

3. הורה וילד בטיפול הדיאדי – בין מאבק על

העצמי לבין מאבק על היחסים: מבט

אינטרסובייקטיבי

רעיה אבימאיר-פת

כאשר התחלתי לחשוב על הטיפול הדיאדי בהקשר אינטרסובייקטיבי, צץ במוחי זיכרון מלפני כמה שנים שבו נכנסה אלי מודרכת כשחיוך רחב נסוך על פניה וסיפרה שבעלותה במדרגות פגשה אבא וילד יורדים, אחוזים ידיים, צוהלים ומאושרים.

חשבתי לעצמי אז, כמה קשה היה להאמין בתחילת מפגשינו, שהם ייצאו אי-פעם משעת הטיפול בהבעה כזאת. הילד והוריו הגיעו לטיפול באופן סדיר: שבוע - הילד עם אמא, ושבוע - עם אבא. המפגשים היו רוויי מתח, מתסכלים ומייאשים, ובחדר שררה חוויה חזקה של בדידות.

חשבתי שבשבועות האחרונים אכן השתנתה האווירה לחלוטין. שלושת המשתתפים בשלוש הדיאדות השונות, מגיעים לחדר מרוצים, נהנים ומספרים שגם בבית קורים המון דברים טובים. אני עצמי חוויתי רגעי התרגשות רבים מולם והרגשתי שמשוהו קרה.

מה קרה בעצם?

בחיפוש אחר תשובה לשאלה, מה "קורה" בטיפול הדיאדי, אני חוזרת ובודקת את דברי ההורים בסיומו של טיפול ומגלה גם אצלם התרגשות מכך שיצאו לכאורה מחושך לאור: הם חשים שיצאו מיחסים מלאי סכסוכים

המאופיינים בהתנגשויות או בהתרחקות ובניתוק, ליחסים מתגמלים ומלאי הנאה. "טוב לנו ביחד" הם מדגישים. טוב להם יחד וטוב לכל אחד מהם לחוד.

מה מהות השינוי הזה ומהי החוויה המדליקה ניצוץ בעיני המשתתפים, בעיני המטפל ובעיני הצופה האקראי במדרגות? האם זו יצירה של אינטרסובייקטיביות שלא התאפשרה קודם, המהווה בסיס ליחסים של הדדיות מתוך הנאה שבהם כל אחד מגלה את עצמו, את זולתו ואת מה שביניהם? כיצד מגיעה הדיאדה⁴ לשינוי הזה? מהי תרומתו של הטיפול הדיאדי וכיצד משתתף המטפל בתהליך יצירתה של האינטרסובייקטיביות הזאת?

יחסי הורה-ילד המתאפיינים במאבק

הדיאדה הורה-ילד, מגיעה אלינו בדרך כלל לטיפול במצב של קונפליקט פעיל. הצורה שבה הוא מתבטא בחדר - שונה מטיפול אחד למשנהו. במגישה של אימי עם אבא שלו, למשל:

אימי יוזם משחק בחיות.

אבא אומר: "בא לי לעשות קודם יצירה, בא לך?".

אימי - "אבל זה לא בתוכנית!".

⁴ המיקוד פה הוא על היחידה הבסיסית - "הדיאדה" - המייצגת כל דיאדה של הורה-ילד ועל מה שמתרחש בה ולא בשינויים המתרחשים במהלך הטיפול הדיאדי גם במערכות רחבות יותר - כגון דיאדה אם-אב-ילד או במערכת המשפחתית הרחבה.

אבא- "אבל בא לי".

איתי מתנגד.

אבא- "אז אני אצייר ואתה תשחק".

האב מסתכל על המטפלת ואומר- "לא חייבים ביחד, נכון?"

איתי ממשיך במשא ומתן עם האב.

האב לא מסכים ומתחיל לצייר. הוא מתלהב מהצבעים ומהיצירה ומתעלם מכך שאיתי נשאר לבד על השטיח, משחק בחיות.

המטפלת מעודדת שיתוף והאב בתגובה "מפתה" את איתי כשהוא אומר לו על הציור:

"בוא תראה איזו חיה יש פה".

איתי קם ובוחן מה אבא עושה.

האב שואל: "מה חסר לך פה?"

איתי עונה: "אריה שטורף".

על כך מגיב האב: "אבל האריה שלי הוא צמחוני".

איתי כועס: "אבל ככה זה בטבע, אני רוצה כמו במציאות!"

במקרים אחרים התנגדותם אינו גלוי כל כך וגושאי הקונפליקט מוסורים. הדיאדה מגיעה במצב של הימנעות הדדית תוך תקיעות התפתחותית של הילד.

גם בגרסא של ההימנעות מדובר במאבק שבו כל אחד נאבק על עצמיותו ועל עולמו שלו. בדרך כלל המאבק של הילד הוא גלוי, אך ההורה עסוק

בתמרונים הגנתיים על מנת להסתיר את המאבק על עצמיותו משום שהוא מתנגש עם האידיאל ההורי שלו ומעורר בו רגשות אשמה כבדים.

המאבק הנחשף בחדר הוא מאבק של ההורה מצד אחד, על עולמו הפנימי הכולל פנטזיות ומשאלות, אכזבות, חרדות ואמביוולנטיות, "רוחות רסאים" (Fraiberg, Adelson & Shapiro, 1975), או "תסריטים

נרקסיסטיים של ההורות" (מנזנו, פלצ'יו-אספסה וזילקה, 2005) ועוד.

ההורה מנסה לכפות את עולמו הפנימי על הילד באמצעות התנהגות הורית מכניעה או לחילופין- הגנתית. מצד שני- הילד נאבק על עולמו הפנימי, על

משאלותיו האישיות, על צרכיו ההתפתחותיים, על אפיונו ועל תכונותיו ומנסה גם הוא לכפות אותם על ההורה. מאבק כזה ניתן לראות בדוגמא של

טלי:

טלי ילדה שגילה מעט מעל חמש, ביישנית וסגורה, מתקשה לדבר עם מבוגרים. עד גיל שנתיים הייתה צמודה להורים. בלילה - מתקשה להירדם, מתעוררת עם פחדים ולא מוכנה להישאר לבד.

"סיטו לנסוע איתה"- אמרים ההורים, "כי משעמם לה, כואב לה. קשה לשכנע אותה לעשות דברים כי היא שונאת שינויים ופחדת לנסות דברים חדשים."

אמה מציגה את עצמה כאם דואגת ומדגישה שהשקיעה בטלי ונתנה לה הכול (נהגה על פי 'עקרון הרצף'), אבל איך יכלה לעזור לה, כאשר טלי לדבריה: "כל כך שונה, אני הייתי תמיד חברותית".

היא קשה עם טלי בהתחלה: "נלקח לי החופש", אומרת האם.

היא נולדה לפני הזמן, הייתה קטנה ועוררה בהורים חרדה רבה; היא צרחה, רצתה רק שיחזיקו אותה על הידיים והיו גם קשיי הנקה.

הקורה החשובה היא שגם ה'אחר' נתמס כ'עצמי', כלומר אחרי, הקורה ה'עצמי' אדם לומד להרגיש את עצמו על ידי ה'מציאות' כפי-היא-נמצאת בעצמה. אדם לומד להרגיש את עצמו על ידי ה'מציאות'. כמכרת אדם את המצב בפועלו, ברגשותיו, פנויותיו או בעצמויותו. האדם קיים, המוכיח את עצמו ככזה, אני קיים, אני מרגיש, ומכח להגותי, 'אמה קיים'. את עצמי."

הקורה (recoognition)
 (הקורה) (recoognition)
 (הקורה) (recoognition)
 (הקורה) (recoognition)

ה'הכרה' (recoognition) כוללת לא רק את תגובתו המאשרת של האחר אלא גם את האופן שבו ה'עצמי' מוצא את עצמו בתגובה הזאת. הילד משיק והוא מרגיש הפעילות שלו ומביטיו העצמי בעולם, אך הנאה זו מהביטוי הנאה מרגיש להקשר בינאישיו חומרי. הערך בראשי גומלין חיזויים עם העצמי זקוקה להקשר החומרי במחוששת המיומנות של הילד וכיכולתו אחרי גורם ללקויים החומריים במחוששת המיומנות של הילד וכיכולתו לחנות הנאה.

