

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

זיכרונות ילדות מוקדמים:

נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום

- מבט תאורטי השוואתי <
- הגישה הנרטיבית של אדלר <
- זיכרונות ילדות – מסייט לסיפור <
- פסיכותרפיה בתקופת הזקנה <
- תרפיה במוזיקה <
- טיפול בשפת האם הרחק מארץ האם <
- זיכרון בעקבות טראומת גילוי עריות <
- דמיון, משחקיות ויצירתיות בהחלמה מטראומה <
- זיכרון אישי וזיכרון חברתי <
- האינטר-סובייקטיבי והלא-מודע החברתי <

תמוז תשע"ז – כסלו תשע"ח יוני-דצמבר 2017
כרך כ"ה • גיליון 45-46



חברי המערכת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'

עורכת ראשית,
אמריטה אוניברסיטת חיפה

ד"ר חזי אהרוני

עמותת "אפשר"

פרופ' עליאן אלקרינאוי

אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' רמי בנבנישתי

אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' עמנואל גרופר

הקריה האקדמית אונו

ד"ר אמיתי המנחם

המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' מאיר טייכמן

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר איתן ישראלי

אמריטוס אוניברסיטה העברית;
עמותת "אפשר"

ד"ר נורית לוי

המכללה האקדמית בית ברל (לשעבר)

פרופ' ורד סלונים-נבו

אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' שלמה קניאל

המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה;
מכללת אורות ישראל

פרופ' יצחק קשתי

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב

פרופ' עמירם ריבי

אמריטוס אוניברסיטת תל אביב;
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה

פרופ' גידי רובינשטיין

המכללה האקדמית נתניה

ד"ר רבקה רייכנברג

מכון מופ"ת

ד"ר אביהו שושנה

אוניברסיטת חיפה

מרים גילת

רכזת המערכת

כתובת המערכת

עמותת "אפשר"

ת"ד 53296, ירושלים 91531

טלפון 02-6728905

פקס 02-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפיתח בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: עבודה סוציאלית, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות. המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככרוז ומוכן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים.

הנחיות

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּך בעברית ו-1 Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
 - בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
 - יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.
- המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתובת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
- שמות מחברים לועזיים הנוכחים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
- כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ב**רשימת מקורות מלאה**. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
- אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יוזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.

Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

כתב עת

פרנקשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, (2), 153–170.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

פרק בתוך ספר ערוך

גוילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא:

זיכרונות ילדות מוקדמים:

נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול ויישום

עורך-אורח: ד"ר אמיתי המנחם

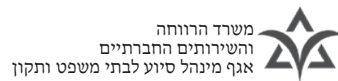
כרך כ"ה • גיליון 45-46

תמוז תשע"ז – כסלו תשע"ח – יוני-דצמבר 2017

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
AIEJI – International Association of Social Educators
אתר האינטרנט www.efshar.org.il

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם) ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך
עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820

ירושלים 2017

תוכן העניינים

9..... דבר העורכת – רבקה איזיקוביץ'

11..... רשימת משתתפים

13..... פתח דבר – אמיתי המנחם

תיאוריה ועיון

זיכרונות ילדות מוקדמים: מבט תאורטי השוואתי – שימושים ויישומים

19..... אמיתי המנחם

"העבר מתנועע בתוך ההווה": הגישה הנרטיבית של אדלר לזיכרונות הילדות

49..... גיסי שריג

טיפול והתערבות

77..... זיכרונות ילדות – מסיוט לסיפור – מיכל שמחון

פסיכותרפיה אינדיווידואלית וזקנה: תרומתם של זיכרונות ילדות

89..... אילה אליהו

107..... תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות – דורית אמיר

דברים שרואים משם לא רואים מפה: מסעות טיפוליים הרחק מארץ האם,

133..... בשפת האם, אל נבכי זיכרונות הילדות – שרית גדעוני כהן

זיכרון ילדות וטראומה

תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית חמורה בתקופת הילדות:

147..... המקרה המיוחד של טראומת גילוי עריות – אורית נוה וצביה זליגמן

מרחב האפשרויות הבלתי מוגבלות: דמיון, משחקיות ויצירתיות

169..... כמקור להחלמה מטראומה – מולי להד ודורי רובינשטיין

מטריצת הזכירה החברתית – בין זיכרון הילדות האישי לזיכרון החברתי	
אמיתי המנחם.....	197
קשר לא נפרד: זיכרון אישי וזיכרון חברתי – האינטר-סובייקטיבי	
והלא-מודע החברתי – חני בירן.....	217
סקירות ספרים	
שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית מאת: גיסי שריג	
גדעון שובל.....	225
כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי וחוויתי, תיאוריה ויישום	
מאת: דפנה פקר – הדס זאבי סלע.....	237
הזיכרונות המושלים בנו: כיצד לפענח זיכרונות ילדות מאת: אסטריד פטריק	
אמיתי המנחם.....	241
VII-I.....	English abstracts

קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" בנושא:

תרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים בישראל

עורכים-אורחים:

ד"ר טלי היוש, המכללה האקדמית בית ברק
פרופ' מאיר טייכמן, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל,
 אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית בית ברק

אנו מזמינים כותבות וכותבים להציע מאמרים עיוניים, מחקרים עדכניים ומאמרים מן השדה המציגים פיתוח תכניות והערכתן, לגיליון מיוחד של כתב העת **"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית"**, שיוקדש לסוגיות בנושא תרבות הפנאי בקרב ילדים, נוער וצעירים בישראל. יתקבלו גם מאמרים העוסקים במדיניות החברתית ובהיבטים קהילתיים בתחום.

מטרת החוברת המיוחדת לאפשר לחוקרים ולאנשי מעשה להציג את העשייה העיונית, המחקרית והיישומית בתחום זה בפני כל המעורבים בו בישראל: העוסקים בחינוך וברוחה, נותני שירותים ונושאי תפקידים מנהליים.

ההשתתפות בעיסוקי הפנאי הולכת ומתרחבת במאה העשרים ואחת. פעילות הפנאי מקיפה את כל מעגל החיים – ילדים, בני נוער, צעירים ואף מבוגרים ובני הגיל השלישי משתתפים בפעילויות הפנאי המוצעות הן על ידי מערכות ציבוריות, כגון: משרדי ממשלה, רשויות מקומיות וארגונים וולונטריים, והן על ידי מסגרות פרטיות.

בשנים האחרונות עלתה המודעות לחשיבותו של הפנאי בחיי הפרט והחברה, אך היא נמצאת עדיין בחיתוליה. סוכני הקברות החלו להכיר בחשיבות השתתפותם של ילדים, בני נוער ומבוגרים בעיסוקי פנאי "רציניים" בכלל ובחשיבות החינוך לפנאי בפרט. השתתפות זו עשויה לתרום לשיפור איכות חייו של הפרט מן הבחינות האישית, החברתית, הלימודית והערכית.

המועד האחרון להגשת המאמרים לשיפוט: 30 באפריל 2018.

לקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לעורכים-אורחים של גיליון מיוחד זה:

ד"ר טלי היוש, דוא"ל talih@beitberl.ac.il

פרופ' מאיר טייכמן, דוא"ל teichma@post.tau.ac.il

את המאמרים יש להעביר למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il

הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#).

קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית בנושא:

מניעת אבדנות בקרב מתבגרים

עורכים-אורחים:

פרופ' ענת ברונשטיין קלומק, בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה
פרופ' גיל זלצמן, מרכז לבריאות הנפש גהה והפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל-אביב

התאבדות היא סיבת המוות השנייה בשכיחותה בקרב מתבגרים בישראל כיום, אך זהו גורם הניתן למניעה. ניסיונות אבדניים נפוצים במיוחד בגיל ההתבגרות. אבדנות במתבגרים כוללת הן מחשבות אבדניות והן התנהגות אבדנית; מחשבות אבדניות נמצאות על רצף הנע ממחשבות אבדניות פסיביות (מחשבות על מוות) ועד מחשבות אבדניות אקטיביות, אשר עשויות לכלול שיטה, כוונה ותכנית; התנהגות אבדנית מתבטאת בניסיונות אבדניים, ניסיונות אבדניים שהמתבגר הפסיק בעצמו או הופסקו על ידי אחרים, התנהגות מקדימה והתאבדות. קיים גם טווח רחב של התנהגויות של פגיעה עצמית לא אבדנית אשר עלולות להיות קשורות לאבדנות.

מטרת הגיליון המיוחד של כתב העת **"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית"** היא להביא לקורא הישראלי מחקרים המשקפים מגמות חדשות בהבנה של אבדנות בקרב בני נוער. אנו מתכננים לכלול בגיליון זה מאמרים מחקרניים, תוך התייחסות לשישה תחומים עיקריים:

א. גורמי סיכון וחוסן אינדיווידואליים, בין-אישיים, משפחתיים וחברתיים באבדנות בני נוער

ב. מניעת אבדנות בקרב בני נוער

ג. הערכת סיכון אבדני של בני נוער

ד. מחקרים מבוקרים על גישות טיפוליות בבני נוער אבדניים ותוצאותיהן

ה. פגיעה עצמית לא אבדנית והקשר שלה עם התנהגות אבדנית

ו. בני משפחה שיקריהם התאבדו

חוקרים ואנשי שטח בתחומי הטיפול, הבריאות, החינוך והרווחה העוסקים בנושאים שנוגעים לאבדנות בני נוער, מוזמנים בזאת לשלוח מאמרים המבוססים על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים וכמו כן סקירות ספרות שיטתיות של סוגיות מסוימות בתחום. המאמרים יעברו תהליך שיפוט עמיתים, כמקובל.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 31 במאי, 2018.

המועד המתוכנן להוצאת הגיליון המיוחד: דצמבר 2019.

את המאמרים יש לשלוח למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il
בשאלות ולקבלת מידע נוסף ניתן לפנות למערכת מפגש, טל. 02-6728905 דוא"ל: mgilat@efshar.org.il
ולפרופ' ענת ברונשטיין קלומק, דוא"ל: bkanat@idc.ac.il
הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#)

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של כתב העת
"מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית" בנושא:

מפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות

עורך-אורח:

ד"ר אביהו שושנה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

חוקרים אחדים מצביעים בשנים האחרונות על הדומיננטיות של השיח הפסיכולוגי במרחבי חיים רבים, ומכאן – על חשיבותו בהפיכתנו לסובייקטים ספציפיים. אחד הנושאים אשר לא נדונו מספיק בספרות האקדמית, ואשר יידון בגיליון מיוחד זה של כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", קשור במפגש של השיח הפסיכולוגי עם אוכלוסיות אשר אינן מנהלות את עצמן באמצעות שיח זה או אשר חיות בעולמות חברתיים שבהם הוא אינו רווח. סוגיה מחקרית זו היא מכרעת, בשל ההשפעות של טיפול וחינוך רגישי תרבות על רווחת פרטים בחברות מהגרים ובהקשרים של הטרוגניות תרבותית. מטרת הגיליון המיוחד היא לבחון את המופעים של השיח הפסיכולוגי בהקשרים טיפוליים וחינוכיים בישראל, בעיקר בקרב ילדים, בני נוער וצעירים. זאת ועוד, אנו מציעים לבחון בגיליון זה את המפגשים של השיח הפסיכולוגי עם שיחים אחרים, את התגובות של אינדיווידואלים מקהילות שונות לשיח זה ואת הדינמיקות הפסיכולוגיות והחברתיות הקשורות בטיפול וחינוך רגישי תרבות. כוונתנו לכלול בגיליון זה מאמרים מחקריים, שיתייחסו לתחומים הבאים:

- < תרבות, השיח הפסיכולוגי וסובייקטיביות בקרב ילדים, בני נוער וצעירים
- < טיפול וחינוך רגישי תרבות
- < כוח והתנגדות במפגשים טיפוליים וחינוכיים
- < זהויות חברתיות (אתניות, גזע, מעמד ומגדר) במפגשים טיפולים וחינוכיים
- < יחסים בין תרפיסטים ואנשי חינוך לבין מטופלים, תלמידים ונתמכי רווחה
- < אתנוגרפיות של התערבויות תרפויטיות

חוקרים בתחומי הטיפול, הבריאות, הרווחה והחינוך העוסקים בנושאים לעיל ובנושאים אחרים בחקר טיפול וחינוך רגישי תרבות והתערבויות טיפוליות וחינוכיות בהקשרים תרבותיים שונים, מוזמנים לשלוח מאמרים. המאמרים יכולים להתבסס על מחקרים אמפיריים, כמותיים ואיכותניים או על סקירות ספרות שיתיות של סוגיות מסוימות בתחום, והם יעברו תהליך של שיפוט עמיתים, כמקובל.

מועד אחרון להגשת המאמרים: 31 בדצמבר, 2018

לקבלת מידע נוסף ניתן לפנות לעורך-האורח ד"ר אביהו שושנה, דוא"ל: avihush@gmail.com
את המאמרים יש לשלוח למערכת "מפגש" – מרים גילת, דוא"ל: mgilat@efshar.org.il
הנחיות לכתבת מאמרים מצויות בקישור: [הנחיות כתיבה ל"מפגש"](#)

דבר העורכת

מערכת "מפגש" שמחה להגיש לקוראים גיליון מיוחד זה בנושא: "זיכרונות ילדות מוקדמים: נרטיבים מעצבים בדיאלוג בין תאוריה, טיפול וישום". הנושא הוא ייחודי, ובטוחני שתמצאו בו עניין רב; הטיפול הרב-כיווני ורחב ההיקף שהוא זוכה לו כאן, בעריכתו של ד"ר אמיתי המנחם ועל ידי גלריית המומחים המרשימה של מחברי המאמרים, יאפשר לכולנו למצוא בו הארות ישימות, מקצועיות ואישיות.

בספרו "טייס קרב" (1942), הסופר הצרפתי הנודע אנטואן דה סנט-אכזופרי שאל את עצמו: "מניין אני?" והוא ענה: "אני מילדתי. אני מילדתי כמו מאריך". את הקביעה בדבר עיצוב הזהות על ידי מקום שמענו לא אחת. זכור במיוחד ניסוחו האלגנטי של שאול טשרניחובסקי: "האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו". אך האמירה של סנט-אכזופרי מרחיקה לכת. הדימוי של הילדות כמוצא האדם בשני הממדים האקזיסטנציאליסטיים – זמן ומקום – מעצימה את חותמה של תקופת חיים משמעותית זו. החיבור בין השניים מעניק לה כוח דטרמיניסטי. גם המונח "תבנית" בדברי טשרניחובסקי נושא בחובו אותו טעם של דטרמיניזם – ראיית הילדות כקובעת את העתיד.

מאידך גיסא, רוחב היריעה של האסוציאציות המיוחסות לילדות נע על הרצף שבין אושר, רוגע, דמיון, יצירתיות ותום מצד אחד לקיפות, מחסור, עזובה, מועקה וטראומות למיניהן מן הצד השני. לפי קו החשיבה הזה, תסריטי העתיד האישיים ה"צפויים" ינועו אף הם על כל הטווח הזה.

מעניין לציין שסנט-אכזופרי, שתואר בצורה מופלאה כל כך את קסם הילדות בספרו הקנוני "הנסיך הקטן", התייחס להשפעת חוויות הילדות על זהות המבוגר כאל דבר שאין עליו עוררין; אך הוא לא נתן את דעתו כלל ועיקר לתהליך – כיצד הדבר מתרחש, במילים אחרות – לסוגיית הזכירה. הוא השאיר זאת, כפי הנראה, למי שמבינים יותר בזיכרון ובזכירה – הפסיכולוגים.

כולי תקווה שמגוון הגישות המוצעות בגיליון המיוחד הזה יצביע על דרכים להתגבר על הזיקות ההכרחיות שעלו מן התסריט הספרותי שתוארתי ויכוון אותנו למסלולי חשיבה שבהם זיכרונות ילדות מוקדמים ישמשו כמשאב חיוני שבאמצעותו ניטיב להבין את חיינו בהווה.

ואסיים בעדכונים משולחן המערכת: כמנהגו של כתב העת "מפגש" ובתמיכתה של עמותת "אפשר", אנו מתכננים להשיק גם גיליון מיוחד זה ביום עיון, אשר יתקיים באוניברסיטת חיפה ב-22 בפברואר 2018. "מפגש חי" מעין זה מהווה הזדמנות לשיח ודיאלוג בין מחברי המאמרים לבין קהל הקוראים המקצועי והזדמנות לחשיפה רחבה של התכנים המתפרסמים ב"מפגש".

בתוך שגרת הוצאת הגליונות השוטפים ונוסף על שני גליונות בנושאים ייעודיים, שעליהם דיווחנו בגיליון הקודם (אבדנות בקרב מתבגרים ותרבות הפנאי של ילדים, נוער וצעירים), מתוכנן גיליון בנושא ייחודי נוסף, בעריכתו של ד"ר אביהו שושנה מהפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה, אשר יעסוק במפגשים טיפוליים וחינוכיים רגישי תרבות (מידע נוסף על גליונות אלו מתפרסם בעמ' 5–7).

קריאה מהנה,
רבקה איזיקוביץ',
עורכת ראשית

רשימת משתתפים

ד"ר אילה אליהו, עובדת סוציאלית קלינית, פסיכותרפיסטית אדלריאנית, מומחית בתחום זקנה; מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בר-אילן ובמכון אדלר.

פרופ' דורית אמיר, פרופסור חבר, אוניברסיטת בר-אילן, מייסדת המגמה לתרפיה במוזיקה; תרפיסטית במוזיקה-מדריכה. התמחות ותחומי עניין: תרפיה במוזיקה וטראומה, תרפיה במוזיקה ורב-תרבותיות ומחקר איכותני בתרפיה במוזיקה.

חני בירן (M.A), פסיכולוגית קלינית, פסיכואנליטיקאית מנחה ואנליטיקאית קבוצתית; מלמדת במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו, במכון הישראלי לאנליזה קבוצתית ובתכניות לפסיכותרפיה של מכון מגיד, האוניברסיטה העברית בירושלים ובאוניברסיטת תל אביב.

ד"ר שרית גדעוני כהן, פסיכולוגית קלינית מדריכה; מנהלת מרכז האבחון בבית הספר לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל; מרצה ומדריכה במרכז הבינתחומי הרצליה, במרכז האקדמי רופין ובאוניברסיטת חיפה. תחומי התמחות: פסיכותרפיה, פסיכודיאגנוסטיקה, לקויות למידה וגיל ההתבגרות.

ד"ר אמיתי המנחם, מרצה בכיר במכללה האקדמית בית ברל; פסיכולוג קליני מדריך; מדריך בטיפול משפחתי וזוגי. תחומי התמחות: פסיכותרפיה, הדרכה, נוער בסיכון והנחיית קבוצות בחברה מרובת תרבויות.

ד"ר צביה זליגמן, פסיכולוגית קלינית מדריכה; מנהלת מרכז לטם לטיפול בטראומה מינית, המערך הפסיכיאטרי, המרכז הרפואי תל-אביב ע"ש סוראסקי. מורה ומדריכה במרכז הבינתחומי בהרצליה, בעמותת נט"ל (נפגעי טראומה לאומית) בתחום פסיכותרפיה ממוקדת טראומה, ובבית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' מולי להד, פרופסור מן המניין במכללת תל-חי, בחוג לפסיכולוגיה ובתכניות לטיפול באמנויות; מייסדו ונשיאו של מרכז משאבים בקריית שמונה; מומחה בעל שם עולמי בתחום הטיפול בטראומה והשיקום של יחידים וקהילות לאחר אסון; פיתח מודלים וכלים לטיפול בפסיכוטראומה בשילוב אמנויות.

אורית נוח (M.A), פסיכולוגית קלינית מדריכה בכירה במרכז לטם לטיפול בטראומה מינית, המערך הפסיכיאטרי, המרכז הרפואי תל-אביב ע"ש סוראסקי; מלמדת בתכנית לפסיכותרפיה, אוניברסיטת תל אביב בתחומי פסיכולוגיית העצמי והמעשה הטיפולי.

דורי רובינשטיין, פסיכולוג קליני, מתמחה בטיפול בפסיכוטראומה; דוקטורנט בבית הספר לרפואת חירום, אוניברסיטת בן-גוריון; עובד במרכז משאבים ובבריאות הנפש של שירותי בריאות כללית.

ד"ר מיכל שמחון, ראש התכנית לתואר שני בביבליותרפיה, מכללת דוד ילין; מטפלת במרכז הישראלי לפסיכוטראומה, בית החולים הרצוג, ירושלים.

פרופ' גיסי שריג, גמלאית מכללת סמינר הקיבוצים; מרצה בכירה במכון אדלר ומטפלת אדלריאנית מוסמכת. תחומי התמחות: הגותו של אלפרד אדלר, זיכרונות ילדות, טקסט ונפש, תהליכי פרשנות.

סקירות ספרים

ד"ר אמיתי המנחם

ד"ר הדס זאבי סלע, פסיכולוגית קלינית מומחית; מרצה במכללה האקדמית בית ברל בתכניות לייעוץ חינוכי וקידום נוער; מדריכה בתחום נוער בסיכון ומצוקה.

גדעון שובל (M.A.), פסיכולוג קליני מדריך. תחומי התמחות: פסיכותרפיה וטיפול בתגובות קרב; בעל קליניקה פרטית.

פתח דבר

אמיתי המנחם

כַּל הַיֵּשׁ הַזֶּה שֶׁל הַרְגַע הַזֶּה

שְׁאֵנִי מִכְנָה 'חַיִּי'

נִמְצָא כָּאֵן

רוֹבֵץ לְפִתְחֵי

נוֹשֵׁם מִתּוֹכִי

בְּחִרְצִים זְעִירִים

שֶׁל תַּחְנוּת מַעֲבָר נִסְתַּתֶּרֶת

עַל הַגֶּשֶׁר הַצָּר הַנִּמְתָּח

בֵּין עָבָר

לְעֵתִיד.

וּכְכֹל שְׁאֵתְבוּנָן, לֹא אוּכַל לְגַלוֹת

אֵיךְ מִסְתַּנְנֹת לְהֹן כָּךְ,

לְאוֹר הַיּוֹם,

פְּסוֹת שֶׁל אֶתְמוּלִים

מִבְּעַד לַחֲרָכֵי הַרְגַע.

וְאֵיךְ דְּבָקִים לָהֶם רְסִיסִים שֶׁל יְמֵי הַמַּחְרָת

אֶל הַבֵּל הַעֲכָשׂוּיּוֹת.

כְּתָמִים שֶׁל זְכָרוֹן,

עֲלֵעָלִים שֶׁל פֶּחַד.

צוּבָעִים בְּלֹא רְשׁוֹת

בְּלֹא חֲמֵלָה

בְּלֹא זְמַן

אֶת הַשְּׂמִים שֶׁל תַּחְנוּת הַמַּעֲבָר,

אֶת הַיֵּשׁ הַזֶּה,

שֶׁל הַרְגַע הַזֶּה,

שְׁלֵהֲרָף אֶחָד

אֲנִי מִכְנָה

'חַיִּי'.

(נ' אושרי, כאור בשולי הענן: רשימות מסע, 2015, עמ' 113)

גיליון זה מוקדש באהבה והוקרה לאבי, עזרא המנחם עליו השלום. אבי סיפר את סיפוריו וזיכרונותיו מן היישוב היהודי בעיר העתיקה בירושלים, שבה גדל בימי ילדותו ונעירותו, בתחילת המאה הקודמת. ספריו נכתבו לאורך כל שנות חייו בארץ ותיארו בלשון אמיתית ואוהבת את דמויותיה המופלאות של הקהילה שחיה בין חומות ירושלים, ואת אורחות חייו השגרתיים והסוערים של מה שהיה קרוי "היישוב הישן". על מפעלו הספרותי המיוחד, הרגיש ויוצא הדופן הזה זכה אבי בפרס ירושלים.

בפתח ספרו האחרון, "מסיפורי נער ירושלמי", שיצא לאור בהגיעו לגבורות (המנחם, 1988, עמ' 5) כתב כך: "אמי היתה תופרת. שיירי בדים שנשרו מבין אצבעותיה עשתה מהם מלבוש לאחינו ואחיותינו. אני, סיפורים הרבה סיפרתי, ומן הנותר לי, אני מספר על עצמי".

במעין כרונולוגיה פסיכולוגית בין-דורית מופלאה, כתב אבי את סיפורו האחרון, "זיכרונות קדם-ילדות" (עמ' 101–106), באותה תקופה ממש שבה למדתי אני, כפסיכולוג קליני צעיר, את עולם הזיכרונות ומשמעויותיהם. וכך הוא כותב שם:

אימתי מתחילים זיכרונותיו של אדם? פליאה היא ותישאר פליאה. תחילתם של זיכרונותי בעיר הולדתי סקופלייה עמוסת השלגים וירק על גדותיו של הנהר ורדאר ביוגוסלביה. סבורני שכבן שלוש הייתי כשעולה הזיכרון הראשון לפני. זיכרון של אש. דליקה שפרצה בביתנו בלילה. הקיצותי ואני בבית זר, שוכב על מזרון פרוש על הרצפה ופניה של שכנתנו רכונות עלי. קולות נסערים המו באוזני, רוח נישבה ואני מליט ראשי בשמיכותי ונמוג בערפל של חלום (עמ' 101).

זיכרון הילדות, בוודאי הראשון, מעורר תהודה פנימית עזה, ואבי היה ער לזאת, ובלי משים שזר את הזיכרון בערפיליו של החלום, כמו ידע בלי לדעת על קרבתם האינטימית של השניים. כסופר ומספר אף הכיר בדיאלוג המורכב והמיוחד, שיידון באופן נרחב גם בגיליון זה, בין זיכרון כאמת ממשית לבין זיכרון כסיפור או נרטיב. את עצמי פגשתי בזיכרונותי בסדנאות טיפוליות בעלת עצמה ומשמעות. מאוחר יותר למדתי ולימדתי על זיכרונות, במשך שנים רבות, בשילובים תאורטיים ויישומיים מגוונים ועם אנשי מקצוע מתחומי סיוע שונים. הזיכרונות הביאו לקרבה טיפולית מיידית, והמשתתפים הסכימו כמעט תמיד לספרם באופן אינטימי ומשתף. ההתנסויות כולן הוכחו כאותנטיות, יצירתיות, מלהיבות ומועילות, בין אם היו כואבות או מספקות ומעודדות.

אביא דוגמה אישית אקטואלית. באחד ממפגשי סדנה שבה נכחתי כמשתתף, ביקשה מאתנו המנחה לשחזר זיכרון ילדות שנרצה לעבד לטקסט ספרותי, מבלי להיצמד ל"אמת ההיסטורית" ו"למחויבות" של "מה שבאמת קרה". המנחה, שהיא סופרת ילדים מוערכת ועטורת פרסים ומנחת סדנאות כתיבה, הציעה שנשתמש בזיכרון כחומר גלם ליצירה זורמת ומשוחזרת, נערוך ונכתוב אותו מחדש ונבחן כיצד משפיעים הדברים על התחושות שלנו בנוגע אליו ולמלאכת הכתיבה גם יחד.¹

נזכרתי וסיפרתי את זיכרון הילדות הבא: "בהיותי בן חמש לערך יצאתי לשוטט לא הרחק מביתנו ברמת גן. בתקופה ההיא נבנו בניינים חדשים רבים במרכז רמת גן, ובשיטוטי הגעתי לבור סיד עם כיסוי לבן וריח מיוחד. הסתכלתי מסביב ולפתע ראיתי כסף, שתי לירות כחולות. הרמתי אותן כמוצא שלל רב, וחשתי שזה יום של הפתעות טובות".

המנחה ביקשה ממני להרחיב ולהעשיר את הזיכרון בפרטים ובתחושות, וכתבתי אותו מחדש:

1 סדנת הכתיבה, "מזיכרון ילדות לסיפור", הונחתה על ידי תמר שם טוב, במסגרת עמותת המורים, ברמת גן, 2016-ב.

יום אחד, בהיותי בן חמש, יצאתי לטייל לא הרחק מהבית, כפי שהייתי נוהג לעיתים. מסביבי היו בתים רבים בבנייה, ומצאתי את עצמי ליד בור מלבני מלא סיד לבן וריח משכר מושך ומסוכן, כמו בטרנס כזה... עד היום הריח החריף הזה עולה לעיתים באפי. תוך כדי ההתמסרות לריח המיוחד, התבוננתי ימינה ושמאלה, ולפתע ראיתי שני ניירות כחולים משורטטים במילים קטנות וגדולות ומספרים בקצותיהם... כמו נייר עתיק כזה... הרמתי אותם, והיו אלה שתי לירות כחולות אנגלופלסטניאיות. הרגשתי עשיר בחוויות ובר מזל... חזרתי הביתה ואמא, שראתה שאני סמוק ונלהב, שאלה אותי מה קרה, וסיפרתי לה. אמא חיבקה אותי, והרגשתי שהיא אוהבת ושמה איתי בחוויות.

אמי הלכה לעולמה במפתיע לפני למעלה מארבעים שנה, בהיותי בחור צעיר בראשית חייו הבוגרים. ההיזכרות בה דרך הכתיבה מחדש של הזיכרון החייתה את דמותה והייתה מרגשת מאוד. אמנם היא לא נכחה "באמת" בזיכרון, ואולם שכתובו שחזר ושיקף את יחסה אליי, להתנסויותיי ולחיי, כמו שבה אליי דמותה ללוותני היום כאז. היצירה מחדש של הזיכרון וההנאה מחוויית הכתיבה החיו כזיכרון חי ופעיל אף את דמותו של אבי המספר והיוצר. וכך במפגש קצר אחד הסיפור נשזר בזיכרון, ודמויות הוריי שבו אליי במפתיע, מה שריגש ושימח אותי מאוד.

זיכרונות הילדות המוקדמים הם אחד הכלים ההשלכתיים הוותיקים, העשירים והיצירתיים ביותר, ולמרות העושר הטיפולי הרב שלהם, הם כמעט ואינם נלמדים באופן יזום ושיטתי במסגרות הכשרה מקצועיות לטיפול ופסיכותרפיה. החשיפה לזיכרונות, כמו גם השימוש בהם בעבודה הקלינית, מעטים יחסית (Last, 1997).

כיצד ניתן להסביר זאת? אעלה השערות אחדות.

מייסדי הפסיכואנליזה, ובראשם פרויד, דנו בשני הכלים – בחלום ובזיכרון. ואולם פרויד הקנה עדיפות לחלום בפיתוח התאורטי ובעבודה הטיפולית שלו והשקיע תשומת לב מועטה יחסית בזיכרון המוקדם, עם שטען שדרך העבודה עם שניהם זהה. זאת ועוד, בראייתו הפסיכואנליטית התמקד פרויד במה שנשכח בזיכרון בחיפוש הנתיב ללא-מודע, וטבע את המונח "זיכרון מסך".

אדלר, בראשית תלמידו של פרויד ובהמשך בר פלוגתא חריף שלו, הוא שפיתח את העבודה עם הזיכרון המוקדם והפך אותו לכלי מרכזי לחשיפת "סגנון החיים", מושג מפתח בתאוריה ובפרקטיקה האדלריאניות. ואולם בשונה מפרויד, אדלר ראה את האדם כישות מודעת, אשר ערה למטרות חייה ומכוונת אותם, ולפיכך התמקד במה שעולה ונזכר בזיכרונות, ולא במה שנשכח. אדלר היה הקוגניטיביסט הראשון, ממייסדי הראייה הקוגניטיבית; ואולם התאוריה האדלריאנית נדונה מעט בחשיבה ובעשייה הקליניות המובילות וכך גם ההתייחסות לזיכרון המוקדם. ככל שהתחזק והתעצב מקומה החשוב של הגישה הקוגניטיבית על ענפיה בעולם הטיפולי, כך גם התרחב הפתח לשימוש בזיכרון המוקדם.

עיסוק בשתי הגישות וההבדלים ביניהן מופיע במאמר הראשון בגיליון הזה, מאמרי שלי, אשר דן במבט השוואתי בארבע תפיסות תאורטיות של זיכרון הילדות המוקדם, מציג את ההבדלים ביניהן ומתאר מגוון רחב של שימושים ויישומים קליניים.

הדיון המתמשך סביב הזיכרון המוקדם כאמת או נרטיב פגע אף הוא, למיטב הכרתי, במעמדו ככלי אבחוני וטיפולי. השיח סביב העובדות הכרונולוגיות הממשיות בא על חשבון ההתבוננות הפסיכולוגית בזיכרון והסיט אותה לשולי הבמה. היחלשות התפיסות האובייקטיביות בעולם הפסיכולוגי והתחזקות הגישות הסובייקטיביות והנרטיביות שחררו את הזיכרון מהדיון הצר סביב האמת העובדתית ואפשרו היכרות עם הרבדים ההשלכתיים-סיפוריים העשירים שלו והעמקה בהם. מאמרה המקיף של פרופ' גיסי שריג מציג את הגישה הנרטיבית של אדלר לזיכרונות הילדות ומראה שאף שאדלר הגה את רעיונותיו בנושא עשורים לפני גיבוש תורת הנרטיב, ושלמרות ההיקף המצומצם של כתביו בנושא, הם מציגים תפיסה נרטיבית מובהקת של זיכרונות הילדות.

דוגמה מפורטת לעבודה נרטיבית עם זיכרונות מביאה ד"ר מיכל שמחון במאמרה האישי והמיוחד, "זיכרונות ילדות – מסייט לסיפור". המאמר מבוסס על ההנחה הנרטיבית שלא המציאות היא שמעצבת את אישיותו של האדם, אלא האופן שבו הוא מספר אותה, ובכך מעניק לה משמעות.

הדיון החסר והחלקי בזיכרון נובע אף מהמיקוד בהיבטים הטראומטיים שלו ובחיפוש היתר שלהם, בעיקר עקב הצורך להביאו לדיון ראייתי (אמת או לא) בהליכים משפטיים שהייתה מעורבת בהם היזכרות מאוחרת במצבי התעללות ופגיעה מינית במשפחה. ברוך (Bruhn, 1990) טען כנגד תפיסה זו וציין שהזיכרונות הם תוצר של תהליכים ממוקדים ביצירתיות של העצמי (creativity-centered), בניגוד מודגש לראייתם כממוקדים בטראומה (trauma-centered). לתפיסתו, תפקידם החיוני של הזיכרונות הוא להזכיר לאדם את יכולותיו והצלחותיו במהלך חייו. הגיליון הנוכחי מבקש אף הוא להדגים היבט זה ולהביא לידי ביטוי את המרכיבים היצירתיים וחושפי הכוחות של הזיכרונות, לצד ההתבוננות הטראומטית. מאמרה של ד"ר אילה אליהו מתאר בראייה אדלריאנית עבודה מפורטת עם זיכרונות ילדות בגיל הקשיש ומראה כיצד נגלים בעזרתם כוחות ומשאבי נפש אשר מעודדים ומחזקים יכולת, גמישות והסתגלות אצל האדם הזקן.

פרופ' דורית אמיר מציגת שזיכרונות ילדות הם פסיפס של תמונות, קולות, צלילים, שירים ומנגינות ומתארת במאמרה דיאלוג טיפולי בין זיכרונות ילדות ומוזיקה.

ד"ר שרית גדעוני כהן מספרת על טיפול באוסטרליה, הרחק מארץ האם, בזיכרונות ילדות מישראל, בעברית – שפת האם – ופורשת את הייחודיות של עבודה "שם" עם זיכרונות מ"כאן".

שני מאמרים דנים בזיכרונות טראומטיים, איכותם והעבודה עמם: אורית נוה וד"ר צביה זליגמן מציגות שזיכרונות של אירועים טראומטיים שונים במהותם מזיכרונות של אירועים רגילים. הטראומה והלחץ פוגעים בתפקוד מנגנוני הוויסות הרגשי ומשבשים את תהליכי ההתבוננות, הזכירה והתיעוד. מאמרן דן במאפיינים של זיכרון טראומתי, תוך התמקדות בטראומת גילוי העריות, ומציע עקרונות התערבות מתאימים. פרופ' מולי להד ודורי רובינשטיין פונים לדרך ייחודית בטיפול

בטראומה ודנים בדמיון, במשחקיות, במציאות הפנטסטית וביצירתיות כמבטאים את מרחב האפשרויות הבלתי מוגבלות בהתמודדות עם זיכרון טראומטי וזיכרון ילדות טראומטי. נתיבים אלה, שראשית בנייתם בתקופת הילדות, מאפשרים לנפש לשחק כמו בילדות המוקדמת ומסייעים לתהליכי חוסן והחלמה מטראומה.

זיכרונו של אדם מתעצב במידה רבה על ידי החברה והקהילה שאליהן הוא משתייך, ושתי רמות הזיכרון – האישי והקיבוצי – מתקיימות באופן אוטונומי, ועם זאת – קשורות זו בזו באופן הדוק: אין זיכרון קיבוצי ללא זיכרונות של יחידים, ואלה מובנים בתוך הקשרים חברתיים מודעים ובלתי מודעים ונאמנויות תרבותיות. שני מאמרים דנים בקשר שבין הזיכרון האישי והזיכרון החברתי: מאמרי שלי מציג דרך עבודה ייחודית – "מטריצת הזכירה החברתית" (Social Remembering Matrix), המדגימה באופן מעשי את השילוב והחיבור בין הזיכרון הפרטי והזיכרון החברתי. מאמרה של חני בירן, "קשר לא נפרד: זיכרון אישי וזיכרון חברתי – האינטר-סובייקטיבי והלא-מודע החברתי", מתאר באופן חי, דינמי וחשוף את התנועה הדו-עינית הקושרת בה בעת בין הזיכרון האישי והחברתי של המטפלת ובין הזיכרונות של המשתתפים בקבוצה הטיפולית.

בסיום הגיליון מובאות שלוש סקירות ספרים שיצאו לאור בעברית בשנים האחרונות כמות ועדות להתפתחות העניין והצורך בעבודה עם זיכרונות הילדות והרצון לעשות זאת. גדעון שובל סוקר את ספרה של פרופ' גיסי שריג, "שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית". ד"ר הדס זאבי סלע סוקרת את ספרה של ד"ר דפנה פקר, "כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי וחוויתי תיאוריה ויישום", וספרו של פטריק אסטרד, "הזיכרונות המושלים בנו: כיצד לפענח זיכרונות ילדות", נסקר על ידי.

אני מבקש להודות מעומק הלב לכל הכותבים השותפים לגיליון זה. תודה מיוחדת למערכת "מפגש" ולעורכת הראשית פרופ' רבקה איזיקוביץ' על הבמה הנדיבה שנתנו לנושא המרתק הזה. לקוראים אני מאחל קריאה מהנה, מלמדת ומחברת לזיכרונות ילדותם.

הַאִין שְׁיִשְׁנוּ –

גְּעִיגוּעַ.

הַיֵּשׁ שְׁאֵינָנוּ –

תִּעְתּוּעַ.

וְהַלֵּב מְפָקָה

כְּמַבּוּעַ.

(נ' אושרי, כאור בשולי הענן: רשימות מסע, 2015, עמ' 100)

מקורות

- אושרי, נ' (2015). [ללא שם]. בתוך **כאור בשולי הענן: רשימות מסע**. כרכור: פראג.
- אושרי, נ' (2015). כל היש הזה של הרגע הזה. בתוך **כאור בשולי הענן: רשימות מסע**. כרכור: פראג.
- המנחם, ע' (1988). זיכרונות קדם ילדות. בתוך **מסיפורי נער ירושלמי**. תל אביב: עקד.
- Bruhn, A. (1990). *Earliest childhood memories: Theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Last, M. J. (1997). The clinical utilization of early childhood memories. *American Journal of Psychotherapy*, 51(3), 376–386.

תיאוריה ועיון

זיכרונות ילדות מוקדמים: מבט תאורטי השוואתי – שימושים ויישומים

אמיתי המנחם

שדות הזיכרון הם כמותו אתר ארכיאולוגי עשיר, שבו שכבה על גבי שכבה של ממצאים מתקופות שונות, אשר שבר גיאולוגי כלשהו טרף את הסדר ביניהן. מאחר שהשבר עצמו הוא החומר שסיפורי עשוי ממנו, רק חלק מן האמת שרד. לא די ברצון טוב כדי להפוך זיכרונות אישיים להיסטוריה, ואף שלי, במקרה הטוב אינם אלא סיפור בלבד [...] שנים רבות היתלו בי הזיכרונות מאז. בעוד חלקם היו זמינים תמיד, היו האחרים חמקניים יותר, צפים ועולים לרגע, מפתים למרדף, ושוב אובדים בלא להותיר סימן [...] שדות הזיכרון אינם יודעים גבולות. מקומות הם משרתיהם, והזמן הוא מגרש המשחקים שלהם.

(ברזניץ, שדות הזיכרון, 1994)

תקציר

המאמר דן השוואתי בארבע התאוריות שעוסקות בהסבר, הבנה והתערבות בעזרת זיכרונות ילדות מוקדמים: התאוריה הפסיכואנליטית הקלסית, התפיסה האדלריאנית, הגישה הפסיכודינמית הנוכחית ונקודת המבט הנרטיבית. בתוך הדברים נפרשת המחלוקת על אודות זיכרונות הילדות כאמת או נרטיב, ונעשה ניסיון לגשר בין ההבנה של התפיסה הפסיכודינמית לבין זו של התפיסה הקוגניטיבית. המאמר מרחיב בתיאור המגוון הגדול והעשיר של השימושים והיישומים של זיכרונות הילדות באבחון ופסיכודיאגנוסטיקה, בפסיכותרפיה דינמית וקוגניטיבית, בטיפול זוגי, משפחתי וקבוצתי וביעוץ ארגוני וכן ככלי בעל עצמה ייחודית בטיפול בהבעה ויצירה, למשל באמצעות מוזיקה, ציור ותנועה. מטרת המאמר היא להפגיש את אנשי המקצוע עם זיכרונות הילדות ככלי טיפולי אינטימי, חושפני, מעמיק ומיוחד, שמוכר ונלמד אך מעט יחסית במסגרות הכשרה מקצועיות טיפוליות.

מילות מפתח: זיכרונות ילדות מוקדמים, זיכרון מסך, סגנון חיים, נרטיב

כתיחה

הזיכרונות מצויים לכל אדם. אנו יודעים שהם סיפורנו האישי, ואיננו יכולים לתאר את עצמנו בלעדיהם. "עוד אנו חולפים בדרכי החיים, קשה למצוא ידיד אמיתי יותר", התרפק עליהם ברזניץ (1994, עמי 159). הזיכרונות חושפים בפנינו תמונות ואירועי חיים רבי ערך ובעלי משמעות עבורנו, בין אם הם קשים או מיטיבים,

ובאורח מטפורי ניתן לדמותם לתעודת זהות בעלת מרכיבים היסטוריים, רגשיים, משפחתיים, ערכיים ואינטימיים.

דומה שנדיר למצוא כלי פסיכולוגי שמשלב בתוכו היבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים, חלקיים והוליסטיים, תכנים סמויים וגלויים, לא מודעים ומודעים, בצורה מותאמת ומורכבת כל כך כמו הזיכרון. הזיכרונות מאפשרים לנו להכיר חוויות בין-אישיות ייחודיות ועמדות מוכללות כלפי החיים. הם מבטאים מסרים רגשיים עדינים וסמויים ועמדות הכרתיות עקרוניות ושלמות, חוויות כואבות וקשות ותחושות נעימות ומספקות. הזיכרון הוא בבחינת "המעט המחזיק את המרובה". מקורותיו התאורטיים נוגדים ומשלימים, סותרים וקרובים, ובכך ייחודו ואיכותו.

אין פלא אפוא שתאורטיקנים מגישות פסיכולוגיות שונות חקרו את הזיכרונות, ניסו לעמוד על מקורותיהם, להבינם, לפרשם, לשלבם בתאוריה שפיתחו ולהצביע על תפקידם במבנה האישיות, בהתפתחות הנפשית, במוטיבציות האדם, בנסיבות חייו, בתפיסותיו, בזהותו, בדרכי פעולתו ובמטרותיהן.

במאמר אסקור ארבע גישות, אסביר על פיהן את זיכרונות הילדות, אתאר את המפריד והשונה ביניהן, אדגים היבטים של גישור ודיאלוג, ואסיים בפירוט השימושים והיישומים הקליניים המגוונים והעשירים בעבודה עם זיכרונות הילדות המוקדמים.

התאוריה הפסיכואנליטית הקלסית – פרויד

פרויד (תשל"ח) ייחס חשיבות רבה לזיכרונות המוקדמים. הוא נתן דעתו לראשונה לנושא זה במהלך האנליזה העצמית שלו. אז טבע את המונח "זיכרון מסך" (או "זיכרון חיפוי"), וניסה לאפיין את העיקרון המנחה את הזכירה הבררנית אצל האדם. לדעתו, קיים קשר בין המשמעות הנפשית של החוויה ובין הישמרותה בזיכרון:

מה שנראה כחשוב בתוקף תוצאותיו הבלתי אמצעיות או בתוקף תוצאות שחלו סמוך לאחר מכן הוא שנשמר בזיכרון. מה שמוחזק כלא חשוב – נשכח. אם אני יכול לזכור מקרה זמן רב, אני מוצא בעובדה של הישמרות זו בזיכרון ראייה לכך שאותו מקרה עשה אז רושם עמוק. רגיל אני לתמוה כשמתברר ששכחתי משהו חשוב, ופליאתי תגדל עוד יותר כשנדמה לי ששמרתי בזיכרוני דבר שלכאורה אינו מעלה ואינו מוריד" (פרויד, תשל"ח, עמי 185).

פרויד ערך אנלוגיה בין השכחה הפתולוגית והשכחה התקינה או הנורמטיבית של שנות הילדות. הוא יצא מתוך הנחה שלשנות הילדות הראשונות משמעות מכרעת בעיצוב נפשו של האדם, "ובהכרח שנים אלה הניחו בפנימיות נפשנו עקבות לא נמחים" (פרויד, תשל"ח, עמי 185). ואולם הניסיון להיזכר "מהם הרשמים שבהשפעתם נגזר עלינו לחיות עד סוף ימינו?" אינו עולה יפה, ולעתים לא ניתן להעלות זיכרונות משמעותיים, ובזיכרון עולים רק זיכרונות מבודדים מעטים, שערכם מפוקפק או שהם מעוררים פליאה.

פרויד הסתייג מן הנטייה להתייחס אל היעדר הזיכרונות של הילדות כתוצאה מובנת מאליה של שלב ההתפתחות הנפשית והקוגניטיבית של הילד. הוא הדגיש כי ילד בן 3–4 שהתפתחותו תקינה מגלה יכולת לתפקודים נפשיים-קוגניטיביים

מורכבים ביותר מבחינת ההשוואות שהוא עורך, המסקנות שהוא מסיק והרגשות שהוא מביע. ניסיונו הקליני לימד אותו שהזכירה האנושית היא בררנית: ישנם זיכרונות המשתמרים משום שבמרכזם חוויות אשר עוררו התרגשות או היו בעלות השפעות והשלכות משמעותיות, כגון: אירועים מעוררי פחדים, בושה, כאבים גופניים, שמחות, מקרי מוות ואסונות, וישנם זיכרונות שנשתמרו, והם עוסקים ברשמים יום-יומיים חסרי חשיבות ונטולי רגש.

בעקבות האמור לעיל, פרויד העלה את ההשערה כי במקרים אלה נשתמרה בזיכרון התמונה הנוגעת בחוויה בצורה לא מושלמת, ודווקא משום כך היא נראית נטולת משמעות: "מסתבר כי בחלקים הנשכחים צפון כל מה שעשה את הרושם ראוי לזכירה" (פרויד, תשל"ח, עמ' 187). פרויד העדיף לראות בכך "יסודות מושמטים של החוויה", במקום "יסודות נשכחים". בשלב זה מתעוררת השאלה: מדוע דווקא המשמעותי מושמט וחסר החשיבות נשמר?

במסגרת דיון ובחינה של שאלה זו, פרויד פיתח וגיבש את העקרונות והמסגרת הדינמיים-תאורטיים העומדים ביסוד מנגנון הזכירה של חוויות ואירועים מהילדות המוקדמת. שני כוחות שותפים בהתהוותם של זיכרונות אלה: האחד פועל לטובת הכללתו של תוכן מסוים (בשל חשיבותה של החוויה), ואילו האחר פועל פעולה הפוכה – להרחיקו, לשם הגנה מפני הגילוי, שעלול להיות מאיים. שני הכוחות פועלים בכיוונים מנוגדים, אך אינם מבטלים זה את זה, ואין האחד מכניע את חברו, אלא נוצרת פשרה.

הפשרה מתבטאת בכך שתמונת הזיכרון אינה נמסרת ישירות על ידי מרכיבי החוויה עצמה, אלא נמסרת על ידי מרכיבים חלופיים הקשורים בעקיפין ובאורח אסוציאטיבי לחוויה המקורית ולמרכיביה שנפסלו. מזיכרון כזה, הקרוי "זיכרון מסך" (screen memory), דווקא המרכיבים החשובים של החוויה, שעוררו את הצורך לדחותה מן הזיכרון, ייעדרו, ולפיכך הוא עלול להיראות נדוש ושגרתי במקצת. חלקיה הלא מהותיים של החוויה נחרתים בזיכרון במקום החלקים המהותיים של אותה חוויה עצמה, המצויים בלא-מודע. אף יונג (1987) ציין שהזיכרונות נוטלים חלק בלא-מודע, אשר מכיל את הזיכרונות שנשכחו, אלו שהודחקו ואלו שאינם בשלים די הצורך כדי לחדור למודע. בהזכרונות האישיות האלה ראה יונג, בשונה מפרויד, גילויים שמקורם בשכבות עמוקות יותר של הלא-מודע, שבהם צפונים דימויים קמאיים שהם נחלתו של המין האנושי בכללו.

פרויד טען שהמנגנונים העומדים ביסוד תהליכים אלה הם שלושה: התקה, כלומר הדחקה של תוכן מסוים והחלפתו בתוכן הסמוך לו במקום או בזמן; עיבוי (קונדנסציה), שמשמעו שתכנים ומשמעויות שונים מתלכדים ומתאחדים לדמות, מילה או אירוע בודדים; סימבוליזציה, שפירושה שהסמל מכיל תוכן נרמז בעל משמעות נוספת, לרוב בלתי מודעת.

במצב החדש יש אפשרות לזכור תוכן, משאלה אסורה ודחף שאין צורך להדחיק, כיוון שהם שונים במשמעותם מהתוכן המקורי. במילים אחרות, הלחץ להעלות את התוכן המאיים למודעות פוחת, מאחר שקיים לו תחליף בתודעה. לדעת פרויד,

תהליך זה של קונפליקט בין גלוי וסמוי, מודע ולא-מודע, התקה, הדחקה ועיבוי, תוך יצירת פשרה, קיים בעצם בכל תסמין נפשי, ובו טמון המפתח להבנת אופן היווצרותו של האחרון.

פניכל (Fenichel, 1945), בן דורו של פרויד, קישר את זיכרון המסך למנגנון הגנה נוסף – ההכחשה. זיכרון המסך הוא פשרה במאבק בין ההכחשה לבין הזיכרון של חוויה מכאיבה – זכירה של דברים הקשורים לזיכרון המכאיב, בעוד הם עצמם אינם טעונים, לפחות לא בעצמה רבה, ברגש המכאיב. האדם מוצא תוכן חלופי ניטרלי, בעוד שהתוכן והרגש המקוריים מודחקים. פניכל הדגיש את ההיבט החסכוני שיש לזיכרון המסך כפשרה: הפשרה מאפשרת לשחרר חלק מהאנרגייה, שאלמלא בוצעה הפשרה, הייתה מושקעת בהכחשה המוחלטת.

פרויד, שפרסם את מאמריו על זיכרונות מוקדמים וחלומות באותה שנה, הצביע על המשותף לזיכרונות מוקדמים ולחלומות על פי הפונקציות שהם ממלאים, המנגנונים המעורבים בהיווצרותם ושיטת הניתוח שלהם. ניתוח חלומות וזיכרונות מוקדמים ייעשה דרך שיטת האסוציאציות החופשיות. בעזרת אסוציאציות של החולם והזוכר, המפרש יכול לפתוח צוהר להצצה בחלק מהיסודות הסמויים שבתוכן החלום או הזיכרון.

מבחינת ממד הזמן, פרויד תיאר שלוש אפשרויות של קשר בין זיכרון מסך לבין התוכן המקורי המודחק: (א) retroactive – זיכרון מהילדות המוקדמת המהווה זיכרון מסך, תחליף לחוויה משמעותית שאירעה מאוחר יותר והודחקה; (ב) displaced forward – המקרה הנפוץ, שבו קיים זיכרון מסך המהווה תחליף לאירוע שהתרחש לפני כן והודחק; (ג) contemporary – זיכרון המסך והזיכרון המקורי התרחשו באותו זמן.

אפשרויות אלו הביאו את פרויד אף להסתייג מהניסיון לייחס משמעות רבה לגיל הילדות, שבו התרחשו המאורעות הנזכרים. הוא המשיך והעיר כי זיכרונות שבהם עולה דמותו של בעל הזיכרון עצמו כאובייקט בין אובייקטים אחרים, משקפים את העימות בין ה"אני הפועל" ובין ה"אני הזוכר", והם מהווים ראיה לכך שחל עיבוד של החוויה הראשונית. נראה כאילו עקבות זיכרונות הילדות חזרו ותורגמו בזמן מאוחר יותר לביטוי חזותי. לטענתו, לעולם לא מגיע לתודעתנו רישומה של החוויה הראשונית, אלא כל חוויה עוברת עיבוד. נוסף על כך הוא הביא דוגמאות לזיכרונות מוקדמים שעסקו דווקא בחוויות חשובות המתוארות בוודאות ובבהירות, אולם מרכיבים אחדים של הזיכרון נמצאו "מזויפים": (א) הסיטואציה שבה התרחש האירוע הועתקה מהמקום הפיזי שבו התרחש למקום אחר; (ב) אנשים הוחלפו זה בזה; (ג) שתי חוויות נפרדות חוברו לזיכרון אחד. כל השינויים הללו משמשים להדחתם ולהחלפתם של רשמים פסולים ולא נעימים בזיכרונות שהם בטוחים ונוחים.

להלן דוגמה לניתוח שניתח פרויד – זיכרון של לאונרדו דה וינצ'י. באחד מחיבוריו המדעיים, במאמר שעניינו מעופו של העיט, לאונרדו הפסיק פתאום את ההרצאה וסיפר סיפור קצר מילדותו, שעלה בזיכרונו: "דומה כי כבר קודם נגזר עלי

לעסוק עיסוק כה יסודי בעיט, שכן עולה בזיכרוני מעשה משחר ילדותי, כאשר עוד שכבתי בעריסה. מעשה בעיט שירד אלי, פתח לי בזנבו את פי, ופעמים רבות דחף בזנבו זה על שפתי" (פרויד, תשל"ה, עמי 126).

בתהליך מורכב של ניתוח זיכרון זה התייחס פרויד לסימבולים אוניברסליים, תרבותיים ומיתולוגיים, אגדות ומסורות עתיקות, תוך ניסיון לזהות את יחסי הגומלין בין כל אלה לבין פרטים משמעותיים מהתפתחותו וחיייו של לאונרדו. זנב העיט התפרש על ידו כסימבול פאלי, והזיכרון כולו כהזיה בעלת צביון מיני פסיבי (אשר מופיעה אצל נשים או הומוסקסואלים הממלאים תפקיד סביל במגע המיני). פרויד הניח כי מאחורי חוויה זו מוסתר בפשטות זכר היניקה משד האם, וכי לאונרדו העתיק לתקופת ינקותו את זיכרון חווייתו, הקשורה כביכול לעיט.

בניסיון לברר כיצד האם הפכה לעיט, פרויד התבסס על מקורות כתבי קודש מצריים. שם האלה המצרית האימהית מופיעה בדמות עיט ומכונה "מוט" (בעלת צליל קרוב ל"אם" בגרמנית). בהמשך הוא ציטט את האגדה הרווחת כי העיט הוא סמל האימהות. כל העיטים הם בני מין אחד – נקבה. העיט מופרה על ידי הרוח. באגדה זו השתמשו אבות הכנסייה כדי לשכנע את המפקקים בסיפור לידת ישו לאמו הבתולה, אגדה אשר לאונרדו הכיר היטב ונתקל בה תוך כדי עיסוקו בנושא מעופם של הציפורים.

פרויד ייחס יסודות אלה ללידתו הבלתי חוקית של לאונרדו (לאונרדו נולד לאמו ללא נישואין, חי עמה ללא אב בשנות ילדותו המוקדמות ואחר כך עבר להתגורר בבית אביו ואשתו). פרויד סיפר כי לאותה אלה מצרית בדמות העיט סימני זכרות (אבר מין גברי) ומאפייני נשיות (שדיים) – חוליה המקשרת בין הזיכרון של לאונרדו, כפי שהוא תיאר אותו, לבין החוויה הראשונית. הוא הוסיף והדגיש את היסודות בזיכרון המזכירים משגל (דחיפת זנבו של העיט מספר פעמים לפיו של לאונרדו), וקשר זאת ליחסים האינטימיים העמוקים שהיו ללאונרדו עם אמו, בהיותו בן שחי עמה, בנפרד מן האב.

הפסיכולוגיה האינדיווידואלית-קוגניטיבית – אדלר

אדלר (Adler, 1937) עשה שימוש נרחב בזיכרונות מוקדמים, וראה בהם אמצעי חשוב לאבחון והערכה של סגנון חיי האדם. האסכולה האדלריאנית מפרשת ומבינה את הזיכרונות המוקדמים באופן שונה בתכלית מהבנתו של פרויד. המונח המרכזי, "סגנון חיים" (life style) הוא העיקרון השיטתי שעל פיו מתפקדת אישיותו של היחיד. סגנון חייו משקף את הצירוף הייחודי של תכונותיו, קשריו, מניעיו, אמונותיו, האינטרסים שלו, ערכיו, עמדותיו וטווח התנהגותיו בעולם. סגנון החיים מבטא את תפיסת העולם האישית במובן הרחב ביותר:

◀ תפיסת עצמי – הכרה עצמית וערך עצמי, דימוי גוף, אמונה ביכולת ובכוחות ההתמודדות, גמישות, מוקדי כאב וחרדה.

◀ תפיסת האחרים – אופי היחסים עם אחרים, מודלים של האחרים ודרך ההתקשרות עמם, חוויות מספקות או מתסכלות ומכאיבות עם האחרים.

◀ תפיסת העולם – גישות ואמונות בנוגע לטבע החיים, העולם והקיום בו: עד כמה העולם צפוי, ודאי, בטוח ומתגמל, כיצד להשתייך אליו, וכיצד לפעול, לחוש משמעות, להשיג מטרות ולהשפיע בתוכו.

בניגוד לפרויד, אדלר סבר כי האדם הוא יצור מודע וער למניעי התנהגותו ולמטרותיה. מטרותיו הן שתשפענה על התנהגותו, והן הגורם לכל האירועים הפסיכולוגיים שיחווה. לכן הוא יכול לתכנן ולהוביל את תכניותיו, לשפוט את פעולותיו במודעות שלמה ולעמוד על משמעויותיהן. עמדתו של אדלר היא עמדה הומניסטית (Clark, 2001), המתייחסת לאדם וזיכרונותיו באופן אמפתי, סובייקטיבי וייחודי, תוך הדגשת הפוטנציאל שלו. לדעתו, זיכרונות מוקדמים נשמרים בשל גורם בררני בזיכרון, ואולם גורם זה אינו הדחקה, אלא עקביות מסגרת ההתייחסות של היחיד, סגנון החיים. האדם שומר ברמה מודעת את אותן ההתנסויות המתאימות לסגנון חייו. לפיכך הזיכרונות הם סיכום ההבנה שאנו מבינים את עצמנו ואת החיים, ארגון עמדותינו הסובייקטיביות-קוגניטיביות הנוגעות לתנאי השייכות, הביטחון והמשמעות שלנו כלפי עצמנו וכלפי העולם.

הזיכרונות מתארים אורח חיים (modus vivendi), כלומר את המבט האופייני, ולא אורח פעולה (modus operandi) קרי, ההתנהגות האופיינית, אם כי ניתן לשער את זו בעקבות זיהוי המבט האופייני. הנחות סובייקטיביות אלו משקפות מבט עקרוני. ההכרה הייחודית שרק על ידי אורח חיים ספציפי ניתן למלאן ולממשן, היא שמבטאת את ה"שגיאה הבסיסית" ו"סגירת" חלופות נוספות.

בקבלו את הנחותיו של אדלר, אמר מוזק (Mosak, 1958) שהזיכרונות הם טכניקה השלכתית, בדומה לציור ולחלום, ותשקיף של עמדות החיים הנוכחיות, כפי שעוצבו בילדות המוקדמת. כבר בגיל 4–5 מתגבש ומתייחד דפוס קבוע של סגנון חיים. ייתכן אמנם כי האדם ירכוש דרכי ביטוי חדשות של סגנון החיים, אך אלו תהיינה רק דוגמאות מסוימות לאותו סגנון בסיסי. ריצרדסון והיינ (Richardson & Hayne, 2007) תמכו בעמדה זו וציינו שזיכרונות, כאירועים נבדלים משלבי חיים ראשוניים, נשמרים ומוחזקים באותה דרך ייצוגית שלפיה הוצפנו. גם אנגלנדר (Englander, 2007) הדגיש את המשמעות העקבית הנמשכת של תוכני הזיכרונות בהווה כביטוי של צרכים, תפיסה ודרכי התמודדות מוכללות, ותיאר את החיות והחיוניות של הזיכרונות כמתווים ומכוונים של פעילויות יום-יומיות ומטרות חיים נוכחיות. בדיונם המבחין בין זיכרון סמנטי (עובדות חיים יבשות וענייניות) לזיכרון אפיזודי של אירועי חיים משמעותיים, ציינו הסלם ועמיתים (Haslam, Jetten, Haslam, Alexander, Pugliese, & Tonks, 2011), שלתפיסתם הזהות היא אישית וחברתית גם יחד, והזיכרון מתחזק את תחושת הזהות. האדם מבין את עצמו דרך יחסים עם אחרים, ויחסים עם אחרים נותנים מידע על העצמי. שני סוגי הזיכרונות שלובים זה בזה ויוצרים עצמי אינטגרטיבי ותנועה מעגלית בין הזכירה לקיום – אני זוכר משמע אני קיים, ואני קיים משמע אני זוכר.

בראייה האדלריאנית, לכל זיכרון ישנו מוטיב מרכזי (מוקד) שמבטא אותו והרגשה שמלווה את המוקד. קובץ של מוטיבים ורגשות אלה מהווים את המרקם

של סגנון החיים הסובייקטיבי, כפי שנבחר על ידי היחיד. קיימות כמה קבוצות של זיכרונות:

- א. זיכרונות המאפיינים תפיסה של האדם כלפי החיים (שליטה, מוכנות, ציפיות).
- ב. זיכרונות שבהם הנושא המרכזי הוא האדם עם אחרים, גדולים וקטנים, סביבה, ציפיות בין-אישיות.
- ג. זיכרונות שהם מודל של סכנה – ממה להימנע או להיזהר.
- ד. זיכרונות שמתארים תנאים אידיאליים, קרי, איך החיים צריכים להיות, אילו תנאים צריכים להתקיים כדי לממש ביטחון, קשר ומשמעות.
- ה. זיכרונות שמשקפים דרכים טיפוסיות להתמודדות.

להלן שני זיכרונות של אישה (Mosak, 1958), המדגימים את התפיסה האדלריאנית:

א. "הייתה לנו קופסת עוגיות על המדף העליון במטבח. לא יכולתי להגיע אליה בעצמי, כך שדודי הרים אותי והגעתי לקופסה". פרשנות: זיכרון זה מצביע על תחושת קטנות. על מנת להגיע ל"טוב" שבחיים, עליה להישען על עזרתם של אנשים גדולים יותר. הזיכרון מבטא תלות מוכללת בכל האנשים, ובאופן מיוחד בגברים.

ב. "ישבתי על הגדר. לפתע איבדתי את שיווי המשקל, נפלתי ושרבתי את הלסת שלי". פרשנות: בעוד שבזיכרון הקודם תיארה האישה את תלותה באחרים, הרי בזיכרון הנוכחי היא תיארה מה קורה אם היא נשענת על עצמה. רק אסון יכול להתרחש. אישה זו התחתנה עם גבר שהעניק לה מעמד ורכוש. כאשר נטש אותה ומנע ממנה את מעמדו ועצמתו, לא יכלה לשאת את החיים וניסתה להתאבד.

אורגלר (Orgler, 1952–1953) ציין כי: (א) סגנון החיים מעצב את זיכרונות הילדות; (ב) סגנון החיים, המתבטא בזיכרונות אלה, יקבע אם אירוע מסוים ייחווה כטראומה או לאו. גם מוזק (Mosak, 1958) התייחס לזיכרונות "דרמטיים" – טראומטיים או מרגשים. לדעתו, ככל שהאירוע "דרמטי" יותר, כך הוא מובהק ומשמעותי פחות לפרשנות של המקרה, שכן זכירתו כוונה, לפחות בחלקה, על ידי גורם חיצוני. ככל שהאירוע מזיק פחות, כך יש סיכוי סביר שהוא מכוון על ידי צרכיו של היחיד. ואולם גם באירועים דרמטיים וטראומטיים משפיעות העמדות הבסיסיות של היחיד על האופן שבו יסופר הסיפור, על הפרטים שיודגשו ועל אלה שיימחקו. כל זאת, פרט למקרה שבו חל שינוי במיקומו של היחיד במערכת המשפחתית בתקופת הילדות. לדוגמה, במשפחה בת שני ילדים, הבכור מת, והצעיר הופך לבן יחיד. במצבים אלה עלולות העמדות הבסיסיות להשתנות בקיצוניות. מנקודת תצפית קלינית, נראה שהיחיד "שוכח" את חוויותיו המוקדמות וזוכר רק זיכרונות מהתקופה שלאחר שינוי מעמדו.

דיווחים קליניים מלמדים ששינויים בזיכרונות מתרחשים גם בעקבות שינויים בפסיכותרפיה, והמטופל עשוי לפעול בכמה דרכים: (א) "לייצר" זיכרונות חדשים; (ב) "לשכוח" כמה מהישגים; (ג) להעלות את אותו הזיכרון, אך ללא הטון הרגשי המקורי; (ד) להוסיף לזיכרונות ישנים או לגרוע מהם פרטים, כך שהאירוע יישאר זהה, אולם המסר שהמטופל יספק ישתנה.

ברון (Bruhn, 1990) התבסס על עבודתו של אדלר וטען שהזיכרונות הם מבנים תפיסתיים-קוגניטיביים בררניים ויציבים, המהווים עקרונות מוכללים אשר נגזרים מן העבר ומשקפים את הדרכים והעמדות בהווה. החוקר ראה את הזיכרון כמטפורה, משום שהוא מספק תמונה תיאורית-חזותית של צורכי האדם וקשייו (ראו גם Kopp & Eckstein, 2004). תרומתו העיקרית של ברון היא בהדגשת עקרונות היעילות וההסתגלות של הזיכרון, כלומר אנו זוכרים את מה שתורם להסתגלותנו. לאדם יש צורך מולד לממש ולהרחיב את טווח היכולות שלו, ולפיכך הזיכרונות מיועדים לזהות את המצבים המבטאים חוויה של מילוי צרכים, כמו גם את מצבי התסכול וחוסר הסיפוק הדורשים פתרון ושינוי. זיכרונות חיוביים מהווים מצפן לזיהוי חוויות מספקות ומצבים של משמעות, והם עוזרים לאדם להירגע, מאחר שהם מעוררים תקווה ברגעי תסכול וחרדה. מכאן שיש להם תפקיד של הכוונה וייצוב. זיכרונות שליליים מלמדים שצורך חיוני נפגע או מיומנות הסתגלותית חשובה לא פותחה, ונגרמו אכזבה, כאב או חרדה. זיכרונות אלה מבטאים "עניין לא גמור", המבקש תיקון. כאשר נושא נפתר, הזיכרונות משתנים או עולים זיכרונות אחרים הדורשים פתרון. לדברי החוקר, לכן יש לזיכרונות גם ערך התפתחותי נורמטיבי, ולא רק פתולוגי. הם עשויים לשקף "עניין לא פתור" מותאם לגיל, הנזקק להבשלה, השלמה או פתרון. כך למשל, ילד בגיל החביון עשוי לזכור זיכרונות מוטוריים (רכיבה על אופניים) המשקפים צרכי שליטה והישג האופייניים לגילו. נושאים כרוניים לא פתורים יתבטאו בזיכרון כקביעון, ולא יהלמו את הגיל.

הזיכרון בהיבט אינטגרטיבי-פסיכודינמי-קוגניטיבי

ניסיון אינטגרטיבי מעניין ומיוחד לקשר בין חשיבה פסיכודינמית וחשיבה קוגניטיבית על זיכרונות עשה ברנרד (1991). החוקר ציין שתורתיהם המטה-פסיכולוגיות של פרויד הדינמי ופיאז'ה הקוגניטיביסט, המתוארות כמנוגדות וסותרות, ניתנות לגישור בנושא הזיכרון. אריסטו (Aristotle, 1952) התייחס למושג הזיכרון על פי תאוריית ההעתקה הבסיסית. לפי תפיסתו, מתרחש מאורע שמשאיר רושם, והזיכרון במהותו הוא הזיכרות ברושם. ואולם לפי פרויד ופיאז'ה, הזיכרון הוא התמרה (טרנספורמציה) פעילה והבניה מחדש של עבר, שגלומה בהן הבנה. ב"מחקרים על היסטריה", פרויד (Freud, 1953–1974) ציין ש"בכל אנליזה של מקרה היסטריה שמבוסס על טראומה מינית, אנו מוצאים שרשמים מהתקופה הקדם-מינית שאין בהם שום אפקט על הילד (באותו הזמן) זוכים בכוח טראומטי במועד מאוחר יותר, כזיכרונות" (עמ' 133). לדידו של פרויד, הכוח טמון אפוא בזיכרונות, ולא ברשמים, וכדי שחוויות טראומטיות תהפוכנה לפתוגניות, הזיכרון שלהן חייב להיות הגורם הפעיל. זיכרון כזה יציג כוח שהיה חסר לחלוטין באירוע עצמו. הוא יפעל כאילו הוא עצמו אירוע עכשווי. לא החוויות עצמן פועלות באורח טראומטי, אלא החייתן בזיכרון.

פרויד (Freud, 1954) כינה פעילות זו בשם "פעולה דחויה": "אנו מוצאים שזיכרון מודחק הופך להיות טראומה רק על ידי פעולה דחויה" (עמ' 356). "פעולה דחויה"

משמעה לדעתו, להיות מסוגל להבין את הזיכרון, להיות מושפע ממנו ולתפוס באמצעות תהליכי ההכרה את מה שהתחולל. המשתמע מהתייחסות לזיכרון כאל פעולה דחויה הוא הרעיון שהזיכרון מעורב ונוטל חלק בהבנה. חוסר הבנה מנטרל את החזרה על אירוע. גילוי הבנה מפעיל את הזיכרון (פעולה דחויה). בניגוד גמור לתפיסה האריסטוטלית הרגילה, הרואה את הזיכרון כהיזכרות ברושם של אירוע בעבר, פרויד תפס את הזיכרון כאירוע לעצמו, שגלומה בו הבנה. מכאן שחשיבות תהליכים ראשוניים (כחלום) אינה רק בעצם קיומם, אלא ביחס שלהם לפעילות ההכרתית המודעת.

עבור פיאז'ה (Piaget & Inhelder, 1972), זיכרון והבנה הם מושגים משלימים. הוא כתב: "מצאנו שהזיכרון של הנבדקים שלנו היה קשור בקשר הדוק לרמת ההבנה שלהם" (עמ' 191); "מה שנשאר בזיכרון הוא מה שהנבדק הבין" (עמ' 201); "לא ייתכן זיכרון לטווח ארוך, אלא אם כן הוא מבוסס על הבנה אמיתית" (עמ' 261); "הנבדקים יזכרו רק את ההיבטים של המודל שאותם הם הבינו" (עמ' 116).

פיאז'ה הבהיר קשר זה בין רמות זכירה לבין רמות הבנה על ידי התייחסות לרמות הבנה כביטויים אופרטיביים של אינטליגנצייה. הוא הבחין בשלושה היבטים של האינטליגנצייה האופרטיבית:

א. זיהוי (recognition) – קשור לתפיסה, והוא זיכרון שמתרחש בנוכחות האובייקטים הנזכרים.

ב. הבניה מחדש (reconstruction) – צורת זיכרון שמשקפת זכירה בפעולות של בנייה מחדש, לדוגמה, ילד שמרכיב מודל ממה שהוצג בפניו קודם לכן.

ג. זכירה (recall or evocation) – זיכרון בהיעדר המקור, כאשר תוכן הזיכרון הולך ונגלה באמצעות מילים.

מה שחשוב אם כן מבחינת פרויד ופיאז'ה אינו שחזור של מאורע בעבר. מה שזכור הוא מה שהובן ("הנטמע" בשפתו של פיאז'ה). המודל של פיאז'ה הוא מודל פעולה. מה שזכור הוא תוצאה של בנייה והבניה פעילה של האדם שזוכר. הבניה זאת מכוונת על ידי המבנים האופרטיביים של האינטליגנצייה, ומכוח עובדה זו הזיכרון מהווה צורה של אינטליגנצייה או הבנה. הזיכרון אינו תהליך של העתקה או הקלטה (Bruhn & Last, 1982), אלא תהליך פעיל של בחירה, מיון, הבניה, השתנות והבנה, המתרחשים ברציפות.

"לכל אורך חיינו אנו מארגנים את הזיכרונות שלנו בנוגע לעברנו. אנו משמרים בערך את אותם חומרים, אולם מוסיפים להם רכיבים נוספים, שמשנים את המשמעות שלהם, ויותר מכול את נקודות המבט שלנו כלפיהם" (Gruber & Vneche, 1977, p. 381). הזיכרונות הם סכמות מורכבות. לפי פרויד ופיאז'ה הזיכרונות נתונים אפוא להשפעות וטרנספורמציות שאינן מאפשרות זכירה מכנית. שניהם קבעו שאנו מזהים את העבר ומתאימים אותו לצרכים ומשאלות שעולים בהווה. ההבניה והטרנספורמציה הן תוצאות של התפתחות ההבנה. מטרת העבודה עם זיכרונות, אמר אסטריד (2011), אינה להסביר, אלא להבין. את מדעי הטבע אנו מסבירים, ואת חיי הנפש אנו מבינים.

אין ספק שמאמרו של ברנרד (1991) הוא גשר מעניין וייחודי בין היבטים פסיכודינמיים וקוגניטיביים של הזיכרונות. זהו גשר חשוב בעולם מקצועי המבקש דיאלוג ומחפש את הדומה והמאחד, ולא רק את המפריד והשונה.

