הגבול בין הדרכה לטיפול — מבט שני*

גידי רובינשטיין, מ.א.[1]

תהליך ההדרכה, בגלל המטען הרגשי שהוא טומן בחובו, דומה, במידה רבה, לתהליך טיפולי. במאמר מוצגים קווי הדמיון והשוני בין שני התהליכים, כפי שהם מופיעים בספרות ההדרכה. כן מובא דיון בתהליך המקביל — מושג מרכזי להבנת הדמיון בין שני התהליכים. ספרות ההדרכה עוסקת בחלק הארי שלה בטיפול בעל כיוון פסיכודינמי, ובהדרכה הניתנת על טיפול כזה. במאמר מועלית הבעייתיות, שביישום ההשוואה בין הדרכה לטיפול פסיכודינמיים, המובאת בספרות, לגישות טיפוליות אחרות. מוצע, שבכל השוואה כזו יש להתייחס לסוג הטיפול, שעליו ניתנת ההדרכה. כן מובא דיון בבעיות היישומיות והאתיות, המתעוררות מהדמיון בין הדרכה לטיפול.

מ ב ו א

כל מי שהתנסה בהדרכה, כמדריך או כמודרך, מכיר בוודאי בעובדת היותה סיטואציה לימודית מיוחדת במינה, אשר לא ניתן להגבילה למישור האינטלקטואלי בלבד. בגלל המשקעים הרגשיים, שטומנת בחובה הסיטואציה ההדרכתית, היא מזכירה במידה רבה סיטואציה תרפויטית. השאלה, כיצד ובאיזו מידה להתמודד עם ההיבט הרגשי בהדרכה, מעסיקה מדריכים ומודרכים כאחד ומעוררת מתיחות לא מעטה. כך, למשל, תקנון־זכויות, שנערך בידי סטודנטים קליניים, כולל סעיף האומר, שמורה אינו רשאי לחקור את חייו הפרטיים של הסטודנט לתרפיה, אף לא מתוך רצון לעזור לו, אלא אם כן:

1) יוכל להוכיח, שהמידע נוגע למשימה הטיפולית המיידית;
2) יוכל להראות באופן ספציפי כיצד חקירה זו תשנה את התנהגות המטפל בכיוון הרצוי (1).

אקשטיין וולרשטיין, שהציגו את הדמיון הרב בין הדרכה לטיפול במלוא חריפותו, מציינים שעל אף שהדרכה וטיפול הם תהליכי עזרה בין־אישיים, המערבים אותם מרכיבים רגשיים, ההבדל החיוני ביניהם הוא ההבדל במטרות (2).

במאמר הנוכחי ייערך נסיון לסקור את קווי הדמיון והשוני בין הדרכה ובין טיפול, כפי שהם מופיעים בספרות, ולהציע מסגרת התייחסות חדשה המוכתבת ע"י סוג הטיפול, שעליו ניתנת ההדרכה.

איזורי החפיפה בין הדרכה לטיפול

א. תובנה וצמיחה אישית בטיפול מול מודעות עצמית וצמיחה מקצועית בהדרכה

קדושין (3) הבחין בין הפונקציות השונות של המדריך, שמהן החינוכית והתמיכתית מהוות איזורי חפיפה בין הדרכה לבין טיפול. אחד ממקורות המתח בעבודת המודרך, שאותו הוא מציין, קשור בפונה. הפונה מציג מצבי חיים, שבהם באופן זה או אחר, התנסה המטפל בחייו האישיים. במסגרת ההדרכה החינוכית, על המדריך לסייע בידי המודרך לפתח מודעות־עצמית דרך צמיחה מקצועית, מושג המקביל לדעתו של קדישין למושג "תובנה" (insight) בפסיכותרפיה. אולם, ההפרדה בין השתיים אינה דיכוטומית. אומנם התובנה דרך הצמיחה האישית אינה מטרה בפני עצמה במסגרת ההדרכה, אך לדעתו "העצמי המקצועי הוא, ככלות הכול, מיגזר משמעותי בדימוי העצמי האישי הכולל" (3, ע' 171). ההדרכה החינוכית מהווה מקור למתח, שכן היא דורשת שינוי רגשי וקוגניטיבי מצד המודרך. שינוי זה מחייב ויתור על דפוסי־התנהגות ישנים, שעזרו לשמור על הומיאוסטאזיס בחייו האישיים של המודרך. שינוי מסוג זה מעורר, על כן, חרדה אצל המודרך, שאינו בטוח אם ברצונו לשנות את שלמד במשך זמן כה רב (4). תהליך הלמידה של המודרך כולל היבט קוגניטיבי והיבט רגשי בגלל מהות הנושא הנלמד והמעורבות הרגשית של המודרך בטיפול שהוא עושה, אשר בו הוא עומד בפני מצבי חיים לא מוכרים לו, שאותם עליו לעכל ובעת ובעונה אחת גם להתמודד עם הנסיון לשנותם (5).

לא פחות קשה המפגש עם מצבי חיים שמכיר המודרך מחייו האישיים. במצבים כאלה, סכנת ההזדהות והקושי לשמור על גבולות עצמו וגבולות המטופל עלולים להחריף.

---

* המאמר מבוסס חלקית על עבודת גמר לקראת התואר מוסמך, שנמסרה לביה"ס לעבודה סוציאלית באוניב' תל־אביב, בהדרכת פרופ' שמעון שפירו וד"ר שרגא סרוק.

1 ביה"ס לעבודה סוציאלית ע"ש דוד שאפל, אוניב' תל־אביב.

כאן פיתוח מודעותו העצמית של המודרך במסגרת ההדרכה חיוני ביותר. מודעות עצמית מהווה, כמובן, נושא מרכזי גם בטיפול, על־פי רוב האסכולות בפסיכותרפיה. לא אחת, בעיות קיומיות של הפונה זהות או משיקות לבעיות ההווה או העבר של המודרך. אם המדריך לא ייגע בחלקים אלה, עלול המודרך דרך תהליכי הזדהות השלכתית (6), להיקלע להזדהות יתר עם הפונה ולהשליך עליו את נסיונות ההתמודדות שלו בהיותו במצב דומה, שלא עונים בהכרח על צורכי הפונה.

ב. קשר מדריך־מודרך מול הקשר מטפל־מטופל

הדמיון בין מערכות היחסים מדריך־מודרך למטפל־מטופל זכה להתייחסות בספרות ההדרכה במסגרת הדיון במושג "התהליך המקביל", שבו נתמקד בהמשך. בשלב זה נתייחס לדמיון במערכות יחסים אלה לאו־דווקא מנקודת מבט פסיכואנאליטית כפי שהדבר נעשה במסגרת הדיון בתהליכים המקבילים. רוג'רס (7) מציין, שתהליך הגדילה במסגרת ההדרכה מתאפשר רק בתנאים, שבהם המודרך חש מקובל ומובן, וכאשר נוצר קשר אותנטי עם המדריך, בדומה למה שאמור להתרחש בטיפול. קינדר (8) ביקש ממודרכים להעריך את המרכיבים המסייעים בהדרכה ובתגובה קיבל תשובות, המתארות את המדריך בצורה דומה מאוד לדמות המטפל. המדריך העוזר ביותר הוא זה המתעניין ברגשותיו של המודרך, מוכן לקבל דיעות שונות מדיעותיו, תומך בו וגם מאפשר עצמאותו. אוקס (9) נעזרת במושגים מתיאורית יחסי אובייקט לתיאור הקשר הרצוי בין המדריך למודרך. היא משווה קשר זה לקשר הורה־תינוק ומעודדת מדריכים למלא תפקיד הורה כלפי מודרכיהם. כפי שהקשר בין המטופל למטפל אמור לשמש מודל, שיעזור למטופל לשפר את קשריו עם העולם, כך גם ההדרכה משמשת כמודל, שאותו אמור המודרך להעתיק לקשר שלו עם המטופל (10). בנוסף, התפתחותו המקצועית של המודרך מהווה תהליך רגשי, הדורש איתור, הכרה ועיבוד רגשות ועמדות ולכן הוא דומה מאוד לקשר הטיפולי. הסטר וחב' (10) מציינים את התפקיד הכפול של הקשר ההדרכתי: א) הקשר הוא המדיום דרכו מועבר הידע; ב) בטיפול, היחסים הבין־אישיים הם הידע עצמו. רובינסון (11) ממליצה למדריך לנצל את הדמיון, הקיים בין הקשר ההדרכתי לקשר הטיפולי ולאפשר למודרך, הממלא תפקיד של עוזר בטיפול, ללמוד במסגרת ההדרכה את תפקיד הנעזר, שאותו ממלא המטופל בסיטואציה הטיפולית.

ג. התנגדות לשינוי בטיפול ובהדרכה

מוטיב הוויתור על דפוסים קיימים, התורמים לאיזון, לטובת החדש והבלתי־מוכר, מהווה אף הוא גורם משותף להדרכה ולטיפול. גורם זה מעורר חרדה הן במודרך והן במטופל ומופיע שוב ושוב בספרות ההדרכה. דורמן (12) מצאה, שמודרכים נכנסים לקשר עם המדריך בחרדה רבה, הנמשכת בתהליך הוויתור על הדפוסים הקיימים, כאשר למודרך אין עדיין ביטחון שהדפוסים החדשים, הנלמדים בהדרכה, מספיקים להתמודדות יעילה. קדושין (3) אף רואה את הוויתור על דפוסים מוכרים לטובת דפוסים חדשים, הנלמדים בהדרכה, כמעורר תחושת בגידה במודרך — בגידה בדמויות משמעותיות כמו הורים, שמהם למד המודרך להשתמש בדפוסים המוכרים לו. תהליך זה עשוי, לדעתי, להזכיר מעמד טיפולי מבחינות רבות (כמו מתבגרים הנמצאים בטיפול ועשויים להתנסות בקופנליקט דומה של נאמנות כפולה להורה הטבעי ולמטפל כדמות הורית).

אקשטיין וולרשטיין (2) פיתחו את נושא ההתנגדות במודרך עקב החרדה, שהשינוי בתהליך הלמידה מעורר בו. לדעתם, המודרך מתגונן על־ידי דבקות בדפוסי התנהגות, המחזקים את ההתנגדות לשינוי וכאמור, קיים קשר הדוק בין צמיחה מקצועית לצמיחה אישית (3). קשר זה בא לביטוי בהדרכה בהתמודדות עם למידה מקצועית של תהליכי פתרון בעיות. המודרך מגיע להדרכה עם תחושת אינטגרציה מסויימת שהשיג בחייו עד כה. כלומד מבוגר התנסה כבר בעבר בפתרון בעיות. הדרכים שבהן עשה זאת משמשות רפרטואר אישי של דגמי התמודדות מוכרים. במסגרת ההדרכה, למידת דגמי התמודדות מקצועיים אלטרנטיביים, המיועדים לפונה, דורשת למעשה מהמודרך בחינה מחודשת של דגמי התמודדות שלו עצמו עד כה. איתגור הישן לעומת הדרישה להפנמת החדש יוצרים במודרך תחושת דיסאינטגרטיביות, המהווה מקור למתח. ההתנגדות לשינוי, המופיעה במטופל, עשויה להתחזק בהדרכה בגלל הפער ההיראַרכי ביחסי מדריך־מודרך, ולשאת אופי של מאבקי־שליטה בעלי מטען רגשי כבד לא פחות מזה הטמון במעמד הטיפולי:

> המחשה לכך נמצאת בניתוח פרוטוקולֵי הדרכה בעבודתה של קמחי (13): "החל ביניהן מאבק כוחות, כשזה הדפוס שאפיין את הקשר עד סוף השנה...", "אני כאן המדריכה ואני מחליטה על מה נעבוד!" או "המודרכת חשה מושפלת מיחס המדריכה והרגישה שהיא חייבת להחזיר לה".

ד. העברה והעברה נגדית בהדרכה ובטיפול

הטיפול הוא מצב בין־אישי, שניתן להגדרה כמפגש בין אדם, הזקוק לעזרה עקב בעיות נפשיות, המפריעות לו במילוי תפקידיו ובהסתגלות למציאות, לבין אדם, המסוגל לעזור לו להתגבר על קשייו בעקבות התמחותו ונסיונו המקצועי. בעצם הגדרת המפגש קיימת חלוקה ל"חזק" ו"חלש", לעוזר ונעזר. בדומה לכך, גם במעמד ההדרכתי קיים פער היראַרכי בין המדריך למודרך, הנוסף על הפער בידע ובמומחיות. פרויד הגדיר "העברה":

> "סדרה שלמה של התנסויות החוזרות לתחיה, כאילו אינן משתייכות לעבר, אלא מותאמות בפועל ובהתנהגויות לדמות המטפל ולרגע הנוכחי" (14, ע' 116).