במהלך החיים, ה'ביטוי העצמי' וה'הכרה' נחשפים למהלכים חיזויים בשיתוף שבין ה'עצמי' לבין ה'אחר'. אבל אלה זקוקי בהן 'ביטוי עצמי' ולהכרה? הם שני קטבים של איוון עדין. הצורך ב'הכרה' מעורר סתירה, הכיבוד מצד אחד- ה'הכרה' היא תגובה של ה'אחר' המעניקה משמעות לחיפושם לכוונות ולפעולות של ה'עצמי'. היא מאשרת לי'עצמי' לממש את פעולתו ואת ייחודו באופן מוחשי, אולם הכרה כזאת יכולה לבוא רק מ'אחר' שאני יערי' בו או בה ככבודם בעולם עצמי.

יכולתה של האם לקיים קשר רב-עינינה עם הילד שלה, קשור, כידוע לנו, לקשר שהיה לה עם הוריה, אך זה שמקיים אותה מרגע לרגע הם ה'חשבים' שהיא יוצרת עם הילד שלה. המסוק שהיא חשה כאשר הילד שלה מגיב אליה, כבר באינטראקציה המקדמת 'אם-תנאי', האם יכולה להיות את המצבים הרגשיוניים ליהודי המודעי. "אני מוחה אחר כתינוק שלי שמוחה אותי".

האם חשה בודה עבוד שהאב עבד הרבה באותה תקופה, אבל הם גם לא מן לעזרה כי רצו ללמוד איך להיות הורים לבד.

בסיסיל הריאד : בפגישה - האם נועסת על הדיבור התינוקי של טלי, אבל סיל מתעקשת "אני אוהבתך"

אמא מספרת שבד"כ היא עצמה מתעקשת ואז טלי מוותרת.

סיל מניבה באמירה : "אני לא אוהבת בנות, אני אוהבת רק בנים ו!"

אמא מתבקת וטלי מוותרת.

סיל חצה לעשות כמו אמא, ואומרת- "איך אמא יותר מוכשרת ממני?"

אמא ענת לה : "את דבר אחד ואני דבר אחר!"

אבל זה בדיוק מה שהאם לא יכולה לקבל - את השווי של טלי. היא מבקרת אותה המון על האישיות שלה, על חוסר ההחלטיות שלה, על הפיטיות על הקושי בבחירת בגדים במסך, ועוד ועוד.

האם מתלוננת בפגישה של הורים עם המטפל שלא קל לחבק את סיל בניגוד לאחיה, כי היא אף פעם לא מרוצה.

קשה לה שסיל מתנהגת "חזר" עם אחריים ו"מפחדת מהצל של עצמה" לדבריה. והיא מתנכרת ומתעלמת.

שיי הורים מרגישים שהיא לקויה ופגומה, מרגישים חסרי אונים ומחשבים ש"אי-אפשר לעזור לה".

המאבק לפי ההשקפה האינטרו-ביקטיבית של Jessica Benjamin

על פי השקפתה של בנג'מין (Benjamin, 1988) המרחב גרל המרחב מעורבות הישגים ונאמנותם עם סנייטיים אחריים. כשאנו מדברים על סנייטיים

במיוזם ה'הכרה' בצורתה המלאה והמהנה ביותר, גלומה הסתירה: "אתה
שומע 'שלו' המד גם שנית הדש, מחוצה לי". לכן חוויה זו כוללת תחושה
של איבדן על כר ש"אתה כבר לא רק חלק ממני. שאיך עוד רק המנסה
שלו מליך. העיג שאני שואבת מקומך הייב לכלול. כמוכן, את הקשר שלו
אלה, אך לא פחות חשוב הוא קיומך העצמאי- זה שאני מכירה
במכוונתך". זהו ההבדל בין ההתייחסות ל'אחר' כמו שמספק דהף של
ה'עצמי' ותו לא, לבין גילוי כמציאות חדשה שאני בודקת מה יש בה
עבורי, תוך שאני מכירה בה כמציאות נפרדת המתקיימת עבור עצמה ולא
רק עבורי.

Muir and Muir (1992), מתארים תהליך המאפשר גילוי כזה של הילד
תוך שימוש בטכניקה של- "Wait, Watch, and Wonder". אם
מדברים על צורך בהכרה הדדית, פירושו של דבר הוא שגם לילד יש צורך
לראות את אמו או את אביו כסובייקט עצמאי ולא רק כאובייקט המספק
דחף או צורך אחר. ההורה אינו יכול להיות רק אובייקט לתביעותיו של
הילד. למעשה הוא סובייקט אחר שהמרכז העצמאי שלו חייב להיות מתוך
לילד, אם ברצונו להעניק לילד את ה'הכרה' שהוא זקוק לה. הורה המדכא
את כמיהותיו, את שאיפותיו או את תסכוליו, אינו יכול להכיר בשמחותיו
ואו בכישלונותיו של הילד שלו.

את ה'הכרה' שהילד מבקש, ההורה יכול להעניק לו רק מכוח זהותו
העצמאית הכוללת לעיתים גם רגשות קשים המעוררים בו רגש אשמה.
ההורה לא צריך לשקף רק את מה שהילד מבטא, כמו ב'תאוריית העצמי'
של קוהוט, ואינו יכול לשמש רק בתפקיד הראי (ויניקוט, 1971). על
ההורה להיות 'אחר' עצמאי, המגיב בדרכו השונה.

על אף אי-השוויון שבין הורה לבין הילד, להבדל הייב לחות מזהה
ולאפשר לכל אחד מהם לבטא את עצמו, 'הורה הודת' יכולת את
יכולתו של הילד להיטו באמו או באמו כמאם מסת עמו, הא ית
התפתחותי ששכונתו לא כזה בן הדימויות.

ההנחה הבסיסית לפי בנג'מין (1995), היא שאבטי לא יתאר בדרך
מפריכות היסוד, כמו טראומה והתפרקות-אמפידואציה (-separation
individuation) של מרגש כמאלו, אלא הייא נשנים מלילם והיפסיה
יותר בתוכן. לכן השאלה איננה רק כיצד אנו ששוכחים בן ה'אחר', אלא
כיצד אנו משתתפים באופן פעיל בקשר עם ה'אחר' ומגלים בו את עצמנו.

בנג'מין משהיה את יחסי הגומלין בין ה'עצמי' ל'אחר', לאסליה ואנסת
שבה הדמות והרקע משנים ללא תדף את היחסים ביניהם גם כאשר קוד
המתאר שלהם נשארים בודדים - בודדה לציפודים בידו של אחר (M.C.
Escher - Day & Night). הקושי הוויזואלי בידו של אחר, כמכל
לקושי המושגי ברעיון של יחסי הגומלין בין ה'עצמי' ל'אחר': הציור
דורש מאיתנו להתבונן במקביל לשני הכותבים, בניגוד לנטייה הסדרתית
הרגילה שלנו.

השילוב שמציעה האם בין ההוד לבין שני- כמו ב'סיון הרגשי'
(Affect Attunement) (Stern, 1985), שותח את הדרך ל'הכרה'
החורגת מסתם מיומנות ותגובה מכנית, אלא מבוססת על הדדיות ועל הודיה
אינערסובייקטיבית. התרגום שהאם עושה בכיוון הרגשי לצורת ביטוי
שונה, מעיד על ההתאמה שלה לחוויה הפנימית של הילד, בניגוד לחיקוי
התנהגותי ששוט. זו חוויית החיקוד המשותף עם הסיטוק שהיא מעניקה
כתוצאה מהתיאום החדדי עם האחר, אם התינוק אינו מרגיש שהעולם מגיב

לפנינו ויש לו השפעה עליו - היא מרגיש איבדן של שליטה פנימית
הדדית.

כאשר הניסית החדדי נכשל והניסיון מתבטל, למשל כאשר התינוק עייף
ושהוא, כאשר האם משיעממת ומדוכאת אי אפשר התינוק אינו מגיב
ועוורר כאם חרדה. נראה תסכול מכאוב בחיפוש אחר ה'הכרה' אי-היכולת
להכיל את הסתירה ביהי גומלין אלה עלול לגרום, ולעיתים קרובות אכן
גורם לכך, שבמקום הכרה חדדית יופיעו יחסי שליטה וכניעות. המקרה של
דן ואמו, מדגים זאת. כפי שניתן לראות בסיכום הטיפול הדיאדי שנכתב על
ידי המטפלת תוך התמודדות עם רגשות עזים שהוותה:

"המפגשים הראשונים של דן ואמו", כותבת המטפלת, "נשאו אופי של
מאבקי כוח. מאבקים אלה לבשו צורות רבות, הן בתכני המשחק
המשותף והן ביחסים בין דן לאמו. כששיחקו, דן התמסר כל כולו
למשחק בעוד שאמו חזרה ואמרה כי אינה מעוניינת במשחקים שלו
(הם משעממים אותי, אין לי רעיונות)". במקומם, היא ניסתה לנתב
אותו למשחקים דידקטיים או ליצירה, תחומים שהוא העדיף בדרך כלל
להימנע מהם בשל קשייו. ההתנגדות ההדדית שלהם הולידה תחושה
קשה ביותר בחדר.

