

3 מופעים

התנהגות כשפה

באיזה אופן יציג את עצמו לעולם ילד הנושא בנפשו אזורים של פגיעה ראשונית? כיצד יתבטא עולמו הפנימי? כשנפגוש בילדים נזהה מופע של היבטים תוך-נפשיים, וביניהם היבטי הפגיעה. התנהגות הילדים היא שפה אשר דרכה אפשר להקשיב לסיפורם; צוהר שבעדו מתאפשר מגע עם מילונם הפנימי. במפגש עם רבים מהילדים אנו ניחשף לקוצר מילותיהם ולכך שהם יודעים לספר על תחושותיהם באופן מוגבל. לעתים הפער הנוצר בעטיו של חוסר המילים יוביל את הילד לתסכול מייאש, לתחושה שאינו מובן. לבדידות. בהיעדר יכולת להמשיג, להסביר ולהבהיר לעצמו ולנו את שבנפשו פנימה נפגוש לא אחת ילד המתקשה לשכך את חרדתו ומתנהג את מצוקתו. אצל האחד יתגלו לעינינו התפרצות או התקף זעם, אצל האחר – שקיעה, ויתור, דכדוך. התכוונותנו אל כל ילד, בניסיון להתחקות אחר המשמעות הייחודית של מופעיו, היא חלק מרכזי בטיפול. כך מתחיל הילד לחוש שכמטפלים אנו מנסים להבין ולהכיר אותו, מתאמצים למצוא יחד אתו את הסיפור המבקש להישמע דרך מופעיו.

חרדה

אט-אט, בתנועה בלתי-מורגשת, החלו השמים להתקדר. ללא אזהרה מוקדמת, התקבצו מעל עננים, מלווים בנהמה נמוכה שאת מקורה אין לדעת. השמים החשיכו. משהו מזדחל; מנבא רעות. הגוף נדרך. אין טעם לחפש סביב. כבר אין שמים. בעלטה המאיימת אי אפשר לראות. הוודאות היחידה, האופפת מכל עבר ומחניקה את הנשימה, היא כי דבר מה עצום ממדים אורב. לברוח! אך ממה? ולאן?

ילד שהחל את דרכו מלווה בהורות מיטיבה פוסע בעולם בביטחון יחסי. הוא צועד כשהוא סומך על רגליו כי יישאו אותו, מכוון את פסיעותיו ויודע שרגליו יישמעו לו ומאמין שהאדמה מוצקה דיה כדי לצעוד עליה בבטחה. ילד שלא זכה בינקותו להורות כזו צועד לא אחת בפסיעות כושלות על קרקע שעבורו עלולה להישמט מתחת לרגליו. התמודדות עם רגעי פחד וחרדה היא חלק מחוויה פנימית שאותה חווה כל אדם. בהתפתחות בריאה ישנם רגעים רבים שבהם חווה התינוק חוסר נוחות, כאב או מצוקה היכולים להתפתח לתחושת חרדה. אם מצבים אלה מווסתים וממוותנים על ידי האם, דרך טיפולה המרגיע והמספק, החרדה שוככת. כשהוא מהלך העניינים מפנים התינוק אט-אט את היכולת לפגוש חרדה בלא להתכלות; לפגוש חרדה ולהוסיף להתקיים. תינוק שלא זכה דיו לסביבה מווסתת ומפחיתת חרדה עלול לגדול לילד השרוי בחרדה יומיומית מתמשכת.ⁱ

ילד שגדל בסביבה ראשונית לא מותאמת ולכן לא מיטיבה חווה מצוקות כאיום על קיומו, ומצוקות אלה אף עלולות להיחוו כטראומטיות. טראומה מוגדרת כאירוע פתאומי ולא מוכר (הרמן 1994) המאיים על החיים או על שלמות הגוף והמציף חרדה וחוסר אונים בעוצמות גבוהות. זהו אירוע שאי אפשר להתכונן לקראתו, המערער את יציבות המבנים הקיימים.

ויניקוט (1995b [1967]) מנסח את אחד מהיבטי הטראומה כנגזרת של גורם הזמן.ⁱⁱ לדידו, ככל שאירוע כואב של אי-התאמה לצורכי התינוק מתמשך או חוזר על עצמו, כך נוצרת מציאות חיים טראומטית. ריבוי חוויות שבהן האם מרגיעה, מתקנת את הכואב ומשיבה את נוכחותה בזמן מרפא את חוויות הטראומה ומאפשר לתינוק "להתחיל מהתחלה". בניסוח זה טראומה משמעה שהתינוק חווה שבר בהמשכותם של החיים. סביבה ראשונית המפגישה את התינוק עם חוויות שבר במינן ובעוצמות גבוהים משביכולתו לשאת תהיה סביבה מעוררת ומעצימת חרדה עד כדי פוגעות (ויניקוט 1995b [1967]). ילדים הממשיכים לפגוש בהמשך חייהם מציאות טראומטית מפתחים חרדה רבה עוד יותר, וזו עלולה להתפתח ולהפוך אותם לילדים פוסט-טראומטיים.

בבואנו לטפל בילדים שבשורשי חווייתם נטועה טראומה, אנו באים במגע עם חרדה קיומית בסיסית: חרדת כיליון. זו חרדה חסרת צורה וחסרת שם, מכיוון ששורשיה נטועים בתקופה ינקותית טרם היות שפה ומילים, המאפשרות לווסתה ולמתנה. ברגעים רבים חווייתו הבסיסית של ילד כזה היא כתנועה בצלם של שמים מאיימים, שאין לדעת מהיכן יכלו אותו. אין לדבר מילים, אין לו פשר, הוא אינו ניתן לחשיבה. וכשאין יודע ממה לברוח, גם אין לאן לברוח. בעולם כזה כל דבר וכל אדם עלולים להכאיב, ללא אזהרה, בכל רגע שהוא, בלא סיבה נראית לעין ובלא שתהיה ברשות הילד היכולת להישמר מפני הפגיעה. עולם חרדה.

במהלך הטיפול בילדים אלה אנו פוגשים לא פעם ילדים הממשיכים לחיות את עוצמת החרדה הינקותית, הממשיכים לחוות את העולם כלא מוגן וכמסוכן. ילד כזה עשוי לחוות מצבים יומיומיים ולא מזיקים לכאורה כאיום ממאיר ואימתני על שלמות גופו, על נפשו ועל התקיימותו. ברגעים רבים הוא עסוק בהישרדות מפני סכנות בלתי-ידועות, אשר בחווייתו אורבות לו בכל פינה, ועליו לעשות זאת ללא יכולת מספקת לארגן את המתרחש סביבו, ללא די אמון בדמויות הסובבות אותו וללא חוויה מגובשת דיה של יכולתו להשפיע על העולם. זהו ילד שברגעים רבים מהיממה נאלץ להגיב לסביבתו: להתגונן, לתקוף, להתכנס.