הוא החזיק בדיעה, שהמטופל מסוגל להגיב אל המטפל כאילו הוא אדם או אוסף של אנשים, שפגש בתקופה מוקדמת בחייו. פרום־רייכמן (15) מציינת, שגילויים של העברה עשויים להופיע לא רק בטיפול, כי אם בכל קשר של עוזר־נעזר, אפילו בין פציינט לרופא המשפחה. ניתן ליישם את תפיסתה — בחינת קל וחומר — לקשר מדריך־מודרך בהיותו קשר של עוזר־נעזר בעל מטען רגשי נכבד. ברל (16) מציין שתופעות של העברה והעברה נגדית תופענה בהדרכה כמו ביחסים אחרים, אך בהדרכה תגובות אלו מתעצמות על־ידי גורמים כמו כוח ושליטה של המדריך מול תלות וחוסר ביטחון של המודרך. גורמים אלה עלולים לעורר חרדה ועוינות אצל המדריך והמודרך כאחד. פרשנות של תופעת ההעברה מקובלת על־ידי מדריכים, כמו גם על־ידי מטפלים:

המדריכה: "המדריך עבורך הוא סמכות ולך קשה לגלות רגשות או התנגדות לסמכות".

המודרכת: "אולי זה קשור לחינוך שלי. אצלנו להורים יש סמכות".

המדריכה: "הלמידה שלך היא בסגנון הורה־ילד: מה שאמא אומרת עושים, אפילו אם זה קשה" (13, ע' 54).

בדוגמה זו ניתן לראות כיצד יחסי סמכות במעמד ההדרכתי גורמים תופעות של העברה, וכן עד כמה הפירושים הניתנים על־ידי המדריכה דומים למתרחש בטיפול. בדוגמה הבאה מתייחסת המדריכה אל שתי מודרכות שונות שלה:

"שתיהן יצרו ביניהן קשר טוב ואחת הגנה על השניה. בקשר איתי היו כשתי אחיות מול האם: האחת היתה הבת המתבגרת מול האם המאיימת, ואילו השניה היתה הבת הקטנה, שדורשים ממנה להיות גדולה" (13, ע' 61).

השימוש במושגים פסיכואנאליטיים עלול להקשות לעתים להעריך תוצאות טיפול או הדרכה. כשהמטפל או המדריך נתפס על־ידי עצמו כממלא תפקיד של דמות מעברו של המטופל או המודרך, דומה שהוא פוטר עצמו, במובן מסויים, מאחריות קונקרטית לעבודתו המקצועית. הדבר בא לידי ביטוי בדוגמה דלעיל, שבה המדריכה תופסת עצמה כ"אם" של שתי המודרכות, כאשר מדברי המודרכות עצמן עולה שלא היו מרוצות מהדרכתה. תפיסת המדריכה את עצמה כ"אם" מהווה פרשנות להעברה. ברל (16) מבחין בשתי תגובות אופייניות במודרכים במסגרת ההעברה המופיעה בהדרכה: תלות או מרדנות. בדוגמה הראשונה, שהוצגה, משתקפת התלות של המודרכת וצייתנותה האוטומטית למדריכה. בדוגמה השניה לעיל משתקפת מרדנות, כשהמדריכה משווה את המודרכת לבת מתבגרת מול אם מאיימת. קשה למצוא בספרות התייחסות לכשלונו של המדריך, או אף לרגשותיו. זאת, ככל הנראה, ברוח המסורת הפסיכואנאליטית המסורתית, לפיה המטפל והמדריך כאחד נשארים בחזקת "נעלם, שאין לדון בקשייו וברגשותיו" (13, ע' 9—10). בדומה, נדיר הרבה יותר החומר, העוסק בהעברה הנגדית של המדריך. נדמה, שהמדריכה בדוגמה האחרונה, שהדרכתה היתה חדית מתח, היתה יכולה לנתח את הסיטואציה גם במושגים של העברה נגדית, ואולי אף במידה רבה יותר של אותנטיות.

רוג'רס (7) ראה בהעברה התנהגות המופיעה כשהמטפל מאיים על המטופל ומגרה את חרדתו. הואיל וגורם ההערכה מופיע בהדרכה בצורה בולטת יותר מאשר בטיפול (17) — וזאת בגלל האופי השונה בסמכותו של המדריך — אך טבעי הוא, לפי תפיסה זו, שתופעת ההעברה תופיע ביתר שאת במודרך. יונג (18) מתאר את ההעברה כפרוייקציות, המשמשות תחליף לקשר פסיכולוגי אותנטי בגלל אי יכולתו של האדם להסתגל למצב הנוכחי עם האחר. תפיסה כזו רואה בהעברה סוג של התחמקות מהנושא או מהאובייקט במציאות של ה"כאן ועכשיו". התחמקות זו מאפיינת רבים מה"משחקים", שציין קדושין (19) כדרכי התמודדות של מודרכים עם סמכות המדריך.

לסיכום ניתן לומר, שבספרות קיימת בהחלט הכרה בדמיון הרב שבין הדרכה לבין טיפול. הדבר בולט במיוחד, כשמדובר בטיפול בעל כיוון פסיכודינמי ובהדרכה על טיפול כזה, כאשר אותם עקרונות אנאליטיים של תהליכי עזרה קיימים הן בטיפול והן בהדרכה.

תהליכים מקבילים בהדרכה ובטיפול

א. רקע תיאורטי

אחת הגישות המעניינות ביותר לחקירת הדמיון בין הדרכה לבין טיפול באה לביטוי במושג "תהליכים מקבילים". כפי שניתן לראות, חלק הארי מהחומר, העוסק בהשוואה בין הדרכה לבין טיפול, נושא גוון פסיכודינמי מובהק. התהליך המקביל הוא מושג, המתאר הופעה סימולטנית של קשיים, הנובעים מהדמיון שבין הדרכה לטיפול. אם נמקם את ההדרכה דמוית הטיפול בקצה אחד של רצף ואת ההדרכה הדידקטית בקצהו האחר של אותו רצף, הרי שהשימוש בתהליך המקביל כשיטת הדרכה נראה קרוב יותר לקצה הראשון של רצף זה.

העירנות לתהליכים מקבילים בין הדרכה לטיפול קשורה להתפתחות רעיונות פסיכואנאליטיים, שהתחילו לרווח בראשית המאה. למושגים "העברה" וה"העברה נגדית", כפי שתוארו לעיל, חשיבות מרכזית להבנת הקשר בין מערכות היחסים מדריך־מודרך למטפל־מטופל. סירלס (20) התייחס למושג הקשור למושג "תהליך מקביל", אם כי אינו זהה לחלוטין, וטבע את המושג "תהליך השתקפות" (mirroring process), המתאר את נטייתם הלא־מודעת של מודרכים להמחיש למדריך בהדגמה חיה (בצורת acting out) את בעיותיו של המטופל. המודרך מזדהה באופן לא מודע עם הפציינט, ובאופן לא רצוני מתנהג בצורה המראה למדריך

את הרגשות שהוא עצמו חווה כשעבד עם המטופל ואין הוא מסוגל לנסחם מילולית (21, ע׳ 770).

אקשטיין וולרשטיין (2), שחקרו את הקשר בין הדרכה לטיפול, הציגו הסבר מלא ראשון של רעיון התהליך המקביל. על סמך עבודתם עם סטודנטים לפסיכותרפיה, פיתחו ראיה מורכבת של מודל הדרכה, הממוקד בתהליך, ובו הדגש על האינטראקציה מטופל־מודרך־מדריך. הם מבחינים ב־3 שיטות הדרכה: א) הדרכה הממוקדת במטופל (patient-centered), שבה המודרך מביא את בעיותיו הטכניות עם המטופל והמדריך נותן את עצתו (הדרכה דידאקטית); ב) הדרכה הממוקדת במודרך (therapist-centered), שבה המוקד הוא המטפל כמודרך, תהליכי ההעברה הנגדית ובעיותיו הרגשיות; ג) הדרכה הממוקדת בתהליך (process centered), שבה המוקד הוא האינטראקציה בין תהליך ההדרכה ותהליך הטיפול כבסיס להתנסויות המודרך ביחסי עזר־נעזר. מבין 3 שיטות אלו ההדרכה הממוקדת במודרך היא הדומה ביותר לסיטואציה הטיפולית, כאשר לדעת אקשטיין וולרשטיין (2), בהדרכה הממוקדת בתהליך לא מדובר בטיפול אישי של ממש במודרך (וכמובן, שאין הדבר כך בהדרכה הממוקדת בפונה). המחברים הכירו במרכיבים הבין־אישיים הרגשיים רבי־העוצמה, הפועלים בתהליך ההדרכה, ותיארו כיצד הבעיות בקשר מדריך־מודרך, אותן כינו ״בעיות על אודות למידה״, עשויות לשפוך אור על הבעיות הקיימות בקשר מטפל־מטופל. המודרך מבטא התנגדות לשינוי, שדורשת ההדרכה, תוך שהוא משתמש בדפוסי הגנה, החוסמים למידה. בסוג זה של בעיות הם התכוונו להעברה, אלא שהם העדיפו לטבוע את המושג ״בעיות על אודות למידה״ כמושג ייחודי להדרכה. הם גם טבעו מושג, המקביל למושג ״העברה נגדית״ בטיפול, והוא ״בעיות למידה״, שנועד לשקף את הקשיים המיוחדים לקשר, שבין המודרך למטופל שלו.

מטינסון (22) התייחסה למקום של שני המשתתפים בסיטואציה הטיפולית בציינה, כי העור הפסיכולוגי של המטפל צריך להיות רגיש דיו כדי לתפוס את הקשיים הנפשיים של המטופל שלו, אך עליו להיות יציב דיו כדי להבחין בין מה ששייך לו למה שהוא מרגיש כהפנמה מהמטופל. קאהן (23) יישמה מונחים תיאורטיים מעולם הפסיכואנאליזה להדרכה. לדעתה, בעיות העברתיות מופיעות לעתים קרובות והצורה שבה המדריך והמודרך מתמודדים עם בעיות אלו תשפיע רבות על הקשר בין המודרך לפונה שלו. היא ממיינת את הרגשות המופיעים בהדרכה ל־3 סוגים: א) רגשות שמעורר הפונה במודרך, ואשר המודרך ״פורק״ (acts out) אותם בהדרכה; ב) רגשות העברה של המודרך כלפי המדריך; ג) רגשות העברה נגדית של המדריך כלפי המודרך (23, ע׳ 251). זקס ושפירו (24) ראו את התהליך המקביל כמתחיל בקשר של המודרך עם המטופל, כאשר רגשות ההעברה של המטופל נוגעים באיזור רגיש ופגיע מבחינה רגשית במודרך, מעוררים בו רגשות דומים והוא מראה אותם בצורה בלתי מודעת בהדרכה. המרכיב העיקרי בתהליך זה הוא חוסר המודעות של המודרך לגבי מנגנוני ההגנה שהוא מפעיל. מולר וקל (25) הבחינו במשחק גומלין בין מוקדי חרדה, אשר סביבם עשויים להיווצר תהליכים מקבילים, שיש הכרח להתייחס אליהם בהדרכה. הם מרחיבים, למעשה, את המושג ״תהליך השתקפות״, שטבע סירלס וכוללים בו דמות משמעותית בחיים המציאותיים, בעבר או בהווה של המטופל, שאת רגשותיו כלפיה הוא מפעיל בטיפול. המטפל מגיב לחרדה, שאותה מביא המטופל, על־ידי הזדהות, המעכבת את תהליך הטיפול ומופעלת על־ידיו גם בהדרכה.

מקור חרדה אחר נערץ במצב ההדרכתי ועלול להיות מועבר על־ידי המודרך למצב הטיפולי ולהקשות עליו. ואכן, במחקר של דורמן (12) נמצא, שכל המודרכים הגיעו להדרכה ברמת חרדה גבוהה. בכל אחד מהקשרים, שחקרה דורמן, פיתח המודרך קשר חזק מאוד עם המדריך,ולקשר זה היו השפעות ספציפיות על תהליך הטיפול. לעומת זאת, המדריכים, שנחקרו, נכנסו למצב ההדרכתי בציפיה לפתח קשר של עמיתים למקצוע עם המודרכים. לאחר האכזבה הראשונית מהמדריך, פיתח המודרך התנגדות וקשר העברתי אליו, שבעיותיו התבטאו גם בקשר עם המטופל. המחקר גם הראה, שהקשר ההעברתי של המודרך אל המדריך ותגובתו של הראשון אל המטופל השפיעו על המטופל, כך שהוא התקשר אל המטפל־המודרך בצורה שתאמה נטיות העברתיות שלו עצמו ושל המטפל־המודרך. החוקרת מסיקה שאם קשרי ההעברה וההעברה הנגדית, שהתפתחו בקשר ההדרכתי, לא יאותרו ויעובדו, יינזקו הן הקשר הטיפולי והן הקשר ההדרכתי.