תקופה זו בטיפול ובייחוד ההתקשות של דן לקיים מפגשים בלתי
אפשריים בין החיות ששיחק איתן, עוררה בי אסוציאציה לתקופת
הינקות שלו, שבה ההורים הרגישו ש"נפגשו עם יצור שונה" ונדרשו
להילחם תחילה על חייו ולאחר מכן על הקשר עמו. האם סיפרה כי
לידתו המוקדמת של דן, שנולד פג, תפסה אותה ואת האב לא ערוכים
פיזית ורגשית להורות והקושי שלו לעלות במשקל מיד לאחר הלידה
עורר בהם חרדות קיומיות. כמו כן, המערכת הזוגית לא הייתה מקור
לתמיכה הדדית עבורם. האם הרגישה בודדה ולעיתים אף אבודה
וחוותה תסכול וחוסר סיפוק מעצמה, מחוויית האמהות שלה ומתינוקה.
היא תיארה בכאב את קנאתה בחברות שלה, ש"הניקו ללא קושי

קושי קיומי חוסר תמיכה
הכנייה והלגיטימיות

קושי קיומי
וויכוח -
מחשבות
שאי אפשר לה

תינוקות בריאים ושמחים". וכן תיארה תחושה כבדה של אובדן החופש
האישי עם הפיכתה לאם.

האם תיארה את הקושי שלה לשחק עם דן כבר בשלבים המוקדמים
ביותר בחייו: "כשהיה צריך לשחק אמו כדי שישכב על הבטן, לא
הצלחתי לעשות זאת ותמיד ברחתי לטיול בחוץ בעגלה". היא הרבתה
להתלונן על כך שאינה מצליחה לדבר איתו - "אני לא יודעת מה לספר
לו, איך לדבר איתו" - ולא נהנית מהאמהות ומההתפתחות שלו, אלא
מאוכזבת ממנו ומחוויית האמהות שלה. קשייה יצרו גישה כמעט
טכנית בטיפול בו ובעטיים של הקשיים חשה רגשות אשמה כבדים.

"גם אני הרגשתי", כותבת המטפלת, "כי עלי להילחם על קיומו של
המפגש הטיפולי שנראה בתחילה בעיני ההורים משעמם, חזרתי
ובעיקר מיותר. היה עלי להדגיש כי למשחקים של דן יש תוכן, משמעות
ומטרה, ושההתנהגויות שלו יש מניע רגשי ובין-אישי."

בדיוק כשם שתגובתו החיובית של הילד מאשרת לאם את קיומה, כך
היעדר תגובה מצדו ובקשת מרחב אישי לעצמו, יכולים לגרום הרס נורא
של בטחונה העצמי כאם.

ברוב יאושה על חוסר ה'הכרה' בה, יוצרת האם לעתים מעגל 'הכרה'
שלילי. החיפוש אחר ה'הכרה' ייהפך למאבק כוחות וה'ביטוי העצמי' -
לעקפנות. הילד אינו מסוגל להשתתף באופן מלא וגם אינו יכול לחלץ את
עצמו לחלוטין מאינטראקציה דביקה ומתסכלת מסוג זה. הילד אינו יכול
להשאיר את ההורה בחוץ אך גם אינו יכול להכניסו פנימה. במעגל 'הכרה'
שלילי כזה, הילד מרגיש שה'עצמי' יכול להתקיים רק אם ימחוק את
ה'אחר' הפולש ושהתאמה אפשרית רק על ידי כניעה לאחר, כמו בדוגמא
של שירלי:

שירלי מגיעה לחדר הטיפול צמודה לאמה.

האם שנולחת אותה לשחק אך שירלי נשארת לידה. היא מתרפקת עליה ובסוף שולחת את האם להביא לה משחק.

הן משחקות ביחד עד ששירלי מתחילה לזרוק את החלקים במדד בתוקפנות ומתוך התנגדות. האם כועסת- "תשחקי יפה!"

שירלי צובעת בגווש את קופסת הצירים שלה ואמא דורשת לעייר דברים אחרים. שירלי צועקת- "אני! אני! רוצה לבד!"

אמא דורשת- "יחד אתי!", תופסת לה את היד בכוח כדי שתשתף גם אותה.

המטפלת שואלת- "מה קורה פה?"

והאם עונה- "רציתי שתהייה לה קופסא יפה!"

בפגישות אחרות קורה לעיתים ההפך- לשל, כששירלי נותנת לאמא זריקה בפה בצורה חודרנית ומכאיבה והאם שותקת ולא מגיבה.

המאבק ניצר כאשר המתח בין ה'ביטוי העצמי' להכרה ב'אחר' אינו יכול להיות מובל ביחסים. זהו מאבק מסוג המאבקים שאנו מכירים במשבר ההתקרבות מחדש (Mahler, 1968 - Rapprochement) מתוך התנסות מכאיבת, ולעיתים אפילו בלתי נסבלת. התלות ב'אחר' בתוך הקשר עמו, מאיימת על העצמאות. ההכרה ב'אחר' באה על חשבון ה'עצמי'. כאשר הקונפליקט בין תלות לעצמאות מתעצם מדי, נוצר ניגוד ונוצרת קוטביזציה - או קונפליקט בין ניגודים.

הקוטביזציה הזאת מובילה מטר מאוד ליחסי שליטה שבהם ערכו של צד אחד מופחת והאחר עובר האדרה. ליחסי שליטה כאלה יש מבנה של 'יחסים

ראשון
אין
קניין
לעצמו
סוגה
כדי
לשלו
לעצמו
אין
אין
אין
אין

אין
אין
אין
אין
אין
אין
אין
אין
אין
אין

משלמים', על פי בנג'מין (2004): אלה הם יחסים שיש בהם שולט ונשולט. האחד 'עושה', והשני 'עושים לו'.

במבנה כזה של 'יחסים משלימים' - התלות מקבלת אוסי של כפייה, כמו שראינו ביחסים בין שירלי לאמה. הקונפליקט הזה מופיע כמאבק בלתי

מתיר בין הנוכחים. כל אחד מהשותפים, הן ההורה והן הילד, מרגיש נגרר ושהאחר 'עושה לו', ולא מרגיש את עצמו כסוכן עצמאי המסוגל להשפיע

על המתרחש. זהו מצב שיש בו רק שתי אפשרויות - כניעה או התנגדות לדרישת האחר. כל אחד מהשותפים בטוח שהצורה שבה הוא רואה את הדברים, היא הנכונה. ואם לא, אז - "אם אתה צודק, זה אומר שאני טועה" והמשמעות היא תחושה של בושה ואשמה.

הקונפליקט הזה שכוח מאוד ומאפיין יחסי הורה-ילד בתקופתנו וקשה במיוחד לפיתרון. ההורים של ימינו, "הורים ללא גבולות" (איתן לבוב, 2005) לוקחים לעיתים קרובות אחריות בלתי מותאמת לרגשות הילד, למצבי רוחו ולבעיותיו. כדי להגן עליו הם מוותרים על נבדלותם ונמנעים מלהשוף לפניו רגשות כואבים או לא נעימים הנובעים מיחסו אליהם. כך הם מונעים ממנו לפגוש את המציאות ולהכיר בה ובמקביל נחסמת גם התפתחותה של הדדיות.

הורים כאלה נוקטים בדרך כלל אחת משתי גישות מנוגדות - האחת היא הגישה שביסודה עומד ויתור לילד ופטירתו מעול האחריות. השנייה היא הגישה השתלטנית שבה התורה מחייב את הילד לנהוג כפי שההורה דורש. שתי הגישות מייצגות שני צדדים של אותה מטבע. בבסיס של שתיהן עומדת החרדה הבלתי נסבלת של ההורה לגורלו של הילד אם ייחשף לחוויה לא נעימה של התמודדות, מאמץ, תסכול או כאב. הורה בן זמננו מתמשה להכיר באשמה שלו וב'רע' הבלתי נמנע שהוא מעולל לילדו. בשל

מאמץ

אין
הורה
קניין
לעצמו
אין

כך הוא נלהם על צדקת תביעותיו ומשליך את האשמה ואת הרוע על הילד שלא נענה לו.

הורים רואים לעיתים קרובות את ההורות שלהם כך: או הורות למען הילד או הורות למען עצמם על חשבון הילד. הם מתקשים לתפוס את החלוקה בהורות, ובעולם שאין בו מרחב של שיתוף פעולה וחלוקה, כל דבר נהפך ל'שלי או שלך'.

