale, el va forma o nouă categorie numai a contradicției. În cadrul celui de-al doilea tip, copilul poate intra în contact prin intermediul a ceea ce Piaget numește experiență potrivită. În orice caz, aceste noi cunoștințe sunt numai în legătură cu descoperirea proprietăților și a afirmațiilor, sau a ceea ce este. Copilul nu conștientizează polaritățile, dar încearcă să integreze noua informație prin schimbarea structurii lui. Posibilitățile lui de răspuns sunt extinse. În ultimul tip de contact, reflectarea copilului asupra propriei sale activități conduce la descoperirea negațiilor sau polarităților. Asta implică o anticipare a unei posibile transformări și conduce la o adaptare ușoară a structurilor la o varietate de noi informații.

Dintr-o perspectivă a Gestalt terapiei, granițele sinelui îndeplinesc rolul locului de contact. Experimentarea granițelor sinelui poate fi descrisă din mai multe puncte favorabile. Senzațiile și mișcarea asigură copilului separarea dintre subiect-obiect în conformitate cu granițele corporale. Apoi, învățând prin conștientizarea modalităților potrivite și nepotrivite de manifestare a comportamentului și a sentimentelor

conduce la separarea de către copil a sentimentelor proprii de cele ale altora, și stabilirea punctelor de contact numite granițe expresive. În timp ce copilul dezvoltă conștiința propriilor comportamente, și a împotrivirii și/sau inabilității de a încerca noi comportamente sau sentimente, el ajunge să realizeze familiaritatea granițelor. Copilul de asemenea învață treptat cum să evite contactul, adică, el dezvoltă expunerea granițelor prin intermediul conștientizării neplăcerii sale de a fi observat și/sau recunoscut, și a modului în care el încearcă să evite acest lucru (Polster & Polster, 1973). Tulburările la granița contactului sunt caracterizate de două lucruri : (1) rigiditate, mai degrabă decât mobilitate, și (2) absența conștientizării, mai degrabă decât abilitatea de discriminare.

*Conștientizarea* - conștientizarea este procesul concentrării asupra celor mai importante elemente ale câmpului individ-mediului, cu un deplin suport psihomotor, afectiv, cognitiv și motivațional. Permite copilului să răspundă unei situații particulare într-o manieră potrivită nevoilor sale și posibilităților situației. În timp ce copilul se apropie de conștientizarea rațională, el ajunge la o conștientizare precisă a naturii sale reale ca persoană, mediului său natural și social, și conexiunii sale cu lumea exterioară. Un copil conștient în mod rațional este unul ale cărui percepții sunt precise și care are abilitatea de a acționa în baza înțelegerii sale precise a realității (Werner, 1982). Pentru Piaget, conștientizarea este singura bază a cunoștințelor și a comunicării și servește ca sursă a conexiunilor sistemelor de semnificații (Tenzer, 1983).

Ca o funcție a atenției și a concentrării, conștientizarea aduce la suprafață toate părțile interne și neintegrate ale personalității, precum și senzații corporale și mișcările exterioare ale mediului inconjurător. Conștientizarea, în mod special a rezistențelor și conflictelor, ajută la diferențierea funcțiilor organismului-corp, emoții, și gândire - și în asumarea responsabilității pentru funcționarea lor. Apare atunci când figura și fondul nu formează un gestalt clar. Nevoile nesatisfăcute, cerând atenție până în punctul unde satisfacerea sau frustrarea lor este posibilă, ajută la dezvoltarea conștientizării.

Conștientizarea evoluează într-o manieră secvențială prin intermediul elaborării funcției de asimilare. Procesul începe cu o nevoie inițială care duce la căutări sistematice. În acest punct, ceea ce este căutat nu este independent. Nevoia este în întregime o extensie a copilului. În timp ce nevoia devine mai puternică și căutarea crește, o conștientizare slabă cauzează ajustarea la situația concretă. Repetiția comportamentului ajută la separarea asimilării și adaptării.

Ulterior, urmează o căutare activă, dar căutarea obiectului este conectată cu acțiunea. Nevoia și căutarea nu sunt încă separate. Căutarea poate să aibă succes dar copilul poate să eșueze transferul. El acționează ca și când obiectul datorează existența acțiunii.

În etapa finală, căutarea este caracterizată de o deschidere către lumea exterioară. Obiectul căutării devine centrul de interes (Swanson, 1988). Yontef (1988) descrie o secvență a dezvoltării conștientizării și funcționării conștientizării. La început există nivelul simplei conștientizări pe parcursul căreia copilul nu este conștient de procesul conștientizării, de a fi conștient, sau de relațiile sale cu ceilalți. Ulterior, el devine conștient de conștientizare, adică, de propriile sale tendințe de evitare sau rezistență. Asta duce copilul la următorul nivel, care este caracterizat de o conștientizare a condițiilor și comportamentelor care conduc la conștientizare și evitare. Ultimul nivel este cel al conștientizării fenomenologice care rezultă în recunoașterea existenței continue a realităților multiple. În această etapă copilul poate folosi observații repetate pentru a dobândi cunoștințe profunde legate de implicațiile actuale ale unei situații.

Urmându-l pe Piaget, Tenzer (1983) descrie procesul conștientizării în etape. Conștientizarea nu se poate dezvolta decât în cazul în care copilul manifestă într-o anumită măsură afect, experimentarea nevoii, maturizare, implicare activă, și intenționalitate. Aceste achiziții caracterizează etapa inițială a dezvoltării conștientizării. Pe parcursul celei de-a doua etape, copilul încă nu a dobândit conștientizarea, dar comportamentul său pare să fie la jumătatea drumului dintre o stare inconștientă și conștiința de sine. În etapa a treia, copilul are o mai

mare reciprocitate cu mediul exterior și se poate implica în explorarea implicațiilor comportamentului său. În continuare copilul dezvoltă un grad superior al observării de sine. Conștientizările pot fi generalizate, i.e., ceea ce a fost învățat în etapele precedente este acum încorporat în diferitele aspecte ale comportamentului copilului. În final, în etapa integrării, conștientizarea devine sursa progresului cât și punctul reorganizării unui număr mai mare de comportamente. Asta nu diferă de dobândirea unui nou Gestalt. Copilul se percepe diferit.

*Experimentarea* - experimentul este mecanismul vital al adaptării. Este o sarcină exploratorie, o încercare, sau o observație particulară făcută pentru a descoperi ceva necunoscut sau pentru a stabili anumite adevăruri știute sau sugerate. Pe scurt, facilitează crearea de semnificații. Prin intermediul experimentului copilul își extinde capacitatea de adaptare la noi perspective mai degrabă decât asimilarea lor neschimbată în cadrul modalităților de gândire anterioare. Experimentul îl conduce pe copil la conștientizarea prezenței inconsistenței (1) percepțiilor sale, (2) între ceea ce el experimentează și ceea ce el știe că trebuie să fie real, (3) între ceea ce el simte și gândește, (4) între ceea ce el face și ceea ce spune despre ceea ce face. Poate fi utilizat pentru a contracara blocajul pe care copilul îl poate întâmpina prin inabilitatea sa de a decentraliza sau inabilitatea de a asimila și a se adapta corespunzător (Perls, Hefferline și Goodman, 1951; Piaget, 1981).

### **Separarea subiect-obiect**

Separarea subiect-obiect este esențială în fiecare etapă de dezvoltare pentru constituirea realității. Fiecare etapă necesită faptul ca un ciclu complet al separării subiect-obiect să se desfășoare astfel încât echilibrul să fie dobândit.

Dezvoltarea începe cu comportamentul organismic-senzoriomotor pe parcursul căruia copilul se angajează în mișcarea de găsimă de soluții pentru probleme. Mișcarea este fundația primară a cunoașterii. Copilului îi lipsesc cunoștințele exterioare acțiunilor sale și stabilește

separarea subiect-obiect prin construirea încheierii acțiunii. Are loc o evoluție a conștiinței sinelui, ca agent al propriilor sale acțiuni. Pe parcurs ce conștiința propriilor lui acțiuni emerge, copilul mic organizează acțiunile sale prin coordonarea și diferențierea lor în activități inteligente și practice, pe care Piaget (1981) le consideră ca fiind o logică a acțiunii. Aceste acțiuni sunt mai târziu organizate în structuri semilogice și sisteme preoperatorii prin utilizarea funcțiilor simbolice.

În timp ce copilul începe să rezolve probleme prin intermediul funcției simbolice, definită ca reprezentare internă sau gândire, el stabilește o separare subiect-obiect prin construirea încheierii simbolice. Copilul nu doar că poate dezvolta o imagine mentală, dar el poate de asemenea să își imagineze o serie de acțiuni cu acea imagine fără să acționeze motric asupra ei. Cu o conștientizare emergentă a utilizării propriilor simboluri, copilul le organizează prin coordonarea și diferențierea lor într-o logică a funcțiilor simbolice. Copilul ajunge treptat să recunoască sinele ca agent al simbolurilor și reprezentărilor sale. Cu toate acestea, în această etapă copilul este restricționat de o imagerie statică și de propria sa perspectivă. Folosind perspectiva sa ca standard final, el are o abilitate scăzută de a anticipa cum pot părea lucrurile pentru altcineva. În timp ce gândirea se dezvoltă prin intermediul funcțiilor simbolice, ele continuă să evolueze, devenind operații concrete.

În etapa operațiilor concrete copilul se poate angaja în manipularea logică a relației parte-întreg (figură/fond). El stabilește separarea subiect-obiect prin construirea punctului de încheiere al regulilor ce guvernează aceste relații. Aceasta oferă un cadru pentru transformarea logică a gândurilor și sentimentelor. Cu aceste noi abilități cognitive dobândite copilul nu mai este păcălit de problemele care implică conflicte între percepție și logică. Copilul ajunge să recunoască sinele ca fiind agentul propriilor sale reguli/transformări. Aceste transformări sunt purtate inițial prin funcția de conservare care duce la achiziția de către copil a unui sens al perspectivei celorlalți. Prin evoluția conservării,



el poate acum aborda toate aspectele unei transformări și poate vedea corespondențele între diferite etape ale transformării, adică, ale relației figură-fond. Aceasta reprezintă reversibilitatea gândirii. Acum, fiind capabil să anticipeze ceea ce urmează să i se întâmple unei persoane sau unui obiect în diverse condiții, copiii apreciază că un obiect sau o persoană poate avea diferite roluri în același moment. O problemă care rămâne este dificultatea copilului de a aplica aceste abilități logice în situații non-concrete (Inhelder & Piaget, 1964). În cele din urmă, într-o dezvoltare și creștere normală, operațiile concrete devin caracteristicile deductiv-ipotetice ale gândirii adolescentului.

În etapa operațiilor formale copilul stabilește separarea subiect-obiect prin construirea punctului de încheiere al sistemului cognitiv logic care oferă un cadru pentru gândirea ipotetică. Copilul ajunge treptat să recunoască sinele ca agent al propriului său sistem de gândire (valori). Gândirea ipotetică oferă criteriul care poate conduce la obiectivitate rațională. La acest nivel maxim de dezvoltare, copilul devine capabil să aplice gândirea logică tuturor categoriilor de probleme verbale și emoționale în toate variațiile temporale/spațiale. El este pur și simplu convins de puterea cuvântului (Vezi Anexa A).

### **Copiii cu tulburări de învățare/comportament**

Copiii cu tulburări psihomotorii, afective, și cognitive manifestă dificultăți particulare în legătură cu procesele mai sus menționate. În perspectiva lui Piaget, acești copii arată consistent întârzieri structurale în ceea ce privește cel puțin patru abilități conceptuale importante: (1) permanența obiectelor; (2) formarea simbolurilor; (3) conservarea; și (4) egocentrism. Perls i-ar descrie ca având deficiențe în ceea ce privește contactul sine/mediu, fie investind prea mult în sine sau investind prea mult în mediu. Întâmpinarea acestor dificultăți îl poate aduce pe copilul cu tulburări de învățare/comportament mai aproape de propria sa realitate.

În comparație cu copiii care nu prezintă tulburări, copiii cu tulburări manifestă adesea inadecvări legate de:

- coordonare și conștientizarea corporală;*
- sistemul senzorial care înregistrează informații în mod consistent și corect;*
- durata atenției;*
- abilitățile memoriei;*
- înțelegerea situațiilor non-verbale;*
- potrivirea temperament/mediu;*
- forțele gândirii abstracte;*
- comportamente predictibile, cooperante, pro-sociale;*
- abilitatea de concentrare asupra unei sarcini;*
- abilitatea de a face în mod consistent încercări de contact social;*

Abilitățile particulare și cunoștințele de bază ale copilului interacționează cu cerințele mediului/situaționale și se schimbă continuu pe tot parcursul procesului dezvoltării. În cazul unei probleme de învățare/comportamentale, are loc o nepotrivire între stilul de învățare și abilitățile copilului și cerințele sarcinii. Acestui copil adesea îi lipsește abilitatea de a accesa spontan și automat baza sa de cunoștințe și de a coordona procesele și abilitățile sale în mod eficient. Ajutarea copilului în descoperirea propriilor sale tipare comportamentale de asimilare și de adaptare, și cum el coordonează aceste funcții în diferite arii ale experienței, promovează schimbarea gândirii și a sentimentelor copilului.

### **Tulburări ale asimilării și adaptării**

Mecanismele asimilării și adaptării se presupune că operează la toate nivelele dezvoltării. Ele crează și modifică structuri. Dacă adaptarea și asimilarea sunt prezente în toată activitatea, implicarea lor poate varia, și numai un echilibru mai mult sau mai puțin stabil care

poate exista între ele caracterizează un act deplin al inteligenței (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951; Piaget, 1986).

Aceste concepte ale asimilării și adaptării au fost aplicate în legătură cu afectivitatea. Deficiențele structurale pot rezulta ca urmare a unei puternice predominanțe neadaptative a asimilării sau adaptării. De exemplu, insensibilitatea față de reacția mediului poate fi văzută ca neadaptativă în forma asimilării excesive, în timp ce conformitatea excesivă și reactivitatea excesivă față de mediu este considerată neadaptativă în forma adaptării excesive. Comportamentul unor copii cu tulburări de învățare/comportament poate avea stiluri de asimilare și de adaptare pervazive (Breslow, 1988).

Orice tulburare a acestor mecanisme poate așadar contribui fie la o lipsă a dobândirii structurilor conforme cu vârsta sau o desincronizare a echilibrul lor. Sau, poate exista o predominanță puternică și neadaptativă fie a asimilării în dauna adaptării sau a adaptării în dauna asimilării. În final, dezechilibrul funcțional poate rezulta ca urmare a dificultăților copilului de a utiliza capacitățile cognitive în diferite arii ale cunoașterii (Gordon, 1988).

*Asimilarea excesivă* - Perseverarea, într-o manieră anume, până în punctul asimilării excesive, blochează adaptarea la realitate și împiedică dezvoltarea structurilor psihologice. Într-un cadru de referință al asimilării excesive, un copil nu poate tolera asemănarea. Există o supunere față de o autonomie supraevaluată și auto-suficiență. Un astfel de copil este izolat și absorbit de sine astfel încât să mențină separarea. El necesită granițe rigide, închise, ce sunt experimentate ca un refugiu sigur față de invazie. El este incapabil să tolereze starea de nevoie pe care o percepe ca slăbiciune. Un astfel de copil evită ceea ce el experimentează ca a fi înghițit sau acaparat de ceilalți (Swanson, 1988). Copilul se poate retrage sau refuza să elaboreze reacțiile sale în situațiile care îi implică pe ceilalți. Aceasta se poate manifesta în elaborarea propriilor sentimente de către copil fără a lua în considerare perspective alternative.

Asimilarea excesivă este evidentă atunci când copilul insistă asupra acceptării și acurateței interpretărilor personale ale problemelor interpersonale; în mod frecvent îi învinuiește pe ceilalți; și are dificultăți în ceea ce privește modificarea interpretărilor legate de sine sau de ceilalți prin considerarea perspectivelor diferite (Gordon, 1988). Această rezistență, cu orice preț, la contact, duce la pierderea celuilalt. Caracteristicile unui obiect nu sunt luate în considerare. Acest copil se concentrează asupra propriilor sale acțiuni și asupra propriei perspective, ceea ce duce la egocentrism. La un nivel patologic extrem, comportamentul poate fi văzut ca fiind autist.

Într-o asimilare excesivă copilul se opune integrării anumitor experiențe într-un sistem mai înalt ordonat. O structură dezvoltată anterior este utilizată, chiar dacă o structură mai dezvoltată este disponibilă, și devine blindată. Aceste apărări sunt dependente de nivelul de dezvoltare al structurilor precedente cu care ele sunt asociate, și ele :

*... pot fi mai mult fizice (bazate pe gândirea magică, concentrate asupra sinelui corporal și imaginii corporale rămase din perioada separării fizice), orientate către acțiuni concrete (bazate pe o perspectivă a sinelui ca agent ce acționează asupra lumii sau a nevoilor pentru a manipula lumea astfel încât să îndeplinească satisfacerea nevoii), sau psihologice (o stare în care sentimentele sunt exprimate într-o formă simbolică în jurul identificării cu ceilalți) (Noam, 1988, p.108).*

*Adaptarea excesivă* - În adaptarea excesivă, copilul nu poate tolera diferența. El cere și se îndreaptă către asemănarea cu mediul înconjurător. Abandonându-se asemănării, copilul folosește o manieră dependentă de contact chiar cu riscul de pierdere a sinelui. El riscă să fie înghițit și acaparat de ceilalți pentru a menține conexiunea (Swanson, 1988). Dependența conformării față de, și/sau o negare a interpretărilor personale ale mediului înconjurător poate interfera

cu modificarea creativă a structurilor interne. Această retragere, prin intermediul refuzului sau inabilității de a extinde reacțiile personale în situații exterioare, reprezintă poziția adaptării excesive (Gordon, 1988).

