**משחקי שפה ושפה פרטית, קוסמים ומכשפות**

 **כיצד מכונן את עולמו הרגשי הילד עם האוטיזם – מבט פסיכואנליטי, פילוסופי וספרותי**

פרק זה מתחקה אחר תהליכי כינון העולם הרגשי של ילדים עם אוטיזם. מטרת הפרק היא להבין כיצר נוצר ומתכונן עולמו הרגשי של הילד עם האוטיזם.

בפרק ארצה לטעון כי קיימת לקונה בתחום זה. הספרות העוסקת באוטיזם היא ברובה הגדול פסיכואנליטית.( ;Rosenfeld, 199טסטין, 1994א; אלווראז,2005; Meltzer, Bremmer, Hoxter, Weddell & Wittenberg, 1975; Bick, 1968; Tustin, 1972, 1984, 1990, 1991, 1994), אך ספרות חשובה וחלוצית זו, שפתחה צוהר להבנת תופעת האוטיזם והפנתה את הזרקור לעיסוק בתחום זה, עוסקת פחות בתהליכי כינון העצמי ועולמו הסובייקטיבי של הילד עם האוטיזם ויותר בתהליכים הגנתיים ופסיכופתולוגיים.

זאת ועוד: הספרות הפסיכואנליטית ממעטת לעסוק בקושי השפתי של הילד עם האוטיזם ובהשפעתו על תהליכי כינון העולם הסובייקטיבי והחוויה הרגשית שלו. כלומר, היא ממעטת לעסוק בשאלה כיצד העדרה של השפה, או היכולת המצומצמת לשימוש בשפה מילולית, וכן הקושי בשימוש ב'שפה רגשית", משפיעים כולם על כינון העולם הרגשי הסובייקטיבי.

בפרק זה אטען שלקושי השפתי נודעת חשיבות רבה בכינון העולם הרגשי הסובייקטיבי של ילדים עם אוטיזם בדרגות תפקוד שונות. אטען שבשל קושי זה, מכוננים ילדים אלה את עולמם הרגשי בדרכים חלופיות , כלומר, בשפות שאינן מילוליות, או לחלופין באמצעות שימוש בתבניות לשוניות ייחודיות שהם לומדים מהסביבה. שפות אלו נשמעות כהדהוד של משפטים ומילים, אותם יפנימו ילדים אלה לתוך המערך הנפשי שלהם ובעזרתן יכוננו אץ עולמם הרגשי.

כדי להתמודד עם הלקונה הקיימת בתחום הספרות העוסקת באוטיזם פנה הפרק הנוכחי לכיווני חשיבה אינטרדיסציפלינריים. לאינטרדיסציפלינריות יש כיום מקום חשוב בדיון כיצד נוצר הידע (1990 Klein (. ליאורה סלטר במאמרה "אינטרדיסציפלינריות" שבספר "מחוץ לקו – נושאים במחקר אינטרדיסציפלינרי" (1997Hearn & Salter ( מציעה עקרונות שונים שלדעתה צריכים להנחות אותנו כשאנו בוחרים בגישה אינטרדיסציפלינרית במחקר. היא מציינת, בין השאר, כי כדאי להשתמש בגישה זו כשישנה תחושה בקרב הקהילה המדעית שנושא מסוים הוזנח ולא טופל במשך השנים, או כשהמתודולוגיה או הפרספקטיבה של גישת מחקר מסוימת אינה מצליחה לענות על השאלות העולות במהלך המחקר. כמו כן במאמרה היא ממליצה לפנות לגישה זו כשהחוקרים מרגישים כבולים, כדבריה, במשך זמן רב על ידי תחום הידע או שיטות המחקר שבהם הם משתמשים, וכשהם חשים כי אלו אינם מאפשרים להם לענות על שאלת המחקר או מצמצמים את כיווניו.

נראה כי תחום חקר האוטיזם נמצא במצב דומה למצב שאותו מתארת סלטר במאמרה. אכן, העיסוק בעולמו הפנימי של האדם עם האוטיזם, ובכינון העצמי והחוויה הרגשית שלו, הוזנח במשך השנים והודגשו התהליכים הפסיכופתולוגיים המאפיינים אותו. בנוסף לכך הפרספקטיבה הקיימת כיום, בעיקר בגישות הפסיכואנליטיות והקוגניטיביות, כובלת את ידי החוקרים כלשונה של סלטר, ואינה מאפשרת להרחיב את החקר גם לתחומים אחרים שצוינו כגון כינון העצמי והחוויה הסובייקטיבית הפרטיקולרית, היכולים להאיר את עולמו הפנימי של הילד עם האוטיזם וכך ולעזור לנו להבינו, ובתוך כך לסייע לו לפרוץ עולם זה.

הפרק יתחלק לשני חלקים. חלקו הראשון של הפרק יתמקד בתהליכי כינון העצמי והעולם הרגשי של הילד עם האוטיזם שלא פיתח שפה מילולית, וכמעט אינו משתמש בשפה מילולית לצורך תקשורת עם הסביבה. לצורך זה יעסוק הדיון בהגותו של לודוויג ויטגנשטיין שעסק רבות בשאלת כינון העצמי והעולם הרגשי של האדם ומקומה של השפה בתהליכים אלה.

חלקו השני של הפרק יעסוק בכינון העולם הפנימי אצל ילדים עם אוטיזם שפיתחו שפה מילולית, אך מתקשים להשתמש ב"שפה רגשית", כלומר להשתמש בשפה לצורך ביטויי רגשות ושיתוף בעולמם הפנימי הרגשי. הדיסציפלינה שבה ייעזר הפרק בתחום זה היא הספרות. ארצה לטעון כי ילדים מדברים עם אוטיזם משתמשים בספרות בדרך ייחודית המסייעת להם לכונן את עולמם הרגשי. בעיקר ייבחן השימוש שנעשה על ידי ילדים אלה בספרות מסוגת האגדות, סוגה אליהן הם נמשכים במיוחד. אטען כי בשל מאפיינים של האגדה הקיימים בחלקם גם בעולמו הפנימי של הילד עם האוטיזם, נמשך ילד זה אל האגדה ומוצא בה ביטוי לעולמו הפנימי. כמו כן אטען כי לצד קונפליקטים אוניברסליים ושווים לכל נפש הבאים לידי ביטוי באגדה, ימצאו ילדים עם אוטיזם באגדות גם ביטוי לקונפליקט הייחודיים שלהם .

נעבור עתה לחלקו הראשון של הפרק העוסק בניסיון להבין את תהליך כינון עולמו הרגשי של הילד עם האוטיזם שלא פיתח שפה מילולית באמצעות הגותו של לודוויג ויטגנשטיין .

 **לדמות שפה פירושו לדמות צורת חיים" תרומתו של לודוויג ויטגנשטיין להבנת עולמו של הילד עם האוטיזם שאינו מדבר**

חלק זה של הדיון יעסוק בהגותו של לודוויג ויטגנשטיין, בעיקר בהגותו המתייחסת לתקופה המוכרת בספרות כתקופת "ויטגנשטיין המאוחר", במטרה לבדוק את תרומתה של הגות זו להבנת האופן שבו מכונן הילד עם האוטיזם את עולמו הרגשי הסובייקטיבי ואת העצמי שלו .