במפגש עם ילדים שגדלו במציאות חיים רוויית טראומות ושעולמם הפנימי גדוש חרדה נמצא את עצמנו לא אחת מופתעים לנוכח התפרצויות זעם, בכי, התנתקות, אלימות, בהלה, אימה או ריסוק עוצמתי של הסביבה, אף שעל פי הבנתנו המצב לא אמור היה לעורר מצוקה עוצמתית כזו. התקיימות יומיומית תחת כובד משקלה של חרדה כזאת משמעה פגיעה ניכרת ביכולתו של הילד להתפנות להיבטים שונים של צמיחה, כגון למידה, משחק, שינה רגועה, הנאה פשוטה או יצירת קשרים מיטיבים עם סביבתו.

החרדה, אין לה מילים. שורשיה נטועים בחוויות טרום-מילוליות. מכיוון שלא הוכלה דיה בינקות המוקדמת, הילד החרד אינו יכול להסביר ולנסח אותה, לחשוב אותה ולדבר אותה. איך יוכל לחלוק אותה? איך לא יישאר בתוכה לבדו? עולם החרדה הוא עולם בדידות, וקצרה ידן של המילים העומדות לרשותו כדי לתקשרו. כל שנתר לו הוא לפעול את החרדה דרך התנהגותו. התנהגויות שמקורן במצולות חרדה נדמות כפורצות מהילד ללא חופש לבחור אחרת. הן בעלות עוצמה שמטרתה להשמיד, לחסל ולכלות את כל העומד בדרכו, והן מעוררות בנו, הניצבים מולו, אימה גדולה. ייתכן שברגעים אלה נחוש כי הילד "לכוד בפניה", כחיה פצועה המתפרעת ונלחמת על חייה, בעוד שבחוויותיו אין לו כל מוצא אחר. התנהגויות אלה של תקיפה, בריחה או קפיאה (fight, flight, freeze) עשויות ללמדנו שהילד מוכה חרדה, שכן מדובר בתגובות פרימיטיביות, הישרדותיות, המתעוררות באורגניזם כשהוא נמצא במצב שאותו הוא חווה כאיום קיומי. כשהחרדה היא המפעילה את הילד ייתכן שלא רק הוא יחוש לכוד ומותקף; גם אנו עלולים למצוא את עצמנו משותקים, מבקשים להימלט על נפשנו או לתקוף חזרה, והכול בעוצמות המפתיעות אף אותנו. רגעים אלה, שבהם אנו חווים לשבריר שנייה את הבהלה ואת חוסר האונים, את חשיבתנו המותקפת והמשתבשת ואת היעדרן המפחיד של המילים – רגעים אלה מספרים לנו מעט על חרדתו של הילד.

בצלה של החרדה מתפוגגות המילים, מתכווצים המרחבים ומצטמצמות אפשרויות התקשורת. אולם ברגעים שבהם אנו, מטפלו של הילד, מצליחים להבין את מקורות התנהגותו, לא לראות אותו כילד כוחני המתנגד לנו אלא כילד מבוהל, נוכל לזהות את אזורי החרדה, להרגישם מבלי להתכלות באימה ולזכור עבורו שאפשר לשרוד את החרדה, ולא להיחרס. כך נוכל לשמש עבורו אי קטן של שקט. אם נצליח לעמוד לצדו כך נוכל אולי להגדיל את המרחב שהצטמצם, ובתוכו להכיל, לווסת ולמתן את החרדה. ככל שיצטבר עוד ועוד רגעים שבהם חווה הילד חרדה אך נוכח שאפשר להתקיים אחריה, כך יוכל לבנות איים של ביטחון, מעין מכלים שבתוכם יכיל הוא עצמו את חרדתו, וכך יפנים את הדרכים לווסת אותה ולשכך אותה מעט.

פחד מקרבה

רחש שקט, המיה רכה. גל רוחף, נוגע ונסוג. שוב ושוב פורש החוף את מרחביו, זרועותיו מושטות. מזמינות.
שוב ושוב נוגע הגל, נאסף אל חיקו של החוף. ונסוג.
האומנם נוגעים הם? המסכים הגל להיוותר קרוב? להיאסף, לשים מבטחו בחוף? הקצף האינסופי מספר את רגע המפגש.
מספר – ונעלם.

אם המעניקה לתינוקה יום-יום ובטבעיות אינסוף רגעי מפגש משמעותיים ומיטיבים מאפשרת לו לבסס בתוכו תחושת ביטחון. ריבוי רגעים של קרבה מרגיעה ומנחמת, של היות יחד בצורה מותאמת, היות האם עוגן בטוח המאפשר התקרבות והתרחקות, היענות האם וקרבתה לילדה מחד גיסא ויכולתה לאפשר לו מרחב ונפרדות מאידך גיסא – כל אלה יחד מאפשרים לילד ליהנות מקרבה. במציאות כזו תוכל לצמוח יכולתו של הילד להאמין. לתת אמון. לסמוך. להיות סמוך. להיות קרוב. ויניקוט (1958) מתאר את היכולת להיות לבד, להתקיים לחוד, כהישג הנובע וצומח מהיות יחד, משורשי אחדותיותם של האם והתינוק. תינוק החווה ביטחון, היודע שלצדו נמצאת אם שאליה יוכל לשוב, יהיה מסוגל להיות קרוב אליה, וכמו כן "לפרוס את עצמו" ממנה בעדינות, בהדרגתיות ובאופן מיטיב. התמסרותה הטבעית והפשוטה של האם מלמדת את תינוקה קרבה מיטיבה מהי ומאפשרת לרשום ערך זה במילונו הפנימי. מהו אופן התנהלותו של ילד שאינו מכיר דיו חוויית קרבה בטוחה, מיטיבה, אמינה? מהי חווייתו של תינוק שקרבה משמעה עבורו כאב, פוגעות, חוסר מונוגות? שכבר בראשית חייו, בשעה שעדיין נבצר ממנו לדאוג בכוחות עצמו לכל מחסורו, הוא נתקל פעם אחר פעם בהיעדר ובחסר?

על קרקע כזו, הנוצרת לא פעם בסביבה שהווייתה היא הזנחה מתמשכת, נעדרות, חודרנות יתר או תעתוע, לומד התינוק לחשוש ולהירתע ממתן אמון. היכולת לתת אמון נובעת מקרבה מיטיבה, ובה בעת היא יוצרת ומעצימה אותה. האם יחפש קרבה? היכול לתור אחר דבר שאינו מכיר דיו? האם יהיה מסוגל לסמוך על סביבתו, לבטוח במטפלו, לחוש בטוח? להיות תלוי באחרים ולקבל מהם?

