

דמיון בשביל שניים

הממד הסובייקטיבי נוכח היעדר משחק בטיפול בילדים

יונית שולמן, אבי שרוף

תקציר

(Winnicott, 1960).

התפתחותו של המרחב הפוטנציאלי על פי ויניקוט (Winnicott, 1953) עובר כמה מהלכים. תחילתם כידוע בשלב של "תופעה מעברית", שלב שבו חוויות סנסו־מוטוריות מופיעות בעולמו של התינוק ומבשרות את תחילתו של התהליך בהכרה של אני-לא-אני, של חוץ ופנים. חוויות אלו מהוות תשתית להיווצרותו של המרחב שוויניקוט מכנה "מרחב פוטנציאלי", שמתוכו יצמח בהמשך "חפץ המעבר". "חפץ המעבר" מקומו בחוץ, אך הוא מקבל איכויות של פנים ומהווה עוד גשר, מתווך, חיבור של אני-לא-אני, של חוץ ופנים, של דיאלקטיקה מתפתחת של חוויות שיהפכו בשלב הבא לכדי משחקיות. המשחק הינו נקודת מפתח ביכולתו להיות מרחב דיאלקטי, בכך שמחבר חוץ ופנים, ושממנו המרחב הפוטנציאלי הולך ומתרחב.



פונקציית המטפל למעשה מתמקמת במרחב זה, שכן הוא מהווה בעצם היותו חיבור של חוץ ופנים. המטפל מצוי בחלל ובמרחב הפנימי של המטופל, אך בעת ובעונה אחת מהווה הוא אחר. זאת בעצם היותו חיצוני, חלק מהמציאות הממשית. הוא מייצג את הזמן ואת תחילת המפגש וסיומו, את הגבולות. בכך מהווה בעצם מהותו חפץ מעברי. ניתן לומר לפיכך, שאם מטפל מצליח לגעת בעולמו הפנימי של המטופל מבלי להיטמע בו, מחד גיסא, ומאידך גיסא מצליח לייצג את המציאות בלי לדבוק בה לחלוטין,

במבוא לספרן *Autism and Personality* מציעות Alvarez & Reid (1999) כי בהיעדר משחק, משאביו של המטפל עצמו הינם תכופות האמצעי היחיד המאפשר היווצרות של חיוניות, יצירתיות ומשחקיות בעולמו הפנימי של הילד. סוזן ריד כותבת: "The therapist must have a mind for two, energy for two, hope for two, imagination for two" (Alvarez & Reid, 1999, p. 7).

במאמר זה נדון בשימושים הרבים בדמיון של המטפל עצמו, בסכנות הרבות האורבות לפתחו במסע הטיפול, ובהשלכות של המצבים שבהם הוא גווע ונעלם, לעומת הרגעים שבהם הוא שב וחי מחדש. נציע המשגה תאורטית לתנועה בנפשו של המטפל המאפשרת בניית "דמיון בשביל שניים", ונדגים אותה בעזרת דוגמה קלינית בה יוצגו שני ימים בקליניקה, שבוע אחר שבוע, ותהליך החייאת הדמיון היצירתי בנפשה של המטפלת ביניהם, והשינוי המתאפשר באמצעותו.

פונקציית המשחק והמטפל כחפץ מעברי

המשחקיות שבתפיסתה של מלאני קליין (אצל סגל, 1979) משמעה חלימה, המתייחסת בעצם לעולם פנימי, לדמיון, לפנטזיה. המשחקיות והחלימה אינה מובנת מאליה, ובמצבים נפשיים לא מעטים כגון טראומה, אוטיזם ואיכויות קונקרטריות של מנטליזציה, היא נפגעת ונעדרת.

המשחק, שהינו הפעלת הדמיון בכדי לצפות בתהליכים ולפתור בעיות, לעבד מצבים ולעשות אלברציה, להרחיב חשיבה ורגש, מחבר כמובן פנים וחוץ, דמיון ומציאות במצבים בהם הוא מתרחש. המשחק דורש מן המטפל להתמקם בעמדה של העברה נגדית, שבה הוא מרחיב ומפעיל את המרחב הפנימי שלו ו"משאיל" את עולמו הפנימי כדי שיווצר מרחב אצל הילד

יונית שולמן היא פסיכולוגית קלינית מדריכה. מנהלת סקטור הפסיכולוגים, מרכז לטיפול וחקר באוטיזם, עמותה לילדים בסיכון. מנהלת תוכנית לפסיכותרפיה פסיכואנליטית בילדים ובנוער, לימודי המשך, בית ספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב, בשיתוף עם אבי שרוף. מטפלת בילדים, נוער ומבוגרים, אנשים עם אוטיזם ובני משפחותיהם לאורך טווח החיים. Yonit.shulman10@gmail.com

