"הכול יכול להתפוצץ":
שימוש בכלים השלכתיים במרחב הקבוצה

מילי אפשטיין־ינאי

במאמר מתואר שימוש בכלי השלכתי[1] כדרך יעילה ופורייה לקדם פעילות קבוצתית ולאפשר התרתם של קונפליקטים ואיתור של 'נקודות עיוורון' (blind spots) בתהליך העבודה.
ההבנה של שלבי ההתפתחות בתהליכי הקבוצה והאמונה בהופעה של כוחות לא מודעים בתהליכים אלו מלווים אותי לאורך המאמר, ולכן מודגש הצורך לשמור על עמדה סקרנית ומשחקית נוכח ה'ידוע מראש'. כמו כן, ניסיתי להדגים במאמר את התרומה של השימוש בשפה מטפורית לניהול השיח בקבוצה ולעידוד חופש דיבור ותחושה לא מאיימת. מסיבות אלו בחרתי להדגיש קטעים מהדוגמה וכן לתאר את המעורבות האישית שלי בתהליך עצמו.

מבוא

במאמר זה אדון בכוחם של כלים השלכתיים לקדם פעילות קבוצתית פורייה ולאפשר התרה של קונפליקטים ואיתור של 'נקודות עיוורון' (blind spots) בתהליך העבודה. מטרתי היא להדגים כיצד כלי השלכתי זמין ופשוט יכול לשאת משמעויות כלואות וסמויות מן העין, ולקדם כך הן את התהליך בקבוצה והן את המטרה המוצהרת שלשמה הקבוצה נפגשת. אדגיש את החשיבות להתעכב במרחב המטפורות, 'לשהות' במחיצתן ולדבר את הלא־מדובר דרכן ובאמצעותן, מבלי לתרגם אותן במהירות לשפה תכליתית.
אדגים כוח זה וכיצד הוא בא לידי ביטוי בעזרת תיאור של קבוצה שלמדה בהדרכתי הנחיית סדנאות כתיבה באוניברסיטה במרכז הארץ. חברי הקבוצה נפגשו פעם בשבוע למשך ארבע שעות במשך שנת לימודים שלמה. הקורס שילב בין התנסות אינטנסיבית בכתיבה לבין תאוריה על כתיבה ועל קריאה ולבין יסודות הנחיה. לתוצרים שנכתבו בקבוצה היה ממד ייצוגי עשיר בדמות מטפורות ודימויים, ולכן יכלו לשאת השלכה מבלי לאבד מרובדי המשמעות הרבים שהיו טמונים בהם.
מאמר זה צמח ממצב של תסכול ושל חוסר שביעות רצון אישי מעבודת הקבוצה. ההתבוננות הממושכת בהתנהלות הקבוצה גרמה לי להחליט שכדי להניע את חבריה מעשייה כביכול לצמיחה אמתית עליי לבחור בדרכים עקיפות.

בכל טקסט נוכחת השלכה במידות שונות של שקיפות; עם זאת, במצבים שונים אפשר להתעלם ממנה, לפי מטרת המסר ומטרת המפגש שבו נוצר הטקסט. ואמנם, ההיבט ההשלכתי של הטקסטים (כלומר זיהוי ייצוגי 'אני' בכתוב) לא הודגש באופן שוטף במהלך הקורס. ההפך הוא הנכון: הסטודנטים הונחו במפורש להימנע מלזהות קשר אוטומטי בין הכתוב לתכנים אישיים ואוטוביוגרפיים ואף מלשאול שאלות ישירות בנדון, כדי לשמור על פרטיות הכותבים ועל נכונותם להביע את עצמם מבלי לחשוש. הגבולות בין הפרטי לציבורי הם עדינים ובלתי יציבים, במיוחד בקבוצה המשתמשת בכלי שיש לו ממד אסתטי ורב־משמעותי באופן מובהק. הסיבה לזהירות זו הייתה נעוצה בכך שמטרתו של הקורס אינה טיפול והוא אינו מיועד להתפתחות אישית באופן מוצהר, אף שהתפתחות כזו (המתרחשת לעתים) היא תוצר לוואי מבורך ורב־עוצמה של התהליך. במאמר זה יודגש הקשר בין המרכיב ההשלכתי של המטפורות והדימויים שנדונו בכיתה להתנהלות הקבוצה ולשלבי התפתחותה.[2]

כביכול, שלבי התפתחות הקבוצה חוזרים בהתנסויות שונות והם בחזקת 'ידועים מראש' (Swan-Foster, Lawlor, Scott, Angel, Ruiz, & Mana 2001, pp. 164–165; דור־חיים, 2012); ובכל זאת חשוב שידיעה זו לא תקהה את החושים ואת הרגש במפגש עם קבוצה, כדי לשמור על פְּנִיּוּת לייחודי ולמיוחד שבה (אוגדן, 2001).[3] לכן, לא פעם מפתיעים אותי מחדש הרגשות העזים שמתעוררים בי בתהליך של הנחיית קבוצה, אף שלכאורה היו צפויים מראש. רגשות אלה ממחישים כי חיי קבוצה הם תופעה רבת־רבדים, מורכבת ורוויית סתירות, וכי הזיקה בין המשגות לבין תופעות במציאות יכולה להישמר חיונית, מסקרנת ומרגשת.

