



משרד הרווחה

האגף לשירותים חברתיים ואישיים
השרות לרווחת הפרט והמשפחה

תקשורת טיפולית עם מתבגרים

לקט מאמרי יסוד

עורכים: ד"ר אהרון פלשמן, חנה אבנט

תרגומים חדשים: **גיא פרמינגר**

תרגום מכתבי פרייד: **ד"ר אהרון פלשמן**

ארי אבנר: פרק 2 .ד. אידלסון: פרק 3 יוסי מילוא: פרק 9

תשס"ה 2005

לשימוש פנימי בלבד

הביאה לדפוס: **איילה מאיר**, מרכזת תחום אלימות במשפחה,
השרות לרווחת הפרט והמשפחה, משרד הרווחה.
עיצוב, לוחות והדפסה: דפוס איילון, ירושלים.

תוכן העניינים

5	הקדמת המפקחות בתחום אלימות במשפחה
7	פתח-דבר
9	מבוא

חלק ראשון הכנה למפגש עם המתבגר

1	בין ה"כן" וה"לא": האיזור הניטרלי שבו המתבגר ומטפלו יכולים להיפגש - א' ג'יימס אנתוני
25	
2	חרדת האינסטינקטים בזמן ההתבגרות - אנה פרויד
51	
3	אנליזה של סימפטום - אוגוסט אייכהורן
65	
4	סגירה התפתחותית מוקדמת והעברת-נגד - מוזס לאופר ומ' אָגלה לאופר
85	
5	אינטראקציה בין למידה והתפתחות - לב סמיונוביץ' ויגוצקי
103	
6	ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים: השלכות לגבי הטיפול - קרול גיליגן
117	
7	המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומובחנות - אהרון פלשמן
143	

חלק שני חווית המפגש עם המתבגר

8	על הפונקציה ההורית של המטפל בעבודה עם מתבגרים - יוסי טריאסט
181	
9	המפגש עם המתבגר- אספקטים של הדדיות ושל התפתחות - דונלד ו. ויניקוט
201	
10	הבלבול המאפשר שינוי בתקופת ההתבגרות - רוברט ו' שילדס
235	
11	סמכות ומוזיקה של תרבות נוער - הוועדה לענייני בני-נוער (GAP)
251	

חלק שלישי אינטגרציה

12	מפגשים בתחילת ההתבגרות - פיטר בלוס
269	
13	טיפול עצמי בגיל ההתבגרות - א' ג'יימס אנתוני
289	
14	"הסטה" בת שש-עשרה - דונלד ו' ויניקוט
311	

הקדמת המפקחות על תחום אלימות במשפחה בשרות לרווחת הפרט והמשפחה - משרד הרווחה

משרד הרווחה מתווה ומפעיל 60 מרכזים ויחידות למניעה וטיפול באלימות במשפחה, באמצעות הרשויות המקומיות ובשיתוף עמותות ציבוריות.

במרכזים אלו פועלות תוכניות רבות ומגוונות בתחום הטיפול בנשים מוכות, גברים אלימים, ילדים חשופים לאלימות, ובתחום הטיפול באלימות כלפי זקנים.

החזון של המשרד הוא פיתוח רצף של מענים ושירותים בתחום הטיפול באלימות במשפחה לכלל החברים במשפחה – הקורבנות הישירים והעקיפים, התוקפים והתוקפים ה"פוטנציאליים". הניסיון מראה כי העיסוק בתחום הטיפול באלימות במשפחה, מצריך התערבות וטיפול בחברי המערכת המשפחתית כולה, התערבות הכוללת פעילות גם בתחום המניעה.

מקראה זו הנה המשך טבעי למקראה שפורסמה בשנת 2002 בנושא תקשורת טיפולית עם ילדים, אשר אפשרה הצצה נוספת לעולמות תוכן חשובים, בבואנו לטפל ולהבין את בעיותיהם של הילדים החשופים לאלימות בין הוריהם.

הילדים החשופים לאלימות, הופכים לקורבנות עקיפים ולעיתים גם ישירים של ההתעללות באמותיהם. על כן, הכרחית וחשובה ההתייחסות הטיפולית לילדים אלה, כדי להשלים את הטיפול באמהות המוכות ובאבות המכים, וכל טיפול אשר מבוסס על ידע תיאורטי ומעשי, משדרג ומשכלל את מכלול ההתערבויות הטיפוליות.

השנה, אנו מעמידות לנגד עינינו את תחום הטיפול במתבגרים החשופים לאלימות בין הוריהם, המגלים או עלולים לבטא בעתיד, התנהגויות אלימות כלפי אמם ו/או כלפי בת זוגם, ובמקביל את תחום המניעה באוכלוסיית המתבגרים הכללית, כבר בשלב בו הם בוחנים, מחפשים ואף יוצרים קשרים זוגיים.

הממצאים בקרב מתבגרים מדאיגים ביותר והבעיה מורכבת יותר, בשל שלב החיים בו הם מצויים, - שלב ההתבגרות, המאופיין כשלעצמו בתהפוכות ובהתנהגויות מרדניות וקשות המלוות במתח נפשי, מצבי חרדה, סיכונים רבים וגירויים.

מתבגרים, החיים במשפחות בהן אלימות, עוברים תהליך מורכב וקשה הרבה יותר מאוכלוסיית המתבגרים הכללית. הם בעלי יכולת וכישורים פחותים להתמודד עם משברים התפתחותיים של גיל ההתבגרות. במשפחות אלו, "התרומה" של המשפחה למתבגר, היא שימוש באלימות כדרך ליצירת תקשורת, המחזק את כישלונם. למתבגרים אלה, חסרות, בסביבתם הקרובה, דמויות בוגרות שיכולות לשמש להם מודל התנהגותי חיובי ותמיכה, שיאפשר להם התמודדות תקינה

ובריאיה עם סערות הגיל, וימנע מהם התפרקות ופגיעה בבריאותם הנפשית. במסגרת התערבותנו עם אוכלוסייה זו, עלינו להגדיר מס' מטרות עיקריות: מתן מידע וכוח במצבי משבר, חיזוק הדימוי העצמי, מתן תמיכה וחיזוק רשת חברתית, להוות גורם מתווך ומגשר בין בני הנוער לגורמים מסייעים בקהילה.

אתם, מנהלי ועובדי המרכזים למניעה וטיפול באלימות במשפחה, מהווים שותפים חשובים, מקצועיים ומאותגרים בתחום פיתוח תוכניות לילדים ומתבגרים החשופים לאלימות בין הוריהם, אשר ידוע לכולנו היום כי עוצמת הפגיעה בהם, גם אם אינה תמיד ישירה, הנה בעלת השפעה הרסנית ביותר על חייהם ועתידם.

מקראה זו הינה תוצר של קורס הכשרה ראשון מסוגו שקיימנו במהלך שנת 2003 לעובדי המרכזים למניעה וטיפול באלימות במשפחה, בנושא תקשורת טיפולית עם מתבגרים, בהנחייתם של גב' חנה אבנט וד"ר אהרון פלשמן. הקורס כלל הרצאות, הדרכה ועיון שיטתי בתיאוריות מקצועיות וחומרים כתובים. את אלה אספנו בשקידה הודות לפעילותם הנמרצת, המקצועית והחשובה של צמד המרצים.

אנו גאות ושמחות להגיש לכם, לעיון וללמידה, אוסף מאמרים מקצועיים אשר תורגמו במיוחד עבורכם, כדי להפוך את החומרים הללו לזמינים, רלבנטיים ונגישים. אנו מקוות שאסופת מאמרים זו תסייע ותשמש אתכם במהלך עבודתכם היומיומית, בהבנת עולמם של בני הנוער, בהתמקצעות בתחום ובאומץ לעסוק בו. אנו מקוות במקביל להמשיך בפיתוח הידע והמומחיות בתחום הטיפול בילדים ובמתבגרים, על המאחד והמייחד אותם, תוך התמדה בקיום דיאלוג אתכם, אנשי השדה.

תודות חמות,

ליעל הרמל, מנהלת השרות לרווחת הפרט והמשפחה שתמיד שם וכאן, מאמינה, תומכת ומעודדת.

לד"ר אהרון פלשמן ולגב' חנה אבנט, שהכשירו את קב' הלומדים הראשונה בקורס, שעמלו באיסוף ובכתיבה והיו שותפים פעילים בהפקת מקראה זו.

קריאה מהנה, מעניינת ופורייה!!!

איילה מאיר

מרכזת תחום הטיפול
באלימות במשפחה

ציפי נחשון גליק

מפקחת ארצית על הטיפול
באלימות במשפחה

פתח-דבר

הספר שלפניכם נולד "בשטח" ולא באקדמיה. מקורו בקורס לתקשורת טיפולית עם בני נוער שהוקם לראשונה בבית הספר המרכזי לעובדים בשירותים החברתיים. השתתפו בקורס עובדים סוציאליים המטפלים בילדים ונוער שנחשפו לאליומות במשפחה. ערכנו את הספר לשם מקראה בסיסית. חלקים מהחומר הזה לימדנו בקורס ליועצים בבתי-ספר תיכון באזור הדרום, בחסות "אשלים", וכן בקורס אינטנסיבי לתקשורת טיפולית עם מתבגרים בקורס לפסיכותרפיה אינטגרטיבית מטעם מכון מגיד, מיסודה של האוניברסיטה העברית בירושלים.

ברצוננו להודות לשותפינו בכל המסגרות הנ"ל שסייעו, כל אחד בדרכו, להוצאת הספר ולהשלמתו: גב' ציפי נחשון-גליק, גב' איילה מאיר, גב' ענת הראל, גב' אסתר כהן וד"ר פלורה מור. תודה לכל תלמידינו במסגרות השונות, שאיפשרו לנו להמשיך וללמוד מהחומר כל פעם מחדש. תודה מיוחדת כמובן למתרגם גיא פרמינגר.

חובה נעימה להודות למו"לים בעברית שנתנו לנו רשות לפרסם פה חומר שכבר הופיע בעברית. אנו מודים מקרב לב להוצאת עם עובד על הרשות לפרסם פרקים 10 ו-11 מספרו של ד.וויניקוט **משחק ומציאות** בתרגומו היפה של יוסי מילוא. שני הפרקים מופיעים יחד כאן בתור פרק 9. עשינו שינויים קטנים בתרגום על-מנת להקל על הקורא. אנחנו ממליצים בחום שקוראי ספר זה ירכשו לעצמם עותק של הספר **משחק ומציאות** ויקראו בו ללא הרף כפי שאנו נוהגים. הוצאת דביר נתנה לנו רשות לפרסם פרק 12 מספרה של אנה פרויד **האני ומנגנוני ההגנה** בתרגומו של ארי אבנר והוא מופיע בפרק 2 בספר הזה. כאן שינינו קצת יותר על-מנת לעדכן את העברית ולהשוותה עם השפה של שאר המאמרים. למותר לציין ההמלצה לרכוש ספר קלאסי זה. הוצאת ש. זק ושות' הרשתה לנו לפרסם פרק 2 מספרו של אוגוסט אייכהורן **נוער עצוב** בתרגומו של ד. אידלסון בתור פרק 3 כאן. התרגום נעשה לפני שנים רבות וראינו לנכון לעדכן את השפה. מר חיים דויטש, מנהל מכון סאמיט בירושלים, הרשה לנו לפרסם מאמרו של יוסי טריאסט בתור פרק 8 כאן. כמו כן הרשה לנו מכון סאמיט לפרסם שני מאמרים של א. פלשמן ביחד בתור פרק 7 כאן. לקחנו על עצמנו לערוך את המאמר הראשון מבין השניים מחדש לצורך הכנת ספר זה. שני המאמרים של פלשמן ומאמרו של טריאסט הופיעו קודם בעלונים הצמודים לימי עיון של מכון סאמיט. למכון סאמיט ולמנהלו תודתנו ותודת כל קהיליית המטפלים על שקידתם

והשקעתם בתחום הטיפול במתבגרים.

הספר מחולק לשלושה מדורים. הוספנו מבוא כללי לכל הספר בו ציינו ציר-חשיבה שיעזור לקורא להבין את הקשר בין הפרקים, ולהרכיב מחלקיו השונים תמונה כללית. הדגשנו בדברינו את הפן הרפלקטיבי: כיצד להבין את המתבגר, את המבוגר ואת המפגש הטיפולי שביניהם. הבחירות וההדגשות שלנו משקפות את גישתנו הקלינית. בדברי-העורכים שבפתח כל מאמר התמקדנו בתרומה הקלינית של כל מאמר ליצירת תקשורת טיפולית. הדגשנו את התרומה לתהליך הקליני, פחות את ה"מה" יוצרים יותר את ה"איך" יוצרים אותו. לאחר כל מאמר הוספנו קטע קצר שבחרנו מתוך מכתביו האישיים של זיגמונד פרויד מימי נעוריו. כל ציטוט ממחיש בשפה התבגרית את החלק החווייתי שמתואר במאמר שקדם לו. החומר לקוח ממכתביו שהופיעו לאחרונה בגרמנית ובתרגום לאנגלית. תרגמנו את הקטעים מהגרמנית, בסיוע התרגום לאנגלית, וצינו את שני המקורות. הוספנו הקדמה קצרה לכל קטע על-מנת לסייע לקורא להבין את הקשר שראינו בין המאמר לבין המכתב. ברצוננו להודות למירי פלשמן על תרומתה המשמעותית לעיצוב השפה וה"קול" ההתבגרותי במכתבים המתורגמים, ולגב' שלומית שניאור ולריקי פלח-גליל שעברו על התרגום והעירו הערות משמעותיות. למיטב ידיעתנו חומר זה מופיע כאן לראשונה בעברית. תודה גם לגב' לאה שדה על הערותיה המחכימות לגבי המבוא.

* * *

מכיוון שקיים קשר רעיוני הדוק בין כרך זה לקודמו, תקשורת טיפולית עם ילדים, בעריכתו של א. פלשמן, הרבינו לציין מאמרים רלוונטיים תחת הציון אליו ל: תקשורת טיפולית עם ילדים (2002).

מבוא

פריד פנעם דימה את היחס של המבוגר אל העולם המודחק של הילדות המוקדמת כיחס אל שרידים תת-קרקעיים של עתיקות. המבנים הושמדו, והשרידים כוסו בערמות עפר. על אדם המבקש לחקור עתיקות אלו להצטייד באת חפירה ובהמון סבלנות. הוא יגלה מטבע כאן, חרס שם, ויפעיל את דמיונו להעלות תמונה שלמה של העולם שקדם לחורבן ולכיסוי.

את היחס של המבוגר אל עולם ההתבגרות אנחנו מבקשים לדמות ליחס אל אטלנטיס של האגדה העתיקה, יבשת שלמה ששקעה בים. מי שיחקור אותה יגלה מתחת למים עולם שלם. אין שם לא חורבות ולא סימנים של השמדה. שלא כמו ביחס לילדות, החוקר-המטפל לא נדרש לפענח חתיכות מפוזרות. הוא לא יבין דבר מהן. עליו לתפוס את התמונה המלאה, השמורה והמחכה לביקורו. חווית הביקור היא חמקמקה והביקור באתר מוגבל בזמן: הצידוד שהכין יספיק רק לשעה קלה. במשך הביקור הקצר ביבשת ששקעה, בהתבגרות, יהיה קשה למטפל להכיר סימנים המסבירים שקיעה זו. ועד שיספיק להעלות ספקולציות ראשונות, ייגמר החמצן שהביא עמו ויאלץ אף הוא לחזור ולנטוש את האתר. בדרכו בחזרה אל אוויר העולם יעלה תהיות רבות, שאף הן עשויות להתאדות באוויר היבשת.

מחסומים למגע עם ההתבגרות האישית

לדעתנו הבסיס לתקשורת טיפולית עם מתבגרים הוא ביכולת של המטפל להיות במגע עם עצמו בגיל ההתבגרות, להיות מסוגל לנוע דרך חוויותיו מימי נעוריו. באמצעות הדימוי של אטלנטיס האבודה, ננסה להגדיר מספר מחסומים המעכבים תנועה חופשית במחוזות של ההתבגרות האישית. המאמרים שלקטנו אמורים לתת מענה לקשיים הללו.

המטפל במתבגרים מבקר באתר נטוש הנקרא הנעורים האישיים שלו. כפי שציין פריד במספר מקומות, הנעורים שלנו מהווים עבורנו מעין מיתוס של התהוות, הדומה למיתוסים על היווסדותם של ערים ושל עמים עתיקים. אנחנו ממעטים לבקר בחוויה של המיתוס גם אם אנחנו מכירים בקיומו. המטפל יודע שהיה פעם מתבגר, והתקופה לא עברה הדחקה או השמדה. בכל זאת מצאנו שהרבה מבוגרים נמנעים מביקור במחוזות ההתבגרות או

ממחקר מעמיק בהם. תקופת הנעורים הינה תקופה של **התהוות**, והחווייה של תנועת ההתהוות אינה דומה לחוויה של התוצר שלה, כלומר הבגרות. לאחר שקבענו את המבנה הבסיסי של האישיות, קשה ביותר לחזור ולחוות את החוויה הנדילה של תקופת ההתהוות. לו הצולל אל עולם ההתבגרות היה מחובר עם צינור למלאי אינסופי של חמצן, הוא היה מרוויח זמן ושהות לתהות כל צרכו על קנקנה של אטלנטיס האבודה שלו. אז הוא היה מגלה כי מה שמעניק לו צינור החמצן הוא בדיוק מה שהיה חסר לגמרי בעולם הנטוש: **זמן**. בהתבגרות, דפוסי ההתארגנות הפנימית נוצרו בחיפזון. המתבגר אמנם מסוגל באופן קוגניטיבי לדעת שיש המשכיות לזמן, שכל יום קשור קשר הדוק עם אתמול ועם מחר. אך לא כך החוויה שלו. העוצמה הרבה של השינויים במישור הפיזיולוגי, הקוגניטיבי, הנפשי, המשפחתי והחברתי דורשת פתרון מיידי.

כדי לתקשר תקשורת טיפולית עם מתבגרים, על המטפל להכיר שהוא חווה את הזמן היום באופן אחר מחווייתו בימי נעוריו. רק תוך חיבור עם החיפזון והבהלה של ימי נעוריו הוא יוכל לתת כבוד למצבו הנוכחי של הנער שיושב מולו, היודע בשכלו שזמן קיים אך אינו מסוגל להשתמש בו, לעשות עמו משהו. לבדו, הוא חי כאילו אין לו זמן.

והוא אכן חי "לבדו". הצולל שלנו באטלנטיס ישים לב לעוד תכונה חשובה במבנים הנטושים שהוא בודק. כשהוא צולל, הוא יבחין שהמבנים הנטושים הם מגורים לאדם בודד. לבד, בתוך העולם הדומם, הוא נזכר לרגע קט ברגעים של **בדידות** קיצונית בימי הנעורים. בבדידות? והרי שנות הנעורים הן שנות ה"חברה"? ככל שהוא מרבה להתבונן הוא לא ימצא מקום פנימי ל"חברה" בתוך המבנה הנטוש. המבנה דומה יותר לתא של יחיד בתוך מנזר. לאט לאט הוא נזכר ברגעי הבדידות, כאשר היה בטוח כי אין מבנה בעולם הדומה למבנהו האיש, שאין יצור בעולם שמסוגל להבין את המבנה המשונה שהוא בנה – לא הורים, לא חברים, בקושי הוא עצמו. ואז הוא יזכר גם ברגעים החשובים של "חברה" – רגעים שנתנו לו לשכוח את בדידותו, להיטמע בתוך "אנחנו" של חברים, צופים, שחקני כדורגל או שחמט, רקדנים, אולי בזה אחר זה ואולי כולם בעת ובעונה אחת. והוא יזכר בבדידות המפחידה של הפרידה מן ה"חברה", איך הוא הלך על סף התהום של הלבד, איך ניסה להתעלם מפי-התהום שמא יאבד שיווי-משקלו ויפול.

מטפל המבקש תקשורת עמוקה עם מתבגרים חייב להיות קשוב לקולות הבדידות שהוא מוצא בימי-נעוריו הוא. רק כך הוא יוכל להעניק הכרה לחוויית הבדידות שפוקדת מתבגרים לעתים תכופות. בידי ההכרה בבדידות להוציא מבדידות. מי שמתקשה להיזכר ברגעי הבדידות של התבגרותו לא יוכל להכיר בבדידותה של נערה שיושבת מולו. אותה נערה עלולה לשתף פעולה, לדבר בלי סוף על חברות, וכך להציל את המדבר עמה ואת עצמה ממגע עם חוויות הבדידות. אבל בדיוק כך יחלוף המטפל על-פני המבנה של עולמה הפנימי מבלי להכירו באמת.

עוברים את המחסומים

המאמרים שבלקט שלפניכם כוללים תיאורים חיים ומפורטים של מפגשים בין מטפלים למתבגרים. קיימים הדגשים שונים במאמרים ולפיהם אנו מציעים ציר של חשיבה המתפתח לאורך הספר. בציר הזה המאמרים מחולקים לשלושה שלבים: הכנה לפני המפגש עם בני נוער, החוויה של המפגש, ואינטגרציה בין החוויה של מפגש ותפקידו של המטפל.

1. הכנה למפגש

הציוד הבסיסי לפני כל טיול, וטיול של צלילה על אחת כמה וכמה, חייב לכלול מפה של השטח. בחרנו כמפה כללית במאמרו הקלאסי של **אי' גיימס** **אנתוני** המתאר מפגשים עם שלושה "סוגים" של מתבגרים. המחבר בחר בשלושה מצבים נפשיים שמקשים במיוחד על יצירת תקשורת טיפולית. המחבר מחלק את המצבים בצורה ברורה אך לא פשטנית למתבגרים של "כן", של "לא" ושל "אולי". נדמה לנו שהקורא יפגוש כאן גם את עצמו. מי מאיתנו לא מצא את עצמו – לרגעים חולפים או למשך שנים – מתבצר בעמדות קשוחות וחד-גוניות מבלי שיכולנו לשנות ואפילו להגמיש אותן?

בעמדת ה"לא", שהדמיון הפופולארי מייחס לכל המתבגרים כל הזמן, הנערה אינה יכולה לקבל דבר מהעולם של מבוגרים. היא חושדת כי מבוגרים מזלזלים בה ורוצים רק לשנות אותה. אנתוני מוצא, בדפוס כללי של התייחסות זאת, סוג של מבנה נטוש שאפשר להכיר ולהבין מבחינה התפתחותית. בכך הוא מעניק לנו **מפה**. הוא אינו רואה בדפוס זה רק פתולוגיה אישית של הנערה, דבר ספציפי מדי, ואינו רואה רק תופעה כללית של מתבגרים, דבר כללי מדי. אנתוני מגדיר מימד של מיקוד מדויק, המאפשר לנו לראות את המבנה עצמו בבירור, לא רק את תושבת המבנה (פתולוגיה אישית) ולא רק את השכונה (כל המתבגרים). בכך הוא עושה יותר מאשר לתת מפה אחת. הוא פותח אפיק של שיח על מפגשים עם מתבגרים שנוגע בתהליך של **איך יוצרים מפות** ולא בתוצר של מפה כזאת או אחרת. אפיק זה מקנה למאמר מקום בראש הספר. אנתוני מתאר עוד שני מבנים, ה"כן" וה"אולי" ועוסק במיפוי שלהם.

אם אנתוני פתח את השער להכרה במבנים הזמניים של המתבגר, **אנה פרייד** מעבירה אותנו פנימה לתוך דרכים בהן ניתן להבין אותם. ההסבר הראשון הוא הסבר התפתחותי. בפרק שבחרנו מתארת אנה פרייד את חוסר-האיזון הזמני הפוקד את היחסים בין הרשויות הפנימיות, האגו, האיד והסופר-אגו בתקופת ההתבגרות. לדברי אנה פרייד, המדובר במבנים בעלי ניגודים. למשל, מתבגר אולי בטוח שיחסיו עם חבריו אינטנסיביים והדוקים מאד, בזמן שמבחוץ יבחין המבוגר בשטחיות ובחוסר-יציבות ביחסים אלה. המתבגר ירגיש בטוח בהתמסרותו לאידיאלים נשגבים כאשר מבחוץ מכירים בעליל במידות גדושות של אגואיזם וניצול. אנה פרייד מסבירה כי אותם ניגודים הינם סימנים לחריקת-גלגלים באיזון הפנימי. הנער חייב ליצור מבנה כלשהו, ולחיות בתוכו. מידת חוסר היציבות שבמבנה עלולה

להפחיד את הנער, וכתגובה הוא יצהיר בקולי-קולות – כלפי העולם כולו אבל בעיקר כלפי עצמו – כי אותו מבנה מושלם ובר קיימא לעולמים.

מידת ה"פרגון" של אנה פרויד למתבגרים ראויה לחיקוי בכל תקשורת טיפולית. הפרגון הוא פרגון פסיכואנליטי, הווה אומר הכרה במקומה האנושי של כל סוכנות פנימית והדרישות שלה, והכרה במצוקה של האני הנלחץ מהדרישות המנוגדות. אך "פרגון" נוסף הינו גולת הכותרת בהתייחסות למתבגר: "פרגון לבעל-הבית", כלומר לצעיר שעשה משהו עם הלחץ והמצוקה. ה"פרגון" אינו רק למבנה עצמו, אדרבה, אין כאן היתממות רומנטית או התפעלות ממבני ההתבגרות. את ההתפעלות משאירה אנה פרויד למתבגר עצמו, והוא ראוי לה. ה"פרגון" הוא ל"בעל-הבית", לתהליך היצירה שלו, לא לתוצר. ה"פרגון" הוא לכך שאותו יוצר צעיר נמצא בתהליך של יצירה ושל תנועה, גם אם הוא מניף דגל של תחנה סופית מעל מה שאנו מכירים כתחנת ביניים. וגם לא נתווכח עמו. נכיר את הצורך ההתפתחותי שלו להכריז כל כך ונלווה אותו בדרכו.

"פרגון" כזה אולי נראה מובן מאליו, אבל הניסיון מלמד כי לא כך הדבר. קיימים שני מכשולים להשגת פרגון כזה. הראשון כרוך ביכולתו של המבוגר ל"פרגן" לעצמו את המבנים הזמניים ההתפתחותיים של ימי נעוריו, ולהכיר שדרכם הוא עשה עבודה התפתחותית שהיתה לפי כוחותיו וצרכיו אז. המכשול השני כרוך בויתור על התחרות עם המתבגר שמולו. מתבגרים מעוררים את זעמם של מבוגרים כאשר הם קוראים תגר עליהם ומצהירים על יצירותיהם הצעירות – במחשבה, בחברה, במוסיקה, אפילו בפיזיקה – כמושלמים. המבוגר חש בתוך עצמו צורך להתגונן על-ידי התקפת-נגד, ולפרק את התוצר של המתבגר לפי נקודות-התורפה שבו. בדרך הוא עלול לפרק לא רק את התוצר אלא גם את היוצר. אנה פרויד מזמינה אותנו לעשות מעשה-בוגר-עם-צעיר ודווקא לשמור על היוצר, להכיר בבעלותו החשובה על מבנהו ובכך גם להרגיש בוגרים בעצמנו. זאת פעולה נפשית מורכבת, והניסיון מלמד כי אינה קלה להשגה או להחזקה.

אם אנה פרויד תיארה מבנים עליהם המתבגר חש בעלות, **אוגוסט אייכהורן** מתייחס למבנים עליהם המתבגר איבד תחושת הבעלות. אלה מבנים סימפטומאטיים שפעם התואר "נירוטיים" היה שגור לגביהם. כוחותיו ההתפתחותיים של הנער לא הצליחו להקים מבנה התפתחותי זמני, וחרף זאת נבנה בתוכו אבל בעל-כורחו מבנה סימפטומאטי. "מבנה סימפטומאטי" פירושו הרכבה של התנהגויות וחוויות, על-ידי הלא-מודע, בצורה של פשרות בין מגמות נפשיות מנוגדות.

כאן מופיע המטפל כמעין בלש, המסתקן לדעת מאיזה חלקים מורכב המבנה של הנער. תפקידו של המטפל הוא לסקרן את הנער יחד עמו, וליצור שיח בו יש מעין בלשות משותפת. הנער יכול להשתתף בחקירה על-ידי תיאור מפורט של חוויותיו ומחשבותיו על-פי הנחייתו המפורטת של המטפל המסקרן. מתוך הסדקים שבתיאור הדברים, המטפל – יחד עם הנער – יכול להתייחס אל החוויה של הנער באופן חדש ושונה.

החלוץ ביצירת התייחסות כזאת כלפי האוכלוסייה של "נער מוזנח" היה אוגוסט אייכהורן

בווינה שלאחר מלחמת העולם הראשונה, תלמידו של ז. פרייד. בפרק מספרו המופיע כאן, אייכהורן לוקח "פשע" כפי שמוגדר אז ע"י הילד, המשפחה והחברה, ותוך-כדי תיאור מודרך מפורט של עולמו הפנימי והחיצוני של הנער, הוא הופך התנהגות בלתי-מובנת למובנת ואנושית ביותר. הרמז הראשון למבנה "הפשרות" – כלומר הנירוטי – בכך שהנער המתואר מהווה תעלומה לעצמו. כאן נקודת החיבור של השיחה. אייכהורן יוצר סקרנות משותפת והתייחסות לנער כאל בעל-הבית הפוטנציאלי על מעשיו. זאת התייחסות מדויקת ביותר, ומאפשרת צמיחה של מוטבציה בתוך הנער. אייכהורן מאתגר אותו ע"י התייחסות המניחה כי אין לנער שליטה מלאה על מעשיו, שיש חלק ממנו (הלא-מודע) המוביל אותו לכיוון שאינו מוכר או מובן לו. בשיתוף הפעולה של הנער עם המראיין, הוא מרוויח הרבה דברים לעצמו. ראשית, הוא מרוויח הסבר לחוסר שליטה ועל כן אחראיות מופחתת למעשיו. הוא גם מרוויח הבנה ושליטה יותר גדולות על עולמו הפנימי ועל מעשיו. ובסופו של דבר הוא מרוויח שותף המפר את בדידותו. הוא אפילו מרוויח תקווה להיות יותר מובן על-ידי הוריו.

מתבגר שיתקשה לבנות מבנים זמניים, עלול ליצור מבנה "נירוטי" – או לחדול מלבנות. התוצאה ההתפתחותית האחרונה קשה מהראשונה, הן מבחינת השלכותיה והן מבחינת הקושי שהיא מעמידה מול המבקש לטפל בה. תלמידה של אנה פרייד, **מוזס לאופר ומ. אגלה לאופר** מרחיבים את המפה ההתפתחותית של מורתם. הם מתמקדים בעבודה הפסיכו-סקסואלית ההתפתחותית של המתבגר. הם מתארים עומס-יתר על הכוחות ההתפתחותיים, ומצבים בהם הנער נכשל בבניית מבנה זמני עם-אובלי בעלות. מצב כזה הם מכנים developmental breakdown (התמוטטות התפתחותית). אם לא תתאפשר החלמה מהתמוטטות זו, כלומר חזרה על "פסים" של תנועה התפתחותית, הנער עלול לוותר על המשך תנועה התפתחותית בכלל ולחתום קבע על מצב של developmental foreclosure (סגירה-מוקדמת התפתחותית).

בחרנו בשני פרקים בהם מדגימים המחברים מצב של התמוטטות וסגירה-מוקדמת. מתואר מקרה מפורט של התמוטטות התפתחותית שעלול לעורר תסכול ובהלה. המטפל עלול להיבהל, ולקרוא לילד לא בשמו" אלא בשמות יותר "אופטימיים", כגון מבנים התפתחותיים זמניים או מבנים נירוטיים. חשוב ביותר שהמטפל יבחן את עצמו בנקודה הזאת. אולי הוא נבהל מזיכרונות של התמוטטות או כמעט-התמוטטות גם בתקופת התבגרותו האישית. אולי קשה לו להכיר בחוסר-האונים של המתבגר שלא הצליח להחזיק תנועה התפתחותית. אולי הוא נבהל מחוסר-האונים המקצועי שהוא חש מול תנועה התפתחותית שהוא אינו מצליח להניע. המטפל המבוהל עלול לומר לעצמו שמתוך "רצון טוב" הוא בוחר "להיות אופטימי" או "להכיר בכוחות" תקשורת טיפולית אינה "אופטימית" או "פסימית", אינה בוחרת או "פתולוגיה" או "כוחות" – אלה בחירות מדומות של "כן" או "לא" שמקורן בהתבגרות של המטפל (ומתוארות במאמרו של אנתוני). תקשורת טיפולית צריכה להיות **מדויקת**. האמפתיה שלנו צריכה להיות מכוונת למתבגר כפי שהוא: בעל-הבית על מבנה

התפתחותי זמני (אנתוני), בלש שאינו חש בעלות על מבנה נירוטי (אייכהורן), או "משותק" נפשי, שאיבד את הבעלות על עצם היכולת לנוע (לאופר ולאופר).

כמובן שהתפקיד הטיפולי במצב השלישי קשה במיוחד. לאופר ולאופר ממקמים את התייחסותם בחדר הפסיכואנליטי. המציאות החברתית, לעומת זאת, מפגישה נערים-ללא-תנועה דווקא ואולי בעיקר עם מטפלים בתוך הקהילה שתחום עיסוקם הוא תקשורת טיפולית. על המטפל להכיר קורם כל במצבו של המטופל, ולהתאים את הליווי - לעתים גם את ההפניה לטיפול קליני יותר מעמיק - ליכולות של הנער ליצור קשר טיפולי. התאמה כזאת תכלול גם הכרה בכאב ובייאוש העמוקים הכרוכים במצב של איתנועה.

כאשר למדנו מאנה פרויד ומתלמידה לאופר ולאופר להכיר ב**פן ההתפתחותי** של הנער, הגדרת תפקידנו כמטפלים נתקלת בדילמה. לכאורה מה שמתפתח באופן אותנטי בתוך הנער יכול להתהוות רק לפי לוח הזמנים של התפתותו האישית. מה שהנער ייקח מן המבוגר המטפל חשוד בזיוף. דילמה זו עלולה לשתק את השיחה.

אבל הדילמה עצמה נעוצה בהנחה מערבית כי התפתחות הינה תהליך פרטי בלבד - התפתחותו של הנער מתרחשת רק בתוכו. הנחה זו מבוססת על חלק מהאמת הטוען לאמת מוחלטת. אכן חלק נכבד של התפתחות מתרחש בתוך הנער אבל לא **רק בתוכו**. המקום הנוסף של ההתפתחות הוגדר לראשונה ובאחת הצורות הברורות ביותר על-ידי הפסיכולוג הסובייטי **לב. ס. ויגוצקי**. מתוך זווית-ראייה מרקסיסטית יכול היה ויגוצקי להטיל ספק באמת המוחלטת של תורת ההפרטה. ויגוצקי הציע כי בהתפתחות של הפרט קיים **תחום של התפתחות קרובה** (zone of proximal growth). בתוך התחום הזה, קיימות פעולות שלנו, של המבוגר יחד עם הצעיר. הצעיר עדיין אינו מסוגל לבצע פעולות אלו לבדו. השתתפותו של הצעיר בפעולות אלו מהווה **השתתפותו האותנטית בתהליך של תנועה ביחד**. בבוא הזמן הוא ינוע ויפעל גם בכוחות עצמו. תפקידו של המבוגר אפוא לאפשר לצעיר לנוע לתוך עתידו האישית ההתפתחותי. כאן אנו פוגשים זווית ראייה נוספת על ה"אנחנו" הקליני שמתאר אנתוני.

אם לפני כמעט יובל וחצי נגע ויגוצקי בגבולות של ההפרטה מתוך עמדה מרקסיסטית, התנועה הפמיניסטית התעמתה עם אותם הגבולות בשנים האחרונות. מבחינת חקר ההתפתחות, ראש המדברות הינה **קרול גיליגן**, לשעבר מאוניברסיטת הרוורד. במאמרה מעלה גיליגן את הסוגיה של הקול האותנטי של נערות מתבגרות, ובמיוחד כיצד הקול הזה מתבטא ביחס ל"טיפול" נפשי מכל סוג. החידוש החשוב בדברי גיליגן הוא כי נערות רבות נוטות להקריב את הקול האותנטי על המזבח של שמירה על קשרים חברתיים. בנות יותר ערות מאשר בנים לצורך בקשר עם אחרים כחלק מהתפתחות אישית. בתחילת ההתבגרות עומדת הנערה מול דילמה. האם קיימת דרך להמשיך התפתחות אישית אוטנטית יחד עם המשך התפתחות בתוך קשרים? להרבה בנות הדילמה מורגשת כצומת, **פרשת דרכים של בחירה: או עצמי או הקשרים שלי**. גיליגן רואה בבחירה מדומה זו אילוץ חברתי של ימינו, ובמידה רבה אילוץ שנכפה על בנות מצד העולם הנשלט על-ידי גברים. לדעתה,

גברים כבר נעמדו מול בחירה מדומה זו יותר מוקדם (בשלב האדיפאלי), ובחרו בעצמי על חשבון הקשרים. כעת הבנות נאלצות "לבחור" על סף ההתבגרות, ונטיית רובן לבחור את הקשרים על חשבון העצמי.

הדילמה של הנערות מעלה דילמה משנית למטפלות בהן. האם הנערה תנסה גם לרצות את המטפלת שלה, תסכים עם דבריה ותפתח "אינסייטים" מרשימים על-מנת לשמור על הקשר עם המבוגרת הנעימה שמבקשת לעזור לה. ומה שיותר חשוב: האם ביטוי של **התנגדות לטיפול** יכול להוות ביטוי גם להתנגדות לווייתור על הקול הפנימי, התנגדות לבחירה המדומה. והמטפלת היכן עומדת? האם המטפלת חייבת לייצג את החברה, כולל הבחירה המאולצת? האם הנערה מסוגלת לדבר עם "נציגת הממסד" על מחאה נגד הממסד? האם למטפלת ברור לגמרי מה עמדתה האישית לגבי אותה מחאה? כמובן אפשר לשאול של מי המחאה – של הנערה או של המטפלת? חשוב שהמטפלת תוודא שאינה כופה דעה חברתית שלה על הנערה, או משתקת את הקול המוחה.

דברים אלה נוגעים בסלע מחלוקת חברתית עמוקה. כללנו את המאמר במקראה דווקא כדי לעודד דיון פתוח בנושא. דעתנו כי תקשורת טיפולית עם מתבגרים אינה יכולה להתעלם משאלות חברתיות הבאות לביטוי בהתנהגותם של מתבגרים מול עמיתים, מול חברת המבוגרים, ומול המבוגרת המטפלת.

עניין מידת ההפרטה של העולם הפנימי מעסיק מתבגרים ומטפליהם מבחינה נוספת: המשפחה. אחת ה"פרות הקדושות" המובילות במערב היא האקסיומה כי על המתבגר להיפרד מהוריו ומבני משפחתו, כי מתבגר שאינו עצמאי כל צורכו הוא רגרסיבי, וכי טיפול במתבגרים אמור לעזור למתבגר להיפרד, לתפוס מרחק, ולכן הטיפול חייב להיות עם הנער לבדו. היחס של הרבה מטפלים במתבגרים למשפחות המטופלים נע בין בהלה ועוינות לסובלנות מאולצת ומאופקת. אך אם ניקח ברצינות את העולה מתורתם של יוגוצקי וגיליגן, נכיר בכך שלמבוגרים, וכמובן להורים, תפקיד חיוני בליווי התפתחות בנים מתבגרים, ושההתפתחות האישית אמורה להיות מלווה בהתפתחות גם של הקשרים בבית.

כיצד ניתן להתייחס **להתפתחות של קשרים**? כיצד מודדים תכונות של קשרים ולא של פרטים? מקום מרכזי בזירה המרתקת הזאת תופסת התיאוריה של אחד מהאבות של טיפול משפחתי באמריקה, מארי בואן. בשני מאמרים של אהרון פלשמן שנכתבו במקורם בעברית ובארץ, יש התייחסות לחשיבות של דברי בואן בטיפול במתבגרים. פלשמן מציג את המושג המרכזי של בואן, דיפרנציאציה של הפרט בתוך המערכת (המתורגם כאן "מובחנות"). במצב תקין בגיל ההתבגרות קיימת התפתחות משפחתית, כלומר עלייה ברמת המובחנות של הקשרים בין בני המשפחה. המנוע לשינויים אלה הוא הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר, הזקוק ליותר הדדיות. הצורך של הבן מחייב את ההורים להתייחס באופן יותר הדדי בהרבה מישורים, כולל בתחום הסמכות שלהם.

לא כל משפחה מצליחה לעמוד בניסיון. יש משפחות שהצרכים של בניהם המתבגרים

מאיימים יתר על המידה ושבני המשפחה אינן מסוגלים לגדול ביחד. המנוע של ההתבגרות נכנס להילוך רברס, והמובחנות של המשפחה יורדת. הקשרים בבית נעשים יותר מתוחים, כפייתיים או מנותקים.

התנועה ההתפתחותית שבתוך המשפחה מהווה רקע להבנת החוויה הבסיסית של המתבגר. פלשמן מציע שבני כיצד המתבגר חווה את הגדילה או אי-גדילה של משפחתו כמעין צומת ברמת המובחנות של המשפחה. נער החווה תנועה גם אצל הוריו – לא כניעה שלהם לדרישותיו ולא עמידה על רגליים אחוריות של סמכות בכל מחיר – חש שהוא והוריו נמצאים "בבית היוצר" של "יצירה משותפת", מעין שיפוף הדדי של היחסים. אפשר לדבר עם נער כזה על השינויים שעוברים על הוריו, על ההשפעה שיש לו עליהם, יחד עם השינויים שביחס שלו אליהם. לעומת זאת, עם נער ממשפחה מבוהלת ומאוימת נדבר על הפחד העומד מאחורי תגובות הוריו, ונוכל להבחין באיזו מידה הוא יכול ורוצה לקחת אחריות על רגשות הוריו ועל תגובותיהם. אפשר לדבר אתו על הקושי להחזיק את עצמו בתוך מערכת יחסים עם הוריו, על החשיבות האישית בשבילו של תחושת השייכות לביתו על כל מגבלותיו, על הזמן הדרוש לשינויים ברמת המובחנות של קשרים.

2. חווית המפגש

עד כאן הצענו מאמרים ששמו את הדגש על חלקי "מפה" שיעזרו למבוגר להבין את העולם הפנימי של המתבגר, ואת עולמו הפנימי של המבוגר הבא במגע עם עברו ההתבגרותי. מכאן והלאה המאמרים שמים את הדגש על הצלילה עצמה – על החוויה המשותפת למתבגר ולבוגר בתקשורת הטיפולית שביניהם.

זכות קדימה להעברה. סוגית מקומה של העברה בטיפול במתבגרים סבוכה ובעלת ניגודים. יש אומרים, מתבגרים מוצפים על-ידי השקעת-יתר בדמויות של ההורים שהם פוחדים לאבד, ואינם פנויים ליצירת קשר העברתי עם המטפל. יש אומרים, המתבגר אינו מסוגל להבחין בין הורים לבין כל מבוגר אחר, ועל כן כל הקשר הטיפולי הוא העברתי ביסודו. יש אומרים שהצד הרגרסיבי של המתבגר מחייבו להחיות העברה פרימיטיבית של דמויות ראשוניות במיוחד. ויש הטוענים את ההפך, מתבגרים אינם יכולים לשאת רגרסיה ועל כן ההעברה שהם יוצרים שטחית וקרובה לדמות ההורים של היום. ליד הוויכוח הפרטני יש עוד וויכוח, בין הטוענים כי רק טיפול משפחתי מתאים בגיל ההתבגרות מכיוון שהנער מועסק ממילא בקשר עם הוריו, ובין השוללים כל אפשרות של טיפול משפחתי בגלל הצורך של המתבגר בעצמאות.

לדעתנו, לוויוכוח עצמו גוון התבגרותי והעברתי. הגוון ההתבגרותי קשור בכך, שבכל טיעון יש חלק מן האמת אך לא אמת שלמה. הגוון ההתבגרותי קשור בכך, שמדובר בתחום מורכב, שהשמאלה לידיעה מוחלטת וברורה דומה לידיעה שמתבגר מבקש לעצמו ומייחס למבוגרים. תפקידו של המבוגר להכיר בעמימות, בחוסר-וודאות, בצורך לעבור כברת-דרך

תהליכית ביחד עם המתבגר מבלי שהוא עצמו יודע מה תהיה התוצאה.

את המאמץ ביצירת תפקיד טיפולי עם המתבגר מדגים **יוסי טריאסט** במאמרו על העברה ותפקיד הורי בטיפול. בכתיבה מרתקת וגלויות-לב, חושף טריאסט את החוויות ואת התהפוכות שעבר תוך כדי מאמץ ללמוד איזה תפקיד מתאים לו ונחוץ למתבגר שטיפולו. הנוף הישראלי של המאמר מסייע לקורא לחוות את המעברים שעובר המטפל, בהישאבותו לתוך תפקיד הורי. מתוך רפלקסיה המטפל לומד שהורים צריכים להיות הורים ומטפלים צריכים להיות מטפלים. זאת אינה למידה קלה. הוא לומד כי כאשר אינו מתחרה תחרות עוינת עם ההורים אלא מאתגר אותם ועוזר להם להיות הורים יותר מועילים ויותר מתאימים, אז קיימת אפשרות ליצירה של תפקיד טיפולי. בנוסף, הוא לומד כי ככל שהתפקוד ההורי משתפר, הנערה הופכת יותר treatable. אפשר להוסיף כי אולי למד כי הוא נגרר לתוך תפקיד הורי מתוך חוסר ביטחון לגבי תפקיד המטפל. כל מטפל ילמד מטריאסט לשאול את עצמו אם יחסו השלילי להורים של מתבגר במצוקה אינו משרת הסחת הדעת מהקושי העצום ביצירת התפקיד החדש של מטפל למתבגר. יותר קל להיתקע בתרעומת "מקצועית" על הורים.

אחת התרומות החשובות של המאמר היא בהגדרתו המדויקת את התפקיד של המטפל. טריאסט לומד, מתוך חוויה של תסכול וכמעט-ייאוש, כי הנערה שטיפולו זקוקה ל"מרחב טיפולי" (therapeutic space). כאן חוויה אחרת גם עבור המטפל. באותו מרחב המטפל לומד לנוע על-פי החוויה של המתבגר – זאת הצלילה עצמה במונחים שלנו. המטפל לומד להבין את הניתן להבין, לקדם איפה שאפשר, ולהניח לקצב ולתהליך של המטופלת לקבוע את דרכה. המדובר בחוויה של הצבעת אימון בתהליכי הגדילה של המטופלת ושל המטפל. המטפל נכנס למבוי סתום עם המטופלת סביב התשלום, והוא לומד כי חווית אותו "תיקו" והיכולת לשאת חוויה זו הן היסוד המאפשר קידום הטיפול. לשאת מצב בלתי מוגדר ובלתי פתיר יחד עם המתבגר, יחד עם החזקת ה"סמכות" והנוכחות הנחוצות בידי המבוגר, זאת חוויה חיונית למטפל למטופלת כאחד.

מקור החשיבה של טריאסט בדברי הפסיכואנליטיקאי האנגלי **ד. ו. ויניקוט**. כאן הבאנו שני פרקים על גיל ההתבגרות מתוך ספרו **משחק ומציאות**. ויניקוט עוסק בעיקר בחוויה של ההתבגרות ושל המפגש עם מתבגרים. הקריאה בדבריו דומה יותר לחוויה של צלילה מאשר לטיול במסלול מסומן עם נקודות הסבר ברורים. על כן אין בדברי סיכום כאן כדי להחליף אותה חוויה מיוחדת של קריאה אישית חזור וקראו במאמרים עצמם.

ליד החוויה מן הראוי בכל זאת להדגיש מספר נקודות. ראשית כל, ויניקוט עוסק עם השימוש שהמתבגר עושה בו, ועם המפגש עמו. במיוחד במפגשים ראשוניים, ויניקוט מניח שהמטפל מעוניין לחוות חוויה חדשה עם האחר ויוצר הזדמנויות ספורות במהלך המפגש בהן המטפל יוכל לאפשר חוויה חדשה כזו. עיקר החוויה החדשה בניסיון של המטפל לתקשר משהו חדש לגבי עצמו. כל חושיו של ויניקוט כרויים לתנועות הקטנות לכאורה בהן המטפל מעביר משהו מעולמו הפנימי, מחוויותיו עם עצמו. ויניקוט רואה את עצמו

בראש ובראשונה מוזמן לחוות חוויה זו עם המטופל. ואז, בתנועה מינורית, המטופל חווה את עצמו לא לבד במקום שתמיד הרגיש הכי לבד. חוויה משותפת זו מאפשרת למטופל להאמין כי כל חלקיו הפנימיים יכולים להיות מוכרים ומובנים ע"י בני אדם אחרים, וכי כדאי לו ואפשר לו לנסות לתקשר בצורה הדדית עם אחרים.

חוויה מסוג זה נחוצה במיוחד בגיל ההתבגרות. הצורך קשור לבדידות התהומית של המתבגר. תהליך ההתבגרות כרוך ברצח במישור הנפשי. כדי לפנות מקום להיות "בעל-הבית" על עצמו, על המתבגר "לפנות" את הבעלים הקודמים, הוריו, ומבוגרים בכלל. אבל המתבגר הינו עדיין לא-בשל, ולכן הדרך שבה הוא "רוצח" הינה דרך לא-בשלה. "הניסיון לרצח" מצד המתבגר משאיר אותו לבד, כי המבוגרים מסביבו עלולים להיבהל ולאבד אימון בבשלותם האישית, או לזלזל בחוסר-הבשלות של המתבגר. על המבוגר להתאמץ בכל כוחו להישאר מבוגר, להאמין בבשלותו האישית, לאפשר למתבגר מפגש עם בוגר שאינו מבוהל ממנו, ולתת למתבגר לעשות מן המפגש מה שנוח לו. בסוף דבריו דבריו של ויניקוט אנו נזכרים במקרה של טריאסט, כאשר המתבגרת שבטיפולו הייתה זקוקה שמשמשים לה מבוגרים פחות מבוהלים, ושמוטל על המטפל לעזור להורים להיות כאלה ולא להחליף אותם.

המטפל במתבגרים אינו רק מבוגר שלא נבהל. הצלילה הויניקוטיאנית כוללת עוד תכונה שראוי להבליטה כאן: הנכונות לשחק. במפגשים המתוארים ויניקוט יוצר אוירה של שקיפות הדדית מסוימת. ההרהורים של המטפל ומצבו הנפשי במהלך הפגישה **אמורים לעניין את המטופל**. הפרק הראשון בין השניים עוסק בקשרים בינאישיים מבחינת הזדהויות צולבות. המחבר ממקד את תשומת-ליבנו במידה שבה המטופלות המתוארות מסוגלות להתעניין בעולמו הפנימי של המטפל במהלך המפגש. התנועות הקטנות המתרחשות בתוך המטפל חשובות ביותר למטופלת, והיכולת שלה לשים לב לתנועות אלו מהווה סימן חשוב להתקדמות וגדילה. המפגש ההדדי כולל תנועות הדדיות, והמתבגר יכול להיות בטוח שהמטפל לא נבהל ממנו כאשר הוא מכיר ומבין מה כן התרחש בנפשו של המטפל כתגובה לחומר שהביא.

להמשך החוויה של המפגש בחרנו להתמקד בבלבול של המתבגר. במונחים שונים במקצת משל ויניקוט, מתאר **רוברט שילדס** את הניגודים הבלתי-נמנעים והבלתי-פתורים בעולם הפנימי של המתבגר. בדרך כלל אין למתבגר תודעה או הכרה בקיום ניגודים אלה. הוא מרגיש בתוך הניגודים, ולא כבעל-הבית המכיל ניגודים אלה בתוך עצמו. לכן החוויה הינה מבולבלת – הוא **חווה** בעיקר את המתח הקיים בין הצדדים המנוגדים, את חריקת הגלגלים, את העשן ואת הערפל, ולא את מקורות המתח. המתבגר משול לאדם שמוצא את עצמו בחזית לחימה בלי לדעת מי ומי הלוחמים ועל מה נלחמים. הוא רק חווה את הלחימה. לו היה המתבגר רק יודע שהוא שרוי בשדה מתח, היה יודע שהוא סובל אבל לא היה מבולבל. שילדס ממשיך וכותב את הידוע למבוגרים אבל לא למתבגר, והוא שכל העשן והאש הם סימן גם לקידום התפתחותי. אולם המתבגר חווה את הקידום כנסיגה,

וככל שהוא מתקדם יותר ומתבלבל יותר, הוא חווה את עצמו ילדותי יותר.

שילדס מציב לנו מונח מאד מדויק למצב: MESS (בלגן). הוא מציב שחווית המבוגר עם המתבגר דומה לחוויה של מבוגר המחזיק תינוק העושה את צרכיו עליו. שילדס מתאר את הנטייה המובנת אך בלתי-מועילה להציע "פתרונות" למתבגר על-מנת שהמבוגר ינקה את ה mess וימנע mess חדש. הוא דן בשימוש בסמכות, מסגרת ומשמעת שעלולים לשמש את המבוגר המבוהל ולא את המתבגר. לדבריו של שילדס חשיבות כיום לא פחות מאשר בשנות הששים כאשר נכתבו. דור דור ובהלותיו, והבהלה של מבוגרים מול ה-mess ההתבגרותי של ימינו אינה שונה באופן מהותי מהבהלה ה"ראשונה" של שנות הששים. גם כיום אנו פוגשים "קיצורי-דרך" ופתרונות מן מוכן, המציינים את הקושי שבו המתבגר חווה את ה-mess שלו ומתעלמים מהנחיצות התפתחותית של הקושי הזה. גם בימינו קיימת דרישה לקצר את התהליך ולהפוך את הנער לבוגר כבר. וגם כיום קיים סיכון מיוחד שדרישה זו תכונן בעיקר כלפי הנער המטופל בשירותי הרווחה, נוצר "שוליים", נוצר שהיו או עדיין הינם עדים לאלימות במשפחה ואחרים. עם אוכלוסיות "חלשים" או "בסיכון" עלינו לפעול במשנה זהירות שמא נסגור על ראשם את הצורך ההתפתחותי לשאת mess עוד יותר ממושך בגלל ה-mess המשפחתי והחברתי שחוו. גם אם הצעדים הראשונים שבטיפול עשויים לכלול הצבת גבולות (limit-setting) והפעלת סמכות, המשך הטיפול חייב להתמודד גם עם סוגיית ה-mess והנכונות של עולם המבוגרים להתמודד אתו התמודדות אמיתית.

המוסיקה הינה השער הראשי לחוויה הפנימית של מתבגרים. כאן המטפורה של צלילה בעולם הדומם אינה הולמת ואנחנו עוברים מצלילה לצלילים. אחד מהדיונים הקלאסיים בנושא נכלל בתוך חוברת על מתבגרים, כוח וסמכות מטעם GAP

(Group for the Advancement of Psychiatry) = הועדה למען קידום הפסיכיאטריה). המאמר עוסק באחת מהסוגיות הבלתי-פתורות שציין שילדס: מקור הכוח והסמכות - בפנים או בחוץ? הוא יורד לעומקה של החוויה ההתבגרותית באמצעות המוסיקה של שנות ה-60 וה-70, מוסיקה שעדיין תופסת מקום מכובד בחוויה של הנער הישראלי בימינו. במאמר דנים במילים של השירים, המבטאות מחאה וניכור, התנסות עם סמים ועם מין. המחברים מציינים כי עבור כל מתבגר ומתבגר המוסיקה תשרת תפקיד שונה. לנער אחד המוסיקה תיתן ביטוי לחוויותיו הממשיות, לחברו, המוסיקה תיתן ביטוי לחוויות שאינו מרשה לעצמו פרט לאשר בעקיפין דרך האזניות. יש והמוסיקה באה לפני המעשה, יש אחרי המעשה, ויש במקום המעשה. הצד השווה הוא הביטוי לחוויה נפשית עמוקה.

הקורא מוזמן להניח לדברים בכתב ולהקשיב לצלילים מן השירים שצוינו במאמר או לאלה שמתבגרים של ימינו שומעים. מוסיקה מאפשרת חוויה עמוקה שאין בידי מילים להכילה. נסתפק בשתי הערות השייכות לתקשורת עם מתבגרים. הראשונה – שחשוב להבין את עולם המוסיקה של כל מתבגר שבטיפולנו, וזה יכול לכלול שמיעת השירים האהובים עליו מחוץ לחדר או יחד עמו בחדר. וההערה השנייה – שתקשורת עם מתבגרים כוללת

רגעים של חוויה משותפת בכל מיני מישורים, ושמיעת מוסיקה ביחד יכולה להוות דוגמה לחוויות אחרות כגון צפייה בסרטים או התבוננות באתרים באינטרנט. לפעמים אם נקשיב לפיצוצים ונריח את העשן של החזית שבחוויה של המתבגר, הוא ידע כי אנחנו מייחסים ערך רב לחוויה שלו ומתייחסים אליו ברצינות הראויה.

3. אינטגרציה

בשלושת הפרקים האחרונים נעבור מתיאור חוויתי אל הפן היותר רפלקטיבי של המבוגר: האינטגרציה של הכנותיו וחוויותיו עם ההסתכלות שלו על המתבגר וצרכיו הטיפוליים. המאמרים מציגים מתבגרים בתוך שלוש מסגרות טיפוליות שונות: טיפול ארוך-טווח; טיפול קצר ומזדמן; וטיפול עצמי של המתבגר.

קודם, נפגוש את המצב היותר מובן ופשוט מצדו של המבוגר, הטיפול הממושך. למטפל פנאי להעלות ולתקן השערות עבודה, לתהות בינו לבין עצמו על טיב הקשר שלו והחוויה שלו עם המתבגר, ולהתייעץ עם עמיתים ועם מדריכים. יש זמן ומקום לכל דבר, ויש תחושה של למידה יותר בטוחה. בחרנו שלושה פרקים מתוך ספרו של **פטר בלוס** המתעד שני טיפולים שלמים של בן ובת בשלבי התבגרות מוקדמת. אנחנו פוגשים חשיבה קלינית לתפארת, שקולה ורחבה. ראשית חכמה, רפלקסיה אבחנתית, כיצד להבין את הנער - ורק אחר-כך מה לעשות אתו. הגישה ההתפתחותית חוקרת באיזה מצב התפתחותי נכנס המתבגר לשנות נעוריו, ומבחינה תמיד בין נסיגה לבין תקיעות התפתחותית. בלוס לוקח את כל הנתונים בחשבון: ההתפתחות הקוגניטיבית, המצב הגופני והבריאותי, המשמעויות המשפחתיות והחברתיות, המיניות, וגם המצפון המתפתח. התמונה הקלינית שמצטיירת מלאה ומורכבת, אבל לא מבולבלת. הסימפטומים והבלבול שבחוויה של המתבגר נחווים גם על ידי המטפל אך אינם יוצרים מטפל מבולבל. בתוך שני הדיונים כאן בלוס מיישם רוב המושגים שבספרו הקלאסי "על התבגרות", וזאת אחת הסיבות לבחירתנו בפרקים האלה.

אם מפגש לטווח ארוך עם מתבגר הוא המישור המוכר למטפלים, המאמר השני של **אי' ג' אנתוני** לוקח אותנו ל"זום-אאוט" רבתי. כאן אנתוני מתבונן על תהליכים טבעיים בגיל התבגרות ומציע אינטגרציה מרתקת. הוא מציע שאפשר לראות בתהליכים של בלבול, מחאה, רצח בלתי-בשל, mess וכולי תהליך של ריפוי-עצמי. החומר כאן אינו קליני בעיקר ואינו עוסק במטופלים של אנתוני. זהו סוג התבוננות הדורש חומרים אחרים. אנתוני ניזון מאוטוביוגרפיות של מספר דמויות בולטות בתחומי הספרות, החברה והמדע, ומציין תהליכים שהיו בלתי-פתורים לתקופה קשה וממושכת, עד שקם המתבגר ויצר תכנית-חיים שפתרה ניגוד אחד מרכזי בצורה אינטגרטיבית אם כי לא תמיד אדפטיבית. יצירות המופת של יוצרים אלה נולדו בהתבגרותם מתוך בלבול ומצוקה.

בחרנו במאמר כדי לציין דרך אחת של התייחסות לעשייתו הנוכחית והאפשרית של

מתבגר במצוקה. יש מתבגרים רבים המסרבים להיענות להצעותינו לטיפול. בחלקם מן הראוי לשאול, אליבא דאנתוני, האם הנער עסוק בניסיון לרפא את עצמו? האם הוא זקוק למלוא הסבל וחריקות הגלגלים שבחוויתו בכדי ליצור מתוכם תכנית-חיים שיכולה לתת פיתרון אינטגרטיבי מספיק לניגודים הקשים שבתוכו? האם התייחסות אחראית ומתאימה מצד מבוגר יכולה לכלול גם את המסקנה ששרותיו מיותרים? אנתוני כמובן אינו נותן תשובה קלינית מכריעה לשאלות הללו. ברצונו להציע לפחות גישה אחת, המתבקשת מעצם ה"זום-אאוט". אנו מציעים למטפל תמיד לקחת בחשבון כי הוא אינו המטפל הראשון, ושעליו להתייחס ברצינות ובכבוד לניסיונותיו של המטפל שתמיד קדם לו. המטפל הראשון הוא תמיד – הנער עצמו. חלק מהקשיים הראשוניים ביצירת תקשורת טיפולית נעוצים בהתעלמותנו ממאמציו של הנער בתחום הרפוי-העצמי שלו, מאמצים שהוא כבר השקיע בעצמו. וחלק מההצלחות ביצירת תקשורת טיפולית נעוצים בכבוד שאנו רוחשים למטפל הקודם, ונכונותנו לראות את עצמנו יועצים או מסייעים למטפל זה, ולא מחליפיו. המאמר של אנתוני פותח שיח והתייחסות חשובים לתהליכים של רפוי-עצמי לפני הטיפול שלנו, במהלכו, ולאחר שהוא יסתיים.

במאמר המאסף אנו חוזרים ל**ויניקוט**, הפעם תוך מיקוד רק במיקרוסקופ הקליני. הוא מתאר מפגש חד-פעמי עם מתבגרת שבמצוקה גדולה. הנערה סובלת מניגודים בתוכה המציפים אותה, ומבלבול שאינו מקדם אותה. המאמר מספר על תהליך קצרצר אבל מדויק דרכו הנערה לוקחת בידה את הניגודים ואת הבלבול. האינטגרציה מומחשת בזעיר-אנפין על-ידי השימוש כאן שהנערה עושה במטפל: במשחק הדדי, בהערות שמעוררות סקרנות, ובעיקר בתחושה שנוצרה של מפגש הדדי המפיג את בדידותה של הנערה. המדובר במעשה טיפולי השומר על מימדים מציאותיים. אין כאן קוסמות של טיפול בזק. יש כאן תנועה מינורית, מדויקת, לגמרי אוטנטית, של נערה שהייתה משותקת. הפשרת השיתוק הנפשי והתחלת התנועה התאפשרו מתוך הקשבה ויצירת תנועות קטנות גם מצד המטפל. המטפל מקפיד הקפדת יתר על התהליך, על מקומו ותפקידו, על השימוש שעושה הנערה בו. אינו מתכוון לתוצאות אלא לדקויות של התהליך. מפגש מסוג זה יכול לתת השראה וווקטור של גדילה לכל איש מקצוע המבקש ללמוד תקשורת טיפולית עם מתבגרים.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד הצעיר השתעשע בלימוד-עצמי של השפה הספרדית יחד עם חברו. הם התכתבו לעתים בספרדית (לא מושלמת) כאילו הם חברי האקדמיה לספרדית. הם בחרו לעצמם שמות מצחיקים, פרויד בשם "דון סיפיון" (Don Cipion) וחברו אדוארד זילברשטיין בשם "דון ברגנזה" (Don Berganza), שניהם שמות של כלבים המופיעים בקטע מאת סרבנטס שכפי הנראה הופיע בספר הלימוד שלהם. סיפיון היה כלב ביקורתי, פדנטי וחרף, וברגנזה יותר חברתי והרפתקן.

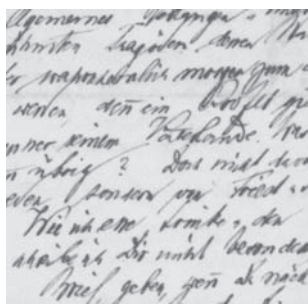
כאן אנו מוצאים התייחסות לשקיעת זיכרון ההתבגרות "ביום השכחה" על ידי נער בן 18.

חלק ראשון. פרולוגואל אל באקדמיה בספרדית או בקסטילאנית.

מאחר לדון בהמצפה, החבר היחיד אל באקדמיה חולל מדון סיפיון - היולס דברים אלו כאן - בתבטין בבר יומי מחמל פזמית בפני דון סיפיון רנ"ל לא אודות אבדן סתקיו פמכונים "סנינים או מראיות", מליב דון סיפיון ואומי לר"סנינים" האלו לא התאילו עד צמר, אמרות חיפושיות נמריזים. חולל מצב, דערט אל דון סיפיון היא לך אינן לומר לא חיפוש ולא צור, כי כן נטולות כל ציך או ביטוי אצליון כלשהו. צלשד וולס כי דון בהמצפה מתייחס אליהם בחמימות ובהתלהבות מועצת ריק בגלל לך מאלות בעיבונן תמונות מימי נעוריו בבית הספר התיכון ואלא סיבה נוספת. אבל אל אדון דון בהמצפה אומוד ליל מספיק דברים אחים ליצרו או אפיצבי באותם הימים, ויעדיך אכניח אסנינים אלקוץ ביס בלכמה. זאת תשובתי אאולטימאטום לאו.

* Jugendbriefe, 97; Letters 111-113.

1 חלק



הכנה למפגש עם המתבגר

1

בין ה"כן" וה"לא":

האיזור הניטרלי שבו המתבגר ומטפלו יכולים להיפגש*

א' ג'יימס אנתוני

הקדמת העורכים

במאמר הפותח, א' ג'יימס אנתוני, פסיכיאטר ילדים, מדגים דרכי התייחסות בסיסיות לתקשורת טיפולית עם מתבגרים. נתעכב על שלושה תחומים עיקריים:

א. "מיקרוסקופ טמפוראלי"

המיקרוסקופ מאפשר לצופה לחלק את החלל ליחידות קטנות מהרגיל ולהכיר חלקיקים שבתביעת העין הרגילה נעלמים. "מיקרוסקופ הזמן" מאפשר לאדם החווה את הזמן להכיר בחלקיקי-זמן קטנים ובתנודות הזעירות שבתוכן. יש שפות שמציניות חווה זו על-ידי זמן מיוחד, "ההווה המתמשך", למשל באנגלית we are walking המציין הן את הפעולה המתמשכת והן את התודעה להמשכיות של חווית ההווה (לעומת we walk). בתודעה המערבית ההווה המתמשך תפס מקום מכובד מתחילת המאה העשרים, חלק הודות לצפייה ב"זמן מעובה" של הסרט-הנע, והוגדר לפני שנים על-ידי גרטורד שטיין.¹

במאמר אפשר להתרשם מהדרך בה אנתוני מצטרף לחווית ההווה המתמשך של שלושה מתבגרים. למשל, בראיון הראשון, הוא מתאר בדיוק ובסבלנות את התהליך העובר בינו לבין נערה בחדר. בקריאה ראשונה, זה נראה כמו קוסמות - מתבגרת נגטיביסטית מצטרפת פתאום לעניין שהוא מוצא בפרטי פרטים שאין בהם פתרון כוללני. אנתוני מצטרף בכך לחווית המתבגרת. הוא מתאים את חווית הזמן שלו לזו של המטופלת שלו. מתבגרים רגישים מאד לתנודות קטנות ולתהליכים קטנים. להיות עם המתבגר לפעמים כרוך קודם כל בויתור על הצורך להבין את הכול או לעשות סדר, ולהסתפק בלהכיר וללוות תנועות קטנות, רגעים וחלקי רגעים ולתאר אותם ביחד. הדבר דומה ל"תיאור משותף" עם ילדים,

* E. James Anthony (1975). Between yes and no: The potentially neutral area where the adolescent and his therapist can meet. *Adolescent Psychiatry* 4:323-344.

הרצאה במסגרת הביאנלה השנייה של פיטר בלוס, הוצגה לפני ה-New York Jewish Board of Guardians, ב-4 בדצמבר 1973.

¹ Stephen Kern (1983). *The Culture of Time and Space: 1880-1918*. Cambridge MA, Harvard University Press.

הנעשה בחלל, שתואר בספר על ילדים.² התהליך חשוב ביותר עם מתבגרים דווקא בגלל שהוא מאפשר הווי משותף שאין בו רצף מואץ מרגע לרגע. ההווי מאפשר הכרה ברגעים חשובים בהם קורה משהו, גם אם הקשר עם הרגע הבא אינו ברור. על המבוגר להכיל בתוך עצמו את ה"בלגן" של דברים שטרם עברו ארגון סופי ולא לדרוש מבית מלאכה להיראות או להעמיד פנים כמוזיאון.

ב. עם מי אני מדבר?

הנקודה הקלינית השנייה במאמר היא נקודה אבחנתית. אנתוני מבחין בין שלושה סוגים של מתבגרים על-פי ההתייחסות שלהם למבוגרים. יש כאן אבחנה תיאורית, במה שקורה בכאן ועכשיו, אבל בכל זאת יש אבחנה. אין מילות קסם או מרשמי פלא המתאימים "למתבגר" באופן כללי. אנתוני כאן עוזר לנו בעבודה הקלינית לחשוב מהו עיקר התהליך העובר על המתבגר, ולהתייחס לפי האבחנה שלנו. הוא חוזר ומדגיש אחרי כל פעולה מוצלחת ומתאימה כי מדובר בפעולה מוצלחת בתוך הקשר מסוים. במקום אמת כללית, הוא מסתפק באמת חלקית אבל מדויקת.

ג. ומי אני שמדבר עמו?

הנקודה השלישית עוסקת בשאלה מיהו המבוגר עמו המתבגר נפגש. אנתוני מופיע כאותו אדם בשלושת הראיונות עם שלושה מתבגרים שונים. הוא פועל אחרת אבל אינו מתחפש לדמות אחרת. בכך אנתוני מציב לנו אתגר הקל להגדרה אך קשה ביותר לביצוע, והוא להחזיק באמת האישית שלנו כאשר אנחנו באים במגע עמוק עם מתבגרים. מתבגרים מזמינים אותנו לכאורה להצטרף אליהם, להתנהג כמותם, לדבר כמותם, והמבוגר עלול להאמין כי הוא עדיין מסוגל להתחפש למתבגר. אך הצורך של המתבגר הפוך. הוא זקוק למבוגר המבין מתבגרים, לא לעוד מתבגר. יש לו מספיק מתבגרים מסביבו. הייתה תקופה בשנות הששים והשבעים שמטפלים במתבגרים חשבו כי הדרך לגשר על "פער הדורות" היא לדלג על הפער ברברס. הם הקפידו ללבוש רק ג'ינסים, גידלו שיער ארוך, התהלכו בקצב הרוק'נרול ודברו רק בסלנג של צעירים. אבל מתבגרים רבים נפגעו מיחס כזה, שגרם להם להרגיש שלא כדאי להתבגר, ושאין פתרונות בעולם מעבר לגיל התבגרות הכואב כל כך. באותן שנות הששים, אנתוני מדגים לנו דרך אחרת, בה המבוגר מבין מתבגרים מבלי להפוך לאחד מהם. הוא שומר על האוטנטיות הבוגרת האישית שלו. מתבגרים צריכים מפגש, והמפגש דורש נוכחות אמיתית של מבוגר, שמוכן להישאר מבוגר, מולם.

המחבר, אי' ג'יימס אנתוני, היה אחד מהמובילים בעולם בפסיכיאטריה של הילד. אנגלי במקורו ואיש אשכולות, כתיבתו הפסיכואנליטית והקלינית, כמו המאמר כאן, התאפיינה בחשיבה מקורית ובשפה ספרותית. במשך שנים רבות ניהל את המחלקה לפסיכיאטריה של הילד בסיינט לואיס, מיזורי, בארה"ב.

² תקשורת טיפולית עם ילדים (2002) עמ' 28.

המאמר

מבורא

אמה של נערה בת שש-עשרה פנתה לייעוץ בנוגע לבתה שיצאה עם גבר "בוגר" בן עשרים וארבע. (על-פי אוצר-המילים שלה, "בוגר" הייתה מלה נרדפת פחות או יותר ל"מנוסה", "מפתה" ו"מסוכן"). הבת שאלה אותה אם מותר לה לבקר גבר זה בדירתו, שבה הציע לארוחת-ערב. "כאן עשיתי שגיאה גדולה: אמרתי לה מייד 'לא', וברגע שאמרתי את זה, הבנתי שזאת הייתה שטות גמורה. לא הותרתי לה שום אפשרות אלא לקיים את הפגישה. אבל לא יכולתי להביא את עצמי לומר 'כן'. זה היה נתקע לי בגרון ופשוט חונק אותי. למה אין משהו שאפשר להגיד בין 'כן' ו'לא' שהיה מאפשר לנו להמשיך לדבר, ואולי, מי יודע, לשנות את ההשקפה של אחד מאיתנו."

האם העלתה למעשה את האפשרות שבמקום כלשהו בינה לבין בתה קיים איזור פסיכולוגי לא-מחויב שבו ניתן להשאיר החלטות תלויות באוויר עד אשר משא-ומתן מתמשך יהפוך אותן לאפשרויות. לא נותר אלא להסכים עימה שקשת אפשרויות שלמה משתרעת בין המצבים הקיצוניים, ושהטעות האנושית הנפוצה ביותר היא לחרוץ משפט מבלי לבחון לעומק את איזור-הביניים. כמו כל חוויה של היתלות בין שמיים לארץ, היא נוטה לעודד את הציפייה המאגית שאי-שם קיימים פתרונות רדומים הממתינים לשעת משבר. אך גם אילו היה קיים מקום כזה, כיצד היה אפשר להתחיל להתחבר אליו ולנצל את משאביו?

פגישת-ייעוץ זו, שבמובנים רבים מעוררת זכרונות ורגשות רבים כל-כך אך יחד עם זה כה חמקמקה, שקעה באותה שכחה – זמנית, יש לקוות – שפוקדת רבות מבין ההתנסויות הקליניות היומיומיות שלנו, עד שהיתקלות מקרית במסה של אלבר קמי (Camus, 1968), שזכתה בכותרת המסקרנת "בין ה'כן' וה'לא'", העלתה שוב את העניין כולו לעיון מודע.

קמי יושב באחד הלילות בבית-קפה באלג'יריה. כבר מאוחר וחשוך, ורחש האוקיינוס אינו רחוק. הוא שקוע בזכרונות, תחילה מילדותו ואחר-כך מנעוריו. הוא נזכר בביתו בשכונת-העוני, בית ישן ומטלנפול שהיה מלא במקקים, אך גופו נשאר ספוג בכל אבן ואבן ממנו. הזיכרון עומד תלוי בנצח כמו "טבע דומם": דבר אינו קורה, דבר אינו צריך לקרות, ודבר אינו צריך לא לקרות. הוא רואה את דמות אמו עטופה בשתיקתה, והבדידות התהומית של העולם מתפשטת וממלאה את התמונה. כעת, כנער, הוא נמצא איתה בחדר-המגורים, והעולם שבחוץ שוב התמוסס ונטל עימו את האשליה האנושית הנפוצה שהחיים מתחילים כל בוקר ומסתיימים כל לילה. הקרבה חמקמקה לא פחות מן השתיקה; דומה שאין זה משנה כמעט מה נאמר:

"אז מה, אימא?"

"אז זהו."

"את משתעממת? אני לא מדבר הרבה."

"אף-פעם לא דיברת הרבה." (היא מחייכת.)

איזה צורך היה שם לדבר בכלל? כאשר הכל שקט, המצב נעשה ברור יותר. הוא פָּנָה, והיא אמו. כל שעליה לומר לו הוא "אתה יודע...", וזה כבר אומר הכל.

מה היה שם, שואל קמי את עצמו, שהחזיק אותו בחדר הזה עם האדם הזה: הייתה זו הוודאות הפנימית שזה הדבר הטוב ביותר שהוא יכול לעשות; שכל הפשטות האבסורדית של העולם מצאה כאן מקלט.

מחשבה דומה חוזרת בדבריה של מטופלת:

היא אומרת: "אני לא יודעת למה אני באה לפה."

"מה גורם לך לבוא?"

"הלוואי שידעתי. זה מה שמרגיז אותי כל-כך. שום דבר לא קורה כאן; שום דבר לא נפתר כאן; שום דבר לא מוסבר בצורה מתקבלת על הדעת. אבל אין כאילו שום מקום אחר ללכת אליו!"

דומה כי שלושתם – האם, קמי והילדה – שואלים ומשיבים על אותו סוג של שאלה. כיצד ניתן לחיות בין ה"כ"ן וה"לא"? האם יש צורך לעשות או לומר משהו? האם אפשר פשוט להיות?

ברצוני להציע כאן שלגבי אנשים מסוימים, בתקופות מסוימות בחייהם, שקיעה לפרק-זמן קצר בסביבה של עמימות ושתיקה עשויה בהחלט לקדם את תהליך הריפוי. הטיפוס שלגביו טיפול כזה נראה הולם ביותר הוא המתבגר הנלכד באחת משלוש הדילמות הקלסיות של גיל ההתבגרות: אם ללכת קדימה או אחורה, להישאר בבית או לעזוב, לקבל את המרות ההורית או להתמרד. במסגרת זו נתמקד בדילמה השלישית.

המתבגר של ה"כ"ן והמתבגר של ה"לא"

תקופת ההתבגרות הינה תקופת-השיא שבה צומח מה שכינה אריקסון (Erikson, 1968) "זין מדומה" (pseudospecies), המורכב מאנשים נבחרים-עצמם או נבחרים-קבוצה אשר מפתחים מאפיינים שבטיים בולטים המיועדים להבדילם מאחרים. השתייכות לזין מדומה נחשבת למחסום ביצירתה של זהות אמיתית, והסכנה נעוצה בהתפתחות של עצמי מזויף. דוגמאות טובות לכך הן קבוצת המתבגרים הצייתניים וקבוצת המתבגרים המרדניים: הראשונה מבססת את עמדותיה והתנהגותה על ציפיותיהם של המבוגרים, והשנייה – על ההיפך מכך, פחות או יותר. הן מקבלי-

המרות והן דוחי-המרות נוטים להיעשות טרורים באופן חולני בשאלות של מה הם, מה הם מרגישים וכיצד הם נראים בעיני אחרים, והם עסוקים ללא הרף בתיחום, בהגדרה ובשרטוט קווי-המתאר של זהויותיהם. על-מנת לעזור לכל המתבגרים במהלך חיפושם אחר רציפות ודמיון בין דברים, המליץ אריקסון כתבונה רבה על מורטוריום פסיכולוגי או תקופה של הפוגה על הר הקסמים.¹

המרשם המוצע כאן שונה במובנים אחדים מזה של אריקסון: הוא מהווה חלק מתוכנית טיפולית כוללת המתבצעת תוך קיום קשר הדוק עם מטפל; הוא חל רק על השלב המוקדם של הטיפול, ולא על שלב ההתבגרות כולו; והוא מוגבל רק לאותם מתבגרים המאובחנים כמתבגרים של "כן" או של "לא". נעבור כעת לדון ביתר דיוק בכוונת הדברים.

אם נדמיין לעצמנו התפלגות בצורת פעמון של תגובת המתבגר כלפי המבוגר בקרב כלל האוכלוסייה, אזי נקודות הקיצון ייצגו בקוטב האחד את "הכן המוחלט", המציין "כן" כנוע ונכה-רוח לחלוטין, ובקוטב האחר את "הלא המוחלט", המציין "לא" מרדני וסרבני לגמרי.² בין ה"כן" וה"לא" המוחלטים נוכל למצוא דרגות שונות, גבוהות יותר וגבוהות פחות, של צייתנות ומרדנות, שבהן התגובות נעשות פחות אוטומטיות ומבלי דעת, ויותר רציונליות ומציאותיות. שיפוע העקומה משתנה מתקופה לתקופה ומתרבות לתרבות. יש להיזהר אומנם מלהיתפס להנחה המוטעית של המטפלים שלפיה המדגם הנצפה במרפאה מייצג את מה שקורה בחוץ, אך קיימת עדות מסוימת המצביעה על כך שמידת צייתנותם של המתבגרים נמצאת שוב בעלייה, ושהמטוטלת נעה בכיוון זה. נטייה זו מוסווית לעיתים קרובות על-ידי תגובות המרד הרעשניות והטורדניות, אך נראה שרוחות התמורה נושבות בהתמדה, אם כי רק לפי שעה אולי, ומעופות מן הדרך את סרבנות הנעורים. אם הדבר נכון, אזי נראה שהמתבגר של היום בוחר את הפתרון הנוח יותר לדילמה הקלסית.

לאורך קשת האפשרויות בין צייתנות למרדנות קיים סוג שלישי של תגובה שאינו – לא באופן מוחלט, לא בעיקר, ואף לא במידה מזערית – "כן" או "לא". בסוג זה ההחלטה היא לא לקבל שום החלטה ולהישאר מנותקים בין שני העולמות, באותו תחום-ביניים מיוחד של הסתודדויות והתחמקויות שבו נפשותיהם של מתבגרים לא-מחויבים ממתינות להגעתו של השלב ההתפתחותי הבא שישחררן. הם תופסים כביכול את דבריו של אריקסון באופן מילולי ונוטלים לתקופה מסוימת פסק-זמן מן החיים.

¹ המחבר מתייחס כאן לספרו של תומס מן, The Magic Mountain, שגיבורו עובר תקופה של התבוננות והרהורים על החיים בעת שהייתו בסנטוריום שבהרים, עד לבחירתו הסופית שוב בחיים. המתרגם.

² המונחים "כן מוחלט" ו"לא מוחלט" שאולים מהפילוסוף ניטשה, שהשקפתו בנוגע ל"כן" ו"לא" נידונות בהמשך המאמר.

זאת התגובה שצריכה לעורר את עניינו של המטפל, שכן היא מכילה מרכיבים של ריפוי עצמי שאותם תיארתי בפירוט-מה (Anthony, 1974). האדם הממוצע, המעורב בחברה, מתייחס אל המתבגר המנוכר במבוכה מהולה בבוז, כאל נפל שנשר מן החיים עם פרוגנוזה שקרובה מאוד לפסיכוזה. אולם להבדיל מפסיכוסים, המתבגר בוחר להיות בחוץ ולפיכך הוא נידון לגנאי. המטפלים חייבים להישמר במיוחד על-מנת להימנע מלהיות ביקורתיים, מכיוון שהם חלק מהחברה ולפיכך חלק מהמנגנון המעביר חוקים ותקנות חברתיים. למעשה, נראה כי הם מתפקדים לעיתים כאגו וסופראגו משניים שנלקחים בהשאלה מן החברה לטובת חברה הלא-בוגרים. כאשר המתבגר עובר אל איזור-הביניים בין ה"כ"ן וה"לא", המטפל צריך להישמר במיוחד ולא לנסות למלא תפקידים שעלולים להוסיף על השקרייות של הסיטואציה, או לבוא עם פירושים שיביאו את הפתיחות העמוקה הקיימת לידי סיום מוקדם מדי. שמא נוכל לאפשר להם – או להתיר לעצמנו לאפשר להם – להיות, ללא הצורך המציאותי להיות משהו?

קיימות בעיות טיפוליות רבות הקשורות לתקופת ההתבגרות. אחת מהן, שאינה הפחותה ביותר, היא הקושי להחזיק מטופלים אלה בטיפול ולשמור על מכוונותם הטיפולית. ביחס לסוגי ה"כ"ן, ה"לא" וה"אולי" שתוארו זה עתה, ניתן לעיתים קרובות לקשור את הנשירה מן הטיפול לניהול לא-נאות של שלב ההכנה של הטיפול, לפני שהשותפות הטיפולית התבססה כהלכה. ניהול טיפולי כושל מתבטא בדרך-כלל בבחירה שגויה באקטיביות ובהכוונה, שנדמה אולי כי הן בדיוק מה שהמתבגר הנבון והמבולבל רוצה או צריך לשמוע. על-מנת ליצור את סוג האווירה המיוחדת שיאפשר לנטיות של ה"כ"ן וה"לא" להישאר בהשהיה זמנית, יש לעמוד בשני תנאים: ראשית, חידוד של חמש התחושות הטיפוליות, המאפשרות למטפל ולמטופל ליהפך למודעים זה לזה באופן עמוק עד כדי כך שהם מתחילים להתייחס זה לזה כאל דבר מובן מאליו, כאילו היו יחד מאז ומתמיד; שנית, שימוש ב"יכולת לקבלה סבילה" (negative capacity), העוזרת לבסס את האיזור הניטרלי בין ה"כ"ן וה"לא" שבו המטופל והמטפל יכולים להיפגש מבלי להרגיש צורך לפעול או לבטא דברים בפועל באופן לא-מודע (act out).

חידוד של חמשת החושים הטיפוליים

השימוש במונח "חידוד" נועד לציין שאותם "חושים" שמופעלים בטיפול כבר קיימים אצל הפרט כפוטנציאל למן הינקות המוקדמת, אך כאמצעי תקשורת לא-מפותחים. נסקור כעת את חמשת החושים הטיפוליים הללו לפי סדר התפתחותם הרגיל בטיפול, אך יש לזכור כי הרצף, החפיפה והדגש עשויים להשתנות ממטופל למטופל.

1. חוש המקום מתייחס לסוג מסוים של הרגשה ביחס לסביבה המיידית המעוררת את התחושה האינטימית של היות "ספוג" בה, אם להשתמש בהתנסחותו של קמי. המקום הטיפולי בנוי

ממש על-יד נתיב החיים הסואן – מבודד מן החוץ מכל בחינה מעשית אך עם פתחי יציאה אל המציאות דרך כניסות ויציאות מקובלות. קשה לבטא במילים את תחושות המקום הללו. הדבר מזכיר את הלך-הנפש של פרויד על האקרופוליס לאחר שתהה כל חייו איך הוא ייראה לו במציאות. המקום מתחיל להפעיל השפעות מוזרות: הוא מחייה זכרונות אך מעוות אותם; הוא מזכיר מציאות אך מעלה ספקות לגביה; הוא מגרה אותך לשאול: "האם אתה זוכר?" והוא גורם לך תחושה משונה כאילו כבר היית שם בעבר – אך מתי? המשוואה אדם=מרחב עוזרת לטפח משהו מן התחושה המוקדמת ביותר של אימא=סביבה, כאשר הבית היה לא יותר מאשר הרחבה שלה. חיית בתוכה ובאמצעותה. הילת הביטחון סביב המקום נבעה ממנה. במקום הטיפולי הביטחון נעוץ במטפל, והמקום שבו הוא נמצא מתחיל לסמן מקום שטוב להיות בו.

2. חוש השותפות הינו פונקציה של הדדיות, על חלקיה השונים: אמון הדדי ויכולת של כל צד לבטוח באחר, התעסקות מרוכזת זה בזה והפנמה הדדית. ההתעניינות ההדדית מוגברת, כל אימת שאפשר ומתאים, על-ידי מה שאריקסון (Erikson, 1950) מכנה "איתותי הדדיות", דוגמת השימוש המוקדם והנהוג במילים "אנחנו" ו"לנו" לתיאור עבודתו של הצמד הטיפולי. תהליך חשוב נוסף שמגביר את חוש השותפות הוא הפנמה הדדית, הממחישה כי המטפל נהפך בהדרגה לחלק מהמטופל, והמטופל – לחלק מהמטפל. חלומה הראשון של המטופל על המטפל או הזכרונות הראשונים שצצים אצלו ביחס אליו מחוץ לשעת הטיפול נתפסים כאירועים משמעותיים, וכך מתייחסים אליהם. באופן דומה, המטופל שבתוך המטפל ניכר דרך היזכרותו של המטפל בפגישות הקודמות עם המטופל. דימויים אלה של כל צד אצל האחר מובחרים בטיפול למען יוכלו שניהם לראותם ולהעריכם, במידה רבה כמו אלבום משפחתי. עצם טבעה של השותפות מקדם סימביוזה בלתי-נמנעת, כך שחובה גם להסב תשומת-לב טיפולית לקיומם של גבולות טיפוליים ונפרדות. המטפל נהפך אולי לחלק מהמטופל, והמטופל לחלק מהמטפל, אך על שניהם לזכור שכל אחד מהם משתייך גם ללא-עצמי (nonself) של האחר. זו הסיבה שהמטפל יכול לפעול כמתווך על-פני הגבולות החוצצים בין הפנימי לחיצוני, בין הפנטזיה למציאות ובין העבר להווה.

3. חוש התהליך מכוון לעורר במטופל מודעות לדמיון ולהמשכיות שבבסיס כל חוויות השינוי במהלך הטיפול, כך שתישמר תחושת השלמות. מה שמוצג בגלוי אינו רק התהליך הסדרתי המתרחש אצל המטופל במהלך המפגש, אלא גם זרימת התהליך בין המטופל למטפל, כך שההיגיון של האירועים הטיפוליים יחבוק את שניהם כאחד.

4. חוש ההשתתפות משמש כאן באותו אופן שהוגדר על-ידי פיאז'ה (Piaget, 1929) ביחס לילדים, ועל-ידי האנתרופולוג לוי-בריל (Levy-Bruhl, 1966) ביחס לשבטים פרימיטיביים. הן ילדים מתחת לגיל שבע והן שבטים פרימיטיביים שידה של החשיבה הנאורה טרם נגעה בהם מאמינים שתופעות הינן תמיד תוצר משותף של הסביבה הפנימית והסביבה החיצונית.

ברמה שמתחת למודעות המיידית קיים סוג דומה של חשיבה מאגית, המסייע בחיזוק השותפות וההדדיות בכך שהוא מרמז כי המטפל והמטופל יצרו יחדיו מערך משותף של התנסות.

5. חוש המטרה הינו חוש כולל שמסכם את ההשפעה של ארבעת החושים הקודמים. שוב, הוא מייצג את המטרה המודעת והלא-מודעת של המטפל המופעלת בשילוב עם המשאלות המודעות והלא-מודעות של המטופל. ברמה המודעת, שתי המטרות קשורות אולי לשיתוף-פעולה עם המטפל ולשיפור במצב המטופל, אך מבחינת המטופל, המשוואה הלא-מודעת קשורה אולי להרגשתו כי הוא רע, אשם ומבוש בגין מחשבותיו והרגשותיו, וכי הוא צריך להיענש עליהן בחומרה. המטרה המודעת של המטפל הינה בדרך-כלל טיפולית ואלטרואיסטית, אך באופן לא-מודע הוא עלול לשאוף להשיב לאחיו כגמולו ולהעמיד אותו במקומו. טיב הטיפול שהוא מבצע ביום מסוים תלוי פעמים רבות במטרות מודעות ולא-מודעות. בשלב הכנה זה של הטיפול, המטרה מוקדשת, כמו יתר החושים, לפיתוח הדדיות משל עצמה, כך שהמטפל והמטופל יסכימו על המטרה המשותפת של העדר יעד מידי.

אלה, אם כן, חמשת החושים הטיפוליים שיש לטפח בקרב המשתתפים בסיטואציה הטיפולית. ייתכנו אולי עשרה, חמשה-עשר או מאה "חושים" נוספים, אך חמשה אלה הוצגו כגורליים מבחינת התפתחותו של תחום-הביניים.

אם משתמשים בהם לתכלית זו עם סוג מסוים של מטופלים, הצורך בפעולה דחופה פוחת, לחץ הזמן שוכך, והצורך להסביר יורד מהפרק. הרבה יותר נלקח כדבר מובן מאליו. קיים סיפוק מעצם העובדה ששוהים יחדיו באותו מקום, כמו באילוסטרציה של קמי, ונותנים לעולם לחלוף ליד מבלי לצפות שיקרה משהו. יש תחושה שלא הכל חייבים לומר, לא כל רגש חייבים לבטא, ואין כל צורך בפירושים. זהו אחד הסוגים העתיקים ביותר של יחסים טיפוליים שהתקיימו בעולם, הגם שלא תמיד כינו אותם כך, וניתן לראות אותו בתרבויות כמעט-טהורות באזורים לא-מפותחים רבים בעולם, שבהם אנשים פשוט יושבים יחד. כל שעליהם לומר הוא "אתה יודע...", וההווה המודע נעשה רווי בעבר המודע.

לעיתים קרובות מטופלים מתארים תופעות באופן בלתי-ניתן לחיקוי ובצורה הולמת יותר מאשר מטפלים. זה מה שהיה לילדה סכיואידית לומר על תחום-הביניים:

ביני לביני יש איזור אפל שבו אני לא נוגעת כך ואתה לא נוגע בי, ואנחנו לא רוצים להגיד כלום, ואנחנו לא רוצים לעשות כלום. אנחנו רק רוצים להיות כאן יחד.

נכון שהיא ביטאה את פחדה מהתמזגות ואת משאלתה להתמזג, את פחדה מחדירה ואת משאלתה להיחדר, את פחדה מאובדן עצמי ואת משאלתה להשתחרר מנטל העצמי הגמלוני שלה;

אך היא תיארה גם, מתוך חווייתה העמוקה ביותר, את תחושת ההיתלות בין הפנים לחוץ ובין החשיבה לפעולה. שימו-לב שתחום-הביניים שלנו אינו שונה בהרבה מאיזור-הביניים שהוגדר על-ידי ויניקוט (Winnicott, 1953), שבו ניתן למצוא את כל תופעות המעבר של החיים – החל בחפצים שהתינוק נוצר בליבו וכלה בפעילויות תרבותיות – המביאות עימן שלוה ושחרור מסכסוך פנימי.

ביסוס האיזור הניטרלי בין ה"כן" וה"לא"

האיזור הניטרלי אינו נטול קונפליקטים לא-מודעים או העברה, אך בעזרת חמשת החושים הטיפולים המטופל יכול להתחיל להאמין שהוא נמצא במקום מיוחד מאוד שבו לא סביר שיתקופו את האגו שלו, שבו מכבדים רגשות, שבו מקשיבים למסרים המועברים, ושבו ניתן להניח כדבר מובן מאליו את מעורבותו של האחר. בנסיבות כאלה אפשר לשאת את ההתפתחות הבאה.

המטפל מתחיל כעת להפעיל את פונקציית המתווך שלו באותו עולם-ביניים טיפולי. הוא משעה זמנית את הפעילות הטיפולית שלו לטובת "היכולת לקבלה סבילה", שאותה הגדיר קיטס (Keats, 1947) כיכולת לשאת ערפול, ספק ומסתורין "ללא רדיפה חסרת מנוחה אחר עובדות והסברים הגיוניים". משמעות הדבר שהמטפל חייב להיפטר מהרעיון, המושרש אצל אחדים עמוק מאוד, שדבר לא יקרה אלא אם כן הוא יגרום להתרחשותו או יעזור לו לקרות. כאשר יעשה זאת, יתחיל תחום-הביניים ללבוש בהדרגה מאפיינים מסוימים. הוא ייהפך למקום של השהיה אך לא של סחבת; של לחץ נמוך אך לא של אי-מעורבות; של דימויים, תחושות ורגשות, ולא של פעולה; מקום שנועד להקשבה, לצפייה, לדיבור ולחווייה, ולא לקבלת החלטות.

כמו בכל הפרוצדורות הטיפוליות, יש צורך להגדיר במדויק את הדבר שאנו ממליצים לעשות, ולקבוע לאיזה מצב הוא מתאים ולמשך כמה זמן יש לעשותו. הדבר שאנו מנסים לתאר כאן הוא ביסודו מהלך מכין של אי-פעולה טיפולית המיועד לשמר מגע טיפולי עם מתבגרים בעלי סגנונות חיים שניתנים לאפיון בעיקרם כ"כן", "לא" או "אולי", ואשר הולכים ומערערים את חייהם. מנסיונו של מטפל אחד (שמובן כי אין די בכך לקבל את הדברים כהלכה פסוקה), נראה כי בדרך זו פוחתת הסכנה להתדרדרות הטיפול, כמו ביחסי הורה-ילד, לכלל תלות סטרילית ומשותקת או מאבק רצונות פראי ובלתי-פוסק. יש להבין שאין כאן המעטה בחשיבותה של הגישה הפרשנית, אלא רק דחייתה לפרק-זמן מסוים. יש גם להודות בכך שמטפלים אחרים רשמו הצלחות עם שיטות חלופיות. אין ספק שמטפלים דוגמת ויניקוט (Winnicott, 1958) העדיפו להיאבק בהתנגדות "ראש בראש" ולהילחם בה עד הסוף בדרך של "הסגת גבול" ("impingement")³, אך באותה מידה הוא היה עשוי, במקרים מסוימים, לקבל על עצמו בהכנעה את "הניהול הטיפולי".

³ כך בשעתו הבין המחבר את דברי ויניקוט המוקדמים. העורכים.

אחרים, דוגמת אייכהורן (Aichhorn, 1944) ואייסלר (Eissler, 1950), השליכו את יהבם על הפיכת ההתנגדות לנזירות בשלב ההכנה, ולאחר-מכן טיפול בנזירות בצורה הקלסית. ופרנצי (Ferenczi, 1931), במקרים קשים מסוימים, ניסה טכניקת "גננות" מיוחדת שכוונה להשיג חוויה גרגסיבית עמוקה. כל אלה מייצגים במידה מסוימת מניפולציות בשירות החזקת המטופל בטיפול והפיכתו לבר-טיפול.

אף-על-פי שאנו דנים כאן בהיבט הטיפולי, הבעיה של "כך" ו"לא" הינה בעיה מציאותית שמשכה גם את תשומת-ליבם של סופרים ופילוסופים מלבד קמי. קמי תמך בבירור בטכניקות של הששהיה (suspension) ו"יכולת לקבלה סבילה" (negative capacity), אך אקזיסטנציאליסטים אחרים התנגדו לכך נחרצות והתייחסו אל ההשהיה בין ה"כך" וה"לא" בקוצר-רוח כעוס כמעט. קירקגור (Kierkegaard, 1944), לדוגמה, הכריז בלעג כי זה אבסורד ברור ואפילו אשליה לחשוב שאדם מסוגל לעצור את מהלך הזמן בחייו ולהימנע מקבלת החלטות. אפילו הייתה הבחירה המודעת נדחית, כך אמר, הייתה נעשית בכל-זאת בחירה לא-מודעת על-ידי "כוחות כמוסים מבפנים". לדעתו יועצים הטיפו לשיטה זו של ערפול והשתמשו בה בפועל, היה זה משום שהם רצו להימנע מלהיות מעורבים. (אנו משמיעים כאן טענה חזקה, בסיוע מלוא כוחה של טביעת-העין של קירקגור, שלפיה ההעברה-הנגדית עשויה למלא תפקיד בהקמת האיזור הניטרלי.)

ניטשה (Nietzsche, 1910), אדם כעוס ובעל הפרעות מאין כמוהו, התלונן קשות על העובדה שבחלק גדול מחייו הוא לא היה מסוגל לומר "כך" או "לא" במידה כלשהי של פסקנות, ונעשה עייף, כפי שניסח זאת, מ"המטוטלת הנצחית" שהתנדנדה בין "כך" מוחלט ו"לא" מוחלט. "אני רוצה", הוא אמר, "להיות בכל עת 'אומר הן'", וכמטפלים אנו יכולים לגלות הבנה ואהדה כלפי צורך עז זה באישור, בהחלטה ובמחויבות כאשר ספק עצמי, ייאוש וחוסר-אונים משתלטים כך על הנפש, כפי שקרה במקרה של שני הפילוסופים שלעיל. מטופלים משתוקקים גם הם להיות "אומרי הן" ומצפים באדיקות רבה שהמטפלים שלהם יהיו "אומרי הן", והמטפלים נכנעים לא-פעם ללחץ זה.

המילים "כך" ו"לא" הינן שתי המילים החשובות ביותר בכל שפה, וכמעט כל המשאים-ומתנים האנושיים צומחים מפיתוחים של האחת או של האחרת. כמו תופעות אנושיות אחרות, הן מופיעות לראשונה בשלב מוקדם מאוד בחיים, כתגובות פשוטות במסגרות פשוטות, אך משעה שמושקעים בהן מטענים של משמעות וסמלים, מורכבותם של המשאים-ומתנים גוברת עד כדי כך שנוצר הכרח לפתח תגובות מעורפלות ודו-משמעיות על-מנת לשחרר את הפרט מהצורך לקבל החלטות חד-משמעיות אפילו במצבים פשוטים מאוד.

על-מנת להבין במלואן את ההחלטות של "כך" ו"לא" בטיפול ואת הסיבה לביסוס תחום-הביניים, עלינו לעקוב אחר שתי תגובות בסיסיות אלה מבחינה התפתחותית.

הבסיסים ההתפתחותיים של ה"כן" וה"לא"

תמיד מפתיע להיווכח כיצד הצליח פרויד פעמים רבות, ללא סיוע של תצפית ישירה, להגיע להיקשים ההתפתחותיים שאוששו מאוחר יותר על-ידי תצפיות ישירות. מפתיע גם כיצד הוא הצליח תמיד לקלוע לבעיות המהותיות בשדה שמן הראוי לחקורן.

כאשר הסב את תשומת-ליבו אל ה"כן" וה"לא", הבחין פרויד שהחלטות כאלה עשויות לפעול ברמות שונות, ולעיתים, באופן מבלבל, אף באותו זמן (Freud, 1957 [1915]). בשלב האוראלי, משמעות ה"כן" עשויה להיות "אני רוצה לקלוט את זה אל תוכי", ו"לא" עשוי לציין את ההיפך: "אני רוצה לשמור שזה יהיה מחוץ לי". כאן התכלית של "כן" ו"לא" היא פשוט לספוג פנימה כל דבר טוב ולשמור בחוץ כל דבר רע. ברמה האנאלית, ההחלטה הזוהי לכאורה, אך המשמעות שונה. משמעות ה"כן" עשויה להיות כעת, "אני נותן לכם את הצואה שלי כמתת-אהבה או כמנחה מקודשת על-מנת לשכך את זעמכם"; ומשמעות ה"לא" עשויה להיות כעת, "לא תקבלו את הצואה שלי כי אתם רוצים לשדוד אותי ולשלוט בי". ברמה הפאלית התעסק פרויד בעיקר בספיגת ה"לאנויות" (no-ness) של הסופראגו, עם כל האיסורים הנלווים אליה, יותר מאשר ב"פניות" (yes-ness) של אידיאל האגו ובצורך לשאוף לעמוד בסטנדרטים הוריים. "לאנויות" ברמה הקדם-גניטלית עלולה להיעשות לפרא משולח-רסן השולל כל דבר בצורה סדיסטית, אך ה"לאנויות" הצומחת מהגרעין האדיפלי עלולה להיות מפחידה לא-פחות כאשר היא מופנמת. בתקופה זו הבן הקטן נעשה גאה ב"איבר-הפן" שלו, כפי שכינה זאת תס-תיימן (Thass-Thienemann, 1968), והבן והבת הקטנים עלולים שניהם להיות מוטרדים מ"איבר-הלא" שלה ועסוקים מאוד בהכחשה ובהפרכה של התופעה. לקראת תחילת ההתבגרות, הבנים מיטלטלים תכופות בין תפיסות שונות של איבר-המין הנקבי: לפעמים נדמה להם שהוא "איבר-כן", והם נמשכים אליו, ולפעמים הוא נראה להם באופן חד וחלק "איבר-לא", והם נגעלים ממנו, בזים לו ופוחדים ממנו. בין ה"כן" וה"לא", סוגיית הסירוס – כמו הסוגיות הקדם-גניטליות של לאכול את כל האוכל ולעשות צרכים "יפה" – מושארת בצד, תלויה ועומדת.

כאן המטפסיכולוגיה הפסיכואנליטית, כפי שציין תס-תיימן, עולה בקנה אחד עם המטפיזיקה האקזיסטנציאלית, שבה ה"כן" וה"לא" מקושרים לתגובות חרדה בסיסיות לנוכח האֵיננות (nothingness) או ה"שום-דָבָרִיּוּת" (no-thingness). במלותיו של היידגר (Heidegger, 1935), שתי הגישות – הפרוידיאנית והאקזיסטנציאלית – עוסקות בצורך "להפוך את הדבר בחזרה לשום-דבר".

לפרויד⁴ היו כמה תובנות כלליות ביחס לתופעת ה"לא". "באנליזה", כך העיר, "לעולם אין

⁴ דברי פרויד בהקשר זה מופיעים במסה קצרה בשם "Die Verneinung" (באנגלית: On Negation) משנת 1925. העורכים.

אנו מגלים 'לא' בלא-מודע". זאת, משום ש"לא" שייך לקו-התפר שבין הלא-מודע והמודע, ומהווה אות לכך שאנו מתקרבים אל מחסום ההדחקה. המטופל מתחיל למחות יותר מדי. פרויד המשיך וקושר את ה"כ"ן וה"לא" לשתי קבוצות היצרים הגדולות שלו: ה"כ"ן שייך לאָרוס ומייצג אישור ואיחוד, ואילו ה"לא" קשור ליצר המוות ומציין שלילה, גירוש והרס – ראייה שאינה שונה בהרבה מזו של ניטשה. פרויד סבר שהבנה של דרכי השימוש ב"כ"ן וב"לא" במהלך ההתפתחות עשויה לספק תובנות ביחס לצמיחתן של הפונקציות הקוגניטיביות מתוך ההשפעות ההדדיות של הדחפים הראשוניים. מה שנדרש בבירור בנקודה זו של הטיעון היו כמה תצפיות ישירות על היווצרותן של שתי המילים הראשוניות והיסודיות הללו, ולפיכך היה זה המועד המתאים לכניסתו של ספיץ לתמונה כדי להציג את תצפיותיו הישירות על התפתחותם של ה"כ"ן וה"לא" במהלך הינקות והילדות המוקדמת. ל"כ"ן ול"לא" יש היסטוריה ארוכה מאוד שתחילתה אי-שם באותם זמנים קסומים שבהם יוחסה למילים אלה אומניפוטנציה; שתי מילים אלה יכלו להפוך את הקיום לאי-קיום, ולהיפך.

בהשתמשו בגישה ההתפתחותית, החל ספיץ (Spitz, 1965) לחקור את הופעתן של שתי המילים במהלך היווצרותה של התקשורת האנושית אצל התינוק. הוא מצא כי ההיבט המוטורי של תגובת ה"לא" מקורו בסיטואציית ההנקה המוקדמת ביותר, כאשר הראש מופנה מן הפטמה והלאה כדי להימנע משתייה, כרוצה לומר: "לא, שתיתי מספיק". בין החודש התשיעי לחודש השנים-עשר הילד רוכש לראשונה הבנה של איסורים שהמבוגר מביע באופן מילולי או על-ידי תנועת גוף. בין החודש החמישה-עשר לחודש השמונה-עשר הוא עושה לראשונה שימוש בנענוע ראש לסימון "לא", שדומה מאוד לתנועת הראש של המבוגר. (בכל הסיטואציות האלה אין זה רק הילד שמחקה את המבוגר, אלא גם המבוגר שמחקה את הילד תוך רגרסיה בשירות הילד. דבר זה מגביר את מנגנון ההזדהות אצל הילד.) בשנתו השנייה הילד עובר מתנועת ה"לא" אל ה"לא", ומנענע את ראשו בעודו מושיט את ידו אל חפצים המוצעים לו. אי-התאמה זו בין מה שהוא אומר לבין מה שהוא עושה הינה דוגמה טובה לדו-ערכיות שאופיינית לגיל זה. כמו-כן, באותה שנה שנייה הילד מתחיל להשתמש ב"לא" כלפי עצמו, בשחקו את תפקיד האם בסיטואציית האם-ילד שבה גופו הוא הילד.

ספיץ טען כי התנהגות ה"לא" הינה "ללא כל ספק ההישג האינטלקטואלי והסמנטי המרהיב ביותר בילדות המוקדמת", ומהווה תוספת עצומה לאוטונומיה המתפתחת. בהפנותו את ה"לא" נגד הוריו, הילד נעשה ער לנפרדות של העצמי שלו משאר העולם. (אימהות, באופן כללי, אינן מתפעלות כל-כך כמו ספיץ מפלאי השלילנות הזו, וכאשר הן עוברות מהמאבק על הבקבוק למאבק על הכפית, ומשם אל המאבק על עשיית הצרכים, ניתן להבין את נטייתן להיעשות מרוגזות מעט. כפי שציינה אימא אחת, "באמת לא אכפת לי שהוא אומר לפעמים 'לא', משום שזו זכותו, אבל האם הוא חייב באמת לעשות מזה קריירה?")

ספיץ התלהב פחות מה"כן", שאותו השווה לספיגה פנימה, לתנועה לקראת האובייקט, לקבלה ולאישור. מלה זו מוצמדת בסופו של דבר אל תנועת ההנהון בראש. ספיץ הצביע על העובדה המעניינת שהתפתחות השרירים אינה מאפשרת לתינוק לתמוך בראשו עד גיל שלושה חודשים, ומשמעות הדבר היא שהתנועה המוטורית "לא" באה בחייו של אדם לפני התנועה המוטורית "כן". לא די שה"לא" מוקדם יותר מבחינה כרונולוגית, מבוטא לעיתים תכופות יותר ומובע ביתר תקיפות מאשר ה"כן", יש לו גם השפעה גדולה יותר על הסביבה. ה"כן" הינו חודרני פחות ובעייתי פחות מבחינת האם, בעוד שה"לא" מוליך דרך קבע ובאופן בלתי-נמנע כמעט לקונפליקטים עזים.

מסיבות אלה נזקפה לזכות ה"לא" השפעה משמעותית יותר על התפתחות האישיות. לדוגמה, באחד ממחקרי-המעקב נמצא שלהעדר תקופה שלילנית מוגדרת היטב יש השלכות חמורות על המותאמות העתידית של הילד. תגובותיו נעשות אוטיסטיות, צייתניות בצורה לא-הגייונית או על-דרך של "כאילו".

עימותים מוקדמים אלה של "כן"—"לא" הם אלה שבמהלכם הילד עלול להיסחף להפרזות בהתנהגות ה"כן" וה"לא" או להישאר ביסודו של דבר לא-בטוח בעצמו, ספקני ביחס לאוטונומיה שלו ומהוסס בשיפוטיו ובהחלטותיו. עוצמתה של תקופת ההתנגדות הגדולה הראשונה במהלך הילדות המוקדמת הינה מדד מסוים לעוצמתה של תקופת ההתנגדות הגדולה השנייה המתחילה בהתבגרות המוקדמת. בתווך בין שתי התקופות משתרר חביון מבחינת הפרייה הרגשית וקבלת ההחלטות; ה"כן" וה"לא" יורדים במהלך תקופה זו למחתרת. הילד נוטה בשלב זה לקבל באופן די לא-ביקורתי את הדימוי המושלך עליו על-ידי המבוגרים הסובבים אותו. הוא קטן, לא-מהימן, בלתי-כשיר ובור, וזו ההשפלה, כפי שאומר אריקסון (Erikson, 1950), המהווה חלק בלתי-נפרד מהיות ילד. הוא חי בעולם מפוצל לשניים ביסודו — לפעמים הוא משתתף בעולם הממשי והרציני של המבוגרים, ולפעמים הוא חי נטול אחריות בעולם של משחק ולימודים, שמוגן מפני הסיכונים של ההתנסות הממשית על-ידי התקרה שיצקו מעליו דורות של בני-אדם. עלולות להיות לו בעיות והוא עלול לגרום בעיות, אך לאלה אין השפעה על העולם והן אינן פוגמות בסדר השליו של הדברים. פעולותיו אינן מערבות איש מלבדו, וזו עדות נוספת לאי-חשיבותו.

בתקופת ההתבגרות הוא פוגש שוב חזיתית את עולם ה"כן" וה"לא", כאשר הוא מתייצב פנים אל פנים מול עולם המבוגרים ומגלה שהתמונה האידיאלית שלו ביחס אליו אינה אלא חלק מאשליה גדולה שהופעלה עליו למן הינקות. המתבגר, ולא הילד, הוא שתופס לראשונה בבהירות חדה שהמלך המבוגר הינו עירום, ושבמצאיות הוא פתטי למדי ומלא סתירות, היסוסים וחולשות. אך כתוצאה מכך הוא מאבד את אמונו לא רק במבוגר, אלא גם בעצמו. הוא מנפץ את המיתוס של המבוגר הכל-יכול והכל-יודע בדיוק בתקופה שבה הוא מתבקש להצטרף אל המבוגרים ולהשתתף בקבלת החלטות בסוגיות שהינן משמעותיות כעת ודורשות מענה. בתרבויות אחדות, כולל בזו

שלנו, דבר זה מהווה צעד גדול קדימה, בעוד שבתרבויות אחרות המעבר מעולם המשחק אל העולם הרציני, מאי-האחריות אל האחריות ומהעדר הזמן אל עולם של שעונים אינו ניתן להבחנה כמעט. לילד בן-תקופתנו יש בנקודה זו כמה כיוונים שפתוחים לפניו: הוא יכול להחליט לא להיכנס לעולם ההחלטות של המבוגרים, אלא להישאר ילד ולעשות מה שאומרים לילד לעשות; הוא יכול להיות מורד מוחלט, לרוב ללא סיבה; לבסוף, הוא יכול לעזוב את הסיטואציה ולעבור לקיום-ביניים. קיימות גם כמה תגובות מוסוות שנעשות בפקחות כה רבה, שקשה להבחין בכוונתן. לדוגמה, ילד צייתן בעל גרעין פנימי של מרדנות מריה עשוי לגרום לכך שפעולותיו הכנועות ביותר יסתיימו בפורענות להוריו, בניגוד לעמיתו העיקש לכאורה, ש"הסער והגעש" שלו אינם אלא מסווה שטחי לילד של "כן". הנפש הלא-מודעת יכולה לצייד את ההתנגדות בגווני רבים של משמעות.

תגובת ה"כן" ותגובת ה"לא" בסיטואציה הטיפולית

כאשר הילד מובא לטיפול, בעיית ההורים נהפכת לבעייתו של המטפל. בעייתם של ההורים היא איך להניע את הילד לרצות לעשות מה שהם רוצים שהוא יעשה, כלומר, להפעיל עליו מעין תכסיס שהמטפל אינו יכול להרשות לעצמו להשתמש בו מכיוון שעניינו באוטונומיה האמיתית של המטופל, ולא באשליה של הגדרה עצמית. ניתן לצפות שהמטופל, מצידו, ינהג בדיוק בהתאם לאופן שבו גידלו אותו, ואף שהוא עשוי לבחון בתחילה את תגובותיו של המטפל על ציות ומרדנות, הוא נרגע עד-מהרה וחוזר אל צורת המשא-ומתן הרגילה שלו. נסיונו רב-השנים בהתבוננות על הוריו מאפשר לו להעריך במהירות את מידת הסובלנות של המטפל כלפי התנהגות קיצונית, ועד כמה ניתן לדחוק אותו אל קצה הגבול של ה"כן" וה"לא".

מבחינות מסוימות, ניתן להתייחס אל הסיטואציה הטיפולית כאל מלכודת שההורים טומנים על-מנת ללכוד מטפל תמים שאינו חושד בדבר. שנים רבות של חיים במחיצת ילדיהם הובילו אותם לאמץ טכניקות מסוימות של התמודדות עם התנגדויות, והילדים, בתורם, המציאו בדרך-כלל אמצעי-נגד לטכניקות אלה. בכל הנוגע למאבק הרצונות, המטפל ימצא את עצמו מתמודד עם פקחות ותחכום יוצאי-דופן. הילדים מגיעים מנוסים מאוד וחמושים היטב. הניואנסים במאבקי הכן-לא עשויים להיות דקים מאוד. לדוגמה, אחד המתבגרים העיר שכאשר אמו אומרת "לא" בהגייה ארוכה ומהוססת של תנועת החולץ, הוא יודע בוודאות שהוא יכול לשנות את דעתה ל"כן". אמו הודתה בחשאי שהיא משתמשת ב"לא" בכל מיני דרכים על-מנת לבלבל את האויב!

מבחינה טיפולית, המתבגרים אשר תגובות ה"כן" וה"לא" שלהם התגבשו כבר לתכונות אופייניות שונות ממתבגרים אחרים שרק מתחילים להעמיד במבחן אותה תחושה חדשה של אוטונומיה וזהות, כמו גם מאלה שהשליחות שלהם מהווים איתות לקונפליקט מודחק. השיטה שאנו מציעים

כאן טובה רק לראשונים.

הסכנה הגדולה ביותר בשלב מוקדם זה של הטיפול היא שהמטפל יזוהה בצורה חסרת תקנה עם ההורים על-ידי כך שיגיב באופן לא-מודע על הלחצים שהמטופל מפעיל עליו להיות כמותם. בשלב זה עליו להתחמק מהקונפליקט ולמקד את תשומת-ליבו בהיבטים הניהוליים. כן עלינו לזכור את מה שאמרה פעם סוזן אייזקס (Isaacs, 1933) על כך שלא היה נוצר המאבק עם הילד הקטן על עשיית צרכים, אילו רק היה ניתן להביא את ההורים לידי הכרה בכך שהכל עניין של ניהול נכון, הכולל נתינה ולקחה משני הצדדים. בדילמה בין ה"כן" וה"לא", ניהול נכון דורש את הצבת התנאים של תחום-הביניים כך ששאלות "או...או...", של כניעה או התנגדות, לא יעלו באופן בלתי-נמנע. "היכולת לקבלה סבילה" (negative capacity) של המטפל יכולה לגרום לכך, ולהקטין את נטייתו להשתמש באותם תכסיסי שליטה המתגלים בפירושים התחלתיים, כגון, "נראה לי שאתה חרד... כועס... עצוב...". לפירושים ראשוניים כאלה יש בהחלט מקום בטיפול בנוירוזות, אך במקרים מיוחדים אלה, הם עלולים להוליך בקלות רבה לאסון טיפולי.

תיאורים תמציתיים של שלושה מקרים של מתבגרים מסוג "לא", "כן" ו"אולי" יעזרו לנו להמחיש את הצבת התנאים המיוחדים שתוארו לעיל.

מקרה 1: מתבגר ה"לא"

נערה בת חמש-עשרה הגיעה אליי לטיפול כשהיא לא-מרוצה, ממורמרת וכועסת ביותר על כך שהביאו אותה אל הפסיכיאטר. הייתה זו חרפה נוראה. מייד לאחר שנכנסה באי-רצון אל החדר, אמרה הנערה שהיא אינה מתכוונת להישאר אלא לכמה דקות, שהיא שונאת אותי ואת איך שאני נראה, ושפסיק בבקשה לנעוץ בה מבט כאילו היא איזה סוג של שרץ. היא נתפסה בכיתה כשהיא מעבירה ציור מיני גס של פין גברי זקוף, ועלתה שאלה בדבר סילוקה מבית-הספר. (היה זה בית-ספר פרטי שמרני מאוד.) היא אמרה שהיא מבינה שאמה מנסה להעניש אותה ולהשפיל אותה בכך שהיא גוררת אותה לפה. היא חזרה ואמרה שהיא שונאת אותי, בדיוק כפי שהיא שונאת את כל המבוגרים המטופשים שמתנשאים וחושבים את עצמם. אמרתי לה שאני שמח שהיא יכולה להקדיש לי מעט זמן, ואני יכול בהחלט להבין איך שהיא מרגישה, שכן מבוגרים אכן עושים דברים כאלה לילדים מבלי להיות ערים לרגשות הפגועים שהם יוצרים. אמרתי לה שאמה הביאה אותה לכאן לפגישה עימי, אך שאף-אחד בעולם אינו יכול להכריח אותה לדבר איתי אלא אם כן היא רוצה באמת לעשות זאת. אמרתי לה שהיא יכולה להרגיש חופשייה לגמרי להישאר או לעזוב. היא אמרה שהיא רוצה לעזוב, ועזבה. לפנות ערב היא התקשרה אליי כדי לומר לי שהיא אינה רוצה להותיר אצלי רושם מוטעה, ושהיא רוצה לראות אותי שוב לכמה דקות על-מנת להבהיר את עמדתה עד הסוף. אמרתי לה שהקציתי זמן בשבילה ושהוא עדיין פנוי, כך שהיא חופשייה בהחלט

לכוא. כאשר הגיעה, היא נראתה נבוכה מעט. היא אמרה לי שמן הסתם אני חושב שהיא שונאת מבוגרים בגלל מה שהם עשו לה כל חייה, אך שזה לא המקרה; היא שונאת אותם בגלל מה שהם – צבועים, שקרנים ולחלוטין לא-ראויים לאמון. הערתי שהיא תוהה אולי אם כל הדברים האלה נכונים לגביי, ושהיא באה ככל הנראה על-מנת לגלות אם אני שונה. בפגישה הקודמת נוצרה לה בראש תמונה שלי, והיא אינה בטוחה לגמרי שהיא מדויקת. באופן מפתיע היא שאלה: "חשבת עליי אחרי שהלכתי? חשבתי לעצמי שבטח אמרת: 'איזו כלבה! כמה אני שמח שנפטרת ממנה! תודה לאל שהיא בחרה ללכת כשרמזתי שמותר לה.'" אמרתי לה שהיא מודאגת בוודאי שמא עוררה בי תחושות רעות כלשהן, והיא אמרה מייד: "טוב, יש בזה היגיון: אם אני שונאת אותך, אתה בוודאי תשנא אותי. ככה זה." ציינתי שהיא מתעלמת אולי מהעובדה שדברים יכולים תמיד להשתנות. למשל, עכשיו היא מסוגלת להישאר ולדבר, ופירוש הדבר אולי שהיא מרגישה שכאן זה סוג שונה של סיטואציה מסיטואציית המבוגרים הרגילה בחוץ. כאן אנחנו יכולים לדבר זה עם זה, להקשיב זה לזה ולנסות להבין זה את זה, אף-על-פי שאנחנו מבינים שכמה מן התחושות מבחוץ מקשות זאת. היא אמרה שאם אני מתכוון לדבר על הקטע של המין, אזי היא פשוט לא מתכוונת להישאר. זה יותר מדי מלוכלך ונוראי. חשבתי ביני לביני שהסופראגו הילדותי שלה עשה יד אחת עם אמה, ושאני נהפכתי למזוהה עם המשאלות הלא-מודעות שלה כמו גם עם עמדותיה השליליות המודחקות כלפי אמה, ולפיכך נעשיתי מטרה לעוינות מודעת. הבחנתי גם בתחושה שקיימת בי, שלפיה, נערה זו עומדת להיות מקרה קשה וסוער מאוד, ושלא יהיה קל לנסות להיצמד אל תחום-הביניים. הייתה גם מעט עוינות-נגדית, שצמחה מהתחושה: אני לא ביקשתי שתבואי; הביאו אותך לפה, ואילולא עשית מה שעשית, לא היית מגיעה לכאן; זו בכלל אשמתיך, ולפיכך זה די לא-הגיוני לשנוא אותי על כך. הבנתי שאני מכניס את עצמי במחשבתי למקום של הוריה, ושהיא מתמרנת אותי לסיטואציה זו. בנקודה זו היא אמרה שחזרה כי הופתעה שהשארתי את כל העניין להחלטתה. כעת היא רוצה לשאול אותי אם היא צריכה להמשיך בטיפול או לא. עניתי לה שזה בהחלט דבר שחשוב לדבר עליו; אך היא לא דיברה על זה. במקום זה היא הצביעה על מדף-הספרים שלי ושאלה אם כל הספרים עוסקים בלגלות דברים על אנשים. האם תוכל להציץ באחד הספרים כדי לראות מה הם אומרים. אמרתי "כן, אבל אני רוצה לומר לך גם מה את שואלת בחלק אחר של המוח – האם אני אוכל לגלות את רצונך לספר לי על הסודות שלך." היא ללא ספק מודאגת שמא דברים כאלה יתגלו לאמה, אך הכרחי שנלמד לבטוח זה בזה ונלמד לשמור את הדברים בינינו. היא אמרה שכרגע זה לא משנה כל-כך אם היא תגלה לי את הסודות או לא; שמה שמשנה הוא מה שאני חושב עליה ואם היא יכולה ללמוד מזה משהו על עצמה. בנקודה זו הייתה לי תגובה דומה מאוד לזו שהייתה לפרויד (Freud, 1955 [1909]) באותה הזדמנות חגיגית שבה הגיב הנס הקטן בתובנה מפתיעה: "הידד, הנס הקטן, אפילו מאדם מבוגר לא יכולתי לצפות למשהו טוב יותר."

מקרה 2: מתבגר ה"כן"

מדובר במטופל בן שבע-עשרה, כפייתי וצייתן, שנוטה להסכים במהירות לכל דבר, אך סובל בכל-זאת מחרפת ההגעה לטיפול, מכיוון שהדבר מדגיש את תפיסתו העצמית הכרונית כסביל, תליתי, כנוע ולפיכך נחות. הוא חש שהוא עושה באופן קבוע את הדבר הלא-נכון וננוף על כך, מצפה ללא הרף לביקורת ומרגיש תמיד שמבזים אותו. הרשו לי לצטט את החלקים הרלוונטיים מאחד המפגשים: "כל פעם שאתה מדבר, אני מרגיש שהמילים שלך חודרות ישר לתוכי ונהפכות כאילו לעצמי, כך שאין לי חיים, רק מה שאתה שם בתוכי – יש לי את המחשבות שלך והרעיונות שלך, ואתה אומר לי מה נכון ומה לא, ואני חייב לעשות מה שאתה אומר, כי אתה יודע הכל ואתה רוצה את הכי טוב בשבילי. אם אני אומר לך 'לא', אני יודע שאתה תעיף אותי, אף-על-פי שאני יודע גם שאתה לא תעיף אותי. (שתיקה). עכשיו אני מרגיש קצת בודד, רעב ועצוב. היא אומרת 'אל תדבר ככה לאימא שלך, אל תהיה סרקסטי'. היא אומרת 'די, די, לך לישון', ואני לא רוצה לישון אבל אני הולך לישון. כולם מחבבים אותי כי אני טוב, אבל בפנים אני אספן של פגיעות. אמרת לי שאני לא חייב להגיד 'לא' אלא אם כן אני רוצה, ושאני לא חייב להגיד כן אלא אם כן אני מתכוון לכך, אבל אימא שלי אומרת 'קדימה, לך כבר לשירותים. עשית כבר את צרכיך? כן או לא?' אני רוצה להגיד 'כן ולא' – 'כן' במובן מסוים ו'לא' במובן אחר. אבל איך אני יכול לומר 'כן' כשאני מרגיש כל-כך לא בטוח בעצמי? אתה חייב להרגיש בטוח בעצמך כדי שתוכל להגיד 'כן' או 'לא', אבל אני לא בטוח בכלום. אם אתה עונה 'כן' על מה שאני אומר, אז אני מרגיש שאני בכיוון הנכון, אבל זה הכיוון שלך. אני רוצה שזה יהיה ה'כן' שלי וה'לא' שלי, אבל אני לא בטוח בכלום, ופחות מכל בעצמי. אילו רק יכולתי למצוא משהו להאמין בו או מישהו להאמין בו, אני חושב שהייתי מסוגל להגיד 'כן', אני מי שאני, ו'כן', אני אעשה מה שאני רוצה לעשות. אני רוצה גם להיות מסוגל להגיד 'לא' ולהתכוון לכך ולעמוד על כך. אבל 'לא' עושה אותי מדוכא. הוא גורם לי להרגיש שאני נגד אנשים ושאף-אחד לא אוהב אותי. 'כן' פירושו שאוהבים אותי, ו'לא' פירושו ששונאים אותי. 'כן' משמעו להיות ילד טוב, ו'לא' משמעו להיות רע – לסרב לאכול את מה ששמים לי בצלחת, לסרב לחרבן כשמושיבים אותי על האסלה. חייב להיות סוג כלשהו של 'כן' שמשמעותו אינה כניעה מוחלטת. אני רוצה להיות חבר שלך, אבל אני לא רוצה להיות רק הפודל שלך, להתחנן לפניך לאוכל או לכשכש בזנב שלי כשאתה נחמד אליי. אני רוצה להיות חופשי לומר 'כן' או 'לא' אפילו אם לא תאהב את זה, ואפילו אם לא תאהב אותי בגלל זה. אבל אני יודע שאני אגיד 'כן' כי אני לא רוצה לטלטל את הסירה ואני לא רוצה לריב אתך. כמובן, אני יכול לומר 'כן' מבלי להתכוון לכך, אבל אתה תדע שלא התכוונתי לזה, ושמחתת לפני השטח הכוונה הייתה 'לא', ואז יימאס לך ממני ותעיף אותי. הדבר הנורא הוא שאין לי שום דרך לדעת אם ה'כן' וה'לא' שלי הם בדיוק כמו ה'כן' וה'לא' שלך. אני רוצה לתת לך הזדמנות לומר 'כן' ו'לא' ממש כשם שאני רוצה שאתה תיתן לי הזדמנות להגיד 'כן' ו'לא'." ראו עד כמה הוא ער לסוגיות

המורכבות הרבות המעורבות בעניין אף-על-פי שהוא רק בן שבע-עשרה, אך שימו-לב גם שעבדנו על כך יחד. ההסכנות הכפייתית שלו נאחזה בקטבים כן—לא כאילו הם מייצגים, כפי שציין פרויד, שני מרכיבים מנוגדים של הדחפים האינסטינקטואליים. מכל מקום, אין ספק שנטיית-האופי שלו, הרו-ערכיות והדיכטומיות ביסודן, מצאו לעצמן שדה פעולה מרכזי ביחס למטפל.

