

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 ב'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"לאליץ את השטח" ומלהבין את הילד במונחים של מבוגרים. הוא מציין בין היתר את המוחשיות של עולם הילדים. בדברי אנתוני מובלעת מעין אבחנה מבדלת 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 בעיני 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 פקחת עיניים ועצמתן. 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.

לתקשר באופן טיפולי עם הילד*

א' גיימס אנתוני**

אלה מביניכם שגדלו על ברכי הספר **מסעי גוליבר** ייזכרו בוודאי באקדמיה של לְפּוּטָה,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 בהכבידם 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. כאזהרה, 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 לְפּוּטָה, המופיע בספרו הנודע של ג'ונתן סוויפט, אך לאמיתו של דבר מדובר בבית-הספר ללשונות באקדמיה של עיר המלוכה לְגֵדוֹ, 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 לעשות. כדי להבין ילדים מסוימים עליך להכיר במיוחד את שעוניהם 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 הטרומ-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 מרבים 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 חייו, 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 מעורבות זו בזו לעיתים תכופות או מצויות זו בצד זו, ומסקנות לא-הגיוניות הינן חלק נורמלי לגמרי מהדיבור. תכונה סינקרטיטית 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 שציינתי, 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 נְשִׁיוֹן (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 תכונת 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, בדחינו הסדיסטיים והקניבליסטיים, במשאלותינו האינצסטואליות ובחרדותינו העזות סביב קטיעת איברים

ומוות. זהו עולם מודחק במידה רבה, ונדרשות מיומנויות מיוחדות, המופעלות במסגרת יחסי אמן 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 התוודעות 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, כמוֹרה 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 אסטרונומיים 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 הוותרה, וחשה בוששה 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 המגי 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 שתוארת 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 להיאלץ 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 ומדווה 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 שתיקות יכולות לקרות אפילו בסיטואציות הטיפוליות המווסתות 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, ובסידורים של דחייה הוא עשוי לא ללמוד אף פעם להקשיב בתשומת-לב לנקודת-ראותו 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 המשוחרת 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 ממשהו, ויש כמה בנים קטנים שפוחדים מזה. אני גם פחדתי קצת מדברים מסוימים כשהייתי קטנה.

זה רק טבעי לאנשים קטנים לפחד לפעמים."

"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 שמשהו 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 שמשהו 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 שמשהו 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 שנינו 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 עליי 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 שאמרתי. 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 אמרת, 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 מזכוב." (היא החלה לצחוק בהנאה מרובה.)

סטיב נכנס אל החדר כעוס מאוד, התיישב ונעץ בי את מבטו. חיקיתי 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 נוירוטי 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 מתערכת 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 המשטרה 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 טיפולי 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 אותו: '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 אותו?"

"לא, לא."

"למה לא?"

"כי אלוהים 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 ובטיפול 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 המייפה, 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.

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 1949 (B. Bornstein, 1945).

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

² במקור, במבטא הווינאי הבלתי-נשכח שלו, היו מלותיו: "Is denn gar niemand, der übernehmen

.könnt? Mit so was kan i mix anfangen"

למד, והיא נשלטת במידה רבה על-ידי חיי הפנטזיה שלהם. אנו מנסים להסביר לילד שהארץ הינה כדור עגול שעל המשטח החיצוני שלו אנו חיים, 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 נוירויטיים. 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 נוירויטיות 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 נוירויטיים 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 "תנודת מטוטלת".

נסיוני מורה שהתנודה אינה זהה כאשר האובייקט הוא ילד וכאשר האובייקט הוא אדם מבוגר. במקרה של אמפתיה כלפי ילד, ה"הלך" 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 אמפתי, 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 בחורה 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.

³ בכוונתי לדון בבעיות התיאורטיות השונות הקשורות לאמפתיה במאמר נפרד.

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 מפוחד 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 שגייתי 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 מידי 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 מוטיבין של אוהב-ילדים. פרויד כינה את יחסם כלפי ילדים "רוך אגרסיבי". מבוגרים אלה ילהיבו 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, המגורים 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 להצלתו".

בחורה בת עשרים וחמש התבקשה להשגיח 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 שבובתה 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, גיליתי 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 שאיימו 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 שיפוטים 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 שאת/ה אוהב/ת, אך אינך מגלה אמפתיה כלפי ילד משום שאת/ה 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 בשבילי! 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 נחשמת 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 מתקתקים"; 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 וביטחון 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 מפחד 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 היה סובייקט, ההורה מאמץ את האגרסיביות שביחס אליה הוא היה 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 לפחד 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' פִּיין, 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 המְרַפְזים, 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 בידינו 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 המטפלת באותו חדר. מטפלת אחת, שהצטרפה אל ביתם כאשר המטפלת 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. המטפלת 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 הזדהתה 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 לכעוס הייתי אני, אחרי תקופת-מה של טיפול. כאשר התחלתי לפרוש לפני 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 ואחותיה. היא החלה לבטא בבדיחות, 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 הטיפוליים. 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 אמתיה כלפי ילדים.

במהלך טיפול זה עניין אותי מאוד לראות את המטופלת מפתחת בהדרגה עניין בילדים. יחסה אל קבוצת הילדים שלה השתנה במיוחד לאחר שעבדנו 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 היסטוריה. 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 אימתני 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; קבעונות 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

הפרימיטיביות 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.

"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 אתייחס 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 "הליכה 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 ואוטנטי.
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.
 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 לחלום.
 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 שהשלם

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 מותנה 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 להבינו ולהכילו 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-נָפֶל 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 ממשים 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 "סטריילית", 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 הרהורים יש מצב דומה למשחק – מצב מעבר שבו מהרהרים באפשרי מבלי לשאול אם תוכן אחד או אחר "נכון", ובלי צורך מיידי 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 טפחיים (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-נָפֶל, 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).

מקרה 10: "אלברט" בן שבע שנים ותשעה חודשים

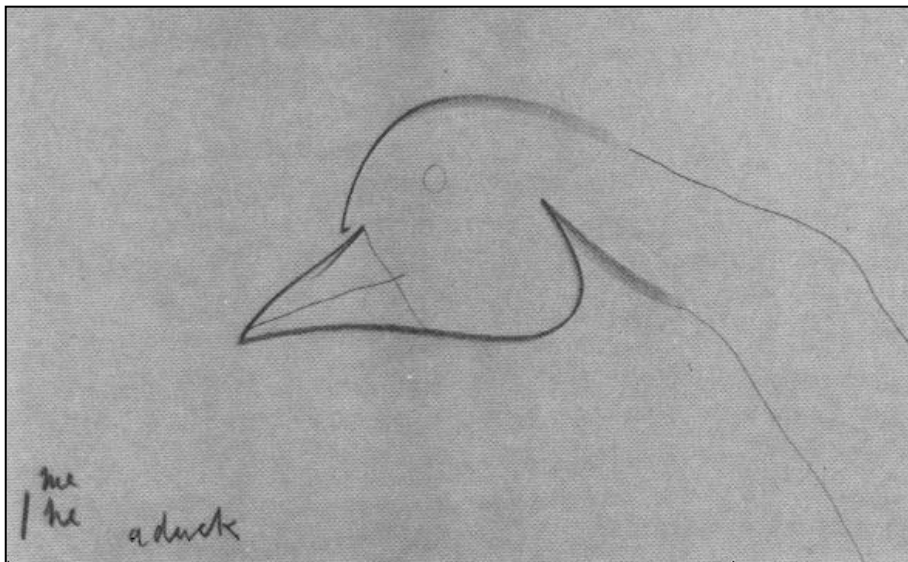
דונלד ו' ויניקוט

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 למכונית.

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:

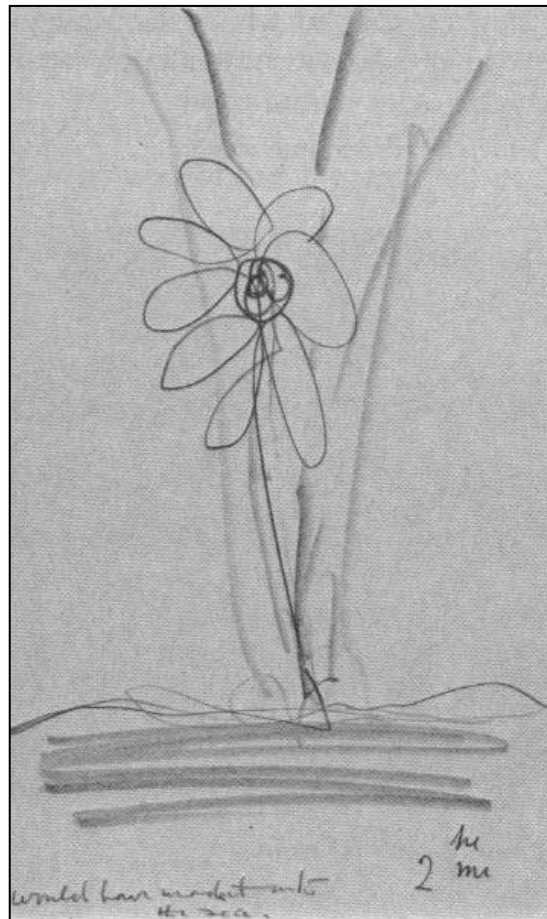
- אח
- בן שמונה שנים ותשעה חודשים
- אלברט
- בן שבע שנים ותשעה חודשים
- אחות
- בת חמש וחצי
- אח
- בן שלוש וחצי

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.

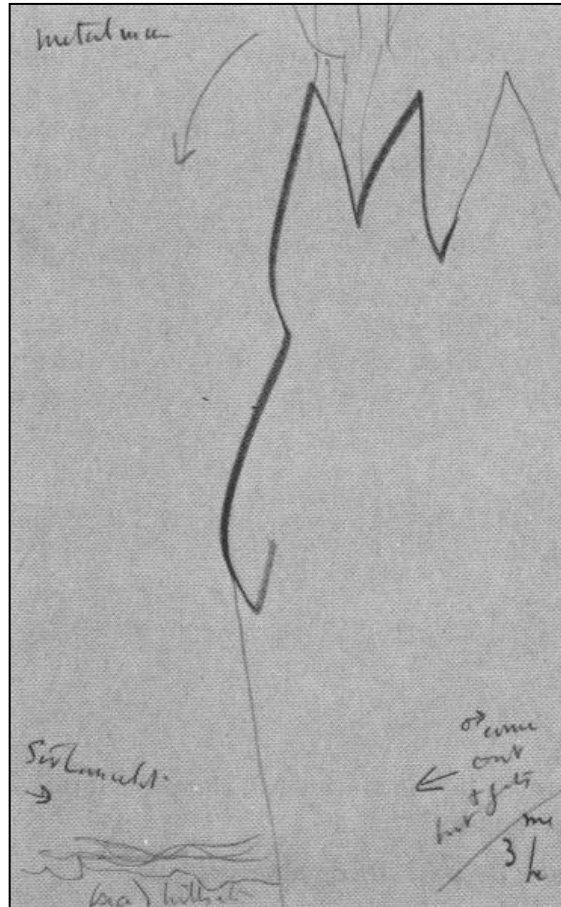
הוא קטע את מה שעשינו כדי לומר: "עדיף שיהיה לך הכיסא הכחול כי הכיסא הקטן יהיה לך לא-נוח."