ילדים למודי כאב משחר ינקותם מסגלים דרכים שונות להגן על עצמם. מאחר שהמפגש עם הכאב התרחש בשלב התפתחותי כה מוקדם, שבו הסביבה הפוגעת היא כל עולמו של הילד, לא אחת נמצא ילדים המבקשים להתגונן מפני העולם כולו. ילד שהפנים בשלבי חייו הראשונים ובהמשכם יחסים פוגעניים ומזיניים יסתמך על הפגמות אלה במפגשיו הבאים עם הדמויות הסובבות אותו. כשיפגוש אדם הוא יצפה שגם הוא יהיה פוגע ומזיק, וכדי להישמר ממנו ולהתגונן מפניו ייתכן שיסרב להתקרב אליו או להיענות לניסיונות הקרבה שלו. הערכים הרשומים במילונו הפנימי יקשו עליו להיות בקרבה עם מטפלו ויובילו אותו ליחס להם תכונות וכוונות פוגעניות. אלה בתורן יקשו עליו לגשת אל מטפלו מתוך אמון שטובתו לנגד עיניהם. במקום זאת, סביר שיהיה מלא חשדנות בנוגע למניעיהם. לעתים יהיה עסוק באיסוף רמזים על כוונותיו של המטפל בו, בניסיון להישמר מפניו ולהבטיח את מוגנותו שלו.

במקרים מסוימים ילדים אלה הפנימו דרך מטפליהם הראשוניים, האמונים על פי סדרי העולם התקינים על ביטחונם ועל רווחתם הנפשית, את התפיסה שבמי שמבקש את קרבתם חבויים הרע, הנוטש והמאכזב. לעתים נפגוש ילדים הנמנעים ונרתעים מהקרבה דרך אמירות גלויות שאינם זקוקים לנו או לאף אחד אחר. לעתים תכופות עוד יותר הילדים מעמידים אותנו במבחנים, ודרכם הם מבקשים לבדוק אם כשהיו בידינו כוח וקרבה ננצלם נגדם? לעתים הקושי לקיים קרבה בריאה ומיטיבה מוביל דווקא להתמסרות בלתי-מובחנת, להידבקות, או לגילויי חיבה מוקצנים מצד הילד. חוסר יכולת להיות בקרבה, כמו גם קרבה בלתי-מובחנת ומותאמת – הם שני צדדים של חוסר יכולתו של הילד להיות בקרבה מיטיבה. בהיעדר יכולת זו, הילד עלול להיות חשוף יותר לפגיעה נוספת בתוך קשר.

פעמים רבות, דווקא בעת שבחוייתו של הילד בוקעים רמזי ניצנים ראשונים של תחושת קרבה כלפינו, מטפלינו, הוא ייבהל וינסה להדוף אותנו מעליו. לא פעם ניסיונותיו להרחיק את מטפלינו מלווים בזעם ובהאשמות. עוצמות אלה מלמדות על חרדתו מפני הלא-מוכר. "קרבה מיטיבה" היא ערך עמום במילוננו. הוא מסרב למצוא את עצמו שוב בעמדה שבה הוא תלוי באחרים, מכיוון שכפי שלמד על בשרו הם עלולים להכאיב. לכאב זה פנים רבות. לפעמים יצפה שמטפלינו ימנעו ויאכזבו אותו לאחר ששם בהם את מבטחן. יצפה שיהרסו, יעלמו וייתירו אותו לבדו. פעמים אחרות, יעדף לרחוק מקרבה, לבחור מראש בבדידותו. כך יוכל להבטיח שלא יאלץ להתמודד עם מרחבי קרבה שאינם מוכרים, שלא יינטש או ייבדד בשנית.

לא אחת נחוש תסכול כמטפליהם של ילדים אלה מכיוון שתגובתם לניסיונותינו להיטיב עמם תהיה דחייה וחוסר אמון עיקשים ובלתי-מתפשרים. אנו עשויים למצוא את עצמנו נבוכים ומבולבלים אל מול השכנוע הפנימי העמוק של הילד, תוהים מהיכן להתחיל להוכיח שאנו חפים מרצון להרע לו.

למעשה, במרבית הפעמים אין בידינו להזם את תחושותינו, מכיוון שאלה נשענות בעיקרן על חוויותינו המוקדמות הצובעות את התנסויותינו בהווה. אט-אט נבין שחשדנותו, האשמותיו והתעקשותו שלא לסמוך עלינו אין משמען בהכרח שאינו רוצה לעשות זאת; לעתים הוא פשוט אינו יודע כיצד. אז נוכל גם להבין שפעמים רבות אין תועלת להכריע בשאלה אם נכונות טענותיו במציאות, שכן אלה לא ישוככו על ידי הזמנתן או אישושן. חשיבותן עבורו אינה בנכונותן או בשקירותן, אלא בהיותן הדרך שלו לקיים דיאלוג מחד גיסא ולנסות להבטיח שיישמר המרחק בינו ובינינו מאידך גיסא. אנו עשויים גם למצוא את עצמנו תוהים אם יש אמת בדבריו: האם חשדנותו אכן מוצדקת ואנו מרעים לו? מאחר שיחסים הם עניין מורכב, הרי שאין בנמצא מגע רגשי שאינו מערב קשת שלמה של מניעים, תחושות ומבטים. בדיאלוג בינינו לילד ישנם מן הסתם גם ביטויי תוקפנות, כעס או כל תגובה אחרת שבה אנו נחשדים או מואשמים. ואולם עם זאת, האיכות של הימצאותנו עמו והטיפול שאנו מגישים לו רחוקים שנות אור מחוויית הניקוט שלו. בשונה מהילד ה"חיי" באופן ממשי את מילונו הפנימי, מוטלת עלינו האחריות להכיר את אופניו ומרחבי הקרבה שלנו ושל הילד ולהבחין בין השניים.

לעתים יתעוררו בנו שאלות ותחושות הנוגעות ליכולתנו לייצר קשר ולשאלה האם קרבתנו באמת מיטיבה עם הילד. כמטפלינו אנו מחויבים לא ליפול לדפוסי הקשר הפגועים שלו ולמתקפותיו על הקרבה. עלינו להתעקש להצליח לקיים קרבה מיטיבה. אחריותנו היא לנסות לא לזנוח, לא לוותר ולא להכאיב, ותוך כדי היכרות מחודשת להתעקש לקיים חוויה של קרבה מיטיבה.

