

תקשורת טיפולית עם ילדים



ערך: ד"ר אהרון פלשמן

משרד העבודה והרווחה השרות לרווחת הפרט והמשפחה
לשימוש פנימי בלבד

תקשורת טיפולית עם ילדים

לקט מאמרי יסוד



ערך: ד"ר אהרון פלשמן

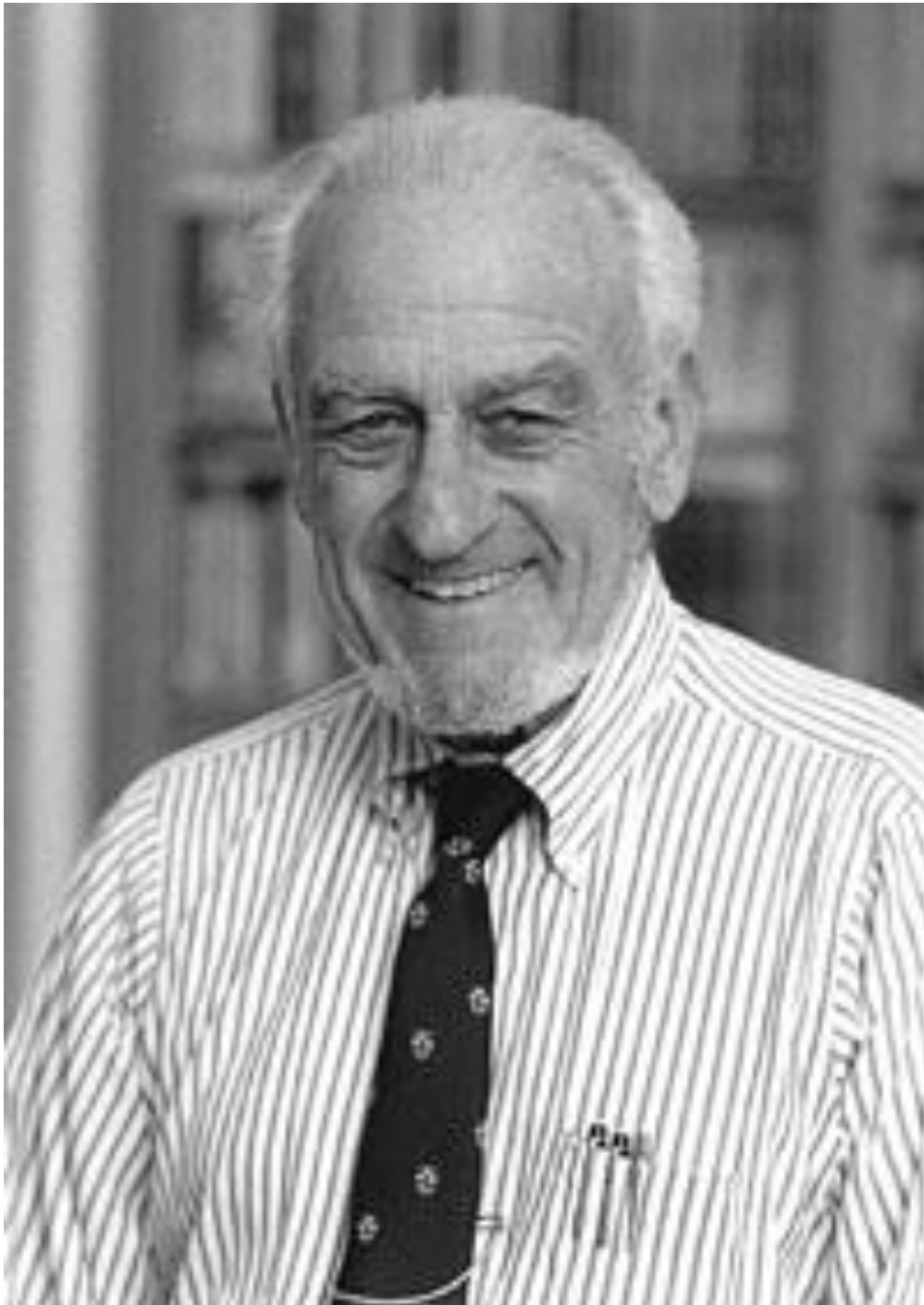
תרגומים חדשים: גייא פרמינגר

(אורי רופ: פרק 6, יוסי מילוא: פרק 10)

משרד העבודה והרווחה השרות לרווחת הפרט והמשפחה
תשס"ב 2002

DR. SEUSS: *IF I RAN THE CIRCUS* : איור בכריכה:
RANDOM HOUSE 1956

הספר מוקדש לזכרו של ידיד נאמן
אילדי ישראל ואילדי כל העולם



פרופ' אלברט ג' סולניט ז"ל

2002-1919

תוכן העניינים

הקדמת המפקחת הארצית על אלימות במשפחה.....	
פתח-דבר	
מבוא.....	

I. בסיס התקשורת

1. לתקשר באופן טיפולי עם הילד מאת א' גיימס אנתוני
2. על אמפתיה של מבוגרים כלפי ילדים מאת כריסטין אולדן
3. מחסומים רגשיים בהבנה ובטיפול בילדים קטנים מאת ברטה בורנשטיין

II. תקשורת עם הילד ועם משפחתו

4. המשפחה והתהליך הפסיכואנליטי עם ילדים מאת א' גיימס אנתוני
5. להגנת הטיפול בילדים מאת בראוליו מונטלוו וג'יי היילי

III. משחק

6. צעצועים והגיונות מאת אריק אריקסון
7. השקפה פסיכואנליטית על משחק מאת אלברט ג' סולניט
8. שלבים ליבידינליים, התפתחות האגו ומשחק מאת לילי א' פלר
9. תפקיד המשחק בהתפתחות מאת לב סמיונוביץ' ויגוצקי
10. משחק מאת דונלד ו' ויניקוט

IV. התהליך הטיפולי

11. ברית טיפולית ותפקיד הדיבור בטיפול בילדים מאת ג'ון א' שוולטר
12. הטכניקה של טיפול בילדים מאת אדית בוקסבאום
13. השלב ההתחלתי של הטיפול מאת פרדריק אלן
14. קווים התפתחותיים מאת אנה פרויד

V. היחס למטפל

15. העברה מאת ג'וזף סנדלר, הנסי קנדי ורוברט ל' טייסון
16. העברה והחצנה בגיל החביון מאת ארנה פורמן

VI. סינתזה

17. "אלברט" בן שבע שנים ותשעה חודשים מאת דונלד ו' ויניקוט
18. : "עדה" בת שמונה מאת דונלד ו' ויניקוט

אחרית-דבר

פתח-דבר

מקור הספר בחומר שקראתי במהלך סמינר בהתמחות בפסיכיאטריה של הילד שהנחה מורי פרופ' ג'ו קריימר. אני גאה להציג את עצמי כתלמידו של פסיכיאטר ילדים דגול זה, שניהל במשך שנים רבות את היחידה בבית-הספר לרפואה על-שם אלברט איינשטיין בברונקס, ניו-יורק. למדתי רבות מהחומר שקראנו וניתחנו, אבל יותר מכך למדתי מאישיותו של פרופ' קריימר ומגישתו לילדים. החומר עצמו מציג תכנים רבים, אבל יותר מכך הוא מציג מטפלים רבים המספרים על מפגשים טיפוליים עם ילדים.

לאחר עלייתי ארצה הזדמן לי ללמד טיפול נפשי עם ילדים בנסיבות שונות. התכוונתי לעבוד במיוחד בתחום הקהילתי של בריאות הנפש, דבר שלא הסתייע בתוך המוסדות הרפואיים הקיימים. חרף זאת, נתתי ייעוץ והדרכה לאנשי-מקצוע בתחומים הקהילתיים – בחינוך ובעבודה סוציאלית בעיקר. למדתי שבשטח המעשי קיים פער עצום בין ה"מטפלים" – המועטים והפועלים במוסדות שאינם נגישים מספיק לכלל צורכי הקהילה – לבין השאר, שאינם "מטפלים" ואשר הכשרתם בעבודה רגשית עם ילדים מצומצמת, ויחד עם זה נפגשים באופן יומיומי עם ילדים עמוסים בנטל ביולוגי ומשפחתי, רגשי וחברתי. מצאתי שאני נעזר בחלק מהחומר שהיווה את הבסיס המקצועי שלי אצל פרופ' קריימר כדי להסביר מושגים קליניים בתחום. נוכחתי לדעת שחומר זה אינו מוכר היטב בארץ, וכי יש בו כדי לסייע בעבודה הנעשית ליד "טיפול" פורמלי.

במשך השנים עלה בידי לארגן את החומר – יחד עם פרטים נוספים שנראו בעיניי חשובים לא-פחות – לתוך יחידות הוראה פורמליות יותר. תחילה הרציתי חלק מהחומר במסגרות שונות בדרום הארץ – לרופאי ילדים, לתלמידים לעבודה סוציאלית ולפסיכולוגיה חינוכית, ובקורס מתקדם לפסיכותרפיה. לאחרונה לימדתי את החומר, שכבר התגבש בידי מהניסיון בנגב, בשלוש מסגרות בירושלים. לימדתי אותו כמקראה פורמלית בתואר שני בעבודה סוציאלית ובתוכנית שוורץ לגיל הרך של בית-הספר לעבודה סוציאלית על-שם פאול ברוואלד של האוניברסיטה העברית בירושלים. בין לבין לימדתי חלק מן החומר בהשתלמות לפסיכולוגים חינוכיים במחוז ירושלים. בסוף הוספתי חלק מהחומר לקורס בטיפול משפחתי מתקדם במסגרת התוכנית ללימודי טיפול משפחתי של מכון "מגיד" באוניברסיטה העברית בהר הצופים. ממפגשים רבים ביני לבין אנשי-מקצוע ברמות שונות במהלך עשור ויותר הגעתי לשתי מסקנות: הראשונה, שיש בחומר תרומה משמעותית לאנשי-מקצוע המטפלים ועובדים עם ילדים בכל מיני מסגרות; המסקנה השנייה הייתה שהחומר אינו "עובר טוב" באנגלית: קשי השפה העסיקו את השכל ואטמו את הלב.

לכן, כאשר צורף קורס זה לבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי ציבור בתל-אביב בשנת הלימודים תשס"א, כהשתלמות לאנשים העובדים עם ילדים ממשפחות המטופלות בגין אלימות בין בני-הזוג, עמדתי על כך שכל חומר הקריאה יתורגם באופן מקצועי. גיא פרמינגר נטל על עצמו את מלאכת התרגום, והתגלה מייד בכשרונותיו הלשוניים הגדולים. מעט-מעט תורגמו מאמר ועוד מאמר, עד שהכל תורגם והועבר לתלמידים. התוצאות השביעו את רצוני ואת רצון תלמידי. הייתה זו הפעם הראשונה שחשתי כי החומר מובן עד הסוף וכי הדיון בכיתה מבוסס על קריאה והפנמה של התכנים.

וזאת הייתה דרך התרגום. גיא פרמינגר היה שולח אליי טיוטה של מאמר שלם עם הערות ושאלות. עברתי על התרגום והערתי בקשר למונחים מקצועיים מסוימים. במהלך התרגום נהגנו להעדיף את הבהירות על הדיוק הפורמלי. כאשר נתקלנו במונחים טכניים שתרגומם המילולי היה מובן רק למתמציאים בז'רגון, נהגנו לתרגמם בצורה רחבה ומסבירה יותר. בדרך-כלל, במקרים של ספק אם הקורא יוכל "לתרגם" את המונח בחזרה למקור, הוספנו את המונח המקורי בסוגריים (לדוגמה, המונח acting out). בסוף יצא מאמר כאילו נכתב בעברית. הנחו אותי במפורש (ואולי גם את המתרגם באופן סמוי) דבריו של מרטין בובר, שלפיהם על המתרגם "לתפוס את הראש" של הכותב ולכתוב את דבריו מחדש כפי שהמחבר היה כותב אילו היה חי בסביבה הלשונית והתרבותית של הקוראים. כמובן, האחריות הסופית מונחת על כתפי, והזכות על רהיטות התרגום – למתרגם.

ארבעה מאמרים כבר לבשו צורה עברית בעבר. ספרה של אנה פרויד, 'תקינות ופתולוגיה בילדות' הופיעה בהוצאת דביר בשנת 1978. הוחלט לתרגם את הפרק המופיע כאן מחדש, ותודתי להוצאת דביר על שיתוף-הפעולה עם החלטה זו. כמובן, מומלץ ביותר לעיין בשאר הספר. ספרו של אריק אריקסון, 'ילדות וחברה' הופיע בהוצאת ספרית הפועלים בשנת 1974, בתרגומו היפה של אורי רפ. התרגום נעשה מתוך המהדורה הראשונה של הספר באנגלית, משנת 1950. הספר המקורי הופיע במהדורה מורחבת

ומתקנת בשנת 1963. הרשיתי לעצמי ל"עדכן" את העברית במידת-מה וכן לשלב קטעים מהמהדורה השנייה. תודתי להוצאת ספרית הפועלים על הרשות להשתמש בפרק 6 מתוך הספר. כל המבקש להעמיק בתקשורת טיפולית עם ילדים יוסיף בינה על-ידי קריאת הספר כולו. ספרו האחרון של דונלד ויניקוט, 'משחק ומציאות' תורגם לאחרונה תרגום נפלא על ידי יוסי מילוא, עם עריכה לשונית של עתליה זילבר ועריכה כללית של רענן קולקה. מפעל מבורך זה יצא לאור בהוצאת עם עובד בשנת 1995. אני מודה מקרב לב להוצאת עם עובד על הרשות להכניס תרגומם של פרקים 3 ו-4 למקראה, עם שינויים קלים ביותר. בדרך כלל ביקשתי מתלמידי לרכוש הספר, ותקוותי כי כל הפוגש את שני הפרקים המופיעים כאן ישכיל לרכוש ולהעמיק בכל הספר וכן בספריו האחרים של ויניקוט הזוכים לתרגום עברי בשנים האחרונות.

חובה נעימה היא לי להודות לכל אלה שסייעו לי בהוראת החומר הזה במשך השנים, ולא להשתמח ועזרו בהוצאת החומר בצורתו הנוכחי. פרופ' שמעון מוזס עודד את תחילת דרכי כיועץ בחטיבה לרפואת ילדים במרכז הרפואי "סורוקה" בבאר-שבע. ידידתי ומייסדת בית-הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, גב' פרני אקרמן, העניקה לי הזדמנות ללמד במחזורים הראשונים של בית-הספר. פרופ' ביאטריס פריאל, שייסדה קורס לפסיכותרפיה פסיכודינמית במחלקה ללימודי-המשך של אוניברסיטת בן-גוריון, ליוותה את הוראת חלק מהחומר בשני המחזורים של הקורס. פרופ' מיקי רוזנטל וד"ר קורי שולמן, מתוכנית שורץ של בית-הספר לעבודה סוציאלית על-שם פאול ברוואלד של האוניברסיטה העברית בירושלים, תמכו מאוד בהוראת החומר לתלמידי התוכנית. ד"ר ראובן אש וגב' עדי ניר-שגיא גייסו אותי ללמד חומר זה כהשתלמות לפסיכולוגים חינוכיים במחזור ירושלים. גב' אסתר כהן, מרכזת התוכנית ללימודי טיפול משפחתי במכון "מגיד" ללימודי המשך באוניברסיטה העברית בירושלים, תמכה מאוד בצירוף תכנים אלה בלימודי טיפול משפחתי. גב' חנה אבנט עזרה לי מאד לגבש גישה פדגוגית ולשונית לגבי התרגום.

גיבוש החומר בצורתו הנוכחית לא היה מתאפשר ללא עזרתן ותמיכתן של גב' ציפי נחשון ממשרד העבודה והרווחה ושל גב' ענת הראל מבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי הציבור בתל-אביב. שתיהן אפשרו ועודדו את מלאכת התרגום ודאגו שהתרגומים "הטריים" יגיעו לתלמידים באופן מיידי כמעט. למרות לחצים לוגיסטיים ומנהליים לא-מעטים, עמדו שתיהן לצדי ולצד המשימה בנאמנות, בידדות ובנעימות. אם אטול שוב על עצמי פרויקט מסוג זה, אקווה למצוא שותפות דוגמתן.

אשתי גילדה פלשמן תמכה בפרויקט ועזרה לי רבות לעמוד בלחציו בסבלנות ובסלחנות. בתי מירי פלשמן העירה הערות מחכימות בענין התרגום והקלידה את פרק 6 מטוב לבה.

תודה מיוחדת לתלמידי בקורס בבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי ציבור בשנת הלימודים תשס"א. תלמידים אלה התגבשו כקבוצת-עבודה חרף קשיים רבים. הם עברו מצב של חוסר דאגות ועודדו אותי שהכל יסתדר; הם גילו סבלנות רבה גם כאשר נאלצו ללמוד בחזרים זמניים רועשים וחונקים; הם התגברו על מצב מדיני ותרבותי קשה והצליחו ליצור דו-שיח בין יהודים לערבים ובין דתיים לחילוניים באופן אנושי מרשים; הם לא הפסיקו להביא את עצמם ואת תגובותיהם לכיתה, והיו קבוצה מסורה למשימת הלמידה למען שיפור עבודתם עם ילדים בצורה מעוררת הערצה. והם קראו כל מלה והעירו על התרגום, ובעיקר – הבינו ועבדו עם הכתוב. ככלות הכול, זהו המשוב החשוב ביותר. לכן תודתי לאתי אבינועם*, שרון אדיר, ריקי אדלר, דלית אור, נחל איתאל*, תהלה אשואל, דפנה אשתר, גלי בק, איריס ברומיל, עמאד גאעוני, עודד גולדברג*, אנה גולני*, טלי גפן, הדס דגן-בלום*, סיגלית הרוש, לב וישניאק, אימאן חלף*, נחמה יהושוע, אהובה ליברמן*, הילה מנור*, נאדרה אבודאבי*, נילי סנדר* וברוריה פוטשניק. (המסומנים ב* השתתפו בקורס המשך בשנה"ל תשס"ב.)

עומר

י' מנחם אב תשס"ב

19 יולי 2002

מבוא

על שלושה מפגשים עומדת תקשורת טיפולית עם ילדים: מפגש עם הקיים, מפגש עם המתהווה ומפגש עם האבוד.

הקיים

הקיים האישי

מפגש עם הקיים – עם הילד באשר הוא ילד. זאת תקשורת שבה הילד חש כי המבוגר מכיר את ההבדלים בין עולמו של המבוגר לעולמו של הילד. הבדלים אלה קיימים במישור הקוגניטיבי ובמישור הרגשי. הקוגניציה של הילד שונה מזו של המבוגר בכך שהיא נוטה לאגוצנטריות ולתפיסה מוחשית. גם תפיסת הזמן שונה, וכך גם תפיסת החלל. הילד חי בעולם קטנטן – מספר קטן של חדרים, בניינים ורחובות מהווים את כל עולמו. במישור הרגשי הילד אינו מסוגל להחזיק רציפות של רגש כמו המבוגר. הוא עובר מרגש לרגש וכן ממצב אני אחד למצב אני אחר באופן שהמבוגר תופס כקופצני. רגשותיו של הילד נוטים לקיצוניות, והילד מתקשה לשלוט ברגשותיו באופן בטוח וקבוע. למבוגר קשה לסמוך על כוחותיו הדלים של הילד אל מול רגשותיו העזים. נוסף על כך, עולם הלא-מודע של הילד קרוב הרבה יותר לפני השטח של המודעות, והוא נוטה לבטא באופן ישיר כל מיני פנטזיות. מבוגר המבקש לתקשר עם ילד חייב להכיר בכל אותם הבדלים. ילד שחש כי המבוגר רואה את העולם דרך העיניים שלו (של הילד) מרגיש שמבינים אותו באופן מיוחד, כי ילדים אינם רגילים שמבוגרים עושים מאמצים להכיר את תפיסתם; ילדים רגילים יותר למבוגרים המתקנים אותם ומחנכים אותם כיצד ראוי לחשוב ולתפוס. לתחושה מיוחדת זאת יש ערך טיפולי – ומכאן המונח "תקשורת טיפולית" במאמרו הראשון של אנתוני המופיע בקובץ זה, מונח שאימצתי לכותרת הספר.

אותו ערך טיפולי מהו? משל לחיזור שנחת בטעות על כדור-הארץ, ובידו מפה, מדריך בכתב ומילון לשפת מאדים, יעדו המקורי. חייזרים מסוגו מקבלים מייד צורה חיצונית של היצורים המקומיים. החיזור יוצא מחלליתו, בטוח שיסתדר, אבל חיש מהר מרגיש בתוך גופו שיש כאן שיבוש רציני: חם לו והוא אינו מצליח להתקרב; חישובי כוח המשיכה שבידו מוטעים והוא נופל ונחבט; הוא נתקל ביצורים ובחפצים לא-צפויים; השפה שטרח ללמוד במהלך הכנותיו המרובות אינה מובנת כלל. הוא מבקש עזרה ונתקל בבהלה מצד יצורי אנוש. אומרים לו: "אל תעשה את עצמך שונה מאיתנו, אנחנו יודעים שאתה מבין כמונו ויכול להתנהג כמונו. לא קרה לך כלום. אם תמשיך לסרב להתנהג ולדבר כמונו – תיענש." והנה יום אחד הוא פוגש אישה אחת שעבדה לפני שנים רבות בסוכנות החלל ונחתה פעם בטעות במאדים כשבידיה הכנות לשבתאי. האישה מזהה מבט בעיניו שמוכר לה, וחשה בתוך עצמה תחושה מוכרת של הליכה לאיבוד. בעיניה היא נותנת לחיזור שלנו להבין: אני מבינה שאיבדת את דרכך. פעם גם אני איבדתי את דרכי. קרה לך משהו נורא. ומוכר. וניתן לתיקון.

הערך הטיפולי לילד מתחיל עם הכרה. הוא מבין שהמבוגר מכיר בכך שהוא ילד עם חוויות וחשיבה של ילד. להיות מוכר משמעו להיות שייך. עם ההכרה בהבדל בין מבוגר לילד ניתן לילד המקום שהוא ראוי לו – גם הוא שייך לעולם, למרות מידותיו השונות ממידותיהם של אלה המנהלים את העולם. הכרה זאת הינה כפולה: הכרה בילד כילד, והכרה בקושי הכרוך בלהיות ילד. "קרה לך משהו נורא" – כלומר, נורא בעיניך, על-פי מידותיך וכוחותיך. הערך הטיפולי הטמון בתקשורת של "הכרה תחילה" הינו ערך קיומי. לילד יש מקום כילד בעולם של מבוגרים.

תחילה הכרה, ואחריה – תקווה. לאחר שמבוגר מכיר בילד ובקשייו, הוא יכול לגמדם לממדים שבעיני המבוגר "ניתנים לתיקון". רק המבוגר הגדול יכול להציע ממדים מפחידים פחות לעולם שזה עתה פגע בילד. הסיכון הוא שהילד שתלוי כך במבוגרים עלול "להימחק" על-ידי רצונו של המבוגר "לטפל" בו, לנחם אותו, לשכך את כאבו, מבלי לשתף את הילד.

המאמרים הראשונים מציעים מורה-דרך בשביל מבוגר הרוצה להכיר בעולמו של ילד. אנתוני מתאר במאמרו את המוחשיות והאגוצנטריות של עולם הילד. הוא נותן דוגמאות רבות לתקשורת שמכירה בעולם זה, ודוגמאות אחדות לתקשורת שאינה כזו. אם אנתוני נותן לנו מפה מפורטת ל"רשות הילדים", **אולדן**

ובורנשטיין מעבירות אותנו דרך המחסומים המפרידים בין עולם המבוגרים ל"רשות הילדים". כמובן, המחסומים החשובים מצויים בתוכנו. המחברות מתארות קשיים שיש למבוגרים עם החלק הילדי שבתוכם. הן מזכירות לנו כי הטיול האמפתי לתוך "רשות הילדים" כרוך בעבודה רגשית אישית, ולא רק בכוונות טובות. הילד ירגיש "מוכר" כאשר המבוגר מכיר את עצמו כילד בתוך חוויותיו של הילד.

הקיים המשפחתי

יש "קיים" צר ויש "קיים" מורחב. הילד אינו חי את חייו הרגשיים לבדו. הוא חש את עצמו שייך ומוגדר על-ידי מקומו במשפחתו. הוא דומה ל"אזרח" של משפחתו שמוכן – ואולי אפילו רוצה – לבקר בארצות לא-משפחתיות. הוא זקוק לדרכון בליבו, דרכון שיסמן את השתייכותו למשפחתו ויהווה גם אישור יציאה. והוא מרגיש צורך להציג את דרכונו בכניסה לארץ חדשה. פקיד משמר הגבול יכיר אותו באשר הוא – עם שייכותו למשפחתו.

מבוגר המבקש לקבל ילד לתוך ארץ התקשורת הטיפולית יערוך בדיקת דרכון תחילה. הוא יזכור כי הילד ירגיש מוכר ומובן רק כאשר יכיר המבוגר בחשיבות הדרכון לגבי הילד, ובחשיבות האישורים מבחינתו. תקשורת טיפולית מתחילה עם ילד "ברוטו" כי הילד מרגיש "ברוטו" – עטוף שייכות שאינה נראית לעין אך מנחה את כל צעדיו. אותו ילד "ברוטו" הוא שזקוק להצגת דרכונו.

האישור שעל דרכונו של הילד הוא מלאכת-מחשבת שאפשר לתמצתה כך:

אנחנו – הוריק – מרשים לך ליצור תקשורת רגשית עם מבוגר זר. אנחנו אף דורשים ממך לאפשר תקשורת זו כי לדעתנו אתה זקוק לה. אנחנו מביעים אמון בך כי הנך מסוגל להיעזר בתקשורת זו, ואנחנו מביעים אמון בעצמנו שהמשפחה יכולה להשתנות לפי הצרכים שיתגלו במהלך טיפולך. הרי לך גם אישור כניסה בחזרה למשפחה עם סיום הטיול. אנחנו נמשיך להיות הוריק גם אם מינינו שליח שלנו – המטפל – לעשות במקומו ולמענו באופן זמני. אנחנו נחזור בסוף לחיות בארץ המשפחה, ואזרחותך שם בטוחה.

יש ילדים המגיעים לטיפול הקליני מצוידים עם דרכון ועם כל האישורים. תוך כדי יצירת הקשר הראשונית איתם ברור לילד ולנו כי הכרנו בדרכון שהעניקה לו משפחתו. למטפל ולילד אין צורך להתעכב בבדיקה "שגרתית" זו כי "הכל בסדר", אולם המטפל יעשה טוב אם יכיר בתוך עצמו כמה מורכב ואמיץ הדרכון הפשוט והשלם שלפניו. דרכון כזה מעיד על בשלות רגשית של המשפחה ועל קשר חיובי ובוטח שבין המשפחה לחברה.

אך רבים הם הילדים – במיוחד במגזר הציבורי, וכל שכן בעבודה קהילתית עם אוכלוסיות בסיכון – הבאים אלינו עם דרכון שלא הושלם. אם יש אזהרה אחת מרכזית המשתמעת מספר זה, היא: **אי-אפשר ליצור תקשורת טיפולית עם ילד תוך כדי התעלמות מדרכונו**. בעיני הילד, זה עלול להיתפס כחטיפה. יש דרכים רבות לטפל בליקוי דרכון. בקצה האחד, אפשר להכיר יחד עם הילד בכך שהוא אינו בטוח כי הוריו מרשים לו לדבר בגלוי או להיעזר. אז נכנס את המשפחה יחד עם הילד ונלבן את השאלה כיצד תעניק המשפחה לילד דרכון עם מספיק ביטחון. בקצה האחר, נתחיל לפעמים ליצור קשר תוך כוונה להשתמש בקשר שנוצר על-מנת להקל על המשפחה לספק את הדרכון. הדבר דומה ל"ויזה" זמנית. לאחר שנתחיל להכיר את הילד, נפגיש את ההורים עם הילד שפגשנו, תוך תקווה שהם יכירו גם אותו וגם את רצונו להכיר אותו – בתור ילד שלהם – ואז יאשרו לו למפרע את המשך המגע. בין הקצוות – כיד היצירתיות של המטפל.

אבל בשום פנים לא נבצע "חטיפה". אם למשפחה יש קושי להנפיק דרכון, אות הוא כי המשפחה מאוימת. עם משפחה מאוימת נצעד ביתר זהירות, כי הילד "ברוטו" שלפנינו נושא בדרכון חותמת "היזהר לך" באותיות קידוש-לבנה. עינינו נשואות תמיד לחותמת, ואם עינינו מבקשות לראות דרך עיניו, אזי גם עינינו צריכות להיות מופנות תמיד לחותמת. לא נוכל להתעלם מהחותמת ולהתיימר ליצור תקשורת טיפולית.

במאמרו השני, **אנתוני** מטייל בסבך המשפחתי מנקודת-מבט של טיפול פרטני פסיכודינמי עם ילדים. הוא סוקר את היחס של העולם האנליטי למשפחות המטופלים. הוא מתאר דרכים להתמודד עם הורים מנקודת-מבט זו. חלק מההתמודדויות שלו לובשות צורה הדומה לטיפול משפחתי. במאמרם של **מונטליו והיילי**, שני מטפלים משפחתיים סוקרים את העולם של הטיפול הפרטני עם ילדים. בכתיבה סרקסטית וחריפות קלינית, הם מתארים כיצד כל טיפול פרטני בילד מהווה למעשה התערבות משפחתית. מסקנתם,

שהיא גם הנחתם (ולפיכך חשיבתם שרויה במעגל), היא כי רק בטיפול משפחתי יש ערך טיפולי. מסקנת הקורא יכולה להיות אחרת. מסקנתי, והסיבה להופעת המאמר כאן, היא כי על המטפל בילד להכיר בהשפעת טיפולו על כל המשפחה. הכרה זו תאפשר לו להעריך את כוחות המשפחה הנוטלת על עצמה תהליכי שינוי שגלויים לשינויים המתרחשים אצל הילד. הכרה זו גם תזמין את המטפל לשאול את עצמו, במידה שהשינוי אצל הילד מתעכב, אם העיכוב כרוך רק בטיפול של הילד או שמא המשפחה מתקשה לחולל שינויים גלויים בכוחות עצמה. ובסוף, כמובן, מכיוון שהילד "ברוטו" חש שמתבקשים שינויים בתוך משפחתו במקביל לטיפול האישי שלו, על המטפל המבקש להבין את הילד להכיר גם בתחושות אלה. העובדה שבמקראה זו, מתחילת המאה העשרים ואחת למניינם, העולם של הטיפול הפרטני בילדים מופיע עדיין בנפרד מהעולם של טיפול במשפחות הינה עובדה מצערת. הפרדה זו משקפת את העובדה הפוליטית-המקצועית שקשה למטפל למצוא מסגרת בה יוכל להשתלם בשני הטיפולים יחד. תקוותי שספר זה ימצא את דרכו גם לידי מטפלים משפחתיים – המרבים להיות בתקשורת שאמורה להיות טיפולית עם ילדים – ויתרום את חלקו לאיחוי הקרע המקצועי הגורר את המשפחה הקלינית לגזרים.

המשחק

עולם המשחק הוא עולמם של ילדים. המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים צריך ללמוד לתקשר איתם ב"שפה" שלהם. לכן ה"קיים" של הילד מוגדר באופן מיוחד על-ידי תחום העיסוק המאפיין אותו ומבדיל בינו לבין המבוגר.

כל מטפל בילדים מכיר שלמשחק יש ערך מיוחד בכל הנוגע לתקשורת טיפולית עם ילדים, אולם הגישות להבנת ערך מיוחד זה רבות ומגוונות. לכל גישה תרומה משלה, חלק מהאמת.

אפשר להבין את המשחק מזוויות-ראייה של האגו, של הדחפים ושל העצמי. מצד האגו, הילד מסגל לעצמו במשחק כוחות של שליטה ובחירה שאין לו בעולם החיצוני. הוא מפעיל חשיבה, שפה, מיומנויות של מוטוריקה עדינה, ביקורת מציאות והומור. הוא יכול להרשות לעצמו במשחק גישה של ניסוי וטעייה כי תמיד אפשר להתחיל משחק מחדש. הוא יכול להתנסות עם תרחישים רבים אפשריים מבלי "לחתום" על אחד מהם. מצד הדחפים, הוא יכול לתת ביטוי סמוי פחות או יותר לתכנים שבמודע מפחידים ומציפים אותו. כאן הוא יכול לתת ביטוי עקיף המאפשר לו "לגעת ולא לגעת". מבחינת העצמי אפשר לראות במשחק כוח חיבור מיוחד האוסף יחד את כל חלקי האישיות בתוך "עצמי אמיתי", שנפגש פנים אל פנים עם מטפל האוסף גם הוא את עצמו באותה צורה. כאן הדגש מושם בתהליך של המשחק (ולא בתוכן) ובמפגש שבין המטפל למטופל בתוך המשחק.

את הצד של האגו מייצג במקראה זו **אריק אריקסון**, במאמרו הקלסי מתוך ספרו "ילדות וחברה". **אלברט סולניט** אוסף במאמרו המקיף את רוב התפיסות האנליטיות ונותן להן סדר שימושי. את הצד של הדחפים מייצגת **לילי פלר**, המדרגת במאמרה את ה"קיים" של כל ילד לפי שלבים התפתחותיים ליבידינליים, ומתארת כיצד הצורה של המשחק משקפת את ה"קיים" ההתפתחותי של הילד. הפן של ה"עצמי" שייך לבית-היוצר המיוחד של **דונלד ו' ויניקוט**, שכתביו זוכים בשנים האחרונות בתרגום לעברית. ויניקוט היה הראשון שהכיר בחשיבותו של "תחום המעבר" בעולמם הפנימי של ילדים. בשני הפרקים מתוך ספרו "משחק ומציאות", ויניקוט קובע את מקומו של תחום המעבר בחוויה של משחק. על-פי ויניקוט, תחום המעבר הוא מקום של מפגש בין הווי פנימי של דמיון לבין הווי פנימי של הכרה במציאות. בחיבור בין התחומים, חלקי הנפש השייכים לשני האזורים, שנמצאים בדרך-כלל בניתוק פנימי זה מזה, נפגשים והנפש חווה שלמות וחיבור בין כל חלקיה. לכן, בעיני ויניקוט, קיים ערך טיפולי מיוחד של איחוי הקרעים הפנימיים בכל כניסה לתחום המשחק יחד עם ילד.

המתהווה

הילד הינו יצור בהתהוות. עובדה זו פשוטה לכאורה. כל מבוגר הצופה בילדים מודע לכך. אולם הדבר אינו פשוט כלל כי גם הילד מודע להתהוותו, ואף יותר מאשר המבוגר. הקיים של הילד אינו סטטי. התחושה של התקדמות מהווה חלק בלתי-נפרד מן ההווי הפנימי הבסיסי של הילד. לכן יש ערך שלילי לתחושה של היתקעות אצל ילדים. ילד שחש חסום ובחוסר-תנועה דומה למבוגר שחש כי הוא נגרר

אחורנית. מאידך גיסא, כל תקשורת המאוששת את תחושת התנועה קדימה אצל הילד תורמת לבריאותו הנפשית. זה הפן הטיפולי של תקשורת המקדמת את הילד.

משחק והתפתחות

עד כאן פגשנו את הערך המחבר של המשחק. אבל המשחק יכול גם לקדם את הילד ולחזק את תחושת ההתקדמות הפנימית אצלו. הפסיכולוג הסובייטי ל"ס ויגוצקי מתאר באופן מקורי ויצירתי את הפן המקדם של המשחק. נוסף על כך, המאמר מגדיר ערך שיכול להיות גם טיפולי במשחקי-לוח. בגלל חשיבותו של ויגוצקי הרחבתי את הדיבור על מושגים אחרים שלו במבוא למאמר זה.

קווי התפתחות

כאשר מסתכלים לאחור על ההתפתחות, רואים כיצד חוויות מסוימות ותכנים פנימיים מסוימים מתחברים יחדיו ויוצרים את מבני האישיות של אדם. מה הילד חש כאשר הוא נמצא "בזמן אמת" בתוך תהליך התהוות זה? הילד יכול לחוש את התהוותו בשלוש רמות. קודם-כל, הוא בודק התפתחויות ספציפיות. למשל, הוא שם לב ליכולתו בספורט, ליכולתו בשפה – בדיבור, בקריאה או בכתיבה – ליכולתו לווסת את רגשותיו, לשינויים במבנה הגוף ובתפקודו. אין ספק שילדים ערים ורגישים מאוד להתפתחויות אלה; ואין ספק שמקור עיקרי לתסכולם של ילדים רבים נעוץ במודעותם להתפתחות מהירה פחות בהשוואה לעמיתיהם.

שנית, הילד חש כאשר יש שילוב (ולו חלקי) בין היכולות שלו. הוא חש בטוב כאשר הוא יכול גם לחשוב וגם להביע, כאשר החשיבה שלו עוזרת לו יחד עם הריכוז להצליח בדמקה; והוא חש ברע כאשר הריכוז שטרם התפתח דיו אינו מאפשר לו להפעיל את שכלו שכבר בשל. התחושה הפנימית במקרה זה דומה לחריקת גלגלים. אם כן, הרמה השנייה היא רמת ההתאמה בין הקווים השונים.

שלישית, הרגעים ההתפתחותיים המשכנעים ביותר הם הרגעים הגדולים שבהם הילד חש כי הוא אוסף ומתאם בין כל החושים ומקדם את עצמו לחיבור חדש בין כוחות מתחדשים. כאן הוא מרגיש "בעל הבית" על כל התהליך ההתפתחותי. התחושה דומה לסיום כל פרק בסדרת הטלוויזיה הישנה "צוות לעניין": אחרי תלאות והרפתקאות וכמעט אסון, הצוות מצליח לבצע פעולה מורכבת ומדהימה, ומפקד הצוות מפטיר תמיד: "זה נהדר כשהתוכנית מתחברת." זאת תחושת הילד החווה איסוף של כל הקווים, וה"נהדר" – הוא עצמו. מן הצד האחר, ילד המתקשה לחבר את הקווים יתקשה מאוד לחוש את עצמו "נהדר". להיפך, הוא עלול לחוש את עצמו "דפוק" בכל שלוש הרמות: קווים לקויים שאינם מתואמים ואינם נותנים לו הרגשה של בעלות על התהוותו הפנימית.

המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים יצטרך להיות ער לתחושות הילד כלפי התפתחותו. יתרה מזו, עליו לשים לב לרגעים בתוך הטיפול שבהם הילד משתמש בנוכחותו של המטפל על-מנת ליצור חיבורים שלא התאפשרו לו לבדו. במהלך פגישות עם ילדים יש רגעים רבים שבהם הם מחברים "בזמן אמת", בתוך החדר הטיפולי, חיבורים שלא נוצרו קודם. לפעמים ניתקל בילד שמשתמש במפגשים רבים בעיקר לצורך חיבורים אלה. על המטפל להכיר הן את התחושה הפנימית החשובה שהילד חווה עם הצלחתו, והן את הערך הנפשי של צעד התפתחותי זה. לפעמים תקשורת טיפולית הינה תקשורת המאפשרת תנועה קדימה ומכירה את חשיבות התנועה לילד.

הבסיס העיוני להתייחסות לפן ההתפתחותי אצל ילדים הוגדר בעיקר על-ידי **אנה פרויד**. החלק החשוב ביותר לתקשורת טיפולית עם ילדים מופיע בפרק השלישי של ספרה הקלסי "תקניות ופתולוגיה בילדות". בגלל חשיבות הנושא הוספתי לפני פרק זה מבוא רחב יותר המסביר את מקומו של המושג קווים התפתחותיים בחשיבה הפסיכואנליטית בכלל. הפרק מופיע כאן בתרגום חדש.

הקשר עם המטפל

דבר אחד יתפתח ויתחדש ללא ספק בחדר הטיפולי – הרי הוא הקשר שהילד יוצר עם המטפל. בחוויה חדשה זו טמונה הזדמנות חדשה להיות מוכר ולחזור לתנועה קדימה בתוך הקשר. תקשורת טיפולית תכיר

בעוצמת החידוש וההזדמנות לגבי הילד. המטפל יכיר בערך הטיפולי של יצירת הזדמנות בחדר כדי שהילד יגדיר מצידו את הקשר שהוא יוצר עם המטפל. למפגש ולתהליך ההגדרה כשלעצמם יש ערך טיפולי, ולא רק כאמצעי ליצירת קשר שמאפשר טיפול דרך תכנים כאלה או אחרים.

ג'ון שוולטר מתייחס לנקודה זו דרך הפריזמה של המונח "ברית טיפולית". הוא מחדש ומדגים כיצד מתאפשר לילד ליטול חלק ביצירת ה"אנחנו" הטיפולית. **פרדריק אלן** נותן לנקודה זאת מקום מרכזי בכל התהליך הטיפולי. בפרק על יצירת תקשורת ראשונית, מתוך ספרו "פסיכותרפיה עם ילדים", הוא מדגיש את הצורך לאפשר לילד למצוא את כוחותיו להתמודד עם נוכחותו של המבוגר הזר בחדר. המאמר של **ארנה פורמן** עושה סדר בנטייתם של ילדים להחצין את רגשותיהם על העולם החיצוני, ובמיוחד על המטפל. היא מגדירה את תהליך ההחצנה כמצב-ביניים התפתחותי. כאשר קשה לילד לשאת את המצפון הקמאי שלו, הוא יפגוש אותו תחילה מחוץ לו. באופן התפתחותי על המטפל להבין שיש כאן תנועה התפתחותית קדימה, השואפת לתהליך של הפנמת המצפון. אז יוכל המטפל לשתף פעולה עם תהליך מקדם זה, במקום להיבהל ולתקן אותו. **אדית בוקסבאום** בוחנת ומסדרת במאמרה סוגים שונים של התייחסויות טיפוליות לפי המצב ההתפתחותי של הילד.

האבוד

ראשית הטיפול הנפשי הייתה עם מבוגרים. הדגש הושם כידוע בעבר – במיוחד בילדות. גם בטיפול נפשי פורמלי יותר עם ילדים הדגש מושם בעברו של הילד. לעומת זה, תקשורת טיפולית כפי שהגדרנו אותה עד כאן, פניה אל ההווה או אל העתיד. בכל-זאת קיימים שני מישורים חשובים שבהם כל מפגש של תקשורת טיפולית יכול למצוא עניין וערך טיפולי מעשי בעברו של הילד.

דמויות

המישור הראשון קשור לדמויות מן העבר שהילד מעלה באופן דרמטי במהלך התקשורת הטיפולית. מיהו המטפל בעיני הילד? ראינו כי בעובדת היותו דמות חדשה בהווה המאפשרת קידום טמון ערך התפתחותי טיפולי. אבל המטפל עשוי להיכנס גם לנעליהן של דמויות מעברו של הילד, תופעה המכונה העברה. בעולם הטיפולי קיימות גישות שונות לגבי הגדרת העברה. יש הרואים כל התייחסות של מטפל – כולל של ילד – כביטוי של העברה, ויש שמגדירים העברה באופן מצומצם בהרבה. המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים זקוק להגדרה מדויקת ושימושית מספיק שתדריך אותו במובן זה.

בספרם של **סנדלר, קנדי וטייסון** קיימת הגדרה העונה על צורכי המטפל. המחברים, במשותף עם **אנה פרויד**, מבחינים בין סוגים שונים של "משמעות עודפת" שהילד מכניס עימו לחדר הטיפולי. ילדים מביאים צורת התייחסות כללית, הם מביאים יחסים המשקפים את המשפחה הנוכחית, הם מביאים מצבים מיוחדים מן העבר, והם יוצרים לעיתים העברה קלסית יותר, אם כי דבר זה חריג ונדיר. רק בזו האחרונה יש שחזור של דמויות מן העבר באופן ממוקד ומיוחד למטפל. המחברים מציינים דרכים שונות להבין ולפרש "עודפי משמעות" אלה. בתקשורת טיפולית הילד זקוק להבנה גם כמי שהוא מרגיש שהוא, וגם כמי שגורר עימו משמעויות מחוץ לחדר הטיפולי. הוא זקוק למטפל שיכול להבחין באיזו רמה החומר העודף נגרר. הפרק אמור לסייע בידי המטפל להבחין בין סוגים שונים של עודפי משמעויות, ולא לפרש כל דבר שמקורו מחוץ לחדר כשחזור של דמויות מרכזיות של העבר.

אובדן העצמי

ילד עלול לאבד דמויות חשובות, והוא עלול לאבד את עצמו – את העצמי שלו. אותה הליכה לאיבוד שהזכרנו בסיפור של החיזור שטעה בדרך עלולה לקרות לילד שחש כי עולמו הפנימי אינו מוצא מראה דרך עיני הוריו. כאשר הילד חווה בתוכו רגשות שהוא חש כי הוא חייב להסתירם מהוריו, למשל רצון לחסל אח קטן, הוא אינו מסוגל להחזיק רגשות אלה בתוך עצמו. הוא נהפך לבלתי-מובן לעצמו כי חלק מעצמו מסתתר מחלק אחר. באותו מצב הילד נהפך גם לבלתי-מובן להוריו. ילד כזה יעשה לפעמים כל

שבכוחו על-מנת לחזור אל עצמו ולמצוא את העצמי השלם האבוד, וישתמש בכל מבוגר שמוכן לפגוש אותו כדי לחפש אחר עצמו. במצב זה, כל דמות המוכנה ליטול על עצמה תקשורת טיפולית עשויה להיות משמעותית ביותר לאותו ילד. על המבוגר ליצור תקשורת טיפולית, כלומר, לא להפריע לחיפוש של הילד, והילד יתחבר עם העצמי שאבד.

אלה הגדרותיו של **דונלד ו' ויניקוט**. לפי ויניקוט, במפגשים ראשוניים עם ילדים קיים סיכוי מיוחד למפנה עמוק אצל הילד. הילד יוצר בעיני רוחו את המבוגר הנחוץ לו. דרך התייחסות טיפולית הילד יחזור לנקודת ההליכה לאיבוד – במיוחד באמצעות חלומות. לאחר שהילד מתחבר עם עצמו, המטפל משתף את הוריו על-מנת לאפשר את המשכת הריפוי בחיק המשפחה – עכשיו הילד יודע שהוריו מבינים ומקבלים אצלו את מה שפעם הלך לאיבוד. שני המקרים מתוך ספרו של ויניקוט "התייעצויות טיפוליות בפסיכיאטריה של הילד" מדגימים לא רק את כשרונותיו הנדירים של ויניקוט. הם ממחישים גם את כוחותיהם של ילדים המבקשים לחזור לעצמי אבוד דרך תקשורת טיפולית. מקרים אלה – אותם מפגשים חד-פעמיים של ויניקוט עם ילדים במסגרת הקהילה – כוללים תיאור מדויק של הלך-רוחו של המטפל, וניתן לראות בהם מעין סיכום יישומי של המקראה כולה.

מה חסר בספר

חשוב לציין גם מה לא הכנסתי אל תוך ספר זה. למרות חשיבותן של תיאוריות מסוימות של **מלני קליין**, לא הכנסתי דוגמאות מטיפוליה. בוויכוח על צדקת דרכה המפרשת הקיצונית איני נמנה עם אוהדיה. אבל במיוחד לא ראיתי משהו בדרך הטיפולית שלה שמאפשר פשרות ויישומים, כלומר, תקשורת טיפולית. אדרבה, אני חושש שהדרך הקלייניאנית על טוהרתה מרפה את ידיו של כל מטפל שלא הוכשר בדרך ספציפית זו. גישה זו של הכל או לא כלום הינה אנטיזה של ספר זה.

לא הכנסתי מטפלים מהאסכולה של **ז'ק לקן**. אני מודה כי מדובר בחומר שמוכר ומובן לי אך מעט, אבל מהמעט שהכרתי חשבתי שאף כאן קשה למצוא יישום למצב שאינו אנליטי מלא.

חסר לי מאוד חומר ברור ויישומי מבית-היוצר של **היינץ קוהוט**. מכיוון שפגיעות נרציסטיות נמשכות לאורך כל הילדות, וגם הזדמנויות לתיקון קיימות לאורך כל אותה תקופה, יש מקום לחשוב על פן זה בתקשורת טיפולית עם ילדים. אך לא איתרתי עד היום מאמר ברמה המתאימה לספר זה המדגים גישה זאת.

במידה מסוימת, ספר זה מציג חומר של מטפלים שונים היוצרים מגע טיפולי בדרכים שונות עם ילדים שונים. עדיין חסרה לנו מאוד גישה כוללנית שתנסה להגדיר את התאמת הגישות השונות למצבים מסוימים. על הקורא להסתפק כיום בהמחשה של גישות שונות כאפשרויות, ולחפש התאמה לעצמו ולילד מסוים באופן אמפתי ואמפירי.

I. בסיס התקשורת

1. לתקשר באופן טיפולי עם הילד*

א' ג'יימס אנתוני

בחרתי לפתוח את לקט המאמרים עם מסתו של א' ג'יימס אנתוני. אנתוני הקדיש את חייו המקצועיים להרחבת המרחב שבו ילדים יכולים ליהנות מתקשורת טיפולית. הוא ניהל את האיגוד הבינלאומי לפסיכיאטריה של הילד, וערך כרכים רבים של השנתון *The Child in His Family*. אנתוני נולד באנגליה, התמחה עם הפסיכולוג הקוגניטיבי פיאז'ה בז'נווה, וניהל את המחלקה לפסיכיאטריה של הילד בסיינט לואיס, מיזורי. הוא הכיל באישיותו תרבויות אחדות והקיף בהשכלתו תחומי התעניינות רבים. בנפשו הוא חבק עולם ומלואו של מפגשי-נפש עם ילדים מכל המינים ועם כל הבעיות האפשריות. במסה שלפנינו המציא אנתוני את המונח "תקשורת טיפולית עם ילדים". הוא פורש מפה מסודרת אל תוך העולם הלא-מסודר של תקשורת עם ילדים. הוא מדגיש כי על המבוגר ללמוד מפה זו כדי להימנע מ"לאלץ את השטח" ומלהבין את הילד במונחים של מבוגרים. הוא מציין בין היתר את המוחשיות של עולם הילדים.

בדברי אנתוני מובלעת מעין אבחנה מبدלת בין אמפתיה לבין אמפתיה-כביכול עם ילדים. הבנה אמפתית אינה הבסיס היחיד לרצונם של אנשים להתקרב לילדים ולהבינם. קיימות עמדות רגשיות אחרות המנצלות את ההבנה לשם סיפוק צורך נפשי של המבוגר. אנתוני מונה הבנות מתוך פיתוי היסטורי, מתוך חודרנות פרנואידית ומתוך סימפתיה והשתתפות דכאונית כשלוש הבנות שמתחזות לאמפתיה אמיתית. ההבדל נעוץ כמובן בכך שבאמפתיה אמיתית ההבנה נועדה לסייע לילד, ולא למלא סיפוקים של המבוגר. הבחנה זו חשובה בהקשר של מפגשים עם ילדים, כי לא כל יצירה של הבנה דינה כאמפתיה, וילדים במיוחד ניתנים בנקל לניצול בתחום זה בגלל הרעב שלהם להיות מובנים. רשימת ההבנות ה"מתחזות" חשובה לשם בדיקה עצמית שכל מבוגר צריך לעשות, שכן מרכיבים של שימושים "נצלניים" בהבנה אינם רחוקים מאיש, ורצוי שכל מבוגר שמבקש ליצור אמפתיה יעמוד על המשמר כדי להימנע מניצול חלקי של ההבנה לצרכים עצמיים שלו.

ברצוני להדגים את דברי אנתוני לגבי העולם המוחשי של הילד עם דוגמה קלינית קצרה מתחילת עבודתי בארץ. נקראתי למחלקת טיפול נמרץ על-מנת לסייע לצוות עם ילד בן חמש. הילד נפגע בתאונת-דרכים שבה נהרגה אמו ואביו נפצע קשה. הילד איבד הכרה ושכב חודשים אחדים משותק בכל גפיו, מונשם וללא הכרה. כאשר נצפו סימנים ראשונים של התעוררות, נלחץ הצוות המסור מהשאלה כיצד מספרים לילד בן חמש על-אודות מצבו כאשר יתעורר. ישבתי ליד מיטתו של הילד וחזרתי בראשי על עומס הנושאים לעומת כוחותיו המוגבלים של הילד הקטן. ניסיתי לראות בעיני רוחי את העולם דרך עיניו של הילד. בזמן שחשבתי גם תרתי בעיניי את החדר במחלקה. נזכרתי באנתוני וסקרתי את העולם המוחשי שיעמוד לנגד עיניו של הילד ברגע שיפקחן. כאשר התעורר הילד, דיברתי איתו קודם-כל על המנורות בתקרה של מחלקת טיפול נמרץ. הוא היה מסוגל לציין "כן" ו"לא" רק על-ידי פקידת עיניים ועצימתן. דרך תשובותיו בניתי "תיאור משותף" של המנורות – הארוכות יותר והחזקות יותר, השחורות במקצת והכבדות. לאט-לאט ראינו יחד כמה דמויות, שאלנו לגבי טיב המקום והגענו לכך שמדובר בבית-חולים. כך, רק אחרי כמה מפגשים קצרים שבהם "טיילנו" יחד בתוך המוחשי, הגענו בעדינות אל גופו, ובסופו של דבר אל התאונה ואל הוריו.

דומני כי אנתוני יוצק את הבסיס ליצירת "תיאור משותף" שיכול להוות התחלה של תקשורת טיפולית עם ילדים במצבים שונים ומשונים, עד כדי המצב הקיצוני שתיארתי כאן.

* E. James Anthony (1964). Communicating Therapeutically with the Child. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 3:106.

לתקשר באופן טיפולי עם הילד*

א' גיימס אנתוני**

אלה מביניכם שגדלו על ברכי הספר **מסעי גוליבר** ייזכרו בוודאי באקדמיה של לפוטה,¹ שם ישבו החכמים ועסקו ללא הרף בשיפורה של אומנות התקשורת. הם החלו בתוכניות לקיצור מילים בעלות הברות מספר למילים בנות הברה אחת, המשיכו בהסרת פעלים ושמות-פעולה ובהסתמכות על שמות-עצם בלבד, וחתמו לבסוף בביטול כל המילים באשר הן, בטענה שכך יאריכו אנשים ימיהם בהכבדים פחות על ריאותיהם. מכיוון ששמות מתייחסים לחפצים, טענו החכמים, מה יכול להיות נוח יותר מאשר לשאת בכיסנו את מה שיש לנו לומר; אלא אם כן, כמובן, יש לנו הרבה מאוד דברים לומר, שאז ניאלץ לשאתם בתרמילים על גבינו, דבר שיכול להיות מספיק לא-נוח להעניש את המרבים בדיבור. כאזרה, סוויפט ממשיך ומצייר תמונה מרתיעה למדי של שני חכמים הכורעים בשיחתם תחת כובד "דבריהם" הקשה מנשוא, תמונה שהביאה אותי לידי הרהור בתשלום שהייתי נאלץ לרוע מזלי לשלם בגין מטען עודף אילו היה מטוסי שם פעמיו אל לפוטה, ולא אל יל.

על-פי חכמי לפוטה, היתרון הגדול בשיטת תקשורת זו נעוץ בעובדה שהיא מספקת שפה בינלאומית, שכן אנשים מכל העולם עושים שימוש באותם חפצים לאותן מטרות. היא מספקת טכניקה לחילופי-דברים שהינה פשוטה, קצרה, תמציתית, ישירה, מוחשית ונטולת עמימות.

אלה מביניכם העוסקים בטיפול בילדים יזהו מייד את הדמיון בין הטכניקה של חכמי לפוטה לבין טיפול במשחק. בגישתנו הטיפולית והאבחונית כלפי ילדים אנו מדברים אליהם, באותו אופן, במונחים פשוטים, קצרים וישירים, ובעיקר באמצעות חפצים מתווכים. החפצים שאנו משתמשים בהם הינם אוניוורסליים בטבעם ומייצגים בזעיר-אנפין חתך רוחב ממוצע של עולמו של כל ילד. הדבר מספק גם טרנספורמציה ארעית ואשלייתית שבה הילד אינו עוד ננס חסר-אונים בעולם מדהים בגודלו, אלא גוליבר אמיתי בין תושבי ליליפוט, המפעיל את כוחו המוחלט על עולם שהינו כחומר ביד היוצר.

* מאמר זה הוגש ל-Yale Child Study Center ב-7 באפריל 1962, ול-Neuropsychiatric Institute, U.C.L.A. ב-15 בפברואר 1963.

** ד"ר אנתוני הינו פרופסור בקתדרה ע"ש איטלסון לפסיכיאטריה של הילד, בית-הספר לרפואה באוניברסיטת וושינגטון, סט. לואיס, מיזורי.

1 המחבר מתייחס אומנם אל האי המעופף לפוטה, המופיע בספרו הנודע של ג'ונתן סוויפט, אך לאמיתו של דבר מדובר בבית-הספר ללשונות באקדמיה של עיר המלוכה לג'דו, לשם הגיע גוליבר לאחר ביקורו בלפוטה. **המתרגם.**

הקטנת העולם באופן זה מועילה גם בהפחתת נטל המציאות ומאפשרת לדימויים הרדומים גישה חופשית יותר אל המודעות. בעולם המשחק, הממדים מוגבלים על-ידי מציאות נפשית ושיקולים נפשיים. אולם החפצים אינם עוד חד-משמעיים כפי שחכמי לפוטס היו רוצים שיהיו, מכיוון שהם עוברים לעיתים קרובות מטמורפוזות סימבוליות בלתי-צפויות. מכל מקום, כאשר אנו יושבים וצופים בילד בעודו מבנה את עולמו, אנו מודעים היטב לכך שעולם זה הינו בן-חלוף, למידה הרבה שבה הוא נשלט על-ידי הכאן-ועכשיו ועל-ידי שיקולים מאולתרים, ולכך שהחפץ של היום יכול להיות חפץ שונה למדי מחר. אם אנו, כמטפלים, יכולים לאפשר לעצמנו הנמכה פסיכולוגית מסוימת של גובהנו, אם אנו יכולים לסגת באופן זמני בשירות הטיפול, אזי אנו אמורים להצליח לתהות על קנקנם של עולמות המשחק השונים שצומחים במהלך הקשר הטיפולי שלנו עם הילד, ולדבר בשפה המתאימה לכל אחד מן העולמות.

העולם הראשון שזוכה בייצוג במשחקו של הילד הוא בדרך-כלל העולם שבו הוא ממקד את מלוא תשומת-ליבו המודעת בחיי היומיום – עולם השגרה הבסיסית שלו. גודלו של עולם זה עומד בדרך-כלל ביחס ישר לגודלו של הילד, אך אין זה נדיר לפגוש מקרי היפוך קליניים מסוימים שבהם העולם שנבנה נראה גדול מדי לילד, או שהילד גדול מדי לעולמו. נוסף על מקרי היפוך יש גם עיוותים, שכן לא לכל חלק בעולם זה יש אותן משמעויות מבחינת הילד. כאן הרגש מעצים, ופה הוא מגמד. דבר זה ניכר בבירור כאשר מבקשים מן הילד לצייר מפה של סביבתו. אנו מגלים עד כמה עולמו קטן למעשה; לא גדול בהרבה מחצי תריסר בתים, קומץ אנשים, בית-ספר, כנסייה ומגרש-משחקים. כל זה מוכל בשטח של קילומטר רבוע, אך עלינו לדעת ולהכיר היטב כל פינה בו אם ברצוננו לדבר עם הילד בקלות וללא תקלות.

אנו זקוקים גם לדגימה של יום פעילות שלו ובמיוחד של האופן שבו הוא מבלה את זמנו כאשר אין לו דבר לעשותו. כדי להבין ילדים מסוימים עליך להכיר במיוחד את שעותיהם הפנויות, הלא-מתוכננות, כאשר הם בודדים ומשועממים. הידיעה כיצד הוא מבלה את זמנו וכיצד הוא מבזבז את זמנו תספק לנו שני היבטים חשובים בחייו של הילד.

לאחר שסיימנו לחקור את עולמו החיצוני של הילד יחד איתו, נוכל להמשיך ולגשת עד לדלת הקדמית שלו, לעבור דרך ביתו אל חדר-השינה שלו, אל מיטתו, ולבסוף נמצא אולי את עצמנו על סף עולם החלומות, הפנטזיות והרגשות שלו.

אנו מתכוננים כעת להיכנס אל מה שאנו יכולים לכנותו פחות או יותר עולם הטרם-מודע שלו, שתושביו הינם על-פי רוב בני ארבע עד שבע, אף-על-פי שילדים גדולים יותר או קטנים יותר מורשים להיכנס, במידה רבה בהסתמך על מידת התאמתם לסוג מסוים של פנטזיה. זהו עולם שבו מרכים לטייל סופרים מוכשרים של ספרי ילדים שהצליחו לשמר תפיסות ומושגים מסוימים המספקים תעודת-כניסה פנימה. הפסיכולוג השווייצר פיאז'ה הצליח להיכנס לעולם זה באמצעות טכניקה קלינית עדינה שפירקה את הגנות הגבול מנשקן ואפשרה חדירה אל הגומחות הסודיות ביותר שלעיתים קרובות כל-כך נחסמות בפני מבוגרים, שבהוסיפם את התווית "מגוחך" לכניסה, מצאו את עצמם מייד מנועים מלהיכנס. פיאז'ה, בניגוד בולט לכך, התקרב אל עולם זה כזר בארץ חדשה שאין לו כל ספק שעליו ללמוד המון על המנהגים והמסורות נוסף על השפה. כניסתו בענווה כזו, סקרנותו האמיתית ושחרורו המרענן מדעות קדומות ומתפיסות קבועות מראש אפשרו לו להשיג אספקה שוטפת של מוסרי מידע (informants), שגילו

בהקלה רבה שכאן לפחות ניצב לפנייהם מבוגר הגיוני שלא גילה דאגה גלויה לנוכח הבטחות סותרות או חשיבה מגית.

העולם שהילד מבנה בגילים ארבע עד שמונה הינו דינמי, מגי, מאיים, מואנש (animistic) ונשלט על-ידי סיבתיות לא-רציונלית. לא רק שחפצים דוממים הינם חיים וחדורי מודעות, אלא שהם גם בעלי מוטיווציה ומסוגלים להעניש. זהו עולם שבו חוקים מוסריים הינם קפדניים, חמורים ולעיתים קרובות שרירותיים, ונראה שהם ניתנים מן השמים להורים ולילדים בצורה מוחלטת ובלתי-ניתנת לשינוי. אצל הילד, בשלב זה של חיו, אין הבחנה מספקת בין מחשבות לבין חפצים, ודברי הנפש, כגון חלומות, זוכים בקיום מוחשי, כך שדמויות לא-נעימות מהחלום מוצאות את דרכן אל חדר-השינה דרך חלון פתוח. אותו ילד ממקם את עצמו באופן אגוצנטרי בטבורו של עולם וחי בהכרה טרום-קופרניקאית שלפיה לא רק שהשמש והירח סובבים סביבו, אלא שהם גם עוקבים אחריו לכל מקום. אופן דיבורו משקף באופן הדוק את מחשבתו ומשמש לביטוי יותר מאשר לתקשורת. הוא מדבר בעיקר עם עצמו, וכאשר ילדים בעולם מוזר זה נאספים יחדיו, שיחתם לובשת צורה של "מונולוג קולקטיבי". היא נשמעת תקשורתית עד שמתברר שכולם מדברים ואף לא אחד מקשיב, ושכל סדרה של דגימות דיבור של ילד זה או אחר אין כמעט סימן להשפעה של מחשבות ומילים של ילדים אחרים.

מבוגרים בוגרים ומבוססים, שהותירו אחת ולתמיד את הדברים הילדותיים מאחוריהם, מרגישים לא-נוח עם דיבורו של הילד עם עצמו מבחינות אחרות. לא רק שהתוכן זר ומוזר לעיתים קרובות, אלא שהמחשבות מעורבבות זו בזו לעיתים תכופות או מצויות זו בצד זו, ומסקנות לא-הגיוניות הינן חלק נורמלי לגמרי מהדיבור. תכונה סינקרטית זו (syncretism) עלולה להיות בעיתית ביותר ולהוביל למידה רבה של הבנה מבולבלת מצד המבוגר. חיוני להבין את שפתו ומחשבתו של הילד אם ברצוננו לנסות לפרש את תוכנו. זהו עולמם של הילדים המאנשיים, המשקף את ההתנסויות המבלבלות והלא-יציבות שהילד חווה באופן נורמלי במהלך שלב זה בהתפתחותו. כאשר החרדה והחשיבה המגית מצויות במידה רבה כל-כך על פני השטח, אין זה מפתיע שתופעות כגון פוביות וטקסים נוגדי-פוביות (counterphobic) מתקיימות זו בצד זו בשפע כה רב. כפי שציניתי, זהו עולם שנמצא ממש "מעבר לפינה" בילדות המוקדמת, והוא חשוף לדיכוי רגשי יותר מאשר להדחקה, לתהליך מודע של שכחה יותר מאשר למנגנון לא-מודע של נִשְׁיוֹן (amnesia), כך שחזרתם של התכנים שדוכאו רגשית מתרחשת בלוויית מידה פחותה של סערה רגשית וקשיים נפשיים. קלפרדה (Claparède) כינה חזרה זו "prise de conscience" – ביאה אל המודע – ופיאז'ה השתמש במונח "décalage" או הסטה. שרידים כאלה של חשיבה פרימיטיבית טרום-לוגית עולים למודעות כאשר אנו נתקלים בחשיבה זו אצל הילד או כאשר אנו מרפים את מודעותנו-שלנו לצורך שינה או טיפול. מבוגרים המחזירים יותר אל ילדותם-שלהם, או שזכו להתחבר אליה באמצעות טיפול רגרסיבי נמרץ, יוכלו לחזור ביתר קלות אל הלך-נפשו של הילד הפיאז'ני.

לאחר שהתייחסנו אל תכונות החילופים ברמת המודעות וברמת הטרומ-מודע, אנו פונים כעת אל עולם חוויות שלישי שבו המושגים המעוותים ביחס לעולם החיצוני, ששייכים לרמה הקודמת, מוחלפים בתיאוריות המיניות הסוטות שלנו, בדחפינו הסדיסטיים והקניבליסטיים, במשאלותינו האינצסטואליות ובחרדותינו העזות סביב קטיעת איברים ומוות. זהו עולם מודחק במידה רבה, ונדרשות מיומנויות

מיוחדות, המופעלות במסגרת יחסי אמון ממושכים, כדי שתותר כניסה אליו. המפתח המיוחד במינו של פרשנות העברה (transference) הינו יעיל במיוחד בפתיחת הדלת.

יחד עם זה, יש לזכור ששלושת העולמות של הילדות אינם כה חסומים זה בפני זה כפי שהם חתומים בפנינו, ושתקשורת ביניהם שכיחה למדי. למתבונן מבחוץ, במיוחד אם הוא מבוגר, קל יותר להתייחס אל כל עולם בנפרד, שכן שהייה נוחה בתוך עולם אחד נוטה להקל את המסע אל הבא בתור. רוב המטפלים מכירים את אופן פעולתו של עולם המודע והלא-מודע, אך הם נוטים להתעלם מאיזור המעבר ביניהם, ודבר זה, לדעתי, מגביר את הקושי הטכני להגיע אל חומרים לא-מודעים. טענתי היא שלמידת השפה של הילד (שכוללת את אוצר-המילים הפרטי והמיוחד שלו העוסק בחלקי גוף ובפונקציות גופניות), וכן התודעות אל סביבתו כפי שהיא נראית מבעד לעיניו-שלו ואל יום העבודה והמשחק שלו כפי שנחוה על-ידיו, סוללים את הדרך אל חוויותיו הסודיות מעט יותר – הסודות המגוחכים – ומובילים הלאה אל הסודות ה"רעים", המבישים ומעוררי האשמה.

אמחיש כעת את הדברים שאמרתי עד כה על-ידי משחק ששיחקה איתי ילדה במהלך טיפול. מדובר בילדה בת שש שכבר במפגש הטיפול הראשון שלה הפגינה עניין בלתי-רגיל בירח ולימדה אותי בהדרגה איך לשחק במה שכינתה "משחק הירח".

במפגש הראשון היא תפסה פיסת נייר, ציירה עליה עיגול גדול, ואז המשיכה והעבירה לי מה שהתפתח לכלל הרצאה על הירח. היא עשתה זאת בטון חמור משהו, כמוכה מן הדור הישן, שנעדר כמעט לחלוטין הומור ורגש. נהפכתי מייד לתלמיד חרוץ, מכיוון שהייתי בור למדי ביחס לכוכב-הלכת שסביבנו, וכך התפתחו יחסי מורה-תלמיד מוגבלים מעט שהיו במידה רבה תהליך חד-כיווני שבו התפרצו מפעם לפעם בוז ולעג כלפי חוסר הידע המזעזע שלי. לא תופתעו לשמוע שאמה הייתה מורה שנטתה להתייחס לדברים באופן קפדני ואינטלקטואלי למדי ואשר התמסרה כנראה לאנציקלופדיות. (היו להם חמש או שש אנציקלופדיות שונות בבית, ובכולן נעשה שימוש דרך קבע.) לא הופתעתי גם לשמוע מהאם שכל ערב, לקראת השינה, נהגו היא והילדה לשוחח על הירח, ודבר זה נמשך כבר זמן רב למדי ונעשה במונחים אסטרנומיים תוך הדגשת מרחקים, ריחוק, קור, צד אפל שאינו נראה אף פעם לצופה, והסיכונים העצומים שכרוכים בהגעה אליו.

גם אני, בתפקידי כתלמיד, נהייתי מעורב בהיבטים אלה, ובמיוחד בריחוק, בהעדר החום, בצד האפל, באי-הנגישות ובשממה. ללא ספק למדתי על הירח באותם שבועות ספורים יותר משידעתי קודם לכן. עם זה, בצורה מורגשת למדי, הציורים הגיאוגרפיים שהמחישו מכתשים והרים פינו את מקומם לדמויות מואנשות יותר יחד עם שינוי מין. לדוגמה, במקום "הקוטר שלו כל-כך גדול והוא כל-כך רחוק", היא החלה לומר: "היא בעצם לא כזאת רגזנית"; "יש בה בעצם מספיק אוויר, ואתה יכול לחיות עליה בלי למות"; וכן "המכתשים שלה נורא עמוקים, ואתה חייב להיזהר לא ליפול לתוכם, אחרת תיעלם לתמיד". בשלב זה, המידע שמסרה היה במידה רבה מהימן פחות, והיא ביטאה דעות שאני משוכנע שאמה הייתה מפקפקת בהן מייד. ציורי הירח החלו להיראות אנושיים יותר ויותר, והיא ביקשה ממני שאצייר אותה מסתכלת על הירח. "משחק הירח" החל. לאחר-מכן עזבה הירח את מקומה במרומים וירדה לבקר את הילדה. "היא תהיה בבית?" היא שאלה אותי. אמרתי שזה תלוי במידה רבה בשאלה איך הילדה הקטנה

מרגישה. "היא לא מרגישה כל-כך טוב. אחותה נמצאת איתה בבית. [במשפחה הייתה גם אחות צעירה ממנה בשנתיים]. תוסיף אותה לציור. תעשה אותה מגעילה. את מי הירח באמת רוצה לראות? אם זה את האחות הזאת, אז היא יכולה ללכת מפה. אני לא רוצה לראות אותה. תחזיר אותה ותשים ענן על הפנים שלה. היא בטח נורא כועסת עכשיו." בנקודה זו היא נראתה חרדה ואמרה שפעמים רבות היא פוחדת מאוד בלילה מפני שאף-על-פי שהיא אוהבת את הירח, היא חשה לפעמים שהירח אינה אוהבת אותה באמת. היא פחדה שהירח תראה אותה עושה דברים רעים ותכעס עליה. זה כל-כך קשה להסתתר מפניה. נראה שהיא עוקבת אחריו לכל מקום, ופעם או פעמיים היא אכן כיסתה את עצמה בשמיכה וישנה מתחת למיטה. אבל לפעמים, כאשר היא חשה טוב כלפי הירח, בא ענן ומכסה אותה, ואז היא חשה עצובה באמת שהירח לא רוצה להיות איתה יותר ושהיא עזבה אותה. לילה אחד היא בכתה כאשר הירח הוסתרה, וחשה בוש רבה כאשר אמה באה ומצאה אותה בוכה. "נראה שהיא יודעת מתי אני טובה ומתי אני רעה וכל מה שעובר בראש שלי, ולפעמים נראה שהיא אוהבת אותי, ולפעמים היא לא, ולפעמים אני אוהבת אותה, ולפעמים אני פוחדת ממנה."

ככל שחדרנו יותר ויותר אל תוך סבך העולם המגני והמואנש הזה, חלקים גדולים יותר שלו התעוררו לחיים באופן דרמטי ודינמי. כך הגענו מהר מאוד לעסוק בשובבותה של הרוח ובאופן שבו העננים (שהיו רק חלקים שהתפרקו מהירח ושקשה נורא להסתדר איתם) הופכים את ביקוריה של הירח לקשים יותר ויותר. בלילות אחדים היה שם למעלה איש מחריד נוסף שנלחם בירח וניסה לשרוף אותה. היה אפשר לשמוע אותה צורחת כאשר הוא הרעים. בסופו של דבר התברר כי איש זה היה השמש שהסתתר בלילה מפני ש"כוונות טובות בטח לא היו לו". ציינתי לפניה שעד כה לא היה לנו שמש במשחק הירח, ובהיסוס רב שרבטתי אותו באחד הציורים. היא התרגזה עליי מאוד, כמעט בשתי רמות שונות. כמורה שלי, ברמה המודעת, היא זעמה על כך שלא שמת-לב לכך שהשמש והירח אינם נמצאים אף פעם יחד בשמים. השמש מאיר ביום והירח בלילה, "כמו שכל ילד בן שנתיים צריך לדעת". מבלי שהייתה אפילו ערה לכך, היא הסיטה את קו ההתקפה שלה לרמה טרום-מודעת ואמרה לי באופן מעורר רחמים מעט, "למה היית חייב לעשות את זה? אתה לא יודע שהם לא מסתדרים יחד? הוא פשוט יהרוג אותה. אני יודעת שהוא פשוט יהרוג אותה. הוא יבוא ממש לידה וישרוף אותה עם הקרניים שלו, והיא תמות, ולא תישאר לנו ירח, ולא נוכל לשחק יותר. הוא לא יכול לחזור לשעות היום? לשם הוא שייך. אין לו מה לעשות פה בלילה. הוא ישרוף אותך אם לא תיזהר, ואז לא יהיה לי לא ירח ולא רופא." החרדה מאחורי פנטזיה זו הייתה גלויה מאוד, והייתה קשורה למה שפיאז'ה היה מכנה הריאליזם שלה ואי-יכולתה להבחין קצר ולעניין בין הפנימי והחיצוני, בין חשיבה ודברים שהיו שייכים לזווית-הראייה האגוצנטרית שלה.

כעת הייתי מסוגל לפרש מנקודת-המבט של רמת פנטזיה זו, ועד-מהרה היא החלה לדבר לעיתים תוך התייחסות לירח ולעיתים תוך התייחסות לאמה. החיים עם הוריה הקשו עליה מכיוון שהם רבו ללא הרף, ודבר זה עורר בה לעיתים חרדה רבה עד כדי כך שהיא המציאה דרכים ואמצעים כדי להפריד ביניהם – לקחת את אימא לחדר אחר כדי שתעזור לה בשיעורי-הבית, או להוציא את אבא אל מחוץ לבית כדי שישחק עימה בכדור, ובכל מקרה לא לתת להם לשהות יחד באותו חדר באותו זמן, מכיוון שזה הסתיים באופן בלתי-נמנע בהתפרצות מדאיגה. הצלחנו לדבר על נסיונותיה להגיע אל אמה ועל אי-הצלחתה לבסס

איתה קשר חם, לא בגלל העדר תגובה של האם, אלא בגלל מחסום העוינות שלה עצמה כלפי אמה. באותו אופן, היא רצתה לשמור את אימא ואבא בנפרד לא משום שפחדה שהם עלולים לריב, אלא משום שפחדה שהם עלולים להתקרב זה אל זה יותר מדי ולעשות דברים מסוימים זה לזה שלעת עתה היא יכולה לדמיין ולבטא רק במעומעם. כעת היא יכולה לצרף אותי אל הירח ככוכב, בהוסיפה בפיתוי, "אתה יכול להיות איתה לבד שם למעלה, כי אתה באמת הכוכב שלי, ואף פעם לא תהיה שלה. בכל מקרה, ירחים וכוכבים יכולים להיות יחד כי הם לא רבים. זו הסיבה שהם יכולים להיות יחד."

באופן זה עברנו בעדינות ממאבקים אדיפליים מודעים ללא-מודעים, דרך תיווכו של עולם המעבר של הטרומ-מודע, באמצעות תהליך הדרגתי של הכרה מקרוב. אני משוכנע שמינונו, עומקו ומידת הטקט של הפירוש ניתנים לוויסות באופן היעיל ביותר באמצעות צורת ההתקרבות שתאירתי כאן בקווים כלליים. ברצוני לעבור כעת מבעיות החילופים ברמות השונות לבעיות החילופים דרך סוגי תווך שונים. במאמרי הקודם התייחסתי לסיטואציה הטיפולית כמורכבת מספירות פעילות אחדות. בתפיסה זו הסתמכתי כמובן במידה רבה על אריקסון, תוך שינוי קל של המינוח כמו גם של ההבניה. במהלך התפתחותו של כל מפגש טיפולי מסוים, הילד נוטה לנוע מספירת המיקרו (microsphere), שבה הוא מתעסק בעולם ממוזער של חפצים, אל הספירה העצמית (autosphere), שבה הוא מתעסק בגופו-שלו כבאוסף של חפצים, ומשם אל ספירת המקרו (macrosphere), שבה הוא מתעסק עם אלף ואחד החפצים שהינם חלק מהמטפל ואשר נתפסים כשייכים לו, כמו גם עם החפץ העיקרי, הלא הוא המטפל עצמו. ההתקדמות מספירה אחת לאחרת נגרמת על-ידי פעולות של צרכים והגנות אינסטינקטיביים, כשההגנה הראשית היא נגד התייחסות אל הדבר העיקרי בחדר – המטפל. כל יתר הספירות הינן במידה רבה ספירות הגנה, אך לכל אחת מהן יש את מערכת החרדות שלה שמובילה לתגובות של מאבק או בריחה מצד הילד. הוא יכול, למשל, להיות עסוק בהשלכת הקונפליקט שלו על עולם החפצים הקטן, אך דבר זה עלול לעורר דאגה רבה כל-כך שלפתע פתאום נקטע המשחק, והילד עשוי לפנות אל המטפל לצורך קבלת תמיכה. אולם קשר קרוב עם המטפל כרוך בסכנות רבות, והוא עשוי להיאליץ לסגת אל משאבי גופו-שלו, אל הפינה המרוחקת ביותר בחדר או בחזרה אל חפצי המשחק. לעיתים קרובות הוא מתנהג בצורה המשוחררת ביותר כאשר הוא בורח מקרבת-היתר של הסיטואציה הטיפולית ומדווח על העולם שבחוץ, אך המטפל הערמומי מסכל זאת על-ידי קישור המידע החיצוני אל מה שמתרחש במפגש. על-כן, זרימת התקשורת משתרעת משפת הגוף של הספירה העצמית אל שפת ההעברה של ספירת המקרו באמצעות תיווכה של השפה הסימבולית של ספירת המיקרו.

יכולתו של הילד לתקשר באופן טיפולי

יכולתו של הילד לתקשר בטיפול קשורה לעיתים קרובות באופן הדוק לטבעה של הסביבה התקשורתית שלו. הוא יכול לבוא ממשפחה לא-מילולית שבה הדברים נעשים במקום להיאמר, ובשעה הטיפולית יבוא הדבר לידי ביטוי בשקיעה של הילד בעיסוק אילם בספירת המיקרו. רוב המטפלים בעלי אוריינטציה פסיכואנליטית לא יהיו שבעי-רצון מביטוי מוחשי בלבד של קונפליקט, מכיוון שהם יתייחסו

לזה כאל דבר שאינו טוב יותר מהביטוי בפועל באופן לא-מודע (acting out) של מטופל מבוגר. אולם שתירות יכולות לקרות אפילו בסיטואציות הטיפוליות המוסתות בצורה הטובה ביותר, וכאשר הן אינן קשורות ישירות להתנגדות לא-מודעת אזי הן קשורות לפערים בגיל ובמין – הבעיה היסודית בכל סיטואציה של גבר או אישה מבוגרים המבקשים להשיג קשר ותקשורת אינטימיים עם ילד או ילדה. הפער הפסיכולוגי בין המבוגר והילד יכול להיעשות תלול יותר עקב העדר אמפתיה אמיתית, כלומר, אמפתיה המבוססת על יכולת ממשית להיכנס אל תודעתו של הילד ולא בפיתוי היסטרי, ברגישות דכאונית או בחודרנות פרנואידית. עליך לשמור בזכרוןך באופן מודע את היותך ילד/ה בעברך כדי שתוכל/י לדבר בנינוחות עם ילד.

יכולתו של הילד לתקשר קשורה באופן הדוק להצלחתה או כשלונה של סביבתו התקשורתית הראשונה, כאשר למד את השפה של המחוות הגופניות, של ההבעות, של הרמזים הדקים, של התקשורת התנועתית (kinesthetic), וחשוב מכל, של המילים. הסוגים השונים של יחסי אם-ילד מעודדים או מכשילים את התפתחותו של צורך לתקשר עם אדם אחר לשם אינספור הסיפוקים שתקשורת כזו יכולה להציע. במצב אוטיסטי הילד יכול להימנע משפה כשם שהוא נמנע מכל מגע; במצב סימביוטי הוא יכול לתפוס את השפה כמיותרת לגמרי; בסוג של איחוד מגונן מדי (overprotective union) הוא יכול פשוט להשאיר את השפה לאמו, ובסינדרומים של דחייה הוא עשוי לא ללמוד אף פעם להקשיב בתשומת-לב לנקודת-ראונו של האחר.

מכל מקום, ברור שברוב המקרים שוויניקוט היה מכנה "טובים מספיק" ("good-enough"), הזיווג החם, האוהד, האמפתי, הסבלני והמספק באופן הדדי וייחודי בין אם לוולד מניב רמה טובה מספיק של תקשורת שנשמרת לאורך כל החיים. מודל תקשורת זה צריך להיות מופת שיש לחתור אליו בבואנו לקדם תקשורת, כמו במקרה של טיפול. אם ברצוננו ללמוד איך האם המצויה מצמיחה ילד מצוי, נטול הפרעות רגשיות, עלינו להביט באופן פעולתה, ובמיוחד באופן שבו היא מתמודדת עם סיטואציות קשות. בסדרת הדוגמאות הבאה אנסה להמחיש איך באמצעות ישיבה מפעם לפעם עם אימא וילד בסיטואציה לא-טיפולית הצלחתי ללמוד משהו מהטכניקה של האם כמו גם איך ליישמה בסיטואציית הטיפול. בכל אחד מהמקרים אציג דוגמה של אופן ניהול סיטואציה על-ידי אם, ובעקבותיה דוגמה של ניהול סיטואציה טיפולית על-ידי. יש להבין שהסיטואציה השנייה הינה ספונטנית בדיוק כמו הראשונה, ומצביעה פשוט שלמדתי את השיעור היטב.

1. התמודדות עם פחדנות

האם מתמודדת עם מקרה של פוביית אסלה קלה. הבן מסרב להיכנס לשירותים לבדו, ולפנינו האם המשוחחת עימו. היא אישה רכה וחמה, וניחנה בטקט וביכולת הבנה טבעיים. "אם לשפוט על-פי כל הקיפוצים והדילוגים, אני מניחה שאתה מוכן ומזומן ללכת לשירותים."

"לא רוצה."

"זה באמת לא כל-כך קשה ברגע שאתה מחליט על כך."

"זה חשוך וקטן מדי."

"עם אור דולק אין צורך לפחד."

"הדלת סגורה."

"אפשר להשאיר אותה טיפה פתוחה כדי להסתיר אותך אבל מספיק פתוחה כדי לשמור עליך."

"את תציצי פנימה."

"אני רק אסתובב במטבח, ואתה תשמע אותי שרה, וזה איפה שאני אהיה. אני אהיה כאן כל הזמן,

ואתה תשמע אותי שרה. מדי פעם אני אומר 'שלום', ואתה תוכל להגיד לי 'שלום' בחזרה."

"למה אני פוחד?"

"כל אחד פוחד ממשו, ויש כמה בנים קטנים שפוחדים מזה. אני גם פחדתי קצת מדברים מסוימים

כשהייתי קטנה. זה רק טבעי לאנשים קטנים לפחד מפעמים."

"אולי אני אנסה פעם אחת."

כן, למה שלא תנסה פעם אחת, ואחרי זה בוא נשתה כל אחד כוס שוקו חם. זה יהיה כיף, נכון?"

הבן נכנס פנימה.

ילד, באותו גיל בערך, מגיע למפגש הטיפולי הראשון שלו ומסרב להיפרד מאמו. מכיוון שצפתה זאת מראש, היא דנה איתי קודם לכן בנוגע למדיניותה בעניין, והחלטנו שהתפקיד שתמלא יהיה אי-השתתפות אוהדת. הבן איבד את אביו כשישה חודשים קודם לכן בתאונת-דרכים. אני עומד ליד הדלת ודן איתו בסירובו.

"אני חושב שאתה פוחד להיות סגור בחדר הזה. אתה פוחד ממה שעלול לקרות לך. אולי אתה פוחד

שאני אתן לך זריקות או משהו כזה."

"אני לא אוהב את המקום הזה. אני רוצה להישאר עם אימא."

"אני מניח שאתה פוחד שמשו עלול לקרות לאימא אם תעזוב אותה. אתה פוחד שאימא לא תהיה פה

כשתחזור. אתה רוצה להשגיח עליה שלא תעזוב."

"אימא שלי חולה." (היא הייתה מצוננת.)

"אני יכול להשגיח על אימא שלך דרך הדלת הפתוחה הזו, וגם אימא שלך תוכל להשגיח עליי. אני

אוכל לראות שהיא פה ושהיא נראית בסדר."

"למה אתה לא יכול לשבת איתי פה?"

"מפני שאתה תרצה אולי לספר לי דברים שאתה לא רוצה שאנשים אחרים ישמעו. [הוא טומן את

ראשו בחיק אמו.] חוץ מזה, אני יכול לעזור לך יותר בחדר המיוחד הזה. [אני נסוג מעט אל תוך החדר.]

אני אהיה פה בפנים במקרה שתרצה להיכנס."

"אני לא רוצה להיכנס." (לוחש לאמו, שמחייכת אליו אך אינה מגיבה.)

"אני יודע שאתה חושש להיכנס פנימה, מפני שאתה פוחד שמשו רע יקרה לך."

"אני לא פוחד משום דבר." (טומן ראש בחיק אמו.)

"אתה פוחד שאימא עלולה לעזוב בלעדיך."

"אני לא פוחד משום דבר." (ומוסיף לאחר הפוגה קצרה) "אבא שלי מת."

"אני יודע כמה עצוב זה בטח גרם לך להרגיש."

"הוא נהרג באוטו."

"אני יכול להבין עכשיו למה אתה חייב להשגיח על אימא כל הזמן."

"זה נראה חשוך בחדר הזה."

"דברים תמיד נראים חשוכים יותר כשפוחדים."

"אני לא פוחד מהחדר הזה. יש לנו חדר כזה בבית."

"אני מניח שזה אותו סוג של חדר, אבל מקומות חדשים תמיד קצת מפחידים. תמיד נדמה שמישהו רע הולך לקרות בהם."

"אין שום דבר רע בחדר הזה."

"נכון, רק מה שאנחנו מדמיינים."

"למה אתה לא נכנס לחדר?"

"זה בדיוק מה שאני הולך לעשות, ואני מקווה שאתה תיכנס איתי, כך שנוכל לראות איך הוא."

(הילד נכנס פנימה לאיטו.)

"זה החדר שלך."

"כן, זה החדר שלי."

"אני יכול להשגיח על אימא מכאן. היי, אימא." (אמו מחייכת אליו ומנופפת בידה.)

"היא תמיד תחכה לך בדיוק שם."

"זה לא חדר רע."

"זה חדר טוב שנועד לעזור לבנים שיש להם דאגות."

"אני הולך החוצה עכשיו."

"תודה שנכנסת. אולי בפעם הבאה תישאר יותר." (בפעם הבאה הוא נשאר במשך כל המפגש, ומספר שוב את הסיפור על האופן שבו נהרג אביו.)

"זה לא היה באשמת אף אחד", הוא מסביר ברצינות.

2. מתן פורקן לרגשות תוקפניים – טכניקת ההד

האם מדברת עם בנה בגיל הרך.

"את יודעת מה אני הולך להיות כשאני אהיה גדול?"

"לא, מה אתה הולך להיות כשתהיה גדול?"

"אני הולך להיות ענק."

"אז אתה הולך להיות ענק."

"וכשאני אהיה ענק אני אהרוג את כולם."

"אז אתה הולך להרוג את כולם." (האם רגועה למדי.)

"ואז לא יישאר אף אחד בעולם."
"אז לא יישאר אף אחד בכלל בעולם."
(הילד פורץ בסערת בכי.) "אימא, אל תגידי את זה, איך את יכולה להגיד את זה? אני לא רוצה להרוג אותך. בבקשה אל תגידי את זה."
(האם אוספת אותו קרוב אליה.) "אל תדאיג את עצמך, חמוד, אני יודעת שאתה אוהב אותי מספיק כדי לשמור אותי חיה לנצח, אפילו כשאתה מאוד כועס עליי. איך אנחנו יכולים לשחק בכאילו אם אתה נעשה כל-כך מודאג?"

ילדה בת שבע, הנמצאת בטיפול, זועמת עליו מפני שכאשר שברה בכוונה רבה את העיפרון שלי פירשתי זאת כמשאלה שלה לפגוע באיבר המין שלי.
"אתה יודע מה אתה? אתה פשוט מפלצת, פרנקנשטיין."
"אז את חושבת שאני מפלצת, פרנקנשטיין?"
"אתה פשוט חזיר מגעיל שצריך לשבור לו את הראש ולעקור לו את השיניים."
"את רוצה לשבור לי את הראש ולעקור את שיניי."
"אני רוצה לפרק לך את כל הגוף ולחתוך את כולו לחתיכות."
"את רוצה לחתוך חלקים מגופי לחתיכות."
(היא תוחבת את אצבעותיה אל תוך זרועי.) "אני פשוט רוצה להרוג אותך, שאני לא אצטרך לראות אותך יותר אף פעם."
"את לא רוצה לראות אותי יותר אף פעם."
"אוי, ד"ר אנתוני, בבקשה אל תחזור על הדבר הנוראי הזה שאמרת. אני לא באמת מתכוונת לזה, וזה עושה לי להרגיש כל-כך רע. אני נורא מצטערת. [הדמעות זולגות על פניה.] אני אבוא ביום ראשון, אם אתה רוצה שאני אבוא, למרות שמתוכנן לי משחק טניס."
"את מרגישה רע בגלל המשאלה שאני אמות, וזה מה שגורם לך לפעמים להרגיש אשמה ביחס לאימא שלך."

3. שיטת היפוך התפקידים

ג'יין הייתה בת שש כאשר אמה הפילה אותה בטעות מכסאה, והיא פרצה בבכי תמרורים. האם אמרה לה שוב ושוב שהיא מצטערת נורא, אך נראָה שהילדה מסרבת או אינה מסוגלת להאמין לה. (ילדים קטנים, כמו מטפלים ואנשים קדמונים, נוטים להאמין שמאחורי כל דבר מסתתרת כוונה.) היא המשיכה לכעוס. אמה קיבלה זאת זמן-מה, ואז אמרה לה לפתע, "טוב, תראי, חמודה, בואי נחליף תפקידים לרגע. אני ג'יין ואת אני." האם מלטפת את רגליה ומייבבת, "גולם מטופש שכמוך, את באמת ניסית להכאיב לי, ואת עשית את זה בכוונה. תגידי שאת מצטערת."

(ג'יין מתחילה לחייך וטופחת על אמה בחיבה.) "אני מצטערת, חמודה, לא התכוונתי. באמת הייתי מגושמת, אבל את חייבת להודות, זה לא באמת כאב לך. אני חושבת שיש לך נטייה לעשות פיל מזבוב." (היא החלה לצחוק בהנאה מרובה.)

סטיב נכנס אל החדר כעוס מאוד, התיישב ונעץ בי את מבטו. חיכיתי זמן-מה ואז הערתי שהוא נראה כועס ושאני משער שזה עליי.

"טוב, זה לא השולחן שלך, לא הכסאות שלך או הספרים שלך או השטיח שלך, אז ניחשת נכון. יש שתי סיבות למה אני לא רציתי לבוא. אחת זה שזה יום-ההולדת של ג'ורג' וושינגטון, וזה חג, וכולם מבלים חוץ ממני ומעוד כמה זרים, אני משער, שאין להם מושג מה הולך פה. את הסיבה השנייה אני אשמור לעצמי."

"אתה רוצה להעניש אותי אפילו עוד יותר. אתה בטח כועס עליי באמת."

"אני אגיד, ואם היית אני היית מבין למה."

"בסדר, בוא נחליף תפקידים. אתה תהיה אני ואני אהיה אתה."

"אתם הרופאים לא יודעים כלום. אתה לא יודע אפילו מה גורם לי לשנוא לבוא לפה. לא אכפת לך אם אנשים מגלים וקוראים לי פסיכי. זה הכל אותו דבר בשבילך, אבל זה לא כל מה שמפחיד אותי. אני פוחד שאתה תגלה כמה דברים מלוכלכים עליי, ואז תספר לאבא שלי, והוא ירביץ לי. זה באמת מפחיד אותי." (סטיב מחייך ומאמץ תנוחה מקצועית תוך חיקוי מוצלח למדי שלי. הוא משנה את קולו למבטא אנגלי משהו.) "הבט, ברנשי הצעיר, מה זה משנה אם אנשים מגלים. כולם הולכים לפסיכיאטר בימינו. אימא שלך הולכת, ודוד שלך הולך, ואחד מבני-הדודים שלך הולך לתחנה הפסיכולוגית לילדים. זה פשוט משהו נהדר לעשות. ובאשר לסודות, שמעתי כבר מיליוני סודות מבחורים כמוך, והם כולם אותו דבר, אותו זבל: אני שונא את אבא שלי כי הוא רע אליי, והייתי רוצה שהוא ירד ממני לפעמים. כשהוא באמת רע אני רוצה לחסל אותו. אני אומר לך, זה הכל זבל מוכר, בכל מקרה לא משהו ששווה לספר לאימא שלך. [הוא חוזר אל קולו ותנוחתו הנורמליים.] אתה יודע, דוקטור. אני באמת לא מעוצבן מזה שבאתי היום. זה יותר טוב מהסרט, וראיתי את הסרט הזה כבר פעמיים."

אצל ילדים רבים הסובלים מצמצום נרציסטי או נזיריטי מגיע הרגע במהלך ההיסטוריה הטיפולית שבו היכולת לגלות אמפתיה צומחת, וכמו בסיטואציה של היפוך התפקידים, היא מובילה אותם לאמץ תפקיד הורי. הנה אוסף מקרי של הערות שהשמיעו ילדים שהבחינו בתחושות של רעב, עייפות, כעס כבוש, ניכור, דיכאון ותגובות אחרות של העברה-נגדית והתנגדות-נגדית. "אתה יודע, שמעתי את הבטן שלך מקרקרת לפני זמן קצר, ואני חושב שאתה באמת רעב. יש לי שתי עוגיות בתיק שלי, ואתה יכול לקבל אחת. זה יגרום לך להרגיש יותר טוב." "זה קשה לך לעבוד כל-כך מאוחר רק כדי להיפגש איתי. אתה נראה עייף, ואני מניח שאתה רוצה ללכת הביתה ולנוח קצת. למה שלא תשכב ותנוח על הספה הזאת, ותן לי לדבר אליך. אתה תרגיש יותר טוב." "מה קורה כשאתה כועס עליי כמו שאני חושב שאתה עכשיו. לאן זה הולך? אתה בטח מחביא את זה איפה שהוא. ב'לאשה' הם אומרים שאם אתה שומר את זה בפנים,

יהיה לך אולקוס. יותר טוב שתוציא את זה החוצה מהגוף שלך עכשיו, אחרת יהיו לך צרות אחר-כך." "לאנשים שבאו מחוץ-לארץ לא קל, בגלל שאתה מדבר מוזר ונראה מוזר. אם יש משהו שאתה רוצה לדעת על המדינה שלנו, רק תשאל, ואני אגיד לך. יותר טוב שתשמע את זה ממני מאשר מאחרים. הם עלולים לצחוק עליך. אני אף פעם לא אצחק עליך." "אני יודע שאתה חושב עליי בגלל שאתה נראה עצוב. אל תדאג יותר מדי בגללי. אני אהיה בסדר. הכל יסתדר בסוף. אני הולך לסדר את החדר שלך בשבילך ולעשות אותו נעים ונקי, ואז תרגיש יותר טוב."

4. הודאה כנה מצד ההורים בקיומו של קושי מאפשרת לילד ליטול יוזמה ולצעוד קדימה

האם וסוזי דנות בהיריון שלה. "איך הוא ידע מתי לצאת?" "כשהוא בן תשעה חודשים הוא מגיע לגודל מסוים, וזה עוזר ללחוץ אותו החוצה." "הוא גדל מזרע קטן?" "כן, הוא התחיל בתור זרע." (האם מתחילה לחוש אי-נוחות.) "מאיפה בא הזרע?" "חלק ממנו בא ממני, וחלק מאבא." "איפה אבא שומר את הזרעים שלו?" "בחלק התחתון שלו." "למה?" "אני משערת שזה פשוט מקום טוב לשמור אותם." "איך הוא שותל את הזרע, אימא?" (כעת האם חשה אי-נוחות רבה, מתיישבת ונועצת את מבטה בסוזי במבוכה, בעוד הבת הקטנה חוזרת שוב ושוב איך, איך, איך.) "אוי, סוזי. יש לי כזה קושי עם זה. אני חייבת לחשוב על דרך לנסות להסביר לך את זה, אבל זה כזה דבר קשה להסביר." "פשוט תנסי, אימא, תנסי חזק. איך הוא שותל אותו?" "הוא פשוט דוחף אותו פנימה." "איפה?" "בחלק התחתון שלי. אז אני שומרת אותו בבטן, וכאשר הוא מוכן הוא יוצא החוצה, ואז הוא תינוק. ואז הוא גדל להיות בן או בת, ואחרי זה גבר או אישה." "ואז יש להם תינוקות, וזה נמשך עוד ועוד בלי הפסקה כמו חד גדיא."

המטפל מדבר עם ילדה קטנה, עצבנית למדי, בת תשע. השתררו שתיקות ארוכות, והמטפל התקשה לדעת מה לעשות בנוגע להן. הוא מעביר זמן רב בהדלקת המקטרת שלו ובדפדוף בניירות שלו.

"דוקטור, אני רוצה להגיד לך את הבעיה שלי, אבל זה קשה. אני חושבת שאני מתביישת."
"ובכן, זה אולי לא לגמרי אשמתך. אולי אני לא יודע עדיין איך לעזור לך. את מבינה, אני באמת חדש במשחק הזה, ואני מניח שיש ילדים שעוד לא למדתי איך לעזור להם. אני פשוט לא יודע איך להגיע אל הבעיות שלך. זה כל-כך קשה לדעת מה לומר."

"אבל מבוגרים תמיד יכולים להגיד דברים שילדים לא יכולים. למבוגרים פשוט קל לדבר."
"זה לא לגמרי נכון. גם לנו יש קשיים בלהגיד דברים. הצרה היא שאני פשוט לא יודע מה להגיד לך כשאת שותקת."

"אתה יכול להגיד שהורים רבים, לא?"

"כן, אני מניח שאני יכול."

"ושזה מאוד מדאיג בשביל ילדים לראות אותם רבים."

"אני בטוח שזה ככה."

"הילדים חייבים ללכת לישון, ואז כל מה שהם יכולים לחשוב עליו זה ההורים שלהם רבים, והם פוחדים ללכת לישון, כי משהו יכול לקרות בלילה."
"את מתכוונת שמישהו עלול להיהרג, שכשאת מתעוררת בבוקר לא יהיה אף הורה, ואז מה יקרה לכל הילדים."

"הבנת נכון. איך לא ידעת את זה מהתחלה. אני מתערבת אתך שידעת, אבל כמו כל המבוגרים, אתה פשוט לא רצית לדבר על זה עם ילד."

5. שיכוך סערה רגשית בעזרת שמן אינטלקטואלי

אן, בת ארבע וחצי, מתבוננת עם אמה על ספר עם תמונות של חיות. הן נתקלות בתמונה של צבאים.
"למה הם הורגים את הצבאים? הם לא רוצים את העור שלהם, נכון?"
"לא, הם הורגים אותם משום שהם אוהבים לרדוף אחריהם."
"למה המטרה לא עוצרת אותם?"

"היא לא יכולה לעשות את זה כי לאנשים מותר להרוג צבאים."
(היא בוכה בקול רם ובלהט.) "מותר, מותר, מותר. לאנשים לא מותר לקחת אנשים אחרים ולהרוג אותם."

(האם, בטון רגוע מאוד אך בחמלה:) "אנשים פשוט חושבים שיש הבדל בין להרוג אנשים לבין להרוג חיות."

אן לא הייתה מוכנה להירגע בדרך זו. היא נראתה מדוכדכת ואמרה לאמה באופן מעורר רחמים, "אוף, את פשוט לא מבינה אותי."

מאוחר יותר באותו לילה, כאשר הושכבה במיטתה, היא העירה, "זה כל-כך נחמד שיש אותך קרוב. את אף פעם לא מתרגשת, ושום דבר רע לא קורה כשאת ליד."

הילד הקטן משחק במהלך המפגש עם כמה דמויות קטנות על-גבי השולחן. "אז האיש הרע הזה הורג את הילד הקטן הזה. למה הוא רוצה לעשות את זה לילד הקטן והמסכן?"

"אולי הילד עשה משהו רע, והאיש חושב שצריך להעניש אותו על זה."

"אבל אי-אפשר להרוג ילדים קטנים רק בגלל שהם רעים."

"כשאנשים עושים דברים רעים, זה לפעמים גורם לאנשים אחרים לכעוס נורא, ואז הם עלולים לרצות להרוג אותם."

"אוף, אתה פשוט לא מבין אותי." (מעט מאוחר יותר במפגש, כאשר התגבר כבר על התרגשותו, הוא חזר לנושא זה.) "אני מניח שאם האנשים הרעים לא היו נענשים, הם היו פשוט עושים את הכל רע, ואז היה פשוט נורא ואיום בכל מקום. אני מניח שכשאתה מרגיש רע, מה שאתה צריך לעשות זה לחשוב דברים טובים, ואז אתה לא מרגיש רע."

6. הארכה של משך המגע

ילדים קטנים, במיוחד לקראת השינה, משתמשים בתחבולות רבות כדי לדחות את שעת הפרישה המרושעת. אחת משיטותיהם העקיפות היא להשחיל בקול נמוך מילים אחדות כהמשך לשיחה ואז לעצור לרגע במבט מסתקרן, כך שלאם אין כל ברירה אלא להמשיך. הנה אם כן דו-שיח קצר. "טוב, אני רואה בשעון שהגיע הזמן ללכת לישון, אז קדימה."

"אחרת מה?"

"אחרת אני באמת אצטרך לקום בעצמי."

"ואז?"

"אני אצטרך להרים אותך ברגליים האחוריות שלך ולזרוק אותך למעלה אל חדר-השינה."

"אז מה יקרה?"

"אתה תנחת בדיוק באמצע המיטה שלך, בדיוק בין הסדינים עם הראש שלך במקומו על הכרית."

"ואז?"

"אתה מהר מאוד תשקע בשינה עמוקה, ולא יהיו יותר שאלות עד מחר בבוקר."

"אחרת מה?"

המטפל מסיים את המפגש. "טוב, זה הכל להיום."

"כלומר?"

"אתה צריך ללכת הביתה ולאכול ארוחת-ערב טובה."

"ואז?"

"אתה תחזור שוב ביום שלישי למפגש נוסף."

"ואז?"

"נמשיך מאיפה שהפסקנו."

"ואז?"

מובן שלא כל המגעים התקשורתיים של האם מועילים כמו אלה שראינו עד כה. לפעמים היא מהווה מודל שלילי שלא יהיה טוב כל-כך לחקות.

7. תגובה לא-לעניין (Ruesch)

הילד הקטן נכנס בריצה מהגינה. "תראי, אימא, מצאתי חילזון."
"לך תשטוף את הידיים שלך."

פסיכיאטר מתמחה, בלתי-מנוסה למדי, מטפל בילד עם הפרעה גבולית (borderline). הוא סיפק לו זה עתה מכוניות-צעצוע חדשות לגמרי כדי לשחק בהן. לילד הקטן יש אֵם עוינת שהוא פוחד ממנה לא-מעט.
"אני הולך לעמוד על המכונית הזאת ולמעוך אותה."
"כשנסיים כאן, אנחנו הולכים לחזור לאימא שלך."

מה שהאם הייתה יכולה לומר הוא: "איזה חילזון חמוד, אבל הוא טיפה מלוכלך, ואתה ואני לא רוצים בית מלוכלך. אז אולי תלך קודם-כל ותתנקה בחדר-האמבטיה, ואז נוכל להסתכל טוב-טוב על מר חילזון עצמו. זה הולך להיות כיף אדיר, אחרי שתשטוף את ידיך." תגובה לא-לעניין, כשלעצמה, מגבירה מבוכה ובלבול, וכמה סינדרומים כרוניים של תקשורת עלולים להתהוות בדרך זו.
באופן דומה, המתמחה, עם השקעה קטנה יותר במכוניות החדשות, היה יכול לומר: "אני יודע שאתה רוצה למעוך את המכוניות החדשות הנחמדות מפני שזה מה שאימא שלך אף פעם לא תרשה לך לעשות בבית גם אם תכעס נורא. עכשיו אתה רוצה לעשות את זה כאן מפני שאתה חושב שהיא לא יכולה לראות אותך, אבל אתה כבר מודאג מכך שהיא עלולה לגלות ולהעניש אותך, כי אתה יודע כל הזמן שהיא למעלה, ושנחנו חייבים לחזור אליה אחר-כך."

לא רק אימהות יכולות ללמד אותנו איך לדבר באופן טיפוסי עם ילדים. שני מראיינים פסיכולוגיים גדולים יכולים גם-כן להוות מודלים – פרויד ופיאז'ה. פרויד, למעט מקרה יוצא מן הכלל מפורסם אחד, לא ראיין ילדים, בעוד שפיאז'ה עשה רק את זה. ההבדלים בין שתי הגישות בולטים למדי. פרויד, על-אף עצמו, נגרר להפרזה, בעוד שפיאז'ה דומה שחש את תחושת הילד לכל אורך הדרך. ההומור של פרויד מעט כבד מדי לילד בן חמש.

פרויד

"שאלתי את הנס בבדיחות אם הסוסים שלו מרכיבים משקפיים, והוא ענה שהם לא. אז שאלתי אותו אם אביו מרכיב משקפיים, ולזה, בניגוד לכל הראיות, הוא אמר שוב לא. לבסוף שאלתי אותו אם ב'שחור סביב לפה' הוא מתכוון לשפם; ואז גיליתי לו שהוא פוחד מאביו בדיוק משום שהוא אוהב כל-כך את אמו. בטוח, אמרתי לו, שהוא חושב שאביו כועס עליו בגלל זה; אבל שזה לא כך, אביו אוהב אותו למרות זאת, והוא יכול להודות לפניו בכל בלי שום פחד. זמן רב לפני שהגיע לעולם, המשכתי, ידעתי שיגיע הנס קטן שיאהב את אמו עד כדי כך שיהיה מוכרח לפחד מאביו בגלל זה, וסיפרתי זאת לאביו. 'אבל מדוע אתה חושב שאני כועס עליך?' קטע אותי אביו בנקודה זו; 'האם אי-פעם צעקתי עליך או הרבצתי לך?' הנס הוכיח אותנו: 'ועוד איך! אתה הרבצת לי.' 'זה לא נכון. מתי על כל פנים זה היה?' 'היום בבוקר', ענה הילד הקטן; ואביו נזכר שהנס נגח את ראשו בבטנו באופן בלתי-צפוי למדי, וכתוצאה מכך נתן לו כביכול מכה על ידו מתוך רפלקס. זה היה מוזר מאוד שהוא לא עשה את הקישור בין פרט זה לבין הנזירות; אבל עכשיו הוא זיהה זאת כביטוי לנטייה העוינת של הילד הקטן כלפיו, ואולי אף כהפגנת צורך להיענש על כך.

'האם הפרופסור מדבר עם אלוהים-ם', שאל הנס את אביו בדרך הביתה, 'שהוא יכול לדעת את כל זה מראש?' הייתי צריך להיות גאה באופן מיוחד בהכרה זו מפיו של ילד, לולא עוררתי אותה בעצמי על-ידי התפארותי המבודחת. (Freud, 1909, pp. 42–43; ההדגשה שלי)

פיאז'ה

"איך כל זה התחיל?" שאל פיאז'ה. "מאיפה באו החוקים? [בור] מתי אנשים התחילו לשחק בגולות?" הילד הקטן בן השש מהרהר בדבר ויוצא בהצהרה פסקנית. "הכל התחיל במועצת העיר." "איך זה קרה?" שאל פיאז'ה בתמימות. "זה נכנס לראש של האדונים, והם עשו כמה גולות." "אבל איך הם ידעו איך לשחק?" "זה פשוט נכנס לראש שלהם. אז הם לימדו אנשים. האבאים הראו לילדים הקטנים איך לעשות את זה." "אתה יכול לשחק את זה בלי כללים בכלל?" "לא, לא." "אתה יכול לשחק את זה עם חוקים שונים? אתה יכול לשנות אותם?" "לא, לא." "למה לא?" "כי אלוהים-ם לא לימד את מועצת העיר את זה." (פיאז'ה משכנע אותו בסבלנות לנסות לשנות מעט את החוקים, והוא עושה זאת.) "איך גילית את זה?"

"זה פשוט נכנס לי לראש פתאום. אלוהים אמר לי את זה."

"מועצת העיר יודעת על הדרך הזאת?"

"כן. הם יודעים עליה. זאת דרך יותר טובה."

"אבל אני דיברתי איתם, ולא נראה שהם שמעו על הדרך שלך." (הוא מופתע מאוד). "אני מכיר כמה ילדים שלא יודעים עדיין איך לשחק. שאני אלמד אותם את הדרך שלך?"

"לא, לא. את הדרך של מועצת העיר. היא פיירית יותר."

"אבל כשאתה איש גדול עם שפם וכל הילדים משחקים בדרך שלך, האם הדרך שלך לא תהיה טובה יותר?"

"לא, אדוני. זה יותר טוב בדרך של מועצת העיר."

"האם אביך שיחק בגולות לפני שנולדת?"

"לא, אף פעם, כי עוד לא הייתי פה."

"אבל הוא היה ילד כמוך לפני שנולדת."

"לא, לא. כבר הייתי כאן כשהוא היה כמוני. הוא פשוט היה יותר גדול."

"מתי התחילו האחרים לשחק בגולות?"

"כשאחרים התחילו, אני התחלתי גם-כן."

"כשאתה משחק עם ילדים קטנים יותר, הם יכולים לעמוד קרוב יותר?"

"לא, זה לא יהיה פייר."

"מה יקרה?"

"אלוהים ימנע מהגולות של הילד היותר קטן להגיע קרוב, וידחוף את הגולות של הילד היותר גדול יותר קרוב."

"איך המצאת ממש עכשיו את החוק החדש?"

"אלוהים הכניס אותו לראש שלי. לפני שנולדתי הוא הכניס אותו לראש שלי." (קורטוב של דוקטרינה אפלטונית בנוגע לזכירה).

כאשר כל המודלים שלנו מכזיבים, זה הזמן לחזור אל הילד עצמו וללמוד מהמענים הטיפוליים שלו לשאלותינו לאיזו עזרה במילים הוא זקוק.

מקורות

- Freud, S. (1955 [1909]). "Analysis of a Phobia in a Five-Year-Old Boy". *Standard Edition* (Vol. 10, pp. 42–43). London: Hogarth Press.
- Piaget, J. (1960 [1932]). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Free Press of Glencoe.

2. על אמפתיה של מבוגרים כלפי ילדים*

כריסטין אולדן (ניו-יורק)

אין די בידע ובכוונות טובות לאפשר תקשורת טיפולית עם ילדים. המבוגר מוצא את עצמו בקצה אחד של פער אנושי גדול, המורכב מהבדלים של מבנה ותוכן בין מבוגרים לבין ילדים. במאמר שלפנינו, אחת מאימות הטיפול הנפשי בילדים בארצות-הברית דנה בהבנת הפערים האלה וטיפול בהם.

קריסטין אולדן ניגשת אל הנושא דרך המושג אמפתיה. לאחר דיון כללי נוקב, היא מציינת את העבודה הרגשית הנחוצה אצל המטפל. במיוחד היא מציינת הבדלים מבניים הקשורים לקושי של ילדים לשלוט על דחפים ולמצבי אגו לא-יציבים אצל ילדים. קשה למבוגר להכיר בעולם פנימי של ילד המתאפיין ברצף ושליטה פחותים, והוא נוטה באופן טבעי, אבל לא-יעיל, לצפות מהילד לתפקוד של מבוגר. גם מבחינת התכנים קשה למבוגרים לבוא במגע ישיר עם עולם הילד, שכן החומרים הנפשיים הללו קיימים אצלם רק בלא-מודע. בהקשר זה עולה הנושא של הפער הפנימי שבין המטפל לבין העצמי הילדי שלו.

אולדן מכניסה אותנו לעולם לא כל-כך קסום של ילדות. מאחר שיצירת אמפתיה עם ילדים אינה נחלת כלל המבוגרים, הילד מסתובב בעולם שממעט להעניק לו אמפתיה. אולדן מדגישה את הצורך להיות אמפתי ביחס לתחושת המחסור באמפתיה המכבידה על ילדים. היא מתארת את הבדידות ואת התחושה ש"איש אינו מבין אותי" המהווה חלק בלתי-נפרד מהילדות. על המטפל להיות בקשר עם תחושות אלה משנות ילדותו האישית כדי לפגוש ילדים אחרים. הבחנתה בין ההכרה בילדות כפי שהיא לבין הגישה הסכרינית המיידית, הרואה בילדות רק מתיקות, הינה טרייה בימינו כאילו נכתבה אתמול.

אולדן אינה עוסקת רק בפסיכואנליזה. ההתייחסות שלה רחבה, וחשובה במיוחד הכרתה בקיומם של מבוגרים המוכשרים באופן טבעי לאמפתיה עם ילדים ובחשיבות הטמונה במגע של ילדים עם מבוגרים אלה לא רק בחדר הטיפול המוגדר. הרבה אנשי-מקצוע שאינם עוסקים בטיפול פורמלי יכולים ליהנות מהכרה עצמית בכישורים נפשיים אלה בתוך עצמם. גם תוכניות קהילתיות וחינוכיות יכולות להכיר בערך הטמון באיתורם ובעידודם של כוחות נפשיים אלה בקהילה.

* Christine Olden (1953). Adult Empathy with Children. *Psychoanalytic Study of the Child* 8:111-126.

על אמפתיה של מבוגרים כלפי ילדים

כריסטין אולדן (ניו-יורק)

בדיון ביכולתם של מבוגרים לגלות אמפתיה כלפי ילדים אתייחס בראש ובראשונה לילדים בגילאי גן ובגיל החביון המוקדם [גילאי שש עד תשע]. גילוי אמפתיה כלפי נערים ונערות קדם-מתבגרים ומתבגרים יכול אומנם לעורר קשיים במידה לא-פחותה, אך קשיים אלה הינם מסוג שונה, ולעיתים קרובות הם עולים בקרב אנשים שונים מאלה המתקשים עם ילדים. בין אלה המסוגלים לגלות אמפתיה כלפי ילדים קטנים ניתן למצוא רבים שאינם מסוגלים להתמודד עם מתבגרים, ולהיפך.

אני זוכרת מקרה שאירע לאוגוסט אייכהורן, שהיה ידוע ביכולתו לבסס קשר עם קדם-מתבגרים ועם מתבגרים מן הרגע הראשון. יום אחד הובאה למשרדו ילדה בת חמש; הוא ניסה לדבר אליה, אך עד-מהרה, במבט של חוסר-אונים מוחלט, פנה אל תלמידיו בתחינה ואמר: "האם יש כאן מישהו שיכול ליטול פיקוד? אני לא יודע מה לעשות עם משהו כזה."²

ניתן לומר בהכללה שיכולתו של המבוגר לגלות אמפתיה כלפי ילדים נדירה יותר מיכולתו לגלות אמפתיה כלפי מבוגרים אחרים.

אחד המכשולים הבולטים שניצבים לפני אמפתיה של מבוגרים כלפי ילדים הוא ההבדל הגדול במבנה האגו של שני הדורות. מצד אחד ניצב האגו המגובש של המבוגר, המתפקד באופן עקבי, בין שהוא חזק ובין שהוא חלש, במסגרת התבנית של מגבלותיו הנוירוטיות והנורמליות. המבוגר יכול אף לסמוך במידה מסוימת על חוסר המהימנות של האגו שלו. מהצד האחר ניצב האגו המתפתח של הילד, המשתנה ללא הרף, מתקדם ושוב נסוג, משנה דרך קבע את צורתו תוך כדי מאבקו בדחפיו (B. Bornstein, 1945, 1949).

האגו של הילד מעמת אותנו עם העדרה של תבנית מהימנה, ולפיכך מעורר בנו שוב ושוב תימהון. העובדה שהמבוגר השיג כבר את עקרון המציאות, שהילד אינו יכול עדיין לתפוס אותו, יוצרת את ההבדלים האדירים בינו לבין המבוגר מבחינת תגובות רגשיות, היגיון, התנהגות, פנטזיות וכולי.

בחיייו של המבוגר עם הילד, מושגיו השונים של הילד באים לידי ביטוי מוחשי לכל אורך היום. ילדים נזקקים לזמן כפול, אם לא יותר, לביצוע כל משימה שבאופן נורמלי המבוגר הרגיל עושה בשבילם. תגובותיהם ותחושותיהם ביחס לרעש, חום וקור שונות לחלוטין מאלה של המבוגר; למילים ולדיבור אין אותה משמעות לגביהם. הילדים חיים על-פי רוב בעולם של שני קצוות מנוגדים ללא מתינות: שחור או לבן, טוב או רע. יכולתם לתפוס מושגים כלליים לקויה למדי, והיא נשלטת במידה רבה על-ידי חיי הפנטזיה שלהם. אנו מנסים להסביר לילד שהארץ הינה כדור עגול שעל המשטח החיצוני שלו אנו חיים,

2 במקור, במבטא הווינאי הבלתי-נשכח שלו, היו מלותיו: "Is denn gar niemand, der übernehmen könnte? Mit so was kan i mix anfangen"

ואנו מגלים שהבנתו הגיאופיסית אינה נסמכת על האינטליגנציה שלו, אלא על הפנטזיות שלו ביחס ללידה ומין באופן כללי. תחומי העניין המגוחכים-לכאורה שלהם מטרידים ללא הרף את המבוגר המלווה: בטיול הם אינם יכולים להשקיף אל מעבר לגדרות אל השדות שמעבר; בהר הם עוורים ביחס לצמחייה או ביחס לנוף עקב מוקסמותם מהפחית שאספו בדרך.

מלבד ההבדלים במבני האגו, בהבנה, בתחומי העניין, האמפתיה של המבוגר כלפי הילד נחסמת על-ידי הבדלים וקשיים נוירויים. לנוירוזה של המבוגר היה זמן מספיק להתגבש כחלק מהאישיות. כפי שאמרנו כבר, היא מהימנה; מהימנה עד לנקודה שבה חיים או עבודה עם ילדים מגייסים תכונות נוירוטיות נוספות. ואז היא תופסת כיוון חדש בתוך התבנית הישנה, ומחמירה עוד יותר את מצבו של המבוגר עם הילד. הנוירוזה של הילד לא פיתחה עדיין את צורתה הסופית. נוירוזה-מעבר יכולה לצוץ, או סימפטומים נוירויים יכולים להופיע ולהיעלם במטרה להקל זה את זה. הפנים המשתנים ללא הרף שהילד מציג לפני המבוגר מרחיבים עוד יותר את הפער בין שני הדורות ומעכבים את האפשרות לאמפתיה של המבוגר כלפי הילד.

במאמר זה אנו דנים ביכולתם או באי-יכולתם של מבוגרים לגשר על הפער. אם הם מצליחים בכך, אנו נוטים לומר: "הוא מוכשר מאוד עם ילדים", "הוא מבין ילדים היטב", "הוא יכול להזדהות עם ילדים", "יש לו חוש נהדר לילדים" או "הוא יכול לגלות אמפתיה כלפי ילדים". כשאנו משתמשים בביטויים שונים אלה אנו מתייחסים למעשה לאותה תופעה עצמה, אף-על-פי שהמושגים אינם זהים. אין בכוונתי לפתח כאן את ההבחנות ביניהם.

בטרם נמשיך לעניין האמפתיה כלפי ילדים, אומר מילים ספורות על אמפתיה באופן כללי. הספרות הפסיכואנליטית מכילה התייחסויות רבות לכושרו של המטפל לגלות אמפתיה כלפי המטופל המבוגר. פרנצי, פנישל, וינטרשטיין, ברברה לאו, הלן דויטש, תאודור רייך, רוברט פליס ורבים אחרים עסקו בנושא זה. ברצוני לסכם בקצרה את התיאורים שנתנו מחברים אלה ביחס לכושרו זה של המטפל, ביחס למנגנונים שלו וביחס לפעולתו.

אמפתיה היא יכולתו של הסובייקט לחוש באופן אינסטינקטיבי ואינטואיטיבי כפי שהאובייקט חש. זהו תהליך של האגו, וליתר דיוק, ביטוי רגשי של האגו. ביחס לאופן תפקודו: הסובייקט מוותר באופן זמני על האגו שלו עצמו לטובת האגו של האובייקט. המונח של רייך, "טרנספורמציה של האגו", מעביר אולי את הרעיון ביתר דיוק. טרנספורמציה זו של האגו תוארה פעם היטב על-ידי מטופלת שלי שעבדה נפלא עם ילדים קטנים. באחת הפגישות היא סיפרה לי שצפתה בקבוצה של ילדים קטנים.

"זה מוזר", היא אמרה, "זה כאילו איבדת את עצמך לחלוטין בעודך מתבוננת עליהם, וכאילו התעוררת לבסוף כמו מחלום."

אולם מטופלת זו תיארה רק את החלק הראשון בתהליך. בשלב השני הסובייקט מתחיל להיות ער למצב הקשר שלו עצמו עם האובייקט, וכתוצאה מכך הוא צופה ושופט. במצב זה הוא החזיר לעצמו למעשה את האגו שלו וחש שוב – כאילו בו-זמנית – כפי שהאובייקט חש, וחוזר חלילה. ניתן לקרוא לזה יחסי-חילופים בין החוויה הרגשית של לחוש כפי שהאובייקט חש לבין תהליך אינטלקטואלי של צפייה, שיפוט, הבנה. זהו תהליך הלך-ושוב, בלשונו של פרנצי, תהליך של "תודת מטוטלת".

נסיוני מורה שהתנודה אינה זהה כאשר האובייקט הוא ילד וכאשר האובייקט הוא אדם מבוגר. במקרה של אמפתיה כלפי ילד, ה"הלוך" מחייב נסיגה אל גילויים של תהליכים ראשוניים או אל השלבים המוקדמים ביותר של הסובלימציה, וה"שוב" מחזיר את הסובייקט כהרף-עין אל הבגרות.

לכאורה ניתן לסבור שמכיוון שהמטופל המבוגר חווה גם-כן שלבים של רגרסיה, גילוי אמפתיה כלפי מטופל מבוגר מציב את המטפל במצב דומה של רגרסיה ופרוגרסיה. אך שני המצבים אינם זהים משום שכאשר המטופל המבוגר נסוג אל תופעות ילדותו, הרגרסיה מתרחשת במסגרת ההקשר הכולל של ההיסטוריה וההתפתחות, לקויות ככל שיהיו, שהתרחשו בעקבות אותן תופעות, והאמפתיה של המטפל מקיפה את הסיטואציה כולה של המקור וההתפתחות. במקרה של המטופל-הילד אין עדיין היסטוריה והתפתחות עוקבות, אלא רק את מצב הילדות כמות שהוא.

לא אבחן כאן את תהליך האמפתיה בטיפול פסיכולוגי בילדים ואף לא אשווה טיפול בילדים לטיפול במבוגרים מבחינה זו. ענייני העיקרי הוא באמפתיה כלפי ילדים בחיי היומיום, ביכולת או באי-היכולת של הורים, קרובי-משפחה, מורים, עובדים סוציאליים – של כל מבוגר שחי עם ילדים, עובד איתם או פשוט פוגש אותם באקראי – לגלות כלפיהם אמפתיה.

מגבלות המקום אינן מאפשרות דיון מקיף וממצה במקורותיה ובהתהוותה של האמפתיה במסגרת מאמר זה.³ ברצוני לומר רק שאני מאמינה שתופעת האמפתיה נעוצה עמוק ומוקדם בימים ובשבועות הראשונים של החיים, כאשר אין עדיין עולם חיצוני, אין "אני", כאשר האחדות המושלמת עם האם מספקת רק את החוויה הסובייקטיבית של נוחות או אי-נוחות. הנוחות בימים ראשונים אלה קשורה אולי – ובאופן סובייקטיבי, זהה – לריח מסוים, לחמימות, לקרבה גופנית, לסיפוק רעב; אי-הנוחות יכולה להיות קשורה לרעב או לתחושה שניתן לכנותה בדידות. חוויה מוקדמת ביותר זו של איחוד עם העולם ועם האם הינה קרוב לוודאי השורש והתבנית של תחושת הנוחות הנוצרת בשלבים מאוחרים יותר בחיינו בעקבות יצירת קשר אמפטי, ושל תחושת אי-הנוחות כאשר לא הצלחנו להשיג קשר כזה. ברצוני לתת כעת דוגמות אחדות של אמפתיה בוגרת כלפי ילד ולבחון את המנגנונים הפסיכולוגיים שמעוררים או חוסמים את התהליך.

אני זוכרת בחזרה צעירה מאוד שהביאה לביתה את ילדה הראשון מבית-החולים ואמרה: "עכשיו אני צריכה להתבונן עליו ולראות איך הוא אוהב דברים. הוא יראה לי את דרכו." והוא אכן הראה לה. כאשר גמלה אותו מיניקה בגיל שישה חודשים נוצר קונפליקט בין האינטואיציה שלה לבין עצות מומחים. היא חשה שהוא יזדקק עדיין לבקבוק. פסיכולוג של ילדים ואנוכי, פסיכואנליטיקאית של ילדים, יעצנו לה נמרצות לעבור ישירות לכוס. היא ויתרה על האינטואיציה שלה ונתנה לתינוק לשתות מכוס. התברר שהיא צדקה. "לא הייתי צריכה להקשיב לכם," היא אמרה. מאוחר יותר הבנתי שהיא יכלה אולי למנוע הפרעת אכילה ממושכת אצל הילד אילו לא היינו מתערבים, אלא מאפשרים לה לפעול על-פי האינטואיציה שלה.

הדוגמה הבאה מורה בבירור שאמפתיה בוגרת כלפי ילד הינה תהליך בלתי-תלוי בהבנות תיאורטיות או אינטלקטואליות טהורות באותה מידה שהוא בלתי-תלוי בחיבה או באי-חיבה.

זמן קצר לאחר שהתחלתי את הטיפול בהנרי בן השמונה, החלה גב' ק' לעבוד כמנהלת משק-הבית שלי. לא היה לה כל ידע בפסיכואנליזה או בפסיכותרפיה לילדים. היא הגיעה אל ביתי בשעות לא-קבועות ופגשה את הנרי פעמיים בלבד. בפגישתם הראשונה גילה הנרי עניין בה, אך לא באופן הפגנתי. הנרי, שהיה בדרך-כלל ביקורתי כלפי אנשים, לעיתים קרובות חצוף ולפעמים מיוחד מהם, הגיב כלפי גב' ק' בדרך שונה לגמרי. לאחר פגישה ראשונה זו לא עלה הנושא של הנרי ביני לבין גב' ק'.

פגישתם השנייה התרחשה לבקשתו של הנרי. הוא הכתיב לי מה שכינה סיפור, וביודעו שגב' ק' בדירה, ביקש שאזמן אותה אל החדר ואראה לה את הסיפור. גב' ק' קראה בשקט את הסיפור הבא:

"אמא שלי מסריחה. אבא שלי מסריח. אמא שלי מכוערת ויש לה קמטים. השיער של כריסטין מגעיל..." וכולי.

"זה חתיכת סיפור, לא?" אמר הנרי כאשר סיימה.

"זה סיפור עצוב מאוד, הנרי," אמרה לו גב' ק'.

הנרי הופתע מאוד מתשובה בלתי-צפויה זו. הוא לחש לי: "למה את חושבת שהיא מתכוונת כשהיא קוראת לזה סיפור עצוב?" אז שגיתי כשהצעתי לו שישאל אותה למה התכוונה.

"ובכן," ענתה גב' ק', "זהו סיפור עצוב משום שהוא מראה עד כמה אתה לא מחבב את עצמך. אתה צובע את כולם בשחור, אבל אתה מתכוון בעצם לעצמך."

זו בדיוק הייתה בעייתו של הנרי, אבל הוא בוודאי לא היה מוכן עדיין לפרשנות זו.

ברצוני לחזור ולהזכיר שגב' ק' לא ידעה דבר על בעיותיו של הנרי ועל הרקע שלו. אמפתיה אמיתית, כפי שהומחשה כאן, הינה במידה רבה בלתי-תלויה בידע ובמסקנות הנובעות ממנו ביחס לאובייקט. בעבודתנו עם מטופלים, ההיסטוריה שלהם, המבנה שלהם, הסימפטומים שלהם, ההגנות שלהם וכולי – כל אלה מצויים תמיד אי-שם בהכרתנו ונשלפים באופן אוטומטי לצורך עיבוד התגליות שאנו מגלים באמצעות האמפתיה שלנו. דבר זה נכון במהלך הטיפול כולו, למעט אולי ברגע הראשון של הריאיון הראשון, כשאנו חשים, מבלי שיש לנו ידע, מה שהמטופל חש – דיכאון, התרוממות-רוח, פחד, הגנות מסוג זה או אחר. כדי לגלות הבנה כלשהי ביחס לאדם ברגע ראשון זה אין צורך בהכשרה של פסיכואנליטיקאי, אבל נחוצה יכולת אמפתית. בכל מקרה, יש בעמדה של המטפל תוכן אינטלקטואלי רב יותר מאשר בעמדה של גב' ק' בפגישתה עם הנרי. המטפל ציפה למטופל שלו, אולי אף יודע מראש ביחס אליו, ולפיכך הוא מוכן במובן מסוים לקבלתו. גב' ק' הייתה בלתי-מוכנה לחלוטין; הנרי היה לגביה ילד שהיא פגשה במקרה.

אנו יכולים להיווכח יום יום שלהכיר את הילד, את הרקע שלו, את פחדיו, את החוויות שחווה לאחרונה – כל זה אינו עוזר למבוגר לחוש כפי שהילד חש במצב זה או אחר אם אין לאותו מבוגר היכולת

לאמפתיה אמיתית. פעולת האמפתיה אינה מצריכה תמיכה באמצעות מידע על האובייקט, אם כי מידע תומך כזה הינו, כמובן, בבחינת עזרה מבורכת (A Freud, 1928).

ניתן לתאר אמפתיה כתחושה שצומחת באופן ספונטני במגע חברתי ואשר מאפשרת לסובייקט לחוש באופן מיידי את רגשותיו הגלויים של האובייקט – ביישנות, שנאה, התנשאות, שמחה וכולי. אולם האמפתיה צועדת צעד נוסף קדימה: יש בה היכולת לחדור "כרצונה" מבעד למסכי ההגנות של האובייקט, שמאחוריהם מסתתרות התחושות האמיתיות, כמו במקרה של ילד המתנהג כמוקיון או של ילד ש"נדבק" וכולי. לדוגמה, יש צורך ביכולת ממשית לגלות אמפתיה כדי לחוש את הפחד שילד בן ארבע חש בעומדו מול כלוב האריה, שכן הפחד מכוסה ומעורב בהתרגשות. הילד מצחקק וצועק, וזה מה שרוב המבוגרים תופסים כ"שעשוע לילדים". אני נזכרת באב שאמר לי בהנאה מרובה כמה מצחיק היה כאשר לבתו בת השלוש היו התקפי צחוק ובכי בגן-החיות.

שוב, על פני השטח, הילד ה"נדבק", התובעני, מעצבן ומהווה מטרד. רק אם המבוגר חש, מתחת להטרדה, את בדידותו הנואשת של הילד או את פחדי הסירוס שלו, רק אז הסימפטום המעצבן מפסיק לעצבן ותחושתו האמיתית של הילד מתגלה.

יש מבוגרים רבים שבדרכם שלהם מגלים אכפתיות כלפי ילדים או אוהבים להיות איתם, אך יחד עם זה אין להם היכולת לאמפתיה בוגרת. למבוגרים אלה – שאוהבים לשחק ולפטפט עם ילדים קטנים, לכבדם בכל מיני כיבודים, לקנות להם מתנות שמתאימות רק לעצמם – יש מוניטין של אוהבי-ילדים. פרויד כינה את יחסם כלפי ילדים "רוך אגרסיבי". מבוגרים אלה ילדיבו את הילדים ואת עצמם באמצעות העוויות-פנים, דגדוגים וצביטות, ובדיחות סירוס מכל הסוגים והמינים. דומה שעצם נוכחותם של ילדים מניעה אותם לסגת אל רמתו של הילד, שבה הם כ"ילד עם ילד", בעודם מבטאים בפועל ובאופן לא-מודע (acting out) את מיניותם הינקותית (infantile) הבלתי-פתורה שלהם עצמם. שוב ושוב אנו יכולים לראות איך אנשים רכים-אגרסיביים אלה מפסיקים לפתע פתאום את משחקיהם עם הילדים הקופצניים, המצחקקים, המגוררים יתר על המידה. הם אינם מסוגלים ככל הנראה לחוש דבר ממצבם ומתגובתם של חבריהם למשחק. הילד הקטן מהווה לגביהם אובייקט המשיב לתחייה את מיניותם הינקותית הבלתי-פתורה שלהם עצמם. באמצעות עירור מיניותו של הילד הם נהפכים למרוגשים כפי שהילד מרוגש. הם נסוגים לרמתו של הילד ומנצלים אותו לצורכיהם האימפולסיביים שלהם עצמם; זהו כמובן דבר שונה לחלוטין מהבנה אמיתית של הילד ומהנאה, כמבוגר בוגר, מיחסים עם ילד.

יש טיפוס נוסף של מבוגר אוהב-ילדים, גם הוא נעדר יכולת לאמפתיה בוגרת, שיכול לחוש באופן מעורר השתאות כיצד הילד חש; מבוגר שחש ייאוש כאשר הילד עצוב והתלהבות אין-קץ כאשר הוא שמח.

הדוגמה הבאה, שגב' ג'ירו-היימן הואילה בטובה לאפשר לי להשתמש בה, תמחיש את הגישה של "אני חייב לחוש להצלתי".

בחורה בת עשרים וחמש התבקשה להשיג על בנה בן העשרה חודשים של חברתה. בעודה חוצה את הכביש עם העגלה החל הילד לבכות משום שקיבל מכה בבוהן. האישה, שהתעלמה מהתנועה, עצרה והרימה את הילד על ידיה כדי להרגיעו. מאוחר יותר סיפרה בגאווה כיצד עצרה את כל התנועה. אותה בחורה סיפרה גם על השיחה הבאה שניהלה עם אחיה בן העשר. הוא שאל, "מָרִי, מה תהיי כשתגדלי?" היא ענתה, "אני כבר גדולה". "אה", אמר הילד, "שכחתי".

באירוע עם התנועה והבוהן החבולה התנהגה האישה כילדה קטנה עם בובתה. הילדה, שהחליטה שובתה צריכה את הבקבוק "עכשיו ומייד", הצליחה לגרום לחבורה של שמונה אנשים לדחות את יציאתם לדרך בעשרים דקות בעוד הבובה שותה מן הבקבוק. מלבד העקשות, שהינה חלק ממאפייני הגיל של בני ארבע, הילדה, כמו מקבילתה המבוגרת בת העשרים וחמש, לא הייתה מסוגלת להתאים את צורכי הבובה אל ההקשר החברתי הסובב; במילים אחרות, להעריך ולהתייחס אל כל המרכיבים של הסיטואציה ולפעול בהתאם למציאות הכוללת.

בין המבוגרים הללו, שמסוגלים להתמקד רק בנקודה אחת בסיטואציה החברתית, כלומר בילד, גילית גם כמה גננות שצפיתי בהן והדרכתי אותן. אצל אנשים אלה יש ללא ספק התחלה לכיוון אמפתיה, אך הרושם הנוצר הוא עדיין של "ילד עם ילד". הם חשים כפי שהילד חש, אולם בטווח הארוך האמפתיה שלהם כלפי הילד תלויה מדי ברגשותיהם-שלהם. ככל שהכרתי יותר את הגננות הללו, כמו גם מטפלות פרטיות והורים (במיוחד אבות) מאותו סוג, כן חשתי יותר ויותר שגישתם כלפי ילדים הינה אמפתיה שאינה מצליחה לפעול. נוכחתי שהתחלות האמפתיה הרפות שלהם נהפכות פעם אחר פעם לתחושות עזות של חמלה או סתם רחמים. האגרסיה המונחת ביסודה של התנהגות זו פרצה החוצה לעיתים קרובות כלפי הורי הילד (או, במקרה של אב או אם, כלפי ההורה האחר), ולפעמים גם כלפי ילדים אחרים שאימו באופן כלשהו על יקירם. אנשים אלה מתנהגים כלפי הילד כפי שהיו רוצים, ועדיין רוצים, שיתנהגו כלפיהם. יש להם הבנה מעטה מאוד ביחס לתפקיד ההורה, והם נוטים לצחוק על אימהות או לבקר אותן בחומרה. הם אינם מסוגלים להקיף בתודעתם באופן אובייקטיבי את המרכיבים השונים של הסיטואציה הכוללת; במילים אחרות, עקרון המציאות לא החליף עדיין את עקרון העונג (S. Freud, 1911).

במונחים של מנגנוני האמפתיה: הם ניגשים אל הילד רגשית וחשים כפי שהילד חש; הם מצליחים בדרך-כלל להשיג מה שנבצר מן הטיפוס האגרסיבי-הרך, כלומר, הם מעניקים לילד תחושה רגעית שמבינים אותו. אבל הביטוי-בפועל הלא-מודע (acting out) של צורכי האגו הנרציסטי שלהם עצמם יוצר שיפוטיות שגויים ועבודה מוטעית.

מכיוון שיש להם נטייה לפעול בקנה אחד עם התופעות של התהליכים הראשוניים יותר מאשר עם צורכי החינוך, הם אינם מצליחים בדרך-כלל לעזור לילד להתפתח ולעשות סובלימציות. מידת יכולתם לגלות אמפתיה תלויה במידה שבה הילד המסוים מוצא-חן בעיניהם, במידה שבה הם אוהבים אותו – ברמה הנרציסטית שלהם. אמפתיה בוגרת ומועילה מבחינה חינוכית אינה תלויה באהבה לאובייקט. גב' ק', במהלך שיחה שניהלה עימי על הנרי זמן-מה לאחר האירוע שתואר לעיל, אמרה: "הנרי הוא ילד שצריך לרחם עליו. אבל אני לא יודעת אם הייתי יכולה באמת לחבב ילד כזה."

יתרה מזו, אהבה עלולה אף להוות מכשול לפני אמפתיה מועילה כפי שהיא מהווה מכשול לפני תשומת-לב כוללת וגמישה (free-floating attention). זאת אחת מהסיבות הרבות לכך שאמפתיה של הורים כלפי ילדיהם-שלהם הינה מורכבת יותר וקשה יותר להשגה מאשר כלפי ילדים אחרים. יכולה להיות לך אמפתיה כלפי ילד שאתה/אוהב/ת, אך אינך מגלה אמפתיה כלפי ילד משום שאתה/אוהב/ת אותו.

סוג שלישי של אמפתיה-כביכול כלפי ילדים מתגלה אצל אותם מבוגרים שמתוך פחדיהם הפרנואידיים שלהם עצמם חייבים להשגיח בקפדנות יתרה על מצבו הרגשי של האובייקט שלהם. הם מסוגלים אולי לתת תיאור משכנע למדי ביחס למצבו של האובייקט, אך הצפייה שלהם אינה עוברת תיעול ליבידינלי המכוון לקשר חיובי (libidinized). כהתגוננות עצמית, היא משרתת רק את הצורך שלהם עצמם בביטחון עצמי. ובמקום לחוש באמת את תחושותיו של האובייקט, הם חשים את הסיפוק של צורכיהם הנרציסטיים שלהם עצמם או את האיום עליהם. ילדים המתמודדים עם מבוגר כזה, ואין זה משנה כמה ההשגחה עליהם טובה, חשים בקלות רבה את הפער המפריד בינם לבין המבוגר, את כשלון ההבנה, את העדר הקשר האמיתי. כדי שהילד יחוש שמבינים אותו דרושה התעניינות בוגרת בילדים, כלומר, התעניינות שעברה סובלימציה, ליבידיזציה.

עד כה דנו באמפתיה בוגרת והמחשנו אותה. כמו-כן תיארנו בקצרה ובקווים כלליים את המאפיינים ואת הכשלונות של טיפוסים אחדים שנדמה כאילו יש להם היכולת לאמפתיה אף-על-פי שאין להם למעשה יכולת כזו. אם כן, מהם המנגנונים והמחסומים שחוסמים אמפתיה, באופן זמני אצל אנשים מסוימים ובאופן קבוע פחות או יותר אצל אחרים? היו לי כמה וכמה הזדמנויות לצפות ולטפל באנשים שברגיל הייתה להם מלוא היכולת לגלות אמפתיה כלפי ילדים אך לפעמים נחסמו באופן זמני.

מורה צעירה בבית-ספר הגיעה לטיפול עקב סימפטום היסטרי. גישתה כלפי ילדים הייתה אימהית, אינטואיטיבית במובן בוגר, והיא הייתה בטוחה למדי בעצמה ביחס לשאלה מה להרשות או לאסור ומתי. היא הייתה אישה תקיפה ויצא לה מוניטין כמי שמעולם לא צעקה על הילדים. היה לה אכפת מהם והיה לה כוח לקדם את ענייניהם; לדוגמה, היא הצליחה להשיג זכויות-יתר מיוחדות לכיתתה ממנהל שנעדר במידה רבה הבנה לילדים. במהלך הטיפול היא נישאה, ויחד עם בעלה, מורה בסדנות-מלאכה, פתחה מחנה-קיץ קטן. בשנה השנייה של המחנה היה הבעל חייב לחזור העירה לכמה שבועות כדי לטפל בעסקים כלשהם. בסתיו סיפרה לי המטופלת את הסיפור הבא:

המטופלת עמדה ודיברה עם ילדים אחדים שחיבבו את בעלה כדמות אב, וכן עם כמה מבקרים, כאשר שאל אחד האנשים את המטופלת כיצד בעלה מסתדר. למשמע שאלה זו היא התפרצה בכעס: "אה, הוא מתלונן כל הזמן שהכל קשה מדי בשבילו! הוא אף פעם לא עושה מה שהוא צריך לעשות. הוא לא מסוגל להרוויח כסף. הוא אדם חלש..." הילדים הביטו בה הלומים ומודאגים, כך נאמר לה מאוחר יותר על-ידי אדם שהשקיף מן הצד. היא עצמה לא שמה-לב בכלל לתגובתם ורק אחר-כך הבינה את דאגתם. אישה זו, ששיחתה בנוכחות ילדים הייתה בכל מקרה אחר מבוקרת בקפידה, גילתה באותו רגע אי-אכפתיות מוחלטת ביחס לנוכחותם של הילדים. "הזעם אחז בי", אמרה לי, "חשבתי שזה עומד לאכול אותי מבפנים."

ההתקף התוקפני של מטופלת זו היה דחף כבוש שהתפרץ באופן אלים. במקרים קיצוניים פחות, בחיי היומיום, האמפתיה נחסמת באופן זמני על-ידי האגרסיה של המבוגר כלפי ילדים על צורותיה הרבות – אובדן העשתונות הידוע; האגרסיביות המודחקת המוסווית באמצעות סבלנות מלאכותית, חיוכים קפואים ו"דיבורים מתקנים"; היחס הדו-ערכי (ambivalent) השכיח ביותר אצל נירוטים אובססיביים. הדוגמה שתוארה לעיל מראה שאגרסיה חוסמת אמפתיה אפילו כאשר היא מופנית לא כלפי אובייקט האמפתיה האפשרי, אלא כלפי מישהו אחר, במקרה זה מישהו שאפילו לא היה נוכח. יחד עם זה, אנו יודעים שאגרסיה מופנית לעיתים קרובות מאוד, ותמיד הופנתה, כלפי ילדים.

לא רק שהפניה ספונטנית של אגרסיה כלפי ילדים מנפצת את כבלי השליטה בקלות ובתדירות מרשימות, אלא שלכל אורך הדורות רווח מגוון עצום של עונשים קבועים מראש, מתוכננים ומנומקים תיאורטית: שיטות לטיפול באוננות שרווחו בקרב רופאים ומחנכים בעבר, כמו גם בקרב חוגים שמרניים כיום; המתקנים המתוחכמים שנועדו למנוע מציצת אגודל וכסיסת ציפורניים; עונשים גופניים שקיבלו גושפנקה רשמית; ניצול תחושות של פחד, בושה ואשמה של ילדים למטרות חינוכיות; מתן אוכל שהילד אינו סובל, ארוחה אחר ארוחה, כדי לכפות ציות למשטר תזונתי. ילדים מהווים ללא ספק המטרה האולטימטיבית לדחפיהם האגרסיביים של המבוגרים; וזו אולי סיבה נוספת לכך שאמפתיה כלפי ילדים נדירה יותר מאמפתיה כלפי מבוגרים.

הסבר מקובל לתופעה זו הוא העובדה שהילדים הינם קטנים וחלשים יותר, ולכן מהווים מטרות נוחות ביותר. אולם נראה לי שהבדל הגדלים אינו מספק הסבר המניח לגמרי את הדעת לתדירות שבה אגרסיה של מבוגרים מופנית כלפי ילדים. עלינו להתייחס שוב להבדל במבנה האגו בין שני הדורות. הילד הקטן בעולם הילד, המגשים דרך קבע את ההנאות של התהליכים הראשוניים והמעמית ללא הרף את המבוגר עימן, מסכן את הנכסים הנפשיים של המבוגר. הוא מאיים לערער את חומות המבצר של האגו שהמבוגר הקימן בעמל רב. בכמה מקרים טיפוליים ובעבודתי עם הורים ומורים נוכחתי פעמים רבות שאגרסיה כלפי ילדים משמשת כהגנה מפני הפחד מפולש זר – התזכורת המפתה של גן-העדן האבוד של המבוגר.

כיצד, למשל, נוכל להסביר את התפרצות הכעס של האם כאשר ילדה בן השנתיים שובר ספל יקר? ובכן, הספל יכול לייצג לגבי האם רכוש, בית, משק-בית – או בקיצור, ביטחון – שהילד מעמידם בסכנה. כל עוד התינוק שקול לפין מבחינת האם, ומייצג עדיין חלק מעצמה, וכל עוד הוא ממשיך למלא את תפקידו כאובייקט לראווה, הוא מסמל ביטחון וסיפוק מדומיינים. העליות והמורדות השונים בהנאתה המינית ובביטחון המדומיין של האם ידועים היטב למטפלים, ואין צורך להרחיב עליהם את הדיבור כאן. אך עלינו להביא בחשבון ש"ילד שקול לפין" יכול להיות חטא לא-מודע נוסף של העולם הינקותי שהילד מייצג, ובמקרים רבים הוא יכול להוות הגורם לקונפליקטים פנימיים אצל האם.

הילד מעורר במבוגרים לא רק רגשות שקשורים לסיפוקים אסורים משנותיהם הראשונות, אלא הוא מחייה בלא-מודע שלהם גם את ייסורי החרדות המוקדמות שלהם. פעמים רבות נראה כי לחרדתם של הורים יש אופי פרנואידי ששורשיו נעוצים עמוק בילדותם המוקדמת. מגיל שנתיים או שנתיים וחצי בערך כל ילד סובל מפחדי סירוס ומפנטזיות סירוס, ואין זה משנה עד כמה הסביבה שבה הוא חי מיטיבה.

החלומות והפנטזיות על מלכודות שהוא עשוי להתפתות אליהן הינם ברוב המקרים תוצאה של תלותו במבוגר, שהילד נעשה ער לה יותר ויותר. זהו השלב שבמהלכו הילד מטיל על אימו את האחריות לכל דבר שעולה בגורלו: "את גרמת לי לעשות את זה." מבחינת הילד האם היא האל-הכל-יכול, והוא זקוק לה ככזו; אולם אז, כמובן, היא גם האל המאיים.

כעת התינוק גדל ונהפך להורה, וילדו שלו משיב לתחייה את פחדיו הינקותיים. שוב ושוב אנו עדים למבוגרים שילדיהם מייצגים לגביהם את הוריהם-שלהם. פחדים אלה, על משמעויותיהם הפרנואידיות במידת-מה, נוכחים אולי בקרב כל המבוגרים. אנו יכולים להבחין בהם בפסיכולוגיה של הרכילות, בפסיכולוגיה של הזעיר-בורגנות, במיוחד בפסיכואנליזה של האנאליות (תחושת בעלות וכולי). תכונות פרנואידיות כאלה מתפתחות במהלך הקנייתם של הרגלי הניקיון ובעוצמה אף רבה יותר בשלב הפאלי.

כך קורה שהילד, המייצג את הוריו של ההורה ובמיוחד את אימו, יוצר אצל ההורה פחד, תחושת חוסר-ישע ואגרסיביות שדומים למה שההורה חש כלפי ההורה שלו עצמו. יחד עם זה, אגרסיביות כלפי ילדים יכולה לנבוע גם מהיפוך הסיטואציה; כלומר, נוסף על האגרסיביות שביחס אליה הוא סובייקט, ההורה מאמץ את האגרסיביות שביחס אליה הוא אובייקט. באמצעות מנגנון ההגנה של הזדהות עם התוקפן הוא מבטא כלפי ילדיו בפועל ובאופן לא-מודע (acts out) את האגרסיביות שהפנו הוריו כלפיו.

העלאת חשיבותה של אינטואיציה האם בתיאוריה החינוכית העכשווית החמירה אולי את הקשיים הללו. החינוך המתקדם סייע לאם על-ידי הדגשת חשיבותו של התפקיד האימהי של האישה, וזהו אחד ההישגים החיוביים הגדולים ביותר של החינוך המתקדם. ההיבט השלילי הוא הגברת תחושות האשמה ואי-הביטחון אצל האם. כשנאמר לה שהיא אמורה לנהוג על-פי האינסטינקטים שלה, הדבר מפחיד מבחינתה משום שבאופן לא-מודע יש לה סיבה טובה לפחוד מהאינטואיציה שלה, שהייתה חייבת לעבור כל מיני השתלשלויות במהלך התפתחותה. רוב המבוגרים סובלים במהלך מגעיהם עם ילדים מפחדים לא-מודעים מפני מיניותם הינקותית המודחקת, והחיים עם הילד עלולים לסכן את ההדחקות שהושגו בעמל כה רב.

מטופלת בשנות השלושים המוקדמות לחייה, רווקה, הציגה את אחת הדוגמאות הטובות ביותר שאני מכירה ל"הזדהות עם התוקפן". היא גילתה זעם רב כאשר אחייניתה הקטנה, שגודלה על-פי שיטות החינוך המתקדם, נעשתה חצופה מאוד, ניבלה את פיה וכולי. במהלך הטיפול שלה התברר שהמטופלת פחדה מהעדר השליטה של הילדה, שהזכיר לה בצורה ברורה מדי את קשיי הילדות שלה עצמה. אגרסיה וחרדה מודעות או לא-מודעות ואכזבה או הימנעות נרציסטיות חוסמות אמפתיה כלפי ילדים. אך מה מאפשר אותה? חלק מהחומר הקליני שנאסף אצלי דומה שמוביל לתשובה לשאלה קשה זו. סיפור המקרה הבא יכול לשמש כהמחשה להשערת ביחס לשאלה זו.

גב' פיינ, עוזרת-גננת בת שלושים וחמש, פנתה לטיפול עקב קשייה עם ילדים. "הם לא עושים מה שאני אומרת להם. אין לי שום סמכות כלפיהם."

בדברה היא הפגינה מבוכה רבה, כנערה או אף כילדה צעירה יותר. אי-רהיטותה ומבט התדהמה התמימה שלה כמו אמרו, "את על כל פנים יודעת, לא?"

בכל הנוגע להכחשה היא ממש הצטיינה: שעת העומס מעניינת; ללכת בגשם זלעפות זה דבר בריא; היא התעלמה ממכאובים גופניים או קיבלה אותם בשמחה כבדרך אגב. מעולם לא היו לה תלונות. שום דבר לא היה חשוב באמת. היא לא טרחה לדאוג למראה החיצוני שלה.

כשהחלה גב' פיין את הטיפול אצלי היא גרה עם אמה. אביה מת כשהייתה בשנות העשרה שלה. היא הייתה הצעירה מבין ארבעה ילדים, שגודלו על-ידי סדרה של מטפלות ואומנות שנשכרו כדי לשחרר את האם מהילדים הטורדניים. זה בדיוק מה שעשתה גב' פיין עצמה במשך שש-עשרה שנים: לשחרר אימהות מסכנות מילדיהן הטורדניים.

בגיל עשרים, ללא הכשרה מוקדמת, היא פתחה גן-ילדים פרטי קטן בעיירה קטנה בניו-אינגלנד שבה גרו כמה קרובי-משפחה שלה. אימותיהם של הילדים שעליהם השגיחה אהבו אותה מאוד, וכאשר הגיעה אליי לראשונה, היא זכרה היטב את האימהות אך לא היה לה כל זיכרון ביחס לילדים. הדברים שעשתה עם הילדים וכיצד הם חשו היו חשובים לה רק במידה שהייתה לכך השפעה על האימהות. במהלך כל אותן שנים, עם הפסקות מעטות, היא השגיחה על ילדים במסגרת משפחתם – הדבר שהיה אהוב עליה ביותר – במסגרת מחנות-נופש משפחתיים, בבתי-ספר פרטיים וכולי. לאחר-מכן היא עברה לניו-יורק, שם גילתה שלמקצוע שלה נדרשו מיומנות והשכלה גבוהות משהיו לה. היא פחדה מאוד מהמנהלים ומהמורים המְכַפְזִים, ויום יום הייתה אחוזת-אימה פן תתפרק הקבוצה במהלך ארוחת הצהריים כאשר הייתה אחראית לבדה. האם המנהל יפטר אותה? היא התחננה אל הילדים שישמרו על שקט, ניקיון וסדר, וחשה כל הזמן חוסר-אונים מוחלט. הילדים, שחשו בחרדתה, עשו ככל העולה על רוחם ומה שלא היה לרוחה.

היא לא הייתה ערה לפחדה מהילדים עד שהסבתי את תשומת-ליבה לכך. "פוחדת מילדים?" אמרה, "פוחדת מהכלומניקים הקטנים האלה? זה נשמע מוזר."

בסופי-שבוע היא עבדה כשמרטפית, ויום שני אחד אמרה לי בהיסוס מועט מן הרגיל, "אתמול בערב נתתי לצ'רלי שוב מכה בטוסיק. הגיע לו ועוד איך."

מנקודה זו ואילך היא הצליחה להיזכר באגרסיביות ובחוסר-הישע שלה ביחס לאחיה ולאחיותיה. כילדה קטנה, הילדים הגדולים יותר שהיו סביבה לא קיבלו אותה. האחאים וחבריהם צחקו על הילדה הקטנה, הביישנית והיללנית הזו, והיא נשארה צמודה למטפלת האחראית. בתמורה להגנה מפני הילדים הגדולים יותר הללו, שעשו כל-כך הרבה בעיות לאימהות ולמטפלות, היא הייתה חייבת להיות ילדה טובה מאוד. דבר זה היה נכון גם לגבי חייה בבית-הספר. היא הייתה תלמידה גרועה בבית-הספר היסודי ובתיכון, לא בגלל חוסר-יכולת, אלא מפני שהיא פחדה באורח קבע ממורים ומתלמידים כאחד. הילדים לא אהבו אותה משום שהייתה חביבת-המורים. אך ניצול חוסר-הישע שלה סייע בידה: המורים הגנו עליה.

ככל שעלה בידני לעקוב אחר תולדותיה, אף לא מטפלת אחת הייתה טיפוס אימהי ומעניק באמת. נראה שכולן היו נשים ללא הכשרה, ללא השכלה, מתוסכלות ואגרסיביות. הן ישנו תמיד עם המטופלת באותו חדר. מטפלת אחת, שהצטרפה אל ביתם כאשר המטופלת הייתה בת חמש בערך ואשר נשארה כשלוש שנים, נהגה להעניש אותה תכופות ואז, כפרס על התנצלותה, לאסוף את הילדה הקטנה למיטתה. נוסף על כך היא פיתתה את הילדה על-ידי התפשטות בנוכחותה ועל-ידי מתן רשות לילדה לטפל בה כאשר המטפלת סבלה מכאבי-הראש השכיחים שלה. המטופלת זכרה את רוב המקרים הללו, אך אף-פעם לא ציינה אותם בביקורתיות. לאמיתו של דבר, היא לא מתחה מעולם ביקורת כלשהי על נשים מבוגרות, אלא תמיד מצאה תירוצים בשבילן: בשביל האם, האחות, קרובות-המשפחה, חברותיה לעבודה.

אמה של המטופלת הייתה אישה חלשה, חסרת-ישע לחלוטין ומפוחדת. נראה שהיא הייתה חביבה למדי כלפי ילדיה, אך מלאת חרדות. הנישואים היו גרועים, והיא התנהגה כלפי בעלה כילדה מפונקת ותובענית. את מצוקת הילדות הזו לא הכחישה המטופלת, כשהודתה כמה סבלה מהעדר ההרמוניה בין הוריה. היא הודה שהיא עם אמה נגד אביה, בהאשימה אותו ואת אחיה בשם אמה. היא הייתה ביקורתית יתר על המידה ותובענית כלפי רוב הגברים. היא לא הייתה מאוהבת מעולם.

האישה הראשונה שעליה העזה לכתוב הייתי אני, אחרי תקופת-מה של טיפול. כאשר התחלתי לפרוש לפניה תמונה אובייקטיבית ומפוכחת של יחסי המשפחה שלה, היא העבירה את רגשות התרעומת שלה מאביה אליי. אך בתחילה היא התנגדה בתוקף לשנות את דעתה על אביה, וביקשה להיצמד לרעיון שלפיו הוא היה אכזרי ואשם בכל, משום שהאגרסיביות הגלויה שלה כלפיו סייעה בידה להדחיק את חרדתה העמוקה מהמין הגברי.

אך היא התרעמה עליי עוד יותר בעקבות כל הערה אובייקטיבית שלי בנוגע למטפלות, במיוחד בנוגע למטפלת המפתה. היא שנאה את הפירוש ביחס לסיפוק שחוותה מהתנסויותיה עם אותה מטפלת ומהזדהותה עם אמה הינקותית.

בתחילה היא לא הייתה ערה לאי-בגרותה הרגשית. כאשר התגלה מאפיין זה בהתרחשויות היומיומיות, היא לא יכלה עוד להימנע מלהכיר בזאת; אך אפילו אז היא נאבקה לשמר זאת: "כל עוד אני ילדה, אני יכולה להצליח עם כולם. כל עוד אני ילדה טובה ומתחשבת במבוגרים, הם עוזרים לי ואני לא צריכה להיות אני עצמי", אמרה בזו הלשון. היא צדקה; היא מעולם לא מצאה באמת את זהותה. להבין את צרכיה ותשוקותיה שלה עצמה, להכיר ולהודות בסיפוקים המזוכיסטיים וההומוסקסואליים שלה, לפתח שיפוטיות עצמאיים – כל המשימות הללו עלו לה בייסורים רבים.

במשך זמן רב היה נדמה כי זה בלתי-אפשרי מבחינתה לזכור ולחיות מחדש את רגשות הילדות שלה, מפני שהיא הביטה בזכרונות הילדות שלה מבעד לעיני המבוגרים: אמה, המטפלות שלה, ומאוחר יותר המורים שלה. לבסוף, על-ידי רכישת אובייקטיביות מסוימת ביחס לאישיותה של אמה, על-ידי הבנה טובה יותר את מעמדו של אביה במשפחה, על-ידי ניתוח חלק מהחרדות שלה מפניו, היא נהפכה לחופשית דיה להחיות מחדש את תחושות החרדה והמרירות שלה מילדותה, ומאוחר יותר להשיג ריחוק מסוים מסיטואציית הילדות. היא החלה להרשות לעצמה, אם גם בהיסוס רב, לבקר במידת-מה את אמה ואחיותיה. היא החלה לבטא בביישנות, תוך שהיא מתגברת בהדרגה על הפחד מאומץ-ליבה שלה עצמה, דעות אישיות אחדות על הנשים סביבה – איך הן ניצלו את נכונותה לשרת, איך גילו חוסר-אחריות וכולי. מצב ההעברה התפתח כהלכה; לאחר שניתחנו את יחסיה עם אביה, היא יכלה להזדהות עם המטפל.

לרוע המזל, בשל סיבות חיצוניות לא יכולנו להשלים את הטיפול שלה ולא יכולנו לעבד בצורה מספקת רבים מהישגיה הטיפולים. אך היא קיבלה במידה מסוימת את מה שביקשה כאשר באה לטיפול: הבנה מסוימת ביחס לילדים. כעת הילדים חיבבו אותה הרבה יותר מאשר לפני כן. היא לא פחדה מהם והייתה מאושרת יותר בעבודתה וגילתה בה עניין רב יותר. הסימנים הראשונים לשינוי זה הופיעו כאשר במהלך הטיפול היא החלה להתחבר באופן רגשי לגורלה-שלה כילדה. היא יכלה לשאת תחושות אלה רק לאחר שהצליחה להשיג אובייקטיביות מסוימת ביחס לדמויות האימהיות שלה. דבר זה העלה אותה על הדרך לבגרות.

היא לא יכלה להתבגר בצורה נורמלית מפני שבילדותה המוקדמת היא נחשפה לתסכולים הלא-נכונים ולסיפוקים מוטעים. נכפה עליה דרך קבע להימצא בחברת ילדים גדולים יותר, מבלי שננקטו צעדים כלשהם לטובת מעמדה-שלה הן בקרב המשפחה והן בקרב ילדים אחרים. יתר על כן, היא לא קיבלה מעולם את האהבה ואת תשומת-הלב להם נזקקה. מבולבלת, אחוזת-פחד ובודדה, היא נגררה תמיד אחר הדמות האחרת.

תיאורטית, כילדה קטנה היו לה שתי חלופות נזירותיות: לסגת באופן נרציסטי ולהיכנע לחלוטין לדיכאון שלה, או להיות הילדה הקטנה החלשה והכנועה שאינה עושה שום בעיות, להדחיק את התוקפנות שלה ואת יתר דחפיה במחיר התפתחות האגו שלה. בבחירה באפשרות השנייה (מסיבות שאין כל צורך להרחיב עליהן את הדיבור כאן), היא נשארה תינוקת חסרת-ישע, והתגמול שניתן לה היה פיתוי. תקופה זו נהפכה לתקופת הקיבעון שלה. מושאי ההזדהות שלה היו בעצמם אנשים לא-בוגרים שכניעותה של המטופלת הייתה נוחה מאוד מבחינתם.

בחרנו במקרה הזה כאחת מהדוגמאות הרבות מסוג זה של חוסר-בגרות ואגרסיביות המשרתים סיפוק עצמי ואשר חוסמים אמפתיה כלפי ילדים.

במהלך טיפול זה עניין אותי מאוד לראות את המטופלת מפתחת בהדרגה עניין בילדים. יחסה אל קבוצת הילדים שלה השתנה במיוחד לאחר שעידנו את התנגדותה העזה ביותר – התנגדותה לראות את אמה בצורה מפוכחת – ולאחר שהרשתה לעצמה כתוצאה מכך לזכור, לחיות מחדש ולחוש באמת את האומללות של ילדותה. פחדה מפני הילדים וכעסה נעלמו כמעט לחלוטין. היא דיברה כעת על הילדים, ולא עוד אך ורק על האימהות. היא הבינה באמת את עולם הדחפים והקונפליקטים שלה עצמה כמו גם של הילדים. ובטיפול שלה היא איבדה את הפחד והבושה שליוו אותה תמיד כשדיברה על זכרונותיה המוקדמים.

למטופלת זו הייתה היסטריה. עם נזירותים אובססיביים, כמובן, הדברים אינם עובדים בקלות כזו. הדו-ערכיות האופיינית להם מקשה עליהם להשלים עם דחפיהם הראשוניים, ולפיכך היא מקשה עליהם גם לעבוד ולחיות בשמחה עם ילדים. אני אומרת "לפיכך" מפני שאני סבורה שהיכולת לחוש כפי שילד חש תלויה במידה רבה ביחסיו של המבוגר עם עצמו כילד כמו גם עם אמו, כמובן, מאחר שתפיסתו את האם כלולה בתפיסתו את ילדותו המוקדמת. עם נזירותים אובססיביים, שבשבילם ניקיון וסדר הינם בעלי חשיבות מכרעת, הלכלוך הארעי ומעשי ההרס הקטנים של הילד יהפכו לאויב אימנטי ובסופו של דבר אף שנוא. האנשים שיכולים להתאים את עצמם לעולמו של הילד, שמסוגלים לא רק לעבוד עם ילדים אלא אף לחיות עימם, הם אותם אנשים ששימרו כמה תכונות ינקותיות: מידה מסוימת של סבילות (passivity), המאפשרת את סבלנותם הראויה להערכה; שרידים מסוימים של האמונה בקסמים, המסבירים את העדרה של חרדת-יתר; קבוענות אנאליים קלים ברמה זו או אחרת, המקילים את היחס המקבל כלפי התהליכים הראשוניים המוצגים לפניהם ללא הרף; תחושת נינוחות מסוימת ביחס להרס, המזכירה במעומעם את נטיותיו ההרסניות של הילד. תכונות ינקותיות אלה אצל אותו טיפוס של מבוגר שאני מתייחסת אליו אינן שולטות באישיותו ואינן פוגמות בחוש המציאות שלו, באחריותו או ביעילותו בחייו עם ילדים.

תהא ילדותו טובה או רעה, מאושרת או אומללה, אם מסיבה כלשהי המבוגר יכול להרשות לעצמו לחיות עם ייסורי ילדותו ולהגיע לדרגה של השלמה עימם כחלק מהתפתחותו; אם הוא יכול לחוש מחדש או לחיות מחדש אותם רגשות שהיו לו כילד קטן במקרה כזה או אחר; אם הוא הצליח לעבד את חוויותיו המוקדמות (לאו דווקא בטיפול) ולקבל כטבעית, בראייה לאחור ומרחוק, את העובדה שהיו לו פעם צרכים ינקותיים; אם הוא מתייחס אל אותם צרכים של העבר כאל חלק מעצמו לא פחות מכפי שקורות-חייו הינן

חלק מעצמו; אם במהלך התפתחותו, ואולי בסיוע חוש ההומור שלו, הוא רכש פרספקטיבה ביחס לאותם צרכים – אזי הוא יכול להתחיל לקבל כמובן מאליו את התנהגותו הפרימיטיבית של הילד; אזי הוא לא יחוש פיתוי או סכנה לנוכח גילויי התהליכים הראשוניים; אזי הוא יכול להרשות לעצמו באופן מבוקר לחיות בעולם הפנטזיות המיוחד של ילדים, ובאמצעות סובלימציה, לשמש מורה-הדרך שלהם וליהנות מתהליך גדילתם.

מקורות

- Alpert, A. (1949). "Sublimation and Sexualization. A Case Report". *PASC*, III/IV.
- Balint, A. (1939). "Liebe zur Mutter und Mutterliebe". *Int. Ztschr. f. Psa.*, XXIV.
- Bernfeld, S. (1928). "Einige spekulative Bemerkungen über die psychologische Bewertung telepathischer Prozesse". *Ztschr. ges. Neurol. Psychiat.*
- Bornstein, B. (1945). "Clinical Notes on Child Analysis". *PASC*, I.
- Bornstein, B. (1949). "Emotional Barriers in the Understanding and Treatment of Children". In *The Yearbook of Psychoanalysis*, V. New York: International Universities Press.
- Bornstein, S. (1933). "Ein Beitrag zur Psychoanalyse des Pädagogen". *Ztschr. f. Psa. Päd.*, VII.
- Burlingham, D. (1935). "Child Analysis and the Mother". *Psa. Quart.*, IV.
- Deutsch, H. (1926). "Okkulte Vorgänge während der Psychoanalyse". *Imago*, XII. English translation in G. Devereux (ed.), *Psychoanalysis and the Occult*. New York: International Universities Press, 1952.
- Deutsch, H. (1945). *Psychology of Women* (Vol. II: *Motherhood*). New York: Grune & Stratton.
- Fenichel, O. (1926). "Zur unbewussten Verständigung". *Int. Ztschr. f. Psa.*, XII.
- Ferenczi, S. (1912). "Suggestion and Psycho-Analysis". In *Further Contributions to the Theory and Technique of Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press, 1926.
- Ferenczi, S. (1931). "Child Analysis in the Analysis of Adults". *Int. J. Psa.*, XII.
- Ferenczi, S. (1933). "Sprachverwirrung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind". *Int. Ztschr. f. Psa.*, XIX.
- Fliess, R. (1942). "Metapsychology of the Analyst". *Psa. Quart.*, XI.
- Fliess, R. (1953). "Countertransference and Counteridentification". *J. Am. Psa. Assoc.*, I.

- Freud, A. (1928). *Introduction to Psychoanalysis for Teachers*. New York: Emerson Books, 1935.
- Freud, A. (1937). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press, 1946.
- Freud, A. (1949). "Aggression in Relation to Emotional Development: Normal and Pathological". *PASC, III/IV*.
- Freud, A. and Burlingham, D. (1943). *War and Children*. New York: International Universities Press.
- Freud, A. and Burlingham, D. (1944). *Infants Without Families*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1911). "Formulations Regarding the Two Principles in Mental Functioning". *Collected Papers, IV*. London: Hogarth Press, 1925.
- Freud, S. (1912). "Contributions to the Psychology of Love: The Most Prevalent Form of Degradation in Erotic Life". *Collected Papers, IV*. London: Hogarth Press, 1925.
- Freud, S. (1922). "Dreams and Telepathy". *Collected Papers, IV*. London: Hogarth Press, 1925.
- Freud, S. (1928). "Humour". *Collected Papers, V*. London: Hogarth Press, 1950.
- Graber, G.H. (1937). "Die zweierlei Mechanismen der Identifizierung". *Imago, XXIII*.
- Jekels, L. (1930). "The Psychology of Pity". In *Selected Papers*. New York: International Universities Press, 1952.
- Kovacs, S. (1912). "Introjektion, Projektion und Einfühlung". *Centralbl. f. Psa., II*.
- Low, B. (1935). "The Psychological Compensations of the Analyst". *Int. J. Psa., XVI*.
- Olden, Ch. (1943). "The Psychology of Obstinacy". *Psa. Quart., XII*.
- Olden, Ch. (1945). "About the Fascinating Effect of the Narcissistic Personality". *Am. Imago, II*.
- Reik, T. (1936). *Surprise and the Analyst*. London: Kegan.
- Spitz, R.A. and Wolf, K.M. (1946). "The Smiling Response: A Contribution to the Ontogenesis of Social Relations". *Gen. Psychol. Mon., 34*.
- Winterstein, A. (1931). "Zur Problematik der Einfühlung und des psychologischen Verstehens". *Imago, XVIII*.
- Wolf, K.M. (1953). "Observation of Individual Tendencies in the First Year of Life". In M.J.E. Senn (ed.), *Problems of Infancy and Childhood*. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation.

3. מחסומים רגשיים בהבנה ובטיפול בילדים קטנים*

ברטה בורנשטיין

ברטה בורנשטיין הייתה פסיכואנליטיקאית של ילדים מבריקה, מהמובילות בניו-יורק בתקופה שלאחר מלחמת-העולם השנייה. מאמרה היה הראשון שתיאר באופן מפורט את קשייו של המבוגר בנסותו ליצור תקשורת טיפולית פנימית עם ילד. בורנשטיין שמה את הדגש בלא-מודע, במיוחד במישורים של יחסו של המטפל למשפחתו של הילד ולילדים באופן כללי.

במישור של המשפחה, בורנשטיין מבחינה בין מקומם של ההורים כחלק מהבעיה לבין מקומם כחלק מהפתרון. היא מעלה את נטייתו של המטפל בילד להאשים את ההורים, ובשם גישה טיפולית לילד לנקוט גישה לא-טיפולית ביחס להורים. מהצד האחר, בורנשטיין מדגישה כי הורים של ילד הנמצא בטיפול אינם מעניקים למטפל בילדם תפקיד טיפולי מלא כלפיהם. בנושא זה, כמו בנושאים אחרים, לבורנשטיין אין רתיעה מלהגדיר מצבים מורכבים ביותר שאינם סובלים פתרון פשוט או פשטני.

במישור של הגישה לילדים, בורנשטיין מעמיקה בסוגיות של פחד וחוסר-אונים. היא מדגימה את נטייתם של מטפלים לעקוף תגובות רגשיות לא-מודעות אלה על-ידי גישה המתעלמת ממורכבותו הפנימית של הילד ומפעילותו כשותף בטיפול. הדוגמאות שהיא נותנת בדבר תגובות של העברת-נגד יכולות להעשיר כל מטפל בילדים.

