

בית תלוי על בלימה: חשיבה קלינית על התעללות בילדים

אהרן פלשמן

בדרך אל התופת אנחנו לא במיטבנו . אנו נבהלים וקשה לנו להחזיק חשיבה צלולה. המשורר האיטלקי דנטה (1994) היה זקוק ל "נוכחות חיה" בדמותו של המשורר ו' רגיליוס כדי להחזיק מעמד בטיולו אל התופת. רק בליווי זה היה מסוגל לעשות תפקידו – לכתוב שירה. המפגש עם משפחות הפוגעות בילדיהן דומה לתופת נפשי. לא קל להחזיק ביכולת החשיבה, אבל תפקידנו הקליני והחברתי דורש מאתנו בראש ובראשונה חשיבה קלינית צלולה . ברצוני להציע מעין מפה קלינית חווייתית שתעזור לעבוד הסוציאלי הנפגש בתופת. כמו דנטה, נרד מהקל אל הקשה, וכמו דנטה נשתדל לקחת מורי דרך.

1. אמירו – אליזבת יאנג-ברוהל

בעשרים שנים האחרונות הרבה מושגים בסיסיים בפסיכולוגיה פושטים צורה של תחום הפרט הבודד ולובשים צורה של הדדיות. "התפתחות" פעם הוגדרה בתור תהליך של הפרט, והתורמים לתהליך מבחוץ הוגדרו בתור "כוחות-אני עזר (auxiliary ego)". הפסיכואנליטיקאית הפמיניסטית אליזבת יאנג-ברוהאל (2003) מציינת אתי הפועל "אמירו" ביפאנית, המתאר תהליכים הדדיים ומציעה שנבין גם את התפתחותם של ילדים בבחינת תהליך הדדי. ילדים זקוקים למבוגרים שיודעים מה נח וץ להם כדי לגדול ומעניקים זאת ביד רחבה. ההדדיות מתבטאת בכך שגם המבוגר "גדל" יחד עם הילד, קיים תהליך של גדילה בי-תרי.

לפי יאנג-ברוהאל אם כן אפשר לשאול איזו פעולות הדדיות נחוצות לילד כדי לאפשר גדילתו? כאן אציין ארבעה סוגים אל "אמירו התפתחותי". הראשון הוא ההבנה מצד המבוגרים לחוויה האישית של הילד. השני הוא הבנת המבוגר כי כל מצב אצל הילד הוא תוצאה של איזון זמני בין כוחות האני ובין היצרים והלחצים החיצוניים. השלישי נגזר מהשני, והוא ההבנה של המבוגר כי התפתחות צריכה זמן. והאחרון, ההבנה של המבוגר כי קיימים ספקות לגבי התוצאה ההתפתחותי, ואין בידי המבוגר "להנדס" את הגדילה

של הילד. המבוגר גדל, משתנה, מתפתח אף הוא ביחס לחוויות פנימיות, לאיזונים פנימיים, לזמן ולספקות. גם הילד וההתנהלות לעומתו מגדלים את ההורה.

כאשר נרד אל התופת של הורים המתעללים בילדיהם, מיד נשים לב להעדר "אמיירו התפתחותי" במשפחות הללו, בדרך כלל במשך דורות אחדים. בידי "אמיירו התפתחותי" להציל ילדים מהתעללות והורים מעצמם. ההתעללות יכולה להתרחש כאשר ההורה אינו יכול להבין את חוויות הפנימיות של הילד, לפחות באופן זמני. ההורה אינו יכול להבין חוסר איזון פנימי שגורם לילדו להפריע לו, ואין לו תפיסה של זמן התפתחותי. ההורה המתעלל, ספק לגבי תוצאה ההתפתחותית קשה מנשוא.

בירידה הראשונה בספיראלה אל התופת אנחנו נתקלים בהעדר הדדיות התפתחותית. אנו עלולים להתעלם מהעדר זה ולשים לב רק אל הרע הקיים והצועק אלינו. המפגש עם ההעדר יוצר תחושה פנימית לא נוחה שאנו מרחיקים מלבנו. לתחושה זו שם מיוחד דווקא בגרמנית, ופרויד (1919) עצמו הכיר בחשיבותה הנפשית והקדיש לה מסה שלמה ומרתקת. בגרמנית קוראים לתחושה הזאת unheimlich. היא עשויה מסטירות. פרויד מצביע על heim – בית – כמקום שבו גם שומרים על סודות. לכן Geheimnis מציינת מסתורין. במצב הטוב הכול גלוי בבית, ואת הסודות שומרים מפני העין החיצונית. אך גם בבית שומרים סודות זה מזה, והפרדוקס הזה גורם לא-ינחת. וכך גם בבית הפנימית הנפשית. כשאנו נתקלים בחוויה המעוררת אצלנו דבר פנימי – ביתי – אבל מודחק, כלומר סוד שאנו שומרים מפני עצמנו – אנו חשים בו זמנית משהו מוכר ולא מוכר, ואיום שמא הלא-מוכר יהפוך למוכר. Unheimlich מציינת מעין חריקת גלגלים בין המודע ללא מודע, שאפשר לתרגם לעברית "מוזר ומאיים", או יותר מלא "מאיים מתוך ערבוב של מוכר ולא מוכר". לדעתי מפגש עם משפחה בעלת חסרון ב"אמיירו התפתחותי" יוצר תחושה פנימית זאת. הכול גם מוכר, כי אין איש שאינו לפעמים נבהל מהחווייה של ילד, שאינו רוצה ליישר אותו על המקום ושאנו חושב, למשל, שאם רק נשקם את הסמכות ההורית התוצאה בטוחה. מתוך אי-הנחת שנגרמת מתחושה זו, אנו עלולים כאן בסיבוב הראשון אל התופת לאבד את היכולת האמפאטית שלנו עם ההורים, ולראות אותם כשונים מאתנו יתר על מידת האמת.

הליכה לאיבוד – דונלד ו. ויניקוט

התוכן הראשון ברשימת ה"אמיירו" שלנו הוא היכולת של המבוגר להכיר ולהבין את חווייתו הפנימית של הילד. כשיכולת זאת מתקיימת, אנו קוראים למה שמתרחש "הכלה". בשלב השני אל התופת נפגוש ליקויים בהכלה. ניקח אתנו את הפסיכואנליטיקא ד. ו. ויניקוט (1995) שהדגיש ופיתח מושג זה. בצעד הראשון אסביר באופן מדויק כיצד אני מבין את דברי ויניקוט. התינוק או הילד הקטן אינו מסוגל להחזיק חוויה רגשית לא נוחה כחוויה פנימית שלו. הוא יעשה פעולה נפשית כלשהי כדי ל"הוציא" את התחושה הלא נוחה אל העולם החיצוני, כדי לשמור על "פנים" ובטוח. למשל כשהילד כועס, אינו יכול "להדביק" כעס זה בתוך "עצמו", כלומר לחוש בבטחה שהכעס הוא שלו. אך כל עוד שאינו חש שהכעס הוא שלו, אינו יכול לגדול ביחס לכעס. כדי לגדול הוא זקוק להורה שעוזר לו להחזיק את כעסו בתוך עצמו. פעולה זו של המבוגר מהווה מעין "דבק" קודם כל בתוך המבוגר, ולאחר מכן "דבק" אצל הילד. קיום ה"דבק" אצל ההורה כרוך בפעולה נפשית לא מבוהלת בה ההורה מכיר שהכעס הוא אכן של הילד, ויחד עם זאת הילד נשאר אותו ילד אהוב ולא מבהיל בלבד של ההורה. ההורה "מדביק" את הכעס אל הייצוג הפנימי של הילד בתוך נפשו, והייצוג נשמר בתור "בורטו" – כולל הכעס. כמובן, להורה נחוץ מספיק ביטחון לגבי הכעס שלו עצמו כדי להכיל גם את הכעס של הילד מבלי להיבהל ממנו. מול הכלה זו התינוק יכול לקחת בחזרה את ה"דבק" ולאפשר לעצמו לשאת את הכעס בתור אירוע נפשי פנימי שלו, מבלי להיבהל מעצמו או מהתגובות מצד הוריו.

כאשר ילד משתדל פעמים רבות להציג תוכן פנימי הזקוק לדבק של הכלה, והוריו ממשיכים לאורך זמן להיבהל מהתוכן, ויניקוט (1971) מתאר מצבו של הילד כ"הליכה לאיבוד". ויניקוט מסביר שכשאר הילד מתיימש מלהציג את התוכן שלא הוכל, הוא נאלץ להחזיק אותו תוכן בחלק "לא-אני" שבנפשו, סוג של דיסוציאציה. החלק ה"לא-אני" אינו יכול לגדול. הילד מגדיר את ה"אני" שלו כמעין ילד "נטו" – "אני" זה אינו כולל את החלק שמחוצה לו. הילד הופך את ה"אני" שלו לחלק מהכול המלא, החלק שמתאים להורים ושאינו מבהיל אותם. אותו חלק טוען להיות הכול, וויניקוט מכנה אותו "העצמי המזויף". הזיוף אינו במה שישנו בתוך עצמי זה, אלא במה שמחוצה לו. ילד "שהלך לאיבוד" הופך להיות בלתי מובן לעצמו – וגם הופך למעין תעלומה להוריו. הדוגמה הרווחת ביותר היא ילד הרוצה לחסל את אחיו הקטן שנולד, אבל רואה שאמו נבהלת מתוכן רצחני נורמטיבי זה. אם האם לא תצליח להכיל תוכן זה במשך הרבה זמן, הילד יתיימש מלהציג את תוקפנותו, ויתאים את עצמו למה שהאם יכולה לקבל – "אח בוגר נחמד".