אבי שרוף הוא פסיכולוג קליני מדריך. מרצה בבית הספר לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב ובבית הספר לעבודה סוציאלית. מנהל התוכנית לפסיכותרפיה פסיכואנליטית בילדים ובנוער באוניברסיטת תל אביב ובוועדת הוראה בתוכנית לפסיכותרפיה בבית החולים ברזילי באשקלון. פסיכולוג ראשי לשעבר במרכז לבריאות הנפש נס ציונה. saroff@zahav.net.il

הטראומה קרוב מדי לדעת Caper לפנטזיות הלא מודעות, כאילו הושלכו ישירות על האובייקט והשתלטו עליו, כך שההבדל בין המציאות להשלכה התרופף ויש רק ממשות, אין סמלי, כדברי לאקאן, הטשטוש שמביא לשבר הסימבולי ומשתק את המשחקיות. בטראומה ממד הפנטזיה מצטמצם ועל כן גם תחושת המסטרנינג, שהינה חלק מהפונקציה המשחקית, אובדת (Arlow, 1987). האפשרות להתרחק מן המציאות כדי לעבדה מחדש תחת תחושת השליטה מתכווצת והופכת לפיזית,

קונקרטי, מנותקת, כדי להתמודד עם האימה החיצונית. מאפיינים אלו של החזרת תחושת השליטה, של שיקום האמון תוך החזרת האדרה של האובייקט הכרחית כציר להתפתחות הנרקיסזם הבריא הנחוץ להישרדות. אלו מהותיים כמטרות טיפוליות ומתאפשרות גם בטיפול מרחוק.

ויניקוט הדגיש שבמצבי טראומה יש מקום לחזור ל"רגע האילוזיה", לרגע שבו האם והתינוק "חיים חוויה יחד". המפגש, המשחק המשותף, עצם המושקעות באחר ובעולמו, כמו אם ותינוק ברגע האילוזיה, כלומר עצם הניסיון להבין את התודעה של האחר, כמעין אשליית מיזוג הדדית, הינה משמעותית כשלעצמה וטיפולית כשלעצמה. המטפל כמו לוקח לתוכו את עולמו הפנימי ואת חוויותיו של המטופל. נושא איתו ואוסף אליו את המטופל. גם אם אלו אנקדוטות פשוטות של חיי היומיום ("מה עשית היום?" / "עם מי שחקת היום...?"), הם חיים את החוויה יחד.

אלו כשלעצמם מהווים חיבור של חוץ ופנים, ומאפשרים החזרת ממד כלשהו של חוויית המעבר מעצם היות המטפל חפץ מעברי כשלעצמו. בכך, עשוי להתרחש שיקום של המשחקיות, שנשחקת כל העת בלחץ המצב, מה שמאפשר חיים וחיוניות. עניין זה מחזיר אותנו שוב ושוב אל התפיסה האינטר-סובייקטיבית, ובמיוחד זו של ג"י פרנקל, לפיה "המשחק הוא הדבר". די במטפל כמהות טיפולית כשלעצמה, ועצם היותו, בכל ממד שהוא (דרך מסכים, מרחוק ואף אם רואים רק פנים), הוא בעל ערך תרפויטי.

התמקמות המטפל בהיעדר משחק - אז מה עושים?

תחושת החזרתיות, היעדר אותנטיות וריגוש, ההרגשה שלנוכחות המטפל אין כל משמעות, מסמנים את הדרישה להפעיל "דמיון לשניים". הישארות במקום הפסיבי בלבד משמעה אינות, ותחושת מוות ואיבון, היעדר התקיימות.

אקטיביות מצד המטפל בהפעילו "דמיון לשניים" מובלטת בעבודות שונות, למשל אצל Bonovitz (2003, 2009), אצל Frankel (1998) ואצל פרו (1999) שהתייחסו לאלמנט של נוכחות טיפולית אקטיבית, מפעילה, נוכחות ממשית, המשיקה

ועדיין נשאר גם פתח לפנטזיה, עצם נוכחותו מהווה פונקציה טיפולית כשלעצמה. בכך מקיים המטפל, מייצר ובמידה רבה אף מהווה בעצם נוכחותו, את המרחב הפוטנציאלי.

כמובן שבמצבי לחץ ומשבר שעוברים על המטפל, עליו להיות ערני ומודע הרבה יותר לאפשרות של שבר דיאלקטי, שישבש את הפונקציה המעברית. האפשרות ליפול לציר של המציאות או לשקוע בעולם הפנטזיה, אל הפנימיות של המטופל או של עצמו, צריכה להיות מוחזקת כל העת ב-mind של המטפל.