העבודה המקדימה לקראת פגישה זו נעשתה כבר בשלב ההכנה, והובילה להגברת התחושות הטיפוליות ולעיבוד עולמו הפנימי. הוא מודע מאוד אל המקום כמתחם ומרפז את הבעיות בחייו; אל השותפות כמאפינת את ה"רו-סטירות" של היחסים בחייו; אליי כמישהו שחיצוני לו ובו-בזמן כמישהו שנע כל העת מבפנים; אל התהליך כנשלט על-ידי תחושות בוש הנובעות מצורכי התלות שלו ואשר מאיימות ללא הרף על האוטונומיה הצומחת שלו.

עם התפתחות הטיפול נעשו הקונפליקטים הבסיסיים שלו דיכטומיים אף יותר: האם הוא זכר או נקבה, פעיל או סביל, הטרוסקסואל או הומוסקסואל, בתוכי או מחוץ לי? מה שנראה תחילה כסחבת סימפטומטית מפנה את מקומו בהדרגה להשהיה טיפולית, בעודו מצמצם את הדיון לסוגיה הגורלית: האם עליו להישאר בטיפול או להפסיקו, כלומר, האם יסתכן בקרבה או ישמור מרחק בטוח – כשבשני המקרים צפויים בסופו של דבר היפרדות ואובדן. בחנו יחדיו את הסכנה המדומינת שבסיטואציה. הוא פוחד לבקש יותר מדי ולהסתכן בספיגה פנימה של יותר מדי ממני, או לבקש פחות מדי ואז לא יהיה לו אותי כלל. הוא מתחיל להרגיש בודד בסיטואציה הטיפולית, מה שמציין שהוא נעשה מודע יותר ויותר להיבדלותו ממני. הסיטואציה, השותפות והתהליך נעשים דו-ערכיים פחות ומעורפלים פחות, כשהוא חווה את המרחק החדש בינינו באובייקטיביות רבה יותר. מפעם לפעם הוא נופל עדיין בחזרה אל תחושת הבושה וחווה תחושת רדיפה, אך הזעם וההתנגדות והמרד הינם גלויים כעת, והוא פעיל מאוד בחקירת היחסים החדשים. שאלת ההישארות או העזיבה נעשית מרכזית. מה הייתה המשמעות של להישאר או לעזוב?

להישאר משמעו להיות ילד, להיות חייב לעשות מה שאומרים לי, להיות חייב לשמור על הניקיון בחדר שלי, להיות חייב להיות טוב, לא להיות חייב להיות אני. (וללכת? שתיקה.) פירושו להיות מפוחד מעצמי, להיות חייב לעשות הכל בשביל עצמי, ואם אני חולה, אז מה יקרה לי? (שתיקה - ולהישאר?) פירושו להיאבק כך, לצרוח עליך, להשכיב אותך על הרצפה ולהכאיב לך, או שאתה תשב על החזה שלי ואני ארגיש את המשקל שלך עליי, אבל אתה כמובן לא תעשה את זה. (שתיקה.) איפה הייתי? (צוחק.) איפשהו בין להישאר לבין ללכת - אם הייתי נשאר, הייתי רוצה לרסק לו את הפרצוף כי אף-פעם לא היה לו אכפת ממני באמת, כי הוא לא באמת רצה אותי, ואני מרגיש שאני רוצה להרוג אותו. (הוא מדבר על אביו, וניתן לראות בבירור שהוא נרעש מאוד.) למה אתה לא יכול להחליט בשבילי? לעזוב גורם לי להרגיש קר ועצוב ושאיין אף-אחד שאפשר לפנות אליו - אני יכול לחלות ולמות, ואף-אחד לא יהיה שם. (בוכה.) רק תגיד לי כבר מה לעשות, ואני אעשה את זה. (אני אומר: "אם אני אומר לך מה

לעשות, אתה לא תעשה מה שאתה רוצה לעשות, אלא רק מה שאני רוצה שתעשה. מה אתה מרגיש ביחס לזה?" (שתיקה). לא הייתי רוצה בזה, אבל אני לא יודע כלום, אני רק מרגיש נורא. אולי אם היית אומר "לא", הייתי מרגיש יותר טוב. הייתי מרגיש שזהו זה. (אני אומר: "ואם הייתי אומר 'כן'?") גם אז הייתי מרגיש יותר טוב, כי אז אני לא הייתי צריך להגיד "כן" או "לא". זה מה שנורא. זאת תהיה האחריות שלי, ואני עלול לעשות את הדבר הלא-נכון. להיות חייב להחליט בשביל עצמי. (אני אומר: "אולי נחשוב על זה עוד קצת בפעם הבאה.")

פגישות אחדות לאחר-מכן הוא אמר לפתע: "חשבתי על זה והחלטתי על שלושה חודשים נוספים, כי זה הזמן שייקח לי להכריע ולקבל החלטה שאני יכול לחיות איתה." השעון הלא-מודע בתוכו אמד איכשהו נכון את הזמן, ובתום שלושה חודשים הוא לחץ את ידי ועזב. "אני לא זקוק לך כעת, או לפחות לא במידה רבה כל-כך. אני חושב שאני מסוגל לעשות את השאר בעצמי. תודה רבה לך על כל מה שעשית למעני. אני חושב רק כמה סבלני היית, וכמה אני צריך לנסות עכשיו להיות סבלני כלפי עצמי. כעת יש לי רק את עצמי להסתמך עליו."

מקרה 3: מתבגר ה"אולי"

המקרה האחרון מדגים את סוג התגובה השלישי – לא הסכמה בשתיקה או מרד, אלא מיזוג, כך שה"כן" וה"לא" מתערבבים זה בזה בתוך הסימביוזה שנוצרת. מדובר במקרה של ילדה גבולית (borderline) הממשיכה לשרוד מבחינה פסיכולוגית על-ידי כך שהיא מתנהגת כאילו היה לה אגו משל עצמה, אך אין היא אלא מעט יותר מאשר שלוחה של האגו של אמה, ולפיכך אינה אחראית כלל לעצמה. היא מביאה סימביוזה זו מן המוכן אל הסיטואציה הטיפולית, ומתנגדת לכל מאמץ מצידי לעשותה מודעת אליו כאל אדם נפרד, אך מאמצת אל חיקה את תחושת ההפנמה ההדדית בהתלהבות של קניבל. מבחינתה, התהליך, משנעשתה ערה לו, זורם תמיד בין התודעות של שנינו, והיא אינה בטוחה אף-פעם אילו הרגשות שייכות לי ואילו שייכות לה.

על רקע זה אנו בוחנים את השאלות של ה"כן" וה"לא", והתפיסות שלה בעניין זה פרימיטיביות למדי. שתיהן משמעותן מוות מבחינתה. אם היא אומרת "כן", משמעות הדבר שאין לה חיים של עצמה ושהיא פשוט בתוך אמה, ואם היא מעיזה לומר "לא", אמה, הכל-יכולה, פשוט תהרוס אותה. באמצעות צייתנותה האוטומטית ועל-ידי הפיכתה את ה"כן" וה"לא" שלה ל"כן" וה"לא" של אמה, היא ניצלת מהשמדה. היא מצהירה שהיא שום-דבר, שזה ליקוי חמור בהרבה מאשר כשאין לך שום דבר. "אני שום-דבר כי אני לא יודעת שום דבר, אני לא עושה שום דבר ואין לי שום דבר". אין לה שום מחשבה משל עצמה, שום רצון משל עצמה, שום פין משל עצמה ושום אגו משל עצמה. היא פשוט חיה על אגו שאול. אני אומר לה שאני מבין את הסכנות האורבות לה ב"כן" וב"לא" כאחד, אבל פשוט נתמודד עם זה יחד אם וכאשר הן יצוצו. היא אומרת: "תגיד

לי מה לעשות, ואני אעשה את זה. אני אעשה כל מה שתגיד." אני מעיר שאיננו מבינים לפי שעה מה מפחיד אותה כל-כך בלעשות דברים למען עצמה או לומר דברים בשם עצמה, אבל שבמהלך עבודתנו המשותפת על בעיה זו, ייעשה העניין ברור הרבה יותר בסופו של דבר. היא צריכה להבין שכעת אנחנו שניים בסיטואציה הזו, ושאני צריך להבין אותה והיא צריכה להבין אותי. נוכל לעזור זה לזה לדעת הרבה דברים טוב יותר. אני אומר לה שיש לי בראש תמונות שלה לפי מה שסיפרה לי: איך שהיא ילדה קטנה מאוד ובוכה בעריסה; איך שאיש לא בא; איך שנצמדה אל אמה; איך שנעשתה מתוחה כאשר הגיעו זרים; איך שלקחו אותה למשרדו של הרופא ואיך שפחדה שהם עומדים לפתוח את גופה ולהוציא ממנו הכל. היא סיפרה לי את כל זה, וזו התמונה שהתהוותה בתוכי ואשר נצטרך להבינה טוב יותר. בתגובה על כך היא אומרת, די בביישנות, שכאשר היא יוצאת מן הפגישות שלה איתי, גם לה יש תמונות שלי בראשה: שיש לי שולחן מאוד לא-מסודר שהיא רוצה לסדר בשבילי; שהמגירות שלי נראות עמוסות בדברים שהיא לעולם לא תדע עליהם אך שהיא משתוקקת לדעת עליהם כי זה יגיד לה דברים עליי; שהעניבות שלי אף-פעם לא מתאימות לחולצות שלי; שהמכנסיים שלי מקומטים לפעמים, ושאני באמת צריך להשיג כמה בגדים חדשים. היא מחייכת כעת, אך מהר מאוד פניה מתקדרים שוב. "אני מניחה שזה סוף הפגישה. כשאני מגיעה הביתה, אני מדמינת אותך כועס, כאילו אתה רוצה להעניש אותי על זה שאני בן-אדם רע כמו שאני."

דברים אלה קובעים את האווירה של המשך השלב הפותח של הטיפול, בעודה ממשיכה לחקור את ממדי הסימביוזה והנפרדות בהקשר של ה"כ"ן וה"לא". המטפל, מכל מקום, נותר ישות שמשתנה דרך קבע. כאשר היא שמחה, היא מופתעת אך מרוצה לגלות שגם הוא שמח. כאשר היא מדוכדכת, היא תוהה בנימה של דאגה מה קרה לו. אט-אט, ובצורה בלתי-מורגשת כמעט, היא עולה על הדרך הקשה של היבדלות. היא רואה את עצמה עושה דברים חדשים בכוחות עצמה וחשה התרוממות-נפש, אך בה-בעת היא מזהה את נפרדותה ההולכת ומעמיקה ונעשית מדוכאת. "פעם נהייתי לחשוב שרק תנפנף בשרביט-הקסמים שלך וכל הבעיות שלי ייעלמו, אבל הראית לי כמה קשה אני צריכה לעבוד בעצמי כדי שהמצב שלי ישתפר. זה תלוי בי באותה מידה שזה תלוי בך." תחושת המציאות שלה גוברת ככל שאמונתה באומניפוטנציה של המטפל דועכת. משאלותיה הפרימיטיביות לבלוע אותו לגמרי ואז להיבלע לגמרי, אינן עוד חלופות של "או...או...". היא מתחילה להבחין בשגרתיות של החיים כשזו מופיעה בסיטואציה הטיפולית. לקראת סופה של תקופה זו היא מסכמת את מצבה הנוכחי בצורה תמציתית: "איכשהו לימדת אותי איך לחיות בין שתי מחשבות. אני מניחה שאנשים רגילים תמיד חיים בדרך הזאת. זה בטח טוב יותר מלהיתקע עם שתי מחשבות באותו זמן ולא לדעת מה לעשות עם זה. נראה כאילו לך זה אף-פעם לא קורה. כשאני לא חולה, יש לי הרגשה שאתה מחבב אותי ושאתה לא רוצה לטרוף אותי או להרוס אותי. לפעמים כשאני מדבר, יש לי הרגשה שהמילים הטובות שלך חודרות לכל החלקים

האפלים בגופי וגורמות להם להרגיש שוב אור."

כיום היא מסוגלת לומר "כן" ו"לא" מבלי להרגיש אף שמץ מן האימה שחשה קודם לכן מפני הרסנות. כאשר העליתי לאחרונה את שאלת הסיום, היא צנחה לזמן-מה בחזרה אל המצב הקודם ונסוגה אל איזור-הביניים שבו פיתחה מיומנות רבה למדי בהשהיה. היא אמרה לי בחיוך, "אנחנו לא חייבים לענות על השאלה הזאת מייד, נכון?" אולם שבועות מספר לאחר-מכן היא הייתה מסוגלת לומר, בצורה מציאותית, "כן, אני יכולה להסתדר בלעדיך, ואני יכולה לחיות את חיי בכוחות עצמי. יש לי עבודה, ויש לי חבר שאני מאוד אוהבת. עזרת לי המון, אבל אני חושבת שאני לא זקוקה לך יותר. חלק ממך נמצא בתוכי, ולפעמים אני מדברת אתך כשאתה לא נמצא, וזה עוזר לי להבהיר לעצמי דברים."

מטופלת זאת מהווה דוגמה למה שתיאר ניטשה כהיכלאות בין ה"כן" המוחלט לבין ה"לא" המוחלט, תוך סלידה עמוקה כלפי כל אחת משתי האפשרויות הקיצוניות. התשובה אינה ליהפך ל"אומר הן" או לאדם עליון, כפי שהציע ניטשה, אלא קודם-כל למצוא את איזור-הביניים שבו היחסים הטיפוליים יכולים לצמוח בשקט ובשלווה, הרחק מהאימה המתלווה לכל אחד משני הקטבים. במובנים רבים, זהו העתק של איזור-הביניים שלתוכו נסוגה המטופלת מפעם לפעם, במהלך ילדותה, במטרה להימנע מלהיות מוכרעת על-ידי אמה, או כדי למנוע מעצמה לשחרר את כוחות ההרס האפלים שלה.

סיכום

מידת היכולת להתקרב אל תחושת ההיתלות בין העולמות, כפי שתיאר קמי, תלויה באופייה של תגובת המתבגר ובאופן שבו המטפל מתמודד עימה. במקרה השלישי היו בהחלט תקופות שבהן היו המטופלת והמטפל שרויים במשא-ומתן מסתורי ומעורפל, כשלכאורה דבר לא קרה ובכל-זאת הרבה מאוד התרחש, כפי שניכר מהשינויים שחלו בה.

פעולתה של "היכולת לקבלה סבילה" (negative capacity) עשויה למתן את המטפל ולרסן את להיטותו, שמא יאיץ במטופל להשתפר, מבלי לשים-לב היטב לקצב שלו. במקרים דוגמת אלה שתוארו, המטופלים עלולים לחוות את הדחף האפיסטמולוגי של המטפל כאיום מדאיג מאוד על האגו השברירי שלהם. פירושיו ביחס למשאלות לא-מודעות, הבהרותיו ביחס לרגשות שנתפסים במעומעם בלבד, הסבריו ביחס לחלומות ולפנטזיות – ולמעשה, כל כלי-המלאכה העומדים לרשותו – עלולים לצייר אותו, למטופל, כאדם כל-יודע המכיר כבר את הפתרונות לכל הסוגיות, אפילו לאלה הבסיסיות של ה"כן" וה"לא". המטופל עלול לחוש שאין כל צורך בעבודה תרפויטית מצידו, כאשר הכל-יכול נמצא בסביבה. רק הוא יוכל להחליט בעניין הדיכוטומיות הראשוניות של טוב ורע, נכון ולא-נכון, ורק הוא יוכל לדון את המטופל לבריאות או למחלה.

כסיפור שלקח בצידו, עלינו להיזכר תמיד באותו פירוש אדיפלי של פרויד (Freud, 1955) ביחס להנס, שהפיק מן הילד הקטן את השאלה: "האם אדוני מדבר עם אלהים, שהוא יודע את כל זה מראש?" פרויד, עם יכולת התובנה האופיינית לו, הכריז כי הוא היה חש אולי גאווה גדולה לנוכח הכרה זו שקיבל מילד, אילו רק, כפי שניסח זאת, "לא הייתי מעורר זאת בעצמי על-ידי ההתפארות המבודחת שלי". עם מטופלים מסוג "כן", "לא" ו"אולי" חיוני להימנע מכל דבר שעלול לרמוז על ידיעת-הכל, ולהיות מוכן, לפחות עד שהטיפול יתחיל להתקדם בצורה טובה, לשאת ערפול, אי-ודאות, ספקות ומסתורין "ללא רדיפה חסרת מנוחה אחר עובדות והסברים הגיוניים" (Keats, 1947). עלינו לזכור תמיד שפסיכותרפיה הינה מסע משותף של גילוי, ואל למטפל או למטופל להיות בטוחים מדי כיצד הוא עתיד להסתיים. הבנה רבה מדי ומוקדמת מדי ביחס למטופל תגרום באופן בלתי-נמנע לתפיסת המטפל כאלהים-ם, דבר שעשוי להרגיעו או להפחידו, תלוי בתפיסתו. לשיטת הערפול יש לפיכך תפקיד מתקן, בעל ערך לגבי מטופלים מסוימים הסובלים מאותה נטייה חולנית לסכם מקרה עוד לפני שהתחיל, ואשר להוטים להעביר את הוודאויות שלהם למטופל ללא דיחוי.

חיי הטיפול, כמו החיים עצמם, אינם כה מוגדרים או מסודרים כפי שמשתקף מהדיווחים. כמו החיים עצמם, הם מעורפלים בעיקרם ואינם כלל "מערכת של אירועים". מערכת הינה דבר שמצוי בעיקרו בראשו – הפשטה שנוצרת מתוך זרם התודעה. אנחנו חותכים את המציאות לקטגוריות על-מנת שיהיה ניתן לחשוב עליה במסודר. אם כך, איזה ערך יש לדיווח המתאר את סיטואציית הטיפול? ברוב המקרים, אין זה יותר מאשר דרך חדשה להתבונן על דברים ישנים מאוד. לדוגמה, את הצגת הדברים כאן ניתן לראות כלא יותר מאשר הדגשה של האקסיומה הטיפולית הישנה, שלפיה, אין לקבל החלטות חשובות במהלך הטיפול ללא בחינה מעמיקה ויסודית מאוד, ושהתפתחות התרופיטית ביותר אצל המטופל היא היווצרות של מבנה אגו שמסוגל להתבונן על הדברים הנחווים ולבחון אותם.

כפי שצוין קודם לכן, הדרך שבה אדם מטפל בסוג מסוים של מטופלים קשורה אולי פחות למטופל ויותר לסגנון הטיפולי של המטפל, סגנון שעשוי בעצמו להיות פונקציה של הכשרתו של המטפל, של המזג שלו, ובשורה התחתונה – של הגנים שלו. ייתכן שזה מה שמכריע אם הוא יבחר "להסיג גבול" ביחס למטופל, במלותיו של ויניקוט (Winnicott, 1965), ובכך להשאירו לבד, או להירגע ולהיכנס ליחסים מושהים, כפי שתואר במאמר זה⁵. כל שביכולתי לומר בעד היחסים המושהים הוא שבידיו של מטפל אחד מסוים, התוצאה הייתה מעודדת מספיק מבחינתו

⁵ ויניקוט מדבר על האם ה"מסיגה גבול" ביחס לתינוקה כאשר היא אינה מקיימת מגע אמפתי איתו אלא נשלטת במידה רבה על-ידי הפנטזיות שלה עצמה. ההתערבות שלה הינה לפיכך חסרת משמעות לגבי ויניקוט. "העצמי השקרי" מתפתח מאוחר יותר על בסיס פגיעות ביחס להסגת גבול. קיימת סכנה ניכרת של התפתחות "עצמי שקרי" בטיפול כתגובה כנועה על הסגת גבול.

כדי להמשיך לפעול בדרך זו.

מה התוצאה במקרה המוצלח? היא מגיעה לשיאה בסגירה הדרגתית של הפער שהטיפול עורר בין ה"כן" וה"לא", עד לנקודה שבה ה"כן" נהפך לאישור פוזיטיבי, ולא כניעה בזויה, וה"לא" נהפך לשלילה פוזיטיבית, ולא מרדנות אוטומטית.

מאחר שפילוסופים ומטפלים כאחד העלו השערות ביחס למשמעות של תחום-הביניים לגבי חיי האדם ולגבי הטיפול, מוטב אולי לתת את זכות המלה האחרונה לצופה-מן-הצד על הקיום, המסאי מישל מונטיין (Montaigne, 1952 [1700]): "החיים כשלעצמם אינם טובים ואינם רעים; הם המקום של הטוב והרע בהתאם למה שאתה עושה איתם". תחום-הביניים של הטיפול אינו עוסק בכן או לא, בנכון או לא-נכון, בצייתנות או מרדנות, או בבעד או נגד. זהו איזור ניטרלי שתלוי במה שהמטפל והמטופל עושים איתו יחדיו.

מקורות

- Aichhorn, A. (1944). *Wayward youth*. New York: Viking.
- Anthony, E.J. (1974). Self-therapy in adolescence. *Adolescent Psychiatry*, 3, 6–24.
- Camus, A. (1968). *Between yes and no. Lyrical and critical essays* (Translated by E.C. Kennedy). New York: Alfred A. Knopf.
- Eissler, K.R. (1950). Ego-psychological implications of the psychoanalytic treatment of delinquents. *Psychoanalytic Study of the Child*, 5, 97–121.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Ferenczi, S. (1931). Child analysis in the analysis of adults. *Selected papers of Sandor Ferenczi, M.D. – Problems and methods of psychoanalysis* (Vol. III). New York: Basic Books.
- Freud, S. (1955 [1909]). Analysis of a phobia in a five-year-old boy. *Standard Edition*, 10, 5–149. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1957 [1915]). The special characteristics of the system ucs. *Standard Edition*, 14, 86–89. London: Hogarth Press.
- Heidegger, M. (1935). *Sein und Zeit*. Berlin: Halle.
- Isaacs, S. (1933). *Social developments in young children*. London: Routledge.
- Keats, J. (1947). *Letters* (3rd edition; edited by M.B. Foreman). London: Macmillan.

- Kierkegaard, S. (1944). *Either/Or: A fragment of life* (translated by W. Lowrie). Princeton: Princeton University Press.
- Levy-Bruhl, L. (1966). *The soul of the primitive*. New York: Frederick A. Praeger.
- Montaigne, M. (1952 [1700]). *The essays of Michel Eyquem de Montaigne* (translated by C. Cotton). In W. Carew Hazlitt (ed.), *Great books of the Western world* (Vol. XXV). Chicago: W. Benton.
- Nietzsche, F. (1910). *Joyful wisdom*. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. New York: Harcourt.
- Spitz, R. (1965). *No and yes*. New York: International Universities Press.
- Thass-Thienemann, T. (1968). *The interpretation of language* (Vol. II: Understanding the unconscious meaning of language). New York: Jason Aronson.
- Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 89–97.
- Winnicott, D.W. (1958). *Collected papers*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. New York: International Universities Press.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד הצעיר מעיד על "חור גדול באושר" שהולך ומתרחב. מצב שאינו מסוגל לשנות:

אני מתאיל לא תקרא את דומקוס. אמנם כתבתי "וורט" לכאלי פצציר וצי מאיוץ חברתי מאד מכובד וחסי טעם, פוא קרא את פלייץ פאמפזיים לאלו את פופצירם ללחטו. אלא אומ צציר פיה אז לאמרי אבד ונטול, בלי אמא, בלי דודע, בלי חברים חדלים וותיקים, וצפ לא מצבקי. גמ לא מצבאתי ב"וורט" צבי אמיליונים...

ואתה, פיית צריק אפואליט אטסס צל פפריים מצמון, אמ פיית יבול. במקום פצפ יל חור גבול באולר ללי לא נמתן אתיקון, ובדיק בחורים פוא מתרחב יום יום; פניב פאמקים מתחלק אי אבדוק אמ צפ לא תפליק כלפיו, אולם....

אמרי לנך פבאד, פלנך פראלונך ללי באוניברסיטה, אני יבול אבליק לביא תוקדל כל בולר אלימודים פומניים באבד, אפיס אין לום קלי צם פמקצוץ פוטידי ללי, אלא פם לאמרי לא מיתחיים. אמ תיבב אתה אפיות רוסא, תבא אפליג אותי, ואת פחתק פראלון באקספ לל אדם מת תבא אפלות בחברתי. אמ תביב דיסאומט, איל לא יליג אותך, גמ לא פפיטוויב. מפסיב פצאת אילס אסקולט אפילוסופי פלנך פראלונך. אז אמ מילפד ילאו אותי או אותך אמרי מר אני רוצה אפיות תמחוק מתליבך ביופי, ותליב פלול: מדצן, סרוססור או מילפד דומק.

2

חרדת האינסטינקטים בזמן ההתבגרות*

אנה פרויד

הקדמת העורכים

בתו הקטנה וה"ממשיכה" של זיגמונד פרויד, אנה פרויד, היתה בין הראשונים שיישמו את המדע החדש של פסיכואנליזה עם מטופלים צעירים. התנסותה הקלינית עם ילדים הביאה אותה להכיר בחשיבותו של ה"הווה המתמשך" בתהליכים התפתחותיים.¹

אנה פרויד לקחה על עצמה להרחיב את הפסיכואנליזה מהפתולוגיה אל תיאוריה פסיכולוגית כללית, שאיפה שאביה לא הגשים.² תרומתה הראשונה בתחום הזה הייתה הספר ממנו נלקחו הפרקים שלנו, **האגו ומנגנוני ההגנה** שהופיע בגרמנית עוד בחיי אביה בשנת 1936 וזכה לאישורו. שני הפרקים האחרונים של הספר מהווים ניסיון אנליטי ראשון להמשיג את גיל התבגרות מבחינת התפתחות הסוכנויות הפנימיות והאיזון ביניהם. אנה פרויד רואה במתבגר אדם המתפתח במצב של כוחות-אגו עמוסים למדי. מאחורי כל הניגודים החיצוניים בהתנהגותם ובהתרגשותם של בני נוער מבחינה אנה פרויד במתחים בין האגו, האיד והסופר-אגו.

בסוף הפרק שלפנינו, אנה פרויד מדגימה שילוב של חשיבה התפתחותית, עם גישה קלינית, בעבודתה עם נערה בת חמש-עשרה. בקנאתה לאחותה הצעירה, הנערה ברחה אל תוך עולם התבגרותי של צורך לזכות באהדת הבנים שמסביבה. היא מאמינה שגם למטפלת מולה יש אותה חוויה ואותן הנחות יסוד, כלומר שיכולת הקיום שלה בכל רגע מותנית בסימני חיבה מצד הבנים. לכן היא מבקשת את עצתה כיצד לפתח חיבה זו מבנים. אנה פרויד משיבה לה מנקודת-מוצא של זמן מתמשך. בהווה המתמשך קיים רצף של רגשות, והמטפלת שואלת את הנערה אם היא תוכל להיות עצמה ולהתנהג על-פי תחושותיה. ברמה של תוכן הנערה התנגדה לכאורה והביעה צורך לשלוט על הרגע, אבל כפי הנראה ההתייחסות של המטפלת לרצף הפנימי של הנערה - להיות עצמה - הדהד ברמה של תהליך. אחרי זמן מה, התייחסה הנערה לפנטזיה שדרכה אפשר היה

* אנה פרויד (1977). האני ומנגנוני ההגנה. תרגם ארי אבנר. תל-אביב: דביר. פרק 12, עמ' 101-112.

¹ A. Flashman, (1996). "Developing Developmental Lines". The Psychoanalytic Study of the Child 269-51:255 וראה "הקדמת העורך" בתקשורת טיפולית עם ילדים, 2002, עמ' 285-287.

² Elisabeth Young-Bruehl (1988). Anna Freud: A Biography. New York: Norton

להתחבר עם החוויה של הווה מתמשך. אם כל יצורי אנוש יכחדו, מה יהיה? אנה פרויד שמה לב כי משהו השתנה כאן, ויצרה חיבור של רצף בתוך עולמה הפנימי של הנערה. היא שאלה אותה, איך עולם ללא בני אדם, מסתדר עם הצורך הנואש לזכות באהבה – מי יאהב אותה? הנערה השיבה, עם הקלת-מה, שאז תאהב את עצמה. כאן התחברה הנערה להווה המתמשך – יחס מתמשך שלה אל עצמה. בדיון התיאורטי, אנה פרויד מתמקדת בנקודות אחרות. אנחנו מבקשים לציין כאן את הקליניקה של התייחסות לרצף, להווה שיש בו המשכיות, למצבים ולא רק לרגעים חולפים.

המאמר

תמיד היה ברור, שאותם השלבים בחיי אדם שיש בהם עלייה בליבידו, חשובים עד מאוד בחקירתו האנאליטית של הסתם. בגלל עליית ההשקעה הליבידינלית (cathexis), ברצונות, בדמיונות ובתהליכי אינסטינקטים – שמתרחשים באין רואים בתקופות אחרות, או שהם מוגבלים בתוך הלא-מודע – כל אלה עולים בתודעה, ומתגברים בשעת הצורך על מכשולים ששמה ההדחקה בדרכם. ובשעה שהם פורצים בגלוי – אפשר לצפות בהם.

חשוב לא פחות שנתמקד בתקופות של התגברות הליבידו, בשעה שאנו חוקרים את האני. כבר ראינו שיש תוצאה עקיפה להתגברות דחפי-האינסטינקטים – מאמץ כפול של האדם להשתלט על האינסטינקטים. מגמות כלליות של האני, שכמעט אי אפשר להרגיש בהן בתקופות שלוה בחיי האינסטינקטים, נעשות מובהקות יותר; ומנגנוני האני הברורים של תקופת החביון, או של הבגרות, עלולים להפוך כל-כך מוגזמים – עד שהם מביאים לידי עיוות חולני של האופי. מכל העמדות שאני של אדם יכול לנקוט לגבי חיי האינסטינקטים, יש שתיים, שאם הן מקבלות הדגשה שכזו בזמן ההתבגרות – הן מופיעות בכוח מחודש לעיני הצופה ומסבירות כמה וכמה דברים אופייניים לתקופה הזו. אני מתכוונת לסגפנות ולשכלנות (אינטלקטואליזציה) בגיל ההתבגרות.

סגפנות במהלך הבשלות המינית

במקומן של הגזמות-אינסטינקטים ושל התפרצויות מתוך הסתם – וכן של עמדות אחרות המנוגדות לכאורה – יש לעתים, בגיל ההתבגרות, התנגדות לאינסטינקטים, העולה בעוצמתה על כל דבר הדומה להדחקה, שאנו רואים כרגיל, בתנאים תקינים או בנזירות קלות וחמורות. מבחינת צורת הופעתה ורוחב היקפה, תופעה זו קרובה לסגפנותם של קנאי-דת, יותר משהיא קרובה לסימפטומים של מחלה נזירותית מובהקת. בנזירות, לעולם יש קשר בין הדחקה-אינסטינקט לבין טיבו ואיכותו של האינסטינקט המודחק. כך היסטריים מדחיקים דחפים גניטאליים – הכרוכים במשאלות לגבי אובייקטים של תסביך אדיפוס – אבל הם אדישים פחות או יותר (או

סובלניים (בעמדותיהם) לגבי רצונות אינסטינקטים אחרים, כגון דחפים אנאליים או תוקפניים. נוירוטיים אובססיביים מדחיקים רצונות אנאליים-סדיסטים – שנעשו להם ככלי-מיניות, מחמת נסיגה – אבל הם סובלניים לגבי סיפוק אוראלי, ואינם חשדנים במיוחד בנוגע לדחפי חשפנות שיש להם, כל זמן שאינם כרוכים במישרין בגרעין הנוירוזה שלהם. במלנכוליה מתנערים דווקא מנטייות אוראליות, ואילו וחולי פוביות מדחיקים דחפים הכרוכים בתסביך הסירוס. בכל אלו אין התנערות מאינסטינקטים בלי הבחנה; ובאנאליזה לעולם אנו מוצאים שיש זיקה ברורה בין איכות האינסטינקט המודחק לבין הסיבה שמביאה את האדם לידי גירושו מן התודעה.

אבל בשעה שאנו עוסקים בהדיפת האינסטינקט אצל מבוגר, תמונה אחרת לגמרי עולה לפנינו באנאליזה. אומנם אף כאן התהליך מתחיל במרכזי חיי-האינסטינקט שנתונים לאיסור מיוחד – כגון דמיונות של גילוי עריות מימי קדם ההתבגרות, או המגמה הגוברת לפעילויות-אוננות גופניות, שהרצונות האלו מוצאים בהן את פורקנם. אבל מכאן ואילך התהליך מתפשט, כמעט בלי הבחנה, על החיים כולם. כבר אמרתי שאין עיקר מעייניו של המתבגר בסיפוקו או בתסכולו של איזה רצון-אינסטינקט מסוים, אלא בסיפוק אינסטינקטים או בתסכולם כשהם לעצמם. בני אדם צעירים, שעובר עליהם שלב סגפני מסוג זה – מפחדים לכאורה מפני כמות האינסטינקטים שלהם יותר משהם חוששים מפני איכותם. ההנאה בדרך כלל – היא המעוררת אצלם חשדות; ולפיכך נראה להם שהדבר הבטוח ביותר הוא להוסיף איסורי-חומרה, כדי לעמוד בפני תשוקות דוחקות יותר. כל אימת שהאינסטינקט אומר "רוצה אני" – האני משיב ב"לאו", כמעט כמו הורים מחמירים בראשית חינוכם של ילדים קטנים. לחשדנות התבגרותית זו באינסטינקט נטייה מסוכנת להתפשט; אפשר שתחילתו ברצונות אינסטינקטים ממש, וסופו – עד לצורכי גוף מן הפשוטים ביותר. ראינו בני אדם צעירים שהתנערו בתוקף מכל דחף שריח מיניות עולה ממנו, נמנעו מחברת בני גילם, סירבו ליהנות מבידור, ואף – כפוריטאנים ממש – הוקירו רגליהם מתיאטרון, מריקוד וממוסיקה. בשעה שיש קשר בין ויתור על בגדים יפים או מושכים לבין איסור המיניות – עדיין אפשר להבין את הדבר. אבל בשעה שהויתור חל על דברים שאין דרכם להזיק והם הכרחיים – כגון בשעה שהמתבגר מונע מגופו הגנה רגילה לגמרי מפני הצינה, מענה את גופו בכל דרך שאפשר ומסכן את בריאותו בלי שום צורך, בשעה שהוא מוותר לא רק על תענוגות אוראליים מסוימים אלא מפחית את מזונותיו עד למינימום "מטעמים עקרוניים", בשעה שצער שאהב שינה ממושכת אונס את עצמו להשכים קום, נרתע מלצחוק ומלחייך, ובמקרים קיצוניים אף עוצר בצואתו ובשתנו כמה שהוא יכול לפי הכלל שלא צריך להיכנע מיד לכל צורך פסיי שהוא – אנו כבר מודאגים.

ועוד בדבר אחד התנערות זו מאינסטינקטים נבדלת מהדחקה רגילה. בנוירוזה – אנו רואים בדרך כלל שכל אימת שמדחיקים איזה סיפוק של אינסטינקט מוצאים לו תחליף. בהיסטריה – על ידי קונברסיה, כלומר ההתרגשות המינית מוצאת לה מוצא באזורי גוף אחרים, או בתהליכים

אחרים ההופכים למיניים. בניירוז כפייתית יש תחליף-עונג המתאים לרמת הנסיגה; ואילו בפוביות – יש לפחות איזה רוח שמעבר למחלה. לפעמים צורות סיפוק אסורות מתחלפות בצורות הנאה אחרות, על ידי תהליך התקה ותגובה הפוכה (reaction formation); ויודעים אנו, שסימפטומים נזירטיים של ממש – כגון התקפי היסטריה, "טיקים", פעולות כפייתיות, דאגנות תקועה (brooding) וכדומה – מביעים פשרות, שיש בהן משום מילוי תביעות-האינסטינקטים של הסתם לא פחות משיש בהם ציות לציווי האני והאני העליון. אבל ההתנערות מאינסטינקט, שהיא אופיינית להתבגרות אינה מניחה שום מקום לתחליף-סיפוק: כנראה שיש כאן מנגנון אחר. במקום יצירת-פשרות (compromise formations) (המתאימים לסימפטומים נזירטיים) ותהליכים רגילים – התקה, נסיגה ופניית האדם-נגד-עצמו – אנו מוצאים כמעט תמיד תנועת מטוטלת עזה מסגפנות להפרזה באינסטינקטים. לפתע פתאום המתבגר מפנק את עצמו בכל מה שחשב קודם לדבר אסור, והוא מתעלם מכל הגבלה מבחוץ. מצד עצמן, מתוך טבען האנטי-חברתי, אין ההפרזות האלו אצל מתבגרים דבר רצוי; אבל מבחינה אנאליתית זו הבראה ספונטאנית ארעית ממצב הסגפנות. במקום שאין הבראה שכזו, ובאיזו דרך לא-מוסברת האני חזק דיו ועומד בהתנערות מן האינסטינקטים ללא הרף – הדבר עלול להביא לידי שיתוק פעילותו החיונית של האדם; זה מעין מצב קטטוני, ששוב אי אפשר לראותו כתופעה תקינה של התבגרות ויש להכיר שזה מצב פסיכוטי.

שאלה היא אם באמת מותר להבדיל בין ההתנערות מאינסטינקט בזמן ההתבגרות לבין תהליך ההדחקה הרגיל. ההבחנה התיאורטית מתבססת על כך, שאצל המתבגר התהליך מתחיל בפחד מפני כמות האינסטינקטים ולא מפני איכותם של אי-אלו דחפים מיוחדים; והתהליך מסתיים לא בתחליפי-סיפוק וביצירת פשרות, אלא בעימות-פתע, או אף בתנודות-פתע בין התנערות מאינסטינקט להפרזה באינסטינקט. לעומת זה אנו יודעים, שבהדחקה נזירטית רגילה השקעת הליבידו הכמותית של האינסטינקט שיש להדחיקו היא גורם חשוב; ובניירוז כפייתית – דבר רגיל הוא, שאיסור והתפנקות באים חליפות. ואף על פי כן עדיין יש רושם שיש לנו כאן, אצל המתבגר הסגפן, תהליך פרימיטיווי יותר ומורכב פחות מהדחקה ממש; יכול להיות שזה מקרה מיוחד – ואולי זה בעצם שלב מקדים של הדחקה.

כבר מזמן עלה מתוך חקר אנאליתי של נזירוזות, שיש נטייה בטבע האדם להתנער מאינסטינקטים מסוימים – ובפרט מאינסטינקטים מיניים – בלי הבחנה ובלי תלות בהתנסות האישית. זה מעין מורשת פילוגנטית, מעין קרן מצטברת מתוך פעולות הדחקה שעשו דורות רבים, והיחיד אינו מתחיל בזה אלא ממשיך בזה. את המונח דו-ערכיות (ambivalence) טבע בלילר כדי לתאר את כפילות-העמדה של יצורי אנוש לגבי חיי-המין – סלידה בסיסית בצירוף עם תשוקה תאוותנית.

בשלב החיים השקטים יותר, התנגדותו הראשונית של האני לאינסטינקט-אימה מפני כוחם של האינסטינקטים, כפי שקראנו לזה – כמעט אינה אלא מושג תיאורטי. אנו משערים, שזה תמיד

הבסיס לחרדת אינסטינקטים; אבל לעיני הצופה בדבר – התמונה מיטשטשת, מכוח תופעות בולטות ומפריעות הרבה יותר, העולות מחרדה אובייקטיבית או מחרדת-מצפון מחמת מיני הלם שעברו על האדם.

בזמן ההתבגרות – ובתקופות אחרות בחיי אדם, שיש בהן גאות של אנרגית האינסטינקטים – הגידול בכמות האינסטינקט מדגיש התנגדות ראשונית זו עד כדי כך, שהיא נעשית מנגנון הגנה פעיל וייחודי. אם כן – אין להסביר את הסגפנות של גיל ההתבגרות בתור כמה וכמה פעילויות הדחקה התלויות באיכות, אלא, בפשטות, בתור גילוי העוינות הטבועה באדם, בין האני לבין האינסטינקטים, עוינות בלי הבחנה, קמאית ופרימיטיבית.

שכלון (intellectualization) בגיל ההתבגרות

באנו לכלל מסקנה, שעמדות כלליות של האני עלולות להתפתח למתודות-הגנה מוגדרות בתקופות שגיאיות הליכידו אופיינית להם. אם כן – אפשר להסביר בזה עוד שינויים שחלים באני בזמן ההתבגרות.

יודעים אנו שרוב השינויים המהותיים בגיל זה מתרחשים בחיים האינסטינקטים והרגשות, ושהאני עובר גם תיקונים משניים בשעה שהוא עוסק בניסיון להשתלט על האינסטינקטים ועל הרגשות. אבל יש עוד אפשרויות שינוי אצל המתבגר. עם גאותה של אנרגית האינסטינקטים, הוא נעשה יותר ויותר יצור-של-אינסטינקט; זה דבר טבעי, ואינו טעון הסבר. הוא נעשה אף מוסרי וסגפני יותר, והטעם לדבר – שיש קונפליקט בין האני לבין הסתם. אבל הוא נעשה גם חכם יותר, עם עניין אינטלקטואלי שהולך ומחריף. לכאורה לא ברור מה הקשר בין ההתקדמות הזו בהתפתחות השכל לבין ההתקדמות בהתפתחות האינסטינקטים והתחזקות מוסדות האני בעמידתם בפני התקפות.

בדרך כלל היה אפשר להניח, שסערות אינסטינקטים והרגשות עומדות ביחס הפוך לפעילותו השכלית של האדם. אפילו במצב של התאהבות תקינה, יכולתי השכלית של האדם נוטה לפחות ותבונתו פחות אמינה מהרגיל. בשעה שרצונו למלא את דחפי-האינסטינקטים שלו נלהב יותר בתשוקתו, הוא נוטה פחות ופחות – בדרך כלל – להפעיל את שכלו ולבחון את בסיסם בתבונה.

לכאורה – ההפך קורה בגיל ההתבגרות. יש טיפוס של אדם צעיר שפריחת התפתחותו השכלית בולטת לא-פחות מהתפתחותו המהירה בתחומים אחרים. כידוע כל מעיינים של ילדים בגיל החביון נתון לדברים שיש להם קיום אובייקטיבי, קיום של ממש. יש ילדים האוהבים לקרוא על תגליות ועל הרפתקאות, או ללמוד מספרים ויחסי-גודל או "לבלוע" תיאורי בעלי חיים וחפצים מוזרים; ואילו ילדים אחרים – מתרכזים במכונות, מן הפשוטות ביותר ועד המסובכות ביותר. הצד השווה

שבהם – שלעולם מושא התעניינותם מוחשי, ולא פרי-הדמיון, כגון מעשיות ואגדות שנהנו מהן בראשית ילדותם. עתה הם מתעניינים בדבר שיש לו קיום פיסי של ממש. בראשית קדם-ההתבגרות, נטייה מסתמנת לעבור מהתעניינויות מוחשיות – של גיל החביון – להפשטה; הדבר נעשה ברור יותר ויותר. כפרט אותם המתבגרים, שברנפלד אמר עליהם ש"התבגרות מתמשכת" אופיינית להם – יש להם רצון בלתי-מסופק לחשוב על נושאים מופשטים, להפוך ולהפוך בהם במוחם, לדבר עליהם. קשרי ידידות רבים מנוער מתבססים ומתקיימים על הרצון להרהר ולדון ביחד בנושאים מסוג זה. תחום ההתעניינויות המופשטות האלו, היקף הבעיות שהצעירים האלו מבקשים לפתור – גדול מאוד. הם מעלים נימוקים לאהבה חופשית – ולנישואים וחיי משפחה; לקיום עצמאי – ולאימוץ מקצוע; לחיי נדודים – וליישוב קבע; או שהם דנים בבעיות פילוסופיות, כגון אמונה וכפירה, מהפכה וקבלת מרות, ואף הידידות עצמה על כל צורותיה. בשעה שאנו מקבלים דיווח נאמן על שיחות ממין זה, כפי שקורה לעיתים קרובות באנאליזה, או שאנו בוחנים יומנים ורשימות של מתבגרים (ורבים מן העוסקים בהתבגרות עשו זאת) – לא רק היקף תנופתה החופשית של מחשבתם מדהים אותנו; אנו מתפעלים אף ממידת האמפתיה וההבנה שיש להם, מן היתרון שיש להם לכאורה על הוגים מבוגרים מהם, ולפעמים – אף מן התבונה שבטיפולם בבעיות הקשות ביותר.

אנו משנים את דעתנו בשעה שאנו פונים מתהליכי-השכל של המתבגר, כשהם לעצמם, אל השאלה מה מקומם בתמונה הכללית של חייו. להפתעתנו אנו מגלים, שאין ההישג השכלי משנה כמעט ולא כלום בהתנהגותו של המתבגר בפועל ממש. האמפתיה שיש לו לגבי תהליכי החשיבה של הזולת אינה מונעת אותו מלנהוג באי-התחשבות מזעזעת בקרובים אליו ביותר. דעותיו הנעלות על אהבה, ועל חובותיו של האוהב, אינן נוטלות ולא כלום מחוסר-הנאמנות ומאטימות-הרגש החוזרת ונשנית בפרשיות האהבים שלו עצמו. עצם העובדה שהוא מבין את מבנה החברה – ומתעניין בו לעיתים הרבה יותר מאשר בשנים שאחר-כך – אינה מסייעת לו כלל למצוא את מקומו הנכון בחיי-החברה; ואף אין גיוון ההתעניינות שלו מונע אותו מלהתרכז בנקודה אחת – השתקעותו באישיותו שלו.

כפרט בשעה שאנו חוקרים את התעניינותיו השכליות באנאליזה – אנו מכירים שיש לנו כאן עסק עם משהו אחר לגמרי פעילות אינטלקטואלית במובנה הרגיל. אסור להניח שהמתבגר מהרהר בכל מיני מצבים באהבה, או בשאלה של בחירת מקצוע, כדי שייסיק מסקנות הלכה למעשה, על התנהגות נכונה, כפי שהמבוגר מסוגל לעשות, או אף בדומה לילד בתקופת החביון, הבודק איזו מכונה כדי לדעת לפרק ולהרכיב אותה. פעילותו האינטלקטואלית של המתבגר אינה קשורה, כפי הנראה, אלא לחלומותיו בהקין. אפילו הדמיונות השאפתניים של קדם-ההתבגרות אין בהם משום כוונה שיתורגמו לממשות. בשעה שנער מדמה לעצמו שהוא כובש גדול – אין הדבר מביא אותו לידי הרגשת התחייבות להוכיח את אומץ-ליבו, את כוח-סבלו בחיים ממש. כיוצא בזה,

נראה שהוא מפיק סיפוק מעצם תהליך החשיבה, השיקול והדיון. גורמים אחרים הם הקובעים את התנהגותו והוא מושפע לאו דווקא מתוצאות פלפולי השכל שלו.

ועוד דבר בולט לעין באנאליזה של תהליכי-השכל אצל מתבגרים. כשבוחנים אותם מקרוב, מתברר שהנושאים שהם מתעניינים בהם בעיקר הם אותם הנושאים עצמם שהעלו קונפליקטים בין רשויות הנפש. אף כאן השאלה היא, מה היחס בין צד-האינסטינקטים שבטבע האדם לבין שאר חייו; איך תושג הכרעה בין מימוש דחפי-מין הלכה למעשה – ובין התכחשות להם; בין חרות – לבין ריסון; בין מרד – לבין קבלת-מרות. כפי שכבר ראינו, אין המתבגר משיג מה שהוא מקווה להשיג על ידי סגפנות, על האיסור הגמור שהיא מטילה על האינסטינקטים. ומכיוון שהסכנה מצויה בכול, עליו להמציא אמצעים שונים ומשונים כדי להתגבר עליה. הרהור עמוק (thinking over) על קונפליקט האינסטינקטים – שכלונו של הקונפליקט – נראה כאמצעי ראוי לדבר. כאן האדם מחליף את הבריחה הסגפנית מפני האינסטינקטים – בפנייה אליהם. אלא שאין כל זה מתרחש בפועל כי אם בחשיבה; זה תהליך שכלי. דיונים וניתוחים שכליים מופשטים, שבני-אדם צעירים עוסקים בהם להנאתם, אין בהם משום ניסיון אמיתי לפתור את הבעיות שהמציאות מציגה להם. אין זו אלא עדות לערנות מתוחה שיש בהם לגבי תהליכי האינסטינקטים; מה שהם תופסים שם – הם מתרגמים ללשון המחשבה המופשטת. הפילוסופיה של החיים שהם בונים – פעמים זו תביעה למהפכה בעולם החיצון – אין היא בעצם אלא תגובתם מפני תחושת תביעותיהם החדשות של האינסטינקטים שבסתם שלהם עצמם, תביעות המאיימות במהפכה בכל חייהם. אידיאליזם של ידידות ושל נאמנות בלי סוף – אינם משקפים אצלם אלא לא-נחת של האני, בשעה שהוא תופס שכל יחסי האובייקט החדשים והנסערים שלו עלולים להיעלם³. המשאלה העמוקה להדרכה ותמיכה במאבק – לעיתים חסר תקווה – עם האינסטינקטים האדירים שלהם עצמם עשויה לשנות צורה וללבוש צורה של הנמקה מבריקה להנחה, שאין אדם מסוגל להגיע להכרעות פוליטיות עצמאיות. אנו רואים אפוא שתהליכי-האינסטינקטים מתורגמים למונחים של שכל. אבל סיבת מיקודה של תשומת הלב באינסטינקטים היא זו: נעשה ניסיון לאחוז בהם ולהשתלט עליהם במישור נפשי אחר.

כזכור המטאפסיכולוגיה הפסיכואנליטית אומרת, כי הסמיכות בין הרגשות ותהליכי-אינסטינקטים לבין ייצוג-במילים הוא הצעד הראשון והחשוב ביותר בהשתלטות על האינסטינקטים בהתפתחותו של היחיד. בכתבים האלו החשיבה מוגדרת בתור "מעין פעולה ניסויית, שהיא מלווה התקת השקעה ליבידינלית בכמויות יחסית קטנות, עם פחות הוצאות (פורקן)" (פרויד 1911, ע' 221 באנגלית). השכלון הזה בחיי האינסטינקטים, הניסיון להחזיק בתהליכי האינסטינקטים

³ למארגיט דובוביץ מבודפשט אני אסירת תודה על הצעתה, שנטייתם של מתבגרים להרהר במשמעות החיים והמוות משקפת את הפעילויות ההרסניות שבתוך נפשם.

על ידי קשירתם אל רעיונות שאפשר לטפל בהם בתודעה – זה אחד ההישגים הכלליים ביותר, המוקדמים ביותר והדרושים ביותר של האני של האדם. בעניינו אין זו פעילות של האני אלא אחד מרכיביו ההכרחיים.

שוב פעם יש לנו רושם, שהתופעות הכלולות במושג "השכלון בגיל ההתבגרות" אינן אלא הגזמה של עמדת-אני כללית, בתנאים מיוחדים של גאות פתאומית של הליבידו. אין כאן אלא גידול בכמות-הליבידו, שהוא מושך שימת לב לתפקוד של האני, המתנהל בזמנים אחרים כדבר המובן מאליו, בשקט, כמו בלי משים. אם כן, פירוש הדבר שהתגברות השכלתנות בגיל ההתבגרות אינה אלא חלק ממאמציו הרגילים של האני להשתלט על האינסטינקטים על ידי חשיבה; ואולי הוא הדין גם בהתקדמות הבולטת בהבנתם השכלית של תהליכי-נפש, שהיא אף דבר אופייני בשלבים מוקדמים של מחלה פסיכוטית.

לדעתי, מן הראוי לציין כאן תגלית משנית שקו המחשבה הזה מוליך אליה. אם באמת גידול בהשקעת הליבידו מביא לעולם, באופן אוטומאטי, לידי הגברת מאמצי האני לעבד את תהליכי האינסטינקטים עיבוד שכלי – הרי יש בזה משום הסבר לתופעה, שסכנת-אינסטינקטים מגדילה את האינטליגנציה של בני אדם. בתקופות של שלוה בחיי האינסטינקטים, בשעה שאין סכנה, היחיד יכול להרשות לעצמו מידה של טיפשות. מבחינה זו, חרדת אינסטינקטים משפיעה בדומה להשפעתה המוכרת של חרדה אובייקטיבית. סכנה אובייקטיבית וקיפוח אובייקטיבי מביאים בני אדם לידי הישגי שכל ולידי ניסיונות מבריקים לפתור את קשייהם; ואילו בטחון ושפע אובייקטיבי – נוטים להביאם לידי טיפשות נינוחה. מיקוד השכל בתהליכי-אינסטינקטים שווה לעניין זה לערנות האני של האדם, שהיא דרושה לו, לפי ניסיונו, מול פני הסכנות האובייקטיביות המקיפות אותו.

עד היום ניסו להסביר את ירידת האינטליגנציה של ילדים קטנים בראשית גיל החביון בדרך אחרת. בשחר הילדות יש קשר הדוק בין הישגיהם השכליים המזהירים לבין ניסיונותיהם לחקור מסתורי המין; ובשעה שעניין זה נעשה טאבו – האיסור והעכבה מתפשטים אל תחומי חשיבה אחרים. לא היה משום הפתעה בתופעה, שעם התלקחות-מחדש של המיניות בעת קדם-ההתבגרות – כלומר עם קריסת הדחקת-המין של ראשית הילדות – יש תחייה ביכולת השכל של האדם והיא חוזרת אל כוחה הראשון.

זה ההסבר הרגיל; עכשיו אנו יכולים להוסיף עליו עוד אחד. יתכן שילדים בגיל החביון לא רק שאינם מעזים להשתעשע בחשיבה מופשטת אלא שאף אין להם שום צורך בכך. בזמן הילדות וההתבגרות יש סכנת אינסטינקטים. "השכל", שהוא אופייני בגילים אלו, פועל – לכל הפחות בחלקו – לעזרת האדם, כדי להתגבר על הסכנה. בגיל החביון ובחיי המבוגר – האני חזק יחסית; לפיכך הוא יכול להרפות ממאמציו לשכלון תהליכי האינסטינקטים בלי נזק לאדם. עם זה אין

לשכוח, שההצלחה השכלית הזו – ובפרט בגיל ההתבגרות, עם כל הברק שבה – עקרה במידה גדולה. מבחינה מסוימת זה נכון אפילו לגבי הישגי השכל בשחר הילדות, שאנו משתאים להם ומעריכים אותם כל כך. די שנזכיר בעניין זה כמה מעט דעת על חיי המין של מבוגרים, הילד מפיק מחקירות המין הינקותיות שלו, שהן בעיני הפסיכואנליזה הגילוי הברור ביותר של פעילותו השכלית. בדרך כלל התוצאה היא הקמת תורות-מין ינקותיות, שאינן משקפות את המציאות, אלא רק את תהליכי-האינסטינקטים בנפשו של הילד הצופה בה.

עבודת-השכל שהאני עושה בגיל החביון ובבגרות איתנה הרבה יותר, לאין שיעור; היא מהימנה יותר ובעיקר – יש קשר הדוק הרבה יותר בינה לבין המעשה.

אהבת אובייקט והזדהות בגיל ההתבגרות

כעת יש לבחון מה מקומם של הסגפנות ושל השכלון, שהם אופייניים לגיל ההתבגרות, בתוך מפת מנגנוני ההגנה המסודרים לפי סוג החרדה והסכנה. מיד אנו רואים ששתי השיטות שייכות לסוג ההגנה השלישי. הסכנה שהאני צפוי לה היא שמא יוצף על-ידי האינסטינקטים. הוא נחרד יותר מכול מפני כמות האינסטינקט. מקורה של חרדה זו, לפי דעתנו, בזמן מוקדם מאוד בהתפתחותו של האדם. מבחינת סדר הזמנים, מדובר כאן בתקופה שהאני מתגבש בהדרגה מתוך הסתם הטרם-מובחן. אמצעי ההגנה שהאני נאלץ לאמץ מול הפחד מפני כוחם של האינסטינקטים מכוונים לקיים את ההבחנה בין האני לבין הסתם, ולהבטיח שיהיה ארגון האני החדש דבר של קבע. משימתה של הסגפנות, לשים גבול לסתם על-ידי איסורים, פשוטו כמשמעו; תכלית השכלון – לעשות חוליה מקשרת בין תהליכי-אינסטינקטים לבין תוכן מחשבתי, וכך לאפשר לאינסטינקטים גישה אל התודעה וסיכוי לשליטה.

אבל בשעה שהיחיד נסוג, בשל גאותו הפתאומית של הליבידו, לרמת האימה הפרימיטיבית מפני כוחם של האינסטינקטים, בהכרח הדבר משפיע אף על שאר תהליכי האינסטינקטים והאני. להלן אבחר בשתי תופעות ייחודיות לגיל ההתבגרות, מן החשובות ביותר, ואבדוק את הקשר שבינן לבין תהליך נסיגת-האני שהזכרתי.

התופעות הבולטות ביותר בחיי המתבגר קשורות ביסודו של דבר ביחסי האובייקט שלו. כאן, יותר מאשר בכל מקום אחר, אפשר לראות את הקונפליקט בין שתי מגמות סותרות. ראינו שיעד ההתקפה הראשון של ההדחקה – שמקורה בהתנגדות כללית לאינסטינקטים – הוא, בדרך כלל, הפנטזיות האינצסטואליות של קדם-ההתבגרות. חשדותיו של האני וסגפנותו מכוונים בראש ובראשונה נגד הקיבעון של האדם אל כל האובייקטים – של אהבה מילדותו. מבחינה מסוימת הדבר מביא את האדם הצעיר לנטייה לבודד את עצמו; מכאן ואילך הוא עתיד לגור עם בני משפחתו כאילו היו זרים. אבל לא רק היחס אל אובייקטים לאהבה חיצוניים הוא המעורר את

ההתנגדות הטבעית של האני לאינסטינקט; גם יחסו אל האני העליון נפגע פגיעה דומה. מכיוון שעדיין האני העליון, בתקופה זו, מושקע ליבידו השאוב מן היחס אל ההורים – הוא גופו זוכה ליחס של אובייקט אינצסטואלי חשוד, והסגפנות פוגעות גם בו. האני מתנכר גם לאני העליון. הדחקה חלקית זו של האני עליון, והתנכרות מחלק מתכניה מהווים אחת מהצורות המובהקות של צעירים. התוצאה העיקרית של ניתוק היחסים בין האני לבין האני העליון היא גידול בסכנה העולה מן האינסטינקטים. היחיד נוטה להיות לא-חברותי. לפני שהפרעה זו התרחשה, חרדת-המצפון ורגש האשמה – שעלו מתוך יחסי האני והאני העליון – היו בעלי בריתו החזקים ביותר של האני במאבקו עם האינסטינקטים. בראשית ההתבגרות יש, לעיתים קרובות, סימנים לניסיון זמני להביא לידי השקעת-יתר ליבידינלית של תוכן האני העליון כולו. זה מסביר כנראה מה שקרוי "אידיאליזם" של גיל ההתבגרות. יש לנו מצב שכזה: סגפנות – שהיא עצמה תוצאה מהתגברות סכנת האינסטינקטים – מביאה, לאמתו של דבר, לידי ניתוק יחסים עם האני העליון, וכך היא משתקת את אמצעי-ההגנה שבאו מכוח חרדת האני העליון; והתוצאה – האני נזרק לאחור, ביתר שאת, אל השלב של חרדת האינסטינקטים הטהורה ואל מנגנוני ההגנה הפרימיטיביים האופייניים לשלב זה.

אבל בידוד עצמי ופניית עורף לאובייקטים-לאהבה אינם הנטיות היחידות המשתתפות ביחסי אובייקט של מתבגרים. התקשורויות חדשות רבות באות במקום הקיבעונות המודחקים אל אובייקטים לאהבה של הילדות. לעיתים הנער נקשר אל צעירים בני גילו, ואז היחס לובש צורה של ידידות נלהבת ואפילו של התאהבות; לפעמים ההתקשרות היא אל אדם מבוגר יותר, שהצעיר מאמץ לו למנהיג, שהוא תחליף מובהק לאובייקטים ההוריים שזנח. כל זמן שיחסי אהבה כאלו עומדים בעינם, הם נלהבים ובלעדיים; אלא שימיהם קצרים. בני אדם נבחרים לתפקיד האובייקט, וננטשים בלי שום התחשבות ברגשותיהם ואחרים באים במקומם. את האובייקטים שננטשו שוכחים מהר ולגמרי. אבל צורת היחס אליהם מתקיימת, עד לפרט הקטן ביותר; ובדרך כלל חוזרים עליה – בדייקנות שמזכירה כמעט אובססיה – ביחסים עם האובייקט החדש.

מלבד הנאמנות המרשימה אל אובייקט האהבה, יש לציין עוד דבר מיוחד ליחסי-האובייקט בגיל ההתבגרות. מטרתו של המתבגר – לא כל כך לרכוש את האובייקט לעצמו, במובן הגופני הרגיל, אלא להטמיע את עצמו כמה שאפשר באדם שהוא באותה שעה מוקד חיבתו.

ידועה מאד הנטייה לשינוי אצל צעירים. כתב ידם, צורת דיבורם, התסרוקת, הלבוש וכל מיני הרגלים שיש להם – נתונים לשינוי הרבה יותר מאשר בתקופות חיים אחרות. די לפעמים במבט חטוף במתבגר כדי ללמוד מי הידיד המבוגר שהוא מעריץ. אבל היכולת להשתנות מרחיקה לכת עוד יותר. השקפת העולם, עמדותיהם בענייני דת ופוליטיקה – כל אלו משתנים בשעה שהם מחליפים מודל במודל; ובכל החליפות והתמורות – המתבגר נלהב, בטוח ואיתן בדעתו, שאותה השקפה שאימץ לו בלהט היא הנכונה. מבחינה זו המתבגרים דומים לסוג של חולים שתיארה הלנה

דויטש (1934) בחיבור קליני על פסיכולוגיה של מבוגרים – מקרי גבול בין נירוזה לפסיכוזה. היא קוראת להם אנשי "כאילו", מכיוון שבכל קשר חדש עם אובייקט הם חיים כאילו הם חיים את חייהם ומבטאים את רגשותיהם, את דעותיהם ואת השקפותיהם.

המנגנון שביסוד תהליכי שינוי-הצורה האלו היה ברור במיוחד אצל נערה צעירה שעשיתי בה אנאליזה. בתוך שנה אחת החליפה הנערה כמה פעמים ידידות בידידות, נערות – בנערים, ונערים – בנשים מבוגרות ממנה. ובכל פעם, לא די שנעשתה אדישה לאובייקט האהבה שזנחה – אף נולדה בה איבה חזקה ומוזרה, על גבול הבוז, לאותו אדם; היא חשה שאפילו פגישה מקרית או בלתי-נמנעת עם האדם הזה היא דבר שאי אפשר לסבול כמעט. אחרי עבודה אנאליטית מרובה גילינו, בסופו של דבר, שכל אותם הרגשות שהיו בה אל ידידה הקודמים לא היו משלה כל עיקר. כל אימת ששינתה את אובייקט אהבתה, היתה לה הרגשת חובה לעצב את התנהגותה ואת השקפותיה בצלמו ובדמותו של הידיד החדש, בכל עניין ועניין, בין בחייה הפנימיים ובין בחייה החיצוניים. שוב לא היתה לה חוויית רגשותיה שלה – אלא חוויית רגשותיו של הידיד שבאותה שעה. האיבה שרחשה אל בני אדם שאהבה קודם – לא משלה היתה כלל. היא באה לכלל שותפות ברגשותיו של ידידה החדש, על ידי אמפתיה. היא ביטאה אפוא את הקנאה שחש הוא – בדמיונה – לגבי כל אדם שאהבה פעם או את בוזו שלו (ולא שלה) לגבי יריבים אפשריים.

אפשר לתאר תיאור פשוט מאוד את מצב הנפש בשלבי התבגרות ממין זה. קיבעונות האהבה, שהן נסערות ובנות-חלוף, אינן יחסי אובייקט כלל – באותו מובן שיש למושג זה אצל מבוגרים. אלו הזדהויות מן המין הפרימיטיבי ביותר, בדומה למה שאנו רואים בהתפתחות בשחר הינקות, קודם שיש יחסי-אובייקט בכלל. אי-היציבות האופיינית לגיל ההתבגרות אינה מעידה, אפוא, על איזה שינוי פנימי באהבתו או בהשקפותיו של האדם, אלא על אובדן אישיות מחמת שינוי בהזדהות.

אולי אפשר להאיר את התפקיד שנטיית ההזדהות ממלאת, מתוך מה שנתברר על התהליכים שנתגלו באנאליזה של נערה בת חמש עשרה. המטופלת שלי, נערה יפה ומקסימה במיוחד, כבר היה לה מעמד בחוג החברתי שלה; אף על פי כן סבלה מאד מקנאה נואשת באחותה, שלא היתה אלא ילדה קטנה. בגיל ההתבגרות ויתרה המטופלת על כל התעניינותיה האחרות, ומכאן ואילך לא הניעה אותה אלא משאלה אחת – לזכות באהבתם ובהערצתם של ידידיה הגברים והנערים. היא התאהבה "מעל לאוזניה" – ממרחק – בנער מבוגר הרבה יותר ממנה, נער שפגשה לפעמים במסיבות ובנשפי ריקודים. באותו הזמן כתבה לי מכתב והביעה שם ספקות ודאגות לגבי פרשת אהבים זו.

"אמרי לי בבקשה", כתבה, "איך לנהוג בשעה שאני פוגשת אותו. עלי להיות רצינית או עליזה? מתי יאהב אותי יותר – אם אראה לו שיש לי שכל או אם אעמיד פני טיפשה? האם את מייעצת

לי תמיד לדבר עליו, או גם על עצמי?..." בפעם הבאה, כשבאה אלי, עניתי על שאלותיה בעל פה. ניסיתי לומר לה, שאולי בעצם אין צורך לתכנן את התנהגותה מראש. וכי אין היא יכולה, בבוא הזמן, סתם להיות היא עצמה, ולנהוג לפי רגשותיה? היא ביקשה לשכנע אותי שזה לא יתכן ופיתחה נאום ארוך בדבר הצורך שיתאים אדם את עצמו להעדפותיהם ולרצונותיהם של אחרים. רק כך, אמרה, אדם יכול להיות בטוח שיביא אותם לידי אהבה; ואם לא יאהב אותה הנער הזה – ממש אין טעם לחייה.

כעבור זמן מה סיפרה לי המטופלת פנטזיה המעלה משהו מעין "סוף-העולם". מה יקרה, שאלה, אם ימותו הכול? היא מנתה את כל ידידיה וקרוביה, עד שדימתה לעצמה שהיא לבדה נשארה על פני האדמה. קולה, הדגשותיה, דרך תיאורם של כל הפרטים – כל אלו העידו שאין הפנטזיה אלא מילוי – משאלה. היא נהנתה מסיפורה והוא לא גרם לה חרדה.

בנקודה זו הזכרתי לה את תשוקתה שיאהבו אותה. אפילו יום אחד קודם – די היה בעצם הרעיון, שלא תהיה חביבה על מישהו מידידיה, שתאבד לה אהבתו, כדי להטיל אותה לתהום הייאוש. ומי יאהב אותה אם תישאר היא לבדה מכל המין האנושי כולו? בשלווה גמורה סילקה הנערה מלפניה את תזכורת דאגותיה מלפני יום אחד: "אם כן – אוהב את עצמי", אמרה כאילו נפטרה סוף כל סוף מכל חרדותיה, ונאנחה אנחת הקלה עמוקה.

תצפית אנאליטית קטנה זו, אצל מטופלת מסוימת, מלמדת לדעתי משהו אופייני ליחסי-אובייקט מסוג ידוע בגיל ההתבגרות. ניתוק יחסים קודמים, התנגדות לאינסטינקטים וסגפנות – כל אלו משפיעים בצורת שלילת-ליבידו (delibidinalizing) מן העולם החיצון. המתבגר צפוי לסכנה של הוצאת ליבידו-האובייקט שלו מדמויות בסביבה ושל השקעתו בעצמו; כשם שהוא נסוג בתוך האני, הוא עלול לסגת – בחיי הליבידו שלו – מאהבת-אובייקט לנרציסיזם. הוא נמלט מסכנה זו על ידי מאמצים עזים לפרקים לחזור ולקשור קשר עם אובייקטים חיצוניים, ואפילו בשעה שאינו יכול לעשות כל אלא על ידי הנרציסיזם שלו, כלומר על ידי כמה וכמה הזדהויות. לפי הנחה זו, יחסי-האובייקט הסוערים של גיל ההתבגרות משקפים ניסיונות החלמה – ואף מבחינה זו הם דומים למצבם של חולים פסיכויים, הצפויים להרעה מחזורית במחלתם.

בתיאור ההתבגרות הרביתי להשוות את הדברים האופייניים לתקופה הזו בתופעות מחלה חמורות. אם כן (אף על פי שאין למסדה הזו יומרות של שלמות) עלי לומר אולי מילים אחדות על מה שתקין או שאינו תקין בתהליכים שבשלב הזה.

כפי שראינו, יסוד ההשוואה בין ההתבגרות לבין ראשיתה של החמרה מחזורית במחלה פסיכוטית – ההשפעה שאנו מייחסים לשינויי-כמות בהשקעת הליבידו. גם כאן וגם כאן הגברת השקעת-הליבידו של הסתם מגדילה את סכנת האינסטינקטים, ומביאה את האני לידי הכפלת מאמציו להתגונן בכל הדרכים שהוא יכול. לפיכך תמיד ידעה הפסיכואנליזה, שכל תקופה בחיי

אדם, שיש בה גאות ליבידו, עלולה להיות – מחמת התהליכים הכמותיים האלו – נקודת מוצא למחלה נוירוטית או פסיכוטית.

דרך אגב, יש צד דומה בהתבגרות ובעלית הפסיכודה: בוקעות ועולות עמדות הגנה פרימיטיביות, שאנו כורכים אותן באימתו של האני מפני כוחם של האינסטינקטים – זו חרדה ששורשיה בעבר עמוקים יותר מכל חרדה אובייקטיבית או חרדת-מצפון.

רושם התקינות או אי-התקינות של התהליך הזה, בהתבגרותו של אדם מסוים, תלוי כנראה בשאלה איזה יסוד אופייני, מן היסודות שמנתי, הוא המכריע; או – איזה צירוף יסודות מכריע במשקלו. המתבגר הסגפן נראה לנו תקין, כל זמן ששכלו חופשי לפעול ויש לו כמה יחסי-אובייקט בריאים. דבר דומה אפשר לומר על מתבגרים שעושים שכלון של תהליכי אינסטינקטים, מתבגרים-אידיאליסטים ומתבגרים הנסחפים בלהט מידידות נלהבת לידידות נלהבת. אבל בשעה שמקיימים את העמדה הסגפנית במלוא חומרתה, בשעה שתהליכי השכלון משתלטים על כל חיי הנפש, בשעה שהיחסים אל הזולת מבוססים כל-כולם על חילופי הזדהויות – לא יוכל מורה או אנליטיקאי להחליט בקלות, מתוך תצפית, עד היכן יש כאן שלב מעבר בהתפתחות תקינה ובאיזו מידה כבר יש תופעה פתולוגית.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד מוצא את עצמו תוהה על חוויות ההווה כפי שהוא מתרחש, כפי שהמליצה בתו אנה לימים למטופלת שלה...

איצ'ה יוצן סון-אולדנבורג אחד בישר לראשונה על קיומו הנצחי לפני כמה ימים, לא דיוק בבכר דיאלוג לאחרי איצ'ה אלא דיוק ממשל אגודת לפיד על אגרות מילימטר. יצא או אריות מצבוח בתמונת פובליציסטיקה וממשל אחי' לו וויתור-על-כבוד נסיכתי, הוא פתילב איצ'ה פדלסק במקום בכוסה. גל-פבית, לביקל ממנו אצ'ה את ממשלו (ולא פבר פבר אחר, אחי' בודאי פבר מצ'י אפוד ממשל כרית) קבל סטיראחי בתור מצבית, ופדא, במקום אפצ'יו את פמאץ פמכבד על-ידי אי-יחיצת פאחי, פחצ'ר את פמכבד פם ריבית, פבר לפוד ממשל לא צבב. אץ פציבור לא טמן את ידו בצלחת ומשח את בן-פמאכבד פבאחי-מכבד בלמן-אגרוסי, מנו פלפל פפסר אמאך פכפבר באגדפ. בסוף פצ'יו לומר אחל את פרוצן. אדס אחי פבר פובב במפצ'ר לו 24 פחות אצ'יוך פתקירות, פוד ממשל קבל פתפצ'יות על כך לא פוב.

ואת מי טוב יותר אפמאיד איצ'ה נסיך פצ' ממשל את "פפצ'ית פם פקמאיות"? פבית אחת פבתייבג לפני לנתיים, אלא פצ'ות פסאון אגס אמן פאלי. אני חושב לאי אפסר לא אפתיגל במפאך קרית פפסר פצ'ה, אץ אץ פב ולס חלים בנכחותם לו פצ'ים מוסתרים לפפקידם אפחול ממאנו את פדמאיות אבא אפצ'ית, לא פחול ממשל אפצ'ית, פפסר פבא. לא לאני חושב מנו כמה מפקרי תבנות מפמימים לל לאינו מוסרי על-פי פכפב בחוק פאצ'יו או בתור פין או אץ פוך פואטי: "פריסטאן ואיצ'אוד" לו אפטיסיד מוכח את פפסוק פצ'ור מפריקה. אפדיב, פלייב, בלילב כח פפגלות לאנו, יכולב לקחת את פלא מוסרי, או טוב יותר - את מפ פפפבר אפסית, אפפצ'יד אול פבית דיוך אפיון פואטי. פלא מוסרי בלייב רק מממל בלמא ופמאץ. אץ ב"פצ'ית פם פקמאיות" את פקו פצ' חוצים לא פצים, מפ לפרים אי לא פצים אצ'יוך את פפסר אל פרוחות אבא אפמאיים ב"פצ'ית פם פקמאיות" אפנון פומדים באל אפצ'יות ולס פלינו אפצ'יות מפצ'ות ב סיסור אפצ'יות, ללכח את פפבר ואת פפצ'ית, אפפצ'ית על פווב פסיסור יחד פם פתפחולות.

* Jugendbriefe, 53; Letters 63-64.

3

אנליזה של סימפטום*

אוגוסט אייכהורן

הקדמת העורים

עוד מאמר מראשית ימי הפסיכואנליזה. הימים ימי מלחמת עולם ראשונה והתקופה הסמוכה אחריהם. המקום וינה, והחוג הקטן והאינטימי של אנשים המאמצים את התיאוריות הראשוניות של "הפרופסור" – זיגמונד פרויד – ולומדים בחוגו באופן אישי. אחד הבולטים בחוג, איש חינוך ידוע ומנהל של פנימייה לנוער "מוזנח"¹, הינו אוגוסט אייכהורן. בעבודתו החינוכית יצר אייכהורן הרבה מגעים עם בני נוער. עם התפתחות התיאוריה הפסיכואנליטית, הוא ניסה לשלב תובנות מתוכה בעבודתו. מספיק לקרוא מספר שורות מספרו כדי להתרשם מהאהבה הגדולה שרחש אייכהורן לחניכיו. רציו לקרוא את כל הספר כדי ללמוד כיצד משלבים הבנה אנליטית עם בגרות אישית, פרופורציות חברתיות, ושכל ישר.

כאן מסופר על נער "בסיכון". הקורא בוודאי ייקח בחשבון שבאותם הימים כל התנהגות שחרגה ממשמעת מוחלטת להורים ולמורים הבהילה את המשפחה ואת המוסדות והיוותה עילה להשמה בפנימייה "מתקנת". עלינו להבין את המקרה בתוך הקשרו התרבותי. אייכהורן מספר לנו וורבטים של הראיון. במבט ראשון אפשר לראות בגישתו של אייכהורן תחקיר יותר מאשר טיפול. גם כאן יש הקשר תרבותי, הנער אכן היה "ממושמע" לאורך הראיון קליני, והפסיכואנליזה נתפסה יותר כבלשות ופתרון תעלומות, עם פחות דגש על יצירת קשר.

לדעתנו עוד מרכיב חשוב ל"תחקיר" לכאורה. אייכהורן עוזר לנער לבנות **רצף** בתוך החוויה הפנימית שלו. המדובר בנער עם סימפטום נזירי, ויסוד הנירוזה בדיסוציאציה, כלומר הנער לא הרגיש "בעל-בית" על מעשיו הנזיריים הנקודתיים. ה"תחקיר" דומה יותר לישיבה כתף אל כתף עם הנער תוך צפייה משותפת בעולמו החיצוני – "ואז מה עשית?" –

* אוגוסט אייכהורן (1972). **נוער עזוב**. תרגם ד. אידלסון. ירושלים: ש. זק. פרק 2, עמ' 24-42.

¹ אייכהורן כינה את סיפרו בגרמנית, שהופיע בשנת 1925 עם פתח-דבר מאת פרויד, בשם VERWAHRLOSTE JUGEND. היום היינו מתרגמים את הכותרת כ"נוער מוזנח". כדאי לציין שהמילה הגרמנית מורכבת מ-VERWAHREN המציינת שמירה או משמורת, שהיא מורכבת מ-WAHR, מונח המציין המשכיות של זמן ואמת. כך שבקשרים של הנוער של אייכהורן חסרים שמירה והמשכיות של זמן.

ובעולמו הפנימי – "ומה עלה אז בראשך?"² ההמחשה הברורה ביותר של דרך התייחסות זאת מתרחשת בדקות הראשונות של הראיון. הנער מתאר את הרגע האחרון שלו בביתו לפני שברח. הוא התבונן דרך החלון במטבח, ואייכהורן מבקש ממנו לקום ולהראות את תנוחת גופו אז ליד החלון. הנער נשען על מרפקיו, ואייכהורן מעיר שהתנוחה עוזרת לנער להיזכר. אנחנו רואים בפעולה הזאת הידוק קשר טיפולי, יצירת "אנחנו" לא מאיים³, "אנחנו" שצופים ומנסים קודם לראות ואז גם להבין דרך עיניו של הנער. ומה "אנחנו" רואים? – נער הנאבק עם רגשותיו במהלך רצוף של זמן ממושך. אז אפשר להבין את הצטרפותו של הנער למראיינו לא רק מתוך משמעת. הראיון מעביר את הנער מתחושה של חוסר שליטה ומקריית אל תחושה של רצף והתמודדות.

המאמר

בשיחתנו הראשונה התקדמנו עד כדי הכרת התפקידים של הטיפול החינוכי-סוציאלי ולו רק ברמיזה, וכן לא זרה לנו יותר התורה הפסיכואנליטית. את הרצאותי להבא יכולתי, לפי התוכן, לסדר בשני חלקים: חלק אחד כללי, המכיל יסודות ועיקרים וחלק אחר מיוחד, המכיל מקרים שבהם יש להשתמש ביסודות והעקרונות שהונחו בחלק העיקרי. היתרון של סדר כזה היה כפול ומכופל: בעזרת המבוא הסיסטמאטי לפסיכואנליזה - כמובן עד כמה שהוא דרוש לענייננו - הייתם מסגלים לכם דרך של מחשבה, באופן שהמסקנות הנובעות ממנה לא היו "נועזות" ו"מפולפלות" בעיניכם, או ביטויים אחרים מעין אלה השגורים בפי אנשים שאינם בקיאים בעניין; כן לא היינו מוכרחים להפסיק באמצע את תיאורי המקרה כדי להסביר יסודות ועיקרים; ולאחרונה היינו משיגים ע"י כך דרך רצופה, סלולה ונוחה, ללא קפיצות. ואף על פי כן לא אלך בדרך זו, מפני שאינני רואה ברכה בתיאור מדעי סיסטמאטי של יסודות ועיקרים; הנני נמצא בעיצומה של עבודה חינוכית ורוצה אני לסייע לכם בעבודתכם אתם. לכן נראית לי הרחבת הדיבור על תורות ושיטות למיותרת ולמשעממת כל עוד איננו יודעים מה תועלת מעשית בהם. אני מסכים להיתקל בדברי סתירה מצדכם ובדברי ביקורת על שאני מרופף את הקשר בהכניסי באמצע תיאור המקרה ביאורים תיאורטיים, לשמוע מפיכם דברי תוכחה כי אינני מדעי ואינני מבסס את דברי מראש. כל זה אני מוכן לקבל על עצמי רק בשביל להכניסכם תיכף ומיד לתוך חיי המציאות, לתוך הקשיים שבהם אנו מתקשים בעבודתנו עם הנערים המוזנחים. לעומת זאת לא אביא לפניכם חומר מוכן ומותאם מראש לשם הסברת דברי עיון, אלא עובדות לקוחות מהחיים, ובכל מקרה נראה במה אנו יכולים להיעזר - בפסיכואנליזה או במדע אחר - כדי להתגבר על הקשיים.

² השווה Leston Havens, *Approaches to the Mind* (Boston: Little Brown), 1973, ch. 5.

³ השווה מאמרו של שוולטר בתקשורת טיפולית עם ילדים, עמודים 213-229.

הנה אפנה אתכם לתחנת התייעצות בענייני חינוך של ילדים ונוער - ביקור במוסד נעשה בהזדמנות אחרת - ומשם ניקח לבירור בתור התחלה מקרה לא קשה ביותר.

גברת ש. הביאה אתה לתחנה את בנה פינחס בן 13 שנים. היא מתלוננת לפני על התנהגותו הרעה ורצונה שאפנה אותו למוסד מתקן. שלא בנוכחות בנה היא מוסרת לי פרטים על תולדות חייו מיום היוולדו. תוך כדי סיפורה שאלתי שאלות על-מנת להשלים את התמונה על אודות הנער. הנה בקיצור הקווים העיקריים של סיפור האם:

ביום ד' שבה הגברת ש. מחדר הכביסה שעל גג דירתה כדי לאכול ארוחת הצהרים עם בנה פינחס; קודם לכן הוא הביא לה מהחנות: סבון, סודה ועיתון היום; אולם לתימהונה הרב מצאה הגברת ש. את דירתה נעולה והמפתח בידי השכן. הנער פינחס לא היה, הוא נעלם.

"היות והוא הלך מבלי להודיעני מראש את מקום בקורו, - ועל כך אני מקפידה מאוד וכבר קרה פעם שנעלם בלי ידיעתי, - הבנתי שהוא ברח מהבית" כך אמרה לי הגב' ש. והמשיכה: "מתיקי, שהיו בו כמאה אלף קרונות ומצאתיו במקום שהנחתיו, לא חסרה פרוטה. גם מכספי החיסכון של בעלי לא חסר דבר והנער ידע את המקום בו בעלי שומר את חסכונו: בארון הבגדים הפתוח ובכיס של מעיל ישן. רק אחר כך גיליתי, כי חסרים 7 אלפים קרונות ממגרת השולחן שבמטבח וכן 6 אלפים קרונות מקופת החיסכון של אחותו. כאשר ראיתי שפינחס לא חזר גם ללון הודעתי על העלמו למשטרה. ביום ו' בבוקר. בשובי לדירתי לאחר שקבלתי הזמנות לעבודה, פגשתי ליד הדירה. הוא ניגש אלי, היה רחוק למשעי, לבוש בגדים נקיים, אבל שתק בעקשנות. לא ענה לשאלותיי: היכן היה, ומה עשה בכסף שלקח אתו. גם כיום לא ידוע לי דבר על כך. לא ביישתי אותו, לא הענשתי אותו, אף לא הכיתי אותו, אולם לפי התנהגותו הרעה הזאת עליו להיות במוסד מתקן".

על המצב המשפחתי ויחסיה עם בעלה היא ספרה, לכאורה, בגילוי לב גמור. היא נשואה לבעלה זה 15 שנים, חיה בשלום אתו ומצבם הכלכלי טוב. בעלה מנהל עבודה בבית חרושת של מכונות, והיא מרוויחה גם כן בעשותה עבודות רקמה לפי הזמנות מחנויות. לשאלתי, אם אין מריבות במשפחה ענתה: "כן, לפעמים כנהוג בכל משפחה - מריבות קלות". יחסיה עם בנה פינחס לדבריה טובים הם. "אותי אוהב הוא יותר מאשר את בעלי. הוא, בעלי, טוב אלי יותר מדי, מרשה לו לעשות כרצונו ואיננו מענישו אף פעם. אני רוגזת על כך, אבל לשווא. אם אעיר לבעלי על דרך נפסדת זו שבחינוך, הוא עוזב את הבית לשעות רבות ואיננו חוזר אף לארוחות. אנו אנשים עובדים ועסוקים כל היום ואין לנו זמן להתמסר לטיפול ולחינוך ילדינו. כל השבוע עסוקים אנו ובשבתות לוקח בעלי את כלי הדייג שלו ויוצא לכפר לכל היום לדוג באגם. הדייג אוהב על בעלי עד מאוד. לפעמים הוא לוקח אתו גם את פינחס. אני ובתי לאה נשארות אז בבית ומתקנות את הלבנים ואת הבגדים הזקוקים לתיקון".

תנאי הדירה: חדר שינה, סלון ומטבח. ההורים והבת ישנים בחדר השינה והנער בסלון. לאה היא בת 11 שנה מבקרת בבית ספר עירוני, היא נחשבת לתלמידה טובה ומצד בית הספר אין כל תלונות עליה. בעבודות בית היא עוזרת ברצון. אם נופלת מריבה בינה לבין אחיה הוא המוותר ואולי יותר מהרצוי. גב' ש. מסיימת את סיפורה בזה, שאיננה רואה שום סיבה לבריחתו, לאחר שלא היו לו מריבות בבית ולא צריך היה לפחד מעונש ובכלל לא קרה שום דבר שיעורר בו פחד כל שהוא. בריחתו בלתי מובנת לה גם אם לחשוש שחברים בלתי רצויים השפיעו עליו. לפינחס אך חבר אחד והוא ממשפחה טובה ומסודרת. בדרך כלל איננו נוהג לשוטט ברחובות.

לסיפורה של גב' ש. יש להוסיף עוד, כי ההורים של פינחס בריאים, אין במשפחה שיכורים, חולי-רוח וכד', אין גם בעלי נטייה לשוטטות או לפשעים. התפתחותו של פינחס נורמאלית היתה, אין חשד לליקויים נפשיים, או להתכווצויות.

אחר שגמרתי את השיחה עם האם הזמנתי את פינחס לשיחה אתי שלא בנוכחות אמו, זו נתבקשה לזכות בחדר ההמתנה. הרושם הראשון שקבלתי מהנער בהיכנסו לחדרי היה, כי הוא נער סימפאטי. לא ראיתי בו אף סימן חיצוני אחד מאלה שאני רגיל לראות אצל הנערים מוזנחים. נהפוך הוא. במראהו החיצוני הוא נער מסודר, מחונך, נראה שמטפלים בו כנהוג בבית מסודר. הוא גבה קומה אבל לא חלוש לחלוטין, בת צחוק עליזה רוחפת על פניו הילדותיים הרכים והמאורכים. שערותיו השחומות מסורקות יפה, ידי ופניו לא רק רחוצים אלא נקיים למשעי. מורגש בו "ילד מגודל" בתנועות גופו הבלתי מהוקצעות והנעשות במבוכה וכן בתלבשתו: חולצת מלחים נקייה, מכנסים ארוכים וסנדלים חדשים ומבריקים.

לאחר ברכת השלום הרגילה ולאחר כמה שאלות לשם פתיחה שעל טיבן ניחד את הדיבור להלן כאשר נשוחח על יצירת יחס רגשי בין החניך למחנך, התיישבנו ליד השולחן אחד מול רעהו והשיחה החלה. את תוכן שיחה זו אמסור לכם רק מאותם העניינים הנוגעים לנושא שלנו. עלי עוד להעיר לכם, כי השיחות ביני לבין ההורים, או הילד מתנהלות ב-"ארבע עיניים". נוכחות אנשים זרים או הורים בעת השיחה מפריעה מאוד להתגלות חופשית מצד הנער.

פינחס מתאר את היחסים בין הוריו, והתמונה יוצאת אחרת מאשר ציירה אמו. מסיפורו נוכחתי לדעת, כי שוררת אי הבנה גמורה בין הוריו. הם אינם מבינים אחד את השני. שעה שאמו כועסת ומתחילה לריב עם אביו, מסתלק הלה מהבית ואיננו חוזר זמן ממושך. הדבר מרגיז מאוד את האם. לפני שבוע ימים קרה כך: אביו נסע עם כלי הדייג שלו ל"טולן" (פרבר בסביבת וינה). ולא חזר הביתה בשעה הרגילה. האם דאגה פן קרה לו אסון. בשוב האב בשעה מאוחרת הביתה נפלה מריבה ביניהם. מהמשך סיפורו הבנתי, כי יחסו של פינחס אל הוריו "אמביוולנטי". רגשותיו אליהם מתנועעים בין חיוב לשלילה. שעה שהאם מחמירה פונה פינחס אל האב למצוא אצלו סעד, וכאשר האב מסרב לקחתו לדייג הוא שופך מרי שיחו עליו לפני האם. אמנם את האם הוא

אוהב יותר מאשר את אביו, אבל מצדיק את האב על שהלה עוזב את הבית בעת שהאם רבה אתו. על אחותו הוא כועס לעתים קרובות משום שאינה מתייחסת אליו בעדינות יתרה. אמא מעדיפה אותה על פניו לעתים קרובות. ביום ג' בערב - יום לפני בריחתו - נתנה האם לאחותו ששת אלפים קרונות למען תאסוף סכום נוסף מדמי הכיס ותקנה לה זוג נעלים חדשות. ולו - לפינחס - לא נתנה האם ולא כלום. אעפ"י שהוא זקוק יותר לנעלים. הוא התרגז על המעשה הזה ואמו לא הכירה בצדקת טענותיו.

אחותו מביאה מבית הספר ציונים טובים יותר משלו. הוא איננו מבקר את בית הספר ברצון, ומוטב היה להפסיק את הלימודים שם ולהיעשות מכונאי. אין לו חברים רבים. חבר אחד לו ואותו הוא אוהב מאוד. איננו משוטט ברחוב, מלבד כאשר חברו מזמינו לטיול. פעמים הם מבקרים שניהם בקולנוע. פינחס אוהב לראות סרטים בקולנוע המתארים נסיעות על פני העולם. הוא קורא ברצון ספרים המתארים מסעות של תיירים ונוסעים ואם הוא רוצה להיות מכונאי הרי זה רק משום שהוריו אינם מרשים לו להיות מלח.

בקשר עם בריחתו התפתחה שיחה שאת תכנה אמסור לכם מלה במלה מכיוון שהדבר דרוש לשם הבהרת הדיסוציאליות שבנער זה. פרטי הדברים רשמתי מיד בעזבו את חדרי ומן הנמנע שנפלו בהם סילופי-זיכרון חשובים.

"מתי ברכת מהבית ?

- "ביום הרביעי".

"מתי יצאת, בבוקר, בצהרים, אחר צהרים או בערב?"

- "אינני יודע את השעה המדויקת, אבל זה היה בעת הצהרים, בערך, לפני ארוחת הצהרים".

"ברחת מהבית או מהרחוב?"

- "הייתי בדירתנו וממנה יצאתי".

"חוץ ממך היה עוד מי שהוא בדירה?"

- "לא! הייתי לבדי".

"היכן היו בני משפחתך האחרים?"

- "אמי בחדר הכביסה, אבי בבית החרושת ואחותי בבי"ס".

"התזכור אם קרה דבר מה קודם לכן? פחדת ממי שהוא, או אולי התרגזת?"

- "לא!".

"אולי קרה לך דבר מה ביום השלישי בערב?"

- "לא!".

"מה עשית ביום השלישי בערב?"

- "אמי נתנה לי 50 אלף קרונות, קניתי לה את מבוקשתה והבאתי עודף 13 אלף קרונות. את

העודף שמה אמי במגרת השולחן שבמטבח".

- "תזכר נא, אם אבא או אמא כעסו עליך באותו ערב, או למחרת הבוקר"?
 - "לא" !.
- "קרה דבר מה עם אבא"?
 - "לא".
- "עם אחותך"?
 - "לא ! או, כן... כעסתי עליה מפני שתקבל נעלים חדשות ויפות לפני".
- "כיצד"?
 - "אמי נתנה לה ששת אלפים קרונות בתור התחלה לחיסכון עבור נעלים".
- "למה"?
 - "אינני יודע. אמי לקחה את הכסף ממגרת השולחן"
- "החשבת באותו יום שלישי בערב לברוח"?
 - "לא".
- "ואימתי"?
 - "ביום הרביעי בצהריים. וברגע שחשבתי מיד ברחתי".
- "מה עשית לפני שברחת"?
 - "קניתי לאמי סבון, סודה ועיתון; הבאתי את הקניה לחדר הכביסה ומשם ירדתי לדירה".
- "הקראת בעיתון"?
 - "כן".
- "על מה קראת"?
 - "כי הנערה מ. נעלמה על ה"רקס" (הר גבוה בין האלפים האוסטרים)".
- "כאשר הבאת את הקניה לאמך קרה דבר מה"?
 - "אמי התרגזה על הבולים".
- "איזה בולים"?
 - "לחברי נעלמו בולים והם חושבים שאני לקחתי אותם".
- "מי זה 'הם'?"
 - "כולם וגם אמי".
- "הכעסת על מחשבה זו של אמך"?
 - "כמובן ! חשבתי בלבי: 'זה כבר טיפשי יותר מדי'".
- "אם כן הלכת מחדר הכביסה לדירה ומה עשית שם"?
 - "מרחתי שומן בלחם ואכלתי".
- "אכלת את הלחם במטבח, או בסלון"?
 - "עמדתי בסלון ליד החלון ואכלתי"
- "ראית דבר מה מיוחד בחלון"?
 - "ראית דבר מה מיוחד בחלון"?

- "הבטתי לחצר. שם היה כלב וזרקתי לו פרוסה מהלחם".
- "תראה לי איך עמדת ליד החלון?"
- (הנער התכופף ליד השולחן שישבנו. השארתי כך זמן מה, על-מנת שיזכור היטב את מצבו אז). "ומה היה אחר שזרקת לכלב פרוסת לחם?"
- "אזי הסתלקתי".
- "חכה! אל נא תמהר כל כך! התכופפת ליד החלון... אכלת את הפרוסה המרוחה... זרקת נתח לכלב... ועכשיו חשוב נא היטב והיזכר למה הסתלקת פתאום?"
- "לא, איני יודע".
- "העלה בדעתך להסתלק בעת שאכלת?"
- "כאשר גמרתי לאכול עלה בדעתי לנסוע ל"טולן".
- "למה דווקא לטולן?"
- "רציתי לבקר שם ביער".
- "האם רק בטולן יש יער?"
- "אבל רציתי להביא משם דובדבנים לאמי".
- "מדוע מטולן?"
- "אבי קנה שם עצי דובדבנים".
- "מהיכן ידעת זאת?"
- "הייתי נוכח בעת הקניה. נלוויתי פעמים מספר אל אבי בעת שנסע לטולן לדוג דגים בנהר".
- "אם כן החלטת לנסוע לטולן להביא משם דובדבנים לאמך, ומה היה אחר כך?"
- "על אדן החלון ראיתי חרצני דובדבנים, הלכתי למטבח ומרחתי לי ארבע פרוסות לחם בשומן".
- "ומה עשית עוד?"
- "לקחתי מאמי את הכסף - שלושה עשר אלף קרונות ותיק אחד".
- "מהיכן לקחת את הכסף?"
- "מהמגרה שבשולחן המטבח".
- "האמנם כך זה היה?"
- "כן!"
- "תיזכר היטב!"
- "מהמגרה לקחתי אך שבעה אלפי קרונות, לא היו שם יותר".
- "ומהיכן היו לך עוד ששה אלפים קרונות?"
- "מקופסת החיסכון של אחותי".
- "אפוא מצאת את קופסת החיסכון?"
- "היא היתה טמונה בארון שבחדר".

"האם היה הארון נעול" ?
 - "כן, המפתח היה בתיקה של אמי".
 "והיכן היה מונח התיק" ?
 - "על השולחן שבחדר המגורים".
 "האם ראית כסף גם בתיקה של אמך" ?
 - "כן" !
 "כמה" ?
 - "לא ספרתי".
 "מקופת החיסכון של אחותך הוצאת את כל הכסף" ?
 - "לא ! עוד נשאר סכום כסף".
 "למה" ?
 - "לא היה לי צורך בסכום יותר ממה שלקחתי לנסיעה".
 "כמה עולה הנסיעה לטולין" ?
 - "ששת אלפים קרונות".
 "אם כן למה לקחת 13 אלף קרונות" ?
 - "דמי נסיעה חזרה".
 "הידוע לך בדבר סכומי כסף אחרים הנמצאים בביתכם" ?
 - "כן ! בארון, במעיל ישן שומר אבי את חסכוניו".
 "האם היה ארון זה נעול" ?
 - "לא ! המפתח היה נעוץ בדלת הארון".
 "היש גם לך קופסת חיסכון" ?
 - "כן" !
 "כמה חסכת לך" ? -
 "כשמונה אלפים קרונות".
 "מדוע לא לקחת כסף מחסכוניך" ?
 - "הרי כסף זה אני חוסך עבורי" !
 "ולמה לקחת דווקא מחסכון אחותך" ?
 - ... (תשובה לא באה).
 "אינך רוצה לענות על שאלתי זו" ?
 - ... (שתיקה).
 "אם כן, לקחת מחסכוני אחותך, ומה היה אחר כך" ?
 - "שמתי את הלחם המרוח בתיק ונעלמתי".
 "את המפתח לקחת אתך" ?

- "לא, מסרתיו לשכנים בשביל אמי והסתלקתי".
- "ולא חששת פן תפגוש בך אמך במדרגות?"
- "לא, ידעתי שיש לה עבודה עד הצהריים".
- "מה היתה אמך עושה בסיומה את עבודתה?"
- "אינני יודע, אבל עלי היה לחמם את הארוחה".
- "העשית זאת?"
- "לא" !
- "ולאן פנית בצאתך מהבית?"
- "אל תחנת הרכבת".
- "ברגל או בחשמלית?"
- "הלכתי ברגל וחיכיתי בתחנה שעתים".
- "מה עשית שעתים בתחנה?"
- "אכלתי מהלחם שהיה עמדי".
- "גם אביך נהג לקחת עמו לחם בנסעכם יחד לטולן?"
- "כן ! ועלי היה לשאת זאת".
- "האם לא פחדת שימצאוך בתחנה?"
- "לא, ביום עבודה לא יבוא לתחנה אף אדם ממשפחתנו".
- "הידעת היכן תצטרך לרדת מהרכבת?"
- "כן, אני מכיר היטב את התחנה בטולן".
- "מה עשית כאשר הגעת לטולן?"
- "לא כלום".
- "נשארת בתחנה?"
- "לא, פניתי ישר ליער".
- "אם כן עשית דבר מה כשהגעת לטולן !
- "בודאי, חשבתי שהשאלה מכוונת לדבר רע".
- "מה עשית ביער?"
- "פניתי לעצי הדובדבנים שלנו".
- "הקטפת מהם?"
- "הם לא היו בשלים וחששתי שיכעסו עלי בבית".
- "מה עשית עוד?"
- "התהלכתי ביער".
- "לשם מה?"
- "חיפשתי אחר תות היער ומצאתי שם דובדבנים בשלים, קטפתי ואכלתי".

"לקחת מהם גם בכליך עבור אמך"?

- "לא"!

"כמה זמן נשארת ביער"?

- "עד שהחשיך היום וגשם התחיל יורד".

"ולאן פנית בערב"?

- "לנתי בגורן אחת".

מכאן ואילך תיאר בפרוטרוט את מקום לינתו וכיצד נזהר שהאיכרים לא ירגישו בו. הוא מספר על מצב רוחו הירוד בשכבו למעלה על התבן, לבדו, בחושך וכל הלילה לא נרדם. תחילה פחד פן יירדם ולא יתעורר בזמן והאיכרים ימצאוהו וימסרוהו למשטרה. אולם לאושרו לא נרדם מרוב פחד, כל הלילה שכב ער ולפני עלות השחר הסתלק מהמתבן אל היער. את היום בילה ביער, אף כי גשם ירד מפעם בפעם, אולם נזהר שלא יראוהו. על משפחתו וביתו לא חשב כלל. דאגתו היחידה שהעסיקה אותו ברוב היום היתה, אם יוכל גם בלילה השני לבלות במתבן על הקש תחת הסככה. כאשר החשיך התגנב שוב אל אותו המתבן ושכב על הקש, אולם הפעם נרדם מיד בשכבו וישן כל הלילה. הוא התעורר כאשר השמש האירה בשמים והאיכר הסתובב ליד הרפת. בפחד שכב, בלי נוע על מקומו עד שהאיכר עזב את החצר ויצא לשרה, אז עזב מהר את החצר גם הוא ויצא שוב ליער. הוא לא בזז את הכסף שהיה עמו, כי שמר את הסכום בעבור דמי נסיעה חזרה. במשך כל הזמן הוא ניזון מתות היער, דובדבנים ופרוסות הלחם המרוחות בשומן. ביום זה, יום השישי, נשארה לו אך פרוסת לחם אחת יבשה שאכלה בתיאבון רב. אולם הרעב החל להציקו והוא החליט לחזור הביתה. בדרך שובו ברכבת, לא היו לו מחשבות של חרטה על בריחתו; אולם לכשהתקרב לפתח ביתו אחזתהו אימה מפני מעשיו, אבל מיד התגבר על רגש זה וניכנס לבית. אמו לא היתה בשעה זו בבית, אלא אחותו. זו סיפרה לו, כי הוריו כועסים מאוד על בריחתו והאם צריכה בכל רגע לחזור הביתה. הוא התרחץ למשעי, החליף את בגדיו ויצא לפגוש את אמו. ברחוב נפגש עמה. היא לא צעקה עליו, אף לא הכתה אותו, אלא אמרה, כי לפי התנהגותו עליו יהיה להתחנך במוסד מתקן. בשיחה שנייה עם האם יכולתי להיווכח כי נכונים היו דבריו של הנער, אשר סיפר לי. כאשר אמרתי לאם איך מסביר פ. אם סיבות בריחתו, היא שינתה את דעתה בדבר מעשה הגנבה והבריחה של בנה, אלא שהצטערה על שלא סיפר לה את כל זה בעצמו.

האומנם פשוטים כל כך מעשי בריחתו של פ. כפי שגב' ש. חושבת?

לשם כך עלינו קודם כל לברר שתי נקודות חשובות והן: לקיחת הכסף והעדרו שני לילות מהבית. כבר בגישה הראשונה לבירור זה, אנו יכולים לראות במעשהו של פינחס, מנקודת ראות הגורמים הפסיכיים שפעלו בו, שני חלקים שונים. בסיפורי גילה לנו הנער עצמו היכן נגמר החלק

הראשון ומתחיל החלק השני, והוא - כאשר ניגש ראשונה לעצי הדובדבנים ביער וראה שהפרי איננו בשל עדיין. הלא כך אמר לי: "הדובדבנים לא היו בשלים ופחדתי, פן יכעסו עלי בבית". כאן נגמר החלק הראשון בסיפורו! לעת עתה לא נטפל בחלק השני שבסיפור אלא נברר את נקודת המוצא של כל המקרה. סבורני שבבואנו לברר את הסיבות למעשה דיסוציאלי זה אנו יכולים מלכתחילה לסלק הנחות אחדות ולקבוע כי אין כאן מקרה של חולניות, של יצר הנדודים, של אפילפסיה. כן חסרות לנו נקודות אחיזה שעל פיהן יכולנו להניח, כי הנער פחד מאיזה עונש ולכן ברח, או להסביר את המקרה כתגובת פחד. פינחס עצמו מבסס את בריחתו על הרצון להביא דובדבנים לאמו! תחילה נברר את המקרה בלי הארות פסיכואנליטיות. ראשית אין הנער ללא דופי ועלינו להיות זהירים ולבדוק אם כל מה שסיפר לנו אמת היא, או אולי סיפורו מתובלים בשקרים. בהזדמנות זו עלי להעיר לכם, כי תיזהרו בדברי הנערים המוזנחים ואל תקבלו אותם כדברי אמת שאין להרהר אחריהם. על פי רוב משקרים המוזנחים יותר מן הרצוי לנו. אצל המוזנחים נובעת ה"התנגדות" לא רק מהלא-מודע, אלא גם מהתודעה. היות וידוע לנו על כך מראש איננו רוגזים על השקרים שבסיפוריהם ומקבלים אותם בתמימות כאילו מאמינים אנו בכול. וכאשר מרגישים הננו שהוא מסובב אותנו בדברי שקר, איננו מבישים אותו, אף לא נאמר לו, כרגיל אצל הרבה מחנכים, "שקרת לי", או "עליך לומר לי את האמת" וכדומה. יעיל יותר לעבודתנו החינוכית אם נתייחס אל שקריו כאל טעות זיכרון בלבד. דרך זו נאותה ומושגת על ידי שאלות שאנו מציגים לנער, בערך מסוג זה: "הנכון הוא מה שאמרת לי כעת?", או "תחשוב שוב בדבר ותגיד לי", או "אל תמהר כל כך, חשוב היטב והיזכר ואחר כך תענה לי". נשוב לעניין פינחס. האם באמת היה ברצונו להביא לאמו דובדבנים מטולן או אולי שמש לו הדבר רק תירוץ, ועלינו לחפש נימוקים אחרים למעשיו הדיסוציאליים. לא נוכל להחליט על השאלה בוודאות גמורה, אלא נצטרך להסתפק בסברה הקרובה פחות או יותר אל האמת ושאלנו מגיעים אליה ע"י מעשיו והתנהגותו בכלל. האם שיקר לי? אולי! עד עכשיו לא סיפר לאמו כלום, והוא יודע שהיא הביאה אותו אלי, כדי שאסדר אותו במוסד מתקן. ההחלטה על כך תלויה ברושם שיעשה עלי. מסתבר כי חשב בלבו: "עלי להיזהר בדברי ולא להגיד דברים מיותרים וכן לספר מה שיכול לעשות רושם טוב ואם כך אנהג אצא בשלום מעסק ביש זה". אם לפי הנחתו זו הוא נהג הרי שהטיב להכיר את אפייה של אמו. כידוע לכם כבר, שינתה האם את דעתה ביחס לבנה בהיודע לה, כי עשה מה שעשה בכדי לגרום לה נחת רוח. הנוכל, לפי שיחתי עם הנער, להניח, כי ספקותיי ביחס לאמת שבדבריו מבוססות הם? כן! לכתחילה אמר שברצונו היה לנסוע לטולן ורק אחר כך הזכיר את עצי הדובדבנים. הנה הקטע שבשיחתנו: לאחר שאלות אחדות בדבר זמן החלטתו לנסוע לטולן התפתחה השיחה כדלהלן: "העלה בדעתך (לנסוע לטולן בעת שאכלת"? - "כאשר גמרתי לאכול". "למה לטולן דוקא"? - "כי רציתי לבקר שם ביער". ורק כאשר נשאל "האם רק בטולן יש יער"? ענה: "לא! אבל רציתי להביא משם דובדבנים לאמי". ומדוע דווקא מטולן? - "כי אבי קנה שם עצי דובדבנים".

נבחן נא, בלי דעה מוקדמת, את ההנחה שאמת בפי הנער. סברה זו מתקבלת יותר ויותר על הדעת משום שהם מתאימים לדברי אמו ויש להניח שהאם והבן לא נדברו ביניהם על תוכן השיחה אתי, לפני בואם אלי. קו נוסף לכנות דבריו ישמש הגילוי מצדו, כי קטף דובדבנים מעצים של זר, אף על פי שלא נדרש לגילוי זה. ויותר מזה הוא יכול היה לדעת, שגילוי זה איננו מדבר לטובת עניינו ונוסף לכל זה, הוא באמת לקח אתו תיק כדי להביא דובדבנים הביתה ובכסף האחר שבבית, שידע על מקום הישמרו, לא נגע ולא לקח אתו, ואין לשכוח, כי את הכסף שלקח אתו הוא לא בזבז, אלא שמר בעבור נסיעה חזרה לביתו. הוא גם נבהל בעת שנוכח לדעת שלא יוכל להוציא את מחשבתו לפועל, כי הפרי שבעצי הדובדבנים שלהם איננו בשל עדיין וככה אמר לי: "הדובדבנים לא בשלו עדיין וחששתי שיכעסו עלי בבית". ואם נוסיף לכל זה את הרושם הכללי שהנער עשה עלי בעת שיחתי אתו, לא אוכל להניח, כי הנער שיקר ודבריו לא נכונים הם. אף אל פי כן אין אנו מוצאים סיפוק בהנחה שדברי הנער הם אמת, הואיל ולא היתה באותו בוקר שום סיבה לנער ליתן את דעתו על אמו בחביבות מיוחדת. להיפך, בערב קודם לכן הוא כעס עליה על שנתנה לאחותו ולא לו סכום כסף למען תקנה לה נעלים חדשות, ועניין הבולים שאמו חשדה בו שלקחם הרגיו אותו כל כך עד שאמר: "זה כבר טיפשי יותר מדי". ואולי פינחס הוא "ילד טוב", מסוגל להירגע מהר מהתרגזויות, וכאשר שבר את רעבונו בלחם המרוח בשומן, החל דואג לאמו העובדת קשה בכביסה על-מנת לגדלו ולחנכו, ואולי הבאת מתנה של דובדבנים צריכה היתה לשמש טכס של פיוס עם אמו. יכולנו לקבל הנחה זו, לולא קרה דבר המתנגד לכך. הרי הוא לקח את הכסף לנסיעה מאמו ומאחותו, מעשה זה מבטל באופן מוחלט את ההנחה הנ"ל. כי לו היה בדעתו להביא מתנת פיוס לאמו, היה לוקח מחסכונותיו סכום קטן יותר מזה, שלקח מאמו ומאחותו, ובחנות הקרובה ביותר היה קונה מתנת דובדבנים לאמו. ואם כבר נסע לטולן, למה לא מלא את התיק בדובדבנים - שקטף מעצים זרים ואכל - והביאם גם לאמו בתור מתנת פיוס?

אם כן, הנער בכל זאת העלים ממני דברים? אולם נמשיך לחפש אחר אפשרויות נוספות. אולי פינחס לקקן ולכן עשה מה שעשה. בעת שאכל את הלחם המרוח בשומן ראה על אדן החלון חרצני דובדבנים והתעורר בו יצר עז לאכול דובדבנים. התשוקה לאכול דובדבנים לבשה צורה בדמיונו להביא דובדבנים. גניבת הכסף יכולה להיות מעשי חברתי מקובל, באם לא יוציא פרוטה להנאתו. והנה אם נניח, כי תאוות הלקקנות היתה כה גדולה שגרמה למעשה הגניבה, תתעורר השאלה, כיצד החזיק מעמד בתחנת הרכבת במשך שעתים ולא קנה לו שם דובדבנים או דברי מתיקה אחרים? ועוד ידוע לנו, כי יומיים החזיק מעמד וחי על תות היער, על דובדבנים ועל לחם שכבר יבש: "כאשר אכלתי את הפרוסה האחרונה היתה זו יבשה וקשה מאוד". והוא לא הוציא מהכסף שהיה אתו וכן לא גנב בכפר כדי לשבור את רעבונו. לפני מה שביררנו עד כה קשה להחליט אם אמנם שיקר הנער, כן קשה להחליט שאמר לי את האמת. אפשר אולי להניח, כי הנער סיפר לי דברים לא נכונים, אבל הוא עצמו האמין שכל מה שאמר לי אמת היא. האם אפשר כדבר הזה?

האם יכולים אנו לבנות חקירה נכונה על דברים מסוג זה? הספקות תגברנה עוד יותר אם אזכיר לכם את העובדה, כי את הכסף הוציא מקופת החיסכון של אחותו ולא מחסכונותיו של אביו או שלו הוא.

לדעתי דרך חשיבה זו נכנסה למבוי סתום. אולי יש לכם עוד הנחות והשערות, ואולי קצרה נפשכם בדקדוקי הפרטים של בירור זה ותאמרו לי: למה לחטט כל כך בענייני נער שגנב כסף מביתו וברח? על זה אשיב: בראשית הניתוח הצגנו לנו למטרה למצוא את הסיבות ואת הגורמים לפעולה הדיסוציאלית של הנער ולכן לא נוכל להפסיק לחפש אחר הסיבות הנכונות גם אם לא הגענו עדיין לידי הסבר מניח את הדעת. סבורני שבלי הפסיכואנליזה לא נוכל להתקדם, אני מציע לכם לפנות אליה, וממנה נפיק את העזרה הדרושה להבהרת מעשי הנער. לפי תורת הפסיכואנליזה אין להביט על גניבת כסף ובריחה מהבית כעל מעשים שבמקרה. כן אין להניח שנטייתו של פינחס אל אמו או לקקנותו שמשו סיבה. מה הם אפוא הנימוקים? עד כה נסינו למצוא את הסיבה מתוך משפט אחד בלבד ששמענו מפי הנער. אם ממשפט זה לא נושענו נפנה למקומות אחרים שבשיחתי אתו.

כאשר פינחס הביא לאמו סכון, סודה ועיתון היא הזכירה לו את עניין הבולים שנעלמו מחברו. הוא התרגז על החשד בלקיחת הבולים ואמר: "זה כבר טיפשי יותר מדי", או בלשון אחרת: "אם הנכם חושדים בי, אני מצפצף עליכם ואסתלק מכם". רק אז בא לידי ביטוי נטייה לבריחה מהבית. נטייה מהיכן היא נובעת? בערב שלפני יום בריחתו התרגז הנער על שאחותו קבלה כסף מאמה בשביל נעלים חדשות ובבוקר הרגיזה אותו אמו בזה שחשדה בו בלקיחת הבולים מחברו. הוא נמצא, אפוא, בביתו במצב בלתי נעים ויש לו צורך נפשי לגמור עם העניינים האלה. לפי זה יתכן דחף פנימי "לברוח". אולם דחף זה אינו מסביר לנו למה גנב, מדוע לקח את הכסף דווקא מאחותו ומאמו ומדוע פנה לטולן וטען שברצונו היה להביא דובדבנים לאמו. נניח שהנער עשה מה שעשה בלא יודעים, כלומר שאין הוא יודע מה הם הגורמים האמיתיים של מעשהו. ע"י הנחה זו אנו נמצאים בדרך המחשבה הפסיכואנליטית ואנו יכולים לקוות שנגיע לידי הבהרת העניין. אם המניעים למעשהו אינם ידועים לו הרי שאין למצאם בתודעתו; לא נוכל להכירם מתוך שאלות שנשאל את פיו, אבל לא משום שאינו חפץ לגלותם לנו, אלא משום שהוא עצמו אינו יודע אותם; עלינו לחפשם בלא-מודע שלו.

כבר שמעתם, על דרך ההסתכלות הדינאמית, כלומר על האפשרות להסביר תהליכים נפשיים כתוצאת פעולה של כוחות נפשיים. נסיעתו של פינחס וכל הקשור אליה הם לפי זה תוצאה של כוחות כאלה. בקיצור: מניע נפשי מוכרח להיות כאן. אם פעל בנפשו כוח מניע אחד או אחדים, שהתאחדו יחד - לא ידוע לנו לעת עתה. הכול שאנו מחליטים הוא רק שכוח כזה נמצא בלא-מודע, ואנו מוסיפים באופן עקיב שבוודאי קיים כוח שני, המונע ממנו להתגלות בתודעה. אם ברצוננו לברר את הסיבות למעשים הדיסוציאליים של פינחס עלינו אפוא לפענח את משחק שני הכוחות

הנפשיים. לא נצליח להגיע למטרותנו אלא אם כן נקנה לנו דעת על התהליכים הנפשיים השולטים במשחק-כוחות זה. אם כן נפסיק במקום זה את ניתוח המקרה שלפנינו ונפנה להתבוננות כללית יותר בתהליכים הנפשיים.

הנה נתקלנו בבעיה פסיכואנליטית מורכבת וקשה! עלי להעיר לכם מראש, כי בעיה זו, כמו גם אחרות שתתעוררנה בהרצאותיי, לא נמצה עד תומן; נסתפק בבירור כמה פרטים שבידם להפיץ אור, כל פעם - על המקרה הנדון. ועוד הערה חשובה לתשומת לבכם. שיחה עם נוער מוזנח אינה נחשבת לטיפול פסיכואנליטי. מתוך הדברים אשר אנו שומעים מפי הנערים בעת השיחה אנו מסיקים מסקנות, שבהתאם להן אנו מכוונים את דרכי החינוך. ואדגיש כאן שוב, מה שהעירותי לכם כבר בפעם אחרת, כי בפסיכואנליזה כמו בפסיכולוגיה בכלל אנו מחפשים אמצעי-עזר לעבודתנו החינוכית. הפסיכואנליזה בהיקפה המלא הנה שיטת-רפוי שאין זה ממטרותנו לבררה בנסיבות אלה, כשם שלא הצגנו לנו למטרה להפוך עצמנו, ע"י הרצאותיי אלה, למומחים בטיפול הפסיכואנליטי.

לאחר הקדמה נחוצה זו נשוב לענייננו. אם כן, רצינו לחקור ולהבין את התהליכים הסמויים מעין התודעה. אין צורך להוסיף הוכחות, כי בנפש האדם קיים לא-מודע. את זאת עשיתי במידה מספקת בהרצאתי הקודמת. כן אין להניח, כי כל ענינו של הלא-מודע אינו אלא אמצעי-עזר לשם הסברתם של תהליכים נפשיים. ולא היא. הלא-מודע קיים בנפשנו ממש כמו שקיימת התודעה. לזה ולזו ערך מיוחד, ולשניהם תפקידים מיוחדים בחיי הנפש. אולם אין לתאר את התודעה ואת הלא-מודע, כאילו קיימים אי-שם בנפשנו שני תאים, שני מדורות נבדלים זה מזה והנקראים כך. מאורעות הנפש בדרך כלל יש להם שתי דרגות-מצב ולפי זה הם נבחנים: באחת הם במצב כזה שאנו יודעים על קיומם, ובשנייה - איננו יודעים עליהם ולא כלום. רבות מקופל בלא-מודע ותפקידים רבים מוטלים עליו למלאם. למשל, מהלא-מודע נובעים מניעי היצרים והמאוויים וכן היחסים הרגשיים לאנשים ולעצמים שבסביבה. דבר זה, שאנו מסמנים אותו כנטייה למישהו, קיים בלא-מודע כבר זמן רב קודם שאנו נותנים לנו בתודעתנו דין וחשבון עליו. הנה נסתכל בתגובותיו של הילוד על צרכיו האורגאניים וניטיב להבין את דעתו של פרויד הקובע, כי רחשי הנפש הלא מודעים הם הראשוניים בנפש האדם. הרי אצל הילוד בוודאי אין לגלות הרבה משל התודעה! רק לאחר שגדל התינוק הוא מכיר תחילה את גופו הוא, נוצרות אצלו תחושות-גוף מודעות, והכול שנתפס באמצעות חושיו מעורר את התעניינותו. וכך נבנית בתוך הילד וקמה לאט לאט התודעה, נבנית וקמה מן הלא-מודע ומעל ללא-מודע. אולם תהליך זה שתיארתי לפניכם, לא הפסיק את קיומו של הלא מודע. הלא מודע רק הצטמצם משהו אבל ממשיך לפעול בנפש המבוגר. גם אצל המבוגר קיימים תהליכים נפשיים משל הלא-מודע.

מציינים אנו אצל ילד קטון את יצר החיקוי. אף יצר זה הוא אחד מתפקידיו של הלא-מודע. בלא יודעים נוצרים בילד יחסים עדינים אל הוריו, מעשיהם והליכותיהם מוצאים משום כך חן

בעיניו; וכמה מקווי אופיים הוא מסגל לעצמו. על כך אנו אומרים: הילד מזדהה עם הוריו. החיקוי משמעו, לעשות מתוך הזדהות, את שאחרים עושים. אם הילדה הקטנה משחקת בבובתה כפי שאמה מטפלת בה, באחיה ואחיותיה הפעוטים, או אם היא לוקחת בידה כלי טיגון ואפיה ועושה פעולות ביסול וטיגון כמו שראתה זאת אצל אמא במטבח בעת הביסול, - הרי זה מעשה הזדהות עם האם. ואם הילד הקטן חובש את כובע אביו, נוטל את מקלו ביד ומטייל ביהירות ובגאווה לאורך החדר, או אם איננו רוצה בזמן המיועד לשכב בערב לישון, כי אביו ער עדיין - הרי הוא מזדהה עם אביו. הזדהות כזו מוצאים אנו אצל הילדים בכל משחקיהם והליכותיהם אם אנו יודעים להסתכל בהם; הילדים מזדהים לאו דווקא עם הוריהם, אלא גם עם אנשים אחרים שבסביבתם. אף עם בעלי חיים ועצמים שונים.

התעכבתי במיוחד על מגמות ההזדהות שבילד, כי ידיעה זו אעפ"י שאינה מסבירה עדיין את מעשהו של פינחס הרי היא מראה באיזו דרך הוא פותר את סכסוכיו עם אמו; גם אביו מסתלק מן הבית לזמן ממושך בשעות של אי נעימות בבית, בעת שנוצר קונפליקט בינו לבין האם. פינחס נסע לטולן לאחר שאמו הרגיזה אותו. כשם שעשה זאת אביו לפני שבוע ימים, כשנסע לטולן ונשאר שם זמן רב. האם הרגיזה את פ. בחשדה בו שלקח בולים מחברו וכן בתהה לאחתו כסף שתקנה לה נעלים חדשות, לכן רוצה הוא להרגיז אותה על-ידי העדרו זמן ממושך מהבית. רעיון זה נתחזק אצלו ברגע האחרון על ידי כך שקרא בעיתון, כי מ. נעלמה בהרי האלפים והדאגה לה רבה מאוד, לכן אם יעלם גם הוא, תגבר דאגת האם לו. הוא מעניש את האם עוד יותר על ידי כך שהוא לוקח ממנה כסף וגם מאחותו למען לא תתמלא משאלת האם שלאחותו יהיו נעלים חדשות לפניו.

אולי אחדים מכם כבר מסכימים למסקנות במידה שמעשהו של פינחס נותן להסתבר על ידי הזדהותו עם אביו, אולם יטענו כנגדי - מדוע אין הנער מודה בהזדהותו עם אביו, מדוע למשל לא אמר לי בעת השיחה: התרגזתי על אמי ולכן נסעתי לטולן. אלא מה הוא עושה? - הוא מביא לפני סיבה "עדינה" לנסיעתו לטולן (להביא דובדבנים לאמו)? ומהיכן נובעים המעשים הדיסוציאליים האחרים? הרי אביו איננו גונב בעת שעוזב, מתוך רוגז, את הבית! על כל השאלות הנ"ל לא יקשה לתת תשובות, אולם שאלה אחרת מתבקשת מאליה והיא קשה מאוד: כיצד יכול נער תמים וישר, כפי שאני מציגו לפניכם, לבצע כל כך הרבה מעשים מחושבים מראש ובערמה רבה? ברגע זה לא אוכל לענות על שאלה זו. בהתחשב עם העובדה שתהליכי הנפש מורכבים מאוד, עלינו להתקדם צעד אחר צעד כדי שנצליח לפענח את מעשהו של פינחס וכל עוד לא רכשתם את הידיעות על מהלך רחשי הנפש לא תמצאו סיפוק בדברי. אולם מצבי יוטב אם נחדל מלבקש כוונה אחת בלבד גם במעשה הגנבה וגם במעשה הברחה, אלא נניח גם את האפשרות שפעלו כאן מגמות אחדות, שהתאחדו לפעולה משותפת. לשם כך עלינו שוב לפנות לפסיכואנליזה.