לודוויג ויטגנשטיין היה פילוסוף שאחד מהנושאים המרכזים בהגותו היה השפה ומקומה בכינון התודעה של האדם. לשיטתו, השפה ובעיקר השימוש בה על ידי אנשים, היא זו היוצרת צורת חיים. הבחירה בויטגנשטיין לדיון הנוכחי בעולמו של הילד עם האוטיזם שאינו מדבר, קשורה קשר ישיר הן לדגש שהוא שם בכתיבתו על שפה, דיאלוג ושימוש כמכוננים את התודעה ואת חוויית העצמי והעולם, והן לתכנים שהעסיקו אותו, בעיקר בתקופה המכונה "תקופת ויטגנשטיין המאוחר ו"תקופת ויטגנשטיין השלישי"- מצבי תודעה והנהרת מושגים פסיכולוגיים העומדים בלב הפרק הנוכחי.

**כלל ושימוש**

הפעם הראשונה שבה אנו נתקלים בנושא הציות לכלל ב"חקירות פילוסופיות" (ויטגנשטיין, 1999) היא כאשר ויטגנשטיין מדבר על סדרות מספרים (סעיף 143 ) ושואל – מה קובע שההמשך הנכון לסדרה 2 ,4 ,6 הוא 8, או מה קובע שהכלל הוא להוסיף 2 לכל מספר? חוקרים רבים, ביניהם ברעלי (2009 ) וקריפקה ( 1980 Kripke) טוענים שיש כאן שאלה מהותית ולא סיבתית. כלומר, השאלה היא לא כיצד יודעים שהתשובה היא 8 ולא 10 למשל, כי במקרה כזה התשובה תהיה סיבתית: אם עד עכשיו הוספתי כל פעם 2 למספר האחרון, אז גם עתה אני צריך לעשות זאת. השאלה היא מהותית ומתייחסת לסוגיה עמוקה יותר: מה קובע את עצם הכינון של הכלל, את עצם הציות לכלל? או במילותיו של ויטגנשטיין : "כיצד יוכל כלל להורותני מה עלי לעשות בנקודה מסוימת?" (ויטגנשטיין, 1999 ,סעיף 198.)

קריפקה ,(Kripke 1980 )טוען שבנקודה זו ויטגנשטיין מדגיש את עניין הנורמטיביות של פעולה על פי כלל. לדבריו זה מה שקובע פעולה כנכונה, ועולה בקנה אחד עם הכלל, או כלא נכונה ולא עולה בקנה אחד עם הכלל. הכלל יוצר נורמה וקובע שימושים עתידיים: "ואולם אינני מתכוון לכך שמה שאני עושה עכשיו... קובע את השימוש העתידי באופן סיבתי ועל פי הניסיון, אלא שבאופן מוזר שימוש זה עצמו נוכח באיזשהו מובן" (ויטגנשטיין 1999 ,סעיף (195 כלומר ישנה נורמה, מוסכמה, שגורמת לשימוש בכלל, מוסכמה חברתית המשותפת לצורת החיים של בני אדם.

ויטגנשטיין שם דגש רב על הקשר בין **כלל ושימוש** ונראה כאילו האחד מפרה את השני. הכלל נקבע לדבריו במידה רבה על ידי המשמעות שנוצרת תוך שימוש בו, והשימוש בכלל הוא שיוצר את המשמעות של הכלל. בכל מקרה מדובר בכלל שיש לו משמעות חברתית. הוא מדגיש את העניין של ההסכמה החברתית הנכונה גם לגבי הכלל: "אתה אומר אפוא שההסכמה בין בני אדם מכריעה מה נכון ומה לא נכון – מה שבני אדם אומרים הוא נכון או לא נכון: והם מסכימים ביניהם בשפה. אין זו הסכמה בדעות, אלא בצורת חיים" (שם, סעיף 241 )

גם בסעיף זה מושם אפוא דגש על ההסכמה ועל צורת החיים המשותפת המאפשרת את כינונו של הכלל. לפיכך ויטגנשטיין מעלה שאלה: האם אפשר שמה שאנחנו מכנים "למלא אחר הכלל" יהא דבר מה שרק אדם אחד יעשה פעם אחת בחיים?... "אין זה אפשרי שתהיה רק פעם אחת שבה רק אדם אחד מילא אחר הכלל. אין זה אפשרי שהייתה רק פעם אחת שבה נמסרה הודעה יחידה שבה ניתנה או הובנה פקודה יחידה וכו'. למלא אחר הכלל, למסור הודעה, לתת פקודה לשחק שחמט, אלה הם מנהגים, הרגלים סדרים " (ויטגנשטיין, 1999 ,סעיף 199.) וממשיך: "משום כך למלא אחר הכלל הוא פרקסיס ולחשוב שאתה ממלא אחר הכלל אינו למלא אחר הכלל ומשום כך אי אפשר למלא אחר הכלל באופן פרטי שאם לא כן לחשוב שאתה ממלא אחר הכלל יהא אותו דבר כמו למלא אחר הכלל" (שם, סעיף 202 ). כלומר, אדם אינו יכול למלא אחר כלל שרק הוא יכול להבין, או למלא אחר כלל בלי להתייחס לעולם שבו הוא נמצא ומבלי שיש נוהג או קריטריון חיצוני לנכונות המילוי )ברעלי, 2009 ,עמ' 240 .) כמו בדוגמה של ויטגנשטיין: "במצב הדברים הנוכחי אני מסוגל למשל להמציא משחק שאיש לא ישחק אותו לעולם. ואולם האם גם זה אפשרי האנושות לא שיחקה מעולם בשום משחק: אך פעם אחת המציא מישהו משחק – בכל זאת לא שיחק אותו איש מעולם" (ויטגנשטיין, 1999 ,סעיף 204). כלומר קיימת אפשרות להמציא משחק גם אם איש לא ישחק אותו מעולם, כי האנושות יודעת מה זה משחק, מכירה בחוקיות הקיימת במשחקים וכו'. ואילו להמציא משחק במצב שבו האנושות לא מכירה מהו משחק זה מעשה חסר ערך כי אין ברקע, בצורת החיים, את החוקיות והסדירות הנדרשות על מנת שלמשחק כזה תהיה משמעות.

דוגמה זו ממחישה שבכל מצב לא ייתכן כלל פרטי, והכלל חייב להתייחס לצורת החיים החברתית שבה הוא מתקיים. גם אם לא משתמשים בכלל, אך הוא לוקח בחשבון צורת חיים זו ומתייחס לפרקסיס שלה, הוא יכול להיות כלל, אך לא במצב שצורת החיים אינה כוללת סוג זה של כללים.

מה בין הילד עם האוטיזם ומילוי אחר הכלל? נראה כי מושג הכלל של ויטגנשטיין עשוי לסייע לנו רבות בהתחקות אחר החוויה האוטיסטית . ויטגנשטיין טוען למעשה שהציות לכלל, ההליכה אחר הכלל, הם אלה המכוונים התנהגות אנושית. שימוש בכלל אינו מהווה לדבריו ציות למוסכמה חברתית בלבד, אלא עצם השימוש הוא זה שנותן משמעות לכלל. השימוש מכונן את הכלל ויוצר את המשמעות שלו וכך מתאפשרת גם צורת חיים מסויימת. כללים חברתיים נלמדים למעשה מראשית החיים. תינוק שנולד עדיין אינו מכיר את הכללים החברתיים, אך בהדרגה, עצם ההשתלבות בסביבה החברתית, עצם המכוונות החברתית שלו מאפשרת לו ללמוד את הכללים.

