

סיכון חברתי: שייכות ומידור בקבוצות של מתבגרים

ד"ר א' פלשמן

2011

א. מקומה של קבוצת השווים בחיי המתבגר

האתגרים ההתפתחותיים של גיל ההתבגרות הם אתגרים פרדוקסליים. מחד גיסא, מדובר באתגרים שהם לכאורה "פנימיים", "אישיים" ביותר או משפחתיים. מאידך, המישור ה"אישי" או ה"משפחתי" צר מדי עבור המתבגר. המתבגר זקוק למרחב חברתי קבוצתי, לעמיתים שהוא מכיר ומשתייך אליהם, ויודע שגם הם עוברים תהליכים דומים במקביל. משל למה הדבר דומה? לקבוצה של אורגים. כל אחד אורג את האריג שבידיו ועל הנול שלו. אבל אף אורג לא מסוגל להתחיל או להמשיך את האריגה שלו ללא הנוכחות של האורגים שלידו. ומדוע? כי לכל אחד בנפרד משימת האריגה קשה מדי. כל אורג ואורג כשהוא לעצמו מתייחס מהמשימה, רואה כמה הוא רחוק מהיעד, כמה אינו מכיר את צורת האריגה בשלבים העתידיים, ואינו סובל פרימות נחוצות כדי לתקן טעויות (השווה אנה פרויד, 2002). כאשר כל אורג מסתכל הצדה ורואה שהוא דומה לאחרים, רואה שאחרים רואים אותו, את התקדמותו, את טעויותיו, ומעודדים אותו ומתעודדים דרכו, הוא מסוגל לשמור על האמונה ועל התקווה שהאריג הוא אכן משימה אפשרית. אמונה ותקווה אלו נשמטות מבין אצבעותיו גם כאשר הוא מתבונן בשטיחים שהושלמו וגם כאשר הוא מסתכל בערימה של חוטים שמחכים לאריגתו. במובן הזה, עבור המתבגרים, קבוצת השווים מהווה משאב קיומי. המקום הנפשי המרכזי שתופסת קבוצת החברים, ניתן לתיאור באמצעות המישורים הבסיסיים של התנועה ההתפתחותית של המתבגר, שאפרט עכשיו.

1. ההתפתחות הפסיכו-מינית האישית

במרכז ברנט בלונדון הוגדרה המשימה הנפשית המרכזית של גיל ההתבגרות כמעבר מתחושה של קטנות לתחושה של בגירות בתחום הפסיכו-מיני (לאופר ולאופר, 2005). לדברי החוקרים, החל עם הבשלות המינית, המתבגר הצעיר מתמודד עם הפער בין תפקוד ביו-מיני בוגר לתפקוד פסיכו-מיני שעדיין צריך להבשיל באופן הדרגתי, כדי שהמתבגר יחוש את עצמו בגיר בתחום זה. המתבגר הצעיר עדיין חש את עצמו קטן לעומת הוריו, שהוא מזהה כגדולים באופן מוחלט וגדולים ממנו באופן יחסי.

באמצעות "ניסיון" מיני דמיוני של פנטזיות שלעיתים מלוות באוננות, ו/או באמצעות התנסויות מיניות ראשוניות (כל תרבות מגדירה גבולות ומשמעויות שונים לפנטזיות ולהתנסויות), המתבגר מתחיל להכיר שהוא מסוגל לתפקד באותה רמה של בגרות פסיכו-מינית כמו הוריו. הישג זה כרוך גם בהפסד, בויתור על הביטחון שיש לקטנים כשהם יכולים לסמוך על הגדולים שישמרו עליהם. כיוון שהמצב שבו מוגדר ההורה כגדול לעומת הילד הקטן הוא המצב האדיפלי, כותבים לאופר ולאופר שהמחיר של ההתבגרות הפסיכו-מינית הוא ויתור על ההורה האדיפלי.

המתבגר שנבהל ומוצף רגשית לנוכח תחילת הבגרות הפיזית-מינית, עלול לעבור תהליך של "עצירה התפתחותית" (developmental breakdown) ולנסות להישאר "קטן". אך מאחר שאין דבר שנא ומפחיד יותר עבור המתבגר מאשר להיות "קטן", הוא עלול להגדיר את עצמו כ"מקולקל" בתחום הפסיכו-מיני. על פי תפיסתו, הקלקול מתבטא בתחושה שהוא שונה לגמרי מהבגיר, ולכן לא מסוגל להגיע לרמה של "בגרות" על פי הבנתו. דוגמה אחת לעצירה ול"קלקול" כאלה יכולה להיות בהלה חדשה מפני הומוסקסואליות, אם המתבגר אינו רואה בנטייה הומוסקסואלית ביטוי למיניות בוגרת. דוגמה אחרת יכולה להיות התמסרות רק לבחירות מיניות של פרטנרים "גדולים" או דומיננטיים, שבהם המתבגר תלוי כמו קטן שתלוי בגדול, גם בביטוי המיני עצמו.

במידה רבה, קבוצת השווים מהווה מצע שבתוכו המתבגר יכול למצוא לעצמו מרחב פעולה במעבר בין קטן לגדול. כאשר הוא מוצא את עצמו מקובל במובן הפסיכו-מיני בין חבריו, הוא יכול לנוע בתוך מצב הביניים של קטן שבדרך לבגרות. בתוך הקבוצה המתבגרת הוא לא חייב להיות כבר גדול, ואינו בהכרח קטן או מקולקל, גם אם תפקודו נמצא בתוך תנועה התפתחותית. הדמיון בינו ובין עמיתיו מאפשר הגדרה של תנועה נורמטיבית. עם עמיתיו הוא יכול להיות פטור מההשוואה עם המבוגרים, וגם יכול להתנחם במרחק שבינו ובין קטינים ממנו. לדוגמה, בנים לפעמים מאוננים בצוותא, משווים את התפתחות שיער הערווה או גודלו של אבר המין, משוחחים על רצונות ופנטזיות מיניות או מתבוננים יחד בתמונות או בסרטים. בנות משוחחות על התאהבויות, ולעיתים גם על לחצים לפעילות מינית מצד הבנים, או דנות במשאלותיהן בתחום זה. כל זה מתרחש בתנאי שקיים רצון טוב התפתחותי, "פרגון" התפתחותי, מעין אווירה ש"כולנו באותה קלחת וכולנו מאחלים זה לזה התפתחות בטוחה".