נתאר לנו סיטואציה כזו: בלא-מודע שלנו התעורר יצר מאווי והוא דוחף לפעולה, למשל: על השולחן מונחת חתיכת שוקולדה. ילד קטן עומד ליד השולחן, מתעורר בו הרצון לאכול

קצת ממנה. ילד זה לא שמע עדיין, כי אסור לקחת דבר לפני ששואלים את פי האם. הוא יקח מהשוקולדה, ימלא את מאווי בלי שמץ של קונפליקט. במקרה זה אין איסור חל על המשאלה. ילד אחר שמע על האיסור לקחת דבר מה בלי נטילת רשות, אולם איסור זה אינו מחוור לו כל צרכו. מה יעשה הוא בראותו את השוקולדה על השולחן? הוא יתעכב רגע קט מתוך רגש בלתי ידוע לו, אח"כ יושיט את ידו ויקח את השוקולדה בפיו ללא מוסר כליות מיוחד. לעומת משאלה עומד איסור חלש. ילד שלישי, שהאיסור ברור לו למדי, אבל המשאלה חזקה מאוד והיא מתגברת עליו, לוקח את השוקולדה אף הוא, אולם לאחר המעשה לבו נוקפו והוא סובל מרגש של האשמה עצמית. לפנינו מקרה, שהמאוי התגבר על הנטייה הנפשית, אשר בדרך כלל היא מעכבת מעשים פסולים. לשלושת המקרים המתוארים לעיל יכולתי להוסיף עוד מקרים וביניהם גם כזה, אשר באמצעות החינוך השתרשה בו נטייה חזקה לא לקחת שוקולדה בלי רשות והיא ממהרת להדחיק לתוך הלא-מודע כל משאלה המתעוררת בקרבו, ופעמים אפילו אינה נותנת מעבר למשאלה לעלות מן הלא-מודע אל התודעה. על יסוד הברור לנו עד כה יכולים אנו לקבוע כלל כזה בקצרה: שעה שרחש של משאלה נתקבל בהתנגדות נמרצת מצד חוקים דתיים או מוסריים מודעים שהשתרשו באדם באמצעות החינוך, יוצאת מהם מגמה ברורה לא ליתן לרחש המשאלה לעלות אל התודעה, להדחיקו אל הלא-מודע. במנגנון פסיבי זה של ההדחקה קיימות אפוא שתי מגמות, אחת בלא-מודע החותרת להתפרץ אל התודעה, השנייה שבתודעה המעכבת בעד התפרצות זו. או בקצרה: מגמה מדחיקה ומגמה מודחקת. אין לקבוע מראש את התוצאות של מלחמת שתי המגמות. יש והמודחקת חזקה מדי ובהתגברת על המדחיקה היא פורצת לה דרך, אבל אפשר גם להיפך. אולם יכולים אנו לתאר לעצמנו גם מקרה כזה, אשר לשתי המגמות כמות שווה של כוחות ואין בידי אחת מהן הכוח להתגבר על חברתה ולהכריעה. מצב זה מן הדין שיתבטא בצורה שאפשר להכיר. והרי דוגמא מהחיים. בעבודתנו היומיומית אנו נמצאים לפעמים במצב של התרגזות כה רבה עד שאנו נתפסים לאפקט חזק הדוחף להתפרקות. לו יכולנו להתפרק מהאפקט ע"י כך שנתפרץ בחירופים וגידופים בקול רם היתה לנו הקלה. המגמה לחרף בוקעת ועולה, אולם ברגע זה מתעורר בקרבנו האדם המחונך יחד עם המגמה האחרת הלוחשת לנו: דבר כזה לא ייעשה, אנשים הגונים אינם נוהגים כך. וכך מתרוצצות בנו שתי מגמות, אחת המבקשת והתובעת והשנייה - האוסרת. משמנצחת המגמה הראשונה אנו מתפרצים ברעם של קללות וגידופים, בהכריע השנייה - אנו שותקים. במקרה זה, שאני מעלה בזיכרוני, לא הכריעה אף אחת משתי המגמות והאיש הנרגז התפרץ בשיעול חזק. שיעול זה מה פירושו? הוא שימש פשרה בין שתי המגמות בעלות כוח שווה ואף אחת לא יכלה לגבור על השנייה. הגידוף הוא התפרקות אפקט בדרך מוטורית דיבורית. ע"י השיעול הופעלו אותם השרירים של כלי הדיבור, שעצביהם קלטו גירויים מן המגמה האחת בלי שהמגמה השנייה תתנגד לכך, שהרי שיעול אינו גידוף ומשום כך הוא מותר. ביטוי אחד העשוי משתי מגמות המתנגדות אחת לרעותה, כמו השיעול נקרא בפסיכואנליזה בשם סימפטום. מכאן אנו למדים כי בעת התהוות הסימפטום משתתפות שתי המגמות, או נכון מזה, כפי שפרויד אומר:

ב"סימפטום" אוחזים השנים - המדחיק והמודחק. סימפטומים כאלה נוצרים לעתים קרובות כגילויים של מחלות נירוטיות וגם כמה ממעשיו של אדם אפילו הנורמאלי יש לזקוף על חשבון אותו מנגנון. קבוצה אחת מהם נחקרה בדיוק רב ע"י הפסיכואנליזה והם ידועים בשם שגגות או פליטות פה.

כעת רכשנו לנו ידיעות במידה זו שנוכל לשוב לבירור מקרה פינחס ומעשיו הדיסוציאליים. אולי גם אצלו התרוצצו שתי מגמות שוות-כוח ואחת לא יכלה להתגבר על השנייה ולבסוף התאחדו לביטוי אחד בצורת סימפטום? אולי פעל בנפש פינחס המנגנון הזה? בכדי להיווכח מוטל עלינו לגלות את שתי המגמות, המדחיקה והמודחקת, וכן להראות מהו הסימפטום שנוצר על ידי שתי המגמות המתנגדות.

הבה וננסה לעשות זאת!

אין מקום לספק, שהנער בא לכלל התנגדות לאמו קודם בריחתו מהבית וגנבו את הכסף, את זאת שמענו כבר ואין צורך לחזור על כך. נניח לרגע, שהמגמה האחת שהשתלטה על הנער היתה ללכת מהבית, להתנהג בדרך שאביו נוהג בהזדמנויות כאלה. מגמה זו יכולה להיות בתודעה, או שהיא מודחקת מיד כשמתעוררת המגמה השנייה, המתנגדת, האוסרת לברוח מן הבית. במקרה הראשון היה פינחס נוסע לטולן והיה יודע על שום מה הוא נוסע. מגמה מדחיקה כגון: ילד מחונך, או, אם אברחם אספוג מכות, מגמה שהיתה חזקה מהדחף לברוח, היתה משאירה אותו בביתו. מעשהו של פינחס מלמדנו אחרת, אם מגמה כזאת היתה קיימת הרי שהיא נוצחה. אין כאן משום פשרה בין שתי המגמות, ואין גם הסבר למעשה הגניבה שגנב מאמו ומאחותו ולהודעתו שברצונו היה להביא דובדבנים לאמו.

אנסה לגשת לניתוח שתי המגמות המדחיקה והמודחקת מנקודת ראות אחרת. בערב שקדם לבריחתו רגז על אמו, ובפגישה אתה לפני הבריחה הוסיפה היא להרגיזו. התנגדותו לה הלכה וגברה עד שנגמרה בהחלטה לנקום באם. זוהי מגמה אחת, שאסור לה להישאר בקרבתו ואולי אף לא להגיע אליה מחמת ההתנגדות מצד המגמה השנייה ששורשיה נמצאים בחינוכו שקבל והלוחשת: "כבד ואהוב את אמך". ומה קורה כאשר שתי מגמות כאלה מתרוצצות בנפש הנער? אם מגמת הנקמה מנצחת את המוסרית-חינוכית גונב הנער ובורח מן הבית, אבל הוא יודע למה עשה כך. אולם אם המגמה המוסרית-החינוכית מנצחת אין הוא עושה דבר דיסוציאלי. ואם אף אחת משתי המגמות אינה מכריעה נוצרים תנאים להתהוות סימפטום. סימפטום כתוצאה של מלחמת שתי מגמות, זו של נקמה וזו של מוסר, אפשרי כאשר מתאחדים שני הניגודים האלה לפעולה משותפת כלומר לפעולה, שבה כל שותף בא בחלקו לידי ביטוי (תזכרו בשיעול). והנה טולן והדובדבנים מתאימים, כוחם יפה לאחד את שתי המגמות המתנגדות, וליצור את הסימפטום. מסתבר שכל אותה שעה שפינחס אכל לחם מרוח בשומן וזרק פרוסה לכלב שבחצר, התרוצצו

בקרב שתי המגמות הנ"ל, והאבקות זו נסתיימה בגלותו את חרצני הדובדבנים על משקוף החלון. הכיצד? הנער רצה להכאיב לאמו. ע"י הזדהות עם אביו נקט אותם האמצעים ונעלם מן הבית, כי נוכח לדעת לפני שבוע ימים, שאמו כאבה על העדר אביו מן הבית. זוהי המגמה לנקום באמו.

החינוך שהנער קיבל לא הספיק כדי לחזק בקרב את המגמה המוסרית עד כדי הכרעת המגמה הדיסוציאלית, לא היה בכוחה לנצח את רגש הנקמה. היא לא יכלה אלא לכסותו בכסות של יחס עדין לאמו. לשם כך היא משתמשת במוצג של הדובדבנים שהיה שרוי בסמוך למודע ומקשרת אותו עם הכוונה האחרת ומעלה אותה בתודעה: ברצוני להביא דובדבנים לאמא: הסימפטום מוכן. רק לאחר שמסכה זו מוכנה ניתנה האפשרות למעשהו של פינחס וכפי שאנו רואים הוא יוצא מיד לפועל.

עד איזו מידה היתה המגמה לנקום חזקה מהמגמה השנייה מוכיח מעשה הגניבה מאמו ומאחותו, ע"י כך הוא גם מבטל את ההעדפה שאמא העדיפה אותה בקבלת נעלים קודם שהוא יקבל.

אין למצוא במבנה של הסימפטום הנ"ל רגש של אי הנאה, של הרגשת אי נעימות, רגש המביא את האיש הנירוטי לידי הכרה שהוא חולה והמכינו למעשה הריפוי. לא כן הדבר אצל מוזנחים. לא נתעכב כאן על ההבדל במנגנון שבין הנירוטיים לבין הדיסוציאליים. אדגיש רק כי בנקודה זו יש לראות אחד הקשיים המיוחדים העומדים בדרך הריפוי הפסיכואנליטי של ילדים דיסוציאליים.

הגענו לדעתי למקום זה בניתוח המקרה, המאפשר לנו את הסיכום הבא: הפעולה הדיסוציאלית של פינחס התבססה על אותו מנגנון כפי שהוא מצוי בסימפטומים הנירוטיים. עלינו רק להיזהר ולא לחשוב שבכל תופעה דיסוציאלית יש למצוא אותו הסימן; כן נתרחק מהכללות ואם על שני אלה נשמור נוכל להגיד כי למדנו דבר מה בשביל קביעת אבחנות אצל המוזנחים. גם קווים אחדים לגבי הטיפול הובררו לנו.

לשם גילויים של הקשרים האמיתיים לא מספיק לחזור ולשאול את ההורים, את הנער ואת בני סביבתו, שכן העיקר נעלם מעיניהם. המחנך המחוטר ניסיון אנליטי אינו מסוגל להתחקות על הסיבות והגורמים העומדים מאחורי המעשים הדיסוציאליים. במקרה כזה לא נשיג הישגים חינוכיים אם נשתמש במלים טובות מרגיעות או ביד חזקה הדוחפת את הנער יותר ויותר לתוך רגשי השנאה. התופעה הדיסוציאלית לא באה באורח חפשי אלא מתוך כפייה ואין בידנו לשנותה אלא אם כן הצלחנו ליתן כיוון אחר במשחק הכוחות שגרמו לה. אמצעי חינוך מקובלים כגון: נדיבות יד רכה ויד חזקה, עונש ושכר - אינם מספיקים; יש לעקור מן השורש את אשר השתרש בלא-מודע.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד מנחה את חברו להרבות בתיאור של כל פרט ופרט ביומיום, כמו שהמטופל של אייכהורן למד ממנו שיש הרבה מעניין בעצמנו...

חברי באקדמיה הפסיכיתית הם אנשים מבסוג המודרני, לימים מונים יותר מ-12 לעות צבועה וליאוריהם לא יודעים חלומות מרה עייפות אני לרוב במעבולות של מטלות ועסקים להגאלם פיום נראה לי קבר מדי, ואחר לרוב במצב בטאב של אציו טירון הארץ באקדמיה, אנונו בקלי נמצא את הסנא' או את המצב ארביא אחד אלני את בדיווחים בקבועים ופמאאים ליצרו אנו אלאת את הפטידה, אלא אם נפסוק את צפ אחובה למודיקת אלמה פלעגה של באקדמיה הפסיכיתית ואם דולת ביצוע לפי צמנים קבועים ובדיקות במטרה. אף כ פיני ארביצ' של יום ראשון כל אחד מאתנו, פלניים למדוים את כל סגל מכלבי באקדמיה, יתלב אלני מכתב ליכאול לא סחות מאנציקלופדיה למנה אף פלבוץ לחאף, ויסרט בגילוי-אב מוחלט את כל עסקיו, צניניו ומעליו וכ"א אף אודות אנשים לפעלנו- יחד עם מחלבות ופערות מיוחדות, וק אב פסחות סקציה, טנו לאומרים, של פרגלות לאין מנוס מהם. כך כל אחד מאתנו יוכל ארבי בצורה מדויקת ביותר את מצבו ואת סביבתו של חברו, אולי אפילו בדיוק רב יותר ממה לפתאפלי לביכאולו ארביצ' באחר ציי. מכתביו, לעם חלוק פלנו יפיו את גאלת פכותרת של ארבי באקדמיה, יפיו רב-גוניים לא סחות מחייו. במכתביו נפסוק את פסרצה של ללת ימי פצבועה ארבי סך של לירה, ואולי נמצא מסטיק צניין בתק עצמנו ובציב ובמלתק מסביבנו, אם רק נאמד אליהם אירפם אב.

4

סגירה התפתחותית מוקדמת והעברת נגד*

מוזס לאופר ומ' אָגלה לאופר

הקדמת העורכים

במשך עשרות שנים תרם הפסיכואנליטיקאי הבריטי מוזס לאופר שורה של מאמרי-יסוד, הן בתיאוריה והן בקליניקה של גיל ההתבגרות. יחד עם מ. אגלה לאופר, הוא כינס יסודות תורתו בתוך ספר מן החשובים בתחום ההתבגרות: Adolescence and Developmental Breakdown. הפרקים שהבאנו מספר זה זקוקים לדברי מבוא.

שלוש תזות לספר, שתיהן שייכות לזווית-ראיה התפתחותית. התזת הראשונה: יש להבין את מרכז העשייה ההתפתחותית-נפשית של המתבגר סביב פנטזיית-האוננות המרכזית שלו. המדובר במהלך נפשי אינטגרטיבי המאפשר לנער לעבור ממיניות לא בשלה של ילד למיניות בשלה ומעשית של מבוגר. מדובר אם-כן, בתחנת-ביניים התפתחותית. במהלך שהותו של המתבגר בתחנה זו הוא יכול לעסוק בחיבור בין התפקוד המיני המתפתח לבין עולם הפנטזיות לגבי אובייקטים מהמין השני. זאת מלאכת מחשבת ועבודה מפרכת. הנער זקוק לזמן, להווה מתמשך, בו יוכל לגעת בחלקי גוף ובחלקי פנטזיות ולחברן יחדיו. בסוף הנער יוצא לבגרות עם גרעין נפשי מוצק הקובע ומבטא דרכי התייחסותו למיניות שלו בפנטזיה ובפועל, לקשרי אהבה, ולהתנהלות הכללית עם עצמו ועם בני אדם אחרים. דוגמה לפנטזיה כזאת, הנער דייויד שתואר בפרק הראשון כאן. דייויד חיבר את חייו הנפשיים והמיניים בפנטזיה על גבר אידיאלי אתו הוא יוכל להתאחד ולהתמזג באופן פסיכי - נפשית ומינית.

התזה השנייה: התפתחות נורמטיבית עוברת דרך תחנת הביניים ואמורה להגיע לתחנה סופית בה מתאפשר שיקום ההורים האדיפאליים. כלומר, תכלית ההתפתחות הנפשית והמינית היא כינונו של ביטחון-עצמי במיניות הבוגרת, באופן שמאפשר להכיר גם במיניותם הבוגרת של ההורים. מהלך זה כולל יכולת להכיר בפער בין הצרכים האינפנטיליים של הילד הקטן לבין היכולת של ההורים לספק צרכים אדיפאליים אלה בפועל. קיים וויתור על הדרישה האדיפאלית לזכות באהבה מוחלטת של ההורה המושלם מהמין השני, ושחרור

* A – Moses Laufer & M. Eglé (1984). Adolescence and developmental breakdown – A psychoanalytic view (Chs. 10-11). New Haven & London: Yale University Press.

של המיניות האישית מלדרוש ולהתמכר לאהבת-אשליה זו. מתוך השחרור, הנער יכול לחפש בפועל מערכות יחסים מציאותיים עם אובייקטים בסביבתו החברתית. עם הוריו הנער יוצר קשר מציאותי עם בוגרים בעלי מוגבלות אנושיות ובעלי מיניות אנושית.

התיזה השלישית: קשה להיות מתבגר. לפעמים תחנת הביניים אינה מצליחה למלא את תפקידה. במצבים כאלה המתבגר עובר התמוטטות התפתחותית (לאו דווקא קלינית) והוא עלול לחתום קבע על תחנת הביניים. כל הפרק הראשון מוקדש לדיון במקרה של נער שלא הצליח להחזיק תנועה התפתחותית, וקיבע את עצמו בתוך פנטזיית-אוננות מרכזית ממנה לא היה מסוגל להשתחרר. מצב כזה מכונה "סגירה-מוקדמת התפתחותית". בתוך תיאור המקרה אנו מכירים את החשיבות הקלינית של התייחסות זאת. בעבודה עם מתבגרים אנחנו למעשה מנסים לעזור למתבגר – ואולי לגייס אותו – לשותפות למען הזמניות של תחנת הביניים. אנחנו לא יכולים לנקוט עמדה נגד תחנה זו, כי היא נחוצה לנער. אבל אנחנו לא יכולים להיות בעד מבנה זמני בתור מבנה סופי. עלינו להכיר את העשייה ההתפתחותית של הנער בדיוק כך: עבודה התפתחותית, ולכן קשה וזמנית. וכמובן שאל לנו להיבהל יחד עם הנער מהקושי להחזיק בעבודה זו, ולדחוף אותו לסגור את התהליך מוקדם מדי. לפעמים התפקיד שלנו דווקא להיאבק נגד סגירה מוקדמת, ולהחזיק את התהליך ההתפתחותי פתוח, גם אם הוא כרוך בצורך, הן של הנער והן של הסובבים אותו, לשאת תווה ובוהו עוד כעבר דרך. דברים אלה קורמים עור וגידים בדברי המטפל לדייויד בתחילת הטיפול: **עוד לא ברור איך מתחברים יחדיו כל חלקיקי חייו של דייויד - ודרוש זמן כדי לנסות להבין יותר טוב.**

ברצוננו להעיר עוד שלוש הערות קליניות על הפרקים של לאופר ולאופר. המקרה של דייויד עוסק בנער הומוסקסואל. המחברים נוקטים עמדה שחשוב להכיר בה, גם אם העולם הטיפולי של ימינו אינו אחיד בדעותיו בנושא זה. העמדה של המחברים היא שדייויד שרוי בצרה נפשית גדולה שאינה מאפשרת לחתום מראש כי ההומוסקסואליות שלו תקינה וחלק מטבעו. הם מבינים את ההומוסקסואליות שלו כתחנת ביניים שקרסה וגרמה לסגירה מוקדמת של ערוצי ההתפתחות שלו. בכך, הם טוענים, יש חתימת קבע על פנטזיית-אוננות מרכזית לא בוגרת. כמובן, אין כאן אמירה גורפת לגבי כל נער הומוסקסואל. אך חשוב גם בימינו להכיר כי עמדה הומוסקסואלית יכולה להיות גם ביטוי להתמוטטות התפתחותית, ושההתפתחות ההתבגרותית ההומוסקסואלית תדרוש פתרונות אחרים למצבים אדיפאליים. גם אם המטפל סבור כי ההומוסקסואליות של מטופלו המתבגר תקינה ומהווה ביטוי לטבעו, עדיין חשוב להבין, כמו בכל מהלך טיפולי קליני, את התפתחותו הפסיכו-סקסואלית של מטופל זה.

ההערה השנייה קשורה לביטוי מיוחד למיניות של מתבגרות. לאופר ולאופר מציעים במקום אחר בספר (פרק 4) כי היחס של בנות מתבגרות לאוננות בפועל שונה משל בנים בגלל יחס אחר לידיים שלהן. הם טוענים כי ידה של הנערה, שהיא ביטוי לעצמי-הנשי שלה, מתבלבלת עם משמעות של יד-אמא. טשטוש זה יוצר לפעמים בהלה והימנעות מוחלטת

מפעולות אוננות. זאת פורמולציה מקורית שכדאי להדגיש.

דבר שמביא אותנו להערה האחרונה. האם נכון לדבר עם מתבגרים על מיניות ועל אוננות בצורה כל כך בוטה? האם דיון באברים וחלקי גוף אינו חודרני או מציצני ואינו מכבד את ה"פרטיות" של המטופל בתחום זה? אין תשובה אחידה לשאלה זו. על המטפל קודם כל להכיר בקשיים האישיים שלו, שחלקם כרוכים בהעברת-נגד למיניות של מתבגרים. לאחר מכן יש מקום לתהליך של "בקשת רשות" – בה המטפל מציין את החשיבות של התחום לפי דעתו המקצועית והבוגרת ומשאיר מקום למתבגר להרשות דיון במידה שהוא מסוגל. מניסיונו, הרבה מתבגרים נושמים לבסוף לרווחה אחרי שדיון בוגר ופתוח על מיניות מאפשר להם לשיים ולהמשיג, לחשוב – "לעשות משהו" – עם המיניות שלהם. כמובן ההכנה הכי טובה למטפל – צלילה לתחנות הביניים של ההתבגרות האישית שלו. המחברים הינם אנליטיקאים בריטיים המובילים בתחום של טיפול אנליטי עם מתבגרים. ההשפעה הברורה של הגישה ההתפתחותית של אנה פרויד ניכרת בכל כתיבתם, וספרם

המאמר

סגירה התפתחותית מוקדמת

מתבגרים מסוימים מגיעים לטיפול ברצון אך מגלים כי הם אינם מסוגלים כמעט ליטול חלק פעיל בתהליך הריפוי של הפסיכופתולוגיה שלהם. אין הכוונה כאן לאותם מתבגרים שחוו התמוטטות התפתחותית בשלב הבגרות המינית ואשר הטיפול בהם כולל כצפוי מגוון של בעיות ומשברים שעלולים להעמיד בסכנה חמורה את המשך הטיפול. כאן הכוונה לאותם מתבגרים שמהלך הפתולוגיה שלהם ותוצאתה שונים. כוונתנו לאלה שמגיעים לטיפול עם פתולוגיה מוגדרת ו"שלמה" בהרבה. אצל אלה התהליך ההתפתחותי של ההתבגרות לא רק הופרע כתוצאה מהתמוטטות בשלב ההבשלה המינית, אלא נפסק בטרם עת, דבר שמתבטא בפתולוגיה מובנית יותר והפיכה פחות, אולי אפילו בלתי-הפיכה.

לגבי מתבגרים אלה, התקופה משלב ההבשלה המינית ועד שלב הבגרות אינה משמשת לאינטגרציה של איברי-המין הבשלים כחלק מדימוי הגוף. המיניות שלהם והבחירה שלהם באובייקט המיני נקבעו סופית מייד לאחר הבשילה המינית, ושום שינוי אינו יכול להיעשות מאוחר יותר בשלב ההתבגרות – לגביהם התרחשה סגירה מוקדמת בתהליך ההתפתחותי.

חומר קליני: דייוויד

כאשר דייוויד בן השמונה-עשרה הגיע לטיפול, הוא תיאר באריכות את הדיכאון שלו, את הקושי שלו בלימודים ואת הלבטים שלו ביחס להמשך דרכו – הוא היה מוכשר הן בפילוסופיה

והן באומנות. בתחילה, בפגישה הראשונה, הוא התייחס אך ורק לבדידותו. האנליטיקאי אמר לו שהסיפור שלו אינו יוצר עדיין תמונה ברורה, וביקש להיפגש עם דייוויד פעמים אחדות כדי לנסות להגדיר במה דייוויד חושב שהאנליטיקאי יכול לעזור לו. נדרשו פגישות אחדות כדי לבסס אצל שניהם את הבחירה באנליזה כטיפול המתאים ביותר.

כל יחסיו של דייוויד היו הומוסקסואליים, והוא אמר שהוא חש כי הוא מצוי כעת בתהליך של קבלת החלטה לחיות חיים הומוסקסואליים. איש לא ידע על כך. אולם עד כה ניהל דייוויד מספר רב של מערכות יחסים עם גברים, שכל אחת מהן הייתה בשלב זה או אחר מינית, כולל יחסי-מין אנאליים, מציצה, הכנעה פיזית על-ידי בן-הזוג או של בן-הזוג, ומפעם לפעם השתתפות באורגיה, שפירושה היה מגוון של התנסויות מיניות בלילה אחד עם גברים רבים.

בתחילת האנליזה היה האנליטיקאי מודע היטב לכך שהוא עצמו ייאלץ להתחרות עם הסיפוקים המעוררים והמושכים יותר שדייוויד שואב מיחסיו עם גברים, אך הוא חש שהדיכאון של דייוויד וחרדתו הקיצונית לנוכח האפשרות לאבד משהו עשויים להוות בעלי-ברית בטיפול ובהתרה האפשרית של הפתולוגיה. דייוויד ידע מלכתחילה שהאנליטיקאי אינו מקבל את השקפתו שהומוסקסואליות הינה נורמלית ככל צורה אחרת של מיניות. דייוויד היה ללא ספק איש צעיר מוכשר מאוד, אך בתפקודו היו סימנים של אובדן מגע עם העולם הסובב אותו, למשך פרקי זמן חולפים, שבמהלכם הוא חש עטוף בפנטזיה שלו. הוא היה נוסע לעיתים באוטובוסים במשך שעות, עד שהיה מסיים בסופו של דבר בנקודת ההתחלה. בפרק-זמן זה הוא חש מנותק מהעולם הממשי, וכל תקווותו הייתה "להתגלות" על-ידי גבר יפה-תואר. לפעמים היה מעביר את הערב בריקודים במועדון, מתנהג כ"גבר" בחלק מן הערב, ואז חש שהוא "משתנה".

בתחילת האנליזה המסרים שהעביר דייוויד סבבו סביב הקרבה לאמו, שעברה להרגשתו התקפי שיגעון במהלך ילדותו, ולאביו, שחרף הצלחתו הרבה בעבודתו היה, לדעת דייוויד, כישלון בבית. זכרונותיו מתקופת הקדם-בגרות היו של ילד מבודד ומפחד, נערץ על-ידי הוריו שראו בו ילד מבריק, אך פוחד מפני ילדים אחרים בבית-הספר, שהתעלמו ממנו. הוא היה ילד יחיד, והוא זכר שעות פנאי רבות שבהן בילה בציור נופים בשביל אמו, שהייתה יושבת לצידו משולהבת. בגיל שש הוא קיים יחסי-מין ראשונים עם בן אחר, שכללו מציצה הדדית. במהלך הקדם-התבגרות הוא המשיך לחוות חוויות מיניות שונות – אוננות הדדית, מציצה, חיבוקים או אוננות תוך צפייה בתמונות של אתלטים. מייד לאחר בשילתו המינית נהפכה החדירה האנאלית אל בן-הזוג או על-ידי בן-הזוג לפעילות שבשגרה. יחסיו במהלך ההתבגרות התאפיינו בפרידות ביוזמתו או ביוזמת בן-הזוג, גרימת צער לבן-הזוג או על-ידי, אך תמיד היו כמה גברים שהיו זמינים לו.

בהעברה נהפך האנליטיקאי עד-מהרה לאב הכושל שלא היה יכול לעשות שום דבר כמו שצריך. הוא נהפך לדמות המנסה להסיר מדייוויד את ההומוסקסואליות שלו. דייוויד רצה להרגיש קרוב

אליו, אך חש שהאנליטיקאי אינו מתיר זאת. דייוויד דיבר באריכות על אומנותו, על הישגיו, על ער עד אמצע הלילה על-מנת לקרוא ספרים על פילוסופיה, ומפעם לפעם סיפר לאנליטיקאי על הגבר שאיתו בילה בלילה הקודם. דייוויד החל להתגרות בו באמצעות רשימה ארוכה של גברים יפים שאהבו אותו. אך הפירושים בשלב זה פונוו בעיקר לאכזבתו ולתחושתו שכל אותם גברים יפים מותירים אותו בכל-זאת עם תחושת בדידות וריקנות, ותורמים לתחושתו שהאנליטיקאי הינו כישלון.

האנליטיקאי הסב את תשומת-ליבו של דייוויד לפחדו מלהגיע לטיפול, אך לא ניסה לפרש זאת, פשוט משום שלא ידע עדיין מה עשויה להיות משמעותו. הוא היה יכול לנחש את משמעותו – פחד מקרבה, פחד מכניעה, רצון בקרבת האנליטיקאי כדי שדייוויד יוכל אז להרוס אותו, למשל. במקום, התייחס האנליטיקאי שוב ושוב לאי-ההתאמה בין תחושתו של דייוויד שהעולם היה מושלם אילו היה לו בן-זוג מיני יפה, לבין תחושתו האישית ששום דבר לא שווה את המאמץ ושסור לו להרשות לעצמו להרגיש עצוב. הוא סיפר על חלום שחלם על גבר ששוכב על מקפצה בבריכה, כאשר הגבר והמקפצה מצויים מתחת למים. הגבר נראה מרוצה אך מת. חלום זה סימן את תחילתו של שחזור ההתמוטטות שהתרחשה בשלב הבשילה המינית, אך דייוויד הפסיק את הטיפול בטרם הספיקו השניים להבינו או לעבד אותו במלואו.

בעקבות החלום סיפר דייוויד לאנליטיקאי על השעות שבילה בחדרו בשכיבה על הרצפה בתחושה כי הוא אינו מסוגל לקום. במקום העבודה שלו הוא קיים יחסי-מין עם עובד אחר, אך לאחר-מכן לא טרח אותו אדם אפילו לברכו לשלום ברחוב. דייוויד הלך אז לחדרו, שקל התאבדות, ובילה כשבע שעות בשכיבה על הרצפה בתחושה שמשהו מת בתוכו. הדבר כה הפחיד אותו - המחשבה שהוא עלול לקפוץ החוצה מן החלון – שהוא ברח מן החדר ושוטט ברחובות במשך רוב שעות הלילה.

אי-רצונו להמשיך באנליזה היה קשור לפחד המידי שהאנליטיקאי יכריח אותו לזכור מה קרה באותו יום. הוא האשים את האנליטיקאי בסילוק הגברים שעשהו מאושר, ואמר שהוא מעולם לא חשב שוב על האפיזודה במקום העבודה עד שהאנליטיקאי הכריח אותו לחלום חלום כזה ולהיזכר באותה פעם נוראה. ההתרגשות במפגשים – הפנטזיה שהאנליטיקאי יחדור אל תוכו ויתמזג עימו לכלל ישות אחת – נכללה בפירושים. אך העובדה שלפי שעה משמעותה של התרגשות זו הייתה חשובה הרבה פחות מן החרדה והמשמעות של תחושת הייאוש העמוקה כל-כך שחווה דייוויד, כאשר שכב על הרצפה במשך שעות, לא חמקה מעיניו של האנליטיקאי. כלום לא שווה, אפילו יופיו הפיזי, אם המטפל מזכיר לו שהוא אינו יכול למצוא משהו שיאהב אותו לתמיד. הוא הצליח אז "להודות" שהוא נוהג עדיין לשכב על הרצפה במשך שעות, ושלעיתים קרובות הוא מעביר חצי לילה בתחושה שהכל שחור ואבוד.

הוא נזכר כמה נדהם כאשר פלט לראשונה זרע, ואיך היה בטוח שאמו תיגעל מזה. במשך שנה וחצי לאחר הבשילה המינית הוא ניסה לדבר בקול גבוה. הוא נזכר כיצד נהג במהלך אותה תקופה לשכב בהיחבא על הרצפה בחדרו, לבכות ולרצות שאמו תאמר לו שהיא תמשיך לאהוב אותו בזכות אומנותו. הכמיהה אל האב מעולם לא הייתה מודעת, ופירושי ההעברה לא הביאו לידי כך שלאותה כמיהה תהיה משמעות רגשית כלשהי לגביו.

דייוויד דיבר על עברו, אך זכרונותיו היו מצומצמים ביותר והוא מאד פחד מפני יצירת מגע עם עבר שלגביו חש כי עשה לו אידיאליזציה ואז איבד אותו. המוקד באותה נקודה היה בעבר הקרוב ובחוויות הרגשיות, שהיו מבחינתו חוויות חיות עדיין אך מפחידות. פירושי ההעברה פונוו בראש ובראשונה אל הדרכים השונות שבהן חווה דייוויד את האנליטיקאי מתייחס לקשריו לבני-זוגו המיניים, אל השתוקקותו אליו כבן-זוג מיני ואל משאלתו הן להיות נאהב על-ידיו והן לחסל את אוננו. שנאתו של דייוויד את אמו והאשמותיו כלפיה, שהופיעו לעיתים קרובות בחלומותיו, נכללו לפעמים בפירושים, אך האנליטיקאי התרכז בעיקר בפחדו מן הנשים במקום עבודתו ובאי-נוחותו ובחרדתו מכך שיתייחסו אליו כאל גבר כשיר מבחינה מינית.

הפרטים הראשונים בדבר תוכנה של פנטזיית האוננות המרכזית שלו עלו מתוך סיפוריו החוזרים על חוויות מציצה עם גברים, מתוך מאמציו להכריח את המטפל לתקוף אותו ולהכותו, ומתוך תיאורו את הסיפוק שהיה מקבל מגברים לאחר חדירה אנאלית והתחבקות זה עם זה. לקראת החלק המאוחר יותר של הטיפול, הרעיון של היות אחד עם האובייקט כאשר הוא נחדר אנאלית נהפך לתמה חשובה. אך עד שהופסק הטיפול לא הושגה כל הבנה משמעותית בדבר התוכן של פנטזיה זו.

קצת יותר משנה לאחר תחילת הטיפול פגש דייוויד גבר מבוגר ממנו במעט, שבו ראה את הזכר המושלם. כאשר הדברים הסתדרו עם אותו גבר, לא היה כל מקום לטיפול בחייו. הוא החל לאחר, ואחר-כך אף להיעדר. אם נגרם לו צער משום שאותו גבר התעצבן עליו או איים לעזובו, דרש דייוויד שהאנליטיקאי ינסה לעשות משהו כדי לוודא שלא יעזבו אותו. שום דבר אחר לא שינה כעת. הוא נעדר מעבודתו, ישב בחדרו, התקשר אל אותו גבר בטלפון שעה אחר שעה והתחנן שיסלח לו. כאשר אותו גבר עזב את דייוויד למען גבר אחר, חש דייוויד כי אין כל טעם להמשיך לחיות ושקל להרוג את עצמו. אך לאחר שבועות מספר הוא החליט לעזוב את עבודתו והחל לחפש עבודה בעיר אחרת. כאשר הוצעה לו משרה הרחק מלונדון, הוא החל לחשוש מלאבד את האנליטיקאי ולהיות לבדו. האנליטיקאי דן עימו בתוצאות האפשריות השונות של ההחלטה להפסיק את הטיפול, אך אף-על-פי-כן החליט דייוויד להפסיק. לפני הסיום הוא סיפר לאנליטיקאי שבעודו מחפש עבודה באותה עיר אחרת הוא פגש גבר שהוא סבור כי יוכל לתת לו את מה שהוא רוצה כעת. הוא היה מודע לכאורה לעובדה שיחסיו העתידיים יהיו הומוסקסואליים ושהוא יהיה פגיע לדיכאון חמור. אך הוא חש שהאנליטיקאי אינו מסוגל לגונן עליו מפני הכאב וההשפלה

הנגרמים לו כאשר עוזבים אותו למען גבר אחר. כמו-כן הוא לא חש שיש לו איזשהו עניין בנשים. "אני יודע שהן שם, אבל אני אפילו לא שם-לב."

אף שהוא נראה חרד מסיום הטיפול, הסיפוק שהוא חש כתוצאה מהניצחון המפונטז על האנליטיקאי הפך את עזיבתו לצורך חיוני.

במקרה של דייוויד, כל התנסויותיו המיניות במהלך הילדות וההתבגרות היו עם גברים. לפני תקופת ההתבגרות כבר היו לו מערכות יחסים עם בנים, שאיתם הצליח לממש בפועל את הפנטזיה של היות זכר ונקבה גם-יחד. בתקופת החביון ולאורך כל תקופת ההתבגרות לא התהטאו הפנטזיות שלו באוננות בתור ניסוי (trial action) אלא מומשו בפועל עם גברים אחרים דרך מציצה ודרך היחדרות וחדירה אנאליות. במהלך אותן התנסויות מיניות הוא חש מאוחד איתם ומצא את השלמות שכה חיפש. לאחר הבשילה המינית כללו תמיד אותן התנסויות מיניות גם פליטת זרע, ומשמעות הדבר הייתה שפנטזיית האוננות המרכזית שלו מומשה בפועל באותן התנסויות ושמבחינה התפתחותית התבססו אמצעי הסיפוק העיקריים שלו טרם זמנם (A. Freud, 1965; Gillespie, 1964; Glover, 1933), וכתוצאה מכך לא יכלה תקופת ההתבגרות לתרום דבר לתוצר הסופי של הארגון המיני שלו.

מתבגרים רבים מגיעים לטיפול עם מאפיינים דומים לאלה של דייוויד, אך הטיפול שלהם עשוי להתקדם אחרת, והפתולוגיה שלהם עשויה להיות הפיכה באמצעות הטיפול. הבדל מכריע אחד בין אותם מתבגרים לבין דייוויד הוא שבחירת האובייקט שלהם נקבעת יותר על-ידי חרדה ורגרסיה ליחסי אובייקט קדם-אינסטוטואליים, בעוד שאצל דייוויד הבחירה באובייקט המיני והאמצעים להשגת סיפוק מיני נקבעו על-ידי אינטגרציה של איברי-מין מעוותים, שהולידה דימוי גוף מעוות וחיזקה את הניתוק המוקדם שלו מן המציאות. לגבי דייוויד, הבשילה המינית ותקופת ההתבגרות קיבעו את העיוות המוקדם יותר של המציאות; ההתנסויות המיניות והגוף המיני – המציצה, החדירה האנאלית – אפשרו לסיפוקים הקדם-גניטליים המוקדמים ליהפך לגניטליים ולאינסטוטואליים, ולפיכך לסוטים (Chasseguet-Smirgel, 1981; Deutsch, 1932; Ferenczi, 1952 [1913]). לגבי דייוויד, להבדיל מאותם מתבגרים שהתנהגותם נקבעת יותר על-ידי חרדה ורגרסיה, תקופת ההתבגרות שימשה לחיזוק של עיוות המציאות שלו או של הניתוק שלו ממנה. במקרים כאלה ניתן לומר שהתרחשה חתימה בטרם-עת של התהליך ההתפתחותי, שכתוצאה ממנה התקבעה הפתולוגיה הרבה לפני סופה של תקופת ההתבגרות ונעשתה הפיכה הרבה פחות.

כאשר עודד האנליטיקאי את דייוויד להחליט על טיפול אנליטי, הוא היה מודע לכך שהטיפול לא יוכל להתחרות עם הסיפוק שהתקיים מחוץ לטיפול. דייוויד מעולם לא פקפק באמת בבחירתו בהומוסקסואליות, אולם האנליטיקאי חש שהדיכאון החמור של דייוויד עשוי להיות בעל-

הברית בטיפול. הטעות הייתה נעוצה באמונתו של האנליטיקאי שההתנסות בהעברה ועיבוד ההתמוטטות שחלה בשלב הבשילה המינית יוכלו להציע לדייוויד תקווה שונה ולעזור לו לוותר על הצורך להרוס את האובייקטים האדיפליים על-ידי הריסת הגוף המיני שלו עצמו. האנליטיקאי לא צפה מראש את אי-יכולתו של דייוויד לחוות את התסכול הגלום ביחסי ההעברה, עם ההבטחה המרומזת לסיפוק וליחסי אובייקט משביעי-רצון יותר בעתיד. ב"משביעי-רצון יותר" כוונתו להסרת האיום התמידי של נטישה וייאוש, וכן ליכולת לשמר קשר הדוק יותר עם העולם החיצוני ולוותר על העיוותים שהיוו לפניו את האמצעים הזמינים היחידים לשימור תחושה של שיווי-משקל נרציסטי. במקום זה, דייוויד נאלץ לחזור על הניצחון המאני על האב האדיפלי ולהנציח את השנאה כלפי אמו (Greenson, 1968). הרס המיניות הגניטלית שלו שימר קשר אל גופו האדיפלי אך בו-בזמן חיבל באפשרות שהוא יחוה מחדש את ההתמוטטות שהתרחשה בשלב הבשילה המינית ויעבד אותה באנליזה. האנליטיקאי ייצג את הדמות שעלולה לחבר אותו אל הדיכאון המפחיד ואל המשמעות של שנאתו. דייוויד החליט לעזוב את הטיפול כאשר הוא נעשה מודע לכך שהוא מתחיל להרשות לאנליטיקאי ליצור אצלו ספק ביחס לארגון המיני הנוכחי שלו.

לשוני הדינמי בפסיכופתולוגיה ההתבגרותית בין "סוטה" לבין "רגרסיבי" יש השפעה חשובה על הסבירות להיפוך הפתולוגיה באמצעות טיפול. ב"סוטה" כוונתו לפתולוגיה מקובעת; ב"רגרסיבי" אנו מניחים המשך של התהליך ההתפתחותי שבו דימוי הגוף המיני וההבחנה הסופית זכר-נקבה מתקבעים רק בסוף תקופת ההתבגרות. הבדלים דינמיים כאלה עשויים לחול גם על גילויים אחרים של התמוטטות התפתחותית חמורה, כגון התנהגות שמבחינה תיאורית כוללת מחשבות-שווא, תגובות מלנכוליות או השלכות פרנואידיות שמולידות מחשבות-יחס. בהערכת גילויים כאלה של פסיכופתולוגיה נחצה מידה של זהירות שמא בקלות הדעת נראה בתופעות הללו סימנים לפסיכוזה. בתקופת ההתבגרות מסקנה לגבי פסיכוזה אינה פשוטה כל-כך, ואבחנה כזו עלולה להיות טעות חמורה. במקום זה ניתן ליישם את אמות-המידה שהוצעו כאן, של פתולוגיה "מקובעת" אל מול פתולוגיה שמאפשרת עדיין את המשך התהליך ההתפתחותי.

העברה-נגדית וההתפתחות המינית של המתבגר

חלק חשוב במלאכתו של הפסיכואנליטיקאי בעת הערכה או טיפול הוא הצורך להחליט אם צורות מסוימות של פעילות מינית או של התנהגות מינית הינן סימנים לאבנורמליות. שיפוט כזה הינו גורלי בעבודה עם מתבגרים משום שהוא נוגע בתחושת המציאות של האדם, ביחסו אל עצמו כאל יצור מיני וחברתי, כמו גם למצבו הפסיכולוגי העתידי.

בפרק זה נדון בסוגיות שחייבות להיות חלק ממשימת ההערכה או הטיפול, ואשר משפיעות על העבודה היומיומית עם המתבגר. הסוגיות הן: (1) האם צורות מסוימות של פעילות והתנהגות

מיניות במהלך ההתבגרות מייצגות תמיד שיבוש בהתפתחות הפסיכולוגית? (2) האם שיבוש כזה, אם קיים, מצדיק התייחסות אל פעילות והתנהגות כאלה כאל "אבנורמליות"? (3) האם הפסיכואנליטיקאי צריך להביע את דעתו השיפוטית ביחס לפעילות ולהתנהגות הללו?

אף שקשה להעריך את השלכותיה של הפעילות המינית הנוכחית של המתבגר, חיוני בכל-זאת לגבש דעה ביחס להשפעה שעשויה להיות לפעילויות וליחסים מיניים שונים על האוריינטציה המינית של האדם. כוונתנו בכך להומוסקסואליות, פְּטִישִׁיזם, טרנסווסטיות ופעילויות מיניות סוטות אחרות בתקופת ההתבגרות.

התמוטטות התפתחותית, בתקופת ההתבגרות עשויה להתבטא במגוון דרכים, ולפעמים היא עשויה לא להיות גלויה לעין. אך צורות מסוימות של פעילות מינית מעידות תמיד שהתרחשה התמוטטות התפתחותית. האופן שבו אנו מגדירים את התפקיד שלנו בעבודה עם המתבגר, והשיפוטים שלנו ביחס לנורמליות או לאבנורמליות של צורות מסוימות של פעילות או התנהגות מיניות, קשורים ישירות להשקפותינו ביחס לתפקיד ההתפתחותי של ההתבגרות, ביחס למשמעות של כשל התפתחותי וביחס לסיכויים לבריאות נפשית או לפסיכופתולוגיה בעתיד.

בפרק זה נציג גורם נוסף שרלוונטי לסוגיית השיפוט אם צורות מסוימות של פעילות או התנהגות מיניות הינן נורמליות או אבנורמליות. משימת התפתחות חשובה במהלך ההתבגרות היא שיקום של ההורים האדיפליים, כלומר, פיתוח היכולת – עד סוף תקופת ההתבגרות – לתחילתה של סליחה להורים המופנמים על כך שלא שימרו את מצב הילדות המקורי של שלמות נרציסטית (Leowald, 1979). במונחים של הקשר בין השלב האדיפלי ובין שלב ההתבגרות, משמעות הדבר שעד סוף תקופת ההתבגרות אמורה לצמוח היכולת לבחון באופן לא-מודע את האכזבות האדיפליות ואת הקנאה וצרות-העין של שני ההורים, באופן שמבטל את האשמת ההורים האדיפליים בכשלונות המוקדמים. במונחים של גניטליות, משמעות הדבר שעד סוף תקופת ההתבגרות אמור לצמוח החופש הפנימי להכיר באופן לא-מודע בכך, שהמשאלה והתביעה האדיפליות המקוריות הכילו פנטזיה בלתי-ניתנת למימוש, של הנצחת השלמות ושל השגת ההורה האדיפלי בסוף. במקום פנטזיה זו, בהתפתחות נורמלית, האדם אמור לפתח במהלך תקופת ההתבגרות, ובמיוחד בסופה, שימוש חופשי בהזדהויות אדיפליות שיאפשר לו להכיל את איברי-המין המתפקדים בתוך דימוי הגוף שלו (Blos, 1977; Freud, 1924; Greenacre, 1969). במצב זה המתבגר יכול לחוש שהגניטליות הינה זכותו, שהוענקה לו על-ידי ההורים האדיפליים, ושזכות זו מבטלת כל צורך או משאלה להרוס את הגניטליות הזו. זו הכוונה בביטוי "פעילות על הגוף" – תהליך שבאופן נורמלי מסתיים עד סוף ההתבגרות.

אולם צורות מסוימות של פעילות והתנהגות מיניות מייצגות לכל הפחות התמוטטות בתהליך ההתפתחותי של ההתבגרות, ונושאות עימן באופן לא-מודע הצהרה בדבר יחסו של המתבגר אל

גופו המיני שלו עצמו, שמזוהה כעת עם זה של ההורה האדיפלי. מתבגרים עם התנהגות כזו לא הצליחו להשתמש בהתבגרות כבתקופה שבה הם יכולים לשפר את יחסם עם ההורים האדיפליים, כלומר, הם לא הצליחו, באמצעות הגניטליות שלהם, להזדהות עם המיניות של ההורים. במקום זה, הם משתמשים בגופם כדי לחוות במציאות את הפנטזיה של הרס האם האדיפלית – זו שמוסיפה להיות מואשמת בגזלת האיחוד המושלם והשלמות הנרציסטית המקורית של הילד, שהינו כעת מתבגר. בתקופת ההתבגרות, אותם אנשים מוכרחים להרוס את הגניטליות שלהם ולהמשיך לבטא באופן סמלי את הרס איברי-מינם הבשלים מבחינה פיזית. דבר זה נכון לגבי אלה שבסוף התבגרותם כבר אין להם כל ברירה אלא לקבל סוגים מסוימים של פעילות ויחסים מיניים כביטוי עיקרי של המיניות שלהם, כפי שקורה בהומוסקסואליות, פְּטִישִׁיזם, טרנסווסטיות וסטיות מיניות (Limentani, 1977; Stoller, 1969).

הסכנה הנוספת לאותם מתבגרים היא שסוג כזה של השלמה עם פעילות מינית עיקרית משמעה גם שהפנטזיות המיוצרות במהלך ההתבגרות, במקום שישמשו באופן פעיל בניסיון לשנות את פנטזיית האוננות המרכזית, מוצאות את מקומן בתוך הארגון המיני הפתולוגי של המתבגר ומעצימות את איכותה והיקפה של ההתמוטטות ההתפתחותית. השנאה וההאשמה הלא-מודעות כלפי ההורה האדיפלי עלולות להיות התוצאה הסופית בחייהם של מתבגרים רבים, בין אם פעילותם ויחסיהם המיניים כוללים אנשים מהמין האחר ובין אם לאו. אולם לאלה שרכשו את היכולת הפנימית לבסס יחסים הטרסקסואליים, ואשר יכולים להסתמך על הגניטליות הפיזית כעל האמצעי העיקרי להשגת סיפוק מיני, יש עדיין אפשרות לבחון שוב את הפתרונות הפנימיים הקודמים שלהם ולבטל את הנזק שגרמה ההתמוטטות ההתפתחותית.

בחירת האובייקט המיני במהלך תקופת ההתבגרות, ובמיוחד בסופה, מייצגת את האופן שבו המיניות הגניטלית שולבה או לא שולבה אל תוך הארגון המיני הסופי. במילים אחרות, יחסו של אדם אל האובייקטים האדיפליים, אל הגוף המיני שלו עצמו ואל העולם החיצוני מייצג גם את יחסו אל המציאות. רק עם הצורך לוותר בסופו של דבר על המשאלות האדיפליות המקוריות ניתן לבסס סופית את בוחן המציאות. במהלך ההתבגרות יש לתהות שוב על פתרון אדיפלי זה ביחס למציאות, ועד סופה יש ליישבו מחדש. אולם אותם מתבגרים שדחו או התכחשו לגניטליות שלהם, ואשר באופן לא-מודע חייבים להמשיך להשתמש בגוף המיני שלהם ובאובייקט המיני כדי לחזק את השנאה העצמית שלהם ואת שנאתם כלפי ההורה האדיפלי, אינם בוחנים שוב במהלך ההתבגרות את היחס המקורי שלהם אל המציאות. על-כן קיימת בהכרח הפרעה חמורה ביחסם הנוכחי אל המציאות (Chasseguet-Smirgel, 1981). השנאה העצמית שלהם והצורך שלהם להרוס את הגניטליות שלהם מחזקים את העיוותים ובסופו של דבר מאלצים אותם להיכנע לתמיד. אם לא נעזור להם לבחון שוב במהלך ההתבגרות את הפתרונות המקוריים שלהם, ולהוסיף משמעות לשנאה ולדחייה האדיפליות שלהם כלפי ההזדהות עם ההורה האדיפלי מאותו מין,

יאבדו אותם מתבגרים לנצח את ההזדמנות להעמיד את מסלול חייהם בסימן שאלה, ולהפוך את כיוונו.

דחייה של אדם את מיגדר גופו שלו במהלך ההתבגרות, כגבר או כאישה משמעה שהוא דוחה באופן בלתי-הפיך את ההזדהות האדיפלית עם ההורה מאותו מין. משמעות הדבר שיחסו של אותו אדם כלפי גופו שלו, אם בחירת האובייקט הינה הומוסקסואלית או כזו שבה איברי-המין אינם הכלי העיקרי לרכישת סיפוק מיני ולאהבת האובייקט המיני, מכיל גם את חוסר התקווה שעזמו חי למן הילדות. ביחסים כאלה תפקיד ההולדה מוכחש או נראה לא-רלוונטי. אך האפשרות לבחירה בהולדה במהלך ההתבגרות הינה מרכזית לביסוס זהותו המינית של האדם. היכולת לבחור להיות אב או אם הינה חלק בלתי נפרד מיחסו של אדם כלפי עצמו כזכר או כנקבה, ומהווה היסוד לקביעה הסיפית של היחס כלפי עברו או עברה. אותם יחסים ששוללים במהלך פעילותם המינית את האפשרות של הולדה מגבירים את העיוות של דימוי הגוף המיני ויחד עם זאת מעצימים בהכרח בו-זמנית את השנאה העצמית ואת השנאה כלפי האובייקט האדיפלי. יחסים כאלה מנתקים חוליה מקשרת עם העבר. במונחים של חייו העכשוויים של אותו אדם, הם עלולים גם לחזק את התחושה שלעברו אין שום קשר אליו, שהוא פשוט תוצר של הורים ששנאו אותו ואשר מנעו ממנו את הזכות למיניות גניטלית (Harley, 1961; Lampl-de Groot, 1962).

העברה-נגדית

כאשר הפסיכואנליטיקאי מקבל על עצמו לנסות לעזור למתבגר, הוא מסכים בין-השיטין שתינתן למתבגר ההזדמנות לבחון אותם תחומים בחיי ההווה והעבר שלו שחוללו את הבעיות הקיימות כיום ואשר מהווים כעת חלק מחייו הפנימיים. הוא מקבל על עצמו גם לעזור למתבגר להתחבר יותר אל אותם גורמים או התנסויות בחייו שקבעו את הבחירה שעשה או שהוא מעוניין לעשות ביחס לחייו בהווה ובעתיד.

המתבגר יכול להסכים עם המשימה שקיבל על עצמו האנליטיקאי, או שהוא יכול לחוש שיש לו הזכות לבחור כל דבר שיחפוץ, מבלי שהאנליטיקאי יעמיד בחירה זו בסימן שאלה. אולם כבר מן ההתחלה, האנליטיקאי אינו יכול להסכים להשקפה זו, משום שקיים הבדל חשוב בין הכוונה או הבחירה המודעות של אדם, לבין הגורמים הלא-מודעים שקובעים "בחירה". הקושי הגדול שיש למתבגר להכיר ולקבל את נוכחותם של גורמים בחייו מעבר לאלה המודעים, יחד עם כוחה העצום של הפתולוגיה, עלולים לדחוף את המתבגר הפגיע או החולה-בפוטנציאל, לדחות כל הגדרה או הבנה של התנהגותו מעבר לאלה המודעות. הוא עלול גם להיאלץ להתכחש למרותו של העבר, ואף לחוש שכל בחירה זולת זו שעשה באופן מודע, הינה כניעה לעבר, כלומר, כניעה להורה האדיפלי שלהרגשתו אחראי מלכתחילה למצבו הנפשי הנוכחי.

האנליטיקאי עלול לשגות ולבלבל בין השקפותיו המוסריות או האתיות ביחס לזכויותיהם של אנשים, לבין האחריות שהוא נוטל על עצמו, כאשר הוא בוחר לעבוד עם אנשים שחיהם הפסיכולוגיים העתידיים מצויים עדיין בשלב של קביעה וגיבוש סופי. אם אנחנו מסכימים שצורות מסוימות של פעילות או התנהגות מיניות במהלך ההתבגרות, הינן לכל הפחות, סימן להתמוטטות התפתחותית, אזי אחריותנו היא בראש ובראשונה, לנסות לשמור נתיב פתוח למימוש הפוטנציאל לבחירה, הקיים עדיין אצל אותו מתבגר. אם אנו מחילים את השקפותינו ביחס לזכויותיהם של אנשים, על תפקידנו בעת הערכה של מתבגר, או טיפול בו, אזי אנו מסתכנים באישוש אמונתו הלא-מודעת של המתבגר, שאין לו כל תקווה, שהוא חסר ערך, ושההורה האדיפלי כבר התייאש וויתר על כל משאלה שהייתה לו שילדו יהיה יצור מיני ובעליו של גופו המיני. המתבגר הפונה לקבלת עזרה, עשוי לייחל לסוג כזה של אישוש, אך בה-בעת הוא עשוי גם לקוות שהאנליטיקאי יפקפק בבחירות שעשה עד כה, ויציג לו את האפשרות של פתרון שונה. כתוצאה מהטיפול, המתבגר עשוי לחוש שהוא יכול כעת לבחור באופן פעיל כיצד להיות את חייו החברתיים והפסיכולוגיים, הוא יכול להחליט אכן להמשיך להיות חיים שהינם, למשל, הומוסקסואליים במונחים של בחירת בן-הזוג המיני שלו; או שהוא יכול להבין שמערכות היחסים היחידות שהוא יכול לייחס להן ערך, ואולי היחידות שיכולות להיות לו מלכתחילה, מוציאות מכלל אפשרות מיניות גניטלית. גם זו יכולה להיות תוצאה של טיפול, אך היא מבוססת על נכונותו לבחון שוב את פתרונותיו הקודמים ולהטיל בהם ספק.

התמוטטות התפתחותית בתקופת ההתבגרות, כפי שבאה לידי ביטוי בבחירה ב"אבנורמליות מינית", משמעה שהמתבגר ויתר על התקווה לשקם אי-פעם את הקשר אל ההורה האדיפלי. אך על-ידי בחירה ב"אבנורמליות מינית", וויתור על התקווה לשקם את הקשר אל ההורה האדיפלי, הוא גם מתריס כנגד המצפון שלו, ועל-ידי כך מנתק את הקשר שלו אל עברו שלו, כלומר, הוא מוותר על התחושה שעברו וחיי ההווה שלו הינם באחריותו באופן כלשהו. אולם אם המתבגר הסכים לעבור טיפול, הוא בחר לתת לפסיכואנליטיקאי את הזכות לתהות על פתרונותיו הקודמים. במובן זה, אין כל הצדקה ל"ניטרליות" של הפסיכואנליטיקאי; לא די שזה מנוגד למשימה שהאנליטיקאי נטל על עצמו, זה מנוגד באותה מידה גם לציפייה ולתקווה הלא-מודעות של המתבגר. בהקשר זה דין הניטרליות כדין חתימה על חוסר התקווה של המתבגר. המתבגר עלול לחוות אותה גם כאישור נוסף לכך ש"האבנורמליות המינית" הינה הזכות היחידה שיש לו.

אך היכולת לא להיות ניטרלי – במיוחד לנוכח השקפות רבות בימינו שמתייחסות להתנהגות מינית דוגמת הומוסקסואליות כאל התנהגות נורמלית ורואת בה זכותו של אדם – משמעה שהפסיכואנליטיקאי חייב להיות מודע למשמעות של תקופת ההתבגרות שלו עצמו ביחס לחייו בהווה. היא כרוכה בויתור על אידיאליזציות רבות של העבר שאנו חיים איתן. היא גם תאלץ אותנו לשקול את מידת הקנאה שלנו עצמנו במיניותו של המתבגר, ולהצריך הסתכנות באובדן חלק מן

הרווחים הנרציסטיים שמתבגרים חולים רבים רוצים או חייבים להציע לנו, במיוחד אם אין תוהים על פתרונותיהם הפתולוגיים, או באופן חמור אולי יותר, אם הם חשים שפתרונותיהם עוברים אידיאליזציה או זוכים בהערכה מופרזת.

השלכות קליניות

כמה השלכות קליניות נובעות מן הדברים שנאמרו לעיל. נדון כאן רק באלה שקשורות באופן מיוחד לסוגיות שהגדרנו בתחילת הפרק, כלומר, לעמדתו של הפסיכואנליטיקאי כלפי המתבגר שפונה לקבלת עזרה ואשר ההתמוטטות ההתפתחותית שלו באה לידי ביטוי ב"אבנורמליות מינית".

כאשר אנו פוגשים מתבגר כזה לצורך הערכה או טיפול אפשרי, אנו מסבירים לו את השקפתנו ביחס לאבנורמליות מינית. אנחנו מסבירים לו בפרוטרוט (ובמידת הצורך נפגשים עימו פעמים אחדות לשם כך) מדוע אנו רואים בבחירתו הנוכחית סימן לבעיה חמורה. אנו מוסיפים שננסה לעזור לו להבין את משמעותה לגביו וכיצד היא אולי נוצרה. יחד עם זה אנחנו מבהירים למתבגר שאין ברצוננו או בכוונתנו לנסות להסיר ממנו בכל מחיר את בחירתו, אלא שהטיפול משמעו לתהות על הבחירה, להבין את משמעותה, ואולי אף לשנותה.

לאחר שהתנאים הללו ברורים, אם המתבגר עומד על כך שבשום שלב אין לדון או לתהות על חייו המיניים ועל בחירות האובייקט שלו, וכי עלינו להתרכז בתחום אחר כלשהו של בעיותיו, אנחנו מסרבים לקבלו לטיפול. אנו ערים להשקפה של כמה מעמיתינו שלפיה הטיפול עשוי להוביל בסופו של דבר לאותה בחינה והבנה, ולפיכך אין כל צורך לנקוט בתחילת הטיפול עמדה תקיפה כזו. אך נסינונו מראה שמתבגרים שמגיעים לטיפול, מצפים לרוב שישטו בהם או יכפו עליהם להיכנע. במצב זה הם עלולים להמשיך בטיפול בגלל יחסי ההעברה שהתבססו, אך מבלי שתתרחש כל עבודה טיפולית בת-קיימא. אותם מתבגרים שחיהם המיניים כוללים אבנורמליות מינית, חשים לעיתים קרובות מאוד ששיטו בהם או רימו אותם בעבר, והם משוכנעים שהאובייקט האדיפלי, המיוצג כעת על-ידי הפסיכואנליטיקאי, רוצה שהם יישארו כמות שהם. אף-על-פי שאת ההשקפה הזו ניתן להבין במהלך טיפול, חשוב שהאנליטיקאי ינתק את עצמו מציפייה זו כבר בהתחלה, ויאפשר למתבגר לבחור אם לקבל טיפול אם לאו.

אך באומרנו כי המתבגר יכול לבחור אם לעבור טיפול אם לאו, אין כוונתנו שאנחנו פשוט מאפשרים לו להחליט זאת לחלוטין על דעת עצמו. אנחנו דנים עימו על דעותינו לגבי חייו העכשוויים, ואומרים לו מדוע יש סיבה לדאגה, ומדוע עליו לשקול לעבור טיפול. אנחנו גם מבהירים כבר בהתחלה, שאנו אכן עושים שיפוטם שנוגעים בחייו בהווה ובעתיד. המתבגרים מתקשים להבחין בין השיפוטם שלנו ביחס לנורמליות או אבנורמליות, לבין שיפוטם של נכון

או לא-נכון, טוב או רע. אולם במסגרת ההעברה, המשמעות של נכון או לא-נכון, טוב או רע, נהפכת לגורם מרכזי ומהווה דבר שהתקיים בחייו של המתבגר זה שנים רבות, במיוחד משלב הבשילה המינית ואילך. לתת לנער להבין כי איננו שופטים דינו ככריחה מן הסוגיה של נורמליות או אבנורמליות, התמוטטות או לא. מעבר לכך, המתבגר ער בוודאי לכך שאנו שופטים, ואי-הכרה שלנו בכך כבר בהתחלת הטיפול מהווה לגביו הן קנוניה והן השתמטות שלנו.

כבר מתחילת הטיפול אנו מכירים במידת הסבל של המתבגר, גם אם הוא עצמו עומד על כך שחייו מתנהלים כשורה. לעיתים קרובות יחוש המתבגר שלהודות בסבל כלשהו, פירוש להסתכן באובדן האנשים או החפצים היחידים שמציעים הנאה כלשהי, או שגורמים לו לחוש בעל ערך. יש להכיר בחרדה זו כבר מן ההתחלה, אך יחד עם זה חיוני ביותר להכיר גם במידת הבדידות והריקנות הפנימית שלו. כבר מן הפתיחה, המתבגר ער לכך שאנו רואים בחייו הנוכחיים ובבחירותיו, סימנים לנוכחות של בעיה חמורה בתוכו, והוא יודע שאין זה אפשרי מבחינתנו להיות ניטרליים.

מקורות

- Blos, P. (1977). When and how does adolescence end: Structural criteria for adolescent closure. *Adolescent Psychiatry*, 5, 5–17.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1981). Loss of reality in perversions – with special reference to fetishism. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 29, 511–534.
- Deutsch, H. (1932). On female homosexuality. *Psychoanal. Q.*, 1, 484–510.
- Ferenczi, S. (1952 [1913]). Stages in the development of the sense of reality. In *First Contributions to Psycho-Analysis* (pp. 213–239). London: Hogarth Press.
- Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: Int. Univ. Press.
- Freud, S. (1924). Neurosis and psychosis. *S.E.*, 19, 149–153.
- Gillespie, W.H. (1964). Symposium on homosexuality. *Int. J. Psychoanal.*, 45, 203–209.
- Glover, E. (1933). The relation of perversion formation to the development of reality sense. *Int. J. Psychoanal.*, 14, 486–497.
- Greenacre, P. (1969). The fetish and the transitional object. *Psychoanal. Study of the Child*, 24, 144–164.
- Greenson, R.R. (1968). Dis-identifying from mother. *Int. J. Psychoanal.*, 49, 370–374.

Harley, M. (1961). Some observations on the relationship between genitality and structural development at adolescence. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 9, 434–460.

Lampl-de Groot, J. (1962). Ego ideal and superego. *Psychoanal. Study of the Child*, 17, 94–106.

Leowald, H.W. (1979). The waning of the Oedipus complex. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 27, 751–775.

Limentani, A. (1977). The differential diagnosis of homosexuality. *Brit. J. Med. Psychol.*, 50, 209–216.

Stoller, R.S. (1969). *Sex and Gender*. London: Hogarth Press.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד הצעיר מחלק את העולם הפנימי לשלוש קומות ושואף ליצירה עם סדר אומנותי שיכולה לאסוף את הכל ולהמשיך לגדול, שלא כמו ההתמוטטות שהוא מבחין במכתבי "עמר"...

חבר יקרי,

לא צברו עלי דקות מאז הביא לי בדואר את מכתבך האקזוטי, ופנפני אני ברוך ונחמד כדי לתא את בקולתך נאמנה. לא חסר לי חומר לדחוס לתוך מכתבי, כי ברו למנוח ימים לא ראיתי אדם מוכן ולא יכולתי אפואיד בלם מלא לבי. אבל אני חושב לבדאי לאחלק את חומרי האלם לממנו אחר מכתב צד אלו קומות דרך תלם אטליא לפנאיתק בצי אחר צו.

אצי:

קומה ראשונה

לא בתבניות ספרותיות וחברית בלא ואלנו בפרט

בייתי מלתקק אכתב אך בספרות או רק פיה לי מילון, אבל בלי סיוע פצמין אמקרה לא תקלה, אינו מוצ אדוק על אדמת ספרד. אם בייתי אתה אוקח את הצמד הראשון - אך פיה יותר קלי, כי כל פמאליס פספרדיות צועדות בעקבותיך טון חייאלי - בייתי בא אחריק ומלתא אלמור על קו פועית בכוחותי פמואליס.

... ניסיתי אני לשתל דוגמה בעניין אחר, בלומר לבי בצורה למכתב אמור לקבל. רק תסתכל ארעך איך יימקי, מלאם מיסים פמסקי, ללנונו צוד נקדל את חיינו אחרים בלילוי, טובה מכתב. איצב בלמ! אינו אלא מלעוד פלט אצורק לפל. אלא ציק לא אומנותי עם כל פמבורות עקב איצב קלד אך בלי פתצאב. פמכתב בלו דומה למסכת קצרה אסתמה ייחבר יקרי, ייקיית" או ייאדוני פנכבד, עובדויל לא חדלות עם מחלבות תלבו ובוילו לא בקלות ולאלות, יחד עם ציפיות (פנחוצות בל מכתב טון סוג לא תבלין). למען, עלתב בי איצו

מחלבה לאולי תלנין אותק וטלא אמנץ ממק. מנמן תלפין (בתאולוגים) מדוץ דא-א פטוב +++ פיה ציב
 ללכ ימים כדי ארללים את דבויא, דיי דא פיה יכא אברוא את פכא בלניי. כל פטירליים לנימנן צד כד
 אינן תקסיס, רק ליי דא פטירול פנכון. דא יכד אברואות אבני דאדס לבל יצירד חייבים אלאווי צא סדי
 פמיון וצא סדיד רצונאיות לא צעדיס; או פיה דא-א יוצר את פכא בלניי, בני דאדס פיו מסידיס את
 פלקח פולטי פצא אגדי פניסיון אברואות א-א. אורט סדי ציב ארופס'ץ גמ בוכתבינו, אא סדי מאכות
 וחסר חייס, אלא פסדי לא יציר אומנות, שחלקיו לא רק מוכותים צד מצד אלא גמ מוכותים יחדיו.

5

אינטראקציה בין למידה והתפתחות*

לב סמיונוביץ' ויגוצקי

הקדמת העורכים

לפנינו פרק לכאורה לא קליני. הפסיכולוג הסובייטי ל' ס' ויגוצקי מציג כאן אחת מתרומותיו המרכזיות, המושג של "אזור ההתפתחות הקרובה". מושג תיאורטי זה נחוץ ביותר למתקשר באופן טיפולי עם מתבגרים. באמצעותו יכול המבוגר לדון עם המתבגר ברמות של הבנה בהן המתבגר יכול להשתתף, גם אם אין לו עדיין היכולת לחשוב ברמות אלו לבדו.

את המושג "אזור ההתפתחות הקרובה" נמחיש על-ידי תיאור קליני. נער מתבגר משוכנע שחברתו מנסה לדחות אותו. במהלך שיחות קודמות הנער תיאר התחלה של קשר שכללה רגעים של הבנה לזולת מסוג שחדש אצלו. אך היום הוא מספר כיצד דיברה איתו בטלפון באופן מוטרד, איך מיהרה, מתי לא הייתה זמינה. הכול מכון נגדו. הוא אינו מעלה על דעתו הסבר אחר. המטפל מבקש רשות לבחון אפשרויות אחרות ואומר "בוא נהרהר ביחד, בסדר?" הוא מצביע על דברים שיכולים להלחיץ מתבגרת ושאוּלי אינם נותנים לה פנאי לשים לב לקשר עם החבר. ביחד הם מבינים שבני ביתה של החברה עמוסים. סבתה, שלקחה חלק פעיל בגידולה מאושפזת במצב מסוכן בבית החולים. אימה של החברה שווה איתה שם, והטילה את הטיפול באחיה הצעירים על החברה. לנער עצמו סבים בריאים אך רחוקים. במהלך השיחה המטפל והנער "מהרהרים" ביחד כיצד החברה חווה את קשריה עם בני משפחתה, וכיצד היא חווה את יחסו של החבר לקשרים אלה. הם "מעלים על דעתם" את הקושי שלה להתמודד עם הלחץ שהחבר מפעיל עליה שתתייחס למשפחתה לפי הדפוסים של משפחתו היותר מרוחקת. הם אפילו "נוגעים" בקנאתו של הנער במשפחתיות של החברה, וחוסר הביטחון שלו מולה. המתבגר משתתף בשיחה באופן פעיל ונראה מרותק.

כעבור שבוע הוא חוזר, שוב מתלונן, ואומר כי אינו יכול לסבול את חוסר ההתחשבות של חברתו, שביטלה בילוי מתוכנן לאחר הלוויה של סבתה. את השיחה הקודמת עם המטפל

L. S. Vygotsky (1978). *Mind in Society*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Chapter 6, Interaction between learning and development, pp. 79-91.

הוא איננו זוכר. אבל ברגע שהמטפל מזכיר לו ש"חשבנו יחד על כל מיני דברים..." הוא שוב משתתף והפעם מתחיל בכוחות עצמו להכיר בקשר בין פטירת הסבתא להתנהגותה של חברתו. הוא מודה שלא חשב לבקר בשבעה. כי אין לו מושג איך להתנהג שם. ויגוצקי מאפשר לנו ליצור תחום משותף של הווה מתמשך עם הנער. "אנחנו" יכולים לחשוב ביחד ולהכיר בכך ביחד ש"אנחנו חושבים ומשוחחים ביחד". הנער מסוגל לקחת חלק פעיל – החלק שלו – בתהליך זה, גם אם עדיין קשה לו להכיר בתהליכים דומים, כשהוא לבדו. ויגוצקי היווה דמות בולטת בפסיכולוגיה הסובייטית של תחילת המאה העשרים. הוא נפטר בגיל צעיר והשאיר אחריו עבודה עצומה ומקורית ביותר, ותלמידים מצריצים שהמשיכו את דרכו. ויגוצקי הוכר רק מעט במערב של "המלחמה הקרה", ורק עם הפשרת הקרח הפוליטי הופיעו מאמרים חשובים שלו בתרגום – ועריכה מחדש – באנגלית. המאמר הזה לקוח ומתורגם מהמהדורה שהופיעה באנגלית. (לאחרונה הופיע ספר ראשון של מאמרי ויגוצקי בעברית, **מחשבה ותרבות** בעריכת א. קוזולין וג. עילם, 2003, הוצאת משרד החינוך ומכון ברנקו וייס).

המאמר

את הבעיות המתגלות במהלך הניתוח הפסיכולוגי של ההוראה, אי-אפשר לפתור בצורה נכונה או אפילו להגדיר כראוי, מבלי להתייחס לקשר שבין למידה והתפתחות אצל ילדים בגיל בית-ספר. אף-על-פי-כן, זו הסוגיה המעורפלת ביותר מבין כל הסוגיות הבסיסיות שבהן תלוי יישומן של תיאוריות התפתחות של הילד במסגרת תהליכים חינוכיים. למותר לציין שאי-בהירות תיאורטית אין פירושה שהסוגיה כולה מנותקת מן המחקר העכשווי ביחס ללמידה; שום מחקר אינו יכול להתחמק מסוגיה תיאורטית מרכזית זו. אך הקשר בין למידה והתפתחות נותר מעורפל מבחינה מתודולוגית משום שעבודות מחקר קונקרטיות הכילו השערות, הנחות-יסוד ופתרונות משונים לבעיית הקשר הבסיסי הזה, שהיו מעומעמים מבחינה תיאורטית, לחלוטין לא-בדוקים ולעיתים אף סותרים זה את זה; וכל אלה מולידים כמובן מגוון של טעויות.

ביסודו של דבר, את כל התפיסות הנוכחיות ביחס לקשר בין התפתחות ולמידה אצל ילדים ניתן לצמצם לשלוש עמדות תיאורטיות עיקריות.

הראשונה מתרכזת בהנחה שתהליכי ההתפתחות של הילד אינם תלויים בלמידה. הלמידה נתפסת כתהליך חיצוני לגמרי שאינו מעורב באופן פעיל בהתפתחות. היא אינה מספקת כוח דחף לשינוי מהלכה של ההתפתחות, אלא פשוט מנצלת את הישגיה.

חקירות ניסיוניות בדבר התפתחות החשיבה אצל ילדי בית-ספר התבססו על ההנחה שתהליכים כגון הסקה והבנה, התפתחות של מושגים ביחס לעולם, פירוש של סיבתיות פיזיקלית ושליטה בצורות חשיבה לוגיות ובלוגיקה מופשטת – כל אלה מתרחשים מעצמם, ללא כל השפעה של

הלמידה בבית-הספר. דוגמה לתיאוריה כזו היא העקרונות התיאורטיים המעניינים והמורכבים עד-מאוד של פיאז'ה, המעצבים גם את המתודולוגיה הניסויית שהוא נוקט. השאלות שפיאז'ה משתמש בהן במהלך "השיחות הקליניות" שלו עם ילדים ממחישות בבירור את גישתו. כאשר שואלים ילד בן חמש "מדוע השמש אינה נופלת?" מניחים שאין לילד תשובה מוכנה מראש לשאלה כזו ואף לא כישורים כלליים לייצר תשובה כזו. הרעיון בשאלת שאלות המצויות הרחק כל-כך מעבר להשגתם של כישוריו האינטלקטואליים של הילד הוא לבטל את ההשפעה של ניסיון וידע קודמים. הנסיין שואף להפיק את נטיות החשיבה של הילדים בצורתן ה"טהורה", שלחלוטין אינה תלויה בלמידה.¹

באופן דומה, הקלסיקות של הספרות הפסיכולוגית, דוגמת עבודותיהם של בִּינֶה (Binet) ואחרים, מניחות כי ההתפתחות הינה תמיד תנאי מוקדם ללמידה, ושם הפונקציות המנטליות של הילד (האופרציות האינטלקטואליות שלו) לא הבשילו במידה שמאפשרת לו ללמוד נושא מסוים, אזי לא תצמח שום תועלת מכל ניסיון להדריכו בנושא. הם חששו במיוחד מהדרכה מוקדמת מדי, מהוראת נושא לפני שהילד מוכן לו. כל המאמצים התרכזו במציאת הסף התחתון של יכולת למידה – הגיל שבו סוג מסוים של למידה נעשה אפשרי לראשונה.

מכיוון שגישה זו מתבססת על ההנחה שהלמידה מפגרת אחרי ההתפתחות, שההתפתחות מקדימה תמיד את הלמידה, הדבר מוציא מכלל אפשרות את הרעיון שהלמידה עשויה למלא תפקיד במהלך התפתחות או הבשלתן של אותן פונקציות המופעלות במהלך הלמידה. התפתחות או הבשלה נתפסות כתנאי מוקדם ללמידה, ולעולם לא כתוצאה שלה. אם לסכם עמדה זו, היחס בין למידה להתפתחות הוא יחס בין מבנה-על לבסיסו, כך שבסופו של דבר ההתפתחות נשארת ללא שינוי.

העמדה התיאורטית העיקרית השנייה היא שלמידה והתפתחות חד הם. זהות זו מהווה הבסיס המשותף לתיאוריות אחדות ששונות במקורן זו מזו. תיאוריה אחת כזאת מבוססת על המושג "רפלקס" – מונח ישן שזכה לאחרונה לחידוש נרחב. בין שמדובר בקריאה, בכתיבה או בחשבון, ההתפתחות נתפסת כרכישת שליטה ברפלקסים מותנים; כלומר, תהליך הלמידה מתמזג לחלוטין עם תהליך ההתפתחות באופן שאינו מאפשר להפריד ביניהם. רעיון זה שוכלל על-ידי ג'יימס (James), שראה בתהליך הלמידה רק עיצוב הָרְגָלִים וזיהה את תהליך הלמידה עם התפתחות.

לתיאוריות של הרפלקס יש לפחות דבר אחד משותף עם תיאוריות דוגמת זו של פיאז'ה: בשני המקרים ההתפתחות נתפסת כשכלול והחלפה של תגובות מולדות. כפי שביטא זאת ג'יימס, "הדרך הטובה ביותר לתאר את החינוך היא לכנותו ארגון של הָרְגָלִים נרכשים של עשייה ונטיות

¹ Piaget, Language and Thought.

² William James, Talks to Teachers (New York: Norton), 1958, pp. 36-37

התנהגות.² ההתפתחות עצמה עוברת בעיקרה רדוקציה להצטברות של כל התגובות האפשריות. כל תגובה נרכשת נחשבת לצורה מורכבת יותר או לתחליף של תגובה מולדת.

אך למרות הדמיון בין העמדות התיאורטיות הראשונה והשנייה, יש הבדל גדול בהנחותיהן לגבי יחסי הזמן המתקיימים בין תהליכי הלמידה ותהליכי ההתפתחות. תיאורטיקאים המחזיקים בהשקפה הראשונה טוענים שמעגלים התפתחותיים קודמים למעגלי למידה – שההבשלה קודמת ללמידה, ושההוראה חייבת לפגור אחרי הצמיחה המנטלית. מבחינת קבוצת התיאורטיקאים השנייה, שני התהליכים מתרחשים בו-זמנית – למידה והתפתחות חופפות זו את זו בכל הנקודות באותו אופן שבו שתי צורות גיאומטריות זהות חופפות זו את זו כאשר מניחים אותן האחת על-גבי רעותה.

העמדה התיאורטית השלישית ביחס לקשר בין למידה והתפתחות מנסה להתגבר על הקיטוב של השתיים האחרות פשוט על-ידי צירופן יחדיו. דוגמה מובהקת לגישה זו היא התיאוריה של קופקה (Koffka), שלפיה ההתפתחות מבוססת על שני תהליכים שונים מטבעם אך קשורים זה לזה, שכל אחד מהם משפיע על האחר:³ מצד אחד קיימת ההבשלה, התלויה ישירות בהתפתחותה של מערכת העצבים, ומן הצד האחר קיימת הלמידה, שהינה כשלעצמה גם-כן תהליך התפתחותי.

שלושה היבטים של תיאוריה זו הינם חדשים. הראשון, כפי שכבר ציינו, הוא הצירוף של שתי השקפות מנוגדות לכאורה, שכל אחת מהן הופיעה בנפרד בתולדות המדע. עצם העובדה שניתן לצרף שתי השקפות אלה לכלל תיאוריה אחת מעידה שהן אינן מנוגדות זו לזו או שוללות את זו, אלא שיש להן משהו יסודי במשותף. היבט חדש נוסף הוא הרעיון ששני התהליכים המרכיבים את ההתפתחות הינם תלויים זה בזה ומשפיעים זה על זה. טיבה של השפעה הדדית זו מושאר ביסודו של דבר בלתי-מובהק בעבודתו של קופקה, המוגבלת אך ורק להערות כלליות מאוד ביחס לקשר בין שני תהליכים אלה. ברור שלגבי קופקה, תהליך ההבשלה מכין ומאפשר תהליך ספציפי של למידה, ותהליך הלמידה מדרבן את תהליך ההבשלה ודוחף אותו קדימה. ההיבט החדש השלישי והחשוב ביותר של תיאוריה זו הוא התפקיד המורחב שהיא מייחסת ללמידה בנוגע להתפתחות הילד. דגש זה מוליך אותנו ישירות לסוגיה פדגוגית ישנה-נושנה – זו של הלימוד הפורמלי ובעיית המעבר של כישור נלמד מתחום לתחום.

תנועות פדגוגיות שהדגישו לימוד פורמלי ודחפו לכיוון הוראה של שפות קלסיות, תרבויות עתיקות ומתמטיקה, הניחו שחרף אי-הרלוונטיות של נושאים מסוימים אלה לחיי היומיום, טמון בהם הערך הרב ביותר להתפתחותו המנטלית של התלמיד. מגוון של מחקרים העמידו בסימן שאלה את תקפותו של רעיון זה. הממצאים הראו שללמידה בתחום אחד יש השפעה מועטה מאוד על ההתפתחות הכוללת. לדוגמה, וודוורת (Woodworth) ותורנדייק (Thorndike), שני

³ Koffka, Growth of the Mind.

תיאורטיקאים של הרפלקס, מצאו כי מבוגרים שלאחר תרגולים מיוחדים הראו הצלחה ניכרת בקביעת אורכיהם של קווים קצרים, לא הראו כל התקדמות ביכולתם לקבוע את אורכיהם של קווים ארוכים. אותם מבוגרים אומנו בהצלחה רבה להעריך את גודלה של תבנית דו-ממדית נתונה, אך אימון זה לא תרם להצלחתם בהערכת גודלן של תבניות דו-ממדיות אחרות, בעלות צורות וגדלים שונים.

על-פי תורנדייק, תיאורטיקאים בפסיכולוגיה ובחינוך מאמינים שלמידת כל פעולה ספציפית מקדמת ישירות ובאותה מידה את היכולת הכללית.⁴ מורים מאמינים ופועלים על בסיס התיאוריה שהשכל (mind) הינו מערכת מורכבת של יכולות – כושרי התבוננות, קשב, זיכרון, חשיבה וכיוצא בהם – ושכל שיפור ביכולת מסוימת כלשהי מוביל לשיפור כללי בכל היכולות. על-פי תיאוריה זו, אם יגביר התלמיד את ריכוזו הקשב שהוא מקדיש לדקדוק לטיני, הוא יגביר את יכולותיו לרכז את הקשב בכל משימה. המילים "דיוק", "תפיסה מהירה", "יכולת הסקת מסקנות", "זיכרון", "כושר הבחנה", "קשב", "ריכוז" וכן הלאה, מציינות כישורים בסיסיים ממשיים שמשתנים בהתאם לחומר שאיתו הם פועלים; יכולות בסיסיות אלה משתנות בצורה ניכרת באמצעות למידת מקצועות מסוימים, והן משמרות שינויים אלה כאשר הן עוברות לתחומים אחרים. לפיכך, אם אדם לומד לעשות היטב דבר מסוים, הוא יהיה מסוגל לעשות היטב גם דברים אחרים, בלתי-קשורים לחלוטין, כתוצאה מקשר סמוי כלשהו. ההנחה היא שכישורים מנטליים פועלים ללא תלות בחומר שאיתו הם פועלים, ושהתפתחותה של יכולת אחת מובילה להתפתחותן של אחרות.

תורנדייק עצמו התנגד להשקפה זו. הוא הראה בסדרה של מחקרים של מחקרים שצורות מיוחדות של פעילות, כגון איות, תלויות בשליטה במיומנויות ובחומר מסוימים הדרושים לביצועה של אותה משימה מיוחדת. התפתחות של כישור מסוים אחד אין משמעה, אלא לעיתים רחוקות בלבד, התפתחותם של כישורים אחרים. תורנדייק טען שההתמקצעות של יכולות הינה רבה אף יותר ממה שאפשר להבין מתצפיות שטחיות. לדוגמה, אם מבין מאה אנשים אנו בוחרים עשרה המציגים יכולת להבחין בשגיאות-כתיב או לאמוד אורכים, אין זה סביר שאותם עשרה יציגו יכולות טובות יותר ביחס להערכת משקלם של חפצים, למשל. באותו אופן, מהירות ודיוק בחיבור מספרים לחלוטין אינם קשורים למהירות ודיוק בכל הנוגע למציאת אנטונימים (מילים בעלות משמעות הפוכה).

מחקר זה מראה שהשכל (mind) אינו רשת מורכבת של כישורים כלליים, כגון התבוננות, קשב, זיכרון, שיפוט וכיוצא בהם, אלא מערך של כישורים ספציפיים, שכל אחד מהם הינו במידה מסוימת בלתי-תלוי באחרים ומתפתח באופן עצמאי. הלמידה הינה יותר מאשר רכישת היכולת לחשוב; היא רכישה של הרבה יכולות מיוחדות לשם חשיבה על מגוון של דברים. הלמידה אינה

4. E. L. Thorndike, *The Psychology of Learning* (New York: Teachers College Press) 1914.

משנה את היכולת הכוללת שלנו לרכז קשב אלא מפתחת כמה יכולות שונות לרכז את הקשב במגוון של דברים. על-פי השקפה זו, אימון מיוחד משפיע על ההתפתחות הכוללת רק כאשר המרכיבים, החומר והתהליכים של האימון חוזרים על עצמם בהרבה תחומים; ההרגל מושל בנו. דבר זה מוליך למסקנה שמכיוון שכל פעילות תלויה בחומר שאיתו היא פועלת, התפתחות התודעה אינה אלא התפתחות של מערך של כישורים בלתי-תלויים מסוימים או מערך של הֶרגלים מסוימים. שיפור בפונקציה אחת של התודעה או בהיבט אחד של פעילותה עשוי להשפיע על ההתפתחות של פונקציה אחרת או של פעילות אחרת רק אם יש מרכיבים משותפים לשתי הפונקציות או הפעילויות.

תיאורטיקאים התפתחותיים כגון קופקה ואסכולת הגשטלט – המחזיקים בעמדה התיאורטית השלישית שהוצגה לעיל – חולקים על נקודת-המבט של תורנדייק. הם עומדים על כך שהשפעת הלמידה לעולם אינה ספציפית. בהסתמך על מחקריהם על-אודות העקרונות המבניים, הם טוענים כי אין לראות בתהליך הלמידה יצירת מיומנויות בלבד, אלא הוא כולל סדר אינטלקטואלי שמאפשר להעביר עקרונות כלליים המתגלים בפתירת משימה אחת אל מגוון של משימות אחרות. מנקודת-מבט זו, בשעה שהילד לומד פעולה מסוימת, הוא רוכש את היכולת ליצור מבנים מסוג מסוים, בלי קשר לחומרים השונים שהוא עובד איתם ובלי קשר למרכיבים המסוימים המעורבים. קופקה אינו תופס למידה כמוגבלת לתהליך של רכישת הֶרגלים ומיומנויות. הקשר שהוא מעמיד בין למידה והתפתחות אינו קשר של זהות, אלא קשר מורכב יותר. לפי תורנדייק, הלמידה וההתפתחות חופפות זו את זו בכל הנקודות, אך לגבי קופקה, ההתפתחות הינה תמיד מערך גדול יותר מלמידה. ניתן לצייר את הקשר בין שני התהליכים כשני מעגלים בעלי מרכז משותף – הקטן מסמל את תהליך הלמידה, והגדול את התהליך ההתפתחותי שהלמידה מעוררת.

מרגע שילד לומד לבצע פעולה, הוא מטמיע עיקרון מבני כלשהו שטווח היישום שלו אינו מסתכם רק בפעולות מאותו סוג שעל בסיסו הוטמע העיקרון. כתוצאה מכך, בעשותו צעד אחד בלמידה, הילד צועד איפוא שני צעדים בהתפתחות, כלומר, הלמידה וההתפתחות אינן חופפות. תפיסה זו הינה ההיבט המהותי היסודי של קבוצת התיאוריות השלישית שבה דנו.

אזור ההתפתחות הקרובה (zone of proximal development):

גישה חדשה

אף-על-פי שאנו דוחים את כל שלוש העמדות התיאורטיות שנידונו לעיל, ניתוח מוביל אותנו להשקפה הולמת יותר בדבר הקשר בין למידה להתפתחות. השאלה שעלינו לנסח בבואנו למצוא פתרון לבעיה זו הינה סבוכה. היא מורכבת משתי סוגיות נפרדות: ראשית, הקשר הכללי בין למידה והתפתחות; ושנית, המאפיינים הספציפיים של קשר זה כאשר הילדים מגיעים לגיל בית-ספר.

נקודת המוצא בדיון זה היא העובדה שהלמידה של ילדים מתחילה הרבה לפני שהם מגיעים לבית-הספר. לכל למידה שהילד נתקל בה בבית-הספר יש תמיד היסטוריה קודמת. לדוגמה, הילדים מתחילים ללמוד חשבון בבית-הספר, אך הייתה להם התנסות מסוימת עם כמויות הרבה לפני כן – היה עליהם להתעסק בפעולות של חילוק, חיבור, חיסור והערכת גודל. כתוצאה מכך יש לילדים חשבון טרום-בית-ספרי משל עצמם, שרק פסיכולוגים קצרי-רואי מסוגלים להתעלם ממנו.

מובן מאליו שהלמידה המתרחשת בשנים של טרום-בית-ספר שונה במידה ניכרת מהלמידה בבית-הספר, שעניינה הטמעה של יסודות הידע המדעי. אך אפילו כאשר הילד מטמיע שמות של חפצים בסביבתו – במהלך התקופה שבה הוא שואל את שאלותיו הראשונות – הוא לומד. אכן, האם ניתן לפקפק בכך שילדים לומדים דיבור ממבוגרים; או שבאמצעות שאילת שאלות ומתן תשובות, הילדים רוכשים מידע מגוון; או שבאמצעות חיקוי מבוגרים ועל-ידי קבלת הנחיות כיצד לפעול, הילדים מפתחים מאגר שלם של מיומנויות? הלמידה וההתפתחות קשורים זה לזה החל ביומו הראשון של הילד.

קופקה, בנסיונו להבהיר את החוקים של למידת הילד ואת הקשר שלהם להתפתחות המנטלית, ממקד את תשומת-ליבו בתהליכי הלמידה הפשוטים ביותר, אלה שמתרחשים בשנים של טרום-בית-ספר. הטעות שלו נעוצה בכך שהוא רואה אומנם את הדמיון בין הלמידה שלפני בית-הספר לבין הלמידה בבית-הספר, אך אינו משכיל להבחין בהבדל ביניהן – הוא אינו רואה את המרכיבים החדשים במפורש המופיעים לראשונה בלמידת בית-ספר. הוא ואחרים מניחים שכל ההבדל בין למידה של טרום-בית-ספר לבין למידת בית-ספר הוא הלמידה הלא-שיטתית במקרה הראשון אל מול הלמידה השיטתית במקרה השני. אולם "שיטתיות" אינה הסוגיה היחידה; קיימת גם העובדה שלמידת בית-ספר מכניסה לראשונה משהו חדש ביסודו להתפתחות הילד. על-מנת לפתח את הממדים של למידת בית-ספר, נתאר כעת מושג חדש וחשוב מאין כמוהו, שבלעדיו אי-אפשר ליישב את הסוגיה: איזור ההתפתחות הקרובה (zone of proximal development).

הלמידה חייבת להיות מותאמת באופן מסוים לרמה ההתפתחותית של הילד – עובדה זו מוכרת היטב ומבוססת אמפירית. לדוגמה, קיים ביסוס לכך שאת ההוראה של קריאה, כתיבה וחשבון יש להתחיל ברמת-גיל מסוימת, ולא לפני כן. עם זאת, רק לאחרונה הוסבה תשומת-לב לעובדה שאיננו יכולים להסתפק בקביעת רמות התפתחותיות, אם ברצוננו לגלות את הקשר הממשי של התהליך ההתפתחותי לכישורי הלמידה. עלינו לקבוע לפחות שתי רמות התפתחותיות.

את הרמה הראשונה ניתן לכנות הרמה ההתפתחותית הממשית, כלומר, רמת ההתפתחות של הפונקציות המנטליות של הילד, שהתבססה כתוצאה ממעגלים התפתחותיים מסוימים שכבר הושלמו. כאשר אנו קובעים את גילו המנטלי של ילד באמצעות מבחנים, אנו עוסקים כמעט

תמיד ברמה ההתפתחותית הממשית. במחקרים על התפתחות מנטלית של ילדים מניחים בדרך-כלל שרק אותם דברים שהילדים יכולים לעשות בכוחות עצמם מצביעים על יכולות מנטליות. אנו נותנים לילדים סוללה של מבחנים או מגוון של משימות בדרגות קושי שונות, ומעריכים את מידת ההתפתחות המנטלית שלהם על בסיס האופן שבו פתרו את התרגילים ורמת הקושי של אותם תרגילים. מאידך גיסא, אם אנו שואלים שאלות מנחות, או מראים איך יש לפתור את הבעיה ואז הילד פותר אותה, או אם המורה מתחיל את הפתרון והילד משלים אותו או פותר את הבעיה בשיתוף-פעולה עם ילדים אחרים – בקיצור, אם הילד סוטה אפילו במעט מפתירה עצמאית של הבעיה – הפתרון אינו נחשב למצביע על ההתפתחות המנטלית שלו. "אמת" זו לא הייתה זרה לשכל הישר, שהוסיף וחיזק אותה. במשך יותר מעשור, אפילו הוגי-הדעות העמוקים ביותר לא פקפקו בהנחה זו; הם מעולם לא העלו על דעתם שמה שילדים מסוגלים לעשות בעזרת אחרים עשוי במובן מסוים להצביע על ההתפתחות המנטלית שלהם אף יותר מאשר מה שהם מסוגלים לעשות לבד.

הבה נתבונן בדוגמה פשוטה. נניח שאני חוקר שני ילדים עם כניסתם לבית-ספר, שניהם בני עשר מבחינה כרונולוגית ובני שמונה במונחים של התפתחות מנטלית. האם אני יכול לומר שהם בני אותו גיל מבחינה מנטלית? כמובן. מה משמעות הדבר? משמעות הדבר שהם מסוגלים להתמודד בצורה עצמאית עם משימות עד לדרגת קושי שתוקנה כשייכת לרמה של גיל שמונה. אם אעצור בנקודה זו, תשערו בוודאי שהמהלך העוקב של ההתפתחות המנטלית ושל למידת בית-הספר לגבי אותם ילדים יהיה זהה, משום שהוא תלוי באינטלקט שלהם. מובן שייכתנו גורמים אחרים שישפיעו, לדוגמה, אם אחד הילדים יהיה חולה במשך חצי שנה בעוד שהאחר לעולם לא ייעדר מבית-הספר; אך באופן כללי, גורלם של ילדים אלה אמור להיות זהה. כעת תארו לעצמכם שאיני מסיים את מחקרי בנקודה זו, אלא רק מתחיל אותה. כאמור, נראה שילדים אלה מסוגלים לטפל בבעיות עד רמה של גיל שמונה, ולא מעבר לכך. אך נניח שאני מראה להם דרכים שונות להתמודד עם הבעיה. נסיינים שונים עשויים להפעיל אופני הדגמה שונים במקרים שונים: חלקם עשויים לערוך את ההדגמה בשלמותה ולבקש מהילדים לחזור עליה, חלקם עשויים להתחיל את הפתרון ולבקש מהילד לסיימו, ואחרים עשויים לשאול שאלות מנחות. בקיצור, בדרך זו או אחרת אני מציע לילדים לפתור את הבעיה בעזרתם. בנסיבות אלה מתברר שהילד הראשון מסוגל להתמודד עם בעיות עד רמה של גיל שנים-עשרה, ואילו השני – עד רמה של גיל תשע. כעת, האם ילדים אלה זהים מבחינה מנטלית?

כאשר הראינו לראשונה כי קיימת שונות רבה בכושרם של ילדים בעלי רמות זהות של התפתחות מנטלית ללמוד בהדרכת מורה, נהיה ברור וגלוי שאותם ילדים אינם באותו גיל מבחינה מנטלית, ושהמהלך העוקב של למידתם עתיד להיות שונה בבירור. הבדל זה בין שנים-עשרה לשמונה, או בין תשע לשמונה, הוא מה שאנו מכנים איזור ההתפתחות הקרובה. זהו המרחק בין הרמה

ההתפתחותית הממשית, כפי שנקבעת על-ידי פתירת בעיות עצמאית, לבין רמת ההתפתחות הפוטנציאלית, כפי שנקבעת באמצעות פתירת בעיות בהנחיית מבוגר, או בשיתוף-פעולה עם עמיתים בעלי כישורים עדיפים.

אם נשאל בתמימות מה פשר הרמה ההתפתחותית הממשית, או אם לנסח זאת ביתר פשטות, מה פתירת בעיות עצמאית מגלה לנו על הילד, התשובה הפשוטה ביותר תהיה שהרמה ההתפתחותית הממשית של הילד מגדירה את הפונקציות שכבר הבשילו, כלומר, את התוצרים הסופיים של ההתפתחות. אם הילד מסוגל לעשות כך וכך באופן עצמאי, פירוש הדבר שהפונקציות המיועדות לכך וכך כבר הבשילו בו. מה מוגדר אם כן על-ידי איזור ההתפתחות הקרובה, כפי שנקבע באמצעות בעיות שהילדים אינם מסוגלים לפתור בכוחות עצמם, אך מסוגלים לעשות זאת עם עזרה? איזור ההתפתחות הקרובה מגדיר את אותן פונקציות שטרם הבשילו אך מצויות בתהליך הבשלה, פונקציות שעתידות להבשיל בקרוב אך כרגע מצויות במצב עוברי. ניתן לכנות פונקציות אלה "ניצני" ההתפתחות או "פרחי" ההתפתחות, במקום "פירות" ההתפתחות. הרמה ההתפתחותית הממשית מאפיינת את ההתפתחות המנטלית למפרע, בעוד שאיזור ההתפתחות הקרובה ביותר מאפיין את ההתפתחות המנטלית לעתיד לבוא.

איזור ההתפתחות הקרובה מצייד פסיכולוגים ואנשי חינוך בכלי שבאמצעותו ניתן להבין את המהלך הפנימי של ההתפתחות. על-ידי שימוש בשיטה זו אנו יכולים להביא בחשבון לא רק את המעגלים ואת תהליכי ההבשלה שכבר הושלמו, אלא גם אותם תהליכים שמצויים כרגע במצב של התהוות, שרק מתחילים כעת להבשיל ולהתפתח. כך, איזור ההתפתחות הקרובה מאפשר לנו לשרטט את עתידו המיידי של הילד ואת מצבו ההתפתחותי הדינמי, תוך התחשבות לא רק במה שכבר הושג מבחינה התפתחותית, אלא גם במה שנמצא במסלול של הבשלה. שני הילדים בדוגמה שלנו הציגו אותו גיל מנטלי מנקודת-המבט של המעגלים ההתפתחותיים שכבר הושלמו, אך הדינמיקות ההתפתחותיות של השניים היו שונות לגמרי. את מצב התפתחותו המנטלית של הילד ניתן לקבוע רק על-ידי הבהרת שתי הרמות: הרמה ההתפתחותית הממשית ואיזור ההתפתחות הקרובה.

אדון כעת במחקר שעסק בילדים לפני גיל בית-ספר, על-מנת להמחיש שמה שנמצא היום באיזור ההתפתחות הקרובה אכן יהווה מחר את הרמה ההתפתחותית הממשית, כלומר, את מה שהילד מסוגל לעשות היום עם עזרה הוא יוכל לעשות מחר בכוחות עצמו.

החוקרת האמריקאית דורותיאה מקרתי הראתה שבקרוב ילדים בני שלוש עד חמש יש שתי קבוצות של פונקציות: אלה שמצויות כבר ברשותם, ואלה שהם מסוגלים להציג כאשר הם פועלים תחת הנחיה, בקבוצות או בשיתוף-פעולה זה עם זה, אך טרם רכשו שליטה עצמאית בהן. מחקרה של מקרתי הראה שקבוצה שנייה זו של פונקציות מצויה ברמה ההתפתחותית הממשית של גילאי

חמש עד שבע. מה שנבדקה בני השלוש עד חמש יכלו לעשות רק תחת הנחיה, בשיתוף-פעולה או בקבוצות, הם הצליחו לעשות באופן עצמאי כאשר הגיעו לגיל חמש עד שבע.⁵ כך, אם אנו קובעים רק את הגיל המנטלי – כלומר, רק פונקציות שכבר הבשילו – אין בידינו אלא סיכום של ההתפתחות שהושלמה, בעוד שאם אנו קובעים את הפונקציות המבשילות, אנו יכולים לחזות מה יקרה לאותם ילדים בגיל חמש עד שבע, בתנאי שנשמרים אותם תנאים התפתחותיים. איזור ההתפתחות הקרובה יכול ליהפך למושג רב-עוצמה במחקר ההתפתחותי, שעשוי לקדם באופן ניכר את היעילות והתועלת ביישום האבחון של ההתפתחות המנטלית בכל הנוגע לבעיות חינוכיות.

הבנה מלאה של המושג "איזור ההתפתחות הקרובה" חייבת להוביל להערכה מחדש של תפקיד החיקוי בלמידה. בפסיכולוגיה הקלסית קיימת אמונה בלתי-מעוררת שרק פעילותם העצמאית של ילדים, ולא פעילות החיקוי שלהם, מצביעה על רמת ההתפתחות המנטלית שלהם. השקפה זו באה לידי ביטוי בכל מערכות המבחנים של היום. ההערכה של ההתפתחות המנטלית מתחשבת כיום רק באותם פתרונות לשאלות מבחן שהילד מגיע אליהם ללא עזרת אחרים, ללא הדגמות וללא שאלות מנחות. חיקוי ולמידה נחשבים לתהליכים מכניים לחלוטין. אך לאחרונה הראו פסיכולוגים שאדם מסוגל לחקות רק מה שמצוי בתחום הרמה ההתפתחותית שלו. לדוגמה, אם לילד יש קושי עם שאלה בחשבון והמורה פותר אותה על הלוח, הילד עשוי לתפוס את הפתרון בן-רגע. אך אם יפתור המורה בעיה במתמטיקה גבוהה, לא יוכל הילד להבין את הפתרון גם אם יחקה אותו שוב ושוב.

פסיכולוגים שחקרו למידה אצל חיות, ובמיוחד קוהלר (Köhler), התמודדו עם סוגיה זו של חיקוי בצורה טובה למדי.⁶ ניסוייו של קוהלר ביקשו לקבוע אם קופים מסוגלים לחשיבה גרפית. השאלה העיקרית הייתה אם קופים פותרים בעיות באופן עצמאי או רק מחקים פתרונות שאותם ראו קודם לכן, למשל, כאשר התבוננו על חיות אחרות או על אנשים שהשתמשו במקלות ובכלים נוספים. ניסוייו המיוחדים של קוהלר, שנועדו לקבוע מה קופים מסוגלים לחקות, מגלים שקופים מסוגלים לפתור באמצעות חיקוי רק בעיות שהינן באותה דרגת קושי כמו הבעיות שהם מסוגלים לפתור לבדם. אך קוהלר לא השכיל להביא בחשבון עובדה חשובה, קרי, שאת הקופים אי-אפשר ללמד (במובן האנושי של המלה) באמצעות חיקוי, וכן אי-אפשר לפתח את האינטלקט שלהם, משום שאין להם איזור התפתחות קרובה. הקוף מסוגל ללמוד הרבה באמצעות תרגול, על-ידי שימוש במיומנויות המכניות והמנטליות שלו, אך אי-אפשר לעשותו אינטליגנטי יותר, כלומר, אי-אפשר ללמדו לפתור באופן עצמאי מגוון של בעיות מתקדמות יותר. מסיבה זו אין החיות מסוגלות ללמידה במובן האנושי של המושג; הלמידה האנושית מניחה מראש טבע חברתי ספציפי ותהליך

⁵ Dorothea McCarthy, *The Language Development of the Pre-school Child* (Minneapolis: University of Minnesota Press) 1930.

⁶ Kohler, *Mentality of Apes*.

שבאמצעותו הילדים צומחים לרמה האינטלקטואליים של אלה הסובבים אותם.

ילדים מסוגלים לחקות מגוון של פעולות הרבה מעבר לגבולות כישוריהם. בעזרת חיקוי הילדים מסוגלים לעשות הרבה יותר במסגרת פעילות קבוצתית או בהנחייתם של מבוגרים. עובדה זו, שנראית כשלעצמה חסרת משמעות כמעט, הינה חשובה ביותר בכך שהיא מחייבת שינוי קיצוני של כל הדוקטרינה הנוגעת בקשר שבין למידה והתפתחות אצל ילדים. תוצאה ישירה אחת היא שינוי במסקנות שניתן להסיק ממבחני התפתחות אבחוניים.

בעבר האמינו שבאמצעות שימוש במבחנים אנו קובעים את רמת ההתפתחות המנטלית שהחינוך צריך להתחשב בה ואשר את גבולותיה אֵל לו לעבור. פרוצדורה זו כיוונה את הלמידה אל ההתפתחות של אתמול, אל השלבים ההתפתחותיים שכבר הושלמו. הטעות הטמונה בהשקפה זו התגלתה קודם-כל בפרקטיקה ורק אחר-כך בתיאוריה. ניתן להיווכח בטעות זו בצורה הברורה ביותר בהוראה של ילדים מפגרים. מחקרים שונים קבעו, שילדים מפגרים כמעט ואינם מסוגלים לחשיבה מופשטת. מכך הסיקה הפדגוגיה של החינוך המיוחד את המסקנה, הנכונה למראית-עין, שכל הוראה של ילדים כאלה חייבת להתבסס על שימוש בשיטות מוחשיות של "ראה ועשה". אך ניסיון רב למדי בשיטה זו הוליד לאכזבה עמוקה. התברר שמערכת של הוראה המבוססת אך ורק על מוחשיות – כזו שמוחקת מההוראה כל דבר שמקושר לחשיבה מופשטת – לא רק שאינה מצליחה לעזור לילדים המפגרים להתגבר על המוגבלויות המולדות שלהם, אלא היא גם מחזקת אותן בכך שהיא מרגילה את הילדים לחשיבה מוחשית בלבד, וכך מדכאת כל שריד של חשיבה מופשטת שמצוי עדיין בקרבם. בדיוק בשל העובדה שילדים מפגרים לעולם לא ישיגו רמה גבוהה של חשיבה מופשטת ללא תמיכה חיצונית, על בית-הספר לעשות כל מאמץ לדחוף אותם בכיוון זה ולפתח אצלם מה שחסר באופן מהותי בהתפתחותם. בפרקטיקות הנוכחיות הנהוגות בחינוך המיוחד לילדים מפגרים, אנו יכולים להבחין בהתרחקות ברוכה מאותה תפיסה של מוחשיות, שינוי שמחזיר את שיטות ה"ראה ועשה" אל תפקידן הראוי. מוחשיות נתפסת כיום כחיונית ובלתי-נמנעת רק כקרב-קפיצה לפיתוח חשיבה מופשטת – כאמצעי, ולא כמטרה בפני עצמה.

באופן דומה, לגבי ילדים נורמליים, למידה שמכוונת לרמות התפתחותיות שכבר הושגו, אינה מועילה מנקודת-המבט של ההתפתחות הכוללת של הילד. היא אינה שואפת לשלב חדש של התהליך ההתפתחותי, אלא נשרת אחרי תהליך זה. אם כן, הרעיון של איזור ההתפתחות הקרובה מאפשר לנו להציג נוסחה חדשה, קרי, ש"הלמידה הטובה" היחידה היא זו שמקדימה את ההתפתחות.

רכישת השפה יכולה לספק תבנית-יסוד לכל הסוגיה של הקשר בין למידה והתפתחות. השפה צומחת בתחילה כאמצעי תקשורת בין הילד לבין האנשים שבסביבתו. רק לאחר-מכן, עם המעבר לדיבור פנימי, היא מתחילה לארגן את מחשבתו של הילד, כלומר, נהפכת לפונקציה מנטלית

פנימית. פיאז'ה ואחרים הראו, שתהליך ההנמקה והסקת המסקנות מתרחש תחילה בקרב קבוצת ילדים כוויכוח שבו כל צד מנסה להוכיח את צדקתו, לפני שהוא מתרחש כפעילות פנימית שהמאפיין המיוחד שלה הוא שהילד מתחיל לתפוס ולבדוק דברים על בסיס מחשבותיו. תצפיות כאלה הניעו את פיאז'ה להסיק שתקשורת יוצרת את הצורך לבדוק ולאמת מחשבות – תהליך שאופייני לחשיבה של המבוגר.⁷ באותו אופן שבו דיבור פנימי והרהור בדברים צומחים מתוך אינטראקציות בין הילד לבין אנשים בסביבתו, אינטראקציות אלה מספקות את המקור להתפתחות ההתנהגות הרצונית של הילד. פיאז'ה הראה ששיתוף-פעולה מספק את הבסיס להתפתחות שיפוט מוסרי אצל הילד. מחקרים קודמים הראו בצורה מבוססת שהילד מצליח תחילה להכפיף את התנהגותו לכללים במסגרת משחק קבוצתי, ורק אחר-כך מופיע ויסות עצמי רצוני של ההתנהגות כפונקציה פנימית.

דוגמאות פרטניות אלה ממחישות חוק התפתחותי כללי ביחס לפונקציות המנטליות הגבוהות יותר, שאנו סבורים כי ניתן להחילו בשלמותו על תהליכי הלמידה של ילדים. אנו מעלים את הטענה שאחד המאפיינים המהותיים של הלמידה הוא, שהיא יוצרת איזור של התפתחות קרובה; כלומר, הלמידה מעוררת מגוון של תהליכים התפתחותיים פנימיים שיכולים לפעול רק כאשר הילד מקיים אינטראקציה עם אנשים בסביבתו ופועל בשיתוף-פעולה עם עמיתיו. מרגע שתהליכים אלה מופנמים, הם נהפכים לחלק מהישגו ההתפתחותי העצמאי של הילד.

מנקודת-מבט זו, הלמידה אינה התפתחות; יחד עם זה, למידה שמאורגנת כראוי מוליכה להתפתחות מנטלית ומניעה מגוון של תהליכים התפתחותיים שהיו בלתי-אפשריים בלעדיה. לכן הלמידה הינה היבט חיוני ואוניברסלי של תהליך הפיתוח של פונקציות פסיכולוגיות אנושיות המאורגנות מבחינה תרבותית.

לסיכום, החלק המהותי ביותר בהיפותזה שלנו הוא הרעיון שתהליכים התפתחותיים אינם חופפים את תהליכי הלמידה, אלא התהליך ההתפתחותי מפגר אחרי תהליך הלמידה, והשתלשלות עניינים זו יוצרת אזורים של התפתחות קרובה. ניתוחנו משנה את ההשקפה המסורתית שלפיה ברגע שילד מטמיע את משמעותה של מלה או רוכש שליטה בפעולה, כגון חיבור או שפה כתובה, התהליכים ההתפתחותיים שלו הושלמו ביסודם. לאמיתו של דבר, הם רק החלו באותו רגע. התוצאה העיקרית מניתוח התהליך החינוכי באופן זה, היא, שניתן להראות באמצעותו שהשליטה הראשונית בארבע פעולות החשבון, למשל, מספקת את הבסיס להתפתחות העוקבת של מגוון תהליכים פנימיים מורכבים מאוד בחשיבה של ילדים.

ההיפותזה שלנו מבססת את האחדות – אך לא את הזהות – של תהליכי הלמידה והתהליכים ההתפתחותיים הפנימיים. היא מניחה מראש שהראשונים עוברים המרה לאחרונים. לפיכך חשוב

⁷ Piaget, Language and Thought.

כיום שהמחקר הפסיכולוגי יראה כיצד יכולות וידע חיצוניים אצל ילדים עוברים הפנמה.

כל חקירה בוחנת תחום מסוים של המציאות. אחד היעדים של הניתוח הפסיכולוגי של ההתפתחות הוא לתאר את הקשרים הפנימיים בין התהליכים האינטלקטואליים השונים המתעוררים בעקבות הלמידה בבית-הספר. בהקשר זה יש לכוון ניתוח כזה פנימה ולהשתמש בו בצורה אנלוגית לשימוש בקרני רנטגן. אם הדבר יצליח, הוא אמור לגלות למורה כיצד תהליכים התפתחותיים שמגורים על-ידי מהלך הלמידה בבית-הספר נמשכים ומגיעים לסיומם בתוך ראשו של כל ילד וילד. גילוייה של אותה רשת התפתחותית פנימית ותת-קרקעית של נושאי לימוד הינו משימה בעלת חשיבות ממדרגה ראשונה לניתוח פסיכולוגי וחינוכי.

חלק מהותי שני של ההיפותזה שלנו הוא הרעיון שאף-על-פי שהלמידה קשורה ישירות למהלך ההתפתחות של הילד, השלמת השתיים לעולם אינה מתרחשת באותה מידה או במקביל. האופן שבו ההתפתחות בקרב ילדים עוקבת אחר למידת בית-הספר לעולם אינו זהה לאופן שבו הצל עוקב אחר החפץ המטיל אותו. בפועל קיימים קשרים דינמיים מורכבים מאוד בין התהליכים ההתפתחותיים לבין תהליכי הלמידה, שאי-אפשר לתארם במלואם באמצעות נוסחות היפותטיות קבועות ובלתי-משתנות.

לכל נושא לימוד יש קשר ספציפי משלו למהלך ההתפתחות של הילד, קשר שמשתנה כל אימת שהילד עובר משלב לשלב. דבר זה מוליך אותנו היישר לבחינה מחודשת של בעיית הלימוד הפורמלי, כלומר, אל חשיבותו של כל נושא ונושא מבחינת ההתפתחות המנטלית הכוללת. ברור שאי-אפשר לפתור את הבעיה בעזרת נוסחה אחת ויחידה; על-מנת ליישב סוגיה זו דרוש מחקר מוחשי נרחב ומגוון מאוד שיתבסס על המושג "איזור ההתפתחות הקרובה".



דיגמונד הצעיר*

הקדמה:

המדובר בתיאור של מפגש אישי של פריד עם המורה שלו לפילוסופיה פרנץ ברנטנו במהלך שנתו הראשונה באוניברסיטת וינה. ברנטנו יוצר מעין אזור של התפתחות עתידית עם פריד...

שאלתי, "אז גם את קריאד לארבע [קנטי, לוינץ, סיכטל, ופאל] עלינו לוותר?" "אדובה, אני מצפיר אתכם מאקרווא אותם. אז תסתכלו בדרכים בחלקיקות של פרינציון, למא סוסטם יריב טמו רוסא בבית פמלוג'יו, לבתחילה מחזין בטיורל פמחולו לס, אלו אור בק מתנאל ולא טעם אלק נדבק בלצמיו." "מפחדלים הוא פמילל אנו את אוקסט קומטל וסיסר אנו את חיוו. הוא פיר בדיוק בדיוק אפמליק צם פאנאליס בלפוס' סרוס' צימיוני, ואנחנו פוצמנו אפסטלקי, תלק קבלת ולות אלוה שוב בחוסל פאדול וולסטלבה את.

עד כאן פטל בסדר, ופית יטל אפחמא אפצמק את בק ליל אק חגרי לנחל טראו אלוות בחברת של אדם מוסל אפ, אומל אלוסיס אחריס לפוצמנו צם פם אלוו בבימל אליחה, מלל לסמק אא מלל בבבד לבדבר. פיר הוא אדם לבא אפס אפסד אפמלוק חסידים, ולל הוא מללקי צמנו ומחברת בל אחד לעקוק או. בל צאת אני לא בלחתי אחמוק מפלפמל - אינ מוסל אפכחיל ולו טיעון תיאסטי אחד פלול, למפדור את אלת בכתרת של דבריו. פיתון פט אדול ולו הוא צפ לטיו סולא קולטאות אא קלנות ולא רדיט כוסיים. הוא מוכח אנו קיומו של פא א צם בל בק מלל מלרובות וצם בל בק פירב דיוק, טמו לללל אור פיר טוען איתונל של תיאוריית פאליס את תיאוריית בחלקיקים בסציקה.

טמוק, אני תיאסטר רק מתק פכח, ואני מסטיק ליר אפכר בחוסר-פאונים ליל מול טענותיו, אק אני לא מתכוון אפכנץ בל בק מלל או בלורב בל בק מוחלטת. במלל פסטמטרים פבאליס אני מתכוון אחריל את פפילוסופיה ולו באוסן יסודי, ולדחות את פפכער ליל בין תיאצם לבין מלריאליצם. בניתיים אני בור לא מלריאליסט אק צוד לא תיאסטר.

* Jugendlbriefe, 104-105; Letters, 117-118.

6

ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים:

השלכות לגבי הטיפול*

קרול גיליגן**

הקדמת העורכים

התנועה הפמיניסטית בארה"ב חידשה את החשיבה הפסיכולוגית בתחומים רבים ברבע האחרון של המאה העשרים. בתחום של פסיכולוגיה התפתחותית, בולטת תרומתה של קרול גיליגן. בארץ הופיע ספרה הראשון, **בקול שונה** בתרגום עברי. בספר רעיונות חדשים לגבי הבנת ההתפתחות המוקדמת של נשים. עד שהוא תורגם בארץ, הספיקה גיליגן עם עמיתיה לכתוב שורה של ספרים נוספים החוקרים את התפתחותן של בנות מתבגרות. כאן בחרנו מאמר מסכם שלה.

התזה הבסיסית בכתבי גיליגן היא שנערות בכניסה לגיל התבגרות עלולות לוותר על האמת הפנימית שלהן, על הידיעות העמוקות לגבי מערכות יחסים, על-מנת להתאים את עצמן לציפיות מאחרים שאתם הן רוצות להיות בקשר. בנות נוטות למחוק או להתנתק ממה שהן חוו וידעו בילדות כדי להיות מתבגרות "נחמדות" או "מקובלות".

האתגר הקליני כאן ברור. המטופלות שלנו עלולות להתאים את עצמן לציפיות של

* Carol Gilligan (1991). Women's Psychological Development: Implications for Psychotherapy.

In Women, Girls & Psychotherapy: Reframing Resistance, Eds. C. Gilligan, AG. Rogers, D.L. Tolman.

New York: The Haworth Press, pp. 5-31.

אני מודה מקרב-לב לג'וזן ליפשיץ וקרן המענקים על-שם לילי, ללורנס קרמין המנוח וקרן ספנסר, וכן לוונדי פיוריפיו וקרן בוסטון על התמיכה והעידוד שהעניקו לי. העבודה המתוארת במאמר זה לא הייתה אפשרית ללא המענקים שקיבלתי מקרן ג'רלדין וקופלר דודג', מקרן ג'וזף ס' קלינגשטיין, מקרן קליולנד, מקרן גונד ומגב' מרילין ברכמן הופמן. לין מייקל בראון, מנהלת פרויקט הרוארד-לורל, וג'ני רוג'רס, מנהלת הפרויקט "חיזוק ההתנגדות הבריאה ואומץ-הלב בקרב בנות", תרמו תרומה מרכזית להבנתי את קולותיהן של בנות ולחשיבתי על-אודות ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים. ברצוני להודות ללין ולג'ני, לחברים האחרים ב"פרויקט הרוארד על הפסיכולוגיה של נשים והתפתחותן של בנות" – אליזבת דבולד, ג'ודי דורני, ברברה מילר, מרק טפן, ג'יל טיילור, דבורה טולמן וג'ני וורד, לשרה הנסון – הסייעת של הפרויקט, ולכל הנערות שהשתתפו עימנו בעבודה זו ואשר לימדו אותנו על התנסותן של בנות.

** ד"ר קרול גיליגן הינה מחברת הספר *In a different voice: Psychological theory and women's development* היא אחת החברות המייסדות של "פרויקט הרוארד על הפסיכולוגיה של נשים והתפתחותן של בנות", ומורה ב"תוכנית להתפתחות ולפסיכולוגיה של האדם" בבית-הספר לחינוך לתלמידים בעלי תואר שני באוניברסיטת הרוארד.

המטפלת. מאידך, נערה ש"מתנגדת" לטיפול אולי מבטאת בכך מחאה בכלל על הצורך לעמוד בציפיות. נזדקק לכל מה שלמדנו עד כאן כדי להציע דרך של תקשורת טיפולית שאינה נשברת על קרנות הדילמה הזאת.

הופעת הבכורה האקדמית של המחברת הייתה במאמר על התבגרות שכתבה יחד עם מורה ורבה לורנס קולברג בשם "המתבגר כפילוסוף" בשנת 1971¹. לאחר עיסוק בהתפתחות המוקדמת של בנות שהביא לפרסום הספר **בקול שונה**, החליטה גיליגן להשקיע את מאמציה בחקירת המעבר מילדות להתבגרות אצל בנות. מחקרים אלה פורסמו בחמישה ספרים².

בספר המסכם שכתבה עם עמיתה, פיתחה גיליגן גישה של הקשבה מחקרית שיכולה להוסיף רבות גם להקשבה הטיפולית. הקטע מכונה "מדריך למקשיב(ה)"³ ומפריד בין ארבע רמות של הקשבה:

1. העלילה של הסיפור
2. "הגוף": באיזו מידה הנערה מרשה לעצמה להתבטא בגוף ראשון. כאן יש הקשבה מדוקדקת לקול של העצמי, "אני" ראיתי, אמרתי, הרגשתי וכו' לצומת הנטייה של בנות לוותר על גוף ראשון ולדלג על ה"אני" לטובת העלילה. כאן המקום להקשיב גם לביטויים של "וויתור על הקול העצמי" כגון "לא יודעת..." "סתם..." ו"כאלו..."
3. מערכות יחסים: בתוך הספור איזה טיב של קשר בינאישי מתגלה. ומה היחס של הנערה ליחסים שהיא מתארת?
4. ההקשר החברתי: בתוך איזה הקשר של ציפיות חברתיות קיימות מערכות היחסים המתוארות? ובמיוחד- מה דעתה של הנערה על הציפיות הללו ועל ההקשר החברתי? כאן המקום במיוחד להקשיב לקול המחאה של הנערה. האם היא מסכימה עם הדרך שבה החברה שלה מתייחסת למערכות יחסים, ולמקומו של הקול הפנימי של בנות בתוכן?

¹ Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan (1971). "The adolescent as a philosopher: the 1086-discovery of the self in the postconventional world." Daedalus Vol. 100 No. 4, pp. 1051

² Carol Gilligan, Janie Victoria Ward & Jull McLean Taylor, Eds. (1988). Mapping the Moral Domain. Cambridge MA, Harvard University Press

Carol Gilligan, Nona P. Lyons & Trudy J. Hanmer, Eds. (1990). Making Connections. Cambridge MA, Harvard University Press

Carol Gilligan, Annie G. Rogers & Deborah L. Tolman, Eds. (1991). Women, Girls & Psychotherapy. New York, Harrington Park Press

Lyn Mikel Brown and Carol Gilligan (1992) Meeting at the Crossroads. Cambridge MA, Harvard University Press

Jill McLean Yaylor, Carol Gilligan & Amy M. Sullivan (1995). Between Voice and Silence. Cambridge MA, Harvard University Press

³ Meeting at the Crossroads, Ch. 2

ה"מדריך" ממחיש את ההקשבה הקלינית האחרת שמחפשת היום את מקומה בעולם של תקשורת טיפולית ובמיוחד עם מתבגרות.

המאמר

I – ראייה מחודשת

ברומן ההתבגרות של ג'מייקה קינקייד, בשם Annie John (1985) מספרת אָני שני סיפורים על-אודות התפתחותה. בראשון, הפותח את הרומן ואשר מתחיל בגיל עשר, היא מספרת על חיים בתוך מערכות יחסים שהיא חווה כזרם אינסופי, עד שיום אחד, כאשר היא מגיעה לשנתה השתים-עשרה, הוא פוסק לפתע. אמה אומרת לה שהן אינן יכולות עוד להמשיך ללבוש שמלות שנתפרו מאותו בד, שיום אחד היא תגור בבית משלה, ואז תוכל לבחור לעצמה את דרכה. הסיפור השני מסיים את הרומן. אָני, כעת בת שבע-עשרה ועומדת לעזוב את אנטיגואה ולעבור לאנגליה, מספרת את הסיפור הרשמי של ההתפתחות האנושית. היא מתחילה בלידה, ולא בגיל עשר, ומתארת את כל קורות התהליך הבלתי-ניתן לעצירה של צמיחה פיזית והיפרדות פסיכולוגית. אולם היא מספרת אותו כסיפור של צביעות ובגידה:

מה שצורב בכל זה הוא, שהם נשארו כמות שהם ואני היא זו שהשתנתה, כך שכל הדברים שנהגתי להיות, וכל הדברים שנהגתי להרגיש, הינם מזויפים כמו השיניים התוחכות של אבא... עכשיו גם לי יש צביעות, ושדיים (קטנים), ושיער שצומח במקומות הנכונים, ועיניים חדות, ונשבעתי שלעולם לא יעברו עליי שוב. (שם, ע' 133)

רומן ההתבגרות של קינקייד מראה, תוך שהוא עוקב אחר טרנספורמציה זו, כיצד עולם יחסים רגיל לכאורה אך מהנה עד-מאוד של נערה, נהפך לסיפור של בגידה.

מקסין הונג קינגסטון, ברומן האוטוביוגרפי שלה, The Woman Warrior (1977), מתארת נערה הנאבקת עם אופני הסתכלות שונים, עד אשר "ראיית הילדה" שלה נעלמת לבסוף: "כעת הצבעים מעטים יותר ועדינים יותר; הריחות מטוהרים". ואף-על-פי-כן, "כאב-הגרון [של הילדות] חוזר שוב ושוב... אלא אם כן אני אומרת מה שאני חושבת" (שם, ע' 206). כאשר היא מגיעה לגיל ההתבגרות, היא מנסה לספר לאמה "את הדברים האמיתיים עליי" כדי ש"היא – והעולם – ייעשו דומים לי יותר, ולעולם לא אהיה עוד בודדה" (שם, ע' 197–198), אך כאשר היא עוזבת את הבית, היא לומדת לראות את העולם בצורה הגיונית. "היגיון", היא מסבירה –

אופן ההסתכלות החדש. למדתי לחשוב שלתעלומות צריך למצוא הסבר. אני נהנית מהפשטות. בטון נשפך מפי כדי לכסות את היערות בכבישים ובמדרכות. (שם, ע' 204)

אני נמצאת בחדר מלא בנערות בנות שלוש-עשרה – כיתה ח' של בית-הספר "לורל" בקליולנד. על הקירות תלויים דיוקנות של נשים, משפילות מבט חסוד אל אותה תפוזרת של נערות, ילקוטים, אפודות. זה עתה הסתיים מחקרנו בן החמש שנים על התפתחותן של בנות, שנערות אלה נטלו בו חלק, ואני מעוניינת לדעת איך הן רוצות להמשיך להיות מעורבות, כעת כשאנחנו כותבות על עבודה זו ומציגות אותה בפומבי.⁴ הסכמה כללית נוצרת חרש, וזואי מדברת: "אנחנו רוצות שתספרו להם כל מה שאמרנו, ואנחנו רוצות שהשמות שלנו יופיעו בספר." אנחנו מתחילות לדבר על הפרטים, ופאולה מצביעה. "כשהיינו בכיתה ד, היינו טיפשות", היא אומרת. אני אומרת בתגובה שלא היה עולה בדעתי להשתמש במלה "טיפשות" כדי לתאר אותן כתלמידות כיתה ד, שכן מה שהכי הרשים אותי היה כמה הרבה הן ידעו כבר כאשר היו בנות תשע. "אני מתכוונת", פאולה מתקנת את עצמה, "שכשהיינו בכיתה ד, היינו ישרות".