כשהורה צריך להתאים את עצמו לדרישת הילד התלוי בו, מופיע תמיד רגע בלתי נמנע שבו הצורך הקיומי שלו שובר את ההתאמה ההדדית הזו (למשל, כשהאם עייפה וזקוקה לשינה). לאמהות רבות הרגע הזה נחוות כרגע של אמת - 'להיות או לתדול'. היענות לילד נחוות כחידלון של העצמי ואי-היענות פירושה פגיעה והרס של הילד. ברגע הזה מתפתח מאבק שהוא לעתים קרובות בלתי נסבל, היוצר רגשות קשים של כעס ושנאה מצד אחד או חרדה, אשמה ובושה מצד שני.

רגשות אשמה המכוונות את התנהגויות ההורים, פותרות לכאורה את הבעיה בכך שההורים לוקחים את האחריות על עצמם, כביכול, אבל בפועל רגשות האשמה אינם מבטאים לקיחת אחריות מתוך הכרה במצב. רגשות אשמה של ההורה אינם משחררים אותו מההרגשה שהילד שולט בו. להפך, הורה אשם דווקא מרגיש את עצמו נשלט על ידי הילד. כניעה ל'מודל הורי' שבו ההורה הוא הנותן הכול, כמו שראינו קודם אצל אמא של טל (שנהגה על פי 'עקרון הרצף') מתפתחת לעיתים קרובות לתחושה רודפנית המובילה לאובדן האמפתיה לילד. כך יקרה גם לילד אם יקבל על עצמו את האחריות למצב מתוך רגש אשמה. הקורבן תמיד הופך גם את האחר לקורבנו.

צמצום חופש

ברוב הדיאדות המגיעות לטיפול, ניתן לגלות קונפליקט שכזה. זהו קונפליקט בין ההורה לבין הילד, אשר אינו מאפשר בהתחלה כל מרחב. אינו יכול להיות מעובד, אינו יכול להיות מוכל ואינו יכול להיות מתווך מאחר והוא בדרך כלל משתק גם את המטפל.

איך יוצאים מהמצב הזה?

היציאה מהמאבק, דורשת יכולת להכיר בחלק שכל אחד, גם הילד וגם ההורה, ממלאים בו. קבלה של התרומה ההדדית למצב ולקיחת אחריות עליה, מאפשרות לצאת מהשיתוק ומחוסר האונים אל מצב של השפעה. מירושו של דבר הוא שחייבים לוותר על ההתנגדות ללקיחת אחריות המובעת מהפחד מרגש האשמה. שני השותפים בדיאדה צריכים לצאת מהמצב של חילופי האשמות הדדיות. תוך כדי שחרור מהצורך לעסוק בהצדקות עצמיות. ההורה שיכול לשאת את אשמתו מבלי להרגיש קורבן וגם הילד שיכול לשאת בעול האחריות שלו מבלי להרגיש אשם או מואשם, יוכלו להוביל את עצמם החוצה מן הלחץ שבו 'מישהו בטוח נועה, פוגע או הורס את האחר'.

ההורה צריך לקבל את העובדה הבלתי נמנעת שלעתים הוא גורם לילד שלו מניעה או מצוקה. ההורה המסוגל לקבל את אובדניו, את כישלונותיו, את טעויותיו ואף את הפגיעויות שלו ולדבר עליהם באופן חופשי, יחוש פחות אשם וכן יידרש פחות להאשים את הילד. כשההורה מסוגל לקבל את החוויה של הילד או את המציאות שלו ללא אשמה או בושה, אפילו ההאשמות של הילד מאבדות מאופיין הרודפני וכבר אינן מעוררות את חוסר האונים שנחוות קודם. כשההורה יכיר בסבל של הילד מבלי להרגיש אשם או רע, הוא יאפשר התפתחות של האינטרסובייקטיביות הרצויה.

קונפליקט (187)

לעצמי

כמו ש... מוכיח... אצל... מניח... מניח... מניח...

צמצום חופש

מערכת דיאדית היוצרת מרחב בטוח להכרה באחריות, מהווה בסיס ליצירת התקשרות בטוחה שבה כבר לא צריך לברוח מהאמת הרודפנית המובילה להאשמה וניתן ליצור בה הזדהות, כבוד והערכה. ההורה, בניסיונו לצאת מהמאבק, צריך לחוש שהוא עושה זאת מתוך היענות לצורך הבלתי נמנע של הילד שלו, ולא מתוך כניעה לדרישתו השתלטנית של הילד או לדרישה הבלתי נסבלת של תפקידו ההורי.

סטיבן מיטשל, בספרו "תקווה ופחד בפסיכואנליזה" (Mitchell, 1993) מביא דוגמה אישית מאלפת למעבר הזה שבנג'מין מכנה: מכניעה - להתמסרות (From Surrender to Submission).

הוא מספר שכאשר בתו הבכורה הגיעה לגיל שנתיים, אחזה בו התרגשות לנוכח ההזדמנות החדשה לצאת איתה לטייל בחוץ. עד מהרה נוכח לאכזבתו שמה שהוא אוהב בטויל ומה שהיא אוהבת, הם שני דברים שונים. הוא אהב לצעוד מהר במסלול מסוים והיא אהבה להתעכב על יד כל דבר שגילתה בדרכם. הוא מתאר איך הכתה בו ההכרה בהבדל הזה ביניהם. כאשר באחד מטיוליהם פגשו גזע עץ נפול מונח בצד הדרך שגרם לכך ששארית הטויל התמצתה בתקירה אינטנסיבית של עולם הפטריות והחקרקים שהתפתח בתוכו. הוא נזכר בהכרה הפתאומית שלו שאם לא ישנה את גישתו לגבי מהות הטויל, הטיוילים האלה כבר לא יוכלו להיות 'כיף' עבורו אלא רק מטלה הורית מעיקה, וכך הוא כותב:

"ברגע שיכולתי לוותר ולהתמסר לקצב ולעניין של הבת שלי, נפתחה לפני חוויה מסוג אחר ... אם הייתי ממשיך להגביל את עצמי לתפקיד ההורי, הייתי חווה את הטויל ככפיה, אבל עכשיו יכולתי להופכו למין גרסא של בן לוויה לבתי ולמצוא בכך דרך חדשה עבורי אשר העניקה לי משמעות רבה."

לפני ההורה נפתחה כאן, כתוצאה מיכולתו לקבל את הצורך להתאים את עצמו לילד כדי ליצור את השותפות, חוויה של הנאה משותפת.

מה מבדיל בין כניעה לא אמיתית לצרכיו של הילד, לבין שינוי אמיתי הגורם להנאה?

זו היכולת הנוצרת בהורה, כמו שנראה עכשיו אצל אימא של רן (האם שפנשנו קודם, המשתעממת ממשחקו הדמיוני של בנה ונאבקת איתו שישחק רק משחקים דידקטיים) בתחילת היציאה שלה, בטיפול הדיאדי, מאבקי הכוחות שביניהם:

רן (אני) - אבא

רן משחק בחיה ששני הוריה נהרגו והיא יוצאת לנקום והורגת את אלה שהרגו את הוריה. בעוד המטפלת חושבת על תחושות האובדן והבדידות של רן, אמו מציעה שהם "יעשו מסיבה כדי לחגוג את ניצחוננו בקרב".

רן מסרב שוב ושוב להצעתה. נראה כי קשה לאם להכיר במשמעותם הכואבת של התכנים, אבל תוך שיקוף החוויה של רן (ע"י המטפלת) היא מצליחה להכיר בחוויה של 'אובדן' הורים, של ההתמודדות עם קשיים ושל הצורך בשליטה ובכוח. היא מוותרת על ה'מסיבה', מצטרפת למאבקו של רן וכך מגיבה רגשית בצורה ההולמת יותר את צרכיו.

אסטרטגיה ביחסי הורה ילד אין פירושה הכרה חד-צדדית.

אינטרסובייקטיביות שיש בה שמחה והנאה, יכולה להיווצר רק כאשר

יושגת הבנה הדדית. כאשר אנו מדברים על הבנה הדדית, הכוונה אינה

לשם ניסיון להסביר ולהבין את האחר. הכוונה פה היא למה שניתן לכנות:

"המשוקע לדעת את האחר" כלומר - הבנה מתוך אהבה והזדהות. ההבנה

הדדית הזאת צריכה לכלול סוג של הזדהות, סוג של אחדות שבנג'מין

תסוקו, אבא - רן
אריקו, והצפיה -

קודמת לו 'האחד שבשלישי', אך ללא פגיעה בדיפרנציאציה ביניהם.
כדובר פת, אם כן, בקיום משותף זה לצד זה של אחדות ושונות.