Adaptarea excesivă se manifestă fie printr-o conformizare neadaptativă cu mediul sau prin negarea interpretărilor personale a evenimentelor și poate împiedica modificarea creativă a structurilor. Poate exista un comportament de retragere, ceea ce reprezintă refuzarea sau inabilitatea de a elabora propriile reacții în situații care îi implică pe alții sau de a elabora sentimentele personale (Gordon, 1988). Caracteristicile sinelui nu sunt luate în considerare. Copilul se concentrează asupra acțiunilor și perspectivelor celorlalți, ceea ce duce la dependența de ceilalți. Traseul percepției, cogniției, acțiunii sau afectivității este orientat către o structură externă. Dacă aceasta este încorporată în structura internă a copilului, va modela experiența și comportamentul. Această poziție imitativă este similară cu cunoașterea mecanică și nu poate îndeplini reconstrucția care permite adaptarea ulterioară. Contactul este inexistent, slab, sau defectuos, având în vedere că pierderea graniței se întâmplă prin comportamente care sunt fluide, permeabile, și diluate (Swanson, 1988). La un nivel patologic extrem, acest comportament poate fi privit ca fiind schizofrenic (Furth, 1987).

Contactul sănătos oferă opțiuni libere față de alternativele logice. Există conștientizare și nici o funcție a sinelui nu devine inconștientă (Davidove, 1988). Pe de altă parte, Smith (1988) definește psihopatologia ca orice tipar de întrerupere uzuală a sinelui în ciclul contact/retragere (p.40). Întreruperea sinelui poate fi în forma blocării excitației sau blocării acțiunii; împiedicarea conștientizării de către introiecție, proiecție, confluență, deflecție, sau retroflexie. Poate lua forma încercărilor sinelui egocentric de a influența mediul în timp ce nu permite influența nici unui obiect.

Atunci când abilitatea copilului de a implica mediul devine disfuncțională, el rămâne blocat într-unul sau aproape de unul din

polii contactului sau retragerii. Contactul nesănătos sau disfuncțional implică condiții cronice ale contactului insuficient sau contactului excesiv cu mediul (Crocker, 1992).

*Confluența* - Confluența exemplifică o poziție a adaptării excesive la granița contactului. Există o prea mare influență a mediului în organism și o absență a experimentării celuilalt ca fiind separat de sine. Neavând abilitatea de face diferența între sine și mediu, copilul se simte de parcă el este întregul câmp sau câmpul este în întregime el. Nu există granițe ale sinelui clar stabilite. În plus, copilul nu experimentează separarea între sine-ca-subiect și sine-ca-obiect. Relațiile parte-întreg sunt confuze. Având în vedere lipsa permanenței obiectelor, spațialității, temporalității și cauzalității, nu există nici o distincție între asimilare și adaptare (Brown & Merry, 1985; Davidove, 1988; Latner, 1982). Confluența în cadrul acelorași granițe duce la schizofrenie și psihoză; și în afara granițelor, la autism.

*Introiecția* - Introiecția este o încercare de a evita asimilarea (Latner, 1982). Poate fi înțeleasă ca un proces în care copilul a preluat informația, dar nu a asimilat-o în propriul său sistem. Structurile lui interne sunt modificate pentru a se acorda cu mediul înainte ca ele să devină o parte într-adevăr absorbită. Acțiunea, emoția sau valorile introiectate sunt preluate în sistemul copilului într-un asemenea fel încât nu sunt într-adevăr ale sale. Copilul cataloghează ca fiind normal ceea ce este în realitate neasimilat și experimentat metaforic ca un corp străin. În orice caz, chiar dacă este neasimilat în prezent, copilul se va opune îndepărtării sale. El renunță la punctul său de vedere și nu se opune cerințelor venite din mediu. Copilul nu va acționa agresiv asupra mediului pentru a lua ceea ce are nevoie. Autoritatea nu va fi pusă la îndoială (Smith, 1988). Granița mediului este cumva deplasată în interiorul sinelui (Brown & Merry, 1985). Mediul poate fi descris ca un obiect permanent mult prea puternic. Spațiul, timpul, și cauzalitatea sunt determinate din exterior către interior. Norma/normele celorlalți sunt predominante.

Conform lui Smith (1988), nu există nici o confuzie de tipul sine-celălalt în urma introiecției. În orice caz, confuzia se manifestă în

legătură cu asumarea unei nevoi, emoții sau valori. Introiecția indică o stare de inadecvare și conștientizare confuză în ceea ce privește sinele ca agent al percepției. Sinele-ca-subiect, preia prea mult din mediu, în timp ce sinele-ca-obiect se comportă „ca și cum” (o pseudo asimilare). Copilul se adaptează excesiv.

*Retroflexia* - Retroflexia indică faptul că anumite funcții care erau inițial direcționate de către copil către mediu au fost într-un fel redirecționate înapoi către copil. Încercările de schimbare ale mediului sunt contrate și energia direcționată către exterior este întoarsă împotriva copilului (Brown & Merry, 1985). Copilul se comportă ca și cum o parte din el este în mediu. El se raportează la această parte așa cum i-ar plăcea să se raporteze la mediu. În interacțiunea retroflectată, obiectul din mediu dorit nu este prezent pentru a aduce satisfacție. Copilul renunță la orice încercări de modificare a mediului. El reinvestește energia în sistemul intrapersonal și devine divizat (Latner, 1982).

În retroflexie o parte a organismului este făcută mediu al altei părți a organismului (Davidove, 1988). Poate fi comparat cu a avea două obiecte permanente și două perspective în interiorul aceluiași sistem. Într-un sistem cu granițe intrapersonale, copilul are sinele-ca-subiect care asimilează și sinele-ca-obiect care se adaptează. Asimilarea și adaptarea au împreună loc în interiorul granițelor sinelui, nu la granițele sinelui. Există o negare, ce reține, sau echilibrează tensiunea impulsului printr-o tensiune senzorio-motorie opusă. Activitatea la granița de contact este în mod serios diminuată. Introspecția, intelectualizarea, și retragerea sunt caracteristici ale copilului care folosește retroflexia ca defensă. El simte adesea oboseală și tensiune cronică.

*Proiecția* - Copilul care proiectează nu face o distincție clară între lumea interioară și cea exterioară. Există o extensie a sa în mediu. Copilul atribuie mediului acele caracteristici ale personalității cu care nu se poate identifica. O acțiune, emoție sau idee care aparține de fapt personalității copilului, dar nu este experimentată ca atare, este atribuită mediului, și este apoi experimentată de copil ca fiind îndreptată către el. Este tendința copilului de a atribui mediului

responsabilitatea pentru ceea ce ar trebui să îi aparțină lui (Brown & Merry, 1985). Intenția atribuirii anumitor aspecte ale sale mediului este de a exclude acele părți din conștiință (Latner, 1982). Cel care proiectează plasează părți ale sale în mediul imediat și adesea se simte atacat de aceleași caracteristici ale celor din jurul său. Autoritatea este privită cu suspiciune și adesea pusă sub semnul întrebării (Smith, 1988).

Cu granițele sinelui deplasate în afară în mediu, copilul adesea se simte scindat sau gol în ceea ce privește sentimentele și comportamentele sale (Brown & Merry, 1985). Cauzalitatea este adesea inversată și poate fi descrisă ca venind din interior spre exterior și înapoi către interior. Proiecția indică o stare de conștiință confuză în ceea ce privește sinele ca agent al percepției. Există o stare de divizare în interiorul aceluiași sistem intrapersonal. Sinele-ca-subiect, mai degrabă decât a asimila părților nedorite și/sau nerecunoscute ale sinelui, le atribuie mediului și apoi le asimilează ca sine-ca-obiect. Copilul poate experimenta disocieri de tipul a acționa/a se acționa asupra sa, sine real/ sine ideal, obiect parțial/ obiect întreg.

*Deflecția* - Deflecția exemplifică o stare în care contactul cu mediul are la bază fie lipsa, fie redirectionarea energiei. Copilul fie nu investește suficientă energie pentru a primi un răspuns rezonabil, fie investește energie fără orientare și aceasta se împrăștie și se evaporă. Copilul ajunge să fie epuizat, cu o conștiință mărginită și o lipsă a acurateții perceptuale (Smith, 1988).

Deflecția are loc atunci când copilul deviază răspunsurile îndreptate către sursele inițiale și le exprimă altundeva în mediu. Orice figură, ce este împiedicată să ia cea mai coerentă formă a sa, este grăbită spre îndeplinire, încheiată și distrusă (Latner, 1982). Copilul care deflecționează adesea încearcă să evite contactul prin utilizarea excesivă a umorului, generalizărilor abstracte, și a întrebărilor mai degrabă decât a afirmațiilor. Există un tipar semnificativ inconsistent al asimilării și adaptării (Frew, 1986).

Copilul trebuie să experimenteze o expunere suficientă la situații



în care el poate asimila și se poate adapta. Fără prea multe oportunități de a întâlni punctele de vedere ale altor persoane, el poate fi împiedicat să dezvolte abilitatea de a modifica propriul punct de vedere. Sau, el poate să nu aibă prea mult ocazia să folosească ideile deja formate. În fiecare caz, dezvoltarea cognitivă poate fi împiedicată (Gordon, 1988).

### Tratament

O abordare de intervenție strategică integrată, utilă, susține că relația tranzacțională dintre cogniție, afect și comportamentele motrice prezintă necesitatea abordării de către clinician a variabilelor situaționale, culturale, și ecologice din viața particulară a fiecărui copil. O astfel de intervenție face tot posibilul să asigure dobândirea de către fiecare copil a integrării necesare care să faciliteze dezvoltarea ulterioară. Obiectivul general este dezvoltarea învățării auto-reglatoare (Graham & Harris, 1993). Aceasta nu este mai puțin adevărat pentru copiii ce experimentează întâzieri în dezvoltare.

Cunoașterea cerințelor funcționale ale diferitelor etape de dezvoltare oferă o apreciere a cerințelor adresate copilului în fiecare etapă, și arată în mod clar cum tulburările de dezvoltare pot prezenta compromisuri particulare în fiecare etapă. Atunci când spectrul dificultăților tulburărilor de învățare/comportament este văzut dintr-o perspectivă a dezvoltării, există implicații speciale pentru tratament și prevenție (Saxe, Cross, & Silverman, 1988).

Având în vedere că toate etapele de dezvoltare implică promovarea și echilibrarea asimilării și adaptării în diferite arii ale cunoașterii și emoțiilor, abilitatea de a coordona principiile tuturor acestor arii poate facilita luarea de decizii de viață (Gordon, 1988).

În lucrul cu copii cu tulburări de învățare/comportament, instrumente importante de luat în considerare sunt:

- (1) cum întreruperile și întâzierile de dezvoltare afectează aria procesării de informații;
- (2) cum pot clinicienii să îi ajute pe copiii cu tulburări de învățare/

comportament să integreze nivele diferite de procesare în construirea experiențelor adaptative;

(3) cum schimbarea pozitivă într-o arie a comportamentului poate aduce o schimbare pozitivă într-o altă arie (Goldberg et al., 1983).

Structuri cognitive esențiale reies ca urmare a creării de către copil a propriilor semnificații despre lumea intrapersonală și cea interpersonală. Așadar, activitățile copilului trebuie să aibă accenul pus pe tratamentul primar. Pentru a facilita o adaptare optimă imediată și maturitatea cognitivă și emoțională viitoare, copilul trebuie să învețe să creeze alternative, să evalueze alternativele, să se angajeze în abordarea perspectivelor, și să raționeze conform cu nivelul lui de dezvoltare actual (Gordon, 1988).

Crearea de semnificații este întotdeauna o activitate constructivă ghidată de logica internă a nivelului de dezvoltare dobândit de copil și transformată de interacțiunea cu ceilalți. Schimbările realității rezultă dintr-o înțelegere a comportamentului care, în schimb, vine din conștientizarea conflictului sau contradicției. Conflictele interioare sunt, în cea mai mare parte, privite cu încredere, în sensul că ele pot fi într-adevăr încercări de auto-reglare. În cazul în care conflictele interioare sunt aduse în conștiință, ele pot fi încorporate informației existente pentru soluționarea conflictului. Conflictele nu ar trebui dizolvate, ci rezolvate (Werner, 1982).

Pentru a cunoaște obiecte și/ sau evenimente, copilul trebuie să acționeze asupra lor, și astfel să le transforme. El trebuie să le dezassembleze, să le conecteze, să le separe, și să le reassembleze. Uneori, ceea ce un copil știe și ceea ce spune că face nu sunt în acord cu ceea ce el chiar face. Dacă aceste discrepanțe devin interesante pentru el, el poate încerca să găsească o semnificație a lor. Datorită acestei conștientizări, el poate căuta noi modalități de a înțelege și regla comportamentul său, modalități care se supun controlului conștient. Cea mai eficientă formă de auto-observare este de a-i cere copilului să descrie ceea ce face în timp ce o face. Chiar dacă asemenea auto-observări pot să fie imprecise, copilul, în orice caz, își concentrează

atenția asupra a ceea ce altceva ar fi doar un comportament automat. Oprirea, pentru a se gândi la ceea ce face poate cauza o deschidere a unei breșe care duce copilul la explorarea întârzierii cognitive și la un nivel mai înalt de conștientizare (Piaget, 1976).

Orice paradigmă comprehensivă de tratament bazată pe principiile Gestalt terapiei și epistemologiei genetice, se preocupă de (1) senzațiile și acțiunile corporale; (2) afectivitatea cât și cogniția, într-o încercare de a inspira și încuraja relațiile interpersonale pozitive; (3) conștientizarea aici și acum; și (4) echilibrul asimilare/adaptare. O asemenea abordare ar oferi copilului cea mai bună oportunitate de a experimenta toate tipurile de conexiuni motrice-cognitive-afective importante, pentru a-l ajuta pe copil să înceapă să se diferențieze de mediu.

O abordare confluent/constructivistă pentru un copil cu tulburare de învățare/comportament, ar crea strategii specifice pentru:

(1) Evaluarea copilului în termenii limitărilor și distorsiunilor conștiinței sale asupra realității și apoi efortul de a aduce aceste limitări și distorsiuni la o aproximare mai apropiată de realitate. Un copil are nevoie să devină conștient de adevărata sa natură, de relațiile sale, și de mediul său. Tehnicile de conștientizare fac posibilă descoperirea sau recuperarea abilităților sinelui.

(2) Încurajarea copilului în transformarea structurilor organizaționale pe care el le-a dezvoltat deja. Permițând copilului să decidă figura pe care vrea să o abordeze, clinicianul poate presupune că organizările existente în legătură cu figura sunt deja implicate. Cerându-i copilului să folosească figurile în contextul apropiat, clinicianul poate obține o gamă variată de răspunsuri (Giordano, 1981).

(3) Verificarea dacă, și cum, orice tulburare de învățare și/sau comportament interferează cu auto-reglarea. Dacă o tulburare de învățare/comportament intrerupe funcționarea sistemică a dezvoltării și contribuie la formarea mecanismelor de confluență, introiecție, retroflexie, proiecție și deflecție? Există o interacțiune limitată, sau

contact limitat cu ceilalți? (Latner, 1986).

(4) Încurajarea integrării de către copil a polarităților opuse, prin centrare, cât și prin acceptare, mai degrabă decât prin analizarea experienței.

(5) Determinarea oricărui dezechilibru patologic dintre asimilare și adaptare astfel încât funcția non-dominantă să poată evolua. Ca o contrabalansă a dezechilibrului, îndreptat în orice direcție, clinicianul trebuie mai întâi să îl încurajeze pe copil să se angajeze în activități care se concentrează asupra mecanismului funcțional non-dominant. Tratamentul trebuie să fie îndeajuns de flexibil pentru a adopta fie o poziție adaptativă fie una de asimilare.

Așadar, clinicianul care lucrează cu un copil cu tulburări de învățare/comportament trebuie să învețe cum să-l ajute să : (1) să conceptualizeze propriul comportament ca și căutarea semnificației; (2) monitorizarea înțelegerii proprii pentru a se asigura că semnificația este într-adevăr derivată; (3) implicarea copilului în activități strategice pentru a da semnificație comportamentului atunci când a avut loc o întrerupere a înțelegerii; (4) modificarea alegerii strategiilor pentru a întâmpina variatele cerințe ale adaptării.

Atât Perls cât și Piaget oferă abordări care facilitează drumul copilul către obținerea încheierii „cauzei”, mai degrabă decât o poziție de „victimă”. Teoria lui Piaget evidențiază schimbările dinamice ale auto-reglărilor cognitive asociate cu fazele specifice de dezvoltare, în timp ce teoria lui Perls evidențiază schimbările dinamice ale auto-reglărilor emoționale asociate cu fazele specifice conștientizării. Integrarea celor două teorii nu diminuează și nu elimină principiile nici una dintre ele. Mai degrabă poate fi utilizată pentru o informare mai cuprinzătoare în legătură cu alegerea intervenției.

**Bibliografie**

- Breslow, L. , (Ed.). (1988). Possibilities and pitfalls in clinical application of cognitive-developmental theory. *New Directions for Children Development*, 39, 147-164.
- Brown, G. (1971). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. New York, NY: Viking Press.
- Brown, G., & Merry, U. (1985). Neurotic mechanisms applied to organizations. *The Gestalt Journal*, 8, 49-85.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1-7.
- Cowan, P. A. (1987). *Piaget with feeling: Cognitive, social, and emotional dimensions*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Crocker, S. (1992). A philosophical framework for understanding developmental issues. Paper presented at the 14<sup>th</sup> annual meeting of The Theory and Practice of Gestalt Therapy, Boston, MA.
- Davodove, D. (1988). Exhibitionism in disarray. *The Gestalt Journal*, 11, 61-80.
- Elias, M., & Maher, C. (1983). Social and affective development of children: A programmatic. *Exceptional Children*, 49, 339-346.
- Furth, H. (1987). *Knowledge and desire: An essay on Freud and Piaget*. New York, NY: Columbia Press.
- Frew, J. (1986). The functions and patterns of occurrence of contact styles during the developmental phases of the Gestalt group. *The Gestalt Journal*, 8, 55-60.
- Gelfand, D., & Peterson, L. (1985). *Child development and psychopathology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Giordano, G. (1981). The re-emergence of Gestalt psychology and implications for reading readiness. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 121-123.
- Goldberg, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klien, P. (1983). Structured

learning : A psychoeducational approach for teaching social competencies. *Behavioral Disorders*, 8, 161-170.

