Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי
עמותה ישראלית

The Group as a Space for Thinking /
הקבוצה כמרחב חושב
Author(s): ,דורית ברנע, חגית צאן Dorit Barnea and Hagit Zohn
Source:
Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy /
מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי
18, 1 2013), pp. 45-57 אביב(
Published by: Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי
עמותה ישראלית
Stable URL: ${ithaka.pdfcover.jstor.url:https://www.jstor.org/stable/23488943
Accessed: 05-07-2024 05:57 +00:00

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at https://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



Israeli Association of Group Psychotherapy /)ע"ר(להנחיה ולטיפול קבוצתי עמותה ישראלית is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to
Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy / מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי.

https://www.jstor.org

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

The Group as a Space for Thinking

Dorit Barnea and Hagit Zohn

The group space may stimulate or indeed prevent thinking and reflection. The group offers the ability to develop thinking because it gives thinking a place. Without the context of the group there is no reality check and thinking becomes hallucinatory. The evolution of the group is the evolution of the ability to think.

Following Brittons' terminology (Britton, 2004) we are speaking of a triangular space that stimulates the individual to confront his/her own particular oedipal conflict, the solution of which is the basis for the development of thinking. The group participant is exposed to the primary triangular of the family configuration that supplies the child two primary relationships while excluding him from the relationship between the parents. The ability of the child to witness the relationship between the parents enables him later to take part in other relationships.

The child's acknowledgement of the relationship between his parents as special plays a founding role in constituting his emotional world. Solving the oedipal triangle helps to build a boundary around the child's internal world. When the group space becomes overloaded with competition, hostility, narcissism and vulnerability, the ability to think is blocked and the potential space for re-enactments collapses.

Interpersonal Relationship Groups examine the relationship among the individuals as well as between the individuals and the leader, the authority figure. The powerful group processes thus occuring exacerbate competition, vulnerability and exclusion. In this article we demonstrate these processes and show how they stimulate re-enactment of the oedipal conflict, and in turn enhance or block the ability to think.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

Dorit Barnea is a psychotherapist, candidate at the Israel Pychoanalytic Institute, Jerusalem. Graduate of the Group Analytic Institute. Teacher and supervisor at the School of Psychotherapy and the School of medicine in Tel Aviv University as well as in Seminar Hakibuzim.

Hagit Zohn is a psychotherapist, group analyst, teacher and supervisor at the Psychotherapy Programe, School of Medicine, Tel Aviv University. She is also a manager of Training Program of Group Leaders in Seminar Hakibuzim.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

הקבוצה כמרחב חושב

דורית ברנע וחגית צאן

המרחב הקבוצתי מזמן התבוננות וחשיבה או מונע וחוסם אותן. הקבוצה מאפשרת את התפתחות החשיבה משום שהיא נותנת מקום לחשוב. ללא קבוצה אין בוחן מציאות והחשיבה הופכת להלוצינציה. ההתפתחות של הקבוצה מתבססת על היכולת לחשוב. במונחיו של בריטון, מדובר במרחב משולש, המעורר ביחיד את המשא ומתן עם הקונפליקט האדיפלי, ופתרונו של קונפליקט זה הוא הבסיס להתפתחות החשיבה (Britton, 2004). המשתתף נחשף בקבוצה לקונפיגורציה של המשולש המשפחתי הראשוני המספק לילד שני קשרים ראשוניים, עם שני הוריו, ומעמת אותו עם הקשר בין ההורים, שממנו הוא מודר. היכולת של הילד לתפוס עמדה של צופה – של עד ליחסי הוריו, היא שמאפשרת לו להיות ביחסים.

ההכרה של הילד את יחסי הוריו כמו מאחדת ומחברת את עולמו הנפשי. המשולש האדיפלי נפתר דרך הכרת הקשר של ההורים, המספק גבול לעולם הפנימי של הילד.

כאשר המרחב הקבוצתי נספג בתכנים של תחרות, עוינות ופגיעות נרקיסיסטית, היכולת לחשוב נחסמת והמרחב הרפלקטיבי קורס.

בקבוצות של יחסים בין־אישיים, שבהן המשימה היא חקר היחסים בין המשתתף לקבוצה, בין המשתתף לבין עצמו, ובין המשתתף למנחים (לסמכות), מתרחשים תהליכים קבוצתיים רבי עוצמה המחיים ביתר שאת את התחרות, הפגיעות וההדרה.

המאמר מדגים את התהליכים ואת המקומות שבהם מחייה הקבוצה ומשחזרת את הקונפליקט האדיפלי, ומאפשרת, או מונעת וחוסמת, את היכולת לחשוב את עצמה.

דורית ברנע היא פסיכותרפיסטית, מתמחה במכון הפסיכואנליטי בירושלים, בוגרת המכון לאנליזה קבוצתית, מורה ומדריכה בבית ספר לפסיכותרפיה, בבית הספר לרפואה של אוניברסיטת תל אביב ובסמינר הקיבוצים.