העובדה שהילד חווה קרבה כמה שטומן בחובו סכנה אינה מבטלת את הצורך העז שיש לו באותה קרבה. ככלל, ילד זקוק לקרבה, קל וחומר ילדים חסוכים. הכמיהה והצמא למגע בכלל, ולמגע רגשי מיטיב בפרט, אינם בטלים רק משום שמגע זה נרשם בראשית החיים כמאיים וכמעורר חרדה. למעשה, ילדים אלה נתונים לא אחת בקונפליקט בלתי-אפשרי – הם משוועים לקרבה ובו בזמן חרדים לקיומם בעת שהיא נוכחת. ילדים אלה נעים בין התקרבות להתרחקות; בין הקמת חומות גבוהות שעשויות לרפות את ידי המנסה לחדור בעדן, ובין סדיקות בקיעים המבקשים מאתנו שלא נתיאש, שלא נלך שולל אחר החומה הבלתי-עבירה לכאורה, אלא נוסיף להאמין שניתן להגיע אל המסתתר בתוכה. אלה ילדים ההודפים ומזמינים כל העת, חושפים דרך התנהלותם את הבלבול הקיומי ואת האמביוולנטיות שבנפשם. תנועה הפכפכה ולא תמיד מובנת זו בין קרבה להתרחקות, תעתוע של הזמנה ודחייה, עשויה להותיר אותנו מבולבלים וכועסים – האם דמיינו את הזמנתו של הילד? האם שגינו כשנענינו לה? האם באמת בכל הזמן הזה, כשחשנו קרובים אליו, כל רצונו היה שנתרחק? לאיזו משתי הבקשות עלינו להקשיב?

נדמה שתנועה זו בין התקרבות להתרחקות מעידה על קיומן של כמיהה ותקווה בנפשו של הילד – כמיהה לקרבה ותקווה להפיג את בדידותו. עלינו להקשיב לשתי הבקשות: לשאת בשבילו את הקונפליקט המתקיים בתוכו; לזכור עבורו את הצורך הקיומי שלו בקרבה יחד עם חרדתו מפניה; להכיר בתנודותיו בין השתיים ולראות בהן את דרך התמודדותו עם מצב בלתי-אפשרי. הימצאות כזו לצד הילד מאפשרת עוד ועוד מפגשים של קרבה מיטיבה, אשר בכוחם לבנות בנפשו את היכולת להתרחק ולהתקרב לא רק מתוך מגננה וחרדה, אלא גם מתוך ביטחון ואמון. על ידי הסכמתנו להיות לו לחוף – חוף לגלים הקרבים ונסוגים כל העת; חוף הזוכר את הגל בהיעדרו ויודע כי האחרון עוד ישוב – אולי נוכל להפוך לחוף מבטחים.

עצב, ריקנות, היעדר רצון

כדור השמש התגלגל והחליק לאטו לעבר המפגש הבלתי נמנע; עוד רגע ונושקים קצותיו לקו האופק. נדמה היה כי ריצודי השמש השוקעת מפנים מקומם אט-אט לגווני דממה רכה. גלגל האש נאסף בהכנעה אל קצה העולם.

הזהב הכתום נסוג, מותיר שמיים דהויים, זרועים בהבהובי אור אחרונים. צעיפים אפורים ארוכים נמתחים בקו הרקיע תחתם הולכת ומזדחלת החשכה, קצו של היום. והמחר?

אצל תינוק המתפתח במערכת יחסים מיטיבה ובטוחה, המקבל טיפול אוהב של אמא ופוגש את פניה מאירות לקראתו, מתפתחת תחושת מלאות: תחושה שהוא רצוי, אוהב ובעל ערך. בכוחו של הדיאלוג ביניהם לבסס בילד את התחושה והאמונה שמהותו בעלת ערך ומשמעות. תחושות אלה יבנו בהדרגה יכולות רגשיות שונות, ובהן הנאה, סקרנות, יצירתיות, רצון.

מהי החוויה בנפשו של ילד שלא זכה בינקותו לסביבה שהאירה לו פנים? שלא זכה דיו למגע אוהב? האם תוכל להיבנות בתוכו החוויה שהוא ישות מלאה ויוצרת? כי יש בכוחו לזרוח ולהאיר? לייצר רצון? בהיעדר חוויה מספקת של טיפול ינקותי מסור ואוהב נדמה שנפער חלל, תהום של ריק. בחלק מהילדים הסובלים מפגיעה ראשונית נראה שבמקום חוויות של סקרנות, שמחה והנאה הם חווים חסר, ריקנות ועצב. במקום חוויה של קיום או מלאות מתקיימת חוויה של אין. לעתים ילדים אלה נדמים כבויים, כמו טרם נוצקו לתוכם החיות והמשמעותיות המעניקות לאדם את חוויית המלאות. ילד שאחד מביטויי פגיעתו הראשונית הוא ריקנות והיעדר רצון הוא ילד עצוב, אך לא במובן הרגיל של המילה. ייתכן שאינו מכיר שמחה, צחוק והנאה באופן הדרוש לו לשם התפתחות בריאה ותקינה. היעדרם לא מילא אותו בהכרח רק בעצב, רגש המוכר לנו יותר ושאתו נוכל להזדהות בקלות יחסית; נדמה שבהיעדרם נותר הילד בחוויית ריקנות פנימית.ⁱⁱⁱ לא תמיד עצבונם של ילדים אלה מצליח לגייס אותנו המטפלים, ולא תמיד ביטוי הפגיעה הראשונית הוא עצב: לעתים הוא נדמה כשעמום וכריקנות, לעיתים נראה הילד ככבוי, ולא פעם נידרש להתאמץ כדי להסכים לראות את התנהגותו של הילד גם כביטוי לכאבו.

לעתים התחושה שמהו בילד מת בפנים מקשה עלינו כמטפלים להתגייס עבורו. ילד כבוי וחסר חיות עשוי לעורר תחושת חוסר אוניס במטפלים וקושי לשהות עמו בחוויה המרוקנת. באיזור זה עלינו להתגייס לחוויה של היות יחד, לפגוש את ה"בור", לשאת את הכאב ואת הריקנות אתו ועבורו.^{iv} כשהווייתו של הילד נעדרת חיות אנו עשויים לחזות ברגזנות, בתגובות תוקפניות או בתסכול אל מול ייאוש מרפה ידיים. לעתים ינסה ילד כזה למלא את הריקנות שבתוכו על ידי אכילה אינסופית, כמבקש את הנחמה הקונקרטיה הרגעית שבמילוי החלל הריק, הפצע הפעור. פעמים אחרות כדי להגן על עצמו מפני אותה ריקנות הילד יצמצם את המפגש אתה. הוא יכול לעשות זאת על ידי יצירת "רעש" אינסופי סביבו או על ידי שינה מרובה. במקרים מסוימים הוא יפגין התנהגויות מיניות שאינן מותאמות לגילו וכל תכליתו לייצר מפגש, מגע מחיה שיטשטש את הריק ואת חוסר החיות. את תחושת האין-קיום.