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.

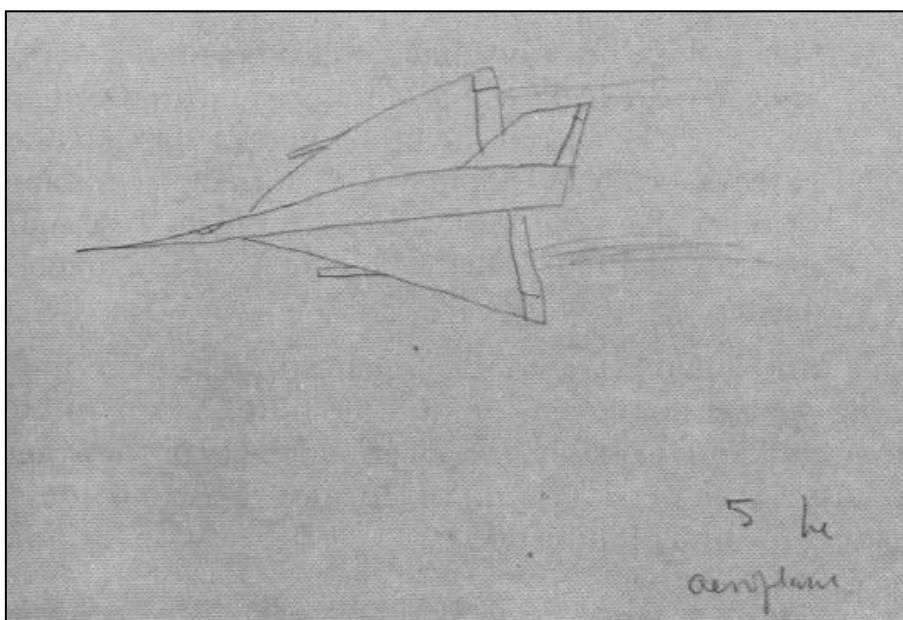


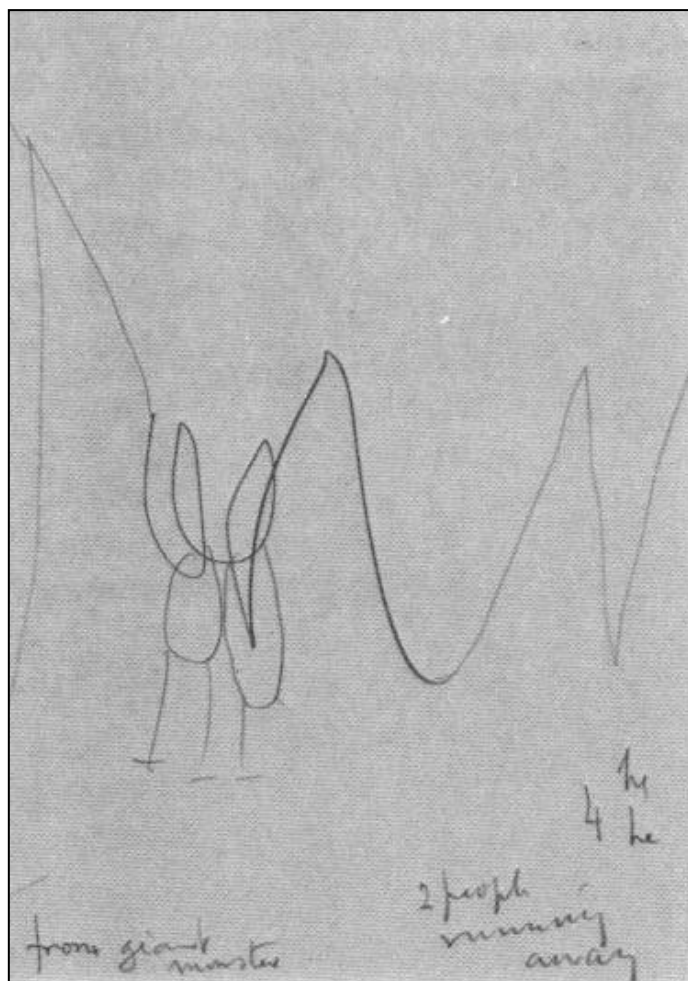
(3) שרבוט שלי, שאותו הפך אלברט לאיור המחשה לסיפור. מעל חלק השרבוט היה איש-מתכת. למטה, בים שהוא הוסיף בתחתית הצוק, ניהל סר לנסלוט⁴ מלחמה עם המלך ארתור. בסיפורו, בדרך זו או אחרת, איש-המתכת נופל למטה מהצוק, הורג מישהו ומכה איש שמופיע במהלך המלחמה.

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.

⁴ המפורסם מבין אבירי השולחן העגול של המלך ארתור, שהיה גם מאהבה של אשת המלך. **המתרגם.**

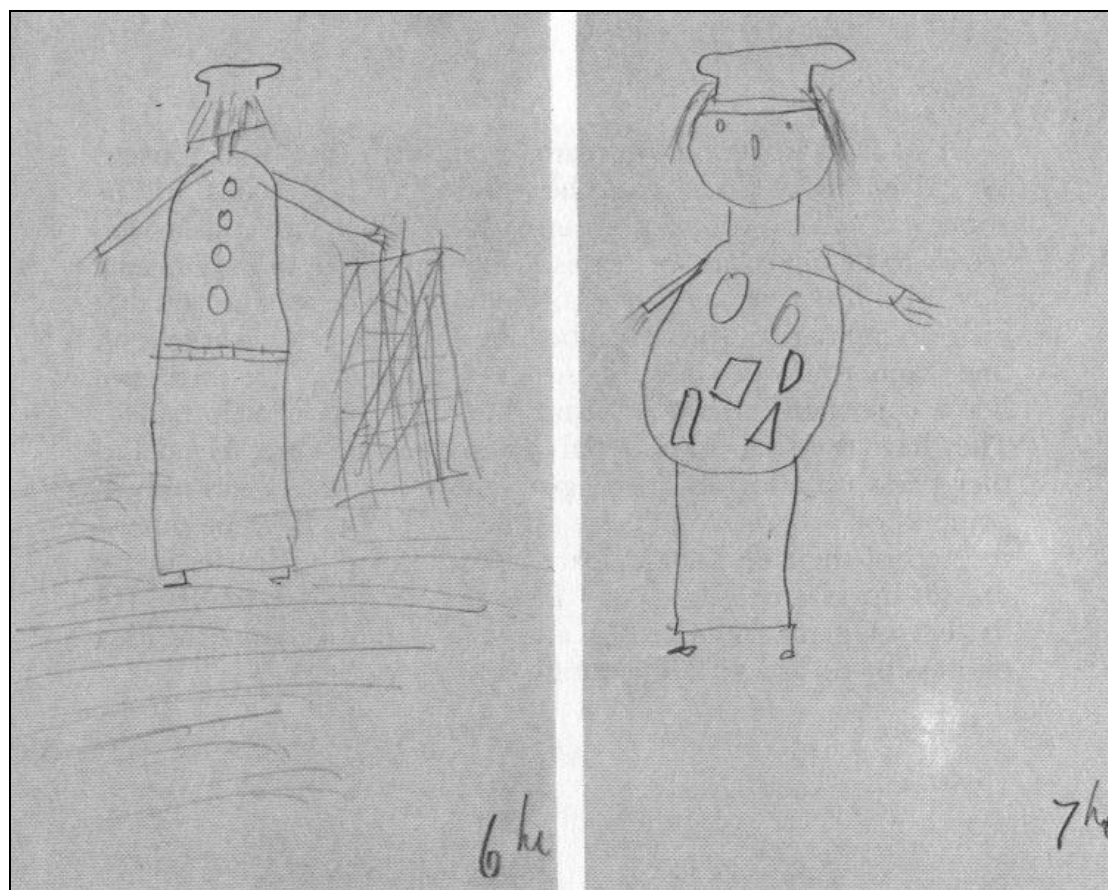
(4) שרבוט של אלברט, שאותו הפך לשני אנשים שבורחים "ממפלצת ענקית"





(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. מישוהו 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 סוחב 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 משהו 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."

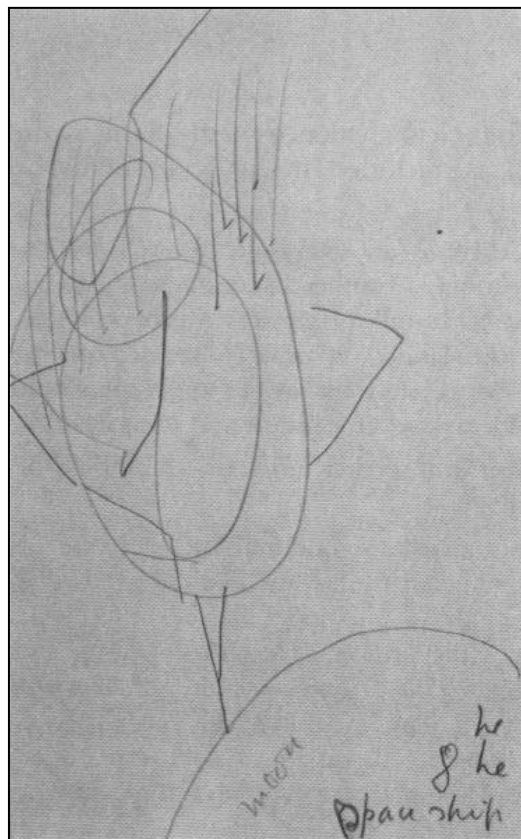
הוא חש שזה די מוזר שהוא מת בחלום שלו עצמו.

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."

