

המשחק

מבט מהפסיכיאנלייה ומקום אחר

עורכת: אמיליה פרוני

2007

ידיעות אחרונות • ספרי חמד

**Emilia Perroni
THE PLAY**

All Rights Reserved © 2002
Miskal – Yedioth Ahronoth Books and Chemed Books
P.O.B. 37744, Tel-Aviv, 61376 Israel

כל הזכויות שמורות © 2002
למשכל – הוצאה לאור מיטוון של ידיעות אחרונות וספרי חמד
ת"ד 37744, תל-אביב 61376
E-mail: Books@Yedioth.co.il

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני, או אחר – כל חלק שהוא מן החומר שבספר
זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור
 בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמו"ל.

עריכה לשונית: ורד נרב

עיצוב העטיפה: אופיר דהאן
ציור העטיפה: פיטר'ג
התקנה והגחות: תנומות אברג
לוחות: ישראלי בע"מ
הדפסת עטיפה: וליגרפ בע"מ
הפקה: טפר בע"מ

דאנאקורד 362-2170
מספר ISBN 965-511-100-8
נדפס בישראל 2002
Printed in Israel 2002

תוכן עניינים

11	שלמי תודה
13	דברי ברכה
15	הקדמה
21	חלק ראשון: מהות המשחק ומקום התרחשותו
23	פרק 1: רקע
23	מבוא למשחק בМИТОס ובפילוסופיה אAMILיה פרוני
27	מושג הילד כקונסטרוקט תרבותי זhor שביט (מחקר התרבות)
35	לייהיא חבס (ארכיאולוגיה) משחקים בעולם העתיק
49	פרק 2: ההקשבה
49	מבוא להקשבה אAMILיה פרוני
52	הקשבה בהורות ובטיפול מכל מהיה וכחנה ליכולת לשחק יעל עופרים (פסיכואנליה)
64	הקשבה למוזיקה: משחק הפורקן המושחה. הרהור על הפסקאליה של י. ס. באך אריאל היירשפלד (מוזיקה)
83	פרק 3: המשחק
83	מפרודר עד וייניקוט. מבוא לפסיכואנליה ומשחק אAMILיה פרוני
88	המשחק והמתה הכרוך בו. בעקבות וייניקוט ליורה לוריא (פסיכואנליה)
104	נפש או רוח בפסיכואנליה: התהווות העצמי דרך משחק רענן קולקה (פסיכואנליה)
121	פרק 4: משחק וחיל
121	מחשובות על סדר ואי-סדר. מבוא למשחק כתנועת הנפש אAMILיה פרוני
125	יעקב מטרוי (פסיכואנליה) היכן מקוםה של הנפש?

	החלל הנפשי והחלל באמנות. טבור החלום והצד הילדי של פאולו אוצ'לו.
139	איתמר לוי (פסיכואנליה ואמנות) הערות על מבנה החלל
	טקסים ומתחקים ליצירת החלל המקורי
152	אבי באומן (פסיכואנליה יונגיאנית)
	חיקויים ויחסים של המשחק
163	פרק 5: משחק והישרות
165	"אין משחקים יולדתיים". על התערוכה במוזיאון "יר ושם" בירושלים
165	AMILIA FROHNI
	זכרונות ממחבוא. המשחק בצל השואה
169	יעל רוזנר (עדות אישית)
	יצירה ומשחק בצל המלחמה. דיוון ב"המחברת הגדולה" לאגודה קרייסטוף
185	דורית הופ (ספרות)
	פרק 6: משחק ומלחמה
201	מבוא למושג האויב
201	AMILIA FROHNI
	למה המלחמה? בין טרנספורמציה לסתופניות: תבניות זיקה בשורה המשחק הטיפולי ומעבר
205	גבי מנ (פסיכואנליה)
	דימויי מלחמה ודמיויי שלום ב"משחק בחול"
223	רנה פורת וברט מלצר (פסיכואנליה יונגיאנית)
	פרק 7: משחק בין אב לבן
245	AMILIA FROHNI
245	אבות ובניים
	בשחקים אין משחקים. דקלוס ואיירוס, מחשבות על כישלון ביחס אב ובנו המתברגר
249	שמעאל ברנשטיין (פסיכואנליה)
	"המופע של טרומן" או התמונות האב. משחק האמת והשקר
264	יעל מונק (קולנוע)
	פרק 8: משחק ותיאטרון
273	הציג ולספר
273	AMILIA FROHNI
277	רמי א. בר גיורא (פסיכולוגיה קלינית)
	הילד והתיאטרון