חגית צאן היא פסיכותרפיסטית, אנליטיקאית קבוצתית, מורה, מדריכה בתכנית לפסיכותרפיה בבית הספר לרפואה של אוניברסיטת תל אביב, ורכזת התכנית להכשרת מנחי קבוצות בסמינר הקיבוצים.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

> כדי שהחשיבה תשוב לפעול, ראשית יש לעוצרה. עליה להיות אחוזת אימה או התפעלות, להניח לעצמה להיקסם, גם אם במחיר אובדן. עצירה, ואחריה התחדשות, תדהמה, ואחריה גילוי. תרדמה, ואחריה התעוררות, קיפאון, ואחריו תנועה. חשיבה המבקשת להיות זריזה תמיד, ולעולם לא לעמוד במבחן הכישלון, תבונה החוששת מפני השטות, מילה שאינה כושלת לעולם – כל אלה מתעלמים ממה שביסוד החשיבה, התבונה, המילה: מה שאני מכנה עת הילדיות או שתיקת הבראשית. (פונטאליס, 2004, עמ׳ 27)

במחשבות אלו של פונטאליס בחרנו לפתוח את מאמרנו על החשיבה, על הקבוצה ועל הקבוצה החושבת את עצמה לדעת. משתתפים באים לקבוצה כדי לדעת, כדי להצליח לחשוב משהו חדש ואחר על עצמם. בה בעת הם מפוחדים ומבוהלים מהאפשרות לחשוב מחשבות חדשות. כשאנחנו יושבות על כיסאות המנחות של הקבוצה אנחנו פוגשות עיניים שמשתוקקות למראות חדשים, ובו בזמן חוששות מפני החדש שמתקשה להיחשב עד כדי כך שהן בוחרות לעתים להישאר במעטה האפלה, בעיוורון. וגם אנחנו עצמנו רוצות לחשוב, להבין ולדעת, אך חוששות מאותם רגעים שבהם החשיבה שלנו שתוקה, נאלמת דום, נעצרת, מותקפת – מבפנים או מבחוץ. במחשבות אלו ואחרות בחרנו לעסוק במאמר זה.

הנה תיאור מתוך קבוצת יחסים בינאישיים, במסגרת קורס הכשרת מנחי קבוצות. הקבוצה מונה 14 משתתפים, נשים וגברים. הקבוצה נפגשת אחת לשבוע למפגשים בני שעה וחצי הנמשכים לאורך שנת לימודים אחת.

במחצית הדרך הקבוצה כבר התמקמה, ואפשר לאתר נגיעות אישיות ובינאישיות, של המשתתפים עם עצמם, ובינם לבין אחרים. ניתן כבר לזהות רגעים לא מעטים שבהם פועלת הקבוצה כ״קבוצת עבודה״ על פי הגדרתו של ביון.

באחד המפגשים פונה הקבוצה לאילנה בניסיון לתקשר איתה ולהפוך אותה ל״אחת משלנו״. הקבוצה מודיעה לאילנה כי הנוכחות הרגשית שלה חסרה: ״את מלאה כרימון, אבל זה לא מגיע אלינו, גם אנחנו רוצים את מה שיש לך, איכשהו בקבוצה את משטיחה כל דבר, את מדברת בהכללות שלא נוגעות, את מדברת מהראש.״ לבסוף מתפרצת נירה על אילנה:

> **נירה:** ״נורא קשה לי להגיד לך את זה אילנה, אבל את בלתי נסבלת, אני מוצאת שאת דעתנית, צדקנית וחושבת את עצמך.״

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

האינטראקציה הקשה בין אילנה לנירה מכניסה את הקבוצה כולה לטלטלה וסערת רגשות. הקבוצה מגיבה בדקות ארוכות של שתיקה, וגם אנחנו המנחות נאלמות דום. תחושה של פליאה, חוסר הבנה ובעיקר חוסר אונים ואימה חודרת אל המרחב. לאחר כמה דקות קרן מדברת:

> **קרן:** "אני מרגישה שהבטן מתהפכת לי, אני יודעת שגם אני עלולה להיות במוקד."

קרן וכל חברי הקבוצה מתקשים להתבונן ולהחליט מה בעצם הם מרגישים ואומרים. הקבוצה ממשיכה לדבר עם אילנה בניסיון להקל את תחושת חוסר ההבנה והפגיעות שלה, ולבסוף פותחת נירה בדברים פעם נוספת:

> **נירה:** "אני לא יכולה להחזיק יותר. אני מרגישה כמו דרקון שיוצאת ממנו אש, זה מקומם אותי מה שקורה כאן. מה את לא מבינה אילנה, את לא רואה שככה אי אפשר להיות פה?"

שבוע לאחר מכן אילנה מספרת לקבוצה שעבר עליה שבוע בלתי נסבל. היא מדברת בדם לבה, ומתארת לקבוצה את הרגשות הקשים שחלחלו בה.

> **אילנה:** "בהתחלה חשבתי לעצמי, יופי, אז אמרו לי... לאט לאט הרגשתי כמה אני כועסת ועד כמה נפגעתי ונעלבתי. לא סיפרתי לאף אחד ובמיוחד לא לבעלי, כי ידעתי מה הוא יגיד. בסוף סיפרתי לו והוא אמר את מה שחשבתי שיגיד: 'מה את הולכת לשם בכלל?' במשך השבוע התקשרו אלי אנשים מהקבוצה לברר איך אני מרגישה, ואמרו לי שבטח אני מרגישה זוועה. הכי נורא אני מרגישה מול נירה, לא רציתי לפגוש את מבטה היום, לא רציתי להחליף איתה מילה."

נירה בתגובה ראשונית פונה לקבוצה:

> **נירה:** "אתם מצפים ממני להגיב, אבל ממש אין לי מה להגיד, אני לא מרגישה כלום. [הפסקה, שלאחריה היא ממשיכה] שמעתי כל מה שאילנה אמרה, נתתי לזה להיכנס בי, אבל אני לא מרגישה כלום, ושלא כמוך, גם

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

לא חשבתי לרגע על הקבוצה במהלך השבוע, להפך, חשתי הקלה גדולה כשהמפגש הסתיים."