התוקפנות שלו תישאר ללא "דבק" פנימי, ויתבטא ב"התקפי זעם" שהילד, בצדק נפשי מוחלט, יסרב להכיר כשלו. ויניקוט הציע מפגשים קצרים בהם באמצעות שרבוטים הדדיים הילד מתחבר לחלום מרכזי, ודרך החלום לתוכן שהודר. אז ויניקוט נהג לספר להורים על תוכן זה ולתת להכלה הטבעית הזדמנות שנייה.

בשלב השני שלנו אל עבר התופת, נפגוש ילדים שהלכו לאיבוד בכל מיני צורות. תנאי בסיסי לקיום התעללות הוא חוסר יכולת של ההורה המתעלל להכיר בחוויה של הילד שעובר את ההתעללות – לא בזמן שההתעללות מתרחשת ולא לאחר מכן. כמו שהכלה מציינת פעולה נפשית הדדית מיידיית שעוברת מהתינוק אל האם ובחזרה, כך ב"הליכה לאיבוד" האלימה, ההורה המתעלל מגיב לחומר של הילד שאינו יכול להכיל, והאלימות (המבוהלת) גורמת לילד להתייאש – ולפחד – מלהציג את התוכן המבהיל שוב. נוצרה מעין מחיצת ברזל בין עולמו הפנימי של הילד ובין עולמו הפנימי של ההורה, "הסתר פנים" אנושי טראגי. המחיצה הזאת מבהילה אותנו, ועלולה לגרום לנו להתייאש מלהציג את עומק הקושי לבני המשפחה, ואפילו לעצמנו. אנו נבהלים מההיגיון הפשוט שכדי להחלים מהתעללות עלינו לעזור גם לילד וגם להורה לגעת ב"תוכן" וליצור את הדבק ביחד. במצב של התעללות, "התוכן" כולל מכלול תגובותיו של הילד אל ההורה המתעלל, ויכולת של ההורה להכיר פנים אל פנים עם ילדו מה עבר על ילדו כאשר הוא, הורה, התעלל בו. אנו מיד מוחים, זה בלתי אפשרי! ואכן זה ייקח הרבה זמן, אולי הרבה מאד. עלינו להכיר בזמן הנחוץ ולקחת על עצמנו להחזיק משאלה זו של חידוש ההכלה, כי אם נצטרף לייאוש של המשפחה, לא נוכל לתת לילד תקווה לקשר עם משפחתו שבתוכו הוא יכול לגדול. ההצטרפות שלנו לצורך ההתפתחותי ב"אמיר" זה, ההכרה שאנו מעניקים לילד שאנו יודעים שהוא זקוק ללא פחות מזה, גוזר עלינו לשאת כאב ארוך-טווח שסופו אינו מובטח, לחפש צעדים קטנים שיכולים להוביל לכיוון המיוחל והחמקמק. להחזיק בפנים את הצורך הזה של הילד יחד עם המגבלות הנפשיות של ההורים מותר תח את נפשנו עד דק.

2. עולם האצבע ועולם העין – דניאל שטרן

בשלב השלישי אנו מיד פוגשים אמירה מקלה: המטרה של הטיפול בהתעללות היא רק שההתעללות תיפסק. זה (ורק זה) מה שנחוץ לילד, וזה אפשר להשיג בתכנית מן התכניות למיניהן המצהירות על

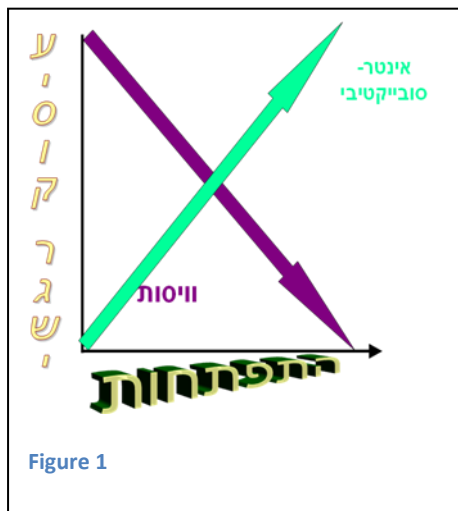
"הצלחה" בטיפול בהתעללות. הפיתיון גדול, הזמן קצר, המלאכה בלתי אפשרית בכל מקרה – ובעל התקציב דוחק. הפיתיון המוצלח ביותר הוא אמת חלקית הטוענת להיות כל האמת. כדי לעמוד בפיתיון עלינו להיעזר במורה הדרך הבא, דניאל שטרן, שיראה לנו תמונה יותר מלאה.

שטרן (2005) הציע שני שלבים מהותיים בהתפתחות ה"עצמי" של התינוק. הוא חיבר יחדיו את הדקויות של המעבדה המחקרית בתינוקות עם חשיבה קלינית על תפקודי "זולת-עצמי" מחדר הטיפולים של מייסד הפסיכולוגיה של העצמי, היינץ קוהוט. הוא הציע שתי רמות שונות בהתפתחותו של תפקוד הזולת-עצמי של האם. השלב הראשון עוסק בוויסות, השני במישור האינטרסובייקטיבי.

בשלב הראשון, המעסיק את הצמד אם-תינוק במשך רוב השנה הראשונה, האם משתמשת מעין "ווסת" שפועלת מבחוץ אבל מורגש כפנימי לנפשו של התינוק. למשל, כאשר התינוק רעב, האם שמאכילה אותו מווסתת את הרעב ומביאה את התינוק למצב פנימי של שובע. התינוק אינו מסוגל לבצע וויסות זה לבדו. האם מכוונת את התוצאה הרצויה – שובע – ופועלת כך שתוצאת פעולתה מורגשת כפנימי בתוך העצמי של התינוק. כמו כן כאשר התינוק מתחיל להתרכז ולהתעניין, והאם מגבירה את עניינו – למשל עם משחקי "קו-קו", התינוק מגביר את עניינו כתגובה לפעולותיה של האם, האם מכוונת את התינוק להגביר את עניינו, והתוצאה של פעולותיה מורגשת כפנימית אצל התינוק. באופן יחסית, התינוק אינו מתעניין במצבה הפנימית הסובייקטיבית של האם, הוא עסוק רק בתדרוך שלה, במה שהיא משתדלת לחולל אצלו. אם נדמיין מצב בו האם מצביע על כדור והתינוק עוקב אחרי אצבעה ויוצר עניין בכדור, אפשר לקרוא לשלב תפקודי התפתחותי זה "עולם האצבע".

לעומת זאת, במהלך השנה השנייה המצב משתנה. אפשר לומר כי במידה שה"ריקוד" של וויסות מספיק מתורגל ובטוח, הצמד תינוק-אם מתפנה לתפקוד ההתפתחותי הבא, שבו התינוק מתחיל להתעניין יותר בעולמה הפנימית של האם, ופחות במה שהיא מנסה לחולל אצלו. הוא מתחיל לראות באם סובייקט הוא לומד על קיומו של העולם הסובייקטיבי תחילה דרך פעולות של האם בהן היא משתפת את התינוק במצב הרגשי הפנימי שלה. התפקוד הזה שטרן מכנה תפקוד אינטר-סובייקטיבי. האם משתפת את הילד בעולמה הפנימי, ומן השיקוף הזה הילד לומד על קיומו של העולם הסובייקטיבי, ומכונן גם לעצמו עולם סובייקטיבי שהאם מתעניינת בו. במישור האינטרסובייקטיבי נוצר מקום לשניים ששונים זה מזה,

לסקרנות אחד בשני. אין לאם "תשובות" אליהן היא מכוונת את התינוק, יש לה נוכחות אמיתי שלה כפי שהיא. אם נדמיין אם שמצביעה על כדור אבל בעצמה מסתכלת דרך החלון, הילד יעדיף עכשיו לזנוח את "אצבעה" לטובת "עיניה" – לראות מה מעסיק את עולמה הסובייקטיבי. לכן אני מכנה שלב זה "עולם העין".



לדעתי הקשר בין שני עו למות אלה הוא קשר של סדרה משלימה, שמצוייר בציור 1. במהלך ההתפתחות יוצרים קודם וויסות בטוח בין אם ות ינוק, ובין כל שני אנשים. לאחר שהוויסות מתורגל ובטוח מספיק, תפקוד הקשר עובר לעסוק במישור האינטרסובייקטיבי. נקודת המעבר הדמיוני היא נקודת ההצלבה בין שני התהליכים. לפני נקודת ההצלבה, ניסיון להכניס קשר עין מפריע לקשר אצבע ומערער את הביטחון שבקשר. ואילו אחרי נקודת ההצלבה, להמשיך לעסוק רק באצבע יוצר מחסום מתסכל להתפתחות.

הקשרים במשפחות עם ההתעללות קיימים בעולם של ה"אצבע" – אולי יותר נכון אצבע שהפכה לאגרוף. התעללות אלימה בדרך כלל נובעת מחוסר יכולת ליצור וויסות בדרך לא אלימה. בכך אפשר להבין את ה"רגיעה" שלא פעם מתרחשת אחרי אירוע אלימים: האלימות "וויסתה" מתח אחר שהיה בלתי נסבל. ובהתעללות מינית, אפשר לראות בפגיעה המינית דרך בה הפוגע מווסת מתח מיני מאיים – לפחות את עצמו – באמצעות קורבנו. כמובן, בשני המצבים קיים פרדוקס אכזרי, כי "ווסותים" פוגעניים בסוף יוצרים פחות ביטחון ופחות וויסות כללי.