השחקן כילד נצחי. תפקוד המשחק בהכשרת השחקן

نعم מאירי (תיאטרון)

307	פרק 9: משחק והתחפשות
307	משחק הנפש מהורי המסכה AMILIA FERONI
	חג הפורים. שמה ושם או שנה ושם?
310	אלימלך הורוביץ (היסטוריה)
	פרק 10: משחקי הימור
329	אני מהמר, לכן אני קיים AMILIA FERONI
333	המתבגרים משחקים עם המוות שמעאל ארליך (פסיכואנגליזה)
	"המהמר" של דוסטויבסקי ומהמראים אחרים בספרות המודרנית
345	אריאל רטהאוז (ספרות)
	מילימ אישיות
359	ביاور מונחים
361	ביבליוגרפיה
363	

מושג הילד כקונסטרוקט תרבותי

זהר שביט (מחקר התרבותות)*

ילדים ותקופת הילדות נעשו במאה ה-20 למושגים מובנים מאליהם, כמעט יסוד לכלול. המחזית הראשונה של המאה ה-20 הוגדרה לא אחת כמויה של הילד, ומחזיתה השנייה הוגדרה כמויה של הנוערים; לא מכבר נחוגה שנת הילד הבין-לאומי. תקופתנו מאופיינת בתודעה מתמדת של מושג הילדות, ושופעת אטרים, אידיעומים, אנשים, אכזרים ואלמנטים המיועדים לילדים: הגנון, הגן, בית-הספר, גן-השעשועים, הנוט העצצועים וחנות לבגדי ילדים, הצגות לילדים, לונה-פארק לילדים, עיר-הילדים ועיר-הנוער, תוכניות לילדים ברדיו ובטלוויזיה, שוקולד לילדים ומשקאות לילדים אהבים, רופאים, יועץ לילדים ומחנני אינטלקנציה לילדים, חוגים לילדים ועוד ועוד.

גם חלק ניכר מהבית מוקדש לילדים ולצרכיהם: חדר-הילדים, ארון לילדים, תמןנות לילדים, ספרים לילדים, אמבטיה לילד, לחתת את הילדה, לאסור על הילדה, להרשותו לילד, להעניש את הילד; בחני היום-יומיים אנו מוקפים בתודעה ובמציאות היומ-יומית במושגים של הילד והילדות. יתרה מזו, הילדות נתפסת כתקופת החיים החשובה ביותר, המעצצת אותה ואת אישיותנו מבוגרים.

תפישת הילדות כמעצצת את המבוגר לעתיד, התפתחה בתקופה הרומנטית וקנתה אחזקה בתודעת העולם המערבי עם התפתחות הפסיכולוגיה המודרנית והפופולרייזציה של התיאוריות של פרויד. תיאוריות אלה תרמו

* פרופ' זהר שביט, ראש התוכנית לתרבות וחינוך הילד, היחידה למחקר התרבות באוניברסיטת תל-אביב.

להפעצת הראייה של ה"ילדות" וה"בגרות" כשני מושגים שונים, שתי תקופות שונות, המיצירות התייחסות והתמודדות שונות עם "המציאות". המשפט השגור – "זה לא בשביל ילדים" – נתן ביטוי להנחה שלילדים הם "משהו" אחר וייש להם צרכים אחרים, שונים מалаה של המבוגר. הנחה זו מבוססת על תפישה אסנצייאלית של "המציאות" שעלה-פהו לכל "דבר" – עצם או ישות חיה – יש תוכנות קבועות בכל מקום וזמן. תוכנות אלה מאפייניות אותו באופן טבעי, כישות בלתי-נפרדת ממנו. לדוגמה, התפישה שנשים הן רכות וחלשות היא תפישה אסנצייאלית, מפני שלפיה כל אשה, בכל מקום וזמן, היא רכה וחלשה, כי אלה הן תוכנותיה באשר היא אשה; המושג "אהבת אם" הוא אסנצייאלי, מפני שלפיו אהבת הילד היא בטבעה של האם; באותה מידה, גם ההנחה שליד ומבוגר הם שתי יישויות שונות בטבען, היא הנחה אסנצייאלית, מכיוון שלפיה יש לילד תוכנות "טבעיות" מיוחדות, השונות מהתוכנותיו ה"טבעיות" של המבוגר.

