



מופיע בספרו השני *דגלים על המגדלים*.<sup>2</sup> העניין שעורר בי אז תמיהה היה העובדה שמקרנקו התייחס אל שבעת בני הנוער שעמם ייסד את המוסד בשמותיהם הפרטיים, ואילו בהמשך כתביו החניכים אינם נקראים עוד בשמותיהם. משמע, הזהות האישית מוענקת רק לקבוצת המייסדים, ובלשוני – לאלה ששתלו את העצים הראשונים. הבאים אחריהם היו צריכים למעשה להתאים את עצמם אל הקיים, אל המבנים, אל ההרגלים, אל הנורמות שנוצרו, אל הלשון הייחודית של המקום.

החוויה שעברתי עם אותו ילד ליד העץ זעזעה אותי, שכן באותו רגע חשתי שאני מצפה מילד קטן שאיני מכיר את גורלו ועברו להפגין יכולת הסתגלות לעולם קיים שאין לו חלק ונחלה בייסודו ובהקמתו, ועל כן אינו מהווה חלק ממנו. הבנתי אז שלפני עיני עמד העץ ולא הילד, ושמה שמוטל עלי הוא לאפשר לכל ילד שמגיע לפנימיה לחוש כאילו הוא ממקימי המוסד, כאילו הוא שתל את העץ עמי, כאילו הוא זה שיצר את העולם החדש שאליו נקלע, הגם שעולם זה התקיים טרם בואו. הבנתי אז שהילד העומד לפני נראה לי שלם על פי חיצוניותו, אבל הוא עצמו אינו חש את שלמותו – לא הגופנית ובוודאי לא הנפשית. אין הוא תופס עצמו כישות עצמית, אחדותית, אינטגרטיבית ומגובשת העומדת מול ישויות אחרות. הבנתי אז, בלי יכולת לנסח לעצמי את הדברים, שהדחף הפנימי של הילד להתקיימות אינו אלא דחף להישרדות, והוא חסר את התפיסה העצמית הקיומית, את תחושת ההווה, את התפיסה שיש רצף של עבר הווה ועתיד המרכיבים את ישותו האחדותית. ילד זה חש עצמו כעין חלקיק המסתובב בתוך העולם כיתר החלקיקים המרכיבים את העולם, אך אין הוא עומד מולו; הוא אינו חש שהסובייקט עומד במרכז ההווה, כיוון שאין לו תפיסה עצמית של סובייקט. ברור היה לי אז שכל כוונתנו הטיפולית צריכה להיות מכוונת כלפי הסובייקט של הילד ולא כלפי העץ על ענפיו, ולא כלפי הרעפים שהילדים טיפסו עליהם במשחקם, דלת חדר המגורים או חלון המשרד שלי.

כמובן שלימים, כאשר פגשתי בכתביו של ויניקוט, נוכחתי למצוא את הרעיון הזה<sup>3</sup> מנוסח בווריאציות שונות, בחוכמה ובלשון פיוטית. ויניקוט מציג בכתביו את הרעיון שהתינוק חש שיצר את העולם, שיצר את השד, ותחושה זו הכרחית להתפתחות עצמיותו אך היא לא תיתכן אלא אם השד אכן ימצא שם כאשר התינוק יזדקק לו. כך, נראה לי שאירוע העץ ממצה את הרעיון הזה ואת הטיפול, ובתוך כך את הטיפול הפנימייתי. המטרה היא לתת לילד את התחושה שהוא יוצר את העולם הזה אף שהעולם כבר קיים, או ליתר דיוק שהוא יוצר את העולם בזכות זה שהעולם כבר נוצר. לא עוד עצים שנשתלו וטופלו ועל הילד לכבד את השותלים ואת העצים, לא עוד "אצלנו צריך לעשות כך וכך", לא עוד "אצלנו החוקים הם שאסור זה וזה ומותר זה וזה ועליך להתאים עצמך אליהם ולעשות כל שמצפים ממך". תחת זאת יש עולם שאכן נמצא שם כדי שהילד (שמבחינת התפתחותו הנפשית נמצא עדיין בשלב הראשון לחייו) יקבל כל שצריך, ועם זאת יחוש שהוא זה שיוצר את כל זה. סידור המיטה בעת ההשכמה אינו המטרה; אכילה ניאונה המטרה; לימוד קריאה וחשבון אינן המטרות; הילד ועצמיותו הם המטרה, והם כל התורה על רגל אחת.

### הילדים הזקוקים לטיפול פנימייתי

מי הם הילדים המופנים לפנימייה? מה הן המצוקות שלהם ומה הם הליקויים שלהם? כדי לקבל תמונה כללית של הילדים הנה דוגמאות אחדות של רקע התפתחותי ומשפחתי של שלושה ילדים כמתואר בדוחות על אודותם בעת ההפניה אלינו:

<sup>2</sup> שני הספרים זכו לתרגום עברי והיו מאוד מקובלים בשעתו. ספרו הראשון *הפדגוגית תורגם על ידי אי' שלונסקי*.  
<sup>3</sup> ראו: Winnicott, 1986.