חלק מהילדים יפגינו פסיביות, דלות וחוסר עניין בסובב אותם. הם יהיו חסרים הנעה פנימית מפותחת דיה וייעדרו אמונה בעצמם וביכולותיהם. לעתים נדמה שהילד מתנהל בכבוד, במעין עייפות ששינה לא תפוג. פעמים אחרות נפגוש תלונות בלתי-פוסקות על שעמום. בין השורות נשמע ילד המספר שהכלום והאין קנו חזקה על חלקות רבות בנפשו, כי חלל פעור בתוכו והוא אינו מתמלא אלא נותר ריק, נעדר תחושות חיוניות וממשות, תכלית ופשר. בעת ששואה במחיצתו אנו עשויים לחוש שאנו נדרשים לייצר עבורו את החיות, את הרצון או את התזוזה שאינו יכול לייצר מתוכו. האם זהו ילד מדוכא? מהו שדוכא בתוכו? המושג "דיכאון" נקשר במובנו הרחב לעצב, לכאב, לאובדן החיות. ילדים שסבלו מפגיעה ראשונית מעוררים את התחושה שהם חווים אובדן מתמשך. האם זו תחושת אובדן של משהו שהבליח לשבריר רגע ואיננו עוד? געגוע למעט רגעי חוסר גוף, לזרועות מחבקות, למלמולים רכים שלהם זכה ואבדו בטרם עת? או שאולי זהו אובדן של דבר מה שמעולם לא היה – אובדן של האור שאם טובה דיה מאירה בנפשו של ילדה, של האהבה הדרושה לו כדי להתקיים, של תקווה, של חוויית קיום מלאה. לעתים נדמה שאנו מבחינים בתהליך אבל על דבר מה חסר: על אור שאמור היה לזרוח בילד ולמלאו, על חיות שאמורה הייתה להיות מנת חלקו.^v

כיצד מבקשת נפשו של ילד כזה שניגע בה? אפשר לדמות זאת לנשיאת גחל מפויח הנראה חסר חיים. כשאנו מביטים בו עלינו להאמין שעמוק בתוכו עוד מהבהבת אש, גם אם איננו יכולים לראותה? מכוח אמונה זו יש ביכולתנו לנשוף לעברו, עוד ועוד, בעדינות אין קץ: נשיפה חלשה מדי לא תספיק, נשיפה חזקה מדי תכבה את שביב האש. בכוחה של אמונתנו בקיומו של הניצוץ למלא את הריקנות באור, בחיות, בתקווה ובאופק. אם נמלא את הילד ביכולתנו אנו לרצות אט-אט נבנה בו דרכה את התחושה שהוא אוהב, רצוי, מלא ומשמעותי יותר. משם הוא יוכל להתפנות לרצונות, למאוויים ולחלומות.

מחשבה שאינה נחשבת

מרחבים אדירים של שלג הקיפו את כל שיכלה העין לראות. קרחונים דוממים נדמים נוקשים ובלתי-חדירים. ממתניים לקרני השמש המחיות, המחממות והמפשירות. חלקיקים שהופשרו התמוססו – אפשרו למה שקפא תחתיהם להתנער, להזדקף ולחזור לנוע.

"זרם מחשבות אינסופיים", "נקטע לי חוט המחשבה", "מחשבותי נדדו" – חשיבה היא תנועה. תנועה זו משמשת מצע בסיסי לקיומם של חיים נפשיים. בהיעדר היכולת לחשוב את החוויה, נותר רישומה החושי כקלט חיצוני שלא ניתן לעבדו, להסמילו, לנוע אתו ברבדים רגשיים שונים ולספרו לעצמי ולאחר. אפשר לדמות פגיעה ביכולת לחשיבת מחשבות למעין חוויית קיפאון.

בראשית חיי התינוק חווה את עצמו דרך מבניה הנפשיים של אמו. יכולתה לפנות את מחשבותיה ואת עתותיה עבורו, להעמיד עצמה לרשותו, לחוות את תחושותיו ולחשוב אותו – היא הציר שסביבו מתפתחת יכולתו שלו לחשוב, יכולתו שלו לתפוס את עצמו כקיים. פונגי ועמיתיו (Fonagy, Allen and Bateman, 2008) מגדירים זאת כ"אמא חושבת משמע אני קיים". האם ייתכן שתינוק הנאלץ להתקיים בהיעדר אם החושבת אותו מפנים חוויה של אי-קיום? למעשה, התהליך שבו אם חושבת את תינוקה מתרחש בפשטות ובאינטואיטיביות באמצעות הטיפול היומיומי. פעמים רבות אנו שומעים אם הממלמלת כבדרך אגב לתינוקה משפטים כגון אלה: "מה קרה, אתה בוכה כי לא נעים לך? אתה צודק – הטיטול רטוב"; "אתה לא רוצה לצאת מהאמבטיה, היה לך נעים?"; וכן הלאה. בספרה לתינוקה את תחושותיו, את רצונותיו ואת מניעיו קושרת האם בין אירועים חיצוניים לפנימיים ומעניקה לתחושות חסרות צורה שם והגדרה.

חלק מכריע בתפקודה טמון בכך שהיא עוזרת לתינוק לעבד את חוויותיו ולהעניק להן פשר ומשמעות על ידי הפיכת מחשבותיו לניתנות לחשיבה (אלווארז 1992).

פעמים רבות הילד מגיב לסביבתו כשאין ברשותו הכלים והדפוסים לעצור לרגע, להשהות את תגובתו, להתבונן במצב ממרחק מה ולנסות לקשור את פיסות האירועים לכדי מציאות שלמה יותר. לילדים אלה עשויים להיות מושגים לקויים או מבולבלים של סיבתיות או התכוונות. ברמה הפשוטה ביותר, הם לרוב אינם יכולים לספר במילים סדורות שקרה משחו (אלווארז 1992). ברגעים אלה נשאל לו אנו את הלך חשיבתו, נעצור עבורו, נחשוב אתו את רגשותיו, את האופן שבו תרגם את מה שקרה סביבו ונתאמץ להבין עמו את תגובתו. כך נישא אותו באופן המיוחד שמגדירה אולאנייה (Aulagnier). היא מכנה את האם Porte-Parole, שמשמעו "דוברת", ובתרגום מילולי של צירוף המילים: "נושאת המילה". על פי אולאנייה, כשהאם מגישה לתינוקה את השפה, את המילים, את השיח, היא נושאת את מילותיו בטרם היו מילים; "נושאת המילה" נושאת למעשה את קיומו הנפשי של תינוקה, ובכך היא מאפשרת לו להתהוות לאדם חש, חושב ומדבר (טרוואזייה 2002: 14-15).

כפי שמתואר וידוע, כל תינוק זקוק לטיפול האוהב והמסור של אמו. ביון הרחיב את המשמעותיות של טיפול מעין זה. הוא הפנה את אור הזרקורים אל פונקציה נוספת המתקיימת באמצעות הטיפול האימהי: עיבוד החוויה. לדידו, האם היא המעניקה לחוויה משמעות על ידי כך שהיא "הופכת את מחשבותיו לניתנות לחשיבה" (ביון 2003). אלווארז מציינת בספרה ש"טיבה של החוויה הרגשית הוא בעל חשיבות מרכזית להתפתחות בריאה, אולם חשוב גם האופן שבו התינוק נעשה מסוגל לחשוב על החוויה ולעבד אותה" (אלווארז 1992: 137).

