

בחירה ואחריות – של מי?

ד"ר אהרון פלשמן¹

בשפת היומיום, ברור שמקומם של המושגים "בחירה" ו"אחריות" הוא ברשות היחיד. אנו רגילים לשייך את הבחירה ואת האחריות ל"עצמי", ל"אני". שיוך זה נעשה באופן טבעי והוא מתבסס על שתי הנחות סמויות, האחת במישור החלל והשנייה במישור הזמן. ההנחה במישור החלל היא שהפוקוס שלנו, ה"זום אין" שלנו על הפרט בפני עצמו, הוא פוקוס קובע (Privileged). ההנחה במישור הזמן היא שהזמן הוא בלתי רציף, כך שקיימות עצירות בזמן, עצירות שבהן מתקיימות הבחירה והאחריות. משמע, המשפט המלא ברשות היחיד, המשפט שמגלה את בסיסו הסמוי, הוא איפוא זה: "נכון להסתכל רק על הפרט, שם מתרחשים בנקודת זמן מסוימת בחירה ואחריות".

אלא שחיים אנו במאה העשרים ואחת ועל שתי ההנחות הסמויות הללו אבד הכלח. ליתר דיוק, לא על ההנחות הללו אבד הכלח, אלא על ה-Privilege הסמוי שמונח ביסודן. כך שהרי, בימינו, ה"זום אין" שלנו הוא גמיש וכולל גם את רשות הרבים – כלשון חז"ל: "מיעוט לשון רבים שניים", ולמעשה גם יותר משניים; ואילו הזמן שלנו, יחד עם עצירות, כולל גם המשכיות, זרימה ותהליכים. אף ה"עצמי" של ימינו כולל בצד אוצר התכונות, גם מערכות של התייחסויות בלתי פוסקות לאחרים (Kohut, 1971).

אבקש לתרום לשיח הזה שלושה דברים. ראשית, ברצוני להציע דרך שונה להתבונן על המושגים בחירה ואחריות, דרך אשר מעניקה מקום מדויק גם לרשות היחיד וגם לרשות הרבים. שנית, ברצוני להציע קו התפתחותי להתבוננות זו על הבחירה ועל האחריות. לבסוף, על בסיס שתי ההצעות הראשונות, ברצוני להבין את המקום של המבוגר המשמעותי במסגרת השיח על בחירה ועל אחריות עם ילדים ועם בני נוער.

א. מיחיד לרבים ומרבים ליחיד

מרבית הבחירות שלנו מתנהלות בתחום הקשרים שיש לנו עם האנשים המשמעותיים בחיינו. הדבר נכון כאשר מדובר בבחירות הקשורות לכניסה או ליציאה ממערכת יחסים, אך הוא נכון גם, למשל, כאשר מדובר בבחירות בנוגע למקצוע (היחסים עם מנהלים ועם עמיתים) או בנוגע ללמידה (היחסים עם מורים, היחסים עם אנשים שלומדים תחום מסוים).

¹ חבר סגל בבתי הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית ובאוניברסיטת תל-אביב. alanflashman.com.

אולי דווקא בגלל שפע ההשפעות המקיפות אותנו, אנו מבקשים לשמור לעצמנו מקום מסתור יחיד, בו אנו מבקשים להיות "נקיים" מהשפעות אלו ולקבל את ההחלטה ה"נכונה" עבורנו. ואולי גם משפיע עלינו המושג השני שבו אנו דנים – מושג האחריות. בהקשר זה, אנו רגילים להבנה הפשוטה שאחריות קיימת רק בתחום הפרט. הדבר כמובן נכון בשדה המשפט, שברבות השנים התעצם מקומו בתודעה של האדם המערבי. ביטוי לכך נמצא בביטוי השגור בפינו – "כל העולם כולו בית משפט" או בעצה הרווחת כי מוטב להיועץ בעורך דין בטרם נקבל כל החלטה.

כיצד אנו פועלים בתוך המסתור הפרטי שלנו? אנו מנסים להבחין בין כל ההשפעות החיצוניות – למשל, מה אחרים מצפים מאיתנו או מה מוצא חן בעיני אנשים משמעותיים בחיינו; ולהגדיר את תחום הפרט – כיצד אני בעצמי, בתוך תוכי ועל פי האמת הפנימית שלי בוחר? יכול אדם לומר שהוא סוגר את החלונות אל העולם החיצון ומתבונן רק במראה. את מי הוא רואה במראה? את פניו שלו. פניו של אדם העושה מאמצים אדירים לראות רק את עצמו. סביר להניח, כי אל מול אותה מראה, יבקש המתבונן אף לגנוב מבט חטוף אל תגובות הזולת לנוכח בחירתו. בתוך כך, הוא ידמיין כיצד יציג את בחירתו בפני זולתו, כיצד יתייצב מול תגובות לא קלות נעימות ובפרט, כיצד יתמודד עם בחירה שהיא כולה שלו. בתרחיש הטוב, אותו אדם יצא מתחום הפרט המיוחד עם בחירה שעליה יקבל את מלוא האחריות.

בשלב הבא, בזמן המתמשך, אותה בחירה תפגוש באנשים החשובים לאותו בוחר. לכאורה, כאשר ידבר עם אנשים אלו, לא יהיה בפיו לחדש ויוכל רק להפסיד. כך, דרוך יהא ואנוס להגן על תחום הפרט ועל הבחירה שעשה במסגרתו בחירוף נפש. האם תמונה זו מתאימה למציאות שלנו?