הקבוצה כולה נדהמת ולא יכולה לשאת את הדיבור נטול החרטה והאשמה של נירה. גליה הולכת ומאבדת את הסבלנות כלפי הניתוק של נירה:

גליה: "אני לא מבינה למה את לא מתנצלת, מה כל־כך קשה בלבקש סליחה? פגעת באילנה, זה לא אנושי פשוט להתנצל?"

היא והקבוצה כמו לא מכירים את נירה זו שנגלית לעיניהם. נירה שהקבוצה מכירה נתפשת כבחורה רגישה ואמפאתית. נירה של היום קרה, רעה, מנותקת, וחסרת יכולת לחשוב. הדרמה בקבוצה מגיעה לשיאה כשאילנה פונה לנירה ואומרת בקול מלא עצב:

אילנה: "את יודעת מה מרגישים כשמישהו פשוט אומר לך, אני לא רוצה אותך? זה כמו סכין בבטן. וכולם פה מסביב שומעים ורואים. לא יכול להיות משהו כואב מזה."
טלי: [בקול בוכה] "אני מודיעה לכם כאן ועכשיו, אם מישהו אומר לי דבר כזה בקבוצה אני מתאבדת."

אבל נירה בשלה:

נירה: "אין לי מה להגיד, אל תנסו... אין לי מילים ואין לי מחשבות."

חשיבה נוצרת כדי להתמודד עם מחשבות

לצורך עבודה בקבוצה נדרשת היכולת לנסח מחשבות במילים, וגם להרהר במה שנאמר. הקבוצה מזמנת את האפשרות לפתח את המחשבות והחיבורים הנוצרים כתוצאה מן הקומוניקציה עם אחרים (McLachlan, 2009). מתי ואיך מפתח המשתתף בקבוצה את היכולת לחשוב? באיזה שלב של התפתחותו מבצבצת יכולת זו? מהם הגורמים שמקדמים או חוסמים את תהליך החשיבה? מה קורה כשנירה אומרת: "אני לא יכולה לחשוב על זה", או "אני לא רוצה לחשוב על זה"? איך קורה שהקבוצה כשלם נמצאת בעמדה נטולת חשיבה, וכל מרחב החשיבה, כולל זה של המנחות, נתון תחת מתקפה?

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

במאמר זה אנחנו מבקשות לטעון כי החשיבה נבנית בין השאר כתוצר של התסביך האדיפלי, ושקבוצה של יחסים בין־אישיים בגישה אנליטית מציעה מגוון של דרכים לעבד מחדש את הסוגיה האדיפלית, ובעקבות זאת גם לפתח את יכולת החשיבה.

תהליך החשיבה הינו ראשוני ופיזי־חושי מיסודו. הוא מורכב מתהליכים של הכנסה פנימה, טרנספורמציה של מרכיבי היסוד, הבחנה וזיהוי החומרים המיותרים וסילוקם (Bion, 1962b).

תיאוריית החשיבה של ביון, אשר הושפעה מעבודתה של מלני קליין ומן התצפיות שערכה על ילדים צעירים מאוד, קובעת כי "חשיבה נוצרת כדי להתמודד עם מחשבות, והיא התפתחות שנכפית על הנפש על־ידי המחשבות ולא להפך" (ביון אצל Fisher, 2011 עמ' 61). לטענתו, חוויית המפתח המזמנת את המחשבות היא התסכול שחווה התינוק המצפה לשד אמו שלא מגיע. השאלה לאיזו תוצאה מביא התסכול היא קריטית. כאשר היכולת של התינוק לשאת תסכול טובה מספיק, היעדר השד הופך למחשבה, ואפרטוס החשיבה מתפתח. כאשר אין לתינוק מספיק סובלנות לשאת את התסכול, תיחסם האפשרות לפתח מחשבות ואיתה גם היכולת לחשוב. אם כן, על מנת להתפתח צריך התינוק לחוות תסכול, אבל זקוק גם ליכולת להכיל את התסכול הזה.

התיאוריה של ביון בנושא המחשבה והחשיבה עוסקת גם ביכולת לדעת (to know), בלמידה מתוך התנסות, ובהפרעות ובעיוותים העלולים להתעורר במהלכן (Bion, 1962b). חוסר היכולת לחשוב ולחבר מגן מפני כאב ומשמעות, אך גם מונע התפתחות וגדילה, ומייצר מצב שבו התנועה אינה אפשרית. היעדר התנועה מונע את התפתחות היכולת לשאת תסכול. זהו מעגל קסמים טראגי, שכן הקושי לשאת את התסכול הוא זה שמנע את החשיבה מלכתחילה.

ומה הקשר בין התסביך האדיפלי לבין התפתחות היכולת לחשוב, ולחשוב בקבוצה? הפסיכואנליזה הקלאסית מניחה כי התסביך האדיפלי הוא בראש ובראשונה אוניברסלי, חיוני ומשמעותי להתפתחותו התקינה של היחיד ולבריאותו הנפשית. ההתפתחות מתרחשת בשני צירים: האחד – גיבוש הזהות המינית או המגדרית, והשני – התפתחות היכולת לחשוב, התפתחות המיינד (mind) וצמיחה של המודעות (Feldman, 1989).