 מושג אחר בו עושה ויטגנשטיין שימוש הרלוונטי לדיונינו הוא המושג "**משחקי שפה**" הדגש במשחקי שפה הוא על האינטראקציה. השפה נלמדת באמצעות אינטראקציה בין בני אדם ותוך כדי שימוש. כלומר, ויטגנשטיין טוען שהבסיס להתפתחות השפה המילולית הוא משחקי השפה הפשוטים: הפעילות הברורה והשקופה שבה אנו צופים במהלך משחקי שפה פרימיטיביים או משחקים הנערכים בין ילדים. זה מה שיאפשר לנו להבין טוב יותר בעתיד את השימוש בביטויים המילוליים. על בסיס זה נוצרות צורות מורכבות יותר של שפה.

 ויטגנשטיין מדגיש מאוד את הבסיס האינסטינקטיבי שעליו נבנית השפה. לדבריו משחקי שפה לא מילוליים הם אלה נמצאים בבסיס מה שאחר כך יתפתח למשחקי שפה מילוליים, והם חייבים להימצא לפי ויטגנשטיין בהרמוניה אלה עם אלה. מדובר לדברי ויטגנשטיין בשרידים של התנהגות אינסטינקטיבית, פרימיטיבית וטבעית שאין ספק לגבי מידת הכנות והאותנטיות שלה, ובעזרתה נבנות לאחר מכן התנהגויות שפה יותר קונבנציונליות.

 המושג "משחקי שפה" כפי שראינו למעלה מבוסס על שני יסודות מרכזיים. שניהם חסרים אצל האדם עם האוטיזם. הבסיס האינסטינקטיבי הטרום-מילולי שעליו מבוססים משחקי השפה המילוליים שיתפתחו אחר כך, והאינטראקציה החברתית שהיא המאפשרת את משחקי השפה. שני גורמים אלה לא קיימים, או שקיימים בשכיחות נמוכה אצל האדם עם האוטיזם, וזו הסיבה המרכזית, אליבא דה-ויטגנשטיין, לכך, שאצל האדם עם האוטיזם לא יתפתחו משחקי שפה, או יתפתחו פחות משחקי שפה מאשר אצל אנשים רגילים. כתוצאה מכך יתקשו אנשים אלה לפי תפיסה זו לנהל צורת חיים דומה לאנשים רגילים. שכן, לפי ויטגנשטיין משחקי השפה הם אלה המאפשרים ויוצרים צורת חיים. על מנת שיתקיימו משחקי שפה חייבת להיות מכוונות חברתית. חייבת להיות מכוונות כלפי הסביבה – וכפי שראינו, מכוונות זו חסרה במידה רבה אצל אנשים עם אוטיזם.

כיום יש עדויות רבות לכך שכבר בינקות המוקדמת ילדים עם אוטיזם יתקשו במשחקים פשוטים ואינטראקטיביים עם אימם. אותם משחקים קדם שפתיים שוויטגנשטיין התייחס אליהם כגון משחקי תורות, משחקים של חיוכים וג'סטות משותפות לא יופיעו אצלם, או יופיעו בשכיחות נמוכה (Chasson, Harris, & Neely, 2007; Mavropoulou, Papadopoulou, & Kakana, ;2002) Stanley & Konstantareas ,2007; Warreyn, Roeyers,

 למעשה, אחד הקריטריונים כיום לאבחנה של אוטיזם כבר בגיל צעיר מאוד הוא העדר שימוש בג'סטות, או מה שקרוי בשפה המקצועית היעדר תקשורת קדם-שפתית. האבחון המוקדם של אוטיזם מתבסס במידה רבה בין השאר גם על הקושי להשתמש בג'סטות מוקדמות בגיל הרך, כמו הצבעה וקשב משותף ( Yirmiya et al 2002) היכולת לשימוש בג'סטות קיימת מלידה כמעט, והשימוש בהן נעשה בצורה מידית ואינסטינקטיבית, ממש כמו שוויטגנשטיין ציין שנים רבות לפני כן בהתייחסו למשחקי שפה לא מילוליים. דומה אפוא שאצל האדם עם האוטיזם השפה אינה נלמדת באותה צורה שבה נלמדת השפה של האדם שאין לו אוטיזם, והיא אינה כוללת משחקי שפה והקשר חברתי וכך, שפתו של האדם עם האוטיזם המדבר רוויה ציטוטים ותבניות חזרתיות, נטולת ג'סטות מתאימות ואינטונציה מתאימה. מאותה סיבה בדיוק נוטים מדי פעם אנשים עם אוטיזם לשפה אידיוסינקרטית.

ויטגנשטיין מתייחס לעניין זה ב"חקירות פילוסופיות": "נניח שילד הוא גאון וממציא בעצמו שם לתחושה – אבל אז כמובן בהשתמשו במילה לא יובן... מה תכלית בכך? כאשר אומרים נתן שם לתחושה שוכחים שדרושה הכשרת קרקע מרובה בשפה כדי שיהיה מובן לסתם קריאה בשם" (ויטגנשטיין, 1999 ,סעיף 257)

 ואכן כפי שראינו לעיל, אצל אנשים עם אוטיזם קיימת נטייה לשפה אידיוסינקרטית, והם נוטים להמציא מילים ושמות שלא קיימים המוכרים רק להם. עצם העובדה שהוריהם עשויים להבין אותם הופכת את השפה לשפה שאינה פרטית, אך עדיין אידיוסינקרטית. נראה כי הנטייה לשימוש בשפה אידיוסינקרטית קשורה בדיוק לחסר שעליו מצביע ויטגנשטיין – אותה "הכשרת קרקע" הקשורה למשחקי שפה, קונבנציות והסכמות לגבי השפה ובסופו של דבר לתהליכי התקשורת שבהם אנשים עם אוטיזם פחות מעורבים. עצם השימוש בשפה אידיוסינקרטית מדגיש את העובדה שמילים בשפה בשביל אנשים עם אוטיזם לא נועדו בהכרח לצורכי תקשורת, והן אינן בהכרח חלק ממשחקי השפה הקיימים אצל אנשים שאין להם אוטיזם. הדבר עשוי להסביר גם את הקונקרטיות, הקושי בהבנת מטפורות והקושי בהבנת הומור המאפיינים גם הם את השפה האוטיסטית. היכולת להבין את כל אלה קשורה למה שויטגנשטיין מכנה "הכשרת קרקע" בשפה, כלומר תהליכים מורכבים של משחקי שפה שבאמצעותם הילד לומד את השימוש בשפה, את הניואנסים של המילים השונות, את המוזיקליות של השפה ואת חוויית המשמעות שלה. בהעדר כל אלה ההתייחסות לשפה היא קונקרטית. המילים מבטאות תמונה מצומצמת אחת, ההתייחסות היא מילולית-ליטרלית וישנו קושי בהבנת ההקשר שבה נאמרת המילה או נעשה השימוש בהומור.

זאת ועוד: היכולות האינסטינקטיביות הטרום מילוליות הן רק השלב הראשון במשחקי השפה. יכולות אלו הן רק התנאי הראשון להתבססות משחקי השפה וצורת החיים הנלווית. בהמשך נדרשת יכולת מורכבת לאינטראקציה הדדית, כזו שבמהלכה רוכש לעצמו האדם את ההבנה של מילים, מושגים, מחשבות ורגשות – כולם באמצעות משחקים אלה. ויטגנשטיין טוען שבעצם החוויה האנושית על גווניה השונים, העולם הרגשי והחברתי נלמדים כולם באמצעות משחקים אלו. ויטגנשטיין מדגיש שבמהלך משחקי השפה נלמדת לא רק השפה עצמה אלא החוויה האנושית כולה.