לפנימייה הוא כל מי שאינו יכול להיות בביתו.<sup>4</sup> אני מתייחס לטיפול הפנימייתי כמתודה טיפולית, היינו בפנימייה, בתור שכזו; יש גורמים מרפאים, ואלו צריכים כמובן להיות מופעלים. הדבר דומה ליחסי אס-תינוק: לאם גורמים טיפוליים מבניים שיש להפעיל אותם כדי לוודא שהתפתחות התינוק תהיה תקינה. בהמשך אנסה לפרט את הגורמים של הפנימייה המקנים לה את אופייה כמתודה טיפולית. כדי לעמוד על מהות הבעייתיות של הילדים ביתר דיוק אציג ציטוטים אחדים מתוך דוח הסתכלות בילד (ייאמר כאן כי במשך השנה הראשונה לשהות הילד בפנימייה אנו עורכים כחמש פגישות הסתכלות כדי לגבש תמונה ברורה מעט יותר על צורכי הילד ובעיותיו).

"הוא ילד חמוד שקשה לעמוד על טיבו. לעתים הוא מתקרב לעולם הדמיון ויוצר דו-שיח מילולי ולעתים דוחה כל התייחסות מילולית. יש והוא יושב מהורהר, עצוב ואטום, ולעומת זאת ניתן לראותו שמח, קופצני וערני. המעברים בין שני מצבים אלה הם מהירים ביותר. בראשית שעת ההסתכלות הראשונה יי נראה עצוב, מכונס בעצמו, מדוכא מעט. הביע משאלה שאמו תהיה אף היא בחדר ותראה מה שהוא עושה. במהלך השעה שקע בהתלהבות במשחק בחיות. הוא ביקש ממני שאבנה גדר, סידר בתוכה חיות גדולות, במרכזן גורים, ומחוץ לגדר שם חיות מסוכנות (גורילה, צבוע וכיו"ב), ואמר שהן ישמרו על החיות מפני אנשים רעים שיכולים לחטוף אותן. משחק זה מתאר במידת-מה את חייו הפנימיים המבוססים בין היתר על הפחד מפני החטיפה, אירוע שהוא עבר במציאות. העולם הפנימי שלו מחולק אמנם לטובים ולרעים, למסוכנים ולמצילים אך כלל לא ברור מי הוא מי, שכן החיות הטורפות הן גם מצילות ומגינות. לשעה הבאה סירב לבוא, הסב ראשו ממני וצעק "לא רוצה, לא רוצה". הוא נתן לי את ההרגשה שגם אנחנו בפנימייה מזוהים עם חוטפיו ואכן מאז שעת ההסתכלות הראשונה הוא קבע דפוס התייחסות כלפי כל אימת שראה אותי בחצר הפנימייה: שאג שאגות אימה כאילו עומדת בפניו דמות שנואה, מסוכנת, המנסה לחטוף אותו לחדר בכוח. התנגדות זו התפתחה למשחק של פיתוי שבו יי היה מציק כלפי, וכשמבטנו נפגשו היה מסיט את ראשו ושביב חיוך פרוש על פניו. תוך כדי משחק זה אמר שהוא שונא אותי ולא היה מוכן לגלות לי את סיבת שנאתו. הרגשתי הייתה שהוא מנסה לפתות אותי לחטוף אותו לחדר. משחק זה מדגים את צדו המשלים של הפחד מפני החטיפה, דהיינו המשאלה להיחטף. האסוציאציה שלי קשורה עם הסיפור המשפחתי, שאכן נעשה ניסיון חטיפה ומי שהציל אותו מידי חוטפיו הוא אותו אב חורג שגם "החטיף" לו מכות רצח שבעקבותיהן הוצא מן הבית, ואילו האב החורג נאסר למספר חודשים. ניכר שיש כאן בלבול רב בעולמו הפנימי של יי: פחד מפני אנשים רעים אך גם דמיון שהחטיפה היא התגלמותה של האהבה בצורתה הקיצונית ביותר. יש אם כן מעין משאלה להיבלע ולהיטרף על ידי מי שנתפס כאוהב אותו, אך גם חרדה רבה מאקט זה. הבלבול בין הרעים והטובים, בין השונאים והאוהבים הוא על כן גדול מאוד. כעבור כשבועיים של משחקי הפיתוי האלה נאות יי לשוב ולבוא לחדר לפגישות ההסתכלות הבאות. בפגישות אלה התלונן רבות שריק לו בבטן ואז הרבה לצאת מן החדר ובכל פעם ששב פנה למיני משחקים שבהם אסף נקודות, כמו זריקת כדור לסל. פעמים רבות שיחק במקומי כך שכלל לא היה ברור מי משחק ומתי, מי קולע לסל ומי מחטיא". עד כאן לשון הדוח.