ב. יישום לתהליך ההדרכה

התהליך המקביל אינו מהווה גישה תיאורטית בלבד, אלא גם שיטת הדרכה. אולם השאלה, באיזו מידה ליישם את ההבנה לגבי התהליך המקביל ככלי הדרכתי, שנויה במחלוקת, לא פחות מאשר השאלה, עד כמה להתייחס להיבטים הרגשיים בהדרכה. סירלס (20) מציין, כי הבנת התהליכים המקבילים צריכה לשמש רק ככלי אבחנתי בידי המדריך, ואין לדון בה בצורה ישירה עם המודרך כדי לא להעלות את רמת החרדה שלו (ברור, שיש לסייג את דבריו רק לאותו היבט, עליו דיבר ב״תהליך ההשתקפות״). בדומה, גם לדרמן (26) סבור, שהתמקדות בדמיון בין המטפל למטופל עלולה לפגוע ב״ברית ההדרכה״. במקום זאת הוא מציע לעבד ולפרש בהדרכה את קשייו של המודרך, הנובעים מבעית הדואליות של תפקידו כמטפל וכמודרך בו־זמנית. אקשטיין וולרשטיין (2) גורסים, שיש לעבד בהדרכה את ההתנגדות וההגנות האופייניות ללמידה, שמפתח המודרך, וזאת כאמצעי להשגת התקדמות בטיפול. הם מציעים לדון בהדרכה בבעיותיו של המודרך כדי לרכוש יותר הבנה לגבי

התהליכים המתרחשים בטיפול. כאמור, התהליך ההדרכתי, לפי גישה זו, דומה עד מאוד לתהליך הטיפולי, כאשר ההבדל הוא נורמטיבי בעיקרו. כלומר, המטרה היא קידום הטיפול ולא קידום המודרך כאדם פרטי. מולר וקל (25) מתארים את תהליך ההדרכה כספירלה, שבה לעתים המקור לחרדה הוא הפונה — והמודרך ממחיש בצורה לא מודעת את הגנותיו של הפונה בפני המדריך — ולעתים מקור החרדה הוא הקשר עם המדריך — והמודרך מתקשה להתייחס בצורה מתאימה למטופל בגלל בעיות בקשר עם המדריך. לכן, הם מציינים, יכול המדריך לקטוע את התהליך הספירלי על־ידי פעילות טיפולית עם המודרך, במטרה לשכך את חרדתו. פעילות זו דומה, כמובן, עד מאוד לטיפול, אלא שגם במקרה זה ההבדל הוא ברמה הנורמטיבית. כלומר, פעילותו הטיפולית של המדריך במודרך אמורה לשמש מודל התנסותי, שאם יהיה מוצלח, יתרום להתנסות מוצלחת של המטפל ותועבר להתנסותו עם המטופל. גם אופי ההתערבות, לפי גישתם, דומה מאוד לטיפול בעל גישה פסיכודינמית: עזרה למטפל לבדוק ולהבין את המקור או המקורות לחרדה, שמפריעה לו לתפקד (כאיש מקצוע).

קשה לסיים סקירה זו על התהליך המקביל בלי לאזכר את המודל הרב מימדי, שפיתח וינוקור (27), להבנת תהליך ההדרכה האינדיבידואלית בפסיכותרפיה. המודל מקיף את היבטי השימוש בתהליך המקביל כשיטת הדרכה:

א. דמיון בין פעילות המדריך כלפי המודרך לפעילות המטפל כלפי המטופל;
ב. דמיון בין בעיות המודרך, כפי שהן נחשפות בקשר ההדרכתי ובין בעיותיו, כפי שהן נחשפות בקשר הטיפולי;
ג. דמיון בין קשיי המטופל עם המטפל לקשיי המטפל־המודרך עם המדריך;
ד. דמיון כללי בין הקשר הטיפולי לקשר ההדרכתי;
ה. תהליך התקשורת המובלעת והעקיפה, שבה מעביר המודרך למדריך את קשייו עם המטופל;
ו. תהליך התקשורת המובלעת והעקיפה, שבה מעביר המודרך למטופל את קשייו עם המדריך.

ההבדלים בין הדרכה לטיפול — מבט מחודש

עד כה הוצגו קווי־הדמיון בין הדרכה לטיפול, כפי שהם מופיעים בספרות. כאמור, חלק הארי מספרות זו עוסק בהשוואה בין טיפול בעל כיוון פסיכודינמי ובין ההדרכה עליו. גם ברמן (28), שהמליץ על הפיכת הליבון המשותף והגלוי של יחסי מדריך־מודרך, מתייחס להדרכה על פסיכותרפיה דינמית ופסיכואנאליזה. במאמרו, הוא אכן דן בקושי לתחום גבולות בין המעמד הטיפולי ובין המעמד ההדרכתי, כאשר מדובר בהדרכה על טיפול דינמי. קושי זה מתבטא, לדבריו, בנסיונות להפוך את ההדרכה למתחרה של טיפולו האישי של המודרך. בנוסף — וכפי שראינו בדוגמאות השונות שהובאו עד כה — הוא מצביע על החשש מפני השימוש בפירושי העברה לשם אינפנטיליזציה של המודרך. לבסוף, הוא אף מעלה את הסכנה האתית, לפיה הליבון המשותף של יחסי מדריך־מודרך עלול לגרום להזנחת המטופל (28).

בהבדלים הבאים, שאני מבקש להציג בין הדרכה לבין טיפול, קיימת התבוננות בשני היבטים נוספים של הבעיה:

- הדרכה הניתנת על טיפולים, שאינם פסיכודינמיים דווקא;
- הפרטיות של המודרך.

א. מידת המידע על חייו האישיים של המודרך

קדושין (3), בדברו על ההדרכה התמיכתית, מציין את הקשר מדריך־מודרך כמקור למתח עבור המודרך, כמו גם דורמן (12), שהצביעה על החרדה הגבוהה המאפיינת מודרכים בתחילת הקשר עם המדריך. מתח זה גורם לכך שמודרכים עומדים בפני בעיה מתמדת בבחירת התכנים להדרכה. חומר, שהמודרך מתחלק בו באופן דיסקרטי עם המדריך במצבים חברתיים שונים, בהנחה שהוא אינו פתוח לדיון בישיבות ההדרכה, מיושם לעתים על־ידי המדריך כפרשנות לקשיי המודרך (3). בגלל העמימות (ambiguity) בקשר לחומר, שניתן ליישום באורח לגיטימי על־ידי המדריך, נמצא המודרך במצוקה מתמדת באשר לבחירת התכנים, שבאמצעותם יתקשר עם המדריך:

"בתחושה, שֶׁפְּנוּת מאפיינת מטפל טוב, כללתי בדו"ח את כל הספקות, הפחדים והחרדות, שבהם התנסיתי בשיחות עם הפונים. בתחילה התרשם המדריך מפתיחותי, אך במשך הזמן הוא החל לשאול מה מסתתר מאחורי כל התחושות הלא נוחות שלי. בנקודה מסויימת הקדשנו יותר זמן לדיון בי מאשר לדיון בפציינטים. חשפנו את הפאתולוגיה שלי על כל כיעורה. יצאתי מישיבות ההדרכה רועדת, מלאת ספקות בקשר לעצמי ועם תחושת פגיעות חזקה" (29).

בשורות אלו מציגה המודרכת את סכנת האינפנטיליזציה או ה"פאתולוגיזציה", שעליה דיבר ברמן (28). בניגוד לטיפול, שבו נלקחים תולדות חיים מפורטים של המטופל, בהדרכה הדבר לא נעשה — ובצדק! ההבדל במידת המידע על חייו האישיים של המודרך לבין מידת המידע על חייו האישיים של המטופל הוא, אכן, הבדל ממשי בין שתי הסיטואציות. אך אליה וקוץ בה: המסקנות, שמדריכים מגיעים אליהן לפעמים בקשר למודרכיהם, הן פרשנויות המקובלות מאוד גם בטיפול, אולם כאשר הן נאמרות בהדרכה, הן מתבססות על מידע עובדתי מצומצם הרבה יותר.

הבדל פורמלי זה בין הדרכה לבין טיפול, הנשען על מידת המידע שיש למדריך על חיי המודרך, בעייתי גם מבחינת הקשר בין ההדרכה ובין סוג הטיפול, שעליו היא ניתנת. גישות טיפוליות רבות אינן מדגישות יותר את החקירה המפורטת של עבר המטופל. גם לפי זרמים מסויימים באסכולה

הפסיכודינמית (במובנה הרחב), העבר של המטופל אינו תופס יותר מקום מרכזי כל כך, כמו למשל בטיפול הפסיכודינמי קצר־המועד (30). קשה עוד יותר היא ההשוואה בין הדרכה לטיפול, כאשר משווים הדרכה על טיפול שאינו בעל גישה פסיכודינמית כלל ועיקר — למשל, טיפול התנהגותי — לטיפול פסיכודינמי.

ב. עומק הניתוח האטיולוגי בחשיפת מניעי המודרך

הבדל זה, המופיע בספרות ההדרכה, דומה מאוד לקודמו, קרי: מידת המידע על חיי המודרך. אלא, שההבדל הקודם מתייחס לחיי ההווה של המודרך ולפרטיותו, בעוד שהבדל זה מתייחס למניעיו ולעברו. במקרה זה מציינים המחברים השונים (28, 31) את חשיבות הליבון המשותף של יחסי מדריך־מודרך בהדרכה, וזאת לעומת ליבון יחסיו של המטופל עם דמויות מעברו. קיימות, כאמור, גישות טיפוליות רבות, שאינן מדגישות עוד את העבר של המטופל ולכן, יש להטיל ספק, לדעתי, בהבדל זה בין הדרכה לטיפול, לפיו מה שמבדיל את ההדרכה מהטיפול הוא ההתמקדות ב"כאן ועכשיו", מגמה, שמאפיינת גם את המצב הטיפולי, לפי גישות רבות. לעומת הבדל מטושטש זה בין הדרכה לטיפול, מעניין לציין את הדמיון בין הדרכה לטיפול לפי גישות אחרות. כך, למשל, טיפול התנהגותי דומה מאוד להדרכה דידקטית: סקינר (32) ראה את תפקידו העיקרי של הטיפול בהדרכת הפונים ליצירת גירויים של שליטה עצמית. למטרה זו, אין צורך, כמובן, להתמקד בעברו של המטופל. בטיפול המציאותני (Reality therapy) המטפל עומד על המשמר, כדי שהמטופל עצמו לא יביא את אירועי העבר כתירוץ להתנהגותו בהווה (33), ובטיפול המשפחתי מושם דגש על ראית התא המשפחתי כולו כ"מערכת" שאין לה "זיכרון" לגבי העבר (34).

ג. מטרות ההדרכה לעומת מטרות הטיפול

ההבדל, שעליו קיימת תמימות הדעים הרחבה ביותר בספרות ההדרכה, נוגע לשוני בין מטרות ההדרכה לבין מטרות הטיפול. אקשטיין וולרשטיין מציינים:

"בהדרכה אנו שואפים להגיע לשינוי במיומנות, שינוי בשימוש בעצמי המקצועי, בעוד בטיפול אנו שואפים להגיע לשינויים, החובקים את התפקוד ההסתגלותי הכולל של הפרט" (2 ע' 92).

המחברים, שהיו הראשונים שעסקו בצורה מעמיקה בדמיון בין הדרכה לטיפול, מציינים, אם כן, שההבדל בין שתי הסיטואציות נעוץ בכוליות השינוי במטופל, לעומת הייחודיות של השינוי במודרך. הבדל זה מוטל בספק גם הוא כשמדובר בטיפול התנהגותי, למשל, שבו בוחרים מטרה ספציפית. גם קאהן (23) וקדושין (3) מציינים הבדל המבוסס על הספציפיות, שאמורה לאפיין את מטרות ההדרכה, שהם מבחינים בהבדל בין צמיחה מקצועית במודרך לבין צמיחה אישית ושיפור במצבי־חיים שונים, שאמורה לאפיין את הטיפול במטופל. בנוסף להצטמצמות ולתיחום יעדי הטיפול, המאפיינים גישות טיפוליות שונות והמקשים, על כן, לראות בטיפול מסגרת "כוללת" ובהדרכה מסגרת "ספציפית" — יש לזכור את העובדה, שהעצמי המקצועי הוא היבט משמעותי ביותר של העצמי האישי (3), ועד כמה קשה ההפרדה ביניהם יעידו דברי המודרכות הבאות:

"אני שואלת את עצמי מה קרה (בהדרכה) והולכת עם הרגשה גרועה, שמתפשטת לכל תחומי־חיי" (13, ע' 54), "...נכנסתי לשיחה זו עם המדריך שלי, בה הוא הצליח לחדור לחומר אישי רב, והתפתיתי לכך בקלות; יצאתי ממשרדו כועסת על עצמי על מה שעוללתי לעצמי" (29). וכן דברי המדריכה: "חשבתי עלייך, בחורה צעירה כמוך, שעומדת בפני נישואין, מקבלת זוגות עם בעיות ביחסים... אז מה זה מעורר? איזה סימני־שאלה..." (13, ע' 55).

