

היחס בין הדמיון וההתפתחות בגיל ההתבגרות

ד"ר. אהרון פלשמן

2015

ההתפתחות של המתבגר מושתתת על הדמיון. אפתח בדוגמה נוקבת. לפי לאופר ולאופר, בתקופת הבשלות המינית המתבגר מרגיש שהגוף שלו (המציאות הברורה ביותר) אינה הולמת את היכולות הנפשיות שלו. הוא נדרש לפתח מסלול דמיוני שבו עליו לעבור במשך מספר שנים עד שיגע למצב (דמיוני עדיין) שהוא בוגר גם ביכולות וגם בפעולות של הגוף. הוא מתחיל לדמיין את עצמו בכל מיני מצבים כשהוא מתמודד כמו בוגר. לפי לאופר ולאופר המצב המרכזי הוא המצב המיני. עד כדי כך, שהם מתארים את פנטזיות האוננות המרכזיות של המתבגר כמרכיב המוביל ביכולת של המתבגר להחזיק תקווה שהוא יהיה פעם בוגר. פנטזיות האוננות אינן מתרחשות רק בעת פעולת אוננות פיזית, אלא הן יוצרות שביל של דמיונות שמתפתחים עד לפנטזיות של מיניות כמו בוגר. לדוגמה, הרבה בנים מתחילים בפנטזיות שקשורות לשדיים ורק במהלך ההתפתחות יכולים לסגל לעצמם התייחסות גם לאבר המין של אישה (כשמדובר על בחור סטרייט) ולחדירה, שלא לדבר על מעשים שיוצרים הנאה הדדית. הרבה בנות עסוקות בתחילה בפנטזיות של קירבה, של הערצה, של קשר נפשי ובמשך הזמן מוסיפות את החלקים המיניים.

גם בתחומים שאינם קשורים לגוף ולמיניות, מתבגרים עסוקים כל הזמן בציר של עצמם כיותר גדולים. בארץ קיימות פנטזיות על תפקוד צבאי, בכל העולם על הצלחה מסחררת במוסיקה או בעסקים או בספורט. קשה לדמיין מתבגר שהדמיון שלו אינו מהווה חלק מרכזי בערוץ ההתפתחות שלו.

אולם **הדמיון מגויס לטובת ההתפתחות רק כאשר קיימת תקשורת בינו ובין המציאות**. לאופר ולאופר הגדירו את העצירה ההתפתחותית בשלב של בשלות מנית כאשר המתבגר מתייחס מממוש הפנטזיה, מתייחס מהיכולת להמשיך לנוע בערוץ הדמיוני שיוביל אותו להיות בוגר. כאשר המתבגר אינו מוכן לוותר על התלות שלו בבוגרים שמוגדרים כיותר גדולים ממנו, הוא יעצור את התפתחותו הנפשית בשלב של ילד וייתחם לעולם של בוגרים כעולם שמעבר להרי החושך, עולם של גדולים שהוא לא יוכל לעולם להשתתף בו, לא באופן מיני ולא בתחום של תפקוד חברתי. בעצירה הזאת אולי הוא יתנגד לבוגרים, אבל כמתנגד קטן או מקולקל, ולא כבוגר בפוטנציה ובדרך. קחו למשל מתבגר שמקטר בלי סוף על ה"מורים הדפוקים" [הגדולים] שאינם עושים "מה שצריך" בשביל התלמידים [הקטנים] אבל אינו יכול להבין את העולם שבוגרים ואינו מעוניין בו, זה לא שלו. תבחינו בינו ובין "קוטר" אחר שחושב שצריך לשנות את בית הספר ואומר לגדולים שהוא מבקש להבין איך הם מקבלים החלטות כי בעוד כמה שנים יהיה גדול ורוצה לדעת איך בוגרים מתנהלים.

דמיון בעולם הפנימי

שלשה הם הגורמים לעצירה התפתחותית זו וכולם מלמדים על מקום הדמיון בהתפתחות המתבגר. **הראשון הוא העולם הפנימי של המתבגר עצמו**, הדימוי העצמי שלו, היכולות הפנימיות שלו לדמיין את ההתפתחות שלו. במישור הפנימי המתבגר נתקל באיזון חדש ומאתגר בין היצרים שלו – דחפים ודמיונות, ובין הכוחות הנפשיים (ההגנות) שקשורים למציאות. כאשר היה בגיל הרך היה שרוי בעיקר בתחום הדחפים שקשורים לפנטזיות. [פיאז'ה](#) קרא לזה תקופה שבה ההטעמה גוברת על ההתאמה. הטמעה (אסימילציה) היא תהליך שבה הילד הקטן כופה על המציאות של המפה הפנימית שלו, כמו אילוף שטח בניווט. למשל כאשר שואלים אותו מדוע יש שם (בשווייץ) שני הרים, הוא מסביר שאחד בשביל טיולים קטנים ואחד בשביל טיולים גדולים. במציאות אין כאן טיול – זה כולו בדמיון – אבל הילד בן ארבע תופס את העולם לפי רצונותיו. הדומיננטיות של תהליכי ההטמעה מכונה על ידי פיאז'ה אגוצנטריות שהיא הפנטזיה הבסיסית. לפי גישה זו המציאות מאורגנת סביב הרצונות שלו ומופעלת כמו שאני יכול לפעול. לכן א-לוהים חפר את האגם עם את חפירה – כמוני – ולכן אין דבר מקרי, כמו שאני מכוון למה שאני עושה. בגישה זו הרבה מהקסם של גיל הרך וגם לא מעט מוקשים, כמו שכל מה שקורה הוא אשמתי. אם נדייק בתהליך האסימילציה, נראה שהפנטזיה אינה מנותקת מהמציאות אלא שיש קשר ביניהם, הפנטזיה משתמשת במציאות וניזונה מהמציאות וגם מגבילה את המציאות שאפשר להבין.