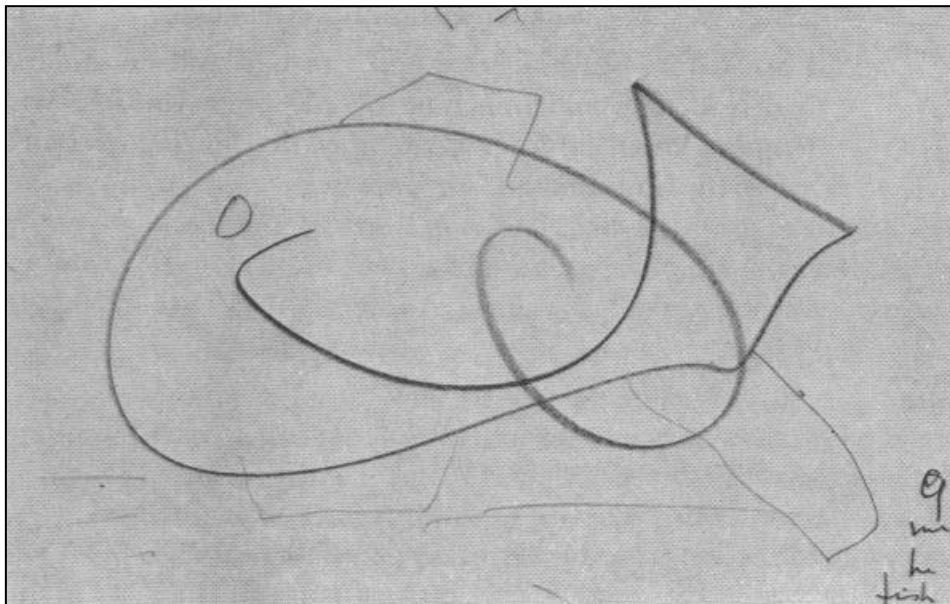
בנקודה זו הוא הסיר את מעילו ואמר שחם, ועלה לו הרעיון שאני אוכל לראות את מדי בית-הספר שלו. הוא אמר: "אני הכי גבוה" – כלומר, מקרב אחיו – "אבל לא הכי גדול. זה שימושי; אחי מספר לי על בית-הספר כך שאני יודע איך להתנהג".

שאלתי אותו שוב על טוב ורע, והוא אמר שרע זה לבעוט ולתת אגרופים לאנשים כשאתה יוצא מהכלים. כאשר הוא

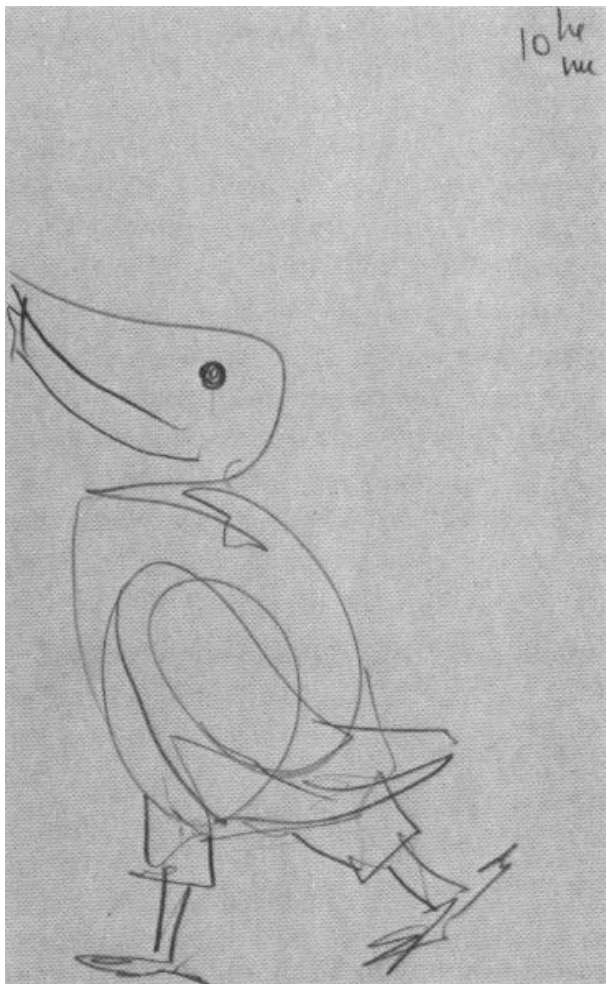


יוצא מהכלים הוא נותן אגרופים לכולם, במיוחד לחברים שלו.

(8) כאן הוא עשה שרבוט משלו, שאותו הפך בעצמו לחללית.



(9) שרבוט שלי, שאותו הפך לדג



(10) שרבוט שלו, שאותו הפכתי למשהו



לאחר-מכן התקרבנו לנושא של חלומות אמיתיים. חלום רע אחד קשור למכשפה.

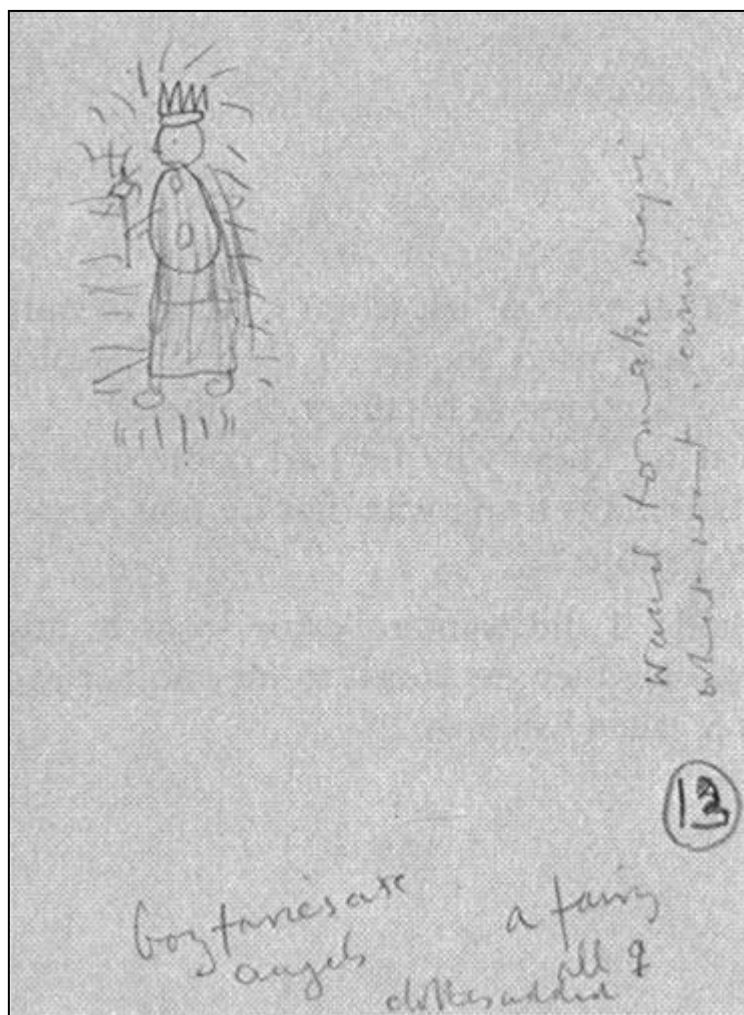
(11) זהו נסיונו לצייר את המכשפה; זוהי מכשפה קטנה למדי אך יש גם גדולות. יש לה כובע גדול כי זה המקום שבו היא שומרת את כל ספרי הכשפים שלה. אמרתי: "אני חושב שציירת אותה קטנה מפני שאתה עלול להיבהל נורא מעצם המחשבה עליה." מקל המטאטא קשור לכשפים שלה.

(12) זה הקוסם. הוא צייר אותו גדול כאילו היה מיוחד 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.

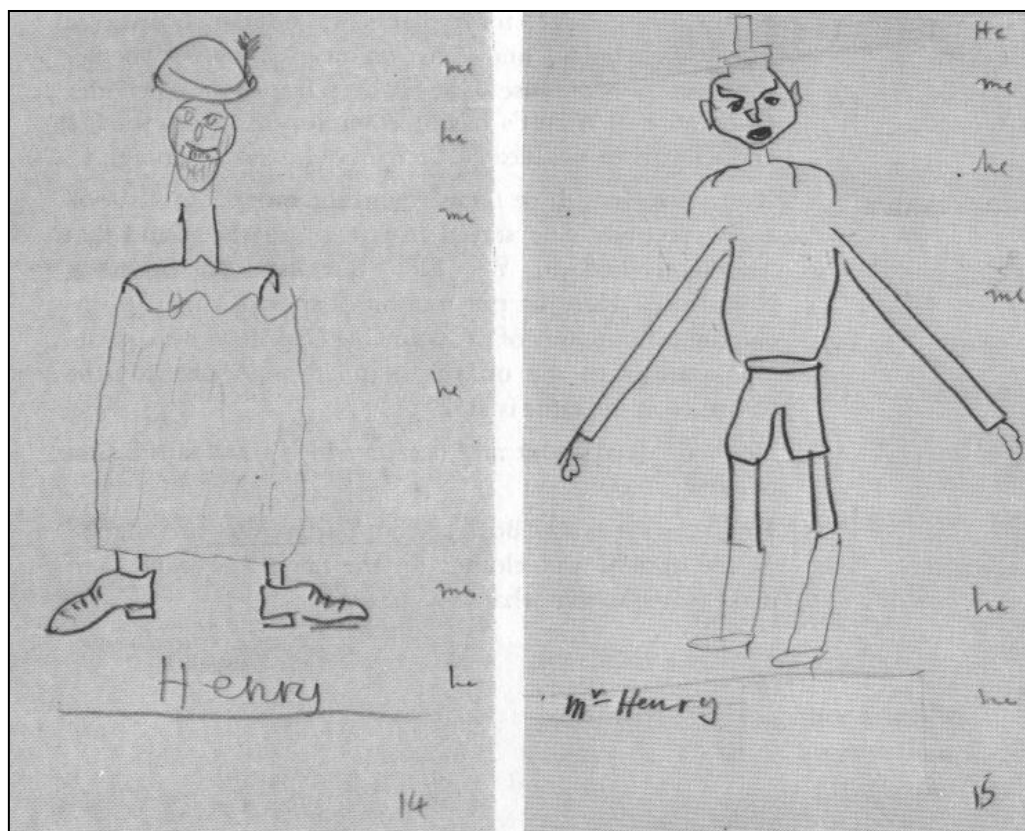
"המכשפה הסתובבה שלוש פעמים מסביב לירה. זה לקח רק כמה שניות. היא נשארה חמש שנים על האי שבו מת נפוליאון. כן, אלבה. היא חיבבה את 'נה' [הכוונה לנפוליאון]. " כאן הוא הוסיף כמה מילים בשפה מוזרה, כולל צורה מוזרה לבטא את צמד המילים "נפוליאון בונפרטה". "גם היא רצתה למות על האי." הקוסם נמצא כנראה גם הוא על אותו 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

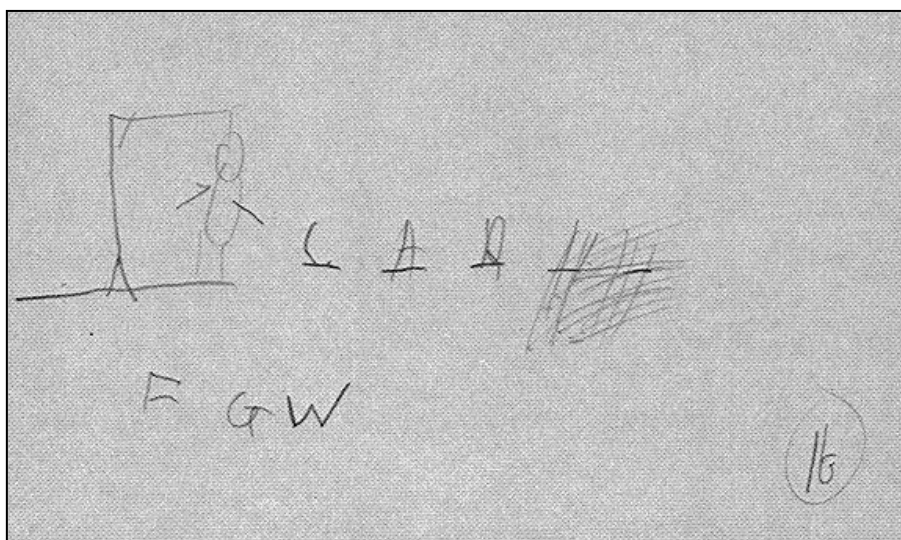
(15)

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).⁵

⁵ 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 ובוץ, 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.