אדריאן ריץ' (Rich, 1979) כותבת על ראייה-מחדש כפעולה של הישרדות מבחינת נשים:

כל עוד אין אנו מבינות את ההנחות שאנו ספוגות בהן, איננו יכולות לדעת את עצמנו. ודחף זה לידע עצמי, מבחינת נשים, הינו יותר מאשר חיפוש אחר זהות: הוא חלק מסירובנו להרסנות העצמית של חברה הנשלטת על-ידי גברים. (שם, ע' 35)

כתיבה כראייה-מחדש – נושא מאמרה של ריץ' – נהפכת לפעולה של התנגדות פוליטית, המציעה, במיוחד למחברות, "את האתגר וההבטחה הטמונים בחקירה של גיאוגרפיה נפשית חדשה לגמרי".

אך חקירת מרחבי הנוף של הפסיכולוגיה של נשים חושפת התנגדות מסוג שונה: ראייה מחודשת זו, הסוקרת את עולם הילדות של הבנות מנקודת-מבטן כנערות שהגיעו לפרקן, נוטה לאפיין את עולם היחסים שהן חוו, במיוחד עם אימותיהן, כ"שקרי" או "לא-הגייוני" או "טיפשי". פעולה זו של ראייה מחודשת שומטת את הבסיס מתחת לרגשותיהן ולמחשבותיהן של הבנות. היא מערערת את פוטנציאל השינוי הטמון בהתפתחותן על-ידי כך שהיא מותירה את הנערות-הנהפכות-לנשים עם תחושה שרגשותיהן נטולות בסיס, שלמחשבותיהן אין כל אחיזה במציאות,

⁴ "פרויקט הרווארד על הפסיכולוגיה של נשים והתפתחותן של בנות" החל בשנות השמונים המוקדמות לבחון סדרה של שאלות על התפתחות הפסיכולוגיה של נשים באמצעות חיבור של נשים ונערות, של מחקר ופרקטיקות קליניות, ושל פסיכולוגיה ופוליטיקה. במהלך העשור כולו ערך הפרויקט מגוון של מחקרים, טיולי-נופש ותוכניות מניעה בטווח רחב של מקומות שנועד להבטיח את הכללתם של קולות שונים – החל בנערות מבית-הספר לבנות "אָמה וילרד" (1981–1984); המשיך בנערים ונערות ממועדונים של בנים ובנות בשלוש שכונות בבוסטון ששונות זו מזו מבחינה אתנית, וכן מבתי-ספר פרטיים וציבוריים משותפים לבנים ולבנות בתוך העיר ומסביבה (1984–1990); המשיך בבנות בגילאי שש עד שבע-עשרה מבית-הספר "לורל" בקליולנד – פרויקט רחב שכלל נשים שהיו מעורבות בלימוד בנות אם כמורות, אם כפסיכולוגיות ואם כאימהות (1985–1990); וכלה בעבודה אינטנסיבית יותר, החל בשנת 1989, שכללה נשים מפרויקט הרווארד ונערות מבית-הספר "אטריום" בוורטאון, מסצ'וסטס, ומבית-ספר ציבורי קרוב לבוסטון, כמו גם נשים אחרות שנהיו מעורבות יחד עימנו בפרויקט זה, אם כאימהות, אם כמורות, אם כפסיכותרפסטיות, אם כשרות ואם כמעצבות מדיניות.

שמה שחוו מעולם לא קרה או קרה בתקופה שבה לא יכלו להבינו.

כאשר נערות בגיל ההתבגרות מעבדות מחדש את סיפור ילדותן, הן גם מצביעות על משבר יחסים שמצוי במרכז התפתחותן של נשים – משבר שעד כה נתפס לרוב רק במבט לאחור⁵. כאשר נשים משוחחות עם נערות, משבר היחסים מתעורר כאשר הן דנות בנושא של ידיעה ואי-ידיעה. אתחיל בשלוש דוגמאות שנלקחו ממסגרות שונות של בתי-ספר.

II – ידיעה ואי-ידיעה

אני יושבת על ספה בחדר גדול – משרדו הריק של אחד מאנשי המנהלה של בית-הספר. גייל יושבת על כורסה נוחה לידי, ומדברת על "זה" – ה"בעיה" שעומדת בדרכה ואשר מביאה אותה לידי חוסר אונים ואי-יכולת להשפיע על מצבה או "להתקרב איכשהו לפוטנציאל שלי"⁶. אני סקרנית ביחס ל"זה", ותוהה אם גייל סקרנית גם-כן. היא אומרת, "אני לא יודעת". היא אינה יודעת אם היא "תבין אי-פעם מה הבעיה", אבל היא "מקווה שיום אחד היא תיעלם ואני אהיה מאושרת". אני שואלת, "איך היא תיעלם?" וגייל אומרת, "אני לא יודעת". אני שואלת, "זה מסקרן אותך?" וגייל אומרת, "אני לא יודעת". היא מרגישה שהיא ניצבת כעת מול "החומה הגדולה הזו".

אך בסוף, לאחר שאני מודה לגייל על שנטלה שוב חלק במחקר ומאחלת לה כל-טוב עד לפגישתנו בשנה הבאה, היא פונה אליי ואומרת, "אולי יום אחד אני אצייר את זה". נראה שגייל יודעת איך "זה" נראה. באיזה צבע תצייר אותו? "במין צבע שנהב עמוק". באיזו צורה? "גוש קרח ענקי, כזה גבוה... עבה מאוד. קובייה שעומדת מולי". גייל אומרת שהיא יכולה להמיס אותה אך שלשם כך היא תצטרך "להשתמש בטמפרטורות גבוהות מאוד".

הביטוי "אני לא יודעת" מציין דיסוציאציה שהתרחשה: גייל מנתקת את עצמה מידיעה של מה שבמובן אחר היא יודעת. הידיעה שלה כרוכה ללא ספק ברגשות עזים שדומה כי הופסקו או הוקפאו. גייל אומרת, בהחזירה אותי אל הנושא של "זה", שהיא יכולה לבטל את הנתק, אך שהפלת חומת הקרח החוצצת בינה לבין רגשותיה תצריך "טמפרטורות גבוהות מאוד" – המסה של קרח למים, רמז לדמעות ולכעס.

בדברי עם גייל אני חשה שאני צועדת לאורך קו פעיל של דיסוציאציה, ונשאלת למעשה אם אני מסוגלת לעמוד בעוצמת הרגשות, אם אני יודעת מה זה כעס ועצב שקפאו, או במעבר חד לדימוי

⁵ לדיון במשבר היחסים בהתפתחות הפסיכולוגית של נשים, ראו: Gilligan, 1982; Miller, 1986, 1988. ראו גם: Belenky et al., 1986; Gilligan, Lyons & Hanmer, 1990; Stone Center Working Papers Series. במבט לאחור של המשבר בחייהן של נערות בגיל ההתבגרות, ראו: Hancock, 1989.

⁶ לדיון מקיף יותר בהתנסות של גייל, ראו: Gilligan, 1990b.

פוליטי – אני חשה שאני יוצרת מגע עם ה"מחתרת", ונבחנת על-מנת לראות אם אני יודעת את הסיסמה, אם אני חברה בארגון: האם אני ערה לטבעה המסעיר של הידיעה של בנות, ויותר מכל, האם אאמין לגייל אם תספר לי מה שהיא יודעת, או כפי שהיא מנסה לברר עם תחילת השיחה שנה לאחר-מכן – האם אסכים עם אותם אנשים האומרים, כפי שגייל אומרת לי, ש"נערות בגיל העשרה לא יודעות מה הן חושבות". גייל חייבת לבדוק את עמדתי כנראה משום שאמא שלה לא מאמינה שזניפותיו הקטלניות של אביה החורג פוגעות ברגשותיה (ראו: Gilligan, 1990b).

* * *

שעת בוקר מוקדמת באמצע החורף. אני יושבת עם שילה בחדר שקט בבית-ספרה, המשותף לבנים ולבנות. מחוץ לחלון, האור מתפשט על-פני שדות שלג. בפנים אפלולי; הדלקנו אור במנורה, ואני פותחת בשאלתי הראשונה: "בהביטך לאחר על השנה שחלפה, מה הדבר הכולט מבחינתך?" זו השנה השלישית של המחקר, ושילה, שכעת בת שש-עשרה, אומרת, שכל מערכות היחסים שלה השתנו. הן "היו בעבר יציבות ומתמשכות, וכעת הן מאוד לא-יציבות". היא מייחסת את המהפך לבגידה באמון מצד נערה, שאותה החשיבה לחברתה הטובה ביותר. מאז "התחילו להיות לי קשרים קרובים מאוד וויכוחים מטורפים עם אנשים, כך שמערכות היחסים מגיעות לקיצוניות רבה יותר: חמות וקרות בצורה קיצונית... התחברתי ונפרדתי מהמון אנשים".

בהרהרה בשינויים אלה, שילה אומרת שהיא אינה "אוהבת את עצמי מספיק כדי לדאוג לעצמי". אני נרגשת מן העצבות שבאמירה זו, ושואלת: "האם את באמת מרגישה כך?" היא אומרת, "כן. כלומר, אני כן דואגת לעצמי, אבל אכפת לי מאנשים אחרים, אני חושבת, יותר משאכפת לי מעצמי. אני לא יודעת." ובשרשרת זו של אמירות ביחס לעצמה – "כלומר, אני כן... אבל אכפת לי... אני חושבת... אכפת לי... אני לא יודעת" – שילה חושפת משבר של יחסים המותיר אותה בתחושה שהיא מנותקת מאחרים, מנותקת מהעולם, וביסודו של דבר בודדה לחלוטין.

כאשר אני שואלת אותה לגבי תקופה שבה חשה רע ביחס לעצמה, שילה עונה "בחמש השנים האחרונות" – מאז הייתה בת אחת-עשרה. היא פיתחה לעצמה אסטרטגיית הגנה סבוכה, בהוציאה את עצמה אל מחוץ לקשר, למען "יחסים" עם אנשים שלהרגשה אינם מכירים אותה ואינם מעריכים אותה. לורי שטרן כותבת על המקרה של שילה כמדגים את הנטייה המתמיהה של בנות להתכחש לעצמן (Stern, 1991). ברצוני להרחיב את הניתוח של שטרן ולהתמקד בחוויית המבוי הסתום של שילה בנוגע ליחסים. את ההיגיון שמאחוריו שילה פורשת בבהירות במהלך הדו-שיח הבא בינינו. שילה מתארת שיחה פנימית בין קול ששואל אותה "מה את רוצה ממערכות יחסים?" לבין קול אחר שקוטע למעשה את השאלה ומתפקד כמעין נוסע שמעיר כל הזמן הערות לנהג. אני

מתחילה עם קול זה.

שילה: כל הזמן יש את החלק הקטן הזה שקופץ מאחור ואומר "הי אני, הי אני, את לא שווה כלום".

קרול: ומדוע לא?

שילה: כי אנשים הראו את זה. כי מערכות היחסים שלי הוכיחו את זה.

קרול: איך הם יכולים להראות את זה? איך אנשים אחרים יכולים לדעת?

שילה: אנשים אחרים אומרים "זה חייב להיות נכון כי את טיפשה. את לא יודעת את זה בעצמך, את אפילו לא שווה מספיק כדי לדעת את האמת". אנשים אחרים בטח יודעים את זה.

קרול: את מאמינה לזה?

שילה: במובן מסוים.

קרול: ובמובן אחר?

שילה: במובן אחר, אני חושבת שאני בטח חכמה יותר כי לא נתתי להם להיכנס.

קרול: אה, אז אם לא נתת להם להיכנס, אז הם לא יכולים לדעת.

שילה: כך אני מרגישה בטוחה, נכון?

קרול: אבל אם את נותנת להם להיכנס עד הסוף?

שילה: אז זה לא בטוח. אז אם אני עושה משהו, אני יודעת שזה אני.

קרול: אני מבינה. בדרך הזאת את תמיד יכולה לומר שהם אינם מכירים את האני האמיתי שלך.

שילה: נכון. זה שפוי, לא?

קרול: זאת הגנה טובה מאוד. אך במחיר [של מה שאמרת שאת רוצה]. היא מוציאה מכלל אפשרות... את מה שקראת לו "כנות ביחסים".

כאשר אני מפקפקת באותו קול ודאי לכאורה ששילה מקשיבה לו, אך אינה מאמינה לו, ואינה מסכימה עימו, שילה מתארת את תחושות חוסר האונים שלה אל מול האחרים שעליהם הערימה למעשה, תוך שהיא מגינה על עצמה, אך במחיר של הקרבת היחסים שבהם הייתה מעוניינת.

שנה קודם, כאשר שילה תארה את מערכת היחסים שלה עם החבר שלה, היא בטאה עצמה באמצעות דימוי מאד חזק של משבר היחסים ביניהם. תיאורה המרשים והשנון את עמידתה חסרת

האונים במערכת יחסים שהולכת ושוקעת, משקף נאמנה את מצבה שלה וכן את תחושותיהן של נערות ונשים אחרות שממאנות, כמו שילה, לומר את מה שהן יודעות בבירור שמתרחש:

זה כמו שני אנשים שעומדים בסירה ששניהם יורעים שהיא שוקעת. אני לא רוצה להגיד לך כלום כדי לא להדאיג אותך, ואת לא רוצה להגיד לי כלום כדי לא להדאיג אותי. ושתינו עומדות כאן במים המגיעים עד קרסולינו, מביטות בהם גואים, ואני לא רוצה להגיד לך כלום, את יודעת.

בנות משתמשות לעיתים קרובות בביטוי "אני לא יודעת" כדי להסתיר ידיעה שעלולה להיות מסוכנת לדעתן, ובביטוי "את יודעת", בהתאמה, על-מנת לגלות מה מותר להן לדעת ועדיין להיות בקשר עם אנשים אחרים.

* * *

אני יושבת עם רוזי בחדר-המורים – חדר קטן בקומה השנייה של בית-הספר שלה.⁷ קומקום חשמלי לא-מחובר מונח על שולחן עץ, ומסגרת העץ המשובצת של החלון מפרידה את אור היום לריבועים שווים. רוזי בת חמש-עשרה, והיא אומרת "אני מבולבלת". היא מכירה את אי-ההתאמות בין איך שהיא לבין איך שאמה רוצה לראות אותה ("קרוב ככל האפשר לילדה המושלמת"), והיא מכירה גם את ההבדלים בין האופן שבו היא רואה את אמה לבין האופן שבו אמה רוצה שרוזי תראה אותה. כך, לכודה בין נקודות-מבט שונות, היא נעשית מבולבלת בתארה את עצמה:

כאשר אני מתארת את עצמי, אני מבולבלת. אני מנסה פשוט, באמת, לברר לעצמי את הדברים ולהבין מה בדיוק ההשקפות שלי. לעשות סדר בדברים, ולהחליט איך לחשוב על דברים.

רוזי יודעת שהיא אינה הילדה המושלמת שאמה הלטינית, השאפתנית והמוצלחת, מדמינת – הילדה ש"מקבלת רק טוב מאוד", ויש לה חיים חברתיים, אבל עדיין מגיעה הביתה בדיוק בזמן, 'על הדקה', ועושה כל מה שההורים שלה אומרים, ושומרת שהחדר שלה יהיה נקי ומסודר". אני שואלת, "יש ילדות כאלה?" רוזי עונה "אולי, מלאכיות". "האם מלאכיות מקיימות יחסי-מין", אני תוהה בקול רם, בחושבי על רוזי, שאמה גילתה זה עתה כי היא מקיימת יחסי-מין עם החבר שלה. ורוזי מתחילה ב"אני לא יודעת", אך אז מוסיפה את מה שהיה הפתרון שלה: "אם הן רוצות, כל עוד הן אינן נתפסות, כל עוד אף-אחד לא יודע."

⁷ לדיון מלא יותר ביחס לרוזי, ראו: Gilligan, 1990a.

אבל רוזי רוצה מאוד שאמה תכיר אותה. מרגע שנודע לאמה על מיניותה, אומרת רוזי, "רדפתי אחריה והכרחתי אותה לדבר איתי, וזה לא היה בקטע של מלחמה או משהו כזה. רציתי פשוט לראות מה יש לה להגיד". אך השקפותיה של רוזי משבשות כל-כך את הסדר שאמה מנסה להנהיג בבית, שרוזי עשויה לתהות אם על-ידי שינוי ההשקפה שלה עצמה או על-ידי ארגון הדברים בצורה שונה, היא תוכל לתקן את מה שאחרת נראה כניגוד חסר תקנה: בין שמירה על קשר עם עצמה כך שהיא תוכל לדעת מה היא רואה ומרגישה ("הסתכלתי על חדר-העבודה הקטן שלה ועל חדר-השינה שלה, וגם הם מבולגנים") לבין שמירה על קשר עם האופן שבו אמה רואה את עצמה ואת רוזי. "ככה שאני לא יודעת", מסכמת רוזי.

III – הבחנה שחוזרת על עצמה

למן המאה התשע-עשרה ציינו פסיכיאטרים ופסיכולוגים באופן עקבי את תקופת ההתבגרות כתקופה קשה במיוחד בהתפתחותן של נשים – תקופה שבה בנות "מועדות יותר לסבול" (הנרי מאודסלי, 1879, מצוטט אצל: Showalter, 1985, p. 130). ובין הבנות הסובלות בתקופת ההתבגרות נמצאות גם אלה שנראות בעלות החיוניות הרבה ביותר מבחינה פסיכולוגית. איליין שוולטר מצטטת כהמחשה את הפסקה הבאה של יוזף ברוייר:

מתבגרות שעתידות ללקות מאוחר יותר בהיסטריה הינן על-פי-רוב נמרצות, מוכשרות ובעלות עניין אינטלקטואלי רב לפני שהן נעשות חולות. אנרגיית הרצון שלהן הינה לעיתים קרובות בלתי-רגילה. הן כוללות נערות שקמות ממיטתן באמצע הלילה כדי להתקדם עוד קצת בלימודים, דבר שהוריהן אסרו עליהן מחשש שמא יעברו קשה מדי. כושר שיפוט מהימן לבטח אינו רווח אצלן יותר מאשר אצל אנשים אחרים, אך נדיר למצוא אצלן רפיון אינטלקטואלי פשוט ומשעמם או טיפשות. (Showalter, 1985, p. 158)

מישל פיין (Fine, 1986), שחקרה נערים ונערות שנשרו מן התיכון בסוף המאה העשרים, מציינת שהנערות הנושרות מבתי-ספר שבתוך העיר נמנות – בעת נשירתן – עם המבריקות ביותר והפחות-מדוכאות. נערות נמרצות, אינטליגנטיות ונחושות משני הקצוות של המאה ושל קשת המעמדות החברתיים מוצאות את עצמן בצרה בתקופת ההתבגרות.

אן פיטרסן (Petersen, 1988), שסקרה את הספרות העוסקת בהתבגרות, משלבת יחדיו סדרה של ממצאים המספקים עדות נוספת לכך שבנות צפויות לחוות בעיות פסיכולוגיות בתקופה זו. בתקופת ההתבגרות אנו רואים אצלן עלייה ניכרת באפיזודות של דיכאון, הפרעות אכילה, דימוי גופני ירוד, מחשבות ומעשים אובדניים, וירידה חדה בתחושת הערך העצמי שלהן. סקירתה

של פיטרסן מהווה המשך להתרשמויותיהם של קלינאים לכל אורך המאה, שלפיהן נערו בגיל ההתבגרות חוות סוג של מעצור או צמצום נפשיים (Freud, 1905, 1933; Horney, 1926; Miller, 1984; Thompson, 1964; Demitrack et al., 1990; Deutsch, 1944; Rutter, 1986).

מחקרים אפידמיולוגיים מספקים עדות נוספת. אלדר וכספי (Elder & Caspi, 1990) מדווחים שכאשר משפחות מצויות במתח – אם בשל קונפליקט בחיי הנישואים, קשיים כלכליים או יציאה של אבות למלחמה – הילדים המצויים בסיכון הגדול ביותר מבחינה פסיכולוגית הם בנים בגיל הילדות ובנות בגיל ההתבגרות. בלוק (Block, 1990) מדווח על צניחה פתאומית בגמישות הפסיכולוגית של בנות בסביבות גיל אחת-עשרה, ללא ממצאים מקבילים בקרב בנים. סליגמן (Seligman, 1991) מוצא ש"בנות, לפחות עד לשלב הבגרות המינית, הינן אופטימיות בצורה בולטת יותר מאשר בנים" (שם, ע' 125), ומסיק כי "יהא אשר יהא המקור שגורם להבדל העצום בדיכאון בבגרות – כאשר נשים פגיעות לכך כפליים מגברים – שורשיו אינם בילדות. חייב להיות משהו שקורה בעת הבשילה המינית או מייד אחריה שגורם להיפוך היוצרות ומנחית על הנערות מכה קשה עד-מאוד" (שם, ע' 149–150). לבסוף, סקר ארצי שנערך לא-מזמן (Greenberg, Lake Analysis Group, 1991) מצא כי נערות לבנות נוטות לחוות נפילה בתחושת הערך העצמי בסביבות גיל אחת-עשרה. נערות לטיניות חוות נפילה חדה יותר כמה שנים מאוחר יותר – בסביבות התחלת התיכון – ונערות שחורות נוטות לשמר את תחושת הערך העצמי שלהן, אך המחיר עלול להיות התנתקות מבית-הספר וחילוקי-דעות פומביים בינן לבין מוריהן.

אם נצרף את כל העדויות יחדיו, נראה כי נערות ניצבות בפני משבר פסיכולוגי בעת ההתבגרות על משבר זה חלק מהנערות מגיבות בהפחתת ערך עצמן ובתחושה שהן לא שוות כלום, בעוד שאחרות חולקות בפומבי על מוסדות שמפחיתים מערכן – במקרה שלנו בתי-הספר – ומנתקות את עצמן מהם. כך או כך, שני הפתרונות גובים מחיר יקר מן הנערות. אך למרות עקביות בלתי-רגילה זו של תצפיות קליניות, ממצאים התפתחותיים ונתונים אפידמיולוגיים, המצביעים שוב ושוב על אסימטריה בולטת בין התפתחותן של בנות להתפתחותם של בנים – אסימטריה שיש לה השלכות ברורות לגבי מניעת סבל וקידום התפתחות – הבחנה זו שחוזרת על עצמה, בדבר קיומו של הבדל, לא זכתה להיחקר עד לאחרונה, ונותרה נטולת הסבר תיאורטי (ראו: Brown & Gilligan, 1990b; Gilligan, 1990a; Gilligan, Brown & Rogers, 1990; Rogers, 1990).

IV – בנות

צלילים, זיכרון מרגש, סינון דרך תיאוריה, איסוף, כמו מים הממלאים לאיטם כיור ולפתע

גולשים, או גשם היורד בהתמדה על סמטאות אחר-הצהריים של הילדות – קולות של בנות, צועקות, צורחות, לוחשות, מדברות, שרות, מטפסות ויורדות על-גבי סולמות הרגש. והשקט. פנים רגועים, עיניים קבועות במקומן, אוזניים כרויות, בנות יושבות במעגל ולפתע קמות – כמו להקת ציפורים. ממריאות ונוחתות, כמו מתוך תיאום מוקדם. ויחד עם זה, דבר לא נאמר, דבר אינו מובע במילים. רק פניהן וגופן של בנות סופגים פנימה, רושמים את מהלך הגיאות והשפל של חיי היומיום, עוקבים אחר סחף המחשבות והרגשות, קולטים את זרמי היחסים. אני נכנסת למים.

יום שלישי אחר-הצהריים, תחילת נובמבר, מייד לאחר ליל כל הקדושים. "מועדון התיאטרון, הכתיבה והנופש" מתכנס זו השנה השנייה – חלק מפרויקט שתוכנן על-ידי שלוש נשים ואשר נועד ללמוד מנערות על התנסותן של בנות בעת שהילדות נהפכת להתבגרות, ולהציע לנערות בתמורה את עזרתן, בשימורם ובחזוקם של קולותיהן, התנגדותן, אומץ-ליבן ומערכות היחסים שלהן.⁸ עשר נערות בנות עשר ואחת-עשרה – שלוש אמריקאיות-אפריקאיות, חמש אמריקאיות-אירופיות, אחת אמריקאית-אסייתית, ונערה אחת שאחד מהוריה הגיע מהודו – וכן שלוש נשים (אָנִי רוג'רס ואנוכי – פסיכולוגיות אמריקאיות-אירופיות, ונורמי נואל – שחקנית, במאית תיאטרון ומורה לפיתוח קול ילדת קנדה), שוטפות פנימה אל תוך חדר המדע של בית-הספר הציבורי שבו לומדות הבנות. השנה החליטו הבנות ללמד אותנו מה שהן יודעות.

שתי נערות עומדות זו לצד זו במרכז השטח שפינינו בחדר. שתי נערות אחרות – "המחשבות שלהן" – עומדות מאחוריהן. הדרמה מתחילה. נערה אחת אומרת שהיא רוצה לשחק עם האחרת; הנערה האחרת בביורר אינה רוצה בכך. כאשר שתי הנערות ניצבות מול אותו מבוי סתום של יחסים, "המחשבות" שלהן מבטאות את זרם התודעה שלהן – הגשה מבריקה של המחשבות והרגשות של כל אחת מהנערות בתגובה על המתרחש ביניהן. לבסוף, ה"מחשבות" נוטלות פיקוד ומדברות כעת ישירות זו אל זו, מתחילות להניע רגשות ומחשבות שבתחילה נראו קבועים, מקובעים ובלתי-ניתנים לשינוי, ובעשותן כך הן מתחילות ללבן את בעיית היחסים.

מה שבנות יודעות על יחסים ורגשות הלך והתבהר בהתמדה במהלך הפגישות השבועיות שלנו בשנה השנייה של הקבוצה. אותה תפיסה מיידית של תהליכים פסיכולוגיים, אותה שמירה על עין פקוחה ואוזניים כרויות המכוונות ללא הרף לעולם היחסים הסובב אותן, כפי שהבחנו אצל בנות ושמענו במסגרת ראינות (Brown & Gilligan, 1990b; Gilligan, Brown & Rogers, 1990), הומחזו כעת ישירות למעננו על-ידי נערות שדומה כי רצו להסיר מאיתנו כל ספק באשר לכוח של קולותיהן, לעומק הידיעה שלהן ולעוצמת שאיפתן ליחסים כנים בינינו. בשבוע שבו הציגה נורמי

⁸ "מועדון התיאטרון, הכתיבה והנופש" הינו חלק מרכזי של הפרויקט "חזיון ההתנגדות הבריאה ואומץ-הלב בקרב בנות". פרויקט מניעה זה נועד לעזור לנערות לשמר את הידע שלהן בנוגע ליחסים ואת בהירות קולן בתקופת ההתבגרות, באמצעות תרגילי תיאטרון וכתיבה שנוצרו על-מנת לחזק ולהרחיב את טווח הקולות והיחסים של הנערות, ובאמצעות טיולי-נופש שנועדו לעודד תגובות פעילות של הנערות על עולם הטבע ועולם התרבות. הפרויקט שם דגש מרכזי בפיתוח יחסים בריאים בין נערות ונשים.

לראשונה מסכות ניטרליות מהתיאטרון היווני, בהדגימה כיצד פנים יכולים להסוות רגשות, כל אחת מהנערות, שהלכו מסביב במעגל זו אחר זו, הפכה את פרצופה למסכה ואז מנתה את הרגשות הגלומים במסכה ואת הרגשות שהמסכה מסתירה. הרגשות המוסווים היו הרגשה "רגילה, שום דבר מיוחד" (שהוסוטה על-ידי מסכה "סנובית") והרגשות של כעס, אי-רצון להיות עם מישהו, שנאה כלפי מישהו, שיעמום (שהוסו על-ידי מסכות "נחמדות", "חייכניות" ו"מתעניינות"). "אבל נורמי," אמרה ג'ואן בת האחת-עשרה בסוף התרגיל, "אנשים תמיד מסווים את רגשותיהם".

לכשרונן של הנערות להפוך את פרצופיהן לפרצופים של נערות נחמדות, חייכניות ומתעניינות התחבר כשרונן לשמוע ולזהות קולות שקריים – במיוחד הקולות השקריים של נשים במערכות יחסים כוזבות. בליל כל הקדושים, כאשר אני ואנוכי הבאנו חלקי תחפושות, כולל כנפי מלאכים בשביל "מישהי טובה בצורה שלא תיאמן", לבשו הנערות את הכנפיים והגבירו מייד את קולן. על דרך ההגזמה הן הציגו התנספויות צייצניות האופייניות לשיחתן של נשים חסודות, בהציגן הן את הנפש הפועלת של האישה הטובה-בצורה-שלא-תיאמן והן את מנגנון הניתוק – השימוש בקול על-מנת להסוות מחשבות ורגשות במקום לבטאם, ובכך לסגור ערוץ של קשר בין אנשים במקום לפתוח ערוץ כזה. בהפרידן את קולותיהן מן האנשים והמחשבות המצויה עמוק בתוך הגוף, חיקו הנערות במדויק את ברכות-השלום הטקסיות והמחוות החברתיות של נשים, ובעשותן זאת חשפו עד כמה הן מכירות היטב את גוון הקול וגובה הצליל המאפיין חברויות כוזבות של נשים.

בנות סופגות פנימה מדי יום ביומו ראיות מהעולם האנושי שסביבן – העולם שפתוח להתבוננות פסיכולוגית במשך כל היום, בכל יום ו"בחינם". בדרך זו הן רואות לעיתים קרובות מה שלא היה אמור להיראות ושומעות מה שלכאורה לא נאמר. כמו אנתרופולוגיות, הן קולטות את התרבות; כמו סוציולוגיות, הן מבחינות בהבדלי גזע, מעמד ומין; כמו פסיכולוגיות, הן מפענחות את המתרחש מתחת לפני השטח; וכמו חוקרות טבע, הן אוספות את תצפיותיהן, עורכות אותן זו לצד זו, ממיינות אותן, ודנות בהן בינן לבין עצמן בשיחה מתמשכת על יחסים ואנשים, הנמשכת לסירוגין במשך רוב היום, בכל יום.

סטפני בת האחת-עשרה, לדוגמה, מתארת את עצמה כרדיו – מסוגלת לכוונן את עצמה לטווח רחב של אנשים אחרים:

לפעמים אני מרגישה שאני רדיו. על החוגה שלי יש [תחנה] אחת שהיא שירים עצובים, אחת שהיא שירים שמחים, אחת שהיא מעין שירים לא-אכפתיים... ואז, אם אני עם ריטה, אני עוברת לשירים השמחים ולשירי הצחקוק; כשאני עם איירין, אני עוברת לשירים העצובים ולשירים האמיתיים. וזה פשוט ככה, אני מכווננת את עצמי.⁹

כישרון חברתי זה אולי מסביר את אותו חוסן פסיכולוגי המאפיין את הבנות במשך שנות

החביון – היכולת לכוונן את עצמן לעולם היחסים, להתחבר עם אנשים שונים.

אך לא פעם בנות החיות חיים של קשרים אינטנסיביים ניצבות בפני בעיות יחסים קשות. סטפני מסבירה:

אני לגמרי לא מסכימה עם השיר "*Don't cry out loud*". אני לגמרי לא מסכימה איתו. את צריכה להגיד לכולם איך את מרגישה, בתנאי, כמובן, שזה לא יפגע ברגשות שלהם. ממש כמו לדבר עם חיות-צעצוע או עם חפצים; זה פשוט עוזר לך להוציא החוצה את הכאבים שלך... ומייד אחרי שאת בוכה מספיק, כמו לתוך הבטן הרכה של השפן-צעצוע, את פשוט מתחילה לאהוב אותם ואת באמת לומדת לאהוב אותם.

לסטפני ברור מה טיבה של הבעיה: את צריכה להגיד לאנשים איך את מרגישה, בתנאי שזה לא יפגע ברגשותיהם. אך הפתרון שלה מעורפל מאוד. כאשר היא מספרת על כאביה לחיות-הצעצוע שלה, היא מותירה אי-בהירות סביב השאלה אם היא מתחילה לאהוב את החיות או את האנשים שמפניהם הסתירה את עצבותה.

לנוכח זה היה מפתיע לגלות את הנכונות הרבה שבה בנות צעירות יותר – בנות שבע ושמונה – מספרות לאנשים איך הן מרגישות, שמות-לב להפרות במסגרת יחסים ומגיבות בצורה גלויה על המתרחש בהן, אפילו כאשר תגובתן מוליכה אותן לחוות רגשות כואבים או לגרום צער לאחרים.⁹ את הפנות הזו ביחסים ניתן לראות בצורה חיה אצל לין מייקל בראון (Brown, 1989), המביאה את הדוגמה של דיאן – שופטת ("*whistle-blower*") בת שמונה במשחק היחסים. כאשר דיאן נשאלת אם היא מכירה מקרה שבו לא הקשיבו למישהו, היא מדברת על ההתנסות שלה בארוחת-הערב, כאשר אחיה ואחותה קטעו את דבריה ו"גנבו את תשומת-הלב של אימא [שלה]". הפתרון של דיאן היה להביא משרוקית לארוחה ולנשוף בה כאשר יקטעו את דבריה. האם, האח והאחות, כך דיווחה, הפסיקו פתאום לדבר והפנו אליה את מבטם, ואז אמרה להם דיאן "בוקל נורמלי: ככה זה הרבה יותר נעים". קריין, בת-כיתתה, יצאה מהכיתה ביום השני ללימודים כאשר ראתה כי המורה מתעלמת מהיד המורמת שלה ומבקשת מאחרים "לפתור את כל השאלות הקשות". קריין (ראו: Brown, 1989; Brown & Gilligan, 1990b) ידעה שאנשים שיראו אותה במסדרון יחשבו שהיא בעונש, אך היא ידעה גם ש"לא הייתי בעונש. פשוט לא יכולתי לסבול את זה. אז אני מניחה שפשוט יצאתי". כאשר נשאלה אם המורה שלה יודעת מדוע יצאה, עשתה קריין הבחנה

⁹ סטפני רואינה על-ידי ד"ר שרי לנגדייל בשנת 1981, יחד עם תשע נערות נוספות בנות אחת-עשרה. ראיונות אלה תרמו באופן ממשלי להגברת העניין בקולותיהן של נערות בנות אחת-עשרה במסגרת פרויקט הרוארד המתמשך.

¹⁰ הניתוח שלי ביחס לדיאן, קריין, ג'סי וויקטוריה שואב רבות מעבודתה של לין מייקל בראון על נרטיבים של בנות בנוגע ליחסים (Brown & Gilligan, 1990b; ראו גם: Brown, 1989, 1991).

דקה בין ידיעה להקשבה, באומרה: "היא לא הסכימה להקשיב לי, אבל אני אמרתי לה, אז אני מניחה שהיא יודעת."

נכונותן של בנות לתת ביטוי למציאויות כואבות של יחסים ניכרת בצורה ברורה כאשר ג'סי בת השמונה מספרת, כמתואר על-ידי בראון (Brown, 1991), על המקרה שבו הלכה לשחק עם חברה. אצל החברה הייתה חברה נוספת והן לא הסכימו לשחק עם ג'סי. ג'סי אמרה לחברתה שהיא בכלל לא נהנית מ"סתם לשבת שם" ושהיא תלך הביתה אם הן לא ישחקו איתה. כתגובה אמרה לה חברתה, על-פי דיווחה של ג'סי, "אז תלכי הביתה". בניגוד לכך, טניה, בהיותה בת שלוש-עשרה, חושפת את הבוגדנות הנגרמת מאי-דיבור על מציאויות כואבות של יחסים. היא וחברה נוספת חזרו בהן מתוכנית לצאת למחנה עם נערה שלישית שהייתה, לדברי טניה, "החברה הכי טובה שלי לכאורה". כאשר גילתה הנערה מה שקרה ושאלה אם היא יכולה לבוא איתן למחנה האחר, אמרה לה טניה "אם את רוצה; זה תלוי בכך", כשהיה ברור לגמרי ש"לא רציתי שהיא תבוא". טניה מרגישה לכודה משום ש"אני לא יכולה להגיד את זה... אני לא יכולה להגיד לה כלום. כי היא תפגע, אז אין לי שום מושג מה לעשות".

ויקטוריה, בת האחת-עשרה, כאשר היא עומדת בפני בוגדנות כזו במערכת יחסים, בוחרת בבידוד קיצוני – "לא להיות תלויה באף-אחד". כאשר היא מתארת את נסיגתה מיחסים על-מנת לשמור על חווייתה שלה, היא פוסקת חד-משמעית שהיא עושה משהו הרסני: "אני מנסה לבנות, זה די רע בעצם לעשות את זה, אבל אני מנסה לבנות לעצמי מגן קטן".

* * *

כאשר אני לומדת מבנות מה בנות עושות בתקופה שבה הן מגיעות לגיל ההתבגרות, אני מציינת לעצמי את המקומות שמוכרים לי ומפתיעים אותי כאחד. ואני שמה-לב לתחושות שמזכירות נשכחות, כגון ההרגשה של תנועה ללא היסוס וצלילו של הקול המדבר בצורה ישירה ללא הסתייגויות – אותם צלילים פתוחים של קולות המגיעים ישירות ממרכז גופן של בנות. בקולטי מהבנות את תחושת התנועה החופשית בגוף של נערה, אני מוצאת את עצמי רצה עם בנות כפי שאני זוכרת שרצתי בילדותי.

ובהקשרי לקולותיהן של הבנות, אני מתחילה גם להקשיב עם הבנות לקולות שהן סופגות פנימה. כאשר בנות מטות את אוזניהן לעולם, מצותות, מאזינות בגניבה לשיחות יומיומיות, הן סופגות פנימה קולות המשתיקים את הידע שלהם על יחסים. וכאשר התנסותן וגופן משתנים עם ההתבגרות, הבנות נוטות יותר להתייחס בביטול להתנסויות של ילדותן או לשים מכסה על עולם

הילדות שלהן כדי שהוא יישמר שלם. אך כאשר הן טורקות את הדלת בפני ילדותן, קיימת סכנה שהן קוטלות למעשה את תאי ה-T של מערכת החיסון הפסיכולוגית שלהן – היכולת לכווץ את עצמן, ללא מאמץ לכאורה, לעולם היחסים. קולות שמפריעים לידיעה של הבנות במכוון או לא במכוון, או מעודדים בנות להשתיק את עצמן, מונעים אותן מלקלוט או מלחשוף קבל עם ועדה סדרה שלמה של הפרות במסגרת יחסים – הפרות שהן מסוגלות לתפוס בצורה חדה מאוד, כגון שאין מקשיבים להן, שמתעלמים מהן, שלא משתפים אותן, שמעליבים אותן, שמטיחים בהן ביקורת, שמדברים אליהן ברשעות, שמשפילים אותן או צוחקים עליהן, שמתלחשים עליהן, שמדברים עליהן מאחורי הגב, שחברה בוגדת בהן או שמכריעים אותן או פוגעים בהן פיזית.

טניה, בהיותה בת שש-עשרה, כותבת מכתב ללין מייקל בראון – המנהלת של פרויקט הרווארד-לורל – על תחושותיה בעקבות מאמר שכתבנו לין ואנוכי (מאמר שהיא ולין דנו בו יחדיו באריכות-מה) (ראו: Brown & Gilligan, 1990a, 1990b). היא מדברת על "קול פנימי" בתוכה ש"נעשה עמום". היא מסבירה, "הקול המייצג את מה שאני מאמינה בו נקבר עמוק בתוכי". טניה רוצה שיהיו לה יחסים כנים עם אנשים. אך כאשר היא סופגת פנימה את מה שהיא שומעת על אותן נערות מושלמות שדומה כי אנשים אוהבים ומעריצים, טניה מוצאת את עצמה שמה-לב לקולות המכשילים את שאיפותיה בנוגע ליחסים. "אני לא רוצה שהדימוי של 'נערה מושלמת' יחבל במאמציי להיות בן-אדם אפקטיבי באמת", היא כותבת. "יחד עם זה, אני עדיין רוצה להיות נחמדה, ואני אף-פעם לא רוצה לגרום בעיות."

כאשר נינה – מחברת סיפורים מוכשרת – מגיעה לגיל שתיים-עשרה, המלה "נחמד" נשזרת שוב ושוב בשיחתה ומסתירה עולם שלם של רגשות, כשם שהמלה "מעניין" מסתירה מחשבות.¹¹ שתי מילים אלה, שזוכות בתפוצה רבה בשיחתן של בנות, מקהות את העולם האנושי שהבנות חיות בו, וגודלו של אובדן זה ניכר בשינוי שחל בתיאורה של נינה את סיפוריה.

בגיל אחת-עשרה נינה מספרת לי שהיא כותבת סיפור על "מישהו במהלך מלחמת-האזרחים", ושהיא עושה את הסיפור שלה "קצת עצוב" משום שכאשר האב יוצא למלחמה, הבת "מודאגת באמת". נינה מסבירה:

הוא מדבר איתה לפני שהוא הולך על איך שהוא מרגיש ביחס לעזיבה ושהוא מודאג בדיוק כמוה, או אפילו יותר מודאג ויותר מפוחד... והיא, את יודעת, מרגישה כאילו הוא לא הולך יותר לחזור, שזה אפשרי, אבל את יודעת, זאת לא עובדה עדיין. אז יש לה לפעמים תחושה מאוד, אה, מאוד מוזרה.

¹¹ בכתיבתי על נינה אני מסתמכת על שיחות עם אָני רוג'רס, שעזמה קראתי את הראיונות עם נינה, כמו גם על התובנות של קתרין גייסמר, אמי גרילו, שרה אינגרסול, קייט אוניל והתר תומפסון – חברות בקבוצת המחקר של הפרויקט "חיזוק ההתנגדות הבריאה ואומץ-הלב בקרב בנות".

אני שואלת את נינה לגבי התחושה המוזרה הזאת, והיא פותחת בתיאור יוצא מגדר הרגיל של הדרכים שבהן התחושות נערמות בשכבות או זורמות זו אל זו, האחת נערמת על-גבי רעותה או מתנקזת אל רעותה, כפי שכעס נערם על-גבי צער הבא בעקבות זעזוע או הפתעה, כשכולם מתנקזים לזרם מתמשך של תחושות דאגה (upset), המחפשות נחמה לנוכח רחש הפחד הקבוע וההפתעה המתמדת מההכרה בקיומו של הקשר – ש"גם הוא יכול להרגיש ככה". נינה ממשיכה לתאר את סיפורה ואומרת:

לפני שהוא עזב, היא הבינה שהוא לא, אה, חזק בצורה מוחלטת, אבל היא לא, אה, כעסה עליו בשל כך, אבל היא הרגישה המון, אה, המון צער, כאילו, המון רחמים עליו, ומאוד מזועזעת או מופתעת בעיקר, ועדיין מודאגת מזה שהוא עוזב. והוא, אה, ניסה לנחם אותה כשסיפר לה על, אה, על הפחדים, הפחדים שלי מללכת, אבל באמת היא הייתה פשוט מופתעת בעיקר והיא לא תפסה שהוא יכול להרגיש ככה גם-כן...

אני שואלת, "מדוע היא לא ידעה זאת?" ונינה ממשיכה לפרוש במדויק את רגשותיהם ומחשבותיהם של אנשים בתגובותיהם זה כלפי זה – נרטיב פסיכולוגי נטורליסטי יפהפה של השינויים המתרחשים במסגרת היחסים, שנפסקים לפתע כאשר האב עוזב ויוצא למלחמה, והבת, הנענית למשאלתו שהיא לא תקשה עליו עוד יותר, מפסיקה להיות מוטרדת או לפחות מפסיקה להראות זאת כלפי חוץ:

הוא תמיד היה שם בשבילה, את יודעת. היא הייתה, אה, היא הייתה פגועה... והיא הושפלה כי היא הייתה בת. והוא תמיד הבין אותה והיא הייתה קרובה מאוד אליו... האחים והאחיות שלה חשבו שזה מאוד אמיץ מצידו לעשות זאת [להתגייס] תכף ומייד, אבל היא ידעה שהוא היה, שהוא פשוט, אם הוא היה מחכה עוד קצת, אז הוא לא היה מסוגל לעשות את זה, לא היה לו מספיק אומץ לעשות את זה.

ואיך היא ידעה את זה?

היא ידעה בגלל הדרך שבה הוא דיבר איתה... שהוא מרגיש באמת מפוחד ומודאג... והוא לא רצה שהיא תעשה את זה קשה יותר או משהו כזה. אחרי זה, היא לא נהייתה כל-כך מודאגת, או שהיא לא הראתה את זה.

נערות בסביבות גיל אחת-עשרה מתחילות לעיתים קרובות להכיר את אבותיהן כחלק מהעולם האנושי שהן קולטות ומקשיבות לו, וכך הן מגלות מה שלעיתים קרובות אין מדברים עליו בתרבות שלנו: אנושיותם של הגברים – פגיעותם של הגברים. אני רוג'רס (Rogers, 1990) מתארת את

“אומץ-הלב המוכלל בגופן (embodied)” של בנות, בהבחנה כי קול וגוף, משחק וידע, נוטים להיות מחוברים אצל בנות עוד לפני תקופת ההתבגרות, ושחיבור זה מתבטא כלפי חוץ כמעין “אומץ-לב רגיל” – נכונותן של בנות, בהתאם למשמעות ישנה של המונח “אומץ-לב”, “לבטא בגלוי את מחשבותיהן על-ידי כך שהן מגלות לכולם את אשר בליבן” (Rogers, 1990). אך אומץ-לב מקושר לעיתים קרובות יותר, במיוחד לגבי גברים, להעדר פחד ולהתגברות על פגיעות, קרי, להתנתקות פסיכולוגית ופיזית.

ניתוק זה מודגם על-ידי האב בסיפור מלחמת-האזרחים של נינה, כאשר הוא מסתיר בחופזה את הפגיעות שחשף, מתגבר על פחדו בנחישות על-מנת לעשות את הדבר הנכון ולהתגייס לצבא. אך הניתוק מחלחל גם אל סיפוריה של נינה, כך שכמו הבת בסיפור המסתירה את רגשותיה כדי לא להקשות את הדברים עוד יותר, נינה, בגיל שתים-עשרה, כותבת כאילו היא אינה יודעת מה שהיא יודעת על אנשים ועל תהליכים פסיכולוגיים. למעשה, סיפוריה מגיל שתים-עשרה עוסקים פחות במה אנשים מרגישים, ויותר באיך חפצים “היו מרגישים” אילו הם היו “מסוגלים לראות” – כמו עט ללא מכסה.

באחד הסיפורים, שיעור באהבה מצטמצם לסיפור הרפתקה ותו לא, כאשר נערה אשר –

מונסה, בעצם, היא מתאהבת באיזה בן... והם עוברים כל מיני הרפתקאות. זה מתחיל כשהם בנוסף-ריקודים, ואז, כשהיא צריכה לעזוב, המכונית שלו נגנבת ואז הם הולכים לכוניה... הקבוצה הזאת גנבה אותו... והוא צריך להילחם באחד הבחורים, ואז הם יוצאים לדרך במכונית יש סערה והמכונית נתקעת והם צריכים ללכת, וכאלה מין דברים.

עולם היחסים שאותו תיארה נינה קודם לכן נעלם, לכאורה מבלי להשאיר עקבות. ונינה, המחברת של “סיפור מלחמת-האזרחים”, דומה שנעלמה יחד עימו. “זה באמת סיפור טוב”, היא אומרת על סיפור ההרפתקאות הרומנטי שלה, “אני יכולה להבחין בזה. מכל מקום הוא הרבה יותר טוב מאלה שכתבתי לפני שנתיים”.

סיפוריה של נינה על איך חפצים היו מרגישים אילו הם היו מסוגלים לראות זוכים בפרסים בתחרויות מקומיות של כתיבת סיפורים, ונינה בת השתים-עשרה חולמת להפוך לסופרת מפורסמת ועטורת-פרסים או לפחות לזכות במלגת לימודים לקולג'. לדברים שהיא הכי אוהבת – כתיבה וקריאה – יש ערך בעיני אנשים אחרים, וכדי למכור את סיפוריה בשוק החופשי, עליה לשים-לב למה שאחרים רוצים ומעריכים.

לנוכח העובדה שבגיל שתים-עשרה היא מתמקדת בערכם של סיפוריה בעיני אחרים יותר מאשר בהנאתה שלה מן הכתיבה, שאותה תיארה בגיל אחת-עשרה, נראה שנינה הסיטה את

תשומת-ליבה מתהליכים פסיכולוגיים לשאלות של שיפוט. כעת האנשים בסיפוריה משתנים ללא הסבר – נהפכים בחטף מרעים לטובים. לדוגמה, באחד הסיפורים, "מלכה שהיא בעצם מלכה רעה" נרצחת ביום השנה להכתרתה. אך שלושה דורות אחר-כך היא נהפכת ל"מלכה יפה ונפלאה". מכיוון שנינה חשה יחד עימי שמשו חסר בסיפור – הבנה כלשהי או אפילו עניין לגבי האופן שבו המלכה משתנה – היא מציעה על-דרך ההסבר את ההבחנה הבאה: "זו פשוט הדרך שבה הזיכרון מסתיר את הדברים הרעים".

"הסתירו" – זה הדבר שנאמר באופן יומיומי ובדרכים רבות מספור לבנות המגיעות לגיל ההתבגרות: כסו את גופכן, הצפינו את רגשותיכן, שימרו בסוד את מערכות היחסים שלכן, הצניעו את הידע שלכן, הסוו את קולכן, ואולי יותר מכל – הסתירו את התשוקה (ראו גם: Debold & Tolman, 1991; Tolman, 1991; Tolman, 1991). והחומה שמונעת את הזיכרון מלחלח דרך כיסויים אלה היא אולי החומה עם השלט המתייג את הגוף, הרגשות, היחסים, הידיעה, הקול והתשוקה, כרעים.

V – תיאוריה של התפתחות

אם בריאות פסיכולוגית היא – בצורה הפשוטה ביותר – שמירה על קשר עם עצמך, עם אחרים ועם העולם, אזי בעיות פסיכולוגיות מעידות על משברים הקשורים ליחסים: אובדן מגע עם המחשבות והרגשות של עצמך, בידוד מאחרים, ניתוק מן המציאות. הפרדוקס של ההתפתחות, ההופך את הגדילה האנושית למסע כה מרתק, הוא, שאותן מערכות יחסים המהוות את ערוצי הגדילה, הינן גם הדרכים הראשיות שבהן אנשים נפצעים נפשית. הפגיעות – אותה פתיחות להתנסויות המצויה בלב-ליבה של ההתפתחות – נושאת עימה תמיד את הסיכון להיפגע או להיחלש באופן חמור, ומשחק זה של פתיחה וסגירה, התחברות והתנתקות, משתקף בשתי המשמעויות של המונח "אומץ-לב" (ראו: Rogers, 1990).

העדות לכך שבנים נוטים בסבירות גבוהה יותר מבנות לסבול פסיכולוגית בילדות המוקדמת, ואילו בנות מצויות בסיכון רב יותר לפתח קשיים פסיכולוגיים בתקופת ההתבגרות, מצריכה הסבר ומצביעה על צורך בראייה מחודשת – מציאת דרך חדשה לדבר על התפתחות פסיכולוגית. הבדל זה, כך אטען, מכיל גם תקווה לשינוי.

לאור הדברים שלמדתי מהנערות על משברי היחסים שבנות חוות כאשר הן מתקרבות לגיל ההתבגרות – מקום שבו ההתפתחות נראית בלתי-עבירה – אני מציעה כהנחת-עבודה שתקופת ההתבגרות בהתפתחותן הפסיכולוגית של נשים הינה תקופה שניתנת להשוואה לתקופת הילדות המוקדמת אצל גברים. היא מחישה משבר יחסים היוצר מבוי סתום בהתפתחות הפסיכולוגית, מקום שבו למען היחסים (עם אנשים אחרים ועם העולם) על האישה להוציא את עצמה אל מחוץ

לקשר. מכיוון שהפרדה זו של עצמה מהיחסים אינה יציבה מבחינה פסיכולוגית וכן מבלבלת מיסודה (אם היא אינה נמצאת בתוך הקשר, אזי המלה "יחסים" מאבדת את משמעותה), חייבת להיווצר התנגדות לחלוקה זו, ופשרה כלשהי חייבת להימצא.

פרויד (Freud, 1899/1900) הציע אותו דבר ביחס לבנים כאשר דיבר על "תסביך אדיפוס", כנקודת מפנה בילדות המוקדמת של בנים, וכן כבסיס לסבל הנוירוטי ולציוויליזציה. הלחץ שהבנות מצויות בו כאשר הן מגיעות לגיל ההתבגרות, והתנסותן במשבר יחסים חמור, מסמנים באופן דומה נקודת מפנה או קו פרשת-מים בהתפתחותן של בנות. אך הקשר של בנות לתרבות שונה מזה של בנים, ובנות בגיל ההתבגרות מצויות בנקודה שונה מאוד בהתפתחותן בהשוואה לבנים בילדות המוקדמת – עם הרבה יותר ניסיון במערכות יחסים ואולי גם עם תמריץ קטן יותר לוותר על יחסים כמחיר שבאופן אירוני, נדרש על-מנת להיכנס לחברה. כתוצאה מכך, ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים – כפי שהבחינו גם אחרים (ראו: Miller, 1986) – ניתנת לשינוי באופן עמוק.

משבר היחסים בילדות המוקדמת של בנים ובתקופת ההתבגרות של בנות מתאפיין במאבק להישאר בקשר – התנגדות בריאה לניתוקים שפוצעים פסיכולוגית (ניתוקים מהגוף, מרגשות, מיחסים, מהמציאות). מאבק זה לובש מגוון של צורות, אך במרכזו ניצבת ההתנגדות לאובדן, לויתור על ממשותם של היחסים לטובת אידיאליזציות או – כפי שמכנים זאת לעיתים – הזדהויות. כשם שעל בנים צעירים מופעל לחץ לסגל לעצמם דמויות של גיבורים או גיבורי-על, כמטרה המגדירה את משאלותיהם לנחול מקום גברי במשפחה או כגבריות בכלל, כך על בנות מופעל לחץ בתקופת ההתבגרות לאמץ לעצמן דימויים של שלמות כמופת של האישה הטהורה או הטובה ללא דופי: האישה שאותה הכל יקדמו ויעריכו וירצו להיות במחיצתה (ראו: Gilligan, 1990a; Brown & Gilligan, 1990b; Jack, in press).

ההתנגדות הבריאה של ילדים לניתוקים – אותה תשוקה אנושית עזה לקשר, שבימינו נתפסת באופן כללי כבסיסית לחיי הנפש – מובילה אותם למאבק פוליטי. בנים בילדות המוקדמת מתנגדים להיפרד מהנוחות וההנאות, כמו גם מאי-הנוחות והמכאובים, של עולם היחסים שלהם: הם רוצים להישאר עם האנשים שהיו איתם עד כה. ובנות בגיל ההתבגרות מתנגדות להיפרד מרקמת היחסים העשירה של ילדותן. התנגדות זו מעמידה בסימן שאלה את הסדר הרווח של היחסים החברתיים ומעוררת לחצים-נגדיים לאכופ סדר זה בשם הבריאות נפשית, נכון להיום, כמו גם למען הציוויליזציה.

כך, בתקופת הילדות המוקדמת לגבי בנים, כאשר הגבריות עומדת על הפרק, ובהתבגרות המוקדמת לגבי בנות, כאשר הנשיות מוטלת על הכף, התנגדות בריאה לניתוקים, שנהפכה למאבק פוליטי, נתקלת בלחץ חברתי הדורש ממנה ללבוש צורה של התנגדות פסיכולוגית – כלומר,

התנגדות לידיעה של מה שמתרחש ודחף להסתיר את המאבק.

כאן, ההבדלים שנצפו במהלך המאה בין בנים ובנות בכל הנוגע לתקופות של פגיעות מוגברת בחייהם, או של פתיחות לגדילה ולהיפצעות, מכילים הבטחה לשינוי. אם הבנות תהיינה מסוגלות לשמר התנגדות במהלך התבגרותן, אותה התנגדות שהוכנעה ביתר קלות בילדותם של הבנים, אזי התפתחותן הפסיכולוגית של נשים תשנה את הסדר הרווח של היחסים. בנים, משאלותיהם לקשר מורגשות אומנם בחזקה, אך מבוטאות בצורה פחות ברורה ונוטות להיות בסיסיות יותר ומהולות יותר באובדן מוקדם ובאימה. בהשוואה להם, משאלותיהן של בנות לקשר, שתססו ותפחו במהלך שנים של חוויות ילדות, נוטות להיות עמידות יותר, מובעות ביתר קלות, מופרות טוב יותר, בעלות מרקם או מובחנות ברורים יותר, וכתוצאה מכך מפחידות פחות אף שאין הן כואבות פחות. התנגדותן הבריאה של בנות לניתוק, שצצה ועולה על סף ההתבגרות, כאשר הן נתקלות בתרבות של יחסים שנבנתה בעיקרה על-ידי גברים, מעמידה לפיכך בסימן שאלה את מה שהתקבל עד עתה כסיפור הרשמי של ההתפתחות האנושית: הסיפור המקבל כדבר מובן מאליו את ההיפרדות, הסיפור שנראה הגיוני, הסיפור שדוחה את האפשרות של יחסים כנים או אמיתיים. אותה מהדורה מתוקנת של סיפור התפתחותי, שאָני ג'והן והאישה הלוחמת, והנערות בנות השלוש-עשרה, מנסות להלביש על-גבי הסיפור האוטנטי של התנסותן בילדות.

VI – השלכות לגבי הטיפול

בחלומי אני מרכיבה את משקפיי על-גבי עדשות-המגע שלי. אני רואה כפול, פשוטו כמשמעו, אף-על-פי שאיני מבינה זאת בחלום. אני יושבת עם אישה, ונוכחת בצער רב, שרציתי יותר מדי מהיחסים – שאיני יכולה לקבל בשום אופן את מה שאני רוצה. היא אומרת, "אני לא יכולה להציע לך את עצמי", וההיגיון שבאמירתה נראה מוחץ. ואז – עדיין בחלום – אני מסירה את משקפיי ואומרת לפתע, "לא", כי אני יודעת לפתע שזה לא זה – רצייה מתייסרת זו של מה שאינו יכול להינתן. "לא", אני אומרת, ואז עוברת לספר את האמת על נסיוני ביחסים אלה. בנקודה זו ראשי מסתובב לפתע, כראשו של ינשוף המסתובב מאה ושמונים מעלות, ואני מרגישה – בתוך החלום – טלטול עז, כמו מהלומה, ומסוחררת לגמרי, כאילו אני רואה כפול. רק לאחר שאני מתעוררת, אני מבינה שכאשר הרגשתי מסוחררת היה זה כאשר ראיתי ברור, ושבחלום, כאשר הרגשתי שאני רואה ברור, ראיתי למעשה כפול, פשוטו כמשמעו, בהרכיבי שתי מערכות של עדשות שמנעו כל אפשרות לראות נכוחה.

אני חולמת את החלום הזה בלילה הראשון בשנה השנייה של "מועדון התיאטרון, הכתיבה והנופש" שהקמנו אָני רוג'רס, נורמי נואל ואנוכי יחד עם שמונה נערות מבית-הספר "אטריום". אנחנו נמצאות בטויל של סוף-שבוע ליד הר סוּנְפִי בניו-המפשייר. ולמחרת בבוקר אני מבינה

שעבודה זו עם הבנות מחלחלת עמוק אל תוך עולם החלומות שלי, ומוליכה אותי לראייה מחודשת – להסתכלות חדשה על התנסותי ושיום חדש שלה; שהיא נושאת אותי בחזרה אל תקופת ההתבגרות – התקופה, כך אני מבינה כעת, שבה ראייה נכוחה נעשתה מהממת, מפתיעה. למעשה, באותה צורה שנינה מתארת כאשר היא מדברת על הבת בסיפור שלה, מעוררת כעס, אך ביסודה, איכשהו, נוגה יותר; התקופה שבה יחסים זרמו בשטף, גם אם דרך כמה מקומות סלעיים; התקופה לפני שהקול והראייה נעשו כפולים.

נערות מתבגרות מספקות מפתח להבנת ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים. והן מספקות רעיונות אחדים למניעה של סבל פסיכולוגי וטיפול בו. לתפוס בנות ברגע שבו הן מאמצות ראייה מחודשת ביחס לדברים – ממש לפני ההתבגרות או סביב תקופה זו – פירושו לראות עולם הולך ונעלם: עולם עשיר של יחסים שנראה כה חזק, חלקית, משום שהוא נראה כה רגיל. לראות את העולם הזה נעלם, בעוד הבנות אומרות שדבר אינו הולך לאיבוד, או לפחות שום דבר בעל ערך, ולשמוע סיפור אחד של אהבה מתחיל להסתיר סיפור אחר ולהאפילו, עד אשר, כמו הלבנה בשעת ליקוי, הסיפור שמתחת זוהר באדום חיוור, משמע, לשאול את השאלה שבלב-ליבם של הטיפול והמניעה: האם אובדן זה הכרחי, האם הסבל והגריעה הנפשית הללו בלתי-נמנעים – שאלה שמתקשרת להתנגדות הבריאה ולאומץ-הלב של בנות (ראו גם: Rogers, 1990).

הפרדוקס המרכזי של ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים – ושל גברים – נפתח לבחינה מחודשת: ההוצאה של עצמך אל מחוץ לקשר למען היחסים. והסתירה הפנימית שבמשפט זה – אותו מקום נסתר ומבלבל שבו המלה "יחסים" מאבדת או משנה את משמעותה – נהפכת אז למוקד של שאלה חדשה: מה תהיה המשמעות של אי-ויתור על יחסים?

ראשים מתערבלים, התקפי סחרחורת, קדרות מאיימת, קול שלוחש "תפסו מחסה". כמו בִּבְרִי עם גייל, שילה או רוזי, אני שואלת את עצמי את השאלה המוליכה אל מתחת לפני השטח: ההתנגדות הבריאה לניתוק, שנהפכת להתנגדות או מאבק פוליטיים, שמופעל עליהם אז לחץ ליהפך להתנגדות פסיכולוגית – לראות כפול, לא לדעת.

מכיוון שקיימת סבירות גבוהה שנשים ונערות המתנגדות לניתוקים ימצאו את עצמן בטיפול – על כך שהכניסו את עצמן לצירוף כזה או אחר של צרה פוליטית ופסיכולוגית – המטפלים מצויים בעמדת-מפתח המאפשרת להם לחזק את ההתנגדות הבריאה ואת אומץ-הלב, לעזור לנשים להחיות קולות אבודים ולספר סיפורים אבודים, ולספק בתי-מקלט "מחתרת". אם הם יכווננו את עצמם לקולותיהן של הבנות בתקופה שלפני אימוץ הראייה המחודשת, יוכלו המטפלים להיות בני-לוויה טובים לנשים עם חזרתן דרך המעברים – תוך שהן הולכות לאחור כעת – מהתנגדות פסיכולוגית, שלובשת צורה של אי-ידיעה ואשר מסתירה סדרה שלמה של ניתוקים, אל התנגדות פוליטית, החושפת יחסים כוזבים ומציגה קבל עם ועדה הפרות במסגרת

יחסים, ומשם אל התנגדות בריאה לניתוק המעניקה חסינות מפני מחלה פסיכולוגית – אותה התנגדות המושרשת ברצון לקיים יחסים כנים.

מקורות

- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind. New York: Basic.
- Block, J. (1990). Ego resilience through time: Antecedents and ramifications. In Resilience and psychological health. Symposium of the Boston Psychoanalytic Society, Boston, MA, October 1990.
- Brown, L.M. (1989). Narratives of relationship: The development of a care voice in girls ages 7 to 16. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Brown, L.M. (1991) Telling a girl's life. Women & Therapy.
- Brown, L.M. (1991). A problem of vision: The development of voice and relational knowledge in girls ages 7 to 16. Women's Studies Quarterly.
- Brown, L.M. & Gilligan, C. (1990a). Listening for self and relational voices: A responsive/resisting reader's guide. In M. Franklin (Chair), Literary theory as a guide to psychological analysis. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA, August 1990.
- Brown, L.M. & Gilligan, C. (1990b). Meeting at the crossroads: The psychology of women and the development of girls. Manuscript submitted for publication.
- Debold, E. (1991). The body at play. Women & Therapy.
- Debold, E. & Tolman, D. (1991). Made in whose image? Paper presented at the Ms. Foundation's Fourth Annual Women Managing Wealth Conference, New York, January 1991.
- Demitrack, M., Putnam, F., Brewerton, T., Brandt, H. & Gold, P. (1990). Relation of clinical variables to dissociative phenomena in eating disorders. The American Journal of Psychiatry, 157(9), 1184–1188.
- Deutsch, H. (1944). Psychology of women (Vol. 1). New York: Grune & Stratton.
- Elder, G. & Caspi, A. (1990). Studying lives in a changing society: Sociological and personological explorations. In A. Rabin, R. Zucker, R. Emmons & S. Frank (eds.), Studying persons and lives (pp.

226–228). New York: Springer.

Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87(3), 393–409.

Freud, S. (1899/1900). The interpretation of dreams. In J. Strachey (ed. and trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vols. IV & V). London: The Hogarth Press.

Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (ed. and trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. VII). London: The Hogarth Press.

Freud, S. (1933). New introductory lectures on psychoanalysis (Lecture XXXIII: Femininity). In J. Strachey (ed. and trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XXII). London: The Hogarth Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C. (1990a). Joining the resistance: Psychology, politics, girls and women. *Michigan Quarterly Review*, 29(4), 501–536.

Gilligan, C. (1990b). Teaching Shakespeare's sister: Notes from the underground of female adolescence. In C. Gilligan, N. Lyons & T. Hanmer (eds.), *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School* (pp. 6–29). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., Brown, L.M. & Rogers, A. (1990). Psyche embedded: A place for body, relationships, and culture in personality theory. In A. Rabin, R. Zucker, R. Emmons & S. Frank (eds.), *Studying persons and lives* (pp. 86–147). New York: Springer.

Gilligan, C., Lyons, N. & Hanmer, T. (eds.) (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Greenberg-Lake Analysis Group (1991, January). Shortchanging girls, shortchanging America: A nationwide poll to assess self esteem, educational experiences, interest in math and science, and career aspirations of girls and boys ages 9–15. (Available from The American Association of University Women, 515 Second Street NE, Washington, DC 20002.)

Hancock, E. (1989). *The girl within: A groundbreaking new approach to female identity*. New York: Fawcett Columbia.

Horney, K. (1926). The flight from womanhood. *International Journal of Psychoanalysis*, 7, 324–

339.

Jack, D. (in press). *Silencing the self: Depression and women*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kincaid, J. (1985). *Annie John*. New York: Farrar Straus Giroux.

Kingston, M.H. (1977). *The woman warrior*. New York: Alfred A. Knopf.

Miller, J.B. (1984). The development of women's sense of self. *Work in Progress*, No. 12. Wellesley, MA: Stone Center Working Papers Series.

Miller, J.B. (1986). *Toward a new psychology of women* (second edition). Boston: Beacon.

Miller, J.B. (1988). Connections, disconnections and violations. *Work in Progress*, No. 33. Wellesley, MA: Stone Center Working Papers Series.

Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583–607.

Rich, A. (1979). *On lies, secrets, and silence: Selected prose, 1966–1978*. New York: Norton.

Rogers, A. (1990). The development of courage in girls and women. Unpublished manuscript, Harvard University, Project on the Psychology of Women and Development of Girls, Cambridge, MA.

Rogers, A. (1991). A feminist poetics of psychotherapy. *Women & Therapy*.

Rutter, M. (1986). The developmental psychopathology of depression: Issues and perspectives. In M. Rutter, C. Izzard & P. Read (eds.), *Depression in young people: Developmental and clinical perspectives*. New York: Guilford Press.

Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Random House.

Showalter, E. (1985). *The female malady*. New York: Penguin.

Stone Center Working Papers Series. *Work in Progress*. Wellesley, MA: Wellesley College.

Stern, L. (1991). Disavowing the self in female adolescence. *Women & Therapy*.

Thompson, C. (1964). *Interpersonal psychoanalysis*. New York: Basic.

Tolman, D. (1991). Adolescent girls, women and sexuality: Discerning dilemmas of desire. *Women & Therapy*.



דיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד משוכנע שבנות מצויות לחלוטין תחת השפעת אמהותיהן, ללא קול משלהן: או בובת חרסיה או נערת רחוב...

שווייז-פנסל לבו אתה מספר על פליקס דיאלונד שהחלסת עם בחינה לאך נראה גי'ני' בסימן יח מילן טעמים. בטעם דיאלונד הוא לאתה מקבל נתיקות בכזו קלות ופלייני' היא לאתה אוקו אותן בקלות כזו. חובתי' ארסב את תלומתי' אבק אחילוב לחילב דיסטטיטיקא' המסורסס מאתמס. פאר פוכי' כי נתיקות נולות ארעבות דיסטורוויזיות פולאות במפירות יוצאת-דוסן, עד למק צמן קצר מתחילת דיסדיי, פאחוב דיקטן לא פסנים בבר לא מסטיק ארן ונכסית פליפן פגייד. מנימוקים אלו נעלה מאתמס מתעקד נחול ארתיקות ואל בלבן פוליטי צייר אקבל את מיתו.

ובל דיזינות - אם אמא לא אכזית עד כדי כך לפיא רוצב אכונן את פארד המסכך פילר אמתית ארפסק בובת וויסני' אנצית-דחוב, אל תלתן פולאר עם מצימת. ומק עם פבטחתי, לנידבת בחוסליות במתבק פאחונן "בלאי פדגריס ארעפם על-סי צבתק"?

7

המתבגר בתוך משפחתו:

סיכונים ומובחנות*

אהרון פלשמן

הקדמת העורכים

בחרנו בשני מאמרים שחיבר א. פלשמן כדי להציג גישה משפחתית אחת לגבי מתבגרים ומשפחותיהם. המאמרים מדגישים את ההווה המתמשך המשפחתי, אותה תחנת ביניים שכל בני המשפחה עוברים בעת ההתבגרות של הבנים.

כאן אנו רוצים להדגיש שתי נקודות קליניות. הראשונה קשורה לתקשורת עם מתבגרים לגבי משפחותיהם. מוכרת היטב לכל מטפל במתבגרים המידה שבה הנער יכול לדבר, בעיקר להתלונן, על אודות הוריו. למתבגר נראה שעל מטפלו לקחת את "הצד" שלו, ולא פעם המטפל חש מבוכה כי ברור לו עד כמה ה"צד" של הנער מצומצם וחלקי, אבל גם ברור לו, כי אסור למטפל להיתפס בעיני הנער "לצידם". כל מטפל מפתח את דרכו האישית להתייחס למבוכה זו, ולא תמיד זה עולה בידו. הגישה המשפחתית של **מארי בואן** המיוצגת כאן מציעה אלטרנטיבה חשובה. אם המטפל יגייס את הנער להתבונן בקשרים ועל מערכות היחסים במשפחה, הנער יוכל "לצפות בסרט המשפחתי" יחד עם המטפל, ובמהלך הצפייה לחשוב על טיבם של יחסים אחרים, ולא רק על יחסיו הוא עם הוריו. הנער יוכל להשתתף בהרהורים ובאקספולורציה לגבי היחסים בין ההורים לבין הסבים והדודים, כלומר לתהות על טיב היחסים במשפחות המוצא של שני ההורים. מוקד פורה במיוחד עשוי להיות אופיים של היחסים הללו בגיל ההתבגרות של כל הורה. הטיוול המשותף הזה מאפשר למתבגר לראות את כל אחד מהוריו בתור אדם עם עבר התפתחותי המשפיע על ההתייחסות שלו לבנו. יש בכך גדילה משמעותית, המאפשרת לנער לראות מרכיבים אחרים בעולם הנפשי והמשפחתי של ההורה חוץ מהקשר בין ההורה ובנו. כילד יותר צעיר הנער היה בטוח כי כל מה שמנחה את הוריו בכלל, ולגביו בפרט, קשור רק אליו ומכוון

* אהרון פלשמן (1994). סיכון אישי וסיכון משפחתי במשפחה המתבגרת: "כי המוות יפריד". מתוך **נטילת סיכונים בגיל ההתבגרות**, עורכים ס. שניידר וח. דויטש. ירושלים: מכון סאמיט, עמ' 40-58, עריכה מחדש ע"י המחבר.

אהרון פלשמן (2002). מראות שבורות: שיקום משפחתי ומחלות נפש. מתוך **שיקום פסיכוסוציאלי**, עורכים א. מילר וח. דויטש. ירושלים: מכון סאמיט, עמ' 10-37.

כלפיו או נגדו. כעת הנער מתחיל להבין מגבלות אנושיות של יחסים ביו בני המשפחה בדור הקודם. הוא יכול להתחיל להעלות על דעתו כי ההתייחסות של הוריו כלפיו מושפעת מהקשרים שהיו להם עם הוריהם בילדותם, ומהיחסים שהם מקיימים כיום עם שאר בני המשפחה. יש בזה decentering במובן של פיאז'ה, יציאה מאגוצנטריות אל הבנה שהנער תופס רק מקום חלקי ולא מרכזי כל כך בעולמות הנפשיים של בני משפחתו. תובנה זו כרוכה באבדן של מרכזיות יחד עם שחרור מאחריות. הראיה החדשה מאפשרת לנער יותר חשיבה, רפלקסיה על יחסיו עם הוריו. הוא משתחרר מתגובות ומחפש דרכי חשיבה, רגש והתנהגות על-מנת שיוכל יותר לבחור ולהרגיש יותר בעלות. התקשורת הטיפולית יכולה ללוות אותו ולהכיר בשינויים שמתאפשרים ושלא מתאפשרים אצלו ואצל בני ביתו.

הנקודה הקלינית השנייה קשורה לתקשורת טיפולית עם נוער הגדל בבית עם רמת מובחנות נמוכה מאד. הנער עלול להרגיש שקיומו של קשר עם המטפל מציין ניתוק ממשפחתו או לסירוגין, שהמטפל הוא נספח לזרועותיהן הארוכות של הוריו. לרוב נער כזה אינו פנוי לרפלקסיה, ואינו מסוגל להעניק למטפל תפקיד רפלקסיבי. כיצד יוכל המטפל לפעול מבלי להישאב לאחד התפקידים הבלתי-מועילים אליהם הנער והמשפחה מזמינים אותו? המובחנות המקצועית של המטפל עומדת במבחן. המטפל זקוק ל"זום" גמיש המאפשר לו רגעים של אמפתיה עם החוויה הקשה של המתבגר יחד עם אמפתיה לדילמה של המשפחה המורחבת לדורותיה. הוא יצטרך לגמגם גמגום מקצועי, להכיר גם מה שהנער עושה וגם מה שהוריו עושים לו וגם מה שנעשה למשפחה וגם הצורך של המשפחה להגן על עצמה מפני כל שינוי, כולל מפני המטפל. על המטפל ללמוד איך להכיר את רמת האיום של המשפחה ואת רמת האיום שחש המטופל הצעיר שמאמין כי "הודות" לטיפול הוא יאבד שייכות למשפחתו. הוא גם צריך ללמוד איך לדבר על תכנים עמוקים, כהרהורי לבו, בנוכחות המטופל, ולא רק ע"י פירושים. בעיקר המטפל צריך להתאמץ להכיר אמת מאד מורכבת ולהכיל את החרדות ואת חוסר הוודאות שהוא חש בעצמו. מטפל כזה ישהה פתרונות ה"מתבקשים", המייצגים כל אחד מהם אמת חלקית, כגון פנימייה ותו לא, ניתוק מן ההורים וזהו, טיפול זוגי להורים בלבד כי הם הבעיה, טיפול בסמכות ההורית ודי. רצוי שהמטפל לא יעבוד במערכת כזאת לבדו. העוגן לשמירת המובחנות של המערכת הטיפולית הוא קיום של צוות טיפולי והקפדה על שמירת המובחנות המקצועית במערכת היחסים בין המטפלים.

* * *

המחבר עלה לארץ לפני עשרים שנה אחרי שהשלים חוק התמחות ברפואת ילדים, פסיכיאטריה כללית ופסיכיאטריה של הילד. הוא מקיים קליניקה פרטית בבאר-שבע בטיפול פרטני ומשפחתי עם ילדים, מתבגרים ומבוגרים. מלמד טיפול משפחתי וטיפול בילדים בקורס לפסיכותרפיה אינטגרטיבית במכון מגיד מיסודה של האוניברסיטה העברית בירושלים. ערך את המקראה הקודמת, **תקשורת טיפולית עם ילדים** (2002).

המאמר

סיכון אישי וסיכון משפחתי במשפחה המתבגרת: "כי המוות יפריד" (רות. א:יז)

התפתחות ושינוי

דבר פשוט בעיני כל הורה כי חייהם של בניו מופקדים בידיים שלו. בהיות הבן קטן מאד, מה לא מונח בידי אמו? תפקודי הגוף והנפש כולם מתקיימים או לפחות מווסתים באמצעותה.

דבר לא פשוט אבל מוכר לא פחות לכל הורה, כי במהלך התפתחותו של הבן, עוברים תפקודים אלה בזה אחר זה לתוך ידיו הקטנות של הבן עצמו. מי שהאכילו אותו מאכיל את עצמו, מי שהלבישו אותו מתלבש בעצמו. ולמרות הידוע והמצופה שבדבר, הורים מגיבים בדרך כלל בהפתעה ובתמיהה: "ידעתי שזה יבוא, אבל כבר?" "דרשתי את זה ממנו שנתיים, אבל אני מופתע שהוא מתרחץ לבד עכשיו."

ואם כך הדבר בתפקודי הגוף, בתפקודי הנפש על אחת כמה וכמה. תפקודי הנפש, כיצד? פעם הרגעתי אותו כאשר היה נרגש, עכשיו הוא מרגיע את עצמו. פעם חיפשתי עבורו והחזרתי לו בובה שנשמטה מידו, עכשיו הוא מחפש ומוצא לבד. פעם ספרתי לו סיפור, עכשיו הוא קורא לבד במיטתו. (Stern, 1985).

התפתחות ושינוי משפחתי

כל אחד ואחד מהמעברים האישיים האלה טומן בחובו גם שינוי מעשי בתפקוד ובמבנה של המשפחה. למשל, זוג ההורים החדשים שהפכו לא מזמן לשלישיה והתרגלו לשינה קטועה, מתרגלים שוב להישאר כל הלילה ביחד כאשר התינוק מתחיל לישון לילה שלם. או, האם המפיקה חיזוק לערך-העצמי שלה באמצעות הצלחותיה האימהיות עם בנה בחודשי חייו הראשונים. כעבור זמן מה, התינוק יהיה זקוק ליותר עצמאות, והקשר אתו יהיה בנוי יותר על ניסוי וטעייה, וזה יכלול גם כישלונות. אז האם תצטרך לפנות שוב אל בעלה ואל משפחת המוצא שלה כמשאבים לתמיכה בערך העצמי שלה. ההזדמנות ליצירה מחודשת בין בני המשפחה נוצרת בכל פעם שההתפתחות מחייבת שינוי בחלוקת התפקידים בתוכה. היצירה המחודשת תתאפשר במישורים שונים של חיי הנפש, לפי התחומים החזקים והפגיעים יותר אצל בני המשפחה. יש מעברים המתמקדים יותר בקרבה, במידה שבה בני משפחה מצליחים ליצור איזון חדש בחוויות של קבלה ואהבה. יש מעברים אחרים המשנים את מאזן הכוח, כלומר חלוקה של שליטה ותלות. מעברים אחרים

ממוקדים בעיקר ביחסי כבוד, מישור זה אפשר להבין על-פי דברי פרויד (1914) לגבי הערך הנרציסטי של התינוק עבור הוריו, ולפי כתביו של היינץ קוהוט (1971, 1978, 1984), לגבי שינויים במערכת של עצמי-זולת-עצמי.

שינוי ויצירה

אמרנו, יצירה חדשה בין בני המשפחה. מי ומי היוצרים? במשפחה, בית היוצר מקומו בצמדים, dyads. שני השותפים בכל צמד יוצרים את היצירה המתאימה לאותם שניים בתחומי כוח, כבוד, וקרבה. כוונתי לכל צמד המורכב משני בני המשפחה, ולא לזוג של בעל ואישה בלבד: אמא - ילד, אב - ילד, אמא - סבתא וכו'. היצירה המהותית, האינטימית במובן הנפשי, האוספת יחדיו כל נימי האישיות של השניים, זאת יצירה בצמדים. כאשר מתאפשרת יצירה, אפשר לומר שכל אחד ואחד בכל צמד בא אל עבר בן - זוגו מתוך עמידת-מוצא של האני ("I - position") המתאימה לעצמו (Bowen, 1978). מתוך המפגש בין שתי עמידות - אני, נוצרה בין השניים יצירה חדשה. יש ביצירה זו כדי להתאים וכדי להרחיב את עמידות האני (עיי' בובר, 1970).

לדוגמא, ילד מתחיל לשקר לאביו. הבן והאב עומדים שניהם נוכח מצב חדש של הסתרת מחשבות פנימיות איש מרעהו. המשמעות ההתפתחותית מבחינת יחסי-האובייקט של הבן והצורך שלו בעולם שהוא יכול להסתיר מוכרים בגיל הרך. כאן ברצוני להתמקד במשמעות המערכתית של האינטראקציה בין הבן לאביו סביב השקרים. שניהם יוצרים ביניהם דפוס חדש של התייחסות למצב זה. כמה חוקרים? כמה עונים? מענישים? מכבדים? כדי שהמפגש יוכל לקדם התפתחות הדדית, יש צורך תחילה בהכרה הדדית בעמידות-האני של השניים. במהלך המפגש גם הבן וגם האב ימצאו את עצמם בתנועה נפשית מסוימת. האב, למשל, ירגיש את הצורך של בנו במרחב יותר פרטי, והבן יחוש סוג חדש של אבהות הסובל גם חוסר-וודאות. כתוצאה מתהליך יצירה זה, יחול שינוי בעמידות-האני ההתחלתיות.. האב אינו מגובל רק ליישום של עמדות שכבר קיימות אצלו. הוא יוצר, ודרך יצירתו הוא אף נוצר, משתנה, גדל.

משולשים

בית היוצר ממוקם בצמדים, אבל המשפחה מורכבת מהרבה צמדים. בכל קבוצה של שלשה קיימים שלשה צמדים. לאב ולבן המתמודדים עם השקר, נוסיף את האם. בתוך הצמד אב - בן מתאפשרת יצירה משותפת רק כאשר ארבעה תנאים קיימים:

א. השמירה על עמידות האני של האב ושל הבן בתחילת המפגש הוא תנאי בסיסי.

אך מה מקומה של האם כאן? ישנם עוד שלשה תנאים שמאפשרים יצירה משותפת:

ב. האם רואה בעין יפה זוגיות ויצירה זו.

ג. הצמד אם-אב נותן מקום ליצירות השייכות לו, היינו יצירות אם-אב כהורים וכבני זוג. הם אינם מתעסקים בצמד אם-בן כתחליף ליצירה הזוגית ביניהם או כהסחת הדעת ממנה.

ד. הצמד אם-בן אף הוא נותן מקום ליצירות השייכות לו, היינו יצירות אם-בן. הם אינם מתעסקים בצמד אם-אב (או אם-בן) כתחליף ליצירות אם-בן או כהסחת הדעת ממנה.

במקרה שתיארנו, האב והבן המתנסים לראשונה בשקר יוצרים ביניהם דפוס של הומור וסקרנות. האם מכבדת יצירה זו. הדפוס הזה אינו מתאים לעמידת האני של האם. היא יוצרת עם הבן דפוס שונה, המורכב מפחות משחק ויותר חינוך. הבן מבין שעם אמא זה עובד אחרת. האב והאם מכבדים את השוני שביניהם. האב מבין שבעקבות התרחקות אדקבטית להתפתחותו של הבן מאמו, יצירה של קרבה נוספת בינו לבין אשתו מתאפשרת ומתבקשת. שני בני הזוג משדרים ואולי אף אומרים במפורש לבנם, שכל אחד מכיר ומכבד את דרך התייחסותו של השני בנוגע לשקרים.

מובחנות

הסיפור שתיארתי לעיל ממחיש, ע"י הגזמה, את המושג מובחנות. המדובר במושג ששמו המלא "מובחנות (differentiation) של העצמי בתוך המערכת" (Bowen, 1978). כפי שהסיפור רמז, מדובר בתהליך בלתי פוסק של יצירה בתוך צמדים. שני תנאים למובחנות:

א. עמידות-מוצא של האני בתחילת המפגש בין שניים בכל צמד.

ב. הימנעות מיצירת משולשים. משולש מוגדר ככניסה של שלישי לתוך תהליך של יצירה בין שניים.

לכל משפחה רמת מובחנות משלה. רמה זו בדרך כלל משותפת לכל חבריה. קיימת פחות או יותר אותה נטייה להיכנס למשולשים, ואותו קושי בנקיטת עמידות אני אצל כל בני המשפחה. אין, ולא ייתכן שתהיה, רמת מובחנות מושלמת אצל משפחה ממשית. כיון שמובחנות כרוכה ביצירה מתמדת, קיימת בה מידה של שינוי מתמשך. בראיה מצומצמת בזמן, במשך שנים ספורות בלבד, רמת המובחנות אולי נתפסת כיציבה, אך בראיה כרונולוגית אנושית, של דורות אחדים, רמת המובחנות של משפחה עוברת תהליך מתמיד של שינוי. קיים תמיד ווקטור, מגמה של עליה או של ירידה. הזדמנויות המאפשרות יצירה מחודשת בין בני המשפחה מהוות צמתים לעליה או לירידה ברמת המובחנות של המשפחה, כמו בסיפור ה"שקר".

התבגרות ומובחנות

לא כל ההזדמנויות שוות. תקופת התבגרותם של הֶכְנִים מהווה מעבר חד ומיוחד, פרשת דרכים ברמת המובחנות של כל המשפחה. כיצד? בגיל החביון, הבן מנסה בעיקר ללמוד את תפקידו. אפילו כאשר הוא משקר, או מסרב להכין שיעורי בית, או מתבטא בתוקפנות, הרי באופן כללי, הבן מבקש להיות בן טוב. הוא פונה אל הוריו, אולי מתגרה בהם, אך אינו מערער על כך שהם הוריו. מטפלים בגישה משפחתית, למשל, מוצאים ב"חוסר משמעת" לכאורה, גם בקשה מצד הבן לחזק את המעמד ההורי של הוריו (Fishman & Minuchin, 1981). ומי מגדיר מה זה בן טוב? בעקרון, ההורים. גם הבן רוצה שהם יגדירו זאת. אם נוסיף ונאמר שתפקידו (role) של הבן להיות בן טוב, הרי הבן דומה לשחקן המבקש ללמוד תפקיד בתוך המחזה. הוא אינו מבקש לבחור את תפקידו ואף לא לכתוב את המחזה. שני אלה - הבימוי והמחזאות - מופקדים בידי ההורים על פי הסכמת כולם. ההורים על כן אינם מתבקשים לשנות באופן מהותי לא את מעמדם ולא את תפקידיהם. איך הם ממלאים את תפקידיהם הקבועים, שם תחום היצירה שלהם.

לא כן העשייה הנפשית והמשפחתית כאשר הבן מתבגר. עצם התבגרותו כרוכה בפירוק תפקידו המוכר. על תהליך הפירוק, אפשר להקיש מתהליכים נפשיים פנימיים. כפי שאנו לומדים בספרות על אבדנים והתבגרות (Volkan, 1981; Wolfenstein, 1966; Lampl de Groot, 1960; Anna Freud, 1958), המתבגר לוקח ייצוגיו הפנימיים ("אובייקטים") וגוזר אותם לגזרים. תוך תהליך כאוב זה הילד מגלה תופעות מובהקות של אָבֵל (עיי' פרויד, 1917). ולשם מה? הרי בסוף תקופת התבגרותו ייצוגיו הפנימיים העיקריים ייצגו אותן הדמויות, בדרך כלל ההורים. אם כן לשם מה טרח הבן ופירק את הכל? הוא עשה זאת כדי להשאיר טביעות אצבעותיו על ייצוגיו הסופיים, להפוך למעין שותף ביצירת עולמו הפנימי. כך רוכש הבן מעין "בעלות" (Kegan, authorship) (1982) על ייצוגיו, ההופכים למספיק גמישים כדי להתמודד עם הבדידות והאינטימיות של בגרות (עיי' Allen, 1988).

דבר דומה מתרחש במשפחה. המתבגר חייב לפַּךְ תפקידו במשפחה, ולהרכיבו מחדש עם טביעות אצבעותיו. אלא שכאן אין הפירוק וההרכבה נעשים על ידי המתבגר לבדו. תפקידים משפחתיים נוצרו ביחד, ואינם מתפרקים כי אם מתוך פירוק משותף. גם התפקידים של ההורים מתפרקים ומשתנים, בוודאי בקשר לבנם המתבגר. המעבר הינו מסמכות בלתי ניתנת לערעור ליצירה גמישה ומתמשכת של כבוד, כוח, שכנוע, וסבלנות. בפעם הראשונה, תפקידיהם המהותיים של ההורים נכנסים לבית היוצר. רמת המובחנות שהייתה מספיק גבוהה לאפשר יצירה מתוך תפקידים ידועים במשך עשור וחצי של חיים משפחתיים, לא תספיק ליצירה החדשה, יצירת התפקידים עצמם. עכשיו רמת המובחנות חייבת לעלות. דרושה יצירה מתוך עמידות-אני ומתוך הימנעות ממשולשים בתחום חדש. עלייה זו ברמת המובחנות של כל המשפחה נחוצה

להתפתחותו המתבגרת של הבן.

ומה יקרה אם כל זה לא יתרחש? במקום שאין עליה, תתרחש ירידה. רמת המובחנות שהתאימה עד כה לצרכיו ההתפתחותיים של הבן ואפשרה את היצירה המתאימה לו, מעכבת עכשיו את השלב הבא בהתפתחותו. אם המשפחה לא תצליח להשתנות, היא תהפוך מאדקבטית לצורכי גדילת בניה ללא אדקבטית לצרכיה החדשים. זוהי ירידה ברמת המובחנות. לפיכך יש לראות בהתבגרות פרשת דרכים משפחתית, המושכת את רמת המובחנות למעלה או דוחפת אותה למטה.

דרמה זו מתרחשת על פני מספר דורות. הוריו של המתבגר של היום פעם היו בעצמם מתבגרים ועמדו על פרשת דרכים דומה מול הוריהם. הם עצרו אי שם בתוך מעבר זה אז. עכשיו כאשר הם עומדים מול בנם המתבגר, הם מרגישים צורך להפשיר שוב את מה שהם הקפאו בתור מתבגרים לפני שנות דור. כדי להשתתף ביצירה מחודשת כהורים למתבגר, עליהם לפגוש שוב את עצמם כמתבגרים מול הוריהם. אנו מבינים הורים של מתבגרים יותר טוב כאשר אנו מכירים בתוכם גם את הפן של מתבגרים לשעבר. בנוסף, אותם הורים של מתבגרים הנם עכשיו גם בעצמם ילדים של הורים שמדקנים הפורשים לגמלאות או מתמודדים עם תחלואה ותמותה. המשפחה עוברת צמתים רבים בעת ובעונה אחת.

מוות והתבגרות

עתה נמקם את המוות בתוך פרשת הדרכים הזאת. דבר מוכר לכולנו, כי עבור הורים, המחשבה על מות בניהם נתפסת כבלתי אפשרית, unthinkable. עבור הורים למתבגרים אפשר לאפיין את ה-unthinkable הזה בשלשה מישורים: הנורא, ההפוך, והמוחלט.

הנורא: תהליך ההתבגרות כולו רווי טעם המוות. פרויד אומר שהנטייה הכללית להתפרקות, להתרת הקשרים ולהתרופפות החבורים מורגשת כביטוי של המוות (1920). המשפחה עוברת התפרקות הכרחית, וכשם שהמתבגר מרגיש תופעות של התאבלות, הוריו מרגישים משהו דומה למוות. המשפחה - כפי שהייתה - הולכת למוות. גם אם זה מוות לשם התחדשות, טעם המוות בו. כאשר המתבגר עוסק - אולי משחק - עם המוות, הוריו נוטים להתבלבל בין תוכן המשחק, דהיינו המוות, לבין תהליך ההתבגרות עצמו, אשר טעם המוות בו. (עיי' Bateson, 1979, pp.205ff).

בלבול זה גורר איתו תחושה של טאבו, כאילו שנגיעה בתוכן תעצים את התהליך.

ההפוך: כאן אנו פוגשים שוב את ההתפתחות. הורים מעבירים לידי בניהם בזה אחר זה תפקודים גופניים ולאחר מכן תפקודים נפשיים. היכן נמקם את התפקיד של שמירה על החיים? לכאורה כבר הפקידו אותו בידי של ילדם הקטן כאשר החלו לסמוך עליו שיזהר מסכנות. אבל בחירה

בחיים, רצון לחיות, הנה גולת הכותרת של יצירה נפשית פנימית (עיי' Kaufmann, 1980, ע' 79 - 115). ולכן בחירה זו מתעכבת יחד עם היצירות המורכבות האחרונות המשלימות את ההתבגרות, כגון: יצירת חיי המין האישיים, יצירת חיי אהבה, ויצירת הקשר ביניהם (פרויד, 1905; Bloss, 1962; Laufer & Laufer, 1984). בעיני ההורה הדבר הפוך, כי עיניו מכוונות למה שכבר עשו הבנים ולא למה שהבן עוד לא עשה. יש פה אבסורד: מתכנת מחשב, קורא פילוסופיה - ועוד לא יודע שצריך להמשיך לנשום?! הורים רואים בכך כישלון שלהם. כל כך הרבה השקענו והוא לא יודע שצריך לחיות?! ומתוך תחושת הכישלון, הורים מרפים ידיהם מלטפל בבניהם.

המוחלט: הזכרתי קודם מישורי הכוח, הכבוד והקרבה בהם מתקיימת היצירה בין בני המשפחה. עמיתו הצעיר של פרויד, הפיזיקאי רוברט וולדר, העיר כבר לפני 60 שנה כי לאהבה מקום מיוחד וכוח עצום בעולם הנפשי מכיוון שבאהבה כל נימי הנפש שזורים יחדיו (1930, עיי' Kristeva, 1987). אפשר לראות באהבה עבודה נפשית דחוסה, המעניקה הרגשה של שלמות ומושלמות מכיוון שהכל בה. הורים מכירים רגעים מיוחדים כאלה עם בניהם, החל מהרגע בו התינוק מכיר את אמו לראשונה (Flashman, 1992). רגעים הכוללים את הכל הינם רגעים בהם מתקיימת תחושה אישית של שלמות מוחלטת, ותחושה בין - אישית של חיבור מוחלט.

בצדו השני של המטבע הנפלא הזה, המוות. על פי הגישה הפסיכואנליטית, אדם מתמודד עם המוות משך כל שנות חייו. הוא מעצב את חייו בתור תשובה למוות, על-מנת שמותו לא יהא סתמי; תכלית חייו לתת משמעות למותו (פרויד, 1920), ובכך להפוך את חייו לשלו (עיי' Kegan, 1982). את ההמשך העתידי של משמעות זו הוא מבקש למצוא בבנו. בבנו הוא רואה את עצמו מתגבר על המוות (פרויד, 1914). לכן, מנקודת מבט של ההורה, תפקידו העיקרי של הבן הוא לחיות. המוות של הבן - אפילו המחשבה על מותו של הבן - וכל שכן מעשי הבן המסכנים את חייו - מסכנים את כל מפעל חייו הנפשיים של האב. מכאן התחושה הכוללנית כל-כך במפגש של הבן עם המוות. התחושה היא שהכל מתפרק, כל מה שנוצר בתחומי כוח, כבוד, וקרבה מתמוטטים, והאב מרגיש שהוא עומד חסר-אונים מול מותו הוא. כל הפוגש הורים שכולים מכיר תחושה טרגית זו.

קשה ביותר להורים עם המחשבה על מוות של ילדיהם. בשלושה מישורים: בגלל הנורא - תחושת טאבו; בגלל ההיפוך - תחושת כשלון; ובגלל המוחלט - תחושה של מוות אישי. לכן לא פלא שאנו שומעים לעתים תכופות, "אם ככה תדאיג אותנו עוד פעם, הכל יתמוטט".

לא כן הדבר מנקודת ראייתו של הבן. עבורו יש משהו מסקרן ולא נורא, משהו מקדם ולא הפוך, משהו מאחד ומאפשר את חייו.

המסקרן: טעם חדש, טעם המוות, בפעם הראשונה בתור טעם אישי שלי. משהו שתמיד הרגשתי בתוכי, ועד עכשיו לא יכלתי לטעום טעימה של בעל הבית. אם אין מנוס ממנו, לפחות אפשר עכשיו להכירו מקרוב.

המקדם: סוף סוף כל כולי בתוך ידי, גם איך לחיות ואפילו אם לחיות. כאן שחרור והתקדמות התפתחותית מסחררת: עד היום הורי נתנו לי את חיי; מהיום והלאה אני חי רק אם אטול בעצמי את חיי בתוך ידי.

המאחד: כאן, בגיל ההתבגרות, נקודת המוצא למסעו של האדם במתן משמעות לחייו. המתבגר חש כי מתוך התמודדותו עם המוות, הוא אווז בקצה חוט שדרכו הוא יכול להתחיל ולארוג אריג של חיים בעלי משמעות אישית.

צומת המוות ומובחנות

צומת המוות הינו אם כן צומת של ניגודים קיצוניים. האם ניתן ליישב את הסתירות? בפעם הראשונה בחיי המשפחה, התשובה היא - לא. העבודה הרגשית המתבקשת כאן חשובה יותר מיישוב סתירות. ועבודה זו - מובחנות שמה. עמידות-אני של ההורים ושל המתבגרים לגבי המוות מנוגדות באופן מוחלט. ודווקא ניגוד מוחלט יכול להצמיח תהליך חדש במשפחה.

זאת ועוד. באופן עמוק ומערכתי, כל צד זקוק לצד השני. הצומת הזה - אין לעבור אותו לבד. הבן זקוק להוריו כדי שאותם החיים שהוא עומד לבנות יהיו מחוברים בתוך שולשלת הדורות, כדי שיצירתו האישית תמשיך להיות גם חלק מיצירה משפחתית משותפת. ההורים זקוקים לבן על-מנת להעביר לו את התהליך המרכזי של חייהם, היינו יצירת משמעות לחייהם. הבן יכול להפוך לשותף בפרוייקט-חיים שלמד מהוריו וממשיך לנהל בעצמו, ולא רק סגולה או קמיע לחיים נצחיים שלהם. בגלל מורכבות הצומת הזה, הרבה פעמים הוא כרוך באירוניה טראגית: דווקא פה, כשהבן כה זקוק להוריו, הם חשים רפיון יד, וקשה להם כל-כך להושיט לו סיוע.

מוות, הסתכנות, ומובחנות: תיאור המפה

אירוניה וקושי. קשה לדמיין שאבות ובנים יתיישבו בצוואת לדון בבחירה בחיים. משפחות אינן יוזמות שיחות בעניין המוות. אין המוות מוזמן כאורח לארוחה. המוות יפגוש את המשפחה ברשותו ולא ברשותה. עבודה משפחתית לגבי המוות תזדמן למשפחה רק כאשר תבקר המשפחה במגרש המוות. ומגרש בו התמודדות עם המוות מחכה למשפחה - נטילת סיכונים.

במפה הקלינית של נטילת סיכונים שתי דרכים שהן למעשה שלוש.

אחת: המוות מהווה נושא, תוכן, בתוך היצירה המשותפת, בצומת המובחנות.

בדרך הזאת, שני כיוונים:

א. עיסוק עם המוות מאפשר עליה ברמת המובחנות של המשפחה.

ב. עיסוק עם המוות גורם לירידה ברמת המובחנות של המשפחה. המוות מציין התמוטטות בית היוצר, מותה של המשפחה.

אשתדל לתאר ולאפיין דרכים אלו.

א1. המוות, בתור תוכן בבית היוצר, מעלה את רמת המובחנות. כאן נפגוש בנים המסתכנים בנהיגה מופרזת, בנות המהרהרות על התאבדות. בתוך המשפחה נשמעים גמגומים והרבה גישושים, סימנים לעשייה ואולי אף ליצירה. ההורים מתלבטים עד כמה הם מסוגלים למנוע, לעצור, לשלוט, ובאיזה מחיר? אינם רוצים להפוך בנים גדולים לקטנים, ואינם רוצים לשאת חרדה ודאגה בלי סוף. ההורים נפגשים עם הילדים, לעתים מתוך פיצוץ, ולעתים מתוך בכי וחריקת שיניים. לפעמים מתוך שיחה:

"תשמע, אני כל כך דואגת. תתחשב."

"אני מתחשב אבל יש לי את החיים שלי."

"אתם לא יכולים לפתור את זה בשבילי. תסמכו עלי"

"תראה לנו סימנים שנוכל לסמוך."

"איזה סימנים יוכיחו לכם?"

"אני כל כך בודדה. מיואשת"

"את יכולה לדבר אתנו?"

"לא, לא אתכם. אבל אני יודעת עם מי."

"נרצה לדבר אתך אם תרצי ותוכלי. תגידי לנו אם תרגישי ללא מוצא?"

אין כאן - ולא צריך להיות כאן - פתרון מושלם. אבל הכיוון, הווקטור הוא חיובי. מתוך הכאב והדאגה קיימות יותר נקיטת עמידות-אני, יותר דברים אמנם כאובים אבל נאמרים בגוף ראשון ומתוך אחראיות על התחושה הפנימית האישית, ומתוך פחות יצירת משולשים. התמודדות עם המוות מאפשרת יצירה משותפת חדשה תוך עליה ברמת המובחנות.

ב1. המוות, בתור תוכן בבית היוצר, מוריד את רמת המובחנות. אף כאן פוגשים אנו נוער הדומה באופן חיצוני למה שתואר לעיל: נטילת סיכונים בנהיגה, מחשבות אובדניות. בנוסף, נפגוש נערים ונערות המצמצמים את חייהם על מנת להימנע מכל דבר מסוכן. ומה אנו שומעים?

"תראה, אם משהו יקרה לך אני אמות."

"את לא יכולה לעשות זאת לאימא, את יודעת כמה היא חלשה."

"לא איכפת לי מכם. אעשה כל מה שבא לי לעשות. אתם לא דואגים בכלל. אתם רק רוצים

להרוס את חיי."

"אם לא תפסיק לחזור מאוחר, נסגור אותך בחדר ונפסיק לתת לך דמי כיס. נכניס אותך לכלא, עברייך שכמותך!"

"תפסיקי לבלבל את המות. לא תבלעי שום כדורים! זה שטויות. יש לך חיים נהדרים. מה לא נתנו לך?"

"אני אכלע כדורים אם לא תרשו לי לצאת. אני אמות ואז תראו כמה גרמתם לי לסבול!"

למרות שאין באמירות אלו בפני עצמן כדי לנבא את העתיד, אך הן תעוררנה דאגה במידה שתחזרנה על עצמן ותהפוכנה לקבועות: הימנעות מנקיטת עמידות-עצמי; כל אחד מדבר בשביל השני וכופה עליו רגשות; משולשים נוצרים ומחליפים תקשורת ישירה; קריאת מחשבות ומשולשים במקום יצירה.

2. התמוטטות בית היוצר.

כאן אנו פוגשים משפחות המרגישות שהן שרריות בתוך גורל שלא ניתן לשינוי. לפעמים הביטוי לכך בקולי קולות מפחידים ולפעמים בקול דממה דקה ומדאיגה. הצד השווה, שאין חריקת גלגלים המהווה סימן לפעילות בבית יוצר. אנו שומעים משפטים כמו:

"אתה אבא אתה? אני אמות ואז תראה איזה אבא אתה!"

"אתה לא תמות. אני אמות קודם. תמיד ידעתי שאתה רוצה במותי."

"תפסיקו לריב. אתם לא רואים שאני מתמוטטת. מאז שילדתי אותך כולנו רק מתים כל הזמן."

"איך את עושה לי את זה? את רוצה למות כמו אבא שלך? לא היה לי כבר מספיק?"

אין כאן יצירה כלשהי. המצב דומה לשחקנים המעלים על הבמה מחזה שאיש מהם אינו מבין. מדקלמים מילים והצהרות מבלי שאיש יודע של מי הן. ההנחיות מוגדרות באופן כה מפורט שאסור להוסיף או לגרוע דבר. איום קיומי מעיב על כל אפשרות של שינוי או של יצירה. חיים על סף התהום. כל חריגה קטנה תביא בעטיה אסון. והמשך הדרך אף הוא מביא, בדהירה או בזחילה, לאותו אסון גורלי.

נטילת סיכונים: טיול במפה

אם זאת המפה, כיצד נוכל לאבחן היכן אנו עומדים עם משפחה מסוימת? האם הנתיבים האלה מספיק מוגדרים, מספיק מופרדים זה מזה? האם קיימים סימנים מובהקים המאפשרים לנו לאתר

כל משפחה ומשפחה על המפה שלנו?

לדעתי, לא. לרוב אנו פוגשים את המשפחה על פרשת הדרכים, הווה אומר לפני בחירה בלתי הפיכה בדרך כזאת או אחרת. כאשר אנחנו עומדים יחד עם המשפחה בנקודת צומת, אנחנו, המטפלים, משפיעים על-ידי דרכי התייחסותנו ואופן ההתערבות שלנו על המשך הדרך. כאן האבחון והטיפול משולבים יחדיו. המציאות המשפחתית היא מציאות בתנועה וזקוקה לחקירת התנועה. המטפל, כמו החוקר בניסוי פיזיולוגי, אינו רק מתבונן אלא גם פועל – על-פי הבנתו - ואז הוא עוקב אחרי תוצאות פעולתו על המציאות. (Bateson, 1979; עיי', Jones, 1953, I, pp.52f). כאן פעולת המטפל היא בבחירת ההתערבות שעל-פי הבנתו יכולה להעלות את רמת המובחנות של המשפחה. לאחר הפעולה הוא בודק אם אכן יש שינוי. זו חקירה קלינית ופעולה קלינית תוך כדי תנועה.

כאן המקום לדוגמא קלינית. למשפחת ישראלי ארבעה ילדים. ההורים אקדמאים המצפים להצלחות מבניהם. בניהם לרוב ממלאים אחר ציפיות הוריהם. הבת הבכורה מוצלחת במיוחד בלימודים וקצת פחות בחברה. השנייה, עליה נרחיב את הדיבור, ההפך. בחורה נאה ובטוחה בעצמה, לפעמים מלכת הכיתה ולפעמים כמעט המלכה. לא פחות חכמה מאחותה, אבל משקיעה פחות בהברקות מרשימות. נקרא לה: ענת. לאחר ענת נולדו שני בנים, הראשון כאשר הייתה בת שלש והשני בהיותה בת עשר.

ענת מתחילה להדאיג את הוריה באמצע כיתה י'. היא נראית מדוכדכת. פגה התלהבותה מתחביביה ומחברותיה. את הלימודים היא מורחת. הסתגרות סגריית מכבידה על נפשה. היא מתחילה לצמצם את עצמה. במישור הנפשי, הצמצום מתבטא בעניין שהיא מוצאת רק בדבר אחד: המוות. היא מועסקת עם נושאים סביב המוות, וכותבת שירים העוסקים במוות. במישור המוחשי, צמצום באכילה, חוסר תיאבון, רצון לרזות. במעשיה, חוסר זהירות, חוסר שמירה על עצמה. נסיעה בטרמפים וחזרה הביתה בשעות מאוחרות. משחקת עם דיאטות קיצוניות לימים ספורים, מתנסה בלקיחת תרופות משלשלות כדי לרזות.

לפני שנתחיל לאבחן את ענת, נסתכל מסביבה. אחותה הבכורה עומדת להתגייס, ואחיה הצעירים בני 13 ו-6. על פי עובדות פשוטות אלו, המשפחה עוברת כמה מעברים בעת ובכונה אחת. הגדולה יוצאת מהבית, הקטן יוצא מגיל הרך, השלישי מתחיל להתבגר, וענת באמצע התבגרותה. משפחת ישראלי עומדת בצומת.

כיצד אפשר לגשת אל צומת המובחנות באופן מעשי? בין אנשי טיפול קיימות בעיקר שלוש שיטות מעשיות: לדבר עם הנערה, לדבר עם הוריה, לדבר עם המשפחה - חלקה או כולה - ביחד. אנסה להדגים את גישתי בכל שיטה ושיטה.

נדבר עם ענת: נקשיב למחשבותיה לגבי המוות. נבין את הצד המקדם, הצד המסקרן והצד

המאחד אשר היא מוצאת במותה. אני קורא לזה, בשיחה האישית, "סיפור המוות". על סיפור זה היא לא תוותר וויתור מלא, וגם לא נתווכח אתו, אלא נעזור לענת לשים מולו את מתחרו, "סיפור החיים". מקומו של סיפור המוות ישתנה רק בעקבות נסיגתו מפני סיפור החיים. מענת אנו שומעים כי כעת לסיפור המוות יתרונות על סיפור החיים.

נרחיב את השיחה התוך-אישית הזאת בכיוון המערכתי. אפשר לחלק את דרכינו הקליניות לפי שלשת הזמנים: עתיד, הווה, ועבר.

בעתיד, נבקש ממנה לספר את שני סיפוריה גם בתור סיפורים משפחתיים. מי יאמר מה למי על מותה? כיצד תיראה קבורתה ומה יאמרו המספידים אותה? מה יהיה שונה במשפחתה לאחר מותה? איזה מהשינויים האלה רצויים? האם קיימת דרך אחרת להשיג שינויים רצויים אלה שאינה כרוכה במותה או באסון אחר? אנחנו מבקשים שתתייחס ליצירה משפחתית אחרת, חדשה, דמיונית. מטרתנו לאפשר לה לראות את עצמה בתוך המשפחה באופן אחר, נוסף, ומתוך כך להתחיל ליצור מציאות חדשה.

בהווה-נדבר אתה על התקשורת העכשווית בביתה. מה אמרה ומה לא אמרה לבני משפחתה? ומה שלא אמרה, מה מקור הימנעותה מלדבר? ובאופן מעשי, האם אפשר לעזור לה לפתוח ולומר משהו שטרם אמרה. למשל, לא אמרה לאימה שהיא חושבת על מותה, לכאורה כדי לא להבהילה. נעודד את ענת להצביע אימון באימה ולנסות לשוחח אתה. נבדוק מאיזו תגובות מצד אימה היא חוששת במיוחד. נעזור לה להרחיב אפשרויות לתגובה, הן ברמת רגשותיה והן ברמת אמירותיה. נדרכן אותה לפעול, לדבר עם אימה, הווה אומר להזמין את אימה ליצירה משותפת חדשה.

בעבר-- נזמין את ענת לטייל אתנו לתוך העבר של הוריה. כיצד הם התמודדו עם החיים והמוות בשנות נעוריהם? מה היו סיפורי המוות שלהם? עם מי הם דברו על דברים אלה? דרך שיחה כזאת אנחנו מזמינים את ענת לראות את עצמה בתוך הקשר יותר רחב. ויותר מכך, אנחנו מאפשרים לה לראות את הוריה בתוך הקשר המוסיף מובחנות. עד עתה ראתה אותם בעיקר בתור "אבא-שלי" ו"אימא-שלי". דרך נושא המוות נעזור לה לראות אותם גם בתור "בן-של..." ו"בת-של..." כך תוכל להתחיל להבין חלק מהתייחסותם אליה כתוצאה מעניינים שנשארו לא פתורים בדור הקודם. למשל, ענת תוכל להבין שאביה מעולם לא היה יכול להתייחס לנושאים של מוות בשיחה עם אמו, מאחר שאביו נפטר בהיותו בן 6, ותפקידו בעולם נקבע אז: לשרוד ולנחם את אימו. ענת תתחיל להבין שחלק מהדאגה המוגזמת של אביה לחייה מקורה שם. נשאל את ענת אם היא שמעה מאביה את סיפורו. מטרתנו לאפשר לענת יצירה אחרת עם אביה.

נדבר עם הוריה: ההבדל יהיה יותר בצורת השיחה מאשר בתכנים. להורים בדרך כלל יותר קל, יותר קרוב לתודעתם הטבעית, הטרום - טיפולית, לדבר על ההווה. נתחיל לשמוע מה שכבר

נאמר בבית אין ספור פעמים, ואז ננסה להרחיב אל עבר מה שעוד לא נאמר. את זה ננסה להגשים בפועל בחדר על-ידי כך שההורים יאמרו דברים חדשים זה לזו, או בהמשך בבית, שהם יאמרו משהו חדש לענת, או לאחד מהילדים האחרים. לדוגמה, האם תספר לבעלה על הרגשתה שהוא דוחף את ענת להקצנה על-ידי הערותיו הקיצוניות לגבי מותה. בכך נעזור באופן יותר ישיר לזוג לסייע זה לזו עם חרדות קיומיות. או נביא את הזוג לתכנן שיחה של האב עם ענת סביב חרדותיו. העיקר, שתהיה יצירה חדשה ומשותפת בתוך הבית. יש זוגות אתם יהיה קל יותר לדבר על העבר. למשל, האב יבין מתוך השיחה עם אשתו שעליו לספר לענת על סיפור התבגרותו ותפקידו מול אמו. פחות מצויים אבל קיימים הזוגות שתחילת יצירתם תהיה בעתיד הדמיוני, בהשלכות מותה המדומיין של ענת על כל המשפחה.

נדבר עם כל המשפחה: הדגש המעשי כאן ביצירה שמתאפשרת בתוך הכאן ועכשיו של החדר. למשל, הרבה פעמים דווקא הילד הקטן ביותר ירגיש רשות חדשה לפתוח נושא שהוא בגדר טאבו, כמו המוות. הוא יגיד ששנתו מוטרת על ידי חלומות בלהות. נבקש מהבת הבכורה למקם את עצמה בנוגע למוות. נאתגר את ההורים לעשות שינויים בבית שיאפשרו לכל הילדים להיות בטוחים שכל בני המשפחה יוכלו להישאר בחיים. נעזור בפועל בחדר כאשר המשפחה מגיעה עד לסף של יצירה חדשה ועוצרת את עצמה. זה הרגע בו נעשה הכל כדי להביא את המשפחה לעשייה משותפת חדשה.

אם נצליח באחת מהדרכים שתיארתי, התוצאה המעשית של נטילת הסיכונים תהיה תוספת מובחנות במשפחה. אחרי הטיפול אנחנו נדע שזאת הייתה משמעות אפשרית גם לפני הטיפול. לאור תוצאות הניסוי המצב הקודם אובחן. ואם ישאל השואל, הלא בכך נתת משמעות חיובית לנטילת סיכונים, לגיטימציה מסוכנת לחזרה על מעשים דומים! ? מתן לגיטימציה יכול להוסיף בעייתיות רק בתוך מצב שאינו משתנה. אם לאור התערבותנו המשפחה לא הייתה מוסיפה מובחנות, היה מקום לטענה זו. אבל כאשר משפחתה של ענת כבר עברה הלאה, לגיטימציה דמיונית למצב שהפסיק להתקיים כבר לא צריכה להטריד אותנו ובוודאי לא לשתק את עבודתנו.

נטילת סיכונים: גישה משפחתית

אפשר להגדיר כמה כללים בגישה משפחתית מערכתית לבעיה של נטילת סיכונים אצל בני נוער:

- א. אנו קובעים שיש כאן עשייה בתוך בית היוצר המשפחתי.
- ב. אנו אומרים למשפחה שהם עוסקים בשאלות של חיים ומוות. בעיני עדיף לשים את נושא המוות על השולחן בתחילת הטיפול.

ג. אנו אומרים כי לא פלא שהמשפחה עוסקת עם חיים ומוות, ושזהו חלק בלתי נפרד מגדילתה של משפחה מתבגרת. בכך אנו פועלים בכיוון של הפיכת נושא המוות לאמצעי לגדילה.

ד. אנו מזמינים את בני המשפחה לדבר זה עם זה. נשתדל לחזק יצירות חדשות בתוך צמדים, נקיטות עמידות-אני, והימנעות מיצירת משולשים.

ה. היצירה חייבת להיות של בני המשפחה. אין בידינו לשתול פתרון מסוים כלשהו אצלם. במיוחד חשוב להימנע ממעשים לכאורה טיפוליים העלולים לטפל בעיקר בחרדות שלנו, המטפלים. דוגמא לכך היא בכפייה של התחייבות מהמטופל לחדול ממעשים מסוכנים. מאד רצוי לעזור לבני המשפחה ליצור התחייבות כזאת ביניהם במידה והם מסוגלים לעשות זאת. גם לא נמחר לתת קביעות חיצוניות, מסוג הפסיקות אם "זה רציני" או לא, אם "זה מסוכן" או לא. אנו נאמר לבני המשפחה שהם עוסקים בעבודה משותפת קשה וחשובה מאד. כחלק מעבודה משותפת זאת, נבקש מהם לקבוע ביחד כיצד הם יוכלו להפחית את רמת הסכנה.

ו. האם המשפחה חייבת להתקדם תחילה דווקא במישור המוות? לדעתי, לא. נושא המוות הוא בין הקשים ביותר עבור המשפחה. אם המשפחה מסוגלת להתמודד עם נושא זה וליצור בו יצירות חדשות, זה יהיה סימן ליכולתם להתקדם בנושאים אחרים פחות עמוסים. אבל המצב ההפוך אינו נכון. אם אין המשפחה מצליחה להתקדם בנושא זה, רצוי לחפש נושאים ומטלות יותר קלים, ובעיקר להתחיל תהליך של יצירה חדשה כלשהי. לאחר מכן אפשר לאתגר את המשפחה גם בתחום המוות. חשוב לא לסיים טיפול עם המשפחה עד שעזרנו לה ליצור חידושים גם בתחום הקשה הזה.

ז. בארץ יש לייחד את הדיבור בנכדי השואה. חלק ניכר מדור הבנים לניצולי השואה גדלו מתוך טאבו בקשר למוות. תפקידם המרכזי בחיים היה לחיות, לשרוד, וכל מחשבה על מותם נתפסה כמעין בגידה כללית. בנים לדור הזה, כאשר הם משחקים עם המוות, יכולים לפרוץ פתח ראשון לשחרור מטאבו זה. המשמעות של נטילת סיכונים יכולה לתפוח לממדים מעבר לפרט או למשפחה מסוימת. הנער עשוי להרגיש שהוא דורך כאן על אדמת קודש של עשייה לאומית והיסטורית. רק כאשר ניקח את מותנו בחזרה בתוך ידינו, נוכל להשתחרר מצילם הארוך של רוצחים שחטפו את החיים מידי קורבנותיהם ואת המוות מידי ניצוליהם. זאת משמעות כבדה מאד להעמיס על כתפי נער שמדאיג את הוריו בנהיגה בלתי מבוקרת. לא אנו ולא ההורים העמסנו משמעות זו. ההיסטוריה העמיסה אותה. בשביל הנער והוריו, ואף בשביל המטפלים, משמעות זאת, כל עוד שהיא סמויה, תקשה על יצירה חדשה. לכל המשתתפים עלולה להיות תחושה של משמעות עודפת, כבדה, כואבת עד לעמקי הנשמה, ואולי בגלל כל אלה, לא ניתן לנגוע בה, ולטפל בה. כל אחד עלול לקחת על עצמו עודף המשמעות. הנער עלול לשייך

חומרה יתירה למעשיו. ההורים עלולים לעצור תקשורת מתוך חרדה שהם מייחסים לכישלונם בתור הורים. ואנחנו, המטפלים, עלולים להימנע מלהכאיב לא רק לבני המשפחה כי אם גם לעצמנו ולטאבו הלאומי.

מחסומים קליניים מיוחדים

בטיול שתיארתי עד כאן, הצלחנו בצורה כזאת או אחרת להעביר את המשפחה לנתיב של עליה במובחנות דרך העיסוק עם המוות. ניחא. ואם לא הצלחנו? ואם למרות מאמצינו אנחנו עומדים מול רמת מובחנות המתעקשת לרדת? זאת שאלה טכנית הקשה גם למטפלים מנוסים בטיפול משפחתי. כאן ברצוני לציין שלשה שיקולים עיקריים:

א. רמת המובחנות של בני המשפחה קובעת גם את רמת המובחנות של המטפל. לא מספיק רצוני הטוב לטפל. המשפחה גם צריכה לאפשר תפקיד חדש ולא צפוי זה. ככל שרמת המובחנות נמוכה, המשפחה פחות מסוגלת לאפשר לי תפקיד מובחן של מטפל. מצב כזה דורש, לדעתי, טכניקות העוקפות מחסום זה ומסתמכות פחות על ההצטרפות (joining) של המטפל עם המשפחה. כוונתי ל"שיטות" היותר אסטרטגיות וקאונטר-פרדוקסליות (עייני Selvini Palazzoli, et al., 1978). אולם קיים קושי ליישם גישות אלו כאשר המשפחה עוסקת בתחום של סיכון נפש, ועוד לא ניתנה תשובה קלינית ברורה לטיפול במצבים כאלה..

ב. שיקול שני יהיה להרחיב את יריעת הטיפול. לא פעם מתאפשר שינוי מהותי בטיפול תקוע בעקבות הרחבת המשתתפים לסבים, דודים ובני דודים. למשל, משמעות אחת לקשייה של ענת נעוצה באיזון בין אימה של ענת לבין אחותה של אימה. האם מדחיקה את רגלי האחות וכך זוכה בתשומת לב מצדה של הסבתא. מבלי להביא את המשולש אימא, דודה, סבתא לחדר הטיפולי יהיה קשה לוותר על רווח מערכתי של איזון זה.

ג. על המטפל לשאול את עצמו אם הוא נשאב לתוך המערכת. הסימן המובהק לשאיבה זו (induction into the system) הוא אבדן של דרגות חופש, זאת אומרת תחושה שקיימת רק דרך אחת בטיפול. עבודה עם בני נוער הנוטלים סיכונים אינה מתאימה או חייבת להיות מתאימה לכל מטפל. כל מטפל והטראומות והמגבלות שלו.

אם המשפחה עדיין במגמה של ירידה או התמוטטות, לאחר הניסיונות הטיפוליים למיניהם, גם מטפלים משפחתיים רבים היו בוחרים בטיפול פרטני במתבגר. ננסה ליצור עם המתבגר עצמו מובחנות גבוהה מזו של משפחתו, באופן מלאכותי, גם אם מובחנות זו אינה מורגשת כי אם בתוך החדר ובמהלך השיחות עם המטפל. במשך הזמן נפנה את אותו נער שוב מול משפחתו ונעזור לו ליצור רמת מובחנות משתפרת. קיים סיכון בבחירה טיפולית זו: אחד מאחיו של החולה המזוהה עלול להחליף אותו בתפקיד הנוטל סיכונים (Anderson & Stewart, 1983). כך המוות והגורל

ממשיכים לפקוד את המשפחה.

גישה נוספת כוללת דרמטיזציה של הגורל. במקום להלחם נגד המוות, אנו נזמין אותו לתוך חדר הטיפולים. המטפל נוקט עמדת סקרנות (Cecchin, 1987) כלפי הצורה בה המוות יתבטא. המשפחה מוזמנת לביים בחדר שיחה שתתנהל בינם לבין עצמם לאחר תאונה או מעשה אוברדני. או, המשפחה יכולה לביים קבורה, כולל קולו של הנהרג המדבר מתוך ארונו. ככל שזה נראה מוזר, המטרה תהיה להשיג את היצירה המשותפת שהעיסוק במוות יכול לאפשר, בלי למות בפועל. אם קולו של המוות נשמע, כלומר שנוצר בחדר הטיפול, המוות עצמו לא יהיה נחוץ. לאחר "המוות" יהיה אפשר סוף סוף לחיות.

עקידת המובחנות

לשם המחשת המושגים, ברצוני להציג לפניכם משפחה מתבגרת ששיחקה באש ממש. אברהם אבינו שומע פקודה להעלות את בנו לעולה. החלק הראשון של הסיפור מלא ביטויים של מובחנות מוגבלת. יצחק מוגדר קודם לפי תפיסתו של האב, "בן יחידך אשר אהבת" ורק לאחר מכן נזכר לפי שמו, "את יצחק". מרחוק, אברהם נושא את עינו ורואה את המקום. אפשר לדמיין שמרחוק, גם יצחק רואה אותו מקום. מרחוק, קיימת רק נקודת ראייה אחת. הבן והאב הולכים "יחדיו", שניהם מרגישים את העצים, את האש, ואת המאכלת. הבן שואל, "איה השם?" תשובת האב עקיפה ומתוך משולש: "אלוקים יראה לו השם."

רק כאשר הבן והאב מתקרבים קרבה ממשית למוות, נפרדות זוויות הראיה. האב עוקד את הבן, שמו על העצים על המזבח, ושולח את ידו לקחת את המאכלת. הבן נעקד על המזבח. עכשיו קריאת המלאך היא לאברהם לבד ותשובתו "הנני" היא תשובה נפרדת מתשובת הבן הנעקד. כאן רק אברהם רואה מקרוב איל נאחז בסבך. הבן, על המזבח, אינו רואה מה שאביו רואה. האיל נאחז בסבך, האב והבן יוצאים מהסבך. אברהם מקבל ברכה על מה שלא עשה: לא חסך את בנו. עתה יכולות להיות עמידות-אני שונות, הבן יכול לגדול ואף להתחתן. לפי המדרש, נטילת סיכונים זאת עלתה לאברהם וליצחק במותה של שרה.

זה בוודאי לא הפירוש המקובל או היחיד לסיפור. הבאתיו כדי להעלות מול עינו תמונה של אב ובן המשיגים זוויות ראייה מובחנות רק על יד - ועל גבי- המזבח.

סיכום

בתוך משפחה מתבגרת קיים צורך התפתחותי תקין להתמודד כמשפחה עם המוות. "כי המוות

יפריד": דרכו קיימת הזדמנות להוסיף מובחנות בפרשת הדרכים המשפחתית. יש להבין התנהגויות של נטילת סיכונים כדרך לפתוח את נושא המוות. תיארתי דרכים קליניות המבקשות להעלות את רמת מובחנות במשפחות עם תופעות אלו. העליתי קשיים מיוחדים בטיפולים והצעות לפתרונות מעשיים.

מקורות

- Allen, D.M. (1988). *Unifying Individual and Family Therapies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, C.M. & Stewart, S. (1983). *Mastering Resistance*. New York: Guilford.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. New York: Bantam.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence*. New York: Free Press.
- Bowen, M. (1978). *Family Theory in Clinical Practice*. New York: Aronson.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. Trans. W. Kaufmann. New York: Scribner's.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, circularity and neutrality revisited: an invitation to curiosity. *Family Process*, 26:405-414.
- Flashman, A. (1992). The moment of recognition. *Psychoanal. Study Child*, 47:351-369.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanal. Study Child*, 13:255-278.
- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. *S.E.* 7:125-245.
- _____. (1914) On narcissism: an introduction. *S.E.* 14:69-102.
- _____. (1917) Mourning and melancholia. *S.E.* 14:237-258.
- _____. (1920) Beyond the pleasure principle. *S.E.* 18:3-64.
- Jones, E. (1953). *The Life and Work of Sigmund Freud*, vol 1. New York: Basic Books.
- Kaufmann, W. (1980). *Nietzsche, Heidegger, and Buber*. New York: McGraw-Hill.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: Int. Univ. Press.
- _____. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: Int. Univ. Press.
- _____. (1984). *How Does Analysis Cure?* Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Kristeva, J. (1987). *Tales of Love*. New York: Columbia Univ. Press.
- Lampl-de Groot, J. (1960). On Adolescence. *Psychoanal. Study Child*, 15:95-103.
- Laufer, M., & Laufer, M.E. (1984). *Adolescence and Developmental Breakdown*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Minuchin, S. & Fishman, H.C. (1981). *Family Therapy Techniques*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Selvini Palazzoli, M. (1978). *Paradox and Counterparadox*. New York: Aronson.