המטפל תמיד מעורב, שותף פעיל, נוכח ומעורה במשחקיות, וכמעט שאין באפשרותו להישאר ניטרלי ומרוחק. הילד משתף במשחקיו, שואל שאלות אישיות ותובעניות, מפעיל ובודק גבולות, ועל כן סוגיית "המטפל כאדם" רלוונטית במיוחד בעבודה עם ילדים

חוויית היעדר המשחק

תחושות של ריק, שעמום, היעדר, צמצום העולות במטפל, הן אינדיקטורים להיעדרה של משחקיות (אלורז, 2005). העברת הנגד של המטפל עצמו הינה תכופות הדרך היחידה הפתוחה בפנינו אל ילד שאינו משחק. ערוצי התקשורת אל מטופלים אלו תכופות פגועים, שבריריים וחסומים במידה רבה, כך שחלק ניכר מהתקשורת מתקבל ברבדים הפרה-מודעים, דרך רמות התחושה והחוויה של המטפל. נדרשת הקשבה מתמדת וזהירה למה שהילד מעורר בנו. כך למשל, שעמום ועייפות עשויים להצביע על אובדן הדרך. תחושות ריקנות וצמצום עשויות להצביע על כך שמשחקיות אמיתית נעדרת. לעומת זאת, הופעת סקרנות ועניין, פרץ של יצירתיות ודמיון אותנטי וחי, עשויים לסמן על דרך אפשרית לתנועה קדימה והלאה (Alvarez & Reid, 1999).

מצבי טראומה משבשים את חוויית המשחקיות ויוצרים תחושת חוסר שליטה, אי-ודאות וחוסר אונים. כאשר החוויה היא של חיים שמופרעים על ידי גורם על חזק וחיצוני, שאין עליו שליטה, אלו המצבים ש-Caper (1999) מתאר כשבר, ערבוב של חוץ ופנים. זהו למעשה שבר של המרחב הפוטנציאלי, התמוטטות הדיאלקטיקה העדינה והשברירית המאפשרת משחקיות. מצב



Bonovitz, במאמרו על טיפול בילדים שלא משחקים או מדברים (2003) טען כי היעדר היכולת לשחק מייצגת שבר דיאלקטי במרחב המעברי שנפגע, ונוכח פגיעה זו משחק וסימבוליזציה אינם יכולים להתקיים. Bonovitz מתאר שלושה שלבים שעשויים לשקם את החיוניות והמשחקיות: חיקוי (שיקוף, mirroring, של התנהגותו של המטופל), מצב של שיתוף (sharing, לחלוק את החוויות ביחד, התאמה בין התנהגויות הילד והמטפל) והתייחסות אינטר-סובייקטיבית (הדדיות, חשיפה עצמית, העלאה של תכנים של המטפל עצמו בהתאמה).

היכולת "לקרוא"... את מחשבותיהם, כוונותיהם ומצבם הרגשי של הסובבים אותנו, היא תכונה אנושית בסיסית שהמטפל עושה כמיטב יכולתו לשכלל ו"להגביר"... עם זאת, עלינו לזכור תמיד שיכולת זו הינה גם מוגבלת ומועדת לטעות

Caper (1999) הדגיש את המשחק כניסוי מעבדתי, שבו הילד בודק את תגובותיו אצל המטפל ומצפה לפגוש דמות חיה ונוכחת כדי להפיק וללמוד על עצמיותו. עניין זה מחייב את המטפל להגיב ולהשאיל את פנימיותו ודמיונו כדי לשוטט במרחב הזה של השניים, במיוחד בהיעדרה של המשחקיות. לצד העובדה שנדרשת מאיתנו האזנה מתמדת לחווייתנו שלנו על מנת להבין את זו של הילד, חשוב לזכור שקריאת מצבו הרגשי של הילד עשויה להיות מורכבת מאוד. אצל ילד עם אוטיזם, למשל, עלינו להביא בחשבון את העובדה שבשל המבנה השונה של הילד, האופן שבו הוא חווה את הסביבה דרך מערכות החושים שלו, האופן שבו הוא מפענח את המתרחש סביבו, הדרך שבה הוא זוכר והיבטי החוויה התופסים את תשומת ליבו ושבהם הוא מתמקד, כל אלה עשויים להיות שונים וקשים להבנה עבורנו. כשילד עם אוטיזם רץ בחדר במעגלים, למשל, החוויה שלנו, גם אם ננסה לרוץ בדיוק באותה צורה, עשויה להיות שונה לחלוטין משלו. אנו עשויים לחוות סחרחורת וסערה, בעוד שהילד יחווה, למשל, שקט ורגיעה מסביבה מבלבלת. היכולת "לקרוא", במידה מסוימת לפחות, את מחשבותיהם, כוונותיהם ומצבם הרגשי של הסובבים אותנו, היא תכונה אנושית בסיסית שהמטפל עושה כמיטב יכולתו לשכלל