במאמר זה אתמקד באופיים של כלים השלכתיים ובשלב השני בתהליך של התפתחות קבוצה. בספרות המחקר מאופיין שלב זה לרוב בתוקפנות ובסוגיות של שליטה, התנגדות, כוח וחרדה (יאלום ולשץ', 2006; בירן, 1997; לב־ויזל וקסן, 2002; דור־חיים, 2012). עבור הקבוצה הנדונה במאמר היה שלב זה משמעותי, כיוון שהוא אִפשר לחבריה לשנות את התפיסה־תודעה וכך תרם לקידום המטרה שלשמה נוצרה הקבוצה. שלב זה היה משמעותי גם עבורי, הן בשל התארכותו בקבוצה הספציפית והן בשל השמחה שהרגשתי כאשר סוף־סוף נוצרה תנועה.

קבוצה עובדת ו'נתקעת'

אתאר בקצרה את מאפייני הקבוצה שהובילו אותי לבחור בכלי השלכתי כדי לקדם את העשייה, מאפיינים שבדיעבד תורגמו והתארגנו כשלב בתהליך ההתפתחות ה'ידוע מראש'.

אחת הבקשות החוזרות בקבוצה הייתה להדגיש בהנחיה את הצורך 'לדעת לעשות' (*savoir-faire*) בדיון קבוצתי. לשם כך, וכדי להיענות לבקשה זו, תכננתי כמה פעילויות שאפשרו לסטודנטים להנחות שיחה בקבוצה הקטנה. אלו משימות שאני נוהגת להיעזר בהן ברוב הקורסים שאותם אני מלמדת, ושמאפשרות לעבור מדיון בקבוצה קטנה לקבוצה גדולה. בקבוצה זו היו התנסויות פתוחות והיו כאלו שכוונו על ידי. הרעיון היה לאפשר התנסות ולעורר שיחה על אודות ההתנסות, וכך לפתח מיומנויות הנחוצות להדרכה של קבוצות בתהליכי כתיבה – הקשבה ויכולת להתייחס לטקסטים שנכתבו בלי לשפוט אותם. אולם הפעם התנסויות אלו לא עלו יפה; בדרך כלל התנהלה בין חברי הקבוצה שיחה חברית אך הם לא עבדו עם הטקסטים

שנכתבו, ואף שמישהו מהם אמור היה לנווט את הדיון – איש לא מילא את התפקיד. הם חזרו וטענו כי הם מעדיפים שאני אדריך, ושכאשר הם עובדים לבד הקבוצה מתמוססת, לא מתמקדת ולא עובדת, שהם בחזקת 'ילדים' וזקוקים להנחיה במליאה.[4] חשתי כי האווירה בקבוצה מתוחה, וכי חבריה אינם מרוצים ונוהגים כלפיי בתוקפנות. החלטתי לא להגיב לתוקפנות ולהמתין. אך התבהר לי כי עליי למצוא דרך פעולה אחרת.[5]

בדרכי הביתה בסיום המפגש הרגשתי מותקפת ופגועה, אף שידעתי שאין זה עניין אישי ושזו תגובה צפויה; בד בבד התבהר לי שההתנגדות כביכול והתלונות מזמנות התבוננות נוספת.[6] בדקתי את רצף המפגשים, את האמירות של חברי הקבוצה ואת הסתירות בין בקשותיהם להתנהגותם, את התלונות ואת חוסר שביעות הרצון.

תיאור זה של ההתרחשות בקבוצה מבטא את מאפייניו של השלב השני בהתפתחות קבוצה, ובשפתה של חני בירן (1997) – הפאזה הפרנואידית, המאופיינת בדחפים של תוקפנות. בשלב זה הקבוצה היא מקום מסוכן וחבריה מפגינים התנגדות למנחה וכעס עליו. גם רחל לב־ויזל ולאה קסן (2002) ציינו כי "המנחה הופך [...] לדמות כלפיה מושלכת בקורת בנושאים כגון איך להוביל את הקבוצה, איך לקבל החלטות ועוד" (עמ' 45). המנחה נחווה כמי שמתנכר לקבוצה ואינו ער לצרכיה. "זוהי חרדה מתורגמת לעוינות [...] בשלב זה חשוב שהמנחה ידע להכיל את ההתנהגות הקונפליקטואלית של המשתתפים, אך גם לשים לה גבולות" (דור־חיים, 2012). חשוב גם שהמנחה יזהה את החרדה ואת הצורך שמאחורי התוקפנות, ויצליח לזהות את גילוייה השונים (כעס, תסכול, אי־שביעות רצון, ניתוק, בקורת, עצבות) ולהבין כי היא נובעת מן הפער שבין תקוות וציפיות לבין המציאות בקבוצה, בין המטרה האישית לבין היכולת לממש אותה באמצעות הקבוצה (לב־ויזל וקסן, 2002).