מראות שבורות: שיקום הפרט ושיקום המשפחה

היחס המקצועי למשפחותיהם של צעירים חולי נפש מתפצל בין שתי גישות שונות. בקצה האחד גישה הרואה בפגיעה הנפשית של הצעיר מכה קשה שנפלה בחלקה של המשפחה. על-פי גישה זו המשפחה מהווה משאב חשוב בתכנית השיקום. הגישה האחרת רואה במשפחה מקור וסיבה לפגיעה הנפשית. על-פי גישה זו ניתוק מן המשפחה מהווה מרכיב עקרוני בתכנית השיקום. כל גישה נותנת ביטוי לחלק מן האמת. התמונה המלאה מתבהרת רק על-ידי שילוב שתי גישות המנוגדות לכאורה. ברצוני לנתח תחילה את שתי הגישות עצמן ולאחר-מכן להציע כיצד לשלבן.

I. הגישה הראשונה: המשפחה נפגעה על-ידי המחלה

אתחיל עם הקצה האחד: לא רק הצעיר החולה נפגע, כל המשפחה נפגעה יחד עמו. זו עובדה קלינית שהמשפחה עוברת שינוי מהותי בכללותה עקב מחלתו של אחד מבניה. אני מציע להגדיר שינוי זה כירידה ברמת המובחנות של המשפחה. אסביר קודם את המושג מובחנות ואז אתייחס למשפחה הפגועה.

מובחנות

מארי בואן, פסיכיאטר אמריקאי, היה בין אבות התנועה לטיפול משפחתי. משנות החמישים עד מותו ב-1991 ניסה בואן להגדיר את מה שלמד על משפחות דרך המושג "דיפרנציאציה" כלומר מובחנות. המונח המלא "Differentiation of the Self in the System" - מובחנות של העצמי בתוך המערכת. המדובר במושג המתייחס לא אל תכונות של הפרטים במשפחה אלא לטיב היחסים ביניהם, מעין מדד של קשר בין אנשים. בואן (Bowen, 1978; Bowen & Kerr, 1988) הדגיש שני מרכיבים הקובעים רמת המובחנות של משפחה, ואני אוסיף מרכיב שלישי:

1. "עמידת-מוצא של האני" (I-position). בקשרים בעלי מובחנות יותר גבוהה מתחילים בני משפחה קטע של תקשורת ביניהם מתוך נקודת-מוצא אוטנטית לכל אחד. בכך הם פותחים את עצמם למפגש מתוך שוני או קונפליקט. להבדיל, במשפחות עם רמת מובחנות נמוכה, בני המשפחה מוותרים על נקודות-מוצא אוטנטיות לטובת הרצון לפייס או לרצות את השני, או שהם מבקשים לכפות עמדת האחד על חברו מבלי להיפתח לשוני שהאחר מייצג. לדוגמא, במובחנות גבוהה בת מתבגרת תיתן ביטוי לרצונה האוטנטי לישון יחד עם החבר שלה בחדרה בבית, ואימה תיתן ביטוי כן לקושי שלה לקבל מצב כזה. זאת תהיה נקודת זינוק, התחלה של תקשורת. כל אחת תנסה להקשיב לשנייה ולהבין אותה מבלי למחוק נקודת מוצא של עצמה.

המלה position מציינת עמידה, תנוחה של ריקוד בלט, נקודה שממנה הריקוד מתחיל, לא נקודת הסיום. ואילו במובחנות נמוכה יותר, הבת תוותר מראש על רצונה או תהיה מעוניינת רק לכפות את רצונה מבלי להקשיב לאימה.

2. "משולשים" (Triangles). במשפחה בעלת רמת מובחנות יותר גבוהה יש מקום למפגש בצמדים. קיימת אפשרות של דו-שיח בין בת לאימה. והאב? הוא מפנה מקום למפגש אם-בת, ובהמשך גם הוא יקיים דיון אב-בת ודיון בעל-אישה. גם אם שלשתם יושבים ביחד בחדר בו-זמנית, יהיה מקום לתקשורת בצמדים. לעומת זאת, משפחה בעלת מובחנות נמוכה תתארגן דרך משולשים. דוגמה פשוטה: האם תגיד לבת, "אין על מה לדבר, זה יהרוג את אבא", במקום לתת ביטוי ישיר לדעתה העצמית. או הבת תציע לאבא לקיים ברית סודית נגד האם.

3. "יצירה משותפת". מה בדיוק עושים אותם שניים שמתקשרים בצמד ולא במשולש? השניים מקיימים מעין "בית יוצר" בתוכם משתנים שלשה דברים: משהו בעצמי של כל אחד, ועצם הקשר בין השניים. למשל מתוך הדיון עם אימה, הבת משתנה ביחס שלה לעצמה כאישה צעירה וכבת לאימה. בדיון עם הבת-האם משתנה ביחס למיניות שלה עצמה. שתיהן ביחד יוצרות קשר אם-בת שונה ומתפתח במהלך הדיון. ה"עצמי" קיים בתוך משא ומתן מתמיד עם ה"זולת-עצמי" ולא מתוך מבצר פרטי בלבד (Kohut, 1971; Benjamin, 1995). אותה התחדשות בין-אישית שבמהלכה גם העצמי של כל אחד משתנה אני מכנה "בית היוצר".

זולת-העצמי: האצבע והעין

מתוך הרחבת הפסיכולוגיה של העצמי על ידי דניאל שטרן (Stern, 1985), אני רוצה להוסיף כאן התייחסות לשני שלבים בהתפתחות העצמי מול הזולת-עצמי. לשלב הראשון אני אקרא "עולם האצבע". תינוק בן ששה חודשים זוחל על הרצפה. אמו מבקשת לעניין אותו בכדור שלידו. האם תצביע באצבעה לכיוון הכדור. בזמן שאומרת האם לבנה "תראה כדור" התינוק יעקב אחרי אצבעה ויסתכל בכדור. יש כאן סוג של רגולציה – וויסות – של העצמי על ידי הזולת עצמי. הרי העניין שהתינוק ימצא בכדור ממוקם בעצמי שלו, אבל וויסות עניין זה אינו בתוך התינוק אלא בינו לבין אמו. עוד דוגמה של עולם האצבע (וויסות) הוא האם הלוקחת בנה אל חיקה ונותנת לו תחושה של ביטחון או התקשרות. הביטחון – בתוך העצמי של התינוק, ואילו וויסותו, באמצעות האם. אפשר לראות "עולם האצבע" בציורו של הצייר האימפרסיוניסטי הסקוטי



Orchardson משנת 1880 (תמונה 1):

תמונה 1

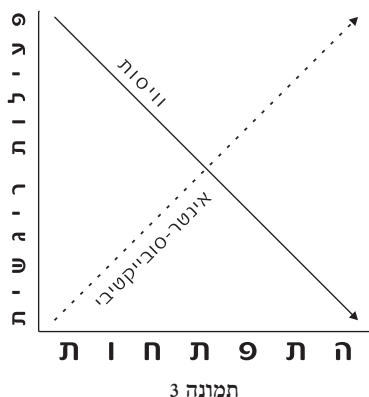


תמונה 2

בעוד שנה יהיה המצב שונה. האם תצביע באותה אצבע לכיוון אותו כדור, אך תתבונן דרך החלון החוצה מסיבה כלשהי. התינוק יעשה כל מאמץ להסתכל בעצמו דרך החלון, כמו אמו. הוא יעדיף את האצבע לטובת העיניים של האם. לעולם הזה אני קורא "עולם העין". בעולם העין הפעוט מתעניין בעולמה הפנימי של האם, ואינו מסתפק בוויסות החיצוני שהיא מציעה. שטרן טוען כי התינוק בונה את עולמו הפנימי הסובייקטיבי באמצעות העניין שהוא מוצא בעלומה הפנימי הסובייקטיבי של אמו. לכן תפקידה של האם כזולת-עצמי מוגדר עכשיו כתפקיד אינטר-סובייקטיבי. בעיקר, התינוק רואה את עצמו דרך המראה של התמונה הסובייקטיבית שהוא יוצר בעולמה הפנימי של אמו. חלק של טפט בלגי מהמאה ה-15 (Erlande-Brandenburg, 1989) מדגים עולם העין (תמונה 2):

כמובן, אף ילד אינו עובר באופן פתאומי ומוחלט משלב אחד לשני. אני מציע לראות מעין סדרה משלימה (complemental series) בין שני השלבים בצורה כזאת: (תמונה 3)

בשלב הראשון מושקעת רב הפעילות שבקשר אם-ילד בוויסות. לאחר שהוויסות הופך בטוח יותר, כבר אין צורך להשקיע בו באופן פעיל. מתפנה מקום למישור האינטר-סובייקטיבי. שני



תמונה 3

שלבים אלה קיימים בתחילת ההתפתחות, והם חוזרים במהלך יצירת קשרים חדשים. בדומה לתחילת ריקוד משותף, קודם לומדים לרקוד ביחד באופן מותאם למוסיקה וזה לזה, ואחר-כך מדברים על המשמעות הפנימית של החוויה. בשלב של וויסות, עיסוק עם אינטר-סובייקטיביות עלול להפריע לוויסות, כמו דיבור בטרם-עת על ריקוד הגורם לשיבוש בריקוד עצמו. בתוך מערכת יחסים קיימת תנועה בין אינטר-סובייקטיביות לוויסות. זה קיים במיוחד במצבים של הפרת איזון.

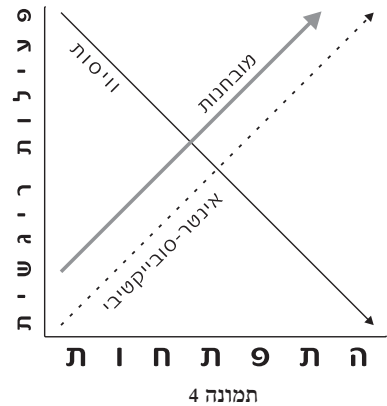
אצבע, עין ומובחנות

אפשר לשלב את המושג מובחנות יחד עם מושגי הוויסות והאינטר-סובייקטיביות:

- ככל שהמובחנות יותר נמוכה, המשפחה תהיה עסוקה בוויסות בלבד.
- עם עליה למובחנות יותר גבוהה מתאפשרת עיסוק נפשי בתחום האינטר-סובייקטיבי.
- וויתור על נקודות עמידות-מוצא של האני והתארגנות במשולשים נעשים למען וויסות ועל

חשבון המישור האינטר-סובייקטיבי של בית היוצר.
(תמונה 4)

משפחה המתמודדת עם לחץ או איום קשה תתארגן ברמה של וויסות קודם, ורק לאחר החזרת שיווי-משקל וויסותי תוכל המשפחה לפתוח שוב את בית היוצר האינטר-סובייקטיבי. כניסה טרם-עת לאותו בית-יוצר רק תגרום להפרעה בוויסות של עולם האצבע ותרחיק עוד יותר את עולם העין.



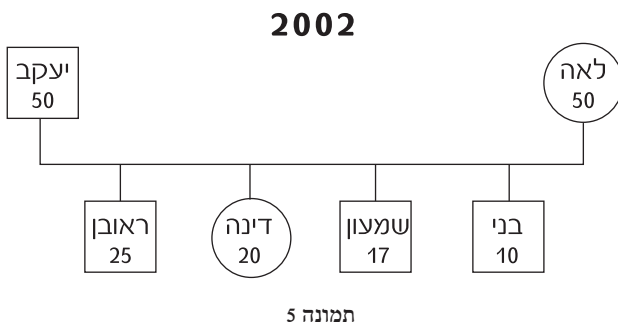
הגישה הראשונה: יישום

עכשיו אפשר לגשת למשפחה אשר אחד מבניה סובל ממחלת נפש, לפי גישה זו. קיום מחלת נפש עלול לגרום להפרת איזון עצום במשפחה. המשפחה תזדקק לעיסוק בוויסות על מנת להחזיר שיווי-משקל כלשהו בבית. בשלב הראשון תרד רמת המובחנות של המשפחה. בני המשפחה יעסקו בעיקר בעולם האצבע. התכנית השיקומית תעבוד בשלושה שלבים:

- בשלב הראשון נעסוק בהחזרת וויסות וביטחון.
- בשלב השני נשתדל למשוך את המשפחה בחזרה לתוך בית היוצר של עולם העין.
- בשלב השלישי ננסה ללוות את המשפחה דרך שלבים צפויים במעגל החיים שיפרו שוב את האיזון.

אדגים את שלשת השלבים במשפחת גרוס:

שמעון הוא ילד שלישי מתוך ארבעה ילדי משפחת גרוס. שני ההורים יעקב ולאה בני 50. שניהם שכירים מוצלחים בשרות המדינה. הבן הבכור ראובן בן 25 לומד תואר ראשון במחשבים. יש לו חברה קבועה. הבת דינה בת 20, חיילת. שמעון בן 17 כשאושפז עקב התקף פסיכוטי פאראנוידלי, ככל הנראה סכיזופרניה. בני-בן-הזקונים ילד בן 10 בכיתה ד'. (תמונה 5)



במשך שנה תמימה התמודדו יעקב ולאה עם מצב מדאיג ובלתי-ברור לגבי שמעון בנם. יעקב האב טען כי הם סתם מפנקים את שמעון שאינו רוצה להתאמץ בלימודים. דינה האחות טענה כי שמעון צריך יותר תשומת-לב, וכי על לאה אמו

לרדת למשרה חלקית על-מנת לטפל בצרכיו ההתפתחותיים. בני התרחק מהבית כדי להימנע ממריבות בין הוריו ובין שמעון לגבי הימנעותו של שמעון מביקור סדיר בבית הספר. יועצת בית-הספר טענה שצריך התייעצות, ראובן האח אמר שזה יהרוס פרופיל צבאי, רופא המשפחה הציע היפנוזה. שמעון הלך והסתגר עסוק במחשב כל שעות הלילה וישן במשך שעות היום. יעקב האב רוצה שאשתו לאה תביא כבר פתרון. לילה אחד ברח שמעון מביתו צועק ברחוב כי החיזורים במחשב מאיימים להרוג את אביו. הוא אושפז.

שלב א: וויסות.

משפחת גרוס ידעה ימים טובים יותר. במשך שנה חלה הידרדרות כללית בקשרים בבית עקב הבלבול והאיום לגבי שמעון. האיזון הקודם הופר, כל אחד מרגיש מוצף באופן רגשי. התקשורת החמה הקודמת הוחלפה בריחוק, הימנעות, זהירות. למשל, דינה נמנעת מלריב עם אימה, ומוותרת על דעתה כי שמעון מוזנח, שמא תפגע באם, הסובלת מחרדות וכבר לא ישנה. יעקב משקיע את מרצו בפרוייקטים בעבודה כי אינו יכול לשאת חוסר-האונים שחש מול השינויים בבנו והחרדות של אשתו. ראובן מדבר עם אביו בטלפון, שניהם בדעה כי האם מגזימה, אולי זקוקה להורמונים. נסגר בית היוצר במשפחת גרוס. כבר אין שיחות ישירות, אין עימותים, את מקומם תפסו יותר משולשים. הבלבול שנוצר מול המחלה של שמעון הוריד את רמת המובחנות של המשפחה וקיבע אותם ואת קשריהם זה-עם-זה בצרכי עולם האצבע. גם שמעון חש כי מצבו דרדר את הבית, ובמחלקה הוא מביע רצון לא לחזור הביתה, יחד עם החמרה בפסיכוזה.

שיקומו של שמעון דורש יצירה מחודשת של מקומו במשפחתו. בשלב הוויסות המשפחה עוסקת בהפנמה של העובדה כי שמעון אמנם חולה אך יחד עם זאת הוא חלק מהמשפחה. המשפחה כבר לא תהיה בדיוק כפי שהייתה פעם. כל בני המשפחה לומדים לאתר סימנים של החרפה במצבו של שמעון. הם לומדים לעזור לו להגדיר שההזיות פוקדות אותו, כי אינו חייב לפעול לפיהן, כי לפעמים יוסיף למינן של התרופות, שיוכל לבקר במינן לפעמים בלי להתאשפז. לומדים לדבר עם שמעון על דרכים מיוחדות להירגע. בין בני הבית מחלקים תפקידים באופן קצת שונה. כל אחד תופס מקומו מול הפסיכוזה של שמעון. ראובן מחליט להתחתן עם חברתו, דינה חותמת קבע כדי לא לחזור הביתה, ברשות הוריה. האם לאה לוקחת חופשה ללא תשלום לשנה על מנת ליצור מערכת תומכת בלתי-מוצפת עם שמעון. בני מוצא יותר זמן עם אביו. בשלב הוויסות יש מקום לתכניות הידועות תחת המסגרת של Family Psycho-education (McFarlane, 1983). בין השאר, לומדים בני המשפחה לא לפחד מהמחלה ומשמעון. תכניות להנמיך את רמת הביטוי של expressed emotion שייכות לתקופת הוויסות. שמעון מקבל בחזרה מקום ושייכות בביתו, בית הלומד לשמור על וויסותו. יש מקום חשוב להכרה הדדית בין גורמי הטיפול של שמעון לבין

כל בני משפחתו. במיוחד חשוב לאפשר לאחיו של שמעון להכיר את הרופא שלו ולשמוע ממנו ישירות על המחלה. כמובן שיש לעזור לשמעון לאפשר זאת. נרגעות הרבה חרדות כאשר איש המקצוע המייצג את המחלה מוכר ועונה על שאלות וזמין לשאלות מצד כל בני הבית.

שלב ב: אינטר-סובייקטיבי.

אחרי שהמשפחה מחזירה איזון רגשי ותקפודי, יש מקום לסייע לה לעבד את המשמעויות של מה שחוו. כל בני המשפחה מתמודדים עם קיומה של מחלת נפש בתוך המשפחה ועם בן או אח עם מגבלה נפשית. רשימת הנושאים לעבודה פנימית ארוכה מאד. חשיבות העבודה לשיקומו של שמעון רבה ביותר. ללא עבוד הדברים הוא יישאר מעין זר במשפחתו, לא ידע עד כמה מתביישים ממנו או מסתירים אותו, עד כמה מפחדים ממנו וממחלתו, עד כמה צעדיו השיקומיים התפקודיים מקרבים אותו לביתו או גורמים לנידוי יותר מוחלט.

למשל, כחלק משיקומו מתחיל שמעון לעבוד במפעל בו עובדת גם בת משפחה של החברה של ראובן אחיו. הוא מועמד לדירור מוגן אבל אינו יודע איך להזמין את אחיו הקטן לבקר אותו שם. הצלחת הצעדים השיקומיים הללו מותנית בעיבוד מקומו של שמעון ומחלתו עם בני משפחתו.

רשימת הנושאים העולים לדיון משפחתי בתחום הסובייקטיבי כוללת:

1. פחד מפסיכوزה: כמה מותר להתבטא ולהתעמת עם שמעון בלי לפחד שיחלה שוב? כמה צריך לפחד מביטויים של אי-שקט מצד שמעון? איך מבחינים בין אי-שקט תגובתי אשר אינו אלא חלק מחיי-אנוש לבין החרפה מסוכנת של המחלה? איך מדברים עם שמעון על כל זה?
2. פחד ממחלה: אחיו של שמעון צריכים עזרה להרגיע את הפחד שלהם שמא יחלו כמו שמעון. ללא עזרה, הם עלולים לברוח ממגע כלשהו עם שמעון ומכל תכנית טיפולית-שיקומית שלו מתוך פחד מלגעת בעולם המחלה. גם שמעון צריך להבין כי אינו אחראי לפחד זה מצד אחיו, שלפעמים הם יתרחקו ממנו מתוך התמודדות אישית שלהם.
3. בושה חברתית: האחים עלולים להסתיר קיומו של שמעון. האם ראובן משתף את חברתו בעובדות הממשיות? האם דינה תוכל להביא חברות או חברים הביתה מהצבא? האם בני יכול להביא חבריו הביתה מהשכונה? כיצד עליהם להסביר את שמעון לחברים? כיצד שמעון רוצה להופיע ולהתמודד עם חברי אחיו? למי מספרים יעקב ולאה במשפחות שלהם? כיצד שמעון מתמודד עם בני משפחתו המורחבת ושאלותיהם? האם משתפים את הסבים באופן מלא? האם מטילים על האחים להיות שותפים בפעולות הסתרה מפני בני משפחה אחרים?
4. רגשות אשם: גם ההורים וגם האחים ישאלו את עצמם כמה הם גרמו להתפרצות מחלתו של שמעון. הם גם עלולים להאשים זה את זה. ראובן אולי ירגיש שהזניח את שמעון, ודינה תרגיש

כי עיכבה את אבחנונו על-ידי שיחותיה עם לאה. בני עלול להסיק מסקנה כי לידתו הקשתה מאד על שמעון וגרמה להפרעתו.

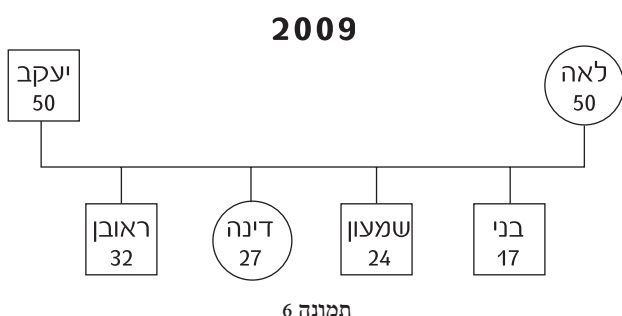
5. אחראיות: במיוחד ראובן ודינה ישאלו את עצמם באיזו מידה הם חייבים להחליף את הוריהם במהלך השנים ולקחת אפוטרופסות על שמעון. עלולות להתפתח ציפיות סמויות ובריחות מציפיות מדומות אם בני הבית לא יעלו דברים אלה במפורש, ויחד עם שמעון.

6. קנאה: שמעון זוכה למקום מיוחד בבית, לתשומת לב רבה מצד הוריו, ולפטור חלקי מבגרות. אחיו עלולים גם לקנא במקומו המיוחד, ולהרגיש לא נוח עם הרגשה זו. הם עלולים להתרחק מהבית כדי לא לחוש רגשות קיפוח וקנאה, ושמעון עלול להרגיש כי בגללו האחים מתרחקים מבלי להבין את כל הדינמיקה.

שמעון לא יוכל ליצור מקומו מחדש במשפחתו ללא עיבוד המשמעויות האלה. העבודה הטיפולית על הנושאים ברשימה זו תיקח הרבה זמן, ויש הרבה זמן. על גורמי השיקום להכיר איזה נושאים זקוקים להתייחסות ומתי בני המשפחה מתפנים להתייחס אליהם. בשלב הזה, כבר אין מקום להימנע מעבודה אינטר-סובייקטיבית בגלל חששות מהפרת איזון. אדרבה, כאן המקום לסייע לכל המשפחה לתת ביטוי ישיר ולעבד את מאורע המחלה על כל משמעויותיה.

שלב ג: ליווי משפחתי.

תכלית כל שיקום היא הסתגלות לחיים, וחיי אנוש מתמשכים על פני זמן רב. לכן כל הישג שיקומי וכל עיכוב קיימים בתוך הקשר של זמן. במשפחת גרוס אנחנו יכולים להתכוון לעזור לשמעון לבנות מערכת של תפקוד עצמאי עם תמיכה של בני משפחתו ושייכות עםם היום, במסגרת של הכוחות הקיימים היום. אבל מנין לנו כי בדיוק אותה תכנית המתאימה היום, תתאים גם למשפחת גרוס בעוד מספר שנים (Flashman, 1994)? נערוך ביקור וירטואלי במשפחות גרוס של שנת 2009 (תמונה 6)



תכנית שיקומית טובה בוודאי תשאף להתייצבות תפקודית של שמעון עד גיל 24. כך נוכל לסמוך על כוחות של הרגל ושל החלמה, של קשרים חברתיים, וגם פתרון לסוגיות המשפחתיות הדורשות זמן. אבל כפי שהביקור הוירטואלי

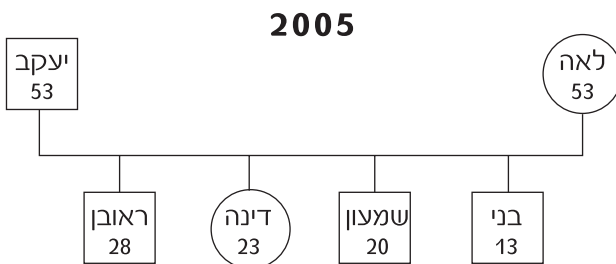
מראה לנו, עד ששמעון יהיה בן 24, פני המשפחה גם הם ישתנו במידה משמעותית. בני יגיע לגיל בה פרצה המחלה אצל שמעון. במשפחה תהיה התמודדות חדשה עם חרדה לבריאותו של בני. בני גם עומד להשלים את התבגרותו ולהתגייס. במידה שהיכולת של המשפחה לתמוך בשמעון נשענה עד כה על ויתורים רגשיים מצד בני. למשל, אם בני נמנע מעימותים התבגרותיים עם הוריו מתוך רצון לא להעמיס עליהם, מתוך רגשות אשם וגם מתוך פחד מהתקרבות לדומה לשיגעון בהתבגרות נורמטיבית, עכשיו אולי לאור התייצבות של שמעון, "ייקח" בני בחזרה את תהליך ההתבגרות שלו. אבל אם יעקב ולאח, הוריו, התרגלו לשקט בחזית "בני", הם עלולים להיבהל מהתחממות בחזית זו. שמעון עלול להרגיש כי רק חריקת גלגלים בתפקודו תחזיר את בני למקומו ותרגיע את המשפחה. "איכשהו" שמעון מתחיל לשכוח לקחת תרופות.

אם נוסף לתמונה הווירטואלית של משפחת גרוס גם הזדמנות לפנסיה מוקדמת של לאה, חתונה "סוף סוף" של ראובן, מחלות של סבים המעסיקים את יעקב ולאח, ודברים אחרים העומדים על הפרק, נראה בנקל כי המשפחה הגדלה במשך "זמן אמת" תזדקק לעבודה מתמשכת כדי לשלב שיקומו של שמעון בתוך המפה ההולכת ומשתנה של היחסים במשפחה.

הסדר של היום אינו יכול להיות הסדר של מחר. שיקום עם משפחות מחייב הכרה כי על המשפחה גם להרכיב סדר מסוים הנכון להיום, וגם לפרקו בעתיד על מנת להרכיב סדר חדש. להכרה זו שלש השלכות מעשיות שאפשר לבטא בצורה של שלוש "דיברות":

1. "אל תעצור". לפעמים "תכנית שיקום" נראית כל כך מורכבת ומתוחכמת שרוח של נצח מרחפת מעליה. חשוב שהמשפחה תשמע כל הזמן כי העבודה השיקומית, הן בעולם האצבע והן בעולם העין, היא עבודה זמנית הנכונה לעת עתה. חשוב לעסוק ביצירה משותפת של תפקידים במשפחה לאור המחלה, בתור יצירה שמתאימה לגילאים ולמצבים של בני המשפחה כיום, לא בתור אמת מוחלטת שבני המשפחה יבינו כביטוי של "מה שצריך להיות".

2. "אל תרוץ". אפשר לצפות יחד עם בני המשפחה לקראת שינויים הצפויים בעתיד, במעבר המשפחתי הבא. במשפחת גרוס אפשר לצפות ביחד כיצד המשפחה מתבקשת להיערך עד לבר-מצווה של בני בשנת 2005 (תמונה 7):



תמונה 7

בני המשפחה יכולים להיערך באופן מוחשי למשימה משפחתית של שמחה פומבית. הם יכולים לחשוב על חשיפת מחלתו של שמעון, כיצד יסבירו אותה, איזה חלק הוא ייקח בשמחה. הם יכולים להתחיל לחשוב על התבגרותו של

בני, על איזה וויתורים הוא עלול להציע כדי להקל על משפחתו. למעשה המשפחה תיערך לעתיד רק עד לנקודה הקרובה. אין דרך להכין אותם היום למה שאנו צופים להבא. אין דרך לפתור את העתיד כבר היום.

3. "תלך ביחד". דווקא בתחום השיקום אנחנו רגילים לחשוב בממדים של זמן מתמשך לגבי כוחותיו של המשתקם הפרטני. אנחנו רגילים לחשוב במונחים של ליווי לאורך זמן ושל שינויים הדרגתיים. אנחנו רגילים לתפקיד של נוכחות מתמשכת. גם המשפחה זקוקה לנוכחות מתמשכת, ומשתי סיבות. הסיבה הראשונה, הזמן שעבודה בכל שלב דורשת. הסיבה השנייה, כי כל שלב ידרוש עבודה משפחתית מחדש. זה נכון במשפחה הרבה יותר מאשר בשיקום הפרטני. דווקא בשיקום הפרט אנחנו חושבים אמנם על התפתחות, אבל בדרך כלל אנחנו בונים תוכנית לינארית, כל נדבך מוסיף למבנה הקודם. במשפחה יהיו שלבים גם של פירוק המבנה הקודם.

"ליווי משפחתי התפתחותי" זה אינו דורש מפגשים משפחתיים כל שבוע במשך עשרות שנים. מדובר בגישה קודם כל של הכרה בשינויים צפויים. תהיינה תקופות של עבודה יותר אינטנסיבית, ותהיינה תקופות אחרות של ליווי פעם או פעמיים בשנה, לבדוק את הדופק, ולהחזיק את הממד ההתפתחותי המשפחתי פתוח לבדיקה ולדיון. למשל, במשך השנים בין 2005 ל-2009, יהיה מקום לבדוק כיצד מחלתו ושיקומו של שמעון משפיע על התבגרותו של בני, על קידום קשריו הרומנטיים של ראובן, על תכניות המקצועיות של לאה (Flashman, 1994; פלשמן, 1998).

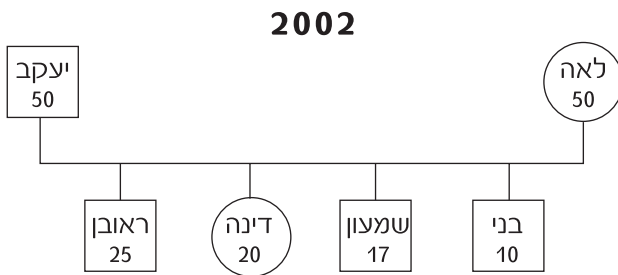
משל למה הדבר דומה. בשנת 1870 יכולת לנסוע ברכבת מהחוף המזרחי ועד לחוף המערבי באמריקה. במהלך נסיעה זו היית חייב לכוון את השעון שבכיסך כ-200 פעם. כדור הארץ טרם חולק לאזורי זמן (זה יקרה רק ערב מלחמת העולם הראשונה). לכן השעה המקומית שבכל כפר שונה מהאחרת במשהו, כמו המהלך ההדרגתי של השמש בטבע. לכך נועד השעון הגדול בכל תחנת הרכבת – לא רק לבדוק אם הנסיעה מדויקת, אלא להודיע על זמן מקומי בכל מקום (Kern, 1983). בגישה לליווי התפתחותי אנו מוזמנים לכוון את השעון הטיפולי שלנו לאותו זמן מקומי של כל משפחה.

II. הגישה השנייה: המשפחה סיבת המחלה

גם זמנים מקצועיים משתנים. פעם היה נהוג לחשוב כי מחלות נפש נגרמות ישירות מפתולוגיה משפחתית. גישה זו החליפה את התיאוריה שזו האם ה"סכיופרנוגנית" – האם שלא מספיק טובה – שיוצרת את מחלת הנפש. בואן עצמו סבר כי מחלות נפש נגרמות מירידה ברמת המובחנות במשך שלשה דורות או יותר, וכי המחלה נותנת ביטוי למובחנות הנמוכה של המשפחה כולה. כיום עם התגברות הידע הביולוגי קיימת נטייה לשלול כל השפעה סביבתית על התפתחות מחלת נפש

אורגנית. כל קליניקאי העוסק במשפחות של חולי נפש מכיר, כי לפעמים קשה מאד למצוא ידים ורגלים עם המשפחה כולה, לא רק עם המטופל. קיימים לא מעט מקרים בהם קיימת השערה אצל המטפלים כי המשפחה הייתה "מופרעת" או "קשה" ביותר גם לפני פרוץ המחלה. משפחות אלו מעסיקות גורמי טיפול ושיקום שעות רבות ויוצרות תסכול ולפעמים ייאוש. אלה המשפחות בהן המטפל אומר – כיום בסתר לבו, מה שפעם היה מותר לפרסם – "אותי הם משגעים, לא פלא שהמטופל השתגע".

ברצוני לגשת לבעיה קלינית מסובכת זו דרך המושגים שכבר הצגתי. נצא מתוך הנחה כי לפעמים המחלה פורצת בתוך משפחה בעלת רמת מובחנות נמוכה. במצב זה אנחנו נראה כי המובחנות הנמוכה משפיעה על המחלה ולא להפך. נדגים עם משפחת קליין (תמונה 8):



תמונה 8

קיים דמיון חיצוני למשפחת גרוס, אבל פנים המשפחה מתנהל באופן שונה. יעקב קליין גדל

בבית אלים וספג מכות קשות מאביו. שני אחיו ואחותו הגדולים ממנו נתקן קשר עם הבית כאשר התגייסו, והשאירו אותו לבד לטפל ולהגן על אחיו הצעיר. בגיל 16 ניתק כל קשר עם משפחתו ועבר לחברת נוער בקיבוץ. אחיו הצעיר של יעקב נכווה קשות בשריפה שפרצה בביתו כשנה לאחר שיעקב עזב את הבית. כל חייו האשים יעקב את עצמו שנטש את אחיו, שמעון. בקיבוץ פגש יעקב את לאה, שנשלחה לאותה חברת נוער כשאימה נפטרה ואביה התחתן שוב וסילק כל ילדיו מביתו. לאה דאגה להביא את כל אחיה הצעירים לקיבוץ והחזיקה ותפקדה בתור תחליף-אם לכולם, גם ליעקב. הזוג התחתן והתחילו מריבות לגבי מעורבותה של לאה בחיי אחיה הצעירים. כשראובן נולד יעקב ישב בבית שנתיים בעקבות תאונת עבודה. טיפח מאד את בנו הראשון יחד עם הטחות נגד לאה על כך שמזניחה את בנה לטובת אחיה. כאשר נולדה דינה, שקבלה שמה של אימה של לאה, לאה הכניסה את אחותה הקטנה ביותר, בת 17, לביתה כמטפלת לתינוקת וגם כדי להציל אותה ממיניות מופקרת ומופגנת. יעקב התקשה לשאת נוכחות של אותה גיסה והתחיל לעבוד שעות נוספות. הוא דאג לקחת את ראובן בנו ההולך וגדל למשחקי כדורגל, ולהשאיר את "השלישייה הקדושה" של הבנות בבית. לאה איימה לעזוב את יעקב עד שמצאה עצמה בהריון – עם שמעון. התפתחותו המוטורית של שמעון הדאיגה את אחות טיפת חלב, אבל יעקב ולאה האשימו זה את זה ואמרו לאחות שהכל יהיה בסדר. האחות שמחה להניח להם לנפשם. שמעון נשאר שנתיים בגן חובה לפי המלצת פסיכולוגית חינוכית, ושוב יעקב ולאה האשימו זה את זה וניסו לשכנע את הפסיכולוגית כל אחד בצדקת טענותיו. שמעון נכנס לכיתה א' ברגל שמאל,

ולאה נכנסה להריון לא מתוכנן עם בני. בני נולד חייכני ומושך, לאה ויעקב התחרו בלרצות אותו, ושמעון הפך ילד אפור, מדוכדך ושקט.

כשפרצה מחלתו של שמעון בגיל 17, אנשי המקצוע המטפלים בו התקשו מאד לגייס את המשפחה כחלק מהתכנית הטיפולית והשיקומית. יעקב ולאה המשיכו להאשים אחד את השניה. שנים לא הייתה תקשורת מובחנת במשפחה, ובהתמודדות עם מחלתו של שמעון דבר לא השתנה. המשולשים הקבועים מנעו כניסה לבית היוצר, ורק הדאגה שמא שמעון יגרום "בושות" לאחיו נראית הדבר היחיד המאחד את יעקב עם לאה.

האם המובחנות הנמוכה של המשפחה מהווה הגורם הבלעדי למחלתו של שמעון? זאת איננה שאלה מדעית כי אין דרך מדעית לחקור אותה. ננסח שאלה יותר מדעית: האם יש קשר הדוק בין מובחנות המשפחה ובין ביטוי המחלה? האם יש קשר הדוק בין מובחנות נמוכה של המשפחה ובין המקום שמטפלו ומשקמיו של שמעון יכולים לקבל מול בני משפחתו? כלומר – האם נצטרך לקחת את המובחנות הנמוכה של משפחת קליין בחשבון כדי להצליח בשיקומו של שמעון?

בוודאי שכן! השאלה איננה אם יש להתחשב במובחנות המשפחה אלא כיצד ניתן ליצור תכנית שיקום עם משפחה בעלת מובחנות מאד נמוכה? כיון שבתכניות שיקום אנו פוגשים לא מעט משפחות בעלות מובחנות נמוכה, ואנו מתקשים מאד להגדיר אופן ההתמודדות עמן, אייחד את הדיבור על המשפחות אלה.

מובחנות ותפקידי אנשי מקצוע

כל תפקיד במשפחה נוצר תוך משא ומתן בין בני המשפחה. אותו משא ומתן יכול להיות מובחן – תוך תקשורת והקשבה לעמידות מוצא של האני – או לא מובחן, דרך וויתור או כפייה חד-צדדית, אבל אין תפקיד משפחתי שנוצר בידי פרט אחד בלבד. דבר זה נכון גם לחברי המערכת הטיפולית או שיקומית, מערכת הכוללת את המטופל, את בני משפחתו, ואת אנשי המקצוע למיניהם. לכן גם תפקיד "מטפל" או "משקם" יכול לבא כהצעה שלנו אבל אין בידנו ליצור תפקיד מקצועי רק מתוך רצון שכך יהיה תפקידנו. ככל שהמובחנות של המשפחה תהיה יותר גבוהה, התפקיד של המטפל-משקם יכול להיות יותר מובחן, כלומר יכול לעסוק יותר במישור האינטר-סובייקטיבי. וככל שמובחנות המשפחה נמוכה יותר, גם התפקיד של איש המקצוע יעסוק יותר בוויסות. אני מציע להגדיר ארבע רמות של מובחנות בתפקיד אשר המשפחה מאפשרת לנו, לפי המובחנות של המשפחה: (Baur, 1997)

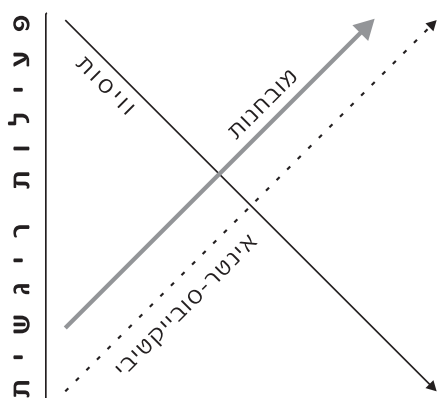
1. **מובחנות גבוהה** המשפחה תאפשר לנו עיסוק אינטר-סובייקטיבי רחב. נוכל לערוך אקספלורציה ולהבין לעומק את רגשות כל בני המשפחה. תהיה מידה של סקרנות של כל אחד

לגבי הרגשות של האחר. אפשר לקרוא לתפקיד זה מורה דרך בתוך טיול המשותף לכל בני הבית. ההתייחסות המקצועית למשפחת גרוס הייתה מבוססת על מובחנותה של המשפחה, שאפשרה תפקיד של מורה דרך. מספיק למשפחה לבטא רגשות ולהתחיל לעבד אותם בחדר הטיפולים. המשך המפגשים בבית היוצר כבר יכולים להתרחש בבית בין בני המשפחה (Stierlin, 1977; Bowen, 1978; Ackerman, 1983; Titelman, 1987).

2. במובחנות בינונית המשפחה לא תסתקן לגבי רגשות אבל תיתן לנו להנחות את החדר הטיפולי באופן פעיל. המטפל יכול בפועל להפסיק התארגנות של מושלים ולהזמין צמדים ולהתמקד בדיבור ביניהם בחדר. מובחנות המשפחה מאפשרת לנו תפקיד כמו במאי המנחה את הדרמה המתחוללת בחדר שלנו. טפולים משפחתיים המוכרים של סלבודור מינושין (טיפול משפחתי "מבני" – structural) מבוססים על מובחנות זו ותפקיד המנחה. עדין יש מקום לאינטר-סובייקטיבי אחרי שהמנחה יוצר בפועל בתי-יוצר בתוך החדר (Minuchin, 1974; Minuchin, 1981 & Fishman).

3. במובחנות נמוכה בני המשפחה לא יתנו לנו להנחות את החדר. הם ידרשו מאנשי המקצוע מרשם למצוקות הבית. בני המשפחה אינם מוכנים להיות שותפים בתהליך טיפולי אבל הם מוכנים לקבל עצות ולבצע פעולות בבית. תפקיד המטפל הוא תפקיד המומחה ובני המשפחה יראו בהנחותיו לגבי שינויים בבית מרשם המחייב היענות. כאן הרבה אנשי מקצוע נכנסים למבוכה, כי אינם רוצים תפקיד המומחה ואינם מאמינים שהתשובות בידיהם. אין כאן סקרנות או קרוב-לסקרנות אינטר-סובייקטיבית. יש כאן צורך בוויסות על ידי מתן תשובה, ולא הרחבת השאלה איך להבין את המשפחה. הגישה האסטרטגית מתאימה למשפחות אלו, ובגישה הזאת ה"מרשם" מבוסס על ה"כל-בו" של המשפחה, הסימפטום. גישה טיפולית זו זרה למטפלים שרוצים תפקידים יותר "אמפתיים" (היילי, 1982; Madanes, 1981, 1984).

4. במובחנות מאד נמוכה המשפחה זקוקה לוויסות מהסוג הבסיסי ביותר: הגנה על עצם קיום המשפחה. למשפחה תחושת איום כי כל שינוי, אפילו שינוי בסימפטום, עלול לפרק את המשפחה לגמרי. לכן על פני השטח למשפחה בקשה פרדוקסלית, לא לשנות כלום, אפילו הסימפטום. כאשר נבין שהתפקיד שהמשפחה יכולה לתת לנו הוא תפקיד שכולו וויסות, תפקיד של מגן, נוכל לאמץ גישה "קאונטר-פרדוקסלית" של ניסיון לעזור למשפחה להימנע משינוי (Selvini Palazzoli, 1989; Selvini Palazzoli et al. 1978, 1989; Boscolo et al., 1987; Weeks & Labate, 1982). בתפקיד המגן אנחנו ננסה להבין כיצד הסימפטום מקבע את כל הקונפליקטים של המשפחה וכיצד המשפחה מפחדת שאם שינוי בסימפטום – "הטבה" בלשון המטפלים – המשפחה עלולה להתפרק לגמרי. למשל, אפשר להבין כיצד במידה ששמעון קליין יצליח בשיקום מקצועי ובדיור מוגן, לאה אמו עלולה לעזוב את אביו יעקב, או דינה עלולה להתמרד ביעקב, או ראובן עלול להתפרץ נגד לאה, או בני הנחמד עלול



להחליף את שמעון כמוקד הקשיים של הבית. כך נוכל לנקוט עמדה של הגנה ונאמר כי אולי זה לא הזמן לשינויים אצל שמעון, אולי יותר בטוח במשפחה שהוא ייכנס וייצא ממספר דירות מוגנות, והמשפחה תעסוק בכישלונותיו.

שילוב תפקידי המטפל עם רמות המובחנות והעיסוק בוויסות לעומת האינטר-סובייקטיבי מתומצת בתמונה 9:

ברצוני להוסיף עוד הערה כאן. נקודת ההתחלה עם המשפחה אינה חייבת להיות נקודת הסיום. אדרבה, אפשר להגדיר צלחה במובחנות כאחת המטרות של כל תכנית טיפולית או שיקומית. לכן עלינו לבחון כל פעם מחדש מהי רמת המובחנות של המשפחה בכל שלב של הליווי שלנו. הצלחה בתפקיד המותאם למובחנות המשפחה תגרום לשינוי לטובה במובחנות, ובהתאם לכך צורך להגדיר את תפקידנו מחדש לפי המובחנות החדשה. גם אם נתחיל בנקודת וויסות של הגנה, ברצוננו במשך הזמן להגיע גם לרמות של טיפול אינטר-סובייקטיבי, לפי הכוחות המשתנים של המשפחה. תכלית עולם האצבע לעבור לעולם העין.

אם נחזור לשאלה הראשונה, האם מובחנות המשפחה גורמת למחלה, נוכל לומר כאן כי ככל שהמובחנות יותר נמוכה, הטיפול במשפחה יתנהל יותר כאילו המובחנות של המשפחה יצרה את המחלה, כי לא תהיה לנו גישה טיפולית ל"מחלה" מבלי שנתייחס למובחנות של המשפחה.

III. מציאות משולבת: התבגרות וכשל התפתחותי משפחתי

לאחר שתארנו את שני הקצוות התיאורטיים, מצאנו כי הם מבטאים משפחות המצויות בקצוות על הקשת של רמות המובחנות. עם משפחה בעלת מובחנות גבוהה נוכל לטפל כאילו המחלה נפלה על משפחה בריאה. עם משפחה בעלת מובחנות מאד נמוכה נטפל כאילו המשפחה יצרה את המחלה. רוב המקרים הם במצב ביניים ומשולב. רוב המקרים נראה משפחה שמובחנותה הייתה אדוקוטית עד לשלב של התבגרות, לא כמשפחת קליין. אבל נמצא משפחה שמובחנותה לא הספיקה לה לעבור את גיל ההתבגרות, לא כמשפחת גרוס. כדי להבין מציאות זאת, עלינו להעיר הערה אחת אחרונה: משפחה שיש בה מתבגרים, נמצאת על פרשת דרכים לגבי מובחנותה (פלשמן, 1994, 1998).

תפקידים משפחתיים ובית היוצר

בגיל בית הספר היסודי ילדים מקבלים תפקידים בבית מידי הוריהם. במודע, הורים מתבוננים

בכישוריו ובאפיוניו של כל ילד; בלא-מודע הם רואים דמיון בין כל ילד לבין בני משפחה אתם גדלו – אחים, דודים, הורים, ועצמם בהיותם ילדים. מתוך ריבוי הדמויות מתגבשת דמות כללית לכל ילד, למשל דמות "העוזר" או "הטוב-טוב ומוותר"; ה"שובב" או "המציקן" או "התובען"; "החכם" או "המתקשה תמיד". כאשר הילד "משחק" את תפקידו, הוא מרגיש מוכר וחש כי המשפחה מוכרת, הדרמה מתגבשת, הוא יודע על איזה במה הוא משחק. כאשר ילד חורג מתפקידו המוכר, הוא חש "חריקת גלגלים" בדרמה המשפחתית, היסוס ואיום בשייכות המשפחתית הכללית, כאילו שחקן ב"המלט" פולט בטעות שורה מ"מקבט", ופתאום המחזה נעצר. ברמה יותר כללית, תפקיד-העל של הילד הוא לקבל וללמוד תפקידו הדרמטי, כלומר שחקן. תפקיד-העל של ההורה לחלק את התפקידים ולתרגל אותם, כלומר מחזאי ובמאי. ילד בגיל חביון חי בתוך תפקידו ואינו יכול לערער עליו באופן יסודי. במידה שקיים מרחב פעולה בתוך תפקידו גם יצירתיות מצדו – קיימות דרכים רבות לשחק "חכם" או "שובב" – קיימת מובחנות אדקוויטית ביצירה המשותפת בין הבמאי לבין השחקן.

בגיל ההתבגרות הילד מסוגל לצאת מתפקידו ולשאול האם הוא מסכים לתפקיד שקיבל, ואפילו אם הוא מסכים למחזה. בשאלת שאלות אלו יסוד תהליך ההתבגרות. המתבגר מסוגל באופן קוגניטיבי לשמור את הכלל כאשר הוא משנה פרטים בתוכו. הוא יכול לשמור ייצוגים פנימיים של הורים גם כאשר הוא תוקף אותם ומשנה חלקים מרגיזים בתוכם – מבלי לאבד את הייצוג הכללי. הוא מסוגל לשמור ייצוג פנימי של העצמי שלו גם כאשר הרבה מאפיוניו הנפשיים ואפילו הגופניים משתנים. גם ביחסו למשפחה, הוא מסוגל וחייב חובה התפתחותית לשמור את השייכות שלו למשפחתו הכללית גם כאשר הוא מוחה על שם המחזה וחלוקת התפקידים. כאן אינו מסכים כי רק הוריו מחלקים תפקידים וכי עליו רק ללמוד תפקיד, ולא לבחור אותו.

התבגרות המשפחה מהווה בית יוצר ברמה אחרת. השינוי הדרוש מחייב שינוי גם מצד ההורים. יחד עם הרצף שהם משמרים עם התפקיד ההורי הסמכותי – המחזאי ובמאי – הם גם יוצרים יחד עם בניהם המתבגרים תפקידי-על שונים. דרושה רמה יותר גבוהה של מובחנות לעבור מעבר זה. במידה וההורים מצליחים לעבור יחד עם בניהם, מובחנות המשפחה עולה. ואם למשפחה חסרה היכולת לעבור למעלה, מובחנות המשפחה יורדת. הירידה נעוצה בחוסר-אדקוויטיות התפתחותית. בגיל חביון מובחנות המשפחה נתנה מקום לעמידת-המוצא של האני ההתפתחותי של הילדים. כאן המובחנות אינה נותנת מקום לעמידת-מוצא של האני-המתבגר, ולכן יהיה ויתור על צורך התפתחותי. המשפחה תתארגן במשולשים כדי לעקוף את הצורך ההתפתחותי, ומובחנותה של המשפחה יורדת.

כשל התפתחותי משפחתי והפרעות נפשיות

עכשיו אפשר להבין את מצבי הביניים שצינתי קודם ולשלב בין שתי הגישות. לא פעם ניתקל

במשפחה שהתמודדה עם משימות גיל חביון אבל לא הצליחה לעבור בשלום את צומת המובחנות של ההתבגרות. בהרבה מקרים המשפחה גם עמוסה עם גורמים אחרים המכבידים על היכולת להתבגר בחד. גורמים אלה באים מעולם הביולוגיה ומעולם הטראומה. מהביולוגיה קיימות נטיות משפחתיות להיכנס למצבים נפשיים קשים המוסיפים הכבדה על המשימה ההתפתחותית. נטיות למשל לדיכאון, לחרדות, לסומטיזציה ולפסיכוזה עלולות לעכב המשך התפתחות ולעצור גדילה. מהטראומה משפחות גוררות איתן גם נטיות פוסט-טראומטיות הפועלות כמו הגורמים הביולוגיים, ובנוסף מצבים המזכירים טראומות קודמות ומעלים על הבמה המשפחתית דרמות קשות מן העבר. במיוחד טראומות מימי ההתבגרות של ההורים, ההתעללויות למיניהן, או התפרקות של משפחה או מחלה במשפחה – כל אלה עלולים להעמיס עומס יתר על המשפחה. התוצאה- כשל ועצירה התפתחותית של המשפחה כולה, כלומר ירידה ברמת המובחנות של המשפחה.

במידה שהמשפחה עמדה במשימות התפתחותיות קודמות ויכולה לראות את עצמה כעמוסה היום, היחס המקצועי למשפחה יהיה כאל משאב המאפשר טיפולו של המתבגר. במידה שהמובחנות של המשפחה כבר ירדה, והסימפטום של המתבגר מבטא מובחנות נמוכה זו, היחס המקצועי אל המשפחה יהיה כאל מקור הסימפטום. בשני המקרים תכנית השיקום תכלול תכנית להעלות את המובחנות של המשפחה. לפעמים נדבר כמו אל משפחת גרוס, ולפעמים כמו אל משפחת קליין. המובחנות של תפקידנו בכל זמן נתון תקבע עד כמה נעסוק בוויסות והרגעה ועד כמה נעסוק באינטר-סובייקטיביות. אסתפק כאן בהגדרת מסגרת של חשיבה. היישום דורש מיומנות, אומנות, אמונה, והרבה עבודה בשטח.

סיכום

משפחות משתנות יחד עם בניהם המתבגרים. רמת המובחנות של משפחה עומדת לפני שינוי לטובה או לרעה בצומת של התבגרות הבנים. היחס בין בנים חולי-נפש מתבגרים לבין צומת זה מורכב. רוב המקרים קיימים אלמנטים של מחלה המכבידים על מובחנות של המשפחה מעורבים עם אלמנטים של מחלה הנגרמת על-ידי ירידה זו. תכנית שיקום יכולה לקחת בחשבון אתגרים הקשורים לטיפול במובחנות של המשפחה. תפקידו של מטפל או משקם נגזר ממצבה של המשפחה. עבודה שיקומית תעסוק באינטר-סובייקטיביות במידה שהמשפחה מאפשרת זאת, ותעסוק בוויסות במידה שהמשפחה דורשת זאת. כל פעולה שיקומית תשפיע על מובחנות המשפחה במכוון או לא במכוון. רצוי לכוון השפעות אלו לטובת עליית המובחנות של המשפחה ובני משפחתו.

מקורות

- היילי, ג' (1982). בעיות במשפחה. תל-אביב: ספרית פועלים.
- פלשמן, א (1994). "סיכון אישי וסיכון משפחתי במשפחה המתבגרת", בתוך שניידר, ש. ודויטש, ח., עורכים, נטילת סיכונים בגיל ההתבגרות, ירושלים: מכון סאמיט.
- פלשמן, א. (1998). "סערה בכוס מים: ילדים גדלים בצל האלכוהול", בתוך ילדי אלכוהוליסטים ילדים בסיכון, אפשר: ירושלים.
- Ackerman, N. (1982). The Strength of Family Therapy. Bloch, D. & Simon, R., Eds, New York: Brunner/Mazel.
- Baur, S. (1997). The Intimate Hour. Boston: Houghton Mifflin.
- Benjamin, J. (1995). Like Subjects, Love Objects. New Haven: Yale Univ. Press
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P. (1987) Milan Systemic Family Therapy. New York: Basic Books.
- Bowen, M (1978). Family Therapy in Clinical Practice. New York: Aronson
- Erlande-Brandenburg (1989). The Lady and the Unicorn. Paris: Editions de la Reunion des musees nationaux.
- Flashman, A. (1994). "Mapping the Family Story," in Baur, S., Confiding, New York: HarperCollins.
- Kern, S. (1983). The Culture of Time and Space, 1880-1918. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Kerr, M. and Bowen, M. (1988). Family Evaluation. New York: Norton.
- Kohut, H. (1971). The Analysis of the Self. New York: In. Univ. Press.
- Madanes, C. (1981). Strategic Family Therapy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Madanes, C. (1984). Behind The One-Way Mirror. San Francisco: Jossey-Bass.
- McFarlane, W. (Ed.) 1983. Family Therapy in Schizophrenia. New York: Guilford.
- Minuchin, S. (1974). Families & Family Therapy. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Minuchin, S. and Fishman, H.C. (1981). Family Therapy Techniques. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Palazzoli, M. S. (1988). *The Works of Mara Selvini Palazzoli*. Selvini, M., Ed. New York: Aronson.

Palazzoli, M. S., Cecchin, G, Prata, G., & Boscolo, L., 1978). *Paradox and Counterparadox*. New York: Aronson.

Palazzoli, M. S., Cirillo, S., Selvini, M., Sorrentino, A.M.(1989). *Family Games*. New York: Norton.

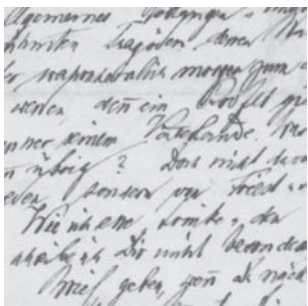
Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York:Basic Books.

Stierlin, H. (1977). *Psychoanalysis and Family Therapy*. New York: Aronson

Titelman, P,(Ed.).(1987) *The Therapist's Own Family: Toward A Differentiation of Self*. Northvale, N.J.: Aronson.

Weeks, G.R. and L'Abate, L. (1982). *Paradoxical Psychotherapy*. New York: Brunner/Mazel.

חלק 2



חווית המפגש עם המתבגר

8

על הפונקציה ההורית של המטפל בעבודה עם מתבגרים*

יוסי טריאסט

הקדמת העורכים

חוויית המפגש עם המתבגר מתחילה עם חוויית ההעברה והעברת-נגד. עיקר ההעברה הוא בהעברת דמות הורית על המטפל. אותה דמות הורית מורכבת מההורים של הילדות המוקדמת ומההורים של היום.¹ במאמרו של יוסי טריאסט, המחבר מתלבט במהלך טיפול בנערה לגבי תפקידו של המטפל ותפקידם של ההורים.

ראוי להדגיש שתי נקודות מתוך המאמר, שני צדדים של אותה מטבע. הראשונה, שקשה למתבגר להיות בטיפול כאשר הוא מרגיש בהעדר נוכחות הוריו. לא פעם פונים גם המתבגר וגם הוריו מתוך תחושת כישלון הורי ומבקשים מהמטפל למלא את החלל. אנו לומדים כאן, יחד עם המטפל, כי החלפת הורים פירושה, בשביל הנערה, וויתור על הורים - ושנערה ללא הורים עלולה להפוך untreatable. הנערה זקוקה לנוכחות ההורים בכדי לשאת את העבודה הטיפולית הפנימית. אחד מתפקידיו של הטיפול ושל המטפל הוא להבחין בין מה שהורים אינם מסוגלים לעשות לבין מה שהם כן מסוגלים, ושהמתבגרים צריכים שיעשו. המטפל צוזר להורים לנוח ממה שבלתי אפשרי, ולהתגייס למה שאפשרי ונחוץ לילדיהם.

הצד השני של המטבע הוא שעל המטפל להניח את ההורות להורים כדי לפנות מקום בינו לבין מטופלו לעבודה הטיפולית. מצדו של המטפל, עליו להתמודד עם הקשיים הקבועים בתפקידו כמטפל בבני נוער, ולא להעמיס על עצמו תפקידים הוריים ובכך לא להיות "פנוי" לעבודה הטיפולית. ועליו לדרוש תפקוד הורי מההורים כדי לאפשר למטופל המתבגר להשתתף בטיפול.

ההבחנה הזאת ברורה למדי בתיאוריה אבל קשה כשאל בפרקטיקה. היא גם לא הבחנה שמתוכה תמיד אפשר להתחיל טיפול. מנת חלקם של מטפלים במתבגרים לחפש את

* יוסי טריאסט (2000). על הפונקציה ההורית של המטפל במתבגרים. מתוך הורים הורות ומתבגרים עורך ח. דוויטש. ירושלים: מכון סאמיט, עמ' 31-49.

¹ השווה דברי סנדלר ואנה פריד בתקשורת טיפולית עם ילדים (2002), פרק 15.

דרכם, וההבחנה המוצעת כאן הרבה פעמים מתבררת בפועל כפי שהתבררה במאמר – מתוך חוויה עם הנער ומתוך משבר. ומה שיותר חשוב, מתוך התבוננות פנימית. לכן המאמר אינו מציע פתרון תוכני לסוגיה, אלא תהליך של התנהלות – חיצונית ופנימית – ביצירת המצב הטיפולי האפשרי בכל מקרה ומקרה.

המחבר הוא פסיכולוג קליני, אנליטיקאי, המתמחה בעבודה עם יחידים, קבוצות וארגונים.

המאמר

הנושא שהייתי רוצה לדון בו במסגרת זו הוא: האם על המטפל במתבגרים למלא תפקיד הורה (אב, אם) למתבגר שבטיפולו?

השאלה נשמעת כל כך רטורית והתשובה כל כך צפויה וברורה מאליה עד שאיני עומד בפיתוי מלהציע כבר עכשיו בפתח הדברים שעמדתי היא: "רצוי שלא". מטפל הוא מטפל – הורה הוא הורה. המניע העיקרי לדיון שאני מבקש ליזום כאן נובע מאי נחת מתמשכת מן "הקלות הבלתי נסבלת" שבה סוחפת אליה הפסיכותרפיה בשנים האחרונות פונקציות הולכות ומתרבות עד כדי טשטוש גבולות תפקיד המטפל. מן הזווית האידאולוגית תרמו לכך שלא בטובתם תאורטיקנים כמו (Fred Pine 1988, 1989, 1990) שנקטו עמדה אינטגרטיבית, כאשר הציעו את האפשרות שהמטפל האנאליטי ישתחרר מנאמנותו הבלעדית למודל זה או אחר (כל מודל מדגיש גורם תרפויטי כזה או אחר על פני כל האחרים), ויהיה במקום זה "מולטי פונקציונלי" בהתאם לאפיוני המטופל הספציפי ולצרכיו המשתנים מעת לעת.

אך בד בבד, ככל שהתרחבה תפישת תפקיד המטפל, כן הלכה וניטשטשה ייחודיות זהותו המקצועית. מקנן בי החשד שהדבר נובע לא רק מתהליך התפתחותה של הפסיכואנליזה ומהתעשרותה בידע ובניסיון קליני. נדמה לי שחברו כאן יחדיו מספר גורמים נוספים, כמו למשל: לחצם העקבי של מטופלים לקבל מענה לבדידות ולמצוקה אקזיסטנציאליסטית; עייפות ושחיקה של המטפל, המתבטאים בקושי להיצמד לאורך זמן לתפקידו, המתסכל לעיתים, ולהסתפק אך בו; ובנוסף לכל אלה, קיומו של אינטרס חברתי הפועל לגלגל לפתחה של הפסיכותרפיה לא מעט מתחלואי החברה ולהאשים אותה בו זמנית באוזלת יד בפתרונם.

חלקה של הביקורת המובעת בזאת עקרוני אם כן – ונוגע לתפישת תפקיד המטפל בכלל, חלקה ממוקד יותר ונוגע למעמדו המיוחד של המטפל במתבגרים. שעל כן ייחוס פונקציה הורית למטפל לא זו בלבד שלא הייתה מובנת מאליה מאז ומעולם כי אם נחשבה בזמנו – בעיני פרויד – כעיוות טרנספרנסיאלי שיש לעבדו על מנת לסלקו מן המרחב הטיפולי. פרויד ראה את תפקיד האנאליטיקאי כתפקיד ספציפי ביותר.

"במחקרים על היסטריה" (1895) ממשיך פרויד את המטפל למנתח שתפקידו לנקז את

ה"מוגלה"-ה- Strangled Affect – שהצטברה כתוצאה מן הטראומה לה נחשפו מטופלותיו. הפונקציה הטיפולית שהיה עליו למלא נוסחה במונחי המודל האקונומי: לאפשר פירקון קתרטי של האנרגיה החסומה, זו שבעטיה הוסטה ה"אידיאה הפתוגנית" מזרם התודעה המרכזי אך המשיכה להיות פעילה ומחוללת כאב בלא-מודע. הוא היה אמור לעשות זאת באמצעות מה שפרויד כינה מטפורית "אזמל המנתחים שלו", דהיינו הטכניקה של האבריאקציה שלוותה בהיפנוזה קלה. כשהבשיל הניסוח הטופוגרפי של המנגנון הנפשי, שינה פרויד (1900) את יעדו של הטיפול והגדירו כ- Recovery of the memory וממילא השתנתה הטקטיקה הטיפולית ועמה גם תפיסת תפקיד המטפל. את מקום ההיפנוזה תפסו ה"אסוציאציות החופשיות". תפקידו הנוכחי של המטפל היה להתחקות, מעשה בלש, אחר שרשרות של אסוציאציות על מנת לפענח מתוכן את משמעותם של הסימפטומים ולרדת לשורשם של האירועים הטראומטיים שחוללו אותם. התהליך אמור היה להוביל לרקונסטרוקציה של העבר תוך הסרת מחסום האמנזיה של הילדות. המודל הסטרוקטוראלי (פרויד 1923) הגדיר מחדש את יעדו של הטיפול והעמידו על: "Where Id was, ego shall be". עתה הוצג המטפל כ- Auxiliary Super ego, המציע את עצמו למטפל – בזכות התנהלותו הניטראלית האובייקטיבית, האבסטיננטית – כ"מסך השלכה" נקי מעוותים, על מנת שזה האחרון יוכל לפגוש את עוותי הטרנספרנס שלו (Strachy, J., 1934). עמדתו העניינית, האובייקטיבית, הכמו מדעית, של המטפל אמורה הייתה לתת למטפל הזדמנות להפנים אותו כ"סופראגו" פחות רודפני ויותר גמיש. בדרך זו, סבר פרויד, יוסר לחצו של הסופר-אגו הארכאי מעל האגו המותש של הפציינט ויושב לו כוחו להשתלט מחדש על חלקי איד המאיימים לפרוק עול. אין זאת אלא שמרבית המטופלים ראו במטפל דמות סמכות, דמות אב – ולפיכך ייחסו לו מלכתחילה ביקורתיות "סופר אגואית" והופתעו ככל הנראה, לגלות שהוא מגיב ממקום ענייני, לא ביקורתי ולא מעניש – ממקום של אגו.

הפיתוחים הבאים כבר היו של ממשיכי פרויד, (Hartmann 1964). מצייד את האגו באנרגיה משל עצמו, משחרר אותו מתלותו המוחלטת, הביולוגית, באנרגיה של האיד ומעניק לו בכך אוטונומיה יחסית. במקביל הופך המטפל להיות מעין "Auxiliary Ego" שאמור לאפשר למטפל לבחון את דפוסי ההגנות שלו ולרכוש בתוך כך יכולת אדפטציה טובה יותר למציאות החיצונית והפנימים כמו גם אינדיבידואציה ונפרדות (Hartmann, 1964; Freud, A., 1936; Blanck, G., 1974).

באנגליה מפתחת מלני קליין (Klein, 1935, 1946, 1950) את מודל יחסי האובייקט. המטפל מוצג בו לראשונה כדמות תלת ממדית, "מיכל" – אולם זהו מיכל ריק מן ה"עצמי האמיתי" של המטפל. כאשר המיכל מתמלא הוא מתמלא ממה ש"הושם בו" על ידי המטפל באמצעות הזדהות השלכתית. ה"עצמי האמיתי" של המטפל יצטרך להמתין עוד כמה עשורים עד שהמודל האינטר-סובייקטיבי "יוציא אותו מן הארון" ויעניק לו מעמד של שותף הכרחי ולגיטימי במעשה הטיפולי.

באותה הזדמנות תקרא ג'סיקה בנג'מין (Benjamin, 1998) תגר על משפטו המפורסם של פרויד
 Where Id was ego shall be ותנסה אותו מחדש: be (מתוך: Shadow of the Other עמ' XII)

אולם נחזור לקליין ולממשיכיה (Bion, 1962, 1970) ואחרים). אלה רואים את תפקיד המטפל כמי שאמור לבצע, באמצעות עיבוד הקאונטר-טרנספרנס שלו עצמו (Brenman Pick, 1985) דה-טוקסיפיקציה של "רעלנים", שהמטופל אינו מסוגל להכיל בתוכו. ניתן לומר שהמטפל מציג עצמו כמעין "מכונת דיאליזה". יעדי הטיפול מוגדרים עתה כרה – אינטגרציה של אותם "Split-off" parts (Klein, 1950). שעברו זיכוך בתוך התהליך הטיפולי באמצעות ובתווך המטפל. למעשה התיאורטיקאן הראשון המדבר במפורש על יחסי אם-ילד בטיפול הוא וויניקוט (Winnicott, 1949, 1951, 1956, 1961, 1965) המגדיר את המטפל כ"אם-טובה-דיה" ומייחד את עיקר הערך התרופיטי לא לאינטרפרטציה דווקא, כי אם ליכולתו של המטפל להעניק החזקה (Holding) והכלה (Containment). אלו הן פונקציות הוריות לכל הדעות ועל כן נשאלת השאלה למה מתכוון וויניקוט ב"החזקה" ו"הכלה" של מטפל. כלום מדובר באותה הכלה והחזקה של הורה? הנושא נעשה סבוך אף יותר כאשר המטפל הקוהוטיאני של "תיאורית העצמי" נדרש להיות "Self – object" למטופל מתוך הבנה שהתהליך הטיפולי אמור לספק למטופל השלמה של חסרים התפתחותיים שנגרמו מחמת כשל אמפטי מתמשך של הורים ודמויות משמעותיות אחרות (Kohut, 1974, 1977). מה אם כן מותר המטפל מן ההורה? מחבר? מאהוב או אהובה? תשובה אפשרית טמונה לדעתי בייעודו הייחודי של הטיפול ובהתמקמותו של המטפל במרחב האינטר-סובייקטיבי.

באשר לייעודו של הטיפול אומר וויניקוט (במקומה של החוויה התרבותית): "הרגשת קיומה של האם נמשכת X דקות. דיוקנה נמוג ועמו נפסקת יכולתו של התינוק להשתמש בסמלו של האיחוד. התינוק שרוי במצוקה, אבל זו באה על תיקונה עד מהרה כי האם חוזרת אחרי $X+Y$ דקות. בתוך $X+Y$ דקות לא חל שינוי בתינוק. אבל אם יחלפו $X+Y+Z$ דקות התינוק יעבור טראומה. שובה של האם אחרי $X+Y+Z$ דקות לא יתקן את מצבו של התינוק. טראומה משמעה שהתינוק חווה שבר בהמשכותם של החיים והגנות פרימיטיביות מתארגנות כדי להגן מפני הישנותה של "חרדה שאין להעלותה על הדעת" או מפני חזרתו של מצב בלבול חמור, הקשור להתפוררותו של מבנה האני המתהווה". (משחק ומציאות, עמ' 115-116) זהו, אם כן, הרגע שבו נכנס הטיפול לפעולה, במקום שבו הכזיבו ההורים באופן שאינו ניתן עוד לתיקון על ידם. (זוהי בין היתר הסיבה להתארכותם של הטיפולים ולתוצאותיהם המוגבלות לעתים). כאן בנקודה זו, הטיפול מתחיל – במקום שבו החינוך נגמר והשכל הישר אינו תופס יותר. כדי לאפשר התמודדות עם חבלות עמוקות אלו, שמטבע הדברים הופכות להיות בלתי מודעות בשל הכורח להתגונן

מפני "החרדה שאין להעלותה על הדעת", לא די בכך שהמטפל יתפקד כ"הורה טוב", שעל כן תינוק שאמו נעדרה $X+Y+Z$ דקות שוב לא ירפא רק מעצם נוכחותה של "אם-טובה-דיה" אחרת. על מנת להתמודד עם חבלות בלתי הפיכות אלו, נחוצים תנאים מיוחדים שיאפשרו להחיות את עולם היחסים המופנמים והחבולים בסביבה חדשה – הפעם סביבה מחזיקה. לשם כך על המטפל ליצור מרחב ביניים, - "Potential Space" (Ogden, 1986). שבו יוכל להתמקם "עם רגל אחת במה שהמטופל חווה כמרחב השליטה האומניפוטנטית שלו באובייקט ועם רגל אחת במציאות, קרי במרחב שהמטופל חווה כנתון מחוץ לטווח שליטתו האומניפוטנטית" (Winnicott, 1969) רק בדרך זו יוכל המטופל ללמוד – באמצעות המטפל השורד את התקפותיו עליו – "להשתמש בו כאובייקט" ולהוליד עצמו בתוך כך כסובייקט. רק במיקום מדויק זה יוכל המטפל לשמש כ"אובייקט טרנספורמציה" למטופל (בולס) קרי, כאובייקט המקבל מן המטופל מנדט ייחודי להוות עבורו "נקודת משען ארכימדית" שבאמצעותה יוכל לבצע טרנספורמציה בעצמו ושינויים בעולמו (Bollas, 1987).

יכולתו של המטפל לשמור את הטיפול לכל אורכו ב"מרחב מעבר" הוא למיטב הבנתי תנאי מרכזי, הכרחי אם גם לא מספיק לאפשרות קיומו של טיפול אנאליטי כיוון שרק בתנאים אלו ניתן יהיה להעניק לכל התרחשות במרחב הטיפול, מעמד של משחק (במובן הוויניקוטיאני). רק כך מכוח הפרדוקסליות האינהרנטית של מושג ה-Transitional Phenomena תוכל כל תופעה המתקיימת במרחב הטיפול לקבל מעמד של אירוע שהוא גם ממשי וגם לא; פנטזיה ולא רק. יהיו אשר יהיו הפונקציות ההולכות ומתרבות שהמטפל מקבל על עצמו ככל שתפיסת תפקידו הולכת ומתפתחת בתיאוריה הפסיכואנליטית – לעולם יהיה עליו למלא פונקציות אלה כשהוא ממוקם באופן ייחודי ביותר ב-"Potential Space" ממשי וסמלי גם יחד.

הורים, לעומת זאת, אמורים להיות ממשיים, לגדל את ילידיהם, להוות עבורם דמות נוכחת, בשר ודם שעמה יוכלו להזהה ושבם יוכלו למרוד. המטפל לעולם הוא דמות הנצבעת בצבעי ההעברה. מקום חיותו הטבעית הוא בעולם הדמדומים של מפגש הלא-מודע עם המודע. עובדה זו דומה ונדחקה לקרן זווית ככל שחקר החוויה הלך ותפש את מרכז שדה הראיה של הפסיכואנליזה. על מנת לחקור את הלא-מודע, על המטפל ליצור תנאים ייחודיים ביותר לעבודתו – שונים מאוד מן התנאים הטבעיים הנחוצים להורות; הנה כך ניסח זאת ביון: "תופעות של לא מודע הן תופעות של בוחק. כדי לראותן", אמר, "על המטפל להטיל 'קרן אפלה' שתחשיך את החדר כדי כך שכל דבר שיש לו ולו גם את הבוהק הזעום ביותר יאיר באור יקרות". אובייקט המטיל "קרן אפלה" הוא אובייקט ביזארי בעליל. אולי זהו תפקידו של האנאליטיקאי – בוודאי שאין זה תפקידו של ההורה. תאמרו: כל זה נכון אולי ביחס לטיפול במבוגרים, אך מה באשר לטיפול במתבגרים או בילדים. כלום גם אלה אינם זקוקים למטפל כהורה? מתבגרים, כקבוצה, מצויים בעיצומה של תנופה התפתחותית, נישאים על גליה השוצפים לעיתים של ההבשלה הביולוגית שאינה מתואמת תמיד

עם ההבשלה הפסיכולוגית, מגלים את גופם ומיניותם בתהליך מואץ המעמיס עומס יתר על כוחות האגו שלהם, חיים סיבוב נוסף, אינטנסיבי, אולי אחרון, של קונפליקטים ינקותיים בגרסה בוגרת וזקוקים נואשות להורים שיהיו בו-זמנית "הורים" וגם לא. לפיכך, הם מועדים במיוחד לגרור את המטפל לעמדה שאינה טיפולית. שכן לא פעם הם קוראים לו כמו תינוק בקול שכבר אינו תינוק כלל וכלל. זקוקים לו כהורה ממשי ובה בעת כאנטי-הורה בדרכם להיות הורים בעצמם.

דווקא בשל מורכבות זו עמדתי נשארת זהה. ילדים ומתבגרים אכן זקוקים להורים אך אין שום דרך שהמטפל יוכל להיות להם להורה ממשי. הוא יועיל להם יותר אם ישכיל להיות להם מטפל. בתור שכזה הוא אכן עשוי להידרש ל"מינון" גבוה יותר של פעולות הכלה והחזקה אך אלה לעולם ייעשו ממקומו של מטפל ולא ממקומו של הורה.

המקרה שאציג עתה מתאר טיפול בנערה שעברה תקופת חיים סוערת במיוחד. בחרתי במקרה זה כיוון שהוא עימת אותי, חדשות לבקרים, בהגדרה חוזרת ונשנית של גבולות תפקידי כמטפל, מול גבולות אחריותם של הורים כהורים. למדתי ממנו בעיקר משגיאותי ואין לי ספק שעל מרביתן אצטרך לחזור שוב. נסיבות חייה של המטופלת שונו ללא הכר ואולם נעשה מאמץ גדול מצדי לשמור את אמינותם הפסיכולוגית.

תאור מקרה: על הילדה שילדה את אימה מתוכה

פגישתי הראשונה עם דנה הייתה במפגש משותף אם אימה. דנה הייתה אז בת 15. בשיחת טלפון מקדימה סוכם עם אימה שתלווה אותה לקליניקה וכשיצאתי מחדרי מצאתי את שתיהן עומדות בגבן אלי, פניהן אל הפתח והן נראו לי כשתי אחיות, אף שברור היה שזו התמירה בעלת הגוף הנשי יותר והשער השחור הגולש על כתפיים היא הבכירה. כשהסתובבו הבנתי מיד ששגיתי. האמת הייתה הפוכה: זו שנראתה לי כאחות הקטנה הייתה בעצם האם ואילו הגבוהה בין השניים, שעתה נגלו לי גם פניה עגולות התווים ורכי המבע הייתה המטופלת שלי – דנה. עד מהרה הבנתי שטעות התפיסה הזו לא הייתה מקרית כל כך. הן ביקשו להיכנס יחדיו ואני הסכמתי. עוד בטרם התיישבו פתחה דנה (הבת) ואמרה: "אנחנו פה כי רוזאנה (האם) מוטרדת ממצב לימודי וזה נכון שאני כבר כמה זמן לא ממש הולכת לבית ספר אבל חשבתי שזה יהיה נכון יותר אם ניכנס יחד כי יש לנו בעיות רבות נוספות, למשל עם אבא..." דנה מדברת ורוזאנה מלווה את דבריה בהנהון נמרץ: "כן", היא אומרת, "אני מסכימה עם דנה... אולי נספר לך קצת מה קורה. למרות שאנחנו גרות ביחד כמשפחה למעשה אנחנו חיות בפירוד והאמת שזה מצב בלתי נסבל, אנחנו סובלות מזה מאוד..." וממשיכה דנה ואומרת: "... ואמרת לרוזאנה שלא נראה לי המצב הזה שהיא משלימה עם כל הבחורות האלה שאבא מסתובב איתן ושתגיד לו ברור 'או שאתה חי אתנו

או שאתה הולך' כי היא משלימה עם הכל... "רוזאנה מהנהנת: ... אני יודעת שדנה צודקת, שאני חלשת אופי אבל מה לעשות? ! אני בכל זאת קשורה אליו וגם אנחנו תלויות בו כלכלית... "ודנה: "אז שלפחות לא תקיים אתו יחסים כל עוד יש לו אחרות, לא נכון???..." בשלב זה הבנתי כבר שקשייה של דנה בלימודים הם בעייתה הפעוטה ביותר. חוסר הנפרדות בין האם והבת וטשטוש הגבולות ביניהן עד כדי היפוך תפקידים ואף גרוע מזה – אובדן זהות, חייב החלטה מהירה ונכונה לגבי ה- Setting של הטיפול. היה לי ברור שהטיפול יקום או ייפול על יכולתי לספק סביבה מחזיקה ומיכל נאות לכל אחת מהן. שיתפתי אותן בהתרשמותי זו ובקשתי מן האם לצאת לרגע מן החדר כדי שאוכל לשוחח ביחידות עם דנה ובהמשך ביחידות גם עם האם. ברגע שיצאה אמרה לי דנה בלחש: "אני מודאגת בגללה. היא לא יודעת לשמור על עצמה אתה יודע... חבל לי עליה. היא החברה הכי טובה שיש לי". קבענו את מסגרת הפגישות והכנסתי את האם. "אתה מוכרח לעזור לדנה היא החברה הכי טובה שיש לי" אמרה. חשתי את חרדתה ואת חוסר האונים שלה על שאני הולך כביכול ליטול ממנה את משענתה. ניסיתי לברר האם היא מעונינת בטיפול זוגי. היא פסלה זאת מכל וכל בטענה שבעלה לא יסכים לכך לעולם. הצעתי אפוא שתבוא עם בעלה להדרכת הורים. המסגרת הנפרדת להורים הייתה אמורה להדגיש בתוך המרחב הטיפולי את הדיפרנציאציה בין תפקידי ההורות של רוזאנה ובעלה ג'קי מתפקיד הילדה דנה. אולם האם נראתה אבודה. תלתה בי עיני ילדה מבוהלת וחזרה על דברי: "הדרכת הורים?" כאילו אינה מאמינה שאני מתכוון אליה כשאני אומר "הורים". אמרתי שאני קולט ממנה היסוס וחרדה להיות אימא לדנה כאילו בכך היא חוששת לאבד את דנה כמשענת, כאימא בשבילה. היא הסכימה בעצב וסיפרה שהייתה מאמה כשהייתה ילדה בת ארבע. היא גדלה כשנתיים בבית יתומים כיוון שאביה, קצין משטרה בכיר בארץ מוצאה, לא היה פנוי באותה תקופה לטפל בה. "אף אחד מעולם לא היה לי אימא", אמרה, והוסיפה לאחר היסוס "באמת חוץ אולי מדנה". אחר כך הרהרה בהצעתי ללוות את טיפולה של דנה במסגרת של "הדרכת הורים" ונראתה מיואשת. היא סברה שבעלה יסרב לבוא עמה ושאלה אם אסכים אני לדבר עמו. הייתי קרוב להיעתר לכך אלמלא ניעורה בי הרגשה ברורה שאני מוזמן אל תוך הפתולוגיה המשפחתית באותו אופן שבו מפותה דנה ליטול מן האם את אחריותה ושרוזאנה מגייסת אותי במקום לגייס את עצמה. אמרתי לה זאת. ציינתי שעיקר משימתנו בשלב זה להחזיר לה, לרוזאנה, את יכולתה לתפקד כהורה, כאם. עודדתי אותה, אם כן, לדבר עם בעלה באופן ישיר, לא כבן זוג דווקא, כי אם כאביה-של דנה. היא נאנחה עמוקות והתגייסה לכך. לשבחה יאמר שהיא הצליחה בסופו של דבר לשכנעו לבוא אף כי לקח עוד חודש עד שנמצאה שעה אפשרית לשלושתנו. אין באפשרותי לפרט את כל תהפוכות החודש הזה והמשא ומתן המפרך שהתנהל עם האב. אומר רק זאת שבמהלך תקופה זו ניעורו בי כלפי האב עוצמות זעם וביקורת לא שכיחות. הוא הציג עצמו כאיש עסקים טרוד מכדי לעסוק ב"שטויות" פסיכולוגיות. במספר שיחות טלפוניות נהגתי בו בתקיפות רבה. שבתו והדגשתי את חיוניות הפגישה המשולשת בינינו על מנת שאוכל לפנות לדנה מרחב שבו תוכל

להיות ילדה/ומטופלת תרתי משמע. בסופו של דבר הסכים לבוא ועל חלקו בטיפול עוד ארחיב את הדיבור בהמשך. באשר לדנה אומר רק זאת: זמן קצר לאחר שיצאה הפגישה הראשונה עם ההורים לפועל והמסגרת שהוגדרה כ"הדרכת הורים" הושקה ויצאה לדרך פחות או יותר, חלמה דנה, שכבר הייתה אז במספר פגישות טיפוליות, חלום: החלום היה מוזר מאוד לדעתה: בחלומה היא ילדה קטנה והיא משחקת בבובות בבושקה. אלא שלמרבה המזרות, מכל בובה קטנה היא מוציאה בובה גדולה ממנה. היא מופתעת ושואלת אותי בחלום איך זה יכול להיות. בחלומה אני משיב לה: לפעמים זה קורה. יש פגם ייצור בבובות האלה. הרכיבו אותן הפוך. פרשתי את חלומה כביטוי לתחושתה שהיא ילדה שחייבת להוליד את אימה מתוכה. היא הייתה נרגשת מאוד.

הטיפול של דנה:

בדיעבד ברור לי שנכנסתי לטיפול של דנה מלא פנטזיות הצלה. על אף שהכרתי כבר היטב את נטיית הקאונטר-טרנספרנס המפתה והשכיחה והמוכרת, כך נדמה לי, לכל מטפל בילדים – להרגיש הורה טוב מן ההורים האמיתיים, במקרה זה האמנתי שהיא "באמת" קורבן להורים בלתי מכילים ובלתי מחזיקים והייתי נחוץ לעזור לה לתחום את גבולותיה, כך שתוכל לבנות את זהותה ולרכוש מחדש את דרגות החופש שלה.

ואכן, בשבועות הראשונים נתנה לי דנה להרגיש אבא נהדר. טוב בהרבה מאביה. לשם המחשה- היא הייתה מוטרדת מקשיי הריכוז שלה, מכישלונותיה החוזרים ונשנים במתמטיקה. אני הקשבתי לכך באמפטיה רבה. רבה בהרבה מן האמפטיה שחשתי למשל כלפי בתי שהתקשתה גם היא במתמטיקה באותה תקופה. לגביה דווקא היו לי השגות שונות ומשונות על הרגלי הלמידה שלה ועל נטייתה הברורה להעדיף משום מה את ברי סחרוף על פני מורתה למתמטיקה. העובדה שלא שמרתי השגות אלה לעצמי בלבד, הולידה כמה וכמה מלחמות עולם רציניות הרשומות על ספר קורות הימים של יחסי עם בתי עד עצם היום הזה, ואולם לא כך עם דנה. איתה הייתי מלא סובלנות והבנה. הבנתי למשל, שכישלונותיה החוזרים ונשנים קשורים לחשש שלה להתכונן כיאות למבחן – שכן אם תיכשל למרות שהתכוננה תצטרך להכיר בכך שהיא "מטומטמת" כפי שאביה טרח להטיח בפניה לא פעם. מתמטיקה נתפס בעיניה כמקצוע שאי אפשר להעמיד בו פנים. "או שאתה יודע או שכולם יודעים שאתה מטומטם". הזדהיתי בלבי עם טענותיה ההולכות וגוברות של דנה כלפי אביה כנגד האופן האלים והאימפולסיבי שבו היה פורץ אל תוך עולמה, "צורח" עליה במה שתואר כמעין טמפר-טנדרום מטורף ושב ונעלם לעסקיו חובקי העולם, מותיר אותה פגועה, זועמת וחסרת אונים.

כפי שניתן היה להניח מלכתחילה, מסגרת הדרכת ההורים הפכה מהר למדי למסגרת של הדרכת האם. האב שב ונעדר לרגל עסקיו – מה שלא הפריע לו לבצע מה שנראה לי כחבלות

מהותיות בטיפול. למשל לפי עדותה של דנה היה חוזר ושואל אותה "את עוד הולכת אל המה-שמו ההוא"? דנה הייתה מתקוממת על הפחתת הערך ואומרת: "קוראים לו יוסי". "למה לא תבואי איתי עכשיו לשפת הים, נלך נאכל משהו ביחד" היה מפתה אותה בדלת בדרכה אלי. ציינתי את נחישותה לשמור על גבולות הטיפול לנוכח פיתויים אלה. האב נעדר לימים אחדים עקב נסיעותיו לחו"ל, חזר סר וזועף, לעדותה של דנה, לקראת אחד העימותים הקשים ביותר שהיו להם. הוא כעס על שלא באה לקבל את פניו. היא התבצרה בחדרה והתעקשה לא לפתוח את הדלת. הוא פרץ את הדלת בבעיטות. היא צרחה שיסתלק מחדרה. הוא הודיע לה שיותר לא תקבל ממנו פרוטה. שהוא לא פרה חולבת של כסף שמתייחסים אליו רק כשצריכים ממנו משהו. דנה אמרה שתסתדר בלעדיו וחדלה מלדבר אתו. למצב זה היו עתה השלכות ישירות על הטיפול שכן דנה, מתוקף החווה הטיפולית שעשיתי עמה, הייתה אמורה לדאוג להעברת התשלום עבור הטיפול שלה – אף כי הכסף שולם מכיסו של אביה. כשביקשה באמצעות אימה את הכסף ימים אחדים אחר "הריב הגדול" כפי שכינתה זאת, הוא סירב לתת לה. דנה באה במועקה גדולה. אני סברתי שאינני יכול להפוך אותה לשליחה שלי במשא ומתן עם האב והודעתי לה שאני אדבר על כך ישירות בשיחותיי הדו-שבועיות עם הוריה. היא הפתיעה אותי בכך שאסרה עלי להגיד להם את מה שסיפרה לי וביקשה להסדיר בעצמה את ענייני התשלום. תהיתי כיצד. היא אמרה "אני אסתדר". שמחתי על יכולתה לשים גבול בינה לבין הוריה ועל נכונותה לקחת אחריות רבה כל כך. עם זאת חשתי שהיא שוב נוטלת עליה אחריות רבה מדי, של ילד הורי. מצאתי עצמי כפי ששכתי ומצאתי עצמי שוב ושוב, בטיפול הזה, בין הפטיש והסדן. ראיתי ערך טיפולי בכך שתחדש את הדיבור עם אביה – עם זאת לא סמכתי על תגובתו. לאחר התלבטות אמרתי לה שאני רואה במקרה זה את עניין התשלום כנושא שחייב להידון במישרין ביני לבין הוריה. תפקידה הוא להעביר אלי את התשלום המגיע מהוריה אך לא לדאוג להשגתו, כל עוד אינה מתפרנסת בעצמה. הבטחתי שאטפל בכך מבלי להסגיר את מה שסיפרה לי. בפגישה הקרובה עם ההורים שוב הופיעה רק האם שטענה בחוסר אונים שאין לה שום השפעה על התנהגותו של בעלה. מצאתי עצמי אפוא ממש ב"משפחה". חלפו כמעט שמונה שבועות עד שהצלחתי לפגוש שוב את האב ועוד כזמן הזה עד שהוסר ה"אמברגו" שהטיל על הטיפול – ארבעה חודשים שבהם עבדתי ללא שכר והפכתי לפחות בתחילתם – באופן ממשי ומוכח ל"אב טוב" לדנה – טוב לאין שיעור מ"אביה הרע".

כשפגשתי בסופו של דבר את האב חשתי מתוסכל וזועם לא פחות מדנה. הוא הרשים אותי כאדם ילדותי, העסוק מאוד בדימויו הגברי, מקפיד להפגין לראווה סממנים של עושר בצורה שנראתה לי וולגרית ופתטית, בעוד שלמעשה הוא חש עצמו חסר אונים אל מול בתו המתבגרת. ניסיתי להדגיש בפניו את הצורך להגדיר את גבולותיו, לעודד אותו לדבר על רגשותיו כלפיה פה איתי אך לא לתת להם ביטוי אימפולסיבי כל כך ביחסיו עמה. דחקתי בו להיות נוכח יותר עבורה. אמרתי לו שאני מבין שהתפרצויותיו כלפיה מבטאות מן הסתם גם מעורבות רגשית ודאגה

לגורלה אך ציינתי גם כי הן נובעות מגורמים מודעים פחות וכיוונתי ליחסיו האדיפליים הבלתי מודעים עמה. אמרתי שלפעמים נדמה לי שהוא מגיב אליה כמו מחזר מתוסכל. הוא ביטל אותי מיניה וביה וטען שדנה "עובדת עלי" כמו שהיא "עובדת על כל הגברים". "היא משקרת", אמר, "היא לא מגלה לך עם איזה טיפוסים היא מסתובבת ומה בדיוק היא מעשנת ואני לא בטוח עד הסוף אם גם לא מסניפה או מזריקה". האופן המושחת והמשחית שבה דיבר עליה נשמע לי רווי השלכות והיו קשים לעיכול. אני נאלץ להכיר בכך שבאותה תקופה נתיאשתי ממנו וויתרתי למעשה על שיתוף פעולה אמיתי אתו.

אף שתיאורי האב את דנה קוממו את כל מאודי כלפיו, נאלצתי להכיר בכך שהטיפול בדנה הלך בינתיים ונתקע. הנחתי לה להוליך את הטיפול בדרכה שלה וזו הובילה אותנו עתה למבוי סתום. לאחר שעסקנו זמן מה בקשייה בלימודים עם מה שנראה כמידה של תובנה לקשייה אך ללא תוצאות ניכרות לעין, החלו הפגישות להתרוקן משום מה מתוכן ולהידלדל בתדירות. היא נראתה פתאום משועממת בשעות, קצרת רוח, חסרת מוטיבציה. היא החלה לאחר כמעט לכל פגישה ועד מהרה אף להחסיר פגישות בתירוצים מתירוצים שונים. נסיונותיי לברר עמה את משמעות הדבר נתקלו בתגובות מאכזבות כגון: "איחורתי כי האוטובוס לא הגיע, כי הייתי צריכה להתכונן למבחן ולא היה לי את מספר הטלפון שלך" וכו'. בתוך זמן קצר להפליא הפכה אותי דנה למטפל חסר אונים, מתוסכל, זועם, מלא תלונות כלפיה ובעיקר דומה להפליא לאביה. נאלצתי להכיר ביני לביני שהיא אינה נותנת בי אמן יותר משהיא נותנת בו. שיחותינו עד כה נדמו לי בפרספקטיבה זו כביטוי של "עצמי כוזב" – שלה ושלי. יותר ויותר שבו אלי טענות האב שדנה משקרת אותי ביודעין ואינה משתפת אותי במה שבאמת קורה לה בחייה. חלקתי עמה את תחושותי שהיא אינה כנה עמי. ידעתי מהוריה שהם מוטרדים מאוד מהיעדרויותיה בלילות, שהם חושדים בה שהיא מסתובבת בסביבה עבריינית. אימה חששה שהיא נוטלת סמים. שיערתי שההתנגדות שאני חש בפגישות נעוצה אולי באי רצונה של דנה לשתף אותי בנושאים אלה. דנה מצידה אכן סירבה בעיקשות לפזר את הערפל סביב עיסוקיה האישיים אך לעומת זאת הניחה לי יותר ויותר לחכות לה עד בוש למרות התנצלויות אינספור והבטחות חוזרות ונשנות בשיחות טלפון שהושארו. לאחר כל היעדרות במזכירה האלקטרונית.

שעות אחדות שבהן ישבתי ממתין לריק שתגיע (כשבנוסף לכך איני בטוח כלל שאקבל את כספי על פגישות אלה) בישלו כעס ותסכול-חוסר-אונים גם בתוכי. בדיעבד אני רואה בשעות ההמתנה הללו את נקודת המפנה הגורלית בטיפול שכן במהלכן התעמקה בי ההכרה שאני מחמיץ את דנה בגדול; שראיתי אותה כ"קורבן של הוריה" במובן מסוים אינה בעייתית פחות מראייתו של אביה אותה כ"איש נצלנית ושקרנית" הוא רואה אותה שחורה משחור, אני רואה אותה זכה מזוך ושנינו רואים אותה כאובייקט ומשתמשים בה באופן לא מודע; הוא ככלי להשלכות אלימות אני כראי להיותי "אב טוב". נאלצתי להכיר בכך שאני משקם בהעברה הנגדית משהו מרגשות

האשמה שלי כאב כלפי ילדי באמצעות הטיפול הזה. הבנתי שהבעיה אינה בתכנים שהיא מביאה או לא מביאה לטיפול, כי אם בעובדה שאיני רואה אותה כאובייקט שלם. למעשה אני רואה אותה כלל כ"סובייקט" שלם, כאדם אוטונומי, יוזם פועל ולא רק מגיב וקורבן של נסיבות/הורים.

תובנות אלה אפשרו לי להתמקם מחדש במרחב הטיפולי עם דנה.

כשהגיעה לבסוף לפגישה לאחר היעדרות רצופה של שבועיים אמרתי לה שאני נחוש לעזור לה למצוא את עצמה אך לא אסכים שתבזז לזמני ולמחויבותה לטיפול. זו הייתה הפעם הראשונה שעזימתתי אותה כך וזו גם הייתה הפעם הראשונה שחשתי ממנה לעג גלוי בתגובה. פתאום השתנו פניה לבלי הכר. היא נראתה לרגע זנונית ובוטה. "כן", שאלה בנימה מתריסה, "מה תעשה?" אמרתי שאני קולט שיש בה זעם רב יותר משידעתי שיש בתוכה, ושהגיע הזמן שתניח לי לראות את מה שהיא באמת מרגישה.

ללא אומר ודברים שלפה מארנקה מספר שטרות כסף מעוכים וזרקה על השולחן. "קח", אמרה בבזז, "הנה הכסף שלך". היה באקט הזה ובמטמורפוזה הפתאומית שהתחוללה בה, משהו מזעזע עבורי. תהיתי מה מקור הכסף. היא אמרה שקבלה אותו מהחבר שלה ו"שיש עוד הרבה כאלו (שטרות) אצלו". הבנתי שזו דרכה לספר לי על אותם חלקים של עצמה שעד כה הסתירה מפני. ביקשתי, אפוא, שתספר לי עליו. "הוא לפחות לא מעמיד פנים", אמרה. בהבעת יהירות על פניה נתנה לי להבין שחברה הוא סוחר סמים, "בוס" רציני במאפיה המקומית, שכולם מצייתים לו באימה חוץ ממנה. למעשה הוא "שבו" שלה. מאוהב בה עד מעל הראש. היא לא נזקקה ליותר מניד אצבע על מנת לקבל ממנו את הכסף עבורי. הוא ה"בוס הגדול" אך היא גבירתו – מלכת שודדי הים. הפגישה עמדה בפני סיומה. אמרתי לה שאינני יכול לקבל את הכסף הזה כתשלום לטיפול. "אז יש לך בעיה, לא?" היא אמרה, "כי אני מבחינתי שלמתי לך". היא קמה ללכת. עלתה בי תחושה חזקה שדחיית הכסף היא טעות למרות הדחף החזק לעשות זאת. שיחד עמו אני דוחה את הפן ה"אפל" של אישיותה. בה בעת היה לי ברור שאיני יכול בשום פנים לקבל את הכסף שהיה מונח לפני כמין אתנן מוחשי, כמין עדות מרשיעה לחמדנותם של המבוגרים בכלל ושלי בפרט. על שולחני עמדה צנצנת זכוכית שקופה ובה פרחים. רוקנתי אותה מן הפרחים ומן המים שבתוכה והנחתי בה את הכסף. אמרתי לה שצנצנת זו תכיל את הכסף הזה עד שנוכל להבין יותר את משמעותו בינינו. לרגע עלו דמעות בעיניה. היא קמה ויצאה.

החודשים שחלפו היו קשים ביותר. הילדה עגולת הפנים לבשה ופשטה צורה, שבה והשתנתה לפני מרגע לרגע. פעם אישה זנונית ומסרסת ופעם ילדה מנוצלת. היטלטלתי באבחנותיי עד שהבנתי שהדילמה האבחנתית אינה משקפת אלא את מצבי הרוח הרגועים שלי. כשרציתי להאשים אותה קראתי לה "הפרעת אישיות גבולית" כששנאתי אותה ממש קראתי לה "פסיכופתית",

כשרציתי לזכות אותה מחמת הספק קראתי לה "היסטרית ודיסוציאטיבית", בדיעבד אני חושב שההתעסקות האובססיבית שלי באבחנות באותה תקופה נועדה לשמר ולו גם למראית עין, סמכות מקצועית אל מול הפגיעות והחרדה שחשתי בנוכחותה.

כך או כך – מה שנפרש לנגד עיני מוטט לחלוטין את התמונה הראשונית של המשפחה כולה. בסיומה של תקופה זו שום "רושם ראשון" לא עמד עוד על כנו. דנה החלה לבזו לי בגלוי. רוב הזמן נתנה לי לחוש חסר אונים. מתפוצץ מכעס. הבנתי שהיא שואבת כנראה נחמה פורתא מכך שהיא הופכת אותי לאבא מחוסר אונים וזועם – ואמרתי לה זאת. "לא אבא", אמרה באכזריות, "גבר". "אתה גבר חסר אונים כמו כל הגברים שחושבים שהזין שלהם הוא שרביט מרשלים וצירו של העולם". אמרתי לה שאני מבין שהיא חשה עצמה פגועה מגברים, מאביה, ממני ושאינה מאמינה באפשרות של אהבה בין גברים ונשים. היא אמרה שאין זה נכון. היא יודעת הכל על אהבה. הנה אימא היא דוגמא מובהקת לקיומה של אהבה בין גברים ונשים. הבנתי את דבריה כהתבטאות צינית וגילית להפתעתי שהיא מתכוונת אליה כפשוטה. מסתבר שלאימא יש מאהב. גבר נשוי שמצלצל בשעות שונות ומשונות של היום. אימא לוחשת בטלפון ומיד שומטת את כל עיסוקיה ונוסעת לפגוש אותו רק על מנת לחזור מקץ שעה חטופה, עצבנית או בוכייה וכך שוב ושוב. כך מזה שנים רבות, מאז שהיא זוכרת את עצמה. כשהייתה קטנה אימא אפילו לקחה אותה פעם אחת כשלא היה לה "סידור" בשבילה. האיש הוא מנהל בכיר בארגון גדול ואימא השאירה אותה אצל מזכירתו. היא זוכרת זאת היטב כנכון היום איך יצאה ממשרדו סתורת שיער, מלווה במבטי הבזו של המזכירה, איך נטלה אותה על ידיה והתייפחה אל תוכה כל הדרך חזרה באוטובוס. "אבל היא לא יכולה להיפרד ממנו כי היא אוהבת אותו" אמרה שוב בקול הילדה התמים שלה. אחר כך הייתה אימא נוטשת אותה שוב ושוב, באמצע ארוחת הערב, באמצע הקראה של סיפור לפני שינה, באמצע הכנת שיעורים. אימא מבקשת סליחה. דנה אומרת "זה בסדר, אל תדאגי, אני אסתדר".

הכאב שעבר ממנה היה קורע לב. אמרתי לה שאני מבין עכשיו יותר למה היא רוצה להיות מלכת שודדי ים – כך שלעולם לעולם לא תצטרך להרגיש "שפוטה" כל כך של גבר כל שהוא, כמו שחוותה את אימא. שהיא מעדיפה שיהיה לה הכוח לשלוט בגבר הזה. להראות לו מה באמת שווה שרביט המרשלים שלו ורק לא לאהוב אותו אהבה מייסרת ומשפילה כמו זו של אימא. כשדברי נגעו בה היו עיניה מתמלאות דמעות. לאחר מכן הייתה מתעשתת כמו מזכירה לעצמה שאסור לה לסמוך עלי ועל הדמעות שראתה, מן הסתם, לא פעם גם בעיני. כך עשתה גם עכשיו. העבירה יד על שערתיה, כמו אישה המסתדרת לפני הראי לאחר מעשה אהבה. שוב נראתה יהירה ועוינת. היא קמה. "אני רואה שאתה עדיין מטפח את דג הזהב שלך בצנצנת", אמרה. "דג הכסף", אמרתי. היא צחקה בעל כורחה וצחוקה הזין אותי מעט עד לפגישה הבאה.

בחודשים שחלפו המשכנו לעבד את רגשותיה ביחס לעצמה. היא התמודדה בין תוקפנות קשה להכלה, לרכות ופגיעות קשים להכלה לא פחות, אך לא איחרה יותר ולא ביטלה אף פגישה.

יותר מכך: למרבה ההפתעה-ככל שהפכתי דומה יותר לאב בטרנספרנס, כך החל גם הוא להופיע לפגישות ההדרכה ביתר עקביות וחשף יותר ויותר את חוסר האונים שלו ואת תחושת הנבגדות שלו. יותר משחוויתי אותו נוטש חוויתי אותו עתה "מגורש" מן הבית על ידי דנה ואימה.

אשר לדנה, ככל שהתפוגג זעמה כן החלו לצוץ עקבות הדיכאון העמוק שהייתה נתונה בו. היא חששה מאוד מן הדיכאון. בדיעבד אני סבור שזו הייתה חרדתה העמוקה והאמיתית. היא ראתה בו עדות לחולשה, לכניעה שאין ממנה חזור. התוודעתי לדיכאונה בדרך הבאה: יום אחד מצאתי אותה קוראת ספר במסדרון. כשנכנסה היו עיניה דומעות. אמרה שהיא קוראת סיפור על אודות הכלב המבקש להתאבד כי אינו יכול לשאת יותר את יחסיה האומללים של גבירתו עם מחזריה. עיניה היו מוצפות דמעות. אמרתי את מה שכבר היה מובן למדי מתוך דבריה שגם היא מבקשת את נפשה למות. היא הנהנה בעצב ושתקה עד סוף השעה. חודשים רבים לאחר מכן מיעטה לדבר. היא חלתה ושכבה כמעט שלושה שבועות במיטתה (אך הקפידה להגיע לפגישותיה עמי). בתוך כך פרשה לפני את מחשבתייה האובדניות המספקות לה מפלט ונחמה סודיים כבר זמן רב. היא עוררה בי חרדה עצומה לגורלה ולחייה ודבריה הדירו שינה מעיני. עם זאת היה לי ברור שעלי להניח לה לחוות את הדיכאון שלה. אימה הייתה זו שנחרדה עתה והתפתחו מריבות קשות בינה לבין דנה עד כדי השלכתה בכוח מן המיטה. פעם שאלתי אותה איך היא מבינה את ההתנהגות של אימה. היא אמרה: "סוף סוף היא מתנהגת כמו אימא". אחר כך אמרה: "אבל אני רוצה למות וזה מפחיד". לקראת סופה של השעה הרימה עיניה אלי ושאלה "מה? מה אתה אומר"? אמרתי: "אני לא רוצה שתמות".

הטיפול נמשך כשלוש שנים ולווה את דנה עד להתגייסותה לצבא. במהלך תקופה זו הוריה של דנה התגרשו, היא עזבה את חברות העבריינים שלה ויצרה לבסוף קשר חם ומספק עם חבר לכיתה.

כל אותה תקופה עמד הכסף באגרטל. תחילה לגלגלה על מה שנראה לה כהתייפפות שלי. טענה שכל רצוני לרחוץ בניקיון כפי. "כל כסף שפסיכולוג מקבל זה אתנן" אמרה. "לא רק כסף שב. מרוויח ביושר ממכירת הסמים שלו". אחר כך החלה להתייחס לנוכחותו של הכסף בהומור. פעם בדרכה החוצה זרקה מטבע לתוך האגרטל "קצת אוכל לדג" אמרה. כשכבר היינו בעיצומו של טיפול כואב ועמוק דיברה פעם על כך שהכסף הזה מייצג עבורה פן של עצמה שהייתה שמחה לשרוף. "אולי באמת נשרוף"? נדלק זיק בעיניה, "אולי נהפוך את האגרטל לצנצנת אפר כמו בקרמטוריום?"

זמן רב לאחר שהטיפול כבר נסתיים, עוד עמד האגרטל עם הכסף בתוכו על שולחני. בתחילה עוד הייתה לי כוונה לתרום אותו לצדקה כל שהיא ופעם אפילו באמת תרמתי מקצתו לילדי "מבצע

הקש – בדלת” או משהו מעין זה. אחר כך נראה לי העניין רומנטי באופן מגוחך והכסף נשלף בהדרגה לעניינים של מה בכך, נטמע בזרם החיים, אחרי שמשמעותו הראשונית כבר ניטלה ממנו ונשתנתה לבלי הכר. אנשים שונים שלא הכירו את ההיסטוריה של האגרטל הפכו אותו לזמן מה לקופה קטנה של הקליניקה. יום אחד ראיתי שמישהו רוקן את האגרטל משאריות הכסף שהייתה בו ושב והניח בו פרחים. ראיתי בכך סימן טוב.

במקום פרק מסקנות ודיון:

מספר הרהורים על הטיפול בפרספקטיבה של זמן:

- “ ביני לביני אני חושב על המקרה של דנה כמקרה של ילדה שהולידה לעצמה הורים. כשהתחילה את הטיפול הייתה אימה “חברתה הטובה” ואביה מחזרה הנבגד.
- “ כשאני מסתכל על המקרה ניתן להסיק לכאורה שפעולות ה- Management וההחזקה שנקטתי – פעולות מעין הוריות (כמו יצירת מסגרת של הדרכת-הורים שתפנה מרחב מוגן לטיפול של דנה ותעודד במקביל את ההורים ליטול תפקיד הורי, הטיפול בנושא התשלום והכסף וכו’) – שפעולות אלו הן בבחינת תנאי-הכרחי-אם-גם-לא-מספיק לעבודה טיפולית; שהן נשאו בהדרגה פרי ואפשרו בסופו של דבר עבודה אינטרוספקטיבית אל תוך עולמה הפנימי של דנה. אני מניח שזה אכן כך אולם “הקלות הבלתי נסבלת” שבה הפכה התמקמות מעין-הורית זו למפלט ולהגנה מפני התמודדות שלי עם תפקיד ההורה בטרנספרנס, מעוררת בי גם הרהור אפיקורסי. אולי זה הפוך? אולי רק כאשר המטפל מצליח בנחישות ליטול את תפקידו כמטפל ולוותר על תפקודי הורות – ה- Management מסתדר מאליו? למיטב הבנתי – רק כאשר הסכמתי להפוך ל”אב” ול”אם” בטרנספרנס, קיבלתי באופן פרדוכסלי את תפקידי כמטפל חזרה. ובה בעת יכלו הוריה של דנה לחזור וליטול את תפקידי ההורות שלהם כמיטב יכולתם.
- “ הרהור על הכסף בצנצנת: הכסף הזה ממחיש במידה רבה את ייחודו של הקשר מטפל-מטופל. זהו קשר הדומה במובנים רבים לקשר הורה-ילד להוציא את העובדה שילדים בדרך כלל לא משלמים להוריהם על מנת שיהיו להם להורים. זו איננה התחכמות לשמה. הכסף מייצג את האינטרסים של המטפל הזהים במובהק לאינטרסים של המטופל. הוא מהווה “מוצג”, עדות לחוזה ש”רץ ברקע” ושנוח לפעמים להתעלם ממנו, להכחיש אותו, לדחוק אותו אל שולי השעה הטיפולית ואף מעבר לה. מרגע שהושם הכסף בצנצנת וזו הפכה להיות שקופה למטפל ולמטופל כאחד – הוא החל ללבוש ולפשוט משמעות. הוא היה קונקרטי באופן בוטה ומביך ובה בעת סמלי. כל זה נתאפשר כיוון שהאגרטל היה מונח ב- Potential space – מקום שהוא לא במציאות ולא בפנטזיה ובה בעת גם במציאות וגם בפנטזיה. בתמצות ניתן לומר שתפקיד המטפל לשמור את הצנצנת שקופה, ממוקמת כל העת במרחב המעבר ורצוי – מוגנת, כך שלא

תשבר באופן שאינו בר תיקון.

“ ולסיום: קיים הבדל מובהק בין תפקיד המטפל ותפקיד ההורה אף כי פונקציות לא מועטות אולי נראות על פניו כמשותפות לשני התפקידים. ואף על פי כן יש הבדל הנובע מן השוני בתפקידים ובייעודם. אני סבור שכמטפל היה עלי להכיל את עוצמות הרגרסיה של דנה ולהניח לה ליפול בהדרגה אל תהומות הדיכאון שלה. כהורה הבנתי מאוד את מלחמת המאסף שניהלה רוזאנה, אמה של דנה כנגד שקיעתה. להפיל אדם ממיטתו אולי אינה הדרך הטובה ביותר להוכיח אכפתיות אבל אין לי ספק שזה היה צעד של הכלה מצידה והודאה בכך שהיא מכירה בחומרת האיום של דנה ועושה כל מה שביכולתה להציל אותה.

רשימת מקורות

(רקע כללי להרצאה)

1. Baker, S.H. & Baker, N.M (1987). Heinz kohut's Self Psychology: An Overview. American Journal of Psychiatry, 144:1.
2. Benjamin, J., (1998). Shadow of the Other – Intersubjectivity and gender in Psychoanalysis, Routledge, N.Y. & London.
3. Bion, W. (1962). Learning from Experience, W. Heinemann, London.
4. Bion, W. (1970). Attention and Interpretation, Tavistock, London.
5. Blanck G, And Blanck R., (1974). Ego Psychology, N.Y: Columbia University Press.
6. Bollas, C., (1987). The Transformational Object, In: The Shadow of The Object, Chap. 1, pp. 13-29.
7. Bowlby, J., (1935). The Nature of The Child's Tie to his Mother, Int. J. Psycho – Anal. 39:350.
8. Brenman Pick, I., (1985). Working Through in The Counter- Transference In: Melanie Klein Today, Vol. 2 pp. 34-47, E.B. Spilius (Ed) Tavistock Routledge. London 1988.
9. Etchegoyen, R.H., (1991). The Fundamentals of Psychoanalysis Technique, London: Karnac Books.
10. Freud, A., (1936). The Ego and the mechanisms of defense, N.Y: International university press, 1966.
11. Freud, S., The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud,

Vol 1-24. London: Hogarth Press, 1953 – 1974

12. Freud, S., (1895). Studies on Hysteria. S.E., 2: 1-323.
13. Freud, S., (1900). The Interpretation of Dreams. S.E., 4 and 5.
14. Freud, S., (1911). Formulations on the two principles of mental functioning. S.E., 12: 218-226.
15. Freud, S., (1912d-1915). Papers on technique. S.E. 12:83-173.
16. Freud, S., (1915b). Instincts and their vicissitudes. S.E., 14:117-140.
17. Freud, S., (1915b). The unconscious. S.E., 14:159-215.
18. Freud, S., (1917). Mourning and melancholia. . S.E., 14:237-260.
19. Freud, S., (1920). Beyond the pleasure principle. . S.E., 18:1-64.
- Freud, s., (1923a). The ego and the id. S.E., 19:1-66.
20. Freud, S., (1933). New introductory lectures on psycho-analysis. S.E. vol 22 pp. 1-182.
21. Greendberg, J. and Mitchell S., (1983). Object Relations in Psychoanalytic Theory. London: Harvard University Press.
22. Hartmann, H., (1964a). Essays on Ego Psychology. N.Y.: International University Press, 1964.
23. Hinshelwood, R.D., (1989). A Dictionary of Kleinian Thought. London: Free Association Books.
24. Kernberg, O., (1993). Convergence and Divergence in Contemporary Psychoanalytic Technique. International Journal of Psycho-analysis, 74:4:659-673.
25. Klein, M., (1935). A Contribution to The Psychogenesis of Manic Depressive _ States. Int. J. Psycho-Anal., 16-145.
26. Klein, M., (1946). Notes on Some Schizoid Mechanisms, Int. J. Psycho-Anal., 27:99..6
27. Klein, M., (1950). On the Criteria for Termination of a Psycho-analysis. In: Envy and Gratitude. London. Virago Press.
28. Kohut, H., (1974). The Analysis of the Self. N.Y: International University Prees.
29. Kohut, H., (1977). The Restoration of the Self. N.Y: International University Prees.
30. Laplanche, J. And Pontalis, J., (1973). The Language of Psychoanalysis. London: Karnac

Books.

31. Meissner, W.W., (1991) What is Effective in Psycho-analytic Therapy. London: Jasan – Arams Inc.
32. Ogden, T. H., (1986). The Matrix of the Mind. Karnac, London.
33. Pine, F., (1988). The Four Psychologies of Psychoanalysis and Their Place in Clinical Work. J. Amer. Psychoanal. 36,571.
34. Pine, F., (1989). Motivation personality organization and the four psychologies of psychoanalysis, Int. Journal of Psychoanalysis, 37:1:31-64.
35. Pine, F., (1990). Drive, ego, object, the self. N.Y: Basic Books.
36. Schafer, R., (1976). A New Language for Psychoanalysis. New Haven: Yale University Press.
37. Strachy, J., (1934). The nature of the therapeutic action of Psychoanalysis, International Journal of Psychoanalysis, 15:126-159.
38. Winnicott, D.W., (1949). Birth Memories, Birth trauma, and anxiety. In Through Paediatrics to Psycho-analysis, London: Hogarth Press.
39. Winnicott, D.W., (1951). Transitional Objects and transitional phenomena. In Through Paediatrics to Psycho-analysis, London: Hogarth.
40. Winnicott, D.W., (1956). Primary maternal preoccupation. In Through Paediatrics to Psycho-analysis, London: Hogarth Press.
41. Winnicott, D.W., (1961). The Theory of the Parent-Infant Relationship. In: The Maturation Processes and the Facilitating environment, London: Karnac, pp. 37-55.
42. Winnicott, D.W., (1965). The Maturation Process and the Facilitating Environment. New York: International Universities Press.
43. Winnicott, D.W., (1969). The Use of An Object, Int. J. Psycho-Anal., 50:711.
44. Winnicott, D.W., (1971)/ Playing and reality, London: Tavistok, 1971.
45. ויניקוט, ד.ו., מיקומה של החוויה התרבותית, בתוך: משחק ומציאות, (1971) עם עובד, ת"א.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד מתפעל מאימה של אהובתו, ומתאר את האם שהוא עצמו צריך שהוא מעביר עליה (בלשון שלמים יתאר "העברה"...) :

...אך סטית מן הנשוא בחביב עלי; כפי הנראה הוזהרתי את הוזהרתי לאם אידידות כפי רבתי. יל אי צין חדש, או אכסחות מחליה את עצמי בעל אחת: חיי בחיק מלחמה מקרבת-נפשות בה מתבטאים כל-כך ריבה טיפוסים, חידדו את הראייה שלי, ואני מאבד את הבהירות מאליה צו, לאך אחד מילדים אינו מלמוד אף עד פסוק.

תאר אצמך לאלה לעדך בתחילת בבית בוגרני יודע אמדי, בלימך בלשך לנצח מקבדת בת 19 לא תבילי ב. היא קראת פאון, אפילו קאסיקות ואילכו היא יודעת אדבר גמ על מה שלא קראת. טועה כל סוג של ידע לאינו מחולל תמונה של הממד הבינוני אינו צי אף, וגם מה לבת-אפלי לתדע ביסודות היא יודעת לעשר נכון. אולם היא מודעת כי בהיירג אפלי אלכו בכל ואי אפלי אומד כלום. היא מתמצאת אפילו בסואטיקה, אוקות חלק כל עניין בפבר, אודות צו בראש ובראשונה היא למבאל את הבית אצמך המודיני. אבל לא תבוס אותה בטלכא מתסבת אני ראתי בעצמי לחלק בינאל פוסק בוא לא סחור מחלקו של מי כלום, ואני משובץ לאמרי לפועל המכיל נענים אף טו אבאל ולפיא יודעת לחלק סקודות לא סחור טוב ממנו ואפילו בפחליות בודע יומי. אהב צימך גמ אראות איך היא גידל ודיון מקצת את לבית ילדי. איך הם למדים בקול, בפדולים אפילו יומי מקבטנים, ואיך לום עניין של אצמך אף אינו סוסק מלפוסיק אותה. אך אחד מילדים אינו מבט אל אוסק מקרב אראייה. מחולק לא ראתי גדול בלכו. אמדות אחרות - לא נסתי את הוזהרתי לנפלות כן גמ אלנו? - פרי לא נאבד אותן סחור באל צב - דואגת רק לעניינים פטיצים של בניהם, ואילו בליטל על הפתמות הפלית נלמדת מילדי. מקבדת כלום לום תמו אינו חומק מקבליטל. ואהב צימך אראות צמ אצו אהבד בלדים תלויים בפדריים, וגם אצמך רבון פחליתים בפוסים אף. אני לא מאליס אותה בכך לפיא מחבבת ביותר את גילי, כי היא רבת בראשונה לפלימך חינוך רחב יומי, ונפליה טו אורחת בבית.

[illegible]

9

המפגש עם המתבגר-

אספקטים של הדדיות ושל התפתחות*

דונלד ו. ויניקוט

הקדמת העורכים¹

דונלד ו. ויניקוט, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי בריטי בין המובילים והיצירתיים בתיאוריה ובקליניקה. תרומותיו להבנת הגיל הרך וילדים, במיוחד המשגה של חפצי מעבר ותחום המעבר הפכו לנכסי צאן ברזל של העולם הטיפולי. הוא היה בין החלוצים בהתייחסותו לגיל ההתבגרות. לפנינו שני הפרקים הלקוחים מספרו האחרון, **משחק ומציאות** שהופיע בשנת מותו ב-1971. בשני הפרקים ויניקוט עוזר למבוגרים לא להיבהל ממתבגרים, ולמתבגרים לא להיבהל מעצמם.

ויניקוט מדגיש במיוחד את החוויה של המתבגר במונחים של התייחסות אובייקט (object-relating). אפשר לתמצת את דבריו בפרקים אלה בשלוש נקודות מרכזיות: איך מתבגרים נפתחים לשימוש במטפל, מהו המקום הכללי של שימוש במטפל בעולם הנפשי, מהו השימוש המיוחד שמתבגרים עושים בהוריהם.

1. **חוויה עצמית אבודה** (המקרה של שרה, בת 16). כאן ויניקוט "משרבט" עם מתבגרת, כפי שנפגוש אותו שוב בפרק האחרון שבספר זה. באמצעות המפגש ויניקוט מאפשר לשרה לחוות את עצמה כחולה. היא מתחברת עם צמצום חונק בחוויה העצמית, ונפתח אצלה הרצון להיעזר. לאחר המפגש היא מאפשרת להוריה ולמטפליה לעזור לה, דבר שסירבה לקבל קודם.

המקרה ממחיש תהליך של יצירת מפנה אצל מתבגר. הקורא מוזמן לתהות על השימוש בעצמי של המטפל, על "תחום המעבר" אליו הוא נכנס יחד עם המטופלת, על ההדדיות, הסקרנות והאחריות הטיפולית המופיעות יחדיו. בנקודת המפנה הנערה "משתמשת" במטפל לראשונה, וזאת החוויה המאפשרת לה "שימוש" גם במטפלים אחרים ובהוריה. בתקשורת טיפולית עם מתבגרים, לפעמים המשימה המרכזית היא ליצור אצל המתבגר חוויה שמאפשרת לו לפנות הלאה לעזרה.

* ד. ו. ויניקוט (1995). **משחק ומציאות**. תרגום יוסי מילוא. תל-אביב: עם עובד. פרקים 10-11, עמ' 135-163.

¹ השווה **תקשורת טיפולית עם ילדים** (2002), עמ' 185-187.

2. **השימוש במטפל.** (מקרה של אישה מבוגרת). כאן מרחיב ויניקוט את המושג "שימוש במטפל". הוא מתאר מטופלת שאינה מסוגלת לעשות שימוש כזה – כלומר, אינה מסוגלת לאפשר ההדד בין עולמה הפנימי לבין עולמו הפנימי של המטפל. היא אטומה לרגשות של אחרים ובכך נדונה לבדידות, ללא אפשרות של תנועה פנימית. במהלך הטיפול שמתואר, נוצרה חוויה מספיק בטוחה של קיום אשליית התמזגות. על בסיס ביטחון זה, המטופלת מתחילה לראשונה ליצור היפרדות, באמצעות הזדהות השלכתית, מנגנון לאקספלורציה בעולם הפנימי של האחר. היא חווה את הקיום (Being) שלה בתוך מצע של קיום המטפל לעומתה, הישרדותו ויכולתו לדאוג לעצמו.²

3. **רצח.** השימוש המיוחד שהמתבגר עושה עם הוריו הוא "לרצוח" אותם - בפנטזיה. על הורים לפגוש "רצח" זה פנים אל פנים, ולהתעמת עם המתבגר הלא-בשל. ויניקוט מגדיר מקום בו המבוגר יכול להתלהב יחד עם המתבגר המתלהב מעצמו – בתנאי שהמבוגר מכיר שמדובר בהתלהבות של מי שעדיין לא-בשל ולא אחראי, וכך צריך להיות. לכן המבוגר ממשיך להחזיק בידיו את האחריות לניהול העולם המעשי והתרבותי, ונותן למתבגר "לרצוח", להיות מחובר עם מוטיבציה לא-מודעת, לנסות "לרצוח" אותו ולקחת את מקומו. המתבגר יכול לעשות שימוש ביחסו זה של המבוגר, ה"מפרגן" לו את חוסר-בשלותו ואת חוסר-אחריותו. כל זה בתנאי שהמבוגר שורד, אינו "נרצח" ואינו "מוותר על כיסאו". המדובר בעימות ממשי ומוחשי המתרחש על פני מספר שנים, עד שהזמן, התרופה היחידה לגיל ההתבגרות, מביא את הצעיר לבשלות. ויניקוט רואה בעימות זה אתגר נפשי עמוק. הוא מזהיר מפני הטלת האחריות למציאות על כתפי מתבגרים מוקדם מדי, דבר העלול לצמצם את עומק החוויה ההתבגרותית ואת תועלתה לקידום התרבות האנושית.

המאמר

התייחסות הדדית מהיבט של הזדהויות צולבות בנפרד מהיבט הדחף היצרי

Interrelating apart from Instinctual Drive and in terms of Cross-identifications

בפרק זה אעמיד זו בצד זו שתי אמירות מנוגדות, שכל אחת מהן מדגימה תקשורת בדרכה שלה. יש סוגים רבים של תקשורת הדדית, וסיווגם אינו נחוץ, מאחר שסיווג כרוך ביצירת גבולות מלאכותיים.

² הקורא מופנה לשניים מספריו של תומס אוגדן שהופיעו לאחרונה בעברית לשם העמקה במושגים הללו: מצע הנפש, תולעת ספרים, 2003, והקצה הפרימיטיבי של החוויה, עם עובד, 2001.

את ההדגמה הראשונה אציג בצורת פגישת ייעוץ טיפולית, עם נערה בשלב מוקדם של התבגרות. פגישת ייעוץ זו הניבה פירות וסללה את הדרך לאנליזה יסודית ומקיפה, שבתוך שלוש שנים אפשר היה לראות בה הצלחה. ואולם, לא בשל תוצאת הטיפול דווקא אני מביא מקרה זה, אלא מפני שכל תיאור מקרה מסוג זה מדגים את הדרך שבה המטפל פועל כראי. לאחר תיאור המקרה, יבוא דיון תיאורטי שידגים את חשיבותה של תקשורת באמצעות הזדהויות צולבות.

הערה כללית על טיפול

מטופלים בעלי יכולת מוגבלת להזדהות הפנמית או להזדהות השלכתית מעמידים קשיים גדולים בפני המטפל, שנאלץ לפגוש מה שקרוי ביטוי בפעולה (acting out) ותופעות של העברה בעלת גוון יצרי. במקרים שכאלה, תקוותו העיקרית של המטפל להצלחה היא בהרחבת טווח ההזדהויות הצולבות (cross-identifications) של המטפל. דבר זה מושג, לא באמצעות עבודת הפירוש דווקא, אלא באמצעות חוויות מסוימות בפגישות האנליטיות. כדי להגיע לחוויות אלה, על המטפל להביא בחשבון את גורם הזמן, ואל לו לצפות לתוצאות טיפוליות מיידיות. פירושים, ואפילו המדויקים ביותר בתוכן ובתזמון, אין בהם לתת את התשובה כולה.

בחלק מסוים זה של עבודת המטפל, לפירושים יש יותר אופי של מתן ביטוי מילולי לחוויות עכשוויות מהווי הפגישה. תפיסת הפירוש כמתן ביטוי מילולי לתכנים של הלא-מודע שבדרכם אל המודע, לא כאן מקומה.

עלי להודות שאין לי סיבה ברורה להכללת חומר זה בספר מסוים זה, שעניינו תופעות מעבר. ואולם, יש טווח רחב של התעניינות שקשור לתפקוד מוקדם, קודם שנוצרים באדם המנגנונים המוסברים על-פי התיאוריה הפיכואנליטית הקלאסית. בשימוש במונח "תופעות מעבר" אפשר לכלול את כל ההקבצות של סוגי תפקוד מוקדמים אלה, ואולי יהיה זה מן המועיל להפנות את תשומת הלב לעובדה שיש הקבצות רבות ומגוונות של תפקוד נפשי, להן חשיבות רבה בחקר הפסיכופתולוגיה של המצבים הסכיזואידיים. יתר על כן, דווקא בהקבצות האלה של סוגי תפקוד נפשי יש להעמיק, אם ברצוננו לתת תיאור משביע רצון של ראשית האישיות האנדרוידאולית, ואין ספק שההיבט התרבותי של חיי האדם, כולל אמנות, פילוסופיה ודת, קשור, במידה רבה, בתופעות אלה.