לתפיסת העמדה ההתייחסותית. המשחק נתפס לעיתים כאינטראקטיבי, כמפגש הדדי של הזדהויות השלכתיות מתחלפות, וכמסייע למטפל להיות ממשי ולתפקד כמכל ראו. Frankel (1998) במאמרו "המשחק הוא הדבר", טען שטיפול בילדים הינו תמיד אינטר-סובייקטיבי במהותו. בעצם היותו, המטפל תמיד מעורב, שותף פעיל, נוכח ומעורה במשחקיות, וכמעט שאין באפשרותו להישאר ניטרלי ומרוחק. הילד משתף במשחקו, שואל שאלות אישיות ותובעניות, מפעיל ובודק גבולות, ועל כן סוגיית "המטפל כאדם" רלוונטית במיוחד בעבודה עם ילדים. על כן במצבים שבהם לא מתקיימת משחקיות מופעל ביתר שאת ממד ההעברה הנגדית כחלק מהותי מהתנועה הטיפולית ויצירתו של המרחב הפוטנציאלי שהוא הוא מהות המשחקיות והחיים.

לכמן (1996) ציינה, בעקבות ויניקוט, מצבים של היעדר משחקיות שבהם הדיאלקטיקה של המרחב מצטמצמת או נופלת לאחד הצירים, ציר המציאות או ציר הפנטזיה, ולא מתקיים דיאלוג בין הצירים. אזי היצירתיות, החיוניות והמשחקיות נעצרות. התחושות שיעלו במטפל הן שעמום, ריקנות, סטטיות, מונוטוניות וחוויות רפטטיביות והיעדר התפתחות התוחלת והתקווה. הרגשות של היות מיותר בחדר, לא נוכח, לא מובחן, תחושת מוות והצטמצמות, תקיעות וניכור. רגשות אלו בהעברה נגדית הן סימן לכך שעל המטפל להחזיר מתוך עצמו את המשחקיות, את המפגש הדיאלקטי בין חוץ לפנינים, בין פנטזיה למציאות, להיות יצירתי, גמיש, אלבוראטיבי, ולמצוא מתוכו את החיות והתקווה כדי להחיות את הממד הפוטנציאלי שקפא או "נפל" לאחד הקטבים.

תפקיד המטפל במצבים אלו לקיים, כדברי ויניקוט, את הפרדוקס. להיות בקיים אך גם לחדש, בקיים ובשונה, לאתגר את הדיסתימיה, וליצור מארג של ניגודים, להחזיר את הזרימה והתנועה, להכניס שינויים ודמיון מתוך ציר הפנטזיה, לבטל את הנוקשות והקיפאון שבקצוות. הניסיון של המטפל "לחיות את הפרדוקס" עשוי להעניק לטיפול את הפנטזיה והדמיון הנחוצים שיאפשרו, בתקווה, רסטורציה של המרחב הפוטנציאלי. במילים אחרות, ויניקוט מציע שתפקיד המטפל הוא לדאוג כל העת להמשך המשחקיות, מעבר למשמעותו הסימבולית או האבסולוטית של המשחק כשלעצמו.

במושגים של קליין, על המטפל לעודד את התנועה לעבר הפוזיציה הדפרסיבית, שבה יש נפרדות מספקת כדי לאפשר לילד לראות או לזהות את עצמו דרך עיני האחר (רקוגניציה אצל Benjamin, 1990) ולבנות ממד נוסף בפנימיותו. אלורז (2012) תקרא לזה גם "עבודת התחדשות" שמשמעה גם תקווה, ובמושגיה "הכלה דינמית ולא סטטית", הכוללת תהליכים כמו אלתור, התחלפות, יוזמה, תנועה, ואריאציות.

אלא למשחקיות כפונקציה התפתחותית-מנטלית, למהות המשחקית כשלעצמה. המהות המשחקית הינה למעשה כל חיבור דיאלקטי בין חוץ לפנים, בין פנטזיה ודמיון למציאות הממשית. על כך ויניקוט יאמר גם שהשיח הטיפולי אף הוא משחקי, כי יש בו מפגש בין חוץ לפנים בעצם השיחה ומפגש התודעות של המטפל והמטופל.