בגיל בחביון היחס בין התהליכים מתהפך וההתאמה (אקומודציה) גוברת על ההטמעה, והתהליך כוללו מכונה decentering, אני מפסיק להיות במרכז אלא אני מתאים את עצמי למה שאני לומד על המציאות. הפנטזיות עכשיו נרתמות למציאות, הסיפורים מאבדים מהדמיון יותר חינוכיים. בשלב הזה קיימת הזדמנות מיוחדת לילד להבנות את הקשר שהוא בונה בין המציאות והדמיון.

אני רוצה להציע כאן שהיחס בין דמיון למציאות נמנה בין ה"קווים ההתפתחותיים" שהגדירה [אנה פרויד](#) (פרק 14). זה מושג פשוט ועשיר שבנוי משלשה רבדים. ברובד התחתון, נקרא לזה הרצפה של ההתפתחות, קיימים קווים של רצף לאורך כל ההתפתחות, כמו הקו של אכילה עם להט או באופן מסויג, וכמו גישה חיובית או מסויגת לגירויים חדשים אן רמת הפעילות. ה"אני" של התינוק אינו בנוי מקווים אלה מכיוון שהוא עצמו לא איתם דבר. ברובד השני, נקרא לזה ה"קירות" של ההתפתחות, הילד יוצר חיבורים בין הקווים השונים. למשל, כאשר ילד בן שנתיים מצביע על שוקו ואומר "שוקו", הוא מרוצה מעצמו לפני שיקבל את השוקו, כי הוא חיבר בין הקו של אכילה והקו של שפה. ואם יאמר "בבקשה" הוא יהיה עוד יותר מרוצה מאימו, כי חיבר יחדיו גם הקו של יחסים עם אנשים. אחרי שהילד מחבר שוב ושוב את הקווים שלו, הוא מרגיש שהוא מסוגל לתאם ולחבר בין הקווים בכל מקרה שיבוא, וכך הוא חש את עצמו "המתאם הכללי" של כל הקווים, ובכך אפשר לקרוא לזה ה"תקרה" של ההתפתחות.

בגיל בית הספר, כמו שאמרנו, קיימת הזדמנות התפתחותית חשובה מאחר שבמהלך ה decentering קיים איזון לטובת ההגנות וההתאמה מעל ליצרים ולהטמעה. אנה פרויד קראה לחיבור החשוב ביותר בגיל זה יצרת "עידונים" (סובלימציות). המדובר ביצרת מעין תעלה להזרים את היצרים אל החלק החושב של המוח, לאפשר לעונג של הגוף להפוך לעונג יצרי אבל מעודן בחשיבה. הקיצור, הילד רוכש שת היכולת ליהנות הנאה יצרית מהמוח, מהחשיבה. לדעתי החיבור של העידונים קשור גם לאיזון בין הדמיון והמציאות. בגיל חביון הילד יוצר חיבור בין הדמיון שפעם הוביל אותו כשהיה בגיל הרך ובין כישורי החשיבה שלו.

אפשר להמחיש זאת כשנתבונן [בהתפתחות המשחק](#). כולנו זוכרים איך ויניקוט הגדיר את תחום המעבר, האזור שבו התינוק אינו שואל מה מציאות ומה דמיון. אמו יוצאת מהחדר, הוא מלטף את עצמו עם בד שספוג ריחה ונוכחותה של האם, ונרגע כי הבד מהווה גם וגם, גם מציאות וגם דמיון. היכולת ליצור את החיבור בין דמיון ומציאות היא יכולת פסיבית, יכולת להניח את השאלה המרכזית שבחינו, שאלה שמבחינה בין מציאות ודמיון וביין פנים וחוץ, ולחוות את שניהם בעת ובעונה אחת. אזור המעבר מתפתח לתחום של המשחק החופשי, שפיאז'ה מגדיר כמשחק של הטמעה, של דמיון, משוחרר ממצרי המציאות. משחק זה מתפתח למשחקי לוח שבהם קיימת התאמה, משחק לפי הכללים, ועם תחושה שהכללים ניתנו מבחוץ ומחייבים. כל מטפל בילדים מכיר את התחושה השונה בין רגעים של משחק דמיוני ובין שעות אינסופיות שמושקות בדמקה. היינו אומרים שמה שמאפיין את החביון הוא דומיננטיות של ההגנות, של הכללים, של המציאות. קרוא וכתוב, חשבון, ואפילו הנאה מהם.

אך כמובן שהתמונה שזאת אינה מלאה. מקביל לפיאז'ה הפסיכולוג הסובייטי [ויגוצקי](#) (פרק 9) השלים את התמונה. הוא אמר שבמשחק החופשי לכאורה קיימים גם כללים, הילד אינו עושה כל העלה על רוחו עם הבובות אלא מכניס אותם לתוך מסגרת של העולם שמוכר לו. אלא שהגלוי הוא הדמיון והסמוי הוא הכללים. הוסיף ויגוצקי שאותו דבר נכון בגיל חביון, הדמיון לא הלך לאיבוד אל הפך להיות סמוי, והכללים הפכו לגלוי. על כן התקופה נקראת חביון – הדמיון חי וקיים אבל הוא חבוי, סמוי, פחות בולט ופחות מדובר.

נוכל לסכם שהתפרים שהילד בגיל בית הספר עושה בין הדמיון והמציאות הם חיבורים מרכזיים שמאפשרים לו להשקיע בחשיבה ולשאוב לתוך החשיבה, בסמוי, עונג ואנרגיה מהדמיון ומהיצרים. מה שמאפשר לילד להתפתח הוא היכולת לתת לחשיבה שלו ליצור מסגרת לדמיון ולהזרים כוחות הדמיון לתוך מסגרת זו. מהצד של החשיבה עצמה נראה שהוא נהנה מלמידה יבשה לכאורה, ושסמוי בלמידה בכיתה דמיונות שהוא זוכה במרוץ או שהיא בולטת בין רקדניות על במה. לעומת זאת, בעת שהוא נופש מול דמיון בסדרות או סרטים, או במשחקי מחשב, הדמיון מאתגר גם את החשיבה, העלילות מורכבות ודורשות חשיבה, והרבה פעמיים הניצחון בידי החכם יותר, גם אם הוא מרושע.