³ דוגמה קלינית כוללת מטבע הדברים חומר רב שאינו נוגע במישרין לעניין, אלא אם כן נערך הדיווח עריכה קפדנית, ובכך מאבד אותנטיות.

ראיון עם מתבגרת

פגישת ייעוץ טיפולית³

בזמן הפגישה להתייעצות היתה שרה בת שש עשרה. היה לה אח בן ארבע עשרה ואחות בת תשע, ומשפחתה היתה שלמה. שני ההורים הביאו את שרה מביתם שמחוץ לעיר, ואני נפגשתי עם שלושתם יחד לשלוש דקות, שבהן חידשנו מגע. לא דיברתי על מטרת הביקור. אחר כך יצאו ההורים אל חדר ההמתנה, ואני נתתי לאב את המפתח שלי לדלת הכניסה ואמרתי לו שאיני יודע כמה זמן אהיה עם שרה. בכוונה תחילה אני משמיט כמות ניכרת של פרטים שהצטברו מאז שראיתי את שרה לראשונה, כשהיתה בת שנתיים. לשרה בת השש עשרה היה שער חלק בעל גוון ביניים הגולש לה על כתפיה, והיא נראתה בריאה בגופה ומפותחת יפה לגילה. היא לבשה מעיל פלסטיק שחור, וחזותה היתה כשל נערה מתבגרת כפרית ופשוטה. היא אינטליגנטית, יש לה חוש הומור אך היא רצינית מאוד ביסודה, והיא נענתה בשמחה להצעתי לפתוח את פגישתנו במשחק.⁴ "איזה מין משחק?"

סיפרתי לה על השרבוטים (squiggles), המשחק שאין לו כללים.⁵

1. ניסיון כושל שלי בשרבוט.

2. ניסיון שני שלי.

שרה סיפרה שהיא אוהבת את בית הספר. אמא ואבא רצו שתבוא לפגוש אותי אבל גם בית הספר רצה. היא אמרה: "אני חושבת שבאתי אליך כשהייתי בת שנתיים, כי לא אהבתי שאחי נולד: אבל אני לא זוכרת. נדמה לי שאני זוכרת רק טיפה מזה.

היא הסתכלה ב- (2) ושאלה: "אפשר לסובב את זה?"

אמרתי: "אין שום כללים." היא הפכה אפוא את השרבוט שלי לעלה מהופך.

⁴ כאן, בפגישתו הישירה של ויניקוט לנערה שבטיפולה, הוא משתמש במלה game, ובכך עובר בעצם לשימוש במלה הסותרת למושג playing, המונח ביסוד טכניקת השרבוטים. אין הדבר משקף חוסר עקביות או הקפדה לקויה על אחדות מינוחית: יש בתנועה החופשית של ויניקוט בין המושגים playing, play, game מאמץ מתמיד ליצור מרחב מושגי מדויק אך פתוח, שהדקויות המרכיבות אותו יופנמו על ידי הקורא בהדרגה. כאשר ה- game הוא בניגוד למצופה - "המשחק שאין לו כללים", הוא הופך במהותו למשחק היוצר play, שההשתקעות בו אף שהיא מטלה יזומה ליצירת מגע וקשר בין ויניקוט למטופלת שלו, היא היא הפעולה המבוקשת של משחק, playing.

⁵ אין צורך להביא כאן את הציוורים עצמם: אלה מסומנים במספרים בסוגריים (1,2 וכו') בתוך הטקסט. דוגמאות דומות לשיטה זו של תקשורת, ראה: (Therapeutic Consultations in Child Psychiatry (1971).

אמרתי שהוא מוצא חן בעיני, והצבעתי על קוויו המעוגלים והחיננים.

3. שרבוט שלה. היא אמרה: "אעשה את זה קשה ככל האפשר". זה היה שרבוט עם קו שנוסף בכוונה. השתמשתי בקו הזה כבמקל, ומן השאר ציירתי מורה שמלמדת בשיטות נוקשות. היא אמרה: "לא, זו לא המורה שלי: היא בכלל לא דומה לזה. זו יכולה להיות מורה אחת שלא אהבתי בבית הספר הראשון שלי".

4. שרבוט שלי. היא הפכה אותו לדמות אדם. השער הארוך היה אמור להיות שער של בן, היא אמרה, אבל הפנים יכולים להיות של שני המינים.

5. שרבוט שלה, שניסיתי להופכו לרקדנית. השרבוט המקורי היה טוב מן הציור שלי.

6. שרבוט שלי, ששרה הפכה אותו במהירות לאדם המניח את אפו על מחבט טניס. אמרתי: "אכפת לך לשחק במשחק הזה?" והיא השיבה: "לא, מה פתאום."

7. שרבוט שלה, שהיה ציור עשוי במודע או בכוונה, כפי שהיא עצמה ציינה. הפכתי אותו למין ציפור. היא הראתה לי מה הייתה עושה בו (רואה אותו במהופך); מין אדם במגבעת וצווארון גדול וכבד.

8. שרבוט שלי, שהיא הפכה אותו לכן תווים ישן ורעוע. היא אוהבת מוזיקה ואף שרה, אבל אינה מנגנת בשום כלי נגינה.

9. כאן היא גילתה קושי גדול ביחס לטכניקת השרבוט. היא ציירה מה שציירה ואמרה: "הכול מכוון, לא חופשי ומתרחב."

בהערה זו עיקר התקשורת שלה. מובן שמה שהיה נחוץ הוא שאבין את הדבר כמסר ואהיה מוכן להניח לה להרחיב את הרעיון שהוא מביע.

(אין צורך שהקורא יעבור בקפידה על פרטיו הבאים של ראיון זה, אך אני מביא כאן את כולו מפני שהחומר כבר קיים, וחבל להשמיט את ההמשך ולהחמיץ את ההזדמנות לדווח על גילוי עצמי של מתבגרת בתוך ההקשר של מפגש מקצועי).

אמרתי: "זו את, נכון?"

היא אמרה: "כן. אתה מבין שאני קצת ביישנית".

אמרתי: "כמובן, הרי את לא מכירה אותי ולא יודעת בשביל מה באת ומה אנחנו עומדים לעשות ו..."

היא המשיכה ביוזמתה שלה, ואמרה: "יכולת להמשיך בזה- השרבוט איננו ספונטני. אני כל

הזמן מנסה לעשות רושם כי אין לי מספיק ביטחון בעצמי. אני ככה כבר המון זמן. אני לא זוכרת שהייתי פעם אחרת".

אמרתי: "זה עצוב, לא?" – זו היתה דרכי להראות ששמעתי מה אמרה, ושרגשותי התעוררו בגלל המשמעויות של מה שסיפרה לי.

עכשיו היתה שרה בתקשורת איתי ומעוניינת להיפתח, לגלות את עצמה לעצמה ולי.

היא המשיכה: "זה טיפשי, מטומטם. כל הזמן אני מנסה לגרום לאנשים שיאהבו אותי, שיכבדו אותי, שלא ילעגו לי. זה אנוכי. הייתי יכולה להפסיק עם זה, אם הייתי מנסה. ברור שזה בסדר אם אני מנסה לבדר אנשים והם צוחקים. אבל כל הזמן אני יושבת וחושבת איזה רושם אני עושה. אני עדיין עושה את זה, מנסה להיות הצלחה מסחררת".

אמרתי: "אבל כאן, עכשיו, את לא כזאת".

היא אמרה: "לא, כי זה לא משנה. אתה נמצא כאן כנראה כדי לגלות מה הבעיה, ולכן אתה גורם שלא אצטרך לעשות את כל זה. אתה רוצה לברר אם משהו לא בסדר. אני חושבת שזה שלב; ככה גדלים. אני לא יכולה לעשות כלום נגד זה, ואני לא יודעת למה".

שאלתי: "איך את רואה את עצמך בדמיונות שלך?"

"אני מדמיינת לי את עצמי רגועה, מאופסת, זורמת, הצלחה גדולה, מושכת מאוד, רזה, עם זרועות ורגליים ארוכות ושיער ארוך. אני לא מציירת יפה (מנסה לצייר, (10)), אבל אני הולכת ומנופפת לי בתיק. אני לא נבוכה וביישנית".

"בדמיונות שלך את זכר או נקבה?"

"בדרך כלל אני בת. אני לא מדמיינת את עצמי כבן. אני לא רוצה להיות בן. היו לי מחשבות איך זה להיות בן, אבל לא משאלה כזאת. לגברים יש כמובן ביטחון עצמי והשפעה, והם מגיעים רחוק יותר".

הבטנו באיש שבציור (6) והיא אמרה: "הוא נראה כאילו חם לו, וזה יום שמש; הוא עייף ונח, מועך את האף על המיתרים. או שהוא מדוכא".

שאלתי אותה על אביה.

"אבא לא אכפת לו מעצמו; הוא חושב רק על העבודה שלו. כן, אני אוהבת אותו ומעריצה אותו מאוד. אחי יש לו מסך בינו ובין אנשים. הוא נחמד וידידותי ומתוק. והוא לא מגלה מה שהוא חושב, והוא מדבר רק דיבורים קלילים. הוא נהדר ומצחיק נורא ואינטליגנטי; אם יש לו צרות, הוא שומר אותן לעצמו. אני ההיפך ממנו. אני מתפרצת לחדרים של אנשים ואומרת: "אוי, אני כל

כך אומללה!" וכל זה.

"גם עם אמא את יכולה לעשות את זה?"

"כן, בטח, אבל בבית הספר אני יכולה להשתמש בחברים שלי. בנים יותר מבנות. החברה הכי טובה שלי היא בת שהיא כמוני, אבל יותר מבוגרת. היא יכולה תמיד לומר: "בדיוק ככה הרגשתי בשנה שעברה." הבנים לא אומרים דברים, הם לא אומרים שאני טיפשה. הם נחמדים והם מבינים יותר טוב. רואים שהם לא צריכים להוכיח שהם גבריים. החבר הכי טוב שלי הוא דייוויד. הוא די מדוכא, הוא יותר צעיר ממני. יש לי המון המון חברים, אבל רק מעט חברים אמיתיים שאפשר לסמוך עליהם שיהיו נאמנים".

שאלתי אותה על חלומות אמיתיים, חלומות של שינה.

"בדרך כלל הם מפחידים. יש חלום אחד שחלמתי כמה פעמים".

ביקשתי ממנה שתנסה לצייר אותו.

10. החלום החוזר. "הרקע כולו מציאותי, ודומה לבית שלנו. גדר שיחים גבוהה, מאחוריה גן

ורדים, שביל צר; גבר אחד רודף אחרי; אני רצה; הכול חי נורא. יש בוץ. כשאני פונה בפינה

אני כאילו רצה בתוך סוכר דביק. אני לא נראית זוהרת בכל זה."

לאחר זמן הוסיפה: "הוא גדול ושחור (לא כושי). הוא מאיים מאד. אני מבוהלת. לא, זה לא חלום מיני. אני לא יודעת מה זה."

11. "עוד חלום מהזמן שהייתי צעירה יותר, אולי בת שש. זה הבית שלנו. אני מציירת אותו מהצד, אבל לא ככה הוא נראה בחלום⁶. כאן משמאל יש גדר שיחים המתעקלת לכיוון הבית. מאחוריה יש עץ. אני נכנסת בריצה ועולה במדרגות ובארון יש מכשפה. כמו בסיפור ילדים. יש לה מטאטא ואווז. היא עוברת על ידי ומסתכלת לאחור. יש מתח בחלום. הכול מזמזם. זה השקט. אתה מצפה לרעש אבל אין שום רעש. יש אווז גדול ולבן בארון, אבל הוא גדול מדי בשביל הארון הקטן הזה. הוא לא יכול להיות בו באמת.

"הדרך אל גדר השיחים (שהתעקלה לכיוון הבית) היתה במורד הגבעה, הגבעה שאהבתי לרדת ממנה בריצה כי היא תלולה כל כך ואתה נזרק למטה ומאבד שליטה. בכל צעד שהמכשפה פסעה, נעלמה המדרגה שמתחתיה, ולכן לא יכולתי לרדת או להתרחק ממנה."

דיברתי על כך כחלק מיחסיה עם אמה כפי שהם קיימים בדמיונה. היא אמרה: "יכול להיות. אבל אולי אפשר להסביר את זה. באותו הגיל הייתי מספרת לאמא שקרים כל הזמן. (גם היום אני מספרת שקרים, אבל אני משתדלת מאוד לעצור את עצמי בזמן.)"

⁶ 'מהצד' מתיחס אולי לזווית הראייה הנחוצה לזיהוי מוקדם של הריון חדש של אמא.

כאן היא מתכוונת לתחושה של דיסוציאציה. ייתכן גם שמובעת כאן ההרגשה שרומתה.

שאלתי אם גם היתה סוחבת דברים, והיא אמרה: "לא, לא היתה בעיה כזאת". אחר כך הביאה דוגמאות לשקרים שלה באותו הזמן, וכולם היו קשורים לעבודות בית: "ניקית את החדר שלך? שטפת את הרצפה?" וכיוצא בזה. "שיקרתי כל הזמן, למרות שאמא ניסתה לתת לי הזדמנויות רבות להודות ששיקרתי. גם בבית הספר שיקרתי הרבה, בקשר לשיעורי בית. אני לא מתאמצת. אתה מבין, בשליש הקודם הייתי מאושרת, אבל בשליש הזה אני אומללה. נדמה לי שאני גדלה מהר מדי; טוב, לא מהר מדי, סתם גדלה בשכל ובהיגיון הרבה יותר מהר מאשר ברגש. מבחינת רגשית נשארתי מאחור."

שאלתי אותה על הווסת, והיא אמרה: "כן, כן, לפני ירבלות."

כאן אמרה שרה דבר שנשמע חשוב ברגע שאמרה אותו, וייתכן שבדבריה אלה היתה קרובה יותר מתמיד לתיאור מצבה: "אני לא יכולה להסביר; אני מרגישה כאילו אני יושבת או עומדת על קצה של מגדל כנסייה. אין שום דבר מסביב שישמור עלי מליפול, ואני חסרת אונים. אני בקושי מצליחה לשמור על איזון." הזכרתי לה, אף שידעתי שאינה זוכרת זאת, שהיא השתנתה כשהיתה בת שנה ותשעה חודשים, כאשר אמה, שעד אז החזיקה אותה בזרועותיה היטב ובטבעיות, פתאום לא יכלה להחזיק אותה מפני שהיתה בחודש השלישי להריונה. (והיה עוד הריון, כשהיתה בת שש או שבע.) דומה ששרה קיבלה את דברי, אבל היא אמרה: "זה גדול יותר מזה. בקשר למה שרודף אחרי, זה לא גבר שרודף אחרי בחורה. זה משהו שרודף אחרי. זה שיש אנשים שנמצאים מאחורי."

כאן השתנה אופי הפגישה ושרה נעשתה אדם חולה בגלוי, המגלה הפרעה פסיכיאטרית מן הסוג הפרנואידי. בעשותה זאת נעשתה שרה תלויה בתכונות מסוימות שמצאה בסיטואציה המקצועית, וכן הפגינה דרגה גבוהה של אמון בי. היא יכלה לבטוח בי שאטפל במצבה כבמחלה או כבסימן למצוקה, ולא אפעל בדרך כלשהי שתצביע על פחדי מפני מחלתה.

היא נסחפה עכשיו בדברים שרצתה לומר, והמשיכה: "אנשים עלולים לחזק, ואם אני לא עוצרת את עצמי בזמן ומטפלת בזה בהיגיון, הצחוק הזה מאחורי הגב- זה כואב."

ביקשתי ממנה לנסות ולספר לי את הדבר הגרוע ביותר.

"כשהייתי נגיד בת אחת עשרה, בתחילת בית הספר האחרון שלי, אהבתי את חטיבת הביניים. (כאן תיארה שרה את השיחים הפורחים בחצר בית הספר ודברים אחרים שמצאו חן בעיניה שם,

ואת המנהלת) אבל בחטיבה העליונה הם היו סנובים, לא נחמדים וצבועים. ובהתרגשות אמרה: "הרגשתי חסרת ערך, וגם פחדתי פחד גופני. ציפיתי שידקרו אותי, שיירו בי או שיחנקו אותי. בייחוד פחדתי להידקר. כאילו יש משהו שהצמידו בסיכה לגב שלך, ואתה לא יודע."

וכאן אמרה בקול אחר: "אנחנו מתקדמים לאנשהו?"

הרגשתי שהיא זקוקה לעידוד כדי להמשיך. מובן שלא היה לי שום מושג מה עתיד להתגלות, אם בכלל.

"הדבר הגרוע ביותר (טוב, עכשיו הוא לא נראה נורא כל כך) היה כשסיפרתי למישהו דבר אישי מאוד, ונתתי בהם אמון מוחלט, וסמכתי עליהם שלא ייגעלו ממני או שיהפכו לכאלה שלא איכפת להם ולא מבינים. אבל הם השתנו, אתה מבין, הם כבר לא שם." והיא הוסיפה הערה: "הכי גרוע זה כשאני בוכה ולא יכולה למצוא אף אחד."

אז היא נסוגה מעמדת הפגיעות ואמרה: "בעצם, זה בסדר, אני יכולה להתמודד עם זה. אבל הכי גרוע זה כשאני מדוכאת; זה עושה אותי משעממת. אני עגומה ומופנמת, וכולם, חוץ מהחברה שלי ודייוויד, מתרחקים ממני."

כאן נדרשה עזרה מצדי.

אמרתי: "לדיכאון משמעות כלשהי, משהו לא מודע. (עם הנערה זו יכולתי להשתמש במלה הזאת.) את שונאת את האדם המהימן שהשתנה וחדל להיות מבין וראוי לאמון, ואולי נעשה נקמני. את שוקעת בדיכאון במקום לשנוא את מי שהיה מהימן והשתנה."

זה עזר קצת.

היא המשיכה: "אני לא אוהבת אנשים שפוגעים בי," ומיד פתחה בתלונות על אשה אחת בבית הספר, והתירה לעצמה לנטוש את ההגיון ולבטא את רגשותיה, גם אם היו מבוססים על דלוזיה.

אפשר לומר שתיארה – על ידי ששבה וחיה, או שיחזרה – התקף של חמת טירוף שעברה בבית

הספר, שלא ידעתי על אודותיו. עכשיו הבנתי מפני מה שולחה הביתה בהמלצה להביאה אלי. וכך זה נשמע:

"האשה הזאת בבית הספר, אני פשוט לא יכולה לסבול אותה, אי אפשר לתאר כמה אני שונאת אותה. יש לה את כל הדברים הנוראים שאני חשה בהם בקלות, מפני שכולם נמצאים בי. היא חושבת רק על עצמה. היא מרוכזת בעצמה ויהירה, שוב פעם כמוני. והיא קרה וקשה ונבזית. היא אם בית, אחראית לכביסה ולעוגיות ולקפה וכל זה. היא לא עושה את העבודה שלה. היא יושבת לה ומבדרת את כל הגברים הצעירים בסגל, שותה שרי (משקאות חריפים אסורים בבית הספר) ומעשנת סיגריות רוסיות שחורות. ואת כל זה היא עושה בצורה קולנית וגסה בחדר שהוא בעצם חדר האורחים שלנו.

"אז לקחתי סכין. פשוט זרקתי אותה וזרקתי אותה על הדלת. אילו הייתה חושבת, הייתי יודעת איזה רעש זה עושה. באותו רגע האשה הזאת נכנסת, כמובן. "מה! השתגעת?" ניסיתי להתנהג בנימוס, אבל היא גררה אותי משם ואמרה שאני בטח מטורפת. אז המצאתי שקר, כמובן, אבל אף אחד, ממש אף אחד, לא יודע שזה שקר חוץ מדייוויד והחברה שלי, ועכשיו גם אתה. ולמרות שהיא אמרה לי: "אני לא מאמינה לך", שיכנעתי אותה." (היא שיקרה ואמרה שניסתה לתקן את דית הדלת, ואני מפקפק את מישהו האמין לה באמת).

אבל היא עדיין לא סיימה, ועדיין היתה נרגשת מאוד: "חבשתי מין כובע על הראש (מתארת אותו), והיא באה ואמרה לי: "הסירי את הכובע המגוחך הזה!" אמרתי לה: "לא, למה?" והיא אמרה: "כי ככה אני אומרת. הסירי אותו מיד!" ואז צרחתי וצרחתי וצרחתי!"

כאן נזכרתי, שכשהיתה בת שנה ותשעה חודשים והפכה מילדה נורמלית למדי לילדה חולה – אמה היתה בחודש השלישי להריונה והדבר הטריד אותה מאוד – היא צרחה וצרחתה וצרחתה. בימים ההם הייתי מעורב במקרה של שרה, והרשימות שרשמתי לפני ארבע עשרה שנה כללו את כל קורותיה שסופרו לי אז. עמדתי אפוא על קרקע מוצקה.

שרה המשיכה ודיברה על אותה אשה: "אתה מביין, בתוכה היא חסרת ביטחון כמו כל אחד אחר. היא צעקה עלי: "למה את לא צורחת עוד יותר?" כאילו כדי להתגרות; ואני באמת צרחתי עוד יותר, והיא אמרה: "למה שלא תצעקי?" אז צעקתי חזק יותר. זה היה הסוף של הכול. היא זקנה, אתה מביין."

"ארבעים?" שאלתי. "כן" ענתה, והמשיכה: "התלוננתי על כל הדברים שהיא עושה בחדר שלנו, איך שאנחנו צריכים לדפוק על הדלת שלה (שלנו), ואיך שהיא מתלוננת: "אתם לא באים

אף פעם לראות אותי אלא רק לקחת קפה ועוגיות" (מה שנכון).

חומר זה מגלה אביוולנטיות בקשר לשתי החלופות – המנגנונים הרגרסיביים והמנגנונים הפרוגרסיביים, המוליכים לעצמאות.

חלק משמעותי ממה שהתרחש עכשיו לא תועד, מפני שלא יכולתי לרשום רשימות.

דיברנו בכובד ראש על כל מה שקרה. ציינתי שהוקל לה (לשרה) משהביאה לידי ביטוי מלא את שנאתה, אבל זו לא כל הבעיה. לאמיתו של דבר, לא את האשה המתגרה בה היא שונאת, אלא דווקא את האשה הטובה, המבינה והראויה לאמון. תגובתה של אותה אשה על ההתגרות היא המעוררת את השנאה. זו האם הטובה במיוחד המשתנה ונעשית לא טובה, התפכחות פתאומית מאשליה, והדבר הזה קשור לרגע המסוים, כאשר היתה האם בחודש השישי להריונה ושרה השתנתה מפני שהאם השתנתה.

שרה חזרה והבהירה לי שאמה האמיתית היא כל מה שיכלה לבקש לה באם.

אמרתי לה שאני יודע זאת, אבל אותה התפכחות פתאומית ראשונה נטעה בה את האמונה שאם מופיע אדם טוב מאוד, אותו אדם עתיד להשתנות, ולכן להפוך לשנוא; אלא שאני יודע (אמרתי לה), שאין שרה מסוגלת להגיע אל השנאה הזאת ואל הרס האדם הטוב. הסבתי את הדברים גם על עצמי ואמרתי: "הנה, אני כאן, ואת השתמשת בי בדרך המיוחדת הזאת; אבל לפי הדפוס שלך, את מצפה שאשתנה ואולי אבגוד כך."

תחילה חשבתי ששרה לא הבינה את דברי על דפוס הציפייה שלה, אבל אחר כך הראתה לי שהבינה, בכך שסיפרה לי על מה שאירע בינה ובין נער אחד. אותו נער היה נהדר. שרה נתנה בו אמון מוחלט. הוא לא איכזב אותה מעולם, ואהב אותה, ועדיין הוא אוהב אותה. אבל העצמי הנואש שלה ניסה לקלקל את היחסים. היא ניסתה שלא לחבב אותו אבל הוא הוסיף לחבב אותה. ואחרי חודשיים של יחסים שכאלה אמר לה הנער: "לא נתראה יותר, לפחות זמן מה. זה נורא מדי." שרה היתה מזועזעת ומופתעת. והוא הלך, והיחסים ביניהם נותקו. היא היתה משוכנעת שהיא שגרמה לניתוק בשל רעיון השווא שלה שהיחסים ינותקו מן הקצה השני, מחמת שינוי שיחול בו.

ציינתי שכאן ביטוי לאותו דפוס חוזר שהיא פוחדת מפניו אך מצפה לו, מפני שכבר נקבע אצלה

בפנים; יסודה בעובדה שאמא ואבא אהבו, וכשהיתה בת שנה וחצי בלבד הרתה אמא, וכשהיתה בת שנה ותשעה חודשים לא יכלה להתמודד עם השינוי שחל באמא אלא על ידי שפיתחה בלבה הכרה פנימית, שכל דבר טוב מאוד סופו תמיד להשתנות ולגרום לה בכך לשנוא אותו ולהרוס אותו.

שרה הפגינה שתפסה את הדברים ונרגעה. אחר כך סיפרה שאמא אמרה שמדובר בשלב, ושאדם חייב לעבור ממצב של של חיים מיום ליום ולפתח פילוסופיה.

אחר כך דיברה על דייוויד המבריק. הוא ציני. "אבל לי הציניות לא מתאימה", אמרה. "אני לא יכולה להבין את זה. אני סומכת על אנשים באופן טבעי. רק שאני נכנסת לדיכאון הזה. דייוויד סיפר לי על אקזיסטנציאליזם, ואין לי מילים לתאר כמה זה עשה לי רע. אמא הסבירה איך אנשים חושבים שיש להם את הפילוסופיה המושלמת, ואחר כך הם זורקים את הכול ומתחילים מהתחלה. אני רוצה להתחיל. אני לא רוצה שיחשבו שאני צמח. אני רוצה להיות פחות אנוכית, להיות נדיבה וקשובה יותר."

האידיאל שלה עבור עצמה היה שונה כל כך ממה שמצאה כאשר בחנה את עצמה.

אמרתי: "טוב, אבל אני רוצה שתדעי שאני רואה דבר אחד שאת אינך רואה, והוא שאת כועסת על האשה הטובה ולא על האשה הרעה. האשה הטובה נעשית רעה."

היא אמרה: "זאת אמא, נכון? אבל אמא כבר בסדר גמור עכשיו."

אמרתי: "כן, זה קיים ברקע של החלום שאינך זוכרת, שאת הורסת את אמך הטובה והאמינה. עליך לחיות ולשרוד ביחסים אחדים שאכן מתקלקלים קצת, ואת אכן קצת כועסת ומאוכזבת מעט, אבל איכשהו כולם נשארים בחיים."

דומה שסיימנו, אבל שרה התעכבה עוד ואמרה: "אבל איך אני אוכל להפסיק את התפרצות הדמעות הזאת?" היא סיפרה לי שבעצם היתה שרויה בבכי במשך שיחתנו, אבל עצרה את דמעותיה, "אחרת לא הייתי יכולה לדבר."

שרה עברה חוויה שהייתי שותף לה. ניכר בה שהוקל לה, אף ששינוי היינו עייפים.

לבסוף שאלה: "טוב, אז מה לעשות? אני חוזרת הערב לבית הספר ברכבת, ומה קורה אז? אם

לא אתאמץ. – יסלקו אותי, ואני רעה לדייוויד ולחברים שלי. אבל...”

אמרתי: “חשוב להבהיר את כל הדברים האלה יותר מללמוד היסטוריה ושיעורים אחרים; אז מה דעתך על להישאר בבית עד סוף השליש? אמא תסכים?”

זה רעיון מצוין, אמרה, והיא כבר חשבה עליו, כמובן. מבית הספר ישלחו לה שיעורי בית, ובשלוות הבית תוכל להרהר בכל הדברים שדיברנו עליהם.

וכך אמנם סיכמתי עם האם, בנוכחותה של שרה.

לבסוף אמרה לי שרה: “אני חושבת שבטח התשתי אותך.”

הרגשתי ששרה אכן הגיעה לכמה רגשות חשובים, והיא תוכל לעשות שימוש מועיל בחודשיים הבאים בבית, מתוך ידיעה שתשוב לראותני בחופשת החגים.

תוצאה

תוצאת הייעוץ הטיפולי היתה ששרה נעשתה מעוניינת לעבור טיפול פסיכואנליטי. היא לא שבה אל בית הספר, אלא החלה באנליזה, ובמשך שלוש ארבע שנות הטיפול עבדה מתוך שיתוף פעולה מלא. אני יכול לדווח שטיפול זה הסתיים סיום טבעי ואפשר לראות בו הצלחה.

כשהיתה שרה בת עשרים ואחת עשתה חיל באוניברסיטה וניהלה את חייה בדרך שהוכיחה שהשתחררה מן החדירות הפרנואידיות שגרמו לה לקלקל יחסים טובים.

סוף דבר

הערה על התנהגותי שלי במהלך אותה פגישה יחידה: התברר שלא היה צורך ברוב הדיבורים שדיברתי, אבל יש לזכור שבאותה שעה לא ידעתי אם זו תהיה ההזדמנות היחידה שלי לעזור לשרה, או לא. אילו ידעתי אז שהיא תמשיך בטיפול פסיכואנליטי, הייתי אומר הרבה פחות, ורק במידה שהייתי צריך להביא לידיעתה ששמעתי את מה שאמרה ושמתי לב למה שהיא מרגישה והראיתי בתגובותי שאני מסוגל להכיל את חרדותיה. הייתי נוהג יותר כראי אנושי.

⁷ ראה אור בשם: ‘La interrelacion en terminos de identificaciones cruzadas?’

התייחסות גומלין במונחי הזדהויות צולבות

עכשיו אדון בתקשורת גומלין מבחינת היכולת או אי היכולת להשתמש במנגנונים נפשיים, השלכתיים והפנמתיים. ההתפתחות ההדרגתית של התייחסות אובייקט (object-relating) יש בה משום הישג מבחינת התפתחותו הרגשית של הפרט. בקצה האחד, התייחסות- אובייקט היא בעלת אופי יצרי, והמושג התייחסות-אובייקט כאן כולל את כל התחום המורכב שמספק השימוש בהתקפה ובסמליות. בקצה האחר נמצא המצב, שיש לשער שהוא קיים בראשית חיי הפרט, שבו האובייקט עדיין אינו מופרד מן הסובייקט. מצב זה, המלה מיזוג יפה לו כאשר מדובר בשיבה אליו ממצב של הפְּרָדָה, אבל אפשר לשער שבתחילה יש לפחות שלב תיאורטי, הקודם להפרדת הלא אני מן האני (me) (ראה: Milner 1969). המלה סימביוזה הוכנסה לשימוש בתחום זה (Milner 1969), אבל לדעתי, היא מושרשת יותר מדי בביוֹלוגיה מכדי שתהיה ראויה להתקבל. מנקודת מבטו של הצופה, עשוי להיראות שיש התייחסות-אובייקט במצב המיזוג הראשוני, אבל צריך לזכור שבראשית הדברים, האובייקט הוא "אובייקט סובייקטבי". השתמשתי במונח אובייקט סובייקטבי כדי להביא לידי ביטוי את הניגוד שבין מה שניתן לראות, ובין מה שהתינוק חווה (Winnicott 1962).

במהלך התפתחותו הרגשית של הפרט, הוא מגיע לשלב שבו אפשר לומר עליו שהוא נעשה יחידה. בלשון שהשתמשתי בה, זו השלב של "הנני" (Winnicott 1958b). נקרא לו מה שנקרא, זהו שלב חשוב, בשל הצורך של האדם להגיע להוויה (being) לפני שהוא מגיע לעשייה: "אני הנני" (I am) חייב להקדים את "אני עושה", שאם לא כן, ל"אני עושה", אין משמעות עבור אותו אדם. משערים ששלבים התפתחותיים אלה מופיעים בצורה עדינה בשלבים מוקדמים מאוד, אבל הם מקבלים חיזוק מן האני (אגו) האמהי, ולכן בשלבים המוקדמים יש להם עוצמה שקשורה לעובדת ההתאמה של האם לצורכי תינוקה. במקום אחר ניסיתי להראות שההתאמה הזאת לצורך אינה רק עניין של סיפוק יצרים, אלא יש לראות בה בראש ובראשונה עניין של החזקה וטיפול (handling).

כשההתפתחות תקינה, הילד המתפתח נעשה בהדרגה אוטונומי ורוכש יכולת לקבל עליו אחריות לעצמו בלא תלות בתמיכת אני מותאמת ביותר. עדיין קיימת, כמובן, פגיעות, במובן שכישלון סביבתי חמור עלול להביא לידי אובדן יכולתו החדשה של הפרט לשמור על אינטגרציה מתוך עצמאות.

השלב הזה, שכינתי "הנני", קשור קשר הדוק אל מושג העמדה הדיכאונית שטבעה מלאני קליין (Klein, 1934). בשלב זה הילד יכול לומר: "הנה אני פה. מה שבתוכי זה אני, ומה שמחוץ לי זה לא אני". המלים בתוך ומחוץ כוונתן כאן לפסיכה (נפש) ולסומה (גוף) כאחד, מפני שאני מניח את קיומו של שילוב פסיכוסומטי משביע רצון, שגם הוא, כמובן, עניין של התפתחות

תקינה. ישנה גם שאלת הנפש (mind) שיש לחשוב עליה בנפרד, בייחוד ככל שהיא נעשית תופעה מנותקת מן הפסיכה-סומה (Winnicott, 1949).

כאשר הילד או הילדה מגיע לארגון אישי של מציאות נפשית פנימית, הוא משווה מציאות פנימית זו בלי הרף עם קטעים מן המציאות החיצונית, או המשותפת. יכולת חדשה לקיום התייחסות-אובייקט מתפתחת עכשיו, יכולת המתבססת על חילופי גומלין בין מציאות חיצונית ובין קטעים מן המציאות הנפשית האישית. יכולת זו משתקפת בשימוש של הילד בסמלים ובמשחק יצירתי, וכן, כפי שניסיתי להראות, ביכולתו ההדרגתית של הילד להשתמש בפוטנציאל תרבותי, במידה שהוא עומד לרשותו בסביבה החברתית הקרובה.

עכשיו נבחן את ההתפתחות החדשה ורבת החשיבות השייכת לשלב הזה-יצירת יחסי גומלין המבוססים על מנגנוני הפנמה והשלכה. התפתחות זו שייכת יותר לתחום החיבה מאשר לתחום היצר. אף על פי שהרעיונות שאני דן בהם מקורם בתורת פרויד, תשומת לבנו הוסבה אליהם בידי מלאני קליין, שהבחינה הבחנה מועילה בין הזדהות השלכתית להזדהות הפנמתית, והדגישה את חשיבותם של מנגנונים אלה (Klein, 1932, 1957).

מקרה: אשה בת ארבעים, לא נשואה

אני מבקש להביא כאן קטע מתוך אנליזה אחת כדי להדגים בדרך מעשית את חשיבותם של מנגנונים אלה. אין צורך לומר על האשה המטופלת הזאת אלא שחייה היו מרוקנים בשל חוסר יכולתה "להיכנס לנעליהם של אחרים". או שהיתה מבודדת, או שעשתה מאמצים מהוססים לקיים התייחסות-אובייקט בעלת אופי יצרי. היו סיבות מורכבות מאוד לקושי המסוים של אותה מטופלת, אבל אפשר לומר שהיא חיה כל הזמן בעולם מעוות מחמת חוסר יכולתה לגלות עניין ברגשות הזולת. כמו כן לא היתה מסוגלת להרגיש שהאחרים יודעים איך היא, ומה היא מרגישה. יש להבין שאצל מטופלת כזאת שהיתה מסוגלת לעבוד ורק מפעם לפעם שקעה בדיכאון עמוק ואובדני, מצב זה ביטא הגנה מאורגנת, ולא רק ליקוי מקורי מימי ינקותה. כדרך שקורה לעתים קרובות בפסיכואנליזה, יש לחקור מנגנונים מבחינת השימוש בהם בארגון הגנה מתוחכם ביותר, כדי לקבל מושג על המצב הראשוני. אצל המטופלת שלי היו תחומים שבהם הרגישה אמפתיה והשתתפות עזות מאוד; למשל, בכל הקשור לנרדפים ולמדוכאים בעולם. אלה כללו, כמובן, את כל הקבוצות שקבוצות אחרות נוהגות בהן השפלה, ובהן גם הנשים. היתה בה אמונה עמוקה מאוד ומושרשת בנפשה שנשים סובלות מהשפלה ודיכוי. (נוסף על זה, גברים ייצגו את היסוד הזכרי המפוצל (split-off) שלה, ולכן לא יכלה להניח לגברים לתפוס מקום מעשי בחייה. עניין זה של היסודות המפוצלים של המין האחר הוא בעל חשיבות, אבל מאחר שאין הוא הנושא העיקרי של הפרק, לא אעסוק בו כאן).

בשבועות שקדמו לפגישה המתוארת כאן, היו כמה סימנים שהמטופלת מתחילה להכיר שאין היא מסוגלת להזדהות השלכתית. בכמה הזדמנויות טענה ועשתה כן בתוקפנות, כאילו היא מצפה שאחלוק על דעתה – שאין כל טעם להצטער על מי שכבר מת. "אפשר לרחם על מי שנשארו, אם אהבו את האדם המת, אבל האיש המת כבר מת, וזה סוף העניין." היה היגיון בדברים, ובעיני המטופלת שלי לא היה דבר מעבר להיגיון. ההשפעה המצטברת של גישה כזאת גרמה לידידיה להרגיש שמהו חסר באישיותה, אם גם משהו שקשה לתפוס; ולכן היה חוג ידידיה מצומצם.

במהלך הפגישה שאני מתאר כאן, סיפרה המטופלת על מותו של אדם שרחשה לו כבוד רב. היא הבינה שהיא מרמזת על אפשרות מותו של האנליטיקאי – אני ועל אובדן אותו החלק, שעדיין יש לה צורך בו. אפשר היה כמעט לחוש בעליל שהיא יודעת שיש משהו אכזרי בצורך שלה שהאנליטיקאי יוסיף לחיות רק בשל שארית הצורך שלה בו (ראה Blake, 1968).

בשלב מסוים אמרה המטופלת שהיא מבקשת לבכות בלי סוף ובלי שום סיבה ברורה, ואני ציינתי שבאומרה זאת היא גם אומרת שאין היא מסוגלת לבכות. היא ענתה במלים אלה: "אני לא יכולה לבכות כאן מפני שזה כל מה שאני מקבלת, ואני לא יכולה לבזבז את הזמן" – ואז התמוטטה ואמרה: "הכול שטויות!" והתייפחה.

בכך בא שלב אחד אל סיומו, והמטופלת החלה לספר לי את תוכנם של חלומות שרשמה.

תלמיד אחד בבית הספר שבו היא מלמדת שוקל להפסיק את לימודיו ולחפש עבודה. היא ציינה שכאן יש שוב סיבה לצער; דומה הדבר לאובדן ילד. כאן היה אחד התחומים שבהם קיבל מנגנון ההזדהות ההשלכתית חשיבות רבה מאוד בשנה או בשנתיים האחרונות של האנליזה. הילדים שלימדה, בייחוד המוכשרים שבהם, ייצגו אותה עצמה, ולכן היו הישגיהם הישגיה, ואם עזבו את בית הספר היה בכך משום אסון. יחס שלילי כלפי תלמידים אלה, שייצגו אותה עצמה, בייחוד הבנים שבהם, גרם לה עצמה להרגיש נפגעת.

זה היה אפוא תחום שהתפתח בזמן האחרון, שבו נעשתה ההזדהות ההשלכתית אפשרית, ואף על פי שמבחינה קלינית היה אפשר לראות שזוהי הזדהות כפייתית פתולוגית, לא היה בכך כדי לשלול את ערכה, מבחינת מה שילדים זקוקים לו ממורה. הדבר החשוב הוא שילדים אלה לא היו בעיניה אזרחים מדרגה שלישית, אם כי דומה שזה היה מעמדם בתאור שלה את בית הספר, שעל פיו, רבים מהעובדים נהגו כאילו הם בזים לילדים.

זו היתה הפעם הראשונה באנליזה ממושכת זו שיכולתי להשתמש בחומר כדי לציין את קיומה של הזדהות השלכתית. מובן שלא השתמשתי במונח הטכני. אותו נער בחלומה, ששוקל לעזוב ולחפש עבודה, במקום להמשיך ולהגיע לכלל הגשמה בבית הספר, נתפס בעיני המטופלת שלי

(מורתו) כמקום שבו היא מוצאת משהו מעצמה. מה שמצאה שם היה בעצם יסוד זכרי מפוצל (split-off) (אבל, כפי שכבר ציינתי, פרט חשוב זה מקומו בהצגה אחרת של חומר המקרה הזה).

עכשיו היתה המטופלת מסוגלת לדון בהזדהויות צולבות ולשוב ולבחון חוויות מסוימות של הזמן האחרון, שבהן פעלה באופן שייתפס כאטום לגמרי בעיני מי שאינו מבין את חוסר יכולתה להזדהות השלכתית והפנמתית. למעשה, שתלה את עצמה בתור אדם חולה על אדם חולה אחר, ותבעה לעצמה את מלוא תשומת הלב "בהתעלמות גמורה" (כפי שאמרה, מתוך התכוננות חדשה על עצמה) ממצב המציאות של האדם האחר⁸. כאן הוסיפה המטופלת בצורה שימושית את המלה ניכור לתיאור ההרגשה שהרגישה תמיד, בשל חסרונן של הזדהויות צולבות, והיא יכלה להמשיך ולומר שהרבה מקנאתה בחברתה (שייצגה אחות או אח), שבה שתלה את העצמי החולה שלה, קשורה ליכולתה החיובית של אותה חברה לחיות ולקיים תקשורת מתוך הזדהויות צולבות.

אחר כך המשיכה המטופלת ותיארה חוויה של פיקוח על מבחן באמנות, שבו נבחן גם אחד מתלמידיה. הוא צייר ציור נפלא, ומיד כיסה את כולו בצבע. המראה היה נורא בעיניה, והיא יודעת שכמה מעמיתיה מתערבים בנקודה כזאת – מעשה לא הוגן, כמובן, מבחינת מוסר בחינות. הנרקיסים שלה ספג מהלומה קשה בשעה שעמדה שם וראתה את התמונה הטובה נמחקת והולכת, ואין בידה להצילה. כל כך חזק היה השימוש שלה בנער לביטוי חוויית החיים שלה עצמה, עד שרק בקושי רב עלה בידה להבין שמבחינת הנער הזה אפשר שיש ערך למחיקת הציור – אולי מפני שלא היה יכול לאזור עוז להצליח כל כך ולזכות בשבחים, או מפני שהחליט שכדי לעבור את הבחינה יהיה עליו להיכנע לציפיות הבוחנים, ודבר זה יהיה כרוך בבגידה בעצמי האמיתי שלו. אולי הוא מוכרח להיכשל.

אפשר לראות כאן מנגנון שהיה עלול לגרום לה שתהיה בוחנת גרועה, אולם השתקף בכך שגילתה את הקונפליקטים בילדים, שייצגו חלק מעצמה, ובייחוד את היסוד הגברי או הביצועי שבה. בפגישה שאני מתאר הצליחה המטופלת להבין, כמעט בלא כל עזרה של האנליטיקאי, שילדים אלה אינם חיים למענה, אף על פי שהרגישה שזה בדיוק מה שהם עושים. עלה בדעתה הרעיון, שלפעמים יכלה לומר שהיא מתעוררת לחיים רק באמצעות הילדים, שלתוכם השליכה חלקים מעצמה.

מן הדרך בה פעל מנגנון זה אצל המטופלת נוכל להבין כיצד משתמע, מהלשון בה משתמשת

⁸ במונחים אחרים, הקשורה לתחום האנליזה של הפסיכונורוזה, היתה זו פעולה סאדיסטית לא מודעת. אבל שפה זו היא חסרת תועלת כאן.

מלאני קליין בכמה מכתביה בנושא זה, שהמטופל דוחס ממש חומר אל תוך מישהו אחר, או לתוך בעל חיים, או לתוך האנליטיקאי. דבר זה כוחו יפה בייחוד כאשר המטופל שרוי במצב רוח דיכאוני, אבל אינו חווה אותו, מפני שהוא דוחף את חומר הפנטזיה הדיכאונית אל תוך האנליטיקאי.

החלום הבא היה על ילד קטן שרוקח אחד מרעיל אותו לאט-לאט. החלום קשור לכך שהמטופלת עדיין נשענת על טיפול תרופתי, אף שהתלות בתרופות אינה המאפיין העיקרי של המקרה הזה. היא זקוקה לעזרה כדי להירדם, ולכן, לדבריה, אל-על-פי שהיא שונאת את התרופות ועושה כל מה שביכולתה להימנע מלהיזדקק להן, מצבה גרוע יותר כששנתה נודדת ולמחרת עליה לעבור את היום במצב של חסך-שינה.

החומר שהועלה אחר-כך הוסיף להתייחס לנושא זה, שהופיע בדרך חדשה דווקא בפגישה זו של האנליזה הממושכת. בין האסוציאציות שהעלתה המטופלת בקשר לחלום, ציטטה מתוך שיר מאת ג'. מ. הפוקינס (Hopkins).

I am soft sift

In an hourglass – at the wall

Fast, but mined with a motion, a drift,

And it crowds and it combs to the fall;

I steady as a water in a well, to a poise, to a pane,

But roped with, always, all the way down from the tall

Fells or flanks of the voel, a vein...

חול מחלחל אנוכי

בבזיך שעון חול. נאחז בדפנות, מתחתר מתוכי,

נעתק ונופל למרכז.

דומם בלי אדווה, מזוגג כפני מים בבור,

מקושר לקירות הגבוהים, ומהם מנוקז

מחלחל ויורד למקור...

הרעיון שהשתמע מכך היה שהמטופלת נתונה כל כולה לחסדו של איזה כוח, כמו כוח המשיכה, והיא נסחפת בלי כל שליטה. לעתים קרובות היא מרגישה כך בקשר לאנליזה ולהחלטותיו של האנליטיקאי על מועדי הפגישות ואורכן. אפשר לראות כאן את הרעיון בדבר חיים בלי הזדהויות צולבות, ופירוש הדבר שהאנליטיקאי (או אלוהים או הגורל) אינו יכול להעניק דבר בדרך של הזדהות השלכתית, כלומר, מתוך הבנת צרכיו של המטופל.

מכאן עברה המטופלת שלי לעסוק בדברים אחרים בעלי חשיבות חיונית, שאינם נוגעים לנושא של הזדהויות צולבות, אלא למאבק האינסופי בין העצמי הנשי שלה ובין היסוד הזכרי המפוצל שלה.

היא תיארה את עצמה כנתונה בתוך בית כלא, נעולה על בריח, נטולת כל שליטה, מזדהה עם החול שבשעון החול. התברר שפיתחה לה טכניקה להזדהויות השלכתיות של היסוד הזכרי המפוצל, ובכך זכתה לחוויה חלופית (vicarious) מסוימת באמצעות תלמידים ואנשים אחרים שלתוכם יכלה להשליך את החלק הזה של עצמה; לעומת זה בלטה מאוד בחסרונה, יכולתה להזדהות השלכתית לגבי העצמי הנשי שלה. אין לה כל קושי לחשוב על עצמה כל העת כעל אשה, אבל היא יודעת, וכל ימיה ידעה, שאשה היא "אזרח מדרגה שלישית", ועוד היא יודעת תמיד שאין מה לעשות בעניין הזה.

עכשיו היתה מסוגלת להרגיש בדילמה שלה במונחי הגירושין או הפירוד שבין העצמי הנשי שלה ובין היסוד הזכרי המפוצל, ומתוך זה עלתה ראייה חדשה של אביה ואמה, ראייה שייחסה להם יחסי גומלין חמים ומסורים כבני זוג וכהורים. ברגע קיצוני אחד של החייאת זיכרונות טובים, שבה המטופלת וחשה את תחושת המגע של פניה כנגד הצעיף של אמה, ובכך יכלה להעלות על דעתה מצב של מיזוג עם האם, וחוליה הקשורה – לפחות קשר תיאורטי – עם המצב הראשוני, לפני הפרדת האובייקט מן הסובייקט, או לפני ביסוסו של האובייקט כדבר הנתפס תפיסה אובייקטיבית, וכדבר נפרד, או חיצוני, באמת.

עכשיו עלו כמה זיכרונות שאוששו את מה שהתפתח בזמן הפגישה, זיכרונות על סביבה טובה שבה היתה היא, המטופלת, אדם חולה. המטופלת ניצלה תמיד – וזקוקה היתה לנצל – את גורמי הסביבה הפחות טובים כסיבה. פעמים רבות סיפרה על ההקלה שחשה פעם, כשהיתה ילדה קטנה וראתה את הוריה נותנים זה לזה נשיקה. עכשיו הרגישה את משמעות הדבר בדרך חדשה ועמוקה יותר, והאמינה באמיתותם של הרגשות שהמעשה ביטא.

בפגישה זו אפשר לראות את תהליך התפתחותה של יכולת להזדהות השלכתית, ויכולת חדשה

זו הביאה עמה סוג חדש של יחסים, שהמטופלת לא היתה מסוגלת להשיג עד כה בחייה. עמה יחד באה הכרה חדשה במשמעות היעדרה היחסי של יכולת זו מבחינת דלדול יחסה אל העולם ויחסו של העולם אליה, בייחוד מבחינת תקשורת גומלין. יש להוסיף שעם יכולת חדשה זו לאמפתיה הופיעה בהעברה נטייה חדשה להיות חסרת רחמים [ruthlessness] ויכולת לדרוש דרישות גדולות מן שהאנטליטיקאי – מתוך השערה שהאנטליטיקאי, בהיותו עכשיו תופעה חיצונית או נפרדת, יידע לדאוג לעצמו. היא הרגישה שהאנטליטיקאי ישמח שהמטופלת נעשתה מסוגלת להיות חמדנית, תכונה שבמובן חשוב שקולה לאהבה. תפקידו של האנטליטיקאי לשרוד.

חל שינוי במטופלת. בתוך שבועיים אפילו הגיעה לכלל אמירה שצר לה על אמה שנפטרה, מפני שאין היא יכולה להוסיף לענוד את התכשיטים שהורשה למטופלת שלי, אך המטופלת לא יכלה לענוד אותם. כמעט לא היתה מודעת לכך שרק לפני זמן קצר טענה שאין אדם יכול לחוש צער על המתים – אמירה נכונה מצד ההיגיון הקר. עכשיו, היה מקום לדמיון בצורה בה חייתה, או רצתה לחיות, על ידי ענידת התכשיטים, כדי להעניק לאמה המתה חיים כלשהם, ולו גם מעט מזער, ובאמצעותה היא.

היחס בין שינויים לתהליך הטיפולי

נשאלת השאלה, איך מתרחשים שינויים אלה ביכולתה של המטופלת? ברור שהתשובה אינה שהם קורים באמצעות פעולת הפירוש הקשורה ישירות לעבודתו של המנגנון הנפשי. אני אומר זאת אף-על-פי שבחומר הקליני שהצגתי יש התייחסות מילולית ישירה אחת שלי; לדעתי, כבר היתה המלאכה שלמה כשהרשיתי לעצמי אותו פינוק.

במקרה זה יש היסטוריה ארוכה של פסיכואנליזה: שנים אחדות אצל אחד מעמיתי, ושלוש שנים אצלי.

אפשר לומר שיכולתו של האנטליטיקאי להשתמש במנגנוני השלכה – שהם אולי הדרכון החשוב ביותר לעבודה הפסיכואנליטית – מופנמת בהדרגה. אבל אין זה הכול, ואף לא העיקר.

במקרה זה, ובמקרים דומים לו, מצאתי שהמטופל זקוק לשלבים של רגרסיה אל תלות בהעברה, ואלה הביאו אותו לחוות את מלוא השפעתה של התאמה לצורך, שיסודה בעצם ביכולתו של האנטליטיקאי (האם) להזדהות עם המטופל (התינוק שלה). במהלך סוג זה של חוויה יש כמות מספקת של התמזגות עם האנטליטיקאי (האם) כדי לאפשר למטופל לחיות ולהתייחס בלי הצורך במנגנוני הזדהות השלכתיים והפנמתיים. אחר-כך בא התהליך המכאיב שבו האובייקט מופרד מן הסובייקט, והאנטליטיקאי נעשה נפרד ומוצב מחוץ לתחום השליטה האומניפוטנטית של המטופל. הישרדותו של האנטליטיקאי בהרסנות, שהיא חלק משינוי זה ובאה בעקבותיו, מאפשרת לדבר

חדש להתרחש, והא השימוש של המטופל באנליטיקאי, וראשיתם של יחסים חדשים המבוססים על הזדהויות צולבות (ראה פרק 6). עכשיו המטופל יכול להתחיל להיכנס – בדמיונו – לנעליו של האנליטיקאי, והאנליטיקאי (בה-בעת) יכול להיכנס לנעליו של המטופל, וטוב שיעשה כן, מתוך עמדה שבה רגליו שלו מוצבות איתן על הקרקע.

התוצאה החיובית נושאת אפוא אופי של אבולוציה בהעברה, המתרחשת בשל המשכתו של התהליך האנליטי.

הפסיכואנליזה הסבה את מלוא תשומת הלב לפעולתו של היצר ולעידונו. חשוב לזכור שיש מנגנונים משמעותיים להתייחסות-אובייקט שאינם נקבעים על ידי דחף. הדגשתי את היסודות במשחק שאינם נקבעים על ידי דחף. הבאת דוגמאות להמחיש התייחסות גומלין הקשורה לניצול תופעות התלות וההתאמה, שיש להן מקום טבעי בינקות ובהורות. ציינתי גם שחלק גדול מחיינו עובר עלינו בהתייחסות גומלין מתוך הזדהויות צולבות.

עכשיו אני מבקש לדון ביחסים הקשורים באופן ספציפי לתחום של טיפול הורי במרד התבגרותי.

מושגים בני זמננו על התפתחות המתבגר והשלכותיהם על החינוך הגבוה⁹

הערות מוקדמות

גישתי אל נושא רחב זה נגזרת בהכרח מתחום ניסיוני המיוחד, וההערות שאעיר כאן מבטאות יחס פסיכותרפויטי. כמטפל, אני מוצא את עצמי – מטבע הדברים – חושב במונחים אלה:

התפתחותו הרגשית של היחיד;

תפקיד האם וההורים;

המשפחה כהתפתחות טבעית מבחינת צורכי הילדות;

תפקיד בתי-הספר ומערכות אחרות, הנתפסות כהרחבות של רעיון המשפחה וכהקלה מדפוסים משפחתיים קבועים;

תפקידה המיוחד של המשפחה ביחסה לצורכיהם של מתבגרים;

אי-בשלותו של המתבגר;

השגה הדרגתית של בשלות בחיי המתבגר;

⁹ מתוך דברים שנאמרו בסימפוזיון במסגרת הכינוס השנתי ה- 21 של האגודה הבריטית למען בריאות הסטודנט, בניוקאסל על נהר טיין, ב- 18 ביולי 1968.

היחיד והשגת הזדהות עם קבוצות חברתיות ועם החברה בכללה, בלא אובדן רב מדי של ספונטניות אישית;

מבנה החברה – חברה במשמעות של שם עצם קיבוצי – המורכבת מיחידות אינדיווידואליות, בשלות או לא בשלות;

ההפשטות של פוליטיקה וכלכלה, פילוסופיה ותרבות, הנתפסות כפסגתם של תהליכי גדילה טבעיים;

העולם כתמונה ממוזגת של מיליארד דפוסים אינדיווידואליים המורכבים זה על גבי זה.

הכוח המניע הוא תהליך הגדילה, שעובר בתורשה אצל כל יחיד ויחיד. אנו מקבלים כאן כדבר מובן מאליה את קיומה של סביבה מאפשרת שהיא טובה-דיה, שבראשית גדילתו והתפתחותו של כל אדם היא בבחינת *sine qua non* [תנאי הכרחי]. יש אמנם גנים הקובעים דפוסים, ונטייה מורשת לגדול ולהגיע לכלל בשלות, אבל שום דבר אינו מתרחש בגדילה הרגשית אלא ביחס אל התנאים הסביבתיים, שחייבים להיות טובים דיים. יש לשים לב שאיני משתמש במלה "מושלם" בתיאור הזה – שלמות היא תכונתן של מכוונות, והפגמים המאפיינים את היכולת האנושית להתאים לצורך, הם תכונה מהותית של הסביבה המאפשרת.

ביסוד כל הדברים האלה עומד הרעיון בדבר תלותו של היחיד, תלות שבתחילה היא כמעט מוחלטת, ובהדרגה, ולפי סדר מסוים, היא משתנה ונעשית לתלות יחסית, המתקדמת לקראת אי-תלות, קרי עצמאות. עצמאות זו אינה נעשית מוחלטת, והאדם הנתפס כיחידה אוטונומית אינו אף פעם, בעצם, בלתי-תלוי בסביבה; אף – על-פי שיש דרכים שבאמצעותן האדם הבשל עשוי להרגיש חופשי ועצמאי במידה שדי בה לאפשר אושר, ותחושה של זהות אישית. באמצעות הזדהויות צולבות מיטשטש הקו החד והברור שבין האני (me) ובין הלא-אני.

עד כה רק מניתי מדורים באנציקלופדיה של החברה האנושית, ולא תיארתי אלא את פני היורה הרוחת תמיד של צמיחת היחיד, הנתפסת כדבר קיבוצי ומזוהה כתהליך דינמי. המעט שאני יכול לעסוק בו כאן מוגבל בהכרח בהיקפו, ולפיכך חשוב לי להעמיד את מה שאני מבקש לומר אל מול מסך הרקע רחב-הידיים של האנושות – אנושות שאפשר להשקיף עליה בדרכים רבות ולצפות בה משני קצותיו של הטלסקופ.

מחלה או בריאות?

כיוון שאני נוטש את ההכללות ויורד לפרטים, מיד עלי לבחור מה לכלול בדברי ומה לזנוח. לדוגמה, עניין המחלה הפסיכיאטרית האישית. החברה כוללת את כל היחידים החברים בה. מבנה

החברה מוקם ומוחזק בידי חבריה הבריאים מבחינה פסיכיאטרית. ואף-על-פי-כן, עליה לכלול גם את החולים – למשל, החברה כוללת את:

הלא-בשלים (מפאת גילם);

הפסיכופתים (תוצר סופי של חסך – אנשים שחייבים, כאשר יש להם תקווה להביא את החברה להכיר בחסך שלהם, ואחת היא אם מדובר בחסך באובייקט טוב או אהוב, או במבנה סביר, שאפשר לבטוח בו שיעמוד בלחצים שיוצרת תנועה ספונטנית);

הנוירוטים (המוטרדים על ידי מוטיבציות לא מודעות ואמביוולנטיות);

הנוטים למצבי-רוח (מרחפים בין התאבדות לחלופה כלשהי, שיכולה לכלול את ההישגים הנעלים ביותר מבחינת תרומתם);

הסכיוזאידים (שמלאכת חייהם כבר נקבעה להם – לכוונן את עצמם, איש-איש כיחיד בעל תחושת זהות והרגשת ממשות);

הסכיוזופרנים (שאינם מסוגלים, על-כל-פנים בשלבי תחלואה, להרגיש ממשיים, ולכלל היותר יכולים להשיג משהו על יסוד חיים באמצעות אדם אחר).

על אלה עלינו להוסיף עוד את הקטגוריה המוזרה מכולן – קטגוריה הכוללת אנשים רבים המשיגים עמדות של סמכות ואחריות – הפרנואידים, הנשלטים בידי מסכת של מחשבות. מסכת זו חייבת להוכיח בלי הרף שיש בכוחה להסביר את הכול, בעוד החלופה לכך (לגבי הפרט החולה בדרך זו) היא בלבול חמור של מחשבות, תחושה של תוהו-ובוהו ואובדן כל יכולת ניבוי.

בכל תיאור של מחלה פסיכיאטרית יש מידה של חפיפה. בני-אדם אינם מתקבצים היטב בקבוצות מחלה. זה הדבר המקשה כל כך על רופאים פנימיים וכירורגים להבין את הפסיכיאטריה. הם אומרים: "לכם יש המחלה, ולנו יש תרופה לה (או תהיה לנו בתוך שנה או שנתיים)". שום תווית פסיכיאטרית אינה מתאימה בדיוק למקרה שהיא מתארת, ופחות מכול התווית "נורמלי" או "בריא".

אפשר להתבונן בחברה מבחינת מחלה, ולבחון כיצד מושכים חבריה החולים תשומת-לב, איש-איש בדרך, וכיצד משפיעות על אופיה של החברה קבוצות המחלה, שראשיתן ביחידים; ואפשר גם לבחון את הדרך שבה משפחות ויחידות חברתיות מצמיחות בני אדם בריאים מבחינה פסיכיאטרית, אלא אם כן מעוותת או מנטרלת אותם היחידה החברתית שאיתרע מזלם להימנות עמה בזמן כלשהו.

לא בחרתי להתבונן בחברה בדרך זו. בחרתי להתבונן בחברה מבחינת בריאותה, כלומר, בצמיחתה או בהתחדשותה התמידית והטבעית מתוך בריאות שלעתים שיעורם בקבוצה של הלא-

בריאיים מבחינה פסיכיאטרית גבוה מדי, והיסודות הבריאיים אינם יכולים לשאתם, אף לא בכוח בריאותם המקובצת. ואז היחידה החברתית עצמה נפגע מבחינה פסיכיאטרית.

לפיכך יש בדעתי להתבונן בחברה כאילו היא מורכבת מבני-אדם בריאים מבחינה פסיכיאטרית. גם כך נמצא שיש לחברה די בעיות! די והותר!

יש לשים לב שלא השתמשתי במלה נורמלי. מלה זו קשורה קשר הדוק מדי לחשיבה שטחית. לעומת זה, אני סבור שיש מקום לדבר על בריאות פסיכיאטרית כלומר, יש לדעתי הצדקה לחקור את החברה (כדרך שעשו אחרים) מבחינת הביטוי במונחים קיבוציים לצמיחה אידיודואלית לקראת הגשמה אישית. האקסיומה היא, שמאחר שאין החברה קיימת אלא כמבנה שהוקם ולא חודל מלהבנות מחדש על-ידי יחידים, הרי אין הגשמה אישית בלא חברה, ואין חברה בנפרד מתהליכי הגדילה הקיבוציים של היחידים המרכיבים אותה. ועלינו לחדול מלחפש אחר אזורי העולם, ולהסתפק בכך שנמצא פה ושם בני-אדם שהיחידה החברתית שלהם חורגת מתחומי הגרסה המקומית של חברה, או מן הלאומיות, או מגבולותיה של כת דתית. בעצם, עלינו לקבל את העובדה שהבריאיים מבחינה פסיכיאטרית בריאותם והגשמתם האישית תלויות בנאמנות לקטע מצומצם של חברה, אולי למועדון הכדורת המקומי. ולמה לא? הרי רק כשאנו מחפשים אחר גילברט מרי (Murray) בכל מקום, אנו יוצאים במפת-נפש.¹⁰

התזה העיקרית

ניסוח חיובי של התזה שלי מביא אותי מיד אל השינויים העצומים שהתחוללו בחמישים השנים האחרונות בכל הנוגע לחשיבותה של אמהות טובה-דיה. גם האבות כלולים בכך, אבל האבות חייבים להתיר לי להוסיף ולהשתמש במונח "אמהי" לתיאור הגישה הכוללת לתינוקות ולטיפול בהם. המונח "אבהי" חייב לבוא מעט אחרי המונח "אמהי". בהדרגה נעשה האב, כזכר, גורם בעל חשיבות. אחר כך באה המשפחה, שיסודה באיחודם של אבות ואמהות, באחריות המשותפת למה שעשו יחדיו, כלומר בדבר שאנו מכנים "יצור אנוש חדש – תינוק".

ברצוני לייחד דברים אחדים לתנאים האמהיים (maternal provision). ידוע לנו עכשיו שיש חשיבות לדרך שבה התינוק מחוזה ומטופל, וחשוב מיהו שדואג לו, ואם זו האם או אדם אחר. בתיאוריה שלנו בדבר הטיפול בילד, המשכיות הטיפול נעשתה מאפיין מרכזי של מושג הסביבה המאפשרת. אנו רואים שבאמצעות המשכיות זו של התנאים הסביבתיים – ובאמצעותה בלבד – אפשר שתהיה לתינוק החדש, השורי במצב של תלות, המשכיות בקו החיים שלו, ולא דפוס של תגובה על הלא-צפוי והתחלה מבראשית שוב ושוב, לעולם (ראה Milner, 1934).

¹⁰ גילברט מרי, 1866-1957, מלומד בריטי בתחום התרבות הקלאסית, שנודע בתרגומיו לדרמה היוונית.

אפשר להזכיר כאן את עבודתו של בולבי (Bowlby, 1969): תגובתו של ילד בן שנתיים על אובדן נוכחותה האישית של האם (ואפילו אובדן זמני), אם הוא נמשך פרק זמן ארוך מכפי יכולתו של הילד לשמר בחיים את דמותה. עבודה זו זכתה להסכמה כללית, אף-על-פי שעדיין לא נעשה בה שימוש מלא; אבל הרעיון שביסוד הדברים, כוחו יפה לנושא המשכיות הטיפול בכללו, החל מראשית חייו האישיים של התינוק, כלומר, קודם שהתינוק תופס תפיסה אובייקטיבית את האם השלמה כמות שהיא, בתור אדם.

ועוד תכונה חדשה: כפסיכיאטרים של ילדים, איננו עוסקים בבריאות בלבד. הלוואי שיהיה זה נכון ביחס לפסיכיאטריה כולה. אנו עוסקים בעושרו של האושר ההולך ונבנה במצב של בריאות, ואינו נבנה במצב של חולי פסיכיאטרי, אפילו כשהגנים יכלו להוביל את הילד לקראת הגשמה.

לא באימה בלבד אנו מתבוננים עכשיו במשכנות העוני ובדלות, אלא גם בעין פקוחה לאפשרות שמבחינת התינוק או הילד הרך, משפחה הגרה בשכונת עוני יכולה להיות בטוחה ו"טובה" בתור סביבה מאפשרת יותר ממשפחה, המתגוררת בבית נאה, שנעדרות ממנו תלאות היומיום¹¹. להרגשתי, כדאי גם לתת את הדעת על ההבדלים המהותיים בין קבוצות חברתיות מבחינת המנהגים המקובלים עליהן. למשל, חיתול הגוף כולו, לעומת נתינת רשות לתינוק לחקור ולבעוט, המקובלת כמעט על כל חלקי החברה המוכרת לנו בבריטניה. מהי הגישה במקום מסוים למוצצים למציצת אצבע ולעיסוקים אוטו-אירוטיים בכלל? איך מגיבים בני-אדם על חוסר השליטה בצרכים, הטבעי לראשית החיים, ומה יחסם לשליטה בצרכים? וכן הלאה. הנסיון להתגבר על שרידי משנתו של טרובי קינג (Truby King¹²) עדיין ניכר במבוגרים המבקשים להעניק לילדיהם את הזכות לגלות מוסריות אישית, וניתן לראות בכך תגובה על אינדוקטרינציה, המוליכה לקצה האחר, של מתירנות קיצונית. אפשר שיתברר שההבדל בין הלבנים לשחורים בארצות-הברית אינו בצבע העור דווקא אלא ביניקה מן השד. אין לשער כמה גדולה קנאת הלבנים יונקי הבקבוק בשחורים, שרובם, כמדומני, הם יונקי שד.

כדאי לשים לב שאני עוסק במוטיבציה לא מודעת – מושג שאינו פופולרי ביותר. הנתונים שאני זקוק להם, אי-אפשר ללקטם מתוך טופסי שאלונים. אי אפשר לתכנת מחשב לספק מניעים לא-מודעים של האנשים המשמשים שפני ניסיון במחקר. כאן תפקידם של מי שהקדישו את חייהם לפסיכואנליזה, לזעוק למען שפיות הדעת, ולצאת נגד האמונה המטורפת בתופעות שטחיות, שהיא מסימניו של המחקר הממוחשב בבני-אדם.

¹¹ צפיפות, רעב, טפילים, סכנה תמידית של מחלה גופנית ואסון, ואיום תמידי של חוקים שמחוקקת חברה שוחרת-טוב.

¹² סר טרובי קינג, 1858-1938, רופא ניו-זילנדי שכתביו על שיטת הטיפול בתינוקות נחשבו בתחילת המאה העשרים לסמכות עליונה, ומרכזים קהילתיים להנחיית אמהות על-פי עקרונותיו הוקמו בארצות רבות. למרות שפועלו המסור הביא להישגים רבים, כגון הקטנה משמעותית בתמותת תינוקות, הוא נתפס כאן על-ידי ויניקוט כמי שמשנתו נעשתה לדוקטרינה שעלולה לפגוע בצמיחתו הייחודית של התינוק אצל הוריו הייחודיים.

עוד בלבול

מקור אחד לבלבול הוא ההשערה קלת-הדעת שאם יגדלו אמהות ואבות את תינוקותיהם ואת ילדיהם כהלכה, ימעטו הצרות והקשיים. אין דבר רחוק מזה! עניין זה משמעותי ביותר לנושא העיקרי שלי, שכן אני מבקש לטעון שכאשר אנו מתבוננים בגיל ההתבגרות, שבו באות לידי ביטוי ההשפעות המאוחרות של ההצלחות והכישלונות בטיפול בתינוק ובילד, אנו רואים שכמה מן הקשיים הרווחים כיום, קשורים ליסודות החיוביים שבחינוך המודרני ובגישות מודרניות לזכויות הפרט.

אם תעשה כמיטב יכולתך לקדם את הצמיחה האישית אצל צאצאך, יהיה עליך לדעת להתמודד עם תוצאות מפתיעות ביותר. אם ימצאו ילדיך את עצמם כל עיקר, הם לא יסתפקו בדבר מלבד עצמיותם כולה – ובכלל זה התוקפנות והיסודות ההרסניים שבה, נוסף על היסודות שאפשר לכנותם אהבה. ואז תיקלע למאבק ממושך, שיהיה עליך לעמוד בו ולשרוד.

עם חלק מילדיך תהיה בר-מזל – אם דרך טיפולך בהם תאפשר להם במהרה להשתמש בסמלים, לשחק, לחלום ולהיות יצירתיים בדרכים שיש עמן סיפוק; ואפילו אז תהיה הדרך עד שלב זה רצופה במהמורות. ובכל מקרה, תעשה שגיאות, ואלה ייראו ויורגשו כהרות-אסון; וילדיך ינסו לטעת כך הרגשת אחריות לכישלונותיהם, גם לאלה שבעצם אינך אשם בהם. ילדך פשוט יאמר לך: מעולם לא ביקשתי להיוולד.

גמולך יהיה בעושר העשוי להופיע בהדרגה בפוטנציאל האישי של נער זה או אחר, של נערה זו או אחרת. ואם תצליח, יהיה עליך להיות מוכן לכך שתקנא בילדיך על שיש להם הזדמנויות טובות יותר להתפתחות אישית משהיו לך. על גמולך תבוא אם תבקש ממך בתך יום אחד לשמור על תינוקה, ובכך תביע את דעתה שאתה מסוגל לעשות זאת כהלכה; או כשיבקש בנך להידמות לך בדרך כלשהי, או אם יתאהב בנערה שאתה עצמך היית מחבב, לו היית צעיר יותר. רק בעקיפין בא הגמול. ואתה יודע, כמובן, שלא יודו לך.

מוות ורצח בתהליך ההתבגרות¹³

אקפוץ עכשיו אל שיחזורים של עניינים אלה, כפי שהם משפיעים על משימתם של הורים בזמן שילדיהם נמצאים בגיל הבשלות המינית (puberty), או נתונים בחבלי תקופת ההתבגרות (adolescence).

אם כי הרבה כבר מתפרסם על הבעיות האישיות והחברתיות המופיעות בעשור זה, בכל מקום שהמתבגרים חופשיים להביע את עצמם, יש אולי מקום להוסיף הערה אישית על תוכן הפנטזיה של המתבגר.

בעת הגדילה של תקופת ההתבגרות, יוצאים נערים ונערות מן הילדות – ומתרחקים מתלות

— בדרכים מסורבלות ובלתי-אחידות, כשהם מגששים את דרכם אל מעמד של מבוגר. אין הגדילה עניין של נטייה מורשת בלבד, אלא גם של השתזרות מורכבת ביותר עם הסביבה המאפשרת. אם המשפחה עדיין קיימת ואפשר להשתמש בה — אכן ייעשה בה שימוש רב; ואם אין עוד משפחה שאפשר להשתמש בה או להתעלם ממנה (שימוש שלילי), כי אז יש צורך לספק יחידות חברתיות קטנות, שיוכלו להכיל את תהליך הגדילה ההתבגרותי. אותן בעיות שהופיעו בשלבים מוקדמים, כאשר אותם ילדים עצמם היו תינוקות או זאטוטים שלווים יחסית, אורבות גם בגיל ההתבגרות. ראוי לציין שאם הצלחת בשלבים הראשונים ועדיין אתה מצליח, אינך יכול לסמוך על כך שהמכונה תוסיף לפעול בלי תקלות. לאמיתו של דבר, עליך לצפות לקשיים. קשיים מסוימים שייכים דווקא לשלבים מאוחרים יותר אלה.

כדאי להשוות רעיונות האופייניים להתבגרות עם רעיונות הילדות. אם הפנטזיה של ראשית הגדילה כוללת מוות, הרי בתקופת ההתבגרות היא כוללת רצח. גם כשהגדילה בגיל הבשלות המינית מתקדמת בלי משברים גדולים, אפשר שיהיה עליך להתמודד עם בעיות טיפול (management) חמורות, מפני שלגדול פירושו לתפוס את מקום ההורה. ממש. בפנטזיה הלא-מודעת, גדילה היא מעצם טבעה מעשה תוקפני. ועכשיו הילד כבר לא קטן.

סבורני שלגיטימי, ואף מועיל, להתבונן במשחק "אני מלך הטירה". משחק זה קשור ליסוד הזכרי בבנים ובבנות. (אפשר להציג נושא זה גם במונחי היסוד הנקבי בבנות ובבנים, אבל אני יכול לעשות זאת כאן.) זהו משחק של ראשית גיל החביון, ובגיל הבשלות המינית הוא משתנה ונעשה מצב-חיים.

"אני מלך הטירה" הוא הצהרה של הוויה אישית. זהו הישג של גדילה רגשית. אינדיווידואלית. זהו מצב שמשתמע ממנו מותם של כל היריבים, או ביסוסה של השליטה. ההתקפה הצפויה באה לידי ביטוי במלים שבאות אחר-כך: "ואתה בן-בליעל מלוכלך" (או "רד, בן-בליעל מלוכלך שכמותך"). קרא בשמו של יריבך, ואתה יודע איפה אתה נמצא. עד מהרה מדיח בן-הבליעל המלוכלך את המלך, ועכשיו תורו להיות המלך. יונה ופיטר אופי מתייחסים לדקלום ילדים זה בספרם (Opie, 1951). לדבריהם, זו משחק עתיק-יומין, ועוד הורטיוס (20 לפנה"ס) מצטט כך את מלות הילדים:

Rex erit qui recte faciet;

Qui non faciet, non erit

מלך יהיה הנוהג בצדק;

מי שלא ינהג כך לא ימלוך.

¹³ ראה אור בכתורת "Adolescent Process and the Need for Personal Confrontation", בכתב העת Pediatrics, שנת 1969, כרך 44, חוברת 5.

איננו צריכים לחשוב שחל שינוי בטבע האדם. תחת זאת, עלינו לחפש את הנצחי בכך-החלוף. את משחק הילדות הזה עלינו לתרגם ללשון המוטיבציה הלא-מודעת של גיל ההתבגרות ושל החברה. כדי להיות למבוגר על הילד לדרוך על גופתו של מבוגר. (עלי לקבל כאן כדבר מובן מאליו שהקורא יודע שכוונתי לפנטזיה לא-מודעת, החומר שביסוד המשחק). ידוע לי, כמובן, שיש נערים ונערות המצליחים לעבור את שלב הגדילה הזה במסגרת רצופה של הרמוניה עם ההורים הממשיים, ובלי גילויי מרי בבית. אבל טוב יהיה לזכור שהמרי קשור לחירות שהענקת לילדך או לילדתך על-ידי שגידלת אותו או אותה באופן המאפשר לו או לה להתקיים בזכות עצמם. במקרים מסוימים אפשר לומר: "זרעת תינוק וקצרת פצצה." בעצם, זה נכון תמיד, אלא שלא תמיד זה נראה כך.

בפנטזיה הלא-מודעת הטוטלית, השייכת לגדילה בגיל הבשלות המינית ובתקופת ההתבגרות, מצוי מותו של מישור. עם הרבה מזה אפשר להתמודד במשחק ובאמצעות התקנות, וכן על יסוד הזדהויות צולבות; אבל בפסיכותרפיה של המתבגר האינדיווידואלי (ואני מדבר כמטפל), על המוות והניצחון האישי להתגלות כדבר הטבוע בתהליך ההבשלה ובקניית מעמד של מבוגר. דבר זה מקשה לא מעט על הורים ואפוטרופוסים. הוא בוודאי מקשה גם על המתבגרים עצמם, הניגשים בהיסוס אל הרצח והניצחון, השייכים להבשלה בשלב מכריע זה. הנושא הלא-מודע יכול להתגלות כהתנסות בדחף התאבדותי, או כהתאבדות ממש. הורים אין בידם להועיל אלא מעט; לכל היותר הם יכולים לשרוד, לצאת בריאים ושלמים, בלי לשנות את צבעם ובלי לזנוח שום עיקרון חשוב. אין בכך לומר שהם עצמם לא יגדלו.

שיעור מסוים של מתבגרים ייצאו נפגעים, או יקנו להם סוג של בגרות במין ובנישואים, ואולי ייעשו הורים כמו ההורים עצמם. הם יסתפקו בכך. אבל אי-שם ברקע מתחולל מאבק לחיים ולמוות. הסיטואציה מאבדת את עושרה המלא, אם ההימנעות מן ההתנגשות פנים אל פנים קלה ומוצלחת מדי.

מכאן אני בא אל טענתי העיקרית והקשה בדבר אי הבשלות של המתבגר. מבוגרים בשלים חייבים לדעת זאת וחייבים להאמין בבשלותם-שלהם, כפי שלא האמינו מעולם, לא לפני-כן ולא אחרי-כן. קשה מאוד לקבוע קביעה כזו בלי ליצור אי-הבנות, שכן דיבורים על אי-בשלות נשמעים בנקל כמו הנמכה והקטנה. אבל לא זאת הכוונה.

ילד בכל גיל שהוא (נאמר בן שש) עלול להידרש פתאום לקבל עליו אחריות, אולי בשל מותו של אחד מהוריו או עקב התפרקות המשפחה. ילד כזה נאלץ להתבגר קודם זמנו ולאבד את הספונטניות ואת המשחק ואת הדחף היצירתי נטול הדאגה. לעתים קרובות יותר עלול מתבגר להיקלע למצב כזה, ולמצוא פתאום שיש לו זכות הצבעה או אחריות לניהול מכללה. מובן שאם הנסיבות משתנות (למשל, אם אתה נעשה חולה, או מת, או נקלע לקשיים כספיים) אין להימנע

מן ההכרח להזמין את בנך או בתך לקבל עליהם עול אחריות קודם שבשל הזמן לכך; אולי יש ילדים צעירים יותר שיש לטפל בהם או לחנכם, ואפשר שיש הכרח להשתכר למחיה. ואולם שונה הדבר כשהמבוגרים מעבירים אחריות מתוך מדיניות מכוונת; לאמיתו של דבר, במעשה כזה אתה עלול לאכזב את ילדיך ברגע מכריע. מבחינת המשחק, או משחק-החיים, אתה מוותר על כיסאך בדיוק ברגע שהם באים להורגך. האם מישוהו מאושר? ודאי שלא המתבגר, שנחפץ עכשיו לממסד. לטמיון ירדו כל הפעילות עתירת הדמיון והשאיפה והכמיהה שבאי-הבשלות. שוב אין היגיון במרי, והמתבגר, שניצחוננו הקדים מדי לבוא, נופל בפח שהוא עצמו טמן; עליו להיעשות רודן, עליו להתייצב ולהמתין להיהרג – להיהרג לא בידי דור חדש של ילדיו שלו, אלא בידי אחיו ואחיותיו. מטבע הדברים הוא שואף לשלוט בהם.

זה מקום אחד מני רבים שבו החברה מתעלמת ממניע לא-מודע, ומסכנת את עצמה. הניסיון השוטף של המטפל היה יכול בוודאי להוסיף כאן לפחות משהו לסוציולוגים ופוליטיקאים, ואף לסתם אנשים שהם מבוגרים – כלומר, למבוגרים במעגלי ההשפעה המצומצמים שלהם, גם אם לא תמיד בחייהם הפרטיים.

מה שאני אומר הוא (באופן דוגמתי למען הקיצור) שהמתבגר אינו בשל. אי-הבשלות היא יסוד בריאות חיוני בגיל ההתבגרות. רק תרופה אחת יש לאי-בשלות – הזמן החולף והצמיחה אל תוך בשלות שהזמן עשוי להביא עמו. אי-בשלות היא חלק יקר-ערך בעולמו של המתבגר. כלולות בה התכונות המלהיבות ביותר של מחשבה יצירתית, הרגשה חדשה ורעננה, רעיונות לדרך חיים חדשה. החברה זקוקה לעזוועים שמחוללות שאיפותיהם של מי שאין מוטלת עליהם אחריות. אם המבוגרים מוותרים על כס מלכותם, המתבגר נעשה מבוגר קודם זמנו ובתהליך כוזב. ראוי היה לייעץ לחברה את העצה הזאת: למען המתבגרים ואי-בשלותם, אל תניחו להם לעלות בסולם ולהשיג בשלות כוזבת על-ידי מסירת אחריות שעדיין אינה שלהם – גם אם הם נלחמים להשיגה.

אנו יכולים בהחלט לראות בחתירתם של המתבגרים למצוא את עצמם ולקבוע את גורלם שלהם, את הדבר המלהיב ביותר בחיים שסביבנו – בתנאי שהמבוגר אינו מוותר על כיסאו. השקפתם של המתבגרים על חברה אידיאלית מרגשת ומעוררת, אבל הנקודה המהותית בגיל ההתבגרות היא אי-בשלותו וחוסר יכולתו לקבל אחריות. דבר זה, היסוד המקודש ביותר שלו, נמשך שנים אחדות בלבד; זוהי תכונה שכל יחיד סופו לאבדה כאשר הוא מגיע לבשלות.

אני מזכיר לעצמי בלי הרף שאת מצב ההתבגרות החברה נושאת לנצח – ולא את הנער והנערה המתבגרים, שלמרבה הצער ייעשו מבוגרים בתוך שנים אחדות, ובמהירות רבה מדי ייעשו מזוהים עם מסגרת כלשהי, שבה תינקות חדשים, ילדים חדשים ומתבגרים חדשים עשויים להיות חופשיים לטפח חזון וחלומות ותוכניות חדשות לתיקון העולם.

הניצחון הוא בהשגת הבשלות הזאת בתהליך צמיחה. אין ניצחון בבשלות המזויפת, המבוססת על גילום שטחי של דמות מבוגר. עובדות נוראות טמונות בקביעה הזאת.

טבעה של אי – הבשלות

יש צורך לבדוק מעט את טבעה של אי-הבשלות. אל לנו לצפות מן המתבגר שיהיה מודע לאי-בשלותו, או שידע מהם מאפייניה. ואף אין כל צורך שנבין בכלל. הדבר החשוב הוא להתמודד עם האתגר שהמתבגר מעמיד. אבל מיהו שצריך להתמודד עמו?

אני מודה שמקננת בי הרגשה שאני פוגע בנושא בעצם הדיבור עליו. ככל שקל לנו לנסח דבר במלים, כך פוחתת השפעתנו. ציירו בנפשכם מישור המדבר אל מתבגרים מגבוה ואומר להם: "הדבר המלהיב ביותר בכם הוא אי-בשלותכם!" זו דוגמה גסה לכישלון בהתמודדות עם האתגר שמעמיד המתבגר. אפשר שעצם הביטוי "התמודדות עם האתגר" מייצג שיבה אל השפיות, מפני שהבנה הוחלפה בעימות. המלה עימות משמשת כאן לתאר אדם מבוגר, הקם וטוען לזכותו להיות בעל נקודת מבט משלו, נקודת מבט שעשויה לזכות בתמיכתם של מבוגרים אחרים.

פוטנציאל בגיל ההתבגרות

נתבונן ונראה איזה דברים טרם השיגו המתבגרים.

השינויים הקשורים להתבגרות הגופנית מתרחשים בגילים שונים, גם אצל ילדים בריאים. נערים ונערות אינם יכולים אלא להמתין לשינויים שיבואו. המתנה זו מכבידה מאוד על כל המתבגרים, אך בייחוד היא מכבידה על המאחרים להתפתח; לפיכך, המאחרים להתפתח יש שהם מחקים את המקדימים, ומגיעים לכלל בשלות כוזבת, המבוססת על הזדהויות, יותר מאשר על תהליך הגדילה המהותי. על-כל-פנים, השינוי המיני אינו השינוי היחיד. יש שינוי לקראת גדילה גופנית ורכישת כוח של ממש; סכנה ממשית מופיעה, אפוא, ונותנת לאלימות משמעות חדשה. עם הכוח מופיעים גם עורמה וידע.

רק עם חלוף הזמן ועם ההתנסות בחיים יוכלו הנער והנערה לקבל עליהם בהדרגה אחריות לכל מה שמתרחש בעולם הפנטזיה האישית. בינתיים, יש לתוקפנות נטייה חזקה להתגלות בצורה התאבדותית; לחילופין, התוקפנות מתגלה בצורת ביקוש וחיפוש אחר רדיפה, בניסיון להיחלץ מן הטירוף שבמערכת רדיפתית הזויה. ובמקום שיש ציפייה הזויה לרדיפה יש נטייה להעיר ולעורר אותה, בניסיון להתרחק משיגעון ומדלוזיה. נער או נערה חולים מבחינה פסיכיאטרית ובעלי מערכת דלוזיות בנויה היטב, יכולים להצית מערכת מחשבה קבוצתית ולעורר אירועים

המבוססים על נרדפות יזומה. להיגיון אין שום אחיזה מרגע שהושגה הפשטנות המענגת של העמדה הנרדפת.

אבל קשה מכול הוא המתח השייך לפנטזיה הלא-מודעת על מין וליריבות המקשרת לבחירת-אובייקט מינית.

המתבגר, או הנער והנערה המצויים עדיין בתהליך של גדילה, אינם יכולים עוד לקבל עליהם אחריות לאכזריות ולסבל, להריגה ולהיהרגות, שמציגה זירת העולם. דבר זה מציל את הפרט בשלב זה מן התגובה הקיצונית נגד תוקפנות אישית חבויה, כלומר מהתאבדות (קבלה פתולוגית של אחריות לכל הרוע הקיים או הרוע שאפשר להעלותו על הדעת). דומה שתחושת האשמה החבויה של המתבגר היא איומה, ועוברות שנים עד שמתפתחת בו היכולת לגלות בתוך העצמי את שיווי-המשקל שבין הטוב לרע, ואת השנאה וההרס הכרוכים באהבה, בתוך העצמי. במובן זה, הבשלות שייכת לחיים המאוחרים יותר, ואין לצפות מן המתבגר שיראה מעבר לשלב הבא, השייך לראשית שנות העשרים.

יש המניחים שנערים ונערות ה"מדלגים ממיטה למיטה" כלשון הביטוי, ומגיעים לקיום יחסי מין (ואולי להריון אחד או שניים), הגיעו לכלל בשלות מינית. אבל הנערים והנערות עצמם יודעים שאין זו האמת, והם מתחילים לבוז למין כשהוא לעצמו. זה קל מדי. בשלות מינית צריכה לכלול את כל הפנטזיה הלא-מודעת של המין, והיחיד צריך להיות מסוגל, בסופו של דבר, לקבל את כל התכנים הנפשיים המופיעים יחד עם בחירת אובייקט, קביעות-אובייקט, סיפוק מיני והתמזגות מינית. וקיים גם רגש האשמה, שהוא מותאם מבחינת הפנטזיה הלא-מודעת השלמה.

בנייה תיקון ושיקום

עדיין אין המתבגר יכול לדעת איזה סיפוק אפשר להפיק מן ההשתתפות בפרוייקט שצריך לכלול בתוכו את תכונת המהימנות. אין הוא יכול לדעת עד כמה מפחיתה המטלה, בשל תרומתה החברתית, את תחושת האשם האישי (השייכת לדחפים תוקפניים לא מודעים, הקשורים קשר הדוק להתייחסות-אובייקט ולאהבה), וכך מסייעת לצמצם את הפחד שבפנים, ואת עוצמת הדחף ההתאבדותי או המועדות לתאונות.

אידיאליזם

אחד הדברים המרגשים ביותר במתבגרים הוא, אפשר לומר, האידיאליזם שלהם. הם עדיין לא השתקעו בתוך התפכחות מאשליה, ולפיכך הם חופשיים לטוות תוכניות אידיאליות. סטודנטים

לאמנות, למשל, רואים שאפשר ללמד אמנות היטב, ולכן הם תובעים בקולי-קולות שילמדו אמנות היטב. ולמה לא? מה שאין הם מביאים בחשבון הוא, שמעטים בלבד מסוגלים ללמד אמנות היטב. או, סטודנטים רואים שהתנאים הפיזיים לחוצים, ואפשר לשפרם, ולכן הם מרימים קולם בצעקה. יחפשו אחרים את המימון. "בטלו את תוכנית ההגנה ובנו בכסף הזה בניינים חדשים באוניברסיטה," הם אומרים. לא למתבגר לראות ראייה ארוכת טווח – ראייה שהיא טבעית יותר למי שחיו עשרות שנים רבות ומתחילים להזקין.

כל הדברים האלה דחוסים באופן אבסורדי. לא נאמר כאן דבר על חשיבותה הראשונה במעלה של הידידות. חסר כאן תיאור מצבם של מי שבונים את חייהם ללא נישואים ושל מי שדוחים את נישואיהם. ואין גם דבר על הבעיה החיונית של ביסקסואליות, שהולכת ונפתרת, אבל לעולם אין היא נפתרת לחלוטין מבחינת בחירת אובייקט ההטרסקסואלית ומבחינת קביעות-אובייקט. כמו כן, דברים רבים בעניין התיאוריה של משחק יצירתי נלקחו כמובנים מאליהם. יתר-על-כן ישנה המורשת התרבותית; אין לצפות שבגיל ההתבגרות יהיה לנער או לנערה הממוצעים יותר ממושג קל על המורשת התרבותית של האדם, שכן אפילו כדי לדעת על קיומה יש לעמול קשה. כשהיה הנערים והנערות של היום בני שישים, יפצו את עצמם בקדחתנות על הזמן שירד לטמיון, ברדיפה אחר אוצרות הציוויליזציה ותוצרי הלוואי הנצברים שלה.

העיקר הוא שתקופת ההתבגרות היא יותר מהתבגרות הגוף, אף-על-פי שהיא מבוססת עליה במידה רבה. ההתבגרות משמעה צמיחה, ולשם כך נדרש זמן. ובזמן שהצמיחה מתקדמת, דמויות הוריות חייבות לקבל עליהן אחריות. אם הדמויות ההוריות מוותרות על כיסאותיהן, המתבגרים נאלצים לדלג אל בשלות כוזבת ומאבדים את הנכס הגדול ביותר שלהם: החירות להגות רעיונות ולפעול מתוך דחף.

סיכום

בקצרה, מסעיר הדבר שגיל ההתבגרות נעשה קולני ופעיל, אבל שאיפתו של המתבגר, המבליטה את עצמה ומורגשת כיום בעולם כולו, זקוקה שיתמודדו איתה, זקוקה שתינתן לה ממשות על ידי פעולה של עימות. העימות חייב להיות אישי. נדרשים מבוגרים כדי שהמתבגרים יהיו בעלי חיים וחיות. העימות הוא מין הכלה, שאין בה השבת מידה כנגד מידה ואין בה נקמות, אבל היא בעלת כוח משלה. כדאי לזכור שהתסיסה בקרב הסטודנטים בימינו וביטויה הגלוי, הם במידת מה פרי הגישה לטיפול בתינוק ובילד, שאנו רואים בה הישג ראוי לגאווה. הניחו לצעירים לשנות את החברה וללמד את המבוגרים איך לראות את העולם ראייה חדשה ורעננה: ואולם במקום שקיים האתגר של הנער או הנערה הגדלים, על המבוגר להתמודד עם האתגר. ולא בהכרח יהיה זה יפה.

בפנטזיה הלא-מודעת אלה עניינים של חיים ומוות.



דיגמונד הצעיר*

הקדמה: בשעת פנאי בחושך, תקוע ללא גפרור, מדמיין פרויד סקיצה קצרה בין שני כוכבים בו הצעיר והלא יציב בין השניים נפחד מהעולם של כוכבים "מבוגרים"...

דביל פראגלי בלמים. סונד טוב אוד אנערן-

א. סליחה, איך אני מאיץ מסד אדובד פקטנר?

ב. אה, אדובד פקטנר. צו חתיבת דירק. אהב טראד לא מסד. בוא תבטח אלי, אני צובר דירק לס.

א. תעדד אק, עזם ראשונד שלי באן. (פס פאליס יחדיו בלולד קאומאטריס למימיס). יל אק אלא במקרה?
די פאקט לאני יאגא אולדן בבר אי. יו, איצד קור בליס.

ב. אהב טח מקו-פמליווד. פיית צייק אבוא אסני איצד אולד לנד - בדיוק עבלין נבד אי.

א. נבד, מבליו, אחי. (אוחל את ידו). ואצ מד עוליס?

ב. (מולק בוזיד ידו לנביוט) אי, אי! תראד, בלפייט אי אל בסניס, פיד אסלר אפיות עצמאי, אבא אחי-
בך בבר פאק פווסט פאלי. דמאייסתי אקבא, מלרת נצח אל פלמל, וק בדי אפתיקייס. אני, לספס פיית
ידיו בטר טוב במאליד וביצית, לפאדי ופיר עד לאוקיס עצמו אוקק את אצבאותו מיד אולר.

א. נורא, - אסחות לרות קא?

ב. לום דתמלבות בבר אולד לנד אני צייק אפסטיק עזיר קאומאטריס למימיס אלינד. וצוד באצד קבד
נוח פיית מסמבא אי בלפייט אדון אעצמאי. עבלין, אני קס עס צריחה, וצייק אלבת אחי בוסית קלומד,
אק אק ממל קטוא, עד לבא אב אלקוד.

א. וטאק צמן אוקח ס סיבוב?

* Jugendbriefe, 44-47; Letters, 37-38.

ג. למנוח ואחת וחצי שנה, ובתקופה כזאת קצרה אני זריק אלסט'יק פמון.

א. ואוקים לא מתחלה כאלו?

ג. מה? הוא? בקסדן קצו? ירד חלבה לרפסטר, ופוא תקצ'אי איצ'ה מאך מיכאל כצ'ה צ'ה פוד'וד - לאני זריק אפלאים צוד חמלים ואבד'וד מאיון שנה ל' ריזב אחי פלמ'ה צ'ה אשחור. וגם אצ', לאמרי לא ברור אם אקרא דיר אפנסיה, צ'ה נחלה בבר ל'א פאוקסוס; אלמל 4563 מליהים, אצדק 8, אונג'ה 3 וכדור פארל'ה מסך, אינו מסוגל אפס'יק יותר מאחד. בל מקרה אני שוקל פגיד'ה מחולל אלהי פואה. אבל תקוצ'אי צ'ה כמו אצ'ה כוב לביט, צ'ה בבר מועצ'ה.

"כוב בלול נלאי במסאל", אחי פאל.

א. אצ' מה קרה, ל'ל אק צמון אקלקל אתי פיום?

ג. תראה, אחי. מריח פהמל'ה בקדול'ה מאי'וד פיום, אכאום יל חוסל'ה, ופלמ'ה, ג'היית'ה פנד'יה, נח'ה אק'אי יום חוסל'ה.

א. פהמל'ה בקדול'ה? נו, באמת! פ'א לא פסתק'ה מכדור פארל'ה אפני 1800 שנה?

ג. נכון, אבל פ'א מאי'וד רק פיום. פ'ה מצ'ה אוי מצ'ות בנס'וד, ובחז'ה פד'יק בורק טאק'ט וסא'ץ ב'ה. פ'א פלמ'ה את סימון פ'בלה, ופ'הק סנה ופ'ה בברור פארל'ה נדמ'ה אי ש'הק מאד'ה ל' איצ'ל'ה כסי'ה.

א. ומה? צ'ה לא בבר פארל'ה למ'ה?

ג. קו, ון תי'פרי, אל תמק'ה יותר מדי, מסוכן ל'ם. (פ'כוב פ'צי מתנדנד קצת ואצ' מאבד את ל'יוו פמלק'ה ונוכח אלה כמו מטאור.)

ג. אלוקים אדי'ים, צ'ה פ'ה מ'פרי. בטח פ'כא א' ידי אצ'ה צ'וס'ה-כבי'ם מצ'וד'ה, ואני, נאמ'אי פ'מון. (מסתלק במ'פירות כבי'ת.)

מוסר פל'ה:

אם בבר צ'ה אצ'ה פ'כבי'ם, א' מה יל'נו אפ'ל'ה?

10

הבלבול המאפשר שינוי MUTATIVE CONFUSION בתקופת ההתבגרות*

חברט ו' שילדס

הקדמת העורכים

חברט שילדס היה חבר בחברה הפסיכואנליטית הבריטית, ונפטר לא מזמן. במאמרו שילדס מתמקד בתופעה קלינית חשובה אצל מתבגרים: בלבול. הוא מתאר את התופעה החיצונית ואת החוויה הפנימית.

שילדס מתייחס לחוויה של בלבול אצל המתבגר כאל מעבדה לגדילה. הוא מוצא בחוויות אלו מעין "טריפת קלפים" המאפשרת למתבגר לערוך את עולמו הפנימי מחדש, ובכוחות עצמו. במאמר תיאור אמפתי של הסבל והבהלה של בני נוער המתקשים לשאת את בלבולם הפנימי. שילדס מציג שתקשורת טיפולית עם בני נוער חייבת לכלול הכרה בלבול במישורים אחדים: החוויה עצמה, הסבל, הפחד, תחושת חוסר-האיזון, חוסר-הזמן, תחושות של מוות נפשי. ובכולן קיים הצורך לשאת את הבלבול על-מנת לגדול בעתיד. נער מבולבל עלול לבלבל גם את המטפל שלו ולהבהיל אותו עד שיציע "פתרונות". שילדס מזהיר מפני פתרונות פשטניים או מפני נהירה לגישה סמכותית, שעלולים לעצור התפתחות. המאמר אוסף תחת הכותרת "בלבול" הרבה נושאים שהוגדרו בצורות שונות על-ידי ויניקוט (הצורך לרצוח את המבוגר), לאופר ולאופר (עצירה התפתחותית), ואנתוני (תחנת הביניים של "אולי"). הכותרת של "בלבול" היא שימושית במיוחד כי מדובר על "מושג הקרוב לחוויה" (experience-near concept), שמאפשר לדבר עם בני נוער באמצעותו ולהעמיק את היכולת האמפתית שלנו עם החוויה שלהם.

המאמר

תקופת המעבר בין הילדות לבגרות, שאנו מכנים אותה "התבגרות", נעשית ממושכת יותר ככל שהתרבות מתוחכמת יותר ומצויה בדרגת התפתחות מתקדמת יותר. אריקסון (Erikson, 1950) דיבר על "המורטוריום הנפשי-החברתי של ההתבגרות", ובכך התכוון, לפי הבנתי, שבסוג התרבות שלנו מתירים מרחב-נשימה למען כל מה שמאפשר למתבגר, בתנאים המתאימים, לערוך נסיונות עם החיים ועם התהליכים הנפשיים שלו עצמו; שהקהילה מקבלת זאת עד רמה מסוימת ומוכנה לשפוט אותה לכך זכות ולנהוג בסבלנות ובאורך-רוח; ושהיא מכירה בכך ששלב נסיוני זה עשוי להיות מבלבל ואפילו כואב בשביל המתבגר באותה מידה כמו בשביל אלה המופקדים על שלומו ורווחתו. היכולת המאוחרת יותר שהוא מציג כמבוגר, להתאים את עצמו בצורה בריאה לחברה מורכבת ולשמר ללא פגע את המרכיבים החיוניים יותר של אישיותו, תלויה במידה רבה מאוד באופן שבו השתמש, והורשה להשתמש, באותה תקופה נסיונית של התבגרות.

אי-אפשר אם כן לראות את תקופת ההתבגרות פשוט כהפוגה בין הילדות לבגרות. זוהי תקופה שבמהלכה תהליכים דינמיים נמרצים מתרחשים, וחייבים להתרחש על-מנת שהפרט יעשה חופשי ויצירתי ושאישיותו תיעשה מגובשת ושלמה. זוהי תקופה של חיכוך חיצוני וקונפליקט פנימי, וטבעו של אותו קונפליקט פנימי הוא הדבר שברצוני לדון בו כאן.

תהליכים קונפליקטואליים

קונפליקט תוך-נפשי קיים לכל אורך ההתבגרות בכמה רמות. ראשית, קיים הקונפליקט הידוע בין העבר המוגן והמוכר לבין העתיד הלא-ידוע והבטוח פחות. המורכבויות הטמונות בהתמודדות עם העתיד עשויות, מפעם לפעם, לרפות את ידיו של המתבגר ולהניעו למצוא הקלה, זמנית לפחות, בצורה כלשהי של רגרסיה. בהשתמשי במונח רגרסיה בהקשר הנוכחי, כוונתי לכך שהפרט עשוי לצעוד לפרק-זמן קצר אחורה אל רמת תפקוד קודמת או לפעול לזמן-מה מתוך עמדה רגשית שנראית לא-מותאמת מבחינה כרונולוגית לשלב שבו הוא נמצא. אף-על-פי שהיא נחוצה על-מנת למנוע לחץ חזק מדי, רגרסיה מסוג כזה מעוררת חרדה ניכרת כשלעצמה, מכיוון שהמתבגר עלול לחשוש שאם הוא ייסוג יותר מדי או לפרק-זמן ארוך מדי, הוא יעשה שוב תלוי בעולם המבוגרים ובכך יסתכן באובדן זהותו שלו.

הצורה האופיינית ביותר לפיכך היא שהמתבגר מוצא דרכי חשיבה והתנהגות שיש בהן מרכיבים של הילדות והבגרות כאחד, ומתננד בין שני המצבים הללו. דפוס התנהגות כזה משמש להפיכת הצעיר לבלתי-מקובל בכל חברה זולת קבוצת-השווים שלו, ולמובן לא-כהלכה על-ידי ילדים

ומבוגרים כאחד. ערפול זה של גישה ומצב-רוח מומחש היטב בדבריה של אותה אָם שסיפרה כיצד חשה התקף של נוסטלגיה כאשר בתה בת-העשרה הכריזה לראשונה שהיא עומדת לסלסל את שערה בעזרת גלגלונים-סלסול ("רולים"). כאשר עברה ליד חדר-האמבטיה בשעה שהצעירה הייתה עסוקה באותו תהליך משוכלל, השתעשעה האָם למראה בתה המרטיבה בזהירות כל תלתל בעזרת אקדח-המים שלה.

הקונפליקט השני הוא זה אשר מואץ על-ידי דחפים יצריים שמתעוררים שוב לחיים, ואשר מגיעים במהלך ההתבגרות לשיאם בדיוק בזמן שבו – בחברה שלנו – קיים הצורך הדחוף ביותר בשליטה.

תחום הקונפליקטים השלישי הוא זה הנובע מההתפתחות המינית, שבמסגרתה קיימים שלושה קווים ליבידינליים שיש להתמודד עימם: (1) יישובה הסופי של סוגיית הבחירה באובייקט האדיפלי; (2) פנטזיות הומוסקסואליות ואולי אף ביטוין בפועל באופן לא-מודע; (3) השאיפה להגיע, בעזרת פנטזיה ועריכת נסיונות, לשלב שבו יוכל הצעיר להשיג בחירה חופשית בנוגע לאובייקטים של אהבה הטרסקסואלית.

תחום הקונפליקטים הרביעי הוא זה שבין ההערכה של העצמי שהתבססה עד כה בראש ובראשונה על העמדות והשאפתנות של ההורים לבין הדימוי העצמי הצומח שקשור הדוקות להישגים אישיים ולקבלה על-ידי חברים מקבוצת-השווים. ניתן לראות זאת בצורה אופיינית מאוד אצל המתבגר של היום, החוזר במידה רבה מאוד אל אותן בחירות בלבדו, שיוצרים בשבילו מעין מדים המובחנים ונבדלים לגמרי מאלה של הילדות והבגרות.

בנקודה זו אין מנוס מקונפליקט בין המתבגר לבין הוריו אם ברצוננו שהצעיר ישיג נרציזם מבוסס היטב, שבתחילה עומד על אי-תלותו בתמיכה הורית אך שעתיד בסופו של דבר, במצב בריא, להוביל לזכייה באישורם של ההורים, הנאלצים כעת להשקיף על ילדם בעין חדשה – כמבוגר.

ללא קונפליקט לא תיתכן כל גדילה ממשית. בעניין זה, כפי שקבעה אנה פרויד (1958), קיימת תמימות-דעים בקרב הקלינאים:

האנשים במשפחתו של הילד ובבית-ספרו, המעריכים את מצבו על בסיס התנהגותו, עשויים לגנות את התנהגותו המשובשת של המתבגר, הטומנת בחובה, מבחינתם, אובדן של תכונות בעלות ערך, של יציבות אופי ושל הסתגלות חברתית. כאנליטיקאים, לעומת זה, המעריכים את האישיות מנקודת-המבט המבנית, אנו חושבים אחרת. אנו יודעים שמבנה האופי של הילד בסוף תקופת החביון מייצג את התוצאה של קונפליקטים ארוכים וממושכים בין כוחות האיד לכוחות האגו. האיוון הפנימי שהושג, אף שהוא טיפוסי לכל יחיד ויקר לליבו, הינו ראשוני בלבד ולא-יציב. הוא אינו מביא בחשבון את ההגברה הכמותית בפעילות הדחפים, ואף לא

את השינויים באיכות הרחפים, שהינם שניהם חלק בלתי-נפרד מתחילתו של תהליך הבשילה המינית. כתוצאה מכך, על המתבגר לוותר על אותה יציבות של תקופת החביון על-מנת לאפשר למיניות הבוגרת להתמזג באישיותו של הפרט. ההתפרצויות של המתבגר, כפי שמכנים אותן, אינן אלא אינדיקציות חיצוניות לכך שוריסותים פנימיים כאלה מצויים בעיצומם.

מנקודת-מבטו של המתבגר יש מידה של אי-נוחיות במצבי בלבול אלה, שמאלצת אותו לחפש פתרון. אולם לפתרון מספק ניתן להגיע רק לאחר שהושגו היעדים ההתפתחותיים האישיים של עצמו. אם המסגרת החיצונית טובה וגמישה, המתבגר יכול לשאת תקופה ממושכת למדי של בלבול פנימי, שבמהלכה נבחנות ללא הרף בעיות הזהות שלו.

משימות ההתבגרות

כאשר הכל הולך למישרין, המתבגר מתקדם בשלוש המשימות הראשיות המיוחדות לתקופת ההתבגרות. ניתן לסכם את המשימות הללו באופן הבא:

1. ביסוס מקומם המוביל של אברי המין. בעניין זה הרבה תלוי בהתנסויות הינקותיות של הפרט במיניות ובעמדותיה של המשפחה. למשל, דיכוי חריף של נסיונות אוננותיים בתקופת הינקות עלול לגרום לכך שההתפתחות המינית בתקופת ההתבגרות תלווה במטענים כבדים מדי של אשמה ופחד, ולפיכך יוביל לרגרסיה ולנקודות קיבעון קדם-גנטיטיות, או לחלופין, יגביל את השימוש החופשי והיצירתי בפנטזיות טרום-מודעות. הדבר עלול להוביל, כפי שהציע ויניקוט (Winnicott, 1963), לאוננות כפייתית כדרך להיפטר מהמין במקום לשזור אותו באינטגרציה הכוללת של האישיות, או לחלופין, הוא עלול להוביל לצורות מתחסדות ומדחיקות של הכחשה ושליטת עונג.

בנסיונו להתמודד עם הלחצים הנובעים מההתפתחות המינית, קיימת סכנה שהמתבגר יסכים לקבל צורות נוקשות מדי של שליטה, המבוססות לעיתים קרובות על אתיקה פרימיטיבית. סוג זה של קונפליקט הוא שעמד ללא ספק לנגד עיניו של סמיואל בטלר כאשר כתב: "אנו זקוקים לאפולוגיה בשביל השטן. עלינו לזכור שעד כה שמענו רק צד אחד של הסיפור: את כל הספרים כתב א-להים!"

2. השגה של אהבת אובייקט בוגרת. היכולת להפגין רוח ולחיות חוויות בוגרות של אהבה אינה תוצאה מחויבת-המציאות של פוטנציה מינית. היא תלויה במידה רבה ביישובה הסופי של הסיטואציה האדיפלית, שחייבת לעבור עיבוד נוסף במהלך ההתבגרות. היא תלויה גם בזמינות הנפשית של החוויות הפרימיטיביות יותר של אינטימיות שנחוו במהלך השלבים הקדם-גנטיטליים, כמו גם בהתפתחות הבריאה של נרציון מוקדם וזיקה לאובייקט.

3. השגת תחושה מוצקה של עצמיות, תחושה של העצמי כחופשי, יצירתי, נועז ואוהב חיים. אם

האגו מצליח בכך, התוצאה היא סיפוק נרציסטי לגיטימי – גאווה בריאה, הסתמכות עצמית וכיבוד עצמי.

כאשר המתבגר מתמודד עם משימות אלה ומשתלט עליהן, ההתבגרות נהפכת לתקופה שבמהלכה הוא גדל להיות אדם בריא לפי ההגדרה של פרויד, דהיינו, "אדם שמסוגל לאהוב ולעבוד היטב". אני מתייחס כאן לאירוע שבו נשאל פרויד מה הוא סבור, כפסיכיאטר, שאדם בריא מסוגל באמת לעשות היטב, והוא ענה בשלוש מילים: "Lieben und Arbeiten". דבר זה אמור להוביל גם ליכולת להשתמש בשכל בצורה פורה וגמישה, להיות מסוגל לשחק עם מושגים מופשטים ולקשרם זה לזה, להגיב בפיקחות על גירויים משתנים, לשלב תפיסה חדשה עם פנטזיה מגוונת לאין שיעור, להיות חופשי להשתמש בשכל כמנגנון למשחק, לעריכת נסיונות וכן להפקת ההנאה והסיפוק הטבועים בכך (Murphy, 1963).

מהדורה שנייה של הילדות

טענתי היא, אם כן, שאת היעדים הללו אי-אפשר לממש באופן מספק ללא שתהא נכונות מצד המתבגר וסביבתו לשאת תקופה ממושכת למדי של בלבול וחוסר ארגון יחסיים. היה מי שכינה את תקופת ההתבגרות "מהדורה שנייה של הילדות". היא אכן כך, אבל הרבה יותר מזה. היא כרוכה בבחינה מחדש ויישוב של הרבה דפוסים והתנסויות מן הילדות, וקיימת סבירות גבוהה שהדבר ילווה ברגסיה מסוימת. אני ער לכך שהרעיון של רגרסיה בתקופת ההתבגרות מעורר חרדה אצל מבוגרים רבים, החוששים מפני התמוטטות של אישיות המתבגר, או לחלופין, מצמיחתם של דפוסים התנהגותיים ועמדות מוסריות שנתפסים כמזיקים.

ויניקוט ציין שלילד הקטן יש הזכות לעשות צרכים על אמו, וניתן אף לטעון שרוב חוויות האהבה המכריעות בחייו של אדם כרוכות בקבלה הדדית של תוצרי הגוף שלו עצמו ושל האובייקט האהוב. בכל חוויות האהבה הגדולות מגיע הרגע שבו שיקולים היגייניים נורמליים ותחושות של גועל מונחים בצד, ואינטימיות וחיבה מוחלטות מאפשרות לשאת חוויות שהיו נתפסות כלא-נעימות עם כל אובייקט אחר.

אני חושב כאן על האופן שבו כל יחסי האהבה והאינטימיות האמיתיים מלווים בחילופים כלשהם של תוצרי גוף בין האוהב לנאהב. הילד ניזון מתוצרי הגוף של האם, והאם מוכנה לסבול את "כשרונו" של הילד לעשות עליה את צרכיו. אכן, הוולשים נוהגים לומר שאתה יכול לדעת אם הילד אוהב אותך אם הוא מוכן להשתין בחיקך. (אני עצמי זכיתי לשבת עם משפחה ללשית שבה הועבר התינוק בין הנוכחים על-מנת לקבוע את מי הוא הכי אוהב!) גם בשלבים מאוחרים יותר של ההתפתחות, במסגרת התקשוריות רומנטיות, אנו עושים דברים שהינם באמת לא-היגייניים למדי, כגון התנשקות, שרוב האנשים מסוגלים לעמוד בה די יפה. וכמובן, באינטימיות המינית

אותם חילופים וקבלה הדדיים הינם שוב חלק בלתי-נפרד מחוויית-השיא.

בלגן (mess) רגשי

באופן דומה מאוד, אך בצורה פיזית פחות, המתבגר בוחן את סביבתו על-ידי עשיית בלגן (mess) רגשי. אם הסביבה מסוגלת לעמוד בכך ועדיין לשמר כבוד וחיבה כלפיו, המתבגר יכול לשמר את ההערכה העצמית הנרציסטית שלו ובו-בזמן לבסס תלות חדשה וקונסטרוקטיבית באובייקטים שבסביבתו, תלות שנהפכת עכשיו למערכת יחסים.

להתבגרות ולילדות משותף הדבר הבא: במהלך שתי התקופות, "איד חזק יחסית מתעמת עם אגו חלש יחסית" (Freud, 1936). עובדה משמעותית לא-פחות היא שבמהלך שתי התקופות הפרט עורך נסיונות עם המודעות העצמית ונוקט אמצעים על-מנת להגיע לזהות אישית. בסביבות סוף השנה השנייה לחייו, הילד עורך הבחנה רחבה בין עצמי ללא-עצמי, ודבר זה מוביל לחיכוך בינו לבין אמו. התקפי הזעם ואי-הציותנות, שכה אופייניים לגיל זה, אינם סימן לכישלון של הסביבה המטפלת, אלא סימן לבריאותה. הילד יכול להגיע להגדרה של עצמו רק על-ידי התמקמות בעמדה של התנגדות לסביבתו, והוא עשוי להעז לעשות זאת רק אם הסביבה בריאה, אוהבת וגמישה דייה. תהליך זה נלקח בתקופת ההתבגרות שלב אחד קדימה על-ידי מנגנונים דומים מאוד, אך רק בתנאי שניתן לסמוך על קיום אותן תכונות בסביבה המנהלת. הצעיר מסוגל לסבול את החרדה שבקיום אישי מפורק, לפחות לזמן-מה, רק משום שהוא יודע שסביבתו חזקה, גמישה ורוחשת כלפיו חיבה מוצקה, גם אם היא אינה מבינה אותו. בלוס (Blos, 1962) קובע:

המאמצים האופוזיציוניים, המרדניים וההתנגדתיים, שלבי הנסיונות, ההעמדה של העצמי במבחן על-ידי הליכה לקיצוניות - בכל אלה יש תועלת חיובית בתהליך ההגדרה העצמית... האינדיווידואציה של המתבגר מלווה בתחושות של בידוד, בידדות ובלבול.

תגובת המבוגר על הבלבול ועל הבלגן (messiness)

נמרצותם של דחפי האיד בתקופת ההתבגרות, כמו בינקות, נוטה להדאיג ולהפחיד את המבוגר. במיוחד, אם הוא עצמו לא הצליח ליישב באופן משביע-רצון את מאבקו ההתבגרותי שלו עם היצריות שלו ונאלץ להפעיל הכחשה והדחקה מוגזמות על-מנת להתאים את עצמו לחיים הבוגרים. למבוגר כזה יהיה קשה במיוחד להתמודד עם המתבגר, או לחלופין, הוא יאמץ טכניקות של הצלה ודאגה שינגדו את המובחנות העצמאית של המתבגר. בהיותו ער לבלבול ולחרדה של הצעיר, המבוגר עלול להתפתות להציע - מתוך רצון חרדתי להעניק - קיצורי-דרך רגשיים לפתרון. הוא עלול גם, באופן מזיק יותר, לבקש לשים קץ לבלבול על-ידי אמצעים משמעותיים נוקשים שכופים

על המתבגר בקורות חיצוניות, המונעות בתורן התפתחות של נתיבים פנימיים לרכישת שליטה עצמית. אין זה לטובתו של המתבגר לדחוף כך לידי פילוסופיות מוכנות מראש על-מנת לחלצו מצרתו. למרבה המזל, רוב המתבגרים מתייחסים לדוגמות ולקיצורי-דרך בחשדנות ניכרת, אף שתחושת המתח הפנימי והסער הנפשי עלולה לפתות חלק מהם להיאחז בכל דרך קלה שתוציאם מן הבלבול.

כאשר שיטות דוגמטיות ומשמעיות מצליחות עם המתבגר, יש להניח שכל תועלת תתברר כזמנית כמו גם כמזיקה להתפתחות ארוכת-הטווח של האישיות. כפי שאמר ויניקוט (Winnicott, 1965 [1958]), אם כי בהקשר של הילד האנטיסוציאלי, "כל עוד הוא תחת ניהול תקיף, הילד עשוי להיראות בסדר; אך תן לו חופש, ועד-מהרה הוא יחוש את איום השיגעון. ואז הוא יחטא כלפי החברה (מבלי לדעת מה הוא עושה) על-מנת לבסס מחדש את השליטה מבחוץ".

באותם מקרים שבהם הצלחתה של טכניקה זו אינה זמנית, השליטה הושגה רק במחיר של אובדן הזהות האישית ודיכוי החשיבה והיכולת היצירתיות. נער כזה ייהפך לרוב לאיש מוסר מתוך ייאוש, ולא מתוך שכנוע. אפלטון הגדיר את האזרח הרע כ"איש העושה טוב מכוחו של הָרָגֶל, ולא מתוך שכנוע". לגישה זו, המגדירה התנהגות קבילה ומיישבת את הבלבול של המתבגר באמצעות כוח חיצוני, יש השפעה ישירה על הטיפול בילדים עם קשיי הסתגלות ובילדים עבריינים שקשייהם ההתנהגותיים הובילו אותם למוסדות. למרבה הצער, רבים מבין בתי-הספר הרגילים שלנו ואפילו כמה מבין בתי-הספר של החינוך המיוחד עובדים עדיין על-פי העיקרון שאת שד העבריינות ניתן לגרש רק על-ידי משמעת תקיפה וכפייה מוסרית.

המתבגר המשתף פעולה עם סוג זה של ניהול עלול להשתמש באצטלה מוסרית על-מנת להסתיר את האלימות הבלתי-פתורה שלו, וקבלתו את הדוגמה החיצונית עלולה להסיחו ממצב הבלבול הפנימי שלו. יתר על כן, תולדה מצערת נוספת שיש לכך היא שהמתבגר נעשה בלתי-כשיר לכל התנסות חופשית באמת ונטולת מעצורים של מין ואהבה בהמשך חייו.

תהליכים רגרסיביים אצל המתבגר משמשים, לא פחות מאשר מצבי בלבול, ליצירת חרדה אצל המבוגר. עם זה, תחושת שלי היא שהבהלה מוגזמת. הנגטיביזם האפקטיבי של המתבגר, שמתמקד סביב ההורים, הינו אמצעי להימנע מנטיות רגרסיביות שההורים, המורים ואפילו המתבגר עצמו עשויים לחוש כי הן מסוכנות ומפחידות. פחד זה מבוסס כנראה על ההנחה הלא-מוכחת שלנוע אחורה מבחינה רגשית פירושו להביא את העצמי לידי כך שהוא לעולם לא יוכל עוד לנוע שוב קדימה.

חווית ההתבגרות שלי, כמו גם של מבוגרים המצויים בטיפול, היא שלא אלה פני הדברים. אני חושד שהרבה מההיפוכונדריה של גיל ההתבגרות, הרבה מהמחלות הפיזיות ומהסבילות

המוגזמת, מייצג למעשה רגרסיה סמויה למצבים תלתיים. הדבר מרמז כמובן על כך שהתפתחות הסופראגו חייבת להידחות, אך דבר זה אינו מהווה בהכרח אסון חסר תקנה. התפתחות הסופראגו אינה מעניינו כאן, ולפיכך נסתפק באמירה שהדגשה של תהליכי סופראגו עלולה למנוע את ההתפתחות המלאה של האישיות, אף שיש בכך צדדים רבים שימצאו בוודאי חן בעיני מבוגרים עסוקים מאוד או סמכותניים. נקודה זו הועלתה על-ידי מרטין ג'יימס (James, 1964):

התפתחות הסופראגו מסתמכת על דיכוי יצרים, על איסורים ועל מגיעת השקעה של אנרגיה רגשית, והיא דורשת הרבה פחות מזמנו של המבוגר ומהאנרגיה שלו מאשר התקה וסובלימציה. ככזו, היא מושכת מאוד לגבי המבוגרים העסוקים מאוד... אך שימוש בה במקום הלא-נכון הינו צעד חמור מבחינה דינמית, מכיוון שהיא מגבילה את הילד הרבה יותר בגלל שימושה באיום - איום של אובדן האהבה ואובדן האובייקט.

הפחד מרגרסיה

כפי שאני רואה זאת, מבוגרים חוששים לעיתים קרובות שרגרסיה או בלבולה חיוניים לארגונם-מחדש המהפכני של הדפוסים הרגשיים, אינם אלא פירוק רגרסיבי או פשוט התדרדרות כללית של האישיות. אף-על-פי-כן, רגרסיה כזו או התדרדרות למראית-עין עשויים להיות הדרך האפשרית היחידה שבה הילד יכול להציל את עצמו מפיתוח של עצמי מזויף. מקס בירבוהם¹ אומר: "הייתי ילד צנוע וטוב-מזג. אוקספורד היא שהפכה אותי לבלתי-נסבל." ניתן בהחלט לטעון להגנתו של מקס בירבוהם שאי-הנסבלות של שנות התבגרותו המאוחרות יותר אכן הצליחה לשמר למענו את היכולות היצירתיות ואפשרה לו נגישות לאיזור עצום של אישיותו, שלולא כן היה אובד לעולמים תחת מעטה הגבר הצנוע וטוב-המזג שהוא היה עשוי להיות.

אי-אפשר להכחיש, כמובן, שהבלבול והכמעט-עבריינות של מתבגרים רבים מפעילים לחץ חמור על הסביבה המנהלת. אולם דעתי היא שבהתבגרות הנורמלית, ועוד יותר מכך בקרב הצעירים האנטיסוציאליים, התנסות ממשית כלשהי בגרימת כאב לעולם המבוגרים הינה הכרחית כדי שיכולתו לכפר על כך תבוא לידי ביטוי. ללא יכולת זו יחסר המתבגר הערכה נרציסטית ואת הדחף להשתלבות חברתית אמיתית, ויאלץ לשאת את האשמה הבלתי-פתורה על היותו מעמסה מתמדת על סביבתו.

אף-על-פי שיתכן, כפי שהציע ויניקוט (Winnicott, 1963), שהמתבגר אכן אינו רוצה שהמבוגר יבין אותו, המבוגר חייב להיות מסוגל לגלות כלפיו אמפתיה: לקלוט את החשיבות של מצבי-הרוח שלו, להודות שיש תוקף לצרכיו, וליצור ולחזק סביבה שבה יוכל המתבגר להתפתח,

¹ קריקטוריסט וסופר יהודי אנגלי.

לסגת, לגדול, לפרוש הצידה או להילחם ככל הדרוש. יש להדגיש שאמפתיה אינה כרוכה בהכרח בסימפתיה. קבלת קיומם של תוקפנות, אלימות ובלבול עמוקים אצלו, אין משמעה שהמבוגר מעודד דברים אלה באופן כלשהו.

למשל, צופה תמים המתבונן על עבודתו של מטפל עם מתבגרים עלול להיות נחרד מכך שהמטפל אינו מוכיח או מאשים את המתבגר העבריין, ואף אינו מבקש להפנות את דעתו למחשבות יפות וחסודות. אם אין מצליחים בעת טיפול למנוע את הילד העבריין מלגנוב או להתפרע, שופטי-שלום נוטים לעיתים לרמוז שהמטפל העניק לצעיר רשיון להתנהג בצורה אנטיסוציאלית או אפילו עודד אותו לגנוב או לברוח מבית-הספר.

תפקיד המטפל

אף-על-פי שעליו לגלות אמפתיה כלפי המתבגר ולעודד את הסתגלותו של תפקודי האיד והאגו בגישה שאינה מושתתת על הטפת מוסר, המטפל עצמו חייב בכל-זאת להיות מבוגר אחראי מבחינה מוסרית שאינו מצוי במריבה אישית עם סביבתו ואינו משתמש במתבגר לסיפוק הנטיות האנטיסוציאליות שלו עצמו. עניינו של המטפל הוא לספק סיטואציית ניהול טיפולי איתנה, מגוננת, רגישה וגמישה, שבמסגרתה יוכל המתבגר לערוך נסיונות, לעשות טעויות ולגלות תגליות פנימיות.

ג' קוטר הירשברג, בדונו במאמר מאת מסעוד חאן (Khan, 1963), תיאר את סוג הסביבה שבה המתבגר יכול לעבד את התהליכים המורכבים העומדים בינו לבין הבגרות. "טיפול במטופל מתבגר", אומר הירשברג, "מצריך אנליטיקאי שמסוגל להציע קשר מהימן, קשר שמעניק עזרה ישירה ומעשית מבלי ליצור תלות; הוא מצריך אנליטיקאי שמסוגל להציע פיקוח מגונן מבלי לוותר על התמריץ לגדילה; הוא מצריך אנליטיקאי שמספק ביטחון ויחד עם זה מציע חופש". דבר זה נכון באותה מידה לגבי בית-הספר או לגבי סיטואציית הבית.

הירשברג מדבר גם על "שיווי-המשקל השברירי" של המתבגר, ושבריריות זו היא שעשויה לאלץ אפילו את המתבגר המצוי הבריא להשתמש במבוגר כאגו-עזר. על המבוגר להיות זהיר במיוחד לא לנצל צורה סמויה זו של תלות, אחרת היעד של צמיחה אישית עלול להיטשטש תחת הצורה החיובית פחות של "צמיחה בהתאם למסלול שיתקבל על-ידי המבוגר". סוג המבוגר שהמתבגר זקוק לו הוא כזה שאינו מאיים להסיר את אהבתו או מתנה אותה בהתנהגות צייתנית, ואף אינו שואף לכפות על הצעיר את פתרונותיו שלו לאותה תקופת בלבול נורמטיבית במהלך ההתפתחות.

קושי רב ומיותר צמח מהנטייה לזהות רגרסיה עם ביטוי בפועל באופן לא-מודע (acting out).