- Gordon, D. (1988). Formal operations and interpersonal and affective disturbances in adolescents. *New Directions for Child Development*, 39, 51-73.
- Graham, S., & Harris, K. (1993). Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendation. In L. Meltzer (Ed.), *Strategy assesment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*, (pp. 271-292). Austin, TX: Pro-ED.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Inouye, D., & Jacobs, L. (1992). Insights from psychoanalytic self-psychology and intersubjectivity theory for Gestalt therapists. *The Gestalt Journal*, 15, 25-60.
- Kamii, C. (1975). One intelligence indivisible. *Young Children*, 30, 228-238.
- Kegan, R. (1980). Making Meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 373-380.
- Kelly, C. R. (1972). *The new education*. Santa Monica, CA: Interscience Research Institute.
- Latner, J. (1982). The thresher of time: On love and freedom in Gestalt therapy. *The Gestalt Journal*, 5, 20-38.
- Latner, J. (1986). Spelling out structures. *The Gestalt Journal*, 9, 23-29.
- Meltzer, J., (Ed.). (1993). *Strategy assesment and Instruction for students with learning disabilities. From theory to practice*. Austin, TX: Pro-ED.
- Noam, G. (1988). A constructivist approach to developmental psychopathology. *New Directions for Children Development*, 39, 90-121.
- Perls, F. (1947). Ego, hunger and aggresion. *The beginings of gestalt*

therapy. New York, NY: Vintage Books.

- Perls, F. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Moab, UT: Real People Press.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach and eye witness to therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavioral Books.
- Perls, F. (1979). *Planned psychotherapy*. *The Gestalt Journal*, 2, 4-23.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York, NY: Dell.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York, NY: Vintage Books.
- Piaget, J. (1970a). *Main trends in psychology*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Piaget, J. (1970b). *Structuralism*. New York, NY: Basic Books.
- Piaget, J. (1971a). *Biology and knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1971b). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, third edition, (pp. 702-733). New York, NY: John Wiley & Sonns.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1973). The child and reality. *Problems of genetic epistemology*, A. Rosin (Trans). New York, NY: Grossman.
- Piaget, J. (1974). *Development des qualities chez l' enfant*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: University of California Press.
- Piaget, J. (1981). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J., Garcia, R. (1991). *Toward a logic of meaning*. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum.

- Polster, E., & Polster, M. (1973). *Gestalt therapy integrated*. New York, Ny: Brunner/ Mazel.
- Poplin, M. (1988). The reductionist fallacy in learning disabilities. Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 389-400.
- Reid, D. (1988). Reflection on the pragmatics of a paradigm shift. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 417-420.
- Rosen, H. (1991). Constructivism, personality, psychopathology, and psychology. In D.P. Keating & H. Rosen (Eds.), *Constructivistic perspectives on developmental psychopathology and atypical development*, (pp. 149-172). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sadler, W., & Whimbey, A. (1985). A holistic approach to improving thinking skills. *Phi Delta Kappan*, 67, 199-203.
- Saxe, L., Cross, T., & Silverman, N. (1988). Children's mental health: The gap between what we know and what we do. *American Psychologist*, 43, 800-907.
- Seltzer, L. (1984). The role of paradox in Gestalt theory. *The Gestalt Journal*, 7, 31-42.
- Shiflett, J. (1975). Beyond vibration teaching: research and curriculum development in confluent education. In G. Brown (Ed.), *The live classroom: Innovation through confluent education and gestalt*, (pp. 121-131). New York, NY: Penguin Press.
- Sigel, I., Brodzinsky, D., & Golinkoff, R. (1981). *New directions in Piagetian theory and practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, E. (1988). Self-interruptions in the rhythm of contact and withdrawal. *The Gestalt Journal*, 11, 37-58.
- Swanson, J. (1988). Boundary processes and boundary states. *The Gestalt Journal*, 11, 5-24.
- Tenzer, A. (1983). Piaget and psychoanalysis: Some reflections on insight *Contemporary Psychoanalysis*, 19, 126-136.
- Werner, H. (1982). *Cognitive therapy: A humanistic approach*. New York, NY: Free Press.



Yontef, G. (1988). Comments on boundary processes and boundary states. *The Gestalt Journal*, 11, 25-36.

## Anexa A

### Ghid pentru stabilirea comportamentelor în diferite stadii piagetiene

#### 1. Senzoriomotor

În ce măsură și în ce mod copilul:

- a. are abilitatea de a se recunoaște pe sine și acțiunile sale?
- b. experimentează într-o măsură separarea acțiunilor sale față de sine?
- c. are abilitatea de a-i recunoaște pe ceilalți și acțiunile lor?
- d. experimentează într-o măsură faptul că ceilalți se percep ca fiind diferiți față de propriile lor acțiuni?
- e. selectează acțiuni din repertoriul său?
- f. încorporează acțiuni receptate în repertoriul său?
- g. percepe obiectele ca împărțind un spațiu fizic comun?
- h. folosește obiectele disponibile ca mijloace de îndeplinire a unui scop?
  - i. înțelege aranjarea spațială a obiectelor localizate în împrejurimile fizice imediate?
  - j. înțelege aranjarea spațială a obiectelor ce se mișcă prin spațiul familiar?
  - k. determină reeditarea diferitelor evenimente și astfel dezvăluie modul său de conceptualizare al cauzei acestor evenimente?
  - l. are memorie evocativă; i.e., permanența obiectului?

## 2. Preoperațional

În ce măsură și în ce mod copilul:

- a. are abilitatea de a se recunoaște pe sine și simbolurile sale?
- b. experimentează într-o măsură separarea simbolurilor sale față de sine?
- c. are abilitatea de a-i recunoaște pe ceilalți și simbolurile lor?
- d. experimentează într-o măsură faptul că ceilalți se percep ca fiind diferiți față de simbolurile lor?
- e. selectează simboluri din repertoriul său?
- f. încorporează simboluri receptate în repertoriul său?
- g. percepe simbolurile ca împărțind un spațiu psihic comun?
- h. folosește simbolurile disponibile ca mijloace de îndeplinire a unui scop?
- i. înțelege aranjamentele mentale secvențiale ale simbolurilor aflate în împrejurimile psihice imediate?
- j. înțelege aranjamentele mentale secvențiale ale simbolurilor ce se mișcă prin spațiul psihologic familiar?
- k. determină o reparație a diverselor simboluri și astfel dezvăluie modul său de conceptualizare a cauzei și secvențierii acestor simboluri și a ceea ce ele reprezintă?
- l. face diferența între simboluri și ceea ce ele desemnează?
- m. face diferența între simbolurile create de el și realitate?

## 3. Concret Operațional

În ce măsură și în ce mod copilul:

- a. are abilitatea de a se recunoaște pe sine și are cunoștințe în legătură cu relațiile parte/întreg?
- b. experimentează într-o măsură separarea cunoștințelor sale în legătură cu relațiile parte/întreg față de sine?
- c. are abilitatea de a-i recunoaște pe ceilalți și cunoștințele lor în

legătură cu relațiile parte/întreg?

d. experimentează într-o anumită măsură faptul că ceilalți se percep ca fiind diferiți față de cunoștințele lor în legătură cu relațiile parte/întreg?

e. selectează cunoștințe în legătură cu relațiile parte/întreg din repertoriul său?

f. încorporează cunoștințele receptate în legătură cu relațiile parte/întreg în repertoriul său?

g. percepe relațiile parte/întreg ca împărțind un spațiu psihic comun?

h. transformă cunoștințele disponibile în legătură cu relațiile parte/întreg ca mijloace de îndeplinire a unui scop?

i. înțelege transformările simultane ale relațiilor parte/întreg localizate în împrejurimile sale psihice imediate?

j. înțelege transformările simultane ale relațiilor parte/întreg ce se mișcă prin spațiul psihic familiar?

k. determină o reparație a diverselor relații parte/întreg și astfel dezvăluie modul său de conceptualizare a cauzei și a interacțiunii acestor relații parte/întreg?

l. combină sau recombina părți fără să distorsioneze părțile sau întregul?

m. are o ierarhie valorică prin care poate evalua cum comportamentele sale joacă un rol în situațiile în care se află?

n. poate alege trasee alternative sau secvențe mentale diferite pentru îndeplinirea aceluiași scop?

o. percepe punctul de vedere al celorlalți într-o situație în care sunt implicate două persoane?

#### 4. Formal Operațional

În ce măsură și în ce mod copilul:

a. are abilitatea de a se recunoaște pe sine și sistemele sale

ideaționale?

b. experimentează într-o măsură separarea sistemelor sale ideaționale față de sine?

c. are abilitatea de a-i recunoaște pe ceilalți și sistemele lor ideaționale?

d. experimentează într-o anumită măsură faptul că ceilalți se percep ca fiind diferiți față de sistemele lor ideaționale?

e. selectează sisteme ideaționale din repertoriul său?

f. încorporează sisteme ideaționale receptate în repertoriul său?

g. percepe sistemele ideaționale ca împărțind un spațiu psihic comun?

h. folosește sistemele operaționale disponibile ca mijloace de îndeplinire a unui scop?

i. înțelege aranjamentele mentale ale sistemelor ideaționale localizate în împrejurimile psihice imediate?

j. înțelege aranjamentele mentale ale sistemelor ideaționale ce se mișcă prin spațiul psihologic familiar? (Comparația sistemelor ideaționale?)

k. determină o reparație a diverselor sisteme ideaționale și astfel dezvăluie modul său de conceptualizare al cauzei și al relațiilor acestor sisteme ideaționale?

l. aranjează elementele într-un sistem ideațional astfel încât să testeze sistematic toate combinațiile posibile?

m. coordonează două sisteme ideaționale mai degrabă decât două variabile sau relații?

n. distinge punctul de vedere al fiecărei părți de cel al unei a treia persoane; i.e., este un spectator imparțial într-o situație în care sunt implicate două persoane?

o. se gândește la propriile sisteme ideaționale?

p. se vede pe sine ca pe o varietate infinită de posibilități?

q. se vede pe sine ca având un sistem ideațional echilibrat?





## Un model gestalt al dezvoltării cu aplicații în terapia cu copii mici

*Steven S. Wexberg*

Ca pediatru, am fost pregătit să fiu suportiv și orientat către diagnostic. Intervențiile mele sunt adesea prescriptive și concise, intenționând a sugera pacienților și părinților acestora ce acțiuni simt eu că vor aduce o rezolvare cât se poate de rapidă a problemelor cu care s-au prezentat. Ca terapeut Gestalt, am fost pregătit să observ procesul și să ofer observațiile mele și curiozitatea mea legată de ceea ce văd. Dacă aceste observații sunt comunicate într-un mod suportiv și în contact cu clientul, conștiința dobândită de client va susține contactul lui cu mediul înconjurător într-o manieră mai funcțională, în felul acesta întâmpinând nevoile lor pe deplin.

Astfel, există câteva diferențe izbitoare în postura și intervențiile mele între aceste două cadre și cu toate acestea câteva asemănări fundamentale de asemenea. Ca pediatru sunt orientat către obiective, și multe din aceste obiective sunt destul de specifice. Ca terapeut sunt conștient de obiective, pentru clientul meu și pentru mine, dar atitudinea mea este mai mult orientată către proces, corespunzător obiectivului mai extins al susținerii clientului în dezvoltarea propriului său proces al sinelui. Obiectivele specifice sunt mai puțin clar definite, și calea către aceste noi modalități de funcționare este mult mai puțin predictibilă, indirectă uneori.

În ambele situații, oricum, sunt pe deplin conștient că de cele mai multe ori vindecarea sau creșterea care urmează să se întâmple are loc în primul rând datorită orientării clienților: tendințele lor

înnăscute în general îi îndrumă către sănătate. Un copil cu febră și diaree are tendința de a dormi mai mult și de a mânca mai puțin. Aceste modificări ușurează sarcina corpului de a se repara singur. Un client în psihoterapie tinde să devină curios în legătură cu ce anume nu funcționează pentru el, atunci când această curiozitate este susținută în ședințele terapeutice. Dacă aceste tendințe sănătoase sunt identificate clar și li se oferă suport, vindecarea acelei persoane va fi probabil mai eficace și completă. Rolul meu în ambele situații este de a amplifica și a oferi suport acestor procese înnăscute.

În acest capitol, încerc să combin aspecte utile ale ambelor formări cu scopul de a prezenta o abordare a perioadei de dezvoltare din copilăria timpurie care este atât practică, cât și înrădăcinată în teoria Gestalt. Pentru a ilustra aceste idei, voi folosi exemple specifice ale procesului pregătirii copilului pentru a merge la toaletă, pentru a traduce teoria în aplicații practice. În acest proces, voi arăta un mod general de a privi dezvoltarea umană, ce folosește modelul Ciclului Contactului Gestalt ca bază.

Cu mult înainte de apariția psihoterapiei și teoriilor psihologice, ființele umane parcurgeau cu succes aria sarcinilor de dezvoltare pe care le întâmpinau în drumul lor către maturitate. Au învățat să își procure hrană, să devină mobili, să creeze relații, și să își găsească un loc productiv în contextul familiei și al comunității. Ei au observat mediul lor înconjurător, preluând informații ce le permiteau să se transforme, să supraviețuiască, și să devină mai independenți, continuând să satisfacă nevoile lor, atât individual cât și împreună cu ceilalți. Mai târziu, oamenii descoperă sau crează modalități de a parcurge vârsta adultă, să ofere suport continuității speciei lor, și în final să abordeze o perioadă de declin a vitalității și moartea. În orice moment, pentru a satisface o anume nevoie, persoana crează „cea mai bună soluție” ținând cont de context și de ceea ce percepe ca disponibil pentru ea. Acest lucru rămâne adevărat fie că vorbim despre un copil mic ce încearcă să obțină hrană (atunci când plânsul este tot ceea ce el poate face), sau despre un părinte singur, cu patru copii, ce încearcă să ofere satisfacții și să țină familia împreună.



Această aventură a dezvoltării pe parcursul vieții nu apare în izolare. Teoria Gestalt accentuează că fiecare și toate progresele dezvoltării au loc în cadrul unui context. Nici individul nici mediul nu există izolate. Așa cum o persoană evoluează, la fel evoluează și câmpul din care ea face parte. Pentru a aprecia dezvoltarea unei persoane în mod adecvat, trebuie să privim persoana dintr-o perspectivă îndeajuns de extinsă pentru a cuprinde întreaga tablou: individul și mediul său. În orice moment din viața unei persoane există un câmp de dezvoltare care încorporează identitatea acelei persoane, sarcinile de dezvoltare pe care le-a îndeplinit, sarcinile viitoare, temperamentul, unde locuiește, cine este în preajma ei, nevoile și dorințele altora, ca și toate nevoile (proprie) persoanei, cerințele, constrângerile, și resursele mediului. Orice dezvoltare umană este produsul integrării creative necesare echilibrării acestor nevoi și condiții simultane. Aceste două dimensiuni, sinele și mediul (incluzând mediul social), împreună creează câmpul. Dezvoltarea implică schimbarea și un nou echilibru al întregului câmp. Noi am evoluat într-un așa mod încât abilitatea de a evolua, de a ne ajusta creativ, este ea însăși parte componentă a ființei noastre. În teoria Gestalt acesta este principiul de bază și procesul autoreglării-organismice și al dezvoltării. Acest proces, alături de impulsul fundamental al copilului, adolescentului, sau adultului, de a stăpâni noi și extinse domenii ale vieții ca parte a unui câmp, devine fundația pentru modelul Gestalt al dezvoltării.

Dacă nu este împiedicată de nimic din mediu sau de dizabilități proprii, dezvoltarea unui copil va continua în acord cu sine într-o manieră productivă și sănătoasă. Să presupunem că unui anume copil nu-i place să stea pe burtă. Părinții lui m-ar putea întreba, „Trebuie să îl așezăm pe burtă? Va învăța să se rostogolească chiar dacă nu îl așezăm în acea poziție, care nu-i place?” Cu siguranță ca va învăța! În afară de copiii cu dizabilități fizice severe, toți copiii vor învăța singuri să se rostogolească - și nu se opresc acolo. Majoritatea copiilor, de exemplu, spre sfârșitul primului an de viață, manifestă preferința de a se hrăni singuri, deseori refuzând sau chiar „protestând” dacă

un părinte continuă să încerce să îl hrănească. Întâmplându-se asta, întregul câmp se modifică. Copilul nu mai este „bebeluș hrănit cu lingurița”, părintele nu mai este „cel care hrănește cu lingurița”, și ce devin ei pentru celălalt capătă o nouă semnificație.

Acest câmp oferă suport sau întrerupe, în grade diferite, căi particulare de dezvoltare. Dar indivizii nu sunt dependenți de mediul lor pentru a insufla în ei o nevoie de bază de a „întâmpina lumea” într-o manieră progresivă mai complexă. Toți copiii vor găsi o modalitate de a continua aventura lor de dezvoltare. Ei nu sunt dependenți de părinții lor sau de împrejurări pentru impulsul lor fundamental de dezvoltare, ci doar de aria interactivă în cadrul căreia se dezvoltă. În cele mai multe situații nu este necesar ca părinții (sau terapeuții) să îi învețe pe cei mici cum să se dezvolte. Din contră, ceea ce este în general nevoie este numai spațiul și suportul de „a se manifesta”. Dacă noi ca adulți putem avea încredere în procesul lor înnăscut, și să respectăm individualitatea lor, putem atunci să oferim suport adecvat în timp ce „nu facem nimic”, și cu dragoste oferim contribuția noastră la modelarea mediului în direcția corespunzătoare nevoilor lor specifice.

### **Ciclul contactului**

Bazat pe teoria Gestalt, „Ciclul Contactului”, sau „Modelul Ciclului Experienței” (figura 1), oferă o perspectivă foarte utilă pentru articularea procesului prin care o persoană încearcă să îndeplinească nevoile sale prin intermediul contactului și interacțiunii cu și în mediul său (vezi figura 1; vezi de asemenea discuția în Newis, 1987, ca și în Zinker, 1994). Pentru a ilustra cum funcționează modelul, considerăm cazul tipic al satisfacerii nevoii bazale, recurente, universale, de a lua hrană din mediu.