ההשלכות הקליניות של גישה זו הן של ויש קודם, אפשר להבין כי כאשר אנחנו פועלים להפסיק את הפגיעות, לא פעם אנו מוצאים שהמשפחה פוחדת ממצב עוד פחות בטוח, פחות מווסת. לעתים פחד זה מוצדק, והמשפחה אינה "משתפרת" אלא נכנסת לתוהו ובוהו עוד יותר מסוכן. ההשלכה השנייה, כי בשלב הראשון של הטיפול, עלינו לעזור לבני המשפחה לא רק להפסיק לווסת את עצמם באופן פוגע, אלא עלינו לעזור להם למצוא אלטרנטיבות יותר מועילות ומתאימות להם לווסת את המתחים ואת היצרים

של הבית. ההשלכה השלישית, שמטרתנו אינה יכולה להסתפק בעולם ה"אצבע" בלבד, משוכללת ככול שתהיה; עלינו לשאוף לעזור למשפחה לעבור עד לנקודתהצלבה ולהתחיל לגדול במישור של עולם העין. עולם זה חייב לכלול מה שציינתי לעיל, הצורך שההורים יכירו בחוויה הסיביוקטיבית של הילדים שנפגעו. הצורך – ולכן הזכות – ההתפתחותי של הילדים הוא ששנעשה הכול להביא אותם עין בעין עם ההורים שלהם. אולי נחליף את עיני ההורים באופן זמני עם עיני מטפלים למיניהם, אבל הילד צריך לחוות עולם העין עם הוריו כדי לקחת בבטחה מישור זה של קשרים אל המשפחה שהוא יבנה בעתיד.

הפיתוי לטפל בעולם האצבע רק עם כלים של עולם הוויסות כל כך גדול. המשפחה המתעללת תרגיש מאוימת ומוצפת מניסיונות להביא אותם אל עולם העין בשלבים הראשונים של הטיפול. השלב הראשון הוא לכוון וויסות, אצבע מועילה ומתאימה. וכאשר נביא את המשפחה לאותה וויסות מספיק בטוחה, נרגיש היטב את הרצון של בני המשפחה להסתפק בכך, ולא לקחת את הסיכון העצום שבמעבר מנקודת ההצלבה והלאה. בשלב הזה של הירידה לתופת, עלינו לפתח מעין "ראיה כפולה קלינית", לראות את הצרכים המיידיים במישור האצבע ולטפל בהם, ובו זמנית לראות בעין-רוחנו ששלב ה"אצבע" אמור להביא אותנו לשלב ה"עין" במשך הזמן. ראיה כפולה זו דורשת מאתנו גם לא להתלהב ולחתום קבע על השיניים של וויסות, וגם לא להתייאש אם נגענו בעלום ה"עין" בטרם עת והבהלנו את המשפחה. הראיה הכפולה הזאת היא ראיה לאורך במישור הזמן. מהרגע שאנו מתערבים במשפחה עם התעללות, אנו לוקחים אחריות בשם החברה שלנו להביא את הטיפול אל היעד ההתפתחותי הנחוץ לילדים, גם אם יעד זה נראה רחוק מדי (ויקר למדי) באופן.

3. עולים ויורדים בקשר – מארי בואן

הצורך לשמור על וויסות והפחד מלאפשר את האינטרסובייקטיבי חוברים יחדיו לרמת מובחנות נמוכה בקשרים בין בני המשפחה. המושג מובחנות, או בצורתה השלמה "מובחנות (דיפרנציאציה) של הפרט בתוך המערכת" הוצע על ידי מארי בואן (1978), מהחלוצים במטפלים המשפחתיים. בואן טען שהקשרים שבין כל בני המשפחה מתאפיינים ב"רמת מובחנות" שאפשר לציין על סקאלה. בואן התכוון הן ליכולת להבחין בין חשיבה ובין רגש אצל כל אחד מבני המשפחה, והן לדרכי ההתנהלות בקשרים עצמם. בזה השני, על-פי בואן, תקשורת בין בני משפחה בעלת רמת מובחנות גבוהה יכולה להתחיל מ"עמידות-מוצא

של האני (I-position) " של כל אחד ולהישמר מיצירת משולשים , כלומר תקשורת זאת ממשיכה להתקיים בין השניים ולעסוק במהותו של הקשר ביניהם . במשפחות בעלות רמת מובחנות נמוכה , אין מקום להתחלתה של תקשורת מ"עמידת-מוצא של האני" אלא כל אחד מנסה לרצות את האחר או לכפות את רצונו עליו. כמן כן, במובחנות נמוכה, תקשורת בין שניים אינה מסתפקת במהות הקשר בין השניים אלא מתמקדת בהשפעתם של השניים על גורם אחר במשפחה, "משולש". לפני שנים הצעתי (פלשמן, 2005) שיש להשלים את מלאכת המשגה של בואן עם עוד מושג שהוא עצמו תיאר אבל לא המשיג. תוך כדי תיעוד של הטיפול שעשה למשפחת המוצא שלו , בואן תיאר יצירות חדשות בתוך קשרים בין שניים . הצעתי לכנות יצירות הללו "יצירות משותפות". למשל בואן תיאר רמה חדשה של תקשורת שהוא השיג עם אביו, רמה שקודם לא הכיר את קיומה. לדעתי משפחות בעלות רמת מובחנות גבוהה יכולות לאפשר יצירות משותפות בין בני המשפחה , ואילו חלק מהטרגדיה שברמת המובחנות הנמוכה הוא ההעדר של יצירות משותפות הללו. אפשר לראות במצב של רמת מובחנות יותר גבוהה מצב המאפשר את הכניסה ל"עולם העין" ובמצב של רמת מובחנות נמוכה מצב בו בני המשפחה עסוקים בוויסות בעיקר.

רוב ה"שיטות" בטיפול משפחתי ששרדו במשך השנים מתאימות למשפחות בעלות מובחנות גבוהה יחסית. בשיטות הללו התפקיד של המטפל נרכש יחסית בקלות . למשל, המטפל מציע לבני המשפחה להתבונן בעולם הרגשי המשותף שלהם , בג'נוגרם, ב"נרטיב", או המטפל מציע שינויים בהתנהלות של הקשרים בין בני המשפחה בחדר הטיפולי , ובני המשפחה נענים להנחיות יו. הטיפול מתקדם באופן "ליניארי", כלומר שנוצרת הסכמה בין המטפל ובין בני המשפחה שיש לפעול למען שינויים רצויים מוגדרים. אולם מול המשפחה בעלת רמת מובחנות יותר נמוכה, הנחיות אלו נתפסות כמאיימות או כבלתי רלוונטיות, ובאופן "פרדוקסאלי" בני המשפחה אינם נו תנים ל"מטפל" את התפקיד שהוא רוצה ואינם מסכימים איתו לגבי השינויים הרצויים. במצב של רמת מובחנות נמוכה , בני המשפחה דורשים "מירשם" לשינוי או אפילו "משביתים" כל ניסיון מצד המטפל לחולל שינוי . משפחות בעלות רמת מובחנות מאד נמוכה אפילו דורשות בעיקר "הגנה" או "שמירה" (Baur, 1997) מפני כל אפשרות של שינוי י. פרדוקס קליני זה הוליד את הגישה ה"קאונטר-פרדוקסאלית" במילאנו, שיטה שהייתה המובילה בשטח המקצועי בשנות ה-80 ותחילת שנות ה-90 למאה הקודמת.(Selvini-Palazzoli et al., 1978; Boscolo, et al., 1987). בגישה הזאת המטפל מביע הבנה בצורך של המשפחה לא ל הסתכן בשום שינוי , מכיוון שבתפיסת בני

המשפחה שינוי כלשהו יכול רק ליצור מצב יותר גרוע. המטפל מעניק הכרה עמוקה לאותן פעולות הגנתיות-וויסותיות שבתפיסתם של בני המשפחה שומרים על קיומה של המשפחה. מול הבנה "פרדוקסאלית" של המטפל, בני המשפחה מאפשרים לעצמם שינויים שהם בעצמם יוצרים בדרך ובקצב שלהם. המטפל ממשיך בינתיים להזהיר את בני המשפחה מפני שינויים מהירים מדי או קיצוניים מדי.

הפרדוקס הקליני אצל משפחות המתעללות בבניהן הוא כפול ומכופל. מחד גיסא, רמת המובחנות של המשפחה מאד נמוכה, והמשפחה זקוקה לשמירה מפני שינויים. מאידך גיסא, דווקא במצבים של סיכון ממשי, אין דרך "לשמור על המשפחה מפני שינוי". אדרבה, המטפלים חייבים לפעול באופן סמכותי כדי להגן על קרבנות ההתעללות. אין פעולה יותר "ליניארית" מאשר להוציא – או לאיים להוציא – ילדים מהבית לשם הגנתם. אך הפעולה הליניארית הזאת עלולה ליצור "שיטה" ליניארית שלמה. המטפל עלול להאמין שלאחר פעולה ישירה, הוא יכול להמשיך בטיפול ישיר עם בני המשפחה, שיסכימו איתו על שינויים רצויים. לא פלא שגישה זו נכשלת. המשפחה לא "העלתה" את רמת המובחנות שלה עם היציאה של הבנים ממנה בכפייה. להפך, רמת המובחנות של בני המשפחה ירדה מאחר שהעולם החיצוני "הוכיח" את הנחת היסוד "שלהם", דהיינו ששינוי (הוצאת ילדים) הוא לרעתם (התפרקות המשפחה). אפשר לכפות "תפקיד" של סמכות כמו הוצאת ילדים, אבל אי אפשר "לכפות" תפקיד של מטפל. אם נרצה לטפל במשפחה שמתעללת בילדיה, נצטרך להבין את הפחד של בני המשפחה מפני שינוי, כולל הפחד שלהם מפנינו, מחוללי השינוי.