ואכן, בבואנו להתחקות אחר רכישת השפה אצל ילדים עם אוטיזם אנו מגלים שחלק משמעותי מהשפה נלמד אצלם באמצעות צפייה פסיבית בסדרות טלוויזיה, צפייה בסרטים, משחקי מחשב וכו'. ילדים רבים עם אוטיזם מבלים שעות ארוכות בחשיפה לכל אלה. הם מגלים פחות עניין באינטראקציה עם בני אדם, מעורבים פחות במשחקי שפה ובני אדם מעניינים אותם פחות ממסכים ולפיכך הם לומדים את השפה בדרך זו ולא באמצעות משחקי שפה. וכך, בשל היותם מבורכים לא פעם בזיכרון טוב, הם מרבים לצטט מתוך המסכים. הם לומדים תבניות שלמות של מילים, לעתים, לרבות האינטונציה והמבטא של האנשים שאליהם נחשפו בצפייה במסך. זוהי כאמור שפה נוקשה וחזרתית, צפויה ולא יצירתית, שדרך למידתה אינה מערבת משחקי שפה או אינטראקציה כלשהי. וכך לא מתרחשת הבנה של כוונת משמעות ולמידה של צורת חיים. זו אחת הסיבות המרכזיות לכך, אם נשתמש במושגיו ותפיסת עולמו של ויטגנשטיין, שצורת החיים של אנשים עם אוטיזם היא כה שונה משל אנשים רגילים.

האם למרות זאת משחקים אנשים עם אוטיזם משחקי שפה כלשהם? נראה כי למרות הנוקשות והחזרתיות של השפה האוטיסטית, יש יסוד להניח כי גם השימוש בציטוטים ובשפה תבניתית וחזרתית עשוי להיות סוג של משחק שפה ייחודי לאנשים עם אוטיזם אולי משחק שפה פחות יצירתי, גמיש וספונטני בהשוואה למשחקי שפה של אנשים שאין להם אוטיזם, אך ייתכן שבדרכם הייחודים אנשים עם אוטיזם משתמשים בציטוטים בדרך מסוימת שעשויה להיחשב כסוג של משחק שפה.

כך לדוגמה: מתן, ילד עם אוטיזם כבן שלוש שהיה בטיפולי וכמעט לא דיבר, הרבה לצטט מתוך שיר שאמו נהגה לקרוא לו. הוא היה נוהג לומר "אוי מה צר לי צר, או מה מר לי מר". אמירות אלו שהופרחו לחלל האוויר נשמעו ללא כוונות תקשורתיות ותמוהות , אלא שבמהלך המפגשים אמו של מתן ואנוכי התחלנו להבחין כי הוא מפריח לחלל האוויר משפט זה במצבים של מצוקה ותסכול. הרושם היה שהוא מנסה לומר משהו, אלא שמאחר ששפתו אינה ספונטנית והוא אינו מצליח להשתמש בה בצורה תקשורתית ולשחק עימה משחקי שפה כמו ילדי אחרים , הוא נעזר בציטוטים תבניתיים שרכש על מנת לבטא רעיון בעל משמעות תקשורתית.

מעקב אחר אמירה זו הוליד את התובנה שישנו אכן כלל וישנה חזרתיות מסוימת של משפט זה, כאמור בעיקר של כעס ותסכול. ההתייחסות שלנו לאמירה זו כאל משחק שפה שבו הילד מנסה בעצם לומר לנו שהוא עצוב או כועס הולידה תגובות המתייחסות לחוויה הרגשית. כאשר מתן היה אומר ציטוט זה נהגנו לומר: "אוי כמה אתה עצוב" או "אוי כמה אתה כועס" וכו'. בהדרגה ולאחר שנעשה שימוש חוזר במשפטים אלו המתייחסים לתחושותיו ורגשותיו של מתן, למד מתן להשתמש בעצמו באמירות אלו. בהתחלה היה אומר "כמה אתה עצוב" ו"כמה אתה כועס", כלומר נהג לחזור בצורה אקוללית על דברינו, אך בהמשך למד להשתמש גם בגוף ראשון על מנת לומר משפט זה. מכאן שמרגע שההתייחסות לאמירות אלו של מתן הייתה כאל משחק שפה אינטראקטיבי וההתייחסות אל הנאמר הייתה כאל אמירה בעלת משמעות תקשורתית (ממש כשם שהאם מייחסת משמעות תקשורתית למבעיו של התינוק ), הפך ציטוט תבניתי וחסר חיים זה למשחק שפה הדדי.

גם יהודה שהיה ילד ממשפחה חרדית ואובחן כלוקה באוטיזם נהג לצטט מתוך המקורות: "אנא ה' הושיעה נא" (תהילים קי"ח ) בכל הזדמנות. גם אמירה זו הופרחה לחלל האוויר ולא הייתה חלק ממשחק שפה הדדי. אלא שגם אמירה זו נאמרה במצבים מסוימים: יהודה הוא נהג לומר משפט זה בעיקר במצבים של פחד וחרדה. לאחר שהכלל שעמד מאחורי שימוש בציטוט זה הובן, התחלתי להתייחס לאמירה כאל סוג של משחק שפה ולהגיב אליה כאל משחק שפה. אט אט המיר יהודה את המשפט התבניתי באמירות כגון "אני פוחד" או "אני לא רוצה שאמא תלך" וכו'

באשר לילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה, הרי שאם נתבונן ב"משחקי השפה" של ילדים אלו נגלה שמשהו באינטראקציה, בהדדיות ובמשחקיות עצמה לוקה בחסר. ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מתקשים לנהל שיחה הדדית. הם מתקשים בעיקר בהיבטים הפרגמאטיים של השיחה שהנם כה אינסטינקטיביים בבסיסם, וקיימים גם במשחקי השפה הלא מילוליים. הם מתקשים לדבר בתורות, לעבור מעמדה של דובר לעמדה של מאזין והם מתקשים להשתמש בשפה המתאימה לאיש שיחם ומשתמשים לעתים בשפה גבוהה מדי או לא תואמת. עוד הם מתקשים לדבר על נושא שיחה שמעניין גם את איש שיחם ומרבים לדבר לבד על מה שמעניין אותם. שפת הגוף שלהם וקשר העין שלהם אינם תקינים. הם מתקשים לשחק משחקי שפה ולמעשה משחקי השפה שלהם הם כאלה שאינם תואמים לסביבה החברתית שבה הם חיים ולצורת החיים שבה הם מתנהלים. אנשים רבים עם אוטיזם מעידים על עצמם שכך הם חשים: כאנתרופולוג מהמאדים, כדברי טמפל גרנדין (סאקס, 1996 ) כאילו הם חיים בכוכב שאינו הכוכב שלהם והם למעשה אינם מכירים את צורת החיים בכוכב זה ואינם מבינים אותה. בהקשר הזה הקשר בין משחקי שפה וצורת חיים שעליו מדבר ויטגנשטיין נהיה ברור יותר: בשל העדר יכולת לשחק משחקי שפה, אנשים עם אוטיזם מתקשים להבין את השפה ואת הניואנסים של המילים, את השימוש הנכון במילים, את מורכבות החוויה ואת כוונת המשמעות של המילים והדבר מקשה על השתלבותם בצורת החיים של עולמם.