התפתחות קבוצה בכלל ובשלב השני בפרט

קבוצה חיה ופועלת עוברת במשך קיומה כמה שלבים המשתנים בהתאם למטרות הקבוצה ולהרכבה. אלו נחשבים ל'שלבי התפתחות הקבוצה' וכל חוקר מכנה אותם בשמות שונים. באופן סכמטי, אפשר לזהות בקבוצה את השלבים הללו: שלב ראשון שבו בולט הצורך בבירור, בחיבור ובאוניברסליות; שלב שני של ביטויי כוח, תוקפנות, שליטה, חרדה ויצירת אוטונומיה; שלב שלישי שבו שולט הצורך בלכידות בתוך הקבוצה ומנגד בהפרדה ובהכרה באינדיבידואציה; שלב רביעי של אינטימיות ופיתוח יכולת עבודה; ושלב חמישי של השלמה עם ניגודים וקבלתם, פרדה וסיום.

ארווין יאלום ומולין לשץ' (2006, עמ' 66) תיארו את פעילותה של קבוצה כנותנת ביטוי למיקרוקוסמוס חברתי; כלומר, הקבוצה הופכת לייצוג בזעיר אנפין של עולמו החברתי של כל אחד מחבריה – כל אחד מהם מביא עמו את דרכו לפעול בעולם אל המרחב המשותף של הקבוצה. וילפרד ביון הדגיש כבר ב־1965 את המקור המשפחתי של התנהגותם של בני אדם בקבוצות, ובמיוחד ציין שאנשים נוטים לשכפל בקבוצה את הסגנונות הרגשיים שלמדו במשפחה (Bion, 1984a). שלושתם הניחו כי לפרט ולקבוצה אופי התפתחותי וכי קשרים מעולמות שונים מועתקים למרחב הקבוצה.

יאלום תיאר את השלב השני בהתפתחות קבוצה כשלב המתאפיין בהיפרדות ובהיבדלות, בהתעסקות בשוני, במרד, בשליטה ובכוח; לפיו, עמדות אלה באות לידי ביטוי בווכחנות, בהתנגדות, באי־הסכמה ובהטלת ספק בסמכות המנחה (יאלום ולשץ, 2006).
בירן תיארה מודל של חמישה שלבים להתפתחות קבוצה, המבוסס על המודל ההתפתחותי של מלאני קליין (בירן, 1997). מודל זה מתבסס על תאוריית יחסי אובייקט, המדגישה את יחסי הגומלין המוקדמים שהופנמו ושמשפיעים על דפוסי התנהגות בהמשך חייו של הפרט. השלבים השונים של התפתחות הקבוצה מתאפיינים בקונפליקטים ובהתמודדויות, ותפקיד המנחה הוא לעזור לקבוצה לעבור כל שלב באופן מיטבי. לדידה של בירן, בשלב השני (הפאזה הפרנואידית) מושלך האובייקט המופנם הרע, הרדפני, אל אובייקט אחר, חיצוני (המנחה).

ה'ידוע מראש' מתממש במקרה החד־פעמי

בהתאם לתיאורים של השלב השני בהתפתחות קבוצה בספרות המחקר, גם בקבוצה זו התנהלו מאבקי כוח ושליטה בשאלות מה לומדים, כיצד ללמוד וכיצד רצוי להוביל את הקבוצה הלומדת. חוסר שביעות הרצון ושאלות ההבהרה החוזרות לגבי משימת הכתיבה שנתבקשו חברי הקבוצה למלא משיעור לשיעור (בירן, 1997, בעמ' 209: "חוסר סבלנות כלפי עמימות")[7] – כל אלו נבעו מן המתחים והקונפליקטים שהיו חלק מאווירת הקבוצה ובאו לידי ביטוי בביקורת על הדרך שבה בחרתי להוביל את הכיתה (לב־ויזל וקסן, 2002). חשוב לזכור שאם 'סערות' אלו נפתרות בצורה טובה דיה, הקבוצה תתפתח ותצמח. על פי ג'רלט בנסון (1992), "שלב השליטה מייצג תקופת מעבר מכרעת [...] עד כמה שהדבר עשוי להצטייד כמוזר, הצורה בה נוצרת אינטימיות היא דרך תחרות ומאבק על המנהיגות" (בנסון, 1992, עמ' 105).
תגובתי הראשונה לתלונת הקבוצה הייתה עניינית ומעשית – הצעתי התנסויות שהיו אמורות לתת לה מענה. אולם הניסיון להרגיע את החרדה לא צלח – דבר־מה מנע עדיין מן הקבוצה להתקדם בעבודה ולהשתמש באפשרות להתנסות. כיוון שתגובה זו לא פעלה את פעולתה ולא השיגה את האפקט המצופה, בחרתי בדרך של הבהרת הקונפליקט לכיתה בעזרת **כלי השלכתי** ובעקבות השימוש בו – לשקף את התנהגות חברי הקבוצה ולהציע לה פירוש.
מבחינת ההמשגה, התבהר לי שלא מדובר בהתקפה לשמה אלא בביטוי של חרדה מהמפגש עם מה שבאו לחפש בקבוצה – מעין יחסי משיכה־רתיעה, השתוקקות לצד פחד מכישלון. לכן החלטתי לתכנן פעילות השלכתית, מתוך אמונה שעבודה עקיפה בעזרת מטפורות תעלה למודע תכנים לא־מודעים שאי אפשר היה לדבר עליהם קודם לכן אלא רק לתת להם ביטוי בפעולה (acting out).