<sup>4</sup>תמיד העסיקו אותי ההערות של הגורמים המפנים את הילד בכותבם משהו בנוסח זה: נוכח מצבו הקשה של הילד אין לנו ברירה אלא להפנותו לפנימייה טובה שתוכל לסייע לו. הרהרתי אז למשמעות של "אין לנו ברירה" ולמשמעות של "פנימייה טובה". אשר ל"אין ברירה" לדעתי יש לראות בפנימייה משהו של "כן ברירה", שהרי מדובר בשיטה של טיפול שניתן לבחור בה מתוך ברירה. אשר ל"פנימייה טובה" שאלתי את עצמי לא אחת האם יש שממליצים גם על פנימייה רעה?...



נעשה יותר ויותר תוקפני, ירה באקדח לכל עבר כולל עלי. המשחקים ששיחק בהם נשברו מפגישה לפגישה".

אם הייתי מבקש לסכם בקצרה את הסימפטומתולוגיה של הילדים שזקוקים לטיפול פנימייתי הייתי אומר זאת בשלוש מילים: 'קשיים בהבחנה ובאינטגרציה'. ובכך כוונתי לקשיים ביכולת ההבחנה בתחומים הבאים:

#### א. הבחנה בין גבולות העצמי לבין הזולת

דוגמה ראשונה: דני חלה במחלה מידבקת וכיוון שלא ניתן היה לשלחו למשפחתו נאלצנו לפנות חדר ולהפכו לחדר בידוד. במשך שלושת ימי הבידוד הוצמדה אליו מדריכה שטיפלה בו במסירות כל העת, יומם ולילה. בתום ימי הבידוד הוא שוחרר מן החדר ולאחר כשעתיים פגש בחצר הפנימייה את המדריכה ופנה אליה בתביעה תקיפה ואף תוקפנית למדי; הוא דרש ממנה לתת לו מיד מכנסיים אחרים מאלה שהוא לובש. המדריכה השיבה לו במתינות שאין באפשרותה למלא את בקשתו כיוון שמחסן הבגדים סגור, והיא תוכל לקבל מכנסיים עבורו רק בחלוף שעתיים. דני הגיב בתוקפנות רבה וצעק לעברה שאף פעם אינה עוזרת לו, שאף פעם אינה נותנת לו משהו כאשר הוא מבקש ממנה, שהיא המדריכה הכי גרועה ועוד מיני אמירות. ניכר שבאותה עת דני אינו מסוגל לקשר בין הדמות שהייתה עמו שלושה ימים ולילות לבין הדמות המסרבת לתת לו מכנסיים, כמו היו שתי דמויות נפרדות: דמות שטיפלה בו ודמות שמסרבת לתת לו מכנסיים. עם זאת יש לציין שהתופעה אופיינית למקרה גבולי ולא למקרה פסיכוטי, שכן לו הייתי עובר שם ושואל אותו על האישה העומדת מולו היה לתאר לי במדויק שזו המדריכה שלו, שזו היא שטיפלה בו כשהיה בבידוד.

דוגמה שנייה: רוני כעס מאוד בחדר האוכל כי טען שילד אחר לקח לו חפץ כלשהו. רוני החל להתפרע, לזרוק כלי אוכל ולקלל והיה צורך להחזיק בו. אני החזקתי אותו בידי ורוני השתק כך שהילדים יוכלו להמשיך ולאכול בשלווה יחסית אך הוא החל לנשוך את ידי האחת. לא הגבתי לזה ורוני המשיך לנשוך אזורים שונים בידי עד שהגיע גם ליד שלו והמשיך בנשיכות. ניכר היה, לפחות על פי הרגשתי, שרוני אינו נושך עצמו מתוך איזו הענשה עצמית אלא מתוך אי-הבחנה בין גבולות עצמו לבין הגבולות שלי. כלומר הנשיכה בידי ובידו הייתה בהמשך רצוף, כמו הייתה זו יד אחת.

#### ב. הבחנה בין שלושת מושגי הזמן

דוגמה: בפעילות של לימוד חשבון מתפצלת הכיתה ובאחת מתת-היחידות יושבים חמישה ילדים עם אחת המורות. כל ילד קיבל משימה שמתאימה לו, והמורה מסייעת לאחד הילדים. לפתע צועק חיים אל המורה שתבוא לעזור לו. המורה אומרת לו שהוא ודאי רואה שהיא עוזרת למשה אבל מבטיחה לו שתבוא אליו תוך שתי דקות. בתגובה חיים קורע את הדף שכתב עליו, בועט במהירות בשולחן, קם והופך את הכיסא, מקלל את המורה ורץ במהירות אל מחוץ לכיתה, בועט בדלת ונעלם.