פרויד טוען כי הדחפים האדיפליים הם חלק מהמציאות של כל אדם, כך שבפנטזיה כולנו הרגנו את אבינו ושכבנו עם אימותינו (בתוך: סימנגטון, 1996). כשאנחנו לא מצליחים להתחמק ממציאות הדחפים שלנו, אנחנו מתעמתים עם ההשלכות וחווים את הפחד והאשמה שבהכרח נובעים מהם. כאשר אנחנו נשלטים בידי חרדות רודפניות, העמידה מול המציאות כרוכה בהתמודדות עם איומים בנקמה ובסירוס. כשהחרדות הדיכאוניות פעילות, ההתמודדות עם המציאות כרוכה באובדן הזוג ההורי שבו הילד תלוי. התמודדות כזו יכולה להוביל לחוויה של אובדן המותירה מקום לאבל, מתוך העמדה הדפרסיבית שמלאני קליין תיארה. תהליך זה מאפשר הפנמה, יצירת סימבולים

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

והנעה לפיצוי, תהליכים המאפשרים להפנים את הזוג ההורי באופן מציאותי יותר, כדמויות סימבוליות בעולמו הפנימי של הילד. דרך זו היא ההופכת תהליכים של גדילה ולמידה לאפשריים (Klein, 1928).

התסביך האדיפלי מספק תמונה של כוחות לא מודעים וראשוניים הלוקחים חלק בהתפתחות התינוק ויחסיו עם ההורים. כאשר הרגשות האינציסטואוזיים העוצמתיים, כמו עוינות ואשמה, רתומים לתהליך, נפתח מרחב המאפשר לחשוב, ומתפתח פוטנציאל של נפרדות. הימנעות מרגשות אלה או התכחשות להם מסבות עיוורון נוראי החוסם אפשרות של חשיבה.

המיתוס של אדיפוס הוא מטאפורה למאבקו של התינוק ביצריו הראשוניים ובאיוויו להחליף את אביו, לקיים יחסי מין עם אימו ולהיות לבן זוגה. מסקנה מספקת מהמשאלות הלא מודעות משמעותה קבלה של הילד את העובדה שהוריו מקיימים זוגיות שהוא מודר ממנה, תוך הישארות ביחסים עם הוריו. התצורה המשולשת של הורים וילד עשויה להביא את הילד למצב שהוא כועס ומוכה כאב – ברמה לא מודעת – אך מסוגל לקבל את העובדה כי לא יקיים יחסים אינציסטואוזיים עם הורה אחד, וגם לא ירצח את ההורה האחר.

פרויד הציב את הסיפור האדיפלי בראש ובראשונה כהסבר להתפתחות המינית של ילדים, אבל ראה בו גם דרך להסביר את הופעת האני העליון כתוצר של הפנמת הזוג ההורי. ממשיכי דרכו פיתחו את המהלך תוך שימת הדגש על התצורה האדיפלית, ועל הדינמיקה הפנימית שלה המשפיעה על היכולת לחשוב.

שטיינר מדבר על המאבק לחמוק מהמציאות הכרוכה במודעות לאימפוטנציה הילדית ובתלות בהורים (Steiner, 1985). לטענתו, עצימת העיניים של אדיפוס (או הילד, או הקבוצה) לנוכח הידיעה כי היחסים בין ההורים הם אלו שהביאו אותו לעולם, והדאגה ההורית, היא שהביאה את התפתחותו, והיא שגוזרת עליו לשחזר שוב ושוב את השאיפה האדיפלית.

בריטון מתאר את "התצורה האדיפלית כמשולש משפחתי ראשוני המספק שני קשרים שמחברים את הילד באופן נפרד לכל הורה בדרך המעמתת אותו עם הקשר ביניהם, המותיר אותו בחוץ" (Britton, 2004, עמ' 47). ההכרה של הילד ביחסים בין הוריו יוצרת מרחב משולש, שבו נוכחים שלושה אנשים עם היחסים הפוטנציאליים שלהם. הכרה זו מאחדת את עולמו הפנימי של הילד, ומאפשרת לו לקיים יחסי אובייקט שונים. היחסים במרחב המשולש מאפשרים לו לקחת בהם חלק, אך גם להיות עד ליחסים הנרקמים בין שני אנשים. עמדה זו מספקת לילד אבטיפוס ליחסי אובייקט מהסוג השלישי, שבהם הוא עד ולא משתתף. יחסים אלה בונים בתוכו את היכולת לראות את עצמו באינטראקציה עם אחרים, יכולת שהיא תנאי הכרחי למי שרוצה ליהנות ולהפיק תועלת מטיפול קבוצתי.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

במילים אחרות, הילד עובר משלב שבו הוא נתון בדיאדה עם האם, שלב שבו הוא חלק מיחידה שבה החשיבה היא פעילות לא מובחנת, לעמדה שבה החשיבה היא פעילות עצמאית הולכת וגדלה. ביון טוען כי הכישלון בפתרון הקונפליקט האדיפלי משמעו כישלון של האם להכיל את הפנטזיות והדחפים הפרימיטיביים הראשוניים (Bion, 1962). כישלון כזה מביא להתפתחות אני עליון הרסני וקנאי, שמונע אפשרות של חשיבה, למידה מניסיון או יחסים עם אובייקט. לדעתו, חוסר היכולת של האם להכיל את ההשלכות של הילד נחווה על ידו כמתקפה הרסנית על הקשר, החשיבה והתקשורת, איתה ועם אובייקטים אחרים.

המשאלה של הילד לדעת את האם, הנובעת מתהליך התפתחותו, מוחשת כאיום על היחסים עם זוג ההורים. הסקרנות מגלה את קיומה של הסיטואציה האדיפלית, אך המתקפה על הקשר בין ההורים נתפשת ככוח עוין והרסני שמכוון נגד מקור הטוב והסדר.

הקבוצה כהזדמנות לעיבוד הקונפליקט האדיפלי והיכולת לחשוב

את התפקיד הפסיכולוגי של קבוצה ביחס לחשיבה מגדירים אשבך ושרמר כך: "קבוצה אינה חושבת, אך היא מתירה לחשיבה להתרחש. ללא קבוצה, אין בוחן מציאות תקין והמחשבה עלולה להפוך להזיה" (Ashbach & Schermer, 1987, עמ' 49).