נוסיף כאן את דברי [פטר בלוס](#) – (פרק 12), שילד לא מסוגל להיות מתבגר אם לא פיתח קודם עידונים. בלוס התכוון לעונג שהילד חש כאשר הוא לומד וחושב. אני מוסיף כאן גם את הנדבך של החיבור שהוא מסוגל לעשות בין הדמיון ובין המציאות. דמיון שעבר תהליך של עידון יכול לשמש את הנער לקידום ההתפתחות שלו. דמיון שלא עבר תהליך של יציקה לתוך מסגרת של חשיבה עלול רק לעצור את ההתפתחות של הנער. עם חלק מנוער בסיכון האתגר הטיפולי הוא קודם להחזיר את הנער למסלול של רכישת עידונים, ורק אחרי שהוא במסלול אפשר לקדם את ההתבגרות שלו. נמחיש סוגיה סבוכה ושכיחה זו אחרי שנרכיב את הנדבך של הדמיון בגיל ההתבגרות.

בשלב זה בדיון אפשר להגדיר את המקום של הדמיון בתוך ההתפתחות של מתבגרים. המשימה תהיה ליצור שלב חדש בחיבור בין דמיון ומציאות. כמובן, עם הבשלות המינית היצרים דוחפים את הנער מעבר ליכולות החשיבה שלו. אם הוא רכש מסגרת שיכולה להחזיק את הדמיונות, הוא יוכל ליצור קשר חדש בין הדמיון ובין המציאות, סוג חדש של תחום המעבר. כיצד להגדיר יצרה חדשה זו?

אני מציע שהאתגר ההתפתחותי של המתבגר הוא ליצור לא מבנה לגמרי חדש אלא יכולת לנוע באופן חדש בין המבנים הקודמים ובתוך כדי תנועה זו לפתח כל מבנה הלאה. אם בגיל הרך הדמיון שלט על החשיבה ואם בגיל חביון החשיבה שלטה על הדמיון, בגיל ההתבגרות נוצר קשר הדדי, לא של שליטה אלא של הפרייה הדדית. תרצו, האתגר של המתבגר הוא לוותר על ה"יציבות" ועל ה"קביעות" של המבנים, וללמוד לנוע ביניהם בשליטה על התנועה שביניהם. על המתבגר לאפשר לעצמו ללמוד ברצינות תוך כדי הנאה מהלמידה וגם לעוף למרחקי הדמיון בלי להתחשב במציאות. הוא עובד על ה"גם", מה עובר עליו כאשר הוא עובר ממציאות לדמיון או מדמיון למציאות. איך הוא מחזיק דימוי עצמי בלתי יציב אלא הולך ומתרחב, איך התנועה אינה הורסת או הדמיון או המציאות. כלומר הוא מפתח מעברים בטוחים בין מבנה של גיל הרך והמבנה של גיל החביון.

הציר המרכזי שמאפשר תנועה הוא הזמן. בתקופת ההתבגרות המתבגר רוכש לעצמו בעלות על הזמן, והרצף של הזמן יכול להחזיק בתוכו מבנים שונים ומשתנים. רק תחושה בטוחה של הזמן יכולה ליצור מעברים שהם בטוחים. תחושת הזמן מתחלקת לשלושה אפיקים והמתבגר מפתח כל את היכולת להשתמש בכל אחד מהם: העבר, ההווה המתמשך והעתיד. אדגים אותם מתוך שיחות אופייניות עם מתבגרים.

נתחיל עם מורן, בחורה בת 16 שמדברת על הצורך לוותר על התלות הילדותית שלה כדי להשיג ציונים טובים. היא חדורת מוטיבציה להצלחה, להתקבל ליחידה יוקרתית בצה"ל ולאחר מכן ללמוד רפואה. אחרי שאני מכיר בהשקעה ובמאמץ שהיא מקדישה ללימודים, אני שואל אותה איך היא מתייחסת לרגעים בעברה שהייתה יותר רפויה, שחלמה חלומות ונהנתה מהם. היא נזכרת בסדרות שפעם אהבה לראות, פניה נרפות לשנייה, ואז ואומרת שזה היה בזבוז זמן ומגהצת את פניה. אני אומר שאם נהנתה, כפי הנראה שבעבר לא הרגישה את הלחץ וחשבה משהו שונה, לא רק בזבוז זמן. היא עוצרת ושואלת מה עוד יכול להיות? אני אומר שלפעמים כשאנחנו משקיעים במאמצים להצלחה, קשה לנו

להכיר בתרומה של הרגעים הפחות לחוצים, איך הם מאפשרים לנו לנוח ולהתרענן, שלא להתנתק מצד אחר ויקר אצלנו. היא שואלת מה יקר בשטויות? ואני אומר שפעם נתנה מקום ל"שטויות" בחייה, והנה היא לא הפסידה את הרצינות שמתפתחת עכשיו, אולי היה משהו בזה. אמרה שתחשוב על זה.

העתיד וההווה של מורן היו תפוסים לגמרי במבנה של גיל החביון שבו המציאות גוברת על הדמיון. אבל הזיכרון, הדמיון שקשור לעבר, עדיין מאפשר לה לנוע, ובשיחה התאפרה לה מעבר בטוח לעבר זה ולמבנה של גיל ברך שבו הדמיון דבר על המציאות, וממנו בחזרה למבנה של גיל החביון.