ברצוני להדגיש כאן היבט חברתי של דבריה. הרי לא רק מטפל יחיד עשוי לנקוט גישה מסוימת כלפי הילד המטופל, אלא גם חברה שלמה עשויה לנקוט גישה מסוימת כלפי ילדיה. נדמה לי כי למן הופעת מאמרה של בורנשטיין לפני יותר מיובל שנים, החברה המערבית בכלל והחברה הישראלית בפרט לא הפנימו את דבריה. גם בימינו רווחת הדעה כי עולמו של הילד פשוט יותר מזה של המבוגר; גם בימינו אנו שומעים, אפילו מפי מטפלים בילדים, כי טיפול קטן הוא המתאים למטופל קטן; גם בימינו אנו עדים לתכנון חברתי לשם השפעה ישירה על נפשם של ילדים כחומר ביד היוצר; גם בימינו דוגלים ב"כלים" שיתקנו את המעוות או יישרו את המתפתח כמו משטח החלקה; וגם בימינו יש המוצאים בעיסוק בלא-מודע אצל ילדים גישה מיושנת ומתפנקת. ברצוני לומר את דעתי: אני מוצא בגישות אלה עקבות של שוביניזם גברי הטוען לשליטה ולכוח גם על נפשו של הילד. הגיע הזמן להשתחרר מרציונליזציות אלה של הלא-מודע. בעיניי אפשר למצוא בדברי בורנשטיין לא מאובנים של וינה דאז, אלא פמיניזם טרי ששעתו מגיעה כיום.

* Berta Bornstein (1949). Emotional Barriers in the Understanding and Treatment of Children. *The Yearbook of Psychoanalysis V*.

מחסומים רגשיים בהבנה ובטיפול בילדים קטנים*

ברטה בורנשטיין

בשנת 1913, כאשר ערך פרנצי את הריאיון הטיפולי הראשון שלו עם ארפד, ילד בן חמש שסבל מפוביה מפני תרנגולות, ביקש המטופל נייר ועיפרון וצייר את מושא פחדיו. כאשר ניסה פרנצי להניע את המטופל הקטן לדבר על פחדיו, החל הילד להשתעמם וביקש לשחק בצעצועיו. מבחינת פרנצי הייתה זו הוכחה שחקירה פסיכואנליטית ישירה של הילד הינה בלתי-אפשרית. לפיכך, הוא הטיל את משימת הצפייה בילד על מישהי אחרת, שדיווחה את תצפיותיה למטפל.⁴

בהתבוננות לאחור על התנהגותו של ארפד הקטן במהלך מפגשו עם פרנצי, אין לנו אלא לומר שהילד התנהג כמטופל למופת במושגים של טיפול פסיכואנליטי מודרני בילדים. הוא לא התחבא מאחורי כסאו של המטפל, וגם לא שבר את המנורות שלו; הוא ביקש נייר, עיפרון וצעצועים, שנהפכו בינתיים לאביזרים מכובדים זה דורי-דורות בטיפול הפסיכואנליטי בילדים, כמו הספה בפסיכואנליזה של המבוגר. כאשר אנו בוחנים את גישתו של פרנצי, ברור לנו שהיא הייתה חייבת להיכשל, מכיוון שהוא ניסה ליישם את טכניקת הטיפול הפסיכואנליטי במבוגר על סובייקט שלגביו היא הייתה חסרת משמעות. מאז התחזור כבר שילדים ניתנים לטיפול פסיכואנליטי אם מיישמים שיטה הולמת שמותאמת לצורכיהם. בשלושים וחמש השנים שחלפו למן אותו מקרה פותחה טכניקה לטיפול פסיכואנליטי בילדים שפועלת למישרין. הכל מסכימים שנחוצה הכשרה מיוחדת למטפלים בילדים, ושלעבודה טיפולית עם ילדים דרושים כישורים ותחומי התעניינות שונים מאלה שמשמשים לטיפול במבוגרים. אף-על-פי-כן, אפילו מטפלים מנוסים יודו שהם מקווים ומצפים שהילד יתקשר בסופו של דבר באמצעות אסוציאציות חופשיות, הגם שהם מסכימים שהתנהגות כזו אינה תואמת את הרמה ההתפתחותית של הילד. ברצוני להציג להלן תיאור בראשי-פרקים של הבעיות הרגשיות ביחס לילד, להוריו ולמטפל, המסכנות את ההבנה האובייקטיבית חרף ההתקדמות שנעשתה למן תקופתו של פרנצי. בעיות אלה יכולות להסביר מדוע מטפלים כה רבים פועלים עדיין כפי שפעל פרנצי, ומושכים ידיהם מטיפול פסיכואנליטי בילד לאחר תקופה קצרה יחסית של מאמץ טיפולי.

* המאמר הוצג בכנס השנתי של 1948.

המגבלות הכלליות שטבעו של הילד מציב בפני טיפול פסיכואנליטי ידועות היטב ותוארו על-ידי אנה פרויד.⁵ לפיכך נסתפק כאן במנייתן בלבד: הילד אינו יכול לקיים את הכלל האנליטי; הוא אינו מסוגל להביע את בעיותיו במילים; הוא חי בהווה ובעתיד המידי, ואינו ניהן עדיין ביכולת הערכה עקבית של עברו. אין לו תובנה ביחס לצורך בעזרה טיפולית, והוא אינו מסוגל לפתח נזירות העברה מוצקה.

נוסף על המגבלות הנגרמות על-ידי טבעו של הילד, עלינו להביא בחשבון את אלה הנובעות מההשפעה שיש לטיפול של הילד על שיווי-המשקל הדינמי של המשפחה. אנו יודעים שההורים ממלאים תפקיד יחיד במינו בטיפול של המטופל-הילד, כמו גם מושפעים ממנו באופן מיוחד. נסתפק בהדגשת היבט אחד בלבד: הפגיעה הנרציסטית שהטיפול של הילד גורם לרוב ההורים. כאשר התפתחותו של ילדם סוטה ממסלולה התקין, מופיעים אצלם רגשי אשמה. לא רק שהנזירות של ילדם מעוררת בהם את הקונפליקטים של ילדותם-הם, אלא היא מאיימת על תקוותיהם, על אמונם בעתיד ועל ההערכה העצמית שלהם כהורים. ההורים, שנחרדים לנוכח איום זה, מזמנים את עזרתו של המטפל. אך אם הנזירות של הילד נתפסת כסכנה, זימון המטפל מסמל תבוסה מוחצת.

דמותו של המטפל נהפכת בבת אחת כמעט לאורח הנצחי והלא-רצוי בביתם. כאשר הם מעירים את הילד בבוקר, סביב שולחן-האוכל או כאשר הם משכיבים אותו בערב לישון – בכל רגע ורגע הם חשים את נוכחותו של המטפל הבלתי-נראה ומגיבים עליה כעל קול סופראגו חיצוני חדש. ההורים, שחשים כמי שהודחו מעמדת הסמכות שלהם, מאבדים כעת ערוץ חשוב לפורקן הקונפליקטים שלהם עצמם. לא די שהם צריכים לשאת את התפרצויות החרדה, הפניקה או האלימות של הילד, הם חשים כעת מחויבים לקבל סוג חדש של מצפון – מוסר שנובע לא מהסופראגו הפנימי המשולב בתוך אישיותם-שלהם, אלא מבחוץ, ממקום מוצאו של הסופראגו שלהם. התערבותו של המטפל של הילד מאיימת באופן זמני על עצם מבנה ההורות שלהם. אל לנו לשכוח שהורות מספקת למבוגרים הזדמנות לחזור ולתקן את הקונפליקטים האדיפליים שלהם עצמם; ראשית, על-ידי הזדהות עם הוריהם-שלהם, ושנית, על-ידי זיהוי ילדיהם עם דמויות הורים. בלא-מודע של מבוגרים רבים, הילדים מייצגים את הוריהם-שלהם. מכיוון שהופעתו של המטפל חוסמת בפניהם את השימוש בילדיהם לצורך פורקן של אותם קונפליקטים לא-מודעים, הורים רבים תופסים אותו כפולש זר ועוין.

המטפל חייב לסתור גישות הורות כאלה, שעלולות לסכן את הטיפול בילד. דבר זה מחייב אותו לקיים מגע סדיר עם ההורים וכן לגלות הבנה וסובלנות ביחס לבעיותיהם. אנו סבורים שבמגע שלו עם ההורים, יעשה המטפל טוב אם יימנע מלעבור את הגבול אל מעבר לפסיכותרפיה מתונה ותומכת מסוג זה. אל לו להתייחס להיבטים הקשורים לשורשי התנהגותם בילדותם או להיבטים דינמיים כאשר הוא דן עימם במשמעות הקונפליקטים שלהם עם ילדיהם, שכן התייחסות כזו מובילה לסיטואציית העברה מסובכת מאוד המטילה מעמסה נוספת על הטיפול של הילד ועל הסיטואציה בבית. אם ההורים מודרכים על-ידי

Anna Freud (1928). *Introduction to the Technique of Child-Analysis*. New York: 5

Anna Freud (1948). *Psychoanalytical* ; וכן: Nerv. and Ment. Dis. Publishing Co.

Treatment of Children. London: Imago Publishing Co.

מטפל אחר – כפי שהתחנות הטיפוליות משתדלות לעשות – סיבוכים אלה מוסרים כמובן. אך גם בתנאים עדיפים, ההורים עלולים להציב סיבוך קבוע בפני המטפל במהלך כל טיפולו של הילד.

נדון כעת בהיבט נוסף שחודר אל הבעיה: תגובתו של **המטפל** על הפרדוקס של הורים שצריכים לעבור טיפול אך **שלו עצמו** אסור לטפל בהם. אם הוא תופס הפרעה זו מצד ההורים כחלק מהטיפול בילד, ממש כשם שבטיפול במבוגר הוא מצפה לתקופות של התנגדות בגדר אירועים סדירים בטיפול, אזי טווח הסובלנות שלו כלפי ההורים גדל. ובכל-זאת, מכיוון שלעיתים קרובות ההורים מפריעים לטיפול של הילד, קיים סיכון שהמטפל יאגור בתוכו את התוקפנות-הנגדית הבלתי-מבוטאת שלו עצמו. המטפל חייב לבחון את עצמו בקפידה בהיבט זה, אחרת קשיים אלה עלולים להציב מחסום רגשי בלתי-עביר בפני הטיפול בילד. כאשר למטפל יש עסק עם סוגים מסוימים של הורים, הוא חייב להיות ער למגבלות האישיות שלו עצמו, לפחות כל עוד הדברים נוגעים בסף הסובלנות שלו, חרף הקושי להודות במגבלות כאלה. אני עצמי נוכחתי שטיפולים אחדים בילדים דשדשו בעצלתיים משום שהורי המטופל נמצאו מחוץ לתחומי האמפתיה של המטפל. מטפלים רבים יודעים לספר לנו שהם הפסיקו לעבוד עם ילדים מסיבות אלה ממש.

נמקד כעת את תשומת-ליבנו ביחסו של המטפל כלפי הילד הנמצא בטיפול. הבה נניח לצורך העניין שהמוטיווציות שהניעו את המטפל לבחור בתחום עיסוק מסוים זה נותחו לעומקן ואינן מפריעות לעבודתו. אך גם אם נבסס את דיוננו על סיטואציה אידיאלית כזו, כל מטפל ימצא את עצמו עומד בפני תצורות רגשיות שהטיפול שלו עצמו לא נגע בהן. אנו מתייחסים לאותן תגובות אירציונליות שכה טבועות ביחסם של המבוגרים אל הילדים בחברה שלנו, עד כדי כך שאין אנו ערים להן לרוב.

נדגיש כאן היבט אחד בלבד של בעיה סבוכה זו: הפחד מפני הילד. הילדים מפחידים אותנו בהיותם בלתי-צפויים, ברגשותיהם הטעונים מאוד, בנרציוזם שלהם ובקרבתם אל הלא-מודע. יתר על כן, אף-על-פי שרק לעיתים נדירות היו מי שהודו בכך, לאורך כל הדורות נחשבו ילדים לאיום על-ידי הוריהם ועל-ידי החברה בכללותה. נדמה כאילו כל דור מבוגר חייב למנוע את מרידת הילדים בסטנדרטים התרבותיים שלו, שהדור הבא מעמידם בסכנה. מאחורי אמיתה זו המטפל מזהה את הדפוס הארכאי של איום הפשע האדיפלי, שאת תוצאתו ניתן לראות באכזריות המיותרת המאפיינת את החינוך ואת השימוש במשמעת, כביכול במטרה להפוך את הילדים לבני-אדם. הגישה ההפוכה – סובלנות קיצונית – מהווה חלק מאותה בעיה; היא מבקשת לשכך את התוקפנות של הדור הצעיר.

הניסיון המודע להתייחס אל תגובותיו של הילד במונחים רציונליים אינו מבטל לחלוטין גישות אירציונליות כאלה. לכן איננו נדהמים לגלות עקבות של אותן נטיות ארכאיות ביחסו של המטפל אל ילדים. הן משתקפות אפילו בדעותיהם של מטפלים ביחס לאינדיקציות לטיפול פסיכואנליטי בילד. האין זה מוזר שאותם מטפלים הסבורים כי מבוגר הסובל מנירוזה חמורה חייב לעבור טיפול אינטנסיבי לא פחות מפסיכואנליזה מציעים בקלות רבה, בשביל ילד הסובל מסימנים קבועים וחמורים של נירוזה, טיפולים שטחיים כגון שינוי סביבה, קצת הדרכה, ריפוי-במשחק או מוצא קונסטרוקטיבי חדש כלשהו לאנרגיה שנפרקה אל תוך הסימפטום? כדי למנוע אי-הבנה, הרשוני לומר שאיני מנסה לדון באינדיקציות

הנכונות לטיפול פסיכואנליטי. ברצוני רק להעלות את השאלה מדוע אנו פועלים עדיין כאילו הילד אינו ראוי לאותו טיפול משוכלל ואינטנסיבי שאת הזכות לקבלו אנחנו מעניקים בקלות רבה כל-כך למבוגר. עליי להודות שפעמים רבות תפסתי את עצמי תוהה אם אכן מוצדק לחשוף את הילד ואת הוריו למאמץ ולא-הנחת הרבים כל-כך הכרוכים בפסיכואנליזה של ילדים, על-מנת להשיג מה שיכול להיראות כדבר מזערי, למשל, החזרת יכולתו של הילד ללכת לבית-הספר או למחנה-קיץ. מכיוון שהמטפל יודע שטיפול פסיכואנליטי שואף ליותר מאשר הסרת סימפטום – דהיינו, להתפתחות בריאה של האגו – עלינו להודות שעצם העלאתה של שאלה כזו שייכת לממלכת האירציונליות.

את ההבדל ביחסנו כלפי נזירות של צעירים ושל מבוגרים אי-אפשר להסביר באמצעות סיבות רציונליות בלבד. הבדל זה משקף נגזרת מדוללת של גישת העליונות-נחיתות הארכאית כלפי הילד. נראה שניתן לזהות באופן דומה עקבות של אותה גישת עליונות-נחיתות בציפיות הטיפוליות הלא-מציאותיות שלנו בנוגע לטיפול בילדים. הקביעה שטיפול בילדים אינו מונע בהכרח נזירות אצל המבוגר מעוררת בנו תגובה של אכזבה כל אימת שאנו נתקלים בביטוייה הקליני. יתר על כן, אין ספק שכישלון טיפולי עם ילדים מהווה מכה נרציסטית חזקה יותר למטפל מאשר במקרה של כישלון עם מבוגרים. למעשה, כאשר בטיפול ממושך אין מתרחש כל שיפור נראה לעין, אנחנו מפתחים תחושת אשמה מוקדם יותר כשמדובר בטיפול בילד מאשר כשמדובר בטיפול במבוגר.

בצורה מוזרה למדי, אפילו מטפל בילדים שמכיר את הקשיים והסיכונים הגלומים בנזירות של ילדים עלול להיות מושפע מתחושה זו ולהראות זאת דרך הערכה עצמית ירודה, כגון האמירה המשפילה: "אפילו עם נזירות של ילד אינך מסוגל להתמודד." מסקנתנו היא שלמרות הטיפול האישי שעבר המטפל עצמו ועל-אף נסיונו המקצועי הנרחב, חלק מאותם רעיונות ארכאיים ואירציונליים מכתימים בכל-זאת את יחסו כלפי עבודתו המקצועית, וכתוצאה מכך, עלולים לפגום במאמציו הטיפוליים.

הבה נסור כעת מן השיקולים הנוגעים במגבלותיהם של המטפלים בילדים אל אלה הנוגעים במגבלה הנובעת מעצם טבעו של הטיפול בילדים. התכלית הגדולה של הטיפול בילדים הייתה במקורה לחשוף את השורשים העמוקים והמוקדמים ביותר של הפסיכופתולוגיה, וכך לאמת שחזורים ותיאוריות שהתגבשו קודם לכן במסגרת הטיפול במבוגרים. נתונים אמפיריים ביחס לתקופה הקדם-מילולית טרם הופקו מהטיפול הפסיכואנליטי בילדים. התקופה הקדם-מילולית והתפתחותו המוקדמת של האגו מהוות עדיין תחומים של הסקה דוקטיבית ושחזור. ההתנסויות המוקדמות ביותר נותרות חבויות דרך קבע, ואי-אפשר לדעת עליהן דבר בדרגת ודאות גדולה יותר מאשר בעבודה פסיכואנליטית עם מבוגרים; כלומר, המטפל חייב פה ושם לפנות לשימוש בשחזור. "המודחק הראשוני", שמהווה על-פי פרויד המקור והמוצא של כל ההדחקות המאוחרות יותר, טרם נכנע לחקירתו.⁶

6 למשל, בטיפול בילד בן חמש מצאנו שהפוביה החמורה שלו הציגה את סימניה הקליניים הראשונים בגיל שלוש, וקדמו לה תקופות של צווחות בגיל שנתיים וחצי. אף-על-פי שהיו בידינו ראיות ברורות לגבי הגורמים הדינמיים שמשלו בכיפה למן גיל ארבע ואילך, נאלצנו להשתמש בשחזורים נרחבים לתקופה מגיל שנתיים וחצי עד ארבע. יחד עם זה, היה מעניין

אין ספק שטעינו בהבנתנו את מבנה האישיות של הילד ונטינו לפשט אותו יתר על המידה. ציפינו שהילד יציג לפנינו תופעה בסיסית פשוטה שממנה נוכל לגזור בקלות את התפתחותם של סיבוכים מאוחרים יותר אצל המבוגר. העובדה שסברנו כי טיפול בילדים יחשוף את מקור כל הנורוזות מוכיחה שהמיתוס הישן בדבר פשטותם של חיי הילד היה פעיל עדיין ומנע השגת אותה דרגה של ניתוק רגשי שכה דרושה בחקירה מדעית. אנו מזהים כאן טעות שדומה לזו שנעשתה במחקר האנתרופולוגי, שממנו ציפו לגלות את מוצאן של התרבות והחברה.

מלבד אותן עמדות אירציונליות שנגישות לשינוי באמצעות תובנה, אנו נתקלים בעמדה אחת שאינה ניתנת לשינוי מכיוון שהיא טבועה ביחסו של המבוגר אל הילד – תגובתו של המבוגר ביחס לגדילתו והתפתחותו של הילד.

יחסנו אל הילד מבוסס על ההנחה בדבר התפתחותו והשתנותו הרציפות. קשה למבוגרים לחוות התנהגות מופרעת של ילד מבלי למדוד אותה על-פי הדפוסים המשוערים של התנהגותו כמבוגר. נדמה כאילו נכפה על המבוגר לדמיין את ההווה של הילד מוקרן על מסך עתידו.⁷ בניגוד לכך, קיימת נטייה להתייחס להתנהגותו המופרעת של המבוגר במונחים של עברו.

לעיתים תכופות, על-מנת להדוף את הפחד הקשור לגורמים לא-יודעים, מיישמים שתי דרכים שונות של תגובה על ההפרעות של הילד, שמסתכמות שתיהן בהכחשה של חוסר-האונים שלנו. בשני המקרים יש נטייה להעמיד פנים כאילו אנו יודעים את מהלכה העתידי של הפרעת הילד. בדרך הראשונה מעריכים את התנהגותו הכוללת של הילד מתוך הנחה סמויה שהיא תתפתח יחד עם גופו, כאילו היא גדלה ביחס ישר לגדילה הפיזית. דבר זה יכול להסביר מדוע אפילו חריגה שולית בהתפתחותו של הילד נחוות לעיתים על-ידי הוריו בממדים עצומים, ומדוע לסימפטומים של ילדים יש לעיתים תכופות השפעה מפחידה על מבוגרים. הדרך השנייה היא התגובה ההפוכה, שלפיה החריגה הינה זניחה משום שהילד ייגמל מהסימפטומים שלו במהלך הבשלתו הפיזית.

שתי קווים מנחים פנימיים אלה, שונים ככל שיהיו, נובעות מאותו פחד בנוגע לעתידו של הילד. הילד אינו יכול להבין אותנו בדאגתנו לעתידו; הוא חש שאיננו מרשים לו להיות ילד כפי שהוא כאן ועכשיו. הוא תופס את דאגתנו ביחס לעתידו כתוקפנות וכשיפוט מוסרי. ייתכן שזו אותה עמדה מוסרית לא-מודעת

לראות שכל אותם גורמים דינמיים צמחו מתוך תקופה מוקדמת יותר שצויינה מבחינה קלינית בהתקפי צווחות בינקות, שהוחשו ככל הנראה על-ידי משטר תזונה לא-בריא. התקופה של אותם התקפי צווחות, כמו גם מקורם, נותרו שרויים באפלה חרף כל נסיונותינו האנליטיים להוציאם אל האור. גילינו סיטואציה זהה במקרה של ילד קטן אף יותר, שבו התחלת הנורוזות הובחנה על-ידינו במצב התהוותי בגיל שלוש וחצי.

7 אין לבלבל בין בעיה זו לבין הערכה דומה שנעשית באופן סדיר במישור הקליני, כאשר הפרוגנוזה של הסימפטומים של הילד נעשית במונחים של השלכותיה על עתידו של הילד. הערכה אחרונה זו הינה דיון רציונלי – פרוגנוזה על בסיס התנסויות חוזרות. לעומת זה, הבעיה הקודמת הינה גישה רגשית בסיסית שממנה המבוגר יכול להפיק מעט מאוד, בדיוק כמו ממושגי מרחב וזמן.

שהילדים חשים בה ואשר מקשה כל-כך על המטופלים-הילדים שלנו לתת בנו אמן. לעומת זה, כפי שאנו יודעים, קל להם לחלוק את סודותיהם זה עם זה.

התובנה של המטפל ביחס למבנה אישיותו שלו עצמו יכולה אומנם לסתור את ההשפעה המזיקה של רוב העמדות האירציונליות כלפי ילדים, אך אי-אפשר להעלים את התצורות הרגשיות ביחס לתקופת הילדות; יחד עם זה, ניתן למתנן על-ידי ידע מקיף בפסיכולוגיה התפתחותית.

הבה נתקדם לנקודות-סכנה אחרות בעבודתו של המטפל בילדים. כתוצאה מהאימפולסיביות של הילד, מנסיונותיו התכופים לפתות את המטפל ולהתגרות בו, המטפל עלול להתפתות בקלות לזנוח את התצפיות והפירושים. הטכניקה של הטיפול הפסיכואנליטי בילדים, המחייבת את המטפל להיות בו-זמנית צופה, מפרש ומשתתף במשחקו של הילד, מקדמת טעות זו; וכך עושה גם הצורך לשלב את הפרוצדורה האנליטית עם הדרכה חינוכית. כל הגורמים הללו עלולים להניע את המטפל ביתר שאת לבטא בפועל ובאופן לא-מודע (act out) את המוטיווציות הלא-מודעות שלו עצמו בעת מתן עצות להורים וליילד. לא תמיד קל למטפל להבחין באותן מוטיווציות לא-מודעות, מכיוון שלעיתים קרובות נראה כי הן מצויות בהתאמה לרווחתו של הילד.

סכנת הנסיגה, שאיש מבין המקיימים מגע רציף עם ילדים אינו יכול להימלט ממנה, מהווה סיבוך רציני נוסף במונחים של ההיגיינה הנפשית של המטפל. אפילו לאחר שנים רבות של עבודה אינטנסיבית עם ילדים, המטפל יושפע באופן לא-מודע מיחסם כלפיו. תהליך זה הינו ערמומי כל-כך שהלחץ שלו מצטבר באופן בלתי-מורגש. ההגנות שהמטפל מפעיל באופן לא-מודע כנגד לחץ זה עלולות לחסום את האינטואיציה שלו. הוא מועד במיוחד לתגובות הגנה כאלה בשני מקרים: כאשר הדרישות המיניות של הילד כלפי המטפל מופיעות בצורה נסתרת; וכאשר הילדים משנים את הסימפטומים הנורוטיים שלהם לכלל התנהגות תוקפנית ומתגרה. במצבים כאלה יכולה להתפתח סדרה פתלתולה של צעדים וצעדי-נגד בין המטפל למטופל. מדובר בכמה תנודות בלתי-מורגשות כמעט בעוצמה הרגשית של המגע ביניהם. זהו מעגל-קסמים שניתן לפרקו באופן גס לשלבים הבאים: (1) המטפל מתרחק מעט רגשית לנוכח התגרותו של הילד; (2) הילד, הניחן באינטואיציה שלא מן העולם הזה, מגיב על התרחקות זו בהתגרריות חדשות, המחזקות את יחסו הקודם של המטפל כל עוד הוא אינו מבין את הדפוס המונח ביסוד הדברים; (3) הילד מפרש זאת כהעדר עניין, או כפי שצוין קודם לכן – כגינוי מוסרי, וכתוצאה מכך שוקע ביתר שאת במעשי התגרות או מפסיק לשתף פעולה. חלק מאותן תקופות ממושכות ועקרות שמתרחשות במהלך טיפולים בילדים נובעות לפעמים מאותו משחק הדדי בין מנגנוני ההגנה הפתלתולים של הילד ושל המטפל, והן נפסקות ברגע שהמטפל יכול להודות לפני עצמו, ואם יש צורך – גם לפני הילד, שהתרחקותו הרגשית הראשונה נעשתה בתגובה על מחווה תוקפנית או מפתה מצד הילד.

תהליך ה-acting out הנמשך של הילד הינו כה שונה מה-acting out האקראי והמרוסן של המבוגר הנורוטי, שהדבר משפיע כמובן על ההעברה-הנגדית של המטפל. מסיבות אלה, חסימת האינטואיציה של המטפל מתרחשת לעיתים תכופות בהרבה בטיפול בילדים מאשר בטיפול במבוגרים. קל ונכון חלקית לומר שהאינטואיציה של המטפל לא הייתה נאלצת להיחסם על-ידי הגנות אילו היה עובר פסיכואנליזה עד

תום. אך כוחה של הריגושיות התוססת והממשית של הילדות שעימה הוא מתעמת ללא הרף יכולה להכביד על שיווי-משקלו של מבוגר שוחר שקט ושלווה, אפילו אם עבר פסיכואנליזה.

קשיים אלה יכולים אולי להיראות שונים רק מבחינה כמותית מהקשיים של ההעברה-הנגדית שניתן לפגוש בעבודה עם מבוגרים, אך נראה שיש גם הבדל איכותי. קרבתו של הילד אל התהליך הראשוני, היותו בלתי-צפוי, ולעיתים גם גישתו הנגטיביסטית – כל אלה מפעילים עומס-יתר מיוחד על המטפל.

הקורא מצפה אולי לקבל כעת הצעות מעשיות שימנעו באופן יעיל את ההשפעות המזיקות של הקשיים שצוינו לעיל. אך אל לנו לשכוח שקשיים אלה נבעו מגורמים לא-מודעים, ושהלא-מודע אינו מגיב להצעות מעשיות. יחד עם זה, עבודת עיבוד מתמדת של הבעיות שצצות ועולות מתוך גורמים לא-מודעים מובילה לבסוף לכיבוש הלא-מודע. אין ספק שאנליזה עצמית המתעקשת להתקדם בכל מחיר וכן רמה גבוהה של הכשרה מקצועית למטפלים בילדים ימתנו את הקשיים עד למינימום הנסבל.

תיאור בראשי-פרקים זה, שבמסגרתו ניסיתי להציג כמה מבין המחסומים הרגשיים הניצבים בפני מטפלים בילדים, עלול להישמע פסימי. הוא עלול גם להוסיף טיעונים חדשים לאלה המתנגדים לפסיכואנליזה בכלל ולפסיכואנליזה של ילדים בפרט. אולם זיהוי הגורמים ששמים מכשול בפני הבנתנו היה מאז ומתמיד הצעד הראשון לפני התקדמות.

.II. תקשורת עם הילד ועם משפחתו

4. המשפחה והתהליך הפסיכואנליטי עם ילדים*

א' ג'יימס אנתוני

לפנינו מאמר שני של א' ג'יימס אנתוני. אנתוני בלט בתחום הפסיכואנליזה של ילדים בחיפוש הבלתי-נלאה אחר חיבורים בין עולמו הפנימי של הילד לבין העולם החיצוני של המציאות סביבו. הסביבה הקרובה ביותר לילד ובעלת ההשפעה הרבה ביותר על הילד היא משפחתו. במאמר זה אנתוני חוקר את השפעתה של המשפחה על מהלך הטיפול של הילד, ותוהה כיצד לרתום את השפעת המשפחה לטובת הטיפול וכיצד למנוע הפרעות ועיכובים מצד ההורים.

ככל שהמגע הטיפולי פורמלי פחות, מקומם של ההורים בטיפול מרכזי יותר ודורש תשומת-לב רבה יותר. על המטפל לשאול את עצמו כיצד הילד רואה אותו דרך הפריזמה של הקשר של הילד עם הוריו. כשם שהילד "לוקח עימו" את הוריו לבית-הספר ושואל את עצמו אם הוריו היו מרשים פעולות כאלה או אחרות, כגון פעולות הכרוכות בכללן של הגוף או של הבגדים, כן הילד עסוק בשאלה מה יחסם של הוריו כלפי המטפל וכלפי הטיפול. יש לילד סיבות טובות לתהייתו זו, מכיוון שהורים נוטים לחוש שעצם הצורך בטיפול מעיד על כישלון שלהם, והם מאוימים מיחסו של המטפל כלפי הורותם. ניתן לתרגם את דבריו של אנתוני לחמש שאלות שאפשר לשים בפי הילד לגבי יחסם של הוריו אל הטיפול:

1. האם הוריי **מרשים** לי להשתתף בטיפול – ליצור קשר עם המטפל, לפנות אליו לעזרה, לגלות לו את כל סודות הבית? (או שמא הם רואים בטיפול איום על הורותם ועל הקשר שלי איתם?)
2. האם הוריי **דורשים** ממני להשתתף בטיפול, ויפעלו כדי לדאוג לכך שאופיע לפגישות? (או שמא הם משאירים את הטיפול לגמרי בידיי, ואם ארגיש שקשה לי או מפחיד אותי להמשיך, הם ייתנו לי "לבחור"?)
3. האם הוריי **נותנים בי אמון** וסבורים שאני מסוגל להפיק תועלת ממהלך טיפולי? (או שמא הם מתכוונים רק לאמלל או להעניש אותי באמצעות הטיפול, ואינם מאמינים שיש בי כוחות לעבוד עבודה טיפולית?)
4. האם הוריי **נותנים אמון בעצמם** וסבורים שהם מסוגלים לעבור תהליך של שינוי בהמשך לשינויים שיחולו אצלי בטיפולי? (או שמא הם סבורים שהמשפחה תיחלש בעקבות הטיפול אבל אין מנוס מזה אם רוצים להצילני?)
5. האם הוריי **מאמינים שהם יחזרו לתפקד כהוריי** לכל דבר עם סיום טיפולי? (או שמא הם משדרים משיכת-ידיים מלטפל ולגדל אותי, וכמו מוסרים אותי למעין אומנה טיפולית שממנה לא אוכל לחזור להיות ילדם באופן מלא?)

ניתן לומר כי "הברית הטיפולית" עם ההורים מהווה נעין תנאי, דבר שהילד צריך להכיר בקיומו לפני שהוא יכול לפתוח ברית טיפולית משלו (ראו להלן מאמרו של שוולטר, פרק 11). הרבה התחלות "נִפְל" בתקשורת עם ילדים מוסברות על-ידי התעלמות מחמש השאלות שציינתי. אם תקשורת אינה נהפכת לטיפולית, אחת השאלות המעשיות והיעילות הראשונות שיש לשאול היא "מה הילד חושב שהוריו חושבים על הטיפול".

גורמים "טיפוליים" בארץ, בתחום הקהילתי במיוחד, נוטים להרשות לעצמם לבוא במגע עם ילדים "רק כדי להתרשם" ואחר-כך "לשתף" את ההורים ב"התרשמות". נוהג זה פסול. לדעתי, גם "תצפית" של איש-מקצוע על ילד בגן ללא ידיעת הוריו הינה פסולה. אם ההורים אינם מאוימים, מדוע לא לשתף אותם ולהקל על הילד בכך שיש לו רשות מפורשת מהוריו? ואם ההורים מאוימים, שיתוף-הפעולה של הילד יהיה מוגבל, ה"התרשמות" לא תהיה תקפה, והפעולה עצמה תקטין את הסיכוי שההורה ירצה לשתף פעולה. לכן אחת המסקנות המעשיות מדברי אנתוני היא שכל מבוגר המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם

* E. James Anthony (1980). The family and the psychoanalytic process in children. *Psychoanalytic Study of the Child* 35:3-34.

ילד יבקש קודם רשות מהוריו, ויעבד את היסוסיהם של ההורים לפני המפגש עם הילד. מי צריך את כל זה? הילד. מאידך גיסא, התרשמות שקיבל איש-מקצוע ממגע עם ילד ללא עיבוד חמש השאלות בקשר להוריו מאבדת את מהימנותה כי הילד לא היה מסוגל להיות שותף בתהליך. מובן שבמצבים קיצוניים שבהם יש יסוד מהותי לחשש שמא נחוצה הפסקת הורות, נפעל ללא רשות, אבל בכל מקרה יש להכיר בכך שפעולה כזאת מכבידה מאוד על הילד ומצמצמת את יכולתו להיות בטוחים בממצאים.

המשפחה והתהליך הפסיכואנליטי עם ילדים

א' גיימס אנתוני*

התשובה לבעיות הטכניות בפרקטיקה
הפסיכואנליטית אינה ברורה מאלה אף
פעם.

פרויד (1922)

הפסיכואנליטיקאים מכוונים באמונתם ובהכשרתם אל הפרט, יהא זה מבוגר או ילד. ראייתם הטיפולית מופנית תמיד אל תוככי הנפש, אף-על-פי שהטכניקה שהם משתמשים בה על-מנת לחדור אל העולם הפנימי מכילה מרכיב חשוב של התייחסות-גומלין (interaction). בימים עברו התייחסו הפסיכואנליטיקאים אל עצמם כאל חוקרי פסיכולוגיית המעמקים, בציינם בכך את עניינם העז והבלבדי כמעט בממלכת הלא-מודע; אך ככל שהאגו והעצמי נעשו בולטים יותר בתיאוריה, כן גברה ההכרה בעולם החוץ-נפשי (Anthony, 1980). אחת מן התצורות החיצוניות הללו היא המשפחה, סביבת החיים שבה הילד מבלה שנים רבות ומכריעות מבחינת התפתחותו. חלקים מסוימים מסביבה משפחתית זו מופנמים בהדרגה אל תוך הספירות הקונפליקטואליות של הנפש, בעוד נתחים אחרים רוכשים דרגות שונות של ייצוג אובייקט. היבט נוסף של המשפחה מוכלל אל תוך חייו המודעים של הילד כאשר הוא מתחיל להבין בהדרגה יותר ויותר את חלקי-היסוד המורכבים ששומרים אותה כקבוצה, ואת מקומו-שלו בתוך מערכת היחסים.

התשובות לבעיות הטכניות בפסיכואנליזה של הילד מעולם לא היו ברורות מאלהן, וכאשר מביאים בחשבון את רשימת ליקויים הנפשיות האפשריות, מפתיע שהגענו לכך שהילד נחשב לבר-אנליזה. אי-היכולת לאסוציאציות חופשיות, העדר התובנה, אי-התפתחותה של נזירות העברה ממושכת, העובדה שההשתתפות בטיפול אינה וולונטרית, חוסר הבשלות של המנגנונים הנפשיים, ומעל לכל נוכחותם הממשית של ההורים בכל עת ובכל מקום – דומה שכל אלה היו אמורים להעמיד מכשולים בלתי-עבירים בפני צורת טיפול פסיכואנליטית אמיתית. "תולדות הפסיכואנליזה של הילד זהות פחות או יותר לסיפור המאמצים להתגבר על קשיים אלה ולנטרלם." (A. Freud, 1965, p. 29)

* פרופסור בקתדרה ע"ש איטלסון לפסיכיאטריה של הילד, בית-הספר לרפואה באוניברסיטת וושינגטון, סיינט. לואיס, מיזורי. ד"ר אנתוני הינו מטפל מורה ומדריך (בטיפול בילדים ובמבוגרים) במכון הפסיכואנליטי בסיינט. לואיס, ומכהן בימים אלה כנשיא האגודה לפסיכואנליזה של הילד.

באמצעות צורות שונות של תחליפים השתנה הטיפול האנליטי בילדים במידה ניכרת בתוך עשורים ספורים, ונעשה "אנליטי יותר". מטפלים אנליטיים בילדים חדלו מלהיות בעמדת מגננה, והם אינם מדברים עוד על הליכי הטיפול שלהם כעל "אנליזה פרועה", אנליזה שימושית, פסיכותרפיה בעלת אוריינטציה אנליטית או טיפול אנליטי באמצעות משחק. עם ההכרה בהתפתחותם של מצבי העברה אצל הילד, השתנתה מאוד ההשקפה האנליטית על הילד, הגם שאין עדיין אותה שימת דגש בהעברה כמו בעבודה עם מבוגרים. איננו חשים עוד את הצורך להכין כל ילד לטיפול; אנו נוטים כעת להשקפה הגורסת כי תובנה יכולה לצמוח עם ההתפתחות ואף להפתיע אותנו מדי פעם בחדותה; אנו מנתחים באופן שיטתי הגנות המעכבות את ההתפתחות; ואנו מפרשים בהתאם להבנתנו המשופרת בדבר היכולת הקוגניטיבית ברמות-גיל שונות. הטיפול בילדים הוא ששפך אור חדש על השלבים הטרומ-אדיפליים, שבאופן כללי נגישים פחות בטיפול של המבוגר. הביטחון שאנו חשים כעת בטכניקה שלנו מאפשר לנו לטפל בילדים רבים יותר המצויים לפני גיל החביון ואחריו, ואנו מטפלים גם בילדים שבשנים עברו היו נחשבים לבלתי-ניתנים לטיפול אנליטי. בסיכומי של דבר, עברנו דרך ארוכה למן ספקותיו המוקדמים של פרויד ביחס לטיפול פסיכואנליטי בילדים.

מוקדם למדי בתולדות הטיפול בילדים התגלו בעיות טכניות ברורות בנוגע למשפחות. הדבר קרה מפני שהמטפל טיפל לעיתים תכופות בילדים של חברים ומקורבים בתוך בתי-הם-שלהם ובאמצעות ציוד משחקי שהתבסס על צעצועיו של הילד עצמו. הילד היה יכול לפיכך לפגוש את המטפל בסביבת החיים המוכרת שלו ולהתייחס אליו במגוון של פעילויות משפחתיות. דבר זה אפשר למטפל להגיע לתובנות יוצאות מן הכלל ביחס לילד, אך גם גרם לו קשיים רבים. המטפל היה יכול לדעת ממקור ראשון כיצד ההורים והאחאים מתייחסים אל המטופל, אך היחסים שלו עצמו עם המשפחה הפחיתו ללא ספק את יכולתו, שהינה כה חיונית בטיפול, להתבונן על הסביבה החיצונית בעיקר, אם לא רק, דרך עיניו של המטופל שלו. יתרה מזו, הבעיות הכרוכות בשמירה על סודיות הגיעו עד-מהרה לממדים בלתי-ניתנים לטיפול, מכיוון שהילד הניח באופן טבעי שהמטפל שלו דן במקרה שלו באופן מלא וגלוי עם הוריו. אף-על-פי שתקופה מוקדמת זו בתולדות הטיפול בילדים הייתה בלתי-מעשית מבחינה טכנית, היא סיפקה הזדמנות נפלאה למחקר הפסיכואנליטי על הילד **במשפחתו** ועל השפעת המשפחה על התהליך הפסיכואנליטי.

כפי שצוין קודם לכן, ה"לקויות" הפסיכואנליטיות של הילדות אילצו מטפלים בילדים לגלות מיומנות רבה במציאת תחליפים, ולא עבר זמן רב עד שהם החלו למשוך את ההורים אל תוך הסביבה הטיפולית כמטפלים תחת הדרכה, כמטפלים שותפים, כמטופלים בו-זמניים או כמוסרי דיווחים שיטתיים. כמה מטפלים בילדים, בעלי ניסיון בטיפול ובאבחון משפחתיים, החלו אף לאבחן את המשפחה ולטפל בה לפני הטיפול בילד, או לחלופין, לסיים את הטיפול בילד בתקופה של טיפול משפחתי, ככל הנראה במטרה להביא את ההעברה של הילד לכלל פתרון שלם יותר. מטפלים שמרניים נוטים ברובם לגנות הליך כזה.

למאמר זה יש שני יעדים: הבניית מודל דינמי על המשפחה שיוכל לשמש מסגרת-התייחסות מועילה למטפל בילדים במהלך טיפולו בילד; ושנית, חקירת המידה שבה המשפחה מותירה את רישומה על התהליך הפסיכואנליטי. על-מנת לממש יעדים אלה בצורה יעילה, חיוני לבחון את אופני ההסתכלות של הפסיכואנליזה על המשפחה בעבר ובהווה.

הפסיכואנליזה והמשפחה

לא תהיה זו הגזמה לקבוע שלמשפחה הייתה קריירה הפכפכה-משהו בפסיכואנליזה, והדבר נכון גם ביחס לקבוצה באופן כללי. פרויד פיתח עניין בשתיהן, והחל לנסח כמה תיאוריות מעניינות ומשכנעות למדי ביחס לשתיהן, ואז, למשך זמן-מה, נטש את נושא הסביבה וחזר אליה בצורה רדודה יותר כאשר יצר את הפסיכולוגיה הפסיכואנליטית של האגו. מכל עבודתו של פרויד, ניסוחים לא-שלמים אלה הינם בין מעוררי המחשבה ביותר, מכיוון שהם פותחים דלתות להמון עולמות חדשים ומרתקים, שמרפאים שאינם פסיכואנליטיקאים כבר חקרו בלהיטות.

תיאוריית המשפחה של פרויד לא זכתה ליהנות מהתפתחות רציפה משום שהיא נקטעה תחילה על-ידי האנליזה העצמית שלו ואחר-כך על-ידי התפתחות המֶטֶפְסִיכּוֹלוֹגִיָה שלו. השקפתו הראשונית על המשפחה עוצבה על-ידי הכשרתו בנירופתולוגיה, ולאחר-מכן על-ידי עבודתו עם ברוייר, כאשר נושא הטראומה שלט בחשיבת שניהם. מישוגה של המשפחה כמערכת פנימית נעשה מאוחר יותר. מכיוון שתשומת-ליבו התמקדה בדבר אחר, לא לכל רעיונותיו בתחום זה יש חשיבות לתיאוריה פסיכואנליטית מקיפה על המשפחה, אבל כולם מציגים מרכיבי-יסוד שיש להביאם בכל-זאת בחשבון כאשר עוסקים בפסיכולוגיה או בפסיכופתולוגיה של חיי המשפחה. אנסה כעת לבחון מרכיבי-יסוד אלה ברצף.

1. פרויד ייחס חשיבות רבה לעובדה שהנטייה לפסיכופתולוגיה עוברת בתוך המשפחה, אך הוא לא התייחס להשפעות שיש ליחסי-גומלין בין בני-משפחה בעלי הפרעות תורשטיות על המשפחה כמכלול. משפחתו המורחבת שלו עצמו הכילה, למשל, בן-דוד שסבל מפיגור בינוני בשל הצטברות נזלים במוח, בן-דוד שני שנהפך לפסיכוטי בגיל תשע-עשרה, בת-דודה שלישית שאצלה התפתחה הפסיכוזה בשנות העשרים לחייה, ורביעי שמת מאפילפסיה. "אני חייב להודות שאני סובל מ'זיהום נירופתולוגי' קבוע", אמר, וכלל בזאת את העובדה שהוא ואחותו רוזה כאחד גילו "נטייה ניכרת לחולשת עצבים (neurasthenia)". לאחר-מכן היה פרויד משוכנע למדי ביחס ליחסי-החליפין ה"משלימים" בין המולד לבין הסביבה; בני-משפחה "מזוהמים" עלולים לסבך באופן חמור הן את הקיום התוך-נפשי והן את הקיום הבינאישי במשפחה (Jones, 1953–7, Vol. 1, p. 4).

2. לאחר-מכן עבר מוקד עניינו של פרויד מהמשפחה כמערכת של תמסורת גנטית אל תפקידה הסביבתי בהיווצרותה של מחלה. "מטבען של העובדות המרכיבות את המידע שהפסיכואנליזה מתבססת עליו נובע שבמהלך המקרים הטיפולים שלנו אנו מחויבים לשים-לב לנסיבות האנושיות והחברתיות הטהורות של המטופלים שלנו לא פחות מאשר לנתונים הגופניים ולסימפטומים של ההפרעה. מעל לכל תופנה תשומת-ליבנו אל עבר נסיבותיהם המשפחתיות." (Freud, 1905, p. 18; ההדגשה שלי.)

3. התיאוריה הכללית הראשונה שלו על ניריזה (שהוא מעולם לא נטש אותה למעשה) הייתה תיאוריה משפחתית במידה רבה, אף-על-פי שנראה, מביטוייה הראשונים, שהסוכנים הסיבתיים היו חוץ-משפחתיים. מאוחר יותר התברר שהאבות אחראים במידה רבה למעשים הפדופיליים "המחרידים"

ו"המגעילים" שהתגלו במדגם שלו בן שמונה-עשר הנבדקים. לאחר הרבה כאב-לב וחשבון-נפש אנליטי עצמי, עברה השערת פיתוי זו שינוי צורה פנימי שסלל את הדרך לגילוי מהפכני (Freud, 1896).

4. בעיית גילוי-העריות (בין שחיצונית או פנימית) נהפכה לסוגיה מרכזית שאותה חקר פרויד בצורה אנתרופולוגית. **בטוטם וטאבו** (Freud, 1913) הוא ניסח שלוש הנחות-יסוד שיכלו להניח את היסודות לתיאוריה ולטיפול שיטתיים בנושא המשפחה מנקודת-המבט הפסיכואנליטית: (א) למשפחה יש נפש שתהליכיה הפסיכולוגיים מקבילים במידה רבה לאלה של הפרט; (ב) יש המשכיות מדור לדור של חיי הרגש בנפש המשפחה; (ג) מעברן המסתורי של נטיות מדור לדור הינו תוצאה של הבנה לא-מודעת שהופכת את חיי הנפש הסמויים של דור אחד לנגישים לדור הבא. תיזה זו הניחה חיים פסיכולוגיים קולקטיביים של המשפחה, תהליך של מעבר בינדורי של הפרעות רגשיות, והבנה לא-מודעת שמטמיעה קונפליקטים ויוצרת פתולוגיה משפחתית (Anthony, 1971). מדוע עצר פרויד בנקודה גורלית זו? התמקדותו בפרט נהפכה לחשובה ביותר מבחינתו, ואין ספק שיצירת תיאוריה ופרקטיקה פסיכואנליטיות ביחס לפרט הינה די והותר לתקופת חייו של אדם – אפילו לתקופת חיים פורייה כשל פרויד.

5. בעוסקו בפסיכולוגיה של הקבוצה (Freud, 1921), התבונן פרויד גם על המשפחה כעל קבוצה, ולפיכך ניתן להחיל את המנגנונים שמצא שפועלים בקבוצה גם על סביבת החיים של המשפחה. מבחינה מורפולוגית, ניתן להניח שפרויד היה מתאר את המשפחה כקבוצה טבעית, קבועה, הטרוגנית, מאורגנת ומנהגת, שכן אלה היו אמות-המידה שהציע. כפי שמשמע מדיונו בקבוצה, הדינמיקות של קבוצת המשפחה אמורות לכלול: מנגנונים של הזדהות; תחושות של אמפתיה הדדית; איכויות של מנהיגות הורית; מערכת של מרכיבי-יסוד עקביים שמעודדים זיקה – אינטרסים ומטרות משותפים, ההתחלקות בהורים; והשלכה של הנרציון של הפרט על המשפחה כמכלול ועל ההורים בפרט, כך שהן המשפחה והן ההורים נהפכים למשהו מיוחד. בהסתמכו על רעיון שהעלה דרווין, תיאר פרויד משפחה קדמונית המנוהלת בעריצות על-ידי אב רב-עוצמה, שבניו החלו לקנא בו על נשותיו ובסופו של דבר שאפו להפילו מכס השלטון ולטרור אותו. אם כן, שלושה סוגי פסיכולוגיה נפרדים פעלו כאן: הפסיכולוגיה של המנהיגות בהקשר של ההורים, הפסיכולוגיה של מי שמקבל מנהיגות בהקשר של הילד, והפסיכולוגיה של המשפחה כקבוצה. בחיים הממשיים, הילד ממשיך לשאת-ולתת עם משפחתו באופן יומיומי, בעודו ממשיך לעסוק בתוככי נפשו בכל מיני מרכיבי-יסוד שלה השאובים מתקופה קדומה יותר.

6. בתיאוריה הכללית שלו על הנירוזות (Freud, 1916–17) התבונן פרויד מקרוב יותר על המטריצה של המודע והלא-מודע המכוננת את חייה של המשפחה. בלב-ליבו של מה שכינה "תסביך המשפחה" ניצב תסביך אדיפוס המתרחש באופן ספונטני, שסביבו סובבת מערכת יחסי-חליפין שמשתנה ממשפחה למשפחה. מרכיבי-היסוד שהרכיבו את "תסביך המשפחה" היו: התסביך המרכזי עצמו, המוחרם על-ידי התנהגות מפתה או תוקפנית יתר על המידה מצד ההורים; הולדת אחאים שגורמת פגיעות נרציסטיות חוזרות ונשנות, ואשר עלולה להיות מלווה בתחושות עזות של קנאה, צרות-עין ועוינות המופנות ביתר קלות כלפי האחאים מאשר כלפי ההורים – חוויות שתחושת המרירות הנובעת מהן עלולה ליהפך לחלק קבוע של האישיות; השימוש באחאים לצורך נסיינות מינית ותוקפנית, והתפקיד החשוב

שהם ממלאים בגילוי ההבדלים בין המינים, המזרז את תסביך הסירוס; השימוש באחאים כב"עותקים" של דמויות הוריות אדיפליות, שכתוצאה ממנו הבת במשפחה פונה לעיתים קרובות אל אח גדול יותר כאל תחליף-אב ואל אח קטן יותר כאל תחליף לתינוק שהאב אינו מעניק לה; "החשיבות העצומה" (כפי שניסח זאת פרויד, שם, ע' 334) שיש לסדר ההולדה במשפחה בעיצובן של האישיות ושל התגובות הפסיכולוגיות לקראת המשך החיים; ולבסוף, ההשפעה העמוקה שיש למוות ממשי של אח או של אחות על התפתחות האישיות, במיוחד אם הוא מתרחש בתקופה של משאלת-מוות מוגברת. אם כן, בתארו את "תסביך המשפחה" שילב פרויד את ההתגלות התוך-נפשית של תסביך-הליבה עם האירועים החוץ-נפשיים המתרחשים במשפחה, כגון: התנהגותם והתייחסותם של הורים, לידת אחאים ויריבות ביניהם, הצרכים הדחופים הנובעים מהמיקום הסידורי, ולבסוף, טראומות כגון מוות, מחלה והתעללות במשפחה.

7. הרעיון הדינמי בדבר שתי משפחות – זו הגלויה לעין וזו הסמויה מן העין – קיבל ביטוי ב"סיפורת הפיוטית", כפי שהתייחס לזה פרויד (Freud, 1909), של "רומן המשפחה", שבו הערכת-היתר העצומה של הילד ביחס להוריו במהלך שנותיו המוקדמות מפנה את מקומה, תחת השפעתן של יריבות ואכזבה מהחיים הממשיים, לגישה ביקורתית שממעטה בערכם. כתוצאה מכך, הילד מפתח אשליה שלפיה יש לו שתי משפחות – משפחת אצילים ומשפחה של עלובי-נפש – שתיהן השתקפויות של משפחתו-שלו כפי שנתפסה על-ידיו בתקופות חיים עוקבות. כמו תסביך אדיפוס, לרומן המשפחה יש שורשים עמוקים הן בחייו של הפרט והן באגדות ובמיתוסים. המשפחה הממשית, על חסרונותיה ותסכוליה, מעוררת את הילד לעיתים קרובות לחלום-בהקיץ על המשפחה המדומינת שהייתה כה טובה יותר בכל המובנים, ואשר ענתה על כל צורך שלו "באופן מלכותי". נוסף על המשפחה הבסיסית של חיי היומיום, ועל המשפחה הטרומ-מודעת שממנה "אומץ" הילד, יש גם משפחה לא-מודעת שמגיעה לשיאה בתחושות ובמשאלות אדיפליות שאינן יכולות בשום פנים ואופן לבוא לידי ביטוי גלוי ומספק במסגרת חיי המשפחה הנוכחיים. כל שלוש המשפחות תורמות ל"תסביך המשפחה", וגורמות לעיתים "תחושות מוזרות מאוד (uncanny)" כאשר הן צפות ושוקעות שוב ושוב במהלך הטיפול הפסיכולוגי. מה מונע את המשפחה מלהתפרק כאשר יש כל-כך הרבה תחושות של פחד ורדיפה המשתוללות ברבדים הפרימיטיביים יותר של התפקוד, שבהם הריגה וקניבליזם מהווים רעיונות משמעותיים אך שאסור להעלותם על הדעת? תשובתו של פרויד הייתה ש"כוחה החסין-כל של המשפחה כתצורה טבעית של קבוצה טמון בעובדה שלהנחת-מוצא חיונית זו בדבר אהבתו הזזה של האב יכול להיות יישום ממשי במשפחה" (Freud, 1921, p. 125). הפליה טומנת בחובה אסון מבחינת הילד במשפחה, ועלולה לתפוס חלק ניכר מזמנו בטיפול.

ברשימת הנושאים של ה-*Standard Edition* של עבודתו של פרויד (1954) יש מחסור רב במראי-מקום המתייחסים למשפחה – למשפחה כקבוצה, ל"תסביך המשפחה" או ל"רומן המשפחה" – בהשוואה למראי-המקום המתייחסים ל"אבות", ל"אימהות" ול"הורים"; והטיה ברורה זו נמשכה במידה רבה בספרות הפסיכואנליטית. למטפל במבוגרים דומה שאין עניין רב במשפחה מאחר שמטופליו אינם דנים לרוב ב"משפחת-המוצא" על בסיס עכשווי. פלוגל (1921) (Flugel, היה הפסיכואנליטיקאי הראשון והאחרון שתיאר את המבנה הבינאישי של המשפחה על בסיס התיאוריה הפסיכואנליטית של זמנו. במרכז חקירתו ניצב תסביך אדיפוס, הפועל באופן לא-מודע אצל ההורים וקובע את יעד ההתפתחות של כל אחד

מן הילדים. "כשם שתסביך אדיפוס הינו ייצוג נפשי של המשפחה הפטריארכלית, כך גם מחקרו של פלוגל התבסס באופן בלתי-נמנע על התנאים ששררו בתרבויות הפטריארכליות המערביות באותו זמן, שמישגו את ההורות כבוגרת וכבלתי-משתנה באופן יחסי." (Anthony & Benedek, 1970, p. xxi) למרות מגבלות אלה, תרומתו של פלוגל הינה משמעותית. הוא הדגיש שהתפתחותו של הילד מצריכה בכל שלב היערכות-מחדש תואמת בהתנהגותם ובגישתם של ההורים; שההתפתחות ההטרוסקסואלית של ההורים קשורה במידה לא-מבוטלת להתפתחותו ההטרוסקסואלית של הילד; ושלעיתים קרובות התחושות העוינות של ההורים כלפי ילדיהם מתעוררות בעוצמה רבה ומתחזקות עקב תהליך לא-מודע שמזהה את הילד עם הוריהם של ההורים עצמם, כך שיש נטייה לדמיון מסוים בין יחסי הורה-ילד בדור אחד לבין יחסי הורה-ילד בדור הקודם. הורים טריים, כך הבחין, מוצאים את עצמם לעיתים בחוסר התאמה עם ילדיהם, ודבר זה מוביל לתרעומת רבה שכן "היותם קשורים זה לזה בעבותות-גורל" מפריע יותר ויותר לעבודתם ולשאיפותיהם של ההורים.

ביחס למשפחה היינו מצפים להפיק חומר רב יותר מטיפול בילדים, ואכן כך.

המשפחה והפסיכואנליזה של הילד

כאשר בוחנים מקרוב את ההתייחסויות למשפחה בספרות של הפסיכואנליזה של הילד, מתגלה העובדה הבולטת שהן אינן דנות כמעט כלל במשפחה כסביבה ממשית של הילד המתפתח, ואינן מזכירות כלל השפעה כלשהי שיכולה להיות לחיים היומיומיים בתוך המשפחה על המהלך ועל התהליך של הפסיכואנליזה. הן מתמקדות בעיקר בקשר של ההורים (ובכל המקרים כמעט – של האם) עם הילד או עם פנטזיות שקיימות אצל הילד לפני הטיפול. שלוש תופעות מעניינות זכו בתשומת-הלב: מיתוס המשפחה, שבו זוקפים לזכות ילד מסוים תכונה מסוימת שיכולה לאלץ אותו להתנהג בהתאם על-מנת לענות על צורכי המשפחה; פנטזיות משפחתיות, כגון רומן המשפחה הנוכח בכל, הפנטזיה של היות תאום, והפנטזיה בדבר היפוך הדורות במשפחה; ולבסוף, סודות משפחה שהילד מושבע לשמור ואשר עלולים לחבל בסופו של דבר בטיפול. במקרה של לוסטמן (Lustman, 1962), ילדה בת ארבע נחשבה על-ידי משפחתה ל"חסרת פחד לגמרי", ופעלה בהתאם. בטיפול היה ברור שהיא הפנימה את אידיאל האגו ההורי שהושלך עליה במשותף, עד כדי כך שהוא נהפך למרכיב-יסוד של האגו שלה והיה עמיד יחסית בפני שינוי. כצפוי, אומץ-ליבה בא לידי ביטוי בסיטואציה הטיפולית.

היה ניתן לצפות שרומן המשפחה יתגלה אף הוא במהלך הטיפול האנליטי בילדים עם היווצרותה של ההעברה, אך הייתה זאת מטפלת במבוגרים (Greenacre, 1966) שזיהתה מרכיבי-יסוד של אותו רומן באידיאליזציות-היתר של המטפל. האֵלֶהוֹת כאלה קשורות לעיתים קרובות להעברה-נגדית נרציסטית המושווית כהתלהבות תרפויטית.

אחת הבעיות הניצבות בפני המטפל בילדים היא שבעוד שליחסי הורה-ילד ניתנה רשות כניסה לפסיכואנליזה, המשפחה נתפסת עדיין כ"סביבה" ומושארת בחוץ. התייחסות למשפחה כמוה כהיפכות

למטפל סביבתי – המקבילה המודרנית לפסיכואנליטיקאי ה"פרוע". אנה פרויד (A. Freud, 1965) ציינה שלמטפל במבוגרים, בשל אמונתו התקיפה במציאות נפשית בניגוד למציאות חיצונית, אין נשקפת כל סכנה של היהפכות למטפל סביבתי. המטפל בילדים, לעומת זה, ער ללא הרף להשפעתה רבת-העוצמה של הסביבה:

בטיפול, במיוחד הצעירים ביותר חושפים את המידה שבה הם נשלטים על-ידי עולם האובייקט, כלומר, איזה חלק גדול מהתנהגותם ומהפתולוגיה שלהם נקבע על-ידי השפעות סביבתיות – כגון יחסם המגונן או הדוחה של ההורים, האוהב או האדיש, הביקורתי או מלא-ההערכה – כמו גם על-ידי התואם המיני או אי-התואם המיני בחיי הנישואים שלהם. משחקו הסימבולי של הילד במפגש הטיפולי מעביר לא רק את הפנטזיות הפנימיות שלו; בו-זמנית, זהו גם האופן שבו הוא מעביר **אירועים משפחתיים עכשוויים**, כגון יחסי-מין ליליים בין ההורים, מריבותיהם וקטטותיהם הזוגיות, פעולותיהם המתסכלות ומעוררות-החרדה, התנהגויותיהם החריגות והביטויים הפתולוגיים שלהם. מטפל בילדים שמפרש רק במונחים של העולם הפנימי עלול להחמיץ את פעולת הדיווח של המטופל ביחס לנסיבות הסביבתיות שלו, שבאותו זמן חשובות באותה מידה. (שם, ע' 50 ואילך; ההדגשה שלי.)

ניתן לשמוע כאן הדים לקביעתו של פרויד שישים שנה קודם לכן: "מעל לכל תופנה תשומת-ליבנו אל עבר נסיבותיהם המשפחתיות."

במצבים קיצוניים חבויה תמיד אזהרה: המטפל במבוגרים אומנם להוט מדי להפחית מערכן של התרחשויות עכשוויות במציאות, אך המטפל בילדים חייב לזכור תמיד שסביבת המשפחה הגרועה יוצרת פתולוגיה דרך אינטראקציה עם תכונות-מזג מולדות וכן עם דרכי התייחסות ליכדינליות ודרכי התייחסות של האגו שנרכשו והופנמו. אנה פרויד (A. Freud, 1965) מיעצת לנו כאן בצורה מועילה, הן למטפלים במבוגרים והן למטפלים בילדים, לשמר את "ההשקפה המאוזנת" בתיאוריה של פרויד בדבר מערכת משלימה (complementary series) של השפעות פנימיות וחיצוניות. עלינו לפקוח עין ל"השפעות סביבתיות מקריות": "באנליזה בילדים גדולים יותר ובשחזורים הנעשים במהלך אנליזות במבוגרים גילינו את הכוחות הגלומים באישיותם של ההורים, בפעולותיהם ובאידיאלים שלהם, **באווירת המשפחה**, בהשפעתה של הסביבה התרבותית כמכלול." (שם, ע' 86; ההדגשה שלי.) סימפטומים נזירותיים שמקובעים אצל הילד יכולים להגיב רק לטיפול, אך מחוץ לתחום זה, אישיותו של הילד יכולה להגיב בגמישות גם על השפעות רבות המופעלות על-ידי המשפחה במהלך הטיפול. הילד נוטה להחצין את הקונפליקטים שלו במאבק בינאישי עם המטפל או במאבקים קשים המתנהלים בבית. אין לבלבל בין החצנה כזו לבין העברה, ואין לפרשה ככזו. עם ילדים קשה להיות ער למה שרפפורט (Rapaport, 1960) כינה "עולמו האישי של הפרט", בהתכוונו לדרך שבה אדם חווה את סביבתו – הטיפולית או המשפחתית – במונחים של חיבתו או שנאתו לדברים, שהינן תוצרים של תולדותיו עד כה. בטיפול בילדים, המשפחה הפנימית אינה נהפכת אף פעם למוקד תשומת-הלב הבלעדי בעוד המשפחה החיצונית שוקעת למצב של העדר יחסי.

אריקסון (Erikson, 1968) מתח ביקורת על המושגים "עולם חיצוני מצומצם" או "סביבה מצומצמת", שלעיתים קרובות משתמשים בהם "כדי לציין תחום לא-ממופה, שנאמר עליו כי הוא חיצוני רק משום שהוא אינו פנימי", כלומר, סתם "חיצוניות" מעורפלת השוכנת בכל מקום (שם, ע' 221). הוא מותח ביקורת גם על "הנטייה העיקשת" לטפל באחדות אם-ילד ככישות ביולוגית שמבודדת פחות או יותר מהסביבה הממשית. אי-אפשר להתחמק מהנסיבות המשפחתיות המסוימות של פרט מסוים על-ידי הנחת-יסוד רחבה בדבר "סביבה משוערת ממוצעת" או אפילו בדבר מערכת משולבת של סביבות משוערות ממוצעות. כפי שהעיר אחד התיאורטיקאים, החיים היו פשוטים יותר, מבחינה תיאורטית ומבחינה טיפולית (אך לבטח לא מבחינה מעשית), אילו היה האדם יכול לוותר לחלוטין על המשפחה, ואולי אף, במילותיו של אריקסון (שם), על "העובדה הסתמית או המציקה שיש בעולם גם אנשים אחרים".

אין ספק שהוריו של הילד יכולים להוות גורם מסייע או אבן-נגף בטיפול; ומכיוון שיש בקרבם תמיד תחושת תרעומת, גלויה או סמויה, על כך שהמטפל "מחליף" אותם, ניתן לצפות תמיד לחבלה לא-מודעת אפילו מצד הורים המגלים יחס חיובי לטיפול. באופן כללי, ככל שההורים נוירוטיים יותר, כן הטיפול בילד קשה יותר. כפי שהעיר פרויד כבר בשנת 1909, "הטיפול בהפרעות עצבים אצל ילדים ייתקל תמיד בקושי גדול אחד: הנירוזות של ההורים, שיבנו חומה סביב הנירוזה של הילד" (ראו: Jones, 1953–7, Vol. 2, p. 445). אין ספק שהנירוזה האימהית אכן יוצרת בעיה למטפל בילדים, ושאימהות נוירוטיות מעבירות לעיתים קרובות את הסימפטומים שלהן לילדיהן, משתפות פעולה עם הילד בשימור הסימפטומים, ולפעמים יוצרות עימם קשרים של "שיגעון בשניים" (*folie à deux*). יתרה מזו, רבים מבין ההורים הנוירוטיים הללו (כמו גם הפסיכויטיים) אכן מפתחים צורך עז לגדל ילד מופרע או ילדוטי שיהיה תלוי בהם (A. Freud, 1965).

הקשר בין הפסיכופתולוגיה של ההורה לבין זו של הילד אינו יכול להיות לפיכך עניין פשוט של "הדבקה" או "תגובה": אילו זה היה המצב, הטיפול בהורה היה מרפא באופן בלתי-נמנע גם את הילד הנוירוטי, אולם למעט מצבי מתח זמניים בעקבות הדרכת הורים, דבר זה פשוט אינו קורה. הנירוזה הינה הרבה יותר מאשר "תגובה", ו"הדבקה" הינה הרבה פחות מהטלה פנימה (*introjection*). שני המונחים אינם מהווים אם כן הסבר מתאים ומספק למורכבויות הרבות והקשורות זו לזו התורמות להיווצרות המבנית של הנירוזה, אפילו בראשיתה. עובדה נוספת היא שברגע שבו המאבק הבינאישי בין ההורה לילד מופנם אצל הילד ונהפך לשליו, הוא מושפע הרבה פחות מהתערבויות בינאישיות ישירות. בדברו על ההשפעה שיש לאם המופרעת, אמר ויניקוט כך: "יש לזכור, עם זה, שמחלתו של הילד שייכת לילד... הילד יכול למצוא אמצעים מסוימים שיאפשרו לו גדילה בריאה על-אף גורמים סביבתיים, והוא יכול לחלות למרות טיפול מסור." (Winnicott, 1965, p. 74) תהליך זה של הטמעת חלקים מסוימים של סביבה בעייתית אל תוך המבנה הפנימי של הנפש, בדרך שדומה להכנסת אוכל לפה, רחוק עדיין מלהיות מובן ודורש חקירה פסיכואנליטית נוספת (Anthony, 1980). לדוגמה, רוב החוקרים שערכו תצפיות על תינוקות שמו-לב לכך שאימהות דכאוניות מביאות לידי תינוקות דכאוניים. אנה פרויד (A. Freud, 1965) טענה שתינוקות כאלה יוצאים קשר של התאמה הדדית (*rapport*) עם אימותיהם

הדכאוניות לא על-ידי כך שהם שובים את ליבן בהצלחותיהם ההתפתחותיות, "אלא על-ידי כך שהם משחזרים בתוכם את מצב-רוחה של האם" (ע' 87). אי-אפשר לומר אותו דבר על הילד בגיל החביון, שמוטרד מההפרעה ההורית אך מגיב באופן כללי בקשת רחבה של תמרונים הגנתיים על הגירוי שסופק לסיטואציה הפנימית שלו.

הן אנה פרויד (שם) והן ויניקוט (Winnicott, 1958 [1954]) התייחסו להשפעתה של הסביבה (וזו מכילה לבטח את המשפחה) על המידה שבה הילד ניתן לאנליזה. אנה פרויד הציעה מיון דיכוטומי של הפרעות ילדות לקונפליקטים חיצוניים, הקשורים לסביבה וניתנים להקלה על-ידי שיפורים בה, ולקונפליקטים פנימיים המצריכים תקופות ארוכות יותר או קצרות יותר של טיפול אנליטי. יש קווי-דמיון מסוימים בין מיון זה לבין סיווג המחלות של ויניקוט, שלפיו טיפול אנליטי ובקרה טיפולית על הסביבה מוקצבים על-פי מידת מרכזיותם של גורמים פנימיים או חיצוניים. כאשר הסביבה טובה, כמו במקרה של מטופלים המפתחים קשיים במהלך חיים בבית שהינו "טוב מספיק" מכל בחינה אחרת, הדגש מושם באנליזה; אך כאשר יש מחדל סביבתי, פעילות ניהולית טיפולית חייבת לחדור יותר ויותר אל תוך העבודה הטיפולית.

שיקולים אלה מעלים שאלות ביחס לצורך לטפל בהורה כחלק בלתי-נפרד מהטיפול בילד. "אף-על-פי שזו נקודה טכנית בעליל", אומרת אנה פרויד (A. Freud, 1965, p. 43), "הנושא שעל הפרק הינו תיאורטי, דהיינו, ההכרעה בשאלה אם ומאיזו נקודה והלאה יש להפסיק להתייחס אל הילד כאל **תוצר של משפחתו וכתלוי בה**, ולהעניק לו מעמד של ישות נפרדת, מבנה נפשי כשלעצמו." היא מפקפקת גם בצורך לשותף הורים בטיפול על-מנת להקל על הילד המשתנה במהלך הטיפול או על הילד שהשתנה כבר בעקבות טיפול, ומצהירה כי היא נשארה "כופרת" בכמה מן המובנים הללו (A. Freud, 1960, p. 293), בסרבה להאמין "שאימהות חייבות לשנות את אישיותן בטרם יוכלו לשנות את אופן טיפולן בילדיהן" (שם, ע' 298). אף-על-פי שאימהות אינן מסוגלות לשנות את הפנטזיות הלא-מודעות של ילדיהן, הן יכולות לסייע בחיזוקם של מהלכי התקדמות התפתחותיים מודעים ובריאים. ההפריה ההדדית של פנטזיות לא-מודעות אצל האם והילד העוברים טיפול בו-זמנית הומחשה על-ידי ברלינגהם (Burlingham, 1935) במקרה הידוע של מטבע הזהב. במהלך המפגש הטיפולי שלה דיברה האם על מטבע זהב שמילא תפקיד מיוחד באחת מסצינות ילדותה. כאשר שבה הביתה, נתן לה בנה בן העשר מטבע זהב וביקש ממנה לשמור עליו למענו. היא שאלה אותו בתדהמה מהיכן השיג את המטבע, והוא הזכיר לה שהמטבע ניתן לו כמתנת יום-הולדת חודשים מספר קודם לכן. לא הייתה כל סיבה נראית לעין לכך שהילד זכר את המטבע בדיוק באותו יום מסוים שבו הוא עלה בטיפול של האם. המטפל של הילד לא הצליח לשפוך אור על סוגיה זו, ונראָה כאילו המעשה פילס את דרכו באותו יום מסוים אל תוך חיי הילד "כמו גוף זר". שבועות ספורים לאחר-מכן התיישבה האם לכתוב דין-וחשבון על חוויה זו, והנה נכנס הבן ומבקש לקבל את מטבע הזהב בחזרה מכיוון שהוא רוצה לקחתו עימו כדי להראותו במפגש הטיפולי שלו. גם הפעם לא הצליח המטפל של הילד למצוא סיבה למשאלה זו. פרויד (Freud, 1933) התרשם מהדין-וחשבון וחש שתופעות כאלה סייעו באישוש קיומה של העברת מחשבות. אם תופעה זו אכן מתבררת כמתרחשת באופן סדיר, אזי אין כל סיבה שהיא לא תתרחש בין בני-משפחה אחרים. ניתן להניח לפיכך שמחשבות ופנטזיות מודעות

ולא-מודעות של בני-משפחה יחדרו ללא הרף לטיפול הפסיכואנליטי של הילד. אם נצפה בתופעה בקפידה, היא תוכל לספק לנו מידע משמעותי על טבעה ועל כיוונה של ההעברה של הילד, ועל חשיבותם היחסית של בני-המשפחה השונים בתוככי נפשו של הילד בכל תקופה נתונה.

השלכותיה של הפסיכופתולוגיה ההורית הינן רבות ומגוונות: היא עלולה להוליד אצל הילד שנמצא בטיפול התנגדויות לא-מודעות, המבוססות על פחד לא-מודע שהטיפול יחשוף משאלות שליליות, ביקורתיות ולא-אוהבות ביחס להורה; באותו הקשר, היא יכולה למלא תפקיד מכריע בקביעה עד כמה הילד ניתן לטיפול, שכן ההתנגדויות של ההורה ושל הילד כאחד עלולות להסתכם לכלל מכשולים בלתי-עבירים; והיא עלולה ליצור קשיים בינאישיים שישפיעו על המשפחה כמכלול, ויניעו אותה לבחור בילד מסוים כשעיר לעזאזל ולהופכו לנשא-הסימפטום ולמטופל של המשפחה. קל יותר להתמודד בטיפול אנליטי עם מצב שבו המשפחה סובלת מהפתולוגיה של הילד מאשר עם מצב הפוך. שינויים בדינמיקות של המשפחה עלולים במקרה כזה לחבל לעיתים קרובות בטיפול ולהביאו לידי עצירה.

למעשה, אין כל מסתורין בקפיצה מההורה אל המשפחה ביחס לטיפול בילדים: המשפחה מייצגת פשוט את האופק הבא, אך רמת האינטימיות הכרוכה בה דומה למדי. פיתחנו הרגל לשאת-ולתת עם ההורים, אבל באותה מידה אנו יכולים לעסוק במשפחה ולסייע לפחות בפזר הערפל סביב כמה מסודותיה המשתקים.

התחושה ההולכת וגוברת היא שאם המטפל בילדים מעוניין לעבוד בצורה הטובה ביותר עם הילד, הוא חייב לשמר זווית-ראייה פסיכואנליטית מסוימת ביחס למשפחתו של הילד. סמירנוף (Smirnov, 1971) מסכם נקודת-מבט זו בדרך הבאה: "אנו מתפתים לראות את הבעיה משני היבטיה המובחנים – ההיבט של הילד, מצד אחד, וזה של ההורים, מצד אחר – מתוך מטרה לבסס חלוקת אחריות. **למעשה, המשפחה כולה מעורבת, ויש להבין את הסיטואציה במונחים של נזירות משפחתית, כשכל בן-משפחה משתתף באופן מסוים בתמונה הקלינית השלמה.**" (ע' 201; ההדגשה שלי.) כאן אנו רואים באופן ברור את העניין שיש לאנליטיקאים צרפתיים (או לפחות לכמה מהם) במה שמכונה נזירות משפחתית, ואת הצורך להעריך את הדינמיקות של המשפחה כחלק מהטיפול האנליטי בילד. עם זה, הנזירות המשפחתית לא התקבלה עדיין על-ידי אנליטיקאים שמרניים של הילד, הנוטים לראות בה מונח "לא-אנליטי". סמירנוף עצמו לכוד ב"חלוקת האחריות", מכיוון שהוא אינו מדבר על פתולוגיה משפחתית באותו אופן שבו פתולוגים של המשפחה מתייחסים אליה, אלא דן בפתולוגיה ההורית כפי שהיא מתקשרת לפתולוגיה של הילד. הוא מבקר בחומרה הורים עצבניים, כעוסים וחסרי סבלנות; הורים המוכרעים על-ידי תוקפנותם-שלהם; הורים חרדים, מגוננים יתר על המידה, לא-החלטיים ונטולי-סמכות; הורים שפחדים מילדיהם ושהינם חסרי-אונים בהתמודדותם עימם; הורים נרציסטיים ושקועים בעצמם, שעסוקים ללא הרף בהישגיות, כפייתיים, קפדנים, טרחנים ונוקשים עד כדי כליאת ילדיהם במערכת חמורה של חוקים ומנהגים; הורים לא-בוגרים, היפוכונדריים, מאיימים ומאוימים – למעשה, הוא מבקר בחומרה את כל קשת נזירות-האופי. כתוצאה מחיים במחיצת הורים כאלה, ילדים עלולים לפתח הפרעות "תגובתיות" שמופנמות במהירות אפילו אם חלה הקלה ביחס ההורי. סמירנוף מדגיש פשוט שהפתולוגיה ההורית אינה "סתם תפאורת-רקע" לפתולוגיה של הילד המתנהלת מכוח עצמה. הפתולוגיה של הילד מצויה

באינטראקציה מתמדת עם הפתולוגיה ההורית, והדבר מכונן פתולוגיה משפחתית שלמה, אך האופן שבו חלקי השלם קשורים זה לזה אינו נהיר לנו עדיין כאנליטיקאים של ילדים. על-פי דיייר (Dare, 1975), שעבד עם הפרופיל האבחוני של המפסטד (Hampstead Diagnostic Profile), "להבנה הפסיכואנליטית של עולמו הפנימי של הילד יכול להיות שימוש רב בבחינת יחסי-הגומלין בין הפסיכולוגיה של הילד לבין זו של הוריו במהלך התפתחותה של המשפחה כקבוצה".

ביתרונות הגלומים בטיפול בילד בביתו-שלו, מוקף במשפחתו, היה היגיון רב בעיני חלוץ המטפלים בילדים הוג-הלמוט (Hug-Hellmuth, 1920).

ממש כשם שהפגישה הראשונה בין המטפל לבין המטופל הצעיר צריכה להתקיים בביתו של האחרון, כך צריך להיות גם ביחס לטיפול עצמו. הטיפול חייב להימשך ללא תלות בגחמותיו של המטופל, שיכול להמציא בפקחות רבה מיחוש קל שמונע אותו מלבוא לטיפול, או מלהגיע אליו בזמן, או שיכול לברוח באמצע שעת הטיפול... כמובן, כל ילד שנמצא בשיאה של העברה חיובית מנסה להעביר את הטיפול אל ביתו של המטפל; אך שוב ושוב הגעתי להכרה שאפילו כאשר נסיבות חיצוניות תובעות שינוי מקום זה, שינוי כזה מתברר כבלתי-יציב. על-אף כמות הזמן והאנרגיה שהמטפל נאלץ להשקיע בשל דרישה זו... ואף-על-פי שקשה לקיים שיחה פרטית וללא הפרעות לחלוטין בביתו של המטופל עצמו, פגעים אלה נראים לי בכל-זאת פעוטי-ערך לעומת המגרעת של לתת לילד להחליט בדבר התנאים החיצוניים של הטיפול. שיקול נוסף הוא שההורים, חרף כל מסירותם, חשים עד-מהרה שליווי ילדם אל בית המטפל ובחזרה נעשה בלתי-אפשרי, וקושי זה משמש אותם כתירוץ להפסקת הטיפול – סיטואציה מוכרת היטב לכל מטפל בילדים. (שם, ע' 291 ואילך)

למן אותם ימים נעה המטוטלת לכיוון ההפוך – הסיטואציה האנליטית של הילד נסגרה יחסית בבועה, וההורים הוצאו ממנה באופן יחסי, לפי גילו של הילד.

מודל המשפחה הדינמי מתאים לצרכיו של המטפל בילדים

רדל (Redl, 1974) התייחס ל"חבורה מתחת לספה", בציינו שבין אם נרצה בכך ובין אם לאו, הילד מביא עימו לטיפול קבוצת עמיתים דמיוניים, המשך של בני-הלוויה הדמיוניים מילדותו המוקדמת. החבורה הינה לעיתים קרובות בדויה, פנטזיה מפצה, או לפעמים קבוצה ממשית שנבחרה בקפידה כדי לבטא בפועל ובאופן לא-מודע (act out) את הפנטזיה.

בעבודתי-שלי כמטפל בילדים נעשיתי ער באותה מידה ל"משפחה מתחת לספה" – המשפחה שמהווה זה זמן רב סביבת ההתפתחות של הילד, זירת הקונפליקט למן ינקותו, הסביבה הבטוחה לנסיינות מינית ותוקפנית, ומגרשו הביתי של "תסביך המשפחה". במקום לדבר במונחים כוללניים על "נוירוזה משפחתית" (שקיומה מוטל מאוד בספק), אני מעדיף לדבר על נוירוזה שקשורה למשפחה, כלומר, תגובה

נוירוטית של הילד כלפי משפחתו. בכך אני מתכוון, במילותיו של רפפורט (Rapaport, 1966), לפעולת-גומלין בין דחף וסביבה, שבה הסביבה מקבילה ל"נסיבות המשפחתיות" של פרויד. גם כאן יש לנו מה ללמוד מעבודתה של אנה פרויד (A. Freud, 1965). היעד העיקרי הן של הטיפול בילדים והן של הטיפול במבוגרים הוא להרחיב את המודעות (שבלעדיה אי-אפשר להגביר את שליטת האגו). אך בעוד שהטכניקה עם המבוגרים נאבקה לבטל הגנות מפני נגזרות איד שנדחו מן המודעות בשלב כלשהו, ואז ממשיכה בניסיון להעלות הדחקות בסיסיות, אצל הילד האגו חייב לשלוט במציאות, מצד אחד, כמו גם במצבים הרגשיים האמורפיים שקיימים בה. כאשר הילד מצליח במהלך העבודה בטיפול לנסח רשמים מעורפלים אלה במחשבות ובמילים ולהבינם באופן הגיוני, הוא מגיע לרמות חדשות של התפתחות תוך הגברה של שליטת האגו, של בוחן המציאות ושל החשיבה בתהליך משני. כאשר מצבו של הילד משתפר, הדבר נובע בדרך-כלל משילוב של טיפול והתבגרות.

אמונתי ההולכת ומתגבשת היא שניתן להקטין עוד יותר את ההבדלים בין האנליזה של ילדים לבין האנליזה של מבוגרים, מבלי לאבד את המאפיינים הטבעיים באנליזה של ילדים שהופכים אותה לטיפול בילד, ולא במעין-מבוגר. אל לנו לנסות למתוח את הילד באופן שיתאים לממדי הספה. התהליך האנליטי של הילד שונה באופן מובהק מזה של המבוגר, והוא גם נחוות אחרת על-ידי המטפל. במקום התבוננות עצמית ותקופות של אנליזה עצמית, נוצרים קשרים רבי-משמעות, בעזרתו של המטפל, בין הדברים שמתרחשים בסיטואציה הטיפולית, הדברים שקורים כעת בבית והדברים שהילד זוכר במהלך תהליך הגדילה. בחלק מן הטיפולים בילדים נראה כי סיטואציות משפחתיות נוכחיות תופסות את מרכז הבמה בחומר שהילד מדווח, ומעוררות אצלו גילויי סקרנות והשוואות ביחס למשפחתו של המטפל. מה שקורה אצל הילד לעיתים קרובות הוא ערבוב של חומר בדבר משפחה אדיפלית המקושר לפנטזיות אדיפליות, חומר בדבר המשפחה הנוכחית, מיתוסים וסודות של המשפחה, ורומן משפחה שמופיע לראשונה בהעברה. עלינו להקנות מודלים לעבודה (working models) עם המשפחה כפי שהיא נתפסת מבחוץ ומדווחת על-ידי המטפל, כמו גם מודלים כאלה ביחס למשפחה כפי שהיא מיוצגת באופן קבוע יותר בנפשו של המטפל. התועלת במודלים משוערים אלה גוברת עם הזמן, כאשר המודל החיצוני מתחיל להיות מדווח בצורה מדויקת ומציאותית יותר, וכאשר המודל הפנימי מתגלה בהעברה כמבנה של הגשמת משאלות שמתמזג עם היצירה-מחדש של משפחת המטפל תוך שימוש בצבעים רומנטיים.

אנו יכולים להתבונן על המשפחה החיצונית בכמה דרכים שונות מבחינה התפתחותית ומבחינת יחסי-החליפין הנהוגים בה. מבחינה קוגניטיבית, במסגרת שטבע פיאז'ה, היא מיוצגת על-ידי קבוצה הטרונגית מאוד של חברים ברמות הפעולה החושיות-התנועתיות (sensorimotor), האינטואיטיביות והייצוגיות של אופרציות מוחשיות ומופשטות, כשכל רמה מרמזת על אופן חשיבה ותקשורת שונה מיסודו. אין זה מפתיע שיחסי-החליפין, כפי שהם מדווחים, נראים מבובלים ושהחברים אינם מצליחים להגיע זה אל זה. אין ספק שמידה רבה של אי-מובנות נתפסת כמובנת מאליה באורח החיים של המשפחה. המסרים התקשורתיים שאנו נתקלים בהם הינם מעוותים לעיתים קרובות באופן גס בגלל ליקויים סמנטיים ותחביריים. גודלו של אוצר-המילים עצמו מציב גבולות ליכולת ההבנה של חברים שונים. המשפחה מתגברת במידה מסוימת על בעיה פנימית זו של הבנה ותקשורת באמצעות בנייתה של שפת משפחה

בסיסית שתכליתה, כמו האספרנטו, לשרת את חיי היומיום על-ידי שימוש בביטויים ובחידושים לשוניים מוחשיים ופשוטים שיוצרו לצורך שימוש פרטי במשפחה.

בסולם הפסיכוסקואלי, ילדים המצויים בעיקרם ברמות האורלית, האנאלית, הפאלית והגניטלית עלולים לא להצליח לגלות אמפתיה בקלות רבה זה כלפי זה. ילד שהניח את השלב האנאלי בחלקו הגדול מאחוריו מסוגל להתנהג באופן לא-אוהד כלפי ילד שמתייגר עדיין בשלב הגמילה מעשיית צרכים. ילדים גדולים יותר יכולים להגיב בשאט-נפש על התעניינותם החולנית של תינוקות בצואה או על ההתעסקויות הרעבתניות הכפייתיות של הפעוט, ויחד עם זה, בו-בזמן, להביע בעקיפין קנאה וצרות-עין כאחד. ילדים בגיל טרום-אדיפלי, הנאבקים בבעיות של הפרדות, יכולים לנסות לשלוט באופן בלעדי באָמם, בעוד שילדים בגיל האדיפלי או בגיל החביון יכולים לפתוח בתחרות עזה על ההורה מאותו מין או מהמין האחר. קונפליקטים דומים למדי יכולים להניע מתבגרים צעירים להגיב באופן אוהד על צורכיהם של תינוקות. יחד עם זה, במהלך שלב זה של הפעלה-מחדש, מתבגרים אחרים עלולים להציג דרגה קיצונית של חוסר סובלנות כלפי כל הילדים הצעירים יותר במשפחה. ילדים רבים עוברים את שלב הילדות בהשארים עקבות של קונפליקטים בלתי-פתורים מאחוריהם, ואלה הקונפליקטים שיוצרים תהודה עם כל הקונפליקטים ההתפתחותיים שמתרחשים בתוך המשפחה בכל זמן נתון.

עד רמה מסוימת, העובדה שהילד מצוי בשלב התפתחותי מסוים מספקת לו חסינות כלשהי מפני גירויים ופרובוקציות של שלבים התפתחותיים אחרים, ומאותה סיבה יש לו הגנה מסוימת מפני טראומות שאינן שייכות לשלב המסוים שבו הוא נמצא. במשפחות הסובלות מהפרעה הילדים נוטים לפעול באופן מפורז על-פני שלבים חופפים, בעוד שבמשפחות בריאות יותר הילדים פועלים בדרכים מוגבלות יותר ונשארים תחומים בתוך שלבי ההתפתחות המתאימים להם.

בסולם הפסיכוסקואלי, בעוד שבני-משפחה צעירים יותר נאבקים אולי למסד את האוטונומיה שלהם, לחדד את זהויותיהם, למלא משימות ולעבוד בשקידה על שליטה במיומנויות בסיסיות, הילדים הגדולים יותר יכולים לחוש את עצמם מבודדים ושונים בהתחילם לשחרר את עצמם מחיי המשפחה.

עם אי-התאמות כאלה הגלומות בסיטואציה המשפחתית, מפתיע שהמשפחה מסוגלת להשיג תחושה של אחדות ותואם. הנהגתם של ההורים, האחריות שהם נוטלים על עצמם והטיפול הזמין בכל עת יכולים לגשר על פער השלבים כמו גם על הפער הדורי. חיי המשפחה, כפי שהם מתנהלים מחוץ לסיטואציה הטיפולית, הינם כהופעה אינסופית של תזמורת שבה כלים מסוגים שונים ובעלי צלילים שונים מנגנים יחד, אם כי לא תמיד בתואם (Anthony, 1973).

הייצוג הפנימי של המשפחה משקף את השלב ההתפתחותי של הפרט. הוא מספק לו אינדיקציה מסוימת לגבי האופן שבו בני-משפחה יגיבו ויפעלו ביניהם, וככל שיש לפרט ניסיון רב יותר בחיי המשפחה, כן צפויות לו פחות הפתעות. לעיתים הוא יכול לנסות לתמרן את המשפחה החיצונית כך שתתאים יותר למבנה הפנימי שלו, ודבר זה עלול להביא לידי חילופי-דברים כעוסים ומבלבלים. לבוביסי (Lebovici, 1970) ניסה לפתח תיאוריה פסיכואנליטית על המשפחה, בהשתמשו בסכימה האדיפלית כדי להראות כיצד דפוס היחסים הבינאישיים מקושר לקונפליקטים התוך-נפשיים שמושלכים מחדש שוב ושוב על בני-המשפחה. הוא מאמין שאת חקר תפקידיה ואופניה של התקשורת בתוך המשפחה ניתן

להכליל בתוך התיאוריה הפסיכואנליטית למעט המטפסיכולוגיה. דומה כי הוא משוכנע שידע על דינמיקות בקבוצות קטנות יכול לאפשר לאנליטיקאי של ילדים להועיל יותר מבחינה תרפויטית למטופליו.

עליי לשקול כעת אם העניין הרב שלי עצמי במשפחה החיצונית כיחידה עלול להוליד תגובות פנימיות מצד המשפחה במהלך הטיפול הפסיכואנליטי שלי בילד. לפני שאני מתחיל טיפול, אני מוצא את עצמי סקרן ביחס למבנה המשפחה וביחס למקומו של הילד בה; ביחס לתגובותיו הנוירוטיות של המטופל שלי כלפי משפחתו כמכלול כמו גם כלפי החלקים השונים שלה; וביחס למידה שבה נוצר "תסביך משפחה" (על כל מרכיבי הפנטזיות, הבדיות, הקניות (fabrications) והתחושות הגלומים בו), שבו הילד מתחרה עם אחאיו על ההורים, משתמש בהם כבתחליף להוריו, או פועל כלפיהם כהורה מחליף. אני ער במיוחד לגילויי אי-שביעות-רצון מההורים, לאכזבות שנגרמות בגינם, ולרומנים משפחתיים שנוצרים כדי לפצות על כך. כצפוי, לעיתים קרובות אני מוצא את המטופל מפתח רומן משפחה במהלך ההעברה, באמצעות סדרת פנטזיות שמקשרות את המשפחה האדיפלית הלא-מודעת שלו עם המשפחה ההיפותטית שלי, שהוא מבנה כל פעם מחדש באופן שונה ככל שאנו מתקדמים בטיפול. משפחתו האמיתית שלו עצמו מוצאת את מקומה בנקודה כלשהי לאורך הקשת.

ככל שנעשיתי ער יותר למשפחה הממשית, כפי שקרה כאשר טיפלתי בילדים של עמיתים, כן התברר לי יותר ויותר עד כמה הילד משקף במדויק את סגנון הצגתה העצמית של המשפחה לפני העולם, את דפוסי הקונפליקטים הבינאישיים שלה, את הרפרטואר של מנגנוני ההגנה שלה, את צורת התקשורת המילולית והלא-מילולית שלה, את סגנון ההתפייסות שלה בעקבות התפרצות, ואת התחושה הכוללת של הרגשה משפחתית ודמיון משפחתי שקיימת בה. אני נזכר כאן בתיאורו של ויניקוט (Winnicott, 1971) בדבר האופן שבו הילד רואה את עצמו בפניה של האם, בהשתמשו בה במובן מסוים כבמראה. נראה שהילד חווה תגובות בבואות דומות מצד משפחתו. "כאשר משפחה מתפקדת תקופת-מה כגוף שלם וחי, כל אחד מן הילדים מפיך תועלת מיכולתו לראות את עצמו בראי יחסם של בני-המשפחה כפרטים או דרך יחסה של המשפחה כמכלול... זוהי דרך אחת לבטא את התרומה שיכולה להיות למשפחה ביחס לצמיחה ולהעשרה האישיותיות של כל אחד מבניה בנפרד." (ע' 138) אני הייתי מנסח את המשפט האחרון מעט אחרת, וכולל את התרומה שיכולה להיות למשפחה ביחס לטיפול הפסיכואנליטי של אחד מבניה.

קריימר (Kramer, 1968) ביטא את ההשקפה שלפיה הסבירות שהילד יהיה ניתן לאנליזה קטנה כאשר יש מידה רבה של קונפליקט חיצוני ופתולוגיה משפחתית, במיוחד אם התחלת הסימפטומים אצל הילד חופפת להפרעה חמורה כלשהי אצל בן-משפחה או לאסון מסוים כגון גירוש או מוות. במקרים כאלה, הוא מיעץ לעבוד עם המשפחה כמכלול עד שהילד יהיה משוחרר דיו לעבור טיפול. אם קיימת השקעה רגשית יתרה מצד ההורה כלפי הילד או מצד הילד כלפי ההורה, אזי פריקה תכופה של מטענים דחפיים מפריעה להתפתחות המבנית ומשאירה את הילד "חשוף" לדחפים הליבידינליים והתוקפניים של ההורים.

קונפליקטים בין ההורים מוקרנים לעיתים תכופות אל תוך היחסים בין ההורה לילד ומשמרים הפרעות בינאישיות ותוך-נפשיות כאחד. במקרים כאלה דרוש מהלך מקדים של "הפרדה" בין הניירוז של

המשפחה לבין הנירוזה של הילד באמצעות טיפול משפחתי, כך שההשלכות ההדדיות ייפסקו והילד יוכל לפתח העברה טיפולית. קריימר מאמין שהדרכה פשוטה של האם לא תוכיח את עצמה כיעילה.

ההליך שאני נוקט הינו שונה מכיוון שמטרתי היא ללמוד בפרוטרוט על המשפחה החיצונית כדי להיות בעמדה שתאפשר לי להבנות מחדש, יחד עם הילד, את המשפחה הפנימית, הן הלא-מודעת והן הייצוגית. החל בראיונות האבחוניים הראשוניים אני לומד ככל יכולתי על הרקע המשפחתי, על מבנה המשפחה, על התנסויותיה בעבר ועל התפקוד והעדר התפקוד האופייניים לה. לעיתים אני פוגש את המשפחה כולה, אבל בדרך-כלל אני משיג את המידע על המשפחה מההורים. ל"מודל עבודה (working model) זה ביחס למשפחה האמיתית בחיי היומיום שלה נמצא אצלי בראש במהלך הטיפול, ועובר התאמות ככל שהידע שלי ביחס למשפחה מתרבה ומשתנה. אצל הילד בגיל הרך, המשפחה החיצונית נחוות באמצעות "החווייה הממשית" (affective living through), כאשר פרקונות (abreactions), תגובות ויחסי-חליפין (transactions) מובאים ללא שינוי כמעט אל תוך הסיטואציה הטיפולית. התקפי הזעם המשפחתיים קובעים את מצב-הרוח בפגישה. סביר יותר שהילד יגיב באופן נסער על תסכולים תרפויטיים מזעריים, ויתקשה להחליט אם לשנוא את המטפל או את בן-המשפחה שאחראי לסערה הקודמת. חלק חשוב מהעבודה עם הילד בגיל הרך הוא להבהיר את תחושותיו ולמקמם בהקשר שאליו הם שייכים.

בגיל החביון המצב שונה. הדים מחיי המשפחה מסתננים בעקיפין דרך משחק ותקשורת. ילד בן תשע, בשם מיכאל, בילה את כל המפגש בספרו לי על כל הדברים שעשה בבית-הספר ובבית. ציינתי לפניו עד כמה הוא עסוק, ואמרתי לו שנראה לי שזה מונע אותו בוודאי מלהשתעמם. הוא השיב מייד שהוא בכל-זאת משתעמם לעיתים קרובות בבית משום שהבית נראה לו ריק ואין מה לעשות בו. השתתפתי בצערו על המצב, וציינתי שזה קשה למלא חלל כאשר האב עוזב את הבית; שזה כמו חור עם המון תחושות עצובות בתוכו. ענינו נמלאו בדמעות, אך הוא הזכיר לי שיש עוד ילדים בבית-הספר שהוריהם התגרשו ואשר, אף-על-פי שזה כאב זמן-מה, התגברו על כך. הוא דיבר עם כמה מהם, והם היו מאושרים בדיוק כמו קודם. תהיתי אם אותם ילדים בטוחים שהוריהם אוהבים אותם עדיין אף-על-פי שנפרדו. הוא אמר שהוא אינו חושב שלהוריו אכפת ממנו מפני ששניהם מנסים להינשא שוב. הוא שאל אותי אם אני גרוש, ואני אמרתי לו שנראה לי שהוא תוהה אם יש לי ילדים ואם גם אני גורם להם צער ושעמום. הוא אמר שהוא אינו חושב שהייתי עושה דבר כזה כי אני תמיד מקשיב לו ומדבר איתו. הוא מניח שהילדים שלי מאושרים ושאיני לוקח אותם למשחקי-כדור ולמקדונלדס. אמרתי לו שאין זה קל לשמור שהכל יהיה הוגן במשפחה: לפעמים ילד אחד צריך משהו, ולפעמים ילד אחר; לפעמים האם צריכה משהו, ולפעמים האב צריך משהו; האב יכול לאהוב את משפחתו ועדיין לא להיות מסוגל לעשות משהו בשביל כל אחד מהם כל הזמן; ואז הם חושבים שלא אכפת לו. הוא הניד בראשו והעיר שלפעמים לא באמת אכפת להם, ואין טעם להעמיד פנים כאילו כן אכפת להם. אביו מחבב את אחותו, ואמו מחבבת את אחיו, ונראה שאף אחד לא מחבב אותו. אז הוא הביט בי ואמר שאולי הוא צריך להיות מאומץ – אם רק יוכל למצוא משפחה מאושרת שתרחצה אותו.

כאשר החומר נעשה מוגן פחות, ניתן לקבל רשמים קליידוסקופיים בדבר המשפחה שבחוץ, אך העבודה האנליטית העיקרית נעשית סביב ההבניה של משפחה מדומיינת, רומן המשפחה, ביחס למשפחתו

של המטפל, והשחזור של המשפחה המוקדמת על מערכת הזכרונות והזכרונות המדומים (screen memories) שלה. במקרה של מיכאל, רוב התחושות הנוכחיות היו קשורות להתפרקותה של המשפחה הממשית. הטראומה הפעילה מחדש את "תסביך המשפחה", את התחושות האדיפליות, את הקנאה באחים, את תחושת ההדרה (exclusion) והבדירות. הוא גילה נטייה מסוימת לעשות אידיאליזציה של העבר לפני שאחאיו נולדו, ונטייה חזקה לעשות אידיאליזציה של משפחת המטפל.

עבודת העיבוד (working through) של הקונפליקט האדיפלי במהלך ההעברה מניבה לעיתים קרובות שיפור ביחסים הבינאישיים בתוך המשפחה. המשפחות השונות – המשפחה האדיפלית התוך-נפשית, המשפחה הייצוגית שעוברת אידיאליזציה, המשפחה הבינאישית הממשית והמשפחה ההיפותטית של המטפל – יכולות כולן להופיע במהלך משחק סימבולי עם דמויות משפחתיות שהמטפל מספק. משפחה זעורית מדומינת זו, שיכולים להיות לה חיים מפותחים למדי במהלך הטיפול, עשויה לשרת משאלות תוקפניות וליבידינליות, משאלות מוות, פנטזיות משפחתיות, מיתוסים משפחתיים וסודות משפחתיים. היא יכולה לשקף רבים מבין המצבים הקשים הנוכחיים, כגון קשיי נישואים, דכאוניות של האם, הפקרות מינית של האב, הריונות ולידות, מחלות ותאונות, וגירושים ממשימים ובאים. אין באמת צורך בשירות המודיעין של האם מכיוון שהמטופל הינו בדרך-כלל "מוכר עיתונים" מצוין ונושא עימו את "כותרות" המשפחה. "חדשות" אלה עוברות תמיד עריכה ו"טיפול", מי יותר ומי פחות, אך תהליכים אלה הינם משמעותיים כשלעצמם בהיותם עדות לאופן שבו הילד חש צורך להציג את משפחתו לפני המטפל בנקודת-זמן מסוימת.

אני מצאתי שככל שהמשפחה האמיתית מודרת יותר מהסיטואציה הטיפולית, כן גוברת תכיפות הופעתן של משפחות המעבר וההעברה. כחלק ממשימתי האנליטית הכוללת, אני מנסה להתיר את המרכיבים השונים של "תסביך המשפחה" כפי שהוא מופעל מחדש בהעברה; אני מקבל את ההתקוות של התחושות הבינאישיות מהמשפחה האמיתית, ומנסה להעריך בצורה מציאותית בשביל הילד; אני מעודד את יצירת המשפחה המדומינת, שהנפשות הפועלות בה יכולות לסייע לנו לעשות סדר בעליות ובמורדות של תחושת המשפחה; ואני חוקר את האכזבות, את ההתפכחות מאשליה ואת המשאלות הקשורות לרומן המשפחה שמתגלה לעיתים קרובות ביחס למשפחתו ההיפותטית של המטפל; לבסוף, אני מנסה לעורר במטופל מודעות לתגובות הנוירוטיות שלו עצמו ביחס למשפחה וביחס לנסיבות המשפחתיות.

מקרה יוצא-דופן אצל אנליטיקאי של ילדים

תרזה הייתה בת תשע כאשר הופנתה אליי על-ידי הוריה "לפסיכואנליזה" משום שסבלה, כך אמרו, מ"הלוצינציות היפנופומפיות" (כלומר, המופיעות בעת היקיצה משינה) ומפחדים מצפים מפני גסיסה ומוות. היא דמיינה את עצמה בארון-מתים, סגורה בפנים ולבדה לגמרי, אינה מסוגלת לנשום ומפוחדת מאוד. היא הייתה הצעירה מבין שישה ילדים קתוליים שאביהם עבד כמנהל תיכון. ארבעה חודשים לפני ההפניה נפרדו ההורים, ומאוחר יותר התגרשו (תוך הפרת אמונותיהם הדתיות). אצל האב התפתח מצב

של דיכאון, והוא עשה נסיון התאבדות. ההסבר שנתנה האם לעזיבתה את בעלה אחרי תשע-עשרה שנות נישואים ושישה ילדים היה פשוט שהיא מעולם לא אהבה אותו, שהתברר לה שהוא "שוביניסט חסר תקנה", ושהיא החליטה שהיא רוצה חיים משל עצמה. המצב נהפך באותה עת לגורלי מבחינת המשפחה: האב עזב לאירופה "כדי להתאושש" מהמכה שהנחיתה עליו אשתו "חסרת האחריות באופן פסיכוטי", והאם עזבה להרי הרוקי "כדי להרהר" באפשרויות הפתוחות לפני אישה משוחררת. כששני ההורים במנוסה, הושארה הילדה הגדולה ביותר, מְרִי סו בת השבע-עשרה, להשגיח על הבית, לטפל בילדים ולהמשיך בו-בזמן ללמוד בתיכון. הייתה גם דודה, אשת-קריירה, שהבטיחה במעורפל-משהו "לפקוח עין על המתרחש". שני ההורים הסכימו על דבר אחד בלבד, ודבר זה היה מוזר כשלעצמו: הם רצו שאני "אעשה אנליזה" לתרזה, והשאירו הנחיות מפורשות ומכתב, שנחתם במשותף על-ידי שניהם, שהורה לי "לצאת לדרך".

אני חייב להתוודות שנרתעתי מעט כאשר התקשרה אליי מרי סו ואמרה שתרזה נמצאת במצב של פניקה גדולה, שאי-אפשר להרגיעה, שיש לה "תחושות משונות", ובבקשה אם אני יכול לטפל בה כפי שהציעו הוריה. הבנתי שמרי סו נמצאת במצב של פניקה לא פחות מאחותה הקטנה, ושבגרותה אינה מספקת לעמוד באימהות שנכפתה עליה באופן כה בלתי-צפוי. לאחר הרהורים רבים ביחס למצב – המצוקה שאליה נקלעו הילדים והמעמסה שנפלה על כתפיה של מרי סו – החלטתי שאעשה כפי שביקשו ההורים: אני אעריך את מידת יכולתה של הילדה לעבור אנליזה, ואז אטפל בה אם יהיה בכך צורך. בפעם הראשונה בחיי המקצועיים כמטפל, וקרוב לוודאי גם האחרונה, התחלתי מקרה טיפולי ללא כל מגע עם הורים או עם תחיליפי-הורים. הגענו להסדר שלפיו מרי סו תסיע את תרזה למפגשים, תעשה קניות למשפחה, ואז תיקח אותה הביתה. הדבר המתמיה היה שתרזה ציפתה בכליון-עיניים להגיע אל משרדי, אך כאשר הגיעה אליו, לא נראָה שיש לה מה לומר לי. במהלך המפגש הראשון היא העירה חמש הערות בלבד: "אתה נשמע מחוץ-לארץ"; "האם תישאר בסיינט לואיס?"; "חשבתי שזה הולך להיות די שונה"; "שום דבר לא קרה"; "אני מרגישה יותר טוב!"

אמרתי לה שאני מבין ממנה שהיא מספרת לי שהיא מוצאת אותי שונה מאוד מהוריה, מוזר בהופעתי החיצונית בהשוואה אליהם, ושזה מעורר בה חרדה וגורם לה להתגעגע אליהם עוד יותר; שהיא באה למפגש עם הרעיון שאני עומד לפצות על האובדן ושזה לא קרה, ולכן נוצרה תחושה ששום דבר לא קרה, אך למרות זאת היא חשה טוב יותר מפני שהיא יודעת שמישהו מתעניין בה ומוכן לדאוג לה. עוד אמרתי לה שבשאלתה בדבר הישארותי בסיינט לואיס היא הביעה דאגה ברורה מכך שגם אני עלול לעזוב אותה – אם אני מתכנן לעזוב, אזי איך היא יכולה לתת בי אמון? כמו-כן ציינתי שייתכן שאכזבתי אותה באופן נוסף: היא ציפתה כנראה שאני אעודד את רוחה באותה דרך שבה הוריה עושים זאת, אבל זה לא קרה; אולי אני יכול לעזור לה בדרכים אחרות להתמודד עם התחושות העצובות שלה. היא נעצה בי מבט מוטרד מאוד, ואני אמרתי לה שאראה אותה כל יום מעתה והלאה. לאמיתו של דבר, ראיתי אותה שש פעמים בשבוע במשך ששת השבועות הראשונים להיעדרותם של הוריה; במהלך תקופה זו שכחו הסימפטומים החריפים שלה במהירות, והיא החלה לשחזר תמונה של משפחתה ושל חיי המשפחה, שהתבררה כמדויקת וכהרסנית כאחד. הזעם על הוריה היה קיצוני, והיא אמרה שהיא רוצה שהם ימותו באשר הם שם, משום

שאינן להם כל עניין בילדיהם. היא דיברה באריכות על הנרציזם של שני ההורים, שגילו אכפתיות ביחס לעצמם בלבד; על האימפולסיביות של האב ועל חוסר בגרותה של האם ("היא נראית כמו נערה; היא מסתובבת עם ג'ינס מלוכלכים ושיער מסולסל"); על תחושת אי-הביטחון של כל הילדים במשפחה, כשהיא עצמה במצב הכי גרוע מבחינה זו; על העובדה שמרי סו נתנה לכולם עבודות לעשות אבל לא היה לה הכוח לאכוף את קיום ההוראות; על כעסה על כך שאִתִּיה, כמו אביהם, ציפו שהאחיות ישרתו אותם ("הם חושבים שהם הבעלים שלנו!"); על כך שבילילה הם החליטו כולם לישון באותו חדר ושהיא נהגה לישון באותה מיטה עם מרי סו. היא תהתה אם אני אפגש איתה עד סוף התיכון כשתעבור לקולג'. היא ציפתה שאני אהיה נוכח בטקס הסיום שלה ואערוך מסיבה לכבודה. היא תהתה מה תלבש – לא ג'ינס כמו אמה. במהלך תקופה זו הייתה איכות ילדותית ולא-מציאותית בחלק ניכר מדבריה, ואני בעיקר הקשבתי לה מבלי להפריע יותר מדי, למעט כדי לציין שינוי כלשהו בתחושה.

כאשר שאלתי אותה מדוע היא באה להיפגש איתי, היא אמרה שזה רצונם של הוריה, וכאשר שוב שאלתי אותה מדוע, היא אמרה "כדי לעבור אנליזה". כאשר שאלתי אותה מה היא מבינה מזה, היא אמרה שהיא אינה יודעת, אבל שמרי סו אמרה לה שאני אמור לעזור לה עם הפחדים ו"התחושות המשוונות" שלה.

היא החלה לספר לי על החיים לפני שההורים נפרדו. האב התנהג תמיד כמו מנהל בית-ספר, והיא נהגה לפחד ממנו. כאשר דיברו יחד היא חשה תמיד שהיא אומרת משהו לא-תקין. הוא אמר לה פעם שהדקדוק שלה לא-טוב, אבל שזה לא חשוב כל-כך אצל בנות משום שהוא אינו מצפה ממנה לרצות ללכת לקולג'. הוא אמר שאמה הייתה אימא טובה אף-על-פי שאין לה השכלה גבוהה. הוא התעקש על כך שאין לתרזה כל סיבה להרגיש רע בגלל ההגייה הלקויה שלה, מפני שכוחה נעוץ בבישול וכל משפחתה נהנית מהבישול שלה. אם תתמחה בבישול, היא תיהפך ל"אישה אמיתית", וגברים ישתוקקו להינשא לה. ביום-הולדתה השמיני הוא נתן לה ארבעה או חמישה ספרי בישול פשוטים ואמר למשפחה שהיא בדרכה ליהפך ל"שף גדול". היא אמרה לי שהיא אינה חשה דבר מכל אותם דברים שאמר; הם אינם נראים כמתייחסים אליה; נראה כאילו הוא מדבר על מישור אחר.

לקראת סוף השבוע השלישי הודיעה תרזה שהיא רוצה לספר לי משהו אבל שזה יהיה לא-תקין מצידה לעשות זאת. אמרתי לה שהיא זו שצריכה להחליט מה לומר לי, ושאיני נמצא כאן רק כדי לעזור לה להבין דברים שיש בה. למחרת היא החליטה שהיא תאמר לי כי זה אכן מדאיג אותה. מסתבר שכשנה קודם לכן כינס האב מועצה משפחתית ואמר לכולם שאמם יצאה למסע קניות בניגוד לרצונו ובניגוד לטובת המשפחה; שיש להם סכום כסף מוגבל בלבד למספר גדול של אנשים, ולמרות זאת החליטה האם על דעת עצמה שהיא צריכה לקנות מספר גדול של חפצים לא-שימושיים לבית; הוא שלח את החפצים בחזרה אל החנויות, והוא רוצה שהילדים יבינו שמכיוון שהם משפחה דמוקרטית הוא מתכוון לבקש מאמם להושיט לעברו את גב-ידה כדי שיוכל לסטור לה עליו; שאם הוא היה עושה משהו כה טפשי, הוא היה מצפה ממנה לאותו יחס. באופן סביל למדי הושיטה האם את ידה והוא הנחית עליה סטירה. תרזה פרצה בבכי, ויתר הילדים שתקו ונראו אשמים בעיקר.

לאחר הפירוד, הילדים, ובמיוחד תרזה, התגעגעו לאמם. תרזה פיתחה פחדים עזים מחושך והחלה לחוות חלומות מבעיתים. אביה נהג לאוספה אל מיטתו ולחבקה עד שנרדמה.

היא החלה לפתח פנטזיה שאמה מצאה "איש נפלא עם המון כסף שמתייחס תמיד יפה לכולם". (למעשה, האם יצאה עם גבר, אך הוא היה כבר נשוי.) תרזה הייתה בטוחה שיום אחד הם יופיעו בפתח הדלת, יבקשו את הבנות, וישאו אותן הרחק לבית יפהפה שייהפך אז ל"בית האמיתי" שלה. היא תתגעגע לבנים, אבל יהיה להם טוב יותר עם אבא. היא השוותה בין הבית המדומיין הזה, שהיה מואר ואוורירי וצבעוני, לבין האווירה העגומה, הקודרת והמפחידה בבית אביה. כשהבנים יהיו גדולים יותר, הם יוכלו לעבור לגור ב"בית שלנו".

תחושות ההעברה נוצרו במהירות, כפי שניתן לצפות ביחס לטיפול בילדה שמופרדת מהוריה. היא החלה לגלות סקרנות ביחס לחיים בבית-שלי, ותהתה אם הם יפים כמו בבית המדומיין שלה. הייתה לה תחושה שאשתי אינה מטפלת בי כראוי, כפי שהסיקה מכתמי האוכל על חולצתי. היא העירה גם שנעליי לא נוקו כבר זמן רב. היא חשבה שאולי, רק מפעם לפעם, היא תעזוב את אמה ואת "אביה החדש" ותבוא לביתי ותסדר אותו בשבילי. אם אשתי לא תאהב את הסיפור הזה, היא תוכל לעזוב. אז היא תוכל להשגיח עליי ואני אוכל להשגיח עליה.

בחודש הרביעי חזרו ההורים, ולאחר שיקול-דעת רב החלטתי שלא אפגש איתם. דיברתי איתם בטלפון בקצרה ובנפרד, ושניהם דיווחו שתרזה מתקדמת "נפלא באנליזה" ושאינן להם כל רצון להתערב או להפריע. יש להם מספיק בעיות ליישב בינם לבין עצמם ובינם לבין הילדים האחרים. האם גילתה לי שתרזה דיברה על האפשרות שאני אאמץ אותה, ושהיא יידעה אותה בצורה עובדתית למדי, שדבר זה אינו בהכרח בר-ביצוע משום שיש לי כבר ככל הנראה "מספר גדול" של ילדים משל עצמי. היא סיפרה שמצאה גורו נוסף בעיר אחרת ושהיא החליטה לנסוע ולבלות זמן-מה במחיצתו.

עוצמת ההעברה הייתה מוגזמת למדי לילדה בגיל כזה ובשלב כזה בטיפול. ביטויים נוירוטיים קלים החלו להופיע. תרזה החלה לפחד שוב בלילות, וביטאה משאלה לישון איתי. היא יודעת שזה יגרום לה לחוש בטוחה יותר. היא חשה בוש על האופן שבו היא מדברת משום שאני "מדבר כל-כך נחמד". היא חשה צורך תמידי להשתין כל אימת שהגיעה לטיפול. היא אמרה שיש לה "תחושות חמות" בין רגליה ושהיא רוצה לגשת לשירותים. היא גילתה שהמשפחה המדומינת שהיא הכניסה לטיפול קדמה לרומן משפחה מוקדם שנוצר כאשר הייתה קטנה בהרבה והוריה החלו לריב לראשונה. היו קווי-דמיון בין המבנה ההיפותטי של משפחה זו לבין שתי המשפחות האחרות שיצרה, והיא החלה לתהות אם יהיה זה טוב יותר להישאר עם אשתי ושאיני אעזוב את הבית או להיפך, בדיוק כשם שלא ידעה אם עשתה את הדבר הנכון כשנשארה עם אביה ועם יתר הילדים במקום לעזוב עם אמה. "מה שלא תעשה – אתה מפסיד".

הגרעין הדכאוני נהפך לגלוי בצירוף עם קונפליקט של דו-ערכיות (ambivalence). היא החלה להתאבל על אובדן אמה בצורה גלויה יותר, ולומר שהיא אינה מקילה עליה כלל. אני הייתי סתם גבר כמו אביה, וגברים אינם יודעים איך לנהוג כראוי בילדות. היא החלה להשתעמם במהלך המפגשים משום שאני יודע לעשות רק דברים של "גבר". היא אמרה שלמרי 10 נמאס כבר מלבוא כל יום ושהיא כועסת על

תרזה נורא. ההתנגדות גברה והצטרפה לספקות שעלו בי ביחס לקנוניה שלי עם ההורים הנוטשים, ביחס לחיזוק שנתתי לחוסר אחריותם כלפי ילדיהם וביחס למשאלה הלא-מודעת שלי עצמי לספק הורות טובה יותר לתרזה. בדידותה של "אסופית" זו הייתה קוסמת בוודאי לכל אדם בעל יצר הורי, אפילו בדרגה בינונית.

במהלך החודש השישי של הטיפול העלתה עימי תרזה את השאלה אם הוריה זקוקים לטיפול על-מנת לעשותם הורים טובים יותר, משום ש"לכל הילדים כבר נמאס, ומרי סו 'נשחקה' כבר". הילדים קיימו אסיפת מועצה בניהולה של מרי סו, שנהפכה אט-אט לנרגזת יותר, לסרבנית יותר ולמרדנית יותר. תרזה מונתה לספר לי הכל על האסיפה כדי שאוכל לעשות משהו בנידון. ובכך היא נהגה כמתווכת בשביל אחאיה. לאחר שדנו שנינו בעניין באריכות-מה, החליטה תרזה עצמה ש"הדבר הטוב ביותר" הוא שהילדים ייפגשו עם שני ההורים וימליצו להם לעבור טיפול. היא לא רצתה שמי מן הילדים יבוא להיפגש עימי משום שאני המטפל שלה והם צריכים למצוא מטפלים לעצמם. בעקבות המפגש עם ההורים, שבמהלכו הייתה תרזה קולנית למדי, החליטו האם והאב שהם ילכו לפגוש מטפל משפחתי, אבל מישוהו עם ניסיון באנליזה. זמן-מה אחר-כך הודיעה לי תרזה שמרי סו החליטה בעצמה לראות עובדת סוציאלית, מכיוון שראתה שמצבה של תרזה השתפר כל-כך באמצעות שיחות. עובדת סוציאלית זו ערכה מפגשים אחדים עם ההורים, ושמעתי ממנה שתרזה מסרה לי דין-וחשבון מדויק להפליא על הרקע המשפחתי ועל תולדות המשפחה, על הפסיכופתולוגיה של ההורים, על עזיבתם את הבית והשארתו לסמכותה השיפוטית של מרי סו, ועל חוסר אחריותם המוחלט כמעט. העובדת הסוציאלית חשה שהאם עברה רגרסיה ומתנהגת לעיתים כמתבגרת השרויה במצב של בלבול נפשי. האב, לדעתה, הינו אדם קשה וסמכותי עם יכולת מעטה ביותר לשתף ברגשותיו, ונסיון ההתאבדות שלו נשא אופי של נשק שנועד לכפות על אשתו צייתנות. היא דיווחה שתרזה, לאחר התחלה לא-מוצלחת, מתקדמת כעת היטב בבית-הספר. לדעתה, הולדת תרזה סימנה את תחילתו של תהליך הפירוד בין ההורים. היא הייתה הקש ששבר את גב האימהות של האם, שעברה דיכאון-לאחר-לידה חמור למדי. עוד סיפרה שהיו כבר בעבר מקרים רבים שבהם עזבו ההורים את הילדים ללא כל הכנה מוקדמת, מבלי למצוא להם תחליף, ונראה שגם מבלי לחוש דאגה, חמלה או חרטה.

העובדת הסוציאלית ואני הסכמנו על כך שתרזה זקוקה לסביבה ביתית יציבה יותר ומפריעה פחות כדי להמשיך בטיפול, ולפיכך היא עברה לגור עם דודתה ודודה. הדיכאון שלה יצא כעת באופן בולט יותר אל קדמת הבמה, יחד עם זעמה ועלבונה, שבוטאו כעת באופן גלוי, על מי שהיא כינתה "ההורים כביכול" שלה. "המשפחה האמיתית" החדשה שלה סיפקה סביבה מאפשרת ומכילה כאחד. כעת יכולתי לעבוד על הנטיות המופנמות של האגו ושל הליבידו שלה מבלי שהגורמים החיצוניים המזיקים יציפוני יום יום. אף-על-פי-כן, במהלך אותה שנה ראשונה וגורלית היה ניתן להבחין באופן בוטה בהתייחסות-הגומלין בין תהליכים במשפחה ובטיפול; ברישומה העז של הפתולוגיה המשפחתית על מהלך הטיפול; בהיווצרות "תסביך המשפחה"; בהפעלה מחדש של רומן המשפחה בתוך ההעברה; בהגברת ההעברה לממדים נירורטיים בגלל נטישתם של ההורים; בפעולת-הגומלין בין המשפחה ה"לא-מודעת", המשפחה הייצוגית, המשפחה הממשית והמשפחה ההיפותטית של המטפל; בהתפתחות המיתוס המשפחתי (שתרזה הינה

טבחית נפלאה); ובחשיפת ה"סוד" המשפחתי (הסטירה הטקסית שהנחית האב על ידה של האם). בשנה השנייה, כאשר החלה תרזה להשיב לעצמה תחושת-מה של תקווה, אמה, כצפוי, נישאה מחדש, וללא כל התחשבות בטיפול של תרזה, העבירה אותה ואת אחאיה לדרום-אפריקה, שם התכוונה להתיישב. הפסקת הטיפול המזורזת לא הייתה קלה, לא למטופלת ולא למטפל, מה-גם שהיא התרחשה בו-זמנית עם תחילת התבגרותה המינית ועם המעבר לעולם חדש זר ומוזר. בתקשורת חד-פעמית לצורך מעקב למדתי שתרזה "מתקדמת היטב". אי-אפשר לקבוע, כמובן, עד כמה ניתן לראות בזה תוצאה של האמצעים הטיפוליים שננקטו, ועד כמה ניתן לייחס זאת לתהליך ההתבגרות ולמהלכים התפתחותיים ספונטניים (A. Freud, 1965).

חוויה מסוימת זו, מכל מקום, עוזרת לאשש את השקפתי שלפיה הסיטואציה הפסיכואנליטית מספקת לנו הזדמנות נדירה לחקור את המשפחה לעומק. אין פירוש הדבר שאנו בשלים לתיאוריה פסיכואנליטית על המשפחה, כפי שקיווה פלוגל לפני שישים שנה. יחד עם זה, בעזרת התשתית שהניח פרויד, השחזורים הנגזרים מהטיפול במבוגרים, התצפית הישירה של פסיכואנליטיקאים על משפחות, וחקר התופעות במשפחה כפי שהן עולות בסיטואציה הטיפולית עם הילד, אנו לומדים בהדרגה יותר על המנגנונים הפסיכואנליטיים הפועלים במשפחה.

כיום אנו מצויים בעמדה טובה יותר להבנת אינדיווידואציה בהקשר של המשפחה; אנו יכולים לגלות מחדש בטיפול את המשפחה המקורית שהילד נושא בקרבו ואת הדו-שיח הפנימי שהוא מנהל איתה; אנו יכולים לנתח את "תסביך המשפחה" ואת הפנטזיות הנלוות אליו; ואנו יכולים להתבונן על פעולת-הגומלין בין המשפחה המתפתחת, שלבי ההורות המתפתחים והשלבים ההתפתחותיים של הילד. בכל המובנים הללו, אנו חייבים להכניס את המשפחה כתופעה נפשית באופן מלא יותר ובתדירות גבוהה יותר אל עבודתנו הטיפולית, להכיר בהשפעתה של המשפחה הממשית על התהליך הטיפולי, ולחשוף את מרכיבי-היסוד המודחקים והלא-מודעים הקשורים לה. דבר זה יספק לנו את הניסיון הנחוץ להבניית תיאוריה מוצקה יותר מזו שיש בידינו כעת.

מקורות

- Anthony, E.J. (1971). "The History of Group Psychotherapy". In H. Kaplan and B. Sadock (eds.), *Comprehensive Group Psychotherapy* (pp. 4–31). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Anthony, E.J. (1973). "A Working Model for Family Studies". In E.J. Anthony and C. Koupernik (eds.), *The Child in His Family* (Vol. 2, pp. 3–20). New York: Wiley.

- Anthony, E.J. (1980). "Psychoanalysis and Environment". In G.H. Pollock and S.I. Greenspan (eds.), *The Course of Life: Psychoanalytic Contributions toward Personality Development*. Washington: National Institute of Mental Health.
- Anthony, E.J. and Benedek, T. (eds.) (1970). *Parenthood: Its Psychology and Psychopathology*. Boston: Little Brown.
- Burlingham, D. (1935). "Child Analysis and the Mother". *Psychoanal. Quart.*, 4, 69–92.
- Dare, C. (1975). "A Classification of Interventions in Child and Conjoint Family Therapy". In *Proceedings of IXth International Congress of Psychotherapy* (pp. 428–437). New York: Karger.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Flugel, J.C. (1921). *The Psychoanalytic Study of the Family*. London: Hogarth Press.
- Freud, A. (1960). "The Child Guidance Clinic as a Center of Prophylaxis and Enlightenment". *W.*, 5, 281–300.
- Freud, A. (1965). "Normality and Pathology in Childhood". *W.*, 6.
- Freud, S. (1896). "The Aetiology of Hysteria". *S.E.*, 3, 189–221.
- Freud, S. (1905). "Fragments of and Analysis of a Case of Hysteria". *S.E.*, 7, 3–122.
- Freud, S. (1909). "Family Romances". *S.E.*, 9, 235–241.
- Freud, S. (1913). "Totem and Taboo". *S.E.*, 13, 1–161.
- Freud, S. (1916–17). "Introductory Lectures on Psycho-Analysis". *S.E.*, 15 & 16.
- Freud, S. (1921). "Group Psychology and the Analysis of the Ego". *S.E.*, 18, 67–143.
- Freud, S. (1922). *Sammlung Kleiner Schriften zur Neurosenlehre* (IV Folge). Vienna: Heller.
- Freud, S. (1933). "New Introductory Lectures on Psycho-Analysis". *S.E.*, 22, 3–182.
- Greenacre, P. (1966). "Problems of Overridealization of the Analyst and of Analysis". *PASC*, 21, 193–212.
- Hug-Hellmuth, H. von (1920). "On the Technique of Child-Analysis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 2, 287–305, 1921.
- Jones, E. (1953–7). *The Life and Work of Sigmund Freud* (3 volumes). New York: Basic Books.
- Kramer, C.H. (1968). *The Relationships Between Child and Family Psychopathology*. Chicago: Kramer Foundation.

- Lebovici, S. (1970). "The Psychoanalytic Theory of the Family". In E.J. Anthony and C. Koupernik (eds.), *The Child in His Family* (Vol. 1, pp. 1–18). New York: Wiley.
- Lustman, S.L. (1962). "Defense, Symptom, and Character". *PASC*, 17, 216–244.
- Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Rapaport, D. (1960). *The Structure of Psychoanalytic Theory* [Psychol. Issues, 6]. New York: Int. Univ. Press.
- Redl, F. (1974). "Group Psychological Implications for Individual Therapy with Adolescents: 'The Gang Beneath the Couch'". *Psychosoc. Proc.*, 3(2), 5–20.
- Smirnoff, V. (1971). *The Scope of Child Analysis*. New York: Int. Univ. Press.
- Winnicott, D.W. (1958 [1954]). "Metapsychological and Clinical Aspects of Regression within the Psycho-Analytical Set-Up". In *Collected Papers* (pp. 278–294). New York: Basic Books.
- Winnicott, D.W. (1965). "The Effect of Psychotic Parents on the Emotional Development of the Child". In *The Family and Individual Development* (pp. 69–78). London: Tavistock.
- Winnicott, D.W. (1974 [1971]). *Playing and Reality*. Hammondsworth: Pelican Books.

5. להגנת הטיפול בילדים*

בראוליו מונטלו וג'יי היילי

במאמר הקודם אפשר לנו אנתוני להבין את מעמדה של המשפחה ביחס לטיפול בילד. הוא כתב בתקופה שבה הקליניקה של הטיפול המשפחתי התחילה להתחרות בטיפול פרטני עם ילדים. רוב הפניות וההפניות לטיפול משפחתי באותה תקופה נבעו מבעיות עם ילד במשפחה. בתקופה תחרותית זו שללו מטפלים פסיכודינמיים את האפשרות שטיפול משפחתי יכול לחולל שינוי עמוק מספיק בפרט, ומטפלים משפחתיים שללו את האפשרות שטיפול בילד יכול לחולל שינוי רחב מספיק בתוך המשפחה. אנתוני בוחן את המשפחה מזווית-ראייה פסיכודינמית אך אינו שוקל אינדיקציות לטיפול משפחתי. במאמר שלפנינו, שניים מהחריפים ביותר בדור המייסדים של הטיפול המשפחתי "עושים צחוק" מכל המפעל של הטיפול הפרטני בילד. הטיעון העיקרי שלהם הוא שלמעשה "אין דבר כזה טיפול בילד". קיים רק טיפול במשפחה, וטיפול בילד משפיע על כל המשפחה, אלא שהמטפל הפסיכודינמי (העיוור) אינו רואה השפעות אלה. אילו היה מבין עד כמה הטיפול ה"פרטני" שלו משפיע על כל המשפחה, בוודאי היה מצטרף לתנועה של הטיפול המשפחתי ועוסק בגלוי, במקום באופן סמוי, בטיפול המשפחתי הנחוץ.

המאמר אכן מאבחן היטב השפעות וקשיים במשפחה בעקבות טיפול בילד. אפשר לקרוא להשפעות אלה השפעות **פרגמטיות**, כי הן באות **בפועל וכתוצאה** מן הטיפול. מטפלים משפחתיים מאותו דור הצטיינו במאמצייהם לחשוף משמעויות פרגמטיות של סימפטומים, למשל, כיצד אנורקסיה של הבת מלכדת את ההורים. מרוב התלהבות לנוכח תגלית זו, הם שללו את המשמעויות הסובייקטיביות הפנימיות בנפשו של הילד שקדמו לסימפטום. כמו כל אקט של רדוקציוניזם, הם טענו כי החלק הפרגמטי של האמת הוא כל האמת; וכרוב הטענות מסוג זה בהתפתחות המדע, הם העלו טענות-נגד ושללו תחום שבו היה להם ידע וניסיון מועטים בלבד.

מטפלים בילדים מכירים כיום בכך שאצל כל ילד (כמו גם אצל כל מבוגר) קיימות במקביל שתי מערכות של משמעויות. המשמעויות הסובייקטיביות הפנימיות יוצרות את הסימפטום מתוך פשרות פנים-נפשיות בין חלקים בנפש שקשה לילד להכיר בהם אחד לאחד. למשל, שיתוק היסטרי מבטא דחף תוקפני, הסתייגות מדחף זה, עונש על הדחף וריסון העונש, לפי ניסוחיהם של פרויד ושל תלמידו רוברט ולדר. במקביל, קיימת מערכת אחרת של משמעויות פרגמטיות שהסימפטום רוכש בתוך המשפחה. למשל, אותו שיתוק היסטרי אצל הילד גם מלכד אולי את ההורים או מצדיק עצמאות רבה יותר של אימא מסבתא וכולי. מדובר במשמעויות חשובות לילד, ולא רק "רווח משני", אבל אי-אפשר לראות משמעויות אלה כקודמות לסימפטום כי הילד אינו יכול לצפות מראש את תוצאות התנהגותו. כל טיפול כוללני בילד ובמשפחה אמור להכיר כיום בשתי מערכות המשמעות, ולהקפיד לתת מענה לשתייהן.

אך הנוהג כיום הוא להכיר, ותו לא. מקצוע הטיפול הנפשי מפולג מדי עדיין, והטוענים (בצדק) לסוג אחד של משמעות שוללים עדיין (לא בצדק) את הסוג השני. רק במרפאות מעטות בעולם, ובארץ בפרט, קיים דו-שיח על שני רובדי המשמעות בעת תכנון הטיפול בילד ובמשפחתו. אבל בשטח הקהילתי, מקום של תקשורת טיפולית ולא דווקא טיפול פורמלי, אי-אפשר להתעלם מחצי עולם. הנפגש עם הילד נפגש גם עם משפחתו – ביודעין או בלא יודעין, ועדיף "ביודעין". המטרה של הכללת מאמר זה בלקט שלנו היא להרחיב את ה"ביודעין" הזה. מונטלו והיילי מצליחים, בסגנון סרקסטי וחריף, להפוך לכאורה את כל המשמעות של הטיפול בילד למשמעות פרגמטית. כיום אפשר לקרוא את המאמר בשלווה נפשית רבה יותר, ולהכיר עד כמה קיימת גם משמעות פרגמטית בכל מגע של מטפל עם ילד.

* Braulio Montalvo & Jay Haley (1973). In Defense of Child Therapy. *Family Process*, 12(3), 227–244.

להגנת הטיפול בילדים

בראוליו מונטלו וג'יי היילי

מבוא

בחיפושם הנלהב אחר אוריינטציה חדשה של טיפול, מטפלים משפחתיים רבים מזלזלים בגישות טיפוליות בעלות היסטוריה ארוכה ומכובדת. ככל שהטיפול המשפחתי מתרחב וגישות חדשות מתרבות, הרבה מטפלים משפחתיים מתחילים טוענים שאם לא כל המשפחה נמצאת בחדר אזי הטיפול מיושן. הם מבטלים טיפול המושתת רק על פגישות עם יחידים. בעשותם כך, הם עלולים להחמיץ את התרומות יקרות-הערך שהיו לאופני טיפול מוקדמים יותר. דוגמה בולטת היא הדרך שבה מטפלים משפחתיים רבים מתייחסים לטיפול בילדים או לפסיכואנליזה של ילדים. אלה היו פעם צורות טיפול לגיטימיות שרבים תמכו בהן; מטפלים משפחתיים מדברים על טיפול זה בקלות-ראש, אם לא בצחוק. הם מניחים שהילד אינו יכול בשום פנים ואופן להשתנות אלא אם כן משפחתו משתנה, ושמשחק עם הילד לא ישנה את משפחתו. למרות זאת, אף-על-פי שלא נעשו כמעט מחקרי תוצאה בתחום הטיפול בילדים, אי-אפשר להכחיש שילדים אכן השתנו בעקבות התנסות בריפוי-במשחק. איך זה ייתכן? נציע כאן הסבר להתרחשות כזו תוך שימת דגש בדברים שניתן ללמוד מהטיפול בילדים, שעשויים לתקן טעויות של מטפלים משפחתיים רבים.

דיון בטיפול היחידני בילד יכול להיות הצבה של איש-קש; כאשר מעבירים לילד ריפוי-במשחק, גם הוריו מעורבים בדרך-כלל בצורה מסוימת של טיפול. אף-על-פי-כן, דיון כזה הינו לגיטימי, שכן התיאוריה של הפסיכופתולוגיה של הילד מניחה שהבעיה נעוצה רק בילד. הוריו וקרובי-משפחה אחרים מהווים גורם דחק, ולא היחידה שבה הבעיה נעוצה.

בהתמקדנו בטיפול בילד לבדו, אנו דנים למעשה בסיטואציה שמעולם לא תוארה במלואה. אין כל נתונים מחקרניים זמינים ביחס למה שהמטפלים בילדים עושים בפועל עם ילדים ומשפחות. לפיכך, תיאורנו הינו בחלקו מה שאמור להיעשות בטיפול בילדים, כשאנו מנסים להבהיר את התהליך שבו ילד יכול להשתנות בסיטואציה כזו. ראשית נשים את הדגש במבנה של מכלול התנאים הסובבים את הטיפול, ואחר-כך באופן שבו המטפל משתמש בילד כדי להתערב במשפחה.

מבנה הטיפול בילדים

הטיפול בילד מתרחש לעיתים קרובות במרפאה שבה גורמים רבים, נוסף על הפגישות היחידניות, יכולים להניב שינוי. הנוהל המקובל הוא שעובד סוציאלי נפגש עם ההורים, ולאחר שההורים מקבלים

עזרה בפתירת חלק מהדרכים הבסיסיות שבהן הם משתמשים בילד בקונפליקטים שלהם בינם לבין עצמם, הילד יכול להשתנות. לדוגמה, אם בן חייב להיאבק באופני התנהגותו הנשיים כדי שהאב והאב יוכלו להשתמש בו בסוגיית גבריותו של האב, הילד יכול להחלים לאחר שהסוגיה בין האב לאב מיושבת. אך מה לגבי כל אותם מקרים שבהם נראה כי המטפל מטפל רק בילד?

ללא ספק, הילד אף פעם אינו היחיד שמעורב בטיפול, אפילו אם הדברים נראים כך. גורמים חשובים אחדים מהווים חלק מהמפגש הכולל שמתרחש בטיפול בילדים. ראשית כל, הבה נתבונן בסיטואציה שמטילה את הילד לטיפול. הילד חייב לבטא בעיה משפחתית באופן כזה שחוצה את סף הסובלנות של המשפחה והיא מונעת לנקוט פעולה כלשהי. ההורים יכולים להחליט על טיפול בגלל מצוקה פנימית במשפחה או בגלל חשש מחוויה טראומטית של הילד, או שמופעל עליהם לחץ לכיוון פעולה כזו מצד רשויות בית-הספר, רופא המשפחה או חברים ושכנים. לעיתים קרובות, כאשר ההורים מחליטים ללכת עד הסוף ולהפנות את ילדם לטיפול, זו למעשה הפעם הראשונה שהם מעמתים זה את זה עם חומרת הבעיה. דבר זה יכול להיות תרפויטי כשלעצמו, מאחר שההורים מסכימים במשותף שחייבים לעשות משהו ולפיכך מכינים את עצמם לשינוי. הם חייבים גם לומר לילד שהם עומדים לקחתו לרופא. כאשר מסתבר לילד שהפעם אין מדובר באחד מאותם איומי-סרק ששמע בעבר, הוא יכול ליזום התנהגות חדשה. בדרך-כלל ההורים, מתוך כוונה טובה, מרגיעים את הילד בציינם את סגולותיו הנאות של המטפל, אך הילד ער לדאגתם של הוריו ולכעסם עליו.

ההורים פונים אל המטפל, המסדר פגישה עם הילד וכן פגישה עם ההורים כדי לקבוע את התשלום ולהסכים לחוזה הטיפול. במהלך הפגישה עם ההורים הוא מקשיב לתלונותיהם על הילד, וכאשר הוא מסכים שהילד סובל מהפרעה, הוא מציע טיפול. לפעמים הוא צריך להתמודד עם הקונפליקט בין ההורים בדבר הטיפול, במקרה שאחד ההורים יזם את הטיפול בניגוד לדעתו של ההורה האחר. אף-על-פי שאותם היבטי "ניהול טיפולי" של המקרה אינם נחשבים לרוב למרכזיים בטיפול מבחינה תיאורטית, הם מהווים ללא ספק סוגיות מכריעות. תחת הכותרת "ניהול טיפולי" קיים מגוון של טכניקות אפקטיביות ליצירת השפעה על המערכת המשפחתית.

ההשפעות של ההתמקדות בילד

השפעה גדולה אחת על המשפחה מתרחשת רק מעצם העובדה שהמטפל מסכים עם ההורים שהילד מהווה הבעיה; בהתערבות גדולה זו במשפחה המטפל חובר אל ההורים נגד הילד-הבעיה שלהם. מכיוון שהתיאוריה של הפסיכופתולוגיה של הילד טוענת שהילד מגיב על עברו ועל הדמויות המופנמות (introjects) שלו, גישתו של המטפל אל ההורים יכולה להיות כזו שמשחררת אותם מהאחריות לבעיותיו הנוכחיות של הילד. אף-על-פי שהמטפל בילדים מואשם לעיתים קרובות בגינוי ההורים מפני שהוא מזדהה עם הילד, הוא מונחה בכל-זאת במידה מספקת על-ידי התיאוריה שלו לחשוב על ההשפעה ההורית הנוכחית כעל רלוונטית פחות מאשר הבעיה המופנמת ה"אמיתית" של הילד.

מטפלים משפחתיים אחדים יטענו בוודאי שהתמקדות בילד כמי שמהווה הבעיה, וכתוצאה מכך צידוד בהורים נגד הילד, הינם הרי-אסון מבחינת הסיכוי לתוצאת טיפול טובה; הם מאמינים שכל הצטרפות לבני-משפחה מסוימים נגד האחרים הינה לא-נבונה. למעשה, מטפלים משפחתיים טוענים שהתמקדות בילד באופן כזה תוקעת את הילד במערכת הפתולוגית, כך שאין אפשרות לשינוי. יחד עם זה, מטפלים משפחתיים מנוסים מכירים גם בכך שטיפול משפחתי הינו דרך התייחסות לבעיה, ולא שיטת טיפול, כך שלגישות שונות יש לפעמים יתרונות שונים.

שינוי ספונטני

יתרון אחד בגישתו של המטפל בילדים כלפי משפחות הוא השינוי ה"ספונטני" שיכול להתחולל. אף-על-פי שההורים מעלים קורבן את הילד בתור הבעיה וטוענים שהכל בסדר עם המשפחה, ברמה אחרת הם יודעים שהדבר אינו כך. באותם מקרים שבהם המטפל מסכים שהילד מהווה הבעיה, ההורים חשים צורך לאזן את התמונה על-ידי נטילת אשמה מסוימת על עצמם. לדוגמה, הבה נתבונן על ילד שמסרב לגמור את כל האוכל ובמקום זה מחביא אותו במקומות שונים ברחבי הבית. מטפל בילדים הפועל על-סמך התיאוריה שלו עוקף את ההתנגדות ההורית בכך שהוא מניח שבעיה זו קשורה לתוקפנות האורלית ולעצירת הצרכים האנאלית שהופנמו על-ידי הילד. הוא ירמוז להורים שהבעיה נעוצה לחלוטין בילד. אך ההורים יודעים שליד שולחן-האוכל האב דורש בתוקף שהילד יאכל את כל האוכל שמונח בצלחתו, ואילו האם עומדת על כך שהוא אינו חייב לעשות זאת. כדי להתמודד עם קונפליקט זה, הילד מחביא את האוכל. מכיוון שההורים יודעים שהם משתתפים בסיטואציה זו, הם חשים צורך לקבל על עצמם חלק מן האשמה משום שהמטפל אינו מייחס להם אפילו קמצוץ של אשמה. מכיוון שהם קולטים ממנו עמדה מזכה, הם משוחררים בעקיפין לעבוד באופן פרטי על הקונפליקט, וסביר להניח שהם לא היו עושים זאת אילו היה המטפל מגלה בו עניין.

ההורים יכולים לצאת רגועים ממפגש ראשון עם מטפל בילדים לאחר שהובטח להם למעשה שהבעיה אכן נעוצה יותר בילד מאשר בהורות שלהם, והם יכולים לחוש הקלה לנוכח העובדה שהם נקטו פעולה כדי לפתור את בעייתם הקשה. במקרים אחדים יורגש שיפור מיידי אצל הילד; ניתן לטעון שתגובה זו מתרחשת משום שכל-כך הרבה קרה במשפחה רק מעצם העובדה שההורים הגיעו להסכמה, פנו לטיפול, ונרגעו משהובטח להם שלא הם גרמו לבעיותיו של הילד. כמו-כן, אין להקל ראש ביכולתו של הילד להשפיע על בני-המשפחה האחרים. הילד יכול להוות כוח מניע עיקרי לכיוון של שינוי כאשר הוא קולט את ההפניה לרופא כדחייה הורית. כאשר הוא חש את עצמו מגורש, הוא יכול לסגת מהתנהגותו ולהתחיל בנסיונות לרכוש מחדש את חיבת ההורים. מאמציו יכולים להתפרש על-ידי ההורים כהצלחה של המטפל. הם מביאים את הטיפול לכלל סיום, והילד מתוגמל על-ידי התמזגות מחדש עם משפחתו.

כמות הזמן והמאמץ שהמשפחה משקיעה בהתארגנותה להבאת הילד למפגשים הטיפוליים במרווחים קבועים הינה רבת-חשיבות כשלעצמה. לא רק שמדובר בפעילות מתואמת המצריכה ארגון משפחתי יעיל יותר, אלא שבמהלך המסע נכפה על ההורים והילד להימצא זה במחיצת זה משך-זמן ארוך יותר. הורים

אחדים מדווחים שזהו הזמן היחיד במהלך השבוע שבו הם עסוקים בפעילות משותפת עם הילד. ההורים גם חווים את עצמם כמועילים וכמי שעושים משהו למען ילדם לאחר שעברו תקופות ארוכות שבהן חשו נטולי-תקווה וחסרי-אונים לעזור לו.

פגישות חסויות עם אדם חיצוני

המשפחה ניצבת גם אל מול העובדה שהילד הולך כעת להיפגש עם אדם חיצוני, מומחה, ולחשוף לפניו דברים על המשפחה. מכיוון שהמפגשים הינם חסויים, הם אינם יכולים לדעת מה הילד מדווח ואף לא להפריך את הדברים שאולי אמר. חשש זה מכך שהילד "חושף את המשפחה" יכול להוביל למאמץ מתואם יותר של ההורים לשנות את המשפחה, כך שהדברים שידווחו יהיו מחמיאים יותר. משפחות אחדות מדווחות שמאמציהן הנחוצים ביותר לשנות את התנהגותם כלפי הילד (ליהפך לרכים יותר או לתקיפים יותר, או לרחוש כבוד רב יותר לילד) נובעים מחשש משותף מפני הדברים שהילד אומר עליהם.

היבט נוסף של מבנה הסיטואציה הוא התחרות הבריאה שמתפתחת בין ההורים לבין המומחה. ההורים יכולים לחוש מחויבים להשיב לעצמם את ילדם כאשר הם חושדים שהוא מתחיל לחבב את האדם החיצוני יותר מאשר אותם. במקרים רבים ההורים מעולם לא אפשרו לילד לנהל יחסים עם אדם חיצוני, וכעת יש לו בסיס מחוץ למשפחה שמאפשר לו לשנות את מיקומו בתוך המשפחה. חלק מן הערך שיש לבסיס חיצוני זה הוא ההזדמנות שיש לילד לעזור למומחה ולהוריו להתחרות על חיבתו. יכול להתפתח תהליך מעניין שבו המטפל נהפך ל"מתחרה ידידותי" המאפשר להורים לצאת מנצחים. (מפגשי ההדרכה של המטפלים עוסקים לעיתים קרובות בבעיות הכרוכות בהתמודדות עם הורה קנאי, ואם המטפל מתחיל לקנא יותר מדי בהורים, התוצאה עלולה להיות גרועה מאוד.)

בו-בזמן שהם מתחרים על חיבה, ההורים מגלים שהטיפול של הילד דוחף אותם גם לכיוון ההפוך. מכיוון שבמפגשים הטיפולים מוענק לילד חופש לומר ולעשות ככל העולה על רוחו, הוא מגלה שהמטפל שלו ינסה להשלים עם כל סוג התנהגות שיציג פחות או יותר. (לא רק שהרבה מטפלים בילדים הינם מתירניים, אלא שכדי לעזור לילד לבטא את הפנטזיות שלו הם מתירים טווח רחב של התנהגות בלתי-מושמעת.) באופן טבעי, הילד מתחיל להתנהג באותה צורה בבית, בחושבו שהוריו יסכימו לכך בוודאי, שכן אחרת הם לא היו מכניסים אותו לסיטואציה הזו. המטפל יכול אומנם להיות מתירני ביחס לכל סוג התנהגות כמעט כשמדובר בשעה אחת במשרד, אך מי שחי עם הילד עשרים וארבע שעות ביממה אינו יכול לסבול התנהגות אימפולסיבית ובלתי-מושמעת כזו. לפיכך, ההורים מונעים להטיל על הילד משמעת על-מנת שיוכלו לחיות איתו. במקרים רבים הם אף פעם לא הטילו עליו משמעת בצורה אפקטיבית קודם לכן, כך שהילד מוצא כעת חיים ביתיים בטוחים יותר. כמו-כן, לעיתים קרובות לא הצליחו ההורים מעולם להגיע להסכמה בנושא המשמעת, וכל ניסיון הוביל למריבה. כעת הם חייבים להסכים לשרוד כאשר הילד מתנהג בצורה קיצונית כזו. בסיטואציה זו מתגלה חוק בסיסי – ככל שהמטפל של הילד מתירני יותר במשרד, כן הוא מעורר יותר את ההורים לספק משמעת בבית. כתוצאה מכך הילד עובר שינוי תרפויטי.

לשאלות המשמעת והביטחון קשור גם שינוי ביחסיהם של ההורים עם הילד, שנובע מעצם העובדה שהוא נמסר לטיפולו של מומחה. מאחר שהילד מקבל תמיכה מקצועית, ההורים חופשיים יותר לעשות טעויות, ולפיכך גם חופשיים יותר לקבל החלטות, משום שהמטפל יפצה את הילד במידת הצורך ויעבד איתו את הדברים. לדוגמה, ההורים יכולים לחוש חופשיים לצפות מהילד ללכת לישון בזמן, במקום לנהל את המערכה הרגילה כמדי ערב, משום שהם חשים שהטיפול מסייע בוודאי לילד להיות נורמלי יותר. מכיוון שהם מצפים ממנו להתנהגות נאותה, הילד מספק אותה, והדבר מניב שינויים לכל רוחב המשפחה. בדוגמה זו, ההורים מגלים בדרך-כלל שאם הם אינם רבים עם הילד בשעת ההליכה לישון, הם רבים בינם לבין עצמם. כעת הם חייבים ליישב את הקונפליקטים ביניהם משום שהילד לא יציל אותם עוד כפי שנהג בעבר כאשר עשה צרות כל ערב.

המטפל כקרוב-משפחה רחוק

שינויים מבניים נוספים מתחוללים במשפחה רק מעצם הפעולה של השמת הילד בטיפול. אם הטיפול נמשך מספיק זמן, המטפל תופס את מקומו במבנה של קרבת-המשפחה על-ידי היהפכות לחבר שכיר במשפחה המורחבת. הוא נהפך לחלק פנימי מהמערכת כדוד מסייע או כדמות סבית המדגישה הרמוניה בחיי הנישואים ואשר יכולה, בבוא העת, להשיא עצה לכל אחד מבני-המשפחה, ולא להתמקד רק בילד. מבנה המשפחה המורחבת מושפע אפילו בתחילת הטיפול. כאשר ההורים לוקחים את הילד למומחה, הם משחררים את עצמם מהצורך לריב עם הוריהם-שלהם בנושא הילד. האם יכולה לומר לאמה, "הוא בטיפול עכשיו, אז אני מעדיפה לא לדון בבעיות שלו איתך". מכיוון שהסימפטומים של הילד משקפים לא רק את הקונפליקט ההורי, אלא גם את הקונפליקט עם קרובי-משפחה רחוקים יותר, ההכנסה של המומחה החיצוני כופה שינוי לכל רוחבה של מערכת המשפחה כולה. מרגע שהילד מוסט אל מחוץ למוקד הקונפליקט המשפחתי, הוא חופשי להשתנות ולהגיב באופן נורמלי יותר. ההרחקה של המחנות מקדמת גם את חיזוקם של יחסי הנישואים ומסייעת בשרטוט קו-גבול סביב המשפחה הגרעינית.

כאשר מטפל בילדים נפגש עם ילד, הוא מתערב באופן בלתי-נמנע בחיי הנישואים של ההורים. רק לשם דוגמה, הוא יכול להחליף את האב בתפקיד האדם שהאם מדברת איתו על בעייתו של הילד. התלונות שהופנו ברגיל אל האב מופנות כעת אל המטפל; האב מוזז מעמדת ההקשבה לאשתו המטרידה והמתלוננת ללא הרף. בזכות שינוי מבני זה, המרירות ביחסים מופחתת בחלקה ובני-הזוג "מושיטים יד" זה לזה. בסופו של דבר, בני-הזוג יכולים ליצור קואליציה הדוקה יותר שמפעילה לחץ על המטפל להשיג הצלחה רבה יותר עם הילד.

ככל שהטיפול נמשך, ההשפעה של המטפל על ההורים נעשית לעיתים קרובות ישירה יותר, אף-על-פי שהמגע שלו איתם מצומצם. יש להדגיש את המיומנות הנדרשת להתמודדות אפקטיבית עם ההורים כאשר המגעים איתם קצרים כל-כך. כאשר האם מביאה את ילדה לטיפול או לוקחת אותו, יש להפעיל עליה השפעה במהירות, כמו גם על האב כשהוא דן בנושא התשלום או מצטרף לאשתו לקבלת דיווח על התקדמותו של הילד. בהשתמשו במה שלמד מן הילד על המשפחה, המטפל מנהל סדרה של פגישות

קצרות עם ההורים שיש להן השפעה מצטברת עם הזמן. יש לזקוף לזכותם המלאה של המטפלים בילדים את יכולתם לעשות טיפול-בזק ולהפעיל השפעה הן על ההורים, הן על הילד והן על יחסי הנישואים, באופן שהילד יכול להשתנות.

אוריינטציה של טיפול בילדים יכולה למנוע את אחת השגיאות הנפוצות ביותר לאחרונה בטיפול המשפחתי – התמקדות-היתר בזוג ואיבוד הילד בתהליך. מטפלים משפחתיים אחדים, השואבים תמיכה מהתיאוריה הפופולרית שלפיה אם מיישבים את המאבק בחיי הנישואים אזי התפקודים הסימפטומטיים של הילד נעלמים, עובדים באופן חד-צדדי עם הזוג ואינם מטפלים בילד כחלק הכרחי ובלתי-נפרד מהבעיה ומפתרונה. אם הם יאבדו את תרומותיו של הילד כמוססת את מהירות הטיפול, כממתן את קצב השינוי (באמצעות "האיך ומתי" של העלייה והירידה בסימפטומים שלו), הילד לא יעבור שינוי.

השפעתו של המטפל על ההורים

התיאוריה של המטפל בילדים יכולה להניע אותו בתחילה לנהוג בהורים כברוחות-הרפאים של הדמויות המופנמות מן העבר ותו לא, אך בשלב מאוחר יותר הוא מתחיל להתייחס אליהם כאל בני-אדם, במיוחד כאשר הוא מתחיל לחבב יותר את הילד. אם המטפל מוצא שהמפגשים הטיפוליים היחידניים שלו עם הילד אינם מניבים שינוי התנהגותי, הוא חש לרוב אמפתיה וחמלה כלפי ההורים בשל התסבוכת הדומה שהם מצויים בה, ולפיכך הוא מפתח יחסים חיוביים יותר עימם. ההורים נעשים רגועים וגמישים יותר, והילד יכול ליהנות מאווירה שבה השינוי אפשרי יותר.

כאשר הוא מתחיל להתייחס אל ההורים באופן ישיר יותר, המטפל מגלה גם שהם מבקשים ממנו יותר אם הילד אינו משתנה. בהרגישו שהוא חייב לתת להם משהו, הוא מתחיל לתת להם יותר ויותר עצות בדבר אופן ההתמודדות עם הילד. לפעמים ההורים נכונים בשלב זה לפעול על-פי עצותיו, חלקית משום שהמטפל ידידותי יותר, אך גם משום שהם חשים גאווה על כשרונם לכפות עליו למעשה מתן ייעוץ. לייעוץ יש גם ערך רב יותר באופן זה מאשר אילו היה ניתן באופן חופשי.

המטפל בילדים מתייחס באופן ישיר יותר אל ההורים כאשר הילד מתחיל לעבור שינוי. המטפל מתחיל להשקיע בניסיון לגונן על שינויים אלה, שהוא תופס את עצמו כמחוללם. על-מנת לעשות זאת, הוא נאלץ להיכנס בעורמה אך בבטחה אל תוך המערכת הגדולה יותר. מהלך זה יכול להשתלב יפה עם השינויים שהילד מציג במערכת, לתמוך בהם ולחזקם.

תפקידו של ה"משחק"

לצד הכרתנו בשימוש המיומן שהמטפל בילדים עושה בטיפול קצר עם ההורים, השפעתו על המשפחה אינה מוגבלת למגע הישיר עם ההורים. הוא משתמש בילד לא רק כדי לאסוף מידע על המשפחה, אלא גם כדי לחולל שינוי במשפחה. במובן זה, הטיפול בילדים דומה לגישה שמטפלים משפחתיים אחדים נוקטים כאשר הם בוחרים איש-מפתח במשפחה ונפגשים איתו באופן יחידני, בהשתמשם בו כמנוף לשינוי

במשפחה. אך הטיפול בילדים פיתח שיטה ייחודית להשפעה על המשפחה באמצעות השימוש שהוא עושה ב"משחק" עם הילד. יש משמעות רבה לעובדה שהאמצעי המשמש לכניסה אל תוך הארגון המורכב של חיי המשפחה הוא הילד – בן-המשפחה התמים ביותר ובעל כושר ההבחנה הישיר ביותר.

חדר-המשחקים הפרטי של המטפל ושל הילד מהווה איזור ביטחון לשניהם, אף-על-פי שתוכן המשחק יכול להתברר כסובב סביב חוויות בלתי-נשלטות ויישוב קונפליקטים מופנמים. בה-במידה שהמשחק והפנטזיה משקפים את פעולותיה של המשפחה, הילד לומד להתמודד עם התערבויות משפחתיות מזיקות באמצעות התמודדות איתן בעולם הממוזער; המטפל, שנדהם אולי מן ההרסנות שהתגלתה במשפחה, נעשה מחוסן יותר ביחס לדפוסים אלה כאשר הם לובשים צורת משחק. הילד ומשחקו נהפכים לדרכו של המטפל בילדים להיכנס למשפחה בנתיב מוכר, כשהריפוי-במשחק משמש כתא להפחתת לחץ שמאפשר למטפל להתקרב אל המשפחה בשלב מאוחר יותר ללא סיכון ואי-ודאות רבים מדי.

המשחק הינו אחד הגורמים החשובים ביותר בחיי האדם, אך בטיפול בילדים ה"משחק" לובש צורה מוזרה ומעוותת. מעצם הגדרתו, המשחק הינו דבר שמתרחש בין משתתפים-מרצון, ואין לו כל מטרה זולת ההנאה מהפעולה. אין ספק שאי-אפשר להחיל הגדרה מקובלת זו של המשחק על ה"ריפוי-במשחק". כאשר המשחק משמש ככלי טיפולי, מוצמדת לו מטרה, ולכן הוא נהפך מעצם הגדרתו למשהו אחר. עולה גם שאלה בדבר מידת הוולונטריות של המשחק המתרחש בטיפול; הילד מובל לכך לפעמים באי-רצון, ואילו המטפל מקבל כסף תמורת השתתפותו. בבירור אין מדובר בהתרחשות ספונטנית, אלא בהסדר שנעשה מתוך מניע נסתר – לחולל שינוי באחד (או בשני) המשתתפים. יש היבט בלתי-רגיל נוסף ל"משחק" המתרחש בטיפול: אף-על-פי שמבוגרים משחקים לעיתים עם ילדים, נדיר לפגוש שני אנשים שמשחקים בבובות כאשר אחד מהם מבוגר דיו לגדל שפם.

מתוך התבוננות כזו, הריפוי-במשחק אינו משחק בצורתו, אלא יותר צורת תקשורת מיוחדת בעלת כללים שונים מאלה הנהוגים בחיים הרגילים. כמו צורות אחרות של טיפול, שבהן המטופל והמטפל יכולים לשחק עם רעיונות ומילים שלא היו נחשבים ליאים במסגרות אחרות, הילד והמטפל יכולים לשחק עם חפצים בדרכים שלא היו נחשבות להולמות מחוץ לחדר. לדוגמה, אם ילד מרים משאת-צעצוע ומשליך אותה, מבוגר מוחה על כך על-פי-רוב. המטפל המבוגר, לעומת זה, עשוי להרים את המשאת ולהשליכה בעצמו, או אם הוא פעיל פחות, הוא עשוי לפחות לתת הערה או פירוש מתירניים. החוקים הרגילים של החליפין בין המבוגר לילד מושעים במסגרת זו או לחלופין היחס אליהם הוא כאל בדיה.

כאשר סוג כזה של חופש מתמסד, גם החוקים הרגילים הנוגעים בהכוונתו של אדם להתנהגות שונה מושעים. המשימה הלא-מוצהרת של המטפל בילדים בחדר-המשחקים היא להניע את הילד אט-אט להתנהגות שונה עם מבוגרים, ובמיוחד עם הוריו ואחאיו. שכנוע זה אינו מושג על-ידי הנחיות מפורשות להתנהג אחרת, כפי שנכון גם לגבי רוב שיטות הטיפול, אלא באמצעות פעולה עקיפה שקשה יותר להתנגד לה. כאשר הילד עוסק בפעילות של חקירה ובדיקה כדי להגדיר את יחסיו עם המטפל וכדי לגלות איך עליו להתנהג, הצעצועים בחדר-המשחקים נהפכים לאמצעים לנסיינות בדרך של ניסוי-וטעייה. הם נהפכים לא רק לביטויים של סוגיות משפחתיות אמיתיות שיכולות לבוא לידי פתרון (על-פי התיאוריה) בצורה סימבולית, אלא חשוב יותר, הם יכולים ליהפך מבחינת המטפל לכלי להעברת הנחיות לילד בדבר האופן

שבו עליו להתמודד עם סוגיות משפחתיות אלה במציאות. האופן שבו המטפל בילדים מגיב על דרך התנהגותו של הילד עם הבובות המשפחתיות, לדוגמה, יכול להיות הנחיה עקיפה בדבר האופן שבו עליו להתמודד עם מבוגרים ועם המשפחה האמיתית בבית. למעשה, מדובר במסרים תקשורתיים עקיפים המועברים מרחוק אל המבוגרים בדבר צורת התמודדות שונה עם הילד.

בעיותיהם האופייניות ביותר של ילדים כרוכות בחוזה בין ההורה לבין הילד הסובל מהפרעה, שלפיו ההורים יתבעו התנהגות מסוימת מהילד, ואילו הוא ימרה את פיהם. הילד יכול לא לדבר, לא לשלוט בצרכיו או לא ללמוד בבית-הספר, וההורים יפעילו עליו לחץ לעשות אותם דברים. הטיפול בילדים – על תבניתו המבוססת על אווירה לא-לחוצה, דגש במשחק, חוקים רופפים וכולי – מציע לילד לא רק תגובה שונה של מבוגר, ולפיכך חוזה חדש, אלא גם הנחיה בדבר אופן התמודדות שונה עם ההורים. לדוגמה, ילד קטן מובא לטיפול משום שהוא חסר מנוחה ו"עוד לא מדבר". ההורים בבית לכודים במאבק עם הילד על-מנת לשכנעו לדבר. המטפל מסכים עם ההורים שהוא יטפל בסירובו של הילד לדבר, אך למעשה הוא מטפל בכך באמצעות הצעה של דרכי ביטוי אחרות, כגון ציור, חומרים פלסטיים וצעצועים. כאשר אין מופעל עליו כל לחץ לדבר, הילד מתחיל לדבר בחדר-המשחקים. המטפל מפנה גם את תשומת-ליבם של ההורים לדרכים חלופיות אלה של התמודדות עם הילד, וכך הקונפליקט סביב הדיבור מוקטן. כאשר מציעים לילד המכונס בעצמו את ההזדמנות לבטא את עצמו בעזרת צעצועים, הוא יכול להיות מכונס פחות בעצמו בדרך החדשה ולהתקדם להתנהגות תוקפנית יותר, תחילה עם הצעצועים ואחר-כך בבית. כאשר הוא מפיל בכוח את בובת האימא בחדר-המשחקים ושורד זאת רגשית, המטפל מעודד את התוקפנות הזו כלפי הבובה. בכך הוא מעודד במרומז את הילד לגלות תוקפנות רבה יותר כלפי אמו. כשהילד נעשה אז גלוי-לב יותר כלפי אמו ואינו מתמודד עימה באמצעות התכנסות בעצמו, האם נאלצת להתמודד עימו באופן שונה, וכך נוצר דפוס שונה במשפחה. אך המטפל לא ביקש אף פעם מהילד באופן ישיר לעמוד על שלו ביתר תקיפות מול האם; הוא "בסך הכל" הנחה את משחקו עם בובת האימא. הוא גם לא ביקש אף פעם מהאם להתמודד אחרת עם הילד. עם ילדים גדולים יותר המטפל ישתמש באמצעים אחרים, כגון לומר לילד, "הצד הרע שבך רוצה להילחם עם הורייך כל הזמן, אבל הצד הבריא שבך רוצה להיות מאושר יותר". חלוקת הילד באופן כזה, או החבירה לחלק הבריא של האגו, הינן דרכים לכוון את הילד להתנהגות שונה מבלי להעלות "בקשה" שעלולה להיתקל בסירוב.

באותם מקרים שבהם הילד מגיב בבירור באופן שלילי על לחצים הוריים, המטפל בילדים חייב לעזור להורים להתמודד עימו באופן שונה. לדוגמה, המטפל יכול לבקש מן ההורים לא להיות חודרניים כל-כך ולא לסחוט את הילד, אלא במקום זה, לאפשר לו כמה סודות משל עצמו. קל למטפל לעשות זאת במסגרת ההכרה התיאורטית שלו בדבר הצורך בחסיון לשם יצירת אמון בינו לבין הילד המטופל. מכל מקום, המטפל לא רק מעלה את הבקשות הללו לפני ההורים, אלא גם משתמש באומנויות שכנוע שונות. אחד ההליכים שהוא נוקט הוא לחקור בקצרה עם ההורים את ילדותם-שלהם, תוך הבעת דעה רחומה בדבר ההשפעה שהייתה לה על התנהגותם עם ילדם בדרכים שמעבר לשליטתם. בראותם כי התנהגותם הנוכחית נסלחת, ההורים נכונים יותר לשנותה. אם הילד "נסוג" משום שהמסגרת המשוחררת והמתירנית של

הטיפול בילדים מקדמת רגעים של "רגרסיה" מבוקרת, ההורים נהפכים לתלויים יותר במטפל. תלות זו מחוזקת על-ידי התייחסות אל הרגרסיה של הילד כאל אירוע המותנה בשלב טיפולי כלשהו – ואם ניתן, אף כהוכחה להתקדמות – והדבר מרגיע את ההורים ברגעי המצוקה המוגברת שהם חווים. אכזבתם של ההורים, שבתחילה הניעה אותם לפנות לטיפול, נעשית עמוקה יותר כעת, וכך גם הצורך שלהם בקבלת הדרכה ותמיכה מן המטפל. ככל שהם נשענים עליו יותר, הוא נעשה רלוונטי יותר למערכת המשפחתית שלהם ומסוגל יותר להשפיע עליה.

אין להתעלם גם מחשיבותה של מסגרת הריפוי-במשחק לגבי המטפל. במסגרת הטיפולית הסטנדרטית של מבוגרים יכולה להיות אשליה שאנשים הינם אחד משניים – רציונליים או לא-רציונליים (אף-על-פי שפירוש חלומות עוזר להתגבר על מיתוס זה), אך למטפל בילדים אין כל אילוץ כזה, והוא יכול להשתמש בתקשורת לא-מילולית, בפנטזיות וכולי, כאשר הוא מתעסק עם ילד מטופל. לא כמו המשפחה המודרנית, ששמה דגש בפתרונות קוגניטיביים לבעיות או בדיון עם הילד על בסיס טיעונים והנמקות הגיוניים, המטפל בילדים חופשי להשתמש באמצעים שאינם אינטלקטואליים כדי ליצור קשר עם הילד. טכניקות לא-מילוליות אלה מאפשרות לו גם לפקח טוב יותר מההורים על קצב התפתחותו הבינאישית של הילד.

מכיוון שה"משחק" אינו מופר מבחינה תיאורטית כאמצעי להעברת מסרים תקשורתיים מהמטפל דרך הילד אל ההורים, ומההורים דרך הילד אל המטפל, הטיפול בילדים, מעצם הגדרת השיטה, מכבד ומנצל לתועלתו את ההסדרים ההגנתיים של המשפחה. תוך העמדת-פנים כאילו אין הוא מוסר להורים (באמצעות המשחק) הנחיות ותנאים להתנהגות שונה, הטיפול בילדים נמנע ממגמות עכשוויות רבות. הוא נמנע מחזיתיות, ממפורשות, מ"ניסיון להכיר איפה אתה נמצא", ומכל צורה מתעמתת של ליבון בעיות על בסיס טיעונים והנמקות הגיוניים. סוגי טיפול רבים מדגישים את חשיבותן של מגמות אלה להשגת שינוי. אך באמצעות שימוש ב"משחק" ובאמצעות הטענה כי אין בטיפול כל השפעה ישירה על ההורים, הטיפול בילדים מספק "רשת הסוואה דו-כיוונית" שבאמצעותה נשמר החופש המתאים לשליחת מסרים תקשורתיים עקיפים, שהינם כה חיוניים להשגת תוצאה.

טעות "מודרנית" של מטפלים משפחתיים רבים היא לטפל בבני-משפחה כאילו הם מהווים רק תרומות התנהגותיות בביאור השתלשלויות בינאישיות. תבנית זו עלולה להקטין את הסיכוי שבני-משפחה יחוו מידת-מה של אחריות להתנהגותם-שלהם. בריפוי-במשחק, המסגרת עצמה מאפשרת לבני-משפחה לחוש תמיד שהם מהווים פרטים נפרדים ונבדלים, על-אף העובדה שהתנהגותם יכולה לשרת כוחות כמוסים כגון השתלשלויות רב-דוריות גדולות יותר או "אירועי ילדות". מכיוון שהמסגרת של הטיפול בילדים מיועדת כביכול לאפשר לילד להסתדר עם עצמו כישות נבדלת, רוב התהליכים שהעבודה המשמעותית נעשית באמצעותם יכולים להתרחש רק באופן מקרי או מרומז. מכיוון שאותם דברים מקריים אחראים לרוב המסרים התקשורתיים בין ההורה, הילד והמטפל, מתפתחת סיטואציה נוחה של אי-עמידה על המשמר, דהיינו, כל אחד מן המשתתפים יכול להימנע מלהיכנס לתחום ההתעסקות המודעת בבדיקה רציונלית כלשהי של כוונותיו של האחר בשעה שכוונות אלה עוברות שינוי. השחלתם מחדש של ההורים והילד אל תוך מערכת שונה מתקדמת אז בדיוק על-ידי אי-ההזגשה שהם מהווים בכלל מערכת.

יש לציין אגב כך שאחת הסכנות במשחק יחידני עם הילד היא האפשרות שהמטפל ייקשר יתר על המידה אל הילד, ובכך יאיים לנתק אותו מהוריו. כחלק מתבונתה של התנועה להדרכת הילד, אוזנה תוצאה זו על-ידי מינוי עובד סוציאלי שיתעסק עם ההורים. לצד תפקידים רבים אחרים, העובד הסוציאלי יכול לפרש להורים את רעיונותיו והתנהגותו של המטפל ולשמש כמתווך תוך כדי כך שהוא גם משפיע על ההורים להשתנות.

כאשר טיפול משפחתי אינו מצליח לשנות את הילד, המטפל בילדים העובד לבדו נעשה מעורב יותר ויותר עם ההורים ומבקש לערוך שינויים מסוימים ביחסים הורה-ילד. אם שינויים אלה אינם מניבים תוצאות, המטפל מעלה את השאלה שמא יש לחקור את יחסי הנישואים ולטפל בהם. לעיתים קרובות די באיום זה לבדו לאלץ את ההורים להתמודד זה עם זה באופן שונה כדי להימנע מלהעמיק עוד יותר אל תוך נבכי בעיות הנישואים שלהם, וכתוצאה מכך הילד משתנה. ככל שנסיונותיו של המטפל לעזור לילד מסוכלים עוד ועוד, הוא מתחיל לחקור בצורה נוקבת יותר את הגוונים הדקים של הקונפליקט בין בני-הזוג. ההורים מגוננים על עצמם חיש קל באמצעות שינוי הורותם, ובכך מועילים לילד. הילד עצמו יכול גם הוא ליזום פעולת חילוץ מהירה על-ידי שינוי התנהגותו במידה מספקת כך שיהיה להורים תירוץ להוציאו מטיפול; כך הילד מסייע להגן על הוריו, עם קשיי הנישואים שלהם, על-ידי השתפרות במקום על-ידי גילוי סימפטומים כפי שעשה קודם לכן. סוג התערבות זה נעשה לעיתים גם על-ידי מטפלים משפחתיים, הרואים את בעייתו של הילד במידה רבה כתוצר של קונפליקט משפחתי, אך לרוב הם מסייעים להורים לעבד את הקונפליקטים משום שהם שואפים לשינויים מאריכי-ימים אצל הילד, ולא זמניים בלבד, וברור ששינוי אצל הילד יכול להתמיד רק אם משפחתו משתנה.

תרומתו של הילד

עד לנקודה זו הדגשנו את ההשפעה שיש להורים על הילד ואת השפעתו של המטפל על המשפחה. אך יש לבחון במפורש גם את ההשפעה החשובה שיש לילד הן על ההורים והן על המטפל. הדוגמה הבאה תוכל לסכם באופן חלקי את תרומתו של הילד. במשפחה עם קונפליקט בין ההורים סביב הסוגיה מי עולה בערכו על מי, נלכד ילדם ביניהם כאמצעי לניהול קונפליקט זה. האם עמדה על כך שהילד יצטיין בלימודיו, כחלק מנסיונה להעמיד את הילד כמתחרה לבעלה, שאותו החשיבה לחלש ולבלתי-מספק. האב הגיב על הישגיו של הילד בהאשמה כי הילד מצדד באמו נגדו ומשפיל אותו. הילד הגיב על סיטואציה זו בהפגנת פחד עז משיעורי-בית, וכתוצאה מכך באי-יכולת להשיג הישגים בבית-הספר מסיבות שמחוץ לשליטתו. כאשר נכנס הילד לטיפול והחל להתייחס אל המטפל באופן חיובי, הוחמרה בעייתו. כדי לרצות את המטפל, הוא חייב להיפטר מהפחד משיעורי-הבית בהקשר של המשחק עם אדם בטוח ומשמעותי זה. כפי שקורה במקרים רבים כאלה, הילד משתפר אך המשפחה אינה משתנה באופן משמעותי. במצב כזה הילד מתדרדר בחזרה לסימפטום המקורי או מפתח סימפטומים אחרים, כגון פחדים אחרים, כאבי-ראש וכולי. לעיתים קרובות המטפל תופס את ה"רגרסיה" של הילד כחלק מהיבט ההעברה של הטיפול. אולם במישור של פעולותיו, המטפל משנה את האסטרטגיה שלו ביחס לילד וכן נעשה מעורב יותר בשיחות של

"ניהול טיפולי" עם ההורים, חלקית כדי לשכנע אותם להתמודד באופן אפקטיבי עם ילדם – "אסור לנו להאיץ בו כל-כך" – וחלקית כדי לאסוף מידע נוסף על מסגרת הבית על-מנת להבין את קשייו של הילד. בתהליך סקירת השטח לשם השגת מידע נוסף, רק לעיתים נדירות המטפל יכול לא להצליח לרמז גם על סיטואציה פרדוקסלית. הוא יכול לדבר על רגרסיה באופן כזה שההורים לא יוכלו להתעלם ממשמעויותיה ביחס לאיתות על הישגים טיפוליים. כמעט כל דבר שהילד עושה שמעורר חרדה אצל ההורים יכול להתברר כמרמז על אפשרות של התקדמות מיידית או ממשמשת ובאה בתהליך הולך ומתבהר. דבר זה שומר את הילד ואת ההורים קשורים בחוזקה לסיטואציה. במצב זה, או שהתערבויות "הניהול הטיפולי הקצר" של המטפל מנווטות את ההורים לכיוון שונה באופן קיצוני, או שהרגרסיה מתעצמת כל-כך שהיא מושכת את ההורים להתנהגות שונה עם הילד, או שבסופו של דבר התבגרותו של הילד פותחת שלב התפתחותי חדש המשנה את ההתנהגות הרגרסיבית.