גישות פסיכודינמיות מתקדמות – יחסי אובייקט וסובייקט

ההתפתחויות הפסיכודינמיות שלאחר פרויד הרחיבו והעמיקו את ההבנה של המשמעות, המובן והתפקידים של הזיכרונות המוקדמים. ואולם בעוד שפרויד בחר להתמקד בתוכן הסמוי, החבוי והמודחק, כמשקף את תוכני האיד, התאורטיקנים של האגו התמקדו בחומר הגלוי, כמשקף את האגו ודפוסי ההתגוננות וההתמודדות שלו (Eisenstein & Ryerson, 1951; Saul, Snyder, & Sheppard, 1956).

בהמשך, תומכי גישת יחסי אובייקט (Dolan & Fowler, 2011; Fowler,) באשר להליך היווצרות הזיכרונות ובאשר למאפייניהם ולתפקידים שהם ממלאים, זיהו בחומר הגלוי של הזיכרונות עקבות ורמזים לתכנים לא מודעים, שאותם היו אמורים לכסות ולהסוות, וראו את המסווה (screen) כמסכה טובה, אשר יש בה בעצם שילוב של המערך המסווה ושל הדימויים שהאדם מעוניין להסתיר. ואולם גם הם חלקו על פרויד באשר לדרכי הניתוח וההבנה. בעוד שפרויד התמקד בתוכן הסמוי, החבוי והמודחק של הזיכרונות, חוקרי יחסי האובייקט העתיקו, בהמשך לגישת התאורטיקנים של האגו, את מוקד ההתעניינות לחומר הגלוי.

מרטין מיימן (Mayman, 1984a), חוקר הזיכרונות הפסיכודינמי המוביל, הצביע על כך שמבנה הזיכרונות ותוכנם משקפים דפוסים קבועים של יחסים שעוצבו בילדות והופנמו (יחסי אובייקט מופנמים), ואשר הפכו למבנה תוך-נפשי המשקף את תפיסת העצמי והחויה הבין-אישית. מבנה אישיותו של האדם מאורגן סביב דפוסים אלה, המגדירים את הדרך הקבועה שבה הוא רואה ותופס את עצמו (ייצוגי עצמי – self-representations) ואת האחרים המשמעותיים (ייצוגי אובייקט – object-representations), ואת הרגשות והציפיות הנובעים מתפיסות אלו. האדם יכול להשתמש באמצעים מילוליים ובלתי מילוליים כדי לבטא את היחידות המופנמות האלה, והן זמינות באופן יחסי למודע, אם כי הן עשויות להיות נחווות כקדם-מודעות ואף כלא מודעות. מימן (Mayman, 1968) כתב:

זיכרונות מוקדמים מבטאים פנטזיות חשובות שסביבן מאורגנים מבנה האופי והאישיות של האדם. הם נבחרים באופן לא מודע, כדי לתמוך בתמונות שורשיות של עצמו ושל אחרים ולאשרן סביב תמות של יחסי אובייקט. התמות האלה, אשר קושרות יחד את הדימויים הדרמטיים של זיכרונות האדם, מגדירות דפוסי יחסים גרעיניים, אשר נוטים לחזור על עצמם בטווח רחב של מצבי חיים. בעיקרו של דבר, אני סבור שאישיות האדם מאורגנת סביב תמות של יחסי אובייקט, אשר חודרות השלכתית למבנה ולתוכן של הזיכרונות המוקדמים שלו, באותו האופן שבו הן קורות ומתרחשות שוב ושוב ביחסיו עם דמויות משמעותיות (עמ' 304).

החוקר ניסה לזהות תכנים התפתחותיים אופייניים בזיכרונות המוקדמים. הוא דיבר על מוטיבים אוראליים של אמון וחוסר אמון בסיסיים, מוטיבים אנאליים פעילים

וסבילים סביב שליטה ואוטונומיה ומוטיבים פאליים ואדיפאליים מפורטים. מכל אלה הוא בנה דפוסים של יחסים, סגנון התמודדות, הגנה והסתגלות, מבנה העצמי ודימויים של עצמי ושל הזולת (Mayman, 1984a).

בהקשרים אלה, מעניינות אמירותיהם של תאורטיקנים פסיכודינמיים מאוחרים יותר. בולאס (1987) העיר שאופיו של אדם הוא זיכרון סובייקטיבי של עברו, הנקלט באופן שבו הוא שרוי עם עצמו ועם זולתו, ושניתן להתייחס לכל זיכרון עבר כאל תוצר של הדמיון המשקף את קשרי האובייקט המוקדמים (Bollas, 1996). אוגדן (2001) ציין שהמפגש של חוויות עבר עם דפוס ההווה דרך זיכרונות הוא מפגש רב עצמה עם העצמי הסובייקטיבי. חסידי גישת העצמי העירו שמשמעות העבודה עם זיכרונות ילדות בטיפול אינה בכך שהם מסייעים בחילוץ של אמת לא מודעת, אלא בכך שהם הופכים עם הזמן בהירים, משמעותיים וקוהרנטיים יותר, ובזאת הם תורמים ללכידותו של העצמי (Ornstein, 2013). אנשי הפסיכואנליזה ההתייחסותית והאינטר-סובייקטיבית יכולים למצוא בזיכרונות דגמים התייחסותיים מעצבים (ראו למשל מיטשל וארון, 2013). חוקרי גישה זו שדנו במצבי עצמי (למשל Bromberg, 2009) ראו בהם יחידות התנהגות המרכיבות את אישיות הפרט, והניחו שאינטראקציות שונות תבאנה לידי ביטוי מצבי עצמי שונים אצל אותו אדם, מצבים העשויים להיות נגישים זה לזה או מנותקים זה מזה. באישיות בריאה ולכידה מצבי העצמי המרובים ואף המנוגדים מוכלים, והאדם יכול לנוע בגמישות ביניהם. בראייה זו ניתן בהחלט לזהות בזיכרונות מצבי עצמי הבאים לביטוי באירועים התייחסותיים מגוונים בצורה תקינה או בלתי תקינה. חסידי תאוריית ההתקשרות יכולים להצביע על סגנונות ההתקשרות האופייניים (ראו למשל Bowlby, 1988). להלן זיכרון מוקדם של אישה שהובא להתייעצות והתבוננות בו בגישות השונות:

יום אחד החלטתי לא ללכת לבית הספר. בדרך כלל הייתי ילדה חרוצה מאוד. אימא הייתה נורא טובה, אבל סבתא הסיתה אותה שתגזור לי את השיער. השיער היה בשבילי הכול. אימא גזרה לי את השיער בכעס, תפסה פה ותפסה שם. לא בכיתי, לא התפרצתי, קיבלתי את הכול בחיוך. לא התנגדתי. קמתי מהכיסא, שמתי מטפחת והלכתי למספרה. אמרתי שהיה לי משהו בראש והספרית סיפרה אותי קצוץ. בבית כולם בכו ואני בשלי. אמא הצטערה אחר כך.

המשגות פסיכודינמיות לפרשנות:

- < חשיבה פסיכואנליטית קלסית – משאלות מיניות, סירוס, קנאה הרסנית, תחרות אם-בת.
- < גישת יחסי אובייקט – ייצוגי עצמי של אישה עצורה, כוחנית, גאה, קנאית לרצונותיה ופרובוקטיבית. ייצוגי אובייקט פוגעניים, לא רגישים לצרכים, תוקפניים ומנוכרים, חסרי פרופורציה בתגובותיהם. ישנם הדחקה של רגשות שליליים כבהלה, אשמה, עלבון, עוינות וחוסר אונים או נתק מהם (או שניהם גם יחד).
- < התפיסה ההתייחסותית – מצבי עצמי עם חשד לנגישות רעועה עד נתק (dissociation) ביניהם – עצמי מזוכיסטי, נרקיסיסטי, אומניפוטנטי, דרמטי, מוחצן (out-acting) ואימפולסיבי במחיר גבוה, ללא מודעות. השערה של

טראומה התייחסותית ביחסי סבתא-אם-בת, עם שחזור בפעולה (enactment) של תהליכי העברה בין-דוריים.

לאישה זו היה דפוס התקשרות פוגעני ונוטש כלפי ילדיה, ולפרקים הייתה עוזבת אותם ונעלמת לימים ארוכים לצרכיה, ללא הסבר ובלי להתייחס כלל לרגשותיהם, ולאחר מכן מתמלאת חרטה (כנראה כביטוי להזדהות לא מודעת עם אמה). מעת לעת הייתה מוצפת תחושות נטישה וניכור ואף עשתה ניסיונות אבדניים מזוכיסטיים והפגנתיים.

הגישה הנרטיבית - הזיכרון כתמצית "סיפור החיים"

האם ניתן לראות את הזיכרון כנרטיב? ג'וסלסון (2015) סברה שמציאות החיים מובנית על ידי התרבות בתיווכה של השפה. לפיכך חוויות החיים שמורות בזיכרון בצורת סיפורים, וזהותנו מאורגנת באופן נרטיבי. פיבוש ועמיתים (Fivush, Habermas, Waters-Theodore, & Zaman, 2011) ציינו בהקשר זה ששפת שיח עשירה ומפורטת בין הורים לילדים, המעודדת הזכרונות באירועים כשגרת שיח, מסייעת ליצירת מבנים נרטיביים אישיים. הזיכרון האוטוביוגרפי הוא צורה של זיכרון אשר מתווך חברתית ותרבותית בשתי דרכים - הוא צומח בתוך אינטראקציות אשר ממוקדות בסיפור וסיפור מחדש של אירועי חיים, והוא מתווך על ידי מודלים סוציו-תרבותיים אשר זמינים על מנת לארגן ולהבין את החיים האנושיים. הנרטיבים האוטוביוגרפיים מסייעים לארגן את הניסיון הסובייקטיבי ואת הזהות. לפיכך, שיח עשיר ורב-פנים מסייע לפיתוח ובנייה של נרטיבים עצמיים מפורטים קוהרנטיים ומובחנים. לעתים הזיכרונות זכורים באותן האיכויות הנרטיביות שבהן התעצבו, וכך נשמרות ומתקיימות תחושה והגדרה יציבות, עקביות והמשכיות של העצמי (Bauer, Tasdemir-Ozdesb, & Larkinaa, 2014).

אדלר (Adler, 1931), מראשית פיתוח תורתו, שם דגש על הפונקציות ההסתגלותיות של הזיכרונות ואמר שעבור האדם הן "כסיפור שהוא חוזר עליו לעצמו על מנת להזהיר, לעודד, לנחם ולחזק את עצמו, ולהכין עצמו באמצעות ניסיון העבר לפגוש את העתיד, כשהוא מצויד בסגנון פעולה בדוק" (עמ' 73). שריג (2016) הרחיבה והעמיקה בעניין זה והראתה שאף שאדלר הגה את רעיונותיו בנושא הנרטיב זמן רב לפני גיבוש התפיסה הנרטיבית כפי שהיא היום, ושלמרות ההיקף המצומצם של כתביו בנושא - הרי הם מציגים תפיסה נרטיבית מובהקת של זיכרונות הילדות. גם מימן (Mayman, 1968), איש גישת יחסי אובייקט, העיר:

אני מקווה להראות שזיכרונות מוקדמים אינם אמיתות אוטוביוגרפיות, אפילו לא זיכרונות במובן המחמיר של העניין, אלא הם במידה רבה המצאות רטרופקטיביות שהתפתחו כדי לבטא אמירות פסיכולוגיות, יותר מאשר אמירות אובייקטיביות על חיי האדם [...] כתוצאה מכך ניתן לנפות את הסיפורים שאדם מספר על עצמו, ולחלק את אותן התמות הבין-אישיות הפולשניות (intrusive) אשר מגדירות את המבט המתמיד, העקבי (enduring) של האדם על עצמו ועל ציפיותיו העקביות מאחריים" (עמ' 304).

ספנס (Spence, 1982) הדן באמת נרטיבית ובאמת היסטורית, הרחיב נקודה זו וטען שבשעה שהאדם (ובמקרה שלו - המטופל בשיח עם המטפל) משחזר את

עברו ומתבונן בחוויותיו כדי לספר עליהן, הוא מוצא אותן בתוכו כאוסף של תמונות. תמונות אלו לעולם אינן תמונות זיכרון טהורות, אלא ייצוגים מגמתיים מטפוריים של העבר, שלא פעם השתתפו ביצירתן כמה מצבים ורבדים של העצמי: העצמי הילדותי, הבוגר, התשוקה האופיינית לכל עצמי וצנזורה הסוואתית, אתית ואסתטית. כאשר המטופל מעביר את תמונות הזיכרון למילים, הוא מכניס בהן שינויים שונים. לשפה כללים משלה בפיו של כל דובר, והעברת התמונות למילים מעצבת אותן מחדש. לרוב יחליף הדיווח המילולי את התמונה, וזו תיעלם מהזיכרון, וכך תסולק גם מורכבותה (לעניין זה ראו גם גלדמן, 2001).

בשיח התרפויטי שבין המטפל למטופל עובר הייצוג המילולי עיבוד נוסף בתודעתו של המטפל, המנסה לשחזר את התמונה מדברי המטופל, כדי לעמוד על המשמעויות הגלומות בה. מתיאור זה ניתן להסיק כי השניים אינם משוחחים על אמת היסטורית, אלא על אמת נרטיבית, קרי סיפורים שהמספר מספר מתוך מניעים מגוונים. באינטראקציה בין השניים, למטופל יש נרטיב שהמטפל מכניס בו שינויים, ואלו יוצרים נרטיב חדש (Schafer, 1980).

לופטוס (1982) ציטטה זיכרון מוקדם של פיאז'ה שהובא על ידו כעדות לכך שאנשים נוטים לפעמים להאמין כי שמעו וראו דברים שמעולם לא התרחשו (עמ' 120–121):

אחד המאורעות הראשונים השמורים בזיכרוני, לו אכן התרחש במציאות, אירע בשנה השנייה לחיי. גם כיום אני עדיין מסוגל לראות לנגד עיניי בבהירות רבה את הסצנה הבאה, שהייתה לגביי זיכרון ילדות עד הגיעי לגיל חמש עשרה לערך. היה זה בזמן הטיול היומי שלי עם האומנת בשדרות שאנז-אליזה, ואני הייתי ישוב בעגלת הטיול, כשלפתע מישהו ניסה לחטוף אותי. החוטף התקשה להוציאני מן העגלה כיוון שהייתי קשור בחגורה, והאומנת נאבקה עמו באומץ רב. גם עתה אני מסוגל לראות מול עיניי את פניה השרוטות. לאחר מכן החלו אנשים להתקהל סביב העגלה, והופיע שוטר לבוש אדרת קצרה שהחזיק בידו אלה לבנה. החוטף נמלט. רישומו של מאורע זה לא פג מזיכרוני, ואני זוכר אפילו את מקום ההתרחשות – על יד תחנת הרכבת התחתית. כשהייתי בן חמש עשרה לערך קיבלו הוריי מכתב מהאומנת שטיפלה בי בעבר ובו סיפרה כי הצטרפה לצבא הישע. בהזדמנות זו היא התוודתה על מעשיה בעבר והחזירה את השעון שקיבלה מהוריי לאות הוקרה על התנהגותה במקרה זה. היא הודתה שכל הסיפור היה פרי דמיונה בלבד, ואת השריטות עשתה במו ידיה. אני, אפוא, שמעתי כנראה את הסיפור מהוריי בהיותי ילד, ושיבצתי אותו כזיכרון חזותי בתוך מסכת חיי בעבר.

ייתכן אמנם שהזיכרון "נשתל" אצל פיאז'ה על ידי הוריו. ואולם ייתכן גם שהוא נוצר על ידו באופן השלכתי כהתרחשות דרמטית שנועדה לתאר בצבעים עזים את האומנת שלו כדמות מיטיבה שהופנמה, ואת דאגתה אליו ושמירתה עליו ברגעי שגרה (הטיול היומי), כמו גם במצבי חירום וסכנה. הממד הדרמטי של הזיכרון מסיט אולי באופן טבעי את תשומת הלב שלנו אל העובדות וחיפוש האמת (כפי שקורה בזיכרונות דרמטיים וטראומתיים), אך בה בעת הוא עלול לטשטש את חיפושנו הפסיכולוגי אחר סיפור האישיות וצרכיה, שהם הם המכתיבים את האופן שבו ייבנו

הזיכרון, תכניו ועמידותו לאורך זמן. פיאז'ה עצמו אמר שהוא מסוגל לראות גם כיום את הסצנה כאילו קרתה, והעובדה שהיא לא התרחשה לא גרמה למחיקתה או לשינויה. תמונת הזיכרון נחקקה בנפשו למרות הפרכתה העובדתית.

במחקר אחר עלו ממצאים הפוכים, וזיכרונותיהם של נבדקים שרואיינו ב-1962, כאשר היו בני 14, ונשאלו אז על יחסים במשפחה, משמעת, סביבת הבית, מיניות ודת, השתנו עם הזמן. החוקרים ביקשו מנבדקי המחקר שהיו כבר בני 48 לענות על אותן שאלות שנשאלו אז, ומצאו הבדלים משמעותיים בין התשובות בשני פרקי הזמן בחיי הנבדקים (Offer, Kaiz, Howard-Kenneth, & Bennett-Emily, 2000). ממצאים אלה היו עדות נוספת לכך שפעולת הזיכרון היא תהליך אקטיבי ומתמיד, שבו זיכרונות ישנים ממשיכים להיבנות כל הזמן. עקב זאת המליצו החוקרים להתייחס בזהירות לזיכרונות ילדות ולראות בהם, כאמור, "שחזורים אקזיסטנציאליים", ולא דווקא היסטוריים.

אמנם מנקודת מבטו של מספר הזיכרון, הזיכרונות נתפסים כשחזור ותיאור של מאורעות ממשיים, אישיים ואינטימיים מעברו וילדותו המוקדמים. ואולם אנו מבינים מהדיון עד עתה שהם אינם בהכרח אירועים אובייקטיביים שהתרחשו במציאות, וניתן לראותם כ"סימן הבלתי מחיק של עצמיותנו, חתימתנו האישית, ההוכחה שמה שחווינו היה שייך לנו עצמנו" (אסטריד, 2011, עמ' 30).

הזיכרון המוקדם אינו התרחשות סטטית של הקלטה ושחזור, אלא תהליך אקטיבי של מיון, בְּרָה והבנה המתרחשים ברציפות לכל אורך חיינו, וככזה הוא למעשה תהליך נרטיבי. הזיכרונות הם הבניה של העבר מנקודת מבט של ההווה, הבניה שגלומה בה הבנה, ועל כן כאשר משתנה הבנתנו, משתנה זיכרוננו, וכך גם תפיסתו וסיפורו של עברנו (המנחם, 2004).

הגדרה מסכמת ואינטגרטיבית של הזיכרונות

זיכרונות מוקדמים הם שחזור של מאורעות מסוימים ממשיים מילדותו המוקדמת של האדם, כשהוא מתאר את עצמו במצב שהוא משחזר מזיכרונו. פרטי הזיכרון עשויים להיזכר בבהירות ולייצג מציאות פסיכולוגית השלכתית סובייקטיבית – לפעמים חלקית, לא מודעת ומצונזרת, ולפעמים גלויה ומודעת – אשר משקפת את העצמי, את היחסים עם אחרים ואת החוויה והציפייה הבין-אישיים. הזיכרונות מתארים את סגנון חייו של האדם, שהוא העיקרון השיטתי שעל פיו מתפקדת אישיותו, והוא סיכום ההבנה שלו והצירוף הייחודי של עמדותיו הסובייקטיביות-קוגניטיביות הנוגעות לתנאי השייכות, הביטחון והמשמעות שלו כלפי עצמו, כלפי האחרים המשמעותיים וכלפי העולם. הזיכרונות המוקדמים הם תמצית סיפור חייו של הזוכר, נרטיב אקטואלי עיקרי של הבנת העבר, שאינו בהכרח אירוע אובייקטיבי שהתרחש במציאות. ייתכן שהוא אמת וייתכן שלא. כך או כך, הוא מהווה "מצפן דרכים" בעל משמעות בסיפור חייו הנוכחי של האדם, והוא אינו נרטיב מקרי, אלא תיאור קוהרנטי בעל משמעות, סיפור דומיננטי, "שיקופית" בעלת מובן, רצף, זיקה, סיבה, מטרה ותוצאה, שדרכה מסתכלים על העולם.

שימושים ויישומים

הזיכרונות מאפשרים לנו שימושים רבים ומגוונים על פי גישות וטכניקות שונות. איסוף הזיכרונות קל, אינטימי, יוצר מפגש בלתי אמצעי, אותנטי ויצירתי ומאפשר קבלת מידע עשיר ורב-עומק על אישיותו של האדם והמשמעות הקיומית הרחבה של חייו. נקודות המבט התאורטיות השונות מאפשרות התמקדות בגישה אחת, כמו גם השוואה ודיאלוג המחבר ומגשר בין תפיסות, ללא תלות רבה בתאוריה או טכניקה מסוימות. ואולם יש להדגיש, שבשל עצמתם וחושפנותם של הזיכרונות, באשר הם ניזונים מן הגרעין הסובייקטיבי המרכזי של העצמי, מחייב השימוש בהם זהירות, מיומנות ולמידה תאורטית, טכנית ואתית מקיפה ויסודית. להלן אתאר מגוון של שימושים ויישומים.

פסיכודיאגנוזה

תפיסת הזיכרונות כטכניקה השלכתית וההתפתחות הנרחבת של הגישות הסובייקטיביות והאינטר-סובייקטיביות בעשורים האחרונים, על פני האובייקטיביות, מאפשרות שימוש דיאגנוסטי בזיכרונות. מנה (1982) בדקה את ההנחות התאורטיות על תקפות הזיכרונות המוקדמים כמנבאים אישיותיים, ומצאה שיש תיקוף לזיכרונות כפוטנציאל ניבוי מול מבחני אישיות מוכרים ומכובדים כרורשך וטי-אי-טי (Thematic Apperception Test). קיסן (Kissen, 1986) אזכר את "מבחן הזיכרונות המוקדמים" של מיימן ופריס (Mayman & Faris, 1960) ותיאר את העיבוד המאוחר שלו עצמו למבחן זה. המדובר באיסוף שיטתי של זיכרונות העוסקים בעצמי ובקשר עם כל אחד מההורים, זיכרונות המשקפים מצבים רגשיים וכן סיפורי משפחה על הילדות המוקדמת של הפרט, אפילו אם אלה אירועים שאינם זכורים לו כלל ועיקר. פוולר והילסנרות (Fowler & Hilsenroth, 1995) מצאו קשרים בעלי משמעות בין ממצאי זיכרונות, בהתייחסם לממדי רורשך על פי אקסנר ובזיקה לתפיסותיהם התאורטיות של קוהוט (תאוריית העצמי) וקרנברג (יחסי אובייקט), והצביעו על היעילות האבחונת של הזיכרונות. אקלין ועמיתיו (Acklin, Bibb, Boyer, & Jain, 1991) מצאו שממצאי הזיכרונות תקפים ביחס לממדים של סגנונות התקשרות, סולמות אובייקטיביים של סימפטומטולוגיה, כפי שנותחו במבחן ה-MMPI, וכלי אבחון הבודקים תהליכי התבגרות. הדגמות לשימוש מושכל, אנליטי וסדור בזיכרונות בראייה אבחונת, בעיקר איכותנית, תיארו אסטרד (2011) ושריג (2016), שסקרו באופן נרחב ועשיר פרקטיקות אבחוניות, בעיקר מן הזווית האדלריאנית. ברון (Bruhn, 1992a, b) גיבש הליך פסיכודיאגנוסטי שיטתי לעיבוד ופרשנות של זיכרונות, שהוכר על ידי טסטולוגים אמריקנים ופורסם בקטלוג המבחנים לצדם של הרורשך והטי-אי-טי. רבים מן החוקרים תומכים בגישה מצרפת זו ומציינים שבשל הקושי ביצירת סטנדרטיזציה בניית זיכרונות מוקדמים, עקב הממדים הסובייקטיביים שלהם, מומלץ להסתייע בהם אבחנתית, לא ככלים בלעדיים, אלא בצירוף כלי אבחון נוספים וכחלק מהמערכת הפסיכודיאגנוסטית המקובלת (Manzoor & Rehman, 2003).

אביא דוגמאות אבחוניות אחדות: פרידמן (Friedman, 1951) דיווח שזיכרונותיהם המוקדמים של מטופלים סכיזופרנים מאכלסים רכיבים דוממים וחפצים יותר מאשר תכנים הקשורים באינטראקציות חברתיות. כמו כן, זיכרונותיהם מכילים תכנים של תהליכי חשיבה ראשוניים. הל וון דה קסל (Hall & Van de Castle, 1966) מצאו כי בזיכרונותיהם של מטופלים אובססיביים-קומפולסיביים הופיעו איסורים של סופר-אגו נוקשה וחרדה מאבדן שליטה על דחפים אלימים. ג'קסון וסיכרסט (Jackson & Sechrest, 1962) מצאו כי בזיכרונותיהם המוקדמים של מטופלים אלה הופיעו תכנים מיניים בצורה גולמית, ללא הליך של עיבוד או הסוואה. לנגס (Langs, 1965) מצא שבזיכרונותיהם המוקדמים של מטופלים הסובלים מהפרעת אישיות נרקסיסטית ישנה התייחסות לאבדן והינתקות. ברט (Bartlett, 1980) מצא שהמרכיבים הדינמיים המרכזיים של אנוקסייה משתקפים בזיכרונות. המוטיבים העיקריים הם תסכול סביב אוטונומיה, עיסוק באוכל או במשקל בהקשר שלילי, רגשי נחיתות ותפיסה של האם כדמות רעת לב. דוידו וברון (Davidow & Bruhn, 1990) מצאו שזיכרונותיהם של עבריינים מאופיינים בתחושות קור, אלימות והורות דוחה.

התבוננות בזיכרונות מאפשרת גם התמקדות אבחנתית בהיבטים ייחודיים בולטים של הפרט: איכות הזרימה והגמישות בין פסיביות ואקטיביות, תנועה ופעילות (Clark & Butler, 2012); ההשפעה של פעילויות גופניות וספורטיביות שהועלו בזיכרונות על תפיסה עצמית, ביטחון עצמי ופעילויות חיים מועדפות ואף על קבלת החלטות (Flood, Lawther, & Montandon, 2015); התייחסות לאובייקטים (למשל גדר, מצפן, קיר, שעון) כמרכיבים העומדים בפני עצמם וכביטויים מטפוריים של סגנון חיים (Clark, 2009); התבוננות במקום ובנסיבות של מקום כעדות לחשיבות מרכיבים של הסביבה הפיזית (למשל בית, חדר, טבע, כביש) והרלוונטיות שלהם למידת ההרמוניה או הדיסהרמוניה עם סגנון החיים (Clark, 2007); דיון בזיכרונות חושיים – טעם, ריח, מגע, שמיעה וראייה, כדגם לרבגוניות ועומק של חוויות החיים ולהעשרה של ההתנהלות בחיים (Clark, 2008); זיכרונות חושפי כוחות, חוזקות ויכולות להצלחה ומימוש עצמי (Pomeroy & Clark, 2015).

עבודה דיאגנוסטית עם זיכרונות ניתן לקיים גם בכלים יצירתיים. כך למשל חוקרים תיארו שימוש במוזיקה בבחירה אישית לשם חשיפת זיכרונות מייצגי זהות אצל חולי אלצהיימר (El Haj, Postal, & Allain, 2012). שחר-לוי (1994) ציינה שזיכרון יכול להירשם באופן מוצפן כזיכרון גופני ותיארה במאמרה עבודה בתנועה לחשיפת זיכרונות קדם-מילוליים שזכורים בגוף. גם יובל (2001) העיר שזיכרון עשוי להירשם באורח מובלע ורגשי באזור האמיגדלה במוח, ללא פרטים מפורשים. ורן (Warren, 1990) תיארה עבודה אבחונית בכלים היפנוטיים. במצב היפנוטי הזיכרונות לעתים קלים יותר להפקה והערכה; זאת כמובן בהסתמך על כך שאיננו עוסקים בהכרח באמת, אלא בנרטיב אישיותי השלכתי.

פסיכותרפיה

עבודה טיפולית עם זיכרונות ניתנת ליישום במגוון גישות וכלים. יתרונם האיכותי של הזיכרונות על פני כלים אחרים הוא במהירות האיסוף, המיקוד והדיוק, ההופכים אותם לכלי יעיל במיוחד בפסיכותרפיה דינמית וקוגניטיבית (זוהר, 1993). עקב תפיסת הזיכרונות כמשקפים דפוסים מופנמים קבועים של יחסים, הדגישו כמה תאורטיקנים שהזיכרונות הם מפתח להבנת דפוסי ההעברה (transference) של המטופל ((Kramer, Ornstein, whitman, & Baldrige, 1967), וניתן ללמוד מהם, כיצד המטופל תופס את המטפל, מהן עמדותיו כלפיו (Mosak, 1979) וכן מהם צרכיו, פחדיו ומשאלותיו ממנו. לפיכך יש לזיכרונות ערך דיאגנוסטי רב במיוחד בתחילת הטיפול. עם זאת, הגרד, ברקסטד וסקרד (Haggard, Brekstad, & Skard, 1960) ציינו שדיווח על אירועים מן העבר מושפע מרמת החרדה הנוכחית של המטופל ומהאינטראקציה שבינו לבין המטפל, וראוי להיות ערים לזאת. הזיכרונות עשויים גם לסייע בבחירת המטפל – גבר או אישה.

מטפלים קוגניטיביים ראו בזיכרונות סכמות קוגניטיביות והצביעו על היתרונות שבשילוב מושכל ומובנה שלהם עם ניתוחם בטיפול, לדוגמה עם הפרעות אישיות. הזיכרונות אינם מטופלים כאמת עובדתית, אלא כייצוגים סכמטיים שנבנו בעבר ומשפיעים על התנהלות האדם בהווה. החיבור בין הווה לעבר מעשיר ומחזק את ההתערבויות הטיפוליות. המטפלים הקוגניטיביים העובדים עם זיכרונות משלבים בטיפול הליכים התנסותיים, ולא רק כאלו המבוססים על חשיבה; כך למשל מתקיימים משחקי תפקיד, דמיון מודרך, כתיבה מחדש ויצירת תסריטי זיכרון חלופיים. לתפיסתם, רמות החשיבה הפורמליות הן לפרקים גבוהות מדי לעבודה עם זיכרונות, במיוחד אלו הקשים והטראומטיים, אשר מקודדים ומקובעים ברמות חשיבה נמוכות יותר, שאינן מפותחות דיין. לכן גישה התנסותית נותנת להם ביטוי אותנטי ואמין יותר, ולמעשה מגייסת ממדים נוספים של עיבוד וניתוח, לעומת הגישה הקוגניטיבית הקלסית. השילוב ההוליסטי הזה הוא תהליך העצמתי של הטיפול (Arntz & Weertman, 1999; Weertman & Arntz, 2007). גישה זו מקובלת מטבע הדברים על המטפלים היצירתיים, העוסקים בהעלאת זיכרונות בסיוע מוזיקה (ראו למשל מאמרה של אמיר, 2017, בגיליון זה), ציור, תנועה, ביבליותרפיה ופסיכודרמה. עיון מוקפד בזיכרונות מאפשר לזהות את כלי הקליטה, הפענוח והביטוי המועדפים על ידי הפרט ולהציע כלים תרפויטיים מתאימים (מילוליים, אמנותיים, דרמטיים וכדומה). ההמחשה והמוחשיות של התהליכים החושפניים, הדרמטיים והחוויתיים מעמיקות את החודרנות הטיפולית, את היצירתיות של הטיפול והמטופלים ואת המפגש עם הלא-מודע, ומבססים את התובנות והשינוי ברובדי נפש רבים ומגוונים. הרולד ומקאיי (Harold & McAbbe, 1979) תיארו ציור של זיכרונות. אולסון (Olson, 1979) תיאר את הערך ההיפנוטי שלהם. כך אפשר גם להבין את היעילות בעבודה עמם בטיפול קצרי מועד ובמצבי משבר וחירום, המצריכים שינוי והקלה מהירים. הטיפול הקצר והתחום בזמן

מפעיל התערבויות חודרניות המיועדות לקשור באופן מדויק ומידי בין דפוסי הווה בעיתיים שניתן לחשפם בזיכרונות בצורה ממוקדת לבין שורשי העבר שלהם, ומגייס בסיוע הזיכרונות את הכוחות, משאבי החוסן, המסוגלות והחוזקות של המטופלים, ברוח הפסיכולוגיה החיובית ותוך התמקדות במטרות עתידיות (Mozdzierz, 2015). יועצים חינוכיים במערכות בית ספריות נדרשים לעתים להתערבויות תחומות בזמן כאלה, לשם גילוי מהיר ומדויק של סגנונות השייכות והמעורבות של תלמידים מתקשים בבית הספר (ארוואס, 2004), כמו גם של דפוסי היחסים הבין-אישיים שלהם ויחסיהם עם דמויות סמכות (הורים, מורים, משפחה), וטיפול בהם. הטיפול הנרטיבי הוא במה טבעית לעבודה עם הזיכרונות. הזיכרונות הם הסיפורים הדומיננטיים (Androutsopoulou, 2013) וגרעיני זהות עיקריים בסיפור חייו של אדם, ולפיכך, במושגים נרטיביים, הם לעתים התמות המגבילות והמעכבות שלו. ואולם לרוב ניתן למצוא בזיכרונות "פתחים" סמויים וגלויים ל"סיפורים חלופיים" של הצלחה והישג, שניתן לקדםם לכדי סיפור מועדף ומתגמל יותר של התמודדות (Hester, 2004).

הזיכרונות עשויים לסייע לבחירה מקצועית ולבחירת מקצוע לימוד (Attarian, 1980; Mekelvie, 1979). קריירה היא ביטוי של האישיות וניסיון ליישם סגנון אישי בהקשר תעסוקתי. הזיכרונות מסייעים לזהות קשר בין קווי אישיות והעדפות מקצועיות, וככלי בהכוונה מקצועית הם יכולים לאפשר אף הבחנות דקות של נטיות מקצועיות. מוזק (Mosak, 1958) תיאר זיכרון מוקדם של אדם, שעסק בפיזיולוגיה של החושים: "זו הייתה הפעם הראשונה שראיתי את הים. אני לא זוכר שראיתי את הים. רק הרחתי ושמעתי אותו. אז ראיתי אותו". קסלר ונבו (Kasler & Nevo, 2005) ציינו את תרומתם של הזיכרונות אף בבחירה של הכשרה אקדמית, כחלק מההכוונה לבחירה מקצועית.

הזיכרונות הם כלי מצוין בהוראה והדרכה (supervision). מלמוד (Malamud, 1968) תיאר שימוש בזיכרונות ככלי לימודי והוראתי לסטודנטים. מדריכים יכולים להשתמש בזיכרונות מוקדמים לשם אבחנה חינוכית (educational diagnosis) של מודרכיהם ולזהות בעזרתם עמדות, דפוסי קשר וציפיות מההדרכה, כמו גם מצבי העברה נגדית של המודרך. עיבוד זיכרונות של מודרך שעולים ונזכרים במפגש עם מטופל מסוים עשוי לאפשר הבנה עמוקה יותר של מוקדי ההתערבות הנדרשים ותהליכי השלכה והזהדות הדדיים במפגש הטיפולי (Newbauer & Shifron, 2004).

זיכרונות בטיפול זוגי, משפחתי וקבוצתי ובייעוץ ארגוני

זיכרונות מוקדמים הם כלי יעיל בייעוץ זוגי. פקר (2016) הראתה כיצד הזיכרונות מסייעים להבין את החוזה הזוגי, על הגלוי והסמוי בו, מבהירים נושאים שנויים במחלוקת, התנהגות בזמן משבר, מטרות חיים ותפיסות של משפחה, ילדים ומשפחה מורחבת. מור (2008) ציינה כי ההתמקדות בזיכרונות של בני הזוג מסיטה ועוקפת את הקשיים האקטואליים ואת השלכות ההדדיות, ומאפשרת הבנה של הדינמיקה האישית והשתקפותה במערכת הבין-אישית שנרקמה בין בני הזוג. חשיפת זיכרונות

במהלך טיפול זוגי היא לעתים הפתעה זוגית מעצימת היכרות ואינטימיות. כל אחד מבני הזוג נחשף ל"פצעי הילדות" של האחר, אשר השפיעו על הבחירה הזוגית, אופי הקשר, האמון, הפתיחות והאמפתיה ביניהם (בר-נתן, 2016). החשיפה לזיכרונות מעמיקה את ההבנה של הציפיות מהזוגיות והצרכים הרגשיים. אקשטיין ועמיתיו (Eckstein, Vogeles Welch, & Gamber, 2001) תיארו טיפול זוגי בסיוע זיכרונות שבו בני הזוג פעילים ומעורבים בפירוש, בניתוח ובהבנה שלהם, משמשים כיועצים זה לזה ומציעים שינויים הדדיים. העבודה עם הזיכרונות ככלי אבחוני והתערבותי בטיפול זוגי מזכירה את עבודתה של נוי שרב (1995) עם מבחני רורשך וטי-אי-טי זוגיים בקרב זוגות שביקשו לאמץ ילד.

הזיכרונות יעילים גם בעבודה משפחתית. הם תורמים לזיהוי סגנונות משלימים וסימטריים מודעים ובלתי מודעים של חברי המשפחה ומסייעים לאבחן את אופי הארגון המשפחתי ולהתערב בהתאם (המנחם, שפרון ואלדר, 1994). ניתן אף להדגים אינטראקציה משפחתית דרך דרמטיזציה ומשחקי תפקיד של זיכרונות, והדבר מסייע בחשיפת צרכים, קונפליקטים ורצונות בקרבה ואינטימיות. פוולר ועמיתיו (Fowler et al., 2000) אזכרו את עבודתם של מיימן ופריס (Mayman & Faris, 1960), שהתמקדה בהשוואת הדרך שבה הורים זוכרים את אירועי הילדות של בנם, לעומת הדרך שבה הילד עצמו זוכר אותם. דובר בהליך עיבוד זיכרונות של המשפחה, אף שהוא התמקד בהבנת התהליכים האישיים של היחיד, ולא בהתארגנות המשפחתית. חוקרים אחדים בדקו את אופיים של הזיכרונות במצבים משפחתיים שונים. אחד המחקרים, שבדק מבוגרים צעירים שגדלו במשפחות פרודות, מצא שבזיכרונות יש רמות גבוהות של דחק ורגשות כאב סביב פרדה, והאיכויות הנרטיביות של הזיכרונות נמוכות (Artioli & Reese, 2014). במחקר אחר נמצא שבזיכרונות של תחושות חיוביות וביטחון עצמי נקשרו להתנהגות הורית חמה ותומכת. המוקד לא היה ההתנהגות ההורית הממשית, אלא הרגש סביב היחס ההורי, ללמדנו (שוב) על חשיבות המרכיב התפיסתי הסובייקטיבי ביחסים (Richter, Gilbert, & McEwan, 2009). גם בעבודתו של קנל (Canel, 2016) נמצא דמיון בין תבניות הוריות שנחשפו בזיכרונות בסיוע אנליזה נרטיבית לבין סגנון החיים ההורי האקטואלי של הנבדקים בחיים הבוגרים; כלומר תבניות מנטליות מאורח חיים שנחשף בזיכרונות עולות בקנה אחד עם אלו הקיימות בסגנון החיים הנוכחי.

פטרסון ועמיתיה (Peterson, Smorti, & Tani, 2008) מצאו שככל שהיחסים המשפחתיים היו חמים יותר, הזיכרונות היו חיוביים יותר. הממצאים הראו גם הטיה מגדרית: נשים זכרו זיכרונות רבים יותר מאשר גברים, וזיכרונותיהן היו חיוביים יותר מאלו של הגברים. גברים שהיו להם התנסויות הוריות חיוביות זכרו זיכרונות רבים יותר, ואילו נשים שהיו להן זיכרונות חיוביים לא זכרו יותר מאשר נשים עם זיכרונות חיוביים פחות. לדעת החוקרים יש כאן תיווך של מרכיב תרבותי: לנשים יש קשר שיחתי ומשתף חזק יותר עם ההורים מאשר לגברים, והדבר משפיע על הזכירה. זיכרונות "משפחתיים" ויחסי משפחה נתפסים כתחום נשי, ולכן הנשים מצופות לזכור וזוכרות, לעומת גברים, ש"משפחתיים" אינה עולה בהכרח בקנה אחד עם זהותם המגדרית, ולכן הם זוכרים פחות זיכרונות כאלה.

עבודה משמעותית עם זיכרונות ילדות נעשית בטיפול קבוצתי, וכבר ב-1957 הזכירה קדיס (Kadis, 1957) את חשיבות הזיכרונות בטיפול כזה. פקר (2016) ציינה שזיכרונות בקבוצה יוצרים מפגש חי ותוסס בין "שם ואז" ל"כאן ועכשיו". העלאתם בקבוצה משחזרת תקופה, דמויות, תחושות וסגנונות חיים ומגרה הדהוד הדדי, זוויות התבוננות שונות ומשותפות וכיוונים לשינוי ותיקון. חוקרים אחרים תיארו אמנם טיפול בקבוצה בסיוע זיכרונות מוקדמים, אך המוקד היה טיפול אישי בקבוצה (Demuth & Bruhn, 1997; Malekoff, 1994) – המשתתפים משמשים כקבוצה מפרשת לזיכרונותיו של הפרט, וכל חבר מציע את נקודת מבטו בהבנת הזיכרון.

בראייה קבוצתית, שלילת זיכרון נתפסת כשחזור העברתי וכביטוי לזרמים סמויים ובלתי מודעים הפועלים בקבוצה ברמות התוכן, התהליך והצרכים הקבוצתיים; כך לדוגמה, בקבוצה אחת משתתף סיפר זיכרון מוקדם שבו העמיד את רצונו כנגד רצון אמו, אשר איימה לעזוב, אם לא ייעתר לרצונותיה. המשתתפים דנו בכך והחליטו להמשיך ולדבר, במקום לשאול את המטפל שאלות. באופן זה הם ביטאו כעס מוסווה נגדו, כמו גם היענות לדרישתו המרומזת, שהם, ולא הוא, יספקו את הכיוון. הזיכרון ביטא קונפליקט קבוצתי משותף עם המנחה (Burrows, 1981) ואפשר ביטוי מוסווה של הטינה, ואף הקל על פחדי נטישה או דחייה.

המנחם (2004) תיאר עבודה עם זיכרונות בקבוצה בגישה פסיכודינמית. הפרשנות קושרת שלוש זוויות ראייה: הבנת הסיפור האישי המבוטא בזיכרון; המסר ההעברתי התוך-קבוצתי; התרומה הייחודית של הזיכרון האישי בהבהרת הצרכים הקבוצתיים, אפיוני התהליך שהקבוצה עוברת ושלב ההתפתחות שלה. ההנחה היא שראוי להתייחס לישות הקבוצתית כשלם, ולאמירות האישיות בקבוצה – כקשורות בקשר אסוציאטיבי אקטואלי, המשקף תהליכים ותכנים קבוצתיים משותפים הקשורים למנחה ולסיטואציה של "כאן ועכשיו" (Whitaker & Lieberman, 1964).

להלן כמה יתרונות של שימוש בזיכרונות ילדות מוקדמים בקבוצה:

- ◀ זיכרונות מצויים לכל אדם. לכן סיפורם בקבוצה מגרה את עולם הזיכרונות הפנימי של המשתתפים, מעצים את המרקם האסוציאטיבי הקבוצתי המודע והלא-מודע, מאפשר ריבוי קולות והתייחסויות ומעשיר את האינטראקציה בקבוצה. השימוש בזיכרונות מאפשר תנועה גמישה בין תכנון מובנה יחסית של תוכן (הזיכרונות) לבין תהליך טבעי וספונטני של הקבוצה. הדבר מסייע ליצירת מינון הולם של הכוונה וזרימה, חוויה והבנה. הזיכרונות הם אמצעי לחשיפה אינטנסיבית ומעמיקה. לפיכך, שימוש ממוקד בזיכרונות עשוי למתן מצבי טלטול וסרבול בקבוצה, להפחית עמימות, לחדד את המטרות ותחושות המשמעות ואף לקצר את התהליך הקבוצתי.
- ◀ הזיכרון כסיפור בעל רצף ומבנה הוא בעל פוטנציאל להגנה ושמירה על גבולות אישיים וקבוצתיים, כמו גם להבניה והרגעה של התהליך הקבוצתי. זיכרונות ניתנים להבנה ופרשנות אקלקטיות במגוון גישות טיפוליות, ומכאן שדרכי ההתערבות עשירות, גמישות ומגוונות. השימוש בזיכרונות מאפשר למנחה לנבא ולנסח השערות על תהליכים אישיים וקבוצתיים שונים ומסייע לו בוויסות

קונפליקטים, טיפול בהגנות, תיעול של רגשות ואנרגייה ותנועה גמישה בין מיקוד בפרט והתרכזות בקבוצה.

עבודה מיוחדת עם זיכרונות נעשית בקבוצה גדולה (large group), במה שקרוי "מטריצת הזכירה החברתית" (social remembering matrix), המוגדרת כהתנסות במצב תודעה קולקטיבי ומודל לחקר תהליכים חברתיים. מנקודת מבט חברתית, הזיכרון הוא טקסט תרבותי הכורך בתוכו משמעויות אישיות וחברתיות, ואנו יכולים להבין זיכרון אישי המתרחש במחשבת היחיד רק אם נמקם אותו במחשבת הקבוצה ההולמת אותו, ובמובן זה הוא זיכרון חברתי. מטריצת הזכירה החברתית נותנת הזדמנות לחלוק זיכרונות ולשתף בהם במבנה קבוצתי, ובדרך זו נחשף הלא-מודע החברתי הפעיל במרחב החברתי (המנחם, 2017, בגיליון זה). עבודה עם זיכרונות ילדות מוקדמים נעשית גם בהתערבויות ארגוניות ובניתוחי תפקיד (role analysis) בארגון. טריאסט (Triest, 1999) הסביר שלקיחת תפקיד בארגון מייצרת באופן בלתי נמנע דרמה פנימית שבה שבות לחיים דמויות עבר הקשורות בדרך זו או אחרת לתפיסת התפקיד בתודעה (role in the mind). חלקים פנימיים טעונים אלה נפגשים – או לעתים מתנגשים – עם הייצוג של תפיסת הארגון בתודעה (organization in the mind) ומשפיעים על תפיסת המציאות הארגונית, על חוויית העצמי בתפקיד, ולבסוף – על הדרך שבה מבוצע התפקיד בפועל.

ביצוע תפקיד בארגון מושפע אם כן מצירוף של כמה גורמים:

- ◀ ההגדרה של "תפקיד פורמלי", כפי שסופקה על ידי הארגון, בהתאמה לתרבות הארגונית ולמשימות הארגון.
- ◀ התפקיד הלא-פורמלי שהפרט נדרש למלא עבור הארגון (בסודיות ולעתים קרובות לא במודע) כתוצאה מהמצב הרגשי-מוטיבציוני של הארגון.
- ◀ הפנמה של יחסי העובד בארגון עם תפקידי עבר משמעותיים ודמויות עבר (הורים, אחים וכו'), שקיימים אצל הפרט כמערכות של ייצוגי העצמי ושל ייצוגי אובייקט, כפי שהם מתבטאים ומתוארים בזיכרונות ילדות, ואשר בדרך כלשהי מתייחסים לתפקיד או לסיטואציה הארגונית; יחסים אלה יתגלו דרך דפוסי ההתנהגות של הפרט ובאופנים שבהם צורכי המערכת וגבולותיה נראים לעין ונפגשים.
- ◀ היכולת לשמר נבדלות בין צורכי העצמי ובין צורכי התפקיד כביטוי לעמדה פנימית של מודעות לנפרדות מהארגון ומהלחצים הטבועים בו.

לפיכך הפרט בתפקיד מוצא עצמו לעתים תכופות במרכזם של קונפליקטים שנוצרו בשל כוחות מתנגשים הפועלים במרחב שבו התפקיד מתקיים. דפוסי אישיותו, התנהגותו וסגנון חייו נכנסים לתוך המרחב הארגוני ומשפיעים על מילוי התפקיד בפועל.

ביעוץ הארגוני, בתהליך ניתוח תפקיד (role analysis) מובאים לדיון אירועים תפקידיים שבהם הפרט מעורב, מתבקשים ממנו זיכרונות ילדות הנקשרים אסוציאטיבית לאירוע הארגוני, ונעשה עיבוד המיועד ליצור מודעות ונבדלות בין

הסיפור הפרטי והארגוני, על מנת לאפשר את מילוי התפקיד בצורה עניינית, בהתאם למשימות הארגוניות. כך למשל, בתהליך ייעוצי הובאה לדיון התנהגות תפקיד מרצה וצייתנית של מנהל כלפי ממונים, לעתים על חשבון הרגשתו שלו שהריצוי מוגזם וגם אינו מתאים למשימה הארגונית, המצריכה לפרקים עימות וויכוח. בעיבוד זיכרון ילדות נמצא שהעובד, שהיה ילד דחוי במשפחתו והיה עסוק בריצוי הוריו על מנת לזכות באהבתם, העתיק סגנון זה למרחב הארגוני. בעקבות העבודה האישית-ייעוצית התפתחו אצל המנהל מודעות והבחנה טובים יותר בין הצרכים האישיים והתפקידיים. התנהגותו השתנתה, והוא היה מסוגל לנהל טוב יותר קונפליקט בעת הצורך. במחקר נוסף נמצא עוד שעל בסיס ניתוח זיכרונות ניתן לזהות דפוסי אישיות הפגיעים לטראומטיזציה ושחיקה אצל עובדים הממלאים תפקיד בשירותי חירום והצלה, ולהציע התערבויות מסייעות (Vettor-Susan & Kosinsky, 2000).

זיכרונות בהליכים משפטיים

סוגיית עמידותם ותקפותם של זיכרונות מוקדמים בבתי משפט נדונה בהרחבה רבה בשנים האחרונות בכתבי עת קליניים, בבתי המשפט ובתקשורת, בעיקר בארצות הברית, אך גם בישראל. העיסוק במעמדם המשפטי של הזיכרונות החל עקב תביעות ילדים כנגד הוריהם על ניצול והתעללות מיניים. המדובר בהיזכרות מאוחרת באירועי ניצול בצורת זיכרונות ילדות, כאשר הילדים כבר בוגרים ועומדים ברשות עצמם, והמשפחה המקורית אינה קיימת במתכונתה הראשונית.

לופטוס (1982) וחוקרים נוספים הדגישו במחקריהם משנות השמונים ואילך את הממד הסובייקטיבי-השלכתי של הזיכרונות והביאו עדויות והוכחות מגוונות להמצאה של זיכרונות, השתנות זיכרונות בעקבות טיפול וסוגסטיית היפנוטיות, "שתילה" של פרטי זיכרונות על ידי דמויות סמכות והוספה, שכחה, שינוי וסילוף של חלקי זיכרון (בילינגס ולופטוס, 1998; נחשון, 1998; Lindsey & Briere, 1997; Harris, 1996). הדבר יוצר קושי רב ומחלוקת בקרב קלינאים, חוקרי זיכרון ואנשי משפט באשר לאמיתותם של הזיכרונות, במיוחד כאשר מדובר בזיכרונות ילדות שיש בהם תיאורים של התעללות וניצול מיניים.

כתב העת הפסיכואנליטי *Psychoanalytic Dialogues* הקדיש בשנת 1996 חוברת שלמה לדיון במה שקרוי "תסמונת הזיכרון הכוזב" (false memory syndrome). הריס (Harris, 1996) ציין במאמרו את הסוגסטיביליות הגבוהה יחסית של נפגעי ניצול ואת העובדה שהזיכרונות מועדים לעיוות והמצאה. דיוויס (Davies, 1996) ציינה את השפעתו של ההקשר הבין-אישי שבתוכו נוצרים הזיכרונות, ותיארה את ההבדלים הבולטים בין זיכרונות טראומטיים לבלתי טראומטיים מבחינת איכויות הזכירה המילוליות והבלתי מילוליות, מיקומם השונה באזורי המוח והעובדה שכמחצית מן ההיזכרות המאוחרת התרחשה בתהליך פסיכותרפויטי. גם דיוויס וגם הריס ראו בזיכרונות צופנים מוכללים של הנפש ליחסים בין-אישיים ודרך להבנת יחסי העברה בטיפול.

זומר (1994), שהטיל אף הוא ספק בתקפות הזיכרונות המודחקים העולים בגיל הבגרות, הזהיר עם זאת מ"שפיכת התינוק עם המים", קרי הימנעות מוחלטת מהתבססות על הזיכרונות, וזאת משום החשיפה הנרחבת האמתית של תופעות ניצול מיני במשפחה. לראייתו, זיכרונות טראומטיים מודחקים משוחזרים שהם לעתים קטועים ובלתי רציפים אינם מהימנים יותר מאלו הרציפים ואף לא פחות מהם, ובכל הליך משפטי נדרשות מטבע הדברים ראיות נוספות להרשעה, ולא רק הסתמכות על הזיכרונות. הדבר עלה לכותרות בישראל לאחר שבהתבסס על חוות דעתם המקצועית של זומר ועמיתתו ד"ר צביה זליגמן, הרשיע בית המשפט העליון בישראל אב באונס בתו (חובל, 13.10.14, 15.10.14). בית המשפט קיבל את הטענה שזיכרון מודחק שב אל הבת לאחר שחלמה חלום, וקבע שמצבה הנפשי של המתלוננת הן לאחר החלום, הן בזמן ההתבגרות והן לאחר שנפסקו המעשים, תואם התנהגות של נפגעת עברת מין ומאשש את הזיכרון המודחק. לאחר ההרשעה התפתח פולמוס רחב, סוער ורווי רגשות בין אנשי מקצוע, חוקרי זיכרון וקלינאים בעד השימוש בזיכרונות בהליך המשפטי ונגדו. מבחינה משפטית זיכרונות מוקדמים כאלה מהווים קושי ראייתי מהותי כאירוע עובדתי בבית המשפט, במיוחד כאשר אין נתונים עובדתיים נוספים שיאששו אותם. הסוגיה רחוקה מהכרעה, אם זו אפשרית כלל, ויש פקפוק רב באמינותם של הזיכרונות כעדות משפטית.

מאמרן של נווה זליגמן, (2017, בגליון זה) "תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית חמורה בתקופת הילדות: המקרה המיוחד של טראומת גילוי עריות", שופך אף הוא אור נוסף על המאפיינים המיוחדים של תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית חמורה בתקופת הילדות, תוך התמקדות בטראומת גילוי עריות. החוקרות מציגות עקרונות התערבות אחדים שבמרכזם עמדה אמפתית קלינית של הקשבה, הכרה, אמון, מתן תוקף לתגובת הנפגעת ולהשלכות של הטראומה ומתן תקווה לחיים בעלי משמעות, למרות הסבל הרב.

סיכום

במאמר נסקרו גישות שונות בהבנה ועיבוד של זיכרונות מוקדמים. שפע התחומים והיישומים מעמיד את הזיכרונות בשורה הראשונה של הכלים הקליניים בתחומי האבחנה, הטיפול לסוגיו, המחקר, הייעוץ וההדרכה, כאמצעי בעל משמעות רבה ב"ארגז הטיפול" התאורטי והטכני של הקלינאי, היועץ, החוקר והמטפל.

ולסיום, סיפור על זיכרון ומטפל גדול: רוזן (1996) סיפר על זיכרון ילדות של מילטון אריקסון, המהפנט והמטפל הדגול, שעל פיו הוא עדיין לא דיבר בגיל 4, ואמו הייתה אומרת לאנשים שבאו במבוכה משום כך: "כשיגיע הזמן הוא ידבר" (עמי 11). מינושין, מאבות הטיפול המשפחתי, שפגש את אריקסון לראשונה שבוע לפני מותו של האחרון, ובוודאי לא הכיר את זיכרונותיו, כתב לאריקסון כדברים האלה לאחר פגישתם: "פגישתי אתך הייתה אחת מאותן התנסויות בלתי נשכחות. [...] בימי חיי פגשתי קומץ אנשים יוצאים מן הכלל – אתה הנך אחד מהם [...] התרשמתי עמוקות מן הדרך שבה אתה מסוגל להתבונן ברגעים פשוטים ולתאר את המורכבות שלהם,

ובאמונך ביכולתם של בני האדם להשתמש באוצר של ניסיונות שהם אינם יודעים כי צברו" (עמ' 12).

דומה שאי-אפשר שלא לראות את ההקבלה בין אמונתה של אמו של אריקסון בכוחותיו של בנה – כפי שנשתמרה בזיכרונו – לבין אמונתו של אריקסון בכוחם של בני האדם לממש את יכולותיהם, כפי שחש מינושין. כל זאת שבוע לפני מותו של אריקסון, ללמדך על נוכחותם, עמידותם ועקביותם של זיכרונות הילדות מקטנות ועד זקנה. אייל (2004) הסבירה שהזיכרונות מתעצבים באורח מתמיד מול הצרכים הפסיכולוגיים והדימוי העצמי של האדם, ולזיכרון חשיבות רבה מאוד בחיזוק ואישוש תחושת הזהות של האדם בזקנתו ותפקיד מרכזי בבניית סיפור חייו. אדיס וטיפט (Addis & Tippet, 2004) בדקו את הפגיעה בזיכרון אצל חולי אלצהיימר ומצאו שחוזקה ואיכותה של זהותם נפגעו. החוקרים ציינו שהזיכרונות תורמים לתחושת הזמן וההמשכיות של האדם, וכנרטיב עצמי, הם ישות פסיכולוגית רבת ערך מילדותו המוקדמת של האדם ועד סוף חייו. טענה זו הביע היטב סאקס (1990):

רק אם תתחיל לאבד את זיכרונו, ולו גם במנות קטנות, תיווכח שהזיכרון הוא עצם החיים. חיים ללא זיכרון אינם חיים כלל. [...] הזיכרון הוא החומר המלכד שלנו, הדעת שלנו, הרגש שלנו, אפילו המעשים שלנו. בלעדיו אין אנו ולא כלום [...] לא נותר לי אלא לחכות לשכחה הסופית, זו שבכוחה למחות חיים שלמים, כפי שעשתה לאמי (עמ' 35).

מקורות

- אוגדן, ת' (2001). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל אביב: עם עובד.
- אייל, נ' (2004). **נפלאות הזיכרון ותעתועי השכחה**. תל אביב: אריה ניר.
- אמיר, ד' (2017). תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ה**(45–46), 107–132.
- אסטריד, פ' (2011). **הזיכרונות המושלים בנו: כיצד לפענח זיכרונות ילדות**. תל אביב: דביר.
- ארואס, א' (2004). החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית של זיכרונות מבית הספר. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 20**, 33–57.
- בולאס, כ' (1987). **צלו של האובייקט: פסיכואנליזה של הידוע שלא נחשב**. תל אביב: דביר.
- בילינגס, ג' פ' ולופטוס, א' (1998). הוויכוח על הזיכרון המודחק: משפטים ומחקרים חדשים. **פסיכולוגיה, ז**(1), 24–32.
- בר-נתן, ל' (2016). מודל טיפולי לעבודה עם זוגות בתיראפיה מוכוונת-התמקדות. **שיחות, ל**(3), 241–249.
- ברזניץ, ש' (1994). **שדות הזיכרון**. תל אביב: עם עובד.
- ברנרד, ח' (1991). על זיכרון (ועל מה שחלף). פרויד ו/או פיאז'ה. **שיחות, ו**(1), 19–24.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גלדמן, מ' (2001). האמת בפסיכותרפיה פסיכואנליטית – מבוא. **שיחות, טז**(1), 53–64.
- המנחם, א' (2017). מטריצת הזכירה החברתית – בין זיכרון הילדות האישי לזיכרון החברתי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ה**(45–46), 197–216.
- המנחם, א' (2004). זיכרונות ילדות מוקדמים – נרטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות, יח**(2), 174–182.

- המנחם, א', שפרון, ר' ואלדר, א' (1994). קותראפיה רב-ממדית במקרה של התמכרות לסם. בתוך י' וזנר, מ' גולן ומ' חובב (עורכים), **עבריינות ועבודה סוציאלית: ידע והתערבות** (עמ' 204–225). תל אביב: רמות.
- זוהר, ד' (1993). משאלה שלא נתגשמה. טיפול לפי מאן. **שיחות**, ד(3), 213–224.
- זומר, א' (1994). היזכרות מאוחרת בהתעללות: זיכרונות מלאכותיים או האתגר הבא בפסיכותרפיה. **שיחות**, ט(1), 46–51.
- חובל ר' (13.10.14). פסיכולוגים בכירים נגד הרשעת אב על בסיס זיכרון מודחק של ביתו – מציאות או חלום. הארץ.
- חובל, ר' (15.10.14). מומחי התביעה דוחים את הביקורת: אין הבדל בין זיכרון מודחק לרציף. הארץ.
- יובל, י' (2001). **סערת נפש**. תל אביב: קשת.
- יונג, ק' ג' (1987). **הפסיכולוגיה של הלא מודע**. תל אביב: דביר.
- לופטוס, א' (1982). **חקר הזיכרון**. תל אביב: אור-עם.
- מור, מ' (2008). "זכרונות מוקדמים" – יישומים בייחוד אינדוידואלי, זוגי ומשפחתי. **פסיכואקטואליה, ינואר**, 30–32.
- מיטשל, א' ס' וארון, ל' (2013). **פסיכואנליזה התייחסותית: צמיחתה של מסורת**. תל אביב: תולעת ספרים.
- מנה, ר' (1982). **ניבוי משתני אישיות מתוך זיכרונות מוקדמים**. עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.
- נוה, א' וזליגמן, צ' (2017). תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית חמורה בתקופת הילדות: המקרה המיוחד של טראומת גילוי עריות. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ה**(45–46), 147–168.
- נוי שרב, ד' (1995). הערכה ואבחון של זוגות המבקשים לאמץ. **חברה ורווחה, טז**(1), 65–88.
- נחשון, י' (1998). מזיכרון משוחרר לזיכרון מסולף וחוזר חלילה. **פסיכולוגיה, ז**(1), 7–23.
- סאקס, א' (1990). הימאי האבוד. בתוך **האיש שחשב שאשתו היא כובע**. תל אביב: מחברות לספרות.
- פקר, ד' (2016). **כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי חיוני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: אמציה.
- פרויד, ז' (תשל"ה). זיכרון ילדות של ליאונרדו דה וינצ'י. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד**, כרך ב: מסות נבחרות א (עמ' 103–166). תל אביב: דביר.
- פרויד, ז' (תשל"ח). על זיכרונות מחפים. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד**, כרך ד: מסות נבחרות ג (עמ' 185–199). תל אביב: דביר.
- רוזן, י' (1996). **קולו של מילטון אריקסון – סיפורים מטפוריים להיפנוזה ולתרפיה**. חיפה: נורד.
- שחר-לוי, י' (1994). תלכידי זיכרון ראשוניים: המוטוריות כקוד של הצפנה והחייאה של זיכרונות קדם-קוגניטיביים. **שיחות, ח**(3), 172–181.
- שריג, ג' (2016). **שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Acklin, M.W., Bibb, J. L., Boyer, P., & Jain, V. (1991). Early memories as expressions of relationship paradigms: A preliminary investigation. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 177–192.
- Addis, D. R., & Tippet, L. J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12(1), 56–74.
- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Grosset & Dunlap.

- Adler, A. (1937). The significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, 3, 283–287.
- Androutsopoulou, A. (2013). The use of early recollections as a narrative aid in psychotherapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3–4), 313–329.
- Aristotle (1952). Works of Aristotle. On the soul memory and reminiscence. In R.M. Hutchins (Ed.), *The great books of the Western World*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Arntz, A., & Weertman, A. (1999). Treatment of childhood memories: Theory and practice. *Behaviour Research and Therapy*, 37(8), 715–740.
- Artioli, F., & Reese, E. (2014). Early memories in young adults from separated and non-separated families. *Memory*, 22(8), 1082–1102.
- Attarian, J. P. (1980). Early recollections: Predictors of vocational choice. *Journal of Individual Psychology*, 36–37, 56–62.
- Barett, P. (1980). Early recollections of anorexia nervosa patients: Reflections of lifestyle. *Journal of Individual Psychology*, 36–37, 5–14.
- Bauer, J. P., Aylin Tasdemir-Ozdesb, A., & Larkinaa, M. (2014). Adults' reports of their earliest memories: Consistency in events, ages, and narrative characteristics over time. *Consciousness and Cognition*, 27, 76–88.
- Bollas, C. (1996). *Forces of destiny: Psychoanalysis and the human idiom*. London: Free Association Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bromberg, P. M. (2009). Multiple self-states, the relational mind, and dissociation: A psychoanalytic perspective. In P. F. Dell & J. A. O'Neil (Eds.), *Dissociation and the dissociative disorders: DSM-V and beyond* (pp. 637–652). New York: Routledge.
- Bruhn, A. (1990). *Earliest childhood memories: Theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Bruhn, A. (1992a). The Earliest childhood memories procedure: A projective test of autobiographical memory, part 1. *Journal of Personality Assessment*, 58 (1), 1–15.
- Bruhn, A. (1992b). The Earliest childhood memories procedure: A projective test of autobiographical memory, part 2. *Journal of Personality Assessment*, 58 (2), 326–346.
- Bruhn, A., & Last, J. (1982). Earliest childhood memories: Four theoretical perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 46(2), 119–127.
- Burrows, P. H. (1981). The family-group connection: Early memories as a measure of transference in a group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31(1), 3–23.
- Canel, A. N. (2016). Compatibility of the relationship of early recollections and life style with parent schemas obtained through Adlerian interviews. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 891–914.
- Clark, A. J. (2001). Early recollections: A humanistic assessment in counseling. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 40, Issue 1.
- Clark, A. J. (2007). Early recollections and the experience of place. *Journal of Individual Psychology*, 63(2), 214–224.

- Clark, A. J. (2008). Early recollections and sensory modalities. *Journal of Individual Psychology, 64*(3), 353–368.
- Clark, A. J. (2009). Early recollections and object meanings. *Journal of Individual Psychology, 65*(2), 123–134.
- Clark, A. J., & Butler, C. M. (2012). Degree of activity: Relationship to early recollections and safeguarding tendencies. *Journal of Individual Psychology, 68*(2), 136–147.
- Davidow, S., & Bruhn, A. R. (1990). Earliest memories and the dynamics of delinquency: A replication study. *Journal of Personality Assessment, 54*, 601–616.
- Davies, M. J. (1996). Dissociation, repression and reality testing in the countertransference: The controversy over memory and false memory in the psychoanalytic treatment of adult survivors of childhood sexual abuse. *Psychoanalytic Dialogues: A Journal of Relational Perspectives, 6*(2), 189–219.
- Demuth, P. W., & Bruhn, A. R. (1997). The use of early memories procedure in a psychotherapy group of substance abusers. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 41*, 24–36.
- Dolan, T., & Fowler, C. J. (2011). Early memories, object relations and current relationship functioning. *Bulletin of the Menninger Clinic, 75*(3), 205–223.
- Eckstein, D., Vogege Welch, D., & Gamber, V. (2001). The Process of Early Recollection Reflection (PERR) for couples and families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(2), 203–209.
- Eisenstein, V. W., & Ryerson, R. (1951). Psychodynamic significance of the first conscious memory. *Bulletin of Menninger Clinic, 15*, 213–220.
- El Haj, M., Postal, V., & Allain, P. (2012). Music enhances autobiographical memory in mild Alzheimer's Disease. *Educational Gerontology, 38*, 30–41.
- Englander, M. (2007). Persistent psychological meaning of early emotional memories. *Journal of Phenomenological Psychology, 38*, 181–216.
- Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytical theory of neurosis*. New York: Norton.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters Theodore, E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology, 46*(5), 321–345.
- Flood, J. P., Lawther, J. W., & Montandon, K. A. (2015). Examining early influences of sports and outdoor recreation on individuals through the lens of Adlerian psychology. *Journal of Individual Psychology, 71*(3), 311–326.
- Fowler, C. J., & Hilsenroth, M. J. (1995). Early memories: An exploration of theoretically derived queries and their clinical utility. *Bulletin of the Menninger Clinic, 59*, Issue 1.
- Fowler, C. J., Hilsenroth, J., & Handler, L. (2000). Martin Mayman's early memories technique: Bridging the gap between personality assessment and psychotherapy. *Journal of Personality Assessment, 75*(1), 18–32.
- Friedman, A. (1951). Early childhood memories of mental patients. *Journal of Child Psychiatry, 2*, 266–269.
- Freud, S. (1953–1974). *Studies on hysteria*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1954). Project for a scientific psychology. In M. Bonaparte, A. Freud, & E. Kris (Eds.), *The origins of psychoanalysis*. New York: Basic Books.

- Gruber, H. D., & Vneche, J. J. (1977). *The essential Piaget: An interpretive reference and guide*. New York: Basic Books.
- Haggard, E. A., Brekstad, A., & Skard, A. C. (1960). On the reliability of the anamnestic interview. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 311–318.
- Hall, C. S., & Van de Castle, R. L. (1966). *The content analysis of dreams*. New York: Appleton-Century-Crafts.
- Harold, V., & McAbbe, L. N. (1979). Draw an early recollection. In H. A. Olson (Ed.), *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 141–148). IL: Charles C. Thomas.
- Harris, H. A. (1996). False memory syndrome? The so-called false memory syndrome? Psychoanalytic Dialogues. *Journal of Relational Perspectives*, 6(2), 155–189.
- Haslam, C., Jetten, J., Haslam-Alexander, S., Pugliese, C., & Tonks, J. (2011). “I remember therefore I am, and I am therefore I remember”: Exploring the contributions of episodic and semantic self-knowledge to strength of identity. *British Journal of Psychology*, 102, 184–203.
- Hester, R. L. (2004). Early memory and narrative therapy. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 338–347.
- Jackson, M., & Sechrest, L. (1962). Early recollections in four diagnostic groups. *Journal of Individual Psychology*, 18, 52–56.
- Kadis, A. L. (1957). Early childhood recollections as aids in group psychotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 13, 182–187.
- Kasler, J., & Nevo, O. (2005). Early recollections as predictors of study area choice. *Journal of Individual Psychology*, 61(3), 217–232.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object-relations phenomena*. CT: International Universities Press.
- Kopp, R., & Eckstein, D. (2004). Using early memory metaphors and client generated metaphors in Adlerian therapy. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 163–174.
- Kramer, M., Ornstein, R., Whitman, R., & Baldrige, B. (1967). The contribution of early memories and dreams to the diagnostic process. *Comprehensive Psychiatry*, 8, 344–374.
- Langs, R. (1965). Earliest memories and personality. *Archives of General Psychiatry*, 379, 12.
- Lindsey, D. S., & Briere, J. (1997). The controversy regarding recovered memories of childhood sexual abuse: Pitfalls, bridges, and future directions. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(5), 631–648.
- Malamud, I. D. (1968). The use of early childhood recollections as a teaching device. *Teaching Psychology Newsletter, Skidmore College*.
- Malekoff, A., (1994). A guideline for group work with adolescents. *Social Work With Groups*, 17(1–2), 5–19.
- Manzoor, A., & Rehman, G. (2003). Early recollections and personality characteristics of Pakistani college students. *Journal of Individual Psychology*, 59(2), 176–186.
- Mayman, M. (1968). Early memories and character structure. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 32, 303–316.

- Mayman, M. (1984a). Early memories and character structure. In F. Schectman & W. H. Smith (Eds.), *Diagnostic understanding and treatment planning: The elusive connection* (pp. 122–140). New York: John Wiley & Sons.
- Mayman, M. (1984b). Psychoanalytic study of the self organization with psychological tests. In F. Schectman, & W. H. Smith (Eds.), *Diagnostic understanding and treatment planning: The elusive connection* (pp. 141–156). New York: John Wiley & Sons.
- Mayman, M., & Faris, M. (1960). Early memories as expression of relationship paradigms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30, 507–520.
- Mekelvie, H. H. (1979). Career counseling with early recollections. In H.A. Olson (Ed.), *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 243–255). City: IL: Charles C. Thomas.
- Mosak, H. H. (1958). Early recollections as a projective technique. *Journal of Projective Techniques*, 22(3), 302–311.
- Mosak, H. H. (1979). Predicting the relationship to the psychotherapist from early recollections. *Journal of Individual Psychology*, 21(1), 77–81.
- Mozdzierz, G. J. (2015). Heinz L. and Rowena R. Ansbacher lecture pragmatics and operational principles of positive psychology research and clinical findings with implications for Adlerian psychology. *Journal of Individual Psychology*, 71(4), 362–398.
- Newbauer, J. F., & Shifron, R. (2004). Using early recollections in case consultation. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 155–162.
- Offer, D., Kaiz, M., Howard-Kenneth, I., & Bennett-Emily, S. (2000). The altering of reported experiences. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(6), 735–742.
- Olson, H. A. (1979). The hypnotic retrieval of early recollections. In idem (Ed.), *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy*. (pp. 223–230). City: IL: Charles C. Thomas.
- Orgler, H. (1952–1953). Comparative study of two first recollections. *American Journal of Individual Psychology*, 10, 27–30.
- Ornstein, A. (2013). Trauma, memory and psychic continuity. In A. Goldberg (Ed.), *Progress in Self Psychology*, Vol. 10: A decade of progress (p. 131). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Peterson, C., Smorti, A., & Tani, F. (2008). Parental influences on earliest memories. *Memory*, 16(6), 569–578.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Memory and intelligence*. New York: Basic Books.
- Pomeroy, H., & Clark, A. J (2015). Self-efficacy and early recollections in the context of Adlerian and wellness theory. *The Journal of Individual Psychology*, 71(1), 24–33.
- Richardson, R., & Hayne, H. (2007). You can't take it with you: The translation of memory across development. *Association for Psychological Science*, 16(4), 223–227.
- Richter, A., Gilbert, P., & McEwan, K. (2009). Development of an early memories of warmth and safeness scale and its relationship to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82, 171–184.

- Saul, L. J., Snyder, T. R., & Sheppard, E. (1956). On earliest memories. *Psychoanalytic Quarterly*, 25, 228–237.
- Schafer, R. (1980). Narration in psychoanalytic dialogue. *Critical Inquiry*, 7, 29–53.
- Spence, P. D. (1982). *Narrative truth and historical truth*, New York: Norton.
- Triest, J. (1999). The inner drama of role taking un a organization. In R. French & R. Vincer (Eds.), *Group relations, management, and organization* (pp 209–223).Oxford university Press.
- Vettor S. M., & Kosinsky JR F.,A.(2000). Work-stress burnout in emergency medical technicians and the use of early recollections. *Journal of Employment Counseling*, 37, 216–228.
- Warren, C. (1990). Use of hypnogogic reverie in collection of earliest recollections. *Individual Psychology*, 46(1), 317–323.
- Weertman, A., & Arntz, A. (2007). Effectiveness of treatment of childhood memories in cognitive therapy for personality disorders: A controlled study contrasting methods focusing on the present and methods focusing on childhood memories. *Behaviour Research and Therapy*, 45(9),2133–2143.
- Whitaker, D. S., & Lieberman, M. (1964). *Psychotherapy through the group process*. New York: Atherton.