הכלי ואופן השימוש בו בקבוצה

הכלי שבחרתי להשתמש בו היה ניפוח בלון כמטפורה להנחיית סדנה ולמקומו של המנחה בתהליך. מהר מאוד עברה הקבוצה מהעליזות הראשונית של העיסוק בבלונים הצבעוניים לשקיעה בהדרכה שלי ובבקשתי לחקור את תכונות הבלון ואת ההדהוד הפנימי שגרם התהליך. ההנחיה נשארה צמודה למאפייניהם הגשמיים של הבלון ושל הפעילות הפיזית של

ניפוחו שבה שקעו המשתתפים. התכנים הלא־מדוברים והלא־מודעים שהושלכו באופן סמלי לתהליך ניפוח הבלון לא סומנו או הופרדו מהפעילות הממשית. הזמנתי את חברי הקבוצה לשהות בניפוח הבלון, בתחושות מישוש הבלון והמגע עם שטחו, באוויר שבחלל הפה, ברגשות ובמחשבות שהתעוררו תוך כדי הניפוח. לאחר כמה דקות של שהייה ביקשתי מחברי הקבוצה לכתוב את המחשבות, את המטפורות ואת הדימויים הנותנים ביטוי לתחושות שלהם כלפי הבלון, כלפי הקבוצה וכלפי הפעולה שבה שקעו לכמה רגעים. לאחר שסיכמתי את הדברים שנאמרו, התחלנו לדון בהם: הדמיון והשוני בין הטקסטים, משמעות דפנות הבלון, האוויר שבתוכו, צורתו, צבעו, התפשטותו, שונותו. החל תהליך של התרה ואתו תהליך של גילוי, של מודעות, של זיהוי מה שהתרחש בקבוצה אך טרם קיבל שם.

הטקסטים שנכתבו המחישו בצורה ברורה את השוני ואת ההבדלים בין המשתתפים; אשליית הדמיון התפוררה לנוכח הדימויים השונים שעלו בעקבות המשימה המשותפת. דימויים אלו נתנו ביטוי לרכיבים דומים אך גם לציפיות שונות, לדרכי הבנה מגוונות, להעדפות, לפחדים ולכעסים. בשלב ראשון, הדיון בטקסטים נעשה תוך כדי הקפדה על השימוש בדימויים ובמטפורות שהועלו ועל חקירתם.[8] הופעתו של המונח 'פנטזיה' אפשרה לי להעלות לדיון את המפגש בין הפנטזיות הפרטיות לבין מאפייניה הספציפיים של הקבוצה, ולדון ביכולתה של הפנטזיה האישית להתנפץ, להשתנות או להתגמש בשל המציאות המזמנת פשרות, ויתורים וטעויות. נושא הפנטזיה וסכנת ההתפוצצות הם ייצוגים מטפוריים המנהלים יחסי גומלין ביניהם, ומייצרים כך את הטווח הסמלי שבו יכלה קבוצה זו להתנסות: החרדה מפגיעה בפנטזיה ומהתפוצצות או מיציאת האוויר (ראו דוגמאות) הייתה כה חזקה עד שמנעה פעולה, כדי לשמר אשליה של שלמות; מעין קיפאון וחוסר תנועה היו תגובה לפחד. תמות אלו עלו בקבוצה בהמשך להתנסות עם הבלון (הן בנושאים הקשורים לחיים מחוץ לקבוצה והן לגבי עולמות הכתיבה). אם כן, הדימויים העלו תמות שאפיינו את השלב השני בהתפתחות קבוצה, הן מבחינת הפאזה הפרנואידית (יצריו ההרסניים של התינוק אשר מושלכים החוצה) והן מבחינת נושאים של כוח, שליטה, שוני ועוינות (הדיון בקול האישי, בשוני התרבותי, בשייכות לקבוצה, בהימנעות מעשיית אמנות ומחשיפה למבט האחר, כפי שעלו בדוגמאות של סוואן-פוסטר ועמיתיה: Swan-Foster et al., 2001).

החשש מהתפוצצות נחקר במיוחד. הפחד שהאוויר יֵצֵא חזר בכתב ובעל־פה. אך האם האוויר יוצא מהקבוצה או מהיחיד בקבוצה? מה שומר על התקיימותם של הגבולות בקבוצה? מהו איזון ומה שומר עליו? כיצד פועלים יחד אנשים שונים? אילו פנטזיות כמוסות יש לכל אחד ואחת מהבאים ללמוד? מה קורה כאשר הפנטזיות של הפרט פוגשות פנטזיות של אחרים? מהם הדברים שאינם נאמרים בקבוצה? מה מכעיס או מעורר עלבון בקבוצה? מה קורה כאשר צריך להתחשב בחלוקת הזמן בין המשתתפים? מה קורה כאשר המשתתפים בקבוצה מתחרים על תשומת הלב של המנחה?