מה קורה למתבגר שלא מוצא את מקומו בקרב חברת עמיתים? לעתים קרובות מתבגר זה נמצא בסיכון ממשי לעצירה התפתחותית. ללא המרחב החברתי, יכול המתבגר להשוות את עצמו רק לגדולים ממנו או לקטנים ממנו, והוא בסכנה של הסקת המסקנה שעוצרת אותו: איני בגיר, משמע אני מקולקל (קטן לנצח).

2. ההתפתחות של תפקודי הזולת-עצמי

הפסיכואנליטיקאי האמריקני היינץ קוהוט הצביע על כך שהתפקוד של העצמי אינו תפקוד של האדם הבודד. קוהוט ציין את הצורך של העצמי באחרים משמעותיים סביבו, כדי לקיים את ה"עצמי" הפנימי. לתפקיד של האחרים בקיומו של העצמי קוהוט נתן את השם "זולת-עצמי" (selfobject). לדברי קוהוט, העצמי של כל אחד זקוק לתשומת לב מיוחדת של זולת-עצמי, כדי לשמור על תחושת הערך הבסיסי של העצמי. העצמי זקוק לשייכות בטוחה עם האחר ולהתייחסות מיוחדת שמעניקה לו ערך עצמי. קוהוט הגדיר שלושה סוגים של התייחסות זולת-עצמי: ההתייחסות הראשונה היא של התפעלות מצד האחר (תפקוד שמכונה mirroring); השנייה היא האפשרות להתפעל מהאחר, שמעניק לעצמי ערך בכך שהוא מעניק שייכות עם דמות נפלאה (idealization); השלישית היא התייחסות של דמיון עד כדי זהות כאילו בין תאומים (twinship) (קוהוט, 1971). קוהוט הצביע על התפקודים הללו של הזולת-עצמי בשנים הראשונות לחייו של האדם, ולאחר מכן החוקר דניאל שטרן תרגם תפקודים אלה לשנתיים הראשונות (סטרן, 2005). אולם קוהוט תמיד הדגיש שתפקודי הזולת-עצמי נחוצים לקיומו ולהתפתחותו של העצמי לאורך כל שנות חייו של האדם. המקרה הראשון שתיאר קוהוט היה של אדם שהתמוטט בגיל 11 עקב הפרעה בתפקוד זה בחייו (קוהוט, שם).

התפקיד של הזולת-עצמי עובר באופן משמעותי מהמשפחה אל העמיתים בגיל ההתבגרות. מעבר זה מאפשר למתבגר להשתחרר במידת-מה מהתלות בהוריו, כדי לקבל את מלוא ה"דלק" של ערך ושל קיומו של העצמי. מתבגרים משתמשים זה בזה באופן אינטנסיבי וקיומי כדי לקיים את העצמי שלהם. אולי תפקודים אלה גרמו לאנה פרויד להצביע על "יחסי האובייקט" השטחיים, הבלתי עקביים ולעתים אף מנצלים של המתבגר (2005 **השנה לא תואמת את הרשימה הביבליוגרפית**). בתוך חברת העמיתים, מתבגרים מתפעלים זה מזה ובוודאי לפעמים "מנצלים" את האחרים לצורך קיום העצמי. הרבה פעמים מתבגרים יוצרים קשרי "תאומות" זה עם זה. יש להוסיף שקיים גם תפקוד של "זולת-עצמי"

קבוצתי. כוונתי היא שמתבגרים לפעמים יונקים קיום של העצמי מאידאליזציה של הקבוצה או מההתפעלות של הקבוצה מהם, או מהדמיון לכאורה שבין כל חברי הקבוצה.

תפקוד "זולת-עצמי" אינו תפקוד חיצוני אופציונלי, שאפשר בלעדיו אבל יותר נחמד איתו. קוהוט התכוון לתפקוד נפשי מרכזי ועמוק, שלא ניתן להתקיים בלעדיו. הוא הצביע על תופעות קשות ביותר של התפוררות העצמי (fragmentation) כאשר תפקוד זה מופרע. קוהוט תיאר מצב של חידלון, של "עצמי" שאינו יכול לשמור על קיומו כלל ועיקר. ההתפוררות מתבטאת בתופעות של הפרעות ביחסי אנוש, בעיוותים בתחושת המציאות, בזעם נקמני במיוחד (קוהוט, 1972), ואף בייאוש עמוק ופעולות אבדניות. כמובן, קוהוט עסק בבוגרים שסבלו מפגיעות עמוקות בביטחון ובהפנמה חלקית לפחות של תפקוד ה"זולת-עצמי" בשנים הראשונות, אך לפעמים גם יותר מאוחר. כאן אני רוצה לציין שכל המתבגרים נמצאים במצב של פגיעות בתחום של קיום העצמי (תחום שקוהוט כינה "נרציסטי"), ומובן שילדים שהיו יותר פגיעים לפני גיל ההתבגרות הופכים למתבגרים פגיעים במיוחד.

זה הרקע לכך שמבחינה התפתחותית, מתבגרים רגישים באופן עמוק ומסוכן במיוחד להשפעות "חברתיות". אפשר לומר שקיומו של כל אחד ואחד נתון בידי חבריו. המתבגר זקוק ל"דבק פנימי" כדי לקיים את העצמי שלו, והוא יכול לקבל אותו מחבריו. אצל מתבגרים "הערך העצמי" אינו יכול להיות כבר בטוח, גם לא מגובש או מופנם. במקרה הטוב, המתבגר מגיע לגיל ההתבגרות עם תקווה שהוא מסוגל להמשיך ולקבל את תפקודי ה"זולת-עצמי" שנחוצים לו מעמיתיו. במצב פחות טוב, המתבגר עלול לחוש פגיעות כל כך עמוקה, שהוא מושך את ידיו ומנסה להסתדר "בעצמו". אותו מתבגר עלול לנסות להיתלות בדמות אחת מיוחדת, ועלול אף להסתיר מאותה דמות עד כמה קיומו מותנה ביחס כלשהו מצדה. אותו מתבגר מוכן לפעמים לשאת כל עלבון או השפלה, ובלבד שירשו לו חברי קבוצה כלשהי להשתייך אליה. המתבגר יכול להסתיר מסביבתו – מהוריו, ממוריו, מחבריו – עד כמה קיומו של העצמי מותנה ב"מזון נרציסטי" זה, וכאשר ה"מזון" אוזל, המתבגר עובר התפוררות פנימית עמוקה ואינו מסוגל עוד להתקיים.