"העבר מתנועע בתוך ההווה": הגישה הנרטיבית של אדלר לזיכרונות הילדות

גיסי שריג

תקציר

זיכרונות הילדות שלנו נחשבים כמטילי זהב בגישות טיפוליות שונות, אך הן מציעות תשובות שונות לשאלת מהותם ותפקידם. במאמר זה אציג את גישתו של אלפרד אדלר לזיכרונות הילדות, ואראה כיצד אף שהגה את רעיונותיו בנושא עשורים לפני גיבוש תורת הנרטיב, ולמרות ההיקף המצומצם של כתביו בנושא – הם מציעים תפיסה נרטיבית מובהקת של זיכרונות הילדות. תפיסתו זו של אדלר מתבטאת בשמונה רעיונות, הנוגעים באפיונים הנרטיביים הבאים של זיכרונות הילדות: (א) מטרתיות; (ב) סמליות; (ג) סובייקטיביות; (ד) סלקטיביות; (ה) רלוונטיות: קשר בין עבר, הווה ועתיד; (ו) היעדר תוקף האמת; (ז) אוטוביוגרפיה; (ח) איזון. במסגרת האפיון הראשון לעיל אציג את רעיון סגנון החיים כבסיס לתפיסה כולה וכהקשר להבנת התפיסה הנרטיבית של אדלר. במאמר אדון בשמונת האפיונים לעיל ובזיקה ההדדית שביניהם, אדגים אותם באמצעות זיכרונות ילדות אחדים של אדלר עצמו, ואציג להם מקבילות מחקר הנרטיב והזיכרון בן זמננו. לבסוף, לאור התפיסה האדלריאנית של זיכרונות הילדות כנרטיב מטפורי, אציין את תפקידם המרכזי ככתבי חיים השומרים על המטרה הפסיכולוגית של המספרים.

מילות מפתח: זיכרונות ילדות, זיכרונות מוקדמים, אלפרד אדלר, פסיכולוגיה אינדיווידואלית, פסיכותרפיה אדלריאנית, נרטיב, אוטוביוגרפיה

מבוא

רבים מאתנו מייחסים לזיכרונות הילדות שלנו חשיבות וערך, אבל אינם מודעים לתפקיד הנפשי החיוני שהם ממלאים בחיינו. עוד פחות מזה אנו מודעים לאופיו הנרטיבי של הזיכרון, שאותו אנו חווים כאמת היסטורית פרטית של חיינו. במאמר זה אפגיש שתי תאוריות, כדי לדון בתפקיד החיוני שנרטיב זיכרון הילדות ממלא בחיי הנפש: הראשונה שבהן היא תאוריית הנרטיב, והיא תשמש מסגרת כללית לדיון; השנייה היא הפסיכולוגיה האינדיווידואלית של אדלר, המציגה תפיסה נרטיבית ספציפית מובהקת של זיכרונות הילדות (שריג, 2016).¹ במאמר זה אציג את תפיסתו זו של אדלר, אקביל את רעיונותיו לרעיונות דומים של חוקרי נרטיב בני זמננו, ואדגים אותה באמצעות זיכרונות ילדות של אדלר עצמו.²

* הציטוט שבכותרת לקוח משירה של זלדה, "באותו ערב מוזר" (שניאורסון-מישקובסקי, תשמ"ה, עמ' 222).

1 המאמר הוא הרחבה של הרצאה להשקת ספרי, "שובל ילדות שקוף: על זיכרונות הילדות בגישה אדלריאנית" (שריג, 2016). ההרחבה מתבססת בין השאר על פרקים 6 ו-7 בספר זה.

2 להדגמת רעיונות אלה בזיכרונות אחרים, נא עיינו שריג (בדפוס).

אדלר יצר את הגותו ויישם אותה מסוף המאה התשע עשרה ובמהלך כמעט ארבעת העשורים הראשונים של המאה העשרים.³ כ-30 שנה לאחר מותו החלה לקנות לה אחיזה חזקה פרדיגמה מחקרית חדשנית: תאוריית הנרטיב. תאוריה זו מתבוננת בתופעות אנושיות – גם מחוץ לתחום הספרות – כאילו היו סיפור. תאוריית הנרטיב התפתחה באופן כה גורף, עד שהיום מכנים אותה "התפנית הנרטיבית", וגם "ההתפוצצות הנרטיבית": "חקר הנרטיב בחיי היום-יום, בשיח, ברפואה, בפוליטיקה, באמצעי התקשורת ההמוניים, בפסיכולוגיה, במשפטים וכן הלאה חולל התפוצצות חוצת דיסציפלינות ככל שהתאוריה של הנרטיב הפכה יותר ויותר בין-תחומית ופחות ממוקדת אך ורק בספרות ובקולנוע" (Stanford-Friedman, 2011, p. 3). בדברים אלה מהדהדת טענתו של הסמיוטיקאי הצרפתי בארת: "הנרטיב חוצה אומות, היסטוריות ותרבויות: הוא פשוט שם, כחיים עצמם" (Barthes, 1966/1982, pp. 251–252). על מעמדה המרכזי של תורת הנרטיב בחקר תופעת האדם, על היבטיה השונים, אפשר ללמוד גם ממחרוזת הציטוטים הבאה, ששזר אבוט (Abbot, 2011) מטענותיהם של חוקרי נרטיב בני זמננו:

"כל ידע מקודד בסיפורים". דומה כאילו בקביעה גורפת זו של רוג'ר שנק ורוברט אייבלסון התכוונו החוקרים לעורר פרובוקציה [...] אבל מצד שני, הנה דבריו של מרק טרנר, המחזק כמעט אותה עמדה: "הפעלת הדמיון באמצעות נרטיב היא מכשיר בסיסי של המחשבה" [...] פרדריק ג'יימסון קרא לנרטיב "התפקוד המרכזי [...] של המוח האנושי", וליטרד קרא לו "הצורה המזוקקת של הידע המסורתי" [...] גורנסון וקרדייר קראו לנרטיב "צו מניע", ורוברט סטוני טען שהנרטיב הוא "אופן מובנה של ידיעה, וכפי שהוכח – בעיקרו קדם-לשוני בהליכיו" [...] ריקר הרחיב את תקפותם של הליכים אלה הרבה מעבר לספרות הבדיונית, כשם שעשה גם [...] היידן וייט, אשר קרא לנרטיביות "עובדה תרבותית פן-גלובלית" (p. 187).

התפנית הנרטיבית ממשיכה לתת את אותותיה הברורים במחקר בתחומים אלה עד היום. רק כדי לסבר את האוזן, בעשור האחרון התפרסמו 71,223 מחקרים אקדמיים תחת מילת המפתח "נרטיב", ומתוכם, בשנת 2016 (עד חודש יולי) בלבד – 12,781. אולם הכינוי הדרמטי הזה, "התפוצצות נרטיבית", מתייחס לא רק לכמות המחקרים, אלא להשפעה הרב-תחומית העצומה שלהם במדעי הרוח והחברה כאחד. ובחזרה לאדלר: בימי חייו פרסם אדלר 95 ספרים ומאמרים בנושאים שונים, ומפתיע לגלות שהוא לא הרבה לכתוב על זיכרונות מוקדמים, אף שהעבודה עם זיכרונות ילדות היא אחד מן הכלים המרכזיים בפסיכותרפיה שלו. עם זאת, בכתיבה המתומצתת והגבישית שלו על זיכרונות הילדות ניבא אדלר את רוח הזמן שלנו ובישר את עיקרי תורת הנרטיב, הגם שלא השתמש במונח עצמו.

יסודות נרטיביים בזיכרון הילדות על פי אדלר

גישתו של אדלר לנפש האדם היא הוליסטית, והיא מתבססת על ההנחה שכל מרכיבי הווייתנו קשורים זה בזה ומתפקדים מערכתית כמקשה אחת: "בשלב מוקדם מאוד

בעבודתי גיליתי שהאדם הוא אחדות! המשימה החשובה ביותר של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית היא להוכיח את האחדות הזו בכל אדם – בחשיבתו, ברגשותיו, בפעולתו, במה שמכונה המודע ותת-המודע – בכל ביטוי של אישיותו" (Adler, 1964f, p. 69).⁴ כזו היא גם הגותו: כל רעיון בהגותו קשור בכל הרעיונות האחרים (שריג, 2016). עם זאת, כדי להבין את תפיסת זיכרונות הילדות של אדלר, בחרתי לפרק אותה כאן לשמונה רעיונות נפרדים ולהראות את הזיקה ביניהם.

רעיון המטרותיות

מטרותיות על פי אדלר

ליבת רעיון המטרותיות בהקשר של זיכרונות הילדות היא בכך שאין הם תמימים וגם לא אקראיים. נהפוך הוא, הם בעלי עניין: הם צצו ועלו "כאן ועכשיו" כחלק מחתירה להשגת מטרה נפשית מסוימת. כדי לרדת לפשר העניין, עלינו להבין קודם לכן מושג מרכזי אחר בהגותו של אדלר – סגנון החיים (the life style).⁵ אדלר השתמש במושג זה כדי לתאר את אישיות האדם. באופן בסיסי מדובר במערכת אמונות סובייקטיביות על החיים, על העולם, על האדם ועל אחרים בחייו. מערכת זו, שאנו יוצרים בילדותנו, משמשת בסיס לכינון מטרה פסיכולוגית אינדיווידואלית ולקביעת אסטרטגיות להשגתה הלכה למעשה. אדלר ראה בסגנון החיים מנגנון הישרדותי להתמודדות עם אתגר נפשי וחברתי מרכזי: השגת תחושת ערך עצמי, שבזכותה נחוש שאנו ראויים להשתייך כשווים בין שווים – תחילה למעגל משפחתנו, ומאוחר יותר גם למעגלים חברתיים נוספים. פרויקט נפשי זה הוא המטרה הפסיכולוגית המשותפת לכל אדם בריא בנפשו: "תחושת השייכות, האינטרס החברתי, מכה שורשים בנפשו של הילד ונוטשת את המבוגר רק כאשר שינויים פתולוגיים חמורים ביותר מתחוללים בחייו המנטליים" (Adler, 1959d, p. 138).

חשוב להבין על שום מה אנו מטילים כלל ספק בזכותנו להשתייך לכל קבוצה שנרצה. על פי אדלר, הספק הזה מתעורר כבר למן הרגע הראשון שבו אנחנו מתחילים לבנות את האישיות שלנו, עם צאתנו לאוויר העולם. ברגע הזה ובמשך השנים הראשונות לחייו, אנו מצויים במצב של נחיתות. מצב זה נובע אובייקטיבית מסיבות קיומיות: ראשית, בשנים הראשונות לחייו, האחרים בסביבתנו הם "יותר" מאתנו: גדולים, יכולים, עושים יותר; שנית, אנו תלויים בהם תלות מוחלטת: בלעדיהם לא רק שלא נשגשג, גם לא נתפתח ולא נשרוד.⁶ תחושת הנחיתות והספקות בדבר ערכנו וזכאותנו להשתייך נחוות בנפשנו כמצב של "מינוס" ומעוררות בנו כאב רגשי עז.

4 מסמך זה מתייחס בכבוד לשני המגדרים. אשתמש לחלופין בלשון זכר או נקבה על פי הצורך וההקשר.

5 מושג זה מבוסס בספרות המקצועית באמצעות מגוון של מונחים: lifestyle, life style, the life style, style of life ועוד. קדמו לו מושגים מקבילים שונים בתקופות שונות בהגותו של אדלר.

6 בהמשך החיים מופנית תחושת אפסות זו כלפי היקום, ונוספת עליה שכבה נוספת של תחושת נחיתות סובייקטיבית, יציר מחשבתנו. דרייקורס טען, בעקבות אדלר, כי "תחושת הנחיתות אינה רגש", אלא היבט רגשי של תפיסה, של אמונה (דרייקורס, 1991, עמ' 180).

כדי להגיע שוב למצב של "פלוס"⁷, אנו יוצרים בעזרת תבונת הילדות שלנו מטרה פסיכולוגית ייחודית לנו וחותרים אליה בהתמדה. כל אימת שאנו משיגים את המטרה, אנו זוכים בתחושת ערך וזכאות לשייכות ומצליחים להפיג את כאב תחושת הנחיתות.⁸ אדלר קבע כי תחושת הנחיתות היא אות לאנושיותנו: "להיות אדם פירושו להיות בעל רגשי נחיתות" (Adler, 1964a, p. 54). הוא גם הסביר כיצד תהליך פיצוי זה עשוי להועיל לאנושות כולה:

אנו מבחינים במהרה במידה זו או אחרת של תחושת נחיתות בכלום, יחד עם חתירה מפצה לקראת מטרה של עליונות.⁹ אין לגנות רגש אוניברסלי מעין זה: משמעותו וערכו מותנים לחלוטין באופן השימוש בו. התגלית החשובה ביותר של הפסיכולוגיה האינדיבידואלית היא שאפשר להשתמש ברגש הנחיתות כגירוי להמשיך [בפעילות] בצד המועיל של החיים (Adler, 1929, p. 2).

כדי ליצור את המטרה הפסיכולוגית, אנו יוצאים כבר מראשית חיינו למשימת חקר איכותני-פרשני של ארבע-חמש שנים לפחות. מטרת המחקר היא למצוא מענה לשאלות הבאות: מי אני? מי הם האחרים סביבי? איך אני יחסית אליהם והם יחסית אליי? איך פועל העולם הזה?¹⁰ על פי אילו ערכים אני יכולה וכדאי לי להתנהל בו, כדי להשיג לעצמי תחושה של ערך עצמי ושל זכאות לשייכות? אדלר טען שהתשובות לשאלות אלה נוצרות בתהליך יצירתי-סובייקטיבי, וכי הן נגזרות מרפרטואר החוויות שצברנו עד כה מזה ומן האינטליגנצייה הילדית הלא בשלה שלנו מזה: "הטלאולוגיה של החיים הפסיכולוגיים של בן אנוש אמנם עולה מצרכים אימננטיים, אבל בייחודיותה היא יצירה של היחיד"; היחיד הוא [...] גם התמונה וגם האמן. הוא האמן של אישיותו" (Adler, 1959b, p. 177). כאשר אנו מצליחים לייצר בעזרת תבונת הילדות שלנו תשובות שיש בהן כדי לשכך את כאב הנחיתות, אנו מסיקים מהן את המסקנות האופרטיביות המתבקשות ומבססים עליהן מטרה פסיכולוגית קונקרטי, אישית וייחודית, למשל: לקרוא תיגר על כולם; לוותר תמיד לאחרים; להיות לוחמת צדק; לגייס את כולם לעזרתי בכל מצב... החתירה למטרה זו תתווה את דרכנו במסע חיינו ותסייע לנו להשיג תחושה של ערך ושל זכאות לשייכות. למכלול ההוליסטי זה של רעיונות סובייקטיביים ושל מטרה פסיכולוגית אופרטיבית ייחודית הנגזרת מרעיונות אלה, קרא אדלר "סגנון חיים" (Adler, 1969b).

7 אדלר השתמש בביטוי זה כדי לציין את כבדת הדרך המשתנה והבלתי נמנעת שעל אדם בריא בנפשו ללכת כל פעם מחדש כדי להתגבר על מכשולים, להתפתח ולהשתכלל במשימות החיים (ראו נא הערה 9). מבחינתו, "מצב של 'מינוס' נמצא בבסיס כל צורה של ביטוי נפשי"; הוא "נובע מחוסר האונים ומאי-השלמות של הילדות" ומניע את האדם הבריא לנוע קדימה, לעבר מצב של "פלוס" (Adler, 1964a, pp. 53–54).

8 יש הרואים במטרה תנאי קיומי. תפיסה זו מדגישה את הפן ההימנעוטי של המטרה: חיים על פיה ימנעו כניסה למצב הנתפס סובייקטיבית כמבוי סתום (כפיר, 2009).

9 אדלר השתמש כאן במונח "עליונות" במובן החתירה האבולוציונית הבלתי פוסקת להתפתחות האנושות – עד למימוש אידאל השלמות הסובייקטיבי, אך התורם-חברתית, של כל אדם (Adler, 1964c). מימוש זה הוא בבחינת אידאל כשלעצמו, כי יוכל להתגשם רק "תחת עין הנצח".

10 ה"נתונים" שעליהם מסתמך מחקר זה מגיעים כמובן מזירת המשפחה וממרחבי חיים נוספים שבהם הילד חי.

נקשר עתה את מושג סגנון החיים לרעיון המטרתיות. "מטרתיות" פירושה שבכל מחשבה שלנו, בכל רגש שאנו חשים ובכל פעולה שאנחנו פועלים, אנו חותרים להשיג את המטרה הפסיכולוגית שבחרנו לעצמנו. מטרה זו היא המעצבת את אישיותנו ומנווטת את דרכנו בחיים, ולא סיבות או גורמים מילדותנו בעבר. אדלר ניסח רעיון זה על חוללות האדם כך:¹¹ "אנו מתייחסים לאדם כאילו דבר בחייו לא נקבע בשל קשר סיבתי, וכאילו כל תופעה [בחייו] הייתה יכולה להיות שונה" (Adler, 1959e, p. 91).¹² כדי להדגים זאת וכן עקרונות תאורטיים נוספים במאמר זה, נפגוש זיכרון ילדות של אדלר עצמו מגיל חמש:

אני זוכר שהשביל לבית הספר הוביל דרך בית קברות. כל פעם שהלכתי שם פחדתי, וחרה לי ביותר כשראיתי את הילדים האחרים עוברים את בית הקברות בכלל מבלי לשים לב לכך, בעוד שכל צעד שאני צעדתי היה מלווה בפחד ובאימה. נוסף על אי-הנוחות הקיצונית שהתעוררה בי עקב הפחד, גם הטריד אותי הרעיון להיות אמיץ פחות מהאחרים. יום אחד החלטתי לשים קץ לפחד המוות הזה. שוב החלטתי על טיפול שיקשיח אותי. נשארתי במרחק מה מאחורי האחרים, הנחתי את הילקוט שלי על האדמה ליד חומת בית הקברות, ועליתי וירדתי ממנה תריסר פעמים, עד שהרגשתי שאני שולט בפחד. לאחר זה, אני מאמין שהלכתי בשביל הזה ללא כל פחד (Mosak, 1977, p. 231).

נקשר עתה את הזיכרון הזה לתפקידו המטרתית: היכן אפשר לזהות כאן את המטרה הנפשית האינדיווידואלית של הילד אלפרד? מעניין עוד יותר להבין לאילו ממצאים הגיע הילד בן החמש במחקרו על העולם ועל החיים, ותחילה – לאיזו מסקנה אופרטיבית הוא הגיע על הדרך שבה כדאי לו להתנהל בעולם כדי לזכות בתחושה של ערך עצמי ואמונה בזכאות לשייכות.¹³ הנה אפשרות פרשנית אחת: *העולם הוא מקום מפחיד מאוד, כי המוות נוכח בו, ואני מפוחד*. אדלר יכול היה להגיע למסקנה הזאת על העולם ועל עצמו, כי המוות באמת נכח בילדותו פעמיים. בפעם הראשונה מצא את אחיו הקטן מת במיטתו בחדר ששניהם חלקו (Hoffman, 1994), ובפעם השנייה, מאוחר יותר, כשחלה בדלקת ריאות קשה, שמע את הרופא מנבא את מותו הוודאי

11 חוללות באנגלית – agency. בכתביו כינה אדלר את עקרון החוללות "אין-טרמיניזם". המונח "חוללות" מתייחס ליכולתו של האדם לפעול בכל סביבה שבה הוא מצוי ולקבוע בבחירותיו המטרתיות את גורלו. על פי גישה זו, האדם אינו קרבן של נסיבות חייו, אלא יש ביכולתו להרים "תרומה סיבתית למהלך העניינים" (Bandura, 2006, p. 2), ובכך להתעלות מעליהם ולהתערב בהם. בנדורה מנה ארבעה אפיונים של החוללות האישית: (א) כוונתיות (intentionality), המקבילה לרעיון המטרתיות של אדלר; (ב) קדם-חשיבה (forethought), המתייחס להיערכות ממוקדת של האדם לפעולה בעתיד באמצעות ייצוגים קוגניטיביים של מטרת ותוצאות, אשר מאפשרים לו להדריך את עצמו לקראת העתיד; (ג) תגובתיות-עצמית (self-reactiveness), המתייחסת לתכנון הפעולה, לקישור המחשבה לפעולה ולניטור ביצועה; (ד) רפלקטיביות-עצמית (self-reflectiveness), המתייחסת לבקרה עצמית מטה-קוגניטיבית, אשר מפקחת על רמת מסוגלותו של האדם, על הגיון רעיונותיו ומעשיו ועל משמעות מטרותיו. מסקנות חשיבה רפלקטיבית זו מניבות התאמות מתקנות על פי הצורך.

12 כוונתו לכך שבאותן נסיבות היו יכולות להיווצר תוצאות שונות, על פי הבחירה או המטרה של האדם. וראו דיון נוסף בעניין זה בפרק משנה "רעיון הסובייקטיביות" להלן.

13 אדלר טען שסגנון החיים מתקבע עד גיל חמש. מכאן, שהחוויה המתוארת בזיכרון זה היא חלק חשוב מהמחקר שהילד ערך על מהות החיים ועל אופן ההתנהלות הרצוי בהם, וכן מן המחקר הרעיוני של המטרה הפסיכולוגית שהציב לעצמו.

(Mosak, 1977).¹⁴ שיחתו של הילד עם עצמו יכולה הייתה גם לכלול את המחשבה הבאה: אני לא רק מפוחד, אני גם מוגבל, כי בגלל הפחד אני לא יכול לנוע בכל מקום שאני רוצה בעולם;¹⁵ האחרים, לעומתי, אמיצים יותר ממני ולכן חופשיים יותר ממני להתנועע איפה שהם רוצים; זה אומר שאני נחות מאחרים, וזה משפיל אותי וחורה לי וכואב לי. אבל, רגע... אני כבר יודע שאפשר גם להטיל ספק בכל זה ולחשוב אחרת. ייתכן שאדלר נזכר באפשרות הזאת בזכות עצה שאביו נתן לו – להטיל ספק בכול.¹⁶ הוא כבר הגיע למסקנה שאביו צדק, וכפי שדיווח מוזק (Mosak, 1977), סיפר מאוחר יותר כיצד נוכח בכך:

אדלר גילה שהוא לא היה יכול ממש להאמין במלאך הפסח [אלהו הנביא?] המבקר כל בית יהודי ומסוגל להבחין בין החמץ לבין המצה שהכינו לו. לכן לילה אחד בפסח, לאחר שכל בני המשפחה הלכו לישון, אדלר התגנב לקומה התחתונה בכתונת הלילה שלו, החליף את המצה בחמץ, וחזרה כל הלילה בארון עם דלת פתוחה, כדי לגלות דרך הסדק איך ההחלפה השפיעה על המלאך. "וגם לא הייתי לגמרי מופתע", הוא סיפר [...]. "כשהמלאך לא הופיע" (עמ' 230).

ייתכן אפוא שגם בהקשר של הזיכרון על חומת בית הקברות חשב הילד כך: אני כבר יודע שאפשר להטיל ספק בכול, אז אטיל ספק גם במה שאני עצמי חושב, מרגיש ומאמין. העולם באמת מקום כה מפחיד? באמת נגזר עליי להיות אמיץ פחות מאחרים? אני באמת נחות מהם? זה לא בהכרח כך! אכן בעולם הזה אנחנו חייבים לעבור דרך בתי קברות, אבל זה לא בהכרח הופך את העולם למקום מפחיד. את הפחד הזה אני יצרתי בעצמי, ואני יכול גם להיפטר ממנו בעצמי; אני יכול לאמן את עצמי לעשות מה שקשה לי, ולהפוך להיות לא פחות אמיץ מהם, וכלל לא נחות מהם! על סמך כל זה אני בוחר להתגבר על הפחד שלי ולא לתת לו לעצור אותי, וכל עוד הדבר תלוי בי – לעולם לא לוותר על חופש התנועה שלי! אז הנה, אני כבר מתחיל להתאמן – ולא לפחד כלל. זוהי אולי המסקנה שאליה הגיע אלפרד בן החמש; ילד אחר יכול היה להגיע למסקנה אחרת לגמרי, למשל לבחור לעקוף את בתי הקברות או לדאוג להיות מוקף תמיד שומרים שילכו אתו יד ביד לכל מקום וילחשו לו מילת הרגעה.

מהו תפקידם של זיכרונות הילדות בחתירה בלתי נלאית זו לעבר המטרה הנפשית? פרויד טען שזיכרונות הילדות הם מסך המסתיר את האמת על מה שהתרחש במציאות חייו של הילד; שאנו מלבישים על האירועים ההיסטוריים האמתיים של חיננו מעין מסכה שתחפה עליהם, כדי לחסוך מעצמנו את הכאב ואת האימה שהם

14 הנה הזיכרון של אדלר על חוויה זו: "הייתה לי דלקת ריאות. הרופא, שפתאום הזעיקו אותו, אמר לאבא שלי שאין כל טעם לטרוח לטפל בי, כי אין כל סיכוי שאחיה. בבת אחת שטף אותי גל של אימה, וימים אחדים לאחר מכן, כשהבראתי, החלטתי שאני ללא ספק אהיה רופא, כדי שיהיו לי הגנה טובה יותר נגד סכנת המוות וכלי נשק נעלים יותר מאשר לרופא שלי כדי להיאבק בו" (Bottome, 1939, p. 23).

15 כפי שנראה בהמשך, חופש התנועה הגדיר בשביל הילד את ערכו ואת זכאותו לשייכות.

16 אדלר סיפר שבטיולי הבוקר שלו עם אביו הוא יעץ לו עצה שהפכה למוטו של חייו: "לעולם אל תיקח דבר כמובן מאליו, ובדוק כל דבר בעצמך!" (Bottome, 1939, p. 24).

מעוררים (פרויד, 1968). על כן מה שהיה חשוב באמת מבחינת פרויד הוא לא מה אנו זוכרים, אלא מה אנו מסתירים. אדלר חשב אחרת – הוא היה סבור שכל פרט במה שאנו זוכרים הוא משמעותי, כי הוא נבחר להיזכר מטעם סגנון החיים.¹⁷ לדידו, כל זיכרון הוא אקט מטרתי מובהק, שנועד לשמר את סגנון החיים ולממש את המטרה הנגזרת ממנו:¹⁸ "זיכרונות לעולם לא יוכלו לעמוד בסתירה לסגנון החיים" (Adler, 1980, p. 74); "זיכרונותי [של היחיד] מייצגים את 'סיפור החיים שלי'; סיפור שהוא חוזר עליו לעצמו כדי [...] לשמור שיתמקד במטרה שלו" (p. 73).

אם כדי להבין את אישיותו של אדלר הבוגר, ננתח את זיכרון החומה באמצעות רעיון המטריות, נוכל להסיק גם מבלי להכיר את הביוגרפיה שלו, שאומץ הלב להטיל ספק ולחשוב אחרת, הכמיהה לתנועה חופשית, הנחישות, לקיחת האחריות על הקושי וההתמודדות אתו באמצעות אימון – כל אלה היו אפיונים של אדלר הבוגר בכל מעגלי חייו, ואכן – כפי שנראה בהמשך, אדלר עצמו העיד על כך (Bottome, 1939; Hoffman, 1994).

מטריות בחקר הנרטיב

עשרות שנים לאחר שאדלר טען כי זיכרון הילדות הוא נרטיב מטרתי, אנחנו מוצאים את הרעיון הזה כטענה מרכזית וישירה גם אצל חוקרי הנרטיב: "הנרטיב הוא מטרתי (טלאולוגי). הוא רווי בתשוקות ובמאויים, המתבטאים בחתירה אין-סופית אחר מטרות" (Neisser, 1993; Neisser & Fivush, 1994; Neisser & Jopling, 1997; Neisser & Winograd, 1988). חוקרי נרטיב מובילים אלה גם הסכימו ביניהם על כך שבנרטיב טמון כוח יזמתי-אג'נטיבי לחולל בחירות ולהגשים מטרות: "לרוב הנרטיב דורש חוללות. מעורבים בו בני אדם כדמויות או כעושי מעשה. לבני אדם יש מקום בעליה, תפקיד בסיפור. בהדגישו פעולה אנושית מכוונת מטרה, הנרטיב מאיר כיצד בני אדם [...] נעים לעבר מטרותיהם" (Patterson & Renwick Monroe, 1998, p. 316). איך מסבירים חוקרי הנרטיב את כוחו זה של הנרטיב לעבוד בשירות המטרה? אחד ההסברים הוא שכאשר אנו מספרים את הסיפור שלנו על עצמנו, אנו חותרים להעמיד סיפור קוהרנטי, שאין בו סדקים, פערים או סתירות (Bruner, 2003), ואשר יציג אותנו באור חיובי. לא תמיד אנחנו מצליחים בכך, אבל לשם אנו שואפים. אחד מן הכלים הנרטיביים שמאפשר לנו לעבוד בחריצות ובנחישות למען השגת המטרה הפסיכולוגית האישית שלנו הוא התירוף.¹⁹ באמצעות הנמקות משכנעות, שיצדיקו

17 המנחם (2004) ציין שחוקרי יחסי האובייקט – ממשיכיו של פרויד – התמקדו אף הם בחומר הגלוי של הזיכרון וניתחו בו "דפוסים קבועים של יחסים שעוצבו בילדות והופנמו [...] והפכו למבנה תוך-נפשי המשקף את תפיסת ה'עצמי' והחוויה הבין-אישית" (עמ' 174).

18 ראו גם ממצאים אמפיריים המאששים טענה זו אצל קנל (Canel, 2016).

19 ברייטהאופט הזכיר לנו בהקשר זה את הנרטיב המתרחץ הראשון: כשאדם וחוה נתפסים כשעלה התאנה מכסה את ערוותם ועסיס התפוח עוד נוטף משפתותיהם – כל אחד מהם מספר לאלוהים נרטיב מתרחץ משל עצמו: אדם מספר שחוה היא שהאכילה אותו מפרי הדעת, וחוה מגלגלת את האחריות על הנחש (בראשית ג). זמין

באתר <http://www.mechon-mamre.org/i/t/0103.htm>

את מחשבותינו, את רגשותינו ואת אופן התנהלותנו בעולם, אנחנו מצליחים לייצר סיפורים מתרצים בשירות המטרה שלנו.²⁰ סיפורים אלה נחוצים במיוחד כשאנו מתמודדים עם האשמה או תחושת אשם: "באמצעות מתן נרטיב של תירוץ, המספר יכול להתחמק מעונש וכן ליהנות מהתועלת האבולוציונית של התחמקות [מאחריות] על התנהגות שיש בה סיכון. כמענה להאשמה, התירוץ פותח את שדה הנרטיב בכך שהוא מטיל ספק בהשתלשלות הנכונה של האירועים ובאחריות הכרוכה בהם" (Breithaupt, 2011, p. 108). התוצר המבוקש של פעולה נרטיבית זו הוא גיוס רגשי של קהל היעד לתמיכה בעמדה המובעת בנרטיב: "ביצירת התירוץ, המספר [...] ימיר סיפורים על שרשרות של סיבתיות למעשיות שבמרכזן עומד אדם; מעשיות אלה קוראות לאמפתיה מהמאזין [...] המבנה הפנימי של התירוץ ממיר את ההאשמה [...] לרגשות אחרים (עניין, הזדהות חברית, חמלה)" (Keen, 2011, p. 13). בהקשר של רעיון המטרות אפשר לטעון אפוא כי התירוץ המתאים בונה נרטיב המיטיב לשכנע בצדקת המטרה הפסיכולוגית ובתועלתה, ולעתים – גם להסתירה.

רעיון הסמליות

אדלר הגדיר מפורשות את זיכרון הילדות, ובמיוחד את הזיכרון המוקדם ביותר, כסמל: זהו "הסמל השלם פחות או יותר של עצמו [...] ושל הדרישות שאחרים דורשים ממנו" (Adler, 1980, p. 19); במלים אחרות, זיכרון ילדות הוא נרטיב מטפורי, סיפור שמייצג ומסמל משהו. חשיבותו הסמלית של הזיכרון אינה תלויה ברמת הדרמטיות שלו. בדומה לפרויד, גם אדלר טען ש"כל זיכרון, לא משנה עד כמה האדם יחשוב שהוא טריוויאלי, מייצג בשבילו משהו שראוי לזכור אותו" [ההדגשה שלי] (p. 19).

אדגים עתה את היסוד הסמלי-המטפורי של זיכרונות הילדות בזיכרון החומה. ברמה העלילתית של הזיכרון הזה יש חמש פעימות ברורות: (א) ילד משווה את עצמו לחבריו ומוצא שהוא נחות מהם; (ב) ילד חווה כאב נחיתות עז; (ג) ילד מחליט שהוא לא ייתן לזה לקרות; (ד) ילד פועל בנחישות ובאומץ בדרך שכבר הוכיחה את עצמה, כדי שזה לא יקרה; (ה) ילד מצליח במשימתו. הסמל המרכזי בסיפור זה הוא טיפוס נחוש על חומה, המוביל לתוצאה המבוקשת – התגברות על קושי גדול. מהי משמעותו של סמל זה? הנה אפשרות אחת: החומה מגנה עלי מפני הדבר שהכי מפחיד אותי, אבל היא גם עוצרת אותי והופכת למכשול לחופש התנועה שלי. כדי להתגבר על המכשול הזה אני אתאמן בטיפוס עליה – עד שאוכל להשאיר אותה מאחור. האימון בטיפוס החוזר ונשנה מעל החומה יכול אם כן לסמל את ההתמודדות המוצלחת של הילד עם המכשול. זוהי מטפורה נרטיבית על בחירה לקחת שליטה על החיים הרגשיים והחברתיים ולנתב אותם בדרך הרצויה; על רכישת היכולת לנוע ממצב של "מינוס" אל מצב של "פלוס"; על אומץ כתכונה נרכשת, על אימון עצמי לקראת שינוי.

20 בפרק משנה "איזון בין יציבות לבין שינוי" להלן אדון באסטרטגיה נרטיבית קרובה לזו, המכונה "הנמקה אוטוביוגרפית". אסטרטגיה זו מוחלת על אוטוביוגרפיה שלמה.

אם הזיכרון מייצג סמלית את סגנון החיים של האדם, פירוש הדבר שהוא גם מייצג את הערכים שמהם הוא גיבש את משמעות החיים שלו: "החוויה עצמה אינה כה חשובה, כשם שחשובה העובדה ש [...] נעשה בה שימוש כדי לגבש את המשמעות הניתנת לחיים" (Adler, 1980, p. 19); הזיכרונות "מסייעים מאד לגלות מה נחשב כערך שכדאי לחתור אליו" (Adler, 1979, p. 22). זיכרון החומה אכן מגלה מה היו הערכים שמהם גיבש אדלר את משמעות החיים שלו: חופש המחשבה והתנועה, האומץ הנדרש כדי להשיגו, ההתגברות על הקושי הנדרש כדי לחולל שינוי בחיים, ההכרה באחריותו של האדם על בחירותיו וההשתתפות השוויונית במעשה החברתי. הגשמת ערכים אלה ביססה אצל אלפרד הצעיר תחושה של ערך ושל זכאות לשייכות. אדלר עצמו ניתח יסודות אלה ואחרים בזיכרונות הילדות שלו. על חשיבות יסוד התנועה בחייו המתגלה בזיכרון זה העיד כך: "אנו יכולים לראות די בביורר בחוויות אלה של ילדותי איך הן כוננו נטייה אופיינית מסוימת – שמייצגת פחות או יותר את מקומי במשפחה,²¹ ואת תשוקתי לנוע ביתר חופשיות – לראות את כל גילויי הנפש במונחים של תנועות" (Bottome, 1939, p. 22). על יסוד הטלת הספק העיד אדלר כי "בעתיד אהיה חייב לשפוט את האנושות לא על סמך מילותיה המדוברות ורגשותיה, אלא על סמך פעולותיה" (עמ' 22–23). אדלר גם העיד על החלטתו להתמודד ישירות עם קשיים: "החלטתי בגיל מוקדם לבוא במגע קרוב עם כל הבעיות הקשות, כדי שאהיה בעמדה טובה יותר לפתור אותן" (p. 23). הוא אף היה מודע לחלקן של חוויות אלה בעיצוב הגותו: "הדמיון בין חוויותיי לבין השקפת העולם הבסיסיות של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית אינו נטול עניין, אם לוקחים בחשבון את הזמן שהקדשתי בשנים מאוחרות יותר בחיי ל [...] רגשי נחיתות ככוח המניע לחתירה להישג; לרגש חברתי, המכוון לאידאל של שלמות האנושות" (p. 22). אנו מקבלים כאן אפוא עדויות מכלי ראשון על כוחו המטפורי של הזיכרון לייצג סמלית את ערכי סגנון החיים.

חקר המטפורות תומך ברעיון הסמליות של אדלר. משנת 2008 החל ג'ורג' לייקוף (Lakoff, 2008/2009) לדווח על אישוש נזירוני-ביולוגי בחקר המוח לתאוריית המטפורות הקלסית,²² שפרסם ביחד עם מארק ג'והנסון בראשית שנות השמונים (Lakoff & Johnson, 1980, p. 51). טענתם אז הייתה שהדרך שבה אנו מדברים על מצבנו, ממשיגים אותו לעצמנו, ואפילו חווים אותו – מובנית מטפורית. הם הסבירו כי "במטפורות יש קישורים נגזרים,²³ אשר באמצעותם הן מדגישות היבטים מסוימים בקיום שלנו ומקשרות אותם באופן קוהרנטי זה לזה" (p. 156). הם אף טענו אז כי "מטפורה מסוימת יכולה להיות הדרך היחידה להדגיש בדיוק את ההיבטים האלה של החוויה שלנו ולארגן אותם באופן קוהרנטי" (p. 156).

21 אדלר סיפר כאן למחברת הביוגרפיה שלו, פיליס בוטום, על התחרות שלו עם אחיו: "כדרכו נוסף [לנחיתות האיברים שלו] – היה הדחף שלי לעולם לא לפגור מאחורי אחי הגדול" (Bottome, 1939, p. 22).

22 התאוריה הנזירנית-ביולוגית – The Neural Theory

בתפיסה זו גם מודגש תפקידה המרכזי של המטפורה בהגמשת תהליכי חשיבה: "המטפורה לא רק מעבירה משמעות בין תחומים שונים; באמצעות צירופים מקוריים וחדשים היא יכולה גם להמיר משמעות. [...] אפשרויות ההמרה הן אין-סופיות. אפשר להראות שהמטפורה עומדת במרכז הדמיון, ומשום כך תיארתי מטפורה כמטבע העובר לסוחר של המוח" [ההדגשה שלי] (Modell, 2009, p. 6). טענה חשובה זו מודגמת יפה במטפורת החומה: היבט המכשול הבלתי עביר מקושר להיבט הטיפוס, וכששני ההיבטים האלה מקושרים זה לזה ומומרים האחד בשני, מתקבל הרעיון שכשם שאפשר לטפס מעל חומה, אפשר להתגבר על מכשול. עוד זוג היבטים שמטפורת החומה מקשרת באופן קוהרנטי הם גוף ונפש: כשם שאפשר להתגבר על מכשול פיזי באמצעות אימון, אפשר להתגבר באמצעות אימון גם על מכשול רגשי.

רעיון הסובייקטיביות ורעיון הסלקטיביות

רעיון הסובייקטיביות קשור לבלתי הפרד ברעיון נוסף של אדלר על אופן פעולתו של זיכרון הילדות ותפקידו – הסלקטיביות המעורבת בתהליך העלאתו. הסיבה לקשר זה כמעט מובנת מאליה: תפיסת עולם סובייקטיבית היא תוצאה מוקפדת של רפרטואר רעיונות ומחשבות בררני, המוציא מכלל אפשרות קיום רעיונות שאינם תורמים לתיקופה המתמיד. הסובייקטיביות מתקיימת אפוא בזכות הסלקטיביות, ובה בעת היא מפעילה ומנהלת אותה. מסיבה זו כינסתי כאן את הדיון בשני רעיונות אלה של אדלר יחדיו.

רעיון הסובייקטיביות

אדלר למד מקאנט (Stone, 2008) ומואיהינגר (Vaihinger, 1925/1952) שמחשבותינו הן הקובעות מה נתפוס כאמת אובייקטיבית מוחלטת, וזאת – אף על פי שכל מחשבה היא בעצם פיקציה סובייקטיבית שאנחנו יצרנו בעצמנו. זהו "הכוח הדיקטטורי של המוח" (Stone, 2008, p. 28), המאפשר לנו, או שמא מאלץ אותנו, לחוות את תפיסת העולם הסובייקטיבית שלנו "כאילו" הייתה משהו אובייקטיבי לחלוטין: "התנהגותו של האדם נובעת מדעתו. לא נתמה על כך, שכן חושינו אינם קולטים עובדות ממשיות, אלא רק דימוי סובייקטיבי שלהן, השתקפות של העולם החיצוני – 'Omnia ad opinionem suspense sunt'" (Adler, 1959f, p. 182).²⁴

על פי אדלר, כולנו מתמחים בתיקוף הסובייקטיביות שלנו. לטענתו, לאחר שאנו מעבדים נתונים של חוויות חיים שחווינו, אנו משתמשים בהם באופן סלקטיבי: "היחיד [...] לוקח מנתונים אלה רק את אותן מסקנות שיתאימו לסכמת האפרספציה המבוססת שלו,²⁵ ומייחס חשיבות רק לאותם היבטים של חוויה כלשהי

²⁴ כפי שאדלר ציין, מקורו של פתגם זה בפילוסוף והמדינאי רב-ההשפעה סנקה (3 לפנה"ס–65 לספירה), ומשמעותו: הכול תלוי בדעה.

²⁵ סכמת האפרספציה – הכוונה היא ל"דעה הקדומה של האינטרסים האישיים" אצל הילד, המפריעה לו לתפוס "מצבים נתונים כפי שהם מתקיימים הלכה למעשה", ומכוונת אותו לתפיסת "מצבים במסגרת הדעה הקדומה של האינטרסים האישיים שלו" (Adler, 1969a, p. 4).

המקבילים לתמונת העולם שהוא כבר יצר ולסגנון החיים המסוים אשר פיתח לשם התמודדות עם עולם זה (Adler, 1964b, p. 122). אדלר המשיג אפוא את תופעת הסובייקטיביות כתהליך בחירה פרשני יצירתי פרדוקסלי: מצד אחד, יש בו משום כורח קוגניטיבי ונפשי כאחד, אבל מצד שני, הוא אקט של בחירה, המממש את החוללות הבסיסית של האדם להמציא את עצמו:

אין זו התורשה וגם לא הסביבה אשר קובעות את מערכת היחסים שלו עם העולם החיצון. התורשה רק מעניקה לו יכולות מסוימות; הסביבה רק נותנת לו רשמים מסוימים. יכולות ורשמים אלה והאופן שבו הוא "חווה" אותם – כלומר הפרשנות שהוא יוצר לחוויות האלה – הן הלבנים שבהן הוא משתמש בדרכו ה"יצירתית" הייחודית בהרכבת עמדתו כלפי העולם. דרכו האישית להשתמש בלבנים אלה, או במלים אחרות, עמדתו כלפי העולם – היא היא אשר קובעת את מערכת היחסים שלו עם העולם החיצון" (Adler, 1964f, p. 67).

כאשר תהליך זה אינו מודע, אנו חווים את הסובייקטיביות שלנו כמשהו אובייקטיבי לגמרי. על כן, כשאנו נחשפים לרעיונות ולאמונות מנוגדים לשלנו, בִּכְרַת המחדל שלנו היא לחוות אותם כחסרי שחר וחורגים מן השכל הישר. כלי השרת האולטימטיבי של חוויית אובייקטיביות כוזבת זו הוא ה**נרטיב** המממש אותה, והוא המאפשר לנו לתקף כביכול את הרעיונות הסובייקטיביים שלנו ושוב ושוב מחדש – כאילו היו אמת מוחלטת (Bruner, 2003).

על פי אדלר, הנרטיבים של זיכרונות הילדות כבר מציגים את ניצני הסובייקטיביות הזו; הוא טען שלמן הזיכרון הראשון והקדום ביותר, הזיכרונות שלנו צבועים בצבעי הסובייקטיביות שלנו, ואת הזיכרון הקריטי, הזיכרון הראשון, הוא הגדיר כ"נקודת הבראשית הסובייקטיבית של האוטוביוגרפיה ש[היחיד] חיבר לעצמו על עצמו" (Adler, 1980, p. 19). נעיין עתה בזיכרון מוקדם מעין זה. זהו זיכרון נוסף של אדלר, שהוא יחס לגיל שנתיים, וייתכן שזה הזיכרון המוקדם ביותר שלו. בסיפור הזיכרון הזה אדלר תיאר, בדיוק כמו בזיכרון החומה, מצב של נחיתות יחסית לאחרים, וגם כאן, כמו בזיכרון החומה, מצב הנחיתות קשור להגבלת התנועה שלו:

אני זוכר שישבתי על ספסל, חבוש כולי עקב רככת, עם אחי הבריא, המבוגר יותר, שישב מולי. הוא יכול היה לרוץ, לקפוץ ולהתנועע כמעט ללא מאמץ. בעוד שבשבילי כל תנועה הייתה כרוכה בלחץ ובמאמץ. כולם יצאו מגדרם כדי לעזור לי, ואמי ואבי עשו כל מה שהיה בכוחם לעשות (Bottome, 1939, p. 21).

כפי שאדלר בעצמו העיד, הזיכרון המוקדם מאוד הזה חושף כאן חוויה של ילד שנכות אורגנית הושיבה אותו על ספסל – פיזית ומטפורית – מגיל שנתיים עד ארבע. הוא השווה כאן את הישיבה חסרת התנועה לחופש התנועה של אחיו הבריא, וייתכן שבנקודה זו הוא יצר ממנה סמל מכונן ואף הגיע למסקנה שישביה ללא תנועה פירושה נחיתות. ייתכן שזוהי נקודת הבראשית של ההשקפה הסובייקטיבית האישית הפיקטיבית שלו, שתנועה חופשית היא תנאי בל יעבור לערך עצמי ולזכאות לשייכות: כשאני לא יכול לנוע, אני חסר ערך ולא ראוי להשתייך לחברת הילדים. את המסקנה האופרטיבית המתבקשת: לא עוד – לעולם לא עוד! וגם את סיפור הזיכרון על ביצועה ראינו בזיכרון החומה.

רעיון הסובייקטיביות הוא רעיון כה מרכזי ומובן מאליו בתורת הנרטיב, עד כי כמעט מיותר לצינו: כפי שכבר נרמז, חוקרי הנרטיב מדגישים את תפקידו של הנרטיב כיוצר העצמי (Bruner, 2003), ומכירים בחלקם החיוני של זיכרונות הילדות בעיצובו. בהקשר טיפולי הם אף רואים בתמונות הזיכרון ייצוגים מטפוריים מגמתיים, המשתתפים ביצירה של כמה וכמה עצמי מתקופות חיים שונות (המנחם, 2004).²⁶ זאת ועוד: הנרטיב האוטוביוגרפי – וזיכרון הילדות בכלל זה – מעצבים את המציאות מנקודת המבט הסובייקטיבית של המספרת, שכן זווית הראייה שלה ושל הנרטיב המסופר בגוף ראשון – חד הם (Atkins, 2004; Neisser & Jamieson, 2015). זוהי גם הסיבה לכך שבמהלך העלאת זיכרון מן הילדות, אנו יכולים לראות בו את עצמנו בעיני רוחנו כאילו התבוננו בעצמנו מן הצד (Mosak & Di Pietro, 2006).

רעיון הסלקטיביות

אין תמה בדבר שיכולת הברירה פועלת באופן מטרתי גם בהעלאת זיכרונות הילדות.²⁷ החומרים הנבחרים להיכלל בזיכרונות וכן משקלם היחסי בזיכרונות הם תוצאה של החלטה נרטיבית, הקובעת מה יוצב בחזית הזיכרון, ומה יטושטש ברקע או יושמט כליל – בהתאם למטרה. זוהי פעולה סובייקטיבית, סלקטיבית ומטרית, והיא מונחית על ידי סגנון החיים והמטרה הפסיכולוגית שבבסיסו – אף שלעתים נדמה לנו שזיכרון חוויה כלשהי מן הילדות צץ ועולה פתאום משום מקום: "רק חוויה זו מתקשת להישאר בזיכרון" (Adler, 1980, p. 19). אולם "התעקשותם" של הזיכרונות להנכיח את עצמם אינה אקראית כלל ועיקר: "אם מטרת [...] היחיד דורשת שירגיש 'אנשים אחרים תמיד משפילים אותי', הוא יבחר לזכור אירועים שאותם יוכל לפרש כהשפלות" (p. 74); כלומר אנו "זכור את אותם אירועים שחשוב לזכרם [...] [ו]נשכח אירועים שייטינו אותנו ממסלול [...] אותה תכנית" (Adler, 2011, pp. 50–51).²⁸

מובן שגם חוקרי הנרטיב מודעים לחשיבות המכרעת של כורח הבחירה הסלקטיבית, היוצר את הנרטיב ממש כמו בגד התפור על פי מידה. כורח זה עומד בליבת מושג הנרטיב, שכן הוא היוצר את הפער ההכרחי שבין התרחשות במציאות לבין הסיפור שמסופר על התרחשות זו. פער זה מתחייב מאילוץ אינהרנטי לנרטיב – גודל היריעה של הסיפור ביחס למציאות. בין השניים אין קשר הכרחי: בעשרה עמודי טקסט אפשר לבטא חוויית חיים שנמשכה במציאות 90 שנה, ולהפך – גם חוויה שנמשכה במציאות דקותיים בלבד.

כדי להבחין בין שני מישורים אלה בנרטיב – מישור ההתרחשות ומישור הסיפור – הציע הפורמליסט הרוסי טומשבסקי את צמד המונחים "פאבולה" ו"סוז'ט" (Tomashewsky, 1965). למישור ההתרחשות הוא קרא "פאבולה"; מונח זה

26 לדיון במשימה נרטיבית זו של כינוס כל גרסאות העצמי לרצף קוהרנטי אחד, נא עיינו בפרק משנה "איזון בין יציבות לבין שינוי" להלן.

27 כאמור, רעיון זה משותף לאדלר ולפרויד, אך שניהם הציעו תכלית שונה לתהליך הברירה.

28 כפי שנראה בתת-הפרק "רעיון הרלוונטיות: קשר עבר-הווה-עתיד", תהליך הברירה פועל בהנחיית נתב קריטי נוסף, הנדון בתת-הפרק הנ"ל.

מתייחס בעצם לחומרי הגלם, שמהם הסיפור עשוי. למישור הדיווח, כלומר לעיבוד הנרטיבי של ה"פאבולה", כפי שהוא מופיע הלכה למעשה בטקסט, קרא טומשבסקי "סוז'ט". כורח הברירה הנרטיבית שאליו מתייחסים שני מונחים אלה מכונה גם "ניכוס סלקטיבי", ועניינו בשיקולי הדעת ובהחלטות הברירה של המספר. עליו לבחור אילו יסודות מן החוויה להכליל בנרטיב ואילו יסודות, שהם "גרעיניים פחות" לנרטיב שלו, להשמיט (Patterson & Renwick Monroe, 1998, p. 325). לטענה זו יש גם תמיכה מצד חקר הזיכרון: "יש [...] שפע של עדויות לכך שהמצב הפסיכולוגי העדכני של האדם משפיע לא רק עד כמה העבר ייזכר, אלא גם על מה שייזכר ממנו" (Nourkova, Bernstein, & Loftus, 2004, p. 69).

כפי שנראה בהמשך, תהליך הברירה מאפשר לקשר באופן קוהרנטי חומרי חיים מתקופות שונות: "מרגע שאנו מצוידים ביכולת זו אנו יכולים לייצר עצמיות [...] המתירה לנו להטות אוזננו בסלקטיביות לעבר שלנו [...] בעודנו מעצבים את עצמנו לקראת האפשרויות הטמונות בעתיד שאנו מדמים בעיני רוחנו" (Bruner, 2003, pp. 86–87). תהליך עיצוב עצמי זה מחייב החלפה דינמית של העיקרון שעל פיו הברירה מתבצעת. עקרון ברירה שהתאים למצב בעבר (למשל הדגשת עצמות כדי להשיג תחושת אי-תלות) אולי כבר אינו משרת את המצב הנוכחי, ויש להחליפו באחר (למשל חשיפת פגיעות כדי ליצור אינטימיות). על כן, יצירת האוטוביוגרפיה לאורך החיים מצריכה עריכה ושכתוב מתמידים (Androutsopoulou, 2013) – כל פעם על פי עקרון ברירה אחר, ההולם את המצב ואת המטרה.²⁹

לפי אנדרוטסופולו, במצבים מסוימים לתהליך ברירה זה יש גם פן רפלקסיבי ומודע, אולם על פי אדלר, "אפילו המודעות היא רק תחבולה של הנפש [...] מה שהופך מודע הוא מה שמקדם אותנו, ומה שנשאר לא-מודע הוא מה שעלול להפריע לטיעון שלנו" (Adler, 1959a, p. 233). בדומה לכך, דרייקורס הסביר כי "עלינו להסתיר צדדים מסוימים של אישיותנו מפני שיקולי-התבונה הסובייקטיביים של עצמנו, ממצפוננו ומתודעתנו" (דרייקורס, 1991, עמ' 169–170); במלים אחרות, מתוך כלל מצבי המודעות השונים המאפיינים את חיי הנפש שלנו,³⁰ רמת מודעות

29 לדיון נוסף גם בעניין זה, נא עיינו בפרק משנה "רעיון האוטוביוגרפיה ורעיון האיזון (הומאוסטזיס)" להלן.

30 בלב תפיסתו ההוליסטית של אדלר עומדת הטענה, שמה שמוגדר כ"מודע" ו"לא-מודע" הם בעצם שני מצבי תודעה קיצוניים על רצף אחד, הפועלים כל אחד בדרכו שלו למען מטרה פסיכולוגית משותפת (Adler, 1959a, p. 233). את ההבחנה שאדלר עשה בין שני מצבי תודעה אלה הוא ביסס על ההנחה, שאף על פי שהאדם יודע הרבה על עצמו, הוא אינו מבין הכול: "האדם יודע יותר משהוא מבין [...] האדם אינו מבין דבר על המטרה שלו, ובכל זאת חותר אחריה. הוא אינו מבין דבר על סגנון החיים שלו, ובכל זאת הוא כבול אליו כל הזמן" (Adler, 1959a, p. 232). על בסיס זה הסביר אדלר כי מה שמוגדר כ"תת-מודע" אינו אלא מחשבות ורעיונות שעדיין לא באו לידי ביטוי ברור, מכיוון שעדיין לא הובנו: "התת-מודע [...] אינו יותר מאשר מה שעדיין לא היינו מסוגלים לנסח לכדי רעיונות [או מושגים] ברורים. רעיונות אלה אינם מסתתרים שם, הרחק באזורים [נפרדים] כלשהם במוחנו, אלא הם אותם חלקים במודעות שלנו אשר עדיין לא הבנו את משמעותם" (Adler, 1964e, p. 93). אדלר השתמש בהבחנה זו כדי להסביר גם מהיבט נוסף, מדוע לדעתו חומרי חיים – גם אלה שאנו מודעים להם וגם אלה שאיננו מודעים להם – אינם הפכים: "לא נוכל להעמיד את המודעות באופוזיציה ל'אי-מודעות' כאילו היו שני חצאים מתנגדים זה לזה בקיומו של היחיד. החיים המודעים הופכים ללא-מודעים ברגע שלא נצליח להבין אותם, וברגע שנבין נטייה לא-מודעת, [אות הוא] שהיא כבר הפכה למודעת" (Adler, 1959a, p. 233).

נמוכה דווקא מסייעת לנו להחיל באין מפריע את עקרון הברירה. במצב זה אנו יכולים למנוע התערבות של חומרי נרטיב לגיטימיים אחרים, שיערערו את חוויית האמת האובייקטיבית שאנו חווים בתוך הסובייקטיביות שלנו ויפריעו לנו לקדם את מטרתנו הפסיכולוגית (Adler, 1959a, p. 233).

עיקרון זה חל כמובן גם על הזיכרונות המוקדמים: "בכל הזיכרונות טמונה מטרה לא-מודעת [...] כל זיכרון נשלט על ידי נושא, או על ידי מטרה סמויה מן העין" [ההדגשות שלי] (Adler, 2011, pp. 50–51). נראה אפוא כי זיכרונות הילדות שלנו הם מרחב קריטי שבו תהליך ברירה מטרתית זה מתרחש.

רעיון הרלוונטיות: קשר עבר-הווה-עתיד

כנרמז לעיל, קריטריון ברירה הכרחי בתהליך העלאת זיכרונות ילדות הוא הרלוונטיות המטפורית של הזיכרון הנברר לחוויה במציאות – "כאן ועכשיו". פירוש הדבר שמבין מיליוני זיכרונות שנרשמו במוח, ישלף רק אותו זיכרון שיתאים למצב העכשווי כמו כפפה ליד. רעיון קריטי מרכזי ומפתיע זה בהגותו של אדלר על זיכרונות ילדות מתייחס לזיקה הסמלית שבין חוויות חיים בשלושה ממדי הקיום שלנו – עבר, הווה ועתיד. נקשר עתה את תהליך הברירה על פי עקרון המטרות לתהליך הברירה על פי עקרון הרלוונטיות להווה: שניהם פועלים גם יחד להעלאת זיכרונות שיקשרו באופן רלוונטי את צווי סגנון החיים שלנו לחוויית חיים בוערת כאן ועכשיו – כך שנפעל על פיהם שוב ושוב. על זיקה הכרחית זו של הזיכרונות לבעיה בהווה אמר אדלר בהקשרים אחדים כך: "זיכרונות חשובים רק בשל הפרשנות ש'מעניקים' להם [...] ובשל זיקתם לחיים בהווה ובעתיד" (ההדגשה שלי) (Adler, 2011, p. 20); "כאשר מבינים את הזיכרונות המוקדמים [...] תמיד נמצא שיש להם זיקה לעניינים המרכזיים בחיי אותו אדם" (ההדגשה שלי) (Adler, 1979, p. 22); "אין 'זיכרונות מקריים': מתוך המספר הבלתי ניתן לחישוב של רשמים הפוקדים את היחיד, הוא בוחר לזכור רק את אותם זיכרונות שהוא חש שיש להם השלכה, עמומה ככל שתהיה, על מצבו" (Adler, 1980, p. 73).

כדי לפנות לזיכרונות הרלוונטיים למצבנו בהווה את מלוא הבמה, אנו שוכחים זיכרונות שאיבדו מן הרלוונטיות שלהם, ולעתים אף מתכחשים להעלאתם בעבר (Mosak & Di Pietro, 2006, p. 204). התאמה זו בין זיכרון על חוויית ילדות לבין משהו המתרחש במציאות נפשנו עכשיו מאפשרת לנו להתמודד עם מצבי אי-ודאות, שהחיים רצופים בהם. הזיכרון מפגיש את אי-הודאות בהווה עם המוכר והידוע מן העבר, וכדי לתחזק התנהלות על פי המטרה הפסיכולוגית משכבר הימים, הוא מעצב את עצמו עלילתית ורגשית – כלומר נרטיבית – באופן שתומך בה: "אם אדם סופג מפלה ומתייאש [...] הוא זוכר מקרים קודמים של מפלה. אם הוא מלנכולי, כל זיכרונותיו יהיו מלנכוליים. כשהוא שמח ואמיץ, הוא בוחר זיכרונות שונים בתכלית; האירועים שהוא זוכר נעימים, [ו]הם מאשרים את האופטימיות שלו. באותו אופן, אם הוא חש שעליו להתעמת עם בעיה, הוא יגייס זיכרונות שיסייעו לו להכין את מצב הרוח שבו יפגוש אותה" (Adler, 1980, p. 73); במילים אחרות, הזיכרון שעולה

בתודעתנו ברגע של מצב המאתגר את צווי סגנון החיים בהווה, מופיע בדיוק אז, כדי שלא נחפש לו פתרון מחוץ לחלופות המתאימות לסגנון החיים שלנו: "תפקיד הזיכרון הוא "להכין [...] [אותנו] באמצעות חוויות מן העבר לפגוש את העתיד עם סגנון פעולה שכבר נבחן בעבר" (p. 73).

כמעט 70 שנה לאחר אדלר, אנו מוצאים את הניסוח המקביל הבא לרעיון זה מחקר הנרטיבי: "המספר משתמש בעצמי שלו מן העבר כדי להצביע על ההווה ועל העתיד וכדי להסביר אותם" לעצמו ולאחרים – הן ברמה האישית והן ברמה החברתית והקהילתית (Patterson & Renwick Monroe, 1998, p. 316).³¹ רעיון זה מהדהד גם בטענתו של המנחם, שזיכרון הילדות הוא "נרטיב אקטואלי עיקרי של הבנת העבר", וכי הוא מציג הבניה של העבר מנקודת המבט של ההווה (המנחם, 2004, עמ' 175).

כבר פגשנו בהקשר של רעיון הסלקטיביות את הטענה שנרטיב אוטוביוגרפי מתמשך מצריך עריכה ושכתוב מתמידים (Androutsopoulou, 2013). אקשר עתה את הטענה הזאת לרעיון הרלוונטיות. מחקר הזיכרון עולה כי תהליך השחזור והשכתוב מחולל בהתמדה שינויים בזיכרון המקורי (Sacchi, Agnoli, & Loftus, 2007),³² וכי מטרתו של תהליך זה היא לחולל מיזוג פסיכולוגי של שלושת מישורי הקיום של חיינו:

בהתאם לתאוריה של לוי (1935), התנהגות אנושית היא פונקציה של ה"שדה הפנומנולוגי" העדכני, המורכב מן העבר הפסיכולוגי, ההווה הפסיכולוגי והעתיד הפסיכולוגי.³³ לוי הניח שהעבר הפסיכולוגי אינו השתקפות ישירה ויציבה של ניסיון העבר; בעצם הוא מותמר כל פעם מחדש על ידי ההווה הפסיכולוגי ועל ידי העתיד הפסיכולוגי הצפוי. לאור תאוריה זו ולאור המחקר שנעשה על זיכרונות מן העבר הרגשי, אנו סבורים כי ייתכן שהמצב הפסיכולוגי העדכני מתמיר זיכרונות מן העבר, לָש ומגמיש אותם (Nourkova et al., 2004, p. 69).

מחקר המטפורות עולה האפשרות כי סגולתו זו של הזיכרון נעוצה בכוחו הסמלי, הפועל על הזוכרת רגשית ובאופן לא מודע. על פי גישה זו, תוך כדי חוויה שאנו חווים כאן ועכשיו, אנו יוצרים קשרים מטונימיים ומטפוריים, הפועלים לפירושה הרגשי ולקישורה לקטגוריות רגשיות בולטות מעברנו. כך מתעוררים אצלנו זיכרונות רגשיים מן העבר, והגם שאינם מובעים במלואם, הם מאפשרים לנו לפתח ציפייה לקראת העתיד: "תהליך מטפורי לא-מודע בונה עתיד צפוי מדומה" (Modell, 2009, p. 9). כוחה זה של המטפורה ליצור חיבורים נרטיביים הוליסטיים בין מרחבי זמן שונים כמוהו כ"דבק" נרטיבי (Bornstein & Becker-Matero, 2011, p. 172): היא "מדביקה" היבטים שונים ונפרדים לחלוטין בחוויות שלנו מעבר לזמנים ולהקשרים שונים, ובכך מאפשרת לנו ליצור משמעות לכידה לחוויות בעבר ובהווה. ה"דבק" הזה

31 לדיון נוסף מנקודת מבט נרטיבית על משימת ייצור העצמיות תוך גישור בין מי שהיינו בעבר לבין מי שאנו מדמים בעיני רוחנו שנהיה בעתיד, עיינו בפרק משנה "איזון בין יציבות לבין שינוי".

32 ההסבר המקורי של טלווינג (Tulving, 1972) לתופעה זו מובא בתת-הפרק "רעיון (היעדר) תוקף האמת".

33 אין זה מפתיע שזו הייתה עמדתו של לוי – בהיותו תלמידו המוצהר של אדלר.

יוצר הקשר משותף לחוויות מן העבר ולחוויות הדומות להן בהווה ופועל לשליפת הזיכרון הרלוונטי למצב המתאים: "אחד התפקידים של המטפורה הוא לשמש הקשר לזיכרונות רגשיים ולשים עליהם תווית אפקטיבית, שתסייע בשליפת זיכרונות אלה כאשר מצבים **דומים יתעוררו בהקשרים אחרים** [...] **שנים ואפילו עשרות שנים מאוחר יותר**" [ההדגשה שלי] (עמ' 181). טענות אלה מאששות את טענתו של אדלר כי זיכרון הילדות הוא צומת שבו מתלכדים שלושה ממדי הקיום שלנו – עבר, הווה ועתיד: תוכן הזיכרון מעוגן בעבר, אך משמעותו ומטרתו – טמונות בהווה, המתייחס לעתיד.

רעיון (היעדר) תוקף האמת

גם על רעיון (היעדר) תוקף האמת של אדלר אפשר כבר היה להקיש מן הדיון עד כה. אנו מבינים כי זיכרון הילדות אינו מחויב לאמת ההיסטורית, ועל כן הוא נעדר תוקף של אמת היסטורית עובדתית: "מובן שאיננו מאמינים שכל הזיכרונות המוקדמים הם תיעוד נכון של עובדות ממשיות. רבים [מהם] הם אפילו תוצר של הדמיון, וברובם ייתכן שחל שינוי או עיוות במועד מאוחר יותר מזה שבו לכאורה אירעו; אך אין זה גורע דבר ממשמעותם" (Adler, 1979, p. 17). בהקשר של הזיכרון המוקדם ביותר אדלר ניסח רעיון זה כך: "אין זה משנה למטרות פסיכולוגיות אם הזיכרון אשר אותו האדם מחשיב כזיכרון ראשון הוא אכן האירוע הראשון שהוא יכול לזכור או אף אם מדובר בזיכרון אמיתי" (Adler, 1980, p. 20). היה, או לא היה? כאמור, פרויד (1968) טען כי הזיכרונות מסתירים בכוונה תחילה את ה"אמת" ההיסטורית, ואילו אדלר האמין כי מיטב הזיכרון – כזבו. על פי גישה זו, ה"פטור" מצו הנאמנות לאמת ההיסטורית הוא הנותן לזיכרונות את כוחם, והוא גם המעניק להם את העניין המיוחד שיש לנו להבינם כמייצגי ה"אמת" הנפשית. ערכם הסמלי של זיכרונות ילדות מיותר אפוא את שאלת ערכם כאמת היסטורית עובדתית.

גם חוקרי הנרטיב והזיכרון בני זמננו מבינים היטב את החלק הבדיוני בנרטיב ואת תפקיד הדמיון ביצירת המציאות הנפשית שבזיכרון. הטענה הבסיסית בעניין זה היא ש"כל פעולת זיכרון היא במידה מסוימת פעולת דמיון" (Modell, 2003, p. 37). טענה קרובה היא שקישור העבר וההווה באמצעות נרטיבים "דורש את התהליכים השזורים זה בזה של הזיכרון והדמיון", ובה בעת את הפרטים הקונקרטיים של הקשרי החומר המדי שממנו נבנה הנרטיב (Webber & Mullen, 2011, p. 232). ברונר סיכם את האינטראקציה המתואמת הזו באופן קולע: "זיכרון ודמיון מספקים זה לזה האחד את סחורתיו של האחר" (Bruner, 2003, p. 93). בתהליכים אלה הוא כלל בנייה, שחזור ואף המצאה מחדש של העבר ושל העתיד. הבנה זו גם מסבירה את הנחתו כי הגם שטכנולוגיות התיעוד השתכללו עד מאוד, לעולם לא נוכל לשחזר אמת היסטורית לאשורה, אך בה בעת גם לא נוכל להתעלם ממנה (Bruner, 2003).

לא רק הדמיון, אלא גם חוויות החיים עצמן מעצבות ומתמירות את הזיכרון, ובכך מרחיקות אותו מתוקף האמת ההיסטורית שלו. כפי שכבר נרמז לעיל, לאחר עשרות שנות מחקר בנושא קיימת הסכמה רחבה על טענתו של טלווינג

(Tulving, 1972), שעצם העלאת זיכרון עשויה לשנות אותו: "הזכירה אינה רק עניין של שליפת פיסת המידע הנכונה ממאגר נתונים, אלא היא מעורבת בתהליך רקונסטרוקציה, שבאמצעותו הזיכרון המקורי יכול להשתנות בהתמדה" (Sacchi et al., 2007). ההסבר לכך הוא שהעלאת זיכרון ממאגר הזיכרון האוטוביוגרפי עוברת דרך הזיכרון קצר הטווח שלנו, והוא פועל בשיתוף פעולה עם מאגר הידע, המאוחסן בזיכרון הסמנטי.³⁴ הידע בזיכרון הסמנטי מתפתח ומשתנה בהתמדה לאורך חיינו, ועל כן עשוי להיווצר הבדל בין ייצוגו של האירוע בזיכרון כאשר הוא מוצפן בו לראשונה לבין גרסאות מאוחרות יותר שלו, הנוצרות כל אימת שהוא מאוחזר במהלך חיינו.³⁵ על בסיס זה טוענים החוקרים כי זיכרונות אישיים משחזרים מרכיבים של הקשר חברתי, של אמונות אישיות ושל יסודות של זהות, וכי הם מטמיעים אותם ומשקפים אותם (ראו ציטוטים משורה של חוקרי זיכרון אצל Bauer, Tazdemir-Osdez, & Larkina, 2014).

דוגמה מאירת עיניים לכך עולה מזיכרון החומה. כאשר אדלר סיפר את הזיכרון הזה, הוא חווה אותו כמשהו שאכן התרחש במציאות. חוויית הזיכרון הייתה כה חיה ואמתית שבבילוי, שלאחר 30 שנה, כשהיה בן 35, הוא פגש חבר ילדות ודיבר אתו על הזיכרון הזה. וכאן נכונה לו הפתעה: החבר טען שמעולם לא היה בית קברות באזור. אדלר בדק את העובדה הזו, נוכח לדעת שחברו צדק והסיק כי זיכרון משמעותי זה היה פנטזיה. הוא פירש אותה כמטפורה להשתוקקותו להתגבר על פחד המוות (Hermann-Keeling, Undated; Mosak, 1977). מאפיזודה זו אנו למדים כי הגם שחוויית הפחד של אלפרד הצעיר אכן הייתה קיימת במציאות – **עיצובה העלילתי בזיכרון החומה** היה יציר דמיונו.

לא רק המרות התפתחותיות אוטומטיות מעין זו, אלא גם המרות בכוונת מכוון ייתכנו בזיכרון. מחקר זיכרונות מושתלים עולה שהזיכרון הסמנטי מתערב בזיכרון האוטוביוגרפי ומחולל בו שינויים גם כאשר הידע המוצפן בו הוא כוזב. כפי שאנו למדים ממחקריה של לופטוס ועמיתיה (Zhu, Chen, & Loftus et al., 2010) בנושא זה, מסירת מידע כוזב על זיכרון עשויה לשנות אותו, אם אדם מאמין בו. הפרטים הכוזבים ייטמעו בתוך הזיכרון המקורי, ייהפכו לחלק בלתי נפרד ממנו ויחוו כאמת לאמיתה (Zhu, et al., 2010). המנחם הביא, בעקבות לופטוס, דוגמה יפה לתופעה זו מזיכרונות הילדות של פיאז'ה: עד גיל 15 פיאז'ה זכר בבהירות רבה ובפירוט רב כיצד הצילה אותו האומנת שלו מניסיון חטיפה. עם התברר העובדה כי האומנת בדתה את הסיפור מלבה, פיאז'ה הגיע למסקנה כי מכיוון שלא אירעה חטיפה,

34 הזיכרון הסמנטי כולל את אוצר הידע התאורטי שלנו על היבטים שונים הקשורים באירועים שחוונו, וכן תפקודי חשיבה ולשון, המאפשרים לנו להשתמש בו (Tulving, 1972). זהו מעין מחסן מידע של תכונות ושל אפיונים, המגדירים מושגים ותהליכים בעולמנו (Martin & Chao, 2001).

35 בחיבורו הקלסי של טלווינג על ארגון הזיכרון הוא עצמו הסביר תהליך זה כך: "נוסף על כך שפעולת אחזור המידע ממאגר הזיכרון האפיזודי מנגישה [...] את התוכן המאוחזר, היא גם מתפקדת כסוג מיוחד של תשומה אל הזיכרון האפיזודי, וכך היא משנה את תוכני מאגר הזיכרון האפיזודי. סביר להניח שהמערכת די רגישה לטרנספורמציות ולאבדן מידע" (Tulving, 1972, p. 386).

פרטי הסיפור עליה, ששמע מהוריו, הפכו לזיכרון חי (המנחם, 2004, עמ' 175; וראו גם המנחם, 2017, בגיליון זה). לסיכום רעיון זה: תהליכי זיכרון פוטרים את זיכרונות הילדות ממחויבות לאמת ההיסטורית העובדתית האובייקטיבית, ובכך הם מאפשרים להם לפעול בהתאם למחויבותם לסגנון החיים.

רעיון האוטוביוגרפיה ורעיון האיזון (הומאוסטזיס)

בתת-פרק זה אכרוך יחדיו את רעיון האוטוביוגרפיה עם רעיון האיזון. הסיבה לכך היא שזיכרונות הילדות – אבני הבניין של הסיפור האוטוביוגרפי – הם כלי חיוני בשמירה על האיזון. אפתח את הדיון ברעיון האוטוביוגרפיה בטענתו הישירה של אדלר כי "זיכרונותיו [של היחיד] מייצגים את 'סיפור החיים שלו'" (Adler, 1980, p. 73). חוקרי זיכרון ונרטיב בני זמננו מגיעים למסקנה דומה: "זיכרון הוא במהותו תהליך של שחזור, אשר במהלכו אנו מטליאים את העבר כדי ליצור נרטיב [...] ההופך לאוטוביוגרפיה שלנו" (Bernstein & Loftus, 2009, p. 373). תהליך זה מכוון למימוש אחד מתפקידיו המרכזיים של הזיכרון האוטוביוגרפי: הגדרה עצמית (Bauer et al., 2014). ראינו כי על פי אדלר, הזיכרון המוקדם ביותר הוא "נקודת הבראשית הסובייקטיבית של האוטוביוגרפיה שחיבר לעצמו על עצמו" (Adler, 1980, p. 19). טענה זו עולה בקנה אחד עם רעיון "העצמי הזכור"³⁶, הבונה את תחושת העצמיות מעבר לתחושת הנוכחות הפיזית (Singer & Salovey, 1993). מכיוון שהזיכרון המוקדם ביותר הוא ראשיתו של "העצמי הזכור", הוא גם הבסיס לכל השינויים שיחולו בו לעתיד לבוא.