אוגדן הדגיש בדרכו גם את חוויית ההעברה הנגדית וההזדהות ההשלכתית במפגש הטיפולי. ההעברה הנגדית וההזדהות ההשלכתית מהותיות במיוחד במצבים של שבר דיאלקטי והיעדר משחקיות, ועל אחת כמה וכמה במצבים של ניתוקיות, חוסר אונים, אפטיה, ריחוק כהגנה, פסיביות, חוסר אוריינטציה, קושי לחשוב ולדעת ולחבר, דיסוציאטיביות, קושי להרגיש את הזמן וטשטוש של מציאות ופנים. כל אלו ישבשו את היכולת של המטפל להכיל את חווייתו של המטופל, אך גם יאותו לו על הנתק המתחולל בנפשו של המטופל והצורך להשבתה, כדברי Alvarez, של היכולת למשחקיות והמאמץ הנדרש מן המטפל לקחת אחריות על ההשבה הזו.

באמצעות דוגמאות קליניות נדון במצבים שבהם המטפל מאבד את יכולתו לדמיין ולשחק, והרגעים שבהם יכולות אלו מתעוררות מחדש. נראה כיצד מתעורר העצמי האמיתי של הילד (Winnicott, 1960), יצירתו, אותנטי וחי, כאילו המתין כל העת לכך שהמטפל יפתח לו את השער.

דוגמא קלינית: שני ימים וגעגוע: שבוע אחר שבוע בקליניקה, והדרך שביניהם



לפני זמן מה עלתה בי תחושה שהזמנים משתנים. ארון המשחקים נפתח פחות ופחות, בית הבובות והרהיטים שבו התכסו אבק מחוסר שימוש. שמתני לב לפתע שבועות רבים לא פתח אף ילד את ארגז התחפושות, לא נופף בחרב ולא עדה את כתר הנסיכה, לא שלף צבעים ודפים מהארון. חומרי היצירה נותרו כאבן שאין לה הופכין. לא נדרשתי עוד למהר ולרכוש אספקה חדשה של גואש, בריסטול וחימר. הקופסה האישית שאני מכינה עבור כל ילד שמתחיל טיפול נותרה לא

ו"להגביר" באמצעות הדרכה, לימוד ובחינה עצמית מתמדת. עם זאת, עלינו לזכור תמיד שיכולת זו הינה גם מוגבלת ומועדת לטעות. מחקרים חדשים מצביעים, למשל, על הקושי של אנשים נירורטיפיקליים לקרוא נכונה את חווייתם הרגשית של אנשים עם אוטיזם. בעיקר בולט הקושי לקרוא את עוצמת המצוקה שהם חווים (Picard, 2018). כשילד מגיע מרקע תרבותי שונה, כשיש לו הפרעת קשב, לקות אינטלקטואלית, עיכוב שפתי או לעיתים פשוט כאשר הוא שותק, לא מתקשר, לא משחק, תכופות נתקשה מאוד למצוא דרך לתקף את השערותינו ורשמנו לגבי חווייתו הרגשית ועולמו הפנימי. תכופות אנו עשויים לטעות עד כאב בהבנתנו את הילד.

ועדיין, כפי שכותב סנט אקזופרי ב"נסיך הקטן", המסע חשוב מהיעד. ה־reverie המתמשך של המטפל (Bion, 1962; Ogden, 2001), ה־"observational state of mind" (Ried, 1999) שלו, כלומר עמדה של סקרנות, עניין, משחקיות וכבוד - תכופות עמדה זו מגיעה אל הילד בסופו של דבר ומצליחה לגעת בנפשו. כפי שצינו Alvarez & Reid (1999), עוד לפני שהילד יתעניין בנו, הוא יתעניין בעניין שלנו בו. הוא יחוש במבטנו, בהתבוננות ובעניין, ואז, כמעט תמיד, מתוך צורך אנושי בסיסי זה להתקיים בעולמו של הזולת, יציץ אלינו בחזרה.

חשוב להדגיש שהיעדר דמיון אינו במהותו היעדר משחק. אך בהתייחס לדיאלקטיקה בין חוץ לפנים, בין פנטזיה למציאות, שבר דיאלקטי בכיוון המציאות, או מנגד כשציר הפנטזיה קורס ואין יכולת לדמיין, אזי גם המרחב הפוטנציאלי מצטמצם ומתכווץ. וכהגדרתו של ויניקוט, משחקיות היא במהותה החיים, אותו מרחב שברירי שהוא מרחב הקיום כשלעצמו, וכדי לחיות חיי טעם, המשחקיות הכרחית.

גם אוגדן (2011), בדומה לתפיסתה של קליין, טען כי המשחק הוא במהותו חלימה. אוגדן מדגיש כי במצבים מסוימים, בין אם התפתחותיים, ובין אם מצביים (טראומה), בהיעדר החלימה (המשחק), לא מתאפשר עיבוד החוויה.