הנחות היסוד של הפסיכולוגיה הן אסנצייאלייטיות במובן, שהן בוחנות ומתארות טبع מיוחד מיהד של ילד: לילד יש תוכנות המיחזרות אותו כילד, שלבי התפתחות המאפיינים אותו, צרכים משלו וכדומה. הפסיכולוגיה אינה שואלה, האם ההבדל בין ילד למבוגר הוא הבדל הטמון בעצם יישותם, או שמא מדובר בהבדלים תרבותיים והיסטוריים.

תפישות סמיוטיות שונות קראו תיגר על הנחות אסנצייאלייטיות שררוו בחמדעי האדם בכלל ובפסיכולוגיה בפרט. אזכור כאן את אמרתו הקלאסי של יורי מ' לוטמן, ממייסדי אסכולת טארטנו: "On the Reduction and Unfolding of Sign System. The Problem of 'Freudianism' & Semiotic Culturology (Lotman 1976)": לוטמן עסוק, בין השאר, גם בשאלת הבנתנו המודרנית את מושג הילד, כפי שעלה מהכתביו של זיגמונד פרויד והציג הסבר סמיוטי חלופי לפרשנות הפסיכואנליטית, תוך מתיחת ביקורת חריפה על המתודה שלה ומושגיה התיאורטיים. נגדי המתודולוגיה של הפסיכואנזה טען לוטמן שהוא מטפלת במודע ובתת-מודע באמצעות אותה מערכת מושגים וצינולית. "התת-מודע" הפרוידיאני, לטענתו, אינו אלא תרגום ישיר של "המודע".

את הטענה זו קשור לשאלת האינטראפטציה של הבנת הילד את העולם הסובב אותו, והתמקד באינטראפטציה הפסיכואנליטית לסיפור "כיפה אדומה". לוטמן שאל, כיצד יש להבין את העוכבה שהילד מזהה את הזאב בסיפור עם דמות האב. האם מדובר בסוגילימציה של מוטיבים מיניים, כפי שהציג פרויד, או שמדובר בהסביר פשוט יותר – ברדוקציה של הסיפור למערכת הסימנים הקיימת בעולם המושגים של הילד. לטענותו של לוטמן, במקרה של "כיפה אדומה" מקבל הילד תסritis מוכן מראש, ועליו לחלק את התפקידים לפי השחקנים הקיימים בראש במארג הפרטיז שלו. מכיוון שבמארג שלו קיימות שלוש דמויות: ילד, אבא ואמא, הרוי טבעי הדברים, שיזהה את האמא או את הסבתא עם דמות האם, את הילד עם עצמו ואת הזאב עם דמות השלישית – דמות האב.

מדוע מזהה הילד את הזאב עם האב? לפי הבנתו של לוטמן את פרויד, הדבר נובע גל הטראומה הנגרמת לו בשל הצפיה בפגע המיני בין הוריו שהופכת את הזיהוי של הזאב עם האב לביטוי מוחצן לעוינות כלפי האב. לפי לוטמן, זהה זו נובע פשוט בשל יהוק התפקידים: הילד מתרגם את הזאב לשם העצם אב, כי זהו תפקיד הקיים ממילא בעיליה החיצונית, ולא נותר הילד אלא להק את הזאב לאוצר המילים המוצמצם שברשותו.

אולם, בכך לא מסתיים דיונו של לוטמן. הוא מנסה לבחון את מעמדן של התפישות הפסיכואנליטיות בארגון העולם בתרבות המערבית של המאה ה-20 וטוען, שמאז שנחננה הפרשנות הפרוידיאנית לتفسיך אדיפוס ומאז שזו הפכה נחלת הכלל, התפרש התרגום של הילד ל"כיפה אדומה" על-ידי עולם המבוגרים כביטוי לייצורו המיניים המודחקים. מכיוון שהמבוגרים משליכים על הילד את הפרשנות הזו, הוא ניזון ממנה בסופו של דבר, מפני שהיא הופכת לחילק מעולם המושגים שהוא רוכש בתהליך החברות שלו. וכך, ביעידן המודרני,تفسיך אדיפוס הוא, על-פי לוטמן, קונסטרוקט חברתי-תרבותי. כל זאת מפני שעולמים של המבוגרים נקבע בהתמדה על הילד, והדרך היחידה העומדת בפניו לקיים עם העולם הזה מגע היא באמצעות התרגומים. התהליך המקביל ביותר הוא זה שבמהלכו הילד, באמצעות מערכת המושגים המוגבלת שלו, מתרגם את עולם המבוגרים לעולם הנפשי שלו, יחד עם הפרשנות שהם נותנים לו.