În timp ce scriu la birou, în burta mea este un zgomot intermitent sau un clipocit care este probabil primul semnal al foamei. Inițial, aceste mișcări apar fără ca eu să fiu neapărat conștient de ele. Odată ce trec în planul conștiinței, aceste senzații constituie „informația brută”

a experienței mele. Treptat ele ating o intensitate ce le permite să interfereze cu alte procese în desfășurare (gândirea, scrisul): conștiința se cristalizează într-o „figură” ce emerge din fondul experienței mele în desfășurare. Acest proces de organizare a informațiilor senzoriale este următoarea etapă a ciclului, aceea a formării figurilor sau conștientizare deplină. După conștientizare, depinzând de condiții și de nevoile concurente, poate urma mobilizarea energiei, segmentul ciclului unde eu investesc energie în proces pentru a răspunde la, și a-mi face o idee legat de ceea ce voi face cu această conștientizare. Îmi voi lăsa activitatea actuală (scrisul) la o parte și voi merge să mănânc, sau poate voi încerca să ignor foamea mea pentru o perioadă, ca să pot continua să scriu.

O dată ce energia este mobilizată și o decizie este luată, mă aflu în poziția de a începe acțiunea. Această acțiune, ce poate să însemne a mă ridica, a coborâ scările, și a-mi face un sandviș, este direcționată către întâmpinarea nevoii care a inițiat acest ciclu particular. Contactul, este atunci partea ciclului unde există o întâlnire directă între sine și mediu. În această situație contactul deplin apare atunci când mănânc sandvișul. După contact, nici mediul meu, nici eu nu mai suntem la fel ca înainte de interacțiune.

Contactul este urmat de o scădere a tensiunii, acum că nevoia care a declanșat un ciclu anume a fost satisfăcută. Această relaxare apare pe parcursul soluționării/incheierii acestei faze a ciclului și conduce la faza de retragere/asimilare, în timpul căreia experiența contactului își pierde relevanța imediată, și dispare în fundal. În plus față de retragerea și asimilarea contactului precedent, persoana devine acum mult mai disponibilă pentru o senzație ulterioară, și de startul unui nou ciclu. În acest exemplu, această etapă a ciclului va include asimilarea propriu- zisă (digerarea) a sandvișului. Satisfăcând nevoia de hrană eu încep acum să devin conștient de alte senzații, ce pot să declanșeze următorul ciclu: poate o mică tensiune la nivelul stomacului sau pieptului meu, având în vedere că termenul limită al lucrării mele se apropie. Funcționarea sănătoasă depinde de abilitatea de mișcare pe

parcursul ciclurilor în această modalitate, creând și distrugând figuri clare și relevante, echilibrând și integrând o figură cu o alta, nu trecând peste, nici parcurgând etapele prea repede, sau rămânând blocat pe undeva pe parcurs.

Desigur, acest exemplu este și simplificat și ideal, în sensul desfășurării fără nici unul din conflictele și problemele contextuale ce acompaniază satisfacerea nevoilor și dorințelor mai complexe, mai extinse (sau chiar, pentru un număr destul de mare de oameni, cu mâncatul și mâncarea, ca atare). Cu toate acestea, ca instrument analitic și de diagnostic, modelul oferă o bună cunoaștere atât teoretică cât și practică a tuturor proceselor de dezvoltare și de contact și a etapelor de desfășurare a vieții noastre. Contactul, văzut astfel, înseamnă prezența organismică deplină la punctele relevante ale graniței de contact (sau punct diferențial al câmpului). Aceasta poate să fie o graniță interpersonală (ca între părinte și copil, sau între mine și client), sau o graniță intrapersonală (ca între acea parte din mine care manifestă dragoste și răbdare față de copilul meu, și partea care poate fi obosită, epuizată, și pregătită ca acest ritual de a merge la culcare să se încheie acum!). Eu pot să concep o graniță inter-viscerală în interiorul unui copil, de exemplu una în care sistemul intestinal este plin și cel muscular pregătit pentru evacuare, și psihicul copilului nesigur, poate speriat de faptul că se poate să îl doară să meargă la toaletă. E posibil ca eu să experimentez o graniță temporară între ceea ce sunt (și experiența pe care o am) într-un anumit moment, și cine sunt într-un moment, într-o lună, un an mai târziu. Granița poate să fie între câmpuri care sunt palpabile (rudele de gradul I, și rudele îndepărtate, de exemplu), sau unele mai greu de conturat cum ar fi statutul și nivelul de dezvoltare al copilului astăzi și poziția lui peste o lună. În toate cazurile experiența noastră este organizată în jurul acestor granițe relevante simțite, sau diferențe în cadrul câmpului; și supraviețuirea și dezvoltarea noastră realizate prin procesul contactului, soluționarea acestor diferențe într-un proces integrator al vieții și dezvoltării. Orice interacțiune, acțiune, proces semnificativ sau chiar gând vor include și integra numeroase granițe de contact de acest fel, la multe niveluri diferite.

Toate ciclurile sunt inițiate de o anumită nevoie organismică; fără o semnificație a nevoii, organismul pur și simplu nu se mobilizează și nu se organizează pentru acțiune și pentru a trăi. Adesea este plin de învățăminte să identificăm nevoia particulară sau nevoile ce inițiază un ciclu, ca și progresul și etapele de desfășurare. Ciclul poate fi folosit pentru a extrage și a studia o acțiune particulară, cum ar fi scaunul copilului mic (mersul la toaletă), sau un proces de dezvoltare într-un cadru mai larg, cum ar fi copilul mic ce devine mai mult sau mai puțin pregătit pentru a merge la toaletă. Sau, într-o arie mai extinsă, putem folosi ciclul pentru a înțelege o întreagă perioadă de dezvoltare cum ar fi copilăria timpurie, adolescența sau viața adultă.

Ciclurile de contact, este important de notat, nu au loc într-un vid social. Ciclul de contact care descrie scaunul unui copil mic este destul de asemănător cu exemplul de mai sus în care eu iau ceva de mâncare, dar cu adăugarea dimensiunii contextului social. Astfel, Figura 2, descrie acest ciclu și de asemenea ține seama de posibile interacțiuni ale părintelui cu copilul în fiecare etapă.

Ciclul pornește cu senzația copilului a unui colon plin sau constrângător. Intestinele lui scot sunete repetate. Părintele lui sau altcineva care îl îngrijește poate să fie sau să nu fie în cameră. Cum senzațiile lui se intensifică, conștiința nevoii de a da afară ceva capătă formă. El devine tăcut; persoana care îl îngrijește poate recunoaște asta și poate schimba poziția în care îl ține. Atunci copilul mobilizează energie inspirând adânc și trece la acțiune. Își ține respirația, își strânge picioarele, își încordează fața și mâinile, și înfrânge rezistența. Persoana care îl îngrijește poate să îi vorbească pentru a-l alina - sau poate chiar nici să nu observe ce face. Eliminarea scaunului este momentul de contact cu mediul: copilul mic face în scutec. Adultul atunci este disponibil pentru a-l schimba - sau nu, în parte, depinzând de disponibilitatea unui suport social extins al adulților ce îngrijesc copiii mici sau copiii (și aici vedem diada adult-copil în contextul câmpului social extins).

După ce a făcut în scutec, soluționarea este marcată de o scădere a tensiunii, un sentiment de ușurare și o stare de bine a copilului Poate

adultul îl alintă. În timpul asimilării experiența precedentă devine parte a istoriei lui (fond) și el devine disponibil pentru oricare viitoare nevoie de îndeplinit a ciclului (îngrijire, plâns, ascultarea unei păsări de afară, etc.). Copilul este alert și privește în jur; adultul îl ține și imită gânguritul său, sau îi oferă jucării sau îl pune la televizor. Copilul progresează pe parcursul propriului ciclu de contact, dar răspunsul venit din mediul înconjurător păstrează un impact asupra experienței sale.

Să folosim același model al Ciclului pentru a urmări procesul de dezvoltare al unui copil mic, procesul de a merge la toaletă, în timp ce mama sa și tatăl său învață simultan să fie părinții unui copil „pregătit pentru a face la oliță”. În această situație extinsă vom urmări traseul ciclului copilului împreună cu ciclul paralel al părinților. Din perspectiva copilului mic ciclul începe, din nou, cu senzația unui colon plin sau constrângător, plus ideea vagă a unei posibile noi desfășurări. În timp ce adultul observă concentrarea și tăcerea copilului (sau simte eliminarea de gaze), el poate fi destul de conștient de un sentiment de a fi sătul până peste cap de schimbarea scutecelor (senzația/conștientizarea părinților). Poate el simte o oarecare încântare, știind faptul că în curând copilul va putea să meargă singur la oliță - sau rușinea reamintirii că toți copiii prietenilor lui au depășit deja perioada scutecelor.

Progresul copilului către conștientizare: „Scaunul este gata să iasă afară - mama și tata lasă scaunul în toaletă - ei vor ca eu să fac la oliță”, chiar și „e neplăcută senzația scaunului în scutecul meu”. Între timp, părintele își dă seama că cel mic s-a trezit din somn uscat (fără să facă în scutec), începutul grădiniței e doar la câteva luni distanță, și „O, Doamne, nu am mai făcut niciodată până acum pregătirea pentru a merge la toaletă!”, îndreaptă persoana către mobilizarea energiei într-o manieră mai elaborată decât atunci când copilul era mai mic. Copilul trebuie să retroflecteze - să rețină impulsul de a elimina scaunul, dacă el urmează să parcurgă cu succes drumul către acțiunea de a chema un adult care să îi dea jos scutecul, și să îl ducă la oliță, să se așeze și să

elimine scaunul, și așa mai departe. Din partea părintelui, mobilizarea energiei poate să ia forma cererii de sfaturi de la familie și prieteni, citirea unei cărți legate de pregătirea copiilor pentru a merge singuri la toaletă, cumpărarea unei olițe și/sau discuțiile cu partenerul despre cum ar trebui să se desfășoare acest proces. Părinții se pot angaja în acțiuni suportive, de a arăta prin exemplul propriu folosirea toaletei, a-i citi copilului cărți despre oliță, și împărtășirea bucuriei atunci când copilul arată interes față de oliță.

Mai departe urmează contactul cu mediul înconjurător: în acest caz, a face la oliță. Experiența contactului deplin în acest moment este în întregime interpersonală, nu numai somatică, nu doar o chestiune de a face la oliță, ci de a regla granițele intrapersonale și interpersonale într-o manieră de dezvoltare mai avansată. Aceasta aduce beneficiul unei experiențe mai bogate și mai definitorii pentru sine. În acest caz, părintele este chiar acolo, oferind suport pentru această realizare și împărtășind mândria.

Faza soluționării include acum un sentiment de eliberare, reducerea tensiunilor atât fizice cât și interpersonale, și un sentiment de mândrie legat de această realizare. Copilul acum „merge la oliță”, nu „face în scutec”. Părinții săi sunt acum părinții unui copil care a învățat să facă la oliță; nu mai sunt „schimbători de scutece”. Cu alte cuvinte, toți cei implicați au acum o identitate diferită. Și părinții experimentează o scădere a tensiunii bucurându-se de „succesul” lor și se simt ușurați știind că un impediment major pentru a merge la grădiniță sau creșă a fost depășit.

Retragerea/asimilarea din acest proces de învățare (și orice ciclu de contact este potențial un proces de învățare) include integrarea unui nou sens al sinelui în fondul copilului și pregătirea proprie pentru orice viitoare nevoie de dezvoltare (co-determinată de copil și de mediu): poate a învăța să meargă pe tricicletă sau a învăța alfabetul. Pentru părinți, retragerea poate include renunțarea la panoul de schimbare a scutecelor, acordarea unei atenții sporite opțiunilor și alegerii (dacă există posibilitatea) unei școli, poate oferind sfaturi altor părinți, și

simțindu-se mai siguri în rolul lor de părinte. Depinzând de modul în care procesul a avut loc, părinții pot de asemenea să reflecteze asupra unor chestiuni cum ar fi presiunea, suportul, și personalitatea particulară a copilului lor - reflecții care le pot fi de ajutor în ceea ce privește viitoarele provocări, poate chiar mai dificile, ale dezvoltării copilului și dezvoltării lor.

Din nou, în fiecare etapă interacțiunea este crucială, între copil și „mediul înconjurător” (i.e., în principal ceilalți oameni din jur, care sunt ei însuși purtători de norme sociale extinse și atitudini legate de pregătirea pentru a face la toaletă). Arată acești oameni respect sau tachinează, sunt indulgenți sau nerăbdători, oferă suport sau fac presiuni, sunt amenințatori sau neglijenți? Ce se întâmplă atunci când copilul are un accident ca parte a integrării realizărilor sale în faza de asimilare? Se tolerează asta? Și apoi, oferă adulții timp și spațiu copilului pentru procesarea internă în timpul fazei de retragere, sau se grăbesc către următoarea sarcină (bornă)? Fiecare copil este „programat” pentru dezvoltare, dar tipul de suport care este prezent sau absent în împrejurimile sale formează și produce un impact profund asupra procesului său de evoluție și asupra imaginii de sine.

În final, cine este această nouă persoană, care are aceste noi capacități? Cine sunt părinții ei acum; și care este noua interacțiune dintre ei? Ceea ce se întâmplă în trecerea de la un ciclu semnificativ de dezvoltare la altul nu este numai achiziția unei noi abilități, ci este de fapt o schimbare a identității copilului - și astfel, o schimbare a identității tuturor celorlalți oameni din jurul său, la un anumit nivel. Copilul, în legătură cu mediul său, devine acum un nou „câmp de dezvoltare”.

## Rezistențe

Funcționarea sănătoasă este abilitatea de a crea și de a descompune figuri importante ale contactului cu fluiditate și ușurință. Istoric, obstacolele ce stăteau în calea încheierii ciclului erau adesea considerate



„rezistențe” la contact, cam în același fel în care psihanaliza timpurie considera „rezistența față de analiză” ca ceva ce pacientul trebuie să depășească, mai degrabă decât ca parte a esenței relației terapeutice. Wheeler (1991) a demonstrat cum aceste așa-numite „rezistențe” sunt de fapt categorii sau dimensiuni dinamice chiar ale procesului contactului. Fără o utilitate anume a proiecției, introiecției, confluenței, retroflexiei, deflecției, și așa mai departe, nu ar fi contact deloc (așa cum am văzut mai sus cum retroflexia a fost direct implicată în momentul alegerii făcute de către copil, a unui nivel mai complex de contact, pe care mersul la toaletă îl implică). Procesul de învățare a reglării contactului în acest fel este un set necesar de sarcini ale dezvoltării, fără de care dezvoltarea umană nu ar putea să progreseze dincolo de un nivel extrem de rudimentar.

Modularea contactului, înțeles astfel, are loc în toate etapele ciclului, și este în mod particular adecvat în susținerea copilului și a câmpului pe parcursul fazei de mobilizare a energiei ciclului, atunci când câmpul suferă transformări importante. Modurile precedente de a fi sunt neutilizate temporar pentru a face loc modurilor noi ce urmează a fi create - și aceasta este adevărat nu numai pentru copil ci și pentru părinți, ce pot grăbi dezvoltarea într-un moment sensibil având propriile lor motive, sau posibil întârziind dezvoltarea, nedorind să vadă progresul copilului lor. Părinții de asemenea trebuie să deflekteze, retroflecteze, proiecteze, și așa mai departe, în încercarea lor de a întâmpina copilul și de a crea un câmp ce poate oferi suport fiecăruia dintre ei cât mai bine posibil.

Asta în schimb vorbește despre nevoia crucială pentru o bază de încredere și suport între un copil și părintele lui. În timp ce copilul parcurge orice ciclu de contact al dezvoltării, există un punct în care el examinează, abordează și inițiază o nouă acțiune. Din nou, în acest punct el de fapt încearcă o nouă modalitate de a fi, creând un nou sine (și renunțând la unul vechi). Pentru a face asta, copilul trebuie să renunțe la o parte din imaginea de sine și securitate, pentru perioada riscantă a tranziției către noua stabilitate. Așa cum știe oricine care

a început un nou serviciu, o nouă școală, relație sau chiar sport sau alte îndeletniciri, această perioadă este de o mare vulnerabilitate. Această vulnerabilitate, împreună cu ambivalența și emoția care o acompaniază, necesită un context al mediului suportiv și de încredere. Fără acest context, rezultatul trebuie să surprindă un anume nivel de stres și compromis în dezvoltare.

### Să trecem la practică

Acum să ne uităm la modul în care acestea se traduc într-o abordare practică în terapia cu copii mici (și părinții lor) în jurul acestei probleme. Eu consiliesc părinți în legătură cu o diversitate de probleme de dezvoltare și de comportament ale copiilor lor mici. Dintre acestea, printre cele mai frecvente și urgente preocupări sunt despre: a dormi pe parcursul nopții, pierderea cumpătului - și mersul la toaletă. Cele mai folositoare cunoștințe pe care le împărtășesc cu ei, în legătură cu toate aceste probleme, sunt acestea: „Cel mai important lucru în acest moment în viața copilului dumneavoastră este să aibă parte de atenția dumneavoastră. Este chiar mai important pentru el decât să aibă dragostea dumneavoastră (oricât de dureros poate fi asta pentru dumneavoastră)”. Această afirmație evidențiază importanța fundamentală a contactului.

Acestea fiind spuse, sfatul meu către părinți, în anticiparea pregătirii de a merge la toaletă, este intenționat să ofere o structură de scădere a anxietății și o creștere a posibilităților de suport al procesului în câmp. Vă oferim șapte puncte principale:

#### *Momentul potrivit*

Cel mai important punct de plecare este momentul potrivit pentru copil. Când el va fi pregătit, se va întâmpla. Semnele momentului potrivit pentru începerea pregătirii pentru oliță în general includ abilitatea de a merge, o înțelegere de bază a faptului că ceilalți urinează și defecăază în niște locuri anume și nu altele, o abilitate de

a recunoaște propriul său proces de eliminare (cum ar fi semnalarea atunci când are un scutec pătat), și demonstrarea faptului că poate să amâne răspunsul spontan atunci când impulsul de a defeca apare (trezirea din somn cu scutecele uscate, sau a merge într-o altă cameră pentru a avea intimitatea de a face în scutec).