מצב קליני זה דורש מאתנו וויתור על "עקביות". אמנם ברמות מובחנות גבוהות יותר עקביות טיפולית רצויה ולפעמים נחוצה. מינושין ופישמן (1981) פעם תיארו עקביות עיקשת על פני שני פרקים בספרם על טכניקה בטיפול משפחתי. אך כאן אנו זקוקים למרחב תמרון יותר גמיש, שאני מכנה "לשמור על המשפחה מפני עצמה". עלינו להכיר כי יחד עם הפעולות האכזריות והפוגעות, קיימים בעת ובעונה אחת גם צורך ורצון בוויסות לשם שמירה על קיומה של המשפחה. הסתירה קיימת ב"שטח", בתוך המשפחה עצמה, שבו זמנית הורסת את בניה ומנסה לשמור עליהם. אנחנו עוצרים פגיעות "בעד" קיומה של המשפחה ולא "נגדה", וה"בעד" הזה צריך להתבטא גם בחיפוש אחרי דרך אחרת לווסת אלימות ומיניות, חוץ מלבצע פעולות של אלימות ומיניות על קטינים. בתפקיד שלנו נותר על עקביות "מוסרית" – נגד אלימות – כדי לא להפוך להיות "נגד המשפחה".

השיח הקליני שהמורכבות הפרדוקסאלית הזאת מופיעה בו הוא שיח בו אנו נוגעים ב**התעלמות** קיצונית. הורה שיוצר קשר מיני עם ילד "מווסת" יצרים מיניים בתוך המשפחה, ובתודעתו הרבה פעמים "שומר" מפני "פגיעות" של גורמים מחוץ למשפחה. כאשר אנו רוצים לשמור על הקטין, אנו מתרעמים על "שקר" או "תירוץ" זה. אבל כדי לעזור למשפחה להתאחות, אם אפשר, עלינו להכיר את האמת שב"טירוף" הזה. עלינו להכיר כי הורה רוצה לשמור על בני ביתו, וכי במובחנות מאד נמוכה, גם הנפגע אולי "שיתף פעולה" עם הפוגע או לא מחה מחאה מלאה, מתוך צורך משותף בוויסות כלשהי, ומתוך הכרה ב"רצון לשמור" הקיים בעת הפגיעה. "שיתוף פעולה" זו הרבה פעמים בילבל את הפוגע וגרם לו לאושש את ההנחה שלו שהוא אכן שומר. ומכיוון שמדובר במובחנות מאד נמוכה, ברוב המקרים קיים משולש משמעותי בעת הפגיעה, ילדה ש"שומרת" על אחותה, בן ש"שומר" על אימו, וכן הלאה. הפוגע – וגם הנפגע במידה משמעותית – **מתעלמים** באופן מוחלט מהחווייה הפנימית של הקטין שזוכה לאותה "שמירה". כאן אנו פוגשים אותה "מחיקה" שפגשנו ב"הליכה לאיבוד" שבמונחים של וויניקוט. כדי לעזור למה שנמחק להתקיים, עלינו לאושש בפני ההורה הפוגע גם את הפן הבלתי נסבל שבחווייה של הנפגע.

כיצד שיח כזה יכול להתקיים? קודם חייבים לוודא שהפסקנו את הפגיעה בפועל. רק אז אפשר לחזור ולנסות להבין את החוויה הסובייקטיבית דרך שחזור. הפרדוקס הקליני מזמין אותנו לקחת על עצמנו להכיר את הצד ההורי והשומר שבמעשים פוגעניים, במידה שצד כזה אכן קיים. כך נוכל לאפשר להורה הפוגע להכיר גם את הצד הלא-הורי והבלתי-נסבל של מה שחולל בבנו או בתו.

4. שחור ולבן – תומס אוגדן

המטפל המצוי הודף תפקיד זה מכל וכל, ואלי גם יזעק זעקה גדולה ומרה: "לגיטימציה!" תגובה כזאת גם טבעית וגם מאלפת. התגובה מלמדת עד כמה אנו המטפלים דוחים מכל וכל את החוויה הפנימית של בני המשפחה. במילים אחרות, עד כמה חשוב לנו לראות את עצמנו כשונים תכלית השינוי מהורים פוגעניים ועד כמה דמיון כלשהו אתם עלול להבהיל אותנו.

כאן אנו זקוקים לליווי העדין והמעמיק של הפסיכואנליטיקאי האמריקאי תומס אוגדן (2003). אוגדן היה הראשון שהצליח לאפשר מפגש "ידידותי" עם המושגים של מלני קליין גם למטפלים שאינם כבר "קליניאנים" מושבעים. בספרו "מצע הנפש" אוגדן מסביר את המושג "סכיזואיד-פרנואיד" כמישור של

קיום בינאישי, מישור בו אדם "משתמש" באדם אחר בצורה מסויימת. המצב ה"דפרסיבי" הוא מישור שונה, יותר מפותח. החידוש החשוב ביותר של אוגדן הוא בדגש שהוא שם על התנועה המתמדת הלוח וחזור בין שני המישורים הללו. התפתחות רגשית איננה כרוכה בהחלפת המצב הסכיזואיד-פרנואיד במצב דפרסיבי אחת ולתמיד ובאופן מוחלט. אוגדן מזמין אותנו להתבונן ביכולת שלנו לנוע בין שני המצבים, כלומר לא להיבהל יותר מן המידה מכניסה זמנית והפכיכה למצב הסכיזואיד-פרנואיד.

רמת המובחנות המאד נמוכה של משפחות המתעללות בילדיהן מתתאפיינת בהתנהלות בינאישית במישור הסכיזואיד-פרנואיד. הרצון שלנו לברוח מכל דמיון בינינו ובן ההורים הפוגעים משקף את הבהלה שלנו מלמהכיר במישור זה בחיינו אנו. לשם כך אנו זקוקים לאוגדן.

המישור הסכיזואיד-פרנואיד מתאפיין בראש ובראשונה בחלוקה מוחלטת לכאורה בין הטוב והרע, הלבן והשחור. פיצול זה מאפשר אמונה ב"לבן" הטוב והמוחלט, ו"שומר" את הטוב מפני כל זיהום. העולם מתפצל לרשויות של טוב ורע, וחלקי העולם שייכים לזה או לזה לפי כללי "משחק סכום אפס", כלומר אחד על חשבון השני. אם למישהו במשפחה טוב, הוא בוודאי "לקח" את הטוב "על חשבון" מישהו אחר. הפיצול קיים גם בתחום הזמן. במישור זה קיים רק זמן הווה, ומצב עכשיוי משוייך לכך ל התקופות הקודמות. אין "הסטוריה" שאפשר להבינה על פי התפתחויות והשפעות מורכבות. במישור זה אנו תמיד אומרים "הוא התחיל". המישור הסכיזואיד-פרנואיד מקיים את ה"משוואה הסימבולית", כלומר הסימן שווה למסומן, ללא מתווכים וללא הפשטה. מכה אינו מבטאת מצב רגשי, אלא המכה והמצב הרגשי אחד הם. המכה "מלמדת לקח" בעצם קיומה, ואין לה קיום אחר למשל במצב פגוע סובייקטיבי אצל מי שקבל את המכה. במישור זה קיימים פתרונות מאגיים לכל דבר, החל מ"דף חדש" וכלה בפגיעה קשה. חייב תמיד להיות משהו שפותר קושי רגשי באופן מיידי ומוחלט. לכן אין מקום לעיבוד של אבדנים ולא לגעגועים, שאינם פתירים על ידי לחשו של קוסם. פועל יוצא מכל האמור כאן – או אולי המקור שלו – שאדם משתמש בחברו כדי באופן מיידי ומאגי להעביר את ה"שחור" שלו "על חשבון" חברו. בפעולה זו, הזדהות השלכתית, אדם מחיה את השחור ואת הבלתי נסבל אצלו, למשל אלימות, על ידי יצירת מצב בו חברו עכשיו מרגיש את הרע ופועל לפיו. ככל שחברי יותר שחור, אני מלבין כנגדו. הקורא בוודאי יכיר נקודות דומות בין מישור זה ובין פעולות הוויסות. כל אחד יכול להכיר בלי גאווה גדולה שהוא עובר דרך מצבים רגשיים כאלה לא פעם, למשל בתגובות הרגשיות המיידיות שלנו לאיום. באזור שלנו עולמנו

הרגשי לא תמיד נמנע ממצבים כאלה מול איום בטחוני, או בהתנהלות היומיומית בכבישים. אוגדן מנחם אותנו שמעברים דרך המצב הסכיזו-פרנואיד אינם סימן קבוע לאישיות גבולית.