דיון

במאמר זה הוצגו תחילה תכונות, המקובלות בספרות ההדרכה, כקווי־דמיון בין הדרכה לטיפול. תכונות אלו — כמו חלק הארי של ספרות ההדרכה — מתייחסות לטיפול בעל גישה פסיכודינמית, ולהדרכה הניתנת על טיפול כזה. לעומת זאת, התכונות המקובלות בספרות זו כמבדילות בין שתי הסיטואציות — קרי: ההבדל במידת המידע על חיי המודרך לבין המידע על חיי המטופל, ההבדל בעומק הניתוח האטיולוגי בחשיפת מניעי המודרך וההבדל בין מטרות ההדרכה לבין מטרות הטיפול — ערכן מוטל בספק, כתכונות מבדילות בין שני המצבים, בבואנו להשוות טיפולים לפי גישות אחרות לבין הדרכה הניתנת על אותם טיפולים. את הקשר בין סוג ההדרכה לסוג הטיפול היטיב לתאר היילי (1). לדעתו, כל תוכנית להכשרת מטפלים צריכה לבטא בחירה בין תיאוריות, המסבירות טיפול מהו וכיצד מן הראוי לעשותו. הוא ממקם את הגישות הטיפוליות וההדרכתיות כאחד על פני רצף, בהתאם להנחות היסוד שלהן על אודות אופי הטיפול. לפי מגמה A, האחריות על השינוי הטיפולי מוטלת על המטופל ותפקידו של המטפל אינו לחולל שינוי, אלא לעזור למטופל לשנות את עצמו, ולכן גם המדריך הוא רק יועץ למטפל. לפי מגמה Z, לעומת זאת, האחריות על השינוי מוטלת על המטפל. הוא אמור לערוך תוכנית פעולה ולכן, המדריך אחראי למתרחש בטיפול, ואמור לתכנן עם המטפל את העומד להתרחש (patient centered supervision, לפי אקשטיין וולרשטיין). לפי מגמה A, מטרת הטיפול היא גדילה. יש לעזור לאנשים לפתח את עצמם. ולכן גם המדריך יעודד את המטפל־המודרך להבין את רגשותיו וכתוצאה מכך, לגדול ולהתפתח (therapist centered supervision, לפי אקשטיין וולרשטיין). לפי מגמה Z, המטפל הוא פותר בעיות, שתפקידו לטפל בסימפטום מבלי לפרשו. לכן גם המדריך אמור להקנות למודרך כלים ספציפיים לטיפול (הדרכה דידקטית).

לריענון מדדי ההבדלה בין הדרכה לטיפול יש ערך

רב במישור התיאורטי, ובעיקר בקשר בין סוג הטיפול לבין ההדרכה הניתנת עליו. הדבר בולט במיוחד בהתחשב בדגש הפסיכודינמי המאפיין את ספרות ההדרכה מצד אחד, ובהתחשב בהתפתחות אסכולות טיפוליות אחרות, שאינן מדגישות את עברו של המטופל, מצד שני. ברם, אם נסתפק בתרומה זו נחטיא את המטרה. סוגית הגבול בין הדרכה לבין טיפול אינה סוגיה תיאורטית בלבד. עיקר ערכה הוא יישומי ואתי. למדריך השפעה עצומה לא רק על התפתחותו האישית והמקצועית של המודרך, אלא גם על קידומו הרשמי. וכגודל השפעתו של המדריך, כן גודל תלותו של המודרך בו. כבר צויין, שהתעלמות מההקשר המוסדי של ההדרכה פוגעת בכנות הליבון המשותף של יחסי ההדרכה (28, ע' 19), והוכח הקשר השלילי בין רמת הפיקוח של המדריך ורמת האותנטיות של המודרך (17). לדעתי, אין מנוס מן המסקנה שההדרכה היא סוג של טיפול במודרך. במישור התיאורטי תלויה ההדרכה בסוג הטיפול עליו היא ניתנת. במישור היישומי, אל נשכח שהמדריך הוא, בראש ובראשונה, מטפל. בפני מטפל־מדריך זה עומד המודרך, המהווה מטופל מושך מאוד עבור המדריך מצד אחד, אך גם תלוי בו במידה רבה ומשמעותית בכל הקשור לקידומו. בהקשר אחרון זה הייתי מפנה את הקורא להשוואה, שערך ברמן (28) בין ההתעלמות מההקשר המוסדי של ההדרכה לבין נטייתם של מטפלים במוסדות טוטליים לפרש חששות וחשדות של המטופל מפני התערבות בחייו כרגשות העברתיים.

ספרות:

1. Haley J., Problem-Solving therapy. SF, Jossey-Bass, 1976.
2. Ekstein E. & Wallerstein R., The teaching and learning of psychotherapy. New York, International Universities Press, 1972.
3. Kadushin A., Supervision in social work. New York, Columbia University Press, 1985.
4. Rothman B., Perspectives on learning and teaching in continuing education. Journal of Education for Social Work, 9: 39—52, 1973.
5. Zetzel E.R., The dynamic basis of supervision. Social Casework, 34(4): 143—149, 1953.
6. Klein M., On indentification. In: P. Heinmann and R.E. Mony-Kyrle (Eds.), New Directions in Psychoanalysis. New York, Basic Books, 1961.
7. Rogers C.R., The interpersonal relationship: The care of guidance. Harvard Educational Review, 32: 416—429, 1962.
8. Kinder S.B., Psychotherapy supervision: Some perceived influences on supervision experience. Doctoral dissertation, Mass., University of Mass., 1981.
9. Oakes E., Object relations theory and the supervisor-supervisee relationship: The trouble is the objective case. Smith College Journal, 9(1): 2—6, 1982.
10. Hester L, Weitz L., Raback H., Anchor K. & McKee E., The supervisor-supervisee relationship in psychotherapy training from the perspective of interpersonal attraction. Comprehensive Psychiatry, 17(5): 671—681, 1976.
11. Robinson V., The dynamics of supervision under functional controls. Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1949.
12. Doehrman M.J.G., Parallel processes in supervision and psychotherapy. Bull. Menninger Clinic, 40: 3—104, 1976.
13. קמחי ר. התהליך המקביל בהדרכה והקשר בין מדריך למודרך. עבודת־גמר לקבלת התואר מוסמך בעבודה סוציאלית, ת"א, אוניברסיטת ת"א, 1983.
14. Freud A., The ego and the mechanisms of defence. New York, International Universities Press, 1948.
15. Fromm-Reichman F., Principles of intensive psychotherapy. Chicago, University of Chicago Press, 1950.
16. Berl F., An attempt to construct a conceptual framework for supervision. Social Casework, 41(7): 339—346, 1960.
17. רובינשטיין ג., הגבול בין הדרכה וטיפול ורמת האותנטיות של המודרך והמטופל. חברה ורווחה, ט'(1): 64 — 76, 1988.
18. Jung C.B., Lecturee U (1935). Analytical psychology: Its theory and practice. London, Routhledge & Kegan, 1968.
19. Kadushin A., Games peaple play in supervision. Social Work, 13(7): 23—32, 1968.
20. Searls H.F., The informational value of the supervisor's emotional experiences. Psychiatry, 18, 135—146, 1955.
21. Hora T., Contribution to the phenomenology of the Supervisory process. American Journal of Psychotherapy, 11(4): 769—773, 1957.
22. Mattinson J., The reflection process in casework supervision. Washington D.C., NASW, 1975.
23. Kahn E.M., The parrallel process in social work treatment and supervision. Social Casework, 60(11): 520—528, 1979.
24. Sachs D. & Shapiro S., On parallel process in therapy and teaching. Psychoanalytic Quarterly, 45: 394—415, 1976.
25. Muller W.J. & Kell B.L., Coping with conflicts: Supervising Counsellors and psychotherapists. New York, Appleton-Centuary-Crafts, 1972.
26. Lederman S.A., Contribution to the theory of supervision. Psychoanalytic Review, 69(4): 423—439, 1982.
27. Winokur M., A model for individual supervision of psychotherapy. Doctoral dissertaion, NJ, Univ. NJ, 1979.
28. ברמן ע., הליבון המשותף של יחסי מדריך־מודרך כהיבט של הדרכה דינמית. שיחות, 3 (1): 13 — 20.
29. Amacher K.A., Explorations into the dynamics of learning in field work. Doctoral dissertation, NY, Smith College of Social Work, 1971.
30. Ferenczi S. & Rank O., The development of psycho-analysis. New York, Nerves and Mental Disease, 1925.
31. Feldman Y., Sponitz H. & Nagelberg L., One aspect of casework training through supervision. Social Casework, 34: 150—155, 1953.
32. Skinner B.F., Science and human behavior. New Yrok, Macmillan, 1953.
33. Glasser W. & Zunin L.M., Reality therapy. In: R.J. Corsini (Ed.), Current Psychotherapies. Itasca, Illinois, Peacock, 1982.
34. Foley V., Family therapy. In: R.J. Corsini (Ed.), Current Psychotherapies. Itasca, Ill., Peacock, 1982.

"מה הסיפור?" — סממניו הסיפוריים של התהליך הפסיכואנאליטי

ד"ר רות שטיין, [2/1]

מאמר זה הוא המשך פירוט המטאפורה של הספרותיות והסיפר בתהליך הפסיכואנאליטי. הוא משרטט או האפיונים של הסיטואציה הפסיכואנאליטית המקבילים למטאפורה זו. גם הקריאה וגם הדיאלוג הפסיכואנאליטי נתפסים כבניה מתמדת והולכת של חווית העצמי במימד הזמן. בסיפוריות ישנו ריבוי של פרספקטיבות, המתלכדות בנקודות של משמעות, הנתפסת לא כאמת הסטורית או חד־פעמית, אלא כנוצרת בתהליך דיאלקטי. ההתחשבות בזמן, ההצטברות, הצפיפות והעודפות של הפרטים, יוצרים אווירה ומומנטום ומשכנעים. המאמר דן גם במגבלותיה של המטאפורה הספרותית בהקשר הפסיכואנאליטי, הנעוצות בין היתר במקומם השונה של האפקטים, הרגשות, בשני התחומים. מובאות דוגמאות, שבהן 'ספרותיות' בצורות שונות משמשת כהגנה וכמילוט מהעצמי האמיתי.

תיאורטיקן הספרות פטר ברוקס (1) כותב:

"אני מאמין שהתקיימותן של פרספקטיבות פסיכואנאליטיות בחקר הספרות נובעות בסופו של דבר מהיותנו משוכנעים... שמבנה הספרות הוא במובן מסויים מבנה הנפש — לא נפש ספציפית, אלא מה.. שנקרא בפסיכואנאליזה האפרטוס המנטלי, שהוא... הארגון הדינמי של הנפש, תהליך של היבנות (structuration). אנו ממשיכים לחלום על התלכודתן של הפסיכואנאליזה וביקורת הספרות כי אנו חשים שצריכה להיות, מוכרחה להיות, איזושהי התאמה והקבלה בין התהליך הספרותי והנפשי, שהמבנה והצורה האסטתיים... חזקה עליהם ש..יהיו חופפים למבנים ולאופרציות הנפשיות, שהם מעוררים ופונים אליהם כאחת".

במובנים רבים, פועלת הפסיכואנאליזה על סמך הנחת יסוד זו. בניגוד לפסיכיאטריה, היונקת מהרפואה, ולפסיכותרפיות מסויימות, המקבלות את השראתן מהפסיכולוגיה ההתנהגותית או הקוגניטיבית, נשענת הפסיכואנאליזה על כוחו וצרכיו הסיפוריים של האדם. היא משתמשת בהם לעידוד התפתחות האמת הפנימית והעצמי, בעוד ה'ריפוי' הישיר או השינוי ההתנהגותי המידי נחשבים כאן פחות מבכמה שיטות אחרות.

למרות שהמציא סוג חדש של שיח (discourse), ואולי של ספרות, הופתע פרויד לגלות, כפי שהוא כותב במשפט, שהפך מפורסם, שתיאורי המקרים, שכתב "נקראים כמו סיפורים קצרים וחסרים את החותם הרציני של המדע" (2). אך הוא לא קישר בין הסיפורים, שיצאו תחת ידיו, לבין מה שכתב במקום אחר, שמוטל עלינו למלא את הפערים בהסטוריה של הפציינט, כשהפציינט אינו מצליח להיזכר במאורעות עברו כרצף שלם. במילים אחרות, פרויד רק התחיל במלאכת שזירת החוטים בין התהליך הפסיכואנאליטי והתהליך הספרותי של כתיבה ושל קראיה, בין ההעברה באנאליזה לבין היצירה הספרותית, ובין בנית העצמי וחיזוקו לבין התפתחות 'הסיפור' של הפציינט.