### *Vocabularul*

Folosește cuvinte clare pentru a descrie (caca, pipi, ud, uscat, etc.), astfel încât este mai ușor pentru copil să comunice nevoile sale. Copilul are posibilitatea de a cere asistența adultului atunci când trebuie să scoată scutecul, să deschidă ușa la baie, și așa mai departe. Îmbogățirea vocabularului unui copil îl face mai capabil de a se susține singur și a cere sprijin celorlalți.

### *Exemplul*

Copiii la această vârstă sunt imitatori excelenți. În mod activ ei „încearcă” comportamentele pe care le văd în jurul lor pentru a susține evoluția unei noi identități cu o mai mare diferențiere. Acolo unde este posibil, cel mai mare potențial apare deseori prin imitarea unui copil de aceeași vârstă sau puțin mai mare. (Într-adevăr, părinții cu mai mulți copii spun adesea că ei niciodată nu i-au pregătit pentru a merge la toaletă pe cei mai mici, pentru că „ei s-au luat pur și simplu după cei mari și au făcut ce au văzut că fac ei”).

### *Cărți*

Acesta este o altă modalitate pentru copil de a încerca ceea ce nu este încă integrat. Prin folosirea creativă a proiecției, cel mic se poate identifica cu copilul mic din carte, își poate imagina cum este acest proces, și se poate imagina pe el făcând asta. Acest fel de contact imaginar sau proiectiv contribuie la „ușurarea” sarcinii, practicarea ei la un nivel moderat, înainte de a o aborda „în realitate”.

### *Bucură-te*

Împărtășește experiența bucuriei tale atunci când copilul merge către direcția dorită. Lăudarea în exces sau sentimentalismele exagerate îl pot „priva de această experiență” pe copil, făcând-o să fie mai mult a ta decât a lui. În mod similar, încurajările false mai mult vor produce confuzii, și vor face mai mult rău decât bine. Amintiți-vă, autenticitatea și calitatea întregii comunicări (incluzând limbajul corporal) determină nivelul de impact al contactului pentru copil.

*O atenționare foarte importantă,  
din nou: Nu îți dori prea mult!*

Aceasta este cea mai importantă instrucțiune, după stabilirea momentului potrivit pentru copil. Dacă progresul pregătirii pentru a merge la toaletă va deraja, acesta este cel mai probabil punct unde se va întâmpla. Sarcina devenirii unui „copil care face la oliță”, ca ceva opus rămânerii unui „copil care face în scutece”, se desfășoară în arii extinse ale graniței inter-viscerale. Creierul și intestinul trebuie să fie într-un contact deplin pentru a îndeplini această sarcină. Când un părinte se implică prea mult, granița primară de contact se schimbă trecând de la intrapersonal la interpersonal. În loc ca granița interpersonală să aibă rolul unei structuri și fond de suport („Părinților mei le va plăcea asta, voi fi o fată mare”), intensitatea la nivel interpersonal interferează, luând atenția și conștientizarea necesară de la dimensiunea intrapersonală, lauda în exces sau severitatea în exces pot distorsiona procesul de dezvoltare în acest fel.

### *Micșorați perioada purtării scutecelor*

Face-ți din schimbarea scutecelor „doar o treabă de care trebuie să vă ocupați”, și nu un moment important al zilei pentru contact față-în-față. În schimb, asigurați-vă altă perioadă a zilei pentru alintat, joacă și contact apropiat cu copilul. Pentru părinți stresați, prea ocupați, cu un suport extern insuficient aceasta poate să fie o provocare, dar una care

va va duce la creșterea timpului disponibil și energiei pentru părinte și pentru diada părinte-copil.

### *Când lucrurile nu merg cum trebuie*

Acum aș vrea să arunc o privire asupra intervențiilor țintite să îndrepte lucrurile atunci când procesul pregătirii pentru toaletă nu merge cum trebuie. În general, așa cum discuția de mai sus indică, cea mai importantă și eficientă intervenție pentru readucerea copilului pe drumul bun este înlăturarea părinților în afara procesului cât mai mult posibil. Așa cum am spus mai devreme, această sarcină particulară de dezvoltare este înalt dependentă de abilitatea copilului de a conștientiza granița de contact intrapersonală, cu granița interpersonală ca suport. Implicarea exagerată a părintelui inversează această ordine naturală de priorități. Prin înlăturarea părintelui din proces, copilul are șanse mari de a se reconecta cu propriul său proces visceral și să restabilească propriul său drum de dezvoltare.

Astfel, primul pas este educația și reasigurarea părinților. Înștiințarea lor că, ceea ce se întâmplă este destul de comun și chiar potrivit pentru vârsta copilului, că pot să scadă anxietatea lor și să mărească încrederea în abilitățile de dezvoltare ale copilului. Eu accentuez că cel mai important ingredient al succesului este interesul copilului pentru proces. Adulții devenind mai confortabili cu această noțiune și mai puțin responsabili pentru acțiunile copilului, devine mai ușor pentru ei să se retragă.

Eu sugerez să aibă o singură discuție cu copilul, să îl înștiințeze că ei realizează faptul că l-au atenționat (sâcâit) de foarte multe ori în legătură cu olița, și că acum au încredere că el se va descurca singur atunci când va fi pregătit. („Și pun pariu că nu o să dureze mult, pentru că tu ești un băiat mare acum”). După asta se pot relaxa și urma ghidul dat mai sus.

Doar aceasta de obicei duce la rezolvarea problemei, atunci când intervenția este făcută cât mai devreme. Dacă tensiunea se petrece de mai multă vreme, sau este parte dintr-o luptă pentru putere

generalizată, între părinte și copil, este probabil ca tiparul împinge/rezistă este relativ fixat în fondul copilului (și al sistemului), și a devenit parte a gestaltului său. În acest caz, este nevoie de un proces mult mai aprofundat de destructurare și restructurare între/ în interiorul copil(ului) și mediul(ului) social. Ambivalența normală a dezvoltării a fost atrasă și polarizată, în general părintele reprezentând un pol și copilul celălalt pol; intervenții adiționale pot fi necesare pentru a oferi suport sistemului, de a se îndrepta către noi acțiuni.

Probabil cea mai comună tehnică utilizată în acest punct este familiarul panou sau acele faimoase M& M-uri. Aceasta oferă copilului o experiență de contact extrem de plăcută, în timp ce include un contract mai mult sau mai puțin explicit: „Stai pe oliță, primești un M&M. Faci la oliță primești cinci M&M.”. Așa cum Wheeler scoate în evidență (în acest volum), acest gen de contract este de ajutor pentru oferirea de suport copilului și părintelui de a se deconecta unul față de celălalt, de a deflecta contactul de la problema oliței ca atare, și astfel creând o graniță încărcată cu potențial mai mic de distrugere. Adulții fiind cei care implementează contractul este important să nu insiste asupra lui sau să reamintească repetat copilului premiile care îl așteaptă (cu atât mai puțin să adauge „puncte negative” pentru eșec sau să amestece acest sistem de recompensă cu oricare alte chestiuni, ce ar avea doar rolul de a reinstala problema puterii). Ceea ce face modificarea comportamentală să funcționeze, atunci când funcționează, este modificarea contactului. În cele mai multe situații aceste simple intervenții și puțin timp sunt îndeajuns pentru a readuce copilul (și părintele) pe drumul său.

Ca pediatru, probabil o să aud despre dificultățile pregătirii de a face la oliță mai devreme decât majoritatea terapeuților, și astfel am posibilitatea de a face mici intervenții timpurii, ce aduc rezultate mari. Oricum, dacă luptele de putere legate de oliță au fost deosebit de intense sau prelungite (situația în care se apelează la un terapeut adesea), e posibil să fie necesar să înlăturăm mai mult părintele din interacțiune. Aceasta se poate face prin investirea terapeutului ca persoană cu care

copilul vorbește toate chestiunile legate de oliță. Cel mai des, părinții se simt ușurați (dacă nu extaziați) să predea ștafeta consilierului. Primind suport ei pot diminua sentimentul responsabilității și al eșecului, la fel ca și temerile că e posibil ca ei să fi traumatizat copilul pe viață.

Totuși, în unele situații, un părinte poate avea mari dificultăți în a se retrage din ciclu. În aceste situații, în adăugarea ședințelor cu copilul, poate să fie necesar ca terapeutul să lucreze separat cu părintele (părinții) pentru a explora sentimentele lor aduse de separarea de copilul lor, renunțarea la control, preocupărilor legate de oliță, sau alte chestiuni personale care devin relevante. Aceasta este construirea-conștiinței în ceea ce privește ciclul părintelui.

Atunci când lucrează cu un copil, terapeutul ar trebui să îl înștiințeze chiar de la început că motivul pentru care ei se întâlnesc este legat de pregătirea lui pentru a face la oliță, și că terapeutul îl așteaptă la întâlnirea lor săptămânală. Cunoscând istoricului familiei de la părinți și petrecând timp cu copilul mic, terapeutul își poate face o idee legată de cât de mari sau mici trebuie să fie pașii făcuți treptat pentru schimbarea cursului dezvoltării. Scopul este de a crea un plan care să facă succesul realizabil pentru copil fără să creeze prea multă anxietate. Acest lucru este favorizat prin asigurarea sentimentului de siguranță și încredere pentru copil în cadrul ședinței, ce este produs de recunoașterea de către terapeut a faptului că există motive întemeiate pentru existența oricăror obiceiuri legate de oliță, prin a nu simți presiunea de a „repara” copilul (chiar dacă părinții pot să vadă asta ca pe o urgență), și prin a avea încredere în abilitatea copilului mic de a reuși. Acestea se reduc la a respecta copilul, și ceea ce este el ca individualitate.

În cele mai multe situații un panou cu abțibilduri (un ajutor în modularea contactului) este în mod deosebit util în susținerea copilului mic de a iniția o schimbare în comportament. Un element cheie pentru încurajarea unei schimbări de comportament este abilitatea de a grada în sus și în jos, în funcție de ceea ce este așteptat de la copil, găsirea unei modalități în care el să reușească pas cu pas îndreptându-

se către scopul final. Scăderea dificultății poate oferi șansa câștigării unui abțibild pentru a face în scutec (sau în pantaloni) fiind în baie, un abțibild pentru a sta pe oliță, unul pentru încercarea de a defeca la oliță, și poate unul special după ce defecă la oliță. Pentru cei mai mulți copii mici a avea o oliță pe podea (unde își pot băga picioarele) ca o alternativă pentru „marele” veceu este o alternativă de a scădea riscul. Un copil care defecă așezat pe vine poate considera defecarea cu picioarele pe podea, sau chiar pe capacul w.c.-ului, o opțiune mult mai abordabilă decât să stea pe veceul pentru adulți.

În plus față de abordarea acestor chestiuni cu ajutorul panourilor cu abțibilduri, raspunzând la întrebări și educând copilul mic folosind desene și explicații legate de sistemul digestiv poate fi de asemenea de ajutor pentru descrierea procesului. Asta ajută copilul să intre în contact cu procesul eliminării din corp, mai degrabă decât vreo versiune fantezistă. O bună parte din munca de creare a relației terapeutice care permite copilului să elibereze neliniștea sa legată de defecare are loc în contextul contactului în timpul jocului, folosind orice tehnică cu care terapeutul se simte confortabil, cum ar fi păpuși, cutie de nisip, sau desene. Întotdeauna, scopul este acela de a întâmpina copilul acolo unde el este.

Chiar dacă se întâmplă destul de rar, o condiție medicală subiacentă poate cauza constipație care atunci agravează dificultățile defecării. (Mai des dieta copilului, poate împreună cu propria tensiune sau ambivalența, este cea care este cauza constipației). Astfel, este important ca un medic, care de asemenea poate supraveghea orice intervenție medicală indicată, să evalueze copilul. Emolienți ai scaunului, schimbări ale dietei, și în câteva situații rare, o clismă poate fi importantă dacă problemele au dus la o constipație cronică sau defecare dureroasă. Este adesea de ajutor simpla așezare a copilului pe oliță după ce a mâncat (un moment când contracțiile intestinale au loc), pentru a ajuta resensibilizarea lui sau a procesului visceral. Copiii aflați în această situație deseori au devenit desensibilizați față de propria activitate intestinală. Toate aceste intervenții urmăresc aducerea



copilului în contact cu tendințele sale fiziologice și de dezvoltare, și slăbirea contactului cu alte figuri concurente.

### **Ciclul contactului ca model general al dezvoltării**

În plus față de folosirea modelului ciclului contactului, pentru a urmări procese relativ scurte ca cele ale unui copil mic care defecheză, sau pregătirea pentru a face la oliță a unui copil mic, putem de asemenea să îl aplicăm la procese pe termen lung ale dezvoltării umane, pe parcursul întregii vieți. Pentru reprezentarea procesului contactului, este adesea util să identificăm nevoia subiacentă ce declanșează ciclul.

O nevoie fundamentală subiacentă majorității comportamentelor umane este însăși supraviețuirea. De cea mai mare importanță pentru supraviețuirea oricărei persoane este abilitatea de a distinge sinele și pe ceilalți, în contextul câmpului. Fără această distincție, propria supraviețuire nu ar putea fi experiențial diferențiată de supraviețuirea a orice altceva, nici nu ar putea fi integrată în contextul relațional care este de asemenea esențial pentru supraviețuire. Eu cred că procesul dezvoltării umane este declanșat într-un context mai larg de o nevoie de definire a sinelui (propriu) în acest sens, astfel permițând supraviețuirea și continuarea evoluției. Pentru a se putea defini-pe-sine, persoana trebuie să fie în contact la graniță cu „altceva/ altcineva” anume, așadar importanța fundamentală a contactului. Fiind capabil să interacționeze într-o manieră mai complexă cu o abundență de granițe, îmbogățește sensul sinelui unei persoane, și poate fi chiar folosit ca o definiție a creșterii personale sau dezvoltării umane.

Un ciclu de contact care să descrie dezvoltarea umană pe parcursul întregii vieți începe, așa cum orice ciclu o face, cu senzațiile. Ceea ce un copil mic știe despre el sau despre mediul înconjurător este primit prin intermediul simțurilor.

Pentru că în multe feluri copiii mici sunt relativ nedezvoltați, un fapt obișnuit a fost interpretarea greșită a repertoriului lor

comportamental ca fiind o manifestare pasivă, confluentă, sau lipsită de conștiință (tablă goală, ce așteaptă să se scrie pe ea). Adevărul este că abilitățile lor de discriminare a senzațiilor sunt nemaipomenite. Un nou-născut așezat pe abdomenul mamei sale imediat după naștere, se va îndrepta către sânii mamei sale pentru a alăpta. Dacă unul din sfârcurile mamei a fost spălat înainte, nou-născutul va căuta, va găsi și va suga de la sfârcul nespălat.

Bebelușii sunt fundamental înrădăcinați în senzațiile lor: aceasta este o perioadă când înțelegerea copilului a ceea „ce este” ar putea fi formulat astfel: „știu ceea ce pot vedea, auzi, miroși, atinge și gusta”. El se află în procesul dezvoltării cunoștințelor concrete legate de sine și de mediul înconjurător. Atunci când le este foame bebelușii plâng până sunt alăptați. Atunci când colonul lor este umflat, ei se agită și se încordează până când defechează. Când se simt confortabil, din nou, ei se cuibăresc pentru un contact cât mai deplin. Ei au un repertoriu limitat de acțiuni, dar cel pe care îl au este îndreptat către întâmpinarea nevoilor lor prin intrarea în contact cu senzațiile lor. Prin aceste experiențe orientate senzorial ei învață despre ei înșiși și despre mediul înconjurător. Bebelușii și copiii mici învață despre încredere, siguranță, și cine sunt ei (și despre lume) fiind îngrijiți, legănați, ținuți în brațe, și cântându-li-se, sau nu.

Mai târziu, în perioada pubertății și a adolescenței, senzațiile sunt mai rar figura primară. Dezvoltarea deplină a conștiinței nu este o sarcină principală de dezvoltare. Copilul receptează mai multe informații legate de sine și de mediu, și dezvoltă o conștiință de sine care nu este în acest moment dependentă de senzații primare. El devine capabil de a integra experiențe care nu sunt prezente concret. Aceasta este perioada vieții când gândirea abstractă devine posibilă și tinerii încep să devină conștienți de subtilitățile legate de ei înșiși și de lumea din jurul lor. Nu totul este în alb și negru ca până acum - sunt multe nuanțe de gri. Părinții și adulții nu mai sunt atotștiutori. Împreună cu această schimbare de perspectivă apare conștiința unei vieți interioare care nu este direct dependentă de acțiunile sau evenimentele exterioare.

În timp ce persoana tânără parcurge adolescența și perioada tinereții adulte, ea intră în perioada vieții în care dezvoltarea corespunde fazei de mobilizare a energiei din ciclul contactului. Aceasta este o perioadă critică în dezvoltarea persoanei, o perioadă a unei schimbări majore de paradigmă adusă de trecerea de la definirea de sine în contextul familiei, înspre un context mai larg al celor de aceeași vârstă, social, și în ultimă instanță universal (global). Dacă privim procesul ca o evoluție în desfășurare a definirii de sine în relație, e ușor de văzut de ce adolescența și tinerețea adultă sunt adesea atât de tumultuoase. Persoana trece de la a se defini în termenii unui punct primar de referință ce a aparținut mediului său înconjurător, la unul în care acea referință primară este contactul cu sine (și nu numai un sine fizic sau extern, ci un sine interior, intangibil sau experiențial). În plus, corpul său a suferit schimbări majore: chiar și fizic el are un alt sine. Astfel această etapă de dezvoltare poate fi marcată la început de o conștiință diminuată de sine, și o accentuare a întrebării, „Cine sunt eu?” - amprentă predominantă a acestei perioade a vieții. Odată cu toate acestea este prezentă și ambivalența care adesea caracterizează faza de mobilizare a energiei din ciclul contactului, rezultând folosirea abundentă a modulării contactului (proiecție, introiecție, deflecție, egotism, și așa mai departe), care marchează perioada adolescenței.