חוקרי הנרטיב רואים בנרטיב לא רק טכנולוגיה לבניית העצמי ולייצוגו (Bruner, 2003, p. 84), אלא גם מכשיר לחשיפת התפתחות מושג העצמי לאורך תקופת החיים: "לפחות במובן אחד נרטיבים מתפקדים כסיפורים אוטוביוגרפיים, שהמספר מספר בהווה על גיבור הנושא אותו שם אשר היה קיים בעבר, ואשר מתמוזג עם המספר בהווה בסוף הסיפור" (Patterson & Renwick Monroe, 1998, p. 316). זה הנושא שאדון בו בפרקי המשנה הבאים.

שינוי לשם איזון

עד כה דנתי בהיבטים שונים של התפקיד המרכזי של זיכרון הילדות על פי אדלר – שימור המטרה הפסיכולוגית המנהלת את כל היבטי חיינו וקידומה. באופן פרדוקסלי, דומה שההצלחה במשימה זו עצמה מטילה על זיכרונות הילדות תפקיד חשוב נוסף, המאתגר את תפקידם כמשמרי המטרה: שמירה על הומאוסטאזיס נוכח אתגרי המציאות. על פי עקרון ההומאוסטאזיס, כגוף האדם, גם נפשו חייבת לשמור על איזון מתמיד בין מרכיבים שונים הפועלים בה ולפצות במידה הנכונה על חסר או על עודף באחד מהם. רעיון זה מדגים יפה את האופי ההוליסטי של מערכת נפש האדם: כאשר האיזון יופר, המערכת כולה תושפע, וכאשר האיתות שישלח על הפרה זו זה יענה באופן הולם, יתחולל פיצוי דינמי, ותהיה לו השפעה

מאזנת על המערכת כולה. על בסיס תפיסה זו, אדון להלן בשני אתגרי איזון שזיכרונות הילדות משתתפים בהתמודדות עמם: איזון בין יציבות ושינוי ואיזון בין אינטרס אישי ואינטרס חברתי.

איזון בין יציבות לבין שינוי

על פי התפיסה האדלריאנית, מצבים של חסר (למשל במנוחה) או עודף (למשל בעבודה) המפרים בהתמדה את האיזון הנפשי והגופני הם תוצאה של ”טעות” בסגנון החיים. הפסיכותרפיה האדלריאנית מתבססת על רעיון האמונה בכוחו של האדם לבחור לתקן טעות זו בהינתן התנאים המתאימים: ”איני מטיל ספק בכך שחלק מבני האדם ממקמים את הסגנון המוטעה שלהם קרוב יותר להסתגלות חברתית באמצעות התנסויותיהם, אך זה יקרה תמיד רק אם השכל הישר שלהם [...] פועל למען שיפור” (Adler, 1959c, p. 192).³⁷ מנקודת מבטו של אדלר, פירוש הדבר הוא שרק שינוי בכיוון של פיתוח האינטרס החברתי ושכלולו המתמיד יוביל לשינוי המבוקש. לאתגר זה בדרך לשינוי מתווספים שני מכשולים: הראשון שבהם הוא איתנותו של סגנון החיים – שימורו הקשיח עלול לחבל בהשגת השינוי; המכשול השני הוא שאותה תחושה של יציבות איתנה היא גם תנאי מוקדם לשינוי מוצלח (שפרון, 1999; 2008; 1999). האם יצליח האדם להתגבר על קשיים אלה? התשובה על שאלה זו תתקבל במעמד הבחירה בין שני מסלולי התגובה האפשריים להתרעת המערכת על הפרת האיזון:³⁸ (א) מסלול המשוב החיובי – המסלים את ההפרה ומעיד על נסיגה מדרך השינוי; (ב) מסלול המשוב השלילי – המתמודד עם הקשיים בהצלחה ומממש את פוטנציאל השינוי.

נראה כי לזיכרונות הילדות תפקיד חשוב בהיענות סתגלנית ומאזנת לאיתנותי ההתרעה. כפי שראינו בתת-הפרק ”רעיון הרלוונטיות: קשר עבר-הווה-עתיד”, כאשר מצב חדש בהווה דורש זאת, עולים זיכרונות המשרתים אותו, ואחרים נשכחים. מכך אפשר להסיק, כי ייתכן שהזיכרונות החדשים גם תומכים בשינוי וגם משקפים אותו; כאשר השינוי מתחולל, אנו רואים שינוי מקביל בזיכרונות עצמם: ”ככל שסגנון החיים שלו ישתנה, ישתנו גם זיכרונותיו [של האדם]; הוא יזכור אירועים שונים או שיחיל פרשנות שונה על האירועים שהוא זוכר” (Adler, 1980, p. 74). גם דרייקורס העיד על כך ש”אם אכן חל שיפור של ממש, עולים זיכרונות חדשים, והזיכרונות [של האדם] דיווח עליהם בתחילה משתנים שינוי ניכר או נשכחים לחלוטין” (דרייקורס, 2000; וראו גם שריג, 2016; Mosak; 2013; Androutsopoulou, 2013).

37 נקודה זו מובהרת היטב בהערות של אנסבכר ואנסבכר, עורכי כתביו של אדלר, שערכו השוואה בין יסוד האיזון בתפיסה ההוליסטית של אדלר לבין תאוריית המערכת ההומאוסטטית על פי וולטר קנון (Cannon, 1932). מסקנתם הייתה שבעוד שעל פי קנון תהליך ההומאוסטטאיזם מכונן לתחזוק איזון (כמו במערכת ההומאוסטטית סגורה), בתפיסה של אדלר מטרת האיזון היא החתירה המתמדת לשכלול מתמיד.

38 ההתרעה מתבצעת באמצעות איתותים גופניים (כגון: תחושת התכווצות, האצה בקצב הלב, החוורה והסמקה) ורגשיים (כגון: תחושת מועקה, מתח או לחץ) (שפרון, 1999).

עשויה לפרוץ את מעגל הברירה האוטומטית ולאפשר לזיכרונות שונים לבוא תחת זיכרונות ששוב אינם הולמים את אילוצי המציאות.³⁹ מכך אפשר להסיק כי המודעות לצורך בשינוי

חוקרי הנרטיב והזיכרון בני זמננו מרחיבים את העיון בסוגיה זו מזווית שונה במקצת, במסגרת הדיון בתהליך יצירת זהות רציפה. הפילוסוף הצרפתי ריקר (Ricoeur, 1992) הבחין בין שני מרכיבים בזהות האדם – היציב והדינמי. הוא יצא מנקודת מוצא דיאלוגית וטען שבהקשר בין-אישי, היחיד מקפיד לתפקד בעקביות כאותו אדם, וזאת כדי לעמוד בחובותיו כלפי אחרים ולאפשר להם לסמוך עליו ביציבות בכל עת.⁴¹ את המרכיב היציב והקבוע הזה של הזהות כינה ריקר "idem" – היות "אותו הדבר".⁴² זוהי הליבה הייחודית הקבועה של אישיותנו, המאפשרת לאחרים לפתח ציפיות מאתנו ולסמוך עלינו על אף השינויים החלים בנו. עם זאת, העצמיות שלנו בכל זאת משתנה בהתמדה; את המרכיב הגמיש והדינמי הזה בעצמיות, הנענה לאתגרי החיים, כינה ריקר "ipse". כאן אנו מגיעים לתפקידו של הנרטיב: הוא אשר יוצר שילוב מאוזן בין שני מרכיבים אלה של הזהות – הגרעין היציב והעצמי המשתנה חליפות: "שלא כמו הזהות של ה'אותו דבר' [...] **הזהות הנרטיבית המרכיבה את היציבות העצמית יכולה להכיל שינוי ותמורה בתוך לכידות הזמן** [...] סיפור של חיים ממשיך לעצב את עצמו באמצעות כל הסיפורים האמתיים או הפיקטיביים שהסובייקט מספר על עצמו. התצורה החדשה הזו הופכת את החיים האלה ליריעת בד שנארגה מסיפורים שסופרו" [ההדגשה שלי] (Ricoeur, 1988, p. 246).

כדי לארוג את יריעת הבד הזהותית שריקר דיבר עליה ולרקום לתוכה באופן מאזן את כל גרסאות העצמי שהננו, אנו זקוקים ליותר מאשר סדרה של נרטיבים נקודתיים, המעצבים חוויות חיים שונות; אנו זקוקים ל**נרטיב-על** אוטוביוגרפי, אשר יכנס תחתיו באופן לכיד ומאוזן את כל הנרטיבים הנקודתיים, המייצגים – כל אחד מהם בנפרד – פנים שונות של עצמיותנו המשתנה. בלא נרטיב-על זה, הפערים והסתירות שבין כל גרסאות העצמי בסיפורים שונים אלה עלולים לפגוע בתחושת עצמי רציף ומאוזן. מאלט ופשוט (Mallett & Wapshott, 2011) ציינו בעקבות ריקר

39 התייחסתי לעיל לתופעה זו בהקשר רעיון הרלוונטיות של הזיכרון להווה. בהקשר זה איבוד הרלוונטיות הוא תוצר של שינוי מאזן בסגנון החיים, אך תיתכנה גם סיבות אחרות לאיבוד הרלוונטיות.

40 מנקודת מבט טיפולית, תפקידם של הזיכרונות הוא לסייע במימוש התנאי המוקדם לתיקון הטעות: להבין אותה. הבנה זו תתאפשר רק תוך חשיפה מלאה ומדויקת של סגנון החיים. בטיפול האדלריאני תתרחש ההבנה אצל מטפלת בשלב התחקיר ואצל המטופלת – בשלב הפירוש (דרייקורס, 2000, עמ' 10).

41 כפי שראינו, על פי ריקר, הצורך ביציבות העצמי עולה מתפקידו החברתי של האדם להיות אחראי לאדם אחר. ריקר קישר את מושג האחריות (responsibility) לבחירה שלנו לתת לאחר מענה (respond) יציב, חוזר ונשנה. מעניין שגם בעברית אפשר למצוא ביטוי לשוני לזיקה שריקר דיבר עליה, בין "אחריות" לבין מתן מענה ל"אחר" (שריג, 2016; Ricoeur, 1992).

42 מעניין שבעברית ובאנגלית כאחד המילה "זהות" מכילה בהוראתה את מרכיב רצף העצמי. נראה שבשתי השפות המושג מדגיש יותר את מרכיב ה-idem מאשר את מרכיב ה-ipse, אך במסגרת המושגית של ריקר נראה כי מושג הזהות כורך את שניהם גם יחד.

כי "עבודת הזהות יכולה להיות תהליך רצוף קונפליקטים"⁴³ בחיפוש אחר יציבות [...] תפקידו זה של הנרטיב הוא תפקיד של פרשנות [...] עצמית-רפלקסיבית, המובנת בהקשר של מסגרת רצף הזמן של העבר שאנו זוכרים, של ההווה שאנו חווים ושל העתיד שאנו מצפים לו" (p. 284; וראו גם Bruner, 2003, p. 100). היכולת הנרטיבית המסייעת ליצר נרטיב-על מעין זה מכונה "הנמקה אוטוביוגרפית":⁴⁴ "נראה שההנמקה האוטוביוגרפית מועילה בכך שהיא מסייעת למזג היבטים שונים בעברו של היחיד ובאישיותו לכלל עצמי קוהרנטי ורציף" (Habermas, 2011, p. 10). במובן מסוים אפשר לראות ביכולת זו מעין הרחבה של יכולת ההתרצה (הנמקה) על פי ברייטהאופט (Breithaupt, 2011) – היכולת לרקום סיפור אשר יגייס את השומעות לקידום הנרטיב.

מכלל טענות אלה אפשר להבין כי נרטיב-העל אינו מתארגן בעקבות סדר החיים, אלא להפך – אירועי החיים מתארגנים בעקבותיו: "החיים הולכים בעקבות הנרטיבים, המלחמים יחדיו פרגמנטים של מיקרו-נרטיבים" (Bruner, 2003, p. 100). מה קורה אפוא כשנרטיב ישן כבר אינו משרת אותנו כבעבר ואינו הולם את נסיבות חיינו? ברונר ועמיתיו השיבו על שאלה זו בטענה המקבילה לרעיון החלפת עקרון ברירת הזיכרונות, שנדון בתת-הפרק "רעיון הסלקטיביות" לעיל: גמישותו של הנרטיב מאפשרת לנו "לביית" את הנרטיב הלא רלוונטי ולייצר תחתיו מיתוס חדש. סגולה זו מאפשרת לכל סוגי הנרטיב לפעול למען שימור ולמען שינוי כאחד: אנו מייצרים באמצעותו לכידות, ובכך שומרים על עקביותו, חרף שינויי הזמן. בה בעת אנו יכולים גם לשנות ולהרחיב אותו: לפתח בו תכונות חדשות, לוותר על ערכים שקידם ועתה פג תוקפם, ובהתאם – לטעת בו שאיפות חדשות תחת הישנות (Neisser, 1993; Neisser & Fivush, 1994; Neisser & Jopling, 1997; Neisser & Winograd, 1988).

נפנה עתה לפעולתם הספונטנית של זיכרונות הילדות בהתמודדות עם אתגר איזון זה. חקר הזיכרון האפיזודי מציע תשובה מעניינת לשאלת תפקידם זה של הזיכרונות, ולשם כך עלינו להבין תחילה את עקרון הארגון של חוויותינו בזיכרון האנושי. בחיבורו הקלסי בעניין זה טען טלווינג (Tulving, 1972) שהחוויות הייחודיות הבונות את הזיכרון האפיזודי מאורגנות כך שכל חוויה מן העבר תהיה קשורה לחוויות אישיות אחרות שדומות לה, ועל כן תעלה בהקשר של זמנים ושל מקומות שבהם מאוחסנים זיכרונות של חוויות דומות אחרות. בזכות ארגון זה אנו יכולים לחוות את זיכרונותינו כחלק בלתי נפרד מן ההיסטוריה האישית שלנו. פירוש הדבר הוא שמבנה הזיכרונות האוטוביוגרפיים מאפשר לכל אדם ליצור לעצמו רצף נרטיבי של עצמיות ולחוות את זיכרונותיו האפיזודיים כחלק בלתי נפרד מהכרונולוגיה האישית שלו. טלווינג (Tulving, 1985) כינה את חווית העצמיות

43 הכוונה כאן היא לסתירות נרטיביות, הפוגעות בקוהרנטיות, ועקב כך – בתחושת רצף הזהות. כאמור, תפקידו של נרטיב-העל הוא ליישב סתירות אלה.

הזו "מודעות אוטונואטית"⁴⁵, והגדיר אותה כ"אותו סוג מודעות המתווך את הכרת האדם בקיומו ובזהותו בזמן סובייקטיבי"⁴⁶ המשתרע בין העבר האישי, עבור בהווה אל העתיד האישי" (p. 1).⁴⁷ מסע מנטלי זה של העצמי בזמן דורש תחזוק נרטיבי מתמשך (Metcalf & Son, 2012): "בעצם איננו מפסיקים לבנות ולבנות מחדש את עצמנו כדי להיענות לצורכי המצבים שבהם אנו נתקלים. **ואנו עושים זאת באמצעות זיכרונות העבר שלנו**" [ההדגשה שלי] (Bruner, 2003, p. 64). לסיכום עניין זה: רעיונותיו של אדלר על אופי זיכרונות הילדות, על תפקידם ועל דרכי פעולתם מסבירים היטב את חלקם החיוני בתהליך פרדוקסלי זה: מצד אחד, המטרה הפסיכולוגית מפקחת על תהליך ההיזכרות ומכנסת באופן בררני את כל זיכרונות הילדות באותה סובייקטיביות. מכיוון שכך, כל זיכרון הוא גם מיקרו-נרטיב, המתייחס לחוויה ספציפית, ובה בעת הוא גם מכיל גם יסודות של נרטיב-על, הממזג באופן קוהרנטי את כל המיקרו-נרטיבים של החיים, ובמיוחד את אלה שאינם עולים לכאורה בקנה אחד עם נרטיב העל; מצד שני, כאשר אילוצי החיים יוצרים צורך להגמיש את המטרה הפסיכולוגית ולחולל בה שינוי מאזן, וכאשר האדם מוכן ומעוניין לחולל שינוי זה, זיכרונות הילדות יסייעו לו להשיגו.

איזון בין אינטרס אישי לבין אינטרס חברתי

אתגר איזון נוסף שעל פי אדלר, אנחנו מתמודדים אתו בסיוע זיכרונות הילדות, הוא מיזוג האינטרס האישי (מה שאנו עושים למען עצמנו) באינטרס החברתי (מה שאנו עושים למען מישהו או משהו אחר). המיזוג בין השניים הוא אידאל הרווחה הנפשית על פי אדלר (שריג, 2016; Adler, 1964d; Ansbacher, 1978). איך פועל זיכרון הילדות בעניין זה? כפי שכבר ראינו, הזיכרון מסמל לא רק את העצמי, אלא גם את תפיסת המחויבות שלנו לאחרים בחיינו: "[הזיכרון הראשון הוא] הסמל השלם בקירוב של עצמו [...] **ושל הדרישות שאחרים דורשים ממנו**" [ההדגשה שלי] (Adler, 1980, p. 19). משמע, הזיכרון הנשלף מייצג את התמהיל הייחודי של אינטרס אישי ושל אינטרס חברתי שייצרנו לעצמנו כדרך חיים, כמו גם את האסטרטגיה האופרטיבית שבאמצעותה נממש אותו במציאות בדרכנו הייחודית. בזיכרון החומה אפשר לראות איך אלפרד בן החמש יצא מגדרו כדי להיות ככל הילדים האחרים וכדי להיטמע בחברתם כשווה בין שווים. נראה כי הוא עשה זאת ראשית למען עצמו, אבל ללא ספק גם מתוך כבוד אליהם ומתוך שאיפה חברתית לחוש שייך לחברתם ולהיות שותף פעיל בקהילתם. הוא לא ניסה לשכנע את האחרים כמה מפחיד הוא בית הקברות וגם לא ביקש מהם להתחשב בו ולצעוד בדרך אחרת; הוא השקיע מאמץ רב וחולל בעצמו שינוי מהותי, כדי להתאים את עצמו אליהם.

45 ובאנגלית – autozoetic consciousness

46 'הכרה' במקור – awareness

47 בחיבור מאוחר יותר טלווינג הבחין בין מודעות אוטונואטית (או אוטונואיזם), המתייחסת לעצמי בזמן סובייקטיבי, לבין כרונסתזיה (chronesthesia), המתייחסת למודעות לזמן הסובייקטיבי (Tulving, 2002).

נראה אפוא כי כאשר החיים מזמנים מצב שיש בו משום איום על האיזון בין האינטרס החברתי לבין האינטרס האישי, עשוי לעלות זיכרון שיניע את הזוכרת לאזן בין השניים ולמזגם באופן מיטיב. למשל במצב של מחויבות יתר לאינטרס האישי (לדוגמה קידום עצמי על חשבון אחרים בזירת העבודה), ייתכן שיישלף בהתאמה זיכרון שידגיש את הרווחים האישיים של פעולה למען האינטרס החברתי, יצדיק את הפיצוי המבוקש על הפרת האיזון ויניע לביצועו (למשל, "אחרי שנתתי לכל בני הדודים שלי 'ביס' מהארטיק שלי כבר לא נשאר לי כמעט כלום ממנו, אבל הייתי ממש מרוצה מעצמי"); ולהפך: זיכרון על חוויה המדגישה את רווחי האינטרס האישי על אף מחיריו החברתיים עשוי לעודד את הגברת המאמצים בכיוון זה (למשל: "הבנות עשו עליי חרם כי הן קינאו בי, אבל אני קיבלתי את התפקיד הראשי במופע!"). לסיכום רעיון זה: אנו חיים תוך מאמץ לשמור על איזון מתמיד בין דרישות שונות שבין אדם לעצמו ובין אדם לחברו, והזיכרון הוא מכשיר המסייע לנו גם לשמור על האיזון וגם להפר אותו.

גם חוקרי הנרטיב והזיכרון בני זמננו מתייחסים לאתגר איזון זה ולחלקו של הנרטיב בהתמודדות עמו: "נראה שאיננו מסוגלים לחיות בלא [...] מחויבות [מונח של ברונר, המקביל למונח 'אינטרס חברתי' אצל אדלר] ובלא אוטונומיה [מקביל ל'אינטרס אישי'] – וחיינו חותרים לאיזון בין השתיים. כך גם הנרטיבים שאנו מספרים לעצמנו" (Bruner, 2003, p. 78). גם חוקרי הזיכרון הגיעו למסקנה כי הזיכרון האוטוביוגרפי ממלא תפקיד חברתי בסיסי ביצירת ההתקשרות בין בני אדם (Bauer et al., 2014; Bluck, Alea, Habermas, & Rubin, 2005). אין תמה בדבר: שיתוף בזיכרונות הוא בסיס ליצירת אמפתיה כלפי החוויות של האחר, ועל כן סביר שהם מעורבים בתהליך האיזון שבין האינטרס החברתי והאינטרס האישי.

סיכום ומסקנות

במאמר זה ניסיתי להראות כיצד רעיונותיו של אדלר בדבר אופיים של זיכרונות הילדות, תפקידם ואופן פעולתם מהדהדים מפורשות במחקרי זיכרון ונרטיב שנערכו עשרות שנים לאחר מותו, ובכך – מבשרים אותם. המסקנה המתבקשת היא שאף על פי שאדלר לא הכיר כנראה את המונח "נרטיב" ואת משמעות רעיון הנרטיב כפי שאנו מבינים אותו היום, ואף לא זכה להיחשף לממצאי מחקר הזיכרון בן זמננו – עבורו זיכרון הילדות היה בראש ובראשונה נרטיב, במובנים העדכניים של מושג זה. לכך אפשר להוסיף, כי נראה שחוקרי נרטיב וזיכרון בני זמננו אינם מכירים, או לפחות אינם מאזכרים, את רעיונותיו אלה. אני מקווה שמאמר זה מתקן במשהו את המעוות.

אחתום במסקנה המרכזית שהסקתי מעיון זה: לפני שנחשפו לעיני האפיונים הנרטיביים של זיכרונות הילדות, ראיתי בהם בעיקר כלי טיפולי השלכתי, המשיג ביעילות מגוון של מטרות טיפוליות (שריג, 2016). כשירדתי לעומק התפקוד הנרטיבי שלהם, נוכחתי לדעת שבראש ובראשונה חשוב להבין את **פעולתם הספונטנית במציאות, בחיים, כשהם עולים בתודעתנו מאליהם**. הבנתי שכאשר

אנחנו משתמשים בהם בחיינו ספונטנית ולרוב גם באופן לא מודע – הם משמשים לנו ככלי לניתוב החיים, השומר שנתקדם במסע החיים שלנו על פי המסלול הנבחר, אבל כשהדבר נדרש – גם מחשב מסלול מחדש. בזכות פעולה ספונטנית זו, הרחוקה מעינינו המתבוננות, אנו זוכים לראות את מטילי הזהב שזיכרונות הילדות נושאים עמם גם כאשר הם מועלים באופן יזום במרחב הטיפולי הבין-אישי.⁴⁸ ההבנה הזאת סייעה לי לדעת את מקומי כשאני זוכה להיכנס להיכל זיכרונותיהם של אחרים – להתהלך בו על קצות אצבעותיי, להתחבר אליהם בכבוד ובענווה ולפענח את סוד שליחותם בדיאלוג אמפתי עם בעליהם.

מקורות

- דרייקורס, ר' (1991). אתה ועצמך. בתוך הנ"ל, **שוויון: האתגר** (עמ' 157–177). תל אביב: יבנה.
- דרייקורס, ר' (2000). מלאכת הפסיכותרפיה. **פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ: לקט מאמרים** (עמ' 16–32). [חמ"ד] מכון אדלר (פורסם במקור בשנת 1956).
- המנחם, א' (2017). זיכרונות ילדות מוקדמים: מבט תאורטי השוואתי – שימושים ושימושים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ה** (45–46), 19–48.
- המנחם, א' (2004). זיכרונות ילדות מוקדמים – נרטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות, יח** (2), 174–181.
- כפיר, נירה (2009). **אסטרטגיות חיים: טיפולוגיה**. תל אביב: מכון מעגלים.
- לופטוס, א' (1982). **חקר הזיכרון**. תל אביב: אור עם.
- פרויד, ז' (1968). על זיכרונות מחפים. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך ד) (עמ' 185–199). תל אביב: דביר (פורסם במקור בשנת 1899).
- שניאורסון-מישקובסקי, ש' ז' (תשמ"ה). **שירי זלדה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שפרון, ר' (1999). משפחה בתנועה. בתוך ש' הרפז (עורכת), **לנוע עם החיים: חינוך לתנועה ובאמצעות תנועה** (עמ' 117–130). קיבוץ דליה: מערכת.
- שריג, ג' (2016). **שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית**. תל אביב: מופ"ת.
- שריג, ג' (בדפוס). הכוחות הסמויים מן העין: על זיכרונות ילדות כמשאב להעצמה בגישה אדלריאנית. בתוך נ' דביר וא' גדרון (עורכים), **פדגוגיה נרטיבית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Abbott, H. P. (2011). Time, narrative, life, death & text-type distinctions: The example of Coetzee's *Diary of a Bad Year*. *Narrative*, 19(2), 187–200.
- Adler, A. (1929). *Problems of neurosis: A book of case-histories*. London: Kegan Paul.
- Adler, A. (1959a). Consciousness and unconsciousness. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 232–234). New York: Basic Books.
- Adler, A. (1959b). Creativity. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler*. (pp. 176–177). New York: Basic Books (First published in 1956).
- Adler, A. (1959c). Factors making for constancy and change. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (p. 191–193). New York: Basic Books (First published in 1937).

48 היה זה פרויד שהתייחס למשמעותם של זיכרונות הילדות כאל זהב: "חוויה מסוימת של תקופת הילדות מקבלת תוקף בזיכרון לא משום שהיא גופה זהב, אלא משום שהייתה מונחת על יד זהב" (פרויד, 1968, עמ' 188).

- Adler, A. (1959d). Other-directedness. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (p. 138). New York: Basic Books (First published in 1927).
- Adler, A. (1959e). Principles of internal causation. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 90–93). New York: Basic Books.
- Adler, A. (1959f). The schema of apperception. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 181–184). New York: Basic Books (First published in 1929).
- Adler, A. (1964a). Advantages and disadvantages of the inferiority feeling. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 50–58). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1933).
- Adler, A. (1964b). Compulsion neurosis. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest*. (pp. 112–138). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1931).
- Adler, A. (1964c). On the origin of striving for superiority and of social interest. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 29–40). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1933).
- Adler, A. (1964d). The progress of mankind. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 23–28). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1937).
- Adler, A. (1964e). The structure of neurosis. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 83–95). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1932).
- Adler, A. (1964f). Typology of meeting life problems. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.), *Superiority and social interest* (pp. 66–70). Evanston, IL: Northwestern University Press (First published in 1935).
- Adler, A. (1969a). *The science of living*. Garden City, NY: Anchor Books, Doubleday & Company (First published in 1929).
- Adler, A. (1969b). The style of life. In idem, *The science of living* (pp. 38–47). Garden City, NY: Anchor Books, Doubleday & Company (First published in 1929).
- Adler, A. (1979). Significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, 3(4), 283–287 (First published in 1937).
- Adler, A. (1980). *What life should mean to you*. New York: Perigee Books, Putnam's Sons.
- Adler, A. (2011). The world we live in. In idem, *Understanding human nature: The psychology of personality* (pp. 47–57). Oxford: One World Publications (First published in 1927).
- Androutsopoulou, A. (2013). The use of early recollections as a narrative aid in psychotherapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3–4), 313–329.
- Ansbacher, H. L. (1978). The development of Adler's concept of social interest: A critical study. *Journal of Individual Psychology*, 34(2), 118–153.
- Atkins, K. (2004). Narrative identity, practical identity and ethical subjectivity. *Continental Philosophy Review*, 37(3), 341–366.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Barthes, R. (1982). Introduction to the structuralist analysis of narratives. In S. Sontag (Ed.), *A Barthes reader* (pp. 251–295). New York: Hull & Wang.
- Bauer, P. J., Tazdemir-Ozdes, A., & Larkina, M. (2014). Adults' reports of their earliest memories: Consistency in events, ages, and narrative characteristics over time. *Consciousness and Cognition*, 27, 76–88.
- Bernstein, D. M., & Loftus, E. F. (2009). How to tell if a particular memory is true or false. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 370–374.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T., & D. Rubin (2005). A tale of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23, pp. 91–117.
- Bornstein, R., & Becker-Matero, N. (2011). Reconnecting psychoanalysis to mainstream psychology: Metaphor as glue. *Psychoanalytical Inquiry*, 31, 172–184.
- Bottome, P. (1939). *Alfred Adler: Apostle of freedom*. New York: The Vanguard Press.
- Breithaupt, F. (2011). The birth of narrative out of the spirit of the excuse: A Speculation. *Poetics Today*, 32(1), 107–128.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Canel, A. N. (2016). Compatibility of the relationship of early recollections and life style with parent schemas obtained through Adlerian interviews. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 891–914.
- Cannon, W. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton & Co.
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 131, 1–17.
- Hermann-Keeling, R. (Undated). *Dr. Alfred Adler and individual psychology*. Available at <http://www.lifecourseinstitute.com/Adler.htm>
- Hoffman, E. (1994). *The drive for self: Alfred Adler and the founding of individual psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Keen, S. (2011). Introduction: Narrative and the emotions. *Poetics Today*, 32(1), 1–53.
- Lakoff, G. (2008/2009). *The neural theory of metaphor*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1437794> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1437794>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Mallett, O., & Wapshott, R. (2011). The challenges of identity work: Developing Ricoeurian narrative identity in organizations. *Ephemera*, 11(3), 271–288.
- Martin, A., & Chao, L. (2001). Semantic memory in the brain: Structure and processes. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 194–201.
- Metcalf, J., & Son, L. (2012). Anoetic, noetic & Auto-noetic metacognition. In M. Beran, J. R. Brandl, J. Perner, & J. Proust (Eds.), *The foundations of metacognition* (pp. 289–301). Oxford: Oxford University Press.

- Modell, A. (2003). *Imagination and the meaningful brain*. Cambridge: MIT Press.
- Modell, A. (2009). Metaphor – The bridge between feelings and knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29(6), 6–11.
- Mosak, H. (1977). The early recollections of Adler, Freud and Jung. In idem, *On purpose: Collected papers* (pp. 228–238). Chicago, IL: Adler School of Professional Psychology.
- Mosak, H., & Di Pietro, R. (2006). *Early recollections: Interpretive method and application*. New York and London: Routledge.
- Neisser, J., & Jamieson, L. (2015). *The science of subjectivity*. UK; Palgrave Macmillan.
- Neisser, U. (1993). *The Perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Neisser, U., & Fivush, R. (Eds.) (1994). *The remembering self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U., & Jopling, D. (1997) (Eds.). *The conceptual self in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, U., & Winograd, E. (Eds.) (1988). *Remembering reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nourkova, V., Bernstein, D., & Loftus, E. F. (2004). Biography becomes autobiography: Distorting the subjective past. *American Journal of Psychology*, 117(1), 65–80.
- Patterson, M., & Renwick Monroe, K. (1998). Narrative in political science. *Annual Review of Political Science*, 1(31), 315–331.
- Pillemer, D. (1998). *Momentous events, vivid memories: How unforgettable moments help us understand the meaning of our lives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pillemer, D. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193–202.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sacchi, D., Agnoli, F., & Loftus, E. (2007) Changing history: Doctored photographs affect memory for past public events. *Applied Cognitive Psychology*, 21(8), 1005–1022.
- Shifron, R. (1999). Addictive behaviors: An Adlerian perspective. In *UK Adlerian Yearbook 1999* (HAR 114–127). London: ASIIP.
- Shifron, R. (2008). Coping with change. In *UK Adlerian Yearbook 2008* (pp. 71–76). London: ASIIP.
- Singer, J., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion & memory in personality*. New York: The Free Press.
- Stanford-Friedman, S. (2011). Towards a transnational turn in narrative theory: Literary narratives, travelling tropes and the case of Virginia Woolf and the Tagores. *Narrative*, 19(1), 1–32.
- Stone, M. (2008). Immanuel Kant's influence on the psychology of Alfred Adler. *Journal of Individual Psychology*, 64(1), 21–36.
- Tomashewsky, B. (1965). Thematics. In M. T. Lemon & M. J. Reis (Eds.), *Russian formalist criticism: Four essays* (pp. 66–78). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 382–403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26(1), 1.
- Tulving, E. (2002). Chronesthesia: Conscious awareness of subjective time. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 311–325). New York: Oxford University Press.
- Vaihinger, H. (1952). *The philosophy of 'As If'*. London: Routledge (First published in 1925).
- Webber, S., & Mullen, P. (2011). Breakthrough into comparison: “Moving” stories: Local history, and the narrative turn. *Journal of Folklore Research*, 48(3), 213–247.
- Zhu, B., Chen, C., Loftus, E. F., Lin, C., He, Q., Chen, C., et al. (2010). Individual differences in false memory from misinformation: Personality characteristics and their interactions with cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 48, 887–894.

טיפול והתערבות

זיכרונות ילדות – מסיוט לסיפור

מיכל שמחון

לכבודו של אבי, משה, שאינו אך הנו*

תקציר

המאמר מתאר את השפעתם של שני זיכרונות ילדות שלי, כבת של ניצול שואה, על חיי; הזיכרון הראשון הוא סיוט, והזיכרון השני הוא סיפור. המאמר מבוסס על ההנחה הנרטיבית שלא המציאות היא שמעצבת את אישיותו של האדם, אלא האופן שבו האדם מספר אותה ובכך מעניק לה משמעות. במקרה המתואר – הסיוט היה בלתי נמנע, אולם הסיפור עוצב על ידי המספר, ניצול שואה, שבחר בדרך מיוחדת לארוג את אירועי חייו ולהפכם לסיפור שיכול היה לתקן את הסיוט. המאמר מדגים את האיכויות הטיפוליות של הסיפור, שבזכותן הוא הפך למנוע רב-עצמה לריפוי גם למספר וגם למאזיניו. המאמר מנתח את הסיפור שסופר באופן ספונטני, על פי עקרונות הטיפול הנרטיבי שקשורים לתהליכי עיבוד אבל וטראומה, ומראה בדרך זו את כוח השפעתו של הסיפור המרפא.

מילות מפתח: טיפול נרטיבי, דור שני, העברה רדיאקטיבית, עיבוד אבל, טיפול מטראומה, סיפור מועדף

הקדמה

במאמר זה, שהוא בחלקו מחקר רפלקטיבי, אתאר את השפעתם של שני זיכרונות ילדות אישיים שלי על חיי. הזיכרון הראשון הוא סיוט, והזיכרון השני הוא סיפור. במקרה שיוצג, הסיוט במציאות היה בלתי נמנע. אולם הוא עוצב על ידי אבי, ניצול שואה, באופן שהשכיל לטוות את אירועי חייו לסיפור שיכול היה לתקן את הסיוט. דרכו של אבי לארוג את מציאות חייו עולה בקנה אחד עם התפיסה הנרטיבית שמניחה שלא המציאות היא שמעצבת את אישיותו של האדם, אלא הדרך שבה הוא מארגן באופן סיפורי את שקרה וקורה בחייו וכך מעניק להם משמעות ותכלית (ליבליך, זילבר ותובל משיח, 1995; McAdams, 2001). המאמר יעמוד על ההבדל שבין שני זיכרונות הילדות וידגים את האיכויות הטיפוליות המרפאות של הסיפור. לחלק האישי של המאמר יתווסף מצע עיוני, שבו אנסה להסביר כיצד אני, השומעת, נשארתי עם הסיפור המיטיב, בעוד שהסיוט של אבי, שאיים לחלחל לתוך חיי, הלך והיטשטש.

* בהשראת המוטו בספר "היפנוזה" (בונישטיין, 2014).

זיכרון מוקדם ראשון – הסייט

לילה. את השקט מפלחות לפתע זעקות נואשות כשל חיה פצועה. לא ניתן להבחין במילים. מיד אחר כך אני שומעת קול רך של אמי, שמעיר את אבי משנתו הטרופה: "מוישי... מוישי..." והוא מתעורר מהסייט שפוקד את לילותיו.

"על מה חלמת אבא?" אני שואלת אותו בבוקר. הוא לא משיב. בלילה הבא הדבר חוזר ונשנה. בבוקר, לאחר יקיצתו, הוא אומר לי, ספק בפליאה ספק בתרעומת: "זה שאני חוזר לילה לילה לאושוויץ – נו, כבר התרגלתי לכך, אבל זה שאני חוזר ומביא אתי לשם את בני? לזה אני לא מסכים, לא מסכים".

זיכרון מוקדם שני – הסיפור

אני זוכרת סיפור שאבי חזר וסיפר:

בלילה עוד עמדו במחנה שומרים גרמנים. בבוקר, כשהשמש זרחה, אני מתבונן בשער, ואין שומרים. אני קולט – המלחמה נגמרה. אני בן אדם חופשי. הסייט הסתיים.

אני חוזר הביתה, לכפר. אולי מיהו חזר? השמועות על חורבן הכפר הגיעו למחנה. אני יודע שהוריי וכל אחיי הקטנים נספו. אבל עדיין יש לי תקווה שאולי מיהו מהמשפחה, מהקהילה שרד. כל אירופה הרוסה... רכבות נוסעות אנה ואנה ומובילות ציוד צבאי... חיילים... ניצולים... אנשים ללא בית, חסרי כול.

אני מיטלטל בדרכים החרבות, המאובקות, השוממות. בדרך לא דרך אני מגיע לכפר ועומד מול ביתי. זוהי שעת לילה, אור מפציע בחלון. אני דופק על הדלת. השכן שלנו, הגוי, פותח את הדלת למלוא רוחבה. הוא מזהה אותי. במקלו הגדול הוא מצביע על הפתח: "לך", הוא אומר לי בקול יבש, "אם לא – אני הורג אותך במקל". עוד בטרם יסגור עליי את פתח הבית, שהיה שלי, של משפחתי, אני שומע את עצמי מבקש: "אני הולך, אבל יש לי בקשה קטנה ממך: מתוך הספרייה הגדולה של אבי, תן לי את החומש של אבא שלי. את החומש של המשפחה שלי". הוא מרים את המקל גבוה, והפעם קולו עבה וקשה יותר: "לך, ואם לא – אני הורג אותך במקל".

הלכתי. ללא בית, ללא החומש, שכריכתו שחורה ודפיו – דפי משי דקיקים. הוא עבה, מחזיק במרכזו את פסוקי התורה וסביבו – פירוש רש"י, תרגום, שפתי חכמים, חומש שיצא לאור בברלין לפני המלחמה. בעמודיו הראשונים, הריקים, רשם אבי את שמות כל הילדים שנולדו לו ולאמי – ילד אחרי ילד, ובצד כל שם – תאריך לידתו העברי וזה הלועזי. חומש של המשפחה. חומש שלי, שלנו. אבל כמו שאר הדברים שנלקחו ממני, גם החומש הזה נלקח ממני.

אני מסתובב עוד קצת בכפר, ואז מתחילים להגיע לכפר שליחי עלייה מארץ ישראל. אני פוגש חבר זה ואחר. השמש שוקעת. אני נכנס לתפילת ערבית לבית הכנסת שבכפר הסמוך, שם מתארגנת קבוצת עלייה לארץ. והנה על השולחן, ליד ארון הקודש, ממש על השולחן – אני רואה חומש שחור עם אותיות זהב, דפיו דפי משי, הוצאת "חורב", שיצא לאור בברלין לפני המלחמה. במרכזו פסוקי התורה, ומסביב פירוש רש"י, תרגום, שפתי חכמים; ובעמודיו הראשונים? כן. ממש כך – זה החומש שלי, שלנו, של אבי. אני מרים את הספר ברעז. מלטף את כריכתו, נושם את ריחו, את ריח הבית, לא יכול להתיק את עיניי מכתב ידו הבהיר והמצויר של אבי. אני מקרבו אל חזי, מחבק אותו כמו שאב מחבק את בנו. אין ספק – זה החומש. נראה שהגוי שפלש אל הבית זרק אחרי לכתי את כל

הספרים, ויהודי עבר שם, וכמנהג העתיק, אסף בחמלה רבה את כל ספרי הקודש והניחם היכן שראוי להם – על שולחן בבית הכנסת הראשון שאליו הוא נכנס. אני מתרגש, לא מאמין. הספר בידי!

אולם הדרך לארץ ישראל ארוכה וקשה, ואני לא יודע אם הספר יעמוד בנפתולי הדרך ובסכנותיה. לכן אני מפקיד את הספר בידי של אחד השליחים שהיה לו אישור עלייה לארץ ישראל: "לך יש אישור עלייה", אני אומר, "הספר יהיה בטוח יותר אצלך. כשנגיע לארץ, ניפגש. אתה, אני והחומש". השליח שם את הספר בתיקו ואנו נפרדים, איש איש לדרכו. אני עולה על אניית מעפילים ופוגש שם את הנערה שלימים תהיה אשתי. האנייה נתפסת על ידי הבריטים, אנו מגורשים לקפריסין ואחרי טלטולים מרובים מגיעים לחוף עתלית.

והספר? השליח נבוך. לאחר שתיקה קצרה הוא מתנצל ואומר: "סליחה. הקומוניסטים תפסו אותי. את הספר ואת כל מטלטליי לקחו ממני. החומש איננו". מאותו רגע, אני מתחיל לחפש את החומש בארץ. אינני מאמין שאמצא את אשר אבד, אבל אני רוצה שיהיה לי החומש שהיה לאבי. בינתיים פורצת מלחמת השחרור, אני הופך מפליט לחייל. נולדות לי בת ועוד בת, החיים זורמים, אבל בין לבין, אני לא מפסיק להסתובב בחנויות ספרים – מעלעל, הופך ומחפש את החומש, ואז סמוך ללידתו של בני, בחנות ספרים קטנה וישנה בתל אביב אני רואה – חומש בהוצאת "חורב", שיצא לפני המלחמה בברלין. במרכזו פסוקי התורה ומסביבו כל הפרשנים. אני פותח את הספר – אותם דפים לבנים ריקים, ובלי להסס, אני לוקח את העט מכיסי וכותב: "נרכש בזמן הולדת בני אליעזר צבי ו' טבת תשי"ח (29.12.57) הנקרא ע"ש אבי ז"ל אליעזר, שנרצח בראש משפחתנו, על ידי הנאצים באושוויץ, בערב חג השבועות תש"ד, ג' סיון תש"ד, ה' ייקום דמם". ומיד אחר כך נרשמים בזה אחר זה שמות הבת הבכורה, הבת השנייה, הבן השלישי והבן הרביעי, ובצד כל שם – תאריך לידתו העברי ותאריך לידתו הלועזי.

מאז כל ילד שנישא – נרשם מתי ולמי, וכל נכד ונכדה ממשיכים להיכתב בזה אחר זה. השרשרת נמשכת. כל ילד וילדה בשמם, ולצדם – התאריך העברי וזה הלועזי.

את הסיפור הזה הכי אהבתי לשמוע. שמעתי אותו שוב ושוב ושוב. נראה לי שעד עולם ארצה שאבי יספר לי אותו. מדי פעם, כשאני מגיעה לבית הוריי, אני פותחת את ארון הספרים, פותחת את החומש ורואה את שמי, תאריך לידתי, תאריך נישואיי, תאריכי הולדתם של בנותיי ובניי, תאריכי נישואיהם ושמות נכדי ונכדותיי.

מה בין הסייט לסיפור?

הסייט נכפה עליי, הוא פעפע לתוך שנתי בעל כורחי, והוא הכיל חומר גולמי, לא מובן, לא מובחן, חסר פשר ולא אנושי. הוא חזר על עצמו. הוא הופיע בלילות, בחושך, כשהייתי לבד. שמעתי אותו מרחוק. הוא היה עצמתי ועורר אימה.

בספרה, "ההורים שחיים דרכי", יולנדה גמפל (2010) ציינה שלזיכרונות כאלה, בשל מעורפותם מצד אחד ועצמתם מצד שני, יכולה להיות השפעה קריטית על בני הדור השני והשלישי של הניצולים. זוהי העברה בין-דורית, שאותה היא כינתה בשם נורא, שמעיד על השפעתה – "העברה רדיואקטיבית". העברה זו היא מזיקה והרסנית, בעטייה הילדים חיים בעל כורחם, באופן לא מודע, את חייהם של הוריהם, והיא עלולה לגרום לפעמים להיווצרות פתולוגיות. הילד חווה את סיטי הוריו העצמתיים, הלא מדוברים, ומגיב עליהם באופן הרסני ומסוכן. לנגר (Langer, 1991)

ציין שהקושי הפנימי לשזור את זיכרונות האימים הללו לכלל סיפור, לבנות סיפור מרגעי התווה, עלול להביא לעתים להתפרקות האישית של המספר. אולם אבי המיר את הסיטו בסיפור. את הקולות חסרי הפשר הוא הפך למילים מובנות בעלות משמעות, שנקשרות זו לזו והופכות לסיפור קוהרנטי עם עלילה רצופה, שיש בה התחלה, אמצע וסוף. מול צעקות אימות שמתפשטות ונטמעות מעצמן בנפשי, מולי דמות קרובה שמספרת בקול שקט, ואני מטה אוזן ובוחרת להקשיב. בינינו קשר אינטימי, דיאלוג אישי בין המספר למאזינה.

האיכויות התרפויטיות שבסיפור – מצע עיוני

נוסף על הקשר המיוחד שנרקם באמצעות המעשה הסיפורי בין המספר למאזיניו, לתוכן הסיפור עצמו, להשתלשלות האירועים המתוארים בו ולפרטיו השונים יש משמעות מיוחדת, שתורמת להיותו סיפור בעל פוטנציאל מרפא. התבוננות חוזרת בעלילת הסיפור מלמדת שטמונות בה איכויות בעלות ערך טיפולי, שמעידות על כישרון החיים של המספר, שידע באופן אינטואיטיבי, איך לחיות אחרי האבדן, ואיך לספר את האבדן.

כאמור לעיל, התאוריה הנרטיבית רואה את מהות האדם כיצור שמספר סיפורים על עצמו ועל העולם. ייחודו של האדם נעוץ ביכולתו להעניק משמעות לאירועי חייו דרך קשירתם לרצף עלילתי שבמרכזו עומד האדם (Morgan, 2000). הסיפור הוא הכלי המדויק ביותר לתיאור החוויה האנושית, בגלל צבעוניותו וחיוניותו. מתוך כל שפע הקולות, הצבעים, התמונות וההתרחשויות שמקיפים את האדם, הוא רוקם סיפור. לתוך הסיפור שהולך ונארג מוכנסים הפרטים שתואמים את עלילתו, בעוד שהפרטים האחרים מושמטים ושוקעים בתהום הנשייה, כי לעולם לא ניתן לשזור לתוך עלילה את כל מרכיבי החוויה שסובבים אותה.

טראומה, בגלל עצמתה, עלולה לעתים לצבוע את כל החוויה ולהשכיח פרטי התרחשות משמעותיים, שאף הם היו חלק ממנה. כך, במקרים מסוימים הטראומה הופכת להיות דומיננטית, וכתוצאה מכך הסיפור מצטמצם והופך לצר (Denborough, 2006). במקרים אלה, האתגר הטיפולי הוא לאפשר לאדם לערוך מחדש את סיפור חייו באופן פורה יותר, שלוקח בחשבון את האירועים שהאדם חווה, אך נשרו מתודעתו, הפרטים שלא הוכנסו לעלילה שאותה הוא מספר. הטיפול הנרטיבי מציע דרכים מגוונות שתאפשרנה למטפל לבנות פיגומים אשר באמצעותם יוכל האדם לחבר מחדש את סיפורו שנקטע, באופן שיאפשר לו צמיחה והתפתחות (White, 2007).

אבי מעולם לא היה בטיפול נרטיבי, אולם בסיפורו מסתתרים זרעים שעולים בקנה אחד עם האמצעים הנרטיביים, שהפכו מאוחר יותר לדרך טיפול באנשים שעברו טראומה ואבדן. ניתן אפוא להאיר דרך הסיפור את אופן ההתמודדות הספונטנית המיטיבה של המספר שחי לפי תומו, ולהצביע לאחר מעשה על האיכויות המיטיבות שמשוקעות בסיפורו כאבני דרך, שאחר כך נוסחו ותורגמו לדרך הטיפולית שמוצעת בטיפול הנרטיבי להתמודדות עם אבדן ואבל. ניתוח הסיפור

בדרך זו יוכל להאיר את הכוחות והמשאבים הטבעיים שטמונים בבני אדם, אשר מאפשרים להם להמשיך ולחיות את חייהם בטוב גם לאחר אסונות כבדים. להלן אתאר שוב את פרטי הסיפור, תוך הצבעה על האיכויות המרפאות שמתבטאות בו ועולות בקנה אחד עם עקרונות הטיפול הנרטיבי.

מעשים קטנים של התקוממות

אבי נזרק מביתו, אולם רגע לפני טריקת הדלת הוא מבקש משהו שהוא לגמרי שלו. למרות הסיור והאיום, הוא חוזר על בקשתו. הרצון לקבל משהו מהבית שלו, הרצון להעז ולא לוותר לחזק, מעיד על התנגדות לעוול ומוכיח שאפילו לפליט רצון ומוכה יש רצון.

התאוריה הנרטיבית מניחה שהאדם לעולם אינו קרבן פסיבי של מעניו (Wade, 1997). גם במצבים הקשים ביותר של עינוי וסבל, האדם מגלה סימנים, ולו גם קטנים מאוד, של התנגדות, שאם הם ייחשפו, תתרחש טרנספורמציה בסיפור, והאדם יוכל לחוות את עצמו כגיבור של סיפור חייו. על המטפל להאזין בדריכות לסיפור ההשפלה ולגלות בו פרטים שמעידים על התקוממות, התקוממות במעשה או אפילו במחשבה, ומהם לרקום עם המספר סיפור חדש. בתוך סיפור זה יבואו לידי ביטוי הכוחות והמשאבים שכנראה סייעו לניצול לשרוד את אימת הטראומה ולשמור על זהותו וערכיו. ההתנגדות לשעבוד היא סימפטום של בריאות, והיא גם יוצרת בריאות. בדרך כלל תחושת ההשפלה גדולה כל כך, שהיא צובעת את כל הוויית האדם ותופסת את כל סיפורו, אולם לאדם יש יכולת קיומית בסיסית (pre-existing ability) להתקומם נגד משעבדיו, גם אם ההתנגדות הזו "קטנה, יום-יומית ומינורית" (Wade, 1997, p. 25). אין מדובר בקרבן שלחם והכניע את משעבדיו, אלא באדם שלא יכול היה להתמרד בגלוי ושחויית ההשפלה דומיננטית בהווייתו; אולם התבוננות בתשומת לב בתגובותיו יכולה ללמד שהוא התקומם במעשיו, במחשבתו או אפילו בחלומותיו. אף שהתנגדות זו לא נשאה פרי, חשיפתה בטיפול יכולה לגלות לאדם שלמרות הכול, הוא לא היה קרבן פסיבי; כתוצאה מכך, תחושת ההשפלה תתעמעם, ודימויו העצמי יתחזק. בדרך כלל האדם אינו שם לב למעשים הקטנים הללו של ההתקוממות, כי חוויית העינוי היא החויה המרכזית, והיא משתלטת על עלילת סיפורו. גילוי ההתנגדות יחשוף סיפור חדש, שיעורר את בריאות הנפש של הקרבן. וייד (Wade, 1997) טען שכל פעולה נפשית או התנהגותית שבאמצעותה האדם ניסה לחשוף או לנטוש משהו, להתמודד עמו, לעמוד בפניו, לדחותו, לעצרו, להימנע ממנו, לשאוף נגדו, לעכבו, לסרב לשתף פעולה עמו או להתנגד לכל הפעלה של כוח נגדו, יכולה להיחשב כצורה של התנגדות. יתר על כן, כל ניסיון של האדם לדמיין או לייסד חיים שמבוססים על כבוד ושוויון למען עצמו או למען אחרים, כולל כל מאמץ לתקן את הנזק שנגרם על ידי האלימות או על ידי כל סוג אחר של שעבוד, או לפצות עליו, מייצג דה פקטו צורה של התנגדות. לכן, בטיפול הוא הזמין את הקרבנות לדבר בפרטי פרטים על התנגדותם לדיכוי ועל השלכות ההתנגדות על הדימוי העצמי שלהם. התגובה יכולה להיות התרסה גלויה מצד אחד ופעילות מוסווית מצד שני.

היא יכולה להיות על ידי מעשה גלוי, אף קטן ביותר, ואפילו בדמיון בלבד. מול כוח עריץ אין אלה בעצם "מעשים קטנים", אלא הם ביטוי לרוח האדם ולחירותו. בהקשר זה, לדעת וייד, הביטוי "מעשים קטנים של התנגדות" הוא ביטוי אוקסימורוני, כי במקרים של עינוי חריף, כשכל תגובה יכולה להוביל לעוד אלימות אכזרית, אין "מעשה קטן" – כל פעולה של התנגדות בתנאים אלה נתפסת כבעלת משמעות מוחלטת, גם מבלי שתביא לשינוי.

במקום לשאול, "מהי ההשפעה של הדיכוי עליך?" הציע וייד לשאול את הקרבן, "מהי התגובה שלך לדיכוי?" הוא הזמין את האנשים לתאר כיצד הגיבו דרך שאלות שמעלות תיאורים עדינים ומתוחכמים של היבטים סמויים ברמת המיקרו של תגובות מנטליות או התנהגותיות. באופן זה, אנשים מגלים פתאום שהם לא היו רק קרבנות. הדבר יוצר תהליך של הבניה מחודשת של סיפור הטראומה (recontextualize). כך, הטראומה מתמקמת באופן חדש בתודעה ויכולה להיות מסופרת באופן פורה יותר. הנטמן, סלומון והורן (2002) אף הראו שניצולים שראו את עצמם כאקטיביים, התמודדו טוב יותר מאחרים.

אבי חוזר אל ביתו חסר כול. הוא יודע שרוב משפחתו נרצחה. את הבית שדד הגוי, שהוא בעל השררה ובעל היכולת. הגוי פותח את הדלת עם מקל מאיים, אך בכל זאת לאבי עדיין יש יכולת לומר: "תן לי משהו שהוא שלי. תן לי משהו שמגיע לי". בהקשר זה חשוב לציין שיהודים רבים ששרדו את כל אימות השואה נרצחו על ידי האוקראינים כששבו אל בתיהם, כי הללו חמדו את רכושם. בסיפור הזה הפליט מתקומם, מבקש, עומד על זכותו, לא נכנע. בכך הוא מציל לעצמו את עצמו.

שמירה על ערכים וזהות

לכאורה זהו סיפור שיש בו מציאה ואבדה. החומש שנעשק חזר לבעליו ואחר כך אבד שוב. אולם לא הייתה זו סתם אבדה; האבדה היא ספר של המשפחה, שבו הייתה רשימה גנאלוגית של כל הבנים והבנות שנולדו, נישאו וילדו. האירוניה היא שבעת מציאת הספר על שולחן בית הכנסת, רוב האנשים שרשומים בו כבר לא היו בין החיים. בשלב זה, הספר החזיק רק את הזיכרון של המשפחה הגדולה שהושמדה בשואה ואיננה עוד. היה זה ספר זיכרון. אבל הוא לא היה ספר סתם, אלא חומש שעליו חקוקה התורה – המורשת היהודית המועברת מדור לדור. לקשר האישי-משפחתי עם הספר נוסף רובד קולקטיבי, שחיבר את אבי גם לעמו ולאלוהיו. במובן זה לאבדן הספר התווסף רובד רוחני, מיתי כמעט.

ניתן להבין את האיכות התרפויטית של הבקשה לקבל את החומש, לאור החשיבות שמייחסת ההשקפה הנרטיבית לרובד הערכים והמשמעויות כחלק מתהליך העריכה המחודשת של הסיפור (Bruner, 1990). בעקבות ברונר, טען וייט (White, 2006), שנוסף על תחושות ההשפלה, הכאב, האבדן, הייאוש, חוסר האונים והשיתוק שגורמת הטראומה לאדם, היא מביאה גם לירידה בתחושת הערך העצמי

ולאיבוד תחושת הזהות. הערכים המרכזיים שבהם בני אדם מאמינים מתערערים ומתפוררים, תמונת העולם הטוב מתמוטטת, והאדם כבר אינו יודע מי הוא. אולם מצד שני, כפי שהודגם בתת-הפרק הקודם, "מעשים קטנים של התקוממות", אף אחד אינו קרבן פסיבי של טראומה; אנשים נוקטים צעדים כדי לנסות ולמנוע את סבלם, וכשהדבר נמנע מהם, הם ינסו בכל זאת להתאים את הטרואומה לחייהם, ולשמור גם בתוכה על ערכים שחשובים להם. אפילו כשהאימה גדולה והמרחב הנפשי והממשי מצטמצם, אנשים נוקטים צעדים כדי להגן על הערכים שיקרים להם. אולם גם כאן, בהקשר של הטרואומה ובימים שלאחריה, צעדים אלה אינם נראים ואינם נתפסים. להפך, התמוטטות העולם הערכי, ביזוי ורמיסה בוטה של כל היקר והטוב, מביאים לייאוש ולצמצום. במקרים אלה, הערכים נשארים מבודדים ובלתי נתפסים, האשמה צובעת את כל החוויה, וסיפורו של האדם הופך להיות צר. אולם זהו רק רובד אחד של סיפור הטרואומה; בצדו קיים רובד נוסף סמוי, שאותו יש להאיר מתוך רמזים שנותן המספר על מה שעדיין נשאר חי בתודעתו ועדיין חשוב לו. זהו הרובד של המשמעויות והערכים שהאדם, למרות הסבל, עדיין מחזיק בהם ופועל לאורם. הפניית תשומת הלב לערכים, למימונויות ולכישונויות של האדם וליכולתו לשמור על זהותו גם ברגעים הקשים הללו עשויה להביא לחידוד הזיכרון ולשיקום תחושת הזהות העצמית. באופן זה המספר מתוודע לידע שלו, לכישונויותיו ולערכיו וגם מבין את הדרך שבה הוא רוצה להמשיך ולחיות לאורם.

בדרך כלל סיפור הטרואומה קשה, עד שהוא משתלט על הווייתו של האדם ומסתיר את ההמיה העדינה של רוח האדם שעדיין מתקיימת. המיה זו, כשהיא הופכת להיות נוכחת, יכולה להעשיר את סיפור הסבל ולפתוח בו פתחים לרובדי חיים משמעותיים עבור המספר.

בסיפור שלפנינו, הרצון להוציא מהבית שנחמס דווקא את החומש מעיד על התחברות מחודשת למשפחה, לקהילה, למסורת, שהם חלק מזהותו העצמית של אבי. הוא עומד בפתח ביתו, לכאורה ריק, שדוד, מוכה ובודד, אבל בעצם שמור בתוכו עולם ערכי מלא.

עיבוד אבל דרך הכנסת העבר לתוך ההווה

לכאורה, לפנינו סיפור עם סוף עצוב, כי הספר המקורי שהיה בספרייתו של סבי ובו רשימת כל בני המשפחה בכתב ידו, לא שרד את גלגולי הדרך ואבד. אולם החיפוש בארץ אחר ספר דומה ומציאתו בחנות קטנה בתל אביב הופך את האבדה למציאה. אבי מממש, בעצם (מבלי דעת, כמובן) את אחד האמצעים שמוצעים בטיפול הנרטיבי לעיבוד אבל. במאמר, "Saying hullo again", תיאר וייט (White, 1988) את תהליך עיבוד האבל שהוא הציע. בניגוד לתפיסת עיבוד האבל שהציע פרויד (2007), שראה את תהליך האבל כתהליך של פרידה מהאדם המת וכניתוק הדרגתי של הקשרים הרגשיים שהיו אתו, תיאר וייט דרך הפוכה. במקום תהליך פרידה, הוא הציע תהליך של התקשרות והמשכיות, שהרי חיי האדם שזורים וארוגים במסכת חייו של היקר שמת;

לכן לדעתו יש לחזור ולומר למת "שלום שוב", במובן זה שיש לבחון את תרומתו של אותו אדם לחיי הנשאר ולהזמין את המטופל (הנשאר) לבדוק, מהי הירושה הרוחנית שהמת הפקיד בידי. כלומר יש כאן הזמנה לבחור תכונות, ערכים ומשמעויות שהאדם רוצה להמשיך ולחיות לאורם בחייו שלו. באופן זה, זהותו של הנשאר יכולה להתרחב עם זכרו של יקירו שאבד. במקום ניתוק, הוא הציע חיבור, במקום פרידה, הוא הציע התקשרות והיזכרות; אלו מביאים להעשרת הזהות ולהתכללותה באישיות האהובה שבעצם ממשיכה ללוות את הנשאר הלאה בחייו ולשמש לו כמופת וכמורה דרך. אולי כך ניתן גם להבין את המשפט, "תהי נשמתו צרורה בצרור החיים".

רעיון זה כבר ביטא ג'ון בולבי (Bowlby, 1980) בתאוריית ההתקשרות שלו. בולבי ביסס את תחום ההתקשרות (attachment) ומשמעותו לאורך כל חיי הפרט. את המשמעות של חשיבות הקשר הממשי בין אם-ילד להתפתחות התקינה הוא הרחיב לתאוריה מקיפה, ששמה במרכזה את חשיבות הקשר שנוצר בין בני אדם לדמויות המשמעותיות להם במציאות הפיזית, מצד אחד, ולייצוגים המופנמים הקוגניטיביים של אותן דמויות, מצד שני. בולבי הדגיש שאצל ילדים קטנים, הצורך להיות קרובים לדמויות משמעותיות הכרחי לקיומם הפיזי, ואילו אצל אנשים בוגרים, הצורך להיות קרובים לדמויות משמעותיות עובר התמרה, והייצוגים של דמויות אלה הופכים להיות תוך-נפשיים. במצבים של אבדן ומוות, ההתקשרות הפיזית מתפוררת, והאתגר הוא להכיר בכך ולהתארגן מחדש. וייט נתן מקום להתארגנות מחדש, תוך הרחבה של המגע עם הייצוג הנפשי-רוחני של המת בחיי הנשאר.

אבי, דרך מסע החיפוש שלו בארץ אחר החומש של אביו, ממחיש את כוחה המיטיב של התקשרות זו. אם גרשון שלום (1989) ראה את התנ"ך כ"מולדת מיטלטלת" של העם היהודי, ששמרה עליו בהיעדר ארץ, הרי שבאופן סמלי, עם העלייה לארץ, לכאורה כבר אין צורך ב"מולדת" הזו, כי יש מולדת ממשית, שמחברת את העם לאדמתו. רבים מהחלוצים, בוני הארץ, הלכו שבי אחר העולם המעשי-מדיני-חקלאי, בחרו לוותר על המורשת הרוחנית-הדתית ואיבדו בעצם את התורה שייצגה את המורשת הזו. אולם אבי אינו מרפה. הוא אינו מוכן להמיר את הרוח באדמה, ומיד לאחר שהוא מבין שהחומש אבד פיזית, הוא מתחיל לחפש תחליף – ספר שיחזיק את הזיכרון וימשיך את מה שאבד. אביו לא שרד, החומש המקורי אבד אבל הוא מוצא עותק שדומה לעותק של אביו, ובכך זהותו מתרחבת – במובן מסוים אביו חי אתו דרך אותו חומש ודרך המשכת מסורת כתיבת שמות הילדים בשער הספר. הספר אינו רק ספר; הוא מייצג את המשך הקשר עם דמותו של אביו ועם ערכיו.

רוברט נימאייר (Niemeyer, 2001), שמשתייך לאסכולה הקונסטרוקטיביסטית, ראה את התהליך הטיפולי של עיבוד האבל כתהליך של בנייה מחודשת של משמעות החיים, שמוליקה גם לבנייה מחודשת של הזהות האישית. הוא הציע מודל טיפולי נרטיבי שאותו הוא כינה "Meaning making model" (עמ' 171). נימאייר התנגד לתאוריית השלבים של קובלר רוס (Kubler-Ross, 1969) שטענה כי על האבל לעבור דרך עם תחנות ברורות מסוימות של כמה שלבים, שבסופם האדם מגיע להשלמה עם המוות. לדעתו, בתהליך האבל, המתאבל אינו מתמודד באופן פסיבי עם המעברים

הפסיכולוגיים המוכתבים לו על ידי גורמים חיצוניים, כפי שהציעה קובלר רוס. בעיניו, האבל קוטע את הסיפור של האדם, ותהליך עיבודו מתבטא באיחוי הסיפור מחדש, תוך מציאת משמעות חדשה שתמשיך את רצף החיים. נימאייר הציע אמצעים שונים למציאת משמעות חדשה בחיים שלאחר האבדן, ובין השאר הוא הזמין את האבל למצוא קווי המשכיות בינו לבין הנפטר. ההמשכיות היא גם ברמה הפרטית וגם ברמה החברתית-התרבותית-הרוחנית הרחבה יותר. אבי הבין באופן ספונטני שהחומש שהיה בבית אביו יוכל להיות חפץ משמעותי שיקשור את מה שנקרע, שיחבר אותו מחדש גם למסורת המשפחתית וגם למסורת היהודית בכלל.

קפיצה לעתיד

אבי מוצא את דוגמת החומש האבוד סמוך ללידת בנו, שלו הוא קורא בשם "אליעזר", כשמו של אביו. הוא פותח מיד את הספר, ובעמודו הלבן הריק, הוא מתחיל לכתוב את שמות ילדיו שכבר נולדו, כמכשיר את החומש ליעודו המקורי – לשמש כמצע להמשך רשימת תולדות המשפחה. את המשיכה לחומש ואת מה שהוא מייצג – כספר שמחבר מצד אחד בין העבר להווה ומצד שני (ובמיוחד) בין ההווה לעתיד – ניתן להבין גם על פי אמצעי נרטיבי נוסף, שנקרא, "Haunting from the future".

הואיל וחוויות קשות בהווה צובעות את תמונת העבר ומעצבות גם את תמונת העתיד, הציעו אפסטון, לקוסטה וטום (Epston, Lakusta, & Tomm, 2006) להזמין את המספר לדמיין את תמונת העתיד הרצויה לו ולתארה כאילו היא מתרחשת בהווה. לדעתם, יש כאן אפשרות להשתחרר מהסיפור הקשה שכובל את האדם והופך אותו לאסיר מוחלט של סיפורו. הקפיצה לעתיד הרצוי עשויה לחולל טרנספורמציה מתמונת החלום המדומיינת לתמונת המציאות, וכך הסיכוי הופך לאפשרי יותר. הרעיון הוא להזמין את האדם לתאר את חלומו בפרטי פרטים, בלשון הווה, כאילו הוא מתממש ברגע זה. על התיאור להיות מפורט, ציורי ומוחשי, בכדי שתמונת העתיד תחוה במלואה. הדמיון הפונה לעתיד והנחוה בהווה הופך את המשאלה לברת מימוש.¹ באופן זה העתיד המדומיין יכול להפיח חיים בהווה ולהעניק לו משמעויות חדשות.

לפנינו שינוי שנוצר כתוצאה מ"הגמשתו" של ממד הזמן. היכולת האנושית לדמיין מאפשרת תנועה מזמן הווה לזמן עתיד ובחזרה. המטופל מדמיין שהוא מצוי בעתיד, ו"משם" הוא כותב את שאיפותיו וחלומותיו בלשון הווה, כלומר כאילו הם כבר הפכו בתודעתו לממשיים. לקפיצה הזמנית הזו יש השפעה טיפולית מיטיבה, כי היא מנכיחה ומעצימה את החידוש שבסיפור ונותנת לו קיום וממשות.

לעולם לא אדע אם החיפוש אחר הספר נבע מהמשיכה אל העבר או מהקפיצה אל העתיד. כאשר שאלתי את אבי פעם: "למה המשכת לחפש את הספר אחרי שהשליח סיפר לך שהוא איבד אותו? מה, חשבת שעדיין יש לך סיכוי למצאו?" הוא הביט בי בפליאה והשיב: "מה זאת אומרת? רציתי שיהיה ברשותי הספר שהיה לאבי".

1 אפסטון הביא בהקשר זה את המשמעות השלישית שנותן מילון קולינס (Collins Concise English Dictionary, 2017) למילה "imagination":

"The ability to deal resourcefully with unexpected or unusual problems circumstances, etc."

ניתן לומר, אם כן, שהספר מנכיח מבחינתו גם את הספר שהיה בספריית סבי וגם את הרצון שהספר ימשיך ללוותו בעתיד. יתר על כן, חיפוש הספר מעלה את האפשרות שכבר אז הוא דמיין את תמונת העתיד שבה הספר מונח בספרייתו, והוא רושם בו את שמות ילדיו, נכדיו וניניו. עובדה היא שכשהוא מוצא שוב את הספר, זה הדבר הראשון שהוא עושה – פותח בכתובת שם בנו על הדף הריק שבראש הספר.

הקפיצה לעתיד ברורה יותר כשאנו מעיינים שוב בסיפור עצמו: כאשר אבי עדיין אוחז בספר האמתי ומבקש משליח העלייה שישמור עליו למענו עד שייפגשו שוב בארץ ישראל, הוא נמצא בכפר נידח בהרי הקרפטים. הארץ עשנה, מסביב דיבורים על ארץ רחוקה, על עלייה בלתי לגלית, אבל הוא כבר רואה את עצמו בארץ ישראל, פוגש את השליח ומקבל ממנו בחזרה את הספר. אין ספק כי הוא "קפץ ראש" לתוך העתיד והיה בטוח שהעתיד כבר כאן.

אבי, כאמור, לא היה מעולם בטיפול נרטיבי. הוא ידע לחיות את החיים ולספר עליהם סיפורים. האפיזודה שמתוארת במאמר מלמדת שהוא מימש בחייו באופן ספונטני, תמים ופשוט דבר בעל ערך שהיה חשוב לו. מעניין שניתן למצוא לאחר מעשה איכויות תרפויטיות משמעותיות כה רבות בסיפורו. ניתן לראות שיש בו ביטוי חי שנובע מעצם החיים, מתנועה יום-יומית תמימה, לאמצעים טיפוליים שיכולים להועיל גם בשיחות טיפוליות בין שניים.

טרנספורמציה של הסיוט דרך הסיפור

בעולם הטיפול מקובל להניח שטראומה חייבת להיות מסופרת. ג'ודית הרמן (1992), בספרה "טראומה והחלמה", כתבה כך:

התגובה הרגילה למעשי זוועה היא לסלקם מן התודעה. הפרות מסוימות של הסדר החברתי נוראות הן מלהביען בקול: זו משמעות הביטוי **לא יתואר** (ההדגשה במקור). ואולם מעשי הזוועה מסרבים להיקבר. חזקה לא פחות מן הרצון להכחישם היא ההכרה שהכחשתם לא תצלח [...] העימות בין הרצון להכחיש מעשים נוראים ובין הרצון להכריז עליהם בקול רם הוא דיאלקטיקה מרכזית של הטראומה הנפשית [...] רק כאשר זוכה האמת להכרה, בסופו של דבר, יכולים הנפגעים להתחיל בתהליך ההחלמה. אבל לעתים קרובות מדי הסודיות מנצחת, וסיפור האירוע הטראומטי אינו יוצא לאור במילים אלא בסימפטומים (עמ' 13).

קיימות שיטות טיפוליות שונות שמנסות לעזור לנפגעי טראומה לספר את סיפוריהם הקשים, כדי שהללו לא יתבטאו בסימפטומים. עדנה פואה, למשל, חקרה ופיתחה יחד עם ניצה נקש, אליזבט המברי וברברה רוטבאום (פואה, נקש, המברי ורוטבאום, 2014) שיטת טיפול שנקראת, "חשיפה ממושכת". שיטה זו מניחה שהחייאת הזיכרון הטראומטי וסיפורו שוב ושוב מסייעת לעבד רגשית את החוויה הטראומטית, מכניסה היגיון וסדר בדברים ועוזרת להבין את האירוע. כמו כן, פואה ועמיתותיה הציעו שתוך כדי הסיפור ייבחנו גם מחשבות דיספונקציונליות שנוצרו בעקבות הטראומה, וכתוצאה מכך רמות החרדה והפחד יפחתו, והאירוע יזכה לעיבוד רגשי וקוגניטיבי.

אולם אבי מעולם לא סיפר את סיפורי הזוועה שחווה במחנות העבודה שבהם שהה. סיפורים אלה בקעו ממנו ללא מילים, דרך הזעקות, דרך הסייטות. במקום

חשיפה ממושכת לזוועות באו סיפורים מיטיבים, כמו הסיפור הזה שהובא במאמר. גם אני, ששמעתי בילדותי את הצעקות האימות הללו והזדעזעתי מהן, לא הרגשתי שאני נכללת בקבוצת "בני הדור השני". מעולם לא חשבתי שהזהות האישית שלי נבנית מתוך הסיוט. במבט מאוחר, עתה, כשאני מעלה את הדברים על הכתב, אני חושבת שאולי הסיוט רוכך הודות לקולה של אמי, שהייתה שם והעירה את אבי משנתו, ואולי גם הודות להתקוממות של אבי כנגד הסיוט, שכאשר נעור, אמר לי שהוא מסרב להביא לאשוויץ את אחי.

ייתכן שניסיון חייו של אבי ומשאביו הם שאפשרו לו להינצל מציפורניה של הטראומה. כפי שהזכרתי, הפסיכואנליטיקאית יולנדה גמפל (2010), שעבדה עם ניצולי שואה, השתמשה בדימוי קיצוני מאוד כדי להבליט את ההשפעה של השואה על דור הבנים – "העברה רדיואקטיבית". לדבריה, דרך העברה זו ספגו הילדים מבלי דעת את סיטי הוריהם, כנשורת רדיואקטיבית שפזורה בחלל ובזמן ואופפת את כולם (עמ' 14).

בספרות שעוסקת בבעיות הנפש של הניצולים חוזרת ונשנית השאלה, אם כל בני הדור השני נגועים בהעברה הבין-דורית של הטראומה. יש האומרים שהיא אף מחלחלת אל החברה הישראלית כולה ומשפיעה עליה. הדים להתלבטויות הללו ניתן למצוא אצל ורדי (1990), חזן (1987) ואחרים.