סיכון נוסף בתחום הנרציסטי כרוך בשימוש נרציסטי ש"מנהיגים" וקבוצות של מתבגרים עושים במתבגרים אחרים. אחד הביטויים לפגיעות נרציסטיות הוא דווקא הצורך לנצל את האחר ולחיות "על חשבוננו". לכן, חשוב להכיר ש"כנופיה" של מתבגרים ש"מתעללים" במתבגר אחר עשויה להתגלות כקבוצה של מתבגרים פגיעים בעצמם, שמקיימים את העצמי שלהם באמצעות ההשפלות וההדרות

שהם מסבים לזולתם. פעולות כאלו שמקורן בפגיעות, אינן מגיבות לנזיפות ולמשמעת. אדרבה, אם מתבגרים בקבוצה כזאת ירגישו שמתקיפים או שמשפילים אותם, הם יחושו פגיעה בערך של עצמם ויוכלו להגיב רק על ידי הגברת ה"התעללות" כדי לקיים את עצמם. לרוב, המתבגר המתעלל והקבוצה המתעללת אינם פגיעים הרבה פחות מ"קרבתם". להשלכות המעשיות של תובנה זו אתייחס בהמשך.

3. ההתפתחות המשפחתית

לחברה של מתבגרים תפקיד מרכזי ביכולת של המתבגר להתפתח בחיק משפחתו. במקום אחר ציינתי שמשפחה עם מתבגר ניצבת על "פרשת דרכים ברמת המובחנות של המשפחה" (פלשמן, 2005). כוונתי שהיכולת של בני המשפחה להעלות את התפקוד של המשפחה, לתקשר מתוך "עמידות מוצא של האני", להימנע מתקשורת באמצעות משולשים ולאפשר תפקוד של "יצירה משותפת" בין בני המשפחה - אותה יכולת משותפת עשויה להתחזק ועלולה להיחלש.

כאן ברצוני להוסיף ש"עמידת המוצא של האני" של המתבגר כוללת "ייבוא" משמעותי מהחברה שלו. המתבגר משפיע על חברים ומושפע מהם, ומביא לתוך ביתו פנימה חומרים שהבית לא מאפשר. דווקא ייבוא כזה מחייב את המשפחה לתפקד כ"מערכת פתוחה", והפתיחות לסביבה מאפשרת למשפחה להיכנס ל"בית היוצר" ולהרחיב את השיח היוצר שבתוכו. כמובן, לא אחת הורים מגיבים תחילה מתוך הגנה על ה"פנים" המוכר של המשפחה, ומאשימים את הבן המתבגר שהוא מכניס חומרים זרים וחיצוניים, "אש זרה" לתוך המקדש הביתי. הביטוי השכיח לכך הוא אמירות כמו "לא ככה אנחנו מתייחסים/מדברים/פועלים בבית שלנו". לכן, המתבגר ירגיש שהוא שרוי בין שני העולמות, ועד שמשפחתו תוכל לקבל את החומרים שהוא מביא מסביבתו ומעמיתיו, נחוצה לו ביותר השייכות הבטוחה שהוא חש עם עמיתיו. "במחנה האויב", המתבגר שחש את עצמו על גבול תפקיד "הבוגד" במשפחתו, יכול להמתין להיווצרותן של תגובות אחרות בקרב המשפחה שלו. ואכן, המשפחה בעלת המובחנות הגבוהה יחסית תדע במשך הזמן להכניס חומרים מה"סביבה", לצבוע אותם בגווניה, וכך לאפשר למתבגר לא רק להיות מושפע מבני משפחתו, אלא גם להשפיע עליהם – באמצעות החומרים שהוא ייבא.

אבל לא כן במשפחה בעלת מובחנות נמוכה יותר. זו עלולה להקפיד לתפקד כמו "מערכת סגורה" ולהדוף כל ייבוא מהסביבה, וגם את המייבא עצמו, המתבגר. ככל שהמובחנות יותר נמוכה, המתבגר

עלול לחוש את עצמו "בוגד" באופן יותר עמוק. מתבגר זה יחוש יותר תלוי ביחס של "מחנה האויב" כלפיו. אם הקבוצה לא תעניק לו מחסה בטוח, הוא ירגיש מנותק לגמרי, או ירגיש שהוא חייב להיכנע ולהיבלע שוב בתוך משפחה שאינה מאפשרת לו לגדול. הפרדוקס האכזרי כאן הוא שדווקא המתבגר שגדל בבית שבו רמת המובחנות יותר נמוכה, עלול גם הוא להתייחס באופן פחות מובחן לעמיתיו, כפי שהוא רגיל שנוהגים בביתו. אותו מתבגר עלול להיכנע גם לקבוצה, בתנאי שהיא תעניק לו זהות "קוזבת"; הוא לא ידרוש את מקומו ואת היכולת שלו להשפיע גם בקרב קבוצת עמיתיו. מתבגר כזה עלול להפריע לעמיתיו או לבלבל אותם ב"דבקות" שלו, ודווקא הוא, שיכולתו לסבול דחייה פחותה, עלול להידחות בגלל זה.

4. ההתפתחות החברתית

קיים מישור של התפתחות חברתית שבנוי מהחומרים שצינתי עד כה ומחומרים אחרים. החומרים האחרים שייכים לתפקוד של המתבגר בקבוצה. כל חברה מאורגנת כקבוצה, או כקבוצות שלובות. המתבגר מאותגר על ידי התפתחות שהיא חברתית-קבוצתית כשלעצמה. אפשר לומר שכל שהמתבגר מצליח במישור התפתחותי זה, הוא ירוויח בתחומים האחרים. וההפך גם הוא נכון, נער שתפקודו החברתי בסיכון, סיכוניו בכל המישורים האחרים מוגברים.