בסוף ימיו כותב פרויד:

"לעתים קרובות איננו מצליחים להביא את הפציינט לזכור את מה שהודחק, ובמקום זאת, אם האנאליזה מנוהלת נכון, אנו יוצרים בפציינט את השכנוע הבטוח באמיתותה לשל הקונסטרוקציה, המשיגה אותה תוצאה תרפויטית כמו הזכרון.." (3).

קטע זה נעשה חשוב ורלבנטי יותר לאחרונה, בעקבות ההכרה הגוברת, שתוך כדי האנאליזה מצליחים להיזכר למעשה במעט מאד מהזכרונות, שהודחקו, ושלא היו זכורים קודם, ושהצלחת התהליך האנאליטי אינה עומדת בשום יחס לכמות הזכרונות המאוחזרים מנבכי העבר. יתר על כן, גם הזכרונות המאוחזרים ספוגים בעיבודים פנטנסטיים ואינם תואמים בדיוק למאורעות ההסטוריים כפי שקרו. הכרה זו, בדין שתכוון את החשיבה הפסיכואנאליטית לא רק לספרות עצמה, כמאגר של תכנים ושל תגובות וחוויות אנושיות במצבים שונים, אלא גם לתורת הספרות או לביקורת הספרות, העוסקת בצורה, בתהליך ובאמצעים ליצירת 'ספרותיות'. במצב זה של ירידת — אם כי בהחלט לא ביטול — מעמד הזכרונות ההסטוריים ועלית חשיבות הפנטזיה, התסריט והסיפור בתהליך האנאליטי, יש אולי בתורת הספרות הבטחה לגלות לנו מה 'מאחורי הקלעים', מה הם האמצעים והמשאבים

---

[1] מרכז פרויד, האוניברסיטה העברית, י־ם.

[2] החוג לפסיכותרפיה, אוניברסיטת ת"א.

הסיפוריים והרטוריים, העומדים לרשות הפציינט ולרשות האנאליטיקאי.

הנקודה החשובה כאן היא שהמעניין כיום הוא לא כל כך התכנים המסתתרים בעומק (אותם הראתה הפסיכואנאליזה לספרות, וזו השכילה ללמוד מהפסיכואנאליזה, הן ברמת היצירה הספרותית והן ברמת שפת־העל של תודת הספרות המתייחסת לטקסט כאל פציינט — המתגונן ומראה, אוהב ושונא), אלא המומנטים והתנאים היוצרים משמעותיות, או ספרותיות. במילים אחרות, המאפשרים תהליך של קריאה. כשמשתמשים כיום במילה סמוי ('לטנטי') מתכוונים פחות לתוכן חבוי, מאשר בעבר. מה שחבוי כיום אינו התוכן אלא המשמעות. (שייפר (4) וספנס (5) מדגישים ומדגימים זאת בתיאוריה, ברגר (6) בחלומות, קריסטל (7) עם רגשות). והמשמעות אינה תוכן אחד, 'סוד' מסויים, טראומה חד פעמית, אמירה יחידה או משפט אחד, אלא סיפור. כלומר, התלכדות של דברים רבים, קונפיגורציה. משניטל כוחה של תפיסת המשמעות כאמירה פסוקה, או מאורע חד פעמי, או 'דבר' חבוי, נפתחה הדרך למושג חדש של משמעות: משמעות כמורכבת וכתלוית־הקשר. פיתוח משמעות מובן עכשיו כאפשרי רק תוך כדי תהליך. שינוי עמוק זה בתפיסה הופך את ההבחנה "מודע בלתי מודע" לפשטנית כמעט. לפי תפיסה זו, תוכן חבוי אינו תוכן, אלא צורה, קונסטרוקציה מסויימת, אולי תהליך נמשך בחשאי, אולי תהליך שקפא. מבחינה זו, הפרשנות (אינטרפרטציה) היא הגדרה מחדש, שינוי זווית־ראיה, פתיחת גישה (access) להשגות חדשות. ואכן, אם נשים לב למה שהאנאליטיקאי עושה, נבחין, שכשהוא מפרש את דברי הפציינט, לרוב איננו חושף תוכן חבוי, אלא מפרט יותר ויותר את החוויה המיידית של הפציינט, המתפרשת במרחב, שבין השניים. תוך כדי כך, האנאליטיקאי מוסיף מתוך הבנתו שלו קישורים בין חלקים שונים של דבריו או התנהגותו של הפציינט — במילים אחרות, הוא מספר יותר ויותר סיפורים, שהם גירסאות חדשות למה שכבר קורה, עם חוטים עדינים וזהירים למה שקרה בעבר. מכיוון שגירסאות חדשות למה שכבר התרחש או מתרחש עכשיו הן תיאורים מחדש, הרי שפרשנויות הן בגדר דרכי ראיה חליפיות של המתרחש, יותר מאשר בגדר גילוי וחשיפת תוכן חבוי.

גם בפסיכואנאליזה המודרנית וגם בתורת הספרות קיימת נטיה (8) להתייחס לתופעות שעל פני השטח לשכעצמן, ולא לראותן רק כקליפה או מסך, שמאחוריהם 'מסתתרת' האמת. תגובה משמעותית של קורא אינה נובעת רק ממבנה־העומק (כמו שטענו פעם בבלשנות חוקרי הדקדוק הטרנספורמציונלי של חומסקי ובפילוסופיה תלמידי קנט). ניווכח בכך כשנזכר שבפסיכואנאליזה אין אומרים לפציינט — "מה שאתה אומר זה...", אלא מתייחסים הרבה יותר לצורה, לסגנון, ל'איך' של הנאמר ולתהליך,ומדברים עליהם עם הפציינט במאמץ להבין. מתייחסים לעתים קרובות לרגש. "אתה מדבר בקצרה, בחופזה, במתח..." לרוב, זה מה שפותח את הדלת לעולמו הנפשי של הפציינט. כאן ברור שהמשמעות נוצרת (לראשונה!) על־ידי אינטראקציה בין־אישית או דיאלקטית. ניתן אולי לומר, שבמקום או בנוסף למימד עומק עוסקים יותר במימד אורך ורוחב המתהווים בזמן ובין שני אנשים והדמויות שבעולמם הפנימי.

למרות הדמיון, האנלוגיה חלקית בלבד: בפסיכואנאליזה, בניגוד לזרמים מסויימים בתורת הספרות (דקונסטרוקציוניזם), אין מגיעים לניהיליזם, לאירוניה מצמיתה או לשרירותיות, המשווה את כל המשמעויות ועל כן מבטלת כל אחת מהן. בפסיכואנאליזה קיים סוג של בסיס (foundation), שכה מבקרים אותו בדקונסטרוקציוניזם, קיים מרכז, אילוץ עליון להבנת המתרחש ולפירושו. בצורה כללית ולא מדוייקת נוכל לקרוא לו 'רגש'. תשומת הלב לרגש הרגעי או המתמשך היא התבנית המחייבת בפסיכואנאליזה.

לדוגמה, קיים בפסיכואנאליזה כיום וויכוח לגבי המימד אותו יש להדגיש יותר בתהליך הפסיכואנאליטי — האם הוא העבר, שנחוץ לשחזרו ברגישות (רקונסטרוקציה), או שמא זהו המימד של הכאן־והעכשיו? עד לאחרונה התחזקה העמדה המדגישה את הכאן־והעכשיו הודות לכוח הרגשי והמשכנע שבמיידיות, בנוכחות החיה של שני האנשים, הפציינט והמטפל. לאחרונה קמו טוענים (ר' כמה מהכנסים הפסיכואנאליטיים באירופה לאחרונה), שהכל תלוי במיידיות ובעוצמה הרגשית: לעתים, אולי לרוב, המימד הנוכחי, הכאן־והעכשיו, טעון יותר ברגש זה. לעומת זאת עשוי שחזור רגיש ונוגע של חוויות מן העבר להביא לחוויה חזקה ועמוקה ביותר, חוויה אישית ומהדהדת דרך־הזמן־שעבר, לתוך התהליך האנאליטי: הכל תלוי בנקודת האחיזה הרגשית. הוויכוח הוא על קוצו של רגש: מה חוויתי ומשמעותי יותר עבור הפציינט.

במילים אחרות, בפסיכואנאליזה אין נשארים בניכור ובמרחק אירוני, כמו בסיפור המודרני המודע לעצמו במעגלים, שאין להם סוף, אלא מעבירים את הסיפור, את הקונסטרוקציה הסיפורית או את הרקונסטרוקציה ההסטורית למישור הרגשי: בכך נפגעת או מופרת לפעמים ה'ספרותיות' של החומר האנאליטי.

כשאנו מדברים על רגש אנו נוגעים בנקודה מורכבת מאד. דוגמה אחת, הנוגעת במורכבות הזו היא טענתו של אנדרה גרין (9) בדבר היעלמות המונח 'שגעון' מהספרות הפסיכואנאליטית והפסיכותרפויטית. גרין מקשר זאת לטיהור ולעיקור ה'מדעי' של המושג 'המלוכלך' אומנם של השגעון, אך המהדהד בחוויותינו ברגשות חזקים ותשוקות גדולות — (ה־passions) שלנו. לאחרונה חזר מונח זה ('madness') לספרות הפסיכואנאליטית, בעיקר הבריטית (12, 11, 10) לא לאמריקאית. ואין הכוונה כאן לשגעון מסוג מלנכוליה ספרותית מיופיפת, הרומנטית והמרוחקת, שקריסטבה (13) כותבת עליה, או שגעון נבואי, 'רוחני', שבתפיסות מסויימות של סכיזופרניה כמין תופעה אותנטית וססגונית. שגעון כאן הוא משהו הרבה יותר מוחשי ומפחיד — וההתייחסות אליו

אינה כלל סטרילית (כפי שנוטים באה"ב), או נוסטלגית ושמץ פרוורטית (כפי שרבים בצרפת יתייחסו אליו). הכוונה בשגעון היא לחוויה של עוצמה כבירה של רגשות; הכוונה ב'רגש' היא לרגש חי, גולמי לרוב, לא מסוגנן או ספרותי או מתווך, אלא לחוויה ברגע התרחשותה, לפני שניתן לה עיבוד נוסף. הבאתי דוגמה זו רק כנגיעה שטחית בנושא הרגשות, והיא התייחסה רק לתחום הרגשות החזקים, המשתלטים, ובכלל לא לתרכובות המצויות יותר של רגשות דקים ועמומים יותר, ומה שהצלחנו עד כה להבין עליהם. כללית, ניתן לומר שרגשות מופיעים תמיד בהקשר למצבים קיומיים. רגש הוא צורה של תשובה הניתנת על־ידי האדם, הסובייקט, לסיטואציה שבה הוא רואה משמעות לגביו. טווח 'התשובות' הללו רחב להדהים: החל מתחושות דקות ואינטואיציות ורגישות, המפרשות לנו את משמעות המצב שבו אנו נמצאים, וכלה בחווית איום וסכנה, כאשר תפיסה ריאלית של המציאות נחסמת בהשפעת אינטוויקציות, במילים אחרות, בהשפעת צרכים ופחדים קיומיים. במצב כזה תשוקות, שנאה, פחדים לובשים מימדים עצומים ומכריעים. לעתים התהליך הוא כה סמוי, שרק באנאליזה ניתן להבחין עד כמה אנו נתונים בפנטזיות בלתי מודעות או באמונות כה חזקות עד שהן מהוות מציאות בעינינו. אך גם כאשר רגשותינו מתונים ומובחנים יותר, הרי הם מהווים תשובה אינדיבידואלית למצב. סוג זה של 'תשובה' הוא הציר המרכזי באנאליזה, שאליו חובתו של האנאליטיקאי להיצמד תמיד.

טענתי היא, במילים אחרות, שספרותיות מצד אחד ורגשות מצד שני מהווים כלי מקיף יחסית להסבר התופעה האנאליטית הקלינית. לתקשורת בסיטואציה האנאליטית סממנים מובהקים של ספרותיות, אך היא כפופה, שלא כספרות, להיצמדות נאמנה למימד הרגשי של הפציינט, שהוא הקובע את ההבנה והפרשנות (האינטרפרטציה). וזהי אמירה כללית מאד, שאוכל להתייחס אליה במאמר זה רק באופן חלקי.

רעיון הספרותיות האינהרנטית בתהליך הפסיכואנאליטי מתנגש עם העובדה שכוונת המטפל רחוקה מלהיות 'ספרותית' — כוונתו היא תרפויטית. הוא אחראי לפציינט ו'חייב לו' את זאת. תוך כדי העבודה הקלינית, ה'ספרותית' לכשעצמה אינה בשדה החוויה המודע של האנאליטיקאי, היושב ליד או מול הפציינט ומנסה לחוש את שזה מעורר בו, וחושב עליו, ולפעמים איתו, באופן מפורט, אישי ומסויים ביותר שאפשר.