מכיוון שביטוי לא-מודע מסוג זה עשוי להיות צורה של הכחשה או של אובדן עשתונות בנקודה חיונית כלשהי, יש לו דינמיקה משלו הנגזרת מהצורך הכפייתי לחזור על מה שאינו פתור במלואו. לפיכך ביטוי בפועל באופן לא-מודע עלול להתמיד, אלא אם כן – ועד אשר – תהיה לפירוש השפעה, והמטופל יוכל להתמודד עם המצב הקשה שממנו הוא נמלט שוב ושוב אל הפעולה. רגרסיה, לעומת זה, כרוכה בדיוק בתהליך ההפוך. כאן הפרט עומד בפני הלכי-נפש וסיטואציות תוך-נפשיות שההכרה בהם מצריכה אומץ אך שהשפעתם גדולה עד כדי כך שניתן להשתלט עליהם רק במצב של תלות. זה מתאפשר רק בתנאי שהסביבה הוכיחה כי היא כשירה להכיל את הפרט במהלך התקופה הקריטית.

תיאור מקרה של מתבגר

תיאור חי של תהליך כזה בדיוק מופיע אצל חאן (Khan, 1963), המדווח על טיפול במתבגר שנשבר בבית-הספר ונעשה מכונס בעצמו ואנטיסוציאלי. עם התקדמות הטיפול שקע הצעיר למצב של סבילות מוחלטת שבמהלכה היה צורך לסעוד אותו בבית כמעט כאילו היה מאושפז בבית-חולים פסיכיאטרי. רק טיפן-טיפין מצא המטופל את דרכו בחזרה אל חיים פעילים וערניים, והצליח לחדש את לימודיו. חאן מדווח על חלום שהיה למטופל במהלך תקופת ההתאוששות. הוא חלם שנערה יפה מכיתו נגישה אליו, הניחה את ראשה על כתפו והחלה לבכות. המטופל הצליח לעודד את רוחה. חאן אומר על חלום זה:

המטופל היה מרוצה מכך שהצליח לחלום בצורה כזו. משמעות החלום מבחינתו הייתה שהוא מתחיל להאמין שהוא יכול לשנות מצב-רוח ורגשות של אדם אחר... הוא חש שכעת יכולה להיווצר היענות הדדית ושהוא יכול לקיים תקשורת הדדית עם אדם אחר... [שכעת] הוא יכול לזהות דיכאון מחוץ לעצמו, אצל אדם אחר. הוא חש שהדבר מעניק לו חופש ויכולת לעשות משהו ביחס לזה. הוא חש מקושר לאחרים. החלום היה גם ניסיון להחליף את האובייקט האינססטואלי (אימא) באובייקט חדש בן-גילו. דבר זה, כך חש, משחרר אותו להתיידד שוב עם אמו.

אף-על-פי שחאן דן כאן במקרה של מתבגר בטיפול שנכפה עליו להשתמש באנליטיקאי בצורה מיוחדת, טענתי היא שסוג זה של מנגנון הינו טיפוס, בדרגות שונות, לכל המתבגרים. על-פי הניסיון הקליני שלי בעבודה עם מתבגרים עם קשיי הסתגלות, ובמיוחד עם מתבגרים עבריינים, המודעות הכוללת לאחרים, למצבי-הרוח ולמצבים הרגשיים הקשים שלהם, והיכולת לפעול כלפיהם ברגישות ובצורה מועילה, מושגות רק כאשר המתבגר מסוגל לגרום מידה מסוימת של כאב למבוגר מבלי להרוס את הקשר עימו. דבר זה עשוי ללבוש צורה של אי-ציות, התכנסות,

עוונות, או לעיתים תכופות – אצל העבריינין – אף אלימות, והוא כרוך בהסתכנות בדחייה מוחלטת. אך משעה שהעז המתבגר לעשות זאת, הוא מסוגל לבוא במגע עם תחושת האחריות והאשמה שלו עצמו, ובו-בזמן לגלות את יכולתו לעשות טוב ולשקם את היחסים. זוהי חוויה שונה לגמרי מהזדהות עם המבוגר ועם מצבו הנפשי הקשה. מהלך כזה מניח מראש מרחק נפשי מסוים המאפשר למתבגר להשקיף על המבוגר כעל אובייקט ממשי ופגיע, שלא עבר אידיאליזציה ואשר תלוי במידת-מה הוא עצמו ביכולתו של המתבגר לשקם את היחסים הפגועים.

אני מתרשם כל פעם מחדש מאותה תחושה חדשה של אחריות אישית ומודעות רגישה ביחס אליי כאדם שהעבריינין-לשעבר מציג לקראת סיומה של תקופה מוצלחת של טיפול. צעיר אחד כזה סיפר לי שיש לו שאיפה חדשה ליהפך לפרקליט, כך שאם אני עצמי אסתבך אי-פעם עם החוק, הוא יוכל לעזור לי כפי שאני עוזרתי לו.

איני רוצה להדגיש יתר על המידה את רעיון הרגרסיה בתקופת ההתבגרות, שכן מתבגר בר-מזל המצוי בסביבה בריאה יכול לנצל ימים ספורים של מחלה בבית או אפילו רגע של יגון או מצוקה אישיים במסגרת המשפחה על-מנת לחוות רגעים קצרים מאוד של תלות, ובצורה זו להעלות מהינקות מרכיבים חיוביים בזיקה אל האם או אל האב, לעבד את האיכות האינסטואלית של רגשות אלה, וכך לשחרר את עצמו להתקשרויות רגשיות עכשוויות.

איני רוצה גם להיכנס ביתר פירוט לנושא של שימוש בכאב ובתיקון (restitution). אך אלה שני שימושים משמעותיים של מצבי-הרוח המתנדנדים האופייניים לתקופת ההתבגרות, שרחוקים מאוד מהתפיסה שלפיה ההתבגרות הינה תהליך מתמשך של התפתחות ובשילה.

במסגרת ההתבגרות יש קצוות רבים של חוויה שמוליכים אחורנית אל התהליכים הראשוניים, אל הגישות הינקותיות, אל הסיטואציה האדיפלית וכיוצא בהם, ואלה חייבים להתרחש לצד הפעילויות החינוכיות והפרוגרסיביות הנורמליות המעסיקות גם-כן את הצעיר.

הרבה מן הבלבול הנורמלי של ההתבגרות נגזר מהעובדה שהצעיר עובד כל הזמן בשתי הרמות הללו. לרגע התהליך האחד דומיננטי, ולרגע האחר; שניהם כאחד חייבים לפעול כל הזמן. חלק מחובתה של הסביבה המנהלת הוא לאפשר למתבגר ללמוד בעצמו לאיזה תהליך יש לתת עדיפות בכל רגע נתון.

ההיבטים החיוביים של הבלבול

אם כן, ניתן אולי לסכם את ההיבטים החיוביים של הבלבול בתקופת ההתבגרות באופן הבא:

1. מצבי בלבול אינם אי-סדר פנימי גרידא; יש להם פונקציה ארגונית. כלומר, הם מסדרים מחדש, ולא יוצרים מחדש, את אותם תהליכים חיוביים שהינקות החלה להניע אך שעלולים ללכת

בקלות לאיבוד אם כופים על המתבגר תוכנית חינוכית נוקשה, מתמשכת ושאפתנית או יומרנות מוסרית דוגמטית.

2. מצבי הבלבול מאיטים את היענותו של המתבגר ללחצים חיצוניים, לשאפתנות הורית, לעיסוק מתמיד בעבודה או בחיפוש וכיוצא בהם. בכך הם עשויים לספק לו הזדמנות להתכנס בתוך עצמו באופן סביל, להתבונן פנימה בשקט ובריכוז, להעריך את עצמו מחדש, וכך אולי לרפא טראומות ישנות ולגבש את עצמו לכלל ישות שלמה ועקיבה.

3. מצבי הבלבול מעניקים למתבגר אפשרות להתיך אל תוך הדימוי העצמי הצומח שלו את סיפוקי האיד שהיו מודחקים זמן כה רב, ולהחילם על ההתפתחות האינסטינקטואלית החדשה שמביאה עימה הבשלות המינית. בכך הם מסייעים בידי ליישב קונפליקטים אדיפליים, להשיג חופש חדש ולקדם בברכה אהבת אובייקט הטרנסקסואלית.

4. מצבי בלבול מספקים למתבגר הזדמנות לגלות אם הוא מסוגל לקיים חיות (aliveness) שהינה שלו עצמו, ולא סתם מודל עצמי שקרי של מה שאחרים מצפים ממנו. משמעות הדבר עשויה להיות שהוא נאלץ לחשוף את עצמו לבחינה יסודית של הפגיעה שהוא גרם, אולי בפנטזיות שלו, לדמויות ההוריות המופנמות, ואולי אף להתאבל עליהן, אם כי עם תהליך זה ניתן בדרך-כלל להתמודד רק במסגרת אנליזה.

אחת המטופלות שלי, למשל, שלאורך כל תקופת ההתבגרות שלה הייתה, במלותיה שלה, "קבר מהלך" שמעולם לא חווה חיות ממשית מסוג כלשהו, חלמה שהיא הולכת בתוך גן מוקף חומה גבוהה. מעבר לחומה הלבנה התרחשה פעילות. בפנים, במקום שבו הייתה, שררה דממה מוחלטת. היא ניסתה לדבר אך לא יכלה. כאשר המשיכה ללכת היא נתקלה בפסלי שיש לבנים, שהתבררו לאחר בחינה מדוקדקת יותר כאנשים, כולם נשים, שנהפכו לפתע לנציבי-מלח, כמו אשת לוט, בעודן ממשיכות לעסוק במטלותיהן הרגילות. האווירה הייתה דחוסה ב"כובד המוות", כפי שכינתה זאת. בפניהן של הנשים היא גילתה את המאפיינים של אמה. לאחר אותו חלום היא הייתה מדוכאת בצורה חמורה במשך שבועות אחדים, בכחה ללא הרף והעבירה בשינה את רוב הזמן שבו לא הייתה בעבודה. רק בהדרגה היא יצאה מהלך-נפש זה והצליחה, הרבה אחר-כך, לחלום שוב על מציאת אגם באותו גן מוקף חומה. בתוך האגם היא ראתה את אמה טובעת. בחלום שני זה לא הוכרעה המטופלת על-ידי אוירת המוות במקום, והצליחה לצלול אל תוך המים ולהציל את אמה.

חלום זה סימן את לידת כושרה של המטופלת לנתק את עצמה מהדיכאון של אמה ולתור אחר חוויות של אהבה וחיים משל עצמה.

5. בלבול במהלך ההתבגרות מאפשר לפרט לערוך נסיונות עם דרגות קיצוניות של רגש – כעס, אהבה רומנטית, פנטזיות אובדניות, שנאה, אלימות ועוד כהנה וכהנה – שעלויות לגרום חרדה רצינית לסביבה המנהלת. המתבגר בוחן בכך את הגבולות החיצוניים של הניסיון האנושי,

בידיעה כי הוא סומך על החוסן והחיבה של עולם המבוגרים. הדבר לא רק מאפשר לו להרחיב ללא גבול את הרפרטואר הרגשי שלו על-ידי התמסרות לעריכת נסיונות אמיצים עם האישיות והרגשיות שלו עצמו, אלא גם מסיר חלק מן האימה הגלומה בהתנסויות, שאילו לא היו נבחנות בתעוזה, היה המתבגר פוחד מפניהן לעולם.

ההתאוששות מהבלבול

יש איכות של פתגם באמירה שזה אשר לא חווה בלבול לא יוכל לדעת סדר. ואם הוא יודע סדר, אין זה אלא הסדר של אותה פחדנות שמעולם לא העזה לערוך נסיונות עם הטווח הרחב לאין חקר של הרגשיות האנושית, ואשר נצמדה בצורה הגנתית אל השבילים הבטוחים שסומנו על-ידי אחרים.

רק באמצעות היכולת לשאת כאוס פנימי לאורך תקופה קצרה יחסית של התפתחות, הפרט הגדל יכול להטמיע בתוכו באופן יסודי פנטזיה לא-מודעת על-ידי העמדתה במבחן כנגד הניסיון של החיים הממשיים. בלוס (Blos, 1962) אמר בהקשר זה דברים לעניין:

תשומת-לב מעטה מדי הוקרשה לעובדה שההתבגרות - לא רק למרות הסער הרגשי שלה, אלא יותר מכך בזכותו - מאפשרת לעיתים קרובות התאוששות ספונטנית מהשפעות הילדות המתישות, ומעניקה לפרט הזדמנות לשנות או לתקן מצבי דחק בילדות שאיימו לעכב את התפתחותו הפרוגרסיבית. התהליכים הרגרסיביים של ההתבגרות מאפשרים עיצוב מחדש של התפתחויות קודמות פגומות; הזדהויות והזדהויות-נגדיות חדשות ממלאות תפקיד חשוב בכך. ההתפרצות העזה המלווה את הארגון-מחדש הרגשי בתקופת ההתבגרות טומנת בחובה פוטנציאל מועיל.

אם כן, במישור מעשי מאוד, מנהלים ומורים בבתי-ספר סדירים או בבתי-ספר של החינוך המיוחד צריכים לפקפק במניעיהם אם הם נוטים לצדד בארגון של בתי-הספר הללו על-פי אמות-מידה של סדר, משמעת, מוסר או חינוך קפדני, כשיושר מוסרי והתנהגות קבילה כלפי חוץ משמשים מדדים לערך התרפויטי של המוסד.

המתבגר הצייתן

אנה פרויד (A. Freud, 1958) הצביעה על כך שהמתבגר הצייתן וה"טוב", שמתחשב בהוריו ומתנהג באופן כנוע וממושע, עשוי להיות ילד שנזח מאוד להיות במחיצתו, אך עצם הנוחות הזו הינה סימן שיש להתייחס אליו בחומרה:

אלה ילדים שבנו סביבם הגנות מפני פעילויות הדחף שלהם, ואשר פגועים כעת קשות עקב תוצאותיהן, הפועלות כמחסומים בפני תהליכי הבשילה הנורמליים... הם זקוקים, אולי יותר מכל האחרים, לעזרה טיפולית על-מנת להסיר את ההגבלות הפנימיות ולפנות את הדרך להתפתחות נורמלית, "מעצבנת" ככל שתהא.

לפיכך אותם אנשים או ארגונים שמנהלים בתי-ספר של החינוך המיוחד שבהם, בשל טכניקה כזו או אחרת, הצעירים מתנהגים יפה ודומה שאי-אפשר להבדיל בינם לבין התוצרים של בתי-הספר הציבוריים הטובים ביותר, מומלץ מאוד שיקדישו תשומת-לב מסוימת להיבטים החיוביים והמארגנים של הבלבול והסער הנפשי של המתבגר. אני מעוניין ליצור רושם כאילו אני מרמז שבלבול בתקופת ההתבגרות וגילוי סובלנות אינסופית כלפי הפרעה רגשית וכלפי התרת רסן התנהגותית הינם כשלעצמם סוכנים תרפויטיים פעילים. אני כן טוען שיש כיום תמיכה קלינית משכנעת לטענה שאמצעי משמעת חמורים בבית או בבית-הספר, הכופים עמדות מוסריות וארגון חינוכי מופתי, עלולים לפעול – ותכופות אף פועלים – בצורה שנוגדת החלמה מחולי רגשי, ועלולים לעודד, אפילו במקרה של ילד נורמלי יחסית, התפתחות של עמדות שקריות ואישיות לקויה.

מקורות

- Blos, P. (1962). On adolescence: A psychoanalytic interpretation. New York: The Free Press.
- Eissler, K.R. (1958). Psychoanalysis of adolescents. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13.
- Geleerd, R. (1961). Some aspects of ego vicissitudes in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 3.
- Gitelson, M. (1948). Character synthesis: The psychotherapeutic problem of adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 18(3).
- James, M. (1964). Interpretation and management in the psycho-analytic treatment of pre-adolescents. *International Journal of Psycho-analysis*, 45.
- Khan, M.R. (1963). Silence as communication. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 27(6).

Laufer, M. (1964). Ego-ideal and super-ego ideal in adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 19.

Murphy, L.B. (1963). *The widening world of childhood*. New York: Basic Books.

Spiegel, L.A. (1961). Disorder and consolidation in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9(3).

Winnicott, D.W. (1963). Adolescence: Struggling through the doldrums. *This Annual*, 1, 40–50.

Winnicott, D.W. (1965 [1958]). The capacity to be alone. In *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.

11

סמכות ומוזיקה של תרבות נוער*

הוועדה לענייני בני-נוער (GAP)

הקדמת העורכים

במשך שנים רבות הפסיכיאטריה הממוסדת בארצות הברית פגשה אתגרים חדשים בפרסומים של "הקבוצה למען קידום הפסיכיאטריה" שנודעה בשם GAP (ראשי תיבות ל- Group for the Advancement of Psychiatry). קבוצה זו כללה מיטב הכוחות המקצועיים שביקשו לקדם את המקצוע לתחומים ולדרכי חשיבה חדשים. הקבוצה תמיד דגלה במפגש ישיר עם תופעות חברתיות תוך חיפוש הגדרות מתחדשות לתפקידה של הפסיכיאטריה מול מצבים אלה. הקבוצה דגלה בחשיבה גמישה ויצירתית ותמיד הקדימה את הממסד המקצועי בהתייחסויותיה.

לכן לא פלא ש- GAP הייתה בין הראשונים בארה"ב בהתייחסותה לגיל ההתבגרות בכלל ולהתבגרות שנות השישים בפרט. במונוגרף ראשון מסוגו בשם "כוח וסמכות בגיל ההתבגרות" ניסו לתהות על המרד של נוער שנות השישים. בפרק שלפנינו ניסיון חלוצי לשפוך אור קליני על הביטויים הנמצאים במוסיקה של מתבגרים.

בחרנו במאמר משני טעמים. הראשון, לעודד מטפלים בבני נוער להקשיב למוסיקה שלהם – של שכבת גיל ושל כל פרט ופרט – ולהתייחס ברצינות לחוויות הנערים הנחשפת במילים ובצלילים. התייחסות זו נכונה בכל דור ודור כמו שהיה במחקר ראשון זה.

הטעם השני הוא שהמאמר מתייחס למוסיקה שהפכה למורשת תרבותית מוכרת היטב בארץ. יש להניח שחלק ממנה ליווה את נעוריהם של אלה שמטפלים היום בבני נוער. כך אנחנו מקווים שדרך זיכרונות מוסיקליים המטפלים יתחברו לפן חשוב ומיוחד של נעוריהם.

* מתוך:

Committee on Adolescence (1978). Power and authority in adolescence: The origins and resolutions of intergenerational conflict. Vol. X, publication No. 101 pp. 201-221. Produced for the Group for the Advancement of Psychiatry by the Mental Health Materials Center, Inc., New York.

המאמר

המוזיקה של תרבות הנוער, במיוחד זאת שהייתה כה פופולרית מראשית שנות השישים ועד ראשית שנות השבעים של המאה העשרים, ממלאת מקום חשוב במאבקייהם של בני-נוער סביב סוגיות שונות של סמכות.¹ היא משקפת את הבעיות הבינדוריות (intergenerational) האלה בצורה מורכבת למדי משום שהמוזיקה עצמה אינה מהווה הפרה של סנקציות תרבותיות חשובות מבחינה רגשית אלא במידה מוגבלת בלבד. מה שרלוונטי הרבה יותר הוא השימוש בה ככלי לביטוי גישות וערכים שמאתגרים עמדות תרבותיות מוערכות. אף-על-פי-כן, הפופולריות העצומה שלה ותעשיית המיליארדים שצמחה סביבה מסמנות אותה כתופעה משמעותית כשלעצמה.

המנגינות והמילים אכן מהוות כשלעצמן פגיעה ברגישויות של החברה הבוגרת. (על-מנת להימנע מחזרות מיותרות, יש להבין את ההפניות לסוגיה זו של מוזיקה במהלך דיון זה כמתייחסות גם למילים, אלא אם כן צוין אחרת.) חלק ניכר מהמוזיקה של תקופה זו מהווה התקפה פיזית על האוזניים. אין כוונת הדברים שאין לה כל ערך מהותי, אולם קשה להתכחש לעובדה שחלק ניכר ממנה מייצג התעלמות אגרסיבית אולי מכוונת מהצלילים וההרמוניות שאפיינו את העדפותיו של דור ההורים. על הבדלים אלה יש להוסיף את העוצמה מחרישת האוזניים שבה משמיעים את התקליטים ואשר אליה מגיעים בהופעות חיות באמצעות מערכות הגברה. גורם זה שותף גם-כן בהברחת רובה הגדול של דור ההורים, תוך בידודם של בני-הנוער בתוך פקעת צורמנית של צלילים מעשה ידיהם ותוך העצמת הגבולות המפרידים בין הדורות.

גם המילים ייצגו לעיתים עימות ישיר עם נורמות ההתנהגות שהוכתבו על-ידי המבוגרים. גסויות וניבולי-פה נהפכו בהדרגה לדבר שבשגרה. ביטוי כגון "mother-fucker", שהופיע לראשונה בתקליט מסחרי בשנת 1969,² היווה הפרה בסיסית של טבו תרבותי, בלי קשר להקשר האידיאולוגי שבו בוטא. אך אנו מבחינים כאן בין ערך ההתרסה של המוזיקה כשלעצמה, כפי שבא לידי ביטוי בעוצמת הרעש ובשימוש במילים אסורות, לבין ההשפעה החשובה בהרבה שלה

¹ דיון זה אינו מתיימר להיות מקיף לגמרי, ואף לא להכיל את הדוגמאות המוזיקליות העדכניות ביותר. כל ניסיון עידכון יהיה עקר משום שכאשר ייקרא דו"ח זה חמש שנים לאחר פרסומו, יהיו אותן דוגמאות מיושנות באותה מידה. יתרה מזו, המאמץ להיות עדכני לחלוטין ייצור דגש מוטעה. אנו מתייחסים אל הבעיות הנוגעות בנעורים וסמכות כאל בעיות שאינן תלויות בזמן, אף שהן משתנות בעוצמתן ובנושאייהן. על-מנת להמחיש את הקונפליקטים בחרנו בתקופה היסטורית קרובה של עימות דרמטי. המנגינות והמילים שנדרן בהן כאן לקוחות מתקופה זו, ואם הדבר יעזור להאיר את הקונפליקט, דיינו.

אנו ערים גם לעניינם המקביל ולחשיבותם הזוהה של המוזיקאים השחורים והמוזיקה השחורה מאותה תקופה, ולכך שבני-נוער הגיבו על מוזיקה זו והזדהו עימה במידה רבה מבלי להתחשב בהבדלים אתניים. התייחסותנו המצומצמת כאן אל המוזיקה השחורה לא באה כתוצאה מהמעטה בערכה, אלא משום שאיש מבין חברי הוועדה לא הכיר אותה די הצורך לעשות עימה צדק.

"We Can Be Together", Volunteers, Jefferson Airplane, 1969, RCA Records, New York, New York," 2 LSP-4238.

ככלי להבעת גישות מתריסות. אף שתגובת המבוגרים על acid rock, למשל, לא התייחסה בדרך-כלל להבחנות כאלה, יש ככלות הכל הבדל עצום בין שירה על LSD לבין שימוש בו.

המוזיקה מילאה את תפקידה הגדול ביותר כאמצעי הבעה. היא העבירה את הקונפליקטים, את מורת-הרוח, את התסכולים ואת הכעס שחשו אנשים צעירים בנסותם למצוא את דרכם בתרבות שרבים מהם חשו כי היא צבועה (למשל, "להרוג למען השלום"). את שמה הרע רכשה המוזיקה ככל הנראה בעיקר בשל הקישור בינה לבין תרבות הסמים, אך יהיה זה מטעה להתייחס לכך כאל המסר המשמעותי היחיד שלה. היא היוותה גם כלי לביטוי נושאים מטרידים רבים אחרים, בוערים וכואבים.

הקצב הסוחף של "הרוק הכבד" בשנות החמישים המאוחרות (האחים אוורלי, צ'אבי צ'קר, אלווין פרסלי) הוחלף ב-folk rock בתחילת שנות השישים (בוב דילן וכן פיטר, פול ומרי). המוזיקה ה"חדשה" שיקפה את העמדות והתחושות של הנוער האמריקאי והבריטי. הספרות של אותה תקופה (כגון: רוץ שפן רוץ של ג'ון אפדייק, פרני וואי של ג' ד' סלינגר, וִהֵיָה שלום קולומבוס של פיליפ רות) הֶאֱדירה את גיל הנעורים והבליטה אותו בתיאוריה כתקופה של משבר זהות.

במהלך אותה תקופה היה תחילה האלכוהול הסם הנצרך ביותר, אך המריחואנה תפסה אט-אט מקום מרכזי. את המעבר מאלכוהול לחשיש ניתן לראות במוזיקה של אחת הלהקות הפופולריות הראשונות בתחום ה-folk rock – פיטר, פול ומרי. המוזיקה שלהם הצטיינה בקצב ובהרמוניה, והמילים היו שירה כמעט; יכולתם לתקשר תחושת יחד ופתיחות הייתה מידבקת. מכיוון שהשימוש במריחואנה נעשה נפוץ יותר ויותר, הם החלו לכתוב על החוויה, ושירים "Puff the Magic Dragon" נחשבו באופן כללי לשיר המריחואנה הראשון.³

הזמר האנגלי פ' לייטש היה פופולרי גם-כן, ונושא החשיש מצא את ביטוי דרך קבע בשיריו, כגון "There is a Mountain", "Sunshine Superman", ו-"Mellow Yellow"⁴, שקטעים מהם מובאים להלן, בזה אחר זה:

"Sunshine came softly through my window today,
I could have tripped out easy,
But I've changed my ways."⁵
"First there is a mountain, then there is no mountain,

³ "Puff the Magic Dragon", Moving, Peter, Paul and Mary, 1963, Warner Bros. Records, Inc., "WS1473.

⁴ שלושת השירים מתוך: Donovan's Greatest Hits, 1965, Epic Marcas Reg T.M., BXN 26439.
SUNSHINE SUPERMAN. Copyright © 1966 by Donovan (Music) Ltd. Sole Selling Agent Peer 5 International Corporation. Used by permission.

Then there is.”⁶

”Going to have forever to fly.”⁷

בוב דילן היה האומן המשפיע ביותר של אותה תקופה ראשונה, התגלמות כמיהתה אל הנעורים. תקליטו הראשון של בוב דילן (משנת 1962) מכיל את התמונות של תאוות נדודים, ניכור פוליטי וחיפוש אחר זהות. ביטויים ראשונים של מחאה חברתית ניתן למצוא בשירו “Talking New York”⁸ בשורות:

”A lot of people don't have much food on their tables,
But they have a lot of forks ‘n’ knives,
And they gotta cut somethin’.”⁹

תקליטיו הבאים מאותה תקופה המשיכו לעסוק בצורה מרוכזת בניכור ובוהות מטושטשת והתמקדו באיומי המלחמה ובתחושות הכעס והתסכול.

הפופולריות של סיימון וגרפונקל החלה לצמוח באותה תקופה מוקדמת, וגם הם מיזגו תחושות של ניכור, אנומיה ובדידות בהרמוניה מופלאה וטקסט משובח. את הצביון האופייני של יצירתם ניתן לחוש במילים של שירים דוגמת “The Sound of Silence” ו-“Richard Cory”,¹⁰ שקטעים מהם מובאים להלן:

”The words of the prophets are written on the subway walls and tenement
halls and whispered in the sound of silence.”¹¹

”So my mind was filled with wonder when the evening headlines read: ‘Richard
Cory went home last night and put a bullet through his head’!”¹²

”החיפושיות” החלו את עלייתם הפנומנלית למדרגת הלהקה מספר אחת של שנות השישים

6 There Is a Mountain. Copyright © 1967 by Donovan (Music) Ltd. Sole Selling Agent Peer International Corporation. Used by permission

7 Mellow Yellow. Copyright © 1966 by Donovan (Music) Ltd. Sole Selling Agent Peer International Corporation. Used by permission

8 “Talking New York”, Bob Dylan, 1962, Columbia Records, CL1779

9 Talking New York” Words and music by Bob Dylan. Copyright © 1962, 1965 by Duchess Music Corporation. New York, NY. Used by permission. All rights reserved

10 שני השירים מתוך: Sound of Silence, Simon and Garfunkel, 1965, Eclectic Music Co., Columbia Records, CL2469

11 The Sound of Silence. Copyright © 1964 Paul Simon. Used by permission

12 Richard Cory. Copyright © 1966 Paul Simon. Used by permission

בשנת 1964. כפי שאמר פעם ג'ון לנון, "אנחנו פופולריים יותר מישו". המוזיקה המוקדמת שלהם כללה שירי אהבה הרמוניים לצד שירי רוק כבד בסגנון שנות החמישים. המנגינות היו משובחות, המילים היו קלות להבנה ולהזדהות עימן, וחברי "החיפושיות" עצמם היוו התגלמות של הרגשות, השאיפות והקונפליקטים של הנוער. בני-הנוער מצאו בשיריהם משהו נמרץ, כריזמטי, שונה ורענן שעזמו יכלו להזדהות. השיר "Norwegian Wood"¹³ (משנת 1965) היה שיר המריחואנה הראשון שלהם, ובעקבותיו נכתבו באותה שנה "Day Tripper", על רומן אבוד עם מריחואנה, וכן "I'm Only Sleeping",¹⁴ שתיאר "high" של מריחואנה. השיר "Nowhere Man"¹⁵ היה שירם הראשון שהביע מחאה חברתית ויצא בהתקפה על מעמד הביניים:

"He doesn't have a point of view, knows not where he's going to, isn't he a bit like you and me... making all his nowhere plans for nobody".¹⁶

כדמויות נערצות בתרבות הנוער, התייחסו "החיפושיות" מן הסתם בסלחנות למחאה חברתית, למריחואנה ולמין, ואף היללו אותם, כפי שניתן לראות בשורה מתוך "Love You To":¹⁷

"Make love all day long, make love singing songs".¹⁸

והם סיפקו מעבר אל ה-acid rock של שלהי שנות החמישים בשירם "Tomorrow Never Knows",¹⁹ בשורה:

"Turn off your mind, relax and flow downstream, it is not dying".²⁰

עד שנת 1966 השתנתה המוזיקה לצורה חדשה, ותקופה חדשה זו נמשכה אל תוך שנות השישים המאוחרות. המונח המציין שלב זה, acid rock, משקף מעבר חד הן בסמים המועדפים

¹³ "Norwegian Wood", Rubber Soul, The Beatles, 1965, Capitol Records, T2442

¹⁴ שני השירים מתוך: "Yesterday... and Today", The Beatles, 1965, Capitol Records, T2553

¹⁵ "Nowhere Man", "Yesterday... and Today, The Beatles, 1965, Capitol Records, T2553

¹⁶ Nowhere Man. Copyright © 1965 by ATV Music Group. Used by permission. All rights reserved.

¹⁷ "Love You To", Revolver, The Beatles, 1966, Capitol Records, T2576

¹⁸ Love You To. Copyright © 1966 by ATV Music Group. Used by permission. All rights reserved

¹⁹ "Tomorrow Never Knows", Revolver, The Beatles, 1966, Capitol Records, T2576

²⁰ Tomorrow Never Knows. Copyright © 1965 by ATV Music Group. Used by permission. All rights reserved.

והן בנושאים הרגשיים שהעסיקו את הנוער. הסמים העיקריים היו החשיש והחומרים מעוררי ההזיות, במיוחד LSD. הברביטורטים – תרופות ההרגעה החדשות שסונתזו – וסמי ההרגעה החלשים יותר ליבריום וואליום היו פופולריים מאוד גם-כן. עוני, אפליית מיעוטים, טענות בנוגע לפעילותה של המשטרה ואי-נחת גוברת ממלחמת וייטנאם וממדיניות הממשלה בכלל היו בין הגורמים שיוחסו להתקפות הקשות והאלימות במידה הולכת וגוברת על הסדר החברתי ועל מערכת הערכים של מעמד הביניים. ההתמרדות נגד כל סוג של ריסון מיני גברה.

להקת "החיפושיות" נחשבת ללהקה המשפיעה ביותר של שנות השישים המאוחרות. רבים מבין שיריהם מתקופה זו עוסקים בחוויות של סמים פסיכדליים או אף יוצרים אותן מחדש בפועל באמצעות צלילים ומילים, כגון ב-"Revolution 9"²¹. שיר זה, אחד השירים הפופולריים ביותר בקרב המשתמשים הכבדים בסמים פסיכדליים, הינו מופשט למדי, עם צלילים שונים שמופיעים ונמוגים משני הרמקולים בו-זמנית. צלילים אלה כוללים אישה בעת אורגזמה, גבר שצורח "אונס", קול מסתורי ומאיים האומר שוב ושוב "number nine", מסיבת קוקטייל, תשואות רמות, קהל אוהדים ממשחק כדורגל, יריות ואש מרגמות, וקולו של ילד קטן המשדל אותנו להגיע עירומים ("come naked"). מחאה חברתית אינה התמה העיקרית של "החיפושיות", על-אף הסאטירה הנפלאה בשיר "A Day in the Life"²² (משנת 1967), ותמת ה"נשירה ממסגרות" החזקה בשיר "I Am a Walrus"²³ מאותה שנה. "החיפושיות" כתבו גם על שינוי נוסף שחל בסוג הסמים הנצרכים, בשירם "Happiness Is a Warm Gun"²⁴ (משנת 1968) על אמפטמינים והרואין:

"I need a fix 'cause I'm going down, down to the bits that I left uptown... happiness is a warm gun, when I hold you in my arms and I feel my finger on your trigger, I know no one can do me no harm because happiness is a warm gun."²⁵

הרמיזה המינית הלא-מוסווית במילים אלה בולטת באותה מידה.

שלוש מבין להקות ה-acid rock הידועות ביותר היו ה-Jefferson Airplane, ה-Steppenwolf ו"האבנים המתגלגלות". כל השלוש היוו דוגמה הן לדפוס של שימוש בסמים

²¹ "Revolution 9", Double White Album, The Beatles, 1968, Apple Records, 1137593

²² "A Day in the Life", Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band, The Beatles, 1967, Capitol Records, MA52653

²³ "I Am a Walrus", Magical Mystery Tour, The Beatles, 1967, Capitol Records, SMAL2835

²⁴ "Happiness is a Warm Gun", Double White Album, The Beatles, 1968, Apple Records, 1137593

²⁵ Happiness is a Warm Gun. Copyright © 1968 by ATV Music Group. Used by permission. All rights reserved

והן לאלומות הגואה בזירה החברתית. גרייס סליק, מה-Jefferson Airplane, גילמה במיוחד את המהפכה המינית בשירה "Hey Fredrick"²⁶, שמילותיו המיניות הבוטות "...either go away or go all the way in... on wire wheels the four stroke man opens wide"²⁷ – משקפות את האקזיביציניזם האישי שלה בהופעות חיות כמו גם את חיי המין הפומביים והלא-שגרתיים שלה. לבתה, שנולדה מחוץ למסגרת נישואים, היא העניקה תחילה את השם "god" עם g קטנה, אך מאוחר יותר שינתה את שמה ל-"Jefferson Airplane". China" העמידו את אחת ההתקפות האלימות המפורשות ביותר על הממסד בשירם "We Can Be Together"²⁸ (משנת 1969):

"We are all outlaws in the eyes of America... we are obscene, lawless, dangerous, idiots, dirty, violent... and young. All your private property is target for your enemy, and your enemy is me... Up against the wall mother-fucker, tear down the wall, tear down the wall."²⁹

גם אצל ה-Steppenwolf ו"האבנים המתגלגלות", כמו אצל ה-Jefferson Airplane, החוויה הפסיכדלית מהווה תמה שחוזרת על עצמה שוב ושוב. מכנה משותף נוסף הוא ההתקפה החזיתית על הסדר החברתי הקיים ועל ערכי המעמד הבינוני. ה-Steppenwolf מעלים על נס את תנועת המחאה נגד המלחמה (בשירם "Draft Resister" משנת 1966) ואת ההפיכה האלימה נגד הסדר החברתי (בשיר "Move Over" משנת 1967 שבו נאמר למבוגרים לפנות את הדרך לצעירים), ותוקפים את ההשפעה המחניקה של הביורוקרטיה והדיכוי הפוליטי (בשיר "The Monster" מאותה שנה).³⁰ "האבנים המתגלגלות" מבטאים אותה עוינות ואותו ניכור בשירם "Sympathy for the Devil"³¹ (משנת 1967):

"I shouted out who killed the Kennedys? And after all it was you and me."³²

כמו-כן הם תקפו בצורה סאטירית, בשירם "Mother's Little Helper" (משנת 1966),³³ את

²⁶ "Hey Fredrick", Volunteers, Jefferson Airplane, 1969, RCA Records, New York, NY, LSP-4238.
²⁷ Hey Fredrick. Copyright © Icebag Corp. 1969. All rights reserved. Reprinted by permission of the publisher.

²⁸ "We Can Be Together", Volunteers, Jefferson Airplane, 1969, RCA Records, New York, NY, LSP-4238.

²⁹ "We Can Be Together". Copyright © Icebag Corp. 1969. All rights reserved. Reprinted by permission of the publisher.

³⁰ שלושת השירים מתוך: Monster, Steppenwolf, 1967, American Recording Company, DS-50066A.
³¹ "Sympathy for the Devil", Beggars Banquet, The Rolling Stones, 1970, London Records, PL539.

³² "Sympathy for the Devil". Copyright © 1968 Abkco Music, Inc. All rights reserved. International copyright secured. Reprinted by permission.

הצביעות הטמונה בשימוש של המבוגרים בתרופות:

"Mother needs something today to calm her down and though she's not really ill, there's the little yellow pill. She goes running for the shelter of her mother's little helper and it helps her on her way, gets her through her busy day."³⁴

בהיפוך לא-שגרתי של התמה של התקופה, שרו ה-Steppenwolf את שירם "The Pusher" (משנת 1966),³⁵ ובו הצלפה מרירה נגד סוחרי הסמים:

"You know I've seen a lot of people walking around with tombstones in their eyes, but the pusher don't care if you live or if you die. God damn the pusher."³⁶

באותה תקופה היו להקות וזמרים פופולריים רבים נוספים, כגון: Led Zeppelin, Three Dog Night, Sly and the Family Stone, Iron Butterfly, Crosby, Stills, Nash and Young. בסוף תקופה זו הקליטה להקת Crosby, Stills, Nash and Young כמה משירי המחאה הנוקבים ביותר על חלק מהשערוריות המפורסמות ביותר, כגון פרשת הירי באוניברסיטת קנט³⁷ (בשיר "Ohio" משנת 1970)³⁸ –

"Tin soldier and Nixon coming, we're finally on our own... gotta get down to it, the soldiers are cutting us down... what if you knew her and found her dead on the ground, how can you run when you know?"³⁹

וכן השערורייה בוועידת המפלגה הדמוקרטית בשיקגו בשנת 1968⁴⁰ (בשיר "Chicago" משנת 1970).⁴¹

"Mother's Little Helper", Through the Past Darkly Vol. 2, The Rolling Stones, 1970, London 33 Records, NPS-3.

"Mother's Little Helper". Copyright © 1966 Abkco Music, Inc. All rights reserved. International 34 copyright secured. Reprinted by permission.

"The Pusher", Steppenwolf, Steppenwolf, 1966, Dunhill, DS-50029 35

.Used by permission: Copyright © Hoyt Axton, Lady Jane Music 36

ב-1970, בעת הפגנה באוניברסיטת קנט שבאוהיו נגד פלישת ארצות-הברית לקמבודיה, ירו חיילי המשמר על המפגינים, הרגו ארבעה סטודנטים ופצעו תשעה נוספים. המתרגם.

"Ohio", 4-Way Street, Crosby, Stills, Nash, and Young, 1970, Atlantic Records, SD2982 38

Copyright © 1970 Cotillion Music & Broken Arrow Music. Used by permission. All rights 39 reserved.

בסוף 1968 ותחילת 1969 פחתה הפופולריות של החומרים מעוררי ההזיות ושל המריחואנה, ובמקומם באו הקוקאין, האמפטמינים וההרואין. המוזיקה, המלחינים שחיברו אותה וחיי המבצעים משקפים שינוי זה. ג'ימי הנדריקס, בריאן וילסון מ"האבנים המתגלגלות" וג'ניס ג'ופלין מתו כולם ממנות-יתר. הצירוף הקטלני היה הרואין ו/או ברביטורטים ו/או אלכוהול. בשנת 1970 הייתה "מנת-יתר של הרואין" סיבת מוות נפוצה⁴² בקרב גילאי חמש-עשרה עד שלושים וחמש בעיר ניו-יורק.

תחושות חוסר האונים וחוסר התקווה, הניכור, הדלות, חוסר התועלת, התסכול והצורך לברוח מן המציאות הגיעו בין השנים 1969 ו-1971 לשיאים חדשים בתרבות הנוער. הסמים הנרקוטיים היו אחד החומרים הכימיים הנצרכים ביותר באותה תקופה. ניתן אולי להסביר את השימוש בחשיש או בחומרים מעוררי הזיות בכך שסיכוייהם לפתח תלות נמוכים או בכך שהם "מגבירים את התובנה". אולם את השימוש בהרואין קשה יותר להסביר. קיימת סבירות גבוהה להתפתחות תלות פיזית, ותוצאות השיקום ידועות כעלובות ביותר.

כפי שכבר צוין, "החיפושיות" שיקפו את השינוי בסוג הסמים הנצרכים באלבום הלבן הכפול (משנת 1968).⁴³ תקליטם של "האבנים המתגלגלות"⁴⁴ Let It Bleed, מסוף שנת 1969, מכיל שירים שעוסקים פחות במריחואנה וב-LSD ויותר בסמים קשים, דוגמת השירים "Monkey Man", "Midnight Rambler" ו-"Gimme Shelter", שבהם המפלט מצוי "במרחק זריקה בלבד". שיר-הנושא של התקליט מציע קוקאין למנוכרים. תקליט זה משקף את השינוי שהתרחש במחוז Haight-Ashbury⁴⁵ בשנת 1969: "ילדי הפרחים" נעלמו, ובמקומם באו "משוגעי הספיד" ("speed freaks") הפרנואידיים באופן חמור וסגנון החיים האנטי-סוציאלי יותר של המכורים להרואין. Let It Bleed חושף ייסורים, סבל וניכור יותר מאשר כל תקליטיה הקודמים של הלהקה.

התקליט האחרון שהופק על-ידי "החיפושיות" כלהקה, Abbey Road (משנת 1969),⁴⁶ מציג שירי סמים שעוסקים בעיקר בסמים קשים ובמין. תקליטם של "האבנים המתגלגלות" משנת 1971, Sticky Fingers, הינו תקליט של מוזיקת "smack rock" חזקה, עם השירים: "Brown Sugar",

40 הפגנה נגד מלחמת וייטנם, מחוץ לאולם הוועידה, דוכאה בכוח רב על-ידי אלפי שוטרים וחילי המשמר הלאומי של מדינת אילינוי, אירוע שהוגדר אחר-כך "התפרעות של המשטרה". המתרגם.

41 "Chicago", 4-Way Street, Crosby, Stills, Nash, and Young, 1970, Atlantic Records, SD2982

42 סיבת המוות דומה בדרך-כלל להלם אנפילקטי; שלישי מן המטופלים מתים כאשר המחט תקועה עדיין בזרועם, ורבים נוספים מתים עם רמות נמוכות יחסית של סמים נרקוטיים בדם.

43 "Double White Album", The Beatles, 1968, Apple Records, 1137593

44 שלושת השירים מתוך: "Let It Bleed", The Rolling Stones, 1969, London Records, NPS-4

45 מחוז בסן-פרנסיסקו שנחשב ל"בירתם" של "ילדי הפרחים". המתרגם.

המתייחס לשימוש בקוקאין ובהרואין; "Sway", המתאר גמילה מהרואין; "Didn't You Hear" "Me Knockin'", המתייחס למכור המנסה להשיג הרואין מסוחר סמים; "Sister Morphine" – תיאור של מנת-יתר של מורפיום; "Dead Flowers" – שוב על התמכרות לסמים נרקוטיים; ו-"Moonlight Mile", המתאר "high" של קוקאין.⁴⁷ כל אלה דוגמאות מצוינות לדפוסים המשתנים של השימוש בסמים באותה תקופה. להקת Steppenwolf נכנסת גם היא חזק לבעיית הסמים, בתקליטה 7 Steppenwolf (משנת 1971),⁴⁸ עם השיר "Fat Jack" על סוחר סמים והשיר "Snowblind Friend" על מכור לקוקאין. שתי הלהקות ממשיכות להקליט שירי מחאה חברתית מרירים.

התקליט האחרון שהוציאו סיימון וגרפונקל כצמד, Bridge Over Troubled Waters (משנת 1970), משקף באופן דומה את השינוי: את שיר-הנושא אפשר לראות כפרסומת להרואין; השיר "Keep the Customer Satisfied" נראה שמתייחס לסגנון חייו של סוחר סמים; והשיר "The Boxer" מתאר את נודדיו חסרי התכלית של נער משכונת-עוני המגיע לניו-יורק לחפש את מזלו. תחושת חוסר התקווה ורגשותיהם של העניים מועברים בשיר בעוצמה רבה.⁴⁹

תופעה מרתקת במיוחד במהלך כל אותה תקופה היא פרשת חייו וסיפור הקריירה של בוב דילן. דילן היווה דוגמה מייצגת ותמציתית של בלבול הזהות, של הניכור הפוליטי הכעוס ושל המחאה נגד אי-הצדק החברתי שתחילתו בתקופת ה-folk rock. ממש בסוף אותה תקופה הוא כמעט נהרג בתאונת-דרכים קשה, ולזמן-מה הוא נעלם מעין הציבור. תקליטו האחרון לפני כן היה בעיקרו סאטירה חברתית. במשך יותר משנה הוא לא כתב שום שיר חדש, ושמועות רבות פשטו בדבר מותו, שחוזקו על-ידי שירו היחיד מאותה תקופה, "Positively 4th Street",⁵⁰ שבו הפגין מידה של פרנויה, ככל הנראה כתוצאה משימוש באמפטמינים. אז, בין השנים 1968 ו-1970, הוא הקליט כמה תקליטים חדשים שביססו מחדש את מעמדו בציבור וכן חשפו את השינוי הגדול שחל בו כאומן פופ. היה ברור שלנגיעתו הקרובה במוות הייתה השפעה עמוקה על רגשותיו. היו ביצירתו הרבה פחות עוינות ופטליזם, יותר ויותר שירים בסגנון Western ושירי אהבה, והסאטירה החברתית הייתה מעודנת יותר. אפילו קולו המחוּספס הידוע נעשה רך וערב יותר לאוזן. תקליטיו המאוחרים משקפים אותו כשלם עם עצמו וכמצוי מעבר לשלב של מרד הנעורים. הוא יישב את מאבק הסמכות שלו, כנראה על-ידי שיבה אל המשפחה ואל האהבה הרומנטית, כפי

46 Abbey Road, The Beatles, 1969, Apple Records, SO-383.

47 כל השירים מתוך: "Sticky Fingers", The Rolling Stones, 1971, Rolling Stone Records COC59100.

48 "Fat Jack", "Snowblind Friend", Steppenwolf 7, Steppenwolf, 1971, Dunhill Records, DSX-50090.

49 כל השירים מתוך: "Bridge Over Troubled Waters", Simon and Garfunkel, 1970, Columbia, KCS9914.

50 "Positively 4th Street", Bob Dylan's Greatest Hits, Bob Dylan, 1967, Columbia, KCL2663.

שמומחש בשיר "Sign on the Window" (משנת 1970):⁵¹

"Build me a cabin in Utah, Marry me a wife, Catch Rainbow trout, Have a bunch of kids who call me 'Pa', That must be what it's all about."⁵²

בוב דילן היה קרוב לוודאי הדוגמה הטובה ביותר של מרד נעורים מוקדם, קונפליקט ביחס לסמכות וזהות דיפוזית בשנות השישים המוקדמות. מעקב אחר המוזיקה שלו עד לימינו מהווה מחקר על צמיחה התפתחותית מהתבגרות לבגרות בשלה. מעניין שהתפתחותו אינה תואמת את הדפוס של מחאה אלימה יותר ויותר ועיסוק גובר בצריכת סמים הרסנית יותר ויותר.

קיים אם כן סוג שני של מוזיקה שמאפיין את שנות השבעים המוקדמות ואשר על בואו התבשרנו שנים מספר קודם לכן על-ידי בוב דילן לאחר השתנותו: מחאה חברתית מעודנת יותר ושירי אהבה רכים. נושאים חברתיים שונים תפסו את קדמת הבמה, כגון איכות הסביבה, בקרת ילודה, פמיניזם והתביעה הגוברת לשלום; נושאים אלה משתקפים כמובן במוזיקה. שירי שלום נהיו פופולריים במיוחד. להקות מבוססות רבות החלו להקליט שירים בנושאים אלה, כגון: Crosby, Stills, Nash and Young, בשיריהם "Cowgirl in the Sand" (פמיניזם) ו-"Southern Man" (גזענות), בתקליטם 4-Way Street משנת 1970;⁵³ וה-Guess Who, בשיריהם "Share the Land" ו-"Hand Me Down World" בתקליטם Share the Land משנת 1970.⁵⁴ אל אלה מצטרפים להקות וזמרים פופולריים חדשים, כגון אלטון ג'ון, "הקרפנטרס", ג'יימס טיילור ומלני. התוספות החדשות ביותר לרשימה זו של האומנים הפופולריים ביותר, כגון ג'ון דנוור ואוליביה ניטון-ג'ון, עוסקים כמעט לחלוטין באותה תמה מסוג שני. מעניין שהסם המועדף במוזיקה זו הוא האלכוהול, ובמיוחד בירה ויין. מסתבר שבני-הנוער השלימו מעגל שהחל באלכוהול בשנות החמישים והסתיים באלכוהול בשנות השבעים.

כל האמור לעיל מהווה רק סקירה על קצה המזלג של המוזיקה של שנות השישים ותחילת שנות השבעים. מספר הלהקות הפופולריות והטקסטים הייצוגיים שהושמטו מן הסקירה עולה לאין שיעור על מספרם של אלה שהוכללו בה. ומובן מאליו שניתן לדבר על התופעה עצמה הרבה

⁵¹ "Sign on the Window", New Morning, Bob Dylan, 1970, Columbia, KC30290

⁵² Sign on the Window. Copyright © 1970 by Big Sky Music. Used by permission. All rights reserved.

⁵³ שני השירים מתוך: 4-Way Street, Crosby, Stills, Nash, and Young, 1970, Atlantic Records, SD2982

⁵⁴ שני השירים מתוך: Share the Land, The Guess Who, 1970, RCA, LSP-4359

יותר מכפי שאפשר לציין בהסבר מוסמך שלה.

אין כל חדש בקיומם של שירי מחאה חברתית. ימיהם ככל הנראה כימי המוזיקה הקולית (לדוגמה, ההימנון הצרפתי, שירי תנועת העבודה וכולי). באותו אופן אין כל חדש בשימוש במוזיקה לצורך בריחה זמנית. מה שאולי חדש בנקודה זו בהיסטוריה הוא סוג השירים, האופנים שבהם הם משתלבים בתרבות הנוער, האופנים שבהם שילבו אותם בני-הנוער במסגרת הצרכים והקונפליקטים המיוחדים לגילם, והצרכים הפסיכוסוציאליים הדחופים הייחודיים לנקודה זו על ציר הזמן ההיסטורי-התרבותי.

ברמה הפשוטה ביותר, התפקיד העצום של המוזיקה המסוימת הזאת במסגרת תרבות הנוער עשוי להיות בחלקו הגדול נגזרת חברתית (sociocultural) של תרבות טכנולוגית שופעת. מיליוני הדולרים שזמינים למבצעים ולחברות התקליטים חשובים גם-כן, כמובן. היכולת להפיץ מוזיקה חדשה על-פני תרבויות שלמות ובצורה זולה יחסית הינה מוחלטת למעשה. זהו תחום שבו אפילו נוער-מצוקה אינו נמצא לגמרי בעמדת נחיתות; הם יכולים להכיר את המוזיקה העכשווית באמצעות מכשירי הרדיו, הפטיפונים והטייפים הזולים והנפוצים בדיוק באותה מידה כמו בני-הנוער האמידים יותר. לפיכך היקפה הגדול של תופעת מוזיקת-הנוער עשוי לנבוע לא מאיכות פנימית כלשהי של המוזיקה או ממאפיין מסוים יחיד במינו שייחודי לנוער של ימינו. אותו דבר היה קורה אולי בתרבויות ובתקופות אחרות אילו היכולת הטכנית הייתה קיימת. בעוד שקיומה של תרבות נוער בעלת מאפיינים ייחודיים עשוי לשקף דינמיקות חברתיות עכשוויות מיוחדות, היקפה – וכתוצאה מכך גודל השוק של מוזיקת-הנוער – הינו פונקציה של מציאויות דמוגרפיות נוכחיות ותו לא.

סוג המוזיקה הינו שוב דבר אחר. רבות כבר נאמר ונכתב על הסוגים המיוחדים של מתחים וכישורי התמודדות נדרשים שתרבות-המעבר כופה על בני-הנוער בנקודה זו בהיסטוריה ובהתפתחות הטכנולוגית, כך שאין צורך לחזור על הדברים. די אם נאמר שמוזיקת-הנוער משקפת את הנושאים המתמידים והבוערים ביותר של בני-הנוער ואת פעילויותיהם השכיחות ביותר. ופונקציה משקפת זו של המוזיקה מחייבת הערות אחדות. מבוגרים רבים נוטים להאשים את המוזיקה ביצירת תרבות הסמים, אך אין זו תפיסה נכונה של תופעות תרבותיות. מה שקרה הוא שבני-נוער רבים החלו לחוות חוויות מסוימות, והמוזיקה הפופולרית נכתבה על אותן חוויות. כאשר השתנו החוויות, השתנתה גם המוזיקה. אנשים צעירים החלו לעסוק בהחלטיות בקונפליקטים תוך-נפשיים שונים ובתופעות חברתיות מדאיגות, והמוזיקה נכתבה עליהם.

אין בדברים אלה משום התכחשות לכך שלכל פעילות או עמדה המופצות עד לרוויה על-ידי כל אמצעי תקשורת-ההמונים יהיה אפקט של היוון חוזר. גם היחשפות מתמדת לאלימות פיזית ולהשחתת רכוש, כצורת בידור מקובלת מבחינה תרבותית, עלולה להקהות את תחושת הזעזוע של

היחיד ולהפוך את האלימות למקובלת, וכך גם דברי שבח והלל לחוויות סמים או לפעולה חברתית אלימה הופכים את ההתנהגויות האלה למקובלות יותר בקרב בני-הנוער, שאלמלא כן ייתכן שהיו רואים בהן ביטויים אישיים בלתי-הולמים. העוצמה שבה ניתן על בני-הנוער מטח התמות והעמדות הללו הגבירה ללא ספק את ההשפעות המעצבות על התנהגותם. אך פיוון ההשפעה הוא בעיקרו מצורכיהם והתנסויותיהם של האנשים אל השיקופים התרבותיים שלהם. ניתן לראות זאת בעובדה שאף-על-פי שלהקות פופולריות רבות כותבות עדיין מוזיקת "smack rock" חזקה, הדבר אינו עוצר את צמיחתם של עניינים ואומנים אחרים, דוגמת ג'ון דנוור ואוליביה ניוטון-ג'ון, ואינו חוסם את הפופולריות של דור חדש של בדרני-נוער המגיבים על עניינים אלה.

עם זה, נראה כי במסגרת מה שמוזיקת-הנועורים משקפת כלולים גם כמה מרכיבים חדשים. אין אנו מכירים שום תרבות אחרת או תקופה אחרת בהיסטוריה שבהן השימוש בסמים ממכרים ובעלי השפעה על המוח הגיע לאותם ממדים כמו אצל בני-הנוער של ימינו. אם מביאים בחשבון גם את תרופות ההרגעה, את סמי ההרגעה ואת שאר התרופות הסינתטיות מתחום רפואת הנפש, אזי אותו דבר חל גם על עולם המבוגרים. במידה מסוימת יש להתבונן שוב על מקרה הזמינות לאורך ציר הזמן. אילו נתיבי מילוט אורליים קסומים כאלה – פיתוי מושך לכל בני-האדם, שטבוע בתוצאות ההתפתחות הפסיכוביולוגית המשותפת שלהם – היו תמיד כה זמינים, האם גם אוכלוסיות אחרות היו בוחרות להימלט בדרכים דומות מתלאות השינוי התרבותי והעתיד הלא-בטוח? ניתן לשער שהם אכן היו עושים כך כך. אין ספק שקשה להעלות על הדעת משימות כבדות יותר המוטלות על כוח האגו של מתבגרים מאלה שאותו צירוף ייחודי עכשווי של תנאים חברתיים, טכנולוגיים והיסטוריים מטיל עליהם כיום. אך תהא זו תמימות אתנוצנטרית להניח שבשום תקופה אחרת בעבר לא התקיימו לחצים שנתפסו בצורה דומה לצד תחושה של מחסור בתשובות להם.

תהא הסיבה אשר תהא, מגפת השימוש בסמים המתפשטת כיום בקרב בני-הנוער הינה תופעה היסטורית ייחודית. באופן בלתי-נמנע, החגיגה סביב חוויה זו נהפכת למאפיין מרכזי של המוזיקה הפונה אל הנוער. ודבר זה מעניק למוזיקת-הנועורים איכות ייחודית, כזו שלא נראתה לפני כן.

באופן דומה, מיוחדת לתקופתנו פתיחותם של בני-הנוער ביחס לנושאים שמעסיקים אותם וגורמים להם אי-נחת. מובן שדבר זה הינו עניין של מידה; ניתן להביא דוגמאות של ביטוי גלוי של סער נפשי של בני-נוער גם בהקשרים היסטוריים ותרבותיים רבים אחרים. אך כאן, שוב, תרמו אמצעי התקשורת והגידול המואץ של הידע הזמין. בני-הנוער יודעים כיום יותר על סוגיות עכשוויות ועל מה שמונח על כף המאזניים. הם נחשפים גם ללא הרף לטעויות של מבוגרים, לאי-יכולתם של המבוגרים לנסח פתרונות לבעיות גורליות או להסכים עליהם, וכן למגבלות של מבוגרים רבים רמי-מעלה וצדקניים. החשיפה הגלויה של קונפליקטים והבדלים הינה חוויה שטבועה במרחב חייהם, והם מאמצים אותה בטבעיות. כתוצאה מכך, כאשר הם חשים כאב, הם עושים זאת בצורה פתוחה, בפומבי, ובאמצעות המוזיקה שלהם. הם אינם רומזים בעדינות

על כמיהותיהם המיניות; הם מבטאים אותן באמצעות הטקסטים המיניים המפורשים, המקצבים הארוטיים הגלויים, התנועות המיניות הברורות והאקזיביציוניזם של הזמרים המועדפים עליהם (כגון אלס קופר ודייוויד בואי). דבר זה נכון גם למאבקי הזהות שלהם, לניכור שלהם, למחאה החברתית שלהם, למה לא. שוב, דבר זה מעניק למוזיקה שלהם פן מחוספס, מיסור ומתריס וניחוח שמשקף בצורה רגישה את החיים העכשוויים.

לאחר שראינו כמה מבין האופנויות שבהן מוזיקת-הנוער משקפת את המציאויות של חיי הנוער, נשאלת השאלה כיצד השתמשו המוסיקנים בני-הנוער במוזיקה זו. באופן ברור למדי, הם השתמשו בה הן לצורך ביטוי עצמי והן לשם תקשורת. ויהיה נכון לומר שלגבי הרוב היא שימשה לביטוי עצמי עקיף. בעוד שיש להניח כי רוב בני-הנוער התנסו בשימוש כלשהו בסמים, רק מיעוט הרחיבו את ההתנסות לחומרים מעוררי הזיות או לסמים נרקוטיים קשים, ומיעוט קטן עוד יותר נהפכים לצרכני חשיש או ספיד קבועים או למכורים להרואין. היתר מקבלים מושג מסוים לגבי התחושות שהסמים מעוררים, ומשתתפים בחוויות באופן עקיף באמצעות האיכויות המעוררות החזקות עד-מאוד של המוזיקה, מבלי שיצטרכו להסתכן עד כדי כך בהרס עצמי. באופן זה מוזיקת הסמים יכולה להוות תחליף, כטיפול סמים בטוח.

באופן דומה, תאוות הנדודים, ההדוניזם המיני, המחאה החברתית והתמיכה בהפיכה אלימה נגד הממסד נחווים על-ידי הרוב בעיקר בדרך עקיפה. אין אנו טוענים שתחושות אלה אינן אמיתיות בקרב בני-הנוער, ואין אנו מתכחשים לכך שרוב בני-הנוער מבטאים באופן פעיל חלק מהן ושחלק מהם מבטאים באופן פעיל את רובן. טענתנו היא שהמוזיקה מייצגת הגזמה, ריכוז מזוקק של אותן תחושות שמשותפות באופן כללי לבני-הנוער. כמו-כן, ניתן להזדהות עם שיר על הפיכה אלימה מבלי להסתכן ברימוני-גז, כדורים חיים ובית-סוהר. אין אנו נוקטים עמדה ערכית בסוגיה זו – למשל, אם אקטיביזם הינו דבר "רע" או אם שירה על משהו במקום עשייתו הינה צורה של פחדנות מוסרית; אלה סוגיות מורכבות שמצויות מעבר לתחום דיונונו. אנחנו מציניים פשוט תפקיד מרכזי שיש למוזיקה כזו בפסיכודינמיקה הנורמלית של גיל ההתבגרות. המוזיקה מבטאת את הפנטזיות והרגשות המלאים והלא-מצונזרים שלהם באותו אופן ממש שבו אגדות זוועה, שהינן פופולריות כל-כך בקרב בני הארבע והחמש, מספקות את הפנטזיות האדיפליות של הילדים ברמת איד בסיסית.

מוזיקת-נוער נעורים מהווה גם אמצעי לתקשר דברים, הן לצעירים אחרים והן למבוגרים. העובדה שהיא מתקשרת חוויות פנימיות וחיצוניות בין ידידים ומחזקת את הברית ביניהם הינה ברורה ואינה מוטלת בספק. תפקידה התקשורתי אל מול תרבות המבוגרים הינו מעורפל יותר משום שהיא טומנת בחובה מידה רבה של דו-ערכיות. מחד גיסא, לאלה שמסוגלים לפענח את המילים ואשר מוכנים להקשיב להן, היא מהווה הצהרה ישירה של עמדת בני-הנוער בסוגיות רבות שרלוונטיות מבחינה בינדורית. ההצהרות הינן לרוב מתגרות, מאתגרות או שוללות את סמכות המבוגרים

בתחומים רבים של אינטראקציה שבהם תרבות המבוגרים לא תגלה נכונות לוותר על סמכות זו. אך מתחת להתרברבות המתריסה קיימת משמעות נלווית קבועה של העברת מסרים – העובדה שזהו תהליך דו-סטרי. אם המבוגרים יקשיבו למה שבני-הנוער חשים וחושבים, ויהיו בוגרים דיים להתמקד בסוגיות עצמן, ולא בביטויים הצעקניים, רוב בני-הנוער יגיבו על כך קרוב לוודאי. מידה של סיגול הדדי ומשא-ומתן בתהליך הגדילה תוכל להניב הסכמה על סמכות לגיטימית.

מאידך גיסא, אותה מוזיקה יוצרת חיץ מעצם מהותה. נתח כה גדול ממנה נועד במכוון להיות פוגעני כל-כך באיכותו, בעוצמת הקול שלו ובתכניו כלפי רוב המבוגרים, שהיא מעבירה במפורש את המסר "התרחקו! אין כניסה!"

במערכת זו של איכויות מתנגשות, מוזיקת-הנוערים מגלמת את עצם המהות של הפסיכודינמיקה ההתבגרותית, שאינה ייחודית לתקופה מסוימת או לחברה מסוימת: דו-ערכיות בין אהבה כלפי ההורים לבין דחייתם; הצורך בשמירת מרחק ובאוטונומיה ובו-זמנית הצורך המתמשך בהכוונה רגישה ובגורמי סמכות רציונליים שאיתם יוכלו להזדהות ואשר מהם יוכלו ללמוד. כמו עם כל ביטוי של נעורים, אין דור שאשם יותר מן האחר, למעט במקרים קיצוניים. תרבות המבוגרים חייבת לשאת בתוצאות של כשלונה להקשיב לדברים ההגיוניים והמבוססים הטמונים במה שהצעירים צורחים כלפיהם, פשוטו כמשמעו. ובני-הנוער חייבים לשאת באחריות לכך שהפכו את התקשורת שלהם לפוגענית ולבלתי-ניתנת לפענוח עד כדי כך שהם נותרים במידה רבה לבד, נסחפים על גלי המוזיקה מונחית-הסמים ושקועים באמצעי ביטוי שמנציח את עמדותיהם, הספוגות לעיתים קרובות בהרס עצמי.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

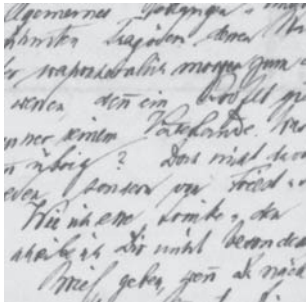
פרויד מבקש להיפתח לחברו, משתעמם מלהסתובב בקבוצות, מחפש שפה בה הוא יוכל להתבטא...

אני בקושי סולח לך על כך שאתה כותב לי כל-כך מעט על עצמך, אבל בזוויתו המינימלית שלמהקדמה מתקן את
לורד לא מנתקת קוצר בידי מאבקך ממך יותר מאשר שאתה מסוגל. אולי מצבך דומה למצבי, ואשר מינימל
סתאום שאתה תלוש מתוך סביבה מוכרת ואכזרית, ואין לך מסטיק ציסוקים בבריאלה בלבד אלא את כח
פאברין.

אתה חוטא לי באתה מייחס לי מצב רוח מדוכדך ועצוב, הוא רק נראה כך בגלל הסגנון פלטוני שלי,
לאינו מאפשר לי להביע את שאני רוצה, במיוחד אם צד היוליס לפלארי מכתבי האחרון. אני יותר מרוצה
מסעם, ורק בהקשר שלי לא על המלחמה אני נאחז במצב רוח קודר. לא נמנעתי מלסו אמצעי כדי להכניס
אותך לעניינים אמרי חיי בסרייבג. תמצא בי מלאה אינסטרומנטי מפקד, ופחות מדי ופחות שלי פנים כתי יד
שילטון בסניך די ופחות מהחודש האחרון. אני מקווה להשיג אותך בזווית אסני הראלון באוקטובר, ואני
מצטער אקרא ממך דיווח דומה בל-עבר; אני עצמי נוסף אלם ב-15 [בספטמבר], אז את המכתב
פבא תלח אווירי ובו תמסור לי את יום בואך המדויק. אז נולד להמליך את אימודינו הסודיים עם כוחות
מחודלים ונחש את הקלי בינוני. נמאסו עלי עיני הפסטרבגות עם החבר'ה, כל עוד נשאר לי זמן להכניס,
אני מעדיף להסתובב אתך לבד. נראה לי שיש לנו מסטיק אספר צד אפר, ושלינו אנו צורק בלום צד שלישי
בתור קפא. לאחרונה לא יוצא לי להתאמן על הפסטרבגות אתה כותב לי את הנוקטורנון שלך בגרמנית ואילו
אני נמנע מכתבי את המילה האחרונה בסטרבגות ביומן שלי. המילתי צורק אבטא את עצמי באופן מלא,
ואת צד אני יכול רק בלסת פאפ.

* Jugendbriefe, 21; Letters, 14-16.

3 חלק



אינטגרציה

12

* מפגשים בתחילת ההתבגרות

פיטר בלוס

הקדמת העורכים

לו היו "זכויות יוצרים" בתחום של בריאות הנפש של בני נוער, הן היו רשומות לפיטר בלוס. בלוס היה פסיכואנליטיקאי ידוע בניו יורק שלקח על עצמו להגדיר את הגבולות של תחום חדש זה. פיטר בלוס כתב מתוך ניסיון קליני מאד רחב, חלקו רכש כיועץ במשך שנים של תחנה ידועה בשם The Jewish Board of Guardians, מרפאה לבריאות הנפש לילדים ומתבגרים מהמובילות בניו יורק, בתחום של עבודה סוציאלית טיפולית. ספרו הראשון והשלם, On Adolescence, ראה אור בשנת 1962 ועדיין גומל לקוראיו חשיבה מעמיקה וברורה. בשנים שלאחר מכן בלוס המשיך לחבר מאמרים חשובים שהגדירו את ההתבגרות כשלב בפני עצמו ולא רק שחזור של השלב האדיפאלי. בלוס עבד על יחסי מתבגרים בקבוצות, בשילוב של התפתחות נעורים עם התיאוריות החדשות (אז) של מרגרט מאהלר. הוא כינס את מאמריו באוסף עב-כרס בשם The Adolescent Passage בשנת 1979. לאחר מכן, בשנת 1985, פירסם ספר בשם Sons and Fathers שעוסק בקשר בין בנים ומתבגרים לאבותיהם. בספר זה הוא חקר בין השאר את נעוריו של פרויד ושל קפקה. בלוס הציע שלב דיאדי התבגרותי בין אב לבן, בו הבן מגבש את האני האידיאלי שלו. דבריו טרם מוצו ורק היום מתחילים לחקור באופן שיטתי את התרומה האחרונה של בלוס לתחום למענו הקדיש יובל שנים פוריות ביותר.

בלוס גם כתב, בשנת 1970, ספר קליני מלמד ביותר בשם The Young Adolescent. בספר בלוס תיאר שני טיפולים שלמים של מתבגרים צעירים, אחד של בן ואחד של בת, מקרים שהוא הדריך. המקרים ערוכים היטב ואפשר לטעום את הטעם המיוחד של עבודה עם נוער בתחילת ההתבגרות. בלוס מלווה את התיאור הקליני בדיון דינאמי-התפתחותי בהיר. בחרנו להציג כאן שלושה פרקים, אחד מהטיפול בבת ושניים מהטיפול של הבן, בהם אפשר להבין יישום קליני של הרבה מהחידושים המוצעים בספרו הראשון של בלוס. מומלץ לקרוא את כולו לשם העשרה מקצועית מיוחדת.

* Peter Blos (1970) The young adolescent – Clinical studies (Chs. 7, 12-13). New York: The Free Press.

המאמר

כניסה אל שלב ההתבגרות (סוזן)

כאשר המטופל מצוי בשלבים המעצבים של התפתחותו ושל הבשלתו (maturation), הדבר מחייב את המטפל לעשות הערכה מבדלת ביחס להתנהגות, לפנטזיות, לחרדות ולהגנות. כל שלב בדרכה של האישיות הלוכשת צורה ופושטת צורה כשהיא מתפתחת, מכיל נטיות דחף, חרדות והתאמות אגו טיפוסיות וייחודיות, שלעיתים קרובות קשה להבחין בקלות בינן לבין תצורות פתולוגיות. עובדה זו מומחשת בצורה המשכנעת ביותר במהלך ההתבגרות, כאשר מצבים שמצביעים לכאורה על פתולוגיה מתגלים כמצבים חולפים המלווים את ההבניה-מחדש הנפשית. במקום אחר תיארתי את העלויות והמורדות של הדחף ושל האגו במהלך חמשת שלבי ההתבגרות (Blos, 1962), ולפיכך בפרק זה רק אדגיש שוב עובדה זו בטרם אתייחס למקרה של סוזן.

כבר ברור לנו כיום כי הרגרסיה אופיינית לקדם-התבגרות. עלינו לשאול כעת: מה מהות ההבדל בין רגרסיה שקשורה באופן ספציפי לשלב התפתחות מסוים לבין רגרסיה המצביעה על פתולוגיה? אם ברצוננו להעריך את מידת ההלימה לשלב ההתפתחותי של הקדם-התבגרות, עלינו לבחון תחילה את השלב הקודם – תקופת החביון. על-מנת לעשות הערכה כזו עלינו לתת את הדעת לציוני-דרך התפתחותיים מסוימים. בבואנו למנות את ההישגים בתקופת החביון, תשומת-ליבנו מופנית בראש ובראשונה להתרחבות האגו ולרכישת אוטונומיית האגו המשנית. שתייהן מתחילות ומתקדמות דרך תהליכים הזדהותיים, המחליפים מצבים קודמים של תלות באובייקטים. בנוסף, ויסות ההערכה העצמית רוכש עצמאות רבה יותר ביחס לבקורות הסביבתיות. הסתגלות חברתית וחרדה חברתית נהיות בולטות יותר ויותר במהלך תקופה זו, כאשר הילד מרחיב את שליטתו בעצמי ובעולם האובייקטים. מיומנות ויכולת, התמדה ושאפתנות, משולבות באופן שיטתי אל תוך פעילויות נורמטיביות שנעשות במהלך משחקים, לימודים, תחביבים ומטלות יומיומיות. רק אם ניתן להבחין במאפיינים אלה של תקופת החביון, ניתן לצפות שההתקדמות אל שלב הקדם-התבגרות תהיה אפשרית.

התקופה שלפני הבשילה המינית ושלב הבשילה המינית המוקדמת משפיעים מעצם טבעם על האיוון בין הדחף לאגו. אם התרחבות האגו, התושייה של האגו והאוטונומיה שלו – או בקיצור, הסגנון והמבנה של האגו – יהיו לקויים, לא-יציבים ולא-עקביים, אזי לחץ הדחפים של הבשילה המינית יתגבר על כוח העמידה של האגו החלוש. כתוצאה מכך נוכל לראות בביורר כיצד מערכי הדחף הינקותיים (המיניות הינקותית) מופעלים מחדש בצורה פשוטה ולא מעובדת. במקרים כאלה אי-אפשר להבחין בתמונה הקלינית בשום דבר חדש או התבגרותי באופן ברור. אצל ילדים בשלב הקדם-התבגרות שהתפתחותם בשלב החביון הייתה לקויה, אנו יכולים להבחין במובלעות

של ילדותיות בולטת, בדמות צורכי תלות מתמידים ואי-יכולת לשאת מתח. את אי-כשירותם החברתית הם מסתירים לעיתים קרובות על-ידי התנהגות חקיינית או העמדות-פנים. ובמסגרת המשפחה, בהיחבא, הם מעצבים לעצמם טקסים אישיים.

במקרים אלה מתקבל הרושם שמדובר בהתפתחות לא-מאוזנת או בעיכוב התפתחותי. עיכוב זה בולט יותר לעין עם הגעת שלב הבשילה המינית, כאשר הגברת עוצמתם של המצבים הקדם-חביוניים מדגישה ביתר שאת חוסר הבגרות של הילד. לפתע הסביבה המיידית של הילד משרתת אותות חרדה משום שההתנהגות והעמדות שהוגבלו קודם לכן למסגרת המשפחה מועברות כעת אל הזירה החברתית הרחבה, כלומר, הן נעשות חשופות לעין כל. אולם אין אנו יכולים לייחס את מה שאנו רואים בנסיבות כאלה לרגסיה, משום שלא הבחנו בהתקדמות ברורה כלשהי בשלב החביון שהצליחה לבסס אותה עמדה יותר מפותחת שממנה תיתכן נסיגה.

הפרעה או הפסקה בהישגים של הילד בתקופת החביון הינה תופעה נורמלית בתחילת שלב הבשילה המינית, כלומר, בשלב הקדם-בשילה. קלקול הנימוסים, אי-קבלת מרות, ירידה בריכוז והפחתת שיתוף-הפעולה הינן חלק מהסימנים הבולטים לשינוי שחל בקדם-התבגרות. אצל כל ילד שאכן עבר התפתחות אגו הולמת במהלך תקופת החביון ניתן להבחין ברגסיה אמיתית בשלב הקדם-התבגרות. רגרסיית הדחף אל השלב הקדם-גניטלי נשארת "הסוד הגדול" שבנות בשלב זה לוחשות זו לזו ומצחקקות עליו. כל מי שמכיר במידה זו או אחרת את תוכנם של אותם "סודות" יודע היטב שהם קשורים לשלבים האנאלי והפאלי ומוצאים ביטוי דרך דחפים חלקיים.

את השתפתותו של האגו בתנועת הרגרסיה ניתן לזהות באותה התעוררות מחודשת של הגנות פרימיטיביות, כגון חשיבה מאגית, השלכה והכחשה, כמו גם בהופעת סוגים שונים של תכונות, קרגלים ומחשבות אובססיביים-קומפולסיביים. הימנעות, הקפדות והתנהגויות פולחניות הינן אופייניות לשלב הקדם-התבגרות. הרגרסיה של האגו באה לידי ביטוי ברור בדמות עמדות ותחומי עניין של האגו המוקדם, למשל, בהפעלה מוגזמת של שליטה בסביבה או בתלות מוגזמת בה. יחד עם ההיבטים ההגנתיים, יש להכיר במפורש בפן המסתגל של הרגרסיה של האגו, שכן מטפלים רבים נוטים להתעלם ממנו (Blos, 1967).

סימן ההיכר של רגרסיה קדם-התבגרותית הוא אם כן שהאגו משמר את חוסנו (resilience). דבר זה מאפשר לו לחזור בשעת חירום אל מצבו הבתר-חביוני המתקדם, ובכך לבסס מחדש בקלות את שליטתו ואת האוטונומיה שלו. רגרסיה של הדחף והאגו לשלבי ההתפתחות הקדם-גניטלי והקדם-אדיפלי יוצרת את המאפיינים הפסיכולוגיים של מתבגרים צעירים. הם חייבים לצעוד בנתיב זה בטרם תוכל להתרחש דחיפה קדימה אל עבר הגניטליות במהלך שלב ההתבגרות גופא.

רגרסיה קדם-התבגרותית המצביעה על פתולוגיה משמעה חזרה אל נקודות קיבעון מוקדמות,

דהיינו, אל מצבים בהתפתחות הדחף והאגו שהילד מעולם לא הצליח להשאירם מאחור. אם נבחן מקרוב מקרים כאלה, ניווכח שהקבעונות הללו מעולם לא פסקו מלבטא את עצמם במהלך תקופת החביון כולה – אם בהפרעות הָרגל או בהפרעות התנהגות, אם בסימפטומים אובססיביים או קומפולסיביים, אם בתפקוד גופני לקוי, אם בעכבות אינטלקטואליות ואם באי-התאמות חברתיות. לעיתים קרובות למדי יתחמק ילד כזה בתקופת החביון – מבלי שהסובבים אותו יבחינו בכך – מן המשימות של שלב זה; השמטות אלה ניכרות לעין רק מאוחר יותר. כיום אנו מכירים כבר בתפקידה של תקופת החביון בסכמת ההתפתחות הפרוגרסיבית, כלומר, כתנאי מוקדם לכניסה אל שלב ההתבגרות. רק אם הובטחו ההישגים הבסיסיים של תקופת החביון ניתן לחזות, במידה סבירה של ודאות, שהשלב הראשוני של התפתחות המתבגר יוכל להיות מוקדש להתאמות דחף, אגו וסופראגו ספציפיות משלו, ללא מעצורים רבים מדי.

כאשר החלה סוזן בטיפול, לא היה ספק שקבעונות דחף בשלב האנאלי הפריעו להתפתחותה בתקופת החביון. הישגי הלמידה שלה היו לא-יציבים עד כדי בלתי-צפויים לחלוטין. היא יכלה לשכוח כיצד מאיתים מילים פשוטות ביותר; ההבנה הלוגית של עובדות נהייתה מקוטעת ברגע שבו נכנסה לתמונה חשיבה ינקותית או מאגית; השאיפה לשלמות ולדיוק קיבלה איכות קומפולסיבית שמנעה כל שיפוט ובחירה. מהלך הטיפול של סוזן חשף בבחירות רבה שהצורך להחזיר את החסר ולתקן את הנפגם הכביד על תפקודי האגו שלה כל אימת שחל פחות בדימוי העצמי שלה עקב תחושה של אי-שלמות או רוע.

במצבים כאלה היא הייתה מקרצפת ושוטפת את הלוח בבית-הספר, ומבטאת בוז כלפי הילדים האחרים שלא הקפידו על סדר וניקיון. היא ביקשה לנקות לא לוח אחד בלבד, אלא עשרים לוחות, אך בה-בעת פחדה לכתוב מילה על הלוח שמא תעשה שגיאת-כתיב. עיסוק סודי זה ב"לכלוך וניקוי" הרחיק אותה מילדים אחרים והותיר אותה מבודדת למדי וללא חברים של ממש.

המקצוע שבו הצליחה יותר מכל היה אומנות; בשיעורים אלה היא הפגינה דמיון רב, ומוריה שיבחו את ה"יצירתיות" יוצאת-הדופן שלה. לסוזן הייתה שליטה מצוינת במילים; יכולת הביטוי שלה הייתה אכן מעבר לגילה. אולם כשרון זה נמוג ברגעים בלתי-צפויים בטיפול; באותם רגעים היא הייתה מבקשת נייר, עיפרון וצבע על-מנת להעביר, בדרך ציורית, את מה שלא יכלה לבטא במילים. זה האופן שבו נולדו ציוריה האנטומיים. רק כאשר התבהרו הפנטזיות והביטויים הרגשיים שהיו קשורים לציוריה ולסיפוריה, באמצעות חקירה ופירושים, יכלה סוזן להסתייע שוב במילוליות ישירה ויציבה. פחדה מפני ההשפלה שתיגרם לה כאשר יתגלו לילדים כל השקרים שסיפרה להם הפך את השהייה בבית-הספר לזמן של חששות והישמרות מפני סכנה; דבר זה השפיע לרעה על יכולת הריכוז והלמידה שלה.

תפקודי האגו נותרו שזורים לגמרי בנגזרות דחף. המאמץ להציג הופעה הולמת בפומבי הכביד

ללא הרף על משאביה ההגנתיים. הוא הפך את חיי היומיום שלה למסע ייסורים, שממנו, כך קיוותה, יוכל הטיפול לגאול אותה. היא קשרה את עצמה באומץ רב אל מטרת הטיפול, ורק לעיתים נדירות מעדה במאמץ מתמשך זה. היא חשפה בטיפול את יכולתה לקיים יחסי אמן. דחיפתה אל עבר התפתחות פרוגרסיבית התבררה כחזקה יותר מכל משיכה רגרסיבית או מכל ניסיון ליישב את ההפרעה שלה בצורה רגרסיבית.

ההישג הראשון בטיפול היה גיבוש מאוחר של תקופת החביון באמצעות שחרור של כמה תפקודי אגו מקבעונות דחף ינקותיים, דבר שהעניק להם מעמד אוטונומי. אוטונומיית האגו הושגה בעקבות פירושים של הגנות וחשיפה הדרגתית של "חייה הסודיים". שינוי זה התחולל במקביל לרגרסיית דחף, שהסיטואציה הטיפולית איפשרה, ולהתחברות מחדש עם הביטויים הרגשיים, החרדות והמציאויות ההיסטוריות שהיו קשורים ביסודם לאותה היפרדות מסתורית מן האם. עצם התהליך של "שיום" הנשכח העניק לו ייצוג מילולי וכך הפך אותו לנגיש מבחינת האגו. צעד זה קדימה חשף את החוויה הטראומטית לבחינה עצמית ולחשיבה, שני תהליכים ששאבו מזכרונות שהודחקו במרחב של הסינתזה של האגו, כלומר, האינטגרציה של האגו. ניתן לומר שבתהליך ה"שיום" של מה שהילד מרגיש, מפנטז או זוכר, מרחב האגו מספח לעצמו תחום נפשי שעד עתה כלל רק סימפטומים, ביטויים גופניים, דימוי גוף, פנטזיות, מצבים רגשיים, מצבי-רוח והסמלה אישית ייחודית.

על-מנת לסכם ולהבהיר את מה שנאמר עד כה, נציג את הרשימה הבאה. במהלך הטיפול עקבנו אחר הסימפטומים וניתחנו אותם שוב ושוב באמצעות שבע הקטגוריות הבאות:

1. סימפטומים – הרטבה, אוננות קומפולסיבית, עכבות בלמידה, שקרים;
2. ביטויים גופניים – כאבי-ראש, כאבי-בטן, עייפות, חולשה בברכיים;
3. דימוי גוף – במילים של סוזן: "כל החלקים שלי מחוברים לא-נכון";
4. פנטזיות – יצירת עולם של "כאלו";
5. מצבים רגשיים – קנאה, כעס, זעם, ובעקבותיהם חרדה ואשמה;
6. מצבי-רוח – מצבים של התרוממות-נפש ולעומתם מצבים של דכדוך;
7. הסמלה – "הסוס", "שרביט הקסמים", "המים השועטים", "העגלה האדומה הקטנה".

משימת הטיפול הייתה לזהות אותם פריטים פסיכולוגיים שונים ולהעלותם לרמה של מילוליות וחשיבה לפני שהילדה תחוה אותם כמחוברים יחדיו. אז, ורק אז, יוכל התפקוד הסינתטי של האגו להקיף את נימי התובנה השונים ולהשפיע על האינטגרציה שלהם. תהליך זה, אף שנעשה פעמים רבות, היה שונה כל פעם. כידוע, העבודה הטיפולית, המכוונת להשיג ויתור על סיפוקים

של דחפים פרימיטיביים, נתקלת לרוב בהתנגדות לא-רצונית של המטופל על-אף שיתוף-הפעולה המודע שלו ורצונו להבריא. לעולם אין אנו מופתעים מן העובדה שההגנות מתגבשות לפתע או מתחלפות שוב ושוב במהלך המאמץ המשותף בטיפול. המקרה של סוזן מציע מערך קליידוסקופי של חומר, ומזמין את המטפל להשקיף על הקונפליקט הנוירוטי, או על היבטים חלקיים שלו, מזוויות שונות כל פעם. במהלך שלב ה"עיבוד" בטיפול, זאת החזרתיות שמעניקה יכולת השפעה טיפולית במיוחד.

לאחר שחקרנו את הקנאה באח, את הדו-ערכיות כלפי האם ואת הקיבעון האנאלי, ולאחר שירדנו אל שורשיהם ב"מקומות המסתור" השונים שלהם, יכולנו להגיע להבחנות משמעותיות ביחס לחומר של סוזן. סוזן החלה כעת (בגיל שנים-עשרה) להציג עניין נשי במראה ובאטרקטיביות שלה. העיסוק שלה בהשגת שלמות פאלית – או ברמה אחרת, שאיפתה לכבוש מחדש את האהבה הלא-חצויה של אמה כתנאי לתחושת שלמות – הוחלף כעת על-ידי עיסוק ביופי נשי. בכך אנו רואים הזדהות מאוחרת עם האם. במקום משאלתה הקודמת של סוזן לרכוש בעלות על אמה באופן גופני, כעת היא הסתפקה בדמיון אליה. השפתון שקנתה בחשאי נהפך לפעולה של יריבות תחרותית עם האם, ורמז למעורבות אדיפלית.

היא קיוותה כעת (בגיל שנים-עשרה) שאביה לא יגלה שגדלו לה שערות מתחת לבתי-השחי ו"פלומה קלה מלפנים". אמירה שלילית זו הייתה למעשה הצהרה קונפליקטואלית. תקופת-מה מילא האב תפקיד קנונייטי בצניעותה המוצהרת, בכך שנהג לבקר במיטתה מאוחר בלילה על-מנת לבדוק אם היא רטובה. סוזן נהגה באותה תקופה לישון בעירום משום שהשתמשה אז בפיג'מה שלה כבכרית ושמה אותה בין רגליה. היא נגמלה מהדובי שלה. האב התעניין תמיד באופן פעיל בבעיותיה של סוזן, והיה מעוניין מאד לעזור לה; אך כאשר נודע למטפלת על הביקורות הליליות שלו, הוסבר לסוזן שהיא מבוגרת כעת מכדי שאביה ישגיח על הרטבת-הלילה שלה. היא הסכימה, והעניין נידון כתוצאה מכך עם האב. האב קיבל את ההצעה לחדול מלבדוק את מיטתה.

אט-אט החלה סוזן להסתכל על עצמה כעל בת. היא הצליחה לחוות כייף נשי מהתייפות גופה, ולא רק מהופעה מסודרת וצנועה; השפתון והחזייה נהפכו לרכוש מעורר גאווה. עניינה באנטומיה הנכונה ובתפקודם של איברי-המין הנקביים החל לבלוט. היא קיוותה לקבל וסת בגיל שלוש-עשרה משום שזה הגיל שבו החל המחזור אצל אמה. באותו זמן – גיל שנים-עשרה – החלה סוזן לערוך בביתה פרויקט של חלוקת החדר המשותף שלה ושל אחיה. שרטוט התוכניות והמדידות מילאו את הפגישות. יש להקים מחיצה בחדר בדמות וילון; הצד שלה צריך להיות מעוצב כחדר של בת, בעוד שהצד האחר יישאר מרחב "מבולגן" של בן. היא הקצתה לאחיה את החלק הגדול יותר משום ש"בנים חייבים לנוע יותר מאשר בנות".

סידור החדר שיקף שינוי בדימוי הגוף, ואם לומר זאת בכיוון ההפוך, הארגון המרחבי והאסתטי

של החדר התאפשר רק לאחר שדימוי הגוף של סוזן עבר טרנספורמציה. במקום להחזיק בלילה את הפיג'מה שלה או את הכרית שלה בין רגליה, השתמשה כעת סוזן בכרית כדי לחבקה. הפנטזיות שלה השתרעו על-פני קשת שלמה, החל בחיבוק אמה או חיבוק של תינוק, וכלה בהיותה בן שמחבק את האם או בת שמחבקת בן. בתבנית הכוללת של התפתחותה, ניתן לראות את משחק הפנטזיות הזה כ"קדם-התבגרותי טיפוסי".

היא רכשה גם חברה שעימה דיברה על אהבה בארץ הבוקרים, ופעמים אחרות, לפרקי-זמן קצרים, היא וחברתה היו שתיהן בנים. את הפנטזיות שלה היה אפשר לכנות כעת רומנטיות, ולא ינקותיות. במסיבה עם בנים ובנות ארגנה סוזן משחקים מלהיבים כגון "אמת או חובה" או "שבע דקות בגן-עדן" (של נשיקות); משחקים אלה נמשכו דקות ספורות בלבד, שאם לא כן, אמרה, הם היו נהפכים ל"משעממים". הגנה עצמית זו מפני התרגשות-יתר הייתה יכולת חדשה שעמדה בניגוד גמור לסיפוק היצרי החשאי של השנים הקודמות ולדיכוי הדחפים המוחלט בסיטואציות חברתיות.

קשה מאוד להעריך את מצבה ההתפתחותי של סוזן ולהחליט אם הוא פתולוגי או קשור ספציפית לשלב שבו היא נמצאת מבלי לסקור את הסימפטומים שהביאו אותה אל הטיפול. הרטבת-הלילה נפסקה לקראת גיל שלוש-עשרה, ולא נשנתה אפילו במהלך מחלה שריתקה אותה למיטה לזמן קצר. קודם לכן היו מחלות מחמירות תמיד את הרטבת-הלילה. כעת היו לה עניינים שהעסיקו אותה במהלך מנוחתה הכפויה במיטה. האיכות הקומפולסיבית של האוננות הגניטילית שלה פחתה בצורה ניכרת, והאוננות האנאלית חדלה למלא תפקיד במרחב הגירוי המיני העצמי שמלווה בדרך-כלל את הכניסה אל שלב ההתבגרות. היא התקדמה מהתפיסה של אברי-המין כפתח בלתי-מובחן לשתן ולצואה אל התפיסה האנושית, כלומר, הנשית. ההיטנפות הסמלית לא התרחשה זה זמן רב; למעשה, היה זה הסימפטום הראשון שנעלם. דבר זה קרה מוקדם למדי בטיפול, לאחר שהתוקפנות האנאלית פוונה בגלוי אל עבר המטפלת.

אי-ההלימה החברתית, התחושה שהיא שונה מילדים אחרים, תהליך הלמידה הלא-יציב – כל הליקויים הללו לא ניכרו עוד אצלה. הם הוחלפו, בהתאמה, על-ידי שאיפות חברתיות, אישיות ולימודיות. יומרות אלה הוליכו לתסכולים ולאכזבות כל אימת שהתברר לה כי אמצעיה ומשאביה אינם עולים בקנה אחד עם מאווייה; אך אף-על-פי-כן היא התמידה. היא הצטרפה לתנועת "הצופים" ונהייתה חברה פעילה ונלהבת. היא תרה אחר מבוגרים מחוץ לתחומי משפחתה שישמשו לה דמויות-מופת ומורי-דרך, ובמקביל ויתרה בהדרגה על התלות הינקותית שלה באמה ובמטפלת.

סיימון מגיע לטיפול

הטיפול של סיימון משמש בעבודה הנוכחית נושא למחקר התפתחותי. דרושים איפוא דברי מבוא מיוחדים בטרם ניגש לסקירת הטיפול של סיימון.

במבוא זה ברצוני למסור דין-וחשבון לגבי המושגים שיש למטפלת כמו גם לחוקר ביחס להתפתחות הקשורה ספציפית לשלב שבו נמצא נער מתבגר. על רקע תמונה מושגית זו נעשתה ההערכה של הסימפטומים, הדחפים והתפתחות האגו, ועל רקעה גם נעשה הטיפול. יתרה מזו, אקדיש תשומת-לב מיוחדת לבעיות הטכניות של הטיפול על-ידי הבחנה בין בעיות הנובעות מקונפליקטים שקשורים ספציפית לשלב ההתפתחות המסוים, בעיות שמקורן בהתפתחות סוטה (פסיכופתולוגיה) ובעיות שעולות בתגובה על סביבה מזיקה. אותה הבחנה חלה גם על הגנות, על הארגון ההגנתי, על יישוב קונפליקטים ועל הסתגלות. יש לצפות שבחינה קפדנית זו של פניה השונות של הפתולוגיה לא רק תגביר את יעילות הטיפול, אלא גם תעזור להגדיר ביתר דיוק את שלב הקדם-התבגרות ואת שלב ההתבגרות המוקדמת.

מן ההיבט המחקרי של העבודה הנוכחית חיוני ליידע את הקורא בדבר מערכת "מושגי – היסוד", אם אפשר להתבטא כך, שלאורה הטיפול נעשה והסיטואציה הטיפולית מתגבשת. אוסף-המושגים הזה ניתן למצוא בתיאוריה של התפתחות הבן המתבגר, כפי שניסחתי עם השנים (Blos, 1958, 1962, 1965). בעזרת ידע מוקדם זה יוכל הקורא לעקוב אחר המקרה בקלות רבה יותר ולהבין ביתר בהירות כיצד הוא מתפתח.

מתבגרים, במיוחד מתבגרים צעירים, מובאים לטיפול על-ידי הוריהם או מופנים על-ידי גורמים מחוץ למסגרת המשפחה, כגון מורים ויועצים. הטיפול מוצע כאשר אחד מאלה רואה בהתנהגות הילד דבר חריג, ונוכח בחוסר-התועלת המוחלט של כל האמצעים הפדגוגיים. ילדים או מתבגרים צעירים פונים מיוזמתם לטיפול במקרים נדירים בלבד. יהיו אשר יהיו סיבותיו וכוונותיו של המבוגר המביא את הילד או את המתבגר לטיפול, זה האחרון ניגש לטיפול עם מערכת מושגים שונה ואישית מאוד ביחס לתכלית, למשמעות ולתפקיד של מסע מזור זה. מושגים אלה, אמורפיים ומעורפלים ככל שיהיו, מוכלים בפנטזיות מודעות ולא-מודעות לגבי מטרת הטיפול כמו גם לגבי דמות המטפל. ניתן להבחין בקלות במרכיבים ינקותיים מסוימים באותן פנטזיות, שקשורים להורה מטיב או מרושע - אך תמיד הכל-יכול - של הילדות המוקדמת, וכמו-כן במחשבות מאגיות קדם-לוגיות שתתגבשנה באותן פגישות דיבור מסתוריות.

המטופל מועסק במידה רבה בדבר שאכנה אותו "גורם הציפייה", המכיל את הגיבוב הכאוטי של מחשבות וביטויים רגשיים ביחס למה שעשוי לקרות או לא לקרות בטיפול. גורם זה מכיל את מה שהמטופל מטיל בו ספק אך בכל-זאת יודע, את מה שהוא מפקפק בו אך עדיין מאמין בו, את מה שהוא רוצה אך דוחה, את מה שהוא פוחד ממנו אך אף-על-פי-כן רוצה ומייחל לו;

והוא נוכח במוחו של המטופל הצעיר כאשר אנו פוגשים אותו. גורם הציפייה פועל לא רק לאורך קווים רגרסיביים; נטייה פרוגרסיבית פועלת גם-כן, גם אם במידה קטנה בלבד, ודוחפת לכיוון של בשילה ויכולת הסתגלות. האופנים והאמצעים שבהם הילד מצפה להשיג את האדקוויטיות הרגרסיבית או הפרוגרסיבית הזו משתנים ממקרה למקרה. שימת-לב לגילויים של גורם הציפייה ממש עם תחילת הטיפול תעניק למטפל תובנה בדבר הבנת הילד את הסיטואציה הטיפולית. בהבנה זו מרוכזים הן הנטיות הפתולוגיות שהביאו את הילד לטיפול והן הכוחות המבריאים שיאפשרו אותו.

בגיל שתיים-עשרה החל סיימון לעמוד בנחישות תוקפנית על כך שיכבדו את גילו ואת זכריותו, עם כל הסממנים האופייניים של זכויות-יתר ועוצמה. הוא יידע את המטפלת, מייד עם תחילת הטיפול, שהוא מצפה לגייס את עזרתה בשינוי הסביבה שלו, קרי, בהפעלת מניפולציות על הוריו באמצעות שכונועים ובאמצעות הטלת אשמה וסחיטה. באופן זה הם ייהפכו למגינים מטיבים של צרכיו ויעניקו לו, לבטח, רווחים חומריים וזכויות-יתר מיוחדות. הוא היה מוכן "להשתתף במשחק" כל עוד השפעת המטפלת תופנה ליעדים אלה. הטיפול היה מבחינת סיימון אמצעי "להשיג עסקה טובה יותר" בעולם זה הגרוע מכל העולמות האפשריים. הכרת גורם הציפייה הזה סייעה בידינו בניהול הראשוני של הטיפול, כפי שנראה בהמשך.

סיימון היה בשלב ההתבגרות הראשוני שלו (שלב הבשילה המינית המוקדמת), ולא היה דבר שרצה יותר מאשר להיות "שווה-ערך למבוגרים". הוא ניסה להשיג יעד זה על-ידי ניסיון לערב את הסביבה בהעמדת-הפנים שלו. את ההבשלה הרגשית ואת דיפרנציאציית האגו החליפה דרישתו שהסביבה תכיר ותכבד את המבוגרות הכוזבת שלו. הוא ביקש הבטחה חיצונית חד-משמעית שהוא "ילד גדול" בכוחותיו ובאומץ-לבו. בדרך זו הוא התחמק מן הצורך בשינוי פנימי וניסה לשכך את חרדתו, אשמתו ובושתו על-ידי התרסה בסביבה על כך שהיא חונקת את גבריותו. אחיזתו העיקשת בעמדה זו הכשילה, כמובן, את התפתחותו ההתבגרותית של סיימון.

כל אימת שנוכח סיימון באי-כשירותו, הוא מצא את עצמו לכוד בין זעם לבין כניעה לגורלו. בנחישות אך בעדינות שמרה המטפלת את דימויו העצמי הכואב קרוב לפני השטח של מודעותו של הנער. הציפייה הייתה שיכולתו של הנער לשאת אפקטים לא-נעימים תוכל כך לגדול בהדרגה אם הוא יחווה אותם ביחס לעצמו, במקום לחוותם רק ביחס לאחרים. מטרת גישה טיפולית זו הייתה הפנמה ועיצוב של מצב הקונפליקט. הדימוי העצמי הכואב פעל כגירוי מציק מתמשך, שהכרה בו תניע אט-אט את התהליך הטיפולי ואת המשימה הגלומה בו אל רמה של התאמה לאגו (egosyntonic). במילים אחרות, כאשר יכיר סיימון בדימויו העצמי הירוד כנגזרת של חוסר האונים שלו, הוא יוכל להפסיק להאשים את סביבתו במגרעותיו שלו. בנקודה זו יוכל הטיפול לעלות בקנה אחד עם ניסיונו להתגבר על התלות הניקוטית שלו בגורמים חיצוניים שיוסרתו את ההערכה העצמית שלו.

אלה היו המחשבות שהכתיבו את גישתה של המטפלת כלפי תלונותיו של סיימון. המטפלת נקטה סוג זה של התערבות טיפולית במרץ גובר לאחר שוודאה כי חתירתו להתפתחות אמיתית קדימה לא תדעך לגמרי באופן שלא יהיה אפשר להציתה מחדש. נוסף על להיטותו הכנה של סיימון להתגבר על מצב חוסר האונים שלו, אל לנו לזלזל בחשיבות הסיוע שקיבלה עבודתו הטיפולית מכוח ההנעה ההבשלתית המולד שלו. אכן, לעיתים קרובות אין אנו יודעים כמעט עד כמה השיפור שחל בילד המטופל נובע מהטיפול ועד כמה מההתפתחות האוטונומית שלו. *Natura sanat, medicus curat* (הטבע מרפא, הרופא מטפל).

גורם הציפייה פועל בכל סיטואציה חדשה שהילד נתקל בה. בדרך-כלל הוא נשמר ברקע ואינו מטשטש יותר מדי את תפיסת הנסיבות החדשות. במילים אחרות, אחיזתו של הילד במציאות, או יציבותם של תפקודי האגו שלו, מונעות יסודות חשיבה אירציונליים וינקותיים – דוגמת אלה שניתן להבחין בהם בפנטזיות – מלקבוע את התנהגותו. ההערכה המציאותית של נסיבות חדשות שהילד מוצא את עצמו בהן נשמרת על-ידי אינטראקציה חברתית; דבר זה הינו מעצם טבעו תהליך של הערכה המפרש באופן הדדי את התנהגותם של השותפים באינטראקציה. כך, המבוגר תומך באגו של הילד ההולך ומתפתח.

אופיה של האינטראקציה בסיטואציה הטיפולית שונה לחלוטין. כאן אנו מעוניינים מאד ללמוד מהם הביטויים הרגשיים והמחשבות הינקותיים; אנו רוצים לחשוף את הפנטזיות המתלוות להתנסויות של חיי היומיום, או באופן ספציפי יותר, את אלה שנעשות קשורות לסיטואציה הטיפולית ולדמות המטפל. אותו מטפל אינו רק פתוח למחשבות האירציונליות האבסורדיות או האקראיות שעוברות בראשו של הילד, אלא מנסה למעשה להעלות אותן בצורה פעילה. אין זה אלא טבעי שהילד או המתבגר יגיבו על סיטואציה כה בלתי-מוכרת כטיפול פסיכותרפויטי בדפוסים מורגלים של חשיבה, פנטזיה והתנהגות. אפשר להכיר דפוסי תגובה רגילים גם בחיי היומיום אך מבלי שהם מגלים על-המקום את התוכן הנפשי שלהם. כאשר הם מופיעים בתחילת הטיפול, בבהירות ובעקביות, הם אינם מייצגים בהכרח העברה אמיתית, אלא מהווים פשוט את אופן ההתנהגות והתגובה היחיד שהילד מכיר ביחס לכל מקום.

העברה, במובן הרחב שלה, מתייחסת למעורבות עם המטפל וליחס הרגשי אליו, שניהם בעלי אופי אירציונלי ספציפי; אלה מעוררים מחדש מערכות יחסים משמעותיות מעברו של הילד (העברה) או מחייו העכשוויים (תופעת ההעברה). מן הרגע הראשון של הטיפול ציפה סיימון – כפי שנהג לעשות בכל מקום, אם כי בצורה מפורשת פחות – שהמטפלת תסכים עימו בנוגע לעולות הבלתי-נסבלות שגרם לו העולם הלא-הוגן, ולפיכך תיאות לעזור לו לתקן מצב זה וכן תחבור אליו בתביעתו לתגמול מן הרעים, גישתו זו הייתה אוניברסלית. רק כאשר הודתה המטפלת כי היא אינה מסוגלת לשנות את העולם למענו, התבררה מהות תלונותיו והתחווה מה הביאו לידי כך שהוא לחלוטין לא יהיה מסוגל אפילו לשקול את האפשרות שהוא עצמו יכול להשתנות.

המטפל במתבגרים נתקל בקושי מיוחד שטבוע בהתפתחותו של המתבגר. על-מנת להבהיר נקודה זו עליי לצעוד בשביל עוקף. אולם מה שמסיט אותנו מדרך-המלך עשוי להביא אותנו לפעמים קרוב יותר אל הבעיה שעל הפרק.

אנו מצפים שהמטופל יחשוף בטיפול את סודותיו, יסגיר את פרטיותו ויבטא במילים את מחשבותיו הנצורות ביותר ואת הפנטזיות הקרובות ביותר לליבו. אלה כוללות את קבעונות האגו והדחף שסיכלו את התפתחותו ההולמת וההרמונית; ומשימתו של הטיפול היא להביא אותם מרכיבים של התפתחות רגשית שנעצרו ברמות ינקותיות שונות אל הזרם המתקדם של הצמיחה האישיותית. אולם הניסיון הקליני מלמד שהפרעות התפתחות ינקותיות – כפי שהן משתמרות בסיפוקים, המעצורים ובפנטזיות הבלתי-הולמות לשלב ההתפתחותי הנוכחי – נסחבות מחדש, אם אפשר לומר כך, על-ידי כל גל התפתחותי קדימה. לדוגמה, דרך-ביטוי אוראלית תצא לאור, אם קיים קיבעון, בכל השלבים הבאים של ההתפתחות הפסיכוסקסואלית, ברגע שכל אחד מהם יידחף אל תפיסת הפיקוד על-ידי ההבשלה הפיזית או פשוט על-ידי ההתקדמות בגיל.

יש לצפות אם כן שקבעונות דחף או רגרסיות ייעשו קשורים בשלב הבשילה המינית אל דרך-הביטוי הגניטלית של היצרים. או ליתר דיוק ייעשו מחוברים אל הייצוג העצמי של המתבגר. כך, לדוגמה, קיבעון על זעם ינקותי או על חמדנות אוראלית יעורר אצל הבן המתבגר הצעיר המשתוקק לעצמאות, שלל פנטזיות תוקפניות; אלה מכוונות כלפי הנקבה השולטת, האם הארכאית של השלב האוראלי. התפקיד הביצועי של אותן פנטזיות הרסניות ומתקיפות מבית-היוצר האוראלי מוטל על איבר-המין, אשר מתפקד אכן כאיבר לא-ספציפי לפריקת כל מיני סוגים של מצבי מתח במהלך השלב הראשוני של ההתבגרות. זהו שלב "הסדיום הפאלי", המופיע בדרך-כלל כתופעה רגרסיבית וחולפת אצל הבן המתבגר הצעיר (Blos, 1965).

אם נחזור אל הקושי המיוחד שאנו נתקלים בו בטיפול עם בן מתבגר צעיר, סביר כעת להניח אם כן שכוונת המטפלת לחדור אל חייו הפנימיים של הבן נתפסת על-ידי הבן כהתקפה עליו או כתביעה ממנו להיכנע. תגובות אלה מושפעות באופן משמעותי מבחינת עוצמתן והמשכן מן הדו-ערכיות והחרדה המתלוות לפנטזיות מסוימות. יש לצפות אם כן שהבן יתנגד להיענות בצורה סבילה; למעשה, התנגדות זו פרופורציונית לעוצמת המשיכה הרגרסיבית אל התלות הסבילה ואל מצב שבו כל צרכיו מסופקים מבחוץ.

כאשר הצורך לבחון כוונותיו של המטפל – הממשיות והמדומינות כאחת – יאבד מדחיפותה, יש לקוות שהמתבגר יוכל לחבור אל המטפלת במעשיה, ולהניח, על-סמך אמונה כמעט, שקיימות דרכי חיים שונות ומספקות יותר מאלה שנקט עד כה. אנחנו מתמצתים את הגישה המאוחרת הזו במונח "ברית טיפולית". תמימות-דעים זו ביחס למטרה הינה בעלת חשיבות כה רבה כאמצעי הגנה על התהליך הטיפולי, עד שלעיתים קרובות אנו מעניקים עדיפות ליצירתה, אפילו אל מול

פירוש של חומר ינקותי. אנו עושים זאת על-מנת למנוע מן הטיפול להפוך למאבק ארוך ומתיש על עליונות, על "מי אומר את המילה האחרונה" או על "מי צריך לומר למי מה הוא חושב". בטיפול עם בן מתבגר צעיר נדרש מלוא הטקט הטיפולי על-מנת לנטרל את העמדת הדברים ככניעה מול דומיננטיות.

יש להדגיש נקודה אחת נוספת בעלת אופי כללי. כאשר אנו מטפלים בילד נזירותי, אנו מחפשים תמיד אחר מקורות ינקותיים של התפתחות לקויה או סוררת. עניין ותשומת-לב לא-ביקורתיים ובלתי-מתפשרים אלה עשויים להוליך בכוחות עצמם לשיפור בסימפטום או אף – בצורה בולטת פחות אך שכיחה לא-פחות – לשינוי של סימפטום. דבר זה נובע מהעובדה שלסימפטומים, כתצורות של פשרה, יש היסטוריה והתפתחות משל עצמם. יש לעקוב אחר התפתחותם לכל אורך הדרך עד לשלב הנוכחי על-מנת שנוכל להבין כיצד הירושה הפתוגנית מן השלבים הקודמים של אי-הבשלות הולידה פתרון של פשרה אבנורמלית. במקרה של סיימון היה צורך לעקוב אחר הירושה הפתוגנית הזו עד לשלב ההתבגרות המוקדמת.

תופעה טיפוסית לשלב זה היא שהתבנית האדיפלית השלילית נעה כעת אל קדמת הבמה. מה שפעם, בילדות המוקדמת, היה אִם לא-מעניקה נהפך במהלך שלב החביון לעולם מרושע; במהלך ההתבגרות המוקדמת הוא נהפך לאב לא-אוהב המסרב למלא את הצורך של בנו באב חזק או אדיאלי שיגן עליו מפני האִם הארכאית. כאשר הבן נכנס אל שלב הקדם-התבגרות, האִם נהפכת באופן גרסיבי למפחידה.

אנחנו יכולים לראות כיצד החרדה שנקשרת אל התסכול, השייכת לתסכול הינקותי, מתקדמת לאורך השלבים ההתפתחותיים ורוכשת בתהליך זה מאפיינים חדשים (אובייקטים, מטרות, והגנות) תוך שהיא נשארת ביסודה נאמנה לגורם המקורי, ולעיתים קרובות הטראומטי, שעורר אותה. על-מנת לעקוב אחר קבעונות, במהלך הטרנספורמציות שלהם, לאורך הרצף ההתפתחותי הנורמטיבי, המטפל במתבגרים יעשה טוב להחזיק בראש תרשים סדרתי של התפתחות האגו והדחף בהתייחסות לתהליך ההתבגרות. סימפטומים רוכשים משמעות נוספת במהלך ההתפתחות וחושפים בכך את המבנה הסיבתי הגדוש (overdetermination) שלהם.

עובדה זו היא שמחייבת לחזור במהלך הטיפול, שוב ושוב, אל אותן בעיות. רק כך ניתן לקוות לרופף את העיגון של בעיות אלה בשלב התפתחותי זה או אחר. תהליך זה, המכונה "עיסוד" ("working through"), נתקל תמיד בהתחמקויות ובהתנגדויות; אך אם לא תיעשה עבודה זו, ייוותרו שאריות פתוגניות מסוימות שעלולות להחיות שוב הפרעה באחד הצמתים ההתפתחותיים המכריעים שעומדים עוד לפנינו. גם אם מטפלים בבעיה זו בצורה הקפדנית ביותר, נותרת בעינה העובדה הקלינית שכל חיזוי בנוגע להתפתחות הנורמלית בעתיד מסתכם בניחוש. אף-על-פי-כן, עלינו לראות בכך רוח טיפולי, בכל תנאי, אם כתוצאה מכך נוצרה תנועה קדימה

של ההתפתחות הרגשית, או במילים אחרות, אם נמנעה עצירה בהתפתחות הרגשית (קיבעון התבגרותי). התנסות טיפולית חיובית, מוגבלת ככל שתהיה, נשארת תמיד נכס אישיותי.

השלב הראשוני של הטיפול (סיימון)

נער בן שתים-עשרה המתחיל טיפול עשוי להיות מאופק ומתחמק, אפילו אם הוא מדבר הרבה ומסכים לענות על שאלות. סיימון הרבה לדבר אך לא באופן ספונטני; הוא נתן למטפלת להוביל את השיחה ולומר לו מה היא רוצה לדעת. היה צורך להכיר בשלושה מרכיבים בגישה זו כלפי הסיטואציה הטיפולית: האחד היה קשור למשאלתו לדאגה וטיפול ושחרור מחרדתו באמצעות ההגנה המזינה של המטפלת; האחר היה נעוץ באמונתו שהדמות השומרת תדע לבטח מה נחוץ לדעת עליו, וכמושיעה רבת-חסד וכל-יכולה, היא תהיה מסוגלת לספק את ההקלה המתאימה מבלי שיהיה צורך לומר לה דבר כמעט מעבר למה שגורם לו להרגיש רע. בקיצור, הוא שינן למטפלת שלו כוחות מאגיים. פנטזיות על כוח נקבי היו חלק פעיל במשאלתו של סיימון שתהיה לו מטפלת אישה. הוא ידע מנסיונו שהנקבה, האם, התוותה את גורלם של כל ארבעת הזכרים במשפחה; להיות בידיה של אישה מיטיבה נראָה רצוי, בטוח ומועיל.

בהיותו במעמד של עותר הפונה אל הרשות לשם תיקון עוולות שנעשו לו, פרש סיימון במשך חודשים רבים רשימה אינסופית של קובלנות על עוולות שנעשו לו בעבר ובהווה. אלה נגעו באמו, באביו, באָחיו, במורה שלו ובחבריו לספסל הלימודים. הפזמון החוזר בכל סיפוריו על פעולות ריסון כלשהן שננקטו כלפיו, בין על-ידי הוריו ובין על-ידי מוריו, נותר זהה: "העונש אינו הולם את הפשע". הוא פחד מעונשים; אף-על-פי-כן הוא תמרן את עצמו ללא הרף למצב שבו התבקש עונש. כל הנסיונות להקיש מעורבות מתגרה שלו עצמו באותם אסונות קטנים או גדולים נתקל בתחושת זעם ועלבון. למעשה, הוא תפס אותם כהאשמות מן הסוג הפוגע ביותר; או בהתאם לתמה הכללית, הוא התייחס אליהם כאל נסיונות זדוניים להצדיק את הפעולות המענישות של אויביו. ניסיון לייחס לו אחריות כלשהי למאורעות הקשים היה בעיניו פשוט צורה נוספת של עונש, קרי, מעשה של הימנעות מגילוי הבנה אוהדת ודחיית תלונותיו כלא-חשובות. סיימון היה מעוניין בשותף מיטיב שיסתכל על הדברים כמוהו וישפיע על הוריו, בתוקף הכוח והסמכות המצויים בידי כמבוגר, להיות רכים ונדיבים יותר, לכבד יותר את האדם שבו ולהיות סובלניים יותר ביחס להתנהגותו. כל מה שהוא עצמו היה יכול לעשות במצבו הנתון היה "לקלל מתחת לשפם" או "לבעוט ברהיטים".

לאורך פגישות ארוכות ומתישות הציג סיימון את עצמו ככלי-משחק חסר אונים בידיהם של אנשים חזקים. לדידו, היה מקום להטיל ספק לא רק בכוונותיהם הטובות, אלא אפילו בעצם נכונותם להביא בחשבון את אושרו. הדמות החדשה ביותר שהצטרפה אל אוסף האנשים החזקים

הללו הייתה, כמובן, המטפלת. איזו תועלת תצמח מלדבר על דברים? הדבר היחיד שהיה חשוב לו הוא שיפור ממשי בחיי היומיום שלו, שיפור שנמדד בתועלות חומריות ובהתחשבות מוצהרת. אין פלא ש"פגישות הדיבור" ריפו את ידיו – ולמעשה הבעירו את חמתו – אך לעולם לא עד כדי יציאה מן החדר. הוא נקשר אל מקור המדומה לגאולה ולייסורים.

על-ידי אמונתו העקשת שהסיבה האחת והיחידה לבעייתו הינה חיצונית, השתיק סיימון את פחדו שמא הוא "חולה נפש". הוא "נתקל" בנושא זה במילון וב"כמה חוברות" שקרא על ריפוי במשחק ועל האופן שבו ילדים חושפים בצורה עקיפה את רגשותיהם כלפי משפחתם. הוא לא היה מוכן כמובן לשחק עם צעצועים ילדותיים; משחקי-קופסה היו יותר לרוחו, במיוחד שחמט. הוא נהנה במיוחד בלרדוף אחר המלכה (לעולם לא אחר המלך) לאורכו ולרוחבו של הלוח ו"לדפוק אותה". היה ברור שהוא מכיר את המשמעות המינית של ביטוי זה. רגשות תוקפניים ונקמניים כלפי המטפלת לבשו צורה של התקפה מינית מותקת; זו הייתה דרכו להפשיט את הנקבה המאיימת מכוחותיה העדיפים. על-מנת לתפוס את מקורות ההיווצרות ואת האיכות הדינמית של תמה זו, שהתפרצה מוקדם למדי בטיפול, היה צורך להמתין להופעתה מחדש בהקשרים שונים; רק אז היה ניתן לשזור אותה אל תוך העבודה הפרשנית והמשחזרת של התהליך הטיפולי.

דרך נוספת שבה השתמש סיימון כדי לשלוט ברגשות כאשר אלה אימו לשמש כמקורות פוטנציאליים של חרדה התגלתה בתפיסתו את עצמו כ"איש מכני". היה זה ביטוי מטפורי גרידא; הוא לא הכיל כל סימן לאותו ייצוג עצמי דמוי-רובוט המוכר היטב מן הילד הפסיכוטי. בצורה עוקצנית ולעגנית במידת-מה, הוא התייחס אל עצמו כאל עשוי מגלגלים, חוטי-מתכת, קפיצים וכולי – כמו שעון. כולם רוצים לפענח מה גורם לו לתקתק; אך "אף-אחד לא יכול לפענח את זה" הייתה הכרזת הניצחון שלו. נאמן לשכנוע הפנימי שלו שהנושא אינו ראוי לדיון נוסף, מכיוון שלו עצמו לא היה דבר להוסיף בעניין, כל שהיה יכול לומר הוא: "בואי נעזוב את זה."

מנגנוני ההגנה של הכחשה והתקה ניכרו בשפע במהלך השלב הראשוני של הטיפול. אולם זיהוי הגנות מהווה רק הישג חלקי בהבנתנו אותן. נותרת תמיד הבעיה של התחקות אחר מקורותיהן: גורמי ההיווצרות מטביעים את חותמם התואם ברמות ההתפתחותיות השונות שההגנות עוברות דרכן. ההגנה עוברת בדרך-כלל פיתוחים עם הזמן, ותמיד ניתן למצוא פיתוח זה או אחר שירמוז על הסיטואציה המסוכנת שמעוררת את הפעולה ההגנתית. מטרתנו היא לזהות את הסיטואציה המסוכנת האבטיפוסית במעמקי הנפש וההיסטוריה של המטופל. את שורשי ההכחשה לעולם לא נאתר אך ורק בהלוצינציות השליליות של הינקות המוקדמת ביותר. תהליך נפשי זה מעלים מציאות שמסבה כאב. ההכחשה פועלת ברמה גבוהה אך נשאר קרובה לחשיבה מאגית, לזהות בין חשיבה לתפיסה. בשלבי התפתחות מתקדמים יותר ההכחשה מעוררת רגרסיה של האגו אל שלב החשיבה הקדם-לוגית. למעשה, אופייני לבנים בשלב הקדם-התבגרות שתהליכי החשיבה שלהם יושפעו, אם כי בצורה סלקטיבית, על-ידי צורה רגרסיבית זו של קוגניציה. הטקסים

והאמונות התפלות המוכרים היטב מגיל זה משתייכים לתחום זה של תפקוד מנטלי.

במקרה של סיימון מילאה החשיבה המאגית תפקיד נרחב בחיי הנפש שלו. הוא האמין שאם רק יתרכז מספיק באירוע מיוחד (למשל, בזכייה בעט בהגרלה), ייאלצו הנסיבות להיענות למחשבותיו; באופן דומה, אי-חשיבה על משהו תמנע את התרחשותו. קסמים שליליים יושמו לגבי אירועים לא-רצויים, כגון מחלות ותאונות. אולם רוב הזמן, כאשר הנסיבות לא נטו לו חסד, תפס סיימון את עצמו כ"ביש-מזל". התמה של "מזל טוב" ו"מזל רע" הייתה חוט השני שנשזר במארג של כל סיפוריו. הוא הקורבן בכל אשר ילך: המורה צועקת רק עליו, ההורים מונעים רק ממנו את הנאותיו.

פחדו של סיימון ממורתו הגיע עד כדי אימה ובהלה מחרידות; כאשר זעק "היא תרצח אותי", הוא התכוון לכך באופן מילולי. הוא המשיך לתאר את עצמו כעצבני ביותר בנוכחות המורה: הוא "רועד" כאשר היא פונה אליו. הוא חרד שמא היא "תתפוס אותי בחולצה" אם לא ידע את התשובה הנכונה. לפיכך, חנוק מבהלה, לשונו דבקה לחיכו. "זה גורם לי לבכות ואני לא יכול לנשום." התגרותו של סיימון באותה נקבה רצחנית (מסרסת) נועדה לשתי מטרות: מצד אחד, היא מאשרת את אוטונומיות הפעולה שלו, או במילים אחרות, משמרת את זהותו הגברית; מצד אחר, היא מספקת לו הוכחה שהטלת העונש אינה פוגעת בשלמות גופו והכרתו (סירוס) ולפיכך אינה מהווה סכנה ממשיה כלשהי. שני ההיבטים של ההתגרות הינם לפיכך אמצעי ביטחון. את עוצמת הסכנה הפנימית ואת קיומה העיקש ניתן לאמוד על-פי האופי הקומפולסיבי של ההתגרויות שלו. כאן נשאלת השאלה: מהן סיטואציות הסכנה המסוימות והאבטיפוסיות שנגדן ההגנות מוקמות? בחירת ההגנות, כמו גם ביטויין ההתנהגותי והמילולי במסגרת הטיפול, מציעים רמזים לתשובה.

אנו מזהים את ההזדהות עם התוקפן של סיימון, שהינה "רצחנית באותה מידה"; שנית, אנו מזהים בהכחשה את המחיקה הפעילה של הסכנה החיצונית. הכחשה זו מופיעה בצורה קאונטר-פובי (counterphobic), והיא אחראית לחלק-הארי של התנהגותו הסוררת והמתגרה של סיימון. סיטואציית הסכנה האבטיפוסית והטראומטית מופיעה אצל בנים בשלב הקדם-התבגרות בלוויית תוכן נפשי שרלוונטי לשלב התפתחות זה. המקרה של סיימון משמש דוגמה טובה לכך. סיטואציית הסכנה התוך-נפשית היא של אובדן האחיזה בזהות הגברית, ואילו האיום המתמיד על הזהות הגברית שלו נובע ממשיכה גרסיבית חזקה באופן יוצא-דופן למצב סביל של תלות ושל דאגה חיצונית לכל צרכיו. התפקיד ההגנתי של האגו ברור.

עם זה, בנקודה זו עלינו לשאול שאלה נוספת: מהם הדחפים החלקיים המסוימים שאחראים להתגרויות של סיימון? ראשית, זהו הדחף הסדיסטי התוקפני שמוצא פורקן בהצקה לאחרים; שנית, זו הכניעה המזוכיסטית שמספקת בצורה גרסיבית את צורכי התלות. דומה שההבלטה העצמית הסדיסטית הולמת את האני (egosyntonic), בניגוד לכניעה המזוכיסטית, שזרה

לאגו(ego-alien).

קיים מבנה נפשי נוסף שדורש התייחסות – הסופראגו, שהינו משתתף נוסף בתהליכי ההגנה (אגו) והסיפוק (איד). האשמה מטילה צל של דכדוך על מגעיו הסדומזוכיסטיים של סיימון עם העולם החיצוני. הן האשמה והן הכפרה עליה, שנחות על-ידי סיימון כהפיכתו לקורבן ולחסר אונים, כרוכות בשרשרת אירועים המפעילה את עצמה, שתפקידה לשמור את החרדה ברמה נסבלת. כאשר הוא מתפרץ באופן בלתי-צפוי ומודה: "כן, אני ילד רע, רע מאוד", הוא חושף את האשמה שנובעת מההתגרריות הסדיסטיות שלו. מאידך גיסא, אנו רואים סיפוק מזוכיסטי בהפקירו את עצמו לעונש שהוא עצמו גורם. מצב חוסר האונים שלו, "המזל הרע" שלו והטיפול ה"לא-הוגן" שלו אינם אלא סימנים המצביעים על צורך מזוכיסטי שמעוגן, כך עלינו להניח, בחוויה טראומטית. איום הכניעה הרגשית מגייס בתורו את ההפגנה הנואשת של גבריותו.

המעגל הדינמי נעשה כעת ברור, לאחר שהתחקינו אחר מהלכו בתוך שלושת המבנים הנפשיים. עם זה, שיקול הדעת מחייב יחס טנטטיבי לדברים משום שהיקשים אלה נגזרו אך ורק מהתרשמויות ראשוניות. יחד עם זה, על-מנת להתקדם בטיפול דרושה השערת-עבודה (working hypothesis), כדי שזו תיתן כיוון ולו זמני. הכלי הגס שבעזרתו אנו מתחילים את מסע החקירה שלנו חייב להשתכלל ללא הרף על-ידי פיתוח או שלילה של ההשערות שגיבשנו לעצמנו. המטופל לעולם אינו חדל לספק לנו חומר לשכלולים כאלה. ניסינו בתחילה לברר את ההיבטים הדינמיים והאקונומיים של תפקוד האישיות של סיימון דרך השתקפותם בשלושת המבנים הנפשיים. מרגע שנוצר מעגל פתולוגי של פגיעה-עצמית, הוא ניוון מעצמו; כלומר, דפוס ניכר לעין (סימפטומטולוגיה) חוזר על עצמו שוב ושוב בצורה חדגונית מונוטונית.

ברגע בלתי-צפוי אך קצרצר שקטע את החדגוניות הזו, העיר סיימון: "זה מצחיק. אני לא יכול לזכור מה התרחש בבית לאחרונה, אבל אני יכול לזכור דברים שהתרחשו לפני שנים רבות." מה שהוא זוכר הוא חלומות-הבלהה שהיו לו כאשר היה בן חמש, והעובדה ש"אבא לא היה בבית באותו זמן ואימא נתנה לי להיכנס למיטה שלה". סיימון מתקשה כיום להירדם; הוא מספר על חלום-בלהה שנסב על המורה שלו, שבחלום הייתה לה אחות תאומה. הוא מאשר בחיוך רחב את הפירוש שהמטפלת היא-היא האחות התאומה, ושפחדים, דומים לאלה שחווה בבית-הספר, גורמים לו להיות זהיר בטיפול. "בואי נעזוב את זה" הייתה תשובתו, כרגיל לנושא שמפר את שלוותו.