אני רואה בדוגמה זו עדות לקושי בהבחנה בין שלושת ממדי הזמן, שכן חיים אינו מסוגל עדיין לתפוס את המשמעות של עבר, הווה ועתיד ועל כן המשמעות של "שתי דקות" אינה נהירה לו. הדבר היחיד שהוא תפס, או ליתר דיוק חש, זו דחייה, ומהות הדחייה על פי תפיסתו היא דחייה טוטלית, חד-משמעית שאין אחריה דבר. במילים אחרות הייתי אומר שחיים חש בסכנה של כיליון מוחלט ולפיכך מה שעשה הוא גיוס כוחות כללי נוכח הסכנה הנוראה האורבת לו על פי הרגשתו. כל אדם, כמו כל קבוצה או עם מגייסים את כל הכוחות שלרשותם



תכונתו המיוחדת של תחום זה, שבו שמור מקום למשחק ולחוויה תרבותית, היא שקיומו תלוי בחוויות חיים ולא בנטיית מורשות. כאן, במקום בו מפרידה עצמה האם מן התינוק, זוכה תינוק אחד לטיפול רגיש, ועל כן תחום המשחק שלו עצום; ותינוק אחר, חוויית שלב זה של התפתחותו דלה כל כך, עד שאין לו אלא הזדמנויות מועטות להתפתח, חוץ מהתפתחות במונחי מופנמות (אינטרוֹרְסיה) או מוחצנות (אקסטרֹרְסיה). במקרה זה, המרחב הפוטנציאלי חסר כל משמעות, מפני שמעולם לא נבנתה כאן תחושת אמון, ההולכת יד ביד עם מהימנות, ולפיכך לא היה כל מימוש עצמי נינוח. בחוויה של התינוק (והילד והמתבגר והמבוגר) שהתמזל מזלו יותר, אין שאלת ההפרדה בהיפרדות מתעוררת, מפני שבמרחב הפוטנציאלי שבין התינוק לאם מופיע המשחק היצירתי, הצומח בטבעיות בתוך המצב הנינוח; זהו המקום שבו מתפתח שימוש בסמלים, המייצגים בעת ובעונה אחת את תופעות העולם החיצון ואת תופעות האדם היחיד אשר בו מתבוננים (עמ' 125–126).

מההגדרה של ויניקוט נוכל להגיע לכמה עיקרים באשר למרחב חיוני זה. במרחב הפוטנציאלי האובייקטים המרכיבים את המרחב אינם עומדים ברשות עצמם, אינם נפרדים כישויות עצמיות. כלומר כל אובייקט מקבל את משמעותו ואת ערכו האקזיסטנציאלי בזכות אובייקט אחר. לדוגמה, סיטואציה של אם המניקה את תינוקה מציגה מערכת של אובייקטים: התינוק, פיו, פעולת המציצה, האם, השד, החלב. מבחינת המציאות האובייקטיבית הרי שאובייקטים אלה נפרדים וניתנים לתיאור ולהגדרה. אך לא כן החוויה; החוויה היא תוצאה של פעולות הגומלין בין כל האובייקטים, וכן האפיונים הייחודיים לתינוק המסוים ולאם המסוימת שעמה מתנהלת פעילות זו. האפיונים הנוספים הם מסוג החוויה הרגשית כמו נחת, התעלות והתרוממות רוח, ריגוש אסתטי, התמזגות ואי-מובחנות, או לחלופין, תחושות של ניכור, דכדוך ועוד.

תכונה נוספת למרחב הפוטנציאלי מצויה באי-ההבחנה בין ממדי הזמן ואי-הבנה של סדר התרחשות הדברים; התינוק, בחוסר המובחנות שלו והודות למרחב הפוטנציאלי המתאפשר על ידי האם התקינה, אינו חש שהאם קדמה לו והיא הנותנת לו, אלא הוא חש משהו בלתי מובחן ותופס את עצמו כיוצר וכנוצר בעת ובעונה אחת, כבעל יכולת בלתי מוגבלת וכתלוי בעת ובעונה אחת. רק חוויה ממושכת כזו עשויה לפתח בו את התחושה של גבולות, של גבולות יכולתו וגבולות ישותו, כשם שחוויה זו תעורר בו יכולת אמיתית של תן וקח, של אהבה וקשר אל הזולת מבלי שיאבד את תחושת עצמיותו ועוצמתו. רק מורכבות חווייתית, קוגניטיבית וריגושית כזו מאפשרת התפתחות הדרגתית עד להבחנות מציאותיות ואובייקטיביות. כך, למשל, קניית חלב בסופרמרקט תהווה פעילות שמבוססת על הבחנה ברורה של האובייקטים, שכן הסופרמרקט נתפס כמקום שמוכרים בו דברי מזון, בהם חלב, ואילו החלב נתפס כחלב ותו לא.