עכשיו נדבר עם שגיא בן 16. שגיא מוכשר בציור אבל רכש קריאה וכתביה בצורה שרגילים ללמד אותם (מצב שמכונה עדיין "קשיי למידה" ולא הוראה בלתי הולמת). הוא הפסיק ללמוד אך עדיין מבקר בבית הספר כדי לראות חברים ולהסתבך מדי פעם עם דמויות סמכות. שגיא מתאר את עתידו כמו קטע מהסרטים שהוא רואה בלי הרף במחשב. הוא יוכל לעשות עסקים, זה לא מסובך, הוא יהיה עשיר, צריך קצת פלפל וחיוך, אנשים מאמינים בך, אפשר למכור כל דבר. חוץ מזה יש שוק המניות שמהן עושים הון. בצבא הוא יראה אם רוצה להיות קצין קרבי, רק אם מעניין, אם לא, אז לא אכפת לו ג'ובניק, אולי טבח אז יהיה לו שבוע חופש להתחיל עסקים. הוא תמיד ידע להסתדר, זה לא קשה. בקיצור, "חי בסרט". הוא אוהב את התגובות הרגילות של מבוגרים, שנמשכים לפרובוקציה שלו ומטיפים מוסר על הצורך לעבוד ולהיות מציאותי, הוא נהנה כי אז הוא מגביר את הסאונד של הסרט ואומר שזה לא בשבילו, הוא יסתדר בלי. אני אומר לו שאני מאד אוהב את הסיפור של העתיד שלו ורוצה לשמוע יותר. כשהכול אפשרי, אין נהדר מזה. האם אוכל לשמוע איך הוא כתב את התסריט. הוא שואל איזה תסריט? זה העולם. אני אומר שזה עולם מצוין, אני רוצה להבין איך יוצרים עולם כזה. הוא שואל מי יצר...? אני אומר שאתה אומן, אתה יצרת עולם נפלא, הוא כולל כל מיני אפשרויות והוא כולל כוחות וכישורים בלי סוף. וואחד עולם! הוא אומר בטח, חייב להיות. אני אומר שאני למשל הייתי צריך לחוות כל מיני דברים ולבדוק כל מיני ניסיונות כדי ליצור עולם כזה. למשל הייתי מנסה את ידי במכירות לבדוק איך זה מתאים וכמה אני מצליח ואז הייתי מכניס הצלחה גדולה לתוך העולם. אני מניח שהוא עשה אחרת, יותר טוב. הוא מסתקרן ואומר אולי. אני אומר לו שאני הייתי לוקח את השנים לפני יצירת העולם ובדק כמו מפיץ כזה, למשל הייתי לוקח כמה מניות ומתרגל קניות ומכירות ב"כאילו" לראות איך מרווחים. למה לחכות? הוא אומר שאי אפשר לבדוק. אני תמיה ואומר שאפילו באיי-פון הוא יכול, יש אפליקציה. הוא מתעניין ואני מראה לו והוא מתקשה לקרוא את הגרפים. אני אומר שגם זה אפשר ללמוד, אולי הוא רוצה לעשות פרויקט ולעבוד על צוות בית הספר. כלומר ישקיע בללמוד על מניות ויעשה פרויקט והם יחשבו שהוא משקיע בלימודים. הוא אומר שיחשוב על זה.

העתיד של שגיא היה תפוס כולו בדמיון שגובר על מציאות, המבנה של גיל הרך. הוא לא מצא מעבר בטוח למבנה של גיל החביון שבו המציאות גוברת על הדמיון. הצעתי לו **גשר בטוח להווה**, למשהו שאפשר לעשות כדי "להפיק" את העתיד

הדמיוני. מכיוון שהמציאות של היום אינו שולל את דמיונות העתיד, הוא יכול לנחות שם לרגע ואולי אפילו יותר לפני שהוא חוזר למבנה שבו בדמיון גובר על המציאות.

ועשיו נפגוש את שוקי המשועמם, אף הוא בן 16. "אין לי כוח" הוא אומר על כל דבר, גם חברה, גם לימודים, גם חיים בחיק משפחתו האוהבת ומודאגת. גם אני משעמם אותו אז אין לו כוח לדבר אתי, אבל גם אין לו כוח לקום ולצאת. הוא יושב ושותק. אף אני שותק שתיקות ארוכות איתו כדי להרגיש את ה"אין לי כוח" בתוך עצמי. אני אומר "אין בשביל מה..". הוא שואל "מה?" אני אומר, "יש רגעים, אפילו ימים או שבועות שאפשר להרגיש שאין בשביל מה". שוקי מהנהן ומסתכל עלי. "כן, זמנים כאלה, נגיד שאני צריך כסף לקנות איי-פון ואין לי את הכסף, אז אין לי כוח, אין בשביל מה..". "בטח", אומר שוקי. "בשביל מה", אני ממשיך, "אם אני צריך דלק כדי לנסוע לסופר אבל אין לי דלק, אז בשביל מה להתניע את האוטו, למי יש כוח?" "מה, אי אפשר למלא דלק?" שואל שוקי. "אתה צודק", אני אומר, "זאת דוגמא לא טובה. אף אחד לא ידמיין שאי אפשר למלא דלק. דלק יש... צריך דוגמא יותר טובה." שוקי אומר, למשל שאין מפתחות לאוטו.. "שהלכו לאיבוד..". אני ממשיך והוא מתקן, "איזה מפתחות הולכים לאיבוד? שלא נותנים כי אתה מקורקע." אני מסכים, "אז באמת אין בשביל מה..". שוקי ממשיך, "אז נהגתי פעם בלי רשות, כולם עושים את זה." אני ממשיך, "ורק עליך מקפידים, אז אם אי אפשר לתקן טעות, בשביל מה לשות כלום?" שוקי אומר "כן" ועל פניו ביטוי של ייאוש וכאב. אני אומר, "ניסית להיות כמו גדול ויצא לך דפוק כמו קטן. בשביל מה לגדול?" שוקי אומר, "זה רק לשבוע". אני אומר, "לנהוג יכול להיות מדליק. מוסיף המון כוח." שוקי מהנהן בסקרנות. אני אומר, "אם היית גונב את העתיד ולומד תיאוריה בשבוע שאתה מקורקע..". שוקי אומר, "אני צעיר מדי." אני אומר, לזה התכוונתי לגנוב את העתיד, להוריד את התיאוריה במחשב וללמוד אותו סתם בשביל העתיד, בשביל הקטע, בשביל להרגיש גדול." שוקי אומר "זה לא כמו לנהוג". "אני אומר "אז אין בשביל מה?" והוא קופץ, "מה פתאום. אני יוצא גדול, תיאוריה קטנה עלי, אני אהיה הראשון." אני ממשיך "אולי זה גם ירשים את הוריד מה שעשית. במקום להיענש אתה קופץ כיתה." שוקי אומר "אולי..."