בניסוח אחר, השאלה העומדת בבסיס הביקורת הסמיוטית על הפסיכואנגליזה איננה, האם קיים תסביך אדיפוס, אלא מה הן הסיבות לו. האם הפרשנות של הקוד בידי הנמען מובסת על תבניות נפשיות (כלומר, TABINITES ראשוניות), או שהיא נובעת מתרגום של קוד אחד לקוד אחר, שקיים מלכתחילה במבנה המושגית של המוען, כשהמען הוא שנותן לתרגום זהה את הפרשנות הפסיכולוגית, ובדרך של השלכה (פרוייקציה) היא מועברת לנמען?

אליה הן שאלות ראיות למחשבה, במיוחד בהקשר של ספר זה, והן הקשורות לתפישת הילדות של אחד ההיסטוריהים החשובים של התרבות, פיליפ אריאס. אריאס הציע בעבודתו החלוצית (Ariès 1962) להבין את מושג הילד והילדות במשמעות המודרנית שלהם, כמושגים שהחלו להתפתח בתרבות המערבית רק החל מהמאה ה-17, וכמו כל מושג דינامي אחר, עברו מאז שינויים רבים. עבודתו החלוצית של אריאס פתחה את הדרך להבנת מושג הילד כתוצר של תפישות תרבותיות, המחלקות את בני-האדם לקבוצות ומדירות את הזכיות, החובות, המעמד והగבולות של כל קבוצה.

על-סמן בעבודותיהם של אריאס ושל קבוצה של חוקרים שפיתחו את עבודותיו, אני מבקשת להציג כאן תפישה של מושג הילד ומושג האמהות כקונסטרוקטים תרבותיים. טענה זו מעלה כמה שאלות ורכות על משמעות ההבדל בין ילדים לבין מבוגרים:

- ♦ האם הילדים שונים מן המבוגרים מבחינה פיזית, או גם מבחינה نفسית וקוגניטיבית?
- ♦ האם ההבדל בין ילדים למבוגרים מסתכם בניסיונו הרוב יותר של המבוגר, או של מבוגר יש יכולת نفسית ושליטה אחרת, מפותחת יותר, המאפשרת לו להתמודד עם המציאות בצורה שלילדים אינם מסוגלים לה?
- ♦ או אולי הילדים שונים ביום מן המבוגרים, מפני שהמבוגרים גורמים להם להיות שונים, הויאל והם מתנהגים כלפיهم כפי שהם היו שונים, כתוצאה לכך שהם תופשים אותם כשיונים?

בעקבות התίזה של אריאס, התפתח מחקר שעסק באפיונה של הילדות מאז הופעתו של מושג המודרני של הילדות. המחקר הציג נתונים קשים

בנוגע לתנאי החיים של הילדים באירופה ובנוגע לתוחלת החיים של התינוקות והילדים. בין 200 ל-400 ילדים – מכל 1,000 ילדים שנולדו באירופה במאה ה-16 – נפטרו בשנה הראשונה לחייהם (Cipolla 1978). רק כמחצית הילדים לצרפת של המאות ה-17 וה-18, כ-500 מתוך 1,000 הגיעו להגעה לגיל עשר (באידינטראד 1985: 98-100).

מה היו הסיבות לתמותה הגבוהה של התינוקות?

על-פי ההיגיון הפשטוט והscalar הישר אפשר היה לכטורה להניח שתמותה התינוקות הגבוהה נבעה מתנאי החיים – היגיינה לקויה, תזונה לקויה, היעדר חיסונים ועוד ועוד. אם אכן כך היה הדבר, הרי שהירידה בתמותה התינוקות הייתה צריכה להיות תוצאה ישירה של שינוי בתנאי החיים. אולם מן המחקר התברר שחליה ירידת בתמותה התינוקות עוד לפני שהשתנו תנאי החיים, ולכן אי-אפשר להניח שהשינוי בנסיבות החיים הוא שהביא לירידה בתמותה התינוקות. ואכן, אליזבת באידינטראד טענה שמדובר בתהליך הפוך. מה שגרם לירידה בתמותה התינוקות הייתה הופעתו של מושג הילד בתרבות המערבית, שכתוכה ממנה הוענקה חשיבות רבה יותר לילד והוקדש מאמץ רב יותר בניסיון לשמרו עליו: "לא מושם שהילדים מתו כזוברים נמנעו אמותיהם מלהתענין בהם, אלא אדרבא, מפני שאמותיהם לא התענינו בהם, מתו ילדים רבים כל-כך" (באידינטראד 1985: 59-60). ככלומר, ההבנה החדשה של מושג הילד הביאה לכך שהילד הצליח לשורוד טוב יותר.