כאשר אנחנו חושבות על הקבוצה כשלם, אנחנו מתבססות על הנחת היסוד שהקונפליקט האדיפלי אינהרנטי לעבודה בקבוצה ולהחייאת "המרחב המשולש". הקבוצה והחברים בה מרחיבים בהדרגה את יכולתם לשאת את הקנאה, הזעם וההרסנות האינהרנטיים לקונפליקט, ולהתאבל על אובדן של פנטזיות אומניפוטנטיות מוקדמות.

המשתתפים בקבוצה יכולים להתייחס למאבק האדיפלי במגוון של דרכים, וליצור מרחב חושב אישי וקבוצתי. הואיל וקבוצה היא מכל להשלכות, המקיים תהליכים כמו רזוננס ומירורינג, ההשלכות יכולות לעבור רה־אינטגרציה, שבעקבותיה יכולים המשתתפים לקנות בעלות מחודשת של חלקיהם המפוצלים.

פוקס רואה את הקונפליקט האדיפלי כתוצר של המשפחה כולה – המשפחה כשלם – ומצפה שכך הוא יופיע גם בקבוצה (Foulkes, 1990). היום נוטים לקרוא את כתביו כגישה כמעט רומנטית ונאיבית בגישתה לקונפליקט האריפלי, ובעיקר לאופן שבו הוא מטופל בקבוצה. ואמנם, בכתביו המוקדמים טען פוקס כי התעוררות הקונפליקט במסגרת של טיפול קבוצתי היא עילה לטיפול פסיכואנליטי אינריווידואלי, אך בשלבים מאוחרים יותר הכיר בכך שניתן לטפל בקונפליקט האדיפלי גם במסגרת של קבוצה.

לתפישתו של פוקס, ההשתתפות בקבוצה אנליטית מעוררת חוויה של רגרסיה לחדר הילדים, לתינוקיה, אך במקביל היא מאפשרת להתקדם ולעבד את הקונפליקט האדיפלי

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

דרך שחזור המהלך של עזיבת המשפחה, שבמסגרתו עומד הילד בכוחות עצמו ומתמודד עם בני גילו.

לשיטתו של פוקס, באמצעות השיתוף בחרדות ראשוניות, ברגשות של זעם, כעס, תסכול, היצמדות, נפרדות והשלכה של משאלות אומניפוטנטיות על המנחה, יכולה הקבוצה להתגלות כמקום סבלני יותר ומאוים פחות מאשר המטופל בטיפול אינדיווידואלי. הקבוצה שואבת כוח מן הלכידות שלה, ומשיגה אינטגרציה הולכת וגדלה בהתמודדות האישית והקבוצתית עם רגשות אלה. היא יכולה לקיים התנהגות בוגרת ורציונאלית וחשיבה המותאמת למציאות, ובה בעת לקבל את הביטויים הלא רציונאליים שעולים בה. גם הרגרסיה בקבוצה מוחזקת ומנוהלת טוב יותר, מאחר שהיא מתרחשת בקבוצת השווים. נדמה שעבודתה העיקרית של הקבוצה היא לטפל בבעיות של הדרה־שייכות (inclusion-exclusion), המובנות לתוך הסיטואציה האדיפלית, בעיקר תוך התייחסות למנחה כאל אובייקט של תשוקה. לפיכך מציע פוקס למנחה להפגין אקטיביות בפרשנות הדינאמיקות הללו, כיוון שהקבוצה אינה שלמה ללא עבודה זו.

בעוד שתצורות של קנאה ותחרות בין אחים עלולות להיות הרסניות, בקבוצה הן מתאזנות לעתים קרובות עם ההיבטים האלטרואיסטיים והקונסטרוקטיביים של יחסי המשתתפים. היכולת של המשתתפים להניע פוטנציאל של שיתוף פעולה כאשר הם פוגשים בנקמנות של תחרות־אחאית מותנה לא מעט ביכולת של המטפל להכיר בשורשים (האדיפליים) של הקנאה והתחרות, לטפל בהם באופן גלוי וישיר, ובמקביל לעודד ולאפשר ביטויים של תיקון. בראון למשל קובע כי, "זוהי הפונקציה האתית של הקבוצה, שבה תובענות ודרשנות פוגשות רגישות והגינות" (מצוטט אצל Nitsun, 2006, עמ' 194).

ניצון, בספרו על ה"אנטי־קבוצה", טוען כי התפתחותה השלילית של הקבוצה באה לידי ביטוי בקלקול והרס של היחסים מכל־מוכל. כאשר גורמים כמו קנאה וחמדנות מעכבים את יחסי התקשורת בקבוצה, החוויה שהיא מייצרת נותרת מבולבלת ולא מעובדת, ואין אפשרות לקיים בה תהליכים של חשיבה, גילוי אינטלקטואלי, למידה מהתנסות והתפתחות רגשית.

כזכור, היכולת לחשוב מבוססת על מרחב פנימי משולש, ותפקיד הקבוצה לספק מרחב שבו אפשר להביא לידי סיום את העבודה הפרה־אדיפלית על מנת לשוב ולרכוש בעלות על חלקים של הנפש שעברו פיצול והושלכו על העולם בשלבי התפתחות קודמים, במטרה להביא לאינטגרציה של העצמי.