אותה התפתחות חברתית כרוכה בהתנסות בהגדרת מקומו כחבר בקבוצה של עמיתים. חברות חיונית בקבוצה מתבטאת בשלושה מישורים. אבקש לשרטט את שלושת המישורים של שייכות חיונית בקבוצה בהסתמכי על הפסיכואנליטיקאית הפמיניסטית האמריקנית אליזבת יאנג-ברוהל (1996). יאנג-ברוהל, תלמידה של חנה ארנדט שכתבה ביוגרפיות הן של חנה ארנדט (2010) והן של אנה פרויד (1988, ראה גם 1998), תהתה על המפגש בין סוציולוגיה ופסיכואנליזה בחקר התופעות של דעות קדומות. היא הציעה שאפשר להכיר בשלושה סוגים של דעות קדומות, הנובעות בעיקר מהאני, מהאני-עליון ומהיצרים. היא נתנה דוגמאות מאלפות לשלושת הסוגים. לדבריה, היחס של לבנים לשחורים באמריקה ביטא בעיקר יחס יצרי של שעבוד בכוח, והנאה יצרית של המשעבד הלבן ממנה. יחסם של הנאצים ליהודים נבע בעיקר מביטוי של האני-עליון (המעוות, כמובן) שביקש להיטהר, ולכן אפשר היה לשנוא יהודים גם בלי שום מגע ממשי איתם. היחס של גברים לנשים נובע מהצורך של ה"אני" לקיים את עצמו ביחס לאחר, ומותנה במחיקה של הנוכחות המיוחדת של האחר

(למשל, שנשים אינן שונות מגברים ולכן אין צורך להקשיב להן, או שהן כל כך שונות שלא ניתן להקשיב להן).

אפשר לגזור את השייכות החיובית של המתבגר לקבוצה שלו באופן מקביל. המתבגר זקוק לביטחון באותם שלושת המישורים בתוך הקבוצה שלו. במישור האני-עליון, הוא זקוק לתחושה שכל חברי הקבוצה מרגישים אותה מידה של ביטחון מצפוני, שכולם מרגישים שכל חברי הקבוצה "בסדר" ו"בסדר" להיות בחברתם. במישור היצרים, המתבגר זקוק לביטחון שכל חברי הקבוצה מקבלים את ההתפתחות היצרית של כולם, כפי שציינתי קודם בהסתמך על לאופר ולאופר. בקבוצה כולם כבר לא קטנים ועדיין לא גדולים; כולם בדרך להיות גדולים יצריים. ובמישור האני, חברי הקבוצה הבטוחה מכירים בנוכחות של כל אחד, בתרומה המיוחדת שכל אחד תורם, ביכולת של כל אחד גם להשפיע וגם להיות מושפע מכל אחד. בקבוצה הבטוחה יש מקום לנוכחותם של כל החברים.

ב. הסיכונים שבחיי הקבוצה של המתבגרים

1. תהליכים קבוצתיים

ההתייחסות הקלאסית לתהליכים קבוצתיים היא של וילפרד ביון (1992). ביון הגדיר קבוצה "עובדת" כקבוצה שקיימת בה התייחסות מכבדת ופתוחה של כל חברי הקבוצה כלפי כל אחד ואחד מחבריה. "העבודה של הקבוצה" כוללת השפעות הדדיות, מפגשים בין חברי הקבוצה שדרכם כל חבר וחבר נפגש עם חומרים רגשיים שלא הצליח להכיר או לקבל בתוך עצמו, באמצעות הפתיחות שלו לאנשים שונים. חלק שני של העבודה כרוך בלמידה על תפקידים קבוצתיים שכל חבר וחבר נוטה לקבל על עצמו בתוך מפגש קבוצתי. בדרך זו, ה"אישיות הכללית של הקבוצה" מתחלקת לתת-תפקידים שכל חבר וחבר משחק. בני אדם אינם מודעים עד הסוף לתפקידים הקבוצתיים שלהם בפרט, ולתהליכים קבוצתיים בכלל, מתוך מגבלות רגשיות וקוגניטיביות כאחד לכן, הגילוי של התהליך הקבוצתי כרוך בלמידה עמוקה, שכל חבר יכול ליישם בתוך הקבוצות האחרות שהוא משתתף בהן, כולל קבוצות משפחתיות. המישור השלישי של "העבודה הקבוצתית" כרוך במפגש של כל אחד עם הנטייה שלו להשליך תכנים רגשיים שאינם נוחים לו על אחרים.

לפי ביון, הקבוצה לא רק עושה את "עבודתה". היא נוטה להתארגן לשלוש "קבוצות של הנחות יסוד" (basic assumption groups), שמתנהלות כל אחת לפי הנחה קבוצתית אחרת שאינה מודעת. שלוש

הקבוצות של הנחות היסוד הן: תלות במנחה; התארגנות הגנתית לפי עיקרון "להילחם או לברוח"; והתארגנות לפי עיקרון הזיווג בין שני חברי הקבוצה. בכל סוג של הנחת יסוד, הקבוצה מעבדת את הפתיחות ואת הסקרנות שלה כלפי כל חבר וחבר, וכך חלק מהחברים מאבדים תפקיד של השפעה בכלל, וחלק מקבלים תפקידים של השפעה מוגזמת ומעוותת.

אפשר לומר שקבוצות של מתבגרים הן קבוצות ללא הנחיה, ולכן קשה להן לתקן את עצמן. בשלבים שונים של ההתפתחות החברתית של קבוצה, יהיו תקופות שדומות יותר לכל אחת מהנחות היסוד. קשה לצפות מקבוצה של צעירים ללא מנחה להגיע להתארגנות של "עבודה קבוצתית". ייתכן שאותם מתבגרים שמצליחים לארגן את עצמם כקבוצות עבודה, אינם מתבגרים בסיכון ואינם מעניין מאמר זה. אך לעומתם, ייתכן שהקבוצה של המתבגר שבסיכון התפתחותי עלולה להוות גורם שמגביר וממקד את הסיכון של חלק מחברי הקבוצה.