ילדים אשר לא חוו חוויות של מרחב פוטנציאלי יהיו על כן מוגבלים מבחינת ההתייחסות הממשית אל הזולת ואל המציאות בכלל. לפיכך כאשר אנו מטפלים בילדים פגועים מאוד, ובעיקר בילדים המאובחנים כמקרי גבול, חייבים אנו לחזור ולשקם את התקופה הראשונית לחייהם, התקופה שבה ההבחנות אינן ברורות עדיין. משמע שלא ניתן לטפל בילד שיש לו קשיים אלה על ידי קידום יכולת ההסתגלות שלו לסביבה, מעין ניסיון להקנות, ללמד, לחנך ולהתאים, אלא יש להתמקד בפיתוח מרחבים פוטנציאליים עמו, שדרכם יוכל





מנסות דווקא לעקוף גורמים אלה, להתעלם מקיומם ואף להיאבק בהם – במודע או שלא במודע, כפי שאראה בהמשך.<sup>5</sup>

העיקרון המנחה של הטיפול הפנימייתי המבוסס על מרחב פוטנציאלי נובע מדוגמת העץ שהצגתי בפתח דברי ומן הפרדוקס הויניקוטיאני שהתינוק יוצר את העולם בתנאי שהעולם אכן נמצא שם בשבילו. משמעות הדברים היא שאין פעולה, נורמה או חוק בחיי הפנימייה שעומדים א-פריורי מול הילד, והילד אמור לסגל עצמו אליהם, אלא שכל פעולה, נורמה וחוק נעשים כך שהילד כמו יוצר אותם. הפרדוקסליות היא בכך שבעקבות תחושת יצירה זו יוכל הילד לעמוד מולם. כך, דרך משל, פעולת ההשכמה נעשית מתוך יצירת מרחבים פוטנציאליים בין המדריך המשכים לבין כל ילד בנפרד. ניתן אם כן לומר שפעולות חיי היומיום (ובהן הלימודים בבית הספר) אינן אלא אמצעי לבניית מרחבים פוטנציאליים בין המטפלים השונים לבין הילדים. סידור המיטה, הגעה לחדר האוכל, צחצוח שיניים, אכילה ולימודים – כל אלה אינן מטרות אלא אמצעים לבניית מרחב פוטנציאלי שדרכו הילד מעצב את עצמותו.

### **צוות העובדים והדרכתם**

פועל יוצא מדברים אלה הוא ההכרח הראשוני והיסודי ביותר: הדרכת כל הצוות. קביעותו של הצוות למשך כל תקופת שהותו של הילד בפנימייה, ויכולתו של הצוות להבין ולעמוד מול כל תהליכי ההעברה וההשלכה של הילד – אלה הם העיקרים שבלעדיהם אין קיום לטיפול הפנימייתי. הצוות, ובעיקר אותם חברי צוות הבאים במגע ישיר ויום-יומי עם הילד – מדריכים ומורים – הם האובייקטים הטבעיים והראשוניים לכל ההשלכות של הילד. הילד שחווה התעללויות רבות קודם בואו לפנימייה יכוון את חצי המצוקה שלו ישירות כלפי מדריכיו או מוריו כאילו היו הם המתעללים בו, ואילו את הוריו יצייר בצבעים אידיליים ואידיאליים. לפיכך המדריכים זקוקים לתמיכה ולעזרה מסיבית ביותר כדי שלא ייפלו בפח של ההזדהות ההשלכתית.<sup>6</sup> הציר ילד-איש צוות הוא הציר המרכזי שסביבו מתנהלים החיים בפנימייה. המפגש הישיר בין הילד לבין צוות היחידה המורכב ממדריכים, מורים, עובדים סוציאליים, פסיכולוג ורכז היחידה הוא המפגש החיוני ביותר, ועל כן השאיפה היא שכל שמונת האנשים האלה ילוו את ילדי היחידה במשך כל שנות היותם בפנימייה. העמדת המפגש הישיר במרכז העבודה הטיפולית מביאה לידי כך שיש להמעיט במתווכים שונים, היינו אין מקום להעסקת מתנדבים ארעים ואין מקום, במידת האפשר, ל"מתווכים כימיים" כמו תרופות. מתן תרופות כמו ריטלין נעשה מתוך שיקול דעת מעמיק, ולמעשה לרוב אנו מפסיקים מתן ריטלין עם בואו של הילד לפנימייה, ונעזרים בתרופה לעתים רחוקות בלבד, וזאת בשל המרכזיות של היחסים הראשוניים והישירים בין הצוות הישיר לבין הילד. כלומר, בטיפול הפנימייתי המוקד הוא הצוות – השאר, כולל הטיפול בילדים, כבר ייעשה מאליו.