סיגיה ניספת הקשורה ל'חרדת ההורות' מתקשרת לשמירת המתח ההכרחי
הזה בין שונות לבין אחדות. הכוונה היא לחרדה המתעוררת כתוצאה
מפיקודי של הילד והגורמת להורים להזדהות-יתר איתו ומשום כך לא
מאפשרת להם להרגיעו. הורים כאלה הם חרדים וחסרי אונים או מתעלמים
וכעיסים. בשני המקרים הילד נותר לבד ללא כוחות להתמודדות.

Fonagy ועמיתיו (2002) מתארים כיצד האם מגלה את האמפתיה שלה
לרגש השלילי של הילד באמצעות סימן של שיקוף מוגזם. כמו - "אני
ואבוי, מה קורה פה?", וכך מבהירה לילד שלא מדובר פה ברגש או
בהרדה שלה. טענתם היא שהאמהות מציגות באופן בולט את השיקוף
האפקטיבי שלהן על מנת להבחין בינו לבין הביטויים הרגשיים הממשיים
שלהן. ההתנהגות הזאת של האם המאופיינת בניגוד בין התגובה החיצונית
שלה לילד, לבין רמת המתח הפנימי שלה, חשובה לילד. הילד נרגע מכך
שהאם עצמה אינה חרדה, אלא משקפת את רגשותיו באופן רפלקטיבי
ובבינה איתם.

בנג'מין רואה בדיפרנציאציה הזאת שבין הייצוג של תגובת האם לבין
הדבר/הרגש עצמו - דיפרנציאציה שפונגי ועמיתיו רואים כחיונית ליצירת
'הפניקציה הרפלקטיבית' - את הבסיס ליצירת 'השלישי הסמלי'
(The 'Symbolic third'). הרפלקטיביות מבוססת על יכולתה של האם
להפריד את החרדה שלה מזו של הילד שלה ולייצג את ההבחנה הזאת ב-
mind שלה. הדבר הייחודי כאן הוא הקיום המשותף והסינרגטי של
פונקציה הכוונון - 'האחד בשלישי' עם פונקציה ההכלה, הדיפרנציאציה-
'השלישי באחד'. כלומר, יש פה מעין יכולת להזדהות שהיא גם מובחנת

ואין בה סתירה כפי שחשבנו פעם, ושני המרכיבים חשובים לתחושת
הרגיעה בתוך קשר.

כשמרחב מנטאלי כזה נוצר אצל ההורה, למשל, באמצעות יכולתו להיות
מודע לכך שמצוקת הילד לא תימשך לנצח, ובאמצעות שימור המתח
ההכרחי בין הזדהות עם מצוקתו של הילד לבין שמירה על העמדה שלו
כ'צופה מן הצד', הוא הופך לפונקציה סמלית מרגיעה. הילד מכיר בו,
מזהה איתו ויכול לעשות בו שימוש.

נראה זאת בדוגמא של יובל:

ההורים של יובל, בן תשע, מצליחים בהדרגה, בטיפול הדיאדי,
להתמודד בצורה שונה עם מצוקותיו.

האם מספרת שכשיובל היה קטן היא נכנעה יותר מדי לצרכיו (היא
זוכרת, למשל, שאורחים היו כועסים עליה על שאינה מתפנה אליהם
כשהם באים לבקר, "משום שאי-אפשר לפגוע ביובל"). כך למד הילד
שלא צריך לחכות או לוותר ושהכול מתנהל לפי רצונו. היום האם עברה
לקיצונית השנייה והיא נוקשה מדי ביחסה אליו - היא כועסת עליו על
שאינו מצליח להסתגל לסביבה (ביחסיו עם חברים ועם אחיו,
המאופיינים במאבקי כוח בלתי מתפשרים) ובטיפול היא מעירה לו כל
הזמן.

האב, לעומת זאת, מדדה איתו מאז ומתמיד, ולא מאמין ביכולתו
לעמוד בתסכולים.

בטיפול, המטפלת חשה בהתחלה שהאב מגן על יובל מפניה כביכול,
למשל כשהיא מנסה להנהיג בחדר הרגלי שיחה.

שני ההורים מפנימים בהדרגה את עמדת המטפלת, המכירה מצד
אחד בקשיי ההסתגלות של יובל (הסובל מקשיי ייסות) ומצד שני

מאמינה ביכולתו להכיר ולקבל את המציאות של המטפלת ושל הוריו בחדר.

מתוך הניסיון הטיפולי אפשר להתרשם שלילדים הרבה יותר קל לצאת אל עמדה של הכרה בהורה על חולשותיו ועמדותיו. ההורה, לעומת זאת, זקוק לעבודה טיפולית רבה יותר כדי להכיל בתוכו את עמדת 'השלישי' הנדרשת. מה נדרש המטפל לתפקיד חשוב שיידון בהמשך.

כיצד מתרחש השינוי בטיפול הדיאדי?

המטפל

הפקידו- לקדם את ההכרה ההדדית והשותפות בין ההורה והילד, לסייע במעבר ממצב של 'שליטה- כניעה' למצב של שיתוף פעולה. הוא מסייע בהחלפת היחסים המשלימים שבהם העולם הפנימי של האחד מנסה להכניע את העולם של השני, ביחסים המאופיינים בהכרה הדדית המאפשרת אינטרסובייקטיביות.

המטפל מקבל על עצמו בהתחלה לפתח בתוכו את ה"שלישיות" הנחוצה שעדיין לא יכולה להתפתח בדיאדה. לשם כך הוא נדרש להכיל את מה שהדיאדה אינה מסוגלת להכיל - חרדה, כעסים והתנגדות. הוא מכיל את המתח ההכרחי שבין ביטוי של העצמי לבין ההכרה באחר, מחזיק בו ומתמרן איתו עד שהכלת המתח תתאפשר בתוך הדיאדה.

המאמץ שמוטל על המטפל אינו קל. בהתחלה נדרשת בעיקר יכולתו לנטרל את המפגש מהמתח הרב, יכולת המאפשרת מפגש בין השותפים. בהמשך, עליו ליישב בתוכו הזדהויות מנוגדות, העברות והעברות נגדיות שונות. לא בכדי מתקשים המטפלים להתמודד עם סיטואציה זו, שהיא לעיתים כמעט

בלתי אפשרית בגלל הרגשות הקשים המתעוררים בהם - כעס והאשמה, חוסר אונים וייאוש. המטפלים נדחפים לעתים קרובות לעמדה הגנתית המבקשת לפצל את הדיאדה ואת הפרסקטיבות המתנגשות בה על מנת לטפל בהן בנפרד. לעתים אכן נדרש פיצול בטיפולים, בתנאי שיערכו על ידי אותו המטפל הממשיך להחזיק בתוכו ובמחשבתו את הדיאדות השונות, בדומה לטיפול הסימולטני (Chazan, 2003).

המטפל חייב לעשות עבודה פנימית רבה בקונפליקט הזה כמו במאמץ להחזיק בשני אופני ההסתכלות בציפורים בציור של אשר (Escher). לקחת צד אחד על ידי המטפל תורמת למצב של 'יחסים המשלימים' במקום להוציא את הצדדים מהם.

המטפל צריך לפגוש בו-זמנית את שני השותפים בדיאדה ולהכיר אותם ובהם ממרחק שווה ומעמדה פסיכולוגית המקבלת את שני העולמות הסובייקטיביים כראויים להכרה. המטפל יבטיח לשניהם עמדה שווה נמשו ובמחשבתו גם כשהם נאבקים אחד בשני וכך ישמור עבורם על האפשרות להרגיש תקווה להכרה במקום להיכנע.

רק לאחר שנוצרת עמדה "שלישיותית" כזאת אצל המטפל, יצליח לאחוז בדיאדה שתוכל מעכשיו לתת בו אמון. תפקידו מכאן ואילך הוא לעודד את נינונו של דיאלוג מתמשך בין ההורה לבין הילד שמטרתו לשחרר את הדיאדה מהמתח ומהמאבק המאפיינים אותה ולקדם אותה לעבר הכרה הדדית.

82/104

המו"מ על האינטרסובייקטיביות

המו"מ על האינטרסובייקטיביות- הוא בעיקרו דיאלוג בין ההורה לילד המתרחש בכמה אופנויות.