בהמשך אנסה לתאר קבוצות של מתבגרים שלא מצליחות להתארגן ל"קבוצות עבודה" לפי הטיפולוגיה של יאנג-ברוהל שצינתי למעלה.

2. "קבוצה מיטהרת"

אני מציע לראות בקבוצה זו קבוצה שמתארגנת סביב הצורך של חברי הקבוצה לחוש "בסדר" במובן המצפוני, על ידי היטהרות ממתבגר אחר שמוגדר כ"לא בסדר" או "דפוק". קבוצה זו תבחר נער, שנראה בעיני חברי הקבוצה כמתבגר שהקרבה אליו או הדמיון לו מסכנים את יכולתם להרגיש עצמם "טובים". כמו הנאצים, חברי הקבוצה לא יזדקקו למגע מוחשי עם אותו נער. די להם להגדיר את עצמם על ידי ביקורת שדוחה אותו באופן מוחלט. הקבוצה נותנת לאותו נער להבין שחברי הקבוצה מתייחסים אליו באופן שלילי מוחלט, צוחקים ממנו ומגדירים אותו כדבר שיש להשמיד, שראוי להשמיד, שקיומו גורע מתחושתם העצמית הטובה. קבוצה זו אינה שקטה כלל ועיקר; היא תוקפת את הקרבן באופן ברור וקיצוני, אבל לא דווקא באופן אישי וישיר. לדעתי, ההתעללויות באמצעות האינטרנט, למשל ב"פייסבוק", מאפיינות קבוצות מסוג זה. הקבוצה זוכה בשייכות חיובית כתוצאה מההשפלות של הקרבן, גם אם לא באופן ישיר. הקרבן יחוש שקיומו אינו בטוח כלל, שחברי הקבוצה מעדיפים שהוא לא יהיה קיים כלל. רק אם ייעלם, הם "ירוויחו" את התחושה הטובה שלהם לגבי עצמם. הקרבן לעולם לא יהיה חלק מהקבוצה בעצמו. אדרבה, מדובר במידור מוחלט. הפן

ההתבגרותי הנוסף יכול להיות שחברי הקבוצה יגדירו את קרבנם כ"מקולקל", כלומר ירוויחו את ביטחונם שלהם, היכולת שלהם להיות גדולים, על חשבון הקרבן שמוגדר על ידם כקטן או כמקולקל.

3. "קבוצה משעבדת"

קבוצה זו תתעלל בקרבן שלה באופן ישיר. הקבוצה לא מעוניינת שהקרבן ייעלם. אדרבה, היא זקוקה לנוכחותו כדי להתעמר בו באופן ישיר ואכזרי. קבוצה כזו אולי תעדיף שהקרבן יהיה חלק ממנה, אבל השייכות שלו לקבוצה תהיה מותנית בנכונותו לשאת התעמרות יצרית קבועה. הקבוצה תלעג לקרבן, תשפיל אותו ואולי גם תפגע בו פיזית או מינית. קבוצה כזו קרובה במודע לחומרים של לאופר ולאופר, וההתעללות היצרית מעניקה לחברי הקבוצה את התחושה שהם לא "קטנים", כיוון שיש להם כוח לפגוע במי שנושא את תפקיד ה"קטן". הקבוצה אינה מבקשת את הכחדתו של הקרבן, אך הקרבן עלול לחוש שהדרך היחידה להימלט מהקבוצה היא להפסיק להתקיים: מצד אחד, הוא לא מסוגל לחיות בלי קבוצת שווים כלל, ומצד שני, אינו יכול לגדול כאשר כופים עליו תפקיד של "קטן" קבוצתי.

4. "קבוצה מוחקת"

לדעתי, כאן אנו פוגשים את הפגיעות בתחום הצורך בתפקוד של "זולת עצמי". קבוצה כזו יכולה להיות בלתי מאורגנת; היא עלולה להתהוות במסגרת של כיתה, למשל. חברי "הקבוצה" לא רואים את ה"קרבן" כשייך לקבוצה. הקרבן עלול לחוש שאינו קיים, שאף אחד מעמיתיו לא מתייחס אליו ברצינות או שם לב לנוכחותו, שאיש לא מתעניין בו ולא מבחין בצורך שלו, האנושי והמשותף, לתפקודי "זולת-עצמי". חברי הקבוצה "מרוויחים" מעין תחושה של שייכות על ידי הסכמתם, גם אם היא אילמת ואוטומטית, שלא להכיר בקיומו של הקרבן. הקרבן יסבול מבלבול קיצוני. הוא לא יוכל להצביע על שום פעולה שלילית מוחשית, ויתקשה מאוד להגדיר את הוואקום, את היעדר ההתייחסות שהוא חש. הוא עלול להגיע למצב של ייאוש כי הוא לגמרי מבודד, ואף נפש חיה אינה חולקת איתו את תחושתו. הוא עלול להשתכנע שהוא מדמיון, לראות את עצמו כאחראי הבלעדי לסבלו ולהתייאש מאי-יכולתו לשנות דבר.

5. התעללות ופגיעות

מובן שהקבוצות שתיארתי אינן קיימות במציאות בצורתן הטהורה. יהיו קבוצות שמתאפיינות בשילוב בין הסוגים. כך גם אליזבת יאנג-ברוהל אפיינה חברות שונות, לפי המישור המוביל בדעות הקדומות, למרות שבכל קבוצה או חברה קיימים בה בעת האלמנטים האחרים.

אני מבקש להדגיש כאן גם את הפגיעות ההתפתחותיות של חברי הקבוצה המתעללת או הפוגעת. קשה להתבגר. רוב המתבגרים מתקשים לשמור על התפתחות שקטה ובטוחה, ורובם זקוקים לשייכות קבוצתית כדי לאפשר את התהליכים ההתפתחותיים האחרים. מדובר בתהליכים הישרדותיים-התפתחותיים. במסגרת של קבוצה המאורגנת באופן שפוגע במתבגר מסוים, מעטים הם חברי הקבוצה שיכולים להכיר בעוול, על אחת כמה וכמה למחות נגדו, מול קבוצת העמיתים. אפשר לומר שכל אחד נמצא שם מתוך צורך התפתחותי-קיומי עמוק. מעטים יכולים לסכן את מעמדם בקבוצה בלי לסכן את ההתפתחות האישית שלהם. זאת ועוד, אפשר להניח שרמת הקיצוניות של התהליכים הקבוצתיים שתיארתי, תלויה ברמת המצוקה ההתפתחותית של חברי הקבוצה. כלומר, הקבוצות שיותר מסכנות הן אלה שחבריהן נתונים בעצמם בסיכון מהותי.