ניצון מציע נקודת מבט נוספת, רחבה ועמוקה יותר, על תפקיד הקבוצה: הקבוצה כעדה (the group as a witness), מנסרה הרואה את הקבוצה כגורם שבוחן את התהליכים האינטימיים המתרחשים בקבוצה ומגיב להם. הנוכחות המתבוננת, והעדות הרפלקטיבית של הקבוצה, משיקות

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

תהליכים חברתיים בונים ומעניקות למשתתפים הקשר חברתי שמכשיר פנטזיות, חרדות ותשוקות מודחקות. ניצון מדגיש את החשיבות של יחסי הגומלין בין ביטויי התשוקה לתהליכים הבין־אישיים והחברתיים, המאפשרים להכיר בקבוצה כשלם ולהעניק לה תוקף לאור ההכרה בכך שהסיפור האדיפלי שוכן בלב־ליבם של יחסי ההדרה וההשתייכות.

ההתנגדות של הקבוצה לחשיבה והימנעותה ממנה

מקלכלן מתארת תהליכים של התנגדות לחשיבה ולהתפתחות של היכולת לחשוב, הבאים בקבוצה לידי ביטוי באמירות כמו: "אני לא רוצה לחשוב על זה", או "אני מנסה לא לחשוב על זה" (McLachlan, 2009). האיכות הרגשית והמחשבתית של מצבים אלה בקבוצה אינה מובחנת. היא מעורפלת ולא ממוקדת, והרגשות הכרוכים בה אינם ניתנים לשיום ולזיהוי. במצבים כאלה אין שום אפשרות לבצע עבודה בונה או לחוות אמת שאינה נוחה. זהו מצב רגרסיבי שבו הקבוצה כולה מתנהגת כתינוק, ואינה חווה נפרדות מהדמות המטפלת. היחיד המיינדלס (mindless) הוא חלק מקבוצה שמחפשת נחמה והזנה. ביון מציע את המחשבה שמה שצריך להיות מחשבה הופך להיות אובייקט רע, ומתאים רק לריקון, ואותם אלמנטים שמתאימים לחשיבה, לחלימה, לזכירה או לתרגול אינטלקטואלי נחווים כ'הדבר עצמו' ומרוקנים באמצעות הזדהות השלכתית (Bion, 1962). כך הולך המרחב הקבוצתי ונספג "אובייקטים רעים" בדמות מחשבות שאינן ניתנות למחשבה (יסודות ביתא).

מרחב החשיבה הנוצר כתוצאה מחיבורים רגשיים כמו אהבה, שנאה וידיעה מותקף מבפנים ומבחוץ על־ידי כל אותם רגשות ומחשבות שאינם ניתנים למחשבה (יסודות ביתא). ביטוייהם הפרימיטיביים אלימים ונשלטים בידי עיוותים המביאים לקריסה של הנפרדות. הביטויים הפרימיטיביים הללו חודרים את מרחב החשיבה והורסים את היכולת לחשוב, לחבר וליצור מרחב רגשי רפלקטיבי בתוך הקבוצה. תפקיד המנחה הוא לנסות לשמור על עמדה נפשית רצפטיבית (receptivness) רפלקטיבית, מחוברת ומחברת. הינשלווד טוען כי השתתפות חופשית של חברי הקבוצה אין בה די על מנת ליצור מרחב של חשיבה ורפלקסיה, וחשוב לא פחות שהאופן שבו משתרשרות התגובות זו מזו יוכל להוביל לחיבור בין רגש לרגש ובין משתתף למשתתף (Hinshelwood, 1994). המטלה של מנחה הקבוצה היא בראש ובראשונה להיות אחראי לכך שתהליך זה יקרה, ולעקוב אחר ההרס או החיבורים הפוטנציאליים הנרקמים בין המשתתפים.

עוצמת הרגשות בקבוצה עלולה להוביל למתקפות על החיבורים הרגשיים בתוכה ולתרבות קבוצתית שנחושה בדעתה להימנע מהכרה בחיבורים אלה או לחשוב עליהם. האופי התרפויטי או האנטי־תרפויטי של התרבות הקבוצתית תלוי בהיקף של מתקפות אלה ובמידה שבה הן מצמצמות את המרחב המתבונן והחושב בקבוצה. המונח "מרחב רפלקטיבי" מצביע על היבט החיבור הרגשי

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

בקבוצה שמתוכו מפציעה האישיות, והחשיבה מתאפשרת. לעומת זאת, מצבים פרימיטיביים מתגלים במתקפותיהם על כושר החשיבה, הרפלקסיה והחיבור רגשי, אך במקביל יש להם גם תפקיד חיוני ביותר בכל תהליך של התנסות ולמידה.

פוקס מתייחס ליכולת לבצע רפלקסיה במושג דיון־חופשי־צף (free floating discussion), ומתוך הבנתו את התהליך גוזר את המושגים הדהוד ומירורינג, ואת הרעיון של קומוניקציה רשתית בין המשתתפים – המטריקס (Foulkes, 1990). הינשלווד מספר כי התבוננויות שערך על הקבוצה הביאו אותו להאמין כי דיון־חופשי־צף ודיאלוג הם הדרך לנצח מתקפות של צורות פרימטיביות, חודרניות ואגרסיביות של הזדהות השלכתית (Hinshelwood, 1994). המרחב הרפלקטיבי החושב נבנה כך שכל פרט מתבונן על התנסותו שלו, ובונה בנפשו ובתודעתו (mind) מרחב רפלקטיבי. כל חוויה חוברת לאחרות עם התפתחות הפנטזיות או התיאוריות של הפרט והאחרים. כך יכולים חיבורים להירקם או להיות מותקפים, וההתנסות עלולה להידלדל עד שהיא מאבדת משמעות. המרחב הרפלקטיבי הנבנה מחיבורים קיימים (תיאוריות ופנטזיות) עלול באותה נשימה להתאכלס בשאריות של המתקפות האלימות נגדו.