ביאורים פריאל (2006) מתייחסת לתהליך הטיפול כאל דיאלוג הגורם לשינוי לא רק אצל אחד המשתתפים, אלא אצל שניהם ובמה שביניהם. היא מדגימה, באופן מרתק, את התהליך באמצעות הדיאלוג המתרחש בין דון קישוט איש למנשה, לבין סנשו פנסה, נושא כליו (סרוואנטס, 1994). דון קישוט וסנשו פנסה מתווכחים על האמת, אבל מה שקורה בעצם, הם שינויים שהלים בתוך שתי הדמויות ככל שתהליך הדיאלוג ביניהם מתקדם. בדיאלוג, נוצרת שפה משותפת המאפשרת שינוי. בזכות הויכוח על האמת הם מגיעים ליצירה משותפת של מציאות ומשמעות. בויכוח על קערה או קובע, מגיע סנשו פנסה לפיתרון של 'קערקובע' (כרך ראשון, עמ' 348).

הדיאלוג שנוצר בין ההורה והילד בטיפול משתרר חוויה של דבר חדש ומכור גם יחד. כל מה שהיה שם קודם, מופיע בזכות השחרור- כחדש; כהפתעה או כהתגלות. זוהי החוויה שתוארה בהתחלה, היוצרת ניצוץ בעיני השותפים בדיאדה ובעיני הצופים בהם. הילד וההורה, בטיפול הדיאדי, מקיימים דיאלוג שמתחיל לעתים בצורה של שיחה או ויכוח על האמת שכל אחד נאבק עליה ומגיע בסופו של דבר לגילוי ולהכרה הדדית. זו רמה גבוהה של דיאלוג שלא תמיד מתאפשרת בטיפול, בעיקר כשמדובר בילדים קטנים. הדיאלוג הורה-ילד מתקיים בטיפול בדרך כלל באמצעות המשחק הדרמטי ביניהם.

Elsa First (1988) כותבת על "משחק העזיבה", משחק של - "אני אשחק אותך ואת תשחקי אותי", כהתחלה של משחק תפקידים דרמטי

בגיל שנתיים. המשחק שהתגלה כאופייני בתצפית על בני שנתיים, היה משחק דיאדי שבו משחקים אם וילד שמתחלפים בתפקידים, והיה דומה בצורה מדהימה ברוב המשפחות. במשחק זה הילד מעמיד פנים שהוא עוזב את האם, ונותן לה הוראה לשחק את הנעזבת: "אני הולך- את בוכה!"

למרות התוכן של העזיבה, המשחק לא שחק אף פעם בתגובה לאירוע מציאותי בחיי הילד ופירסט כותבת שהוא שוחק גם בהרבה הנאה וללא חרדה. המשחק הזה נמשך לעיתים קרובות במגוון של תפקידים דיאדיים משלימים והדדיים של הפכים קוטביים, כמו- רופא/חולה, מכונאי/ בעל מכוננית, מלצר/סועד, אם/ תינוק, גדול/ קטן וכו'.

המאפיין את המשחק הוא החלפת התפקידים בין המשחקים בתוך אפיוודה אחת של משחק. היכולת לשחק תפקיד קשורה, לדעתה של פירסט, ליכולת לשים את עצמך במקומו של האחר כמו בהזדהות צולבת (cross identification) (ויניקוט, 1995). היכולת לשים את עצמך במקומו של האחר מיועדת להבין את החוויה שלו.

הילד נשאר באופן סובייקטיבי הוא עצמו - הוא עוזב את האם וגורם לה לבכות, אך בו-זמנית הוא גם נהפך סובייקטיבית לאמא שלו העוזבת את הילד שלה. גם האם נשארת במשחק בחוויה הסובייקטיבית העצמית שלה, יחד עם כניסה לחוויה של הילד שמרגיש נעזב. באופן זה, כל משתתף רואה את ה'אחר' בהיבט כפול. הילד רואה את האם בוכה בו-זמנית במבט של אם ובמבט של ילד. גם האם חווה את עזיבת הילד כעזיבה שלו אותה ובו-זמנית את עצמה כמי שעוזבת אותו.

התייחסות למשחק הדרמטי הזה של בני השנתיים אך ורק במונחים של משאלות והגנות, כמו למשל עיבוד של העמדה הדיכאונית והגעה

לאמביוולנטיות אבל מלאני קליין, או השלמת תהליך הפרידה-ייחוד והגעה לכביעות איביקט- במונחים של מרגרט מאהלר, מחטיאה אספקט חשוב של המשחק. ההתייחסות צריכה להיות גם אל היכולת הגוברת של הילד לסגל פנים שונות של היחסים ולראות את עצמו באחרים ואת האחרים בעצמו. החוויה של המשתתפים חשובה פה. כי משמעות המשחק היא בעיקרה מה שקורה בין המשתתפים במהלך המשחק כשהמשחקיות גוברת ומאפשרת לתוכן של עויבה ועצמאות להיפך לתוכן משחקי בין ההורה לבין הילד.

מה המשמעות של משחק העויבה? מה הוא מבטא אם נתייחס אליו באופן אסתטי? מהם המוטיבים העיקריים בו?

המוטיב - "אני הולכת". פירטט מספרת שניתן היה לחוש בטון הגאה של הילדה ששיחקה את "אני הולכת למשרד ולסרטים", הייתה הרגשה של הזדהות עם אם החלטית שנהנית מהחיים, ולא של חיבור לאם נוטשת.

המוטיב - "את תבכי". היסוד שיוצר פה את הדרמה המשחקית הוא ההוראה - "את תבכי", וקבלתה של ההוראה על ידי האם. "את תבכי", יוצר סצנה דרמטית עם שני שחקנים בעלי כוונות נפרדות המצויים בקונפליקט, אך קשורים מאוד זה לזה (אחד רוצה לעזוב והשני מבכה את ההיעזבות שלו).

הילד שמבקש "את תבכי" בהקשר הזה, בודק אם האם מסוגלת להכיר באופן משחקי בצער על ההיעזבות. כלומר, האם האם מסוגלת לא רק להכיר בחוויה הזאת, אלא גם לקבל אותה ולהכיל אותה. יתירה מזאת - בוצר פה בסיס לשאלה: "האם את יכולה להבין שההרגשה שאני מבקש ממך לשחק היא מה שאני מרגיש כשאת עוזבת אותי?".

אני הולכת
את תבכי
את תבכי
את תבכי

יש פה משחק דרמטי בשניים, עם מבנה של דרמה על שלושת המרכיבים שלה, כמו בדרמה היוונית - מטרה, תשוקה או סבל ותפיסה. כלומר-כוונה או מטרה מוצהרת, התוצאות שלה שגורמות לסבל ותפיסה חדשה או תובנה שנוצרת (שהגעגועים הם הדדיים).

על מגת לאפשר לאם לקבל על עצמה את תפקיד "הבוכה" (כשהיא הילד), עליה להכיל את האשמה שלה על רצונה לעזוב את הילד ועל הנזק שהיא אולי גורמת לו בכך ועל ידי כך להכיר בתוקפנות שלה מבלי לראות אותה כהרסנית מדי. בעת ובעונה אחת, אפילו לפני שהיא מכירה בכך שהיא משחקת את הילד, היא מתחברת לחוויות החסר שלה - החסר של הילד המתפתח ועוזב. בנקודה הזאת האם היא בו-זמנית גם היא עצמה שמתגעגעת לילד שלה וגם הילד שמתגעגע אליה.

הילד רואה את האם מקבלת את "נקמתו" וחשה את הכאב הזה מבלי להיפגע יותר מדי. זה עוזר לו להכיל את אשמתו הוא על משאלות הנקמה שלו או על המשאלות שלו לעצמאות. הילד מבין: אמא יודעת מה זה להתגעגע למישהו, היא כמוני מבחינה זאת.

האם במשחק מתמודדת ביתר קלות עם רגשות האשמה שלה כאשר היא נהנית מיכולתו של הילד שלה לשחק, כפי שהיא נהנית גם מההזדהות החיובית שלו איתה כאם פעילה ונחושה שיש לה זכות לחיים משלה. ההזדהות חיובית כי הטון הרגשי של המשחק הוא לא נקמני אלא משחקי. האם מתחברת למשאלותיה באשר לעצמאות של הילד ומבטאת הערכה לילד הפעיל והיזום. הילד, בתגובה, מציג אם דואגת המסוגלת להתגעגע לילד שלה ומכירה בכך שגם הילד מתגעגע אליה, אם כי יש לה גם משאלות לחיים של עצמה מבלי שהדבר יתפרש כדחייה של הילד.