19. "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 אילוצי 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 המטפל. 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 ואליה (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 ילדים – לפעמים תקשורת מבלבלת 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 המבלבל. 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 תמיינ 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.

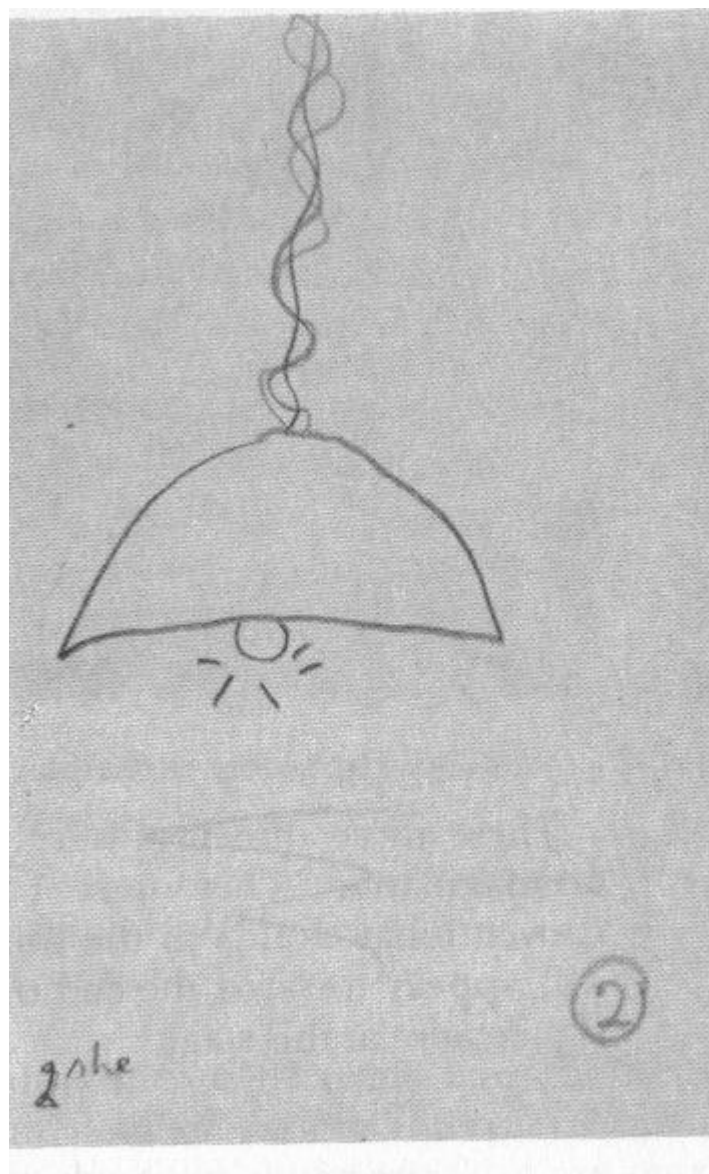
בחדר נכחו גם שני עובדים סוציאליים פסיכיאטריים ואורח, שישבו במרחק כמה מטרים מאיתנו.

* המאמר פורסם לראשונה תחת הכותרת "A Psychoanalytic View of the Antisocial Tendency",

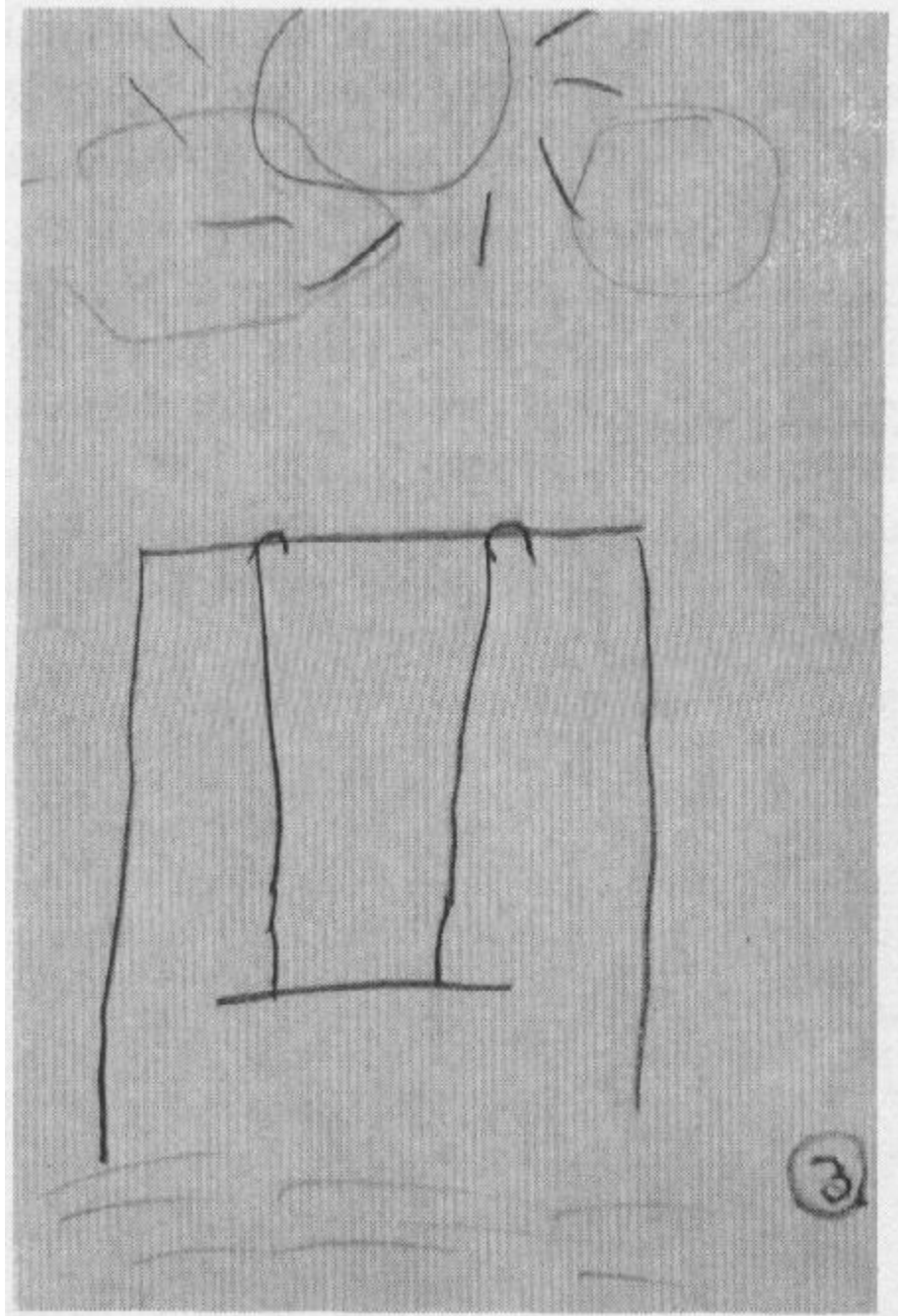
בתוך: *Crime, Law and Corrections*, ed. Ralph Slovenko (Charles C. Thomas, 1966).

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).