אם כן אפשר לראות כי למרות ההבדלים בין התיאוריות של פוקס וביון שניהם עוסקים בחיבורים המאפשרים חשיבה – אם כי האחד שם את הדגש על החיבור הבין־אישי והקבוצתי, ואילו האחר מתמקד בחיבור התוך־אישי. מושג המפתח של פוקס, המטריקס, עוסק בפתיחות ובזרימה של התקשורת התוך־אישית והבין־אישית, וביון מדבר על החיבור בתוך הנפש (mind).

דיון

נשוב לקבוצה שהוזכרה בראשית המאמר, ונציע דרך אפשרית אחת להבין את האירוע שתואר בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו היא היתה נתונה באותה עת, כשעיקר עיסוקה התמקד בשאלות של שייכות – הכללה, הדרה ונפרדות. דומה כי הקבוצה ניסתה לפתות את אילנה להתמסר לה, אולי כיוון שהרגישה שהמנחות לא נענות לפיתוי, ומסרבות להיכנס לתחרות על המשולש האדיפלי ובתוכו. ייתכן שנירה, שהיתה עדה להתרחשות הרגשית הזו, חוותה אותה כהחייאה של הסיטואציה האדיפלית שבמסגרתה נרקמים בין הקבוצה לאחת המשתתפות יחסים זוגיים שהיא עצמה מודרת מהם. הצפייה ביחסים אלה היתה קשה לה מנשוא, ולרגעים היא חשה עצמה מוצפת ברגשות של קנאה, תחרותיות, זעם ושנאה. ההתרחשות הקבוצתית עוררה בה פנטזיות רצחניות ומשאלות נקם, וגרמה לה "לירוק אש" במשאלה לשרוף את יריבתה במשולש האדיפלי. נירה נכנסה לתהליך הקבוצתי כשכולה מלאה תשוקה להכיר, להרגיש ולחוות, והקבוצה הפכה בעבורה לאובייקט של תשוקה, אשר מילא אותה בפנטזיות וציפיות, כמו קשר רומנטי שעמוס בהתרגשות והתאהבות. כשהקבוצה ניהלה את השיחה עם אילנה חשה נירה

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

שהיא נבגדת בידי מושא תשוקתה, והתמלאה קנאה ותחרות אחאית. באותה עת היתה הקבוצה כשלם עסוקה במשאלות של שייכות והתמזגות, והאיום ששרר בה הופיע בצורה של חרדה מפני הדרה מאובייקט התשוקה שהוא ההורים, כלומר המנחות.

כפי שקרנברג מציין: "נראה כי לא קיימים יחסים אינטימיים רבים שבהם לא מתעורר ברגעים מסוימים הפחד להיות מוחלף על־ידי מתחרה" (אצל Nitsun, 2006, עמ' 43). החרדה מהחייאת התצורה האדיפלית גרמה לנירה לסגת לתוך עצמה ולהתנתק מכל חיבור רגשי פנימי. בשלב זה חסרו לה מילים וחסרה לה היכולת לחשוב על עצמה ועל מה שהתעורר בתוכה ביחס לאילנה ולתהליך הקבוצתי. כאשר מרחב החשיבה שלה נחדר בידי הרגשות הרצחניים שהיא התקשתה לשאת ולהרגיש, הוא קרס. נירה מיאנה לדעת, ופיתחה שנאה כלפי כל ידע חדש. כל ניסיון של הקבוצה והמנחות לאפשר ידע כזה נחווה אצלה כרודפני. נירה סירבה להתמודד עם מחשבות קשות וכואבות שהיו עלולות לגלות לה כי היא יכולה להיות רצחנית, קנאית, חלקית, לא בלבדית ובת החלפה, ולחשוף שהיא אינה המושא של תשוקות הוריה או הקבוצה. אין ספק שנירה החזיקה בעבור עצמה ובעבור הקבוצה את המערך ההגנתי שהתעורר לנוכח ההחייאה של הקונפליקט האדיפלי בקבוצה.

בהמשך, כשמרחב החשיבה נבנה מחדש, הציגו המשתתפים בקבוצה סיפורים וחלומות חדשים ומפתיעים שחשפו תמות אדיפליות. נירה סיפרה איך כילדה רכה בשנים שישנה בקיבוץ בלינה משותפת היתה מתעוררת באמצע הלילה מתוך סיוט שחזר ונשנה, ואז היתה פותחת בריצת אמוק לבית הוריה, ואיך ההורים שהתעקשו להכחיש את הדרמה האדיפלית עצמו עיניהם לצרכי בתם, והיו משיבים אותה מדי לילה לבית הילדים.

ניצון מתייחס בכתביו לסצינה הבראשיתית, וטוען כי הפנטזיות הלא מודעות על מיניות ההורים, כמו גם ההדרה של הילד מן היחסים ביניהם, אינהרנטיים לעבודה בקבוצה, ועלולים להתגלות כאבן נגף בדרכה של הקבוצה לטיפול בנושאים כמו אינטימיות ומיניות (Nitsun, 2006). המשולש הדינאמי שכולל עצמי, אחר־נחשק ובן תחרות הוא אפוא חלק חשוב מחיי הקבוצה.