אם מחלצים מעבודותיהם של אריאס ובאידינטראד את הביווגרפיה הסטנדרטיבית של הילד לפני המאה ה-17 ולאחריה, מתברר עד כמה ארכואה הייתה הדריך עד ליצירה של נסיבות חיים אחרות, שאיפשרו לו לשורוד טוב יותר ולמעשה נבעו מצמייתו של המושג המודרני של הילד והילדים.

עד המאה ה-17 אופיין מסלול הילדים באופן הבא: ילדים בני המועד הנמוך, אלה שנתרשו בחים בתנאי המחסור והמלחמות, ולא נמסרו לעבדות, לא נמכרו ולא ניטשו – גדרו בבית עד שייכלו להיכנס למעגל עבודות הבית והפרנסה, בדרך כלל בגיל צעיר מאוד – שלוש או ארבע. בני המועד הבינוני והגבוה גודלו בביתם או מחוץ לו על-ידי מינקות עד שנגמרו. הדרך מן הבית אל

המינקת הייתה לא אחת דרך ייסורים. בצתרת של המאה ה-17 היה נהוג לשלוח את הרך הנולד מביתו אל המינקת בעגלة פרוצה לקור העז. אם לא מתייסורי הדרכ, עלול היה למות מאוחר יותר מרעב או בשל נסיבות גידולו, שימושיים של היום היו נחבות להזנחה פושעת. לדוגמה, כדי להגן על התינוק מפני חיות הבית היו תולמים תינוקות על ווים בקירות, ואת חיתולי התינוקות היו מחליפים רק אחת לכמה ימים.

ילדיים שהצלו לשודר, חזרו לבית ההורים לא כדי לגדור בקרוב המשפחה המצווצמת, אלא כדי ללמד את המקצוע של המעדן שאליו נולדו, וכדי שיוכלו להשתלב בהקדם האפשרי בחיי הכלל. בכך נשלו הילדיים לבער מקצוע כדי לשמש כשוליות וללמוד את מקצועם העתידי. הכנת הילד לעתיד נעשתה במסגרת משותפת למבוגרים ולילדים ולא במסגרת מיזוחת לילדים.

היעדר הבחנה בין ילדים לבני מבוגרים לפני המאה ה-17, כמו הקישור בין הילדות לתלות החברתיות, באו לביטוי גם בתחום השעשועים והמשחקים. הבילויים, החגיגות והמשחקים היו שעשו קולקטיבי שבו השתתפו כל שכבות החברה בלי הבדל גיל, מגן או מעמד. על כך יש עדויות רכבות מתונות שציוירו באותה תקופה, מספרים ומימנים. מבוגרים וילדים בילו יחד את זמנה הפנוי ושיחקו באותו משחקים. על לואי ה-13, לדוגמה, שנולד ב-1601, סופר שניגן בכינור כבר בגיל שבעה-עשר חדש, כפי שעולה מימנו של הרופא זאן ארוואר, בו תיאר בפירוט את חייו של יורש העצר מיום לידתו. הריקוד והשירה בכלל תפסו מקום מרכזי בחיי היום-יום של התקופה, וכל ילד בן המעדן הגבוה ידע לרקוד, לדקלם מחוזות בעל-פה ולנגן בכלי נגינה. אומנם, לא ידוע לנו באיזו רמת-יביצוע מדובר, אבל ברור לגם כי שפעליות אלה לא נתפסו כדבר שמעל ליכולתו של ילד.