אצל אנשים במצבי טראומה (או במצבים של לקות התפתחותית) משתבשת פונקציית החלימה (המעכלת, מעבדת, מתווכת), והרשמים החושיים נותרים קונקרטיים, תחושתיים, של מגע. מחשבת החלום לא מאפשרת על כן רגיעה, מנוחה ושינה. החלימה (משחקיות) מאפשרת הבניה נפשית של מודע ולא מודע ואפשרות של הבחנה ביניהם. היעדר חלימה (משחק) לא מאפשר הבניות נפשיות של ערות ולא מודע, הבחנה בין פנים לחוץ, בין דמיון למציאות. היעדר החלימה הוא להישאר ללא כלים לעבד חוויה, להישאר בפאניקה, בהלה מתמדת. במצב זה לא ניתן לזכור או לשכוח, לא לשמור בסוד ולא לספר מצבים שאופייניים למצבי טראומה.

בהתייחס למשחק עצמו, אין הכוונה לסוגי משחק כשלעצמם,



אחריו מגיע עופר, בן 15. שנים רבות חוויתי את עופר כחיה פצועה, כשכל מגע וקשר נחוה פוגע ופוצע ועופר מגיב אליו בעוצמה נואשת, כמי שנלחם על חייו. שנים הוא לחם ללא הרף בכל דרישה חיצונית, בכל גבול ומעצור. אמון בסיסי בזולת נבנה בהדרגה ועופר מתחיל לגלות את האהבה והחום שתמיד חיכו לו שם, לצד הקשיים. ועדיין כל דרישה חיצונית נחוות בעיניו חסרת היגיון, מפריעה ומיותרת.

ליאור, בת 8, פורצת אחר כך לתוך החדר. פגיעותה וכאבה מסתתרים מאחורי חזות דרמטית, שתלטנית. הוריה נאבקים ללא הרף בהתנגדות ובהתמרדות המתמדת שלה. ליאור יצירתית ובעלת דמיון עשיר, אך קופסתה נותרת ריקה ומתרוקנת עוד ועוד כל הזמן. היא מתעקשת לקחת את כל יצירותיה הביתה, רק כדי לשכוח אותן, זנוחות ומקומטות, על רצפת הרכב המשפחתי. היא מנסה ללא הרף לקחת עימה בגניבה צעצועים וחומרים מהחדר, ומסתירה אותם בכיסיה ומתחת לחולצתה. היא מאורגנת מאוד בעבודתה אך תמיד מצליחה ללכלך את סביבתה, ופעם אחת הצליחה להכתים את חולצתי הלבנה בכתם גואש אדום וזועק... היא פוקדת עליי ומפעילה אותי ללא הרף, מכתיבה לי כל תנועת מכחול וכל קו בציור. כשאני מאזינה לקולי המדבר אליה, אני מבחינה, לדאבוני הרב, שאני נשמעת סחוטה ומותשת, ממש כמו שנשמעים הוריה. כיצד ניתן לצאת מתוך הדפוס הזה, החוזר על עצמו, ולנוע קדימה?

כמה ימים מאוחר יותר אני נפגשת עם אבי כדי לחשוב ביחד על מאמר שאנו מתכוונים לכתוב בנושא של דמיון ומשחקיות. אני נזכרת באמירה של סוזן ריד על "דמיון בשביל שניים", ולפתע זה מכה בי. לאן נעלם הדמיון שלי? מתי שקעה היצירתיות שבי בתרדמת, בלי שהבחנתי בלכתה? לא רק בית הבובות צבר אבק, אלא גם אני... מחשבות מתעוררות. רעיונות. היצירה מדגדגת בידיים שוב.

השבוע הבא בקליניקה. "בית ספר הוא גהינום", אומר אורי. "אני רוצה לשחק מונופול". "יש לי רעיון", אני אומרת. "בוא נכין מונופול משלנו, שבו כל אחד צריך לשרוד את בית הספר-גהינום". "לא רוצה", אומר אורי. "אולי ננסה קצת", אני אומרת ומוציאה גיליון גדול. רק מעט מהמונופול הזה אנו מכינים. אורי מצטרף רק לרגעים קצרים. אך בכל זאת נוצר פתח חדש לתקשורת. במפגשים הבאים היצירתיות של אורי מתעוררת לחיים והוא מתחיל ליצור בלוג, בחימר ובצבע, ולבטא חלקים שלא היו נגישים עד כה של עולמו הפנימי.