המאמר של פירסט מבהיר את המשמעות של משחקים חזרתיים רבים המופיעים לעתים קרובות בטיפול הדיאדי, משחקים שבהם ברור שלא התכנן ממלא תפקיד מרכזי, אלא תהליך השיתוף והחלוקה בחוויה. ההורים מתנגדים לעיתים קרובות למשחקים אלה ותפקידנו כמטפלים הוא לעזור להם להשתתף, לא רק למען ילדם אלא גם למענם הם.

גם סנשו פנסה משחק במשחק תפקידים מתחלף כזה עם דון קישוט, כשהוא מחקה את סגנון הדיבור המליצי של אדונו. בתגובה אומר דון קישוט לסנשו פנסה כי יש כנראה אמת בפתגם שסנשו נוהג לצטט: "לא עם מי נולדת, אלא עם מי נועדת" (סרוונטס, מ.ד., 1994, כרך שני, עמ' 385).

נחזור לסיכום הטיפול בין רן לאמו. ביטוי להתפתחות הקשר בין רן לבין אמו התגלה במשחק ששיחקו יחד אשר נקרא "פיקניק של החיות" ונמשך לאורך מספר פגישות בטיפול.

בהתחלה החיות הבאות לפיקניק פשוט רעבות. כשהמטפלת מדברת על חויית הרעב, האם מתייחסת רק ברמה הקונקרטי: "רן אוכל מעט ואני בדיאטה". רק מאוחר יותר, כשהמטפלת מכוונת לחוויה הרגשית, היא אומרת: "רן רעב לתשומת לב, אני לא משחקת אתו ואני רעבה לתחושה שאני נותנת לו משהו".

ההבנה, שרן משתמש במשחק כדי לבטא מחשבות ורגשות וכדי להעלות תוכן המשותף לשניהם, גורמת לה להתקרב אליו ואל החוויה שלו והיא מתחילה להבין את התועלת שבמשחק הסמלי.

בפגישות הבאות, החיות מתחילות להביא לפיקניק מאכלים שונים ומרכיבות ביחד ארוחה מלאה. רן והאם- באמצעות החיות - מביאים לפיקניק מאכלים שכל אחד מהם אוהב. ברגע מסוים, כאשר רן אומר

על חיה ש"היא לא אוהבת סטייק עם חרדל", האם קוראת בהפתעה - "זה הכול עלינו!"

היכולת הרפלקטיבית שהיא מגלה ברגע זה מאפשרת לו להבין שהיא חושבת עליו. כשהיא משחקת את אחת החיות כחיה שאוהבת רק "פיתה עם חומוס", רן קורא בהפתעה - "אמא, זה אני!", והם מתחבקים וצוחקים.

היכולת החדשה כמו אפשרה לכל אחד מהם לגלות את עצמו ואת זולתו. האם חשה קרבה רבה יותר אל רן, "עכשיו אני לומדת להכיר אותו", אמרה בהזדמנות אחת. במקביל, רן החל לבטא יותר עניין ברגשותיהם של אחרים, ניסה להבינם והתייחס אליהם ישירות. כאחת הפגישות אפילו שאל את אמו שנראתה מסוגרת: "אמא, את עצובה?"

המעבר מחוויה של "אנטי משחק" (בלשונה של בנג'מין) שהייתה החוויה המשותפת של רן ואמו בתחילת הטיפול, בהיעדר הנאה משותפת ועקב התסכול שנוצר כתוצאה מהיעדר הדדיות, אל חוויה של "משחק" כמו ב-"פיקניק של החיות", בולט כאשר האם מציעה לרן שכל אחד יביא לפיקניק את המאכל שהשני אוהב. בהצעתה זו, היא כמו אומרת שעכשיו היא יכולה להכיר בו ובצרכיו ומבקשת שגם הוא יכיר בה ובצרכיה. האם הייתה זקוקה במיוחד להכרה של רן בה, לאור חויית האמהות הכושלת שלה.

הדיאלוג הטיפולי באופנות הלא מילולית: תקשורת, שיחה והקשבה הדדית ללא מילים

ההכרה והאינטרסובייקטיביות לא נוצרות רק במישור המילולי. הן מתחילות בחוויה הקדם-מילולית של התחלקות בדפוס מסוים - "ריקוד" משותף עם האחר. בנג'מין קוראת לו "השלישי האנרגטי", זה קיים

בחילופי התגוננות או המחוות בין האם לבין הילד ויוצר חוויה של אחדות (Oneness). יש פה הדהוד של רגש, 'ריתמיות' בלשונו של ל. סנדר (Sander, 2002). הריתמיות הזאת היא הבסיס ליצירת דפוסים של חוויה משותפת. הריתמוס יוצר את הבסיס לקוהרנטיות באינטראקציה בין שניים. הילד מתאים את עצמו להתאמתה של האם אליו.

גם ביבי ולחמן (Beebe and Lachman, 1994) כותבים על המקצב שנבנה ביחד בין ההורה והילד, שלא מדובר בו בסתם פעולה ותגובה עליה, כשאחד הוא פעיל והשני סביל או שאחד מוביל והשני מובל, אלא ביצירה משותפת, הדדית. במשחק הלא מילולי המשותף יש מבנה או דגם שבו שני השותפים יוצרים בו-זמנית מבנה הבנוי על היכולת לקבל ולתת ונענים לו. השותפות הזאת, לדעת ביבי ולחמן, נהפכת "לסובייקט בזכות עצמו". יש פה מימד הרמוני או מוסיקלי של התאמה היוצרת את השותפות, מה שמזכיר את תיאורו של טרוורטן (Trevarthen, 1980) לגבי האינטרסובייקטיביות הנוצרת בתקשורת המוסיקלית שבין ההורה והילד, באינטראקציה ללא מילים.

טרוורטן מצא שלתינוקות יש תגובות חברתיות מורכבות עוד לפני שהם מתחילים להתעסק בחפצים. לתינוקות בני חודשים מועטים יש כבר דפוסים 'דמויי-דיבור' שבעזרתם הם מנסים להשפיע, להרשים או להוביל. אף על פי שלא מועבר כאן מידע משמעותי על העולם, האקט הזה של התינוק הוא אקט של תקשורת פסיכולוגית המעידה, לדעתו של טרוורטן על "אינטרסובייקטיביות" המונחת ביסוד ההתפתחות. זו יכולת שמתפתחת בהתאם לתגובת ההורה שהילד "משוחח" איתו. התקשורת של התינוק דורשת שותף. השותפות מתבטאת בכל מיני הסתגלויות שההורה עושה בהתנהגותו. חלק מהן אוטומטיות וקשורות לריתמוס הרגיל של דיבורו

ואילו אחרות דורשות שינוי לא מודע בצורת התקשורת. ההורה נדרש לתת גירוי מתאים במידה הנכונה. ניתן לראות שההורים ה"משותחים" עם התינוק בן יומיו, נותנים לו את התור "להגיד את דברו" וכך גם התינוק משאיר 'תור' להורה.

מה קורה כאשר ההתאמה המוסיקלית משתבשת לאורך זמן?

לעתים קרובות הדיאדה מגיעה אלינו לטיפול במצב מוסיקלי של 'קקופוניה'. השותפים לא מקשיבים זה לזה, נכנסים האחד לדברי השני, מרימים את הקול וצועקים. לדוגמא:

מיכל, בטיפול מנסה להעתיק ציור באמצעות נייר שקוף ומתאמצת מאוד. אמא בדיוק עכשיו מתנפלת עליה בנשיקות, היד של מיכל זה והיא קופצת בבכי ובצעקות "עכשיו הכול התקלקל לי!" אמא מתלוננת שמיכל מגעילה.

במקרים אחרים נפגוש דווקא מצב הימנעותי שבו שוררים שקט ונסיגה הדדית ללא תקשורת כלשהי, כמו במקרה של יוני.

יוני הוא ילד פסיבי בצורה קיצונית, במפגש עם אמו בתחילת הטיפול אינו יוזם ואינו פועל כלל ואפילו מעורר תהיה אם לא מדובר בדיספרקסיה. האם יוזמת גם בשבילו. בעידוד המטפלת אחרי זמן לא רב הוא מתחיל לשחק וליזום, אבל אז מתברר שהאם משתלטת על משחקו ולא מאפשרת לו לומר את דברו - היא לוקחת לו את ה'גלידה' במשחק, מפריעה לו לצייר על הלוח המשותף וכשהוא מתעקש היא מציעה לחלק את הלוח לשניים; הוא מציע תור- קודם את ואחר כך אני- אבל היא לא מסכימה.