דומה כי הקבוצה גירתה את נירה לפעולה, וכך גרמה לה להחזיק בעבורה את הקנאה שהתעוררה נוכח היחסים הפוריים ומלאי השפע שהקבוצה השליכה עלינו, המנחות. משתתפים אחרים בקבוצה עשויים להכחיש את תפקידה של הזוגיות ההורית הראשונית לטובת עמדה של "אני יכול לבד", ולהדיר את המנחות באמירות כמו: "מבחינתי אתם השותפים שלי לקבוצה, ואתם אלה שחשובים, הן – המנחות – בכלל לא מעניינות אותי". צורת תגובה אחרת הפגינה משתתפת אחרת, שחשה כי הקבוצה פגעה בה וויתרה עליה, ובחרה להתעלם לחלוטין מהמנחות ומהכעס שלה עליהן.

היכולת של הקבוצה לחוות את אש הדרקון של נירה, בצירוף העובדה שאילנה, הקבוצה והמנחות לא נשרפו בה, הרחיבה את מרחב החשיבה של הקבוצה כשלם. כאן התרחש מה שפוקס

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

כיוון אליו כאשר דיבר על הגדלת המכנה הקבוצתי המשותף והרחבת השונות הייחודית בהקשר של האנליזה הקבוצתית. ההרחבה איפשרה לקבוצה להמשיך לעבד את הסיטואציה האדיפלית.

אין ספק כי תפקידנו כמנחות הוא להחזיק את כל אותם יצרים, תחושות, פנטזיות פרימיטיביות והשלכות ראשוניות במיינד (mind), ולהתעקש על שמירת המכל החושב־מתבונן מפני קריסה. כפי שכבר ציינו, בתחילת אותו מפגש שבו התרחשה ההחייאה האדיפלית־העברתית של נירה במלוא עוצמתה היינו קפואות ומנותקות זו מזו, וכל אחת גם חשה שהיא מנותקת מעצמה. בעיקר הרגשנו שחסרה לנו היכולת לחשוב ולהבין את המתרחש בקבוצה. במבט לאחור אפשר לומר כי שתינו הבנו את תחושת ההדרה, וגם חווינו כיצד הקבוצה בחיזוריה אחר אילנה כמו מייתרת גם אותנו המנחות, ואולי אף חמור מכך, גורמת לנו להרגיש כמי שמציצות לחדר המיטות של הזוג הנבחר קבוצה־אילנה. התוכן המוכל הוחש לנו כנפיץ ותוקפני, והיה נדמה לנו כי מתחילה שגינו כאשר לא הכלנו אותו כראוי. בהמשך הצלחנו להחזיר לעצמנו את היכולת לחשוב ולהבין, ובתוך כל אחת מאיתנו צמחה הבנה שונה ומובחנת של התהליך. יכולת זו לשמור על שונות אך גם על קשר, תוך הקצאת מקום לכל אחת מאיתנו ללא קנאה ותחרותיות, איפשרה לקבוצה ולנו לפתח מרחב חשיבה. מרחב זה איפשר לבצע עיבוד מאוחר של הקונפליקט האדיפלי בקבוצה. ההבנה שלנו ושל הקבוצה, וההכרה בכך שהסיטואציה האדיפלית אכן התרחשה, איפשרה להביא את הקבוצה לתהליכים של אבל ותיקון הקשורים לעמדה הדיכאונית. כך, העבודה עם הפגיעות הובילה לחירות: חירות להרגיש, חירות לחשוב וחירות לדעת.

מקורות

פונטאליס, ז'. ב. (2004). "מה שכופה את עצמו עלי ...לזמן מה". **חלונות**. תל אביב: תולעת ספרים.

סימנגטון ג.ו. (1996). **החשיבה הקלינית של וילפרד ביון**. תל אביב: תולעת ספרים.

Ashbach, C. and Schermer, V.(1987). *Object Relations, the Self, and the Group: A Conceptual Paradigm*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bion, W. R. (1967[1959]). "Attacks on Linking". *Second Thoughts* (pp. 93–109). New York: Aronson.

----- (1967[1962]). "A Theory of Thinking". *Second Thoughts* (pp. 110–119). New York: Aronson.

----- (1962). *Learning from Experience*. London: Karnac.

Britton, R. (2004). "Subjectivity, Objectivity, and Triangular Space". *Psychoanalytic Quarterly* 73:47–61.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms

Feldman, M. (1989). "The Oedipus Complex: Manifestations in the Inner World and the Therapeutic Situation." In J. Steiner (ed.), *The Oedipus Complex Today: Clinical Implications* (pp. 103–128). London: Karnac.

Fisher, J. (2011). "The Emotional Experience of K". In Mawson Chris (ed.), *Bion Today*. London & New York: Routledge.

Foulkes, S. H. (1990). *Selected Papers*; London: Karnac.

Hinshelwood, D. R. (1994). "Attacks on the Reflective Space: Containing Primitive Emotional States". In V. Schermer (ed.), *Ring Of Fire; Primitive Affects and Object Relations in Group Psychotherapy* (pp. 86–106). London & New York: Routledge.

Klein, M. (1928). "Early Stages of the Oedipus Conflict". *International Journal of Psychoanalysis* 9: 167–180.

Mclachlan, S. (2009). "The Oedipus Complex, the Capacity to Think and Group Analysis." *Group Analysis* 42, 392

Nitsun, M. (1996). *The Anti-Group: Destructive Forces in the Group and their Creative Potential*. London & New York: Routledge.

----- (2006). *The Group as an Object of Desire: Explaining Sexuality in Group Therapy*. London & New York: Routledge.

Steiner, J. (1985). "Turning a Blind Eye: the Cover up for Oedipus", *International Revue of Psychoanalysis* 12: 161–172.

This content downloaded from 108.128.65.17 on Fri, 05 Jul 2024 05:57:31 +00:00
All use subject to https://about.jstor.org/terms