לעומת זאת, אם נחשוב על התהליך והדיבור האנאליטיים באופן כללי ומופשט, נתקל מהר מאד בסוגיות כמו היחס בין הסיפוריות, הספרותיות, ו'המציאות' (עניינים הנידונים למשל בספרו של ברינקר "מבעד למדומה" (14), או המונה של 'המציאות השניה', שפותח על־ידי שייפר (4)). כאן יש ויכוח גדול. נראה לי שדרך הספרותיות ניתן להגיע למציאותיות צלולה יותר, משום שהספרותיות מעצימה וממקדת, מרכזת ומלכדת אמיתות רגשיות ופונה אל תמציתן. אני מתייחסת כאן ל'ספרותיות' לא במובן של ריחוק מסוגנן (ומזייף לעתים) מההתרחשות עצמה, אלא במובן של ליכוד פרספקטיבות וקונפליקטים לתוך כלי ביטוי חזקים יותר מאלו של הביטוי היומיומי, המודע פחות.

אחד המישורים העיקריים, בהם מתבטאת הספרותיות הוא המימד הסיפורי, (נאראטיבי) שבאינטראקציה האנאליטית. שייפר (4) וספנס (5) הם ההוגים הידועים ביותר בתחום המימד הסיפורי של הפסיכואנאליזה. שייפר יישם את רעיון הסיפר מבלי לרדת לצד הפורמלי של העניין, בעוד שפרנס פיתח יותר את הסוגיות התיאורטיות הכרוכות בתפיסת הפסיכואנאליזה דרך מטאפורת הסיפר. אנסה לפרט כאן כמה מהסממנים הסיפוריים המצויים בסיטואציה ובתהליך האנאליטיים ולהבהיר במעט את תרומתם של סממנים אלה לשינוי התוך־נפשי הצפוי בתהליך זה.

במה כוחו של הסיפור? מדוע אנשים מספרים סיפורים בכלל, במקום 'סתם' לדבר? מה הטוב שזה 'עושה' להם? מדוע סיפור מעשה, מהווה אמצעי בעל עוצמה רבה למתן משמעות ורווחה לחיים?

כאמור, כבר פרויד השתומם משהתבונן בסיפורי המקרה שלו עצמו. הפציינטים באו וסיפרו לפרויד סיפורים משנוכחו שהוא מוכן להקשיב להם. משהו לא 'היה בסדר' בסיפורים הללו: הפציינטים לא יכולים היו ואינם יכולים גם כיום, לספר אותם באופן קוהרנטי, או לעתים הם 'קוהרנטיים', מסודרים, וצמיגיים מדי, והמשימה, שהיתה מוטלת על פרויד אז ועל האנאליטיקאי כיום, היא לקחת את הסיפור הלא־מקושר, הקטוע והשבור ולעשותו שלם במידת האפשר, דרך שחזור (רקונסטרוקציה) ומילוי פערים (קונסטרוקציה). העובדה שבעשותו כך, פרויד אז והאנאליטיקאי היום אינו בגדר שומע מרוחק, אלא שחקן ראשי בדרמה, הנפרשת לפניו, העובדה שהוא עושה לעתים שגיאות (בעיקר בהעברה הנגדית), ויוצר עיוותים (דרך התיאוריות או הנחות יסוד שלו), אינה מפחיתה מעוצמתו של הסיפר: לעתים קרובות היא מוסיפה לו מימד דרמטי והשתלשלות נוספת, הנובעת מהצורך ליישב הפרעות חדשות, להתיר הסתבכויות נוספות.

שאלנו מה בסיפור עושה אותו חשוב ותרפויטי. נראה שהתשובה מובילה ליכולת ההמרה (טרנספורמציה) ולכוח המלַבֵּד הגדול הטמונים בסיפור במובנו הרחב. כוח זה נובע מהאפיונים הסגוליים לסיפור, כמו החזרתיות, שבה כוח גדול, ויחס להשפעה ולשכנוע(יות). הסיפור מלכד ומחבר, ובכך הוא מהווה משקל־נגד לפירוק לגורמים שבאנאליזה, או לפילוג שבנפש. החזרתיות, הרצף, ההצטברות, שאנו חשים כשאנו שרויים בקריאת סיפור ארוך — ההתמשכות של הסיפור מכניסה אותנו לאווירה, לעולם, להוויה שבהם הסיפור 'רוצה', ומשכנעת אותנו. חזרתיות זו אינה מעגלית, אלא ספירלית: היא מצייתת לעקרון החשוב של חזרה עם שינוי, עקרון

מופשט אומנם, אך בעל ההשפעה הגדולה ביותר בלמידה, ובעיצוב האישיות.

לסיפר (narrative) אפיונים סגוליים נוספים. כך, למשל, מה שניתן לכנות 'גרעין סיפורי' שונה מאד מהסבר רגיל, גם אם שניהם מקשרים בין שני דברים. הגרעין הסיפורי אינו מצביע ישירות על סיבה ותוצאה (כמו הסבר רגיל), אלא מפרט את היחסים ביניהן. גם הבחנה תצפיתית כמו "אתה מתנהג (מרגיש או חושב) כך וכך כי אתה פוחד עכשיו" אינה מספיקה. הסבר או תצפית אינם מספיקים — הן בתהליך האנאליטי והן בסיפר. אם נקשיב לדברי האנאליטיקאי, נמצא בהם לעתים קרובות משהו נוסף, שלישי, שיקשר בין שני החלקים, בין הרישא — "אתה מתנהג (חושב, מרגיש, מדמיין, וכו') כך וכך" — לסיפא — "כי עשו לך"; "כי אתה פוחד".

במקרה הראשון ("כי עשו לך"), יבוא פירוש של רגש או חווייה כגשר, ובמקרה השני ("כי אתה פוחד", למשל) ידובר על פנטזיה, או תשוקה. וזהו כבר סיפור קטן, גרעין של סיפור לפחות. את הגרעין בעל שלושת החלקים (בהסבר), או בעל שלושת הצעדים (באינטראקציה) ניסיתי להציג במאמר קודם בכתב עת זה (22). אוסיף כאן רק שלפי הגדרה מינימליסטית זו סיפור הוא יחס. יחס מפורט מאד. יחס זה קשור תמיד להמשכיות. בסיטואציה האנאליטית הסיפורים מסופרים, מפורשים ומפורשים מחדש לפי האופרציות האופייניות לסיפר (אופרציות אלו נידונות בבקורת הספרות). סיפור הוא אמצעי לקשירת מאורעות; כאשר לפחות שני מאורעות מקושרים, אנו אוטומטית מספקים איזושהי מסגרת זמן אחידה, שותפת לשניהם ומלכדת אותם, ובה הם יימצאו בתודעתנו — המאורעות קשורים עתה ביניהם בהקשר עמוק, בסיפור.

דבר נוסף המאפיין טקסטים סיפוריים הוא שהפרספקטיבות של המספר, של הגיבור, ושל הדמויות האחרות אינן חופפות (15). המצב נעשה מורכב עוד יותר כאשר התפקיד שמשחקת דמות בסיפור לעתים מנוגד לתפיסה־העצמית של הדמות עצמה. כאן נוצר קונפליקט בין חלקים שונים של הדמות. הפתרון לקונפליקט מונח ברעיון מסויים של השלמה, הכלה, פיוס, ורעיון זה אינו מנוסח (על־ידי הטקסט, או באנאליזה — במהלכה) משום שהקורא צריך להגיע אליו על־ידי עבודה עצמית אם ברצונו להפוך את החווייה לשלו — כך גם הפציינט.

כאן הגענו לאפיון נוסף של הטקסט הספרותי: יכולתו 'להפעיל' 'ביצועים' של משמעות, כלומר, להפעיל בקורא פעילות פנימית על מנת להגיע למשמעות של מה שלפניו. בסיטואציה האנאליטית, מפעיל הטקסט של הפציינט, נכון יותר, של המטפל והמטופל (האנאליטיקאי גם במודע גורם לאנאליזנד להפעלה כזו על החומר שלו עצמו) בשניהם פעילות פנימית אינטנסיבית, שהיא במהותה פעילות של קריאה ושל פרשנות. הטקסט הספרותי הוא בעל תכונות העושות אותו דורש־פיענוח, מעורר רצון להבנה עמוקה יותר — בדיוק כמו דברי הפציינט אלינו בתפיסתנו האנאליטית — אנחנו תמיד רוצים להבין יותר — הטקסט אינו מנסח את המשמעויות עצמן (וכשהוא עושה זאת, נחפש אינטואיטיבית משמעויות נוספות). זהי איכותו האסטית של הטקסט. זה מה שמצדיק את ההתייחסות המיוחדת וה'רצינית' אליו, כאל דבר המתקיים ועומד לכשעצמו — התייחסות שאנו מפעילים כשאנו ניגשים אל טקסט ספרותי כאל אובייקט של אמנות, שהיא במובנים רבים אותה התייחסות הנדרשת מהאנאליטיקאי בעמדו מול דברי הפציינט והתנהגותו. יש בהתייחסות זו כובד ראש, אולי שמץ של יראת־קודש. במונחים טכניים יותר, זוהי התייחסות אל הטקסט לא כאל מוודע על דברים שמחוץ לעצמו, אלא כאל מספר־על המספר. הטקסט נתפס אם כן כאירוע, כמשהו שמתרחש ומפעיל את חווית הקורא.

ברור מכאן שהשתתפות הקורא הפרטי נחוצה על מנת לנסח לעצמו את המשמעות. רעיון זה חשוב מאד לפסיכואנאליזה המודרנית המדברת על העברה והעברה נגדית. על השלכה והשלכה פנימה, על מרחב מגשר (transitional space), על אינטר־סובייקטיביות, על selfobject ועל אמפטיה ל־self states ו־feeling states — כולם מונחים של תהליכי־יחס. המשמעות זקוקה שיקקו אותה, בעצם ש'ייצרו' אותה, משום שהיא אינה נתונה אינהרנטית לקורא. במילים אחרות, יש בסיפור, או ביצירה הספרותית תערובת של חלק נתון וחלק לא־מוגדר (תופעה הקרויה בלשון תוות הספרות indeterminacy), ותערובת זו קובעת את התנאים לאינטראקציה בין הטקסט לקורא. האינטראקציה לכן אינה לגמרי פרטית או שרירותית (מה שכֵּן פרטי הוא ההבלעה וההטמעה של הקורא את הטקסט לאוצר החוויות וההתנסויות האישי שלו).

תערובת זו של חלק נתון וחלק שיש לעצבו (כלומר שהאנאליטיקאי חייב לפרשו ובכך לתת לו צורה משלו) קשורה בתורת הספרות, בהרמנויטיקה, וגם בפסיכואנאליזה — למתח ההסטורי שבין אובייקטיביות וסובייקטיביות. האובייקטיביות מתבטאת בתורת הספרות, בביקורת החדשה (New Criticism) ובסטרוקטורליזם, המתייחסים לטקסט כאל ישות אובייקטיבית שמשמעותה מוגדרת לגמרי במנגנונים המבניים שבה; הסובייקטיביות מתנסחת בתורת הספרות בגירסתה הקיצונית בזרם הדקונסטרוקטיבי הגורס שאין שום אפשרות לדעת נכוחה, ועל כן אין לתת למשמעות לשלוט עלינו ואין לאגור משמעויות או לשלוט עליהן; יש כאן התנגדות לכל צבירה ופיתוח עיקבי של משמעות, הנתפסת כהון שיש לבטלו או לחלקו לפי תפיסה 'מרקסיסטית' ואנטי־סטרוקטורליסטית זו. בפסיכואנאליזה לא מדובר מפורשות במתח זה, אך הוא נמצא בצורות הבאות: האובייקטיביות מתבטאת ברעיון 'הפירוש הנכון', כלומר, בהנחה שהמשמעות נמצאת בטקסט או בדברי הפציינט וצריך רק לדעת לקרוא נכון.

הסובייקטיביזם הקיצוני בפסיכואנאליזהם מתבטא למשל אצל הלאקאניאנים ובמידת מה אצל התיאורטיקינים המדגישים רק את חווית ההשתתפות הרגשית, ללא צורך בפירושים לפציינט, כמו באלינט וקוהוט בחלקים מסויימים שלו. גם התיאוריה האובייקטיביסטית וגם זו הסובייקטיביסטית מעוותות או מתעלמות מהיבטים חשובים של תהליך ההבנה. הן מתעלמות מהעובדה שקטסט ספרותי הוא אובייקטיבי משום שהוא מכיל בתוכו סוג של 'הוראות' לייצור משמעויות הניתנות לאישוש אינטר־סובייקטיבי, ושמאידך, הטקסט אינו עומד בזכות עצמו משום שהוא דורש קורא על מנת 'להתגשם', 'להתממש' (16, 15).