אולם בניגוד לעמדה זו, יש מחקרים לא מעטים שמתנגדים להכללה הגורפת הזו, מצביעים על משתנים רבים ושונים המשפיעים על זהותו של האדם ומנסים להראות את השונות האינדיווידואלית בתוך הנרטיב המשותף, את התנאים והנסיבות המיוחדים של כל אדם כמו גם את כוחותיו של היחיד, משאביו הפנימיים והנרטיב הפנימי שהוא מעצב לעצמו (למשל ורדי, 1990). במאמר זה אני מציעה את הסיפור המרפא כדרך נוספת להתמודדות עם טראומה. יכולתו של אבי לספר סיפור מיטיב הצליחה לרפא את הסיוט שלו ושלי.

סיכום

רחל המשוררת ראתה את השתיקה כבת בריתה של המוות ואת הדיבור כמשקף את החיים. בשיר "שתיקה" היא כתב בין השאר כך: "הַמּוֹתָּהּ הוּא דְמַיִם, אֶכֶן נִדְם כְּלָנוּ [...] / אֶךְ לַחַיִּים יֵשׁ קוֹל וְנִיב לָהֶם, וְלָנוּ / הַמְּיָה לְנִיב הַזֶּה וְהַד צָלוּל וְעָר" (רחל, תשכ"ו, עמ' קד). בעיני רחל המוות שותק, בעוד שלחיים יש קול וניב. החיים "מדברים", ואנו שומעים את המייתם והדם. ייתכן שהבחירה לדבר את החיים, את המשכיותם, את תקוותם, את עתידם, דרך הסיפור, הצילה את אבי ואותי מהמוות הדומם.

מקורות

בונשטיין, א' (2014). **היפנוזה**. תל אביב: אוניברסיטת חיפה ומשכל.
 גמפל, י' (2010). **ההורים שחיים דרכי**. ירושלים: כתר.
 הנטמן, ש', סלומון, ז' והורן, י' (2002). השפעתה של חשיפה חוזרת לאירועים טראומטיים: התמודדותם של ניצולי שואה עם הזקנה. **גרנטולוגיה, כט**(3), 11–36.

- הרמן, ג' ל' (1992). **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
- ורדי, ד' (1990). **נושאי החותם**. ירושלים: כתר.
- חזן, י' (1987). "דור שני לשואה" – מושג בספק. **שיחות**, א(2), 104–108.
- ליבליך, ע', זילבר, ת' ותובל משיח, ר' (1995). מחפשים ומוצאים: הכללה והבחנה בסיפורי חיים. **פסיכולוגיה**, ה, 84–95.
- פואה, ב', ע', נקש, נ', האמברי, א' א' ורוטבאום ב', א' (2014). **טיפול בהפרעה פוסט-טראומטית באמצעות חשיפה ממושכת (PE)**. תל אביב: דיונון.
- פרויד, ז' (2007). **אבל ומלנכוליה**. תל אביב: רסלינג.
- רחל (בלובשטין) (תשכ"ו). **שירת רחל**. תל אביב: דביר.
- שלום, ג' (1989). עם הספר. בתוך א' שפירא (עורך), **עוד דבר** (עמ' 155), תל אביב: עם עובד.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol. 3: Loss: Sadness and depression. London: Hogarth.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins Concise English Dictionary (2017). Available at <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/imagination> (first published in 1918).
- Denborough, D. (2006). Trauma: *Narrative responses to traumatic experience*. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre.
- Epston, D. Lakusta, C., & Tomm, K. (2006). Haunting from the future: A cognitive approach to parent-children conflicts. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2, 61–70.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Routledge
- Langer, L. L. (1991). *Holocaust testimonies – The ruins of memory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100–122.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy*. Adelaide, South Australia: Dulwich Publications.
- Neimeyer, R. A. (2001). Reauthoring life narratives: Grief therapy. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 38(3/4), 171–183.
- Wade, A. (1997). Small acts of living: Everyday resistance to violence and other forms of oppression. *Contemporary Family Therapy*, 19(1), 23–39.
- White, M. (1988). Saying hullo again. *Dulwich Centre Newsletter*, Spring, 29–36.
- White, M. (2006). Working with people who are suffering the consequences of multiple trauma: A narrative perspective. In D. Denborough (Ed.), *Trauma: Narrative responses to traumatic experience* (pp. 25–85). Adelaide, South Australia: Dulwich Centre.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W.W. Norton & Company.

פסיכותרפיה אינדיווידואלית וזקנה: תרומתם של זיכרונות ילדות

אילה אליהו

"הזקנה נועדה לכך שנבין את ילדותנו" (א' קילפי, הפרפר חוצה את הכביש, 2006, עמ' 186)

תקציר

ליבת הפסיכותרפיה האינדיווידואלית היא עבודה עם זיכרונות ילדות, המאפשרת להכיר בחוזקות של האדם, לזהות את פוטנציאל היצירתיות שלו ולעודדו להשתמש ביכולותיו, כדי לשפר את איכות חייו. מטרת המאמר היא להצביע על תרומתם הייחודית של זיכרונות הילדות בתהליך הטיפול עם מטופלים בגיל זקנה. המאמר מציג סקירה תאורטית על יסודות הפסיכותרפיה האדלריאנית, מבנה ושיטת הטיפול, ומבהיר מהו השימוש הייחודי בגישה זו בזיכרונות הילדות. כמו כן הסקירה בוחנת את מקומם של הטיפול הנפשי והשימוש בזיכרונות ילדות אצל מטופלים בגיל הזקנה. במאמר מוצג מקרה קליני מחדר הטיפולים, ובו מקבץ של זיכרונות ילדות של מטופלת בת 89, המהווים מצע לניתוח ואבחון סגנון החיים שלה, האסטרטגיות להשגת תחושת ערך ושייכות, יחסי הטיפול ונקודות ציון משמעותיות בתהליך הטיפול. הדיון מתמקד במשמעות הייחודית של השימוש בזיכרונות ילדות לאור מטרת הטיפול האינדיווידואלי. לסיכום, מודגשת חשיבות העבודה הטיפולית עם אנשים זקנים לכל קלינאי, כאתגר מקצועי.

מילות מפתח: פסיכותרפיה אינדיווידואלית, או פסיכותרפיה אדלריאנית, זיכרונות ילדות, מטופלים בגיל זקנה

מבוא

הפסיכולוגיה האינדיווידואלית מבית מדרשו של אדלר היא פסיכולוגיה דינמית, הרואה את החיים כתנועה רצופה וכשאיפה מתמשכת (Linden, 2007). אדלר ראה את הזיכרון המוקדם כמפה מודעת בלתי מוסווית, שבאמצעותה ניתן להבין ולזהות את "סגנון החיים" של האדם כפי שעוצב בילדות המוקדמת (המנחם, 2004). ליבת הטיפול האינדיווידואלי היא שימוש בזיכרונות ילדות, המאפשר להכיר בחוזקות של האדם, לזהות את היכולות והיצירתיות שלו ולעודד אותו להשתמש בהן כדי להגשים את מטרותיו. זיכרונות ילדות מהווים כלי מרכזי בעידוד המטופל לבניית תחושת הערך העצמי והשייכות. מטרת המאמר היא להדגיש את תרומתם הייחודית של זיכרונות הילדות לאורך התהליך הטיפולי עם מטופלים בגיל זקנה.

* מאמר זה מבוסס על עבודת הגמר במסגרת לימודי הפסיכותרפיה במכון אדלר, בהנחייתה המקצועית של ד"ר רחל שפרון, ועל כך נתונה לה תודתי הכנה.

1 במאמר נעשה שימוש לסירוגין בין פסיכותרפיה אינדיווידואלית וטיפול אינדיווידואלי לבין פסיכותרפיה אדלריאנית וטיפול אדלריאני.

פסיכותרפיה אינדיווידואלית

הפסיכותרפיה האינדיווידואלית נשענת על יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית, שגישתה היא הוליסטית, פנומנולוגית (סובייקטיבית) וטלאולוגית (שיש בה מטרה). שפרון (2003) הרחיבה על רעיון האדם ההוליסטי וטענה שנקודת המוצא היא תפיסת האדם כמערכת פתוחה השואפת לשמירה על ההומאוסטזיס. הומאוסטזיס הוא "איזון דינמי", מערכת שמצד אחד שומרת על מצב של קביעות, יציבות, בהירות וביטחון, ומצד שני שואפת ללא הרף לתנועה ושינוי. האיזון הדינמי הוא תנאי לקיומה של המערכת, ושינוי גדול מדי או היעדר מוחלט של שינוי עלולים להביא להתפרקותה. שפרון הדגישה שאחד ממקורות האנרגיה המרכזיים המניעים את המערכת היא ביטחון רגשי, המשתרר בקרבנו כאשר אנו חשים שמקבלים אותנו כפי שאנחנו וכאשר מטרותינו ברורות לנו.

לכל טיפול אדלריאני יש שלוש מטרות עיקריות: (א) העלאת תחושת הערך של המטופל; (ב) הרחבת סגנון החיים שלו (במילים אחרות, אישיותו); (ג) חיזוק תחושתו החברתית. כמו כן, הטיפול האדלריאני מורכב מארבעה מרכיבים הפועלים בו-זמנית ומהווים את מסגרת הטיפול. דרייקורס (2000) הגדיר את רצף ארבעת המרכיבים: (א) יצירת קשר טיפולי – בניית הקשר הטיפולי הוא תנאי הכרחי להצלחת הטיפול, ומרכיב הקשר הטיפולי עובר כחוט השני לאורך כל התהליך הטיפולי; (ב) תחקיר – חקירה שמטרתה למצוא את הקשר שבין הבעיה או הקושי שהמטופל מביא בהווה ובין סגנון החיים שלו (אברמסון, 2005א, דרייקורס, 2000); (ג) חשיפת הפירוש וההסבר – תהליך העברת ההבנות של המטפל על המטופל המתבצע באופן של שאלת שאלות והעלאת השערות, ללא קביעת עובדות. במתן הפירושים יש להתייחס להנחות הבסיסיות של האדם, למקורן בילדות, למיטב הבנתו של המטפל, למטרתו של המטופל לקידום תחושת הערך שלו ולאסטרטגיות שהוא פיתח לשם כך (אברמסון, 2005א); (ד) שלב ההכוונה מחדש ואימון לשינויים – על פי אדלר (2008) שלב זה מכוון לפתור את הבעיה של המטופל, והפתרון הוא להעניק למטופל חינוך למימוש הפוטנציאל שלו לאינטרס חברתי, שלא קיבל בילדותו. הדגש באימון הוא על שינוי בצעדים קטנים מאוד, תרגול חוזר ונשנה, שדורש מהמטפל סובלנות, מתן עידוד, חיזוק הכוחות והעצמות של המטופל וייצוב ההישגים שלו, על מנת שימשיך במגמת השינוי הרצוי (אברמסון, 2005א; דרייקורס, 2000).

"סגנון חיים"

סגנון החיים הוא מושג מרכזי בהגות האדלריאנית, והוא נובע מעמדותינו כלפי החיים בכלל וכלפי משימות החיים בפרט. עמדות אלה הן מכלול של מסקנות סובייקטיביות שהסקנו על האופן שבו העולם מתנהל ועל הדרך שבה עלינו להתנהל בתוכו (שריג, 2016). ניתן לומר, שסגנון חיים זו למעשה הדרך שבה האדם רואה את עצמו ואת העולם, והשיטות והאמצעים המשמשים אותו לחתור למימוש מטרותיו (דרייקורס, 1994; Ansbacher & Ansbacher, 1956). סוגיה מכרעת בנוגע לסגנון

החיים היא מגבלות האפקטיביות של המסקנות הסובייקטיביות שהסקנו בילדותנו, ואשר משמשות למעשה כתנאי קיומי לתחושות הערך והשייכות שלנו. שריג (2016) הסבירה שהחיים תמיד זמנו מצבים שבהם התנאי הקיומי מאוים או מופר. היא טענה כי במצבים כאלה יש סכנה למשבר, כי האסטרטגיות שכה התמחינו בשימוש בהן כדי להשיג לעצמנו תחושת ערך ושייכות ושעליהן סמכנו שתמיד תסייענה לנו בכך – אינן יכולות לשמש אותנו הפעם. כך, לעתים, המטרות והאסטרטגיות, גם אם היו יעילות בעבר, אינן מותאמות לאדם בוגר, והשימוש בהן מביא אותנו שוב ושוב למבוי סתום או לתסכול ואכזבה (פקר, 2016).

בספרות האדלריאנית מצוינים מספר גורמים משפיעים על עיצוב סגנון החיים: המערך המשפחתי – המושג מתייחס למיקומו של ילד בסדר הלידה (בכור, יחיד, אמצעי, בן זקונים וכדומה), מרחק השנים בינו לבין אחיו וכן מינו ומינם של יתר הילדים (אברמסון, 2005b); השפעת ההורים – לאב ולאם, כל אחד מהם בנפרד, יש השפעה כבדת משקל על סגנון החיים של כל הילדים במשפחה. הילדים יכולים לאמץ לעצמם תכונות של האב והאם, והם גם יכולים לדחות תכונות נבחרות שלהם מהם והלאה; האווירה המשפחתית – דרייקורס (2000) הדגיש שההורים הם הכוחות הפועלים מאחורי הקלעים – הם הקובעים את האווירה המשפחתית ואת דפוסי היחסים הבין-אישיים בתוך המשפחה והמשרטטים קווים מנחים של התנהגות; דרכי החינוך בבית – הגישה החינוכית שעל פיה מתחנכים הילדים בבית (לדוגמה: חינוך מתירני, חינוך דמוקרטי או חינוך אוטוקרטי) משפיעה באופן מכריע על יצירת סגנון החיים שלהם. עם זאת, כל ילד עשוי להסיק מאותן שיטות חינוך הנקוטות בבית מסקנות אחרות לחלוטין (דרייקורס-פרגוסון, 1995; שריג, 2016). ניתן לסכם את מושג סגנון החיים בהגדרה עדכנית עם דגש הוליסטי, המציגה אותו כדפוס דינמי, מכון מטרה, הנשאר יציב לאורך חיי האדם, מאחד את כל ההיבטים הקשורים לאדם מסוים ומשקף כיצד הוא משתמש ביצירתיות בהבנה הסובייקטיבית שלו את סביבתו (Strauch, 2003).

זיכרונות ילדות ומשמעותם בפסיכותרפיה האינדיווידואלית

זיכרונותיו המוקדמים של האדם הם סיפורו האישי, החושף בפנינו תמונות ואירועי חיים משמעותיים ורבי-ערך, כך שבאופן מטפורי ניתן לדמותם לתעודת זהות בעלת מרכיבים היסטוריים, רגשיים, משפחתיים, ערכיים ואינטימיים (המנחם, 2004). הזיכרון, לשיטתו של אדלר, אינו בבחינת צילום מדויק של העבר. הוא אינו מנציח את אירועי העבר, אלא משקף את גישתו של האדם להיסטוריה הפרטית שלו. הוא ביטוי לפרשנות הסובייקטיבית של האדם, וחשיבותה של פרשנות זו היא במה שהיא מייצגת עבורו (אסטרד, 2011).

דרייקורס (2000) הדגיש את תרומת זיכרונות הילדות לתהליך החקירה הטיפולי וציין שמתוך מיליוני החוויות שעוברות עלינו משחר ילדותנו, אנו זוכרים רק את אלו המתאימות לנקודת המבט שלנו על החיים. לכן, לטענתו, זיכרונות הילדות מראים לנו דפוס אחיד: גם אם הם נראים שונים, הריהם משלימים זה את זה, ולעולם אין

סתירה ביניהם. שפרון ובטנר (Shifron & Bettner, 2003) הדגישו שזיכרונות ילדות הם מטפורות המתארות את המצב הנפשי של האדם המספר בהווה, ומשקפות את הכוחות, היצירתיות והמקומות שבהם ישנה תקיעות. כמטפורות תיאוריות מהעבר, זיכרונות ילדות חושפים מידע על מצבו הרגשי של המטופל בהווה ואת ההיגיון הפרטי שלו: נקודת המבט הסובייקטיבית שלו על עצמו, על אנשים אחרים, על החיים ועל העולם (Shulman & Mosak, 1995). שפרון (Shifron, 2008) ציינה שחיפוש החזקות והיצירתיות בזיכרונות המוקדמים דרוש הן לשם עידוד המטופל והן להשגת הומאוסטזיס. העצמות והיצירתיות משמשות לחזק את ה"גל היציבה" לקראת השינוי, וקל יותר לעשות שינוי כאשר האדם מכנס משאבים פנימיים וחיצוניים כאחד, מדמיין אפשרויות חדשות, מדמה אותן ואפילו מתרגל אותן.

עבודה עם זיכרונות ילדות מוקדמים ברצף הטיפול

בטיפול, שימוש בזיכרונות ילדות נעשה על מנת לחקור דרכים שונות של התנהגות המטופל (Shifron & Bettner, 2003). אדלר (1984) דימה את עבודת הניתוח של הזיכרונות לעבודתו של ארכאולוג, האוסף ממצאים להרכבת תמונה של עיר נעלמה, וטען כי אין זו משימה קלה להבין כך את היצור האנושי. עם זאת, הוא ציין שאמנם נדרשת מיומנות מקצועית על מנת לבדוד את מכלול הפרטים המובעים הזיכרון מן העמדה שהוא מבטא, אך זו מיומנות נרכשת, המושתתת על כושר הבחנה בעמדה המבוטאת בזיכרון מתוך אוסף הנתונים המרכיבים אותו, וחילוצה. הסתירות כביכול בין הזיכרונות השונים אינן משקפות את אופיו הדואלי לכאורה של האדם, אלא מצביעות על כך שנדרש ניתוח מעמיק יותר לגילוי העמדות של האדם, עמדות המאגדות את מכלול זיכרונותיו לחטיבה מגובשת וקוהרנטית (אדלר, 1984; אדמי, 2014).

כמטפל, אדלר פיתח טכניקה המסייעת בתהליך החשיפה וההארה של ההיגיון הפרטי, הנחבא לעתים בתוך מגוון הזיכרונות. זוהי טכניקה המתמקדת בעמדה המובעת בזיכרון, הן בהרגשה והן במחשבה, ומיועדת לחלץ מתוך אוסף האירועים והפרטים את הגישה הייחודית של האדם המסוים כלפי המציאות. שקד (2017) הדגישה את הצורך ברישום מדויק – מילה במילה – של הזיכרון שהמטופל מעלה, כי כל מילה היא משמעותית. לאחר סיפור הזיכרון ורישומו, נשאלות שתי שאלות מכריעות לפענוחו: מהו המיקוד או הרגע החיים ביותר בזיכרון, ומהו הרגש הנלווה? הרגע החי ביותר בזיכרון מייצג לעתים קרובות את התנאי של המטופל לשמירה על ההערכה העצמית שלו. הרגש מציין את המסקנה המעשית מתוך החוויה, את מוסר ההשכל, שבדרך כלל מנוסח במונחים של התקרבות או הימנעות (שקד, 2017; שריג, 2016; Neubauer & Shifron, 2004).

תהליך ניתוח הזיכרונות הוא כלי עצמתי ואפקטיבי, המבהיר את האופן המיוחד שבו האדם מעניק למציאות פירוש אינדיווידואלי בתיווכו של ה"היגיון הפרטי", הנוכח בכל אחד מהזיכרונות. תהליך זה מעניק למטופל תחושת הארה ובהירות של המהלכים שהיו סתומים עבורו קודם לכן (אדמי, 2014). קלרק (Clark, 2002) ציין

שהעבודה עם זיכרונות ילדות היא דיאלוג הומניסטי של המטפל והמטופל. הפרשנות משלבת מיקוד בנרטיב הייחודי של המטופל עם ההבנה הכללית של המטפל, תוך כדי התייעצות עם המטופל. קלרק המשיך וטען כי שימוש בזיכרונות ילדות יש לעשות רק לאחר יצירת קשר קרבה ואמון ראשוניים בין מטפל למטופל. זיכרונות ילדות עוזרים לטיפול הברית הטיפולית, מעצם היותם הליך בלתי מאיים ונטול תשובה ערכית חד-משמעית. בתהליך חשוב להבהיר למטופל את המטרה של "לקיחת" הזיכרון ולהסביר את תהליך הפרשנות, בכדי להפיג את החששות (Clark, 2002). בגישתם הקונסטרוקטיבית של ניובוור ושפרון (Newbauer & Shifron, 2004) לשימוש בזיכרונות הילדות של המטופל כמקור להיערכות לטיפול, ניתן למצוא בזיכרונות רמזים שסייעו להבין את החוזה הטיפולי הסמוי, על כל היבטיו. הזיכרונות מנחים את המטפל לבחון את הזיכרונות ולחפש רמזים שסייעו לו להתאים את עצמו למטופל באופן מיטבי. שפרון ובטנר (Shifron & Bettner, 2003) ציינו כי היכרות עם זיכרונות הילדות של המטופלים כבר מראשית הטיפול מאפשרת למטפל המיומן לשוחח עמם בשפה הייחודית להם, כלומר בשפה המטפורית שבה הם מספרים לו את הזיכרון. הן אף פיתחו טכניקת עידוד חיונית, המתבססת על ניתוח זיכרונות הילדות הנמסרים ממש בתחילת הטיפול. לדבריהן, זהו כלי חשוב לבניית תחושות הערך העצמי והשייכות של המטופלים. כבר במעמד זה ניתן לשקף למטופלים ולהזכיר להם כוחות ויכולות שהזיכרונות מייצגים, כבסיס חיוני להמשך שינוי והתפתחות בטיפול.

בשלב התחקיר (דרייקורס, 2000; שריג, 2016) העבודה עם זיכרונות הילדות היא חיונית, כי המידע שעולה מהם מצטלב עם שאר פרטי המידע שלוקטו בשלב זה ושופך עליהם אור – ולהפך. ההיכרות עם השפה המטפורית הפנימית של המטופל יכולה לסייע למטפל לתחזק את הקשר הטיפולי הנחוץ ולקדם את תהליך התחקיר. בשלב חשיפת הפירוש וההסבר אפשר להיעזר שוב בזיכרונות, כשפה שהמטופל ירגיש בה "בבית". קל יותר להבין ולקבל משפט המנוסח מטפורית, אם השפה לקוחה מהזיכרונות עצמם. בשלב הכוונה מחדש אפשר להשתמש בטכניקת שכתוב זיכרונות קיימים, טכניקה הבונה את הזיכרון מחדש ובכך מסייעת להדמיית התממשותו של השינוי הרצוי. כמו כן, זיכרונות ילדות יכולים לשמש כאמת מידה להערכת השינוי שחל במטופלים. לצורך זה יש להשוות זיכרונות שהתקבלו בנקודות זמן שונות על הרצף הטיפולי (Shulman & Mosak, 1995).

זיכרונות ילדות מהווים כאמור משאב מרכזי לעידוד משמעותי של המטופל, זאת מאחר שהם עונים על כל עקרונות אומונות העידוד (שקד, 2013; שריג, 2016). עידוד המתבסס על זיכרון ילדות משקף אותנטיות, קונקרטיזם והתמקדות במטופל, מאחר שנעשה שימוש במילים ומטפורות מעולמו ומשפתו של המטופל. בשימוש מושכל בזיכרון ילדות לעידוד המטופל, המטפל משדר הערכה, כבוד וחוסר שיפוטיות לזיכרונות, ואף ניתן להתייחס להישגיו של המטופל מתוך התבוננות על רצף התפתחותי תהליכי של הזיכרונות. הכלי של זיכרונות ילדות מאפשר להביא עדויות לכוחותיו של המטופל מעברו הרחוק ולעודד בכך חשיבה

חיובית במבט היסטורי-אישי. תרומה ייחודית זו של הזיכרונות המוקדמים הולמת את רוח הפסיכולוגיה החיובית, שהתפתחה בעשורים האחרונים, ושמה דגש על חיזוק הרגשות החיוביים וגילוי יכולותיו וכוחותיו של הפרט (סליגמן, 2005). יתרה מזו, בהיותו נרטיב, הזיכרון ניתן לפירוש מזוויות שונות, ולכן מתאפשר להבנות מחדש (re-construction) באופן מעודד גם את הסיפור הקשה ביותר המופיע בזיכרון. לבסוף, בעזרת זיכרונות הילדות ניתן לגרות את המטופל לעבור ממילים למעשים, זאת על ידי כך שנוחה עדויות לתרומה ולפעילויות מועילות של המטופל ונסייע לו ליישמן בצד המועיל של החיים. שקד (2017) הדגישה שזיכרונות ילדות יכולים לשמש כלי להערכת טיפול; כשמטופל מרחיב את סגנון החיים שלו, הוא משנה פרטים בזיכרונות שסופרו (ונרשמו מילה במילה), משנה את המיקוד או את התחושה שלו או מתחיל להיזכר בסיפורים אחרים, שמשקפים את מסקנותיו החדשות על עצמו ועל החיים.

זקנה, פסיכותרפיה וזיכרונות ילדות

המהפכה הדמוגרפית היא אחד ממאפייני המאה העשרים. תוחלת החיים של האוכלוסייה בישראל (בדומה למגמה העולמית) עלתה במידה ניכרת, ומוצע שנות החיים של האדם חצה את גבול ה-80, כפול מכפי שהיה בתחילת המאה הקודמת (בר-טור, 2005). תהליך ההזדקנות כורך בחובו אבדנים ואתגרים רבים. אלה מאופיינים לא פעם בתגובת שרשרת, שמשפיעה באופן ישיר על תחושת העצמאות של הפרט ועל יכולתו לתפקד, והם עלולים לעורר פחד, כעס, תחושות אשם ובלבול (לצטר-פאו, 2013). לצטר-פאו וורנר (Letzter-Pouw & Werner, 2012) אף זיהו את ניצולי השואה כקבוצה פגיעה במיוחד, כמי שסבלו אבדנים רבים בתקופת השואה, ובתוכם – ילדים, הורים ואחים. לרוב ניצולי השואה לא התאפשר לעבד את האבל והטראומה שהיו כרוכים בה, וחלק גדול מהם סובלים כיום מהשפעותיה ארוכות הטווח הטובעות את חותמן באופן הזדקנותם, בדרך קבלתם את אבדנם וביכולת ההתמודדות שלהם (Lomeranz, 1990).

עצמת התגובה של האדם הזקן לאבדנים אלה תלויה במידה רבה בניסונו הקודם בהתמודדות עם מצבים קשים, במערכת התמיכה סביבו וביכולתו להסתגל למצבים חדשים לאורך זמן (John & Lang, 2012). יכולתו לנהל את חייו תלויה בבריאותו הנפשית, שאפשר להגדירה כהתמודדות עם המציאות המשתנה (בר-טור, 2005; הנטמן, 2015). בטלס ובטלס (Baltes & Baltes, 1999) הדגישו שתפקוד יעיל בתקופת הזקנה הוא משימה התפתחותית שמטרתה שמירה על אוטונומיה וחיים עצמאיים, תוך התמודדות עם האבדנים. הזדקנות מוצלחת מתוארת כתהליך פסיכולוגי-חברתי מתמשך של הסתגלות ושל גמישות בהתנהגות – היכולת לעצב מחדש את התפקוד, את התפיסה ואת ההתנהגות, לנוכח האתגרים וההשפעות הגופניות, החברתיות והתרבותיות, והיכולת להשיג את מרב הרווחים ולמזער את ההפסדים. גישת הפעילות מעודדת אנשים מבוגרים להיות פעילים בכדי להשיג רווחה אישית פסיכולוגית ובריאות גופנית. גישה זו טוענת שהאדם המזדקן באופן מיטבי הוא זה שנשאר פעיל ושמצליח להתנגד להצטמצמות עולמו החברתי (Havighurst).

עשיית הפעילות, אלא גם לסוג הפעילות ולאיותה (שויביץ, 2008). (Neugarten, & Tobin, 1963). על פי תאוריה זו, מבחינתו, יש חשיבות לא רק לתדירות אנסבכר ואנסבכר (Ansbacher & Ansbacher, 1956) הקדישו בספרם הקלסי על משנתו של אדלר פרק קצר לגיל הזקנה. הם טענו שהסכנה הגדולה ביותר בזקנה היא עלייה בתחושת הנחיתות ופגיעה בתחושת הערך. דרייקורס (1994) הבהיר שתחושת הנחיתות היא למעשה הערכה עצמית מוטעית, המתקיימת רק בדמיונו של הפרט, שמשווה את עצמו לאחרים. לינדן (Linden, 2007), שכתב חיבור מיוחד על הזקנה בראי הגישה האדלריאנית, ציין שהאינטרס החברתי (gemeinschaftsgefühl) מחייב את הזקנים להמשיך ולהיות יצירתיים, פעילים, תורמים, מושקעים ומעורבים בסביבותיהם החברתיות. לדעתו, אפילו בשלב התשישות הפיזית, בשלב הסופי של החיים, אדם מסוגל לתרום. לדוגמה, במקום להיות חסר סבלנות וקשה, אדם יכול לתרום בכך שיהיה נדיב ורחום כלפי מטפלו. לינדן ראה בהבעת אמפתיה כלפי המטפלים פעולה של חכמה (wisdom) וציין שצורת מעורבות זו מובילה גם לעליונות עצמית, שמרגיעה את האדם ומוכיחה לו שהוא חשוב, שהוא שייך. הוא הציע למטפלים מהגישה האדלריאנית לשים דגש על עידוד לאינטגרציה עם החיים, המשלבת מחויבות, התמודדות עם אתגרים חדשים וגם צמיחה וגדילה.

ההתייחסות לעולם הזקנה ואל תחום הטיפול בזקנה מושפעת מהערכים שלנו, מהשפעות חברתיות ותרבותיות, מאירועי חיים ומערכות יחסים שהיו ויש לנו עם אנשים זקנים, מזיכרונות, מתפיסת עולם ולעתים גם מדעות קדומות. התייחסות זאת משפיעה במידה זו או אחרת גם על המטופל הזקן. יכולות להיות לה השלכות על האבחון, על בחירת הטיפול, על משך הטיפול ועל היחס שלו יזכה המטופל (Katz & Jonson, 2006). בר-טור (2005, 2006, 2010, 2015) חיזקה את ההבנה שטיפול פסיכולוגי באדם זקן איננו שונה במהותו מטיפול באדם צעיר. היא הסבירה שאנשים זקנים, כמו צעירים, מגיעים לטיפול כדי להקל על מצוקותיהם ולהתמודד עם קשיים במעברי החיים ובמערכות יחסים. לדבריה, ההבדל נעוץ אם כן במציאות הביו-חברתית והפסיכו-חברתית השונה והמורכבת ובמצוקות הנפשיות אשר מאפיינות את האוכלוסייה הזקנה. בין המאפיינים הייחודיים לטיפול נפשי באוכלוסייה הזקנה חשוב לציין את הצורך בגמישות בהבניית מסגרת הטיפול (setting) והתאמה לצורכי המטופל, במידת האפשר, עקב אילוצי בריאות ושינויים במציאות חייו של המטופל. בר-טור (2005, 2015) הדגישה שיכולתו של המטפל להמשיך וללוות את המטופל בקטיעות של המסלול הקבוע, בטלטלות בו ובסטיות ממנו היא במידה רבה עדות, חיזוק וביטחון למטופל, שהמטפל והטיפול מהווים מקום בטוח ויציב. הטיפול הנפשי בזקן כרוך גם בהכרה בכך שיכולה להיות הטבה בתסמינים, אך לא מדובר בהכרח בשינוי משמעותי. הכרה זאת היא מרכיב חשוב בתהליך שעוברים המטפלים בזקנים בעיבוד תחושת חוסר האונים שלהם וההכרה במוגבלות הכלים העומדים לרשותם כדי להיטיב משמעותית את איכות החיים והרווחה הנפשית של המטופלים. בר-טור שרטטה קווים לכשירות מקצועית של מטפלים בזקנים וכללה בתוכם בשלות רגשית ומקצועית, ידע בפסיכולוגיה של הזקנה, מודעות לצורך להתאים את סוג הטיפול ואת

הקצב שלו למטופל הזקן, יכולת לגלות סובלנות וסבלנות, יכולת הכלה, גמישות, יכולת להעצמה, גישה אופטימית, אנרגייה חיובית, תשוקה לחיים ופתיחות ומוכנות ללמוד מהמטופל. אחת השאלות שעדיין נשאלת היא: האם פסיכותרפיה, על ענפיה השונים, היא שיטת טיפול יעילה לאנשים זקנים? הספרות הקלינית והמחקרית כיום מוכיחה בבירור שפסיכותרפיה עשויה להיות יעילה בהעלאת רמת הרווחה הפסיכולוגית של האדם המזדקן, דרך התערבות מניעה והדברת תסמינים, מצוקה ומחלות נפש (אושרוב, 2005; בר-טור, 2015; לומרנץ, 2003). נמצא שהטיפול המועדף כיום לאנשים זקנים הוא הטיפול המובנה, הפעיל, הישיר והמכוון לטווח קצר, אך למעשה מגוון הטיפולים רחב ומקיף את כל הקשת, החל מפסיכותרפיה פסיכואנליטית, פסיכותרפיה דינמית, סקירת חיים והגישה הנרטיבית וכלה בטיפול קוגניטיבי התנהגותי, טיפול משפחתי והתערבויות נוספות באמצעים יצירתיים (בר-טור, 2015).

בשנים האחרונות העמיק המחקר הגרונטולוגי בתחום הנרטיבי, ובעקבותיו הספרות המקצועית העוסקת בו, תוך שימת דגש על סיפורי חיים המאופיינים בראיית האדם המזדקן כמייצר ומספר את סיפור חייו. סיפור זה הוא מעין חלון קוגניטיבי המאפשר ללמוד כיצד אדם מארגן את תפיסותיו ואת עולמו (אושרוב, 2005). התהליך שבו האדם הזקן מתבונן בעברו במגמה להפיק משמעות מחייו ולהגיע אל תחושת השלמות כונה על ידי בטלר (Butler, 1963) בשם "סקירת חיים" (life review), והוא מהווה מושג מפתח בהבנת היבטים נפשיים בזקנה ובטיפול נפשי באנשים זקנים. אושרוב (2005) טענה כי הדגש הוא לא על חיפוש האמת ההיסטורית, אלא על התהליך הנרטיבי של הבניית העצמי ועל בניית עולם חלופי מבחינת התפיסה, הפרשנות ומתן המשמעויות, תוך התאמה לפענוח תחושת האני, חוויית הזמן וראיית העולם החלופית, שיאפשרו את הרחבת העדשה הפרשנית. שקד (2017) הבהירה שתפיסתו של אדלר את זיכרונות הילדות כסיפורים סובייקטיביים וטלאולוגיים מקבילה לתפיסה העכשווית של תורת הנרטיב, כלומר החשיבות של זיכרונות ילדות איננה היסטורית, אלא השלכתית. אייל (2004) כתבה שהזיכרונות האוטוביוגרפיים מתעצבים באורח מתמיד מול הצרכים הפסיכולוגיים והדימוי העצמי של האדם, וכי זיכרונות העבר של האדם הזקן מושפעים מהאופן שבו היה רוצה לראות את עצמו בהווה ובעתיד. טיעונים אילו מחזקים את הנחת היסוד של הפסיכותרפיה האדלריאנית בנוגע לשימוש בזיכרונות ילדות ככלי השלכתי. אדלר חשב שזיכרונות הילדות מייצגים את סיפור החיים של האדם, סיפור שאדם מספר לעצמו "על מנת להישאר מרוכז במטרה שלו, שעוזרת לו להתמודד עם ההווה בעזרת אסטרטגיות שנוסו בעבר" (Adler, 1956, p. 351), כלומר חיפוש משמעותם של זיכרונות הילדות בהווה, ולא בעבר; במילים אחרות, חשיפת האסטרטגיות מהווה כשלעצמה תהליך רפלקטיבי המדרבן התמודדות, שתורם ליצירת איזון מרפא לכאבים טראומטיים. הגישה האדלריאנית מתייחסת ברגישות ובזהירות לשחזור אירועי עבר וזיכרונות של האדם הזקן, ובה בעת מרחיבה את מקומן של דרכי ההתמודדות.

פקר (2016), בספרה "כוחם של זיכרונות מוקדמים", הקדישה פסקה קטנה ומרגשת למשמעות זיכרונות ילדות עבור האדם בערוב ימיו:

בערוב ימיו אדם מתקלף מנכסים. הישגים, תעודות, מדליות או תוארי כבוד אינם עוד שומרי ערך ומשמעות בעיניו. לעיתים אף אינו זוכר אותם. האדם נותר עם קווי סגנון חייו, שעוצבו בילדות, מהודקים באוסף זיכרונות מוקדמים. משם שואב הילד, שכיום הוא איש בא בימים, קורטוב של תחושת משמעות ושייכות. בהתרפקות על זיכרונות ילדות הוא משחזר את תוכן חייו ואת מהותם, מחבר בין עבר רחוק והווה מתכלה, ועם אוצר אישי זה הוא נאחז בחיים עד נשמת אפו האחרונה (עמ' 7–26).

הדגמה מחדר הטיפולים – סיפורה של רות

רות בת ה-89 היא אישה דתייה, צלולה וחדת מחשבה, ניצולת שואה.² היא אלמנה בפעם השנייה, אם לשלוש בנות, נכדים ונינים. רות נולדה בכפר במזרח אירופה לזוג הורים, והיו לה שלושה אחים – אח שהיה גדול ממנה בשנה וחצי, אח שהיה צעיר בשנתיים ואחות שהייתה צעירה בשלוש שנים. בתקופת השואה עברה תלאות רבות והייתה כשנה באושוויץ. היא הצליחה לשרוד ונותרה לבדה מכל בני משפחתה. במהלך חייה טיפלה במשפחתה, ולא עבדה מחוץ לבית. מאז מות בעלה השני, לפני כשנתיים, היא חיה לבדה, יש לה קשר טוב עם משפחתה. היא מקבלת עזרה מביטוח לאומי. רות התלוננה על תחושת בדידות רבה ועל מצוקה נפשית, שבגינה ביקשה טיפול נפשי.³ להלן מקבץ של זיכרונות ילדות המייצגים נקודות משמעותיות בתהליך ובקשר הטיפולי.

זיכרון 1 (מפגש 3)

”בת 8, עוד [כ]שהייתי קטנה היינו דתיים מאוד. יצאתי לקטוף פטריות ולקחתי אתי סנדוויץ', והיינו צריכים ליטול ידיים ולעשות ברכה. עברתי את הנהר ושכחתי ליטול ידיים. הבאתי את הסנדוויץ' חזרה הביתה ונשארתי רעבה”.

מיקוד: החזרתי את הסנדוויץ' ונשארתי רעבה; **רגש:** רעבה, עצובה

זיכרון 2 (מפגש 10)

”בת 5, אני הייתי על ארגז למעלה, ואחותי רצתה גם להיות למעלה, רבנו עד שנפלתי וקיבלתי מתנה לכל החיים...”

מיקוד: אני למעלה; **רגש:** הרגשה טובה, הצלחתי

זיכרון 3 (מפגש 15)

”בת 5, עשו לי ניתוח ברגל, שכבתי בבית החולים, ולא היה לי טוב. אחרי הניתוח שמו אותי באותה מיטה ליד אישה שכל הזמן בעטה בי”.

מיקוד 1: היא בעטה בי; **רגש:** לא טוב, כואב, עצוב, לבד

”סבא בא לבקר (אימא לא יכלה). סיפרתי לסבא מה היא עושה לי ואז העבירו אותי לעריסה, לא הייתה מיטה. שם לא בעטו בי לפחות. הייתי בעריסה, וכל בוקר היה

2 הפרטים שוננו לשם שמירה על חסיון המטופלת.

3 הפנייה נעשתה באמצעות מכון ש"י – שירותי ייעוץ וטיפול נפשי.

אורז עם חלב לארוחת בוקר, סבא הביא לי סוכריות חמוץ-מתוק לא עטופות, לקחתי את החופן וזרקתי באורז עם החלב, והכול היה צבעוני."

מיקוד 2: זרקתי את הסוכריות והכול היה צבעוני; **רגש:** הרגשה טובה יותר, נחמד לי, מרגישה שובבה

זיכרון 4 (מפגש 24)

"בת 6-7, אכלנו פירות לא רחוצים, וכולם חלו. אחות אחת נפטרה, 'זו שהכי קטנה והכי יפה'. שני האחים קיבלו זריקות, אבל לי לא היה יותר, אז הרופא נתן לי את הקופסה הריקה ואמר: 'מזה תבריא'. ואכן הבראתי."

מיקוד: הבראתי בכוחות עצמי; **רגש:** שמחה, הצלחתי למרות הכול

זיכרון 5 (מפגש 31)

"בת 9-10, חיינו בכפר על גבול הונגריה-רומניה. היינו 12 משפחות יהודיות. האוקראינים כבשו אותנו. המורה אמרה: 'כל אחת תיקח פרח מהשדה'. הם כבשו אותנו והבאנו להם פרח, והחלפנו את כל הספרים לרוסית. שנה אחרי זה ההונגרים כבשו אותנו, הייתה מורה אחרת. גם [היא] אמרה לנו לקטוף פרח ולהביא לכל אחד פרח. 'לדים נחליף את הספר להונגרית'. זה היה קשה. לא ידענו את השפה..."

מיקוד: לא ידענו את השפה; **רגש:** קשה, מתסכל

זיכרון 6 (מפגש 38)

בת 5, [כ]שהייתי בבית החולים, סבא היה בא לבקר. הוא תמיד דאג לי. פעם אחת הוא הביא לי תפוז – זה היה משהו גדול אז...

מיקוד – סבא בא לבקר והביא לי תפוז; **רגש** – הרגשה טובה שמישהו דואג לי

זיכרון 7 (מפגש 43)

בת 10, בבית הספר. לא ידעתי לצייר יפה, ואף פעם לא תלו תמונה שלי על הקיר. הייתי צריכה לעשות שיעורי בית ולצייר ציור, ואחי צייר במקומי. תלו את הציור על הקיר, ואני לא גיליתי שלא אני ציירתי.

מיקוד: הציור תלוי על הקיר; **רגש:** שמחה, גאה

מה ניתן ללמוד מזיכרונות הילדות על כוחותיה של המטופלת, סגנון החיים והאסטרטגיות להשגת תחושת שייכות?

זיכרונותיה של רות יכולים להעיד על הכוחות והעצמות שעומדים לרשותה: היכולת הבולטת ביותר, שעולה כמעט מכל הזיכרונות, היא יכולת ההישרדות שלה. היא מצליחה לשרוד, על אף כל הסכנות. היא יודעת לדאוג לעצמה ולהבריא את עצמה (זיכרון 4) ולהכניס טעם וצבע לחייה גם במצבי מצוקה (זיכרון 3). בזיכרון 1 ניתן לראות שרות מגלה נחישות, התמדה, עקיבות, עקשנות וחיוניות רבה. היא נאמנה

ומסורה למטרותיה ודבקה בהן. זיכרון 3, לעומת זאת, מבטא תכונות של יצירתיות, שובבות וצבעוניות, ולמרות הנפילות והכאבים שהיא חווה, היא ממשיכה להעז ליזום ולפעול. זיכרון 6 מוסיף את כוח האמונה והתקווה כמשאב חיוני להתמודדות ולהסתגלות למציאות החדשה.

באבחון סגנון החיים של רות ניתן לזהות שתי אסטרטגיות מרכזיות להשגת תחושות ערך ושייכות: האחת היא הצורך בשליטה, וביטוי לכך ניתן לראות כבר בזיכרון הראשון; היכולת לשלוט בעצמה ולהתאפק, ולא לאכול את הסנדוויץ', ההקפדה על הכללים והדקדקנות בשמירה עליהם. בשיחות בינינו רות אמרה: "ככל שאני עצמאית ובשליטה על חיי, כך אני מרגישה טוב יותר עם עצמי". אסטרטגיה נוספת להשגת תחושת ערך גבוהה היא על ידי השגת תחושת עליונות וייחודיות – "אני למעלה" (מוטיב שמופיע במספר זיכרונות) – המלווה בהרגשה טובה. רות למדה להשיג את תחושת העליונות והייחודיות על ידי נתינה ועשייה; היא סיפרה שבילדותה לקחה על עצמה לעזור לאמה בכול, והייתה הילדה הטובה. היא הרבתה לצטט את המשפט שהייתה אומרת לאמה כילדה קטנה: "כל מה שאת יודעת, אין סיבה שאני לא אדע", משפט שמבטא נאמנה את האסטרטגיה שלה – השאיפה להיות "גדולה" ואת האמונה הפנימית שהיא מסוגלת ויכולה. כיום אסטרטגיות אילו בסגנון חייה של רות פוגשות מציאות מורכבת ולא פשוטה של הזדקנות, הכרוכה באבדנים, בדידות וירידה בתפקוד – והיא נאלצת להיעזר בבני משפחתה, שכנים ואנשי מקצוע שונים. מציאות זו מעוררת בה תחושת נחיתות ופגיעה בתחושת הערך. ניתן לראות ביטויים רבים לכך בכל מקבץ הזיכרונות: היא נופלת, שוברת את רגלה, זקוקה לניתוח ונמצאת באשפוז ממושך, היא נבעטת מהמיטה, היא חולה וזקוקה לטיפול, היא אינה יודעת את השפה, היא אינה יודעת לצייר... ובמילים שלה: "מאז שבעלי מת אני מרגישה זקנה – מה שלא הרגשתי בעבר. נראה לי לא אמתי הגיל שלי... אני כבר גרוטאה... זקנה זה לא בשבילי... תמיד אמרתי לעצמי שאני לא זקנה... מרגישה שהזקנה קפצה עליי, לא חשבתי שאזדקן כלל, עכשיו כל יום אני מרגישה פחות שווה".

עם זאת, אם נתבונן בזיכרונות משלב מתקדם יותר בטיפול, ניתן לראות שרות הגיבה היטב לתשומת הלב, לעידוד ולמתן העזרה, הצליחה לראות חלופות להתמודדות והכירה בעובדה שישנם שינויים בחייה הדורשים הסתגלות מצדה. היא אף הצליחה להרחיב את סגנון חייה, כדוגמת זיכרון 7, שבו היא שמחה וגאה בציור שעל הקיר ומביעה הנאה ממנו, אף שלא היא ציירה אותו, אלא אחיה. זיכרון זה יכול לשמש כמטפורה לחייה כיום: היא מודעת לכך שאינה יכולה לעשות הכול בכוחות עצמה, אך מסוגלת ליהנות מההישג, אף אם היא צריכה להיעזר באחר. במילים אחרות, היא יכולה לקבל את האפשרות, שגם אם היא אינה "מציירת בעצמה את הציור", מה שחשוב הוא שהציור מצויר, והוא על הקיר ("הציור" יכול להיות החלפת נורה, ניקיון הבית וכו'). יכולתה לקבל את המציאות ולהסתגל אליה, תוך התאמת הסביבה לצרכיה, הן אסטרטגיות חשובות להסתגלות לזקנה בצורה מיטבית, וזה היה למעשה האתגר של הטיפול: לחזק את תחושת הערך שלה, תוך הרחבת סגנון החיים, בהתאמה לשינויים בחייה.

מה ניתן ללמוד מזיכרונות הילדות על יחסי הטיפול והתהליך הטיפולי?

העבודה הטיפולית עם רות התאפיינה בתנועה דינמית בין מרכיבי הטיפול, והושם דגש מרכזי על יצירת הקשר וייצובו לאורך כל התהליך. מבחינה זו, בתחילה, רות הייתה חשדנית, התקשתה להתמסר לקשר הטיפולי (מעולם לא הייתה בטיפול), לא הבינה מהי מטרת הטיפול והביעה ספקנות רבה באשר ליכולתי לסייע לה. היא הייתה מסויגת, וניכר היה שהיא בוחנת את מידת האמון שתוכל לתת בי. כבר מהזיכרונות הראשונים, על הרגל המנותחת, ניתן לראות שרות ביטאה את הרצון והציפייה שלה לצאת מהטיפול בריאה ומשוקמת, ומאיך גיסא, היא ביטאה חשש מהקשר, שמא "יבעטו בה במיטה". מתוך הכרה בדו-ערכיות של רות כלפי הטיפול ובצורך שלה בשליטה, העיקרון המרכזי שהנחה אותי בביסוס האמון והקשר הטיפולי היה מתן תחושה של כבוד הדדי, המבוסס על עקרון שוויון הערך האדלריאני. כך, בחרתי לשתף אותה במידע ובתחושות שלי כמטפלת, בשיקול דעת כמובן, אך מתוך הכרה ואמונה שמדובר במפגש בין שני אנשים שווים. הטיפול נערך במסגרת ביקור בית, והיה לי חשוב לאפשר לה לארח אותי בביתה ובכך לחזק את תחושת השליטה שלה. כמו כן, נכחתי בקשר תוך הקשבה פעילה ואמפתית באופן מילולי ובלתי מילולי (שיקוף, הדהוד ומחוות גופניות שונות). לאחר מפגשים אחדים האמון בקשר הטיפולי התחיל להתבסס, רות הביעה נינוחות רבה יותר, החלה לחכות למפגשים ובהמשך אף ציינה זאת מילולית. האווירה נעשתה פתוחה יותר, רות החלה משתפת בחומרים אישיים, והמחוות האישיות התרבו (נתנה לי שי שרשרת מעשה ידה, הביעה צער בסיום כל מפגש על כך שאני צריכה ללכת, נישקה אותי לפרידה). ככל שהטיפול התקדם, כך התחזקה אווירה של הדדיות, זרימה ועומק רגשי. הזיכרון של הסבא שביקר אותה והביא לה תפוז נדיר (זיכרון 5) יכול לבטא מסר סמוי שלה אליי כמטפלת על משמעות הטיפול עבורה ועל התחושות הטובות שהתחזקו אצלה.

במקביל לתהליך ביסוס הקשר הטיפולי, עסקתי בעבודת התחקיר, שהייתה מורכבת, מאחר שלא פעם רות הייתה מוצפת ברגשות קשים, ולא התמסרה בקלות לבחינת סגנון החיים, ובעיקר להעלאת זיכרונות מילדותה. לראיה, הזיכרון ראשון עלה רק במפגש השלישי, והזיכרונות הובאו באופן לא רציף. עם זאת, ככל שהתהליך הטיפולי התקדם, הזיכרונות היו ספונטניים ומהירים יותר. השיטות המרכזיות שבהן פעלתי לאיסוף המידע בתחקיר היו מגוונות: (א) תצפית והתבוננות – מאחר שהשיחות התקיימו בביתה של רות, הייתה לי הזדמנות נפלאה לצפות בה ובהלכות חייה ב"כאן ועכשיו", למשל על הדרך שבה הקפידה על סדר וניקיון, ועם זאת, ביתה השרה אווירה חמה וקושט בצמחייה פרחונית ובתמונות משפחתיות רבות (מה ש"מתכתב" עם קווים בסגנון החיים שלה של קפדנות וצורך בשליטה, לצד אסתטיקה ויכולת להכניס צבע), וללמוד מכך רבות על סגנון חייה; (ב) הקשבה פעילה וסבלנית לסיפור חייה; (ג) שימוש בזיכרונות ילדות מוקדמים, מטפורות וחלומות; (ד) חשיבה בדפוסים, בעיקר בכל הקשור למעריך המשפחתי ולבחירה שלה להיות "ילדה טובה" ולכן שאף שלא הייתה הבכורה, נהגה בדפוס האופייני לילד בכור.

המרכיב השלישי בתהליך הטיפול הזמין מתן פירוש והסבר למטופלת על סגנון חייה ועל הנחות היסוד שמנחים את התנהגותה, באמצעות שאילת שאלות והעלאת השערות. מרכיב זה התפתח תוך כדי הטיפול, ובחרתי לנהוג בו בזהירות רבה, מתוך מתן כבוד והערכה לסגנון חייה של המטופלת ולגילה המתקדם. שקד (2017) הסבירה שהמטפל מעלה השערה על משמעות הזיכרון ולאחר מכן מציע למטופל פרשנות, לבדיקה משותפת, והדגישה שמטפל אדלריאני לא יאמר: "זה מה שהזיכרון הזה אומר", אלא: "האם יכול להיות ש...?" כך לדוגמה השתמשתי במטפורה שרות העלתה בזיכרון 5 באשר לקושי ללמוד שפה חדשה, בעקבות שינוי המשטר. בחנתי אתה בזהירות, אם מטפורה זו מייצגת למעשה את הצורך והקושי שלה בעת הטיפול להסתגל למציאות החדשה (שפה חדשה) בעקבות תהליך הזדקנותה (שינוי המשטר). רות הסכימה עם כיוון פירוש הזיכרון, מה שעודד אותי להמשיך באמצעות המטפורה בבחינת שאלות והיבטים נוספים הנגזרים מאותו זיכרון, כגון: מה זה בשבילה ללמוד "שפה חדשה"? מה נדרש ממנה? האם היא מוכנה לקבל עזרה (המורה שסייעה בזיכרון), ומיהי אותה מורה כיום בחייה? מבחינת החוזה הטיפולי, ניתן אולי לשמוע בקשה שאשמש כאותה מורה מתוכת בין השפה הישנה והחדשה, שאעזור לה למצוא את אותו ה"פרח" שניתן כשי לחיילים שייצגו את המשטר החדש, ואולי אף משאלה להצליח להחליף את הספרים הישנים לספרים בשפה החדשה. רות סיפרה לי באמצעות הזיכרון על הקושי והמצוקה שלה בעת הטיפול בהתמודדותה עם השלכות הזקנה (קושי בניידות, קושי לנהל את ביתה באופן אוטונומי לחלוטין, תחושת בדידות מועצמת), על הצורך שלה בקבלת עזרה ותיווך וגם על התקווה להצליח ולהסתגל למציאות החדשה. אדלר (Adler, 1964) ציין שבעיה, אתגר או משבר בהווה מתקשרים באופן מטפורי עם זיכרון ילדות מוקדם רלוונטי, שנבחר מבין כל הזיכרונות, על מנת להזהיר, לנחם, ובעיקר – לכוון ולהדריך את המטופל והמטפל כיצד לפעול.

בשלב מתקדם יותר של הטיפול התמקדתי בהרחבת סגנון החיים ואימון בשינויים. בספרות מדגישים שהשינוי צריך להיעשות בצעדים קטנים מאוד, תרגול חוזר ונשנה, שדורש מהמטפל סובלנות, מתן עידוד, חיזוק הכוחות והעצמות של המטופל וייצוב ההישגים שלו, על מנת שימשיך במגמת השינוי הרצוי (אברמסון, 2005א; דרייקורס, 2000). הדוגמה הבולטת ביותר היא העבודה בעקבות הזיכרון האחרון (מס 7). זיכרון זה מבטא נאמנה את תחושותיה הקשות של רות בעקבות תהליך הזדקנותה (לא יודעת לצייר), אך עם זאת, מסתיים בתקווה וקבלת עזרה. גם פה ניתן למצוא מסר טיפולי, שבו היא ראתה אותי כאותו אח שסייע לה להשיג את התוצאה הרצויה עבורה (הציור שנתלה על הקיר).

דין

בחלק זה של המאמר אני מבקשת להדגיש, תוך אזכורים מסיפורה של רות, מהי התרומה הייחודית של הפסיכותרפיה האדלריאנית בכלל והשימוש בזיכרונות ילדות בפרט עבור מטופלים בגיל זקנה. כאמור, לכל טיפול אדלריאני יש שלוש מטרות

עיקריות: העלאת תחושת הערך של המטופל, הרחבת סגנון החיים שלו וחיזוק התחושה החברתית.

הסיבה העיקרית שבגללה אנשים בגילים שונים מגיעים לטיפול היא סבל נפשי ופגיעה בתחושת הערך. כשמדובר במטופלים זקנים, יש להניח שתחושת הערך עלולה להיות שברירית ופגיעה, בשל ריבוי האבדנים האופייני לתקופת חיים זו. הכלי המרכזי בטיפול אדלריאני להעלאת תחושת הערך הוא העידוד. אברמסון (2005) הדגישה שהצלחת הטיפול תלויה ביכולתו של המטפל לעודד והביעה את העמדה האדלריאנית הבסיסית, שבכדי שבני אדם ירגישו טוב ויהיו טובים אל עצמם ואל אחרים, הם מוכרחים לדעת שהם בעלי ערך, נחוצים, רצויים ואהובים. שפרון ובטנר (Shifron & Bettner, 2003) ציינו שזיכרונות ילדות הם כלי מרכזי לבניית תחושת הערך העצמי והשייכות של המטופלים, כלי שבאמצעותו ניתן לשקף למטופלים ול"הזכיר" להם כוחות ויכולות שהזיכרונות מייצגים. דוגמה לכוחו של העידוד באמצעות זיכרון ילדות ניתן למצוא במטפורה בזיכרון 3, המבטא את יכולתה היצירתית הנפלאה של רות לזרוק חופן סוכריות לאורז עם החלב ולהפוך הכול לצבעוני. מטפורה זו הפכה להיות משפט מפתח בתהליך הטיפולי, הוזכרה לא פעם במהלך הטיפול ברגעי משבר ויאווש ושימשה מקור לעידוד מעצים עבור המטופלת, ובמילותיה שלה. שריג (2016) ציטטה בספרה את אדלר (Adler, 1969), שציין שתפקידו של המטפל האדלריאני לעודד את המטופל שאינו מסוגל לעודד את עצמו, על ידי הפחת תקווה אצלו במקום שבו יש יאווש: "ההצלחה [...] תלויה] באומץ, ותפקיד הפסיכולוג הוא להפוך את רגש היאווש לרגש של תקוותיות (hopefulness), אשר יגייס אנרגיות לביצוע העבודה המועילה" (עמ' 110–111).

המטרה השנייה בתהליך הטיפולי האדלריאני היא הרחבת סגנון החיים. זו משימה מורכבת שדורשת תהליך של זיהוי של הקווים והאסטרטגיות המשרתים את המטופל לשם הגשמת מטרותיו ומשימות חייו, אבחונם והעלאתם למודעותו. רעיון אדלריאני מרכזי שתומך בקידום מטרה טיפולית זו הוא רעיון הבחירה, ההבנה שיש חלופות שמהן ניתן לבחור בכל מציאות ואף בסוף החיים. להבדיל מתפיסתו הקונפליקטואלית של אריקסון (Erikson, 1950, 1984), שדיבר במודל השלבים הפסיכו-חברתי שלו על מתח שבין יאווש לשלמות בשלב הזקנה, ניתן להציע אפשרות לבחירה, ולא קונפליקט. לינדן (Linden, 2007) חיזק עמדה זו באמרו שבשלב החיים האחרון נותרו לו לאדם עוד בחירות, ואחת הבחירות החשובות שעשויה להוביל "או לשלמות או לייאווש" (בשפתו של אריקסון) היא הבחירה בין נסיגה למחויבות. מנקודת מבט אדלריאנית, נסיגה וחוסר מעורבות שוללים את הקיבוע החברתי שלנו ופוגעים בהיגיון הבריא. כך שבעבור מטפלים מהגישה האדלריאנית, הבחירה בשלמות חייבת לשלב גם מחויבות והתמודדות עם אתגרים חדשים וגם צמיחה וגדילה. עמדה טיפולית זו "מתכתבת" עם עמדתם של חוקרי זקנה הדבקים בהנחותיה של גישת הפעילות (Havighurst et al., 1963), המעודדת אנשים מבוגרים להיות פעילים, בכדי להשיג רווחה אישית פסיכולוגית ובריאות גופנית. ביטוי להרחבת סגנון החיים באמצעות בחירה באופציה שונה ניתן לראות

בשלביו המתקדמים של התהליך הטיפולי שתואר להלן, בזיכרון האחרון (מס 7), שבו המטפורה מבטאת את היכולת שהתפתחה אצל רות להיות מסוגלת ליהנות מתליית ציור שלא היא ציירה ואשר צויר עבורה, כמשל ליכולת לקבל עזרה ולהסתייע באחרים (כולל בי כמטפלת), על מנת להשיג את צרכיה השונים.

המטרה השלישית בטיפול אינדיווידואלי היא חיזוק הזיקה החברתית. בקווים ששרטטתי בסגנון חייה של רות, ניתן היה לראות עד כמה האבדנים בחייה וצמצום המעגלים החברתיים פגעו בתחושת השייכות שלה והעצימו בקרבה את תחושת הבדידות. חיזוק הזיקה החברתית במציאות שכזו (שאופיינית לזקנים רבים) מהווה אתגר משמעותי למטפל ולמטופל. השאלה המרכזית היא, כיצד ניתן לחזק את הזיקה החברתית גם בשלבים מתקדמים ואף סופיים של החיים? ה"פתרון" האדלריאני מעודד שימוש בכוח היצירתיות בכל מצב שבו אפשר לתת ביטוי, ולו הקטן ביותר, לאותה תחושה חברתית. כעצתו של לינדן (Linden, 2007), ניתן לדוגמה לעודד מטופל זקן לגלות נדיבות, חמלה והכרת תודה למטפלו כביטוי של תחושה חברתית. אפשר לראות, כיצד רות (זיכרון 6) הביעה הכרת תודה על ביקורו של הסב (ייצג את המטפלת), ושמחה בתפוז הנדיר והמיוחד כל כך שהוא הביא רק לה. העובדה שהגעתי אליה מדי שבוע והקדשתי לה תשומת לב מיוחדת ובלעדית (כמו תפוז נדיר), אפשרה לרות להיות נדיבה ואמפתית כלפי, ותחושת הערך והזיקה החברתית שלה התחזקו, גם אם היא זו שקיבלה את העזרה.

הגישה האדלריאנית מעודדת ראייה הוליסטית, תנועה מתמדת של התפתחות והכרה בייחודיות של כל אדם. בהיותה פסיכולוגיה הומניסטית, הפסיכולוגיה האינדיווידואלית מכבדת את החוויה הייחודית והמורכבת של כל אדם ומבקשת ליצור מרחב לגיבוש תפיסת עולם גמישה יותר, שתביא את המטופל לתחושת רווחה גדולה יותר, הקטנת סבל, יחסים בריאים יותר ואפשרות להגשמה עצמית נרחבת יותר (שקד, 2017). בשפה האדלריאנית, ניתן לומר שהדרך שבה אדם זקן יגשים את משימת ההסתגלות למציאות המשתנה תהיה על ידי העלאת תחושת הערך שלו, הרחבת סגנון החיים, בחירת חלופות וחיזוק יצירתי של הזיקה החברתית שלו. לזיכרונות הילדות ישנה תרומה משמעותית במימוש כל אחת ממטרות הטיפול הללו. ניתן לסכם פרק זה בהגדרת משימות אדם בזקנתו ברוח אדלר, על ידי קן קופנר (Kuffner, 2005):

אדם זקן, להגדרתי, הוא אדם בא בימים שבחר במודע כמה דברים חשובים. ראשית, הוא קיבל את העובדה כי הוא מזדקן, וכי הוא נמצא במחצית המאוחרת של חייו. שנית, הוא בחר להתמודד באופן ישיר עם המוות המתקרב בעתידו, להרהר במשמעות של כך עבורו ולהרגיש נינוח יותר לנוכח המציאות המתקרבת. לבסוף, הוא הכריז קבל עם ועדה כי הוא משיך לחיות את שארית חייו למען הקהילה שסביבו (עמ' 389).

סיכום

הטיפול באדם זקן הוא ייחודי, מורכב ודינמי ומהווה אתגר למטפל ולמטופל גם יחד. שניהם מתמודדים עם אתגרי ההזדקנות, הלחצים המרובים המופעלים, החרדות

ותחושות התסכול, חוסר האונים ולעתים אף הייאוש. אולי משום כך, בשדה הקליני קיימת עדיין רתיעה מתחום הטיפול הגרונטולוגי, ובלשונן של אייל ובר-טור (2002), מדובר לא פעם ב"ריקוד מוחמץ", שבו המטפלים וגם הזקנים כמטופלים פוטנציאליים, ספקניים, חרדים, ובעיקר נמנעים מהמפגש החשוב הזה. מאידך גיסא, לומרנץ (2003) ציין שהמטופל הזקן מביא אתו לתהליך הטיפולי הערכה והכרת תודה, יחד עם בגרותו, תושייתו, כוחותיו וחכמתו, ולכן, לדבריו, לקלינאי העובד עם אוכלוסייה זקנה צפויה קריירה מקצועית שיש בה סיפוק רב, והיא מזמנת כר נרחב להעמקה והתפתחות אישית המעשירות את קיומו כאדם וכמטפל. הפסיכותרפיה האינדיווידואלית, בגישתה הממוקדת, השיטתית וההוליסטית, המעודדת הכרה בייחודיותו של כל אדם בכל גיל, יכולה להיענות לאתגר זה באופן הולם ביותר, ובכך לקדם את רווחתם הנפשית של האנשים הזקנים במציאות המשתנה של חייהם.

מקורות

- אברמסון, ז' (2005א). **טיפול משפחתי זוגי על-פי אדלר**. תל אביב: מכון אדלר.
- אברמסון, ז' (2005ב). **לומדים זוגיות**. בן שמן: מודן.
- אדלר, א' (1984). **אתה וחיך**. תל אביב: מכון אדלר.
- אדלר, א' (2008). **משמעות חיינו**. תל אביב: כנרת-זמורה-ביתן-דביר.
- אדמי, י' (2014). **מהו האדם: המענה של אלפרד אדלר לשאלתו הפתוחה של עמנואל קנט**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- אושרוב, נ' (2005). **זיכרון אוטוביוגרפי בגיל זיקנה – היבטים תיאורטיים** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-27 יולי, 2016 מאתר <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=524;27/7/2016>
- אייל, נ' (2004). **נפלאות הזיכרון ותעוועי השכחה**. תל אביב: אריה ניר.
- אייל, נ' ובר-טור, ל' (2002). זרקור על הפסיכולוגיה של הזיקנה: הריקוד המוחמץ: המטפל המסרב והמטופל המסרב. **פסיכו-אקטואליה, אפריל**, 24–28.
- אסטרד, פ' (2011). **הזיכרונות מושלים בנו**. תל אביב: כנרת-זמורה-ביתן-דביר.
- בר-טור, ל' (2005). **האתגר שבהזדקנות**. ירושלים: אשל-ג'וינט.
- בר-טור, ל' (2006). הערכת כשרותם של הזקנים והמטפלים בהם. **גרונטולוגיה, לג**, (4), 43–58.
- בר-טור, ל' (2010). מי מטפל במטפל? – מיומנויות מקצועיות ורגשיות של המטפלים בזקנים. **גרונטולוגיה, לז**, (2–3), 69–86.
- בר-טור, ל' (2015). הטיפול הפסיכולוגי בזיקנה: מאפיינים ייחודים לטיפול ולמטפל – אתגר והזדמנות לאינטימיות וצמיחה הדדית. בתוך ד' פרילוצקי ומ' כהן (עורכות), **גרונטולוגיה מעשית** (עמ' 121–148). ירושלים: אשל-ג'וינט.
- דרייקורס, ר' (1994). **יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית**. תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקורס, ר' (2000). **פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ**. תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקורס-פרגוסון, א' (1995). **מבוא לתיאוריה האדלריאנית**. תל אביב: מכון אדלר.
- המנחם, א' (2004). זיכרונות ילדות מוקדמים – נרטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות, יח**, (2), 174–181.
- הנטמן, ש' (2015). סוגיות מרכזיות וקווים מנחים להתערבות סוציאלית עם זקנים. בתוך ד' פרילוצקי ומ' כהן (עורכות), **גרונטולוגיה מעשית** (עמ' 93–120). ירושלים: אשל-ג'וינט.
- לומרנץ, י' (2003). בריאות נפשית וטיפול נפשי בתקופת הזיקנה. בתוך א' רוזין (עורך), **הזדקנות וזיקנה בישראל** (עמ' 467–529). ירושלים: אשל-ג'וינט.

לצטר-פאו, ס' (2013). תהליכי אבלות בזיקנה. בתוך ה' שנון-קליין, ש' קרייטלר ומ' קרייטלר (עורכות), **טנטולוגיה – מדעי האובדן, השכול והאבל: נושאים נבחרים** (עמ' 297–316). חיפה: פרדס.

סליגמן, א"פ (2005). **אושר אמיתי: הגשמה עצמית באמצעות פסיכולוגיה חיובית**. בן שמן: מודן.
פקר, ד' (2016). **כוחם של זיכרונות ילדות**. חיפה: אמציה.
קילפי, א' (2006). **הפרפר חוצה את הכביש**. ירושלים: כרמל.
שיוביץ-עזרא, ש' (2008). מרכזיותה של תחושת הבדידות בקשר שבין פעילות לרווחה נפשית בתקופת החיים המאוחרת. **גרונטולוגיה, לה** (2), 87–109.
שפרון, ר' (2003). משפחה בתנועה. בתוך ש' הרפז (עורכת), **לנוע עם החיים** (עמ' 117–130). קיבוץ דליה: יסוד.

שקד, א' (2013). **להחזיר את האומץ** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-24 דצמבר, 2014 מאתר <http://www.anabella.co.il/1936>

שקד, א' (2017). **זיכרונות ילדות – טכניקה השלכתית בפסיכותרפיה האדלריאנית** (גרסה אלקטרונית) נדלה ב-13 אפריל 2017 מאתר <http://www.betipulnet.co.il/particles>
שריג, ג' (2016). **שובל ילדות שקוף – על זיכרונות ילדות בגישה האדלריאנית**. תל אביב: מכון מופ"ת.

Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selection from his writings* (1st ed, ed. H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher). New York: Basic Books.

Adler, A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Adler, A. (1969). *The science of living*. Garden City, NY: Anchor Books, Doubleday & Company Adler.

Ansbacher, H., & Ansbacher, R. (Eds) (1956). *Individual psychology of Alfred Adler*. New York: Harpy Torchbook.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1999). *Successful aging: Perspective from the biological science*. New York: Cambridge University Press.

Butler, R. N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscing in the aged. *Psychiatry*, 26, 65–76.

Clarck, J. A. (2002). *Early recollections theory and practice in counseling and psychotherapy*. New York: Brunner-Routhldege.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1984). Reflections on the last stage. *Psychoanalytic Study of the Child*, 39, 155–167.

Havighurst, R. J., Neugarten, B. L., & Tobin, S. S. (1963). Disengagement, personality and life satisfaction in the later years. In P. F. Hansen (Ed.), *Age with a future* (pp. 419–425). Copenhagen: Munksgaard.

John, D., & Lang, F. R. (2012). Adapting to unavoidable loss during adulthood. *GeroPsychiatry*, 25(2), 73–82.

Katz, R. S., & Johnson, T. J. (2006). *When professionals weep: Emotional and countertransference responses in end of life care*. New York: Routledge.

Kuffner, K. (2005). *The elder path*. Unpublished manuscript. Houston, TX: Kuffner Estate.

- Letzter-Pouw, S. E., & Werner, P. (2012). The relationship between loss of parents in the Holocaust, intrusive memories, and distress among child survivors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 201–208.
- Linden, G. W. (2007). Special essay: An Adlerian view of aging. *The Journal of Individual Psychology*, 63(4), 387–398.
- Lomeranz, J. (1990). Long-term adaptation to traumatic stress in light of adult development and aging perspective. In M. A. Parris, S. Crowther, S. E. Hobfoll, & D. L. Tennenbaum (Eds), *Stress and coping in later life families*, (pp. 99–121). Washington, DC: Hemisphere Publishers.
- Newbauer, J., & Shifron, R. (2004). Using early recollections in case consultations. *The Journal of Individual Psychology*, 60(2), 155–162.
- Shifron, R. (2008). Coping with change: An Adlerian model. In *Adlerian year book* (pp. 70–78). London: ASIIP.
- Shifron, R., & Bettner, L. (2003). Using early memories to emphasize the strength of teenagers. *The Journal of Individual Psychology*, 59(3), 334–344.
- Shulman, B., & Mosak, H. H. (1995). *Manual for life style assessment*. New York and London: Taylor & Francis.
- Strauch, H. (2003). Examining the nature of holism within lifestyle. *Journal of Individual Psychology*, 59(4), 453–460.

תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות

דורית אמיר

תקציר

אדם צובר זיכרונות מכל תקופות חייו, זיכרונות שמשפיעים על עיצוב זהותו, אישיותו ודרכו, בעיקר בשנות בגרותו. זיכרונות ילדות חיוביים, שליליים וטראומטיים משפיעים על חייהם של אנשים מבוגרים הן באופן מודע והן באופן לא מודע, ופעמים רבות הם מהווים מפתח להבנת עולם הנפש ומערכות יחסים בעבר, ובכך משפיעים על ההווה והעתיד. מאמר זה עוסק בשני נושאים עיקריים: מוזיקה כמעלה זיכרונות ילדות וזיכרונות ילדות מוזיקליים. זיכרונות ילדות הם זיכרונות אישיים שמהווים פסיפס של תמונות, קולות, צלילים, שירים ומנגינות, ריחות, טעמים, סיפורים ורשמים שעיצבו את השנים הראשונות שלנו כבני אדם ונטמעו בנו במהלכן. זיכרונות מוזיקליים הם זיכרונות הקשורים ליצירות או שירים מסוימים, כלי נגינה, הופעות ומורים למוזיקה שהאדם יצר אתם קשר אישי משמעותי, והם השפיעו משמעותית על התפתחותו, עיצוב זהותו ודרך חייו. לשני הנושאים יש מקום חשוב בתרפיה במוזיקה, במיוחד בעבודה עם מבוגרים וקשישים. החוויה המוזיקלית שמתהווה באמצעות אלתור, שירה, כתיבת שירים והאזנה למוזיקה מאפשרת ליצור קשר עם מקום פנימי יצירתי ומשחקי, להתמודד עם זיכרונות טראומטיים ובד בבד להיזכר באירועים מוזיקליים מהעבר שנחוו כטובים ומרגשים. במאמר אתאר ארבע טכניקות עבודה שמשמשות להעלאת זיכרונות ילדות בתרפיה במוזיקה: אלתור, הקשבה למוזיקה, כתיבת שירים ופרזנטציה מוזיקלית, ואביא דוגמאות קליניות להמחשת הדברים מתוך חדר הטיפול במוזיקה.

מילות מפתח: תרפיה במוזיקה, זיכרונות ילדות, זיכרונות טראומטיים, זיכרונות ילדות מוזיקליים

זיכרונות ילדות ומשמעותם

זיכרונות ילדות הם זיכרונות אישיים שמהווים פסיפס של תמונות, קולות, צלילים, שירים ומנגינות, ריחות, טעמים, סיפורים ורשמים שעיצבו את השנים הראשונות שלנו כבני אדם ונטמעו בנו במהלכן. זיכרונות ילדות קשורים בכל חמשת החושים – זיכרונות חזותיים ושמיעתיים וזיכרונות של טעמים, ריחות ומגע הקשורים באירועים מהבית ומהסביבה שבה עברו על האדם שנות ילדותו (Clark, 2008). רוב בני האדם זוכרים סיפורים שסופרו להם לעת ערב על ידי אחד ההורים, שירים שהושרו ומנגינות שנוגנו בבית על ידי אחד ההורים, סבים או סבתות, אחים או אחיות, על ידי הגננות בגן הילדים, המורות בבית הספר ובהופעות בכיתות הראשונות של בית הספר. בני אדם מבוגרים נזכרים במשחקים ששיחקו עם חברים בבית ובחוץ ובאירועים חברתיים ופוליטיים שהשאירו עליהם את רישומם ונטמעו בתאי הזיכרון במוחם.