מרגע שיכלו הילדים להיות ללא פיקוח של המינקת או של האומנת, הם נכנסו לחברת המבוגרים. ההפרדה בין ילדים למבוגרים, שהפכה במאה ה-20 לאבן-יסוד בקביעת היחסים בין ילדים למבוגרים, לא הייתה קיימת לפני המאה ה-17. אז לא הפרידו בין ילדים למבוגרים בפעליות החברתיות: משחקים, אמנוויות לחימה, או עבודה. היחסים בין המבוגרים לילדים התאפיינו בשיתוף פעולה שבא לביטוי בכל תחומי החיים: ילדים ומבוגרים

עבדו יחד, אכלו יחד, בילו יחד בזמן החופשי ויישנו יחד. הילדים שמעו וראו הכל: סיפרו בחברותם בדיחות גסות וגם לא היססו לקיים בנוכחותם יחסין מין. גם לילדים עצם התירו תנועות ומגע גופני חופשיים ופומביים.

לפני המאה ה-17 התאפיינו תחומיים שונים באדרישות כלפי "הילד" ולא נתנו ביטוי ל"טבעו המיויחד". כאשר ציירו ילדים, ציירו אותם כמבוגרים קטנים, כאשר הקזו מושגים לשוניים לתיאור של ילדים, הם שמשו לצורך הבחנה מעמדית ולא לצורך הבחנות ביולוגיות בין יצורי אנוש לפני גilm ולבוי שלבי התפתחות הפיזית.

כיום הבחנות הסוציאו-לשוניות המקובלות הן הבחנות ביולוגיות שرك בהשאלה משמשות לצרכים אחרים; לדוגמה, בכינוי התנהגות מסוימת בשם התנהגות "ילודתית" או התנהגות "זקנה". בשלבי המאה ה-17, לעומת זאת, המלה ילד (lad, boy, garçon) לא הגדירה אדם בגיל צעיר, אלא שימושה לצורך הבחנה מעמדית, שציינה אדם במעמד נמוך: משרת, שוליה, או כל אדם הנמוך בסולם החברתי, בלי קשר לגילו הביולוגי. בני הממעמד הגבוה, ששימשו כשלויות, כונו "ילד" בפי הבכירים מהם, לא בגלל גilm הצער, אלא כל עוד נמצאו במקום נחות בסולם המקבוצי. באותו אופן, משרת בן הממעמד הנמוך נקרא "ילד" בפי הבכירים ממנו גם אם היה בן 40.

מושג הילד זהה אפוא מבחינה סוציאו-לשונית עם מושג התרבות החברתית; כלומר, המושגים "ילד" ובן מעמד חברתי נמוך" היו כמעט זהים. שרידים להבחנה מעמדית זו אנו מוצאים עד ימינו. לדוגמה, המלה האנגלית boy, ששימשה הרגילה היא ילד או נער, שימושה בתקופת העבדות גם לציון עבד כושי. המשמעות הזה היא מקור לكونפליקטים על רקע גזעני, בעיקר בצפון-אמריקה עד היום, ולא ידועה אי-אפשר להבין את עוצמת התגובה אליה באינ-ספרט ציניות בקולונוע, בטלוייזיה ובchiefs בארצות הברית, קנדה ובריטניה. בזרפת משמשת והחיהם בארצות הברית, קנדה ובריטניה. בזרפת משמשת המלה boy במשמעות של ילד ונער, אך גם במשמעות של מלצר. בגרמניה שימשה המלה Fraulein במשמעות של נערה אך גם במשמעות של משרתת.

מהמאה ה-17 החלה להתפשט התפיסה של הילד כיחסות בעלת תכונות מיוחדות. ביחס לילד חל בהדרגה שינוי, ולתודעת המעודד הגבוח חדר מושג חדש, שייחס לילד תכונות מיוחדות שאיפיניו אותו ואותו בלבד. המושג החדש של הילד שם תחילתה דגש על מתיקותו, תמיותו והחוכמות שלו ובזכות אלה נתפש הילד כמקור לשעשוע למבוגר.

הפילוסוף מישל מונטני (1533–1592), הידוע בעברית גם בשם דה-מונטן כתוב: "איבדתי שנים או שלושה ילדים בינקותם, לא בלי חרטה, אך בלי צער גדול" (מצוטט אצל אריאס, Ariès 1962:39), ואילו מאה שנים לאחר מכן כתבה המרקיזה מררי דה-סבינייה לבתה, מادرם דה-גריניין, במאמר מיום אחד באפריל 1672: "אני קוראת את הספר על גילוי איי הודי המערבי עלי-ידי קריסטופר קולומבוס, המשעשע אותי מואר; אבל בכך משעשעת אותי עוד יותר. אני כל-כך אוהבת אותה... היא מלטפת את התמונה שלך בצורה כל-כך מצחיקה שאני מוכרכה לנשק אותה תיכף ומיד". וכן: "שיחקתי עם בתך במשך שעיה. היא מקסימה" (מובא אצל Ariès 1962:130) או, במאמר מיום שmono בינוואר 1672: "היא מהנה אותי בדיבורה: טיטה, טיטה ו-טוטאטא" (מובא אצל Ariès 1962:49).