פונגי (2008) מעניק למושג השיקוף (mirroring) של ויניקוט משנה חשיבות. הוא מתאר כיצד על ידי שיקוף רגשותיו וחוויותיו מבנה האם בנפשו של תינוקה את התשתית לחייו הפנימיים – למחשבותיו, לרעיונותיו, לאמונותיו וכן הלאה. כשהאם "מספרת" לתינוקה במילותיה, במנגינת קולה, בתנוחות גופה או בהבעות פניה את שהוא עצמו חווה, היא מסמנת לו את המתרחש בנפשו פנימה ומעניקה לדבר שם. דרך מבניה הנפשיים יוכל התינוק להפנים את הידיעה שיש בו רגשות, שרגשות אלה שלו הם ושניתן לחשוב עליהם (בשונה מלחוש אותם בלבד).

על פי ביון, חסכים מתונים במינונים נסבלים הם תנאי הכרחי להתפתחות החשיבה. הוא סבור שהאין וההיעדר הם המגרים את התינוק לדמיין את הדבר הנחשק אך החסר, כלומר לחשוב. טיפול אימהי שאינו מאפשר חסכים ותסכולים נסבלים ומדודים, בין שבשל סיפוק מוגזם של הצרכים ובין בשל יצירת טראומות עקב אי-סיפוקם, מעכב את התפתחות היכולת לחשוב.

ילדים הסובלים מפגיעה ראשונית מפגינים פעמים רבות קושי ניכר לחשוב. נדמה שבהיעדר טיפול אימהי הנע עם התינוק בין החוויה החושית עצמה לבין המשגתה, המשקף לתינוק את המתרחש בעולמו הפנימי וקושר את חוויותיו למציאות החיצונית, נפגעת יכולתו לרכוש ולפתח יכולות אלה בעצמו, יכולתו לספר סיפור. בהיעדר תנועה בריאה דיה בין אופנויות החשיבה נפגוש לא פעם מעין קיפאון, שממה וריקנות. האם נסיק מכך שעולם רגשותיו, מחשבותיו ודמיונותיו של הילד שמונעו דל ומצומצם? הייתכן שעולמו אינו דל ושלמעשה נפשו עמוסה תחושות, כמיהות ורשמים, אלא שהם נותרים כלואים בתוכו מכיוון שיכולות החשיבה שלו פגועות ומצומצמות?

עולמו הפנימי של הילד יכול לרחוש אירועים, דמויות ותחושות, אך אלה יהיו מאיימים ומבלבלים מדי. לעתים חוסר היכולת לחשוב משמש למעשה מנגנון הגנה המבקש למנוע מתכנים בלתי-נסבלים להיכנס למחשבותיו של הילד. פעמים נראה שילד מתפרץ, בורח או בוכה, אך אינו יודע מדוע. האם אינו יודע מדוע משום שהדבר אינו ניתן לחשיבה? האם הוא יודע אך נכשל לתת מילים לדבר? שאלות כמו "למה?" או "בגלל מה?" עשויות להיוותר חלולות ותלויות באוויר בשל חוויית "אין הסבר" ו"אין מילים".

המפגש עם צמצום ומקובעות, מעין קיפאון מחשבתי, עם ילד המוגבל ביכולתו לחשוב את הרגשות, את המניעים ואת הסיבות להתנהגותו עשוי לייצר תסכול עמוק הן בילד והן במבוגר המטפל בו. התסכול וחוסר האונים מתעצמים כשהילד פוגש סביבה שאינה ערה לחסר וללקות בתהליכי החשיבה שלו ואינה מכווננת להעניק לו מילים, ליצור עבורו רצפים ולהסביר את התנהגותו. בסביבה המפרשת את התנהגות הילד המתוסכל כהתרסה, מועצמת חוויית חוסר המובנות. זו בתורה עלולה ליצור כדור שלג ולהסלים את התנהגותו הקשה. אולם כשמטפלי של הילד מנסים להעניק שם, הסבר ומשמעות להתנהגותו, ניכר בו שהוא מופתע. כל זאת מכיוון שדרך המבוגר החושב אותו, את רגשותיו ואת נפשו ומדבר אותם באמצעות השפה, מתאפשר תהליך שלא ניתן לו דיו בינקותו, ודרכו הוא יכול לרכוש אט-אט את היכולת לחשוב את עולמו הפנימי.

"הייתי אומרת שבמקרים מסוימים, תיקון החסר עשוי הוביל לכך שהילד יחווה חוויה חדשה, וחוויה חדשה זו עשויה להיות כרוכה לא רק בהרגשה חדשה אלה גם בתחילתה של דרך חדשה לחשוב מחשבות" (אלווארז 1992: 136). דרך נכונותנו ויכולתנו להתאמץ לחשוב את נפשו, לתת לדבר מילים, שם וצורה; דרך נכונותנו להיות אתו מבלי לוותר גם במקומות שבהם אינו מובן – שם מתחילה להיווצר תנועה לעבר מובנות, שם הילד יכול לדבר, לחשוב ולהיות מובן. התנועה הלך ושוב בין הילד לבינו מפשירה את הקיפאון ומארגנת את הבלבול. היא יוצרת עבורו התבוננות, שפה והיכרות שלו את עצמו, ומתוכה הוא מתקשר את עצמו לעולם ומפיג את הבדידות.

הרס וכיליון

שקט. דממה לא טבעית. הנוטר מה שירעיש? שברים; פיסות; קרעים. יד נעלמה סחפה, מחקה. האומנם היה כאן לפני הרף רגע כל שהיה? בתוך הדממה זוכר השקט ההלום את השתוללות הסערה, את אלימות כוחה שאין עוצר לו, את ניפוצה. מרחבי אדמה חשופים, גזעי עצים גדועים, עדויות לשהיה ונהרס. זרד. ועוד אחד. אחוזים במקורה של ציפור. הלוך ושוב. פונה היא פעם אחר פעם. יודעת הציפור כי תשוב ותאסוף את קינה שפוזר. מחר – ייאספו הזרדים; יימצא הכוח; ייבנה הקן.

חיות, נוכחות והתקיימות על צורותיהן השונות מצריכות בערה כלשהי, כוח מניע. התינוק מוצף בכוחות כאלה – דחפים, יצרים, חוויות גופניות השוטפות את חושי ומעוררות את ישותו.^{vi} במפגשיו עם העולם שסביבו קיימת תוקפנות שמדרך הטבע; תוקפנות בעלת ערך הישרדותי, קיומי. במהלך צמיחתו והתפתחותו של הילד עוברים דחפיו ויצריו, ובהם גם תוקפנותו, עידון, ניתוב, התאמה. אלה מתאפשרים באמצעות יכולות שונות המתהוות אט-אט בנפשו: יכולת ויסות, עיבוד, הכלה; יכולת לזהות את תחושותיו, לתמללן ולשתף בהן את האחר; יכולת לחשב את מעשיו, לבלום את עצמו; יכולת לתת אמון בעצמו ובאחר, לתקשר באמצעות קשת מבעים רחבה.