לעתים קרובות נראה קשיים מיוחדים במקצב המשותף בדיאדות שבהן הילד סובל מבעיות ויסות או הפרעת קשב, או כאשר קיים שוני רב בין

המזג של הילד לבין המזג של ההורה. המטפל מסייע בכך שהוא עוזר לשנות את מצב ההקשבה ההדדית, ומסייע בבניית מקצב משותף, כמצב לבניית השותפות בהמשך.

יובל, הילד הסובל מקשיי ויסות שהוזכר קודם, הגיע לטיפול עקב מצוקה רבה ביחסים עם הוריו, מצוקה שהתבטאה בכעסים הדדיים יומיומיים. כמו כן סבל מקשיים ביחסים עם בני גילו שגרמו לדחייתו החברתית.

יובל הוא ילד מילולי וחכם מאוד המתאים מאוד להוריו שאוהבים לפתור בעיות בדרך של שיחה, אך בתחילת הטיפול אי-אפשר היה לקיים אפילו התחלה של שיחה. כשיובל מתוח- הוא מתנתק או מפריע. בשני סוגי ההתמודדות הוא מפריע מאוד להוריו. האם מנסה לכפות עליו שיחה, דבר המעורר את הצורך שלו להפריע עוד, היא כועסת והוא כועס בחזרה, ואי-אפשר לדבר על דבר מלבד על ההפרעה. האב, כפי שתואר קודם, מוותר ונכנע. קשה לו לראות את הקושי של יובל ואילו חוסר האונים שלו מוביל להתעלמות ולמגננה.

בטיפול עוסקים בראש ובראשונה בכינונם של הרגלי שיחה - קביעת תור ודפוסי 'שאלה-תשובה'. האחריות ליצירת הסכמים בחדר המאפשרים שיחה, מוטלת בהתחלה על המטפלת שתפקידה לשמור עליהם לנוכח כל הלחצים המופעלים. יובל והאב מבקשים שהמטפלת תוותר והאם דורשת קשיחות רבה יותר.

במקום שבו הזיכרון כבר התייבשה, המטפלת מתעקשת על אפשרות השיחה, וכך בהדרגה מתאפשר דיאלוג בעל משמעות רבה. יכולת הניווט והוויסות שהמטפלת נלחמת עליה, מופנמת בהדרגה על ידי שני ההורים. כל אחד מהם לוקח יותר ויותר אחריות מוצלחת על ניהול השיחה, דבר

שמאפשר ליובל להשתתף ואף ליוזם בעצמו. הנושאים המדוברים מתרחבים ומעמיקים ובהדרגה הוא גם לומד להתמודד בכוחות עצמו עם הברים.

הכרות הדדית המובילה להכרה הדדית

כאשר נוצר דיאלוג במשחק או בשיחה, מתאפשרת גם ההכרות ההדדית. הצורך שלנו לכפות את עצמנו על המציאות גורם לכך שלעתים קרובות איננו מכירים אותה כפי שהיא וכך מפספסים הנאה ממה שיש בה עבורנו. הורים מכניסים את הילד ל'תסריטים הנרקיסטיים' שלהם (מנונו ועמיתים, 2005) או משליכים עליו את 'רוחות הרפאים' מעברם (Fraiberg et al., 1975), וכך נמנעים מלגלות את המפגש עם הילד הממשי שלהם. ההורה והילד נאבקים על ביטוי עצמי ומימוש הצרכים שלהם ומפספסים את גילוי ה'אחר' על כל צדדיו. גם מהילד נמנעת לא פעם ההזדמנות להכיר את הוריו לא רק מן הבחינה של מה שיש בהם לסיפוק צרכיו ומשאלותיו.

אנו רואים בטיפול את השמחה, ההתרגשות וההנאה בעקבות גילוי של הילד מחדש כאשר נוצרת היכולת לחכות, לצפות ולהתפעל - Wait, (Muir, 1992: Watch and Wonder) מול הילד. המטרה בטיפול היא להכיר גם את עולמו הפנימי והסובייקטיבי של ההורה ולא רק את עולמו הפנימי המתפתח של הילד. המטפל, במאמציו לגלות את עולמם, מעורר תקווה מחדשת בשני השותפים לדיאדה, שלעתים קרובות איבדו את תשוקתם לדעת אחד את השני, והם סגורים בהגנותיהם כשכל אחד שומר על עצמו ולא נפתח לקשר ולהכרות הדדית מעמיקה יותר. הסרת ההשלכות ההדדיות, יוצרת מרחב פתוח המאפשר הכרות והכרה.

לפיכך, מיצאת הווגמא הבאה להמחשת חשיבותה של ההכרות לצורך ההכרה, המטפל עובר מהתייחסות אל ההורה כ'אובייקט' הפועל באופן לא נראה לילד שלון, להתייחסות אל ההורה כ'סובייקט'. בהתייחסות הזאת לקבלת אי-ההתאמה לילד משמעות ייחודית המאפשרת הכרה.

אמה של דינה- אומרת בפגישה הטיפולית למטפלת, בתגובה להזמנתה על ידי בתה לשחק בכלי המטבח שהוציאה מהארון: "דינה הבטיחה לי שהיום תשחק לבד כי אני עייפה ואין לי חשק לשחק."

המטפלת מרגישה זעם משום שההתנגדות של האם לשחק חוזרת על עצמה בכל פגישה כשדינה רוצה לשחק במטבח.

בפגישה הקודמת, כשדינה מתעקשת ולא מסכימה להיענות לניסיונות של אמה להעביר אותה למשחק אחר, האם מתעצבנת ומאשימה את דינה: "אני לא אוהבת לשחק איתך, כי את לא יודעת לשחק!"

בפגישות אחרות האם מנסה בעידוד המטפלת "ללמד" אותה לשחק, אך במקום זאת היא עוסקת בהוראות פעולה כפייטיות הגורמות לדינה לכעוס ולוותר, והאם בתגובה קרובה להכות אותה כפי שקורה תכופות בבת.

המטפלת מתקשה להכיל את רגשות הזעם שלה כלפי האם ואת חמלתה כלפי דינה, עד שהיא נזכרת לפתע בסיפור של האם:

האם נמסרה, בארץ הולדתה בגיל 6, לשמש כשפחה בבית משפחה אחרת. העיסוק במטבח אף פעם לא היה משחק עבורה כמו שדינה רוצה, ולכן היא כועסת ומאשימה.

באחת הפגישות שבהן דינה ביקשה לשחק בהכנת ארוחה, הגיבה האם למטפלת- "בטח! כל אחד והמחמיות שלו. אוכל וסידור הבית - זה אנחנו. את רופאה, המומחיות שלך שונה!"

רשימת מקורות

- רייזיקט, ד.ו. (1995). משחק ומציאות. הוצאת עם עובד.
- לוב, א. (2005). שלילת הזמן והמציאות: מחשבות על הורות ללא גבולות. בתוך: סרוני, א., הזמן, מבט מהפסיכואנליזה ומקום אחר. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- מנונה, מלאצ'יו-אספסה, ווילקה (2005). תסריטים נרקיסטיים של ההורות הוצאת תולעת ספרים.
- סרוואנטס, מ. (1994). דון קיחוטה. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- Beebe, B. & Lachmann, F. (1994). Representation and internalization in infancy: three principles of salience. *Psychoanalytic Psychology*, 11: 127-165.
- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon. (1995). Recognition and destruction: an outline of intersubjectivity. In: *Like Subjects, Love Objects*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. *Psychoanalytic Quarterly*, 73: 5-46.
- Chazan, S.E. (2003). *Simultaneous Treatment of Parent and Child*. New York / London : Jessica Kingsley Publishers.
- First, E. (1988). The leaving game: I'll play you and you play me : The emergence of the capacity for dramatic role play in two-year-olds. In: A. Slade and D.Wolfe (Eds.), *Modes of Meaning: Clinical and Developmental approaches to Symbolic Play*. New York: Oxford University Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York / London: Other Books.
- Fraiberg, S., Adelson, E. and Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships. *J. of the Amer. Academy of Child Psychiatry*, 14 : 387-421.
- Mahler, M. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*. New York: International Universities Press.

- Mitchell, S. (1993). *Hope and Dread in Psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Muir, E. (1992). Watching, waiting and wondering : applying psychoanalytic principles to mother-infant intervention. *Infant Mental Health Journal*, 13(4): 319-328.
- Priel, B. (2006). Authority as paradox: the transformations of Don Quijote. *International Journal of Psychoanalysis*, 87: 1675-1689.
- Sander, L. (2002). Thinking differently: principles of process in living systems and the specificity of being known. *Psychoanalytic Dialogues*, 12: 11-42.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from and? Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In: D.Olsen (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of J.S. Bruner*. New York: W.W. Norton.