שעמום הוא מדבר שבו מתרסקים המבנים של דיל הרך ושל חביון מתוך גשר לא בטוח. שוקי דמיין את עצמו גדול, הוציא את הדמיון לפועל ללא הפקה בטוחה, והתרסק. עכשיו אין לו עתיד, אין לו זמן בכלל. בשיחה אני מחזיר לו את הגשר, "בשביל מה" – את השביל, את הדרך שבה אפשר לעבור מדמיון של להיות גדול ולנהוג, מבנה של גיל הרך, למציאות שגוברת על דמיון של גיל החביון בזמן הווה, של ללמוד תיאוריה "בשביל..".

אם נרכיב את העדשות הנכונות, אפשר לראות מעברים בטוחים או מסוכנים בין המבנים של גיל הרך ושיל גיל החביון בכל שיחה עם מתבגר. אדגיש כאן שהתפקיד של המבוגר המשמעותי אינו לציין את הקוטב החסר, את המציאות לנער חולם ואת החזון לנער שהתייבש, או את החיים לנער שהתרסק. תפקידנו להשתמש בציר של הזמן לטייל במישור שבו

הנער אינו נכנס, לתת לו להצטרף אלינו ואז לבנות לעצמו את הגשר שמתאים לו להחזיר את עצמו לתנועה יצירתית ומגדלת בין דמיון ומציאות.

הדמיון בתחום שבין הורה למתבגר

מרכיב נוסף מרכזי שמקשה על המעברים הבטוחים בין המבנה של חביון והמבנה של גיל הרך הוא האבל שהמתבגר מתאבל על דימוי הפנימי של ההורה המושלם. כאשר היה בגיל חביון היה זקוק להורה מושלם כי הוא חווה את ההורה כהכול או לא כלום, או הורה מושלם או אין הורה. כאשר ההורה במציאות בכל זאת לא עמד במבחן המשולמות, הילד בגיל תשע ידע לסמוך על המבנה של גיל הרך ודמיון לעצמו הורה חילופי, מושלם כמובן. דמיון זה נקרא בשם "הרומן המשפחתי". הילד העניק לעצמו סיפור דמיוני על הורה מושלם שמרשותם ההורים הלקויים שלו חטפו אותו ואליהם עתידו לחזור. המבנה של הרומן המשפחתי הוא המבנה של גיל הרך, הדמיון גובר על המציאות והילד אינו מסוגל לבחון את ה"מציאות" של פרי דמיונו הנחוץ. אבל בסוף ההורים חוזרים להיות מספיק מושלמים, והמבנה שוקע בחזרה בעברו ההתפתחותי.

לא כן המתבגר. באופן קוגניטיבי – מציאותי המתבגר מסוגל עכשיו להחזיק את ה"שלם" גם כאשר הוא מחליף חלקים. אתן דוגמא מהדימוי בעצמי של הילד בתחילה. ילד בן שמונה שלוקה בסוכרת יכול להיות לגמרי בתוך המציאות של המחטים והבדיקות, להיות "חולה מציאותי" כאילו בוגר, כי אינו מסוגל לדמיון את עצמו אחרת מאשר ילד עם סכרת. בגיל 13, כאשר הוא יכול להחזיק את השלם, עצמו, אבל להחליף חלקים, כלומר לדמיון שהוא עדיין עצמו, אותו אדם, אבל ללא סוכרת. כדי לחוש זאת הוא חי בלי סכרת, מפסיק את הבדיקות ואת הטיפולים ומגיע לסיכון שלא חווה כל שנות ילדותו. רק ככה הוא יכול להפוך את הסוכרת לשלו. מעבר ממש מסוכן בין מבנה החביון של מטופל מציאותי ובין מטופל "כמו ילד קטן" שדמיונו שולט על מציאותו.

המתבגר יכול עכשיו להחזיק גם את השלם – הדימוי הפנימי של אביו – יחד עם החלקים שאפשר לשנות. המתבגר שולח את הדימוי של אביו, "למוסד" עם הזמנה דחופה להחלפת כמה חלקים, למשל חוש הומור מעצבן או לבוש "מפדח", אבל אינו מחליף את האדם עצמו. עם עצם ההזמנה, המתבגר מכניס את עצמו למסלול שדומה לאבל, כי בפרקו את האב השלם הוא מאבד, מוותר לנצח, על האפשרות שתהיה לו אב מושלם. "הרצחת וגם התאבלת!" – אכן כן, אומר המתבגר. תהליך ההתאבלות יוצר מעבר לא בטוח בין מבנה החביון ומבנה של גיל הרך. כמו שהעיר פרויד, קיים "פיצול בתוך האני" במצב של אבל, חלק מהזמן האדם חי במציאות של האבדן וחלק מן הזמן הוא חי בדמיון כאילו לא איבד את האהוב שלו. שני המסלולים חיים במקביל. לא פלא שהיום גיל ההתבגרות נחשבת כתקופה של הכנה לעיבוד אבל, אימון כזה שבו אפשר להתאבל על אבא בלילה ולאכול קונרפלס אתו למחרת בבוקר. בשביל המתבגר, המציאות היא המצב הנפשי שבו הוא מוותר על האב המושלם, וזה אמור להסתמך על המבנה של החביון, שבו המציאות גוברת על הדמיון. אך כאן המשחק של המבנים משתבש. המבנה של החביון היה מותנה בקיומו של הורה מושלם, אפשר לומר שרק הודות

לנוכחותו של ההורה המושלם, הילד היה מסוגל לתת עדיפות למציאות. והמבנה של גיל הרך, שבו הדמיון גובר על המציאות, הוא עכשיו זהה עם המבנה של החביון של פעם, כלומר שההורה השלם עדיין קיים. לדעתי אפשר לטעון שמה שדוחף את המתבגר ליצירה של מסלולים חדשים של מעברים בין המבנים הוא השינוי במבנים שקשורים לדימוי ההורה. חלק ממה שגורם למתבגרים להתרחק לכאורה מההורים קשור לבלבול בין המבנים והמעבר הלא בטוח ביניהם.