מנקודת-המבט שאנו מתארים כאן, "רגרסיה" יכולה להיתפס כפרוגרסיה של הילד לצורה אפקטיבית יותר של תקשורת עם המטפל. כתגובה על העדר ההבנה מצד המטפל הוא מנסה אמצעים אחרים שישפיעו על המטפל לשנות את הסיטואציה שלו, במיוחד את ההתנהגות ההורית. התנהגות סימפטומטית ומשחק הינם דרכו של הילד להנחות בעקיפין את המטפל לשנות את אסטרטגיית הטיפול. אם המטפל אינו מבין, הילד יתקשר באמצעות סימפטומים חמורים יותר, המשמשים כמעין מגפון, עד שיצליח בכוח השפעתו להניע את המטפל ואת ההורים להתנהג אחרת. הסימפטומים החמורים שלו מעודדים את ההורים לבקש ייעוץ מן המטפל, ואת המטפל הם מעודדים לחקור באופן עמוק יותר את המתרחש בבית. כאשר המטפל הקגיש קולט את רמזיו של הילד ומשנה את גישתו אל הילד ואל ההורים, הקונפליקטים במשפחה מיושבים, והילד חופשי לוותר על צורת תקשורת זו. בנקודה זו אין עוד צורך בהתנהגות הסימפטומטית שהילד למד להשתמש בה במשפחתו, ואף לא בריפוי-ב"משחק" שהילד למד מהמטפל כשיטה לתקשר.

במישור היחסים בין המטפל לבין הילד מתמסד דפוס הסדרה הדדי. כאשר המטפל גמיש דיו להתייחס ברצינות למסר של הילד, הוא מפגין את הכבוד שהוא רוחש לאוטונומיה של הילד. הוא מתקשר לילד, "למסרים התקשורתיים שלך יש כוח". מושגת רמה של הדדיות ברחישת כבוד במסגרת יחסי התלות ההדדית, ושני הצדדים יכולים ליהנות כעת מאוטונומיה. האוטונומיה של המטפל, כמו גם של הילד, הינה במובן זה תוצר סופי של מימד שיתוף-פעולה נסתר. מימד זה מושג על-ידי הבחינה ההדדית של הילד ושל המטפל בדבר השפעתם של המסרים התקשורתיים, מבלי שהם תופסים את עצמם כחלק ממערכת ממסר מורכבת המכילה יותר משני אנשים. עדות לכך שרמזים תקשורתיים משודרים ונקלטים בצורה אפקטיבית על-ידי אנשים נוספים פרט לשניהם יכולה להתגלות רק באינדיקטורים או בשיתוף-פעולה לא-מילוליים. יש מקום לשינויי התנהגות מצד שניהם – המטפל אמור להתאים את האסטרטגיות שלו, והילד אמור לשנות את ההתנהגות המופרעת שלו – כששניהם אינם בהכרח מודעים לכך שיש להם עסק עם יותר מאדם אחד.

האוריינטציה המשפחתית

פעם רווחה האמונה כי שינוי שיתמיד אצל הילד יוכל להתרחש רק אם נוסף על הטיפול בילד יעברו שני ההורים טיפול יחידני. לעיתים הניחו שהטיפול יכול להיות מתואם באמצעות שיתוף-פעולה בין המטפלים של בני-המשפחה השונים. שיתוף-פעולה כזה נכשל בדרך-כלל, וברוב המקרים לא יישב הטיפול היחידני את המאבק בין בני-הזוג שבו נלכד הילד. מזווית-הראייה שהוצעה כאן, נראה שהטיפול יכול להיות יעיל ואפקטיבי יותר אם האדם שמטפל בילד מפעיל גם "ניהול טיפולי" על ההורים, כך ששינוי בחלקים שונים של המערכת המשפחתית בשלבים שונים יתואם על-ידי אדם יחיד.

הרבה מטפלים בילדים ממשיכים עם ההליך של שיחות לסירוגין עם הילד ועם ההורים, ולדרך זו של התקרבות למשפחות יש מעלות רבות. במקרים אחדים ההורים עלולים להגיב בתרעומת ובהתנגדות אם מעמתים אותם באופן ישיר עם קונפליקטים משפחתיים שהילד מבטא. עצות שמשיא אדם שבאופן ברור אינו מאשים אותם, שכן הוא חש שלילד יש בעיה הנעוצה בו עצמו, יכולות לעיתים קרובות להניע את ההורים לקבל הנחיות ולהגיב בדרכים חדשות תוך גילוי התנגדות פחותה. במובן זה, עצם העובדה שהמטפל בילדים פועל באופן תמים ביחס לדינמיקות המשפחתיות הופכת לעיתים את השפעתו על המשפחה לאפקטיבית.

מדוע הטיפול בילדים נכשל

הדברים שהדגשנו במאמר זה הם אותם היבטים של הטיפול בילדים שיש בהם ערך אם מתבוננים עליהם מזווית-ראייה משפחתית. אך אם אנו מכירים במעלות אלה, אנו חייבים להתייחס לשאלה מדוע הטיפול בילדים והפסיכואנליזה של ילדים אינם מצליחים בדרך-כלל להניב שינוי תרפויטי. ניתן לטעון שהתמימות ביחס להקשר שבו הילד נמצא מסייעת למטפל בילדים לתקן טעויות של מטפלים משפחתיים שממוקדים יתר על המידה בנישואים ומזניחים את תרומתו של הילד לבעיה ולטיפול. אך התמימות גם מביאה לידי כך שהשינוי מתחולל באופן בלתי-מכוון, ולא באופן שניתן לחזוי, ולפיכך כישלון טיפולי סביר באותה מידה כמו הצלחה טיפולית.

שני מכשולים עיקריים עומדים בפני המטפל בילדים, שניהם קשורים לתיאוריה שלמד. המכשול הראשון הוא, כמובן, הרעיון שהבעיה נעוצה בילד. תיאוריה זו מסייעת אומנם למטפל להאשים פחות את ההורים, אך היא גם מניעה אותו לרוב להזניח את ההורים לאחר שיושב נושא התשלום. אם התיאוריה שלו משכנעת אותו שהוא מנסה לשנות משהו בילד, הוא לא יתקשר עם ההורים דרך הילד, אלא פשוט יעביר את הזמן במשחק עם הילד, ושום שינוי לא יתרחש.

המכשול השני מבוסס על העדר ההבנה מצד המטפל בילדים לגבי הדרכים שבהן הילד מגיב על ההקשר הבינאישי שלו. אם המטפל תופס את ההתנהגות התקשורתית של הילד רק כדיווח על טבעו הפנימי, ולא כדיווח על הסיטואציה החברתית שלו, אזי הוא לא יפנה את מאמציו לעבר נסיונות מכוונים

להשפיע על הסיטואציה החברתית כך שהילד יוכל להשתנות. העובדה שהוא אינו כופה על המשפחה להתמודד עם הקונפליקט ההורי יכולה אומנם למנוע את התחושות הרעות שנוצרות אצל בני-משפחה בעקבות התמודדות כזו, אך בכך הוא נוהג כאותו מטפל התנהגותי המשכנע את שני ההורים יחדיו בדבר תוכנית התניה חדשה מבלי להבין כלל שקודם לכן היו ההורים חלוקים בסוגיית ההתמודדות עם הילד. אך אם המטפל בילדים אינו יודע שהילד מגיב על מבנה משפחתי קונפליקטואלי, הוא אינו יכול להשפיע בעקיפין על מבנה זה בשום דרך שיטתית. אם תהיה לו בכל-זאת השפעה, היא תהיה התרחשות מקרית, ולכן השינוי התרפויטי יתחולל באופן מקרי.

כאשר עובד סוציאלי מתעסק עם ההורים בעוד המטפל בילדים מטפל בילד, יש סיכוי להשפעה על המשפחה באמצעות מאמציו של העובד הסוציאלי. אולם יש גם סיכוי שהעובד הסוציאלי והמטפל בילדים יהיו בקונפליקט סמוי ביניהם בעניין המשפחה, יצדדו בצדדים שונים במאבקים המשפחתיים, ופשוט ישכפלו את הסיטואציה הקונפליקטואלית שהולידה ילד הסובל מהפרעה.

סיכום

חרף הגורמים הרבים, המבוססים באופן תיאורטי, שעלולים לגרום כישלון טיפולי, אין להתעלם מן העובדה שהמטפל בילדים מתייחס לסימפטומים במסגרת המודל התיאורטי החדש יותר המתפתח בתחום. קודם לכן רווחה ההנחה שאין להתמודד עם הסימפטומים של המטופל באופן ישיר משום שאמורים להיות להם "שורשים". הטיפול בילדים מציע השקפה חלופית: התמקד בילד, או בסימפטום, הכר בכך ששורשי הפתולוגיה נעוצים במשפחה, אך אל תטפל בשורשים באופן ישיר. גישה זו נחשבת בשנים האחרונות לחדשנית בתחום הטיפול בהתנהגות סימפטומטית אצל המבוגר, כגון פוביות או קומפולסיות. שיטות טיפול מכוונות-סימפטום ((symptom-oriented כאלה דוגמת ההתניה ההתנהגותית – גישת הפְּוּנָה הפרדוקסלית, השיטות של מילטון אריקסון או ההליך של Stampful – מניחות כולן שיש לטפל בסימפטום באופן ישיר. חלק מהגישות הללו מדגישות לא רק התמקדות בסימפטום, אלא אף עידודו כדרך להביא לידי שינוי.

אין ספק שהטיפול בילדים הקדים את כל החידושים הללו וכי הוא שייך לאוונגרד בתחום. כאשר המטפל בילדים מקבל ומעודד את הצגת הילד על-ידי המשפחה פְּבֵעִיה, הוא מקבל את תפקיד השעיר לעזאזל של הילד מבלי לעורר התנגדות במשפחה. גישה זו מעניקה לו את החופש להשיא עצות אפקטיביות במגעים הקצרצרים שלו עם ההורים. התשובה לשאלה אם הוא משיא את העצות הללו כדי לחולל שינוי במשפחה ובעקבותיו שינוי בילד נקבעת במידת-מה באופן מקרי, שכן מטבעה של תיאוריית הטיפול בילדים, הדבר חייב להיות בלתי-מתוכנן.

III. משהק

משחק I

6. צעצועים והגיונות*

אריק אריקסון

מאחר שאריק אריקסון התפרסם בעולם כבעל "שמונת השלבים", ובמיוחד כמייצג הזהות ושלב ההתבגרות, שוכחים לעיתים את תרומותיו הרבות לטיפול נפשי עם ילדים. אריקסון התחיל את דרכו כעוזר וכמדריך במוסדות לילדים שייסדה אנה פרויד בווינה. כמו-כן, במשך כל שנותיו המקצועיות הפוריות טיפל אריקסון אישית בילדים. הוא שיחק עם ילדים באופן טבעי ומוכשר, ואין ספק שהוא חונן במזג מתאים לתקשורת טיפולית עם ילדים, לפי המושגים של אולדן. אריקסון היה הראשון שהעלה על הפרק את שאלת התועלת הטמונה בפירוש של תוכן המשחק לילד. הוא למד ממטופליו כי ילדים "עוסקים" בנושאים עמוקים דרך משחק מכיוון שהם אינם מסוגלים עדיין לגעת בתכנים אלה באופן ישיר יותר. אריקסון למד שפירוש המשחק רק קוטע את המשחק, מחבל בתפיסת הילד את המשחק כתחום מוגן בטיפול, ומוליך להסתייגותו של הילד ממשחק. הוא כינה תופעה זו בשם "play disruption" (קטיעת משחק).

אריקסון עסק באיתור סימנים לפנייה של המטופל לעזרת המטפל, ולמד שרק כאשר נעשית פנייה כזו הילד פתוח לפירוש שעוזר לו להבין את תהפוכות נפשו. מתוך הגדרות אלה נהפך הילד אצל אריקסון למטופל פעיל ושותף יותר, ופחות סביל ומחכה ל"הפגזות" של הסברים. אפשר לומר שהתהליך הטיפולי קרם עור וגידים תחת עיניו הפקוחות, הפקחיות והמחבקות של אריקסון.

במקביל לכשרונו במישור המעשה, הרבה אריקסון להרהר במישור העיוני בתופעות שמצא. אריקסון, שלא נדבק במלחמות הרדוקציוניזם על "כל האמת", הרחיב את היריעה הפסיכואנליטית לתחום החברה מבלי לוותר על העומק הפנימי של הפרט. הוא הרחיב מאוד את מושג ה"אני" של הילד. הוא מצא בילד נטייה בריאה להתפתח יחד עם תקיעות בקונפליקטים לא-פתורים מן העבר. את הדחף ההתפתחותי הוא ראה במיוחד בעשייה בריאה של הילד בתחום המשחק. בפרק שלפנינו הוא מציג ילדים ה"מטפלים" בעצמם באמצעות משחק, ודרך אגב הוא מציג מטפל המאפשר לילד מידה רבה של טיפול וקידום עצמיים, ומתערב רק בצמתים של פניית הילד לעזרה.

עבודה קהילתית עם ילדים מתאפשרת בראש ובראשונה הודות להרחבת היריעה של אריקסון. הילד הבא איתנו במגע מחוץ למסגרת טיפולית פורמלית נהפך לילד המחפש דרכים לטפל ולקדם את עצמו. הוא אינו תלוי אך ורק בפירוש מסוים שמתאפשר רק במסגרת ממוסדת של טיפול. דרך עיניו ומושגיו של אריקסון אפשר להכיר בתוך כל מגע עם ילד הזדמנות למפגש שמאפשר קידום, חיזוק והרחבה של ה"אני" של הילד, בעיקר על-ידי פעולות ה"אני" שלו, ופה ושם עם סיוע מאיתנו כאשר הוא מבקש ומאפשר זאת.

* אריק ה. אריקסון (1974) *ילדות וחברה*. תרגם אורי רפ. תל-אביב : ספרית הפועלים, פרק 6 עמ' 153-183.

אָריק ה. אריקסון

צעצועים והגיונות

על-פי ביטוי משל פרויד קראנו למעלה למשחק: דרך-המלך להבנת מאמצי הסינתזה של האני הילדוטי. צפינו בדוגמה של כשלון סינתזה כזאת. נפנה עתה למצבי-ילדות המבהירים את יכולתו של האני למצוא הינפשות והחלמה בפעילות המשחק: ולמצבי ריפוי שבהם זכינו והצלחנו לעזור לאני-של-הילד כי יעזור לעצמו.

1. משחק, עבודה וגידול

הבה ניקח כחומר לפרק המעודד-יותר שלפנינו אפיזודה של משחק המתוארת ע"י פסיכולוג נודע מאד. ההזדמנות, שלא הייתה אמנם פתולוגית, בכל-זאת הייתה טראגית: נער בשם תום סויר נגזר עליו בגזירת דודתו לסייד גדר בבוקר-אביב בהיר ונאה (פרט לצרה זאת). גורלו המר הוחמר בשל הופעת בן-גילו בשם בן רוג'רס השקוע במשחק. הרי זה בן, איש הנופש והפנאי, שברצוננו להתבונן בו בעיניו של תום, איש העמל והעבודה.

הוא לקח את מברשתו והחל לעבוד בשקט. והנה נראה לעיניו מרחוק בן רוג'רס- אותו נער, מכל הנערים שבעולם, אשר מפני לעגו פחד ביותר. בן הולך ומנתר, הולך ומדלג וקופץ – סימן מובהק שלבו טוב עליו ותקוותיו גדולות. הוא אכל תפוח, ומפעם לפעם היה מוציא מגרונו שריקה מלודית ממושכת ומחרשת-אוזניים, ולאחריה קולות עמוקים דין-דון-דון, דין-דון-דון, כי בזה הרגע היה בעיני-עצמו ספינת-קיסור. בהתקרבו האט את הקצב, התקדם באמצע הרחוב, נטה נטייה חזקה ימינה, וסבב-היקף אץ הפינה בכבדות וברוב טקס ועמל – כי גילם את ה"ביג מיסורי", ותיאר לעצמו כי הוא נמצא בעומק שלושה מטרים. הוא היה הספינה ורב-החובל ופעמוני המכונות הכל-כאחד, ועל כן תיאר לעצמו את-עצמו עומד על סיפון אנייתו נותן פקודות לעצמו וגם ממלא אחריהן. "עצור בצד ימין! טין-לין-לין! עצור בצד ימין! קדימה בצד ימין!! סיבוב איטי מבחוץ; טין-לין-לין! צ'או-או! הוצא את החבל ההוא! מהר-מהר עכשיו! בוא-אתה עם החבל - מה אתה מתמזמז שם! כרוך אותו מסביב לעמוד הזה! עמוד בצד, שם – שחרר! כבה את המכונות, אדוני! טין-לין-לין! שש-ט, שש-ט" (מנסה את השסתומים). תום הוסיף לסייד – מבלי לשים-לב לספינת-הקיסור המתקרבת.

בן לטש עין אליו, ואמר:

"היי-היי! יש לך צרות, מה! ...אתה צריך לעבוד, הא?"

התרשמותי הקלינית מדמותו של בן רוג'רס היא חיובית מאד, וזאת מכל שלושת הטעמים גם יחד: אורגאניזם, אני, וחברה. שהרי דואג הוא לגופו בנגסו תפוח; נהנה הוא בעת-ובעונה אחת משליטה דמיונית על כמה-וכמה פרטים מנוגדים זה לזה ביותר (להיות ספינת-קיסור וחלקים ממנה, וכן להיות רב-חובלה

של אותה ספינה, וכן הצוות המציית לאותו רב-חובל); ועם-זאת אינו מאבד רגע מהערכת המציאות הסוציאלית, כאשר במסעו מסביב לפינה הוא צופה בתום העסוק בעבודה. אם שאינו מגיב כלל וכלל בנוסח של ספינת-קטור, הריהו יודע לאלתר כיצד להעמיד פנים של אהדה, אף שבלי-ספק גברה הנאתו מחירותו-שלו בשל מצוקתו של תום.

ברנש גמיש-הליכות, היינו אומרים. אבל מסתבר כי תום הנו פסיכולוג מעולה-ממנו: הוא ירתום אותו לעבודה. מה שבא ללמדנו, כי הפסיכולוגיה היא לכל הפחות שנייה-במעלה, ובנסיבות קשות מסוימות עשויה אף להוכיח את עליונותה על-פני כושר-הסתגלות רגיל.

לאור גורלו הסופי של בן רוג'רס הרי זה ממש גסות מצדנו אם נוסיף פרשנות על תבוסתו, ונשאל מה משמעו של משחקו. ואני הצגתי שאלה זו לכיתה של תלמידי עבודה סוציאלית פסיכיאטרית. רוב התשובות היו כמובן מן הסוג הטראומטי. שכן, באיזו דרך אחרת יכול בן להיות אובייקט ל"עבודה טיפולית"? בן היה בודאי נער מתוסכל מאוד, כך הסכימו רובם, אם השקיע אותו מאמץ נמרץ במשחקו. התסכולים, לפי השערותיהם, השתרעו מדיכוי על-ידי אב עריץ, שמפניו הוא נמלט להיות-בהזייתו רב-חובל שתלטני, עד לטראומה של הרטבת-מיטה או של עשיית-צרכים אחרת, המעוררת בו עתה את התשוקה להתגלגל בספינה היורדת לעומק שלושה מטר במים. כמה תשובות נסבו על הגורם הבולט-יותר כי הוא רוצה להיות גדול, ודווקא בדמות רב-חובל, שהיה האיש הנערץ בדורו.

תרומתי לדיון זה הייתה בהצעת הרעיון, כי בן הוא נער גדל-והולך. לגדול, פירושו להיות מחולק לחלקים שונים המתפתחים בקצב שונה. נער גדל מתקשה לשלוט על גופו הגמלוני-הרזה וכן על מוחו המופלג. הוא רוצה להיות טוב, ולו מטעמי תועלתיות בלבד, ותמיד מגלה שהנה היה רע. הוא רוצה למרוד, ומגלה שלמרות רצונו (כמעט) הנה נכנע. עם שפרסקטיבת-הזמן שלו מאפשרת לו להציץ אל הברגות המתקרבת, הרי הוא מוצא את-עצמו נוהג מעשה-ילד. על כן הייתי רואה, בדרך-השערה, את "משמעות" משחקו של בן בכך, שהוא מעניק לו ניצחון על גופו הגמלוני-הרזה ועל עצמיותו שבדומה-לכך, בכנותו שלימות מתפקדת-היטב ממוחו (רב-החובל), מעצבים ושרירים של רצונו (מערכת האיתות והמכונה), ומכלל-גופו המגושם (הספינה). משחק זה מאפשר לו להוות יחידה שלימה שבתוכה הוא אדון לעצמו, מכיוון שהוא נשמע אך לעצמו. ועם זאת הוא בורר את משליו מעולם-הכלים של תור-המכונות הצעיר, ומקדים וצופה את זהות אֶל-המכונה של זמנו: הקברניט של "ביג-מיסורי".

סבורני שיש לראות במעשה-המשחק, באופן כללי, תפקוד של האני. ניסיון להביא לכלל סינכרוניזציה את התהליכים הגופניים והחברתיים שאנו חלק מהם אף כשאנו מהווים "עצמי" בפני-עצמו. הפנטזיה של בן הכילה אל-נכון יסוד פאלי ויסוד תנועתי: ספינה רבת-עצמה בתוך זרם-מים עז – הרי זה סמל מוצלח. רב-חובל הוא בודאי דיוקן-אב נאות, ולמעלה מזה: דיוקן של כוח פטריארכאלי מותווה-כהלכה. אך לפי-דעתי עלינו להדגיש את צורכו של האני להשתלט על תחומי החיים השונים, ובמיוחד אותם תחומים שבהם מגלה היחיד ליקוי ופיגור בעצמיותו, בגופו, ובתפקידו החברתי. תכלית המשחק היא להזות שליטה של האני – אך המשחק, כפי שנראה להלן, אינו שולט שלטון ללא-ערער אלא על שולי הוויה צרים בלבד. מה הוא המשחק – ומה איננו? הבה נלך אל השפה ונעיין בה, ואחר נשוב אל הילדים.

קרני השמש ה"משתעשעות" על-פני הגלים ראויות לתואר שעשוע או "משחק", משום שהן שומרות בהקפדה על כללי המשחק. אין הן חודרות ומתערבות ממש בעולמן הגשמי של הגלים. אינן תובעות מהן אלא זאת, כי יהיו שותפי-משחק טובים וייענו לעירוב הדפוסים. דפוסים אלה מתחלפים במהירות ללא-מאמץ ובחזרות-תמיד המבטיחות תופעות משעשעות במרווח צפוי-מראש, מבלי לחזור וליצור שנית אותה תבנית עצמה.

אף אדם ב"משחקו" צריך להתערב כן עם חוקיהם של עצמים ואנשים מתוך קלות ואי-התערות. עליו לעשות דברים שהעדיף לעשותם מבלי להיות אנוס על-ידי צרכים דחופים או מואץ ע"י תשוקה עזה; לחוש עצמו מבודד ומשחרר מכל פחד או תקווה לתוצאות רציניות. הריהו בפגרה מן המציאות-או, כפי שמדגישים לרוב: הוא אינו עובד. ניגוד זה לעבודה הוא-הוא המשווה למשחק כמה-וכמה ממשמעויותיו. אחת מהן היא "שעשוע סתם"- בין אם קשה הדבר לעשותו בין אם לאו. כפי שהעיר מארק טוויין, "להתקין פרחים מלאכותיים... זו עבודה; ואלו לטפס על המון-בלאץ אינו אלא שעשוע". ואולם, בתקופות ובמקומות פוריטאניים סתם-שעשוע משמעו תמיד חטא: הקוויקרים היו מורים ומזהירים, כי שומה עליך "לאסוף את פרחי התענוג בשדות החובה". אחרים, בעלי נטייה פוריטאנית כיו"ב, ראו להתיר את המשחק אך ורק משום שהאמינו כי "להינפש מפעילות מוסרית הרי עצמו הכרח מוסרי". ואלו המשוררים היו שמים את הדגש במקום אחר: "האדם הוא אנושי מכל-וכל אך ורק כאשר הוא משחק", אמר שילר. מכאן שמשחק הוא תופעת-שוליים לפעילויות אנושיות רבות, ועל-פי דרכו השוחקת הוא מנסה להתחמק מהגדרה מסוימת.

אמת-נכון, אפילו המשחק המאומץ והמסוכן ביותר בעצם-מהותו אינו עבודה, כלומר רינו מיצר סחורות. במקום שהוא עושה כן הוא נהפך ל"מקצועי". אך עובדה זו, מעיקרה, נוטלת את טעם ההשוואה בין משחק המבוגר למשחק הילד; כי המבוגר הוא יצור היוצר-סחורות והמחליף-סחורות, בעוד שהילד אך מכשיר את עצמו לכך. לגבי המבוגר-העובד משחק הוא הינפשות, הפוגה. הוא מרשה לעצמו חריגה לעיתים, מחזורית, מתוך אותם דפוסים סייגים מוגדרים המהווים לגביו את מציאותו.

טלו את הכובד: מעשי להטים, קפיצות, או טיפוס, מוסיפים ממדים לא-מנוצלים לתודעת גופנו. כאן נותן המשחק תחושה של מרחב אלוהי, של מרווח-יתר.

טלו את הזמן: בשעשועי-הבל, בבידורי בטלה, הרינו משרבבים לשון עצלתיים לנוגש-עבדים דנן. כאשר כל דקה ודקה נחשבת, נעלמת המשחקיות. מכאן שספורט-התחרות מצוי על גבולו של המשחק: הוא נראה כוותרני ללחץ המרחב והזמן, רק כדי לגבור על לחץ זה בחלק זעיר של מטר או של שנייה.

טלו גורל וסיבתיות, אשר גזרו עלינו מי-ומה אנחנו, והיכן. במשחקי-מזל אנו חוזרים ומכוננים שוויון נוכח הגורל, ומבטיחים הזדמנות-יסוד לכל שחקן המוכן לקבל עליו כמה כללים, שלאומת כללי המציאות הם נראים שרירותיים וחסרי טעם; אך הם משכנעים בדרכי קסם, כממשותו של חלום, ותובעים ציות מוחלט. אך-ישכח השחקן כי משחק זה צריך להישאר בגדר בחירתו החופשית, משייתפש לדיבוק ההימור-תשוב ותיעלם המשחקיות שבדבר. הריהו קוביוסטוס ולא משחק.

טלו את המציאות החברתית, ואת תאֵינו האישיים המוגדרים בתוכה. בהצגת-המשחק נוכל להיות את-אשר לא נוכל או לא נרצה להיות במציאות. אך כשהמציג-משחק מתחיל להאמין בהתגלמותו, הריהו

מתקרב למצב של היסטריה, אם לא גרוע מכך; בעוד שאם ינסה, מטעמי בצע, לעורר בזולתו אמון ב"תפקידו" ייהפך למאחז-עיניים ולנוכל.

טלו את **דחפינו הגופניים**. מרביתם של מאמצי הפרסומות בארה"ב מנצלים את משאלתנו לשחק את הכורח, לעורר בנו את האמונה, למשל, כי לנשום ולאכול אינם כביכול הכרחים מְהֵנִים, כי-אם משחק דמיוני בעל גוונים חושניים וחדשים-לבקרים; והרי בעת שתאוות-גיוון זאת נהפכת לטורדנית וכפייתית, היא יוצרת מצב כללי של התמכרות וזוללות, בו לא עוד תגיע אלינו תחושה של שפע וייווצר למעשה זרם-מעמקים של אי-שביעות-רצון.

ואחרון-אחרון, **בחיי האהבה** מתארים אנו כמשחק מיני את פעילויות האקראי שלפני המעשה הסופי, המתירות לבני-הזוג לבחור כחפצם חלק-גוף, אינטנסיביות וקצב ("מה ועם איזה, ולמי", כדבר החמשיר). המשחק המיני נגמר משמתחיל האקט הסופי, המצמצם את הבחירה ומושך במושכות ה"טבע". כשאחת מאותן פעולות-אקראי-המכילות נעשית כפייתית עד כדי לבוא לחלוטין במקום ההזדקקות המינית, הרי שתיעלם המשחקיות ויגיע תורה של פרברסיה או עֶכְבָּה.

רשימה זו של מצבי משחק בכמה-וכמה מעשי-אנוש מציינת את התחום הצר שבו יוכל האני שלנו לחוש את-עצמו עליון על סייגי המרחב והזמן ומוגדרות המציאות החברתית-משוחרר מכפיות מצפון ומדחפיה הפנימיים של אי-רציונאליות. רק בתוך גבולות אלה יכול אפוא אדם להרגיש את-עצמו אחד עם האני שלו; ומה-פלא כי ירגיש את-עצמו "אנושי אך-ורק כאשר הוא משחק". אך בזאת יש להניח מראש עוד תנאי נוסף, מכריע ביותר: כי ימעיט לשחק וירבה לעבוד רוב הזמן. מן-הדין שיהיה לו תפקיד מוגדר בחברה. "פלייבוי-ים" ומהמריםזוכים שניהם לקנאתו ולטינתו של האדם העובד. אנו אוהבים לראותם חשופים או מושפלים, או שאנו מטילים עליהם משימה קשה יותר מעבודה, באֶלְצֵנו אותם לחיות בתוך כלובים של-מותרות.

בכן, הילד שמשחק מעורר אצלנו בעיה: הרי "מי שאינו עובד אֶל ישחק". על כן, כדי שיהא רוחש סבלנות למשחקו של הילד, חייב המבוגר להמציא סברות המוכיחות - כי משחק-הילדות הוא בעצם עבודה, או כי אינו נחשב כלל. הסברא הפופולארית ביותר, והנוחה ביותר למסתכל, היא שהילד **עדיין אינו מישוהו**, וההבלות שבמשחקו משקפת זאת. אנשי-מדע ניסו למצוא הסבר אחר לקפריזיות של המשחק הילדותי, בראותם כאן בבואה לעובדה, כי הילדות אינה לא לכאן ולא לכאן. לפי דעתו של ספנסר מוציא המשחק **עודף מרץ** אצל צעיריהם של כמה היונקים שאינם צריכים להזין את-עצמם ולהגן על עצמם, מאחר שהוריהם עושים זאת עבורם. אבל ספנסר שם-לבו לכך, כי בעת שהנסיבות מאפשרות משחק, "מעמידים פנים" של מגמות, אשר המשחקים "מסוגלים-להפליא להציג ולעורר את הרגשות היפים-לכך". הפסיכואנליזה הקדומה הוסיפה לכך את התיאוריה של "קתארזיס", שלפיה ממלא המשחק תפקיד מוגדר ומסוים ביצור הגדל, כי הוא מאפשר לו לתת פורקן לאֶמוֹצִיות מן העבר ולמצוא פדות דמיונית לתסכולים מן העבר.

כדי להעריך כראוי סברות אלה, הבה נפנה למשחקן של ידלד אחר, צעיר יותר. הוא חי אצל נהר כביר אחר, הדנובה, ומשחקו נרשם ע"י פסיכולוג גדול אחר, זיגמונד פרויד.¹

מבלי שהיה בכוונתי לערוך מחקר מקיף על תופעות אלה, השתמשתי בהזדמנות שבאה לידי להאיר את המשחק הראשון שהמציא לעצמו ילד בן שמונה-עשר חודש. הייתה זו יותר מתצפית מקרית, כיוון שהתגוררתי כמה שבועות בדירה אחת עם הילד ועם הוריו, ועבר זמן לא-מועט עד שנתבררה לי משמעות פעולתו המתמיהה והחוזרת בלי-הרף.

הילד לא היה מפותח במיוחד מבחינה שכלית; ... אך הצליח להבהיר כוונותיו להוריו ולמשרתת, וזכה בשם-טוב, כי הוא מתנהג "כראוי". לא היה מפריע להוריו בלילות; ציית בקפדנות להוראות שלא לנגוע בחפצים מסוימים ושלא להיכנס לחדרים מסוימים; ועל-הכל, מעולם לא בכה כשאמו יצאה מן הבית והשאירה אותו שעות רבות לבדו, אף שהקשר אל אמו היה הדוק מאוד: לא בלבד שהיניקה אותו בעצמה, כי-גם טיפלה בו וגידלה אותו לבדה ללא עזר מבחוץ. אך אותו ילד המתנהג-כראוי גילה לפעמים הרגל מטריד להשליך לפינת החדר או אל מתחת-למיטה כל חפץ קטן שיכול ליטול בידיו, עד כי איסוף הצעצועים לא היה תפקיד קל לעתים קרובות. את מעשהו זה היה מלווה בארשת התעניינות ושביעות-רצון, בהשמיעו "או-ו-ו", קולני וממושך, שלפי דעת אמו (וכן גם לדעתי) לא היה קריאת-סתם כי-אם המלה "לך מפה" (fort). ראיתי לבסוף שאין זה אלא משחק, שהילד משתמש בכל צעצועיו רק כדי לשחק "ללכת מפה". באחד הימים ראיתי דבר שאישר הנחה זו. היה לילד סליל-עץ וחוט כרוך עליו. מעולם לא עלה בדעתו למשל לגרור את-זה על הרצפה ולשחק בסוס-ועגלה, אלא הוא זרק אותו וחזר-וזרק בזריזות ניכרת מעבר לדופן עריסתו, כך שסליל-העץ נעלם בתוכה, אחר-כך אמר את ה"או-ו-ו" המשמעי שלו ומשך אליו את הסליל בעזרת החוט, וקידם את הופעתו בקריאת-השמחה "כאן" (Da). היה זה אפוא המשחק השלם, היעלמות ושיבה, אשר עלילתו הראשונה בלבד נראתה בדרך-כלל לעיני הצופים, ושעליה חזר בלי-לאות כמשחק בפני-עצמו, אף-כי התענוג הגדול יותר מצוי בוודאי בעלילה שנייה... פירוש זה מצא את אישורו המלא בתצפית נוספת. באחד הימים, לאחר שאמו נעדרה מן הבית כמה שעות, קיבל את פניה בהודעה "בייבי או-ו-ו-ו", שלא הייתה מובנת תחילה. אך מיד נתחוור כי במשך שעות-בדידותו הארוכות מצא דרך משלו להיעלם- בעצמו. הוא גילה את בבואתו בראי-הקיר הארוך שהגיע כמעט עד הרצפה, ואחר-כך נשתוחח לפניו באופן שבבואתו לא תיראה, כלומר שהייתה "לך מפה".

כדי לבין מה ראה פרויד במשחק זה, עלינו לציין כי בעת ההיא היה מעוניין בתופעה המוזרה (וכתב אודותיה, למעשה) של "החזרה הכפייתית"- כלומר, הצורך הנפשי לחזור ולהעלות חוויות מכאיבות- במלים או בפעולות. כולנו התנסינו לא-אחת בצורך הפנימי לדבר בלי-הרף על מאורע מכאיב (כגון עלבון, מריבה, ניתוח), שאפשר היה לצפות כי נבקש לשכחו. אנו יודעים על יחידים נפגעי-טראומה אשר, במקום

¹ S. Freud, *A General Selection*, edited by John Rickman, *The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis*, London, 1957.

למצוא נופש בשנתם, מתעוררים חזור-והתעורר מחמת חלומות שמופיעה בהם מחדש הטראומה המקורית. כן חושדים אנו כי אין זו מקריות כה-תמימה, כשאנשים מסוימים חוזרים ועושים שוב-ושוב אותן שגיאות עצמן; כשהם מתחננים "במקרה" ומתוך עיוורון גמור עם בן-זוג מאותו סוג בלתי-מתאים שממנו נתגרשו זה-עתה; או ששורה של תקריות ותאונות מסוג אחד נקרות דווקא **להם**. בכל המקרים הללו, כך הסיק פרויד, עורך אותו-יחיד שלא-מדעת ואֶריאציות על נושא מקורי, אשר לא השכיל - לא להתגבר עליו ולא לחיות עמו בצוותא; הוא מנסה להשתלט על המצב, אשר בצורתו המקורית היה רב-עצמה לגביו, על-ידי שהוא נתקל בו מדי פעם ופעם מרצונו וביזמתו שלו.

בשעה שפרויד כתב על עניין זה נתן דעתו לאותו משחק מתבודד המתואר למעלה, ולעובדה כי תדירות הנושא הראשי שלו (משהו או משהו נעלם וחוזר) מְתאימה-מקבילה לעצימות החוויה הריאלית המשתקפת בזה - כלומר, יציאת האם לעת בוקר ושובה לעת ערב.

המקזה זו מתרחשת בתחום המשחק. הילד מנצל את שליטתו בחפצים ועורך אותם באופן שיאפשרו לא לדמות-עצמו, כי שולט הוא גם על מצוקת חייו. שכן, כאשר עזבה אותו אמו הוציאה את-עצמה מגדר זעקותיו ותביעותיו; והיא שבה אליו רק לפי חפצה ונוחותה. ואלו במשחקו מחזיק הילד את אמו בקצה החבל. הוא משלח אותה ממנו, אפילו משליכה מפניו, ושוב-מחזירה אליו כחפץ-לבו. **הוא הפך את הסבילות לפעילות**, כדברי פרויד; הוא משחק בעשייתו של דבר אשר במציאות נעשה בו.

פרויד מזכיר שלושה פרטים, שיש בהם כדי להנחותנו בהערכה חברתית נוספת של משחק זה. ראשית, הילד היה משליך את החפץ ממנו-והלאה. פרויד סובר שאפשר לראות בכך מבע של נקמה - "אם אֵת לא רוצה להישאר אתי, אני לא רוצה אותך" - ועל-כן הישג נוסף של שליטה-פעילה על-ידי גידול ניכר של אוטונומיה רגשית. אך בעלילה השנייה של מחזהו הילד עוד מרחיק-לכת. הוא נוטש את האובייקט לחלוטין, ובאמצעות הראי הארוך משחק "לעזוב את" עצמו ולשוב אל-עצמו. מעתה הוא גם האדם הנעזב וגם האדם העוזב. הוא נעשה שליט, בהטמיעו בתוך-עצמו לא רק את הדמות אשר בחי-המציאות שרויה מחוץ-לשליטתו, אלא את המצב כולו, על **שתי** הדמויות שבו.

עד כאן הגיע פרויד בפירושו. אך אפשר גם להסב תשומת-לב לעובדה, שהילד מקדם את פני אמו החוזרת בהודעה כי הוא למד "לעזוב" את-עצמו. כי המשחק בפני-עצמו, כפי שסופר ע"י פרויד, עלול להיות ראשיתה של מגמה-מתעצמת מצד הילד ליטול את חוויות-המציאות לפינתו המבודדת ולתקן את עיוותיהן בדמיונו, ובו-בלבד. הבה נניח כי בשובה של האם היה הילד מגלה אדישות גמורה, מעביר את נקמתו אל המצב הריאלי ומרמז בכך כי-אמנם-כן, מעתה יכול הוא לדאוג לעצמו, אינו זקוק לה עוד. משהו כזה מתרחש תדיר אחר יציאותיה הראשונים של האם: היא ממהרת לשוב, להוטה לחבק את ילדה, ונתקלת בפנים אטומות. או-אז עלולה היא להרגיש את-עצמה כדחוייה, ולפנות נגד הילד הבלתי-אוהב או ממנו-והלאה, והִלָּה יחוש על-נקלה כי נקמתו, ע"י משחק הזריקה והרברבנות-שבעקבותיו, אמנם פגעה במטרתה, ועד כדי כך שגרם לה-לאמו ללכת ממנו, בעוד שלא ניסה אלא להחלים מעזיבתה-אותו. ולפיכך, שאלת הייסוד של היעזבות ועזיבה לא תיפתר במשחק המתבודד. ואולם הילד הקטן דנן סיפר לאמו על משחקו ואנו יכולים להניח כי לא זו-בלבד שלא נפגעה אלא גם גילתה התעניינות ואולי אף גאווה אל

תחבולנותו. או-אז שפר חלקו מכל-וכל. הוא הסתגל למצב קשה, הוא למד לטפל בעצמים חדשים, והוא זכה בהכרה חברתית למתודה שלו.

אך האם חייב תמיד משחקו של ילד - כך נוהגים רבים לשאול- להיות בעל "משמע" אישי ואפל? ומה אם עשרה ילדים, באותם ימים של עגלה-וסוסים, מתחילים לשחק בסלילי חוטים ולמשכם אחריהם כמו סוס?

האם בהכרח צפונה כאן משמעות לגבי אחד מהם למעלה ומעבר למשמעות המשחק לגבי כולם? כפי שאמרנו כבר, ילדים פגועי- טראומהבוחרים להמחזותיהם חומר-הצגה המזומן להם בתרבותם וניתן לביצוע בגילם. **מה** שמזומן להם תלוי בנסיבות התרבותיות ומשותף אפוא לכל הילדים השותפים לאותן נסיבות. ברור כי אינם משחקים עוד בימינו בספינות-קיטור, אלא משתמשים באופניים כאובייקטים מוחשיים יותר לתיאום פעולה- דבר שאינו מונע בעדם לדמות-לעצמם, בדרכם לבית-הספר או לחנות-המכולת, כי טסים הם באוויר ויורים במקלעים או כי הם גיבורי המערב הפרוע על סוסיהם המפוארים. ואלו מה שניתן-לביצוע תלוי בכוחותיו של הילד להגיע לכלל תיאום-פעולה, ועל-כן שותפים בו רק אלה שהגיעו לרמה מסוימת של גמילה. דבר שיש לו **משמע משותף** לכל הילדים בציבור מסוים (כגון הרעיון כי סליל וחוט מייצגים יצור חי קשור ברצועה) אפשר שיש לו **מובן מיוחד** למקצתם (כגון של-אלה שלמדו זה-עתה לטפל בסליל ובחוט ומוכנים אפוא להיכנס לתחום חדש של לקיחת-חלק ושל סימול ציבורי משותף). ועם-זאת אפשר שיהא לכל-זה **משמע ייחודי** לגבי ילדים מסוימים ששקלו אדם או חיה, ועל-כן מצמידים לאותו משחק מובן מיוחד במינו. מה שילדים אלה "מחזיקים בחבל" אינו סתם בעל חיים; הרי זו התגלמותו האישית של בעל-חיים מיוחד, משמעותי, ואבוד - או אדם בדומה-לו. לשם הערכת המשחק צריך כמובן המסתכל לדעת, מה עשויים לשחק כל הילדים בני גיל מסוים בציבור מסוים. רק כך יוכל להחליט אם המשמעות הייחודית חורגת מעבר למשמעות המשותפת, אם לאו. הבנת המשמעות הייחודית עצמה מצריכה התבוננות מדוקדקת, לא רק בתוכנו של המשחק ובצורתו, אלא גם במלים ובביטויי הרגשהגלויים-לעין המתלווים אליו, בייחוד אלה שגורמים למה שנתאר בפרק הבא כ"שבירת המשחק".

כדי לגשת אל בעיית החרדה במשחק הבה נעיין בפעילות של בניית מגדל והריסתו. רבות האמהות הסבורות שהבן הקטן נתון ב"שלב הרסני" או אפילו בעל "אישיות הרסנית", משום שלאחר בנותו מגדל גדול-גדול אין הילד יכול לשעות-לעצתה להשאיר את המגדל כדי שאבא יראה אותו, אלא **מוכרח** לבעוט בו למוטטו. התענוג המאני כמעט של ילדים בהתמוטט כהרף-עין יצירה של עבודת-משחק ממושכת - תענוג זה התמיה רבים, בייחוד מאחר שאין הילד רואה בעין-יפה כלל-וכלל אם המגדל נופל בתאונה או בסיוע ידו של אי-זה דוד. הוא, הבונה, חייב להחריבו בעצמו. משחק זה, כסבורני, צומח מן החיה הלא-מרוחקת כל-כך של נפילות פתאומיות בדיוק באותו זמן שהעמידה הזקופה על רגליים-פקות מעניקה לו פרספקטיבה חדשה ומרתקת על-פני ההווה. כשלומד הילד לאחר-מכן **לעשות** מגדל ש"יעמוד", הריהו מתענג לגרום לאותו מגדל גם כי יתנועע ויתמוטט: מלבד שליטתו הפעילה על מאורע בו היה סביל לפנים, גוברת בו הרגשת-עוז בדעתו כי יש חלש ממנו - ומגדלות, שלא כאחיות קטנות, אינם יכולים להכות ולצעוק: אימא. אך לפי שהעומדת-כאן-למבחן היא דווקא שליטתו הרופפת-עדיין של הילד על המרחב, הלא מובן כי בראותו מישו-אחר בועט במגדלו ומפילו הוא מזדהה עם המגדל לא עם הבוטט: וכל התענוג

נמוג כלא-היה. בגיל גבוה יותר נוטלים עליהם תפקיד זה ליצני הקרקס כשהם מואילים למוט-וליפול על כל צעד ושעל מחסור-מחוסר-זריזות גרידא, ועם-זאת קוראים תגר על הכובד והסיביות בתמימות המתחדשת בלי-הרף: אם-כן ישנם אפילו אנשים גדולים, שהם יותר מצחיקים, יותר-טיפשים, יותר פקי-ברכיים. ואולם מקצת ילדים מזדהים יתר-על-המידה עם הליצן ואינם יכולים לשאת את מראה נפילותיו: בעיניהם הללו "לא-מצחיקים". דוגמא שאת זורעת אור על התחלותיהן של חרדות רבות בגיל הילדות, כשהחרדה סביב חתירתו של הילד אל שליטת-אני מוצאת "סיוע" בלתי-מבוקש מצד מבוגרים העושים עמו בגסות או משעשעים אותו בתרגילים שאינם לרצון-לו אלא אם-כן יזם אותם בעצמו.

משחק של ילד מתחיל בגופו שלו ומתרכז בו. לזה נקרא **משחק אוטו-קוסמי**. ראשיתו עוד לפני שאנו מבחינים בו כמשחק, והוא מתרקם תחילה מתגליות חזרות של תפישות חושים, תחושות תנועה, השמעת קולות, וכו'. אחר-זאת משחק הילד באנשים ועצמים המזוהים לו. יכול הוא לצעוק דרך משחק, בשביל לבחון איזה תדר מספיק כדי להחזיר אליו את אמו, או להתפנק במסע-תגלית של ניסויים על גופה ועל הבליטות והפתחים של פניה. הרי זו הגיאוגרפיה הראשונה של הילד, והמפות הבסיסיות שהוא רוכש במשחק-גומלין זה עם אמו נשארות בלי-ספק הנקיות להתמצאותו הראשונה של האני ב"עולם". כאן נעיד עלינו את סאנטאיאנה:²

"... הרחק-הרחק בעבר עמום, כאילו היה זה בעולם אחר או בנסיבות שלפני-לידתו, זכר אוליבר את הזכות הנמנעת-מכבר של ישיבה בחיק אמו. היה זה מקלט של בטחון, של רכות, של תצפית: נישאת ונאפפת בעתרת-חסות בטוחה, כמלך על כיסאו הרם, ומשמר-ראשו הנאמן שורות-שורות על סביבותיו; והנוף שמעבר-לו, עם שליחיו וססגוניות עלילותיו, נהפך למחזה המבדר ביותר, שבו כל דבר בלתי-צפוי ומעורר ריגשה, אך מאומה לא יוכל להיכשל: כאילו אמן-עצמה הייתה מספרת לך סיפור, ותמונות אלה אינן אל אילוסטרציות שנצטיירו בלבך הקשוב".

המיקרוספירה (תחום הזעיר) - כלומר, עולמם הקטן של צעצועים נוחים-לניהול - הרי זה מחסה שהילד מכונן לעצמו, כדי לשוב אליו כל-אימת שהוא נזקק להחלמת האני שלו. אך עולם החפצים יש לו חוקים משלו: הוא יכול להתנגד לתיקון, או פשוט להישבר לרסיסים; הוא יכול להתגלות כשייך למישהו-אחר ולהיות מוקצה ע"י אנשי-מעלה. לעתים קרובות מפתה המיקרוספירה את הילד להתבטאות בלתי-זהירה אודות נושאים וגישות מסוכנים, התבטאות שתעורר חרדה ותביא לשבירת-משחק באורח-פתע. הרי זה הצד-שכנגד שבחיי-הערות לחלום-החרדה אשר בשעת-התרדמה; הוא עלול למנוע בעד הילדים מלנסות לשחק, ממש כשם שפחד הלילה יכול למנוע בעדם מלשכב לישון. ילד שיופחד או יאוכזב כך במיקרוספירה, עלול לסגת ל**אוטוספירה**, חלום-בהקיץ, מציצת אצבע, אוננות. ומאידך גיסא, אם השימוש הראשון בעולם-החפצים הוא מוצלח, ומודרך כהלכה - הרי תענוג השליטה-בצעצועים יתקשר עם השליטה שעל החפלות שהושלכו-עליהם (פרוייקציה), ועם הפרסטיג' שנוכשה באמצעותה של אותה שליטה.

² George Santayana, *The Last Puritan*. Charles Scribner's Sons, New York, 1936.

לבסוף, בגיל הגן, חודרת המשחקיות לתוך המאקרוספירה (תחום רבא) , הוא העולם המשותף עם בני-אדם אחרים. תחילה נוהגים באחרים-אלו ככחפצים: חוקרים אותם, מתנגשים בהם, או מאלצים אותם "להיות סוסון". דרושה למידה בשביל לגלות, איזה תוכן-משחק פוטנציאלי ניתן להכיל כדמיון-בלבד או במשחק אוטו-קוסמי בלבד; איזה תוכן ניתן לייצוג-בהצלחה בעולם המיקרוקוסמי של צעצועים וחפצים בלבד; ואיזה תוכן ניתן לשיתוף עם הזולת או לכפייתו עליהם.

משנלמד דבר זה, מוענקת לכל אחד מן התחומים תחושה מיוחדת של ממשות ושלִיטה. למשך זמן לא-מועט נשאר אפוא המשחק המתבודד כמחסה חיוני להחלמתן של אמוציות מנופצות, אחרי תקופות של סערות בים החברתי. עובדה זו, וכן העובדה שהילד יכניס בוודאי לתוך המשחק המתבודד המזומן-לו כל בחינה של האני שלו אשר נפגעה ביותר - הללו משמשות לנו תנאי יסודי לגבי בחינת ה"ריפוי במשחק", אשר תידון להלן.

מה הוא אם כן משחק הילדות? ראינו כי אין הוא שווה-ערך למשחק המבוגר, אין הוא הינפשות. המבוגר המשחק צועד הצדה לתוך ממשות אחרת; היה הילד המשחק צועד קדימה, אל שלבים חדשים של שליטה ויכולת. אני מציע כאן את התיאוריה, כי משחק הילד הוא הצורה הילדותית של יכולתו של האדם להתמודד עם עולמו על ידי יצירת מצבי-דוגמה, ולהשתלט על המציאות ע"י ניסוי ותכנון. המבוגר נוהג, בשלבים מסוימים של עבודתו, להטיל את ניסיון העבר על ממדים הנראים לו ניתנים לשליטה. במעבדה, על הבמה, ועל לוח-השרטוט, הוא מחיה את העבר ונפדה-בכך מהשפעות ששרדו ממנו; בשחזור מצב לדוגמה הוא מכפר על כישלונותיו ומחזק את תקוותיו. הוא מצפה לעתיד מנקודת-הראות של עבר שתוקן ושנחלק עם הזולת.

שום הוגה-דעות לא יוכל לעשות יותר מזה, ושם ילד המשחק - לא פחות מזה. כדברי וויליאם בלייק: "לילד צעצועים, ולישיש הגיונות-אלה פירות לשתי העונות".

2. משחק וריפוי

רפואת-המשחק המודרנית מושתתת על התצפית, כי ילד שיבטחונו נתערער מחמת שנאה נסתרת נגד השומרים הטבעיים על משחקו במשפחה ובשכונה, או מחמת פחדו מפניהם, מסוגל כנראה להסתייע בחסות-המגן של מבוגר בעל-הבנה כדי לשוב ולרכוש לו את שלום משחקו. בדורות-שעברו מילאו כנראה סבתות ודודות חביבות את התפקיד הזה; כיום הזה, שכלולו המקצועי הוא אצל הרופא ע"י המשחק. עיקר התנאי לכך הוא, שהילד יזכה בצעצועים ובמבוגר עבור-עצמו בלבד, ושום תחרות אחים, גינוי הורים, או הפסקה פתאומית לא יפריעו להתפרשות הכוונות שבמשחקו, יהיו אשר יהיו. שכן, "לגולל במשחק" את בעיותיו-הרי זה האמצעי הטבעי ביותר להבראה-עצמית הנקוט בידי הילדות.

הבה נזכור כאן את העובדה הפשוטה, אף שגורמת תדיר למבוכה, כי מבוגרים נפגעי-טראומה נוטים להשתחרר ממתיחותם על-ידי "פורקן בדיבורים". הם אנוסים, שוב-ושבו, לתאר את המאורע המכאיב: דומה שבכך הם "מרגישים יותר טוב". שיטות שנועדו לרפא את הנפש או המוח מסתייעות דרך-פולחן או דרך-טקס בספקן לעתים מזומנות מאזין שהוסמך-לכך, או שנתקדש-לכך באיזו צורה אחרת, ושנותן לזה

את דעתו כל-כולה, נשבע שלא לגנות באורח שרירותי ושלא לבגוד, ומעניק כפרה בהסבירו כיצד נודעת משמעות לבעייתו של היחיד בהקשר נרחב יותר, בין אם זה חטא, קונפליקט נפשי, או מחלה. מתודה זו נתקלה במגבלותיה, כשאר מצב "קליני" מאבד את הניתוקמן החיים שבו יוכלו החיים למצוא בבואתם, ותיהפך היא-עצמה להתנגשות עזת-יצרים של תלות ואיבה. במונחים פסיכואנליטיים: המגבלה הנקבעת על-ידי הנטייה (החזקה במיוחד אצל נירוטים) להעביר התנגשויות בסיסיות ממסגרתן המקורית שבילדות לתוך כל מצב חדש, והמצב הריפויי בכלל-זה. וזאת כוונת פרויד באומרו, כי הטיפול עצמו נהפך תחילה ל"ניררזה של העברה". החולה המעביר-כך את התנגשותו הפנימית בכל אי-אמצעיותה הנואשת מפתח עם-זאת התנגדות כלפי כל ניסיון לראות את המצב מתוך-ריחוק, לנסח את משמעותו. הוא **שרוי בהתנגדות**; בקרב, האמור להיות אחרון, הריהו מסתבך יותר מאשר אי-פעם. בנקודה זו מסתיימים לעתים קרובות כל המאמצים לריפוי לא-פסיכואנליטי; החולה, כך אומרים, אינו יכול או אינו רוצה להבריא, או שהוא נחות מכדי להבין את המוטל עליו בטיפול. ואולם, זו הנקודה שמתחיל הריפוי הפסיכואנליטי. הוא עושה שימוש שיטתי בדיעתו כי שום חולה נירוטי אינו שלם עם-עצמו במשאלתו להבריא, ועל-כן יעביר החולה בהכרח את מצבי-תלותו ואת איבתנותו אל הטיפול ואל אישיות רופאו. הפסיכואנליזה מודה בקיומן של "התנגדויות" כאלה ולומדת מהן.

תופעה זו של **העברה** בילד המשחק, כמוהו כמבוגר המתבטא במילים, מציינת את נקודה בה ייכשלו האמצעים הפשוטים - למשל, בעת שאמוציה מסויינת נעשית כה עצימה עד שמבטלת את המשחקיות וכופה פריקה-לאלתר של המתח של המשחק ועל היחסים עם הצופה-במשחק. אופייני לאותו קשקש הוא מה שקראנו כאן **שבירת משחק**- כלומר, חוסר-היכולת לשחק, המופיע לפתע ובמוגמר, או במפוזר ומתפשט-לאיטו. ראינו מקרה של שבירת-משחק כזאת, בהתגרות מצדי, אצל אן, כאשר הוצרכה לעזוב אותי ואת צעצועי-המפתים כדי לשוב ולהצטרף אל אמה. כן ראינו את סאם נלכד בסבך של אמוציות מציפות, באמצע משחקו. בשני המקרים השתמשנו במשחק כשמכשיר-אבחנה אקראי. עתה אציג בפניכם ילדה קטנה, אשר באה אלי אמנם לשם אבחון בלבד, אך היא הולכתני דרך המחזור השלם של שבירת-משחק וניצחון-משחק, והגישה לנו בכך דוגמה נאה של הדרך בה חוזר האני המוצף פחד ורוכש לו על-ידי העברה את כוחו לסינתזה.

הפאציינטית שלנו מְרִי שמה. זה-עתה מלאו לה שלוש שנים. היא בעלת שיער חום וחיוורת במקצת, אך נראית (והינה באמת) אינטליגנטית, יפה, ונשית לגמרי. אומרים עליה שהיא עקשנית, תינוקית ומסוגרת, כשהיא מופרעת. לאחרונה נתעשר אוצר התבטאותה- ע"י סיוטי-לילה והתקפות-חרדה עזות בגן-הפעושות שנצטרפה אליו זה לא-כבר. כל מה שיכולות הגננות לומר עליה הוא זה, כי מרי נוהגת להרים חפצים באופן מוזר ומשונה, וגבה זקוף ונוקשה; וכמדומה שמתחזקת עולה עם פעולות השגרה של מנוחה והליכה לבית-השימוש. משניתנו לנו ידיעות אלה הזמנו את מרי ללשכתנו.

אפשר שמן-הראוי לומר כאן מילה על המצב הקשה-ביסודו הנוצר כאשר אֵם מביאה את ילדה לשם תצפית. הילד עצמו לא בחר לבוא. תדיר אינו חש את-עצמו חולה כלל, במובן של סבל מאותות מחלה ורצון להיפטר מזה. אדרבה, הוא יודע דווקא שחפצים מסוימים ובעיקר אנשים מסוימים גורמים לו אי-נחת, והיה רוצה מאוד שנעשה משהו בנוגע לחפצים ולאנשים אלה - ולא בנוגע לו-עצמו. הוא מרגיש

תדיר שדבר-מה אינו בסדר אצל הוריו, ולרב הוא צודק. אך אין בפיו מילים להרגשתו זו, ואילו נמצאו לו לא היה בוטח בנו למסור לנו אינפורמציה רבת-משקל זו. מצד שני אינו יודע מה סיפרו לנו הוריו אודותיו- והאלוהים בלבד יודע מה סיפרו לילד אודותינו. שכן ההורים בכל עוז רצונם לעזור וככל גודל נחיצותם כמוסרי ידיעות בתחילה, אין לתת בהם אמון בעניינים אלה: תולדות המקרה ההתחליות נמסרות תדיר במסולף, מחמת השאיפה להצדיק את-עצמם (או להעניש את-עצמם בסתר) או להעניש את פלוני (ולהצדיק את-עצמם שלא-במודע), אולי סבים וסבות ש"אמרו להם ככה מראש".

במקרה דנן הייתה לשכתי בתוך בית-חולים. למרי אמרו, כי היא תבוא אלי לדון עמי על סיוטי הלילה שלה - עם אדם שלא ראתה מימיה. אמה התייעצה עם רופא-ילדים אודות סיוטי-לילה אלה, ומרי שמעה את אמה ואת הרופא מדיינים בשאלת נחיצותו של ניתוח-שקדים. על כן קיוויתי שהיא תשים לב לסידורי לשכתי שאין בהם כל סימנים רפואיים, ושתתן לי סיכוי להגיד לה במילים פשוטות וישירות את מטרת ביקורה, לומר לה שאין אני רופא ואחר-כך להבהיר לה כי אנו עומדים לשחק ביחד כדי להכיר זה את זה. הסברים כאלה אינם מיישבים ספקותיו של הילד כליל, אך הם מתירים לו לפנות אל הצעצועים לעשות דבר-מה. ברגע שהוא עושה דבר-מה אנו יכולים להתבונן, במה הוא בחור ואת מה הוא דוחה מתוך מלאי הצעצועים הסטנדרטי שלנו. צעדנו הבא יהיה אפוא מודרך ע"י הפֶּשֶׁר שיתגלה במעשיו.

מרי נאחזת באמה בכניסתה ללשכתי. היד שהיא מושיטה לי קשויה ורקת כאחת. היא מזכה אותי בחיוך קצר, אחר פונה אל אימה, מחבקת אותה ומחזיקה בה סמוך לדלת הפתוחה עדיין. היא טומנת ראשה בשמלתה, ונענית לפנייתי רק בהטיית ראש לעברי - כשענייה עצמות בחוזקה. **ובכל-זאת** הביטה אלי הרף-עין בחיוך שנראה כמגלה התעניינות - כאילו ביקשה לראות אם המבוגר-החדש עשוי להבין לצון אם לא. משום-כך נראית בריחתה אל אמה דרמטית במקצת. האם משדלת אותה להסתכל בצעצועים, אך מרי שוב טומנת פניה בשמלת אימה וחוזרת בקול עשוי בתינוקיותו "אמא'לה, אמא'לה, אמא'לה!" גברת צעירה דרמטית: אפילו אינני בטוח לחלוטין כי לא הסתירה איזה חיוך. החלטתי לחכות.

עכשיו מרי מחליטה החלטה. בעודה נאחזת באמה היא מצביעה על בובה (ילדה) ואומרת כמה פעמים, במהירות ובתינוקיות "מה זה, מה זה?" לאחר שאמה הסבירה לה ברב-סבלנות שזאת בו-ב'ֹנֶת, חוזרת מרי "בובונת, בובונת, בובונת", ומבקשת במלים שאינן מובנות לי, כי האם תחלוץ נעליה של הבובונת. האם מנסה לשדלה שהיא תעשה זאת בעצמה, אך מרי פשוט חוזרת על דרישתה. קולה נעשה חרדתי מאוד, וברור שיהיו דמעות עוד-מעט.

עתה שואלת האם אם לא הגיע הזמן שתצא מן החדר ותחכה בחוץ, כפי שסיפרה מראש למרי. שאלתי את מרי אם יכולים אנו לתת לאימא ללכת עכשיו, והילדה, באורח בלתי צפוי, אינה מביעה התנגדות, אפילו לא כשהיא מוצאת את-עצמה לפתע בלי תומך. ניסיתי לפתוח בשיחה על הבובה, שהאם השאירה בידה של מרי. מרי מחזיקה בה בחזקה ולפתע, בחיוך משובה, מתחילה לנגוֹעַ בעצמים שונים שבחדר באמצעות ראש הבובה. כשצעצוע אחד נופל מן המדף היא מסתכלת בי לראות שמא הרחיקה לכת; בראותה את חיוך היתר שלי היא צוחקת ומתחילה לדחוף צעצועים קטנים יותר, תמיד באמצעות ראש הבובה, עד שגם הללו נופלים ארצה. הפשרתה גוברת. בצהלה מיוחדת היא מנגחת בראש הבובה רכבת-צעצועים שעל הרצפה באמצע החדר. היא הופכת את כל הקרונות, וניכר שהיא משתעשעת בהתרגשות מרובה. אך משנתהפך

הקטר היא מפסיקה לפתע ומחווירה מאוד. היא משעינה גבה אל הספה, מחזיקה את הבובה כלפי שיפולי ביטנה, ושומטת אותה לארץ. חוזרת ומרימה אותה, מחזיקה אותה שוב כלפי אותו חלק גופה, וחוזרת ומפילה אותה. תוך שהיא חוזרת על כך כמה פעמים היא מתחילה לייבב ואחר-כך לצרוח, "אמא'לה, אמא'לה".

האם נכנסת, בטוחה כי נכשל המגע בינינו, ושואלת את מרי אם היא רוצה ללכת. אמרתי למרי כי יכולה היא ללכת אם רצונה בכך, אך שמקווה אני כי תשוב בעוד כמה ימים. עד-מהרה נרגעה, יצאה יחד עם אימה, ואמרה שלום למזכירה במסדרון, כאילו היה זה לה ביקור נעים.

ואכן מוזר, גם לי הייתה ההרגשה כאילו הצליחה הילדה לקשור עמי מגע. עם ילדים לא תמיד נחוצות מילים בהתחלה. חשתי כי המשחק הוליך אל דו-שיח; לכל הפחות העבירה אלי הילדה את מקור פחדה על ידי פעילותה הקאונטר-פובית. עובדת התערבותה החרדתית של האם הייתה כמובן בעלת משמעות באותה מידה כמו שבירת-המשחק מצד הילדה. שתיהן גם-יחד יש בהן כדי להסביר את חרדתה התינוקית של הילדה. אך מה הביעה לי בגלגול אמוציונאלי זה, באותה עליצות-פתע ותוקפנות משולהבת, ובאותו מעצור נפשי פתאומי וחיוורון-חרדה?

המשמעות הברורה של האורח הייתה **דחיפת** דברים, לא בידה אלא בבובה כהמשך של ידה; ואחר-כך **הפלת** אותה בובה עצמה מן האזור הגניטאלי שלה.

הבובה כהמשך ידה שימשה, כפי שראינו, מכשיר של דחיפה. דבר זה מעלה על דעת, כי לא העיזה לנגוע בחפצים או לדחפם בידה הבלתי-מזוינת- כפי שנמסר מתוך הסתכלות-בה בגן הפעוטים, כי היא נוגעת בחפצים או מרימה אותם בדרך מיוחדת משלה. דבר זה, בצירוף עם הנוקשות הכללית בגפיה, מרמז שמרי מודאגת בשל ידיה, אפשר משום מרואה בהן מכשירי תוקפנו.

העברת הבובה כלפי שיפולי-בטנה ובהמשך הפלות משונות החוזרות באופן כפייתי מעוררות את המחשבה, כי היא המחיצה כאילו אבד לה כאן מכשיר תוקפני, כלי של דחיפה. המצב הדמוי-התקף שהייתה שרויה בו בנקודה זה הזכיר לי משהו שלמדתי זמן רב קודם-לכן: התקפים היסטריים חמורים אצל נשים מבוגרות נתפרשו כהמחזות המציגות את שני בני-הזוג שבעלילה הזויה. כך למשל יכולה יד אחת הקורעת שמלתה של הפאציינטית להמחזיז את גישתו של תוקפן, בעוד היד השנייה המחזיקה בשמלה יכולה לייצג את ניסיונו של הקורבן להגן על עצמו. תקופה של מרי עשתה עלי את הרושם שהיא מטיפוס זה: בהפילה את הבובה כמה פעמים, מבוהלת על-כך אך חוזרת ומפילה ככפוית-שד, נראתה כאילו היא נדחפת בכוחות חזקים-ממנה להמחזיז גם את הגזלן וגם את הנגזל.

אך מהו שנגזל ממנה? כאן צריכים היינו לדעת איזו משמעות היא רלוונטית יותר, השימוש בבובה כמכשיר תוקפני- או הבובה כמייצגת תינוק. בפעוטון שלה, מצבי בית-שימוש הן הבולטים שהביאוה להתפרצויות חרדה כמו במקרה הבובה. בשעת שמשחק אצלי הייתה הבובה –השמוטה תחילה המשכו של גף ומכשיר תוקפנות (דוחפת), ואחר-כך משהו שאבד ממנה בשיפולי בטנה בנסיבות של חרדה קיצונית. שמא ראתה מרי בפין הגברי נשק תוקפני כזה, ושמא המחיצה כאן את העובדה שאין לה כזה? מסיפורה של האם מסתבר מאוד, כי בעת שנתקבלה מרי לפעוטון ניתנה לה הזדמנות ראשונה ללכת לבית-השימוש בחברת בנים.

אני מהרהרת באותה אָם- והנה היא דופקת בדלת. את הילדה, הרגוע עתה לגמרי, היא השאירה בחוץ, וחזרה כדי לספר לי שמרי נולדה עם אצבע ששית, אשר נותחה בגיל ששה חודשים בערך. זמן קצר לפני התפרצות התקפות-החרדה של הייתה מרי שואלת וחוזרת-ושואלת במפגיע על הצלקת שבידה ("מה זה, מה זה?") וקיבלה את התשובה השגרתית כי זה "סתם עקיצת יתוש". האם מודה בכך, כי בהיות הילדה עוד יותר צעירה אפשרי-מאוד שהוזכר בנוכחותה אותו מום-מלידה. כן מוסיפה האם, כי בזמן האחרון הייתה מרי עשקנית ומפגיעה באותה מידה בסקרנותה המינית.

מעתה נוכל להבין את עובדה, כי מרי חשה את-עצמה לא-בנוח מחמת השימוש התוקפני בידה, אשר נגזלה ממנה אצבע. אך מדוע הניחה את המשך ידה על אזור הגניטאלי דווקא, בשביל להמחזיז את אובדנה מכאן? היש סמיכות-פרשיות כלשהי בין האצבע האבודה והפין הנעדר מכאן? סמיכות-פרשיות כזאת הייתה מצרפת את הבחנתה של מרי בהבדל-המין בפעוטון ואת הבעיה הבלתי-אמצעית של ניתוח.

לפני ביקורה השני של מרי מסרה לי אמה עוד את הידיעה הבאה: סקרנותה המינית של הילדה ספגה בזמן האחרון מהלומה ספציפית מצד אביה, שהוא מודאג מחמת גידול האבטלה באזורם וחושש לאבדן פרנסתו; הלא הראה חוסר סבלנות כלפיה בשעת ביקור-הבוקר הרגיל שלה בחדר הרחצה. לאמיתו של דבר דחף אותה החוצה. כפי שסיפר לי לאחר-מכן בעצמו, חזר בכעס על המילים, "את תסולקי מפה!" היא אהבה לראותו מתגלח, וכן שאלה בזמן האחרון על איבר-המין שלו (מה שהרגיזו מעט). דביקות קפדנית באיזו שיגרה, בה יכלה לעשות, להגיד ולשאול אותו דבר עצמו שוב-ושוב, הייתה מאז-ומתמיד תנאי הכרחי לביטחונה הפנימי של מרי. היא הייתה "שבורת לב" בשל הרחקתה מרחצת-הבוקר של אביה.

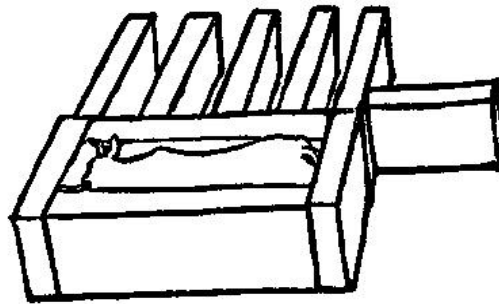
כן שוחחנו על העובדה (שכבר הזכרתי למעלה), כי שנתה המופרעת והבל-פיה הרע של מרי הוסברו על-ידי רופא-הילדים בליקוי של השקדים, וכי אמה והרופא - בנוכחותה של מרי - דנו בשאלה, אם זקוקה היא לניתוח מְיָדִי או לא. **ניתוח**, אם כן, **והפרדה**, הם המְכָנִים-המשותפים: הניתוח-בפועל באצבע, הניתוח הצפוי בשקֶדֶה, והניתוח המִימִי שהופך בנים לבנות; ההפרדה מאמה בשעות הגנון, וההרחקה מאביה. בסוף השיעור הראשון של תצפית-משחק היה זה אפוא ההסבר הקרוב ביותר, שיכולנו לייחס למשמעויות שבהן נתלכדו כנראה כל יסודות המשחק וכל נתוני הביוגרפיה שבפרשה זו.

האנטיתזה של שבירת-משחק היא רווית-משחק, משחק שממנו יוצא הילד מרוענן כמו אדם לאחר שינה ללא-חלומות. הן שבירה הן רוויה ניכרות ובולטות היטב רק במקרים נדירים ביותר. לעיתים קרובות יותר מפוזרות וקלושות הן, ויש לוודאן על-ידי מחקר מפורט. אך לא-כן במקרה של מרי. כבר בשעת פגישתנו השנייה הגישה לי דוגמה דרמטית ביותר של רוויית-משחק, ממש כמו שהפגינה לי ברור בפעם הקודמת שבירת-משחק.

תחילה שוב חייכה אלי מרי בביישנות. שוב הסבה ראשה ממני, נאחזה ביד אמה, והתעקשה כי האם תיכנס אל החדר יחד עמה. אך כשהיא כבר בפנים הריהי עוזבת את יד אמה, שוכחת את נוכחותה ואת נוכחותי גם-יחד, ומתחילה לשחק בערנות ובהחלטה חרוצה ותכליתית. מיהרתי לסגור את הדלת ולרמוז לאם שתשב, כי לא רציתי להפריע למשחקה.

מרי ניגשת לפינה שבה מונחות הקוביות על הרצפה. היא בוחרת לה שתי קוביות ועורכת אותן כך שתוכל לעמוד עליהן כל פעם שהיא ניגשת לפינה לקחת קוביות נוספות. כך שוב מתחיל המשחק ביצירת המשך

לגפיה, הפעם לרגליים. עתה היא צוברת לה אוסף של קוביות באמצע החדר, ועוברת מן האמצע לפינה וחזרה ללא היסוס. אחר-כך היא כורעת על הארץ ובונה בית קטן עבור פרה-צעצוע. למשך רבע-שעה היא שקועה לגמרי בהתקנת הבית שיהיה מלבני-במדויק ועם-זאת יתאים בצמצום לגופה של הפרה. אחר-כך היא מוסיפה חמש קוביות לצלע הארוכה האחת של הבית ועורכת ניסויים בקוביה ששית עד שזו מונחת בצורה המשביעה את רצונה.



הפעם הזאת הנימה האמוציונלית הרווחת היא ריכוז משחקי שליו עם סגולה אימהית מסוימת של טיפול והסדר. אין כאן שיא של התרגשות, והמשחק מסתיים בנימה של רוויה; היא בנתה דבר-מה, הוא מוצא חן בעיניה, ובכן המשחק נגמר. היא מתרוממת בחיוך קורן - המפנה מקומו לפתע לקריצת-עין תעלולית. בטרם עמדתי על התעלול שעתידי אני להיות קרבנו, שמתי לב כי הקפת התואמת-במדויק נראית כמו יד - עם אצבע שישית. וכן מבטאת דמות זו בעת-ובעונה אחת את האופן ה"מכליל", תבנית נשית-מגוננת המקבילה לסלים ולתיבות ולעריסות שילדות קטנות וגדולות נוהגות לייחד כמקום מחסה לדברים זעירים. הרי לפנינו שני שחזורים באחת: התבנית מחזירה את האצבע אל היד, והמתכונת הנשית המוצלחת מכחישה את "האבידה מן האזור הגניטאלי" שהומחזה לפנינו. המשחק בשיעור השני משיג אפוא מבע של שיקום וביטחה - וזאת לגבי אותם חלקי הגוף (היד, האזור הגניטאלי) שנראו כשרויים בסכנה בשבירת המשחק של השיעור הראשון.

אולם, כפי שכבר אמרתי, מרי הסתכלה בי לפתע בהקנטה, צוחקת, נוטלת את היד של אמה ומושכת אותה מן החדר, באמרה בפסקנות, אמא'לה, בואי החוצה". שהיתי שעה קלה, אחר הצאתי לחדר-ההמתנה. קריאה קולנית ורווית-ניצחון מקדמת את פני "תיסָאָר סם בָּפְנִים!" ביצעתי נסיגה אסטרטגית, ומיד טרקה מרי את הדלת. שני ניסיונות נוספים לצאת מחדרי נתקלים באותו יחס של עליצות. היא לכדה אותי. אין ברירה, אלא להשתתף במשחק כפי-רוחה. אני פותח את הדלת במקצת, דוחף במהירות את הפרה-הצעצוע בעד הסדק, לוחץ על בטנה כי תציץ, ומושכה חזרה. מרי יוצאת-מכליה מרוב חדווה ומפצירה שנחזור על המשחק כמה פעמים. בקשתה מתמלאת, ואחר-כך הגיע הזמן ללכת הביתה. בצאתה היא מחזירה אלי מבט של ניצחון אך גם חיבה, ומבטיחה לחזור. ולי נותרה המשימה לגלות את פשר המעשים. מן החרדה שבאווטוספירה בשיעור הראשון עלתה וגמלה עתה מרי שלנו לרוויה שבמיקוספירה - ולניצחון שבמאקרוספירה. היא נטלה את אמה מן התחום שלי, ואותי כלֵאָה בתוכו. משחק זה תוכנו היה:

אדם נכלא בחדרו לשם הקנטה. ורק מתוך אותה עליונות-משתעשעת הואילה מרי לדבר עמי בכלל, לדבר במילים בוטות ונחרצות. "תיסאר סם בפנים!" היו במילים שהראשונות שזיכתי בהן! הן נאמרו צלול ובקול רם, כאילו ציפה אי-מה בחופזה לרגע שתהיה בת-חורין לאומרו. וזה מה משמעותו?

סבורני, כאן לפנינו אפיזודה של, העברת-האב". בודאי זכור כי מן הרגע שנכנסה מרי לחדרי בתחילת פגישתנו הראשונה גילתה-בי התעניינות קוקטית וביישנית במקצת. כיוון שאפשר היה לצפות כי תעביר עלי (האיש עם הצעצועים) סכסוך שהפריע את יחסיה עם אביה, שהיו בעלי צביון משחקי בדרך-כלל - קרוב-לודאי שבמשחק זה היא חוזרת, תוך שליטה פעילה ("תיסאר שם בפנים") ובהיפוך הכיוון (פנים-חוץ). על מצב-ההרחקה שהייתה קרבנו-הפסיבי בביתה ("תישארי בחוץ").

מקצת קוראים יראו כאן בוודאי שפע תמורות מסובכות ומפותלות מכדי שיהלמו ילדה כה קטנה. אך מוטב שנכיר בכך, כי עניינים אלה קשים רק לגבי החשיבה הרציונלית. אכן קשה מאוד לתחבל מין תחבולת-משחק כזאת ביודעין. קשה אפילו להכירה ולנתח את הדבר מתרחש, כמובן, באורח בלתי-מודע ואוטומטי: וכאן לעולם אל תזלזל בכוחו של האני - אפילו של ילדה קטנה.

אפיזודה זו הובאה כאן כדי להדגים את מגמת ההחלמה-העצמית שבמשחק ספונטני: שכן חייבים הריפוי-במשחק והאבחון-במשחק להסתייע באופן שיטתי בתהליכי החלמה-עצמית כנ"ל. הללו עשויים לעזור לילד כי יעזור לעצמו-ועשויים הם לסייעו במתן עצה להוריהם. אם ניכשל בכך, עלינו לפתוח בדרכי-טיפול מסובכים יותר (פסיכואנליזה ילדותית)³ - דרכים שלא נדונו בפרק זה. עם התקדמותם-בגילם תוכל שיחה ממושכת לבוא במקום המשחק. אך כאן נתכוונתי להוכיח, כי שעות-משחק ספורות יש בהן כדי ללמדנו דברים שהילד לא יכול להשיגם לעולם. מתבוננים מאומנים, שיש ברשותם נתונים מרובים, יכולים לראות ממגע-משחק ספורים, לגבי אילו מן הנתונים יש זיקה סובייקטיבית מצד ילד מסוים, ועל שום-מה. במקרה של מרי, של שבירת-משחק ורווית משחק (אם נראה אותו רקע כל הנסיבות הידועות יחדיו), מתקבלת על הדעת הסברה, שכמה-וכמה מאורעות שונים שנזדמנו-יחד הופנמו לתוך מערכת של פריטים שהחריפו זה את זה. במשחק היא מחזירה לעצמה את אצבעה, מאבטחת את עצמה, מאשרת-מחדש את נשיותה-ו"נותנת מנה" לאיש גדול. אך שלווה-משחק כזאת, מאחר שהושגה, שומה על ההורים לקיימה ולשמרה.

הוריה של מרי קיבלו (ובמקצת הציעו בעצמם) את ההמלצות הבאות: סקרנותה של מרי אודות צלקתה ואיבר מינה גם-יחד זקוקה למענה של דברי-אמת. היא נצרכת לביקורים של ילדים אחרים, ובמיוחד בנים, שישחקו עמה הביתה. בעיית השקדים היא עניין להכרעת מומחה, אשר תימסר בגילוי-לב לילדה עצמה. לא נראה לנו מן-החכמה להעירה משנתה כדי להפסיק את סיוטי-הלילה שלה; אפשר זקוקה היא למאבק חלומותיה עד-תכליתם, והרי תהיה הזדמנות ללפתה ברוך ולנחמה לכשתעורר מעצמה. הילדה זקוקה הייתה לפעילות רבה; הדרכה משחקית בתנועה ריתמית אפשר שתתן פדות-מה לנוקשות שבגפיה -

³ Anna Freud, *The Psycho-Analytical Treatment of Children*. Imago Publishing Co., London, 1946.

נוקשות אשר, תהיה סיבתה הראשונה מה שתהיה, לפחות הוחרמה ע"י הצפייה הנפחדת מזמן ששמעה לראשונה על קטיעת-האצבע הנסתר-ממנה.

כשבאה מרי לבקרני לאחר זמן-מה, "הרגישה את-עצמה בבית" לגמרי, ושאלה בקול רם וצלול, מה היה צבע הרכבת שנסעתי בה לחופשתי. אל-נכון ייזכר כי הפילה רכבת-צעצוע בשעת ביקורה הראשון אצלי: עכשיו יכלה לדבר על רכבות. ניתוח-שקדים לא היה נחוץ, כפי שהתברר; סיוטי הלילה פסקו; מרי נהגה בחופשיות ובהרחבה עם חבריה-למשחק החדשים שנמצאו לה בביתה ובקרבתו. כן קיימה יחס-משחק מחודש עם אביה. הוא ניצל-יפה, באורח אינטואיטיבי, את הערצתה הקסומה הפתאומית של הילדה לקטרים מבריקים, היה לוקחה לטיולים קבועים אל תחנת-הרכבת, בה התבוננו יחדיו במכוונות האדירות.

כאן מקבל הסמליות, שהייתה רווחת בכל אותה פרשה קלינית, ממד חדש. ביאוש של שבירת-המשחק נודעה כאן כנראה לקטר-הצעצוע איזו משמעות הרסנית באיזה הקשר של חרדה פאלית-תנועתית: בשעה שמרי דחפה והפילה אותו, עברתה כנראה אותה חוויה מבעיתה של "האדם, אֶפֶה", שראינו קודם-לכן אצל אן. באותה עת נותק קשר-המשחק של מרי אל אביה, וזאת (כפי שלא יכלה לדעת או להבין) משום דאגותיו על חשש הרס מעמדו בעבודה. היא-עצמה, כפי הנראה, פירשה את הדבר לגמרי במונחי מצב-הגמילה שלה ושל שינויים במעמדה (בסטאטוס): ועם-זאת לא הייתה תגובתה חסרת קשר אל המשמעות הבלתי-מודעת שנשתמעה ממעשי אביה. שכן, האיום של אבדן המעמד, האיום של ירידה לשוליים, גורמים פעמים רבות למאמץ בלתי-מודע לשוב ולכבוש את השטח שאבד או לפחות להישמר מלהפסיד יותר, באמצעות שליטה-עצמית מדוקדקת ואמות-מידה מחמירות. וזה, כסבורני, גרם לאביה של הילדה כי יגיב באורח פחות סובלני של החקירה-ודרישה של הילדה, עד כי פגע בה והפחידה באותו שטח כללי שהיה מופרע מכבר. זה היה אפוא השטח אשר הופיע במשחקה באפן דחוס (condensed), בעוד שהיא ניסתה להשתחרר מאימת-בדידותה ולפלס דרכה-חזרה אל הדדיות משחקית כקדם.

לא משחקה של מרי ולא הבינה שיכולנו ללמוד ממנו, לא יכלו לשנות את דאגותיו הכלכליות של האב. אך למשעה שהכיר כיצד משפיעות חרדותיו על התפתחות בתו הוא הבין, כי מבחינת הראות הרחוקה חשובות חרדותיה-שלה יותר מסכנת השינוי במעמדו כעובד. למעשה לא נתאשרו חששותיו בסופו של דבר.

רעיונו של האב לטייל עמה אל תחנת-הרכבת נשא בחובו ברכה רבה. כי מעתה נעשו הקטרים הממשיים לסמלים של כוח, שהוא משותף לאב ולבת יחדיו ונשען על כל מערכת-הדיוקנים של תרבות-המכונה בה נועדה ילדה זו לגדול ולהיות לאישה.

וזו תכליתו של כל מפגש תרפויטי, כשההורים חייבים לעודד ולתמוך אצל הילד את כל-מה שהפאציינט המבוגר חייב להשיג בעצמו: היערכות-מחדש במערך הדיוקנים והכוחות השוררים בהתפתחות התרבותית של אותה תקופה, עד כדי לשאוב מכך תחושה מוגברת של זהות עצמית.

אך כאן שומה עלינו סוף-סוף לתאר ולהגדיר ביתר-דיוק את כוונתנו במלה **זהות**.

3. תחילותיה של זהות עצמית

א.משחק והוואי

ילד אשר גילה זה-ענה כי הוא מסוגל ללכת - הן כשאנשי סביבתי משדלים אותו, הן כשהם מניחים-לו אי-כה, נראה כאילו הוא נדחף על-ידי משהו לחזור על המעשה, למען העונג הצרוף של הפעולה, ומתוך הצורך לשלוט בתפקוד חדש שהחל בו, ולשכללו. אך כמו-כן הוא פועל כשרוי בתודעה הבלתי-אמצעית של הסטאטוס החדש ושיעור-הקומה החדש של "מי שיכול ללכת", עם כל אותם מובנים שצירי המרחב-הזמן התרבותי שלו משווים לכך -לפי ההגדרות השונות: "מי שירחיק לכת", "מי שיהיה מסוגל לעמוד על שלו", "מי שיהיה זקוף-קומה", או אולי "מי שיש לשמור עליו פן ירחיק-לכת יותר-מדי". הסיגול העצמי של אחת הנוסחות הנ"ל וכיו"ב של "מי שיכול ללכת", הטמעת האורח הזה בתוך האני - הריהו אחד מאותם צעדים מרובים בהתפתחות הילד המוסיפים לו להערכה-עצמית ריאליסטית יותר (בזכות צירוף הנסיבות של חוויית כושר-השליטה הגופני וחויית המשמעות התרבותית, של התענגות תפקודית ופרסטיג' חברתית). הערכה-עצמית זו גדילה עד היותה להכרה, כי האני לומד צעדים יעילים לקראת עתיד קיבוצי מוחש, כי הוא מתפתח להיותו אני מוגדר בתוך מסכת של מציאות חברתית. הילד הגדל חייב, על כל צעד וצעד, לשאוב תחושת ממשות מחיה ומעוררת מתוך הכרתו בעובדה, כי דרכו האישית (ארחו) בחויית כושר-השליטה (סינתזה האני שלו) היא גוון מוצלח של זהות קבוצה ותואמת את מרחב-הזמן ותוכנית-החיים של אותה קבוצה.

אי-לזאת אין לשטות בילדים בדברי שבח ריקים ובעידוד מלמעלה-למטה. אפשר אנוסים הם לקבל ניפוח מלאכותי של הערכתם-העצמית כתחליף למשהו טוב-מזה, אך זהות-האני שלהם רוכשת כוח של ממש אך-ורק מתוך שמכירים בעקביות וכל-לב בהישגיהם האמיתיים - כלומר, בהישגים שיש להם משמעות באותה תרבות. ניסינו לבטא זאת כשדנו בבעיות החינוך האינדיאני, אך ניתן כאן מקום לחוות-דעת בהירה וצלולה יותר.⁴

ד"ר רות אנדרהיל סיפרה לי כיצד ישבה עם קבוצה של זקני העדה משבט פאפאגו באריזונה, כשפנה בעל-הבית אל נכדתו הקטנה בת- השלוש וביקש כי תסגור את הדלת. הדלת הייתה כבדה וקשה היה לסוגרה. הילדה ניסתה אך הדלת לא זזה. פעמים אחדות חזר סבא ואמר, "כן, סגרי את הדלת". איש לא קפץ לעזור לה. איש לא נטל ממנה את האחריות. ומצד שני לא גילו שום קוצר-רוח, שהרי בעצם הילדה קטנה מאוד. הם ישבו בכובד- ראש והמתינו עד שהדבר עלה-בידה, וסבא הודה לה בכובד-ראש. ההנחה-ממילא הייתה, כי לא היו מטילים עליה את התפקיד אילולא יכלה להוציאו-לפועל, ומשהוטל עליה הייתה אחריות שלה לבדה, ממש כאילו הייתה אישה מבוגרת.

⁴ Ruth Benedict, Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. *Psychiatry* 1:161-167 (1938).

העניין המהותי של חינוך-ילדים כזה הוא בכך, שהילד יוכשר מינקותו וברציפות לנטילת-חלק מתוך-אחריות בחיי החברה, עם שהתפקידים הצפויים לו יהיו מותאמים לרמת יכולתו. הניגוד אל החברה שלנו גדול מאוד. ילד בחברה התעשייתית שלנו אינו תורם כל תרומה של עבודה, אלא אם-כן יתחרה במבוגר; עבודתו אינה נמדדת על-פי כוחו מיומנותו של, כי-אם על-פי התביעות התעשייתיות הגבוהות. אצלנו, אם אנו משבחים את הישגיו של ילד בביתו, היינו רואים כדבר מחפיר אילו נתפרש שבח זה כשווה-ערך עם שבח מבוגרים. הילד זוכה לדברי-שבח כשההורה רוחו טובה עליו, בין אם נתמלא התפקיד כראוי לפי תקני מבוגרים בין אם לאו, ואין הילד רוכש לו תקן סביר שעל-פיו יוכל למדוד את הישגו כובד-הראש של משפחת אינדיאנים מבני שאין (Cheyenne) החוגגים ברב-טקס את ציד הציפור הראשונה של הנער - רחוק הוא מאוד מהתנהגותנו-שלנו. בשעת לידתו הוגשה לילד חץ-וקשת צעצועים, ומיום שיכול להתרוצץ הותקנו בשבילו מפעם לפעם ע"י אבי המשפחה חץ-וקשת כפי קומתו ויכולתו. כן הופנתה דעתו לחיות וציפורים לפי סדר מודרג, החל באלה שנקל לצודן, וכל פעם שהביא שלל את צידו הראשון מכל מין הייתה המשפחה עורכת מסיבה-כהלכה, בקבלה את תרומתו באותו כובד-ראש כמו את התאו שהביא אביו. וכאשר הרג לבסוף תאו היה זה רק הצעד הסופי של התכשרות-מילדות בתנאי-החיים, ולא איזה תפקיד-מבוגרים חדש השונה לחלוטין מן הניסיון של תקופת ילדותו.

לפיכך צפה ועולה בנו ההבנה, שתיאוריות-המשחק הנגרסות בתרבותנו והמושגות על ההנחה כי המשחק, אצל ילדים כמו אצל מבוגרים, מוגדר "ע"י העובדה כי אינו עבודה - שתיאוריות אלו אינן אלא אחת הדרכים שבהן אנו מונעים מילדינו חיזוק-בהקדם של תחושת הזהות בקרבם. אלא שהדבר קל יחסית אצל הפרימיטיבים. תרבויותיהם אחדותיות הן. דיוקן-האדם שלהם מתחיל ומסתיים ברעיון של יורוק או סיאוקס חזק או טהור, בקטע הטבע המוגדר אשר ברשותם. בציביליזציה שלנו דיוקן-האדם מתפשט ומתרחב. עם שהוא נעשה אינדיבידואלי יותר- גם נוטה הוא להקיף מיליונים לאין-ספור באזורים, באומות, ביבשות ובמעמדות חדשים; בתרבותנו מבקשים אנו אחר סינתזות חדשות של ביטחון כלכלית ורגשית, בדרך עיצובן של חטיבת-הוויות חדשות המושגות על זהויות מקיפות-מכלילות יותר.

שבטים פרימיטיביים יש להם התייחסות ישירה אל מקורות הייצור ואמצעי הייצור. הטכניקות שלהם הן המשכים של גוף האדם; השלכה (פרויקציה) של מושגי הגוף. ילדים בקבוצות אלה לוקחים-חלק בעיסוקים טכניים ומאגיים. הגוף והסביבה, הילדות והתרבות - אפשר שהם מלאים סכנות, אך כולם יחד עולם-אחד הם. עולם זה אפשר זעיר הוא, אך מלוכד ועקבי באורח-פלא. מאידך גיסא, הציביליזציה, ריבודיה והתמחותיותיה, הלא הם גורמים כי הילדים לא יוכלו לכלול-בחייהם בסינתזת האני שלהם אלא גיזרות חלקיות של החברה הנוגעות לקיומם. המסורת עצמה נהפכה לסביבה שיש להסתגל אליה. המכונות לא רק שאינן נשארות בגדר מכשירים והמשכים לתפקודיו הפיזיולוגיים של האדם, כי-אם גוזרות על ארגוני-ציבור שלמים ליהפך להמשכים של מנגנון-המכונות. הילדות נהפכת במעמדות מסוימים לגיזרה נפרדת של החיים, עם פולקלור משלה.

ואולם חקר נזירות-זמננו חושף את משמעותו של פער זה בין אילוף-הילדים לבין מציאות החברתית. הנזירות מכילות, כפי שמתגלה לנו, חתירות בלתי-מודעות וחסרות-שחר להסתגל אל ההווה הקטרוגני בעזרת המושגים המאגיים של עֶבֶר הומוגני יותר, אשר קטעים שלו עוד נמסרים מדור לדור באמצעות החינוך. אך מנגנוני ההתאמה העצמית שסייעו בשעתו להסתגלות אבולוציונית, לאינטגרציה שבטית, לליכוד מעמדי, לאחידות לאומית, וכו', תלויים על-בלימה בציביליזציה תעשייתית. אין תימה, אפוא, שמקצת מילדינו הנפעמים פורצים-וחורגים בלי הרף מתוך תחום משחקם לאי-זו פעילות מזיקה שבה הם נראים לנו כ"מתערבים", ומפריעים בעולמנו; בעוד האנאליזה מגלה שכל מבוקשם אינו אלא להפגין את זכותם למציאת זהות עצמית בתוכו. הם ממאנים ליהפך לאי-זה ייחוד הקרוי "ילד", הנאליץ לשחק "בלהיות-גדול", משלא ניתנת לו הזדמנות להיות שותף קטן בעולם הגדול.

ב. בנו של טייס-מפציץ

בשנות המלחמה עבר על שכן שלי, ילד בן-חמש, שינוי של אישיות מ"תינוק של אימא" לילד אלים, עקשני וסרבן. הסימפטום המדאיג ביותר הייתה דחיפתו הפנימית להצית אש.

הוריו של הילד נפרדו זמן קצר לפני פרוץ המלחמה. האם עברה לגור ביחד עם כמה דודניות שלה, והאב התגייס לחיל-האוויר כשהתחילה המלחמה. הנשים הללו הביעו תדיר רחשי בוז וזלזול לאותו אב. הן טיפחו בקרב הבן תכונות תינוקיות. אבל האב עשה-חיל במלחמה; אכן, נעשה גיבור-מלחמה. בעת חופשתו הראשונה נזדמנה לילד החוויה לראות את האיש, אשר הפעוט-דנן חונך שלא להידמות לו, כשהלה נהפך למרכז תשומת הלב וההערצה בסביבה. האם הכריזה כי תנטוש את תוכניות הגירושין שלה. האב חזר למלחמה ולבסוף נספה בשמי גרמניה.

לאחר יציאת אבין התפתחו יותר ויותר אצל אותו ילד, שהיה רווי חיבה וזיקה, סימנים מדאיגים של הרסנות ומריינות, ובשיאם הנטייה להבערת-אש. הוא-עצמו נתן את המפתח לתמורה שחלה בו, כאשר מיחה על המכות שספג מאמו, בהצביעו על ערמת העצים שהצית, והכריז (במילים ילדותיות יותר), "אילו זאת הייתה עיר גרמנית, היית אוהבת אותי בגלל זה". כן רמז כי בהבעירו אש הוא דמיין את-עצמו כטייס-מפציץ כמו אביו, אשר סיפר לו על מעלליו.

כאן אנו רואים את הזדהותו של בן עם אביו, כתולדה של סכסוך שהוגבר לפתע בשלהי גיל-אדיפוס ממש. האב, שהוחלף תחילה בהצלחה ע"י הילד ה"טוב" הקטן, נהפך פתאום לאיום, למתחרה על אהבת-האם. בזאת הוריד במידה מופלגת את התועלת אשר בהזדהות-הנשית של הבן. כדי להציל את-עצמו ממידת בלבול מיני וחברתי גם-יחד נאליץ הילד, בפרק-זמן קצר ככל-האפשר, לערוך-מחדש את הזדהויותיו; אך העובדה, כי המתחרה הגדול נהרג, מגדילה עתה את רגש האשמה בשל רחשי-התחרות עצמם, ומטילה כתם על יזמתו הגברים החדשה של הילד. הילד שוב אינו יכול אפילו להתכונן לפגישה הבאה עם אביו של בסיס שוויוני יותר. האב הסתלק-לו לעד אל העולם שמעל לעננים.

ילד שיש לו הזדמנויות לא-מעט כדי להזדהות, בצורה ניסויית פחות או יותר, עם הרגלים, תכונות, עיסוקים ורעיונות של בני-אדם ממשיים או פיקטיביים משני המינים. ואולם תקופתו-ההיסטורית מעמידה בפניו רק מספר מצומצם של מופתים בעלי-משמעות חברתית הבאים-בחשבון לצירופים בני-ביצוע של קטעי-הזדהות. מידת תועלתם זו תלויה באורח היענותם לתביעות שלב-הגמילה של האורגניזם ולהרגלי הסינתזה של האני גם-יחד.

שכני הקטן מצא בתפקיד טייס-המפציץ סינתזה אפשרית של הטמפרמנט שלו (נמרץ); של שלב הגמילה שלו (פאלי-אוראָתראלי-תנועתי); של שלבו החברתי (אדיפוס), ושל מצבו החברתי (חיים בסביבת נשים); כשרונותיו (שריריים, מכאניים); הטמפרמנט של אביו (טייס ולא סוכן מסחרי); ואבטיפוס היסטורי מקובל בימיו (גיבור תוקפני). באשר תצליח סינתזה כזאת -עשוי עיבוי מפתיע-ביותר של תגובות קונסטיטוציונליות, מאגיות ולמודות, ליצור עתרת-שפע של גידול והישגים בלתי-צפויים. באשר תיכשל, יגיע בהכרח לידי התנגשות חמורה, המוצאת את מבעה תדיר בסוררות או בעבריינות בלתי-צפויה. שכן, אם ירגיש כי סביבתו מנסה לשלול ממנו באורח קיצוני- מדי את כל צורות הביטוי המאפשרות לו לפתח ולחבר את הצעד הבא בזהות האני שלו, הרי יגן עליו באותו עוז מפתיע המתגלה בבעלי-חיים הנאלצים לפתע להגן על חייהם. ואכן, בג'ונגל החברתי של ההווה האנושית אין הרגשת חיים ללא תחושה של זהות האני. שלילת הזהות, ולא תסכול, היא המוליכה לרצח.

לא הייתי מעז לשער לגבי הקונפליקטים של הטייס הקטן לולא מצאתי עדות של פתרון העולה בקנה אחד עם פירושנו. מששככה במקצת יוזמתו המסוכנת של ילד זה, נגלה רכוב על אופניו ופֶט-ביץ' במורדה של הגבעה, מסכן ומפחיד ילדים אחרים, ועם-זאת עוקפם בזריזות. הם צרחו, צחקו, ועם-זאת התפעלו ממנו. כשהתבוננתי בו ושמעתי את הקולות המשובים שהשמיע, לא יכולתי להימנע מן המחשבה כי בוודאי הוא מדמה לעצמו שהינו שרוי בתוך מטוס ויוצא למשימת-הפצצה. ועם-זאת התקדם בדרך השליטה המשחקית על כושר-תנועתו; הוא ערך את התקפתו בזהירות תחבולנית ונהפך לרב-אמן על אופניו.

עלינו ללמוד מדוגמא כזאת, כי חינוך-מחדש חייב להיאחז באותם כוחות שמגויסים לאינטגרציה המשחקית. עצימותם-הנואשת של סימפטומים רבים עשויה אפוא להיות הגנה על צעד מסוים בזהות האני, שנראה לילד כמוודא את האינטגרציה של השינויים המהירים המתרחשים בכל שטחי חייו. מה שנראה למסתכל-מבחוץ כגילוי חזק במיוחד של יצר צרוף, לעתים קרובות אינו אלא עתירה נואשת של רשות לבצע סינתזה וסובלימאציה בדרך היחידה האפשרית לו. על-כן יכולים אנו לצפות מן הפאציינטיים הצעירים שלנו, כי ייענו אך ורק לאותם אמצעי ריפוי שיסייעו לרכוש את הכלים הדרושים לשם השלמה מוצלחת של זהות האני שלהם. הריפוי וההדרכה יכולים לנסות להמיר פריטים פחות מוצלחים בפריטים יותר מוצלחים, אך התבנית הכללית של זהות האני נשארת ללא שינוי. מכאן שהריפוי וההדרכה בידי אנשי-מקצוע נידונה לכישלון, כאשר ממאנת התרבות (באמצעות האם) לספק בסיס ראשוני לזהות האני, וכאשר חסרות בה הזדמנויות לתיקוני-ליקויים מתאימים לאחר-מכן.

בן-הטיס הפעוט שלנו מדגים יפה רעיון כללי אחד. זהות האני מתפתחת מתוך אינטגרציה הדרגתית של כל ההזדהויות. אך כאן, יותר מבכל מקום אחר, שונה השלם במהותו מסכום חלקיו. בנסיבות נוחות ניתן לילדים גרעין של זהות עצמית-נפרדת במוקדם-בחייהם; תדיר הם מגינים עליו אפילו נגד ההכרח של הזהות-יתר עם אחד ההורים. דבר זה קשה ללמדו מפאציינטיים, כיון שהאני הנוירוטי, לפי עצם הגדרתו, נפל-שדוד בפני הזהויות-יתר שאר בודדו את היחיד הפעוט הן מזהותו הנובטת הן מהווי סביבתו.

ג. זהות שחורה

אך מה אם "הווי-הסביבה" תקיף-בדעה שלא לתת לחיות אלא על חשבוננו של אובדן-זהות תמידי? טלו למשל את הסיכויים לרציפות הזהות שהאישית אצל ילד כושי בארצות-הברית. אני מכיר ילד צבעוני אשר, כמוהו כילדינו, מאזין כל ערב לרד-ריידר (הפרש האדום). אחר-כך הוא משתהה, ישוב במיטתו, ומדמה-בעצמו כי הוא רד-ריידר. והנה בא הרגע זו הוא רואה את עצמו דוהר אחרי כמה פושעים רעולי-פנים ומבחין לפתע כי בהזותו רד-ריידר הינו איש צבעוני. הוא מפסיק מהזותו. בעודו ילד פעוט היה נער זה מתבטא בפתיחות, בין בתענוגותיו בין בייסוריו. כיום הוא שקט ומחייך תמיד; דיבורו רך ומטושטש; איש אינו יכול להאיץ בו או להדאיגו- או לגרום לו הנאה. אנשים לבנים מחבבים אותו.

תינוקות כושיים מקבלים תדיר סיפוקים חושניים אשר די-בהם כדי לציידם בעודף אוראלי וחושני לכל-ימיהם. כפי שמתגלה-ברור באורח תנועתם, שחוקם, דיבורם, זמרתם. הסימביוזה הכפויה שלהם עם הדרום (של ארה"ב) הפיאודלי ניזונה מאוצר אוראלי-חושני זה וסייעה בכינון זהותו של עבד: נוח, צייתי, תלוי בזולת, רטנן-קצת, אך לעולם נכון לשרת, אגב שיתוף-רגש וחכמת-ילדות שבאקראי. אך מתחת לפני-השטח נקבע בקע מסוכן. הזהותו הבלתי-נמנעת של הכושי עם הגזע השליט, והצורך של גזע-האדונים להגן על זהותו שלו בפני אותם הפיתויים החושניים והאוראליים המפכים אליו מקרב הגזע הצבעוני (ובמיוחד מן-קצה של המאמי- האומנת הכושית), הביאו אצל שתי הקבוצות לידי סמיכות-המושגים: בהיר-נקי-פיקח-לבן, ושחור-מלוכלך-טיפש-ניגר. התוצאה, בייחוד אצל הכושים יוצאי המחסה הדל של מעונותיהם בדרום, הייתה לעתים קרובות אילוף-נקיות אכזרי ועז-להפתיע כפי שמעידות האוטוביוגרפיות של סופרים כושים. משל כאילו ניתן לרכוש על-ידי חיטוי זהות לבנה יותר. האכזבה הכרוכה-בכך מעבירה את-עצמה אל השלב הפאלי-תנועתי, שבו מופיעים ההגבלות, הקובעות אודות איזה גוון של נערה מותר לחלום, ומפריעים להעברה החופשית של החושנות הנרציסטית-המקורית אל התחום הגניטאלי. שלוש זהויות נוצרות כאן: (1) ה"מוֹתֶק-דֶּבֶשׁ" האוראלי-חושני של מאמי - רך, מתבטא בפתיחות, ריתמי; (2) הזהות הרשעה של ה"חיה שחורה", מלוכלך, אנאלי-סדיסטי, פאלי-אונָסְנִי; ו-(3) הטיפוס הנקי, האנאלי-כפייתי, מסויג, ידידותי, אך עצוב תמיד, כאורה "כושי של הלבנים".

ההזדמנויות-כביכול הניתנות לכושי-המהגר צפונה לעתים קרובות אינן אלא בית-כלא בעל הגבלות עדינות יותר, המסכן את זהותו-התואמת היחידה מבחינה היסטורית (העבדות) ואינו מספק לו אינטגרציה מחודשת של שאר קטעי הזהות (3 הזהויות) שהוזכרו. קטעים אלה נעשים אזי שוררים בתבנית קריקטורות גזעיות, ומה-גם שמודגשות הן ונוצקות לדפוס-קבע ע"י תעשיית הבידור. עייף ויגע מן הקריקטורה של-עצמו,

נסוג היחיד הצבעוני לעתים קרובות למין נכות היפוכונדרית, מצב המייצג אנאלוגיה של התלות והחסות היחסית אשר בהגבלות המוגדרות של הדרום: נסיגה נורוטית אל זהות האני של העבד הנרצע.

הזכרתי את העובדה כי אינדיאנים מעורבי-דם באזורים שבהם כמעט אין רואים כושים, קוראים לאחיהם טהורי-הגזע בשם "ניגר", וכך מעידים הם על כוחה של מערכת-דיוקנים לאומית, המשמשת כדי להציב זה מול זה את הדיוקן-האידיאלי הרווח ואת דיוקן-הרע הרווח אשר באוצר האבטיפוסים הנמין. שום יחיד לא יימלט מניגוד-דיוקנים זה, המופיע בקשת רחבה של סינדרומים ורווח בכל, גברים כנשים, רוב ומיעוטים, כמו-גם בכל המעמדות של יחידה לאומית או תרבותית מסוימת. הפסיכואנליזה מראה, כי הזהות הרעה הבלתי-מודעת (אותו הרכב של כל-מה שמעורר הזדהות שלילית- כלומר, את המשאָלה שלא להיות דומה לו) מתהווה מן הדיוקנים של הגוף השדוד (המסורס), של קבוצת-החוץ האֶתנית, ושל המיעוט המנוצל. כך יכול איש גברי מובהק להוכיח, בחלומותיו, במשפטי-הקדומים ובהזיותיו, כי הוא מפחד-עד-מוות שמא ייחשפו בו אי-פעם רגשות של אישה, כניעות של כושי, אינטלקטואליות של יהודי. כי האני, במהלך מאמצי הסינתיזה שלו, מנסה לכלול את האבטיפוסים האידיאליים והרעים החזקים ביותר (המתחרים הסופיים, כביכול), ועמם את כל מערכת-הדיוקנים הקיימת של עילאי ונוחות, טוב ורע, גברי ונשי, חופשי ועבד, בר-אונים וחסר-אונים, יפה ומכוער, מהיר ואיטי, גדול וקטן - כל-כולם באלטרנטיבה פשוטה אחת, על-מנת לצרור בקרב אחד ובאסטרטגיה אחת אוסף מבלבל ומביך של התנגשויות רבות-ומרובות.

בעוד שילדים עשויים להרגיש כאילו הצבעוניים נעשו כהים בשל תהליך של הזדהות - עשויים המבוגרים הצבעוניים לראות בלבנים צורה מלובנת של אדם צבעוני. אם כך ואם מצוי כאן הרעיון אודות שכבה הניתנת לרחיצה.

כל הבני-אדם להיוולד שחורים, וזה מה שלבנים פשוט היה להם יותר שכל. מלאך משמים בא למטה ואמר לכל חברה לבוא לפגישה ביום ששי בחושך בלי ירח ולהתרחץ את עצמם בנהר הירדן. הוא הסביר להם שכולם יהיו לבנים ולא יהיו להם עיגולים בשערות. המלאך הטיפ והטיפ, אבל הניגרים הטיפשים האלה לא שמו לב. מלאך לא יכול ללמד ניגר כלום כלום. שבא יום ששי רק טיפ-טיפה מהם ירדו לנהר והתחילו לשפשף את עצמם. המים היו נמוך נורא. זה לא כמו המיסיפ הזקן- שיסלח לנו הנהר של האל - זה רק היה איזה נחל קטן. הייתם צריכים לראות את ההמון הזה הניגרים שיושבים למעלה ועושים צחוק על אלה שהלכו שמה להתרחץ. צוחקים עליהם וזורקים חתיכות. יותר ניגרים שאתה תראה לעולם בן־קסבורג כשקרקס.

אלה מה שירדו לנהר שפשפו והתרחצו. העיקר השערות להוציא את העקום. דודה זקנה גריני-גראני - זאת הסבתא של כל הניגרים- ישבה על בול עץ כל היום, זללה גבינה וקרקרים, ועשתה ביזיונות לאלה שהתרחצו. שבא הלילה פתאום קפצה ומחאה כפיים: "בחיי ה', הניגרים האלה בחיי שהם נעשים לבנים!" גריני-גראני הורידה את המטפחת-ראש שלה והתגלגלה חת-שתיים במורד עד לנהר בשביל לרחוץ את הראש, וכל הניגרים הטיפשיים האלה אחריה. אבל המים כבר

נגמרו, רק טיפ-טיפה קטנטונת למטה בתחתית, רק מספיק בשביל להרטיב את הכפות של הידיים

והעקבות של הרגליים. ובשביל זה הניגר הוא לבן במקומות האלה.⁵

כאן השתמש הפולקלור בגורם שהוא משותף למשפט-קדום גזעי (בפי שחורים ולבנים כאחד) ולמשפט-קדום מיני (בלב גברים ונשים כאחד, במעמקיהם). גורם-ההבדל, אם צבעו הכהה-יותר של העור, או צורתם הלא-זכרית של איברי-המין - נחשב כדבר-מה אשר **אירע**, אשר אונה למקופח מבין השניים, בדרך הזנחה או הענשה; ומתייחסים אליו, פחות או יותר במפורש, כאל פסול ודופי.

הכושי הוא כמובן רק המקרה המחפיר ביותר של איזה מיעוט אמריקני אשר נאלץ, בלחץ המסורת והגבלת-האפשרויות, להזדהות עם קטעי-הזהות הרעים של-עצמו, וכך להעמיד-בסכנה כל השתתפות-שהיא בזהות האמריקנית, שאולי רכש לעצמו.

על-כן, מה שאפשר להגדיר כמרחב-זמן של אני אינדיבידואלי מתקיימת בו הטופולוגיה החברתית של סביבת-ילדותו וכן ניכר בו הדיוקן של גופו-עצמו, על משמעיו החברתיים. כדי לחקור את שניהם מן-ההכרח לקשר בין תולדות ילדותו של פאצינט לבין תולדות המגורים-ההתיישבות של משפחתו באזורים הראשוניים (מזרח), באזורים "נחשלים" (דרום), או "מתקדמים" (הספר המערבי והצפוני), לפי-מה שאזורים אלה הוכללו קמעה-קמעה לתוך הנוסח האמריקני של הזהות האנגלו-סקסית; נדודי משפחתו מאזורים, דרך אזורים ואל אזורים, אשר ייצגו התקופות שונות את הקוטב המיושב הקיצוני או את הקוטב הננדי הקיצוני של האופי האמריקני המתרקם; המרותיה או סטיותיה של הדתיות של המשפחה, על תוצאותיהן המעמדיות; ניסיונות כושלים לעלות ולהתמיד בתקן של רמה מעמדית מסוימת, ואובדנה של אותה רמה או נטישתה. חשוב ביותר הוא אותו קטע של תולדות המשפחה אשר סיפק את התחושה החזקה-האחרונה של זהות תרבותית.

כל הדברים האלה מגבירים בנו את רושם הסכנות הנשקפות לאמריקני שמקבוצות-המיעוטים, אשר כסיימו-בהצלחה שלב ניכר ומודרך-יפה של אוטונומיה (זהות וביטחון עצמי), נכנס לשלב המכריע-ביותר של הילדות האמריקנית: זה של יזמה ויצרנות. כפי שצוין, קבוצות-מיעוטים בעלות דרגת-אמריקניזציה פחותה זוכות לעתים קרובות להתענג על ילדות-קדומה חושנית יותר. המשבר שלהם מגיע בשעה שהאמהות מאבדות את האמון בעצמן ומשתמשות באמצעי-תיקון פתאומיים כדי להתקרב אל האידיאל האנגלו-סקסי העמום אך רווח-בכל, ויוצרות אי-רציפויות עזות ונמהרות; או כאשר הילדים-עצמם, למעשה, לומדים להתכחש לאמותיהם החושניות ומיטיבות-החסות, ורואים בהן פיתוי מוליך-שלל ומכשול לעיצובה של אישיות אמריקנית-יותר.

בכללו-של-דבר אפשר לומר, כי מוסדות-החינוך האמריקניים תואמים את המשימה של אילוף-ילדים בגיל-הגן ובגיל הכיתות הנמוכות, ברוח של בטחון-עצמי ויזמה אישית. ילדים בגיל זה נראים חופשיים-להפליא ממשפטים-קדומים וחששות, בעוד הם טרודים בגידולם ולמידתם בתענוגות החדשים של התחברות מחוץ לתחום-משפחתם. דבר זה, שהוא כרפואה הקודמת למכת תחושה של נחיתות

⁵ Members of the Federal Writers' Project, *Phrases of the People*. The Viking Press, New York, 1937.

אינדיבידואלית, מביאנו בהכרח לכלל תקווה של "התחברות יצרנית", תקוות שוויון עם כל אלה המתמסרים בכל-לב לאותן פעילויות ולאותן הרפתקות של למידה. ומאידך-גיסא, ההצלחות האישיות של הילדים, המעודדים עתה כל-כך, הללו שבאים ממוצא צבעוני או מעורה ומביאים עמם ציוד שונה-סוטה במקצת - ההצלחות האישיות דווקא מחמירות את המהלומה של גיל-ההתבגרות באמריקה: הסטנדרטיזציה של אישיות היחיד ואי-הסובלנות לגבי "הבדלים".

זהות האני הצומחת מגשרת אפוא בין שלבי הילדות הקדומה, כאשר אני-הגוף ודיוקני-ההורים קיבלו את מובניהם הספציפיים, לבין השלבים המאוחרים, כאשר מגיוון של תפקידים חברתיים מצטרף וטובע את חותם כפייתו במידה הולכת-וגוברת. זהות-אני מתמדת, כפי שאמרנו, אינה יכולה להתחיל את קיומה בלי האמון של השלב האוראלי הראשון; ואין להשלימה ללא אבטחת הגשמתה (של אותה זהות) אשר תשתרע מן הדיוקן השורר של הבגרות העמק לראשית הינקות, ואשר תיצור, בכוח עדותה במוחשית של בריאות חברתית, בכל צעד וצעד תחושה מתעצמת של חוזק האני.

משחק II

7. השקפה פסיכואנליטית על משחק*

אלברט ג' סולניט

מראשית דרכה של הפסיכואנליזה לא פסקו פסיכואנליטיקאים לתהות על התופעה של משחק אצל ילדים. במשך השנים הועלו הבנות מסוימות שנהפכו לנכסי צאן-ברזל. גישות אחדות הורחבו ואחרות הוזנחו. המאמר שלפנינו מהווה סיכום כוללני של התמונה המלאה. אין אדם שהתאים יותר למשימה זו מאשר אלברט סולניט. סולניט ניהל את The Child Study Center המפורסם באוניברסיטת ייל במשך שנים רבות. הוא היה רופא ילדים שעבר לפסיכיאטריה של הילד ונהפך לפסיכואנליטיקאי ידוע. סולניט היה מצויד בעדשה רחבה מאוד על העולם הנפשי של ילדים. הוא לא הפסיק לדאוג לשלומם של ילדים הסובלים ממחלות רפואיות. דאגתו הייתה דאגה של פסיכואנליטיקאי – להבין לעומק את המרכיבים המיוחדים של גדילה בצל מחלה. הוא היה הראשון שהגדיר את תסמונת הילד הפגיע (the vulnerable child syndrome).

סולניט הרחיב את דאגתו מפגיעות גופנית לפגיעות משפחתיות וחברתיות. הוא הקדיש עבודה רבה, יחד עם אנה פרויד וג'וסף גולדשטיין, להגדרה מעשית של "טובת הילד" ולהחלטות המבוססות על "הרע במיעוטו" במצבים חברתיים קשים. יחד הם כתבו שורה של ספרים מפורסמים בנושא, ולאחרונה כונס החומר לספר מרכז נפלא בשם *The Best Interests of the Child*, שהוצג לעולם המקצועי בכנס בינלאומי שסולניט בחר לקיים בירושלים. סולניט גם עסק בפגיעות של ילדים עקב גירושם, וכתב ספר נכון ומסייע להורים המתגרשים.

סולניט היה אחד הפסיכיאטרים של הילד הפוריים ביותר בארצות-הברית. במשך שנים רבות הוא ערך את השנתון *The Psychoanalytic Study of the Child* מיסודה של אנה פרויד. נוסף על כך הוא ערך ספר לימוד לכל התחום של פסיכיאטריה של הילד, שהתקבל באהדה רבה. ביטוי אחרון לדאגתו של פסיכואנליטיקאי דגול זה לבריאות הנפש של הציבור הוא העובדה שנטל על עצמו את תפקיד ה-"Commissioner of Mental Health and Addiction Services" של כל מדינת קונטיקט, לאחר פרישתו לגמלאות מאוניברסיטת ייל.

אם כן, מחבר המאמר שלפנינו ניחן בראייה רחבה ביותר. איסוף זוויות-ראייה שונות על משחק מעדכן את התחום ומציג את הפזל השלם.

ומילה אחרונה – מלבד העובדה שהמאמר עצמו הוצג לראשונה כהרצאה בירושלים, תרומותיו של סולניט למדינתנו עצומות. במשך שנים רבות הוא התאמץ והשקיע בתחומים רבים של בריאות הנפש בארץ ובילה שנים לא-מעטות במסגרות אקדמיות בבאר-שבע ובירושלים, כולל בקתדרה על-שם זיגמונד פרויד באוניברסיטה העברית בירושלים. בשלבים האחרונים של הכנת ספר זה נהרג סולניט באופן פתאומי בתאונת דרכים. בן 82 היה במותו ועוד כוחו עמו, מלא מרץ, פעילות ותכניות. איש דגול ואנושי היה, העניק ידידות ביד רחבה ובחיוך צנוע לכל אנשי המקצוע ממדינתנו שפעלו למען טובתם של ילדים. קוויטי להתפיעו עם הוצאת הספר. חרף זאת נותר רק להקדישו לזכרו באהבה רבה.

* Albert J. Solnit (1987). A Psychoanalytic View of Play. *Psychoanalytic Study of the Child* 42:205-222.

השקפה פסיכואנליטית על משחק*

אלברט ג' סולניט

...הדחף להציג בתיאטרון הינו דבר טבעי מאוד. הוא נובע
מהדחף לשחק שקיים בכולנו. כאשר אנו גדלים, עלינו
לתעל דחף זה לכלל צורות אחרות. וזו תמצית מהותו של
התיאטרון.

שי בר-יעקב (Bar-Ya'acov, 1986)

אף-על-פי שכולנו סבורים כי אנו יודעים למה אנו מתכוונים כאשר אנחנו מדברים או שומעים על
משחק, ניתן למעשה לתאר משחק בצורה טובה יותר באמצעות הפונקציות שלו מאשר באמצעות הגדרה
פורמלית. אין למשחק כל הגדרה מקיפה ומקובלת על הכלל. במילון תקני (ראו: New Webster's
Collegiate Dictionary, Merriam Company, Springfield mass., 1974, p. 881), רשימת
ההגדרות של שם-העצם והפעלים "משחק" (play) ממלאת חצי עמוד, החל בהגדרה "ניהול, מהלך או
פעולה של משחק תחרותי (game)" ועד ל"ייצוג בימתי של פעולה או של סיפור", ומההגדרה "לעסוק
בספורט או בשעשועים" ועד ל"פעולה הגורמת לרדיו או לפטיפון להוציא צלילים".

פרספקטיבה היסטורית

במאמרו משנת 1908, על "סופרים יצירתיים וחלימה-בהקיץ", קבע פרויד:
האם לא נוכל לומר שכל ילד בשעת משחק מתנהג כסופר יצירתי, בכך שהוא יוצר עולם משל
עצמו, או ליתר דיוק, מארגן מחדש את הדברים של עולמו בדרך חדשה שמשביעה את רצונו?
תהיה זו טעות לחשוב שהוא אינו מתייחס לאותו עולם ברצינות; נהפוך הוא, הוא מתייחס אל
משחקו במלוא הרצינות ומוציא עליו כמויות רבות של רגש. ההיפך ממשחק אינו הרציני, אלא
האמיתי. חרף כל הרגש שהוא משקיע בעולם המשחק שלו, הילד מבחין היטב למדי בינו לבין
המציאות; והוא אוהב לקשר את האובייקטים והסיטואציות המדומיינים שלו לחפצים המוחשיים

* פרופסור בקתדרה על-שם סטרלינג לרפואת ילדים ולפסיכיאטריה, בית-הספר לרפואה
והמרכז לחקר הילד, אוניברסיטת גל; פסיכואנליטיקאי מורה ומדריך, Western New
England Institute for Psychoanalysis.
טיוטה מוקדמת וקצרה יותר הוצגה בירושלים ב-17 במרס, 1986.

והנראים לעין של העולם הממשי.⁸ פעולת קישור זו היא כל מה שמבדיל בין "משחקו" של הילד לבין "פנטזיו". (Freud, 1908 p. 143f).

עלינו להוסיף, בהשתמשנו בשורה משיקספיר, כי ייתכן שבדרך עקיפה הילד מגלה דרך ישירה, כלומר, לגבי הילד המשחק הינו דרך, בטוחה ומועילה לרוב, להכיר בהדרגה את העולם הממשי (Colonna & Friedmann, 1984).

ולדר (Waelder, 1932) ציין שמשחקם של ילדים הינו תהליך של הטמעה (assimilation) באמצעות חזרה, והמחיש בצורה משכנעת איך באמצעות היזכרות חזרתית ניתן להשיג בסוף פורקן. יחד עם זה, חשוב להוסיף כי המושג הפסיכואנליטי חזרה כפייתית ((repetition compulsion) אינו מכיל כל חזרה בממלכת הנפש [וקיימות גם חזרות נפשיות הנובעות מסיבות אחרות]. מאוחר יותר כתב הרטמן:

תפקיד הפסיכואנליזה בהסברת משחקם של ילדים מקביל לתפקיד שהוא ממלא בהסברת חרדה. בשני המקרים, הפסיכואנליזה נוטה להחליף הסבר טלאולוגי [העוסק בתכלית של התופעה] בהסבר דינמי-התהוותי...

את גורם החזרה במשחקם של ילדים יש להבין מאותה נקודת-מבט. גם כאן, ההיזכרות משמשת להשגת שליטה (mastery) בהתנסויות. (Hartmann, 1964, pp. 89, 410)

בסקירה של הספרות הפסיכואנליטית על משחק והסתגלות, הציע פלוט (Plaut, 1979) שהנחות בדבר אנרגיות דחף יצריות קשורות להשקפות הפסיכואנליטיות על משחק, כפי שדווחו על-ידי ולדר (Waelder, 1932), הרטמן (Hartmann, 1964), אריקסון (Erikson, 1937, 1950), וויניקוט (Winnicott, 1971). לדוגמה, ולדר (Waelder, 1932) קבע: "מנקודת-השקפה של תיאוריית היצרים, יצר השגת השליטה, כמו כל האחרים, הינו ערבוב של אהבה והרס."

לאחר שבחן את דיווחיהם של פלר (Peller, 1954), א' פרויד (A. Freud, 1965), אריקסון (Erikson, 1937, 1950, 1977) פיאוזה (Piaget, 1945) וויניקוט (Winnicott, 1971), טען פלוט (Plaut, 1979) כי הפסיכואנליטיקאים השתמשו בתצפיות על ילדים בשעת משחק על-מנת להמחיש ולהדגים היבטים שונים של תיאוריית הדחפים, של מאפיינים התפתחותיים ושל תבניות מטפסיכולוגיות. פלוט ממשיך ומציע שמשחק והשתעשעות (playfulness) במהלך מעגל-החיים הינם פעילויות אנושיות קבועות שניתן להשתמש בהן גם כדי לשפוך אור על נתיב הסתגלות ראשי של ילדים ומבוגרים. "כאשר אנשים מתבגרים, הם מפסיקים לשחק, ודומה כי הם מוותרים על יכול העונג שהפיקו בעבר ממשחקם."

8 אף-על-פי-כן, הוא עשוי לא לאהוב או לא לרצות שמבוגרים, ומטפלים בפרט, יעשו קישורים כאלה כל עוד הוא אינו חש בשל לשמוע אותם ממשיהו מחוץ לעצמו, במיוחד כאשר הילד אינו ער עדיין לקישור או לקשר כזה.

(Freud, 1908, p. 145) אי-התאמה גלויה זו ראויה למחקר ולהרהור נוספים, רוצה לומר: באיזה אופן, אם בכלל, המשחק משתנה במהלך החיים?

פרספקטיבה התפתחותית

בהשתמשו בקביעתו של פרויד (Freud, 1908) כחלק מהמצע שעליו הרכיב את התיאוריה המעניינת שלו על משחק כפונקציה ראשונית וכמאפיין של בני-אדם לכל אורך החיים, החמיץ פלוט השלכה התפתחותית מכריעה שיש לקביעתו של פרויד בדבר המבוגרים המפסיקים לשחק. פרויד אמר באותו מקום:

אך כל מי שמבין את הרוח האנושית יודע שאין כמעט דבר קשה יותר לאדם מאשר לוותר על עונג שחווה פעם בעברו. למעשה, איננו יכולים לוותר על שום דבר אף פעם; אנחנו רק ממירים דבר בדבר. מה שנראה לכאורה כויתור אינו אלא יצירת תחליף או ממלא-מקום. באותו אופן, הילד הגדל, כאשר הוא חדל לשחק, אינו מוותר על דבר זולת הקישור לאובייקטים אמיתיים; כעת, במקום **לשחק**, הוא **מפנטז**. הוא בונה מגדלים באוויר ויוצר מה שמכונה חלומות-בהקיץ. (שם, ע' 145)

פרויד הרחיב בעניין זה בהסבירו איך מבוגרים חשים לא-נוח או מתביישים בפנטזיות שלהם ומסתירים אותן מאחרים, בעוד שהילד הקטן חש לרוב נוח יותר לחושפן, במיוחד בעת משחק עם מבוגר שהוא בוטח בו. ניתן לומר שהילד הקטן משחק והמבוגר מפנטז.

ילדים גדולים יותר מצויים במעבר ומעדיפים משחקים תחרותיים (games) והשתעשעות (playfulness). לדוגמה, המורה בכיתה רוצה שהילדים יקשיבו לשיעור, לחומר המועבר והנלמד. המורים מנסים באופן כללי לדכא שקיעה בפנטזיות או כל עדות להסחת-דעת בעטיין במהלך השיעור. באחד המקרים, ילד בן שתיים-עשרה בילה בחלימה-בהקיץ לאחר ארוחת-הצהריים אך נאלץ להתמודד עם מורה לבבית, שנאבקה בחלימה-בהקיץ על-ידי כך שפנתה תמיד לילדים ששקעו בבירור בחלימה-בהקיץ וביקשה מהם לחזור על הנושא שנידון בשיעור ההיסטוריה, ובכך הביכה את הילדים שלא שמו-לב לשיעור. צ'רלי, במקרה שלפנינו, אהב את רגעי החלימה-בהקיץ שלו בעודו מביט החוצה מבעד לחלון הכיתה ומתבונן על עננים שטים בשמים, על בנינים גבוהים, על ציפורים עפות, מצייצות ושרות, ועל עלים נושרים. הוא תכנן להפיל את המורה בפח כדי שתעזוב אותו במנוחה. לפיכך, באמצעות תנוחתו, עפעפיו הצנוחים ואי-תשומת-ליבו לדברים שאמרה המורה, הוא יצר רושם ברור שהוא עסוק בדברים אחרים. הוא העמיד-פנים כמי שאינו מקשיב – הוא שיחק תפקיד. כצפוי, פנתה המורה אל צ'רלי, שלאחר היסוס קצרצר נעמד, ובהבעה רבה ענה על שאלותיה בתשובות מדויקות ומלאות, כולל תאריכים, הצבעה על מיקומים על-גבי מפה, ציון אירועים בסדר התרחשותם הנכון, ותוך גילוי הבנה. המורה נסוגה בהפתעה. הכיתה צחקה בחוסר מנוחה, וצ'רלי היה שקט ומודאג, הגם שנראה שווה-נפש. המורה

הסובלנית, שחיבבה את צ'רלי, אמרה אז: "ובכן, מדי פעם יש תלמיד שיכול לעשות שני דברים בבת-אחת." צ'רלי נשם לרווחה ולאחר-מכן חש נוח יותר לחלום-בהקיץ. הוא שיחק או העמיד-פנים כמי שדעתו מוסחת לגמרי על-מנת להגן על הזדמנויותיו לחלום-בהקיץ. כאשר גדל צ'רלי, הוא נעשה מסגר לילדים (child advocate) שיעץ למחנכים ולהורים לא לקבוע לילדים לוח-זמנים עמוס מדי בלימודים או בפעילויות חברתיות וספורטיביות. הוא כתב, "יש לאפשר לילדים זמן לשחק ולחלום-בהקיץ". ניתן לראות כאן פיתוח נוסף של השאלה: מה קורה לצורך של ילדים בזמן ובמסגרות למשחק ולחלימה-בהקיץ כאשר הם נעשים מבוגרים?

שאלה אחת נוספת עולה ביחס לסיפורו של צ'רלי: היכן פעילות זו משתבצת בתוך מסגרת ההתייחסות ההתפתחותית? צ'רלי עשה מה שילדים בגיל החביון עושים לעיתים קרובות – הוא שיטה בשוכבות במורה על-ידי כך שהעמיד פני חולם-בהקיץ. האם המחזה כזו הינה משחק? האם היא אותו סוג של משחק לא-משחקי (nongame) שילדים בתקופת החביון המאוחרת משתמשים בו באופן טיפוסי? במקרה זה, העמדת-הפנים של צ'רלי כחולם-בהקיץ הייתה מאמץ למנוע מציאות מאיימת עתידית ולהרוויח הגנה מסוימת מפני מציאות זו, כלומר, שיתייחסו אליו כאל יוצא-מן-הכלל. יהיה מדויק יותר לראות בהתנהגויות מנטליות ופיסיות כאלה דוגמאות של השתעשעות בשירות הפחתת הדרישות של המציאות. זו אולי אחת הטרינספורמציות ההולמות מבחינה התפתחותית של משחק הילדות לכלל ההשתעשעות של המתבגר והמבוגר.

בקצה האחר של הרצף ההתפתחותי, כיצד עלינו להבין את המשחק הנורמטיבי כביכול של תינוק שמשחק בבהונותיו או בשדי אמו, וכן את עיסוקם של התינוק והאם במשחק ה"קו-קו" או במספר רב של פעילויות שבהן ההורה מגרה את התינוק לרגע ולאחר-מכן מתחילה אינטראקציה של נגיעות, מבטים וקולות שמסבים לכל אחד מהם עונג? האם וריאציות אלה של חיקוי וגרייה הינן הסימנים המוקדמים למשחק המאוחר יותר? לאחר שנת חייו הראשונה של התינוק, האם ייתכן משחק ללא עירוב של יסוד כלשהו של חיקוי והזדהות? ברוב הפעילויות הנורמטיביות הללו ההורה (בדרך-כלל האם) משחק עם התינוק, והתינוק מחקה או מגיב בצורה משועשעת כלפי האם וכלפי האובייקט הדומם שהיא מציגה לפניו ואשר טעון בדרך-כלל רגשית על-ידי האם. האם אנו יכולים לחשוב על אותן פעילויות כעל פעילויות שההורה משתמש בהן על-מנת להציג לפני הילד את עולם המשחק וללמד אותו כיצד לשחק? לעיתים קרובות, כאשר הילד גדל, הוא מעבד את ההתנהגות החקיינית ומתאמן בה בצורה של התנהגות קריקטורית וסטירית. כך, המשחק נהפך למקור לניסוי ראשוני (trying on), לאימון ולעיבוד בכוח הדמיון של היכולת להפגין שנינות, הומור, פתוס וקבוצה שלמה של התנסויות ריגושיות (היכולת לשאת את הרגשות), ולתקשרם באופן הבעתי אל אחרים.

מפרספקטיבה התפתחותית כזו, האם פעילות אוטואירוטית ואוננות מהוות בנקודה כלשהי צורות של משחק? לכל הפחות, לעיתים קרובות נראה שהן מתחילות כמשחק, כאשר תינוקות רוכבים מעלה-מטה על רגלו של אביהם. אוננות גניטלית בגיל ההתבגרות מתחילה בפנטזיה ובפעילות שבהן הפרט מעמיד-פנים כמחזור, ואז כעוסק במשחק מוקדם מיני, ואז מעורר מינית את איברי מינו בדמיונו את ההתעלסות מתפתחת לכלל משגל. האם פעילות אוננותית זו חדלה להיות משחק? האם היא מעבר לגבולותיו של מה

שמוגדר משחק? כאשר הדרגה או הרמה של הגירוי והסיפוק עולות, השעיית המציאות פוחתת; העמדת-הפנים אובדת במציאות של החוויה החושית. האוננות יכולה להתחיל כמשחק, אך ככל שהעוצמה של הגירוי והסיפוק גוברת, השינויים הכמותיים מצטברים לכלל שינויים איכותיים בחוויה. ואז משתנה היחס בין האגו לאיד במהלך המשחק. האגו הצופה מאבד את תפקידו, והיכולת להעמיד-פנים אובדת, או לפחות משתנה באופן חד מיכולת בעלת חשיבות ראשונית ליכולת בעלת תפקיד משני או שלישי בחשיבותו בהתנהגות ובחוויה הסובייקטיבית של הפרט, באופן שמאפשר שינויים הבשליים והתפתחותיים באותן יכולות ובאותו כושר עמידה. יהיה זה מועיל להוסיף ולבחון את אותן אמות-מידה של משחק שמאפיינות מבחינה מבנית ואנרגטית את היחס אגו-איד במצבי משחק ובמצבי אי-משחק, כמומחש בפעילויות האוטואירוסיות והאוננותיות של ילדים ומתבגרים.

משחק בסיטואציה הפסיכואנליטית

במפגשי משחק קליניים המושתתים על טכניקת הפסיכואנליזה של הילד, האופן שבו המטפל מגיב על משחק ה"כאילו" הדמיוני של הילד חושף מאפיינים של הילד בשעת משחק שיכולים לסייע לנו בהמשגה ובהבנה טובות יותר של תחום המשחק. מבחינה טכנית, המטפל חודר אל תוך הפנטזיות של הילד באמצעות האופן שבו הוא מגיב או אינו מגיב. באופן כללי, המטפל מנסה לעודד את הילד לעבד בצורה מענגת את המשחק הפנטזיוני-ההמחזתי-החופשי על-ידי שיתוף-פעולה עם העמדת-הפנים של הילד. הוא מצטרף אל הילד והם משחקים יחדיו. בטיפול פסיכואנליטי, לדוגמה, ילד בן חמש מחבק דובי ומציע אותו למטפל בעודו אווז ומלטף אותו. המטפל יאמר: "אה, הדובי רוצה שיחבקו וילטפו אותו כי הוא מרגיש שלא משתפים אותו במה שאימא-דוב ואבא-דוב עושים." המטפל לא יאמר בדרך-כלל: "אה, אני מבין, אחרי ארוחת-הערב, כאשר אתה עייף, אתה רוצה שאמך תחבק ותלטף אותך ותפסיק להקשיב לאביך כי אתה מרגיש שהם לא משתפים אותך בשיחה ביניהם." המטפל יודע שפירושים כאלה – מהמשחק ישירות אל המציאות של הילד – קוטעים לעיתים קרובות את המשחק לפני שהוא מגיע לשיא עיבודו, ובכך מגבילים את מה שניתן להבין מתוכו, כמו גם מסכנים את ההיבטים מקדמי ההתפתחות של המשחק.

אם כן, המשחק משעה את המציאות, מכניס את הילד לעמדה פעילה, וממיר חסך מורגש בהקלה מורגשת ובתחושה של סיפוק מענג על בסיס העמדת-פנים. כפי שפרויד היה אומר, המשחק הינו ההיפך מהמציאות הנתפסת של הילד. זהו סוג של פעולה נסיונית ששונה מחשיבה, דמיון וכולי, משום שבילדות, המשחק הינו התנהגות שמאפיינת את מה שהילד חש מבלי שיש ציפייה ממנה להיות עקיבה, אחראית או בלתי-ניתנת לשינוי. את המשחק ניתן תמיד לעשות מחדש! ניתן לומר אותו דבר ביחס להשתעשעות אצל המבוגר.

משחק ופסיכופתולוגיה

המשחק מומשג כפעילות מנטלית-פיסית בעלת פונקציות נורמטיביות ומקדמות התפתחות. יחד עם זה, רבות מבין השאלות הקשות ביותר ביחס למושג עולות מתוך אותן פעילויות משחק כביכול של ילדים ומבוגרים במצבים פסיכופתולוגיים מסוימים.

לדוגמה, האם ניתן לדבר על התנהגות הסחור-סחור המקצבית של הילד האוטיסטי כעל משחק? האם ניתן להבין כיצד או האם ילדים אוטיסטיים לומדים או יכולים ללמוד לשחק? ההגנתיות של ההתנהגות האוטיסטית מצביעה על כך שיש לה אך מעט מן המאפיינים של משחק, אם בכלל, ובמיוחד ניכר העדר השפעה של פנטזיה ניתנת לזיהוי. התנהגות זו הינה בעיקר, או רק, פעילות מקצבית שחוזרת על עצמה ואשר באופן יחסי אין בה השקעה שכלית במונחים של פנטזיות, אשליות, או מאמץ מנטלי והתנהגותי לבחון, לתרגל או לנסות תפקידים הכרוכים ביכולות הסתגלותיות והגנתיות משוכללות.

ההתנהגותו ופעילותו המנטלית של הילד האוטיסטי, ככל שאנו מבינים אותן, מכוונות לצמצם מודעות או להפחית כאב בניסיון להדוף גירויים חיצוניים ופנימיים. הן דומות הרבה יותר לניסיון להחזיק את הראש מעל המים מאשר לניסיון לשחות, יהא סגנון השחייה אשר יהא. לעומת זה, המשחק כרוך לא רק בפעילות פיסית ובהעמדת-פנים, אלא גם ביכולת לסמל דברים, והוא מתאפיין לרוב בתרגול או באימון מסנתזים במטרה לסגל או ליישב קונפליקטים בדרך של חקירה והעמדת-פנים.

באופן דומה, כאשר אנו בוחנים את החוסרים, את ההעדר או את הסטיות במשחקם של ילדים הסובלים מחסך חמור או שהתנהגותם הסדומזוכיסטית מצאה קיצורי-דרך מידיים לפורקן מתח, פעילות המשחק אינה מפותחת והיא נוטה לייצג רפרטואר צר או קטן במונחים של קישורים לפנטזיות. לעיתים קרובות משחק כזה אינו מצליח להשיג את רמת המבנה והעיבוד שאופיינית להתפתחות פרוגרסיבית. בתווך מצויים אותם ילדים שאינם יוזמים משחק אך יכולים להגיב ולאמץ לעצמם את היכולת לדמיין, לנסות על עצמם ולהשתמש בפנטזיה המסופקת על-ידי חבר-למשחק פעיל.

אמות-מידה פסיכואנליטיות למשחק

המשחק כרוך בפעולה, כלומר, בהתנהגות פיסית ובפעילות מנטלית – פנטזיה שמכילה מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים. תוצאותיה ניכרות בתחום העמדת-הפנים, הניסוי (trying on) והדמיון. כאשר המשחק יוצא מכלל שליטה, העמדת-הפנים נהפכת לממשית במונחים של תוצאות, ואז המשחק זהה למציאות, ולא ההיפך ממנה. במצב זה אנו יכולים לדבר על השחקנים כעל מי שאיבדו שליטה. הם אינם משחקים עוד משום שהיסוד של העמדת-הפנים מומר בהתנהגות שנושאת תוצאות במישור המציאות. לדוגמה, הפסיכואנליטיקאי מתחיל להיות מעורר באופן אירוטי על-ידי המטופל, והילד והמטפל נעשים מגורים ומסופקים במציאות במקום בצורה עקיפה (ברוח, כלומר, בתחום החשיבה יותר מאשר בתחום העשייה). ניתן לראות תופעה זו במיוחד בקרב ילדים שבמהלך משחקם זה עם זה עוברים נסיגה,

ובעשותם כך הם מוותרים או מאבדים את אחיזתם בהעמדת-הפנים ומתחילים להילחם "על באמת", בתורם אחר סיפוק ישיר בצורה שסוטה מהמבנה או מההקשר של המשחק. במקרים כאלה, השעיית המציאות בשירות המשחק אובדת, והמשחק מוחלף כעת בפעילות שנושאת תוצאות ממשיות. כאשר המשחק מתפרק, לעיתים קרובות הדבר מוביל או קשור לבוחן מציאות לקוי. ניתן לראות זאת לעיתים תכופות כאשר המשחק עובר שינוי מהעמדת-פנים לתוצאות ולסיפוקים מציאותיים, כלומר, כאשר גבולות העמדת-הפנים נפרצים. באופן דומה, היכולת להיזכר תלויה בקו התפתחות זה; כלומר, היכולת לזכור אדם או אירוע כאשר הם אינם נוכחים באופן מוחשי דורשת שהפרט יוכל לדמיין (להעמיד-פנים) שאותו אדם או אותו אירוע נגישים בעיני רוחו, שהוא יוכל להריץ את הסרט (או את הקלטת) בראשו. אך היזכרות כזו אינה משחק משום שהיא אינה כרוכה בפעילות פיסית שממחיזה (בדרך של "כאילו") פנטזיה ביחס לאדם או לסיטואציה, או שממחיזה משאלה או כמיהה שעולה בזיכרון. מדובר במשחק רק אם הילד מעמיד-פנים באופן מפורש שאותו אדם נמצא שם ומדבר, קורא או מקיים פעולת-גומלין בדרך של "כאילו".

פונקציות וגבולות של משחק

אפילו לפני שהכושר השכלי בוגר ומפותח דיו, יש צורה מוקדמת יותר של זכירה משחקית שבה הילד מגלם מחדש בלא יודעין היבטים מסוימים של זיכרון בדרך שובבית. פיאו'ה ((Piaget, 1945) התייחס לכך כאל זיכרון או היזכרות פסיכומטוריים. לדוגמה, דניאל בן השנתיים וחצי חזר לבקתת-קיץ שבה בילו שנה קודם לכן הוא ומשפחתו במשך חודש ימים. הוא היה חרד לא רק משום שהיה רחוק מהבית; היה זה ביקורו השני במקום, אך הוא חש בכל-זאת כאילו היה במקום זר ובסיטואציה שונה משום שכעת הייתה אמו בהיריון וכן דברים רבים אחרים השתנו בינתיים במשפחתו. הוא לפת בחזקה את אובייקט המעבר שלו – דובי – בעודו נכנס אל הבקתה בערב של יום, לאחר שאכל ארוחת-ערב בפיקניק שערכה המשפחה בדרך אל הבקתה. תחילה הלך דניאל בבקתה מחדר לחדר, בעודו אווז ביד אמו. לא הייתה כל עדות גלויה לכך שהוא זוכר כי היה שם כבר. ואז, לפתע, הוא דחף כיסא אל עבר כיור המטבח, טיפס עליו ואמר בעליזות, בלוויית חיוך שהצביע על כך שהוא מעמיד-פנים, "בואו נשחק באמבטיה בכיור של המטבח". לאמיתו של דבר, זהו המקום שבו רחצו אותו במהלך החופשה בשנה הקודמת, אף-על-פי שהוא לא התרחץ מעולם בכיור (מטבח) בשום מקום אחר. התנהגותו החלה כהעמדת-פנים, תוך שהוא משתמש בזיכרון הפסיכומטורי שלו, שכן ההורים לא יכלו לגלות כל עדות ברורה לכך שהוא זוכר את הבקתה בכל צורה אחרת. משחק זה אפשר לו לחזור אל חוויית-עבר נעימה בהתמודדותו עם חרדתו בסיטואציה החדשה על אי-הוודאויות הגלומות בה. כאשר באותו לילה עשה אמבטיה בכיור המטבח, הוא שיחק עם המים ועם לווייתן-גומי. רחצת גופו הייתה אמיתית. המשחק בשירות ההיזכרות הוביל להשגת שליטה. לאחר-מכן התחיל דניאל משחק חדש שבו תפעל את לווייתן-הגומי והצמיד אליו עלילה של סיפור באופן שהמחז את היכולות והפנטזיות הפאליות שלו.

במקרה זה, של דניאל בן השנתיים וחצי, לא היה ספק ביכולתו לשחק, כפי שיכולת זו הוגדרה לעיל. לדוגמה, באחד המקרים, כאשר ישב בכיסא המכונית שלו בעוד אביו מסיע אותו לגן-הילדים, הוא העמיד-פנים שהוא נוהג במכונית ונוסע לטיול באיזור כפרי. במקרה הקודם – חזרתו לאותה בקתת נופש שבה היה שנה קודם לכן – היה אפשר להקיש שהמשחק נועד לאפשר לו להתמודד עם חששות מסוימים, אך היה בזה גם שימוש באותה דרך חשיבה ופעולה ייחודית ואינטואיטיבית כאמצעי זכירה. כפי שציין ולדר (Waelder, 1932), דניאל הטמיע באמצעות חזרה את האתגר של הסיטואציה העכשווית במונחים של "זכירה", כלומר, במונחים של יצירת תחושה של מופרות בסיטואציה החדשה (אימא בהיריון, העדר השגרות הרגילות והתומכות שלו דוגמת השמרטף האהוב שלו, והמתחים שהתעוררו עקב טיול מתיש אל סביבת הנופש המבודדת-משהו).

בבוחננו את משמעות המשחק לגבי ילדים בעלי יכולות התפתחותיות שונות ובעלי כושר עמידה שונה, ברור שכל סוכנויות הנפש מיוצגות בו, אך התמהיל משתנה בהתאם לתקופת ההתפתחות המסוימת שבה הילד מצוי. לדוגמה, אצל ילדים קטנים, נגזרות הדחף מוסוות פחות ומרכיבי הסופראגו מצויים רק בתחילת דרכם. יחד עם זה, את פונקציות האגו המיוצגות על-ידי המשחק המסוים – יהא זה משחק ביחידות, משחק במקביל או משחק תוך כדי אינטראקציה – ניתן להבין כמעט תמיד במונחים של משאלות, סגנונות של יצירת אשליות וחיפוש אחר עונג, או במונחים של הפחתת מתחים לא-נוחים, שמשתרעים מהתחומים הספציפיים (הבין-אישיים), דרך התחומים הבין-נפשיים ועד התחומים התוך-נפשיים.

לכל אורך הדרך, מרגע שרכש הילד את תפיסת קביעות האובייקט, ניתן לרוב להבחין או לפחות להקיש את דבר קיומה של נוכחות פסיכולוגית של אובייקט אהבה ראשוני אחד או יותר במשחק. המרחק בין המשחק לבין הייצוג של אובייקט האהבה הראשוני משתנה בהתאם לרמה שבה מיוצגים הקונפליקט, המשאלה, הפחתת המתח או האימון בשליטה – רמת המודע, רמת הטרומ-מודע או רמת הלא-מודע. אם כן, המשחק הינו העמדת-פנים – דרך אחרת של שימוש בגוף ובנפש – במסגרת גישה לא-ישירה לחיפוש אחר צורת ביטוי הסתגלותית, הגנתית, מקנה-מיומנויות ויצירתית. מדובר באופן התמודדות עם קונפליקטים, דרישות התפתחותיות, חסך, אובדן וכיסופים במהלך מעגל-החיים. מה שהופך את המשחק לייחודי הוא אותו תיאום בין הפעילויות המנטליות והפיסיות שמעביר הן לשחקן והן לצופה את המאפיינים של המציאות המושעת, השימוש באשליות ובפנטזיות, והמחזות. מבחינה פונקציונלית, המשחק הינו בדיקה, ניסוי ואימוץ – בצורה של העמדת-פנים – של גישה שונה מהגישה בעלת ההשלכות על המציאות. המשחק אינו מיועד להיות חזרה מתוכננת, כלומר, המשחק "לא נחשב" משום שהאדם רק מעמיד-פנים. במאמר מוסגר, ניתן לומר שאנשים מסוימים אינם יודעים מה הם רוצים לעשות או מה הם חושבים כל עוד הם אינם מבטאים זאת בצורת משחק בדרך זו או אחרת.

המשחק מרחיב את תחושת עצמו של הילד, וכן את יכולותיו ויעילותו בשינוי המציאות שבה הוא חי. במובן זה, המשחק מאפשר לילד לבחון בבטחה כיצד הוא יכול להיעשות פעיל בעיצוב עולמו, ולא לחוש חסר-אונים או תלוי בו במידה רבה מכפי שהוא רוצה או יכול לשאת.⁹

משחק (play) ומשחקים תחרותיים (games)

לבסוף, בשימוש במשחקים תחרותיים כערוץ למשחק אנו יכולים להבחין באותם עקרונות, במיוחד בשלב ההתחלתי שבו מדובר במשחקים תחרותיים ספונטניים ומומצאים. בשלב מאוחר יותר, במיוחד אצל ילדים בגיל בית-הספר (בתקופת החביון), כאשר יש כללים שצריך לציית להם, מטרת המשחק התחרותי והאופן שבו הוא מאפשר ניצחון והפסד יכולים לשמש גם הם כמסווה ולעודד או להרתיע מפני שימוש בפנטזיות המונחות בבסיסו. במילים אחרות, אף-על-פי שאין הדבר מחויב-המציאות, משחקים תחרותיים מובנים כהלכה, עם כללים מוגדרים ומחייבים (כמו בדמקה), יכולים לשמש להדיפה, להסוואה או להסתרה של הפנטזיות – המיניות והתוקפניות – שהילד הגדול יותר מתמודד עימן. צורה זו לא תהווה משחק, אלא שימוש במשחק תחרותי מובנה כהגנה מפני משחק. לדוגמה, ילדים משתמשים לעיתים תכופות במשחק דמקה (שהינו חדגוני וחוזר על עצמו לעיתים קרובות) על-מנת לאפשר לעצמם לחוש בטוחים ומוגנים יותר (חשופים פחות) בעודם מנהלים פנטזיות נסתרות מוגדרות שהם מתנגדים בתחילה להביאן אל תוך התהליך הטיפולי. משחקים תחרותיים אלה אינם משעשעים (playful), אלא משמשים כהגנה מפני ההמחזה ההתנהגותית הגלומה במשחק. נחוצה עבודה פסיכואנליטית מפרשת על-מנת לאפשר לילד מצומצם כזה לנוע ממשחקים תחרותיים הגנתיים אל עבר משחק הולם-גיל ומקדם התפתחות. אם כן, לשחק משחק תחרותי בהתאם לכללים יכול להיות נגזרת של משחק, אך אין זה משחק. מאידך גיסא, בטיפול פסיכואנליטי בילדים המצויים בגיל החביון, שימוש במשחקי-לוח (למשל, קלפים, דמקה) מספק לילד לעיתים קרובות עוגן לפעילויות פיסיות והזדמנות זמינה להגביל את המשיכה להתנהגות נסיגתית, דבר זה מאפשר לילד או מעודד אותו לדבר ולהשתמש באסוציאציות חופשיות לזמן-מה. לעומת זה, ילדים בשלב טרום-החביון משחקים על-פי-רוב תוך שהם עומדים בהתנהגות הנסיגתית הכרוכה בכך.

אי-יכולתנו לעצב הגדרה מקיפה של משחק, ואי-יכולתנו לנסח אמות-מידה שיגדירו בבירור מה מהווה משחק ומה אינו מהווה משחק, הינן בגדר מציאות והזדמנות כאחד. באופן מעשי אנחנו מחזקים את התיאוריה שלנו בדבר משחק על-ידי הכרה בגבולות הידע שלנו, ובאמצעות הצבעה על המקומות שבהם עלינו להעלות שאלות טובות יותר (לדוגמה, ביחס לאוננות) שאליהן נוכל לגשת במהלך חקירותינו. ההזדמנות היא ההבנה שהמשחק הינו פעילות ייחודית, אולי אף קו התפתחות כשלעצמו שניתן לעקוב

9 הוצע על-ידי אליס קולונה.

אחריו בכמה תחומים לכל אורך מעגל-החיים.¹⁰ עובדה זו יכולה לעודד אותנו להתקדם בבחינתנו את השורשים והמשמעויות הרבים של המשחק אצל ילדים ומבוגרים, לא רק מבחינה התפתחותית, אלא גם בתחומי האומנות, המוסיקה, המתמטיקה, ואפילו סוגים מסוימים של עבודה כביכול או פעילויות ספורטיביות. המושג משחק מזמין קונסנזוס ממגוון רחב של תחומי לימוד והתנסות ביחס למאפיינים, לפונקציות ולמשמעויות של המשחק. אך המומחים מתחילים לעיתים קרובות לחלוק זה על זה כאשר עולות לדיון הנקודות העדינות יותר הקשורות למשחק ושאלת הגבולות שמעבר להם אין להחשיב את הפעילות למשחק.

לדוגמה, אם התינוק מתבונן על רגליו או על אצבעותיו שלו עצמו, בהניעו אותן לכאן ולכאן בצורה משועשעת, האם יש לראות בכך משחק? על-מנת להיות קפדניים ומדויקים יותר, אני מציע את אמות-המידה ההתפתחותיות, ההתנהגותיות והפסיכולוגיות הבאות שיקבעו מתי פעילות נתונה מהווה משחק והשתעשעות, ומתי המונח משחק אינו חל עוד לגביה.

המשחק והפונקציות מקדמות ההתפתחות שלו

המשחק כרוך בפעילות פיסית ומנטלית, ובמובן מסוים הוא נמצא תמיד בין מחשבה, כפעולה נסיונית, לבין פעולה שמיועדת לפתור בעיות, כשבבסיסו מונחים תמיד פנטזיה או מצב של העמדת-פנים. הוא יכול להיות הכנה לרכישת שליטה, להגנה ולהסתגלות, כמו גם חלק מהן. המאפיינים ההבשלתיים וההתפתחותיים משתנים ככל שהיכולות של הילד ושל המבוגר מתקדמות בכל הנוגע למורכבותן של ההבנה והמיומנויות, והם שומרים ככל הנראה על המשכיות עם צורות מוקדמות יותר של פעילויות משחק או עם צורות התייחסות השתעשעותיות כאלה. על האחרונות ניתן להשקיף כעל סגנון ייחודי, או כעל סגנון שמקביל לפנטזיה מארגנת מרכזית, שמאפיין כל אדם באופן ייחודי, ואשר מתחיל בילדות ונמשך עם תיקונים מסוימים לכל אורך מעגל-החיים כמרכיב של התפתחות פרוגרסיבית.

יחד עם זה, אף-על-פי שהתנהגותו של תינוק (התבוננותו על אצבעותיו הנעות) יכולה לעורר תחושה של השתעשעות אצל המבוגר או אצל הילד הגדול יותר הצופים בו, ייתכן שיהיה מועיל יותר להכליל את מה שפריד ואחרים אמרו, ולציין שאנו מסווגים פעילויות פיסיות-מנטליות מסוימות כמשחק מקדם התפתחות רק אם:

10 המושג קווי התפתחות של א' פריד (A. Freud, 1965) מתייחס לאינטראקציות איד-אגו בסיסיות "ורמותיהן ההתפתחותיות השונות וכן רצפיהן קשורי-הגיל שניתנים להשוואה – בחשיבותם, בתדירותם ובסדירותם – לרצף ההבשלות של השלבים הליבידינליים או להתגלות ההדרגתית של פונקציות האגו... בכל מקרה הם עוקבים אחר היגמלותו ההדרגתית של הילד מעמדות תלותיות ואירציונליות שנקבעות על-ידי האיד והאובייקט לכלל שליטת אגו גוברת בעולמו הפנימי והחיצוני." (ע' 62)

1. הגישה והציפייה ביחס לפעילות הן שהיא תהיה ההיפך מהאמיתי או לפחות שתתמז על השעיית המציאות.
2. יש בפעילות איכות של יצירת אשליה ותרגול (practicing).
3. הפעילות הינה תהליך של הטמעה באמצעות חזרה, וכוללת לעיתים קרובות משהו שקרוב להיזכרות מן העבר כמו גם מרמזת על השגת שליטה באמצעות היזכרות ותרגול (ראו: Hartmann, 1964, p. 410).
4. מסקנתנו שהילד משחק ניתנת לאישור מהאופן שבו השחקן עצמו מתייחס אל פעילותו כאל מטפורית או כאל העמדת-פנים. דבר זה מעלה את השאלה אם אנו יכולים לאשר את מסקנתנו ביחס לפעילות מנטלית-פיסית של ילד לפני שהוא מסוגל להשתמש בשפה או בסמלים אחרים שהינם שווי-ערך לשפה.

גבולות ומשמעויות טכניות

חשוב גם לציין את הסייגים או את הגבולות של המשחק על-ידי קביעה מה אינו משחק. המשחק בילדות אינו עונה על אמות-המידה שיאפשרו להתייחס אליו כאל שווה-מעמד ליכולתו של המבוגר לעבוד (ראו: A. Freud, 1965, p. 123). אנה פרויד (שם, ע' 29) ציינה גם שהמשחק אינו תחליף בשום פנים ואופן לאסוציאציות חופשיות; הדברים אינם זהים; הם אינם שקולים זה לזה. יתר על כן, היא העירה בהקשר זה שבטיפול בילדים, משחקו של הילד והתבטאויותיו המילוליות מאבדים בהדרגה את מאפייניה של החשיבה בתהליך משני – כגון לוגיקה, עקביות, רציונליות – ובמקום זה מציגים מאפיינים של תפקוד בתהליך ראשוני, כגון: הכללות, התקות, חזרות, עיוותים והגזמות (שם, ע' 100). אם כן, המשחק הינו כלי לרגרסיה בשירות האגו בסיטואציה הפסיכואנליטית.

יתרה מזו, משחקו הסמלי של הילד במפגש הטיפולי מתקשר לא רק את הפנטזיות הפנימיות שלו; בו-זמנית זוהי דרכו לתקשר אירועים נוכחיים במשפחה, כגון משגל לילי בין הורים, מריבותיהם וסכסוכיהם הזוגיים, פעולתם המתסכלת ומעוררת החרדה, החריגויות שלהם והתבטאויותיהם הפתולוגיות (שם, ע' 50). מטפל בילדים שמפרש רק במונחים של העולם הפנימי מסתכן בהחמצת ההמחזה באמצעות משחק (playful dramatization) שהמטופל עושה לתפיסות החיצוניות ולזכרונות שמאיימים להכריעו. האם פירוש שקוטע או שמתמקד רק באירועים פנימיים או חיצוניים ימנע היבטים מקדמי התפתחות של משחקו של הילד, כמו גם יגרום לילד תחושה לא-נוחה וירתיע אותו בכך מלשחק במפגשים הטיפוליים?

מסקנות

משחק הינו יכולת ייחודית לשלב חשיבה ופעולה (התנהגות). המרכיב המנטלי מצוי בתווך בין חשיבה בתהליך ראשוני לבין חשיבה בתהליך משני, הוא מנצל לשימוש את התהליך הראשוני בעודו מפיג את ההשפעה המצנזרת, דורשת הסדר והמרסנת של החשיבה בתהליך משני ושל בוחן המציאות. המשחק מאפשר לחשיבה ולפעולה (או להתנהגות) לגלוש זה אל תוך זה תוך קיום קשר רפוי יותר, מבחינה התפתחותית והתנסותית, מזה שחשיבה ופעולה של אי-משחק מאפשרים בדרך-כלל; אך זהו קשר הדוק בהרבה, או מלכד וקוהרנטי יותר, מזה שקיים למשל בסהרוריות.

משחק שמשחק או מתמודד עם טראומה קודמת עלול להיות עצור ומאולץ עקב השפעת-יתר של התנסויות-עבר המשפיעות הן על חשיבתו והן על התנהגותו של הפרט. לדוגמה, טראומת-עבר עלולה לעורר את הזכירה יותר מאשר את פונקציות החקירה הגלומות במשחק. כך, בהקשר של התנסויות מסוימות – הן ההתפתחותיות והן אלה שחיו הספציפיים של הילד מביאים עימם – המשחק, במרכיבים החשיבתיים וההתנהגותיים שלו, לא רק ישקף היכן הילד והמתבגר מצויים מבחינה התפתחותית; הוא גם יעלה אל הפונקציות השונות של המשחק – הפונקציות הבוחנות, המפתחות מופרות, המטמיעות, המשלבות (integrating) והמקדמות התפתחות – את מה שקרה וכן את הצפייה מראש וההכנות ביחס למה שעתיד לקרות.

כשם שאנו מדברים וחושבים על מצב חלימה, על מצב ערות ועל מצב שינה, אני מציע לבחון איך המושג מצב משחק יכול לקדם את חקירתנו בדבר המשמעויות הרבות של משחק, כמו גם בדבר ייחודו כפעילות מנטלית-פיסית.

מקורות

- Bar-Ya'acov, Sh. (1986). "In Jerusalem". *Jerusalem Post*, December 5; in report by A. Sofer.
- Colonna, A.B. and Friedmann, M. (1984). "Prediction of Development". *Psychoanal. Study of the Child*, 39, 509–526.
- Erikson, E.H. (1937). "Configurations in Play". *Psychoanal. Q.*, 6, 139–214.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1977). *Toys and Reasons*. New York: Norton.
- Freud, A. (1965). "Normality and Pathology in Childhood". *W.*, 6.
- Freud, S. (1908). "Creative Writers and Day-Dreaming". *S.E.*, 9, 141–153.
- Hartmann, H. (1964). *Essays on Ego Psychology*. New York: Int. Univ. Press.
- Peller, L.E. (1954). "Libidinal Phases, Ego Development, and Play". *Psychoanal. Study of the Child*, 9, 178–198.

- Piaget, J. (1945). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood* (pp. 110–113). New York: Norton, 1951.
- Plaut, E.A. (1979). "Play and Adaptation". *Psychoanal. Study of the Child*, 34, 217–232.
- Waelder, R. (1932). "The Psychoanalytic Theory of Play". In S.A. Guttman (ed.), *Psychoanalysis* (pp. 84–100). New York: Int. Univ. Press, 1976.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. New York: Basic Books.

משחק III

8. שלבים ליבידינליים, התפתחות האגו ומשחק*

לילי א' פלר

לפנינו מאמר קלסי שתרם תרומה מקורית ובסיסית להבנה הפסיכואנליטית של משחק. עד למאמר זה היה נהוג לראות במשחק אמצעי לחשיפת כל מיני תכנים סמויים ומודחקים. לילי פלר הסתכלה לראשונה על צורת המשחק של ילדים, וראתה בה ביטוי למבנה האגו של הילד לפי מצבו ההתפתחותי, נוסף על הביטוי הידוע של תכנים. כדי לבסס תקשורת טיפולית עם ילדים חשוב במיוחד להבחין בין משחק בעל אופי אדיפלי לבין המשחק הטרומ-אדיפלי. כפי שפלר ממחישה על-ידי דוגמאות רבות, ה"כיף" המוכר כחלק בלתי-נפרד ממשחק הינו מרכיב של המשחק האדיפלי בעיקר. ילדים הנמצאים בשלב הטרומ-אדיפלי – מפאת גילם הכרונולוגי, מפאת בשלותם הנפשית או מפאת נסיגה במהלך הטיפול – משחקים באופן כבד ורציני ומבלי להשתעשע. משחק מסוג זה עוסק בעיקר בפרידה מאימא ובחרדות קיומיות. חשוב ביותר שמבוגר המשחק עם ילד בתוך הווי כזה לא ילביש על הילד השתעשעות מתוך הנחה שתמיד "כיף" לשחק. אדרבה, כאן המטפל מתבקש להכיר את המשחק במלוא רצינותו. זאת ועוד, המשחק הטרומ-אדיפלי אינו משחק יצירתי במיוחד. הוא נוהג לחזור על עצמו פעמים רבות, ועל המטפל להכיר בערכו ובנחיצותו של חזרות אלה מצד הילד.

לעומת זה, המשחק האדיפלי הינו משחק יצירתי ומשעשע. לילד יש הרבה יותר גמישות ומרחב פעולה, והמשחק נבחן ביצירתיות רבה שיכולה אפילו לבלבל את המטפל. המטפל חש הרבה יותר שותפות ומשיכה למשחק כזה. אבל על המטפל לזכור שאותו ילד המשחק "בכיף" עשוי גם להיות זקוק לקטע נסיגתי של משחק טרומ-אדיפלי במהלך הטיפול, ועליו לאפשר זאת. המטפל בוודאי לא יבקר את הילד ולא ינסה "להחזיק" אותו רק ברמה הגבוהה יותר.

הפן האדיפלי מתבטא – באפיון הפאלי שלו – בתחרות, בניסיון לגבור על המטפל, ובחרדה מסירוס. חשוב למטפל גם להכיר את הצורך ההתפתחותי של ילדים המצויים בטיפול להתפתח מאדיפוס והלאה. כך, יש ילדים שבמהלך הטיפול מפסיקים לשחק משחק סמלי אדיפלי. על המטפל להבחין בין נסיגה למשחק טרומ-אדיפלי לבין התקדמות למשחק בתר-אדיפלי. זה האחרון מתאפיין בתחרות עם עמיתים יותר מאשר עם דמויות אב, ויש בו ביטוי לשימוש בעידונים. חשיבותו העיקרית של מאמר זה נעוצה ביישומו.

* Lilly E. Peller (1954). Libidinal Phases, Ego Development, and Play. *Psychoanalytic Study of the Child*, 9, 178–198.

שלבים ליבידינליים, התפתחות האגו ומשחק*

לילי אי פלר

פרויד שאב את מושגיו הבסיסיים בעיקר מחקר החלומות, החלומות-בהקיץ, הסימפטומים הנורטיים, תופעת מעשי-הכשל (parapraxis), ההומור, ואחרון אחרון חביב – המשחק. הוא עוסק שוב ושוב בדינמיקות של המשחק, וכן מעיר ביחס אליו הערות-אגב רבות. ולדר (([1932] Waelder, 1933) הציג תיאוריה פסיכואנליטית של המשחק בשנת 1932. למיטב ידיעתנו, הצגה זו של ולדר הינה הניסיון האחרון לפי שעה בספרות הפסיכואנליטית לנתח את המשחק באופן שיטתי. מאז התפרסמו כמה מאמרים מצוינים שדנים בהיבט זה או אחר של המשחק – ביניהם בולי (Bally, 1945), אריקסון (Erikson, 1937, 1940), הנדריק (Hendrick, 1942) – אך לא נעשה כל ניסיון לגבש את עושר הנתונים התצפיתיים לכלל מסגרת תיאורטית רחבה יותר. הדבר נובע אולי מתחושה שמשחק הינו מונח תיאורי שמקומו בפסיכולוגיה האקדמית יותר מאשר בפסיכולוגיה הדינמית.

אנו סבורים כי חקר הדינמיקות והמוטיווציות של המשחק, כמו גם חקר הצורה, הסגנון והטווח המשתנים שלו, יכולים להציע תובנה רבה יותר ביחס לתלות ההדדית בין ההתפתחות הליבידינלית לבין התפתחות האגו. ניתן לצפות כי הדגש המושם לאחרונה בתצפית ישירה על ילדים יוביל לעניין מחודש במשחק.

במאמר הנוכחי איננו מציעים דבר כלשהו שהינו חדש לחלוטין ביחס למשחק; איננו מנסים גם לשפץ את התיאוריה הפרוידיאנית על המשחק, כפי שהוצגה באופן כה בהיר על-ידי ולדר. כל שאנו מתכוונים לעשות לפי שעה הוא ליישם כמה מבין הניסוחים התיאורטיים שהציע פרויד בספרו *The Ego and the Id* (Freud, 1927 [1923]). כלומר, ננסה לסנכרן את התיאוריה הפסיכואנליטית של המשחק עם התובנה הפסיכואנליטית העכשווית שלנו.

ולדר (([1932] Waelder, 1933) מאפיין את המשחק כשיטה "להטמיע טיפין-טיפין התנסות שהייתה גדולה מדי להטמעה מיידית במכה אחת" (שם, ע' 218). אירוע נהפך לטראומטי בגלל "הסתערות של אירועים רבים מדי בטווח-זמן קצר יחסית שעולה על יכולתו של האורגניזם... הלא-בוגר לשאתם." (שם, ע' 217). החזרה המשחקית המתרחשת בעקבות כך מאפשרת לילד להתמודד שוב עם הסיטואציה המכאיבה ולעבור מפסיביות לאקטיביות. ולדר מתאר את הדרכים השונות שבאמצעותן ניתן להשיג זאת. הילד יכול לשנות את התפקידים: במציאות הוא היה הצד הסובל או הצד שצפה בנעשה בחרדה; במשחק הוא נהפך לתוקפן. בצורת משחק אחרת הילד משנה את תוצאת הסיטואציה, ומספק "סוף טוב" למקרה

* המאמר הוצג באסיפה של האגודה הפסיכואנליטית של ניו-יורק ביוני 1954. (טייטה ראשונה הוצגה בוועידה הפסיכואנליטית הבינלאומית השמונה-עשרה, לונדון, יולי 1953.)

שהסתיים בחיים הממשיים בצורה לא-נעימה. לבסוף, עצם העובדה שהילד מציג מחדש במשחק חוויה קשה שחווה במציאות מהווה מפנה מפסיביות לאקטיביות.

הצורך הכפיתי לחזור על אירוע טראומטי מהווה הסבר לפעילויות משחק הנושאות עימן עוצמה רגשית גבוהה ביותר, השקעה רגשית (cathexis) גדולה ביותר, אך אלה מהוות רק חלק קטן מבין הצורות הרבות של המשחק היומיומי.

במחקר הנוכחי אנו מתייחסים למשחק כאל דבר שהאגו מעורר בנסיונותיו להתמודד עם פגיעות וחסכים שהמציאות יוצרת, כמו גם עם לחצים שמקורם באיד ובסופראגו. על-פי אנה פרויד (A. Freud, 1950), האגו מגיב בחרדה "...כאשר הוא סבור כי קיומו או שלמותו מאוימים על-ידי סכנות בעולם החיצוני או הפנימי. סכנות כאלה יכולות לנבוע (א) מעוצמת התביעות היצריות עצמן; (ב) מתביעות יצריות שמסבכות את הפרט בקונפליקטים עם הסביבה; (ג) מתביעות יצריות שמסבכות את האגו בקונפליקטים עם הסופראגו, כנציגם של הכוחות הסביבתיים." אם עוצמתה של חרדה זו נמוכה, האגו יכול לפנות למשחק, לדוגמה, לפנטזיה שנושאת עימה נטייה לפעולה ואשר גורמת סיפוק, ויחד עם זה תואמת את המציאות ואת דרישות הסופראגו. נראה כי תנאי מוקדם נוסף הוא שהקונפליקט המונח ביסוד החרדה או היקפו נותרים לא-מודעים.

אנו גורסים, כמו ולדר, כי התפקיד המרכזי של המשחק הוא הטמעה הדרגתית של חרדה, של מהלומה, אך אנו כוללים בכך גם חרדה שמתעוררת בעקבות קונפליקטים בינמערכתיים. המשחק משכך אם כן חרדה. יחד עם זה, יש גם צורות משחק שבהן תפקיד זה הינו שולי. משחק כזה חוזר פשוט על חוויה מספקת או מאשר אותה.

בטרם נדון בסוגים ספציפיים של משחק, נתייחס לכמה ממאפייניו הכלליים. בספרות הפסיכואנליטית, השימוש במונח "משחק" נעשה לפעמים במובן רחב בהרבה מאשר בפעמים אחרות. אנו אימצנו את המובן הרחב יותר, ומושג המשחק שלנו משתרע פחות או יותר על אותם תחומים שהמושג הנפוץ "משחק" מתייחס אליהם. אמירות על משחק מנוסחות לעיתים במונחים שמוציאים מכלל חשבון פעילויות משחק של מבוגרים. אף-על-פי שלמבוגרים יש טווח קטן יותר של מוטיווציות למשחק, הם אכן משחקים, ונראה כי בימינו הם משחקים יותר מאשר אי-פעם בעבר. סקירתנו מתמקדת במשחקם של ילדים אך מבלי להוציא מכלל חשבון משחק של מבוגרים.

כל משחק מביא עימו הגשמת משאלות, הנאה, התרוממות-רוח, תחושת אופוריה, רוחצה, **שכרון-משחק**. אך יחד עם זה, המשחק אינו מהווה ביטוי ישיר של עקרון העונג. הוא מהווה ניסיון לפצות על חרדות ומחסורים, להפיק הנאה תוך הסתכנות מזערית בסכנה ו/או בתוצאות בלתי-הפיכות. המשחק הינו צעד אל עבר סובלימציה. פריקה ישירה של דחפים מיניים או הרסניים אינה מהווה משחק, אך מרכיבים מיניים ו/או הרסניים מופיעים בכל משחק.