אם אנו מדברים על השתתפות הפעילה הנדרשת מהקורא (ומהזוג האנאליטי) ביצירת משמעות ובהבנה, נזכור שאצל תיאורטיקנים רבים של הספרות, קיימת הנחה בסיסית שעיבוד טקסט (על־ידי קוריאתו, הבנתו, הטמעתו, המשכתו) גורם לשינוי אצל הקורא — שינוי של תפיסה, השקפה ואף אישיות. הקריאה נתפסת כתהליך המעצב את העצמי (שהוא, מצידו, מעצב את ההבנה). תפקיד הקורא, כמו גם תפקיד האנאליטיקאי, הוא לשנות בהתמדה את זווית הראיה שלו במשך נסיון ההבנה. מקום המפגש של הפרספקטיבות הללו הוא המשמעות של הטקסט. המשמעות מתפרשת תוך כדי תהליך הקריאה (ההבנה, האמפטיה). הפרספקטיבות השונות מתלכדות לדפוס, המתפתח ומתפרש: זוהי המשמעות. יש כאן משחק גומלין בין המוכר והלא־מוכר והחדש. החיבור בין הישן לחדש אינו רק תרכובת של כוחות, אלא יצירה מחדש שבה הרגע מקבל צורה ומתגבש, בעוד שלחומר הישן, 'המאוחסן' (בזכרון) ניתנים חיים חדשים.

זוהי פעילות פנימית עצומה. טוג זה של אקטיביות מקבל הכרה גוברת לא רק בתורת הספרות, אלא גם בפסיכואנאליזה. כך למשל כותב ספנס שמושג 'הקשב המרחף במידה שווה' (evenly hovering attention), אליו אנו רגילים בפסיכואנאליזה, מורכב הרבה יותר ממה שהורגלנו לחשוב, והוא מציע להחליפו במושג 'ההאזנה הבונה' (constructive listening); גם השימוש במושג ה'תגובתיות' (responsiveness) המופיע יותר ויותר בפסיכואנאליזה מעיד על כך. גם כאן יש התפתחות דומה בשתי הדיסציפלינות: מקשב מרוכז, שעליו מדברים בתורות אסתטיקה בעבר, או מחולק במידה שווה, עליו דובר בפסיכואנאליזה, מדברים יותר על תגובתיות, על תהליך יצר גשטאלטים (ולא מוצא או מניח אותם). היכולת של המשתתף בחווייה האסתטית לתפוס את עצמו במהלך תהליך ההשתתפות נחשבת כיום לאיכות מהותית לחווייה האסתטית. תפיסה עצמית מוגברת זו מפתחת את תחושות העצמי ואת יכולת ההסתכלות עליו. האקטיביות הרבה הנדרשת במצבים אלה ניזונה מתשומת לב לאֶפקטים ולרגשות המתעוררים בנו, כאנאליטיקאים וכקוראים, דרך מה שטקסט 'עושה' לנו (והכוונה, שוב, ל'טקסט' במובן רחב ביותר). בניגוד לפסיביות ולשיקוף־במראה כולל התפיסה בתורת הספרות של הטקסט כמשקף את הפסיכה), אנו עוסקים בתהליך אקטיבי של העלאה של או חישה במתחים והפגתם על־ידי בנית גשטאלטים המכילים אותם. העניין הוא בהשתתפות יותר מאשר בהתבוננות, והעבודה שההשתתפות היא פנימית ולא חיצונית, אינה גורעת מעובדת ההבדל העצום שבין גישת ההתבוננות וגישת ההשתתפות. למעשה, המצב מורכב יותר, משום שמה שנדרש כיום מהאנאליטיקאי או מקורא הסיפורת המודרני הוא תערובת של התבוננות ושל השתתפות, שהיא פרי ההתבוננות הפנימית הזו, ולא תגובה חיצונית לסממנים חיצוניים. נדרשת כאן גישה משולבת, של התבוננות בתגובותינו הפנימיות, הפרטיות והרגשיות לפציינט, ושל עיצוב וביטוי פירותיה של התבוננות פנימית זאת. במילים פשוטות, אין לך ברירה ואין לך מנוס כמטפל מלהיכנס לרגשות, לתת להם להיכנס בך, להקשיב למהלכם, להתחלפותם להשתנותם בתוכך: התבוננות זו תוך כדי או אחרי החיווי הממשי — היא המבהירה, לעתים בפתאומיות — מה באמת קורה (בינך לבין הטקסט, בינך לבין הפציינט, בינך לבין הטקסט שאתה והפציינט יוצרים יחד); ההשתתפות הזו הכרחית לגמרי להבנת המשמעות של רגע המאורע, של מאורע הרגע, של 'מה הסיפור' כעת (17).

ההשתתפות שמתוך אקטיביות, הנדרשת מהאנאליטיקאי, מסבירה את תחושת המסתורין ואף הפליאה, שחש האנאליטיקאי לעתים תוך כדי התהליך הזה. נראה שתחושת העומק והמסתורין קשורה בעובדה שככל שהטקסט מפורש, גלוי וידוע פחות, כן הקורא יותר מעורב — עליו לחדור עמוק יותר לעולמו הפנימי על מנת לגייס משם רמזים להבנה. יתכן ואז תחושת המסתורין היא השלכה של הקורא־האנאליטיקאי העומד מול תחושת העומק המתקבלת ממגעו באינטרוייקטים, ביחסי האובייקט המופנמים ובמשקעי החוויות שבעולמו הוא.

דיברנו על כוחו של הסיפור כנובע ממימד הרצף והחזרתיות שבו, מסוג של שלמות גרעינית שבו, מדרישת האקטיביות שביצירת משמעות הנדרשת להבנתו ולהגשמתו, וממימד הזמן המתפתח ומתפרש. הסיפור הוא יחידה שהיא במובן מסויים סגורה בעצמה, שלמה מכוח צורתה (שלמה במובן של wholeness, לא במובן של perfection). שלמות זו מבטאת — ומחזקת — את הפוטנציאל לאינטגרציה ולקוהסיביות, את השלמות הגלומה בכל אדם מכוח היותו בעל עצמי, בעל עצמיות (18, 4).

היבט אחר של כוחו של הסיפר הוא הפלסטיות שיש לצורה הסיפורית. למרכיבים של הסיפור יש גמישות ו־malleability, שאינה פחותה מזו של החומרים הקונקרטיים או המופשטים המשמשים את הפסל, הצייר, או המלחין. הפלסטיות של המדיום שייכת לתהליך של חיפוש, בדיקה, שאלה, ניסוח בעייתיות.

מימד אחר של סיפוריות קשור ל'צפיפות' שיש בו ולריבוי שהוא יוצר. כך, למשל, מִספר המשפטים, ההיגדים והאמירות שבפי הדמויות השונות, והיחסים בין האמירות, הניבנים לאמירות משל עצמן בסיפור, הוא עצום. סיפור הוא מבנה מורכב מאד, וה'צפיפות' או ה'עודפות' (redundancy) עושה אותו — בהנחה שהוא סיפור 'טוב' — ללא ניתן לניבוי ממש. ה'צפיפות' הסיפורית יוצרת רמות סמנטיות שונות, שהקשרים ביניהן מורכבים מאד. דבר זה יוצר בקורא צורך לייחס רמות אלו זו לזו, ואכן הן לעתים קרובות ניתנות להבנה רק בגלל השונות ביניהן וביחסיהן. מכאן שטקסט שהוא over-determined גורם לקורא לעסוק בתהליך אקטיבי של חיבור או (מֶחבֵּר) קומפוזיציה. הקורא מנסה להרכיב את העולם של הטקסט — עולם המרוחק מחיי יומיום על-ידי עצם ה־over-determination הזה.

המשמעות העמוקה של ה־over-determination של הטקסט שהיא אינה רק איכות טקסטואלית נתונה, אלא סוג של מבנה המאפשר לקורא לפרוץ ממסגרת המוסכמות המורגלת שלו ולאפשר לו בכך לנסח את מה שמשתחרר על-ידי הטקסט. הטקסט הספרותי משחרר את הקורא מהלחץ של קיומו היומיומי. תוך כדי פעילות זו, מוסכמות היומיום מוּצָאות מהקשרן הרגיל, ועוברות הזרה*, על מנת לעורר את הקשב שלנו, ובכך הן הופכות בעצמן לאובייקטים לבדיקה (15). כתוצאה מכך, אנו נעשים מודעים הרבה יותר למה שמכוון אותנו כשאנו פועלים, או חווים.

פועל יוצא נוסף של הריבוי השכבתי הוא הסתירות וההתנגשויות בין הרמות השונות ובין הרמות לבין הציפיות ה'נורמטיביות' שלנו בסיפור הספרותי או הפסיכואנאליטי. סתירות אלו דורשות עבודת הבנה ויישוב — בפסיכואנאליזה מדברים בהקשר זה על 'הסבר פסיכודינמי'. ריפאטר (20) מתאר איך קוראים שיר פעם ועוד פעם: בפעם הראשונה קוראים אותו ברמה מימטית פשוטה, ומגלים בו דברים שאינם מתיישבים, או אינם תיקניים, במילים אחרות, חוסר דקדוקיות. מקרים אלה משמשים, בקריאה השניה, כמכנה משותף למשמעות אחרת שניתן עכשיו לתת לשיר. אי הדקדוקיות, השגיאות והכשלים, הפערים, הדחיסויות — הם כולם וריאנטים של אותה תשתית מבנית. הם המאלצים את הקורא — המגיע לחוסר משמעות כאשר הוא מנסה לפרש את הדברים 'כפשוטם' — לחפש משמעות פנימית יותר, בתוך המסגרת החדשה הניתנת על-ידי הטקסט. תהליך זה מקביל לתהליך האנאליטי, הן בחדר הטיפול, והן בהסטוריה של הפסיכואנאליזה. כך מבינים את ההעברה ואת ההעברה הנגדית; גם כאן יש תהליך דומה של 'קריאה כפולה'. מה שנחשב ('בקריאה ראשונה', או בהסטוריה של הפסיכואנאליזה) כהפרעה, נתפס ('בקריאה שניה', או בפסיכואנאליזה כיום) כסימן למערכת משמעויות אחרת. מילים במשמעותן 'היומיומית' מתייחסות באופן 'מאונך' למציאות: ביומיום אנו פועלים על סמך ההנחה שמילה 'מתאימה' לדבר שאליו היא מתייחסת. בספרות, כפי שכבר אמרנו, וכך גם באנאליזה — אין משמעות מיידית. אחידות המשמעות נובעת מהטקסט כולו. כאן נוכל לצייר לעצמנו את היחס בין המילים למשמעות כמאזן, אופקי: הטקסט כולו, או חלקים גדולים ממנו, הם יחידת משמעות אחת. המילים, בהיותן יסודות ברשת מסועפת עד אינסוף, יוצרות אֶפקטים זו על זו, ובכך מחליפות יחס סמנטי אנכי ביחס צידי, אופקי, היוצר חוט של טקסט כתוב המתגבר על משמעותן האינדיבידואלית, הפוטנית, המילונית (הדנוטטיבית) של המילים.

לסיום, כמה מילים על המגבלות של המטאפורה הספרותית בפסיכואנאליזה. הנקודה הראשונה מתייחסת לתפקידם הראשי והמחייב של האֶפקטים, הגלויים והסמויים, בסיטואציה האנאליטית, השונים מסוגי הרגשות המתווכים והסימליים יותר שביצירה הספרותית. הבדל זה מודגש עוד יותר באותן תורות ספרות, המדברות על הרטוריקה של הטקסט, על הפיתוי של הקורא, הטמון בטקסט, ועל האירוניה וההנאה המעין-מינית, המתחוללים תוך כדי קריאה, מתעלמות לגמרי מההיבט הרגשי ונשארות בתחום הלינגוויסטי. בתהליך האנאליטי, מתגוררים הגשותיהם של הפציינט והמטפל בהקשר של יחס חי וישיר שאינו מתווך דרך הדפים והאותיות הכתובות, אלא דרך ההעברה וההעברה־הנגדית, המעצימות ומהמדהדות את העבר לתוך ההווה המיידי שבין שניהם.

נוסיף לכך את העובדה הבסיסית, שבניגוד לדמויות ביצירה, שאינן משיבות למפריש, אינן מאשרות או מכחישות פרשנות זו או אחרת, הפציינט כן עושה זאת, והמטפל, מבחינה זו, תלוי במטופל ובתגובתו להבנת המטפל אותו. תלות זו מבטיחה שהאמת של הפציינט נשמרת, שנותנים לה כל הזמן מקום. במאמרים קודמים על נושא זה הצעתי את מה שכיניתי מודל שלושת הצעדים (21, 22):

א) אמירה כלשהי של המטופל;

ב) תגובת המטפל, שהיא סוג של פירוש של אמירת המטופל;

ג) תגובתו של המטופל לתגובת המטפל אליו.