ג. המבוגר וקבוצת המתבגרים

מבוגר שעובד עם מתבגרים נושא באחריות עמוקה להכיר בסיכונים ההתפתחותיים של המתבגרים, כולל הסיכונים שהמתבגרים מהווים זה לזה. כל התהליכים שתיארתי לעיל אינם סודיים; מבוגרים רבים שעובדים עם מתבגרים מכירים אותם, גם מתוך ניסיונם בתקופת ההתבגרות האישית שלהם, מי כקרבן, מי כפוגע ומי כצופה. כאשר מבוגר מעמיד פנים "מופתעות" מול תופעות קבוצתיות-התפתחותיות של מתבגרים, הוא רק מעיד על עצמו שכבר שכח חלק מהותי מחווייתו כמתבגר.

תפקידו של המבוגר הוא קודם כול לדבר. כוונתי שהמבוגר מתבקש למצוא את קולו האישי, כמבוגר שיש לו מה לומר בקשר לקבוצות פוגעניות של מתבגרים. מתבגרים מפרשים שתיקה של מבוגרים – בצדק – כביטוי למבוכתו של המבוגר, ואת המבוכה הם מפרשים כחוסר אונים. כתוצאה מכך, המתבגרים עלולים להרגיש עוד יותר מבודדים, בלי אפשרות ללמוד ממבוגרים. לא נוטשים מתבגרים במצוקה התפתחותית בגלל אופן הביטוי הפוגע וההרסני של מצוקתם.

תפקידו של המבוגר, לדעתי, כפול. ראשית, עליו להרהר בקול רם על המשמעות של התופעות הפוגעניות, להרהר על הצורך העמוק בשייכות קבוצתית, על הקושי העמוק להביע דעה שאינה מקובלת על רוב הקבוצה. עליו להביע דאגה גם ביחס להתפתחותם של המתבגרים המתעללים, לא רק ביחס לקרבנותיהם. על המבוגר לתת ביטוי למורכבות של תופעות חברתיות התפתחותיות, ולחפש מענה הולם. שנית, על המבוגר לומר בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים שגם אם התופעה מובנת ומורכבת, היא אינה מקובלת כלל ועיקר. על המבוגר לתת ביטוי לעמדה ברורה, שהתעללות קבוצתית היא תופעה שאפשר ושחייבים להפסיק. להפסיק אמרתי, לא למגר. לא ניתן למגר דבר טבעי, אבל אפשר בהחלט להפסיק ואף למנוע אותו. אני רואה סתירה בין שני התפקידים, אלא ביטוי עמוק לפן בסיסי של התופעה: התעללות קבוצתית מתרחשת בתוך קבוצות של מתבגרים כאשר הם לבדם. עצם הדיבור היזום של המבוגר האחראי כבר משנה את המצב. על כן, המסר הוא ברור: אם זה מתרחש אצלכם, סימן שהייתם לבד מדי. הדיבור הפתוח כבר מצהיר ויוצר מצב אחר: אינכם לבד. גם המתעלל וגם הקרבן זוכים למענה, והמענה ניתן על ידי אותו מבוגר שאינו מתעלם, לא מהתופעה ולא מהבדידות.

ד. קבוצת המבוגרים וקבוצת המתבגרים

קבוצות של מתבגרים אינן מתקיימות בחלל ריק. לדעתי, קבוצות פוגעניות של מתבגרים משקפות תופעות חברתיות וקבוצתיות של עולם המבוגרים. כמובן, המשפחה של כל מתבגר ומתבגר היא אחת מהחברות המשפיעות על רמת המובחנות של קבוצת המתבגרים. אולם באופן משמעותי ואולי יותר משפיע, ההתנהלות הקבוצתית והחברתית של בית הספר מהווה, לדעתי, גורם מכריע. אני סבור שכל בית ספר תיכון מהווה חברה בזעיר-אנפין עבור תלמידיו. כוונתי ל-Mitwelt במובנו הקיומי. הדרך שבה המבוגרים מנהלים את היחסים ביניהם, היא הדוגמה הזמינה ביותר והמלמדת ביותר שחברת המבוגרים יכולה להעניק למתבגרים.

שתי מסקנות נובעות מקביעה זו. הראשונה, שכאשר יש קבוצה מתעללת בקרב תלמידי בית הספר, על צוות בית הספר, ובראש ובראשונה מנהל בית הספר, להסתכל פנימה. על המנהל ועל כל חברי הצוות לשאול את עצמם באיזו מידה הקבוצה המעוותת של המתבגרים משקפת תהליכים בלתי רצויים בחיים הקבוצתיים של המבוגרים - כלומר, של עצמם. המסקנה השנייה היא שניתנת לצוות

בית הספר הזדמנות יוצאת דופן ליצור שקיפות, המאפשרת למתבגרים להתבונן ולהשתתף בחיים קבוצתיים מערכתיים של מבוגרים. צוות בית ספר שמסביר מתלמידיו כיצד המבוגרים מדברים, פותרים קונפליקטים, מקבלים החלטות ומתייחסים זה לזה, חוטא חטא כפול כלפי התלמידים. החטא הראשון הוא החמצת הזדמנות חשובה ללמידה. החטא השני נוקב יותר. אין כמו הסתרת תהליכים של מבוגרים כדי להרחיק את המתבגרים מהחיים של המבוגרים. המסר "אתם קטנים עדיין" הוא מסר מסכן ולא מסר מקדם. כפי שכתבתי בתחילת המאמר, ממילא מספיק קשה למתבגרים לשמור על התקווה ההתפתחותית שהם יהפכו לבגירים. הם זקוקים למסר של שקיפות שאומר להם: "בואו ותתחילו ללמוד מאתנו איך להיות בוגרים אחראיים."