כל משחק מרמז על מעבר מתפקיד סביל, מקבל, לתפקיד פעיל. אך מעבר זה אינו ייחודי למשחק, אלא מהווה עיקרון כללי של התפתחות הילד, כפי שקריס (Kris, 1951), בצטטו את פרויד, הזכיר לנו

לאחרונה.¹¹ קריס (Kris, 1952 [1934]) טבע מונח ממצה מאוד לאפיון פעילות יצירתית או אומנותית: נסיגה בשירות האגו. ניתן לומר אותו דבר לגבי משחק. האגו והאיד מסתדרים זה עם זה מצוין במהלך משחק. המשחק מפסיק להיות משחק כאשר הילד מאבד את יכולתו לעצור **כל אימת שהוא רוצה**, כאשר הוא מתקבע על שלב מסוים אחד, לאפיזודה מסוימת אחת. במצב כזה **המשחק נהפך להגנה פובית**. אופני התנהגות מקובעים, טקסים כפייתיים, מנגנונים פוביים – כל אלה בוודאי אינם משחק, אף-על-פי שייתכן שהם החלו כמשחק. מבוגר שיתבונן על משחק בעין מפרגנת יבחין במעבר מייד.¹²

מנות קטנות של חרדה ניתנות לשליטה במהלך המשחק, אך עוצמה גבוהה של חרדה קוטעת אותו. בורנשטיין (Bornstein, 1935) מביאה דוגמה טובה מטיפול שלה בילדה בת שנתיים וחצי שסבלה מפוביה מפני שכיבה במיטה. יכולתה של הילדה הקטנה לתקשר באמצעות שפה הייתה מוגבלת כמובן, ועל-כן השתמשה בורנשטיין במשחק כדרך לגשת אל התוכן הפובי, להרגיע את הילדה וכולי. המטפלת מדווחת מן הפגישה הראשונה:

ואז, במהלך המשחק, החשכתי את החדר באמצעות הווילונות ומהר מאוד הארתי אותו שוב. חזרתי על פעולה זו פעמים רבות ואף נתתי לילדה עצמה להאיר ולהחשיך את החדר, ובכך סיפקתי לה את התענוג הכפול של יכולת חדשה שנרכשה זה עתה לכוונון את הווילונות, ושל ידע חדש שהתגלה זה עתה שאחרי החושך בא האור. כעבור פגישות מספר... כאשר הנחתי בובה קטנה במצב שכיבה, החלה הילדה לצרוח מפחד ולרעוד בהתרגשות. בימים הבאים נעשתה הפוביה שלה נרחבת יותר, כך שלא היה ניתן להניח שום חפץ בסביבתה במצב שכיבה מבלי לעורר את חרדתה ואת אי-השקט שלה. [ישוב, לאחר כמה מפגשים]:... היא החלה להיות עליזה ופעילה יותר במידת-מה, ואפשרה להשכיב כל חפץ בנוכחותה, אף-על-פי שהדבר עורר בה עדיין חרדה... אז, במהלך המשחק, ניסתה הילדה הקטנה להשתרע על הרצפה, אך בעשותה זאת היא נתקפה בחרדה כה עזה עד כדי כך שהיא נטשה את המשחק לימים אחדים. (שם, ע' 106)

¹¹ נוסף עוד שנראה כי מדובר בחוק ביולוגי כללי, עיקרון שאינו מתייחס רק להתפתחות אונטוגנטית (התפתחות צורת החיים של הפרט), אלא גם להתפתחות פילוגנטית (התפתחות צורת החיים של הגזע): צמחים הינם נייחים ומצויים בעמדת המתנה להגעת מזון, בעוד שחיות יכולות לנוע ולתור אחר מזון באופן פעיל; חיות בעלות דם קר תלויות באספקה אקראית של חום חיצוני, בעוד שחיות בעלות דם חם משמרות באופן פעיל טמפרטורת גוף יציבה; חיות נכנעות למחסורים סביבתיים רבים שהאדם יכול להתגבר עליהם.

¹² "הגישה הסובלנית של [מבוגרים]... נעלמת ברגע שבו [הילד] מפסיק לגלות נכונות לעבור מפנטזיה למציאות ללא כל עיכוב או הערמת מכשולים, או מנסה לעצב את התנהגותו הממשית בהתאם לפנטזיות שלו – אם לנסח זאת ביתר דיוק, ברגע שפעילות הפנטזיה שלו מפסיקה להיות משחק ונהפכת לפעולה אוטומטית או לאובססיה." (A. Freud, 1946 [1936], p. 92).

כפי שידוע לנו היטב, דחפים לא-מודעים יכולים לבוא לידי ביטוי במהלך משחק מבלי להגיע למודעות (acted out). חקירה נוספת בכיוון זה יכולה להוביל לטריטוריה מעניינת, אך הדבר יחרוג מגבולותיו של מאמר זה.

אנו מדברים על משחק כל עוד הילד יכול ליזום את הפעולות או להפסיקן כרצונו. במשחק אמיתי יש רמה גבוהה יותר של השקעה רגשית בפנטזיה, והפנטזיה חשובה יותר לשחקן מאשר תוצאת פעולתו המוטורית. (משחקים תחרותיים – games – הינם יוצאי-דופן מבחינה זו.) למשחק יש תפקיד **מזכך** (cathartic): הוא מתפקד כשסתום-ביטחון ללחצים היצריים העצורים. במובן זה, כמו גם במובנים אחרים, המשחק מהווה אות לבאות מבחינת התפקידים שהאומנויות ממלאות בכלכלת הנפש שלנו.

המשחק מצביע על כוח ההישרדות של האגו. בשלבים מאוחרים יותר בחיים, האגו הבוגר יפעל כמתווך בין הדרישות השונות שיציבו האיד, הסופראגו והמציאות. התפקיד שאנו מייחסים כאן לאגו קשור באופן הדוק ל"תפקיד הסינתטי" של נונברג או ל"תפקיד האינטגרטיבי" של הרטמן. פעולות התיווך המוצלחות הראשונות מושגות במשחק, והן נעשות על-ידי מתווך שהינו חלש בהרבה מן הצדדים המתחרים.

לכל שלב ליבידינלי יש חרדות וחסכים מרכזיים משלו. יש תסכולים וחרדות הקשורים לגוף. המודעות לכך שגופנו אינו מהווה בכל עת כלי מושלם ליישום משאלותינו מופיעה מן הסתם מוקדם, ככל הנראה הרבה לפני סוף השנה הראשונה לחיינו. היחס אל **האם הטרום-אדיפלית**, האם הכל-יכולה כפי שהיא נתפסת, יוצר תסכולים ופחדים מסוימים. **בתקופה האדיפלית** הילד נתון בלחץ של דחפים יצריים שאינם עולים בקנה אחד עם המציאות, ואף לא זה עם זה. המתחים האדיפליים לא רק מובילים לקונפליקטים הפנימיים המוכרים לנו היטב, אלא גם מעוררים ומאצים התפתחויות אינטלקטואליות. יתרה מזו, מגוון רחב של פעילויות משחק מסייע לילד להתגבר על פגיעות ואכזבות שניחתות עליו, כמו גם לחזק את הגנותיו מפני התסבוכות האדיפליות. בשנים **הבתר-אדיפליות**, החששות המרכזיים נוגעים **בדמויות הסופראגו** ובמצפנו הקפדני של הילד עצמו.

כל מערכת יחסים ליבידינלית גורמת חרדות, או במילים אחרות, סובלת ממחסורים טורדניים. עירור המשחק נעשה במאמץ להתכחש למחסורים אלה, להפחיתם או לעבדם. לפיכך, סוגים שונים של משחק ניתנים לאפיון על-פי החרדות הייחודיות של כל אחד מן הסוגים והפנטזיות המקבילות להן. קיים אומנם דמיון רב בין סוגים אלה של משחק – הם משתמשים באותם חומרים, ויש להם, באופן חלקי, "רווחי משחק משניים"¹³ דומים – אך הם שונים זה מזה בסגנונם, בהיבטים החברתיים שלהם ובמובנים נוספים. כדי לקבל תמונת-מבט כוללת על המאפיינים והמשמעויות השונים של קבוצות שונות של משחק, על ההבדלים וקווי-הדמיון ביניהן, ארגנו אותן בטבלה (ראו טבלה 1 לעיל). למותר לציין שהצגה סכימטית כזו מפשטת יתר על המידה ואף מעוותת התפתחויות שהינן איטיות ורציפות.

¹³ המונח שלנו "רווח משחק משני", המקביל למונח "רווח משני" של פרויד בהקשר של נזירות, מסייע רבות בניתוח המשחק ובשילוב ממצאים מאסכולות אחרות עם הממצאים שלנו.

כאשר קבוצות מאוחרות יותר של משחק מופיעות, הקבוצות המוקדמות יותר אינן נעלמות. הן ממשיכות להתקיים או עוברות שינויים ומופיעות מחדש בגרסות מורכבות וממושכות יותר המשקפות את התקדמותו של הילד מבחינת התפתחות האגו. דבר זה נכון במיוחד לגבי קבוצה I: פנטזיות בדבר התגברות (או השתנות) של כוח ומיומנות גופניים נכללות בכל צורה של משחק. פעילויות משחק אחדות בקבוצה III מגיעות לשיא פריחתן רק בגיל החביון המוקדם, כלומר, לאחר הופעתה של קבוצה IV. כמובן, צורות משחק מסוגים שונים מצטרפות זו לזו ואף מתמזגות עם פעילויות אחרות. טבלה 1, המציגה דוגמאות טיפוסיות ומאפיינים רלוונטיים נבחרים, אינה מתיימרת להקיף את מלוא התחום העצום של פעילויות משחק.

טבלה 1: סקירה של פעילויות משחק

קבוצה	תימה מרכזית של המשחק; יחסי אובייקט	מחסורים וחרדות (מוכחים)	פנטזיה מפצה	מרכיבים פורמליים, סגנון	היבט חברתי	חומרי משחק	רווחי משחק משניים
קבוצה I	יחס לגוף	גופי חסר תועלת.	גופי (שלוחותיו, העתקו, הווריאציות שלו) הינו כלי מושלם למימוש משאלותיי.	הזיות (חיוביות ושליליות), ולא פנטזיות;	הימצאות ביחידות	שלוחות ווריאציות של תפקודי גוף ושל חלקי גוף	שליטה גופנית ומיומנויות גוף מוגברות;
	חרדות ביחס לגוף	אני חסר-אונים לפעמים.	יצירת דימויים של גדולה, של נינוחות מושלמת	יצירת דימויים מגבירה הנאה והתמדה.		כניסה לחיפוש פעיל אחר סיפוק	
קבוצה II	יחס לאם הטרומ-אדיפולית	אמי עלולה – לנטוש אותי; לעשות ככל העולה על רוחה.	אני יכול לעשות לאחרים מה שהיא עשתה לי.	פנטזיות קצרות; חזרות חדגוניות אינסופיות; וריאציות מעטות; ללא סכנה, ללא שיא, ללא עלילה ממשית;	הימצאות ביחידות או עם האם;	משחק אימהי עם בובות וחיות ממולאות בצמר-גפן, יחד עם ילדים אחרים ועם האם עצמה;	שיכוך של זעם וחרדה; יכולת לסבול עיכובים ותסכולים;
	פחד לאבד את אובייקט האהבה		אני יכול להמשיך (או להפסיק).	מידה כנגד מידה	מעמד של ילדים אחרים הוא כשל חיות-מחמד או חפצים, ולא כשל שותפים למשחק.	משחק "קוקו" (הנה אני)"	כניסה ליחסי אובייקט מתמשכים
קבוצה III (מתחילה בסביבות גיל שלוש)	יחסים אדיפליים והגנות מפניהם	איני יכול ליהנות מאותם דברים שמבוגרים נהנים מהם.	אני גדול;	ספונטניות; מגוון אינסופי של רגשות, תפקידים, עלילות ומסגרות לעלילה;	שלבים ראשונים של משחק בצוותא;	משחקי בובות; מגוון רחב של אירועים, של דימויי אב ואם (טייס, אחות בית-חולים, קוסם וכולי);	הכנה לקראת תפקידים ומיומנויות של מבוגרים;
	פחד לאבד את אהבתו של אובייקט האהבה		אני יכול לעשות כמו שאנשים גדולים עושים.	הזמן נדחס (telescoped).	נסיונות לחלוק פנטזיות;	משחק בצוותא כהכנה לעבודה בצוותא;	משחק בצוותא כהכנה לעבודה בצוותא;
קבוצה IV	יחסי אחאים	אני ניצב לבד לגמרי אל מול סמכות מאיימת.	רבים מבינינו מאוחדים.	הזמן נדחס (telescoped). בשלבים מאוחרים יותר: דרמה, סכנה	הפנטזיה הינה חברתית תמיד, הפעילות יכולה להיעשות ביחידות או בחברה.	משחק יצירתי, משחק מלא-דמיון שימוש בסמלים, באבזורים, בסמלי מעמד	התרת קשרים אדיפליים;
				עלילה ותפקידים סדורים על-פי כללים	משחק מאורגן בצוותא;	משחקי צוות, משחקי-לוח;	

שיתוף-פעולה עם אחים, כאשר מנהיגות ומונהגות נתפסות כמעניקות סיפוק	משחקים מאורגנים; משחקים בצבא סמלי	חולקים פנטזיות ללא מילים	ברורים; חשיבות של כללים, תוכנית, טקסים, מרכיבים פורמליים ; הדדיות (פיאז'ה)	שמרנו על חוקים בקפדנות. אני יכול לחיות הרבה פעמים.	אני יכול להתחיל שוב הכל מהתחלה.	פחד מפני הסופראגו ומפני דמויות סופראגו	(מתחילה בסביבות גיל שש)

קבוצה I: משחק שמקורו ביחס אל הגוף

לפני הדיון במאפייניה של קבוצה זו נציג תצפיות אחדות על משחק שנלקחו ממקורות שונים ואשר קדמו כולן למחקר הנוכחי. היה רצוי מאוד לפרוש קשת רחבה יותר של דוגמאות, אך המקום העומד לרשותנו אינו מאפשר זאת.

דוגמאות

במשך חודשיים היה ילד בן שלוש עסוק כל-כולו לעיתים תכופות במשחקים של "להכין קפה". משחקים אלה גבלו לעיתים בהתנהגות כפייתית מבחינת עוצמת הרגשות שהציג במהלך המשחק ומבחינת סירובו להסיח את דעתו לפעמים. מבין כל הדרכים הרבות "להכין קפה", הדרך המועדפת עליו הייתה תפעול שלוש מאפרות בידיו תוך חיקוי של מכונת הקפה, אך הוא חזר על משחק זה עם חומרים רבים: הוא שפך חול על ראשו וכינה זאת "להכין קפה", הוא דחף את הכלב אל הפסנתר וכינה זאת "להכין קפה", הוא גלש במורד גבו של אביו ועל גב כסאות וכינה זאת "להכין קפה". אסוציאציות אנאליות רבות נלוו למשחק, ובמהלך תקופה זו הוא גילה עניין מיוחד ב"גה-גה" (צוואה או פי-הטבעת) שלו עצמו כמו גם של חיות, אוטובוסים, אנשים אחרים וכולי. לפעמים הוא כינה את הקפה "גה-גה". הוא דיבר על "קפה נכנס למעלה, יוצא למטה". פנטזיות אנאליות היו האסוציאציות הקבועות ביותר שנלוו למשחקים אלה, אך הן לא היו הסיפור כולו... (Hendrick, 1942, pp. 35–38).

במהלך תקופה זו (תחילת השנה השנייה), ילדים אחדים מתעלמים למשך זמן-מה מכל הצעצועים ומגלים עניין מועט בלבד באנשים סביבם; הם מתנהגים כאילו היו שיכורים מן הרעיון של מרחב ואפילו של מהירות; הם זוחלים, הולכים, צועדים ורצים, וחוזרים משיטת תנועה אחת לאחרת בהנאה מרובה ביותר. ילדים אלה משתמשים לרוב בצעצועים רק כאשר הם יכולים לכלול אותם במשחק המתמשך של תנועה ממקום למקום. כסאות וסירים אינם משמשים לשיבה, אלא נדחפים לאורך החדר. הילדים "לוקחים לטיול" צעצועים רכים וחיות על גלגלים, עוקבים אחר כדורים, וחלקם, לאחר שלמדו לשמור בקלות על שיווי-משקל, מגלים הנאה מיוחדת מגרירת צעצוע בכל אחת מידיהם בעודם מניעים את עצמם. לפעמים, במשך שעה שלמה ברציפות, האוכלוסייה כולה בחדרו של הפעוט הצעיר נמצאת בתנועה, נעה סחור-סחור, חוצה שוב ושוב את החדר כאנשים ברחבת החלקה... (A. Freud & D. Burlingham, 1944, pp. 15–16)

הנושא הבסיסי של צורות משחק אלה הוא החלקים והפונקציות של הגוף, שהילד עושה עליהם פרפרזה, משנה אותם או מגדילים. את המחסור או החרדה שהוא חווה ניתן לבטא באופן הבא: "גופי חסר תועלת, אני חסר-אונים"; והפנטזיה המפצה יכולה להיות: "גופי (שלוחותיו, העתקיו, הווריאציות שלו) הינו כלי מושלם למימוש משאלותיי, הוראותיי". במשחק זה הילד נהנה ללא ספק מעצם הביצוע והתפקוד הקלים והחלקים. הפנטזיה המתלווה אינה מספרת סיפור כמו בקבוצות המאוחרות יותר של המשחק, אלא

מדובר בדימויים מעורפלים של גדולה או של נינוחות מושלמת, המסבירים את תחושת התרוממות-הרוח המלווה את המשחק.

הפעוט נתקל לעיתים תכופות, או שמא עלינו לומר ללא הרף, במגבלות הנובעות מן הדברים שהוא אינו יכול לעשותם, אם משום שהוא אינו מיומן או חזק דיו עדיין ואם משום שהוא מסתכן בעונשים. לפיכך, הוא מתחיל להעמיד פנים, כלומר, לעשות דברים המסמלים פונקציה של גופו שהוא אינו יכול עדיין ליהנות ממנה או לתרגלה, על כל פנים לא במידה שהיה רוצה. למשל, הוא עושה מה שנהג לעשות קודם לכן אך מחליף את פסולת גופו בחומר שהינו מקובל מבחינה חברתית. הוא משתמש בהתקה. הדוגמה הפשוטה ביותר היא משחק בחול, בוץ ומים. סוג נוסף של משחק ראשוני עוסק בווריאציות או בשלוחות של גופו, כתמיכה בפנטזיה על כוח עצום. את-חפירה כורה חול באופן יעיל יותר מאשר כף-היד הקעורה. קוביה מעץ מהווה פטיש טוב יותר מאגרופו. הכדור קופץ ומתגלגל מבלי להסתכן בנפילה כואבת או בברך חבולה.

חפצים המשמשים למשחק נחווים בתחילה כתחליפים או כגרסות משופרות של חלקי גוף יותר מאשר כמכשירים (ראו משחק טרום-אדיפלי). הם נהפכים לחלק מאגו הגוף, ולפיכך הם ממשיכים לשאת ערך נרציסטי רב בלא-מודע של המבוגר.

ככל שאנו מתבגרים, גופנו, המנגנון השרירי שלנו, נהפך למבצע טוב הרבה יותר של משאלותינו והוראותינו, אך הוא נותר תמיד רחוק מלהיות הכלי המושלם. לכן פנטזיות על מיומנות או יכולת רבות יותר ממשיכות להתקיים לכל אורך חיינו.

נסתפק כעת בציון כמה מבין **רווחי המשחק המשניים** הגלויים לעין: משחק זה מגביר מיומנות ושליטה גופניות. משחק מכל סוג שהוא מניב **עונג תפקודי** (functional pleasure). רעיון זה הוצג לראשונה על-ידי ק' גרוס (Groos), ואילו המונח הוטבע על-ידי ק' ביולר (Buehler). כל אדם הצופה במשחקו של ילד יכול לאשר שזהו מונח תיאורי מצוין. בפעילויות המשחק שעושות פרפרזה, משנות או מגדילות חלקים או פונקציות של הגוף, או עוסקות בהשלכות או במקבילות שלהם בעולם החיצוני, העונג התפקודי הינו תופעה בולטת לעין אף יותר מאשר בצורות המשחק המאוחרות יותר.

המשחק הראשוני מתמזג, בצורה לא-מורגשת כמעט, עם אי-משחק. לגבי נקודה מסוימת זו יש הסכמה בין חוקרים מכל האסכולות (ראו: Groos, 1922; Piaget, 1932, 1952). ההתנסויות מהתקופה הטרם-מילולית נותרות בהכרח עניין לספקולציות. מסיבה זו, כמו גם מסיבות נוספות, ניתן להתייחס לצורות משחק מוקדמות אלה כאל **טרם-שלב** של משחק. ג'קלס וברגלר (Jekels & Bergler, 1953) [[1940]] מדברים על טרום-שלב של חלומות, ואנו צועדים בעקבות תבנית החשיבה שלהם. על-פי התיזה של ג'קלס, החלומות הראשוניים אינם מגיני השינה; נהפוך הוא, תפקידם להזכיר לישן את הנאות החיים, להעיר אותו. ללא צלצול השכמה זה הוא עלול להמשיך להיות שקוע בשינה ולא להתעורר אף פעם. באופן דומה, תפקידו של המשחק הראשוני יכול להיות סיפוק עונג, פשוטו כמשמעו, ולא השגת פשרה בין תביעות הדחפים לבין תכתיבי המציאות, כפי שעושה המשחק המאוחר יותר.

קבוצה II: משחק המושרש ביחסו של הילד אל האם הטרומ-אדיפלית

דוגמאות

- א. רוז, בת שנה ושמונה חודשים, השקיפה בעניין על קינוח אפיהם של ילדים אחרים. לפתע היא הרימה מעטפה ישנה, רצה מילד לילד, וקינחה בעזרתה את אפיהם.
- ב. פול, בן שנתיים, אהב לסרק את שערם של ילדים אחרים, תוך שהוא מתעלם מן העובדה שהם לא אהבו זאת. הוא רץ במהירות מילד לילד והתעלל בשערם עם מסרק. רק ילד אחד – לארי, בן שנה ושמונה חודשים – לא גילה התנגדות. לפיכך, כל אימת שאחד הילדים החל לבכות כתוצאה מפעולת הסירוק שלו, רץ פול בחזרה וסירק את לארי, בטרם יתקיף את קורבנו הבא. משחק זה נמשך לעיתים דקות אחדות.
- ג. רוז, בת שנה ותשעה חודשים, ביקשה בדחיפות "עוד, עוד" כאשר סיימה לאכול את המנה הראשונה שלה. המטפלת, שישבה באותה עת ליד רוז והאכילה את כריסטופר בן השנה וארבעה חודשים, עזבה את השולחן כדי להביא לרוז מנה שנייה. רוז הרימה מייד את הכף והמשיכה להאכיל את כריסטופר.
- ד. סטלה, בת שנה וחצי, ישבה על-יד אגנס, בת שנה ושלושה חודשים. היא ערמה מלוא הכף אוכל ושמה בפיה שלה, ואז דחפה כף ריקה אל פיה של אגנס. היא חזרה על פעולה זו פעמים מספר עד שרוקנה לבסוף את כל התכולה מצלחתה של אגנס... (A. Freud & Burlingham, 1944, pp. 30–31)

דוגמה נוספת היא המשחק המפורסם עם סליל החוטים שצוטט על-ידי פרויד בספרו *Beyond the Pleasure Principle* (Freud, 1922 [1920]). הילד המושאיר לעיתים קרובות לבדו מתחיל להשליך סליל חוטים אל מחוץ לשדה-הראייה ולמושכו בחזרה אליו; הוא גם גורם לדמותו בראי להיעלם ולהופיע מחדש. לקטיגוריה זו ניתן לשייך גם את משחק ה"קוקו" שתינוקות מכל העולם משחקים. שפות רבות מכילות כינויים חביבים למשחק זה (לדוגמה, "guck-guck" בגרמנית).

קבוצה זו של פנטזיות משחק מתרכזת סביב דמות **האם הטרומ-אדיפלית**, המהווה מקור בל-ישוער לנחמה כמו גם לפחד ולאימה. הנוסחה המרכזית היא: "אני יכול לעשות לך מה שאימא עשתה לי." הילד הופך את בובתו, או את הדוב שלו או ילד קטן יותר, למושא של דאגה אימהית.¹⁴

במשחקי מחבואים הוא עושה פרפרזה על עזיבתה וחזרתה של האם: "אני יכול לעזוב אותך כפי שעזבת אותי." בבורחו ובהתחבאו מאחורי שולחן או וילון, הוא מאתגר את אמו, חומק בשובבות משליטתה ומהגנתה.

הבה נתבונן על **סגנונו** של משחק טרומ-אדיפלי זה. יש חזרות אינספור ללא כל וריאציות כמעט. העלילה המונחת ביסוד המשחק הינה פשוטה ביותר; ניתן לנסח במשפט קצר אחד; אולי אין זו אפילו

¹⁴ "...אכן, הילד משחק את תפקיד האם לא רק כלפי עצמו, אלא גם כלפי ילדים אחרים, חיות וצעצועים, ובסופו של דבר ומעל לכל, כלפי האם עצמה" (Brunswick, 1940, p. 298).

עלילה של ממש. המבוגר המשחק עם הילד משתעמם ומתעייף הרבה לפני שהילד מוצא את תשוקתו לחזור על הפעולה שוב ושוב.

רובו של המשחק הטרומ-אדיפלי נראה חדגוני לצופה מפני שהקונפליקט המונח ביסודו הינו כה פשוט, כה אחיד. הוא מבוסס כולו על נוסחה אחת: מידה כנגד מידה. יש רק שני שחקנים, וכל רגשותיו של הילד ממוקדים באדם אחד – אמו. הוא אוהב אותה ופחד ממנה; הוא רוצה שיהיה לו אותה כל הזמן – להיות כמוה, אבל גם להחליפה. הקונפליקטים אינם מעודנים, השחקן אינו שוזר כל סכנה או דרמה במשחקו. מצב-הרוח המלווה את המשחק הטרומ-אדיפלי הוא לעיתים קרובות מאופק, רציני, ענייני כמעט. כל המאפיינים הללו עומדים בניגוד מוחלט למגוון האינסופי, לשמחה ולקלילות מלאת-הדמיון של המשחק המאוחר יותר ברמה האדיפלית.

היבטים חברתיים: הילד משחק לבדו או עם אמו, וכאשר ילדים אחרים נגררים אל המשחק הם משמשים כניצבים, ולא כשותפים למשחק. הילד המשחק במרץ נראה לעיתים קרובות אטום למצב-רוחם ולתגובותיהם (ראו דוגמה ב לעיל).

משחק החיות מופיע לראשונה בשלב הטרומ-אדיפלי. תפקידי חיות יישארו אמצעים נוחים ואהודים מאוד גם בשלבים הבאים, אבל משמעותם הסמלית תשתנה לחלוטין בהתאם לשכבת-הגיל של השחקנים. הפעוט מכיר סוג אחד של יחסים – יחסו אל האם. כעת הוא יכול להשליך את דמותה של האם הטרומ-אדיפלית על חיה מבלי למחוק תכונות חיוניות. על-כן חיות יכולות לעורר מידה רבה של רוך או פחד, הערצה או צהלה. דבר זה יכול להסביר באופן חלקי את הפופולריות הרבה של חיות בעולם הצעצועים, בספרי תמונות ובשירי ילדים.

יש גם משחק טרומ-אדיפלי ללא דינמיקות של פעולות-תגמול: הליטוף המשחקי של גופו והמשחק המבודד עם ידיו או עם פניו, תוך שהוא נוקב בשמות החלקים או מרכיב סיפור קצר, כגון "החזיר הקטן הזה אכל צלי". הילד חש שגופו מוצא-חן בעיני אמו, שגופו טוב ויפה, ושלא חסר דבר. אין ברצוננו לייחס לכך משמעויות באופן מוגזם: אנו רוצים רק להעביר את הרעיון בדבר העונג המושג באמצעות משחק זה והחרדות המושתקות על-ידיו.

ניתן לנסח כמה אמירות ספקולטיביות ביחס לרווחי המשחק המשניים של המשחק הטרומ-אדיפלי. הילד עובר מהתפקיד הסביל לתפקיד הפעיל, ובעשותו לאחרים מה שהאם הכל-יכולה עשתה לו, הוא יכול לרדת לעומקם של רגשות הזעם והחרדה שלו. הזעם הינו הרגש החזק ביותר, פסגת הרגש, של התקופה הטרומ-אדיפלית (Brunswick, 1940). איחוד האם הטובה עם האם הרעה יכול לעזור לילד לזכור את האם הטובה בזמני מצוקה, ודבר זה מכשיר בתורו את השטח ליחסי אובייקט, לדוגמה, לקשר שנמשך מעבר לסיפוק של צורך.

קבוצה III: משחק שמתעורר בעקבות קונפליקטים ברמה האדיפלית

פעילויות משחק שמתהוות בתקופה של הסיטואציה האדיפלית ובאמצעות המתחים האדיפליים מציגות מגוון גדול הרבה יותר. המשחק הטיפוסי של ילדים בגיל ארבע וחמש זוכה בתשומת-לב רבה ונידון בהרחבה בפסיכולוגיה האקדמית. לדוגמה, הילדים משחקים ב"אבא ואימא", מרהטים פינה באמצעות כמה פיסות ריהוט קטנות, צלחות-צעצוע, שטיחים קטנים וכולי; או שהם לובשים חלקי ביגוד או אביזרים של מבוגרים ואת סמלי המעמד של מקצוע מסוים, ומשחקים בתור רופא, קאובוי, אחות, רב-חובל וכולי. התחפושות והתפקידים נלקחים מהעולם החיצוני או מסיפורים, אך הבעיות שהילד מנסה לפתור, המחסורים שהוא מנסה לפצות עליהם, הם שלו ורק שלו.

את ה**חרדה** שמשחק זה בא להכחיש ניתן לנסח באופן הבא: "אני קטן, מונעים ממני את ההנאות של גדולים"; ואת הפנטזיה ה**מפצה** ניתן לנסח כך: "אני גדול, אני יכול לעשות מה שהמבוגרים עושים." כאן לפנינו המשאלה שפרויד ייחס לה חשיבות מרכזית: להיות גדול, לעשות כמו שאנשים גדולים עושים.¹⁵ הסיטואציה האדיפלית הינה, מעל לכל, סיטואציית המשולש (Freud, 1927 [1923]; Brunswick, 1940). יחסים שהיו כה פשוטים בתקופה הטרומ-אדיפלית נהפכים כעת לסבוכים, השאיפות מרקיעות שחקים והאכזבות מכות בחוזקה. הטווח הרחב של רגשות עזים משתקף בחיות של המשחק.

במגוון רחב של מסגרות משחק, תפקידים ותחפושות, הילד מדמה לעצמו כי הוא מחזיק בזכויות שבחיים הממשיים שמורות למבוגרים בלבד; כך הוא מפק ספק של דחפיו הליבידינליים ו/או ההרסניים. ברמה זו, הילד המשחק נהנה ממרחב הפעולה הגדול ביותר לפנטזיות שלו; פעילויות המשחק שלו הינן ססגוניות ומלאות-דמיון. הקונפליקטים החריפים שלו והאינטליגנציה החדה שלו, שאינה מוסטת בקלות מדרכה על-ידי מוסכמות, מקנים למשחקו חיוניות ותחושת דחיפות תמימה, המתמנות אצל ילדים גדולים יותר. הישירות של סיטואציות המשחק המומצאות ועוצמת הרגשות הגלומה בהן כבשו את לב הצופים בהן הרבה לפני ימיה של הפסיכולוגיה של הילד. אין זה מפתיע שרובו של המשחק המתואר בספרות שייך לקבוצה זו, ושהשימוש במונח "משחק" נעשה לעיתים כאילו הוא כולל רק קבוצה זו.

בסוג אחד של משחק אדיפלי, מה שמכונה המשחק הדרמטי, העלילה יכולה להיות מורכבת ולספר סיפור שלם. למשחק יכול להיות כיוון, שלבים עוקבים, ובשלב מאוחר יותר גם דרמה ומתח. ניתן להבחין במידה רבה של ספונטניות והתפתחויות בלתי-צפויות. הצופה הממוצע, קרי, הצופה שאינו מגלה עניין רב בפסיכולוגיה, מוקסם מחיוניותם של הילדים, מכשרון ההמצאה שלהם. זו גם הסיבה לכך שסוג זה של משחק מוזכר לעיתים קרובות כל-כך באוטוביוגרפיות או מתואר בשירה ובספרות היפה. הסיבה העמוקה יותר לכך שהמבוגר שמח לצפות במשחק-תפקידים זה היא שהילדים המשחקים מעמידים את עצמם במקומם של המבוגרים המהווים מושא לקנאה, נוטלים לידיהם את זכויותיהם ונהנים מהן ללא רגשי אשמה.

¹⁵ "...שכל משחק מושפע על-ידי השאיפה השלטת בתקופה זו של החיים, דהיינו, להיות גדול ולעשות מה שאנשים גדולים עושים" (Freud, 1922 [1920]). ראו אמירה דומה מאוד גם ב- (Freud, 1908) "The Relation of the Poet to Daydreaming".

מצב-הרוח הממלא את המשחק האדיפלי הוא לרוב שמחה, אפילו תחושת ניצחון, תחושה תמימה שדבר אינו יכול להכניעם. כפי שפרויד (Freud, 1917, p. 367) מנסח זאת, "מי שזכה להיות האהוב הבלתי-מעורער של אמו משמר לכל אורך החיים אותה תחושת ניצחון, אותו ביטחון בהצלחה מוחלטת, המניבים לא-אחת הצלחה ממשית". כל ילד מחפש בפנטזיות המשחק האדיפליות שלו אחר אותה תחושה של כיבוש מאושר שהטיפול המפנק והאהוב של האם מעניק לבנה חביבה. כאן כל שחקן נהפך לגיבור שמשאלותיו שולטות בגורל.

בשלב האדיפלי הילד מתמודד גם עם בעיות אינטלקטואליות שהוא אינו יכול לפתורן אפילו אם מבוגרים נותנים לו תשובות שהינן נכונות מבחינה עובדתית. מתח זה מוביל להתפתחויות מחוץ לממלכת המשחק: הוא מגרה עד-מאוד את סקרנותו של הילד; הילד שואל שאלות רבות ולומד המון. אבל סקרנות מובילה גם לפעילויות משחקיות – חידות עם תשובות מפתיעות, בעיות מטעות ותצפיות (puzzles) – והוא מתחיל לחבב חמשירים שנונים, בדיחות ומשחקי-מילים.

היבטים חברתיים: בשלב זה ילדים אחדים חולקים ביניהם את העלילה, את התוכנית ואת פעולת המשחק; לכל הפחות הם עושים נסיונות לחלוק אותם. הם יכולים ליצור מה שפרויד כינה "מערכת סגורה", או שהם יכולים להחמיץ זה את כוונותיו של זה. בכל מקרה, הם מנסים לתקשר את רעיונותיהם זה לזה ולשתף פעולה, בניגוד בולט למשחק הטרומ-אדיפלי.

הם משתמשים באביזרים ובסמלים על-מנת לתמוך בפנטזיות שלהם. במשחק הטרומ-אדיפלי הילד השתמש בכלים מן הסוג הפשוט והגולמי ביותר – למשל: מקל, כף, פיסת-נייר מקומטת, ראי – אך הוא לא ארגן או המציא תפאורה, תלבושת או סמלי מעמד כלשהם. די היה בפקודתו: "אני עכשיו האימא"; לא היה כל צורך לתמוך באשליה זו על-ידי התלבשות בהתאם לתפקיד.

המשחק האדיפלי, המוצא אל הפועל תוך השקעה כה רבה של ביטוי רגשי (affect), מאמצים ואינטליגנציה, מוביל לטווח רחב של רווחי משחק משניים. נציין תחילה את הניסוחים של הפסיכולוגיה האקדמית, שהינם ניסוחים קולעים מאוד: באמצעות משחקו, הילד מתכוון לתפקידים ולתפקודים של מבוגרים, רוכש מיומנויות שבחברה שבה הוא חי נחשבות לשימושיות למבוגר העתידי (תיאוריות המשחק של דרווין ושל גרוס). אך משחקו מניב גם רווח מיידי: שיכוך של המתחים והתסכולים של הסיטואציה האדיפלית, ולו באופן זמני. כפי שגרנייקר (Greenacre, 1948) מנסחת זאת: "סביבה מתרחבת מדללת את תחושת הדחיפות הגניטלית" (A generally expanding environment dilutes the genital urgency).

הדוגמאות שהבאנו לעיל לקוחות מתחום המשחק הדרמטי. בצורות אחרות של משחק הזיקה לשאיפות האדיפליות גלויה פחות לעין. הילד המטפל בעדינות בבובה, דוחף קטר-צעצוע או מקים גשר, רוכש לעצמו גם-כן זכויות שבחיים הממשיים נושאות את השלט: "אין כניסה לילדים". טנטיבית ניתן לומר שכל משחק שבו הילד אינו סתם מתעסק בחומרים, אלא יוצר או בונה משהו, מושרש בשאיפות ובהגנות המתעוררות כתוצאה מן הסיטואציה האדיפלית.

הישגים יצירתיים באומנויות ובמדעים המושגים בשנים מאוחרות יותר נחשבים לסובלימציות. נראה כי מוצדק להתייחס למשחק בילדות, שהינו מלא-דמיון באמת ומציג ניצנים של יכולת יצירתית, כקשור לסובלימציות אדיפליות.

איננו יכולים להיכנס במסגרת הנוכחית לדיון בצורות משחק ובפנטזיות המבוססות על הגנות מפני התסבוכות האדיפליות, לדוגמה, רומן המשפחה ושלוחותיו. חלק מאותן התפתחויות מופיעות בחלומות-בהקיץ המתוארות בהרחבה בספרות הילדים. רומן המשפחה מכריז: "אתם לא ההורים האמיתיים שלי." הכרזה זו יכולה להוביל לשלב הבא: "בחיפוש אחריהם אני חייב ללכת ולבדוק בכל מקום", ודבר זה מצית עניין בארצות רחוקות ובזמנים נידחים. לחלופין, הוא יכול להוביל לפנטזיה המרדנית המתאפיינת בהבלטה עצמית: "אני לא צריך את ההורים שלי; למעשה, אני לא צריך אף אחד. אני יכול להסתדר בכוחות עצמי." בהקשר זה, רובינזון קרוזו או טרזן נהפכים לסיפור המועדף על הילד. התוכן הגלוי של סיפורי הרפתקות אלה מתאר את הישרדותו של הגיבור כנובעת ממאמציו הנועזים, מאומץ-ליבו, מכושר ההמצאה שלו. ברמה לא-מודעת עמוקה יותר, הוא דחה (או איבד) את הוריו וביתו על-מנת לחזור אל הטבע, כלומר, אל הדימוי שנוצר בעקבות האידיאליזציה של האם הקדומה השופעת והנוכחת בכל מקום. סיפורי תאומים חביבים מאוד על ילדים צעירים, ויכולים לייצג הסתעפות נוספת של רומן המשפחה: הכפיל מפחית את חשיבותם של ההורים ומקל התרחקות מהם (Burlingham, 1945).

קבוצה IV: משחק בתר-אדיפלי

פעילויות בקבוצה זו כוללות משחקי צוות כגון כדור-בסיס, קריקט, כדורגל וכדורת, וכן דומינו, קלפים ומשחקי-לוח. בקבוצה זו נכללים גם משחקים מאורגנים פחות כגון "שוטרים וגנבים" ומחבואים. סוג זה של משחק שונה בכמה נקודות יסודיות מכל הקבוצות הקודמות, והשפה האנגלית מאשרת את תחושתנו בדבר אותם הבדלים בהעניקה לסוג זה שם מיוחד – game (להבדיל מ-play); להלן נשתמש במונח "משחק תחרותי" כדי לציין game. ¹⁶ **המתרגם).**

בשביל הילד בגיל הרך, חברי המשפחה הקרובה מהווים הטבור של עולמו הרגשי. בגיל חמש ושש הוא תר בדרכים שונות אחר השתחררות מהתקשרויות אלה, שגרמו לו אכזבות מכאיבות כה רבות. הוא פונה אל הפנטזיות של רומן המשפחה וכן למשחקים תחרותיים מאורגנים, המציעים לו התקשרויות קבוצתיות והזדהויות הדדיות עם חבריו למשחק. תחושות כאלה נהפכות לכוכבי השמים המנחים את

¹⁶ אגב, למיטב ידיעתנו, רק בשפה האנגלית יש מונח מיוחד כזה. (המונח הקרוב אליו ביותר הוא המונח היווני הקדום agōn). עובדה זו קשורה ככל הנראה להתפתחויות סוציולוגיות מסוימות בתולדותיו של חוג ההשפעה האנגלוסקסי. אומות אחרות שאלו מהשפה האנגלית רבים מבין המונחים הטכניים המשמשים במשחקים, כגון: "משחק הוגן" ("fair play"), "פור" ("handicap"); מצב נחיתות שכופים על מתחרה בעל יכולת עדיפה, "שופט" ("umpire").

משחקו, כפי שתפקיד ההתחזות להורה היווה השמש בשמי משחקו המוקדם יותר. טירות ה"כאילו" המוקדמות היו רעועות והתמוטטו לעיתים קרובות מאוד. יעדיו של המשחק בגיל החביון מותאמים יותר למציאות משתי סיבות: לילד הבוגר יותר יש יכולות גבוהות יותר, והוא שואף למטרות צנועות הרבה יותר בפנטזיות המשחק שלו.

מקובל לטעון שהילד נפרד מן ההתקשרויות האדיפליות מסיבות ביולוגיות ובשל תסכולים שחווה בעבר. אנו, לעומת זה, מעדיפים לשאול מטפורה שפרויד משתמש בה בהקשר אחר: התייר המטפס במעלה המדרגות הגבוהות של הפירמידות בגיזה כשהוא נדחף מאחור ונמשך מלפנים על-ידי מורי-הדרך המלווים אותו. הילד בן השש, שבחברה שלנו נכנס לבית-הספר, נדחף ונמשך גם הוא. סיבות ביולוגיות ואכזבות חוזרות ונשנות דוחפות אותו אל מחוץ לגן-העדן המוקדם שלו, בעוד שהתחלה של התקשרויות ליבידינליות עם חבריו למשחק ועם דמויות-אב חדשות (מורים, חברים מבוגרים יותר וכולי) מושכים אותו קדימה.

המשחקים התחרותיים ותחרויות הספורט המתנהלים בצוותים מבוססים על הפנטזיה של השתייכות לקבוצה של אחים השומרים יחדיו ובקנאות על זכויותיהם המיוחדות או ההולכים אחר מנהיג נבחר. מובן מאליו שפנטזיות נוספות יכולות לדור בכפיפה אחת עם פנטזיה מרכזית זו.

בשנים הבתר-אדיפליות המוקדמות יש גם צורות בילוי נוספות. סובלימציות אנאליות מופיעות ברמה גבוהה יותר: אוספים – עם התחרות וסחר-החליפין המתלווים אליהם, עם הרמאויות והתרומות הפזרניות – מובילים להתהוות חברות וחבורות-נגד, למעשים של אהבה וקנאה. עולם ההתעניינויות המשחקיות שלו מציף את הילד בתקוות חדשות, אכזבות חדשות וסיפוקים. תְּכָרוֹת סודיות נוצרות, תחביבים נעשים חשובים.

במסגרת הנוכחית נדון רק בדינמיקות של **המשחקים התחרותיים**. החרדות המונחות ביסודם הינן לא-מודעות. אילו היו חודרות למודעות, הן לא היו מעוררות משחקים. אך אם אנו, כצופים אנליטיים, מבקשים להביען במילים, אזי ניתן לנסחן באופן הבא: "אני נאלץ לעמוד בפני סמכות, סמכות מסוכנת ומאיימת, לבד לגמרי"; או "אני לא יכול לחזור אחורה ולהתחיל הכל מהתחלה".

נוסחותיהן של הפנטזיות המפצות נראות כך: "אני לא לבד, אנחנו קבוצה ואנחנו כולנו מאוחדים"; או "שמרנו על הכללים ככתבם וכלשונם". כללים ברורים הינם עמוד-השדרה של משחקים תחרותיים, והשחקנים מכירים בהם כמוחלטים כל עוד המשחק נמשך. ההקפדה הדקדקנית שלהם על הכללים מעניקה להם עצמאות ביחס לדמויות סופראגו חיצוניות. או לבסוף: "אני יכול להתחיל הכל מהתחלה כמה פעמים שארצה." אם לבטא זאת ביתר חוזקה: "אני יכול לחיות לא רק פעם אחת, אלא הרבה פעמים." הקץ הסופי מורחק ככל האפשר. הנוסחות האחרונות קרובות יותר לפנטזיות של מבוגרים מאשר לאלה של מתבגרים.

הניגוד ביחס למשחק האדיפלי הינו בולט. במשחק האדיפלי העתיד היה צפוי, מושתל היישר אל תוך ההווה, אם אפשר לומר כך, והזמן הואץ, נדחס. במשחקים תחרותיים היחס אל הזמן שונה. השעון מוזז אחורה, והשחקן חוזר שוב ושוב להתחלה כרצונו. במציאות מוקצב לכל אחד מאיתנו מהלך חיים אחד,

התחלה אחת וסוף אחד. המאפיין היסודי של משחקים תחרותיים הוא שניתן להתחיל סיבוב חדש שוב ושוב.

היבט חשוב נוסף של משחקים תחרותיים מאורגנים הוא שהם מטפחים הזדהות עם שווים. בשלב האדיפלי הזדהה הילד עם אביו; כעת ההזדהויות עם רעיו מתייצבות בקדמת הבמה, וחלה נסיגה בחשיבותן של התסבוכות המשפחתיות. שאיפות הומוסקסואליות מתועלות במשחקי צוות.

הערות אחדות על **ההיבטים החברתיים** של משחקים תחרותיים: במשחקים אלה השחקנים יוצרים בבירור "מערכת סגורה"; שיתוף-הפעולה מאורגן היטב וחייב להתנהל בצורה חלקה, אחרת המשחק יופרע. במשחק האדיפלי, השחקנים יכולים לאבד קשר ממשי זה עם זה למשך זמן לא-מבוטל בתוכניותיהם ובמשמעות שהם מעניקים לתפקידים ולעלילות, ובכל-זאת להמשיך לשחק "יחדיו" בשמחה. באשר לפנטזיה העומדת מאחורי המשחקים התחרותיים, השחקנים חולקים אותה ללא מילים, והיא נושאת עימה אך מעט השקעה רגשית. דבר זה עומד שוב בניגוד חריף למשחק האדיפלי עם הפנטזיות שלו הטעונות ביטוי רגשי.

הצוות במשחקים התחרותיים המאורגנים – כדורסל, כדורגל וכולי – מייצג קבוצה של אחים נאמנים ודרוכים על משמרתם. משחקי-לוח מצויים מדרגה אחת מתחת להסדר זה: תחת פיקודו של כל שחקן יש קבוצה של נושאי-כלים נאמנים, מעין צבא סמלי – כלי שחמט, כלי דמקה, אבני דומינו או חופן קלפים.¹⁷ העלילה סדורה על-פי כללים ברורים, וכך גם התפקידים – מקובעים וקונוונציונליים. כללים, טקסים ופעולות טקסיות הינם מרכיבי-יסוד חיוניים של כל המשחקים התחרותיים. המרכיבים הפורמליים שולטים בכיפה.

כך, שחקן יכול להעניק, ופעמים רבות אכן מעניק, חשיבות רבה יותר לשמירה על הכללים מאשר להשגת ניצחון. כל עוד שני הצדדים שומרים על הכללים, הם נשארים שווים וחברים. המנצח והמפסיד חוזרים לעמדת השוויון ההתחלתית שלהם; הם לוחצים ידיים. מנהג זה אינו מצביע על ענוותנות או על התנשאות של המנצח; זוהי פעולה טקסית שנחוצה על-מנת למסד מחדש את הזדהותם של כל המשתתפים.

בניגוד למשחק האדיפלי, לשחקנים במשחקים התחרותיים יש מרחב פעולה מצומצם לפעולותיהם, העלילה מתנהלת על-פי דפוס מסורתי, היא נעה על-גבי מסילה, והתפתחויות בלתי-צפויות מוגבלות לתחום צר. השוני בין העולם הפנימי של הילד המצוי בשלב האדיפלי לבין זה של הילד המצוי בגיל החביון משתקף בפעילויות המשחק שלהם. ברמה האדיפלית פעולות משחק נבדות בו-במקום, ולכן הן מבטאות בצורה טובה כל-כך את המתחים והקונפליקטים הרגשיים של הילד, וכן מספקות הקלה. בניגוד לכך, "משחקים תחרותיים" אינם יצירות אישיות, אלא צורות מסורתיות המועברות מקבוצה לפרט ומקבוצה לקבוצה. הם חסרים את מאפיין הספונטניות, שנראה כאחד מיסודות המשחק. אולם קיימת אמת-מידה נוספת שהינה חשובה אף יותר: משחקי צוות ומשחקי-לוח מסייעים לשחקן בהתמודדותו עם

¹⁷ "...לעיתים קרובות אנו מוצאים אז שהגיבור הזה יכול לבצע את משימתו רק בעזרת קהל של

חיות קטנות, כגון דבורים או נמלים" (Freud, 1921, p. 114).

הקונפליקטים האישיים שלו עצמו. הילד בגיל האדיפלי משיג הפוגה מהתסבוכות הרגשיות שלו באמצעות פנטזיות משחק משום שהוא ממציאן אד הוק – רק כדי להשביע את צרכיו הרגשיים הדוחקים באותו רגע. לעומת זה, הילד בגיל החביון, שהגנותיו כיסו כבר על השאיפות האדיפליות, מסתייע על-ידי משחקים תחרותיים בדיוק משום שהפנטזיה המונחת ביסודם אינה ספונטנית ואינה מאולתרת, אלא לא-אישית וקונוונציונלית.¹⁸

עמוד-השדרה של המשחקים התחרותיים הוא התחרות. יריבות ותחרות הופיעו מוקדם יותר בחיי הילד, בשלב האדיפלי, אך קיים הבדל בסיסי בין תחרות מוקדמת זו לבין הסוג המאוחר יותר. יריבות עם האב ו/או עם האחאים במשפחה הינה כואבת, אבל יריבות עם חברים למשחק אינה בלתי-נעימה לחלוטין. ניתן לומר, אם גם תוך פישוט-יתר של הנושא, כי אילו היה ניתן להסיר את התחרות בבית, המתחרה שהיה זוכה במגרש כולו לעצמו היה שבע-רצון. ההיפך נכון במגרש-המשחקים: דברים רבים שהחברים למשחק מתחרים עליהם יאבדו מטעמים אם **אחרים** לא יתחרו עליהם. נדנדת התחרות במשחקים התחרותיים הינה נעימה למדי, ואפילו הפסד הינו חסר חשיבות באופן יחסי כל עוד הוא הוסב על-פי ה"כללים". זו הנקודה הבולטת: החשיבות המוענקת למרכיבים ה**פורמליים** של המשחק התחרותי מוציאה את העוקץ והבושה מן ההפסד. הרושם שלנו הוא כי הסטת מוקד זו הינה תחבולה הגנתית.¹⁹

המתחרים שואפים לעליונות במהלך המשחק, אך בכל סיבוב חדש או משחק חדש הם חוזרים לשוויון הבדוי ההתחלתי שלהם. העיקרון של "משחק הוגן" הינו נצר של השאיפה למעמד שווה. ההתפתחות מרחיקת-הלכת ביותר שלו היא ה"פֹּר" (handicap): יוצרים אי-שוויון מדוד ומתוזמן על-מנת לקזז כוח או מיומנות עדיפים של משתתף או של צוות. תפקיד הפור הוא ליצור שוויון אידיאלי בין השחקנים למשך המשחק, מכיוון שבמשחקים תחרותיים טיפוסיים הניצחון ייחשב לחסר ערך אלא אם יושג על בסיס זה של שוויון.

היעד הליבידינלי בתקופה אחת של החיים יכול ליהפך לתוכן של פוביה זמן קצר אחר-כך (Freud, 1909). קריס (Kris, 1938) מציין שלפעמים אובייקט החרדה של תקופה אחת נהפך לחומר לבדיחות ולשנינויות של התקופה הבאה. על כך נוסף שמקור חרדה בתקופה אחת של החיים נהפך פעמים רבות לחומר המשחק המועדף של הילד הגדול מעט יותר. הילד המאוד-צעיר רוצה לשמוע **אותו** סיפור באותו אופן שוב ושוב (Freud, 1922 [1920]); הלא-מוכר גורם אי-שביעות-רצון. אך מעט אחר-כך, בשנים הבתר-אדיפליות המוקדמות, הילד מקדם בברכה סיפורים חדשים העוסקים בטווח רחב של הרפתקות.

¹⁸ מחקר אנליטי על משחקי-לוח ומשחקי-קלפים שונים – על משחקים ישנים ואהובים כשחמט, דמקה, דומינו וכולי, כמו גם על תחרויות ספורט בצוותים – יוכל לספק פיסות מידע חשובות להבנתנו את ההתפתחויות של האגו והסופראגו בגיל החביון ובגיל ההתבגרות. במאמר הנוכחי אנו מגבילים את דיונונו לכמה מאפיינים כלליים.

¹⁹ בחיבורו של אוונס, "The Passing of the Gentleman" (Evans, 1949), הוא דן בקונספציה של אבירות וקובע כי בתנאים מסוימים "הפסד מכובד... היה עדיף על ניצחון מחפיר... מטרת היריבות לא הייתה ניצחון בכל מחיר, אלא הסיפוק הנרציסטי מהוכחת גבריות" (ע' 25).

היפוך דומה ניתן לראות באופן שבו משחקים תחרותיים אחדים משוחקים, לדוגמה, מחבואים (Peller, 1952).

התאגדות עם שווים, שמירה על נאמנות לצוות, הקפדה על הכללים, והקפדה על הקפדתו של כל אחד אחר על הכללים – כל אלה מאפיינים פעילויות משחק רבות של גיל החביון וגיל ההתבגרות. הזדהות הדדית זו מכינה את הילד להתרופפות הקשרים האדיפליים שלו. משחקים תחרותיים הינם בראש ובראשונה צורת הבילוי של בנים, וייתכן שאחת הסיבות למצב זה היא שהקשרים האדיפליים של בנות אינם נהפכים לאסורים בעוצמה רבה כל-כך כמו אלה של הבנים המצויים על סף גיל החביון. התרת קשרים אלה אינה משימה גדולה ודחופה אצלן כמו אצל הבנים (Freud, 1950 [1931]; Brunswick, 1940).

הבה נעיף מבט חטוף על רווחי משחק משניים אחרים. שיתוף-פעולה עם רעים, עם מנהיג או עם מונהגים, הינו חוויה מספקת, והוא מועבר מן המשחקים התחרותיים אל החיים הממשיים. אותו דבר חל גם על צורות התייחסות אחרות הזוכות באישור חברתי (Piaget, 1932, 1952).²⁰ מבני האגו המתפתחים בגיל החביון צפויים לאבד מחשיבותם ומקשיחותם בשנים מאוחרות יותר, אך הם נותרים חלק מהציוד הנפשי שלנו, ולכן סוגים שונים של משחקים תחרותיים הסדורים על-פי כללים

²⁰ המחקר הראשון על משחקים תחרותיים של ילדים – משחקי-גולות, כפי שהם משוחקים על-ידי ילדים בני ארבע עד שלוש-עשרה בחלקים מסוימים בשווייץ – הוצג על-ידי פיאז'ה (Piaget, 1932). פיאז'ה מציג לא רק פרוטוקול יבש, אלא גם את הפרטים המשמעותיים במשחקים ואת טבעם המדויק של הכללים, וכן מוסר לקורא תחושה ממקור ראשון כמעט לגבי האופן שבו פרשנויותיהם המילוליות של הילדים ביחס לאותם כללים שומרות על היגיון ועקביות לאורך זמן רב, ואז מציגות חוסר עקביות ומרכיבים לא-הגיוניים שחומקים לחלוטין מתשומת-ליבם של השחקנים הצעירים.

פיאז'ה מחלק את המשחק בילדות לשלושה שלבים, המתאפיינים בשימוש ב**תרגול**, **סמלים** ו**כללים**, בהתאמה. מבחינת תוכנם, שלושה שלבים אלה של משחק מקבילים פחות או יותר לקבוצות 1, 3 ו-4 שלי, בעוד שקבוצה 2 שלי, כלומר, המשחק הנשלט על-ידי היחס אל האם הטרם-אדיפלית, נופלת בין הקבוצות 1 ו-2 של פיאז'ה: כך, כאשר מדובר באופן ברור במידה כנגד מידה – לדוגמה: הילד שהואכל זה עתה נוטל את הכף כדי להאכיל ילד אחר – ניתן לשבח זאת תחת הכותרת של משחק שהינו "תרגול חושי-תנועתי" (sensorimotor) מפני שפעולתו של הילד הינה "אך ורק שעתוק של עצמה"; אבל אם הילד נוטל לידיו פיסת-נייר ומעמיד פנים כאילו הוא אוכל אותה (Piaget, 1952, p. 96), אזי הוא משתמש ב"אובייקט לא-הולם" על-מנת לייצג אובייקט נעדר, ולפיכך מדובר בהתחלה של לעשות "כאילו", ומכאן שמדובר ב"משחק סימבולי".

הערות אלה מצביעות רק באופן שטחי על קווי-דמיון והבדלים בין הקבצת פעילויות המשחק של פיאז'ה לבין חקירה בעלת אוריינטציה פסיכואנליטית. התפיסה של פיאז'ה ביחס למשחק, אמות-המידה שהוא בוחר בהן, שונות באופן בסיסי משלנו, ורק הצגה ממצה שלהן תוכל לעשות צדק עם מחקריו, המצטיינים ברמה גבוהה של דקות-הבחנה, דמיון ועקביות.

ברורים מוסיפים להוות מקור משיכה בשלבים מאוחרים יותר בחיים. כאשר קבוצות מוקדמות יותר של משחק מופיעות שוב בשלבים מאוחרים יותר של החיים, הן משתמשות בחומרים שונים מאוד, הן מציגות הבדלים גדולים בחומרים שהן משתמשות בהם ובסגנון, בעוד שפעילויות מקבוצה IV נותרות יחסית ללא שינוי בהשוואה להופעתן הראשונה.

צינו חלק מן המאפיינים של כל קבוצה של משחק על-פי סדר הופעתם בטבלה 1, כלומר, בצורה "אופקית". נפנה כעת לדיון "אנכי" בכמה נקודות.

אופן טיפולו של הילד ברגשי האשמה הטבועים בפנטזיות הינו שונה בתקופות שונות של החיים. בשלב הטרומ-אדיפלי ובשלב האדיפלי, הילד אינו מסתיר ואינו חושף את פנטזיות המשחק שלו; תשומת-ליבו נתונה במלואה למשחקו. "הילד הצעיר אינו מציג לראווה את משחקו אך גם אין לו כל כוונה להסתירו." (Freud, 1908) בניגוד לכך, הילד בגיל החביון מתבייש בחלומות-בהקיץ שלו ושומר אותם בסוד. על כך ניתן להוסיף שמלבד החלומות-בהקיץ האישיים שלו, לילד בגיל החביון יש סוג נוסף של פנטזיות. אך אלה הינן פנטזיות קבוצתיות שנקרשו לכלל צורות מוסכמות הרבה לפני זמנו, ולפיכך הן נושאות עימן רק מידה מועטה של ביטוי רגשי. באופן כללי הן נותרות לא-מודעות, אך הן מצויות בלב-ליבם של משחקי-לוח, משחקי צוות וכדומה.

המשחק האדיפלי מופיע שוב בשלב מאוחר יותר של החיים בדמות ההנאה מדרמה, מרומנים, מבלדות וכולי. הפתיחות המוענקת לפנטזיה מבטלת את רגשי האשמה, וכך עושה גם הדגש המושם במרכיבים אסתטיים ופורמליים. יתרה מזו, הסופר, השחקנים והקהל שותפים במאמץ היצירתי, בהופעה ובהנאה. המאזינים אינם מצויים בשום פנים ואופן בעמדת קבלה טהורה; הם מספקים את התהודה הרגשית שהינה חיונית לשחקן ולמשורר (Kris, 1952).

במעבר מקבוצה אחת של פעילויות משחק לאחרת יש גם שינוי אופייני **בהתכוונות**, בהכנות ובאופן הפסקת המשחק.

בקבוצה הראשונה אנו מקבלים את הרושם שפעילות המשחק הינה אירוע מקרי. אנו עדים להתפרצויות – פיסות פעילות שהינן קצרות בעיקרן אך יכולות להיות גם ארוכות באופן מפתיע. הן מתרחשות ללא כל הקדמה.

באופן דומה, אי-אפשר להבחין בהתנהגות מבשרת כלשהי **במשחק הטרומ-אדיפלי**. הילד צולל אל תוך משחקו, והתצפיות המדווחות (ראו, למשל: A. Freud & Burlingham, 1944) מעבירות תחושה זו של התחלה וסוף פתאומיים. עם זה, הצופה המיומן המכיר את הילד, כלומר, את התנהגותו בעבר הקרוב ואת מצב-רוחו באותו יום, יכול לצפות בדרגת הסתברות מסוימת את משכה של צורת המשחק הנוכחית ואת המסלול שבו תצעד אם לא תתרחש הפרעה חיצונית כלשהי. חזוי כזה לא היה אפשרי בקבוצה הקודמת.

למשחק האדיפלי יש הכנות בסיסיות או מורכבות. השותפים למשחק מתקשרים זה לזה את תימת המשחק או את תוכניותיהם, או אף עושים חזרות על העלילה כולה לפני שהיא "מועלית על הבמה". הילדים המשחקים נוטלים פסק-זמן כדי להתלבש, להרכיב תפאורה ואביזרי-עזר, ולחלק תפקידים. רק לאחר אותן הכנות מקדימות המשחק מתחיל באמת. למשחק עצמו יכול להיות כיוון, חלקים עוקבים,

הסתבכויות המובילות לשיא – בקיצור, המשחק הינו מובנה, ולא חזרה אמורפית המשתרעת ללא כל גבול הנראה לעין ואשר נקטעת רק על-ידי הסחת-דעת מקרית או על-ידי עייפות, כפי שקורה גם במשחק הטרם-אדיפלי.

במשחקים תחרותיים ההכנות המיידיות אינן בהכרח מורכבות יותר מאשר במשחק האדיפלי, אך יש בהן הנחות מוקדמות שנקבעו משכבר הימים. את העלילה, התפקידים והחוקים צריך להסביר רק למתחילים; השחקנים המנוסים מכירים אותם כבר. את האביוזים, הלבוש וסמלי המעמד אין מאלתרים ממש לפני התחלת המשחק; הם חלק מהירושה החברתית של הילד. את הזמן והמקום של המשחק התחרותי ניתן לקבוע גם-כן בתכנון לטווח ארוך.

לסיכום, אנו חוזרים לפרשנות קלסית בדבר זיכרון קלסי של משחק. אתם מכירים בוודאי את המשחק החד-פעמי שגתה מאזכר מילדותו המוקדמת – זריקת כל הצלחות של אמו החוצה דרך החלון – ואת הפרשנות שנתן לו פרויד (Freud, 1917): גירוש של אח בלתי-רצוי שזה עתה נולד. אנו רוצים להפנות את תשומת-לבכם לפרט אחד בסיפור זה. הילד התחיל את מעשה הקונדס שלו בזריקת צלחות-הצעצוע החדשות שלו עצמו. היו אלה תשואות הקהל שפיתו אותו לעשות דבר אסור באמת, דהיינו, לשבור את כל כלי-החרס על מדפי המטבח שאליהם הצליח להגיע.²¹ מה שהיה יכול להיות פעולת משחק חסרת משמעות ובלתי-מזיקה קיבל ממדים דרמטיים כתוצאה מתרועות הקהל – שלושה אחים רווקים בגיל העמידה שצפו במתרחש מחלון דירתם מן העבר השני של הרחוב: "שכנני המשיכו לרמוז לי על דעתם החיובית בעניין, ואני הייתי מאושר מכך ששעשעתי אותם." (תיאורו של גתה, מצוטט אצל: Freud, 1917, p. 358) באשר לזכרונות הראשוניים, פרויד (שם, ע' 358–359) אומר: "ניתן במידה רבה לשער שמה שנשאר בזיכרון היה המרכיב המשמעותי ביותר בתקופה שלמה זו של החיים, אם משום שהייתה לו חשיבות רבה ביותר בזמן התרחשותו ואם משום שהוא קיבל חשיבות לאחר-מכן **כתוצאה מהשפעה של אירועים מאוחרים יותר**."²² נראה כי בחירת אנקדוטה מסוימת זו כמבוא לסיפור-חיי אינה בלתי-קשורה למקצועו של גתה: הסופר והמשורר נותן ביטוי סמלי לדחפים שאינם מקובלים מבחינה חברתית, לקונפליקטים חדורי-אשמה. השחקנים, הקהל והמשורר מזכים זה את זה מאשמה.

מקורות

Bally, G. (1945). *Vom Ursprung and von den Grenzen der Freiheit*. Basel: Schwabe.

21 פרויד מצטט ארבע דוגמאות קליניות נוספות של ילדים הזורקים צלחות ושאר חפצים ביתיים החוצה דרך החלון, ובכל דוגמה הילד מבטא בפועל ובאופן לא-מודע (acts out) את הדחף שלו עצמו, ואינו מדורבן או מפותה על-ידי מבוגרים.

22 ההדגשה שלי.

- Bornstein, B. (1935). "Phobia in a Two-and-a-half-Year-Old Child". *Psa. Quart.*, IV.
- Brunswick, R.M. (1940). "The Preoedipal Phase of the Libido Development". *Psa. Quart.*, IX.
- Burlingham, D.T. (1945). "The Fantasy of Having a Twin". *PASC*, I.
- Burlingham, D.T. (1946). "Twins". *PASC*, II.
- Buytendijk, F.J. (1933). *Wesen und Sinn des Spieles*. Berlin: Wolff.
- Erikson, E.H. (1937). "Configurations in Play". *Psa. Quart.*, VI.
- Erikson, E.H. (1940). "Studies in the Interpretation of Play: Clinical Observation of Play Disruption in Young Children". *Genet. Psychol. Monogr.*, XXII.
- Evans, W.N. (1949). "The Passing of the Gentleman". *Psa. Quart.*, XVIII.
- Freud, A. (1946 [1936]). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, A. (1950). "The Significance of the Evolution of Psychoanalytic Child". *Congrès International de Psychiatrie*, V. Paris.
- Freud, A. and Burlingham, D.T. (1944). *Infants Without Families*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1908). "The Relation of the Poet to Daydreaming". *Collected Papers* (Vol. IV). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1909). "Analysis of a Phobia in a Five-Year-Old Boy". *Collected Papers*, (Vol. III). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1917). "A Childhood Memory from *Dichtung und Wahrheit*". *Collected Papers*, (Vol. IV). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1922 [1920]). *Beyond the Pleasure Principle*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1922 [1921]). *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1927 [1923]). *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1950 [1931]). "Female Sexuality". *Collected Papers*, (Vol. V). London: Hogarth Press.
- Greenacre, P. (1948). "Anatomical Structure and Superego Development". *Am. J. Orthopsychiat.*, XVIII.
- Greenson, R.R. (1947). "On Gambling". *Am. Imago*, IV.
- Groos, K. (1922). *Das Spiel*. Jena: Gustav Fischer.
- Groos, K. (1930 [1896]). *Die Spiele der Tiere*. Jena: Gustav Fischer.

- Hartmann, H. (1948). "Comments on the Psychoanalytic Theory of Instinctual Drives". *Psa. Quart.*, XVII.
- Hartmann, H. (1952). "The Mutual Influences in the Development of Ego and Id". *PASC*, VII.
- Hartmann, H., Kris, E. and Loewenstein. R.M. (1946). "Comments on the Formation of Psychic Structure". *PASC*, II.
- Hendrick, I. (1942). "Instinct and the Ego During Infancy". *Psa. Quart.*, XI.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Basel: Pantheon.
- Jacobson, E. (1946). "The Child's Laughter". *PASC*, II.
- Jekels, L. and Bergler, E. (1953 [1940]). "Instinct Dualism in Dreams". In L. Jekels' *Selected Papers*. New York: International Universities Press.
- Jones, E. (1951 [1930]). "The Problem of P. Morphy: A Contribution to the Psychology of Chess". *Essays in Applied Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press.
- Kris, E. (1951). "Some Comments and Observations on Early Autoerotic Activities". *PASC*, VI.
- Kris, E. (1952 [1934]). "Psychology of Caricature". In *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press.
- Lantos, B. (1952). "Metapsychological Considerations on the Concept of Work". *Int. J. Psa.*, XXXIII.
- Loewenfeld, M. (1935). *Play in Childhood*. London: Golancz.
- Nunberg, H. (1931). "The Synthetic Function of the Ego". *Int. J. Psa.*, XII.
- Peller, L.E. (1952). "Models of Children's Play". *Ment. Hyg.*, XXXVI.
- Pfeiffer, S. (1919). "Aeusserungen infantil-neurotischer Triebe im Spiele". *Imago*, V.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Harcourt.
- Piaget, J. (1952). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Reich, A. (1949). "Structure of the Grotesque-Comic Sublimation". *Bull. Menninger Clin.*, XIII.
- Waelder, R. (1933 [1932]). "The Psychoanalytic Theory of Play". *Psa. Quart.*, II.

משחק IV

9. תפקיד המשחק בהתפתחות*

לב סמיונוביץ' ויגוצקי

שני שמות בלטו במאה העשרים ביצירתם המקורית בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד: ז'אן פיאז'ה בז'נווה ולב ס' ויגוצקי במוסקווה. במערב זכה פיאז'ה בפרסום רב ובתרגומים רבים, כולל לעברית; ואילו ויגוצקי תורגם במידה מועטה מאוד, לפחות לאנגלית, והזנח כמעט כליל באמריקה במשך שנים רבות. רק בשנות השבעים, עם הירידה המסיימת בהסתייגות מן החשיבה המרקסיסטית, התחילו מאמריו להופיע, במיוחד ביוזמת תלמידו א' ר' לוריא.

ויגוצקי היה פורה במיוחד בשנים הראשונות של המשטר בברית-המועצות, שנות העשרים והשלשים של המאה העשרים, ונפטר בגיל צעיר. הוא נקט זווית-ראייה ביקורתית על הנחות-היסוד של תורות ההתפתחות המערביות, וניגש למחקריו במקוריות, בחריצות ובחריפות נדירות. במאמר הנוכחי ויגוצקי מנסה להתייחס לנושא של משחק אצל ילדים באופן מקורי. הוא מציע שההבחנה הרווחת במערב בין משחק חופשי לבין משחק על-פי כללים – הנחה שמצויה בכל שאר המאמרים בקובץ זה – אינה הבחנה אמיתית. הוא מראה באיזו מידה משחק סמלי "חופשי" מקבל באופן סמוי מגבלות וכללים ברורים. זאת נקודה חשובה מבחינה קלינית וחשובה כשלעצמה. המטפל באמצעות משחק יכול לתהות על כללים אלה ולראות בהם ביטויים לאישיותו של הילד או שיקוף של כללי ההתנהגות במשפחתו. (מובן שויגוצקי מדגיש את העובדה שהכללים משקפים כללים חברתיים סמויים.) כך המטפל יכול לבדוק בתוך משחק סמלי מה מותר ומה אסור, מה אפשרי ומה לא, ובכך לבחון את "חוקי הבית".

אבל מבחינה קלינית חשובה יותר הקביעה השנייה במאמר שלפנינו. אליבא דויגוצקי, גם משחקי-לוח, ששייכים לכאורה לתחום של משחקים עם כללים, אינם מנותקים מתחום הפנטזיה. אלא שכאן, לעומת המשחק הסמלי, היחס בין דמיון לכללים הפוך: במשחק הסמלי הדמיון גלוי והכללים סמויים, ואילו במשחקי-לוח הכללים גלויים ואילו הפנטזיה סמויה.

בדברים אלה טמונה נקודה קלינית חשובה. כל מטפל עם ילדים חווה שעות על-גבי שעות של משחקי-לוח. הילד רוצה לשחק קלפים או דמקה. מטפלים רבים ראו בשימוש במטפל בשעות אלה בעיקר התנגדות לביטוי רגשי. ואילו לפי דברי ויגוצקי, כמו גם לפי נסיוני שלי ביישום דברים אלה, משחקי דמקה וקלפים יכולים לשמש גם פתח לעולם הדמיון. המפתח בידי המטפל. אם הוא יפתח את עצמו לפן הדמיוני הסמוי, הוא יכול לתקשר עם הלא-מודע של המטופל מבלי שהילד ישים-לב לפן ה"טיפול". המטפל יכול להתעניין ביחס בין החלקים, הוא יכול להעצים ביטוי רגשי בין "אכילת" החלקים זה את זה, הוא יכול לתת ביטוי לנרציזם של חלק שאוכל הרבה חלקים, הוא יכול לתת ביטוי להתרוקנות של הצד המובס. עם קלפים הוא יכול לציין יחסים בין הנסיך למלך ולמלכה. הרעיון שאפשר לתקשר באופן רגשי – אם גם בצורה עקיפה – עם הילד המשחק משחקי-לוח הינו חדש ומקורי, וגם שימושי ביותר.

במאמרו הנוכחי מזכיר ויגוצקי כלאחר-יד מושג מרכזי בתורתו: **התחום המתקדם של ההתפתחות**. במקום אחר¹ מפתח ויגוצקי מושג זה, הראוי לתשומת-לב מצד מטפלים בילדים. ויגוצקי מציין את העובדה כי ב"מערב" מבחינים בין שני מישורים התפתחותיים: בין הישגיו של ילד לבדו ובכוחות עצמו בלבד, לדברים שאין בידי הילד לבצע לבד. ויגוצקי מציע תחום ביניים – הישגים שהילד עומד לרכוש בעתיד הקרוב. טוען ויגוצקי כי תחום זה מוכר בנקל. מדובר בביצועים שאין הילד מבצע לבדו אבל מצליח הילד לבצעם בשיתוף ועזרה של הזולת. הגדרה זאת פותרת סוגיה מבלבלת בתורת ההתפתחות. אם ההתפתחות של הילד כולה "בתוכו", אזי אין מקום לזולת להשפיע על התפתחותו. לפי הגדרתו של ויגוצקי המקום של

* L. S. Vygotsky. (1978). *Mind in Society*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Chapter 7, "The Role of Play in Development," pp. 92-104

¹ *Ibid.*, Chapter 6, "Interaction between Learning and Development," pp. 79-91.

האחר בהתפתחותו של הילד הינו בדיוק בתוך התחום המתקדם. ביצועי ה"אנחנו" אמורים ללכת לפני ביצועי ה"אני"; וה"אני" הנוטל חלק ב"אנחנו" מתקדם לקראת "אני" יותר מפותח בעתיד.

בעיני מושג זה נחוץ ביותר בעולם של תקשורת טיפולית. פעמים רבות המטפל מוצא את עצמו בתפקיד של מקדם התפתחות. הוא עוזר לילד להרחיב את הבנתו, להעמיק את תבונתו, לבסס את שליטתו, להתבונן על עצמו. ופעמים רבות המטפל מוצא שהילד אינו "מפנים" במהרה דברים אלה שנעשו ביחד. לא פעם מטפל מאבד את תקוותו כאן. אולם לפי וגוצקי, עצם היכולת של הילד לקחת חלק בתהליכים מתקדמים מעידה על יכולת עתידית גם להפנים תהליכים אלה. לכן חוסר ההפנמה של היום רק מעידה כי ה"אנחנו" של העבודה המשותפת עוד לא הפכה ל"אני" של הילד, והוא סימן מובהק כי הטיפול ממקום בתחום ההתפתחותי הנכון. דווקא עם אוכלוסיה של תקשורת טיפולית, הקצב של ההפנמה עלול להיות הדרגתי ואיטי.

למשל, מטפל ישוחח עם ילד על האלימות המתרחשת בביתו בין הוריו. לבד, הילד מוצף ובטוח כי הוא אשם. יחד עם המטפל הילד מסוגל לקחת חלק בשיחה המכירה את המגבלות של ההורים ואת הקשיים שלהם בחייהם, והמרחיקה אחראיות ואשמה מן הילד. כעבור שבוע הילד שוב משוכנע שהוא אשם. האם הטיפול נכשל, האם הוא אינו "רלוונטי" לאותו ילד? אם המטפל יזכיר לילד את השיחה הקודמת ויכיר יחד אתו את קשייו הרגשיים וקוגניטיביים בויתורו על אחריותו להוריו, הילד יחזור להיות שותף בשיחה. והמטפל יבין שהוא יוצר עם הילד "אנחנו" המקדם את פני התפתחותו האישית של הילד.

מושג זה מיושם במאמר על משחק בכך שווגוצקי מכיר במשחק אמצעי של תחום ההתפתחות המתקדמת. הוא מדגיש כי ילדים **מתפתחים במהלך המשחק שלהם**. המושג יקל על הבנת המאמר על ברית טיפולית עם ילדים (פרק 11) וירחיב את היריעה לגבי "הווה מתמשך" במאמר על קווים התפתחותיים (פרק 14).

תפקיד המשחק בהתפתחות

לב סמיונוביץ' ויגוצקי

הגדרת משחק כפעילות שגורמת עונג לילד הינה לא-מדויקת משתי סיבות: ראשית, פעילויות רבות מעניקות לילד חוויות עונג עזות בהרבה ממשחק, לדוגמה, מציצת מוצץ, הגם שפעילות זו אינה משביעה אותו; שנית, יש משחקים תחרותיים (games) שבהם הפעילות עצמה אינה מהנה, לדוגמה, משחקים – בעיקר בסוף תקופת טרום-בית-הספר ובתחילת גיל בית-הספר – שגורמים עונג רק אם הילד מוצא את תוצאתם מעניינת. תחרויות (לא רק משחקי ספורט, אלא גם משחקים אחרים שניתן לנצח או להפסיד בהם) מלוות לעיתים קרובות מאוד באי-שביעות-רצון כאשר התוצאה שלילית מבחינת הילד.

אך יחד עם זה שהעונג אינו יכול להיחשב למאפיין המגדיר של המשחק, נראה לי שתיאוריות שמתעלמות מהעובדה שהמשחק ממלא צרכים של ילדים מביאות לידי אינטלקטואליזציה פדנטית של המשחק. בדברם על התפתחות הילד במונחים כלליים יותר, תיאורטיקאים רבים טועים כאשר הם מעלימים עין מהצרכים של הילד במובנם הרחב, הכולל כל מה שמהווה מניע לפעולה. לעיתים קרובות אנו מתארים את התפתחות הילד כהתפתחות של הפונקציות האינטלקטואליות שלו; כל ילד ניצב לפנינו כתיאורטיקאי שעובר, תוך שהוא מתאפיין ברמה אינטלקטואלית גבוהה יותר או נמוכה יותר, משלב אחד לאחר. אך אם נתעלם מצרכיו של הילד ומהתמריצים שמניעים אותו ביעילות לפעול, לעולם לא נוכל להבין את התקדמותו משלב התפתחותי אחד לשלב הבא אחריו, משום שכל התקדמות קשורה לשינוי ניכר במניעים, בנטיות ובתמריצים. מה שמהווה מרכז עניינו של הוולד חזל לחלוטין כמעט לעניין את התינוק. הבשלתם של הצרכים הינה סוגיה מרכזית בדיון זה משום שאי-אפשר להתעלם מהעובדה שהילד מספק צרכים מסוימים בשעת משחק. אם לא נבין את אופיים המיוחד של צרכים אלה, לא נוכל להבין את ייחודיותו של המשחק כצורת פעילות.

ילד קטן מאוד נוטה להשביע את תשוקותיו באופן מיידי; המרווח אצלו בין התשוקה לסיפוקה הינו קצר ביותר. איש לא פגש ילד מתחת לגיל שלוש שרוצה לעשות משהו בעוד כמה ימים. אולם בגיל טרום-בית-הספר עולות נטיות ותשוקות רבות מאוד שאינן בנוות-מימוש. אני סבור שאם במהלך שנות בית-הספר לא היו מתפתחים צרכים שאינם ניתנים למימוש באופן מיידי, לא היה נוצר כלל משחק, משום שנראה כי המשחק מומצא בנקודה שבה הילד מתחיל לחוות נטיות שאינן בנוות-מימוש. נניח שילדה קטנה מאוד (בת שנתיים וחצי אולי) רוצה משהו – לדוגמה, למלא את תפקיד אמה. היא רוצה זאת מיידי. אם היא אינה יכולה לקבל זאת, היא עשויה לפצוח בהתקף זעם, אך ניתן לרוב להסיטה מהנושא ולהרגיעה כך שתשכח את תשוקתה. לקראת תחילת גיל טרום-בית-הספר, כאשר מופיעות לראשונה תשוקות שהילד אינו יכול להשביען או לשכוח אותן, וכאשר יחד עם זה נשמרת הנטייה להגשמה מיידיית של תשוקות – אותה נטייה שמאפיינת את השלב הקודם – התנהגותו של הילד משתנה. על-מנת להפיג מתח זה, הילד

בגיל טרום-בית-הספר נכנס לעולם מדומה, כוזב, שבו הוא יכול לממש אותן תשוקות בלתי-ניתנות למימוש, וזה העולם שאנו מכנים משחק. דמיון הינו תהליך פסיכולוגי חדש בשביל הילד; הוא אינו נוכח במודעות של הילד הקטן מאוד, הוא נעדר לחלוטין אצל חיות, והוא מייצג צורה של פעילות מודעת שייחודית לבני-אנוש. כמו כל הפונקציות של המודעות, הוא צומח במקור מפעולה. את הממרה העתיקה שמשחקו של הילד הינו דמיון בפעולה יש להפוך: אנו יכולים לומר שהדמיון אצל ילדים בגיל בית-הספר ובגיל ההתבגרות הינו משחק ללא פעולה.

מפרספקטיבה זו ברור שהעונג המופק ממשחק בגיל טרום-בית-ספר נשלט על-ידי מניעים שונים מאלה המנחים מציצת מוצץ פשוטה. אין כוונת הדברים שהמשחק צומח כתוצאה מכל תשוקה בלתי-מסופקת (כפי שקורה, לדוגמה, כאשר הילד רוצה לנסוע בכרכרה אך המשאלה אינה מסופקת באופן מיידי, ולפיכך הוא הולך לחדרו ומעמיד-פנים כאילו הוא נוסע בכרכרה). רק לעיתים נדירות הדברים קורים בדיוק כך. אין הכוונה גם שנוכחותם של רגשות מוכללים כאלה במשחק משמעה שהילד עצמו מבין את המניעים המעוררים את המשחק. במובן זה, המשחק שונה באופן ממשי מעבודה ומצורות פעילות אחרות.

אם כן, בניסיון לבסס אמות-מידה להבחנה בין משחקו של ילד לבין צורות פעילות אחרות, אנו מסיקים שבמשחק הילד יוצר סיטואציה מדומה. אין מדובר ברעיון חדש במובן זה שתמיד הכירו בקיומן של סיטואציות מדומות במשחק; אך קודם לכן התייחסו אליהן רק כאל דוגמה אחת של פעילויות משחק. הסיטואציה המדומה לא נחשבה למאפיין המגדיר של המשחק באופן כללי, אלא לתכונה של קטיגוריית-משנה מסוימת של משחק.

אני מוצא כי הרעיונות הקודמים שהועלו אינם מספקים משלוש בחינות. ראשית, אם מבינים את המשחק כסמלי, קיימת סכנה שיתחילו להתייחס אל המשחק כאל פעילות דמוית-אלגברה; כלומר, משחק, כמו אלגברה, עלול להיחשב למערכת של סימנים שמכלילים את המציאות, ללא מאפיינים שאני מחשיבים לייחודיים למשחק. את הילד עלולים לתפוס אז כמתמטיקאי לא-מוצלח שאינו יכול עדיין לכתוב את הסמלים, אלא רק לתארם תוך כדי פעולה. אני סבור שמשחק אינו פעולה סמלית במובן המדויק של המלה, ולפיכך חיוני להראות את תפקיד המוטיווציה במשחק. שנית, טיעון זה, שמדגיש את חשיבותם של התהליכים הקוגניטיביים, מזניח לא רק את המוטיווציה לפעילותו של הילד, אלא גם את נסיבותיה. ושלישית, הגישות הקודמות אינן עוזרות לנו להבין את תפקיד המשחק בהתפתחות המאוחרת יותר.

אם עולם המשחק כולו הינו למעשה מימוש בצורת משחק של נטיות שאינן יכולות להיות מסופקות באופן מיידי, אזי מרכיב-יסוד של סיטואציות מדומות יהיו באופן אוטומטי חלק מהטון הרגשי של המשחק עצמו. הבה נעיין בפעילותו של הילד במהלך משחק. מה משמעותה של התנהגות הילד בסיטואציה מדומה? אנו יודעים שהתפתחות משחקם של הילדים במשחקים תחרותיים עם כללים מתחילה בתקופת טרום-בית-הספר המאוחרת, ומתפתחת במהלך גיל בית-הספר. חוקרים אחדים, אף שלא השתייכו למחנה המטריאליסטים הדיאלקטיים, ניגשו לסוגיה זו בהתאם לקווים שהוצעו על-ידי מרקס, כאשר אמר ש"האנטומיה של האדם הינה המפתח לאנטומיה של הקוף". הם החלו לבחון את המשחק המוקדם לאורו

של המשחק מבוסס-הכללים המאוחר יותר, והסיקו מכך שמשחק שכרוך בסיטואציה מדומה הינו, לאמיתו של דבר, משחק מבוסס-כללים.

ניתן להרחיק לכת עוד יותר ולהציע שאין משחק ללא כללים. הסיטואציה המדומה בכל צורת משחק מכילה כבר כללי התנהגות, אף-על-פי שאין מדובר אולי במשחק תחרותי עם כללים מנוסחים שנקבעו מראש. הילד מדמיין שהוא האם ושהבובה היא הילד, ולכן הוא חייב לציית לכללים של התנהגות אימהית. סאלי ציין כבר שילדים קטנים מסוגלים, באופן בלתי-רגיל, לגרום לכך שסיטואציית המשחק והמציאות יחפפו זו לזו.²³ הוא תיאר מקרה שבו שתי אחיות, בגילים חמש ושבע, אמרו זו לזו "בואי נשחק באחיות". הם שיחקו את המציאות. במקרים מסוימים מצאתי כי קל לעורר משחק כזה אצל ילדים. לדוגמה, קל מאוד להניע ילד לשחק את הילד בעוד אמו משחקת את תפקיד האם, כלומר, לשחק במה שאמיתי למעשה. ההבדל החיוני, כפי שסאלי מתאר זאת, הוא שהילדה מנסה במשחק להיות מה שהיא חושבת שאחות אמורה להיות. במציאות הילדה מתנהגת מבלי לחשוב שהיא האחות של אחותה. במשחק של האחיות שמשחקות ב"אחיות", לעומת זה, הן עסוקות שתיהן בהפגנת האחיות שלהן; העובדה ששתי אחיות החליטו לשחק אחיות מניעה את שתיהן לאמץ לעצמן כללי התנהגות. רק פעולות שתואמות את הכללים הללו יכולות להתקבל אל סיטואציית המשחק: הן מתלבשות באופן דומה, מדברות באופן דומה; בקיצור, הן מגלמות כל מה שמדגיש את הקשר שלהן כאחיות אל מול מבוגרים וזרים. האחות הגדולה, בהחזיקה את הקטנה בידה, עשויה לומר לה שוב ושוב ביחס לאנשים אחרים: "זה שלהם, לא שלנו." משמעות הדבר: "אחותי ואני פועלות אותו דבר, מתייחסים אלינו אותו דבר, אבל אל אחרים מתייחסים אחרת." בדוגמה זו הדגש הוא בזהות בין השתיים בכל דבר שקשור למושג האחיות שיש לילדה; כתוצאה מהמשחק, הילדה מגיעה להבנה שלאחיות יש קשר שונה זו כלפי זו מאשר כלפי אנשים אחרים. מה שבחיים הממשיים חולף מבלי שהילדה תבחין בו נהפך לכלל התנהגות במשחק.

מה ייותר אם המשחק יהיה מובנה באופן כזה שלא יהיו בו סיטואציות מדומות? הכללים יישארו. כל אימת שיש במשחק סיטואציה מדומה, יש גם כללים – לא כללים שמנוסחים מראש ומשתנים במהלך המשחק, אלא כללים שנובעים מסיטואציה מדומה. לפיכך, הרעיון שילד יכול להתנהג בסיטואציה מדומה ללא כללים הינו פשוט לא-מדויק. אם הילדה משחקת בתפקיד האם, אזי יש לה כללים של התנהגות אימהית. התפקיד שהילדה ממלאת ויחסה אל האובייקט (אם האובייקט שינה את מובנו) ינבעו תמיד מהכללים.

בתחילה נראה שמשימתו היחידה של החוקר בניתוח המשחק הייתה לחשוף את הכללים החבויים בכל צורות המשחק, אך כבר הוכח שמה שמכונה משחקים תחרותיים טהורים עם כללים הינם, ביסודו של דבר, משחקים תחרותיים עם סיטואציות מדומות. ממש כשם שהסיטואציה המדומה צריכה להכיל כללי התנהגות, כך כל משחק תחרותי עם כללים מכיל סיטואציה מדומה. לדוגמה, משחק שחמט יוצר סיטואציה מדומה. מדוע? משום שהפרש, המלך, המלכה ויתר הכלים יכולים לנוע רק בדרכים מוגדרות; משום שהגנה על כלים והכאתם הינן מושגי שחמט טהורים. אף-על-פי שבמשחק השחמט אין תחליף ישיר

²³ Sully, J. (1904). *Studies in Childhood* (p. 48). Moscow. (in Russian)

ליחסים מציאותיים, זהו בכל-זאת סוג של סיטואציה מדומה. המשחק התחרותי הפשוט ביותר שמכיל כללים נהפך באופן מיידי לסיטואציה מדומה במובן זה שברגע שהמשחק מוסדר על-ידי כללים מסוימים, אפשרויות פעולה אחדות נשללות.

ממש כשם שהצלחנו להראות בהתחלה שכל סיטואציה מדומה מכילה כללים בצורה מוסתרת, כך המחשנו גם את ההיפך – שכל משחק תחרותי עם כללים מכיל סיטואציה מדומה בצורה מוסתרת. ההתפתחות ממשחקים עם סיטואציה מדומה גלויה וכללים נסתרים למשחקים עם כללים גלויים וסיטואציה מדומה נסתרת מתארת בראשי-פרקים את האבולוציה של משחקם של ילדים.

פעולה ומשמעות במשחק

השפעת המשחק על התפתחות הילד הינה עצומה. משחק בסיטואציה מדומה הינו בלתי-אפשרי ביסודו לילד מתחת לגיל שלוש, במובן של צורת התנהגות חדשה שמשחררת את הילד מאילווצים. במידה ניכרת, התנהגותו של ילד קטן מאוד – ובמידה מוחלטת, זו של התינוק – נקבעת על-ידי התנאים שבהם הפעילות מתרחשת, כפי שהראו ניסוייהם של לוויין ואחרים.²⁴ לדוגמה, המחשתו של לוויין בדבר הקושי הרב שיש לילד קטן להבין שהוא חייב תחילה להפנות את גבו לאבן על-מנת לשבת עליה מדגימה את המידה שבה ילד קטן מאוד מוגבל בכל פעולה על-ידי אילווצים מצביים. קשה לדמיין ניגוד גדול יותר לניסוייו של לוויין, המראים את האילווצים המצביים המוטלים על פעילות, מאשר מה שאנו רואים כאשר אנו צופים במשחק. המשחק הוא המקום שבו הילד לומד לפעול בממלכה קוגניטיבית, במקום בממלכה חזותית חיצונית, בהסתמך על נטיות ומניעים פנימיים, ולא על תמריצים המסופקים על-ידי דברים חיצוניים. מחקר של לוויין על תפקידם המניע של חפצים לגבי ילד קטן מאוד מסיק כי **חפצים** מכתיבים לילד מה הוא צריך לעשות: דלת דורשת שיפתחו ויסגרו אותה, מדרגות דורשות שיטפסו עליהן, פעמון דורש שיעצלו בו. בקיצור, בחפצים טבוע כוח מניע גדול כל-כך ביחס לפעולותיו של ילד קטן מאוד, והם קובעים במידה רבה כל-כך את התנהגותו של הילד, עד כדי כך שלווין הגיע לרעיון של יצירת טופולוגיה פסיכולוגית: הוא ביטא בצורה מתמטית את מסלול תנועתו של ילד בשדה בהתאם לפיזור חפצים בעלי כוחות משיכה ודחייה שונים.

שורשיהם של האילווצים המצביים המוטלים על הילד נעוצים בעובדה מרכזית הנוגעת במודעות שמאפיינת את הילדות המוקדמת: האיחוד של מניעים ותפיסה. באופן כללי, התפיסה בגיל זה אינה מרכיב עצמאי, אלא מרכיב משולב של תגובה מוטורית. כל תפיסה מהווה גירוי לפעילות. מכיוון שסיטואציה מתקשרת פסיכולוגית באמצעות תפיסה, ומכיוון שתפיסה אינה נפרדת מפעילות מוטוריונית ומוטורית, ניתן להבין מדוע הילד, עם מודעותו כפי שהיא מובנית, כפוף לאילווצים שנובעים מהסיטואציה שבה הוא מוצא את עצמו.

²⁴ Lewin, K., *Dynamic Theory of Personality* (p. 96)

אך במשחק הדברים מאבדים את כוחם הקובע. הילד רואה דבר אחד אך פועל באופן שונה ביחס למה שהוא רואה. כך מגיע מצב שבו הילד מתחיל לפעול באופן עצמאי ביחס למה שהוא רואה. מטופלים פגועי-מוח מסוימים מאבדים את היכולת לפעול באופן עצמאי ביחס למה שהם רואים. בהתחשב במטופלים כאלה, ניתן להעריך שחופש הפעולה שמבוגרים וילדים בוגרים יותר נהנים ממנו אינו נרכש כהרף-עין, אלא צריך לעבור תהליך התפתחות ממושך.

פעולה בסיטואציה מדומה מלמדת את הילד להנחות את התנהגותו לא רק על-פי תפיסה מיידית של אובייקטים או על-פי הסיטואציה המשפיעה עליו באופן מידי, אלא גם על-פי המשמעות של אותה סיטואציה. ניסויים ותצפיות יומיומיות מראים בבירור כי ילדים קטנים מאוד אינם מסוגלים להפריד את שדה המשמעות מהשדה החזותי משום שקיימת מזיגה שלמה כל-כך בין המשמעות לבין הדברים הנראים. אפילו ילד בן שנתיים, כאשר הוא מתבקש לחזור על המשפט "טניה עומדת" בעוד טניה יושבת לפניו, ישנה אותו למשפט "טניה יושבת". במחלות מסוימות אנו נתקלים בדיוק באותה סיטואציה. גולדשטיין וגלב תיארו מטופלים אחדים שלא היו מסוגלים לבטא משהו שלא היה נכון.²⁵ לגלב יש נתונים על מטופל שהיה שמאלי ואשר לא היה מסוגל לכתוב את המשפט "אני יכול לכתוב היטב בידי הימנית". כאשר התבונן החוצה מבעד לחלון וראה כי מזג-האוויר נאה, הוא לא היה מסוגל לחזור על המשפט "מזג-האוויר היום סוער", אלא אמר רק "מזג-האוויר נאה". לעיתים קרובות אנו מגלים שמטופל עם הפרעת דיבור אינו מסוגל לחזור על צירופי-מילים חסרי היגיון, כגון "השלג שחור", אך יכול לחזור על צירופי-מילים אחרים בעלי אותה רמת קושי מבחינת המבנה הסמנטי והדקדוקי שלהם. ניתן לראות קשר זה בין תפיסה למשמעות בתהליך התפתחות הדיבור אצל ילדים. אתה אומר לילד "שעון", והוא מתחיל לחפש את השעון. המלה מסמנת בתחילה מיקום מרחבי מסוים.

ההסתעפות המבדילה בין שדה המשמעות לבין שדה הראייה מתרחשת לראשונה בגיל טרום-בית-הספר. במשחק, המחשבה מופרדת מהאובייקטים, והפעולה צומחת מרעיונות במקום מחפצים: פיסת עץ מתחילה להיות בובה ומקל נהפך לסוס. פעולה על-פי כללים מתחילה להיקבע על-ידי רעיונות, ולא על-ידי האובייקטים עצמם. מדובר בהיפוך כה גדול של יחסו של הילד אל הסיטואציה האמיתית, המיידית והמוחשית, עד כדי כך שקשה לעמוד על חשיבותו המלאה. הילד אינו עושה זאת בבת-אחת משום שקשה לו נורא לנתק מחשבה (משמעות של מלה) מאובייקט.

המשחק מספק שלב-מעבר בכיוון זה כל אימת שאובייקט (לדוגמה, מקל) נהפך לציר שמאפשר לילד לנתק את המשמעות "סוס" מסוס אמיתי. הילד אינו מסוגל עדיין להפריד לגמרי את המחשבה מאובייקט. מוגבלותו של הילד היא שעל-מנת לדמיין סוס, הוא צריך להגדיר את פעולתו באמצעות שימוש ב"סוס-שבמקל" כציר. אך אף-על-פי-כן, המבנה הבסיסי שקובע את יחסו של הילד אל המציאות משתנה באופן קיצוני בנקודה מכרעת זו משום שמבנה תפיסותיו משתנה.

²⁵ ראו: Goldstein, K. (1948). *Language and Language Disorders*. New York: Greene and Stratton.

כפי שדנתי בפרקים קודמים בספר, מרכיב מיוחד של התפיסה האנושית (שצץ בגיל מוקדם מאוד) הוא מה שמכונה תפיסה של אובייקטים אמיתיים, כלומר, תפיסה לא רק של צבעים וצורות, אלא גם של משמעות. לדבר זה אין כל אנלוגיה בתפיסתם של בעלי-חיים. בני-אדם אינם רק רואים משהו עגול ושחור עם שני מחוגים; הם רואים שעון ויכולים להבחין בין דבר לדבר. אם כן, מבנה התפיסה האנושית ניתן לתיאור באופן ציורי כיחס מתמטי שבו האובייקט הינו המונה והמשמעות הינה המכנה (^{אובייקט} / ^{משמעות}). יחס זה מסמל את הרעיון שכל התפיסה האנושית מורכבת מתפיסות מוכללות, ולא מתפיסות מבודדות. מבחינת הילד, האובייקט שולט ביחס ^{אובייקט} / ^{משמעות}, ואילו המשמעות כפופה לו. ברגע המכריע, כאשר מקל נהפך לציר להפרדת המשמעות "סוס" מסוס אמיתי, היחס מתהפך וידה של המשמעות על העליונה, כך שמתקבל

^{משמעות} / ^{אובייקט}

אין כוונת הדברים שלתכונות של החפצים כשלעצמם אין כל משמעות. כל מקל יכול להיות סוס אך, לדוגמה, גלויה אינה יכולה להיות סוס מבחינת הילד. טענתו של גתה, שלפיה במשחק כל דבר יכול להיות כל דבר מבחינת הילד, אינה נכונה. כמובן, דווקא מבחינת מבוגרים, שיכולים לעשות שימוש מודע בסמלים, גלויה יכולה להיות סוס. אם אני רוצה להראות מיקום של דבר-מה, אני יכול להניח גפרור ולומר "זה סוס". זה יספיק. מבחינת ילד זה אינו יכול להיות סוס משום שחייבים להשתמש במקל; בדיוק בגלל העדר השימוש החופשי בתחליפים, פעילותו של הילד הינה משחק, ולא סמליות. סמל הינו סימן, אך המקל אינו משמש כסימן של סוס מבחינת הילד, שכן הילד משמר את תכונות החפצים ורק משנה את משמעותם. משמעותם של האובייקטים נהפכת בשעת משחק לנקודה המרכזית, ואילו האובייקטים עצמם מורדים מעמדה שלטת לעמדה כפיפה.

הילד עובד בשעת משחק עם משמעויות שמופרדות מהאובייקטים ומהפעולות הרגילים שלהן; יחד עם זה מופיע ניגוד מעניין מאוד – הוא ממזג פעולות אמיתיות ואובייקטים אמיתיים. דבר זה מאפיין את האופי המעברי של המשחק; מדובר בשלב שבין האילוצים המצביים הטהורים של הילדות המוקדמת לבין החשיבה הבוגרת, שיכולה להיות חופשית לגמרי מסיטואציות אמיתיות.

כאשר המקל נהפך לציר להפרדת המשמעות "סוס" מסוס אמיתי, הילד גורם לכך שאובייקט אחד ישפיע על אחר מבחינה סמנטית. הוא אינו מסוגל להפריד משמעות מאובייקט, או מלה מאובייקט, אלא על-ידי מציאת ציר במשהו אחר. העברת משמעויות מקודמת על-ידי העובדה שהילד מקבל מלה כתכונה של חפץ; הוא אינו רואה את המלה, אלא את החפץ שהיא מציינת. לגבי ילד, המלה "סוס" המיושמת על המקל משמעה "הנה סוס", משום שמבחינה מנטלית הוא רואה את האובייקט שניצב מאחורי המלה. שלב-מעבר חיוני אל עבר עבודה עם משמעויות מתרחש כאשר הילד פועל לראשונה עם משמעויות כפי שהוא פועל עם אובייקטים (למשל, כאשר הוא פועל עם המקל כאילו היה סוס). מאוחר יותר הוא מוציא לפועל פעולות אלה באופן מודע. ניתן לראות שינוי זה גם בעובדה שלפני שהילד רכש שפה דקדוקית וכתובה, הוא יודע איך לעשות דברים אך אינו יודע שהוא יודע. הוא אינו שולט בפעילויות אלה באופן רצוני. במשחק הילד עושה שימוש באופן ספונטני ביכולתו להפריד משמעות מאובייקט מבלי לדעת שהוא עושה

זאת, כשם שהוא אינו יודע שהוא מדבר בפרוזה, אלא מדבר מבלי לשים-לב למילים. כך, באמצעות משחק הילד משיג הגדרה פונקציונלית של מושגים או של אובייקטים, והמילים נהפכות לחלקים מחפץ.

יצירה זו של סיטואציה מדומה אינה עובדה מקרית בחיי הילד, אלא דווקא גילוי ראשון של שחרור הילד מאילוצים מצביים. הפרדוקס הראשוני של המשחק הוא שהילד עובד עם משמעות מנוכרת בסיטואציה אמיתית. הפרדוקס השני הוא שבשעת משחק הילד מאמץ את הקו שמעורר את ההתנגדות הפחותה ביותר – הוא עושה מה שהכי מתחשק לו לעשות משום שמשחק קשור לעונג – ובו-בזמן הוא לומד לעקוב אחר הקו שמעורר את ההתנגדות הרבה ביותר על-ידי כך שהוא מכפיף את עצמו לכללים ועל-ידי כך מוותר על מה שהוא רוצה, מאחר שהכפפה לכללים וויתור על פעולה אימפולסיבית מכוננים את הנתיב להפקת עונג מרבי במשחק.

המשחק מטיל ללא הרף דרישות על הילד לפעול בניגוד לדחף מיידית. בכל צעד הילד ניצב לפני קונפליקט בין כללי המשחק לבין מה שהוא היה עושה אילו היה יכול לפעול לפתע באופן ספונטני. הוא פועל במשחק בניגוד לאופן שבו הוא רוצה לפעול. שליטתו העצמית הרבה ביותר של הילד מתרחשת במשחק. הוא משיג את הגילוי המרבי של כוח-רצון כאשר הוא מוותר על גורם משיכה מיידית במשחק (כגון ממתק, שעל-פי כללי המשחק אסור לו לאכול משום שהוא מייצג משהו לא-אכיל). במצב רגיל, הילד חווה שעבוד לכללים כאשר הוא מוותר על משהו שהוא רוצה, אך כאן – במשחק – השעבוד לכלל והויתור על פעולה על-פי דחף מיידית הינם אמצעי להפקת עונג מרבי.

אם כן, התכונה המהותית של המשחק היא כלל שנהפך לתשוקה. ניסוחו של שפינוזה בדבר "רעיון שנהפך לתשוקה, מושג שנהיה לתאוה" מוצא את האבטיפוס שלו במשחק, שהינו ממלכת הספונטניות והחופש. יישום כללים הינו מקור של עונג. הכלל מנצח משום שהוא הדחף החזק ביותר. כלל כזה הינו כלל פנימי, כלל של ריסון עצמי ושל הגדרה עצמית, כפי שפיאז'ה אומר, ולא כלל שהילד מציית לו כמו לחוק פסיקלי. בקיצור, **המשחק מעניק לילד צורה חדשה של תשוקות**. הוא מלמד אותו להשתוקק על-ידי ייחוס תשוקותיו ל"אני" בדוי, לתפקידו במשחק במסגרת כללית. בדרך זו הישגיו הגדולים ביותר של הילד אפשריים במשחק, הישגים שיהפכו מחר לרמה הבסיסית של פעילותו ומוסריותו הממשיות.

הפרדת פעולה ומשמעות

כעת אנו יכולים לומר ביחס לפעילותו של הילד את הדבר שאמרנו ביחס לאובייקטים. ממש כשם שדיברנו על היחס $\frac{\text{אובייקט}}{\text{משמעות}}$, כך אנו יכולים לדבר כעת על היחס $\frac{\text{פעולה}}{\text{משמעות}}$. בעוד שהפעולה שולטת בשלבים המוקדמים בהתפתחות, בשלבים המאוחרים יותר מבנה זה מתהפך; המשמעות נהפכת למונה, בעוד שהפעולה תופסת את מקום המכנה.

אצל ילד בגיל טרום-בית-ספר, הפעולה דומיננטית בתחילה ביחס למשמעות, והיא מובנת באופן חלקי בלבד. הילד מסוגל לעשות יותר משהוא מסוגל להבין. אך זה הגיל שבו צץ לראשונה מבנה פעולה שבו

המשמעות היא הקובעת, אף-על-פי שהשפעת המשמעות על התנהגותו של הילד חייבת להיעשות במסגרת האילוצים המוצבים על-ידי מרכיבים מבניים של הפעולה. מחקרים הראו כבר כי ילדים, בשחקם באכילה מצלחת, עושים פעולות עם ידיהם שמזכירות אכילה אמיתית, בעוד שכל הפעולות שלא ציינו אכילה היו בלתי-אפשריות מבחינתם. השלכת הידיים אחורה במקום שליחתן קדימה אל עבר הצלחת התבררה כבלתי-אפשרית, שכן לפעולה כזו הייתה עלולה להיות השלכה הרסנית על המשחק. הילד אינו מתנהג בשעת משחק באופן סמלי טהור; הוא מייחל ומממש את משאלותיו על-ידי כך שהוא מניח לקטיגוריות הבסיסיות של המציאות לעבור דרך התנסותו. הילד, בייחלו לדברים, מוציא לפועל את משאלותיו. בחשיבתו, הוא פועל. פעולה פנימית ופעולה חיצונית אינן ניתנות להפרדה: דמיון, פירוש ורצון הינם התהליכים הפנימיים המובילים על-ידי פעולה חיצונית. מה שנאמר ביחס להפרדת משמעות מאובייקטים חל באותה מידה על פעולותיו של הילד עצמו. ילד שרוקע על האדמה ומדמיין את עצמו רוכב על סוס הופך בכך את היחס $\frac{\text{פעולה}}{\text{משמעות}}$ ל- $\frac{\text{משמעות}}{\text{פעולה}}$.

ההיסטוריה ההתפתחותית של היחס בין משמעות לפעולה הינה אנלוגית להיסטוריית ההתפתחות של היחס משמעות/אובייקט. על-מנת להפריד את משמעות הפעולה מהפעולה האמיתית (רכיבה על סוס ללא ההזדמנות לעשות זאת באמת), הילד זקוק לציר בדמות פעולה שתחליף את האמיתית. בעוד שהפעולה מתחילה כמונה במבנה $\frac{\text{פעולה}}{\text{משמעות}}$, כעת המבנה מתהפך, והמשמעות נהפכת למונה. הפעולה נסוגה למקום השני ונהפכת לציר; המשמעות מופרדת שוב מהפעולה באמצעות פעולה אחרת. זוהי דוגמה נוספת לדרך שבה ההתנהגות האנושית נעשית תלויה באופרציות המבוססות על משמעויות שבמסגרתן המניע שמתחיל את ההתנהגות מופרד באופן חד מהגשמה. אולם להפרדת המשמעות מפעולה יש תוצאות שונות מאשר להפרדת המשמעות מאובייקטים. ממש כשם שעבודה עם משמעותם של **חפצים** מובילה לחשיבה מופשטת, אנו מוצאים כי התפתחות הרצון – היכולת לעשות בחירות מודעות – מתרחשת כאשר הילד עובד עם משמעותן של **פעולות**. במשחק, פעולה אחת מחליפה פעולה אחרת ממש כשם שאובייקט אחד מחליף אובייקט אחר.

כיצד הילד מרחף מאובייקט לאובייקט, מפעולה לפעולה? דבר זה מושג באמצעות תנועה בשדה המשמעות, שמכפיף לעצמו את כל הפעולות והאובייקטים האמיתיים. ההתנהגות אינה מוגבלת על-ידי השדה התפיסתי המיידי. תנועה זו בשדה המשמעות שולטת במשחק. מצד אחד, היא מייצגת תנועה בשדה מופשט (שמופיע לפיכך במשחק לפני הופעת העבודה הרצונית עם משמעויות). מצד שני, שיטת התנועה הינה מצבית ומוחשית (מדובר בשינוי רגשי, ולא לוגי). במילים אחרות, שדה המשמעות מופיע, אך הפעולה בתוכו מתרחשת ממש כמו במציאות. כאן נעוצה הסתירה ההתפתחותית העיקרית של המשחק.

מסקנות

את הדיון במשחק אחתום, ראשית, בכך שאראה כי המשחק אינו המאפיין העיקרי בילדות אך הוא גורם מוביל בהתפתחות. שנית, ברצוני להמחיש את חשיבות השינוי משליטה של הסיטואציה המדומה לשליטה של כללים בהתפתחות המשחק עצמו. ושלישית, ברצוני להצביע על טרנספורמציות פנימיות בהתפתחות הילד שנובעות ממשחק.

איך המשחק קשור להתפתחות? התנהגותו של הילד בסיטואציות בסיסיות של היומיום הפוכה מהתנהגותו במשחק. במשחק, הפעולה כפופה למשמעות, אך בחיים הממשיים, כמובן, הפעולה שולטת במשמעות. לפיכך, התייחסות אל המשחק כאל האבטיפוס של פעילותו היומיומית של הילד ושל צורתה העיקרית תהיה לא-נכונה לחלוטין.

זהו הליקוי העיקרי בתיאוריה של קופקה. הוא מתייחס למשחק כאל העולם האחר של הילד.²⁶ מבחינתו, כל מה שקשור לילד הינו מציאות משחק, בעוד שכל מה שקשור למבוגר הינו מציאות רצינית; לאובייקט נתון יש משמעות אחת במשחק ומשמעות אחרת מחוץ לו; בעולמו של הילד שולטת הלוגיקה של משאלות ושל סיפוק דחפים, ולא הלוגיקה האמיתית; לבסוף, אופיו הבדוי של המשחק מועבר אל החיים. כל זה היה נכון אילו המשחק היה אכן הצורה העיקרית של פעילות הילד. אך קשה לקבל את התמונה המטורפת שעולה לראש אילו צורת הפעילות שעליה דיברנו הייתה נהפכת לצורה העיקרית של פעילותו היומיומית של הילד, גם אילו הייתה מועברת אל החיים הממשיים רק באופן חלקי.

קופקה נותן כמה דוגמאות כדי להראות כיצד הילד מעביר סיטואציה ממשחק לחיים. אך העברה על כל צעד ושעל של התנהגות משחק אל החיים הממשיים יכולה להיחשב רק לסימפטום לא-בריא. התנהגות בסיטואציה אמיתית כמו בסיטואציה בדויה הינה הסימן הראשון לשיגעון. התנהגות משחק בחיים הממשיים נראית לרוב רק בסוג המשחקים שבהם ילדים מתחילים לשחק במה שהם למעשה עושים, ביוצרם ללא ספק אסוציאציות שמקילות הוצאה לפועל של פעולה לא-נעימה (למשל, כאשר ילדים שאינם רוצים ללכת לישון אומרים "בואו נשחק שזאת שעת לילה ושנאנחנו צריכים ללכת לישון"). אם כן, נראה לי שהמשחק אינו דפוס הפעילות העיקרי בגיל טרום-בית-ספר. רק תיאוריות הגורסות כי הילד אינו צריך לספק את הדרישות הבסיסיות של החיים, אלא יכול לבלות את חייו בחיפוש אחר עונג, יכולות להציע שעולמו של הילד הינו עולם משחק.

אם נסתכל על העניין מזווית-הראייה ההפוכה, האם ניתן להאמין שהתנהגותו של הילד מונחית תמיד על-ידי משמעות, שהתנהגותו של ילד בגיל טרום-בית-ספר הינה "צחיחה" עד כדי כך שהוא אינו מתנהג אף פעם באופן ספונטני פשוט משום שהוא חושב שהוא צריך להתנהג אחרת? הכפפה נוקשה זו לכללים הינה בלתי-אפשרית למדי בחיים, אך במשחק הדבר נעשה אפשרי: כך, המשחק יוצר איזור של התפתחות מתקדמת של הילד. במשחק הילד מתנהג תמיד מעבר לגילו הממוצע, מעל להתנהגותו היומיומית; כאילו היה גבוה בראש מעצמו. כמו בהתמקדות של זכויות מגדלת, המשחק מכיל את כל הנטיות ההתפתחותיות בצורה מרוכזת, ומהווה בעצמו מקור ראשי של התפתחות.

²⁶ Koffka, K., *Growth of the Mind* (pp. 381 ff.)

אף-על-פי שניתן להשוות את הקשר משחק-התפתחות לקשר לימוד-התפתחות, המשחק מספק רקע רחב בהרבה לשינויים בצרכים ובמודעות. פעולה בספירה הדמיונית, בסיטואציה מדומה, יצירתן של מטרות מרצון וגיבושם של תוכניות ומניעים רצוניים ביחס לחיים הממשיים – כל אלה מופיעים במשחק והופכים אותו לרמת ההתפתחות הגבוהה ביותר בגיל טרום-בית-ספר. הילד מתקדם בעיקר באמצעות פעילות משחק. רק במובן זה ניתן להתייחס אל המשחק כאל פעילות מובילה שקובעת את התפתחות הילד.

באיזה אופן המשחק משתנה? זוהי עובדה ראויה לתשומת-לב שהילד מתחיל עם סיטואציה מדומה שבה קרובה בתחילה לסיטואציה האמיתית. מתרחש שעתוק של הסיטואציה האמיתית. לדוגמה, ילד המשחק בבובה חוזר במדויק כמעט על מה שאמו עושה איתו. משמעות הדבר שבסיטואציה ה"מדומה" הראשונית הכללים עובדים בצורה מרוכזת ומכווצת. יש בה אך מעט מן המדומה. זוהי סיטואציה מדומה, אך היא ניתנת להבנה רק לאור הסיטואציה האמיתית שהתרחשה זה עתה. המשחק הינו היזכרות כמעט במשהו שקרה בפועל יותר מאשר דמיון. הוא זיכרון בפעולה יותר מאשר סיטואציה מדומה מקורית.

ככל שהמשחק מתפתח, אנו רואים תנועה אל עבר המימוש המודע של תכליתו. יהיה זה לא-נכון לתפוס את המשחק כפעילות ללא תכלית. במשחקים ספורטיביים ניתן לנצח או להפסיד; במירוץ אפשר לסיים ראשון, שני או אחרון. בקיצור, התכלית קובעת את המשחק ומצדיקה את הפעילות. התכלית, כיעד הסופי, קובעת את יחסו הרגשי של הילד אל המשחק. כאשר הוא רץ במירוץ, הילד עשוי להיות נסער מאוד או במצוקה רבה, דבר שלא יותיר לו תחושת עונג רבה, משום שקשה לו פיסית לרוץ, ואם הוא מנוצח, הוא לא יחושה עונג פונקציונלי רב. בספורט, תכלית המשחק הינה אחד המרכיבים הדומיננטיים, שבלעדיו לא יהיה כל טעם – בלעדיו יהיה זה כמו לבחון ממתק, להכניסו לפה, ללעוס אותו, ואז לירוק אותו החוצה. במשחק כזה, המטרה – קרי, לנצח – מזוהה מראש.

בסוף התפתחותו של המשחק מופיעים כללים, וככל שהם נוקשים יותר, כן הדרישות ביחס למאמצי היישום של הילד גדולות יותר, הסדרת פעילותו של הילד רבה יותר, והמשחק נעשה מתוח ורציני יותר. ריצה פשוטה מסביב ללא תכלית או כללים הינה משעממת ואינה מוצאת-חן בעיני ילדים. כתוצאה מכך, מערכת מורכבת של מרכיבים לא-מפותחים במקורם מתייצבת בקדמת הבמה בסוף התפתחות המשחק – מרכיבים שהיו משניים או מקריים בהתחלה תופסים מקום מרכזי בסוף, ולהיפך.

במובן אחד, הילד חופשי בשעת משחק לקבוע את פעולותיו-שלו; אך במובן אחר, זהו חופש בדוי, שכן פעולותיו כפופות למעשה למשמעויות של הדברים, והוא פועל בהתאם.

מנקודת-המבט של התפתחות הילד, יצירת סיטואציה מדומה יכולה להיחשב לאמצעי לפיתוח חשיבה מופשטת. התפתחותם המקבילה של כללים מובילה לפעולות על אותו בסיס שעליו החלוקה בין עבודה למשחק נעשית אפשרית, חלוקה שאנו נתקלים בה בגיל בית-הספר כעובדה יסודית.

כפי שביטא אחד החוקרים באופן ציורי, המשחק בשביל ילד מתחת לגיל שלוש הינו משחק רציני, ממש כפי שהוא בשביל מתבגר, אם כי, כמובן, במובן שונה של המלה; משחק רציני מבחינת ילד קטן מאוד משמעותו שהוא משחק מבלי להבדיל בין הסיטואציה המדומה לבין האמיתית. מבחינת הילד בגיל בית-הספר, המשחק נהפך לצורת פעילות מוגבלת יותר, בעיקר מסוג ספורטיבי, שממלאת תפקיד ספציפי בהתפתחותו אך שאין לה אותה חשיבות שיש למשחק לגבי ילד בגיל טרום-בית-ספר. בגיל בית-הספר

המשחק אינו גווע, אלא מחלחל אל תוך היחס כלפי המציאות. יש לו את ההמשכיות הפנימית שלו בלימוד ובעבודה בבית-הספר (פעילות כפוייה המושתתת על כללים). תמצית מהותו של המשחק היא שיחס חדש נוצר בין שדה המשמעות לבין השדה החזותי – כלומר, בין סיטואציות במחשבה לבין סיטואציות אמיתיות.

אם מתבוננים באופן שטחי, אין רואים דמיון רב בין המשחק לבין צורת המחשבה והרצייה המורכבת והמתווכת שהוא מוביל אליה. רק ניתוח פנימי מעמיק מאפשר לקבוע את מהלך ההשתנות של המשחק ואת תפקידו בהתפתחות.

משחק V

10. משחק ומציאות (פרקים 3 & 4)*

דונלד ו' ויניקוט

לפנינו שני פרקים מתוך ספרו האחרון של דונלד ו' ויניקוט, **משחק ומציאות**, שראה אור בשנת מותו של המחבר, 1971. ויניקוט היה דמות מובילה באנגליה בתחום הפסיכואנליזה עם ילדים. הוא התמחה תחילה ברפואת ילדים והביא את נסיונו הרב עם הרבה אימהות וילדים אל השדה האנליטי. במהלך ה"ויכוחים" שהתנהלו בין האסכולות של אנה פרויד ושל מלני קליין בתוך החברה הפסיכואנליטית הבריטית, שמר ויניקוט על קשרים קרובים ופוריים עם שני המחנות והיווה דמות מובילה בענף ה"עצמאי" של החברה.

ויניקוט היה מוכר בחייו כאדם יצירתי, בעל אמפתיה נדירה לילדים ול"מערכת אם-תינוק" וכתיאורטיקאי מעמיק ומחדש במיוחד בשדה השנים הראשונות של חיי הילד. הוא הצליח לשמור מקום חשוב להבנת התסבוכת האדיפלית יחד עם העמקה מבריקה בהתנסויות הטרומ-אדיפליות. ויניקוט נזהר תמיד מרדוקציוניזם ומעולם לא טען שתגלית אחת, כולל לא תגלית שלו, יכולה לשקף את כל האמת הקלינית המורכבת. התיאוריה שלו נשארה תמיד "קרובה לשטח" (experience-near), דבר המבליט את הערך הקליני של ניסוחיו אבל מקשה גיבוש של "תורה" שאפשר לסכמה. גם דרך כתיבתו סוגסטיבית יותר ומעוררת אסוציאציות. הקורא מוזמן להצטרף למסע מרתק בתוך שטח מעורפל, שוויניקוט נוטל על עצמו לשפוך אור רק במקומות מסוימים שלו, לא לפזר את הערפל, שהינו חלק בלתי-נפרד מהשטח. הווי אומר, מסע אל הלא-מודע המכבד את כללי השטח. גם קורא פרקים אלה מוזמן להתייחס בהתאם – לקרוא את המקור פעמים מספר, ולא לקרוא סיכומים "מתמצתים".

ויניקוט עשה יותר מכל אנליטיקאי אחר בניסיון לתת למשחק את מקומו הראוי הן בעולם הטבעי של הילד והן בעולם הטיפולי. הפתח לעולם המושגים של ויניקוט הוא "אובייקט המעבר" (transitional object). אובייקט המעבר הוא שמיכה או חפץ דומם אחר שהתינוק הקטן מייחס לו חשיבות רגשית שקשורה לאם. במישור הפנומנולוגי, התינוק משתמש בחפץ זה כדי להרגיע את עצמו כאשר הוא נפרד מאימא, ומתקשה להיפרד מהחפץ כשם שהוא מתקשה להיפרד מאמו. אם כן, לחפץ יש משהו משותף עם אימא. המשותף הזה אינו ניתן להבחנה חותכת, כי המשותף הוא חופף, ולא חותך. החפץ פונה אל המציאות כי הוא חפץ ממשי בידו של התינוק, והוא פונה אל הדמיון כי הוא מזכיר באופן רגשי את האם שאינה נוכחת באותו רגע, כלומר, האימא בדמיונו של התינוק.

אובייקט המעבר עושה את שלו כאשר התינוק אינו שואל את השאלה המבחינה אם החפץ הינו דמיון או מציאות. כאן יש לדייק: ויניקוט אינו מציע שהתשובה לשאלת התינוק אם החפץ הינו דמיון או מציאות היא שהחפץ הינו גם דמיון וגם מציאות. תשובה של "שניהם" מבוססת על הכרה בהבדל בין מישור הדמיון לבין מישור המציאות. ויניקוט מנסה להביא אותנו אל תוך ה"ערפל", כלומר, למצב נפשי שבו אין הבחנה ברורה בין דמיון לבין מציאות, שבו השאלה אינה נשאלת כלל. בשביל ויניקוט, התופעה החיצונית של שימוש של התינוק בחפץ המעבר הוא סימן לקיום של מצב נפשי פנימי של "מעבר" שבו אין הבחנה בין מציאות לדמיון.

לפי ויניקוט, קיומו של מצב מעבר הינו הבסיס לאפשרות של קיום פנימי אותנטי. הסיבה לחשיבותו של מצב המעבר נעוצה בצורך של כל אדם לחבר יחדיו את כל נימי אישיותו באופן עמוק הכולל את הלא-מודע. מצב המעבר הינו המעבדה היחידה שבה כל נימי האישיות, גם של הדמיון וגם של המציאות, מתמזגים יחדיו. ורק דרך מיזוג כזה האדם יכול להרגיש ולהיות שלם.

* דונלד ו' ויניקוט (1995). **משחק ומציאות**. תרגם יוסי מילוא. תל-אביב: עם עובד. פרקים 3-4,

לפי ויניקוט, מישור המשחק הינו ההמשך ההתפתחותי של מישור המעבר. גם המבוגר יכול להכיר בקלות כי חווייתו בשעת "משחק" – למשל, בצפייה בסרט או במחזה – עמוקה ומספקת רק כאשר הוא מצליח לסלק מהכרתו את ההבחנה בין מציאות לדמיון. כך גם הילד המשחק מסלק את מודעותו להבחנה בין דמיון למציאות. הוא נכנס לבית-יוצר אינטגרטיבי, ודרך המשחק – ורק דרכו – הוא מחבר יחדיו את חלקי אישיותו. בשביל ויניקוט, העולם הטיפולי עם ילדים מתחיל כאשר הילד יכול לשחק. אם אין משחק, אין טיפול, ויש לנסות לתקן את המחסומים הטראומטיים על-מנת לאפשר לילד כניסה לתחום המעבר של משחק. אוכלוסיית "התקשורת הטיפולית" זקוקה לפעמים להכשרה כזאת לפני שהמטפלים יכולים לומר כי הילד נמצא "בטיפול" במובן העמוק.

ראשית משחק בקשר, בחיבור ובפרידה. גם עולם המעבר מבוסס על קשר. לכן ויניקוט מתאר את בית-היוצר של המשחק כמקום של מפגש עם האחר. גם כאן יש לדייק: אין מדובר ב"אמפתיה" של המבוגר המבין את המשחק של הילד. מדובר במפגש של שניים באותו מישור, במישור המעבר. גם המבוגר המבקש להיות עם הילד "יחד בתוך תחום המעבר" צריך לאפשר לעצמו להיכנס לתחום המעבר האישי והאותנטי שלו עצמו. כי בשביל ויניקוט, בסופו של דבר, בית-היוצר של תחום המעבר הינו בית-יוצר משותף – ה"מטפל" צריך להיות הן בתוך בית-היוצר האישי שלו והן יחד עם בית-היוצר של הילד. מטפלים במבוגרים מכירים רגעים מסוג זה כאשר הם מצליחים ליצור הקשבה עמוקה למטופל ומרגישים זרימה עמוקה בתוך עצמם. הניסוח של ויניקוט אינו רחוק לדעתי מהקשר "אני-אתה" של מרטין בובר. דעותיו של ויניקוט זוכות בשנים האחרונות בתשומת-לב מקצועית מחודשת הודות לעניין מחודש במישור ההדדיות בתוך הקשר הטיפולי. ויניקוט מוכר כיום כאחד היסודות להבנה זו.

האדם עושה את חיבוריו העמוקים ביותר בנוכחות עמוקה של האחר. כאן טמון אתגר לא-קל למבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים. יחד עם זה, רגע של "יצירה משותפת בתחום המעבר" מתאפשר לא רק בטיפול פורמלי, ולפי ויניקוט, לרגע כזה יש ערך טיפולי עמוק מובהק שאינו מוגדר לפי הגדרות של טכניקה טיפולית. גם הדוגמאות בשני המאמרים של ויניקוט שיובאו להלן רחוקות מרגע "מפרש" מיוחד. כל דבר וכל רגע יכול לשמש כניסה למשחק ולתחום המעבר. על המטפל להיות קשוב דיו לילד ולעצמו, ולאפשר מפגשים כאשר נוצרת הזדמנות לכך.

החלופה למשחק היא זיוף, לפי הגותו של ויניקוט. הילד שאינו מחבר את כולו דרך תחום המעבר נשאר חייב לכרצות את הסביבה ולהתאים את עצמו אליה. ילדים ללא תחום המעבר אינם יודעים להיות במעבר. כשהם במציאות, אין קשר עם הדמיון. הם מתאימים את עצמם לציפיות ולתפקידים ללא חיבור עם עולם הלא-מודע של משאלות ופחדים עמוקים. וכאשר הם שוהים בדמיון, אין להם חיבור עם המציאות. במיוחד באוכלוסיית "התקשורת הטיפולית" חשוב להימנע מלעודד יותר מדי "התאמה" מזויפת כזאת. ילדים עם קושי בתחום המעבר משתפים לפעמים פעולה באופן קל מדי עם משאלותיו של המטפל להתאים אותם למציאות. עשויות להיות לכך תוצאות חיצוניות מרשימות ומהירות, אבל המטפל ידע להכיר בכנות כי מפגש בתחום המעבר לא היה. לפעמים, בשם "חינוך" או "סמכות" (דברים שיש להם בוודאי ערך כשלעצמם כחלק מהעולם, אבל לא ככולו), מטפלים מתגייסים למאמץ שעלול לעלות למטופל במחיר של זיוף קבוע וויתור או ייאוש מכינון של עולם המעבר דרך מפגש עמוק עם האחר שם. ויניקוט מאתגר אותנו לא לוותר על תחושה אותנטית של מטפלים ועל משאלה אנושית לאפשר טיפול עמוק דרך התחום העמוק של המעבר, על-מנת לאפשר לילדים שבטיפולנו להיות שלמים, ולא רק רגועים או ממושמים.

כאן מופיעים פרקים 3 ו-4 מתוך הספר 'משחק ומציאות', הוצאת עם עובד 1995, עם תיקונים קטנים לצורך הקלה על הקורא. בתוך הפרקים ויניקוט מציין פרקים אחרים באותו ספר. העתקתי בבליוגרפיה המקורות מן הספר השייכים לשני הפרקים המופיעים כאן.

משחק * **אמירה תיאורטית** **דונלד ו' ויניקוט**

בפרק זה אנסה לבחון רעיון שכפתה עלי עבודתי וכפה עלי שלב ההתפתחות שאני עצמי שרוי בו כעת, הנותן לעבודתי גוון מסויים. איני צריך לומר שעבודתי, שהיא ברובה פסיכואנליזה, כוללת גם פסיכותרפיה, ולצורך פרק זה אין לי צורך להבחין הבחנה ברורה בין שימושיהם של שני המונחים.

בבואי לנסח את התזה שלי אני מוצא, כפי שקורה פעמים רבות, שהיא פשוטה מאוד ושלא נדרשות מילים רבות כדי למצות את הנושא. **פסיכותרפיה מתרחשת בחפיפה שבין שני תחומי משחק, זה של המטופל וזה של המטפל. פסיכותרפיה עניינה שני בני אדם המשחקים יחד. מכאן נובע, שבמקום שמשחק אינו אפשרי, עבודתו של המטפל מכוונת להביא את המטופל ממצב של אי יכולת לשחק אל מצב של יכולת לשחק.**

אף על פי שאין בכוונתי לסקור כאן את הספרות המקצועית, אני מבקש להביע הוקרה לעבודתה של מילנר (Milner, 1952, 1957, 1969), שכתבה חיבורים מזהירים בנושא של יצירת סמלים. ואולם, לא אניח למחקרה המעמיק והמקיף לעצור בעדי מלהסב את תשומת הלב אל נושא המשחק במילותי שלי. מילנר (1952) קושרת את משחק הילדים לריכוז אצל מבוגרים:

כשאני מתחילה לראות ... שייתכן שהשימוש הזה בי אינו רק רגרסיה הגנתית, אלא שלב חוזר חיוני של יחס יצירתי אל העולם ...

* בכותרת פרק זה, כמו גם בזו של פרק 4, חוזר ויניקוט על הבחירה שבחר בקביעת שם הספר, ומשתמש בשם הפועל playing ולא בשם העצם play. הבחנה זו בין הפעולה התהליכית והנמשכת לבין המושג המכליל היא עקרונית בתפיסתו; אף שלעיתים הוא משתמש בשתי המילים כבנות החלפה, תוך שהוא סומך על הפנמתן ההדרגתית של הדקויות על ידי הקורא, אין לטעות במרכזיותו הייחודית של המושג playing בעבודתו של ויניקוט. בנוסף להבחנה זו, מופיע במילון המושגים הוויניקוטיאני גם המושג game, המייצג משחק ספציפי, בעל כללים או חוקים. מכיוון שלא עלה בידינו למצוא מילים נבדלות בעברית לתרגום שלושת המילים מאנגלית, השתמשנו תמיד במילה "משחק"; במקומות בהם נראתה ההבחנה חיונית להבנת כוונת המחבר, הוספנו את המילה play או game בסוגריים, כאשר הכוונה לאחד משמות העצם, כך שהמילה "משחק" ללא ציון נוסף מתייחסת לרוב לשם הפועל playing.

מילנר התייחסה ל'מיזוג קדם-לוגי של סובייקט ואובייקט'. אני מנסה להבדיל בין מיזוג זה ובין המיזוג, או ביטול המיזוג, של האובייקט הסובייקטיבי והאובייקט הנתפס תפיסה אובייקטיבית¹. אני סבור שמה שאני מנסה לעשות, טבוע גם הוא בחומר עבודתה של מילנר. הנה עוד אחת מקביעותיה:

רגעים שבהם המשורר המקורי שבכל אחד מאיתנו יצר בשבילנו את העולם החיצוני על ידי גילוי המוכר במה שאינו מוכר, רגעים אלה אולי נמחקים מזיכרונם של רוב בני האדם; או שהם שמורים בפינה נסתרת כלשהי של הזיכרון, מפני שהיו דומים מדי למפגש עם האלים מלערבבם בחשיבה היומיומית (Milner, 1957).

משחק (play) ואוננות

יש דבר אחד שאני מבקש לסלק מן הדרך. בכתבים ובדיונים פסיכואנליטיים, נושא המשחק נקשר קשר הדוק מדי לאוננות ולחוויות החושניות למיניהן. נכון הדבר שכאשר אנו נתקלים באוננות אנו חושבים תמיד: מהי הפנטזיה? ונכון גם שכאשר אנו עדים למשחק, אנו נוטים לשאול את עצמנו מהי התרגשות הגופנית הקשורה לסוג המשחק שאנו עדים לו. אבל המשחק צריך להילמד כנושא בפני עצמו, המשלים את המושג עידון היצר [סובלימציה].

ייתכן מאוד שהחמצנו משהו בעצם הקישור ההדוק כל כך של שתי התופעות הללו (משחק ופעילות אוננות) בתודעתנו. ניסיתי להראות שכאשר ילד משחק הריגוש הגופני שבמוערבות יצרית נעשה גלוי, המשחק נפסק, ועל כל פנים מתקלקל (Winnicott, 1968). גם קריס (Kris, 1951) וגם ספיץ (Spitz, 1962) הרחיבו את מושג האוטו-ארוטיות כדי לכלול בו נתונים דומים (ראה גם Khan, 1964).

אני חותר לאמירה חדשה על המשחק, וענייני מתעורר כאשר נדמה לי שאני מבחין בחסרונה של אמירה מועילה בנושא המשחק בספרות הפסיכואנליטית. האנליזה של הילד בכל האכלוסיה בנויה סביב משחקו של הילד, ומוזר יהיה אם נגלה שכדע להגיע לאמירה טובה על המשחק, עלינו לפנות אל מי שכתבו על הנושא ואינם אנליטיקאים (למשל Lowenfeld, 1935).

מטבע הדברים, אנו פונים אל עבודתם של מלאני קליין (Klein, 1932) אבל נראה לי שבחיבוריה עסקה קליין, במידה שעסקה במשחק, כמעט אך ורק בשימוש במשחק. המטפל חותר לתקשורת עם הילד, והוא יודע שהילד אינו שולט בדרך כלל בלשון די הצורך, להביע את הדקויות האינסופיות המצויות במשחק לכל מי שמחפש אותן. אין זו ביקורת על מלאני קליין או לאחרים, שתיארו את השימוש במשחקו של הילד בפסיכואנליזה של הילדים. אין כאן אלא הערה בדבר האפשרות במסגרת התיאוריה הטוטלית של האישיות, הפסיכואנליטיקאי עסוק מדי בשימוש בתוכן המשחק מלהתבונן בילד המשחק ומלכתוב על

¹ לדיון נוסף בנושא זה הקורא מוזמן לעיין המאמרי: 'Ego integration in Child Development' (1962); Communicating and Not Communicating leading to a Study of Certain 'Opposites' (1963).

מעשה המשחק כדבר לעצמו. ברור שאני מבחין הבחנה רבת חשיבות בין המשמעויות של שם העצם "משחק" [play] ובין אלה של שם הפועל "משחק" [playing].

כל מה שאומר על ילדים משחקים, כוחו יפה בעצם גם למבוגרים, אלא שהדבר קשה יותר לתיאור כאשר החומר של המטופל מופיע בעיקר במונחי תקשורת מילולית. אני טוען שעלינו לִצְפּוֹת לגלות משחק באנליזות של מבוגרים, בצורה גלויה וברורה לא פחות משהוא מצוי בעבודתנו עם ילדים. הוא מתגלה, למשל, בבחירת מלים ובתנודות הקול, ובוודאי בחוש ההומור.

תופעות מעבר

משמעות המשחק קיבלה בעיני גוון חדש מזמן שהתחלתי לעקוב אחר נושא תופעות המעבר, והתחקיתי אחריהן בכל התפתחויותיהן הדקות, למן השימוש המוקדם באובייקט מעבר או בטכניקות מעבר ועד השלבים העליונים של יכולת האדם לחוות חוויה תרבותית.

נדמה לי שיש מקום לציין כאן את הנדיבות שבה התקבל בחוגים פסיכואנליטיים ובעולם הפסיכיאטרי הכללי התיאור שתיארתי תופעות מעבר. מעניינת בעיני העובדה שרעיון זה הכה שורש בכל תחום הטיפול בילד, ולפעמים אני חש שזכותי לגמול גדול מן הראוי לי בתחום זה. תופעות המעבר, כפי שכינתי אותן, הן דבר אוניברסלי, ולא היה צורך אלא להסב את תשומת הלב אליהן ואל האפשרויות השימוש הצפונות בהן לבניית תיאוריה. וולף (Wulf, 1954) כבר כתב, כפי שהתברר לי, על אובייקטים של פִּטִּישׁ שתינוקות וילדים משתמשים בהם, וידוע שבמרפאה לפסיכותרפיה של אנה פרויד נצפו אובייקטים אלה אצל ילדים קטנים. שמעתי את אנה פרויד מדברת על שימוש בקמיעות - תופעה הקשורה לכך קשר הדוק (ראה A. Freud, 1965) א.א.מילן, כמובן העניק חיי נצח לפו הדוב. שולץ וארתור מילר² וסופרים אחרים השתמשו באובייקטים אלה, שהתייחסתי אליהם במפורש ונתתי להם שם.

מזלו הטוב של המושג "תופעות מעבר", מעודד אותי לחשוב שהדברים שאני מבקש לומר עכשיו על משחק עשויים אף הם להתקבל בברכה. יש משהו במשחק שעדיין לא נמצא לו מקום בספרות הפסיכואנליטית.

בפרק על החוויה התרבותית ומקומה (פרק 7) אני ממחיש את הרעיון שלי על משחק בטענה, **שלמשחק יש מקום** וזמן. אין הוא **בְּפְנֵים**, על-פי כל שימוש של המלה (ולרוע המזל למלה בפנים יש שימושים רבים ומגוונים בדיון פסיכואנליטי). אף אין הוא **בְּחוּץ**, כלומר, אין הוא חלק מן העולם הדחוי, הלא-אני, שהפרט מחליט להכיר בו (עם כל הקושי, ואפילו כאב, הכרוכים בכך) כעולם חיצוני באמת, השרוי מחוץ לתחום השליטה המאגית. כדי לשלוט במה שבחוץ יש **לעשות** דברים, ולא לחשוב ולרצות בלבד, **ועשיית דברים דורשת זמן**. משחק הוא עשייה.

²מילר (Miller, 1963): סיפור זה משתרך בסופו של דבר אל סיום רגשני, ולכן נראה לי שהוא זונח את הקשר הישיר עם ההסתכלות על הילדות.

משחק בזמן ובמרחב

כדי לתת מקום למשחק, הנחתי שקיים **מרחב פוטנציאלי** בין התינוק ובין האם. מרחב פוטנציאלי זה לובש צורות שונות ומגוונות מאוד, על-פי חוויות החיים של התינוק ביחס לאם או לדמות האימהית. אני מעמיד את המרחב הפוטנציאלי הזה בניגוד (א) לעולם הפנימי (הקשור לשותפות הפסיכוסומטית), (ב) למציאות ממשית, או חיצונית (שיש לה ממדים משלה ואפשר לחקור אותה חקירה אובייקטיבית, וככל שנדמה שהיא עשויה להשתנות לפי מצב האדם הצופה בה, היא נשארת, לאמיתו של דבר, קבועה).

עכשיו אני יכול לשוב ולנסח את מה שאני מבקש לומר. אני מבקש להסב את תשומת-הלב מן הרצף פסיכואנליזה, פסיכותרפיה, חומרי משחק [play material], משחק [playing] ולשוב ולערוך אותו בסדר הפוך. במלים אחרות, **המשחק הוא-הוא היסוד האוניברסלי** והוא השייך לתחום הבריאות; משחק מסייע לגדילה, ולפיכך לבריאות; משחק מוליך אל יחסי קבוצה; משחק יכול להיות צורה של תקשורת בפסיכותרפיה; ולבסוף, הפסיכואנליזה התפתחה כצורה משוכללת ביותר של משחק בשירות התקשורת של האדם עם עצמו ועם אחרים.

הדבר הטבעי הוא משחק, והתופעה המתוחכמת מאוד של המאה העשרים היא הפסיכואנליזה. בוודאי חשוב הדבר לאנליטיקאי שיזכור בכל עת לא רק מה אנו חבים לפרויד, אלא גם מה אני חבים לאותו דבר טבעי ואוניברסלי הקרוי משחק.

כמעט אין צורך להדגים דבר גלוי וברור כל-כך כמו משחק; אף-על-פי-כן, אביא שתי דוגמאות.

אדמונד, בן שנתיים וחצי

האם באה להתייעץ עמי בקשר לעצמה והביאה את אדמונד עמה. אדמונד היה בחדרי בזמן ששוחחתי עם אימו, ואני הצבתי בינינו שולחן וכיסא קטן לשימוש, אם ירצה בכך. הוא נראה רציני, אך לא מפוחד ולא מדוכא. הוא אמר 'איפה יש צעצועים?' זה כל מה שאמר כל שעת הפגישה. נראה שנאמר לו לְצפות לצעצועים, ואני אמרתי שיש כמה בקצה האחר של החדר, על הרצפה, מתחת לכוננית הספרים.

עד מהרה לקח לו דלי מלא צעצועים ושיחק באופן מחושב, בזמן שההתייעצות בין האם וביני נמשכה. האם יכלה לומר לי מתי בדיוק היה הרגע המכריע, בגיל שנתיים וחמישה חודשים, שבו החל אדמונד לגמגם, ושלאחריו חדל לדבר כליל, 'מפני שהגמגום הפחיד אותו'. בזמן שהיא ואני היינו שקועים בהתייעצות עליה ועליו, הניח אדמונד כמה חלקי רכבת קטנים על השולחן, ואירגן אותם וצירף אותם זה לזה ביחס לזה. הוא היה מרוחק מאמו רק כשישים סנטימטרים. עד מהרה טיפס אל חיקה ונהג זמן קצר כתינוק. היא הגיבה תגובה טבעית והולמת. אחר-כך ירד מעצמו ושב לשחק על-יד השולחן. כל זה התרחש בזמן שאמו ואני היינו שקועים כל-כולנו בשיחה עמוקה.

כעבור עשרים דקות החל אדמונד להתעורר לחיים וניגש לקצה האחר של החדר, כדי להצטייד במלאי חדש של צעצועים. מתוך הערימה הוא הביא פקעת של חוט. האם (שהושפעה בלי ספק מבחירתו בחוט,

אבל היתה מודעת לסמליות), העירה: 'כמה שאדמונד מילולי פחות, כך הוא מתרפק יותר, והוא זקוק למגע עם השד שלי ממש, זקוק לחיק שלי ממש'. כשהחל הגמגום, הוא כבר החל לשלוט בצרכיו, אבל עם הגמגום חזר לאי-שליטה, ובעקבותיה באה נטישת הדיבור. סמוך לזמן ההתייעצות, החל שוב לשתף פעולה עם החינוך לניקיון. האם ראתה בכך חלק מן ההתבגרות על הנסיגה בהתפתחותו.

מתוך שימת לב למשחקו של אדמונד, יכולתי לקיים תקשורת עם האם.

עכשיו פיתח אדמונד בועת רוק בפיו בזמן ששיחק בצעצועים. הוא היה שקוע כולו בחוט. האם העירה שכשהיה תינוק סירב לכל דבר מלבד לשד, עד שגדל ועבר לשתות מספל. 'הוא לא סובל שום תחליף', אמרה, והתכוונה שמיאן לשתות מבקבוק, ושהמיאון לקבל תחליפים נעשה קו קבוע באופיו. אפילו אם אמו, שהוא נוטה לה חיבה, איננה מתקבלת עד תום, מפני שאין היא האם הממשית. כל חייו האם עצמה עמדה לרשותו, כדי להשכיב אותו בלילה. כשנולד סבלה מבעיות בשדיה, ובימים ובשבועות הראשונים היה נאחז בה בחניכיו, אולי כביטוח מפני הגנתה הרגישה על עצמה, בעודה שרויה במצב פגיע. כשמלאו לו עשרה חודשים צמחה לו שן ופעם אחת נשך אותה, אבל לא עד זוב דם.

'הוא לא היה תינוק כמו הראשון'.

כל זה נמשך זמן-מה והיה מעורבב בעיניינים האחרים שעליהם ביקשה האם לשוחח איתי. אדמונד נראה עסוק באותה שעה בקצה הגלוי של החוט, בעוד שאר החוט היה מסובך בפקעת. מפעם לפעם היה עושה תנועה כאילו הוא 'תוקע' את קצה החוט בירכה של אמו כמו תקע חשמלי. אי-אפשר היה שלא להבחין שאף-על-פי ש'הוא לא סובל שום תחליף', הוא משתמש בחוט כבסמל לאיחוד עם אמו. היה ברור שהחוט הוא סמל של מופרדות ושל אחדות באמצעות תקשורת, בעת ובעונה אחת.

האם סיפרה לי שהיה לו בזמנו אובייקט מעבר שכונה 'השמיכה שלי' - הוא יכול להשתמש בכל שמיכה בעלת שולי סטין, כמו שולי השמיכה הראשונה של ימי ינקותו.

בנקודה זו זנח אדמונד בטבעיות את הצעצועים, טיפס על הספה וזחל כבעל-חיים אל אמו והצטנף בחיקה. הוא נשאר שם כשלוש דקות. האם הגיבה תגובה טבעית מאוד, לא מופרזת. אחר-כך התמתח וחזר אל הצעצועים. הוא הניח את החוט (שהתחבב עליו, כמדומה) בתחתית הדלי כמו ריפוד, והחל להכניס פנימה את הצעצועים, כך שהיה להם מקום נעים ורך לשכב בו, כמו עריסה או מיטת תינוק. לאחר עוד התרפקות אחת על אמו וחזרה אל הצעצועים, היה מוכן ללכת, בעוד האם ואני סיימנו את ענייננו.

במשחק זה הוא הדגים הרבה ממה שסיפרה האם (אף שהיא דיברה גם על עצמה). הוא שידר תנועת שפל וגיאות המתחוללות בו - התרחקות מן התלות ושיבה אליה. אבל לא היתה זו פסיכותרפיה, מאחר שאני עבדתי עם האם. אדמונד פשוט הציג את הרעיונות שהעסיקו את חייו, בשעה שאמו ואני שוחחנו. לא פירשתי את מעשיו, ועלי להניח שכך ממש היה ילד זה עשוי לשחק גם אילולא צפה בו מישהו וקלט את התקשורת, ואז היתה התקשורת מופנית אולי אל חלק כלשהו של עצמי, האני המתבונן. רצה המקרה והייתי שם לשקף את מה שהתרחש, ובכך הענקתי לדברים איכות של תקשורת (ראה Winnicott, 1967).

דיאנה, בת חמש שנים

במקרה השני, כמו במקרה של אדמונד, היה עלי לנהל שתי שיחות ייעוץ במקביל, האחת עם האם, שהיתה שרויה במצוקה, והאחרות, יחסי משחק עם הבת שיאנה. היה לה אח קטן (בכית) שהיה לקוי בשכלו ובעל פגם בלב מלידה. האם באה לשוחח על השפעת האח הזה על עצמה ועל בתה ודיאנה. פגישתי עם האם נמשכה שעה. הילדה היתה עמנו כל הזמן, והמשימה שלי היתה משולשת: להעניק לאם תשומת-לב מלאה בשל צרכיה שלה, לשחק עם הילדה, ולרשום (לצורך כתיבת מאמר זה) את אופי משחקיה של דיאנה.

לאמיתו של דבר, דיאנה עצמה היא שנקטה יוזמה מלכתחילה, שכן כשפתחתי את הדלת לפני האם, הציגה את עצמה ילדה קטנה ולהוטה, שהושיטה קדימה דובון קטן. לא הבטתי לא באם ולא בילדה, אלא ניגשתי היישר לדובון ושאלתי: 'מה שמו?' היא אמרה: 'סתם דובי'. כך התפתח במהירות קשר חזק ביני לבין דיאנה, והיה עלי להשגיח שיימשך, כדי שאוכל למלא את תפקידי העיקרי, לענות על צרכיה של האם. בחדר הייעוץ נזקקה כמובן דיאנה להרגיש כל הזמן שתשומת-לבי נתונה לה, ואף-על-פי-כן, יכולתי להעניק לאם את תשומת-הלב שנזקקה לה, וגם לשחק עם דיאנה.

בתיאור מקרה זה, כמו בתיאור של אדמונד, אביא רק את מה שהתרחש ביני לבין דיאנה, ולא אציג את חומר ההתייעצות עם האם.

כשנכנסנו שלושתנו לחדר הייעוץ, התמקמנו, האם על הספה ודיאנה בכיסא קטן לעצמה, על יד שולחן הילדים. דיאנה לקחה את הדובון הקטן שלה ותחבה אותו לתוך הכיס שעל חזי. היא ניסתה לבדוק כמה עמוק יוכל להיכנס ובחנה את בטנת המקטורן, ובתוך כך נייעור בה עניין בשאר הכיסים ובאופן שבו אין הם מתקשרים זה עם זה. כל זה קרה בזמן שאני והאם שוחחנו בכובד-ראש על הילד המפגר, בן שנתיים וחצי, ודיאנה תרמה מידע נוסף משלה: 'יש לו חור בלב'. אפשר לומר שבעוד היא משחקת, האזינה באוזן אחת לדברינו. היה נדמה לי שהיא יכולה לקבל הנכות הפיזית של אחיה, מחמת החור בלבו, ואילו את פיגורו השכלי לא מצאה בטווח שלה.

במשחק ששיחקנו יחד אני ודיאנה, משחק חסר כוונות טיפוליות, הרגשתי חופשי להשתעשע. ילדים משחקים ביתר קלות כשהאדם האחר מסוגל להשתעשע ומרגיש חופשי לעשות כן. פתאום קירבתי את אוזני אל הדובון שבכיסוי ואמרתי: 'שמעתי אותו אומר משהו!' זה עורר מאוד את סקרנותה. אמרתי: 'אני חושב שהוא רוצה מישוהו לשחק איתו', וסיפרתי לה על הכבשה הצמרירית שתמצא, אם תחפש בערבוביית הצעצועים שבקצה האחר של החדר, מתחת למדף. אולי היה לי מניע כמוס, והוא - להוציא את הדובון מכיסו. דיאנה הלכה והביאה את הכבשה, שהיתה גדולה במידה ניכרת מן הדובון, ואימצה את הרעיון שלי בדבר ידידות בין הדובון לכבשה. זמן-מה הניחה את הדובון ואת הכבשה יחד על הספה סמוך למקום מושבה של האם. אני המשכתי, כמובן, בראיון שלי עם האם. ניתן היה להבחין שדיאנה הוסיפה להתעניין במה שאמרנו, ועשתה זאת בחלק מסויים מעצמה, החלק המזדהה עם מבוגרים ועם עמדות של מבוגרים.

במשחק [play] החליטה דיאנה ששני יצורים אלה הם ילדיה. היא הטמינה אותם מחת לבגדיה, עושה עצמה הרה ללדת אותם. לאחר תקופת-מה של הריון הודיעה שהם עומדים להיוולד, אבל 'הם לא יהיו תאומים'. היא הבהירה הבהר היטב שהכבשה תיוולד תחילה, ואחר-כך הדובון. לאחר שהושלמה הלידה, הניחה את שני ילדיה, שזה עתה נולדו, על מיטה שאלתרה על הרצפה וכיסתה אותם. תחילה הניחה אחד מהם בקצה אחד ואת האחר בקצה האחר, ואמרה שאם יהיו יחד יריבו. הם עלולים 'להיפגש באמצע המיטה מתחת לכיסוי ולריב'. אחר-כך השכיבה אותם לישון יחד בשלווה בראש המיטה המאולתרת. עכשיו הלכה והביאה צעצועים רבים בדלי ובכמה תיבות. היא סידרה אותם על הרצפה, מסביב לחלק העליון של המיטה, ושיחקה בהם; המשחק היה מסודר והתפתחו בו כמה נושאים, כל אחד מהם מופרד מן האחרים. שוב התערבתי עם רעיון משלי. אמרתי: 'הסתכלי! את שמה על הרצפה מסביב לראשיהם של התינוקות את החלומות שהם חולמים כשהם ישנים'. הרעיון ריתק אותה, והיא אימצה אותו והחלה לפתח את הנושאים השונים, כאילו היא חולמת בשביל התינוקות את חלומותיהם. כל זה נתן לאם ולי את הזמן שנוקקנו לו מאוד, בגלל העבודה שעשינו יחדיו. בערך כאן בכתה האם והיתה נסערת מאוד, ודיאנה נשאה את עיניה לרגע, מוכנה להיות חרדה. אמרתי לה 'אמא בוכה מפני שהיא חושבת על אחיך החולה'. דברים אלה הרגיעו את דיאנה כי היו ישירים ועובדתיים, והיא אמרה: 'חור בלב', והוסיפה לחלום את חלומותיהם של התינוקות בשבילם.

הנה, אפוא, דיאנה, שלא באה לייעוץ עצמה ולא היתה זקוקה במיוחד לעזרה כלשהי, והיא משחקת אתי ובעצמה, ובה-בעת היא לכודה במצבה של אמה. יכולתי לראות שהיה לאם צורך להביא את דיאנה, מפני שהיא עצמה היתה חרדה מדי מפני עימות ישיר אתי, שכן מפני שהיה לה ילד חולה, הרגישה מעוררת מאוד. לאחר זמן באה אלי לבדה, ולא היתה זקוקה עוד להסחת-הדעת שאיפשרה הילדה. כשנפגשתי לאחר זמן מה עם האם לבדה, יכולנו לסקור את מה שאירע כאשר פגשתי אותה עם דיאנה, והאם יכלה אז להוסיף את הפרט החשוב, שאביה של דיאנה מנצל את התפתחותה המואצת של הילדה, והיא חביבה עליו ביותר כאשר היא ממש כמו מבוגרת קטנה. אפשר לראות פחומר משיכה לקראת התפתחות אני [אגו] מוקדמת מדי, הזדהות עם האם והשתתפות בבעיותיה, שמקורן בעובדה שהאח אכן חולה ולא נורמלי.

כשאני חוזר ומהרהר במה שהתרחש, נראה לי שאפשר לומר שדיאנה הכינה את עצמה לפגישה לפני בואה, אף-על-פי שהראיון לא נקבע מלכתחילה למענה. ממה שסיפרה לי האם, הבנתי שדיאנה התארגנה למפגש אתי, ממש כאילו ידעה שהיא הולכת אל מטפל. קודם שיצאה לדרך אספה יחד את הראשון בדובוניה ואת האובייקט המעבר הזנוח שלה. את אובייקט המעבר לא הביאה, אבל היא באה מוכנה לארגן חויה רגרסיבית במידת-מה בפעילויות המשחק שלה. בה-בעת היינו עדים, האם ואני, ליכולתה של דיאנה להיות מזוהה עם אמה לא רק מבחינת ההריון, אלא גם מבחינת קבלת אחריות על הטיפול באח.

כאן, כמו עם אדמונד, היה המשחק [play] סוג של ריפוי עצמי. בשני המקרים היתה התוצאה דומה לפגישה טיפולית, שבה הסיפור מופסק מפעם לפעם בסימני פיסוק: פירושיו של המטפל. מטפל היה נמנע אולי מלשחק באופן פעיל עם דיאנה, כדרך שעשיתי אני כשאמרתי שאני שומע שהדובון אמר משהו,

וכשאמרתי מה שאמרתי על החלומות של ילדיה של דיאנה, המשוחקים על הרצפה. אבל משמעת עצמית זו היתה עלולה לסלק חלק מההיבט היצירתי שבחויית המשחק של דיאנה. בחרתי בשתי דוגמאות אלה, פשוט מפני שאלה שני מקרים רצופים שבאו אלי לטיפול בבוקר אחד, בזמן שעסקתי בכתיבת המאמר שפרק זה מבוסס עליו.

תיאוריה של המשחק [play]

אפשר לתאר רצף של יחסים הקשורים לתהליך ההתפתחותי ולהתבונן ולראות היכן מקומו של המשחק בו.

א. תינוק ואובייקט מתמזגים זה בזה. נקודת השקפתו של התינוק על האובייקט היא סובייקטיבית, והאם מכוונת לעשות לממשי את מה שהתינוק בשל לגלות.

ב. האובייקט נדחה, שב ומתקבל, ונתפס תפיסה אובייקטיבית. תהליך מורכב זה תלוי מאוד בהימצאותה של אם או דמות אמהית, המוכנה להשתתף ולהחזיר את מה שנמסר.

פירוש הדבר שהאם (או חלק מאם), היא במצב של: 'הלוך ושוב' בין היותה הדבר שלתינוק יש יכולת לגלות, ובין (לחילופין) היותה היא עצמה ממתינה להתגלות.

אם האם יכולה למלא תפקיד זה לאורך זמן בלי להכיר במגבלות (כביכול), כי אז יש לתינוק **חוויה** מסוימת של שליטה מאגית, כלומר, חוויה של הדבר המכונה "אומניפוטנציה" בתיאור התהליכים התוך-נפשיים (ראה Winnicott, 1962).

במצב האמון, הגדל כאשר אם יכולה לעשות את הדבר הקשה הזה היטב (ולא אם אין היא יכולה לעשות זאת), התינוק מתחיל ליהנות מחוויות שיסודן 'הנישואין' של האומניפוטנטיות של התהליכים התוך-נפשיים עם שליטתו של התינוק בממשי. האמון באם יוצר כאן מגרש משחקים מתוך, שבו נולד הרעיון של המאג, היות שהתינוק אכן **חווה** במידה מסוימת אומניפוטנציה. כל זה קשור קשר הדוק לעבודתו של אריקסון על יצירת זהות (Erikson, 1956). אני קורא לכך מגרש משחקים מפני שכאן ראשיתו של משחק. מגרש המשחקים הוא מרחב פוטנציאלי הנמצא בין האם לתינוק, או מחקר אם ותינוק. המשחק מרגש במידה עצומה. הוא מרגש לא, **בראש ובראשונה, מפני שמעורבים בו היצרים**, זאת יש להבין! הדבר החשוב במשחק הוא תמיד הפגיעות של יחס הגומלין שבין מציאות נפשית ובין החוויה של שליטה באובייקטים ממשיים. זו שברירותו של המאג עצמו, של קסם הצומח בתוך אינטימיות, ביחסים שנמצאים ראויים לאמון. כדי שיחסים יהיו ראויים לאמון, הכרחי שיהיו מונעים בידי אהבת האם, או אהבתה-שנאתה, או התייחסות-האובייקט שלה, ולא בידי תצורת תגובה [reaction- formations]. כשמטופל אינו יכול לשחק, המטפל חייב לתת דעתו על סימפטום עיקרי זה קודם שהוא מפרש קטעי התנהגות.

ג. השלב הבא הוא הימצאות לבד בנוכחות של מישור, הילד משחק עכשיו על יסוד ההנחה שהאדם האהוב, ולפיכך הראוי לאמון, נמצא בהישג-יד, ומוסיף להיות בהישג-יד כשהוא עולה בזיכרון לאחר שנשכח. אדם זה מורגש כמי שמשקף בחזרה את מה שקורה במשחק.³

ד. עכשיו הילד מתכוון לשלב הבא, והוא, לאפשר חפיפה בין שני תחומי משחק וליהנות ממנה בתחילה, כמובן, האם היא שמשחקת עם התינוק, אך היא משתדלת למדי להשתלב בפעילויות המשחק שלו. ואולם, במקדם או במאוחר האם מביאה את משחקה שלה עצמה, ואז היא מגלה שתינוקות נבדלים זה מזה על פי יכולתם לחבב או לא לחבב את הכנסתם של רעיונות שאינם שלהם. כך נסללת הדרך לפני משחק בצוותא בתוך מערכת יחסים.

כשאני שב ומעיין במאמרים, שהם סימני דרך בהתפתחות של מחשבי והבנתי, אני רואה שהתעניינותי העכשוויות בנושא המשחק, במסגרת יחסי האמון שיכולים להתפתח בין התינוק ובין האם, היתה תמיד אחד ממאפייני שיטת הייעוץ שלי, כפי שמוכיחה הדוגמה שאביא להלן מתוך ספרי הראשון (Winnicott, 1931). זאת ועוד, כעבור עשר שנים הייתי עתיד לשכללה במאמרי "תצפית בתינוקות בסיטואציה קבועה מראש" (Winnicott, 1941).

מקרה מדגים

ילדה טופלה לראשונה בבית חולים כשהיתה בת שישה חודשים, בשל דלקת מדבקת, בחומרה בינונית, של הקיבה והמעיים. היא היתה התינוקת הראשונה במשפחתה, והזונה בהנקה. היתה לה נטייה לעצירות עד שמלאו לה שישה חודשים, אבל לא לאחר-מכן.

כשהיתה בת שבעה חודשים הובאה שוב, מפני שהיתה שוכבת ערה ובוכה. היא היתה מקיאה לאחר שהואכלה ולא נהנתה מן ההנקות. היה צורך להזין אותה במזון משלים, ובתוך שבועות אחדים נשלמה הגמילה.

כשמלאו לה תשעה חודשים לקתה בהתקף פרכוסים, ואחריו היו עוד התקפים מפעם לפעם, בדרך-כלל בשעה חמש לפנות בוקר, כרבע שעה לאחר היקיצה. ההתקפים התבטאו בשני הצדדים ונמשכו חמש דקות.

כשמלאו לה אחד-עשר חודשים, היו ההתקפים תכופים. האם גילתה שיש בכוחה למנוע התקפים יחידים על-ידי הסחת דעתה של הילדה. יום אחד היה עליה לעשות זאת ארבע פעמים. הילדה נעשתה עצבנית, וכל רעש קל היה מקפיץ אותה ממקומה. התקף אחד אירע לה בשנתה. בכמה מן ההתקפים נשכה את לשונה, ובאחרים איבדה את השליטה על השתן.

³ בצד מתוחכם יותר של חוויות אלה דנתי במאמרי: 'The Capacity to be Alone' (1958).

כשהיתה בת שנה, היו לה ארבע-חמישה התקפים ביום. הושם לב שלפעמים היתה מתיישבת אחרי האכלתה, מתכווצת ונכנסת להתקף. היא היתה מקבלת מיץ תפוזים ואחר-כך לוקה בהתקף. היו מושיבים אותה על הרצפה וההתקף היה מתחיל. בוקר אחד התעוררה, לקתה מיד בהתקף, ונרדמה שוב; עד מהרה התעוררה ושוב לקתה בהתקף. באותו הזמן התחילו ההתקפים מלווים בחשק עז לישון אחריהם, אבל אפילו במצב חמור זה יכלה האם לעתים קרובות לעצור התקף בשלבו הראשון על-ידי הסחת דעתה של הילדה. וכך רשמתי באותו הזמן:

כשאני מושיב אותה על ברכי, היא בוכה בלי הרף, אבל אינה מגלה עוינות. היא מושכת את עניבתי בלי משים בשעה שהיא בוכה. כשאני מחזיר אותה לאמה, אין היא מגלה כל עניין בשינוי ומוסיפה לבכות, ובכיה המעורר חמלה נמשך גם בעת שמלבישים אותה, וכך הלאה עד שהיא נישאת אל מחוץ לבניין.

באותו הזמן הייתי עד להתקף שאופיין בשלבים של מתח ופרכוס, ולאחריו שינה. הילדה לקתה בארבע-חמישה התקפים ביום, והיתה בוכה כל היום כולו, אם כי בלילה היתה ישנה.

בדיקות קפדניות לא גילו כל סימנים של מחלה גופנית. בשעות היום ניתן לה ברומיד, לפי הצורך. באחת מפגישות הייעוץ, הושבתי את הילדה על ברכי והתבוננתי בה. היא ניסתה לנשוק בגניבה את פרק אצבעי. כעבור שלושה ימים הושבתי אותה שוב על ברכי, והמתנתי לראות מה תעשה. שלוש פעמים נשכה את פרק אצבעי חזק כל-כך עד שהעור כמעט נקרע. אחר-כך שיחקה כחמש-עשר דקות בהשלכת כפיסי עץ [לבדיקת הגרון] על הרצפה בלי הרף. כל אותו הזמן בכתה כאילו היא אומללה באמת. כעבור יומיים הושבתי אותה על ברכי כחצי שעה. בשני הימים הקודמים היו לה ארבעה התקפי פרכוסים. תחילה בכתה כרגיל. שוב נשכה בחוזק רב את פרק אצבעי, הפעם בלי לגלות רגשי אשמה, ואחר כך שיחקה במשחק [game] של נשיכת כפיסי העץ והשלכתם; **בזמן שישבה על ברכי נעשתה מסוגלת ליהנות ממשחק [play]**. לאחר זמן מה החלה למשוש את אצבעות רגליה, ולכן הסרתי את נעליה וגרביה. התוצאה היתה פרק זמן של עשיית ניסויים שבהם היתה שקועה כולה. דומה היה שהיא מגלה ומוכיחה שוב ושוב, לשביעות רצונה הרבה, שבעוד שכפיסי עץ אפשר לשים בפה, לזרוק ולאבד, הרי את אצבעות הרגליים אי-אפשר לתלוש.

כעבור ארבע ימים באה האם ואמרה שמאז הפגישה האחרונה התינוקת היתה 'ילדה אחרת'. לא זו בלבד שלא היו לה כל התקפים, אלא שהיא ישנה היטב בלילה - ועליזה כל היום, ואינה נזקקת לברומיד. כעבור אחד-עשר יום השיפור נמשך, בלי תרופה. ארבע-עשר יום לא היו התקפים, והאם ביקשה להשתחרר מבית החולים.

ביקרתי אצל ילדה זו מקץ שנה והתברר לי שמאז ההתייעצות האחרונה לא סבלה מכל סימפטומים. מצאתי ילדה בריאה לחלוטין, מאושרת, נבונה וידידותית, אוהבת לשחק [play] וחופשייה מחרדות רגילות.

פסיכותרפיה

כאן, בתחום זה של חפיפה בין משחקו של הילד ובין משחקו של האדם האחר, יש הזמנות לשלב העשרות. העשרה היא מטרתו של המורה. המטפל, לעומת זאת, עוסק באופן מיוחד בתהליכי הגדילה של הילד עצמו, בהסרת מחסומים מעכבי התפתחות העשויים להתגלות. התיאוריה הפסיכואנליטית היא שסייעה להבנת המחסומים הללו. עם זה, תהיה זו צרות-אופק לשער שהפסיכואנליזה היא הדרך היחידה לעשות שימוש טיפולי במשחקים של הילד.

ראוי לזכור תמיד שהמשחק עצמו הוא תרפיה. הבאת ילדים לידי כך שיהיו מסוגלים לשחק, היא עצמה פסיכותרפיה, שיש לה שימוש מידי ואוניברסלי, והיא כוללת את כינונה של גישה חברתית חיובית למשחק. מן הדין שגישה זו תכלול הכרה שהמשחק עלול תמיד להיעשות מפחיד. יש לראות במשחקים [games] ובאירגונם חלק מניסיון לקדם את פני הצד המפחיד של המשחק. הכרחי שאנשים אחראיים יהיו זמינים בשעה שהילדים משחקים; אבל אין פרוש הדבר שהאדם האחראי צריך להתערב במשחקם של הילדים. כאשר יש צורך במארגן שיהיה מעורב בעמדה ניהולית, משתמע מזה שהילד או הילדים אינם מסוגלים לשחק, במובן היצירתי של כוונתי בחיבור זה.

הנקודה המהותית במסר שלי היא שהמשחק הוא חוויה, חוויה יצירתית תמיד, ושהוא חוויה ברצף מרחב-זמן, צורה יסודית של לחיות [living].

השבריריות [precariousness] של המשחק קשורה לעובדה שהוא מצוי תמיד על קו הגבול התיאורטי שבין הסובייקטיבי ובין מה שנתפס תפיסה אובייקטיבית.

מטרתי כאן היא פשוט לשוב ולהזכיר שמשחקם של ילדים יש בו הכל, אף-על-פי שהמטפל עוסק בחומר, בתוכן המשחק. מובן שבשעה מתוכננת או מקצועית מתגלה מערכת מדויקת יותר מזו המופיעה בחוויה שאינה מוגבלת בזמן, על הרצפה בבית (ראה Winnicott, 1941); אבל נוכל להיטיב להבין את עבודתנו אם נדע שהבסיס למה שאנו עושים הוא משחקו של המטופל, חוויה יצירתי התופסת מרחב וזמן, יש בה ממשות עזה למטופל.

זאת ועוד, התבוננות זו מסייעת לנו להבין איך ייתכן שהפסיכותרפיה מן הסוג המעמיק יכולה להיעשות בלי עבודה פרשנית. דוגמה טובה לכך היא עבודתה של אקסליין (Axline, 1947) מניו יורק. עבודתה בתחום הפסיכותרפיה היא בעלת חשיבות רבה בשבילנו. אני מעריך את עבודתה של אקסליין הערכה מיוחדת, מפני שהיא מצטרפת לדבר שאני מדגיש בדווחי על מה שאני מכנה "התייעצויות תרפויטיות", והוא, שהרגע המשמעותי הוא הרגע שבו הילד או הילדה מפתיעים את עצמם. לא הרגע שבו אני מציג את הפירוש המחוכם שלי הוא המשמעותי (Winnicott, 1971).

פירוש מחוץ לבשלותו של החומר הוא אינדוקטרינציה, והוא מוליד צייתנות (Winnicott, 1960). מכאן נובע שהתנגדות מעוררת מתוך פירוש הניתן מחוץ לתחום החפיפה של משחקם המשותף של המטופל והאנליטיקאי. פירוש בזמן שלמטופל אין כל יכולת לשחק הוא פשוט חסר תועלת, או שהוא יוצר בלבול. כשמתרחש משחק הדדי, פירוש לפי עקרונות פסיכואנליטיים מקובלים יכול לקדם את העבודה הטיפולית. כדי שהפסיכותרפיה תיעשה, **משחק זה צריך להיות ספונטני, ולא צייתי ונוח לרצות.**

סיכום

א. כדי להבין את רעיון המשחק, כדאי לתת את הדעת על **ההשתקעות** המאפיינת את משחקו של ילד קטן. התוכן אינו חשוב. חשוב המצב של התנתקות כמעט, הדומה ל **ריכוז** אצל ילדים גדולים יותר ואצל מבוגרים. הילד המשחק מאכלס תחום שלא בנקל אפשרי לעזבו, ולא בנקל הוא מקבל פלישות אל תוכו.

ב. תחום זה של משחק אינו מציאות נפשית פנימית. הוא מחוץ לאדם, אבל אין הוא העולם החיצוני. ג. אל תחום משחק זה מקבץ הילד אובייקטים ותופעות מן המציאות החיצונית, ומשתמש בהם בשירות של מדגם כלשהו, הנגזר ממציאות פנימית או אישית. בלי להזות הלוצינציות, מחצין הילד מדגם של פוטנציאל חלום, ועם מדגם זה הוא חי בתוך מסגרת נבחרת של קטעים מן המציאות החיצונית. ד. כשהוא משחק, מתפעל הילד תופעות חיצוניות בשירות החלום, ומטעין תופעות חיצוניות נבחרות במשמעויות חלום וברגשות חלום.

ה. יש התפתחות ישירה מתופעות מעבר למשחק, וממשחק אל משחק משותף, וממנו אל חוויות תרבותיות.

ו. מן המשחק משתמע אמון, והוא שייך למרחב הפוטנציאלי שבין (מה שהיה תחילה) תינוק ובין דמות אימהית, שבו התינוק שרוי במצב של תלות כמעט מוחלטת, ויכולת ההתאמה של הדמות האימהית נראית בעיניו מובנת מאליה.

ז. משחק כולל את הגוף:

1. בשל התפעול של עצמים;

2. בשל העובדה שסוגים מסוימים של התעניינות עזה קשורים בצדדים מסוימים של התרגשות גופנית.

ח. התרגשות גופנית באיזורים ארוטוגניים מסכנת דרך קבע את המשחק, ולכן היא מסכנת את תחושת הקיום של הילד כאדם. היצרים הם הסכנה העיקרית למשחק כשם שהם סכנה לאני; בפיתוי, סוכן חיצוני כלשהו מנצל את יצריו של הילד ומסייע להרוס את תחושת הקיום של הילד כיחידה עצמאית, ובכך עושה את המשחק בלתי-אפשרי (ראה Khan, 1964).

ט. **המשחק מספק בעצם מהותו**. דבר זה נכון אפילו כאשר המשחק מוליד חרדה גדולה. יש דרגה של חרדה שאי-אפשר לשאתה והיא הורסת את המשחק.

י. מן היסוד המהנה שבמשחק משתמע שהתעוררות היצרית אינה רבה מדי; התעוררות יצרית מעל לנקודה מסוימת תביא לידי:

1. שיא;

2. שיא כושל ותחושה של בלבול נפשי ואי-נוחות גופנית, שרק הזמן יכול לרפאם;

3. שיא חלופי (כמו בהתגרות כדי לעורר תגובה הורית או חברתית, כעס וכדומה).

אפשר לומר על המשחק שהוא מגיע אל נקודת רוויה משלו, הנוגעת ליכולת להכיל חוויה.

יא. המשחק מרגש ופגיע (exciting and precarious) מעצמם טבעו. תכונה זו נגזרת לא מתוך התעוררות יצרית, אלא מתוך האי-ודאות הקשורה ליחסי הגומלין בנפשו של הילד בין מה שהוא סובייקטיבי (כמעט הלוצינציה) ובין שנתפס תפיסה אובייקטיבית (מציאות ממשית, או משותפת).