זיכרונות ילדות מהווים חלק בלתי נפרד מהתפתחות העצמי, משמעותיים לעיצוב האישיות ועולם הערכים (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) ותורמים לעיצוב

זהותו של האדם (Hirst, 1994). אדיס וטיפט (Addis & Tippett, 2004) חקרו את הקשר בין אבדן זיכרונות אוטוביוגרפיים הקשורים לילדות ולבגרות קדומה לבין שינויים בתחושת הזהות. ממצאי המחקר תומכים בתפקיד החשוב שיש לזיכרונות אוטוביוגרפיים של בגרות מוקדמת בעיצוב הזהות, ומצביעים על כך שאבדן זיכרון אוטוביוגרפי משפיע על הזהות. לעתים הזיכרונות צלולים ובהירים, רוקמים תמונת חיים מלאה ומהווים בסיס רגשי טוב להתפתחות המשאבים הרגשיים, לצמיחה ולהעצמה. לעתים הפסיפס מחורר ומטולא, מכיל שברי זיכרונות, ללא רצף, ומהווה עדות לסיפור חיים הטומן בחובו משברים, טראומות, פחדים וחרדות, שמונעים התפתחות טובה וצמיחה. טיפול נפשי הוא המקום המתאים לחשוף זיכרונות מודחקים, להתבונן בהם ולעבד אותם, על מנת לשמר ולחזק את הזהות.

לבני האדם זיכרונות חיוביים וזיכרונות טראומטיים ושליילים. זיכרונות חיוביים מכילים פרטים תחושתיים הקשריים. ליבי, אייבך וגילוביץ (Libby, Eibach, & Gilovich, 2005) מצאו שאנשים בעלי ערך עצמי גבוה מפעילים מחדש זיכרונות חיוביים לעתים קרובות יותר מאשר אנשים בעלי ערך עצמי נמוך. לדבריהם, זיכרונות ילדות חיוביים עשויים לשמש מקור לפתרון בעיות בהווה ומדריך לפעולות שאנו מבצעים בהווה ובעתיד, וניתן ואף רצוי להשתמש בהם על מנת ליצור מודלים התנהגותיים מוצלחים ומדרג ערכים. קונווי ופלידל-פירס (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) מצאו שניתן לראות קשר בין זיכרונות ילדות חיוביים לבין התנהלות חברתית יעילה, ולהפך.

הזיכרות בהישגים מהעבר כמו גם בכישלונות משפיעה על התפיסה וההרגשה העצמית (D'Argembeau & Van der Linden, 2008). נמצא שזיכרונות שליליים נעלמים מהר יותר מאשר זיכרונות חיוביים בעלי אותה חשיבות ומאותה תקופה (Walker, Vogel, & Thompson, 1997). בטיפול נפשי אדם יכול ללמוד מהזיכרות באירועים שליליים, וכך לעשות החלטות טובות יותר בעתיד (D'Argembeau & Van der Linden, 2008). עם זאת, הזיכרות תקופה באירועים שליליים עלולה להוביל להתפתחות תנאים שאינם מעודדים הסתגלות. מצב רוח רע עלול לעתים לצבוע את מצב הרוח של הזיכרונות ולהוות מרכיב מפתח בהתפתחות תסמיני דיכאון (Wessel & Wright, 2004). אצל קשישים בריאים ודמנטיים כאחד, זיכרונות חיוביים, במיוחד מהעבר הרחוק, מהווים מעין שמיכה עוטפת, מנחמת ונוסטלגית, שמעניקה ביטחון ומאפשרת התרפקות על העבר. גם קשישים שלא נוטים לזכור את החוויות הבונות והמעניקות תקווה, יכולים ללמוד לשחזר אותן במהלך טיפול ולהאיר צמתים מעצימים בחייהם (כצנלסון, 2014).

אדלר (2009), מייסד הפסיכולוגיה האינדיווידואלית, פענח את נפש האדם באמצעות זיכרונות ילדות. אדלר האמין בעקרון הבחירה החופשית וטען שכל אדם יכול לבחור את הפרשנות שאותה הוא מעניק למציאות, ובכך ליצור את המציאות שבה הוא חי. שריג (2016) טענה שפעמים רבות בני האדם מפרשים חוויות מהילדות כרגעים קשים ואף טראומטיים, וכשהם חווים חוויות דומות כמבוגרים, הם מפרשים חוויות אלה באופן דומה לפרשנויות שנתנו להן כילדים. פרשנויות אלה מכתיבות

את המציאות העכשווית. בטיפול נפשי מנסים להבין את הפרשנויות שניתנו בעבר ולהציע פרשנויות חדשות, שתיצורנה מציאות אחרת, המותאמת יותר לחיים של המבוגר; כשהאדם משתנה, המציאות שלו משתנה.

דרייקורס (1978) פיתח את תאוריית הפסיכולוגיה האינדיווידואלית של אדלר לגישה מעשית והסביר כי זיכרונות קשורים קשר הדוק לסגנון חיים. כשאדם נמצא בטיפול, עושה שינוי בסגנון חייו ומאמץ השקפה חדשה על חייו, זיכרונותיו יכולים להשתנות. לטענתו, ניתן להגיע לניסוח בהיר של סגנון החיים של המטופל בעזרת חקירת המערך המשפחתי שלו, מעמדו וקשריו עם יתר בני משפחתו במשך השנים המעצבות של חייו. חקירה זו חושפת את שדה ההתנסויות הראשון שלו, את הנסיבות שבהן פיתח את התכונות והנטייות האישיות שלו, את מושגיו ואמונותיו בקשר לעצמו ולזולתו, את עמדותיו היסודיות ואת גישתו כלפי החיים. כל אלה מהווים בסיס לאופיו ולאישיותו. בטיפול, לאחר שנערכה היכרות עם המערך המשפחתי, אפשר להבין מתוך זיכרונותיו המוקדמים של המטופל את המסקנות שהסיק באותן נסיבות. מתוך מיליוני החוויות שעוברות עלינו בילדותנו המוקדמת, הסביר דרייקורס (Dreikurs, 1967), אנו זוכרים רק את אלו המתאימות לנקודת הראות שלנו על החיים. לכן גם אם הזיכרונות נראים לכאורה שונים, הריהם משלימים זה את זה, ולעולם אין סתירה ביניהם. רק כאשר האדם משנה את סגנון חייו במהלך הטיפול, משתנים גם זיכרונותיו, בהתאם להשקפתו החדשה על החיים.

זיכרונות ילדות מוזיקליים

זיכרונות מוזיקליים הם זיכרונות הקשורים בהקשבה לסוגים שונים של מוזיקה שהשאירו את חותמם על האדם ובחוויות הקשורות באירועים מוזיקליים שנערכו בעבר, כגון: נגינה של יצירה מסוימת, קונצרט, או הופעת מקהלה. זיכרונות אלו יכולים להיות מוקדמים מאוד, אם כי נמצא שהם אינם הזיכרונות המוקדמים ביותר שמבוגרים זוכרים (Krojgaard, Kingo, & Berntsen, 2015). הם בראש וראשונה זיכרונות שמיעתיים – שירים ששמענו בהיותנו קטנים, ואנו זוכרים אותם – אבל הם אינם רק כאלו; כשמבוגר שומע שירי ילדות הוא נזכר פעמים רבות בעברו ואף רואה בדמיונו את המקום שבו שמע את השיר, נזכר עם מי היה באותו זמן, מה עשה ומה הרגיש, ועולים בו טעמים וריחות מאותו מקום. בכל הגילים, המוזיקה מהווה צורת הבעה רגשית ותקשורת בסיסית ואמצעי שדרכו בני אדם משתפים אחרים בתחושותיהם, כוונותיהם ומשמעותיהם (Hargreaves, 2002, & Macdonald, Miell).

הטעם המוזיקלי מתפתח כבר בילדות ומעצב במידה רבה את חייהם הרגשיים והחברתיים של הילד והמבוגר (Ruud, 1997). בבית נורמטיבי, תקופת הילדות משופעת בדרך כלל במוזיקה. הצלילים הראשונים שהרך הנוולד שומע הם ממוביילים מעל מיטתו ומצעצועים מנגנים שבהם הוא משחק. הוריו, אחיו או סבו וסבתו שרים לו שירים, במטרה לעודד אכילה, הירדמות, ערנות פעילה או רגיעה. בבית, בגן

ובשנות בית הספר הראשונות הילד מתנסה בהפקת צלילים במגוון כלי הקשה, כלי נשיפה קטנים, כגון משרוקיות וצפצפות למיניהן, וכלי מקלדת שנמצאים בסביבה שבה הוא חי. הורים רבים שולחים את הילדים הקטנים לחוגי מוזיקה לגיל הרך, שם הם מתנסים בכלי נגינה שונים ויוצרים מוזיקה.

זיכרונות מוזיקליים מהילדות יכולים להיות חיוביים ושליליים. זיכרונות חיוביים מהילדות קשורים בדרך כלל לקשר מוזיקלי-רגשי מכיל ותומך שהתקיים בין תינוק להוריו ולהתנסויות מוזיקליות שנתנו לילד תחושה טובה ועזרו לקשריו החברתיים. כשאנשים מדברים או כותבים על הזיכרונות המוזיקליים הראשונים שלהם, לעתים קרובות עולים זיכרונות של הורים או סבים וסבתות ששרו וניגנו להם שירי ערש בילדותם. השירים הללו יצרו תחושה של הכלה ותמיכה במסגרת של קשר עם אנשים משמעותיים. לעתים קרובות השיר יוצר זיכרונות של האיש מאחורי השיר, ובכך הוא הופך ברבות הימים להיות סמל לאמון (Ruud, 1997). חלק חשוב מפעילות מוזיקלית זו הוא שהילד "נראה" על ידי המבוגר. הוא מקבל את מלוא תשומת הלב של המבוגר, העברה (transference) שקוהוט כינה "הנצנוץ בעין" (the gleam in the eye) של האחר (Kohut, 1977), העברה שעוזרת לילד להרגיש בבית (Ruud, 1997). מודעות לתחושות היא חלק חשוב ממודעות עצמית ומעיצוב אישיותו של הילד. מכאן ניתן להסיק שנוכחות מוזיקה בילדות מהווה גורם משמעותי בעיצוב אישיותו וזהותו של האדם.

התנסויות מוזיקליות בלתי נעימות, כגון: מורה ללימוד כלי נגינה קפדן מדי או הישגי מדי, הורים לוחצים, הדוחפים את ילדם לנגן על כלי מסוים לפי רצונם, ולא לפי רצון הילד, חרדת במה בהופעה כסולן בפני קהל, מורה לריתמוזיקה בגן הילדים שמתעלמת מילד מסוים או מבקשותיו או יצירה מסוימת שהקשבה לה או נגינה שלה גורמות לחרדה, עלולים לגרום לחוויה שלילית שתשאיר את רישומה לאורך ימים. מכאן חשיבותם הרבה של זיכרונות מוזיקליים בטיפול. באמצעות הקשבה לשירי ילדות ונגינה על מגוון רחב של כלי נגינה, המטופל (כמו גם המטפל) יכול להיזכר במצבים שונים שבהם שמע את השיר, בתחושותיו בנוגע לאירועים מוזיקליים שליליים ובקשרים שלו עם עצמו ועם אחרים, לרכוש תובנות משמעותיות בנוגע לחייו בהווה ולקבל החלטות הקשורות לעתיד.

שירים, מנגינות ויצירות מוזיקליות מהווים חלק בלתי נפרד מזיכרונות אוטוביוגרפיים. שירים פופולריים משחקים תפקיד בזיכרון אוטוביוגרפי במשך חמישה עשורים של חיים (Platz, Kopiez, Hasselhorn, & Wolf, 2015). אירועים רבים במהלך החיים קשורים קשר הדוק למוזיקה, ולכן זיכרונות מוזיקליים יכולים לעזור להעלות למודעות אירועים וחוויות שעשויים להיות מפתח להבנת אישיות האדם, התפתחותו הרגשית והחברתית וערכו העצמי.

תרפיה במוזיקה וזיכרונות ילדות

בטיפול במוזיקה, במיוחד עם מבוגרים וקשישים, ניתן מקום נרחב לזיכרונות ילדות ולזיכרונות ילדות מוזיקליים. אלתור, נגינה והקשבה לקטעי מוזיקה ספציפיים, כגון

שיר שהושר בילדות או יצירה שהושמעה בבית או בגן הילדים, יכולים לגרות ולחשוף זיכרונות ילדות חיוביים, משמחים או שליליים וטראומטיים. פעמים רבות נחשפים בטיפול זיכרונות כואבים מאירועים שקרו בעבר, ובתרפיה במוזיקה ניתן לעודד ביטוי מוזיקלי ומילולי של זיכרונות אלה, על מנת להתמודד אתם. הזכרות באירועים מוזיקליים חיוביים מתקופת הילדות יכולה לאזן את הזיכרונות הקשים, לתמוך במטופל ולעודדו בשעותיו הקשות.

טכניקות עבודה

בטיפול במוזיקה נעשה שימוש במוזיקה חיה – אלתורים ונגינה של יצירות, שירים ומנגינות על ידי המטופל והמטפל, ובמוזיקה מוקלטת – השמעת דיסקים או הקשבה לנגנים ובהם יצירות, שירים ומנגינות שהמטופל רוצה לשמוע או להשמיע. זאת על מנת ליצור דימויים ואסוציאציות הקשורים לתקופות חיים שונות, לחשוף זיכרונות, לעבד אותם ולנסות לשנות את התפיסה ביחס אליהם, על מנת להגיע לאיכות חיים טובה יותר.

אלתור

בעזרת מוזיקה חיה (אלתור או נגינת יצירות קיימות), המטופל יכול להיזכר בצלילים מילדותו או לדמיין צלילים שהיו קשורים למצב, לאירוע מסוים או לחלום שחלם בעבר, ולנגןם "כאן ועכשיו". המטפל והמטופל יכולים לאלתר ביחד מוזיקה שתגרה את המטופל לראות דימויים מסוימים הקשורים לעברו, על מנת שיוכל לחקור אותם. האלתור המוזיקלי יכול לייצג אירועים וחוויות מהעבר. לעתים המטופל מקשיב לאלתור המוקלט שלו ומעלה תוך כדי הקשבה אסוציאציות חופשיות, דימויים וזיכרונות. הדבר יכול להיעשות גם תוך כדי אלתור (אמיר, 1999). בראייה פסיכודינמית, אלתורים הנוצרים על ידי המטופל לבד או עם המטפל הם כלי לגירוי רגשות, רעיונות, דימויים, פנטזיות, זיכרונות, אירועים ומצבים הקשורים לקונפליקטים או טראומות של המטופל. אלה מובעים ומעובדים במוזיקה ובמילים (Amir, 1999; Priestley, 1994; Tyson, 1981).

באמצעות טכניקות חקירה אנליטיות אפשר לכוון את המטופל להגיע לזיכרונות ילדות מוקדמים, להבין את משמעותם, ואם יש צורך בכך – להתמודד אתם. הטכניקות כוללות שימוש במילים ובצלילים לשם חקירת העולם הפנימי של המטופל ויצירת פריצת דרך לתובנות ולצמיחה. האלתורים נחווים ברמה המוחשית כחוויה צלילית מוזיקלית, וברמה הסימבולית – כמייצגים רבדים לא מודעים שבתודעה וכמאפשרים חקירת רגשות מודחקים. אלתורים בעלי נושא מוגדר מקבלים את משמעותם לא רק מהקשרים שיש בין מרכיבים מוזיקליים במוזיקה עצמה (לדוגמה כיצד חווים עצמה ומהירות גבוהים מאוד או נמוכים מאוד, קצב קבוע או כזה שמשתנה כל הזמן), אלא גם מהקשרים שבין המוזיקה והמרכיבים המוזיקליים לבין רעיון בעל תוכן מסוים; לדוגמה, אלתור בפסנתר שמורכב מאשכולות (clusters) של צלילים המנוגנים על המקלדת הלוך ושוב בעצמה חזקה, יכול לסמל עולם פנימי

כאוטי מבחינה רגשית. העלאתם של תכנים למודעות נעשית באמצעות הצלילים ובאמצעות עיבוד מילולי של הדברים. התובנות קיימות בשני המישורים (המוזיקלי והמילולי). דוגמאות לטכניקות אנליטיות: אלתור על נושא מסוים, בקשה מהמטופל להתרכז בקריאת ספר בעודו מאלתר על הפסנתר, על מנת להסיח את דעתו ממה שידי ואצבעותיו עושות, אלתורים השלכתיים קצרים וסיפור חיים מוזיקלי (אמיר, 1999). השימוש בטכניקות אלה יכול להוביל באופן ישיר ללא-מודע. יונג (Jung, 1968) תיאר את המודע כמקום ששוררים בו סדר וארגון, בעוד הלא-מודע הוא כאוטי באופיו. בדרך כלל, ככל שהאלתור של המטופל מתקרב ללא-מודע, הוא מתחיל להיות כאוטי, מבולבל ואימפולסיבי. האלתור יכול להעלות דימויים ותמונות מטושטשות של אירועים טראומטיים, כמו: ניצול מיני, מוות במשפחה או ילדות בצל השואה, ולחשוף את הטראומה. דוגמה לאלתור כחושף אירועים טראומטיים מהילדות תובא להלן, בתיאור המקרה של ליזי.

מוזיקה מוקלטת

כשעובדים עם מוזיקה מוקלטת, המטופל שוכב או יושב בתנוחה נוחה ורפויה, מקשיב למוזיקה ומאפשר לה להיכנס לעולמו הפנימי ולגרות העלאה של דימויים, אסוציאציות וזיכרונות. לעתים המטופל בוחר את המוזיקה שהוא רוצה להקשיב לה בטיפול, ולעתים המטפל הוא שבוחר את המוזיקה שמתאימה לדעתו לעבודה עם מטופל מסוים. המוזיקה הנבחרת יכולה להיות מוכרת למטופל או לא מוכרת לחלוטין, בהתאם למטרות הטיפול ולדעת המטפל (אמיר, 1999; Bruscia, 2010). פעמים רבות עולים זיכרונות מתקופת הילדות, מוכרים אך גם מודחקים, חיוביים ושיליים. סאמר (Summer, 1990) סיווג דימויים העולים בעבודה בטכניקת ה-GIM (The Bonny method of Guided Imagery and Music) לארבע רמות¹, והסבירה שהרמה הפסיכודינמית כוללת זיכרונות מודחקים, קונפליקטים אישיים ובין-אישיים ותובנות בנוגע אליהם. ברמה זו המטופלים מתמודדים עם מערכות יחסים ראשוניים באמצעות דימויים מוחשיים (דימוי של ההורה) או סימבוליים (דימוי חפצים שמהווים סימבול להורה). דוגמה לעבודה עם זיכרונות ילדות מודחקים, תוך כדי הקשבה למוזיקה מוקלטת שהמטופלת בחרה, תובא להלן, בתיאור המקרה של מיכאלה.

כתיבת שירים

באמצעות כתיבת שירים בטיפול במוזיקה אפשר לעבד זיכרונות ילדות חיוביים ושיליים. שיר הוא צורת כתיבה תמציתית ומארגנת, וכתיבתו יכולה לתת למטופל תחושה של שליטה. השליטה מושגת בכך שאת השיר אפשר לשנות הן במהלך כתיבתו והן כשהוא כבר קיים. השיר מארגן את החומר הרגשי וממקד אותו, ובכך

1 סאמר סיווגה את הדימויים שעולים בטכניקת ה-GIM לארבע רמות: הרמה האסתטית-אבסטרקטית, הרמה הפסיכודינמית, הרמה הפרה-נטלית והרמה הטרנס-פרסונלית (Summer, 1990).

הוא מהווה אובייקט מעבר שמאפשר להתמודד עם חרדה (פרנק-שוובל, 1997). שיר הנכתב ב"כאן ועכשיו" על ידי המטופל בעצמו או בעזרת המטפל הוא בבחינת תהליך שיש בסופו תוצר מוגמר הנותן צורה מוחשית ותוקף להוויה הפנימית (אמיר, 1999). שירים יכולים להיות הצהרות רבות-עצמה שאינן ניתנות לביטוי במוזיקה לחוד או במילים לחוד. את השיר אפשר לבצע גם מחוץ לחדר הטיפול. המטופל יכול לשיר את השיר ששר גם כשהוא לבדו בחדרו ומרגיש בודד או עצוב, ואז השיר יכול לשמש בן לוויה ולהקל על תחושת הבדידות. המטופל יכול להשמיע את השיר לאנשים משמעותיים בחייו, ובכך לשתף אותם בתחושותיו ולומר להם דברים שבדרך אחרת אולי לא היה ניתן לומר (Baker & Wigram, 2005). דוגמה לכתיבת שירים הקשורים בזיכרונות ילדות תובא בתיאור המקרה של מיכאלה, להלן.

פרזנטציה מוזיקלית

אחד הכלים שאִתם תרפיסטים במוזיקה עובדים על מנת להעלות זיכרונות ילדות הוא פרזנטציה מוזיקלית (Amir, 2011). מדובר בסדרה באורך של 15–20 דקות שמורכבת מיצירות מוזיקליות משמעותיות שנבחרו ונערכו על ידי המטופל בביתו ומושמעות בפגישה הטיפולית. בפרזנטציה היסטורית-התפתחותית, המטופל בוחר קטעי מוזיקה המסמלים תקופות משמעותיות בחייו ועורך אותם ברצף התפתחותי (אמיר, 1999). יש פרזנטציות המתמקדות בשלב הילדות.

בשלב הכנת הפרזנטציה המטופל בוחר את היצירות או חלקי היצירות שאותם הוא רוצה להשמיע. שלב זה מאפשר לו לשוב לילדות, להיזכר בקטעי מוזיקה ובאירועים שקרו באותה תקופה ולבחור קטעים מוזיקליים שייצגו אותם. כבר בשלב הזה קיים עיבוד ראשוני של חומרים שעולים מעברו. ההיזכרות בקטעי מוזיקה ובחוויות ילדות שייתכן ששכח, מזמינה אותו לחזור לתקופת ילדותו ולעבד אירועים שיצירות מוזיקליות מסוימות מייצגות עבורו. בשלב השני המטופל משמיע את הפרזנטציה בשעה הטיפולית ומקשיב לה יחד עם התרפיסטית או חברי קבוצה. בשלב השלישי חברי הקבוצה או המטפל והמטופל משתפים אחד את השני בהתרשמויות, אסוציאציות ודימויים שעלו בזמן ההקשבה לפרזנטציה ואחריה. התגובות יכולות להיות פיזיות (פעימות לב חזקות ומהירות, רעידות, גלי קור או חום), רגשיות (הנאה, שמחה, עצבות, כעס, חרדה) ורוחניות (תחושת התפעמות, תחושה של אחדות היקום). תוך כדי הקשבה לקטע מסוים, תיתכן חוויה רוחנית שתעניק למטופל משמעות ותכלית לחייו (Amir, 1992). תגובות בכל הממדים (פיזי, רגשי, רוחני) יכולות לגלות למטופל מידע חדש ולהעניק לו תובנות בנוגע לאירועי חיים שונים. שלב העיבוד, שהוא השלב הרביעי, מגיע בדרך כלל בפגישות שלאחר השמעת הפרזנטציה. בשלב זה המטופל מעבד את הרשמים, התחושות, הרגשות והמחשבות שחש בעקבות הפרזנטציה. לעתים עולים במהלך הטיפול זיכרונות נוספים הקשורים לאחת היצירות שהושמעו בפרזנטציה. בקרב מטופלים שחוו טראומה בילדותם הפרזנטציה יכולה לעורר זיכרונות טראומטיים. בהמשך תובא דוגמה לעבודה עם פרזנטציה מוזיקלית של דניאל.

דוגמאות מחדר הטיפול

תרפיה במוזיקה עם ליזי – אלתור כחושף זיכרון טראומטי מהילדות

ליזי הייתה רווקה בת 32.² בריאיון הראשון תיארה ליזי את בעיותיה כחוסר יכולת ליצור קשר אותנטי עם בני המין השני וחוסר סיפוק מיני. היא נולדה בארץ, בת אמצעית להורים "חכמים וטובים", כדבריה. היו לה אח, מבוגר ממנה בשנתיים, ואחות, שהייתה צעירה ממנה בשלוש שנים. ליזי סיפרה שהייתה לה ילדות רגילה. לדבריה ההורים הרעיפו עליה אהבה ופינקו אותה, והיה בינם לבינה מגע גופני חם רב. באופן כללי היא תיארה את עצמה כילדה עליזה, אולם נזכרה שבבית הספר היסודי הייתה תלמידה טובה מאוד, מסודרת ומאורגנת, אך לא הייתה חברותית במיוחד, והיו תקופות שבהן הייתה עצובה למדי. בתיכון המשיכה להיות תלמידה טובה ובת טובה להוריה. היא ציינה שהייתה ממושמעת מאוד, וכי אינה זוכרת שאי-פעם התמרדה או עשתה בעיות אחרות.

בהיותה בת 16 לערך, נערים בני גילה התחילו לחזר אחריה. היא יצרה קשרים, אך לא הצליחה לתאר קשר כלשהו כמשמעותי במיוחד. בצבא שירתה כפקידה, קרוב לבית; כך רצו הוריה, והם הסדירו זאת באמצעות קשריהם. היא הרגישה שיש לה הצלחה בקרב בני המין השני; בחורים חיזרו אחריה בלהט, אך ברגע שהיה מגע גופני כלשהו, היא נרתעה וניתקה את הקשר.

לאחר השירות הצבאי התחילה ללמוד פסיכולוגיה באוניברסיטה, אך הפסיקה באמצע הלימודים. היא עברה ללמוד עבודה סוציאלית, אך גם כאן לא הייתה לה מוטיבציה להמשיך את הלימודים, והיא הפסיקה. בסופו של דבר למדה ספרות ועבדה כמורה לספרות בבית ספר תיכון. כשלמדה באוניברסיטה היו לה שני קשרים משמעותיים, אך הם הסתיימו בשל קשיים באינטימיות ובמגע גופני. בזמן שליזי הגיעה אלי לטיפול, היא נותרה הרווקה היחידה מבין כל חברותיה. גם אחיה ואחותה היו נשואים. בילדותה למדה כחמש שנים לנגן בפסנתר, ובתקופת הטיפול, היא ניגנה מפעם לפעם להנאתה.

תיאור התהליך הטיפולי

במפגשים הראשונים ליזי הביעה את רצונה לנגן בפסנתר, כי הוא הזכיר לה את ילדותה וגרם לה הנאה מוזיקלית רבה. המפגשים הראשונים דמו זה לזה: ליזי הגיעה לפגישה, הביאה אתה תווים של יצירות קלאסיות שרצתה לנגן לפניי, ישבה לבדה ליד הפסנתר וניגנה את היצירות. נגינתה הייתה עדינה מאוד. היא ניגנה את כל היצירות כמעט באותו אופן: תנועות קטנות של האצבעות, כמעט בלי עבודה של הזרועות, בעצמה בינונית (מצו-פיאנו), גם בקטעים שבהם נדרשת עצמה חזקה הרבה יותר.

2 דוגמה זו לקוחה מתוך תיאור מקרה בשם זה הלקוח מספרי, "להיפגש עם הצלילים" (אמיר, 1999), ומאמרי, "Giving trauma a voice" (Amir, 2004).

הרפרטואר שלה כלל סונטות של מוצרט, "אלבום נעורים" של שומן, ואלסים של שופן וכמה יצירות של דביאסי. התחושות שלי בזמן נגינתה היו עמומות: לא הרגשתי כל רגש, כאילו חצץ מסך ביני לבין המוזיקה שליזי הפיקה. באחד המפגשים עצמתי את עיני וראיתי מעין ניילון לבן שקוף שעטף את ליזי וכאילו מנע מהצלילים לבקוע מתוכו, והם נותרו בתוך המרחב הסגור שבתוכו. חוויתי לפתע קושי לנשום, ושאפתי שאיפות עמוקות כדי להרגיש את האוויר נכנס לריאותיי. בשלב זה ליזי הייתה עסוקה מאוד בנגינה "נכונה", ואני חשתי שאין מקום לשתף אותה בתחושותיי או לנסות לבדוק את המשמעות הסימבולית של נגינתה, ורק ציינתי לעצמי את הדברים. לאחר זמן ליזי הסכימה שאצטרף אליה לנגינה בארבע ידיים. ניגנו יצירות לארבע ידיים, והיא נהנתה מאוד. פעמים אחדות הצעתי לה לנסות לאלתר בפסנתר, אך היא שללה את הרעיון, בטענה שאינה יודעת לאלתר. בשלב מאוחר יותר, כשהקשר בינינו התחזק, העזה לאלתר צלילים ספורים, כבדרך אגב, ודיברנו מעט על הקושי שלה לאלתר: "זה מלחיץ אותי, כי זה לא משהו ידוע וכתוב, ולכן אני לא יודעת, ואין לי שליטה על מה שיצא", אמרה.

במפגש השנים עשר היא הרשתה לעצמה בפעם הראשונה לאלתר בעזרת. אני התחלתי משפטים מוזיקליים, והיא סיימה אותם. אחר כך התחלפנו: היא התחילה משפטים מוזיקליים, ואני סיימתי אותם. במפגשים הבאים הנגינה מתווים הפכה להיות המסגרת החיצונית של הפגישה: בתחילת כל מפגש ובסיומו ליזי ניגנה יצירה. הזמן שבין ההתחלה והסיום הוקדש לאלתור. בשלב זה הרגשתי שיש לה אמן מלא בי. היא בטחה בי והדגישה שהיא מרגישה אתי נוח וחופשי מאוד. "שיחקנו" על הפסנתר ואלתרנו דואטים מוזיקליים: עבודה בשתי אצבעות בלבד, ביד אחת, בשתי ידיים, עבודה עם מספר צלילים מוגבל, אלתור במקצבים שונים ועוד. העבודה נעשתה במישור המוזיקלי בלבד, ואופיינה בשיתוף פעולה מלא: פעם היא הובילה, ופעם אני, כשהיזמה והרעיונות עוברים בחופשיות ביני לבינה. מאוחר יותר הנחנו את כללי המשחק בצד ואלתרנו באופן חופשי לחלוטין. האלתורים של ליזי אופיינו בנגינה בעצמה חלשה (מצו-פיאנו) ובליזי הרמוני בסיסי. לא הייתה כמעט לקיחת סיכונים, דוגמת נגינה שגרתית פחות ומעניינת יותר. על אף המגוון הרב של כלי הנגינה הנוספים בחדר, היא לא ניסתה להפיק מהם צלילים. היא לא שרה, והעבודה התמקדה בפסנתר בלבד.

באלתורים המשותפים שלנו שמת לי לב לעובדה שכשאני מנגנת בעצמה חזקה יותר, היא מגיבה תמיד בנגינה בעצמה חלשה. כששיתפתי אותה בתצפית שלי, היא הסתכלה עליי בפליאת-מה ואמרה שכלל לא שמה לב לעובדה שהיא אינה מנגנת בעצמה חזקה (פורטה). אלתרנו אלתור "פורטה" בפסנתר, אך היא הפסיקה אותו באמצע וטענה שהעצמה ממש מפריעה לה, ושהאלתור נשמע תוקפני מאוד.

בפגישה העשרים לערך התחלתי להשתמש בטכניקות אנליטיות. שמת ספר פתוח על כן התווים וביקשתי מליזי שתקרא את הכתוב בספר ובעת ובעונה אחת תאלתר בפסנתר. ביקשתי ממנה לקרוא בעיון, כי אחר כך תצטרך לספר לי מה קראה. האלתורים של ליזי נעשו מגוונים יותר. היא העזה יותר וניגנה קטעים מסוימים בעצמה חזקה יותר ויותר. חוויתי בלבול, כאוס ותחושת מועקה גדולה מאוד.

שמת לי לב שבכל פעם שהיא מנגנת בעצמה חזקה במיוחד, נשימותיה נעשות מהירות, קצרות ותכופות יותר. שוחחנו על כך, והיא לא ידעה להסביר זאת.

לאחר כמה מפגשים נוספים, החלטתי להשתמש בטכניקה של אלתורים השלכתיים קצרים – אני אומרת מילה מסוימת, וליזי מאלתרת אלתור הקשור למילה שאמרת. התחלתי במילים, כמו: "שמים", "אדמה", "ים", "שמש", "ירח", "יום", "לילה", ובמפגשים הבאים עברתי למילים, כמו: "סגירות", "פתיחות", "רגישות", "עצמה", "כוח", והגעתי למילים, "כעס", "פחד", "ילדות", "אימא", "אבא", "נשיות" ועוד.

באחת הפעמים שליזי אלתרה אלתורים קצרים על המילים, "ילד", "ילדה", "אימא", "איש", "פרח", "נשיות", "אבא", היא אלתרה בעצמה גוברת והולכת את כל המילים הללו. הנגינה התחילה להיות כאוטית ומבלבלת, ולשמע המילה האחרונה, "אבא", ליזי הטיחה את אגרופיה בפסנתר בחמת זעם. כאן היא עצרה ופרצה בבכי קורע לב.

ההורים

הרגשתי בקרבי מתח הולך וגואה. נבהלתי במקצת מעצמת הנגינה שלה, וחשתי גם אצלי כאוס פנימי ומועקה. הבנתי בהדרכה שלקחתי על עבודה זו שמדובר כנראה בהזדהות השלכתית. מיטשל (2009) תיאר את ההזדהות ההשלכתית כאחד המנגנונים שיוצרים חוויה משותפת של רגשות עזים, כגון: זעם, כאב ותחושת כאוס, בין מטופל למטפל. רגשות אלה, שנמצאו כנראה בעולמה הפנימי של ליזי, חלחלו בי ועוררו אצלי רגשות דומים. הארה זו עזרה לי להבין מה קורה אצלה, אך עדיין לא נרגעתי.

במפגשים הבאים התחילו לעלות בזיכרונה של ליזי תמונות מטושטשות מילדותה. הזיכרונות של ילדות שמחה ומגעים גופניים חמים ואוהבים בין ההורים לבינה נעלמו והפכו לדימויים מבלבלים וכואבים. בזיכרונה עלו תמונות מטושטשות שלה עם אביה במיטתה ובמיטת ההורים, תמונות שגרמו לה לעזוץ והלם. ליזי דיווחה על כך שהיא בחרדה ובאי-שקט נורא. באחד המפגשים היא סיפרה על חלום שחלמה. ביקשתי ממנה לאלתר את החלום ולתת לכל אחת מאתנו תפקיד מוגדר. החלום היה מבוסס על האגדה של כיפה אדומה. בחלומה ילדה קטנה הולכת ביער, ופתאום תוקף אותה הזאב הרע. היא מפוחדת מאוד, מנסה לברוח, הזאב משמיע קולות ונהמות ומנסה שוב לתקוף אותה, אך ברגע האחרון כמו משנה את דעתו ונעלם. היא נופלת על האדמה בוכייה, וזה סוף החלום. באלתור, היא בחרה להיות הילדה הקטנה וביקשה ממני להיות הזאב. לאחר מכן התחלפנו בתפקידים. בהיותה הזאב, שוב הפך האלתור שלה להיות מהיר מאוד ובוצע בעצמה רבה מאוד באמצעות אגרופי שתי הידיים, על פני כל המקלדת. ברגע מסוים היא נעצרה, הטיחה את ראשה בקלידים, פרצה בבכי ונזכרה באירוע טראומטי בילדותה – אביה ניסה לאנוס אותה.

במפגשים הבאים צפו ועלו זיכרונות נוספים הקשורים במגעים גופניים עם האב. על ידי טכניקה של "סיפור קורות חיים" באמצעות אלתור, כלומר מעבר על

פני גילים שונים בילדות ואלתורם, ליזי התחילה להיות מודעת לאסוציאציות שמעוררים הצלילים בקשר למאורעות, סיטואציות ואנשים ולחוויות אותם מחדש. תמונות מילדותה שהיו קשורות במגעים גופניים בינה לבין אביה התחילו להתבהר, והיא נזכרה בסיטואציות מסוימות בילדותה שבהן ניסה אביה לעשות בה מעשים מגונים. לא זו בלבד שחשפנו חומר שהודחק בפניה נידחת בלא-מודע, אלא החיינו את הסיטואציות באמצעות הצלילים ונתנו להן ביטוי רגשי, ובכך עיבדנו את הדברים מוזיקלית ומילולית כאחד.

שלב זה בטיפול היה עמוס ברגשות קשים וכואבים. בתחילה היה ההלם הראשוני שבא עם חשיפת הטראומה. אליו התלוו רגשות כעס וזעם שהופנו בראש וראשונה כלפי אביה, אך גם כלפי אִמָּה, אחיה ואחותה וכלפיה עצמה ("אני מלוכלכת ומזוהמת"). לאחר מכן היו רגשות אשם כבדים ("איך אפשרתי לדבר כזה לקרות לי?"). אחר כך ליזי חשה כאב ועצב רב ונתנה להם ביטוי באלתורים מינוריים, אטיים, עם תנועה מעטה במקלדת הנמוכה של הפסנתר, שאותם כינתה: "רקוויאם". היא התאבלה על אבדן האשליה בדבר ילדות רגילה ושמחה, אשליה שהתנפצה כלא הייתה והתחלפה בצורך לקבל את עובדות החיים האכזריות.

לאט לאט ליזי התחילה לעכל את גודל הטראומה, אך בד בבד גילתה את כוחותיה. נוסף על האלתורים, היא חזרה לנגן יצירות אהובות עליה. הפעם, בניגוד גמור לנגינתה בתחילת הטיפול, היא הביעה רגש עז של כאב ועצב בנגינה דרמטית מאוד, שלווה בכי ובעצירות. עודדתי אותה להמשיך ולנגן את היצירה, למרות הבכי, על מנת לתת בדרך זו ביטוי לזעם ולכאב.

באמצע השנה השנייה לעבודתנו המשותפת, ליזי יצרה קשר עם גבר חם ורגיש, שיתפה אותו במה שעברה וציינה באזוני שהוא לא האיץ בה לקיים יחסי מין. בשלב מסוים הרגישה שהיא מוכנה נפשית, ואכן החוויה הייתה טראומטית הרבה פחות מבעבר, וברגעים מסוימים אפילו מהנה. בתקופה זו ליזי גילתה כלי מוזיקה נוספים בחדר ושילבה אותם באלתורים בפסנתר. היא אהבה בעיקר את הפעמונים הטיבטיים, את פעמוני הרוח ואת הבונגוס. על הבונגוס תופפה בידיה בעצמות שונות ובמקצבים שונים באופן ספונטני ופתוח.

לקראת סוף השנה השנייה לעבודתנו המשותפת, התחלנו לדבר על סיום. בשיחות בינינו הסכמנו שהיא כבר אינה זקוקה למסגרת הטיפול על מנת לשמור על עצמה ומוכנה במידה רבה יותר לקבל את ה"בלתי נודע" ולהעז לנסות דברים חדשים. ליזי סיימה את הטיפול בהרגשה שיש בכוחה להתמודד עם מה שהחיים טומנים בחובם עבורה, ובידיעה שלצד הרגעים הקשים שחוותה בטיפול, חוותה גם רגעים אחרים, שבהם יצרה קשר עם האני היצירתי שלה, ואלה גרמו לה הנאה ושמחת חיים.

ניתוח התהליך הטיפולי

ליזי חוותה בילדותה מגעים גופניים אסורים עם אביה וניסיון אונס מצדו. היא הדחיקה אירועים טראומטיים אלה, והם שקעו בחלק בלא מודע של נפשה. הכחשת ההתעללות מתוארת על ידי סמיט (Summit, 1983) כתסמונת התרגלות

של ילד שנוצל מינית. הילד מנסה להפוך סיטואציה, דמות או סביבה מאיימות למאיימות פחות. זהו ניסיון הישרדות, המביא ליצירת כוחו של הסוד. מבוגרים שומרים על הסוד זמן רב לאחר שנפסקה ההתעללות, כשמצד אחד המנצל המאיים והמעניש המופנם בתוך עולמם הפנימי בלא-מודע משאיר את הפחדים והרגשות הקשורים בניצול ממשיים ביותר, ומצד שני שמירת הסוד בלא-מודע מאפשרת את המשך ההרגשה של קבלת אהבה מהדמות המתעללת במודע. שנים רבות לאחר שההתעללות נפסקה, המשיכה ליזי להרגיש כי אביה, שהתעלל בה מינית, אהב אותה והחשיב אותה כמיוחדת, אך הטראומה התבטאה בקשיים שהיו לה בקשרים עם בני המין השני ובאי-יכולת להתרכז ובלבול, שבאו לידי ביטוי בקשיים להתמיד בלימודים. יונג (Jung, 1968) טען שהלא-מודע הוא כאוטי ביסודו, ואילו במודע יש סדר וארגון. גשר בין הלא-מודע למודע יאפשר לקיים אינטגרציה. אצל ליזי הדבר בא לידי ביטוי בנגינתה על הפסנתר. הנגינה המודעת של יצירות קלסיות ואלתוריה הראשונים התאפיינו במסגרת ברורה, בשמירה על חוקים אסתטיים קונוונציונליים ובגבולות ברורים שאין לחרוג מהם.

הצורך בשליטה חזק מאוד, והוא אופייני לקרבנות של ניצול מיני (Rogers, 1993). ליזי בחרה בפסנתר, שהיה הכלי הדומיננטי ביותר בחדר. היא שלטה בו, הוא העניק לה ביטחון והיווה גשר וקשר לימי ילדותה. בתקופה הראשונה היא ניגנה בו לבדה, ולא אפשרה לי לנגן יחד אתה. גם הבחירה לנגן יצירות קיימות, מתווסים, הראתה על הצורך בשליטה מלאה. צורה זו של נגינה הגנה עליה ואפשרה לה לשלוט בלא-מודע כאוטי וחרד מאוד. מאוחר יותר, הטיפול בליזי נבנה ברובו על אלתורים מוזיקליים תוך-אישיים ובין-אישיים בפסנתר.

האלתור נחוה ברמה המוחשית כחוויה צלילית מוזיקלית אסתטית ונתפס כסימבול לרבדים לא מודעים שבתודעה, וכך מאפשר לחקור רגשות מודחקים. האלתורים הראשונים של ליזי אופיינו בנגינה עדינה מאוד, בעצמה חלשה (מצו-פיאנו), בתנועות אצבעות קטנות, תוך כדי הישארות בסולם הנבחר, עם ליווי הרמוני קונוונציונלי. היא לא העזה "לקחת סיכונים" ולגוון את נגינתה. עצמות חזקות הפחידו אותה, והיא הגיבה עליהם בנגינה בעצמה חלשה, דבר שייתכן שרמז על אירוע טראומטי מהעבר.

סביר להניח שהטכניקות האנליטיות שבהן השתמשתי עם ליזי (קריאה בספר פתוח על כן התווים ובו-זמנית אלתור על הפסנתר, אלתורים קצרים למילים שאמרת) הביאו להתרופפות ההגנות שלה ואפשרו כניסה ישירה יותר לנבכי הנפש ולאזור הלא מודע. ככל שהנגינה התקרבה לאזור הלא מודע, היא הפכה להיות כאוטית, מבולבלת ויצרית מאוד. כאן נחשפה הטראומה שעברה בילדותה עם אביה. בשלב מסוים בטיפול ליזי חלמה חלום משמעותי ביותר, שהתבסס על אגדת הילדים "כיפה אדומה". חלומה היה גרסה אישית לאגדה מוכרת. האגדה, כסוגה ספרותית, כבר כוללת עיבוד של תכנים קשים או אסורים ומשמשת ביטוי מוסווה שלהם (בטלהיים, 1980). העיבוד המוזיקלי של החלום אפשר ביטוי מוחשי וחי לחלום והעלה למודע את האירוע הטראומטי שהיה מודחק.

האלתור המוזיקלי תפס את החלק העיקרי והמשמעותי בתהליך. באמצעותו ליזי הגיעה למקומות קשים וכואבים מאוד הקשורים בחוויות ילדות קשות מאוד, וחלק מהזעם הרב שהצטבר בעולמה הפנימי בא לידי ביטוי בנגינה על הפסנתר. בה בעת האלתור אפשר לה ליצור קשר עם היצירתיות שבה, באמצעות הצלילים שהיא עצמה הפיקה ויצרה. הנוכחות שלי כמטפלת אפשרה לה להכיר ולעבד את תחושותיה, רגשותיה, מחשבותיה, תפיסותיה ודימויה. למרות הקושי האישי והכאב שחשתי בשלב החשיפה ועיבוד הטראומה, ניסיתי לעזור לליזי למצוא יחד דרכים יצירתיות לביטוי, שחרור והתמודדות.

לסיכום, עיבוד הטראומה ויצירת קשר עם היצירתיות שבה אפשרו לליזי ליצור קשר איכותי עם בן זוג ולהרגיש צמיחה או התחדשות. בתהליך ההתחדשות היא הביאה לידי ביטוי את האיכויות שלה ואת עולמה הפנימי העשיר באמצעות אלתורים מוזיקליים. בחדר הטיפול הדבר התבטא הן באלתורים בפסנתר והן בגילוי כלי מוזיקה נוספים בחדר ושילובם באלתורים על הפסנתר (פעמונים טיבטיים, פעמוני הרוח ובונגוס). הנגינה הייתה בעצמות שונות ובמקצבים שונים באופן ספונטני ופתוח. ייתכן שהקשר אתי, הן האנושי והן המוזיקלי, אפשר מתן אמן גדול יותר באחרים. ליזי התחילה לאפשר לעצמה להרגיש אהבה וקרבה, מבלי שאלו יתקשרו אוטומטית עם כאב וחרדה. אט אט פינו הבלבול והכאוס מקום להבחנה ברורה יותר בין רגשות "טובים" ורגשות "רעים". מחוץ לחדר הטיפול הדבר התבטא בקשרים חברתיים מספקים יותר ובמציאת בן זוג ותחילת היווצרותו של קשר משמעותי וממושך, שהיווה כשלעצמו חוויה מתקנת.

תרפיה במוזיקה עם מיכאלה – הקשבה ל"בולרו" של רוול לשם חשיפת זיכרונות ילדות של ניצולת שואה ועיבודם

מיכאלה, בת 60, נשואה, אם לשלושה ילדים וסבתא לחמישה נכדים, הגיעה אלי לטיפול במוזיקה כדי לטפל בחרדה, סיטי לילה, דיכאון, כאבי ראש ובעיות בדרכי העיכול שמהם סבלה בשנים האחרונות. היא סיפרה שהיא במשבר נישואין שהלך והחריף עקב יציאת הילדים מהבית.⁴

מיכאלה סיפרה שהיא אוהבת מאוד לשמוע מוזיקה קלסית, אך יש יצירות שבזמן שהיא מאזינה להן, היא חווה תסמינים של התקף חרדה. כדוגמה נתנה את ה"בולרו" של רוול. בפעמים הספורות שבהן שמעה יצירה זו נתקפה בחרדה ובתחושת פניקה ובהלה. פעם אחת ילדיה מצאו אותה מעולפת על הספה בסלון, כשבמערכת מתנגנת היצירה. לשאלתי, מדוע היא מקשיבה ליצירה, אם אלה הן התחושות שהיא מעוררת בה, ענתה שהיא רוצה להשתלט ולהתגבר על החרדה בעזרת הקשבות חוזרות ונשנות ל"בולרו", אך אינה מצליחה בכך, והיא החליטה לבוא אלי לטיפול, על מנת שנוכל להקשיב ליצירה ביחד ולהבין מה קורה לה. ביקשתי ממיכאלה לספר לי קצת על עצמה. היא נולדה בפולין ובילתה את ילדותה בגטו ורשה, כתת יחידה להוריה.

4 דוגמה זו לקוחה מתוך מאמרי, – ichterlebesieernewt – icherinneremich – MeineKindheit "ichbeweinesie" (Amir, 2007).

שערי הגטו נסגרו בנובמבר 1940, כשהייתה כבת חמש. בשנת 1942 הוריה נשלחו על ידי הגרמנים ל"עבודה", כלומר נשלחו לטרבלינקה, ושם נספו בתאי הגזים. לפני שהוריה נלקחו, אמה הביאה אותה בחשאי לבית ידידים פולנים שגרו סמוך לגטו, ואלה החביאו אותה אצלם עד גמר המלחמה. ב-1945 היא הובאה למחנה יתומים, עברה לחסותם של מוסדות יהודיים וחיילי הבריגדה היהודית, הוסעה לאיטליה, שבה שהתה כשנה, ולאחר מכן עלתה לארץ. בארץ נמצאו קרובי משפחה שאימצו את מיכאלה ואצלם גדלה. כשהייתה בת 20 היא התחתנה, ונולדו לה בן ושתי בנות.

הילדים גדלו. הבנות נישאו, והן אמהות לילדים, והבן גרוש ללא ילדים. מיכאלה סיפרה שהיא נהנית מהנכדים, חמישה במספר, אך עד גבול מסוים, שבו היא מאבדת את הסבלנות ונכנסת למצב של דאגנות, מתח, אי-שקט, חרדה ובהלה; סף הגירוי שלה נמוך, וכל דבר קטן מכניס אותה להתרגשות.

כל עוד מיכאלה הייתה עסוקה בהקמת משפחה ובגידול הילדים, היא השתדלה בכל כוחה להימנע מהזיכרונות הכואבים, עד כדי הדחקתם כליל. היא מנעה מלהיפגש עם אנשים אחרים שעברו את השואה ולשוחח על הנושא. ביום השואה היה לה תמיד קשה, אבל, כפי שהיא סיפרה לי, היא "עמדה בזה בכבוד", דהיינו לא סיפרה שום דבר לאף אחד. כששאלתי אותה, אם סיפרה לבני משפחתה על ילדותה, ענתה ב"לאו" מוחלט:

השתדלתי בכל כוחי להימנע מלדבר על תקופה זו בחיי עם בני משפחתי. למעשה הדחקתי את התקופה הזו, והתייחסתי אליה כאילו לא הייתה קיימת. רק בשנים האחרונות אני מרגישה שזה חוזר אליי באופן מבלבל וכאוטי, ואני עסוקה בזה באופן כפייתי למדי. חוזרות אליי תמונות ילדות שלי עם הוריי, ובשנים האחרונות אני גם מרגישה אשמה על כך שנותרתי בחיים, והם נספו.

הרהורים

הרעיון שאעבוד עם מיכאלה היה קשה עבורי. אני עצמי דור שני לשואה. חששתי ותהיתי כיצד אשרוז במסע שאנחנו עומדות לעבור יחד. לאחר לבטים רבים החלטתי להמשיך ולהתמודד עם מה שיבוא. כחלק מההכנה לעבודה עם מיכאלה קראתי ספרות מקצועית ועדויות של ניצולים שעסקו בתסמינים הגופניים והנפשיים ובהשלכותיהם על הניצולים ובני משפחותיהם. ייתכן שמיכאלה סבלה ממה שמכונה "תסמונת מחנות הריכוז". התסמינים הבולטים בתסמונת זו הם חרדה ודיכאון, רגזנות ותוקפנות, נטייה לדאגנות, מתח, אי-שקט, תגובות בהלה, נטייה להתרגשות, סף גירוי נמוך ורמת סבלנות נמוכה, נדודי שינה, סיוטי לילה ואסוציאציות חוזרות ונשנות הקשורות לחוויות הטראומטיות ומגבירות אותן. קיימת נטייה להפרעות פסיכוסומטיות, כמו: כאבי ראש, עייפות וחולשה והפרעות בדרכי העיכול (אליצור, טיאנו, מוניץ ונוימן, 1987).

גרלנד (Garland, 1993) מצאה שניצולים שהיו ילדים בזמן השואה וחוו אבדן, פרידות ומוות של חברי משפחתם, מדווחים על כאבים סומטיים, קשיים בהבעת תוקפנות וחרדה כללית תמידית בנוגע לעצמם ולילדיהם. מור (Mor, 1990) מצא תדירות גבוהה יותר של חרדת נטישה ואשם אצל ילדי ניצולים.

מיכאלה הגיעה אליי לטיפול עקב משבר בחיי נישואין ותסמינים גופניים וחרדתיים חריפים, אך היא לא קישרה אותם במישרין לשואה. רק בטיפול התברר הקשר שלהם לשואה. סימפטומים אלה, בהיותם קשורים לזיכרונות מודחקים מזמן ילדותה, יחד עם התרופפות מנגנוני ההגנה, הביאו בשנים האחרונות, לאחר צאת הילדים מהבית, למשבר קשה, חרדה ודיכאון, שאפשר ליחסם לאבל הבלתי מעובד, לתוקפנות המודחקת ולהרגשות אשמה בלתי מודעות.

מיכאלה הייתה בת חמש כשנסגרו שערי הגטו ובת שבע כשהוריה נעלמו. ניצולים שהיו ילדים בתקופת השואה סובלים לעתים מעיכוב או עיוות בהתפתחותם הנפשית, עקב הפירוד המוקדם מההורים והטראומות הקשות של אותה תקופה. בקבוצת גיל זו התפתחו במשך הזמן הפרעות אישיות קשות ופסיכוזות בשכיחות גבוהה מאשר בכל קבוצת גיל אחרת שעברה את השואה (אליצור ועמיתים, 1987). התרשמתי שמיכאלה הצליחה לגייס משאבים וכוחות נפשיים ולהשתקם, לשנות את חייה, להקים משפחה ולתרום לחברה, למרות עברה הקשה. חוויתי אותה כאישה בעלת כוחות נפש בלתי רגילים, שלמרות כל מה שעברה, ואף שלא דיברה על כך עם בני משפחתה, חיה את חייה באופן חיוני ועשיר. הרצון שלה לבוא לטיפול על מנת להתמודד עם הקשיים העיד על כוחות. התחושה שלי הייתה שה"בולרו" של רוול הוא ראי לחלקים מודחקים שקיימים בעולמה הפנימי, שעדיין לא שוחררו.

תיאור התהליך הטיפולי

מיכאלה רצתה להקשיב ל"בולרו" של רוול באופן מוגן ובמקום בטוח. הגענו לכך לאחר שיחות אחדות. כהכנה להקשבה ל"בולרו", הנחיתי אותה להרפות את גופה, ובסופה ביקשתי ממנה לדמיין את עצמה במקום ששם נוח לה להיות. היא דמיינה את עצמה במרפסת ביתה, יושבת על כיסא נדנדה ומשקיפה לגינה. בחודשים הראשונים היא העדיפה לשבת על כיסא וכך להקשיב ל"בולרו". לאחר מכן היא נענתה להזמנתי לשכב על מזרן.

בפעמים הראשונות השמעתי את ה"בולרו" במשך 3–5 דקות, וכשעלתה חרדה, הפסקתי ואפשרתי למיכאלה לנשום ולהירגע. לאחר מכן הארכתי את זמן ההקשבה, עד שהגענו לשמיעת היצירה כולה. מיכאלה ישבה או שכבה, אט אט עלו דימויים ובליל של חלקי תמונות, והיא סיפרה לי מה היא רואה וחווה. אני שימשתי כמלווה, עדת ראייה, מעין מיילדת שעוזרת לה ליילד את הסיפור המצמרר של ילדותה. להלן חלקים מדברי מיכאלה:

גרנו בוורשה בדירה יפה ומרווחת – אבא, אימא ואני. לאבא הייתה חנות בגדים, ואמא עזרה לו בחנות. אני הלכתי לגן, ואחר הצהרים הייתי משחקת בגינה על יד הבית. בבית היה פסנתר, ובגיל צעיר מאוד התחלתי ללמוד לנגן. אני רואה את עצמי יושבת ליד הפסנתר ומנגנת. אני מנגנת מינואט, ואבא מסתכל עליי בחיך – נראה לי שהוא גאה בי. אני אוהבת לנגן על הפסנתר. [...] יום אחד שמתי לב שאימא ואבא מתלחשים ונראים מודאגים. לא הבנתי מה קורה. ואני רק זוכרת אותם מתלחשים... אני מרגישה פחד... בלבול... לא יודעת מה קורה... אני ליד הפסנתר. איכשהו, אני מרגישה שהפסנתר נותן לי ביטחון.

הדברים התחילו לצאת ללא סדר ובאופן מבלבל וקטוע:

אני רואה את עצמי כילדה קטנה במקום חשוך. אני צועקת: "אבא", "אימא", אבל הם לא באים. אני בוכה, אך אף אחד לא ניגש אליי. אני לבד בחושך, בוכה וצועקת עד שאני נרדמת... אני נזכרת באימא שלוקחת אותי בחושך ומביאה אותי לבית אחר ומשאירה אותי שם; אני בוכה וצועקת: "אימא, אל תלכי, אל תעזבי אותי לבד", אבל אימא עוזבת אותי, ואני נשארת עם שני אנשים זרים. הם מנסים להרגיע אותי, אבל אני ממשיכה לבכות ולצרוח, ואז הם מכניסים אותי לארון [...] אני נזכרת שהוריי היו לוקחים אותי אתם לבית קפה בוורשה, בגטו, ושם הייתה מוזיקה שניגנו ושאותה אהבתי לשמוע... חשבתי שכשאהיה גדולה אולי גם אני אופיע ואנגן בפסנתר בפני קהל [...] אני רואה את עצמי מלאה בכינים, מגרדת את ראשי וכל גופי ובגדיי... יש ריח נורא, אני ממש יכולה להריח את הריח החריף הזה... אני רואה מראות של גופות ערומים שחלקם מכוסה בנייר עיתון על המדרכות... הייתי רזה מאוד, ואימא שלחה אותי לעמוד לצד הקיר ולנסות ולהתחנן בפני אנשים זרים שעברו שם לקצת לחם או תפוח אדמה [...] אני מפחדת... אני שומעת צעדים... צעקות... יריות [...] אני רואה אותי ואת חברותיי אסתר ופרידה. אנחנו משחקות בחוץ – יורד שלג, ואנחנו זורקות אחת על השנייה כדורי שלג וצוחקות... איזה כיף היה לנו ביחד. כעבור שנתיים הן נלקחו יחד עם משפחתם, ויותר לא ראיתי אותן. אחר כך שמעתי ששתיהן נרצחו [...] אני שומעת עכשיו את האווירונים שמפציצים את העיר... אני פוחדת... קולות הנפץ נשמעים מכל עבר... הרצפה והקירות של הבית רועדים... צפירות האמבולנסים המייללים ברחובות... אבא ואימא אומרים לי שאין לי מה לפחד. אבל אני פוחדת. [...] אני צועקת ובוכה, לא רוצה לעזוב את אימא: "אימא, אל תעזבי אותי, אני אהיה ילדה טובה, אני מבטיחה..."

מיכאלה התיישבה ובכתה. אני שמתי יד על כתפה כדי לתמוך בה. פעמים רבות במהלך הטיפול היא כיסתה את אוזניה בידיה, ומצחה התמלא זיעה. היא ביקשה לעצור את המוזיקה. לא היה ביכולתה להמשיך. אני ישבתי מצומצמת ומלאת אימה. נתתי לה כוס מים, וישבנו כמה דקות בשקט. הרגעים הללו היו קשים מנשוא – לה וגם לי. המעברים מהעבר להווה היו קשים. את המפגשים סיימתי בהשמעה או נגינה של יצירה שקטה ומרגיעה.

לאחר כחצי שנה של טיפול המשיכו להופיע תמונות מעברה. ככל שהמוזיקה התחזקה עלו תמונות של חיילים גרמנים מסתובבים ברחובות, צועקים, יורים, מכים, משפילים. היא נזכרה שיום אחד ראתה גרמני מכה את אביה, מתאכזר אליו, ולבסוף, בדרך נס, משחרר אותו לביתו. האב בא מוכה, חבול ובוכה, ואמה השכיבה אותו על המיטה, ניקתה לו את הדם, טיפלה בו ובכתה יחד אתו...

אני זוכרת את אמא בוכה הרבה, בעיקר בלילות. אני הייתי באה למיטה שלהם והייתי מרגישה את הכרית הרטובה מדמעות, מצטנפת בזרועותיה של אמא וכך נרדמת בחיקה...

וכך, פעם אחר פעם, עלו רסיסי סיפורים ותמונות מימי ילדותה – קודם בגטו ואחר כך אצל המשפחה הפולנית הנוצרית שאליה הובאה. היא נזכרה בכל מיני דמויות של אנשים בגטו – שכנים, מכרים, מבוגרים, ילדים, וסיפרה על כל אחד מהם. היא נזכרה איך הייתה הולכת לכנסייה עם "אבא" ו"אימא" החדשים שלה. שם יצרה קשר עם עוד ילדה בת גילה בערך, ונולדה חברות שבמשך הזמן השכיחה את העבר ופינתה מקום להווה החדש שנוצר.

שלוש שנים שהתה מיכאלה בבית הזה, שבו הדחיקה את הטראומה והרגישה טוב עם "הוריה" החדשים, עד שיום אחד, בהיותה בת 12 בערך, שוחררה ורשה מידי הגרמנים, וקרוב משפחה בא לבשר ל"הורים המאמצים" שהוריה נרצחו ולקחת אותה. הוריה המאמצים לא רצו לוותר עליה וראו בה את בתם לכל דבר, אך לאחר דין ודברים, לקח אותה קרוב המשפחה והביא אותה למחנה יתומים, והיא שוב מצאה את עצמה לבד לגמרי בעולם, ללא אף אחד מוכר, בודדה וחרדה. זיכרונות אלה צפו ועלו ברגעים האחרונים של ה"בולרו", כשהמנגינה מנוגנת חזק מאוד ומגיעה לשיא. שוב עלתה חרדה והציפה אותה. היה צורך לעשות הפסקה ולהירגע.

בטיפול ניתן מקום לסיפורים ולמראות שיצאו לאוויר העולם לאחר שנים שבהן היו מודחקים עמוק בתוך נפשה של מיכאלה. אני עזרתי למיכאלה למצוא רצף הגיוני של הדברים, על מנת ליצור איזשהו מרקם של עבר שאפשר יהיה להתאבל עליו. שמענו יצירות אחרות על מנת להירגע ולהתארגן, וכמו כן כתבנו שירים שהכילו את הסיפורים והמראות שהועלו בטיפול. לכל שיר היה נושא, על פי סדר כרונולוגי: "מחבוא בארון", "הביקור", "הבית החדש", "אולגה" (חברה נוצרייה שאתה מיכאלה התחברה) וכו'. במשך הטיפול נוצר ספר שירים, שהכיל כ-30 שירים אשר סיפרו את ההיסטוריה הפרטית של מיכאלה. חלק מהשירים הלחנו ושרנו. עודדתי את מיכאלה להראות את השירים למשפחתה, והיא אכן הקריאה מדי פעם שירים אחדים לבני משפחתה הקרובים. את השירים המולחנים ביצענו והקלטנו על קלטת, ומיכאלה לקחה אותה עמה והשמיעה למשפחתה.

הטיפול נמשך שנתיים. מיכאלה סיימה את הטיפול בתחושה של העצמה וחווה הקלה ניכרת בתסמינים הגופניים. כאבי הראש נעלמו, ההפרעות בדרכי העיכול נעלמו, הייתה ירידה ברמת העייפות, והיא הרגישה חיות ואנרגייה רבות יותר. לעומת זאת, התסמינים הנפשיים נשארו. מיכאלה המשיכה להרגיש חרדה, אם כי בצורה נשלטת יותר. את העבר לא ניתן לשנות, אולם את ההווה ניתן לשנות. מיכאלה יכולה להאזין היום ל"בולרו" של רוול מתוך הרגשת שליטה. המראות חוזרים אליה שוב ושוב, אבל היא אינה מרגישה את אותה עצמת חרדה ואתו איבוד עשתונות. היא עדיין סובלת מסייטי לילה ומתעוררת מהם מכוסה בזיעה קרה. מיכאלה מרגישה שיחסיה עם ילדיה השתנו לטובה – היא פתוחה יותר אִתם, ונעלם הסוד המסתורי הנורא שהילך עליהם אימים וליווה אותם בכל אשר הלכו. היא נשארה לחיות עם בעלה, והם הלכו לטיפול זוגי.

ניתוח התהליך הטיפולי

מיכאלה סבלה מזיכרונות טראומטיים הקשורים לילדותה. ואן דר קולק (Van der Kolk, 1994) מצא שזיכרונות טראומטיים מתבטאים כחוויות חזותיות, רגשיות, שמיעתיות וקניסטטיות. ג'נה (Janet, 1904) מצא שרגשות עזים גורמים לדיסוציאציה, כלומר גורמים לאירועים מסוימים להיפרד מהתודעה ולהופיע כתחושות פנימיות (פניקה וחרדה) או כדימויים חזותיים (סייטי לילה ופלבסקים). הוא ציין שמתופלים טראומטיים מגיבים לאירועים שמזכירים להם את הטראומה בתגובות חירום

שהיו רלוונטיות לאיום המקורי, אך לא להתנסות העכשווית. ישנם כאלה העוסקים בטרואומה באובססיביות, ומרגישים ומתנהגים כאילו הם נמצאים בה שוב ושוב, מבלי יכולת לאתר את מקור הרגשות אלה (Van der Hart & Horst, 1989).

מיכאלה, כמו ילדים רבים שהועברו תמורת תשלום למשפחות נוצריות, כדי שאלה תחבאנה אותם עד גמר המלחמה, לא הייתה יכולה להבין בהתחלה, מדוע הביקור אצל האנשים הזרים הללו מתארך, והוריה אינם באים לקחת אותה. מאוחר יותר, כשנלקחה לבית יתומים, לא הייתה מסוגלת להבין מדוע השהייה במקום הזר הזה מתארכת, וזכרה ששאלה את עצמה שוב ושוב, מתי תחזור להוריה האמתיים, כלומר לאלה שהסתירו אותה. גם המעבר מן הנצרות ליהדות לא היה קל. במכתב מאוקטובר 1945, המופיע בספרה של שולמית פרדריקה מכמן (2003), "איש אינו יודע מה ילד יום", וכולל מכתבים אישיים מתקופת השיקום שלאחר השואה בהולנד, היא כתבה: "העניין הזה קשה מאוד אצל ילדים שנמסרו בגיל כה צעיר. הם נותרו בלי זיכרונות מוקדמים, והמושג שושלת או קשר דם לא אומר להם כלום" (עמ' 53).

הפעילות המוזיקלית בחלק גדול מהטיפול הייתה האזנה ל"בולרו" של רוול והעלאת דימויים. מיכאלה ירבה או שכבה בתנוחה של התרגעות, הקשיבה ליצירה ואפשרה לה להגיע אליה בהדרגה, להיכנס לעולמה הפנימי ולגרות את העלאתם של דימויים, פנטזיות, אסוציאציות וזיכרונות. היות ומיכאלה ידעה היטב מה היא רוצה לעשות בטיפול – להקשיב ל"בולרו" של רוול, החלטתי להשתמש בטכניקה הכרוכה בהקשבה במצב של רגיעה למוזיקה, על מנת לעורר דימויים, זיכרונות ואסוציאציות טראומטיים ביותר מתקופת ילדותה, בהיותה במצב תודעה אחר. השילוב של מוזיקה, רגיעה והתרחשויות בעולם הפנימי יוצר את התוכן הטיפולי. בתהליך טיפולי זה, כשהמטופל נמצא במצב רגיעה עמוק יותר ונותן אמון במוזיקה ובמטפל, הוא נותן למוזיקה לקחת אותו לאזורים עמוקים יותר (Bruscia, 2010; Summer, 1990), מנגנוני ההגנה הפנימיים מתרופפים, ואזורים מודחקים נחשפים. עיבוד מילולי או עיבוד מוזיקלי של התכנים והמראות יכולים לארגן את הדברים, לתת להם תחושת רצף ולהביא לשליטה בהם.

ה"בולרו" של רוול היווה את ה"טריגר" לצאת למסע מסוכן זה. אין ספק שליצירה זו הייתה השפעה חזקה מאוד על מיכאלה. כשהיא הקשיבה לה בבית או באולם הקונצרטים, היא חשה פניקה וחרדה, עד כדי התעלפות. למרות זאת, ואולי בגלל זה, למיכאלה הייתה אינטואיציה שהיא צריכה לעבוד עם יצירה זו במסגרת טיפולית ולגלות את הסוד שהיא טומנת בחובה.

מדוע דווקא ה"בולרו"? מה יש בו שאפשר למיכאלה לחשוף זיכרונות כה טראומטיים? בולרו הוא ריקוד ספרדי עתיק, אבל ב"בולרו" של רוול יש מקצבים דרום אמריקניים ואפריקניים. היצירה נמשכת 17 דקות ומבוססת כולה על קרשנדו אחד ממושך. אין בה ניגודים. הארגון המבני שלה מקורי ופשוט לחלוטין – מלודיה יחידה החוזרת פעם אחר פעם, ללא כל וריאציה או קישוט, לקול הלמות תוף, בדייקנות של שיעון שוויצרי. המרקם התזמורתי הופך למורכב יותר ויותר, והעצמה עולה בהדרגתיות, עד שהיא מגיעה לשיאה. החזרתיות הכפייתית הזו מביאה למצב

היפנוטי (Margulis, 2014). כשמאזינים ליצירה אפשר לחוש התפרקות מבחינה רגשית, אך בו-זמנית גם שליטה מוחלטת. בסוף היצירה, כשמורגשת ההתפרקות ויש שחרור, השחרור אינו מוחלט, ועדיין קיימת תחושה של התפרקות. לכן אפשר להניח שתחושת השליטה היא מזויפת, ולא אמתית (Mawer, 2006).

הלמות התוף, הקרשנדו האחד שקיים לאורך כל היצירה, השימוש בכלי נשיפה והעיבוי התזמורתי מסמלים קולות מלחמה, ואלו עלולים לעורר את הטראומה. ייתכן שהחזרה האובססיבית על המוטיב העיקרי יחד עם תחושת השליטה החזקה שביצירה גרמו למיכאלה להיות במצב היפנוטי, לחזור שוב ושוב למקום המחבוא שבתוכה ולדלות משם רסיסי תמונות מעברה הנורא.

בחדר הטיפול במוזיקה, הקשבנו ל"בולרו" בהדרגה, האמון שלה בי עלה, וכשהיא הרגישה שהסביבה בטוחה עבודה, ההקשבה התארכה, החרדה ירדה אט אט, ומיכאלה אפשרה למוזיקה להיכנס לאזורים לא מודעים, מסוכנים, בהרגשה מסוימת של שליטה. כל מפגש הסתיים בהקשבה למוזיקה שקטה ורגועה, שיכולה הייתה לשמש למיכאלה בת לווייה מרגיעה, תומכת, מלווה, מארגנת ומכילה.

כתיבת שירים אפשרה למיכאלה ולי להתארגן, לחוש שחרור נפשי ולהשיג שליטה. השיר היווה אובייקט מעבר שארגן את החומר הרגשי ומיקד אותו, ואפשר למיכאלה לחוש שליטה ולהפחית חרדה (פרנק-שוובל, 1997). בעזרת כתיבת שירים, הלחנתם ושירתם, היה ביכולתה לומר דברים כואבים וקשים, שביטאו עצב עמוק, בדידות, ייאוש, חוסר אונים וחוסר תקווה, דברים שהתקשתה מאוד לדבר עליהם ישירות. השירים עזרו להמס ולשחרר גושי התנגדות ולגרות תכנים פנימיים קשים מנשוא בצורה מאיימת פחות. שירים אחדים נוצרו תוך הרגשת מתח והתנגדות סביב נושא כאוב במיוחד, כגון חוויית הנטישה שחוותה מיכאלה שלוש פעמים: פעם ראשונה כשהוריה הביולוגיים נטשו אותה, פעם שנייה כשהוריה המאמצים נטשו אותה, ופעם שלישית כשננטשה על ידי קרוב המשפחה במחנה היתומים. מיכאלה השמיעה חלק מהשירים לבני משפחתה ובכך סיפרה להם את סיפור ילדותה.

לסיכום, מיכאלה, כמו אנשים רבים ששרדו את השואה, עברה סבל גופני ונפשי קשה ביותר ואיבדה את היקרים לה מכול. התגברותה ושיקומה היו מופלאים. היא עלתה ארצה, הקימה משפחה חדשה והפכה להיות אישה פעילה, בעלת תפקוד גבוה והישגים, אך נשארו בקרבה צלקות נפשיות, שגרמו לה ולסובבים אותה סבל רב. הטיפול במוזיקה אפשר לה לחשוף זיכרונות שהיו טבועים בגוף ומודחקים בנפש בצורת דימויים, מראות, ריחות ואסוציאציות בשלב הראשון, ובשלב השני – לארגן אותם באופן נשלט יותר, על מנת ליצור עבר שאפשר לקחת ממנו מרחק, לבכות ולהתאבל עליו. מיכאלה חוותה חוויה שדרכה יכולה הייתה ליצור ולשמר רצף אירועים ולהגיע לאינטגרציה של זהויות. הטיפול אפשר לה לזכור ולעבד את העבר ולהשלים עמו במידת-מה, אך באותה מידה – לחיות את ההווה בשמחה רבה יותר.

המפגש עם מיכאלה עורר אצלי חרדה, כאב, כעס, תסכול וחוסר אונים, כמו גם חמלה, אמפתיה וניסיון להבין. חלקים רחבים ממשפחותיהם של אבי ואמי נספו בשואה. שתי אחיות של אמי היו באושוויץ ושרדו. לעתים מצאתי את עצמי בהזדהות

יתר, לעתים התכווצתי בתוכי, ופעמים אחרות התנתקתי ואפילו הכחשתי. נגינה שלי על הפסנתר יחד עם הדרכה צמודה עזרו לי.