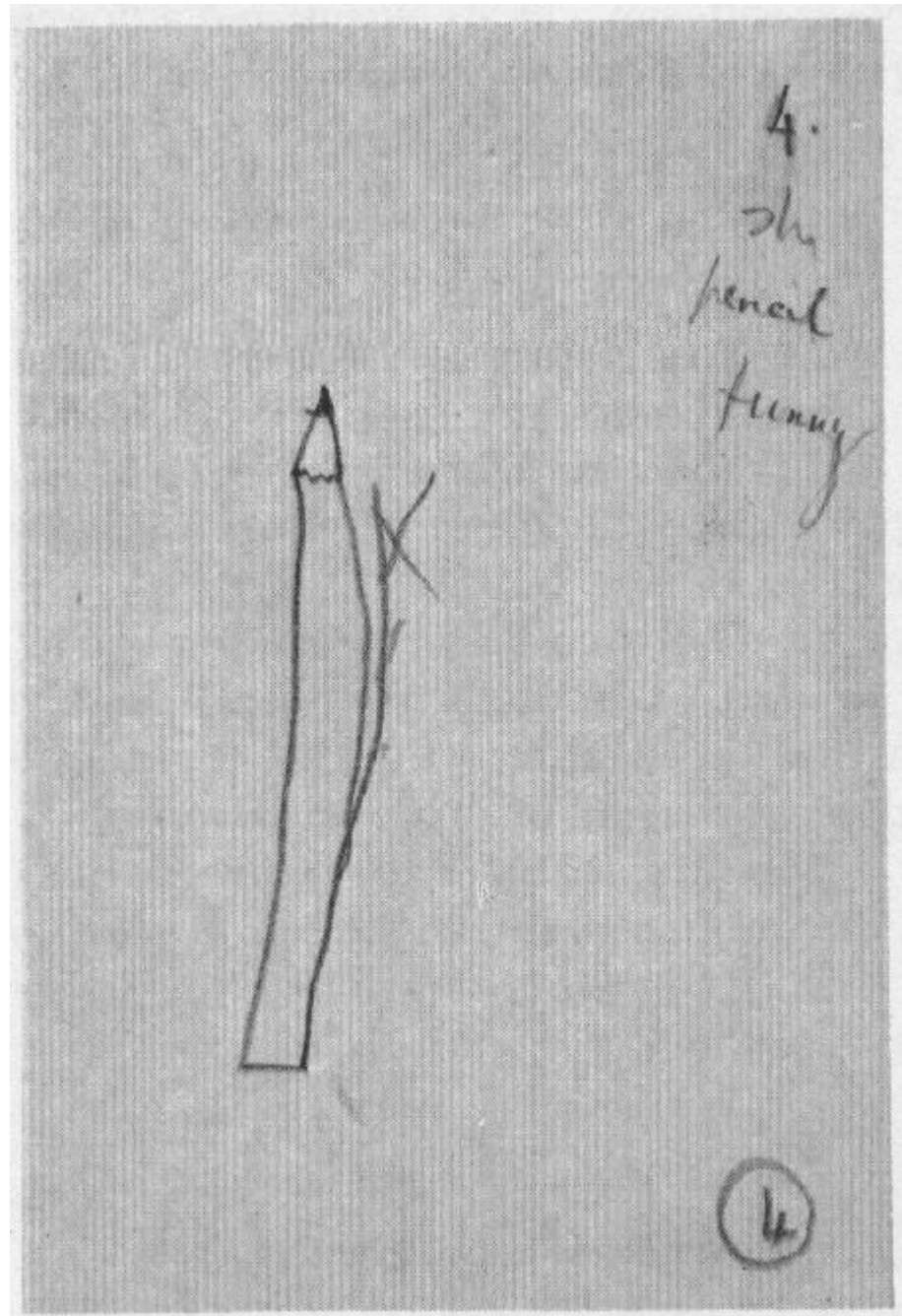
(2) מנורה שהשתלשלה מן התקרה לפניה



(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 הקונונציונליים בציור השלישי הייתה משמעות, כפי שיתחזור לקראת סוף הסדרה. בשלב זה לא היה לי כל מושג בדבר משמעותם.

עדה ציירה כעת

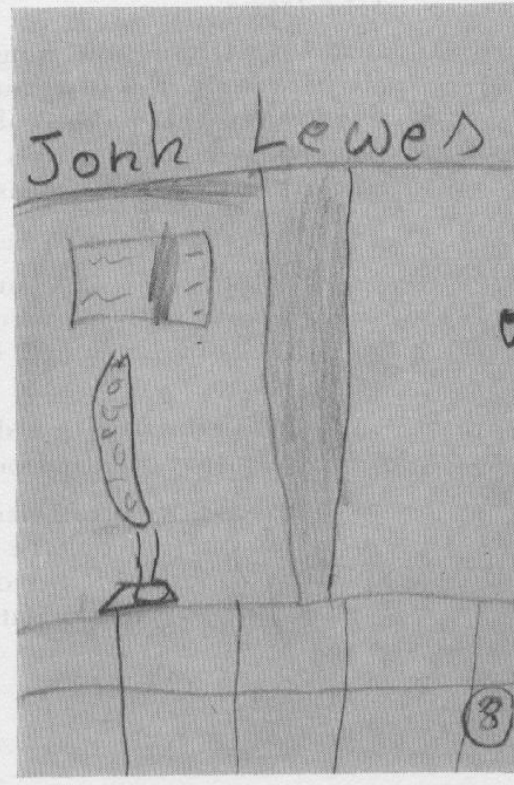
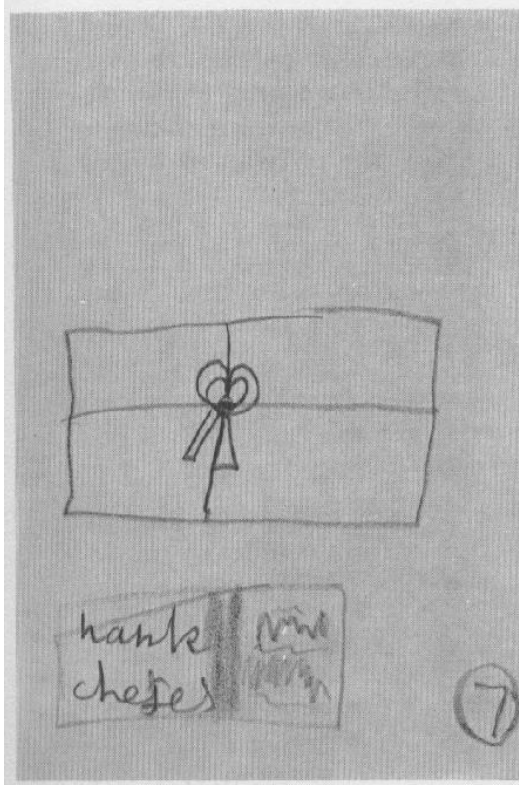
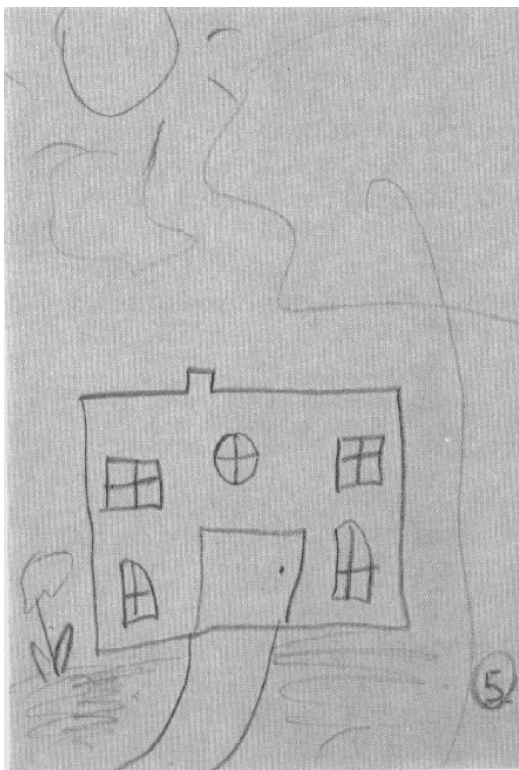


(4) עיפרון. "אוי ואבוי! יש לך מחק? הוא מוזר, יש משהו לא-בסדר איתו."

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 ושמן. הערתי 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 ממחטות.

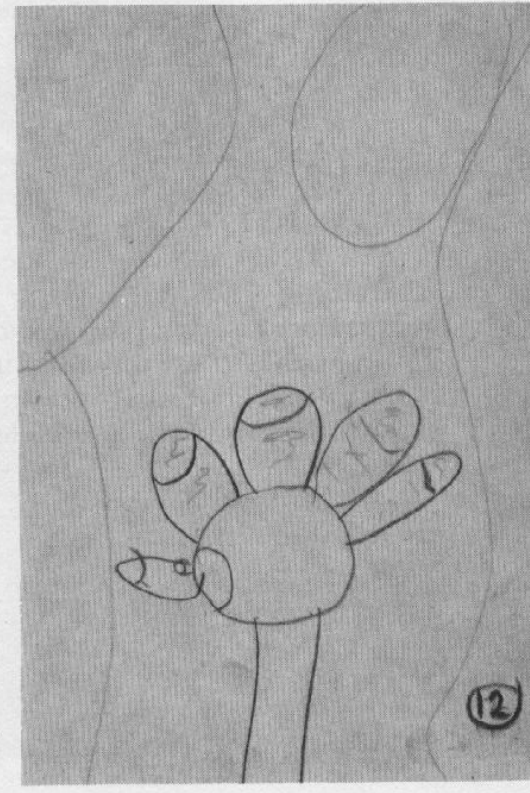
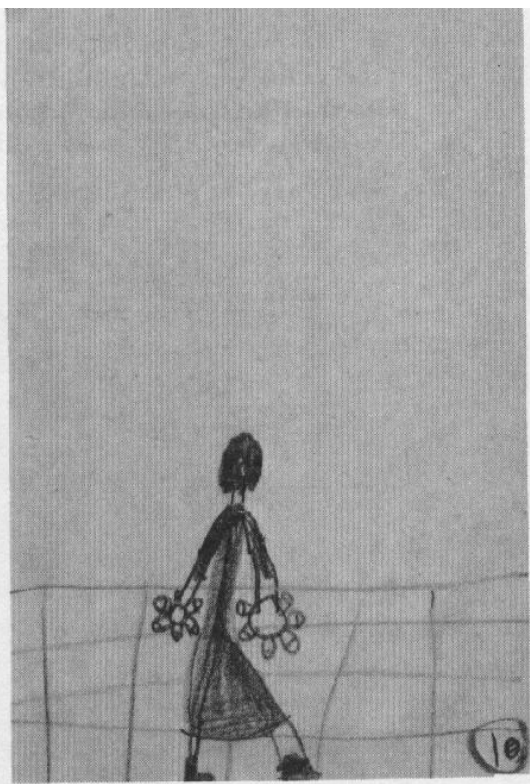
עדה אמרה: "הקופסה עקומה."

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 להצגתה 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