משחק

פעילות יצירתית וחיפוש העצמי

דונלד ו' ויניקוט

עֵתָה אֲדוֹן בְּתִכּוּנָה חֲשׂוּבָה שֶׁל הַמִּשְׁחָק: בַּמִּשְׁחָק, וְאוֹלֵי בּו בְּלִבָּד, הֵילֵד אוּ הַמְּבֹגֵר חוֹפְשִׁים לִהְיוֹת יִצְרִיתִים. מַחֲשָׁבָה זֶה עוֹלָה בְּדַעְתִּי כְּפִיתוּחַ הַמוֹשָׁג תּוֹפְעוֹת מַעֲבֵר, וְהִיא לּוֹקַחַת בַּחֲשׁוֹן אֶת הַחֶלֶק הַקָּשָׁה שֶׁל הַתִּיאֹרִיָּה עַל אוֹבֵי־קֵט הַמַּעֲבֵר – שֶׁהַדְּבָרִים כְּרוּכִים בְּפֶרֶדוּקְס שִׁישׁ לִקְבֹּלוֹ, לִהְיוֹת סוֹבְלָנִי כִּלְפִי, וְלֹא לִיִּישְׁבוּ.

עוֹד פֶּרֶט בְּתִיאֹרִיָּה שִׁישׁ לוֹ חֲשִׁיבוֹת לַעֲנִינָנו מִתּוֹאֵר כְּקִשּׁוֹר לְמִיקוֹם הַמִּשְׁחָק, נוֹשֵׂא שְׁפִיתַחְתִּי בְּפֶרֶקִים 3, 7 ו-8. הַחֶלֶק הַחֲשׂוֹב שֶׁל מוֹשָׁג זֶה הוּא, שֶׁבְּעוֹד שְׁלִמְצִיאוֹת הַנִּפְשִׁית הַפְּנִימִית יֵשׁ כִּמִּין מִיקוֹם בְּנֶפֶשׁ אוּ בְּטֶן אוּ בְּרָאשׁ אוּ אִי-שֵׁם בְּגִבּוּלוֹת אִישִׁיתוֹ שֶׁל הַיְּחִיד, וּבְעוֹד שֶׁמָּה שֶׁמְכֻנָּה מְצִיאוֹת חִיצוֹנִית מִמּוֹקֵם מַחוּץ לְגִבּוּלוֹת הַלֵּל, הֵרִי שְׁלִמְשָׁח וְלַחוּוִיָּה הַתְּרַבּוּתִית נִיתֵן לַתֵּת מִיקוֹם, אִם מִשְׁתַּמְשִׁים בְּמוֹשָׁג 'הַמֶּרְחָב הַפּוֹטְנִצִּיאֵלִי שֶׁבִּין הָאֵם לַתִּינוֹק'. רָאוּי לְהַכִּיר בְּעֶרְכּוֹ הָעֶצוֹם שֶׁל תַּחֲוֹם שְׁלִישִׁי זֶה, שֶׁל מֶרְחָב פּוֹטְנִצִּיאֵלִי שֶׁבִּין אֵם לַתִּינוֹק, בְּהַתְּפַתְחוֹתָם שֶׁל יְחִידִים שׁוֹנִים – הַכֹּל לְפִי חוּוִיּוֹתָיו שֶׁל הֵילֵד אוּ הַמְּבֹגֵר שָׁבוּ מְדוּבָר. אֲנִי שֶׁבִּלְהִיטָה לְרַעִיוֹנוֹת אֵלֶּה בְּפֶרֶק 5, שָׁבוּ אֲנִי מִסָּב אֶת תְּשׁוּמַת-הַלֵּב לְעוֹבְדָה שְׁאִי-אֶפְשָׁר לְתַאֵר אֶת הַתְּפַתְחוֹתָהּ הַרְגִּשִׁית שֶׁל הַיְּחִיד בְּמוֹנַחֵי הַיְּחִיד בְּלִבָּד, וּבְתַחֲוִיּוֹת מְסוּיָּמִים – וְזֶה אֶחָד מֵהֶם, וְאוֹלֵי הָעִיקָרִי שֶׁבָּהֶם – הַתְּנַהּגוֹת הַסְּבִיבָה הִיא חֶלֶק מִהַתְּפַתְחוֹתָהּ הָאִישִׁית שֶׁל הַיְּחִיד עֲצֻמוֹ, וְלִכֵּן הִיא חַיִּיבַת לְהִיכָלֵל בְּתִיאֹרֵי. כְּפִסִּיכּוֹאֲנִלִּיטִיקָאִי, אֲנִי מוֹצֵא שְׁרַעִיוֹנוֹת אֵלֶּה מְשַׁפְּעִים עַל הַדְּבָרִים שֶׁאֲנִי עוֹשֶׂה כְּאִנְלִיטִיקָאִי בְּלִי לְשׁוֹנוֹת, כִּךְ אֲנִי מֵאֲמִין, אֶת דְּבָקוֹתַי בְּעֶקְרוֹנוֹת הַחֲשׂוֹבִים שֶׁל פְּסִיכּוֹאֲנִלִּיזָה, שֶׁאֲנִי מְלַמֵּד לְתַלְמִידֵינוּ וּשְׁמִסְפָּקִים גּוֹרֵם מְשׁוֹתֵף וּשְׁמִסְפָּקִים גּוֹרֵם מְשׁוֹתֵף בְּהוֹרָאת הַפְּסִיכּוֹאֲנִלִּיזָה כְּפִי שֶׁהִיא נִגְזֶרֶת, כִּךְ אֲנִי מֵאֲמִינִים, מַעֲבֹדָתוֹ שֶׁל פְּרוֹיֵד.

בְּכוּנָה תַּחֲלִילָה אֲנִי עוֹסֵק בְּהַשׁוּוּאָה בֵּין פְּסִיכּוֹתְרַפִּיָּה לְפְסִיכּוֹאֲנִלִּיזָה, וְאֵף לֹא בְּכֹל נִסְיוֹן לְהַגְדִּיר שְׁנֵי תַּהֲלִיכִים אֵלֶּה בְּדֶרֶךְ שֶׁתִּרְאֶה קוֹ חֲצִיצָה בְּרוּר בִּינֵיהֶם. הָעִיקָרוֹן הַכֹּלְלִי נִרְאֶה תְּקַף בְּעִינִי, וְהוּא שֶׁפְּסִיכּוֹתְרַפִּיָּה נַעֲשִׂית בְּחִפְפָה שֶׁל שְׁנֵי תַּחֲוִי הַמִּשְׁחָק [play] זֶה שֶׁל הַמְּטוֹפֵל וְזֶה שֶׁל הַמְּטַפֵּל. אִם הַמְּטַפֵּל אֵינוֹ יָכוֹל לְשַׁחֵק, אֵין הוּא מֵתַאֵם לְעִבּוּדָתוֹ. אִם הַמְּטוֹפֵל אֵינוֹ יָכוֹל לְשַׁחֵק, יֵשׁ לַעֲשׂוֹת מְשֶׁהוּ כְּדִי לְאֶפְשָׁר לוֹ לְהִעֲשׂוֹת מְסוּגֵל לְשַׁחֵק, וְרַק אַחֵר כִּךְ פְּסִיכּוֹתְרַפִּיָּה יִכְלֹה לְהַתְּחִיל. הַמִּשְׁחָק חִיוֹנִי, מִפְּנֵי שָׁבוּ נִהִיָּה הַמְּטוֹפֵל יִצְרִיתִי.

חיפוש עצמי

בְּפֶרֶק זֶה אֲנִי עוֹסֵק בְּחִפּוּשׁ הָעֶצְמִי וּבְבִיטוּי מַחֲדוּשׁ שֶׁל הָעוֹבְדָה שֶׁתִּנְאֵם מְסוּיָּמִים נְחוּצִים כְּדִי שְׁחִפּוּשׁ זֶה יוֹכְתֵר בְּהַצְלָחָה. תִּנְאֵם אֵלֶּה קִשּׁוּרִים בְּמָה שֶׁמְקוֹבֵל לִכְנוֹת יִצְרִיתוֹת. בַּמִּשְׁחָק, וּבַמִּשְׁחָק בְּלִבָּד,

הילד או המבוגר מסוגלים להיות יצירתיים ולהשתמש באישיות כולה, ורק בהיותו יצירתי מגלה היחיד את העצמי.

קשורה לכך העובדה שרק במשחק אפשרית תקשורת: חוץ מתקשורת ישירה, הקשורה לפסיכופתולוגיה או לחוסר בשלות קיצוני.

ניסיון שכיח הוא לפגוש במהלך העבודה הקלינית בני-אדם המבקשים עזרה ומחפשים את עצמי ומנסים למצוא את עצמם בפירות חוויותיהם היצירתיות. אך כדי לסייע למטופלים אלה, עלינו להכיר את היצירתיות עצמה. דומה הדבר כאילו אנו מתבוננים בתינוק בשלבי חייו הראשונים ומדלגים קדימה אל הילד הנוטל צואה, או חומר אחר בעל מרקם צואה, ומנסה לעשות מהם משהו. יצירתיות מסוג זה תקפה ומובנת יפה, אולם דרוש מחקר נפרד של יצירתיות, כתכונה של החיים ושל דרך כוללת לחיות. אני טוען שחיפוש העצמי במונחים של מה שאפשר לעשות בחומרי פסולת הוא חיפוש שנידון להיות אינסופי וכושל מעיקרו.

אפשר שבחיפוש אחר העצמי, ייצור האדם שבו מדובר דבר-מה בעל ערך מבחינה אומנותית, אבל ייתכן שאמן מצליח יזכה להכרה כללית, ובכל זאת לא ימצא את העצמי שהוא מבקש. אי-אפשר למצוא באמת את העצמי במה שנוצר מחומרי גוף ונפש, יהיה אשר יהא ערכן של יצירות אלה מבחינת היופי, הכישרון וההשפעה. אם האמן (בכל מדיום שהוא) שרוי בחיפוש אחרי העצמי, אפשר לומר שקרוב לוודאי שכבר נכשל אותו אמן כישלון כלשהו בשדה החיים היצירתיים הכלליים. אין בידי היצירה המוגמרת בעצמה לרפא את החיסרון היסודי של תחושת העצמי.

קודם שאמשיך בפיתוח רעיון זה, עלי להעלות נושא שני, נושא שיש לו קשר אל הנושא הראשון, אבל ראוי לטפל בו בנפרד. נושא שני זה הוא שהאדם שאנו מנסים לסייע לו עלול לצפות להרגיש שהתרפא כאשר אנחנו מסבירים. הוא עלול לומר: 'אני מבין למה אתה מתכוון; אני הוא אני עצמי בשעה שאני מרגיש יצירתי ובזמן שאני עושה מחווה יצירתית, ועתה החיפוש הסתיים'. בפועל, דומה שאין זה תיאור של מה שקרה. בעבודה מסוג זה אנו יודעים שאפילו ההסבר הנכון אינו מועיל. האדם שאנו מנסים לעזור זקוק לחוויה חדשה במסגרת מיוחדת. החוויה היא של מצב לא-תכליתי, כאילו נמצאת האישיות בהילוך סרק, במצב של אי-אינטגרציה. בתיאור במקרה שהובא בפרק 2 התייחסתי לכך כאל חוסר-צורה. יש להביא בחשבון את מהימנותה או חוסר מהימנותה של המסגרת שהאדם פועל בתוכה. חונכו על הצורך להבחין בין פעילות תכליתית ובין חלופתה, הוויה לא-תכליתית. דברים אלה קשורים לניסוחיו של באלינט (Balint, 1968) על רגרסיה שפירה ורגרסיה ממאירה (ראה גם Khan, 1969).

אני מנסה לייחד את הדיבור על הדברים המהותיים המאפשרים התרגעות. במונחי אסוציאציה חופשית בפירוש הדבר, שאנו חייבים להניח למבוגר המטופל שעל הספה, או לילד המטופל שעל הרצפה בין הצעצועים, להעביר רצף רעיונות, מחשבות, אימפולסים ותחושות, שאינם קשורים זה אל זה אלא בקשר נוירולוגי או פסיכולוגי כלשהו, שאולי אינו ניתן לגילוי. כלומר, במקום שיש כוונה, או חרדה, או חוסר-אמון שמקורו בצורך בהגנה, שם יוכל האנליטיקאי להכיר ולהצביע על קשר (או על כמה קשרים) בין מרכיביו השונים של חומר אסוציאציה חופשית.

בהתרגעות הנובעת מאמון ומקבלת מהימנותה המקצועית של המסגרת הטיפולית (ותהא זו מסגרת אנליטית, פסיכותרפויטית, מסגרת של עבודה סוציאלית, מסגרת של ארכיטקטורה וכדומה), יש מקום לרעיון של רצפי מחשבות לא קשורות, שטוב יעשה האנליטיקאי אם יקבל אותן כפי שהן, ולא ישער את קיומו של חוט משמעותי (ראה Milner, 1957; בייחוד הנספח, עמ' 148-163).

את הניגוד שבין שני מצבים קשורים אלה אפשר אולי להדגים אם חושבים על מטופל המסוגל לנוח אחרי עבודתו, אבל איננו יכול להגיע למצב מנוחה, אשר ממנו יכולה להתרחש הושטת יד יצירתית. לפי תיאוריה זאת, אסוציאציה חופשית החושפת נושא מגובש – היא עצמה כבר נגועה בחרדה, ולכידות הרעיונות היא ארגון של הגנה. אולי יש לקבל את העובדה שיש מטופלים הזקוקים לפעמים שהמטפל ישים לב לדברים חסרי-היגיון [nonsense] הקשורים למצבו הנפשי של האדם במנוחה, בלי הצורך, אפילו של המטופל, לבטא דברים חסרי-היגיון אלה כתקשורת, כלומר, בלי שהמטופל יצטרך לארגן דברים חסרי-היגיון. דברים חסרי-היגיון מאורגנים הם עצמם בגדר הגנה, כשם שתוהו ובוהו מאורגן הוא הכחשת התוהו ובוהו. מטפל שאינו מסוגל לקבל מסר זה שוקע בניסיון עקר למצוא ארגון כלשהו בתוך חוסר-ההיגיון, והתוצאה היא שהמטופל נוטש את תחום חוסר-ההיגיון בשל אובדן התקווה לבטא חוסר-היגיון כתקשורת. הזדמנות למנוחה הוחמצה בשל כישלונם של התנאים הסביבתיים* שהפך את תחושת האמון. המטפל זנח, שלא מדעת, את התפקיד המקצועי, במאמץ היתר שלו להיות אנליטיקאי מחוכם ולמצוא סדר בתוהו-ובוהו.

יתכן שדברים אלה משתקפים בשני סוגי השינה, המכונים לפעמים שנת REM ושנת NREM (עם ריצוד עיניים מהיר וללא ריצוד עיניים מהיר).

בפיתוח הדברים כאן אזדקק לרצף:

- א. התרגעות במצבים של אמון המבוסס על התנסות;
 - ב. פעילות יצירתית, דופנית ונפשית, המתגלה במשחק;
 - ג. הצבירה של חוויות אלה יוצרת את הבסיס לתחושת העצמי.
- צבירה, או הדהוד, תלויים בקיומה של כמות מסוימת של שיקוף בחזרה אל האדם, הנעשה בידי המטפל (או החבר), שזכה לאמון וקלט את התקשורת (העקיפה). בתנאים מיוחדים עד מאוד אלה יכול האדם להתלכד ולהתקיים כיחידה, לא כהגנה מפני חרדה, אלא כביטוי של (I AM), הנני חי, הנני עצמי (Winnicott, 1962). מעמדה זו הכל יצירת.

מקרה לדוגמה

אני מבקש להשתמש בחומר מפגישותי עם אשה הנמצאת אצלי בטיפול ובאה, כך יצא, פעם בשבוע. קודם שבאה אלי היתה בטיפול ארוך, חמש פעמים בשבוע, שנמשך שש שנים, אבל היא מצאה שהיא

*'תנאים סביבתיים' הוא התרגום שבחרנו ל-environmental provision, אך אין הוא ממצה את גווניו של מושג ויניקוטיאני מובהק זה, שיכול להתפרש גם כטיפול, דאגה, אספקת צידה ועוד.

זקוקה לפגישה שאינה מוגבלת בזמן, ופגישה שכזאת יכולתי לקיים רק פעם אחת בשבוע. עד מהרה נכנסנו לשגרה של פגישות שנמשכו שלוש שעות ולאחר זמן התקצרו לשעתיים.

אם יעלה בידי לתאר כהלכה את מהלכה של פגישה אחת כזאת, ישגיח הקורא שפרקי זמן ארוכים אני משהה את דברי הפרשנות שלי ולעיתים קרובות אני מוציא הגה כלל. משמעת חמורה זו נשאה פרי. רשמתי רשימות מפני שהדבר מסייע בידי בטיפול המתקיים פעם אחת בשבוע בלבד, והתברר לי שבמקרה זה, הרישום לא פגע בעבודה. זאת ועוד, לעיתים קרובות אני נותן פורקן למחשבותי ברישום הפירושים שנמנעתי בלהשמיע בקול. גמולי על נצירת פירושי בא, כאשר המטופלת נותנת את אותו פירוש בעצמה, אולי שעה או שעתיים אחר כך.

התיאור שאביא, יש בו משום בקשה המופנית אל כל מטפל, שייתן מקום ליכולתו של המטופל לשחק, כלומר, להיות יצירתי, בעבודה האנליטית. בקלות רבה מדי יכולה היצירתיות של המטופל להיגזל בידי מטפל שיודע יותר מדי. אין זה משנה, כמובן, מהו היקף ידיעותיו של המטפל, ובלבד שיידע להסתיר אותם ולהמנע מלתת פרסום למה שהוא יודע.

אנסה להעביר את ההרגשה, איך זה לעבוד עם מטופלת זו. אך עלי לבקש מן הקורא להתאזר בסבלנות, ממש כשם שנדרשתי אני להיות סבלן כשהייתי שקוע בעבודה זו.

דוגמא לפגישת טיפול

תחילה כמה פרטי חיים וסידורים מעשיים - על השינה, המופרעת כשהיא נסערת, על ספרים המְשָׁרִים תנומה, ספר טוב וספר מפחיד; עייפה אבל נסערת, חסרת-מנוחה כל-כך; פעימות לב מהירות, כמו עכשיו. אחר-כך, קושי מסוים בקשר למזון: 'הייתי רוצה להיות מסוגלת לאכול כשאני מרגישה רעבה' (מזון וספרים נראים איכשהו מזוהים בתמציתו של הדיבור הלא-ממוקד הזה).

'כשצ'לצ'לת ידעת, אני מקוּוּה, שאני מרוממת מדי.' (במצב-רוח מרומם).

אמרתי: 'כן, אני מניח שידעת!'

תיאור שלב של השתפרות, כוזבת במידת-מה.

'אבל ידעתי שאני לא צודקת!'

'הכול נראה מעודד כל-כך עד שאני נעשית מודעת לזה ...'

'דיכאון ורגשות רצחניים - זו אני, וגם כשאני עליזה זו אני!'

(חצי שעה חלפה. המטופלת יושבת על כיסא נמוך או על הרצפה, או מתהלכת בחדר).

תיאור ממושך ואטי של צדדים חיוביים ושלייליים בטיול ברגל שעשתה.

'נדמה שאני לא מסוגלת לגמרי להיות - זו לא באמת אני שמסתכלת - מסך - הסתכלות מבעד למשקפיים - אין שם הסתכלות מלאה דמיון [imaginative]. האם זו רק דוקטוריינה שהתינוק מדמיין

לו את השד ? בטיפול הקודם שלי עבר מעלי מטוס כשהלכתי הביתה אחרי אחת הפגישות. למחרת סיפרתי לאנליטיקאי שפתאום דימינתי לי שאני המטוס שטס בגובה רב. ואחר כך הוא התרסק על הקרקע. המטפל אמר לי: "זה מה שקורה לך כשאת משליכה את עצמך לתוך דברים וזה גורם להתרסות פנימית".¹

'קשה לזכור - אני לא יודעת אם זה נכון - בעצם אני לא יודעת מה אני רוצה לומר. כאילו יש רק ערבוביה בָּפְנִים, רק התרסקות.'

(שלושת רבעי שעה חלפה).

עכשיו נעשתה שקועה בהסתכלות בעד החלון שעל-ידו היא עומדת. היא רואה דרור מנקר בקרום של לחם, ופתאום 'לוקח לו פירור אל הקן שלו - או לאנשהו'.

אחר כך: 'אוי, פתאום חשבי על חלום'.

החלום

'תלמידה אחת הביאה עוד ועוד תמונות שציירה. איך יכולתי לומר לה שהתמונות האלה אינן מראות כל שיפור? חשבתי שאם אניה לעצמי להיות לבד ולפגוש את הדיכאון שלי... מוטב שאפסיק להסתכל בדרורים האלה - אני לא יכולה לחשוב.'

(עכשיו היא על הרצפה, וראשה על כר שעל הכיסא.)

'אני לא יודעת... ובכל זאת, תבין, מוכרח להיות שיפור כלשהו.' (מביאה פרטים מחייה, לדוגמה.)

'כאילו אין בעצם אני. ספר נורא משנות העשרה המוקדמות ששמו *Returned Empty*. כך אני מרגישה.'

(בינתיים עברה שעה.)

היא ממשיכה ומדברת על השימוש בשירה - מדקלמת שיר מאת קריסטינה רוזטי: 'לעבור מן העולם'.

'חיי נקטעו באבם בשידפון.*' אחר כך אֵלִי: 'גזלת את אלוהי!'

(הפוגה ארוכה.)

'אני פשוט שופכת עליך כל מה שבא. אני לא יודעת על מה דיברתי. אני לא יודעת... אני לא...'

(הפוגה ארוכה.)

(שוב היא מביטה בעד החלון. אחר כך חמש דקות של שתיקה מוחלטת.)

'סתם נסחפת כמו העננים.'

(בינתיים חלפה לה כשעה וחצי.)

'אתה יודע שסיפרתי לך שעשיתי ציור באצבעות על הרצפה ונבהלתי מאוד. אני לא יכולה לעשות ציור אצבעות. אני חיה בלכלוך. מה עלי לעשות? אם **אכריח** את עצמי לקרוא ולצייר, זה יועיל? (נאנחת.) אני לא יודעת... תבין, מבחינה מסוימת, אני לא אוהבת את הלכלוך שעל יָדֵי בציור אצבעות.'

(ראשה שוב על הכר.)

'אני שונאת להיכנס אל החדר הזה.'

¹ אין לי כל דרך לבדוק את מידת דיוקו של דיווח זה על הפירוש של האנליטיקאי הקודם.

* 'My life finishes like a canker in the bud.' Christina Rossetti, *Passing Away*.

(דומייה.)

'לא יודעת. אני מרגישה חסרת-ערך.'

כל מיני פרטים להדגמת הדרך שאני מטפל בה, שמהם משתמע שהיא חסרת כל ערך.
'אני לא מפסיקה לחשוב שיכול להיות שעשר דקות בלבד עלו לי במחיר כל חי.' (מתכוונת לטראומה המקורית, שעדיין לא פורטה, אבל היא מעובדת בלי הרף.)

'אני משערת שהפגיעה צריכה לחזור לעתים קרובות כדי שהשפעותיה יהיו עמוקות כל-כך.'
תיאור ילדותה בשלבים שונים מנקודת מבטה - איך השתדלה בלי הרף להרגיש שיש לה ערך כלשהו על-ידי שהתאימה את עצמה למה שהיתה סבורה שמצפים ממנה. מובאה הולמת מן המשורר ג'רארד מאנלי הופקינס [Hopkins].

(הפוגה ארוכה.)

'זו הרגשה מייאשת שאני לא משנה בכלל. אני לא חשובה... אין אלוהים ואני חסרת חשיבות. תאר לך, ילדה אחת שלחה לי גלויה מחופשה.'
כאן אמרתי: 'כאילו היית חשובה לה.'

היא: 'אולי'.

אמרתי: 'אבל את אינך חשובה לא לה ולא לאף אחד אחר.'
היא: 'תבין, אני חושבת שאני צריכה לגלות אם יש אדם כזה (שאני חשובה לו) משהו שחשוב לי, משהו שיהיה מסוגל לקבל, ליצור מגע עם מה שראו עיני ושמעו אוזני. אולי מוטב לוותר, אני לא רואה... אני לא...' (מתייפחת על הרצפה, רכונה על הכר שעל הכיסא.)

כאן התעשתה בכל מיני דרכים אופייניות לה, והתרוממה לכריעה.

'אתה רואה, בעצם עדיין לא יצרתי איתך שום מגע היום.'

נאנחתי אנחת הסכמה.

אעיר, שעד כה היה החומר בעל אופי של משחק מוטורי וחוש, משחק לא מאורגן, או חסר צורה, שמתוכו צמחה חוויית חוסר-התוחלת וההתייפחות.

היא המשיכה: 'זה דומה לשני אנשים אחרים בחדר אחר, שנפגשים בפעם הראשונה. שיחה מנומסת, ישיבה על כיסא גבוה.'

(אני אכן יושב על כיסא בפגישה עם מטופלת זו.)

'אני שונאת את זה. בא לי להקיא. אבל זה לא משנה, כי זו רק אני.'

עוד דוגמאות של התנהגותי שמהן עולה: זו רק היא, ולכן אין זה משנה וכדומה.

(הפוגה, ואנחה המורה על הרגשת חוסר תוחלת וחוסר ערך.)

הגעה (כלומר, כעבור שעתיים כמעט)

עכשיו חל שינוי קליני. עתה, בפעם הראשונה בפגישה זו, נראה שהמטופלת נמצאת בחדר איתי. זו היתה פגישה נוספת שנתתי לה, כדי לפצותה על שנאלצתי לבטל את הפגישה הרגילה.

היא אומרת, כאילו זו ההערה הראשונה שהיא מפנה אלי: 'אני שמחה שהבנת שאני זקוקה לפגישה הזאת.'

עכשיו נסבו הדברים על שְׁנָאוֹת מסוימות, והיא החלה לחפש כמה עטי סימון צבעוניים שידעה שאני מחזיק אצלי. אחר כך נטלה פיסת נייר ואת העט ה**שחור** ורשמה כרטיס זיכרון ליום-הולדתה. היא כינתה 'יום המוות' שלה.

עכשיו היתה נוכחת מאוד בחדר איתי. אני משמיט כאן פרטים מקבוצת התייחסויות בענייני יומיום, שהדיפו כון שנאה. (הפוגה).

עכשיו התחילה לסקור את מה שהתרחש בפגישה. 'הצרה היא שאני לא זוכרת מה אמרתי לך – ואולי דיברתי אל עצמי?'

התערבות פרשנית

הצעתי פירוש: 'כל מיני דברים מתרחשים ואז נובלים. אלה הן אין-ספור המיתות שמתת. אבל אם יש מישהו איתך, מישהו שיכול להחזיר לך את מה שקרה, כי אז הפרטים המטופלים בדרך זו נעשים חלק ממך, ואינם מתים'.²

היא מושיטה את ידה ולוקחת מעט חלב, ושואלת אם היא יכולה לשתות אותו.³ אמרתי: 'שתי אותו.'

היא אמרה: 'האם סיפרתי לך...?' (כאן דיווחה על הרגשה חיובית ומעשים חיוביים, שהם עצמם היו הוכחה שהיא אמיתית וחיה בעולם הממשי). 'אני מרגישה שיצרתי מעין מגע עם האנשים הללו... אם כי משהו כאן...' (ההתייפחות חוזרת. רכונה על גב הכסא). 'איפה אתה? למה אני לבד כל כך...? למה אין לי יותר שום חשיבות?'

זיכרונות ילדות משמעותיים עלו וצפו כאן, זיכרונות הקשורים למתנות יום-הולדת וחשיבותן, ולחוויות יום-הולדת חיוביות ושליליות.

² כלומר, הרגשת העצמי מופיעה על יסוד מצב שהוא לא מגובש, אבל מעצם הגדרתו אין האדם משגיח בו ואינו אותו והוא נידון לשכחה, אלא אם כן צפה בו, ושיקף אותו בחזרה, אדם שנותנים בו אמון והוא מצדיק את האמון הזה ועומד בתלות.

³ באנליזה זו אפשר תמיד לסמוך על נגישותם של קומקום, כירת גז, קפה, תה, וסוג מסוים של עוגיות.

אני משמיט כאן דברים רבים, כי כדי שיהיו ברורים יהיה עלי להוסיף פרטים עובדתיים חדשים שאין בה צורך לענייננו. כל זה הוליך אל אזור נייטרלי, שבו היא עצמה נוכחת – אבל בפעילות שתוצאתה לא ברורה.

'אני לא מרגישה שאני ... אני מרגישה שביזבזתי את הפגישה הזאת.'

(הפוגה.)

'אני מרגישה כאילו באתי לפגוש מישהו והם לא באו.'

כאן מצאתי את עצמי עושה קישורים לאור השכחה שלה מרגע לרגע, והצורך שלה שפרטים ישוקפו לה בחזרה, כשגורם זמן פועל. שיקפתי את מה שאמרה, ובחרתי לדבר ראשית על הולדתה (בגלל יום-ההולדת – יום-המוות) ושנית על התנהגותי, המעידה בדרכים רבות כל-כך שהיא חסרת כל חשיבות. היא המשיכה: 'אתה יודע, לפעמים אני מרגישה שנולדתי ... (התמוטטות). הלוואי שזה לא היה קורה! זה משתלט עלי – זה לא כמו הדיכאון.'

אמרתי: 'אילו לא היית קיימת כלל, זה היה בסדר גמור.'

היא: 'אבל מה שנורא כל-כך הוא קיום שנשלל [negated]! מעולם לא היה רגע שבו חשבתי: כמה טוב להיוולד! תמיד אני חושבת שמוטב היה אלמלא נולדתי – אבל מי יודע? אולי - אני לא יודעת – יש כאן נקודה: האם אין שם כלום כשמישהו אינו נולד, או שיש שם נשמה קטנה המצפה לקפוץ אל תוך גוף?' עכשיו חל שינוי בגישה, המצביע על התחלת קבלה של קיומי.

'אני כל הזמן מפסיקה אותך!'

אמרתי: 'את רוצה שאדבר עכשיו, אבל את פוחדת שמא אומר משהו טוב.'

היא אמרה: 'עלה בדעתי: אל תביאני לייחל להיות!⁴ זו שורה של ג'רארד מאנלי הופקינס.'

עכשיו דיברנו על שירה, איך היא עושה שימוש רב בשירה שהיא יודעת בעל-פה, ואיך היא חיה משיר לשיר (כמו מסיגריה לסיגריה בעישון שרשרת), אבל בלי שמשמעות השירים תהיה מובנת או מורגשת, כפי שהיא מבינה ומרגישה את השיר הזה עכשיו. (המובאות שלה הולמת תמיד, ובדרך כלל אין היא מודעת למשמעות). התייחסתי כאן לאלוהים בתור **הנני** [I AM], מושג מועיל כשהאדם אינו מסוגל לשאת להיות.

היא אמרה: 'בני-אדם משתמשים באלוהים כאילו הוא אנליטיקאי – מישהו שנמצא בזמן שאתה משחק.'

⁴המובאה המדויקת, מן השיר "פת פגרים" (Carrion Comfort):

Not, I'll not...

...most weary, cry I can no more. I can;

Can something, hope, wish day come, not choose not to be.

לא, כי לא...

אל, יגע מאוד אקרא: "לא אוכל". אוכל.

משהו אוכל, לקוות, לפלל ליום, לא לבחור לא להיות.

על פי תרגומו של שמעון זנדבנק, אנתלוגיה אנגלית, הוצאת שוקן 1972.

אמרתי: 'ולו את חשובה' – והיא אמרה: 'את זה לא יכולתי לומר, כי לא יכולתי להיות בטוחה'.
 אמרתי: 'קילקלתי משהו כשאמרתי זאת?' (חששתי שמא קילקלתי פגישה טובה מאוד).
 אבל היא אמרה: 'לא! זה שונה כאשר אומר זאת, כי אם אני חשובה לך... אני רוצה לעשות דברים
 שישביעו את רצונך... אתה רואה, זהו הגיהנום של מי שחונך חינוך דתי. לעזאזל הגלגלות הטובה!' "
 כהתבוננות עצמית היא אמרה: 'מזה משתמע שיש לי משאלה שלא להבריא.' "
 הנה דוגמא לפירוש של המטופלת עצמה, שעלול היה להיגנב ממנה אילו הבעתי אותו בעצמי, בשלב
 מוקדם יותר בפגישה.

ציינתי שהגרסה העכשווית של טוב בעיניה היא להיות בריאה – כלומר, לסיים את האנליזה וכו'.
 עכשיו סוף-סוף יכולתי להעלות את החלום – שציורי הילדה אינם משתפרים – השלילי הזה הוא
 עכשיו חיובי. הקביעה שהמטופלת אינה בריאה נכונה; לא בריאה פירושו לא טובה; ההשתפרות שלה
 כוזבת, כשם שחייה היו כוזבים, בנסותה להיות טובה במובן של התאמה לאמות המידה המוסריות של
 המשפחה.
 היא אמרה: 'כן, אני משתמשת בעיני, באוזני ובידי כמכשירים; אבל לעולם אני לא קיימת במאה
 אחוזים. אם אני ליד ליד לשוטט כרצונך, אולי אמצא איזה אני – אבוא במגע עם איזה אני... אבל לא יכולתי.
 אצטרך לשוטט שעות. לא יכולתי להניח לעצמי להמשיך'.
 דיברנו על הדרך שבה דיבור האדם אל עצמו אינו משתקף בחזרה, אלא אם כן מדובר בשירור של
 דיבור ששוקף בחזרה בידי מישור שאינו האדם עצמו.
 היא אמרה: "ניסיתי להראות לך אותי כשאת לבד [השעתיים הראשונות של הפגישה]; ככה אני נוהגת
 כשאני לבד, אם כי בלי מלים בכלל, כי אני לא מרשה לעצמי להתחיל לדבר אל עצמי. (זה יהיה טירוף).
 היא המשיכה ודיברה על השימוש שלה במראות רבות בחדרה, הכרוך, עבור העצמי, בחיפוש
 באמצעות המראות אחר אדם שישקף בחזרה. (היא הראתה לי, אף על פי שהייתי שם, שאיש אינו משקף
 בחזרה.) לפיכך אמרתי עכשיו: 'היית זו את בעצמך שחיפשת'⁵

יש לי ספקות ביחס לפירוש זה, מפני שיש בו קורטוב של הבטחה, אף שלא זו היתה הכוונה.
 התכוונתי לומר שהיא מתקיימת בחיפוש יותר מאשר במציאה או בהימצאות [being found].

היא אמרה: "הייתי רוצה להפסיק לחפש ופשוט להיות. כן, החיפוש הוא הוכחה שישנו עצמי."

⁵[It was yourself that was searching במקור]

לפעמים היא מצטטת: 'It is Margaret you mourn for' [מרגרט היא זו עליה את מתאבלת],
 מתוך השיר 'Spring and Fall' מאת הופקינס.

עכשיו יכולתי סוף-וף לשוב אל האירוע שבו היה היתה המטוס, ואז הוא התרסק. בתור מטוס היתה מסוגלת להיות, אבל אז התאבדות. היא קיבלה זאת בקלות והוסיפה: "אבל אני מעדיפה להיות ולהתרסק מאשר לעולם לא להיות".

זמן קצר אחרי-ן היא היתה מסוגלת ללכת. עבודת הפגישה נעשתה. אפשר לראות שבפגישה של חמישים דקות, שום עבודה מועילה לא היתה יכולה להיעשות. עמדו לרשותנו שלוש שעות לבזבזן ולהשתמש בהן.

אילו יכולתי לתת את הפגישה שאחריה, היה מתברר שנדרשו לנו שתיים להגיע אל המקום שאליו הגענו היום (שאותו היא שכחה). אחר-כך השתמשה המטופלת בביטוי שיש בו ערך לסיכום הדברים שאני מנסה להביע כאן. היא שאלה שאלה, ואני אמרתי שהתשובה לשאלה יכולה להוליך אותנו לדיון ארוך ומעניין, אבל השאלה עצמה היא שמעניינת אותי. אמרתי: 'בדעתך עלה הרעיון לשאול את השאלה הזאת.' אחרי זה אמרה המטופלת את אותן המלים שאני זקוק להן כדי לבטא את כוונתי. לאט, וברגש עמוק, היא אמרה: 'כן, אני מבינה, אפשר להניח את קיומו של אני מתוך השאלה, כמו מתוך החיפוש.' בכך השמיעה את הפירוש המהותי, שהשאלה התעוררה מתוך דבר-מה שאי-אפשר לכנותו אלא היצירתיות שלה, 'יצירתיות שהיה בה משום התחברות אחרי רגיעה, שהיא היפוכה של אינטגרציה.

הערה

החיפוש יכול לצמוח רק מתפקוד מפוזר וחסר-צורה, אולי מתוך משחק ראשוני, כאילו בשטח נייטרלי. רק כאן, במצב לא מגובש זה של אישות, יכול להופיע הדבר שאנו מתארים כיצירתי. וזה, אם הוא משוקף בחזרה, אבל רק אם הוא משוקף בחזרה, נעשה חלק מן האישיות המאורגנת האינדיווידואלית, ובסופו של דבר, בהצטברותו, הוא גורם לאדם להיות, להימצא; ובסופו של דבר מאפשר לו להניח את קיומו של עצמי.

דבר זה נותן לנו את האינדיקציה שלנו למהלך הטיפולי - לתת הזדמנות לחוויה נטולת-צורה ולדחפים יצירתיים, מוטוריים וחושיים, שהם החומר של המשחק. ועל יסוד משחק נבנה כל קיומו החווייתי של האדם. שוב אין אנו מופנמים או מוחצנים. אנו חווים את החיים בתחום תופעות המעבר, במארג המרגש של סובייקטיביות ושל תצפית אובייקטיבית, ובתחום שהוא תחום ביניים בין המציאות הפנימית של היחיד ובין המציאות המשותפת של העולם החיצוני לבני-אדם.

ביבליוגרפיה

Axline, Virginia Mae (1947). *Play Therapy: The Inner Dynamics of Childhood*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Balint, Michael (1968). *The Basic Fault: Therapeutic Aspects of Regression*. London: Tavistock Publications.

Erikson, Erik (1956). The Problem of Ego Identity. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, **4**.

Freud, Anna (1965) *Normality and Pathology in Childhood*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Khan, M. Masud R. (1964). The Function of Intimacy and Acting Out in Perversions. In R Slovenko (ed.), *Sexual Behavior and the Law*. Springfield, Ill.: Thomas.

____ (1969). On the Clinical Provision of Frustrations, Recognitions and Failures in the Analytic Situation. *Int. J. Psycho-Anal.*, 50.

Klein, Melanie (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. Rev. edn, London: Hogarth Press and the Institute of Psych-Analysis, 1949.

Kris, Ernst (1951). Some Comments and Observations on Early Autoerotic Activities. *Psychoanal. Study Child*, **6**.

Lowenfeld, Margaret (1953). *Play in Childhood*. Bath: Cedric Chivers, 1969.

Miller, Arthur (1963). *Jane's Blanket*. New York and London: Collier/Macmillan.

Milner, M. (1952). Aspects of Dsymbolism in Comprehension of the Not-Self. *Int. J. psycho-Anal.*, **33**.

____ (1957). *On Not Being Able to Paint*. Rev. edn, London: Heinemann.

____ (1969). *The Hands of the Living God*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Spitz, Rene (1962). Autoerotism Re-Examined: The Role of Early Sexual Behavior Patterns in Personality Formation. *Psychoanal. Study Child*, **17**.

Winnicott, D.W. (1931). *Clinical Notes on Disorders of Childhood*. London: Heinemann.

_____ (1941). The Observation of Infants in a Set Situation. In *Collected Papers. Through Paediatrics to Psycho-Analysis*. London: Tavistock Publications, 1958.

_____ (1958). The Capacity to Be Alone. In *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis, 1965.

_____ (1960). Ego Distortion in Terms of True and False Self. *ibid.*

_____ (1962). Ego Integration in Child Development. *ibid.*

_____ (1963). Communicating and Not Communicating Leading to a Study of Certain Opposites. *ibid.*

_____ (1967). Mirror-role of Mother and Family in Child Development. In P. Lomas (ed.), *The Predicament of the Family: A psychoanalytical Symposium*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

_____ (1968). Playing: Its Theoretical Status in Clinical Situation. *Int. J. Psycho-Anal.*, **49**.

_____ (1971). *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.

Wulff, M. (1946). Fetishism and Object Choice in Early Childhood. *Psychoanal. Quart.*, 15.

IV. התהליך הטיפולי

11. ברית טיפולית ותפקיד הדיבור בטיפול בילדים*

ג'ון אי שוולטר

המושג "ברית טיפולית" זכה בתשומת-לב רבה יותר בספרות של טיפול עם מבוגרים מאשר בתחום הטיפול עם ילדים. ג'ון שוולטר, אחת הדמויות המובילות ב-Child Study Center באוניברסיטת ייל, היה הראשון שניסה להגדיר באופן מדויק יותר כיצד המושג שייך לטיפול עם ילדים. כמובן, ההבדל הגדול קשור לאסימטריה בקשר מבוגר-ילד. שוולטר דן במרכיביה המיוחדים של השותפות עם שותף קטן. הוא מדגים, במקרה שמתואר היטב, כיצד ברית טיפולית מתהווה בטיפול עם ילד ומה משמעותה. כל תקשורת טיפולית עם ילד זקוקה למידה מסוימת של שותפות. שוולטר מלמד אותנו כיצד לשים-לב לקיומה או לאי-קיומה של ברית טיפולית, כמו גם לעליותיה ולמורדותיה. הוא מדגים כיצד ילד בונה שותפות, וממחיש את הערך של תחושת "אנחנו" כהגדרה פעילה של השותפות בין המטפל למטופל הצעיר. דגש זה מזכיר לנו ביתר שאת כי הילד אינו רק המושא של הטיפול, ושגם ילדים קטנים יכולים להשתתף ב"אנחנו" באופן פעיל ויעיל.

* John Schowalter (1976). Therapeutic Alliance and the Role of Speech in Child Analysis. *Psychoanalytic Study of the Child* 31:415-438.

ברית טיפולית ותפקיד הדיבור בטיפול בילדים*

ג'ון א' שוולטר**

במאמר זה אסקור את הספרות הנוגעת בנושא, אציע דרך להבין את המושג ברית טיפולית, ולאחר-מכן אתאר את האירועים הטיפוליים והחוץ-טיפוליים שהובילו לכינון ברית טיפולית במהלך טיפול בילד בן שש. אציג בפרוטרוט תקופה של ארבעה ימים שהייתה בעלת השפעה רבה על הברית הטיפולית בשנתיים שבאו בעקבותיה. לכל אורך המאמר תודגש החשיבות הטמונה בהמרת פעולה לשפה בכל הנוגע לטיפול בילדים.

סקירת ספרות

המונח "ברית טיפולית" הוטבע על-ידי זטזל (Zetzel, 1956) ושימש להגדרת אותו חלק ביחסים מטופל-מטפל שהינו נפרד מנוירות ההעברה ואולי אף מתגובות ההעברה. המונח מציין את הגורמים הפסיכולוגיים שעוזרים למטפל להמשיך לעבוד באופן אנליטי אפילו לנוכח מכאובי הספקות החמורים המתעוררים אצלו ביחס למטפל וביחס לטיפול. ההכרה ביחסים אלה של שיתוף-פעולה נעשתה כבר מזמן, ומחברים אחרים כבר נגעו בסוגיה זו בנסיונותיהם להסביר את הגורמים המשאירים את המטפל בטיפול חרף רמות הרגש הגבוהות הנגרמות בהכרח על-ידי ההעברה השלילית והמתחים בסיטואציה הטיפולית. פרויד (Freud, 1913, p. 139) העיר בדבר חשיבותו של "יחס הולם" (proper rapport) אם ברצוננו שהמטפל יקשיב לפירושו של המטפל; הוא כינה זמינות נפשית זו העברה "יעילה" (effective). סטרבה (Sterba, 1940) הבליט את נחיצותה של הזדהות המטופל עם המטפל בתהליך ההתגברות על התנגדות. פנישל (Fenichel, 1941, p. 27) בהתייחסו לאותה בעיה של החלק הלא-נוירוטי בתפיסתו של המטופל את המטפל, העדיף את המונח "העברה רציונלית". ליאו סטון (Stone, 1961, p. 106) כתב שעל-מנת שהטיפול יהיה מוצלח, חייבת להיות "העברה בוגרת" שתנטרל ותעמוד כנגד ההתנגדויות הגלומות ב"העברות הקמאיות" ואשר מאיימות לקטוע את הטיפול. גריניקר (Greenacre, 1968) הדגישה את עירוב הרגשות שחש המטופל כלפי המטפל, לפני הטיפול ובמהלכו, באמצעות המושג "העברה בסיסית"

* גרסה מוקדמת יותר של מאמר זה הוצגה לפני "אגודת הטיפול הפסיכואנליטי בילדים" של המכון לפסיכואנליזה בסן-פרנסיסקו ב-18 במאי 1974.

** מנהל ההכשרה ופרופסור לרפואת ילדים ולפסיכיאטריה קלינית, המרכז לחקר הילד, אוניברסיטת יל.

שטבעה. אותו "חלק בריא ומוצק של האגו, על תפקידו האינטגרטיבי והביקורת העצמית שהוא מפעיל, יוצר סוג של ברית עבודה עם המטפל, המחזקת על-ידי מידה מסוימת של הזדהות" (שם, ע' 212).

במהלך העשור האחרון הפנה גרינסון (Greenson, 1965, 1967) את תשומת-ליבו למושג זה, שאותו הוא מכנה "ברית עבודה". הוא שינה את השם כדי להבליט את ההיבט החשוב ביותר לדעתו – שהמטופל רוכש את היכולת לעבוד בצורה תכליתית בטיפול. גרינסון משתמש בברית עבודה "לציון יחסי הקרבה (rapport) הרציונליים והלא-נוירוטיים באופן יחסי שיש למטופל עם מטפלו" (Greenson, 1965, p. 157; ההדגשה שלי). גרינסון סבור שברית העבודה הינה תגובה שחשובה להצלחת הטיפול באותה מידה כמו נזירות ההעברה, אך הוא מודה שבראשונה יש מרכיבים רציונליים ואירציונליים כאחד, ושאי-אפשר ככל הנראה להפריד בצורה מוחלטת בין נזירות העברה לבין ברית עבודה.

קוהוט (Kohut, 1971), שכתב גם הוא על טיפול במבוגרים, מזכיר את המושג "קשר מציאותי" (שם, ע' 208) בין המטפל למטפל; קשר זה מתהווה כהתקשרות אובייקטלית שאינה בתחום ההעברה, אלא נהפכת למנטרלת יותר ויותר. קוהוט סבור שקשר מציאותי כזה יכול להתהוות רק אם היו למטופל התנסויות חיים בריאות מוקדמות. התנסויות אלה יוצרות את הבסיס לנטרול במסגרת הקשר האובייקטלי מטופל-מטפל.

כפי שברור מן התיאור התמציתי שלעיל, קיימת הסכמה כללית שעל-מנת שהסיטואציה הטיפולית עם מבוגרים תשרוד במאבקה מול ההתנגדויות הנגרמות על-ידי ההעברה, במיוחד זו השלילית, חלק מהיחסים מטופל-מטפל חייב להיות לא-נוירוטי באופן יחסי וממוקד באופן חוזר ונשנה בהמשכת הטיפול ובהשלמתו. לגבי מידת ההפרדה או אי-ההפרדה בין אותו חלק של הקשר האובייקטלי לבין שאר ההעברה, ההסכמה בין המחברים השונים ברורה פחות.

כאשר אנו פונים לחשוב על המושג ברית טיפולית בעבודה הפסיכואנליטית עם ילדים, הסוגיות התיאורטיות אינן חשובות פחות, אלא אף שרריות יותר באפלה. קושי אחד נעוץ בבעיית ההעברה. בשנות העשרים של המאה העשרים התגבשו עמדות קיצוניות. חוסר בשלותו של המטופל הילד, נוכחותם הבלתי-אמצעית של ההורים בחיי היומיום שלו, והאקטיביות הרבה יחסית של המטפל במהלך הטיפול בילדים – שלושת הגורמים הללו הניעו את אנה פרויד (A. Freud, 1927) לסבור כי בטיפול בילדים אין מתפתחת נזירות העברה. בשל סברה זו היא שמה דגש בעידוד פעיל של תמיכה בטיפול מצד ההורים והמטופל. מבחינת מלני קליין (Klein, 1927) ותלמידה, כל מה שקורה בטיפול נחשב להעברה; הם סברו שהן עם מבוגרים והן עם ילדים נוכחת נזירות העברה מפותחת כהוגן החל בשעה הטיפולית הראשונה.

במאמציה לפענח את קווי-הדמיון וההבדלים בין הטיפול בילדים לבין הטיפול במבוגרים, שינתה אנה פרויד (A. Freud, 1965) את דעתה הקודמת והסיקה כי נזירות העברה יכולות להתפתח בטיפולים אחדים עם ילדים, אך ציינה שלחסיים בין המטופל למטפל יש שני פנים: הילד יכול להגיב כלפי המטפל כאל אדם אמיתי אך גם להגיב כלפיו באופן נוירוטי כאל דמות העברה. עמדה זו נובעת באופן הגיוני מאמונתו של פרויד (Freud, 1912) שתופעות ההעברה אינן ייחודיות לטיפול, אלא מצויות בכל מקום (הגם שאין מעודדים אותן או מתמקדים בהן באותה מידה) בחיי היומיום. רוב המטפלים בילדים מסכימים עם הרלי (Harley, 1971), הסבורה שנזירות העברה הינה התרחשות לא-שכיחה בעבודה עם ילדים, כל

עוד נירוזות ההעברה מוגדרת במובנה הצר כהתהוות של סימפטום כלפי המטפל עקב קונפליקטים נירוטיים ינקותיים מודחקים המופעלים על-ידי התהליך הטיפולי. קונפליקטים נוכחיים שעוברים התקה אל המטפל אינם נחשבים לרוב למכוננים נירוזות העברה.

לגבי אלה המאמינים שכל התופעות בטיפול מבוססות על העברה, האפשרות של סוג כלשהו של רציונליות של המטופל, ויחד עימה ברית טיפולית, נשללת מכל וכל. מצד שני, אם נקבל את המסגרת של המטפל הפועל גם כאדם אמיתי מבחינת המטופל, אזי ניתן לדבר על ברית טיפולית.

יש אי-הסכמה מסוימת ביחס לשאלה אם בעבודה עם ילדים ניתן או צריך להשתמש במשמעות של מושג שנוצר בהקשר של עבודה עם מבוגרים. נראה כי תהיה זו הסתבכות מיותרת לטובע מונח אחר לתופעה הקלינית של ברית טיפולית בטיפול בילדים, אך אני סבור בכל-זאת שהתהוות ברית טיפולית אינה זהה בטיפול בילדים ובטיפול במבוגרים. לדוגמה, ההורים משמשים כאגו-עזר לילד ומהווים לעיתים קרובות נספחים נחוצים למדי ביצירת ברית טיפולית מוקדמת עם הילד הצעיר (A. Freud, 1970), אך מעורבותם של ההורים עלולה למנוע התפתחות של ברית טיפולית במקרה של מטופל מתבגר. כמו-כן, ילדים, לעיתים קרובות יותר מאשר מבוגרים, מניחים שהם בטיפול משום שהם "רעים", ומכיוון שעמדה פסיכולוגית זו גורמת לעיתים קרובות לכך שכל הפירושים נתפסים כגינויים, מטופלים אלה מגלים קושי רב במיוחד ביצירת ברית. מחברים אחדים (Hellman, 1962; Fleming, 1972) & Frankl) הבליטו את חשיבותם של קשרי אובייקט מוקדמים להתפתחות ברית טיפולית, והניסיון מורה שקשה להשיג ברית כזו עם מטופלים שסבלו מחסך אימהי ועם ילדים קטנים מאוד או אוטיסטיים שטרם רכשו קביעות אובייקט.

הספרות מכילה תיאורי מקרים (Hamm, 1967; Harley, 1967) הטוענים שברית טיפולית הינה אפשרית בטיפול בילדים. בדיון שנערך לאחרונה, שהשווה בין טיפול בילדים לטיפול במבוגרים (ראו: Feigelson, 1974), ביטאה הרלי את אמונתה שסוגיית הברית הטיפולית חשובה באותה מידה בשני מישורי המאמצים. התשובה לשאלה מהי הדרך הטובה ביותר לטפח מרכיב טיפולי חיוני זה נתונה במידת-מה במחלוקת, אף-על-פי שקיימת הסכמה כללית שהפחתת חרדה מסייעת בכך. הניסיון מורה כי ילדים המגיעים לטיפול כדי להקל את חרדתם נכונים יותר ליצור ברית מאשר ילדים שהסימפטומים שלהם נובעים מהגנותיהם מפני חרדה ואשר אצלם, לפחות בהתחלה, הטיפול מגביר את אי-הנוחות. הילד המודע לסבלו מביא עימו בדרך-כלל לטיפול את המוטיווציה שלו עצמו, בעוד שהילד הלא-סובל עלול להגיע לטיפול בעיקר משום שהוריו מביאים אותו. כדי שמטופלים מן הסוג האחרון יוכלו להתחיל בעבודה הטיפולית, חיוני להגיע להסכם בין המטפל להורים. במקרים אחדים, במיוחד עם ילדים קטנים למדי, תחילת העבודה מחייבת מגע הדוק יחסית עם ההורים, אך עדיף בדרך-כלל להגביל מגע זה לרמה המינימלית הדרושה על-מנת לאפשר לטיפול להתנהל בצורה חלקה; וכאשר הברית הטיפולית עם הילד מתחזקת, הפגישות עם ההורים נהפכות בדרך-כלל לתכופות פחות או לבלתי-נחוצות כלל ועיקר.

גלירד (Geleerd, 1967) כתבה את הדברים הבאים:

העבודה הטיפולית מגבירה אצל הילד את תפקודי האגו של התבוננות עצמית וורבליזציה אל מעבר לרמת ההבשלה הממוצעת שלו. כאשר דבר זה מושג, מטפלים רבים יאמרו, "כעת הילד נמצא באמת בטיפול". (שם, ע' 10)

אף-על-פי שכינון ברית יכול להוות אינדיקציה טובה לכך ששלב הפתיחה של הטיפול הושלם, דומה שמדויק יותר ומעשי יותר לחשוב על הברית הטיפולית כעל רצף של חוזק ויציבות יותר מאשר כעל שלמה או נעדרת. במסגרת הסיטואציה הטיפולית, הדבר המסייע במידה הרבה ביותר להתהוות הברית הטיפולית הוא פירוש הבעות הרגשיות (affects) והגנותיו של הילד. פירושים מדויקים הינם ללא ספק הטכניקה הטובה ביותר של המטפל לקידום התפתחותן של ההעברה ושל הברית הטיפולית כאחת. יש להדגיש גם שהברית הטיפולית הינה ברית, ולא רק תפקיד של המטופל. יצירתה והמשכתה תלויות גם במיומנותו של המטפל, וגורמים כגון אי-חיבה שהמטפל רוחש כלפי ההורים או כלפי הילד, או סוגיות בלתי-פתורות של העברה נגדית, עלולים להיות לה למכשול.

האם המטפל הנותן דעתו לתיאוריה יכול לגבש לעצמו תמונה ברורה מתוך ספרות כה עצומה ומגוונת, ואם כן, כיצד? חשוב להבהיר שאין תשובה מוחלטת לשאלה אם יש בכלל דבר כזה כמו ברית טיפולית. כפי שיסכימו בוודאי האמפיריקאים הלוגיים של היום, כמו גם המפטי דמפטי של לואיס קרול, מילים מצינות מה שהתיאורטיקאי מגדיר אותן כמצינויות, לא פחות ולא יותר. אם המילים שימושיות וניתנות להבנה, יקבלו משמעויותיהן קיום עצמאי מעבר לכוונתו של המשורר.

מחברים רציניים רבים ניסו לבטא את תמצית הכוונה מאחורי הביטוי ברית טיפולית, רבים מכדי שהמושג יהיה חסר חשיבות מבחינה קלינית. לוונשטיין (Loewenstein, 1969) מנסה את סלע-המחלוקת במונחים של "הבנה", כאשר הוא מציין כי –

ההפרדה של יחסי ההעברה ממה שגרינסון ווקסלר (Greenson & Wexler, 1969) מציעים לכנות "יחסים אמיתיים" בין המטופל למטפל מבוססת על תצפית קלינית מבוססת, אך המונח מהווה פתח לאי-הבנות ניכרות. (שם, ע' 587)

נוביק (Novick, 1970), בסכמו את הספרות העוסקת בנושא זה בהקשר של טיפול בילדים, מסיק לא רק שברית טיפולית אינה ניתנת להפרדה מהעברה, אלא שהשימוש במונח ימקד את תשומת-הלב במידה רבה מדי בהיבטים הרציונליים ויסיט אותה מן ההיבטים האירציונליים ומהיבטי ההתנגדות בטיפול בילדים. אי-הכרה במרכיבים רציונליים כמו גם אירציונליים ביחסים הפסיכואנליטיים יכולה כמובן להוות תירוץ לראיית הסיטואציה הטיפולית כפשוטה יותר וכמורכבת פחות מכפי שהיא באמת, לרוע מזלו של המטפל (Greenson, 1974).

מכיוון שאני מסכים עם אלה הסבורים שהמושג ברית טיפולית הינו שימושי, אציע דרך להבינו ביתר קלות. במקום להיאבק בשאלה אם הברית הטיפולית הינה חלק מההעברה או נפרדת ממנה, ניתן לחשוב עליה באופן מועיל יותר כעל מונח "מטרייה", באופן שדומה לתיאורו של הרטמן (Hartmann, 1950) את האגו כמסד של האישיות המוגדר על-ידי תפקידיו. כמה מחלקיו השכיחים ביותר של אותו מסד של

ברית טיפולית כוללים העברה חיובית, מוטיווציה, יכולת ליצור יחסי אובייקט, בוחן מציאות, יכולת קוגניטיבית, מבנה הגנתי והקווים הייחודיים המאפיינים את סגנונו המיוחד של המטפל. גורמים חשובים במיוחד בטיפול בילדים, בהקשר של ברית טיפולית, הם גילו של המטופל ויכולותיו ההתפתחותיות, וכן יחסי ההורים עם המטפל. אף-על-פי שהמונח מוגדר בכל מצב כיחסי הקרבה (rapport) הרציונליים והלא-נוירוטיים יחסית בין המטופל למטפל, תערובת המרכיבים יכולה להיות שונה בין טיפולים שונים הן מבחינה כמותית והן מבחינה איכותית. עם השקפה רב-ממדית זו ביחס למושג, גם הסוגיה רציונלי לעומת אירציונלי נהפכת למכרעת פחות. כפי שהדגיש הרטמן (Hartmann, 1958 [1939]) בנוגע לכל האדפטציות, קונפליקטים ודחפים ממלאים תפקיד חשוב, אך ניתן להגדיר ולחשוב על "ספירת אגו נקייה מקונפליקטים" לשימושה של אותה להקת תפקודים המפעילים בכל רגע נתון את השפעותיהם מחוץ לאיזור הקונפליקטים הנפשיים" (שם, ע' 8 ואילך). במסגרת התפיסה שאני מציע, ניתן לחשוב על ברית טיפולית כנקייה מקונפליקטים באופן יחסי, אם כי היבטים אחדים יכולים להיות קונפליקטואליים ואירציונליים. המושג הכולל גדול מסכום חלקיו.

חומר קליני

הסיבה להפניה

קרל ק', בן חמש, הופנה לטיפול בגלל מציצת אגודל בלתי-פוסקת, דיבור תינוקי שקשה להבינו, יחסים עם אמו שנעים לסירוגין בין היצמדות מוגזמת לבין תוקפנות פראית, ואי-יכולת ליצור חברויות עם בני גילו. הוא היה בטיפול אחת לשבוע במשך שנה. מכיוון שהפסיכותרפיה התקדמה באיטיות, הציג המטפל את המקרה לאנה פרויד כאשר ביקרה בניו-הייבן. מכיוון שסברה שהתנהגותו של הילד אורלית מאוד ושהתפתחותו הפסיכולוגית מעוכבת בבירור, היא המליצה על פסיכואנליזה.

תולדות עברו של הילד

הריונה של האם עם קרל היה תקין, אך היא תפסה את לידת הרחם הספונטנית כ"איומה" משום שהיא חשה בעטייה שיצאה מכלל שליטה. האם זוכרת את קרל בשנה הראשונה לחייו כתינוק "כעסני, תובעני וסובל מבטן עצבנית ומעצבנת (colicky) עשרים וארבע שעות ביממה". במהלך תקופה זו חשה האם מדוכאת. זמן קצר לפני כן עברה המשפחה לאיזור נידח בפרבר מרוחק, לא הייתה לה מכונית, וד"ר ק', כשותף זוטר במרפאה פרטית, עבד עשר עד שתיים-עשרה שעות ביממה ואף יותר. גב' ק' ניסתה להפיג את בדידותה באמצעות התקרבות רבה אל בנה, אך בו-בזמן היא חשה גם שהיא לכודה ואינה מסוגלת לשלוט בו. היא היניקה אותו, אך חדלה מכך באופן פתאומי בעקבות הפלה שעברה כאשר היה קרל בן שנה וחודשיים. במהלך אחד-עשר החודשים הבאים עברה גב' ק' הפלה נוספת ולאחר-מכן ילדה בת, שעקב

פגם מולד בעמוד-השדרה היה צורך לשים אותה בגבס במהלך שנתה הראשונה ואחר-כך במתקן ליישור רגליים על-מנת להגביל את תנועתה. כאשר נולדה אחותו, היה קרל בן שנתיים וחודש. גמילתו מחיתולים תוארה כ"סוערת", ועד תחילת הטיפול הוא סבל מהתקפי עצירות חמורים. מזמן לזמן טופלה העצירות בצורה נמרצת, על-ידי רופא המשפחה שנועץ בכירורג ילדים, באמצעות מערכת טיפולית מסובכת שכללה שמן פרפין ומרכי צואה.

במהלך שנותיו השלישית והרביעית של קרל הוא למד בגן-הילדים של המרכז לחקר הילד באוניברסיטת יל, וכאשר היה בן שלוש שנים ועשרה חודשים נולד אחיו. הצוות בגן-הילדים שם-לב להתנהגותו החריגה של קרל – הכנסה בלתי-פוסקת של חפצים לפה, תיאבון רעבתני, מציצת אגודל ודיבור תינוקי. דיבורו היה בלתי-ניתן להבנה כמעט, אך לא היה ניתן למצוא כל סיבה פיסית או נוירולוגית לקושי זה. עקב בעיות אלה עודד הצוות את ההורים לפנות לייעוץ פסיכיאטרי, והם פנו לפסיכואנליטיקאי של ילדים. במהלך שלב ההערכה יצר קרל קשר מהיר ולבבי עם היועץ, הסימפטומים של מערכת העיכול שככו ונראו שדיבורו משתפר. זה היה השלב שבו הומלץ לפנות לטיפול פסיכותרפויטי במרפאת-החוץ של המרכז לחקר הילד.

בתחילת הטיפול הפסיכותרפויטי היה קרל חמוד באופן מפתה, מסויג, וסירב לכלול במשחקו את המטפל. ככל שנמשך הטיפול, לא רק שלא נוצרה ברית טיפולית, אלא שמשחקו של קרל נהפך להרסני ולפראי יותר ויותר. הוא נהג לתקוף את הבובות כהקדמה לתקיפת המטפל באופן פיסית. במהלך התקפות אלה הוא היה שרוי לעיתים בטירוף של מכות, בעיטות, מציצות ונשיכות, אך בסוף המפגש הוא תמיד לקח את עצמו בידים לפני שיצא מן החדר. היה זה בעיקר אותו חוסר שליטה מצד המטפל שהניע את המטפל להציג את המקרה לפני אנה פרויד.

תולדות ההורים

שני ההורים באו מבתיים קתוליים מחמירים וסיימו קולג'. גב' ק' התחנכה בבית-ספר קתוליים, וד"ר ק' התחנך באקדמיה צבאית, באוניברסיטה קתולית ובבית-ספר מקצועי. האם, תלמידה מצטיינת, הייתה ביישנית-משהו מבחינה חברתית וויתרה על שאיפתה לקריירה ברפואה לטובת נישואים. היא חשה מוכשרת מאוד כתלמידה מצטיינת בלימודי קדם-רפואה, אך חשה בלתי-כשירה בתפקידיה החדשים כרעיה, ושנה לאחר הנישואים – כאם. האב, שהיה גם הוא תלמיד טוב, היה שאפתן וחרוץ מאוד. עבודה והצלחה היוו אצלו, החל בגיל ההתבגרות, המוקדים העיקריים שבהם השקיע את זמנו ומרצו. אף שניסה להיראות אדם נוח, הוא הציק ללא הרף לאשתו על כך שהיא אינה יעילה דייה, הוא דחף את עצמו ללא רחם לקדם את הקריירה שלו, ובילה זמן מועט בלבד עם אשתו ועם משפחתו המתפתחת. יחד עם זה, מן ההתחלה גילה האב שאפתנות רבה ביחס לבנו, שעזמו חלק את שמו הפרטי והאמצעי. הוא עודד את קרל, החל בגיל שלוש, להשתתף בשפע של שיעורי שחייה, ריקוד והתעמלות. כל הפסקת פעילות נחשבה לתועבה.

החודשים הראשונים של הטיפול

המטופל היה נמוך יחסית, אך מבנה גופו היה מגושם ומוצק. בגלל משאלותיה של האם, גלש שערו הבלונדיני הדהוי אל מעבר לכתפיו. במהלך הראיונות המקדימים הוא היה שקט וממושם, אף-על-פי שביטא כעס מסוים על מטפלו הקודם על כך שהעביר אותו למטפל אחר. דיבורו, כאשר עשה בו שימוש, היה תינוקי וקשה להבנה. הוא מצץ את אגודלו לעיתים תכופות, ופעמים רבות הכניס לפיו את הקוביות ואת דמויות המשחק תוך כדי שימוש בהן. הוא היה פעיל כל הזמן. בתחילה הוא העדיף את חיות הגומי, ובגמלונות מסוימת ניהל ביניהן קרבות לא-מאורגנים אך אכזריים. הוא החביא את עצמו במשחק. פעילות שלי הייתה בלתי-נסבלת לגבי קרל בדיוק כמו אי-פעילות שלו עצמו. כאשר הצעתי הערה כלשהי, הוא נהג לבטלה באמצעות שירה או המהום. דבר זה לא נעשה באיבה כמו כדרך להדוף את מה שחש בבידור כחודרנות שלי. מכיוון שהתנהגותו המטורפת הייתה הן הזדהות עם הפעלתנות הבלתי-פוסקת של הוריו והן תגובתו על הצורך שלהם לשלוט בו, הגבלתי את מעורבותי למתן פירושים מדי פעם ביחס לנקודה זו. אף-על-פי שבתחילה הוא נהג להחריש את קולי באמצעות המהום מוגבר, תגובה זו נחלשה עם הזמן, ובחודש השני לטיפול הוא האט לפעמים את מעלליו על-מנת להביט בי כאשר הערתי דבר-מה ביחס להבעותיו הרגשיות או ביחס לפעילותו.

בשל טבעם המטורף של קרבות החיות שניהל קרל, הופנתה אליי בקשה לאחר שלושה חודשי טיפול להעביר את הטיפול לחדר אחר. חדר-המשחקים שבו השתמשתי נמצא היישר מעל משרדו של אחד מעמיתי שטיפל במבוגר במהלך אותה שעת בוקר מוקדמת. הוא הודיע לי שחבטותיו של קרל היוו הפרעה ממשית למטופל המבוגר. מכיוון שסברתי כי חשוב שהטיפול בקרל יתפתח עד כמה שניתן ללא אילוצים חיצוניים שיכבידו עליו, החלטתי לעבור לחדר-משחקים מבודד יותר והסברתי לקרל את הסיבות למעבר זה. הוא הסכים אך נראה כי הדבר גרם לו מידת-מה של מפח-נפש.

במבט לאחור ברור כי המעבר היה חשוב להתפתחות הבנתו של קרל לא רק בדבר ההשפעה שיש לפעולותיו על אחרים, אלא גם בדבר מחויבותי לקידום העבודה הטיפולית שלנו גם של עמיתי. לא היה זה כמובן המעבר הפיסי שחולל את השינויים, אלא המשמעויות של מעבר זה. בחדר-המשחקים החדש, אף-על-פי שקרל היה כעת חופשי יותר להתפרע ולהפריע, נעשתה פעילותו ממוקדת יותר. הוא שיחק רבות עם בובת-יד בצורת עורב ארוך-מקור. המהומו נעשה שכיח פחות, הוא דיבר מדי פעם, ופחדיו החלו להתייחס לדמויות אנוש, כאשר חשף שהעורב "תלש זרועות של ילדים קטנים". בנקודה זו הוא הכניס למשחקו דמויות של בובות אנושיות, אף שהחיות המשיכו לשלוט בזירה.

בחודש הרביעי של הטיפול פיתח קרל דפוס משחק מורכב וחוזר על עצמו, שבו הזדהה עם בוקר קטן מפלסטיק שרכב על סוס פלסטיק עם זנב שבור אך בעל יכולת לעוף. הבוקר הציל אֵם ושני ילדיה מהתקפות חוזרות ונשנות של אינדיאנים. את האינדיאנים הנהיג "אבא רע" שעינה, הרג, בישל ואכל מתיישבים. הבוקר הניס שוב ושוב את האינדיאנים. בחודש החמישי של הטיפול נהפך משחק זה לסטריאוטיפי למדי והתנהל בהתאם לקווי-המתאר של המיתוסים על קרנוס ואדיפוס. קרל הוסיף למשחק את דאגותיו הפאליות הן על-ידי כך שהאינדיאנים הסתכלו מתחת לחצאיותיהן של בנות המתיישבים "כדי

לראות את הפיפי שלהן", והן על-ידי הלבשת סרט עם נוצה על מצחם של האינדיאנים ושל האב כדי לסמל את כוחם ועוצמתם. מכיוון שהיו בחדר סוסי פלסטיק רבים אחרים, היה ברור גם שיכולתו של סוסו של הבוקר לעוף הייתה פיצוי על הסירוס הסמלי שלו. אכן, תימה מרכזית לכל אורך הטיפול הייתה הצורך של קרל לוותר על משהו כדי להעז להצליח.

המגע שלי עם ההורים היה דליל יחסית. שעת הטיפול של קרל החלה ב7:30 בבוקר, והאב נהג להביאו כמו גם לאוספו בחזרה באיחור קבוע של שלוש עד חמש דקות, ולפעמים יותר. נפגשתי בנפרד עם ההורים מדי ארבעה עד שישה שבועות, בעיקר כדי לאפשר להם לחוש מעורבים בתהליך וכדי לנסות להניע את ד"ר ק' לדייק יותר בזמנים. הוא היה מוכן לשאת את הטיפול, שרובו מומן על-ידי הביטוח, אך ביטא את הדו-ערכיות (ambivalence) שלו בצורה ברורה באמצעות איחוריו. האב הודה ללא כל קושי שהאיחורים היו באשמת ההורים, ולא באשמת קרל, אך התנהגותו לא השתנתה.

שינוי בטיפול

הטיפול החל בתחילת ספטמבר, וארבעת הימים ששינו את מהלך היחסים הטיפוליים אירעו באמצע ינואר. עד אותו זמן דאג קרל להבהיר שתפקידי הוא להיות צופה. על שאלותיי, פירושי או פעולותיי הנסיוניות הוא הגיב בדרך-כלל ברעש מתחרה. יחד עם זה הוא נהג לדבר אל עצמו תוך כדי משחק, ומדי פעם אף הפנה משפט אליי.

היום הראשון

במהלך הלילה שלפני הפגישה ירד שלג כבד. הדרכים היו קשות למעבר, אך הוריו של קרל לא התקשרו אליי על-מנת לבטל את הפגישה או כדי לומר שהם יגיעו מאוחר מן הרגיל. האב הביא אותו כאשר נותרו עוד חמש דקות בלבד למפגש. הוא אמר שהוא מניח שלנוכח השעה אני אבטל את הפגישה ושאף אמר זאת לקרל. הוא נראה מופתע כאשר השבתי לו בניגוד לכך שאני רוצה לנצל את הזמן שנותר. קרל נראה מרועה, וחיש-קל צעד בראש אל עבר חדר-המשחקים שלנו. אף-על-פי שנותרו עוד דקות ספורות, הוא הרכיב מבצר, במלמלו שהאבא ניסה לאכול את הילדים של המתיישבים. בפגישה קודמת הערתי על משאלתו ופחדו שאביו יחסל את אחאיו הקטנים, כמו גם על רגשותיו הכפולים של קרל, של פחד וקרבה, ביחס לאפשרות שאביו יכיל אותו אל תוכו. במקרה הנוכחי פשוט חקרתי מה היו מניעיו של האב. קרל השיב בפליטת-פה, "בגלל שאני שונא, זאת אומרת אני אוהב אותם". כאשר הערתי שלילדים יש קרוב לוודאי אותם רגשות מעורבים כלפי האב, הוא ענה: "לילדים אין רגשות. הם רק עושים דברים, ואם הם לא נזהרים, הם יכולים להיכנס לצרה גדולה." כאשר שאלתי אותו למה התכוון, הוא סירב להרחיב והחל להמהם. בנקודה זו הסתיים המפגש המקוצר.

היום השני

ביום שלמחרת נראה קרל להוט במיוחד לבוא לחדר-המשחקים, ולא המהם בצליל החדגוני הרגיל שלו. יחד עם זה, הוא לא הזמין אותי להצטרף למשחק, שהכיל שוב מוטיב של מערבון. ההתנהלות השגרתית של משחק זה הייתה לרוב שהאינדיאנים התקיפו את המתיישבים ולעיתים קרובות הרגו ואכלו את הילדים. לפעמים האינדיאנים הסתכלו מתחת לחצאיותיהן של הילדות, ראו את הפיפי שלהן, והחלו לצחקק ולהתרגש. אלא שהפעם, התינוק הראשי במשפחת המתיישבים מצא מנורת-רגל צעצוע שהייתה שייכת לבית-הבובות. למנורה היו רגל ובסיס מעץ, ואהיל עגול מעץ שהתחבר אליה. קרל הפך את המנורה ושם את האהיל על ראשו של התינוק, כך שרגל המנורה הזדקרה במידת-מה כקרן קרנף. אז היטה קרל את ראש התינוק כלפי מטה והוביל מתקפה פראית ואכזרית על האינדיאנים. נשקו של התינוק, פאלוס מועתק כלפי מעלה, היה הרגל הארוכה של המנורה, שבאמצעותה עשה פיפי וגבר על האינדיאנים. קרל היה מרוגש באופן קיצוני במהלך משחק זה, קופץ מעלה ומטה ולופת את איבר-מינו. לפתע נעצר, נראה מבוהל, הביט בי ואמר שהפיפי התייבש והפסיק לפעול.

נראה סביר שסירוס עצמי זה היווה הגנה מפני משאלת רצח האב, הדחף התוקפני והיצר האוננותי שלו. אמרתי לו שהוא נראה מפוחד ושאני חושב שיש לזה קשר להתרגשות שחש במהלך המשחק ולנגיעה בפין שלו. הוספתי שנראה שהוא טעה יום קודם לכן ושילידים יש אכן רגשות ושרגשות אלה מהווים סיבה לדרך שבה הם פועלים. הוא השיב שהמנורה אינה פיפי יותר, אלא רובה, והחל להמהם. הוא אמר שהתינוק לא רוצה באמת להיות חזק כל-כך, אבל לא יודע מה הכי טוב ואין לו את מי לשאול. בהינתן הזדמנות זו להבהיר את יחסינו, הערתי שאחת הסיבות לכך שהוא בא לפגוש אותי היא שיהיה לו מישור שהוא יוכל לשאול אותו שאלות ולגלות אילו תשובות נכונות לו. הוספתי שסדרה אחת של שאלות היא איך הוא מרגיש ביחס להיותו חזק כל-כך ואיך רגשות אלה קשורים אל אביו ואליי. הוא לא הגיב, אלא החל להמהם. כאשר הודעתי לו שזמננו תם, הוא קטע את המהומו ואמר שהוא שמח שהשלג לא מנע אותו מלפגוש אותי יום קודם לכן.

היום השלישי

ביום שלמחרת הוא נהג בביישנות ולא הביט בי בדרכנו אל חדר-המשחקים. הוא היה שקט שלא כהרגלו וישב על כיסא במשך זמן-מה לפני שעשה דבר כלשהו. אז אמר שאני אהיה היום הבוקר והוא יהיה האינדיאני. דבר זה היווה היפוך תפקידים ביחס לסיטואציה הרגילה. הוא חגר נרתיק אקדח וסידר אותו כך שישתלשל מלפנים בין רגליו. הנרתיק נראה כפין גדול ושימש כמגן. ציינתי (מוקדם מדי) שנראה שהוא רוצה לסייע לעצמו להימנע מלגעת בפיפי שלו בעזרת נרתיק האקדח ששם בדרך. הוא חיך ואמר שאני צריך להיות הבוקר ולשתוק. בעודנו מציבים את בובות האינדיאנים והמתיישבים לקראת המשחק, הוא הזהיר אותי שהאינדיאנים פראיים מאוד. הערתי שהוא אינו פועל לחלוטין בצורה פראית היום, ושאלתי אותו אם הוא יודע למה זה כך. כאשר לא השיב, הצעתי שאולי הוא פוחד שהוא יפחיד את עצמו כפי שעשה יום קודם לכן כאשר חש שיצא מכלל שליטה. תגובתו הייתה שאנחנו נעשה יד אחת: אני כבוקר והוא כאינדיאני טוב נפעל יחד נגד האינדיאנים הרעים, הפראיים. נראה שהאינדיאנים לא ייצגו עוד

רק את תוקפנותו של האב, אלא גם את פראותו של קרל. הקרב היה קצר, והאינדיאנים הרעים הובסו. הוא אמר שעשינו עבודה טובה.

אז הוא הוציא את מנורת-הרגל. תחילה אמר שהיא רובה, אך אז הסיר את האהיל ושם אותו על ראש התינוק. הוא אמר שהאהיל הינו הילה ושהתינוק נהפך למלאך קטן בעל לב-זהב. נראה לי שההילה יכולה לייצג את ה"נקבה" או את החלק המסורס של סמליות המנורה, אך גם את עליונותם של הסופראגו והשכל על הדחפים ועל ביטוייהם בפועל. הערתי שנראה שהתינוק סבור שזה טוב יותר להשתמש במנורה כהילה מאשר להשתמש בה כפיפי ולהתרגש ולהתחיל לפחד. קרל התיישב בכסאו, פניו כפני מלאך, ובפעם הראשונה מזה זמן רב החל למצוץ את אגודלו. הוא לא היה חרד כלפי חוץ, ודומה שהנסיגה שימשה כנתיב לרוגע, ולא לתוהו ובוהו נפשי. הוא נשאר בתנוחה זו במשך חמש הדקות שנותרו עד סוף המפגש.

היום הרביעי

ביום שלמחרת לקח קרל שתי בובות של תינוקות ושתי מנורות-רגל. הוא הלביש את המנורות בצורה הפוכה על ראשם של התינוקות, אך לא כמו במשחק יומיים קודם לכן, התינוקות לא השתמשו במנורות לשם לחימה. הם הסתובבו בחדר בנסותם לשמור את המנורות בשיווי-משקל ולמנוע את נפילתן. המנורות נפלו מדי פעם, אך קרל היה עסוק יותר בלהצליח מאשר בלהיות חרד מפני כישלון. באופן סמלי, נראה שהוא ניסה ליצור איזון בין ההילה שלו לבין הפיפי שלו, בין אמצעי הבקרה שלו לבין דחפיו. לאחר זמן-מה הוא התיישב והכריז שהפיפים אינם פועלים. הוא אמר שהאשמה מוטלת עליי משום שלא דיברתי, ועליי לדבר כדי שהפיפים (wee-wees) יפעלו. שאלתי אותו מה הוא חושב על הדברים שאמרתי ביחס לפיפי שלו. הוא אמר שאני צודק, שהוא אכן מודאג ביחס אליו ושהוא נעשה עצבני כאשר הוא מרוגש. הוא אמר שהוא מפוחד מדברים רבים, אך כל עוד אני מדבר איתו הוא חושב שהכל יכול להסתדר. "ווי! ווי! (Whee! Whee)" הוא קרא, התרומם על רגליו ודילג לאורכו ולרוחבו של החדר. הערתי שהוא נראה מרוגש למדי. "כן", השיב קרל, "אנחנו, אנחנו (We, we) עשינו שהפיפי (wee-wee) יעבוד שוב", וצחקק. שאלתי אותו אם "פיפי (wee-wee)" גורם לו לחשוב על דבר אחר כלשהו. מחשבותיי-שלי נעו בעיקר אל קשיי הגמילה מהחיתולים שחוה בעברו. אך האסוציאציות שלו נותרו בתחום הברית הטיפולית. הוא אמר שבצרפתית (הוא למד כבר כמה שיעורים בצרפתית) oui משמעו "כן", ושהוא מרגיש שמח ו"כן" מאוד בימים האחרונים. הוא אכן נראה במצב-רוח מרומם למדי, ושוב לקח את הבובות עם המנורות על ראשיהן והרקיד אותן מסביב במחול קומי.

הייתה זו התחלת הוויתור של קרל על פראותו בתמורה לדברים שהיה יכול ללמוד על עצמו באמצעות. תהליך זה התברר כקשה וממושך, אך אותם ארבעה ימים נהפכו מבחינתו לא רק להתחלת הברית הטיפולית, אלא גם לדחיפה ההתפתחותית העיקרית מן התקופה האדיפלית לתקופת החביון. מאותו יום ואילך, כמעט לכל אורך שארית הטיפול, נותרו שני התינוקות (שלעיתים קרובות התפצלו לתינוק טוב ולתינוק רע לגביו ולגביי) מוקד משחקו של קרל.

השיפור הנראה לעין הראשון ביכולתו של קרל לשלוט בפעולותיו במסגרת הטיפול התרחש עם החלפת החדרים. הגיעה בקשה מן החוץ ליתר איפוק, ואף-על-פי שבחרתי בשינוי שיאפשר לקרל להמשיך עם התרת-הרסן שלו, חלה הגברה בשליטה ההתנהגותית שלו. השינויים הפנימיים הדרמטיים יותר שהתחוללו מאוחר יותר קרו גם-כן בעקבות אירוע חיצוני – סתירתי את האב והסכמתי לפגוש את קרל באותו בוקר מושלג. האב הביא תמיד את קרל באיחור, וכולנו ידענו שבעשותו כך הוא מחליש אותי ואת הטיפול. בפוגשי את קרל כאשר אביו אמר לו שלא אפגוש אותו, נהפכתי לפתע לדמות החזקה יותר ואולי אף האכפתית יותר כלפיו. במשך זמן לא-מבוטל לפני אותו אירוע נהג קרל לבטא את דאגותיו האדיפוליות – ההתקפה של האב הזועם והעובדה המרגיעה שלילדות יש פין. האינדיאנים ייצגו, בין היתר, את פראותו-שלו כמו גם את האב הפראי. שניהם היו מסוכנים. העכתי, ביחס לפליטת-הפה שלו, בדבר אהבתם ושנאתם של הילדים כלפי האב הניבה את תשובתו שלילדים אין רגשות, רק פעולות. ההרגעה שהייתה גלומה באכפתיות שלי לפגוש אותו ובהערותיי אפשרה לו להפעיל את התינוק כך שיראה את הפין שלו וישתמש בו כדי להביס את האב ה"רע". אולם ריגוש-היתר שנגרם עקב המשחק והנגיעה הממשית באיבר-מינו עלה על מידת הרגעה זו. הוא נעשה חרד, הפיפי התייבש, הוא התנצל על כך שניסה להיות חזק, והוא נטל על עצמו את תפקיד המסורס. הוא גם התחנן באופן ישיר לעזרתי – לדיבורי. הייתה זו הפעם הראשונה שביקש שנעבוד בכוחות משותפים ונגבר יחדיו על פראותו. הוא הסכים באופן זמני להזדהות במידה רבה יותר עם מה שחשב שאני תומך בו – הגנת האינטלקטואליזציה, במקום עם ההגנה של הוריו – פעילות ללא מחשבה. המרת המנורה להילה ופעולת התרגול של שיווי-המשקל היו דרכו של קרל לבטא משאלות מנוגדות (להיות מיני או לא, פראי או לא, זכר או לא), שהמשיכו להוות תימות חשובות לכל אורך הטיפול.

השימוש בסמל הפיפי נמשך גם הוא. שלושה ימים מאוחר יותר הסביר קרל שהתינוק גנב את הפיפי מאבא שלו כעונש על כך שהיה רע (היפוך שימושי שקרל נהפך למיומן בו), ובשנה שאחרי-כן הוא יישב את הסוגיה על-ידי כך שהתינוק החזיר את הפיפי לאביו. התינוק גילה אז פיפי משלו, והאב והילד נהפכו לצוות חברי אך של שריף וסגן שריף כוחניים.

תוצאתו הסופית של הטיפול הייתה משביעת-רצון למדי. יכולתו של קרל לבטא את פחדיו ואת הפנטזיות שלו באמצעות מילים הלכה וגברה. הוא היה מסוגל להשתמש בדיבור ובפעולה כאחד כדי לבטא נסיגה והתקדמות. קרל עבר אל גיל החביון והתמודד היטב עם הולדת אח שנזקק לניתוח חירום. עם השתנותו של קרל השתנו גם הוריו ונהפכו לזמינים ולמעניקים יותר למשפחתם. בתקופה של סיום הטיפול, קרל הצליח בלימודיו, נבחר כבן המקובל ביותר בכיתו, והיה המחליק על הקרח המהיר ביותר לגילו במדינה כולה. הוא חש עדיין צורך תמידי להיות פעיל, אך מעקב של שלוש שנים הראה שקרל, בן עשר וחצי כעת, השתפר למעשה בלימודיו והצטיין בשלושה ענפי ספורט. כיועץ בבית-הספר שבו הוא לומד, אני רואה אותו מדי פעם במסדרונות. אף-על-פי שהוא מתנהג בביישנות רבה, הוריו אומרים שהוא מדווח להם תמיד על הנאתו בפגישות האקראיות.

שינוי בולט למדי התרחש בעקבות אותם ארבעה מפגשים שתוארו לעיל. מאותה נקודה ואילך הותר לי בהדרגה להיות מעורב יותר במשחקו של קרל, ההיפראקטיביות שלו החלה לפחות בכל תחומי חייו, והתקשורת המילולית שלו איתי גברה בהתמדה. השימוש בהמהום לשם הרחקה נעלם עד השבועות האחרונים לפני סיום הטיפול, כאשר כמה מבין התמרונים ההגנתיים המוקדמים יותר שבו והופיעו. ניתן לדון במה שהתרחש מנקודות-מבט רבות, אך מאמר זה מתמקד במושג ברית טיפולית ובדיבור, המקל את הגישה אל דרך-המלך לטיפול בכל גיל שהוא.

קרל היה ילד שלא סבל אי-פעילות, ועל תכונה זו נוסף והשתלב באופן הדדי דפוס דומה שננקט על-ידי שני הוריו. אמו פחדה שתהליך לידתו יאלץ אותה לאבד שליטה, וזכרה אותו כתינוק תובעני "עשרים וארבע שעות ביממה". בשל דכאונה ובדידותה במהלך שנת חייו הראשונה של קרל, היא נצמדה אליו, אך חשה שהיא אינה יכולה לשלוט בו ואף לא להימלט ממנו. תגובתו ההתנהגותית על אימהותה הלא-עקבית הניבה את תיאורה אותו כ"נוטה לפעילות". יחסים עזים אלה נקטעו לאחר ארבעה-עשר חודשים, כאשר עברה האם הפלה וגמלה את קרל מיניקה בפתאומיות. במהלך השנה שאחרי-כן, בעוד האם שקועה כולה בהפלה השנייה ובלידת הילד השני, החלו קשייו של קרל בגמילה מחיתולים ובדיבור. בזמן שמאחותו נשללה יכולת התנועה לשם טיפול בבעייתה האורתופדית, ואולי חלקית בגלל עובדה זו, דחפו ההורים את קרל, מוקדם מדי ובעוצמה רבה, לסיטואציות תחרותיות ותובעניות מבחינה פיסית, שמנעו אותו מלהסתפק בתחושה נוחה ברמת ההתפתחות שלו עצמו. העדר ההגנה על קרל, ולמעשה עידוד הסגנון של תנועות-יתר אצלו, היוו ללא ספק גורם דחק או טראומה מצטברת, כפי שתיארו קריס (Kris, 1956) וקאן (Khan, 1963). קרל הזדהה עם בריחתם הקאונטר-פובית של הוריו לפעלתנות, והם חיו בעקיפין דרך מעלליו כ"סופר-תינוק", תואר-כבוד שהוא עצמו העניק מאוחר יותר לאחת מבובות התינוק. כפי שהתברר מאוחר יותר, שני ההורים חששו מהטיפול לא רק משום שהוא היה עלול להטיל ספק במידת התבונה הגלומה בדפוס הפעולה של המשפחה, אלא גם משום שהוא עלול לשלול מהם בן המיועד לתהילה, אפילו במחיר של הרס אישי.

ההשלכות שהיו לצורות התייחסות אלה על דיבורו של קרל ועל גישתו לטיפול ברורות. היכולת להשתמש בניסיון הטיפולי בצורה בונה תלויה ביכולתו של המטופל לשתוק לפחות למשך פרקי-זמן קצרים, להתגבר על הסחות-דעת מבפנים ומבחוץ, ולהשקיע במשימה. מידות טובות אלה לא זכו בהערכה רבה מצד קרל והוריו, וכפי שניתן להבין, גם לא הובאו באופן אוטומטי לטיפול האנליטי או לטיפול הפסיכותרפויטי שקדם לו. יחד עם זה, סימן אופטימי אחד היה הידיעה שלקרל היו יחסים עזים, גם אם מתוחים, עם אמו במהלך החודשים הראשונים לחייו, ושהוא הצליח ליצור יחסים חמים ופרודוקטיביים עם האנליטיקאי שעשה את ההערכה הראשונית. נסיונו המוקדם הכשיר את הקרקע להיבטים האימהיים של ההעברה שניכרו בשינוי יחסו אליי.

פראותו בתחילת הטיפול היוותה ללא ספק ציפיית העברה כמו גם הגנה והתנגדות. קשה מאוד להבין ולפרש משחק ללא דיבור, במיוחד כאשר הפירושים הולכים לאיבוד במחסום של רעש לבן תחליפי. פרויד ציין לראשונה ש"מילים הינן הכלי העיקרי של הטיפול הנפשי" (Freud, 1905, p. 283). מטפלים בילדים זכו כבר מזמן במוניטין המפוקפק, אך המוצדק חלקית לפחות, של מי שמסתפקים לעיתים קרובות מדי בגחמות המשחק הנוחות יותר להשגה, במקום לשאוף לתקשורת הברורה יותר אך הקשה יותר להשגה – התקשורת באמצעות דיבור. במיוחד המטפלים מהאסכולה של קליין רואים במשחק חלון ישיר אל הלא-מודע, אך למעשה, ללא מילים המראה אינו ברור לעיתים קרובות. הוא עלול לגלות יותר על הלא-מודע של המטפל מאשר על זה של הילד.

יחד עם זה, יש גם מחברים אחדים שהדגישו את חשיבות הדיבור. פלר (Peller, 1965) סבורה שהתפקיד המסנתז של השפה נחוץ לתהליך המשני. אנה פרויד (A. Freud, 1974) סיכמה לאחרונה שוב את הקו ההתפתחותי מנתיב הפורקן הפיסי לזה הנפשי, והדגישה עד כמה שלמותו של הדיבור חשובה לשם פורקן של ריגוש נפשי וגופני בדרכים שאינן רק פיסיות. אנה מנשן (Maenchen, 1970) מנתה את השלבים בהתקדמות התקשורת בטיפול בילדים, החל בשפת הגוף הפרימיטיבית ביותר, המשך בתופעות הפורקן, במשחק הלא-מילולי, במשחק המילולי, וכלה בתקשורת מילולית ישירה עם המטפל. למפל-דה-חרוט (Lampl-de Groot, 1965 [1952]) ציינה שבטיפול בילדים יש לעיתים קרובות ביטוי בפועל ובאופן לא-מודע (acting out) של חומר טרום-אדיפלי, בעוד שחומר אדיפלי מוצג באמצעות פנטזיות או זכרונות.

קרל לא היה נטול-מילים לחלוטין, ואני נתתי פירושים דומים גם קודם לכן, אך מה שהשתנה מאותם מפגשים ספורים ואילך היה הציפייה להדדיות. קל להתמקד באירוע החיצוני – העובדה שסתרתי את האב וירשתי מעט מכוחו – אך אין לזלזל בהשפעה שהייתה לעובדה שבמשך יותר מארבעה חודשים הראיתי התעניינות קשובה. אכן, כפי שקורה פעמים רבות כל-כך, אותו בוקר מושלג היה רק האירוע החיצוני שבו נתלו שינויים פנימיים שנבנו חרש-חרש. אנני קטן (Katan, 1961) הדגישה שלוש נקודות ביחס לתפקיד הוורבליזציה בילדות המוקדמת: (1) ורבליזציה של תפיסות ביחס לעולם החיצוני קודמת לוורבליזציה של רגשות; (2) ורבליזציה מגבירה את שליטת האגו בהבעות הרגשיות ובדחפים; (3) ורבליזציה מגבירה את התפקוד האינטגרטיבי של האגו על-ידי עזרה לחשיבה בתהליך משני ועל-ידי סיוע בהבחנה בין משאלות ופנטזיות לבין המציאות. אף-על-פי שקטן התייחסה לרכישה הראשונית של שפה, שלבים אלה הופיעו בראשי-פרקים גם בטיפול של קרל, במיוחד מאותו רגע שבו הצליח לומר שלילדים אין רגשות, או לפחות לא צריכים להיות, אלא הם רק פועלים. העובדה שקרל ביטא פילוסופיה זו במילים היוותה כשלעצמה צעד גדול לקראת שינויה. ניתן לשער שלגמילה הפתאומית מיניקה, לפנטזיות הקניבליסטיות, להכנסת החפצים לפה, לנשיכות, למציצת האגודל, ולהיבטים נוספים של הקיבעון האורלי, הייתה השפעה ניכרת על התפתחות הדיבור המעוכבת של קרל. אמונתה של גרינייקר (Greenacre, 1950) בחשיבותה של שנת החיים השנייה כתקופה של עיוות אפשרי בקשר בין פעולה לדיבור נתמכת גם היא במקרה שלנו.

הוורבליזציה של הביטוי הרגשי (affect) לא רק השהתה את פעולותיו של קרל בתגובה על רגשותיו, אלא גם העניקה לו תחושה מרעננת של שליטה והערכה עצמית. היא גם העניקה לו הבנה ושליטה ביחס

לאירועים מרוחקים בעברו, שכן הוא היה יכול כעת להתחיל להעניק ממשות לדברים שקרו לו ולדברים שרצה שיקרו. ללא היכולת לעשות חיבור כזה בין עבר, הווה ועתיד, הפסיכואנליזה אינה אפשרית. עם זה, הוא אמר שהוא צריך את השפה שלי כדי לגרום לפיפי שלו לפעול. אני נתפסתי כאובייקט חדש שנועד להגן עליו מפני פראותו-שלו ולכן גם מפני נקמת אביו. פרייברג ציינה ש"השפה מקורה בכישוף" (Fraiberg, 1959, p. 112); אכן הייתה מידה רבה של כישוף במחשבה שאני, באמצעות דיבור, אוכל לשמר את תפקוד הפין של הבובה וכל מה שהוא ייצג. מה שקרה הוא שאמונו הגובר של קרל בי אפשר לו לבטא את עצמו באופן ישיר במידה שהיה בה כדי להופכו למפוחד אף יותר, ולפיכך הוא נאלץ להסתמך עליו עוד יותר לשם הגנה. הסלמה מחזורית זו של הצורך, הפחד והתקווה סיפקה את האקלים הדרוש לצמיחת ברית טיפולית. אינטראקציה זו של הבעות רגשיות חוללה תנועה בין הברית הטיפולית לבין תגובות ההעברה הנוריות, שהקבילה פחות או יותר לתנועה בין האני המשגיח המכוון לתהליך משני לבין האני החווה המכוון בעיקר לפעילות. יכולתו הגוברת של קרל לנוע בין נקודות-מבט אלה נהפכה לבסיס שעליו התקדם הטיפול.

ברית טיפולית עם מטופל, יהא גילו אשר יהא, מצריכה יכולת של המטופל להתבונן, להבין ולתקשר את מה שקורה בתוך הסיטואציה הטיפולית, וכן לקשר אירועים אלה להתנסויותיו בעבר ולמטפל שלו. היכולת והנכונות לדבר ולהקשיב חיונית על-מנת לעמוד באמות-מידה אלה. לגבי הטיפול בילדים, הברית הטיפולית קשורה באופן הדוק ליכולתו של הילד לתפוס את המטפל כאובייקט חדש, אך כמו בכל התיאוריות הנוגעות בתפקוד אנושי הכרוך בדיכטומיות, לעיתים קרובות קשה מאוד להבדיל בין התגובות ה"אמיתיות" לבין ה"לא-אמיתיות". לדוגמה, מכיוון שנראָה שקרל תופס אותי כחזק יותר מאביו, ומכיוון שהזדהות עם התוקפן הייתה הגנה כה חשובה אצלו, לעיתים קרובות לא היה ברור אם הברית של קרל אינה בעצם ציות. ניתן לטעון שהייתה זו בעיקרה הרחבה של ההעברה – במיוחד סביב ההיבטים החיוביים, המטפחים וההגנתיים – יותר מאשר תוספת של ברית טיפולית שהופיעה באמת ואשר הייתה חשובה. הבדל אחד בין ברית טיפולית לבין תגובת העברה חיובית נורוטי היא שהראשונה מסייעת להתמיד בטיפול בתקופות של העברה שלילית, מבלי להעלים או לעוות תקופות כאלה. המקרה של קרל התברר ככזה. במשך השנתיים כמעט לאחר אותם ארבעה ימים שהוצגו לעיל, היו עדיין זמנים קשים שבהם נתפסתי כהתקה של הוריו, כמי שמנסה לנתקו מהוריו, וכהשלכה של הסופראגו שלו או של משאלותיו היצריות האסורות, אך באופן כללי נותרה תחושה של אנחנו (we), גם אם לא תמיד של "כן (oui)" או של "ווי (!whee)".

סיכום

המאמר מציג מקרה של טיפול בילד ומתאר כיצד האירועים הטיפוליים, כמו גם החוץ-טיפוליים, הובילו לכינון ברית טיפולית. הנתונים הקליניים מצביעים על כך שקשה לעשות את ההבדלה בין ברית לבין העברה חיובית ובין ברית לבין ציות. בשני המקרים, הגורם השני יכול להוות הקדמה לראשון.

המאמר מציע כי הדרך הטובה ביותר להבין ברית טיפולית היא כמושג המוגדר על-ידי תפקידיו. הדיון במקרה מוגבל לערך הרב הטמון בדיבור תקשורתי לפיתוח טיפול אנליטי משביע-רצון. לפני עשורים רבים הדגיש סטרבה (Sterba, 1940) את החשיבות הטמונה בשימוש במלה "אנחנו" במהלך יצירת קשר פסיכותרפויטי בטיפול. קרל היה מסכים עימו.

מקורות

- Feigelson, C.I. (1974). "Report on Panel: A Comparison between Adult and Child Analysis". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 22, 603–611.
- Fenichel, O. (1941). *Problems of Psychoanalytic Technique*. New York: Psychoanalytic Quarterly, Inc.
- Fleming, J. (1972). "Early Object Deprivation and Transference Phenomena: The Working Alliance". *Psychoanal. Quart.*, 41, 23–49.
- Fraiberg, S.H. (1959). *The Magic Years*. New York: Scribners.
- Frankl, L. and Hellman, I. (1962). "The Ego's Participation in the Therapeutic Alliance". *Int. J. Psycho-Anal.*, 43, 333–337.
- Freud, A. (1927). "Four Lectures on Child Analysis". *Writings*, 1, 3–69.
- Freud, A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood*. *Writings*, 6.
- Freud, A. (1970). "Child Analysis as a Subspecialty of Psychoanalysis". *Writings*, 7, 204–219.
- Freud, A. (1974). "A Psychoanalytic View of Developmental Pathology". *J. Philadelphia Assn. Psychoanal.*, 1, 7–17.
- Freud, S. (1905). "Physical (or Mental) Treatment". *S.E.*, 7, 283–302.
- Freud, S. (1912). "The Dynamics of Transference". *S.E.*, 12, 97–108.
- Freud, S. (1913). "On Beginning the Treatment". *S.E.*, 12, 121–144.
- Geleerd, E.R. (ed.) (1967). *The Child Analyst at Work*. New York: Int. Univ. Press.
- Greenacre, P. (1950). "General Problems of Acting Out". *Psychoanal. Quart.*, 19, 455–467.
- Greenacre, P. (1968). "The Psychoanalytic Process, Transference, and Acting Out". *Int. J. Psycho-Anal.*, 49, 211–218.
- Greenson, R.R. (1965). "The Working Alliance and the Transference Neurosis". *Psychoanal. Quart.*, 34, 155–181.

- Greenson, R.R. (1967). *The Technique and Practice of Psychoanalysis* (Vol. 1). New York: Int. Univ. Press.
- Greenson, R.R. (1974). "Transference: Freud or Klein". *Int. J. Psycho-Anal.*, 55, 37–48.
- Greenson, R.R. and Wexler, M. (1969). "The Non-Transference Relationship in the Psychoanalytic Situation". *Int. J. Psycho-Anal.*, 50, 27–39.
- Hamm, M. (1967). "Some Aspects of a Difficult Therapeutic (Working) Alliance". In E.R. Geleerd (ed.), *The Child Analyst at Work* (pp. 185–205). New York: Int. Univ. Press.
- Harley, M. (1967). "Transference Developments in a Five-Year-Old Child". In E.R. Geleerd (ed.), *The Child Analyst at Work* (pp. 115–141). New York: Int. Univ. Press.
- Harley, M. (1971). "The Current Status of Transference Neurosis in Children". *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 19, 26–40.
- Hartmann, H. (1950). "Comments on the Psychoanalytic Theory of the Ego". *PASC*, 5, 74–96.
- Hartmann, H. (1958 [1939]). *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. New York: Int. Univ. Press.
- Katan, A. (1961). "Some Thoughts about the Role of Verbalization in Early Childhood". *PASC*, 16, 184–188.
- Khan, M.M.R. (1963). "The Concept of Cumulative Trauma". *PASC*, 18, 286–306.
- Klein, M. (1927). "Symposium on Child-Analysis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 8, 339–370.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: Int. Univ. Press.
- Kris, E. (1956). "The Recovery of Childhood Memories in Psychoanalysis". *PASC*, 11, 54–88.
- Lampl-de Groot, J. (1965 [1952]). "Re-evaluation of the Role of the Oedipus Complex". In *The Development of the Mind* (pp. 198–212). New York: Int. Univ. Press.
- Loewenstein, R.M. (1969). "Developments in the Theory of Transference in the Last Fifty Years". *Int. J. Psycho-Anal.*, 50, 583–588.
- Maenchen, A. (1970). "On the Technique of Child Analysis in Relation to Stages of Development". *PASC*, 25, 175–208.
- Novick, J. (1970). "Vicissitudes of the 'Working Alliance' in the Analysis of a Latency Girl". *PASC*, 25, 231–256.

- Peller, L.E. (1966). "Freud's Contribution to Language Theory". *PASC*, 21, 448–467.
- Sterba, R. (1940). "The Dynamics of the Dissolution of the Transference Resistance".
Psychoanal. Quart., 9, 363–379.
- Stone, L. (1961). *The Psychoanalytic Situation*. New York: Int. Univ. Press.
- Zetzel, E.R. (1956). "Current Concepts of Transference". *Int. J. Psycho-Anal.*, 37,
369–376.

12. הטכניקה של טיפול בילדים*

אדית בוקסבאום

אדית בוקסבאום הייתה אחת הדמויות הבולטות בקרב אנשי האסכולה של אנה פרויד שהתחילו לפעול בארצות-הברית בתקופה שלאחר מלחמת-העולם השנייה. היא כתבה את אחד הספרים הראשונים שניסו להדריך הורים לפי ההבנות של הפסיכואנליזה. הספר הופיע בתחילה תחת השם *Your Child Makes Sense*, וזכה במהדורות רבות במשך עשרות שנים. אפשר לראות במאמר שלפנינו מעין מסה בשם "Your Child's Therapy Makes Sense". בוקסבאום סוקרת כאן את כל האופציות שהיו קיימות אז, ומנסה למיין איזה טיפול מתאים (makes sense) לאיזה ילד. המאמר הופיע לפני יותר משלושים שנה אך הוא טרי ועוסק בסוגיות חיות ומביכות גם כיום. בוקסבאום מנסה להגדיר את התנאים הפנימיים והחיצוניים הנחוצים לטיפול פסיכואנליטי עם ילדים. היא ממשיכה להגדיר עם אילו ילדים ובאילו תנאים ייעשה הטיפול ישירות עם הילד, ישירות עם האם או עם ההורים, או באמצעות הדרכת ההורים. בוקסבאום אינה מתייחסת לטיפול משפחתי כי המאמר קדם לביסוס שיטה זו. עד היום אין כלל הסכמה בין מטפלים לגבי אינדיקציות לטיפול פרטני או משפחתי. ראוי לציין במיוחד את הדוגמאות הרבות שבוקסבאום נותנת לכל סוג של התערבות עם ילד.

ברצוני לציין קטע אחד שראוי לדעתי לעמוד לנגד עיניו של כל אדם המבקש לבסס תקשורת טיפולית. מדובר בטיפול בילד "נוירוטי" בשם בן. בן פחד שאמו תזרוק אותו לפח כי הוא דמיין שהיא זרקה לפח את העובר שהפילה בהיותו בן חמש. בן התחיל לרמות במשחקים עם המטפלת. כאשר העירה לו, האשים אותה בן ברמייה ותקף אותה פיסית במכות ובבעיטות. להלן תיאורה של המטפלת אדית בוקסבאום לגבי הדברים שאמרה לבן ברגע נינוח יותר:

אמרתי לו שלא התכוונתי לפגוע בו ואיני יודעת במה פגעתי בו. הוספתי גם שהיה עליי להגן על עצמי משום שאיני אוהבת שפוגעים בי; שזה מכעיס אותי ואז איני יכולה לעזור לו כראוי. לא ציפיתי ממנו להסברים, ואף לא ביקשתי זאת ממנו, אלא הזמנתי אותו לעזור לי להבין את התנהגותו.

כמעט כל מרכיב של תשדורת טיפולית מוצא את מקומו באמירה זו, המלאה בנוכחות ובאנושיות הן כלפי המטפלת עצמה והן כלפי המטופל הקטן.

* Edith Buxbaum (1954). The Technique of Child Therapy. *Psychoanalytic Study of the Child* 9:297-333.

הטכניקה של טיפול בילדים

הערכה ביקורתית

אדית בוקסבאום

במהלך העשורים האחרונים גבר מאוד העניין בשיטות לטיפול בילדים הסובלים מהפרעה רגשית. התפתחות זו נובעת מן התגליות והתיאוריות של פרויד, שחדרו בהדרגה אל תחומי הפסיכיאטריה והפסיכותרפיה כמו גם אל תחום החינוך. באופן כללי, יש להתייחס אל קשת הרעיונות הרחבה בדבר הטיפול בילדים ואל המאמץ הכביר שהושקע במימוש אותם רעיונות, במיוחד במדינה זו [ארצות-הברית], כאל התפתחות מבורכת.

מי שלומד כיום את תחום הטיפול בילדים ניצב לפני מספר רב של טכניקות למניעה ולריפוי של הפרעות רגשיות אצל ילדים: פסיכואנליזה של ילדים, שיטות שונות של ריפוי-במשחק, טיפול ביחסים, טיפול בשחרור, ייעוץ, הנחיית ילדים, טיפולים קבוצתיים וכמה סוגים נוספים של טיפול. רבים מבין התומכים בטכניקה מסוימת מציעים תיאורי מקרים מרשימים פחות או יותר כהוכחה להצלחתם.

התלהבותם מרעיונותיהם-שלהם ומהצלחתם-הם מניעה מטפלים רבים לחשוב שהטכניקה המסוימת שלהם הינה הטובה ביותר וצריכה להחליף את כל היתר. ברוב הצגות המקרים אין כל התייחסות לקישור השימוש בטכניקה מסוימת למאפייניהם של אותם מקרים שבהם היא יעילה. אך נראה כי זו אחת הבעיות המהותיות ביותר. כאשר נדע **איזו טכניקה מותאמת בצורה הטובה ביותר לאיזו הפרעה**, נוכל לעשות שימוש מיטבי ברעיונות הקונסטרוקטיביים על הטיפול בילדים שעלו בהשפעת הפסיכואנליזה.

כיצד יש לחקור בעיה זו של קישור הטכניקה המתאימה למקרה המסוים? במהלך השנים האחרונות השתררה תחושה רווחת שניתן להכריע בשאלות כאלה רק לאחר מחקר מקיף על הצלחה וכישלון של טכניקות שונות במקרים שונים. מבחינה תיאורטית, מחקר כזה יכול להציע את הפתרון המהימן ביותר; אך מבחינה מעשית, סוג כזה של מחקר עלול לא לשאת פרי עוד שנים רבות בגלל מספר המשתנים העצום שיש להביא בחשבון ובשל כמויות הזמן, המאמצים והכסף הדרושות. אם כן, מה עלינו לעשות בינתיים? אני נזכרת באב שהעיר, במהלך התייעצות עם אחד מעמיתיי בנוגע לבעיותיו של בנו בן הארבע, כי הוא תלמיד נלהב של תחום התפתחות הילד, וכי הוא להוט מאוד לטפל בילדו בהתאם לממצאים המעודכנים ביותר של המדע. אך בעייתו הייתה שבנו גדל בקצב מהיר מכדי שיתאפשר לו לאב להתעמק באופן יסודי בספרות על התפתחות הילד. אם המטפלים בילדים יחליטו לחכות עם החלטות טכניות עד שכל המחקרים – המתוכננים או המצויים בעיצומם – יסתיימו בהצלחה, הם עלולים למצוא את עצמם במבוכה דומה.

דרך נוספת לגשת אל הבעיה היא לפתח פרוצדורות טכניות מתוך התיאוריות הפסיכואנליטיות על התפתחות הילד. מי שחוקר את הספרות הפסיכואנליטית יושפע ללא ספק מרעיונות אלה, אולם יישומם הישיר לכלל פרוצדורות טכניות אינו בר-ביצוע בגלל ההבדלים המיוחדים בין כל מקרה למקרה. אני

מעדיפה דרך שלישית, דהיינו, לבחון טכניקות ופרוצדורות מסוימות שנחלו הצלחה, בניסיון להבין אילו מרכיבים תרמו להשגת השינוי. השיטה הביקורתית המיושמת לרוב שמה דגש לעיתים תכופות בניסיון למצוא מה לא פעל, ולפיכך היא אינה משכילה לשפוך אור במידה מספקת על מה שפעל. ברצוני לנסות את הגישה ההפוכה.

אנה פרויד פיתחה את טכניקת הפסיכואנליזה של ילדים לשם טיפול בנזירות ילדות, הכוללות פוביות, נזירות עם סימפטומים אובססיביים והיסטריים, וחרדות. בקטיגוריה זו נופלים כל אותם מקרים הניתנים להשוואה ל"נזירות ההעברה" של המבוגר, שפרויד מצא כי היא מתאימה בהחלט ליישום הטכניקה הפסיכואנליטית, המכונה מאז "קלסית". במקרים שחורגים מאותן נזירות העברה מוגדרות היטב, הכרחי לערוך שינויים בטכניקה בדרגות משתנות. השאלה בדבר הנקודה שמעבר לה לא נרצה לכנות את הטכניקות הללו פסיכואנליזה במובנה המצומצם מצויה מחוץ לתחום הבעיה המיידית שלנו.

אנה פרויד קבעה בשנת 1952 כי "הפרעות התפתחותיות לא-סדירות ופחות מוגדרות היטב נמצאות במגמת עלייה על-חשבון נזירות הילדות האמיתית שתועדה וטופלה לעיתים תכופות יותר על-ידי המטפלים האנליטיים בעבר..." נוצר צורך לערוך שינויים בטכניקה של האנליזה בילדים על-מנת להבטיח הצלחה טיפולית באותם מקרים שהציגו חריגות מ"נזירות הילדות האמיתיות", שלשמן פותחה הטכניקה במקורה. אתיחס אל הפסיכואנליזה של ילדים כאל נקודת-מוצא לחקירת השפעותיהן של טכניקות טיפוליות אחרות ביחס אליה; אם להשתמש במונח של ק"ר איסלר (Eissler, 1953), אחקור את "הפרמטר" של טכניקת הפסיכואנליזה של ילדים, כפי שהוצגה על-ידי אנה פרויד בספריה: *The Psychoanalytic Treatment of Children* (A. Freud, 1947) ו- *The Ego and the Mechanisms of Defense* (A. Freud, 1946 [1936]).

מגע בין ילד-הורים-מטפל

אנה פרויד (A. Freud, 1927) נהגה לומר שאנליזה של ילדים צריכה להיות מוגבלת לילדים שהוריהם עברו אנליזה בעצמם. "אפילו אז, הפסיכואנליטיקאי של הילד חייב לקיים מגע עם ההורים." במאמר מאוחר יותר (A. Freud, 1945) היא קובעת כי לרוב, השאלה אם ילד מסוים צריך לעבור אנליזה אם לאו מוכרעת בשבילו על-ידי הוריו, "...ולעיתים קרובות למדי מסיבות בלתי-מספקות". אף-על-פי-כן, פסיכואנליטיקאים של ילדים מן האסכולה הווינאית מטפלים בכל-זאת בילדים של הורים שלא עברו אנליזה. מאחר שהורים אלה לא עברו אנליזה, דרושה מידה רבה מאוד של מגע עימם. לפי הגישה הווינאית, אותו מטפל נפגש הן עם הילד המטופל והן עם הוריו. בניגוד לגישה זו, חסידיה של מלני קליין ושל האסכולה שלה עובדים רק עם הילד. פרוצדורה זו מבוססת על הרעיונות של האסכולה האנגלית, הגורסים כי הסופראגו מתפתח במהלך השנה הראשונה של החיים וכי התינוק מאוים על-ידי פנטזיות תוקפניות מבפנים שהינן בלתי-תלויות במציאות (Rickman, 1936; Waelder, 1937). שיטה שלישית של מגע פותחה על-ידי התנועה להדרכת הילד, העושה שימוש בצוות הקליני. הלן ויטמר (Witmer,

1946) מאתרת את שורשיה של שיטה זו בעניין שגילה אדולף מאייר באיסוף מידע על המטופל ממקורות רבים. אצל מאייר הוגבל תפקידו של העובד הסוציאלי לאיסוף מידע על תולדות המטופל ומשפחתו, ובהשפעת הפסיכואנליזה נהפך איסוף הנתונים גרידא למשני ביחס לגישה דינמית, פרשנית, כלומר טיפולית. אך כיום הצוות הקליני מתפקד בצורה חדשה: מטפל אחד עובד עם הילד, ומטפל אחר עובד עם ההורה. המשמעות החדשה של הגישה הצוותית הודגשה על-ידי פרדריק אלן (Allen, 1942), האומר: לפיכך, פנייתו הראשונה של ההורה לעזרה, וכתוצאה מכך הגעתם המשותפת של ההורה והילד [לטיפול], עם הפירוד והאיחוד-מחדש שמתרחשים [במרפאה], טומנים בחובם את מהות התהליך הטיפולי כולו.

הגדרה זו של התהליך הטיפולי מבוססת על העקרונות הפילוסופיים של אלן, הנגזרים מתורתו של אוטו רנק, שקבע כבר בשנת 1910 כי – ניתוקו של הפרט הגדל מסמכותם של ההורים הינו אחד ההישגים החיוניים ביותר, אך גם אחד הכואבים ביותר, של ההתפתחות. ([Rank, 1950 [1910])

על-פי רנק, ומאוחר יותר על-פי פרדריק אלן, כישלון בהשגת ניתוק זה (אלן מכנה זאת "מובחנות") מוביל לנזירות, לחזרה על טראומת הלידה.

ביסודו של דבר, אלה הן שלוש הדרכים החשובות ביותר שבהן מטפלים יכולים לנהל את מגעיהם עם ההורים ועם הילד. אני סבורה כי בבואנו לבחור את הפרוצדורה הטיפולית הטובה ביותר למקרים ספציפיים יש לשקול שיקולים אבחוניים ודינמיים, ולא עקרונות פילוסופיים המניחים סיבות קבועות מראש לנזירות. אנסה לעשות זאת בדיון להלן.

הדבר הקרוב ביותר לטיפול פסיכואנליטי במבוגרים הוא טיפול פסיכואנליטי בילד בעודו ממשיך להתגורר בסביבתו הרגילה. עצמאותו בטיפול אינה אלא מראית-עין בלבד, שכן ילדים תלויים תמיד במידת נכונותם של הוריהם לשאת את הטיפול. אפילו כאשר הטיפול אינו עולה כסף, הילדים זקוקים לעיתים תכופות להסעות, ופירוש הדבר אי-נוחות למבוגר ברמה המחייבת לפחות השתתפות סובלנית. יתרה מזו, כאשר יתרחשו שינויים – ואנו מקווים שהם אכן יתרחשו – יש להניח שהם לא יהיו תמיד לשביעות-רצונו של המבוגר. במצבים כאלה ההורים עלולים לבטא את השגותיהם, להיות ביקורתיים כלפי הילד וכלפי הטיפול, ולהפריע באופן כללי. די במצב-דברים זה להוות אינדיקציה לכך שאין אנו יכולים לעבוד עם הילד לבדו. בהמשך נשוב לנקודה זו.

לפני שהמטפל מתחיל לעבוד עם הילד, הוא זקוק למידע רב על תולדותיו ובמידה מסוימת גם על הוריו. במגע הראשון שההורים יוצרים עם המטפל הם מוכנים לדבר על הסימפטומים של הילד ועל דאגתם או תלונותיהם ביחס להתנהגותו של הילד. חרף נכונותם לדבר על תולדות הילד, אנו נתקלים לעיתים תכופות בקשיים מסוימים בתחום זה: לפעמים הם אינם יודעים מה לומר, ולפעמים הם אינם רוצים לומר את הדברים החשובים; לפעמים הם אינם זוכרים עובדות חשובות בחיי הילד, ולפעמים הם שוכחים דברים שקורים כל יום. לדוגמה, הם יכולים לא לזכור שהילד היה במצוקה כאשר נולד האח

הצעיר, אלא לזכור רק שהוא היה "מאושר"; או שהם מסוגלים לשכוח לומר שהילד מרטיב עדיין במיטה. הם אינם נלהבים לדבר על תולדותיהם-שלהם – ככלות הכול, הם באו בגלל הילד, ולא למען עצמם. רק לאחר שהמטפל יוצר עימם קשר טיפולי, הוא יכול להשיג מהם את המידע הנחוץ לו. לעיתים המטפל נמצא בעמדה טובה יותר המאפשרת לו לשאול את ההורים שאלות ישירות לאחר שכבר עבד עם הילד זמן-מה, משום שההורים נכונים אז יותר לענות עליהן, משרכשו הבנה טובה יותר בדבר הקשר בין חייהם-שלהם לבין חיי הילד. לדוגמה, ניבולי-הפה וקללותיה המתמידים של ילדה בת עשר הובילו אותי לשאול את אמה היכן אולי שמעה הילדה אותן קללות. האם, שבעלה הלך לעולמו, סיפרה לי אז על רומן שהיה לה זמן-מה לפני כן עם גבר שקילל וניבל את פיו בדיוק באופן שתיארתי לה. היא לא מסרה לי את המידע הזה לפני כן משום שלא ייחסה לו חשיבות, וגם לא חשבה שהילדה זוכרת את הקללות. המידע הנוסף המתקבל מן ההורים כאשר הילד נמצא כבר בטיפול יכול אז לשמש את המטפל כפי שזה מוצא לנכון.

אף-על-פי שבמקרים דוגמת זה שהוזכר לעיל ההורים אכן תרמו מידע, בדוגמאות שלהלן היו ההורים צריכים לתרום לא יותר מאשר הסכמה סובלנית לתהליך הטיפול.

מרי, בת האחת-עשרה, הובאה לטיפול על-ידי אמה, שסיפרה על היעדרות תכופה של מרי מבית-הספר, גניבות, התקפי זעם ואי-ציותנות. לאחר שבועות אחדים אמרה לי מרי באופן פתאומי למדי, "אני מרטיבה במיטה; את יכולה לעזור לי כך שאפסיק?" היא אמרה לי באופן זה שזו הבעיה שבה היא רוצה עזרה, ושהיא לא באה לטיפול מאותן סיבות שהניעו את אמה להביאה אליי. באמצעות בקשה זו היא העמידה יעד טיפולי משל עצמה, שהיה שונה מזה שאליו התכוונה האם. האם אפילו לא הזכירה את בעיית ההרטבה של מרי.

מרי הוציאה לעיתים את אמה מתהליך הטיפול; פעמים אחרות היא רצתה שאני אצרף את אמה ואומר לה דברים מסוימים. אבל כך או כך, היא באמת ובתמים החליטה מה היא רוצה שהטיפול – או אני – נעשה בשבילה. האם מילאה תפקיד משני בתהליך.

אווה, בת התשע, הובאה לטיפול בשל קומפולסיות וזעם חמור שהתעורר בה כל אימת שנעשה ניסיון להתערב באותם מעשים כפייתיים. כאשר הביאה האם את אווה לפגישה עימי, היא אמרה שלא תוכל להביא את הילדה באותה תדירות שרציתי משום שהיא אינה יכולה לפנות לכך זמן והילדה פוחדת ללכת לבדה לכל מקום. במהלך שיחתי הראשונה עם הילדה סיפרתי לה על קושי זה ושאלתי אותה מה נוכל לעשות בעניין. אווה אמרה שהיא תבוא לבדה. הופתעתי מכך ותהיתי באוזניה אם היא אינה פוחדת, ועל כך היא ענתה שהיא אינה פוחדת, שזו אמה שפחדת ללכת לבדה לכל מקום.

כפי שהתברר עם הזמן, רבות מבין הקומפולסיות של אווה היו למעשה משחק-גומלין בין האם לילדה. הטיפול הושתת על שחרור השתיים מן הסבך שנוצר ביניהן. היה לי ספק מסוים אם ניתן לעשות זאת ללא טיפול מקביל באם, אך אווה גילתה עם צעדה הראשון לאן פניה מועדות.

לא אמה ולא אביה תרמו באופן משמעותי להבנתי את הסיטואציה, אך הם היו מוטרדים מהתנהגותה של אווה במידה מספקת להתיר לה להמשיך בטיפול. פגשתי אותם על-מנת לקבל מידע על התרחשויות יומיומיות שאוכל להשתמש בו עם אווה. אווה המשיכה בטיפול בכוחות עצמה, למען עצמה, ממש כפי שרמזה באותו צעד ראשון של נטילת אחריות להגעה למשרדי, בהדירה את אמה מהשתתפות בטיפול שלה.

רוברט, ילד שקשייו התבטאו בהתקפי זעם ובנטייה לפגוע בעצמו, השתפר במידה רבה מאוד, לדעת הוריו, לאחר חודשים ספורים של טיפול. הם לא רצו שיחזור לטיפול לאחר חופשת הקיץ. רוברט, שהיה אז בן שש, ביקש להיפגש עימי. אמו אמרה לו שהוא יכול לטלפן אליי אם הוא רוצה. הוא חזר ואמר שהוא רוצה לבוא לפגוש אותי. היא אמרה לו בחביבות שהוא יכול לומר לי בטלפון שהוא רוצה לבקר אותי. הוא השיב בכעס, "אני לא רוצה לבקר אותה; אני רוצה פגישה". על-פי בקשתו, חייגה האם את מספר הטלפון שלי. הוא לא ביקש לדבר איתי, אלא תיאם פגישה עם המזכירה שלי. חרף אי-רצונם של ההורים להמשיך את טיפולו, הם נענו בסופו של דבר למשאלותיו.

אני סבורה כי ניתן לומר שכל אותם ילדים עברו טיפול "לבדם". בין שהמידע שמסרו לי ההורים בפגישותיי המזדמנות עימם היה רב או מועט, הילדים הם שקבעו את מהלך טיפולם באמצעות החומרים שהביאו אליי דרך פעולותיהם, מלותיהם ומשחקם. פגישותיי עם ההורים נערכו תמיד בידיעת הילדים. תמיד יידעתי את הילדים בדבר תוכן שיחתי עם ההורים, עד כמה שהדבר היה קשור לילד, ולעיתים נהגו כך גם ההורים. טיפולי עם הילד בבעיות השונות שהתעוררו לפני פגישתי עם ההורים או אחריה: אם אני אספר להורים, או צריכה לספר להם, על דברים שמתרחשים בסיטואציה הטיפולית; אם הילד נותן בי אמון או לא; פחדו של הילד שאני עלולה לצדד בהורים נגדו; תקוותו שאסייע לו כנגד הוריו, וכולי.

הורים אלה רצו שילדיהם יעברו טיפול; הם לא היו חרדים במיוחד מן הטיפול, ולא הפריעו במידה ניכרת, אפילו לא באופן לא-מודע, לתהליך הטיפולי. אפילו הוריו של רוברט, שרצו להפסיק את טיפולו בטרם עת, יהיו סיבותיהם אשר יהיו, נכנעו לבסוף למשאלותיו הנחושות של הילד להמשיך את הטיפול. בילדים אלה היה ניתן לטפל בגלל סבלם ורמת ההתפתחות הרגשית שלהם: הם היו בשלבים שונים של תקופת החביון או בשיאו של השלב האדיפלי, כמו רוברט.

ילדים שמבחינה התפתחותית מצויים בשיאן של התחושות האדיפליות שלהם או כבר בתקופת החביון, שסובלים מההפרעה שלהם, ושהוריהם אינם סובלים בעצמם מהפרעה משמעותית כך שהם אינם מפריעים לטיפול – בילדים אלה ניתן לטפל לבדם, תוך קיום מגע מינימלי עם ההורים וקבלת מידע מועט ביותר מהם. הילד הסובל ער מן הרגע הראשון לעבודה שיש לו הפרעה, או שהוא רוכש מודעות זו במהלך הטיפול ללא קושי רב; לפיכך, עם ילד כזה ניתן ליישם את טכניקת הפסיכואנליזה של ילדים שפיתחה אנה פרויד.

פרוצדורה טכנית שונה תשמש אותנו עם ילדים המצויים, מבחינה כרונולוגית או רגשית, בשלב הטרם-אדיפלי. יש לשנות את הטכניקה גם במקרה שבו ההורים, בגלל סיבות רגשיות משלהם, אינם מרשים לנו לעבוד עם הילד לבדו. מטפלים שונים תיארו שיטות שונות לעבודה עם ילדים המצויים בתקופה הטרם-אדיפלית. למעט האסכולה האנגלית של מלני קליין, הדוגלת בעבודה עם הילד בלבד ללא תלות בגילו, כל השיטות הטיפוליות הללו כוללות את ההורים בתהליך הטיפולי בדרגות משתנות; יש מטפלים שעוברים לפעמים אפילו לקיצוניות של עבודה רק עם ההורים.

ילדים בתקופה הטרם-אדיפלית – ניתן לומר בערך מתחת לגיל חמש – מציגים מגוון רחב של גילויים פסיכופתולוגיים. הילד יכול פתאום לסרב לישון, לאכול, לעשות צרכים; או לפתאום מאובייקטים

מסוימים כגון כלבים או מטוסים, או מרעשים, מחושך, מלהישאר לבד וכולי. בהתחלה, הפרעות כאלה יכולות להיות מבודדות ולא להשפיע על תחומים אחרים כלשהם בתפקודו של הילד. מ' וולף (Wulff, 1951) מכנה מצב זה של הפרעות מבודדות "נוירוזה מונוסימפטומטית". כמה וכמה מחברים דיווחו על הטיפול בהפרעות כאלה, למשל: אוגוסטה בונרד (Bonnard, 1950), ברטה ברנשטיין (B. Bornstein, 1934), סטף ברנשטיין (S. Bornstein, 1935), דורותי ט' ברלינגהם (Burlingham, 1951), סלמה פרייברג (Fraiberg, 1950) והדי שוורץ (Schwartz, 1950).

ילד בן שלוש הובא אליי על-ידי אמו משום שפיתח לפתע עצירות וסירב להשתמש בשירותים. באמצעות משחקו עם בובות, הוא הבהיר לי כי הוא סבור שכאשר הוא עושה את צרכיו הוא יולד תינוק. לפיכך הוא רצה לאגור את צואתו כדי ליצור תינוק גדול ויפה. הסברתי לו כיצד תינוקות גדלים, מהיכן הם מגיחים החוצה, ועל היותו בן. הוא העמיד פנים כלא שומע. לבסוף פנה הילד אל אמו ודרש, "את תגידי לי!" הוא חזר על דרישתו ועמד על כך שהיא תחזור מלה במלה על מה שאמרתי, בהציגו את מורת-רוחו כל אימת שסטתה מדבריי, ובדורשו שתחזור על הסיפור שוב ושוב, כפי שנהג לעשות ביחס לסיפורים אחרים שאהב. הוא סירב לקבל את ההסבר כאשר אני סיפקתי אותו; ההסבר היה חייב לבוא מאמו.

בדוגמה אחרת, ילדה בת ארבע וחצי, שהייתה בטיפול בגלל פוביה מדבורים וכתוצאה מכך סירוב לצאת החוצה, גילתה חרדה מסוימת מהתלככות. באחד הימים היא החלה לצייר אך עד-מהרה תם זמננו. דחינו את הציור למפגש הבא. אף-על-פי שעד כה היא הגיעה למשרדי לבדה, בפעם לאחר-מכן היא התעקשה להביא את אמה וכולנו ציינו. היא צפתה באמה בעודנו מציירים, ורק כאשר ראתה שאמה התלככה, היא נרגעה ונהנתה גם בעצמה.

ילדים אלה מציגים את הצורך שלהם לקבל אישור ורשות מן האם לרגשותיהם ולמחשבותיהם. אין להם כל שיפוט משל עצמם; הם מקבלים רק מה שהאם אומרת עליו שהוא נכון. ילדים מכל הגילים באים במבוכה רבה מאוד כאשר רעיונות מנוגדים נשמעים מפי אנשים שהם מחבבים; אך ילדים גדולים יותר, כלומר ילדים שעברו כבר את השלב האדיפלי, יכולים לשאת אי-הסכמה מסוימת עם מבוגרים או בין מבוגרים. הילד בתקופה הטרומ-אדיפלית, שתלוי עדיין בעוצמה רבה כל-כך באמו, אינו מסוגל לשאת זאת. לפיכך, הילד אינו יכול לקבל את הטיפול אלא אם כן שוררת הסכמה בין האם למטפל.

תלות זו של הילד הקטן באמו מחייבת לכלול את האם בתהליך הטיפול. נוסף על כך, אנחנו צריכים לקבל מידע על המתרחש בזמן שבין המפגשים הטיפוליים, כאשר איננו רואים את הילד. התקשורת בין ההורים, המטפל והילד חייבת להיות חופשית ונוחה. המטפל חייב לקבל רשות להשתמש בכל מידע שיש לו לגבי הילד, והאם חייבת להיות יכולה להשתמש במה שהמטפל מסר לה במהלך מגעה עם הילד ולדבר איתו על המטפל. לילד נראה טבעי שלפעמים הוא משחק לבדו עם המטפל ולפעמים האם מצטרפת אליהם; שלפעמים היא נוכחת ולפעמים לא; וכן שהמטפל וההורה יכולים לשוחח מבלי שהילד נוכח, כפי שאנשים מבוגרים נוהגים לעשות. באופן זה המטפל יכול להפיק תועלת ממגוון של סיטואציות.

אם החרדה המסוימת של הילד קשורה להיפרדות מן ההורה, חייבים להתאים את הסיטואציה להפרעה מסוימת זו. בכל מצבי הפוביה, הטיפול חייב להתקדם עד לנקודה מסוימת לפני שיהיה ניתן להניע את המטופל לוותר על טכניקת ההימנעות המסוימת שלו. במקרה של ילד הפוחד להיות מופרד מאמו, הטיפול יכוון תחילה להגיע למצב שבו הילד יהיה מסוגל להישאר עם המטפל ללא אמו. מידה מסוימת של חשש מפגישה עם זר הינה נורמלית אומנם אצל ילד קטן, אך איננו סבורים ש"חרדת הנטישה" הינה לב-ליבן של כל הנורוזות אצל ילדים, כפי שטוענים, לדוגמה, תלמידיהם של אוטו רנק ופרדריק אלן.

ההורים מבטאים את הצורך שלהם להיכלל בתהליך הטיפולי בדרכים שונות. הם יכולים להיות מודאגים כאשר הם אינם יודעים או אינם מבינים מה גרם לכך שילדם יסבול מהפרעה, או באיזה אופן הם אולי תרמו, ביודעין או לא ביודעין, לפתולוגיה של הילד. הם רוצים להיות מסוגלים להימנע מאותן טעויות. הם יכולים לגלות קנאה, לחוש אשמים או להיות במגננה. אל לנו לזלזל בתחושותיהם. מדובר בילד "שלהם". הם אלה שמחליטים אם הילד צריך לעבור טיפול, ונכונותם לשתף פעולה עם המטפל, שהינו חסר-אונים בלעדיהם, יכולה להוות גורם מכריע בהצלחת הטיפול. כל עוד ההורים והמטפל יכולים לעבוד יחדיו בצורה מוצלחת בטיפול של הילד, זהו סידור העבודה הטבעי. אולם רק אם ההורה אינו סובל בעצמו מהפרעה חמורה מדי, או אם ההפרעה של הילד אינה זהה לזו של ההורה, רק אז נוכל להגביל את מגענו עם ההורה למידה המינימלית הדרושה לסיוע בטיפול של הילד.

בכל מצב שבו ההורה מגיב על הטיפול של הילד בחשש, בקנאה וברגשי אשמה במידה רבה עד כדי כך שההפרעה שלו עצמו משפיעה על הילד, חייבים להגדיל את כמות הזמן המוקדשת להורה. ייתכן שיהיה עלינו להרשות להורה, בדרך-כלל לא, להיות נוכחת בסיטואציה הטיפולית עד שתהיה מסוגלת להשאיר את הילד לבדו עם המטפל. אם האם אינה מסוגלת נפשית להשאיר את הילד, הילד אינו יכול להישאר לבדו מבלי להיות בקונפליקט; הרי לא נוכל לצפות מן הילד לעשות מה שאמו אינה מסוגלת לעשות.

הסיטואציה עשויה לחייב את המטפל להתמודד עם האם בנפרד עד שתהיה מסוגלת לאפשר לילד לעבור טיפול. דרגת ההפרעה של האם תקבע אם המטפל יוכל לעבוד עם הילד ולהשתמש בעזרה של האם, או אם האם זקוקה בעצמה לטיפול. אם האם והילד כאחד זקוקים לטיפול, אני סבורה כי עדיף שכל אחד מהם יעבור טיפול אצל מטפל אחר, מן הסיבות הבאות: אני מוצאת כי קשה מדי להפריד במידה מספקת בין בעיותיו של הילד לבין אלה של ההורה כך שלא אושפע לכיוון זה או אחר; יתרה מזו, מכיוון שבמסגרת הטיפול בילד אני שואפת להשתמש במידע שמסר לי ההורה, אני חשה מוגבלת כאשר הסודיות הנכפית עליי על-ידי הסיטואציה הטיפולית של ההורה מונעת אותי מלהשתמש באופן חופשי בידע שלי על הסיטואציה. אף-על-פי-כן, מליטה ספרלינג (Sperling, 1950) מטפלת באם ובילד בו-זמנית או בשעות עוקבות. היא טוענת שהתובנה העמוקה יותר ביחס להפרעה של האם ניתנת ליישום באופן ישיר בטיפול של הילד.

אך גם כאשר ההורה מטופל על-ידי מטפל אחר, על המטפל של הילד לקיים בכל-זאת מגע כלשהו עם ההורה. כל עוד הילד תלוי בהוריו מסיבות חברתיות-כלכליות ונחשף לרעיונותיהם, למצבי-רוחם ולפעולותיהם מעצם העובדה שהוא חי במחיצתם, המטפל של הילד תלוי בשיתוף-הפעולה שלהם.

המקרים שבהם אנו מוצאים כי גישת הדרכת הילד, הדוגלת במטפלים שונים להורים ולילד, זוכה בהצלחה הם אותם מקרים של **ילדים המציגים קשיי קריאה וקשיי התנהגות מסוימים שהתקיימו מאז ומתמיד**, מבלי שהטרידו את הילד או את ההורה עד אותו רגע שבו פנו לקבלת עזרה. לעיתים תכופות ההחלטה לפנות לקבלת עזרה נכפתה על ההורים על-ידי אנשים מחוץ למשפחה המיידית, לדוגמה, על-ידי מורים המוצאים את הילדים הללו "שונים" מאחרים. ילדים כאלה יכולים ללכת את עצמם בצוואה, להרטיב במיטה, לאכול מעט, למצוץ את אגודליהם, לאונן, לסרב ללכת לישון, להתלבש או להתפשט, או לסרב באופן כללי לעשות מה שמבקשים מהם. כל עוד הילדים קטנים, קריאה אלה, גם אם הם נמשכים זמן רב מן הרגיל, אינם מטרידים את ההורים. כאשר ההורים סבורים סוף-סוף שיש לעשות דבר-מה בעניין הקשיים הללו, הם מוצאים את עצמם בלתי-מסוגלים לעשות זאת. הילדים מגיבים על המאמצים המאוחרים מדי של הוריהם בכעס ובהתנגדות, ולעיתים קרובות נוספים קשיים חדשים על אלה הישנים.

לפעמים הטיפול של האם לבדה משנה את גישתה אל הילד באופן כזה שקשייו של הילד נעלמים. מה שהאם עצמה "מרוויחה" מטיפול זה משתנה בהתאם לצרכיה. עם זה, הגורם המשותף בכל אותם מקרים הוא התפקיד התומך שהמטפל ממלא. כאשר אנו דנים עם ההורה בבעיותיו של הילד, אנו מתייחסים אל הילד כאל סימפטום של ההורה; אנו מציבים את בעיותיו של הילד במוקד הדיון, וגם אם אנו עוברים להסתעפויות מהסתעפויות שונות – יהיו אלה בעיות נישואים, קונפליקטים בהווה ובעבר עם הורי ההורה או עם חותניו, כלומר הסבים והסבות של הילד, יריבות בין אחאים, וכולי – אנו חוזרים תמיד אל הילד. כך, הקונפליקטים של ההורים עצמם נידונים רק בהקשר של נסיונם ללמוד להבין את הילד. לפיכך, על המטפל להקשיב בסבלנות לכל אותן בעיות, ולגלות אהדה וסובלנות. האישה – שעלולה לחוש מוטרדת עקב הדרישות המופנות כלפיה מכל עבר בתוקף תפקידה כרעיה, כאם וכעקרת-בית, ולעיתים אף כאישה עובדת נוסף על הכל – פוגשת באופן זה אדם המציע ומעניק לה עזרה במקום להפנות כלפיה דרישות. במקרים מסוימים ניתן להבחין שאם כזו – שחשה קודם לכן מנוצלת, מותשת וכועסת – מסוגלת, לאחר שקיבלה תמיכה מן המטפל, לאמץ תפקיד תומך בבית. ייתכן שהיא חשה רגועה לאחר שדיברה על בעיותיה; אולי היא הפיקה סיפוק מסוים ולפיכך היא מסוגלת יותר להעניק סיפוק; אולי היא זיהתה את עצמה עם המטפל ויכולה לעשות כעת מה שלא יכלה לעשות קודם לכן. בכל מקרה, האם עשויה להתחיל לתפקד טוב יותר בכל הנוגע לילד.

הטיפול בילד מהווה לעיתים קרובות האמצעי שדרכו תהיה האם מסוגלת להסכים לפנות בעצמה לטיפול מבלי לאבד מכבודה. כאשר הילד והאם כאחד נמצאים בטיפול, גישתה של האם עשויה להשתנות, אך כך גם זו של הילד. הם מגיבים אחרת זה כלפי זה. האם עשויה להיות מסוגלת ונכונה יותר להמשיך בבית את "החוויה המתקנת" שהחלה בעקבות הטיפול של הילד. לרוב, בסוג כזה של טיפול הילד נפגש עם המטפל רק פעם בשבוע; לפיכך, הטיפול יכול להיות אפקטיבי רק אם האווירה של המגע הטיפולי הקצר ממשיכה להתקיים גם בבית בעזרת גישה מתאימה של שני ההורים.

הטיפול בילד במקרים כאלה מורכב ממשחק ודיבור. בשעת הטיפול נעשה שימוש בכל מיני עיסוקים. מפתחים מיומנויות בדרך חינוכית. לעיתים קרובות נדמה לצופה שזמן רב מבוזבז. אך ליחסים עם מבוגר ידידותי יש השפעה מייצבת על הילד, הנהנה מפרק-זמן חופשי מפחד, חרדה ואי-ודאות. אם הוא חש צורך

לבחון גבולות, הוא יכול לעשות זאת מבלי שייאלץ לפחד ממעשי גמול נוראיים או מסכנה ממשית לחייו ולאיבריו; ובהדרגה הוא עשוי להיכנס להלך-הנפש שיאפשר לו ללמוד משהו חדש, כגון לקשור את שרוכי נעליו או ללכת לשירותים, או אולי לבכות במקום לסגת, או לעמוד על דעתו מבלי להזדקק להתקף זעם. זהו התהליך שניתן לכנותו "חוויה מתקנת".

אין זה ברור לגמרי מה יש בטיפול שלא היה יכול להיעשות על-ידי האם עצמה, לבד מן העובדה שהיא לא יכלה לעשות זאת. אם כך, מדוע הטיפול אינו יכול להיעשות על-ידי אדם אחר כלשהו – מורה, מחנך או מבוגר ידידותי אחר כלשהו? מדוע הוא חייב להיעשות על-ידי מטפל? לרוב הסיבה היא שהאם לא תרשה לאדם אחר להוות "אם טובה יותר" לילדה' ממנה עצמה. לאמיתו של דבר, היא לא תרשה לזה לקרות גם עם המטפל אם היא עצמה לא קיבלה עזרה מסוימת שתאפשר לה להרשות זאת.

הפרעות הקרגל – התלכלכות בצואה, הרטבה, אכילה גרועה, התנגדות ללכת למיטה לישון או להישאר במיטה, להתלבש או להתפשט, אי-צייתנות כללית וקושי להסתדר עם ילדים אחרים – הינן בעיקרן תגובות על אי-יכולתם של ההורים לבסס את ההרגלים הרצויים. כאשר ההורים לומדים איך להתמודד עם הילד באופן שונה, הילד בגיל הרך, שהינו גמיש ומושפע בקלות, מגיב מהר יחסית.

הפרעות הקרגל אלה, או נכון יותר העדר הקרגלים, הינן בעיקרן תגובות על פרוצדורות פדגוגיות לקויות. אצל ילדים קטנים ניתן אומנם לתקן אותן בקלות יחסית בעזרת ההורים, אך אצל ילדים גדולים יותר הן נהפכות לפגמים חמורים. עם ילדים גדולים יותר, הפרעות הקרגל לעולם אינן עומדות בפני עצמן, אלא מהוות תמיד חלק מהפרעה התפתחותית כללית יותר, המתאפיינת בהתנהגות אימפולסיבית והעדר מעצורים המשולבים לעיתים תכופות בתקופה אדיפלית ממושכת יתר על המידה שאינה שוככת בהדרגה אל תקופת החביון, וכן במגוון התנהגויות אסוציאליות (Buxbaum, 1950).

קשה מאוד להתמודד עם ילדים כאלה. הם עקשנים ונראה כאילו הם חיים רק לפי עקרון העונג. דחיית סיפוקים הינה בלתי-נסבלת מבחינתם. הם מנסים לשלוט ולרדות בסביבתם במקום לשלוט בתשוקותיהם. מצב-עניינים כזה לא היה יכול להיווצר אלמלא הוריהם אפשרו לו לקרות. לעיתים קרובות, הזנחה גלויה או מוסווית קמעא הינה הסיבה להעדר ההכרות (socialization) של הילדים. יחד עם זה, לא לעיתים רחוקות מאוד, הפרעות הקרגל כאלה קורות אצל ילדים שזכו לכאורה בטיפול מסור. אותם הורים מבטיחים למטפל שהם עשו כל מה שהומלץ בספר, או בספרים רבים. אלא שנסינום לנהוג על-פי גישות שהיו שונות לעיתים זו מזו הוביל לחוסר עקביות בהתמודדותם עם בעיות פדגוגיות. ברם, אנחנו יודעים שהורים אלה היו נוהגים בחוסר עקביות בכל מקרה – עם הספרים או בלעדיהם, עם ייעוץ או בלעדיו; יש להם נטייה להיות לא-עקביים ביחס לילדיהם, כפי שהם נוהגים קרוב למדי גם ביחס לעצמם; למשל, יש הורים שסבלו בעצמם מהרטבה ואשר מעודדים הרטבה אצל ילדם למרות מאמצים מוצהרים לכיוון ההפוך. לדוגמה, ילד בן עשר נשלח לטיפול בבעיית ההרטבה שלו, אך האם נהגה להשאיר את הסדינים הרטובים על המיטה, לא אווררה אותם בחוץ ולא ניקתה את החדר משום שהדבר עורר בה גועל. העובדה שהיא עצמה סבלה מהרטבה בעברה מספקת לנו הבנה בדבר הסיבות המניעות אותה לפעול נגד הטיפול חרף מאמציה הברורים לכיוון ההפוך.

דוגמה נוספת, אב מספר בהנאה רבה על התעלולים שבנו הקטן מעולל לכולם, כולל לאב עצמו. הוא אומר בהערצה שהוא לא היה מעז לגעור כך באביו או באמו כפי שהפרחח הקטן שלו בן התשע עושה. אין פלא שהילד ממשיך בתעלוליו ובאי-הצייתנות שלו. אין ספק שהבן מממש את משאלות הילדות הכמוסות של אביו. האב מעניש אותו ומכה אותו על ישבנו מפעם לפעם, אך הילד יודע שאביו מעדיף שיהיה שובב, ולא ילד טוב.

משאלות כמוסות אלה של הורים אינן סמויות מעיני הילדים; הללו קולטים רמזים ופעולות טוב יותר מאשר מילים, ופועלים בהתאם. ג'ונסון וסזורק (Johnson & Szurek, 1952) וכן בטלהיים וסילווסטר (Bettelheim & Sylvester, 1950) תיארו צורות התייחסות אלה של הורים וילדים כפְּרָצוֹת בסופראגו (superego lacunae). כל עוד ילדים גרים עם הורים כאלה, ההורים חייבים לעבור טיפול – ואנו תוהים אם יש משהו פחות מפסיכואנליזה שיעשה את העבודה – לפני שהילדים יוכלו לוותר על ההפרעות הללו, שבו-זמנית מספקות את משאלותיהם הכמוסות של הוריהם ומעניקות סיפוק בקלות רבה גם להם עצמם. אם הורים של ילדים כאלה לא יגלו נכונות לעבור טיפול, הטיפול בילדים לא יוכתר בהצלחה כל עוד הם יוסיפו לגור בבית. יהיה הכרח לפיכך להעבירם לסביבה שבה לתחליפי-ההורים לא יהיו אותן נטיות כמו להורים.

אם הורים של ילדים כאלה מוכנים לעבור טיפול בעצמם, אל למטפל של הילד להיות זה שיטפל גם בהורים. אם ברמה המודעת ההורים מנסים לקדם את ריפוי ילדם, ובו-זמנית, ברמה הלא-מודעת, הם מסייעים ומעודדים את התנהגות ה-acting-out שלו, אזי עליהם להבין את המוטיווציות הלא-מודעות שלהם עצמם המניעות אותם להשתמש כך בילד. יחד עם זה, נטיות לא-מודעות אלה קיימות בהם גם בלי קשר לילד, ואם הילד וההורה מטופלים על-ידי אותו מטפל, הם עושים יד אחת נגדו באופן לא-מודע, אף-על-פי שבאופן מודע הם רוצים לשתף פעולה.

גב' נ' הביאה את בנה בן התשע לטיפול בשל התנהגותו האכזרית כלפי אחאיו הקטנים ובשל אי-הצייתנות שלו והתקפותיו הפיסיות עליה. חלק מהתנהגותו של הבן הייתה תגובה על אביו האכזרי שהפך את הילד למפוחד ולנקמני. מתוך שנאתו לאביו, שלא התיר כל ביטוי של עוינות כלפיו, התיק הילד את רגשותיו אל אמו ואל אחאיו הקטנים. מכיוון שהאב סירב לשקול אפילו ייעוץ, שלא לדבר על טיפול, נוצר הכרח להוציא את הילד מביתו. ההורים הסכימו, אך הילד סירב לעזוב את הבית. היינו במבוי סתום, וכמפלט אחרון ביקשנו שהאם תפנה לטיפול אצל מטפל גבר, והיא עשתה זאת אם גם באי-רצון. במהלך טיפולה התברר שבאופן לא-מודע היא רצתה להמשיך להיאבק בבנה כפי שעשתה עם אחיה הגדול והאהוב, שנהג לפתותה ולהכותה ואשר מת חסר-כל כאיש צעיר. חומר זה עלה בהעברה עם המטפל הגבר. זמן קצר אחר-כך היא רשמה את הילד לפנימייה פרטית, שאלה הלך הילד ללא כל קושי. אי-יכולתו של הילד לעזוב את הבית נגרמה על-ידי האם, שבאופן לא-מודע רצתה להמשיך את היחסים המדומיינים עם אחיה. כאשר ניתנה לה ההזדמנות להעביר את רגשותיה כלפי בנה (אחיה) אל המטפל ולהיעשות מודעת למשמעותן, היא יכלה לשחרר את בנה. ההתנהגות האכזרית והתוקפנית באישיותו של בעלה משכה אותה בגלל יחסי גילוי-העריות שהיו לה בעברה עם אחיה העבריין. הבן, שהיה באותה עת דומה יותר למראהו של האח, היווה אובייקט מסוכן פחות לחזרה על יחסים אלה מאשר בעלה, שממנו פחדה. היא השתמשה בבנה כהגנה מפני תשוקתה לגרות את התקפות בעלה עליה, על-ידי כך שחשפה את הבן לנחת-זרועו של האב, בעודה צופה במתרחש

מבלי להינזק בעצמה. אף-על-פי שהאב סירב ליטול חלק כלשהו בטיפול, הוא היה מוכן לשלם בעבור הפנימייה ובעבור הטיפול של אשתו ובנו. סירובו הושפע אולי גם ממשאלתה של האם לשמור אותו כפי שהוא. אך מכיוון שהיא הפסיקה את טיפולה מייד כאשר הושם הילד בפנימייה, לא נותר לנו אלא להעלות השערות בעניין זה. ייתכן שהיא פחדה שאם תמשיך בטיפול, היא עלולה לאבד את בעלה כפי שאיבדה את בנה, או לאבד את הסיפוקים המזוכיסטיים שלה.

ברוב המקרים שבהם נוצר הכרח להוציא את הילד מביתו, טיפול בהורה וביד יכול לסייע בהשגת יעד כזה. אם אותו מטפל עובד הן עם הילד והן עם ההורה, המטפל מזדהה בהכרח עם שני הצדדים, וההורים מזדהים עם המטפל. מצב זה מטה את הכף יותר לכיוון של שמירה על המשפחה יחד. ההורים עלולים למצוא את עצמם מתחרים במטפל על אהבת הילד, ומנסים להיות טובים כמותו. אם מטפלים שונים עובדים עם ההורים ועם הילד, יהיה קל יותר להתיר את סבך האינטרסים של כל הצדדים, ובמידת הצורך יהיה ניתן להשיג הפרדה מלאה בין הילד להוריו.

כל טיפול בילד מביא בחשבון את היחסים בינו לבין הוריו. יחסים אלה נושאים משמעות מיוחדת כאשר הילד חולה במחלה פיסית. אפילו כאשר הילד חולה לזמן קצר בלבד, הוא זקוק לטיפול רב יותר מאשר בזמנים אחרים. המחלה הופכת אותו בדרך-כלל לתלוי יותר באם מכפי שהיה לפני המחלה. כאשר המחלה ממושכת, הילד עלול לסגת בקלות לשלב התלות שאותו סיים זה לא כבר. הדבר ניכר במיוחד במחלות הדורשות טיפול והגבלות במשך שנים, כגון דלקת פרקים, שיתוק-ילדים, בעיות לב ועוד ועוד. בכל מקרה של ילד החולה במחלה כרונית, אם מלידה ואם משלב מוקדם בחייו, יחסיו עם האדם המטפל בו אינטנסיביים במיוחד ותלותיים באופן קיצוני. אך אין זה רק הילד שנהפך לתלוי באמו – או במטפלת או באב או בקרוב-משפחה אחר; הסיטואציה ההפוכה נכונה באותה מידה. מרגרט מאהלר (Mahler, 1952) מדברת בהקשר זה על יחסים "סימביוטיים". בכל אותם מקרים יש קשר הדדי בין הגורמים הפסיכולוגיים לגורמים הפיסיים שיש לו השפעה ישירה על הרווחה הפיסית של הילד החולה. הדבר נכון באופן בולט אצל ילדים אפילפטיים. יש הורים שאינם יכולים לשאת את הרעיון שילדם אפילפטי; כתוצאה מכך הם מתכחשים לקיומם של סימפטומים גלויים לעין. זה היה המצב אצל אֵם שביקשה טיפול לעצמה בשל תחושות חרדה ודאגה שחשה סביב המון דברים. לבסוף היא ציינה עד כמה הייתה כעושה על בנה בן החמש שנפל ללא הרף ונחבל בכל גופו, "ולמה הוא לא יכול לשים לב לאן הוא הולך! הוא נופל אפילו במדרגות, ויום אחד הוא ישבור את הראש, הטמבל הזה!" היא סברה שגם הוא יוכל להפיק תועלת מטיפול. בדיקה רפואית העלתה כי הוא אפילפטי, וניתן לו טיפול תרופתי. חרדותיה של האם פחתו בצורה ניכרת לאחר שמצב זה זוהה וטופל. חרדתה הותקה מן הילד אל עצמה. במקרה אחר, האם, שהייתה אחראית למתן התרופות לילדה, נהגה לשכוח לעשות זאת, וכך, בשל צרכים שלה עצמה, גרמה התקפים אצל הילד. גם הילד יכול לייצר התקפים מסיבות לא-מודעות. ילדה בת תשע איימה "תהיה לי סחרחורת" (הביטוי שלה להתקפים) כל אימת שהוריה נזפו בה או תסכלו אותה. כתוצאה מכך, היא שלטה במשפחתה כולה. ההורים, מצידם, שנאו אותה על כך שאילצה אותם להיכנע לה, תסכלו אותה ללא צורך, וכך יצרו

את ההתקפים שמהם כה פחדו. הם עברו מרופא לרופא ושינו את הטיפול התרופתי בקצב מהיר כל-כך שלא היה ניתן להשיג שום תוצאה.

האם שהתכחשה למחלת בנה הייתה מסוגלת להתמודד עם הילד בעזרת הטיפול שלה עצמה. במקרה אחר, האם וילדה טופלו על-ידי מטפלים שונים, ואילו במקרים אחרים הם טופלו על-ידי אותו מטפל. אותם שיקולים שתקפים לילדים החולים במחלה אורגנית חלים גם על הפרעות פסיכוסומטיות. לי עצמי אין ניסיון בעבודה עם ילדים הסובלים מקשיים פסיכוסומטיים. מליטה ספרלינג (Sperling, 1949) תיארה מקרים אחדים שבהם טיפלה באם ובילד במפגשים עוקבים. היא מתארת בצורה מרשימה איך להפרעה של האם יש השפעה ישירה על הסימפטום של הילד, ואיך הילד, מצידו, יכול להשתמש בסימפטום שלו באופן לא-מודע כדי לספק או לתקוף את האם. מטפלים אחרים, דוגמת אָמִי סילווסטר (Sylvester, 1945b), הצליחו לעבוד עם הילד רק כאשר הופרד לחלוטין מאמו. נראה כי שתי הגישות תקפות.

הטכניקות המשמשות בטיפול בילדים המכונים פסיכוטים או אוטיסטים שנויות במחלוקת באותה מידה כמו אלה המשמשות במקרים של הפרעות פסיכוסומטיות. בכל המקרים הללו מדובר בילדים שאין להם לכאורה כל יחסי אובייקט. הטיפול באותם מקרים אינו יכול להיעשות על בסיס של שעת טיפול; הוא חייב להיות טיפול סביבתי. קל יותר לעשות זאת במוסד, שבו כל הדברים מותאמים לילדים, מאשר במסגרת המשפחה, שבה המבוגרים חותרים לממש את האינטרסים האישיים שלהם. אך טיפול מוסדי, שיכול להעניק לילדים כאלה טיפול נפשי ופיסי הולם, הינו יקר ביותר, ולפיכך רק מת-מספר יכולים להרשות לעצמם טיפול כזה מבחינה כלכלית. יתרה מזו, מספרם של המקומות הללו מצומצם, והתמיכה הציבורית במוסדות אלה אינה מספקת.

חלק מאותם ילדים שטופלו במוסדות מראים שיפור ניכר. הנרי הגיע למוסד בגיל ארבע וכעת הוא בן תשע. דיבורו היה בלתי-ניתן להבנה, בעוד שכעת הוא מבטא מילים באופן ברור; הוא חדל מליילל ולבכות ללא הרף; קודם לכן הוא לא היה מסוגל לישון שינה רציפה, ואילו כעת הוא ישן במשך כל הלילה; תחילה הוא אכל רק מעט מאוד דברים והתקיים בעיקר על חלב, ואילו כעת הוא אוכל כמעט כל דבר שנותנים לו; הגמילה מחיתולים הושגה. עם כל זה, הוא מסוגל ליצור קשר רק עם אדם אחד כל פעם. הן צוות המוסד והן המטפלים התחלפו במהלך השנים, וכל שינוי היה טראומטי מבחינת הנרי ודרדר אותו בחזרה למנייריזמים ולחוסר-הקשר הקודמים שלו. יחד עם זה, בסופו של דבר הוא הצליח לקבל אדם אחר במקום זה האבוד, ואט-אט הגיע בחזרה אל הישגיו הקודמים. הילדים והמבוגרים במוסד מחבבים את הנרי; הם מתייחסים אליו יפה, מתבדחים איתו ומשחקים איתו כמו עם חית-מחמד. הנרי לא למד קרוא וכתוב, וספק אם ילמד זאת אי-פעם. בימים אלה הועבר הנרי בפעם הראשונה למשפחה אומנת, מבלי שהראה התדרדרות חמורה כלשהי שתחייב את חזרתו למוסד.

המוסד ממוקם מאות קילומטרים ממקום המגורים של הוריו, ולפיכך הם לא יכלו לבקר יותר מאשר פעם בחודש. בתחילת הטיפול בהנרי היוו ביקורים אלה הפרעה של ממש. הוא הגיב בעצב על בואם כמו גם על לכתם. לפיכך הוחלט שהם לא יבואו לעיתים קרובות כל-כך, אלא רק כל שלושה או ארבעה חודשים. במהלך תקופות אלה חלה התקדמות אצל הנרי, אך ההורים לא יכלו להבחין בכך כאשר הגיעו לביקור. הם התאכזבו משום שבמהלך פרקי-הזמן שבהם לא ראו את הילד הם פיתחו פנטזיה על מידת השתנותו הרבה, בעוד שבמציאות הוא השתנה רק

מעט. לבקשת המוסד, נועצו ההורים במטפל על-מנת לשוחח עימו על יחסיהם עם הנרי, על אכזבתם ועל תקוותיהם. במהלך טיפול זה הם הצליחו לקבל את עובדת מחלתו ואת היעדרותו מן הבית; הם הרשו לעצמם להודות שהחיים בלי הנרי היו נוחים ופשוטים בהרבה.

המשפחה האומנת, מאידך גיסא, מתגוררת קרוב מאוד למוסד. דבר זה מאפשר ביקורים תכופים של הנרי במוסד ושל צוות המוסד בבית המשפחה, כך שהפיקוח – במידת הצורך, ובצורה של טיפול תומך בהורים האומנים – הינו זמין. המשפחה האומנת שנבחרה הינה ברמה חברתית, כלכלית ותרבותית נמוכה בהרבה מזו של הוריו של הנרי; אך גם הנרי מצוי הרבה מתחת לסטנדרטים של הוריו, והוא לעולם לא יוכל לעמוד בסטנדרטים אלה. יש לקוות שהוא ישתלב בסביבה חדשה זו או אולי בסביבה אחרת מסוג דומה. מצבו של הנרי אילץ את המטפלים למצוא סביבה שבה יוכל להשתלב בצורה הטובה ביותר, שכן הוא לא היה יכול להסתגל לסביבה שלתוכה נולד ואף לא להתקבל על-ידיה.

צ'רלס, בן השבע, דמה להנרי במובנים רבים. גם הוא היה ילד "פסיכוטי" לפי הרושם הקליני, לפי תולדותיו ולפי מבחנים פסיכולוגיים. אך הטיפול שלו תפס כיוון שונה לחלוטין. כאשר נכנס למוסד, לא היה לו כל מגע עם המציאות, היו לו הזיות, הוא נהג לתקוף אנשים באופן בלתי-צפוי וסירב לדבר. הוא חי עם אמו ולא היה לו אב. האם עבדה בעודה מסיימת בו-זמנית את לימודיה. לא היה לה זמן בשבילו, ובמהלך היום היא השאירה אותו תמיד תחת השגחתם של אנשים אחרים. המוסד היה בגדר שיפור ביחס למה שהיה לו קודם לכן משום שאמו הזניחה אותו באופן חמור למדי. מאחר שהאם סירבה להשתתף בטיפול באמצעות הגעה לפגישות סדירות, ורצתה רק שיניחו אותה לנפשה, המגע עם האם הורד מהפרק. עד-מהרה היא איבדה עניין בילד וביקרה אותו לעיתים נדירות בלבד. הביקורים היו מטרידים מבחינת הילד, ולפיכך היא התבקשה לא לבוא כלל אם היא אינה יכולה לבוא לעיתים קרובות יותר ולהישאר זמן ממושך יותר כל פעם. פעולה זו היוותה נקודת-המפנה: מצבו של הילד החמיר, הוא נסוג לתוך עצמו, ולבסוף סירב לאכול. המצב נעשה מדאיג עד כדי כך שנעשו נסיונות לאשפוז, אך התברר כי הדבר אינו מעשי. כמוצא אחרון, תוך היפוך של תוכניות הטיפול הקודמות, הוזעקה האם. ניתן לה סיוע כספי ונעשו סידורים שאפשרו לה לחיות בקרבת מקום למוסד, כך שתוכל לקחת את הבן הביתה בלילות. במהלך היום הוא נשאר במוסד, שתפקד אז למעשה כמעון-יום מבחינת הילד. האם הייתה אסירת-תודה על הסיוע והסכימה לעבור בעצמה טיפול בקשר לבעיות היומיומיות של הילד, ובשלב מאוחר יותר החלה לחשוף יותר ויותר את בעיותיה האישיות שלה. צ'רלס אכל שוב מרגע שראה את אמו. הוא עבר טיפול אצל מטפל גבר והשתפר בהתמדה. הוא חדל להזות והיה מסוגל ללכת לבית-ספר. האם קיבלה טיפול תומך שבו היא השתמשה במטפלת כבתחליף-אם.

במקרה שלפנינו נראה כי האם הייתה מסוגלת במידה מסוימת לתפקד כאם ביחס לילדה כל עוד היא עצמה זכתה בטיפול מסור של תחליף-אם. יש משמעות רבה לעובדה שהיא יכלה להסכים לטיפול רק לאחר שקיבלה סיוע כספי. הילד לא היה מסוגל לחיות בלי אמו. ניתן לטעון שהנחה זו אינה נכונה, וכי אילו היו נוקטים מהלך שונה, ייתכן שהילד היה מתגבר על נקודה גורלית זו ומקבל את המצב. אך אני סבורה שהשיפור שחל בו בנקודה זו מצביע על כך שהפירוד הכפוי היה מעבר לכוחותיו, בעוד שלשהות במחיצת אמו, רעה ככל שהייתה, הייתה השפעה תרפויטית.

רק לעיתים נדירות ילדים מבטאים בצורה דרמטית כל-כך את הצורך שלהם בהורים. באופן כללי נראה לי שפירוד ממושך בין ילד הסובל מהפרעה חמורה לבין הוריו נוטה ליהפך לקבוע. הורים שאינם

רואים את ילדם באופן סדיר אינם יכולים להעריך את השינוי שעבר, ואינם רואים כל צורך לשנות את עצמם ביחס לילדם או לפנות לטיפול. כאשר הילדים בשלים לעזוב את המוסד, הם אינם מתקבלים בדרך-כלל בברכה בבית או שהם חוזרים למצוא אותה סביבה לא-אוהדת, ולכן הם אינם יכולים לשמר את הישגיהם. הכרחי לשמר את המגע בין ההורים לבין ילדם הפסיכוטי במהלך היעדרותו מן הבית, אם הכוונה היא להחזירו בסופו של דבר הביתה. ניתן לעשות זאת בדרך של מעון-היום של בוסטון – על-ידי טיפול בילדים במהלך היום ושליחתם הביתה בלילות, כאשר הן הילד והן האם נמצאים בטיפול; או, אם הילד מוכנס לגמרי למוסד, חייבים לשמור על מגע של ההורים עם הילד, כפי שנהוג במרפאת לנגלי-פורטר בסן-פרנסיסקו. המגע יכול להשתנות מבחינת תדירותו, מקומו ומשכו בהתאם לצרכים הטיפולים, אך יש להגבירו בהדרגה על-מנת להכין את השיבה הביתה. מגעים כאלה יספקו להורים את התמריץ הנחוץ לקבל טיפול, שיכול בתורו לאפשר להם לקבל את הילד.

עבודה עם ילדים פסיכויים בבתי-הם-שלהם הינה קשה ביותר. היא מצריכה כמובן טיפול בהורים. אך גם כך, אם יש בבית ילדים אחרים מלבד המטופל, ההבדלים בין הילדים גורמים דרך קבע אכזבות ותסכולים, וההתקדמות מצויה ללא הרף בסכנה עקב החזרה על הסיטואציות הטראומטיות הישנות. הרחקה זמנית מהבית יכולה להתברר כהכרחית, למשך היום בלבד או באופן מוחלט, תוך כדי שמירת מגע עם הבית בכל מיני דרכים.

לסיכום: ניסיתי להראות כי אל לנו לנקוט פרוצדורה אחידה או סטנדרטית בעבודה הטיפולית עם ילדים והוריהם. טבעם המסוים של היחסים בין הילד להורה צריך לקבוע, בכל מקרה לגופו, את ההמלצות בדבר מידת המגע שיש לשמר ובדבר השיטה הטיפולית שיש לנקוט עם ההורים. בעוד שהילד הנוירוטי, החל בשיאו של השלב האדיפלי ואילך, מסוגל אולי לשאת טיפול בעצמו, כל ההפרעות האחרות מחייבות דרגה גבוהה יותר של שיתוף-פעולה מצד ההורים. הפרדה בין הורים לילדים הינה בלתי-נמנעת לעיתים; יחד עם זה, רק באמצעות טיפול בו-זמני בהורים יוכל הילד לחזור לגור בבית ללא סכנת נסיגה אל קשייו הקודמים.

ראיונות עם ילדים

עד כה דנתי בתפקיד שההורים ממלאים בטיפול, וניסיתי להראות שהוא תלוי בסוג ההפרעה ההתפתחותית של הילד, בגילו ובמבני האופי של ההורים וקשייהם הרגשיים.

את הדיון בטכניקות ריאיון אפתח בכמה אמצעים שפיתחה אנה פרויד, בספרה *Technique of Child Analysis* (A. Freud, 1947), בשביל הילד הסובל מ"נוירוזה קלסית", ולאחר-מכן אבחן את השינויים שהכרח לעשותם כאשר מראיינים ילדים עם קשיים התפתחותיים אחרים. אדון בסוגי ההפרעות הבאים:

1. נוירוזות ילדות;
2. הפרעות סימפטומטיות אצל ילדים מתחת לגיל חמש;
3. הפרעות התנהגות אצל:

- א. ילדים מתחת לגיל חמש;
- ב. ילדים מעל גיל חמש;
4. הפרעות התנהגות לעומת נוירוזה;
5. ילדים שאינם מסוגלים ליצור קשר.

נוירוזות ילדות

ילד שרמת התפתחותו מאפשרת את הפעלת הפרוצדורה של פסיכואנליזה של ילדים יכול בדרך-כלל להישאר לבדו עם המטפל לאחר תום שלב ההיכרות הרשמית. בריאיון הראשון מציינים לפני הילד את הסיבות לטיפול שמנו ההורים, והוא מתבקש לספר לנו מה הוא חושב עליהן: אם הוא מסכים להן אם לאו, ואם יש לו סיבות אחרות השונות מאלה של הוריו.

ילד בשם בן הובא אליי לטיפול בגיל תשע (Buxbaum, 1946). הסימפטום שלו הורכב מאפיוזות חוזרות ונשנות של התנהגות אכזרית ומרושעת אף-על-פי שהיה בדרך-כלל ידידותי ומנומס. לא היו לו כלל חברים, הוא לא ידע להעסיק את עצמו והיה ילד עצוב. לפעמים, לאחר סצינה, הוא היה יוצא אל מחוץ לבית ונשאר שם למשך שעה בערך. על-פי סיפור-חייו, כפי שנמסר לי על-ידי הוריו, הלכה התנהגות זו והוחמרה במהלך שלוש או ארבע השנים האחרונות. בגיל הרך היה בן ילד שמח וערני. הייתה לו אחות קטנה שהייתה אז בת שנתיים. לפני כן, כאשר היה בן חמש, עברה אמו הפלה. נאמר לבן על בואו הצפוי של תינוק חדש, והוא התאכזב למדי כאשר זה לא הגיע.

הוא בא להיפגש עימי ברצון. כאשר שאלתי אותו מדוע רצה לבוא, הוא אמר בעצב, "לא יכולתי לקבל שום בגדים אתמול". הבגדים שהאם והמוכרת רצו שייקח היו בשביל "ילד בן שבע!" ואלה שהתאימו לילד בן תשע היו "הרבה יותר מדי גדולים" בשבילו! תוך כדי דיבור גם שיחקנו דמקה, משחק שהוא בחר. הוא סיפר לי שהוא אוהב לשחק; אחותו הקטנה הייתה טיפשה מדי, ולאף אחד אחר לא היה זמן. הוא לא משחק עם ילדים – הם לא מחבבים אותו כי "יש לי פנים מכוערות". המשחק נמשך בנועם ובשלווה, אך היה משעמם קמעא. לאחר כמה מפגשים הוא החל לרמות; כאשר הערתי על כך, הוא האשים אותי ברמאות, הכה אותי, בעט בי, צעק עליי שאני רמאית ושאני פוגעת בו; הוא "זרוק אותי לפח"! לעיתים קרובות הוא ברח אל מחוץ למשרד, אך לאחר דקות מספר היה תוחב את ראשו ואומר עם דמעות בעיניו: "אבל בפעם הבאה אני באמת אעזוב ולא אחזור יותר לעולם!"

מפגשים ראשונים אלה מציעים מגוון של חומרים. אנחנו יכולים להבין את תלונתו של בן על כך שהוא קטן – הוא אכן קטן יותר מן הממוצע לגילו – אבל הוא אינו מכוער בשום פנים ואופן, ואין אנו מבינים מדוע הוא סבור ש"כיעורו" הוא הסיבה לכך שאין לו שום חבר. כשהוא מתחיל לרמות ונעשה כעוס כאשר הוא נשאל לגבי זה, אנחנו יכולים לראות דוגמית של הסצינות שהוא עושה בבית, ולהבין עד כמה הוא אומלל בשל כך.

כאשר צעק עליי, נותרתי ידידותית, אך את התקפותיו הפיסיות עליי הדפתי. לאחר שחזר לחדר, אמרתי לו שלא התכוונתי לפגוע בו ואיני יודעת במה פגעת בו. הוספתי גם שהיה עליי להגן על עצמי משום שאיני אוהבת שפוגעים בי; שזה מכעיס אותי ואני יכולה לעזור לו כראוי. לא ציפיתי ממנו להסברים, ואף לא ביקשתי זאת ממנו, אלא הזמנתי אותו לעזור לי להבין את התנהגותו. המשכנו לשחק כל אימת שרצה, בתקווה שיום אחד אבין מה הניע אותו להגיב בדרך זו. במהלך שעות הטיפול הללו התפתחו יחסים חיוביים, שבאו לידי ביטוי בהגעתו בזמן ובנסותו

להאריך את המפגשים. בעוד שבמפגשים הוא נהג לנבל את פיו ולקלל אותי ישירות, בביתו הוא אזכר אותי כ"חברתי אדית".

החזרה על סצינות, תוך שימוש באותו דפוס סצינות שנקט עם הוריו, היוותה סימן לכך שהתפתחה העברה. הוא התנהג בדרך זו רק בבית ואיתי. התקפתו הייתה מהלך הגנתי מפני התקפה צפויה; הוא תמיד חש שאני התקפתי אותו ראשונה, אפילו אם לא זזתי טיפה. האיום, "אני אזרוק אותך לפח", היה באותה תקופה ביטוי מקובל בקרב ילדים, אך ההבעה הרגשית שנלוותה לדבריו הייתה בולטת במיוחד.

בשלב מאוחר הרבה יותר בטיפול התבררה משמעות האיום שלו בעניין הפח. יום אחד אמר בן: "לאימא שלי היה פעם תינוק. מכונית פגעה בה והתינוק מת. אבל היא קיבלה תמורת זה הרבה כסף." הוא התייחס להפלה של אמו שהתרחשה כאשר היה בן חמש. הוא תהה מה היא עשתה עם התינוק, והוסיף: "היא בטח זרקה אותו לפח!" יכולנו להבין כעת כי הוא פחד שהוא עצמו "יזרק לפח" אם הוריו לא יאהבו אותו. הוא התייחס אל עצמו כאל "קטן ומכוער", כמו עובר שראה בתמונות. רגשותיו הדו-ערכיים כלפי התינוק שלא נולד, כמו גם כלפי אחותו הקטנה, היוו לפיכך איום עליו.

כאשר שוחחנו על עניינים אלה, שנינו לא ידענו בדיוק כיצד קרה שאמו קיבלה כסף בעקבות ההפלה. הדבר הציק לבן. הוא חשב שלאמו לא אכפת מילדיה אם ניתן לנחם אותה בקלות כזו באמצעות כסף. הפחד שמא אמו מעריכה רכוש יותר מאשר ילדים בוטא שוב ושוב בפועל ובאופן לא-מודע (acted out) באמצעות התקפות ונדליסטיזם על חפצים שלה או שלי. בן לא ידע מה קרה לעובר. על-פי הצעתי, הוא שאל את אמו על כל הנושא. היא סיפרה לו שהיא קיבלה כסף מחברת הביטוח משום שהיא נפצעה בתאונה. היא סיפרה לו גם שבית-החולים טיפל בסילוק העובר ושהיא הייתה חולה מאוד ובאבל כבד עקב אובדן התינוק. מידע זה הבהיר דברים לבן והרגיע אותו מאוד: אמו אינה אימא רעה; היא אוהבת את ילדיה!