לעומת המצב הסכיזואיד-פרנואיד, אוגדן מתאר את המצב הדפרסיבי בקווים הדומים למישור האינטר-סובייקטיבי שהזכרתי למעלה. כאן אנו מרגישים שאנו מתפקדים במיטבנו. כל חוויה מתווכת באמצעות העולם הסובייקטיבי, ואנו משייכים סובייקטיביות שונה ומשמעותית לעצמנו ולזולתנו. קיים רצף בעולם הסובייקטיבי והמשכיות בעולם הפנימי. ההיסטוריה הפנימית שלנו מעסיקה אותנו ואין לנו שחרור ממנה. מה שפחות טוב בה גורמת לנו לעצב ולתחושות של אבדן שאנו מסוגלים לשאת תוך תקווה שמה שאפשר להכיר אפשר לשנות במידה מסויימת בעתיד, אבל אין אנו נזקקים לתיקון של העבר. המצב זכה לשמו "דפרסיבי" הודות ליכולת זו להיות גם עצובים. כלפי הזולת אנו מסוגלים להרגיש אשמה, כלומר לשאת רגש קשה בתוכנו בלי להעבירו לזולתנו. אנו מסוגלים לשאת חרדה שמא במהלך ההתנהלות שלנו עם עצמנו פגענו בזולתנו. אוגדן מזהיר אותנו שמא נשלה את עצמנו שאפשר להחזיק את עצמנו במצב הדפרסיבי תמיד. הוא מציע שהבריאות הנפשית שלנו מתבטאת ביכולת שלנו להיכנס למצב סכיזואיד-פרנואיד תוך מספיק ביטחון שמדובר במעבר זמני ושנוכל גם לחזור למצב הדפרסיבי. לדברי אוגדן, אנו גם מרוויחים רווח נפשי ממעברים אלה, המשחררים אותנו באופן רגשי עמוק מהנחות דפרסיביות מיושנות המעכבות גדליה.

לדעתי הליווי הקליני של אוגדן נחוץ לנו במפגשים עם משפחות המתעללות בילדיהן משלשה טעמים. הראשון, מפגש עם אנשים השרויים במצב סכיזואיד-פרנואיד והעמידה מול השלכה הזדהותית מאתגרים אותנו במפגש עם התגובות הסכיזואיד-פרנואיד שלנו. אם ניבהל מפני עצמנו, נימנע מלפגוש את המטופלים באופן רגשי עמוק. התוצאה הלא רצויה היא פיצול "מקצועי" מצד המטופלים, ששומרים על ה"טוב" שבהם על ידי הכרה רק ב"רע" אצל המטופלים. ה DSM אז מתגייס בקלות בלתי נסבלת כדי להדביק כותרות פסיכיאטריות על אותו "רע" ולהבדיל בין מטופל למטפל.

הטעם השני שחשוב לאפשר לעצמנו מפגש בסכיזואיד-פרנואיד שלנו הוא שהמטופלים שלנו זקוקים למהלך זה. מטופלים השרויים במצב מפוצל לא יוכלו להתקדם לדפרסיבי בכוחות עצמם. ככל שלא ניתן לעצמנו להיכנס למצב הדומה לשלהם, המטופלים מרגישים עוד יותר בדידות וייאוש ומרחק מאתנו. אבל

אם ניכנס מרצון ל מצב סכיזואיד-פרנואיד מול המטופלים , ונקבל על עצ מנו להתרגש ו "להשתגע" שם באופן זמני, אנו יכולים לאפשר למטופלים חוויה חדשה לגמרי של כניסה על מנת לצאת , על מציאת פתח היציאה, על מעברים כואבים אבל אפשריים בין מצבים. הביטוי הקליני להתליך זה הוא כשנכיר מה עבר עלינו ונחשוף את רגשותינו ונתחיל להרהר על מה שקרה בינינו ובן המטופלים , המטופלים יכולים לעבור את המעבר יחד אתנו ולהתחיל להשתתף במצב דפרסיבי, ולו לרגעים בודדים.

הטעם השלישי הוא טעם מדעי . עוד לא נאמרה המילה המדעית האחרונה על משפחות המתעללות בילדיהן, ועלינו להכיר כי עדיין רב הסמוי על הגלוי בתחום הזה . כדי ללמוד את השטח צריך לא רק להתבונן עליו מרחוק . גם ההשתתפות בתוך ה "בוץ" מלמדת על הרבדים השונים והמורכבים של חווית ההתעללות במשפחות. הרווח כפול כאן , מכיוון שהוא כולל גם את הפשרות ללמוד משהו מהותי על עצמנו, על הצד היותר קרוב לפגיעות גם בתוכנו, על מה שנחוץ ליצורי אנוש בכדי להישמר מפני פגיעות.

5. עולם העור – פרנסיס טאסטיין

בספרו "הקצה הפרימיטיבי של החוויה " מגייס אוגדן (2001) את הפסיכואנליטיקאית הבריטית פרנסיס טאסטיין (1992) . כדי לרדת לתחתית החוויה של התעללות, ניקח את טאסטיין עצמה ואת הגותה בעיבודו של אוגדן כמלווים נאמנים . בתחתית השאול דנטה מצא לא אש ותבערה אלא קרח וקיפאון מוחלט . אף כאן, בתופעות של התעללות קשה, אנו מוצאים לא חמת זעם אלא קיפאון וקליפות אוטיסטיות

טאסטיין טענה שאפשר להבין תופעות אוטיסטיות אצל אוכלוסייה מסוימת של אנשים הסובלים מאוטיזם היא כפעולה אוטומטית של הקשחת ה "קליפה" החיצונית של הגוף ושל הנפש כדי לשמור מפני הכחדה . שוב אנו פוגשים שמירה קיצונית . טאסטיין, ואוגדן בעקבותיה, תיארו חוויה בסיסית אוטיסטית של עור הגוף שאינו מחזיק את פנים הגוף . התחושה, במישור התפיסית של חוש המישוש, היא שמה שצריך להישמר בפנים דולף או מטפטף החוצה ומסכן את עצם קיומו הפיזי של האדם . תחושות מקבילות הן של ריקבון, של חללים פנימיים, ושל נפילה אין סופית. התחושות מעוררות תגובה רגשית של בהלה תהומית, גועל, ושיגעון, הרבה מעבר לפחד או חרדה . כדי לשרוד , האדם יוצר מעין קליפה תחושתית חיצונית קשוחה שמחליפה את העור המחורר . אותה "קליפה" נוצרה על ידי גרימה הגברת התחושה של נוכחותו של העור , גם עד כדי כאב . למשל פעולות כמו לרקוע על הרצפה או לדפוק את הראש בקיר גורמות

להרגיש את קיומו של העור, ובכך להרגיש ביטחון שהעור מחזיק את התכנים הפנימיים. פעולות שחוזרות על עצמן וגם פעולות היוצרות כאב במכוון כגון חתיכה-עצמית, תפקידן לאושש קיומו של "קליפה קשיחה" ויותר בטוחה. החוויה של הזמן במהלך תופעות אלו היא שהזמן קפוא, יש רק נצח, כמו הקרח במדור התחתון אצל דנטה. במצב האוטיסטי האדם משתמש באובייקטים שלו באמצעות המנגנון של "הזדהות הדבקתית" (adhesive identification). במנגנון הזה האדם השרוי במצב אוטיסטי משתמש באנשים אחרים כמו תחבושות לעורו המתפורר. המנגנון מתבטא או באמצעות מגע של ממש עם העור של הזולת, או דרך פעולות של חיקוי היוצרות תחושה של קיום העור באמצעות קומו של העור של הזולת. מסיבה זו אודגן הציע לקרוא למישור קיום זה מישור "האוטיסטי-מגע" ("autistic-contiguous"). בהמשך ל"עולמות העין והאצבע" שהצעתי למעלה, אני מכנה מישור קיום זה "עולם העור". על פי הבנה זאת, טאסטינהגה לומר לילדים אוטיסטיים שבטיפולה, "אתה מפנה לי גב קשיח על-מנת לשמור על הבטן הרכה". היא נהגה להוסיף במשך הזמן שהגב הקשיח והקליפה אמנם יוצרים ביטחון, אבל אינם מאפשרים מגע אנושי הנחוץ כדי לגדול.

משפחות המתעללות בילדיהן שריות ב"עולם העור" משני צדדיה של ההתעללות, סיבה ותוצאה. סיבה: לא פעם המכות – ולפעמים גם המגע המיני – מקורם בתחושה של חידלון בלתי נסבל אצל הפוגע. ה"פגיעה" משמשת הצלת נפשות, גירוי של העור של הפוגע כפי שתיארתי למעלה. העור של הקרבן – גם העור האינטימי של אברי המין – מעניק הזדהות הדבקתית וקליפה שמחזיק את הנפש מהשתפכות קטלנית. ותוצאה: תחושת החידלון והצורך ליצור קליפה קשיחה מהווים חלק מרכזי מתופעות הקליניות של תסמונת פוסט-טראומה (PTSD). לפעמים מה שמתואר כדיסוציאציה מתפקדת יותר עמוק ברובד של יצרת בועה/קליפה אוטיסטית. במידה שהפוגע היה בעצמו קרבן בעברו, המגע הפוגע מהווה ביטוי לתוצאה ולסיבה גם יחד.

טאסטינהעידה על עצמה שהיא אישה "מוזרה" שתופעות אוטיסטיות אינן זרות לה לגמרי, וזה מה שאיפשר לה להתקרב לילדים אוטיסטיים ולהבין לנפשם. היא ציינה, ואודגן הדגיש אחריה, כי האדם השרוי ב"עולם העור" נמצא בבדידות מוחלטת, והחוויה שלו הבסיסית יותר צרת בהלה וגועל אצל בני אדם מסביבו. כמו במישור הסכיזואיד-פרנואיד, גם ב"עולם העור" עלינו להכיר כי כניסה למישור זה מהווה חלק

נורמאלי של החוויה האנושית, בתנאי שאפשר גם להיכנס וגם לצאת ממנו, להזרים בחזרה את הזמן. אוגדן הקפיד לתת דוגמה מהחוויה האוטיסטית-מגעית האישית שלו ביחס לdeadlines.