Pe parcursul procesului, tânărul adult gestionează această ambivalență a dezvoltării, îndreaptă mobilizarea energiei către luarea de angajamente de tot felul, și înaintează către partea de acțiune a ciclului vieții. Aceasta este partea care, pentru mulți oameni, este caracteristică în cea mai mare parte a vieții adulte. Suntem activ implicați în a face, a fi, a produce, a rezolva probleme, a gestiona, și a „trăi”. Aceasta este perioada vieții noastre când cine suntem poate fi adesea experimentat ca o reflexie a ceea ce facem. Conștiința noastră de sine poate fi aceea de procreator/protector, părinte/ingrijitor, cel care întreține familia, artist, un profesionist - sau adesea un amestec a multora din aceste roluri și activități. Aceasta este perioada vieții când o persoană poate cu ușurință fi „numai acțiune”. Dacă cine sunt este definit de ceea ce fac, aceasta este perioada ideală a vieții pentru a deveni „obsedat de ceea ce fac”.

În timpul acțiunii și după este implicat contactul, partea ciclului vieții când nevoia ce declanșează procesul contactului este îndeplinită, când contactul are loc. Dacă nevoia declanșatoare a existenței umane este definirea de sine, aceasta este perioada vieții când o persoană este implicată în completarea procesului integrării personale. Conștiința de sine a unei persoane începe să se coaguleze; o persoană „știe cine este”. Această perioadă a vieții aduce o scădere a tensiunii, granițele personale ale persoanei nu mai au nevoie să fie mobilizate energetic; posibilitatea intimității, cu sine și cu alții. Ceea ce alții pot crede despre persoană devine mai puțin important pentru persoană. O mai mare acceptare de sine și o perspectivă globală mai relaxată devin disponibile fără a fi nevoie de distanțare față de ceilalți sau de confluență.

Pentru mulți oameni această perioadă poate fi încărcată de ambivalență așa cum sunt anii de adolescență. Așa cum adolescentul trebuie să aibă disponibilitatea de a destructura conștiința de sine pentru a putea evolua către un „nou” sine, la fel și adultul pe parcursul acestei perioade trebuie să de-energizeze sau chiar să-și demoleze granițele sale, pentru a putea continua mai departe procesul interiorizării și oferirii de semnificație ce își are rădăcinile în perioada adolescenței și înainte de ea. Această evoluție poate fi adesea experimentată cel puțin parțial într-un context spiritual. „Pierderea sinelui” poate fi experimentată, probabil până în punctul vulnerabilității acute, împreună cu conștiința propriei morți iminente. Contactul deplin cu propriul caracter muritor, împreună cu această relaxare a granițelor de sine obișnuite, poate constitui un soi de „ghinion dublu” pentru securitatea individuală și stabilitate. Ca rezultat, mulți oameni se pot găsi într-un punct de cotitură al dezvoltării, punând în balanță, între fortificarea și renunțarea la granițele de sine, încordarea sau relaxarea spre un contact mai deplin între sine și lume. În mod ironic, pierderile și îmbolnăvirea – proprie, sau a celor din jur - poate fi un imbold pentru mulți oameni de a se debloca în această etapă, mai puțin egocentrice sau în defensivă, cu un mai bun contact și în cele din urmă mai disponibili pentru următoarea tranziție și etapă de dezvoltare.

Soluționarea este marcată de scăderea tensiunii, un sentiment de bună stare și satisfacție, și începutul savurării propriei istorii de viață. Aceasta este o perioadă ideală, în care persoana se poate bucura de ceea ce este și ceea ce a fost, și să simtă regret pentru părți din sine ce nu au evoluat așa cum a fost planificat odată sau cum persoana a sperat că vor fi, - sau cum și-ar fi dorit să fie acum. Mulțumită sau nemulțumită, pe parcursul evoluției acestei etape are loc experiența integrării conștiinței de sine a persoanei, o nouă perspectivă, o perioadă în care persoana acordă un sens propriei sale vieți, recunoașterea și afirmarea sarcinilor și temelor de o viață, și claritate în imaginea propriei persoane în contextul extins al familiei, comunității, lumii și universului.

În final, după soluționare urmează asimilarea, sau retragerea, un proces de îndepărtare de propria viață individuală, corporală, și de a spune „la revedere”. Sarcina de o viață, a unei mai depline conștiințe de sine, nu mai este o figură. Sarcina acum este de a crea spațiu, ca pregătire pentru componenta complementară a acestei etape: a fi disponibil pentru ciclul necunoscut ce urmează.

Toate acestea reprezintă ciclul de viață al persoanei, dintr-o perspectivă extinsă. În cadrul acestor etape, desigur, toate etapele au loc tot timpul, atât în fondul acestui ciclu extins cât și ca o componentă a tuturor ciclurilor mai mici ale contactului ce creează viața noastră. În același timp, are loc procesul ciclic complementar al câmpului extins, și totalitatea ciclurilor de viață ale persoanelor din jurul nostru. Societățile și culturile au propriile lor cicluri, ce conțin și particularizează vieți particulare, provocând un impact asupra aventurii dezvoltării noastre specifice și asupra abilităților relative de a fi deschiși senzațiilor, capabili de a conștientiza, de a mobiliza energie, de a avea acțiuni utile, de a fi vulnerabili în contact, de a accepta rezultatele, și de a fi împăcați în etapa de retragere.

## Concluzii

Oamenii sunt în mod natural ființe independente, orientate către dezvoltare. Teoria Gestalt, concentrându-se asupra contextului și procesului, este un model foarte util pentru abordarea problemelor dezvoltării umane. Fundamentală, pentru a lucra cu succes cu copiii, sau oameni de toate vârstele, este abilitatea de a realiza un contact respectuos și neprimejdios cu ei, și o apreciere sinceră a întregului câmp din care ei fac parte. Acest câmp include contextul lor istoric, cultural, familial și mediul înconjurător.

Pentru a putea comunica acest respect, este de o importanță fundamentală să recunoaștem că în ciuda faptului că pot exista blocaje și deformări în procesul lor, și perturbări aparente în interacțiunea lor, toți oamenii și toate sistemele funcționează așa cum o fac datorită unor motive istorice bine întemeiate. „Cea mai bună soluție” având în vedere constrângerile și nivelul conștiinței în acea perioadă, a evoluat deja pentru a susține supraviețuirea, și acolo unde a fost posibil, creșterea. Perioadele de schimbare în dezvoltare, în care emerg noi capacități sau noi cerințe venite din partea mediului, sunt acele perioade care necesită o nouă soluție, o nouă ajustare creativă. Aceasta este adevărat fie dacă noua capacitate/cerință este pregătirea pentru a defeca la oală, intrarea la școală, pubertatea, plecarea de acasă, sau orice altă nouă provocare sau tranziție pe care am abordat-o în acest articol. Provocarea devine stres - și stresul poate duce la tipare disfuncționale sau „gestalt fix” - atunci când nu există îndeajuns suport din mediu sau suport al sinelui pentru a îndeplini o sarcină nouă, cu o nouă și extinsă soluție sau capacitate de definire de sine. Ca părinți, terapeuți, sau alții care lucrează cu copiii, când putem oferi ceva din acel suport necesar, vom contribui la creșterea și crearea unei noi soluții de tipul „cea mai bună soluție” pentru copiii noștri, clienții noștri și pentru noi înșine, și o nouă și mai bogată rețea de conexiuni pentru noi toți.

**Bibliografie**

- Newis, E. (1987). *Organizational consulting: A gestalt approach*. New York, NY: Gardner Press.
- Zinker, J. (1994). *In search of good form: A gestalt approach to working with couples and families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.





## Sindromul Pinocchio: Calea către plenitudine; gestalt terapia cu copii și adolescenți.

*Felicia Carroll*

Povestea lui Pinocchio are pentru noi toți o semnificație importantă, semnificația trecerii de la experiența fragmentării și rupturii la întregire și viață. Aceasta nu este numai o temă psihologică, este o temă spirituală. Este o temă ce cuprinde imaginația, năzuințele și dorințele umanității. Poveștile și legendele din orice cultură din cele mai vechi timpuri explorează conștientizarea sentimentului esențial al pierderii și năzuința de a ne întoarce într-un loc al unității și coeziunii din noi înșine și în relație cu ceilalți; pentru a-l cita pe T.S. Eliot, „a ne întoarce în acel loc de unde am început și să-l cunoaștem pentru prima oară”. Pinocchio vorbește dorințelor noastre, nu doar adulților, ci și năzuințelor organismice ale copiilor de asemenea.

Povestea este, în esență, un basm. Carlos Collodi, un jurnalist italian și funcționar de stat, a început să scrie o serie de povești pentru copii intitulate Aventurile lui Pinocchio, ce au fost publicate într-o carte în 1883 ce s-a vândut într-un milion de exemplare numai în Italia. A devenit o poveste clasică. Această poveste este una puternică și putem să continuăm să o privim din multe perspective.

La începutul poveștii, Pinocchio se află în faza incipientă a vieții sale. Îl întâlnim ca fiind o formă ruptă, o bucată de lemn. El este tăiat din diverse motive. Unul din lucrurile care cred că sunt importante în această poveste, dacă o privim metaforic, este faptul că ființa lemnului plânge pentru a nu fi rănită. Cu toate astea, încă de la „naștere”, fiecare

personaj care intră în contact cu Pinnocchio face exact asta. Povestea începe cu rănirea lui Pinocchio. Acolo are loc trauma; acolo are loc ajustarea insuficientă. Lemnul este intenționat să fie altceva. Pinocchio vine pe lume ca un personaj rănit. Din nou, vreau să vă gândiți la asta în termenii copilăriei. Nu cred că cineva dintre noi iese din perioada copilăriei fără a avea răni.

În copilărie începem să ne pierdem, să pierdem procesul nostru esențial de a fi cine suntem, și adesea avem puțin suport pentru nevoile noastre de dezvoltare. Venim pe lume ca rezultat al dorinței părinților noștri (cei mai mulți dintre noi, nu întotdeauna, dar cei mai mulți) și asta a fost adevărat pentru Pinnocchio de asemenea. Adică, Gepetto vrea o păpușă. El nu își dorește un băiat adevărat. El vrea o păpușă care să facă ceea ce vrea el ca ea să facă. El vrea o păpușă care să danseze, să facă tumburi, și tot felul de lucruri pentru a-l distra.

Așadar, Pinocchio vine pe lume rănit și din dorința narcisică a lui Gepetto - creatorul său, tatăl său. Pinnocchio se îndreaptă spre a fi capabil să îi satisfacă nevoile tatălui său de a avea o păpușă care să îl amuze - să fie copilul pe care tatăl său îl vrea. El nu se afirmă. De îndată ce apare (este modelat, sculptat), oricum, el imediat face excepție de la toate acestea. Eu numesc această primă parte a poveștii lui Pinocchio, „copilul rănit”. Acesta este Pinocchio, fiind descris după comportamentul lui ca fiind „un băiat rău”. Putem să îi atribuim lui Pinocchio tot felul de diagnostice din DSM IV - tulburare de comportament, ADHD, tulburarea impulsurilor. Vom avea o zi plină doar diagnosticându-l pe Pinocchio în conformitate cu aceste criterii convenționale. Simplu, noi vedem un copil care este în afara contactului cu el însuși (falsă conștiință de sine), și în afara conexiunilor cu lumea sa. În efortul său de a se proteja și a se descoperi, pentru a nu fi o păpușă, să se descopere și să fie el însuși, chiar această tentativă de a fi cine este îi aduce necazuri, îi creează necazuri, și povestea se desfășoară în felul acesta.

Pentru a fi el însuși, nu păpușă tatălui său, ce face Pinocchio? El întrerupe contactul, pleacă de acasă. Tensiunea poveștii începe -

plecarea lui de acasă este începutul aventurii întoarcerii sale. El pierde toate resursele, îl pierde pe Celălalt, el pierde relația. Și tipul de relații pe care Pinnocchio le are sunt de obicei relații în care el este rănit; relații în care se profită de el. El este credul, el este cap-sec, cum este deseori numit în poveste. El nu reușește nici măcar să-și îndeplinească nevoile de bază, nevoile organismice de foame și somn. Nimeni nu îl ajută. Ei toți cred că el este unul din acei copii ai străzii care cerșesc. Când ajunge acasă, el este flămând, obosit, și adoarme. Pentru că este o noapte umedă și friguroasă, Pinnocchio își ridică picioarele în apropierea focului, și câtă vreme el doarme picioarele lui ard și el nu își dă seama. Dimineața următoare, când Gepetto îl strigă pentru a îl lăsa să intre, Pinocchio se împiedică și cade pentru că nu are picioare. El și-a pierdut propriile picioare. Și-a pierdut echilibrul. El cade.

Aceasta este imaginea unui copil desensibilizat. Mulți dintre noi vedem copii care au pierdut conștiința unei părți a corpului lor. Ei nu au o reprezentare corporală, și nici Pinocchio o are.

Aceasta este prima parte a poveștii. Acest copil ce este rănit, rușinat, în afara contactului cu sine, în afara relației cu alții, cu sine, cu propriul său corp, și se află complet în pierdere, în ceea ce privește interacțiunea cu scopul de a-și îndeplini nevoile proprii și a descoperi cine este în relație cu Celălalt, în relație cu mediul și cu Celălalt Internalizat.

Cea de-a doua parte a poveștii este interesantă pentru mine deoarece lucrurile încep să se schimbe pentru Pinocchio chiar în momentul când el se pierde tot mai mult. Pinocchio întâlnește o vulpe și o pisică ce se dau drept cerșetori. Ele încearcă să ia bani de la Pinocchio. El a găsit cinci bucăți de aur în călătoria sa, și încearcă să ajungă înapoi acasă la tatăl său pentru a-i da lui aceste bucăți de aur. Dar dă peste vulpe și pisică, și ele încearcă să îl „înșele”, să îl păcălească, astfel încât să îi ia banii. Ele îi spun că există un tărâm al miracolelor, și dacă el va merge să îngroape bucățile de aur în pământul acesta miraculos un copac va apărea peste noapte și va face o mulțime de monezi de aur, și cele cinci bucăți de aur ale sale se pot transforma într-un milion de

bucăți de aur, sau ceva asemănător, peste noapte. Pinocchio la început este mirat de toate acestea, dar apoi se gândește la posibilitatea de a fi extrem de bogat, și bineînțeles pierde banii săi. El fuge, și din nou îl prind din urmă, de data asta deghizate în asasini. Ele îl prind pe Pinocchio și îl agață de un copac, sperând că banii lui îi vor cădea din gură. Aceasta este ultima încordare și Pinocchio nu mai poate respira. El este blocat complet. Nu mai respiră.

Chiar în momentul în care ne gândim că Pinocchio e aproape să moară, cineva îl vede, și aceasta este Zâna Albastră. Aceasta este partea poveștii în care Pinocchio începe călătoria către sine - către întregire. Relația sa cu Zâna Albastră continuă pe tot parcursul poveștii, deși trece prin mai multe transformări: 1) copil, 2) soră, 3) mamă, și 4) prietenă. Aceasta este prima relație pe care Pinocchio a avut-o cu cineva care îl vede așa cum este, căreia îi pasă de el, care îl acceptă pentru ceea ce este. Zâna Albastră nu numai că îl vede așa cum este el și îl acceptă, ci de asemenea vede ceea ce ar putea fi, un băiat adevărat. Prin intermediul acestei relații cu Zâna Albastră, Pinocchio are prima bănuială și primul gând de a deveni real. Până în această perioadă el a fost doar o păpușă care a încercat să se îndepărteze de oricine și de toată lumea.

Zânei Albastre îi pasă. Ea îl aduce în fața copacului de care era atârnat și este îngrijorată dacă el este viu sau dacă a murit. Ea aduce cei mai înțelepți doctori pe care îi poate găsi pentru a o ajuta să decidă dacă este mort sau viu. Doctorii, un corb, o bufniță, și un greiere, stabilesc că el este în viață, dar răspunsul lui Pinocchio la descoperirea lor, dezvăluie rușinea sa. Recunoașterea rușinii sale vine ca răspuns la cuvintele greierului. Spre deosebire de versiunea celor de la Walt Disney, unde Greierul Jiminy este un tovarăș de nădejde, în povestea italiană originală greierele este un aspru critic. „Acesta este un băiat rău, nu îl ascultă pe tatăl său, el fuge de acasă”, îi spune greierul Zânei Albastre. Greierul este cel care spune, atunci când Pinocchio zace pe patul morții, „Oh, îl cunosc pe acest băiat. Este o păpușă, el fuge de acasă. El face toate lucrurile acelea oribile”, și Pinocchio plânge rușinat.

Aceasta este prima oară când Pinocchio plânge recunoscând propria sa sfârâmare și expunere, și faptul că alții îl văd. Prin această experiență și cu ajutorul acceptării sale de către Zâna Albastră, nu prin respingere, Pinocchio începe să îi răspundă.

În continuarea poveștii, Zâna Albastră expune posibilitatea ca Pinocchio să devină un băiat adevărat: Nu este un drum ușor. Vedem apariția rezistenței. Zâna Albastră îi face cu ochiul și îl încurajează să reintre în contact cu tatăl său. Gepetto este văzut ca fiind Celălalt și există nevoia de apartenență. Propriile noastre năzuințe sunt trezite. Acum începem să vedem că aceasta este o posibilitate pentru Pinocchio. Ne întrebăm ce o să se întâmple. Noi nu știm. Zâna Albastră nu știe.

Pe parcursul acestei părți a poveștii, Pinocchio nu pierde legătura cu Zâna Albastră. Eu văd asta ca o parte importantă a relației terapeutice, că relația este prezentă și prin intermediul relației copilul se mișcă, se apropie, se îndepărtează, nu fiind imediat transformat în ceva minunat. Procesul de construire a suportului-sinelui copilului, de a învăța despre el, necesită mult timp. Copilul în terapie continuă tiparele emoționale și comportamentale care „i-au adus necazuri”; care l-au adus în terapie.

Din când în când el se întoarce pentru a reîntra în contact cu Zâna Albastră, și de fiecare dată el este la un nivel diferit al relației cu ea. De fapt, ea se transformă de la a fi o zână și fiind ea însăși moartă, la a fi o persoană mai „reală” pentru Pinocchio. Ei evoluează împreună pe tot parcursul relației lor.