התנהגותו של בן, שהבנו אותה כפעולה הגנתית מפני סכנה בלתי-ידועה, השתנתה בצורה ניכרת לאחר שניתן לו הפירוש הבא: "אתה חושב שאימא תכעס ותיפטר ממך כמו שחשבת שהיא עשתה עם התינוק."

מקטע זה מתוך אנליזה של ילד יכול לשמש דוגמה הממחישה את הדינמיקות של הטיפול: התחלתי את הטיפול באמירה בדבר ההפרעה של הילד, כפי שנוסחה על-ידי ההורים, שבעקבותיה עלתה תלונתו של הילד במלותיו-שלו. את מה שהציג היה ניתן להבין במהלך הטיפול כחלק מהותי של החרדות והפנטזיות הלא-מודעות שלו. הוא היה ילד עצוב ורצה להשתנות: זוהי התובנה ביחס למחלה שאנו זקוקים לה כבסיס לטיפול.

משחקים או עיסוקים אחרים, שיחה כללית בתוספת ממתקים או מאכלים אחרים, מיסדו יחסים בין הילד למטפלת שנהפכו עד-מהרה ליחסי העברה.

הילד עומת עם התנהגותו החוזרת והאירציונלית, ולמד להביט בה בצורה אובייקטיבית. כאשר נהיה מסוגל לעשות זאת, הוא אמר לעיתים קרובות, "זה היה הגרמלין [השדון], לא אני!" התבטאות זו מראה שהוא החשיב את התנהגותו לזרה, לא שייכת אליו; היה זה כאילו אדם אחר פעל בתוכו. ה"גרמלין" היה אותו "ילד קטן ומכוער" שאיש לא אהב, העובר שאותו שנא. הוא היה בקונפליקט עם חלק זה של עצמו, אפילו כאשר עשה בו לכאורה שימוש.

שתי גישות אומצו על-מנת להשתמש בחומרים באופן מועיל: (1) הבהרה (clarification) (Bibring, 1947), כלומר, הצגת העובדות לאשורן, כפי שהן במציאות; (2) פירוש, כלומר, מתן הסבר בדבר ההתנהגות האירציונלית במונחים של פנטזיות וחוויות עבר. פירושי העברה נעשו באותו אופן, ונעשתה הפרדה בין מציאות לפנטזיה בכל הנוגע למטפלת.

היו גם כמה פרוצדורות חינוכיות בטיפול של בן. אחת מהן הייתה נסיוני להגן על עצמי מפני התקפותיו; השנייה הייתה לעודד את האם לנהוג כמוני. היא לא נהגה כך משום שחשבה שבן אינו יכול לשלוט בכך. אך להרשות התקפות כאלה היה בבחינת להזמין, ודבר זה לא היה רצוי.

בן סבל מנוירוזת חרדה עם התפרצויות של התנהגות שביטאה תכנים בפועל ובאופן לא-מודע (acting out). מבחינת גילו והתפתחותו, הוא היה בתקופת החביון ובעל מנגנונים הגנתיים מבוססים היטב. הוא פיתח העברה שדמתה מאוד לעיתים לזו שניתן לפגוש בנוירוזה של מבוגר. דבר זה עשה אותו נוח להפעלת הפרוצדורה של אנליזה תוך השתתפות פעילה מועטה ביותר מצד הוריו (שעברו בעצמם אנליזה).

הפרעות סימפטומטיות אצל ילדים מתחת לגיל חמש

בטיפול בילדים קטנים עם הפרעות סימפטומטיות אני מוצאת כי הכרחי לשתף את ההורים באופן פעיל בטיפול. בדוגמה שהבאתי לעיל של הילד בן השלוש שסבל מעצירות, תיארתי כיצד הייתי חייבת להסביר דברים דרך האם. ההסבר היה הבהרה של רעיונותיו בדבר לידת ילד, דהיינו, שילדים אינם גדלים במעיים ואינם נולדים דרך פי-הטבעת. הבהרת תפיסות מוטעות הינה אחת הטכניקות החשובות ביותר עם ילדים קטנים.

פגי בת הארבע פחדה מדבורים. התברר שדבורים היו מבחינתה "חידקים", שאותם בלבלה עם "חידקי נזלת". מכיוון שהיו לה כמה התנסויות רעות עם מחלות שכונו "הצטננויות", ואשר בעטיין היא קיבלה "זריקות", היא פחדה לחלות מהחידקים, כלומר, מהדבורים. דבורה אחת עקצה את אמה, מטוסים וסירות-מנוע זמזמו כדבורים – היא פחדה מכל אותם דברים. היא חלתה, כלומר הצטננה, במהלך טיסה, ונלקחה מן המטוס לבית-חולים וכתוצאה מכך הופרדה מאמה.

האופן שבו יידעה אותי פגי בדבר פחדיה היה דרך משחק דרמטי שבו נטוו פיסות שיחה. כל אימת שהוזכר נושא כזה או אחר בהקשר זה, שאלתי את האם מה הסיפור העומד מאחוריו, ולרוב יכלה האם לספק לי אותו. לאחר בירור זה יכולתי לדבר על זה עם הילדה, או שהאם דיברה איתה; לפעמים דיברנו שתינו איתה.

קודם לכן ציינתי כי פגי דרשה שאמה תשתף בפעילות הציור, וכי משמעות הדבר מבחינתה הייתה שאמה תהיה שם כדי לתת לה אישור אם זה באמת בסדר שהיא תתלכלך. כאשר ניתן לה אישור זה, היא המשיכה והראתה לי שהיא מאוננת. האם לא הייתה בחדר באותו זמן. נאלצתי לדבר עם האם בנפרד בעניין האוננות. לאחר היסוס-מה היא נזכרה שפגי תחבה פעם חול דרך הפות שלה אל תוך הנרתיק. האם גערה בה על כך ושטפה אותה במרץ באמבטיה. לתחיבת החול אל נרתיקה קדם צנתור על-ידי רופא לשם בדיקת שתן. פגי הדגימה לפניי את הצנתור הזה בהזדמנויות רבות במהלך משחקה עם הבובה, אך אני לא הבנתי זאת משום שהבובה לא הייתה בנויה כהלכה

מבחינה אנטומית. בעקבות חומר זה סיפקתי לפגי הבהרה ביחס להבדלים בין המינים, וכן אמרתי לה שאף-על-פי שזה לא טוב לדחוף דברים לתוך החור שלה, זה בסדר לגעת בו. הסבר זה, ובמיוחד ביטול הגישה המענישה ביחס לאוננות שננקטה קודם לכן כלפי פגי, היו חייבים לבוא ישירות מהאם על-מנת לא לבלבל את הילדה. פרוצדורה זו הינה חיונית כל אימת שפקודה או איסור שההורים מטילים צריכים להתבטל מסיבות טיפוליות; האדם שהצהיר עליהם ואכף אותם מלכתחילה הוא זה שצריך לחזור בו.

דוגמה נוספת יכולה להבהיר נקודה זו (Buxbaum, 1947): אם לילד בן שנתיים התייעצה עימי בדבר בנה שהחל לגמגם. התברר שהילד הקטן קלט אחת מאותן מילים גסות והשתמש בה ללא הרף. האם אסרה עליו להשתמש במלה. הוא לא היה יכול להבין מדוע, משום שמעולם לפני כן לא נאסר עליו להשתמש במילים. הוא הגיב על-ידי כך שהמשיך להשתמש במלה בצורה מקניטה. התפתח מאבק, ולבסוף הענישה אותו האם. הוא ויתר על השימוש במלה, אבל החל לגמגם. יעצתי לאם לומר לבנה שהוא יכול להשתמש במלה האסורה ושהיא לא תעניש אותו. הוא שיחק עם ההצעה בצורה מתגרה במשך זמן-מה, ואז איבד עניין במלה. הגמגום נעלם. הגישה המענישה של האם בהקשר של דיבור שיבשה את כושר הדיבור שלו בכללותו. היה הכרח להפוך את התהליך שהוביל להפרעה על-מנת לשקם את יכולת הדיבור שלו. הילד לא היה מסוגל להבין שרק מלה מסוימת **אחת** נאסרה עליו. מבחינתו, כל תחום הדיבור נהפך למסוכן ולאסור. לפיכך היה עלינו לבטל לחלוטין את האיסור.

לפעמים חלה הפרעה בתחום שלם של פעילות, כפי שקרה במקרה האחרון, כאשר מגבילים חלק אחד שלו. במהלך הטיפול יכול להיווצר צורך לקדם נסיגות ולבטל איסורים קודמים. המטרה היא לאפשר לילד לחזור אל הנקודה שקדמה להפרעה על-מנת שנוכל לחנכו מחדש לשליטה עצמית באותם תחומים, במקום שיהיה חייב לדכא דחפים במידה כזו שתחסום את ההתפתחות.

הבהרה וביטול או שינוי של הוראות של הורים הינם אמצעים טכניים חשובים עם ילדים קטנים. הם יכולים להיות אפקטיביים כאשר נוצר צורך לתקן תפיסה מוטעית על-ידי מתן הסבר עובדתי. אנו עוסקים כאן בדיכוי רגשי יותר מאשר בהדחקה. פקודה שהובילה לדיכוי פעילות ניתנת לביטול בעזרת האדם שנתן אותה, כל עוד היא לא הוטלה (introjected) אל תוך האישיות אלא תלויה עדיין באיום חיצוני.

באופן דומה, אסור לעודד פעילויות המבטאות תוקפנות ושאר דחפים אסורים – למשל, למרוח צבעים במהלך מפגשים טיפוליים – ללא שיתוף-פעולה פעיל של ההורים, אלא אם כן הם נמצאים בטיפול מקביל ומוכנים "ללכת" עם הילד. פעולה גלויה בניגוד להוראותיהם של ההורים אינה יכולה להניב תועלת טיפולית, כך אני סבורה, ללא ידיעתם והשתתפותם.

מטפלים רבים בילדים משתמשים בפירושים של סמלים, בעקבות האסכולה האנגלית של הפסיכואנליזה של ילדים, הסבורה כי קל יותר לתרגם סמלים עם ילדים, במיוחד עם ילדים קטנים, משום שהסמלים "קרובים כל-כך" ללא-מודע. נכון שילדים ישחקו עם מקל ויקראו לו פין, או יעשו עוגות מבזק ויאכלו אותן בכנותם אותן באותה מלה, תהא אשר תהא, שבה הם מכנים עשיית צרכים. דמיון בצורה או בצבע או בדרגת קשיחות החומר מניב אסוציאציות מסוג כזה לפני שההדחקות נעשות אפקטיביות לגמרי. במפגש הראשון שלנו בחר אלן בן הארבע מבין כל הצעצועים תנין עם זנב שבור, הביא אותו אליי ותבע ממני שאתקן אותו. בעייתו הייתה הרטבה במיטה. היה קל לדבר איתו על דאגתו שמא משהו לא בסדר עם

הפין שלו, אבל לא ידענו מה לא בסדר או למה הוא חושב כך. סמלים מצביעים על הכיוון הכללי של החומרים, אבל הם אינם מסייעים בגילוי הפנטזיות וההתנסויות הספציפיות. מאחר שאצל ילדים קטנים טרם התרחשה הדחקה או שהיא אינה עמוקה מאוד, הם אינם מגלים אותה התנגדות לדבר על נושאים אלה כמו זו שאנו פוגשים אצל ילדים גדולים יותר או אצל מבוגרים. נכונותם לדבר ישירות על כל דבר נתפסת בטעות כ"ידע" על סמלים. אנה פרויד (1936 [1936] A. Freud, 1946) אומרת: "דרך תרגום של סמלים אנו עשויים לחשוף את התכנים של האיד [אך] מבלי לרכוש כל הבנה פסיכולוגית עמוקה יותר ביחס לאדם העומד מולנו."

ילדים עם הפרעות התנהגות

המקבילה לטיפול בילדים הסובלים מעכבות היא טיפול בילדים שאין להם כל עכבות, כלומר, ילדים קטנים עם הפרעות התנהגות עקב הכוונה לקויה מצד ההורים או העדר הכוונה. כאשר דנתי קודם לכן בטיפול במקרים כאלה, ציינתי שהצלחתו תלויה בעיקר בהורים. ניתן אף לתהות אם יש מקום בכלל להשתמש במונח טיפול בהקשר זה. למעשה, טיפול במקרים כאלה מורכב מהספקה של פיסת חינוך שבאופן נורמלי הייתה צריכה להינתן על-ידי ההורים. אם נראה כי רצוי שהילד יעבור טיפול, אזי יחסים חיוביים הינם הבסיס שעליו הילד יוכל לקבל חינוך, כלומר, הוא ילמד להמיר הגבלות ותסכולים באהבה ושבחים; משוויתר הילד על סיפוקים ישנים, הוא יכול לחפש אחר חדשים וכך להתקדם בהתפתחותו. העדר הכוונה מוביל לעיתים תכופות לפיגור כללי בהתפתחות בדומה לאופן שבו נוצרת עכבה. למשל, ילדים שמושאים בחיתול עד גיל מאוחר מן הדרוש עלולים לפגר באותה מידה בדיבור או באכילה, לא להיות מסוגלים להתלבש לבד וכולי. ברגע שהעדר הכוונה זה מתוקן, גם בתחומים אחרים יכולה להתרחש התפתחות.

הטיפול בהפרעות התנהגות אצל ילדים גדולים יותר הינו, כפי שציינתי לעיל, עניין מורכב הרבה יותר. ראשית כל, הילד אינו חש כל צורך בטיפול; אלה ההורים הסובלים שרוצים לקבל עזרה. החלק הראשון של הטיפול מושתת לפיכך על העלאת המוטיווציה לטיפול אצל הילד – תהליך שהינו מסובך למדי בדרך-כלל וצורך זמן רב.

כאשר מרי בת העשר הובאה לטיפול, אמה הייתה מודאגת מהיעדרויותיה התכופות מבית-הספר ומנטיית לגנוב. מרי, שגילתה נכונות לנסות טיפול, הייתה ידידותית למדי במהלך המפגש הראשון. היא בחנה אותי בדרכים שונות – היא חקרה את החדר, את השולחן; לקחה סיגריות; מילאה את עצמה בממתקים. כאשר שאלתי אותה אם רצתה לבוא ומדוע, היא כתבה: "אני לא אוהבת לחיות כי אף אחד לא אוהב אותי בכלל ואני עושה כל-כך הרבה בעיות. מרי." זו נראתה התחלה טובה אך היה עלינו לעבור עוד כברת-דרך ארוכה לפני שנוכל לעשות בזה שימוש. לאחר המפגש הראשון הפגינה מרי את סוללת מעלליה השלמה. היא הראתה את התנגדותה על-ידי הגעה באיחור של חצי שעה עד חמישים וחמש דקות. במהלך משחקה היא רימתה. כאשר נתתי לה להבין שהבחנתי בכך, היא האשימה אותי ברמאות והחלה לקלל אותי, נסוגה לדלת, הביטה בי, טרקה את הדלת ועזבה. כאשר שבה למפגש הבא, ולאחר שעשתה אחת מאותן סצינות כאילו דבר לא קרה, שאלתי אותה מדוע ברחה. האם חשבה שאני אכה

אותה או אעניש אותה, האם פחדה ממשוהו כזה? האם דבר כזה קרה לה פעם? לאחר שתיקת-מה היא אמרה, "מה היית מצפה שילדה בת שנתיים תעשה כאשר היא פוחדת מאוד מכלב קטן שנבח עליה?" אמרתי שהיא עשויה לבכות או לברוח. היא אמרה בבזז: "זה מה שאת חושבת! אבל אני, בגלל שאני הייתי הילדה הקטנה, אני נבחת עלי!"

אמירה זו סייעה רבות בכך שנתנה לי להבין כי מרי נהגה לתקוף כאשר פחדה. סוג זה של התנהגות אינו שונה מזה של ילד נזירי – לאמיתו של דבר, פגשנו בו אצל בן, הדוגמה שלנו לנזירות. אולם מרי פחדה כאשר חשה אשמה ביחס למשוהו שעשתה; לדוגמה, כאשר גנבה או כאשר הלכה לקולנוע במקום לבית-הספר, היא פחדה שיענישו אותה. לעיתים היא אמרה לי בעצמה, כאשר ניחשתי נכונה; לעיתים יידעה אותי האם, לדוגמה, כאשר מרי "סחבה" מהארנק של אמה או כאשר הייתה להם מריבה גדולה. היא באמת עשתה המון צרות, אבל היא לא רצתה להשתנות, למעט בדבר אחד – ההרטה במיטה. לאחר כמה שבועות היא אמרה, "אני מרטיבה במיטה. את יכולה לעזור לי כך שאפסיק?" היה רצף מסוים החל במעשיה הרעים, המשך בהתקפותיה עליי, על אמה ועל אנשים אחרים, וכלה בהרטה. נסיונותי להראות לה את הקשר הזה לא צלחו תחילה משום שהדבר הצריך מאמץ רב מדי, ומרי לא הייתה מסוגלת לעשות מאמץ ממושך או להיות סבלנית. היא הייתה חייבת שיראו לה איך לעשות זאת – בהזדמנויות רבות ובדרכים שונות. לדוגמה, היא הייתה אינטליגנטית אך לא עשתה כלל שיעורי-בית; כל אימת שחשבה שתיפס על כך שלא הכינה את שיעורי-הבית שלה, היא נעדרה מבית-הספר. הצעתי לעזור לה בשיעורי-הבית: עשיתי אותם בשבילה, עזרתי לה, ביקשתי ממנה שתעזור לי. כך או כך, שיעורי-הבית שלה נעשו ויהי מה, היא הלכה לבית-הספר ו... המיטה הייתה יבשה! – לתדהמתה ולרווחתי. הייתה גם תקופה שבה היו לה עכברים לבנים. הם היו מוזנחים, מלוכלכים, רעבים, חולים והדיפו ריח רע – ממש כפי שהיא הייתה לפרקים במהלך חייה. האם, שהייתה גם היא בטיפול, הקדישה למרי זמן ותשומת-לב רבים יותר ועשתה בשבילה דברים רבים יותר – וכך גם אני. בסופו של דבר החלה מרי לטפל בחיות-המחמד שלה וגילתה דאגה רבה ואכפתיות רבה ביחס אליהם – ושוב, המיטה הייתה יבשה למשך כמה ימים. כל פיסת התקדמות שעשתה הופיעה בתגובה על סיפוק כלשהו שקיבלה בדרכים אחרות. היא עמדה על המיקח ואף פעם לא ויתרה על סיפוק כלשהו לפני שידעה מה תקבל תמורת זה. הטיפול בחלקים הנזיריים בהתנהגותה נעשה אפשרי בשנה השנייה של הטיפול, לאחר שהתנהגותה העבריינית נרגעה במידה רבה וכאשר היא נעשתה מודאגת באמת מהתקפי הזעם המתמידים שלה ומאי-יכולתה לשלוט בשלפוחית השתן שלה. מאותה עת ואילך נהיה טיפולה דומה יותר לטיפול בנזירות. בעיית ההרטה פתחה לפני מרי את השער לטיפול. הפרעות ההתנהגות האחרות שלה לא הטרידו אותה. אבל איכשהו היה ניתן להתמקח איתה. היה עליה לוותר על ההתנהגות העבריינית שלה אם רצתה לשמור את מיטתה יבשה. ניתן לומר שבעיית ההרטה הצילה אותה בסופו של דבר מעבריינות.

מרי מייצגת סוג של הפרעת התנהגות שתואר לראשונה על-ידי אוגוסט אייכהורן (Aichhorn, 1935) [1925]. היא עבריינית נזירית. טיפולה חייב מאמצים בשלושה כיוונים, שלא נעשו בזה אחר זה, אלא שולבו זה בזה: (1) לעורר בה מוטיבציה לטיפול; (2) לסייע לה לשים מחיצה בינה לבין התנהגותה העבריינית, שעליה סירבה לוותר משום שהיא אפשרה לה קבלת סיפוק ללא מאמץ. היא הייתה חייבת ללמוד שליטה עצמית, לעבוד במקום לרמות, ללכת לבית-הספר במקום להיעדר ממנו, להתלבש ולעבוד במקום להתרועע כמו ילדת-רחוב. דבר זה נעשה תוך מידה רבה של השתתפות פעילה מצדי כמו גם מצד אמה. אלה האמצעים שניתן לכנותם אמצעים פוֹנִי-אגו. בהדרגה החליפה מרי את ערכיה באלה שלי, נתנה

עדיפות לשיפוט שלי על שלה ונעשתה מתורבתת יותר. (3) לטפל באמצעות אנליזה בסימפטום הנורוטי שלה, דהיינו, ההרטבה במיטה.

הטיפול בילדים גדולים יותר עם הפרעות התנהגות ללא סימפטומים נורוטיים, או בלוויית חרדה מועטה בלבד, הינו קשה אף יותר. הם אינם סובלים ולפיכך אינם חשים כל צורך בטיפול. הם לא נהיו ילדים מחונכים עד כה. סביר ביותר שהדבר נובע מכשלונם של ההורים, שהיו אולי לא-עקביים או תמכו באופן לא-מודע בהתנהגות העבריינית של ילדם. הילד רגיל לסיפוקים קלים ואינו מוכן לוותר עליהם. אם נצליח למצוא פרצה כלשהי בחומה ולגרום לילד לחוש אי-נוחות, אשמה או חרדה – כלומר, אם נוכל למצוא עקבות של סבל חבוי – אזי נוכל לעבוד עם הילד בטיפול פרטני. תשוקתה של מרי להתגבר על בעיית ההרטבה, לדוגמה, הפכה אותה לנגישה לטיפול.

ריצ'רד בן השמונה ממחיש את הסוג האחר, כלומר, עבריינות ללא נורוזה: הוא נהג לגנוב, להיעדר מבית-הספר ולהצית שריפות. לאחר שנה של טיפול לא-מוצלח, שנעשה תוך כדי המשך מגוריו בבית, הוא הוכנס למוסד. הוא התנהג באופן כזה שגרם קושי רב לצוות המוסד להימנע מלהשתמש בכוח במגע איתו. כאשר המבוגרים לא הגיבו על ההתגרונות שלו, הילדים עשו זאת. דבר זה סיפק לריצ'רד הצדקה לנהוג בהם כפי שנהגו בו קודם לכן: הוא הכה אותם והכאיב להם ככל יכולתו. הטיפול היה מורכב מלעמת אותו שוב ושוב עם ההתגרונות שלו באחרים ועם הכאתו אותם. בשלב מאוחר מעט יותר נודע באמצעות תצפית שריצ'רד, לאחר שהצליח לקבל מכות מילד אחר, נהג לנסות לעניין אותו במשחק מיני. כאשר המטפל עימת את הילד עם רצף התנהגות זה, הכיר ריצ'רד בכך שהוא אינו מסוגל להפסיק את ההתנהגות הזו בעצמו, אלא זקוק לעזרה כדי לעשות זאת. לבסוף הוא חשף שאביו נהג להכותו על ישבנו בגין מעשיו הרעים בתענוג ובטקסיות סדיסטיים, ואז ללטפו ולאהוב אותו תוך שהוא משחק בפין של הילד. ריצ'רד הגיב על טיפולו הסדיסטי והמפתה של האב על-ידי חזרה על מעשי העבריינות על-מנת להפיק סיפוק מזוכיסטי ומיני. נהיה ברור מדוע הטיפול לא היה יכול להצליח כל עוד נשאר הילד בבית הוריו. לא היה לו כל צורך לוותר על מעשי העבריינות שלו ועל הסיפוקים המזוכיסטיים שנבעו מהם. אך מעל לכל, הוא לא היה חושף מה שקורה בינו לבין אביו כל עוד הוא גר עימם.

מה שהניב את המשאלה לשנות את דפוס התנהגותו היה במידה רבה שינוי הסביבה, שהסיר את הסיפוקים המזוכיסטיים והמיניים הקודמים, וכן הציע סיפוקים כאלה שהיו מתקבלים על הדעת. הוא החל לחבב את האנשים שעזרו לו ורצה שגם הם יחבבו אותו. כאשר לא חש שמקבלים אותו באופן מלא, תחילה הוא האשים אותם על דחייתם אותו, אך בשלב מאוחר יותר הוא החל להבין ולהודות שהוא עצמו, באמצעות התנהגות מתגרה, גרם קושי רב לאנשים בסביבתו החדשה לחבבו ולקבלו. צעד זה בכיוון של הערכה נכונה יותר של המציאות אילץ את הילד להתייבב מול המנגנונים ההשלכתיים והפרנואידיים שלו. ליכולת להכיר בהם ולהתייבב מולם הייתה השפעה בונה-אגו. אך אמצעים בוני-אגו ומחזקי-אגו דוגמת זה שתואר לעיל, כמו גם אחרים, הינם בעלי חשיבות עליונה בכל המקרים של הפרעות התנהגות (Buxbaum, 1950; Redl & Wineman, 1951, 1952). לדוגמה, אצל הילד הקטן אמצעים חינוכיים מציבים בקרות מבחון שבסופו של דבר מוטלות פניהם. אצל ילדים גדולים יותר הבקרות מבחון מועילות רק כאשר הילד עצמו יכול ליטול עליהן פיקוד בו-זמנית כמעט. אם דרושה שליטה בסיטואציה, הילד

הגדול יותר רוצה לעשות זאת בעצמו. הוא אינו יכול לשאת שליטה מבחוץ. זו הסיבה לכך שילדים כאלה עשויים להגיב טוב יותר בקבוצות מאשר במשפחה מאמצת, משום שהם מסוגלים לקבל ביקורת מרעיהם ביתר קלות מאשר ממבוגרים.

ילדים שאינם מסוגלים ליצור יחסי אובייקט יציבים

כל הילדים שבהם דנו עד כה היו מסוגלים ליצור יחסי אובייקט, שאת קיומם הנחנו כדרישה הכרחית לטיפול או לחינוך. יש ילדים שאין להם כל קושי בתחום זה; אחרים זקוקים לזמן, לסבלנות ולסיפוקים ממין זה או אחר על-מנת לבסס יחסים. מי שגורמים לנו בלבול ומבוכה הם אותם **ילדים שנראה כי אינם מסוגלים לבסס קשר עם איש**. הם מכונים אוטיסטים, פסיכופטים, סכיזופרנים, לא-רגילים, קדם-פסיכופטים, קדם-סכיזופרנים – תלוי במינוח של המאבחן. מה שמשותף לכל אותם ילדים הוא אי-יכולתם ליצור יחסי אובייקט אמיתיים ופיגורם מבחינת התפתחות האגו.

דנתי כבר לעיל בצורך להכניס ילדים כאלה לסיטואציה של טיפול כוללני וסביבתי, בין שהם נשואים בבית ובין שהם מוכנסים למוסד.

נסיוני-שלי עם מקרים כאלה מוגבל להדרכה של סגל המוסד, כלומר, של צוות המוסד והמטפלים. תפקידו של צוות המוסד, המתפקד כתחליף-הורים, נושא חשיבות ראשונה במעלה.²⁷ במהלך הדרכתי באותם מקרים מצאתי כי חשוב ביותר שהאיש או האנשים העובדים עם ילדים כאלה יגלו יותר מאשר עניין בהם, שיהיו מסוגלים לאתר אפילו את הרמז הקטן ביותר של תגובה. אם הילד אוהב שמחזיקים אותו, צריך להחזיק אותו; אם הוא נרתע ממגע פיסי, יש לאפשר לו לשמור מרחק. אם הוא אוהב שמאכילים אותו, יש להאכילו ביד מן הצלחת של האם או של תחליף-האם, או בבקבוק; אם כל שהוא רוצה הוא לאכול, יש לתת לו אוכל, אבל רצוי שמישהו יגיש לו אותו אישית. מגע פיסי, שגרה יומיומית

²⁷ מכיוון שבמוסד מסוים זה – מרכז רייתר לילד, סיאטל – העובדים הסוציאליים עובדים בתוך המוסד, לילדים שמראים עניין כלשהו ש"יהיה להם עובד סוציאלי" מקצים עובד סוציאלי; בפועל הילד בוחר את העובד. פעמים רבות הילדים עושים זאת על-מנת ליהנות מפרק-זמן שבו יש להם מבוגר המקדיש את עצמו רק להם, מבלי שיצטרכו לחלוק אותו עם ילדים אחרים. העובד מיועד לחלוטין לגבי כל מה שקורה בחיי הילד, והוא יכול להחליט על-פי שיקול-דעתו אם לדבר על כך עם הילד אם לאו. הוא מהווה רק שלוחה של צוות המוסד. כאשר הוא שם לב לדברים שמקדמים את ההבנה בדבר הילד, הוא חולק אותם עם צוות המוסד, כך שיהיה ניתן להשתמש בהם. אין כל ערך, לדעתי, בפגישות של הילד עם מטפל שיועד עליו פחות מאשר צוות המוסד; ומן הכיוון ההפוך, כל דבר שניתן ללמוד על הילד יכול להיות בעל ערך רק אם כל האנשים הנוגעים בדבר חולקים את המידע. הפגישות במוסד נערכות באופן גמיש: הן מוגבלות למקסימום של שעה ביום, אך לפעמים ילדים נכנסים ויוצאים כמה פעמים ביום, כל פעם לדקות ספורות, רק כדי לוודא שהמטפל נמצא שם; או שהם נשארים במסגרת השעה המוקצבת להם במשך פרק-זמן שיכול לנוע בין עשר דקות לשעה כולה. אם הילד אינו מעוניין במטפל, הוא נשאר לגמרי בידי צוות המוסד.

של רחצה, התלבשות, עשיית צרכים, אכילה – כל אלה הם הדרכים הראשיות להענקת סיפוק ואישור. טיפול בילד כאשר הוא חולה מהווה לפעמים הזדמנות ליצור מגע עם הילד שעד כה היה בלתי-נגיש. במהלך הדרך יתרחשו נסיגות לכל הרמות, ויש לאפשרן על-מנת לבסס קשר ברמה הליבידינלית שבה הילד נמצא, תהא אשר תהא. כאשר ילד שמפנקים אותו בצורה כזו נעשה תלוי במישהו – ולרוב מדובר באדם אחד בלבד – אזי הצלחנו לבסס קשר. מרגע זה ואילך אנחנו יכולים להתחיל לחנך מחדש את הילד, הגם שלא באותה מהירות כפי שניתן לחנך ילדים אחרים. במהלך הדרך יהיו נפילות (relapses) רבות, שבהן המחנך יאלץ להיכנע ולסגת על-מנת לאפשר לילד לחזור להרגלים ישנים. דומה שיש באותם ילדים רגישות רבה ביותר שגורמת להם לסגת, להיכנס לפניקה ולהתפרץ בהתקפי זעם בעקבות ההתגרות הקלה ביותר. חיוני להבין מה גורם לנפילות והתפרצויות אלה. יש להסביר לילד, כלומר, להבהיר באמצעות מעשים ומילים במונחים של מציאות. אך המעשים צריכים לבוא קודם; רק לאחר שהושגה באמצעותם תחושת ביטחון, ניתן להוסיף מילים – בשלב מאוחר יותר ייתכן שיהיה די במילים בלבד.

יעילותם של אמצעים אלה תלויה לדעתי בגילו של הילד. הרושם האישי שלי הוא שכאשר מדובר בילדים מתחת לגיל חמש, ניתן עדיין להגיע אליהם באמצעות נסיונות תרפויטיים מסוג זה, אך אני מספקת לגבי יעילותם עם ילדים גדולים יותר. אני יודעת שבעניין זה אני חלוקה על מטפלים רבים – אני מקווה שאני טועה.

עם ילדים שאינם מסוגלים ליצור יחסים, הפרעות התנהגות וכשלים תפקודיים בתחומים אחרים מתפתחים זה לצד זה, כפי שהם מופיעים אצל ילדים קטנים. אף-על-פי שמנקודת-מבט תיאורטית נראה שיש לפעול על-פי הסדר, ולכן יש לבסס תחילה קשר משמעותי, אין הדבר כך בפועל. מגע רגשי שיוביל בסופו של דבר ליחסי אובייקט יכול להיווצר לפעמים באמצעות הצבת בקרות על התנהגות בלתי-מבוקרת; פעמים אחרות ניתן לעשות זאת על-ידי שחרור עכבות. ניתן להשתמש בהבהרה כדי לתקן רשמים כוזבים; פירוש של סמלים יכול להיות אפקטיבי אם הוא נעשה במונחים של התנסויות ממשיות. ילדים מסוג זה מציגים תמונה כאוטית בהתפתחותם; לפיכך, גם הטיפול עלול להיראות כאוטי. בנסיונו להגיע אל הילד במקום שבו הוא נמצא – ופירוש הדבר יכול להיות הרבה מאוד מקומות שונים בו-זמנית – המטפל אינו יכול להתקדם באופן שיטתי, אלא חייב להתאים את עצמו כל הזמן לסיטואציה המשתנה תדיר.

דיון

אנסה כעת ליצור התאמה בין הטכניקות שתוארו לעיל לבין שלבי ההתפתחות כפי שאנו מכירים אותם. אני מקווה שהתאמה כזו תראה מדוע קשיים מסוימים של הילד מחייבים הפעלת טכניקות מסוימות על-מנת להשיג את יעד הטיפול, קרי, "שיקום התפקוד ומתן דחיפה ראשונית ליכולת הגדילה וההתבגרות" (Sylvester, 1945a).

התינוק נולד חסר-אונים ותלוי לחלוטין בסביבתו. אם הוא אינו מקבל כל טיפול, הוא מת; אם אין עונים על צרכיו במידה מספקת, הוא נעשה חולה. במהלך שלושת עד ארבעת החודשים הראשונים התינוק מגיב על כל הפרעה באמצעות תגובות פסיכולוגיות כגון כאבי-בטן, הקאות, פריחות על העור או אקזמה (Spitz, 1951). ייתכן שגם בכי צריך להיחשב במידת-מה לתגובה פסיכולוגית.

כאשר התינוק נותר רעב ובוכה למשך פרק-זמן כלשהו, נוצרת בקלות הפרעה בקליטת אוכל. הוא עלול להיות מותש מבכי ולא לאכול מספיק, או שהוא עלול לינוק בלהיטות יתרה ולהקיא. נראה כי תחושת הרעב כואבת לתינוק. עם זה, זוהי תחושה נורמלית. תינוקות מגיבים בעוצמה רבה על גירויים של חיי היומיום. יש תינוקות שמופרעים ביתר קלות מאשר אחרים על-ידי רעש, אור, שינויי טמפרטורה וכולי. הם מגיבים אחרת כלפי אנשים שונים המטפלים בהם אפילו במהלך ששת עד שמונת השבועות הראשונים, לפני שהם מסוגלים להכיר אותם. אם גירויים נורמליים כאלה טורדים את מנוחתו של התינוק, גירויים אבנורמליים מפריעים במידה רבה עוד יותר: הוא מגיב באלימות על מחלה או על כאב מכל סוג שהוא. תינוק קטן שסובל מצינון קל ביותר הינו תינוק חולה מאוד, חלקית משום שכל מחלה שיש לו נהיית מסובכת יותר שכן היא פוגעת בכל המערכת שלו. הוא בוכה, אוכל מעט, מקיא וסובל מהתכווצויות; לפעמים הוא עלול לפרס או לעצור את נשימתו. מכיוון שהוא אינו יכול לומר מה מציק לו, הסביבה מגיבה באיטיות בנסיונה להקל את מצוקתו. אם המכירה את תינוקה היטב יכולה לנחש מה לא בסדר איתו מהר יותר מאשר אנשים שמכירים פחות את הרגליו ותגובותיו. בין שההפרעה נובעת מתחושות בתוכו ובין שהיא נובעת מבחוץ, התינוק מגיב באמצעות גופו ובאמצעות תגובות פסיכולוגיות. ההקלה מושגת על-ידי טיפול פסי. מאכילים את התינוק בסבלנות, בכמות אוכל רבה או קטנה בהתאם להנחיית הרופא; רוחצים אותו, עוטפים אותו בתחבושות-בד מרגיעות, עוזרים לו לשחרר גזים, נותנים לו תרופות וכולי.

ילדים שהיו חולים פעמים רבות במהלך חודשי חייהם הראשונים, אם מסיבות אורגניות ואם עקב הזנחה, עלולים לשמר נטייה למחלות פיסיות כאשר הם נסערים מבחינה רגשית. ילדים שהועברו מהוריהם למשפחה אומנת אחת או יותר סובלים לעיתים תכופות מהצטננויות תמידיות, נזלת, כאבי-אוזניים, דלקות-גרון או מחושי-בטן. אין הם בהכרח חולים באופן חמור, אך הם אינם בריאים אף פעם כמעט. כאשר הם מקבלים טיפול נאות במשך שנים אחדות על-ידי אותו אדם ונשארים אצל אותה משפחה אומנת, הם עשויים להבריא. הם למדו מניסיון שאנשים יטפלו בהם כאשר יחלו; לפיכך, הם משתמשים במחלה להגנה עצמית. כאשר הטיפול מוענק גם כאשר הילד אינו חולה, המחלה נהפכת למיותרת.

אנשים שסבלו כתינוקות מבעיות פסיכולוגיות תכופות או חמורות, שבמהלכן טופלו על-ידי דמות "אימהית", עלולים לשמר נטייה להפרעות פסיכוסומטיות אם למדו לכפות על האם להעניק טיפול וחיבה כאשר היו חולים, אך לא הצליחו לקבל אותם סיפוקים מיוחדים במצבים אחרים; יחסם אל אנשים עלול להיות מושתת במידה רבה על בסיס זה. הדבר עלול גם ליהפך בשלב מאוחר יותר לנקודת-הקיבעון של סימפטומטולוגיה היסטורית. פרויד, בספרו *The Ego and the Id* (Freud, 1947 [1923]), כותב כך:

הפסיכופיסיולוגיה דנה בהרחבה באופן שבו הגוף מגיע לעמדה המיוחדת שלו בקרב האובייקטים האחרים בעולם התפיסה. דומה כי הכאב ממלא אף הוא תפקיד מסוים בתהליך, והאופן שבו אנו

רוכשים ידע חדש על איברינו במהלך מחלות כואבות הינו אולי אבטיפוס של האופן שבו אנו מגיעים באופן כללי למושג שיש לנו בדבר גופנו-שלנו. (ע' 31)

ידע על הגוף שנכפה על הילד בדרך כואבת וטראומטית עלול להוביל לקיבעון (fixation) המלווה, כמו קבעונות אחרים, בנטייה להישנות – במקרה זה, הישנות המחלה. טיפול סיעודי ורפואי טוב של האם במהלך החודשים הראשונים די בו להשיב את התינוק לבריאותו. אשפוז ממושך בבית-חולים, שנמשך יותר משלושה חודשים, מביא לידי הפרעות אחרות, שספיץ (Spitz, 1945, 1946a) כינה אותן "דכאון בית-חולים" (hospitalism). בדרך-כלל, ילדים הסובלים מדכאון בית-חולים אינם בריאים וחזקים כל-כך, חרף הטיפול הפיסי המצוין שאולי קיבלו. הם עדינים ונעשים חולים בקלות. יתרה מזו, אם כמה אנשים מטפלים בתינוק, נוצר אצלו קושי להבחין ביניהם. הוא אינו לומד להכיר אדם אחד, ולפיכך אינו נעשה קשור לאיש. תינוקות הגדלים בסביבה ביתית לומדים להבדיל בין אדם מוכר לבין זרים; הם נעשים קשורים לאדם אחד – בדרך-כלל האם – ולומדים להגיב כלפיו. כאשר האדם המוכר נעדר, התינוק חש בחסרונו ומגיב בבכי, בסירוב לאכול או לישון, או בהפרעות עיכול. התפתחות כזו של קשר אישי, הגם שהיא מדאיגה לעיתים, הינה סימן של התקדמות. אם האם או תחליף-האם נעדרים לתקופות ממושכות במהלך המחצית השנייה של השנה הראשונה, עלולים להתרחש דכאוונות חמורים (Spitz, 1946b).

מחקריו של הופר (Hoffer, 1950) מראים איך התינוק לומד להכיר את גופו-שלו. ספיץ מראה איך התינוק מעז להסתכן במגע עם סביבתו באמצעות תיווכו של האדם המטפל בו. ניתן לראות בשני תהליכים אלה – התקשרותו לאדם והכרת גופו-שלו – התחלה של התפתחות האגו. כאשר זו נעדרת לחלוטין, מצטיירת לפנינו תמונה של אפתיה והתנהגות מעין-קטטונית, כפי שתואר והומחש בסרטים של ספיץ, או של דלדול, כפי שתואר על-ידי ריבל (Ribble, 1943). שריטות, מציצת אצבעות אלימה עד כדי עיוות צורה, משיכת שיער – כל אלה הינן הפרעות שמגיבות היטב למגע אנושי מוגבר. דבר זה מרמז על כך שסימפטומים אלה הינם גילויים של הצורך במגע אנושי.

כפי שיש כל מיני רמות-ביניים בין טיפול טוב בתינוק לבין הזנחה פיזית מוחלטת המובילה למוות, כך גם יש כל מיני דרגות בין "העדר" יחסים אנושיים לבין "אימהות" מְסֻפֶּקת. אם הסובלת מהפרעה רגשית חמורה אינה מסוגלת להעניק לתינוקה את סוג ה"אימהות" שהוא זקוק לה. ילדים אלה אינם מופרעים כמו אלה שתיאר ספיץ – ילדים המפגרים בכל תפקודיהם; הם יכולים להיות מופרעים בצורה בולטת בתפקודים מסוימים, ופחות בתפקודים אחרים. הם מוצצים או מאוננים ללא הפסקה, יושבים דומם במשך שעות או זזים ללא הרף; לעיתים תכופות הם אינם מדברים או מדברים בקול משונה, תוך חזרה על מילים שוב ושוב ללא כל פשר. הם אינם מגיבים כמעט כאשר קוראים בשמם או כאשר מפנים אליהם הוראות או דרישות. גם לילדים אלה יש נטייה למחלות.

הפרעות כאלה שמקורן בינקות המוקדמת, על-פי מחברים אחדים, מגיבות ככל הנראה לטיפול פיסי בתוספת "טיפול אימהי" על-ידי אדם אחד. רחצה, האכלה, הלבשה והפשטה, התעסקות בכל הנושא של עשיית צרכים וכולי – כל אלה הינם דרכים ראשיות להגיע אל ילדים אלה ולמשוך אותם למגע. טיפול

הניתן על בסיס של שעת טיפול הינו חסר תועלת; דרושה עבודה של עשרים וארבע שעות ביממה; לפיכך, האדם שחי עם הילד הוא זה שצריך לטפל בו.

נראה כי טיפול בילדים כאלה, דהיינו, **ילדים שנעצרו בשלב המוקדם של התפתחות האגו בשל העדר קשר**, מוגבל על-ידי שני גורמים: (1) חומרת ההפרעה, שקשורה לכמות הנזק המקורי שנעשה ולמשכו. ספיץ (Spitz, 1945, 1946a) סבור כי ניתן לתקן נזק שנגרם מדכאון בית-חולים רק אם הוא לא נמשך זמן רב מדי; אם הנזק נגרם כתוצאה מחיים בבידוד כזה במשך שלוש השנים הראשונות, אזי לדעתו מדובר בנזק בלתי-הפיך. (2) הגיל שבו החל הטיפול; על-פי נסיוני, רצוי מאוד להתחיל את הטיפול לפני השנה השישית.

כאמור, ילדים אלה מכונים לעיתים תכופות סכיזופרנים, אוטיסטים, פסיכוסים. אני תוהה אם מוצדק להשתמש במונחים "פסיכוטי" או "סכיזופרני" לאבחנות מוקדמות כל-כך. לילדים כאלה יש גורם משותף בדמות העדר קשר, ובסופו של דבר הם עלולים ליהפך מאוחר יותר לפסיכוסים או לסכיזופרנים, אך נראה שחשוב להבחין ביניהם לבין הצורות המאוחרות יותר של פסיכוזה, המתאפיינות באובדן פונקציות אגו והגנות אגו שילדים אלה טרם רכשו ואולי אף לעולם לא ירכשו. מסיבות אלה אני סבורה כי לכנות ילדים אלה פסיכוסים או סכיזופרנים רק מבלבל את היוצרות (Katan, 1950); אולי המונח "קדם-פסיכוסים" יתאר אותם בצורה הולמת יותר.

תינוק בריא נעשה פעיל יותר ויותר במהלך המחצית השנייה של השנה הראשונה. הוא לומד בהדרגה להשתמש בגופו עד שלבסוף הוא לומד לשלוט בו. כל סוג של פעילות הינו חיוני לפיתוח שריריו ושליטתו בהם (Buxbaum, 1949, 1947). אנחנו יכולים להבחין בין שלושה שלבים שונים בהתפתחות הפעילויות של הילד: ראשית, השלב הנסיוני שבו הוא מגלה פעילות חדשה ומעמיד אותה במבחן; שנית, שלב התרגול, שבמהלכו הילד לומד באמצעות חזרות אינספור; ושלישית, השלב שבו הפעילות עומדת לרשותו והוא יכול לזמנה בכל עת שיזדקק לה.

במהלך תהליך הלמידה, עד שהילד השיג שליטה בפעילויות החיוניות ובגופו, יחסו אל אנשים נושא חשיבות רבה ביותר. ככל שהילד קטן יותר, כן ההורים סובלניים יותר. ככל שהוא גדל, כן הוא חשוף יותר לדרישות ולהגבלות שישפיעו על יחסו אל אנשים כמו גם אל הפעילויות שלו עצמו. אם הפירוש והתגובה על פעולה הרסנית שנעשתה בשוגג הם כעל מעשה תוקפנות מכון, הדבר עלול להפוך את הפעילות המסוימת לתוקפנית עד לנקודה שבה היא מאבדת את משמעותה המקורית, ומאותו רגע ואילך היא מתויגת כפעולה תוקפנית בלבד. היחס אל האדם המטפל בו ישפיע על יכולתו של הילד לבטא תוקפנות ולשלוט בה, וכן על פיתוח הפעילויות שלו. יש חשיבות רבה לשאלה באיזה שלב בהתפתחותה של פעילות מסוימת מתחילה ההפרעה מבחוץ.

נראה שדיכוי פעילות בשלב הנסיוני שלה יכול להיות בדרגה כזו שיהיה קשה להחיותה. הפרעה בשלב התרגול דומה שמעוררת תחושות תוקפניות עזות. ילדים שהינם תוקפניים והיפראקטיביים באופן קיצוני הם לעיתים תכופות ילדים שהוגבלו פיסית באופן חמור בתקופה זו; למחלה שמגבילה את תנועותיהם יכולה להיות לעיתים אותה השפעה.

הטיפול בילד במהלך תקופה זו הינו מאמץ קשה למדי; יש להגן עליו מפני פגיעה בעצמו ובאחרים; יש גם למנוע אותו מלהרוס חפצים שנחשבים לבעלי ערך על-ידי המבוגרים. יחד עם זה, יש לאפשר לו להשתמש בכל שריריו על-מנת שיוכל ללמוד לשלוט בתנועותיו ולרכוש מיומנות גבוהה בפעילויות שהוא מתחיל לנסותן. האדם המטפל בילד נאלץ להתערב כל הזמן בפעילותו באופן כלשהו; הוא מונע, מעודד, עוזר, מעניש, משבח, גורע ומסיט את תחומי ההתעניינות של הילד מפעילויות לא-רצויות לפעילויות רצויות, מקדם ומרסן בכל מיני דרכים.

בתקופה זו החינוך מתערב גם בתחומים אחרים: החינוך לניקיון מתחיל בערך בתקופה זו. במוקדם או במאוחר החינוך מתערב בכל הצרכים והדחפים של הילד: בשלב מוקדם מאוד בחייו הילד לומד לאכול דברים שונים בזמנים מסוימים, ובסופו של דבר מתחילים ללמדו אופני אכילה; מווסתים את השינה שלו ומבססים הרגלי שינה; מלמדים את הילד לדחות מימוש של משאלות, יהא זה רצון לאכול, להשתין, לרוץ, רצון שאמו תעשה בשבילו משהו או רצון להכות אדם אחר.

באופן דומה להתערבות בפעילויות, התערבות בתפקודים ובדחפים עלולה להביא לידי הפרעה בתפקוד ובדחפים. הילד עלול להגיב בויתור על תפקוד או בהגברת התפקוד האסור. ילדים שנאסר עליהם לגעת בלכלוך או לאונן עלולים ליהפך למעוכבים באופן כללי בשימוש בידיהם – לדוגמה, הם עלולים לא להיות מסוגלים להחזיק דברים – או שהם עלולים להמשיך לאונן בצורה מוגזמת או לשחק בצואה ובאובייקטים אסורים אחרים. ילדים שהענישו אותם על כך שלכלכו את עצמם בצואה עלולים לפתח עצירות או להתעקש לעשות צרכים רק בחיתול או על הרצפה. האוכל יכול ליהפך לנושא בעייתי בין האם לילד. הטלת איסור על תוקפנות עלולה לגרום חוסר-אונים מוחלט אצל הילד ביחס לילדים אחרים או ריבים אכזריים ובלתי-פוסקים. אם הדיבור מופרע בתקופת הלימוד המוקדמת, עלול להיווצר גמגום. קונפליקטים עם האדם המתערב הינם בלתי-נמנעים, אם כי הם יכולים להיות בדרגות שונות. הפרעות בתפקודים ובדחפים בתקופה זו קשורים בהכרח להפרעות ביחסים עם האדם המתערב, קרי, המחנך.

כאשר הילד מופרע בתפקודיו כתוצאה מהתערבות חינוכית, בין שהוא מגיב בתפקוד-יתר או בתפקוד-חסר, הטיפול צריך להיות מכוון לקימום התפקודים הנורמליים. אם האשמה נעוצה במאמצים החינוכיים, יש להרפות מהם ולאפשר לילד לסגת למצב לא-מחונך. אם מסקנתנו נכונה, התפקוד הנורמלי יתחדש בנקודה זו. כאשר התפקוד שוב איתן דיו, ניתן להתחיל בחינוך-מחדש. המחנך צריך להיות חלק מתוכנית זו משום שהילד נעשה מבולבל אם המחנך והמטפל חלוקים ביניהם. האם חייבת לתמוך במטפל, לחזור על מה שהוא עושה ואומר, או אולי לבצע את הטיפול בעצמה. המטפל אינו יכול לעבוד עם הילד נגד האימא. ילדים שחינוכם מפריע לתפקודיהם הינם תמיד לא-מאוזנים בכל הנוגע לפעולות התוקפניות שלהם. הם עלולים להיות תוקפניים או עצורים יתר על המידה. הטיפול שלהם ישפיע גם הוא בהכרח על פעולותיהם התוקפניות. דיכוי פעילות מעורר תחושות תוקפניות; שחרור של תוקפנות יכול להגיב כתוצר-לוואי יכולת לתפקד. יכולת מוגברת לתפקד, גם אם היא קשורה לתוקפנות, יכולה לגרום להפחתת תוקפנות עד לרמה נורמלית.

אם ההפרעות חמורות למדי – כמו במקרה של אי-יכולת ממושכת לאכול, לישון, לעשות צרכים – ואם האם אינה מסוגלת לשתף פעולה, ייתכן שיהיה צורך להפריד את הילד ממנה על-מנת לאפשר תנאים מועדפים לטיפול.

את הסכנה של גרימת הפרעות תפקוד על-ידי דרישות חינוכיות רבות מדי או מוקדמות מדי יש לשקול כנגד הסכנה הגלומה בדרישות חינוכיות מעטות מדי או מאוחרות מדי – אותה שאלה נצחית של החינוך בדבר המעבר הצר בין הפטיש לסדן.

אם מלמדים את הילד לשלוט בפעולותיו התוקפניות ובדחפיו, הדבר מאפשר לו למשול בהם במקום שהם ימשלו בו. ילד שמרשים לו להתלכלך בצואה ולהשתין בכל מקום במשך שלוש או ארבע שנים הינו בדרך-כלל ילד רגזן ועצוב. הוא אינו מסוגל לשאת תסכול כלשהו או לדחות את מימוש תשוקותיו; הוא אינו יכול לחכות משום שהוא נעשה חרד ואינו מסוגל לשאת אפילו מידה קטנה של חרדה. פעולותיו התוקפניות הבלתי-מבוקרות מכניסות אותו לצרות עם אנשים אחרים וגורמות לו לפחד מאנשים, משום שהוא מצפה שהם יהיו תוקפניים באותה מידה שבה הוא עצמו חש ופועל.

אי-יכולתו של הילד לתפקד ולשלוט בתפקודיו נובעת מכשלונם של המחנכים, ולא מכשלונם של הילד, בתנאי שהילד בריא מבחינה פיסית. הדרכה של הורים, ולעיתים טיפול בהורים, יכולים לסייע בחינוך הילד. במצב של העדר חינוך הגורם ל"הפרעת התנהגות ראשונית" לפני התקופה האדיפלית אי-אפשר לטפל רק באופן תרפויטי, אלא יש לטפל בו גם באופן חינוכי. בעזרת אדם אהוב, הילד חייב ללמוד לקבל הגבלות ולציית לדרישות, להשהות דחפים, לשאת מתחים ולעשות מאמץ.

חלק אחד של למידת הילד מכוון להשגת שליטה בגופו-שלו; חלק אחר – לרכישת מיומנות גבוהה וידע רב ביחס לעולם שסביבו: להיות מסוגל לפתוח קופסה ולסגור אותה; לפתוח דלתות; להתלבש ולהתפשט; לרחוץ את עצמו, את בובותיו ואת רצפת המטבח – כל אלה הינם פעילויות שהילד ראה והתנסה בהן, ואשר הוא שואף לבצען כמו האדם שבו צפה. חיקוי הינו עוד דרך חשובה ביותר של למידה. הוא מושג באופן המוצלח ביותר כתוצאה מיחסים ידידותיים, שהרי הדרך הטובה ביותר ללמוד היא ב"ספירה נקייה מקונפליקטים" (Hartmann, 1939). עם זה, במקרים רבים החיקוי קשור באופן הדוק לרכישת מיומנות וידע, כך שלא תמיד ניתן להפריד בין שני חלקי למידה אלה, כמו במקרה של חזרה פעילה על התנסויות סבילות, בין שהן נעימות ובין שלא, למשל: ילד שמאכילים אותו מתחיל להאכיל מישו אחר, אך גם ילד שמכים אותו על ישבנו מתחיל להכות על ישבנו של מישו אחר.

חוויות טראומטיות מולידות חזרה כפייתית בניסיון להתגבר עליהן. חזרה זו אינה מקדמת למידה, אלא מפריעה לה בכך שהיא מקבעת את ההתעניינות באופן שחוסם התפתחות נוספת. לעיתים קרובות ילדים קטנים נעשים מפוחדים ביתר קלות מילדים גדולים יותר משום שהם אינם מסוגלים לפעול בסיטואציה לא-נעימה וחשים חסרי-אונים; לפעמים הם אינם פוחדים משום שהם אינם תופסים את הסכנה. הם עלולים, בסבירות גבוהה יותר מאשר ילדים גדולים יותר, להבין לא-כהלכה מה שהם רואים או שומעים. כדי להסיר מכשול שנגרם על-ידי טראומה נחוץ טיפול ישיר עם הילד. הבנת הדבר שהילד חוזר עליו באופן כפייתי, אם בפעילויות ובהתנהגות יומיומיות ואם במשחק דרמטי, תהווה הבסיס שעליו יהיה אפשר להעניק הבהרה והרגעה.

יחד עם זה, טכניקה זו אינה מיוחדת לקבוצת-גיל מסוימת: השימוש בה מומלץ בכל מקרה שבו חוויות טראומטיות מהוות הסיבה להפרעה. מה שמשתנה הוא האופן שבו המטופל מתקשר את חוויותיו למטפל; ילדים מתקשרים בדרך-כלל דרך משחק יותר מאשר דרך שפה.

הילד מתחיל לחקות בשלב מוקדם מאוד בחייו – לדוגמה, ב"תגובת החיוך" (Spitz & Wolf, 1946) – וממשיך לעשות זאת לכל אורך חייו במידה מסוימת. חיקוי של רמיזות-גוף, של הבעות-פנים, של טון דיבור, הופך אותו להעתק ולבבואה של האדם שהוא מחקה. הוא פועל ומתנהג כמו אותו אדם, ונראה כאילו הוא מפתח אופי כשל אותו אדם. אך לאחר זמן-מה הילד יכול להשמיט אותם מאפיינים ברורים ולאמץ אחרים. לפעמים ניתן לזהות מהיכן הוא לוקח אותם, לפעמים קשה יותר לאתר את מקורן. אך ידוע היטב באיזו קלות ילדים מאמצים הרגלים מילדים אחרים, מחיות-מחמד או ממבוגרים. החיקויים שלהם אינם נמשכים זמן רב; הם אינם נהפכים לחלק מהאישיות שלהם, אלא משתנים בהתאם לסביבתם. רק כאשר אישור או מורת-רוח מדגישים בעקביות את ההישג החדש, הוא עשוי ליהפך לסממן קבוע, לחלק של האגו.

כל עוד התפקוד, הפעילויות וההתנהגות נשלטים בעיקר מבחוץ – כלומר, על-ידי ההורים או תחליפי-ההורים – השינויים תלויים בהם. לאישורם, למורת-רוחם ולדוגמה האישית שלהם יש השפעה ישירה על הילד; לפיכך, שיתוף-הפעולה שלהם הינו הכרחי בטיפול בילדים קטנים.

השלב האדיפלי מבוסס על ההתפתחות הקודמת של הילד. תינוק שהינו מופרע סובל מהפרעה גם בפעילויות האוננות שלו: הוא עלול לא לאונן כלל או לאונן בצורה מוגזמת. ההורים עלולים להתערב בפעילות זו כפי שהם עושים לגבי כל יתר הפעילויות, וכתוצאה מכך עלולים לשבש את יחסו של הילד הקטן אל גופו באיזור המסוים של איברי-מינו. החינוך לניקיון, ובמיוחד כל האיסורים הנלווים אליו, מועברים על-ידי ההורים, ולפיכך גם על-ידי הילד, אל איזור איברי-המין. פחדים מפציעות גופניות נעשים מרוכזים באיברי-המין ומכילים בצורה מרוכזת התנסויות קודמות שונות. כמו בכל יתר התפקודים והפעילויות, היחסים עם ההורים או עם תחליפי-ההורים נושאים חשיבות ראשונה במעלה בהתפתחות של תחושות ופעילויות הקשורות לאיברי-המין, אשר מגיעות לשיאן בפנטזיות האדיפליות.

עם הכניסה לשלב האדיפלי והתפתחות הסופראגו, מה שקודם לכן היווה נושא לחיקוי ייהפך כעת למופנם, כלומר, למרכיב קבוע – מה שאנו מכנים הזדהויות (identifications). הגנות נבנות כנגד הסכנות המאיימות מבפנים. אנה פרויד (A. Freud, 1946 [1936]) מבחינה בין שלוש קטיגוריות של סכנות שהילד צריך להגן על עצמו מפניהן, ואשר יכולות כל אחת מהן להוות סיבה להפרעה: סכנות המאיימות מכיוון העולם החיצוני, סכנות מכיוון הסופראגו, וסכנות הנובעות מעוצמת האינוסטינקטים.

ככל שהילד מתפקד, פועל ומתנהג באופן עצמאי יותר ביחס לסביבה, כן טיפולו דומה יותר לזה של מבוגר – טיפול שבו עיקר עניינו של המטפל הוא בקונפליקטים מבפנים. ככל שההורים מאיימים פחות במציאות, כן המטפל נאלץ פחות לעבוד איתם ישירות, ועזרתם נהפכת לבעלת חשיבות משנית בטיפול בנוירוזה של הילד.

הקו המפריד בטיפול הוא השלב האדיפלי, ללא קשר לגיל. עם ילדים שלא הגיעו לשלב האדיפלי יש להפעיל טכניקות שמשמשים בהן עם ילדים קטנים יותר, אם גם תוך התאמות מתחייבות. בניסיון להציג

שלבם שונים של התפתחות יש להזכיר לעצמנו שוב ושוב שההתפתחות הינה תנועתית, שאין קווי-תיחום ברורים: צורות ישנות נמשכות ומתערבבות עם צורות חדשות, וההתפתחות אינה מתקדמת באותה מידה בכל התחומים. כאשר הילד מופרע בתחום מסוים, הוא יכול עדיין להתקדם בתחומים אחרים; אך מנגד, הפרעות בתחום אחד עלולות לחסום התקדמות גם בתחומים אחרים, ואם זה המצב, יש להתייחס אליו כאל מצב פתולוגי או לפחות פתוגני (A. Freud, 1947). כאשר אין כל התקדמות, לעיתים נדירות מדובר רק בקיפאון, שכן ברוב המקרים אין מדובר רק בנסיגה חלקית לרמות קודמות של סיפוק, אלא גם באובדן של תפקודים שכבר הושגו.

אסטרטגיית הטיפול מורכבת קודם-כל ממיצאת נקודת-התורפה, ולאחר-מכן הגשת סיוע במקום שבו הוא דרוש ביותר. באופן כללי, יש ארבעה תחומים ראשיים של הפרעה בהתפתחות: (1) בתגובות פיסיוולוגיות; (2) ביחסי אובייקט; (3) בתפקוד (שליטה בגוף ופעילויות הקשורות אליו); (4) בהגנות אגו (חזקות מדי או חלשות מדי). השינויים העיקריים שיש לעשות בטכניקת הטיפול תלויים בנוכחותו או בהעדרו של גורם זה או אחר מבין אלה.

מקורות

- Aichhorn, A. (1935 [1925]). *Wayward Youth*. New York: Viking Press.
- Allen, F.H. (1942). *Psychotherapy with Children*. New York: Norton.
- Bettelheim, B. and Sylvester, E. (1950). "Delinquency and Morality". *PASC*, V.
- Bibring, G.L. (1947). "Psychiatry and Social Work". *J. Soc. Casework*, XXVIII.
- Bonnard, A. (1950). "The Mother as Therapist in a Case of Obsessional Neurosis". *PASC*, V.
- Bornstein, B. (1934). "Phobia in a Two-and-a-Half-Year-Old child". *Psa. Quart.*, IV.
- Bornstein, S. (1935). "A Child Analysis". *Psa. Quart.*, IV.
- Burlingham, D.T. (1951). "Present Trends in Handling the Mother-Child Relationship During the Therapeutic Process". *PASC*, VI.
- Buxbaum, E. (1946). "Psychotherapy and Psychoanalysis in the Treatment of Children". *Nerv. Child*, V.
- Buxbaum, E. (1947). "Activity and Aggression in Children". *Am. J. Orthopsychiat.*, XVII.
- Buxbaum, E. (1949). *Your Child Makes Sense*. New York: International Universities Press.
- Buxbaum, E. (1950). "A Contribution to the Psychoanalytic Knowledge of the Latency Period". *Am. J. Orthopsychiat.*, XX.

- Eissler, K.R. (1953). "The Effect of the Structure of the Ego on Psychoanalytic Technique". *J. Am. Psa. Assoc.*, I.
- Fraiberg, S. (1950). "On the Sleeping Disturbances of Early Childhood". *PASC*, V.
- Fraiberg, S. (1952). "A Critical Neurosis in a Two-and-a-Half-Year-Old Girl". *PASC*, VII.
- Freud, A. (1927). "The Theory of Children's Analysis". *The Psycho-Analytical Treatment of Children*. London: Imago Publ. Co.
- Freud, A. (1945). "Indications for Child Analysis". *PASC*, I.
- Freud, A. (1946 [1936]). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, A. (1947). *The Psycho-Analytical Treatment of Children*. London: Imago Publ. Co.
- Freud, A. (1952). "The Mutual Influences in the Development of Ego and Id". *PASC*, VII.
- Freud, S. (1947 [1923]). *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press.
- Hartmann, H. (1939). "Ich-Psychologie und Anpassungsproblem". *Int. Zischr. Psa.*, XXIV. Translated in part in D. Rapaport (ed.), *Organization and Pathology of Thought*. New York: Columbia University Press, 1951.
- Hartmann, H., Kris, E. and Loewenstein, R.M. (1946). "Comments on the Formation of Psychic Structure". *PASC*, II.
- Hoffer, W. (1950). "Development of the Body Ego". *PASC*, V.
- Johnson, A.M. and Szurek, S.A. (1952). "The Genesis of Antisocial Acting Out in Children and Adults". *Psa. Quart.*, XXI.
- Katan, M. (1950). "Structural Aspects of a Case of Schizophrenia". *PASC*, V.
- Mahler, M.S. (1952). "On Child Psychosis and Schizophrenia". *PASC*, VII.
- Rank, B. and MacNaughton, D. (1950). "A Clinical Contribution to Early Ego Development". *PASC*, V.
- Rank, O. (1950 [1910]). *The Myth of the Birth of the Hero*. New York: Robert Brunner.
- Redl, F. and Wineman, D. (1951). *Children Who Hate*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Redl, F. and Wineman, D. (1952). *Controls from Within*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Ribble, M.A. (1943). *The Rights of Infants*. New York: Columbia University Press.
- Rickman, J. (ed.) (1936). *On the Bringing Up of Children*. London: Kegan Paul.

- Schwartz, H. (1950). "The Mother in the Consulting Room: Notes on the Psychoanalytic Treatment of Two Young Children". *PASC*, V.
- Sperling, M. (1949). "Analysis of a Case of Recurrent Ulcer of the Leg". *PASC*, III/IV.
- Sperling, M. (1950). "Children's Interpretation and Reaction to the Unconscious of Their Mothers". *Int. J. Psa.*, XXXI.
- Spitz, R.A. (1945). "Hospitalism. An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood". *PASC*, I.
- Spitz, R.A. (1946a). "Hospitalism. A Follow-up Report". *PASC*, II.
- Spitz, R.A. (1946b). "Anaclitic Depression". *PASC*, II.
- Spitz, R.A. (1951). "The Psychogenic Diseases in Infancy". *PASC*, VI.
- Spitz, R.A. and Wolf, K.M. (1946). "The Smiling Response: A Contribution to the Ontogenesis of Social Relations". *Genet. Psychol. Monogr.*, XXXIV.
- Szurek, S.A. (1951). "The Family and the Staff in Hospital Psychiatric Therapy of Children". *Am. J. Orthopsychiat.*, XXI.
- Sylvester, E. (1945a). "Psychotherapy for Children". *Am. J. Orthopsychiat.*, XV.
- Sylvester, E. (1945b). "Analysis of a Psychogenic Anorexia in a Nine-Year-Old". *PASC*, I.
- Waelder, R. (1937). "The Problem of the Genesis of Psychological Conflict in Earliest Infancy". *Int. J. Psa.*, XVIII.
- Witmer, H.L. (ed.) (1946). *Psychiatric Interviews with Children*. New York: Commonwealth Fund.
- Wulff, M. (1951). "The Problem of Neurosis Manifestations in Children of Preoedipal Age". *PASC*, VI.

13. השלב ההתחלתי של הטיפול*

פרדריק אלן

פרדריק אלן הינו דמות לא-מוכרת כמעט בארץ כיום. במשך שנים רבות הוא ניהל את התחנה לטיפול בילדים בפילדלפיה – Philadelphia Child Guidance Clinic – שהתפרסמה אחר-כך בעולם הודות לפעילות יורשו סלוודור מינושין. אלן ייצג באופן עקבי ועמוק מאוד את האסכולה הפסיכואנליטית של אוטו רנק.

רנק התחיל את דרכו כתלמיד מובהק בחוג הקרוב ביותר לזיגמונד פרויד בווינה. הוא היה הראשון ששם-לב לחשיבותה הקלינית של הפרידה, וביקש לשייך עניין זה לטראומת הלידה. בתחילה זכו הצעותיו באהדתו של פרויד בזכות יצירתיותם ובזכות העומק הקליני שבהן, אך לאחר זמן-מה התאכזב פרויד מנטייתו של רנק לרדוקציוניזם, שכן רנק טען כי תגליתו אינה מהווה חלק מן האמת, אלא את האמת כולה, ופרויד נרתע תמיד מטענות כוללניות מדי. רנק היה הראשון מהחוג הקרוב לפרויד שהיגר לאמריקה, והשפעתו בארצות-הברית בכלל ובניו-יורק בפרט הייתה גדולה ביותר. אלן תרגם את דברי רנק לשפת המעשה בטיפול עם ילדים. ספרו *Psychotherapy with Children*, מקור הפרק שלפנינו, היה בין הראשונים ועדיין בין הטובים בתחום.

המיקוד בפרידה מוצא כאן ביטוי קליני בתשומת-לב מדוקדקת לתגובותיו של הילד לפרידה מאמו כדי ליצור קשר עם המטפל. הדגש מושם ב"כאן ועכשיו" שבחדר יותר מאשר בהסברים מן העבר לתגובותיו של הילד כיום. הפרק מצטיין במיוחד במעקב מדוקדק אחר תהפוכות הנפש של הילד כתגובה על המצב הטיפולי ועל נוכחותו של המטפל. מעקב אחר התהליך בחדר קודם לתכנים של הסבר. כך מומחשת תקשורת טיפולית לגבי עצם הקשר עם המטפל. כל דמות טיפולית מבוגרת מתחילה מנקודת-מוצא זו, וכל יצירת קשר עם ילד יכולה ליהנות מגישה התחלתית זו.

* Frederick H. Allen (1942) *Psychotherapy with Children*. New York: Norton , Ch. 4.

השלב ההתחלתי של הטיפול*

פרדריק אלן

הפרק הקודם הציג תפיסה טיפולית המדגישה את הערך הרב מבחינת המרצת הצמיחה הטמון בקשר הטיפולי שנוצר על-ידי השתתפותם של הילד והמטפל כאחד. בהתנסות זו הילד פוגש מציאות חדשה וממשית. ההבנה וההכוונה שהמטפל מביא עימו אל הפגישות ההתחלתיות של הטיפול, ביחס לתגובותיו הראשונות של הילד, קובעות במידה לא-מבוטלת את תוצאת המקרה. חשוב לפיכך להגיע להבנה ברורה בדבר המתרחש בפגישות הראשונות ובדבר הגורמים היותר-חשובים שמשפיעים על תגובות הילד. לפיכך יוקדש פרק זה לדיון בדינמיקות של הפגישות ההתחלתיות.

השפעות מסוימות נמצאות כבר בפעולה המעניקה משמעות רבה לתגובותיו של הילד עוד בטרם הגיע לפגישה הראשונה. בדרך-כלל, אחד ההורים או שניהם מגיעים לבדם למרפאה על-מנת לדון במצב המדאיג. ריאיון ראשוני זה, ללא נוכחותו של הילד, מניב מודעות מוגברת לחלקם-הם בקושי זה ולהשתתפותם בתוכנית העבודה. ההורים, בנוקטם צעד ראשון זה לכיוון פתרון של בעיה שהם והילד כאחד מעורבים בה, יכולים להפיק הקלה מיידית, או כפי שקורה לא-אחת, צעד זה עלול להטילם למצב של אי-ודאות רבה יותר. תהא תגובתם אשר תהא, עד-מהרה מתברר שצעד ראשון זה נושא לגביהם חשיבות ממעלה ראשונה.²⁸

כצעד הבא בטיפול, ההורה והילד מגיעים יחדיו. לפעמים ההורים דנים עם הילד מראש ובגלוי בדבר הסיבות שמניעות אותם להביאו למרפאה, ומציינים לפניו שגם הוא וגם הם זקוקים לעזרה בקשייהם המשותפים; המשותפים; במקרים אחרים אין אומרים לילד דבר, אלא פשוט מביאים אותו; במקרים אחרים מספרים לילד על "האדם הנחמד שמשחק עם ילדים קטנים"; במקרים אחרים משטים בילד בדרכים חמקמקות יותר; ובמקרים רבים אחרים אומרים לו: "אני לוקח/ת אותך לאיש שמלמד ילדים איך להתנהג." מבלי להתייחס להסברים השונים הניתנים, העובדה שהילד המוטורד (troubled) נאלץ לעמוד בפני סיטואציה חדשה תותיר אותו תמיד תוהה וחרד ביחס למה שעתיד לקרות לו. אין מנוס מכך. לא היה זה הילד עצמו שפנה מלכתחילה לעזרה, והעובדה שמביאים אותו כעת לידי השתתפות פעילה בהתנסות מעמידה אותו בפני שתי השלכות חשובות. ההשלכה הראשונה היא שצריך לשנותו. מבלי להתייחס לשאלה אם ההכנה הייתה חדה וברורה או מתחמקת, בצעד כשלעצמו חבויה ההשלכה כי השינוי הינו

* פרק 4 בספרו של פרדריק אלן, *Psychotherapy with Children*.

²⁸ לדיון ממצה יותר בדבר החשיבות הטמונה בצעדו של ההורה הפונה לעזרה ובחלק שיש להורה בתהליך הטיפולי, ראו: Almerna Dawley (1939). "Interrelated Movement of Parent and Child in Therapy with Children". *American Journal of Orthopsychiatry*, IX(4), 748–754.

הכרחי. ההשלכה השנייה והדקה יותר היא שהילד אמור למלא תפקיד בפרוצדורות המיועדות לעזור לו בקשייו. עצם העובדה שקובעים לו פגישות נפרדות משלו עם המטפל מרמזת על כך שיש לו קשר כלשהו לצמיחתו-שלו, שכשם שהיה שותף ביצירת הבעיה, הוא יכול כעת להיות שותף בעשיית השינוי.

הדבר החשוב כאן הוא שפעולותיהם ועמדותיהם של המבוגרים הפונים לעזרה בעניין הילד, ותגובותיו של הילד המופעלות על-ידי צעד זה, מעניקות משמעות מיוחדת לפגישות הראשונות עם ההורים כמו גם עם הילד. הם מגיעים למרפאה יחדיו לפגישתם הראשונה אך ניגשים בנפרד לראיונות עם המטפל ועם העובד הסוציאלי. לאחר תום הריאיון הם נפגשים שוב ועוזבים את המרפאה יחדיו. דבר זה כשלעצמו יכול להיראות כפרוצדורה שגרתית נטולת כל משמעות מיוחדת, אולם התגובות המופיעות הינן לעיתים תכופות ביטויים דרמטיים של אותה בעיה שחייבה מלכתחילה את הצעד הזה. הפחד המתעורר אצל הילד, כמו גם חרדתם של ההורים המפקידים את ילדם בידי אדם אחר ומאפשרים לו ללכת עם אדם חדש זה ללא התמיכה שבנוכחותם, אינם התנהגות מקרית המצריכה רק טון דיבור או מלה מרגיעים מצד המטפל. אלה תגובות המטילות את המטפל אל לב-ליבו של הסער הרגשי של הילד.

הילד פותח בהתנסות המעוררת רגש שעליו למצוא מייד דרך להסתדר איתו. הוא אולי יפחד, אולי יכעס או יתקומם, ואולי ישקע בפסיביות ובשוויון-נפש. תהא התנהגותו אשר תהא, העובדה שהוא מגיב מתוך רגש משלו ובדרכו-שלו הופכת אותו, ממש מתחילת הדרך, לשותף בהתנסות שתיסב ותפתח סביב רגשותיו. הוא מושם מייד במרכזו של קשר שהינו משמעותי בשל ייחודיותו. הקשר הינו ייחודי משום שהילד מוצא אדם שמסוגל לקבל אותו כמות שהוא. אם הוא כועס, אותו אדם יכול לעזור לו לחוות את עוצמת הרגש במלואו; אם הוא אחוז פחד, עומדת לרשותו תמיכה של אדם שיכול להבין את הצורך שלו לפחד ושאינו מנסה מייד להרגיעו על-מנת להסיר ממנו רגש זה. כאשר הילד מגיע לטיפול הוא מצפה שינסו לשנותו, והוא נכון להיאבק או להגן על עצמו מפני עוצמתו של אותו אדם זר ועלום. במקום זה, הוא פוגש אדם שמגלה בו עניין כמות שהוא.

כל אלה הינן נקודות שהודגשו בפרק הקודם. נראה כעת את ההמחשה המעשית שלהן בפגישות הטיפוליות הראשונות של ילדים שהיו בצרה עם עצמם ועם אחרים ואשר מובאים אלינו לשם קבלת עזרה על-ידי הוריהם, שלעיתים תכופות מתחילים את הטיפול עם אותה תערובת של רגשות שקיימת אצל ילדיהם. הילדים מגיבים ברגשות שקשורים באופן הדוק לקשיים שהם מציגים, בלי קשר למה שהמטפל עושה. קשת הרגשות הללו רחבה באותה מידה כמו סוגי הבעיות ומיני האנשים הפונים לעזרה. תגובות אלה קורות ממש בהתחלה בלא תלות במה שהמטפל עושה, מכיוון שעד לרגע שבו הם מתוודעים זה לזה לראשונה, המטפל מצטייר בעיני הילד כרוח-רפאים או כאלוהים, או ככוח זר ומאיים בעל סגולות עלומות. כעת, באותו מגע ראשון, המטפל נהפך לממשות.

המידה שבה מפיקים תועלת מהתנהגותו המיידית של הילד בשלב התחלתי זה מושפעת מהגישה הטיפולית המסוימת שננקטת. רק אם תגובות אלה מובנות ביחס לתהליך הטיפולי כולו, ולא סתם כשלב מקדמי לטיפול שיבוא בעקבותיו, רק אז ניתן לנצלן להפקת הערך הרב הטמון בהן לקידום ההתפתחות. אם הפחדים המופעלים על-ידי טבעו המפריד של צעד ראשון זה נתפסים כמכשולים בפני יצירת קשר, שיש להסירם על-מנת להגיע למקורות אחרים ו"עמוקים" יותר לפחד, אזי המטפל ינקוט בהכרח צעדים

פעילים רבים יותר כדי להרגיע את הילד, ויעבוד לכיוון בניית "העברה" חיובית. באופן דומה, המטפל הסבור שהאנטגוניזם והכעס שמתעוררים אצל הילד מעצם בואו לשם קבלת עזרה הינם מחסומים בפני יצירת קשר טיפולי יחידות לשנות תגובה זו מהר ככל האפשר על-מנת לפתות את הילד לתפוס את המטפל כאיש-סודו.²⁹

כאשר הדגש באותן פגישות מוקדמות מושם בפעילותו של המטפל במטרה למשוך את הילד לקשר טיפולי, אזי לתגובות המיידיות של הילד ניתן מקום משני והן מפורשות לעיתים קרובות כהתנגדות. נקודת-המבט שתוצג כאן, ותיאורי המקרים שיתלוו אליה, יהיו בכיוון ההפוך. תגובותיו המיידיות של הילד צריכות להיות במרכז התעניינותו של המטפל. מטרתו המיידית של המטפל היא לעזור לילד להביא אל אותו קשר טיפולי את ההרגשה שלו עצמו. ילד שמסוגל לעשות זאת בפגישה הראשונה יכול להתחיל לגלות את יכולתו לבטא רגש בעודו יוצר בו-זמנית קשר עם המטפל באמצעות תגובותיו הרגשיות שלו עצמו. זהו צעד חשוב. בשלב התחלתי זה אין כל צורך לרדת לעומקם של מקורות הפחד החבויים או הראשונים שהתעוררו אולי כאשר הסיטואציה המיידית העמידה את הילד פנים אל פנים מול הפחד ומול הצורך לארגן את משאביו סביב רגש זה. המטפל מספק תמיכה לילד במאמציו להתמודד עם ממשותה של אותה התנסות חדשה. בעשותו זאת, הוא נכנס לקשר משמעותי ומקדם-התפתחות עם הילד, קשר שיש לו התחלה וסוף, עם תקופת-ביניים של בחינה עצמית וגילוי עצמי.

הדגש כאן מושם בחוויה עצמה, ולא בתוכן המיוחד שלה. האופן שבו הילד משתמש בקשר זה חשוב יותר מהדברים שהוא אומר. יש שהילד יפתח באמירה כנה ביחס לקשייו, וידבר באופן חופשי על דעתו לגבי סיבתם. המטפל יתעניין באופן טבעי במה שיש לילד לומר, ויעודד אותו לדבר באופן חופשי ככל יכולתו. אך עיקר עניינו חייב להיות במה שהילד עושה עם המטפל ועם הטיפול³⁰ באמצעות הדיבור, ועליו לגלות רגישות לשימושים השונים שהילד עושה בזה. גם ילד שמדבר על קשייו בקלות כביכול עלול למעשה להשליך לחלוטין את האחריות לעשיית כל דבר בנידון על כתפי המטפל. עצם ההצהרה על קשייו עלולה למעשה להוות האתגר הראשון שהוא מציב לפני אותו אדם שאמור להיות בעל הכוח לשנותו. לחלופין, דיון מוקדם זה בקשייו עשוי להצביע על נכונותו להתחלתית של הילד לעשות משהו בנידון. על המטפל להיות ער לשימושים השונים שהילד עושה בו, ובה-בעת לשמר את שלמותו-שלו כאדם, המבססת יסוד של מובחנות לחוויה כולה.

המטפל חייב לדעת ולהאמין שלכל מה שהילד עושה או אומר באותן פגישות ראשונות יש משמעות שמושפעות ונקבעות על-ידי העובדה שהמטפל נמצא איתו בחדר. הוא יכול לדבר על קבוצות החברים

²⁹ לדיון מעולה בשימוש כזה שנעשה בפגישות הראשונות, ראו: Anna Freud (1928). *Introduction to the Technique of Child Analysis* (ch. 1; Nervous and Mental Disease Monograph, Series 48). New York: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

³⁰ בקשר לנקודה זו, ברצוני להדגיש שוב את מה שנאמר בפרק 1, קרי, שהטיפול הינו התנסות של צמיחה מואצת שאינה נפרדת מהחיים, אלא דומה להם בטבעה.

שלו, על שנאתו לבית-הספר, על כמה הכל טובים או נבזיים כלפיו; או שהוא יכול לצלול למשחק עם הצעצועים שהוא בוחר. כל מה שהוא עושה או אומר מעביר במידה ניכרת את תחושותיו ביחס לסיטואציה המיידית. אם המטפל אינו משכיל להכיר או להאמין בכך, הדבר עלול להוביל אותו פעמים רבות למבוי סתום.

דוגמה קצרה תמחיש זאת. ילדה בת שלוש-עשרה הופנתה למרפאה בעצת רופא המשפחה. האם תיארה את התקוממותה המוגזמת של הילדה על הגבלות שהתחייבו ממחלת הלב שלה. לא האם ולא הרופא הצליחו לעשות דבר ביחס להתנהגותה. הילדה הגיעה לריאיון הראשון ונראתה "משתפת פעולה". היא סיפרה על כך שנשלחה על-ידי הרופא, ואז העבירה את רוב הפגישה בדברה על כך שהיא אינה יכולה לעשות אף פעם מה שהיא רוצה, ועל כך שהדיאטות וההגבלות הרפואיות מעצבנות אותה. המטפל הקשיב רק לתוכן של המציאות החיצונית, ולא השכיל לחוש שהילדה משתמשת בהן חלקית על-מנת לתאר את התחושות האנטגוניסטיות שעלו בה בעקבות שליחתה לאדם שנראה לה כסתם עוד אדם שיגיד לה מה לעשות. התחושה שעמדה מאחורי נאומה הייתה קשורה לדבר המייד שניצב מולה. כשלוננו של המטפל לתפוס זאת הוביל לכך שהוא החמיץ הזדמנות להגיע לקשר קרוב יותר עם הסער הנפשי הממשי של ילדה זו. קבלה מבינה של הצורך של הילדה להיות מרדנית וחכדה הייתה מסייעת לה ביצירת הקישור בין תחושה זו לבין הממשות היחידה שהמטפל יכול לייצג מבחינתה בשלב זה. ילדה שעד כה התרעמה על כל דרישה שהוצבה לפניה תחוש מן הסתם אותו דבר ביחס להבאתה לרופא אחר. אולם על-ידי ניצול כל התנסויותיה הקודמות לשם תיאור התרעמותה הנוכחית, היא התחמקה מכל ביטוי אמיתי של תחושה זו.

הילד מתחיל את ההתנסות החדשה הזו עם העצמי שהתפתח בהדרגה מתוך ההתנסויות שהרכיבו את חייו עד כה, תהא השקפת המטפל אשר תהא. הוא יתחיל בדיוק במקום שבו הוא נמצא ועם כל הרגשות המצביעים על אותו סער נפשי שמצריך עזרה. עלינו לחזק ולתמוך בכל כוחותיו של הילד, יהיו אשר יהיו, אם אנו מעוניינים שהוא יבנה עצמי הולם יותר ומתקבל יותר על הדעת. השאלה שעל המטפל לשאול את עצמו היא אם הוא יכול להתחיל במקום שבו הילד נמצא, באותה נקודה שבה הגיע או הובא למרפאה. האם הוא מסוגל לנצל אותן תגובות ראשוניות של הילד, בלא תלות בטבען או בתוכן המסוים שדרכו הן מבטאות, לשם ביסוס קשר שיעזור לילד להתפתח לכלל קבלה יצירתית ואחראית יותר של עצמו? התשובה לשאלות אלה נקבעת במידה רבה מאוד על-ידי נקודת-המבט המנחה את המטפל בעבודתו הטיפולית. זאת ועוד, מידת האחריות שהוא יכול ליטול ביחס להיותו הוא עצמו, המאפשרת לו להיות אדם לצד היותו מטפל, תקבע את צביונה של התנסות זו.

הציפייה שהמטופל מסוגל למלא תפקיד אחראי בהתפתחותו-שלו היא שמתחילה להניע את התהליך הטיפולי. דבר זה נכון בין שהמטופל הינו ילד ובין שהוא מבוגר. בתחום הילדים, עיקרון זה מפעיל את הילד וההורה כאחד לכיוון השגת צורת שימוש שונה בעצמם שתיצור אורח חיים בריא יותר. הן הילד והן ההורה מתחילים עם הציפייה שמשו או מישו ישנה אותם. אין מנוס מכך. באותה מידה אי-אפשר למנוע את התגבשות התנגדותם לכך שכוח הנמצא מחוץ לשליטתם ישנה אותם. זהו הטבע האנושי. לפיכך, כאשר הם יוצאים למסע חדש זה ופוגשים אדם שמתעניין באופן בסיסי בכוחותיהם-הם לחולל את

השינוי הדרוש, נוצר מאבק בין כוחות מנוגדים. אצל הילד מאבק זה מופיע במגוון של דרכים במהלך הפגישות הראשונות.³¹

הנקודה המשמעותית היא שמאבק זה מתחיל להיווצר בפגישה הראשונה, אפילו ברגע הראשון. אותו ילד בן שבע שנכנס לחדר ובן-רגע עט על מדף הצעצועים ומכריז: "אני לוקח את זה הביתה", אינו מבטא תשוקה לצעצוע. הוא משתמש בצעצוע כהכרזתו הראשונה על כוח לא-ודאי שהוא מעולם לא למד להשתמש בו בצורה בונה.

רק כאשר יוכל המטפל לשחרר את עצמו מהתעסקות-יתר בכל אותם גורמים שהובילו קודם לכן לאותן תגובות בסיטואציות אחרות, הוא יוכל לנצל את ההזדמנות שהטיפול מספק, ואשר ביצירתה יש לו חלק, להנחות את הילד לשימוש יעיל יותר בכוחו-שלו בפגישות הטיפוליות הבאות. אחרת, הוא עלול לא להיות ער לחשיבות הטמונה במה שמתרחש לנגד עיניו, שכן הוא ישקיע את כל מאמציו בניסיון לפתות את הילד להיכנס לקשר שמתוכו אמור להתפתח מאוחר יותר "טיפול".

ניתן ליצוק משמעות רבה יותר לאותם עקרונות כלליים באמצעות הארתם בדוגמאות ממחישות מפגישות התחלתיות עם כמה ילדים שהובאו למרפאתנו לשם קבלת עזרה. חומר זה מקיף מגוון תגובות של ילדים, שנהפכו, על-ידי כך שהתנהגו כפי שהתנהגו, לשותפים פעילים בקשר שטמן בחובו אפשרויות לעזרה בכל הנוגע לסער הנפשי שהצריך את הטיפול.

אל המרפאה הגיע אב, בעצת רופא המשפחה, כדי לדון בבעייתתה של שרה, בתו בת השבע. הייתה זו עובדה מעניינת שהוא זה שהגיע לפגישה הראשונית, ולא האם. האם הייתה שקועה יותר בבעייתתה של בתה, וגילתה קושי בהתמודדות עם הוצאת הבעיה אל מחוץ למעגל המשפחה הפנימי לשם קבלת עזרה. האב תיאר את הפחדים שיש לבתו סביב כל דבר חדש או לקראת דברים שהיא יודעת שהיא אמורה לעשות בכוחות עצמה. דבר זה בלט במיוחד בבית-הספר. לדבריו, "שרה אף פעם לא נראית בטוחה בעצמה, והיא תמיד יכולה למצוא סיבות למה לא לעשות מה שילדים אחרים עושים". האב תיאר את עיסוק-היתר שלה בפחדים מפני מחלות. תלונותיה הביאו לידי ביקורים תכופים של רופא המשפחה, שמצא אותה בדרך-כלל במצב בריאותי טוב.

הבעיה הראשונה שהאב היה צריך ליישב התייחסה לבסיס שעליו יהיה ניתן לפגוש את הילדה. לנוכח פחדה של הילדה מכל דבר חדש, במיוחד מרופאים, הוא הציע שהמטפל יבקר בבית לצורך המגע הראשוני. אין ספק שהוא דיבר, ולו באופן חלקי, בשם האם, שיחסה אל הילדה היה מגונן למדי. הילדה שלטה במשפחה באמצעות פחדיה. פגישת הילדה בביתה הייתה מונעת ממנה הזדמנות לעשות משהו בעניין הפחד שעלול להתעורר אם תבוא למרפאה. הובהרה לאב דרך העבודה של המרפאה. הוסבר לו שמכיוון שפחדיה של הילדה הם אלה שהניעו אותם לפנות לעזרה, נראה כי חשוב לא לגונן עליה מפני כל פחד שעלול להתעורר עקב הבאתה למרפאה. אם המטפל ילך לפגישה ראשונה עם הילדה בביתה, אזי הם יתחילו את הטיפול על בסיס כוזב, שכן הוא יניח, כמו ההורים, שהילדה חסרת-אונים לחלוטין אל מול פחדיה. הפחד מייצג את שליטתה הנוקשה של הילדה בצמיחתה-שלה, והוא עלול ליהפך לשליטתה במטפל

³¹ המחשה מפורטת אחת ניתן למצוא במקרה של סולומון בפרק 6.

אם זה ילך אליה. היא קבעה תנאים משלה לצמיחה, ודבר זה מייצג את המבוי הסתום ויוצר את הבעיה. האב ומאוחר יותר גם האם, שהגיעה לריאיון אחד לפני שהחלו הפגישות עם הילדה, הצליחו לראות את הערך הטמון בדרך עבודה זו.

כאשר שרה ואמה הגיעו יחדיו לפגישתם הראשונה, היו שתיהן מפוחדות למדי. הילדה נצמדה בחוזקה אל האם, שניסתה להרגיעה בדרך לא-יעילה. פחדה של הילדה התמקד בשתי החלטות מיידיות שנדרשו באותה סיטואציה. ראשית, היא פחדה להיכנס לחדר ללא אמה. היה זה פחד ההיפרדות ששכן בבסיס חלק כה גדול מצרתה, ואשר פרץ סביב הצורך להיכנס לבדה לחדר עם המטפל. נוסף על כך, היא ניצבה מול הצורך להרשות לאמה לעזוב אותה וללכת לחדר אחר עם העובדת הסוציאלית. הפחד שירת את התכלית הכפולה של הימנעות הילדה מלעשות אותו צעד ראשון בהתנסות הצמיחה החדשה, ובו-בזמן, באמצעות אותו פחד, היא שלטה באמה ומנעה בעדה מלעוזבה. השימוש שעשתה הילדה בפחד היה יעיל באופן חלקי במהלך הפגישה הראשונה, שכן האם לא עזבה את חדר-ההמתנה. היא ישבה שם ונתנה לילדה לגלות בעצמה למה היא מוכנה ומה היא יכולה לעשות.

שרה עמדה בפתח הדלת והיססה אם להתקדם עוד פנימה. היא יכלה לראות חלק מחפצי המשחק בחדרו של המטפל וללא ספק הסתקרנה. המטפל העיר שאם היא רוצה להיכנס, יש דברים שהיא יכולה להשתמש בהם. היא התעניינה ושאלה איפה הם. כאשר המטפל אמר לה "שם, בפניה", שהייתה מחוץ לשדה-הראייה שלה, ויתרה שרה על מאבקה המהוסס ונכנסה. שרה הסכימה שהיא פוחדת ממה שיקרה לה, ובמשך חמש-עשרה הדקות שנותרו היא הציגה תערובת של הקלה עם מתח רב למדי שעוד נותר בה. בביקורה הבא של שרה, חמישה ימים אחר-כך, חזרה על עצמה הופעת ההיצמדות אל האם. יחד עם זה היה הבדל הן אצל האם והן אצל הילדה. שרה הכריזה בצורה מאתגרת: "אני אתקרב רק עד הדלת." המטפל אמר לה שהיא יכולה להתקרב כמה שתרצה, ולא עשה מזה עניין. ניכר בבירור כי התנהגותה באותו יום התאפיינה פחות בפחד ויותר בנחישות גלויה. האם פנתה אל העובדת הסוציאלית והכריזה חרש שהיא מוכנה ללכת עימה. בצעד זה גילתה האם מוכנות לצאת אל מחוץ לשליטתה של שרה, ושרה מחתה נמרצות. כאשר המשיכה האם על-פי תוכניתה, שככה הסערה. שרה נעמדה על מקומה – חצי בפתח הדלת, חצי בחוץ. כאשר המטפל אמר "למה שלא תיכנסי, שרה?" היא ענתה, "כי אני לא רוצה". הייתה זו עדות להתקדמות ממשית הרחק מאותו פחד שבלט כל-כך בפגישה הראשונה. הייתה זו קבלה גלויה ואחראית יותר של נחישותה, שלא נזקקה עוד לתמיכה בדמות פחד. היא הייתה מוכנה כמעט לעשות משהו שונה, ורגעים ספורים אחר-כך היא נכנסה לחדרו של המטפל מרצונה-שלה.

בדוגמה זו אנו רואים איך דרך עבודתה של המרפאה מניחה משמעות דינמית בבעיית הבסיסית של הילדה. שרה ואמה, שנכלאו יחדיו בקשר שלא השביע את רצון שתיהן כאחת, גילו כי הן יכולות להתחיל לעשות משהו על-מנת להתירו. לשתיהן ניתנה הזדמנות לחוש פחד בדיוק במידה שבה אכן פחדו, והן לא היו זקוקות עוד להגנה מפני הממשות של תחושותיהן. יחד עם זה, שרה לא השיגה שליטה בחוויה חדשה זו על-ידי שימוש בפחד. הייתה זו רק התחלתה של התנסות צמיחה שנמשכה כמה חודשים עד שהגיעה לבסוף לנקודה שבה הושג סיום משביע-רצון.

לתוכן הפחדים הייתה חשיבות מועטה בלבד בהשוואה לעובדה שהיא חוותה פחד ועשתה משהו בנידון. לא היה צורך להגיע לדבר על הסיטואציות והרעיונות השונים שעוררו בעבר פחד, מכיוון שהיא ניצבה כעת מול ממשות מיידית ובלתי-נמנעת של הרגשת פחד. בפגישה הטיפולית השלישית, כאשר פלטה שרה "הייתי שונאת להיות נזירה; נזירות אף פעם לא רואות את המשפחות שלהם יותר", היא פשוט השתמשה בתוכן מילולי שונה לתיאור תחושותיה שהתעוררו בעקבות הממשות המיידית והכואבת יותר של השעה עם המטפל. מבחינתה הייתה להיפרדות משמעות כוללנית. ויתור על חלק כלשהו של האם היה מבחינתה אובדן מוחלט. אך בהשאירה את האם בחדר-ההמתנה ובהתקשרותה אל המטפל באמצעות השתתפותה-שלה, כמו גם באיחוד-מחדש בתום כל פגישה, החלה הילדה להיות ערה לעצמי הנפרד שלה, צעד שהינו כה חיוני לשימור קשר חי עם אדם אחר על בסיס בריא כלשהו של צמיחה.

תגובותיה הראשונות של אותה ילדה קטנה ורב-עוצמה ממחישות בבירור שני היבטים חשובים של פחד. ההיפרדות מאמה עוררה שוב את הפחד שאותו מצאה עד כה יעיל כל-כך במניעת היפרדות בחייה היומיומיים.³² כאשר הייתה בפניקה, היה זה כאילו הייתה משותקת רגשית, אך הציפייה השקטה והאיתנה של המטפל שהיא מסוגלת לעזוב את אמה עוררה בה נחישות שכוסתה קלות על-ידי פחד. לחץ חזק מדי עליה בנקודה זו היה מתחיל אותו מאבק ישן שאפיין את יחסיה בבית. מאחר שהמטפל אפשר לה, מצד אחד, חופש לפחדו כפי שפחדה, ומצד אחר, לשמר את נחישותה, היא יכלה להתחיל להיכנע למה שצופה ממנה באותה סיטואציה. בהתאם לכך, היא נכנסה לחדר מרצון.

מרכיב הציפייה, שהינו חלק מכל קשר טיפולי, התמקד באותה פגישה במה ששרה **יכלה** לעשות, ולא במה שהיא הייתה **צריכה** לעשות. ממשותה של הסיטואציה, כלומר העובדה שהביאו אותה לפגישה עם רופא, יצרה הן את הצורך והן את ההזדמנות לעשות משהו. עם זה, הציפייה הטבעית מאבדת את ערכה אם המטפל פותח במאבק פעיל על-ידי הפעלת לחץ נוסף. האמונה האיתנה שהילד **יכול** לעשות משהו היא זו שמאפשרת למטפל לעזור לילד ולסלול לפניו את הדרך לקבלת עזרה.

שתי הפגישות הטיפוליות הראשונות של ילד אחר ימחישו ביתר שאת את הערך הדינמי הטמון בהתנסות עצמה כנקודת-פתיחה.³³

בוב, ילד בן שמונה, הופנה למרפאה על-ידי אמו בשל פחדיו הרבים. היא הייתה אם אינטליגנטית שהייתה מוכנה שיקבל את העזרה שהיא עצמה לא יכלה להושיט לו. היא באה למרפאה לריאיון הראשון ותיארה את עצבותו הכללית של בוב, את רצונו העז לנהל את כל הדברים ואת כל האנשים שחיו במחיצתו, ואת פחדו הגדול פן ייכשל בכך. "נראה כאילו פחדיו של בוב מתפשטים על-פני כל גופו", היה תיאורה הציורי של האם. לבוב היה צורך עז שכל אותם אנשים שעזמו היה לו קשר רגשי יהיו בבעלותו

³² היבט זה של השימוש בפחד נידון על-ידי המחבר בחיבורו: "The Dilemma of Growth".

Archives of Neurology and Psychiatry (April, 1937), 37, 859–867

³³ מקרה זה נידון כבר בעבר במאמר מאת המחבר: Allen, F.H. (1937). "Some Therapeutic

Principles Applicable to Psychiatric Work with Children". *American Journal of Psychiatry*, 94, 677

המוחלטת. הוא מזה על ההפרדות היוםיומיות הרגילות מאמו, ונאחז באופן רכושני באותן ידידויות ספורות שהיו לו. לחבריו מקרב הבנים הוא נהג לתת את כל מה שהיה לו על-מנת לשמור אותם קרובים. כתוצאה מכך הוא לא היה מסוגל לשמר את הידידויות, וליבו נשבר כל אימת שחבריו עזבו אותו. בעוד שהיה לו דחף עז לתת לאחרים, היה לו קשה לקבל באמת דבר כלשהו ממישהו אחר. בכל יום-הולדת הוא היה ביקורתי כלפי המתנות שקיבל, ולעיתים תכופות הוא התעלם מהן לחלוטין עד שחלפו כמה ימים. קושי זה לקבל מאדם אחר יצר בעיה חינוכית חמורה עד כדי כך שהוא נראה כמפגר בכל התחומים, במיוחד בקריאה. הלימודים בבית-הספר חייבו אותו לקבל הוראות והכוונות כאחד. גם כאשר העיד בוב בדרך כלשהי על כך שלמד משהו, הוא לא היה יכול להודות שמישהו אחר היה מעורב בלימודו, והוא מזער בדרך-כלל את הערך או את המשמעות מבחינתו של כל מה שעשה. הוא היה חייב להיות בשליטה. לקבל עזרה מאדם אחר היה כרוך בהכרח במובחנות של האדם האחר, במובחנות-שלו כאדם.

היחסים בין האם לבוב היו קרובים בצורה בלתי-רגילה. היא הייתה אלמנה והייתה חייבת לעבוד. כל בוקר נהג בוב לומר: "אני יודע שאת חייבת ללכת אבל הייתי רוצה שנוכל לבלות את היום יחד". האם חשה בעצמה בעוצמתה של התקשרות רגשית זו ובצורך בה. לא היה לה קל לפנות לעזרה. אולם היא הייתה בשלה נפשית לסוג אחר של יחסים עם בנה, והיא הבינה שהפנייה לעזרה לא הייתה אך ורק על-מנת לאפשר לבוב להיפטר מפחדיו; היה זה צעד בניסיון לעזור לו לגבש עצמי. הבן נראה בשל גם הוא לשינוי בתוכו, וכאשר סופר לו על ההליכה למרפאה הוא נראה להוט למדי.

בוב השתמש עד כה ביחסיו עם חבריו ועם משפחתו כאמצעי להכחשת מובחנותו. הוא חש צורך לספוג אותם, להכליל אותם בתוכו כחלק בלתי-נבדל מעצמי שאותו לא היה מסוגל לקבל כשלו. אך אורח חיים זה לא העניק לו כל ביטחון, שכן הוא איום על-ידי האפשרות לאבד את כל מה שניסה להשיג. כתוצאה מכך לא היו לו כלל חברים, ודבר זה חיזק עוד יותר את הצורך שלו להיאחז בציפורניו באמו. לזאת הוא זכה בעידודה של האם, שכן תלותה בבנה הייתה שקולה כמעט לתלותו בה. אך שימור קרבה זו בחייהם המשותפים הוביל לכך שלא האם ולא הילד יכלו למלא את תפקידיהם האמיתיים: הוא לא היה יכול להיות הבן, והיא לא הייתה יכולה להיות האם. תפקידים אלה הגדירו בדיוק אותן נבדלויות שהשניים לא יכלו להסכים להן.

במקרה הקלטי של הנס, הילד בן החמש שבו דן פרויד,³⁴ יש המחשה של אותה בעיה ממש. הנס היה לכוד באותה דילמת צמיחה כמו בוב. היה לו ביטחון מועט בעצמו והוא פחד מאוד ממובחנותו ההולכת ומתפתחת מאמו. בידידותיו הוא ניסה לשמר אותה תחושה של בעלות ונהג להשתמש בכינוי-השם "שלי" כאשר התייחס בדבריו אל חבריו. לחבב ילד אחר היה שקול לבעלות עליו. הנס, ממש כמו בוב, סבל מתחושה איומה של ריקנות ובדידות כל אימת שאיבד חבר שלא היה יכול לשאת עוד את הספיגה העצומה הזו.

³⁴ Freud, Sigmund (1925). *Collected Papers* (Vol. III, pp. 149–295). London:

Hogarth Press.

די בתיאור תמציתי זה של הבעיה לתת משמעות לפגישתו הראשונה של בוב, ולהצביע על הדרך שבאמצעותה ניתן לראות עד כמה מהר נהפכה חוויה חדשה זו לקשורה לבעיית הצמיחה הכוללת שלו. האם באה איתו והציגה לפנינו ילד מתוח ונחוש שהגיב על ההיכרות באמצעות לפיתת ידו של המטפל וניעורה מעלה-מטה. פעולה תוקפנית ורכושנית זו שימשה מסווה לפחד שהתעורר בעקבות הצעד שנקט בוב. באמצעות לחיצת-היד הוא כמו רכש בעלות על האדם החדש, ונכנס לחדר ללא כל מחאה. הוא עמד באמצע המשרד, רגליו נעוצות בחוזקה ברצפה, והעביר את הרושם שהוא מוכן לכל דבר. כאשר המטפל חייך בצורה ידידותית והעיר שהוא אוהב "לחיצות-יד גדולות", פלט בוב: הפלתי אותך ואני יכול לעשות את זה עוד פעם, ואני יכול להביא את החבל שלי הנה. "הכרזות מוגזמות אלה בדבר כוחו כיסו אך מעט על פחדו, שאותו ניסה להסוות באמצעיו הדלים. הוא שפע בזו כלפי הצעצועים וכלפי כל מה שראה בחדר. כאשר המטפל קרא לו "בוב", הוא הכריז בתוקף: "אל תקרא לי בוב." הוא עמד על כך שהמטפל יקרא לו רוברט. המטפל הסכים שוב ושאל: "האם אתה יודע מה שמי?" בוב הכריז בתוקף: "אני אקרא לך איך שאני רוצה." הוא לא היה יכול להרשות למטפל, בשלב זה, להיות אינדיבידואל. הוא הבהיר גם שכל מה שהוא עושה נעשה אך ורק משום שהוא רוצה. רצונו של כל אחד אחר נשלל לחלוטין. לאחר רגיעת-מה מהכרזותיו הראשונות, החל בוב לשחק עם חיילים, באומרו: "אתה תדאג לכך שהם כאן ביום חמישי הבא; אל תשכח, אני בא ביום חמישי הבא." המטפל שאל אותו: "אתה חושב שתמצא לבוא?" והוא הכריז שוב בתוקף: "אתה תצפה לי כי אני מגיע."

בהתנהגותו במהלך אותה פגישה ראשונה ניסה בוב לבסס ולשמר שליטה בהתנסות החדשה. הוא הבהיר שהוא נמצא שם מרצונו לחלוטין, ושהוא ירשה למטפל להיות אינדיבידואל רק בתנאים שלו. בהתאם לכך, הוא ידע כי בכוונתו לחזור לא משום שהוא רוצה ולא בגלל רצונו של אדם אחר כלשהו, אלא רק כבסיס לתביעת פגישה נוספת. להרשות למטפל להיות אינדיבידואל בשלב זה היה דורש מבוב ביטחון רב בהרבה משהיה ברשותו. כאשר נשאל מה דעתו על התוכנית שהוא יבוא פעם בשבוע, הוא אמר: "אני באתי כי אני החלטתי. אימא שלי לא ידעה שאני במכונית." הוא בדה אז סיפור על כך שנכנס לאוטו חצי שעה לפני הזמן, והצהיר כי אמו לא ידעה שהוא שם עד אמצע הדרך אל העיר.

לאחר דברים אלה פנה בוב למשחק מפוזר שבו הציג, באופן מוגזם, אותו צורך להיות בעליו של כל דבר סביבו. הוא התייחס אל הקוביות בדבריו כאל "הקוביות שלי". הוא רכש בעלות גם על החיילים והפך אותם לאנשים רבי-עוצמה שיכלו לעשות כל דבר. חייל אחד היה יכול להשמיד צבא שלם.

ההזדמנות להגדרה ברורה יותר של המטפל כאדם נפרד במסגרת אותו קשר הגיעה בשלב הסיום של השעה הטיפולית. נאמר לבוב שיש לו עוד חמש-עשרה דקות לשחק. למשמע הדברים בערה חמתו, והוא דרש בתוקף ארבעים וחמש דקות נוספות, באיימו, "כשאני אגמור, הולך להיות לך הרבה מה לנקות." הוא המתין בדריכות לתגובה על כך, וכשהמטפל חייך ולא אמר דבר, חייך בוב בפעם הראשונה באותה שעה מתוחה. כאשר שאל, "איך אתה יודע מתי אימא שלי תסיים?", לא היה ספק שפעילותו עם המטפל הוסיפה משמעות משום שאמו הייתה עם אדם נוסף בחדר אחר. המטפל החזיר את השאלה לסיטואציה המיידית של בוב כאשר אמר: "בוב, אני לא יודע, אבל אני כן יודע מתי אתה תגמור." "איך אתה יודע את זה?" שאל בוב בטון מאתגר. הוסבר לו שבכל ביקור יהיו לו ארבעים וחמש דקות, ושהוא יכול להתחיל כעת

לסדר את חפצי המשחק שלו משום שהזמן כמעט תם. בוב הוסיף בבזז, "באמת?!" והמשיך במשחקו. אך מעט אחר-כך שאל: "כמה זמן עוד יש לי?" הייתה זו העדות הגלויה הראשונה לכך שהוא הכיר בהיבט מסוים של הממשות שייצג המטפל.

סביב הגבולות הטבעיים הטבועים בהתנסות זו הייתה למטפל הזדמנות לתת לה צורה אמיתית ולהתייבב הוא עצמו כממשות. הזמן הינו אחת המציאויות החשובות שבהן אי-אפשר לשלוט. הילד יכול להיות לוחמני ברגשותיו, אך לא במעשיו. עם בוב לא היה כל צורך להגביל את הפעילות הלוחמנית, שכן פחדו מפני כוחו הלא-ודאי היה רב מכדי שיוכל לעשות משהו מעבר להכרזה תקיפה עליו במילים. הניצול הטבעי של מציאות הזמן בפגישה הראשונה נתן צורה וכיוון למבנה הטיפולי, וסיפק לילד הזדמנות לגלות שלאמיתו של דבר הוא יכול לקבל מידת-מה של הכוונה מאדם אחר שאינו תוצר של רצונו-שלו ואינו מצוי תחת שליטתו. היה זה צעד ראשון בכיוון של מובחנות.

בוב המשיך לבחון את המציאויות החדשות הללו. לאחר ששאל לגבי הזמן, אמר: "אני חושב שאני אבוא לכאן כל יום. הלוואי שהייתי גר מעבר לרחוב." המטפל העיר על כך שבו בראה עצוב ומאוכזב מעט משום שלא היה יכול לבוא כל יום, ובוב הכריז בתוקף: "אבל אני יכול." המטפל לא עשה מזה עניין, ובוב הפנה את תהליך הבחינה הזה אל הצעצועים. הוא ראה פעמון ואמר: "זה הפעמון שלי. אני הולך לקחת אותו הביתה." המטפל אמר במנוחה "לא", ובוב המשיך להכריז בתוקף על החלטתו. המטפל העיר: "בוב, הדברים שאתה רוצה אתה מרגיש ששייכים לך, נכון?" ובוב הוסיף: "אני מקבל מה שאני רוצה. אני אשמור את הפעמון הזה לעצמי."

היה ברור שמה שבו בוב רוצה אינו הפעמון, אלא לבחון את המטפל. הייתה מידה רבה של הקלה כאשר חש את כוחו של המטפל. הוא חש בטוח יותר להכריז ולדרוש כאשר ידע שיש גבול מחוץ לעצמו שנותן איתן. לא היה עליו לשאת בנטל החוויה בפועל של אותו כוח מוגזם שעליו הכריז בתוקף. עם זה, בגלותו אדם שכיבד את זכותו להיות בעל כוח, גילה בוב שבצד כוחו-הוא, הוא יכול גם לייחס כוח לאדם אחר, שבמובנים מסוימים היה חזק ממנו.

בוב שמר על טון נינוח יותר באותן הכרזות אחרונות. הוא עשה מאמץ קלוש להימנע מלסדר את חפציו, אך כאשר לא נמתחה עליו ביקורת הוא המשיך לעשות זאת בעצמו. אף-על-פי-כן הוא הוסיף לטעון: "אני אסדר את הדברים האלה באופן שאני רוצה, ובפעם הבאה שאני אבוא יהיה לי רובה ואני אתפרץ ישר פנימה ואני הולך לירות בך, ולא אכפת לי. וכשאני אסיים לסדר את הצעצועים האלה אני הולך לעזוב לגמרי בעצמי, ואם אימא שלי לא תהיה מוכנה אני אחזור מייד חזרה." לאחר הצהרה זו יצא בוב לבדו לחדר-ההמתנה על-מנת להצטרף שוב אל אמו. הוא לא היה בשל להכרה גלויה יותר בדבר שבו התחיל בפגישה ראשונה זו. באמצעות תגובות אלה סביב סיום הפגישה הוא ניסה לכבוש מחדש את השליטה שעליה הצליח לוותר באופן חלקי במהלך הפגישה.

הפגישה השנייה, לאחר מרווח-זמן של שבוע, המשיכה את התהליך הטיפולי של הפגישה הראשונה. אמו של בוב דיווחה כמה מבין הערותיו במהלך השבוע. נראה כי הוא חש הקלה מכך שהתחיל בטיפול, והוא דיבר על חדרו של המטפל כעל מקום שיש בו כל מה שהוא רוצה. הוא תיאר את מגבלת הזמן ככלל

שיש לכבדו. למרות זאת הוא היה אומלל למדי באותו ערב ורצה מידה רבה של תשומת-לב מאמו. ניכר שהפגישה הראשונה הסעירה אותו עמוקות, ובמהלך השבוע הוא דרש כמה פעמים להילקח למרפאה.

באותו מרווח-זמן רצה בוב לקנות רובה-צעצוע, ואמו הרשתה לו לעשות זאת. בבוקרו של יום הפגישה השנייה הוא הכתיף את רובהו והודיע לאמו: "הנה בא האני הרע." הוא הפגין התנגדות מסוימת לצאת לדרך אל המרפאה, כדי להכריח את אמו ליטול על עצמה נתח גדול יותר מן האחריות לבואו. היה זה שינוי ניכר למדי ביחס לנסיונו הראשון והלא-אמיתי להפוך את בואו למרפאה לשלו לחלוטין. הוא הביא את הרובה וכן מסכה, וכאשר התקרבו למשרד הוא חבש את המסכה.

כאשר הגיע בוב אל חדר-ההמתנה הוא היה מוכן לכל דבר: מסכה על פניו, רובה בידו ואזיקים משתלשלים מחגורתו. הוא שיחק את תפקיד הבריון שאליו התחפש להיות. המטפל העיר: "בוב, אתה נראה מסוכן היום", וחיוך האיר את הבעת-פניו המתוחה והתוקפנית של בוב. הוא יצא בהזמנה למלחמה, אך כאשר המטפל אמר, "אין לי כל-כך חשק להילחם, אם כי ניכר שלך יש", הסיר בוב את המסכה, הניח את רובהו בצד, ושאל אם היו בחדר ילדים אחרים. "כן, בוב, היו בחדר כמה ילדים." העובדה שהמטפל קרא לו בוב לא עוררה היום כל מחאה.

בוב הודיע בשלב זה: "אני הולך לעשות משהו שאימא שלי אמרה." הוא לא היה מסוגל לקבל אחריות מלאה להתחלת פעילות בונה יותר זו. הוא המשיך ועשה שלט שעליו צייר "לא להיכנס". "ואני אתלה את זה בחוץ וילדים יחשבו שאתה שמת את זה שם". כאשר שאל המטפל, "למה שהם לא ידעו שזה השלט שלך, בוב?", הוא חייך באישור. הוא המשיך עם השלט אך היה לו קשה לבקש מן המטפל עזרה בעניין. במקום לבקש, הוא קבע נחרצות: "אתה הולך לאיית את המלה 'להיכנס'." הוא קיבל עזרה בעניין זה, אך לא הגיב על ההערה בדבר הקושי הרב שלו לבקש עזרה או להודות שהוא זקוק לה. בוב השלים את השלט, פתח את הדלת בחשש-מה והשאיר אותו בחוץ. הדגש שלו התמקד בעובדה שהוא בעליו של המקום ובכוונתו למנוע את כל האחרים מלהיכנס אליו.

בוב חש עדיין צורך לבחון את יכולתו של המטפל להגדיר את הגבולות שהעניקו מסגרת לאותו קשר. הוא עמד על כך שהוא מסוגל לשבור פיסת עץ, וקיבל עידוד לנסות זאת. אך הוא היה מעוניין בהתנגדות רבה יותר, והכרזתו התקיפה "מותר לי לעשות כל מה שאני רוצה" הייתה למעשה שאלה ודרך בשבילו לגלות עד כמה זה בטוח להכריז בתקיפות על כוחו. הוא לא היה בטוח שאותם גבולות שלהם השתוקק יחזיקו מעמד. ילדים נעשים מפוחדים כאשר עולם המבוגרים אינו מציב להם כל בקרה לתחושת הכוח העולה וצומחת בקרבם. הם זקוקים ליציבות ולרוגע הגלומים בסמכות המספקת קורת תמיכה שמולה הם יכולים לגבש תחושה בדבר כוחם-הם. דבר זה נכון לגבי כל הילדים, אך לגבי ילד מבולבל זה, שכל-כך נזקק להכוונה שאותה כל-כך לא ידע לקבל, השליטה שמומשה על-ידי כוחו העקבי של המטפל הייתה חיונית. הדילמה שלו הייתה נעוצה בפחדו מפני אובדן נוסף של העצמי הכל-כך-לא-מוגדר שלו אם יקבל גבולות שהוצבו על-ידי אדם אחר או ביחס לאדם אחר. בשל אי-ודאות זו התפתח הדפוס שלו לשלוט, ולא להיות נשלט.

בשלב זה לא הייתה מידת בטחונו של בוב בעצמו או במטפל מספקת לכך שיחוש ביטחון בדבר אופן השימוש האפשרי בכוח שגילה אצל המטפל; הוא גם לא היה יכול להיות בטוח שכוח זה יחזיק מעמד ולא

יתפוגג אל מול מאמציו לגבור עליו. כאשר הכריז "אני הבוס", הוא בחן עד היכן יוכל להגיע בהגשמת יעד זה תחת הגנתן של המגבלות הקיימות, שאת טבען הלך וגילה בהדרגה. כאשר החל להאמין שהמטפל אינו משתמש במגבלות אלה על-מנת לגרום לו להיכנע לכוח זר, הוא נעשה נועז יותר בהכרזותיו התקיפות בדבר היותו הבוס. הוא מצא אט-אט דרך חדשה וכוללנית פחות להיות הבוס, ובהתחילו לגלות זאת הוא החל לעשות את צעדו המבחין הראשון בקשר שלו עם המטפל. שימוש זה במגבלות מבליט את ערכן האמיתי בעבודה הטיפולית. לעולם אין להשתמש בהן כדי להתגבר על רצון כלשהו של הילד, אלא יש להשתמש בהן כאמצעי לעזור לו לגלות ולהשתמש באופן יצירתי בכוח – כוח שאינו יכול להעניק לו סיפוק יצירתי ממשי כלשהו כל עוד הוא משתמש בו אך ורק כדי לכבוש אדם אחר.

בסוף הפגישה השנייה השאיר בוב את הרובה והמסכה שלו ולקח איתו רק את האזיקים. היה זה כאילו הילד משאיר חלק מהעצמי ה"רע" שלו אצל המטפל. תחושת ה"רוע" אצל בוב הייתה מקושרת לנסיגות להשמיד לחלוטין את האינדיווידואליות של האחרים באמצעות מאמציו לרכוש בעלות עליהם. בנסותו לעשות זאת הוא התכחש למעשה למובחנותו-שלו מאמו או מחברים, שעליהם כילה את מאמציו הכוחניים. הוא עשה מאמץ דומה להרוס את מרכיב המובחנות בפגישתו הראשונה עם המטפל. במהלך השבוע שקדם לפגישה השנייה, סימל הרובה הן הגנה והן שבירה של תכונה בתוכו עצמו שעוררה תמיד פחד. מעבר לכל המשמעויות האחרות שהיו אולי להשארת הרובה והמסכה, היה ברור שבוב ביסס כעת את עצמו בקשר החדש, והשלב ההתחלתי הסתיים. הוא היה בשל כעת להשתמש במטפל על-מנת להשיג תפיסה ברורה יותר ביחס לאינדיווידואליות שלו עצמו.³⁵

אם אנו מתעניינים בשלב ההתחלתי של הטיפול כחלק מתהליך צמיחה, עלינו להביא בחשבון את תגובות ההתנהגות והרגש המופיעות עוד לפני שנוצר מגע ממשי עם המטפל. המשמעות הרבה של התחלת הטיפול נחשפת במקרים אחדים בצורה הברורה ביותר אם מתבוננים על המתרחש לפני שהילד הגיע בכלל למרפאה. באותן סיטואציות הורה-ילד שבהן התקיים מבוי סתום במשך תקופת-זמן ניכרת, דברים רבים מקבלים דחיפה מעצם העובדה שההורים הגיעו להחלטה לעשות משהו שונה בנוגע להתנהגותו של הילד. ההגעה להחלטה זו והפעולה בהתאם לה מכניסים באופן מיידי איכות שונה ליחסים בין הילד להורים, שבמקרים אחדים מניבה מעצמה שינויים קיצוניים. דולי, בדיונה בנקודה זו, אמרה:

אצל ילדים אחדים יש לפעמים שינוי מיידי בסימפטום או בהתנהגות לאחר הריאיון הראשון של האם ולפני שהילד היה בכלל במרפאה. אם יש משהו שצריך לעשותו, הוא [הילד] יעשה זאת בעצמו.³⁶

שינויים כאלה בהתנהגות מדגישים את ההשפעה החזקה שיש לצעד שהורה נוקט על הילד וההורה כאחד. צעד זה יכול לדרבן את הילד לפעולה, ואותה נחישות הדוחפת אותו לפעולה בעזרת משאביו-שלו הינה בעיקרה דבר בריא. יחד עם זה, הקושי בסוג זה של שינוי נעוץ בשלמותו המבודדת. במצב זה חסר

³⁵ הדיון במקרה זה נמשך בפרק 9, הדין בדינמיקות של שלב הסיום של הטיפול.

³⁶ Almena Dawley, לעיל הערה 1, ע' 749.

הקשר בין השינוי לבין ממשות חיה, קשר שנוצר כאשר השינוי קורה בתוך ובאמצעות יחסים עם אדם אחר. שינוי שמתחולל באמצעות חוויה חיה, ולא כאמצעי להימנעות מחוויה כזו, ניהן ביציבות רבה יותר. קשר זה עם ממשות חיה חדשה יכול להיות מסופק על-ידי ההורה שמצביע, באמצעות אותו צעד של פנייה לעזרה, על נכונות ליטול על עצמו אחריות מחודשת בתפקידו כהורה. דבר זה קורה בתהליך הצמיחה הנורמלי. הורה יכול להסכים לשאת זמן רב צורת התנהגות מסוימת, אך לבסוף הוא יגיע לנקודה שבה ינקוט עמדה נחרצת. ילד שנעשה יותר ויותר לא-הגייוני בהתנהגותו, בעוד ההורה מנסה לשווא "להיות הגיוני", נרגע לעיתים תכופות בהקלה רבה לנוכח הפגנה תקיפה של רגש אמיתי ומייד של ההורה, שאינה חייבת להיעשות לאחר שיקול-דעת מחושב.

אך בעבודה הקלינית, שבה אנו רואים לעיתים קרובות את הבעיה צומחת מתוך איכות הדוקה וכוללת ביחסים הורה-ילד, שינויים פתאומיים אלה שאנו נתקלים בהם לפעמים זקוקים להשפעה מייצבת הנובעת מקשר טיפולי שיכול להימשך אף-על-פי שדפוסי התנהגות מסוימים הוסרו. הן ההורה והן הילד זקוקים לעזרה על-מנת לגבש בתוך עצמם את הארגון הבריא יותר של עצמם. הדוגמה הבאה תמחיש סוג זה של שינוי ואת האיכות החדשה שחודרת לעיתים תכופות לפגישה הראשונה.

מיי, ילדה בת עשר, התמידה שנים רבות בבעיית אכילה חמורה. האם הצהירה שלא היה כל קושי עד שמיי הגיעה לגיל ארבע, כאשר החלה לסרב לאכול. כאשר הכריחו אותה לאכול היא הקיאה, התלוננה על סלידה מאוכל ולא היה לה כל תיאבון. זמן וכסף רבים הושקעו בבדיקות רפואיות. נוסו דיאטות שונות, שיקויי חיזוק ותרופות, שהצריכו מאמץ ניכר מצד האם. לא התגלתה כל סיבה אורגנית. אך מרגע שהוחל במשטר שהניח סיבה פיסית, התמידו בו ההורים בשל יציבותן וריביון של התגובות הפיסיות של הילדה. לאמיתו של דבר היא הגיעה למצב של תת-תזונה, והדבר הגביר את החרדה. האם הייתה מעורבת בקושי זה באופן עמוק, ובהתעסקותה המתמדת בו ובדאגתה הגלויה היא נראתה כמי שנטלה על עצמה את מלוא האחריות לו. זו הבעיה היסודית שבה אנו נתקלים לעיתים קרובות כל-כך במקרים שמכונים "אנורקסיה נרוזה", שבהם ילדים מסוימים לא למדו ליטול על עצמם את האחריות לחייהם-שלהם, שהאכילה מהווה במסגרתה חלק כה חיוני.

בעייתה של מיי נמשכה שש שנים כמעט, ונעשתה כעת חמורה. ההקאות הוחמרו בשבועיים שקדמו לראיון-הקבלה של האם. תחום המאבקים היה נרחב, והכיל, נוסף על נושא האכילה, גם את נושאי ההתלבשות, הרחצה, סירוק השיער – למעשה, את רוב הפעולות השגרתיות בחייה היומיומיים של מיי. כאשר הניחו ההורים את הדברים ליוזמתה, היא הייתה הולכת לבית-הספר במשך ימים רבים בהופעה מרושלת, כך שהיא הצליחה לכפות על האם ליטול את האחריות לאותם פרטים שגרתיים של חייה.

העובדה שהאם עשתה כעת משהו שונה מאשר רק לנסות לכפות על הילדה ליטול אחריות הייתה צעד גדול בשבילה. בפגישה הראשונה חשפה הילדה עד כמה החלו כבר הדברים "לזוז". מיי הוצגה לפני המטפל, והיא הגיבה על ההיכרות עם מטפלה בנועם והלכה עימו באופן טבעי למדי לפגישתה. היא הציגה תמונה של ילדה מנומסת ולא יצרה את הרושם שהיה ניתן לצפות לו על-פי תיאורה של האם. מיי נראתה במצב תזונתי טוב. היא הודתה שהיא מפוחדת מעט, והעמידה פני מופתעת כאשר המטפל הציג את עצמו כרופא. "באמת? אתה רופא? חשבתי שאתה מדריך." בנסיונה להתכחש לתפקיד הרופא, היא ניסתה גם

להתכחש לצורך שלה עצמה בעזרה כלשהי. מיי לא יכולה לחשוב על סיבה כלשהי מדוע עליה להיפגש עם רופא. "שאלתי את אימא שלי למה אני באה, והיא אמרה שאני צריכה לחכות ולראות בעצמי. אין לי שום סיבה לבוא לפגוש אותך." הרופא אמר: "אז אין לך שום מושג מדוע את באה?" מיי השתתתה לרגע ואז אמרה: "תראה, לפני שבועיים הייתי יודעת, אז זה היה בשביל האכילה שלי, אבל כל זה נגמר כבר. אני אוכלת עכשיו והוספתי ארבעה קילו בשבועיים האחרונים." המטפל קיבל את הדברים כפי שהיא הציגה אותם. הוא העיר שנראה כי היא תמחה על הרופא החדש והמוזר הזה שלא בודק אותה גופנית, ושכל עניינו הוא להכיר זה את זה ולגלות מה מעניין אותה. היא הסכימה ושאלה: "מה זה המקום הזה? מה אתם עושים כאן?" מיי הייתה מסוקרנת, ובפעם הראשונה החלה לגלות עניין אמיתי במטפל שלה. היא שאלה על סוג הילדים שמגיעים למרפאה, וכאשר גילתה שגם ילדים גדולים יותר מגיעים, גברה התעניינותה. רופא שמקבל את סיפורה בעניין האכילה ואשר מתעניין רק במה שהיא חשה ביחס לבואה היווה מבחינתה חוויה חדשה. מיי הורגלה לפגוש רופאים שגילו דאגה פעילה בדיוק כמו אמה ביחס להשפעות הפיסיות של סירובה לאכול.

בשלב זה ביטאה מיי חשש מכך שאמה אינה נמצאת איתה, והצהירה שוב כיצד "ריפאה" את עצמה מבעיית האכילה: "החלטתי לאכול." משהדגישה זאת שנית, שוב קיבל זאת המטפל, והוסיף הערה שאם מיי עומדת לאכול, אזי תהיה זו היא שתחליט על כך. "אין לי כל דרך לגרום לך לאכול אלא אם כן את רוצה לעשות זאת." היא הסכימה והרפתה מנושא האכילה לטובת עיסוק בפעילות כלשהי פרי בחירתה. בסוף הפגישה היא הודיעה: "אני רוצה לבוא לכאן."

במקביל לפגישתה הראשונה של מיי, סיפרה האם: "דבר מדהים קרה. מייד אחרי שאמרתי למיי שאנחנו באות לכאן, היא התחילה לאכול ואמרה, 'אין שום צורך לקחת אותי לשם, אני הולכת לאכול בעצמי'." מאותו רגע ואילך היא אכלה ארוחות עצומות, וביום הפגישה הודיעה מיי שאין כל צורך לבוא שכן היא ריפאה את עצמה. אך האם הייתה נבונה דייה להמשיך בתוכניתה, ומיי באה ללא מחאות.

ילדה זו, שכל העצמי שלה היה עסוק באותו מאבק סביב אכילה, הפנתה אותה נחישות ממש לכיוון השגת שליטה בשינוי שלה עצמה. אם יש מישהו שחושב שהוא יכול לשנותה, היא תסדר אותו; היא תעשה את השינוי בעצמה! הילדה חשה בשינוי אמיתי באם, שיוצג על-ידי בואה למרפאה. ביקורים קודמים אצל רופאים נעשו על בסיס חרדתה של האם. הפעם היה הדבר שונה, שכן השתמעה מצעד זה נחישות של האם לעשות משהו שונה מאוד.

מובן מאליו שהבעיה נותרה בעינה בדיוק באותה מידה כמו לפני שמיי החלה לאכול, שכן השינוי שלה עצמה, עד לאותה נקודה, היווה למעשה הגנה שלה מפני שינוי מבחור. אך הפגישה הטיפולית הראשונה הפעילה תגובות חדשות. היא הצהירה על עמדתה באומרה: "אני שיניתי את עצמי ולכן אין לך שום צורך לשנות אותי." מיי גייסה את כוחה כנגד כוח חדש זה, שגיבש הן את הצורך בשינוי והן את הפחד מכך שישנו אותה. אלא שאז היא גילתה מטפל שלא נלחם בה, אלא קיבל את השינוי שלה ואת כוחה כמות שהם. הוא לא ראה את השינוי כהתנגדות, אלא כהתחלה של תחושת אחריות חדשה אצל הילדה, הגם שזו הייתה שלילית מכדי שתוכל להאריך ימים. יחד עם זה, אותו שינוי הגדיר ביתר בהירות את המשימה הטיפולית. יעדו של המטפל לא היה לעזור לילדה לאכול, אלא לעזור לה לגלות דרך בריאה ויציבה יותר

ליטול על עצמה אחריות ביחס למה שעשתה. הוא לא רצה להרוס את הכוח החדש שהתעורר אצל הילדה; הוא רצה לעזור לה להפוך אותו לממשי, לשלב אותו כחלק בלתי-נפרד ממנה, כך שיוכל להתקיים, בצורה חדשה, גם ביחס לאחרים. הוא לא רצה לתת לו להישאר כמאמץ מאורגן להגן על עצמה מפני השפעה של כוח שבו לא יכלה לשלוט.

יכולתו של המטפל לקבל את השינוי כמות שהוא – לא לעשות ממנו עניין אך גם לא להמעט מערכו – אפשר לילדה לחוש שהיא רוצה להמשיך לבוא. היא גילתה את רצונה וסיבותיה שלה עצמה לחזור, וכך הפכה את בואה למרפאה לשלה. ובהופכה אותה לשלה היא נקטה צעד לכיוון הבחנת עצמה מאמה, שאליה הצמידה קודם לכן נתח כה גדול מהאחריות. האם, שנשאה בנטל זה, חוותה כעת את החרדה מלראות את הילדה עצמה מתחילה ליטול פיקוד על עשיית משהו בנידון. דבר זה הותיר אותה נבוכה, עם תערובת של הקלה בראותה את זה קורה ובו-בזמן תחושה של אובדן גדול.

מיי הניחה באופן טבעי שהיא מובאת למרפאה כדי שירפאו אותה מבעיית האכילה. מנקודת-מבטה, כוח מוחצן ועלום היה אמור להשיג תוצאה זו. לא היה זה הפחד משינוי שעורר אותה לפעולה, אלא הפחד מכך שישנו אותה, מכך שיעשו לה את זה.

דוגמה נוספת של פגישה ראשונה תמחיש דפוס שונה של התנהגות שאנו נתקלים בו בשעות הראשונות של הסיטואציה הטיפולית – תגובה של עמידה סבילה על המשמר ואי-השתתפות מצד המטופל. ביטוי קיצוני של דפוס זה ניתן למצוא אצל הילד השותק – שותק במילים כמו גם בהרגשה – שאינו מגיב בשום צורה על העובדה שהוא הולך לו עם אדם זר, ואשר יכול סתם לשבת ולחכות לבאות. ילד כזה עשוי להיות נעים ונוח, ולומר למטפל בסוף הפגישה כמה היה כיף לבוא, או שהוא עשוי להשתמש במשחק כבאמצעי ביטוי מנותק כדי לא לעשות דבר, כמעט או בכלל, שיכלול את המטפל. ילד כזה מציב בעיה קשה יותר לטיפול שכן הוא אינו משתתף בשום ניסיון להתחיל משהו. הוא מנסה לשמור על יחס לא בעד ולא נגד הצעד שהוא נדרש לעשות על-ידי ההורים שהביאוהו. מאחורי אותו צורך להחזיק בעמדה ניטרלית ולא-משתתפת יש לרוב מידה רבה של נחישות, והמטפל המיומן מסוגל בהדרגה לבסס קשר עם אותו כוח.

הילדה שתתואר להלן לצורך המחשה לא הייתה שתקנית לחלוטין, ואף לא ילדה שהסתגרה בתוך עצמה עד כדי הכרה מועטה בלבד בנוכחותו של אדם אחר. הדפוס שלה היה בעיקרו דפוס של שוויון-נפש וסבילות, והתנהגותה, בקפלה צורה זו, הצביעה על-ידי כך על טיב בעייתה. אן, ילדה פקחית בת אחת-עשרה, אינה עושה דבר בבית-הספר. האם, בתארה זאת, אמרה: "זאת אשמתי". מתברר אם כן כי דפוס חייה הסביל של הילדה הצליח לתלות את המקור לקשייה בגורם מחוץ לעצמה. היא נמנעה מלתפקד במבחן פסיכולוגי בבית-הספר, עד כדי כך שבית-הספר פקפק ביכולותיה הבסיסיות. כך פגש הצוות את יחסה האדיש ללמידה, וכאשר הועלתה לפני ההורים האפשרות של ירידת כיתה בבית-הספר, הם נחרדו במידה מספקת לפנות לעזרה. מבחן פסיכולוגי בתחנה הראה כי לאן הייתה למעשה מנת-משכל גבוהה ביותר. לנוכח ההקלה שחשו בעקבות זאת, לא היה להורים תמריץ להתחיל טיפול, כך שרק שנה מאוחר יותר עמדו ההורים באמת בפני הבעיה של מה ששכן בבסיס התנהגותה של אן. היה זה כאילו הם לא היו מסוגלים לאפשר לה לשאת בנתח אחריות כלשהו לבעיה. במהלך אותה שנה המשיכו ההורים להמריץ את אן ולנסות להחזיר לה את בטחונה, וכל אימת שצץ קושי כלשהו בבית-הספר הם חשו לשם וניסו ליישר

את ההדורים. הם האשימו את שיטות ההוראה בבית-הספר יותר מאשר את יחסה הסביל של אן כלפי בית-הספר עצמו. ההחלטה הסופית להביא את הילדה לטיפול היוותה צעד חשוב, שכן היא הצביעה על כך שההורים הכירו סוף-סוף באופן מוחשי בצורך שלהם בעזרה. נוסף על כך, הייתה זו העדות האמיתית הראשונה לכך שהם יכלו לאפשר לאן את ההזדמנות לעשות משהו בעניין בעיותיה-שלה.

כאשר הגיע מועד הפגישה הטיפולית הראשונה, ישבה אן ברפיון על כיסא בחדר-ההמתנה. היא הגיבה על ההיכרות עם המטפל באופן אדיש כהרגלה, ושמרה על חזות של תחכום ושוויון-נפש מכיון כאשר הלכה עימו לחדר. תגובותיה המילוליות הראשונות הכחישו כל עניין או דאגה בדבר בואה למרפאה. "אני אף פעם לא תוהה או מודאגת משום דבר. אני לוקחת כל דבר כמו שהוא בא." היא זכרה את ביקורה הקודם לצורך המבחן, ואמרה רק: "זה היה בחדר גדול יותר." אמירה זו רמזה על ביקורת מסוימת בדבר המסגרת החדשה, אך גם על חלק מהחרדה שהתעוררה על-ידי כך שהביאוה קרוב יותר לבעייתה. אך אן הוסיפה לעמוד על כך שאין לה מה להפסיד או להרוויח מיוזמה חדשה זו, וכאשר שאל אותה המטפל מה הביא אותה בחדר, היא העירה: "פשוט באתי. אימא שלי הביאה אותי ואני רגילה לזה." אך המאמץ המבוקר שלה לשמור על חזות של שוויון-נפש היווה רק כיסוי לחשש שעלה בה בעקבות צעד זה ואשר חייב אותה לעשות הרבה באותה פגישה התחלתית. המאמץ של אן לא לעשות דבר הניע אותה בכיוון שעשוי להוביל להשתתפות שונה ואמיתית יותר אם תמשיך בטיפול. המטפל נמנע בתבונה רבה מ"לקרוא לילד בשמו", והמשיך לומר בשקט שמכיון שאן הגיעה בשל קשייה, יש לה חלק אמיתי במה שיקרה מכאן והלאה, ואולי יש לה משהו לומר ביחס למה יכול להיות אותו חלק. היא העלתה את נושא בית-הספר, ואמרה כלאחר-יד: "אני אף פעם לא מתעניינת בכלום. אני עושה יותר מדי דברים אבל אני אף פעם לא מסיימת שום דבר. אני לא שאפתנית."

היו אלה יותר מאשר הצהרות על קושי. אן זרקה לחלל החדר אתגר והשתמשה בבעייתה על-מנת לנסות להניע את המטפל ליטול על עצמו את המשימה לשנותה ולגרום לה ליהפך לשאפתנית. היא בחנה את האדם החדש הזה כדי לגלות כמה תוכל לגרום לו לעשות. זה היה הדפוס המקובל שלה בבית. אך הייתה זו ההנחה של המטפל שיש לה חלק בעבודה על בעיותיה שדחפה אותה ליטול חלק פעיל יותר בפגישה. באופן טבעי היא תמזה כאשר לא קיבלה את התגובה שלה ציפתה בעקבות הערותיה, והוסיפה בדאגה רבה יותר: "אני לא יודעת, כשאני מתחילה, בדיוק איזה מין דבר הולך להיות." התוכן המיידני של אמירה זו עסק בהתעניינותה בציור בבית-הספר, אך התחושה מאחורי הדברים הייתה שייכת בבירור לאותו קשר ראשוני עם אדם שבו-זמנית אפשר לה וציפה ממנה ליטול חלק מסוים בפתרון קשייה.

האתגר בוטא באופן גלוי יותר כאשר אמרה אן בכנות: "אני לא אוהבת לעשות מה שמישהו אחר אומר לי לעשות." באותו רגע היה לה למעשה קשה יותר להיות עם אדם שלא אמר לה מה לעשות. כאשר לא היה לה במי להיאבק, היא ניצבה מול הכוח השלילי שלה עצמה. אן השתוקקה יותר ויותר להניע את המטפל להציע לה מה עליה לעשות או לפחות להצהיר באופן כלשהו על רצונו לעזור לה. באמצעות נסיונות שנונים ועקיפים היא ניסתה לתמרן את המטפל אל עמדה זו ולהניעו למתוח ביקורת על מה שעשתה. היא ציירה על הלוח אישה מכוערת, וכוונתה הייתה ברורה. היא כתבה את שמה תוך שימוש בתערובת של אותיות גדולות וקטנות, ואמרה: "פעם אחת אני כותבת גדולה, ופעם קטנה." זו הייתה דרכה

להצביע על החלטתה הנחושה לא להיות אחראית לכל עקביות שהיא. אך הדבר חשף גם את רצונה של אן להיות בוגרת יותר אל מול רצונה להישאר הילדה הקטנה שגרמה לאחרים להיות אחראים לכל מה שעשתה. המטפל העיר בדבר הבלבול שלה והציג לפניה את העובדה שהיא אינה יודעת מה היא רוצה לעשות או להיות; אך הוא נמנע במיומנות רבה מלנקוט עמדה. היא ראתה את הצעצועים והמשיכה את המשחק כששאלה: "האם הילדים הגדולים משחקים בכלל איתם? יש לך מישור בן חמש-עשרה שישחק איתם?" נאמר לאן בבירור שהיא יכולה להחליט מה היא רוצה לעשות איתם. במילים אחרות, אן הייתה צריכה ליטול אחריות ולהיות מה שהיא מוכנה ומסוגלת להיות. היה זה יותר מכפי שיכלה לשאת, וברגש רב יותר משהציגה במהלך כל הזמן עד כה, היא פלטה: "אם רק תגיד לי מה לעשות!" היא עברה מייד למצב-רוח מהורהר יותר והמשיכה: "אבל אני לא אעשה את זה בכל מקרה. אני אעשה ההיפך."

הפגישה החלה בשוויון-הנפש של אן והסתיימה בהגדרה ברורה של הבעיה הטיפולית. פעילותו של המטפל בניסיון לעזור למטופל כזה להתחיל טיפול כונתה לעיתים תכופות "סבילות", מונח שמרבים לשנות הן בשימוש בו והן בהבנתו. באפשרו לאן לתפוס את הבלבול ואת שוויון-הנפש כשלה עצמה, תוך שהוא מתמיד בציפייה שקטה שיהיה לה חלק בכל מה שיתרחש, הביא המטפל את אן לידי השתתפות פעילה באותה פגישה התחלתית. פעילותו של המטפל עודדה למעשה את הילדה ואפשרה לה להגיע להגדרה ברורה יותר של מה שהיא עצמה הייתה מוכנה לעשות. המטפל התחיל במקום שבו הייתה המטופלת ולא הפעיל כל מאמץ לשנותה. במובן מסוים זוהי סבילות, שכן המטפל אינו מציב דפוס התנהגות חיצוני שאליו הוא מנסה להתאים את המטופלת. במקום זה, עניינו סבב סביב הניסיון לעזור לה להגדיר את הבעיות שהם יוכלו לעבוד עליהן יחד, וזה היה הדבר שאן ניסתה להתחמק ממנו בתמרוניה, שנועדו להניע את המטפל לעבוד באופן פעיל על בעיותיה כשלעצמן. המלה "סבילות" נראית לי מטעה כאן, שכן המטפל באותה פגישה היה ללא ספק פעיל בנסיונו לעזור לאן למצוא את דרכה המיוחדת להשתתף באופן פעיל. קודם לכן הצליחה אן לעורר תמיד יצרים חרדתיים אצל הוריה ומוריה, שהגיבו בהפעלת לחץ עליה להיות "שאפתנית יותר", להיות "גדולה יותר", ולהשתדל יותר להשתמש ביכולתה. באופן זה היא הניעה אותם ליטול על עצמם אחריות לשאפתנות שלה בעודה מנהלת מלחמה נגד השאפתנות ונגדם.

אן המשיכה בפגישות שבועיות במשך ארבעה חודשים, ופיתחה בהדרגה שימוש שונה בעצמי בן השנים-עשרה שלה. ההתחלה שעשתה באותה פגישה ראשונה אפשרה לה להשתמש בקשר שלה עם המטפל על-מנת לגבש תחושה בוגרת יותר ביחס לעצמה. במהלך הפגישות הבאות היא דיברה בעיקר על בית-הספר והבית, והבליטה במגוון רחב של דרכים את דפוסי ההתנהגות הלא-אחראיים שאותם ניסתה לשמר בקשר הטיפולי שלה. המילים שבהן השתמשה התייחסו לסיטואציות אחרות, אך הרגש והמאמץ היו שייכים לפגישה עצמה. דרך פגישות שהיו מלאות באי-ודאות ובמאבק, הייתה אן חייבת לגלות את סוג האחריות שיכלה ליטול לעצמה.

ילדים מומחים ביצירת חיקויים, בחיי המשחק שלהם, של מה שהם רוצים להיות. הם מתלבשים בבגדי מבוגרים, הם נהפכים לאינדיאנים ולכבאים, ומשחקם מאפשר דרמטיזציה של עצמם בתפקידים אלה. הם מנצלים בובות ושאר חפצי משחק על-מנת לספק מבנה לפעילות ה"כאילו" שלהם. מכיוון שהמשחק

מהווה חלק טבעי כל-כך בחייו של הילד, יש לצפות שהוא ינצל אותו בפגישות ההתחלתיות, כמו גם לאחר-מכן, עם המטפל. יש ילדים שמגיעים עם חפצי משחק משלהם כדי להעניק אווירה של מופרות ויתר ביטחון למקום חדש זה.

על-מנת להשלים את הדיון בחשיבותן הטיפולית של הפגישות הראשונות, ברצוני להביא כעת, כהמחשה, פגישה התחלתית אחת נוספת עם ילדה שעשתה שימוש מעניין ואפקטיבי בחפציה-שלה על-מנת להתחיל את הקשר שלה עם המטפלת.³⁷

אביה ואמה של פטסי באו, בעצת רופא המשפחה שלהם, על-מנת לדון בחששותיהם בדבר בתם בת החמש, השנייה מבין ארבעה ילדים. קשייה של הילדה התמקדו בדיבור. היא לא גמגמה אך השתמשה בעקשנות בשפה תינוקית משלה. כעת, משהייתה פטסי בגן-ילדים, היא נהפכה לרגישה בנוגע לדיבור, והדבר גרם לה לחוש שונה מאוד מכל יתר הילדים ולא להצליח למצוא את מקומה בקרבם. ביחסי המשפחה שלה היא הייתה מתוחה ורגזנית, והפגינה פחדים רבים; והדמות העיקרית בביתה שעזימה חשה בנוח ושאליה הייתה קשורה הייתה החתול. יחסה של האם כלפי הילדה היה מגונן ביותר. פטסי סבלה ממחלה חמורה למדי בעברה, והדבר סייע בהגברת היחס המגונן מצד האם והאב כאחד. בניגוד לכך, היו לאם יחסים מספקים ונורמליים עם בנה בן התשע.

ההורים סיפרו לפטסי שהיא עומדת "לפגוש רופאה כדי לבדוק אם היא יכולה ללמוד לדבר טוב יותר". פטסי נראתה להוטת למדי לבוא והביאה עימה בובה אהובה. כשהיא נושאת את הבובה, הלכה פטסי בנינוחות למראית-עין לפגישתה הראשונה. היא הרכיבה משקפיים עבים, ורגליה השריריות הגדולות ותנועותיה המגושמות העניקו לילדה זו בת החמש מראה מוזר. המטפלת נקבה בשמה-שלה, ושאלה את פטסי באיזה שם היא אוהבת שקוראים לה. במקום לתת תשובה ישירה, פנתה פטסי לבובתה ואמרה: "היא יכולה לדבר. היא יכולה לומר לפעמים 'פטסי', אבל היא לא יכולה לומר 'את'." בבת-אחת נהפכה הבובה למה שהילדה הייתה אמורה להיות אך לא הייתה בשלה עדיין להיות בעצמה. כאשר נשאלה פטסי איך היא חשה ביחס לבואה היום, היא השיבה: "תשאל את סוזי" (הבובה), והבובה תוארה אז כמי שיש לה חלק מאותן תחושות "מפחידות" שהיו לפטסי עצמה.

אך פטסי לא נזקקה לבובה זמן רב. בדיבורה המוזר היא אמרה, "אני יכולה לשחק", ועד-מהרה שקעה בהרכבת בית מקוביות. כאשר החל משחק זה, היא הושיטה את הבובה למטפלת. "את יכולה להחזיק את הבובה שלי אם את רוצה." הייתה כניעה אמיתית בפעולה זו, והשתמע ממנה לחלוטין, בתחושה, שהילדה מוסרת את עצמה לידי המטפלת. הבית שבנתה היה מעבר צר בין שתי שורות של קוביות. המטפלת אמרה: "אף אחד לא יכול להיכנס לבית הזה." פטסי הצביעה על הדלת הקטנה, והוסיפה: "אף אחד גדול לא יכול להיכנס." אף-על-פי-כן, היא הסכימה מאוחר יותר שאנשים גדולים מסוימים יוכלו אולי להיכנס. ואז היא אמרה באופן ספונטני למדי: "אני יכולה לדבר."

פטסי עשתה שימוש אפקטיבי בסמל של עצמה על-מנת להתמודד עם חלק מחרדותיה מפני הפגישה הראשונה. משגבר הביטחון שחשה בעצמה, היא ויתרה על הבובה ודיברה יותר בתור עצמה.³⁸ אין ספק

³⁷ עיון מפורט יותר במשחק כאמצעי ביטוי של הילד יובא בפרק הבא.

שהיא עשתה אותו דבר ממש בהרבה סיטואציות חדשות אחרות, ואם הייתה זו התנסות מבודדת אזי לא הייתה לזה כל משמעות. אך כאן, בראשיתה של חוויה טיפולית, הייתה זו התחלה של שימוש ביכולתה-שלה. בפגישות הבאות עשתה פטסי שימוש מעניין בחוויה החדשה על-מנת להגיע לשימוש משולב יותר ביכולותיה. הבובה, שהייתה בתחילה הגנה ומסכה ואשר היוותה בכך אמצעי להתחמקות מהעצמי האמיתי שלה, נוצלה על-ידי הילדה והמטפלת כאמצעי-עזר לילדה להיות גלוית-לב יותר כאשר יכלה להתחיל להיות עצמה.

התחלה מן המקום שבו הילד נמצא באמת והתעסקות ישירה ומיידית בתחושותיו, ולא בהתנהגותו הבעייתית ובגורמיה, מעניקות באופן מיידי תנופה ומשמעות לתהליך הטיפול. בדרך זו מקבלים את הילד כמות שהוא, ואין דוחסים אותו לתוך סכימה תיאורטית כלשהי ואף אין משדלים אותו לוותר על "סודות" או תכנים מיוחדים כלשהם. רגשותיו של הילד על שלל צורותיהם השונות – כעס או פחד, שמחה או עצב, תוקפנות או פייסנות, דברנות או שתיקה, "שיתוף-פעולה" או "אי-שיתוף-פעולה" – מעסיקים את התעניינותו המיידית של המטפל משום שאלה הסימנים המורים על ילד מוטריד (disturbed) המדדה אנה ואנה במטרה למצוא דרך לסגל את עצמו לעולם שבו הוא חי. הילד מתקבל כמי שיש לו, בתוך עצמו, את הכוח הפוטנציאלי להשיג איזון פנימי חדש, בעודו מקבל עזרה במציאת ערך בקשר חי. כך המטפל נכנס בבת-אחת אל תוך קשר משמעותי עם הילד ונהפך לבעל השפעה מקדמת-צמיחה לאורך כל הצעדים הבאים.

את הפגישות הראשונות הללו עם הילד יש להבין כחלק בלתי-נפרד מהתהליך הטיפולי, ולא כשלב מקדמי. הן חלק מהטיפול ממש כפי שהזריחה הינה חלק מהיום. כל פילוסופיה טיפולית שאינה משכיחה לתפוס את משמעות הדבר ולהפיק תועלת מתגובות הרגש המתעוררות אצל הילד מעצם העובדה שהוא מתחיל התנסות חדשה תחמיץ את ההזדמנות להעניק לאותה התנסות חדשה משמעות מיידית במונחים של אותו סער נפשי שמצריך טיפול. אם ההסתכלות על אותן תגובות מוקדמות היא כעל תגובות הכנה בלבד, משתמע מכך שהטיפול נתפס כנובע מהמטפל וממה שהוא אומר ועושה; אולם אם ההשקפה היא כי הטיפול הינו חוויה המוגדרת מזווית-הראייה של הילד, אזי ניתן להשתמש בתגובותיו של הילד, יהיו אשר יהיו, כדי לסייע לו בהשגת תחושה חדשה ביחס לעצמו. דבר זה אינו יכול לקרות אף פעם בבידוד. הדבר חייב לקרות כחוויה חיה – אותה התנסות המתחילה במגוון דרכים באותן פגישות ראשונות עם הילד המובא לשם קבלת עזרה עקב הבלבול והדאגה שבהם הוא שרוי.

³⁸ אוסקר ויילד ביטא זאת נפלא כאשר אמר: "האדם הינו עצמו במידה הפחותה ביותר כאשר

הוא מדבר מדמותו-שלו. תן לו מסכה, והוא יאמר לך את האמת." *The Prose of Oscar Wilde* (Albert and Charles Boni, 1935), p. 172.

14. קווים התפתחותיים*

אנה פרויד

אנה פרויד, הקטנה מבין ששת הילדים של זיגמונד ומרתה פרויד, נולדה בשנת 1895. הכשרתה הפורמלית הכינה אותה לקריירה כמורה בבית-ספר יסודי. במשך שנות נעוריה ותחילת בגרותה גילתה אנה פרויד עניין בכתבי שירה, ועניין רב בפסיכואנליזה. היא קיבלה הכשרה לא-פורמלית בפסיכואנליזה, כפי שהיה נהוג אז, ועברה פסיכואנליזה על-ידי אביה, גם-כן כפי שהיה נהוג אז, ורק אז. קולגה של אביה, הסופרת והפסיכואנליטיקאית לו אנדריאס-סלומה, השפיעה עליה רבות ושימשה מעין מטפלת-משנה.

אנה פרויד הייתה הראשונה לשלוח את ידה באופן שיטתי בפסיכואנליזה עם ילדים. תחילה היא חשבה שילדים זקוקים לתקופת הכנה, ומצאה את עצמה תופרת יחד עם מטופלות צעירות. תפר אחר תפר עם אישה מיוחדת זו, והבנות החלו להתעניין בעולמן הפנימי ולפתח סקרנות אנליטית.

אנה פרויד ברחה מווינה יחד עם אביה עקב הכיבוש הנאצי והגיעה עימו לאנגליה. שם היא סעדה אותו בשנתו האחרונה, ואז התחילה פרויקט של ארבעים שנות פוריות בכינון פסיכואנליזה לילדים באנגליה ובעולם. מוקד פעילותה היה במרכז הטיפולי בהמפטד, שלאחר מותה בשנת 1981 זכה בשם "מרכז אנה פרויד".

אפשר לראות את תרומותיה הגדולות לפסיכואנליזה בכלל, ולאנליזה של ילדים בפרט, כהמשך עצמאי של המסע בדרך שבה צעדה בתחילה יחד עם אביה. בתקופה שבה נפגשה פרויד הבת עם הפסיכואנליזה, היה פרויד האב עסוק בחשיבה מחודשת בכל המישורים של הפסיכואנליזה. בחלק מהתחומים הוא השלים את מלאכתו. למשל, במהלך שנות העשרה והעשרים של המאה העשרים הגדיר פרויד מחדש תיאוריות-יסוד כגון הדחפים (חידוש המושג דחף ההרס), המבנה הפנימי של הנפש (ממודע ותת-מודע לאיד, אגו וסופראגו) והחרדה (מהתפרצות התת-מודע לאזעקה מול סכנה פנימית).

בשני תחומים התחיל פרויד האב בדרך שאת השלמתה השאיר לפרויד הבת: התייחסות לזמן הווה, ופעולות של אינטגרציה. ביחס לראשון, הזמן שבו הפסיכואנליזה מתמקדת הוא העבר. בטיפולם הראשונים ביקש פרויד ממטופליו ליטול מעין פסק-זמן מן ההווה – מהחלטות גורליות שעמדו על הפרק, כגון מקצוע או נישואים – כדי לזכות בפנאי הנפשי הדרוש לנבירה אנליטית בעבר. עם תום הטיפול היה ההווה של המטופל אמור להשתחרר מהשפעות נירוטיות של העבר, והמטופל היה אמור להיות מסוגל להשתחרר מן האנליזה. במהלך השנים נתקל פרויד בטיפולים ארוכים יותר ויותר ובמטופלים שהתקשו מאוד להשתחרר ממנו. עד שנותיו האחרונות הוא המשיך לתהות מדוע טיפול שעוסק רק בעבר אינו מגיע לסיום ברור. פרויד עצמו התקשה למצוא מקום להווה המתמשך כחלק מהתשובה לתהיותיו.

באשר לתחום האינטגרציה, פרויד העיד על עצמו עד סוף ימיו כי הוא אנליטיקאי, כלומר, אדם שמפריד בין חלקים הדבוקים יחדיו. הוא ראה באנליזה את עיקר תרומתו הן למדע והן לריפוי. הוא ראה בכוחות החיבור – הכוחות האינטגרטיביים – פעולה טבעית שאין בידי המטפל האנליטי כוח להבין לעומק ואף לא רצון להשפיע עליה. כמובן שמישכת-יד מדעית וטיפולית מאינטגרציה קשורה באופן הדוק למשיכת-יד מההווה המתמשך, שהרי ב"כאן ועכשיו" האדם עסוק באופן טבעי בחיבורים.

בעבודתה עם ילדים התמודדה אנה פרויד ישירות עם שני תחומים אלה. אפילו בטיפול קצר יחסית, הילד עובר הווה התפתחותי נפשי מהותי בו-בזמן שהמטפל תוהה על הסבכים שנוצרו בעברו. לילדים אין פסק-זמן מתנועה התפתחותית. כמו-כן, בו-בזמן שהמטפל מנסה לפרום את האריג בדרך אנליטית, המטופל הקטן עסוק כל הזמן בחיבורים אינטגרטיביים – ביצירה, ולא בפירוק.

אנה פרויד נתנה תשובה אנליטית לבעיית ההווה והחיבורים במושג "קווים התפתחותיים". באמצעות התייחסות לקווים אלה, המטפל האנליטי יכול לתת הגדרה להתרחשויות בתוך בית-היוצר הנפשי של הילד בהווה המתמשך.

כיצד?

* Anna Freud (1965). *Normality and Pathology in Childhood*. New York: International Universities Press, Chapter 3, pp. 54–92

- כל קו כשלעצמו עשוי מרצף של אירועים ומשמעויות פנימיות המחברים בחיבור כרונולוגי ומשפיעים זה על זה במשך הזמן. אצל כל ילד יש דרך מסוימת שבה כל קו מתפתח. הדרך מוגדרת על-ידי מפה פנימית של הבשלה, יחד עם השפעות חיצוניות מעכבות או מעודדות מצד הסביבה. זאת הרמה הבסיסית.
- נוסף על כך, התפתחות הילד בנויה ממידת ההתאמה בין קצב התפתחותם של הקווים השונים. הילד יכול להרגיש "חיבור" פנימי בטוח כאשר התאמה זו מאפשרת לקו אחד להפרות ולקדם קו אחר. למשל, התפתחות השפה יכולה לאפשר ביטוי מילולי של רגשות בתחום הקשר ויחסי האובייקט. מאידך גיסא, חוסר התאמה בין הקווים עלול לטעת בילד תחושה פנימית של "חריקת גלגלים". למשל, הבשלה מעוכבת בשליטה על הגוף תקשה התפתחות של עצמאות בתחום יחסי האובייקט. הילד יחוש שמשוהו עומד בדרכו ושהחיבורים אינם מתאפשרים בקלות.
- ברמה המופשטת יותר אפשר לומר כי תחושה ה"אני" של הילד מורגשת במיוחד דרך מידת הביטחון שהוא חש כ"בעל הבית" בכל הנוגע לחיבורים בין הקווים. כאן, מעבר לחיבורים, מופיע המחבר. זרימת החיבורים בקלות מוסיפה לילד תחושת ביטחון ביחס לאגו שלו – אותו כוח מחבר. לעומת זה, זרימה מעוכבת של חיבורים וקושי לתאם את הקווים גורמים לילד תחושה שהוא אינו מסוגל לסמוך על כוחות חיבור פנימיים שייתנו לו הרגשה פנימית אחידה ובטוחה, והוא תופס את עצמו כמחבר לקוי וכושל.

נחזור אל התפרים שתפרה אנה פרויד עם מטופלותיה הראשונות. תקשורת טיפולית עם ילדים עוסקת בתפרים קטנים – בעידודם ובהכרתם. כל איש-מקצוע הנפגש עם ילדים מכיר כי עליו לבלות עם הילד פרקי-זמן ארוכים יחסית בהווה שאינה מפרשת, אינה חוקרת ואינה "מתקנת" באופן מכוון. לצערנו, יש מטפלים הרואים בזמן כזה זמן "מת", או לכל היותר אמצעי לרגעים ה"אמיתיים" של תוכן. אבל הניסיון מלמד כי יש ילדים שאינם מסוגלים לשתף פעולה עם טיפול "פורמלי" יותר ואשר מפיקים תועלת רבה משעות מסוג זה.

לדעתי, המטפל שיראה את המטופל הקטן שלו כאדם המחפש חיבורים, תפרים, דרכים לחבר יחד נימים שונים מהתפתחותו, יוכל גם לשים-לב לסיפוק הנובע מחיבורים מוצלחים ולתסכול המתלווה לחיבורים כושלים. מטפל כזה יוכל, במשך שעות רבות של משחק קלפים שבחר הילד, לשים-לב ולציין את הדרך האישית המיוחדת של הילד להפעיל את שריריו, לחשוב קדימה, לבטא את דעתו במילים, לשאת עליות ומורדות של ניצחון והפסד, לסמוך על המטפל ולהתחשב בקיומו, וכן הלאה. אם נקרא לילד אהוד, אזי ה"אהודיות" שבהווה שלו, קיום ה"אהודיות" והתהוות ה"אהודיות" ייהפכו לדבר מרתק מבחינת המטפל. ב"אהודיות" כלולים הקווים ההתפתחותיים עצמם, מידת ההתאמה ביניהם, והתחושה כי ניתן לחבר את הקווים לכלל יצור "אהודי" עצמי שאפשר להתייחס אליו בהערכה ובתקווה. כל זה מצד המטפל. המטופל יחוש, קרוב לוודאי בפעם הראשונה בחייו, כי "אהודיות" אינו מרשם לדחייה, לציפיות ולאכזבות, להתקפות או להזנחה, כלומר, לבדידות ולהליכה לאיבוד. בפעם הראשונה ימצא אהוד שותף ל"אהודיות", והתפרים שהוא מתקשה לתפור לבד יעברו דרך האריג המשותף של עניין עמוק של המטפל ב"אהודיות". זאת לדעתי תרומה קלינית גדולה לתקשורת טיפולית עם ילדים.

רצוי להוסיף כאן כי גם הרגעים הגדולים של הכרת תוכן יחד עם ילד מטופל זקוקים לאחר-מכן לתפרים רבים כדי לחבר את התובנה החדשה עם יתר הקווים ההתפתחותיים. למשל, נביט בילד המכיר בפעם הראשונה כי הוא פחד מהתוקפנות שחש כאשר אחיו הקטן חלה ו"גנב" ממנו את אמו. יחד עם התובנה יזדקק הילד לחיבורים רבים כדי שתוכן זה ימצא את מקומו ואת התאמתו עם דרך החשיבה שלו, עם התפתחות השפה שלו, עם יחסי האובייקט שלו עם הוריו ועם אחרים, וכולי. חלק מהזמן הטיפולי הוא יבלה בקידום ובחיזוקם של קווים אלה וביצירת תפרים ביניהם עד שיחוש כי התוכן הטיפולי נהפך לדבר שמקדם את התהוות ה"אהודיות" שלו. ילד מטופל שילמד מנסיונו כי בתוך הטיפול יש זמן, פנאי ועניין בתפרים בכלל, יוכל לסמוך על המסגרת הטיפולית בכל הנוגע לחיבורים הבאים בעקבות ה"גילוי". פרויד האב קרא לתהליך זה "עיבוד רגשי" (working through). אפשר לראות במושג קווים התפתחותיים את הביטוי ההתפתחותי של תהליך זה.

הערכת התקינות בילדות

אנה פרויד

1. איתור מוקדם של גורמים פתוגניים; מניעה וניבוי

אנליטיקאי של ילדים יכול לשחזר את עברו של המטופל, או להתחקות אחר סימפטומים ולגלות את מקורותיהם בשנות חייו הראשונות, אך איתור גורמים פתוגניים לפני שפעלו את פעולתם הינו עניין אחר לגמרי. הוא הדין בהערכת מידת התקדמותו התקינה של ילד קטן, בניבוי התפתחויות, בהתערבות בניהול חיי הילד, בהדרכת הוריו, ובכלל – בכל פעולה למניעת נזירות, פסיכוזות ואי-חברותיות (dissociality). ההכשרה המקובלת לטיפול פסיכואנליטי מכינה את האנליטיקאי של הילדים למטלות הראשונות לעיל, אך עד כה לא הותקנה כל תוכנית לימודים רשמית שתכשירו למטלות האחרות. העיסוק בבעיות כגון ניבוי ומניעה מוליך בהכרח לחקר תהליכי הנפש התקינים, בניגוד לתהליכי הנפש הפתולוגיים או לאותם מצבי-ביניים הדרגתיים בין שני המצבים שבהם אנליטיקאים של מבוגרים עוסקים. ידע זה בדבר התקין, שארנסט קריס (Kris, 1951) מכנה אותו עדיין האיזור "הלא-מפותח" או איזור "המצוקה" של הפסיכואנליזה, התפתח במידה ניכרת בשנים האחרונות, בעיקר בזכות ההרחבות התיאורטיות שהפיקו הינץ הרטמן וארנסט קריס מממצאים קליניים. התפתחות זו חבה רבות גם לחשיבותם ההולכת וגוברת, במסגרת החשיבה המטפסיכולוגית, של העקרונות וההנחות של פסיכולוגיית הילדים הפסיכואנליטית, ה"מקיפה את מלוא התחום של התפתחות תקינה ולא-תקינה" (שם, ע' 15). לאנליטיקאי של מבוגרים אין עניין רב במושג תקינות בעבודתו הקלינית, למעט באופן שולי, כאשר מדובר בתפקוד (באהבה, ביחסי-מין ובהצלחה בעבודה). בניגוד לכך, אנליטיקאי של ילדים, הרואה את ההתפתחות הפרוגרסיבית כתפקידו החיוני ביותר של הילד הלא-בשל, עוסק באופן עמוק ומרכזי בשאלה באיזו מידה תהליך חיוני זה הינו שלם או מופרע, כלומר, תקין או לא-תקין. כפי שציינתי במקום אחר (A. Freud, 1945), ניתן להעריך את התפתחותו של ילד ולאסוף רמזים לצורך שלו בטיפול באמצעות בחינה קפדנית של הצדדים הליבידינלי והתוקפני באישיותו, מצד אחד, ושל האגו והסופראגו שלו, מצד שני, בניסיון לאתר סימנים שיעידו על התאמה לגיל, על התפתחות מוקדמת (precocity) או על פיגור. אם אנליטיקאי של ילדים מחזיק בראשו את רצף השלבים הליבידינליים ורשימה של פונקציות אגו, אזי אין מדובר במשימה בלתי-אפשרית מבחינתו, ואפילו לא במשימה קשה. אולם הרמזים שמתגלים מועילים לאבחון הפתולוגיה ולחשיפת העבר יותר מאשר להכרעה בסוגיות הנוגעות בתקין או בתחזית לעתיד. הם ממחישים באופן מספק למדי את הפשרות והפתרונות שהושגו באישיותו של המטופל, אבל אין הם כוללים סימנים לגבי הסיכויים לשמר, לשפר או להוריד את רמת תפקודו.

תרגום אירועים חיצוניים לחוויה פנימית

הציבור הרחב, בה-במידה שהוא רואה באנליטיקאים מומחים לילדים, מעמיד לפניהם שאלות רבות שעולות בדרך הטבע במהלך גידולו של כל ילד ואשר נוגעות בכל ההחלטות הקשורות לחיי הילד שעולות ליהפך לבעייתיות מבחינת ההורים. העובדה ששאלות אלה נוגעות במצבים יומיומיים אינה מהווה סיבה להשארת מלאכת המענה עליהן בידי אלה שלא למדו פסיכואנליזה ואשר לחם-חוקם חיי נפש תקינים (כגון ההורים עצמם, רופאי ילדים, אחיות, גננות, מורים, עובדים סוציאליים, קציני ביקור סדיר וכדומה). למעשה, השאלות המועלות מקיפות את כל אותם אזורים שבהם ניתן ליישם את התיאוריות הפסיכואנליטיות בצורה מועילה לשם פעולה מונעת. להלן כמה דוגמאות:

האם הטיפול בתינוק קטן צריך להיות מופקד בידי אמו בלבד, והאם הכנסת סוג כלשהו של תחליף-אם מהווה סיכון להתפתחותו? כאשר האם הינה המטפלת היחידה, מתי מותר לה לעזוב אותו לראשונה לפרק-זמן קצר כדי לצאת לחופשה או כדי להיות עם בעלה, עם ילדיה הגדולים יותר, עם הוריה-שלה וכולי? מה היתרונות של הנקה לעומת האכלה מבקבוק, או של האכלה לפי דרישת התינוק לעומת האכלה בזמנים קצובים? מה הגיל הטוב ביותר להתחלת חינוך לניקיון? באיזה גיל ילדים יכולים באמת להפיק תועלת מנוכחותם של מבוגרים אחרים או של חברים למשחק? מה הגיל המתאים לכניסה לגן-ילדים? אם יש צורך בניתוח (לשם טיפול רפואי הכרחי, ברית-מילה, הוצאת שקדים וכדומה), ואם יש אפשרות לבחור את התאריך, האם מוטב להקדים את הניתוח או לדחותו? איזו צורת חינוך (פורמלית או לא-פורמלית) הכי מתאימה לכל סוג של ילד? מתי יש להתחיל בהסברה מינית? האם יש גילים מסוימים שבהם ניתן לשאת לידה של אח או אחות ביתר קלות מאשר בגילים אחרים? מה בדבר פעילויות אוטואירוסיות? האם יש להרשות מציצת אצבע, אוננות וכדומה ללא ריסון, והאם זה הדין גם לגבי משחקי-מין בין ילדים? מה בדבר חופש התוקפנות? מתי וכיצד צריך לספר לילד מאומץ על אימוצו, והאם צריך לכלול גם מידע לגבי הוריו הביולוגיים? מה היתרונות והחסרונות של פנימייה לעומת בית-ספר? ולבסוף: האם יש רגע מסוים בתהליך ההתבגרות שבו יועיל לאדם צעיר "להוציא" את עצמו פיסית מביתו [1937] (1951) [Katan], נוסף על התנכרותו הרגשית ביחס להוריו?

כאשר האנליטיקאי ניצב לפני אחת מן השאלות הללו, אפילו לפני הפשוטה ביותר, עליו לנקוט תגובה כפולה. ברור שהוא אינו יכול להסתפק בציון העובדה שאין תשובות כלליות שמתאימות לכל הילדים, אלא רק תשובות שמיוחדות לכל ילד; או באזהרה מפני ביסוס פתרונות על גיל כרונולוגי, שכן ילדים שונים זה מזה בקצב צמיחתם הרגשית והחברתית באותה מידה שהם שונים זה מזה בשלבי התפתחותם הגופנית ובגילם המנטלי; ואפילו לא בהערכת הרמה ההתפתחותית של הילד שבגינו פנו אליו לייעוץ. שיקולים ממין זה מהווים רק חלק משימתו, ואולי אף החלק הקל יותר. החלק האחר, והחינוכי לא-פחות, מורכב מהערכת משמעותה הפסיכולוגית של החוויה או של הדרישה שההורים מתכוונים להעמיד את הילד בפניה. בעוד שההורים עשויים לתפוס את תוכניותיהם במונחים של שכל ישר, היגיון או צורך מעשי, הילד חווה אותן במונחי המציאות הנפשית (psychic reality) שלו, כלומר, בהתאם לתסביכים,

לרגשות, לחרדות ולפנטזיות תואמי-השלב שתוכניות אלה מעוררות בו. לפיכך, חובתו של האנליטיקאי להצביע לפני ההורים על אי-ההתאמות בין הפרשנות שהמבוגר נותן לאירועים לבין זו שהילד נותן להם, ולהסביר את האחרונה על-סמך אופני התפקוד ורמות התפקוד הספציפיים שאופייניים לנפש הינקותית.

ארבעה תחומים של שוני בין הילד למבוגר

יש תחומים אחדים בנפש הילד שידועים כגורמים "אי-הבנות" כאלה ביחס למעשיהם של מבוגרים. התחום הראשון הוא **האגוצנטריות** השלטת ביחסי התינוק עם עולם האובייקטים. לפני שהילד מגיע לשלב קביעות האובייקט, אין הוא תופס את האובייקט, כלומר את הדמות שממלאת את תפקיד האם, כבעלת קיום משל עצמה; הוא תופס אותה רק במונחי התפקיד שמוקצה לה במסגרת צרכיו ומשאלותיו של הילד. בהתאם לכך, הילד מבין כל דבר שקורה לאובייקט, או אצל האובייקט, מן ההיבט של סיפוק המשאלות הללו או סיכולן. כל הדברים שמטרידים את מנוחתה של האם – דאגתה לבני משפחה אחרים, לעבודה או לעניינים חיצוניים, דכאוניותיה, מחלותיה, היעדרויותיה ואפילו מותה – נהפכים בדרך זו לחוויות של דחייה ונטישה. על-סמך אותו עיקרון, הילד מבין הולדת אח או אחות כהפרת אמונים מצד ההורים, כאי-שביעות-רצון מאישיותו של הילד עצמו וכהטחת ביקורת עליה, או בקצרה – כמעשה איבה שהילד בתורו משיב עליו באיבה ובאכזבה, שבאות לידי ביטוי בתובענות יתרה או בהתרחקות רגשית, על כל תוצאותיה השליליות.

התחום השני הוא עצם **חוסר-בשלותו של המנגנון המיני** הינקותי, שאינה מותירה לילד ברירה אלא לתרגם התרחשויות גניטליות אצל מבוגרים לאירועים קדם-גניטליים. גורם זה מסביר מדוע יחסי-מין בין ההורים נתפסים בטעות על-ידי הילד כאירוע של אלימות אכזרית, ופותרים פתח לכל אותם קשיים של הזדהות עם הקורבן המדומה או עם התוקפן המדומה, קשיים שמתגלים אחר-כך באי-הוודאות של הילד הגדל ביחס לזהותו המינית. גורם זה מסביר גם, כפי שידוע היטב כבר זמן רב, את הכישלון היחסי ואת אכזבויותיהם של ההורים בתחום ההסברה המינית. במקום לקבל את עובדות המין בצורה הגיונית כפי שהן נמסרות, אין לילד מנוס אלא לתרגמן למונחים שתואמים את חוויותיו, כלומר, להופכן למה שקרוי "תורות-מין ינקותיות" בדבר התעברות דרך הפה (כמו באגדות), לידה דרך פי-הטבעת, סירוס בן-הזוג הנקבי באמצעות יחסי-מין וכדומה.