הפתרון, מתישהו בסוף ההתבגרות, אם יש דבר כזה היום, הוא דומה לפתרון של אבל. כמו שבאבל אנחנו משאירים את דמותו של האהוב בעבר ומפרקים אותה מההווה ומהעתיד, כך בתור בוגרים אנחנו מניחים את הדמות של ההורה המושלם רק בעבר, במקום הזיכרון, ולא בהווה ובעתיד. כשאנו מניחים את הדמות של ההורה המושלם בעבר הדמיוני – הזיכרון – , אנחנו מבינים שההורים במציאות היו מוגבלים, כמונו, וזה אנו שציפינו מהם ליותר ממה שהיו מסוגלים להעניק. לאופר ולאופר מכנים פעולה פנימית זו "למחול להורים האדיפאליים" [ההורים של העבר כשהיינו אנו קטנים והם גדולים]. ואז אנו מפנים את הדמיונות שלנו – לילדינו.

לגבי הדימוי של ההורים, המתבגר עלול לחוש במשך מספר שנים שאינו מצליח למצוא מעבר בטוח, אלא שהוא חי עם שני מבנים מקבילים שאינם נפגשים. זאת דרך אחת להבין את האומנות של הצייר הבלגי רנה מגריט, שאימו התאבדה כשהיה בן 14. נתייחס לעבודה של הצייר הבלגי [מגריט](#) (פרק 11) כאן כדי להדגים את התחושה של בפיצול שאינו פתור – לפחות לא עכשיו. המתבגר זקוק כאן להכרה בקיומם של המסלולים המקבילים באופן זמני, ושיש לא זמן לעשיות מה שרק הזמן יכול לעשות. "עקביות" כאן רחוקה מלהיות צו השעה.



דמיון ההורים

לא רק לנער נחוץ מעברים בטוחים בין דמיון למציאות. המעבר הבטוח נחוץ גם להוריו. לאופר ולאופר עזרו לנו להבין את הצורך של המתבגר לדמיין את עצמו נדרך לבגרות – מינית ואישית. אני רוצה להרחיב את התמונה ולומר כי המתבגר זקוק גם להורים שמוכנים לשנות את מעמדם היחסית לבנם. כשהיה ילד, הם היו הגדולים האחראיים כי הבן היה זקוק לכך. עכשיו הבן זקוק לתפקיד הורי אחר, ועל ההורים גם לשנות את עצמם בהתאם. ההורה שמדמיין את דרכו של הבן שלו לבגרות חושב גם כיצד התפקיד שלו כהורה משתנה, מדמיין גם את עצמו כהורה לבוגר.

המישור הראשון שבו ההורה נתקל הוא מישור הסמכות. אם הוא מסוגל לדמיין את הבן כבוגר עצמאי עם סמכות עצמית, הוא ישאל את עצמו כיצד הוא משנה את הסמכות שלו על הבן באופן שמתאים לגדילה של הסמכות העצמית של הבן. כולנו יודעים שזה אינו מעבר חלק. למעלה למדנו שהבן הוא בדרך לבגרות לא בשביל הזהב ולא בעליות בלבד. הבן זקוק לתהפוכות של דמיון ומציאות ולא למציאות אחראית בלבד. לכן להורה קשה להכיר "שאם אתה כל כך חכם למה אתה כל כך טיפש"? זאת שאלה בלתי נמנעת להורה של מתבגר.

ההורה זקוק [ליכולת לדמיין](#) את עצמו כבוגר מול בוגר שהוא בנו שפעם לא היה בוגר. בכך ההורה מתבקש לוותר על התפקיד הנהדר, אבל זמני מטבעו, של ההורה הגדול שילדו יצר והעניק לו מתוך הצורך של הילד בהורה מושלם. המדובר בתהליך הרבה יותר עמוק מווייתור גרידא. מצד המתבגר התהליך דומה להתאבלות, כפי שציינתי לעיל. מצד ההורה התהליך דומה למוות. ההורה מתבקש לדמיין את עצמו כמיותר, כלומר שיבוא יום והנער שלו יוכל לחיות בלעדיו. במידה מסוימת ההורה מסכים למות מתוך תפקיד שהיה מציאותי. גם ההורה זקוק לדמיון כדי לדמיין את חייו בתפקיד אחר. אפשר לומר שהדמיון של ההורה לגבי עתידו האישי ותפקידו המשתנה נחוץ לנער כדי לתמוך בדמיונו של הנער כבוגר. הורים שמתקשים לדמיין את אבדן התפקיד של ההורה המושלם והנחוץ אינם מעניקים רשות למתבגרים שלהם להיות בוגרים.