Partea poveștii în care este implicată Zâna Albastră reprezintă relația terapeutică și câteva întâmplări ce au loc în această relație. Această relație nu este întotdeauna un drum neted, așa cum știm noi. Câteodată procesul terapeutic poate să însemne un pas înainte, doi pași înapoi. În mod evident, Zâna experimentează asta cu Pinocchio.

Pinocchio se apropie de propriile sale granițe pe parcursul poveștii. El se duce pe faleză și privește marea. De acolo își vede tatăl într-o barcă. Gepetto îl caută pe Pinocchio. El este în largul mării în mijlocul unei furtune. Nu are indeajuns suport intern sau extern

pentru a se aventura pe mare și părăsește faleza. Îl pierde din vedere pe tatăl său încă odată. Îi spune ei că l-a văzut pe tatăl său. Gepetto este în mijlocul unei furtune, în largul mării. La încurajările ei, Pinocchio se întoarce din nou pe faleză și încă ezită să intre în acea mare imensă și turbulentă.

În acest moment Pinocchio îl întâlnește pe Lampwick. În acest moment este atras către Tărâmul Jocului unde se află promisiunea lipsei problemelor. Acolo, i se spune, totul este numai joc. Aceasta este ultima tentație. El nu trebuie să înfrunte nesiguranța largului mării. El încearcă să găsească o altă modalitate, și Lampwick cu siguranță îi oferă posibilitatea de a-l scăpa de toate sarcinile dezvoltării, de a deveni real în cele din urmă. Și astfel, Pinocchio i se alătură lui Lampwick. Cu toții știm ce se va întâmpla. Pinocchio se descoperă a fi un măgar, catâr, un fraier într-un fel, dar învață multe din aceste întâmplări.

Ironic, într-o întorsătură fatidică a evenimentelor, Pinocchio este aruncat în largul mării. Noul său stăpân, al micului măgar, vrea pielea sa pentru a face o tobă. Este aproape de moarte. Atunci, încă odată, ceva se întâmplă în viața lui pentru a-l duce mai departe.

Eu cred că aici intervine harul; noi nu știm întotdeauna ce anume aduce aceste circumstanțe „miraculoase” în viața noastră. E ca și cum ceva pare să se întâmple, și noi ne întrebăm, cum au apărut aceste circumstanțe, ca să se întâmple astfel. Nu este magie. Este har; ceva în afara puterii noastre de acțiune are loc. O astfel de experiență are loc când Pinocchio este aruncat în mare cu o piatră legată de gâtul său. El este înecat pentru că omul care a achiziționat acest mic măgar vrea să folosească pielea lui pentru a face o tobă. Toți peștii mici din mare vin și încep să mănânce carnea micului măgar, și făcând asta ei îl scot la iveală pe Pinocchio, care era în interiorul măgarului. Când omul trage ceea ce crede că e măgarul înecat, Pinocchio este agățat de frânghie. Pinocchio îi explică acestuia întreaga poveste, cum l-a întâlnit pe Lampwick, și despre toți copiii care acum sunt măgari. În timp ce spune această poveste, stăpânul său se înfurie datorită pierderii sale. Imediat, fără să se gândească, Pinocchio se aruncă în mare.

În următoarea parte a poveștii Pinocchio se găsește înnotând în largul mării. Acesta, pentru mine, este procesul esențial al dezvoltării, transformării și psihoterapiei. Această parte a poveștii este ceea ce eu numesc „experiență Monstro”. Acesta este cuvântul dat de Disney pentru balenă. În versiunea italiană, Collodi scrie despre un rechin uriaș. Disney a ales o balenă și a numit-o Monstro; Collodi a numit rechinul Attila. Mie îmi place mai mult Monstro. Înglobează imensitatea acestei experiențe. Pinocchio confruntă marele pește în ciuda fricii lui de a fi față în față cu această ființă imensă. El este aspirat de balenă și ajunge în burta ei. Pinocchio se trezește în întunericul burții balenei.

Recunoaștem această poveste ca una familiară în literatura transformării, de exemplu, Jonah și balena. Există multe personaje în povești, eroi și eroine, care sunt înghițiți de monștri. Această experiență de a fi înghițit de ceva care este mai mare decât ființa noastră este începutul confruntării cu ceva din interiorul nostru. Abandonându-ne în profunzimile propriului sine, apare posibilitatea de transformare, de a deveni o nouă ființă, de a deveni ceea ce suntem.

Deseori acest proces al transformării este o parte a procesului terapeutic cu copii ce nu este abordat adecvat. Poate pentru că nu vrem ca ei să trebuiască să intre în aceste profunzimi; nu vrem ca ei să trebuiască să înfrunte Monstro, de a confrunta torentul conflictelor interioare, să recunoască părțile neintegrate, durerea urii de sine, rușinea și aversiunea față de sine care se află acolo.

Pinocchio se găsește în Monstro, „tărâmul introiecțiilor”. Ce descoperă Pinocchio când pătrunde în acest teritoriu? El găsește nave întregi. El găsește tot felul de lucruri care au fost efectiv înghițite cu totul, care stau pur și simplu în interiorul stomacului sau în interiorul ființei sale, pe care o recunoaștem ca o metaforă pentru viața sa interioară, conștiința sa de sine.

Oricum, în această perioadă de coborâre și de emergență, vedem ceva diferit legat de Pinocchio ce nu era prezent la începutul poveștii. El are suport interior în această experiență. Există încă semne ale anxietății

lui, a fricilor sale, dar acum există și atenție, există intenție. Acum există un sens al „ce o să fac în legătură cu asta?” - o conștientizare a posibilității de alegere. El este în contact cu experiența sa, mai degrabă decât a se îndepărta de sine sau a se îndrepta către lumea exterioară. El este acum în contact cu sinele său. În această experiență Pinocchio descoperă cel mai uimitor lucru și cel mai puțin probabil dintre toate lucrurile: introiecția tatălui său. Acolo, Gepetto stă (întreg și desăvârșit) la o masă cu lumânarea aprinsă scriind, un om care a ajuns în burta balenei în căutarea repetată a lui Pinocchio. Într-un final ei s-au întâlnit. Ei pornesc împreună pentru a ieși din această situație dificilă. Ei trebuie să colaboreze. Gepetto este de asemenea diferit. Se apleacă către Pinocchio, fără să-i spună „Trebuie să faci asta” sau „Ești un fiu rău și nerecunoscător”. Pinocchio este cel care inițiază, Pinocchio este cel care ia decizii aici, nefiind o păpușă, ci un factor activ în viața sa. El îi spune lui Gepetto „nu-ți face griji, tată, vom găsi o cale să ieșim de aici”. Gepetto îi atrage atenția că resursele lor sunt epuizate. Ultima buchiță de lumânare este tot ceea ce le-a rămas, și dacă nu vor ieși în curând vor fi în întuneric total. Ei trebuie să găsească împreună un mod de a ieși din această situație. Pinocchio spune „urmează-mă, o să găsec calea de a ieși de aici” (Pinocchio a învățat multe lucruri în căutarea tatălui său. El știe drumul către ieșire). O schimbare considerabilă față de Pinocchio care fugea de tatăl său și-i cerea acestuia să îl îngrijească. Gepetto are încredere în Pinocchio; ei se țin de mână și împreună pornesc aventura ieșirii din burta balenei. Din nou, drumul către ieșire nu este unul ușor. Dar pentru a scurta povestea, ei ajung într-un final în gura balenei, unde trebuie să înfrunte formidabilii dinți.

Această parte a poveștii, această etapă a procesului terapeutic, este o parte agresivă a fazei procesului care necesită mestecarea de către copil a materialului introiectat. El trebuie să experimenteze din nou aceste credințe despre sine și rușinea și aversiunea de sine concomitente care se află în burta sa (ființa sa).

Pinocchio și Gepetto trebuie să înfrunte dinții, și aceștia sunt într-adevăr terifiant de mari și de ascuțiți. Collodi le oferă o cale de a ieși.



În versiunea celor de la Disney, ei fac un foc, și deznodământul este foarte dramatic. Oricum, Collodi îl descrie pe Attila ca fiind un rechin bătrân ce are astm, și atunci când doarme, doarme cu gura deschisă. În acest fel, ei reușesc să iasă. În poveste, Pinocchio realizează brusc faptul că gura balenei este deschisă. Nu este asta adevărat și în cazul aventurii noastre? Câteodată credem că următorul pas este prea înfricoșător, prea greu, și apoi realizăm că drumul este deschis. Pinocchio se uită în afara gurii balenei și vede stelele de pe cer, și strigă, „Putem pur și simplu să ieșim!” Și astfel se eliberează. Ei ies afară și sar în apă. În timp ce ei înoată sunt amândoi oboșiți. Gepetto găfâie, „Oh, Pinocchio, nu mai să pot înota!” Pinocchio îi spune să nu-și facă griji în legătură cu asta. Pe parcursul acestei călătorii Pinocchio a învățat că are foarte multe resurse interioare. Îl liniștește pe tatăl său, „Nu-ți face griji, pot eu înota”. În primul rând, el este ușor, este făcut din lemn, poate pluti. „Te duc eu. Urcă-te în spatele meu”. Pinocchio înoată și îl cară pe Gepetto. Obosește și începe să se întrebe dacă va reuși. Se simte descurajat. „Pot să reușesc?” își face griji. Apoi începe să folosească câteva din resursele exterioare care îi sunt acum disponibile. Un alt personaj, un ton, apare și Pinocchio și Gepetto se urcă pe spatele peștelui, și peștele îi duce către obiectivul final, către uscat, și îi așează pe țarm. Amândoi se odihnesc pe mal. Acesta este finalul celei mai importante părți a poveștii; ceea ce eu numesc „Monstro, tărâmul introiecțiilor”.

Acesta nu este finalul poveștii, așa cum bine știm. În terapie, de asemenea, chiar dacă am mestecat, am asimilat, și suntem acum eliberați de introiecțiile nedigerate, noi știm de asemenea că în termenii procesului terapeutic există o perioadă de asimilare, de a aduce experiența nouă a sinelui nostru în viața noastră. Așadar, asta este cu siguranță adevărat în povestea lui Pinocchio. El nu devine un băiat adevărat imediat.

Pinocchio și Gepetto merg pe uscat și o perioadă de timp Pinocchio chiar renunță la ideea de a deveni real. Nu mai este obiectivul vieții sale. Trece în fondul vieții sale. Nu mai este o figură pentru el. Ceea ce devine figură pentru el sunt noile relații din viața sa,

conștientizarea celuilalt, legăturile sale. O interdependență sănătoasă se dezvoltă în viața lui Pinocchio. Îi pasă de Celălalt, în special de tatăl său, și întâmpină nevoile de zi cu zi ale vieții; făcând treburile casnice, mergând la școală, învățând ceea ce trebuie să învețe. Se poate observa o stare de ușurare la Pinocchio. Noi nu vedem lucrurile pe care le-am văzut la început. El se simte confortabil fiind ceea ce este.

Una din persoanele pe care le recunoaște în noua sa casă este vechiul său prieten Lampwick, care este încă măgar. Îl vede pe Lampwick și îl recunoaște chiar dacă acesta este un măgar. Pinocchio observă că prietenul său este pe moarte pentru că a fost atât de prost tratat și atât de ponosit de munca sa de măgar. Acesta este un moment pătrunzător. Pinocchio plânge, dorindu-și din suflet să-și ajute prietenul și să nu îl lase să moară în acest fel. Putem să simțim durerea reală a acestei pierderi a lui Pinocchio. Aici vedem frumusețea vieții emoționale din interiorul lui. Îi pasă, plânge, râde, este competent, este obosit, etc.

În timp ce povestea continuă, Pinocchio află că Zâna Albastră este destul de bolnavă și nu are resursele necesare pentru a se trata. Pinocchio are doi șilingi pe care i-a câștigat în ziua de muncă respectivă. Cu banii aceștia el vrea să-și cumpere niște haine noi. Dar când află despre Zâna Albastră, îi dă mesagerului ei cei doi șilingi și spune, „Ia asta, și voi trimite cu regularitate cât de mult pot așa încât să primească îngrijiri”. Prin darul său, cei doi șilingi, vedem abilitatea lui de a se oferi pe sine celuilalt, să fie îngrijorat, ceea ce reprezintă o amprentă a unei vieți emoționale bogate. În această conștientizare de sine și a celorlalți, și un sentiment de conexiune cu viața sa, începem să vedem viața lui Pinocchio desfășurându-se natural.

În termeni terapeutici, această poveste este o metaforă a procesului integrativ. Vorbesc despre integrare ca un proces îndreptat către integritate, deplinătate, realitate, și viață. Ceea ce vreau să evidențiez este ceea ce eu numesc experiența Monstro în termenii terapiei cu copii. Așa cum am spus mai devreme, mulți dintre noi ezită; suntem într-un fel ca Pinocchio, și anume, ne-ar plăcea să mergem în Tărâmul Jocului. Ne-ar plăcea ca terapia să fie o experiență plăcută pentru copii.

Într-un fel ne dorim ca această experiență să fie fără prea multă durere sau disconfort. Ne-ar plăcea ca clienții noștri copii să-și poată continua viețile, să fie fericiți. Pinocchio a încercat asta. Și asta vor și clienții. Îi inviți în această situație dificilă; stai în abis, la fel cum stătea Pinocchio. Te uiți ce e dincolo de țărnișă, și Doamne, cine vrea să meargă acolo! Cu siguranță copiii nu vor, și cu siguranță nici noi ca terapeuți nu vrem. Noi spunem, dar tu ești atât de tânăr, nu e nevoie să te avânți în acele profunzimi. Dar ei trebuie să facă asta. Cum facem asta în procesul terapeutic? Cum îi ajutăm pe copii să intre în burta balenei și să aibă aceste experiențe? Și, la fel de important, cum ne susținem noi înșine ca terapeuți pentru a-i ajuta să facă asta? Adesea încercăm să fragmentăm acest proces. Încercăm să nu intrăm în el. Din anumite motive credem că nu este bine. Cine vrea să fie confruntat cu propria sa ură de sine? Cine vrea să aibă un copil care vorbește despre felul în care se urăște? Cine vrea să experimenteze durerea rușinii? Cine vrea să vadă asta? Cu toate acestea, fără această experiență nu există posibilitatea deplinătății. Introiecțiile stau în burta copilului și rămân nedigerate și revin din nou la suprafață. Ei ajung adulții care stau în cabinetele noastre spunând, „Nu îmi place de mine”. Originile acestui fapt se află în copilărie. O vedem la clienții noștri.

Acesta este procesul integrării în terapie. Motivul pentru care fac asta este pentru că noi în mod evident îi cerem copilului să confrunte o parte din sine pe care el nu a integrat-o, o parte din sine căreia el îi spune „Nu”. Cu asta ne luptăm. Exact aceste aspecte neintegrate, neconștientizate ale sinelui, sunt cele pe care trebuie să le confruntăm, și să le acceptăm ca fiind parte din ceea ce suntem. Înainte ca adolescenței, copiii și adulții, așa cum știm, să facă asta, anumite condiții trebuie îndeplinite. 1) Relația terapeutică trebuie stabilă. Trebuie să existe suport în această relație, trebuie să existe o alianță terapeutică, un contact bun între copil și terapeut. 2) De asemenea, copilul trebuie să aibă suport interior, prin intermediul respirației, o bună dezvoltare a funcțiilor sinelui, și abilitatea de a le recunoaște și folosi atunci când sunt disponibile. Astfel încât toate acestea să aibă

loc în procesul terapeutic prezent. 3) E nevoie să existe conștiința de sine, cine sunt și cine nu sunt, conștiința celuilalt. Vedem cum toate acestea se dezvoltă în povestea lui Pinocchio. Pinocchio face asta; el sare în abis având un bun suport intern al sinelui disponibil. 4) O altă condiție care trebuie îndeplinită este familiaritatea cu aria emoțiilor. Copilul trebuie să recunoască furia, tristețea, bucuria, durerea, și întreaga arie a experienței. Acum, acei cititori care au lucrat cu Violet Oaklander sau s-au pregătit cu ea cunosc activitatea ei și înțeleg că ea are un proces specific sau modalitate de lucru ce dezvoltă aceste funcții în interiorul persoanei. Desigur, toate acestea fac parte din acel proces integrativ despre care vorbim. Stabilirea cadrului și a fondului, și apoi fiecare pas în sine, sunt esențiale și importante.

Toate acestea sunt fundamentale pentru a experimenta „Monstro”, târâmul introiecțiilor, procesul integrativ, ce înseamnă a duce copilul în lumea unde se urăște pe sine, pentru a confrunța acele părți ale sinelui față de care simte aversiune, și părți ale sinelui care îl înfurie, părțile sinelui ce conțin acel „eu sunt rău”, sursă a rușinii, nu sunt dorit, nu sunt iubit, nu sunt frumos, sunt prost, sunt neîndemânatic. Acestea sunt introiecții fundamentale ce modelează o viață; aceasta limitează, constrânge, declanșează toate celelalte rezistențe. Aceste credințe - ceea ce eu numesc gestalturi ale sinelui - aceste credințe care reprezintă cine sunt eu. Atunci când lucrăm în terapie cu adulți, putem explora de unde vin toate acestea. Și nu înseamnă că cineva a spus „Tu nu poți fi iubit”. Aceste credințe rezultate din experiența noastră, sine-celălalt, sunt întreruperi ale procesului sinelui. Când vorbim despre atribuirea de semnificație, organizarea experienței, copiii organizează constant experiența lor de sine și afirmă cine sunt, și în mod sigur acea organizare este ca urmare a experienței lor în cadrul câmpului, a relației cu ceilalți, cei de aceeași vârstă, familie, școală, biserică. Și ei fac asta cu capacități limitate de dezvoltare pentru a asimila experiența lor.

Primul lucru care trebuie să fie prezent între terapeut și copil este recunoașterea faptului că există părți ale sinelui pe care copilul nu le place. Asta va deveni evident pe parcursul timpului. Terapeutul nu

se aruncă întotdeauna asupra primului lucru. Începi să aduni aceste aspecte, precum Zâna Albastră, și începi să observi posibilitatea că se poate face mai mult cu acestea, prin modul în care primești sentimentele copilului și le accepți. Sentimentul de a fi acceptat pe care copilul trebuie să îl experimenteze în relație este foarte, foarte important. Așadar, mai întâi este recunoașterea existenței aspectelor neintegrate ale sinelui; apoi atenția acordată ascultării lor și informațiilor în legătură cu aceste aspecte pe care copilul nu le place.