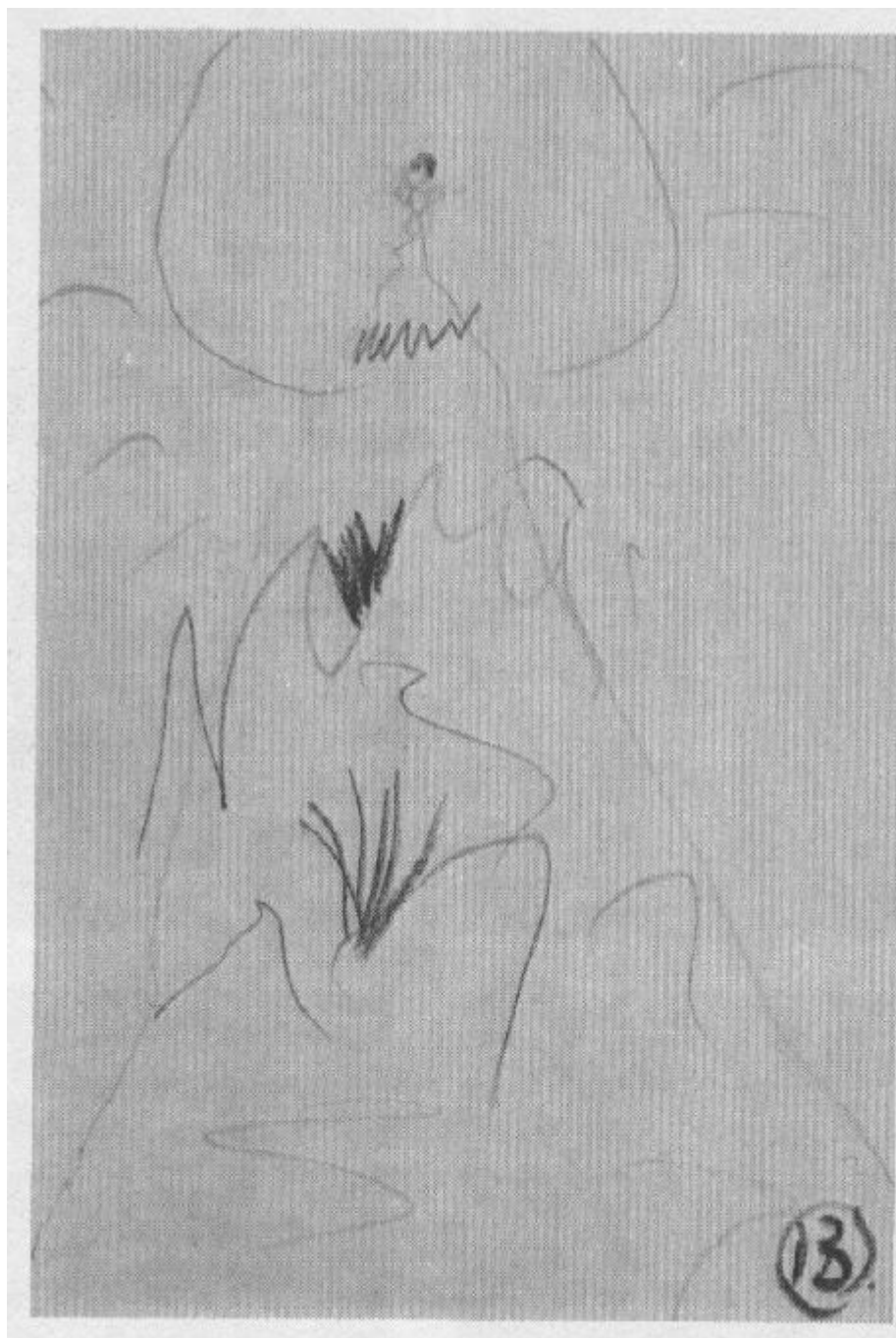
לא היה ברור איך הדברים יתפתחו; אולי לא אקבל יותר מזה. בהפסקה שאלתי על השיטות שהיא נוקטת כדי להירדם, כלומר, כדי להתמודד עם המעבר ממצב ערות למצב שינה, שהינו קשה לילדים שיש להם רגשות סותרים ביחס לאוננות. עדה אמרה:

"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 שמוציץ 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, רוחי) 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?"

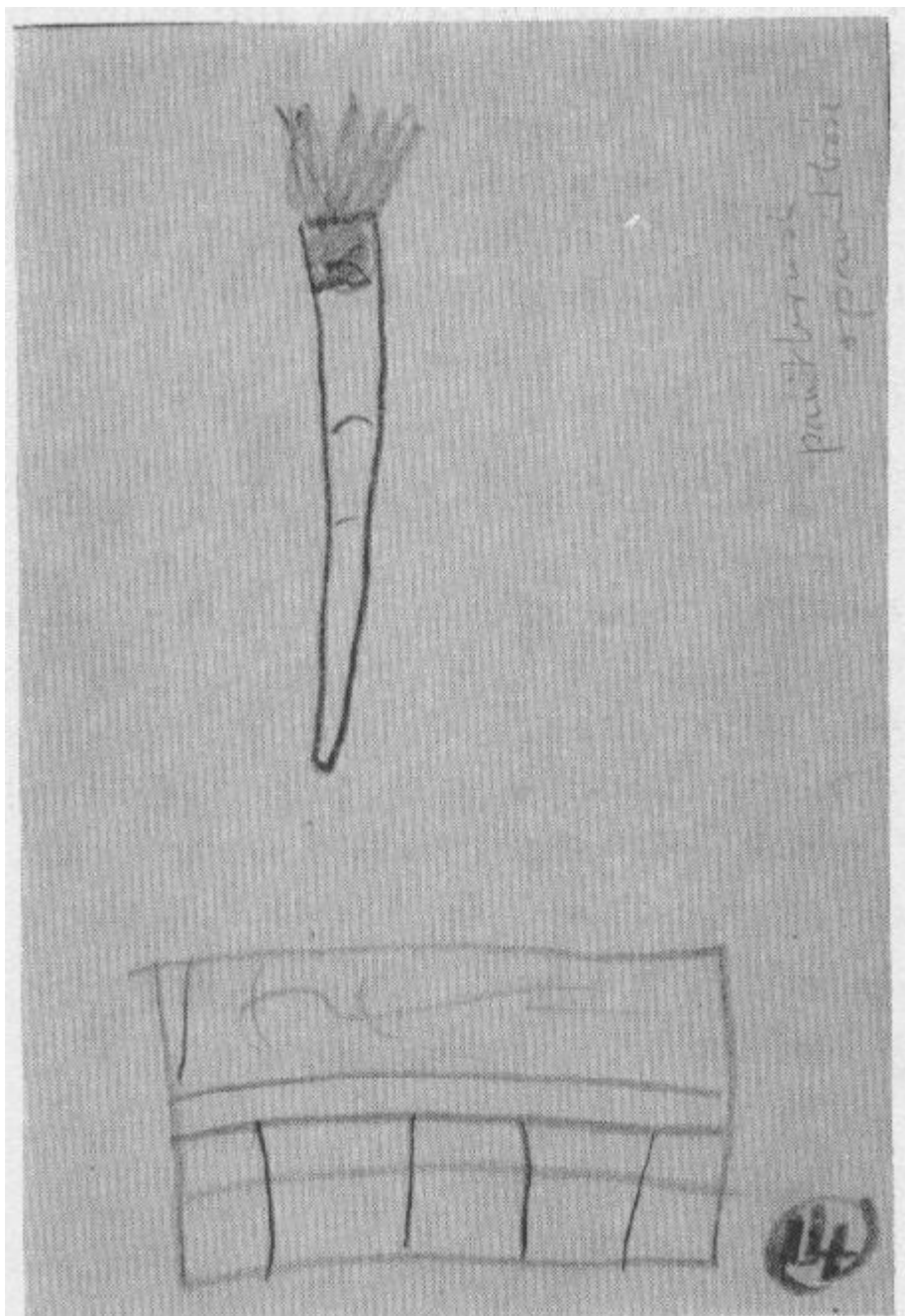
חלומות

בעקבות זה קיבלתי מעדה דין-וחשבון מילולי בדבר חלום מבולבל מאוד. מה שסיפרה, בדיבור מהיר מאוד, נשמע בערך כך:

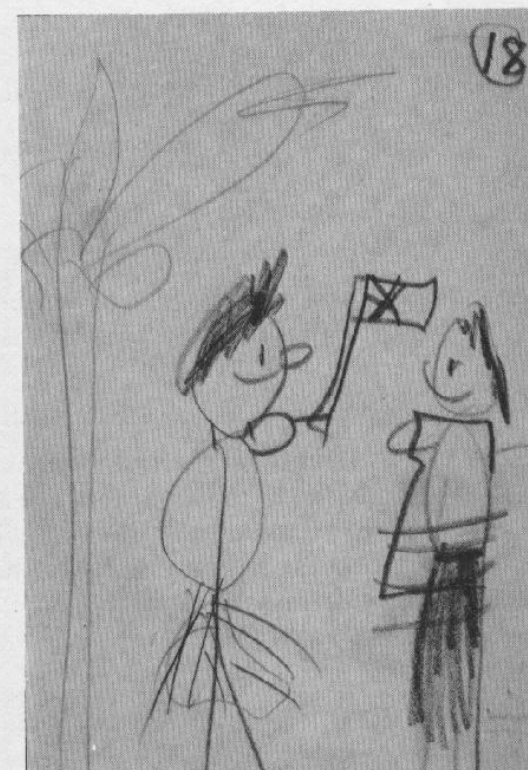
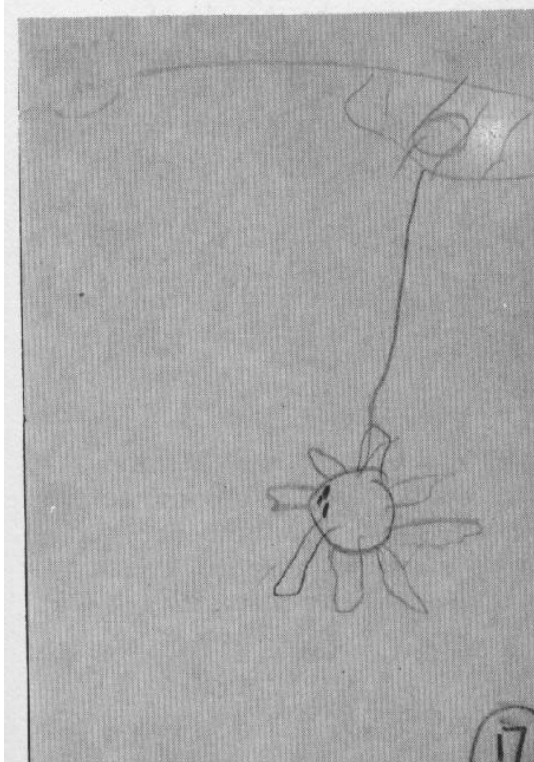
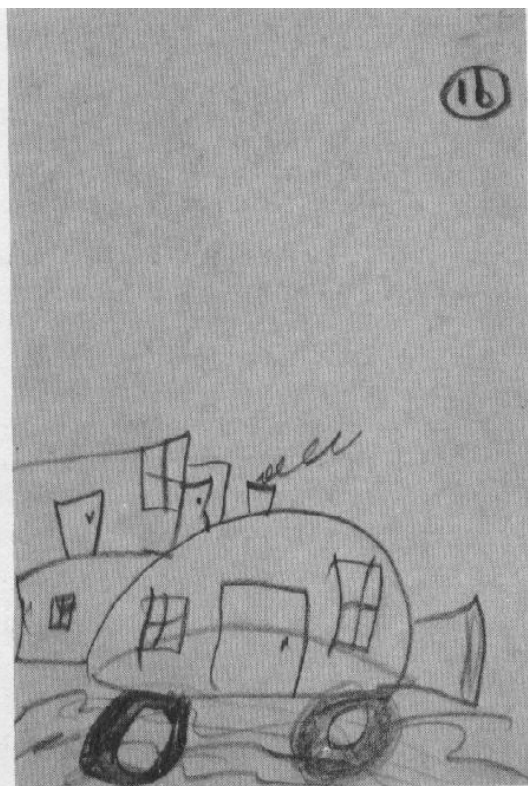
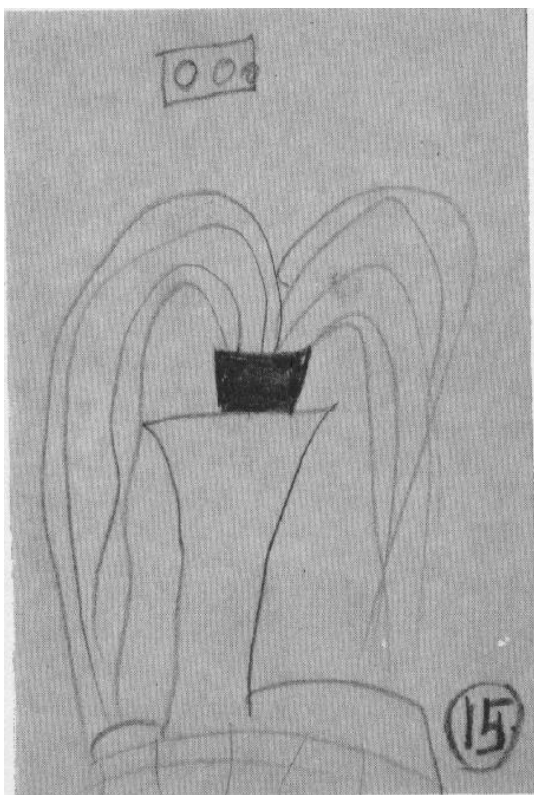
"אני נוסעת לארצות-הברית. אני עם האינדיאנים ואני מקבלת שלושה דובים. הילד השכן שלי נמצא בחלום. הוא עשיר. אני הלכתי לאיבוד בלונדון. היה שיטפון. הים הגיע עד פתח הדלת הקדמית. כולנו ברחנו במכונית. השארנו משהו מאחור. אני חושבת – אני לא יודעת מה זה היה. אני לא חושבת שזה היה הדובון. אני חושבת שזה היה הכיריים."