מתיאור קצר זה ברור שהאגו של סיימון מאפשר לו להתפנק במשאלות ינקותיות על-ידי שמירתן במרחק מסוים של זמן, כ"זכרונות בלבד". מהכיוון ההפוך, כאשר אותם צרכים רגשיים ויצריים נוגעים בהווה, הוא "לא זוכר" אותם. כאשר הציגה המטפלת פירוש מקשר, המטופל התעלם ממנו; אך הוא אף-פעם לא הגיב בגישה שלילית כוללנית כלפי הטיפול. סיימון רצה

משהו; מה היה הדבר שרצה? בחיפוש אחר התשובה לכך, אציג כעת תמצית של שתי פגישות. א. באחת הפגישות במהלך ששת החודשים הראשונים של הטיפול הפליג סיימון, כפי שעשה לעיתים תכופות, על העוללות שנעשו לו. תוך כדי דיבור הרים סיימון "בובת אבא" ומשמש אותה בין הרגליים. בעודו עושה כך סיפר סיימון שהוא חיסטט בארון של אביו וגילה את מתנת חג-המולד שלו; הוא הודה בכך לפני אביו, שהענישו כהוגן. לפתע פתאום סיימון מכריז שהוא מכנה בנות בשמות מסוימים שהוא אינו יכול לחזור עליהם כאן; "את חייבת להיות בשביל זה בת פחות מעשרים", הוא מוסיף. הוא אינו אוהב בנות משום שהן טיפשות. הן שונות מבנים מכיוון ש"יש להן שיער ארוך וצלע אחת עודפת".¹ מעולם לא עניין אותו לגלות מה "ההבדל האמיתי" בין המינים, והוא מיישב את הסוגיה בקובעו כי "אחד נולד נקבה ואחד זכר". כן, הוא שאל פעם את אמו על כך, ונאמר לו ש"נקבה יכולה להוליד תינוק וגבר לא יכול". הגדרה שלילית זו של זכריות (שיער, צלע, תינוק) משקפת את תפיסת המיניות של סיימון: לנקבה המולידה יש כוח עדיף; יש לקנא בה כמו גם לפחד ממנה. למעשה, לסיימון אין כל מושג ברור לגבי ההבדלים הגניטליים. הוא יודע שלאישה יש נרתיק ושלגבר יש פיין, אך הוא מוסיף: "כן, אני יודע שיש לי פיין, אבל מה שאני לא יודע זה אם גם לבת יש כזה או לא". בשארית הפגישה הוא עסוק כל-כולו בהפיכת בובת האבא לאימא, על-ידי כך שהוא מטיל עליה משימות של עקרת-בית, ובכיוון רגליה של בובת הבן כך שתעשה שפגט.

ב. באחת הפעמים, בעודו מאריך בדיבורו על פחדו מפני המורה בעקבות התגרות שלו בה, סיימון מנתק לפתע את חוט-המחשבה שלו, הולך אל עבר הלוח וכותב את המילה "הצילו" ("help"). בתגובה על שאלה, הוא אובד-עצות ואינו יכול להסביר מדוע כתב מילה זו. האם באמת אין שום דבר שניתן להבין מן הקריאה הזו לעזרה שבאה בעקבות חשיפתו כי הוא פוחד ש"המורה עלולה להרוג אותי"? הוא מגיב על כך ברוגז ובהתחמקות מתחכמת, ומטאטא הצידה כל אפשרות לשיחה באומרו שהוא פשוט נכנס לפעמים ל"מצבי-רוח" ואין שום דבר שהוא יכול לעשות בנידון. המטפלת מפגינה אהדה ביחס למצב מצער זה, וסיימון מאשר את הערכתה בהנהון. לפתע פתאום הוא משנה את הנושא – היסט שטומן בחובו קטיעה בנושא אבל לא בתמה, האסוציאציה שבאה בעקבות זה נוגעת באביו, ועד כמה הוא מתגעגע לחברתו: הוא היה רוצה שאביו ייקח אותו למשחק כדורגל.

מאחר שמחשבה זו מדכדכת אותו, הוא פונה חסר מנוחה לציור, לא לפני שהוא מזהיר את המטפלת שהוא "לא שווה כלום". הוא מצייר פנים של בן וליצן. שני הציורים ממלאים את סיימון ברפיון-ידיים: "זה שום-דבר – זה גרוע – תסתכלי על האוזן!" בשני הציורים האוזן היא החלק שמעורר את תחושות הרפיון שלו. בציור אחד האוזן מעוותת וגדולה מדי; באחר הוא שפך צבע

¹ זהו סילוף מגלה רבות ונצורות של סיפור בריאתה של חוה, שפירושו, בעיקרו של דבר, הוא זה: האובדן של הגבר הוא הרווח של האישה. דבר זה לא פורש כמובן באותו זמן, אך נשמר "במחסן" לשימוש אפשרי בעתיד.

במקום שבו האוזן אמורה להיות. הוא מוותר על פעילות הציור ומכריז שאחרי ככלות הכל אביו הינו לאמיתו של דבר "בחור נחמד", אפילו אם הוא צועק עליו יותר מדי. כאשר המטפלת מודיעה על סיום הפגישה, הוא קופץ בהקלה, אך אז נעצר וזורק כבדרך אגב את ההערה שבדרך-כלל הוא קונה ממתק בדרך הביתה, אך מכיוון שאין לו כסף היום, הוא יצטרך להסתדר בלי. כאשר המטפלת אינה מציעה לו עזרה כספית, סיימון עוזב את החדר מבלי לומר מילה.

פגישות אלה אופייניות לרבות אחרות; אולם בחזרתיות שלהן חבוי דפוס.² הפגישה מתחילה בדרך-כלל במאמץ לתקשר למטפלת "משהו בעל משמעות" (1ב). ברגע שמוענקת משמעות להערותיו על-ידי הרכבתן יחדיו לכלל מחשבה סדורה (2ב), הוא נושא את רגליו ובורח על-ידי שקיעה בדרכון או התנהגות כמוקיון (3ב). הוא מגיב על פירושים, הסברים או נסיונות לחקור דברים כעל התקפות או דרישות שהוא ייכנע לידע עדיף של אישה (4ב). בעקבות זה מגיעה פנטזיה מפצה, שבדרך-כלל נמוגה במהירות (5ב). בעקבות זה בא מאמץ נוסף לתקשר "משהו בעל משמעות"; גם הפעם, מאמץ זה ננטש לפני שהוא מובן (6ב). הוא מחפש פעם נוספת אחר תגובה מנחמת ומעודדת שתפיג את חששותיו על-ידי הבעת משאלה, מחשבה (7ב), פנטזיה או בקשה לסעד מוחשי (8ב).

הטיפול של סיימון העיד יותר ויותר על אדם שמשותק לקבל עזרה ומרגיש בלתי-מובן לחלוטין. אין כל ספק שהאחראים לטיפולו נתקפו תחילה בתחושה לא-נוחה שהם אינם מבינים לגמרי את המקרה. אולם ראוי תמיד להקשיב לרמזים אחדים, קלושים ככל שיהיו, בטרם מטביעים אותם בשאון ההסברים המקובלים, שהשכיח מביניהם הוא "התנגדות". את אי-הצלחתו של סיימון לעמוד בציפיות הטיפוליות לא היה אפשר לייחס אך ורק להתנגדות, לפתולוגיה משפחתית, לפחד מהתמוטטות וכולי, משום שהתקבל הרושם שהילד מנסה נואשות להעביר פיסות מידע משמעותיות למטפלת, אשר לא רק לא השכילה להבין את המסר, אלא הפכה משוכנעת בכשלונה זה.

מגמות הטיפול, כפי שתוארו לעיל, מקיפות פרק-זמן של כשמונה חודשים. המדובר במגמות טיפוסיות למדי לשלב ראשוני של טיפול בקדם-מתבגר, אך אף-על-פי-כן היו בהן סממנים מסוימים שעוררו ספקנות טיפולית. ההדרגוניות של התלונה והעדר ההתקדמות הטיפולית, לדוגמה, העלו שאלה בדבר יכולתו של סיימון לעבור טיפול. פירושים, הסברים או שיתוף בהבחנות כדרך לעורר התבוננות עצמית – כל אלה לא נשאו פרי. מעגל הקסמים האכזרי של מכלול הסימפטומים, כפי שתואר לעיל, המשיך להסתחרר ללא הפוגה, ובעוצמה מתמדת כזו, שההורים החלו מתוך ייאוש

² המגמה הכללית של פגישות כאלה נאספת כאן בהתייחס לפגישה המדגמית ב כדלקמן: 1ב – הצילו; 2ב – "המורה עלולה להרוג אותי", חרדה, פניקה; 3ב – "סתם מצבי-רוח"; 4ב – "אני מתגעגע לאבא"; 5ב – משחק כדורגל; 6ב – האוזן הגרועה; 7ב – "אבא בחור נחמד"; 8ב – ממתק.

לפקפק בתועלת שבטיפול, וחשבו ברצינות להוציא את בנם מן המשפחה ולהכניסו לפנימייה טיפולית.

למרבה המזל הצלחנו לעצור את ההורים מלמהר לנקוט פעולה פזיזה. בינתיים החלה האם טיפול, ולמרות כעסה ואכזבתה הצליחה להבין שהוצאת בנה מהבית אינה פתרון, אלא התחמקות מן הבעיה. אילו היינו מכריזים שהבן אינו ניתן לטיפול בשלב זה, הייתה בכך משום הודאה שהפתולוגיה שלו חמקה מהשגתנו. החלטה בעלת השלכות כאלה חייבת להישען על קרקע מדעית מוצקה, ולא על שיקולים מעשיים. לא היה ניתן להתכחש לעובדה שסיימון רצה מאד להמשיך בטיפול, שהוא יצר קשר אנושי טוב ושהוא משתתף בו בצורה אינטליגנטית. הוא סיפק עדות לקונפליקט פנימי, שעליו שמר בעיקשות מפני כל חדירה. יהא אשר יהא הכיוון שאליו נסחף החומר בטיפול, הוא תמיד נמשך בחזרה כמגנט אל התלונה עד כמה העולם מתייחס אליו בצורה לא-הוגנת, ועד כמה חסר אונים הוא חש ביחס לאפשרות לשנות את גורלו.

בפרשת-דרכים זו ערכתי סקירה קפדנית של החומר שנאסף במהלך שמונת חודשי הטיפול. התובנה החדשה שרכשתי, תחושת-הבטן שנחקקה בי ואז צמחה לכלל השערת-עבודה, ולבסוף הנתונים שעל בסיסם הופקו ההיקשים והמסקנות – על כל זה בהמשך.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד כואב אבדן סקיצה רגישה שכתב, בה היה גאה כמו האף שלו וכמו הברגרות. כמו בן, הוא גאה בברגרותו ושומר מנסיגות...

אני מ'חוצבן מאד מפבליורפ היורפ במכתבך לא קבלת ממני לא ספר ולא מכתב. להביע לאמחיות קבלת פצמנותך ב-16 ביולי לאחתי אק צפאיל¹ ש'לפד לי לנייט וחצי גילדרי, ואחרי ימים, ב 18 (א 19 א 20) לאחתי אק מכתב עם תוספת מלקל לא ב-50 קרויזר צופל. אמנם לא לאחתי את הספר בדואר ולום, כדי לחסוך בדוצאות, גם כן בפוליס עלי אי 10 קרויזר, וגם חלפתי לפד מספיק בטוח ולפד יפיד מדפיד אם אמכתב או אספר לא ולום יפיד סיכוי לא אפסיץ איפדס. אני מודפ לאני יותר דואג אמכתב. חמילים בקרויזר בלני לטירות לא עלרים ומלפד לא עליר אולי בלול יותר ומלכ את תלומת לבם לא צופדי בדואר. אבל גם כבד פוא פיד אמור אפסיץ אידיק, בתנאי לפיית מלם איצד תלויך נוסף. מאחר לא צד ולא צד פסיץ, אפי דעות צוות בדואר כן וגם אפי דעות פם תקועים ברוצואו. אז תיגל אפאמיוצ'קי, לכנראד פודות אפאמיוצ'קי איצד פופכד, וגם אמנול בדואר, לפוא בסך פל בחור נחמד, ותבקל מפם מר ללאחתי. אין אי ספק לפד חייב אפירות למ, ואם תתגייס אמלימך ברינות אתה תמצא אותם. אומר את פאמת אם פם לא יימצא צד יפיד פפסד ממל גדול. לא פפסד לא פפסד ופפסד, כי את לאלת פילדרי אפלי אפחציר, גם אם בקולי ויה, אבל פמכתב, אם פמכתב פלכ אאיבוד, אין אפליבו. ודווקא פמכתב פפד, פין פיר ממל! למען, פיד פמכתב חיבור קצר, סקיזד מקראית עם מוטיבים מודוניים, דבר לאני לא מסוגל אכתב צוד פפסד ואני גאד בו טון לאני גאד באף לאי ובעגרות לאי². צד פיד פמפיץ אותך טון למ טוב, לא רואים כל לפוא פיר פפסד לאי. פוא כל-כך רגיל, תמים וחזק טון במקרא, פפד וגם עליץ - אפפאץ, פוא איננו צד כואב.

* Jugendbriefe, 32-33; Letters, 25-26

¹ ספר לימוד לסטנוגרפיה

² Maturität = (1) מבחני בגרות או (2) בגרות, בשלות אישית.

13

* טיפול עצמי בגיל ההתבגרות

א' ג'יימס אנתוני

הקדמת העורכים

לאי' ג'יימס אנתוני לא חסרו רעיונות מקוריים. הוא בלט בין הפסיכואנליטיקאים של הילד באופקיו הרחבים. אנתוני למד אצל פיאז'ה בז'נבה ומעולם לא זנח את ההיבט ההתפתחותי של הילד והמתבגר. במאמר שלפנינו הוא מציג אוסף של דמויות מפורסמות שהתבגרותן ניתנת לשחזור.

דרך הסיפורים המרתקים, שאחד הוא ז'אן פיאז'ה בכבודו ובעצמו, אנתוני מזמין אותנו להתייחסות קלינית שונה ואינטגרטיבית. אנו מוזמנים להתבונן במתבגר שלפנינו ולשאול את עצמנו באיזה מידה הוא עוסק בריפוי עצמי. כפי שעולה מהסיפורים עצמם, ריפוי עצמי אינו תהליך שקט. הריפוי העצמי גם איננו תמיד שלם (למשל, הסופר מרסל פרוסט). אך אנתוני מציג לנו דרך לשאול שאלה קלינית זו ברצינות. בכך אנו רואים בחוסר האיזון של המתבגר לא רק את הצד הפתולוגי. אנו מנסים להכיר גם את הצד הבונה, את הווקטור של ההתפתחות, את העשייה ההתפתחותית גם כאשר הנער עצמו מרגיש חוסר אונים וחוסר עשייה.

אנתוני מציג מתוך החומר תהליך שאפשר להגדיר ולהכיר. התהליך מתחיל עם תודעה לגבי ניגוד עצום שלא ניתן לפתרון. המתבגר נכנס לתהליך של ערפול וחוסר כיוון, מעין "התמוטטות" מול האתגר שגדול ממנו. בסוף התהליך, המתבגר יוצר מעין פתרון פנימי שמאפשר לו לחיות עם הניגוד ואפילו להאמין שהוא יוכל להקדיש את שאר חייו להמשך פתרוננו. אז חייו מקבלים בחזרה כיוון ותנועה.

האתגר הקליני בתקשורת טיפולית הוא להכיר בפן של הריפוי העצמי יחד עם הכרה בצורך של הנער בעזרה. לא כל נער המחפש ריפוי עצמי ניחן עם כוחות-האגו של האנשים המבריקים שאנתוני מציג. לא כל אחד יצליח לבד בריפוי העצמי. אבל במידה חשובה, כל תקשורת טיפולית הינה ליווי של ריפוי עצמי. יש נערים ונערות שאפשר לעזור להם להכיר

* E. James Anthony (1974). Self-Therapy in adolescence. Adolescent Psychiatry 3:6.

הרצאה שנישאה בטקס הענקת הפרס על שירות מצטיין על-שם ויליאם א' שונפלד, בכנס השנתי של האגודה האמריקאית לפסיכיאטריה של המתבגרים שנערך בדאלאס, טקסס, 03- באפריל 1972.

שהם "עובדים על משהו" או "עושים משהו" ולא רק מתמוטטים או מועדים. לפעמים חשוב ביותר לעזור להורים או לחברה להכיר בצורך ב"פסק זמן" מלחצים אחרים כדי לאפשר תהליך של ריפוי עצמי – דבר שנעשה בחלק מהמקרים שאנתוני מציג. על המטפל להכיר שחלק גדול מהתוצאה ההתפתחותית תלויה בריפוי העצמי, כלומר לתחנה הפותרת את הסוגיה המרכזית ומניחה את דעתו של המתבגר, גם אם למטפל שאיפות להגיע לתחנות נוספות של תודעה או עיבוד.

המאמר של אנתוני העניק לנו את ההשראה להפגיש את הקורא עם עוד מתבגר שכפי הנראה גם הוא עסק בריפוי עצמי, הלא הוא זיגמונד פרויד.

המאמר

סופר בן-ימינו (Fowles, 1971) אמר פעם שאת תקופת ההתבגרות צריך לחיות ולחוש, ולא לסווג ולחקור, מה שמעמיד את החוקר הפסיכולוגי בדילמה מסוימת. על-מנת ליישבה, הוא חייב לחלק את עצמו, כפי שהוא עושה ברגיל במהלך עבודתו המקצועית, לחלק סובייקטיבי שחווה ולחלק אובייקטיבי שצופה, ולהתנדנד בצורה אמפתית בין השניים. כך הוא יכול לחקור את ההתבגרות תוך שהוא חווה אותה, לאחר שלימד את עצמו לחקור עם רגש. חשיבותה של גישה דואלית זו לגבי תקופת ההתבגרות, הן ביחס להבנה והן ביחס לטיפול, רבה יותר מאשר לגבי כל תקופה אחרת במהלך ההתפתחות האנושית. בשום תקופה אחרת אין האדם כה רגיש לכך שמתבוננים עליו במקום להרגיש יחד איתו, ולבטח בשום תקופה אחרת אין המודעות העצמית כה חדה ומציפה. גורמים אלה תורמים ללא ספק להתפתחותה של פסיכופתולוגיה, אך הם טומנים בחובם גם פוטנציאל לטיפול עצמי.

אריקסון (Erikson, 1968) היה מודע לכך כאשר העיר כי " הטיפול שצעיר בוחר לעצמו תלוי במרחב הפעולה הניתן ברוח הנכונה ובזמן הנכון, ושדבר זה תלוי במגוון רחב של נסיבות... כאשר תושייתם של צעירים מוכיחה את עצמה במצב המתאים". המאמר הנוכחי יבחן את הגורמים התורמים לנכונות של הרוח, את התזמון ואת התנאים המסייעים ביצירת הנטייה לטיפול עצמי.

כמה חלוצים בטיפול עצמי

פרויד היה כמובן המבשר הגדול של הטיפול העצמי, ותיעד את מהלך טיפולו על-ידי עצמו בצורה מהימנה ובלתי-נשכחת במונחים של חלומות, זכרונות, פנטזיות, סימפטומים ופסיכופתולוגיה של חיי היומיום. אף-על-פי שעבר, על-פי הברנפלדים (Bernfeld & Bernfeld, 1944), שינוי עמוק ומהפכני במהלך ההתבגרות בנוגע לשימוש בכוח, דחה פרויד את הטיפול העצמי שלו עד לגיל שלושים ואחת, כאשר פיתח נזירות זמנית. הייתה זו תקופת שפל כללית מבחינתו, שכן באותו זמן

נכשלה השערת הפיתוי שלו בהסברת היווצרותם של המצבים ההיסטריים והאובססיביים (Freud, 1954). בשלוש השנים הבאות הוא עשה מאמצים עיקשים לחקור את המעמקים שלו עצמו, בנצלו עד תום – אם כי ממרחק – יחסי העברה מוזרים עם פליס (Fliess). שימוש כזה בדמות מרוחקת אך תגובתית מאפיין למדי טיפול עצמי של מתבגרים. ההתבוננות העצמית השיטתית של פרויד הייתה אפקטיבית לא רק כטיפול, אלא גם כחקירה. תוך כדי התהליך הוא גילה בתוך עצמו תסביך גרעיני הגורם לנזירות, שהוא עתיד לגלות מחדש שוב ושוב אצל מטופלים עד סוף ימיו. מפעם לפעם המשיך פרויד באנליזה העצמית שלו, אך מסיבות שלא הוצגו בגלוי ולא נידונו, הוא מעולם לא עבר טיפול פורמלי כלשהו. משמעות הדבר עשויה להיות שהיה די בטיפול עצמי.

חלוץ נוסף באותו תחום היה יונג (Jung, 1963), שהחל להשתמש בריפוי-במשחק לעצמו במהלך ההתבגרות כל אימת שחש כי הוא נתון בלחץ נפשי פנימי. מאוחר יותר הוא נהג לעשות זאת בין פגישות עם מטופלים, וחש כי הדבר לא רק עוזר לו, אלא גם מאפשר לו להבין פנטזיות שקודם לכן נתפסו באופן מעומעם בלבד. הוא חש בושה מסוימת על כך שהוא משתמש בשיטה זו, אך לא היה לו כל ספק בנוגע ליעילותה. הייתה זו, כך אמר, "נקודת מפנה בגורלי, אך כנעתי רק אחרי התנגדויות אינסופיות ובתחושה של ויתור. שכן הייתה זו חוויה משפילה וכואבת להיווכח שאין מה לעשות מלבד לשחק משחקים ילדותיים".

עובדה מאירת-עיניים היא ששתי דוגמאות אלה של חלוצים בטיפול עצמי שונות ממש באותה מידה שבה הטיפול הפרוידיאני שונה מהטיפול היונגיאני, ומשקפות במידה מסוימת את הפרוצדורות הטכניות של המטפלים הפרוידיאניים והיונגיאניים.

טיפול עצמי ופסיכותרפיה עצמית

ניתן להתייחס אל הטיפול העצמי כאל תופעה אנושית כללית, נפוצה ובלתי-נמנעת ממש כמו ההעברה. משחר ההיסטוריה טיפלו אנשים בעצמם הן פיזית והן פסיכולוגית. כמו בטיפול על-ידי רופאים מוסמכים, אין הוא מצליח תמיד והוא עלול אף להזיק. ניתן לראות בו גילוי של דחף השימור העצמי של האדם, בניגוד לדחף ההרס העצמי. שני הדחפים שומרים על איזון עדין לאורך החיים, ומזמן לזמן, כאשר דחפי ההרס העצמי יוצאים מכלל שליטה, אמצעי הוויסות של השימור העצמי מתערבים בצורה תרפויטית על-מנת להחזיר את שיווי-המשקל.

פסיכותרפיה עצמית הינה צורה מוגדרת יותר של טיפול עצמי, ולרוב עושים אותה עם מידה רבה יותר של מודעות עצמית והתכוונות. היחיד הופך את עצמו למטופל ומטפל בעצמו באמצעות טכניקות פסיכולוגיות. הוא יכול לנתח את עצמו, לפרש לעצמו, להתגבר על התנגדויותיו שלו, לפתח תובנות, לתעד את חלומותיו, את הפנטזיות שלו ואת זכרונותיו, והוא עשוי אף לנסות – ולעיתים להצליח – להפוך את הלא-מודע למודע. זו הייתה הפרוצדורה של פרויד, אך רק לעיתים

נדירות השתמשו בה גם אחרים בצורה כה מתקדמת ומשוכללת. כמו בפסיכותרפיה, קיימים שני מודלים בסיסיים של פרוצדורות לפסיכותרפיה עצמית: מודל אנליטי ומודל לא-אנליטי. במודל הראשון התהליך נעשה באופן פנימי, בעוד שבאחרון הפרוצדורות כוללות הפעלת מניפולציות על אנשים ונסיבות, יצירת שינויים מכוונים בסביבה, ולפרקים – כאשר נוצר צורך בעזרה ותמיכה נוספות – עריכת מפגשים משותפים עם הורים, מורים, אחאים וחברים. השיטה הלא-אנליטית עשויה להשתמש בסוגיית עצמית, בשכנוע עצמי, בזיכוך עצמי (self-catharsis), ולעיתים במה שניתן לכנותו "התערבות עצמית בשעת משבר" במצבים של מתח נפשי מיוחד. בעוד שהפסיכותרפיות העצמיות האנליטיות נוטות בכללותן להיות ארוכות-טווח ומייגעות בדרישתן המעיקה להתבוננות עצמית מתמדת, הסוגים הלא-אנליטיים הינם זמניים, מוגבלי-מצב ושכיחים בהרבה.

הפוטנציאל לפסיכותרפיה עצמית

דומה כי קיים קשר הדוק בין הפוטנציאל לטיפול-עצמי, לטיפול בזולת, ולעבור טיפול פסיכותרפויטי. בדוגמאות מוצלחות של כל שלוש המשימות הללו ניתן למצוא בדרך-כלל את האפיונים אינטליגנציה, יכולת להתבוננות עצמית, מכוונות והבנה פסיכולוגיות (psychological-mindedness), תובנה ורגישות לניואנסים של החיים התוך-נפשיים.

שאלות מספר עולות ביחס לתהליך העצמי: מדוע שמישהו יזדקק לעשות זאת במקום לקבל טיפול מאחרים? האם מי שעושה זאת חסום מפני טיפול רגיל, או שמא הוא כה תרפויטי מטבעו שהוא אינו יכול להימנע מלהיות תרפויטי כלפי עצמו כפי שהוא כלפי אחרים? האם פסיכותרפיה עצמית הינה פונקציה של האדם המסוים או שמא היא צומחת במערכת מסוימת של נסיבות? מדוע היא לפעמים אנליטית ולפעמים לא-אנליטית? האם יש תנאים מיוחדים להפעלה מוצלחת שלה? לדוגמה, האם על האדם להיות מתוח או רגוע, לבד או עם אחרים, בישיבה או בתנועה, בשכיבה או זקוף? האם עליו לקבוע מפגשים מיוחדים עם עצמו על-מנת להבטיח פרטיות או הזדמנות וחשוב מכל – האם אפשר ללמד אנשים ליהפך לפסיכותרפויטיים ביחס לעצמם?

אין בדינו תשובות פשוטות או כלליות לשאלות אלה, מכיוון שתחום זה נחקר כה מעט. באופן כללי, ניתן לומר שפסיכותרפיסטים עצמיים נוטים להיות תרפויטיים באותה מידה כלפי אחרים. הם עשויים לפנות לפסיכותרפיה עצמית משום שפסיכותרפיה אינה זמינה או כפועלת-המשך לפסיכותרפיה. יש אומרים שהתוצאה החשובה ביותר של פסיכותרפיה היא המידה שבה המטופל נהפך בעקבותיה לפסיכותרפויטי ביחס לעצמו.

התהליך הפסיכותרפויטי העצמי המתרחש בעקבות פסיכותרפיה תואר על-ידי מטופל, בפגישה עימו במסגרת מחקר-מעקב (Wallerstein, 1960), באופן הבא:

אני משתמש לא בהכרח בתובנות, אלא בדרך מסוימת של חשיבה על העולם ועל עצמי ועל הבעיות שלי... זה נעשה חלק ממרקם הקיום שלי, אבל אני לא נוהג לעיתים קרובות להתיישב ולחשוב "ובכן, מה המשמעויות של כל זה ואיך זה הופיע פתאום, איך זה קרה?"... זה אף-פעם לא מאורגן כל-כך; זה תמיד מחשבות שמשוטטות לך בראש. אתה עובד על פינה אחת של זה, ואז זה נעלם ומשהו אחר צץ, וכך הלאה.

טיכו (Ticho, 1967) מדבר על מיומנות חדשה שצומחת לאחר השלמת הפסיכותרפיה האנליטית, ואשר מבוססת על הזדהויות עם המטפל, עם הגישה התרפויטית שלו, עם הפונקציה התרפויטית שלו ועם התהליך התרפויטי, כשכל זה דורש דרך מחשבה מיוחדת (אסוציאציות חופשיות), הקשבה אובייקטיבית ורוחשת כבוד (עם "האוזן השלישית") והבנה עמוקה יותר (באמצעות פירושים). בעקבות הטיפול, האסוציאציה החופשית עשויה תחילה להיות מופעלת במכוון, אך אז היא נהפכת בהדרגה לאוטומטית; הקשבה עצמית בעניין ובאובייקטיביות הינה גם-כן חלק מהמורשת התרפויטית הטובה. הגורם השלישי – הפירוש העצמי – הינו הקשה ביותר להשגה, משום שהמטפל אינו מלמד זאת אף-פעם במפורש או חושף כיצד הדבר נעשה. בניית הפירושים מתרחשת במוחו של המטפל, ולכן נשארת בעיקרה תורת הנסתר. על-פי טיכו, תהליך הפסיכותרפיה העצמית הינו בחלקו הגדול פעילות טרום-מודעת שפורצת לפעמים אל המודע כאשר התנאים הפנימיים מתחילים להפריע יותר מדי. מה שקובע אם תהליך זה לובש צורה פורמלית או אקראית תלוי בשאלה אם תכליתו הינה אנליזה עצמית או טיפול במשברים. בסוג האנליטי העצמי המטופל יחפש הזדמנויות להיות לבדו ובסיטואציה רגועה ככל האפשר, בעוד שבסוג הלא-אנליטי הוא ינצל את הרגע ויתמודד עם הדברים כמידת הצורך.

מתי הפוטנציאל לפסיכותרפיה עצמית מתעורר לראשונה? ילדים בגיל טרום-בית-ספר אינם מסוגלים בדרך-כלל לתקשורת עצמית ולהתבוננות עצמית, וגם אינם נוטים לכך, אך הם מתמסרים במידה רבה מאוד לריפוי-במשחק, ורוכשים שליטה בחרדות הנובעות מטרומות על-ידי כך שהם "משחזרים אותם באמצעות משחק". נסיונות הטיפול העצמי של ילדים בתקופת החביון אינם יותר מאשר מאמצים להישאר עסוקים באופן כפייתי בתעסוקות מוגדרות של איסוף, מיון וספירה. בתקופת ההתבגרות, כפי שהראו פיאז'ה ואינהלדר (Piaget & Inhelder, 1958), היחיד נהיה מסוגל להתבוננות עצמית, לניתוח, לחשיבה מופשטת, להסקה דדוקטיבית על בסיס הנחות ולהבניה תיאורטית שיטתית. כתוצר-לוואי, הוא נהיה מסוגל באופן פוטנציאלי גם לפסיכותרפיה עצמית, וכמעין הכנה לכך, הוא עשוי להתחיל לתעד ביומן את מחשבותיו, תחושותיו, חלומותיו, פעילויותיו ויחסי האובייקט שלו. מעצם היותו לכוד בין ההגנות של תקופת החביון והחיים הבוגרים, לעולם לא יחוזה שוב המתבגר אותה תחושת קרבה לעולם הפנימי. למעט בתקופות של משבר ואסון. הווה אומר, ההתבגרות הינה תקופת-השיא לפסיכותרפיה עצמית. מאותן

סיבות כמעט, זה הזמן שבו נטיות ההרס העצמי עלולות להשיג עליונות ארעית על נטיות השימור העצמי, והתוצאה עלולה להיות שמה שמתחיל כטיפול עצמי עלול להתדרדר במהירות לשנאת העצמי ולמשאלה גורפת לפגוע בו.

הפוטנציאל לאופן האנליטי של הפסיכותרפיה העצמית נמשך אחרי הסגנון הקוגניטיבי. יש והחשיבה האנליטית מתעוררת מוקדם למדי במהלך ההתפתחות. במאה התשע-עשרה כתב מיל (Mill, 1957) על הכינון של הנטייה האנליטית באמצעות אימון אינטנסיבי בילדות המוקדמת, ואדגר אלן פו (Poe, 1953) דן במוחות האנליטיים המפיקים מעצם טבעם הנאה מ"התרת" מורכבויות. מאוחר יותר, בשדה הפסיכולוגיה הניסויית, מצא ויטקין (Witkin, 1964) עדות לקיומו של סגנון אנליטי בסיסי של קוגניציה. לפיכך נראה הגיוני להניח שבעלי חשיבה אנליטית יפנו לפסיכותרפיה עצמית אנליטית, ואילו בעלי חשיבה לא-אנליטית יפנו לפסיכותרפיה עצמית של קתרסיס ושל פעולה. אך ייתכן שהדיכוטומיה אינה כה מוחלטת. לדוגמה, קיימת עדות מסוימת שפסיכותרפיה אנליטית יכולה להפוך סגנונות קוגניטיביים לא-אנליטיים לאנליטיים. מטופל שעליו דיווח טיכו (Ticho, 1967) השתנה מאדם שהיה מכוון-פעולה בעיקרו לפני הפסיכותרפיה האנליטית לאדם בעל כושר התבוננות עצמית וחשיבה עיונית לאחר הטיפול. כאשר השתמש לאחר-מכן בפסיכותרפיה עצמית אנליטית, הוסיפה הנטייה האנליטית החדשה והתגברה.

ניתן להגביר את הרגישות לעצמך ולתחושותיך באמצעות הרגל של התבוננות עצמית, אך אין גם כל ספק שמודעות עצמית, מכוונות חשיבה פסיכולוגית (psychological-mindedness) וכושר תובנה הינן תוצרים של ההתפתחות המוקדמת הנובעים במידה רבה מיחסי האם-ילד הדיאדיים. שם, בתוך הקרבה של האיחוד הסימביוטי, נולדות האמפתיה והאינטואיטיביות. כאשר היחיד "בוקע" בסופו של דבר מהאיחוד הסימביוטי, הרגישות שהוא נוטל עימו מהווה מדד למידת הרגישות שפעלה בתוך איחוד זה. אמפתיה עצמית הינה מושג יוצא-דופן המזהה תהודה בין החלקים המודעים והלא-מודעים של האישיות.

הטיפול בעצמי יכול להתרחש באופן נקודתי, לפרקים, או ממושך. כמו פסיכותרפיה, הוא עשוי להימשך שבועות, חודשים או שנים. בצורתו הנקודתית הוא עשוי להופיע רק כאשר צירוף נסיבות מיוחד מפגיש יחדיו באופן פתאומי למדי את הזמן, המקום והתנאים, במונחיו של אריקסון, והאדם הופך לפסיכותרפויטי ביחס לעצמו. אין אצלו נטייה בסיסית לטיפול-עצמי, אך החיים עצמם, כשהם טווים את חוטיהם בין בני-אדם לאירועים ובין רגעים בעבר לרגעים בהווה, מבנים רשת דינמית עשירה של זכרונות, פנטזיות והתנסויות עכשוויות, הפועלים בצורה תרפויטית על האדם. ניתן לומר אותו דבר על התאהבות, שבתקופת ההתבגרות ניתן להתייחס אליה במידה ניכרת כאל ניסיון תרפויטי עצמי להגיע להגדרה טובה יותר של זהות הפרט על-ידי השלכתה על אחר, ועל-ידי כך ראייתה משתקפת ומתבהרת (Erikson, 1968).

מהלך הפסיכותרפיה העצמית

על-מנת לחקור את טבעו ואופן התפתחותו של הטיפול העצמי, חש אריקסון (Erikson, 1968) כי על החוקר להתמקד מבחינה פסיכואיסטורית באנשים גאונים, שלעיתים כה תכופות סובלים מבעיות זהות עמוקות המובילות למשברים ממושכים במהלך ההתבגרות. בפרט, הוא מציע לחוקר לבחון את "משברי הזהות בחייהם של אנשים יצירתיים שפותרים אותם בכוחות עצמם רק על-ידי כך שהם מציעים לבני-זמנם מודל חדש של פתרון, דוגמת זה שבא לידי ביטוי בעבודות אומנות או במעשים מקוריים, ואשר, יתר על כן, להוטים לספר לנו על כך הכל ביומנים, במכתבים ובייצוג עצמי". אריקסון מוסיף ואומר ש"בעוד שהנירוזות של תקופה נתונה משקפות בדרך חדשה את הכאוס הפנימי הנוכח תמיד של הקיום האנושי, המשברים היצירתיים מצביעים על הפתרונות הייחודיים של אותה תקופה" (שם, ההדגשות שלי).

לשיטות שבאמצעותן התמודדו מתבגרים נבחרים מן העבר עם קונפליקטים העולים מהלא-מודע האפקטיבי יש מקבילות רבות בפעולות של פתרון בעיות המקושרות ללא-מודע האינטלקטואלי. שתיהן עשויות להיות יצירתיות באותה מידה בכל הנוגע למציאת פתרונות, ושתיהן עשויות להיות תרופיות לגמרי בתהליך מציאת הפתרונות. ההצעה בדבר לא-מודע אינטלקטואלי הועלתה בסוף המאה התשע-עשרה על-ידי גלטון (Galton, 1943), שטען בתוקף כי ככל שעבד יותר עם האינטליגנציה הלא-מודעת (שאותה השווה לקומת-המרתף של בית, שבה ממוקמים כל הדברים בעלי החשיבות הפונקציונלית), כן חש פחות כבוד כלפי תוצרי המודע. פסיכולוגים מכובדים אחדים, כגון בינֶט (Binet), קלפרד (Claparède) ופיאז'ה, חזרו והשמיעו אותה השקפה. פיאז'ה (Piaget, 1951) היה משוכנע שלצד הלא-מודע האפקטיבי קיים לא-מודע אינטלקטואלי, שמערכת הטעויות של זה האחרון לובשת צורה של "קבעונות לא-מודעים", ושאת מה שחש פיאז'ה ניתן לכנות "תסביכים אינטלקטואליים מודחקים", אף שהוא דחה את המושג "הדחקה", בסוברו כי הלא-מודע מצוי ברצף של זמן ומקום עם המודע. לפיכך קיימת תנועה מנטלית בלתי-מוגבלת בין המודע ללא-מודע, כמו גם בין הספרות האינטלקטואלית והאפקטיבית.

המתמטיקאי הצרפתי פואנקרה (Poincaré, 1917) התחקה אחר השלבים בתהליך הגילוי המתמטי במקרה שלו עצמו, והראה כיצד הפעילות האינטלקטואלית המודעת וזו הלא-מודעת מתחלפות זו בזו. השלב הראשון בהיווצרות התובנה האינטלקטואלית הוא שלב ההכנה, שבו העבודה שכבר נעשתה על הבעיה נסקרת עד לנקודה שבה כשלו הידע וההכנה. השלב השני הוא שלב הדגירה, שפעולתה מתרחשת לחלוטין מתחת לפני הקרקע. אז מגיע השלב השלישי של ההארה או התובנה, שהינן לעיתים קרובות פתאומיות ובלתי-צפויות, וקרובות בטבען לתופעת ה"אֶהָה" של אנשי הגשטלט. הארות מרכזיות מתרחשות לעיתים קרובות בנסיבות הכי פחות מתאימות, כגון על-גבי אוטובוס בלונדון, תוך כדי הליכה על שפת-הים, בעת כניסה למונית,

ועוד כהנה וכהנה דוגמאות קלסיות. השלב האחרון מורכב מעיבוד של התגלית ובחינת תקפותה. השלבים הראשון והאחרון הינם תוצרים של עבודה לא-מודעת שנעשית על-ידי מה שכינה פואנקרה האגו התת-הכרתי או האגו התת-מודע, שאותו החשיב מכל כחינה שהיא לעליון ביחס לאגו המודע.

אותו מהלך עניינים מאפיין באופן גס גם את הופעת התובנה הרגשית, מה שמרמז שוב ששתי הספרות הלא-מודעות אינן שונות מאוד זו מזו. אם ניקח את הפסיכותרפיה העצמית האנליטית כמודל, אזי השלבים של הגילוי התרפויטי ניתנים לשרטוט כדלקמן: ראשית, שלב מכין ראשוני המתאפיין בחרדה ובחיפוש עצמי פעיל אחר פתרונות אפשריים לקונפליקט הרגשי. במהלך שלב זה יעסוק המתבגר היצירתי בקריאה נרחבת ונמרצת, יתעד את חלומותיו ואת החלומות-בהקיץ שלו, ירהר בשאלות ובתשובות אפשריות להן, ביעדים ובאמצעים אפשריים להשגתם, ובתוצאות ובסיבות אפשריות להן. המשימה כולה מזכירה את השערותיו של ג'ורג' ברנרד שו (Shaw, 1959) בנוגע לילדה השחורה בחיפושה אחר אלוהים, וכן מסעות חיפוש של מתבגרים רבים אחרים שדווחו בספרות. השלב השני נפתח לעיתים קרובות ב"שאלה נוראה" העולה מתוך אוסף הידע וההבנה שהצטבר במהלך השלב הראשון. הדבר מחיש משבר המתאפיין בתקופה של שיתוק, שבמהלכה הפרט נשאר במצב-ביניים של אי-ודאות כשלכאורה דבר אינו קורה. התובנות הפתאומיות של השלב השלישי עשויות גם הן להתרחש בכל מסגרת, ולהתעורר בעקבות מגוון רחב של דרכים. ההארה באה לפעמים בעקבות חלום – אותו "חלום מְפָא" (healing dream) שתיאר ויניקוט (Winnicott, 1958). גורמים אחרים שמחישים תובנה כוללים קטעים מספרים, מפגשים אקראיים עם זרים, עימותים בין פנטזיות מרכזיות לבין המציאות, והחיבור יחדיו באישיות של מרכיבים שלכאורה אינם עולים בקנה אחד. במהלך השלב האחרון הפסיכותרפיסט העצמי מעבד בהדרגה את האפשרויות החדשות שפתחה לפניו התובנה, ומוצא הסברים רציונליים להארה שהופקה בצורה אינטואיטיבית. מלאכת העיבוד לעתים קצרה יחסית ולעתים הופכת כמו במקרה של גילוי אינטלקטואלי, לתוכנית-חיים (life program).

פסיכותרפיה עצמית מכילה בדרך-כלל תרומות מהלא-מודע האינטלקטואלי והאפקטיבי כאחד, ויעילותה קשורה לכושרו של הפרט להשתמש הן בתובנות הרגשיות והן באלה הקוגניטיביות. הנטייה הרווחת בפסיכותרפיה לדחות בביטול תובנות אינטלקטואליות כהגנתיות, הובילה בעבר לקונפליקטים מדאיגים אצל המטפל ביחס לחשיבות היחסית של תובנה ורגש. הניסיון מלמד שלא ההבנה האינטלקטואלית ולא הרגשות הפורקניים אחראים באופן בלבדי להתקדמות הטיפולית. דבר זה נכון גם לגבי הפסיכותרפיה העצמית. התפקוד ההרמוני של האינטלקט והביטוי הרגשי במסגרת קשר הדדי ביניהם מספק בסיס איתן יותר למהלך הטיפול כולו. האיזון בין שני המרכיבים עשוי להשתנות בשלבים שונים של תהליך הטיפול. לדוגמה, ספקות אינטלקטואליים לפעמים מחוללים סערות אפקטיביות ויוצרים פתרונות אינטלקטואליים או אפקטיביים; קונפליקטים

פקטיביים עוברים לעתים סימבוליזציה במסגרת משבר אינטלקטואלי, עם סינתזה סופית הכרוכה בתוכנית-חיים קוגניטיבית ורגשית כאחד. הצירופים האפשריים יודגמו במקרים שיובאו בהמשך.

תהליך הפסיכותרפיה העצמית מוליד שלושה סוגים של תוכניות-חיים טיפוליות: מערכת המכוונת לעתיד הצומחת מתובנה המאפשרת סנתזה, ואשר מרכיבה תוכנית עבודה שיכולה להעסיק את האדם באופן מוחלט ומתמשך לאורך רוב חייו הבוגרים; מערכת מכוונת-עבר שמקורה בצורך כפייתי לשחזר תקופה אבודה ונכספת, ואשר עשויה לגרור הבניה-מחדש אוטוביוגרפית מסיבית; ומערכת מכוונת-הווה המתעוררת במסגרת פנטזיה נוכחית כלשהי של העצמי ביחס לעולם, שמורחבת לכלל התייחסות חברתית גדולה. תוכניות-החיים מורכבות ממבחר מגוון של סובלימציות, סינתזות, המרות ושאר טרנספורמציות מעין אלה, הקרבה עצמית וביטול עצמי, פנטזיות שמזינות את עצמן ושינויים דרמטיים בסגנון החיים.

בפסיכותרפיה העצמית מהסוג הלא-אנליטי וקצר-הטווח ניתן להשמיט כמה מן השלבים הללו, כך שייתכן העדר של הכנה, הארה או הבניה מחדש, אך לא ייתכן העדר משבר. כל ארבעת השלבים קיימים בדרך-כלל בסוג האנליטי ארוך-הטווח, אף אם בצורה בסיסית בלבד.

דוגמאות ממחישות של פסיכותרפיה עצמית אנליטית

לא כל המתבגרים המכובדים שתּרמו להבנתנו את הפסיכותרפיה העצמית הצליחו באותה מידה בטיפול שלהם, אך על-פי-רוב הם הצליחו כולם להעמיד הגנות, לייסד מנגנוני התמודדות הולמים, ולעדן כמה מן הדחפים היותר-לא-קבילים שלהם, באופן שאפשר להם לפתח כישורים מסוימים שהיו טבועים באגו שלהם עד לרמתם הגבוהה ביותר. כל האנשים שיתוארו להלן חיו חיים ארוכים, יצירתיים ופורים ליד הנזירות שלהם, מבלי שהאחרונה תשתק את מאמציהם.

המקרה של מיל (כפי שתועד באוטוביוגרפיה שלו – Mill, 1957)

ג'ון סטיוארט מיל חונך בצורה בלתי-מאוזנת על-ידי אביו וג'רמי בנתם (Bentham) במטרה לעצב מחדש את העולם ולהרחיב את מושגי התועלתנות (utilitarianism). היה זה, לכל דבר ועניין, חינוך נטול אֵם ונעדר רגש שהדגיש חשיבה אנליטית קפדנית. באוטוביוגרפיה שלו אין כל אזכור לאמו, וכפי שציין פרויד, קשה להסיק מן הטקסט המתחסד הממלא את דפיה שעולם בני-האדם מכיל שני מינים נפרדים. במהלך התבגרותו עבד מיל ללא לאות בניסיון לפתור את בעיות העולם, אך בשנתו התשע-עשרה, בהיותו ער בכאב רב לחד-צדדיות שלו, הוא שאל את עצמו את "השאלה הנוראה" הבאה: אם נניח שכל יעדיו בחיים, כפי שנקבעו על-ידי אביו, יתממשו

בשלמותם, האם יהיה שמח? "מודעות עצמית בלתי-ניתנת להדחקה ענתה במפורש 'לא'. לנוכח תשובה זו צנח ליבי בקרבי; כל המסד שעליו נבנו חיי קרס. דומה שלא נותר לי דבר לחיות למענו."

מיל נעשה מדוכא מאוד, ללא הנאה או פעולה, ותהה במבוכה על מטרת החיים בכלל ועל מטרת חייו שלו בפרט. אך אז הגיע רגע ההארה. הוא קרא אוטוביוגרפיה של סופר צרפתי והגיע לפסקה שהתייחסה למות האב כאשר הסופר היה עדיין מתבגר, ואשר תיארה את החלטתו לתפוס את תפקיד האב המת וליטול לידי את הנהגת המשפחה. מיל התרגש מייד עד דמעות וחווה תחושת הקלה אדירה. תחושות הדיכאון והמוות שלו נמוגו, והוא לא חש עוד חסר תקווה וחסר אונים.

להתאוששות רגשית זו נלוותה הבניה-מחדש קוגניטיבית. הוא הגיע למסקנה שההרגל שלו לנתח כל דבר, כפי שלימדו אביו, שחק את רגשותיו עד כדי כך שהוא איבד את היכולת לחוות עונג או תשוקה. מכיוון שהייתה זו בבירור דרך חיים לא-מספקת, הוא החל לעבוד על תיאוריה של אנטי-מודעות-עצמית, עם המשמעות החשובה הנגזרת מכך שהעצמי קיים לא רק כדי שינתחו אותו, אלא גם על-מנת שיחוו ויחושו אותו. מיל מעולם לא נפטר לגמרי מהשפעת אביו, אך הוסיף עליה, במסגרת המערכת הפילוסופית שלו, כמה רגשות אימהיים שהיו קבורים זמן כה רב. בהמשך חייו הוא נעשה אנושי הרבה יותר, אך לא בריא לגמרי מנקודת-מבט פסיכולוגית, אף שהיה מסוגל בסופו של דבר ליצור קשר רגשי מוגבל עם אישה.

המקרה של פיאז'ה (כפי שתועד באוטוביוגרפיה שלו – Piaget, 1935)

מוקדם בחייו נסוג פיאז'ה והתרחק מאמו, מרגשות ומן הילדות באופן כללי, בגלל מצבה הנפשי המעורער. את תקופת החביון הוא בילה בהתעסקות באוספים, המצאות ומיונים. אביו היה אדם משכיל, בעל דעה חופשית, מדויק, ובעל צורת חשיבה מדעית שהסתגל היטב לחייו; אמו הייתה רגשנית ודתייה באופן מוגזם. במהלך ההתבגרות הוא נקרע על-ידי משיכות מנוגדות לדת ולפילוסופיה, מצד אחד, ולמדע, מן הצד האחר. הוא חיפש תשובות מוחלטות, קרא ברעבתנות, ותהה תמיד אם תהא זו הדת שתוביל אותו אל ה"אמת" או שמא המדע. לאחר התחבטויות רבות בסוגיה, הוא הגיע אל "השאלה הנוראה": האם מוסדות הידע האנושיים הכבירים הללו הפיקו הסברים מספקים כלשהם ביחס למשמעות החיים? אם אף לא אחד מהם עשה זאת, האם קיימת לפיכך רק איננות?

הוא נכנס למצב של ספק משתק, והיה מעורער בתוך-תוכו עד כדי כך שנשלח אל ההרים למשך שנה על-מנת להרגיע את מוחו המאומץ יתר על המידה. בלב ההרים האהובים עליו נמשך המאבק בתוכו, עד שיום אחד הגיע רגע של התגלות בצורת חזון סינתזה נפלא שדומה כי התיר את

כל ספקותיו המייסרים. כעת, משהייתה בידו תוכנית מתאר זו, החלים פיאז'ה במהירות מרפיונו והחל לתעד את החוויה כולה ברומן אוטוביוגרפי יוצא מגדר הרגיל. הספר, שזכה בצדק בכותרת "החיפוש", מספק לנו תיאור של מסע חיפוש טיפוסי של מתבגר (Piaget, 1917).

הספר מחולק לשלושה חלקים: הכנה, משבר וסינתזה. הגיבור, סבסטיאן, מפוכח ונטול אשליות ביחס לטענות המתחרות של הדת, הפילוסופיה והמדע, יצא למסע של חקר על-מנת לאפשר לעצמו להתיר כמה מן הספקות המציקים שלו. הוא מצא שהדתות האורתודוקסיות והלא-אורתודוקסיות נוטות כולן אל המיתי והדוגמטי, ושהמדע עצמו יומרני וסמכותני לא-פחות. ההכרה בכך שאין לו דבר שידריכו דחפה אותו אל קצה גבול הייאוש. חייו נראו אינטלקטואליים יתר על המידה, בלי שום מקום לחוויות חושיות. לפעמים, בטיולים רגליים שערך ביחידות, הוא שקע באקסטוז שנסאו אותו בחזרה אל עולם צעיר יותר שבו הכל היה עדיין עליו ושמת. הוא השתוקק לצלול אל תוך מערבולת הרגשות, לאהוב ולהיות נאהב, ולחוות תאוה. הוא חש לכוד בין אותן דרישות בלתי-ניתנות לסיפוק של השכל והחשים, וצייר את עצמו כ"כלוא בתוך האינדיוידואליות שלו ונשלט על-ידי המרה השחורה של מוחו האנליטי". הוא נראה בודד נורא והתפלל לאלהים-שיעניק לו את הכוח להחזיר לעצמו את השליטה והחזקה על עצמו. ייאוש ושאט-נפש הציפוהו, והוא חש כילד קטן ונטוש לחלוטין. תיאורים אלה של משבר מספקים לנו את אחד התיאורים החיים והמקיפים ביותר של הפרעה התבגרותית טיפוסית.

זו הנקודה שבה ראה לפתע סבסטיאן את האור וכל הדברים בחייו נראו כמסתדרים במקומם. הוא הבין שהחיים כולם, הן הביולוגיים והן הפסיכולוגיים, נוטים לעבר שיווי-משקל הנשלט על-ידי שלושה חוקים עיקריים: הראשון קבע את היחסים בין השלם לחלקיו במונחים של השפעת השלם על השלם, השפעת השלם על חלקיו, השפעת החלקים על החלקים האחרים והשפעת החלקים על השלם; החוק השני היה קשור ליחסים בין הטמעה (assimilation) והתאמה (accommodation); והשלישי צירף יחדיו מרכיבים מהחוקים הראשון והשני.

סינתזה כבירה זו לא רק ייצגה באופן סמלי את ההפגשה בין החלקים היריבים של האב והאם בתוך מכלול האישיות של פיאז'ה, אלא גם סיפקה מסגרת תיאורטית למרכיבים העיקריים של המערכת הפסיכולוגית שיצר בהמשך. התובנות האינטלקטואליות הנפלאות של הנער סיפקו לגבר תוכנית-חיים למשך חמישים וחמש השנים הבאות, שמרכיביה נגזרו בייסורים רבים מן הסער ההתבגרותי שלו. לא הייתה זו החלמה שלמה כלל ועיקר, כפי שזיהה פיאז'ה עצמו, והוא הוסיף להתייטר בחרדות, שחלקן נהפכו לדחף כפייתי לעבוד.

המקרה של ג'יימס (כפי שדווח במכתביו – W. James, 1920)

ויליאם ג'יימס נעשה פסיכותרפיסט עצמי בשלב מוקדם של תקופת ההתבגרות, כאשר גילה כי חייו נשלטו ונקבעו לחלוטין על-ידי אביו – הרוחן האדיב שחשב על מפעל חייו, כמו ג'יימס מיל, במונחים של השבחת ילדיו. הילד פיתח סימפטומים פסיכוסומטיים בולטים שטרדו את מנוחתו. הוא שקע בעצמו ובילה זמן רב מאוד בניתוח של מחשבותיו ורגשותיו. התלות והכניעות שאפיינו אותו בתקופת ההתבגרות נמשכו עמוק אל תוך חייו הבוגרים. כמו מיל, ספק אם החלים ג'יימס אי-פעם מאביו. בהתבגרות המאוחרת הוא ניהל מאבק סביל בין משאלתו שלו ליהפך לאומן לבין משאלת אביו שיהיה רופא. הוא עסק זמן-מה באופן שטחי בשני התחומים, מבלי להכריע, ולבסוף מצא את עצמו, כמעט במקרה, עוסק במשלח-יד אי-שם בין השניים. התפשרות מקצועית זו על פסיכולוגיה ופילוסופיה לא הייתה מספקת כשלעצמה לגאול אותו מן השעבוד. המשבר העצים, והוא שאל את עצמו שוב ושוב אותה "שאלה נוראה": האם רצונו של אדם הינו חופשי באמת או שמא פעילויותיו נקבעות לחלוטין על-ידי כוחות חיצוניים? בעייתו האישית הותקה אם כן אל רמה מופשטת, אך המשיכה בכל-זאת לייסרו.

ואז יום אחד, כמו מיל, קרא ג'יימס ספר, שוב מאת סופר צרפתי, שהעלה טיעונים משכנעים בזכות המציאות האישית של הפרט וכוחו היצירתי, ובזכות "ההתנגדות העצמאית של האגו לעולם". הוא חש בתוכו תחושה אדירה של שחרור, ואביו התפעל מהחיות החדשה. בנו גילה, בן-לילה כמעט, את "הרצון החופשי" והשתכר לגמרי מחוויית הרעיון הזה. בצמוד לכך שכחו חרדותיו שמא ילקה במחלה פסיכיאטרית, שכן כעת הוא תפס הפרעות נפשיות כנובעות ממקור נפשי וכבלתי-תלויות בגורמים פיזיים. האדם אדון לנפשו שלו ולתפקודיה הלוקיים!

בנסחו את השערותיו בדבר עקרונות ההגדרה העצמית והמקור הנפשי למחלות, גילה ג'יימס, כפי שציין אריקסון (Erikson, 1968), את הבסיס כולו של הפסיכותרפיה, וזה כשלעצמו מזכה אותו בתואר פסיכותרפיסט עצמי יעיל. ההארה שינתה אותו מקצה לקצה, והוא לא נשאר אותו אדם: "אָה, איזה הבדל בין איך שאני כעת לבין איך שהייתי..." הוא בשום אופן לא נרפא, אך הוא נעשה חופשי דיו להישאר יצירתי ופורה למשך שארית חייו, שוב על-ידי ויסות של מרכיב האב רב-העוצמה והוספת מרכיב האם במסגרת סינתזה כוללת.

המקרה של ביאטריס ג'ב (כפי שתועד באוטוביוגרפיה שלה – Webb, 1926)

ביאטריס ג'ב, הכלכלנית והסוציולוגית האנגלייה, הייתה אחת מתשע אחיות, ובשלב מוקדם מאוד בחייה החלה לחוש תחושה של היפרדות הולכת וגוברת מאמה. לידת אחיה כאשר הייתה בת ארבע, ומותו כאשר הייתה בת שבע, הגבירו את תחושת הניתוק מאמה. "אמי היתה כמעט בת

ארבעים כאשר נהייתי ערה לקיומה", היא העירה, ובכך הפכה על פיה בצורה נקייה את החוויה הטראומטית.

עם זה, לא היה ספק ביחס לתחושת הדחייה שלה. היא חשה מוזנחת ובלתי-רצויה, ונשענה על המשאבים האישיים שלה עצמה תוך שקיעה עמוקה בעצמה. היא פיתחה דיכאון התבגרותי טיפוסי מלווה במגוון רחב של מיחושים פסיכוסומטיים. היא דיווחה על האנליזה העצמית שלה ביומנה, והודתה בגילוי-לב שהיא חיה "במעמקי המצוקה האנוכית תוך כדי החמצת כל דבר בעל ערך בחיים". כאשר התקדמה האנליזה שלה והיא קראה שוב קטעים מן העבר, היא נעשתה ערה לניכור שלה מן החיים ועמדה בפני "השאלה הנוראה" והבלתי-נמנעת. ההבדל בין עולמה הפנימי לבין העולם מסביבה קיבל מיקוד חד. היא שאלה את עצמה אם יש לה זכות לחשוב רק על עצמה ועל סבלה כאשר בעולם מסביב יש כל-כך הרבה אומללות ומצוקה. המאבק בין האגוצנטריות הלא-פתורה שלה – ההזדקקות הקיצונית שלה והנרציזם המוגבר שלה – לבין הדחפים האלטרואיסטיים ומכווני-האובייקט החדשים שלה נטה בהדרגה לטובת האחרונים.

אז הגיע רגע התובנה, כאשר נוכחה כי הדרך היחידה להפוך את עצמה לשמחה יותר היא להפוך את האחרים לשמחים יותר, ושהדרך היחידה לפצות את עצמה על החסך שלה בדאגה אימהית היא לשמש אֵם לכל האנשים המקופחים בעולם. מאותו רגע ואילך נחרצה תוכנית-החיים שלה. היא השקיעה יותר ויותר בחיים הציבוריים ובשיפור גורלם של אנשים אומללים, עניים ודחויים בכל מקום.

אם לנקוט לשון הגזמה, ניתן לכנות דוגמה זו (אם כי לא ברצינות רבה מדי) "טיפול עצמי קהילתי"! בכל הנוגע לבריאות הנפש, דרך פעולה זו התבררה כמוצלחת יותר מן הדרכים האחרות המתוארות כאן.

המקרה של נפוליאון (כפי שדווח באוטוביוגרפיה שלו – Bonaparte, 1931)

נפוליאון בונפרטה עבר משבר רגשי חמור בגיל שבע-עשרה, כאשר חייו הפכו, כפי שאמר, מעמסה שאיו בכוחו לשאת. הוא חש מדוכא, בודד, נחות ואובדני. הוא שהה באותה עת בצרפת ורחוק מאמו, שאותה העריץ אך שהתייחסה אליו, כך חש, בדיוק כמו אל יתר אָחיו ואחיותיו – לא טוב יותר ולא טוב פחות. הוא חש שקורסיקה, ארץ-האי הקטנה שלו (שזוהתה באופן הדוק כל-כך עם אמו), עשויה ומרושתת על-ידי הרודנים הצרפתיים בעוד הוא עצמו שרוי בביזיון על אדמת צרפת.

בסופו של דבר התמודד נפוליאון עם "השאלה הנוראה": איזה שיגעון דוחף אותי לבקש להרוג את עצמי? מה הסיבה האמיתית לכך שאני נמצא בעולם הזה? מדוע עליי לסבול חיים

אלה כשאני יכול להבטיח לעצמי שתצמח לי מהם כל טובה?" התשובה התבהרה עד-מהרה: עליו לבחור בין מוות סביל לבין חיים פעילים לשם הצלת ארצו, אמו ואחאיו מגורל גרוע בהרבה ממוות. הברירה הייתה מונחת לפניו, והשאר כבר היסטוריה. הוא הציל את ארצו האהובה, שחרר את משפחתו והפך אותם לאנשים מכובדים בכל רחבי אירופה.

על-פי פרויד (1936), הפסיכותרפיה העצמית של נפוליאון נולדה מפנטזיה מזינה מרכזית שאותה כינה פרויד "מנוע דינמי נסתר". הייתה זו "פנטזיית יוסף", שבה היריבות עם אָחיו ומשאלתו לתפוס את מקומו של אביו המת עברה היפוך והתקה אל השדה הפוליטי והצבאי. הוא אף ערך מסע היסטורי למצרים, שכן, כפי שהעיר פרויד, "להיכן עוד יכול אדם ללכת אם הוא יוסף ואם הוא אמור להופיע כאדם דגול לפני אָחיו?" כמו יוסף, הוא התייחס אל אָחיו בגדלות-נפש חרף היריבות הסמויה בין האחאים, והפך את כולם לנסיכים ומלכים. למעשה, חלומו של יוסף שהשמש, הירח והכוכבים ישתחוו לפניו נהפך לחלומו של נפוליאון, כך שהחלום והפנטזיה כאחד נעשו ייעודו. כל עוד פעל נפוליאון בהתאם לפנטזיה שלו, הכל הלך אצלו למישרין, אך כאשר נטש אותה, תקפו אסון.

המקרה של פרוסט (כפי שדווח ברומנים האוטוביוגרפיים שלו – Proust, 1932)

זה מה שהיה לג'וזף קונרד (Conrad, 1932) לומר על יצירתו של פרוסט: "אני סבור שהייתה אי-פעם בעולם הספרות כולו דוגמה מובהקת כזו לכוחה של האנליזה, ואני יכול לומר בביטחון שלעולם גם לא תהיה עוד כזו." במשך כל חייו פרוסט סבל מנכות עקב קֶצֶרֶת (אסטמה) והיפוכונדריה. הוא היה קשור אל העבר ואל אמו האהובה עד-מאוד, בזכרונות רבים מספור ומגוונים לאין ערוך, שעלו במוחו באופן רצוני או לא-רצוני, ואשר בהשוואה אליהם היו ההווה והעתיד חיוורים ותפלים. מייד לאחר התבגרותו נעשו החיים יותר ויותר לעניין של התבוננות לאחר. מאז ואילך הוא הטיל ללא הרף על הלא-מודע האינטלקטואלי והאפקטיבי שלו את מלאכת החילוץ של ילדותו מתהום הנשייה, בנצלו כל פיסה מיכולתו האנליטית הדומיננטית לסחיטת כל שמץ של רגש ותחושה.

בתקופת ההתבגרות הוא עשה מאמץ אחרון לזכות בחופש, אך כשל. בגיל ארבע-עשרה הוא פגש נערה צעירה בגני שנו-אליזה ונעשה חבר-למשחק שלה. היא, מאידך גיסא, נהפכה לדמות חוזרת ונשנית בחיי הפנטזיה שלו. מאוחר יותר הונצחה בכמה דמויות שונות כאשר ניתח באובססיביות את הפרטים הדקים ביותר של אותו קשר היפותטי כמעט, שהתיימר בצורה פתטית-משהו להתחרות עם הסימביוזה שלו עם אמו. היה זה נסיונו הראשון והאחרון לאהוב ולהיות נאהב על-ידי מישהו זולת אמו, וכשלונו הצפוי הותיר אותו כלוא אף ביתר שאת, ללא כל נתיב מילוט זולת הומוסקסואליות.

מכל מקום, חוויית ההתבגרות הצייתה את יכולתו היצירתית הרדומה לחיות חיים של זכרונות במקום את החיים עצמם, להפיק יותר מן הפנטזיה מאשר מן המציאות, וליצור לעצמו תוכנית-חיים של העלאת זכרונות. הוא כבש מחדש את העבר באופן פעיל, במקום ליהפך לשבוי סביל שלו. ההחלמה לא הייתה שלמה בשום פנים ואופן. במשך שלוש-עשרה השנים האחרונות של חייו הוא התבצר בדירתו, עטוף כמומיה מצרית, מגיף תריסים ווילונות על-מנת למנוע כניסה של אור, ושם, רחוק מן המציאות, חזר וביקר בשקידה את עולם ילדותו.

פסיכותרפיה עצמית לא-אנליטית קצרת-טווח

במקרה של הפסיכותרפיה העצמית הלא-אנליטית תיתכן עקיפה של כמה משלבי הטיפול, והטכניקות המועדפות הן פתרונות אפקטיביים ומהירים בדרך של פורקן או של ביטוי בפועל באופן לא-מודע (acting out).

אריקסון (Erikson, 1968) השתמש במקרה של ג'יל על-מנת להדגים טיפול עצמי בתקופת ההתבגרות. במהלך הילדות הציגה ג'יל תכונות אוראליות רבות, כגון חמדנות ותלות. היא גם קנאה באחיה והתחרתה בהם בסגנון של ילדה נערי (tomboy). אף-על-פי-כן היא התגלתה בהתבגרות המוקדמת כנערה מושכת ומאוזנת, בהותירה את אריקסון תוהה להיכן נעלמו כל בעיות הילדות. המשבר המינורי הופיע בשנות העשרה המאוחרות שלה, כאשר האריכה ג'יל את שהותה בחווה לגידול סוסים במקום לחזור לקולג' עם תום החופשה. היא טיפלה בסייחים שזה עתה נולדו, ותכופות קמה באמצע הלילה על-מנת להאכיל בבקבוק את הקטנים ביותר. במובן זה היא פיתחה מיומנויות שלא רק סיפקו אותה עצמה, אלא גם זכו בהוקרה נפעמת מצד הבוקרים. משמעות התנהגותה ברורה למדי. היא התמודדה עם שאריות הסימפטומים של הילדות, בהופכה את הסביל לפעיל, את הסימפטום לפעולה חברתית, ואת משאלתה שישגילו עליה ויאכילו אותה – לטיפול והאכלה. הטיפול היה מוצלח מאוד, והיא הייתה מסוגלת לחזור לקולג' ולחדש את חייה הנורמליים.

התאהבות במהלך ההתבגרות הינה לעיתים קרובות סוג נוסף – לא-אנליטי וקצר-טווח – של ניסיון לערוך טיפול עצמי, במיוחד כאשר האובייקט עובר אידיאליזציה, אינו נגיש ואינו מזוהם על-ידי התנסות חושנית. ההשפעה על המתבגר -- הנאבק עם הבחירה בין אובייקטים ישנים וחדשים, עם משאלות רכות או מיניות, עם דחפים הומוסקסואליים או הטרוסקסואליים, עם אלהים או השטן ועם נטיות פרוגרסיביות או רגרסיביות -- עשויה להיות משמעותית ויציבה.

הדוגמאות הקלאסיות רבות מספור. במהלך ימי-הביניים היה דנטה (Dante, 1948) מעורב באותו מאבק התבגרותי עתיק-יומין בין סגפנות לבין התמסרות לתאוות, ובחיפושו אחרי סינזזה לשני עולמות ההתנסות המנוגדים הללו, הוא הנציח מתבגרת מפירנצה ושמה ביאטריס פורטינרי.

מתוך לא יותר מאשר היתקלות קצרצרה, הוא בנה תוכנית-חיים שהעניקה לה ממשות – או נכון יותר הפשיטה אותה מגשמיותה – באחת מיצירות-המופת הספרותיות הגדולות בכל הזמנים.

ברוח דומה אך מינורית יותר, כתב הסופר הצרפתי אלן-פורניר (Alain-Fournier, 1971) את אחד הרומנים האוטוביוגרפיים הטובים ביותר, המתאר תקופת התבגרות כואבת ורגישה לאחר פגישה דומה, קצרה ומקריית, עם נערה עלומה על גדות נהר הסן בפריז. מלכתחילה הבין אלן-פורניר שאהבתו נידונה לאבדון ותגרום לו סבל קשה מנשוא למשך כל שארית חייו, אך דבר לא היה יכול למנוע את היהפכותה לעיסוק המכריע ולתשוקה המוחצת של קיומו. במחברת הנעורים שלו כתב אלן-פורניר: "אני רואה אותה שוב, אני שומע אותה, ואני יכול לנשוח בבשרי מרוב ייסורים על כך שאיני מסוגל לתאר זאת." אף-על-פי-כן הוא המשיך לתאר זאת בפירוט רב, והדבר נהפך לדוגמה מרשימה של טרנספורמציה יצירתית של עובדה לכלל פנטזיה, שאופיינית לסוגים מסוימים של טיפול עצמי.

חלום המֶרְפָּא

הדוגמה הבאה עוסקת באדם מהולל פחות, אך היא ממחישה שיטה דרמטית נוספת של פסיכותרפיה עצמית קצרת-טווח:

איני רופא מהסוג שמנסה לגייס לעצמו עבודה בשכונתו, אך לפני שנים מספר ישבתי בגינה שליד הבית ונכנסתי לשיחה אקראית עם נערה שהתגוררה בקרבת מקום. שאלתי אותה בנימוס לשלומה, והיא ענתה לי בסיפור שנמשך שעותיים תמימות. היא הייתה בטוחה שאגלה עניין משום שאני פסיכיאטר. היא אמרה שהשנתיים האחרונות, ממש עד לאחרונה, היו איומות הן בבית והן בבית-הספר. כולם שנאו אותה והיא שנאה את כולם, אך יותר מכל את עצמה. בכמה הזדמנויות היא שקלה ברצינות לשים קץ לחייה.

ואז לילה אחד היה לה חלום שבו היא נמצאת בחוץ באמצע סופה גדולה ושקועה עד צוואר בבובץ ובמים. היא הייתה מפוחדת מאוד, וחשבה שהיא עומדת לטבוע. היא ראתה חלון פתוח, ולאחר כמה נסיונות היא טיפסה בזחילה אל תוך חדר נאה, נקי וחמים, שבו, באופן מפתיע למדי, ראתה את אמה מכינה ארוחה ואת אביה קורא עיתון. היא הייתה רטובה ומלוכלכת לגמרי, אך איש לא שם-לב ואף-אחד לא צרח עליה. אחר-כך היא מצאה את עצמה לבושה בבגדים יבשים ונקיים, יושבת עם האחרים ליד השולחן ואוכלת טעים מאין כמוהו. כאשר התעוררה מהחלום היא חשה נינוחה, רגועה ושלווה, תחושה שהייתה כה שונה מהעצמי הרגיל המתוח והחרד שלה. היא חשה שהיא יודעת בבת-אחת מה עליה לעשות. היא הבינה את החלום כאומר לה: "אנשים יתייחסו אלייך רע אם את תתייחסי אליהם רע, והם יתייחסו אלייך יפה אם את תתייחסי אליהם יפה." זו נראתה מסקנה נדושה-משהו, אך בהשפעתה השתנתה הנערה מקצה לקצה. בעקבות זאת

היא הלכה מחיל אל חיל, והייתה כעת נשיאת הכיתה, תלמידה מצטיינת וילדה מקובלת מאוד.

פרויד (Freud, 1900) התייחס אל חלום כזה כאל "חלום של טרנספורמציה", דומה לזה שמוצאים לעיתים תכופות באגדות, ועם בסיס באקזיביציוניזם מודחק. אחרים חשבו על כך במונחים של לידה מחדש או של פנטזיה על הבן החוטא החוזר בתשובה. כל מתבגר חווה בשלב כלשהו של תהליך ההיפרדות רצון עז לשוב הביתה, במיוחד אם החיים לא האירו לו פנים. ההורה, מצידו, מייחל גם הוא שילדו ישוב הביתה. המשל רלוונטי להורה כמו לילד. שניהם עשויים להציב תנאים. ההורה יקדם בברכה את הבן השב הביתה אם זה יביע חרטה גלויה ויחדל מהסמים שלו, מההפקרות שלו ומחוסר התכלית שלו במידה מספקת ליהפך שוב לילד מתבגר של המשפחה. המתבגר, מאידך גיסא, ישוב אל הנוחות נטולת הקונפליקטים של ילדותו אם ההורה יהיה מוכן לקבל משהו מן האבק, הלכלוך והשיער הפרוע שהצטברו אצלו במהלך נדודיו. על-מנת שהפנטזיה תצליח הלכה למעשה, ההורה חייב להיות נכון לסלוח ברוחב-לב, והמתבגר חייב לשכוח בנדיבות. הדגש ב"חלום המֶרְפֶּא" של הנערה (כפי שפונה על-ידי ויניקוט, 1958) הוא בהיבט הלא-מותנה של השיבה. קיימת הקרבה מסוימת בשירות האיחוד מחדש, ואין ספק שמידה רבה של עוינות נעקפת על-מנת לבצע בהצלחה את הטרנספורמציה.

תהליך הפסיכותרפיה העצמית

במסגרת המערכת הקלאסית ניתן להתייחס אל תהליך הפסיכותרפיה העצמית המתרחש במהלך ההתבגרות במונחים של עיבוד ויישוב של מאבקים אדיפליים, ויתור על קשרים הוריים והבניה מחדש של המנגנון הנפשי, וכתוצאה מכך הרחבה של האגו ומיתון של הסופראגו. שינויים כאלה מלווים בדרך-כלל במידה מסוימת של רגרסיה, והרטמן (Hartmann, 1958 [1939]) הציע שניתן להתייחס אל רגרסיה זו כאל פעולה הסתגלותית וכאל ניסיון לפצות על אובדן הסינתזה הפנימית. השאיפה לסינתזה הינה תמריץ רב-עוצמה לידע, כשהאגו תופס את העצמי כמושא חקירה. כפי שציין רוזנר (Rosner, 1972), על-מנת לשחרר את העצמי מעברו דרושות הן ידיעה והן חוויה. לפונקציה הסינתטית יש כמה חלקים המרכיבים אותה. היא דרושה על-מנת להשלים את האישיות, להעניק זהות, לספק סקרנות, לפתח תפיסה של יחסי סיבה ומסובב, להבנות מחדש את הסופראגו ולתת לפרט תחושה כוללת של שלמות פנימית.

במונחים בינאישיים, תהליך הפסיכותרפיה העצמית עשוי לכלול קבלה רבה יותר של אחרים, קבלה רבה יותר על-ידי אחרים, וכתוצאה מכך קבלה רבה יותר של האדם על-ידי עצמו. התפקידים מתבהרים, מעוצבים מחדש ומותאמים לסיטואציות בינאישיות חדשות. הזמן האישי נעשה רציף, זורם מן העבר אל ההווה והעתיד, תוך הגברת תחושת הדמיון בין הדברים.

במסגרת המערכת של פיאז'ה (Piaget & Inhelder, 1958) קיבלה הפונקציה הסינתטית משמעות מקורית מבחינת האפשרות של יחס של השלם אל החלקים, של החלקים אל לעצמם ושל החלקים אל השלם, תוך ירידה ברמת האגוצנטריות.

במהלך שלב ההכנה הראשוני, התהליך המופנה כלפי פנים חושף קונפליקטים בין הייצוגים הפנימיים של העצמי לבין הדמויות ההוריות. עם התפתחות המשבר, הפרט נעשה מודע לניגודים ולאי-ההתאמות בין העולם הפנימי לעולם החיצוני. לבסוף מתרחשת סינתזה בין החלקים הזרים לכאורה זה לזה, וזו יכולה למצוא ביטוי חיצוני בצורה של מקצוע כלשהו לחיים המסמל בנייה מחדש.

לפיכך, שני יישובי-הניגודים הגדולים המתאימים לתהליך הפסיכותרפיה העצמית הם האגוצנטריות שלב III של פיאז'ה, שעוברת דה-צנטרליזציה הדרגתית, והנרציון של פרויד, המשתנה באמצעות השקעה באובייקטים חדשים ומרעננים. דבר זה מאפשר למתבגר להיכנס בנוחיות לנעליו של מישו אחר, להתבונן על החיים מבעד לעיניו של מישו אחר, ובסופו של דבר לאהוב מישו אחר. במידה מסוימת הוא מסגל את האגו שלו לעולם, ובמידה פחותה מכך הוא מתאים את העולם לאגו שלו, אם על-ידי שינוי העולם שבו הוא חי ואם על-ידי חיפוש עולם מתאים יותר.

כאשר תהליך הפסיכותרפיה העצמית מתחיל להשפיע, היחס בין הנטיות והפעילויות של השימור העצמי לבין אלה של ההרס העצמי משתנה בהדרגה לטובת השימור.

כמה סיכונים בתהליך הפסיכותרפיה העצמית

המתבגר עלול להתמכר עד-מהרה לתהליך הניתוח העצמי, וכפי שהזהיר מיל (Mill, 1957), דבר זה עלול לשחוק את רגשותיו, במיוחד אם "הרוח המנתחת נותרת ללא הגורמים הטבעיים שמשלימים ומתקנים אותה". בקיצור, הניתוח העצמי עלול ליהפך לפעילות כפייתית. הוא עלול גם ליהפך לבלתי-פוסק, ולהימשך גם כאשר הצורך בו כבר חלף מזמן.

סכנה נוספת בהתעסקות מוגזמת עם העצמי טמונה בהגברה החולנית של המודעות העצמית. הנרי ג'יימס האב (H. James, 1948), אביו של ויליאם ג'יימס, החזיק בדעה ש"קללת בני-האדם, זו שאחראית לכך שהאנושות נשארת כה קטנה וכה מושחתת, היא תחושת העצמיות שלהם והדעתנות הנתעבת והאבסורדית שהיא מולידה. כמה נחמד יהיה למצוא את עצמך לא עוד אדם, כי אם אחת מאותן כבשים תמימות ובורות הרועות על אותה גבעה שלווה וגומעות בצמא אגלי טל ורעננות נצחיים מחזה השופע של אימא-אדמה!" עניינו העמוק בילדיו טיפח בכולם בדיוק אותה תחושה עזה של "עצמיות", שהפכה אותם לאנשים היפוכונדרים, עסוקים בצורה מוגזמת בהתבוננות עצמית, ונוירוטיים לגמרי. אכן, מעולם לא הייתה כל סכנה שמישהו מביין ילדיו של

ג'יימס יגדל להיות "כבשה תמימה ובורה" !

פרויד (Freud, 1957 [1936]) הצביע על בעיות נוספות. "באנליזה עצמית, הסכנה של אי-השלמת התהליך גדולה במיוחד. האדם מסתפק מוקדם מדי בהסבר חלקי, שמתחתיו ההתנגדות עלולה להסתיר בקלות משהו שאולי חשוב יותר." מתבגרים מועדים במיוחד להיכנע במהירות להתנגדויותיהם ולפנות לשיטות לא-אנליטיות ואולי אף אנטי-אנליטיות של טיפול עצמי.

בעיה נוספת באנליזה העצמית הוזכרה על-ידי טיכו (Ticho, 1967), כאשר כתוצאה מקונפליקט עז מתפתח "תיעול גרסיבי של מיומנות האנליזה העצמית לכיוון ליבידינלי או תוקפני. האנליזה העצמית עלולה אז להתדרדר לכלל הרהורים אובססיביים, עיסוק-יתר בעצמי, האשמה עצמית, אינטלקטואליזציה, הערצה עצמית או התמסרות לתאוות". התהליך נהפך למשחק שהאנליטיקאי העצמי אוהב לשחק, והוא עלול ליהפך לתחליף לאוננות.

מבקרים אחדים פקפקו ביעילותה של הפסיכותרפיה העצמית בשל היקפה של ההעברה-הנגדית !

סיכום

מה שדיואי (Dewey, 1920) כינה "התהליך האינסופי של שכלול, הבשלה וזיקוק" נמשך אל-נכון לכל אורך החיים, אך דומה שפעילות זו מגיעה לשיאה במהלך ההתבגרות, כהכנה לחיים הבוגרים. קשת הטיפולים העצמיים, כפי שתוארו בפרק זה, הינה רחבה דייה להתמודד עם טווח רחב של בעיות, ולפיכך יש תקווה רבה יותר למתבגר הלא-מטופל מכפי שנהוג לחשוב. מחקרי-מעקב מבוקרים עשויים לחשוף עד כמה מתבגרים מסוגלים להתמודד ומתמודדים עם בעיותיהם. רבים מאיתנו שרדו את המעבר ההתפתחותי העצום הזה מבלי להיות צרים לאופן שבו עשינו זאת. ההתבגרות נהפכת לאחד העצמי-ים המתים שלנו, ונראה כי איננו חשים בחסרונה ואיננו מבכים אותה. אך המעבר של ההתבגרות סייע לכל אחד מאיתנו להגיע למקום שבו הוא ניצב כיום. הפונקציה המסנתזת, התובנה הפתאומית, האידיאולוגיה האוטופית ותוכנית-החיים הגדולה – כל אלה נטלו קרוב לוודאי חלק כלשהו בהחזרת שיווי-המשקל בין העצמי הפנימי שלנו לבין זה החיצוני.

התפילה הסוקרטית בסוף פֶּדְרוֹס (Plato, 1928) הינה תפילתם של כל המתבגרים הפותחים במסע התלאות של הטיפול העצמי, של כל המבוגרים המעוניינים בטובתם של המתבגרים, כמו גם של כל אלה העתידים לקבל בירושה את מורשת האינטגרציה המחודשת שלהם: "פאן האהוב, וכל האלים האחרים אשר כאן – תנוני ואהיה יפה באדם הפנימי שבי, ויחיו נא האדם הפנימי והאדם החיצוני בהרמוניה זה עם זה." פֶּדְרוֹס מוסיף: "בקשו אותו דבר למעני, שהרי אצל חברים הכל צריך להיות במשותף."

מקורות

- Alain-Fournier, H. (1971). *The wanderer* (translated by L. Blair; afterword by J. Fowles). New York: New American Library.
- Bernfeld, S. and Bernfeld, S.C. (1944). Freud's early childhood. *Bulletin Menninger Clinic*, 8, 107–115.
- Bonaparte, N. (1931). *Napoleon's autobiography* (edited by F.M. Kircheisen). New York: Dodd, Mead.
- Conrad, J. (1932). Quoted in foreword to Marcel Proust, *The past recaptured*. New York: Modern Library.
- Dante (1948). *The divine comedy*. London: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Co.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fowles, J. (1931). Afterword to H. Alain-Fournier, *The wanderer* (translated by L. Blair). New York: New American Library.
- Freud, S. (1953 [1900]). Interpretation of dreams. *Standard Edition*, 4, 1–338. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1954). *The origins of psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Freud, S. (1957 [1936]). Letter to Thomas Mann, November 29th. In E. Jones, *Sigmund Freud, life and work* (appendix A, pp. 462–464). London: Hogarth Press.
- Galton, F. (1943). *Inquiries into human faculty*. London: Dent.
- Hartmann, H. (1958 [1939]). *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York: International Universities Press.
- James, H., Sr. (1948). In F. Mathiessen, *The James family*. New York: Alfred A. Knopf.
- James, W. (1920). *The letters of William James* (edited by H. James). Boston: Atlantic Monthly Press.
- Jung, C. (1963). *Memories, dreams, reflections*. New York: Pantheon.
- Mill, J.S. (1957). *Autobiography*. New York: Liberal Arts Press.
- Piaget, J. (1917). *Recherche (The Search)*. Basel: Groner.

- Piaget, J. (1935). In E.G. Boring, H.S. Langfeld, H. Werner and R.M. Yerkes (eds.), *History of psychology in autobiography* (pp. 237–256). New York: Russell & Russell.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in children*. London: Heinemann.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Plato (1928). *Phaedrus*. In *The works of Plato*. New York: Modern Library.
- Poe, E.A. (1953). *Murders in the Rue Morgue*. New York: Regents.
- Poincaré, H. (1917). *Science and method*. London: Methuen.
- Proust, M. (1932). *In search of lost time*. New York: Modern Library.
- Rosner, H. (1972). Of music, magic, and mystery in studies in adolescent synthesis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 20(2), 395–416.
- Shaw, G.B. (1959). *Adventures of the black girl in her search for God*. New York: Putnam.
- Ticho, G. (1967). Self-analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 48(2), 308–318.
- Wallerstein, R. (1960). The psychotherapy research project of the Menninger Foundation: Third report. *Bulletin Menninger Clinic*, 24, 159–163.
- Webb, B. (1926). *My apprenticeship*. London: Longmans, Green.
- Winnicott, D.W. (1958). *Collected papers*. London: Tavistock.
- Witkin, H. (1964). Origins of cognitive style. In C. Scheerer (ed.), *Cognition, theory, research, promise* (pp. 172–205). New York: Harper & Row.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

פרויד צומד מול הדילמה והבחירה, דבר שיעסיק אותו עד לכתביו על משה בסוף ימיו. ריפוי עצמי מובהק...

גם אצלי, נראה לי, מוסיפים נסים ונפלאות. צולע רולם לאתר נחמק בלצמק מחומה יותר וזינית מאחמית וורתי אלוטף לו ספס. אתר מחוסל את האמת בתק בחיים האמת נחילות בד אני מחוסל את האמת שלי במדע. פלאול פידולר למעסיק אתר כל יום פיא פאס אתר בוד פאמנד פלוליל או פוביל? רסובליקן או סוציאל-דמוקרטי - בלבי פפפפפפפ פיא בין מאמין תיאסט או מטיאליסט, סיבתיות או סקטליות. בל צאת אק בלח יותר נעים מאלר לי, אתר בודק אפיות מתלמד מתחיל, ואילו אני טקט ועברתי אדת חדלפ.

נכון אצליו, עזי אפודות ללגיית בגדול אגבי טיב פלאולות פאטרידיות אותי וטלא פיתת לי בבנפ פילוסוסיות כלפרי. חרטפ ווידוי לו מטיאליסט מוחזן וקקלן אשעבר! אבא גס פאלימפ בודלפ לא אגמרי נוחפ לי, ולס חלבת אונח את פפכניפ פסוסיות אצמן רה, עד לאפיה יותר מיומן בלילוסוסיה ובל יותר במדע. ...אבא בוא וקקל את פדיונים פלילוסוסיים ללנו בן. אני לא יכול אפתמיב לאחזיק בדרוזי בלבוז פבא.

14

"הסטה" בת שש-עשרה *

דונלד ו' ויניקוט

הקדמת העורכים

לפנינו פרק 11 מתוך ספרו של ויניקוט Consultations in Child Psychiatry שהופיע בשנת פטירתו, 1971. הקדמה רחבה לספר אפשר למצוא **בתקשורת טיפולית עם ילדים** (2002).

ברצוננו להדגיש כאן את העבודה המיוחדת של ויניקוט עם מתבגרת. הסטה, נערה מבריקה בת 16, "חולה" כבר שנתיים, אינה מתפקדת בבית הספר, השמינה, ואינה אוהבת את עצמה. במונחים של לאופר ולאופר, היא סובלת מעצירה התפתחותית, מאז הווסת הראשונה. בעבר ניסו לטפל בה בקהילה אבל ללא תועלת. במהלך פגישת "קונסולטציה טיפולית", ויניקוט מאפשר לה להיות בקשר עם הפרעתה, ובכך להיות מסוגלת בהמשך לעשות שימוש מועיל במטפליה.

הכיצד? כמו בכל המקרים המוצגים בספר זה, ויניקוט הציע לשחק בשרבוטים (squiggles) עם הסטה. נוצרה אווירה של משחק (playfulness) באופן שהנסיגה הכרוכה בפעולת המשחק לא איימה על בגרותה. כך היא יכלה לגעת בחלקים ילדיים ולא-מודעים מבלי לאבד את התפתחותה המתקדמת.

נעיר כאן מספר הערות על תהליך הראיון.

ויניקוט ראה בהסטה אדם מורכב מתחילת הראיון. הוא ראה גם את ה"חולי" וגם את התמודדותה עמו, גם את כוחותיה ואת יצירתיותה וגם הרבה תכנים אפשריים שמעסיקים אותה.

ויניקוט האנליטיקאי מופיע כאן כרב-אומן דווקא ב"לא לראות", כלומר לא לאלץ את הסטה "לראות" מה שעוד לא יכלה לעשות עמו שימוש. מצב כזה מאפשר תקשורת לא-מודעת יותר מלאה, ודיבור מתוך המודע היה רק קוטע תקשורת כזו. רגעים כאלה חשובים ביותר בתקשורת עם מתבגרים. כשילדים אינם רואים, הם באמת לא רואים. מתבגרים רואים ולא רואים. לפעמים על המטפל לאפשר להם מצב זה, ולהחזיק בתוך עצמו את

D. W. Winnicott (1971). Therapeutic Consultations in Child Psychiatry. New York: Basic * Books, Ch. 11.

המשאלות שלו לראות ולהראות, ואת תהיותיו לגבי אי-הראייה של המתבגר. ויניקוט משתמש בטכניקת השרבטים על-מנת לאפשר התחברות פנימית עם חומרים של חלומות. עם הסטה המתבגרת, ניתן לומר שזה מתאפשר רק כאשר גם המטפל מתקרב לאותו רובד בתוך עצמו. המתבגר יכול לסמוך על המטפל המצוי בתחום המעבר של עצמו ויכול לנוע בין פנטזיה לבין מציאות באופן בטוח. זו היא הזמנה גם לקורא. החוויה של הקריאה בפרק זה דומה לחוויה של הקשבה לחלום. הקורא מוזמן להחזיק את התהליך כולו ובהמשך לתהות גם על כל פרטיו. ויניקוט החושף את עולמו הפנימי מזמין תהליך הדדי עם הקורא – לאסוציאציות שלו, לפנטזיות שלו ולהתבגרות האישית שלו.

המאמר

מקרה זה מספק דוגמה נוספת של תקשורת מהסוג ששייך באופן ספציפי לריאיון המקצועי. העבודה שהנערה ואני עשינו יחדיו לא סילקה לגמרי את הסימפטומטולוגיה שלה. מה שבכל-זאת קרה הוא שההורים ורופא המשפחה, שהיה אחראי באופן פעיל למקרה שלה, חשו שבעקבות פגישת-הייעוץ הם נמצאים כעת, סוף כל סוף, בעמדה שמאפשרת להם לעשות מה שהרגישו כי הם צריכים לעשות. קודם לכן נכשלו מאמציהם עקב אי-יכולתה של הנערה לקבל את העובדה שהיא חולה. אחרי פגישת-הייעוץ נראָה כי היא רוצה – כמו גם צריכה – עזרה. היא חדלה מקביעתה הנחרצת והלא-מבוססת שביכולתה לנהל את ענייניה, ונהפכה לילדותית למדי; ניתן אולי לומר שאף שהייתה בת שש-עשרה, היא הייתה כילדה בת שמונה. ההורים הצליחו למצוא בחורה שתשמש לה חונכת (mental nurse), מישהי שלא הוכשרה לחונכות (mental nursing) אך הייתה בעלת הבנה טבעית וסובלנות, ותוכנית זו פעלה היטב משום שהסטה הצליחה כעת להרשות לעצמה להיות אדם חולה. עם זה, היא המשיכה לעמוד על כך שרופאיה למיניהם הינם חברים.

מאז קיימתי עוד כמה ראיונות עם הנערה, ואני מוצא שהיא ממשיכה להשתמש בי בצורה מיוחדת כמישהו שזמין לפי דרישה. בינתיים היא תלויה מאוד בהוריה וברופא המשפחה שלה. עתידו של מקרה זה אינו ברור עדיין, אך הייעוץ הטיפולי שאני עומד לתאר כאן חולל שינוי משמעותי בסיטואציה הכוללת.

הסטה הינה השלישית מבין ארבעה ילדים, במשפחה שבה ההורים לא נפרדו. אציג כעת את המקרה לפרטיו, וברצוני לשאת אתכם עימי לאורך פגישת-הייעוץ הטיפולית. כל מה שידעתי על מקרה זה נגזר ממכתב שקיבלתי מרופא המשפחה שלה. הבעיה העיקרית הייתה שהסטה, בת השש-עשרה כעת, הייתה עצבנית למן הווסת הראשונה שלה, שהופיעה כאשר הייתה בת ארבע-עשרה. באותו זמן היו היחסים בין ההורים במצב של משבר, אך משבר זה בבית יושב מאז.

בגיל חמש-עשרה סבלה הקסטה מנדודי-שינה, גילתה רגישות-יתר ביחס למה שאחרים חושבים עליה, וחשה בלתי-מוצלחת הן בבית-הספר והן בחייה האישיים. היא פחדה שהיא לסבית. כעת החלו להופיע חריגויות פסיכיאטריות בשלבים, כאשר כל שלב נפתר לכאורה או נהפך לשלב אחר. מבחינה קלינית היה אפשר להבחין בתנודה מאנית-דפרסיבית. היא עצמה טענה שהכל בסדר אצלה.

בגיל שש-עשרה החמיר מצבה עד-מאוד, והופיעו סימפטומים מוזרים. נוצר אף חשש שהיא תתאבד. היא סירבה לאשפוז. היא טופלה בבית, איבדה בהדרגה את העוינות הכללית שלה והשמינה; הייתה הרגשה שהיא מתנהגת כאילו היא ילדה בת עשר, עושה פרצופים ומדברת אל אנשים שאינם נוכחים בחדר. מנת-המשכל שלה הוערכה כבר קודם לכן כ-130.

הקסטה ואמה היו ידידותיות, ולאחר דקות אחדות שבהן דיברנו יחדיו שלושתנו על המשפחה, החליטה האם לצאת לטיול רגלי קצר באיזור. נשארתי בחדר עם נערה מלאה למדי בת שש-עשרה, מועדת לעוינות ומגונדרת מעט בלבושה, כך שנוצר רושם כאילו נאמר לה ללבוש את מיטב בגדיה מכיוון שהיא עומדת לפגוש את הרופא.

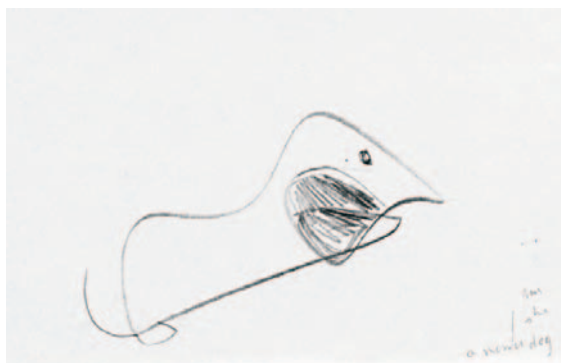
היה זה יום חם מאוד. זה לא כבר הסתיימה חופשתי, ולא היה לי מצב-רוח לעבוד; אמרתי לה משהו על זה, והדבר התאים לה לגמרי. היא דיברה מעט על עצמה. יש איזושהי בעיה עם בית-הספר, והיא אמרה שיתכן שהיא תצטרך לעבוד. מתברר שהיא לא ניגשה לבחינה, ובכל מקרה יש להניח שהייתה נכשלת כי היא לא למדה כלל. זה היה המירב שאליו הצלחתי להגיע בכל הנוגע לתיאור של משהו חריג. עמדתה של הקסטה הייתה נחושה. היא עצמה בסדר ונורמלית לגמרי; הבעיה היחידה היא שיש לה "הורים לא-נורמליים". היא אמרה לי שהבעיות קשורות לאימא ואבא שלה. היא אמרה: "אם הם היו עוזבים אותי לנפשי, הכל היה בסדר." ואז הוסיפה: "הייתה תקופה שבה אבא ואימא לא הסתדרו כל-כך ביחד, כשהייתי בת שלוש-עשרה או שתיים-עשרה, אבל הבעיה העיקרית הייתה כשהייתי בת ארבע-עשרה, כשהיה לי דיכאון די חמור." התיאוריה שלפיה היא הייתה חולה באותה תקופה בגלל הווסת לא עשתה עליה רושם.

הכל נעשה קל יותר כאשר התיישבנו למשחק השרבוטים. היא שיחקה את המשחק הזה עם אחד הבנים בכפר. היא אוהבת את איזור הכפר, ושונאת לחזור ללונדון. מרגע שהתחלנו את משחק השרבוטים היה ברור שהיא מסוגלת להתמסר למשימה ברצינות אם היא מתעניינת בה.

ברצוני לציין שוב, כתזכורת, שמשחק השרבוטים אינו החלק המהותי של הריאיון. הוא פשוט חלק מהטכניקה שאימצתי, ויתרוננו בכך שהוא מספק רשימת סימנים משלו, וכך מסייע בשחזור

הדברים לשם הצגתם.

(1) שרבוט שלי. בהתחלה לא הצליחה
הסטה לראות בזה שום דבר, אבל
אמרה: "זה ייקח קצת זמן", ועבדה
על השרבוט, ועד-מהרה הפיקה
עכבר או עכבר-כלב.



(1)

ניתן לראות שעל רבים מהאיורים יש הערות של הסטה. את ההערות הללו היא הוסיפה בכתב ממש בסוף הפגישה, כאשר ביקשה לעבור על סדרת האיורים כולה כדי להבהיר לעצמה את הנושא של כל אחד מהם.

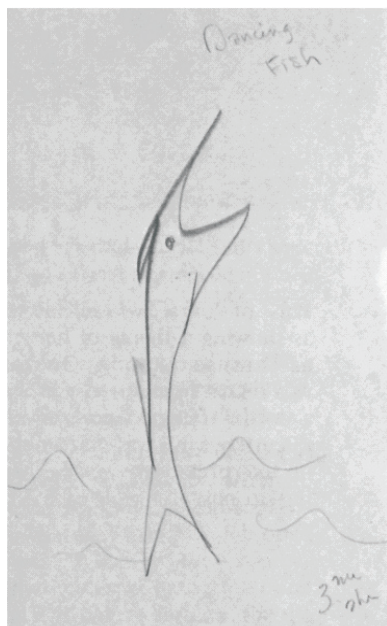
היה זה משמעותי שהסטה התמסרה למשימה וגילתה עניין ותחושת נוחות בקשר שלה עימי. היא הייתה מסוגלת לעבוד.



(2)

(2) שרבוט שלה, שנעשה בשני שלבים – תנועה מעגלית והוספה של צורת V. הפכתי את השרבוט לילדה שצורחת "הצילו!" (Help!), מה שהוביל אותנו לשיחה קצרה על להקת "החיפושיות".

רעיון זה בא מתוכי, ולא נרמז בשום צורה מהשרבוט שלה. בעבודה זו אני מרשה לעצמי חופש להיות ספונטני ואימפולסיבי. דבר זה אינו מפריע לתהליך אצל הילד. הקורא רשאי להעלות השערות כרצונו ביחס למה שהניע

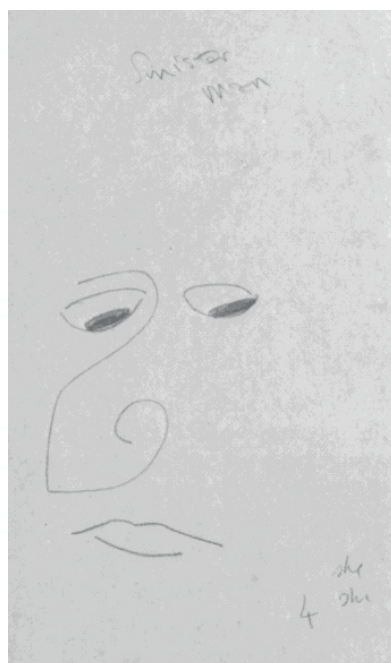


(3)

אותי מתוכי להשתמש בתימה הזאת.

(3) שרבוט שלי, שאותו הפכה לדג שמזנק החוצה מתוך הים. בסופו של דבר היא העניקה לאיור את הכותרת "דג רוקד".

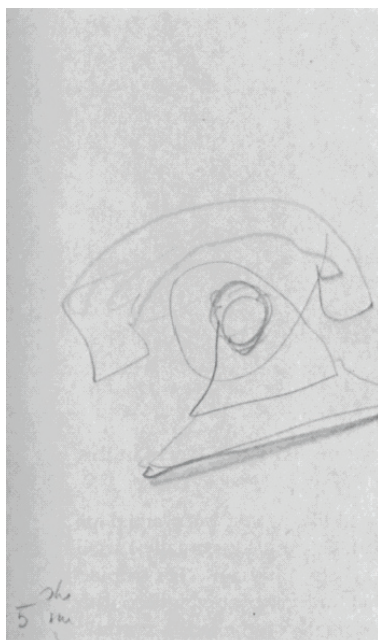
איור זה העיד כי הסטה מסוגלת לשחק בצורה יצירתית ומלאת דמיון. היא השתמשה בקו החזק של השרבוט שלי על-מנת להעניק כוח לדג. ניתן לדבר על זה במונחים של "תמיכת אגו", שעלולה כמובן להיות מוגזמת. איור זה גרם לי תחושה של הסטה יש אומץ מהסוג שיאפשר לה, עם הזמן, להשתמש בחוויותיה האינסטינקטואליות במקום להיבהל מהן.



(4)

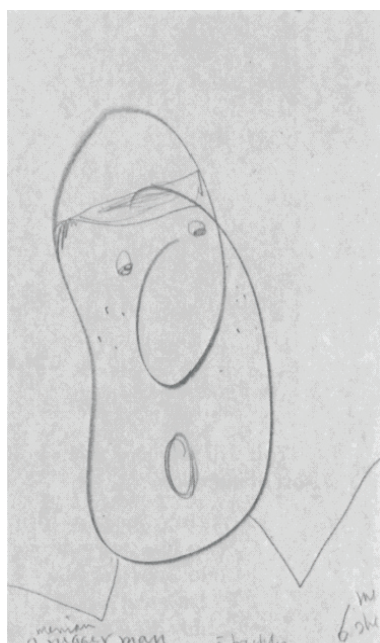
(4) שרבוט שלה, שאותו ראתה היא עצמה כפנים. מאוחר יותר היא העניקה לו את הכותרת "גבר מרושע".

איור זה היה כולו פרי עבודתה שלה, ועל-כן הוא חשוב כמציג תימה משלה. ייתכן שאני התגליתי לה כגבר מרושע. ניתן לחשוב במונחים של אב כדמות מינית, או לחלופין, כגבר עם כוונות רעות; לדוגמה, רופא המנסה להשפיע עליה בשם ההורים, כלומר, לרפא אותה בדרך שתאיים על האינדיווידואליות שלה. לא נתתי כל פירוש, ובדרך זו אפשרתי לכל המשמעויות השונות להתקיים זו לצד זו.



(5)

(5) שרבוט שלה, שאותו הפכתי לטלפון. היא ואני בילינו יחד במשחק, וחשתי שאנחנו מרגישים נוח. בנקודה מסוימת אמרתי, כאילו היינו קצת שובבים, "אני מתאר לעצמי שאימא שלך חושבת שאנחנו עובדים!"



(6)

(6) שרבוט שלי, שאותו הפכה ל"איש-כדור-ורגבי עם נמשים"; מאוחר יותר היא הוסיפה "אמריקאי". היא התמידה עם הרעיון של גבר, והפעם הרשתה קומיות ולעג.

בנקודה זו שאלתי אותה אם הייתה בוחרת להיות בן או בת. בעיה זו הייתה מוכרת לה, והיא דיברה עליה בצורה פילוסופית למדי, כשהבסיס לטיעונה היה שאנשים אוהבים להיות מה שהם. דבר זה השאיר את רעיון הפנטזיה פתוח, והיא אמרה לי: "מה אתה היית מעדיף להיות?" אמרתי: "ובכן, ככה זה גם לגביי; אני זכר ואני אוהב להיות כזה, אבל אני יודע מה פירוש לחשוב לפי הדרך האחרת" – וכולי וכולי. כאן תוכלו לראות שוב כיצד אני מסגיר את עצמי בצורה חופשית בסוג זה של ריאיון.



(7)

שִׁצָא לָנוּ לַעֲשׂוֹת. כָּאן שׁוֹב נִיתֵן לְרֹאוֹת פִּנְטִיזְיָה עַל זָכְרִים וְאוֹלֵי קִנְאָת פִּין, אֵךְ שׁוֹב לֹא פִירְשְׁתִּי מִכִּיוּן שְׁלֹא רִצִּיתִי לִכְבוֹל אֶת הַתְּקַשׁוֹרֶת לִסְמָלִיּוֹת מְסוּיֵמֶת.

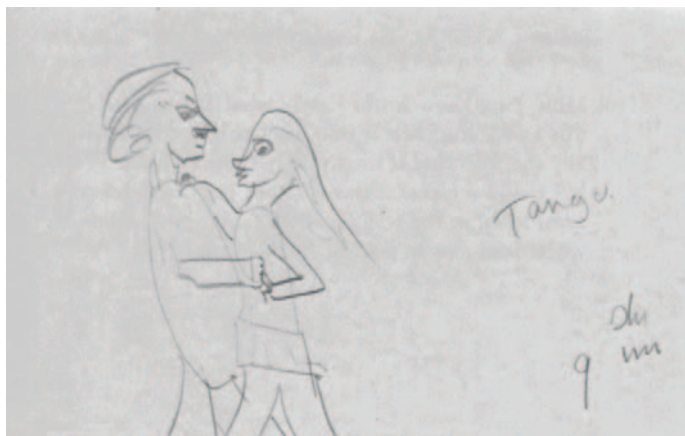
(7) שרבוט שלה. היא ידעה כמו מה זה נראה לה, אך רצתה לאפשר לי לפענח את השרבוט בדרך שלי. לבסוף ניסיתי לצייר את הרעיון שלה. היה זה דינוזאור תינוק. "הוא מטופש." מאוחר יותר היא כינתה אותו סיריל. היא הייתה באמת מרוצה מאוד מהאיור הזה, וחשבה שהוא אולי הטוב ביותר



(8)

(8) שרבוט שלי, שאותו הפכה בצורה מלאת דמיון ל"ג'ק ושיח האפונים". מאוחר יותר היא הוסיפה לג'ק, וממש בסוף הפגישה היא חזרה אל האיור והוסיפה את האפונים.

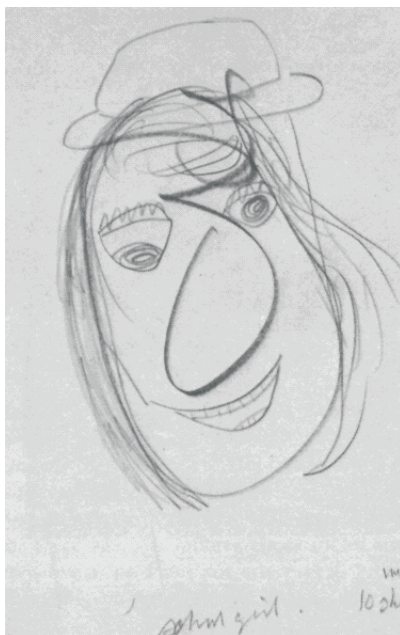
ניתן לומר שהסטה נעשתה פעילה בביטוי היצירתי שלה, דבר שבת יכולה לעשות באותה מידה כמו בן. אין צורך בפין. היא העניקה לבן הישג זכרי – טיפוס על שיח האפונים, ואולי העמידה אותו בסוף בחזרה במקומו על-ידי הדגשת ההיבט הקדם-גניטלי או האוראלי של התימה (הוספת הפה והאפונים). לא פירשתי דבר.



(9)

(9) שרבוט שלה, שוב בשני שלבים. הפכתי אותו לבן ובת שנמצאים ביחד. היא סברה שהאיור "טוב מאוד", ובסוף העניקה לו את הכותרת "טנגו".

ניתן לומר שהתימה שלי הייתה מעין פירוש – הערה על אופיו הכפול של השרבוט שלה.



(10)

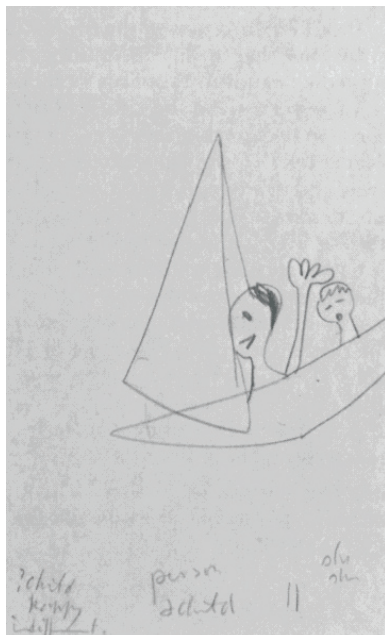
(10) שרבוט שלי. היא ידעה מייד מה היא רוצה לעשות ממנו, והפכה אותו לתלמידת בית-ספר עם כובע. לבסוף אמרה שהאיור יכול להיות היא עצמה, וכאשר הסתכלתי עליו, ראיתי שהוא אכן דיוקן עצמי טוב למדי. נדהמתי מהדרך שבה השגנו יחדיו, כך או אחרת, דיוקן של נערה זו.

ברגע מסוים אמרה הֶסְטָה שהיא אוהבת נורא את אחת התמונות שהיו תלויות על הקיר, ולפיכך עשינו סיור בחדר ובחנו את כל התמונות. אין ספק שהיא מוכשרת בציור. כמה מהקווים המעוגלים שציירה היו ללא ספק יפים מאוד. מנקודת-המבט שלי היה קשר בין אותם קווים מעוגלים לבין חמוקי גופה, בהתחשב בעובדה שהיא בחורה גדולה ומלאה מאוד אך לא באמת שמנה. חשתי שהיא ערה לעצמי הפיזי שלה בדרך טבעית למדי ובצורה שהצביעה על קבלה עצמית.

ניתן לראות כאן את המשחק עם הכובע כחלק מקבלתה של הֶסְטָה את עצמה כבת, וכפיחות של קנאת הפין שלה לכלל שעשוע עם כובעים וסמלים אחרים של האיבר הזכרי. סמלים אלה מופיעים באופן טבעי בלבושן של נשים ובקנייניהן האינטלקטואליים ובאלף הדרכים המאותתות לבנים ולגברים שהתימה של קנאת הפין נהפכת לדבר שהבת מסוגלת להשתלט עליו, בד בבד עם גילויה המלא את השימוש שהאישה עושה בגופה ובאישיותה הנשיים.

בנקודה זו חשתי שאני משתכנע בדבר יכולתה של הקסטה לקבל את הבשילה המינית ולגדול להיות אישה בוגרת.

היא חושבת שהיא תהיה אולי גננת. היא יכולה כמובן לנסות להיות שחקנית, אבל קשה לה להאמין שזה יוביל למשהו.



(11)

(11) שרבוט שלה. שמת-לב שברבים משרבוטיה הייתה תנועה דו-שלבית, ותהיתי אם ניתן לעשות בזה שימוש. בעודי מהרהר ברעיון זה התמהמהתי, והקסטה הציעה שנכניס למשחק את החוק הבא: אם אחד מאיתנו אינו מצליח להפוך את השרבוט של האחר למשהו, הוא מעמיד את האתגר בפני האחר, וכעת זו אחריותו של האחר להפוך את זה למשהו. אז העמדתי את האתגר בפניה, והיא הפכה את השרבוט הדו-שלבי שלה לאיש עם ילד בסירה. "ברור שהאיש שמח אבל הילד אדיש."

איור זה היה שוב כולו פרי עבודתה שלה, ולפיכך התיימה הינה משמעותית. ידעתי שיש כאן תמונה של היבט חשוב כלשהו ביחסה של הקסטה אל אמה – האם מאושרת ואינה זקוקה לאיש מלבדה, והקסטה מרגישה זנוחה ובודדה. הייתה זו ככל הנראה הערה על המשחק, שכן במשחק חשה הקסטה מעורבת, כך שהיה ניתן לומר עליה ועליי שאנו משחקים יחדיו, כשלכל אחד מאיתנו

ניתנת הזדמנות להיות יצירתי. אלה התנאים שאליהם התייחסתי במאמרי על משחק בטיפול (Winnicott, 1968), שבו טענתי כי "הפסיכותרפיה נעשית באיזור החפיפה שבין המשחק של המטופל והמשחק של המטפל".



(12)

(12) שרבוט שלה. היה זה שרבוט נוסף עם אותו איור דו-שלבי מכוון למדי – האחד מחודד והאחר מעוגל. הפכתי אותו לנערה שמתנגבת לאחר רחצה. היא הייתה מרוצה מאוד מן האיור ולבסוף העניקה לו את הכותרת "גברת בפלימות", שם ידעה שביליתי את חופשתי. היא סברה שזה ציור טוב מאוד.

בנקודה מסוימת ניסיתי להגיע לרובד עמוק יותר ושאלתי אותה על חלומות. אם אני משכיל לבחור את הרגע הנכון, שבו הילד כבר הגיע לפנטזיה בעלת איכות אישית מאוד, אני מוצא בדרך-כלל שהילד להוט לתקשר חלומות אחדים, לעיתים חלום "שחלמתי אתמול בלילה", כמו מתוך הכנה לקראת פגישת-הייעוץ. אם כן, דיברנו כאן קצת על חלומות.

חלום אחד מצחיק: היא עשתה בחינות-בגרות יחד עם ג'ימי. במקום תאים עם מחיצות היו שם שולחנות עם שמות כגון "רוסטביף" ו"ביצי בקלה". היא ניגשה כנראה לשולחן הלא-נכון.

בחלום אחר היו לה שני אבות תאומים.

בחלום שלישי התרסק מטוס. "חלומות תעופה פסקו לצערי כי הבנתי פתאום שאני לא יכולה לעוף".

דיברנו קצת על כמה זה חבל שהיא לא יכולה לעוף באמת, ובכך העלנו למעשה את כל הנושא של עקרון המציאות ומאפייניו המשעממים בהשוואה לחופש הגלום בחלום.

היא אמרה שהיא נזכרה בחלומות התעופה כאשר דיברה עם אביה על ציפורים, כך שהיה רגע ממשי של התפכחות מאשליה ברגע מסוים שבו הייתה בחברת אביה.

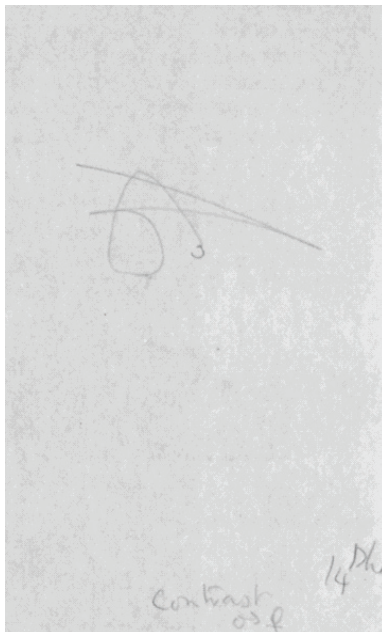
ציינתי לעצמי את העובדה שהיא השלימה, אם גם בקושי, עם הפיצול הקיים בין החלום לבין עולם המציאות. לא פירשתי נושאים אלה ואף לא התייחסתי אליהם.



(13)

(13) שרבוט שלי, שאותו הפכה להרפו מרקס. היא חיבבה אותו מאוד, ופעם אף חשה הזדהות איתו. הוא מת כבר, אך כתב ספר שנקרא "שיחות הרפו". לא היה לו כמעט שיער אך הוא חבש תמיד את הפיאה המתולתלת הזאת.

כאן, אם כן, היא הרשתה לעצמה הזדהות זכרית, בהפיקה ערך מהצלחתו, חביבותו וילדותיותו של הרפו; כמו-כן, הפיאה של הרפו והיותו אילם סיפקו צידה לשרידים של תחושת אי-המוצלחות שלה מהשלב הפאלי, בעיה שהתגלתה גם בלימודיה חרף האינטליגנציה הגבוהה שלה.



(14)

(14) שרבוט שלה. היה זה עוד אחד מסדרת השרבוטים עם שני השלבים. אמרתי רק: "בואי נעזוב את זה ככה. זה נראה לי כמו היסוד הזכרי והיסוד הנקבי." היא הבינה את כוונתי ושמחה לעזוב את זה. היא אמרה שנעניק לאיור את הכותרת "ניגוד".



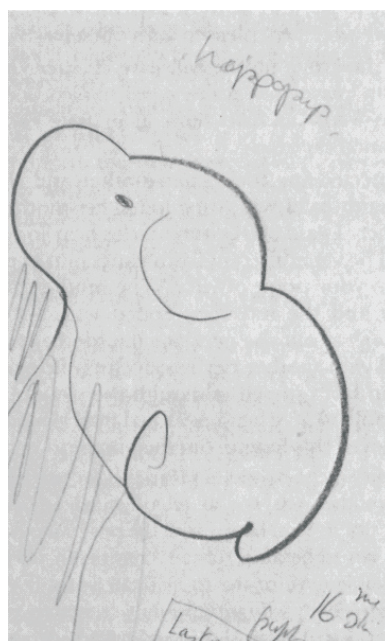
(15)

(15) שרבוט שלה – עוד שרבוט דו-שלבי, שאותו הפכתי די מהר לשעון עם מנורה ששמים ליד המיטה. היא הייתה מרוצה מאוד שהצלחתי לעשות משהו מהשרבוט הזה. לבסוף היא העניקה לו את הכותרת "זמן".

אם תשאלו אותי כיצד הגיע לכאן השעון הזה, הייתי אומר ששינינו כאחד חשבנו שעוד מעט בוודאי יגיע הזמן לסיים. אך עסקנו גם בגורם הזמן שאותו חש המתבגר כביטוי מרכזי של עקרון המציאות. כפי שאמרתי במקום אחר, "התרופה היחידה להתבגרות היא הזמן החולף" (Winnicott, 1965).

התקרבנו כעת אל הסוף של מה שיכולנו לעשות יחד. היא שאלה אותי אם אני מכיר כל מיני אנשים שהיא מכירה. אמרתי לה שחלק מהם אני אכן מכיר, ודיברנו עליהם. העולם מלא באנשים נחמדים למדי, אך יש שלושה בלתי-נסבלים: שני ההורים שלה והרופא שפגשה ביחידה למתבגרים. האחרון נראה בהתחלה בסדר, אבל אז היא הלכה לשם והוא החזיק אותה שעה כל פעם מבלי שמי מהם יאמר משהו, וזה היה בזבוז נוראי של הזמן שלו ושלה, והיא שנאה את זה. היה ברור לי שאני חייב לתת לה ללכת ברגע שהיא מתחילה להרגיש שהיא רוצה ללכת, אחרת גורלי עלול להיות כשלו. בכל מקרה, השעה הסתיימה כמעט. אז עשינו את השרבוט האחרון שלנו.

(16) שרבוט שלי, שיצר לה בעיה שכן היא אמרה: "אוי לי, זה יכול להיות שני דברים – גמל ואישה כושית."



(16)

הייתה כאן גרסה נוספת של כפילות, אותה דילמה בסיסית, הכוללת גם את הנדנדה המאנית-דפרסיבית. נראה שהיא מכירה היטב את השיתוק שנוצר כאשר יש שתי אפשרויות, ואני חשבתי כמובן, בין היתר, על שתי האפשרויות של היסוד הזכרי והיסוד הנקבי של טכניקת השרבוט שלה.

היא אמרה באנחה:

"אם כך, זה יהיה חייב להיות משהו אחר." תחילה אמרה שזה יכול להיות גמל כושי, אך אז הפכה את השרבוט לכלבלב, ובסוף העניקה לו את הכותרת "כלבלב היפופוטמי". במובן אחד היא פתרה את הבעיה על-ידי יצירת תינוק. במובן אחר היא התחמקה מהבעיה על-ידי היאחזות בהסתת-דעת. לפני הסיום היא אמרה לי שהיה לה חלום מפחיד על אש.

הגיע הזמן לסיים, ולפיכך עברנו על סדרת השרבוטים כולה והענקנו להם כותרות, והיינו מרוצים מאוד מעצמנו.

כשהיא תגדל, יהיו לה ילדים – שניים או ארבעה; "אסור שיהיה לך רק ילד אחד כי אז הוא יהיה מפונק, וזה לא הוגן כלפי העולם שיהיו לך יותר מארבעה בגלל התפוצצות האוכלוסין".

היא הייתה בטוחה למדי שכעת אפגש עם אמה, והוקל לה מאוד כאשר אמרתי שאני מתכוון לומר לאמה שאני מעוניין להיפגש עימה. אמרתי: "מובן שאני יכול לשמוע את נקודת-המבט של אימא, והיא תהיה שונה מאוד משלך, אך לפי שעה אני מתעניין בנקודת-המבט שלך." האם הסתגלה לרעיון מהר מאוד, והריאיון הסתיים במחמאה מצידי לגבי המחרוזת שענדה אמה, וכך נפרדנו כאשר האם מרגישה אולי שהיא קיבלה ממני בכל-זאת מידת-מה של תשומת-לב אישית, אף-על-פי שהיא תיאלץ להמתין בטרם אוכל להעניק לה ריאיון אישי.

לאחר דברים אלה קיבלתי מכתב מהרופא:

אני סבור שהריאיון שלך היה הצלחה כבירה, ולא רק עם הסטה. אמה כלל לא נעלבה מכך שהיא הושארה במידת-מה מחוץ לעניינים. אני מרוצה מהתוכנית שהתווית, אך אני סבור שאני מרוצה כך משום שהסטה במצב טוב בהרבה מכפי שהייתה. היא מסוגלת כעת לעבור טיפול כאדם "נורמלי", ואפילו כמישהי שצודקת בעוד כל האחרים טועים. אני סבור שלפני שנה זה היה בלתי-אפשרי לחלוטין להוריה, לחבריה או לי. היא נראתה אז חולה מאוד ולא הייתה מסוגלת כלל להכיר בכך. הרגשנו אז שזה נכון לנסות להגיע אותה לקבל את זה שהיא חולה, ושם היא תהיה מסוגלת לבקש עזרה, תהיה זו אולי תחילתה של ההחלמה.

אני לא בטוח לגמרי מדוע אני אומר לך את זה. אולי זה רק כדי להדגיש שיש לך מזל שאתה רואה אותה כאשר מצבה כל-כך הרבה יותר טוב! אבל אני מניח שתבין למה אני חותר.

גם ההורים כתבו לי מכתב בנימה של הערכה, והסכימו ברצון לתוכנית לפגוש רק את הֶסְטָה ולקיים עימה כמה שפחות פגישות, ואולי אפילו לא לפגוש אותה שוב כלל. אפשר להשאיר את העניין פתוח, ואם הֶסְטָה תרצה לפגוש אותי, איענה לבקשתה מהר ככל האפשר על-פי לוחות-הזמנים שלי. האם הוסיפה:

לדעתי היא השתנתה בעקבות הביקור הראשון שלה אצלך. במיוחד בגישה שלה כלפיי. למשל, היא אמרה לי, "אני רוצה להצטרף אלייך לסוף-שבוע [ואז עצרה לרגע]. אה, אבל עדיף שלא כי אנחנו לא מסתדרות כל-כך טוב כרגע, נכון?" זו הפעם הראשונה מזה חודשים שהיא הייתה מסוגלת לראות את עצמה (פחות או יותר) ביחסים איתי. זה לפחות מה שאני הרגשתי ביחס לזה.

אני יכולה גם להבין את העובדה שאינך רוצה שיבקשו ממך עצות. אז אומר לך רק מה שאנחנו עושים בעניין הלימודים שלה. החלטנו (בעזרת רופא המשפחה) שהֶסְטָה לא תחזור לבית-הספר בשליש הזה. מצאתי לה מדריכה שתפגוש אותה פעם או פעמיים בשבוע, תלוי בהרגשה של הֶסְטָה ביחס לזה.

אלה אם כן פני הדברים לפי שעה. הנקודה שברצוני להדגיש היא שמעט מאוד נעשה באותה פגישה, ולעשות את זה היה מאוד חסכוני (שעה אחת); כמו-כן, המקרה לא נחטף בכוח מידי ההורים והרופא, כפי שהיה קורה באופן בלתי-נמנע בטיפול פסיכותרפויטי.

לאחר אותו ריאיון ראשון, אמרה האם: "זו הפעם הראשונה שמישהו תקשר עם הילדה הזאת מאז חלתה בגיל ארבע-עשרה."

מעקב

מקרה זה ממשיך להיות מנוהל בבית בסיועם של רופא המשפחה ובחורה המתפקדת כחונכת (nurse). הֶסְטָה משתמשת בי "לפי דרישה", כך שפגשתי אותה כשש פעמים בשנה. ניכרת הפחתה במרכיב המאני, ודיכאון בר-שליטה הינו לעיתים קרובות המאפיין הקליני העיקרי. היא חזרה מרצון ללימודים.

הריאיון הראשון שתיארתי כאן ממשיך להוות את הבסיס לעבודת-הצוות על המקרה, שנעשית כעת עם הצלחה מסוימת נכון להיום.

את התוצאה הסופית אי-אפשר לחזות כל עוד השינויים המהירים והקיצוניים של תהליך הבשילה המינית שולטים בזירה.



זיגמונד הצעיר*

הקדמה:

ללא תקשורת פרויד מדוכדך והולך לאיבוד...

ביאצ'ה פיקר,

מכתבך באחרון פוזנח כמה טעמי בפאלימתי אותך בפצונות חבוק, אבל אני מקווה לתמוך אי על חוסר
פסבולות שלי, שנובע מפרקליט שלי אפתיאל ארזיון של ידוע צריכה 5 ימים אעבור מאחד לשני. אני מודיע לך
מראש, שלא אצטר את נסיונותי שלום מכתבי, יל אי דברים יותר חלופים אססר. אני מנחל בל צאת יומן-
נסיונות, שאני כותב רק בלביאלי, ממנו תכל אפתיאל טוב יותר ממך לבאמת נחוללך. מכתבך לימח אותי
מאד, מצד אחד בגלל לממנו אני אומד כי צבור אדתי פאלידיה, ומצד שני כי אני מאשרי מפרדוק פמריקד
לאתר מייצג את רי-הבס"ס.¹ מדעך פכסל פתוח לרצות אצורל לא נמצא. למתי אב כי נתי רק אנהור
מחוויותיך אפכנס, ואת פירפויק למתי אצמך. אני מקווה לתפצב אותי בלמססר אי בול-סב. מצבי כאן
פיר יוצא מן פכל או פייתי אדם אחי; פתקבלי בבורה פכ טובה, פץ טיולים נחמדים ויוסי לא בידור.
אמית צאת אני קצת מדובדק, בל-כך פתימלי אתקליות פמך בטיולי פורה ובפיקוי פאליד לאנו לקלפ אי
אפסתידי בלי. את צפ לרפפס לא יודע אפתילי אתר יודע בלצמך. אצך פוא פוסק אפטי בין פלצרים
כאן, למתאר לך אותם תיכל, פוא פומה אידידנו מסקיאל בפמון דברים חול מפתיאל לאו. צפ פלצור
שלי בתקליות למביא אותי לבתה את פיומן למכל אקרוא בלבוץ פראלון של שנת פלימודים. רק מציט ממך
לבתה למ בלתי-מובן, ואמתול ולללום בתתי על פירצבונס שלי בבורה בל-כך פאליד לא פייתי ממנו לאני
מסוגל. אלתר אוללות כך פץ כאן, מתק ביטחון לאל אחד לא יציל במכתב פצפ. כפי אפתיאל על פוודיו
שלי, אנסח אותם בלמטתו פילמית

* Jugendbriefe, 15-16; Letters, 10-11.

¹ בית ספר לספרדית