### **הורי הילדים כחלק מאוכלוסיית הטיפול**

בצד הדרכת הצוות יש תחום נוסף שבלעדיו אין יכולת לקיים את המרחבים הפוטנציאליים האלה, והוא העבודה עם ההורים וההגעה אל נקודת המפנה. אנו יודעים היטב שהרחקה גיאוגרפית של הילד מהוריו אין בה כדי

<sup>5</sup>הקושי של המשפחה האומנת נעוץ בהיותה חלק בלתי נפרד מן הקהילה. אין המשפחה האומנת יכולה "להרשות לעצמה" את החזרה לשלבי החיים הראשונים כפי שהפנימייה יכולה לעשות בהיותה חיצונית לקהילה במידה מסוימת.  
<sup>6</sup>ראו מאמרי על פנטזיית הזהב, 1988 (פרק 14 בקובץ זה).



מדידת זמן ברורה ומוחלטת מחזקת את תחושת הפרדה, את ההבחנה שבין מצב למצב אך גם בין אדם לאדם. הזמן משמש קו הפרדה ברור בין יום ללילה, בין אור לחושך, בין חורף לקיץ וכן הלאה. במקרים רבים במציאות יש התעלמות, כנראה מוצדקת, מן האדם – מצרכיו ומאישיותו, ותשומת הלב מופנית אל פרקי הזמן הקבועים והמוחלטים. הטיפול הפנימייתי, בחפשו אחר מרחבים פוטנציאליים, שואף להביא את הילד למצבים שקווי הפרדה ביניהם אינם חדים, אינם ברורים לגמרי, ולמעשה מאפשרים לילד לחיות בתחושה סימולטנית של אחדות והפרדה. מובן מאליו שטשטוש בגבולות הזמן לא יעשה בעצמו את מלאכת המרחב הפוטנציאלי, אך הוא תורם את חלקו.

עניין זה אינו קל להתמודדות תמיד, וישנם מקרים שבהם עובדים (לרוב עובדים חדשים) מתקשים לעמוד מול התנהגויות שונות של הילדים ומעירים על הקושי שיחווה הילד כשיעזוב את הפנימייה, משום שהצוות מאפשר לו לנהוג כפי שהוא נוהג. אכן, עובדים אלה זקוקים בין היתר לרוויזיה עצמית בתפיסה של מושג הזמן. חל כאן ערעור מסוים של הרגשת הביטחון שהעובד רכש בעזרת גבולות הפרדה במרחב ובזמן. עלינו לזכור שהילד המופנה אל הטיפול הפנימייתי אינו מוכן עדיין להפרדה ולהבחנה, אף שעל פי גילו היה צריך היה להיות במצב של הפרדה אמיתית מזמן.

מול השעיית הזמן פועל לוח זמנים קבוע. למשל, ההשכמה נעשית בשבע בבוקר, והילדים מתבקשים לקום ממיטותיהם ולעשות את פעילויות ההשכמה השונות עד לארוחת הבוקר. אבל בתוך זמן זה יש שוני רב על פי המרחב הפוטנציאלי שהמדריכים יוצרים עם כל ילד בנפרד; זה יישאר מתחת לשמיכה בעוד שזולתו נועל את נעליו והמדריך קושר את השרוכים ושואל את השלישי על החלום שחלם בלילה.

#### ב. הפנימייה מנותקת מן המציאות ועם זאת מעוגנת בה היטב

בין הניסיונות החלוציים בתחום הפנימייות ישנן פנימיות רבות שניסו והצליחו לשוות לפנימייה אופי מציאותי לחלוטין, כלומר נעשו ניסיונות לקיים בתוך הפנימייה חיי קהילה לכל דבר.

כך יש פנימיות שהקימו בתוכן מרכזים קהילתיים כנהוג בקהילה סביבן, ובית הספר שבתוך הפנימייה פועל על פי המודל הנהוג בקהילה החיצונית. מתן אופי מציאותי ככל האפשר לפנימייה מבוסס על ההנחה שהילדים התפתחו מתוך קשיי הסתגלות למציאות, ושתפקיד הפנימייה לשפר יכולת פגומה זו. הדרך הנאותה לשם כך היא, על פי המבקשים לשפר את יכולת ההסתגלות של הילד, להקים קהילה בזעיר אנפין ולהפעיל דרכים שירגילו את הילדים לחיי הקהילה. לצורך איזון אזכיר כאן גם את הניסיונות המועטים, דוגמת הניסיון של נייל (Neill, 1960), ששאפו להקים בפנימייה קהילה אוטופית לחלוטין המבוססת על דפוסי חיים שונים לגמרי מאלה המקובלים בקהילה ובחברה שבהן פועלות פנימיות אלה.