המאה ה-17 צינה אפוא צומת חשוב בהתפתחות מושג הילד. "הילד" תפיס מקום חשוב יותר ויוטר באמנותו, והובן מהמבוגרים בלבד, במשמעותם ובתחומים אחרים של חיי החברה. תפיסה זו התבטאה באופן שבו ציירו ילדים וגם בכך שיחדו לילדים בהדרגה תלבות מיוחדת להם, בחברה שבה מילא הלבוש תפקיד מרכזי ביצירת הבחנות חברתיות. במאה זו יוחדו בלשון מילים שנעודו להבחין בין התקופות השונות בחייו הילד, ואנשי המוסר החלו לגלוות בילד עניין פסיכולוגי ומקור לדאגה מוסרית. הם החלו לגלות התנגדות הולכת וגוברת למאה שתפסו כפינוק הילד ולהתייחסות אליו כל עצוע. הילד נתפש בקרב קבוצות אלה לא כמשעשע או כחביב, אלא כמי שזוקק לחינוך, לאמון ולעיזוב גופני ושלבי מודרך ומכoon. גישה זו לילד בישרה את תחילת היוזרכותה של הגישה המחנכת כלפיו.

בעקבות מושגים חדשים אלה התפתחה התפיסה, שיש לילד צרכים מיוחדים המתאים רק לו. תפיסה זו שימשה ומשמשת כבסיס למושג

הילד והילדים עד ימינו, במובן זה שה"ילד" נתפס שונה ונבדל מן המבוגר ובעל צרכים ייחודיים לו.

האחדות בין עולם המבוגרים ועולם הילדים, שאיפינה את התרבות המערבית עד המאה ה-17, החלה לעבור תהליך של קיטוב. לראשונה נוצרה אופוזיציה בין עולם המבוגרים לבין עולם הילדים. בקרוב המעד הגבולה הלכה והתגבשה מודעות לתוכנות המבחן את הילד מן המבוגר, והחלו לייחד הילד פריטים מסוימים שימלאו את התפקיד המבחן בין שתי הקבוצות. לפי התפישות החברתיות החדשנות, הילדים והמבוגרים הם שתי קבוצות שונות, שיש ביניהן הבדלים עקרוניים, ויש להפריד ביניהן בכל התחומים של חייו היום-יום.

אריאס מתאר את תהליך יצירתו של עולם הילד כתהליך ממושך, שהתחולל בשני שלבים: השלב הראשון, שאפשר לכנותו "תפישה הילד כמקור לשעשו", והשלב השני, שאפשר לכנותו "התפישה המהנכת של הילד". מרגע שנוצר המושג החדש הוא הוסיף להשתנות, ו עבר גלגולים נוספים בתרבות. לדוגמה, מתחפה "משועשת" לתפישה "מחנכת" ולתפישה "פסיכולוגית" של הילד. אך תמיד עמדה בבסיס היחס לילד ההכרה, שהוא שונה מהמבוגר ויש לו צרכים מיוחדים.

בדברים אלה ניסיתי להעמיד בסימן שאלת ההנחה שהילד שונה מן המבוגר באופן מהותי, ולטעון שהשוני הקיימים היום הוא תוצר של מושגי החשיבה המקובלים. מושג הילד, כמו מושגים אחרים המארגנים את החיים (לדוגמה, מושג האמהות), אינו אלא השלכה של תפישות תרבותיות, תפישות הקובעות מי יוגדר כילד, ומהי המשמעות של להיות ילד בחברה מסוימת, בזמן מסוים. הזיקה בין תפישות אלה לבין מושג הילד אינה תוצאה של תוכנותיו ה"טבעיות" של הילד, הקיימות בכל מקום וזמן, אלא של תוכנות המשתנות מתקופה לתקופה ומטרבות לתרבויות, בהתאם לתפישת התרבות את ה"ילד" וה"ילדים".