מה המשמעות הטיפולית של ממצאים ותובנות אלו? נדמה שיותר מכל, המשגותיו של ויטגנשטיין בתחום משחקי השפה מלמדות אותנו עד כמה חשוב ההקשר הספונטני היומיומי שבו מתרחשים משחקי שפה אלו. ויטגנשטיין בעצם מעודד אותנו לנהל משחקי שפה הדדיים וספונטניים בהקשרים חברתיים, ולא ללמד את השפה בצורה טכנית ותאורטית. על מנת שמשחק השפה יהיה כזה, הוא צריך להתנהל בהקשר חברתי כחלק מעניין משותף של שני הצדדים לשחק את המשחק הזה. רק כך נלמדת השפה ורק כך לומד הילד להשתמש בצורה נכונה במילים השונות והן צוברות ונטענות במשמעות רגשית רלוונטית לצורת החיים של הסביבה שבה הוא חי. לפי גישה זו ניסיון ללמד את השפה בצורה שאינה משחקית ואינה מערבת עניין והדדיות אמיתית נדון לכישלון. הוא מעקר את השפה ממשמעותה הרגשית ומחזק את הדפוס של התייחסות למילים כאל חפצים ואל השפה כאל אובייקט, נטייה הקיימת אצל אנשים עם אוטיזם כפי שראינו.

**בין "בת הים הקטנה", לפיטר פן, בין מוגלי ליפיפייה הנרדמת – כיצד מכונן הילד עם האוטיזם את עולמו הרגשי באמצעות אגדות?**

עד כה הדיון עסק בעיקר בכינון העצמי ועולמו הרגשי הסובייקטיבי של הילד עם האוטיזם שאינו מדבר. פרק זה של הפרק יתחקה אחר האופן שבו מכונן הילד עם האוטיזם המדבר, את עולמו באמצעות הספרות. נקודת המוצא של הדיון היא כי ילדים עם אוטיזם, בעיקר בתפקוד גבוה, נוטים ללכת שבי אחר סוגות ספרותיות מסוימות כגון יצירות של מדע בדיוני ואגדות ולעתים יצירות המשלבות כמה סוגות כאלה .

השפעתה הטיפולית של היצירה הספרותית ידועה משכבר (כהן,1990) . גישות פסיכואנליטיות מוקדמות – בראשן ארנסט ג'ונס, כממשיך דרכו של פרויד בהתייחסות ליצירה הספרותית מנקודת מוצא פסיכואנליטית (1961 (Jones ,ולאחר מכן ברונו בטלהיים (1980) ,שיצר משנה סדורה העוסקת בסוגיה זו של מקומן של האגדות בהתפתחות הנפשית של הילד – ייחסו למעשיות ולאגדות תפקיד פסיכולוגי משמעותי ביותר בכינון עולמו הרגשי של הילד.

 נראה שאם אכן יש לאגדה בהקשר זה תפקיד פסיכולוגי ראשוני במעלה, הרי שבעניינו של הילד עם האוטיזם תפקיד זה מקבל משנה תוקף. שהרי "קונפליקטים אסורים בין משאלות כמוסות לדרישות החברה", כדבריו של בטלהיים, שיש להם משמעות אוניברסלית וקיימים לדבריו אצל כל ילד, הנם בעלי משמעות פרטיקולרית וייחודית אצל הילד עם האוטיזם. הילד עם האוטיזם אינו מתמודד רק עם קונפליקטים בין האיד לאגו, שהם נחלתם של כל הילדים העוברים תהליכי סוציאליזציה. נראה כי הקונפליקט העמוק, המאיים לכלות והקשה מכולם, הנו הקונפליקט בין הרצון לבוא במגע עם העולם האנושי ובין הצורך של ילד זה להגן על עצמו מפני האימה הנוראית, חרדת הכיליון והאיון המאיימת עליו בבואו לוותר על ההגנות השומרות עליו מפני עולם זה. שהרי אוטיזם כפי שציינה טסטין, מחלוצות המחקר באוטיזם הוא "מערך הישרדותי קדום ביותר שפועל כתגובת התמודדות מפני אימה ראשונית נוראה ביותר, אימה זו נובעת מההכרה פתאומית בנפרדות הגופנית מהאם... המתרחשת לפני שיש לתינוק מספיק כלים להתמודד אתה" (טסטין, 1994 ,עמ' 109 )

 הקונפליקט של הילד עם האוטיזם הוא אפוא קונפליקט בעל עוצמה מאיימת הרבה יותר מקונפליקט של ילד 'רגיל'. הוא בעל משמעות הישרדותית ראשונה במעלה, והאיום שהוא חווה הנו איום קיומי. נראה כי סוגת האגדות שמטבעה נוטה להעצים את הקונפליקטים ולתת להם לעיתים מימד מפלצתי, משקפת את החוויה הרגשית של הילד עם האוטיזם. אולי זו גם הסיבה לכך שהאגדה לעתים תמשיך ללוות אותו גם בתקופות שבהן הילד ה'רגיל' כבר יזנח אותה לטובת סיפורים 'מציאותיים' יותר, ותמשיך לשקף את הקונפליקט הפנימי העמוק שלו, לעתים במשך שנים רבות. נראה כי עוצמת החרדות מחד והקושי להיעזר בדמויות בעולם החיצוני מאידך, הופכים את עולמם הפנימי של ילדים עם אוטיזם למאיים הרבה יותר מזה של ילדים רגילים ומכאן גם המשיכה הגדולה לאגדות.

 כך למשל האגדה "בת הים הקטנה" של הנס כריסטיאן אנדרסן שעובדה לסרט של דיסני ( אשמן ומוסקר, 1989). אגדה זו עוסקת בבתו של מלך הים המתאהבת בבן תמותה, אך אינה יכולה לממש אהבה זו בשל העובדה כי היא אינה בת תמותה ואין לה רגליים. בצר לה היא נעזרת במכשפה שמסכימה להכין לה שיקוי שיהפוך את זנב הדג שלה לזוג רגליים, כדי שתוכל להיראות כמו כל בן- אנוש אחר. עם זאת המכשפה מזהירה את בת הים כי כל צעד שתצעד יכאב "כאילו סכינים חדים מפלחים את כפות רגליה". כמו כן דורשת המכשפה בתמורה לשיקוי את קולה הנפלא של בת הים. משמעות הדבר היא שבת הים תהפוך לאילמת. אביה ובני משפחתה של בת הים מתנגדים לצעד זה ואף מאיימים בניתוק מבת הים, אך בת הים מסכימה לתנאים של המכשפה. ככל אגדה מסתיימת גם אגדה זו בטוב: הנסיך מתאהב בבת הים לאחר שהיא הופכת לבת אנוש ובת הים משלימה עם אביה ומקבלת את קולה בחזרה.

נראה כי אגדה זו עוסקת במידה רבה בנושאים הקשורים להתבגרות, מרד בדמות האב, התנתקות מהקן וחיפוש אחר חיים עצמאיים. ברוח הגישות הפסיכואנליטיות, אלה הם הקונפליקטים הלא מודעים שבבסיס אגדה זו. אלא שנראה כי מנקודת ראות של הילד עם האוטיזם ישנם באגדה זו מרכיבים נוספים וקונפליקטים לא מודעים אחר הרלוונטיים במיוחד לילדים עם אוטיזם, ואין זה פלא שכפי שנראה להלן, דווקא אגדה זו היא שגרמה לילד עם אוטיזם בתפקוד נמוך להתחיל לדבר.