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 חוויית 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 מבלבלת המציינת תערובת של בית (מגורים קבועים) עם קרוון (בית נייד שהזכיר לה את חופשת המשפחה);

ואז

(17) עכביש ארסי.

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: מישו 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

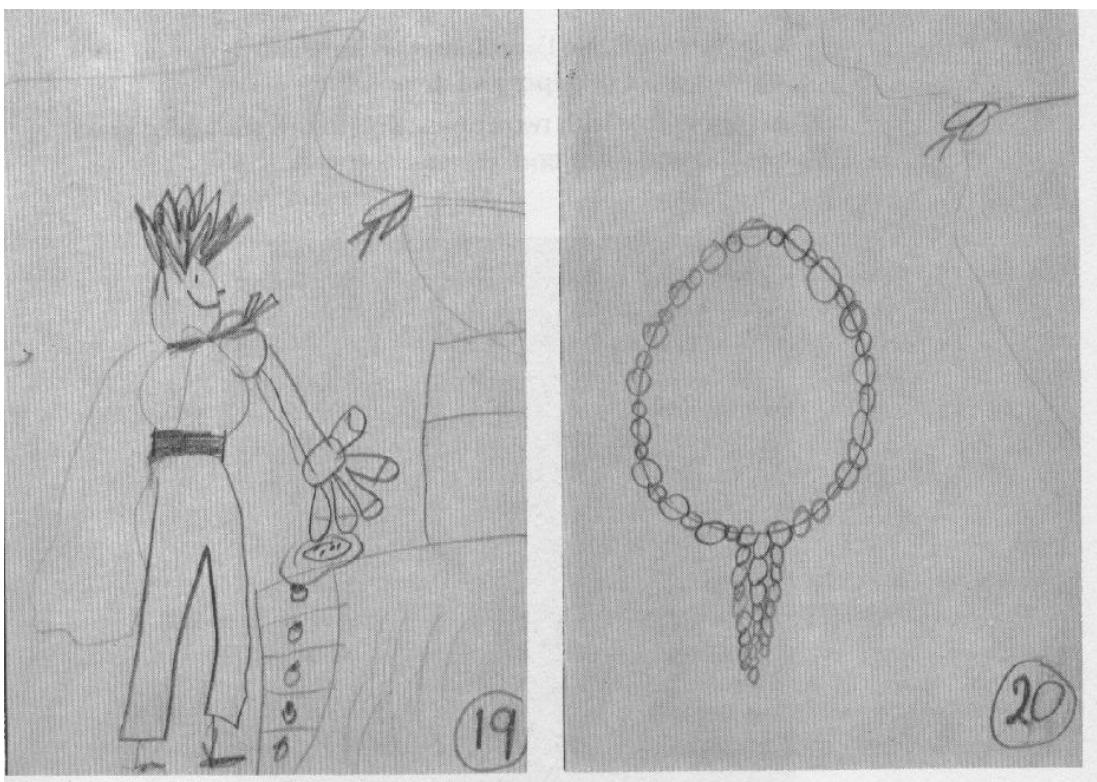
לאחר זמן-מה אמרה עדה באופן ספונטני: "היה לי חלום על פורץ."

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



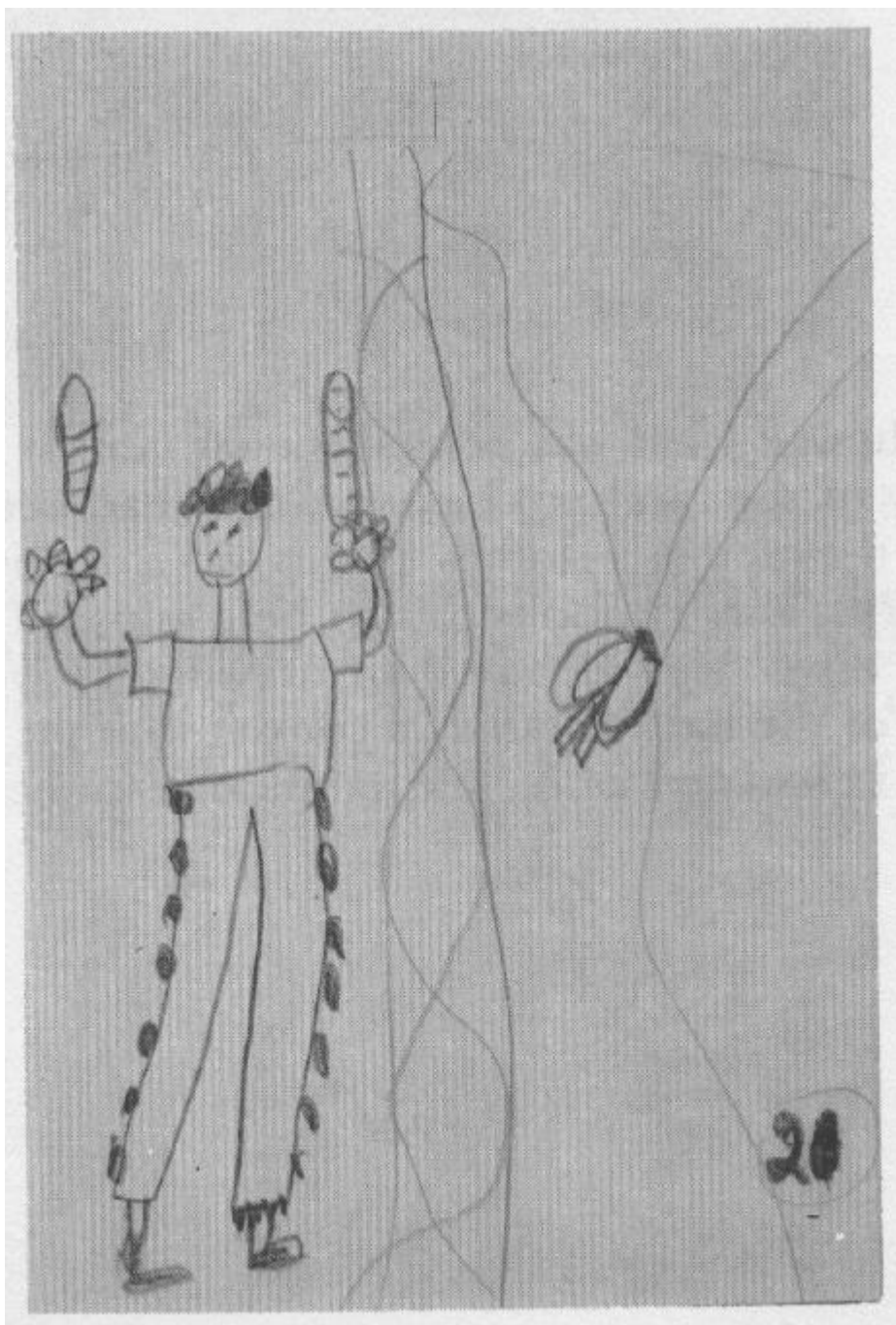
(19) הפורץ, שערן מזדקק כלפי מעלה, מצחיק למדי, כמו ליצן. היא אמרה: "הידיים של אחותי גדולות יותר משלי." הפורץ גונב תכשיטים מגברת עשירה כי הוא רוצה לתת מתנה נאה לאשתו. הוא לא היה יכול לחכות עד שיחסוך כסף.

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.