ה. פרהסיה

בסוף חיי הקדיש הוגה הדעות ומבקר החברה הצרפתי מישל פוקו (2001, 2005, 2010) תשומת לב מיוחדת למילה יוונית, שתרגומה המוכר לארמית-עברית הוא "פרהסיה". במקור, המילה תיארה את החופש שניתן לאזרח העיר-מדינה להגיד בריש גלי כל מה שהוא חושב. בימי השליטים ההלניסטיים, בעל הפרהסיה, יועץ או פילוסוף, נטל על עצמו את האחריות – ואת הסיכון – לומר דברי ביקורת נוקבים שאינם ערבים לאוזניו של השליט, שבידו לערוף את ראשו של בעל הפרהסיה. דוגמאות קרובות יותר לביתנו אפשר לקחת מנביאי הזעם, כמו למשל דבריו הנוקבים של נתן הנביא למלך דוד: "הרצחת וגם ירשת?" במקורותינו המילה "פרהסיה" קיבלה לרוב את המשמעות של "בפומבי", המקום שבו רגילים לומר את הכול, אבל כאן אשתמש בה במשמעותה המקורית.

פוקו לא השלים את הביקורת החברתית שלו במשך 58 שנותיו הפוריות והמבריקות. הוא לא מתח ביקורת על המקום של ילדות ושל התבגרות בחברה המערבית. לדעתי, אם היה מעביר את מבטו הנוקב על המתבגרים, הוא היה מוצא שבחברה שלנו, באופן פרדוקסלי, תפקיד ה"פרהסיה" שמור למתבגרים. אני סבור שאנו מתירים למתבגר ואף מטילים עליו לומר בריש גלי אותם דברי ביקורת שמבוגרים מהססים לומר.

בחברה המערבית, ובמיוחד בחברה הישראלית שלנו, המבוצרת ולעתים מתבצרת, קשה למבוגר לשאת את המחיר החברתי של דברי ביקורת נוקבים, גם במקום העבודה וגם בחברה הכללית. המנהיגות התעסוקתית והפוליטית עדיין שומרת על סמכותנות כערך מקודש, על אף שהיא בלתי

מועילה בעליל. הקול של הביקורת שמור למתבגר, שאינו צריך לשלם מחיר חברתי כי עוד אין לו מעמד חברתי, ואינו משלם מחיר תעסוקתי כי עדיין אינו מפרנס את עצמו. סידור זה – שפוקו היה מכנה *dispositif* (2003), מערכת של התנהלויות – מאפשר לחברה שלנו "לשמוע" דברי ביקורת מבלי לקחת אותם ברצינות, כי הם נאמרים על ידי צעירים בלתי מנוסים ובלתי אחראיים. מתבגרים ישראלים מבטאים לפעמים תסכול עמוק מתפקיד מוזר זה. לדעתי, התופעה של "נוער רבין", צעירים שידעו לבטא, באמצעות הנרות שהדליקו, מה שמבוגרים התקשו לבטא אחרי רצח ראש הממשלה ז"ל, מדגימה תפקיד זה היטב.

דווקא בבית הספר התפקיד של הפרהסיה יכול, ולדעתי גם צריך, להתחלק בין מתבגרים למבוגרים. דווקא בבית הספר יש הזדמנות להזמין את המתבגרים לביטוי מלא ונוקב לגבי ניהול בית הספר על ידי המבוגרים. ודווקא בבית הספר יש הזדמנות גם למבוגרים לבטא את הפרהסיה שלהם בקול רם.

פרהסיה היא הדרך היחידה להפסיק תופעות של התעללות חברתית. הפרהסיה מתקיימת בדברי המבוגר האחראי שאינו פוחד לדבר על התופעה. אולם באופן יותר עמוק, תפקיד הפרהסיה הוא זה שהמבוגרים מבקשים או דורשים מהמתבגרים למלא: לומר בפה מלא מול החברים שלהם שהתעללות בעמיתים מתרחשת, ושהיא אינה מקובלת. מבוגרים שאינם מקיימים פרהסיה ונותנים למתבגרים לצפות בכשל התפקודי של המבוגרים, אינם יכולים להטיל על מתבגרים תפקיד ש"גדול על המבוגרים".

ו. לסיכום - דוגמה

אציג כאן דוגמה אחת אפשרית כיצד אני מדמיין מבוגר, שנוטל על עצמו את האחריות החברתית לדבר עם כיתת מתבגרים על הסיכונים שחבויים בחיי החברה שלהם. בדוגמה זו אני מבקש לתרגם לשפה של שיח עם צעירים את כל החומר התאורטי שהבאתי עד כה.

"בחיינו בקבוצות אנחנו מאתגרים תמיד. בקבוצות אנחנו זקוקים זה לזה, אנחנו רוצים להשפיע ולעיתים מפחדים להיות מושפעים. אנחנו מבקשים להרגיש מקום בטוח בקבוצות, לדעת שמעוניינים לשמוע אותנו, ונותנים כבוד לכל אחד מאתנו כפי שאנחנו.

רק בחיינו בקבוצות אנחנו יכולים לגדול בחופשיות. שם אנחנו פטורים ממבוגרים מעצבנים, כמו הורים ומורים. אנחנו יכולים להרגיש שאנחנו כבר לא קטנים, ושאנחנו בדרך להיות בוגרים. אנחנו יכולים להתנסות בתפקידים שונים, באמירות שונות, בחברויות משתנות. אנחנו יכולים להיות מאוד שונים מאיך שיוצא לנו להיות במשפחות שלנו, עם ההורים והאחים.

לכן, כולנו זקוקים למקום בטוח בקבוצה, מקום מקבל ומכבד, מקום שמכיר אותנו, שמכבד אותנו ושמקיים אותנו. הצורך הזה נותן המון כוח לחיי הקבוצה, כוח חיובי וכוח שלילי. אם נרגיש שמקומנו בקבוצה אינו בטוח, או שבקבוצה מתעללים בנו או מוחקים אותנו, יהיה לנו קשה להתקיים.