אמנם התפוצצות מגלמת בתוכה תוקפנות, אך גם אפשרות ללמידה ולעבודה (כלומר אפשרות לתנועה). דיון זה במטפורות ובדימויים שנכתבו אִפשר להציג בפשטות את החרדה ואת התכנים שהיו 'אסורים' לדיון במרחב הקבוצה – חוסר הרצון לעבוד, ליטול סיכון, להתנסות ואולי לא להצליח כפי שחשבו; חשש מהשונה, חשש מתדמית היחיד בקבוצה, חשש מאבדן הייחודיות

וגם כעס על כך שהדברים לא התנהלו לפי רצונם ועל הצורך להתמודד עם מסגרת של קבוצה.[9] השיחה על תיעוד דבריהם של חברי הקבוצה על הלוח גרמה למבוכה מסוימת, ועם זאת להקלה ולשחרור.

הכישלון "לספק את הסחורה" (כדברי אחת הסטודנטיות) – הן כישלוני להתאים את עצמי לצורכי הקבוצה (לתפיסתם) והן כישלונם למלא משימות שהיו אמורות לעודד התנסות בכיתה – עורר חרדות ותוקפנות. עד שהחרדות לא נדונו בעזרת הדימויים והמטפורות על אודות האוויר היוצא, משהו שיתפוצץ או מישהו שיהיה מבריק ובולט בקבוצה – לא היה אפשר להתקדם במטלת הקבוצה. ביטוי מוחשי לכך היה חוסר היכולת עד אותו שלב לקבוע תאריכים כדי לאפשר לכל פרט בקבוצה להתנסות בהדרכת פעילות של כתיבה באופן אישי, וההצלחה לעשות זאת במפגש העוקב. השימוש בכלי התגלה אפוא כיעיל, ותרומתו לעשייה בכיתה הייתה בהירה ובעלת עוצמה יותר מכל הסבר עיוני ומופשט.

גם אני חשתי הקלה כאשר התכנים המפחידים והמטלטלים התחילו לעלות בעזרת המטפורות, כי הרגשתי שסוף־סוף תוכל הקבוצה להתחיל לעבוד בצורה משמעותית יותר. העבודה בצורה זו אפשרה לעורר בקבוצה מושקעות[10] (ויניקוט, 2009). מבחינתי הייתה זו הוכחה נוספת לכוחם של כלים השלכתיים במרחב הכיתה וליכולתם להנכיח את הנושאים שהיה קשה לשוחח עליהם באופן עקיף ועם זאת משכנע.

שימוש בכלים השלכתיים בקבוצה – מדוע?

שימוש בכלים השלכתיים אינו המצאה חדשה. מקובל להיעזר בכלים אלו באבחונים, בטיפול נפשי לסוגיו ובהנחיית קבוצות. כל אובייקט בעל תכונות מעורפלות דיין יכול לשמש גירוי להשלכה. האופן שבו האדם מתייחס לגירוי (קלף, ציור, חפץ) מייצג את הדרך שבה הוא מקבל את העולם, את עצמו ביחס לעולם וכן את אופני ההתמודדות ההולמים אותו. כך הופך הגירוי למסך או למראה שעליהם 'מושלכים' תחושות, משאלות, רגשות וקונפליקטים פנימיים.

במה טמון כוחם של כלים אלו? מהי הנחת העבודה ביסוד השימוש הרב בכלים השלכתיים, המקובל כיום? האם מדובר בחוסר אמון בדבריו של האדם וביכולת הרפלקציה שלו? האם מדובר באמונה מיתית בכך שבסמוי מן העין ומן התודעה יש דבר־מה שאין אליו גישה בדרכים ישירות? האם זו הקלות שבה כלים אלו פותחים את הדלת לדמיון ולתכנים סמויים ומוצפנים, המדרבנת ומפתה להיעזר בהם?

כלים השלכתיים עושים שימוש במנגנון הגנה מוכר שפרויד תיאר כבר בתחילת דרכו – רגשות, דחפים ומחשבות לא מודעים, לרוב שליליים או מעוררי קונפליקט, המועברים או משויכים לחפץ או לאדם אחר כדי שהפרט יוכל להימנע מלהתמודד אתם באופן ישיר. המנגנון מופעל באופן לא מודע ולכן הוא כלי יעיל לחשיפת תכנים מודחקים או לא נגישים. מלאני קליין הרחיבה את השימוש במושג כדי לתאר את התהליך התוך־נפשי המשוער שבעזרתו התינוק מפצל את רגשותיו ה'רעים' והתוקפניים ומשליך אותם על אמו, הנתפסת כמאיימת וכרדפנית (מיטשל ובלאק, 2006, עמ' 154; קליין, 2013, עמ' 196). תהליך ההשלכה מעורר חרדה בתינוק, החש את הרע כאובייקט מחוץ לו. התינוק מפנים מחדש את דימוי האני אשר השליך וכך נוצרת