סבורני שלא. לדעתי, הבחירה שנעשתה בתחום הפרט היא פעולה מסוימת עם הגדרה עצמית מסוימת, ובמעבר מתחום הפרט אל תחום הרבים, אנו עוברים לפעולה **אחרת** עם הגדרה **אחרת**. אנו עוברים לתחום הרבים, תחום בו נתייצב אל מול פניהם של האחרים שחשובים לנו. מטבענו, אנו מושפעים עמוקות מהתגובות שנקבל. המפגש של הפרט עם תגובות הזולת עשוי לחזק את הבחירה שעשה או להחלישה. כך או אחרת, הבחירה אינה נשארת כפי שהייתה עובר למפגש עם הרבים. כיצד נגדיר מפגש מלא השפעות זה עם הסביבה? בנקודה זו אנו פוגשים הגדרה חדשה –

בחירה אינטר-סובייקטיבית.

הרי, לא בגלל שאנו עוסקים בבחירה, אנו יכולים להיות "נקיים" ממי שאנחנו. אנו "קשורים" במהותנו. אציין שתי דוגמאות לכך:

א. בחמש עשרה השנים האחרונות, לימדו אותנו חוקרים בתחום מדעי המוח, כי מוחו של הפרט משמש מראה למוחו של אדם אחר. האחר עושה פעולה מורכבת ומשמעותית לנגד עיניו של הפרט, ומוחו מגיב בתורו, כאילו הוא עצמו עשה את הפעולה. כך נפתרת התעלומה מדוע תינוק בן יומו מושיט את לשונו אל מול מבוגר שמושיט את לשונו הוא. הדבר נכון גם ביחס לפעולות כמו ריקוד או צפייה בכדורגל, והוא נכון גם ביחס לתנועת שרירי הפנים שמבטאים רגש. ידועה התופעה, כי מול פנים זועפות אני חש שפניי זועפות ומול פנים מחייכות אני מחייך (Rizzolatti et al., 2001). ניתן להניח, כי כאן טמון גם אחד היסודות לרגש הבושה – מול פנים משפילות, אשפיל גם אני את מבטי (פלשמן, 2007).

ב. מיהו הסובייקט הראשון? לפני כמעט שלושים שנה, הראה לנו דניאל סטרן שהסובייקט הראשון הוא האחר (סטרן, 2005). תינוק בן שנה, כאשר אימו מתבוננת דרך החלון, מתבונן גם הוא דרך החלון, אף שהאם מנסה להסיח את דעתו עם עניין אחר באותה העת. כך, מגלה התינוק את הסקרנות הבסיסית ביחס לעולם הסובייקטיבי של האחר, עוד לפני שהוא בנה את העולם הסובייקטיבי שלו. האם תשתף את התינוק בעולמה הסובייקטיבי, והוא יפתח הערכה ביחס לסובייקט ויתחיל להבין שאולי גם לו יכול להיות סובייקט. אמירה זו התנגשה עם ההנחה המערבית, לפיה כל אדם נולד עם סובייקט ומתוך הסובייקט האישי שלו הוא מתפנה לסובייקט של האחר. מחקר שמסכם סטרן מלמדנו, כי הסובייקט מופיע קודם אצל האחר, ודרך הסובייקט של האחר, בונה האדם את הסובייקט שלו.

מנקודת מבט זו, ניתן להציע הגדרה של מושג הבחירה האינטר-סובייקטיבית. ניקח את התוצר של המסתור והפרטי ונהפוך אותו מתוכן קבוע וסופי לתהליך אחד בתוך שרשרת התהליכים. אז נוכל לומר, שהצעד הטבעי שמגיע אחרי בחירה ביחיד הוא בחירה ברבים. מנקודת מבט זו, הבחירה של היחיד פתוחה להשפעות הסביבה, מברכת על השפעות אלה וזקוקה להן. כך ניתן להבין מדוע רבות מהבחירות מתגבשות לכדי בחירותיישלי במעמד של פנים אל פנים עם האחר.

בעניין אחרון זה, אבקש להרחיב את הדיבור. האם ה"עצמי" קיים רק במסתור? הבסיס הראשון לעולם האינטר-סובייקטיבי היה ספרו של מרטין בובר "אני ואתה", שיצא לאור בגרמניה לפני

קרוב לתשעים שנה (Buber, 1923; תרגום פלשמן, בהדפסה)². בובר הגדיר שני מישורי קיום של ה"אני", האחד כאשר הוא פונה בגוף שני (ואומר "אתה", בלשונו של בובר) והאחר כאשר הוא פונה בגוף שלישי (ואומר "הוא" – או "לז" – בלשונו של בובר). כאן בובר מגיש את משפט המחץ: "האני כאשר הוא לעצמו אינו קיים" (שם, 1.3; ראו גם: Flashman, 2012). משמע, יש "אני" השוכן ברשות היחיד ו"אני" השוכן ברשות הרבים. ודווקא ה"אני" שברשות הרבים – זה שפונה פנים אל פנים בגוף שני, זה שמתפתח ונכנס למפגשים מהותיים עם עולם הטבע, עם עולם יצירי הרוח ובמיוחד עם בני אדם אחרים, ויוצא מהמפגש אחרת – משהו קרה לו. ה"אני" העמוק והמהותי הוא "אני" המצוי בתוך קשר ומושפע עמוקות מקשר זה. ה"אני" שרק מתנסה ופונה לאחר בגוף שלישי, הוא אני מקובע.