במפגשים שלנו עם משפחות המתעללות בילדיהן, אנו לוקחים על עצמנו לעבור דרך "עולם העור", הן כסיבה והן כתוצאה. אנו פוגשים אנשים שהחוויה של ההתעללות חוויה של הקפאה, של נצח, של בדידות מוחלטת, של שיגעון. ושל אלמות. בעולם העור אין אומר ואין דברים. קודם עלינו לקחת על עצמנו מגע עם החוויות האישיות שלנו ב"עולם העור". באמצעות השתתפות כואבת אבל לא מבוהלת או קפואה בתחום המשותף לנו ולמטפלינו, אנו יכולים להוסיף לחוויה שלהם זמן ומלים שטרם התקיימו. נקודה קלינית זו נוקבת במיוחד כאשר אנו מבקשים מהנפגע – או מן הפוגע – לספר על הפגיעות. אם אין מלים, אולי האילמות מביעה חלק עמוק של החוויה ולא דווקא הסתרה מכוונת. במצב זה, המלים הראשונות צריכות להיות שלנו, לא כדי לשים מלים שלנו בפי המטופלים אלא כדי להחיות קיומן של מלים בגרונם של המטופלים. וכל מה שציינתי למעלה על שלשת הטעמים למפגש שלנו עם הסכיזואיד-פרנואיד שלנו תקף יותר ונחוץ יותר לגבי "עולם העור".

6. קו התפתחותי מיוחד – אנה פרויד

כיצד אפשר לנוע קדימה כאשר קיימת הקפאה חוויתית אוטסטית? גם דנטה התקשה למצוא דרך הגיונית לצאת מהמדור התחתון והקפוא של התופת. הוא תיאר היפוך פתאומי ובלתי-מוסבר. במידה רבה אנו יוצאים מהחוויה התהומית של הקליפה הקשיחה מבלי להבין לאן פנינו. ברגע זה אנו זקוקים למפה התפתחותית, גם אם הקשר ההגיוני בין המפה ובין החוויה הקפואה ב"עולם העור" יתבהר רק עם הזמן. את המפה המחוצה לנו נקבל מידיה של המלווה הבאה בתור, אנה פרויד.

במושג "קווים התפתחותיים" אספה אנה פרויד (1978, 2002) חמישים שנה של התבוננות על התפתחות תקינה ופתולוגית של ילדים. המושג מורכב משלוש רמות שעליהן נתעכב תחילה (פלשמן, 2002). ה"רצפה" של ההתפתחות היא החומר ההתפתחותי שמתארגן עם רצף שאפשר להכיר. דוגמה הראשונה לקו כזה, ההתפתחות הפסיכו-מינית שציין פרויד האב. הרצף מתבטא בהשפעתו של כל מצב של התארגנות של "כלכלת העונג הפיזי" על השלב הבא, בהשתלשלות הידועה מארגון אוראלי לאנגלי-סדיסטי לפאלי-אדיפאלי וכו'. באופן פרוספקטיבי הרצף מצביע על ההשפעה הישירה של החויה בכל שלב על

ההתארגנות והחווייה בשלב העוקב . באופן רטרוספקטיבי , הרצף מציין את ההשפעות המשוערות של שלבי התארגנות מוקדמות על המבנה והחווייה של חיי המין של המבוגר . קווים אחרים ב"רצפה" הם ההתפתחות של יחסי אובייקט, התפתחות האכילה וכו'.

הרמה השנייה במושג "קו התפתחותי" היא ה"קירות" של ההתפתחות. ברמה זו הילד עוסק בתיאום בין קווים שונים. הילד כאן "עושה משהו" עם החומר ש"קבל" על הרצפה, הוא מחבר חוויות מקווים שונים, והפעילות ההתפתחותית הזאת מעניקה לו תחושה של בעלות על התפתחותו . דוגמה פשוטה, פעוט שמבקש במילים "רוצה שוקו", מחבר בין התפתחות השפה ובין התפתחות האכילה. לא פעם מכירים את ההנאה של הילד מההשיג ההתפתחותי שבבקשתו, עוד לפני שהוא נהנה מהשוקו שביקש. ואם יוסיף את המילה "בבקשה", הוא יוצר חיבור גם עם הקו ההתפתחותי של יחסי אובייקט , ויהיה מרוצה מעצמו ומהפעילות ההתפתחותית שלו לא פחות מההורה שמרוצה שהילד "מנומס".

הרמה השלישית, ה"תקרה" של המבנה ההתפתחותי היא רמת ה"מתאם הכללי", תחושת הילד שמתוך כל הפעולות של התאמה בין הקווים , הוא מכיר ביכולת הכללית שלו להצליח לבצע התאמות וחיבורים אלה בלי סוף. בתקרה, הילד מרגיש שה"אני" שלו מציין אוסף של פעולות קטנות של תיאומים בין קווים, וביטחון ביכולת שלו להמשיך ולבצע תיאומים אלה בהמשך.

ילדים שעברו התעללות פיזית ומינית נפגעו בכל שלוש הרמות של הקווים . לכן ההתפתחות שלהם נפגע לא רק מתכנים של פגיעות , אלא גם התהליך ההתפתחותי עצמו הופך להיות עמוס ושרוי בסיכון כללי. ברמת ה"רצפה", כלכלת העונג של הגוף התעוותה עם עומס של כאב ותוקפנות או עודף של סיפוקים מיניים. בתחום הליבידו נקשרו אובייקטים למעשים באופן משובש ובעל עצמה רבה. במקום שאב, למשל, אמור לעזור לבתו לא להיבהל מהמשיכה שהיא מרגישה כלפיו, כאן האב ניצל את המשיכה הזאת מצידה כדי לענג את עצמו . מכיוון שמדובר בתחום של פנטזיות ומשיכה גם מצד הבת , כוח הפיתוי דומה לכוח המעשה ולפעמים מאד קשה להבחין בין פנטזיה למציאות מוחשית (Sandler & Fonagy, 1997). מבחינה קלינית, תפקיד העובד הסוציאלי אינו רק לנסות לבלוש אחרי המעשה . תפקידו כולל הצורך לבחון כיצד האב מילא את תפקידו הרגשי לגון על בתו מפני המשיכה שלה אליו . בתחום התוקפנות, הילד לומד לווסת מתח תקפני דרך ביטוי ישיר אליהם.

ברמת ה"קירות", התיאום בין הקווים, המצב עוד יותר סבוך. הדרך הנורמטיבית לווסת יצרים עוברת דרך תיאום שהולך ומתחזק בין הקווים. למשל, הילד אמור ללמוד שחיבור בין הקו היצרי ובין הדיבור מאפשר וויסות יותר מוצלח ואמין מאשר וויסות יצרי לבד. כשהוא מתאם בין יצרים ובין דיבור, יחסי אובייקט, אכילה או שליטה על הגפיים, הוא אמור למצוא יותר ויותר תיאומים מוצלחים שדרכם הוא חש תחושת בעלות על פעולות ה"אני" הללו. ואילו במצב של התעללות פיזית או מינית, הקו היצרי מתעורר וצף מעבר ליכולת לחבר אותו עם עוד קווים. לכן הילד אינו נותן אימון בתהליכים של חיבורים ותיאומים, ואן לו סיבה ל"אמן" את וכוחות האני. כאן מדובר באחר מהמישורים בהם ילדים זקוקים ל"מזון" התפתחותי מצד ההורה, כדברי אליזבת יאנג-ברוהל.

לחולשה ביצרת חיבורים בין הקווים שתי תוצאות הוות אסון. התוצאה האחת נעוצה בקושי ביצירת "עידונים" (sublimations). עידונים אינם מנגנוני הגנה, אינם דרך לומר "לא" ליצרים. עידונים הם תיאום מרכזי בין שני קווים, זה של היצרים וזה של החשיבה והלמידה. ילד בגיל "חביון", תקופת בית הספר היסודי, חש יחסית פחות נדחף על ידי יצריו ומסוגל להעביר חלק מיצריו לתעלה עקיפה של החשיבה. למשל, ילד שעניו "אורות" כשהוא כובש תרגיל חשבון או שלב במשחק במחשב, שמשקיע בהבנת סיפור וזורח כאשר הוא מצליח להבין משהו חדש, הוא ילד שסולל את ה"כביש העוקף" הזה שמחבר בין עונג פיזי ובין עונג מנטאלי. (במצב תקין קו התוקפנות נוסע במסלולים שקו העונג סלל, תהליך המכונה "מיזוג הדחפים" [drive fusion]). עבורו הראש מתחיל להוות "אבר מין משנה", אבר שדרכו הוא יכול לתעל חלק מיצריו. רכישת עידונים בגיל חביון הוא התיאום הבין-קווי החשוב ביותר. על הילד לנצל תקופה זאת של יתרון יחסית לכוחות האני על היצרים. מתחילת גיל התבגרות, היתרון חוזר להיות של היצרים, ומתבגר שמוצף יצרים מתקשה להעביר יצרים חזקים דרך כביש שלא נסלל קודם. זאת הסיבה שבספרו הראשון על גיל ההתבגרות טען פטר בלוס (1962) שילד שלא רכש עידונים אינו יכול להשלים התפתחות נפשית של התבגרות. ילדים שסבלו מהתעללות אינם רוכשים עידונים בקלות. ניסיונם לימד אותם כי חשיבה אינה מרסנת יצרים וכי דחף מתבטא ישירות ללא גבול. גם ההטענה היצרית העודפת, של עונג או של תוקפנות, מעמיסה על היכולת לסלול כבישי חשיבה גם בגיל חביון.