התפיסה שלנו היא, כאמור, שונה לחלוטין. איננו עוסקים בשיפור ההסתגלות למציאות ואיננו עוסקים בניסיונות חברתיים חדשניים. אנו מדברים על מעין 'לידה מחדש' המבוססת על המרחבים הפוטנציאליים – אותם מרחבים שנמנעו מן הילד בינקותו, ומשום כך חל עיוות בהתפתחות העצמיות שלו. בטיפול הפנימייתי הפנימייה מהווה, כאמור, מרחב פוטנציאלי, ועל כן היא מנותקת מן המציאות ועם זאת מחוברת אליה באופן ברור. עם כניסתו של הילד לפנימייה לא מונחת לפניו שורה של מטרות שעליו להשיג במשך שהותו בפנימייה; לא אומרים לו שעליו מוטלת חובה זו או אחרת, וממילא אין כללים שבעצמם ימנעו מן הילד את השהות בפנימייה. למשל, אם ילד אינו יודע קרוא וכתוב והוא כבר בן 8, הרי לא נדרוש ממנו לרכוש את יכולת הקריאה תוך זמן קצוב זה או אחר כתנאי לשהותו בפנימייה. נהפוך הוא, אם הוא או הוריו ישאלו, התשובה תהיה כי אין הקריאה



לבין זולתו, בינו לבין המטפל, בין יציר כפיו לבין יצירות של אחרים. הצגה אמנותית ניתן אולי להעלות בסיוע מומחים לתחום זה אשר מופיעים ויוצרים עם הילדים, אך אין בכך משום תרומה לעיצוב אישיות אינדיבידואלית, לגיבוש עצמי, להבחנה בעצמותו של האובייקט. פעילותו של הילד בתוך ההצגה, אף אם תהיה מוצלחת ביותר, תיעשה מתוך אוטומטיות מסוימת, מתוך ניכור כלשהו או מתוך צייתנות גרידא.

#### ד. האחדותיות היא הנפרדות

על הקשר המעוות בין הילד לבין ההורים עמדנו כבר לעיל. כאן אני מבקש להדגיש את מה שעובר על הילד מבחינת התפתחות עצמיותו. הילדים שאתייחס אליהם כאן הם קרבנות לאחת משתי הגישות הללו: 1) "זריקה" מוקדמת מדי אל נפרדות שאינה אלא נפרדות כביכול; 2) הנצחת אחדותיות מעוותת שבתוכה מוטלים על הילד תפקידים שאינם שייכים לו – אחדותיות שאין בה עצמיות. בשני המקרים אנו עדים לתופעות של הזדהות השלכתית, או בלשונו של סנדלר (Sandler, 1976) תופעות של role responsiveness שבהן הילד ממלא את התפקידים המוטלים עליו. גם באותם מקרים של דחיית הילד נמצא שאין בכך אלא מילוי המשימה המוטלת על הילד מתוקף של השלכה מאחד ההורים: כך נמצא למשל ילד המגשים את תפקיד הילד הדחוי שההורה השליך מעצמו עליו, או ילד הממלא את תפקיד הפרטנר המבוקש או את תפקיד הלא-יוצלח. ברור על כן שהילד לא עבר חוויה אמיתית של מרחב פוטנציאלי שפועלים בו בעת ובעונה אחת אחדותיות ונפרדות אמיתיים, אחדותיות המאפשרת את התפתחות העצמיות הייחודית, עצמיות שיכולה לנבוע אך ורק מתוך אחדותיות.

בעוד שבכל מסגרת אחרת ההתייחסות אל הילד היא כאל ישות נפרדת (אף שלעתים קרובות ההתייחסות היא אמנם כאל ישות נפרדת אבל לא כאל עצמיות נפרדת), בטיפול הפנימייתי הדרך היא הפוכה: כאן אנו יוצרים אחדותיות חדשות כדי להביא אחר כך לידי צמיחת עצמי נפרד וייחודי. האחדותיות מודגשת בכל פעילות, שכן גם ביצירת מרחב פוטנציאלי סביב ההשכמה יש משום יצירת אחדותיות שבאותה עת מפעילה גם נפרדות. האחדותיות מתהווה בין המדריך המשכים אשר יוצר משהו ייחודי עם הילד המסוים דרך ההשכמה, אך עם זאת יש בדרך זו משהו ייחודי אשר מדגיש את שונותו ונפרדותו של הילד. באמירה "כולנו הולכים עכשיו לחדר האוכל" יש כדי לבטל את הנפרדות, אך המדריכים מונחים להדגיש את הנפרדות בדרך לחדר האוכל. עיקרון זה מופעל בכל פעילות ופעילות, כך למשל בכל ביתן מגורים של קבוצת ילדים (בדרך כלל שנים-עשר ילדים) ניתן למצוא סימני זהות אישית של הילדים – בתמונות, במילים אחדות על אודותיהם ובדרכים נוספות. הזהות האישית והנפרדת מודגשת בהזדמנויות רבות אחרות, כמו מסיבות יום הולדת או מסיבת בר מצווה שבה הילד מספר על עצמו, על עברו ועל השינויים שהוא חש כי חלו בו.