בובר עשה טעות אחת חשובה, בכתיבה אם לא בהמשגה, שהבהרתה נחוצה לנו כאן. כה משולהב היה בובר מן התגלית של מישור הקיום "אני-אתה", עד שהוא הגדיר אותו באופן קיצוני מדי (בדומה לאדם מערבי המשולהב מיצירת ה"עצמי" שלו). בובר כתב שהקשר "אני-אתה" יכול להתקיים רק כאשר ה"אני" פונה לאחר **בכל** נפשו, בכל קיומו. מי שלוקח מילים אלו כפשוטן, עלול להסיק שכל מפגש "אני-אתה" הוא רק מפגש חוזר על קודמו, שהרי בכל מפגש כזה כבר התרחש גיוס של "כל הקיום" של אותו אני. אלא שלדעתי, בובר התכוון לתהליך שבו בכל פנייה לאחר, ה"אני" מביא את **"כל הקיום" שהוא יכול להביא**, ובמפגש הבא יביא עוד יותר מקיום זה. כך למשל, אדם החושש מתלות יביא תחילה מה שיוכל להביא מהצורך שלו בתלות, ובמפגש הבא יביא עוד יותר (Flashman, 2008).

אך היכן נמצא האדם בין רגעים של "אני-אתה"? הוא נמצא במישור הקיום "אני-הוא", ביחס אל גוף שלישי. ואם אינו עושה כלום במישור זה, כיצד יתאפשר "אני-אתה" הבא להיות מלא יותר? לכן, לדעתי, בובר לא התכוון לאוסילאציה בין מקום אחד מקובע לבין מקום אחר מקובע, אלא לספיראלה, שבתוכה עולם היחיד ועולם הרבים יכולים להשיק זה לזה. כך, במפגש "אני-אתה" נוצרות חוויות-עצמי חדשות, שלאחר מכן, עוברות תהליך עיבוד במישור "אני-הוא" – האדם עושה בהן סדר על מנת להשיב לעצמו ביטחון. כאשר נוצר הביטחון, האדם יכול להרשות לעצמו להיכנס שוב למישור "אני-אתה" (שם).

² בובר הושפע אף הוא ממוריו גיאורג זימלס וארתור דילתיי (Mendes-Flohr, 1989).

לאחר הבהרה זו, נוכל לשוב לדיונו בעניין בחירה ואחריות. גם כאן, ניתן לדמיין מעין ספיראלה הנעה בין בחירה ביחיד לבין בחירה ברבים, רגע עוברת דרך תחום היחיד ורגע דרך תחום הרבים. כך עד שאדם חש שעשה **בחירה**. יש אנשים שירגישו שבחירותיהם נעשו מתוך תחום הפרט, יש שירגישו שבחירותיהם נעשו מתוך תחום הרבים. יש בחירות שתנועתן הראשונה נוצרה בתחום היחיד ויש בתחום הרבים. אין אנו עוסקים ב-Privileging של מישור אחד על פני המישור האחר. איננו צריכים ואיננו יכולים לבחור בין שני חלקים של תהליך שלם. עלינו להכיר בקיומם של שני מישורי הבחירה ולתהות על הקשר ביניהם.

ב. קו התפתחותי: בחירה ואחריות

כאשר פונים לבחינת ההתפתחות של בחירה ושל אחריות בקרב ילדים ובני נוער, הספיראלה ששרטטנו לעיל נראית מובנת מאליה. אפילו מי שדוגל בתפיסת קיומה של בחירה רק ברשות היחיד, אינו מעלה על דעתו שילד נולד עם מסוגלות בחירה כזאת.

עד שנות השמונים של המאה הקודמת, סיפק השטח ההתפתחותי כר "הולם" יותר לדיון הנוכחי. עד אז, עסקו החוקרים בתחום זה בהתפתחות מתלות לעצמאות.³ היה נוח לחשוב, שככל שהקטן תלוי, הוא אינו מסוגל לבחור ועל כן אחריותו האישית היא מוגבלת. כאשר הוא הופך "עצמאי" – אינו תלוי בנפש חיה, לכאורה – הופכות הבחירות והאחריות להיות **שלו**. אלא שכבר לפני כשלושים שנה, הביקורת הפמיניסטית על הפסיכואנליזה, ולמעשה על כל סדר העולם המערבי, לימדה אותנו שיותר מדויק לחשוב במונחים של התפתחות **מתלות להדדיות**. תחת נקודת מבט זו, גם בסוף תהליך ההתפתחות, הבחירות והאחריות יפלו בתוך השדה הנרחב של ההדדיות (פלשמן, 2011).

אנה פרויד הגדירה את המושג "קווים התפתחותיים" כמושג אחד הנחלק לשלוש רמות. ברמה הבסיסית, המשולה ל**רצפת ההתפתחות**, קיימות הנטיות המולדות של הפרט, כולל המזג והכישורים השכליים והחברתיים שלו. כך למשל, תינוק שנוטה לאכול בהתלהבות או באדישות, ייקח את הנטייה הזו לתוך חייו. תינוק שנולד עם כישרון לקליטה מהירה של שפה, ייקח כישרון זה עמו. ברמה השנייה, המשולה ל**קירות ההתפתחות**, אנו מוצאים פעילות התפתחותית מצד הילד. כך למשל, הילד לוקח את הקווים שהונחו בפניו ומבצע תיאום ביניהם. הילד מצביע על מיץ ואומר "מיץ". הילד מאושר כיוון שהוא צופה שהוא עתיד לקבל את המיץ. כלומר, הילד יוצר

³ לפחות בכל הנוגע לחוקרים במערב, מדובר בלא יותר ממאה וחמישים שנה, פרק זמן שנדמה לנו כנצח.