שלישית, יש מקרים שבהם הילד אינו מבין כהלכה את ההתרחשויות לא בגלל העדר מוחלט של חשיבה הגיונית, אלא מסיבות כמותיות של איזון בין הכוחות הפנימיים (economic), כלומר, בגלל **חולשתה היחסית של החשיבה בתהליך משני** בהשוואה לעוצמתם של הדחפים והפנטזיות. למשל, ילד קטן, אחרי גיל שלוש, מסוגל אולי לתפוס היטב את משמעותם של אירועים רפואיים, להכיר בתפקידו של הרופא או של המנתח כתפקיד מיטיב, להבין את הצורך בתרופות, יהא טעמן אשר יהא, כמו גם את הצורך בהגבלות תזונתיות או תנועתיות, וכולי. אלא שאין לצפות שהבנה זו תכלכל את עצמה. כאשר קרב מועד הביקור אצל הרופא או מועד הניתוח הממשמש ובא, ההיגיון נזרק לים, ונפשו של הילד מוצפת בפנטזיות על הטלת מומים, על סירוס, על תקיפה אלימה וכדומה. השכיבה במיטה נהפכת למאסר; הגבלת התזונה

נתפסת כחסך אוראלי בלתי-נסבל; ההורים – המניחים לדברים אלה שיקרו לילד (בין בנוכחותם ובין בהעדרם) – פוסקים מלהיות דמויות מגוננות, ונהפכים לדמויות עוינות שהילד יכול לשחרר כלפיהן את כעסו, את זעמו ואת עוינותו.³⁹

לבסוף, יש כמה הבדלים בסיסיים וחשובים מבחינה זו בין תפקודה של נפש הילד לבין תפקודה של נפש המבוגר. אציין את הגורם המייצג החשוב ביותר בהקשר זה – **הערכת הזמן** השונה בשכבות-הגיל השונות. נראה כי תחושת אורכה או קוצרה של תקופת-זמן נתונה תלויה בשאלה אם היא נמדדת באמצעות תפקוד האיד או תפקוד האגו. דחפי האיד, מעצם הגדרתם, אינם מסוגלים לסבול דיחוי והמתנה; יכולת זו מוצגת לראשונה על-ידי האגו, שכן השהיית פעולה (באמצעות הכנסת תהליכי החשיבה) אופיינית לו ממש כשם שדחיפות הסיפוק אופיינית לאיד. האופן שבו יחוה ילד תקופת-זמן נתונה תלוי איפוא לא במשך הזמן הממשי שהמבוגר מודדו באופן אובייקטיבי בעזרת לוח-שנה ושעון, אלא ביחסים הפנימיים הסובייקטיביים הקובעים את מידת שליטתם של האיד או של האגו בתפקודו. גורמים אחרונים אלה הם שיכריעו אם רווחי הזמן שנקבעו להאכלה, משך העדרה של האם, משך השהייה בגן-הילדים או בבית-החולים וכולי, ייתפסו על-ידי הילד כקצרים או כארוכים, כנסבלים או כבלתי-נסבלים, ובהתאם לכך יוכרע אם תוצאותיהם יהיו מזיקות או לא-מזיקות.

האגוצנטריות של הילד, חוסר הבשלות של חיי-המין שלו, עליונותו של נגזרות האיד על תגובות האגו, הערכת הזמן השונה שלו – כל אלה הינם מאפיינים של הנפש הינקותית שעשויים להסביר מקרים רבים של אי-רגישות כביכול מצד ההורים, כלומר, את הקושי שיש להם בתרגום התרחשויות חיצוניות לחוויה פנימית. זו הסיבה לכך שהמידע על תולדות הילד הנאסף בשלב האבחון נמסר על-ידי ההורים בצורה שטחית ומטעה. הם עשויים לדווח על "מאבק על יניקה משדיים שהסתיים עד-מהרה"; על "סירוב ראשוני של הפעוט לקבל תחליף-אם בזמן מחלתה של האם"; על ילד ש"פנה לרגע עורף לאם כאשר חזרה מבית-החולים ליולדות עם התינוק החדש"; על ילד שחווה "עצבות חולפת בבית-החולים" וכולי.⁴⁰

דרושה כל חריפותו של המאבחן, ולפעמים אף תקופת-מה של טיפול אנליטי, על-מנת לשחזר מתוך תיאורים ממין זה את המאבקים הדינמיים המתנהלים מתחת לפני תמונת-השטח, שהיו אחראים ברוב המקרים לשינוי כל מהלך חייו הרגשיים של הילד – מדבקות בהורים לפרישה מהם, מאהבה ומרצון טוב לטינה ולעוינות, מתחושה שמוקירים אותו לתחושת הידחות וחוסר ערך, וכדומה.

ב. המושג קווי התפתחות

³⁹ בהקשר זה ראו גם: A. Freud, 1952; Robertson, 1956.

⁴⁰ הדוגמאות לקוחות משירות האבחון של המרפאה לטיפול בילד בהמפסטד.

כדי להשיב תשובות מועילות על שאלותיהם של הורים בנוגע לסוגיות התפתחותיות, צריך איפוא לתרגם את ההחלטות החיצוניות העומדות על הפרק למשמעויותיהן הפנימיות. כפי שצוין לעיל, אי-אפשר לעשות זאת אם מתבוננים על התפתחות הדחף ועל התפתחות האגו כעל שני דברים נפרדים, הגם שהפרדה זו הכרחית לצורכי אנליזה קלינית וניתוח תיאורטי.

בתיאוריה הפסיכואנליטית שלנו, עד כה, הרצפים ההתפתחותיים נקבעים רק ביחס לחלקים מסוימים ומוגדרים באישיותו של הילד. לגבי התפתחות הדחף המיני, למשל, יש לנו את רצף שלבי הליבדו (אוראלי, אנאלי, פאלי, תקופת החביון, קדם-התבגרות, גניטליות בגיל ההתבגרות), ועל-אף החפיפות הניכרות, שלבים אלה מקבילים פחות או יותר לגילים מסוימים. ביחס לדחף התוקפני הדברים כבר מדויקים פחות, ועל-פי-רוב, די לנו בקביעת מתאם בין ביטויים תוקפניים מסוימים לבין שלבים ליבידינליים מסוימים (כגון נשכנות, יריקה, גרגרנות – עם אוראליות; עינויים סדיסטיים, הכאה, בעיטות והרסנות – עם אנאליות; כפייה עצמית על הזולת, שתלטנות, התנהגות כוחנית – עם השלב הפאלי; חוסר התחשבות, אכזריות רוחנית, התפרצויות של אי-חברותיות – עם התבגרות, וכולי). מצד האגו, השלבים והרמות של תחושת המציאות המוכרים מבחינה אנליטית, ואשר ניתן להבחין בהם באופן התפתחותה של הפעילות ההגנתית ובתהליך צמיחתו של החוש המוסרי, קובעים נורמה. את הפונקציות האינטלקטואליות עצמן הפסיכולוג מודד ומציין באמצעות הסולמות קשורי-הגיל במבחני-המשכל למיניהם.

אין ספק כי לצורך הערכותינו אנו זקוקים ליותר מאשר סולמות התפתחותיים נבחרים אלה, שתקפים רק לגבי חלקים מבודדים באישיותו של הילד, ולא לאישיותו בשלמותה. אנו מחפשים את האינטראקציות הבסיסיות בין האיד לבין האגו ואת הרמות ההתפתחותיות השונות שלהן, כמו גם את הרצפים קשורי-הגיל שלהן, שיהיה ניתן להשוותם (מבחינת החשיבות, התכיפות והסדירות) לרצף ההבשלות של השלבים הליבידינליים או להתגלותן ההדרגתית של תפקודי האגו. מובן מאליו שרצפים כאלה של אינטראקציה בין שני צידי האישיות ניתנים לקביעה בצורה הטובה ביותר כאשר שני הצדדים מוכרים היטב, כפי שמוכרים, למשל, השלבים הליבידינליים והביטויים התוקפניים מצד האיד, והגישות קשורות-האובייקט המקבילות מצד האגו. כאן אנו יכולים לעקוב אחר הצירופים המולכים מתלותו הרגשית המוחלטת של התינוק עד להסתמכותו העצמית יחסית של המבוגר והיחסים המיניים והאובייקטליים הבשלים שלו, המהווים קו התפתחות מדורג שמספק את הבסיס ההכרחי לכל הערכה בדבר בשלות או חוסר בשלות רגשית, תקינות או אי-תקינות.

קווי התפתחות דומים ובני-תיקוף קיימים גם לכל תחום אחר כמעט באישיותו של היחיד, אם כי קשה יותר לקבוע אותם. בכל מקרה ומקרה, הקווים עוקבים אחר היגמלותו ההדרגתית של הילד מגישות תלותיות ואירציונליות הנקבעות על-פי האיד והאובייקט, לכלל שליטה גוברת של האגו בעולמו הפנימי והחיצוני. קווים כאלה – שכל שלב בהם מושפע תמיד הן מהתפתחות האיד והן מהתפתחות האגו – מולכים, למשל, מחוויות היניקה והגמילה של התינוק אל יחסו של המבוגר לקליטת מזון, שהינו רציונלי, ולא רגשי; מחינוך לניקיון, הנכפה על הילד על-ידי לחץ סביבתי, ועד לשליטתו המושרשת והיציבה פחות או יותר של המבוגר בעשיית צרכים; מן הילד החולק עם אמו את הבעלות על גופו עד לתביעתו של המתבגר לעצמאות ולהגדרה עצמית בניהול גופו; מראייתו האגוצנטרית של הילד הקטן ביחס לעולם

ולבריות שסביבו עד לאמפתיה, להדדיות ולחברותיות עם בני-גילו; מן המשחק האירוטי הראשון בגופו-
שלו ובגוף אמו, דרך חפצי-המעבר (transitional objects) (Winnicott, 1953), עד לצעצועים,
למשחקים תחרותיים, לתחביבים, ולבסוף לעבודה, ועוד קווים כיוצא בהם.

כל רמה שאליה הגיע ילד מסוים, בכל אחת מהבחינות הללו, מייצגת את תוצאות האינטראקציה בין
התפתחות הדחף לבין התפתחות האגו והסופראגו ותגובותיהם על השפעות הסביבה, כלומר, בין הבשלה,
הסתגלות וקביעת סוכנויות פנימיות (structuralization). קווי ההתפתחות רחוקים מלהיות הפשטות
תיאורטיות; במובן שבו השתמשו בהם כאן, הם מהווים ממשויות היסטוריות שכאשר מרכיבים אותן
יחדיו מעבירות תמונה משכנעת לגבי הישגיו האישיים של הילד, או לחלופין, לגבי כשלונותיו בהתפתחות
האישיות.

אבטיפוס של קו התפתחות: מתלות להסתמכות עצמית רגשית וליחסי אובייקט בוגרים

קו ההתפתחות שישמש אותנו כאבטיפוס לכל האחרים הוא קו התפתחות בסיסי שזכה מן ההתחלה
בתשומת-ליבם של אנליטיקאים. מדובר ברצף המוליך מתלותו הגמורה של הרך הנולד בטיפול האימהי
עד להסתמכותו העצמית הרגשית והחומרית של המבוגר הצעיר – רצף ששלבי ההתפתחות העוקבים של
הליבידו (אוראלי, אנאלי ופאלי) מהווים לו רק את הבסיס ההבשילי המולד. השלבים בנתיב זה מתועדים
היטב מתוך אנליזות של מבוגרים וילדים, כמו גם מתוך תצפיות אנליטיות ישירות בתינוקות. אפשר
למנותם פחות או יותר כדלקמן:

(1) האחדות הביולוגית של הצמד אֵם-תינוק, כאשר הנרציזם של האם מתפשט ומקיף את הילד והילד
כולל את אמו ב"סביבה הנרציסטית" הפנימית שלו (Hoffer, 1952). לפי מרגרט מהלר (Mahler, 1952),
ניתן להוסיף ולחלק תקופה זו לשלב אוטיסטי, לשלב סימביוטי ולשלב הפרדות-ייחוד
(separation-individuation), כאשר בכל שלב יש נקודות של סכנה משמעותית להפרעות
התפתחותיות;

(2) היחס לאובייקט חלקי (מלני קליין) או היחס האנקליטי של סיפוק צרכים, המבוסס על דחיפותם של
צורכי הגוף ושל נגזרות הדחף של הילד ואשר מתאפיין בעליות, ירידות והפסקות, מכיוון שההשקעה
הרגשית באובייקט נעשית בהשפעת תשוקות בוערות ונאספת בחזרה משהושג סיפוק;

(3) שלב קביעות האובייקט, המאפשר לשמר דימוי פנימי חיובי של האובייקט ללא תלות בסיפוקים או
באי-סיפוקים;

(4) היחס הדו-ערכי של השלב האנאלי-הסדיסטי הטרומ-אדיפלי, המתאפיין בגישות האגו הבאות:
היצמדות, עינוי, שתלטנות ושליטה באובייקטים של האהבה;

(5) השלב הפאלי-האדיפלי הממוקד כולו באובייקטים, המתאפיין ברכושנות ביחס להורה מן המין האחר
(או להיפך), בקנאה או בתחרות עם ההורה מאותו מין, בנטייה לגונן, בסקרנות, במאמצים להשיג

הערצה ובגישות ראוותניות; אצל ילדות – יחס פאלי-אדיפלי (גברי) אל האם מקדים את היחס האדיפלי אל האב;

(6) תקופת החביון, כלומר, ההפחתה הבתר-אדיפלית במידת דחיפותם של הדחפים, והעברת הליבידו מן הדמויות ההוריות אל בני קבוצת-הגיל, אל קבוצות חברתיות, אל מורים, אל מנהיגים, אל אידיאלים לא-אישיים ואל תחומי עניין שעברו עידון וריסון שאיפות, עם גילויי פנטזיה המעידים על התפכחות מאשליות בכל הנוגע להורים ועל המעטה בערכם ("רומן משפחה", פנטזיות תאומים וכדומה);

(7) ההקדמה הקדם-התבגרותית ל"מרד של המתבגר", כלומר, חזרה להתנהגות ולגישות מוקדמות, במיוחד לסוג שמתקשר לאובייקט חלקי, לסיפוק צרכים ולדו-ערכיות;

(8) מאבק ההתבגרות סביב הכחשה, היפוך, הרפיה והתרה של הקשר לאובייקטים הינקותיים, התגוננות מפני קדם-גניטליות, ולבסוף ביסוס של עליונות גניטלית תוך העברה של מטען רגשי ליבידינלי אל אובייקטים מן המין האחר, מחוץ למשפחה.

בעוד שפרטי השלבים השונים הינם כבר זמן רב בגדר דבר גלוי וידוע בקרב החוגים האנליטיים, הרלוונטיות שלהם לבעיות מעשיות נחקרת יותר ויותר בשנים האחרונות. לדוגמה, באשר לתוצאות הפרדתו של ילד מן האם, מן ההורים ומן הבית – נושא שדשו בו רבות – די בהצצה חטופה בקו ההתפתחות המתגלה לנגד עינינו להוכיח בצורה משכנעת כי השונות הרבה כל-כך בתגובות השכיחות על מאורעות כאלה, ובהתאם לכך, בתוצאות הפתולוגיות שלהם, נובעת מן המציאות הנפשית של הילד המשתנה משלב לשלב. הפרות של הקשר הביולוגי אָם-תינוק (שלב 1) – תהא הסיבה להן אשר תהא – יביאו לפיכך לידי חרדת נטישה ממשית (Bowlby, 1960); מחדל של האם במילוי תפקידה כגורם אמין שמספק צרכים ומעניק נחמה (שלב 2) יגרם לתקלות בתהליך הייחוד (Mahler, 1952) או לדיכאון אנקליטי (Spitz, 1946) או לגילויים אחרים של חסך (Alpert, 1959) או להתפתחות מופרזת של האגו (James, 1960) או להתפתחות של מה שקרוי "עצמי כוזב" (false self) (Winnicott, 1955); יחסים ליבידינליים לא-מספקים עם מושאי אהבה לא-יציבים, או לא-מתאימים מכל בחינה אחרת, בזמן הסדיום האנאלי (שלב 4) יפרו את ההתמזגות המאוזנת בין הליבידו לתוקפנות ויעוררו נטייה בלתי-נשלטת לתוקפנות, להרסנות וכדומה (A. Freud, 1949). רק לאחר שהושגה קביעות האובייקט (שלב 3), העדרו החיצוני של האובייקט מוחלף, באופן חלקי לפחות, בנוכחותה של דמות פנימית שנותרת יציבה; על-סמך הישג זה ניתן להאריך פרידות זמניות, בהתאם למידת ההתקדמות בקביעות האובייקט. מכאן, גם אם אי-אפשר עדיין לנקוב את הגיל הכרונולוגי שבו ניתן לשאת פרידות, ניתן לקבוע על-פי קו ההתפתחות מתי הן נעשות תואמות-שלב ולא-טראומטיות. מדובר בנקודה בעלת חשיבות מעשית למטרת קביעת מועד לחופשה של ההורים, לאשפוז הילד, להחלמה, לכניסה לגן-ילדים וכולי.⁴¹

⁴¹ משמעות המושג "אָבֶל" מבחינתנו אינה הגילויים השונים של חרדה, מצוקה וליקוי בתפקוד – המלווים אובדן אובייקט בשלבים המוקדמים ביותר – אלא התהליך ההדרגתי והמכאיב של

קיימים לקחים מעשיים נוספים שהופקו מאותו רצף התפתחותי, כגון:

- גישות ההיצמדות בגיל הפעוטות (שלב 4) נובעות מדו-ערכיות טרום-אדיפלית, ולא מפינוק אימהי.
- יהיה זה לא-מציאותי מצד ההורים לצפות מילד בתקופה הטרם-אדיפלית (עד לסיומו של שלב 4) לאותה הדדיות ביחסי האובייקט ששייכת לרמה הבאה בלבד (שלב 5).
- הילד אינו יכול להשתלב באופן מלא בחיי קבוצה לפני שהליכידו הועבר מן ההורים אל החברה (שלב 6). אם חל עיכוב בדעיכתו של תסביך אדיפוס, ושלב 5 מתמשך מחמת נזירות, ינקותית, יעלו לסדר-היום הפרעות בהסתגלות לקבוצה, חוסר עניין, פוביות מבית-ספר (בבית-ספר שאינו פנימייה) וגעגועים קיצוניים הביתה (בפנימייה).
- התגובות על אימוץ הינן החמורות ביותר בחלקה האחרון של תקופת החביון (שלב 6), באותו זמן שבו, גם על-פי המהלך התקין של התפתחות מאשלויות ביחס להורים, כל הילדים חשים כאילו הם מאומצים והתחושות ביחס להוויית האימוץ מתמזגות איפוא עם הופעת "רומן המשפחה".
- העידונים, שניצניהם עולים בשלב האדיפלי (שלב 5) ואשר מתפתחים במהלך תקופת החביון (שלב 6), עלולים לאבוד במהלך קדם-ההתבגרות (שלב 7) לא בגלל כישלון התפתחותי או חינוכי כלשהו, אלא בשל הנסיגה תואמת-השלב לרמות הקודמות (לשלים 2, 3 ו-4).
- ניסיון של הורים להתנגד להרפיית הקשר עם המשפחה או למאבק שהאדם הצעיר מנהל נגד דחפים קדם-גניטליים בתקופת ההתבגרות (שלב 8) יהיה לא-מציאותי ממש כמו ניסיון לנתק את הקשר הביולוגי בשלב 1 או להתנגד לאוטואירוסיות קדם-גניטלית בשלבים 1, 2, 3, 4 ו-7.

כמה קווי התפתחות לקראת עצמאות גופנית

העובדה שהאגו של הפרט מתחיל בראש ובראשונה כאגו גופני אין פירושה שאי-תלות גופנית בהורים מושגת לפני שמושגת הסתמכות עצמית רגשית או מוסרית. נהפוך הוא, במקביל ובהתאמה לרכושנות הנרציסטית של האם ביחס לגופו של תינוקה, אצל הילד יש משאלות ארכאיות להתמזג עם אמו וכן בלבול בנוגע לגבולות הגוף, הנובע מהעובדה שההבחנות בתחילת חייו בין העולם הפנימי והיצוני אינן מבוססות על מציאות אובייקטיבית, אלא על חוויות סובייקטיביות של עונג ואי-עונג. כך, בעוד שהתינוק נוהג (או מתעלל) בשדי אמו, בפניה, בידיה או בשערה כבחלקים מארגונו-שלו, רעבוננו, עייפותו או תחושות האי-נוחות שלו הינם מעניינה של האם בה-במידה שהם מעניינו. אף-על-פי שחיי הילד במהלך כל ילדותו המוקדמת נשלטים על-ידי צורכי גוף, דחפי גוף ונגזרותיהם, כמויותיהם ואיכויותיהם של הסיפוקים ואי-הסיפוקים אינם נקבעים על-ידי הילד עצמו, אלא על-ידי השפעה סביבתית. היוצאים-מן-הכלל היחידים הם הסיפוקים האוטואירוטיים, שכפופים מלכתחילה לניהולו של הילד עצמו ולפיכך מספקים לו מידת-מה של אי-תלות בעולם האובייקטים. אך בניגוד להם, כפי שנראה להלן, התהליכים הקשורים להאכלה,

ניתוק הליכידו מדמות פנימית. לפיכך אי-אפשר כמובן לצפות שדבר כזה יתרחש בטרם התבססה קביעות האובייקט (שלב 3).

לשינה, להפרשה, להיגיינת גוף ולמניעת פציעות ומחלות צריכים לעבור התפתחויות מורכבות וממושכות בטרם ייהפכו לעניינו של הפרט הגדל עצמו.

מיניקה עד לאכילה רציונלית

על הילד לעבור דרך ארוכה לפני שהוא מגיע לנקודה שבה הוא יכול, לדוגמה, לווסת באופן פעיל ורציונלי את קליטת המזון שלו עצמו, מבחינה כמותית ואיכותית, על-סמך צרכיו ותאבוננו שלו ומבלי להתחשב ביחסיו עם מספק המזון ובפנטזיות מודעות ולא-מודעות. השלבים בדרך נראים בערך כך:

(1) הנקה מן השד או מהבקבוק, בזמנים קצובים או לפי דרישה, עם הקשיים השכיחים הכרוכים בקליטת מזון, שנגרמים חלקית מן התנודות התקינות בתאבוננו של התינוק ובהפרעות במעיו, וחלקית מגישותיה ומחרדותיה של האם בנוגע להאכלה. הפרעה בסיפוק הצרכים, הנגרמת על-ידי תקופות רעב, המתנת-יתר לארוחות, קיצוב מזון או האכלה בכוח, יוצרת את ההפרעות הראשונות – והמושכות לעיתים קרובות – ביחס החיובי לאוכל. מציצה לשם תענוג מופיעה כהקדמה להאכלה, כתוצר-לוואי שלה, כתחליף לה או כהפרעה במהלכה;

(2) גמילה מן השד או מהבקבוק, אם ביוזמת התינוק עצמו ואם בהתאם לרצונותיה של האם. במקרה השני, ובמיוחד אם הדבר נעשה בפתאומיות, למחאתו של התינוק על החסך האוראלי יש תוצאות שליליות לגבי ההנאה התקינה מן האוכל. עלולים להיווצר קשיים בעניין הכנסת מזונות קשים לתפריט, וטעמים ודרגות מוצקות חדשים עשויים להתקבל בברכה או להידחות;

(3) המעבר מהאכלה על-ידי אדם אחר להאכלה עצמית, עם כלים או בלעדיהם, בשעה ש"אוכל" ו"אימא" מזוהים עדיין זה עם זה;

(4) האכלה עצמית תוך שימוש בכף, במזלג וכולי, כאשר חילוקי-דעות עם האם בדבר כמות המזון הנקלט מוסטים לעיתים קרובות לכלל מחלוקת על צורת קליטת האוכל, כלומר, בעניין נימוסי שולחן. ארוחות נהפכות לשדה-קרב כללי שבו ניתן ביטוי "מלחמתי" לכל הקשיים ביחסים בין האם לילד. שלב זה מתאפיין בהשתוקקות לממתקים כתחליף תואם-שלב לתענוגות המציצה האוראלית, בשגינות-אוכל שנובעים מתהליך האימון האנאלי, כלומר, מההגנה של תצורת תגובה (reaction formation) של גועל שנרכשה זה עתה;

(5) החלשה הדרגתית בתקופה האדיפלית של הזיהוי אוכל=אימא. גישות אירציונליות כלפי אכילה נקבעות עתה על-סמך תורות-מין ינקותיות, כלומר, פנטזיות בדבר התעברות דרך הפה (פחד מפני רעל), בדבר היריון (פחד מפני השמנה) ובדבר לידה אנאלית (פחד מפני קליטת מזון ופליטתו), כמו גם על-סמך תצורות תגובה נגד קניבליזם וסדיזם;

(6) דעיכה הדרגתית בתקופת החביון של הסקסואליזציה של האכילה, כאשר הנאת האכילה עומדת בעינה או אף גוברת. הגישות הרציונליות כלפי מזון וההגדרה העצמית בנוגע לאכילה מתגברות בתקופה זו, והחוויית הקודמות בעניין זה מהוות גורם מכריע בכל הנוגע לעיצובם של הרגלי התזונה של הפרט בחייו הבוגרים, של טעמיו, של העדפותיו, ובסופו של דבר, גם של התמכרויותיו וסלידותיו ביחס לאוכל ולמשקה.

תגובותיו של התינוק על השינויים בשלב 2 (כלומר, על הגמילה ועל הכנסת טעמים ודרגות מוצקות חדשים לתפריט) משקפות – זו הפעם הראשונה – אם הוא נוטה להתקדמות ולהרפתקה (שאו הוא מקדם בברכה חוויות חדשות) או שהוא דבק בחזקה בהנאות קיימות (שאו כל שינוי נחוזה כאיום וכחסך). יש לצפות שהגישה שתשלוט בתהליך האכילה תהפך לחשובה גם בתחומי התפתחות אחרים.

הזיהוי אוכל=אימא, שעומד בעינו לאורך השלבים 1–4, מספק את הרקע הרציונלי לשכנוע הפנימי של האם שכל סירוב של הילד לאכול מכון נגדה באופן אישי, כלומר, מבטא את הדחייה של הילד כלפי טיפולה ותשומת-ליבה האימהיים. שכנוע פנימי זה גורם לרגישות-יתר מרובה באופן טיפולה של האם בתהליך ההאכלה, והוא מונח ביסוד מאבקה של האם על אוכל. הוא מסביר גם מדוע ניתן לעקוף בשלבים אלה סירוב לאכול ושגיונות-אוכל קיצוניים על-ידי החלפה זמנית של דמות האם המאכילה באדם זר, כלומר, באדם שאינו מושקע רגשית על-ידי הילד או שמושקע רגשית באופן שונה. במצב כזה הילד יאכל – בבית-החולים, בגן-הילדים או כאורח אצל משהו – אבל לא יהיה בכך משום תרופה לקשיי האכילה שלו בבית, בנוכחות האם. הדבר מסביר גם מדוע בעקבות היפרדויות טראומטיות מן האם מופיעים לעיתים קרובות סירוב לאכול (דחייה של תחליף-האם) או גרגרנות ואכילת-יתר (כשהילד נוהג באוכל כבתחליף לאהבת אִם).

הפרעות האכילה בשלב 5, שאינן קשורות לאובייקט חיצוני אלא נגרמות עקב קונפליקטים מבניים פנימיים, אינן מושפעות מנוכחותה הפיסית או מהיעדרותה הפיסית של האם. ניתן להפיק תועלת מעובדה זו לשם אבחנה מבדלת.

אחרי שלב 6, כאשר סידורי קליטת המזון נהפכו כבר לענייני האישי של הפרט הבוגר, מלחמת האוכל הקודמת עם האם עשויה להתחלף במחלוקות פנימיות בין הרצון הגלוי לאכול לבין אי-יכולת (שנקבעת באופן לא-מודע) לשאת מזונות מסוימים, כלומר, בכל אותם שגיונות-אוכל והפרעות עיכול נורוטיים.

מהרטה והתלכלכות בצואה עד לשליטה בעשיית צרכים

מכיוון שהמטרה הרצויה בקו התפתחות זה אינה הישרדותן של נגזרות דחף בשלמותן פחות או יותר, אלא שליטה, סיגול ושינוי של מגמותיו האנאליות והאורתורליות (urethral) של הילד, הקונפליקטים בין האיד, האגו, הסופראגו וכוחות הסביבה נעשים גלויים לעין במיוחד.

(1) משך השלב הראשון, שבמהלכו יש לתינוק חופש מוחלט להרטיב ולהתלכלך בצואה, אינו נקבע באופן הבשילתי, אלא באופן סביבתי, כלומר, על-פי עיתוי ההתערבות של האם, שבקביעתו היא עצמה נתונה להשפעתם של צרכים אישיים ושל מוסכמות משפחתיות, חברתיות או רפואיות. כתנאים הנוכחיים שלב זה יכול להימשך החל בימים ספורים (אימון לנקיות מלידה, בהתבסס על פעולת רפלקס) ועד שנתיים–שלוש (אימון לנקיות המבוסס על זיקה לאובייקטים ועל שליטת האגו).

(2) בניגוד לשלב הראשון, השלב השני מותחל על-ידי צעד בתהליך הבשילה. התפקיד המרכזי בפעילותם של הדחפים עובר מן האיזור האוראלי אל האיזור האנאלי, ובגלל מעבר זה הילד מקשיח את התנגדותו לכל התערבות בעניינים שנהפכו מבחינתו לחיוניים מבחינה רגשית. מכיוון שבשלב זה הפרשות הגוף

טענות מאוד בליבדו, הן יקרות לילד והוא נוהג בהן כב"מתנות" שמגישים אותן לאם לאות אהבה. מכיוון שהן טענות גם בתוקפנות, הן משמשות גם כנשק שבאמצעותו הילד יכול לפרוק זעם, כעס ואכזבה במסגרת יחסי האובייקט. בהתאמה להטענה כפולה זו של הפרשות הגוף, גישתו הכוללת של הפעוט כלפי עולם האובייקטים נשלטת על-ידי דו-ערכיות, כלומר, על-ידי מעברים חדים בין אהבה לשנאה (אין התמזגות של הליבדו והתוקפנות). שוב, מצד האגו מופיעים במקביל ובהתאמה סקרנות לגבי פנים הגוף, הנאה מלכלכנות, מעיצוב צורה, ממשחק בעצירה, בריקון ובאגירה, וכן משליטה, מבעלות, מהרס וכדומה. בעוד שהמגמות שילדים מציגים בשלב זה אחידות למדי, האירועים עצמם משתנים לפי ההבדלים בגישה של האם. אם היא תצליח להישאר רגישה לצרכיו של הילד, ולהיות מזוהה עימם באותה מידה שהיא מזוהה בדרך-כלל עם ההאכלה, היא תוכל לתווך בצורה אוהדת בין הדרישה הסביבתית לנקיות לבין נטיות ההפרשה הסותרות של הילד. במקרה כזה יתקדם האימון לנקיות בהדרגה, ללא אירועים מיוחדים וללא תהפוכות. מצד שני, אםפתיה כזו עם הילד בשלב האנאלי עלולה להתברר כבלתי-אפשרית מבחינת האם, אם בגלל האימון לנקיות שהיא עצמה קיבלה, אם בגלל תצורות התגובה שלה עצמה – גועל, אהבת סדר ודקדקנות – ואם בגלל יסודות אובססיביים אחרים באישיותה. אם גורמים אלה ישלטו בהתנהגותה, אזי היא תציג את הדרישה לשליטה בהפרשות בצורה חריפה ובלתי-מתפשרת, ואז יפרוץ מאבק איתנים שבמסגרתו יהיה הילד נחוש להגן על זכותו להפרשה בלתי-מוגבלת, כשם שהאם תהיה נחושה להשיג נקיות וסדירות, ועימם – את היסודות ואת התנאים ההכרחיים של החברות (socialization).

(3) בשלב השלישי הילד מקבל ומסגל לעצמו את גישותיהן של האם והסביבה לנקיות, ובאמצעות הזדהות, הופך אותן לחלק בלתי-נפרד מדרישות האגו והסופראגו שלו עצמו. מעתה והלאה, החתירה לנקיות הינה מצווה פנימית, ולא חיצונית, ופעילות ההגנה של האגו מקימה מחסומים פנימיים נגד משאלות ההפרשה, בצורה המוכרת היטב של הדחקה ועיצוב תגובה. גועל, נטייה לסדר ולניקיון, הירתעות מידיים מלוכלכות – כל אלה שומרים מפני חזרת המודחק; דייקנות, מצפוניות ומהימנות מופיעות כתוצרי-לוואי של סדירות אנאלית; נטיות לחסוך ולאסוף מעידות על הערכה אנאלית גבוהה שהותקה לעניינים אחרים. בקיצור, בשלב זה מתרחשים סיגול ושינוי צורה של נגזרות הדחף האנאליות הקדם-גניטליות. אם פעולות אלה נעשות במסגרת גבולות סבירים, הן מציידות את אישיותו של הפרט בעמוד-שדרה של תכונות בעלות ערך רב מאוד.

חשוב לזכור ביחס להישגים אלה כי הם מבוססים על הזדהויות והפנמות, וככאלה, הם אינם מובטחים לגמרי כל עוד לא חלף תסביך אדיפוס. שליטה אנאלית טרום-אדיפלית נתונה עדיין בסכנה ונותרת תלויה באובייקטים וביציבותם של היחסים החיוביים עימם, במיוחד בראשית השלב השלישי. לדוגמה, ילד שהורגל כבר להשתמש בסיר או באסלה שבביתו אינו מחליף אותם באופן אוטומטי באיזורים לא-מוכרים, הרחק מן האם. ילד שמאוכזב קשות מאמו, או מופרד ממנה או סובל מאובדן אובייקט בצורה כלשהי, עלול לא רק לאבד את הדחף המופנם להיות נקי, אלא אף להפעיל מחדש את השימוש התוקפני בהפרשה. שני הדברים יחדיו יניבו תקריות של הרטבה והתלכלכות בצוואה שנראות כ"תאונות".

(4) רק בשלב הרביעי השליטה בעשיית הצרכים נעשית מובטחת לגמרי. דבר זה מושג כאשר הדאגה לנקיות מנותקת מקשרי אובייקט ומגיעה למעמד של דאגה אוטונומית ומנוטרלת לגמרי של האגו והסופראגו.⁴²

מחוסר אחריות עד אחריות בניהול הגוף

העובדה שסיפוקם של צרכים פיסיים חיוניים כל-כך, כגון אכילה והפרשה,⁴³ נותר במשך שנים תחת שליטה חיצונית, ומשתחרר ממנה בצעדים איטיים כל-כך, תואמת היטב את האופן ההדרגתי והאיטי באותה מידה שבו הילד מקבל על עצמו אחריות לטיפול בגופו-שלו ולהגנה עליו מפני נזק. כמתואר בהרחבה במקום אחר (A. Freud, 1952), הילד שזכה בטיפול אימהי טוב מניח עניינים אלה במידה רבה בידי אמו, ואילו לעצמו הוא מתיר לנקוט גישות של שוויון-נפש, אי-אכפתיות ואף הפקרות גמורה ככלי-נשק במאבקו עם האם. רק הילד שלא זכה באימהות טובה, או שאין לו אם, מאמץ לעצמו את תפקיד האם בענייני בריאות ומשחק ב"אם וילד" עם גופו-שלו כפי שהיפוכונדרים עושים. גם בקו ההתקדמות החיובי יש כמה שלבים עוקבים שיש להבחין ביניהם, אך הידע הנוכחי שלנו לגביהם שטחי יותר מאשר בתחומים אחרים.

(1) הדבר שמופיע ראשון, כצעד הבשלתי בחודשי החיים הראשונים, הוא שינוי מתוקפנות שהתינוק מתנסה בה על גופו-שלו לתוקפנות שהוא מפנה כלפי העולם החיצוני. צעד חיוני זה מציב גבולות לאפשרות שהתינוק יפצע את עצמו בנשיכה, בשריטה וכדומה, אף-על-פי שגם בגילים מאוחרים יותר ניתן לראות רמזים לנטיות כאלה אצל ילדים רבים, כמעין מאובנים – שרידים המייצגים שלב התפתחותי קדום.⁴⁴ התקדמות תקינה זו מתרחשת גם בגלל הצבת מחסום הכאב, וגם עקב כך שעל ההשקעה הליבידינלית של גופו-שלו על-ידי האם הילד משיב בהטענה נרציסטית משלו (Hoffer, 1950).

(2) הדבר הבא שניתן לחוש בו הוא השיפורים בתפקוד האגו, כגון התמצאות בעולם החיצוני, הבנת סיבה ומסובב, ושליטה במשאלות מסוכנות בשירות עקרון המציאות. יחד עם מחסום הכאב ועם ההשקעה הנרציסטית של הגוף, תפקודים אלה שנרכשו זה עתה מגינים על הילד מפני סכנות חיצוניות כגון מים, אש, גבהים וכדומה. אך במקרים רבים חל אצל הילד פיגור בהתקדמות זו, עקב ליקוי באחד מתפקודי האגו הללו, כך שהוא נותר פגיע וחשוף בצורה יוצאת-דופן אם עולם המבוגרים אינו מגן עליו.

(3) הדבר שמופיע אחרון בדרך-כלל הוא ההצטרפות-מרצון של הילד ביחס לכללי ההיגיינה ולצרכים הרפואיים. בכל הנוגע להימנעות מאוכל לא-בריא, לאכילת-יתר ולשמירה על נקיון הגוף, הצטרפות זו אינה חד-משמעית מכיוון שהגישות של הילד לנושאים אלה שייכות לתמורות ברכיב האינסטינקט

⁴² על "אוטונומיה משנית של האגו", ראו: Hartmann, 1950.

⁴³ וכן שינה.

⁴⁴ אין לבלבל בין שרידים כאלה לבין "הפניית התוקפנות נגד העצמי", שמתרחשת מאוחר יותר ואשר אינה ליקוי בתהליך הבשילה, אלא מנגנון הגנה שהאגו משתמש בו בהשפעת קונפליקט.

האוראלי והאנאלי, ולא לקו להתפתחות הנוכחי. המצב שונה ביחס להימנעות מהחלאה או ביחס לציות להוראות הרופא בנוגע לנטילת תרופות או להגבלות תנועה ותזונה. פחד, אשמה, חרדת סירוס – כל אלה עשויים כמובן להניע כל ילד להיות זהיר (כלומר, מפוחד) בנוגע לבטיחות גופו. אך בזמנים שבהם הוא אינו תחת השפעתם של דברים אלה, הילד הנורמלי מתנהג במידה רבה בצורה בלתי-מתפשרת ומכשילה בכל הנוגע לענייני בריאות. אם לשפוט על-פי תלונותיהן התכופות של האימהות, הילדים נוהגים כאילו הם תובעים לעצמם את הזכות לסכן את בריאותם, בעודם משאירים בידי האימהות את התפקיד להגן עליה ולהשיבה על כנה. גישה זו נמשכת לעיתים קרובות עד לסוף תקופת ההתבגרות, ומייצגת אולי את השריד האחרון של הסימביוזה המקורית בין הילד לאם.

דוגמאות נוספות של קווי התפתחות

יש עוד דוגמאות רבות של קווי התפתחות, כשניים שיובאו להלן, שהאנליטיקאי מכיר את שלביהם ויכול להתחקות אחריהם ללא כל קושי, אם על-ידי עבודה לאחר באמצעות שחזור מן התמונה המצטיירת בבגרות, ואם על-ידי עבודה קדימה באמצעות תצפית וחקירה אנליטיות לאורך זמן של הילד.

מאגוצנטריות לחברותיות (companionship)

בניסיון לתאר את גדילתו של ילד בהקשר מסוים זה, ניתן לעקוב אחר רצף שמתנהל כדלקמן:

(1) ראייה של עולם האובייקטים בצורה אנוכית ובעלת אוריינטציה נרציסטית, שבמסגרתה ילדים אחרים אינם מופיעים כלל, בשום צורה ודמות, או שהם נתפסים רק במסגרת תפקידם כמפריעים לקשר אִם-ילד וכמתחרים על אהבת ההורים;

(2) התייחסות אל ילדים אחרים כאל עצמים נטולי רוח-חיים, כלומר, כצעצועים שאפשר למששם, לדחוף אותם ממקום למקום, לחפש את קרבתם ולהיפטר מהם – הכל לפי מצב-הרוח – כאשר אין מצפים מהם לתגובה חיובית או שלילית כלשהי;

(3) התייחסות אל ילדים אחרים כאל עזר-כנגד לשם הוצאה לפועל של משימה רצויה – כגון משחק, בנייה, הריסה, גרימת נזק מסוג כלשהו וכדומה – כאשר משך השותפות נקבע על-ידי המשימה ונתפס כמשני בחשיבותו יחסית למשימה;

(4) ילדים אחרים נתפסים כשותפים וכאובייקטים בזכות עצמם, שהילד עשוי להעריצם, לפחוד מפניהם או להתחרות עימם; הוא שונא אותם או אוהב אותם, הוא מזדהה עם רגשותיהם, הוא מכיר במשאלותיהם ואף מכבדן לעיתים קרובות, והוא יכול לחלוק עימם חפצי רכוש על בסיס של שוויון.

בשני השלבים הראשונים, אפילו אם הפעוט זוכה בתור התינוק ביחס מפנק וסובלני מצד אחאים גדולים, הוא בהכרח לא-חברותי, ואין זה משנה אילו מאמצים תעשה האם בכיוון ההפוך. בשלב זה אפשר לשאת חיי חברה, אך אי-אפשר להפיק מהם תועלת. השלב השלישי מייצג את דרישות-הסף לחברות (socialization) בצורת התקבלות לקהילת-הבית של האחאים הגדולים יותר או בצורת כניסה לקבוצת-

הגיל בגן-הילדים. אך רק השלב הרביעי מצייד את הילד לחיי חברותא, לאויבויות ולידידויות מסוג כלשהו ובעלי משך כלשהו.

מן הגוף אל הצעצוע וממשחק לעבודה

(1) המשחק מתחיל אצל התינוק כפעילות שמניבה עונג אירוטי שקשור לפה, לאצבעות, לראייה ולכל משטח העור. הילד עוסק בפעילות זו על-גבי גופו-שלו (משחק אוטואירוטי) או על-גבי גופה של האם (בדרך-כלל בקשר להאכלה) בלי הבחנה ברורה בין השניים ובלי סדר והעדפה ברורים מבחינה זו.

(2) תכונות גופם של האם והילד מועברות לחומר רך כלשהו – כגון חיתול, כרית, מרבד, דובון – שמשמש כצעצועו הראשון של התינוק; זהו אובייקט-מעבר (Winnicott, 1953) שמושקע בליבידו נרציסטי ובליבידו אובייקטלי גם-יחד.

(3) היצמדות לאובייקט-מעבר יחיד ומיוחד מתפתחת לכלל חיבה כללית יותר לצעצועים רכים מסוגים שונים, בחזקת אובייקטים סמליים שמגפפים אותם ונוהגים בהם בגסות לסירוגין (בהיותם טעונים בליבידו ובתוקפנות). העובדה שמדובר בעצמים נטולי רוח-חיים, שלפיכך אינם גומלים לפעוט על מעשיו, מאפשרת לו לבטא כלפיהם את דו-ערכיותו במלואה.

(4) חשיבותם של הצעצועים הרכים דועכת בהדרגה, למעט בזמן ההליכה לישון, שאז – בתוקף תפקידם כמושאי-מעבר – הם ממשיכים להקל על הילד לעבור מהשתתפות פעילה בעולם החיצוני אל הפרישה הנרציסטית הדרושה לשם שינה.

בשעות היום, צעצועים אלה מפנים את מקומם יותר ויותר לחומרי משחק שאין להם כשלעצמם מעמד של אובייקט, אך שמשרתים בכל-זאת את פעילויות האגו ואת הפנטזיות שביסודן. פעילויות כאלה מספקות במישרין רכיב אינסטינקט או שמושקעות בהן אנרגיות דחף מותקות או מעודנות, כאשר הרצף הכרונולוגי שלהן נראה בערך כך:

(א) צעצועים שיוצרים הזדמנויות לפעילויות אגו, כגון: מילוי-ריקון, פתיחה-סגירה, התאמת דבר לדבר, לכלכנות וכדומה, שהעניין בהן מותק מפתחי הגוף ומתפקידיהם;

(ב) צעצועים שאפשר להניעם ואשר מספקים הנאה מיכולת התנועה;

(ג) חומרי בנייה שמציעים הזדמנויות שוות להקמה ולהריסה (בהתאם למגמות הדו-ערכיות של השלב האנאלי-הסדיסטי);

(ד) צעצועים המשרתים ביטוי של מגמות וגישות גבריות ונשיות, לשימוש –

(i) במשחק תפקידים שמשחק ביחידות,

(ii) לראווה לפני האובייקט האדיפלי (בשירות הראוותנות הפאלית),

(iii) לשם פְּיוֹם הסיטואציות השונות של תסביך אדיפוס במשחק קבוצתי (בתנאי שהילד הגיע

כבר לשלב 3 בקו ההתפתחות לקראת החברותיות (companionship).

ביטוי גבריות יכול להיעשות גם על-ידי פעילויות אגו כגון התעמלות או לוליינות, שבהן כל גופו של הילד והתפעול המיומן שלו מייצגים, מציגים לראווה ומספקים הנאה סמלית מפעילויות פאליות ומשליטה פאלית.

(5) סיפוק ישיר או מותק מפעילות המשחק עצמה מפנה את מקומו במידה הולכת וגוברת להנאה מהמוצר המוגמר של הפעילות, הנאה שתוארה בפסיכולוגיה האקדמית כהנאה מהשלמת משימות, מפתרון בעיות וכדומה. יש חוקרים התופסים אותה כתנאי מוקדם הכרחי להצלחת הילד בבית-ספר (Bühler, 1935).

האופן המדויק שבו הנאה זו מן ההישג מקושרת לחיי היצר של הילד נותר בגדר שאלה פתוחה בחשיבתנו התיאורטית, אף-על-פי שיש כמה גורמים פעילים שנראים מובהקים בהקשר זה, כגון חיקוי והזדהות ביחסים המוקדמים בין האם לילד, השפעת אידיאל האגו, הפיכת הסביל לפעיל כמנגנון הגנה וכמנגנון הסתגלות, והדחיפה הפנימית לעבר הבשלה, כלומר, לעבר התפתחות פרוגרסיבית.

הצלחותיה של שיטת מונטסורי מוכיחות באופן מעשי שההנאה מהישג, שקשורה באופן משני בלבד ליחסי אובייקט, מצויה אצל ילדים קטנים מאוד כיכולת חבויה. בשיטה זו, הנהוגה בגני-ילדים, בוחרים בחומרי משחק מתוך מגמה להעניק לילד גידול קרבי בהערכה העצמית ובסיפוק שלו באמצעות השלמת משימות ופתרון בעיות באופן עצמאי. ניתן לצפות בילדים שמגיבים בצורה חיובית על הזדמנויות כאלה, כמעט משלב הפעוטות ואילך.

כאשר אין מנצלים במידה מספקת את מקור הסיפוקים הזה בעזרת סידורים חיצוניים, ההנאה המופקת מההישג במשחק נותרת קשורה באופן ישיר יותר לדברי שבח ואישור מצד עולם האובייקטים; והסיפוק מן המוצר המוגמר תופס את המקום הראשון רק בשלב מאוחר יותר, ככל הנראה כתוצאה מהפנמת מקורות חיצוניים של הערכה עצמית.

(6) היכולת לשחק משתנה לכלל יכולת **לעבוד**⁴⁵ כאשר הילד רוכש כמה פְּשָׁרִים נוספים, כגון:

(א) היכולת לשלוט, לרסן ולשנות את הדחף להשתמש בחומרים נתונים באופן תוקפני והרסני (לא לזרוק, לא לפרק, לא ללכלך, לא לאגור), ובמקום זה להשתמש בהם באופן חיובי ובונה (לבנות, לתכנן, ללמוד, וכן – בחיים שיתופיים – לחלוק עם אחרים);

(ב) היכולת להוציא לפועל תוכניות שנהגו מראש תוך התחשבות מזערית בהעדר תפוקה של הנאה מיידית, בתסכולים במהלך הדרך וכדומה, ותוך התחשבות קרבית בהנאה מהתוצאה הסופית;

(ג) היכולת להשיג בדרך זו לא רק את המעבר מהנאה יצרית פרימיטיבית להנאה מעודנת, בשילוב עם דרגה גבוהה של נטרול האנרגיה המופעלת, אלא באותה מידה גם את המעבר מעקרון העונג לעקרון המציאות – התפתחות שהינה חיונית להצלחה בעבודה בתקופת החביון, בתקופת ההתבגרות ובתקופת הבגרות.

⁴⁵ אין הכוונה כאן להגדיר "עבודה", על כל המשתמע ממנה מבחינה חברתית ופסיכולוגית, אלא רק לתאר את השיפורים בהתפתחות האגו ובשליטה בדחפים, שמהווים ככל הנראה הקדמה הכרחית אצל כל אחד ואחד לרכישת היכולת לעבוד.

מהקו העובר מן הגוף אל הצעצוע וממשחק לעבודה – ובהתבסס בעיקר על שלביו המאוחרים – נגזרות כמה פעילויות קשורות שמשמעותיות להתפתחות האישיות, כגון חלימה-בהקיץ, משחקים תחרותיים ותחביבים.

חלימה-בהקיץ: כאשר הצעצועים והפעילויות הקשורות להם נעלמים אט-אט מחיי האדם, המשאלות שקודם לכן תורגמו לפעולה בעזרת אובייקטים חומריים, כלומר הוגשמו במשחק, יכולות להימשך על-דרך הדמיון בצורת חלימה-בהקיץ מודעת – פעילות פנטזיה שעשויה להימשך עד להתבגרות ואף הרבה מעבר לכך.

משחקים תחרותיים: המשחקים התחרותיים שואבים את מקורם מפעילויות הדמיון הקבוצתיות של השלב האדיפלי (ראו שלב 4d(iii)), שמהן הם מתפתחים לכלל ביטוי סמלי ומנוסח מאוד של מגמות תוקפניות של התקפה, הגנה, התחרות וכולי. מכיוון שהמשחקים התחרותיים מנוהלים על-פי כללים נוקשים שהמשתתף חייב לקבל על עצמו, שום ילד אינו יכול להיכנס בהצלחה לתחום זה בטרם רכש מידה מסוימת של יכולת להסתגל למציאות ולעמוד בתסכול, וכמובן, לא לפני שהגיע לשלב 3 בקו ההתפתחות לקראת חברותיות.

משחקים תחרותיים מצריכים לפעמים אביזרים (להבדיל מצעצועים). מאחר שבמקרים רבים אביזרים אלה נושאים משמעות סמלית פאלית, כלומר גברית-תוקפנית, הילד מעריך אותם מאוד. במשחקים תחרותיים רבים, גופו של הילד עצמו ומיומנותיו הגופניות עצמן הם שממלאים את תפקיד "הציוד הנדרש".

מומחיות והנאה במשחקים תחרותיים הינן לפיכך בגדר הישג מורכב שתלוי בתרומות מתחומים רבים באישיותו של הילד, כגון: כשרונו ושלמותו של המנגנון המוטורי; הטענה חיובית של הגוף ושל מיומנותיו; קבלה של חברותא וחיי קבוצה; הפעלה חיובית של תוקפנות מבוקרת בשירות השאפתנות, וכולי. בהתאמה לכך, התפקוד בתחום המשחקים התחרותיים חשוף למספר גדול באותה מידה של הפרעות שעלולות לנבוע מקשיים התפתחותיים ומליקויים בכל אחד מתחומים אלה, כמו גם מהעכבות הנקבעות על-ידי שלב ההתפתחות בתחום התוקפנות האנאלית והגבריות הפאלית-האדיפלית.

תחביבים: באמצע הדרך בין משחק לעבודה מצויים התחביבים, הנושאים היבטים משותפים עם כל אחת משתי הפעילויות לעיל. עם המשחק הם חולקים כמה מאפיינים:

- (א) בשניהם עוסקים למטרות עונג, תוך התעלמות יחסית מלחצים ומכורח חיצוניים;
- (ב) בשניהם מבקשים להשיג יעדים מותקים, כלומר מעודנים, אך שאינם מרוחקים מדי מסיפוק דחפים אירוטיים או תוקפניים;
- (ג) בשניהם מבקשים להשיג יעדים אלה בעזרת צירוף של אנרגיות דחף שלא עברו שינויים ושל אנרגיות אחרות במצבים שונים ובדרגות שונות של נטרול.

ואילו עם גישות העבודה, כפי שתוארו לעיל, התחביבים חולקים את הסממן החשוב של נקיטת תוכנית שנהגתה מראש בדרך מותאמת למציאות, והתמדה בה לאורך תקופת-זמן ניכרת, ואם יש צורך בכך, אפילו לנוכח קשיים ותסכולים חיצוניים.

התחביבים מופיעים לראשונה בתחילת תקופת החביון (אספנות, עיסוק בתצפיות, התמקצעות של תחומי עניין), עוברים מספר כלשהו של שינויי תוכן, אך יכולים להתמיד כצורת פעילות מסוימת זו לכל אורך החיים.

התאמה בין קווי התפתחות

אם נבחן בפרוטרוט את מושגינו בדבר תקינות ממוצעת, נגלה שאנו מצפים להתאמה גדולה למדי בגדילה לאורך קווי ההתפתחות למיניהם. במונחים קליניים, פירוש הדבר שעל-מנת להיות אישיות הרמונית, ילד שהגיע לשלב מסוים ברצף לקראת בשלות רגשית (למשל, לשלב קביעות האובייקט) היה צריך להשיג גם רמות תואמות בגדילתו לקראת אי-תלות גופנית (כגון שליטה בעשיית צרכים, הרפיית הקשר בין אוכל לאימא), וכן בקווי ההתפתחות לקראת חברותיות, משחק קונסטרוקטיבי וכולי. אנו משמרים ציפייה זו לנורמה אף-על-פי שהמציאות טופחת על פנינו בדוגמאות רבות שסותרות אותה. יש ללא ספק ילדים רבים המציגים דפוס מאוד לא-סדיר בגדילתם. הם עשויים להיות בשלב גבוה בכמה קווי התפתחות (כגון בשלות של יחסים רגשיים, אי-תלות גופנית וכדומה) בעודם מפגרים מאחור בקווים אחרים (כגון: משחק שבו הם ממשיכים להיצמד למושאי-מעבר, לצעצועים רכים; או התפתחות חברתיות שבמסגרתה הם ממשיכים לנהוג בבני-גילם כבהפרעות או כבעצמים נטולי רוח-חיים). יש ילדים שמפותחים היטב בכל הנוגע לחשיבה משנית, לדיבור, למשחק, לעבודה ולחיי חברה, אך שמצויים עדיין במצב של תלות בנוגע לניהול תהליכי הגוף שלהם, וכדומה.

העדר איזון כזה בין קווי התפתחות שונים גורם חיכוכים בילדות במידה שיש בה כדי להצדיק חקירה מדוקדקת יותר בדבר הנסיבות שגורמות לו, ובמיוחד ביחס לשאלה עד כמה הוא נגרם מסיבות פנימיות ועד כמה מסיבות חיצוניות.

כמו בכל המצבים הדומים, אל לנו לבודד את שני הגורמים זה מזה ולייחס לכל אחד מהם תחום השפעה משלו, אלא לעקוב אחר האינטראקציות ביניהם, שניתנות לתיאור באופן הבא:

אנו מניחים שלגבי כל הילדים שכישווריהם תקינים ואשר אינם סובלים מפגם אורגני, קווי ההתפתחות שצוינו לעיל כלולים כאפשרויות אינהרנטיות במערכות (constitution) שלהם. מצד האיד, כישווריהם הטבעיים קובעים להם, כמובן, את הרצפים ההבשלתיים בהתפתחות הליבידו והתוקפנות; מצד האגו – באופן שאינו מובן מאליו כל-כך ואשר נחקר פחות לעומק – הכישורים המולדים קובעים נטיות מסוימות הטבועות בהם לכיוון ארגון, הגנה ותבנות (structuralization), ואולי גם – אף-על-פי שבעניין זה אנו יודעים עוד פחות – כמה הבדלים כמותיים מסוימים בהדגשת ההתקדמות בכיוון זה או אחר. באשר לכל היתר, כלומר, באשר למה שגורם דווקא לקווי התפתחות מסוימים להתקדם באופן מיוחד, עלינו להביא בחשבון השפעות סביבתיות מקריות. באנליזה של ילדים גדולים יותר ובשחזורים שנעשים באנליזה של

מבוגרים מצאנו את הכוחות הללו מגולמים באישיות ההורים, במעשיהם ובאידיאלים שלהם, באווירת המשפחה ובהשפעת המערכת התרבותית בכללותה. תצפית אנליטית בתינוקות קטנים הראתה כי התעניינותה של האם המסוימת ונטיותיה המיוחדות הן הפועלות כגורמים מגרים. בתחילת חייו, לפחות, נראה כי התינוק מתרכז בהתפתחות לאורך אותם קווים שמעלים אל פני השטח את אהבת האם ואת אישורה, כלומר, את העונג הספונטני שיש לה מהישגי הילד, ולעומת זה, הוא זונח קווי התפתחות אחרים שבהם אישור כזה אינו ניתן. דבר זה מרמז כי פעילויות שהאם משבחת ומהללת חוזרות ונשנות לעיתים תכופות יותר, עוברות תיעול ליבידינלי המכוון לקשר חיובי (libidinized), ובדרך זו מדורבנות לגדילה נוספת.

למשל, אם האם נוהגת, מטעמים הנעוצים במבנה אישיותה-שלה, ליצור מגע עם תינוקה לא בערוצים גופניים, אלא באמצעות דיבור, דומה כי הדבר משפיע על העיתוי של התפתחות הדיבור ועל איכות המילוליות המוקדמת. יש אימהות שאינן מפיקות שום הנאה מהרפתקנותו של התינוק הגדל ומא-הצייתנות הגופנית שלו, וחוות את הרגעים המאושרים והאינטימיים ביותר שלהן בשעה שהתינוק מחייך. ראינו לפחות אֵם אחת כזו שתינוקה עשה שימוש קבוע ומופרז בחיוך בפניותיו אל הסביבה כולה. ידוע אף שמגע מוקדם עם האם באמצעות שירתה נושא תוצאות ביחס לגישות כלפי מוסיקה שמופיעות אחר-כך, ועשוי לקדם כשרונות מוסיקליים מיוחדים. מצד שני, העדר עניין בולט של האם בגופו של התינוק ובכיוון התנועה המתפתח שלו עלול להביא לידי גמלוניות, חוסר חן בתנועות וכדומה.

זמן רב לפני שנעשו תצפיות כאלה בתינוקות היה ידוע כבר בפסיכואנליזה כי מצבי-רוח דכאוניים של האם במהלך השנתיים הראשונות לאחר הלידה יוצרים אצל הילד נטייה לדיכאון (אף-על-פי שדבר זה עשוי לא להתגלות אלא כעבור שנים רבות). מה שקורה הוא שתינוקות כאלה משיגים את תחושת האחדות וההרמוניה שלהם עם האם המדוכאת לא באמצעות הישגיהם ההתפתחותיים, אלא על-ידי כך שהם מייצרים בתוכם את מצב-רוחה של האם.

פירוש הדבר אינו אלא שעל-ידי יצירת חיבורים רגשיים בין הילד לבין האובייקט הראשון שלו ניתן לעשות אירוטיזציה למגמות, נטיות והעדפות (כולל הנטייה לדיכאון, לגישות מזוכיסטיות וכדומה) שקיימות אצל כל בני-האדם, ולדרבנן לכיוון גדילה.

חוסר האיזון בין קווי ההתפתחות שנוצר באופן זה אינו פתולוגי כשלעצמו. דיסהרמוניה מתונה אין בה אלא כדי להכשיר את הקרקע להבדלים הרבים מספור שקיימים בין פרטים שונים משלב מוקדם מאוד, כלומר, הוא יוצר את **וריאציות התקינות** הרבות שעלינו להביא בחשבון.

יישום : כניסה לגן-ילדים כהמחשה

נחזור כעת אל הבעיות והשאלות שההורים מעלים, כפי שצויינו לעיל.

אנליטיקאי של ילדים שייתן את הדעת לכל אותן נקודות שהעלינו יחדל להשיב על השאלות על-סמך גילו הכרונולוגי של הילד, שכן מבחינה פסיכולוגית מדובר בגורם שאינו מכריע; או על-סמך תפיסתו האינטלקטואלית של הילד ביחס לסיטואציה, שכן מבחינה אבחונית תהיה זו ראייה חד-צדדית. במקום זה

הוא יחשוב במונחים של הבדלים פסיכולוגיים בסיסיים בין הבשל לבין הלא-בשל ובמונחים של קווי התפתחות. מידת נכונותו של הילד להתמודד עם אירועים שונים – כגון הולדת אח או אחות, אשפוז בבית-חולים, כניסה לבית-ספר וכדומה – תיראה לנו איפוא כתוצאה ישירה של התקדמותו ההתפתחותית על-גבי כל הקווים שיש להם נגיעה באותה חוויה מיוחדת. אם הילד הגיע לתחנות המתאימות, יהיה המאורע קונסטרוקטיבי ומועיל בשבילו; אם המצב אינו כזה, בין שבכל קווי ההתפתחות הנוגעים בדבר ובין שרק בחלק מהם, יחוש הילד מבוכה ועומס-יתר, ושום מאמץ מצד הורים, מורים ומטפלות לא ימנע את מצוקתו, את אומללותו ואת תחושת הכישלון, שמקבלות לעיתים קרובות ממדים טראומטיים.

ניתן להמחיש סוג כזה של "אבחנה של הילד התקין" באמצעות דוגמה מעשית, בהתייחסנו לשאלה – האחת מני רבות – באילו נסיבות התפתחותיות יהיה הילד מוכן לעזוב באופן זמני את סביבת ביתו בפעם הראשונה, לוותר על קרבתו ההדוקה אל האם ולהיכנס לחיי קבוצה בגן-ילדים, מבלי לחוש מצוקה יתרה ובאופן שיאפשר לו להפיק תועלת לעצמו.

דרגת ההתפתחות הדרושה על הקו "מתלות להסתמכות עצמית רגשית"

בעבר הלא-רחוק רווחה ההנחה שילד שהגיע לגיל שלוש שנים וחצי צריך להיות מסוגל כבר להיפרד מאמו ביום הראשון לכניסתו מבעד לדלת החיצונית של מבנה גן-ילדים, ולהסתגל לסביבתו הפיסית החדשה, לגנת החדשה, לחברים החדשים למשחק – הכל בבוקר אחד. היה נהוג להתעלם ממצוקתם של הילדים החדשים בגן; בכיים בחיפוש אחר אימותיהם, אי-השתתפותם ואי-שיתוף-הפעולה ההתחלתיים שלהם נתפסו כחסרי חשיבות. בתנאים אלה עברו רוב הילדים שלב ראשון של אומללות קיצונית, שלאחריה נרגעו והתרגלו לשגרת גן-ילדים. ילדים אחרים הפכו את סדר האירועים: הם החלו בתקופה של הסכמה בשתיקה והנאה למראית-עין, שהתחלפה כעבור שבוע, להפתעת ההורים והגננת, באומללות עמוקה ובהפסקת ההשתתפות. במקרה שלהם, התגובה המאוחרת נבעה מתפיסה אינטלקטואלית איטית יותר של הנסיבות החיצוניות. העובדה החשובה לגבי שני סוגי התגובה היא שבעבר לא הקדישו כל מחשבה לאופן שבו ילדים מסוימים מושפעים באופן פנימי מתקופות של מצוקה ובדידות, ויתרה מזו, היה מקובל להניח כי תקופות כאלה הינן בלתי-נמנעות.

מנקודת-מבטנו כיום, הן בלתי-נמנעות אך ורק אם מזניחים שיקולים התפתחותיים. אם בעת כניסתו לגן-ילדים, הילד – ואחת היא מה גילו הכרונולוגי – נתון עדיין בשלב הראשון או השני בקו התפתחות זה, ההיפרדות מן הבית ומן האם, ואפילו לפרקי-זמן קצרים, אינה מתאימה לגילו ופוגעת בצורך החיוני לו ביותר; בתנאים אלה, המחאה והסבל הינם דבר לגיטימי. אם הילד הגיע כבר לקביעות האובייקט לפחות (שלב 3), אזי ההיפרדות מן האם מדאיגה פחות, הוא מוכן כבר להושיט יד לבני-אדם חדשים ולהסכים להעזות ולהרפתקות חדשות. אך אפילו במקרה כזה צריך להכניס את השינוי בהדרגה, במנות קטנות; תקופות העצמאות צריכות לא להיות ארוכות מדי, ובהתחלה יש לאפשר לו לחזור אל אמו בהתאם לרצונו.

דרגת ההתפתחות הדרושה על הקו לקראת עצמאות גופנית

יש ילדים שחשים אי-נוחות קיצונית בגן-הילדים מכיוון שמתברר להם כי הם אינם יכולים ליהנות מן המאכלים והמשקאות שנותנים להם, ואף לא להשתמש בשירותים לשם עשיית צרכים. דבר זה אינו תלוי בסוג המזון המוצע ואף לא בסידורי השירותים כשלעצמם, הגם שהילד עצמו משתמש בדרך-כלל בזרותם כרציונליזציה. ההבדל האמיתי בין תפקודו של הילד לאי-תפקודו מבחינות אלה הוא ההבדל ההתפתחותי. על קו האכילה הילד צריך להגיע לפחות לשלב 4 – שלב ההאכלה העצמית; ועל הקו לקראת שליטה בעשיית צרכים צריך שתהיה לו הגישה לנקיות השייכת לשלב 3.

דרגת ההתפתחות הדרושה על הקו לקראת חברותיות

לפני שהילד הגיע לשלב שבו הוא מסוגל להתייחס אל ילדים אחרים לפחות כאל עזר-כנגדו במשחק (שלב 3), הוא יהיה בהכרח גורם מפריע בגן-הילדים ואומלל כשלעצמו. הוא יוכל להיות חבר קונסטרוקטיבי ואף מנהיג בקבוצה ברגע שילמד לקבל ילדים אחרים כשותפים בזכות עצמם, צעד שמאפשר לו גם ליצור ידידויות של ממש (שלב 4). לאמיתו של דבר, אם התפתחותו מבחינה זו מצויה ברמה נמוכה יותר, אין לקבלו לגן-הילדים, ואם התקבל, צריך לאפשר לו לעזוב.

דרגת ההתפתחות הדרושה על הקו ממשחק לעבודה

בדרך-כלל הילד נכנס לגן-ילדים בראשית השלב שבו "חומרי המשחק... משרתים את פעילויות האגו ואת הפנטזיות שביסודן" (שלב 4), והוא מטפס בהדרגה במעלה סולם ההתפתחות, דרך רצף הצעצועים והחומרים, עד שהוא מגיע, בסוף גיל הגן, אל ראשיתה של "עבודה", שהינה תנאי מוקדם הכרחי לכניסה לבית-ספר יסודי. מבחינה זו, משימתה של הגננת לכל אורך הדרך היא להתאים את החומרים המוצעים לצורכי העיסוק והביטוי של הילד, ולא ליצור אצלו תחושה של שיעמום או של כישלון עקב פיגור גדול מדי בסיפוק צרכיו או ניסיון לספק צרכים שטרם התעוררו בו.

באשר ליכולתו של הילד **להתנהג** כראוי בגן-הילדים, דבר זה אינו תלוי במי מבין קווי ההתפתחות שתוארו, אלא, באופן כללי, באינטראקציות בין האיד והאגו שלו.

אפילו הגננת הסובלנית ביותר מחזיקה במקום כלשהו בראשה דמות של ילד-גן "אידיאלי", שאינו מציג שום סימנים חיצוניים של קוצר-רוח או של חוסר מנוחה; שמבקש את הדבר שהוא רוצה במקום לחטוף אותו; שמסוגל לחכות לתורו; שמסתפק בחלק המגיע לו; שאינו פורץ בהתקפי זעם, אלא יכול לעמוד באכזבות. אפילו אם לא יימצא לעולם ולו ילד אחד שיציג את כל צורות ההתנהגות הללו כאחת, הן יימצאו תמיד בקבוצה, קצתן בילד זה וקצתן בילד אחר, ביחס להיבט זה או אחר בחיי היומיום. במונחים אנליטיים, פירוש הדבר שבתקופה זו הילדים נמצאים על סף למידה איך לשלוט בביטוייהם הרגשיים וביצריהם במקום להיות נתונים לחסדיהם. הכלים ההתפתחותיים העומדים לרשותם מבחינה זו שייכים קודם-כל לגדילת האגו: התקדמות מתפקוד בתהליך ראשוני לתפקוד בתהליך משני, כלומר, היכולת לשרבב חשיבה, שיקול-דעת וצפיית עתיד בתווך בין המשאלה לבין הפעולה המכוונת להגשמתה

(Hartmann, 1947); התקדמות מעקרון העונג לעקרון המציאות. מצד האיד, הילד נעזר בהפחתה תואמת-הגיל – שנקבעת ככל הנראה באופן אורגני – במידת דחיפותם של הדחפים. לבסוף, בקשר ל"שיעור הנסיגה" התקין של הילד (Kris, 1950, 1951), יש להביא בחשבון שאין לצפות מילד קטן כי יוכל לשמר את רמת ביצועיו או את רמת התנהגותו המיטביות למשך זמן רב ברציפות. אבל ירידות ארעיות כאלה ברמת התפקוד, אפילו אם הן מתרחשות בקלות ובתכיפות, אינן משפיעות על כשירותו של הילד להתקבל לגן-ילדים.

מקורות

- Alpert, A. (1959). "Reversibility of Pathological Fixations Associated with Maternal Deprivation in Infancy". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 14, 169–185.
- Bowlby, J. (1960). "Separation Anxiety". *Int. J. Psycho-Anal.*, 41, 89–113.
- Bühler, C. (1935). *From Birth to Maturity*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freud, A. (1945). "Indications for Child Analysis". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 127–150.
- Freud, A. (1949). "Aggression in Relation to Emotional Development". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 3/4, 37–42.
- Freud, A. (1952). "The Role of Bodily Illness in the Mental Life of Children". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 69–81.
- Hartmann, H. (1947). "On Rational and Irrational Action". *Psychoanalysis and the Social Sciences*, 1, 359–392. New York: International Universities Press.
- Hartmann, H. (1950). "Comments on the Psychoanalytic Theory of the Ego". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 5, 74–96.
- Hoffer, W. (1950). "Development of the Body Ego". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 5, 18–23.
- Hoffer, W. (1952). "The Mutual Influences in the Development of Ego and Id: Earliest Stages". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 31–41.
- James, M. (1960). "Premature Ego Development: Some Observations upon Disturbances in the First Three Years of Life". *Int. J. Psycho-Anal.*, 41, 288–294.
- Katan, A. (1951 [1937]). "The Role of 'Displacement' in Agoraphobia". *Int. J. Psycho-Anal.*, 32, 41–50.

- Kris, E. (1950). "Notes on the Development and on Some Current Problems of Psychoanalytic Child Psychology". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 5, 24–46.
- Kris, E. (1951). "Opening Remarks on Psychoanalytic Child Psychology". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 9–17.
- Mahler, M.S. (1952). "On Child Psychosis and Schizophrenia: Autistic and Symbiotic Infantile Psychoses". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 286–305.
- Robertson, J. (1956). "A Mother's Observations on the Tonsillectomy of Her Four-Year-Old Daughter" (with comments by Anna Freud). *The Psychoanalytic Study of the Child*, 11, 410–433.
- Spitz, R.A. (1946). "Anaclitic Depression". *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313–342.
- Winnicott, D.W. (1953). "Transitional Objects and Transitional Phenomena: A Study of the First Not-Me Possession". *Int. J. Psycho-Anal.*, 34, 89–97.
- Winnicott, D.W. (1955). "Metapsychological and Clinical Aspects of Regression within the Psycho-Analytical Set-up". *Int. J. Psycho-Anal.*, 36, 16–26.

V. היחס למטפל

15. העברה*

ג'וזף סנדלר, הנסי קנדי ורוברט ל' טייסון

עם אנה פרויד

המאמר המופיע כאן הינו פרק 10 מתוך ספר מיוחד שהופיע בשנת 1980, שנה לפני מותה של אנה פרויד. שם הספר *The Technique of Child Psychoanalysis: Discussions with Anna Freud*. תלמידה של אנה פרויד, ובראשם ג'וזף סנדלר, קיבצו יחד את הניסיון המצטבר במהלך דורות אחדים של מיטב המטפלים בילדים בקליניקה של אנה פרויד בהמפסטד. אין מדובר כאן בניסיון מצטבר סתם. במשך שנים רבות טרחו בהמפסטד לאסוף ולתייך באופן שיטתי התנסויות קליניות מכל הסוגים. החומר נשמר באוסף אדיר שזכה בכינוי "Hampstead Psychoanalytic Index The". המחברים מיינו את האינדקס, סידרו חומר בהתאם לנושאים קליניים שונים של ניהול הטיפול, והוסיפו דיון שניסה ללמוד מהחומר. המחברים ביקשו לשמור בנפרד את קולה של אנה פרויד, ולכן הציגו לה את החומר שהכינו, והעתיקו את תגובותיה כמעין דו-שיח בין אנה פרויד לבין צאצאיה המקצועיים. בהתאם לכך, הפרק שלפנינו כולל חומר גולמי המספר על טיפול כזה או אחר, דיון כללי בנושא, והערות מפי אנה פרויד.

נושא הפרק: העברה. בטיפול הפסיכואנליטי הפורמלי עם מבוגרים עברה ההעברה מעברים חדים. תחילה ראה פרויד את ההעברה בעיקר כהפרעה וכהתנגדות. המטופל העדיף להתעסק ביחסיו עם המטפל במקום בעברו האיש. מאוחר יותר התחיל פרויד להכיר בערכה השימושי של ההעברה, ששחזרה בתוך היחסים בין המטופל למטפל מערכת יחסים קמאית. בסוף הדרך ראו האנליטיקאים בהעברה אמצעי רצוי והכרחי, שרק דרכו ניתן לגעת בתסביכים קמאיים באופן משכנע ומשחרר. אצל מבוגרים, אותה העברה נחוצה התאפיינה בנוירוזה חדשה: המטופל עבר לחלוטין לעסוק ביחסיו עם המטפל, ודמות המטפל נהפכה למרכזית בעולמו הנפשי של המטופל. אפשר להבין את דברי האנליטיקאי הנס לוואלד, שראה בהעברה שחזור דרמטי: בתחילה על המטפל לאפשר העצמה של הדרמה; רק לאחר שהדרמה קיבלה צביון חי ומשכנע, אפשר להזמין את המטופל "לשבת בקהל" עם המטפל, לצפות בדרמה שבה השתתפו שניהם רק לפני רגע, להבין אותה, ודרכה – את המטופל.

דרך אחרת לגמרי התפתחה בבית-היוצר של מלני קליין ותלמידה. אלה מקפידים להתייחס לכל ביטוי כלפי המטפל שיכול להיות שייך ליחסים קמאיים כאל העברה שלמה. יתרה מזו, הם מקפידים לפרש העברה זו מייד – ויפה שעה אחת קודם. אפשר לומר שלדעת אסכולה זו, הדרמה מצויה תמיד בעיצומה, והמטופל מוכן תמיד לפירוש מסוג זה. כל הימנעות של המטפל מלפרש מיוחסת להעברת-הנגד שלו. הקורא המעוניין יכול להתרשם מיישום השיטה בטיפול ארוך ומפורט שכתבה מלני קליין עצמה. אני מציין גישה אנליטית זו כאן כי היא השפיעה רבות על האווירה הטיפולית בארץ. ממנה נבעו הרבה "קביעות" ו"כללים", כגון שכל שעה ללא פירוש העברה אינה שעה טיפולית.

גישה זו מקשה לדעתי יצירה של תקשורת טיפולית מכיוון שהיא מעניקה משמעות פחותה לכל התערבות שאינה פירוש העברה. בעבודה עם ילדים שאינה מוגדרת כטיפול פורמלי קשה למצוא הזדמנויות מתאימות לפירושי העברה מסוג זה. כמו-כן, הגישה הקלייניאנית מתקשה להכיר בערך הטיפולי של פעולות רבות המתוארות בספר זה שאינן שייכות כלל לעולם ההעברה.

הגישה בהמפסטד הייתה שונה לחלוטין. כפי שמתואר בפרק שלפנינו, כל מטפל בילד מבחין במשמעויות רבות ומגוונות שהילד המטופל מביא עימו למפגש. אבל משמעויות אלה יכולות לנבוע ממקורות שונים וברמות שונות של הפנמה. למה הדבר דומה? לאדם הנפגש עם אילן. הוא מבחין בעלה, בענף, בגזע ובשורשים. לאיזה מהם יקרא בשם "אילן"? לכל חלק המאפיין שלו. מטפלים פוגשים ביטויים של יחס מסוים מצד הילד המטופל שדומים לעלים. יש הרבה עלים בעץ. הילד רגיל להתייחס לכל הדמויות בעולמו באותו סגנון. לכן יש כאן העברה כללית שאינה מיוחדת למטפל. יש ביטויים שדומים

* Joseph Sandler, Hansi Kennedy & Robert L. Tyson(1980). *The Technique of Child Psychoanalysis: Discussions with Anna Freud*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, Chapter 10.

לענף. אלה ביטויים של יחסיו העכשוויים של הילד עם הוריו. יש לו אימא חרדה או אבא משפיל, והוא מעביר למטפל דמות חרדה או משפילה. דמות כזאת הוא אינו מעביר לכל אחד, אלא רק למטפל. אם הענף והעלה נותנים ביטוי להווה של הילד, הגזע והשורשים מבטאים את עברו. גם כאן, לא הרי הגזע כהרי השורש. בגזע, הילד מעביר קטע מעברו עם הוריו לתוך הקשר עם המטפל. קטע, ולא הכל. למשל, אסתר התחילה להיות תלויה במטפל שלה בחדר, וציפתה ממנו שימצא בשבילה דברים שנשמטו מידה. בכך היא שחזרה קטע מתגובותיה על לידת אחותה הקטנה. בשורש, מדובר בהעברה של מערכת יחסים קונפליקטואלית שלמה והלבשת כל הקשר עם המטפל בגווניו של אותו קונפליקט. נוסף על כך, ביטוי הקונפליקט מתרכז בקשר עם המטפל יותר מאשר במקומות אחרים בחייו של הילד. המחברים מדגישים כי גם בפסיכואנליזה מדובר רק בתקופות קצרות במהלך טיפולים ארוכים שבהן ניתן לפגוש ביטוי ממוקד כזה של הקונפליקט.

אם כן, "אילן" זה שלנו מהו? מובן שהוא כולל את כל חלקיו. קיומו של חלק אחד אינו שולל קיום של חלק אחר. העובדה שקיום השורשים כבסיס קודם לכל חלק אחר, אין פירושה שהעלה אינו קיים או שצריך לראות בעלה או בענף רק שורשים. במהלך מפגשים עם ילדים, כל הרבדים שצוינו עשויים להופיע. בתקשורת טיפולית נבקש להבחין בין חלקי ה"אילן" ולבחור כיצד להתייחס לתופעה מסוימת שהילד מבטא. מדובר בבחירות קליניות. מפת ה"אילן" מציינת בין מה למה אפשר לבחור. שיקול-הדעת של המטפל ינחה את בחירתו, ותוצאות הבחירה יעזרו לו ללמוד מבחירתו ולהעמיק את הבנתו ביחס לילד. עוד הערה לגבי האוכלוסייה של ילדים בסיכון. אין מעבירים יש מאין. אם הילד חי בסביבה של הורות לקויה מאוד, הוא עלול להרגיש מקופח עד כדי כך שדמות המטפל תהווה בשבילו תחליף במציאות, ולא רק בדרמה. אם לילד חסר ביטחון בסיסי בביתו, לא ניטיב עימו אם נצא מנקודת-הנחה שהוא "מעביר" על מטפל את חוסר הביטחון התהומי הזה. עלינו להכיר קודם-כל בביטוי של צורך לחיות את היומיום בסביבה מספיק בטוחה. ביטחון בסיסי הוא הקרקע שעליה יוכל הילד לעמוד ולבטא את עצמו באופן העברתי – בכל הרמות.

העברה

ג'וזף סנדלר, הנסי קנדי ורוברט ל' טייסון

המונח **העברה**, שנגזר מהטיפול במבוגרים, מתייחס לאופן שבו השקפתו של המטופל על האובייקטים של ילדותו ויחסיו עימם מבוטאים בתפיסות, במחשבות, בפנטזיות, ברגשות, בעמדות ובהתנהגות הנוכחיים שלו ביחס למטפל. העברות, במיוחד בטיפול בילדים, עשויות לשקף היבטים של יחסים עכשוויים עם אובייקטים חשובים, במיוחד עם ההורים.

בשל הקושי להגדיר העברה, קיימת נטייה להשתמש במונח במובן רחב המכיל כמה צורות שונות כמו גם כמה תהליכי החצנה שונים שבמסגרתם המטפל עשוי לייצג היבטים שונים של אישיות הילד, כגון היבטים של סופראגו, של דמויות מופנמות (introjects), של שאיפות יצריות, של ייצוג עצמי. במסגרת ההחצנה, כל היבט של הפרט מיוחס לעולם החיצוני. למונח **השלכה** יש לעיתים קרובות משמעות מצומצמת יותר הנוגעת בייחוס לאדם אחר של משאלה או של דחף של הפרט עצמו כלפי אותו אדם, כשהפרט חש כי הם מכוונים בחזרה נגדו (לדוגמה, הוא עשוי לחשוב או לומר "אני לא שונא אותו; הוא שונא אותי"). ניתן לראות בהשלכה מקרה פרטי של הקטיגוריה הרחבה יותר של החצנה.

אל המונח **העברה**, שרבים משתמשים בו באופן כללי ולא-מדויק, מתייחסים לעיתים קרובות כאל תופעה אחת ויחידה. אולם ניתן להבחין בין ארבעה סוגים שונים של העברה: העברה בעיקר של צורות התייחסות רגילות של הפרט, העברה של יחסים נוכחיים, העברה של חוויות-עבר ונזירות העברה.

אין מדובר בקטיגוריות קשיחות. עולות תמיד בעיות כאשר מייחסים למושגים תיאורטיים ערך מוחלט וכאשר כתוצאה מכך המטפל מנסה להתאים אליהם את החומר מהמפגש הקליני. במובן מסוים, העובדות הקליניות הן המוחלטות בהקשר זה, וכאשר המטפל מבקש לנסח את מחשבותיו, עליו להשתדל כמיטב יכולתו להשתמש במערכת של קטיגוריות תיאורטיות שאולי אינן מדויקות יחסית אך מספיקות למטרות קליניות. אף-על-פי שקיימת חפיפה בין הקטיגוריות, יש ערך קליני רב בניסיון לברר איזו קטיגוריה מתאימה בצורה הטובה ביותר לגילוי מסוים של העברה, על-מנת להשיג דיוק מסוים בתחום מורכב וסבוך זה.

העברה של אופני התייחסות רגילים של הפרט

^מ**שימת-עזר לתת-פרק:** תעדו חומר רלוונטי להעברה במובן הרחב של המונח. הכילו בחומר החצנות כאשר הן ממלאות תפקיד חשוב בקביעת יחסו של הילד אל המטפל.

אופני ההתייחסות שרואים לעיתים קרובות במפגשים הראשונים של הטיפול עשויים ליהפך מאוחר יותר להעברה במובנה הצר והמדויק יותר. דוגמאות לכך ניתן לראות בנטייה ליצור יחסים סדומזוכיסטיים ובנטייה לכרצות. אופן ההתייחסות רגיל של הפרט מודגם בגישתו של ילד שפוחד משוטרים, מרופאים או מכל אדם שלובש מדים או שנמצא בעמדת סמכות, ואשר מתחיל את הטיפול בגלותו פחד מפני המטפל. פחד כזה עשוי לקרות כאשר מטופל שנוהג להחזין כלפי מבוגרים היבטים של הסופראגו שלו מתייחס למטפל באותה צורה כמו לכל מבוגר אחר. התנהגות כזו מהווה העברת אופי.

הסממנים המובחנים של העברת אופי מודגמים ביתר שאת על-ידי המטופל המבוגר המופיע באיחור למפגש טיפולי. האיחור עשוי להיות תוצאה של העברה מסוימת שעולה בטיפול, הנובעת אולי מהתעוררות חרדה מפני התקשרות הומוסקסואלית אל המטפל. לעומת זה, הוא עשוי פשוט לשקף נטייה אופיינית אצל המטופל לאחר. מבחינה פסיכודינמית, דפוסים מקובעים כאלה מבוססים על יחסים מוקדמים (או על הגנות כנגד דחפים מכווני-אובייקט מוקדמים), וניתן להבינם בצורה זו במהלך העבודה הטיפולית. הדבר החשוב בטיפול הוא שהמשקעים של היחסים המוקדמים התפשטו אל העולם באופן כללי ורכשו מידה של אוטונומיה. המטפל עומד בפני הבעיה הטכנית כיצד לקדם את התחייה המחודשת של היחסים המוקדמים ולתפוס אותם בצורתם ה"חיה", בניגוד לצורתם המקובעת.

אנה פרויד ניתן לראות נקודה זו כאשר מטפלים בילד ששוכח ומאבד כל דבר. הוא שוכח כל דבר בחדר-הטיפול, ולעובדה זו עשויה להיות משמעות העברה ברורה ומוגדרת. רוב המטפלים היו אומרים: "כמובן, רצית להישאר איתי ולכן השארת את הכובע שלך (או את האולר או את העיפרון שלך)". אלא שאז המטפל שומע שהילד משאיר את הכובע, את האולר ואת העיפרון בכל מקום – בבית-הספר, באוטובוס, בבית – וניתן לראות שזה פשוט לא-נכון שהילד רוצה להישאר בכל אותם מקומות. לכל העניין הזה יש משמעות שונה לחלוטין, והוא נכנס לטיפול כסימפטום מקובע. הנקודה היא שכאשר המטפל רואה לראשונה פיסת התנהגות כזו, אין לו כל דרך לדעת באותו רגע אם היא שייכת לסוג האחד או האחר. מטופל מסוים זה הפגין, באמצעות איבוד כל מיני חפצים שלו, עד כמה "אבוד" הוא חש ביחס להוריו. הוא גר עם אביו, שלא הקדיש לו תשומת-לב מספקת, ו"איבד" למעשה את האם שאלהיה היה קשור באופן כה עמוק (למעט ביקורים נדירים).

העברת אופי כרוכה בהתייחסות אופיינית של הפרט לקטיגוריה שלמה של אנשים. במהלך הטיפול המטפל מקווה כי יוכל לגלות שינוי באיכות היחסים, כך שההשקעה הרגשית בדמותו המסוימת של המטפל תיעשה בצורה ממוקדת יותר במסגרת ההעברה. קיימות בעיות טכניות בהפיכת העברות אופי ליחסי

^מ**שימת-עזר לתת-פרק:** הראו צורות ההתייחסות אל המטפל ועמדות כלפיו שנראות רגילות ואופייניות לילד. חפשו היבטים ביחסו של הילד אל אנשים (או אל קבוצות מיוחדות של אנשים) שאינם ייחודיים בשום דרך למטפל, אלא שהינם היבטים של אופי, עד כמה שניתן לדבר על אישיותו של הילד כעל דבר שגיבש כבר צורה.

העברה טעונים יותר מבחינה רגשית. דוגמה לכך היא טיפול בילד שנוהג לא לבטוח באיש, ואשר פותח את הטיפול בגילוי חוסר אמון כלפי המטפל. המטפל יכול להצביע על חוסר האמון של הילד ולהציע שייתכן שיש לו סיבה טובה להיות חשדני משום שבעבר אכזבו אותו המבוגרים. תהיה זו טעות להתייחס לאופני התייחסות רגילים של הפרט כאילו היו גילויי העברה במלוא מובן המלה או אפילו היבטים של נזירות העברה, אף-על-פי שהם מסווגים כצורות של העברה במובן הרחב של המלה.

לילדים יש יחסים תלתיים מתמשכים עם ההורים בהווה. דבר זה מסבך את משימת ההבחנה בין דפוס התנהגות מקובע שהילד משתמש בו עם ההורים ועם מבוגרים בכלל, לבין תחייתה המיוחדת של חוויית-עבר מסוימת בתוך ההקשר של הסיטואציה הטיפולית.

בטיפול של מיכאל ב', שהוכנס לאינדקס [אוסף מרכזי של תופעות קליניות שמסרו המטפלים במרפאתה של אנה פרויד בהמפסטד, **העורך**] כאשר היה בן שבע שנים ושמונה חודשים, לאחר שנתיים כמעט של טיפול, התרחשה העברה של אופני התייחסות רגילים של הילד:

בעייתו הגדולה של מיכאל כאשר פתח בטיפול הייתה פחדו מלכרוך את עצמו ביחסים מחשש שמא ינטשוהו. הוא התגונן מפני חרדתו על-ידי כך שהתנהג ככל יכולתו בצורה לא-נעימה כלפי סביבתו, והזמין בכך דחייה מצד האובייקט. המטפל חש שאף-על-פי שהצורך להזמין דחייה פחת באמצעות הטיפול, נותרה אצל מיכאל נטייה להחזיק בהגנה הזו כנגד יחסים קרובים.

מיכאל השתמש באופני התייחסות רגילים שלו כהגנה מפני חרדה. כאשר אופן התייחסות רגיל של הפרט מופיע בתגובתו של המטופל כלפי המטפל, עולה הזדמנות להראות למטופל את טבעה של הגנתו. המטפל יכול להראות למטופל את הסתירה הקיימת בו עצמו בין המשאלה להיות מעורב רגשית עם המטפל לבין הפחד ממעורבות רגשית כזו, ולהצביע על מה שהמטופל עושה כדי להגן על עצמו מפני מעורבות רגשית.

אופן התייחסות נוסף ניתן לראות במקרה של אסתר ל', שהוכנס לאינדקס כאשר הייתה בת תשע שנים ואחד-עשר חודשים, מעט יותר משנה לאחר שהחל טיפולה:

אחד הסממנים העיקריים של יחסי האובייקט של אסתר היה הצורך שלה להגן על עצמה מפני אכזבות ודחיות צפויות, שאותן חוותה קודם-לכן הן בשלב הטרומ-אדיפלי והן בשלב האדיפלי. במסגרת סיפור תולדותיה תיארה הוריה את נטיית-העבר שלה ליצור חברויות עם ילדים שהיה צפוי כי ידחו אותה. בטיפול הפגינה אסתר מידה ניכרת של עצמאות, ונהיה גלוי וברור שדבר זה, כמו גם הצורך שלה להעסיק את עצמה ללא הרף במגוון של פעילויות, היוו הדרך שלה להימנע מן הדחייה והאכזבה שציפתה כי יהיו מנת-חלקה אם תבקש עזרה או תשומת-לב. ככל שהתקדמה האנליזה של גישה הגנתית זו, נעשתה אסתר מסוגלת יותר ויותר לבוא בדרישות אל מטפלה, ויצרה מחדש סיטואציה שבה עוררה דחייה או חוותה אכזבה על-ידי העלאת בקשות שלא היה ניתן להיענות להן.

עמדתה ההגנתית הראשונית של אסתר הינה דוגמה טובה לאופן הגנה רגיל של הפרט, שכן היא השתמשה בו הן בהקשר של המטפל והן בהקשר של כל האובייקטים הנוכחיים שלה. ההגנה הייתה מפני אכזבה ודחייה, ובאמצעות אנליזה של גישתה ההגנתית, קמו המשאלות שבבסיסה לתחייה בצורה נסיגתית

והתמקדו במטפל. הקושי בהבחנה בין אופנים רגילים של הפרט לבין תחיות אחרות של העבר נעשה מורכב יותר אם כל מה שקורה בין המטופל למטפל מכונה העברה.

הכלתם של אופני התייחסות רגילים של הפרט במושג העברה אינה חד-משמעית כל-כך. זיגמונד פרויד השתמש במושג העברה כדי לציין את התפתחותם הספונטנית במהלך טיפול של יחסים ליבידינליים שקמים לתחייה מן העבר. מחברים מאוחרים יותר הרחיבו את המושג העברה על-ידי הכללת אופני התייחסות שונים, ביניהם עמדות הגנתיות רגילות ואוטונומיות יחסית של הפרט כפי שהן מופיעות במסגרת הטיפולית. אופני התייחסות רגילים של הפרט אינם העברות על-פי המובן המוקדם והצר יותר, וניתן להחשיבם להעברה רק אם משתמשים במונח בצורה הרחבה ביותר האפשרית. במהלך הטיפול מתפתחת הבחנה קלינית חשובה בין עמדות אופי רגילות של הפרט לבין העברה. יחד עם זה, אף-על-פי שאופני התייחסות רגילים של הפרט אינם ייחודיים ליחסי ההעברה, הם עשויים להיות כרוכים במידה רבה של ביטוי רגשי עז ופעולה נמרצת המכוונים כלפי המטפל.

העברה של יחסים נוכחיים

הדברים המעסיקים את הילד עכשיו ואשר מועברים אל המטפל עשויים לבוא מעולמו המציאותי, כגון תגובה נסיגתית של הילד על הולדת אח או אחות, או כתוצר או כגילוי של רמת התפקוד הנוכחית ותואמת-הגיל של הילד, כגון הופעת שאיפות אדיפליות כתוצאה מהתפתחותו המתקדמת של הילד. אמות-המידה להעברה מסוג כזה הן שההתעסקויות של הילד מתייחסות לאובייקט או לאובייקטים אמיתיים בהווה, ושהגילויים שלהן בטיפול מייצגים הרחבה או התקה מאובייקט זה. ליחס כזה אל המטפל יש ניחוח עיקרי של התקה או של "הרחבה" בהווה, ולא של "תחייה מחודשת" מן העבר.

לא תמיד קל לעשות או לשמר באופן ברור את ההבחנה בין היחס אל המטפל כהרחבה של ההווה לבין היחס אליו כתחייה מחודשת מן העבר. המטפל מנסה לאמוד את ההבחנה, במונחים של האיכות העיקרית, על-פי התחושה, הזרימה וההתפתחות של החומר. אי-אפשר להעריך אותה רק על-סמך התחושה שמהו הינו אמיתי מאוד ב"כאן ועכשיו", משום שתחושה זו אופיינית לכל תגובות ההעברה. ילד שנכנס לשלב חדש של התפתחות פסיכוסקסואלית שונה בבירור מילד שנסוג במסגרת היחסים הטיפולים. כך, ילד בשלב האדיפלי עשוי להביא עימו לטיפול תחושות וקונפליקטים אדיפליים, שיש לראותם כהרחבות של מעורבויות רגשיות נוכחיות, ולא כתחייה של העבר. היחסים האדיפליים הנוכחיים עם ההורים מותקים או מורחבים אל תוך הטיפול, ולא מופעלים מחדש.

יש לערוך הבחנה בין תחייה מחודשת של משהו מן העבר במסגרת הסיטואציה הטיפולית וכתוצאה מהתהליך הטיפולי, מצד אחד, לבין ההרחבה אל תוך הטיפול של משהו שהינו פעיל כעת בחייו של

^מ **שימת-עזר לתת-פרק:** הראו את ההתקה של משאלות, קונפליקטים או תגובות נוכחיים אל תוך הסיטואציה הטיפולית או למעורבות רגשית עם דמותו של המטפל.

המטופל, מן הצד השני. יחסים נוכחיים שמורחבים אל תוך הטיפול כוללים גילויים נסיגתיים כמו גם גילויים תואמי-שלב שכמו "גולשים" אל תוך הטיפול.

צורת העברה אחת של יחסים נוכחיים, שיש להבדילה מההעברה של חוויות-עבר, הינה תולדה של ההיתר הניתן על-ידי הסיטואציה הטיפולית לבטא דברים. לדוגמה, ילד בן חמש הרשה לעצמו, לאחר היסוס-מה, לצעוק על המטפלת, וללא ספק נהנה מהחוויה הגם שהיה מפוחד במקצת בעטייה. לאחר זמן-מה הוא העיר: "אימא לא הייתה מרשה לי אף פעם לצעוק ככה בבית." צורך זה אינו מהווה בהכרח נסיגה בטיפול ואף לא העברה. לעומת זה, הוא עשוי להיות גלישה של דחף שהילד חש כי הוא אסור בבית; מכיוון שהאיסור טרם הופנם במלואו, היה הילד מסוגל להרשות לעצמו לבטא את משאלתו לצעוק בחדר-הטיפול. כאשר המטפלת נתנה לו להבין שהיא יכולה לקבל בצורה לא-ביקורתית את משאלתו לצעוק, הצליח הילד להגיב לאידיאל שונה בשבילו שסופק לו מבחוץ, אידיאל שאפשר לו לחוש בטוח וחופשי מאיום העונש ביחסו אל המטפלת. ילד עשוי לחוש הקלה מהבאת חומר כזה למטפל, שאינו מהווה אובייקט כה חשוב וכה מושקע רגשית כמו, אולי, האם. המתירנות של הסיטואציה הטיפולית מאפשרת ביטוי גלוי יותר, לא משום שהמטפל נהפך באמת לדמות החשובה ביותר בחייו של הילד, אלא דווקא משום שהוא דמות חשובה פחות.

הקשיים הכרוכים בהתייחסות לחומר הטיפולי כאל העברה של יחסים נוכחיים מומחשים בדוגמה של אנדי ו', שהיה בן שנתיים וחצי בתחילת הטיפול ובן שלוש שנים וחודשיים כאשר הוכנס לאינדקס (Bolland & Sandler, *The Hampstead Psychoanalytic Index*):

כאשר החל אביו עבודה חדשה שהצריכה את היעדרותו מן הבית לילה אחד בשבוע, היה אנדי שלילי בצורה בולטת כלפי המטפל, במיוחד בימי שישי, ולעיתים תכופות אמר למטפל לסתום את הפה ושהוא לא אוהב אותו. דבר זה הובן ככעס על היעדרות האב שאותו העביר אנדי אל המטפל.

בדוגמה זו חש הילד כעס על האב בגלל ההסתלקויות שלו. המטפל חש שהילד כועס עליו לפני חופשת סוף-השבוע משום שהוא מעביר חלק מרגשותיו מסיטואציה נוכחית עם האב אל עבר המטפל. סיטואציה נוכחית הציקה לילד, התעורר כעס, וסיטואציה דומה בטיפול גירתה כעס כלפי המטפל. ייתכן שהדוגמה של אנדי אינה העברה של בעיה נוכחית כלל וכלל, אלא אולי הגנה, באמצעות התקה, מפני רגשות הכעס של הילד כלפי אביו. אם אנדי הצליח להפחית את כעסו על אביו באמצעות הדברים שעשה בטיפול, אזי מדובר בהתקה. מה שנראה בשלב מוקדם של הטיפול כגילוי של בעיות נוכחיות עשוי להיות מובן בשלב מאוחר יותר בצורה שונה. לדוגמה, הכעס על האב הנוטש עשוי לחפות על כעס קדום יותר על האם הנוטשת.

קושי נוסף בהבחנה בין צורות שונות של העברה צץ כאשר הילד מבטא משהו בפועל ובאופן לא-מודע (acts out) עם ההורים כתוצאה מהעבודה הטיפולית. לא תמיד ברור אם אכן מדובר בביטוי בפועל באופן לא-מודע כתוצאה מהטיפול, או שמא הילד מביא היבט כלשהו של האינטראקציה הנוכחית שלו עם ההורים אל הטיפול. תופעת הגלישה פועלת בשני הכיוונים.

ילדה קטנה הופנתה לטיפול עקב תגובה עזה על הולדת ילד שני. במהלך הטיפול, כאשר עמד להיוולד תינוק שלישי, היא החלה לכעוס באופן קיצוני בעניין הילד החדש "בתוך הבטן של אימא". הכעס התייחס ללא ספק לסיטואציה נוכחית, אך הוא טמן בחובו גם את הפרעתה בשלמותה, ובכללה גם את התחייה המחודשת של העבר. מה ששלט בכיפה היה בעיה נוכחית שנישאה אל תוך הטיפול. המטופלת הלמה בכרסו של המטפל הגבר משום שכעסה מאוד בעניין הגעתו הצפויה של הילד החדש. אך הפרעתה החלה עם הגעתו של האח הראשון, ובדרך-כלל יש לצפות שהמטופל יחיה מחדש בדרך זו או אחרת את חוויית-העבר במסגרת הטיפול. תגובה מחודשת על הריונה של האם, מן ההווה כמו גם מן העבר, חדרה אל החומר הטיפולי.

אנה פרויד מה מביא אל תוך הטיפול חומר בדבר המשאלה לחסל את התינוק? אילו לא הייתה האם בהיריון כעת, האם החומר שהיה עולה בטיפול בנקודת-זמן זו היה פונה לעסוק בכעס על ההיריון הקודם של האם? או שמא זהו האירוע הנוכחי בבית, ההיריון העכשווי של האם, שמביא את כל העניין הזה אל תוך הטיפול? עם ילדים, החומר מופעל לעיתים קרובות על-ידי אירוע נוכחי, כך שלאמיתו של דבר הוא נכנס לטיפול כגורם חודרני. זו אחת הסיבות לכך שכל הפרוצדורה של טיפול בילדים נראית לעיתים קרובות מסודרת פחות מזו של הטיפול במבוגרים. היא אינה נקבעת רק מבפנים, אלא גם על-ידי אירועים חיצוניים, ובמידה רבה בהרבה מאשר עם מבוגרים.

מקרה זה ממחיש את הבעיות שעולות עקב העובדה שגילויים נסיגתיים המוצגים בבית עשויים בעצמם להיות כרוכים בתחייה מחודשת של העבר, ועשויים אז לעבור התקה אל דמותו של המטפל או אל הסיטואציה הטיפולית. סיטואציה זו שונה מהסיטואציה שבה משהו עולה באופן ספונטני בטיפול כתוצאה מהעבודה הטיפולית, כפי שקרה במקרה של מיכאל ב':

כל אימת שחש מיכאל חרדה ביחס לאהבת הוריו, הוא נהג לבקש סיפוק אוראלי. לדוגמה, חודש לפני שעמד להיוולד אחיו השני, הוא החל לעמוד על כך שיתנו לו מיץ תפוזים בחדר-ההמתנה כל יום לפני המפגש.

אנה פרויד זוהי גלישה של התנהגות, משום שהוא לבטח נסוג באותו זמן והיה תובעני יותר מבחינה אוראלית בבית ובמקומות אחרים, והתביעות גלשו אל תוך הטיפול. גלישה זו היא הכוונה העומדת מאחורי הביטוי הרחבה אל תוך הסיטואציה הטיפולית. אין זו הגנה במונח זה שבאמצעות התביעה לקבל מיץ תפוזים במרפאה הוא מצליח להיות תובעני פחות בבית.

הדוגמה של מיכאל ממחישה את הצורך של המטפל לקבוע אם ההתנהגות הנידונה מתרחשת רק בנסיבות מסוימות, כגון בבית או בסיטואציה הטיפולית, או שהיא מתרחשת בכל מקום ועם כל אחד. אם ההתנהגות מתרחשת בכל מקום, ניתן להבינה כאופן התייחסות רגיל של הילד או כגילוי של נסיגה. המקרה של אילס ט' ממחיש את מורכבותם של גילויי ההעברה בילדות. אילס הייתה בת ארבע שנים ואחד-עשר חודשים בתחילת הטיפול, והמקרה שלה הוכנס לאינדקס כאשר הייתה בת שש וחצי:

מדי פעם הועבר פחדה של אילס מפני אביה אל המטפלת, תוך היפוך תפקידים. היא גערה במטפלת על שובבותה, צעקה עליה או אימצה את תפקיד המורה הקפדנית (אביה לימד אותה בבית עברית ואנגלית) ותבעה צייתנות. אילס העבירה אל המטפלת היבטים שונים של יחסיה האדיפליים הנוכחיים עם אביה, כולל משאלתה שהוא יעריך אותה וכן משאלותיה המיניות כלפיו. לדוגמה, היא רצתה להתנשק עם המטפלת וביקשה למצוא ריגוש בהתקרבויות פיסיות; היא רצתה גם לעשות תינוק עם המטפלת והתאכזבה מכך שתשוקותיה הלוהטות לא זכו במענה הולם.

המקרה של אילס ממחיש שני אופנים שונים של העברת יחסים נוכחיים אל הטיפול. ראשית, בגירותיה במטפלת ובאמצעה את תפקיד המורה התובענית, העבירה הילדה אל תוך הטיפול את פחדה מפני האב תוך היפוך תפקידים. מה שהורחב אל תוך הטיפול היה משהו שהתעורר בבית. הדרך שבה אילס התמודדה עם זה בטיפול, בהופכה את התפקידים, מעלה את השאלה אם היפוך התפקידים היה הגנה מפני רגשותיה ביחס אל האב-המטפלת. או שמא, מכיוון שבבית לא הייתה לילדה הזדמנות להפוך את התפקידים כפי שעשתה בטיפול, היא בחנה אולי משהו בטיפול שהייתה רוצה לעשות בבית. ואולי, שוב, ניתן להבין התנהגות זו כאופן הביטוי הנבחר של הילדה, קרי, דרכה היחידה ליצור בשעה הטיפולית סיטואציה שתוכל לשקף את הקונפליקט בתוכה. בצורה השנייה של אילס להעביר יחסים נוכחיים עם אביה, קרי, באמצעות התקת משאלות אדיפליות תואמות מבחינה התפתחותית אל תוך הסיטואציה הטיפולית, נראה שהילדה הייתה ישרה וגלויה יותר.

מנקודת-המבט של הסיטואציה הטיפולית והטכניקה הטיפולית, ניתן לשרטט הקבלה בין ילד שמצוי לפני גיל החביון לבין מתבגר, משום שאצל שניהם קיימת עוצמה רבה של תגובות וקונפליקטים תואמים התפתחותית, בניגוד לילד נורמלי שמצוי בגיל החביון. סער התפתחותי נוכחי עשוי לגלוש אל תוך הטיפול או להיות מוסט לשם באופן הגנתי. בעיה טכנית מיוחדת עולה בטיפול במתבגרים, שכן המטפל נאלץ "להילחם בשביל העבר" בגלל פחדו האדיר של המתבגר מפני נסיגה. קשה למטפל לעורר בהעברה תחייה מחודשת של העבר כך שאותו עבר יוכל לעבור אנליזה במלואו, משום שברגע שהנסיגה מאיימת על המתבגר, עולות במטפל תחושות שליליות ומופיעות התנגדויות עצומות.

לא רק בסיטואציה הטיפולית המטופל יכול לבטא רגשות בנוגע למטפל או כלפיו שניתן לסווג כהעברה של יחסים ובעיות נוכחיים; גלישות כאלה עשויות להתרחש גם במקומות אחרים. לחלופין, כאשר המטופל מסיט עמדות, יחסים ובעיות אל תוך הטיפול כהגנה מפני חווייתם בחוץ, בהרגישו שהמטפל "בטוח יותר", אזי מדובר במשהו שונה מגלישה פשוטה, שכן נכון לאותו זמן, ביטוי ישיר (למשל, כלפי ההורים) מאיים מדי באופן כלשהו. במהלך הטיפול, עלייתם של רגשות עזים ביחס למטפל וביחס לקונפליקטים בתוך הסיטואציה הטיפולית מלווה בהפחתה של ביטויים מחוץ לטיפול. אך מה שנראה במובן זה כגילוי של נירוזת העברה אינו כזה כלל וכלל; אין זו גם העברה במובנה הצר יותר, כלומר, תחייה מחודשת ספציפית של העבר. באותם מקרים לא נראה שהתהליך הטיפולי כשלעצמו ממלא תפקיד מכריע בתזמון הופעתו של חומר כזה. ההעברה למראית-עין מייצגת פיסת פעילות הגנתית מצד הילד, הגנה מפני תגובת הילד על נסיבות או אירוע חיצוניים כלשהם.

העברה של חוויות-עבר

גילויי העברה של חוויות-עבר יכולים להיחשב לנגזרות של המודחק שעולות ביחס למטפל בגלל העבודה הטיפולית. גילויים כאלה משלבים מציאות עכשווית, כולל דמותו של המטפל, עם ביטויים של משאלות, זכרונות או פנטזיות המתעוררים לחיים, כגון משאלות טרום-אדיפליות לשליטה בלעדית במטפל.

המקרה של קארן ק' מראה כיצד העברה זו פועלת. קארן החלה טיפול בגיל שתים-עשרה וחצי; חומר הטיפול שלה הוכנס לאינדקס כאשר הייתה בת חמש-עשרה:

קארן הפכה את המפגשים שלה לחזרה על היחסים האנאליים-הסדיסטיים שלה עם אמה, ודרך החזרה היה אפשר לזהות את כמיהתה לבסס מחדש אינטימיות. היא שיחדה את המטפל במתנות אוכל כפי שאמה שיחדה אותה. היא גילמה תפקיד של חולה במפגשים, כשהמטפל דואג לה, ודמיינה את המטפל חולה ומטופל על-ידיה. קארן ניסתה לפתות את המטפל למשחקים אנאליים, אפילו עד כדי לשכב על הרצפה "כמו שעשיתי כאשר אימא שמה לי נרות". חומר אנאלי הובא אל הטיפול יחד עם סיפורי מחלה והלל לאם, שמעולם לא אכזבה אותה כאשר הייתה חולה: "היא עשתה הכל בשבילי, ניגבה לי את הישבן או נשארה איתי בבית-השימוש כל הלילה."

הדוגמה של קארן ק' אינה חד-משמעית, משום שבאותה מידה היה אפשר להתייחס אל התנהגותה כאל התנהגות ששיקפה אופן התייחסות כללי שלה לאנשים באותה עת. לשם כך, חיוני ביותר לקבוע אם התנהגותה הופיעה כתוצאה מהעבודה הטיפולית או לא, אך על-סמך התיאור שלעיל אי-אפשר לקבוע זאת. ניתן להתייחס אל התנהגות זו כאל דוגמה מובהקת של העברה של חוויות-עבר אם במהלך הטיפול חוותה קארן תחייה מחודשת של משאלות אנאליות מוקדמות, ואם, למרות נקודת-הקיבעון שלה ברמה האנאלית, היא לא ניהלה עוד אינטראקציה עם אמה באופן אנאלי-סדיסטי. אם תנאים אלה מתקיימים, אזי התנהגותה של קארן עם המטפל אינה משקפת את יחסה הנוכחי אל האם, אלא ניתן לראות בה תוצאה של העבודה הטיפולית ושל התהליך הטיפולי. על בסיס זה ניתן לאפיין את הדוגמה כהעברה של חוויות-עבר, ולא כהתקה ממשהו בהווה.

אנה פרויד מבחינה בין **קיבעון** ברמה מסוימת, באותה רמה שבה הילד מתפקד כעת בכל הנוגע להיבטים אחדים של אישיותו, לבין **נקודת-קיבעון** ברמת התפתחות זו או אחרת. בעוד שקבעונות עשויים להשתנות, נקודת-קיבעון, מרגע שנוצרה, אינה נעלמת לעולם הגם שהילד עשוי להתפתח אל מעבר לה.

^מ**שימת-עזר לתת-פרק:** התייחסו לדרך שבה חוויות, משאלות, פנטזיות, קונפליקטים והגנות מן העבר מתעוררים לחיים במהלך הטיפול, כתוצאה מהעבודה הטיפולית, כך שהם מתייחסים אל דמותו של המטפל בתוכנם הגלוי או החבוי (הטרום-מודע).

נקודת-הקיבעון מייצגת נקודה בהתפתחות שהילד נוטה לסגת אליה אם קונפליקט או כאב נעשים חזקים מדי; יש הסבורים גם כי היא מפעילה "משיכה לאחור" על הילד.

אנה פרויד אי-אפשר לומר שקארן, במהלך התפתחותה של ההעברה, נסוגה להתנהגות אנאלית-סדיסטית. היא חייתה ברמה זו עם אמה במשך זמן רב מאוד והמשיכה בכך גם בתקופת הטיפול. היא הפריעה לאם בלילות, העירה אותה על-מנת לדרוש אוכל או כדי לבקש ממנה שתלווה אותה לשירותים, שתנגב את ישבנה וכיוצא בזה. היא שיבשה כל אירוע משפחתי על-ידי הקאה או בחוטפה קלקול-קיבה פתאומי. אלה היו הסימפטומים שלה. לא היה זה רק משהו שנעשה מודחק ולא-מודע ואשר ניעור אז לחיים בהעברה. מה שהיה כאן באמת הוא שעם התפתחות העבודה הטיפולית, נשאבו הסימפטומים ביתר שאת אל תוך ההעברה. תהליך זה זכה בסיוע רב עקב כך שהתאפשר לאם, בעזרת הטיפול שלה עצמה, להפסיק את האינטראקציה הזו, שכן קודם לכן החזיקה האם את הסיטואציה בחיים בכך שמילאה את תפקידה בה. המטפל של קארן לא מילא אותו תפקיד, וכך נעשה כל העניין הזה נוח לטיפול.

מרכיב אחד שמסבך את ההבחנה בין העברה של חוויות-עבר לבין העברה של בעיות עכשוויות הוא העובדה שהילד מפתח קשר ליבידינלי הולך וגדל אל המטפל. בסיועו של קשר כזה, קונפליקט נוכחי בבית עשוי לגלוש או להתרחב ביתר קלות אל המטפל. ההתרחבות מתרחשת משום שקונפליקטים נוכחיים מערבים בדרך-כלל דפוסי התנהגות מן העבר שנאספו או נספגו אל תוך שלבים התפתחותיים מאוחרים יותר. ניתן לראות דוגמה לתהליך כזה באופן שבו יחס סדומזוכיסטי מן השלב האנאלי נהפך למובנה ומאז מתמיד, ולאחר-מכן נספג אל תוך המבנה של השלב האדיפלי ומטביע בו את חותמו. אין זו עצירה בהתפתחות, משום שהילד ממשיך להשיג את ההתארגנות הליבידינלית (phase dominance) המתאימה לשלב הבא. למען האמת, אין זה גם קיבעון ואף לא נקודת-קיבעון, מכיוון שנקודות-קיבעון הינן דוממות והמושג נקודות-קיבעון קשור באופן הדוק למושג נסיגה. לעומת זה, ספיגה של דפוסי-עבר אל תוך שלבים התפתחותיים מאוחרים יותר הינה השפעה מתמדת של שלב מוקדם יותר על שלב מאוחר יותר. במהלך העבודה הטיפולית, דפוסים מוקדמים אלה מוצאים ביטוי ישיר יותר דרך הישנותם בהעברה. יחד עם זה, אין זה ברור לחלוטין אם ביטויים כאלה הינם תחייה מחודשת של העבר במסגרת ההעברה באותו מובן כמו בטיפול במבוגרים. דפוסים קדם-גניטליים יכולים להישאר בשלבים האדיפלי או הבתר-אדיפלי ולמצוא ביטוי עז יותר במהלך הטיפול, ולא פשוט להשתחרר או להוות מוקד לנסיגה אליהם במסגרת הטיפול.

המקרה של אסתר ל' ממחיש באופן ברור יותר את התחייה המחודשת של העבר במסגרת ההעברה: במהלך השתיקות ההתנגדותיות שלה, ביטאה אסתר את רגשות העצבות, הבדידות והמוזנחות שלה באמצעות משיכות באף, מציצת אצבע, הבעות-פנים והופעה כללית. התנהגות זו נעשתה מורגשת במיוחד באחת הפעמים שבה, לאחר חופשה ושינוי של חדר-הטיפול, היא חשה שהמטפל דחה אותה והחליף אותה בילד אחר. הפגנת העצמאות ההגנתית שלה גברה; היא העסיקה את עצמה ביתר שאת בציור ולא יכלה

כמעט לדבר כלל. יחד עם זה, היא חשפה באותן דרכים לא-מילוליות את הרגשות שלהם ניסתה להתכחש. כאשר אותם רגשות קושרו לאלה שהיו לה בעקבות הולדת אחותה הקטנה, היא הגיבה באיטיות ובהדרגה בחיפוש אחר תשומת-ליבו של המטפל בכל מיני דרכים לא-מילוליות. היא הפילה חפצים או לא יכלה למצוא אותם אלא אם כן עזר לה המטפל. היא המתינה בחושך בחדר-הטיפול עד שהמטפל הדליק את האור.

אצל אסתר, קטיעת הטיפול שנגרמה בשל החופשה וכן ההפרעה שנגרמה עקב שינוי החדר הובילו לתחייה מחודשת ברורה של רגשות בהעברה. רגשות אלה היו היבט של הישגות חוויות-העבר שלה סביב הולדת אחותה הקטנה. לא היה ניתן להבחין בכל גורם חוץ-טיפולי נוכחי שהיה יכול להיות אחראי לשינויים שהופיעו בחומר הטיפולי, אך לשינויים במסגרת הטיפולית היה קשר ברור לשינוי בחומר של הילדה.

אנה פרויד מה שאסתר עשתה למעשה היה לא רק חיפוש אחר עזרתו ותשומת-ליבו של המטפל, אלא גם שינוי של הפגנת העצמאות ההגנתית שלה לכלל מצב קדום יותר של אין-אונים. מה שהילדה חזרה עליו בהעברה היה קטע קטן מההיסטוריה שלה. לפני אותה התפתחות לא היה ברור מה משמעותן של הפגנות העצמאות ופעילות-היתר שלה. איך היא רכשה אותן? למטפל לא הייתה כל דרך לגלות זאת עד שחזרה אסתר בהעברה על החוויה של היות מוזנחת ונטושה, תוך שהיא מגינה על עצמה מפני אותה תחושה באמצעות פעילות-היתר והפגנת העצמאות שלה.

התנהגותה של אסתר מראה שכאשר הגנה מועברת אל הסיטואציה הטיפולית ומפורשת באופן משמעותי במסגרת ההעברה, אופן תגובה קדום יותר עשוי ליהפך לנגיש לאנליזה. אם מתבוננים על ההתנהגות מנקודת-מבט של העברת הגנה, אזי היא יכולה להוות המחשה של הגנה מפני תחייה מחודשת של רגשות מן העבר, עם חזרה, במקרה זה, על אותן הגנות מפני אותם רגשות הקשורים לאותם קונפליקטים. ניתן לראות חומר זה גם כמייצג את השימוש בהגנה נוכחית מפני רגשות-עבר העולים בהעברה, כך שניתן לכנות זאת "הגנה מפני העברה" יותר מאשר "העברה של הגנה".

חשוב גם לבחון את ההגנה המסוימת שנבחרת לשם התמודדות עם הישגותם של מצבי רגש וחוויות מן העבר כאשר הם נחווים מחדש במהלך הטיפול. הילד יכול להשתמש בהגנה חדשה יחסית, הגנה שלא עמדה לרשותו בסיטואציה המקורית אך שהוא יכול כעת להפעילה על-מנת להתגונן מפני התחייה המחודשת של חוויות-העבר. מתבגרים מפעילים לעיתים תכופות אינטלקטואליזציה כהגנה מפני קונפליקטים מוקדמים שקמים לתחייה, כגון דאגות סביב אלימות ותוקפנות; ברמה התפתחותית מוקדמת יותר, האינטלקטואליזציה לא הייתה מהווה הגנה תואמת-גיל.

לבחירת ההגנה יש השלכות טכניות חשובות על הטיפול, משום שקישור של הגנה עם חוויות-ילדות קונפליקטואלית מוקדמת עשוי להיות לא-מתאים אם ההגנה הינה רכישה מאוחרת יותר. פעמים רבות מטפלים נכנסים לשגרה של פירוש הגנה כחלק מהחוויה המקורית המשוחזרת.

אנה פרויד סדר הזמנים של ארגון ההגנות הינו נושא מעניין לחקירה. דרך אחת לגשת אל הנושא היא להסתכל על טיפולים של מתבגרים המתמודדים עם בעיותיהם בעיקר על-ידי אינטלקטואליזציה, לדוגמה, על-ידי הפיכת בעיות אישיות לדיון בבעיות העולם. על המטפל לברר אילו שיטות שימשו את המתבגר קודם לכן כאשר היה צריך להתמודד כילד עם אותה בעיה. דבר זה יאפשר אולי לערוך אחר-כך חקירה השוואתית.

נוירוזת העברה

המושג נוירוזת העברה שאול מטיפול במבוגרים. השאלה אם בטיפול בילדים מתרחשת נוירוזת העברה מלאה הינה סוגיה שנויה במחלוקת שיש בה עניין מחקרי. נוירוזת ההעברה הינה הגברה מיוחדת במינה של ההעברה שכרוכה בהחצנה של קונפליקט פנימי פתוגני ראשי אל עבר המטפל, כך שהמטופל חש את הקונפליקט כמתחולל בינו לבין המטפל. התעניינותו, תשומת-ליבו, דאגתו והתעסקותו מתמקדים באינטראקציה עם המטפל, וסימפטומים שקשורים לקונפליקט פוחתים בעוצמתם ולעיתים אף נעלמים. בטיפול במבוגרים ניתן באופן כללי לערוך הבחנה בין נוירוזת העברה לבין גילויי העברה אחרים. הטיפול בילדים כרוך לרוב בגילויי העברה משמעותיים, אך העדות לנוירוזת העברה הינה מועטה יחסית. ההעברה של חוויות-עבר יכולה להיחשב על-ידי אחדים לנוירוזת העברה, אך הרחבת המושג עלולה להחלישו.

אנה פרויד ההבדל בין העברה אצל ילדים לבין העברה אצל מבוגרים הוא שמה שהמבוגר מעביר ומעורר לחיים בנוירוזת ההעברה הם יחסי אובייקט מן העבר וקשרים לאובייקט פנטזיה, בעוד שאצל הילד, אפילו בעניינים ששייכים לעבר, יחסי-העבר או הפנטזיה דבוקים לדמויות ההורים. לפיכך, בנוירוזה שלו מעורבים אובייקטים עכשוויים, בניגוד לאובייקטים של פנטזיה ואובייקטים מן העבר. [יש לכך כמה השלכות טכניות. לדוגמה, המטפל ייטה לפרש את ההעברה מן האם העכשווית לפני שיתייחס לעבר.] לפיכך, השאלה היא: עד כמה הילד מעביר יחסי-עבר ופנטזיות מן האובייקטים העכשוויים אל המטפל? זו ההבחנה. רק לעיתים נדירות הילד מעביר הכל בטיפול, משום שהאובייקטים בבית נוחים יותר שכן הם חשובים עדיין לילד. לפיכך מדובר כאן בעניין כמותי במידה רבה, כלומר, בשאלה כמה מועבר. אילו המטופל המבוגר היה בסיטואציה דומה בטיפול, כל בעיותיו כמעט היו מתקבצות עד-מהרה סביב המטפל, סביב סוגיות כגון חופשותיו של המטפל והמטופלים האחרים שלו. מה שהמטופל המבוגר היה מציג בבית היה חסר חשיבות יחסית מבחינת ההעברה. מדובר בנוירוזת העברה כאשר,

^מ**שימת-עזר לתת-פרק:** תארו דוגמאות להתרכזות של קונפליקטים, משאלות ילדותיות מודחקות או פנטזיות של הילד בדמותו של המטפל, המלווה בהפחתה יחסית של גילוייהם במקומות אחרים.

נאמר, שלושה רבעים מהישנוניות ההעברה של המטופל ממוקדות בתוך הטיפול. הופעת חומר העברה בטיפול בילד צעיר אינה מפחיתה בשום צורה, מבחינה כמותית, את פעולת-הגומלין עם האובייקטים הנוכחיים שלו בבית, או ליתר דיוק את מימושה בפועל של הנורוזה בבית. ההבדלים האיכותיים הם ההבדלים בין אובייקטים אמיתיים ואובייקטים של פנטזיה אצל הילד והמבוגר.

נורוזות ההעברה, עד כמה שהיא יכולה להתקיים בטיפול בילדים, עשויה להתעמעם על-ידי המידה שבה ההורים זמינים עדיין לילד המטופל, ועל-ידי מידת הצורך שלו בהם כאובייקטים אמיתיים. שאילת המושג נורוזות ההעברה מהטיפול במבוגרים וכפייתו על הטיפול בילדים, תוך חיפוש אחר אנלוגיות אצל ילדים לנורוזות ההעברה של מבוגרים, עלולה להתברר כבלתי-משתלמת. במקום זה, יעיל יותר לאתר את המרכיבים המשמעותיים של נורוזות ההעברה שחלים גם על הטיפול בילדים ותואמים אותו. התהליך הכרוך בנורוזות ההעברה של מבוגרים עשוי להתרחש בטיפול בילדים רק לפרקי-זמן קצרים מאוד. תהליך כזה עשוי להימשך יום או יומיים בטיפול בילדים, תהליך שאילו היה נמשך חודש או חודשיים, ייתכן שהיה ניתן להשוותו ביתר קלות לנורוזות ההעברה של המבוגר. יהיה זה בזבוז זמן לנסות למצוא במקרה הטיפולי של הילד מרכיבים שמשמעותיים לטיפול במבוגר, משום שייתכן מאוד שאין להם כל מקבילה מדויקת בסיטואציה הטיפולית של הילד; מנגד, ייתכנו מרכיבים בעלי משמעות בטיפול בילדים ללא כל מקבילה בטיפול במבוגרים.

שאלות דומות עולות ביחס להתרחשות נורוזות העברה אצל מתבגרים. אפשרות אחת היא שנוירוזות העברה מלאה, במובן המבוגר, אינה אפשרית באמת אצל המתבגר, משום שהוא שואף כעת לנתק את הקשרים עם ההורים ומבטא בפועל ובאופן לא-מודע (acts out) את היחסים האלה עם אחרים, תוך שהוא מחזין את הקונפליקטים שלו בתהליך. הצורך הראשוני של המתבגר הוא להרחיק את עצמו מהאובייקטים ההוריים. לקראת סוף גיל ההתבגרות יעבור אולי המטופל התפתחויות העברה שדומות יותר לנורוזות ההעברה של מבוגרים.

יש מטפלים שמאמינים בתוקף שנוירוזות העברה יכולה להתקיים אצל ילדים ממש מתחילת הטיפול, וכי יש לפרש רק העברה ופעולות העברה, בטענם כי זו הגישה הנכונה ביחס לטכניקה של הטיפול בילדים. אך השקפה זו הינה פשטנית מדי.

אנה פרויד בעבר הבינו שהופעת נורוזות העברה הינה תהליך הדרגתי מאוד שנבנה אט-אט כתגובה על פירושים, על "דיבורו של המטפל אל הלא-מודע של המטופל", ועל הקשר החיובי ההולך ומתחזק של המטופל אל המטפל. כך, כל קשת הרגשות של המטופל מוכנסת בהדרגה אל תוך הקשר החדש, בכל הצורות האפשריות. כיום יש מטפלים שסבורים שברגע שהמטופל נכנס לחדר-הטיפול יש לו נורוזות העברה. הנחה זו מבטלת כמות גדולה של מידע מפורט על המטופל.

דוגמה קלינית למשהו שמתקרב לנורוזות העברה מגיעה מטיפול של קטרינה ל', בת שש שנים וחודש בתחילת הטיפול, שהמקרה שלה הוכנס לאינדקס שנה מאוחר יותר:

עם התקדמות הטיפול נעשתה קטרינה מסוגלת יותר לבטא את הרגשות והקונפליקטים שלה בסיטואציה הטיפולית. היא הציגה תמונה של ילדה פרובוקטיבית ושתלטנית עם דפוסי התנהגות ופנטזיות נסיגתיים רבים שאופייניים לילדים קטנים בהרבה. ככל שהתפתחה יכולתה לבטא רגשות, דיווחו הוריה שהיא "מושלמת" יותר הן בבית והן בבית-הספר. לאחר כשישה חודשי טיפול אמרו ההורים שההתקפות "ההיסטריות" הקודמות שלה פסקו למעשה, שהיא שלוהה ונראית כמי שנהנית מהחיים, שהיא הפסיקה להיות תוקפנית ופרובוקטיבית בבית, שהיא נשארת לכל ארוחותיה בבית-הספר, ושהיא מסוגלת ליהנות מללכת למסיבות של ילדים אחרים.

שיפור התנהגותי שניתן לראות אצל ילדים אחדים בשלב מוקדם של הטיפול כונה פעמים רבות "שיפור העברה". לפעמים מתרחשת גם "ברייחה הגנתית למצב בריא". אך במקרה של קטרינה הופיע השיפור רק לאחר כשישה חודשי טיפול, בעקבות התקדמות בעבודה הטיפולית. ההתנהגות הנסיגתית שהיא הפגינה קודם לכן מחוץ לטיפול נהייתה מוגבלת למפגשים הטיפוליים, והתנהגותה בחוץ השתפרה במידה ניכרת.

ניתן להבין את ההתנהגות הנסיגתית של קטרינה במפגש כתחייה של משהו מן העבר במסגרת העברה, או לחלופין, כתוצאה של "נסיגה מותרת" בסיטואציה הטיפולית. באשר לתחייה במסגרת העברה, היחס אל המטפל עובר התפתחות, החומר המופיע בטיפול מציג אבולוציה, יש התרכזות של משאלות לא-מודעות והשקעות אובייקט סביב דמותו של המטפל, ומשהו קם לתחייה מן העבר. החוויה נהפכת מבחינת המטפל למרתקת ולחשובה ביותר. כתוצאה מכך, החשיבות של גילומם או מימושם בפועל של קונפליקטים מחוץ לטיפול אינה עוד כה גדולה; המטפל מהווה לעת עתה היעד העיקרי של יחסי האובייקט המוקדמים. באשר לנסיגה המותרת, התפתחות הדרגתית של סיטואציה סובלנית יותר במסגרת הטיפולית מאפשרת לילד לחוש לחוץ פחות ומוגבל פחות. התחושה כי "כאן אני יכול לסגת" עשויה לאפשר לילד לממש בפועל משאלות נסיגתיות במפגש ולרסן אותן בחוץ. בקבלו "רשות לבטא", הילד חש כי "אני יכול להרשות לעצמי להתנהג באופן פחות מבוקר ויותר ילדותי". זוהי נקודה חשובה שלא פותחה דייה בספרות הפסיכואנליטית.

אנה פרויד אחת המטופלות הראשונות שלי, שהייתה ילדה כפייתית, כינתה את השעה הטיפולית שלה "שעת מנוחה". מבוקר עד ערב היא נאלצה לעשות מאמץ כביר כדי לרסן את ה"שד" הפנימי שלה, אך בשעה הטיפולית היא יכלה לשחרר אותו.

המטפל של קטרינה תפס את ההתפתחות בחומר ההעברה שלה כמצביע על נזירות העברה, בהביאו בחשבון לא רק את עוצמת הרגשות המועברים של הילדה, אלא גם את השינויים שחלו מחוץ לטיפול. אך השאלה נותרת בעינה: האם ההעברה של קטרינה אל המטפל שלה ניחנה באותה איכות של מעורבות כוללנית שניתן לראות אצל המטפל המבוגר, שיכול, למשל, להתאהב מעל כל הראש במטפל שלו? מתקבל יותר על הדעת שה"רשיון" שניתן בטיפול יכול להסביר את כל התופעות והשינויים.

גישה מתירנית בסיטואציה הטיפולית עם הילד תורמת ליכולתו של הילד להרשות לבקורות הפנימיות שלו להרפות. ההרפיה עשויה להוביל להתנהגות ולחומר שמבחינה תיאורית הינם נסיגתיים אך שאינם מהווים נסיגה במובן המקובל של המלה. הילד נמצא אולי בסיטואציות בבית ובבית-הספר שבהן הוא פוחד להיכנע לדחפים או לתגובות ינקותיים, ולכן הוא עוצר אותם באופן מודע או לא-מודע. הוא מתאמץ לשמור על עצמו ברמת תפקוד בוגרת יותר. בקבלו רשות ותחושת ביטחון במסגרת הטיפול, הוא יכול להשתחרר. מבחינה תוך-נפשית אין מדובר בחזרה אל משאלות, אופני תפקוד ואופני ביטוי ינקותיים, ואף לא בתחייתם, אלא בשחרור של משהו שנוכח כעת אצל הילד אך "כלוא" כתוצאה מפחדו מפני תגובותיה של סמכות חיצונית. יש הבדל קליני איכותי ומשמעותי בין התנהגות זו לבין נסיגה אמיתית. ילדים צעירים אחדים ומתבגרים רבים מתגוננים מפני הגחתן של נטיות ינקותיות, תהא הסיבה לכך אשר תהא. מטופלים כאלה תופסים את המטפל לעיתים קרובות מאוד, באמצעות שימוש בהשלכה ובהחצנה, כייצוג של דמות סופראגו פנימית, ומתנגדים לכל נטייה לסגת בכל אחת משתי הצורות.

יש מטופלים שמדמיינים לעצמם מטופלים כמי שרוצים לסגת או נסוגים בפועל למצב אידיאלי כביכול של יחסים אידיאליים חובקי-כל בין האם לילד. מצב זה יהווה נירוונה לגבי הילד או מצב סימביוטי אידיאלי שבו אין שום דרישה בלתי-מסופקת, שום רגש כואב ושום תסכול. מצב כזה הינו בדיה. אף-על-פי שבנסיבות נורמליות התינוק הקטן חווה ככל הנראה מצב של רווחה הנובע מסיפוק צרכיו, שביעות-הרצון מופרעת שוב ושוב על-ידי גירויים מבפנים ומבחוץ. מטופלים אחדים בנו תיאוריות של טיפול על בסיס הרעיון שכמעט כל התוצאות הפתולוגיות נובעות מהפרעות במצב הרווחה הקדום; הם מאמינים שהמטפל יכול להעניק את הסיפוקים שהמטופל החמיץ כביכול בשלב המוקדם של חייו, ושלאחר-מכן יפחתו תביעותיו של המטופל והוא ישחזר את התפתחותו לאורך קווים בריאים יותר. רעיון זה מזכיר את התיאוריה של פרנץ אלכסנדר בדבר "החוויה הרגשית המתקנת". הוא לחלוטין אינו ראוי עד כמה שהדברים נוגעים בטיפול פסיכואנליטי אמיתי.

דוגמה נוספת של נזירות העברה מגיעה מהמקרה של ארתור ה', שהיה בן שתים-עשרה שנים וארבעה חודשים בתחילת הטיפול ובן חמש-עשרה וחצי כאשר הוכנס המקרה לאינדקס בפעם השנייה:

האנליזה של ארתור הצביעה על קיומו של קשר חזק ביותר עם המטפל, עם הרבה סממני העברה, אפילו לנוכח קונפליקטים חיצוניים אמיתיים בבית. במשך זמן רב הוא שמר על דימויו של המטפל כדמות הורית אידיאלית. באמצע השנה השלישית של טיפולו היו הרבה רמזים להתפתחות של מה שניתן להבין כ"נזירות העברה". ארתור הגיע להכרה שאילו היה מרשה לעצמו לחוות הנאה, הוא היה עלול "לאבד" או "לקלקל" אותה. בתחילה הוא דחה את פירוש ההעברה שלפיו הוא חש כי המטפל אינו מסוגל לשאת את קנאתו בהצלחתו או בהנאתו של ארתור. אולם לאחר-מכן חשף ארתור שלעיתים קרובות כאשר נהנה ממהו, דוגמת כדורגל, צצה בראשו פתאום תמונה של המטפל, הוא החל לחוש מודע לעצמו בצורה מביכה והנאתו פסקה. ארתור שמע מן המטפל כי הוא עומד לעזוב את הארץ בעוד שישה חודשים. במהלך העבודה לכיוון סיום הטיפול, הביע ארתור במילים את פחדו מלפגוע ברגשותיו של המטפל, דבר שהבהיר יותר את המשוואה שיצר בין "לוותר על אובייקטים ישנים" לבין "לחסל אותם". אז הציג ארתור תמונה של "מופרע" רק בטיפול, בעוד שבחוץ הוא השיג מידה רבה של ביטחון עצמי ואמון ביחסיו. רגשותיו ביחס

לטיפול הובנו על-ידי המטפל כחלק מנורמות ההעברה משום שהיו תחייה מחודשת במסגרת הטיפול של רגשות ישנים של נטישה.

העובדה המרשימה שהיה זה דימוי המטפל של ארתור שקלקל את כל הנאתו, ולא דימוי האם, מעידה על נוכחותה של נורמות העברה. העובדה שהמטופל מדווח על כך שהוא חושב וחולם-בהקיץ על המטפל מחוץ לשעה הטיפולית ולמסגרת הטיפולית מהווה אולי סממן של נורמות ההעברה.

ארתור החמיץ פעם ראשונה פגישה טיפולית כאשר נשאר בבית-הספר לשחק כדורגל. במשך כל סוף-השבוע חש ארתור אומלל וצפה מראש את ביקורתו של המטפל על היעדרותו. העובדה שארתור היה מסוגל לשחק כדורגל נזקפת לזכות ההתקדמות בטיפול; אך רגשי האשמה והפחד מתגמול היו קשורים גם-כן לסיטואציה הטיפולית. ציפייתו של ארתור לעונש בגלל אשמה הייתה קשורה אולי לקונפליקט שהתגלה באותו זמן בהעברה; הצפייה מראש של הביקורת הופיעה בהקשר של הטיפול, וארתור ציפה לגינוי משום שחש אשם על כך שחווה הנאה כאשר היה רחוק מן המטפל. תגובה זו שונה ממה שמכונה תגובה טיפולית שלילית (negative therapeutic reaction), שבה המטופל מעניש את עצמו או נכשל בגלל תחושה פנימית לא-מודעת של אשמה.

בשל גילו של ארתור (כמעט שש-עשרה), ספק אם החומר שלו שופך אור רב על התפתחותה של נורמות העברה אצל ילדים צעירים יותר. היכולת לפתח נורמות העברה דורשת יכולת להכיל קונפליקט פנימי – משימה התפתחותית שמושגת בהדרגה בלבד. אצל ילדים צעירים יותר, הקלות שבה הקונפליקט מוחצן מפריעה להתפתחות נורמות העברה מכיוון שהמטפל משמש גם למטרות אחרות. אצל מתבגרים עולה בעיה נוספת שקשורה לצורך לנתק את הקשרים עם ההורים; המתבגר פוחד מתלות נסיגתית במסגרת יחסים אינטנסיביים עם המטפל.

המטפל בילדים עומד בדרך-כלל בפני סיטואציה שבה בעיית המטופל עולה בהקשר של הטיפול, אך אין זה ברור למטפל אם יש להבין את הבעיה כהתפתחות בהעברה המבוססת על העבודה הטיפולית הנוכחית או שמא היא קשורה לשינוי בזמניותם של האובייקטים הראשוניים. המטפל בילדים רואה לעיתים תכופות הגברה של רגשות הילד כלפיו כאשר האם נעדרת בשל חופשה. לדוגמה, הבה נעניין בשמונת השבועות הראשונים בטיפול של ילדה בת תשע, שהחלה את הטיפול עם החרדה שאמה תאבד אותה, תשכח לבוא לאסוף אותה אחרי המפגש שלה, אף-על-פי שהאם תמיד הופיעה. חרדותיה של הילדה פורשו כמצביעים על תחושה שלאמה לא היה ממש אכפת ממנה. אחרי כמה שבועות אמרה הילדה בשמחה שהיא מצאה דרך לעקוף את דאגתה על-ידי הגעה למרפאה בכוחות עצמה. בדרך זו היא חסכה מעצמה את פחד ההמתנה ואת החרדה שמא תשכח אותה אמה. זמן קצר לאחר אותו מפגש היא הגיעה אל המרפאה מוקדם מדי. כשהיא חיוורת מפחד, נעשתה הילדה מודאגת נורא שהמטפל שלה שכח אותה כליל. אם כן, היא התמודדה עם בעייתה בהקשר של אמה, אך החרדה הופיעה בהעברה ימים ספורים אחר-כך והתמקדה במטפל. לעיתים קרובות קורה שהילד משתלט על חרדה במקום אחד רק כדי שזו תופיע מייד לאחר-מכן במקום אחר. אף-על-פי ש"המקום האחר" עשוי להיות הקשר אל המטפל, החרדה לא תמיד מועתקת אל המטפל.

במהלך הטיפול ההורים יכולים להיות מעורבים בקונפליקטים רבים בדרכים רבות. קונפליקטים מוקדמים עשויים להימשך כסוגיות חיות בין האם לילד. ייתכן שהקונפליקט נמשך בצורתו המקורית לאורך כל מהלך התפתחותו של הילד, וייתכן שהוא השתנה בדרך זו או אחרת. כך, קונפליקט סביב התלכדות בצואה יכול להתמיד ככזה או שהוא יכול להופיע שוב בגרסה חדשה, כגון כמאבק על צחצוח שיניים או רחצה. ניתן למצוא רמה חדשה של ביטוי, כגון כאשר נראה שקונפליקט סובב סביב אקזיביציניזם פאלי, בעוד שמאבק סדומזוכיסטי סמוי עם ההורה הינו הסוגיה המתמשכת האמיתית. זמינותם של האובייקטים הראשוניים לילד מסבכת את הזיהוי של מה מהווה העברה גם בדרך נוספת. לילד הנמצא בטיפול יש בעיה של התמודדות עם מחשבותיו ורגשותיו ביחס להוריו כפי שהם עולים בטיפול. רק בהדרגה הילד מפתח את היכולת להחזיק קונפליקטים, פנטזיות ודחפים בתוך המסגרת הטיפולית. ככל שהוא צעיר יותר כן יש לו נטייה טבעית רבה יותר לפעולה ולנשיאת התוצרים של העבודה הטיפולית היישר הביתה. נטייה זו משפיעה על האינטראקציה של הילד עם הוריו ומקשה על המטפל להפריד בין מציאות, העברה, הגנה ומימוש רגשותיו של הילד בפועל (enactment).

חשוב שהמטפל יונחה בפירושו על-ידי הרגשות הנוכחיים של הילד. על המטפל להתייחס אל החומר, ובמידת הצורך לפרשו, לא רק בהקשר שלו עצמו, אלא, במקומות שבהם זה מתאים, גם בהקשר של ההורים בהווה כמו גם של ההורים בעבר. במובן מסוים, המטפל בילדים צריך לתפוס, בכל הנוגע לפירושו, עמדה משתנה בין עצמו, ההורים העכשוויים וההורים המופנמים של העבר.

בידודו של המושג המופשט "נזירות העברה" מהווה משימה קשה יותר בטיפול בילדים מאשר בטיפול במבוגרים. כאשר פיסה של חומר טיפולי מן העבר או מן ההווה מתעוררת לחיים בהקשר של דמותו של המטפל, ייתכן שגם אנשים אחרים מעורבים; דבר זה קורה לעיתים תכופות הרבה יותר בטיפול בילדים מאשר בטיפול במבוגרים. יתרה מזו, שכיחות תגובותיו הדמוי-נסיגתיות של הילד על הרשות המרומזת להתבטא, שהסיטואציה הטיפולית מאפשרת, עלולה לסבך את הבעיה של שרטוט קווי-מתאר ברורים של נזירות העברה בעבודה הטיפולית עם ילדים.

שינויים בהעברה

השינויים בהעברה, אם צופים בהם היטב ומתעדים אותם, עשויים לתת תמונה כוללת בדבר המרכיבים החשובים בהיסטוריה ההתפתחותית של המטופל, כפי שנגלתה במהלך הטיפול. המקרה של קווין ק', בן שלוש-עשרה בתחילת הטיפול, שהוכנס לאינדקס בפעם השלישית כאשר היה קווין בן שמונה-עשרה שנים וחודש, ממחיש שינויים בהעברה:

^מ **שימת-עזר לתת-פרק:** סכמו את השלבים שדרכם ההעברה נעה ומתפתחת במהלך הטיפול, תוך ציון, למשל, של שינויים בסוג קונפליקט ההעברה ובאובייקט שהמטפל מייצג לגבי המטופל.

במהלך השנים השלישית והרביעית של הטיפול, מעורבותו הרגשית העיקרית של קווין בחייו הייתה עם חברתו, שאיתה חזר על יחסיו המוקדמים עם אמו. החומר הטיפולי עסק בעיקר בחברה, אפילו כאשר זו גרה בעיר אחרת. חומר ההעברה נראה כהרחבה של המעורבות עם החברה. התמונה השתנתה רק בסוף השנה הרביעית, כאשר החומר התמקד ישירות ביחסים עם המטפלת, שנהפכו למקום שבו הייתה ההתנגדות חזקה ביותר. הקונפליקט האדיפלי, החיובי והשלילי כאחד, הועבר אל המטפלת ועובד איתה. החומר שהובא כעת על הבית ועל בית-הספר היה יכול להיתפס כהתקפה הרחק מן ההעברה.

התפתחות ההעברה משתקפת לפעמים במעורבותו של המטופל עם דמות בחייו העכשוויים. קווין הביא חומר כזה, שנגע בהיעדרותה של חברתו, בשנה השלישית של טיפולו. ניתן להתייחס לחומר זה, שהיווה באופן ברור למדי חזרה על צד מסוים של יחסיו המוקדמים עם אמו, כאל העברה אל חברתו או כאל גילוי של התנגדות המטופל להתפתחות של רגשות דומים כלפי המטפלת. אם נתייחס אליו כאל העברה, אזי רגשותיו כלפי החברה יהיו התקפה או הרחבה של רגשותיו הלא-מודעים כלפי המטפלת. הבעיה הטכנית היא עד כמה לפרש את הישנות העבר במונחים של היחס אל החברה, תוך שימוש ברגשות ובפנטזיות בדבר האובייקט הנעדר כנתיב לעבר הבניה מחדש של התהליכים והפנטזיות הלא-מודעים של המטופל, ועד כמה להתייחס אל החומר באופן ישיר כהתנגדות של המטופל להכרה בכך שלאמיתו של דבר הוא חש את הרגשות האלה כלפי המטפלת. המטפלים שונים זה מזה בגישות הטכניות שלהם בהקשר זה. מטופלים מתבגרים מביאים כמות רבה של חומר רלוונטי בצורה המותקת, ולעיתים קרובות הם יכולים להישאר בטיפול רק אם המטפל מוכן לשאת זאת, ולא לפרש את הדברים כהתנגדות לחוות את ההעברה בהווה, כפי שהיה נכון לגבי קווין. אך פרוצדורה זו עשויה להיות הולמת מבחינה טכנית רק לטיפול במתבגרים, בגלל פחדו של המתבגר מנסיגה והצורך שלו להתיר את הקשר שלו אל האובייקטים הראשונים שלו.

ההעברה הייתה מרשימה בטיפול של טינה ק', שהייתה בת שש-עשרה שנים וחמישה חודשים בתחילת הטיפול ובת שמונה-עשרה שנים ותשעה חודשים כאשר הוכנס המקרה שלה לאינדקס:

רגשות ועמדות מועברים מילאו תפקיד חשוב ביותר בטיפול של טינה. המראה של המטפלת הזכיר לנערה את המראה של אמה, את המוצא האירופי שלה ואת גילה. דבר זה גירה תשוקות לזהויות וחיוביות בעיקרן ממש מתחילת הטיפול. טינה ביטאה את משאלותיה ההומוסקסואליות כלפי המטפלת במכתבים, בחלומות ובפנטזיות. ההתקשרות הרגשית שלה הובנה ופורשה תחילה כהגנה מפני משאלותיה העויינות כלפי המטפלת וכן כתוצאה של פחדה מדחייה, דבר שהזכיר את דחייתה של האם את טינה בילדותה המוקדמת. ניסיון של המטופלת לבטא עויינות רבה יותר סלל את הדרך לרגשות עזים של דיכאון. פחדה מלאבד את אובייקט האהבה היה מופרז, אך ההיבט הליבידינלי של רגשותיה של טינה כלפי המטפלת, משאלתה למגע פיסי, סקרנותה ביחס לפעילויות מיניות וקנאתה העזה במטפלת – כל אלה עלו בטיפול ומילאו בו תפקיד מרכזי. הצורך שלה לתפוס את המטפלת כדמות "מושלמת" פורש מכיוון ההיבטים ההגנתיים שלו וקושר לתחושותיה שכילדה קטנה היא הייתה חייבת לתפוס את אמה כמושלמת על-מנת להתגונן מפני אכזבה. ההעברה ההומוסקסואלית נתפסה כהגנתית. אולם במהלך השנה השנייה של הטיפול נהפכה ההעברה להיצמדות ולתלות בעיקרה, והזכירה את יחסה של ילדה קטנה מאוד אל אמה. הצורך של טינה להפסיק את

הטיפול בנקודה זו היווה באופן חלקי ביטוי של פחדה לחוות מחדש רגשות של אהבה, רוך ותלות, שנקטעו במקורם עקב פירוד פתאומי מאמה. כל אותם רגשות התגלמו מחדש ונחוו מחדש בהעברה.

במהלך טיפולה הקצתה טינה כמה תפקידים למטפלת שלה. תפקידים אלה כללו מרכיבים של היחסים האמיתיים, של ההרחבה של יחסים נוכחיים ושל הישנותם של יחסי-עבר.

אנה פרויד מקרה זה מבליט את הקשיים הנעוצים בהעברה למראית-עין בטיפול במתבגרים. מה שטינה הציגה עשוי בהחלט להיות התאהבות של מתבגרת במטפלת, מעורבות פתאומית ומלאת תשוקה עם דמות שעוברת אידיאליזציה. מבחינת טינה היו אלה יחסים אמיתיים. אך האם הייתה שם באמת אפשרות כלשהי להראות לטינה את הישנות העבר ברגשותיה הנוכחיים? אילו הייתה אפשרות כזו, האם היה פירוש כזה מפחית את עוצמת רגשותיה הלוהטים?

יש להבחין בין תופעת ה"התאהבות" לבין העברה. בעוד שההתאהבות של המתבגר משרתת צרכים התפתחותיים, ההעברה בטיפול בילדים הינה בדרך-כלל, אם כי לא תמיד, תחייה מחודשת של העבר. במקרה של טינה ניתן לראות את ההתאהבות ואת גילויי ההעברה זה לצד זה. לפעמים נראה גם כי היא משתמשת בהתאהבות ההתבגרותית כהתנגדות.

אדוארד ג' היה בן שלוש שנים וחודש בתחילת הטיפול ובן ארבע שנים ואחד-עשר חודשים כאשר הוכנס המקרה שלו לאינדקס:

לאורך כל הטיפול העביר אדוארד אל המטפלת היבטים של יחסיו עם אמו. לא ניכרה התקדמות ברורה של ההעברה דרך שלבים מוגדרים, אלא דווקא נטייה להתרחשות של סממני העברה מסוימים בסיטואציות מסוימות. כאשר פנטזיות משגל שלטו בכיפה, נתפסה המטפלת כאם הפאלית המסרסת או כאם האדיפאלית החיובית, תלוי בעוצמתה של חרדת הסירוס של אדוארד. כאשר פחד אדוארד מהיעדרותה של אמו, נתפסה המטפלת כאם דוחה ולא-נאמנה. היא נתפסה כאם הדוחה והמשפילה גם כאשר פחדיו של אדוארד מכך שדחפיו יסבכו אותו בצרות היו בשיאם, או כאשר חש כי הוא אינו מסוגל ליהפך לגבר פאלי גדול שיוכל לענג את אמו ולזכות בה. מדי פעם, כאשר הזדהה אדוארד עם הצדדים הסדיסטיים של אביו, נתפסה המטפלת כאם המושפלת שהייתה "טיפשה מטופשת".

חומר זה הינו טיפוסי לילד בן שלוש מבחינה זו שהוא תלוי בגלישה מהיחס אל ההורים. למען האמת, האם של ההווה מהווה אובייקט ההעברה לאם של העבר, בעוד שהמטפלת יכולה ליהפך לאובייקט העברה על-ידי התקה מן האם.

המקרה של ליסה מ', בת שלוש שנים ותשעה חודשים בתחילת הטיפול, שהוכנס לאינדקס כעבור שנה, מדגים ביתר שאת העברה אצל ילד קטן:

ליסה העבירה את הסממנים האדיפליים של יחסה אל האם (כגון צרות-עין, קנאה, יריבות והזדהות נשית) אל המטפלת, בעוד שהסממנים הטרומ-אדיפליים של השלב האנאלי (כגון התבכיינות, היצמדות לאם ושתלטנות) ניכרו הרבה פחות. לפעמים הועברו מאפיינים של תלות אוראלית, כגון כאשר שיחקה ליסה

בלהיות תינוקת של המטפלת. מאחר שהתחושות השליליות השייכות לדו-ערכיות (ambivalence) של השלב האנאלי המשיכו להתגלם ישירות עם האם, נטתה ההעברה להיות חיובית. פחדה ההתחלתי של ליסה מן המטפלת ומלהיות לבד איתה נתפס כהעברה של הפחד שלה מכך שאביה יפתה אותה, פחד שנגזר מן התפיסה הסדיסטית שלה ביחס למשגל. פחד זה נעלם לאחר פירוש. אחרי-כן היא העבירה מאביה רוב הזמן את משאלתה האדיפלית להיות נאהבת ונערצת, לענג באמצעות פקחותה וכשרונה, ושיתנו לה פין ותינוקות.

ניתן לתפוס את החומר של ליסה כפיצול של רגש דו-ערכי כלפי האם, שהשאיר את הרגשות השליליים מכוונים כלפי האם ואת הרגשות החיוביים כלפי המטפלת.

המקרים של אדוארד ושל ליסה מראים שאין זה קשה לתאר מה קורה בהעברה. מה שקשה יותר הוא לזהות ולהבחין בין גורמים כגון "פיצולים" של רגשות דו-ערכיים, מרכיבים של יחסים אמיתיים והישנויות של העבר. עם מתבגרים, בניגוד לילדים צעירים, המטפלים ניצבים בפני בעיה נוספת: כיצד לאפיין אותם הבדלים שמיוחדים לגיל ההתבגרות ואשר משנים את האופן שבו ההעברה מתפתחת ומנוהלת על-ידי המתבגר? ההעברה אצל ילדים מתחת לגיל חמש מציגה סממנים מיוחדים. יחד עם זה, חשוב לא לייחס יותר מדי לגילו של הילד או לשלב ההתפתחות שלו, שכן הדבר עלול להוביל להזנחת גורמים חשובים אחרים.

שאלת יישובה של ההעברה, או ה"מיתוס" בדבר יישובה של ההעברה, רלוונטית להתפתחות ההעברה. מיישובה של ההעברה משתמע שקונפליקט פעיל ביחס לדמותו של המטפל – קונפליקט שמייצג החזנה של קונפליקט פנימי מסוג כלשהו – אמור לדעוך כתוצאה מהעבודה הטיפולית. המטופל אמור גם לגבש הערכה מציאותית יותר ביחס למטפל כאדם, ואותם קשרים אל המטפל שנותרים אמורים באופן אידיאלי להיעשות פחות טעונים רגשית וקונפליקטואליים.

שנתיים לאחר סיום הטיפול בילד שאיבד את אביו וטופל על-ידי מטפל גבר, דיווחה אמו כי זמן קצר לאחר סיום הטיפול העסיק המטפל חלק גדול ממחשבותיו של הילד, וכי הילד רצה להתקשר למטפלו כל אימת שחש עצוב או מדוכדך. אולם זמן-מה אחר-כך הוא יצר קשרים רבים והסתדר היטב עם רעיו בבית-הספר. רק כאשר דברים הלכו רע מאוד או טוב מאוד אמר הילד שהוא מעוניין לדבר עם המטפל שלו, וגם אז – רק כדי לספר לו על כך. רוב הזמן נראה כי המטפל היווה מבחינת הילד פשוט אישיות מיטיבה, ולא דמות שהיוותה יעד להשקעה רגשית רבה מאוד, משום שההשקעות הרגשיות של הילד עברו לאחרים בחיי היומיום שלו.

אנה פרויד זוהי דוגמה ליישוב של יחסים אמיתיים, ולא של העברה. במקרה כגון זה, של בן ללא אב, כאשר מישהו אחר נוטל לידיו את תפקיד האב כמו גם את תפקיד המטפל, היחסים מעורבים מאוד.

קשה לשמור את שני סוגי היחסים – ההעברה והיחסים ה"אמיתיים" – נבדלים ומופרדים זה מזה. מסוכן להזניח הן את הסוג האחד והן את הסוג האחר, ולאמיתו של דבר יש להם פשר רק זה ביחס לזה. הבעיה אינה נוגעת ביחסים החברתיים בין המטופל למטפל כשלעצמם, ואף לא בניהול הטיפולי של יחסים

אלה כשלעצמו; היא נוגעת בשני הצדדים של היחסים הנוצרים על-ידי המטופל והמטפל – היחסים ה"אמיתיים" בין שני אנשים, מצד אחד, והעיוות של אותם יחסים דרך ההעברה, מן הצד האחר. אף-על-פי שמזיגות כאלה קיימות גם ביחסים מחוץ לטיפול, בפסיכואנליזה ההתמקדות הינה הרבה יותר בהיבטי ההעברה של היחסים הטיפולים, והאנליזה של אותם היבטים מהווה כלי ראשי בעבודה הטיפולית.

16. העברה והחצנה בגיל החביון*

ארנה פורמן

ארנה פורמן תרמה מאמרים רבים לספרות הקלינית והתיאורטית בכל הנוגע לטיפול נפשי בילדים. היא ידועה בזכות מחקרה על תגובות אָכֵל אצל ילדים, שאותו סיכמה בספרה *When A Child's Parent Dies*. במאמר שלפנינו היא מתייחסת לפן אחד של המפגש בין הבנה קלינית לבין הבנה התפתחותית. פורמן מתמקדת במנגנון ההחצנה (externalization). כל אדם שבא במגע טיפולי עם ילד מכיר תופעה זו מקרוב. רבים הילדים הטוענים מייד כי הם קורבן וכי אחרים, מבוגרים או ילדים, רודים בהם או שופטים אותם לרעה. מכאן השם הכללי החצנה – הילד מכיר את מקור צערו מחוץ לו. מובן שהמטפל נוטה תמיד לחפש את המקור הפנימי, ובכך רואה בהחצנה פעולה נסיגתית שמן הראוי להופכה. והדרך להופכה היא פירוש, ובמיוחד פירוש מן העבר, כגון: "אתה רואה אצל המורה המשפילה בכואה של השפלה שספגת מצד אבא כשהיית קטן."

פורמן טוענת במאמר זה כי צריך להפעיל שיקול-דעת קליני והתפתחותי לפני שמפרשים בצורה כזאת לילד המצוי בתחילת גיל החביון. היא מציינת את המעמד ההתפתחותי הנורמטיבי של פעולת ההחצנה, ושמה את הדגש בציר ההתפתחותי של המצפון. פורמן מזכירה לנו את העובדה כי מקורו של "האני העליון" (הסופראגו) נמצא בחוץ, וכי מדובר במעבר התפתחותי שבו הילד "מכניס" את המצפון פנימה, מייצב אותו והופך אותו לנגיש. פעולת החצנת המצפון בגיל החביון המוקדם הינה סימן התפתחותי שהילד נמצא בתוך מעבר זה. לכן ההחצנה אינה מהווה דווקא פעולה רגרסיבית בלבד, אלא גם – ואולי בעיקר – פרוגרסיבית. פורמן ממחישה את השימוש הקליני בהבנה זו במפגשים עם ילדים, ומנסה להבחין בין ביטוי נורמטיבי לביטוי פתולוגי.

שלוש הן הסיבות שבחרתי לכלול את מאמרה של פורמן בלקט הנוכחי: הראשונה, הנקודה הקלינית ההתפתחותית כשלעצמה – כל מי שיבוא במגע עם ילדים ייתקל בהחצנה וישאל את עצמו כיצד לטפל בה, ובמצבים של תקשורת טיפולית קיימות הזדמנויות רבות ליישם את דברי פורמן המופיעים במאמר זה; שנית, רציתי לאפשר לקורא לפגוש את אחת הדמויות החשובות בשדה הטיפול הפסיכואנליטי עם ילדים, בלוויית דוגמאות מעבודתה הקלינית; שלישית, החשיבה של פורמן יכולה לתת השראה לחשיבה טיפולית באופן כללי.

למעשה, יש כאן יישום מחוכם והרחבה של המושג קווים התפתחותיים שפגשנו קודם. פורמן מתבוננת על תופעה "פתולוגית" לכאורה ומצליחה להוסיף לה היבט התפתחותי נורמטיבי. בתקשורת טיפולית עם ילדים, אנו עומדים לא-פעם מול תופעות לא-רצויות (מבחינת תפקוד של מבוגר) וחושבים איך לשנותן. כאשר איננו נמצאים במסגרת המאפשרת פירושים, אנו נוקטים לפעמים עמדה חינוכית. במאמר שלפנינו אנחנו מוזמנים להכיר בצד ההתפתחותי של כל תופעה אצל ילדים. אנחנו מוזמנים לשאול "לאן זה הולך?" נוסף על "מאין זה בא?" כך נוכל להכיר גם בצד המקדם והמתפתח של התופעות, ונוכל לעמוד לצידו של ילד שמתפתח, מועד וזקוק להכרה בקידום שלו.

* Erna Furman (1980). Transference and externalization in latency. *Psychoanalytic Study of the Child*, 35:267-84.

העברה והחצנה בגיל החביון

אָרנה פּורמן*

מאמר זה מתמקד ביחסי-הגומלין בין העברה להחצנה. אבחן כיצד היבטים של אותם יחסי-גומלין קשורים לתקופת החביון, כיצד הם באים לידי ביטוי מבחינה קלינית, ואילו אמצעים טכניים מתחייבים מהם. לבסוף, אציג כמה מחשבות טנטטיביות בדבר האופן שבו העברה-נגדית עלולה לחבל בנסיונו להבין את שתי התופעות הקשורות הדדית העברה והחצנה, ולטפל בהן באופן קליני.

הגדרות

במסגרת דיוניו בהעברה קבע פרויד (Freud, 1905, 1912, 1915, 1916–17, 1937) שכל בני-האדם מעבירים היבטים ליבידינליים לא-מודעים של יחסיהם מאובייקטים ראשוניים לאובייקטים נוכחיים. ההעברה של הנירוטי, בתוך המסגרת הטיפולית ומחוץ לה, שונה באופן כמותי בלבד, בגלל העובדה שהוא מושך את ידיו מהמציאות הנוכחית עקב העדר סיפוק ממשי ובשל נסיגה או התכנסות שלו פנימה (introversion). פרויד ציין שהיבטים אחדים של ההעברה תורמים בלא מילים ובצורה מועילה ליחסי מטפל-מטופל ומקדמים את עבודתם המשותפת; היבטים אחרים – והוא מנה במפורש את ההעברה השלילית ואת טבעה האירוטי של ההעברה החיובית – באים לידי ביטוי כהתנגדויות וכמכשולים פוטנציאליים. אחת המשימות העיקריות של הטיפול האנליטי היא להפוך אותם היבטים אחרונים ליתרון טיפולי על-ידי סיוע למטופל להיעשות מודע להם, לבחון אותם ולהבין את מקורותיהם הינקותיים. המסגרת הטיפולית ועבודת הפירוש של המטפל לא רק מאפשרים את הפקת התועלת מההעברה, אלא גם מסייעים לקידומו של פריחה מיוחדת של העברה שממוקדת בדמותו של המטפל ושהינה יחידה במינה מבחינת עומקה, רוחבה ועוצמתה. התפתחות זו מהווה העברה במובן הצר והאנליטי במיוחד של המונח.

בשנת 1936 יישבה אנה פרויד בין המושג המוקדם העברה לבין הניסוחים התיאורטיים המאוחרים יותר של פרויד. היא הצביעה על כך שההעברה של דחפים תוקפניים כמו גם ליבידינליים ביחסי

* המחברת משתייכת למרכז לחקר התפתחות הילד בקליוולנד ולמחלקה לפסיכיאטריה, בית-הספר לרפואה, Case Western Reserve University.

המאמר הוצג כתרומה לפנל "העברה והעברה-נגדית בגיל החביון ובקדם-ההתבגרות" בכנס המדעי המשותף של האגודה לפסיכואנליזה של הילד והאגודה הפסיכואנליטית הבינלאומית, 29 ביולי 1979, ניו-יורק.

האובייקט מתרחשת תחת השפעתה של חזרה כפייתית (repetition compulsion), והציגה שיקולים מבניים; כלומר, נוסף על העברה של נגזרות יצריות מתרחשת גם העברה של היבטי אגו וסופראגו. אנה פרויד הדגישה את החשיבות הטמונה באנליזה של כל ההיבטים. היא דנה גם בהעברה של הגנה ובערך הטמון בהבנת מקורותיהם, תפקידיהם ותהפוכותיהם של מנגנוני ההגנה בהקשר של אישיותו הכוללת של המטופל. ברצוני להבליט זאת מכיוון שנקודה זו, וכן קביעותיה הבאות של אנה פרויד, מתייחסות באופן ישיר להיבטים שבהם אדון. בשנת 1965, כאשר שבה אנה פרויד לעסוק בנושא ההעברה, היא כתבה שעם ילדים, ובמידה פחותה אולי עם מבוגרים, יחסים מסוימים שנוצרים או מועברים בטיפול נובעים מהחצנות, "כלומר, מתהליכים שבהם דמותו של המטפל משמשת לייצוג חלק זה או אחר של מבנה אישיותו של המטופל" (A. Freud, 1965, p. 41). היא מתייחסת לנטייתם של ילדים "להחצין" [באופן הגנתי] את הקונפליקטים הפנימיים שלהם בצורת מלחמות עם הסביבה" (שם, ע' 35). אנה פרויד מכנה החצנה "תת-מין של העברה", ומוסיפה כי "אם במסגרת הפירושים מתייחסים אליה כאל כזו ומפרידים בינה לבין העברה גופא, הדבר מהווה מקור יקר-ערך של תובנה ביחס למבנה הנפשי" (שם, ע' 43).

סנדלר ועמיתיו (Sandler et al., 1969) חקרו את תולדות המושג העברה בפירוט רב. לוונשטיין (Loewenstein, 1969), במאמרו התמציתי על ההתפתחויות בתיאוריית ההעברה, מפנה גם הוא את תשומת-ליבו אל ההשלכות הרחבות יותר ומייחס אותן להשקפות השונות של אנליטיקאים אחרים ושל קבוצות אנליטיות אחרות.

בשנת 1975 המשיכו סנדלר ועמיתיו לדון בהעברה, בהחצנה ובקשר ביניהן, תוך התייחסות מיוחדת לטכניקה הטיפולית עם ילדים. תחת הכותרת הרחבה של העברה, הם מבחינים בין:

- (1) העברה בעיקר של חוויות-עבר, שבה – בצורה של תגובות העברה או של נזירות העברה – "חוויות, משאלות, פנטזיות, קונפליקטים והגנות מן העבר **מתעוררים לחיים** במהלך הטיפול, כתוצאה מהעבודה הטיפולית, ומתייחסים כעת אל דמותו של המטפל בתוכנם הגלוי או החבוי (הטרומ-מודע)" (Sandler et al., 1975, p. 423);
- (2) העברה בעיקר של יחסים נוכחיים, שבה משאלות, קונפליקטים או תגובות נוכחיים מותקים או מורחבים אל תוך הסיטואציה הטיפולית ו/או נוגעים בדמותו של המטפל. אלה עשויים להיות קשורים לחוויות נוכחיות ולכלול "גילויים נסיגתיים כמו גם גילויים תואמי-שלב" (שם, ע' 418);
- (3) העברה בעיקר של אופני התייחסות רגילים של הפרט שאינם ייחודיים למטפל, אלא מהווים חלק מאופיו של הילד. אף-על-פי שהם מייצגים "משקעים של יחסים מוקדמים [או הגנות כנגד דחפים קדומים המכוונים כלפי אובייקט, הם] התפשטו כעת אל העולם באופן כללי, וניתן לראותם כמי שרכשו מידה של אוטונומיה" (שם, ע' 414).

על-פי מחברים אלה, האינדקס של המפסד מכיל במסגרת אותם היבטים שונים של העברה צורות אחדות של החצנה. כמו נוביק וקלי (Novick & Kelly, 1970), הם מגדירים החצנה כ"כל היבט של הפרט... המיוחס לעולם החיצוני" (Sandler et al., 1975, p. 413). בהקשר של מאמר זה אשתמש במונח החצנה באופן דומה להגדרה זו ולהגדרותיה של אנה פרויד שצוטטו לעיל, ואנצל את קטיגוריות ההעברה של סנדלר ועמיתיו.

החצנה כהגנה תואמת-שלב בגיל החביון המוקדם

החל בילדות המוקדמת ואילך, צורות של החצנה והפנמה באות לידי ביטוי כתופעות התפתחותיות וכתמרונים הגנתיים, אולם מעצם טבען, הפנמה והחצנה של עמדות סופראגו מתקשרות במיוחד לתחילת גיל החביון (E. Furman, 1980).

כאשר צופים בילדים קטנים במהלך כניסתם לגיל החביון ניתן להתרשם עד כמה הם חשים לא-נוח עם הסופראגו שלהם שזה עתה נרכש, עד כמה מעט הם חשים אותו כחלק מהם, ועד כמה קשה להם להבין את איתותיו ולנצלם בצורה יעילה בהתנהגותם. ב"גן-הילדים של חנה פרקינס" (R.A. Furman & A. Katan, 1969) יש לנו בדרך-כלל ילדים אחדים המתלוננים שאימותיהם "צורחות" עליהם ללא הרף, או שמוריהם "אכזריים" כלפיהם; ואם הם בטיפול – שהמטפלים שלהם אומרים שהם "רעים". בחינה מדוקדקת יותר מראה שילדים אלה מייחסים את קולו החמור של מצפונם לסמכויות החיצוניות. כאשר מציינים לפניהם שהאם, המורה או המטפל ניסו למעשה לעודדם ודיברו ברכות, ושאוּלִי משהו בתוכם כועס מאוד על עצמם, הם מקשיבים לפעמים אובדי-עצות למחצה, מהוררים למחצה, עם הבעה מתבוננת-פנימה על פניהם. כאשר הם נעשים ערים יותר למתחולל בקרבם, הם לומדים להבחין טוב יותר בין המציאות הפנימית למציאות החיצונית ולהכיר ביתר רצון בדרישותיו של המצפון, ויחסיהם סובלים פחות מהפרעות. שבועות או חודשים מספר אחר-כך, ילדים אלה מעירים לפעמים: "המצפון שלי צורח עליי היום", או "אתה אוהב את הכתיבה שלי, אבל אני חושב שהיא נוראה". נראה שייחוס הביקורת אל החוץ אינו מהווה בתחילה הגנה, אלא סימן של תחושת זרות כלפי הסוכן הפנימי החדש והעדר אינטגרציה שלו בתוך שאר האישיות. המבוגר – ההורה, המורה, המטפל – יוכל לסייע לילד בצורה הטובה ביותר בתהליך התפתחותי זה אם יתמוך ויעודד באופן חינוכי את תפקידי האגו של הילד בכל הנוגע לבחינת המציאות הפנימית והחיצונית, הערכה ויישוב של הקונפליקטים הפנימיים, והסתגלות בהתאם. במונחים פסיכואנליטיים, סוג כזה של עזרה לאגו של הילד יכול להיכלל תחת הכותרת שיקוף והבהרה. אם המטפל יפרש את ההתנהגות המחצינה של הילד כהגנה, הוא ייצור חרדה מיותרת. אך אם הוא יפרש אותה כהעברה מיחסים נוכחיים או מיחסי-עבר, אני מאמינה שהוא יפריע, וקרוב לוודאי יעצור, את התהליך האינטגרטיבי ההתפתחותי.⁴⁶

מכיוון שהסופראגו שזה עתה הופנם הינו לעיתים קרובות חמור ובלתי-מתפשר, ילדים רבים חווים חרדה עזה ורגשי אשמה מכאיבים עד כדי כך שהם מפעילים מגוון של הגנות מפניהם. אנה פרויד (A. Freud, 1936) ציינה בקשר לכך את הגנת ההזדהות עם התוקפן. תצפיותינו ב"גן-הילדים של חנה

⁴⁶ א' קטן (A. Katan, 1979) מדגישה שכל ההגנות עוברות שינויים כלשהם במהלך ההתפתחות. מנגנונים התפתחותיים והגנות כשלעצמן מתערבבים זה בזה, או חופפים זה לזה, במהלך התקדמותם. הגדרתה של הגנה מסוימת נוטה להתייחס לשלב ההתפתחותי "המתקדם" שלה, אך אינה תואמת את השלבים ההתחלתיים והפרימיטיביים יותר שלה. לדוגמה, השלבים המוקדמים של החצנה, כמתואר במאמר זה, מתאפיינים במה שכיניתי "תחושת זרות כלפי הסופראגו החדש".

פרקינס" מצביעות על כך שהמנגנון הנפוץ ביותר בגיל החביון המוקדם הוא החצנה של עמדות סופראגו על-מנת להישמר מקונפליקטים פנימיים. בצורתה זו, ההחצנה אינה עוד סימן של תחושת זרות התפתחותית כלפי הסופראגו, אלא הגנה חולפת שמיוחדת לשלב זה. היא משולבת לעיתים קרובות, בדרגות שונות, בצורך להזמין ענישה. שילוב זה של מנגנונים דומה לזה המצוי אצל פושעים מבוגרים כתוצאה מתחושת אשמה (Freud, 1916). במובנים אחרים, הוא דומה להשלכה. אני מתייחסת כאן לקשר בין החצנה והשלכה כפי שתואר על-ידי נוביק וקלי (Novick & Kelly, 1970) ועל-ידי סנדלר ועמיתיו (Sandler et al., 1975). האחרונים מגדירים השלכה כמתייחסת ל"ייחוס לאדם אחר של משאלה או של דחף של הפרט עצמו כלפי אותו אדם, כשהפרט חש כי הם מכוונים בחזרה נגדו... השלכה נחשבת לפיכך למקרה פרטי של הקטיגוריה הרחבה יותר של החצנות" (שם, ע' 413; ההדגשה שלי). בהחצנה של מרכיבי סופראגו במטרה להדוף קונפליקט פנימי, הילד מוסר את תפקיד הסופראגו לסמכות פוטנציאלית שנגדה הוא אז מתריס אך גם "מזמין" אותה לפקח על מעשיו הרעים או להענישו בגינם. להחצנה זו, כמו להשלכה, יש אם כן המרכיב של קשירת המטופל אל הדמות שכלפיה הוא מחזיק ואשר ממנה הוא מצפה לביקורת. עם זה, ההחצנה לא רק הופכת מלחמה פנימית לחיצונית; היא גם ממירה איום פנימי חמור מאוד בעונש מבחוץ שהינו קל יותר לרוב. יתר על כן, ה"פשע" עובר לעיתים קרובות התקה; לדוגמה, הילד עשוי להציג התנהגות שובבה במקום פעילות אוננותית שמעוררת אשמה.