הסיכון השני ברמת התיאום בין הקווים הוא סיכון של קושי לחבר יחדיו – או להחזיק יחדיו – תחושות המציאות ותחושות הדמיון. נחזור כאן להגות היותר מוכרת של ויניקוט, עם עדכונים מצד פטר פונאגי.

ויניקוט (1995) תיאר את היכולת של תינוק בחצי שנה הראשונה ליצור "חפץ מעבר" (transitional object) המבוססת על היכולת להשתחרר מן השאלה המבחינה בין מציאות ודמיון. הבד הרך והרטוב, ספוג טעם וריח של אמא, משמש בו זמנית אמא (פנטזיה) ומציאות (בד). לפי ויניקוט, היכולת לגדול במישור הנפשי מותנית ביכולת זו לאפשר למחיצה להסתלק, עם "דובי", עם "חברים דמיוניים", עם משחק סימבולי' ולאחר מכן עם יצירות אומנותיות ועם קשרים עמוקים. לדעתי יש לראות ביצירה של תופעות מעבר חיבור בין שני קווים, בין קו ההתמודדות עם המציאות ובין קו של פיתוח הדמיון. לפי תפיסתי, הכוונה של ויניקוט היא שכדי להרגיש שלמות פנימית – במושגים של אנה פרויד כדי לעשות חיבורים מהותיים בין שני קווים אלה – הילד צריך לאפשר לחלק המציאותי ולחלק הדמיוני של עולמו הפנימי להתחבר יחדיו, וחיבור זה מתאפשר באמצעות חוויות של "תחום המעבר" (transitional space). ילדים שחוו התעללות קשה אינם יכולים לאפשר רפיון זה בביטחה. יש וילד יציל את עצמו באמצעות דמיונות על עולם אחר, אבל לא ייתן למציאות דריסת רגל בעולם זה של הפנטזיות. ויש שילד יתבצר במציאות ויעמוד שם על המשמר ולא ייקח סיכון של פנטזיה כלשהי. ויש שילד ידלג בין מציאות ובין דמיון, אבל לעולם לא יפגוש את שניהם בו-זמנית. התעללות יוצרת חוסר יכולת "פסיבית", חשש מוחלט מפני "סילוק" המחיצה בין מציאות ודמיון. הסיכון ההתפתחותי הוא שהדמיון לא יוכל להעשיר את המציאות, שהמציאות לא תוכל לעגן את הדמיון, ושהילד לעולם לא ירגיש שלם. כאן נוסף דבריו של פטר פונאגי (2002) על "מנטליזציה" (mentalization). לדבריו, התפתחות נפשית זקוקה למרחב של מפגש בין הקיים ובין מה שהיה יכול להתקיים. פונאגי רואה במעבר זה יסוד ההתפתחות הנפשית. דבריו קרובים לדברי ויניקוט כפי שהצגתי אותם, כלומר שהקיים (מציאות) והיכול להתקיים (פנטזיה) נפגשים בו זמנית (בתחום המעבר), ורק מפגשים אלה משחררים אותנו מה "משוואה הסימבולית" שפגשנו למעלה בתחום הסכיזואיד-פרנואיד. ועוד טרגדיה קלינית, שהילד שאינו יכול לשחק אינו יכול להיעזר בטיפול נפשי, לפי ויניקוט (1995). לדבריו, יהיה צורך קודם לשקם את תחום המעבר, ללמד את הילד לשחק, ורק אז ליצור טיפול משמעותי באמצעות המשחק.

ברמת ה"מתאם הכללי", אפשר להבין מכל האמור למעלה כמה שליל שליל שסבל מהתעללות יהיה קשה לסמוך על חוויות מהותיות של חיבורים בין הקווים כדי להרגיש בטוח בעצמו בתור אחד שיועד "לחבר את

עצמו". בקליניקה אנחנו פוגשים ילדים שמוכנים לוותר על ה "אני" הפנימי שלהם כדי לשרוד , לרצות, להסתפק בחלקים לא מותאמים.

אפשר להגדיר "קו התפתחותי" מיוחד לילדים שעברו התעללות . הקו המיוחד יכול את הסיכונים ההתפתחותיים ולא רק את התוצאות ההטראומתיות הישירות. התכנית ההטיפולית אינה יכולה להרשות לעצמה להיות מכוונת רק להפסקת ההתעללות. הפסקת ההתעללות היא תנאי הכרחי להחלמה, אבל לא תנאי מספיק. החלמתו של ילד חייבת לכלול גם את החזרה למסלול של התפתחות תקינה . המקרה של התעללות, עלינו לתכנן כיצד מתגברים על הסיכונים ההתפתחותיים שציינתי למעלה. המכשולים האלה מהווים קושי מיוחד ביכולת של הילד לעבור גיל התבגרות עם התפתחות תקינה . התכנית שלנו חייבת לכלול גם את מה שנחוץ כדי להתבגר, למשל להחזיק את הקול הפנימי אצל בנות (גיליגן, 2005) והיכולת לגדול בתוך גוף מיני בוגר (לאופר ולאופר, 2005) . אחד הפרדוקסים האכזריים בעבודה עם התעללות הוא שהיכולת של המשפחה להפסיק התעללות אינה שווה ערך ליכולת של המשפחה לתת לילד מה שנחוץ לו כדי להמשיך להחלים , כלומר לעבור למסלול של התפתחות תקינה . במושגים של בואן , גם למשפחה בכלל וגם לילד המתפתח בפרט , הפסקת ההתעללות אינה מהווה בהכרח עלייה ברמת המובחנות של המשפחה. לדעתי תנועה בכיוון של עלייה ברמת המובחנות , גם בקצב איטי ומהוסס, נחוץ בכדי שהמשפחה תשתתף בקידום ההתפתחות של הילד.

7. "אנחנו" מתפתחים – ל.ו.ויגוטסקי

חזרנו להגותה של א ליזבת יאנג- ברוהל על השתתפות בהתפתחות . מקור הראיון הזה בהגותו ההתפתחותי של הפסיכולוג הסובייטי ל.ו. ויגוצקי (2003, פלשמן ואבנט, 2005). מסיבות היסטוריות תורה זו, שויגוצקי גיבש בשנות העשרים והשלושים למאה הקודמת חוזרת למערב בכלל ולישראל בפרט באיחור רב. ויגוצקי טען שההתפתחות אינה תופעה "פרטית" המתרחשת רק בתוך הילד . אדרבה, הרגעים של קידום ההתפתחות מתרחשים ביחד עם מסעיים התפתחותיים , שותפים. לדוגמה, נתבונן בתינוק שבונה מגדל של חמש קוביות אבל אינו יכול להוסיף קוביות ששית בלי להפיל את המגדל. ויגוצקי ראה ב "ציון התפתחו תי" זה, מה שהילד נכשל לעשות לבד , את הדרך ב "מערב" להגדיר רמה התפתחותית. ויגוצקי טען שיש הבדל מהותי בין תינוק שאינו בונה מגדל של שש קוביות לא לבדו ולא עם

סיוע, ובין תינוק שאמנם אינו מצליח לבדו אבל כן מצליח יחד עם סיוע. . לתינוק השני הקוביה הששית מהווה "תחום ההתפתחות העתידית", מעין ביקור, באמצעות ההצלחה "שלנו", בהצלחה "שלי" הקרבה ובאה. ילדים מתעניינים דוקא כאן, וההצלחה ב"אנחנו" מעניקה להם תקווה וביטחון ב"אני", שיש לו לאן להתפתח.

ויגוצקי מרחיב את הדרך בה אנו יכולים להתייחס ל"ליווי התפתחותי" עם הילד ועם המשפחה. הילד יהיה זקוק ל"שותפים התפתחותיים" דווקא בנקודות ש הסיכונים שההתעללות יצרה עלולים להכשיל אותו. . לדוגמה, הוא יזדקק לשותפים כדי ליצור עידונים. . אחת מהמטרות ההתפתחותיות החשובות בתכנית הטיפול היא להתחיל "להדליק את הראש", ליצור חוויות מענגות של הצלחות לימודיות. כוחות ה"אני" של הילד לבדו חלשים מול יצריו, אבל כוחות ה"אנחנו" יכולים לעמוד מול היצרים וליצור עונג בלמידה. כמו כן הילד לבדו נבהל מדי ואינו מרשה לעצמו לסלק את המחיצה בין מציאות לדמיון, אבל תחום המעבר "שלנו" נוצר יחד אתו, והוא משתתף בו. בשתי הדוגמאות, על המטפל להיות מוכן שהילד אינו מיד "מפנים" את מה שעשו ביחד. המטפל יצטרך לסמוך על תחושת השיתוף, שהוא חווה יחד עם הילד, כדי להיות מספיק בטוח שמהווה "קרה" במפגשים במישור ה"אנחנו" גם אם אינם מתקיימים עדיין בתחום ה"אני".

8. מפגשים אפילו בתופת – מרטין בובר (ודניאל שטרן בהופעה חוזרת)

המילה "אנחנו" אינה מציינת חוויה שנגישה לילדים שעברו התעללות במשפחותיהם. . שייכות שאינה מסוכנת לא הייתה מנת חלקם. אבל מכל האמור לעיל, בלי שייכות, שותפים, "אנחנו", אי אפשר לגדול. מה יאפשר לילדים שעברו התעללות להתנסות בחוויות "אנחנו"?