"תפר", חיבור בין שני קווים, בין אכילה לבין שפה, או בין רגש לבין ציפייה – חיבור שרק הוא יכול לעשות, וכאשר הוא עושה זאת, הוא "תופר" באמצעות תפרים קטנים את ה"אני" שלו. ברמה השלישית, הרמה הגבוהה, המשולה *לתקרת ההתפתחות*, קיים "המתאם הכללי". זוהי התחושה של הילד שהוא מסוגל לבצע תיאומים, לתפור את מה שבא לו מבפנים ומבחוץ ולארוג את האריג הנפלא שהוא ה"אני" (פרויד, 2002; Flashman, 1996).

אנה פרויד המשיגה מושג זה בשנות החמישים ובשנות השישים של המאה הקודמת. כאשר הילד המתפתח היה זקוק לסיוע מבחוץ, אותו סיוע היה מכונה "כוח אני עזר", כוח עזר שנועד לשמר את ה"אני" ברשות היחיד. אם נרצה "לשדרג" מושג זה, לעדכנו לתקופת ההדדיות, עלינו ללמוד שני פרקים מהפסיכולוגיה המרקסיסטית (רשות הרבים ללא רשות היחיד) של הפסיכולוג ההתפתחותי לייב ס. ויגוצקי. ויגוצקי לימד אותנו לתפוס התפתחות בצורה מורכבת, הן לגבי העולם הפנימי של היחיד והן לגבי זולתו. בתחום הפנימי, ויגוצקי קרא תיגר על ההבחנה בין משחק "חופשי" לבין משחקי לוח. לדבריו, גם במשחק חופשי, שכל כך דוגלים בו במערב, קיימים כללים באשר למה מותר לעשות ומה אסור לעשות עם צעצועים. לעומת זאת, ביחס למשחקי לוח, שלכאורה מתנהלים רק לפי כללים, קיים אלמנט של פנטזיה. כך למשל, כאשר ילדים "אוכלים" חלקים במשחק הדמקה. על פי ויגוצקי, ההבדל בין משחק חופשי לבין משחקי לוח הוא ההבדל בין הגלוי לבין הסמוי. במשחק חופשי, הפנטזיה גלויה ואילו הכללים סמויים. במשחק לוח, הפנטזיה סמויה ואילו הכללים גלויים (ויגוצקי, 2002).

במישור הלמידה, ויגוצקי סבר שהתפקיד של המבוגר הוא לעזור לילד להתפתח מעבר למה שהוא כבר השיג לבדו. כך למשל, בשיעור טוב הילד והמורה ישתתפו בלמידה ובהבנה ביחד, והילד יהיה מסוגל להשתתף בלמידה מעבר למה שהוא יכול לבדו. קיים טווח של זמן שבו הלמידה היא "שלנו", לפני שהילד ירגיש שהלמידה היא "שלו". ה"שלנו" מעניק לילד תקווה, שמשימה שהוא יכול להשתתף בה, תהפוך במרוצת הזמן להיות "שלו", כבר בלי עזרה (ויגוצקי, 2005).

בחירה ואחריות זקוקות לתיאום בין מספר קווי התפתחות. כדי לבחור האדם זקוק לחיבור בין חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית. כל אלה הם תפקודים גבוהים והתיאום ביניהם מצריך סיוע. הסיוע של האחר יכול לבוא בכל אחד מקווי ההתפתחות המתוארים – חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית – כמו גם במסגרת התיאום ביניהם. נאמץ כעת את הציר שתיאר ז'אן פיאז'ה, נציג ה"מערב" שכנגדו טען ויגוצקי, לגבי ההתפתחות המוסרית של הפרט. פיאז'ה כתב ספר שובה לב, הקריא מבין ספריו, אודות משחק הגולות בז'נבה.

בשלב הראשון, האגוצנטרי, הילד משחק לפי הכלל "אני מנצח". אחרי גיל 6 או 7, הילד נכנס לשלב ההטרונמי, משוכנע שאחרים בעירייה קבעו את הכללים ולא ניתן לשנותם. אחרי גיל 13, הילד מגיע לשלב האוטונמי, שבו הוא מבין שהוא, כמו גם חבריו, יכולים להחליט בינם לבין עצמם על כל כלל שמוסכם עליהם (פיאזה, 1940).

אם נעטה לציר שהתווה פיאזה את לבוש תורתו של ויגוצקי, נוכל לתאר את השלבים באופן הבא: בשלב הראשון, רשות היחיד היא גלויה ואילו רשות הרבים היא סמויה. המבוגרים בחברה נהנים לצפות בצורות הביטוי העצמי של הילד בגיל הרך. בשלב השני, ככל שהילד מתקרב לגיל החביון, מתחילים המבוגרים להכינו לשלב הבא. הדגש אצל הילד עובר אל רשות הרבים. הילד נדרש לקבל על עצמו כל מיני כללים, גם ביחס ללמידה וגם ביחס להתנהגות. בשלב זה, רשות היחיד היא סמויה. לא מעודדים את הילד לפתח דעה מיוחדת, לעשות בחירות אישיות, או להיות אחראי על השוני שבינו לבין זולתו. בשלב השלישי, חוזרת רשות היחיד להיות גלויה, ואילו החלק שקשור בהדדיות עובר לתחום הסמוי.