רון סוסקינד בספרו ( Suskind, 20014) "Life animate" שהפך גם לסרט דוקומנטרי ששמו תורגם לעברית כ"החיים-סרט מצויר" – מספר על בנו וולטר. וולטר שהיה ילד עם אוטיזם שאהב מאוד את הסרט "בת הים הקטנה" וראה אותו שוב ושוב. כשלמד בשלב מאוחר יותר לשלוט במכשיר הווידאו, היה מחזיר את הסרט לעבר הנקודה שבה המכשפה דורשת מבת הים את קולה. רק לאחר האזנה ממושכת שוב ושוב לקטע זה מתוך הסרט, קלטה אמו של וולטר את הדמיון בין דבריה של המכשפה " Just your voice" למילה שעליה חזר וולטר ללא הרף "Juicervose" ורק לאחר שהאם חזרה בקול על המילים " Just your voice" מספר פעמים ולנוכח תגובתו המאושרת של וולטר והשמחה הרבה שביטא על כך שאמו סוף סוף מבינה את דבריו, הבינו ההורים שכל הזמן הזה ניסה וולטר לשתף אותם בקושי שלו לדבר, בקושי שלו לשתף אותם בקולו.

בהמשך מתאר האב כיצד נעשה שימוש בסרט אנימציה זה כאמצעי ליצירת קשר בין וולטר להוריו: אביו של וולטר, רון, היה מדבר בקולן של דמויות מתוך הסרטים, וולטר היה עונה לו בקול של דמות אחרת וכך החל להיווצר דיאלוג ראשון ביניהם. אחד השיאים של הספר והסרט הוא כאשר רון, בגיל מבוגר מעט יותר, כאשר הוא עדיין אינו מדבר, נראה עצוב ומכונס במהלך יום ההולדת שלו. כשאביו מנסה להבין מדוע הוא עצוב, וולטר מצליח לבטא משפט: "אני לא רוצה לגדול כמו פיטר פן "

דומה שיש בסיפורו של וולטר כדי להדגים בצורה מעוררת השראה כיצד האגדה מסייעת לילד עם האוטיזם לבטא את הקונפליקטים הפנימיים שלו. וולטר חזר שב שוב לאותו חלק באגדה/סרט שמן הסתם היה לו קשר הדוק לקונפליקט פנימי שלו, שבשלב זה הוא היה לחלוטין לא מודע אליו. כך גם ההתלבטות של בת הים אם לוותר על קולה על מנת לקבל רגליים של בני אדם שאינן בהכרח מתאימות לה ("כל צעד שתצעד יהיה זה כאילו סכינים מפלחים את רגליה") מהדהדת את הקונפליקט: נראה כי גם הילד עם האוטיזם נדרש למאמצים רבים וכואבים ולוויתורים רבים על מנת להתאים את עצמו לעולם ולדרישות של החברה. נראה כי אגדה זו משקפת בצורה סימבולית את הקשיים האלה: על מנת להפוך להיות אדם, בת הים נדרשת להיפרד מעולמה הבטוח התת קרקעי, להיפרד מאביה המסוכך ולהתמודד עם סכינים המפלחים את רגליה. אגדה זו בשביל ילד עם אוטיזם עשויה במידה רבה לסמל את החרדה שבתהליך הנפרדות והאימה של הניתוק וההתמודדות עם העולם, שהיא בבסיס החרדות וההגנות האוטיסטיות כדברי טסטין.

כלומר בעבור הילד עם האוטיזם עשויה אגדה זו לשקף אכן קונפליקט פנימי לא מודע, אך לא בהכרח את הקונפליקט האוניברסלי שאליו מתייחס בטלהיים, אלא קונפליקט פרטיקולרי ייחודי משלו. באמצעות האגדה וההתמקדות במשפט החוזר וולטר ניסה לומר משהו מבלי שיכול היה לעשות זאת ישירות, על משמעות העדר הקול ועל הצורך בקול פנימי. הוא השתמש בקולה של האגדה לצורך זה, ובמקרה זה היא הייתה לו לפה במובן המילולי של המילה.

 אגדה נוספת בעלת רוח דומה המציגה אף היא קונפליקט דומה ועשויה לשקף אף היא את רוח התפיסה הפסיכואנליטית המתייחסת לאגדה כביטוי של קונפליקטים לא מודעים, היא האגדה "ספר הג'ונגל" . ספר הג'ונגל איננו אגדה קלאסית ואינו חלק מאוסף אגדות כמו האוסף של האחים גרים, פרו או הנס כריסטיאן אנדרסן, אך יש בו מוטיבים רבים הקיימים באגדות. הסיפור מתרחש במקום מרוחק ולא מוגדר, בג'ונגל. מתרחשים בו דברים לא מציאותיים ודמיוניים, כמו חיות שמדברות, רוקדות ושרות, וילד שמדבר עם חיות, וכן מתרחשים לאורכו מאבקים בין הטוב ובין הרע. הטוב גובר על הרע והסיפור מסתיים בטוב.

גיבור האגדה הוא מוגלי, נער שגודל בג'ונגל על ידי חיות ונמצא בסכנות רבות שמיוצגות בדמותו של הנמר הרע בשם שירחן הרוצה להתנכל לו. יש לו שני חברים: דוב קל דעת שמח וטוב לב בשם באלו, המלמד אותו את הנאות הג'ונגל, ופנתר דאגן וכבד ראש בשם בגירה שלוקח על עצמו את האחריות להחזיר את מוגלי לכפר בני האדם. מוגלי שאינו שש לחזור לחברת בני האדם הולך שבי אחרי באלו הדוב העליז בעל שמחת החיים, אך חסר האחריות. בסופו של דבר, בזכות התאהבותו בבת דמותו, נערה שהוא רואה בכפר של בני האדם, הוא מסכים לחזור לכפר. שיאו של הקונפליקט מתבטא ברגע שבו מוגלי פוסח על שני הסעיפים, כשבאלו מושך אותו בידו ומנסה לפתות אותו ללכת בחזרה איתו לג'ונגל ואילו הנערה מושכת אותו בדרכה הפתיינית אחריה, עד שהוא בוחר לחזור לבני האדם וללכת אחרי הנערה.

נראה כי גם אגדה זו, בדומה לאגדה של בת הים הקטנה, היא אגדה שעניינה המהותי והעמוק בעבור הילד עם האוטיזם הוא פרידה, ויתור על העולם הפנימי, חשיפה וויתור על הגנות. מוגלי במידה רבה הוא ילד עם אוטיזם: הוא חי ביער עם חיות, מתקשר עמן אך אינו נמצא בקשר עם בני אדם. אך היער אינו מקום בטוח. הוא מקום שורץ סכנות המאיימות על מוגלי ומסכנות את קיומו, ממש כמו הסכנות שחווה הילד עם האוטיזם. אמנם יש לו חברים המגנים עליו, אך כל עוד הוא נמצא ביער הוא מתמודד עם סכנות קיומיות יומיומיות. מוגלי צריך לעזוב את היער. הוא צריך להיפרד מהעולם האוטיסטי והמנותק שלו וליצור קשר עם בני האדם, אך הוא מתקשה בכך. החרדות של היער מאיימות אך הפרידה מאיימת לא פחות. הפרידה מהעולם הפנימי הכולל גם איומים אך הוא מוכר וידוע וההתמודדות עם העולם האנושי המאיים והמפחיד, הפרידה מהדמויות השומרות עליו אך מנציחות אותו כילד חסר אונים, היא בבסיס הקונפליקט הפרטיקולרי של הילד עם האוטיזם באגדה זו, יותר למשל מהקונפליקט בין הסופר אגו לאיד שגם לו יש כמובן הדהוד באגדה זו. אלא שקונפליקט בין איד לסופר אגו מאפיין התפתחות נורמטיבית, וילדים רבים עם אוטיזם עדיין לא נמצאים בשלב התפתחותי שזהו הקונפליקט המאפיין אותו, ונמצאים יותר כמו שהגדירה זאת טסטין (2008 ) בשלב של קונפליקט בין התכנסות והימנעות לוויתור על הגנות ויציאה לעולם. נראה כי אגדה זו עשויה במידה רבה לשקף קונפליקט פרטיקולרי, זאת למרות מסריה האוניברסליים.