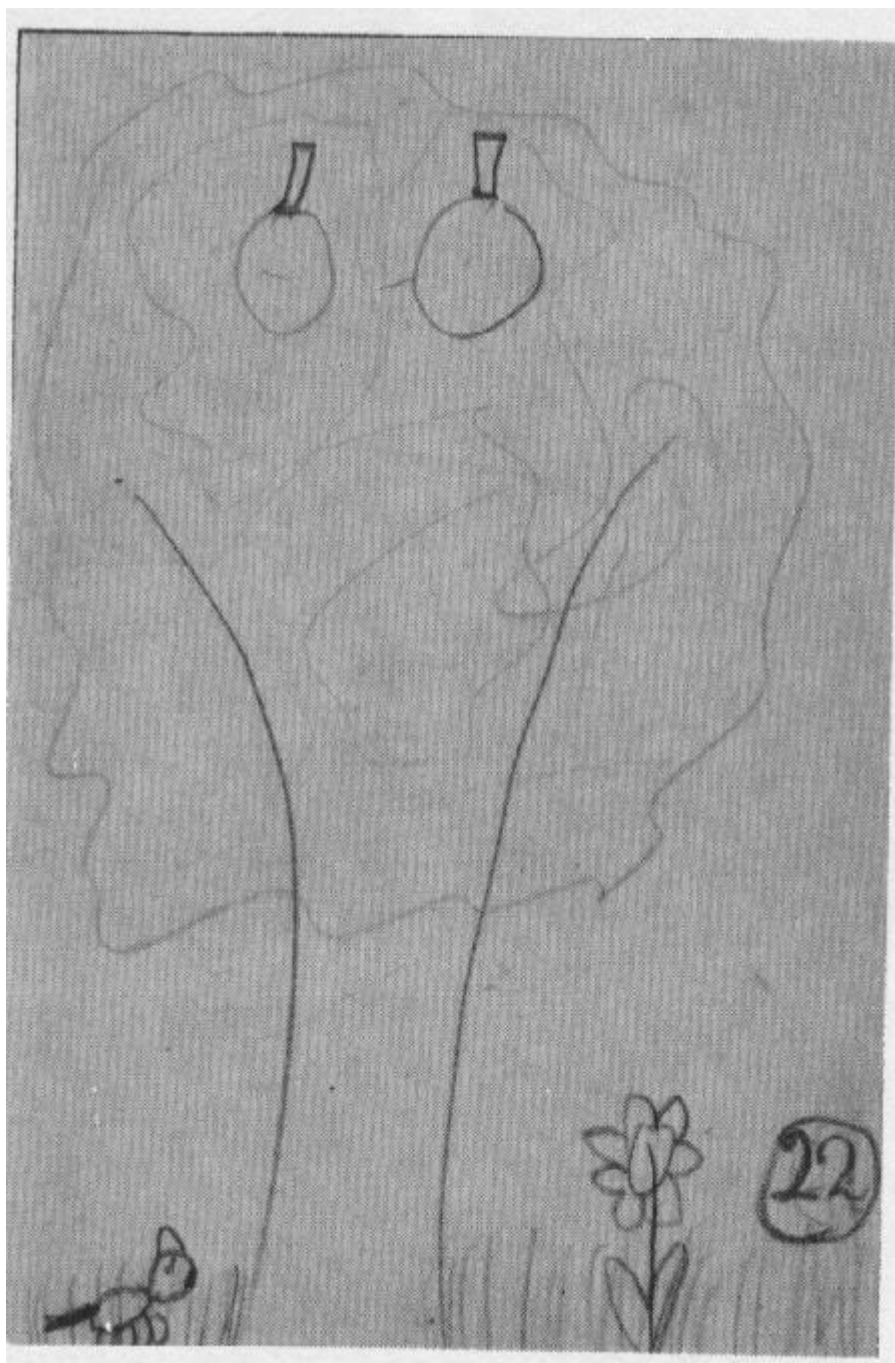
התערבות פעילה

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

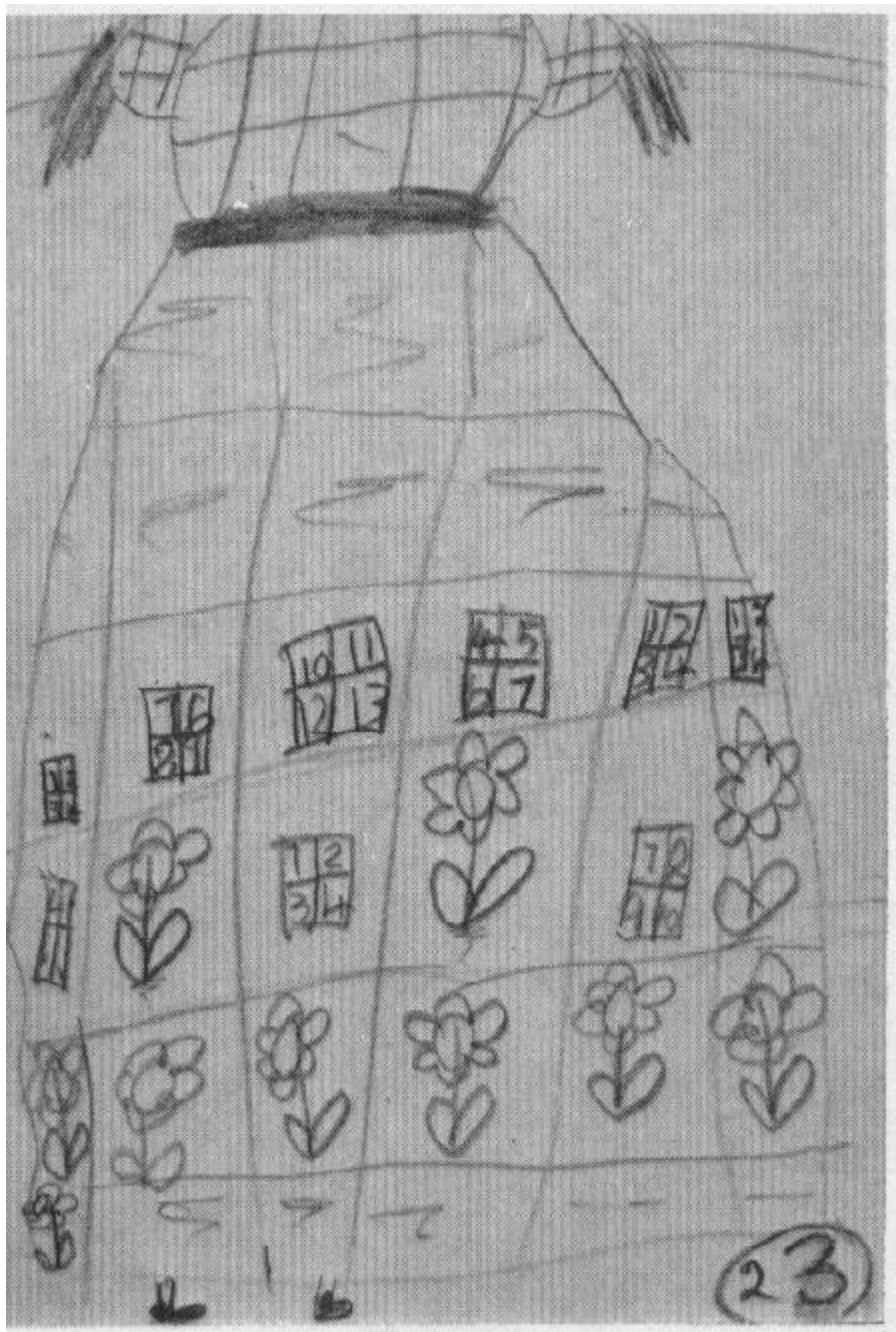


(22) עץ תפוחים עם שני תפוחים עליו; ולזה היא הוסיפה דשא, ארנב ופרח.

ציור זה הראה מה היה מאחורי הווילון. הוא ייצג את גילוי שדיה של האם, שהוסתרו כביכול על-ידי בגדי האם. בדרך זו סימל 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."

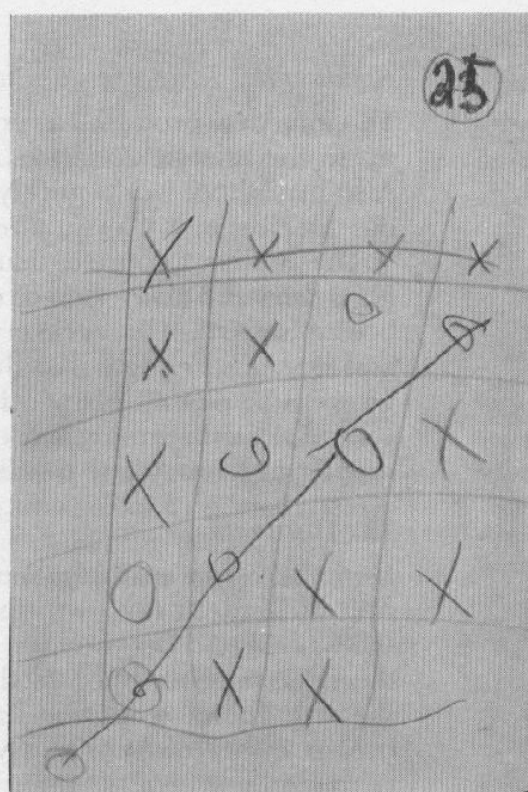
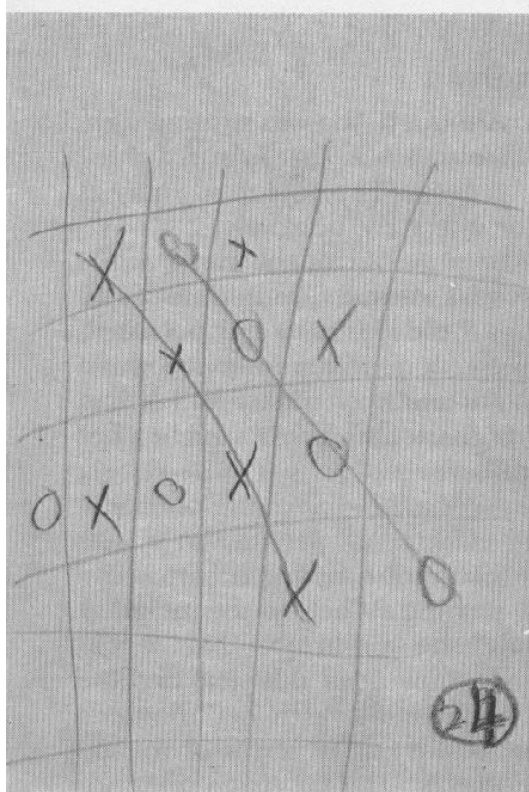
עדה לא ענתה, אך במקום זה היא ציירה בהנאה ברורה את ציור מס'



(23) "זאת השמלה של אימא שאני הכי אוהבת. יש לה אותה עדיין."

השמלה הינה מהתקופה שבה הייתה עדה ילדה קטנה, והיא אכן מצוירת כך שענייה 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:



1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24

26

25	26	27	28
29	30	31	32

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 האחיות-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 הליילית 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. החיאה זו של אינטימיות ישנה התמידה, ונראה כי הדבר מעיד על כך שהעבודה שנעשתה בריאיון הייתה בגדר יצירה-מחדש אמיתית של הקשר תינוק-אָם 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 בכוונתיי 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 הורי 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 6–11

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 12

6. האם אני מוכן להכיר בסבל שלו, ולהכיר בכך שגם הוא מכיר בסבל שלו, ולהכיר בכך שהוא בעצמו מבקש עזרה?

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

8. האם אני מכיר בחשיבות של התמודדותו עם מבוגר זר = אני "כאן ועכשיו"?

פרק 15

9. האם הוא רואה אותי באופן העברתי – ...כדמות העיקרית בחייו להשלכת דמויות הוריות מן העבר (נוירוזה העברתית)? ...כדמות בין דמויות אחרות להשלכת קשרים מן העבר? ...כדמות להשלכת יחסים שלו כיום עם הוריו (או מוריו)? ...כדמות לקבלת יחס קבוע שלו?

פרק 16

10. האם הוא מחצין עליי את המצפון שלו? האם אני מחצין עליו את היצרים שלי?

פרק 17

11. האם אני מכיר בסבל שלו כאשר "הלך לאיבוד" = הפסיק להיות מובן על-ידי הוריו? האם אני מעוניין לעזור לו לחזור להיות מובן על-ידי הוריו?

פרקים 18–19