למעשה, עלינו לערוך שני תיקונים נוספים במפה ששרטט פיאזה לפני כמעט שמונים שנה. שניהם תיקונים הקשורים למגדר. התיקון הראשון מתייחס לבנות. בראון וגיליגן תיארו לפני עשרים שנה כיצד בנות בגיל 11 (כיתה ה') עלולות לאבד את ה"קול האישי" שלהן (Brown & Gilligan, 1992). הן מצאו שבנות מתחילות לדבר בשפת ה"אני-לא-יודעת" ולוותר על דעות ואפילו על ידע, כדי להתאים את עצמן לאחרות. הן הצביעו על כך שבנות מעדיפות "קשר" עם הזולת שבו לא ניתן ממש לדבר, בשונה מקשר אמיתי אשר מאפשר שיח גם מתוך שוני. נטייה זו מלמדת על יחס שונה לרשות היחיד ולרשות הרבים. שם הספר בו בחרו בראון וגיליגן – "מפגש על פרשת הדרכים" ("Meeting at the Crossroads") – מרמז על תפיסת הקול האמיתי כדבר חי המתפתח דרך השיח. הספר מציע דרך שבה נשים מבוגרות, נשות חינוך ואימהות, יכולות לעזור לבנות לא לוותר על קולן הפנימי, באמצעות דיבור הדדי. מחקר אחר, שערכו שותפותיה של גיליגן למחקר, תיאר בין היתר תפיסות שונות של המושג "מנהיגות" בקרב בנים ובנות. כך, בעוד שהבנים הגדירו מנהיגות כאפשרות לגרור את כולם אחריי (קרי: רשות היחיד), הבנות הגדירו מנהיגות כיכולת להביא את הקבוצה לידי החלטה מוסכמת (Lyons, Saltonstall & Hanmer, 1990).

התיקון השני שעלינו לערוך קשור לבנים. לפני כמעט שלושים שנה הציע פטר בלוס, כי בנים זקוקים לשיח חי עם אבותיהם, על מנת לפתח את ה"אני האידאלי" שלהם בגיל ההתבגרות

(Blos, 1985). בלוס מצא שאחרי שהבנים חדלים מן ה"ריב האדיפאלי" עם האב, ומוותרים על האם כדמות נשית רצויה, הם יכולים לעבור מאב "טריאדי" של המשולש האדיפאלי לאב "דיאדי". לדברי בלוס, בשלב האדיפאלי, בנים לומדים את ה"לא" מהאב הטריאדי, אך הם מפתחים את ה"כן" – את המשאלות ואת האני האידיאלי – פנים אל פנים עם האב הדיאדי. בדוקטורט שלה הצביעה ריקי פלח-גליל על ממצא דומה ביחס לאוכלוסייה הישראלית (פלח-גליל, 2005). הווה אומר שגם בגיל ההתבגרות, בנים זקוקים לתקשורת עם האב על מנת לפתח את ה"כן", שהוא חלק נכבד מבחירה ומאחריות.

שני התיקונים המוצעים לעיל עוזרים לנו לסיים את הקו ההתפתחותי באופן יותר מלא ומדויק. בנות בתחילת ההתבגרות זקוקות לסיוע במישור **הגלוי** (בחברה שמוגדרת על ידי גברים), סיוע בשמירה על קולן הפנימי, וזאת באמצעות תקשורת עם חברות ועם מבוגרות; ואילו בנים מתבגרים זקוקים לסיוע כיצד לא לוותר על המישור **הסמוי**, שעניינו הצורך בדיבור עם האחר, וזאת באמצעות תקשורת עם אבותיהם.

מובן, כי היחס החברתי והתקשורתי לרשות היחיד ולרשות הרבים משפיע באופן משמעותי על הקווים ההתפתחותיים של היחיד (Kegan, 1982a, 1994b). על רקע זה, עולה השאלה כיצד עלינו לנתח את המושגים בחירה ואחריות בתרבות הישראלית בת ימינו. מוטב להותיר שאלה גדולה זו כשאלה פתוחה, שהרי ספק אם בכלל ניתן למצות את הדיון בה, ובוודאי כך במסגרת זו. אסתפק, אם כן, בשרטוט קווי המתאר למושגים בחירה ואחריות, הנראים לי נכונים מתוך התבוננות על אוכלוסיות רבות בארץ.

ג. שיח מגדל על בחירה ועל אחריות

מכירים אנו, בוודאי, את הפרדוקס הידוע הטמון בציווי "היה ספונטני". מעט אנשים מכירים בכך שהפקודה למתבגר "תהיה אחראי" לוקה באותו פרדוקס ממש. למעשה, גלומה בפקודה זו סתירה לוגית בין תוכן הדרישה – "להיות אחראי", לבין תהליך העברתה למתבגר – מתן פקודה, שהוא יחס שמעניקים למי שאינו אחראי. דרישה זו מנוגדת לרצון ליצור שיח שיעזור לילד **לגדול לתוך אפשרות של בחירה ושל אחריות**. לאורך כל גילאי ההתפתחות, תפקידו של המבוגר המשמעותי כלפי הילד המתפתח כולל ארבע משימות:

1. לעזור לילד (או לנער) לגעת בקווי ההתפתחות ולקדם אותם (במקרה שלנו: חשיבה, שפה,

יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית).

2. לעזור לילד, היכן שהוא מתקשה בכך, לתפור את החיבור בין קווי ההתפתחות.
3. לעזור לילד לא לאבד את החיבור עם חלקו הסמוי של הקו, או לעזור לו להימנע מהשתעבדות לחלקו הגלוי.
4. לתחזק את היכולת של הילד להמשיך לגדול ולהתפתח.