דוגמה נוספת היא סיפורו של דין, הדומה במקצת לסיפורו של וולטר שהוזכר לעיל דין היה ילד שאובחן עם אוטיזם בגיל שנתיים. כשדין היה כבן 7 הוא פיתח משיכה רבה לסיפורו של פיטר פן, כפי שהוא מופיע בסרטו של וולט דיסני (דיסני,1953) בתקופה זו דין היה נראה צעיר מגילו, כפעוט בגן הילדים, וגם התנהלותו הכללית הייתה כשל פעוט. יכולותיו המילוליות אמנם השתפרו מאז שאובחן בצורה ניכרת וניכר כי התפקוד התקשורתי שלו משתפר אף הוא, אך מבחינה רגשית היה בדין משהו תמים וילדותי מאוד שלא תאם כלל את גילו. אין זה פלא אפוא, שדין נמשך מאוד לסיפורו של פיטר פן, הילד שלא רצה לגדול.

אמו של דין סיפרה שהיא זוכרת את הרגע המדויק שבו דין 'הבין' מסיפורו של פיטר-פן שאפשר להישאר ילד לנצח. מאותו רגע דין החל לגלות עניין מוגבר בסיפור זה. במקביל, באותה תקופה דין פיתח גם אובססיה לגילאים. הוא התעניין מאוד בגילי ובגילאים של בני ביתי והיה חוזר שוב ושוב בצורה טקסית וחזרתית על שאלות בעניין זה. הוא היה שואל כל אדם שפגש לגילו והיה משווה בין גילו של אדם זה לגילם של אנשים אחר. באותה תקופה ממש, חלה גם נסיגה בהתנהגותו. הוא החל לבקש מחדש את המוצץ שלו שזנח זה משכבר וביקש לחזור לישון במיטת התינוקות שלו. התנהגותו של דין הייתה תמוהה ולא היה ברור מהו הגורם לנסיגה זו ואף לעיסוק האובססיבי בנושא הגילאים, אף שמלכתחילה ניכר היה קשר רופף בין שתי תופעות אלה.

רק לאחר שהובן כי דין החל לפתח אובססיה לסרטו של פיטר-פן ורק לאחר שהחל לשאול את אמו אם גם הוא כמו פיטר-פן יוכל להישאר תמיד ילד ולא לגדול, הזדקקה ההבנה כי דין עסוק מאוד בשאלת הגילאים מאחר שהוא מפחד לגדול, והרגרסיה לשלבי התפתחות מוקדמים יותר מבטאת חרדה זו. לא הייתה זו אפוא נסיגה בעקבות אירוע טראומטי או מתח וחרדה כמו שמתרחש לעתים. היה זה ביטוי במעשים לחרדה של דין מפרידה ומהתנתקות מהינקותיות ומהמיזוג עם אמו, מוויתור על ההגנות האוטיסטיות העוטפות אותו מפני העולם ומבקיעה מהקונכייה האוטיסטית לעולם האמיתי.

 רק בעקבות ההבנה כי דין נמשך לאגדה של פיטר-פן הצלחנו אמו ואני כמטפלת לקשר בין האובססיה של דין לגילאים, ההתנהגות הרגרסיבית הפתאומית שלו והקונפליקט העמוק שעמו הוא מתמודד עימו, כפי שבא לידי ביטוי באגדה זו . בזכות תובנה זו ובאמצעות שימוש באגדה ובדמויות ובאירועים מתוכה, דין קיבל התייחסות תואמת לקונפליקט זה וחרדות אלה במהלך הטיפול ואלה שככו במידה רבה, עד שנעלמו ופינו את מקומן לקונפליקטים וחרדות אחרות .

נראה כי גם באגדה זו, לצד היסוד האוניברסלי שעמו יכול להזדהות כל ילד – החשש מפני איבוד הילדות, הצורך להתמודד עם עולם המבוגרים, הוויתור על הנאות החיים וסיפוק הדחפים הליבידינליים לטובת התמודדות עם חיי היומיום והדרישות של המציאות של האגו והסופר אגו – ישנו גם יסוד פרטיקולרי שאליו נמשך דין כבחבלי קסם. החשש מפני הגדילה וההתבגרות מאיים על הילד עם האוטיזם הרבה יותר מאשר הילד ה'רגיל'. האיום של דין מפני גדילה היה הישרדותי. היה זה מאבק בין לחיות או לחדול בתחושתו של דין. להיות גדול בשבילו היה כמעט שווה ערך ללחדול להיות, לפיכך הוא נמשך כל כך לאגדה זו המספקת לו תקווה להישאר קטן. המשיכה אל האגדה הייתה אפוא לא מהמקום האוניברסלי אלא מהמקום המאוד אישי והפרטיקולרי של דין.

דוגמה נוספת היא סיפורה של סנדרה ילדה יפה עדינה וחולמנית, אף היא עם אוטיזם. המגע עם סנדרה הזכיר מעט מגע עם פיה – מרחף, לא ממש מציאותי, נוגע ולא נוגע... סנדרה הייתה נכנסת לחדר הטיפולים וממעטת ליצור קשר איתי כמטפלת או עם אימה. היא אהבה מאוד להלביש את הבובות, להחליף להן בגדים והעסיקה את עצמה בעיקר בבובות ואביזרים, נעליים, תיקים, עגילים, לסרק אותן ולשנות להן תסרוקות חדשות לבקרים. המשחק לא היה מתפתח הרבה מעבר לזה ולאורך כל המפגש היא מיעטה לדבר, ליזום תקשורת או להיענות לתקשורת, אך הייתה שקועה מאוד במעשיה.

סנדרה אהבה מאוד סרטים של וולט דיסני ובאותה תקופה נמשכה, לא בכדי, לסרט היפהפייה הנרדמת (דיסני, 1959) היא גם שאלה את אימה אם יכול להיות מצב שמישהי תקום אחרי שינה כל-כך ארוכה ותפקח את עיניה כמו היפהפייה בסיפור. אימה, שהייתה אחות במקצועה, ניסתה לדבר איתה על מצבים של 'קומה' והתעוררות, אלא שסנדרה חזרה שוב ושוב על השאלה בווריאציות שונות ופיתחה אובססיה לצפייה בסרט. היא הייתה מכוונת את הסרט לתמונה שבה היפהפייה הנרדמת שוקעת בשינה, מעבירה באיטיות לסצנה שבה היא מתעוררת וחוזרת שוב ושוב על השאלה. אימה חדלה להשיב לה שכן הבינה שהתשובה אינה מספקת אותה.

באחת השיחות בינינו שלא בנוכחותה של סנדרה האם עצמה הגיעה לתובנה: "היא כמו היפהפייה הנרדמת הבת שלי... כל הזמן ישנה. היא כאילו מחכה שמישהו יעיר אותה... היא עצמה היפהפייה הנרדמת... ישנה בעמידה... חולמת... מתי היא כבר תתעורר?"