בשעה הבאה, בפגישה עם צח, הוא מזכיר בקצרה משחק שהוא משחק בבית הספר ואני מציעה שנכין ביחד משחק כזה משלנו. כשאנו משחקים במשחק שהכנו צח מסביר לי את הכללים המורכבים בנועם ובסבלנות אין קץ, מייעץ ומסייע לי במשחק. אני מנצחת. התפרצות. תוך שבריר שנייה ידו מתרוממת כמו

אחת סגורה ומיותרת. תוכני הקופסה, דומים לרשימה שהציעה מלאני קליין (Segal, 1972), לא עוררו עוד סקרנות, יצירתיות ודמיון כמו שעשו היטב כל כך בעבר. יותר ויותר ילדים הותירו את קופסאותיהם לבנות ונקיות, בלי סימן לשימוש, לבעלות, בלי לכתוב את שמם על הקופסה או לצייר עליה ציור, בלי להשליך עליה מעולמם הפנימי.

עוד לפני שהילד יתעניין בנו, הוא יתעניין בעניין שלנו בו. הוא יחוש במבטנו, בהתבוננות ובעניין, ואז, כמעט תמיד, מתוך צורך אנושי בסיסי זה להתקיים בעולמו של הזולת, יציץ אלינו בחזרה

האם אני דינוזאור? האם השתנו הזמנים עד כדי כך? מאבקי בטלפונים הניידים של מטופליי הלך והחריף. ומי יכול להתחרות בסיפוק המייד שחפץ חדש זה, שאינו חפץ מעבר אלא הדבר עצמו, מספק? זה שבלעדיו החיים נחווים ריקים, חסרי צבע ומשמעים עד אין קץ? יום בקליניקה.

בדרכי אל הקליניקה, באוטו, אני חושבת על אורי. אתמול בשיחת טלפון מורתו סיפרה לי שמצבו מחמיר שוב. שקשה להגיע אליו, שהוא סגור בתוך עצמו, זועם ולא נגיש. לרגע אני חושבת להרים ידיים. אך אז אני אומרת לעצמי שאורי מרים ידיים כל הזמן, ושאסור שאוותר עליו גם אני. במפגשינו, אורי בן העשר מתעקש לשחק במונופול. כמה אני שונאת את המונופול הזה! אורי אומר שהמפגשים שלנו משמעמים ולא עוזרים לו, ושמונופול עוזר לו "להעביר" את הזמן האינסופי שנגזר עליו להיות עימי. איך אני יכולה לעזור לילד העצוב, חסר התקווה הזה?

צח, בן 14, מגיע לפגישה איתי משוררין בטלפון הנייד שלו כרגיל. מתלונן שהוא משתעמם עוד בפתח הדלת ומתחיל בעוד משחק וידאו. צח התקדם מאוד לאורך השנים שבהן אני מכירה אותו. לפני 4 שנים תואר צח כילד אלים, כועס, דחוי חברתית. עם השנים התגלו יכולותיו הלימודיות הטובות מאוד והוא החל לרכוש חברים, לראשונה בחייו. עם זאת, התפרצויות אלימות עדיין מופיעות במפתיע, כמו משום מקום, וגורמות נזק רב לקשרים החברתיים שצח בונה בעמל רב ולרווחתו הנפשית. את צח אני חווה כמי שנושא על כתפיו הצעירות את כל משא הכאב, האלימות והאשמה במשפחתו. הוריו מאמינים שגורלו נחרץ: אין לו כל אפשרות אחרת אלא להפוך לגבר אלים ופוגע. האם אפשרי גורל אחר עבור הנער הרגיש כל כך, הפגיע הזה?

אני מדברת עימה על כך שבעצם אנו אף פעם לא מדברות זו עם זו כשווה אל שווה, כשותפות של אמת. אף פעם לא בוטחות זו בזו ולא נשענות זו על זו.

ליאור יוצרת בובה ואומרת שהיא "מחזיק עפרונות". העיפרון מוחזק כשהוא נעוץ בחור באמצע פניה. קשה היה לראות את פניה המחויכים של הבובה החמודה עם החור הגדול והעיפרון התקוע במרכזם. ככה זה מרגיש, אני אומרת לעצמי, להיות חפץ, לא אדם. להיות נתון לשימוש של הזולת. ללא קול ומקום משלך. את היצירה הזו ליאור השאירה, לראשונה, בקופסתה. ביחד התחלנו לבחון בזהירות את האפשרות לתת אמון ולבטוח באהבת הזולת. עדינות, רכות ושמחה עלו בינינו כשהמורדת הקשוחה התגלתה בהדרגה כילדה קטנה, מתוקה, אוהבת ועדינת נפש.

דמיון בשביל שניים נדרש על מנת לחולל טרנספורמציות אלו. כשהתעורר הדמיון במטפלת, המהירות והקלות שבהן הופיע השינוי אצל מטופלים רבים ושונים זה מזה מצביעות על החשיבות הקריטית שיש לתחזוקה המתמשכת של החיוניות, המשחקיות והדמיון שלנו עצמנו.