Am început să aud acestea în cazul unei Pinocchio - cineva căreia eu îi spuneam Jonelle - într-un capitol pe care l-am scris pentru o altă carte. Jonelle era un copil ce părea, pe parcursul copilăriei ei, să aibă dificultăți în a ceea ce privește stabilirea de relații și intrarea în contact. Familia sa era tulburată; ea era copilul dintr-o căsătorie mixtă. Asta, ca atare, a creat condiții importante în viața sa. Din perspectiva câmpului și contextului vieții unui copil, ea era în conflict cu lumea din care făcea parte, lumea albă. În povestea mea ea este Latino-Americană. Jonelle era un copil aflat tot timpul în conflict cu aceste lumi și cu sine însuși încercând să organizeze aceste două experiențe.

Ținându-l în viața sa, a început să aibă sentimentul că ceva nu e în regulă cu ea. Acest lucru a apărut repete în terapia ei deoarece ea simțea că aceasta este atitudinea mamei sale față de ea. „Tu crezi întotdeauna că numai eu sunt cea care este de vină. Eu sunt singura care este rea”. La vârsta de 4 ani, mama sa, care era Latino-Americană, s-a recăsătorit cu un barbat caucazian. Tatăl său nu a acceptat-o ca pe un copil inter-rasial, bicultural. Povestea acestei lipse a acceptării a fost una dramatică. Mama lui Jonelle a făcut o înțelegere ca parte a contractului de căsătorie cu tatăl ei vitreg, care nu-și dorea copii, că nu va avea niciodată nimic de a face cu Jonelle. Jonelle nu putea să înțeleagă de ce acest bărbat nu vroia să aibă de a face cu ea. De fapt, el era atât de rigid în legătură cu neimplicarea sa în viața ei încât, atunci când apărea ceva, el nu vorbea direct cu ea. Chiar dacă ea era în cameră, vorbea cu mama sa despre ea. Și apoi mama îi transmitea ei. Asta pur și simplu o înnebunea pe Jonelle. S-a descurcat cu situația. Nu

a înțeles niciodată această situație pentru că ea nu știa de aranjamentul făcut de mama sa până când a avut loc o ședință cu familia în care Jonelle a exprimat multă mânie față de tatăl său vitreg. Îți poți imagina furia pe care a simțit-o. În final, în ședință, mama a intervenit. În a treia sau a patra ședință cu familia pe care am avut-o, mama sa a dezvăluit aranjamentul. A fost uluitor când mama s-a întors către fiica sa și i-a spus care era aranjamentul lor. Cu siguranță a fost unul din acele puncte de cotitură din terapie. Multe lucruri s-au potrivit, am putut să avansăm, și lucrurile s-au schimbat. Dar această fată a introiectat atâtea lucruri legate de ea, ce erau atât de profund legate de conștiința sa de sine. Crediția că nu era dorită și nu era iubită era adânc înrădăcinată în conștiința sa. Ura sa față de sine ce a rezultat ca urmare a situației familiale, era foarte puternică. Cum s-au manifestat acestea în simptome și relațiile ei cu ceilalți, după cum putem toți să ne imaginăm, a determinat un moment tragic pentru viața ei.

Prima etapă a terapiei cu Jonelle a fost bazată pe construirea suportului intern, lucrul cu familia, ascultarea acestor experiențe, ascultarea lucrurilor pe care ea le spunea despre ea, indicând faptul că nu era dorită, și comentarii cum ar fi „Sunt rea” sau „Ceva nu este în regulă cu mine”. Ea caracteriza asta ca fiind ceva global; acel sentiment, „ceva nu este în regulă cu mine”, pe care copiii îl au. Acesta este un mod egocentric de a organiza experiența. „Eu, eu trebuie să fiu cauza” tuturor lucrurilor care se întâmplă în lume.

Pe parcursul terapiei auzeam toate aceste lucruri. Dar spre sfârșitul procesului ei terapeutic am putut să începem să identificăm aceste aspecte, aceste părți ale sale, și în afinal am ajuns la ceea ce ea numea „Defect”. Ea a simțit dintotdeauna că ceva nu e în regulă cu ea, era defectă într-un fel, și acesta a fost aspectul sinelui său pe care a început să îl recunoască.

Alt aspect legat de ceea ce ea zice, „mă urăsc”, sau orice altceva copiii tind să spună într-o manieră globală, este să trecem de la afirmații generale la părți specifice ale sinelui. Noi vrem să îi ajutăm să fie mai specifici astfel încât noi să putem aborda acestea. Întrebăm, „Îmi poți

da un exemplu?” „Asta s-a întâmplat săptămâna aceasta?”, sau orice altceva. Rugăm copiii să spună, mai degrabă decât „mă urăsc”, sau „nu-mi place de mine, sunt o persoană oribilă, nefericită”, să spună ce parte a lor nu le place, sau ce parte a lor nu poate fi iubită, și ce anume îi face să creadă asta. Sau, „cum s-a întâmplat asta?” Nu într-un mod care să spună, „Oh, asta nu este adevărat”, sau „Eu cred că tu ești o persoană minunată”. Vreau să spun, câteodată vrem să facem asta, să liniștim copilul, făcând lucruri care să îi încurajeze pe tinerii noștri clienți să se îndrepte către ceea ce eu numesc experiența Tărâmului Jocului. Mai degrabă decât a-i încuraja să se adâncească și mai mult în abisul introiecțiilor. În acest proces, noi le cerem să ne vorbească despre aceste aspecte ale lor pe care nu le plac. În cazul lui Jonelle a fost Defectul, pe care l-a reprezentat ca un păianjen negru.

Este important să cerem unui copil să elaboreze aceste aspecte ale sale. Poate să facă o figură din lut a acelei părți. Sau, ar putea, în cazul lui Jonellea, vorbi despre păianjen și despre modul în care a ales această jucărie, cum se aseamănă cu ea, și cum se simte cu acest păianjen. Sau pur și simplu putem să cerem copiilor să aleagă o jucărie sau să deseneze această parte. Acest pas începe să exteriorizeze experiența sinelui. Exteriorizăm experiența, o concretizăm, devine ceva prezent astfel încât o putem vedea și vorbi despre ea. Asta îi ajută pe copii să experimenteze această parte a lor și să se conecteze cu ea.

Următorul pas al acestui proces este ceva dificil pentru terapeuți. Nu vrem să îi conducem pe copii înspre aceste experiențe deoarece trebuie să le cerem să exprime către jucărie (desen, etc.) ceea ce simt, și ceea ce simt ei este ură de sine. „O urăsc, nu-mi place, de ce ești aici?": toate aceste lucruri pe care adulții le simt legat de sine, sunt simțite și de către copii. „De ce am făcut-o?” Spune Carlos. „Mă înfurie, nu-mi place când fac asta”. „De ce faci asta? Aș vrea să nu o mai faci”. Nu trebuie să aibă loc catharsisul pentru ca ei să poată spune, „Nu-mi place de tine, nu vreau să faci asta”. Expresia furiei și urii de sine este esențială.

Jonelle, deoarece parcursesem procesul exprimării emoțiilor, se simțea în siguranță pentru a-și exprima ura. Așa că i-a spus păianjenului ei, „Nu-mi place de tine”. I-a spus „Nu-mi place de tine”, l-a strâns și l-a aruncat.

Ceea ce se întâmplă aici este din nou eliberarea de ceva ce se întâmplă în interior tot timpul: nivelul ridicat al criticii de sine. Așa că acompaniem copiii pe parcursul exprimării furiei lor, mâniei lor. Noi nu evidențiem ceva ce nu este deja acolo. Permitted exprimarea sentimentelor care există față de sine. Sunt credințele și sentimentele îndreptate către sine. A încuraja copilul să facă asta și să exprime aceste sentimente este contrar cu tendința noastră de a dori să spunem, „Oh, acolo, acolo, acolo, ești bine”. Zâna Albastră nu i-a spus asta lui Pinocchio. Sentimentele respingătoare ale sinelui trebuie să fie exprimate, și respingerea-de-sine trebuie să fie pe deplin disponibilă pentru copil, astfel încât el să o poată modifica și astfel să devină energie a acceptării-de-sine (care este de asemenea prezentă în teoria noastră).

Ceea ce trebuie să se întâmple în continuare în această experiență, în termenii digerării acestor lucruri, este întâmpinarea părților neintegrate ale sinelui și dezvoltarea a ceea ce poate fi numit reorganizarea și restructurarea sinelui. Asta se poate reprezenta prin identificarea unei polarități a respingerii de sine. În cazul copiilor mici poate fi o zână, o mamă bună. Poate fi o persoană din viața lor sau pot să se întoarcă și să vorbească cu părțile mai tinere ale sinelui așa cum le înțeleg acum (așa cum Violet a făcut cu Carlos). Acceptarea de sine este o parte a sinelui ce poate cel puțin să privească sinele detestabil.

Cu Jonelle, în timp ce ea ținea păianjenul, am început să îi propun faptul că acest Defect, acest sentiment de a fi „nedorită” era un sentiment al unei părți a sinelui său mult mai tinere. Am început să vorbesc cu Jonelle despre defect, și i-am descris o fată mică (și nu îi spun că e ea), „care își dorea foarte tare să fie îngrijită de mama sa și tatăl său, dar ei se certau tot timpul. Apoi, într-o zi, tatăl ei a plecat. Mama sa era speriată și singură, și fetița cea mică era confuză.



A încercat cât a putut ea de bine să înțeleagă de ce se întâmplau toate aceste lucruri, dar pentru că era atât de mică, nu a fost posibil pentru ea să-și explice toate acestea. Așa că a făcut ceea ce toți copiii fac. A decis că toate aceste lucruri se întâmplau pentru că ea era rea. Multe alte lucruri i s-au întâmplat, care au făcut-o să se simtă rău. Apoi mama sa s-a recăsătorit, dar tatăl său vitreg nu părea să o placă, și tatăl ei era departe, și ea nu prea îl vedea.”

În timp ce îi vorbeam încet, ea a început să plângă în liniște. S-a recunoscut în povestea mea, așa că nu a trebuit să evidențiem asta. Am continuat. „Fetița mică a tot încercat să înțeleagă și a tot găsit același răspuns, sunt rea. Ceva este în neînregulă cu mine”.

Jonelle stătea în liniște. Ținea păianjenul de jucărie, apoi l-a pus înapoi în cutie cu celelalte jucării, și aici s-a sfârșit ședința.

La următoarea ședință Jonelle a intrat, s-a așezat, s-a uitat la mine și a spus, „Nu a fost vina mea”. I-am spus, „Jonelle, vrei să iei o jucărie din cutie care înțelege Defectul? Știi, poate ca o zână mamă bună”. Ea a luat o păpușă prințesă și apoi am început. Așadar, am afirmat, „Dacă aceasta este Zâna Mamă Bună care poate înțelege Defectul și știe despre Defect, ce i-ar spune Zâna?” Ea a spus, „Nu a fost vina ta, erai doar un mic copil, ei erau adulții”. A spus asta folosind Zâna și păianjenul. Am fost uimită. Am spus încet, Jonelle, ar putea Zâna Mamă Bună să spună ceva asemănător cu asta: „Chiar dacă uneori te simți nedorită, te iubesc”. A făcut asta. A spus, „Chiar dacă uneori te simți nedorită, și ea și tine, Defect-ule, te iubesc”. Așadar, am vorbit despre cum s-a simțit când a spus asta. Apoi i-am spus cum ar putea continua să facă lucruri asemănătoare în viața sa. Am întrebat-o, „Este cineva acum în viața ta, Jonelle, care te acceptă pe tine, cu tot cu Defect?”. Era cineva în viața ei, antrenorul ei de călărie. Așa că doar am adus asta în conștiința ei. Ea a plecat, și așa vrea să știți că, la fel ca în cazul lui Pinocchio, era o diferență calitativă în legătură cu Jonelle începând cu acel moment. Din când în când aveam să vorbim despre această noțiune a acceptării de sine, dar viața sa părea pur și simplu să își urmeze cursul. Ea a devenit mai disponibilă, era mai fericită în ședințe, familia râdea, se întâmplau

mai multe lucruri în viața ei, erau mai puține conflicte cu colegii de la școală, se descurca bine la călărie, urma să aibă concursuri. Pe parcursul următoarelor luni am putut să văd această schimbare la ea.

Ultima etapă a acestui proces ester reprezentată de asimilarea procesului. De exemplu, în cazul lui Jonelle, la un moment dat i-am luat Zâna și i-am spus, „Jonelle, îi poți spune asta Defectului, chiar dacă uneori te simți nedorit și te simți defect, te iubesc” apoi, în cele din urmă Jonelle și-a spus ei însăși asta. Asta înseamnă dezvoltarea capacității sale de a se recunoaște și de a se accepta. Aceasta este integrarea, integrarea părților defecte și nedorite și capacitatea de autoîngrijire și autoeducare și a fi ea însăși, ceea ce include sentimentele ei de a fi nedorită și de nedorit. Aici are loc alchimia procesului terapeutic - o nouă ființă emerge. Acest proces este foarte emoționant. Întotdeauna sunt impresionată. O parte din mine ar vrea să se ridice și să îmbrățișeze, dar trebuie să conțin acest impuls pentru că îmbrățișarea trebuie să vină de la copil către copil, nu de la mine. Îmbrățișarea mea este prezența mea cu toată ființa acolo.

Ca și în povestea lui Pinocchio, acceptarea și autoîngrijirea sunt esențiale. Ceea ce s-a întâmplat între Pinocchio și Zâna Albastră este că el a auzit că ea nu este bine și i-a trimis banii săi, singurii săi bani, ei. În acea seară Pinocchio a muncit până târziu pentru că încerca să câștige bani, să-și susțină propria sa viață, și acum dorea să îi dea ceva mai mult Zânei Albastre, și lui Gepetto de asemenea. Așa că a lucrat până târziu. A mers să se culce și a adormit. În timpul somnului a visat-o pe Zâna Albastră, frumoasă și zâmbitoare, care l-a sărutat spunându-i, „Curajosule, Pinocchio, ca o recompensă pentru inima ta bună, îți iert toate greșelile pe care le-ai făcut în trecut” (aceasta este autoîngrijirea; aceasta este acceptarea, îmi iert toate greșelile pe care le-am făcut în trecut). Și apoi visul s-a terminat, și Pinocchio s-a trezit, plin de uimire. Vă puteți imagina cât de surprins era când a văzut că nu mai era o păpușă, ci un băiat adevărat la fel ca ceilalți băieți. S-a uitat în jur. În loc de pereții de paie ai bordeiului a văzut o cameră minunată, simplă, dar totuși frumos mobilată și aranjată. Aici

vedem trezirea senzațiilor și vibrația vieții. A sărit din pat și a găsit un costum nou, o nouă bonetă, și o pereche de ciubote frumoase ca o pictură. După ce s-a îmbrăcat și-a băgat mâinile în buzunar și a găsit un mic portofel alb, pe care erau scrise aceste cuvinte: „Zâna Albastră îi returnează lui Pinocchio cei doi șilingi și îi mulțumește pentru inima lui bună”. A deschis portofelul. În loc de doi șilingi de argint erau douăzeci de monezi de aur. Apoi s-a uitat în oglindă, dar nu se putea recunoaște. În loc de reflecția obișnuită a unei păpuși de lemn a văzut fața expresivă și inteligentă a unui băiat arătos cu păr șaten și ochi albaștri, care părea mulțumit și plin de bucurie.



BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2013/13117  
43

# Psihologia dezvoltării - Abordări gestalt ale terapiei cu copii, adolescenți și lumile lor

**Vol. 1 - Copilăria - Editori Gordon Wheeler și Mark McConville**

**Vol. 2 - Adolescența - Editori Mark McConville și Gordon Wheeler**

În aceste noi colecții de texte cititorul va descoperi o selecție largă care prezintă o gamă de aplicații ale modelului Gestalt la terapia cu copii, adolescenți și familiile și lumile lor. De la abordarea teoretică la practică și de la biroul clinic sau locul de joacă la mediile de familie, școli, instituții și comunitate, aceste capitole ne poartă într-o călătorie minunată prin gama extrem de productivă a terapiei gestalt de astăzi, terapie concentrată întotdeauna pe primele două decenii ale vieții. Cu fiecare nou subiect sau cadru sunt oferite și descrise idei și intervenții noi și creative care pot fi folosite de practicienii din orice școală sau de orice orientare. „Dacă trăiești sau lucrezi cu copii, lectura acestor cărți te va îmbogăți” (extras din Prefața semnată de Violet Oaklander).

„Abordările Gestalt în terapia cu familii, copii și lumile lor sunt printre cele mai importante noi extinderi ale modelului Gestalt din ultima generație - ele se află în topul contribuțiilor pe care eu toții le putem aduce, ca practicieni, la rezolvarea problemelor lumii. În această colecție bogată veți descoperi adâncimea și extinderea muncii noastre în aplicații care variază de la terapia individuală și de familie la grupuri, școli și medii mai extinse. Terapeuții care lucrează cu toate vârstele și cu toate abordările vor găsi în aceste capitole multe lucruri care le vor îmbogăți și invigora perspectivele și energia muncii.” Sonia March Nevis, Co-Director, Center for the Study of Intimate Systems - Gestalt International Study Center, Wellfleet, MA.

Gordon Wheeler, PhD, și Mark McConville, PhD, ambii membri seniori ai colegiului de profesori de la Institutul Gestalt din Cleveland, sunt binecunoscuți pentru cursurile, munca clinică și scrierile lor pe model Gestalt. Mark McConville este autorul lucrării *Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self* (Josey-Bass). Printre lucrările lui Gordon Wheeler se numără *Gestalt Reconsidered* (Gardner Press) și *Beyond Individualism: Toward a New Understanding of Self, Relationship and Experience* (Gestalt Press/Analytic).

ISBN 978-906-63318-6-1