ההזדהות ההשלכתית. ביון, תלמידה של מלאני קליין, המשיך לפתח את המושג והפך אותו לתהליך בין־אישי; לפיו האם 'מקבלת' את התכנים התוקפניים שהשליך התינוק, מעבדת אותם ומחזירה אותם אליו כך שיוכל לקבל אותם באופן 'נסבל'. כאשר החוויה מובנת ומוסברת – פוחתת עוצמת החרדה (לנדאו, 1993, עמ' 103–104; ריזנברג־מלקולם, 2008). תפיסה זו של ביון ושל אחרים אחריו של תהליך ההשלכה ושל תכניו הופכת את ההשלכה לחלק מתהליך נורמלי, **תהליך תקשורת.** זהו תהליך של הבנה ופירוש של העצמי בעזרת התייחסות מכילה, שאינה מעוררת בהלה או חרדה מתכנים שהושלכו. ההשלכה הופכת את האחר או את העולם למעין מסך לייצוג ולהשתקפות של תמונה מעוותת וחלקית של האני. הדגשת היבט התקשורת הבין־אישית שבהשלכה היא המאפשרת, להבנתי, **דיאלוג** עם תכנים סמויים מן העין ומן הרגש. לדעתי זוהי תקשורת כפולה, ולה שתי פנים: תקשורת עם הזולת כשונה וכנפרד מהאני (I), ותקשורת עם העצמי (self) בהיותו משכן לאובייקטים מפוצלים ולא אחידים.

הכלי ההשלכתי מאפשר לקבל תוצר מטפורי, ובכך הוא עוקף הגנות והיגיון. התוצר המטפורי נותן ביטוי לתהליך נפשי לא נגיש בעזרת דימויים באמצעי תקשורת שונים (שפה, צבע, מוזיקה, תנועה). בעזרתו מומחשת החוויה ונהפכת לנראית לעין ולניתנת לארגון ולביטוי. לעתים ההשלכה יכולה להנכיח רגשות ותחושות של הפרט ושל הקבוצה, ובכך לתת להם קיום ולהעלותם למרחב התודעה. תהליכים כאלו מתנהלים לפעמים באופן אינטואיטיבי ואוטומטי ואין צורך בגירוי חיצוני. נדמה כי כל אדם יכול להיזכר ברגע שבו לפתע נעשה מודע למשהו שעשה; ההתבוננות ברגע זה יכולה להיות מאירה, מעמיקה ומעוררת מודעות.

כלים השלכתיים מאפשרים לדבר על דבר אחד בעזרת דבר אחר, והם אמצעי המוכר משחר הספרות והתרבות. הם מזמנים **דיבור** במטפורות ובדימויים באופן אינטואיטיבי ולא מאולץ – הגלישה למטפורה כמעט שאינה מורגשת. דיבור במטפורות נעוץ בלִבם של השפה בכלל ושל מנגנון התקשורת בפרט, ולמרות הרצון הרגעי להפוך את השפה למסר מובחן, אי אפשר להתעלם מה'הילה' המלווה כל מילה (Bajtin, 1985). השפה היא תמיד מעבר לעצמה, והשפה המטפורית נושאת עמה הדים של חיי הנפש ושל חיי חברה. לדעתי, התנאי להפעיל מנגנון זה בכל עוצמתו הוא להסכים לאפשרות 'לדבר במטפורות' בשלב כלשהו בתהליך הקבוצתי, ושהמעורבים בשיחה יסכימו לגלוש אל מחוזות החושים והדימויים לפחות באופן זמני. בשלב כלשהו ייתכן שהדוברים ישימו לב לכפילות שבדיבור ויקבלו את ערכה ואת תקפותה. בדיון שהתקיים בקבוצה שהוצגה כאן ניתן משקל רב לכך שהבלון יכול להתפוצץ ולחרדות הלומדים. אף שהשיחה נסבה סביב תכונות הבלון והתחושות שמעורר מרקמו, בשלב מסוים נעשה ברור לכולם שהם מדברים על עצמם.

כלים השלכתיים מזמינים את הפעלתם של מנגנונים מתוחכמים ומורכבים ביותר של הבניית משמעות ורגש, של יצירת מובן וזיהוי לוגיקה חידתית, של הצלבת קשרים בין רכיבים שונים של המציאות (כמו בלון וקבוצה, ציור ומצב רגשי). נוצרת כך הקבלה (ללא חפיפה מלאה) בין שני תחומי תוכן והאחד, התחום שעליו מדברים, מאיר את התחום האחר שנעלם כביכול מהשיחה הישירה. השוני בין הדימויים מצביע על הפער בין העולמות ואילו הדמיון ביניהם מצביע על האופן שבו הם נושקים זה לזה ומאירים זה את זה. כידוע, מטפורות ודימויים אינם רק ביטויים לשוניים להעשרת ההבעה, אלא מבנים קוגניטיביים־סמיוטיים־חושיים המעוררים

מגוון של ערכים, תחושות ורגשות, חלקם טרום־מילוליים. שימוש בכלים השלכתיים הוא דרך עשירה ומסקרנת לגלות תכנים שלא תמיד עולים על פני השטח בעבודה הקבוצתית.