תוקפנות הנוטרת כדחף הישרדותי קיומי ונכשלת להפוך לכוח הניתן לויסות עלולה להפוך להרסנות, שהיא כוח מחרב. לא פעם תוקפנותם של ילדים כשלנו פורצת מתוכם ללא יכולת לווסתה. הם מפגינים אגרסיביות, פירוק ואלימות; זעם מוחק המבקש להכחיד; מבט עיניים כועס, יד מכה, רגל בועטת; גוף משתולל; סופה המותירה אחריה חורבן והרס. להרסנות ולכיליון אלה מקורות עמוקים. מופע ההרס מבטא ומכיל את המופעים הקודמים שתוארו, ולא פעם נובע מהם, ממסך אותם ומחפה עליהם. כפי שנאמר לעיל, אלה ילדים חרדים, החווים קרבה כמאיימת ומסוכנת וברגעים רבים אינם מבינים את סביבתם או חשים שלא מבינים אותם. ולעתים כל אלה מובילים לחימה. ועוצמת לחימתם כעוצמת החרדה שהם חשים לקיומם. כך, למשל, כשילד כזה חווה תסכול, בין שמכיוון שנמנע ממנו משהו ובין שחש עלבון, הוא עשוי לתרגם את העולם כמאיים על קיומו, על שלמותו ועל נפשו ולכן להגיב כמי שנאבק על קיומו. לא אחת קצרה ידו מלמצוא לו מילים. הפער בין עוצמת תחושותיו ובין היעדר הכלים לבטאן מותיר עבורו מוצא מוכר אחד – להתנהג את אשר בנפשו.

ברגעי השתוללות משולחת רסן הילדים חיים במלואה את החוויה שהרסנותם קטלנית ולא יוותר דבר אחריה. הרסנות זו נובעת מהתחושה של הילדים שאין להם מה להפסיד. במובנו העמוק, ההפסד אינו חומרי אלא רגשי, עמוק ומשמעותי. ילד המשוכלל חוויית קיום בתוך קשר מיטיב ומשמעותי חי את האין ומרושש את הקיים. בעוד שבחוייתו לא מתקיימת תחושה של יש, ובעקבותיה הרצון לשימורו, מתקיימת בו ומשתלטת עליו תחושת האין והדחף להמשיך להרחיבו. לכן אנו פוגשים לא פעם ילד המשתולל כחיה לכודה, אשר בתוך סערות המנפצת את כל שהוא פוגש אינו מסוגל לשמוע, לראות, לעצור.

רגעי התוקפנות, המציפים את הילד ונובעים מתחושת היותו הוא עצמו מאוים, הופכים באחת לאיום עבורו, סובביו. מתוך חווייתו כנתון תחת איום, הופך הוא עצמו לגורם המאיים; למכלה, להורס, למחרב. בעברם של הילדים אינסוף מפגשים שבהם אכן נחרבה סביבתם במפגש עם הרסנותם. הם למודי מבוגרים שענו על תוקפנותם בתוקפנות, שהשיבו מלחמה שעה; אסגרות שבהן נבחרו להרחיקם מעליהן; סביבה שהרימה את ידיה וויתרה עליהם. הם למודי מפגשים שבהם כשלו הניסיונות לווסת, לבלום, לעצור אותם. אלה הם ילדים שאכן חווים את עצמם לא פעם כבעלי כוחות הרס שאין להם עוצר. הם זקוקים לפונקציה מווסתת, ממתנת ומשהה, שתהפוך להיות אי של יש בתוך ים האין ותתקשקש להמשיך להתקיים. כשייאספו די רגעים כאלה היא תהפוך להיות דמות משמעותית שעליה יוכלו לבסוף להישען, שדרכה יוכלו לפגוש את תוקפנותם ואת הרסנותם בלי שאלה יכלו אותם ואת סביבתם. ילדים אלה כמהים למצוא בעומד מולם חוויית חוסן ועמידות, הם כמהים למפגשים שבכוחם לשאת תוקפנות והרסנות. כך, אט-אט ובאמצעות דמויות שאינן מתכלות למולם יוכלו לבנות את עצמם. ויניקוט (1971) השתמש במונח "הרס האובייקט" כדי לתאר משאלה זו של התינוק בשלבי ההתפתחות המוקדמים, כלומר להרוס את האדם המשמעותי המטפל בו (האובייקט-האם) מתוך משאלה שתשרוד ותמשיך להתקיים עבורו. עצם הישרדותה מייצרת אצל התינוק אמון, יכולת להאמין וליצור קשר.^{vii} ביטוי לעוצמות ההרס ולכוחה של ההתקיימות והאהבה נמצא בדבריו של ויניקוט (1995a):

מעשים של אמינות אנושית יוצרים תקשורת זמן רב לפני שלדיבור יש משמעות: התאמתה של האם את עצמה כשהיא מנענת את ילדה, נימת קולה, כל אלה יוצרים תקשורת לפני שהדיבור מובן.

כולנו אנשים מאמינים. אנו יושבים באולם הגדול הזה, ואיש אינו חושש שמה תיפול עליו התקרה. יש לנו אמון באדריכל. אנו אנשים מאמינים, משום שהתחלנו את דרכנו כראוי בעזרת מישוה. במשך זמן מסוים קיבלנו מסר שאוהבים אותו, וכתוצאה מכך למדנו לסמוך על הסביבה שתספק את צרכינו, ויכולנו להתקדם בגדילה ובהתפתחות.

ילד שלא חווה טיפול טרום-מילולי במונחים של החזקה ומגע – אמינות אנושית – הוא ילד מקופח. כל שאפשר להעניק לילד מקופח הוא אהבה, אהבה, באמצעות החזקה ומגע. קשה להעניק אהבה בשלב מאוחר יותר בחיי הילד, אבל עלינו לנסות לעשות זאת, בטיפול מוסדי, למשל.

הקושי נובע מן הצורך של הילד לבחון את האהבה הפרימיטיבית. כשהכל מתנהל כשורה, תעבור ההרסנות סובלימציה, ותוסב לפעילויות אחרות, כמו אכילה, בעיטה, משחק או תחרות. ואולם, הילד המצוי בשלב פרימיטיבי בהתפתחותו, מגיב בהרס למראה אדם שיכול לאהוב. אם תצליחו לעמוד בהרסנותו, היא תוחלף ברעיון של ההרס; אבל בראש ובראשונה קיים ההרס, ואם תחילו לאהוב ילד שלא זכה להיות נאהב בשלב הטרם-מילולי, אתם עלולים להיקלע למצב קשה: הוא יגנוב את רכושכם, ינפץ את חלונותיכם, יענה את החתול, ועוד דברים נוראים כיוצא באלו. עליכם להתמודד עם כל זה ולשרוד, ובזכות ההישרדות תזכו לאהבה (ויניקוט 1995a : 121).