על רקע זה, אתמקד בחוויית המונחים בחירה ואחריות בגיל החביון, על ידי מתבגרים צעירים ומתבגרים גדולים יותר.

בגיל החביון, הילד שרוי בתוך תהליך שבו הגלוי הוא הרבים והסמוי הוא היחיד. בגיל זה, עיקר עיסוקו של הילד הוא ב"תפר" החשוב שמחבר בין היצרים והדחפים שלו לבין כוחות החשיבה. הילד משתדל ליצור ערוץ של פעילות מנטאלית שאליו יוכל לתעל את דחפיו. על כן, חשוב לבדוק האם הילד כבר יצר עידונים לדחפיו באמצעות פעילות מנטאלית. כזו היא למשל, היכולת להפיק עונג מהראש באמצעות כוח המחשבה בלבד. אם עידונים אלה טרם נוצרו אצל הילד, ייתכן כי השיח על בחירה ועל אחריות לא יתאפשר אצלו, פשוט כי אין לו "חשק" להפעיל את הראש. כך שהרי, שיח מגדל על בחירה ועל אחריות זקוק לפעילות מנטאלית ואינו יכול להתקיים בלעדיה.

ברמה של **נגיעה בקווי ההתפתחות הרלוונטיים** (הרמה הראשונה לעיל), המבוגר יוכל לסייע לילד לקדם את החשיבה שלו במסגרת כל אחד מהקווים המתוארים לעיל – חשיבה, שפה, יחסים עם אחרים והתבוננות עצמית. חשוב להדגיש, כי לכל ילד מבנה התפתחותי שונה, ובהתאם גם מוקדי הכוח ומוקדי החולשה הם שונים. בדרך כלל, קל יותר לילד להתחיל לאסוף את המוקדים היותר מפותחים אצלו, ורק אז לנסות וליצור מגע גם עם המוקדים החלשים. כך למשל, ילד שמגלה קושי בהתפתחות השפה, בוחן כיצד ילדים שונים או מבוגרים מכנים כל מיני התנהגויות. במסגרת זו, יכול המבוגר להצביע בפני הילד על התנהגות מסוימת שמבוגרים נוטים לכוונה במילה "בחירה" (כגון, בחירה האם ללמוד או כיצד להתנהג בסיטואציות מסוימות). ילד שמגלה קושי בהתבוננות עצמית, יוכל להתקדם מתוך שיח שבו המבוגר מרחיב ומתאר את התחום של "להסתכל על עצמי", שיח שאותו יוכל המבוגר לתמוך באמצעות דוגמאות אישיות. באותו אופן, ילד שמגלה קושי בהתבוננות על אחרים, ניתן לעזור באמצעות שיח דומה שבמסגרתו יונח הדגש על האחרים.

ברמה של **תיאום בין הקווים** (הרמה השנייה לעיל), השיח עם המבוגר יכול לאתגר את הילד ולספק לו גירויים על מנת שיניח קו ליד קו, וזאת תוך הכרה בכך שאין זו משימה קלה. כך למשל, בעוד שהמבוגר יכול לומר לילד שניתן להסתפק במה שנחוץ לנו, כך שמה שאני רוצה הוא מספיק,

המבוגר גם יכול להצביע על חשיבות ראיית האחרים ועל התועלת שיכולה לצמוח ממבט זה על הזולת, ובכך לחזק אצלו את ההתבוננות על האחרים. כתמיכה למסר זה, יכול המבוגר להסתייע בדוגמאות ממשחק כדורגל, מסדרות טלוויזיה, מסרטים, או ממשחקי וידאו. במסגרת זו, המקום של המבוגר הוא **לדבר** ולא לנסות "לחלוב" ילד שעוד לא יבש החלב על שפתותיו הוא.

כאמור, בגיל החביון **החלק הסמוי** הוא רשות היחיד. ישנם ילדים אשר מתקשים לבטא את החלק הסמוי, החלק של תחושות הבטן או תחושות הצדק של הפרט. ילדים אלו מניחים שהמבוגרים מצפים מהם רק לוותר על תחושותיהם שלהם ולהתאים את עצמם למצופה מהם. בהקשר זה, שיח מגדל מעניק מקום גם לרשות היחיד, ועוזר לילד להתקדם לקראת בחירות מורכבות יותר וגמישות יותר. ישנם גם ילדים, בעיקר בנים, המהווים מעין ברומטר לאווירה שהמבוגרים יוצרים סביבם, למשל בבית הספר. ילדים אלה, המכונים בפי "הרגישים והאמיצים", מרגישים חוסר צדק או סתירות בין אמירות המוצגות בפניהם ואינם מוכנים לשתוק. שיח מגדל עם ילדים כאלו יכול לפתוח בהתייחסות לחשיבות הרגישות ואומץ הלב שמפגין הילד, ומשם לנוע אל עבר שאלות כגון מה תפסיד אם תנסה גם להתאים את עצמך וגם לשמור על דעתך באותה העת, וכל זאת בתנאי שדעתו של הילד אמנם זוכה להקשבה (לגבי בנות ראו: גיליגן, 2005).

בגיל החביון חשוב גם לעזור לילדים לקבל את עצמם כיצורים מתפתחים. שיח מגדל על בחירה ועל אחריות כולל בתוכו יחס מכבד כלפי הקושי לגדול והבנה כי לא ניתן להשלים את תהליך ההתפתחות בבת אחת. ילדים מפרגנים יותר לעצמם, כולל לקשיים שלהם, כאשר מעניקים להם זמן.