סוף התשובה בתחילתה. לפני יותר משמונים שנה כתב הוגה הדעות היהודי-גרמני מרדכי מרטין בובר ספר קטן בשם "אני ואתה" (תרגום מחדש, א. פלשמן, בהכנה). בספרו בובר גיבש תחילתה של הדרך אל ה"אנחנו", ונתן לצעדים הראשונים של הדרך ביטוי נפלא, יותר נשגב מאשר ברור. כך דרכם של צעדים ראשונים. בימינו הרבה יותר קל להבין את הגרעין של דברי בובר, והוא שבני אדם זקוקים למפגשים עם אנשים אחרים (ועם הטבע ועם יצירי הרוח) שבהם הפנייה המלאה של אחד מול השני מאפשר קיומם וגדילתם של השניים. כיום אפשר לקרוא למפגשים מסוג זה אינטר-סובייקטיביים. בובר קרא למפגשים

פנים אל פנים בשם קשר "אני-אתה", שם המציין יחס של הדדיות בין שני סובייקטים . המגע עם אנשים אחרים (או הטבע או יצירי הרוח) שבו אדם מנצל את רעהו לשם שימוש תכליתי או התנסות "פרטנית" הוא קרא בשם קשר "אני-הוא".

אין ספק שהתעללות מינית או פיזית היא הקצה של עולם "אני-הוא". ילד שחווה יחסי אנוש רק בתחום הזה לא בקלות ייתן אימון בקשרים מסוג "אני-אתה". אולם לדעתי חלק משמעותי מה "טיפול" בילדים שעברו התעללות, מהרגע הראשון של האבחון , הוא חיפוש אחרי הזדמנויות לאפשר רגעים של "אני-אתה" איתם. לדעתי רגעים כאלה יכולים להחזיר לילד את התקוה שהוא "שייך" למין האנושי, במובן של שותף ביחסים הדדיים . מדברי בובר אפשר לקבל השראה או מטיבציה , והכרה בחשיבותם של רגעים אלה, אבל קשה ללמוד איך מקיימים רגעים כאלה "בתופת".

כדי לעמוד על טיבם של "רגעים" אלה, נוסף את עבודתו האחרונה של המלווה שבכר מוכר ל נו, דניאל שטרן (2004). בספרו *The Present Moment* (רגע הווה- רגע נוכחות) שטרן מתעד באמצעות ספרות מחקרית במדעי המוח רגעים קצרים (מ3 ועד 10 שניות) שמתקיים בהם מפגש מהותי של נוכחות הדדית. לדברי שטרן, גדילה מתרחשת ברגעים כאלה, כלומר אנשים יוצאים מרגעים כאלה שונים מאיך שנכנסו. עובדת קיום השינוי, תחושה של התרחשות של תנועה נפ שית, מעניקה תקווה להמשך החיים . אפשר לחבר רגעים אלה עם המפגש בתחום המעבר של ויניקוט ומפגשי "אני-אתה" של בובר.

מפגשים עם ילדים שעברו התעללות קשה הם מפגשים עם יצורי אנוש הסובלים מבדידות ויאוש עמוק ים. הרבה לפני שנוכל לתקן את המעוות, להעלות את רמת המובחנות של המשפחה, לעבור מוויסות לאנטר-סובייקטיבי, אפשר ליצור רגעים קצרצרים אבל משמעותיים ביותר של מפגשים פנים אל פנים שמעניקים לילד שייכות נפשית הנובעת מגע אנושית דדית. כפי שהדגשתי למעלה , גם המטפל משתנה ברגעים אלה, שמהווים שורש ה"אנחנו" שכל כך נחוץ לילד.

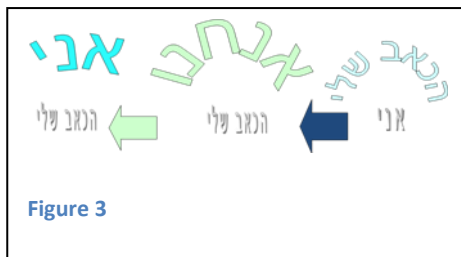
9. אינטגרציה – רוברט קיגן

בספרו המורכב *The Evolving Self*, העניק לנו המלווה הכללי והאחרון שלנו, הפסיכולוג ההתפתחותי



האמריקאי רוברט קיגן (1982), דרך להתייחס לספירלה של ההתפתחות. הוא הציע שבשנתיים הראשונות ה תינוק מרגיש שה "אני" שלו ספוג בתוך הגוף שלו, והיחס בין השניים מתהפך בגיל כשנתיים, כך שה "אני" כולל את הגוף. לאחר מכן הרגשות יותר חזקות מה "אני" עד שבאמצעות שיום וחשיבה ה "אני" מתרחב וכולל את הרגשות בסוף גיל החביון. גם המחשבות המופשטות הגדולות של המתבגר "גדולות עליו" - יותר חזקות מאני שלו, ולכן קשה לו לשקול בין מחשבה למחשבה אחרת. רק בסוף גיל ההתבגרות, ה "אני" מתרחב, ועכיו מרגיש בעלות על הגוף והרגש וגם המחשבות. (ציור 2)

אולם בטראומה, ובהתעללות במיוחד, המחשבות והרגשות וגם תחושות הגוף חוזרות ומציפות את כוחות ה "אני". קיימת תנועה התפתחותית הפוכה, והילד חש שהאני שאינו יכול להחזיק בעלות על מחשבותיו,



רגשותיו ותחושות הגוף הוא "אני" נחלש, נסיגתי, לא ראוי, וחסר סיכוי. כאן אנו זקוקים להרחבת ה "אני" המתרחשת באמצעות יצירת ה "אנחנו" שפגשנו בדברי ויגוצקי. (ציור 3) יצירת ה "אנחנו" מכניסה יחד שותפות בהתפתחות (יאנג ברוהל), מפגש בתחום המעבר המאפשר לא ללכת לאיבוד (ויניקוט), יצירה ביחד של וויסות שיכולה להוביל לאינטר-סובייקטיבי (שטרן), מפגש השומר על הקיים ומחפש דרך להעלות את רמת המובחנות של המשפחה (בואן), כניסה ויציאה ביחד לתחום הסכיזואיד-פרנואיד (אוגדן) והאוטוסי מגעי (טאסטיין) ללא בהלה, תיאומים של חשיבה ושל תחום המעבר (ויניקוט) בקו ההתפתותי המיוחד (אנה פרויד), ורגעי "אני-אתה" (בובר ושטרן) ששייכות אנושית מתקיימת בהן.

מקורות

אוגדן, ת. (2001). הקצה הפרימיטיבי של החוויה. תל-אביב: עם עובד.

- אוגדן, ת. (2003). **מצע הנפש**. תל-אביב: תולעת ספרים.
- בובר, מ. (בהכנה). **אני ואתה**, (תרגום חדש, א. פלשמן) ירושלים: מוסד ביאליק.
- גיליגן, ק. (2005). "ההתפחות הפסיכולוגית של שנים". בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**, פרק 6.
- ויגוצקי, ל. (2003). **מחשבה ותרבות**. ירושלים: ברנקו וייס.
- ויגוצקי, ל. (2005). בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**, פרק 5.
- ויניקוט, ד. (1995). **משחק ומציאות**. תל-אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד. (2002, 2005) בתוך פלשמן, א. (עורך), **תקשורת טיפולית עם ילדים**, פרקים 17, 19, ובתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**, פרק 14.
- לאופר מ. & לאופר מ.א. (2005). "סגירה התפתחותית מוקדמת", בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**, פרק 4.
- פלשמן, א. (2005). "המתבגר בתוך משפחתו". בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**, פרק 7.
- פלשמן, א. (עורך) (2002). **תקשורת טיפולית עם ילדים**. ירושלים: משרד הרווחה.
- פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים) (2005). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. ירושלים: משרד הרווחה.
- פרויד, א. (1978). **תקינות ופאתולוגיה בילדות**. תל-אביב: דביר.
- פרויד, א. (2002), בתוך פלשמן, א. (עורך), **תקשורת טיפולית עם ילדים**, פרק 14.
- סטרן, ד. (2005). **עולמם הבינאישי של תינוקות**. מושב בן-שמן: מודן.

Baur, S. (1997). *The Intimate Hour*. New York: Houghton Mifflin.

Blos, P. (1962) *On Adolescence*. New York: Free Press.

Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P (1987) *Milan Systemic Family Therapy*. New York: Basic Books.

Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Aronson.

Dante (1994). *The Inferno of Dante*, A new Verse Translation by Robert Pinsky, Bilingual Edition. New York: Noonday.

Minuchin, S. & Fishman, H. C. (1981). *Family Therapy Techniques*. Cambridge, MA: Harvard.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of Self*. New York: Other Press.

Freud, S. (1919). "The Uncanny". *S.E.* 7: 219-252.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, Mass: Harvard.

Sandler, J. & Fonagy, P., Eds. (1997). *Recovered Memories of Abuse: True or False?* London: Karnac.

Selvini Palazzoli, M., Cecchin, G, Prata G., & Boscolo, L (1978). *Paradox and Counterparadox*. New York: Aronson

Stern, D. (2004). *The Present Moment*. New York: Norton.

Frances Tustin, F. (1992). *Autistic States in Children*. (Rev. Ed.) London: Routledge.

Winnicott, D. W. (1971). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. New York: Basic Books.

Young-Bruehl, E. (2003). *Where Do We Fall When We Fall in Love?* New York: Other Press.