בצד גבולות מציאותיים וברורים המשדרים לילד סדרי עולם שאינם מקבלים את ההרס ואת הכיליון שמעשיו מייצרים, אנו נותרים קשובים לתוקפנותו כשפה. אנו מתאמצים לחפש יחד איתו את שמספרת הסופה המשתוללת בתוכו, מנסים להרחיב את הבנתנו אותו ולפרוץ את בדידותו. ההתמודדות מול מופע זה היא מהקשות ביותר. לשם כך נדרשים אנשי הצוות להסכים להתמודדות קשה שבה יחוו רגעי בהלה ואימה לנוכח תוקפנותו המכילה של ילד משתולל – כמו גם את תוקפנות הילדים ואת תוקפנותם הם המתעוררת בעוצמות אל מול מרחב רגעי חרדה, איום והרסנות – ויסקימו לנסות להתמיר חוויות קשות מנשוא אלה לכדי עשייה טיפולית. אם נישא את התוקפנות מצד אחד ונבלום אותה מצד אחר, אם ננסה להיות עם הילד בתוקפנותו ולגעת בכוחות ההרס והכיליון שבתוכו, עשויה להתהוות בתוכו חוויה שהוא מובן יותר, נסבל יותר ויכול להיות ראוי לאהבה. אז ינבט רצונו לשמור את השיג, להגן, לקיים. כשנצליח להפחית את חרדתו, להרחיב את חוויית היותו מובן ולבנות אמון – או אז תלך הרסנותו ותפחת. תחילה אנו עשויים להיות אלה שיאספו עבורו את הפיסות והשברים שנפוצו לכל עבר. אלה שיידרשו לחיות את הידיעה שלמרות שנראה שלא נותר דבר – יש מה להפסיד. אלה שיידרשו לשמור עבורו בחירוק שיניים על כל שנבנה בתוכו ואתו; לקיים בתוכו המשכיות, ביטחון, אמון ושאר מרחבינו הפנימיים המאפשרים לשרוד ולמתן את ההרסנות ואת הכיליון. זהו תהליך שבו אנו נדרשים לשאת את האמונה ואת הידיעה שלמרות החורבן, מחר ייאספו הזרדים; יוסיף וייבנה הקן.

המופעים שדרכם מספרים הילדים את שבנפשם – רבים ומגוונים הם. זו קשת התנהגויות המובאת לפנינו, מטפלו של הילד, ומזמינה אותנו למפגש ולמגע. כל ילד ומופעיו המיוחדים לו. אצל אחד נראה מופע מסוים בקדמת הבמה, אצל אחר מארג מופעים השזורים זה בזה. בתקופה מסוימת נחוש שהתנהגות אחת מפנה את מקומה לאחרת. ובאחרת נבין שהילד מפגיש כל איש צוות עם מופע שונה. למעשה, כל מופע שזור באחר וצובע אותו באופן המיוחד לאותו ילד. ואולם התבוננותנו במופעיו וניסיונותינו להבינם בנפרד וכמכלול הם חלק חשוב ביותר בתהליך הטיפול. התחקותנו אחר עומק סיפורו של הילד, הסיפור המצוי תחת התנהגותו, עומדת בליבת המעשה הטיפולי, ובאמצעותה נוכל להעמיק את הבנתנו את הילד כאדם שלם, כמכלול. בדיאלוג כזה, הנרקם בין הילד לאנשי הצוות, מתהווים היכרות, זיהוי, קשר. בהדרגה, דרך הקשבתנו אליו, לומד הילד להכיר את עצמו, להקשיב לעצמו ולהתבונן במופעיו הוא – לבנות בתוכו עִצְמוּדָּע.

ⁱ החרדה היא מונח מרכזי בתיאוריה של פרויד וקליין. פרויד מנה סוגים שונים של חרדות, והבחין בין חרדות המתעוררות בתגובה לאיום במציאות ובין חרדות המתעוררות בתגובה לקונפליקטים פנימיים. קליין הדגישה חרדות המתעוררות בתגובה לדחפים תוקפניים מולדים של התינוק, ובתגובה למתח בין דחף החיים לדחף המוות. שניהם התייחסו גם להבחנה בין חרדות ינקותיות מולדות, המתקיימות כבר מראשית החיים, ובין חרדות מאוחרות יותר. פרויד וקליין רואים בחרדה גורם מקדם בהתפתחות: פרויד סבור שהפחתת החרדה היא הדרך לנורמליות; קליין גורסת שלא ההפחתה הכמותית היא המוקד, אלא השינוי באיכות החרדה, שינוי שתלוי ביכולת האנו ללוות אותה. לאם נודע תפקיד מרכזי בוויסות ובמיתון חרדת התינוק.

ⁱⁱ שלא דרכו מתאר ויניקוט אי-מותאמות זו בנוסחה מתמטית: הרגשת קיומה ורישומה של האם בנפשו של תינוקה נמשכת X דקות. אם האם נעדרת למעלה מ-X דקות ייכנס התינוק למצוקה, אך זו תבוא על תיקונה, כשהאם תחזור כעבור X+Y דקות. בפרק הזמן של X+Y דקות לא חל שינוי בתינוק, אבל אם יחלפו X+Y+Z דקות, התינוק יחווה טראומה.

ⁱⁱⁱ "דיכאון אנקליטי" (מושג שאותו טבע רנה שפיץ בתום מלחמת העולם השנייה) הוא דיכאון המופיע בתינוקות בשלבי התפתחות מוקדמים. הוא נובע מאובדן של הדמות החשובה לתינוק, אובדן שממנו לא התאושש. ייתכן שילדים המבטאים בדרכים שונות עצב וריקנות חוו בתחילת התפתחותם דיכאון אנקליטי.

^{iv} בספרה נוכחות חיה (1992) אלווארז טובעת את המונח "השבה" בהתייחסה לילדים שאיבדו את התקווה, את הרצון ואת היכולת לחיות. לדבריה יש לשלשל חבל אל תוך הבור שבו נמצאים ולהשיבם אלינו, להחיותם.

^v בשפה העברית למילה "אָבֶל" שני פירושים: (א) שרוי בצער על המת; (ב) שומם, עזוב, חרב. לעניינינו חשובה המילה "אבלות" במובנה השני, המתארת חוויית שממה, עזובה, היעדר וריקנות.

^{vi} במרכז התיאוריה של פרויד נמצא מושג הדחף. פרויד רואה את האדם כרווי דחפים המונעים מיצרים גופניים, וההתמודדות עמם נתפסת כמרכזית בהתפתחותו. הוא מבחין בין דחפים הורסים (אינסטינקט המוות) לדחפים בונים (אינסטינקט החיים). שניהם משמשים כוח מניע לפעולה (פרויד מציין שהמונח הגרמני למילה – trieb – פירושו להניע, לפעול, להרגיש לחץ לעשות דבר מה).

^{vii} להרחבה בנושא ראו מאמרו של ויניקוט "The Use of an Object and Relating through Identifications" (1971).