אחדותיות ונפרדות באות לידי ביטוי גם באופן מבנה היחידות וביחסים שבין היחידות ובין אנשי הצוות. הסוציולוג גופמן (Goffman, 1961) טען כי לכל המסגרות, שהוא מכנה אותן 'מוסדות טוטליים' – היינו בית סוהר, בית חולים, צוללת, פנימייה – יש מכנים משותפים אחדים. לדעתו המאפיין את המוסד הטוטלי הוא קיומן של שלוש פעילויות היסוד תחת קורת גג אחת: שינה, אכילה ועבודה (או לימודים), וכן העובדה שבכל המוסדות האלה יש הבחנה בין צוות לבין inmates, כלומר חולים, תלמידים, אסירים וכיו"ב. אני מתייחס לטיפול הפנימייתי בצורה אחרת; לדעתי אין לקבוע קו גבול חד-משמעי בין הצוות לבין הילדים. הילד גדל בתוך מבנה יחידתי המורכב מילדים ומצוות כאחד. כך, דרך משל, הישיבה בחדר האוכל נעשית על פי היחידות. לכל יחידה מוקצבים שניים-שלושה שולחנות שסביבם יושבים הילדים וצוות היחידה, כלומר אין שולחנות נפרדים לחברי הצוות. עם זאת הילד חווה גם יחסים משולשים – אדיפאליים – במהותם, שכן הוא חש ביחסים שאין לו



הנערכת בביתן המגורים שלו עם ילדי קבוצתו. לקראת החגיגה שלנו, שמועדה נקבע באופן אקראי למדי, ללא היצמדות לתאריך הלידה שלו, הוא מבקש שאביא ממתקים ועושה לי רשימה ארוכה של כל הממתקים האפשריים... הוא רוצה עוד ועוד לזלול ולזלול. הוא מבקש ממני מתנה – יומן, זהה ליומן שיש לו בחדר הטיפול ומבקש שיהיה לו כזה גם בחדר המגורים שלו. גם הפעם הוא כותב לעצמו ברכה ליום ההולדת אלא שעכשיו הוא נותן לי את הברכה שלו – על מנת שאני אביא אותה ואתן לו אותה בחגיגה בביתן. כמו כן מבקש שאכתוב גם ברכה משלי ואביא את שתי הברכות ביחד. התחושה שלי – יש התחלה של הבחנה ביני ובינו – אנחנו שני אנשים אך יש חיפוש אחר הזהות המוחלטת בינינו. כלומר אחדות ונפרדות מופיעים כאחד. ביום הולדתו הבא, דהיינו בשנתו השלישית בפנימייה חל שינוי בולט. אילן עסוק ביום ההולדת זמן רב לפני המועד. הוא מתייחס לתאריך המדויק שבו אכן נולד – ט"ו בשבט – ואף מקשר בין השם שניתן לו על ידי הוריו לבין מועד לידתו. אילן לא כותב לעצמו כל ברכה ובמקום זאת הוא עסוק במשך שעה שלמה בהתלבטות מה אקנה לו ליום ההולדת. אמנם המשאלות הן עדיין יומרניות, גרנדיוזיות ו"תאוותניות" (גיטרה באורך עשר בלטות, שעון, מכונת ענקית), אך הוא עומד ומתלבט ושואל את עצמו ואותי מה כדאי? ואומר שקשה לו לבחור ולהחליט, ואילו לי יש תחושה שלפני ילד שקיים בפני עצמו ויש לו רצון והוא מתלבט. חגיגת יום ההולדת מאוד מרגשת. אילן מגיע לשעה מאוד נרגש ושמח לפגוש בשולחן החגיגי המחכה לו. פותח את המתנה ואף שמח בה. הוא משחק עם הדמויות (זו הייתה מכונת עם שתי דמויות) ומסיע אותן ועורך להן פיקניק. הוא אוכל מן הממתקים אך בניגוד בולט לשנה שעברה – הוא אינו אוכל בבלענות ולא בזלילה תאוותנית.

בסוף הפגישה אף נותרים ממתקים אחדים והוא בוחר להשאירם בתאו בחדר וממשיך לאכול אותם בשעה שלאחר מכן. עוד שינוי בולט: אילן רואה אותי ומכבד אותי. מציע לי גם כן לאכול ואף נותן לי כל פעם סוכרייה וממתק אחר. הוא מתבונן בי ואומר לי לא להתבייש לאכול – גם כשהוא מסתכל עלי. ואכן מתחזקת בי ההרגשה שהוא הגיע לתחושה של קיום נפרד ממני. יש כאן דיאלוג בין שני אנשים שיש להם דברים משותפים אך הם שונים ונפרדים זה מזה".





# הטיפול במרחב החיים



אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי

# הטיפול במרחב החיים

אוסף מאמרים על הטיפול הפנימייתי

הופק והוצא לאור על ידי מוסד בני ברית

טיפול פנימייתי בילדים ובבני נוער (ע"ר)

ירושלים תשס"ו 2005



מכון חרוב

THE HARUV INSTITUTE