בגיל ההתבגרות המוקדמת קיימת נקודה התפתחותית חשובה נוספת. בשלב ההפשטה, החשיבה הפורמאלית עוברת מהשלב האגוצנטרי אל שלב ה-*Decentering*. בשלב זה, מתבגרים צעירים שרויים עמוק בתוך מחשבותיהם ואינם מסוגלים לשפוט ולהעריך את המחשבות בכוחות עצמם. המתבגרים הצעירים מייחסים כוח אדיר למחשבותיהם החדשות אודות העולם החיצוני, כיוון שטמון בהן ביטוי לכוח האדיר של מחשבות אלו ביחס לעולמם הפנימי (פיאז'ה, 1969).

בשלב האגוצנטרי, ניתן לראות את חזרתו של המתבגר אל רשות היחיד. שיח מגדל אינו פועל נגד כיוון ההתפתחות, ועל כן רואה בדעה קיצונית שמבטא המתבגר תפר שעלול להיפרם אם נמתח אותו יתר על המידה. על מנת להחזיק את המבנה ההתפתחותי הכללי שלו, הנער זקוק לבחירה ולאחריות שיהיו **שלו**. לכן, שיח מגדל יסייע לנער לאסוף תחילה את המרכיבים הנחוצים לו. שיח

כזה יבחן כיצד הנער משתמש במחשבות החדשות, עד כמה הוא מוצא את השפה המתאימה לבטאן ויעזור לו להרחיב את החשיבה ואת השפה, אפילו תוך שימוש בשדה הידע של הפילוסופיה. במסגרת השיח המגדל, ניתן לטייל עם הנער סביב ההתבוננות העצמית וסביב הקשרים שיש לו עם זולתו בהווה. ניתן גם לבדוק מהם חיבורי הקווים אשר יכולים להתאים לו. נוסף ונדבר עימו גם על החלק הסמוי, המצוי בגיל זה ברשות הרבים, אולי בעיקר כדי להצטרף לדעתו השלילית עליו. רק אז, נבדוק עד כמה הוא בטוח שהוא יחזיק בדעותיו בהווה לאורך כל חייו.

ניקח לדוגמה, נער בן 14 שבחר להפסיק את כל החוגים בהם הוא משתתף ולשחק רק במשחקי מחשב. שיח מגדל עם נער זה יחלוף על פני כל קווי ההתפתחות: היחס שלו לעצמו (משחקי המחשב "תפורים" עליו, תרתי משמע); היחס שלו לאחרים (כיצד הוא מתייחס לתגובת הוריו לנוכח בחירתו); החשיבה שלו ביחס לבחירה שעשה בין החוגים לבין המחשב (שלבי המשחק מקדמים את החשיבה הרבה יותר מחומר "משעמם" שמעבירים בבית הספר או בחוגים); והשפה שלו (האם הנער **בוחר** בין אפשרויות שונות או שמא הוא רואה לנגד עיניו רק אפשרות אחת? בחירה קיימת רק כאשר ישנה יותר מאופציה אחת, והשיח המגדל יכול לסייע לנער בבחינה אילו אופציה תזיק לו הכי פחות). במסגרת שיח זה, נבדוק עד כמה הנער יכול להרשות לעצמו מלחמת חורמה עם הוריו (למשל, האם התוצאות הצפויות מתאימות לו כמו במשחקי המחשב?). נבחן את הצורך של הנער להגן על רשות היחיד שלו, ונתור אחר דרך שבה ירגיש, כי רשות היחיד שמורה לו, גם אם הוא עושה ויתור מסוים, למשל ממשיך להשתתף בחוג אחד או מוסיף קצת שעות למידה לשעות המחשב. נשוחח עם הנער גם על עתידו ונבחן עד כמה הוא בטוח שיש לו מספיק ידע על מנת לעשות בחירה, כל בחירה, אשר תשפיע על עתידו. נציף בפניו את התהייה – האם קיים סיכוי שבגיל שמונה עשרה יביט לאחור ויאמר לעצמו "בחרתי טוב, כל האחריות עליי"; או שמא במבט לאחור יאמר לעצמו, "חשבתי שכבר סיימתי את מהלך הגדילה לכיוון של בחירה ושל אחריות, אך כיום אני מבין שהאחריות הזו הייתה גדולה עליי באותם ימים".

אשר למתבגר הצעיר, במסגרת השיח המגדל עימה, נבקש לסייע לה בשימור הקול הפנימי. נשוחח עימה על האופן בו התנהלה עד כיתה ה' או ו', האם ידעה באופן ברור יותר מה היא רוצה. נשוחח עימה גם על קונפליקטים המלווים את ההתפתחות, את הבחירה ואת האחריות, ועל החשש מפני בדידות או התנכרות אם לא תפעל כמו כולן. מתוך שיח כזה ניתן לצאת אל עבר שיתוף בהתנסויות העבר, הבדלים בינה לבין האחרות, או חוויות בהן לא וויתרה על קולה. עם המתבגר הצעיר נבדוק עד כמה האב מעורב בחייו. האם יש לו תקווה שאביו יהיה גאה בו, האם

הוא סבור שהאב יאשר את הדברים החשובים לו. לעיתים, די בהזמנת האב הנבון למלא את התפקיד הנחוץ לבנו במסגרת השיח המגדל, כדי שהבן יגמיש את "בחירתו" בניסיון לפנות מקום לשיח "רבים" עם אביו.