סנדרה אכן הייתה במידת מה כמו היפהפייה הנרדמת, וההזדהות שלה עם האגדה לא הייתה מקרית. היא ראתה ביפהפייה הנרדמת את בת דמותה. הסרט ביטא קונפליקט עמוק של סנדרה עצמה. הרצון 'לישון', להתנתק מהעולם, להתכנס בתוך הקונכייה ולהתעטף בשריון האוטיסטי – לעומת הצורך לקום ולהתעשת. בדומה לדין וולטר שחששו לגדול, להיפרד ולהתנתק מעולמם האוטיסטי, סנדרה פחדה להתעורר לעולם. האגדה שבה בחרה ביטאה בצורה מדויקת את הקונפליקט הזה. היה זה קונפליקט פרטיקולרי של סנדרה.

 לסיכום- הגישה הפסיכואנליטית מדגישה את מקומם של הקונפליקטים הלא מודעים המופיעים באגדות ואת השפעתן התראפויטית על ילדים. נראה כי גם כשמדובר בילדים עם אוטיזם נוגעת האגדה בקונפליקטים לא מודעים, אך לא בהכרח בקונפליקטים האוניברסליים שהאגדות מעוררות אצל ילדים אחרים. נראה כי גדולתה של האגדה והסיבה לכך שהיא מהווה מוקד משיכה לילד עם האוטיזם היא בין השאר העובדה שהיא מצליחה לגעת גם בקונפליקטים הכה פרטיקולריים והאישיים שלו, ובעיקר בקונפליקט הבסיסי הקשור לוויתור על ההגנות האוטיסטיות הנוקשות לצורך בקיעה אל תוך העולם החיצוני . מהדוגמאות השונות שהוצגו עלה כי האגדות שנבחרו על ידי הילדים בהצגות המקרה משקפות במידה רבה קונפליקט בסיסי זה והאגדה מספרת את סיפורו של הילד עם האוטיזם, את הנרטיב שלו, בלשונה, באופן המשקף ומהדהד את הקונפליקטים הכמוסים ביותר שלו.

 **סיכום**

מטרת פרק זה הייתה להדגים כיצד שימוש בדיסציפלינות מתחום הפילוסופיה של השפה ותחום הספרות עשויות לסייע בהתחקות אחר עולמו הפנימי של הילד עם האוטיזם שאינו מדבר וגם זה שפיתח שפה מילולית אך מתקשה להשתמש בשפה רגשית ולתקשר עם הסביבה למורת שפיתח שפה.

 הטענה הבסיסית של הפרק הייתה כי קיימת כיום לאקונה בתחום החקר באוטיזם ובעיקר בניסיון להבין מי הוא הילד עם האוטיזם, מה מתחולל בנפשו ובעולמו פנימי והספרות , בעיקר הפסיכואנליטית שפתחה אומנם צוהר להבנת תופעת האוטיזם והפנתה את הזרקור לעיסוק בתחום זה, עוסקת פחות בתהליכי כינון העצמי ועולמו הסובייקטיבי של הילד עם האוטיזם ויותר בתהליכים הגנתיים ופסיכופתולוגיים.

 לצורך הבנת עולמו הפנימי של הילד עם האוטיזם פנה הפרק הנוכחי לכיווני חשיבה אינטרדיסציפלינריים. בחלקו הראשון של הפרק הודגם כיצד מושגים מתוך הגותו של לודוויג ויטגנשטיין ובעיקר המושגים **כלל** , **שימוש ומשחקי שפה** עשויים לשפוך אור על עולמו של הילד עם האוטיזם שאינו מדבר ואף לסייע למטפל לתת ממשות לחוויה הפנימית שלו גם ללא מילים .

ויטגנשטיין טען למעשה שהציות לכלל, ההליכה אחר הכלל, הם אלה המכוונים ונותנים משמעות להתנהגות אנושית. שימוש בכלל אינו מהווה לדבריו ציות למוסכמה חברתית בלבד, אלא עצם השימוש הוא זה שנותן משמעות לכלל וכך מתאפשרת גם צורת חיים מסויימת.

בדיון הנוכחי נטען שבשל העדר מכוונות חברתית ועניין בסביבה החברתית, ילדים עם אוטיזם לא לומדים את הכללים החברתיים וכך לא מתנסים מספיק בכללים ובשימוש בכללים ולא מצליחים ללמוד ולהבין את צורת החיים של החברה שבה הם חיים . עוד נמצא כי בשל העדר יכולת לשחק משחקי שפה, ילדים עם אוטיזם מתקשים להבין את הניואנסים של המילים, את השימוש הנכון במילים, את מורכבות החוויה ואת כוונת המשמעות של המילים וגם לכך נודעת השפעה על ההבנה וההשתלבות בצורת החיים בחברה שבה הם חיים.

 צוין כי המשמעות הטיפולית של הדברים היא חשיבות ההקשר הספונטני היומיומי שבו מתרחש הציות אחר הכלל, השימוש בו ומשחקי השפה : ויטגנשטיין בעצם מעודד אותנו לנהל משחקי שפה הדדיים וספונטניים בהקשרים חברתיים, ולא ללמד את השפה בצורה טכנית ותאורטית: על מנת שמשחק השפה יהיה כזה, הוא צריך להתנהל בהקשר חברתי כחלק מעניין משותף של שני הצדדים לשחק את המשחק הזה. רק כך נלמדת השפה ורק כך לומד הילד להשתמש בצורה נכונה במילים השונות והן נטענות במשמעות רגשית רלוונטית לצורת החיים של הסביבה שבה הוא חי. לפי גישה זו ניסיון ללמד את השפה בצורה שאינה משחקית ואינה מערבת עניין והדדיות אמיתית נדון לכישלון. הוא מעקר את השפה ממשמעותה הרגשית ומחזק את הדפוס של התייחסות למילים כאל חפצים ואל השפה כאל אובייקט, נטייה הקיימת אצל אנשים עם אוטיזם .

חלקו השני של הפרק עסק בניסיון התחקות אחר עולמו הרגשי של הילד עם האוטיזם באמצעות סיפורי האגדה. הטענה הייתה כי הספרות ובמקרה זה סיפורי האגדות, עשויים לסייע לנו להבן מה מתחולל בעולמו הפנימי של הילד עם האוטיזם ולסייע לו בעזרתן לכונן משמעות פרטיקולרית לחוויה הפנימית שלו . נטען כי האגדות נוגעות בקונפליקט הבסיסי הקשור לוויתור על ההגנות האוטיסטיות הנוקשות, לצורך בקיעה אל תוך העולם החיצוני. בדוגמאות השונות שהוצגו הודגם כיצד המשיכה של ילדים שונים לאגדות שונות סייעו למטפל להם ולהוריהם להבין טוב יותר את הקונפליקט הפנימי העמוק של שלהם ואת חרדותיהם הכמוסות והחוויה הסובייקטיבית שלהם. וזאת במקום להתייחס אל משיכה לאגדות והצפייה החזרת בהן כאל אקט חזרתי חסר תוחלת. הניסיון להבין את המשמעות העמוקה של האגדה בשביל אותו ילד סייעה לפתוח צוהר אל עולמו ולפריצת דרך בטיפול .

הפרק עסק בשתי דיסציפלינות שבהן נעשה פחות שימוש בדיון חקירה וטיפול באוטיזם- פילוסופיה וספרות וניסה להמחיש כיצד דווקא דיסציפלינות אלו עשויות לשפוך אור במקומות בהם קיימת לאקונה והדיסציפלינות הקונבנציונאליות העוסקות באוטיזם מתקשות לעשות זאת , ולאפשר לנו להבין מי הוא הילד הנמצא בחדר.