כאן קיים הבדל בין המגדרים. זה היה פטר בלוס שלימד אותנו על התפקיד של האב בחיי בנו הזכר המתבגר. בלוס ציין שהתינוק מפנים מאביו בתחילה את הקול של ה"לא", המצפון, כאשר הוא פוגש את הפעוט בגיל שלוש במשולש ילד – אב – אם ואומר לו "לא" על רצוני האדיפאלי לסגל את אמא לעצמו בלבד. בלוס מצא שהבן פוגש את האב באופן דיאדי בגיל ההתבגרות, כשכבר אינו מבקש לקחת את אמא ממנו, אבל הוא מבקש ממנו משהו שהוא רק ביניהם, והוא ברכת הדרך. בלוס כינה את התרומה של האב לבן המתבגר כהבניית "האני האדיפאלי", שהוא הקול של ה"כן". לדעתי יש מקום להדגיש את מקום הדמיון של האב בפעולה זו. האב מתבקש לדמיין את הבן לא כפי שהוא היום אלא כפי שהוא יוכל להיות בעתיד, להשתתף בדמיון של הבן לגבי עתידו האישי ולברך עליו. כמובן שהאב חייב להבחין בין הדמיון שהוא דמיין "בני" כשהילד היה קטן ובין ברכת הדרך למסלול שזה הבן שסולל אותו והולך עליו. ברכת הדרך כוללת ברכה שמסייעת למתבגר למצוא את מעברים הבטוחים, את המרחב לסלול את דרכו ממבנים של מציאות בעיקר וממבנים של דמיון בעיקר. חלק מהמתבגרים שאינם מוצאים מעברים בטוחים אינם מקבלים ברכת דרך זו, לפעמים הם נתקלים בקללה במקום ברכה. למשל ילד שאביו דורש ממנו להיות מי שהאב רצה שיהיה, או למשל בן שאביו התייאש או התנתק ממנו ואינו מדמיין את עתידו.

[דמיון וחברת העמיתים](#)

מתבגרים זקוקים לעמיתים שמשתתפים איתם במבנה החביון וגם לעמיתים שמשתתפים איתם במבנה של גיל הרך. הן יכולות להיות שתי חברות שונות, והן יכולות להיות אותה חברה במצבים שונים. מתבגר שיכול לראות סרטים, לשמוע מוסיקה ולדמיין באופן חפשי עם חברים מסוימים וגם להשקיע בלימודים ובקידום אישי עם חברים אחרים או עם אותם החברים במצבים שונים, הוא מתבגר שהעזר בחברה ב"אבטחת המעברים", כלומר להפוך את המעברים לבטוחים, כי קיימת מסלול נחיתה בתוך כל מבנה. ואילו מתבגר שחברה אחת מקבלת אותו בתנאי שהוא "עקבי" ומוגדר "רק" ככה, ימצא קושי חיצוני בנוסף לקשיים הפנימיים במעברים. הדבר נכון גם לגבי "חבר הכי טוב" או "חברה

הכי טובה". כדי לאפשר מעברים בטוחים, חשוב שהנער או נערה יוכל להרגיש שבחברות קיים מרחב הן למבנה החביון הן למבנה של גיל הרך. רצינות ושטות חייבות להתגלגל בו אחר זו כי אין מעבר בטוח בעולם מבודד.

נערים שמתקשים במעברים בטוחים עלולים למצוא את עצמם בבדידות כמו כלואים בתוך אחד מהמבנים, ומקובעים בחברה שבנויה רק על המבנה האחר. למשל, "ליצן הכיתה" יתקשה לעבור בבטחה ללמידה רצינית אם כל חבריו מקבלים אותו בתנאי שהוא מחזיק את ה"שטות". ולהפך, נערה "חננה" עלולה למצוא את עצמה כבולה בחברה של בנות שרק "חורשות" והמעבר למבנה של גיל הרך כרוך בבדידות שאינה יכולה לסבול.

דמיון וחברת המבוגרים

אנחנו מהווים החברה של המבוגרים בשביל מתבגרים. תפקידנו לעזור לכל מתבגר למצוא את המעברים הבטוחים בין מבנה החביון ומבנה גיל הרך כדי שיוכל לדמיין את עצמו בוגר ולקדם את עצמו לקראת בגרות באופן לא עקבי. התנאי הראשון להצלח בתפקיד זה הוא תנאי בתוך הדמיון שלנו. זה תנאי שמחייב אותנו לחזור ולעשות רפלקסיה בהתבגרות האישית שלנו.

רפלקסיה אמרתי, לא רק זכירה. כפי שכתבתי פעם עם חנה אבנט, העולם של גיל ההתבגרות קיים אצל המבוגר כמו עולם קדמון ששקע בים באופן שלם. אני אוסיף כאן כי חלק משמעותי של עולם זה הוא המעברים הבלתי פוסקים בין מבנה החביון ומבנה גיל הרך שעברתי כשהייתי מתבגר ולא ידעתי שזה מה שעברתי. ברפלקסיה אני יכול עתה לקחת חמצן ולצלול לתוך עולם זה, והיום אני יכול להתבונן במעברים שהיו נחוצים לי ולשאול מה אפשר את ביטחונם? אני יכול לשאול מה הייתי מסוגל לעבור בתוך עצמי וכיצד ההורים והחברה עזרו לי או הכבידו עליי. חשוב ביותר שאני אתפוס את המעברים עצמם ואחזור לראות את עצמי כמתבגר שהיה זקוק למרחב תמרון ומעברים, ולא למבנה אחיד. רפלקסיה זו תאפשר לי לדמיין כיצד המתבגר שאני בקשר אתו יכול לעבור מעברים בטוחים, מה הוא צריך שיתפתח בתוך עצמו ומסביבו, ומה התפקיד שלי.

השיחות שהצגתי לעיל מדגימות מרכיב אחד חשוב בתפקיד שלנו, והוא **שותפות במעברים**. מבוגר משמעותי מבין כמה קשה למתבגר להחזיק תנועה מתמדת בין חביון ובין גיל הרך, כמה הוא כמה לנקודות עצירה שבתוכן יוכל לנפוש, או מתוך הנאה מכישוריו הקוגניטיביים או מתוך כישוריו הדמיוניים. המתח והתנועה מעייפים אותו. המתבגר ישתמש בנוכחותו של המבוגר המשמעותי או כדי לנוח או כדי לנוע. כזה או כזה, על המבוגר להחזיק את הצורך בשניהם. מורן ביקשה לכאורה לנוח, להיקבע בתנוחת החביון, המציאות גוברת על הדמיון. המבוגר שהזכיר לה את הרגעים הרפויים בעברה הזמין אותה שוב לנוע. הוא לא אמר לה שהיא טועה, שהיא נחתה במקום הלא נכון או לא מספיק טוב. הוא נע יחד אתה למבנה של גיל הרך והשתתף בהתנועה, תנועה משותפת, צעד אחד בדרך ולא כל הדרך. כמו כן עם שגיא שחי בסרט, רק בכיוון הפוך. אלה דוגמאות שבהן המתבגר משתמש בנוכחות המבוגר כדי לנוע.