השיח עם מתבגרים הלומדים בכיתות י' עד י"ב, כמו גם במהלך שנות השירות הצבאי הסדיר שלהם, דומה לכאורה לשיח עם מבוגרים, אלא שקיימים בו מספר הבדלים חשובים. ההבדל הראשון נעוץ בכך שהשיח עם המתבגר אודות בחירה ואחריות, עשוי להביאו לאמץ חשיבה שהיא אינה מקובלת דווקא. ההווי החברתי במדינת ישראל כיום דוגל ברשות היחיד באופן קיצוני. נערים בתיכון נתבעים לבצע בחירות, לגלות אחריות ולתת ביטוי למה שנכון במסתור הפרטי שלהם. המתבגרים מצופים להיות בסוף תהליך ההתפתחות, בתחנה הסופית והעצמאית של התהליך.

הדרך שהצעתי כאן היא שונה. לדעתי, כאשר אנו מתייצבים בפני מתבגרים מבוגרים, עלינו לפתוח את הקלפים ולשוחח עימם על דרכים שונות להבין את המושגים בחירה ואחריות – גם בהקשרים חברתיים שונים וגם בשלבים התפתחותיים שונים. גם עם מתגברים אלו, עלינו לטייל דרך נקודות הציון של כל קווי ההתפתחות ולבחון את התיאום בין הקווים השונים. במסגרת זו, חשוב לציין את רשות הרבים הסמויה, את התחושה שאנשים מחוברים זה לזה ושגם לבחירות ולאחריות יש פן פרטני ופן משותף. חשוב לעזור למתבגר להבין שעדיין יש לו זמן, שהוא לא חייב לסיים את המהלך אל עבר בחירה ואחריות עד מועד גיוסו ושהוא ימשיך להרהר בנושאים נכבדים אלו במשך כל שנות חייו. הזמן שמעניקים למתבגר במהלך שיח משמעותי הוא גם זמן ההווה וגם זמן העתיד. כפי שלימד אותנו דניאל סטרן בספרו "The Present Moment", רגעים קצרים אך משמעותיים של תקשורת מהותית בין אנשים הם שיוצרים הווה ונוכחות (Stern, 2005). תכלית השיח המגדל היא יצירה של רגע כזה.

*

לפני כמעט חמישים שנה, הציג מרטין בובר את המשל הבא בכנס שעסק בשלום במזרח התיכון:

פעם הלכו יחדיו חירות, שוויון ואחוה והיה להם טוב. ואז החירות פנתה מערבה והשתנתה והשוויון פנה מזרחה והשתנה. כעת, שניהם חשים את השינוי ומחפשים את האחוה שתלך יחד איתם.

בספיראלה ההתפתחותית שעוברת מחירות (רשות היחיד) לשוויון (רשות הרבים) וחוזר חלילה,
החוליה המקשרת והמחברת היא האחוה – השיח פנים אל פנים (Hodes, 1971).

מקורות

- בובר, מ. (בדפוס) "אני ואתה". תורגם מחדש, א. פלשמן. ירושלים, מוסד ביאליק.
- גיליגן, ק. (2005). ההתפתחות הפסיכולוגית של נשים. בתוך א. פלשמן וח. אבנט (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. ירושלים, משרד הרווחה, פרק 6.
- ויגוצקי, ל. ס. (2002). "תפקיד המשחק בהתפתחות" בתוך א. פלשמן עורך, **תקשורת טיפולית עם ילדים**. ירושלים, משרד הרווחה, פרק 9.
- ויגוצקי, ל. ס. (2005). "אינטראקציה בין למידה והתפתחות" בתוך א. פלשמן וח. אבנט (עורכים). **תקשורת טיפולית עם מתבגרים**. ירושלים, משרד הרווחה פרק 5.
- סטרן, ד. (2005). עולמם הבינאישי של תינוקות. תרגום י. זיסקינד-קלר. מושב בן-שמן, מודן.
- פיאז'ה, ז' (1940). השפיטה המוסרית של הילד: כללים וחוקים במשחק. תרגם י. מאיר. תל-אביב.
- פיאז'ה, ז' (1969). שש מסות על ההתפתחות הנפשית. תרגם א. פורת. תל-אביב, מרחביה ספריית הפועלים.
- פלח-גלילי, ר. (2005). **בעקבות האב האבוד**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פלשמן, א. (2011) "אני אתה – ואנחנו". <http://alanflashman.com/martin-buber/>
- פלשמן, א. (2007). "חיבור דביק". <http://alanflashman.com/shame/>
- פרויד, א. (2002) "קווים התפתחותיים" בתוך א. פלשמן, עורך, **תקשורת טיפולית עם ילדים**. ירושלים, משרד הרווחה, פרק 14.
- Brown, L. M. & Gilligan, C., (1992) *Meeting at the Crossroads*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*.
- Flashman, A. (1996) "Developing developmental lines". *PASC* 51:255-269.

Flashman, A. (2008). "Almost Buber". <http://alanflashman.com/almost-buber/>

Flashman, A. (2012). <http://buberguide.wordpress.com/>

Hodes, A. (1971). *Martin Buber: An Intimate Portrait*. New York, Viking Press.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York, International Universities Press.

Lyons, N. P., Saltonstall, J. F. & Hanmer, T. J. (1990). "Competencies and Visions: Emma Willard Girls talk about being leaders. In Gilligan, C., Lyons, N. P. & Hanmer, T. J., *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Mendes-Flohr, P. (1989). *From Mysticism to Dialogue*. Detroit, Wayne State University Press.

Rizzolatti, G., Fogassi, L. and Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews* 2: 661.

Stern, D. (2004) *The Present Moment*. New York, Norton.