דוגמה לפרזנטציה מוזיקלית וזיכרונות ילדות מוזיקליים – דניאל

דניאל, בת 25, השתתפה בקבוצת טיפול במוזיקה שהנחיתי לפני שנים אחדות. מטרת הקבוצה הייתה לבחון דינמיקה וקשרים בין-אישיים ונושאים, כמו: פתיחות, אמון ואמפתיה. הקבוצה הייתה מורכבת משמונה משתתפים, חמש נשים ושלושה גברים, בגילים 22–42. כל אחד מהמשתתפים ערך והשמיע פרזנטציה מוזיקלית. מטרת הפרזנטציות הייתה להכיר כל משתתף דרך קטעי מוזיקה משמעותיים עבורו שהביא לקבוצה וחלק עם האחרים. בכל מפגש הייתה פרזנטציה אחת, ולאחר סיום הפרזנטציות עסקנו בפעילויות מוזיקליות אחרות. דניאל השמיעה את הפרזנטציה שערכה בפני הקבוצה, וקיבלה משוב. כשהקבוצה הסתיימה, היא פנתה אליי וביקשה לבוא לטיפול פרטני, על מנת לעבד באופן עמוק יותר את הפרזנטציה. הפרזנטציה של דניאל הייתה מורכבת מהקטעים הבאים:

- א. נומי נומי,⁵ – הקלטת השיר מושר בפי אמה של דניאלה
- ב. רוץ בן סוסי,⁶ נד נד,⁷ אל החורש הקרוב⁸ – כל שלושת השירים מושרים על ידי אמה של דניאל ושזורים אחד בתוך השני כיחידה אחת.
- ג. רקוויאם של ורדי, החלק הראשון – Dies Irae
- ד. "לאליס" של בטהובן, חלק ראשון
- ה. סונטה מספר 12 של מוצרט (K.332), החלק השני
- ו. פרלוד מספר 1 של באך
- ז. "רוורי" של דביוסי, החלק הראשון
- ח. "אם אני יכול לחלום", מושר בפיו של אלוויס פרסלי

הפרזנטציה התחילה עם "נומי נומי" – שיר ערש מרגיע שמיועד להרדמת תינוקת. קולה של האם רך ונעים. השיר כתוב בלה מינור בקצב של ארבעה רבעים. "רוץ בן סוסי" הוא שיר ילדים עליז שבו הסוס מתבקש לרוץ ולקפץ בבקעה ובהר, יומם ולילה. הוא כתוב בדו מז'ור, בקצב של ארבעה רבעים ומושר בעליזות. "נד נד" הוא שיר על נדנדה שעולה ויורדת, ורק אתה ואני נמצאים עליה. השיר כתוב בסול מז'ור בקצב של שני רבעים, וגם הוא מושר כשיר ערש. "אל החורש הקרוב" הוא שיר על ילדה שהולכת לחורש הקרוב על מנת לקטוף פרחים. החורש שקט ורוח קלילה מנשבת. השיר כתוב בלה מינור, בקצב של שלושה רבעים, ומושר בקול עדין.

הפתיחה של הרקוויאם של ורדי מושמעת מיד לאחר שירי הילדים. רקוויאם (requiem) היא יצירה מוזיקלית – מיסה – המכילה טקסטים ופיוטים של טקס

5 מילים: יחיאל הלפרין; לחן: יואל אנגל

6 מילים: חיים נחמן ביאליק; לחן: דניאל סמבורסקי

7 מילים: חיים נחמן ביאליק; לחן: דניאל סמבורסקי

8 מילים ולחן: דניאל סמבורסקי

אשכבה קתולי. המיסה מושרת בטקסי אשכבה וביום כל הנשמות, שבו מתפללים לעילוי נשמות המתים. משמעות השם "רקוויאם" הוא מנוחה. מילות הפתיחה שלו הן: "Requiem aeternam dona eis, Domine" – אלוהים, המצא מנוחה תמידית למת. ורדי השתמש במקצבים נמרצים, מלודיות שמימיות וניגודים דרמטיים, על מנת להביע רגשות חזקים שבאים מתוך הטקסט (Summer, 2007).

מיד לאחר הרקוויאם בא החלק הראשון של "לאליס" של בטהובן. היצירה כתובה בלה מינור, בקצב של שלוש שמיניות. היא מתחילה בתמה ביד ימין ומלווה בארפג'ו ביד שמאל. החלק הבא עובר לדו מז'ור. לפני שהתמה הראשונית מופיעה שוב, יש חלק קליל יותר, שכתוב גם הוא במז'ור (Kinderman, 2000). הצליל נעים ודומה בצבעו ליתר היצירות לפסנתר שמופיעות בפרזנטציה. מעניין שהחלק השני של היצירה, שמתחיל בתמה עצבנית, המיוצגת על ידי סדרת ארפג'ים וירידה כרומטית על פני אוקטבה וחצי, לא נמצא בפרזנטציה.

החלק השני בסונטה מספר 12 של מוצרט – "אדג'רו", כתוב בסי במול מז'ור, בדינמיקה שקטה (פיאנו ומצו-פיאנו). פרלוד מספר 1 של באך – אלגרו – כתוב בדו מז'ור, ויש בו שינויים בעצמה (פיאנו, פיאניסימו ופורטה). "רוורי" של דבייסי (58 בתים ראשונים) כתוב בסול מינור, מתחיל באופן חרישי (פיאניסימו), משנה עצמה לפיאנו, מצו-פורטה, פיאניסימו וקרשנדו לפורטה, ומסתיים בפיאנו. השיר של אלואיס פרסלי, "אם אני יכול לחלום", הוא שיר אטי יחסית, שסיים את הפרזנטציה. קולו של הזמר עמוק ורוחני. המסר של השיר הוא של אופטימיות וחלומות לעתיד (Grocke & Wigram, 2007).

ארבעת הקטעים הראשונים של הפרזנטציה סימלו את ילדותה של דניאל. את השיר הראשון בפרזנטציה שרה לה אמה כשהייתה תינוקת. במהלך ההקשבה לשיר דמיינתי אם שמנענעת את תינוקה ועושה זאת באהבה רבה. שלושת השירים הבאים גם הם שירי ילדים שהושרו על ידי אמה של דניאל. כל ארבעת השירים יצרו הרגשה של קשר קרוב בין אם לבתה. אני דמיינתי את דניאל כילדה קטנה שמשחקת עם אמה בגן השעשועים. ואכן, דניאל זכרה את אמה בילדותה המוקדמת כחמה ואוהבת. היו לה זיכרונות רבים מילדותה, שכללו משחקים עם הוריה ואחיה במרפסת ביתם. היא זכרה חדר מלא בצעצועים ומשחקים. ניתן לשער שדניאל חוותה התקשרות בטוחה (Bowlby, 1988). בין האם לבת נוצר חלל משחקי, מה שוויניקוט כינה, "חלל פוטנציאלי משחקי ויצירתי" (Winnicott, 1971). לדניאל היה נעים להיזכר ברגעים אלה מילדותה. הרקוויאם של ורדי שינה לגמרי את אוירת הפרזנטציה. ממקום של ילדות שמחה ותחושות טובות הרגשתי תחושה של נפילה למקום אפל, צער עמוק ותחושת כבדות ומועקה. ורדי חקר באמצעות המוזיקה תחושות של אבדן וצער כמו גם את הרצון האנושי לסליחה ורחמים (Summer, 2007). הרקוויאם שלו העלה תחושות עמוקות של עצב וצער גם אצל משתתפי הקבוצה. כולנו הרגשנו שקרוב לוודאי שהרקוויאם מסמל אירוע טרגי שפגע בילדותה המאושרת. ואכן, דניאל סיפרה לקבוצה על המוות הפתאומי של אחיה, שקרע את המשפחה. בטיפול הפרטני דניאל דיברה על אחיה הגדול, שנהרג בתאונת דרכים כשהיא הייתה בת ארבע. שחזרנו את האירוע ואת

התחושות שליוו אותו במילים ובצלילים. דניאל סיפרה את הפרטים, כיצד נודע לה על האסון, ועל התחושה שליוותה אותה במשך שנים בשל אי-השתתפותה בהלוויה, והבינה שבעצם לא נפרדה מאחיה הגדול, שאותו אהבה מאוד. דניאל דיברה על התפרקות המשפחה בעקבות האסון. ההורים התגרשו, האם נישאה בשנית, ודניאל ואחיה השני, בן השמונה, נשארו בחזקת האם ובקושי ראו את האב. דניאל עיבדה את הזיכרונות החיוביים והשליליים מאותה תקופה. דברים רבים שלא הבינה אז, הבינה בעת הטיפול. בזמן הטיפול היא הייתה מסוגלת להתמודד עם הכאב, מה שלא הייתה מסוגלת לעשות בהיותה ילדה, כשהדברים קרו.

"לאליס" היא אחת היצירות לפסנתר הפופולריות ביותר של בטהובן. אין ילד או ילדה שמתחילים לנגן פסנתר ומדלגים על יצירה זו. דיברנו על כך שייתכן שהמסר החבוי בהשמעתה של יצירה זו בפרזנטציה הוא הרצון של דניאל לחיות חיים נורמליים במשפחה ולהיות כמו שאר הילדים; לדניאל היה בית חם ואוהב עד אשר אירעה התאונה המחרידה שקיפחה את חייו של אחיה והפכה את חייה וחי משפחתה לגיהנום.

שלוש היצירות לפסנתר סולו שהמשיכו את הפרזנטציה שלה הן נעימות ועדינות. הן העלו אותי מהמקום האפל שבו שהיתי כשהקשבתי לרקוויאם, והרגשתי את עצמי קלה יותר. דיברנו על כך שביצירות אלה דניאל מצאה מנוח ורגיעה. הקשבנו ליצירות בשלמותן, ודניאלה חוותה אותן כמלטפות ומרגיעות, והן הזכירו לה את אמה ששרה לה "נומי נומי" כשהייתה קטנה. שיר זה שרנו וניגנו בטיפול הפרטני עשרות פעמים. בדרך כלל סיימנו אתו את המפגש, ושרנו אותו לאחר רגעים קשים של כאב וצער. השיר של אלוויס פרסלי, שסיים את הפרזנטציה, סימל עבור דניאלה תפילה לחיים טובים יותר, למשמעות רוחנית, להכרה בטוב שיש. נדמה היה לה שקולו של אלוויס מזכיר לה במקצת את קולו של אחיה הגדול שנהרג בתאונה. היה לה טוב להיזכר בקולו, קול שנדם כשהייתה בת ארבע.

לסיום, הקולאז' המוזיקלי סיפר את סיפורה של דניאל: היא גדלה בבית שהיה מושרש בתרבות הישראלית, בית חם ואוהב, שבו שמעו, ניגנו ושרו שירים ישראליים ומוזיקה קלסית. הייתה לה ילדות מאושרת, עד לאותו אירוע טרגי שבו נהרג אחיה, אירוע שגרם להתפרקות המשפחה. בעזרת הפרזנטציה, דניאל שחזרה את ילדותה, נתנה מקום לרגשותיה ועיבדה נושאים שאותם לא היה ביכולתה לעבד בילדותה.

סיכום

בכל הדוגמאות ניתן לראות שהטיפול במוזיקה היווה מסגרת שאפשרה למטופלות להיזכר באירועים משמעותיים קשים, אך גם טובים, שקרו להן במהלך החיים, ובו-זמנית ליצור קשר עם החלק המשחקי שבהן. השימוש בטכניקות אלתור עם ליזי אפשר לה לחשוף זיכרונות אוטוביוגרפים קשים מילדותה. החשיפה התרחשה באמצעות הצלילים, והעיבוד כלל התמודדות עם רגשות שהיו מודחקים, ונעשה באמצעות הצלילים והמילים. ליזי חוותה חלק מהאלתורים באופן קשה, כיון שבאופן סימבולי הם ייצגו רובד לא מודע וחשפו אירועים קשים מהעבר. בו-זמנית, ברמה

המוחשית, האלתור בפסנתר אפשר לה ליצור קשר עם החלק המשחקי-יצירתי שלה, קשר שהביא אותה לחוש את האלתור גם כחוויה צלילית יצירתית ולעתים גם משחקית. ניתן לומר שחוויה זו איזנה את ההיזכרות באירועים הקשים כמו גם את התחושות הקשות.

הטיפול במוזיקה עם מיכאלה, שנערך בחדר הטיפול המכיל, התומך והמגן, היה בחלקו הגדול הקשבה ליצירה מוזיקלית אחת, ה"בולרו" של רוול, ובהמשך נוספה פעילות של כתיבת שירים. ההקשבה ל"בולרו" גרמה למיכאלה להיזכר באירועים קשים ביותר בעברה, אך גם חשפה זיכרונות מוזיקליים חיוביים: זיכרונות שבהם ראתה את עצמה יושבת ליד הפסנתר ומנגנת מינואט, כשאביה מביט בה בחיוך. התחושות המיידיות שעלו תוך כדי ההיזכרות בזיכרונות החיוביים היו טובות – זיכרון בית הקפה בגטו ורשה, ששם הייתה מוזיקה שאהבה לשמוע, נתן לה תחושה של "יחד" משפחתי נעים; ההיזכרות בכך שניגנה על פסנתר ושאהבה לנגן עליו וההיזכרות בדמות אביה שהיה גאה בה עוררו בה תחושת ביטחון. זיכרונות ותחושות חיוביים אלה איזנו במקצת את הזיכרונות הקשים מנשוא. במהלך הטיפול, עברה של מיכאלה הפך להיות פסיפס שלם יותר, ונוצר רצף בין העבר להווה. הטיפול במוזיקה אפשר לה להשלים עם הימצאותו של העבר ולשפר את איכות חייה.

הפרזנטציה המוזיקלית שערכה דניאל נתנה לה הזדמנות להיזכר באירועים מוזיקליים ולעבד אירועים קשים בילדותה. שירי הילדות ששרה לה אמה כשהייתה קטנה גרמו לה לחוש את הקשר החם והקרוב שהיה לה עמה. הרקוויאם של ורדי חשף את הטראומה שחוותה כשנהרג אחיה וכשהמשפחה התפרקה, ואפשר לה להתמודד עם רגשותיה ולעבד נושאים קשים לא גמורים מהעבר. שיר הערש ששרה לה אמה, שאותו שרנו וניגנו במפגשים רבים מאוד, ושלוש היצירות לפסנתר שהשמיעה בפרזנטציה היוו איזון מוזיקלי לרקוויאם הקודר. דניאל מצאה בהקשבה להן מנוחה ומרגוע בהתמודדותה עם רגשות הצער והכאב העמוקים.

לסיכום, ניתן לומר שבטיפול במוזיקה, החוויה המוזיקלית שמתהווה באמצעות אלתור, שירה, כתיבת שירים והאזנה למוזיקה מאפשרת ליצור קשר עם מקום פנימי יצירתי ומשחקי, להתמודד עם זיכרונות טראומטיים, ובד בבד – להיזכר באירועים מוזיקליים מהעבר שנחוו כטובים ומרגשים. בטיפול במוזיקה באים לידי ביטוי חלקים פנימיים פתולוגיים ובריאים, חוויות קשות, אך גם חוויות משמחות; כך מתאפשר לעבד אירועים טראומטיים ובו-זמנית לחזק את האני היצירתי והמשחקי, שיש לו תפקיד חשוב בהתבוננות חיובית ואופטימית יותר במציאות, ביצירת דפוס חיים בריא ושלם יותר ובמתן תקווה לעתיד.

מקורות

אדלר, א' (2009). **משמעות חיינו**. תל אביב: דביר
אליצור, א', טיאנו, ש', מוניץ, ח' ונוימן, מ' (1987). **פרקים נבחרים בפסיכיאטריה**. תל אביב: פפירוס.

אמיר, ד' (1999). **להיגש עם הצלילים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
בטלהיים, ב' (1980). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד**. תל אביב: רשפים.

- דרייקורס, ר' (1978). **שוויון האתגר**. תל אביב: יבנה.
- כצנלסון, ע' (2014). תקווה בזיקנה. **כוורת**, 34. זמין באתר http://kaveret.colman.ac.il/files/04_2015/36-39.pdf
- מיטשל, ס' (2009). **התייחסותיות: מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות**. תל אביב: תולעת ספרים.
- מכמן, ש"פ (2003). **איש אינו יודע מה ילד יום**. תל אביב: גוונים.
- פרנק-שוובל, א' (1997). **השיר בטיפול במוזיקה כמשחק במרחב הפוטנציאלי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- שריג, ג' (2016). **שובל ילדות שקוף – על זיכרונות ילדות בגישה האדלריאנית**. תל אביב: מופת.
- Addis, D. R., & Tippett, L. J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12(1), 56–74.
- Amir, D. (1992). *Awakening and expanding the self: Meaningful moments in the music therapy process as experienced and described by music therapists and music therapy clients*. Ph.D dissertation. New York University. UMI Order No. 9237730.
- Amir, D. (1999). Musical and verbal interventions in music therapy. *The Journal of Music Therapy*, 36(2), 144–175.
- Amir, D. (2004). Giving trauma a voice: The role of improvisational music therapy in exposing, dealing with and healing a traumatic experience of sexual abuse. *Music Therapy Perspectives*, 22(2), 96–103.
- Amir, D. (2007). "Meine Kindheit – icherinneremich – icherlebesieernewt – ichbeweinesie": Ravels' "Bolero" und Erinnerungen an den Holocaust. *Musiktherapeutische Umschau Band*, 28(2), 77–92.
- Amir, D. (2011). My music is me: Musical presentation as a way of forming and sharing identity in music therapy group. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(2), 176–193. DOI: 10.1080/08098131.2011.571279
- Baker, F., & Wigram, T. (Eds.) (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: JKP.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bruscia, K. E. (2010). Embracing life with AIDS: Psychotherapy through Guided Imagery and Music (GIM). *Voices*, 10(3). Available at <http://dx.doi.org/10.15845/voices.v10i3.500>
- Clark, A. J. (2008). Early recollections and sensory modalities. *Journal of Individual Psychology*, 64(3), 353–368.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288. DOI: 10.1037//0033-295X.107.2.261
- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self-enhancement and the phenomenology of autobiographical memory. *Memory*, 16, 538–547.
- Dreikurs, R. (1967). *Psychodynamics, psychotherapy, and counseling: Collected papers of Rudolph Dreikurs*. Chicago: Alfred Adler Institute of Chicago.

- Garland, C. (1993). The lasting trauma of the concentration camps: The children and grandchildren may also be affected. *British Medical Journal*, 307, 77–79.
- Grocke, D., & Wigram, T. (2007). *Receptive methods in music therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & Macdonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important? In idem (Eds.), *Musical identities* (pp 1–20). Oxford: Oxford University Press.
- Hirst, W. (1994). The remembered self in amnesics. In E. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self narrative* (pp. 252–277). New York: Cambridge University Press.
- Janet, P. (1904). L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion. *Journal de Psychologie*, 1, 417–453.
- Jung, C. G. (1968). *The archetypes and the collective unconscious*. Vol. 9: *Collected Works*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kinderman, W. (2000). The piano music: Concertos, sonatas, variations, small forms. In G. Stanley (Ed.), *The Cambridge companion to Beethoven* (pp. 105–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. Chicago, IL: The university of Chicago press.
- Krojsgaard, P., Kingo, O. S., & Berntsen, D. (2015). Adults earliest memories of songs and melodies based on a large stratified sample. *Memory Studies*, 10(2), 210–226. Available at <https://doi.org/10.1177/1750698015622057>
- Libby, L. K., Eibach, R. P., & Gilovich, T. (2005). Here's looking at me: The effect of memory perspective on assessments of personal change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 50–62.
- Margulis, E. H. (2014). *On repeat: How music plays the mind*. New York: Oxford University Press.
- Mawer, D. (2006). *The ballets of Maurice Ravel: Creation and interpretation*. Burlington, VT: Ashgate.
- Mor, N. (1990). Holocaust memories from the past. *Contemporary Family Therapy*, 12, 371–379.
- Platz, F., Kopiez, R., Hasselhorn, J., & Wolf, A. (2015). The impact of song-specific age and affective qualities of popular songs on music-evoked autobiographical memories (MEAMs). *Musicae Scientiae*, 19, 327–349.
- Priestley, M. (1994). *Essays on analytical music therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Rogers, P. J. (1993). Research in music therapy with sexually abused clients. In H. Payne, (Ed.), *Handbook of inquiry in the arts therapies: One river, many currents* (pp. 197–217). London: Jessica Kingsley.
- Ruud, E. (1997). *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Summer, L. (1990). *Guided imagery and music in the institutional setting*. St. Louis, MO: MMB.

- Summer, R. J. (2007). *Choral masterworks from Bach to Britten: Reflections of a conductor*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Summit, R. (1983). The Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome. *Child Abuse and Neglect*, 7, 177–194.
- Tyson, F. (1981). *Psychiatric music therapy: Origin and development*. New York: Creative Arts Rehabilitation Center.
- Van der Hart, O., & Horst, R. J. (1989). The dissociation theory of Pierre Janet. *Journal of Traumatic Stress*, 2(4), 397–412. DOI: 10.1007/BF00974598
- Van der Kolk, B. A. (1994). The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. *Harvard Review Psychiatry*, 1(5), 253–265.
- Walker, W. R., Vogl, R. J., & Thompson, C. P. (1997). Autobiographical memory: Unpleasantness fades faster than pleasantness over time. *Cognitive Psychology*, 11(5), 399–413. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0720(199710)11:5<399::AID-ACP462>3.0.CO;2-E
- Wessel, I., & Wright, D. B. (2004). *Emotional memory failures*. Hove and New York: Psychology Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Penguin.

דברים שרואים משם לא רואים מפה: מסעות טיפוליים הרחק מארץ האם, בשפת האם, אל נבכי זיכרונות הילדות

שרית גדעוני כהן

תקציר

פסיכותרפיה בשפת האם הנערכת הרחק ממולדת המטופל טומנת בחובה אפשרות לעיבוד מאגר הזיכרונות בשפת האם, אשר אינה קיימת תמיד בפסיכותרפיה בשפה שנייה. תהליך ההתייחדות עם הארץ הזרה מתרחש בשפת האם על ידי הזיכרות בתכנים מוקדמים אשר נבראו באמצעות המלודיה של שפה זו, ולפיכך הם נגישים פחות להזיכרות בשפה השנייה. ההתבוננות בזיכרונות היא מרוחקת פיזית, אך מקרבת רגשית, בשל יכולת עיבוד טראומה ממרחק-מה ממקור ההתרחשות הראשוני. בהדרגה נבנה "גשר" פנימי בין זיכרונות מוקדמים מארץ האם ובין התנסויות הנוצרות בארץ החדשה. מתפתח מרחב שבו מעברים משפת האם לשפת המקום יוצרים שפה חדשה וייחודית אשר באמצעותה ניתן להתבונן מזוויות שונות בחוויות העבר וההווה. נוכחות משותפת של מטפל ישראלי ומטופל ישראלי הרחק מארץ האם מסייעת להסתגלות, כמו גם להרהור הדדי על היכולת לשוב לארץ האם, עם עיבוד הזיכרון הטראומטי.

מילות מפתח: שפה, דו-שפתיות, שפת אם, הגירה, אבדן, זיכרונות ילדות מוקדמים

פסיכותרפיה בארץ חדשה

כיצד מיוצגים זיכרונות הילדות של מי שהיגר מארצו, וכיצד נחוות חוויותיו? בשפת האם או בשפה שנייה? האם ניתן לתרגם בבהירות תחושות הנחוות בשפת האם או שמא זהו תרגום מאולץ, ובהיותו תרגום הוא הופך לזר? הניתן לחזור אל זיכרונות חוויות הילדות בשפה שאינה השפה שבה נחוות אותן חוויות? הניתן להחיות את צליל הקול ההורי, את גון הצליל ואת הרגש המתלווה אל אותו צליל ואל אותן אמירות? מהי השפה שבה מתרחש החלום? באיזו שפה יחוו את חוויותיהם ילדים שיוולדו למי שהיגר ממולדתו?

בעולם שבו הגלובליזציה הפכה למציאות, מעבר מארץ לארץ הוא חד ומהיר, ואף שאינו מחייב חודשי היטלטלות באניות כבימים עברו, הוא מצריך תקופת הסתגלות למנטליות חדשה ושונה. בניגוד לתפיסה שהעולם הצטמצם לכפר גלובלי קטן, ולפיכך הוא אינו בעל רבדים של זרות, הרי שהמעבר לארץ חדשה כרוך בשינוי ובהתמודדות עם זרות. מסקירת הספרות הרלוונטית עולה שההתייחסות לתחום זה מצומצמת מאוד, ולפיכך, למרות ממדי התופעה ולמרות השלכותיה על ההסתגלות בארץ חדשה, ההתייחסות לטיפול בשפת האם בארץ הרחוקה מהמולדת לא קיבלה עדיין את היחס הראוי לה.

במאמר זה אתאר חוויה טיפולית ייחודית שנרקמה ביני, מטפלת ישראלית דוברת עברית, שהיא שפת אמי, בארץ דוברת אנגלית, לבין מטופלים ישראלים דוברי עברית המתגוררים באוסטרליה, בין אם לתקופה בחייהם ובין אם כמהגרים אשר מגדירים את עצמם "ישראלים באוסטרליה". מטופלים אלו פנו לטיפול בעברית, שפת האם שלהם, אצל מטפלת ישראלית. המכנה המשותף שעמד מאחורי התאוותם של המטופלים לטיפול בעברית נבע מעצם היותם ישראלים בעבר, דוברי עברית. בחירתם במטפלת ישראלית נבעה כנראה מהחיפוש אחר דמות אשר מאגר החוויות האישי והישראלי יהיה מוכר לה, מטפלת שתהווה עוגן במקום שבו נחוות טלטלה, שתהיה בית בטוח לשוב אליו לספר את הזיכרונות והחוויות. הם העדיפו טיפול שבו יתקיימו שפה וצליל המתנגנים באופן מוכר, מילים בעלות מגוון רבדים של משמעות, טיפול שבו מראות הארץ המוכרים ישוחזרו ויחוו בעת הטיפול על ידי המטפלת והמטופל בהיכרות הדדית: פריחת הכלניות, חוף הים, הסמטאות של צפת, הקיבוץ, החיים באילת, נסיעה בלילה גשום שהותירה חותם משמעותי, שירים שמעוררים זיכרון ורגש, הופעות בקיסריה, הצבא – עבר משותף מוכר. מראות אלו ורבים אחרים עלו כזיכרון בחדר הטיפולים ונחו בהווה כחוויה משותפת הרחק מארץ המקור. בעזרת שני תיאורי מקרה יודגם כיצד הטיפול היווה "בית משותף" למטופלים ולמטפלת, וכיצד שחזורן ועיבודן של זיכרונות וחוויות אלו הרחק מארץ האם היה מרכזי בתהליך העיבוד (working through) המתרחש בפסיכותרפיה.

התייידדות עם ארץ זרה

המפגש עם ארץ זרה הוא מפגש עם חוויות זרות והיעדר שייכות, ולפיכך הוא מפגש של אדם עם עצמו, תוך צורך להיפרד מחלק ממאפייני זהותו, על מנת לאפשר הסתגלות לארץ זרה לו. סולן (2007) תיארה את תהליך ההתייידדות עם הזר כתהליך המתרחש לראשונה עם לידתו של תינוק. במפגש הראשוני בין תינוק לדמות המטפלת מתחילה להיווצר התקשרות ה"יחד", שהיא התקשרות בין שתי ישויות נפרדות ושוונות. התינוק והאם – כל אחד מהם הוא ישות ייחודית, שלמות בפני עצמה, החווה את רעותו כ"לא עצמי" שנהיה מוכר בהדרגה. כשם שתהליך ההתייידדות עם הזר מבוסס על היכרות משמעותיות קודמות, ניתן להניח שתהליך ההתייידדות עם ארץ חדשה וזרה מבוסס על היכרות מחדשת עם העצמי. מירסקי (2005) טענה שתהליך ההגירה מאתגר את הקונפליקט ההתפתחותי שבבסיסו רצון לצמיחה ואוטונומיה. בעת ההגירה עולה ההכרה הכואבת באבדן המוכר והידוע, עם היציאה לדרך חדשה.

לדעתי, תהליך ההתייידדות עם ארץ חדשה מתהווה מתוך השוואה בין זיכרונות ילדות ראשוניים לבין זיכרונות שעוצבו לאורך ההתפתחות, המהווים את הבסיס לתבנית העצמי בארץ האם. באמצעות תבנית זו נבנה הנרטיב של האדם לפני המעבר החד מארץ. העלאת הזיכרונות בפסיכותרפיה מאפשרת יצירת עמדה המשווה בין התרבות הישנה לתרבות החדשה, בין ערכים ישראליים לערכים זרים ואחרים, בין היכרות מרובת שנים של דרכי התקשרות משפחתיות וחברתיות לבין

היעדר ההיכרות והיעדר הזיכרון בעת הכניסה לחברה אשר ההיסטוריה החברתית שלה אינה מוכרת. זו התמודדות עם אשר אבד בעת המעבר – אבדה תחושת המוכרות העמוקה, זו שהושגה במהלך השנים הראשונות, עת נבנו הזיכרונות המוקדמים בתהליך ההתיידדות בין שני הזרים הראשונים – האם והתינוק, ובין החברה המייצגת ישות הורית והאדם שהטמיע חלקים מישות זו בתוכו. באופן חלקי אבדה תחושת ההמשכיות, זו שנבנתה על ידי נרטיב הזיכרונות לאורך הילדות וההתבגרות ואפיינה את היכולת להתייחס לחוויות חיים בעבר כמתוות דרך לחוויות חיים בעתיד.

בארץ זרה, שפת האם הופכת משנית במפגש עם העולם החיצוני. קונפליקט הנאמנויות בין שפת המקור לשפת היום-יום עשוי לבוא לידי ביטוי בעימות בין השפות, בין הזהויות ובין החוויות והזיכרונות מהעבר לאלו הנוצרים בהווה. נוצר מאגר זיכרונות חדש אשר נבנה בשפה חדשה. גם אם שפה זו הייתה מוכרת בעבר בעיקר כשפת תקשורת, היא עשויה להפוך לשפה לביטוי הלכי רוח פנימיים – רגשיים, חשיבתיים וחוויתיים. עקב הקונפליקט בין נאמנות לארץ האם, לשפת האם ולזיכרונות העבר לבין חוויות ההווה בארץ זרה, הזיכרונות המוקדמים עשויים להחוות ולהיזכר בעצמה גבוהה בתקופת ההסתגלות. תהליך הקליטה בארץ חדשה וזרה מחייב בו-זמנית פרידה, לצד הסתגלות, והוא מצריך שינוי הכרחי בחוויית הזהות, שייתכן שתיווצר בעטיו תחושת אבל על אבדן חלקים של העצמי.

שוב חוזר הניגון

שפה, במובנה החושי, מורכבת מצליל מוכר השב וחוזר על עצמו. עוד בהיותו ברחם, העובר מפנים זיכרונות של צלילי שפה, בעיקר אלו של האם. צלילי השפה משמשים לבניית הקשר הראשוני עם האם והאב. שפת האם נרכשת במפגש בין האם לילדה: היחסים הראשוניים נרשמים ברמה המילולית דרך צליל קולה של האם, ובהמשך – דרך השימוש במילים (Maiello, 1995).

שפת האם מתקיימת בעולם הפנימי: דרכה מבוטאות ונחוות המשאלות, הפנטזיות, החלומות והזיכרונות. היא מרכיב מרכזי בזהות העצמית ואוצרת בתוכה את היכולת לבטא בדקות ובמורכבות מגוון רחב של מצבים פנימיים, תחושות וחוויות, המייצגים זיכרונות, לצד משאלות.

שפה היא בעלת משמעויות מרובות, מעבר ללקט של סמלים מילוליים. היא מייצגת תבנית לארגון עולמם של אינדיווידואלים שונים זה מזה (Vygotsky, 1988). שם של הדברים מחליף את הצורך לדמיין אותם בהיעדרם ונושא את משמעותם (Anzieu, 1979). לפיכך, היכולת לבטא בשפת האם את הייעדר היא ייחודית, בעוד בשפה שנייה, בהיעדר מילים זמינות, קשה ולעתים אף בלתי אפשרי להתבטא. לכן בולט הייעדר היכולת לתאר את הנזכר. תמיכה רחבה לכך ניתנת בסקירת הספרות הפסיכואנליטית על טיפול בשפה שאינה שפת האם (Bowker & Richards, 2004).

בפסיכותרפיה בשפה שנייה, חוויית האבדן תמיד נוכחת (Berzoff, 2011). האבדן מתבטא בקושי למצוא את המשמעות הזהה או בקושי לתאר את החוויה

כפי שנחווה בשפת האם. בעת המעבר בין השפות נותרים קונפליקטים הנוגעים בחוויות העבר, אשר אינם מדוברים בשפה השנייה (Iannaco, 2009). לעומת זאת, היכולת להיזכר בטרואמות מוקדמות מתאפשרת בשפת האם, כיוון שנוצר מגע עם זכרונות ילדות שהודחקו (Berzoff, 2011). חוויית המהגר מאופיינת בפיצול בין ארץ המולדת לארץ החדשה. נטישת שפת האם מבטאת הכחשת חלקים אסורים של העצמי. לכן ההזמנה להשתמש בשפת האם בפסיכותרפיה היא הדרך לבטא זיכרונות ילדות מודחקים ומאפשרת עיבוד של הניגודיות בין זיכרונות העבר לחוויות ההווה (Kokaliari, Catanzarite, & Berzoff, 2013).

לולד (Loewald, 1978) התייחס לזרימה, לצליל ולמקצב של דיבור האם כאל יוצרי הדרך הייחודית שבה מתהווה אימהותה של האם לבנה. אלו ניתנים לזכירה ולהחייאה בתהליך טיפולי המתרחש בשפת האם. פוסטר (Foster, 1992) טען שטיפול בשפת האם לא רק מעורר זיכרונות מוקדמים, אלא מעורר גם את המשמעויות הסובייקטיביות של קשר העצמי והאובייקט, כפי שנבנו באופן מקורי בדיאדה האינטר-סובייקטיבית אם-ילד וכפי שהן נבחנות במהלך הטיפול, בהקשר של הזיכרון היום-יומי העכשווי.

המשמעויות המשותפות של חוויית ה"ביחד", כפי שנחוו בהתנסויות האישייות של העצמי עם האחרים המשמעוטיים, שבות ועולות בפסיכותרפיה, דרך השימוש בזיכרון בשפה שבה נברא הקוד המקורי של התנסויות אלו (Stern, 1987). מחקר שנערך בשנים האחרונות מצא שהשימוש בשפת האם הוא גורם המקדם באופן משמעותי את היווצרות הברית הטיפולית וביסוסה (KokaLiari et al., 2013). במחקר נמצא שכאשר המטפל והמטופל הם בני אותם תרבות ורקע לשוני, המטופל עשוי לראות את המטפל כמהגר הדובר את שתי השפות, אשר הצליח בארץ החדשה והתגבר על האתגרים הלשוניים, מה שבונה את חוויית האמון והביטחון בקשר הטיפולי וגם יוצר הבנה עמוקה של המטפל. הברית הטיפולית מתחזקת בעקבות ההתייחסות ההדדית למטבעות לשון משותפים, בזכות היכולת להיזכר בבהירות רבה יותר בחלומות, גם אם לא ברור באיזו שפה נחלמו, ובשל היכולת לתאר טראומות מוקדמות בהרחבה.

השימוש בשפה שנייה עשוי גם ליצור הזרה של חוויית העצמי: לעתים קשה ואף בלתי אפשרי לתאר זיכרונות בשפה שונה מהשפה שבה הם נחו. הקושי מתבטא בהיעדר היכולת להגיע לדקויות אבחנתיות ביחס לעצמי אשר הושרש ונבט בשפת האם, בשל הצליל והניגון השונים של השפה הזרה. הצורך במטפל דובר שפת האם מבטא את המשאלה להתמזגות כאשר השפה באה לידי ביטוי כצלילים של חסד או של חסר. זוהי המשאלה להתמזג ולהיות מובן באופן מלא (Greenson, 1950). עם זאת, במחקר שהציגו קוקליארי ועמיתים (2013) עלה שלעיתים ישנו קושי ליצור ברית טיפולית דווקא בטיפול בשפת האם, כיוון שההיזכרות בטרואמות מותירה את המטופל ללא מילים. לפיכך, במצבים טראומטיים אלו, המעבר לשפה מרוחקת יותר, השפה השנייה, עשוי דווקא לסייע בהעלאת הזיכרונות.

עם זאת, טיפול בשפה שונה משפת האם עלול לשמש מחסום מפני עלייתם של תכנים רגשיים מסוימים בטיפול, כמו גם התנסויות מוקדמות שקודדו בשפת האם ואשר אינן יכולות להיחוו באופן דומה בשפה שנייה. מטפלים במטופלים ששפתם אינה שפת המטפל חווים בהעברה הנגדית ריחוק, עקב המבטא, הנתפס כזר ומרחיק. חלק מהמטפלים חשים שהמטופלים מותירים אותם מנותקים ומרוחקים מהחוויות שלהם. בעקבות חוויית הזרות והריחוק, נחוות מצד המטפלים אמפתיה פחותה כלפי מטופלים ששפתם שונה משלהם: החוויות שהורגשו בחדר הטיפול נחו כחוויות לא מוכרות. אי-לכך, במפגש טיפולי בין מטפל ומטופל אשר שפת אמם ותרבותם אינה זהה, נוצר רובד נוסף שדרכו המטופל והמטפל צריכים לעבור על מנת לבנות את הקשר (Bowker & Richards, 2004).

בייפורד (Byford, 2015) שייכה את היכולת לעבד חוויות ורגשות בשתי מערכות שפתיות שונות כאמצעי ליצירת הרחקה הגנתית בפסיכותרפיה, על מנת להתעלם מקונפליקטים, אך גם כאופן ליצירת מרחב המאפשר גישה לקונפליקטים פנימיים. עמדה זו מבוססת על עמדתו הבולטת בספרות הפסיכואנליטית של גרינסון (Greenson, 1950), שתיאר את שפת האם כמייצגת את שפת החוויה הרגשית העמוקה, בעוד השפה השנייה, שאינה שפת האם, מייצגת נתק אינטלקטואלי. בייפורד התייחסה לכך ששני חלקים שונים של המוח מעורבים בביטוי שפת האם ושפה שנייה; בעוד שפת האם מערבת ייצוגים תחושתיים ולא מילוליים, לשפה שנייה מקובל לייחס שימוש הגנתי, תוך ריחוק אינטלקטואלי.

החידוש בטענתה הוא שבאמצעות שימוש בו-זמני בשפת האם ובשפה שנייה בתהליך הטיפול מתאפשר ביטוי של מצבים רגשיים אשר עשויים להיחשב טאבו בשפת האם, ולפיכך הודחקו. לכן היא הדגישה את החיובי במעברים בין שתי השפות ואף במיזוגן לשפה אחת בתהליך הטיפול. בעוד בשפת האם ניתן להרחיב ולהעמיק את העבודה הטיפולית על קונפליקטים מוקדמים, הרי שבעזרת השפה השנייה ניתן להתוודע למשמעויות נוספות, אשר ניתן להתייחס אליהן על ידי ההרחקה. לדבריה, היכולת לשוחח בשתי שפות בפסיכותרפיה יוצרת מעבר בין שכבות מרובות של הקונפליקט הרגשי, שהופכות ניתנות לזיהוי בשדה הדו-לשוני והדו-תרבותי. המעבר בין השפות מפיק תוצר של יכולת מעבר בין מספר עמדות. האפשרויות המרובות הללו הן חלק מדינמיקה לא מודעת, ואינן עולות כתוצאה מבחירה מודעת. היכולת לשים לב אליהן בטיפול מעמיקה אצל המטפל והמטופל את ההיכרות עם שכבה נוספת של משמעות, המעשירה את המפגש הטיפולי.

על פי בייפורד (Byford, 2015), בפסיכותרפיה שבה מתקיימות בו בזמן שתי שפות ניתן להתייחס אל קונפליקטים מתוך נקודות מבט פנימית וחיצונית בו-זמנית. כך, מתוך הבניית עמדה מנטלית נוספת, נוצר מרחב חשיבה על אודות העצמי שבו ניתן לשאת אי-ודאות כמו גם אפשרויות מרובות ושונות זו מזו. כמו כן, בייפורד התייחסה ליכולתם של דוברים דו-לשוניים לתאר את החוויה של עצמם ושל סביבתם בדרכים שונות – פירושים ותגובות שונים לאותה החוויה. השימוש בשתי שפות בו-זמנית מאפשר ערנות וידיעה שמערכת המשמעויות של העצמי אינה בהכרח מערכת

המשמעויות המתקיימת אצל הזולת. בעזרת השימוש בשתי השפות בו-זמנית בתהליך הטיפול נבנה ומתפתח "אגו מתבונן". בשימוש בשפה השנייה עשוי להיווצר ריחוק הגנתי, ולפיכך חלקים משמעותיים אובדים בעת התרגום, אך בו בזמן, השפה השנייה יוצרת הרחקה שעשויה לסייע ליצירת מרחב לחשיבה על הקונפליקטים הרגשיים (Byford, 2015). התפתחות מרחב זה עשויה לעתים להיות מעוכבת בטיפול בארץ האם, בשל היעדר הפרספקטיבה והריחוק המתאים להתבוננות.

בטיפולים הנערכים בארץ זרה נוצרת בהדרגה בתהליך הטיפול דו-לשוניות – מעבר בין שפת האם לשפת המקום, שבו מתרחשת התמזגות שלהן, כך שהדיבור נחוה כשפה אחת (Greenson, 1950). נראה שהשימוש בשתי שפות בתהליך הטיפול פותח צוהר להתייחדות הדרגתית ביניהן, בין המולדת לארץ החדשה ובין חוויות עבר בעלות משמעות לבין היווצרות חוויות בהווה. כך מתגלים ונוצרים צלילים מרובים ומשמעויות של מילים הנקשרים זה בזה.

מרחב הזיכרונות המשותפים

הצורך בהשתייכות למוכר הוא צורך הדדי, הן של המטופל המהגר והן של המטפל המהגר, והוא התקיים בשיח הסובייקטיבי ביני לבין המטופל. בנג'מין (2011) תיארה את השיח המתקיים בין שני מהגרים העוסקים יחדיו בפנטזיית הגאולה המשותפת, שמגלמת בתוכה שיבה הביתה ויצירת בית (Benjamin, 2011). היא דנה בצורך האנושי של המטפל והמטופל לחלוק סיפור משותף.

הסיפור הקולקטיבי הישראלי מגלם בתוכו את הזיכרונות המשותפים שמהווים את תשתית חוויית ההשתייכות לישראל, לישראליות שבנו, למשותף הלא מודע שלנו; זו ההשתייכות לארגי אנושי חברתי שהוא רחב יותר מאשר האדם עם עצמו, אשר נפרם בעת ההגירה וניתן לשוב ולארוג אותו בתהליך הטיפולי, תוך העלאת זיכרונות שניתן להיזכר בהם ביחד.

אתאר כעת שני תהליכי טיפול עם מטופלים דוברי השפה העברית, ישראלים אשר היגרו לארץ זרה להם, תוך התייחסות לייחודיות המתקיימת בתהליכי העלאת זיכרונות של אירועים טראומטיים שנחו בארץ האם ובשפת האם, בטיפול בשפת האם המתקיים הרחק מהמולדת. בתיאור המקרה הראשון יודגם טיפול שחשף קשיים בהתקשרות הראשונית אשר הועתקו אל ההתייחסות לארץ החדשה והוכללו בה. המקרה השני ימחיש כיצד טיפול בשפת האם שחשף זיכרונות מוקדמים של היעדר אם, פֶּתַח פֶּתַח להעלאת זיכרונות נוספים בחיי המטופלת, שבהם שוחזרה חוויית היעדר האם.

גשר בין זיכרונות עבר לאירועי הווה

יואב, נער בן 14¹, החל טיפול לפני כשלוש שנים, לאחר שהיגר למלבורן עם הוריו, זוג רופאים, ושני אחים צעירים. אמו של יואב הביאה אותו לטיפול בשל תלונות

1 שמות המטופלים במאמר הם בדויים.

על אלימות מילולית מצדו בבית הספר ובשל קשיי השתלבות חברתיים. בפגישה הראשונה דיבר עמי באנגלית בלבד, אף שהצעתי לו לשוחח בשפת האם המשותפת לנו. התקשיתי להבין חלק מדבריו, אשר נאמרו במהירות, תוך בליעת המילים. יואב הביא עמו למפגש הראשון את מלוא תחושת הזרות שחווה, את היעדר ההבנה של הדקויות החברתיות אשר משתמעות מעבר למילים. חשתי דרוכה, כל כולי מנסה להבין את המשמעות המדויקת של דבריו. חשתי מותקפת על ידי המילים, שהיו בהן ביטויים ועגה (סלנג) שלא הכרתי. נותרתי עם חוויה של זרות וחוסר הבנה של השפה המנוכרת שדוברת בחדר ונטרלה את בנייתה של תחילת התיידדות וקרבה בינינו. יואב העביר לי את חווייתו בתהליך של הזדהות השלכתית, כפי שתיארו קליין וסגל (Klein & Segal, 1977). באמצעות השימוש בשפה זרה ולא ברורה הוא העביר לי בעצמה את חוויית הזרות וחוסר ההבנה שחווה באופן קבוע. חוויית הזרות הושלכה אליי ישירות גם על ידי חוסר הנוחות והצפת המלל בפגישה הראשונה, ששיקפו את תחושתו של יואב במציאות חייו החדשה.

בפגישה השנייה הצעתי לו שוב לשוחח בעברית, והוא הביע תמיהה על כך שאני דוברת עברית. כך העביר לי את עצמת התדהמה שלו שקיימת אפשרות לחיבור ודיבור בשפת האם. בפגישה זו עבר לדבר עברית, השפה שהייתה שגורה בסביבתו עד גיל 11, והמשיך לדבר, להיזכר ולהיות עמי בטיפול בשלוש השנים הבאות. יואב סיפר שלא סבר שאיש מקצוע ישוחח עמו בעברית, ולכן דיבר בשטף באנגלית. כמו כל עולמו החדש, הייתי כה זרה לו בפגישתנו הראשונה, וגם הוא היה לי כה זר.

בפגישה השנייה שנינו היינו מסוגלים להתרווח יותר בכורסאות – הזרות הראשונית החלה להתפוגג ופינתה מקומה לתחושת ה"ביחד", שהלכה והתעצמה. יואב תיאר בפרטי פרטים את תחושת הזרות בבית הספר האוסטרלי, את הבידוד ואת הדרך שלו להתיידד על ידי ניסיונות הפחדה של הסובבים אותו, ובכך למנוע התקפה שלהם עליו. חוויית זרות כזו אינה אופיינית לילדי מהגרים לאחר שלוש שנים, ואצל ילדים שהתפתחותם תקינה, היא דועכת במהלך השנה הראשונה בארץ החדשה.

החווייה של יואב, שאותה הביא בעצמה לחדר ואף גרם לי לחוש בה בעצמה בפגישה הראשונה, הייתה חוויה של הימצאות בקרב זרים מסוכנים אשר אורבים לתקפו, בין אם מילולית ובין אם פיזית, חוויה שנבעה מכך שהם לא היו מובנים לו. בהמשך הפגישות, יואב שיתף אותי במצבים שהיו בלתי מובנים לו בחצר בית הספר, בשיעורים ובמפגשים עם המורים. נפגשתי עם רכז השכבה, שקטלג אותו בבעל קשיי תקשורת. במפגש זה חשתי את חוויית הזרות והתיוג שיואב חווה יום-יום. הוא התקשה לשתף בחוויה זו את הוריו, הורים שהתחנכו בבתי ספר יוקרתיים בתל אביב והיו סבורים שהביאוהו למקום הטוב ביותר עבורו. במלבורן ההורים שויכו מבחינתו לקטגוריית הזרים, כיוון שהמנטליות שלהם הייתה ישראלית, ובהמשך התברר שנחוו כזרים לו גם בארץ. הוריו התקשו לסייע לו בבניית חוויית הרציפות וההמשכיות בעת המעבר מישראל לאוסטרליה. תחושת הזרות כלפיהם נחוותה לא רק בשל חוויות החיים השונות בתל אביב ובמלבורן, אלא הייתה בעיקר ביטוי של טיב הקשר בינו וביניהם.

החיבור בין זיכרונות הילדות לזיכרון בהווה מאפשר עיבוד רגשי של חוויית המעבר, ההגירה. יואב עיבד במהלך הטיפול את חוויית המעבר מבית הספר בעיר בשרון לבית הספר היסודי באוסטרליה. הוא התחיל לברר את מקורות הקושי שחוה עם הגיעו לאוסטרליה, לתוך תרבות, שפה וחברה זרות לו, ובמקביל התאבל על האבדן שחש בפרידתו מסבא וסבתא שנשארו בישראל, שהיו עבורו מקור נחמה ברגעי בדידות וקושי. בהמשך עלו חוויות של בדידות שיואב חווה עוד בישראל. בדידותו העכשווית הוכלה ו"עוכלה" בטיפול דרך הזכרות בחוויות בדידות מתקופת ילדותו. הוא תיאר הצקות מצד ילדים בבית הספר היסודי בארץ וחוה מחדש בעצמה את זיכרונות אותה תקופה.

יואב העלה זיכרונות על הבית שבו התגורר בישראל ושרטט עבורי, תוך שימוש בזיכרון החזותי, את קווי המתאר של הבית ואת חדריו, על מנת שאכיר אותו, כמו רצה לקרב אותי לחווייתו המשוחזרת. הוא חש את יכולתי "לראות" ולחוות עמו את חוויית הבית שבו גדל בישראל. הקרבה בינינו גדלה. כשהרגיש בטוח יותר בטיפול, נחשפו תיאורי תסריטי התאבדות שהיו לו כילד. הוא תיאר את עצמו מהרהר בבדידותו במרפסת הבית, נע בין הבחירה בחיים לבחירה במוות. ככל שחוויית ה"ביחד" בינינו התחזקה, עלתה בו תמיהה על כך שהוריו לא הבחינו אז במצוקתו. בהדרגה העיסוק בסביבה חיצונית אוסטרלית מאיימת ותוקפנית עברה לעיסוק בדפוס היחסים הציני והתוקפני בקשר שלו עם הוריו, שם, בארץ, וכאן, באוסטרליה. ברגעי ה"ביחד" הללו, הבדידות והייאוש שחוה אז והבדידות שחוה בזמן הטיפול הועלו כזיכרון והתאחדו, וחויה חדשה נארגה בינינו ואפשרה את המעבר משם לכאן, מישראל לאוסטרליה. נוצר חיבור בין הזיכרונות והחוויית של העצב והדחיה שחוה אז בבית הספר ובבית אל הפחד שלו מפני אחרים בסביבתו כעת ודחייתו אותם. יואב נחשף לעצמו כפי שהיה שם – בארץ, וכאן – באוסטרליה, אך הוא לא חווה בדידות בעת העלאת הזיכרונות הרחוקים והקרובים. המצוקה שחוה בבית הספר ובבית ישראל קיבלה שם ומשמעות, וכך הוא הצליח לחבר בין התנסויות חייו בארץ ובאוסטרליה ולהבין את הקשר ביניהן. בהבינו את הצורך שלו לתקוף לפני שיותקף, הוא התחיל להתיידד עם סביבתו החדשה.

יואב התחיל להביא נגן מוזיקה לטיפול, על מנת להאזין יחד עמי לשירים שאליהם החל להתוודע לאחרונה – שירי עצבות ושירים המבטאים כעס. במקביל לחוויית ה"ביחד" המתהדקת בחדר הטיפול, הוא יצר קשר עם בני גילו בבית הספר, הצטרף לתנועת נוער מקומית, וההתנסות קיבלה ממדים של מובנות, מוכרות ונועם. עם זאת, הוא המשיך להתגעגע לסבא וסבתא, הקרובים ללבו ולשפתו, שהיוו חלק משמעותי בזיכרונות ילדותו, אך היו כה רחוקים ממנו פיזית.

בטיפול עם יואב עובדו ההתקשרויות המוקדמות שנוצקו בראשית חייו והועברו למציאות חייו החדשה. היכולת לעיבוד הזיכרונות המוקדמים במרחב משותף שנבנה כ"אי" של שפה משותפת היא שסללה את הדרך ליכולתו להפנים חוויות חדשות. החוויות כפי שנחו בארץ האם נותרו כייצוגי תוקפנות שזוהו אסוציאטיבית עם המנטליות הישראלית. שחזורן של חוויות דומות בהקשר האוסטרלי אִפשר הבנה של

תהליכים בין-אישיים בקשר של יואב עם הוריו, וכך עיבוד ההשלכות, הן של התרבות הישראלית והן של התרבות האוסטרלית, פינה מקום לעיבוד החוויה הייחודית של יואב – חוויית הבדידות בקשר הבין-אישי. ככל שחוויית הבדידות התבררה, גברה יכולתו להסתגל לבני המקום ולהתערות בהם.

עיבוד טראומות ראשוניות מארץ המקור הרחוקה

שירה, בת 54, פנתה לטיפול עקב קשיי שינה. שירה, שהייתה נשואה ואם לארבעה ילדים בוגרים וסבתא לנכדים, הייתה בעבר בטיפול ארוך טווח אצל מטפלת אוסטרלית. בפגישה הראשונה היא ציינה עד כמה באותו טיפול קיבלה מענה לתחושות אי-ודאות ביחס לאימהותה, נושא שהטריד את מנוחתה לא מעט. בזמן הטיפול עמי, היא חיה כבר 25 שנה באוסטרליה, וביקשה טיפול אחר, כזה שייגע בתכנים וחוויית שבהם לא נגעה עד עתה, עד עתה, טיפול בשפת האם, שיעזור לה לחזור אל זיכרונות ילדותה ולהבין את אמה שלה.

ואכן, בפגישות הראשונות שירה חזרה אל מחוזות ילדותה. היא הופרדה מאמה לאחר הלידה, עקב דיכאון שחוותה האם בעקבות מות אחיה במהלך שירותו הצבאי. שירה העלתה זיכרונות מוקדמים שנגעו לשהות הרחק מבית הוריה, בבתי אומנה ופנימיות, עד היותה כבת 14. היא שחזרה את המעבר לארץ החדשה, שלתחושתה נכפה עליה על ידי בעלה, והיא נאנסה לעשותו בניגוד לרצונה, מעבר שלתפיסתה שחזר את הפרדה בעל כורחה ממשפחת המקור שלה.

שירה הביעה תחושת הקלה לאחר שהעלתה זיכרונות של מצבי הזרות שחוותה בינקותה. לדבריה, לא כך הרגישה בטיפול הקודם, למרות הקשר הטוב שהיה בינה לבין המטפלת. תוך העלאת הזיכרונות עלה בקרבנו הרעיון כי ייתכן כי המטפלת האוסטרלית הייתה קשובה לחוויה של שירה, שהופרדה מאמה ועברה בין בתי אומנה ופנימיות, אך התקשתה "לתרגם" לעצמה את החוויה שעברה אמה של שירה, חוויה הזרה להוויה האוסטרלית. מה לפסיכולוגית אוסטרלית ולחוויית שבי ושכול ישראליות? אלו מצבים אשר אינם מקודדים בזיכרון מי שלא חווה אותם או היה חלק מהמציאות שבה התרחשו. עבורו זהו עולם זר ולא מוכר. חוויית אמפתיה התרחשה בחדר מתוך היכרות עמוקה של שתינו את המציאות הישראלית והזיכרונות הדדית במצבים מוכרים אלו, שבהם חיים ומוות שזורים זה בזה.

לאחר מספר פגישות שירה החליטה לחשוף בפניי זיכרון שליווה אותה שנים רבות, זיכרון שלא חשפה בטיפול הקודם ולא חשפה בפני איש. הייתה זו חוויה מתמשכת שעברה באחת הפנימיות שבהן שהתה בגיל ההתבגרות. באותה הפנימייה היא עברה אונס לאורך זמן. התחושה של שירה הייתה שהטיפול בנושא כה רגיש הוזנח על ידי צוות הפנימייה, והיא כילדה לא חשה פתיחות וביטחון בקשר עם הוריה כדי לשתפם בכך, בעיקר את אמה שסבלה מדיכאון. גם את הפסיכולוגית האוסטרלית לא שיתפה. הטיפול בשפת האם של שירה החזיר אותה אל זיכרונות אשר טושטשו. היעדר האם נוכח בחדר ועלתה ערגה אל האם המתה – אז, בראשית חייה של שירה, ובמציאות חייה.

שירה הופתעה מיכולתה לשתף אותי במהלך הטיפול בחוויות אלו. חזרנו ביחד לפנימייה שבצלע הרי ירושלים. לאורך תקופה ארוכה בטיפול שירה שבה והביאה אותי עמה לשבת על אותו סלע שעליו הייתה יושבת במשך שעות לבדה, שם הייתה מדברת עם עצמה ומייחלת לעזרה. היא הרגישה שקיבלה את העזרה רק כעת, בגיל 54, במלבורן הרחוקה, כי היא ואני חזרנו ביחד אל הזיכרון שעומעם וחוונו ביחד את אשר חוותה שם לבדה. במקביל, שנתה של שירה התחילה להתייבב, והיא כבר לא הקיצה באמצע הלילה, ללא יכולת לשוב ולישון. ייתכן שיכולתנו ליצור מרחב משותף בישיבה סמלית על סלע בפנימייה בירושלים הייתה הודות לזיכרונות ישראליים שהיו מוכרים לשתינו. שחזור הזיכרון נוצר עם השימוש בחושים נוספים: מראות וריחות של העיר ירושלים ושל הוואדי שאליו הייתה שירה נמלטת מהפנימייה – את אלו יכולתי לבנות כייצוגים שפתיים וחזותיים, הן מציאותיים והן סמליים, ולחוות את החוויה של שירה יחד אתה.

בהמשך הטיפול שירה תיארה התקפי רעב אז ובזמן הטיפול – ילדה צעירה העומדת מול חלון קונדיטוריה ומשתוקקת למזון רגשי וחומרי, והתקפי רעב בשוטטות בין קונדיטוריות יהודיות במלבורן, אוסטרליה. הריחות והטעמים של עוגות ועוגיות, שהיו מוכרים לה ולי, היוו זיכרון ילדות משותף ושוחזרו מתוך חוויית געגוע שנוצרה ביחד אצל שתינו, וכך ה"חור" בבטן שחוותה שירה התמלא בהדרגה. בעקבות העיסוק המילולי והחושי בחדר הטיפול בטעמים המוכרים, שירה הצליחה להיגמל משיטוט בין הקונדיטוריות היהודיות במלבורן ומקנייה מסיבית של עוגות, שהייתה זוללת בהתקפי בולמוס בלילות. באמצעות העלאת הזיכרונות, הצלילים כמו גם המראות והריחות הפכו לזיכרון מילולי, בפעם הראשונה בחייה. כך נוצרה החיאה של צלילים מוכרים ומראות מוכרים, אשר בעקבותיה עלו טראומות הנטישה והחיפוש אחר פיצוי.

חרדת האבדן נכחה גם בינינו, כיוון ששתינו ידענו שאני שבה לישראל. לקראת הפרידה, שירה חלתה. היא שכבה ימים במיטה והתקשתה לתפקד, אך הגיעה לפגישות. נזכרנו ביחד בתינוקות שירה, שהופרדה מאמה בלידתה ובבדידותה. שירה הרגישה שכל מי שהתחברה אליו משאיר אותה בגלות, כמו בפנימייה, שם הרחק, וחוזר לארץ, לביתו, בין אם אלו חברים או אני, המטפלת שלה.

חזרנו ודיברנו במפגשים על היתכנותה של חוויית בדידות שתבוא לאחר שתיוותר לבדה. שירה הביאה לכל מפגש מתנה קטנה, כמו ביקשה להשאיר משהו ממנה אצלי, ואני שיתפתי אותה בהרהורי, מה יישאר מהזיכרון של חוויית ה"ביחד" שלנו אצלה, וכיצד. בה בעת עלתה בה המשאלה שהיא ובעלה יקנו בית בארץ, לימי זקנתם. היכולת המשותפת לחלום על שיבה הביתה לארץ התרחשה בעת מפגש הפרידה ממני, הנוסעת לארץ שעוררה אצל שירה אמביוולנטיות – ארץ שבה הופרדה מאמה בלידה ובה חוותה אונס שלא דובר ולא טופל, שבה נמצאת משפחתה המורחבת, שאינה שותפה לסוד, ארץ שעזבה למורת רוחה, בשל בעלה, ש"אנס" אותה לעבור לאוסטרליה.

שוחחנו טלפונית בערב ראש השנה, כשכבר הייתי בארץ. שירה סיפרה שלאחר שנסעתי היא יצאה לחופשה, כי מדי יום הייתה עוברת ליד ביתי ומתגעגעת ל"ביחד" הטיפולי.

שוב הייתה לבד, אך הרגישה שאינה בודדה. היא תיארה בשיחת הטלפון שהיא שלמה יותר עם חייה באוסטרליה, למרות הערבה שלא חולפת לשיבה הביתה, אל מקום היווצרות הזיכרונות המוקדמים: אל אמה שכבר נפטרה, אליי, המטפלת שלה, אשר שבת אל ביתי, שהיה פעם גם ביתה. היא הרגישה שחויית הפסיכותרפיה, ההימצאות ביחד שלנו, הייתה של אימהות מתמסרת. כך גם חזקה בעקיפין אימהותה, לא בהבטחה שהיא אם טובה, אלא בעיבוד חוויות ילדות אשר התרחשו בבדידות בארץ רחוקה, הנחוות כל כך קרובה, אך לא מושגת. ארץ שיש בה כעת, לפחות בהרגשה, אימא טיפולית לחזור אליה.

דיון

המפגש המשותף מחייה, הן אצל המטופלים והן אצל המטפלת, זיכרונות מארץ המקור שנחוו בנפרד ואשר נחווים שוב במשותף בחדר הטיפול, דרך העלאתם. העלאת הזיכרון מתעצמת בהיותה נחוות במקום זר, רחוק מהבית. המרחק מהבית מאפשר מעין התבוננות ממרחק, כמו מראה כדור הארץ מהחלל. התבוננות זו מאפשרת פרספקטיבה אחרת, ובהיותה רחוקה היא גם רחבה יותר, וכפי שניתן לראות את כדור הארץ בבירור מהחלל, כך בשל הריחוק מהארץ מתאפשרת התבוננות מזווית רחבה יותר. הרחקה זו, כפי שציינה בייפורד (2015) מכשירה את הדרך לעיבוד רגשי, אשר לדעתה, ייתכן שהוא קורה רק מכיוון שהוא בשפת האם, ולי נראה שהוא מתרחש גם בזכות פרספקטיבת המרחק. בטיפולים המתקיימים בשפת האם הרחק מארץ האם, עצמת החיבור לזיכרונות הילדות ניתנת לוויסות יעיל, המקדם עיבוד רגשי של זיכרונות וחוויות אלו. עקב המרחק הפיזי ממקום היווצרות הזיכרונות, ניתן להביט עליהם במבט-על – להתקרב ולהתרחק לחלופין, כפי שניתן לעשות קירוב והרחקה של הזום במצלמה.

הפוטנציאל הנוצר בטיפול בשפת האם בארץ רחוקה מארץ האם הוא בעצם היכולת הנבנית בקשר בין מטפל למטופל דוברי אותה שפת אם לחבר ולבנות גשר רציף בין חוויות העבר, קרי, בין הזיכרונות שנוצקו בתבנית נוף המולדת לבין חוויות ההווה בארץ זרה (Sharabany & Israeli, 2008). היכולת להיזכר בזיכרונות ילדות ובסיפורי חיים מוקדמים תוך שימוש בשפת האם היא דרך ישירה שאינה הגנתית אל תכנים רגשיים אשר לרוב אינם נגישים בשפה שנייה (Kokaliari et al., 2013). עבודה טיפולית זו, העוסקת בבניית נרטיב בין זיכרונות העבר מארץ האם וחוויות בהווה, מבססת את תחושת המוכרות, ההמשכיות והיכולת לשייכות בארץ החדשה (הנחוות זרה קצת פחות). "גשר" זה יוצר, עקב בניית הרציפות, את היכולת לחיבור בין חלקי העצמי השונים והמפוצלים, וכפועל יוצא, מתרחשת הסתגלות לארץ החדשה. עיבוד החוויות הרגשיות שאירעו בארץ האם, ממרחק, פותח פתח להרהור על אודות שיבה מחודשת למולדת.

הקשר בין המטופל לארץ החדשה ניתן להמשגה גם כמשחזר במובנים מסוימים את הקשר הראשוני שבין המטופל לאמו. ארץ המקור מכונה באנגלית "mother land" וגם "homeland", ובעברית – "מולדת", משמע הארץ שבה נולדת. שהרבני וישראלי (Sharabany & Israeli, 2008) תיארו מצבים שבהם ההתקשרות הראשונית לדמות

ההורית המטפלת, שנרכשה בינקות ובילדות, הייתה לא בטוחה, ודפוס ההתקשרות שנוצר הוא של התקשרות חרדה. חרדה זו עשויה לעלות במצבי מעבר, כמו המעבר לבית הספר וכמו גם הגירה. אך בעוד בחיי היום-יום הרחק מהמולדת החרדה מציפה ואינה מובנת, הרי שבפסיכותרפיה בארץ זרה תהליך עיבוד זיכרונות הילדות מהווה מקום שבו ניתן לבסס, דרך הקשר הטיפולי, התקשרות בטוחה מרגיעת חרדה ולחבר חיבור רציף בין זיכרונות העבר לחוויות ההווה.

ואכן, יואב השתמש בפסיכותרפיה כגשר מחבר בין חוויות דומות בילדותו להתנסויות ששבו ועלו עם המעבר לארץ אחרת. תפקיד הפסיכותרפיה בארץ החדשה כמקדמת הסתגלות היה דומיננטי עבורו דווקא משום ששחזור החוויות הראשוניות התרחש בשפת המקור, אך לא בישראל, אלא בארץ החדשה, שבה יואב ימשיך לגדול ולהתפתח. כך התאפשרה הגדרה מחודשת של זיכרונותיו, תוך גישור בין הישן והחדש, ונוצרה המשכיות דרך עיבוד חוויות ומצבי החיים שחוה יואב בשני ההקשרים – בעברו בארץ, הן בקשר שלו עם הוריו והן בסביבה הרחבה הבית ספרית, ובהווה – בארץ החדשה. החיבור והקשר שנוצרו בין חוויות עבר לחוויות הווה יצרו התבוננות מורכבת ומרוככת יותר כלפי הסביבה, הן הישראלית והן האוסטרלית, אשר נתפסו בשלבים הראשונים של הפסיכותרפיה כמאיימות ומסוכנות. היכולת להלך בעולם הפנימי הלך ושוב בין החוויות הישראליות לחוויות האוסטרליות אפשרה את ביסוס היכולת לחיבור ורצף בחוויית העצמי השברירי.

בהמשך הפסיכותרפיה, כניסת האנגלית לחדר בעזרת השירים שיואב הביא היוותה דרך להתייחדות עם הזר (סולן, 2007). סולן התייחסה לרגע הלידה, שבו היילוד, עם יציאתו מהרחם, פוגש מצבים שלא הכיר: זרותו שלו עצמו וזרות האחר, הדמות המטפלת. במפגש התחושתית בין זרותו של התינוק עם האנוש הזר, הלא מוכר, הנחוה כמאיים, השונה מהמוכרות שהייתה עד עתה בהתקיימות הרחמית, מתחילה להתגבש תחושת מוכרות חושית, שמתפתחת בהדרגה למצב שבו מתאפשרת התייחדות עם המוכר שבזר. כך גם השפה הזרה, האנגלית, שהפכה במהלך הפסיכותרפיה לשפה מוכרת שעמה ניתן להתייחד, ולפיכך נתפסה כזרה פחות ומאיימת פחות.

בפסיכותרפיה, שירה נחשפה לזיכרונות ילדות אשר הותקו, ולכן לא היו נגישים. עם עיבוד חוויות הילדות, נוצרה התבוננות על זיכרונות ראשוניים ממרחק הזמן והמקום. במהלך החיפוש הזיכרונות הילדות ועיבודם, החלו להיחשף הזיכרונות שנחבאו. נראה שבמהלך חייה השתרשו הזיכרונות המותקים באופני פעולה, ובמידה פחותה – בהזכרות בהם וחשיבה עליהם. למשל, חוויית האונס הייתה זיכרון שהודחק והותק. היא שוחזרה בעקיפין בתפיסת ההגירה כמעין אונס שנכפה עליה על ידי בעלה.

אף ששירה היא מהגרת ותיקה, מכיוון שבילדותה ובבגרותה היא לא השלימה תהליכי נפרדות ואינדיבידואציה, ההתרחקות מארץ האם לא היוותה מענה לחוויית החסר, אלא שחזור כואב נוסף שלה. מירסקי (2005) תיארה את תהליך ההגירה במצבים כאלו כהמשך מאבק על אוטונומיה המועתק מארץ האם לארץ החדשה. ארץ האם והארץ החדשה נתפסות כאובייקטים של יחסי ההעברה הראשונית,

ולפיכך צורכי התלות והעצמאות שלא נפתרו מופנים אליהן לסירוגין. שיטוטיה של שירה בין מעדניות יהודיות היוו שחזור של צרכים ראשוניים, פרה-אדיפליים ופרה-מילוליים, שלא סופקו. היכולת למעבר מתלות לעצמאות נבנתה ככל שיכלה לבסס את אימהותה וכן בתהליך ויסות הערגה לאם ולארץ האם.

נוסף על הקישור בין חוויות הווה ועבר, הייחודיות של הקשרים הטיפוליים הייתה בכך שהשפה הדבורה בחדר הייתה שפה משותפת – העברית – בארץ דוברת אנגלית. הטיפול בעברית יצר החיאה של מצבי ינקות וילדות בסביבה שנחותה כזרה. בשני הטיפולים שהוצגו, הטיפול בשפת האם סייע לנגישות גבוהה ל"חומרי נפש ינקותיים", אשר נוצרו בתקופות קדומות של הנפש, כשהשפה היוותה בעיקר מלוויה בקשר המתהווה.

השפה המשותפת שנוצרה במהלך הפסיכותרפיה, תוך מעברים בין שפת האם לשפת המקום, התקיימה כדיאלוג רב-רבדים, בשל היכולת להזכרות חושית בצלילים כמו גם באירועים מוקדמים, אשר נגישים לעתים רק בשפה השנייה, המרוחקת מעט. הדיבור המשותף בשפת האם ובשפה השנייה יצר את היכולת להעמיק בזיכרונות ותכנים טראומטיים, בעיקר פרה-אדיפליים, כפי שהופנמו בשפת האם (Movahedi, 1996). אלו הם זיכרונות ההתקשרות מילדותו המוקדמת של יואב וזיכרונות הנתק הכואב ממשפחת המקור והזיכרון הטראומטי של לקיחה בכוח של שירה, הן כשהופרדה בלידתה מאמה, הן באונס בפנימייה והן באילוף לעזוב את המולדת.

הבחירה בשימוש בשפת האם מעוררת חרדה בשל הרגש הנלווה אל הזיכרונות, אך היא גם מאפשרת גישה ישירה אל זיכרונות ילדות, בעוד השימוש בשפה השנייה, הזרה, נועד להגן מפני חשיפת אותם זיכרונות מודחקים (Greenson, 1950), כפי שכנראה אירע בפסיכותרפיה הקודמת ששירה עברה. הפסיכותרפיה של שירה בשפת האם בארץ דוברת שפה שנייה הייתה במרחק מתאים מהחוויה הטראומטית, אך גם קרובה על מנת להעלות ולעבד זיכרונות מוקדמים אשר הודחקו במשך שנים רבות. היכולת לשוב לטיפול בשפת האם יצרה דיאלוג רב-רבדים, בשל היכולת להזכרות חושית בצלילים, בריחות ובטעמים, כמו גם באירועים מוקדמים.

לסיכום, תחושת המוכרות שנחותה דרך השימוש בשפת האם, השפה המשותפת, יצרה בחדר הטיפולים חוויה ייחודית של מעטפת סימביוטית שאפשרה גיבוש ובנייה מחודשים של העצמי. במהלך הבניית החוויות מהעבר אל ההווה בשפת האם, התחזק העצמי של שני המטופלים, ונוצרו חיבורים של התבוננות רציפה, מתוך עבר מובן יותר אל הווה מובן יותר, ויכולת לפתח תקווה ביחס לעתיד.

השפה המשותפת אשר חוברת בה בו-זמנית שפת האם ושפת המקום מאפשרת הבנת הדקויות השפתיות-חושיות, וכך נבנה בהדרגה מרחב שבו נוצרת ביחד שפה ייחודית השונה הן מהשפה אשר בה מתנהל המרחב החיצוני (שפת היום-יום, שפת המקום, שפת הזר) והן משפת האם. בעזרת שפה זו, המורכבת מעבר והווה, נארגים זה בזה זיכרונות עבר עם חוויות ההווה. זהו תהליך ההסתגלות לארץ אשר בה תיארגנה חוויות המשך החיים.

מקורות

- מירסקי, י' (2005). **ישראלים סיפורי הגירה**. תל אביב: צבעונים.
- סולן, ר' (2007). **חידת הילדות**. בן שמן: מודן.
- Anzieu, D. (1979). The sound image of the self. *International Review of Psycho-Analysis*, 6, 23–36.
- Benjamin, J. (2011). Facing reality together discussion: With culture in mind: The social third. *Studies in Gender and Sexuality*, 12(1), 27–36.
- Berzoff, J. (Ed.) (2011). *Falling through the cracks: Psychodynamic practice with vulnerable and oppressed populations*. New York: Columbia University Press.
- Bowker, P., & Richards, B. (2004). Speaking the same language? A qualitative study of therapists' experiences of working in English with proficient bilingual clients. *Psychodynamic Practice*, 10(4), 459–478.
- Byford, A. (2015). Lost and gained in translation: The impact of bilingual clients' choice of language in psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy*, 31(3), 333–347.
- Foster, R. M. P. (1992). Psychoanalysis and the bilingual patient: Some observations on the influence of language choice on the transference. *Psychoanalytic Psychology*, 9(1), 61.
- Greenson, R. R. (1950). The mother tongue and the mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 31, 18–23.
- Iannaco, G. (2009). Wor(l)ds in translation – Mother tongue and foreign language in psychodynamic practice. *Psychodynamic Practice*, 15(3), 261–274.
- Klein, M., & Segal, H. (1977). Projective identification in the therapeutic process. *Classics in Psychoanalytic Technique*, 351. Available at <https://scholar.google.co.il>
- Kokaliari, E., Catanzarite, G., & Berzoff, J. (2013). It is called a mother tongue for a reason: A qualitative study of therapists' perspectives on bilingual psychotherapy – Treatment implications. *Smith College Studies in Social Work*, 83(1), 97–118.
- Loewald, H. (1978). Primary process. *Secondary Process, and Language*. Available at <https://scholar.google.co.il>
- Maiello, S. (1995). The sound-object: A hypothesis about prenatal auditory experience and memory. *Journal of Child Psychotherapy*, 21(1), 23–41.
- Movahedi, S. (1996). Metalinguistic analysis of therapeutic discourse: Flight into a second language when the analyst and the analysand are multilingual. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44(3), 837–862.
- Sharabany, R., & Israeli, E. (2008). The dual process of adolescent immigration and relocation: From country to country and from childhood to adolescence – Its reflection in psychodynamic psychotherapy. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 63(1), 137–162.
- Stern, J. (1987). Language and authority in psychotherapy: The case of the mother tongue in Israel. *Group Analysis*, 20(3), 221–235.
- Vygotsky, L. S. (1988). Thinking and speaking. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected papers of L. S. Vygotsky* (pp. 39–288). New York: Plenum.