לסיום

מרשה וניצ'לי (Hayes, 1995; Vannicelli, 1992) טענה שמטפל אמור להיות מודע לעצמו באופן קבוע,[11] וכך להיות בו בזמן בתוך הקבוצה ומחוץ לה. עמדה כזו היא עמדה המעוררת משחקיות ויצירתיות בפעולה, כפי שהיטיב לתאר זאת דייויד לוין (Levine, 2009) בהתייחסותו למעמד המנהיגים בארגונים כקבוצת עבודה. מדובר במטא־פרספקטיבה המזמינה להשהות את הידע (על שלבי התפתחות הקבוצה למשל) ולהיות נוכח בקבוצה ללא ידיעה כדי שיוכל להיווצר ידע חדש (פרנץ' וסימפסון, 2004; Bion, 1984). ואכן, מתוך עמדה כזו של משחקיות ושל נוכחות בהתנהלות הקבוצה נדמה לי שאפשר להיות מופתעים בכל פעם מחדש ממה שאמור היה להיות 'צפוי מראש'.

מקורות

אוגדן, ת' (2001). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה.** תל־אביב: עם עובד.

אפשטיין־ינאי, מ' (2012). כמה מחשבות על הוראה. **אנליזה ארגונית** 17, עמ' 29–39.

בירן, ח' (1997). ניתוח יחסי מנחה־קבוצה ומהלך התפתחות קבוצה לפי מודלים תיאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך נ' רוזנווסר (עורכת), **הנחיית קבוצות – מקראה** (עמ' 201–218). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש ציפורי.

בנסון, ג"ב (1992). **יצירתיות בעבודה עם קבוצות.** קריית ביאליק: אח.

דור־חיים, פ' (2012). **בין ייחודיות לידיעה מראש: על שלבים בהתפתחותה של קבוצה.** מתוך: http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2780

ויניקוט, ד' (2009). **עצמי אמתי, עצמי כוזב.** תל־אביב: עם עובד.

יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה.** ירושלים: מאגנס.

לב־ויזל, ר' וקסן, ל' (2002). **מסע של חוויות – פעילויות לקבוצה טיפולית.** קריית ביאליק: אח.

לנדאו, מ' (1993). מחשבות על מיכל ומוכל. **שיחות** ז(2), 103–109.

מיטשל, ס' ובלאק, מ' (2006). **פרויד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית** (עמ' 201–218). תל־אביב: תולעת ספרים.

פרנץ', ר', וסימפסון, פ' (2004). עבודתנו הטובה ביותר מתרחשת כאשר איננו יודעים את אשר אנו עושים. **אנליזה ארגונית** 7, 13–23.

קליין, מ' (2013). **כתבים נבחרים ב.** תל־אביב: תולעת ספרים.

ריזנברג־מלקולם, ר' (2008). תיאוריית ההכלה של ביון. בתוך ק' ברונסטיין (עורכת), **התיאוריה הקלייניאנית: נקודת מבט בת זמננו** (עמ' 220–238). תל־אביב: תולעת ספרים.

Bion, W. (1984). *Attention and interpretation*. London: Karnac [1970].

Bion, W. (1984a). *Transformations*. London: Karnac [1965].

Hayes, J. (1995). Countertransference in group psychotherapy: Waking a sleeping dog. *International Journal of Group Psychotherapy, 45*(4), 521–535.

Levine, D. P. (2009). The group at play. In *Object relations, work and the self* (pp. 38–57). Abingdon, Oxon: Routledge.

Swan-Foster, N., Lawlor, M., Scott, L., Angel, D., Ruiz, C. M., & Mana, M. (2001). Inside an art therapy group: The student perspective. *The Arts in Psychotherapy, 28*(3), 161–174.

Vannicelli, M. (1992). *Removing the roadblocks: Group psychotherapy with substance abusers and family members*. New York: Guilford Press.

הערות

1. השלכה היא תופעה פסיכולוגית ופסיכואנליטית שתוארה כבר על ידי פרויד. משמעותה תלויה בהקשר התאורטי שבו היא מוזכרת. אפשר לומר שמדובר בייחוס ייצוגֵי אני לאובייקט או לדבר־מה שאינו אני ונפרד ממנו. כלומר חלקי אני מושלכים החוצה על דבר מה אחר הנושא אותם. ייצוגים אלו יכולים להיות רגשות, מחשבות, פחדים, פנטזיות וכולי. תהליך ההשלכה מתנהל באופן טבעי ולא מתוכנן במצבים רבים (למשל משחקי ילדים, הזדהות עם דמויות בספר או בהצגה), אך אפשר גם להשתמש בו כאמצעי לפתח מנטליזציה ולקדם שינוי. אם כן, כלים השלכתיים הם כלים ממשיים או סמליים המזמינים או מעודדים תהליך זה של השלכה כדי לגרום למודעות, לתשומת לב, לזיהוי, להקלה במצוקה או לצמיחה. כלים השלכתיים מוכרים הם קלפים טיפוליים, שימוש בארגז חול, משחקי תפקידים וטיפול ביצירה ובהבעה על סוגיו.
2. אף שלא הייתה זו קבוצה טיפולית אלא קורס אקדמי, בין המשתתפים התפתחו יחסי גומלין אינטימיים בעקבות חשיפתם של תוצרים בעלי אופי אמנותי ואישי, בעקבות התנהלות הקורס כסדנה ובעקבות התייחסות בלתי שיפוטית לתוצרים הכתובים ולדעותיהם של המשתתפים. מסיבות אלו קבוצה זו נראית לי מתאימה לדיון בתהליכים הקבוצתיים המשתקפים בתוצרים שאופיים השלכתי.
3. תומס אוגדן (2001) ניסח זאת בדייקנות לגבי הפסיכואנליזה, ואני מבקשת ליישם זאת לגבי ההבחנות לגבי שלבי התפתחות הקבוצה:

> כדי לשמור על חיוניותם של מושגים פסיכואנליטיים וטכניקות פסיכואנליטיות, על האנליטיקאי לגלותם שוב ושוב כאילו הייתה זו הפעם הראשונה. האנליטיקאי חייב לאפשר לעצמו להיות מופתע מחדש מרעיונות ומתופעות שהם לגביו מובנים מאליהם [...] אם האנליטיקאי מאפשר לעצמו שוב ושוב להיות טירון, כפי שהוא באמת, הוא יוכל לעתים ללמוד את הדברים שחשב שהוא כבר יודע (עמ' 128).

4. טענות אלו חופפות לדבריה של בירן (1997): "הפאזה הפרנואידית בקבוצה תתבטא בתפישת המנחה כבעל כוח עצום ותפיסת הקבוצה עצמה כחלשה וחסרת כל. במונחים של ביון, זו היא הנחה בסיסית של תלות, בנוסח 'אנחנו קטנים, חלשים, לא יודעים, אך טובים, והמנחה חזק, כל יודע, אך אכזר'" (עמ' 208).

5. לאחר שסטודנטית אחת זימנה אותי בהפסקה ל'שיחת נזיפה' על כך שאינני מלמדת הנחיה, ואמרה כי לשקף ולהסביר מה אני עושה לא מספיק עבורה. השבתי לאותה סטודנטית כי אחשוב כיצד לנהוג בעקבות זאת.
6. באותו רגע תפסתי את המצב במושגים הקשורים להתנגדות ללמידה ולאיום ולחרדה שמתעוררים בתהליך ההנחיה. פרדוקס הלמידה (בהשפעתה של מלאני קליין) משלב שתי נטיות מנוגדות: "הנטייה, הדחף או הרצון לחקור, להתפשט, לשלוט על הסובב אותנו ולהפנים אותו, מלווה בנטיות, דחפים או רצונות סותרים של תוקפנות, פנטזיות של הרס ופחד, עונש ואשם, העלולים לבלום את הסקרנות הטבעית" (אפשטיין־ינאי, 2012).
7. וכן אותה 'שיחת נזיפה' שהוזכרה לעיל.
8. כמה תיאורים מפי המשתתפים, כלשונם:
   - מעגל עם פינות, עד שמתקבלת צורה ברורה, סגורה – נוצר גוף. לעתים האוויר יזלוג החוצה. לשחק. חשש מפיצוץ.
   - לכל אחד צבע משלו. פחד ביחס לאחר, אוויר של חשש משותף. יוצא אוויר – אני נרגע.
   - בלון בלי אוויר – חומר גלם. צבע, מישוש, ריח, מארג אנושי. ייחודיות כל פרט. להפיח אוויר – יופי.
   - מכיל הרבה תוכן. יכול להתפוצץ. לשמור על איזונים בין מה שמקשיבים למה שמקבלים. מנחה קבוצה הוא גמיש, בולט ומבריק. אחרי עבודה קבוצתית נוודא שיעוף אל מקום רוחני, ושלא יתפוצץ או יתרוקן.
   - הנחיה היא מפגשים אנשים שונים, כל אחד עולם. המנחה יכול לעזור, לומר מילה וגם לפוצץ את הבלון. אפשר לחבר, אפשר ליצור זר צבעוני ויפה.
   - מעגל קבוצתי. מנחה משמר את הקבוצה. פנטזיה. סיום הקבוצה – כל אחד הולך לדרכו. חשש לפיצוץ בפנים. סוגים של פיצוץ. כאשר יש פיצוץ – הקבוצה עובדת.
   - ניסיון לנפח – עד שמתנפח. אי אפשר לפספס את נוכחותו. פחד לא להצליח. יכולה להתפוצץ. הבלון קל, מלא. הסדנה קיימת ריקה ומלאה. חופש לפעול באופנים שונים ולשחק.
9. כמה דוגמאות: הסטודנטית שרצתה שיהיה עיסוק רב יותר בהנחיה אך בלי להנחות; סטודנטית נוספת רצתה שאכתיב לכיתה את הוראות ההנחיה לדמיון מודרך או לעשייה מסוימת, ועל כן בחרה לרשום את דבריי במחברת במקום להתנסות; סטודנט אחר רצה שממפגש למפגש אתקן את הטקסטים שנכתבו ואחזיר אותם עם תיקונים והערות לשיפור.
10. Primary maternal preoccupation (ויניקוט, 2009, עמ' 145).
11. Maintain a continuously self-reflective stance (Vannicelli, 1992, p. 296).