בשנים של עבודה לעיתים אנו מתעייפים, נשחקים וכבים. קשה להישאר "בריאים, שלמים וערים", כפי שווינקוט (Winnicott, 1960) אומר. ולאורך הדרך, לעיתים קשה לעורר את הדמיון מחדש בכוחות עצמנו. דיאלוג משמעותי עם עמיתים נדרש לא אחת כדי לסייע לנו בדרכנו.

אנו מקווים כי המחשבות שהצענו יהוו גם הן כעין דיאלוג מעורר מחשבה ודמיון, משמעות ויצירה, אצל הקורא ואצלנו עצמנו.

מעצמה וכמעט פוגעת בי. רגע אחד הוא השותף התומך למשחק, וברגע הבא הוא "מתפוצץ".

אנו מצליחים לדבר לראשונה על האופן שבו דווקא בתוך קשר חם ונעים, רגע של אכזבה קלה כביכול גורם לו להרגיש פגיעה ועלבון אינסופיים והקרקע נשמטת באחת מתחת רגליו. האלימות פורצת אז מתוכו ללא מעצור, וכשהזעם דועך, הוא מגלה, למרבה הצער, כי הקשר האוהב שהצליח לבנות נהרס ללא תקנה. בעבר, כל ניסיון לדבר על כך הוביל להתפרצות. אנו מגדירים לעצמנו מטרה חדשה: לשמר את הקשרים החמים, האוהבים בחייו מבלי שהתסכול ואי-ההתאמה הרגילים של החיים יובילו להריסתם ואובדנם.

בפגישה עם עופר הוא אומר לי שהוא לא מבין למה מצפים ממנו שישב בשיעורי אנגלית בבית הספר. לדעתו, לימוד בבית הספר הוא מיותר ומטומטם. הוא יודע אנגלית מצוין ואין לו מה לחפש בשיעור.

"אולי היית רוצה לכתוב משהו כדי שאראה כמה טוב אתה כותב", אני אומרת לו. הוא מסכים וכותב על ענף הספורט שהוא אוהב. אני מתרשמת מהרעיונות שלו ומאוצר המילים, אך שנינו מבחינים בכך שמבחינת דקדוק וניסוח כתיבתו לוקה מאוד בחסר. באותו שבוע פונה עופר למורה שלו וביחד הם מגיעים להסכם שהוא יקרא כתבות אקטואליה בעיתון באנגלית ויכתוב עליהן דיון ביקורתי קצר במהלך השיעור, פתרון ששניהם רואים כמוצלח ומתאים. מלחמה לא נגמרת הופכת לשיח, פורה ומכבד, המוביל לפתרון.

בשעה הבאה, כשליאור ממטירה עליי הוראות כרגיל, אני אומרת לה בקול כנוע ומאנפף: "כן גברתי, אני המשרתת הנאמנה". כשהיא ממשיכה בפקודותיה אני ממשיכה בתפקיד המשרתת מתרפסת ומצייתת למראית עין, מתלוננת ומוחה בסתר. בהמשך

מקורות

1. אוגדן, ת' (2011). על אי היכולת לחלום. עם עובד.
2. אלורז, א' (2005). נוכחות חיה: פסיכותרפיה פסיכואנליטית עם ילדים אוטיסטים, ילדים גבוליים, ילדים שנפגעו מחסכים, וקורבנות של התעללות. א' זילברשטיין, תרגום. תולעת ספרים.
3. אלורז, א' (2012). הלב החושב - שלוש רמות של תרפיה פסיכואנליטית לילדים בעלי הפרעות. חלק ד'. א' שור, תרגום. תולעת ספרים.
4. לכמן, ה' (1996) שתי צורות להיעדר יכולת המשחק אצל ילדים ודרך הטיפול הראשונית בהן. שיחות, י', 217-219.
5. סגל, ח' (1979). מלאני קליין. עם עובד.
6. פרו, א' (1999). טכניקה בטיפול בילדים: הפסיכואנליטיקאי והילד: המפגש והשדה הרגשי. תולעת ספרים.
7. Alvarez, A. & Reid, S. (eds.) (1999). *Autism and Personality*. Routledge.
8. Arlow, J.A. (1987). Trauma, play and perversion. *Psychoanalytic Study of the Child*, 42(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/00797308.1987.11823480>.
9. Benjamin, J. (1990). Recognition and destruction: An outline of intersubjectivity. *Psychoanalytic Psychology*, 7Supplement, 33-47.

לרשימת המקורות המלאה, ראו באתר הפ"