אבל לא תמיד אנחנו במיטבנו בקבוצות. לפעמים אנחנו לא מספיק בטוחים במקום שלנו, ואנו קונים לנו מקום על חשבון מישהו שמקומו נראה לנו עוד פחות בטוח. בקבוצות לפעמים אנחנו מוצאים את עצמנו 'חזקים' על חשבון חלשים'. לפעמים אנחנו מוצאים את עצמנו פוגעים במישהו, משקיעים בלפגוע, כמו באיזה ספורט חברתי שהעיסוק בו מחזק את הקשר בין השחקנים. לפעמים זה מרתק, מצחיק לכאורה, אפילו קצת ממכר, קשה להפסיק.

ולפעמים אנחנו מפחדים לומר מה שאנו באמת חושבים בקבוצה. אתם יודעים, זה קורה גם למבוגרים, גם בצוות בית הספר. לפעמים להגיד משהו 'נגד הזרם' מפחיד גם מבוגרים, והם מהססים לומר מה שעל לבם. בישיבות הצוות שלנו כאן, אנחנו לומדים כל הזמן כמה כולנו מרוויחים כאשר אחד מאתנו מעיר הערה 'לא מקובלת', ולוקח על עצמו את הסיכון שהתגובה הראשונה תהיה שלילית. אנחנו מתאמצים לשמור על הביטחון שאף אחד לא יינזק בגלל מה שהוא אומר, לא חשוב אם דבריו מתקבלים בסוף או לא. למדנו שלכל אחד משהו מיוחד להוסיף לדיון, צד מסוים שרק הוא רואה.

אין פלא שלפעמים קבוצות של אנשים - וגם מתבגרים הם אנשים - מתעללים ביחידים. אבל זה לא טוב, מאוד לא טוב, מאוד לא טוב לאף אחד. אני חושב שבקבוצה שצריכה להתעלל

במישהו, ה'דבק' בין כולם אינו מספיק בטוח. כך למדתי במשך השנים. כולם מפסידיים ממצב כזה, וזה גם עלול להיות מסוכן לקרבן ההתעללות, כי הוא - כמו כולנו - כל כך צריך מקום בטוח בקבוצה כדי לגדול.

אז זה לא טוב, זה חייב להשתנות. אבל מי ישנה את המצב? אני יכול להגיד לכם מה אני חושב, אבל אני לא אחד מכם. מי שיכול להפסיק את זה הוא רק מי מכם שייקח על עצמו לומר את הדברים בפה מלא. זה דורש אומץ, אבל למדתי במשך השנים שבסוף זה תורם לכולם. אפשר לומר, למשל, 'אני חושב שזה לא טוב שאנו פוגעים במישהו מהכיתה. אני לפעמים משתעשע בזה כמו כולם, אבל אני מרגיש לא טוב עם זה, ואני בטוח שאני לא היחיד שמרגיש ככה'.

וחוץ מזה, אני רוצה לומר לכם שאינכם לגמרי לבד. אם מי מכם סובל ממצב של התעללות, אם בתור מתעלל ואם בתור קרבן, אני וכל צוות בית הספר רוצים לעזור לו. זה כמו 'תאונת דרכים' בגיל שלכם: זה יכול לקרות, אבל זה גם מסוכן וזה חייב להיפסק. וזה יכול להיפסק.

אתם זוכרים, לפני חצי שנה אמרתם לצוות שהדרך שבה אנחנו מקבלים החלטות בשבילכם מעליבה אתכם. אתם זוכרים שערכנו דיון נוקב, כמה דעות שונות שמענו, ואיך בסוף המנהלת שמעה הכול והסבירה לכולנו איזו החלטה היא קיבלה ולמה. אז זה חותך לשני הכיוונים. אנחנו כאן כדי לעזור גם לכם עם חיי הקבוצה שלכם, אל תסתירו את מה שכואב."

מקורות

- ביון, ו. ר. (1992). **התנסויות בקבוצות**. תרגום: יהודית כפרי. תל-אביב: דביר.
- יאנג-ברוהל, א. (2010). **חנה ארנדט: בשל האהבה לעולם**. ביוגרפיה. תרגום: ד"ר אילנה דבני בינג. תל-אביב: רסלינג.
- לאופר, מ. ולאופר, מ. א. (2005). סגירה התפתחותית מוקדמת והעברת-נגד. תרגום: ג. פרמינגר. בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים) **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. הוצאת משרד הרווחה. פרק 4.

- סטון, ד. (2005). **עולמם הבינאישי של תינוקות**. תרגום: יעל זיסקינד-קלר. מושב בן-שמן: מודן.
- פלשמן, א. (1995). המתבגר בתוך משפחתו: סיכונים ומובחנות. בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים) **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. הוצאת משרד הרווחה. פרק 7.
- פרויד, א. (2002). המושג קווים התפתחותיים. תרגום: ג. פרמינגר. בתוך פלשמן, א. (עורך) **תקשורת טיפולית עם ילדים**. הוצאת משרד הרווחה. פרק 14.
- פרויד, א. (2005). חרדת האינסטינקטים בזמן ההתבגרות. תרגום: ארי אבנר. בתוך פלשמן, א. ואבנט, ח. (עורכים) **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. הוצאת משרד הרווחה. פרק 2.

Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Ed. Joseph Pearson. Los Angeles: Semiotext(e).

Foucault, M. (2003). *"Society Must Be Defended"*, Lectures at the College de France 1975-1976. Trans. David Macey. New York: Picador.

Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject*, Lectures at the College de France 1981-1982. Trans. Graham Burchell. New York: Picador.

Foucault, M. (2010). *The Government of Self and Others*, Lectures at the College de France 1982-1983. Trans. Graham Burchell. New York: Palgrave MacMillan.

Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: IUP.

Kohut, H. (1972). "Thoughts on Narcissism and Narcissistic Rage". *PASC* 27: 360-402.

Young-Bruehl, E. (1988). *Anna Freud: A Biography*. New York: Summit.

Young-Bruehl, E. (1996). *The Anatomy of Prejudices*. Cambridge, MA: Harvard.

Young-Bruehl, E. (1998). *Subject to Biography*. Cambridge, MA: Harvard.