מקרה לדוגמה

המקרה של ג'ימי ממחיש את השימוש בהגנה זו וכיצד עזרו לו הוריו להיעשות ער לכך יותר ולהשיג שליטה טובה יותר בקונפליקטים שלו. ג'ימי היה ב"גן-הילדים של חנה פרקינס", שם טופל באמצעות הוריו, וכאשר היה בכיתה א', המשכתי לסייע להם בכל הנוגע להתפתחות הקשורה לגיל החביון המוקדם. ג'ימי היה תלמיד כיתה א' "טוב" מאוד, התנהגותו בכיתה הייתה תמיד למופת, הוא היה ביישן-משהו ונהג להיפגע בקלות מההערה הכי קטנה, אך זרח ככוכב זוהר כאשר שיבחו והעריכו אותו. עבודותיו היו בדרך-כלל טובות מאוד, אך לפעמים הוא נחפז בעשייתן כדי להיות "הראשון שגמר" ואז חש אשם ומאוכזב כאשר גילה שהחיפזון גרם טעויות אחדות. בבית היה ג'ימי מודאג פחות מביקורת ומשלמות, ונהנה מפעילויותיו ומיחסיו עם משפחתו. אך מדי פעם נעשה ג'ימי "שובב" למדי עם הוריו. הפעמים ה"שובבות" שלו החלו באי-ציות קל או בתקריות קטנות, לדוגמה, משחק רעשני עם חבר ואי-שימת-לב לקריאה הראשונה להיכנס הביתה, או הפלת צלחת בטעות. אך במקום התנצלות או מאמץ לכפר על מעשיו, נהג ג'ימי לכעוס ולהתגרות בצורה בלתי-הולמת. הוא התריס כנגד תוכחותיהם ובקשותיהם של הוריו, הכריז בקול רם עד כמה לא אכפת לו מהציפיות שלהם, ועמד על כך שהוא יעשה מה שהוא רוצה. כאשר נעשו ההורים תקיפים מאוד, ובמיוחד כאשר שלחו אותו לחדרו או הטילו עליו עונש, שככה לבסוף התפרצותו של ג'ימי; אך כאשר ניסו לדבר איתו במנוחה או כאשר התעלמו ברוחב-לב מהתנהגותו הרעה, הלכה שובבותו וגברה – הוא צרח וגידף, ולפעמים התקיף או גרם נזק קל לחפצים. בדרך-כלל שכחו אפיוזות אלה תוך שעות ספורות, אך הן יכלו גם להימשך ימים אחדים עם התפרצויות

והתגרויות לסירוגין. באותן פעמים נעשה ג'ימי גם מתוח ומודאג הרבה יותר בנוגע לבית-הספר, ופחד שהוא "טיפש" ושהאחרים לא יאהבו אותו.

הוריו של ג'ימי החלו לומר לו שבאותן עיתות מצוקה הוא מנסה למסור לידיהם את מצפונם ורוצה שהם יכעסו עליו ויענישו אותו, אולי כי הוא מרגיש רע כל-כך ביחס לעצמו. האם לא יהיה לו טוב יותר להיות הבוס של עצמו ולהגיד לעצמו מה הוא חש שעשה לא-בסדר? הם הוסיפו שאז הוא יוכל לשלוט שוב בעצמו, ולא יצטרך לאלץ אחרים להענישו בבית או לדאוג בעניין הצלחתו בבית-הספר. דבר זה סייע לג'ימי להפסיק את האפיזודות ה"שובבות" שלו. תצפית מדוקדקת יותר הראתה שהתקריות שקדמו להתפרצויותיו היו התקוות מדאגות אוננותיות או "וידויים" בדבר סיפוק יצרים אוננותיים, אך נושא זה לא נידון עימו. במשך הזמן הוא הצליח להתמודד טוב יותר עם הקונפליקט הפנימי שלו, וההפרעה ההתנהגותית שלו שככה.

בעוד שהגנת ההחצנה של ג'ימי פגעה בראש ובראשונה בהתנהגותו בבית, אצל ילדים אחרים ראינו אותה מתבטאת בעיקר בבית-הספר או בשני המקומות גם-יחד. אצל ילדים בגיל החביון המוקדם המצויים בטיפול, ההחצנה של היבטי סופראגו מתרחבת בדרך-כלל אל תוך המסגרת הטיפולית או אף מהווה הנקודה המרכזית בה, משום שהעובדה שהם נאלצים מלכתחילה להיכנס לטיפול ולעמוד במסגרתו בפני קונפליקטים פנימיים מפעילה לחץ מיוחד על נקודת-התורפה של הילד – הסופראגו שזה עתה הופנם. בורנשטיין (Bornstein, 1951), ויליאמס (Williams, 1972) ומחברים אחרים תיארו את רגישותו ופגיעותו המיוחדות של הילד ביחס לביקורת בשלב זה.

במקום לפתח בילד מודעות להגנה שלו ולתמוך בו בהתמודדותו עם הקונפליקט הפנימי שלו, כפי שעשו הוריו של ג'ימי, מחנכים מתפתים להיכנע להגנת ההחצנה של הילד.⁴⁷ הם ממלאים את תפקיד הסופראגו שהוקצה להם, על-ידי הפגנת מורת-רוח רבה והטלת עונשים חמורים, או שהם מנסים לסתור אותו על-ידי ציפיות מונמכות והבטחות אהבה מוגברות. שתי הגישות אינן יכולות לעזור לילד במאבקו ההתפתחותי, שתיהן נוטות להנציה ולהעצים את השימוש באותו מנגנון הגנה, ושתיהן עלולות להוסיף עוד מרכיבים פתולוגיים, למשל, גירוי שאיפות סדומזוכיסטיות נסיגתיות במקרה של עונשים חמורים, וכישלון בפיתוח מיומנויות ובקורות עצמיות התנהגותיות תואמות-גיל במקרה של מתירנות. במקרים אחרים, צורות אלה של טיפול סביבתי כושל עלולות ליצור הפרעה התפתחותית (Nagera, 1966) ולתרום להגזמות פתולוגיות של קונפליקטים התפתחותיים או לביסוס תכונות אופי שאופייניות לאי-הסתגלות. אנה פרויד (A. Freud, 1936) ציינה שגם הזדהות עם התוקפן עלולה להוביל לפתולוגיית אופי מסוימת, אם השימוש במנגנון הגנה זה אינו מצליח להתחלף בהפנמה בוגרת יותר של הסופראגו.

המטפל, יש לקוות, צפוי פחות ליהפך לשותף בהגנה של הילד על-ידי נקיטת פעולות ענישה או הרגעה. הפיתוי שלו מצוי בתחום של תפיסת ההגנה בטעות כגילוי של העברה, ופירושה במונחים אלה

⁴⁷ קסטנברג (Kestenberg, 1975) דנה בהיבטים נוספים של ההשפעה שיש לילד בגיל החביון על מורים והורים.

בהקשר של היחסים הנוכחיים של הילד או יחסי-העבר שלו עם אובייקטים ראשוניים. לדוגמה, כאשר ג'ימי התגרה במטפל שלו והתנהג עימו לא כהלכה, האחרון היה עשוי לקשר חומר זה להתנהגותו של ג'ימי עם אמו, ואולי אף למאבקים מוקדמים יותר שלו איתה המשמשים כעת כסיפוקים אדיפליים בצורה נסיגתית. אני נוכחתי שהפירוש המוטעה של העברה במקום החצנה עלול להוביל להעצמת ההגנה ולהתדרדרות ביכולתו של הילד להשתתף בעבודה הטיפולית. אך חשוב מכל, פירוש ההעברה עלול ליהפך להפרעה ביצירה ובאינטגרציה תואמי-השלב של מבנה חדש באישיותו של הילד. בעוד שהגנת ההחצנה של הילד מנסה לחיות עם הסופראגו על-ידי הפחתת החרדה שהוא מעורר, פירוש ההעברה של המטפל מתעלם מהסופראגו ומכוון את עצמו אל מקורות האיד המצויים בשורשי התהוותו.

החצנה כהגנה פתולוגית

החצנה של עמדות סופראגו חֲלָה להיות הגנה מוגבלת מכוח עצמה וספציפית לשלב גיל החביון המוקדם, כאשר עוצמתה או נוקשותה עוצרות את ההתקדמות לעבר אינטגרציה בוגרת והולמת של דרישות הסופראגו. בצורות פתולוגיות אלה אנו מוצאים אותה בכל השלבים של גיל החביון כמו גם בהפרעות אופי מאוחרות יותר. בניגוד להחצנה החולפת של עמדות סופראגו, אל הצורות המוגזמות באופן פתולוגי של הגנה זו והנוקשות במרכיבי אופיין אי-אפשר לגשת בצורה חינוכית, אלא חייבים לנקוט צעדים טיפוליים.

ילדים בגיל החביון המשתמשים בהחצנה של עמדות סופראגו עד לרמה פתולוגית מאובחנים פעמים רבות בטעות כילדים שלא נכנסו לתקופת החביון או כילדים שנסוגו ממנה מבחינה יצרית ומבנית, והתנהגותם הרעה מיוחסת במקרים כאלה להתפתחות לקויה של הסופראגו. למעשה, מקרים של עצירה מוחלטת או של נסיגה מבנית הינם נדירים ומציגים לרוב פתולוגיה נוספת נרחבת. כאשר ילד שמצוי מבחינה כרונולוגית בגיל החביון מפגין התנהגות תוקפנית או ליבידינלית נטולת רגשי אשמה לכאורה, סביר מאוד שקשייו הינם הגנתיים בטיבם.

מקרה לדוגמה

סטיבן היה ילד נאה בן שש כמעט כאשר נכנס ל"גן-הילדים של חנה פרקינס". הוא הוכן היטב למסע חדש זה, והראה באמצעות התנהגותו במהלך השנה הקודמת כי הוא מוכן לו מבחינה רגשית ואינטלקטואלית, עם סימנים של התפתחות התחלתית של תקופת החביון. לפיכך היה זה מדאיג למדי מבחינת כולם כאשר סטיבן, כמעט למן היום הראשון, אל הילד התוקפני והמרדני ביותר בגן, ובעקבותיו החל להפריע, לעשות צרות ביוזמתו-שלו ולפתות אחרים להצטרף אליו. הוא היה אטום לתוכחות של המורה, הרשה לעצמו לשחק באי-שקט בולט, ולא הקדיש את עצמו ללימוד משימות. תשובתו לתזכורות הייתה: "אין שום כללים בגן ואין שום כללים בתוכי."

אולם בביתו, עם אמו, התנהג סטיבן למופת ונהנה מפעילויות רבות איתה ולבדו. האם, שהסתייעה בפגישותיה במסגרת הטיפול-באמצעות-ההורה, אמרה לסטיבן שהיא חושבת שהוא בטח אינו מרוצה מעצמו בבית-הספר, שהשובבות שלו שם מהווה צרה, ושהיא מקווה שהוא יעבוד יחד איתה בניסיון להבין זאת כפי שהם הבינו ועזרו ליישב צרות אחרות במהלך השנה הקודמת. היא הציעה לו הסבר שלפיו בבית-הספר הוא מוסר לידי מוריו את כל מה שהוא יודע בתוך עצמו על כללים ועל איך לציית להם, ואז נלחם נגד אותו חלק של עצמו שנמצא כעת בחוץ, משום שזה גורם לו להרגיש כל-כך רע ומודאג לשמוע אותו בתוך עצמו. כאשר החל סטיבן לעמוד בפני חרדתו, הוא השתפר בבית-הספר אך חווה ביעותי-לילה. בשלב זה נודע לנו שבמהלך הקיץ התרחשו אירועים אחדים שהגבירו את חרדותיו של סטיבן, שהגיעו לשיאן בחלום-בלהות ובשבוע של פחדים עזים לפני השינה, ממש טרם כניסתו לגן. עם תחילת בית-הספר נעלמו דאגות אלה והחלה התנהגותו הלא-מבוקרת בבית-הספר. במהלך עבודתנו יכולנו לקשר את אַמרתו, "שום כללים לגביי", לאוננות ולפנטזיות האדיפיות שלו. הפחד מעונש קושר לסופראגו שלו, שהיה חמור באופן קיצוני ואשר התבסס בתורו על חוויותיו סביב מחלתו המתישה של אביו. הצלחנו לעזור לסטיבן לשנות את הדמות המופנמת המאיימת שבו ולשפר את התאמתו כלפי חוץ. טבעו ההתחלתי של הקושי שלו בתקופה של נזילות התפתחותית ומיומנות הטיפולית של אמו אפשרו לסייע לו דרך טיפול באמצעות ההורה.

ההגזמה הפתולוגית של החצנת עמדות סופראגו במהלך גיל החביון המוקדם או ביצורה במרכיבי האופי בשנים שלאחר-מכן עשויים לנבוע מהפרעות התפתחותיות פנימיות או חיצוניות במהלך גיל החביון המוקדם. הם עשויים להצטרף לקונפליקטים הנגרמים עקב הנסיגה הליבידינלית החלקית והנורמלית המציינת את תחילת גיל החביון, והם עשויים להיעשות סבוכים יותר עקב נקודות-קיבעון בשלבים מוקדמים יותר. השימוש העקבי בהחצנה מביא גם לידי מידה של נסיגה תפקודית של האגו (לדוגמה, בבוחן מציאות), של נסיגת דחפים ושל נסיגה ביחסי אובייקט (לדוגמה, תוקפנות המכוונת החוצה כלפי אובייקטים, במקום פנימה כלפי העצמי). אף-על-פי שנסיגות אלה הינן משניות בטיבן ושונות מהתנאים החמורים יותר של עצירה ברמה הקדם-חביונית או נסיגה מבנית, הן עשויות ליצור עומס-יתר של משמעויות עודפות (overdetermine) ובכך להסתיר מן העין את הקונפליקט המרכזי והלא-פתור עם הסופראגו שזה עתה נוצר, קונפליקט שהינו ייחודי כל-כך להתפתחות בגיל החביון.

הקשיים האבחוניים הראשוניים אינם מתבהרים בקלות במהלך הטיפול האנליטי משום שנעשה קשה להבחין בין החצנה הגנתית לבין העברה מגובשת, ובין נסיגה בדחפים וביחסי אובייקט המתלווה להחצנה לבין תופעות דומות שנגרמות עקב עצירה או נסיגה הגנתית. ניתן לטעון כי בנקודה זו בהתפתחות, שבה הפנמה של סופראגו והחצנה הגנתית שלובות זו בזו באופן כה הדוק, אין זה משנה כל-כך אם המטפל מכוון את פירושיו אל ההגנה כנגד הקונפליקט הפנימי עם דמות הסופראגו המופנמת, או פונה, דרך ההעברה, אל היחסים בין הילד להורה המונחים ביסוד התהוותו של הסופראגו. יחד עם זה, נוכחתי שפירושי העברה אינם מובילים למודעות של המטפל ביחס לקונפליקט הפנימי שלו או להבנת הגורמים שבה מקשים את יישובו. הסיבה נעוצה בעובדה שהסופראגו המוחצן שונה מהסופראגו המופנם, וזה

האחרון שונה בתורו מהדמויות ההוריות הראשונות. כשם שתהליך ההפנמה אינו יוצר העתק של המציאות החיצונית, כך גם ההחצנה שמתרחשת לאחר-מכן אינה מייצגת את המציאות הפנימית שהופנמה. לעומת זה, כאשר אנחנו מפרשים ראשית את ההחצנה ההגנתית, המטופל מתחיל לחוות חרדה שנוצרת עקב הקונפליקט המבני, ונסללת דרכו להבנת טיבו של הסופראגו שלו. רק אז, ובמהלך האנליזה של הדמויות המופנמות, הדחפים מכווני-האובייקט המקוריים יכולים לבוא לידי ביטוי בהעברה. קטעים מטיפול של קווין ממחישים זאת.

מקרה לדוגמה

קווין החל טיפול פסיכואנליטי חמש פעמים בשבוע בגיל תשע וחצי, בשל בעיית שליטה בצרכיו והתלכלכות בצואה שהתמידה מאז היה תינוק. אף-על-פי שבחינה מדוקדקת הצביעה על הפרעה ניכרת בכל תחומי התפקוד של אישיותו של קווין, ילד נאה ושרירי זה יצר אצל רוב האנשים רושם של ילד המצוי בתקופת החביון ומותאם היטב לגילו מבחינה רגשית וחברתית. הוא הצליח בלימודיו, היה מקובל מבחינה חברתית ועסק בספורט.

במהלך המפגשים הראשונים חשף קווין את הסטנדרטים הפנימיים הגבוהים שלו, את הקונפליקט שהם גרמו לו, ואת הגנתו כנגדם, קרי, החצנה. הוא הסתיר מן העין בקפידה את עבודתו השקדנית על מבנה שבלוני מנייר. כאשר שאלתי אותו אם אני יכול לעזור לו בעניין, הוא השיב: "אני לא נותן לאנשים לראות אלא אם כן זה יוצא מושלם." הוא רצה את עזרתי בדבר אחד בלבד: מה לומר לאחרים בעניין הליכתו לטיפול, או ליתר דיוק, איך למנוע אותם מלגלות זאת, שכן הוא היה בטוח שהם ינדו אותו בתור הבן הדפוק ביותר, ולמעשה הדפוק היחיד, אם יגלו שהוא נפגש עם פסיכיאטר. גיליתי הבנה ביחס לדילמה שלו והצעתי שאולי גם הוא מתייחס לפעמים באופן שלילי לצרותיו באותה מידה שבה הוא מניח שאחרים יתייחסו אם ידעו.

החצנת הקונפליקט של קווין עברה עד-מהרה לתחום נוסף. הוא התנהג יותר ויותר כתינוק מתגרה, מלוכלך ושתלטן. העבודה על צרותיו הייתה העניין שלי, ואילו העניין שלו היה לדאוג לכך שמאמצי יתבררו כחסרי תועלת. הוא סתר כל מה שאמרתי, פלט גזים, הטיח בי טונות של גידופים אנאליים או עצר את דיבורו במשך ימים, ציפה שאני אסדר את החדר אחריי, ניסה לרדות בי, הסתלק מהמשרד באמצע מפגשים ואיים להפסיק את הטיפול. נודע לי שקווין ניהל יחסים דומים עם אמו. היא הייתה אחראית לכל, החל בלהקימו בבוקר וכלה בלשרוך את נעליו, לכבס את מכנסיו המלוכלכים מצואה, ולזכור לקחתו לשיעורים. הוא הטיל עליה גם את המלאכה לשאת את חוצפתו, את אי-שיתוף-הפעולה שלו ואת פרישותיו הרגשיות המעליבות, ליטול על עצמה את האשמה להתלכלכותו בצואה, ולחוש עצובה ונטולת תקווה ביחס לכך. יחסיו עם אביו הכילו אותם סממנים, שהיו פחותים רק במידתם. כאשר הורעה התנהגותו של קווין בטיפול, הוא השתפר בבית. היה אפשר להשקיף על חומר זה בדרכים שונות: המסגרת הטיפולית האוהדת והחסויה אפשרה לו להתיק ולבודד את קשייו בביתו, ולהביע, באמצעות התנהגותו, את מחאתו הכעוסה ואת הפגיעה שחש בשל אכזבותיו הנוכחיות מהוריו; לדוגמה, הוא התנהג גרוע בהרבה כאשר

הוריו תכננו לעזוב את העיר לכמה ימים. כמו-כן, יחסיו הסדומזוכיסטיים הצביעו על קונפליקטים שהתהוו מוקדם יותר במהלך שנות ינקותו. יתרה מזו, הימנעותו הבולטת מרגשות חיוביים ונבזותו הגוברת כל אימת שהייתה לו הזדמנות לחוש כלפיי חיבה רמזו על כך שפעולת-הגומלין הסדומזוכיסטית שלו מייצגת נסיגה מדחפים פאליים-אדיפליים וסיפוק נסיגתי שלהם במסגרת ההעברה. מבחינתי, ההיבט הרלוונטי ביותר נראה ההגנה הרגילה של קווין בדמות החצנה של עמדות סופראגו, שאותה הרחיב אל תוך הטיפול והעביר באופן חלקי ממושאי האהבה הנוכחיים שלו. אמרתי לו שאני יודעת שיש חלק בן עשר של קווין שרוצה להיות בחור רגיל ככל חבריו, או אפילו טוב יותר, ושאותו חלק שלו חייב להרגיש רע ביחס להתנהגות גיל-השנתיים שלו וביחס לשימוש לרעה שהוא עושה בטיפול. תהיתי היכן נמצא אותו קווין בן עשר. מאוחר יותר הצעתי שאדם עשוי לפעמים להיות שרוי במאבק נוראי בתוכו בין הרצון לעשות את הדברים הנכונים לבין אי-היכולת התמידית לעשותם, עד כדי כך שהוא חש בטוח יותר לקיים מאבק עם אנשים מבחוץ משום שניתן לכעוס עליהם נורא ולהתרחק מהם, במקום לחוש חסר ערך כל הזמן.

קווין הגיב בהתנהגות שתאמה יותר את גילו. בבית הוא נטל על עצמו אחריות לטיפול בגופו, ובטיפול הוא נטל על עצמו אחריות לבעיותיו. הוא החל לחלוק קשיים שגרמו לו דאגה רבה, אך שלהוריו היה רק שמץ של מושג לגביהם. הוא סבל מנדודי-שינה חמורים כמו גם מחלומות-בלהה חוזרים ונשנים ומפחדים כאשר היה לבד בחדרו. הוא נטל חלק במעללים מעין-עברייניים עם רעיו כאשר ההורים לא היו בבית. הוא היה מיוחד עד אימה מאותם ענפי ספורט שבהם הצליח. מעל לכל, הוא חש חסר-תקווה וטיפש. כפי שניסח זאת קווין, "אין כל טעם לנסות, שום דבר לא יכול להשתפר". העבודה על חומר זה הובילה, בין יתר הדברים, להבנה טובה יותר של הסופראגו של קווין, על דרישותיו הפרפקציוניסטיות, איסור ההצלחה שהוא מטיל והבזו שהוא רוחש כלפי אי-התאמה. הוריו של קווין היו אנשים חמים ואוהבים שעשו תמיד כמיטב יכולתם עם ילדיהם ולמענם. אף-על-פי-כן, הם לא הצליחו לזכור הרבה ביחס לעברו של קווין, ולא גילו מודעות לגבי השאלה איך ומתי השפיעו עליו קשייהם-שלהם. כתוצאה מכך, ההבנה האנליטית של הסופראגו של קווין ושל היחסים והאירועים הראשוניים שעיצבו אותו התקדמה לחלוטין כמעט באמצעות ההעברה.

את מקורותיה של אותה הגנה של קווין בדמות החצנה של מרכיבי סופראגו הצלחנו לאתר בגיל החביון המוקדם, כאשר הקונפליקט הפנימי שלו היה חמור עד כדי כך שהוא פיתח פחדים ופוביות רבים, וכאשר התלכלכותו בצואה עשתה תפנית חדה לרעה. החומרה המיוחדת של הסופראגו שלו הייתה קשורה במידת-מה לאירועים שהתרחשו בתקופת התהוותו. בין האירועים הבולטים הייתה סצינת יחסי-מין שקווין צפה בה במלואה בגיל חמש וחצי. האב הבחין בקווין רק לאחר ההזדווגות ולקח את הילד לחדרו. האם לא עשתה כל תנועה. איש לא אמר מלה בזמן האירוע או לאחריו. קווין הפנים את תחושתו בדבר שלמותו הפאלית ונוראת-ההוד של האב, את אי-האפשרות להתחרות בו באופן מוצלח, את מה שהניח כדחייה בבזו מצד האם כלפיו, כמו גם את האשמה שההורים היו צריכים לחוש. ההורים אישרו את העובדות לאחר שאלה שוחזרו והועלו מן הזיכרון במסגרת הטיפול. אף-על-פי שאותה סצינת יחסי-מין יצרה רושם עז כשלעצמה, היא שימשה גם כזרז לקונפליקטים קיימים ביחסים בין ההורים לילד. תכונותיו האקזיביציניסטיות החודרניות של האב וחיפושו חסר הפשרות אחר שלמות בכל מעשיו הרשימו עמוקות

את קווין וגרמו לו תחושת נחיתות רבה. קווין חש חסר-תקווה במיוחד ביחס לתחרות הפאלית והאדיפלית על האם משום שנראה כי היא הייתה מוכנה תמיד להתפנות לצורכי האב. היא נהנתה להתלוות אליו לכל מקום בהתראה קצרה ביותר, ושכחה באותם מקרים את צרכיו ותחושותיו של בנה.

התנהגותו השתלטנית והמתגרה של קווין חזרה בשנה השנייה של טיפולו. הפעם הייתה זו תופעת העברה אמיתית שהתמקדה אך ורק במטפל. השיפור שחל בו הביא עימו צמיחה של רגשות אדיפליים חיוביים, שמהם נסוג בעקבות חופשה קצרה. מהעברת האם נודע לנו, לדוגמה, שפליטת הגזים והקללות שלו ייצגו זקפות מותקות. העברת האב כללה את היותו חסום בנוגע לעשיית צרכים ואטום למלוותי כהגנה מפני חדירה אליו. הקשיים האנאליים-הסדיסטיים של קווין היו נסיגתיים בחלקם והתקשרו גם לסצינת יחסי-מין מוקדמת יותר, בסביבות גיל שנה ושמונה חודשים. סצינה זו, כמו זו שהוזכרה לעיל, הייתה טראומטית כשלעצמה ונחוותה על-ידי קווין בהקשר של מתחים אחרים שחוותה באותה עת. היעדרויותיה הפתאומיות הרבות של האם ופרישותיה הרגשיות באמצעות שינה הותירו את קווין לעיתים קרובות פגוע, דחוי ובלתי-מוגן. כחלק אופייני בקושי שלה, גילתה האם מידה רבה של חוסר-מודעות לגבי ההשפעה שהייתה להתנהגותה על הילד באותן פעמים, וכן היא לא ציפתה שקווין יגלה תגובה רגשית כלשהי על הדברים. הכאב שהתלווה לתחושות הפגיעה וחוסר-האונים שלו היה גדול מנשוא. נוסף על כך, הוא חשב שמהו לקוי בו בוודאי אם יש לו בכלל תחושות כאלה. עם הזמן תרמו הפגיעות הנרציסטיות להתהוות מרכיבים מקדמיים של סופראגו חמור ולהזדהות עם הגישה ה"לא-אכפתית" של אמו. ה"דווקאיות" החצופה שלו שימשה גם כהגנה מפני כאב הדחייה. במפגש נוגע ללב, לאחר שגיליתי אהדה ביחס לדאגתו העמוקה סביב האוגר החדש שלו, האשים אותי קווין: "מה את יודעת בכלל? לך אפילו לא אכפת!" אמרתי לו שהוא אינו יכול להאמין שאכפת לי כפי שהוא אינו יכול להאמין שלאמו היה אכפת, וכפי שהוא אכן אינו יכול להרשות לעצמו לגלות אכפתיות, משום שגילוי אכפתיות משמעו להסתכן בהיפגעות. בתגובה הרשה לעצמו קווין, בפעם הראשונה, לבכות. מייד אחר-כך הוא הפסיק להתאפק משום שעשיית הצרכים ייצגה לא רק את הפין הגדול הסמוי שלו, אלא גם את רגשותיו הפגיעים.

מקרים מגיל החביון דוגמת זה של קווין, שמציגים שימוש נרחב ונוקשה בהחצנה של עמדות סופראגו, אינם נדירים. במקרים אחדים, הדפוס ההגנתי נובע לא רק מהקונפליקט ההתפתחותי של הילד, אלא גם מהזדהות עם הורה שמפגין אותו קושי אישיותי. לי עצמי אין כל ניסיון בטיפול פסיכואנליטי עם מבוגרים. אף-על-פי-כן, אני משערת שהחצנה של מרכיבי סופראגו אצל מבוגרים, הן כאשר היא באה לידי ביטוי במרכיבי אופי והן בגילוי של העברה חולפת, יכולה להעיד על קונפליקט במהלך גיל החביון המוקדם ו/או הזדהות בתר-אדיפלית עם הפתולוגיה הדומה של ההורה.⁴⁸

לאחר שהשלמתי את חשיבתי-שלי בעניין ההחצנה וההעברה, והתחלתי לנבור בספרות, נתקלתי בקביעה התמציתית הבאה של אנה פרויד:

⁴⁸ בקר (Becker, 1974) דן במשמעות שיש למתח בגיל החביון המוקדם ביחס להיבטים אחרים של הפתולוגיה של המבוגר.

כאשר הגנה זו [החצנה של קונפליקט פנימי] משתלטת, הילד מציג סירוב מוחלט לעבור טיפול, עמדה שלעיתים תכופות תופסים אותה בטעות כ"העברה שלילית" ומפרשים אותה (בלא הצלחה) ככזו. (A. Freud, 1965, p. 35f)

האם פשוט המצאתי שוב את הגלגל? ייתכן. אך אני מקווה שגם הבהרתי כמה פרטים ביחס למבנה שלו והתאמתי אותו אל מסגרת הכרכה.

העברה-נגדית

נסיוני-שלי עד היום, ולמיטב ידיעתי גם זה של עמיתי הגברים, מצביע על כך שלמגדר של המטופל או של המטפל אין כל השפעה משמעותית בתחומים שבהם דנתי. העובדה שתיאורי המקרים התמציתיים במאמר זה התייחסו לבנים בלבד הינה מקרית. יחד עם זה, ברצוני לסיים בהערות אחדות בדבר הקשר בין העברה-נגדית לבין ההגנה של החצנת עמדות סופראגו.

ראשית, הרהורים אחדים בענייני הגדרה: הערותיו המוקדמות של פרויד (1915) (Freud, 1910) על העברה-נגדית מתייחסות לתגובות הרגשיות וההתנהגותיות הבלתי-הולמות של המטפל על החומר של המטופל. פרויד לא קישר באופן מפורש את רעיונו בדבר האוניוורסליות של ההעברה ליחסי מטפל-מטופל. הופר מעריך את הדברים כדלקמן:

אני סבור שיש הצדקה רבה להבחנה בין ההעברה של המטפל, המשפיעה על כל יחסי האובייקט שלו, לבין ההעברה-הנגדית המתייחסת לנטייתו הטבעיות כולל מגבלותיו בהבנת החומר הלא-מודע של המטופל; בעוד שההעברה של המטפל מתייחסת להערכה ולתגובות האנושיות שלו ביחס לצרכים המציאותיים של המטופל בשלבים השונים של הטיפול הפסיכואנליטי. (Hoffer, 1956, p. 378).

כמה מחברים קליינאניים (Heimann, 1950; Money-Kyrle, 1956; Racker, 1957, 1968) דנו במפורש בהעברה-נגדית במובן זה של כלי אנליטי, והצביעו בחדות-תפיסה על שימושיה ועל שימושיה לרעה, כמו גם על כמה מעמדותיו של המטפל שחודרות בדרך-כלל אל תוך עבודתו עם מטופליו. קבסנל (Kabcenell, 1974), בניגוד לכך, שומר את המונח העברה-נגדית לתגובות המפריעות שעוללות להתעורר אצל המטפל עקב תהודה בקרבו עם החומר של המטופל.

אך אותה יכולת קליטה של תפיסות חיצוניות ופנימיות הופכת את המטפל גם לפגיע לעיוותים פנימיים רבים טעוני-קונפליקט. אותו כלי המשמש להבנה אנליטית מהווה גם הכלי לתגובות העברה-נגדית. (שם, ע' 31)

אדבק בהגדרה זו.

קבסנל, ולפני כן בורנשטיין (Bornstein, 1948), אנה פרויד (A. Freud, 1965) ואחרים, הפנו גם הם את תשומת-ליבם לקשיים המיוחדים שהמטפל בילדים חווה במונחים של ההעברה שלו, ההעברה-הנגדית שלו, והשימוש שלו במכשיר האנליטי התפיסתי. על-פי מאני-קירל (Money-Kyrle, 1956), יחס הורי מהווה תמיד אחד המרכיבים בגישתו של המטפל אל המטופל. בורנשטיין (Bornstein, 1948) דנה בהקשר זה בעיוות במסגרת ההעברה-הנגדית המתבטא בגישת עליונות-נחיתות כלפי הילד. ברצוני להתמקד בעיוות אחר, אם כי קשור לזה הקודם, דהיינו, נטייתו הטבעית של המטפל בילדים לייחס לילד ולמצוא בו את שאיפות האיד שלו עצמו בדרך של החצנה. באותם מקרים, המטפל מחצין באופן הגנתי חלק משאיפות האיד שלו על-גבי המטופל הילד. התנהגותו של הילד, החומר שהוא מביא או אישיותו במלואה נתפסים אז כמו האיד של המטפל. כל מטפל ויחסו האישי אל האיד – הוא עלול לנטות אז לרצות את הילד, לדוגמה, לעודד התנהגות יצרית או נסיגתית תחת מסווה של הפקת חומר טיפולי, או שהוא עלול לחוש צורך לשלוט בילד, לדוגמה, על-ידי נטילת העבודה הטיפולית על עצמו מבלי לקשור אליה את האגו המשתתף של המטופל. באופן השכיח ביותר, הוא עלול לנטות לשפוט לא כהלכה את הבגרות המבנית של אישיות הילד ולא להשכיל להפנות את תשומת-ליבו אל הקונפליקט המופנם. אחד מכשרונותיה המיוחדים של בורנשטיין היה יכולתה לגלות אמפתיה כלפי הילד כאל שווה-מעמד ולתפוס את הסיטואציה התוך-נפשית שלו. ברודי דיווח אנקדוטה לגבי בורנשטיין:

היא סיפרה לי שיום אחד שאל אותה ילד קטן מה היא תעשה אם הוא יגנוב משהו משולחנה; היא השיבה: "אני אחשוב לעצמי, 'אני תוהה מה קרה שגרם לאדם ישר לפעול כאילו הוא גנב'." (Brody, 1974, p. 18)

אנה פרויד (A. Freud, 1965) מעירה שילדים נוטים להתייחס אל המטפל, כמו גם אל כל המבוגרים, כאל נציגי סופראגו. נטייה זו יוצרת את המקבילה הטבעית לגישתו של המטפל אל הילד כאל איד, יחס שמתעורר במיוחד כאשר הילד משתמש בהחצנה של מרכיבי סופראגו כהגנה. בעשותו כך הוא עשוי גם לעורר אצל המטפל את תגובת ההעברה-הנגדית של קבלת התפקיד המוקצה לו וטיפול בילד כאיד. הרושם שלי הוא שאת השכיחות הרבה שבה מטפלים מייחסים למטופלים המצויים בגיל החביון פיגור בהתפתחות הסופראגו, ואינם משכילים להבחין בין החצנה לבין העברה, ניתן לייחס, ולו בחלקה, לקושי זה.

מקורות

- Becker, T.E. (1974). "On Latency". *PASC*, 29, 3–12.
- Bornstein, B. (1948). "Emotional Barriers in the Understanding and Treatment of Young Children". *Amer. J. Orthopsychiat.*, 18, 691–697.
- Bornstein, B. (1951). "On Latency". *PASC*, 6, 279–285.
- Brody, S. (1974). "Contributions to Child Analysis". *PASC*, 29, 13–20.

- Freud, A. (1936). "The Ego and the Mechanisms of Defense". *W.*, 2.
- Freud, A. (1965). "Normality and Pathology in Childhood". *W.*, 6.
- Freud, S. (1905). "Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria". *S.E.*, 7, 3–122.
- Freud, S. (1910). "The Future Prospects of Psycho-Analytic Therapy". *S.E.*, 11, 139–151.
- Freud, S. (1912). "The Dynamics of Transference". *S.E.*, 12, 97–108.
- Freud, S. (1915). "Observations on Transference-Love". *S.E.*, 12, 157–171.
- Freud, S. (1916). "Some Character-Types Met with in Psycho-Analytic Work". *S.E.*, 14, 309–333.
- Freud, S. (1916–17). "Introductory Lectures on Psycho-Analysis". *S.E.*, 15 & 16.
- Freud, S. (1937). "Analysis Terminable and Interminable". *S.E.*, 23, 209–253.
- Furman, E. (1980). "Normal and Pathological Aspects of Early Latency". In G.H. Pollock and S.I. Greenspan (eds.), *The Course of Life: Psychoanalytic Contributions toward Understanding Personality Development*. Washington: National Institute of Mental Health.
- Furman, R.A. & Katan, A. (eds.) (1969). *The Therapeutic Nursery School*. New York: Int. Univ. Press.
- Heimann, P. (1950). "On Counter-Transference". *Int. J. Psycho-Anal.*, 31, 81–84.
- Hoffer, W. (1956). "Transference and Transference Neurosis". *Int. J. Psycho-Anal.*, 37, 377–379.
- Kabcenell, R.J. (1974). "On Countertransference". *PASC*, 29, 27–33.
- Katan, A. (1979). Personal communication.
- Kestenberg, J.S. (1975). "The Effect on Parents of the Child's Transition into and out of Latency". In *Children and Parents* (pp. 267–281). New York: Jason Aronson.
- Loewenstein, R.M. (1969). "Developments in the Theory of Transference in the Last Fifty Years". *Int. J. Psycho-Anal.*, 50, 583–588.
- Money-Kyrle, R.E. (1956). "Normal Counter-Transference and Some of Its Deviations". *Int. J. Pshco-Anal.*, 37, 360–366.
- Nagera, H. (1966). *Early Childhood Disturbances, the Infantile Neurosis, and the Adulthood Disturbances*. New York: Int. Univ. Press.
- Novich, J. and Kelly, K. (1970). "Projection and Externalization". *PASC*, 25, 69–95.
- Racker, H. (1957). "The Meanings and Uses of Countertransference". *Psychoanal. Quart.*, 26, 303–357.

- Sandler, J., Holder, A., Kawenoka, M., Kennedy, H. and Neurath, L. (1969). "Notes on Some Theoretical and Clinical Aspects of Transference". *Int. J. Psycho-Anal.*, 50, 633–646.
- Sandler, J., Kennedy, H. and Tyson, R.I. (1975). "Discussions on Transference". *PASC*, 30, 409–441.
- Williams, M. (1972). "Problems of Technique During Latency". *PASC*, 27, 598–617.

.VI סינתזה

17. "אלברט" בן שבע שנים ותשעה חודשים*

דונלד ו' ויניקוט

בפרקים הבאים נפגוש קליניקאי מיוחד במינו – אותו דונלד ו' ויניקוט שכבר פגשנו כתיאורטיקאי של המשחק. כאן נכיר אותו כממציא של אחת הטכניקות החשובות ביותר במפגש טיפולי עם ילדים – משחק השרבוטים (squiggles). אקדים כאן דברים כלליים על טכניקה זאת, ואז אתיחס בפירוט למקרה הראשון של ויניקוט. המבוא המפורט לפרק השני יבוא סמוך לו.

נתחיל מנקודה מרכזית המוכרת כבר מהחלק התיאורטי. כאשר ילד שרוי ב"תחום המעבר", שבו באופן זמני הוא אינו מבחין בין דמיון למציאות, הוא יכול לחבר את החיבורים העמוקים והשלמים הפנימיים המאפשרים לו להרגיש שלם. מדובר במפגש עם עצמו בתחום המעבר שלו **יחד** עם מפגש של הוריו, שנמצאים אף הם בתחום המעבר שלהם. כאשר מפגש מסוג זה נחוץ ואינו מתאפשר, החיבורים אינם מתאפשרים, והילד מרגיש לא-שלם, "הולך לאיבוד" במונחים של ויניקוט. למשל, אלברט בפרק שלפנינו אינו מצליח לחבר אל תוך אישיותו את שנאתו-קנאתו לאחיו הגדול. ניתן להניח שכאשר התקרב אלברט בתוך נפשו לשנאה זו, הוא לא הצליח למצוא אצל הוריו הכרה בשנאה זו כחלק מקובל ובלתי-נפרד מאישיותו. אולי הם התעלמו, אולי נבהלו, אולי דחו, אבל כך או כך, הם לא נתנו לו הרגשה בטוחה שהקשר שלו איתם אינו נפגם כתוצאה מהשנאה שבתוכו. לכן אלברט לא הצליח לשלב את השנאה הזאת בתוך עצמו. השנאה נשארה כמו רגש חיצוני שמציק לו ומפחיד אותו. הוא חש צורך להסתירו אבל לא הייתה לו היכולת לכך. בגלל הבושה-החרדה-האשמה מפני חלק זה, אלברט "הלך לאיבוד", כלומר, הוא איבד את השלמות של החיבורים הפנימיים. אותה "ההליכה לאיבוד" התבטאה בויתור על הביטוי התוקפני יחד עם חלומות-בלהה שהביעו את אימתו מאותו חלק פנימי מוסתר.

באמצעות השרבוטים התכוון ויניקוט לאפשר לאלברט לחבר את החיבורים הפנימיים מחדש. לכן הוא היה חייב לפגוש את אלברט בתוך ההווי של "ההליכה לאיבוד" שבו התרופפו החיבורים. הגישה הקלינית להווי זה היא דרך חלומות; והדרך הישירה להגיע לחלומות היא דרך יצירת מפגש בתוך תחום המעבר המשותף. לכן המהלך הקליני הוא כדלקמן:

1. יצירת מפגש בתחום המעבר דרך שרבוטים;
2. מפגש עם "ההליכה לאיבוד" באמצעות החלום.
3. חיבור אחר מתאפשר בתוך נפשו של אלברט כאשר הוא בא במגע עם החלק השונא והמאיים בתוך הווי קליני מקבל ודרך הכלה של המטפל. אלברט מחבר אל אישיותו את החלק השונא באופן הדוק ואותנטי.
4. וכאן המקום להדגיש: אותו מפגש עם החלק האבוד שמתאפשר דרך המטפל חייב לחזור על עצמו גם בבית. לכן, לאחר המפגש עם אלברט, ויניקוט מקפיד לספר את כל התכנים לאמו. ההנחה הבסיסית בעבודה מסוג זה היא שהחיבור נעשה מחדש באופן סופי ואמין בדיוק במקום שבו התרופף בתחילה: פנים אל פנים עם ההורים. לכן הקליניקה של השרבוט, והמפגש העמוק שהיא מאפשרת, הינם "מעבדה" והכנה למפגש ב"חיים האמיתיים" של הילד עם הוריו.

לפני שניגש להבנת המפגש עם אלברט באופן מפורט, יש להדגיש עוד כמה נקודות בקשר לטכניקה זו בכלל:

1. ויניקוט השתמש בטכניקה זו במפגשים ראשונים ולמטרת טיפול קצר ביותר. הוא הדגיש כי דרך זאת אפשרית **לפני שנוצר קשר העברתי**. במונחים של ויניקוט, הילד העתיד לבוא לפגישה עם מטפל **חולם את דמות המטפל** לפני הפגישה. בחלום הוא יוצר את הדמות המתאימה לצרכיו הרגשיים. באמצעות השרבוטים המטפל נכנס ביתר קלות אל תוך הדמות שהילד חלם.

* D. W. Winnicott (1971) *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. New York: Basic Books, Ch 10.

2. לשרבוטים יש מטרה ברורה: לחשוף חלום מרכזי המבטא את "ההליכה לאיבוד" של הילד. לכן הטכניקה אינה רק "פתוחה". על-פי ויניקוט, כל מקרה מוצלח עובר דרך חלום מרכזי, והמטפל "מכוון" את הילד לחלומו.
3. ה"הכוונה" אל החלום הינה הכוונה בתהליך, לא בתוכן. לפי הפרדוקס הידוע, מגיעים לחלום כאשר יוצרים הווי שדומה לחלום – בתהליך, לא בתוכן. אותו תהליך הדומה לחלום הוא המפגש הלא-מכוון בתחום המעבר. באמצעות תהליך של הימנעות מפירושים של תוכן, ושל זרימה פתוחה בתחום מעבר משותף, המטפל נכנס לדמותו בחלום הילד ומאפשר מגע עם עולם החלומות.
4. זרימה משותפת מתאפשרת דרך ההדדיות של השרבוטים. לשיטתו של ויניקוט, המטפל והילד יושבים עם עפרונות. העיפרון מאפשר ביטוי של קווים עם אופי של הדגשה או היסוס, חדות או טשטוש. אחד מהשניים – על-פי בחירתו של הילד – עוצם את עיניו ומשרבט על הדף. לשרבוט אין תוכן או כוונה; המטרה היא לתת ביטוי ללא-מודע, ללא-מאורגן – הן של הילד והן של המטפל. ואז השני מוסיף לשרבוט על-פי דמיונו ומצייר ציור. המטפל מתעניין בציורים שהושלמו על ידי הילד ומבין את הסיפור שמתוכו יצר הילד את הציור, במידה שיש כזה. ואז, מי שהשלים את הציור משרבט על דף חדש, והשני משלים. וכך הלאה. מובן שחוקיות אינה לעניין כאן, וילד שמבקש להשלים את השרבוט שצייר עושה כך, כפי שעשה אלברט פעמים מספר. ילד המבקש לצייר מדמיונו ללא שרבוטים כבר נמצא צעד אחד קדימה בתהליך, כמו עדה בפרק הבא.
- בציור הסופי קשה להבחין בין תרומת המשרבט לתרומת המשלים, דבר שנותן ביטוי נפלא לשותפות טיפולית ולהדדיות. נוהג שנפוץ בארץ בימינו הוא "לשרבט" כאשר לילד יש טוש בצבע אחד ולמטפל יש טוש בצבע אחר. נוהג זה ממצה רק חלק מן הטכניקה של ויניקוט. לדעתי, חבל לזהות סוג כזה של התערבות עם השרבוטים של ויניקוט, על כל מרכיביהם.
5. ברגע שיש מגע עם החלום המרכזי, תפקידו של המטפל נעשה דומה למפרש. באותו רגע הילד זקוק למדריך שיושיט לו יד ויוביל אותו באורח בטוח כנגד התוכן המאיים המופיע בחלום. בדרך-כלל יביא החלום את הילד אל תוכן שהציף אותו פעם, והילד חש בסכנה של הצפה נוספת בחדר. ילד מפוחד אינו מצטיין בהגדרת הדבר שמפחידו. כאן המטפל מביע אמפתיה וקבלה, ועוזר לילד לבטא ולהגדיר את החלק של עצמו שמאיים עליו כל-כך. הזרימה המשותפת של השרבוטים מתחלפת בתפקיד טיפולי מפרש לכל דבר.
6. על-פי ויניקוט, מדובר בדרך מיוחדת לערוך טיפול קצר מאוד – בדרך-כלל פגישה אחת או שתיים עם הילד. האוכלוסייה המתאימה למהלך זה היא אוכלוסיית הילדים שהבסיס הראשוני הרגשי אצלם היה תקין, ואשר "הלכו לאיבוד" סביב אירוע מסוים בחיי המשפחה. ילדים אלה הרגישו פעם מובנים על-ידי הוריהם, ולכן הם מסוגלים לחלום דמות שמחזירה הבנה כפי שנחווה פעם. היכולת להגיע לטראומה המרכזית באופן מקוצר מבטא את הכוחות של הילד ושל הוריו.
- באוכלוסייה של "תקשורת טיפולית עם ילדים" קיימים ילדים שמסוגלים בהחלט להיכנס למהלך כזה. על המטפלים להכיר דרך המאפשרת קיצור-דרך ומפגש עמוק עם ילדים אלה. בכל אוכלוסייה יהיו ילדים שמסוגלים להשתמש במפגש כזה ולמצותו עד תום, ולכן יכוונו את המטפל לבחור בו. דומה שילדים אלה חולמים לא רק את המטפל, אלא את המהלך הטיפולי כולו. תפקידו של המטפל לאפשר להם דרך זו, ולא לחסום אותה.
- אבל יש ילדים שנבצר מהם לחלום את המטפל המתאים ולזרום איתו בתחום המעבר. ילדים אלה יזדקקו להכנה רבה, כמו הילדים שוויניקוט ציין כי הם זקוקים קודם-כל ללימוד ולחוויה של משחק לפני שיהיה אפשר לטפל בהם. לכן יהיו ילדים שהתקדמותם תתבטא בכך שהיכולת החדשה להיות שותפים בתהליך של שרבוטים תצמח רק לאחר מגע ממושך עם מטפל, וכביטוי להתקדמות בשלב ראשוני יותר.
7. קוצר הטיפול מונע לא רק בנתונים של הילד ושל המטפל. הטכניקה הזאת מניחה שההכלה המכריעה תבוא מצד ההורים. לכן ויניקוט נוטל על עצמו לגלות להורים את כל דבריו וציוריו של הילד מבלי להקפיד יתר על המידה על קבלת רשות מן הילד. הוא מניח שלילד המתאים לדרך הזאת יש מספיק ביטחון בהוריו, כך שמותר להניח שירצה שהמטפל יעזור להם להכילו לעומק. אם יש למטפל ספק אם ההורים בשלים דיים להפנים ולהכיל את מצוקתו של הילד, אזי הוא לא יגלה להם את סודותיו של הילד. במקרה כזה הטיפול לא יהיה קצר, ויכלול גם תיקונים מצד בני המשפחה.
8. למיטב ידיעתי, זו הפעם הראשונה שפרקים מהספר מופיעים בתרגום לעברית. הספר – *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry* (Basic Books, New York, 1971)

מכיל עשרים ואחד מקרים, ששניים מביניהם מופיעים כאן. מובן שמומלץ ביותר לקרוא ולהתנסות בכל המקרים שבספר.

ועתה ניגש למפגש של ויניקוט עם אלברט. אפשר לחלק את המגע לשלבים הבאים:

1. יצירת הדדיות: ויניקוט מהרהר בתכנים טיפוליים באופן טנטטיבי ו"משחק" איתם בראשו בלבד (ציורים 1–5);
2. עידוד ראשון לגעת בחלום, דרך "מפלצת" שהופיעה בדברי אלברט (אחרי ציור 5);
3. ביטוי ראשוני של התעסקותו של אלברט בנושא "טוב ורע" (ציורים 6–7);
4. התעניינות בנושא המרכזי שביטא אלברט – "טוב ורע" (אחרי ציור 7);
5. המשך ההדדיות (ציורים 8–9);
6. תחום המעבר נהפך למשותף: ויניקוט משלים שרבוט באופן מעברי פתוח – "משהו" (ציור 10); מייד מתקרבים לחלומות ממשיים;
7. חלומות ממשיים I: ויניקוט מפרש פעולה הגנתית של אלברט – הוא צייר מכשפה קטנה כי הוא פוחד ממנה וממה שהיא מייצגת (ציורים 11–12);
8. נסיון-נפיל לפרש לתוך המשפחה: ויניקוט מחבר מכשף עם המעבדה של אביו של אלברט; הדבר אינו מעלה ואינו מוריד (אחרי ציור 12);
9. התרחקות מסוימת: אלברט מעורב פחות ברעיון הכישוף, ולאחר-מכן מופיעים משחקי "תליין" שבהם שמו של אחיו הגדול "מופיע" (ציורים 13–16);
10. תחושה של סוף מפגש מתקרב: עידוד נוסף להתייחס לנושא המרכזי "טוב ורע" (אחרי ציור 16);
11. חלומות ממשיים II: החלום המרכזי (ציור 17) – ויניקוט עוזר לאלברט לתת ביטוי ישיר לשנאתו לאחיו.
12. תקשורת של ויניקוט עם ההורים.

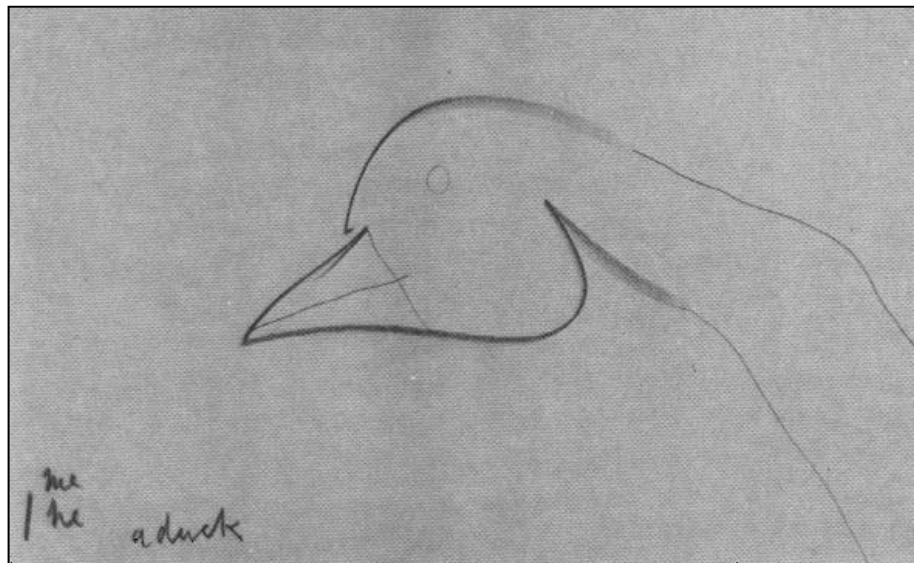
יש מקום להדגיש כאן כמה נקודות קליניות השייכות לתקשורת טיפולית במקרה כזה ובאופן כללי:

1. במהלך יצירת ההדדיות קיימת גם שיחה כללית בין המטפל למטופל. הטכניקה אינה "סטרילית", אלא אמצעי ליצירת תקשורת (שלב 1).
2. גם כאשר המטפל מתאפק מלתת פירושים, הוא אינו נמנע מהרהורי פירושים. חלק מה"זרימה" של האדם המבוגר העובד בטיפול כולל הרהורים על תכנים. האיפוק בא מתוך הכרה כי הילד אינו מסוגל עדיין לעשות שימוש בתכנים שעליהם המטפל מהרהר. ב"איפוק" של ההרהורים יש מצב דומה למשחק – מצב מעבר שבו מהרהרים באפשרי מבלי לשאול אם תוכן אחד או אחר "נכון", ובלי צורך מידי לבדוק את הדבר (שלב 1).
3. ילדים נחשפים לאט, בהדרגה ובאופן לא-מסודר. אלברט מעלה תכנים בכמות שעולה על יכולתו של ויניקוט לקלוט כל רעיון על בוריו. הזרימה של המטפל מחייבת יכולת להימנע מהתמקדות בכל פרט. לפעמים אלברט נראה עסוק בתוכן שקרוב מאוד לחשיפה מרכזית, אבל מבחינת התהליך הוא נמצא במגע חלקי ומחליק, מגלה טפח ומכסה טפחים (שלבים 1, 3, 7).
4. בתקשורת טיפולית המטפל מכיר בצורך של הילד להתרחק מחומר מאיים. בהתאם לכך תיווצר בחדר הטיפול תנועה הלך ושוב. התרחקות מהווה סימן מובהק שהילד התקרב לחומר חשוב, ואם מכבדים את ההתרחקות שלו, יש סיכוי טוב שהוא גם יחזור. ויניקוט מגלה במקרה של אלברט סבלנות רבה לשלבים שבהם אלברט מתרחק (שלב 9).
5. אפשר להעלות רעיונות ששייכים לפירוש ללא שכנוע חזק מדי. כך אפשר "לשחק" בהרהורי פירוש יחד עם הילד. ואז מניחים לתנועת הילד ללמד עד כמה ההרהורים עוזרים, מרחיקים, או פשוט אינם שייכים. אם המטפל מוכן להרפות מפירוש-נפיל, אזי פירוש זה אינו פוגם בתהליך, ואולי אפילו תורם לו – אם לא תוכן, אזי ביטוי לגמישות, לטנטטיביות ולהדדיות גם בתהליך החשיבה (שלב 8).
6. לפעמים המטפל עוקב אחר תוכן מסוים מבלי שהוא משער אפילו את חשיבותו. התהליך שדרכו הנושא עולה מלמד על חשיבות הנושא. הרעיון של "טוב ורע" עלה מדברי אלברט בדיוק בנקודה שבה הוא הזכיר לראשונה את אחיו שבא והרג אותו (במשחק). כך הבין ויניקוט שדרך נושא "שכלתני" זה אפשר להתקדם לקראת חומר רגשי חשוב. המטפל פשוט מזכיר לילד את הדברים ששמע מפיו, דבר שמקל מאוד את שיתופו של הילד (שלבים 3, 4, 10).

"אלברט" בן שבע שנים ותשעה חודשים

דונלד ו' ויניקוט

ברצוני להביא כעת מקרה נוסף המדגים חומר ברור למדי שהושג באמצעות שיטה טבעית זו של קבלת מידע על תולדות הילד. הילד שנא את אחיו. מעצם טיבו של מקרה כמו אלברט, לא עלו כלל קשיים בשלבים הראשוניים. אלברט נכנס היישר פנימה, בעוד שאמו הסתובבה עם אחיו לחפש חנייה למכונת. האם סיפרה לי במכתב על התפתחותו משביעת-הרצון של אלברט, למעט קשיים מסוימים שכללו חלומות-בלהה; היא סיפרה גם שהוא עסוק במחשבות על טוב ורע. "הוא ילד כמעט יותר מדי לא-בעייתי." היה זה ללא ספק מקרה שבו היה ניתן ליישם את טכניקת השרבוט, ולפיכך התיישבנו מייד לשחק במשחק.



(1) שרבוט שלי, שאותו הפך אלברט לברווז

הוא סיפר לי על משפחתו:

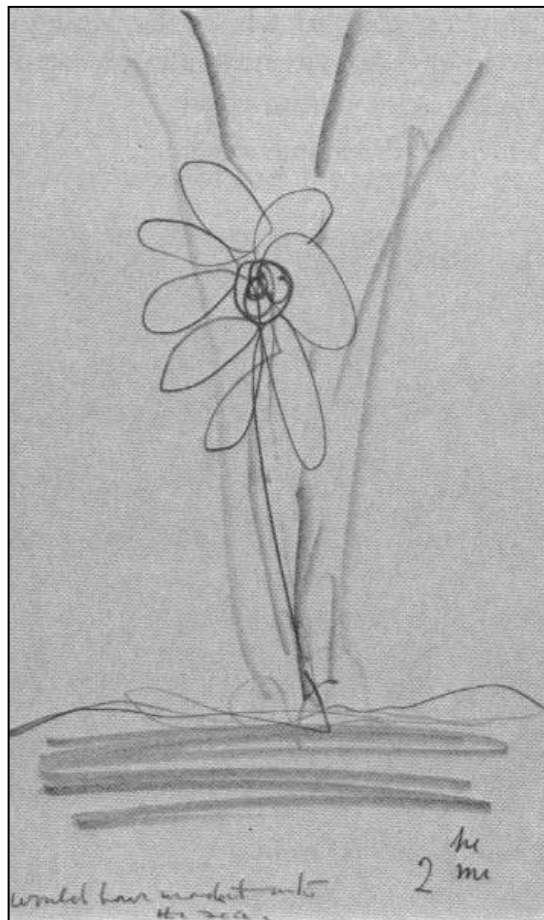
- אח בן שמונה שנים ותשעה חודשים
- אלברט בן שבע שנים ותשעה חודשים
- אחות בת חמש וחצי
- אח בן שלוש וחצי

על בית-הספר סיפר שזה מצחיק שרק לפני זמן קצר הוא היה הגדול ביותר בבית-הספר הקודם, ואילו כעת הוא הצעיר ביותר בבית-הספר הנוכחי.

הוא ישב על הכיסא הכחול של המבוגרים ששמתי שם בשבילי, ואני ישבתי על כיסא הילדים, שבו אני משתמש משום שזה נוח לצורך כתיבת הערות על הספה.

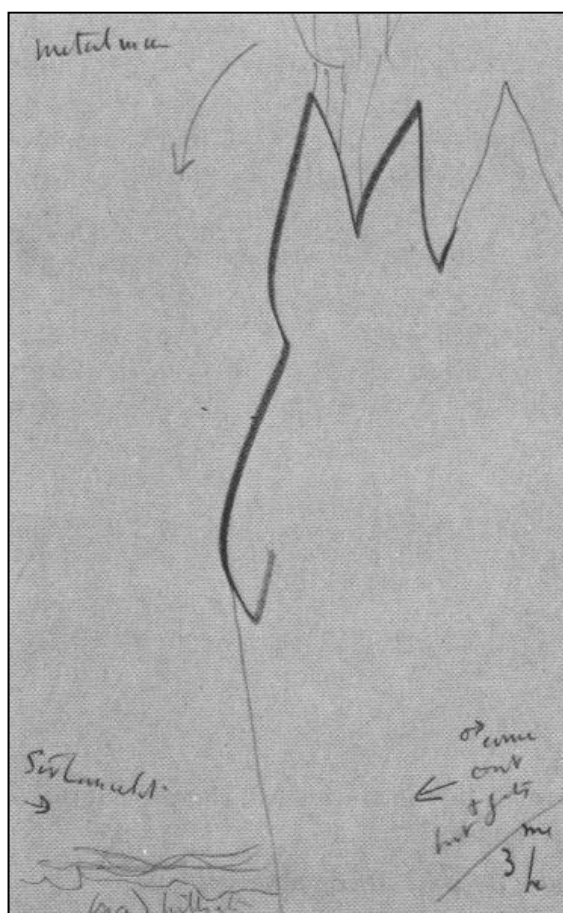
הוא קטע את מה שעשינו כדי לומר: "עדיף שיהיה לך הכיסא הכחול כי הכיסא הקטן יהיה לך לא-נוח."

אז ארגנו את העניינים מחדש על בסיס זה. דומה שהתחשבות זו, הגם שהייתה נעימה, התחברה למילים "יותר מדי לא-בעייתי".



(2) שרבוט שלו. הפכתי אותו לפרח. הוא אמר שהוא היה הופך אותו לים.

בנקודה זו אכן ידעתי שבציור זה הייתה גלומה כבר התימה החשובה, ותהיתי איך היה ניתן להפוך את השרבוט לים.

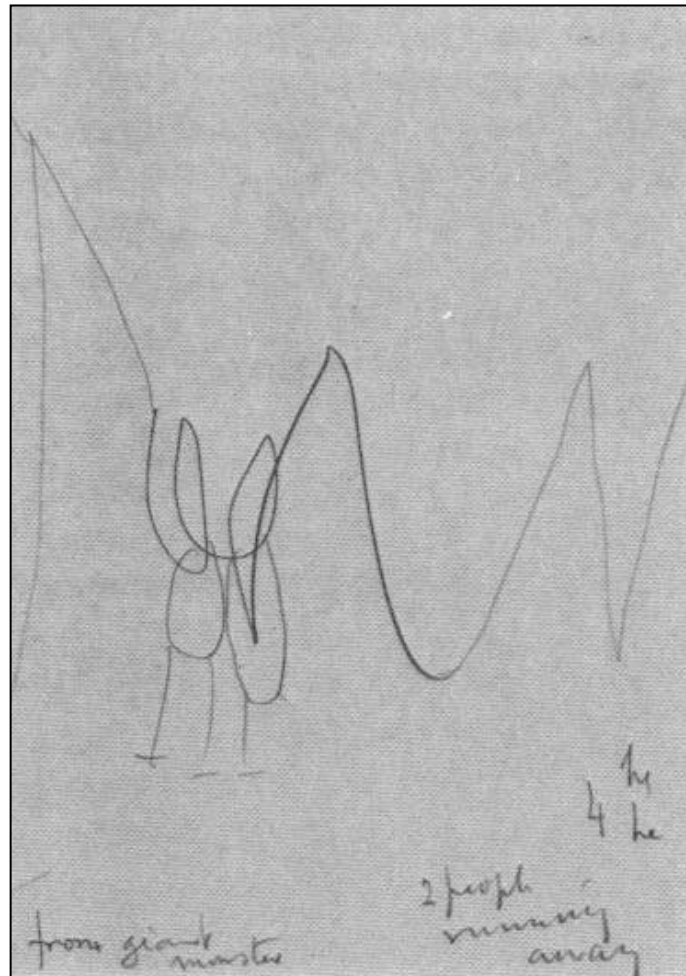


(3) שרבוט שלי, שאותו הפך אלברט לאיור המחשה לסיפור. מעל חלק השרבוט היה איש-מתכת. למטה, בים שהוא הוסיף בתחתית הצוק, ניהל סר לנסלוט⁴⁹ מלחמה עם המלך ארתור. בסיפורו, בדרך זו או אחרת, איש-המתכת נופל למטה מהצוק, הורג מישהו ומכה איש שמופיע במהלך המלחמה.

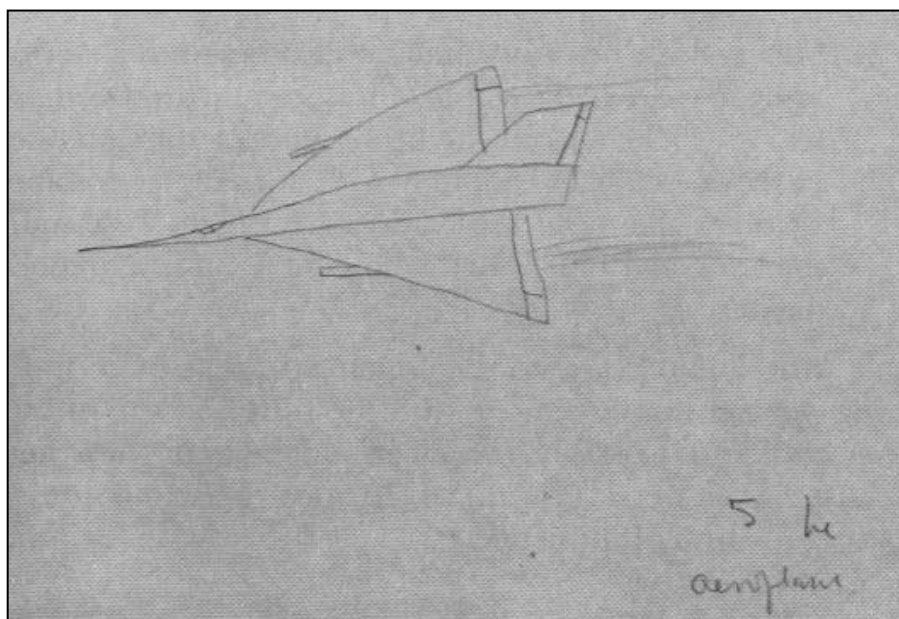
בשלב זה הגעתי למסקנה שחייב להיות משהו מיוחד סביב הים, הגבעות והבוץ, מפני שהשרבוט לא היה יכול בשום פנים ואופן לרמוז לכיוונם, וכן בשל ההתמדה העיקשת (perseveration) סביב הנושא. לא היה לי כל רמז בדבר המשמעות שיכולה להיות להם מבחינתו.

⁴⁹ המפורסם מבין אבירי השולחן העגול של המלך ארתור, שהיה גם מאהבה של אשת המלך.

המתרגם

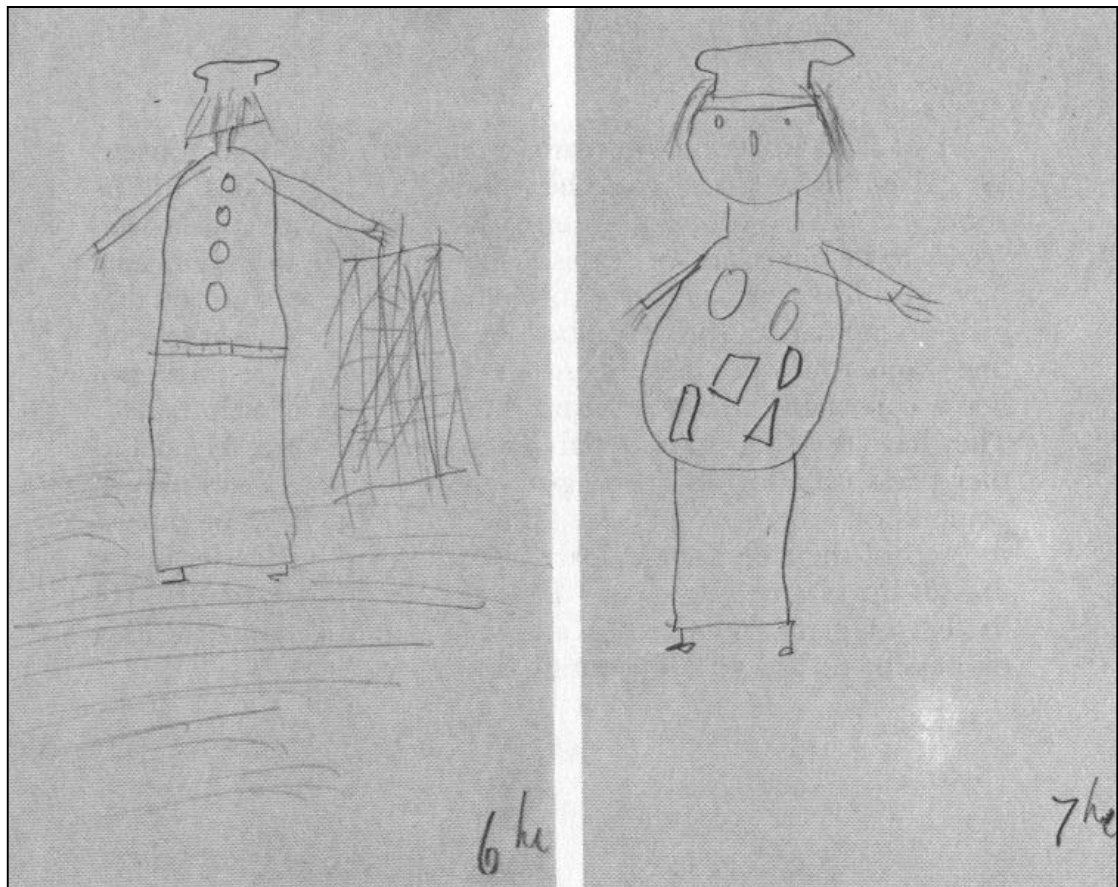


(4) שרבוט של אלברט, שאותו הפך לשני אנשים שבורחים "ממפלצת ענקית"



(5) ציור שהוא בחר לצייר. היה זה מטוס.

ניסיתי להתקדם מרעיון המפלצת לחלומות. דיברנו על חלומות, והוא התייחס לחלומות רעים. אך עד-מהרה החל אלברט לדבר על משחק עם בת-דודתו הגדולה, שנראה כי הייתה מבולבלת בנוגע למינה כאילו רצתה להיות בן. כמו-כן, אחותו אומרת שהיא רוצה להיות בצבא. היא אומרת שבנות אכן נלחמות, ואילו הייתה בן היא הייתה יכולה להתאגרף בבית-הספר. היא רוצה להתאגרף כי היא טובה בזה. אז העניק לה אלברט פרס-ניחומים כאשר אמר "אבל היא יודעת בהחלט לרקוד בלט". יש להם תחפושות שנתן להם חבר כלשהו, והם מתחפשים המון. במשחקי תחפושות אחותו אוהבת להיות נסיכה או פיה. מישו אמר שצריך לשים אותה על ראש העץ בכיכר טרפלגר. כאשר אלברט מתחפש, הוא מתחפש לכל דבר – "אבל עוד לא הייתי דרקון". הוא היה ענק ונסיך, ואז צלל לרעיון להתחפש לילדה, בהמחישו זאת בציורים.



(6) זה מבט מאחור, שמראה אריג המונח על ראשו. הכפתורים על החולצה רכוסים מאחור משום שהחולצה נלבשה הפוך. הוא סוחר רשת. נראה שדבר זה היה חשוב למדי. "אתה תופס עם זה אנשים ואז שם אותם במזווה." הוא המשיך ודיבר על בישול דגים, ברמזו על כך ששומרים את האנשים האלה בקירור עד הארוחה הבאה. דומה כי רעיון זה היה קשור לרעיון ההתחפשות לאישה.

(7) אלברט רצה לצייר את הציור הזה על גב ציור מס' 6 כי זה הצד הקדמי של הדמות. כאן יש טלאים על החולצה. זה מראה שהיא ישנה. אפשר לראות את החצאית, הוא אמר, וכפות-רגליו מציצות החוצה מהקצה שלה. "זה אני מלפנים", הוא הסביר.

דומה שמופיעה כאן אישה מוזרה למדי, שהובילה הלאה לרעיון של מכשפה, ואלברט טרוד בעניין מכשפות. "הן רשעות. ויש להן המון תכשיטים. זה שייך למשחק אחר. הייתה פעם אישה רעה שגנבה אוצרות והחביאה אותם. אחי בא והרג אותי. אני הייתי האיש הטוב, והוא היה הרע." "

זו הייתה העדות הברורה הראשונה למאבק-לחיים-ולמוות המהווה חלק מיחסו הכולל אל אחיו.

"ואז יש עוד מישהו די מוזר. יש ענק רע." אחיו של אלברט רודף אחרי הענק הרע. הם רצים לאורך כל הדרך סביב הגן. כל בגדיהם נופלים, ואחיו נפל על הפנים. הוא קיבל חנית, שני פגיונות וחרב. הוא עשה "האו! האו! האו!" ונפנף אותם לכל עבר. "אחד פגע בי ומתתי."

הוא חש שזה די מוזר שהוא מת בחלום שלו עצמו.

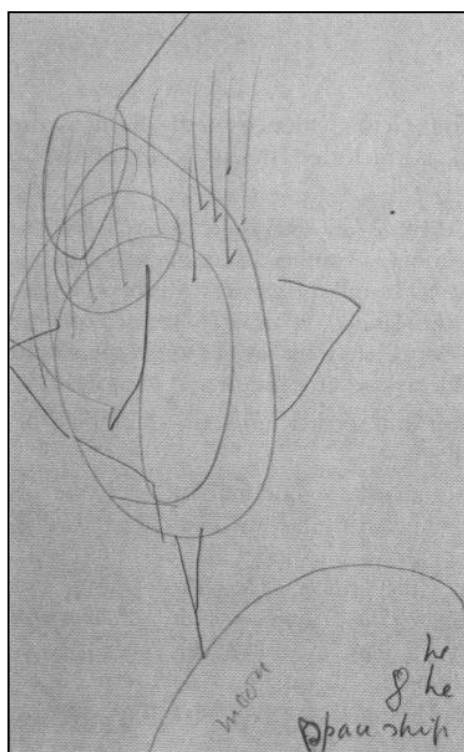
שאלתי אותו על טוב ורע. פעם הוא היה "חצי טוב" בחלום כי הוא היה רע אבל העמיד פנים כאילו הוא טוב. ענק, שהתלבש כמו אחת הבובות של הנסיכה, לקח את הנסיכה בשבי. הוא נעל אותה והחזיק אותה כבת-ערובה. הנסיכה הייתה הוא עצמו. האח הציל אותה. באחד המשחקים השליך אחיו הצעיר פצצה שהייתה כדורגל. "אני הייתי האישה הרשעה. זה פגע בי ומתתי."

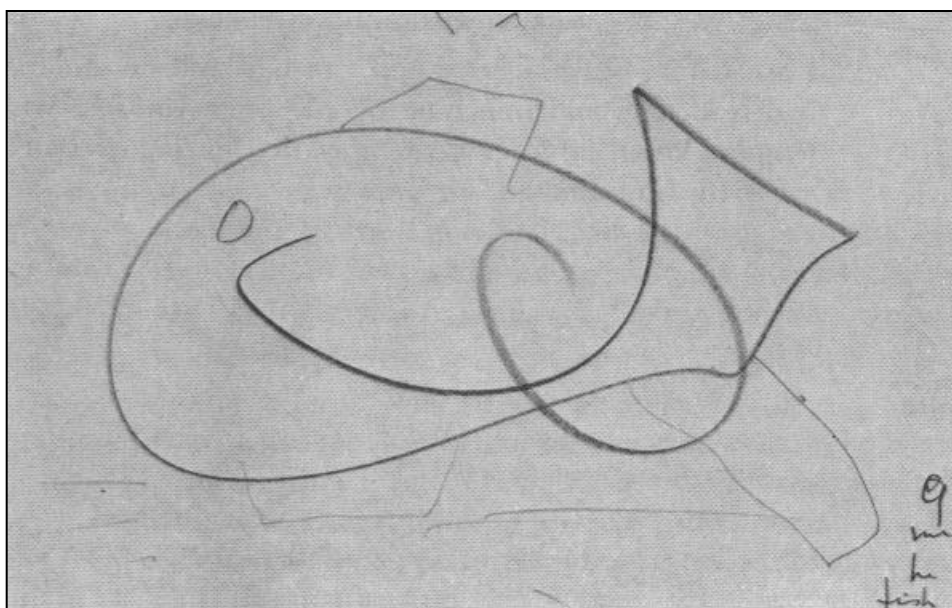
אמרתי: "נראה שמתת הרבה פעמים."

בנקודה זו הוא הסיר את מעילו ואמר שחם, ועלה לו הרעיון שאני אוכל לראות את מדי בית-הספר שלו. הוא אמר: "אני הכי גבוה" – כלומר, מקרב אחיו – "אבל לא הכי גדול. זה שימושי; אחי מספר לי על בית-הספר כך שאני יודע איך להתנהג."

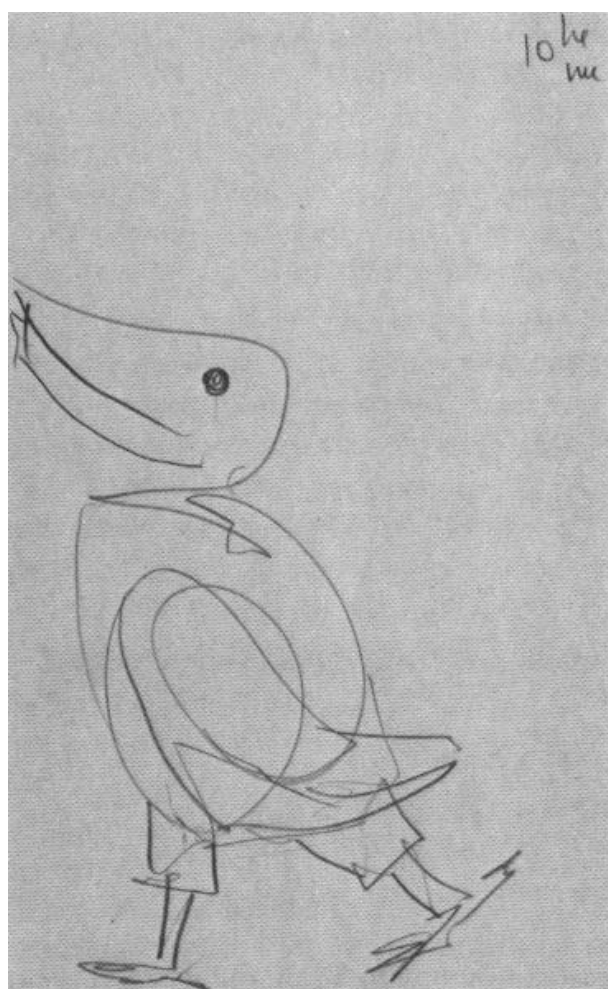
שאלתי אותו שוב על טוב ורע, והוא אמר שרע זה לבעוט ולתת אגרופים לאנשים כשאתה יוצא מהכלים. כאשר הוא יוצא מהכלים הוא נותן אגרופים לכולם, במיוחד לחברים שלו.

(8) כאן הוא עשה שרבוט משלו, שאותו הפך בעצמו לחללית.





(9) שרבוט שלי, שאותו הפך לדג



(10) שרבוט שלו, שאותו הפכתי למשהו



לאחר-מכן התקרבו לנושא של חלומות אמיתיים. חלום רע אחד קשור למכשפה.

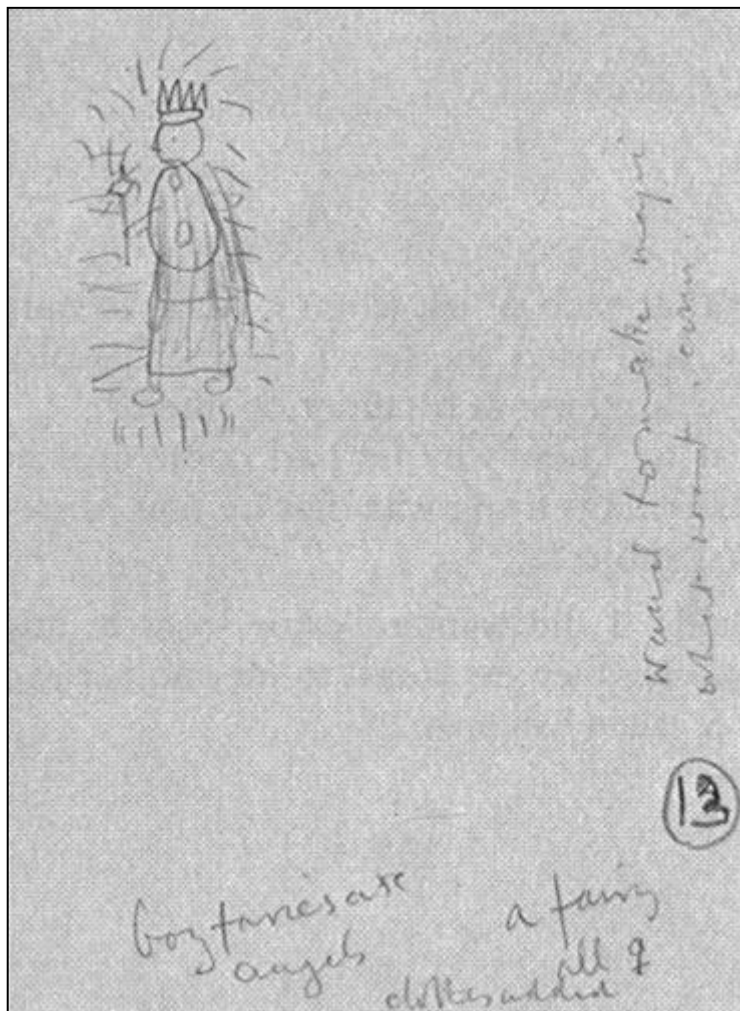
(11) זהו נסיונו לצייר את המכשפה; זוהי מכשפה קטנה למדי אך יש גם גדולות. יש לה כובע גדול כי זה המקום שבו היא שומרת את כל ספרי הכשפים שלה. אמרתי: "אני חושב שציירת אותה קטנה מפני שאתה עלול להיבהל נורא מעצם המחשבה עליה." מקל המטאטא קשור לכשפים שלה.

(12) זה הקוסם. הוא צייר אותו גדול כאילו היה מפוחד פחות (על-פי התרשמותי). היה סיפור שלם סביב ציור זה: איך הוא חי בטירה; הוא סבור שהטירה מוזרה ומפחידה (spooky) כי יש בה עצמות אדם (המרת הרעיון של טירות עם רוחות-רפאים – spooks – ברעיון של מוזר ומפחיד לבני-אדם). הקוסם חבט בראשו בדלת. דבר זה שינה כמובן את הדלת בגלל הקסם. יש דלת-עץ גדולה מוברחת בבריחי-ברזל. איש אינו יודע היכן הידית. הוא פותח אותה באמצעות הקסם שלו. למעלה אפשר לראות אחד מקופי-הקסם בעלי הכנפיים. הם תופסים אנשים. לקוסם יש זקן ארוך.

ניסיתי להגיע לקשר שיכול להיות כאן בין הקוסם לבין עבודתו של אביו במעבדה, אבל הוא היה ניטרלי לגבי האפשרות של קשר כזה. רעיון זה לא הוביל לשום מקום.

הוא דיבר על המכשפה כעל מי שרוצה תמיד לעוף אל הקוסם. הבנתי מכך שהוא לא היה מעורב באופן עמוק בסמליות של מכשפות, ואין לי כל דרך לקבוע אם פרט זה נבע מפחד עמוק מאוד מרעיון המכשפה או מכך שאלברט התקדם ממכשפות וקוסמים לרעיון של אישה וגבר, והורים.

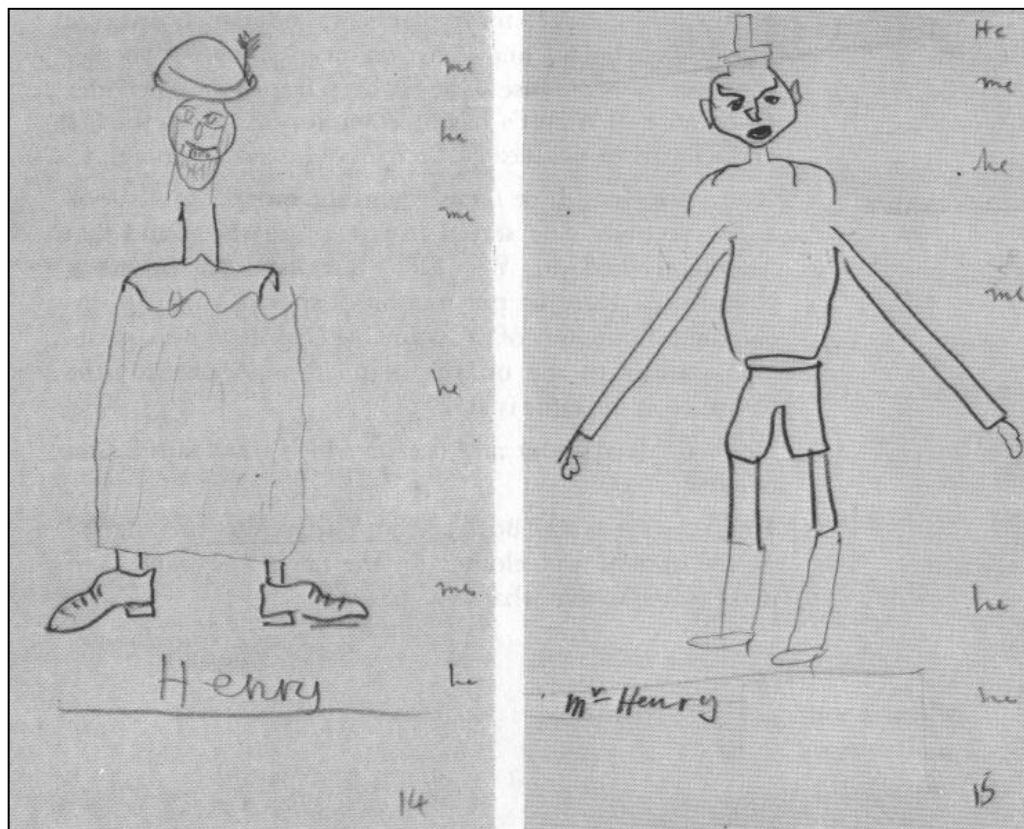
"המכשפה הסתובבה שלוש פעמים מסביב לירח. זה לקח רק כמה שניות. היא נשארה חמש שנים על האי שבו מת נפוליאון. כן, אלבה. היא חיבבה את 'נה' [הכוונה לנפוליאון]. " כאן הוא הוסיף כמה מילים בשפה מוזרה, כולל צורה מוזרה לבטא את צמד המילים "נפוליאון בונפרטה". "גם היא רצתה למות על האי." הקוסם נמצא כנראה גם הוא על אותו אי.



לאחר-מכן הוא דיבר על חלומות נחמדים, שהינם על פיות, וצייר את ציור מס'

(13) ציור זה מראה פיה. "בנים הם לא פיות; הם מלאכים." בסוף הוא צייר בגדים על הפיה. השרביט הוא כדי לעשות קסמים, כך שמה שאתה רוצה בא.

בנקודה זו הוא רצה לעבור למשחק אחר, "משחק כובעים", אז הייתה לנו מערכה של "ראשים, גופים,



רגליים".

(14) ואז

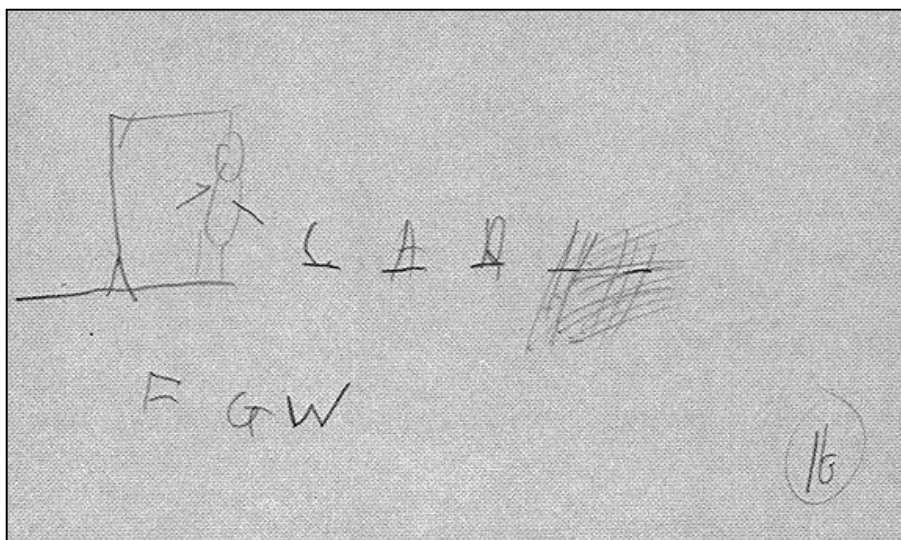
(15)

התברר שכאשר פנינו כל אחד בנפרד לתת שם לאיש-המסתורין, בחרנו שנינו במלה "הנרי", שמו של אחיו הגדול, ולפיכך צחקנו על אחיו הגדול.

שאלתי אותו אם הוא יודע מדוע בא, ונראה כי לא היה לו כל מושג. הדבר העיקרי מבחינתו היה שבזכות בואו הוא הפסיד שיעור היסטוריה, המקצוע הכי גרוע שלו.

הוא אמר: "רציתי לבוא כדי להפסיד את שיעור היסטוריה". ואז תיאר לי אלברט משחק אחר שרצה לשחק, שנקרא "התליין" (hangman).⁵⁰

⁵⁰ משחק שבו יש לנחש את האותיות המרכיבות מלה שבחר אחד המתחרים, כאשר על כל ניחוש מוטעה נוסף קו לציור עד שמתקבלת דמותו של איש תלוי (בגרסה העברית נהוג לצייר מגן-דוד). **המתרגם.**



(16) הוא מצייר זאת אך אינו יודע באמת איך משחקים את המשחק.

בשלב זה היינו קרובים לסיום, במיוחד לנוכח העובדה שאלברט היה יכול לראות כעת את מכוניתה של אמו מבעד לחלון, אך שאלתי אותו שוב על טוב ורע. טוב משמעותו מרוצה, רע הוא מחריד. הוא אפשר למלה "מחריד" לקחתו אל הדבר המחריד ביותר שקרה בחייו. הוא היה ברור למדי בעניין זה.



(17) מצייר "מחריד". "כאשר כמעט טבעתי." הוא נקב בשמו של נהר מסוים. הנה כאן לפנינו אותו חומר שדחק את עצמו אל תוך החלק הראשון של משחק השרבוטים – נהר, אי, גבעות ובז, וגשר עם עצם ממתכת שחוצה אותו, משאית. הוא תיאר איך אביו הציל אותו. הציור אינו באמת ציור של האירוע עצמו, שלדבריו לא היה כל-כך גרוע. הוא לא היה טובע גם אילו לא היה אביו מציל אותו. הציור היה מעין

הרחבה דמיונית של אותו אירוע, שלפיה המשאית נופלת מהגשר והורגת את הנרי. היה כאן ייצוג ברור של יריבותו עם אחיו בכל הנוגע לאב.

קיבלתי כאן אירוע אמיתי שתואר כחלום.

הובלתי אותו לתיאור נרחב יותר בדבר אהבתו לאביו וקנאתו באחיו, "שהוא מציקן". הוא גילה נכונות רבה למדי להיכנס למעין משחק מילולי שבו הסכמנו כי היה זה נוח מאוד לפעמים אילו אחיו היה נהרג בדרך זו או אחרת. היה זה למעשה אביר-מתכת, והוא נפל ופגע בהנרי, ודבר זה התחבר עם המשחק של סר לנסלוט.

הוא סיים כעת מה שרצה לעשות והלך להביא כרך נוסף של חוברות אסטריקס, ואילולא אמרתי לו שהגיע הזמן ללכת הוא היה מעסיק את עצמו בהן. נראה שאלברט הכיר את החוברות המצוירות הללו, והוא אמר שהוא יודע לדבר צרפתית אך לא לקרוא בשפה זו. הוא אמר: "אני חושב שהם רוצים להיפטר מהרומאים", אמירה שמהווה למעשה הערה מדויקת ביחס לרעיון האסטריקס בכללותו. אמרתי: "למה?" והוא אמר: "טוב, הם לא אוהבים לשלם מיסים [לרומאים]".

בחדר-ההמתנה שתתה האם קפה קר, והאח הצעיר שמח מאוד לאכול את הסוכר. אלברט הצטרף אליהם ואכל ביסקוויטים. יציאתו מן המרפאה הייתה פשוטה וידידותית למדי, ללא מבטים רבים אחורה או אמירות שלום רבות.

לאחר פגישת ייעוץ זו נראה כי אלברט איבד את אי-ודאותו ביחס לזהותו. ההורים שמרו איתי על קשר במשך השנתיים האחרונות בכל הנוגע למקרה, ולא היו כל נפילות בחזרה אל מצבו הישן של היות "כמעט יותר מדי לא-בעייתי". הוא התקדם יפה בלימודיו. מהחומר שעלה בפגישה ניכר בבירור שהייתה בו שנאה כלפי אחיו הגדול שהוא לא הודה בה, לא לפני עצמו ולא לפני אדם אחר כלשהו, ומתוך כך נבע דיכוי רגשי כללי של תוקפנות שהשפיע על אישיותו הכוללת.

מאפיין מעניין של מקרה זה היה הדרך שבה המים פלשו אל תוך הציורים השני והשלישי במשחק השרבוטים, ואז, בסוף, הופיעו באופן מפתיע באירוע האמיתי שנמסר בצורת חלום.

18. "עדה" בת שמונה*

דונלד ו' ויניקוט

אחת התרומות החשובות של ויניקוט הייתה בתחום של "עבריינות ילדים" (delinquency). במקרה שלפנינו הוא מגדיר דיסוציאציה – סוג של "הליכה לאיבוד – הגורמת לדחף לא-מודע לגנוב. במסגרת תיאור המקרה ויניקוט נותן ניסוח ברור של ההפרעה וגורמיה. כאן נסתפק רק בהגדרת שלבי המפגש:

1. **יצירת קשר:** עדה מסוגלת להתבטא דרך ציורים ללא צורך בשרבוטים (ציורים 1–3).
2. **הערות, לא פירושים:** ויניקוט משחק בראשו עם משמעויות אפשריות. הוא מעיר ומבקש מעדה לצייר בני-אדם על-מנת להניע אותה לגעת בתכנים אישיים יותר. עידוד זה בא מתוך תחושה פנימית שעדה כבר מחפשת את דרכה באותו כיוון ואינה מגלה כלל התנגדות. למשל, ציוריה מתקרבים מחפצים רחוקים יותר, כנדנדה, לחפץ אינטימי יותר, כגון עט או ציור של בית. עידוד כזה מצד המטפל אינו אילוץ וגם אינו היעדרות "ניטרלית". מדובר בנוכחות טיפולית והליכה יחד עם הילדה בנתיב שהיא עצמה מגדירה (ציורים 4–5).
3. **מפנה – עדה מתייחסת אל עצמה:** הצהרה אישית (שהיא אינה מציירת ידיים) מעניקה לוויניקוט ביטחון כי עדה תיגע בגניבות שלה במהלך השעה. אחת המשימות החשובות והקשות ביותר של מטפלים היא לזהות מפנה מסוג זה, ולתת לתהליך של גילוי עצמי להתקדם בדרך של המטופל. אפשר לנמק את הנחת-העבודה של ויניקוט כי עדה עברה מפנה כזה מכמה היבטים:
 - א. עדה נענתה לבקשתו לצייר בן-אדם.
 - ב. עדה כבר פנתה אליו וביקשה את עזרתו (עם ציור 4).
 - ג. עדה מתייחסת למגבלה אישית שלה – דבר מסוים שהיא אינה מסוגלת לצייר. יש בזה מעין בקשה לעזרה ויצירת ברית עם ויניקוט.
 - ד. תחושת-בטן של המטפל שיש מפנה בצורת ההתייחסות של עדה אל עצמה ואילו (אחרי ציור 6).
4. **שיתוף-פעולה טיפולי:** עדה וויניקוט ממשיכים לזרום יחד. היא רומזת, הוא מבקש, והיא מציירת לפי בקשתו. הבקשות השונות של ויניקוט מתייחסות לתכנים של החנות. בהערה האחרונה ויניקוט מופיע עם נוכחות ברורה יותר ומדבר על רצונו לראות איך האישה נראית מאחור, דבר שכבר עובר מפרטי התמונות לרצון המטפל לראות את הנסתר ואת האישי (ציורים 7–9).
5. **עוד מפנה – הפתעה:** כתגובה על נוכחותו של ויניקוט, "הנסתר" בעדה מופיע ומפתיע אותה. יש התייחסות אישית הרבה יותר לשמלה אישית שלה (ציור 10).
6. **אל החלום:** ויניקוט מניח לעדה בתוך הפתעה. הוא מוצא אותה קרובה מאוד לתכנים אישיים לא-מודעים, ומניח שתכנים מסוג זה יכולים לעלות למודעות דרך תחום המעבר. לכן הוא מתעניין בחוויה שלה לפני שהיא נרדמת. עדה מעלה דמות אחת מציאותית – ה"דובי" שלה, ודמות אחת קרובה יותר לחלום – יד של אחיה הקטן עם רקע שמזכיר שדיים (ציורים 11–12).
7. **איסוף כוחות:** עדה נוטלת פסק-זמן בדרך אל החלום המרכזי. בתחנת-הביניים היא נותנת ביטוי לכוחות של גיל חביון – עידונים, השקעת מאמץ במשימה, שאיפה להישגים גדולים, ובאופן עקיף אולי גם סיפוק מיני. ויניקוט מקבל את המסר מהתהליך ואינו מנסה לפרש את הציור. מכיוון שהוא מניח שאחרי איסוף כוחות-האני תמשיך עדה לכיוון החלום המרכזי, הוא "שם על השולחן" את נושא החלומות באמצעות שאלה בדבר חלומות על טיפוס-הרים. כאן נציין כי פעולה אקטיבית זו נובעת מתוך תחושה טיפולית כי הילדה מחפשת את דרכה אל החלום המרכזי ותיעזר בכל המסייע לה להגיע אליו. מטפל יכול ללמוד כאן כי ברגעים של התקדמות מהוססת אל הלא-מודע, אפשר לעזור לילדים אם מביאים אותם אל חלומותיהם (ציור 13).
8. **החלום – הליכה לאיבוד:** החלום מעיד על תהליך מבלבל, ולכן תכניו מבלבלים. כמובן, ויניקוט אינו מחפש לעשות סדר, אלא מכיר בבלבול עצמו כמצב נפשי עמוק. גם כאן טמון לקח למטפל עם

* D. W. Winnicott (1971) *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*. New York: Basic Books, Ch 13.

- ילדים – לפעמים תקשורת מבולבלת מעידה על מגע ישיר עם מצב של "הליכה לאיבוד". ברגע כזה, "עשיית סדר" כדי שהמטפל "יבין" את התכנים רק תגרום לחיזוק הדיסוציאציה, כי בהתמקדותו בתוכן המטפל אינו מכיר ומבין את המהלך הנפשי המבולבל. ויניקוט מגיב בהמשך בהקשבה כדי לתת לעדה מרחב להתייחס למצב זה ולנסות "להחלים" ממנו. ההתערבות היחידה מצד המטפל כאן היא לחבר רגש עם חלומות באמצעות השאלה מהו חלום עצוב בשביל עדה. זאת התערבות מדויקת ביותר. ויניקוט נשאר יחד עם עדה בתחום החלומות אבל מחזיר לה יותר "בעלות" על חלומותיה. היא תמין את חלומותיה לפי רגש, ודרך הגדרת רגש של חלום היא תלך פחות לאיבוד. הבחירה בעצב נותנת ביטוי להכרתו של המטפל במצב-רוחה של עדה באותו רגע (14–17).
9. **החלום המרכזי:** עדה מוכנה עכשיו לספר על החלום המרכזי הקשור לגניבה. ויניקוט מקבל את הגלוי ושם-לב לרמז נסתר: הסרט הקשור. עדה מגיבה על העניין שהוא מוצא בסרט עם תמונה של דיסוציאציה – שני חלקים ללא חיבור וללא פתרון (ציורים 18–21).
10. **התערבות פעילה:** ויניקוט מזמין את עדה להתייחס אל עצמה ואל הגניבות שלה. הוא אינו מפרש את החלום ישירות, אלא ממשיך לזרום קדימה ולהתעניין בעדה, בדיוק בנקודות שהוא מבין שהיא מזמינה אותו להתייחס (אחרי ציור 21).
11. **ההליכה לאיבוד ופירוש:** ויניקוט מניח כאן הנחה אנליטית: הציור של התפוחים בעץ הינו אסוציאציה מובהקת לנושא הקודם – הגניבה. ויניקוט מאפשר לעדה לצייר ללא פירוש. הוא משוכנע כי עדה מזמינה אותו לפירוש מרכזי לגבי חיפוש שדיים של אימא. הוא מחבר יחדיו את הווילונות מהציורים הקודמים ו"משחק" עם החומר מתוך נוכחות מלאה של תשומת-לב והקשבה מלאות. הוא מדגיש את הפעילות של עדה בחדר – שבציורה הנוכחי היא עשתה מעשה, כלומר, הושיטה את ידה אל שדיה של אמה. דבריו נאמרים מתוך תחום המעבר, ולכן הוא אינו מבחין בין המציאות של החדר לבין הדמיון של הציור. עדה מאשרת את הפירוש עם ציור של גופה של אמה (ציורים 22–23).
12. **חזרה מתחום המעבר אל המציאות:** עדה עוברת מתחום המעבר אל המציאות באמצעות חומר מציאותי מובהק שבו היא משחקת משחק לא-סמלי לפי כללים. עוד לקח למטפלים: אם הצלחנו להיכנס לתחום המעבר, הדרך החוצה אל המציאות מהווה שלב חשוב שאין לדלג עליו. רק הילד עצמו יוכל להעביר את עצמו החוצה (ציורים 24–26).
13. **שיחה עם האם:** ויניקוט מגלה לאם, אנחנו משערים, את עיקר "ההליכה לאיבוד" ואת מבנה הגניבה. בכך עדה זוכה באם שמסוגלת להכיר ולהכיל אותה עם תחושת הקיפוח שלה. עדה יוצאת מהמפגש עם יכולת לוותר על הדיסוציאציה, ופוגשת אימא שיכולה לקבל אותה בלי הדיסוציאציה.

מקרה 13: "עדה" בת שמונה*

ד' ו' ויניקוט

אביא כעת תיאור מפורט ושלם של ריאיון טיפולי עם ילדה בת שמונה שהובאה אליי בשל **גניבות**. (הייתה גם בעיית הרטבה, אך זו לא הייתה מעבר ליכולתם של ההורים להבין ולגלות סובלנות.) בסופו של אותו תיאור ארוך יוכל הקורא למצוא דוגמה ממחישה להכחשה המייצגת ניתוק (dissociation) במבנה אישיותה של הילדה. זהו מאפיין חשוב של המקרה האנטיסוציאלי, המסביר מדוע הדחף הכפייתי לגנוב, המונע באופן לא-מודע, גורם לילד או לילדה לחוש משוגעים, כך שבתחילה הם מעוניינים בעזרה.

הפניה

בית-הספר הבהיר שגניבותיה של עדה מהוות צרה צרורה, ושעדה תיאלץ לעזוב אם הסימפטום יימשך. מבחינתי היה מעשי לפגוש את הילדה פעם אחת ואולי אף פעמים ספורות, אך היא גרה רחוק מכדי שאוכל לחשוב במונחים של טיפול. לפיכך הייתי מוכרח לפעול על הבסיס שלפיו עליי לעשות כל שבאפשרותי בפגישת הייעוץ הטיפולית הראשונה. היה זה מקרה של מרפאת בית-חולים.

פרט טכני

ראיתי את הילדה מבלי שראיתי קודם לכן את אמה שהביאה אותה. הסיבה לכך הייתה שבשלב זה לא היה לי עניין בקבלת תיאור מדויק של תולדות הילדה; ענייני היה להניע את המטופלת למסור את עצמה לידיי, בהתאם לקצב התפתחות האמון שלה בי ולא מהר יותר, ובמידת העומק שהיא תמצא כי היא מסוגלת להסתכן בה.

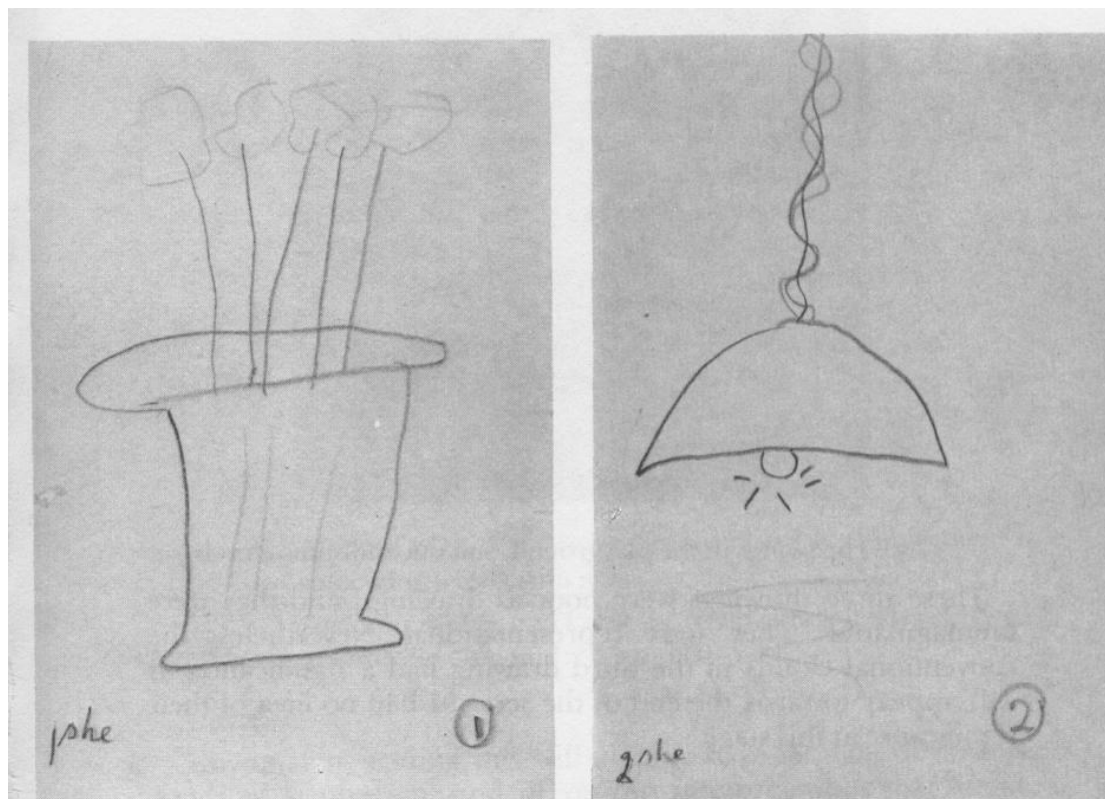
תיאור הריאיון

עדה ואני התיישבנו יחדיו ליד שולחן קטן שעליו היו מונחים דפי-נייר קטנים ועיפרון, וכן כמה עפרונות-צבע בקופסה.

* המאמר פורסם לראשונה תחת הכותרת "A Psychoanalytic View of the Antisocial Tendency", בתוך: Charles C. Thomas, 1966. *Crime, Law and Corrections*, ed. Ralph Slovenko

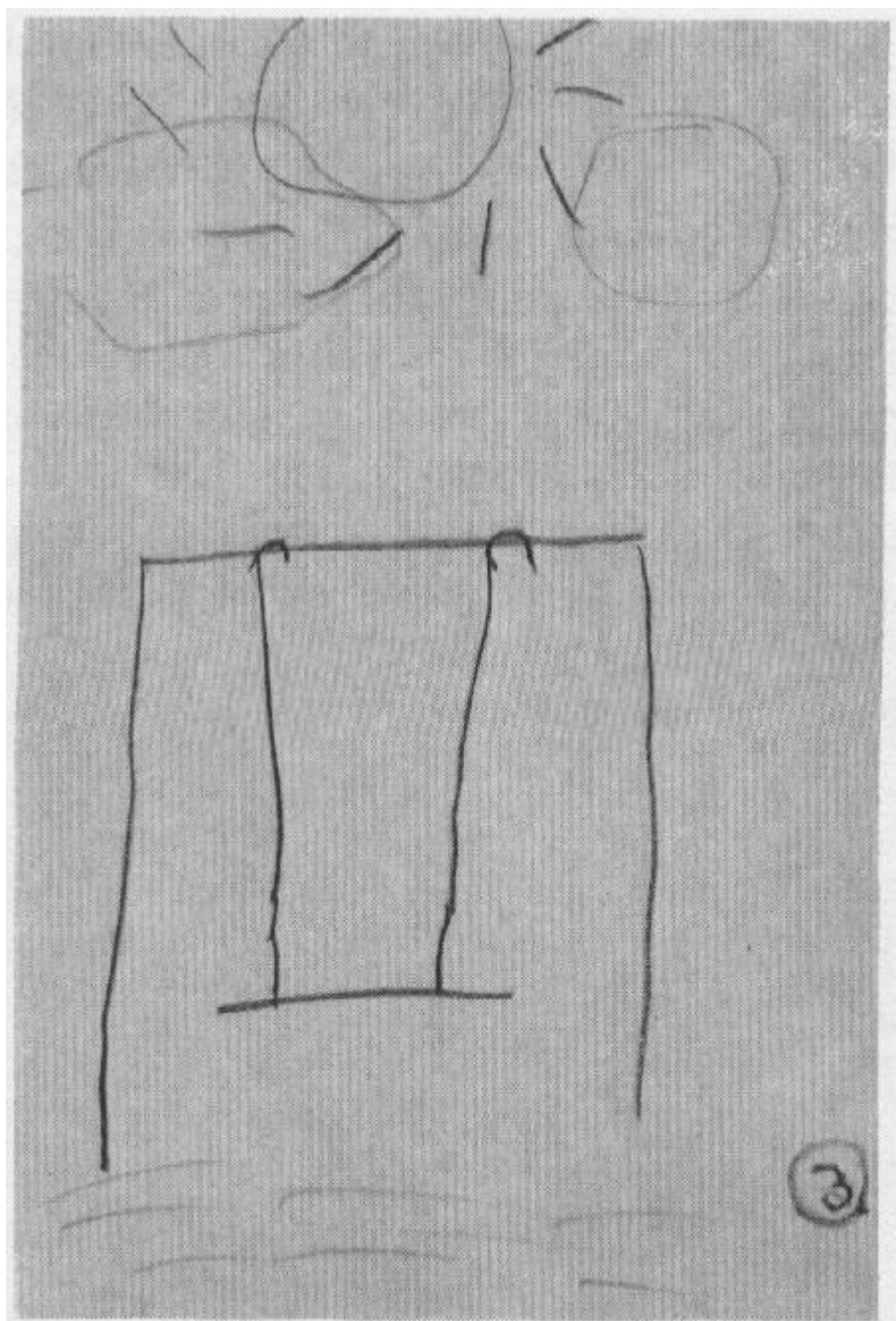
בחדר נכחו גם שני עובדים סוציאליים פסיכיאטריים ואורח, שישבו במרחק כמה מטרים מאיתנו.
 תחילה אמרה לי עדה (בתשובה לשאלתי) שהיא בת שמונה. הייתה לה אחות גדולה בת שש-עשרה ואח
 קטן בן ארבע וחצי. לאחר-מכן אמרה עדה שהיא רוצה לצייר: "התחביב האהוב עליי."

(לא היה זה ריאיון שהצריך את משחק השרבוטים.)



(1) פרחים בתוך אגרטל

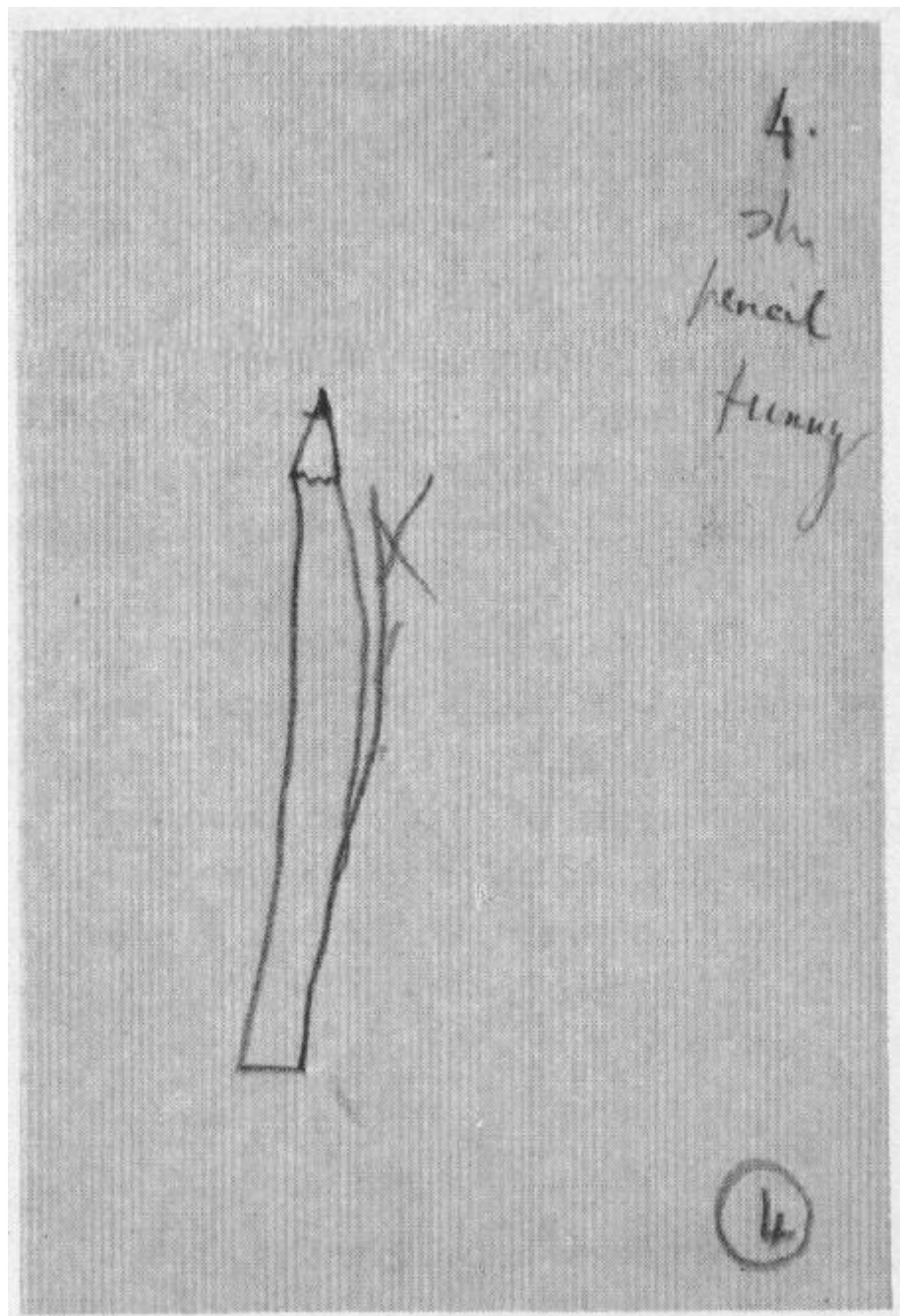
(2) מנורה שהשתלשלה מן התקרה לפניה



(3) הנדנדות במגרש המשחקים, שמש בשמים וכמה עננים

שלושה ציורים אלה היו דלים כציורים וחסרי דמיון. הם היו ציורים תיאוריים. אף-על-פי-כן, לעננים הקונוונציונליים בציור השלישי הייתה משמעות, כפי שיתחוויר לקראת סוף הסדרה. בשלב זה לא היה לי כל מושג בדבר משמעותם.

עדה ציירה כעת



(4) עיפרון. "אוי ואבוי! יש לך מחק? הוא מוזר, יש משהו לא-בסדר איתו."

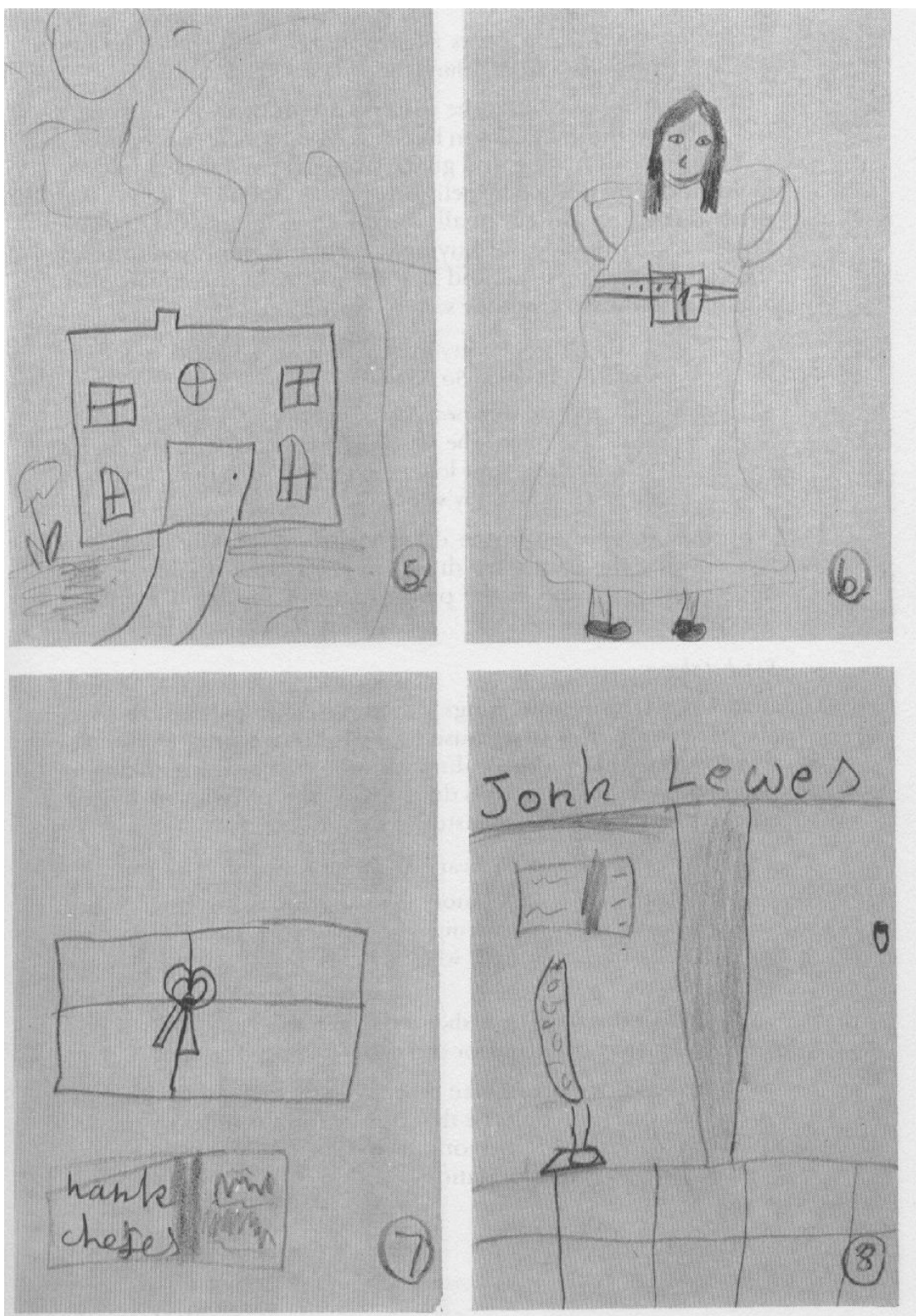
לא היה לי מחק, ואמרתי לה שהיא יכולה לשנות אותו אם הוא שגוי. היא עשתה זאת ואמרה: "הוא שמן מדי."

הערה

כל אנליטיקאי שקורא את הדברים הללו חושב כבר בוודאי על סוגים שונים של סמליות ועל פירושים שונים שהיה אפשר לתת. אך בעבודה זו הפירושים מועטים ונשמרים לרגעים המשמעותיים, כפי שיודגם

בהמשך. קרוב לוודאי שיש לקורא שלושה רעיונות בראש: (1) פין זקוף; (2) בטן של היריון; (3) עצמי גוף ושמך.

הערת הערות, אך לא נתתי פירושים. לדוגמה, כאשר ציירה



(5) בית, עם שמש, עננים (שוב) וצמח פורח, שאלתי אם היא יכולה לצייר דמות אדם.

עדה השיבה שהיא תצייר את

(6) בת-דודתה, אך במהלך הציור אמרה: "אני לא יודעת לצייר ידיים."

הייתי בטוח כעת יותר ויותר שתימת הגניבות תופיע, ולפיכך יכולתי להישען על ה"תהליך" של הילדה עצמה. מאותו רגע ואילך לא שינה כל-כך מה אמרתי או לא אמרתי, למעט העובדה שהיה זה מחובתי לסגל את עצמי לצרכיה של הילדה, ולא לדרוש ממנה להסתגל לצרכיי.

את הסתרת הידיים היה ניתן לקשר לתימת הגניבות או לתימת האוננות – ותימות אלה קשורות זו לזו בכך שהגניבות יכולות להיות פעולה כפייתית הנובעת מאוננות מודחקת או מפנטזיות-דחף. (הייתה עדות נוספת להיריון בציור זה של בת-דודתה, אבל תימת ההיריון לא פיתחה משמעות במפגש זה. תימה זו הייתה מובילה אותנו ללא ספק להיריון של האם כאשר עדה הייתה בת שלוש.)

עדה עשתה רציונליזציה. היא אמרה: "היא מחביאה מתנה." שאלתי: "האם את יכולה לצייר את המתנה?"

(7) המתנה – קופסת ממתנות.

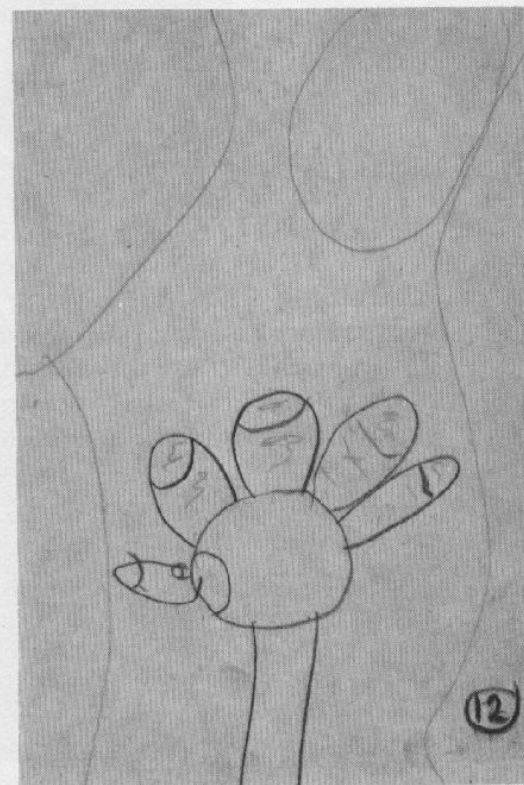
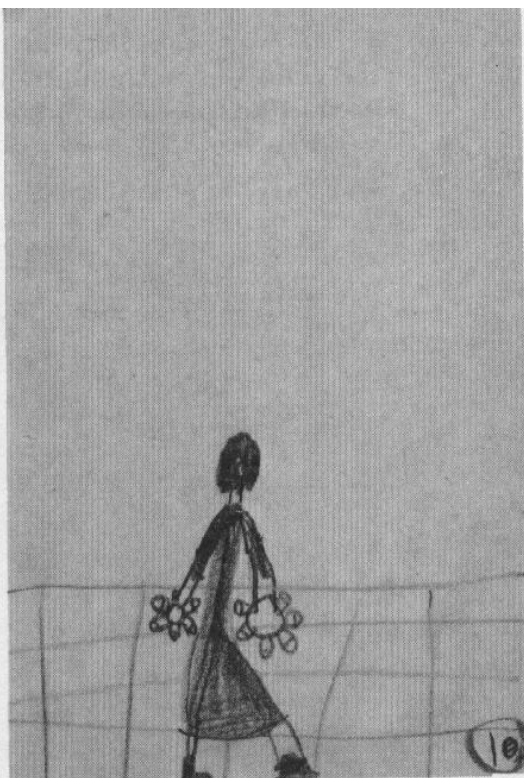
עדה אמרה: "הקופסה עקומה."

שאלתי: "איפה היא קנתה את המתנה?" והיא ציירה את

(8) הדלפק של "ג'ון לואיס" (חנות לונדונית ידועה).

שימו-לב לוויילון באמצע הציור (ראו ציור מס' 21).

כעת שאלתי: "אולי תציירי את הגברת קונה את המתנה?" ללא ספק רציתי לבחון את יכולתה של עדה לצייר ידיים. לפיכך ציירה עדה את ציור מס'



(9) שמראה שוב גברת עם ידיה מוסתרות, שכן המבט הוא מכיוון הדלפק.

ניתן להבחין שכעת, משחדר גם דמיון למלאכת הציור, התמונות מצוירות בקו חזק יותר.

התימה של קניית מתנות ונתינת מתנות חדרה להצגת העצמית של הילדה, אך לא היא ולא אני ידענו שתימות אלה ייהפכו בסופו של דבר למשמעותיות. יחד עם זה ידעתי שרעיון הקנייה משמש פעמים רבות מסווה לדחף כפייתי לגנוב, ושנתינת מתנות מהווה לעיתים קרובות רציונליזציה שנועדה להסוות אותו דחף כפייתי.

אמרתי: "הייתי רוצה מאוד לראות איך הגברת נראית מאחור." אז ציירה עדה את ציור מס'

(10) תמונה זו **הפתיעה** את עדה. היא אמרה: "אוי! יש לה זרועות ארוכות כמו שלי; היא מגששת אחר משהו. היא לובשת שמלה שחורה עם שרוולים ארוכים; זאת השמלה שאני לובשת עכשיו, היא הייתה פעם של אימא."

אם כן, הדמות בציורים סימלה כעת את עדה עצמה. בציור זה כפות-הידיים מצוירות בדרך מיוחדת במינה. האצבעות הזכירו לי את העיפרון השמן מדי. לא נתתי כל פירוש.

הערכת-מצב

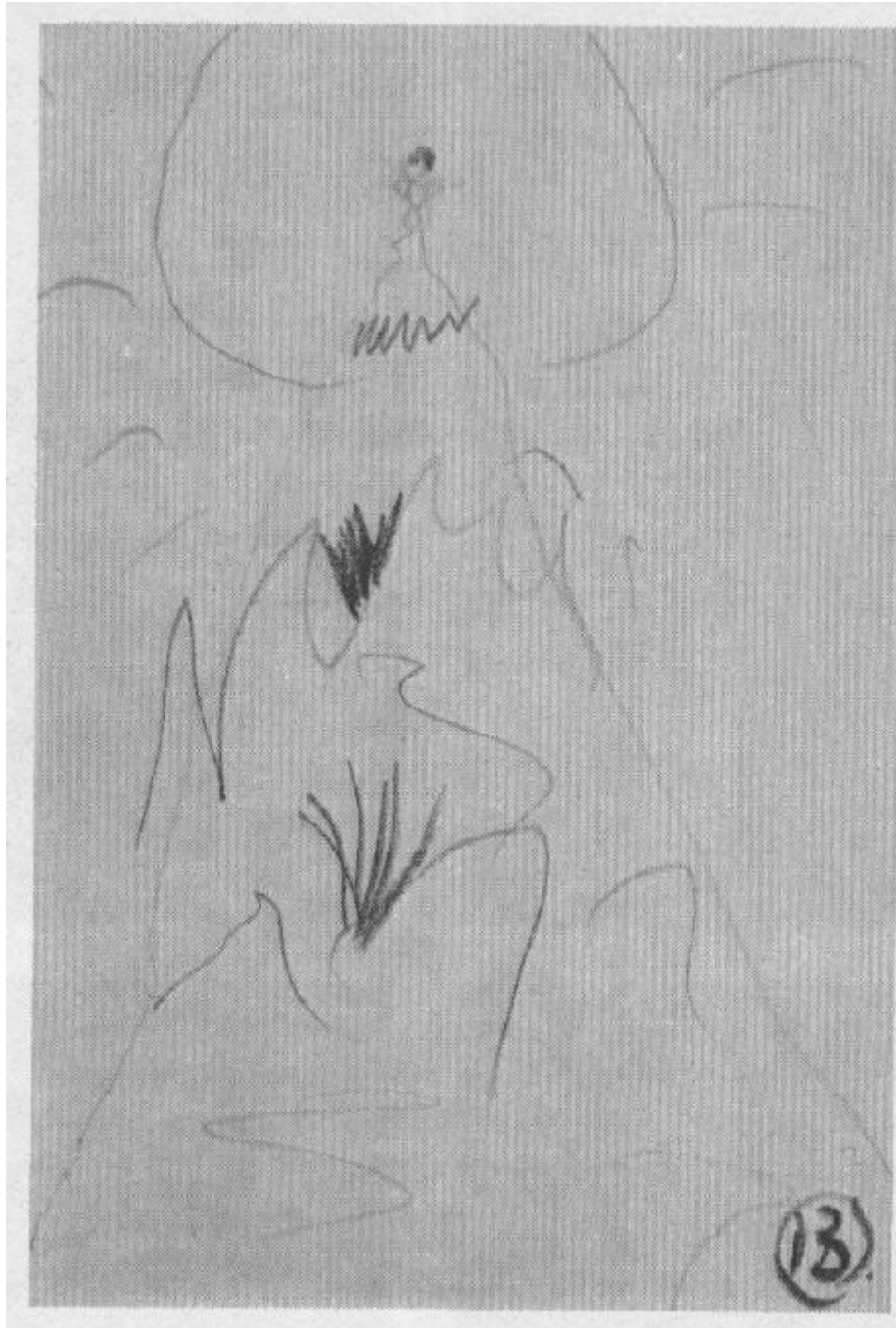
לא היה ברור איך הדברים יתפתחו; אולי לא אקבל יותר מזה. בהפסקה שאלתי על השיטות שהיא נוקטת כדי להירדם, כלומר, כדי להתמודד עם המעבר ממצב ערות למצב שינה, שהינו קשה לילדים שיש להם רגשות סותרים ביחס לאוננות. עדה אמרה:

"יש לי דוב גדול." ובעודה מציירת אותו באהבה,

(11) היא סיפרה לי את תולדותיו. היה לה גם חתלתול חי שהיה איתה במיטה בבקרים כאשר התעוררה. בנקודה זו סיפרה לי עדה על אחיה שמוצץ את אגודלו, וציירה את הציור הבא:

(12) ציור זה מציג את כף-ידו של האח, עם אגודל עודף לצורך מציצה.

שימו-לב לשני האובייקטים דמויי-השדיים באותו מקום שבו היו עננים בציורים הקודמים. ייתכן שתמונה זו מכילה זכרונות של ראיית אחיה התינוק על גופה של אמה וקרוב לשדיים. לא נתתי כל פירוש. עבודתנו המשותפת התנהלה כעת באיטיות. ניתן לומר שהילדה תהתה (מבלי לדעת זאת) אם יהיה זה בטוח (כלומר, רווחי) להיכנס יותר לעומק. בעודה עסוקה בכך, היא ציירה



(13) מטפס גאה

הייתה זו התקופה שבה טיפסו הילרי וטנסינג על האוורסט. רעיון זה נתן לי מושג-מה בדבר כושרה של עדה לחוות הישג, ובתחום המיני – להגיע לשיא. יכולתי להשתמש בזה כעדות לכך שעדה תהיה מסוגלת לפרוש לפניי את בעייתה העיקרית ולתת לי הזדמנות לעזור לה בעניין. הדבר החדיר בי ביטחון בעודי ממתין, ממתין למה?

לא נתתי כל פירוש. יחד עם זה יצרתי במכוון קשר לחלימה. אמרתי:

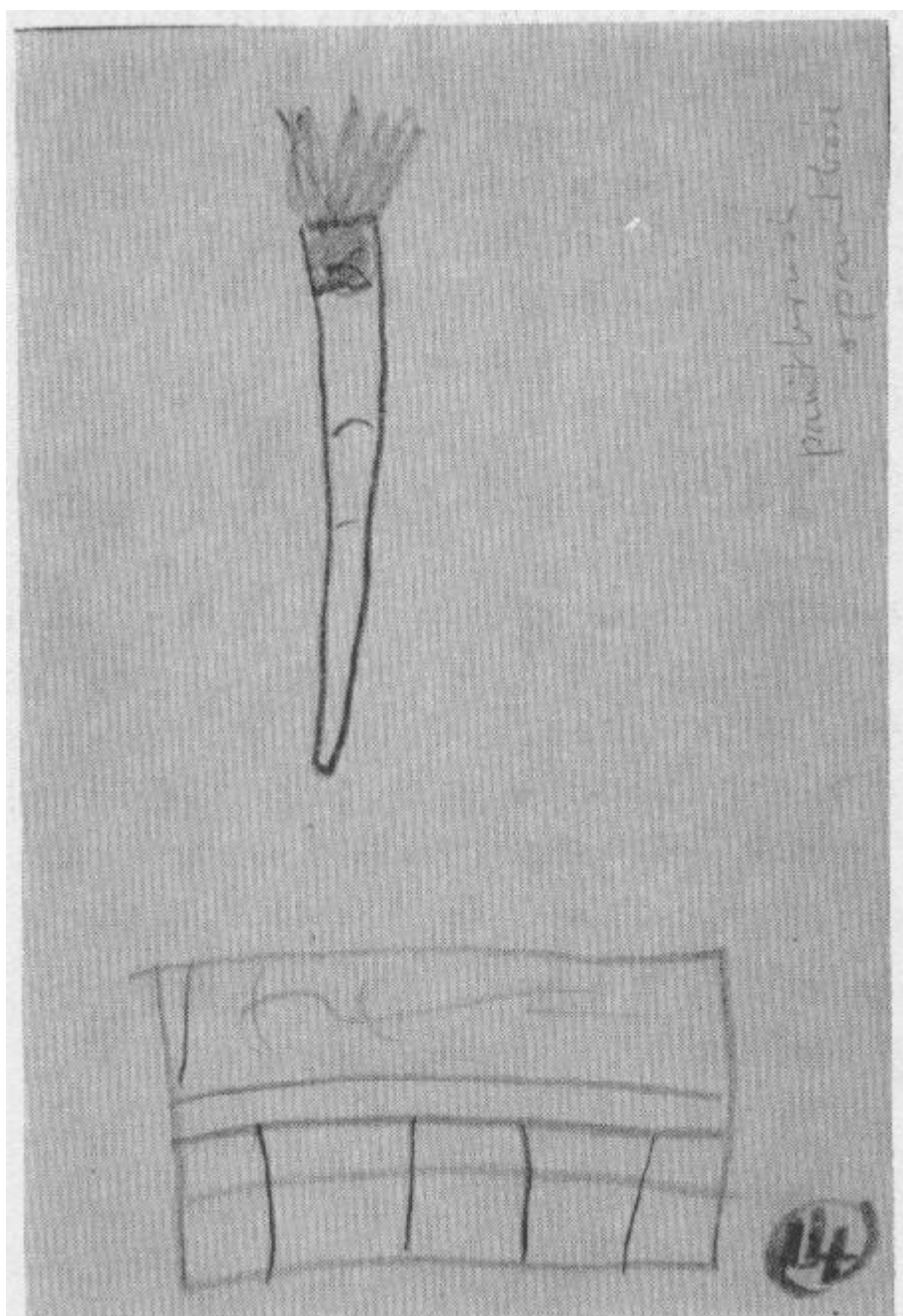
"כאשר את חולמת, האם את חולמת על טיפוס-הרים וכל זה?"

חלומות

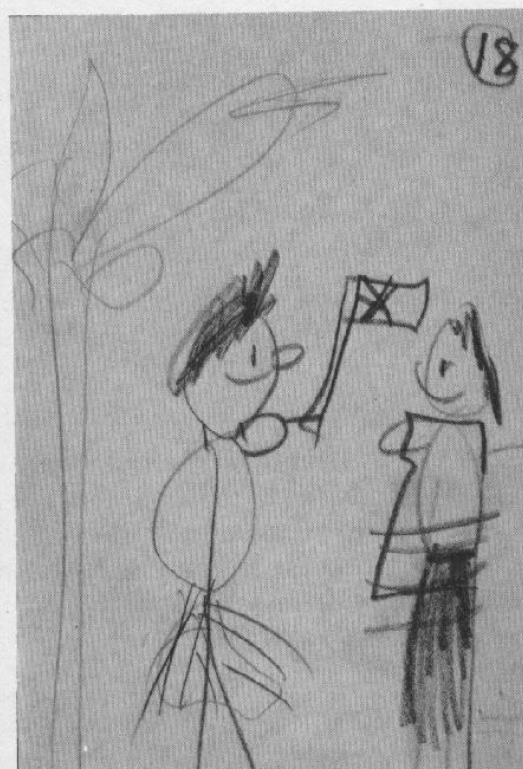
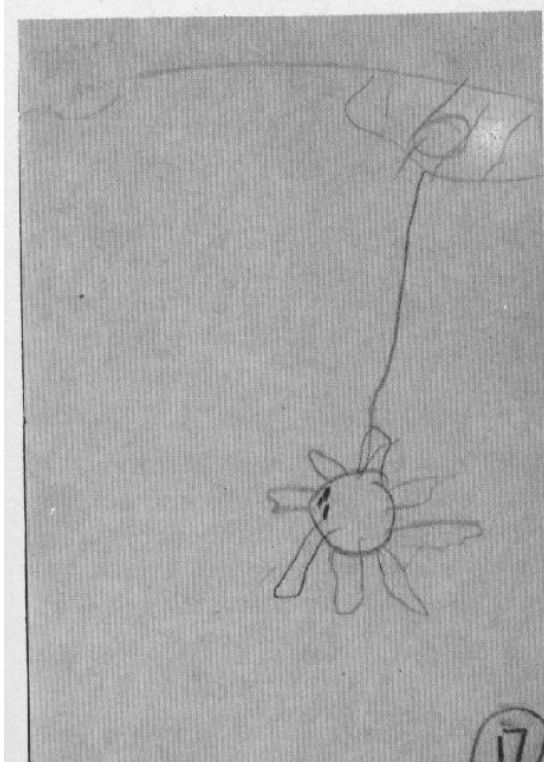
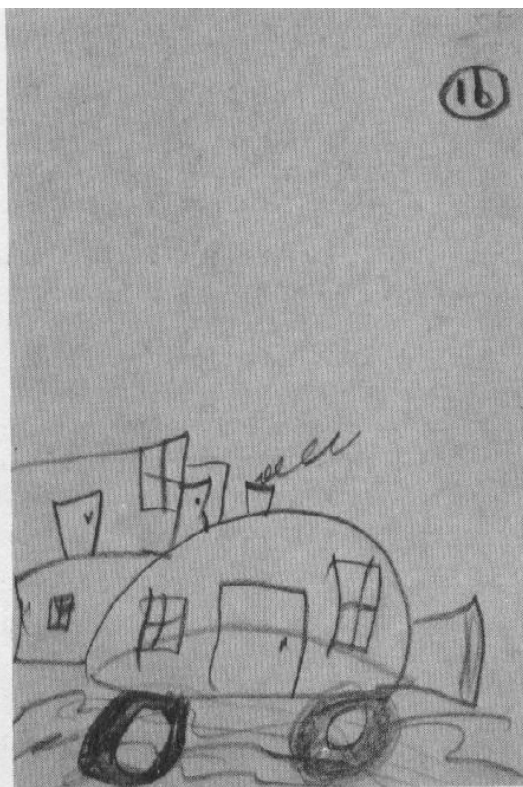
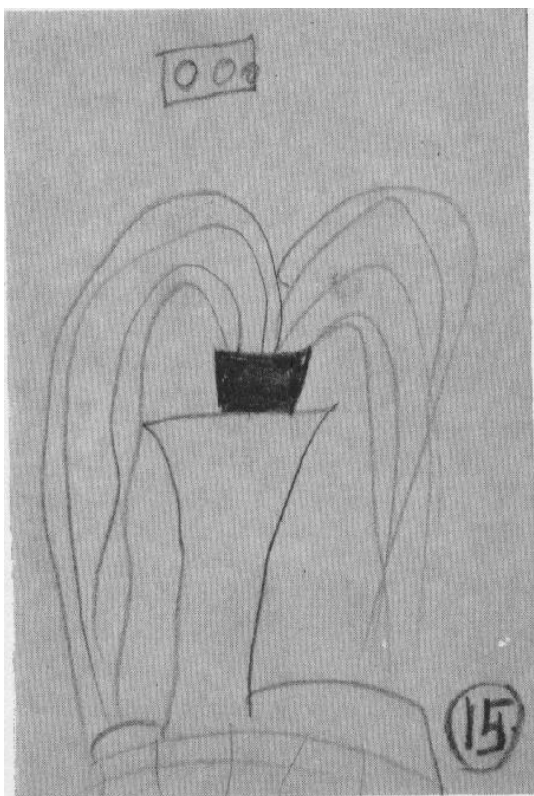
בעקבות זה קיבלתי מעדה דין-וחשבון מילולי בדבר חלום מבולבל מאוד. מה שסיפרה, בדיבור מהיר מאוד, נשמע בערך כך:

"אני נוסעת לארצות-הברית. אני עם האינדיאנים ואני מקבלת שלושה דובים. הילד השכן שלי נמצא בחלום. הוא עשיר. אני הלכתי לאיבוד בלונדון. היה שיטפון. הים הגיע עד פתח הדלת הקדמית. כולנו ברחנו במכונית. השארנו משהו מאחור. אני חושבת – אני לא יודעת מה זה היה. אני לא חושבת שזה היה הדובון. אני חושבת שזה היה הכיריים."

היא אמרה לי שזה **חלום-בלהות רע מאוד** שהיה לה פעם. כאשר התעוררה, היא רצה אל חדר ההורים ונכנסה אל מיטת אמה, שם בילתה את שארית הלילה. היא דיווחה בדבריה באופן ברור על מצב בלבול חמור. הייתה זו אולי הנקודה המרכזית בריאיון, או **הירידה המהותית אל עומקה של חויית מחלת הנפש שלה**. אם זה נכון, אזי את שארית המפגש ניתן לראות כתמונת החלמה ממצב הבלבול. לאחר-מכן ציירה עדה:



(14) מברשת צבע וקופסה,



(15)

(15) צמח אספירידיסטרה שעליו חשבה כאשר דיברה על עכבישים ועל חלומות נוספים על עקרבים עוקצים "שצועדים בהמוניהם, ואחד גדול במיטה שלי", וכן

(16) תמונה מבולבלת המציינת תערובת של בית (מגורים קבועים) עם קרוון (בית נייד שהזכיר לה את חופשת המשפחה); ואז

לעכביש היו מאפיינים שקישרו אותו לכף-היד; סביר להניח שהעכביש כאן מסמל הן את כף-היד המאוננת והן את איברי-המין והאורגזמה הנשיים. לא נתתי כל פירוש.

שאלתי בדבר חלום עצוב, ועדה אמרה: משהו נהרג, אימא ואבא. אבל הם נהיו שוב בסדר.

אז היא אמרה: "יש לי קופסה עם שלושים ושישה עפרונות צבעוניים." (התייחסות למספרם הקטן של העפרונות שסיפקתי, וכן, אני מניח, לקמצנותי.)

בנקודה זו הגענו לסופו של שלב אמצעי. יש לזכור שלא ידעתי אם יקרה עוד משהו, אבל לא נתתי כלל פירושים וחיכיתי לפעולתו של התהליך שהחל כבר אצל הילדה. הייתי יכול אולי לראות בהתייחסותה לקמצנותי (לעפרונות) אות לכך שמתאים בנקודה זו בריאיון להעלות את דחף הגניבות שלה עצמה; אולם המשכתי לא לתת פירושים ולחכות, למקרה שעדה תביע רצון ללכת רחוק יותר.

השלב האחרון

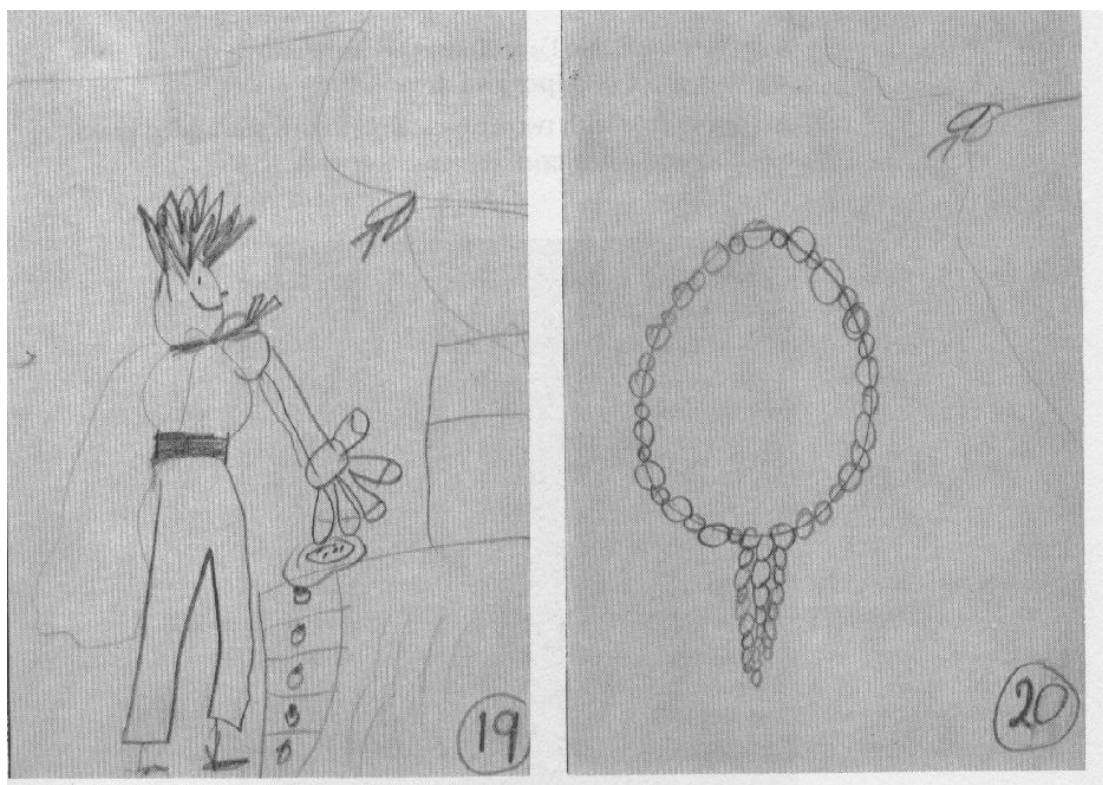
לאחר זמן-מה אמרה עדה באופן ספונטני: "היה לי חלום על פורץ."

כעת החל השלב האחרון של הריאיון. ניתן להבחין שציוריה של עדה נהפכו בנקודה זו לבוטים הרבה יותר, וכל מי שהיה צופה בה מציירת היה קולט בבירור שהיא מופעלת על-ידי דחף וצורך עמוקים. היה ניתן לחוש כמעט בקשר ישיר עם הדחפים הלא-מודעים ועם מקור הפנטזיה של עדה.

עדה ציירה

(18) איש שחור הורג אישה. יש איזה משהו מאחוריו, עם אצבעות או משהו כזה.

ואז היא ציירה את



(19) הפורץ, שערזו מזדקר כלפי מעלה, מצחיק למדי, כמו ליצן. היא אמרה: "הידיים של אחותי גדולות יותר משלי."

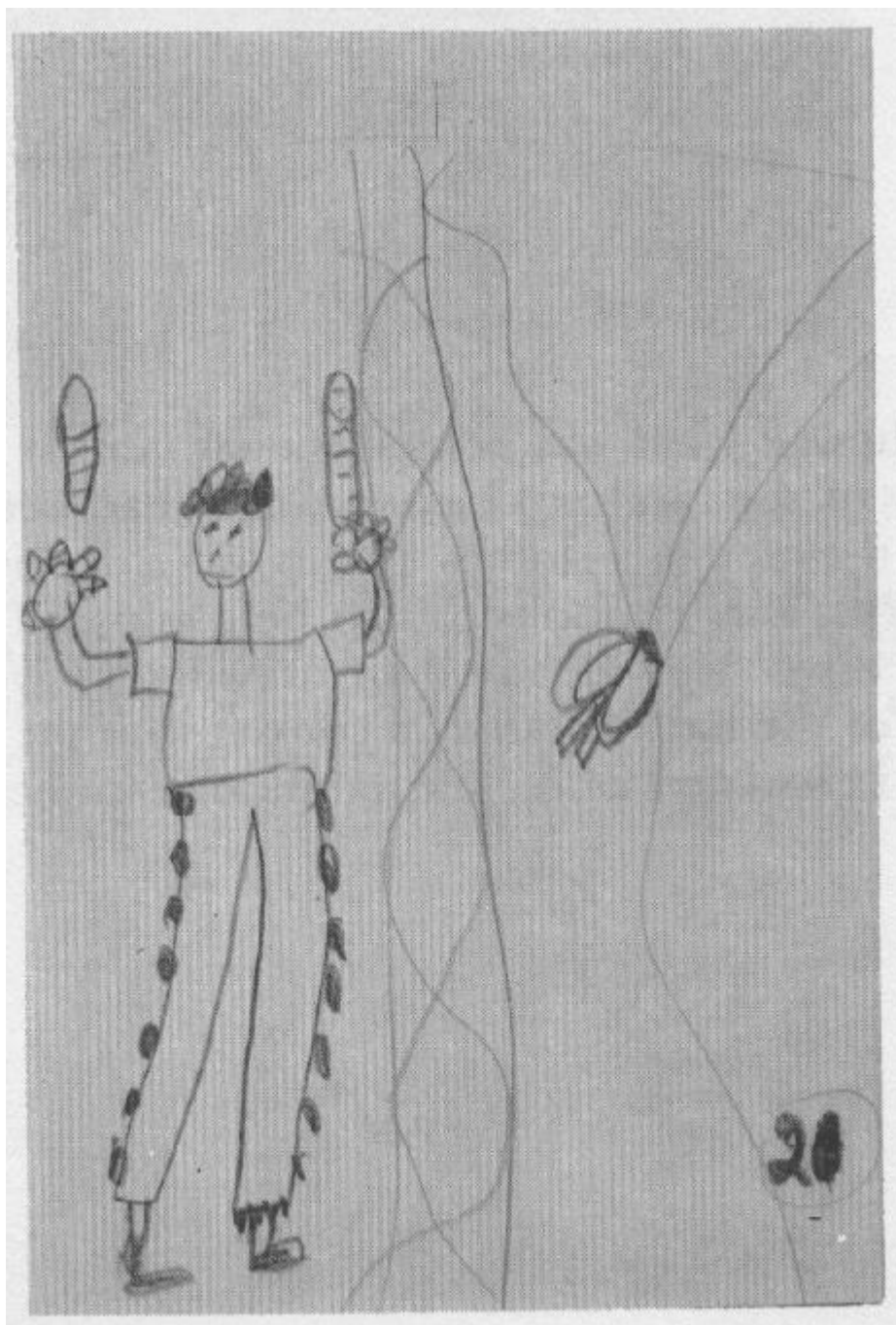
הפורץ גונב תכשיטים מגברת עשירה כי הוא רוצה לתת מתנה נאה לאשתו. הוא לא היה יכול לחכות עד שיחסוך כסף.

כאן, ברמה עמוקה יותר, מופיעה התימה שיוצגה קודם לכן על-ידי האישה/הילדה שקנתה ממחטות מחנות כדי לתת אותן כמתנה למישהו. ניתן לראות שיש כאן צורות שדומות לעננים מהציורים הקודמים, וצורות אלה דומות כאן לוילון, ויש קשת.

לא נתתי כל פירוש, אך מצאתי את עצמי מגלה עניין בקשת, שאולי, אם נתיר את הקשר, תחשוף משהו. יש בכך אולי ייצוג חזותי של מודעות מתהווה או של שחרור מהדחקה. הווילונות והקשת מופיעים שוב בציור מס'

(20) שהינו ציור של המתנה. עדה הוסיפה, בהסתכלה על מה שציירה: "לפורץ יש גלימה. השיער שלו נראה כמו גזר או עץ או שיח. הוא למעשה מאוד חביב."

כעת התערבתי. שאלתי על הקשת. עדה אמרה שהיא שייכת לקרקס. (היא לא הייתה אף פעם בקרקס.)
היא ציירה את ציור מס'



(21) שמראה להטוטן. ניתן לראות בזה ניסיון לעשות קריירה מבעיה לא-פתורה. שוב הופיעו כאן הווילונות והקשת. הניתוק (dissociation) מיוצג על-ידי העובדה שהתמונה הינה בשני חצאים בכך שהווילון מורד, אבל הוא גם מורם והמופע של הלהטוטן בעיצומו.

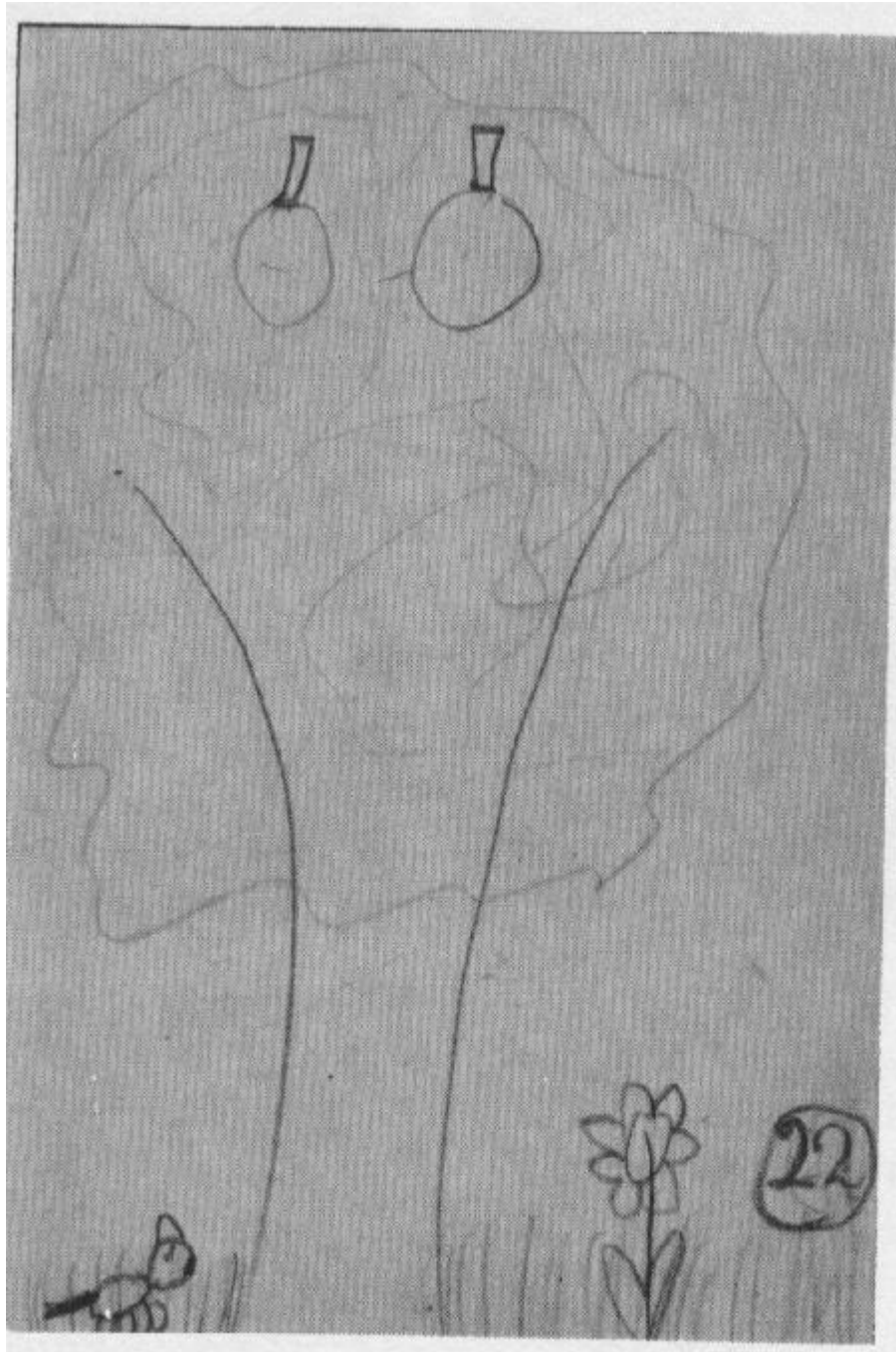
התערבות פעילה

כעת ראיתי בקשת סמל להדחקה, ונראָה לי שעדה בשלה להתרת הקשת. לפיכך אמרתי לה:

האם את "סוחבת" [גונבת] דברים בעצמך?

זה המקום שבו נושא המחקר שלי בדבר הנטייה האנטיסוציאלית מופיע בתיאור זה של הריאיון הטיפולי. זהו הפרט שבשבילו הוזמן הקורא לעקוב אחר התפתחות התהליך אצל הילדה שניצלה את ההזדמנות כדי ליצור קשר איתי. התגובה על שאלתי הייתה כפולה, וכאן ניתן לראות את הניתוק (dissociation).

עדה (1) אמרה "לא!" אך במקביל היא (2) נטלה דף-נייר נוסף וציירה

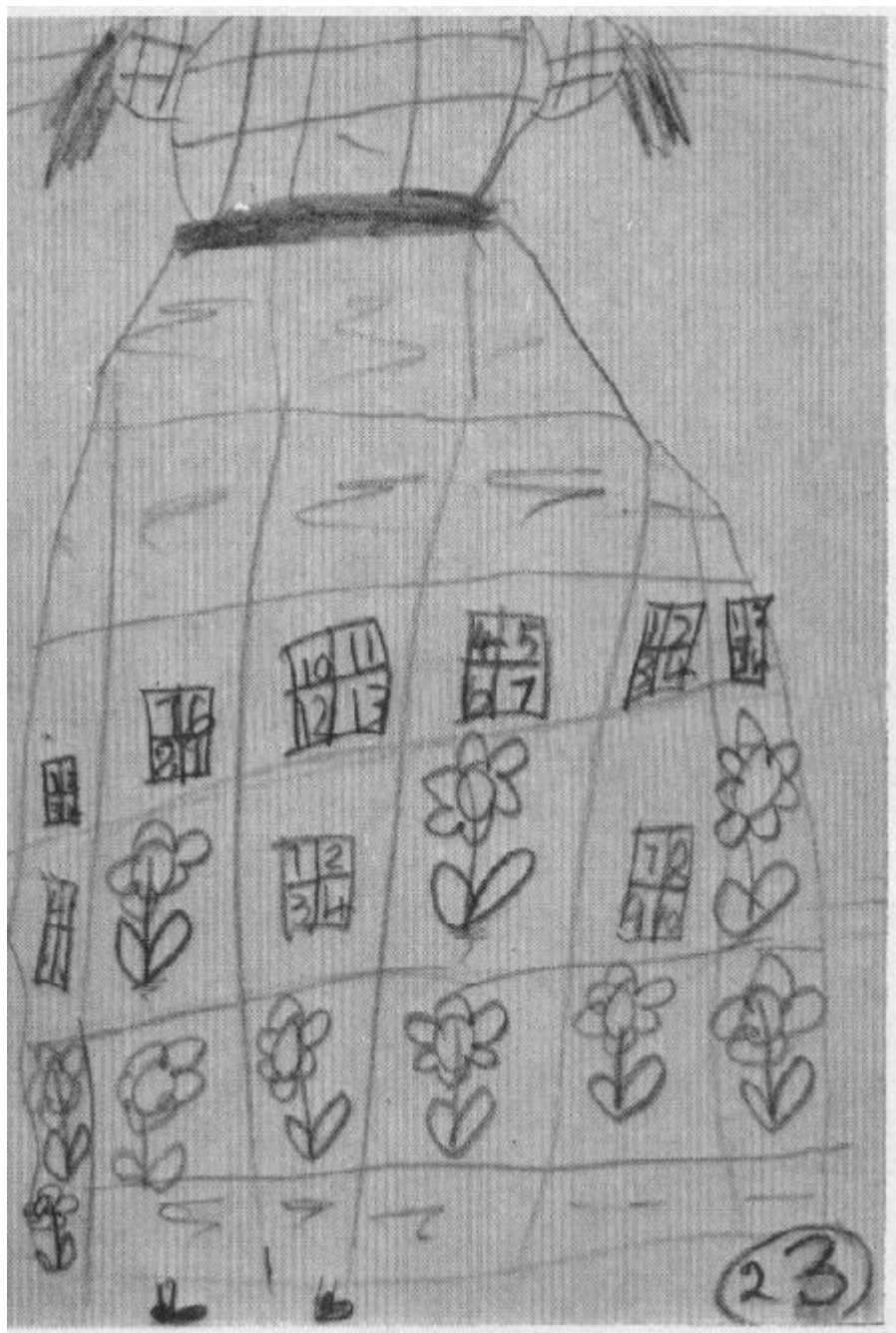


(22) עץ תפוחים עם שני תפוחים עליו; ולזה היא הוסיפה דשא, ארנב ופרח.

ציור זה הראה מה היה מאחורי הווילון. הוא ייצג את גילוי שדיה של האם, שהוסתרו כביכול על-ידי בגדי האם. בדרך זו סומל חסך. את הסמליות הזאת יש להשוות ולעמת עם המראה הישיר המוצג בציור מס' 12, המכיל זיכרון של אח תינוק במגע עם גוף האם. לציור מס' 12 לא הייתה כל משמעות תרפויטית לגביה.

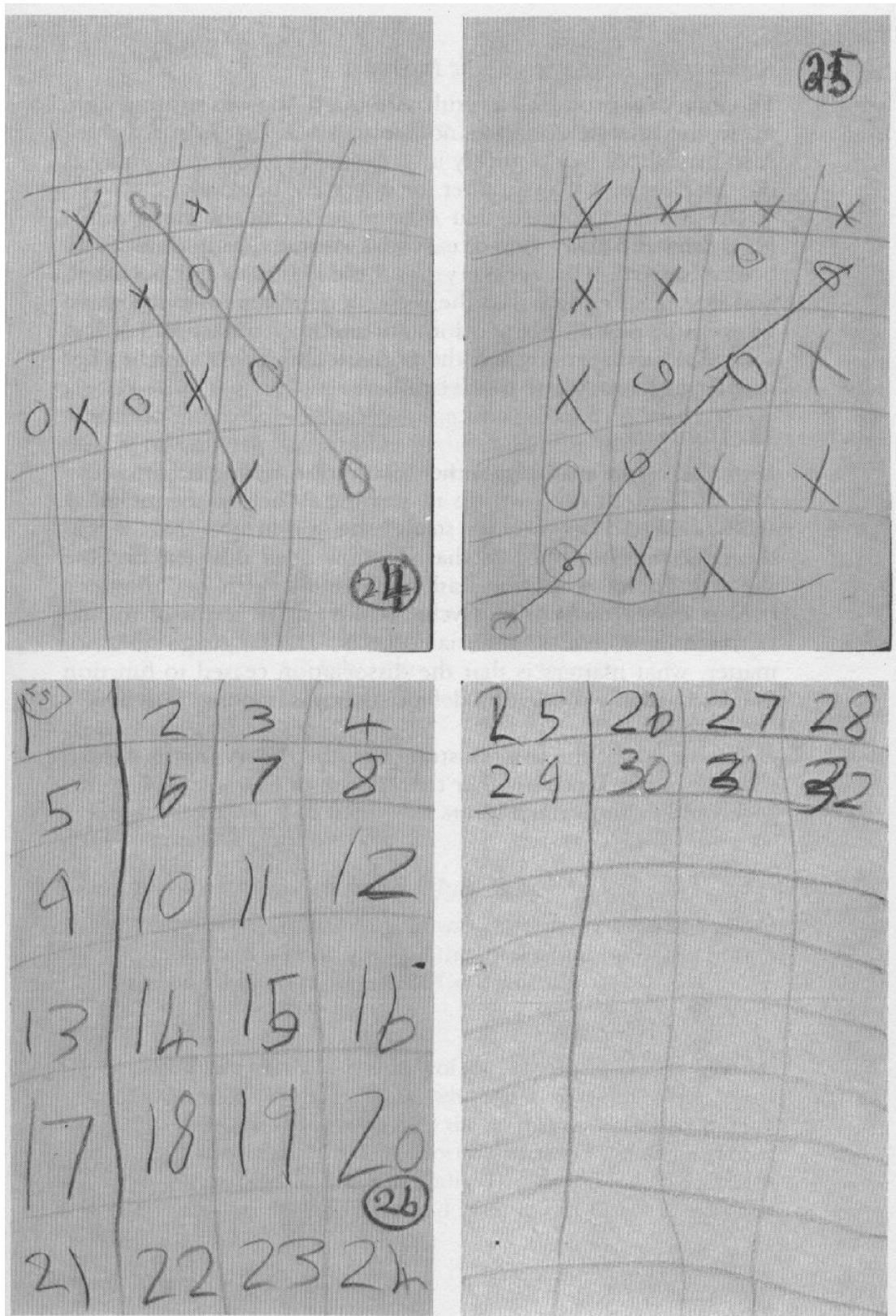
בנקודה זו הערתי הערה. אמרתי: "אה, אני מבין, הווילונות היו החולצה של אימא, וכעת הצלחת להגיע דרכה אל השדיים שלה."

עדה לא ענתה, אך במקום זה היא ציירה בהנאה ברורה את ציור מס'



(23) "זאת השמלה של אימא שאני הכי אוהבת. יש לה אותה עדיין."

השמלה הינה מהתקופה שבה הייתה עדה ילדה קטנה, והיא אכן מצוירת כך שעיניה של הילדה מצויות בערך בגובה אמצע הירכיים של האם. תימת השדיים נמשכת בשרוולים המנופחים. סמלי הפוריות זהים בחלקם לאלה המופיעים בציור הקודם של בית, וחלקם נהפכו למספרים. עבודת הריאיון נשלמה כעת, ועדה העבירה זמן-מה ב"לעלות בחזרה אל פני המים", כאשר שיחקה משחק שהמשיך את התימה של מספרים כסמלי פוריות:



ציורים מס' (24), (25) ו-(26).

עדה הייתה מוכנה כעת ללכת, ומכיוון שהייתה במצב-רוח שמח ומרוצה, הצלחתי לשוחח עשר דקות עם אמה, שחיכתה במשך שעה ורבע.

תולדות הילדה בקצרה

באותו ריאיון קצר הצלחתי ללמוד שעדה התפתחה באופן משביע-רצון עד שהייתה בת ארבע שנים ותשעה חודשים. היא התמודדה ללא כל קושי עם הולדת אחיה כאשר הייתה בת שלוש וחצי, למעט דאגה מוגזמת מעט ביחס אליו. בגיל ארבע שנים ותשעה חודשים, האח (שהיה אז בן שנה ושמונה חודשים) חלה במחלה חמורה ונותר חולה.

עדה זכתה כל השנים ביחס אימהי מאוד מצד אחותה הגדולה, אך כעת (משחלה האח) העבירה האחות הגדולה את מלוא תשומת-ליבה אל האח הקטן, כך שעדה החלה לסבול מחסך חמור. רק לאחר זמן-מה הבינו ההורים שעדה הושפעה באופן כה חמור מאובדן הדאגה של אחותה. הם עשו ככל יכולתם על-מנת לתקן את המצב, אך רק לאחר כשנתיים נראָה שעדה מתאוששת מאותה מפלה שנגרמה על-ידי אובדן האחות-האָם.

בערך באותו זמן החלה עדה (אז בת שבע) לגנוב, תחילה מן האָם ומאוחר יותר מבית-הספר. לאחרונה נהפכו הגניבות לעניין חמור, אך עדה לא יכלה מעולם להודות בכך. היא אפילו הביאה כסף גנוב למורתה וביקשה ממנה לתת לה אותו טיפין-טיפין, בהראותה בכך שהיא אינה מתמודדת עם מלוא המשמעות של פעולות הגניבה שלה.

לצד גניבות כפייתיות אלה, לימודיה של עדה החלו להיות מושפעים מהעדר יכולתה להתרכז בשעת עבודה. היא קינחה כל הזמן את אפה, והיא נהפכה לשמנה ונטולת חן (ראו ציור מס' 4 – "עיפרון שמן מדי, משהו לא בסדר איתו").

בקצרה: עדה סבלה מחסך יחסי בגיל ארבע שנים ותשעה חודשים, אף-על-פי שחיה בביתה-שלה שהיה בית טוב. כתוצאה מכך היא נהפכה למבולבלת, אך משהחלה לגלות מחדש תחושת ביטחון, היא פיתחה את הגניבות כדחף כפייתי מנותק. היא לא הייתה מסוגלת להכיר בגניבותיה בגלל אותו ניתוק (dissociation).

תוצאתו של אותו ריאיון טיפולי

הריאיון הניב תוצאה. אף-על-פי שעדה נהגה לגנוב ממש עד זמן הריאיון, היא לא גנבה מאז דבר, כלומר במשך שש שנים. חל שיפור מהיר גם בלימודיה. (עם זה, ההרטבה הלילית שלה לא פסקה עד שנה אחרי הריאיון.)

האָם דיווחה שעדה יצאה מן המרפאה **עם יחס חדש כלפיה**, יחס של נינוחות ואינטימיות, כאילו הוסר מעליה מחסום. החייאה זו של אינטימיות ישנה התמידה, ונראה כי הדבר מעיד על כך שהעבודה שנעשתה

בריאיון הייתה בגדר יצירה-מחדש אמיתית של הקשר תינוק-אם שאבד כאשר האחות הגדולה העבירה לפתע את יחסה האימהי מעדה אל האח החולה.

הניתוק (The Dissociation)

לפנינו אם כן דוגמה של הניתוק (dissociation) שאליו אני מתייחס. עדה לא הייתה מסוגלת להודות בכך שהיא גונבת. כאשר נשאלה בריאיון: "האם את גונבת לפעמים?" היא אמרה בתקיפות: "לא!" אך בו-בזמן היא הראתה שכעת היא אינה צריכה עוד לגנוב משום שמצאה מה שאיבדה – מגע עם שדיה של אמה במציאות הנפשית הפנימית שלה, או במונחים של ייצוגים מנטליים או של אובייקטים פנימיים. השפה אינה משנה; מה שמשנה הוא שהניתוק (dissociation) הפסיק לפעול משנעשה לפתע הגנה שלא היה בה עוד צורך.

פרטי המקרה ממחישים היטב את התיאוריה הדרושה לעבודה מכל סוג שהוא, אם בטיפול ואם במסגרת השגחה כלשהי, עם ילדים אנטיסוציאליים ועבריינים.

אחרית-דבר

יסוד היסודות של כל תקשורת טיפולית הוא המעגל האמפתי. אמפתיה פירושה שאני רואה את העולם דרך עיני האחר; מעגל אמפתי פירושו שאני רואה את עצמי דרך עיני האחר. אני יכול לגשת אל המטופל עם כל הכוונות הטובות להבין אותו, אך הוא ישוכנע בכוונותיי אלה רק כאשר ישוכנע שאני רואה את עצמי דרך עיניו. רק הוא יכול לתת לי תפקיד של מטפל, ועליי לבדוק באיזו מידה הוא מעניק לי תפקיד זה כאשר אני מודע תמיד למעגל האמפתי.

לא הרי מעגל אמפתי עם מבוגר כהרי מעגל אמפתי עם ילדים. המאמרים בספר מהווים מעין קורס בסיסי לכינון מעגל אמפתי עם ילדים. כאן אבקש לתמצת את הסוגיות העיקריות שבהן נגע הספר לפי רשימת שאלות מיוחדות השייכות ליצירת מעגל אמפתי עם ילדים. אציין תחת כל שאלה את הפרק בספר המתייחס אליה באופן מיוחד.

מעגל אמפתי:
מי אני בעיני הילד?

1. האם הילד חש שאני מבין ממה עשוי עולמו –

...בחלל: חפצים, מפה של עולם מוחשי?
...בגוף: שמות לחלקי גוף?
...בזמן: פרקי-זמן קצרים?
...בחברה: שמות של חברים?
...בנוכחותי: תיאור משותף?

פרק 1

2. האם הילד חש שאני יכול לעבוד עם החלקים הילדיים של עצמי –

...כך שאיני מוותר על היותי מבוגר?
...כך שאיני מוותר על חלקים ילדיים שבתוכי?
...כך שאני זוכר ומבין את הסבל של היותי בלתי-מובן בהיותי ילד?
...כך שאני מבין שהוא שונה כילד מהילד שאני הייתי פעם?
...כך שאני זוכר גם את הכוחות שהיו לי כילד ומוכן להכיר גם בכוחותיו?
פרקים 2–3

3. האם הילד חש שאני מוצא את מקומי בעולם של משפחתו?

...שהוריו רוצים שיבוא אליי?
...שהוריו דורשים ממנו לבוא אליי?
...שהוריו מביעים אמון בו שהוא מסוגל להיעזר בטיפולי?
...שהוריו מביעים אמון ביכולתם שלהם ללוות את השינויים שעשויים לחול אצל הילד?
...שהוריו מוכנים לחזור לפיקוד הוראי מוחלט לאחר סיום הטיפול?
...ששני הוריו רוצים בטיפול?
פרקים 4–5

4. האם הילד חש שאני יכול לפגוש אותו בתוך תחום המעבר שלי ושליו?

פרקים 6–10

5. האם הילד חש שאני מוכן ליצור שותפות איתו?

...שאני מוכן לצמצם את פעולותיי לאלה שנחוצות ושימושיות לו?
...שאני מוכן להכיר ביכולות ההולכות וגדלות שלו?

פרק 11

6. האם אני מוכן להכיר בסבל שלי,
ולהכיר בכך שגם הוא מכיר בסבל שלי,
ולהכיר בכך שהוא בעצמו מבקש עזרה?

פרק 12

8. האם אני מכיר בחשיבות של התמודדותו עם מבוגר זר = אני "כאן ועכשיו"?

פרק 13

7. האם אני מכיר אותו באופן התפתחותי?

האם אני מכיר את הסבל הכרוך בסדקים בין קווים התפתחותיים?
האם אני מכיר בסיפוק הנובע מחוויות של חיבורים בין קווים התפתחותיים?

פרק 14

9. האם הוא רואה אותי באופן העברתי –

...כדמות העיקרית בחייו להשלכת דמויות הוריות מן העבר (נזירות העברית)?
...כדמות בין דמויות אחרות להשלכת קשרים מן העבר?
...כדמות להשלכת יחסים שלו כיום עם הוריו (או מוריו)?
...כדמות לקבלת יחס קבוע שלו?

פרק 15

10. האם הוא מחזין עליי את המצפון שלי?

האם אני מחזין עליו את היצרים שלי?

פרק 16

11. האם אני מכיר בסבל שלי כאשר "הלך לאיבוד" = הפסיק להיות מובן על-ידי הוריו?

האם אני מעוניין לעזור לו לחזור להיות מובן על-ידי הוריו?

פרקים 17–18