כאן אדגים כיצד מתבגר יכול להשתמש בנוכחותו של המבוגר כדי לנוח. שירן נמצאת בלבטים. בסוף כיתה יא' היא הפסיקה לבקר בבית הספר כי כל זה קטן עליה, לתחושתה. היא מקיימת יחסי מין כבר שנתיים עם חבר שגדול ממנה בחמש שנים והיא רוצה מאד שעתידה אתו. אמנם הוא לא עובד כאת וחושב שתיכף יפתח עסק (שגיא מגודל) אבל היא בטוחה בהצלחה שלו. הם מעשנים גראס כל יום וזה עוזר לה להירגע. היא מוכשרת באומנות ורוצה ללמוד עיצוב ואופנה ובטוחה שתצליח. כל יום היא עוברת גלגולים רבים בינה ובין עצמה ויחד עם החבר, האם לחכות לעסק שלו או לחפש באינטרנט איפה לומדים עיצוב? היא מתגלגלת מתכנית של חביון שבו המציאות והעיצוב גובר לתכנית של גיל הרך שהדמיון, שלה ושל החבר, גובר על המציאות. מרב תנועות הלך ושוב אינה מצליחה ללכת לשום כיוון. הקורא כבר ניחש שכאשר אני מדבר אתה, אני מכניס את המישור שחסר לה – הזמן. "את קמה כל יום בטוחה שזה היום המכריע, היום שבו את חייבת לקבל את ההחלטה אחת ולתמיד." "בוודאי, אני חייבת כבר, כמה זמן אפשר להיות תקועה?" היא שואלת. "את יודעת", אני אומר, "זאת החלטה כל כך גדולה, אולי תאפשרי לעצמך לכבד אותו עם יותר זמן מיום אחד." "מה זאת אומרת", שירן מתריסה, "אני כבר חצי שנה מקדישה רק לזה." "אני רואה את זה אחרת, שירן, "אני מוסיף, " לדעתי אין לך יותר משעה לצד העיצוב עד שאת עוברת לצד העסק וחוזר חלילה, ושעה זה לא הרבה זמן." "לא הבנתי אותך!" שירן מתרעמת. "אגיד לך איך אני חושב על זה. העסק מחכה לך, לא, אין לך הרבה מה לעשות חוץ מלחכות. בזמן שאת מחכה את יכולה להתחיל ולהשקיע נגיד חצי שנה או שנה בלמידת עיצוב. לא תפסידי כלום, תיהני מהלימודים, ואם העסק צריך אותך, תמיד תוכלי לעבור.." אני מהרהר. שירן: "אבל למה לבזבז זמן על עיצוב אם לא אעבוד בזה?" אני: "את יודעת, אני מדמין אותך יודעת יותר טוב איך עיצוב מתאים לך אחרי שאת מרשה לעצמך להתנסות ולהשקיע.." שירן: "זה מה שהחברה שלי אומרת, אבל חשבתי שהיא דוחפת אותי לעיצוב.." אני: "להתנסות בעיצוב אינו עושה החלטה, זה רק מאפשר החלטה שאת יותר בטוחה בה." "שירן: "אני אחשוב על זה.."

מתוך הדוגמא האחרונה אני רוצה להבהיר נקודה אחרונה. איפה הייתי אני כאשר דיברתי עם שירן? [שוויינקוט](#) (פרק 10), שבזכותו אנחנו יודעים לתת את הערך הראוי לתחום הדמיון, כמובן ראה במשחק את הביטוי המתקדם של תחום המעבר. כשהוא שאל את עצמו היכן הוא ממקם את עצמו בעת שהילד משחק, הוא הגיע למסקנה שהמקום של המבוגר הוא גם בתחום המעבר שלו. כאשר ניזכר שחפץ המעבר קם לתחיה כאשר הזולת – האם – הייתה חסרה לתינוק, אז אנו נזכרים שהתפקיד של התחום של המעבר הוא לתקן בדידות, להחזיר תחושה של נוכחות. לכן התפקיד של הזולת מול אדם במוזמן לתחום המעבר שלו הוא גם בתחום במעבר שלו הוא. אני מזמין את שירן לתחום המעבר שלה, תחום שבה אינה חייבת להכריע בין תחום המעבר במבנה של גיל החביון ובין תחום המעבר שבמבנה של גיל הרך. אני מזמין אותה למעין תחום מעבר במישור יותר כללי, שמחזיק את שני המבנים ואינו מבוהל מהם. אני מזמין – כלומר מזמין אותה להצטרף אלי כשאני נכנס לתחום כזה אני בעצמי יכול להפקיע את השאלה מה מציאות ומה דמיון ולדמין את שירן בה בעת שאני מדבר אתה. זה תחום המעבר שלי, אני מעניק לעצמי פטור מלהכריע אם זה דמיון או מציאות זה שניהם. ממקום המעבר שלי, אני יכול להזמין אותה להצטרף לתחום מעבר משלה כנערה שיכולה לנוח מהגלגולים ממבנה למבנה

ולעשות משהו בלי להכריע, כמוני, בתוך הווה מתמשך. מבחינת התהליך, אני לא יכול לעזור לה לנוח אם אני לא יכול לנוח, לדמיין מהלך שאינו מכריע ולכן הוא יכול להתמשך בזמן ולהוסיף הן מציאות והן דמיון.