שלושה צעדים פרדיגמטיים אלה חשובים לא רק משום שהם מהווים גרעין נרטיבי, יחידת סיפר, אלא בגלל שהם נחוצים לתרפויטיות של הדיאלוג האנאליטי. הדיאלוג החי, המורכב מהאמירות והתגובות של האנאליטיקאי ושל האנאליזנד, שונה מהדיאלוג של הסופר/קורא או סופר/מבקר בכך שלא מתקיים שהכותב אינו מגיב לקוראו (23). ה־co-text או האינטראקציה התרפויטית (21) מחוייבת לא רק

* Defamiliariztion — ביטוי בתורת הספרות, הבא לציין הסתכלות על דברים מוכרים בצורה אחרת, ההופכת אותם לזרים ולחדשים (19); צורת הסתכלות זו היא אחד התנאים להתייחסות יצירתית לדברים).

לפיענוח המשמעויות האמיתיות של הטקסט, אלא גם לכיוונן לפי צורכי האנאליזנד.

שלא כבספרות, אם כן, האנאליזנד כנקרא מגיב על הקריאה, מאשר או מפריך או מאייך אותה בצורה זו או אחרת. אולם, בניגוד לספרות, בפסיכואנאליזה המטפל הוא לא רק קורא, אלא גם משתתף בסיפור. הוא דמות בסיפור. בכך, האנאליטיקאי משפיע על הסיפור במובן שקורא אינו משפיע עליו: הוא לחליפין 'נכנס' לסיפור כדמות העבורית ודמות של העברה נגדית, והוא 'יוצא' מהסיפור, בשמשו כמטפל־מפרש, כאשר הדמות האחרת, המטופל, או הדמויות האחרות שבעולמו הפנימי של המטופל, מגיב(ות). ביצירות הספרות, הדמויות אינן מגיבות. בסיפר האנאליטי, עצם התגובה של הדמויות לסיפור שהן משתתפות בו, ללא קשר אם תגובת האנאליזנד מאשרת או מפריכה את גירסתו או פירושו של האנאליטיקאי — אותו או את הסיפור שביניהם, מעניקה משמעות אונתולוגית לסיפר. מודל שלושת הצעדים, שהצעתי, מנסה להתייחס להיבט זה של הסיפור האנאליטי.

ההבדלים, שציינתי עד כה, בין הסיפור הספרותי ובין הפסיכואנאליטי הם הבדלים מבניים; עם זאת, יש אפשרות למכשלה אחרת הנובעת מהיטודות הסיפוריים, שבתוך הסיטואציה האנאליטית עצמה, מכשלה העלולה להוות התנגדות לתהליך התרפויטי. למעשה, עומד האנאליזנד, כפי שכותב ספנס, בפני המשימה הקשה של יציקת מחשבות מורכבות, רגשות עמומים ודימויים גולמיים למילים. במצב כזה יתכן שהצורך לבטא רעיון או סצינה במילים יגבר על הצורך להיות אמיתי, ומה שניתן להיאמר הוא הקובע את מה שהוא אומר ומה שהוא זוכר. הצורך לשחק ולפקיד קוהרנטי בדיבור האנאליטי, עשוי לפתות את הפציינט לגלות יותר שטף ורצף ממה שחוויתו יכולה לספק לו. כאן הסיפוריות משמשת כהגנה. השטף ה'סיפורי' יהיה מטעה ומזוייף בהיותו ביטוי לצורך להיות ברור ו'שיחתי'. האנאליזנד עלול במצב זה לייצר משפטים במקום אסוציאציות ולהגיש לאנאליטיקאי מילים ותיאורים, הקשורים מעט מאד עם חלומותיו וזכרונותיו.

אם יש ספרותיות, יש כמובן גם סכנות שב'ספרותיות יתר', העשויה לשמש בצורות שונות כהתנגדות וכהגנה בתוך הטיפול.

כך, למשל, מתברר למטופלת אחת ולמטפל שלה שבפנטזיה שלה העצמי שלה נתפס כיצירת אמנות — מושלמת ויפה, מיוחדת, מקודשת — ומסוגננת. בהוויתה הפנימית העצמי שלה הוא מעין מלאכת מחשבת (מלאכה ומלאכותיות, או art ו־artifact, הקרובים בשפות שונות), שנועדה לספק לה ההגשת בטחון, מיוחדות ועליונות הגנתית. דימוי השלמות ה'אמנותית' שימש לה פיצוי ותחליף לתחושה חסרה של אורגניות, צמיחה ועמידה גמישה בסערות. האידיאליזציה העצמית והסגנון המכוון משמשים כאן הגנה נרקיסיסטית.

מטופל אחר, שבוי כולו בסיפורים, שסיפר לעצמו מאז ילדותו, על מדע בדיוני ועל מפלצות וגיבורים, מכשפות ופיות. עולם זה של סיפורים ואגדות מהווה עבורו תחליף לחיים. כאן משמשת העוצמה הבוטה, הצבעים החזקים, הניגודים החריפים והמלחמות והתמורות הבלתי פוסקות כלי להכיל את העוצמה האדירה והבלתי נסבלת של רגשותיו הארכאיים, הגולמיים, ולהסביר לעצמו את סבלו — הניזון מקונפליקטים עצומים — דרך הניגודים הקיצוניים הבנויים בתוך הסיפורים הללו.

מטופל אחר הצליח במשך תקופה ארוכה להוליך את עצמו ואת מטפלו שולל בשטף דיבורו העשיר והבחנותיו החדות על בני אדם. ההתבוננות הספרותית והלשון הציורית מנעו ממנו להתכנס ולהתרכז בעולמו הלא מגובש, המבולבל וחסר ההבחנות. במקרה זה, דקות ההבחנה והעושר הסיפורי סחפו אותו ואת המטפל לעולם אחר, עולם כאילו־מתבונן, אך לא מתבונן באמת. בעולם זה אותו מרחק מהעצמי שמפעיל הסופר, אותה השתהות פרטנית, העמלה ליצור אווירה מסויימת תוך כדי סיפורם וטוויתם של פרטים קטנים, בלע את השומע והמספר, את המטפל והמטופל, לתוך מציאות אחרת, נסבלת ונוחה יותר משום היותה נשלטת, חסרת צרימות, חופשיה מכיעור ומקונפליקטים אמיתיים — ובעיקר — צייתנית לגמרי, ונשארת בשלב ההנאה מאפשרויות בלתי מוגבלות, הסובלות אי הכרעה ודחיה אינסופית של הקץ. אפיון אחרון זה של התחמקות מהעיקר ודחיה חוזרת ונשנית של 'לב העניין', של הנקודה המרכזית, של פורקן המתח הוא אפיון ספרותי מובהק. אך שלא כבספרות, הרגשות של עניין ותסכול, ציפיה מאוכזבת ורוגז, שהתעוררו בהעברה הנגדית של המטפל, שימשו באופן מעשי להצביע על אפיון חשוב נוסף של דפוס זה, שאתייחס אליו כאן ברמה תיאורטית.

ברוקס כותב (1), בעקבות המשלתו של פרויד את ההנאה האמנותית־אסתטית ל־forepleasure (24), ש־forepleasure הוא מושג המקפל רטוריקה שלמה של התקדמות לעבר המטרה ונסיגה ממנה. זוהי צורת משחק הכפופה למטרה או לסוף מתבקש. עם זאת היא עצמאית ומלאה סטיות ותנועתיות רקורסיבית (תנועה מעגלית ומכילה את עצמה). טוג כזה של פעילות נמצא גם בסיפור: מצד אחד הוא יוצר מרווח־משחק (ר' מושג ה־'dilatory space' שבארת (25) טוען שהוא מהות האמצע הטקסטואלי, שדרכו הסופר ואף הקורא מבקשים להתקדם לפורקן של הסוף המובטח. סוף זה נדחה כל הזמן — בכדי להבטיח משמעותיות גדולה יותר שלו), אך לעתים אנו מוצאים את עצמנו שבויים בסוג של פטישיזם במרכיב אחד, בחלק אחד מהשלם, לעתים החלק השולי ביותר, בדרך ל'סוף' המתאים, כאשר אותו חלק משמש תחליף מדומה לדבר האמיתי עצמו.

דוגמאות אלו, שהוצגו כאן בצורה כללית מבלי להיכנס לדינמיקה המורכבת של כל אחת מהן, מצביעות על מקצת מהצורות שבהן ספרותיות עשויה להיות בריחה מסיבית מהעצמי האמיתי (26), או, בלשונו של שייפר, 'העצמי הראשון' (שייפר מדבר על 'העצמי השני' של האנאליטיקאי ושל האנאליזנד שהם המשתתפים בתהליך האנאליטי, העוסק מעצם הגדרתו, על־פי שייפר, ב'מציאות השניה'. ויניקוט מדבר על עצמי אמיתי, שחלקו הפנימי ביותר הוא פרטי, שאינו מתקשר ולא טוב לו שיתקשר, עם הזולת או החוץ, ואין

לחשוף אותו). הספרותיות יכולה בקלות לשרת את העצמי המזוייף, ויש תמיד חלקים עמומים, מגומגמים, לא ברורים ולא ניתנים לארטיקולציה שהכנסתם הפשטנית למילים תזייף אותם. עם זאת, אין לשכוח שיש גם אפשרות למיסטיפיקציה מהכיוון ההפוך — זו שבהשתתפות רגשית ללא מילים, חוויות של merger או הבנה, שמניחים שהיא קיימת, בלי לשאול לגביה שאלות — גם במצבים אלה טמונה סכנת הזיוף. יתכן שהפסיכואנאליזה תגיע בעתיד למובחנות טכנית גדולה יותר ולארטיקולציה של מה מהווה פרשנות 'אמיתית', או 'נכונה', דרך המשא ומתן והאינטראקציה בין הפציינט למטפל, ובכך תוכל לתרום לא רק לעצמה, אלא גם לתורת הספרות.

ספרות:

1. Brooks P., The idea of a psychoanalytic literary criticism. In: Discourse in literature and psychoanalysis. Ed. Rimmon-Kenan. London, Methuen, 1987.
2. Freud S., Fragments of an analysis of a case of hysteria. S. E. 7: 1—123, 1905.
3. Freud S., Constructions in analysis. S.E., 23: 255—270, 1937.
4. Schafer R., The analytic attitude. New York, Basic Books, 1983.
5. Spence D., Narrative truth and historical truth. Meaning and interpretation in psychoanalysis. New York, Norton, 1982.
6. Manony P. & Singh R., The interpretation of dreams, semiology and Chomskian linguistics, a radical critique. Psychoanal. Study Child, 30: 112—121, 1975.
7. Krystal H., Integration and self-healing: Affect, trauma, alexithymia. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1988.
8. Sontag S., Against interpretation. London, Deutsch, 1987.
9. Green A., Passions and their vicissitudes. In: On private madness. New York, International Univ. Press, 1986.
10. Rosenfeld H., Impasse and interpretation. London, Routledge, 1987.
11. Meltzer D., The Psycho-analytical process. Persthire, Clunie Press, 1967.
12. Kohon G. (ed.), The British school of psychoanalysis. The independent tradition. London, Free Association, 1986.
13. Kristeva J., On the melancholic imaginary. In: Discourse in psychoanalysis and literature. Ed., S. Rimmon-Kenan, London, Methuen, 1987.
14. ברינקר מ., מבעד למדומה. משמעות וייצוג בטפרות הבדיונית. הקיבוץ המאוחד, 1980.
15. Iser W., The act of reading. A theory of aesthetic response. Baltimore, John Hopkins, 1976.
16. Ingarde R., The literary work of Art. Evanston, Northwestern Univ. Press, 1973.
17. Brennman-Pick I., Working through in the counter-transference. Int. J. Psychoanal., 66: 157—166, 1985.
18. Rogers R., Structure in psychoanalytic interpretation: Narrative as analogue. Psychoanal. & Contemp. Thought, 11: 145—170, 1988.
19. Shklovsky V., Art as technique. In: Debating texts. Ed. R. Rylance. Keynes, Open Univ. Press, 1987.
20. Riffaterre M., Semiotics of Poetry. Bloomington, Indiana Univ. Press, 1978.
21. Stein R., Reading and writing in the psychoanalytic situation. Paper presented in conference, "Discourse in literature, art and psychoanalysis". Center for Literary Studies, Hebrew University of Jerusalem, 1985.
22. שטיין ר., דו־השיח הפסיכואנאליטי כטקסט נקרא ונכתב. שיחות, 2:239—233, 1988.
23. Ricoeur P., The metaphorical process as cognition, imagination and feeling. Crit. Inquiry, 5: 143—159, 1979.
24. Freud S., Creative writers and daydreaming. S.E., 9: 141—154, 1908.
25. Barthes R., S/Z. Paris, Seuil, 1970.
26. Winnicott D.W., Communicating and not communicating leading to study of certain opposites. In: The maturational processes and the facilitating environment. London, Hogarth, 1963.