זיכרון ילדות וטראומה

תהליכי זיכרון בעקבות טראומה נפשית חמורה בתקופת הילדות: המקרה המיוחד של טראומת גילוי עריות

אורית נוה וצביה זליגמן

תקציר

זיכרונות של אירועים טראומטיים בכלל וזיכרונות של גילוי עריות בפרט שונים במהותם מזיכרונות של אירועים רגילים. חוויות טראומטיות נקלטות בתנאים של עוררות פיזיולוגית ורגשית קיצונית. מהלומת הטראומה והלחץ המתמשך בעקבותיה פוגעים בתפקוד של מנגנוני הוויסות הרגשי ושל תהליכי ההתבוננות והתייעוד של התודעה האנושית. בשל כך, הרישום והעיבוד של החוויות הטראומטיות משתבשים, והן אינן משתלבות עם חוויות אחרות, ועל כן אינן הופכות לזיכרון רגיל. מאמר זה ידון במאפיינים הייחודיים של זיכרון טראומתי בעקבות אירועים טראומטיים חמורים וממושכים, תוך התמקדות בטראומת גילוי העריות. נציין גם עקרונות התערבות בעקבות דיווח על אודות זיכרונות טראומטיים.

מילות מפתח: זיכרון טראומטי, פגיעה מינית בילדות, גילוי עריות, אמנזיה, דיסוציאציה, זיכרון שווא

הקדמה

בעקבות אירועים טראומטיים מתחוללים אצל נפגע הטראומה שינויים פיזיולוגיים ופסיכו-ביולוגיים אשר עלולים לגרום לקריסת מנגנוני הוויסות, ההתבוננות והתייעוד של הדעת האנושית. שינויים אלו משבשים מערכות של תגובה, קליטה, עיבוד מידע וזיכרון. החוויות הטראומטיות שנקלטות בתנאים של עוררות פיזיולוגית ורגשית גבוהה אינן יכולות להיתפס, להירשם ולעבור עיבוד בדומה לחוויות רגילות, וגם לא להשתלב עם חוויות אחרות ולהפוך לזיכרון רגיל. כתוצאה מכך הטראומה נחווית באופן חלקי, מפורק וללא הקשר, ולעתים קרובות, אין חיבור בין רגשות, תחושות גוף, מחשבות ותובנות. כשהאירועים הטראומטיים מתרחשים בילדות נוסף גם קושי קוגניטיבי להבין את האירועים הפוגעניים ולתת להם פשר. המקרה קשה אף יותר כאשר הפוגע הוא דמות מטפלת וקרובה, שכן בהיעדר התקשרות בטוחה שתסייע בתיווך החוויה, ויסותה ועיכולה, וכשהילד או הילדה צריכים להסתיר את מה שקורה להם, המוצא היחיד נמצא בפירוק החוויה, במידורה ובהוצאת רשמיה אל מחוץ לתודעה.

על כן החוויה הטראומטית, אף שהיא נחרטת בנפשם של השורדים באופן עמוק ונצחי, נותרת בקרבם לעתים קרובות חמקמקה ועמומה. אפילו שנים לאחר

שהתרחשה, היא עלולה לחמוק מכל ייצוג בשפה או במערכות סמליות אחרות. גם כאשר יש זיכרון של פגיעה, מדובר לעתים תכופות בזיכרון חלקי, מנותק מהקשר, רגש או הבנה עמוקה. מסיבה זו חלק מנפגעי טראומה חמורה בתקופת הילדות מתקשים לדעת ולספר את אשר עברו (לאוב, 2008). מאמר זה יעסוק באפיונים הייחודיים של הזיכרון הטראומתי בעקבות אירועים חמורים וממושכים בילדות בכלל ובעקבות טראומת גילוי העריות בפרט. נציין גם עקרונות התערבות לאחר דיווח על אודות זיכרונות טראומתיים, תוך התחשבות במאפיינים אלו.

המאפיינים של זיכרון טראומתי

הזיכרון של חוויות טראומתיות שונה באופן ניכר מזיכרון של חוויות בטוח הנורמלי (Brewin, 2007). זיכרון רגיל הוא גמיש, משולב עם חוויות חיים אחרות ונגיש למודעות כזיכרון רציף. הזיכרון הרגיל הוא בעיקרו דקלרטיבי, כלומר ניתן לביטוי מילולי וסמלי. הוא מתפרק בהדרגה ומאבד את דיוקו עם הזמן. לעומת זאת, זיכרון של חוויות טראומתיות בכלל ושל גילוי עריות בפרט הוא נוקשה, מקוטע, עצמתי ומנותק מהקשר; כלומר גם אם היבטים מסוימים של החוויה הטראומתית יהיו נגישים למודעות כתחושות גוף, תמונות או רגשות, הם יהיו לעתים קרובות מנותקים מהקשר, ונפגע הטראומה לא יבין מדוע הוא מגיב כך וגם לא יקשר זאת לאירוע הטראומתי.

ניתן לומר שזיכרונות טראומתיים מנותקים מרצף היסטורי, או ליתר דיוק, הם א-היסטוריים. למעשה, הם אינם זיכרונות, משום שהחוויות הטראומתיות נותרות קפואות בזמן, הווה נצחי, שאינו הופך לעבר, ועל כן לא ניתן להיזכר בהן במובן הרגיל של המילה. בניגוד לחוויות רגילות, חוויות טראומתיות משתמרות בעיקר כזיכרונות משתמעים ולא מפורשים, כלומר זיכרונות הנמצאים מחוץ להכרה המודעת, ואין אליהם גישה ישירה, אך הם יכולים לחזור בכל זמן במהלך החיים, בעקבות גירוי במציאות הגורם לעוררות מוגברת או משבר (Dorahy, 1997). במקרה כזה הם עשויים להיזכר בחיות קיצונית (Porter & Birt, 2001) או לחלופין – להופיע כתחושות גוף ללא תמונה, רגשות ללא מחשבה ותמונות ללא רגש, בעוד האדם החווה זאת דוחה כל אינטגרציה לנרטיב היסטורי כולל.

מאפיינים אלה של הזיכרונות הטראומתיים הם תולדה של האופן שבו אירועים אלו נקלטו ונרשמו. הים הטראומה והלחץ המתמשך בעקבותיה פוגעים במנגנוני הוויסות, ההתבוננות והתיעוד. ההצפה הרגשית והחושית אינה מאפשרת את קידוד המידע בצורה מילולית ולינארית, כמו בחוויות רגילות (Siegel, 1995; Van der Kolk, 1996). האירועים אינם נכללים בדרך כלל בסכמות מנטליות קיימות על אודות העצמי, האחרים והעולם; כלומר תהליכים אלה אינם נכנסים לשום קטגוריה שבאמצעותה ילדים ובוגרים מארגנים את החוויות שלהם. המטען הרגשי המאיים מונע מהם מלהיות מקודדים בזיכרון האוטוביוגרפי, והם עלולים להירשם במוח בצורה מקוטעת בלבד, ללא הקשר. מידע רגשי, גופני, תפיסתי וקוגניטיבי שאינו ניתן לעיכול על ידי הנפש מקודד במקום אחר בתודעה, במנותק מכלל החוויות הנגישות בהכרה המודעת (זומר, 2004; Bremner, 2002), כך שהחוויות הטראומתיות חסרות

ייצוג. כמו כן, מכיוון שהחוויות נקלטו בתנאים של עוררות פיזיולוגית ורגשית גבוהה, ולא עברו התאמה והטמעה, הן נותרו בעצמתן המקורית, ועל כן כשהן חודרות לתודעה, הן נחוות כאילו הן מתרחשות בהווה, ולא כזיכרון מן העבר.

לכשל זה בעיבוד המידע הטראומתי יש תימוכין בחקר המוח. נמצא שתהליך עיבוד המידע בעקבות אירועים טראומטיים שונה מתהליך העיבוד של חוויות רגילות. במצב רגיל, המידע החווייתי נקלט דרך האמיגדלה, הקולטת אותו ברמה החושית ומעבירה אותו להיפוקמפוס, ושם ניתנת לו משמעות מילולית. לעומת זאת, במצבים של טראומה נפשית, בשל האימה, ההצפה והזעזוע, המידע נותר ברמת העיבוד של האמיגדלה, כלומר בצורתו הגולמית, מפורק ונטול הקשר, כתמונות, מצבים חושיים, צלילים, תחושות פיזיות, רגשות לא מעובדים וכדומה. מכיוון שבדרך כלל חומרים אלו אינם מגיעים להיפוקמפוס – האזור במוח הקשור בזיכרון סמנטי ובשליפה של זיכרון – לא מתאפשרת בחלוף הזמן (ובחלוף הסכנה) שליפתם כזיכרון מילולי ואינטגרטיבי (Krystal, Bennet, Bremner, Southwick, & Charney, 1996; Sivers, Schooler, & Freyed, 2002; Van der Kolk, 1996). כמו כן שינויים נורו-הורמונליים המתרחשים בתגובה לעקה (סטרס) אקוטית או כרונית משפיעים גם הם באופן משמעותי על תהליכי קידוד, אחסון ושליפת הזיכרון (LaGarde, Doyon, & Brunet, 2010; Van der Kolk & Ducey, 1989; Vermetten & Bremner, 2002).

תהליכי זיכרון בעקבות גילוי עריות

גילוי עריות הוא דוגמה של מציאות טראומטית קיצונית, שכיחה עד להחריד בחברה. מציאות קיצונית זאת גורמת לעתים קרובות לשיבוש וחסימה של תהליכי תגובה למידע, קליטתו תיעודו ועיבודו כמו גם לשיבוש תהליכי זיכרון וזכירה, שמתפתחים בעקבותיה (זליגמן ונוה, 2016). גילוי עריות הוא מצב של טראומטיזציה מתמשכת, הכוללת חוויות חוזרות ונשנות של חודרנות, חוסר אונים, אימה ובגידה. בניגוד לאירועים טראומטיים אחרים, כמו: מלחמה, תאונה או אסון טבע, אירועים אלה נחווים בדרך כלל לבד, ולכן חוויה זו אינה מקבלת הכרה ותוקף על ידי קרבנות אחרים, העוברים גם הם את אותה ההתנסות. לעתים תכופות, אין לילדה הנפגעת אל מי לפנות כדי לקבל עזרה,¹ כיוון שאלה האמורים להגן עליה קשורים לפגיעה או לפוגע. במקרים הרבים שאינם מתגלים, אין גם מי שיבחין במצוקתה. איתותיה שדבר-מה אינו כשורה, כמו סירוב לחזור הביתה מהגן, סירוב להישאר בבית עם בן משפחה מסוים או לבקר בבית קרוב משפחה אחר, נתקלים בהתעלמות, ביטול ולעתים אף האשמה. כשל זה בזיהוי איתותיה אינו תמיד מעיד על סביבה מזניחה, אלא לפעמים על כך שלא עולה על דעתם של הקרובים שמישהו שהם מכירים פוגע בילדתם (זליגמן, 2004א).

לא רק שאין לילדה למי לספר על כך שהיא נפגעת, גם אין לה כלים לספר זאת. כילדה, היא חסרה יכולת קוגניטיבית ורגשית להבין את מה שנעשה בה ולהטמיע

1 אף שגם בנים נפגעים מגילוי עריות, ננקוט כאן ובכל המאמר לשון נקבה, בשל השכיחות הגבוהה יותר של פגיעה בבנות, ומשום שהמחקר והספרות מתמקדים במיוחד בנפגעות של גילוי עריות.

את מה שאירע. היא נמצאת במצב קבוע של בלבול. בהיעדר מבוגר שיוכל לסייע לה להבין את המציאות ואת רגשותיה ולתת להם תוקף, חווייתה נותרת כרישומים בלתי מנוסחים (הרמן, 1994; Stern, 1983). נוסף על כך, התנהגותו של הפוגע עלולה גם היא לתעתע ביכולת להבין את המתרחש ולשבש יכולת זו. פוגעים רבים מתנהגים לאור היום כאילו דבר לא התרחש, וחלקם ממשיכים לדאוג לנפגעת, במקביל לפגיעה בה. רבים מגיבים אל הצורך הטבעי של הילדה בחום ורוך באופן לא מותאם והרסני. בלבול זה בין שפת הרוך לשפת התשוקה או בין אמון לבגידה משבש עבור הנפגעת סדרי עולם, ואינו מאפשר לה להבין את אשר אירע לה (פרנצי, 2003; Brown & Freyed, 2008).

יתרה מזו, הפוגע **מוחק את הסובייקטיביות** של הילדה, בכך שכופה עליה את צרכיו, תוך מחיקת צרכיה. אולם בו-זמנית, הוא גם **מגדיר את הסובייקטיביות** שלה בעצם דרישתו ממנה להשתתף בהגדרה הכוזבת שהוא מגדיר את המציאות באותו הרגע. התקווה היחידה שנותרת לילדה היא לקבל הכרה מהתוקף, משום שרק הוא יודע על הנעשה ברגעים סודיים אלה של הפגיעה, ועל כן רק הוא יכול לתת תוקף לחווייתה הסובייקטיבית (Grand, 2000). אי-לכך, אין לה בַּרְרָה אלא **לשתף עמו פעולה בשקריו ובהכחשת מעשיו** ולמלא אחר רצונותיו כאילו היו רצונותיה (פרנצי, 2003), ואף לקחת על עצמה את האחריות לפגיעה; זאת גם כדי לשמר את הקשר שלה עם הפוגע האהוב ולמנוע את נקמתו ונטישתו (Fairbairn, 1952). מקור נוסף של תעתוע קשור לעצם העובדה שבמקרים רבים גילוי העריות קורה בשעות הלילה, בזמן שבין שינה לערות. מצב הדמדומים מותיר את הילדה עם ספק בנוגע לוודאות החוויה שלה. יש ילדות נפגעות המעדיפות עמימות זו, כיוון שהיא עדיפה על הוודאות שמישהו קרוב פוגע בהן (זליגמן, 2004א).

מאחר שהילדה אינה יודעת את מה שעברה, אין היא יכולה להיות העד של חווייתה וגם לא יכולה להיות לה בעלות על סיפור האירועים שעברה. היא חסרה את פונקציית העד בנפש, שהיא, על פי אמיר (2013), הגוף השלישי המופנם, שנותן תוקף לחוויית האני ומאפשר את קיומו של גוף ראשון בעל תוקף, היודע שהאירוע שחוה אכן התרחש במציאות.

הסתגלות הילדה למציאות הפגיעה

גילוי עריות הוא חוויה המעוררת אצל הקרבן קונפליקט בלתי פתיר בכל הנוגע לידיעה ולהיזכרות. בעוד יחסי זיקה רגשיים בין הילדה לקרובים לה הכרחיים להתפתחותה התקינה, כל ידיעה, הכרה וזיכרון מפורש של מה שאירע עלולים לפגוע בה, היות שבלתי נסבל לשאת את הידיעה שהאדם שאמור להגן הוא שפוגע בה. הטראומה היא כה טוטלית, עד שהיא עוקרת את הילדה מקיומה הקודם ומותירה אותה מנותקת מהמציאות שהייתה רגילה לה, ועל כן באי-ידיעה באשר למה שקורה לה (זליגמן ונוה, 2016).

מאמצים נפשיים עצומים נדרשים מהילדה הנפגעת כדי לשרוד לאחר הפגיעה, לשמור על יכולתה לסמוך על המבוגרים לקבלת תמיכה נפשית ופיזית ולהגן על

עצמה מפני התפרקות. לשם כך, היא עשויה ליצור לעצמה עולם דמיוני או מאגי, אשר יסייע לה לשמור על תחושה של שליטה (Davies & Frawley, 1994), כמו גם להשתמש במנגנונים דיסוציאטיביים, כדי להמשיך את חייה כסדרם (Davies & Frawley, 1992). בניגוד לחוויות שהיו במודעות והודחקו בשל החרדה, הרי הדיסוציאציה מרחיקה, מנתקת או מבטלת את מה שבלתי נסבל עוד לפני שהגיע למודעות ולפני שעבר עיבוד, כדי לשמור על האני הילדי מפני התפרקות. היא מאפשרת לא להרגיש את האימה ולעמעם את הכאב וכל רגש ותחושה מסוג אחר. דיסוציאציה יכולה לגרום לקטיעה של חוויות בלתי נסבלות מן המודע או לבלבול בחויית הזהות של הקרבן, כך שמבחינתו, הטראומה לא קרתה לו.

מנגנון זה מאפשר לילדה לא לחוות חלקים בנפשה שעלולים לגרום לה לאבד קשרים משמעותיים. כך, באופן פרדוקסלי, קטיעה והדרה של חלקי הנפש הן שמשמרות את תחושת היציבות ושומרות על אשליית אחדות העצמי (Sullivan, 1953). יתר על כן, הודות לדיסוציאציה, החוויה הטראומתית לא מותרת כביכול את רישומיה, כאילו לא אירעה כלל, בעוד השיבושים הרגשיים, הגופניים וההתנהגותיים מתקיימים ללא הקשר וללא קשר לטראומה.

כשהפגיעה חוזרת ונשנית, ונדרשת הסתגלות מתמשכת לנוכח מציאות קונפליקטואלית, מלאת סתירות ותעתוע, מתפתח אצל הילדה הנפגעת מבנה נפשי דיסוציאטיבי. כדי לשרוד, היא נדרשת להפריד בין המציאות היום-יומית שבה היא אמורה לתפקד לבין מעשי ההתעללות. לפיכך היא מפצלת את המציאות, את הדמויות המשמעותיות בחייה ואת עצמה לשניים.² היא מתנהגת כאלו הכול כשורה, במנותק מאותה ילדה הסובלת את מעשה ההתעללות (Nijenhuis, Van der Hart, & Steele, 2004). בין שני חלקי האני, זה היודע את דבר הפגיעה וזה שאינו יודע, לא מתקיים כל קשר מילולי ומודע, ונשמרת ביניהם הפרדה כמעט מוחלטת (Davies & Frawley, 1994). אולם כשהמנגנונים הדיסוציאטיביים כושלים, וההפרדה בין מצבי האני משתבשת, יכולה להתחיל "דליפה" של חומרים מנטליים ממודרים אל ההכרה המודעת, בצורת התנהגויות, רגשות או תחושות לא מובנות. לעתים אף נראים מצבים של קריסה טוטלית למצבים פסיכויים (Janssen et al, 2004).

בגרותה של הנפגעת, דפוסים אלה של דיסוציאציה ופיצול של מצבי תודעה מתגבשים למבנה אישיות רב-פערים ורב-פנים, הדומה יותר לתלכיד (קונגלומרט) מאשר למבנה אינטגרטיבי. בתלכיד זה ניתן לפעמים לזהות מצבי אני מובחנים ומופרדים בגבולות נוקשים ובלתי חדירים. מצבי אני אלה אינם אישיות נפרדות, אלא חלקים של האישיות המקורית המתפקדים כחידות אוטונומיות. בעוד חלקים מסוימים מחזיקים את החוויות הטראומתיות, חלקים אחרים מאפשרים לקיים חיים פסידו-נורמליים ולהתמודד עם אתגרי החיים העכשוויים. החלקים המחזיקים את החוויות הטראומתיות קפואים בזמן, לעתים ללא שינוי, ותפקידם הוא לאחסן בנפרד

2 למעשה מדובר בחלוקה למצבי אני רבים, אך ניתן לזהות שני סוגים עיקריים – אלו הקשורים ליחסים הפוגעניים ואלה המתמודדים כאילו הכול כשורה.

חוויות, תחושות גוף ורגשות בלתי נסבלים ולאפשר לחלקי אישיות אחרים לנהל את החיים הבוגרים ללא הפרעה.

בין מצבי אני מנותקים אלה יש לא פעם מצבי אני המשועבדים לתוקף ומותאמים לדרישות המתעללות והמזניחות של הסביבה הטראומתית. מבנה מפוצל ומנותק זה מאפשר יצירה של כמה זרמי חיים מנטליים, קיומן של כמה אמיתות, כמה נרטיבים, אשר מותאמים לצורכי העצמי ולצורכי הישרדותו הנפשית (Davies & Frawley, 1994). התארגנות זו של האישיות, שמתהווה במצבים של פגיעה מתמשכת ומתפתחת סביב ציר דיסוציאטיבי, מכונה לעתים "דיסוציאציה מבנית" (סטרוקטורלית) (Steele, Van der Hart, & Nijenhuis, 2005).

ככל שהפגיעה המינית חמורה יותר ומעורבת בה דילמה בלתי אפשרית, כמו התעללות על ידי מבוגר שבו הילדה תלויה רגשית, וככל שגיל הפגיעה מוקדם יותר, כך סביר יותר שתהיה אמנזיה דיסוציאטיבית (Chu, Frey, Ganzel, & Matthews, 1999; Dalenberg et al., 2012; Schultz, Passmore, & Yoder, 2003; Williams, 1995). עשרות מחקרים שבדקו את הקשר בין היסטוריה של התעללות מינית בילדות לבין אמנזיה דיסוציאטיבית הראו שנפגעות גילוי עריות דיווחו על תקופות של היעדר זיכרון מוחלט או חלקי במהלך חייהן (Brown, Schefflin, & Whitfield, 1999; Herman & Schatzchow, 1987; Williams, 1995). ביחס לאירועי הפגיעה, לפרט מתוך אירוע, לתקופה בחיים שבה התרחשו החוויות הטראומתיות או לאירוע בהווה שמתקשר לטראומה. תיתכן אמנזיה גם כאשר האירוע הטראומתי היה ידוע, למשל כאשר ילדה דיווחה על הפגיעה, וזו הופסקה (Williams, 1995). במקרים אלו, כשהאמנזיה חולפת, יכול לעלות זיכרון ברור יותר. במרבית המקרים האמנזיה איננה מלאה, והקרבתן ידבר על "צל" שמלווה אותו, "חור שחור" או משא בלתי נסבל שאינו מעז לקרוא לו בשם ומנסה לסלקו בכל דרך. חשוב לזכור כי אמנזיה היא תופעה הפיכה. המידע רשום, אך ממודר ואינו נגיש להכרה המודעת; רישומים אלו, אף שלא היו נגישים לתודעה, לאחר התגבשותם לכדי זיכרונות בעלי משמעות, יכולים להיות תקפים לא פחות מזיכרונות שהיו נגישים ברציפות (Dalenberg, 2006).

אף שתהליכים של ניתוק וקטיעה מסייעים לנפגעות בעת הפגיעה ולאחריה, משום שהם יוצרים אפשרות של שני מהלכי חיים מקבילים, או של חיים בלי דעת, הם משבשים בו-זמנית את שילוב החוויות הטראומתיות עם חוויות נורמליות אחרות ואת עיבודן. כתוצאה מכך, חלק מהנפגעות הבוגרות נותרות ללא ידיעה ודאית רציפה של מה שאירע להן, ולעתים – אף ללא ידיעה כלל. אולם מכיוון שאינן יודעות מה קרה להן, הן גם אינן שוכחות זאת. החוויה שמעולם לא נוסחה או בוטאה, ובוודאי שלא סופרה לאחר, נותרה חוויה ללא ייצוג, שאיננה ניתנת לזכירה במובן הרגיל של המילה, ועל כן היא גם בלתי נשכחת (Van der Kolk & Ducey, 1989). שכן אדם יכול לשכוח רק חוויות שהיו בהירות לו במידה מסוימת מלכתחילה. אי-לכך, מה שנותר מהחוויה מנותק מכל ממד של מודעות, מעין סיוט חסר ממד של זמן, אובייקט ותחושה של עצמי (זליגמן, 2004; Laub, 1995).

אי-האפשרות לדעת ולספר את הסיפור אשר אינו יכול להיתפס במחשבה, להיזכר או להיאמר, הציווי שאסור לספר (את מה שאסור לדעת) והיעדר עד שיכול לתת תוקף למה שקרה, מסבירים מדוע הנפגעת נותרת בשתיקתה. אולם כיוון שלא סיפרה את שאירע לה, חייה הופכים להיות הכלי שבאמצעותו היא משמרת את עברה מבלי דעת (זליגמן, 2004), וכך גם בבגרותה, היא מחיה את החוויה הטראומתית ומשמרת את הקשר עם התוקף, דרך פגיעה עצמית ודרך קשריה עם אחרים. לעתים היא אף תתקיף כל חיבור לאפשרות לדעת, גם אם פירושו של דבר איון עצמי, כלומר התקפת החיבור שלה לעצמה (אמיר, 2013).

עליית זיכרונות על טראומת גילוי עריות או היזכרות בה

זיכרונות טראומתיים נוטים לעלות טיפין טיפין או כהבזקים בלתי סדורים לאחור (פלשבקים), עם שפע של מרכיבים גופניים (למשל כאב בלתי מוסבר), חישתיים (סנסוריים) (בחילה לנוכח ריח מסוים) ורגשיים (אימה או זעם נטולי הקשר) מתוך החוויות הטראומתיות, שאין ביניהם כל חיבור אינהרנטי. זיכרונות אלו עשויים, כאמור, להופיע בחיות קיצונית ולהיות בעלי עצמה רבה, אך יכולים להיות גם מטושטשים ולא ברורים. ובכל זאת ישנם מקרים שבהם הזיכרונות שעולים דומים יותר לזיכרונות רגילים (Malmo & Laidlaw, 2010). החדירה לתודעה של חלקי זיכרונות אלו וההכרה בהם כזיכרונות של אירועים שהיו איננה חד-פעמית וגם לא חד-סטריית. פעולות של מחיקה (למשל כשהילדה או האישה שוללות את החוויה שדיווחו עליה) וניתוק (למשל כאשר אינן זוכרות את שדיווחו) ממשיכות להתקיים גם לאחר שעלו הזיכרונות. עיתוי ההיזכרות או ההכרה בפגיעה קשור לעתים קרובות לחשיפה לגירויים שמזכירים את הפגיעה, למשל ביקור במקום שבו התרחשה הפגיעה, מפגש עם הפוגע או תאריך מסוים שיש לו משמעות ביחס לפגיעה. נוסף על כך, שברי זיכרונות מתעוררים גם במצבים של שבירת הסטטוס קוו – כמו מוות, לידה, יציאה מחסות ההורים ומשברים אחרים. אולם הטריגרים הם בעיקר תוצאה של גירויים פנימיים, ולא חיצוניים, והם מתעוררים בעיקר מחוץ לתהליך של טיפול נפשי וללא קשר אליו (Briere, 2002; Malmo & Laidlaw, 2010; Wilsnack, Wonderlich, Kristjanson, Vogeltanz-Holm, & Wilsnack, 2002).

החלחול לתודעה של הזיכרונות שהושהו אינו מביא להקלה (כפי שהיה אולי מצופה, אם היה מדובר למשל בזיכרונות שווא שנועדו להסביר מצוקה נפשית) (Malmo & Laidlaw, 2010); להפך, בדרך כלל מתרחש זעזוע וישנו רצון עז לדכא את הזיכרונות והרגשות השלילים שקשורים בהם, ומתעוררת מצוקה גדולה. לעתים קרובות נפגעות מדווחות על מאבק פנימי של ממש, סערה ובהלה כתגובה להיזכרות. הן ממאנות להאמין לזיכרון הבלתי נסבל שנפגעו על ידי בן משפחה ומעדיפות להתייחס אל מחשבה זו כאל דמיון או שיגעון. ביטויים לא מילוליים של אירועי עבר אלה נראים למשל בהתנהגות הבין-אישית המגלמת ייצוגים של הטראומה, במשחקם של ילדים, ביחסים זוגיים, בסיוטים ופחדים ספציפיים לטראומה, בתגובות רתיעה לנוכח דמויות המזכירות את הטראומה או בתסמינים גופניים, הרבה לפני

שמתגבשות ידיעה והכרה ביחס לאירועים הטראומטיים (זומר, 2004; Courtois, 2004; Wenzlaff, Wengner, & Klein, 1991). עם הזמן, ובמיוחד אם ישנו משהו שניתן לשתפו בזיכרונות המציפים, מתגבשת צורה מאורגנת יותר של זיכרון, וסביבה מתגבשים פרטים נוספים. חוויית הפגיעה לא תסופר בהכרח כתיאור סדור של פרטים עובדתיים (שבחלקם כאמור אינם ידועים לנפגעת), אלא כנרטיב המורכב מהיבטים מפוצלים של החוויה עצמה ומבטאים בעיקר את הזעזוע שעבר על הנפש הילדית ואת המורכבות הרגשית הנקשרת לכך. כך למשל הילדה עשויה להיזכר במחשבות שהיו לה בזמן הפגיעה, שוודאי עשתה דבר איום ונורא, אם מגיע לה עונש כזה, אך היא לא תזכור בהכרח את מספר הפעמים שבהן נפגעה או את הסביבה שבה האירועים התרחשו (זליגמן ונוה, 2016).

מהימנות של זיכרונות טראומטיים בעקבות גילוי עריות

גורמים המסרבים להכיר בקיומה של אמנזיה ותומכיהם של הנאשמים בבתי המשפט מטילים לעתים קרובות ספק במהימנות זיכרונות של חוויות טראומטיות המופיעים לאחר אמנזיה, במיוחד כאשר מדובר בטראומה מינית (זליגמן ונוה, 2016; Loftus, 1997; Dalenberg, 2006). אולם זיכרונות של תקיפה מינית שמופיעים לאחר אמנזיה (שנקראים לעתים "זיכרונות משוחזרים") אינם מדויקים ומהימנים פחות (וגם לא יותר) מאשר זיכרונות רציפים (Herman & Harvey, 1997). בדומה, תיאור מפורט ומסודר של אירוע טראומתי מסוים אינו אמין יותר מתיאור דל בפרטים או בלתי מאורגן ואף בלתי עקיב. זיכרונות רציפים וגם משוחזרים עשויים להיות אמתיים או כוזבים או להכיל תמהיל של מידע מדויק ומידע בדוי (Kluft, 1995). ההיזכרות היא תמיד תהליך רקונסטרוקטיבי. אנו משתמשים בידע העכשווי שלנו ובהבנתנו ליצור מחדש את הידע על העבר. זיכרון, בין אם טראומתי ובין אם לאו, עשוי לתעתע, והוא איננו אובייקטיבי. יתר על כן, ממצאי המחקר מראים כי הראיות והעדויות המשמשות לתמוך בתקפותו של דיווח המתבסס על זיכרון רציף, זהות לאלו המשמשות כדי לתקף זיכרון משוחזר (המופיע לאחר שכחה), למשל: עדי ראייה, ראיות ביולוגיות, אמירות מתועדות של הנפגעת מאותה עת והודאות של הנאשם (Chu, et al., 1999; Feldman-Summers & Pope, 1994). אי-לכך, למרות הניסיונות החוזרים ונשנים להטיל ספק בדיווחיהן של נפגעות, אין הבדל מהותי באופני האישוש של זיכרונות טראומטיים רציפים ובלתי רציפים. כמו כן, למרות היות הזיכרונות המשוחזרים יוצאי דופן, בהשוואה להתנהלות היום-יומית שלנו ולזיכרונות של אירועים לא טראומטיים, אין הם סותרים את מה שידוע בתחום חקר הזיכרון על אופן תפקודו של הזיכרון (Brewin, 2012).

זיכרון שגוי

ייתכנו דיווחי שווא על טראומה מינית, כפי שייתכנו דיווחי שווא על אירועים אחרים; במילים אחרות, שיעור זיכרונות השווא בקרב אנשים המדווחים על זיכרונות

מודחקים או משוחזרים על אודות פגיעות מיניות בילדותם, זהה לשיעור התופעה של זיכרונות שווא על אודות אירועים אחרים באוכלוסייה הכללית (כ-5%) (Brown et al., 1999). אולם ביחס לגילוי עריות, מדובר במקרים חריגים, שאינם יכולים ללמדנו על הכלל. יתר על כן, גם כשיש דיווח שווא, הוא בדרך כלל כוזב באופן שלילי (false-negative), כלומר דיווחי השווא הם דיווחים שלא הייתה פגיעה, במקרים שקיים בהם תיעוד המוכיח שאכן אירעה פגיעה בילדות (Fergusson, Horwood, & Woodward, 2000). לדיווחי שווא שליליים תורמים מטפלים ואנשי מקצוע אחרים השוללים את תקפות דיווחיהם של המטופלים ואף נותנים הסברים תאורטיים כביכול לצרכים המתבטאים, על פי אמונתם, בזיכרונות אלו.

אך גם במקרים יוצאי דופן של דיווחי שווא, המטופלים בדרך כלל מגיעים לטיפול עם זיכרון השווא, ולא ממציאים אותו במהלכו. המקרים שבהם עולה חשד לזיכרונות שווא הם דיווח על זיכרונות לפני גיל שלוש, זיכרונות ביזאריים המתרבים עם הזמן, זיכרונות שעלו בטיפול אצל אנשים הטוענים לכוחות-על ולידע אזוטרי (כמו קריאה בקפה), או בקבוצה של עזרה עצמית לא מקצועית, כאשר משתתפים נוספים מדברים על הטרומות שעברו. במקרים אלו רצוי לאמת את הדיווח על סמך מקורות חיצוניים (למשל עדים, יומנים, התוודות של התוקף) כמו גם פנימיים (למשל תסמינים או מאפיינים של הזיכרונות).

לסוגיית הזיכרון של גילוי עריות מתקשרת הטענה בדבר "השתלת" זיכרונות של פגיעה מינית בטיפול ומחוצה לו. אולם למרות ההשמצות הנשמעות מעת לעת, לא ידוע אף מקרה מתועד אחד, לא כל שכן מחקר מדעי, שבהם תועדו היווצרות זיכרונות אוטוביוגרפיים שקריים על גילוי עריות ותסמונות שווא של הפרעה פוסט-טראומתית בכלל, בעקבות קריאת ספרים או צפייה בסרטים או בתכניות טלוויזיה (Courtois, 1999). אמנם יש ספרות ניסויית המצביעה על היכולת להשפיע על זיכרון ואף על "השתלת" זיכרונות של אירועים לא נעימים, בעיקר בגיל הרך, אך אין מדובר בזיכרונות על התעללות מינית, אלא של אירועים הנחשבים נורמליים (Ceci & Huffman, 1997). כמו כן, אין ראיות לכך ששאלות ישירות על התעללות מייצרות זיכרונות שווא של התעללות (Chu et al., 1999). במקרים של מטופלות עם רמת סוגסטיביליות גבוהה מאוד, קיימת סכנה ל"השתלת" זיכרונות, אף שאין לכך סימוכין מחקריים, אם מטפלים משדרים למטופלות באינטנסיביות ובנחרצות שתסמינים, חלומות וספקות שלהן מצביעים על היסטוריה של גילוי עריות, אף שלמטופלות אלו אין זיכרונות כאלה. על כן אנו מבקשות להזהיר מפני הסקת מסקנות על פי מערך התסמינים ומפני הנחה אוטומטית ונחרצת על קיומה של היסטוריית התעללות, בעיקר כאשר אין זיכרון של התעללות. כמו כן, דיווח על תקופות של אמנזיה מוחלטת או אמנזיה חלקית בילדות אינו מהווה בסיס מספיק בפני עצמו, בהיעדר מידע נוסף, להקשה גורפת על התעללות בילדות (קורטואה, 2004). אנשי טיפול בתחום הטרומה והזיכרון ניסחו במהלך השנים קווים מנחים, שיכולים לסייע למטפלים בסוגיות אלו (הרמן, 1994; Courtois, 1999; Chu, 2011).

חשיפה של זיכרונות טראומטיים במרחבים טיפוליים וחינוכיים

השיתוף בזיכרונות טראומטיים מן העבר או באירועים טראומטיים המתרחשים בזמן הווה מהווה נקודת מפנה משמעותית ביותר. הגילוי מציין את המעבר של הקרבן מעמדה של שמירה על התוקף וסביבתו לעמדה של שמירה עצמית וניסיון להיחלץ מהמלכוד. על מנת שחשיפה זו תתקיים נדרשת מצד הקרבן התגברות על גורמים מעכבים פנימיים, משפחתיים וחברתיים רבי עצמה (שוורצברג וזומר, 2004; Reitsema & Grietens, 2015). אחד **הגורמים המעכבים הפנימיים** הוא תחושת **הבושה** שנובעת מכך שהקרבן תופס את עצמו כשותף למעשים אסורים. מעשים אסורים אלה קשורים לחוויות של גועל, השפלה, בלבול ואימה, שהן כשלעצמן מעוררות בושה. מחסום נוסף הוא חוויית **חוסר אונים** וחוסר אמונה ביכולת להשפיע, כמו גם **חוסר אמון באנשים** וביכולתם לעזור. גורמים מעכבים פנימיים נוספים קשורים לתחושות **אשמה וקבלת אחריות** על ההתעללות, המאפשרות לנפגעת לשמור על המבוגר הפוגע כדמות חיובית בחייה, הן משום שהיא מפצלת בתודעתה את דמותו ומוציאה את הפן הפוגעני שלו אל מחוצה לה, והן משום שכך היא מספקת לעצמה מפלט מחוויה של חוסר אונים מוחלט. אשמה מעניקה אשליה של שליטה, אשר מתחזקת גם תקווה ליכולת להשפיע בעתיד. **הממד הדיסוציאטיבי** מהווה גורם מעכב נוסף. הפגיעה היא בעלת אופי מתעתע, ונוכחותה המנותקת וחסרת ההקשר לעתים קרובות אינה מוגדרת בעזרת השפה או קטגוריות מוכרות. כאשר האירועים הטראומטיים מנותקים מהתודעה, והנפגעת נשארת עם חוויות של מצוקה ללא הקשר, ניטלת ממנה האפשרות להבין את מה שקרה לה, ולפיכך ניטלת ממנה גם האפשרות לבקש עזרה מילולית ובהירה.

גורמים משפחתיים מהווים גם הם גורם מעכב רב-משקל. קיימים יחסי נאמנות ותלות כלפי המשפחה בכלל וכלפי הפוגע בפרט, והנפגעת עשויה לחוש שהאחריות לשמור על שלמות המשפחה מוטלת על כתפיה. היא עלולה לחשוב שחשיפת הסוד היא בגידה בבן המשפחה שפגע או במשפחה כולה, כמו גם לחשוש שהחשיפה תגרום לגינוי והאשמה מצד המשפחה או להתפרקותה. הגינוי שמפניו היא חוששת עלול להיות קשור לעצם חשיפת הסוד ולטלטלה המשפחתית שיכולה לבוא בעקבותיה או לאפשרות שיאשימו אותה במעורבותה בהתעללות עצמה. בשני המקרים הנפגעת עלולה למצוא את עצמה לא מובנת, מנודה, נאשמת ובודדה, ללא תמיכה משפחתית.

גורם מעכב נוסף הוא **הגורם החברתי**. שיתוף בסוד הפגיעה עלול לחשוף את הנפגעת לשיפוטיות הרסנית מצד הסביבה. החברה אינה סובלנית בדרך כלל כלפי קרבנות וחולשה. הנטייה הרווחת היא האשמת הקרבן (גם אם בהתחלה מעודדים אותו לספר), והתייחסות סלחנית לפגיעה מינית, כאל משחק ילדים או כאל יחסי מין לא הולמים בהסכמה. ישנו סירוב להכיר בעומק הפגיעה הנפשית ובהשלכות הקשות שלה. כל אלה מרתיעים מפני שיתוף וחשיפה.

בהתייחס לגורמים מעכבים דומיננטיים אלו, **יש להכיר בכך ששיתוף אחרים בחשיפה של פגיעה הוא אירוע משמעותי, הדורש כוחות נפש ואומץ לב.** מחקרים מראים שרק כשליש מהילדים ובני הנוער שעברו פגיעה מינית מספרים על כך בטווח המידי, ושליש נוסף מספר במהלך חמש השנים שלאחר הפגיעה (Schonbucher, Maier, 2012). ישנם מקרים שבהם הילדים מסרבים לספר גם כאשר ישנן ראיות בלתי תלויות (רפואיות או פורנזיות). כל אלה מצביעים על הקושי הרב הכרוך בחשיפת הפגיעה. מסיבה זו, לעתים קרובות ילדים ובני נוער יחשפו את דבר קיומה של הפגיעה שהתבצעה בעבר או מתרחשת בהווה, בדרכים עקיפות ובלתי צפויות, לא תמיד מתוך מודעות למעשה החשיפה או באופן מתוכנן.

ילדים קטנים נוטים לספר על הפגיעה בהם באופן לא מודע דרך ציורים, משחק והתנהגות, שבהם עולים תכנים מיניים או תוקפניים נטולי כל הקשר, שאינם הולמים את גילם. לעתים הם מדווחים על התנהגויות חריגות מצד הפוגע באמירות ישירות (למשל ילד המדווח: "דוד שלי מכאיב לי בטוסיק") או מבלי להבין שהם משתפים במשהו חריג (למשל ילדה המספרת: "אבא עושה עליי פיפי בלילה"). ילדים מציינים את הפגיעה גם באמצעות רשימה ארוכה של תסמינים שמבטאים מצוקה, כמו: פחדים עצמתיים, הרטבה ואי-שליטה בצרכים, פרצי אלימות לא מוסברים, התנהגות מינית לא מותאמת לגיל והתנהגות גררסיבית.

אצל ילדים מבוגרים יותר ובני נוער המצוקה עשויה להתבטא דרך תסמינים, כמו: הפרעת אכילה, חרדה, דיכאון, פגיעה עצמית, הסתגרות, בריחה מהבית, שימוש בסמים ואלכוהול והתפרצויות זעם. סיפור הפגיעה עשוי לעלות בישירות רבה יותר דרך שיתוף של חברה טובה, שפונה לאמה או ליועצת בית הספר בבקשה לעזור לנערה הנפגעת. קורה גם ששיחות בבית הספר בנושא התפתחות מינית או יחסים בין המינים מהוות זרז לעליית זיכרונות טראומתיים מהעבר או לתובנה בנוגע לחוויות פוגעניות שלא הובנו ככאלה. במקרים אחרים, ייתכן שתוך כדי פגישה עם יועצת בית הספר, הפסיכולוגית או המורה או במפגש עם מבוגר אחר שהילדה נותנת בו אמון, סביב מצוקה כלשהי, יתהווה מצע מאפשר לשיתוף ספונטני של אירועים טראומתיים מן העבר ומן ההווה, לעתים, להפתעת שני הצדדים.

לדוגמה, נוגה, תלמידת כיתה ח, הגיעה לשיחות אצל יועצת בית הספר בשל התדרדרות חמורה בלימודים. היועצת, שידעה שאמה של נוגה מתמודדת עם מחלת הסרטן, הזמינה אותה לחשוב אתה, אם יש מישהו במשפחתה שיכול לעזור לה בלימודים בתקופות שבהן האם מאושפזת בבית החולים לשם טיפולים. נוגה התקשתה לחשוב ונעשתה מתוחה יותר ויותר. היועצת, שבתחילה לא שמה לב לתגובת החרדה, החלה לשאול באופן קונקרטי על בני משפחה שונים. כשהיא הזכירה את סבה של נוגה, הנערה נכנסה למצוקה גדולה, התקשתה לנשום ונתקפה בבחילה חזקה. היועצת, שהבחינה בכך, שאלה אותה אם ידוע לה מדוע היא מגיבה כך, אולם נוגה לא הייתה מסוגלת לענות. היועצת לא הניחה לעניין והמשיכה להזמין את נוגה אליה לפגישות, עד שלבסוף נוגה סיפרה לה על כך שסבא שלה, שהיה אמור לדאוג לה בשעת מחלתה של אמה, פוגע בה מינית. בטיפול הנפשי שאליו הגיעה

שנים לאחר מכן, נוגה סיפרה שרק כאשר דיווחה ליועצת על הפגיעה, היא עצמה נעשתה מודעת להתעללות שעברה. עקשנותה של היועצת, שזימנה את ההורים ודיווחה לרשויות, הובילה לבסוף להפסקת הפגיעה ולמאסרו של הפוגע.

תפקידו של שומע העדות

חשיפת זיכרון טראומתי או התרחשות טראומתית תמיד מטלטלת. ההיתקלות ברוע האנושי מערערת את האמון הבסיסי של השומע בעולם ובאדם. היא מתקיפה, מאיימת ומעוררת רצון להחזיר את האיזון הפנימי והחיצוני על ידי הדיפת הזוועה. היות והסיפור לעתים קרובות נשמע מקוטע ומהוסס, בשל הקושי של הנפגע או הנפגעת לספק נרטיב שלם וקוהרנטי של הפגיעה הטראומתית, עלולה להתעורר אצל מקבל העדות תגובה של חוסר אמון או הכחשה. יש לזכור שגם לנפגעת קשה להכיר במציאות הבלתי נסבלת הזו, ושעבורה, כל עוד לא נאמרו המילים, החוויה יכולה להישאר במידה מסוימת חסרת ממשות. לעומת זאת, המילים המפורשות הופכות את הפגיעה למציאות.

מציאות זו מתהווה דרך החיבור למחשבות ולמילים והבעתם בפני זולת מקשיב. כך נוצר תחילתו של שיח המבקש מזור ותיקון באמצעות הרצף הנרטיבי, האישי והתרבותי. "[בחשיפתנו] לחוויות קיצון של הזולת", אמר סנש (2016, עמ' 314), "אנו מאותגרים להותיר ולכלול גם את המעונה וגם את המענה במשפחת האדם". לטענתו, ההתעקשות של הנפש לחזור ולשוחח עם עצמה ולהבין את החוויה הקשה שעברה היא דרך לשקם את חוויית האנושיות שאבדה. ההקשבה הכרוכה בתהליך טיפולי זה מדגישה את העדות הנדיבה (benevolent witnessing) (Boulanger, 2012), זו שאינה עוסקת בטכניקות הערכה וטיפול הנתמכות בעובדות, אלא בהקשבה מיטיבה ועמוקה, בחלקים האישיים והאנושיים של המספר ושל העד, המטפל, באופן שגורם לטרנספורמציה אישית ומקצועית (סנש, 2016).

תהליך השיתוף או החשיפה מלווה בתנועה בין ידיעה לאי-ידיעה, בין ודאות להטלת ספק באשר לפגיעה ולזיכרונות הקשורים אליה. זו מנת חלקם של נפגעי הטראומה, של העומדים מן הצד (בני משפחה, שכנים, רווחה) וגם של השותפים להקשבה, לקבלת העדות. במקרים מסוימים ניתן להבין תחושות אלו גם כשחזור חוויות של חוסר אמון שהנפגעת חוותה, כאשר ניסתה לדבר בעבר על כך שנפגעה (Davies, 1996).

קורטואה (Courtois, 1999; 2004) הזהירה מפני שתי עמדות מנוגדות ובלתי רצויות של מטפלים, שאותן ניתן לייחס גם לאנשי חינוך ויועצים שאליהם ילדים ובני נוער פונים לעזרה. העמדה האחת היא של חשדנות יתר, המובילה להימנעות והתעלמות מהדיווח, עמדה שתשאיר את הנערה שוב לבד. העמדה השנייה, לעומת זאת, באה לידי ביטוי במושקעות יתר של המטפלת או אשת המקצוע בסיפור הפגיעה, באופן שעלול לגרום לנערה להיענות לצורכי המטפלת ולספר יותר ממה שמתאים לה עצמה. במקום תגובות של חשד וחוסר אמון או חוסר ודאות, ללא מרחב לחקירה וספק, נדרשת מהדמות השומעת עמדה של הקשבה ופתיחות, כמו גם

יכולת להישאר בעמימות וחוסר ודאות (זליגמן, בדפוס; נוה, בדפוס). על כן, עדיף שהדמות החינוכית תפנה אל הנערה בשאלות פתוחות שאין בהן הכוונה סמויה. כמו כן, רצוי שהיא תימנע ממתן כותרות לאירוע המדווח (כמו "התעללות"), או לבן המשפחה ("אביך הפוגע"), אשר מתייגות ומנכיחות מצב שאולי עדיין לא הוגדר כך על ידי המטופלת. כמו כן, על אשת המקצוע להיזהר מפני הפיכת השיחה לחקירה. היא עלולה להסיק מסקנות ביחס לפגיעה ולהכריז עליהן טרם זמנן, בשל הקושי שלה לשאת אי-ודאות או מתוך הרצון להוכיח למטופלת שהיא מאמינה לה ללא ספק, כמו גם מתוך הצורך לתקן את המעוות ולהצביע על אי-הצדק. במצב זה היא עלולה "להשלים" פרטים חסרים בסיפור, לנסח האשמות ולתת תוקף למציאות זמן רב לפני שהנערה ניסחה לעצמה את חווייתה. לאורך כל התהליך הטיפולי שלאחר החשיפה, המטופלת היא שמחליטה אם לדעת, מה לדעת וכמה לדעת. היא גם זו שתגדיר את האירועים ואת יחסה אליהם. שומע העדות ייצג עמדה ברורה, שמטרתה להגן על הנערה ולספק עזרה למשפחתה, אך ייזהר מפני הבעת עמדה חד-משמעית ושיפוטית כלפי הפוגע ובני המשפחה, מתוך הבנה שסביר להניח שלנערה ישנם רגשות מעורבים כלפיהם.

על האדם שאליו פונה הנערה מוטלת אחריות כבדה. עצם הפנייה אליו מביעה את תקוותה שהוא ישמע אותה וייתצב לעזרתה. השיתוף, בין אם הוא נעשה ישירות ובכוונה ובין אם באופן בלתי מודע, פותח את האפשרות להיחלץ מהתופת כמו גם לתת ביטוי למה שלא נאמר מעולם. לכן ישנה חשיבות רבה להגיע לפגישה כזו עם מודעות למורכבות המעמד ולעמדה החינוכית-הטיפולית שתאפשר את הדיאלוג (Reitsema & Grietens, 2015; Townsend, 2016). תחילת תהליך השיתוף מלווה ברגישות גבוהה מצד הנערה לדקויות התגובה של השומע למה שהיא מספרת. סימנים של בהלה, חוסר אמון, ביטול או רתיעה עלולים להביא שוב להתכנסות פנימה עם הסוד, וגרוע מכך, להמשך ההתעללות. מסיבה זו חשוב לשים לב להטיות ולתגובות האישיות, על מנת לאפשר את השיח עם הנערה. במידת הצורך, כמו למשל אם תגובת הבהלה ניכרת, חשוב לקחת עליה אחריות, להכיר בכך שהתעוררה בהלה, אבל להזמין את הנפגעת להמשיך לספר.

הגילוי הוא תהליך אינטראקטיבי שתלוי בנכונות הזולת להאזין, להאמין ולתמוך; אי-לכך למערכת החינוכית ולשירותי הרווחה מוקנה תפקיד מיוחד ביצירת אווירה מזמינה לפנות לעזרה (שוורצברג זומר, 2004). חשוב להכשיר את אנשי הצוות ולהעלות את מודעותם לפגיעה בילדים ונוער ולתסמינים אופייניים למצוקה וכן ליצור אווירה שמעודדת פנייה לגורמים החינוכיים ולשירותים החברתיים, דרך דיבור לא סמכותי "בגובה עיניים", שמזמין שיתוף ומעורר אמון. הדמות הטיפולית או החינוכית שאליה פונים לראשונה היא בעלת תפקיד מרכזי; היא שתלווה את הנערה בשלב הראשון, שכולל דיווח להורים (אם הם אינם הפוגעים) או לרשויות. היא גם תלווה את הנפגעת ותפנה אותה לגורם המטפל המתאים. חשוב ביותר שתהיה המשכיות בקשר ובנוכחות, שכן בשלב ראשוני זה, עולמה של הנפגעת עובר זעזוע קיצוני, והיא נמצאת בסיכון.

חשוב לזכור ששיתוף בהתעללות הוא רק הצעד הראשון עבור הנפגעת בתהליך ארוך ומאיים. החשיפה פורצת את הבועה שהפרידה בין החיים ה"רגילים" לבין ההתעללות. החיים שהיו משתנים לחלוטין. נוצר שבר המלווה באי-ודאות מאימת. האיזון המשפחתי מופר, ועדיין לא ברורים ההיערכות המשפחתית בעקבות החשיפה והיחס שיקבל הקרבן: האם התוקף יוקע או האם יהיה זה הקרבן שינודה ויוכפש? החשיפה מחוללת שבר במשפחה, והנערה מאשימה את עצמה בסבל שהיא גורמת לסובבים אותה. היא נוטה להאשים את עצמה על עצם הפגיעה, על החשיפה ועל ההשלכות שלה, כי אין מבוגר אחראי שלוקח אחריות במקומה. רמת החרדה שלה גבוהה מאוד, היות שהקרקע נשמטת מתחת לרגליה, וגם הביטחון והשליטה המעטים שהיו לה עד הגילוי מתערערים. עליה להרגיש את הנוכחות המלווה של המערכת ושל הדמות שבחרה לשתף, על מנת שתוכל לשאת את כובד האשמה והחרדה ולהשיב לעצמה תחושה של שליטה. מתוך הכרת הקשיים הרגשיים הכרוכים בחשיפת הפגיעה, ניתן להבין את הממצאים המצביעים על הנטייה להכחיש את הפגיעה לאחר הגשת תלונה או לאחר חשיפתה (Lyon, 2007).

עקרונות היענות לחשיפת זיכרונות של טראומה מינית וגילוי עריות

כאמור, האדם שפונים אליו ומספרים לו ישירות או בעקיפין על פגיעה שהייתה או שעדיין מתרחשת, הוא דמות מרכזית וחשובה, שהופקדו בידיה האמון כי ניתן להחזיר את הסדר התקין לעולם והתקווה לקבל עזרה מתאימה. ניסיוננו הקליני רב-השנים כמטפלות ומדריכות יחד עם היכרות מעמיקה של הספרות הענפה בנושא, שאת חלקה פרשנו במאמר זה, הביאונו לניסוחם של כמה עקרונות להיענות מותאמת ומקדמת בעקבות חשיפה של אירועים שהיו או אירועים שעדיין מתרחשים. נדרשות כמובן רגישות והתאמה במימוש העקרונות הללו, על פי הייחודיות של כל מקרה ומקרה.

הקשבה והכרה

עמדה מקשיבה ולא שיפוטית מייצרת אווירה שבה ניתן להמשיך לשתף רגשית בתכנים קשים ומערערים (Milchman, 2012). חשוב להקשיב לנאמר, לתת הכרה לרגשות ולפחדים שעולים בפגישה, להיזהר מהנטייה האנושית למזער את הפגיעה או לעודד את הנפגעת להמשיך הלאה ולהשאיר את הפגיעה "מאחור", מתוך חשש מעימות. מצד שני, חשוב לא להכביד על הנערה בעצמת הבהלה והזעזוע שחשיפה כזו מעוררת. מיקוד הקשב צריך להישאר על הנפגע ועל צרכיו המידיים.

שאלת שאלות

הפניית שאלות ישירות עוזרת לילדה ולמתבגרת להתקדם במשימת החשיפה. מדובר בשאלות ישירות בנוגע למצבן הנפשי ומצוקתן (McElvaney, 2008) ושאלות ישירות

לגבי קיומה של הפגיעה המינית (Ungar, Barter, McConnell, Tutty, & Fairholm, 2009). ברור מאליו שאופן הפניית השאלות צריך להיעשות ברגישות ובהתאמה. אין להיכנס לפרטי הפגיעה, אלא לברר את עצם קיומה ואת מצבה הנפשי של המספרת. דוגמה לסדרת שאלות שניתן לשאול ילדה הנראית במצוקה היא: "נראה שמהו מציק לך כבר זמן-מה. איך אוכל להקל עלייך לשתף במה שקורה? האם יש מישהו שמתנהג אתך באופן שגורם לך אי-נוחות? מישהו שפוגע בך גופנית או רגשית? האם קרה בעבר שמישהו נגע בך באופן שהפריע לך? האם היה זה מגע בעל אופי מיני?" אנו ממליצות לשאול יותר משאלה אחת, באופן הדרגתי (מהכללי לפרטני) ובכמה אופנים, ביחס להווה ולעבר, מתוך הכרה בקושי להגדיר את הדברים באופן עצמאי ולקרוא להם בשמם.

מתן הכרה לקושי לשתף ולחשוף סודות

לעתים קרובות הגילוי מלווה בתגובה רגשית חזקה של חרדה ובהלה, המהולות גם בתחושת הקלה. אמירה מאשרת ומחזקת יכולה להישמע כך: "זה דורש הרבה אומץ לשתף במה שעובר עלייך, ואת כבר מתמודדת הרבה זמן עם הסוד הזה לבד. טוב שסיפרת לי. זה בטח מבהיל, והרבה דברים נמצאים באי-ודאות עכשיו, אבל נחפש יחד את הדרכים לעזור לך ולשמור עלייך".

אמון

שאלת האמון והספק ניצבת בפני כל אדם ששומע על פגיעה בילדים בכלל ועל גילוי עריות בפרט. על פי הבנתנו, במפגש הראשון שבו נחשפת הפגיעה הטראומתית, חשוב להיות בעמדה פתוחה, המביעה אמון במצוקת הנערה. אין זה מתפקידה של הדמות שאליה הנערה פונה לחקור את פרטי האירועים וגם לא לאמת את הדברים. בשלב הבא תתבצע חקירה מקצועית על ידי חוקרי ילדים ונוער, ועל כן על אנשי המקצוע מקבלי העדות מוטלת אחריות אחרת – במקום עמדה חקרנית, על הדמות החינוכית או המקצועית לאמץ עמדה של הקשבה ופתיחות לחשיפה, עם יכולת להישאר בעמימות וחוסר ודאות (זליגמן ונוה, 2016). לכן חשוב לפנות אל הנערה המדווחת בשאלות פתוחות שאין בהן הכוונה סמויה, עם דגש על כך שמטרת השאלות להבהיר את מה שנאמר ולהגיע למסקנה בנוגע להתערבויות הדרושות, מבלי לחקור ולהיכנס לפרטים, **זאת על מנת לא לשבש ו"לזהם" את החקירה.**

מתן תוקף לתגובה ולהשלכות של הטראומה

אם הנערה משתפת בתסמינים ובקשיים שעמם היא מתמודדת, הסבר פסיכו-חינוכי אשר יקשר בין הקשיים לבין הטראומה ייצור נורמליזציה של התגובות ויספק הסבר מרגיע, מעצם היותן מוכרות וידועות. ניתן לומר לה: "אלו תגובות נורמליות למצב לא נורמלי ובלתי נסבל". נפגעת הטראומה תגלה שאיננה יוצאת דופן או משוגעת, ומכיוון שהתופעות מוכרות, יהיה גם מי שידע לעזור לה. עם זאת, חשוב לתת תוקף לקושי להמשיך לנהל חיים נורמליים.

מתן תקווה לנערה שניתן לעזור לה כדי שתוכל להמשיך לחיות חיים רבי-משמעות למרות סבלה

עם מתן התוקף לקושי ולפחד של הנערה ממה שיקרה בהמשך לחשיפה, חשוב להחזיק בתקווה ובאמונה שיהיה מוצא למצוקתה ושניתן יהיה להגיע למצב שבו חוויות העבר לא תשפענה עליה באופן הרסני. עמדה זו חשובה מאוד, כיוון שהפגיעה חושפת את האדם לחוויה של מלכוד, חוסר אונים וייאוש, המתגברים כתוצאה מחוסר היכולת להפסיק אותה. חשוב שיוכל להחזיר לעצמו את האמון ביכולתו לשנות את המציאות וביכולתם של אחרים לעזור לו בכך. המשפט: "טוב שהעזת לספר, נחפש עזרה מתאימה לך ולמשפחתך, כדי להתמודד עם הכול וכדי לצאת מזה", הוא משפט שמכיל בתוכו את המסר כולו.

בושה ואשמה

רגשות אלו מלווים ילדים ומתבגרים נפגעי התעללות, בעיקר אם נפגעו בתוך המשפחה. ילדים אלו נוטים לייחס לעצמם את הרוע והאשמה, כדי לשמר את הדמות המיטיבה ולתת משמעות הגיונית למציאות הבלתי נסבלת שבתוכה הם נתונים. המחיר המתמשך מתבטא בכך שהם חווים את עצמם גם בבגרותם כרעים והרסניים, חסרי תקנה ובלתי ראויים לחיים טובים יותר. אמירה ברורה מצד הדמות המקצועית, המתייחסת לאחריות המבוגר לפגיעה, היא אמירה חשובה, המבטאת את הסדר התקיין של העולם. כך למשל ניתן לומר: "גם אם את מרגישה אשמה, לא משנה מה אמרת ומה עשית, האחריות על מה שקרה היא של המבוגר, וזה תפקידו לשמור עלייך, ולא להתבלבל. אסור שדבר כזה יקרה".

בירור אם הפגיעה עדיין מתרחשת

יש לברר אם הילדה נמצאת עדיין בסיכון או שמא הפגיעה הייתה בעבר ואינה יכולה להישנות. מידת הדחיפות של ההתערבות המערכתית תהיה בהתאם לרמת הסיכון. כמו כן יש לבדוק אם יש ילדים נוספים בסיכון (אחים צעירים במשפחה שבה מתרחשת פגיעה או אם הפוגע הוא בתפקיד המאפשר לו גישה לילדים, כמו מורה או מדריך).

דיווח

בישראל קיימת חובת דיווח על פגיעה בקטינים וחסרי ישע. הצורך לדווח יוצר לפעמים אצל מתבגרים התנגדות חזקה. הם חוששים מפני מה שהחשיפה תעולל בתוך המשפחה, הם חוששים גם מנידוי, אי-אמון והרס כל מה שמוכר להם. יש צדק בדבריהם. החשיפה והדיווח מערערים את המשפחה ואת היחסים המשפחתיים. אף על פי שכל הרשויות עושות כמיטב יכולתן במימוש חלקן המקצועי, אין שליטה במה שיקרה. רמת אי-הוודאות גבוהה, ורמת החרדה המלווה אותה היא לעתים בלתי נסבלת. עם זאת, אין כאן שיקול דעת באשר לדיווח. אגף הרווחה הוא הכתובת

לדיווח, באמצעות פקידת סעד. יש להתייעץ אתה על אופן הפנייה להורים, בין אם הפגיעה בתוך המשפחה או מחוצה לה.

חשוב לשתף את הילדה או הנערה בכך שתהיה פנייה לגורמים נוספים, שיעזרו לטפל במצב הבעייתי שבו הן נתונות. הפנייה נעשית גם כדי לעזור לפוגע להפסיק את מעשיו. ההסבר יותאם כמובן לגיל הנפגעת, אך נראה שהסבר המתמקד בהגנה על הילדה עדיף על הסבר שמדגיש את הענישה של הפוגע. לרוב קיימים רגשות מעורבים כלפי הדמות הפוגעת, והיא יכולה להיות גם חיובית בעיני הילדה בתחומי חיים מסוימים ואף אהובה עליה. הדגשת היבט הענישה עלולה אם כך להגביר את רגשות האשם שלה.

נוכחות המשכית

השלב הראשון של החשיפה אינו מסתיים בתום הפגישה הראשונה; בסופה, הפצע עדיין פתוח, וישנן תחושות של ערעור וחוסר ודאות. חשוב שהדמות שאותה הנערה בחרה לשתף תמשיך ללוותה, על מנת שלא תהיה חוויה של נטישה כתוצאה מהגילוי המסעיר. לעניות דעתנו, מתאים שהליווי ימשך עד שתמצא לנערה דמות טיפולית. סוג הליווי ותכיפותו נתונים כמובן לשיקול דעת, אך חשוב שלא יפסק כשעולמה של הנערה טרם התייצב דיו.

סיכום

הזיכרון הטראומתי מאתגר את החשיבה הקונוונציונלית, שמארגנת את עצמה באמצעות חשיבה דיכוטומית. דיכוטומיה זו מתייחסת למציאות דרך משוואות בינריות, כגון: אובייקטיבי וסובייקטיבי, אמתית וכוזב, היה או לא היה. חשיבה זו מניחה מציאות קבועה ועקיבה. היא מתאפיינת בתפיסה לינארית, שעל פיה קיים רצף של התפתחות טבעית שבה דבר אחד מוביל לשני. אולם הזיכרון הטראומתי אינו מציית לכללים אלה. אדרבה, יש לו פנים רבות וסותרות: בעוד שלעתים תכופות אין הוא מציג רצף נרטיבי, במקרים אחרים זיכרון טראומתי מתארגן כרצף קוהרנטי המדייק בפרטים. בדומה, הזיכרון הטראומתי לוקה באמנזיה חלקית או גורפת, שעשויה להתחלף בידיעה חמקמקה. הוא מתבטא בהצפה של רסיסי פרטים שאינם מסתכמים לשלם, בקטעי זיכרון והבזקים נעדרי הקשר ומשמעות, המלווים בתגובות רגשיות וסומטיות קוטביות, שאינן מובנות לצופה מן הצד, ולעתים קרובות – גם לא לנפגע עצמו. לא ניתן אפוא להתייחס לזיכרון טראומתי ובוודאי לא לשפוט את אמינותו בכלים הקונוונציונליים, אלא מתוך הכרה שמשוה יסודי השתבש בעקבות החוויה הטראומתית.

אפיונים אלה של הזיכרון הטראומתי מקשים על הילדה והנערה לשתף בפגיעה. הגילוי דורש התגברות על תעתועי הזיכרון, על המחסור במילים שתצלחנה לתאר את החוויה ועל הגורמים הרגשיים המעכבים, כמו למשל: חוויית הבושה והאשמה, חוסר האונים והאימה שבחשיפה. לכך מצטרפים גורמים משפחתיים מעכבים, המתבטאים בחשש עמוק מפירוק המשפחה, מהכעס שיופנה כלפי הנפגעת על

הפרת האיזון המשפחתי ואולי גם על עצם הפגיעה. קיים חשש מאבדן המשפחה ומנטישתה. גורמים מעכבים חברתיים, כמו הנטייה להאשים את הקרוב ולהתייחס לפגיעה מינית כאל יחסי מין לא הולמים בהסכמה, וחוסר ההבנה ביחס לעומק הפגיעה הנפשית ולמגבלות שנוצרות בעקבותיה, כל אלה מרתיעים את הנפגעת ומונעים ממנה לשתף. לכן, כשלמרות כל המחסומים והגורמים המעכבים ישנה חשיפה של סוד הפגיעה, זו היא נקודת תפנית משמעותית ביותר. הגילוי מציין את המעבר מעמדה של שמירה על התוקף וסביבתו לעמדה של שמירה עצמית והיחלצות מהמלכוד. זהו רגע מכריע עבור הנפגעת, רגע של פגיעות, המלווה בחשש עצום מהתגובה שתתקבל. התגובה עלולה להשאיר את הנערה נטושה ומבודדת ולגרום להתכנסותה ולהשתקה מחודשת של הסוד לזמן ממושך. לעומת זאת, התגובה עשויה למנף תהליך של היחלצות ממצב בלתי נסבל ולהחזיר לה את האמון ביכולתם של בני אדם לעזור ולהיעזר.

צוותים חינוכיים וייעוציים במסגרות השונות יכולים לתרום תרומה רבה לעידוד ילדים ונוער לפנות אליהם לעזרה. ככל שתהיה מודעות גדולה יותר לנושאים אלה וייעשה מאמץ ליצור אווירה מזמינה וקשובה למצוקות השונות, כך יקל על הנפגעים להתגבר על הפחדים הרבים הכרוכים בפנייה לעזרה. למבוגר הקשוב שמוכן לשמש כעד למצוקתם של הנפגעים והנפגעות ישנו תפקיד מכונן בהשבת הסדר שהשתבש בעולמם של אותם ילדים ובני נוער ובשיקום המערכת הערכית שלהם (שקשורה להבחנה בין טוב ורע, מותר ואסור, קרוב ותוקפן). זכות גדולה היא ללוות את התהליך, שכרוך באחריות רבה ליצור מפגש מיטיב ואמין עם ילדים ומתבגרים שננטשו על ידי מי שאמור היה להגן עליהם.

מקורות

- אמיר, ד' (2013). **תהום שפה**. ירושלים: מאגנס.
- הרמן, ג' (1994) **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
- זומר, א' (2004). להיות או לא להיות: טראומות ילדות והפרעות ניתוק. בתוך צ' זליגמן וז' סלומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות**. (עמ' 164–192). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- זליגמן, צ' (2004). מבוא לגילוי עריות. בתוך צ' זליגמן וז' סלומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 15–40). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- זליגמן, צ' (2004). תהליך העדות בטיפול בטראומת גילוי העריות: גילום מחדש ועיבוד הטראומה ביחסי ההעברה והעברה-נגדית. בתוך צ' זליגמן וז' סלומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 240–256). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- זליגמן, צ' (בדפוס). בהיעדר העד אין ידיעה: הטרגדיה הטיפולית של גב' A. בתוך ע' אשל וצ' זליגמן (עורכות), **היה או לא היה: צללים של פגיעה מינית בטיפול**. ירושלים: כרמל.
- זליגמן, צ' ונוה, א' (2016). הנשכחות שאי-אפשר לשכוח: תהליכי זיכרון אצל נפגעי גילוי עריות. **שיחות**, ל, 133–142.
- לאוב, ד' (2008). נשיאת עדות, או תהפוכות ההאזנה. בתוך ש' פלמן וד' לאוב (עורכים), **עדות – משבר העדים בספרות, בפסיכואנליזה ובהיסטוריה** (עמ' 67–81). תל אביב: רסלינג.

- נוה, א' (בדפוס). התמרתו של הגולמי והמנותק בטיפול בטראומה: על ההקשבה הפתוחה של המטפל כתנאי להתגבשות העצמיות של המטופלת. בתוך ע' אשל וצ' זליגמן (עורכות), **היא או לא היא: צללים של פגיעה מינית בטיפול**. ירושלים: כרמל.
- סנש, ד' (2016). עינויים: טראומה בהקשר בין-אישי כנקודת המגוז של האנושיות. בתוך י' עתריה וע' שלו (עורכים), **העידן הפוסט אנושי, בין פנטזיה לחיי נצח ובהלה קיומית** (עמ' 287–319). חיפה: פרדס.
- פרנצי, ש' (2003). בלבול השפות בין המבוגרים לילד: שפת הרוך ושפת התשוקה. בתוך ע' ברמן (עורך), **בלבול השפות בין המבוגרים לילד: שפת הרוך ושפת התשוקה** (עמ' 199–207). תל אביב: עם עובד.
- קורטואה, ק' (2004). קווים מנחים לטיפול במבוגרים שעברו או אפשר שעברו התעללות בילדותם (עם דגש מיוחד על נושאים של זיכרון מושהה/משוחרר). בתוך צ' זליגמן וז' סולומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 229–239). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- שוורצברג, ש', וזומר א' (2004). חשיפת הסוד: גורמים מעודדים ומעכבים את גילוי סוד הפגיעה בקרב קורבנות התעללות מינית בילדות. בתוך צ' זליגמן ז' סולומון (עורכות), **הסוד ושברו: סוגיות בגילוי עריות** (עמ' 82–103). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל-אביב.
- Boulanger, G. (2012). Psychoanalytic witnessing: Professional obligation or moral imperative? *Psychoanalytic Psychology*, 29, 318–324.
- Bremner, J. D. (2002). *Does stress damage the brain? Understanding trauma-related disorders from a neurological perspective*. New York: W. W. Norton.
- Brewin, C. R. (2007). Autobiographical memory for trauma: Update on four controversies. *Memory*, 15(3), 227–248.
- Brewin, C. R. (2012). A theoretical framework for understanding recovered memory experiences. In F. Belli (Ed.), *True and false recovered memories: Toward a reconciliation of the debate* (pp 149–174). New York: Springer.
- Briere, J. (2002). Treating adult survivors of severe childhood abuse and neglect: Further developments of an integrative model. In J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (2nd ed, pp. 175–203). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, D., Schefflin, A. W., & Whitfield, C. L. (1999). Recovered memories: The current weight of the evidence in science and in courts. *The Journal of Psychiatry & Law*, 27, 5–156.
- Brown, L. S., & Freyd, J. J. (2008). PTSD Criterion A and betrayal trauma: A modest proposal for a new look at what constitutes danger to self. *Trauma Psychology, Division 56, American Psychological Association Newsletter*, 3(1), 11–15.
- Ceci, S. J., & Huffman, M. L. C. (1997). How suggestible are preschool children? Cognitive and social factors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 948–958.
- Chu, J. A. (2011). *Rebuilding shattered lives: treating complex PTSD and dissociative disorders* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chu, J. A., Frey, L. M., Ganzel, B. L., & Mathews, J. A. (1999). Memories of childhood abuse: Dissociation, amnesia and corroboration. *The American Journal of Psychiatry*, 156, 749–755.

- Courtois, C. A. (1999). *Recollections of sexual abuse: Treatment principles and guidelines*. New York: W. W. Norton.
- Courtois, C. A. (2002). Implications of the memory controversy for clinical practice: An overview of treatment recommendations and guidelines. *Journal of Child Sexual Abuse, 9*(3), 183–210.
- Dalenberg, C. J. (2006). Recovered memory and the Daubert criteria: Recovered memory as professionally tested, peer reviewed, and accepted in the relevant scientific community. *Trauma, Violence, & Abuse, 7*(4), 274–310.
- Dalenberg, C. J., Brand, B. L., Gleaves, D. H., Dorahy, M. J., Loewenstein, R. J., Cardeña, E., et al. (2012). Evaluation of the evidence of the trauma and fantasy models of dissociation. *Psychol. Bull, 138*(3), 550–588.
- Davies, J. M. (1996). Dissociation, repression and reality testing in the countertransference: The controversy over memory and false memory in the psychoanalytic treatment of adult survivors of childhood sexual abuse. *Psychoanalytic Dialogue, 6*, 189–218.
- Davies, J. M., & Frawley, M. G. (1992). Dissociation processes and transference-countertransference paradigms in the psychoanalytically oriented treatment of sexual abuse. *Psychoanalytic Dialogue, 2*, 5–36.
- Davies, J. M., & Frawley, M. G. (1994). *Treating the adult survivor of childhood sexual abuse: A psychoanalytic perspective*. New York: Basic Books.
- Dorahy, M. J. (1997). Memory and the processing of traumatic stimuli: Implications for the recovered memory debate. *The Irish Journal of Psychology Journal, 18*, 430–438.
- Fairbairn, W. R. D. (1952). *Psychoanalytic study of the personality*. London/New York: Routledge.
- Feldman-Summers, S., & Pope, K. S. (1994). The experience of forgetting childhood abuse: A survey of psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 636–639.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Woodward, L. J. (2000). The stability of child abuse reports: A longitudinal study of the reporting behavior of young adults. *Psychological Medicine, 30*(3), 521–544.
- Grand, S. (2000). *The reproduction of evil: A clinical & cultural perspective*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Herman, J. L., & Harvey, M. R. (1997). Adult memories of childhood trauma: A naturalistic clinical study. *Journal of Traumatic Stress, 10*, 557–571.
- Herman, J. L., & Schatzow, E. (1987). Recovery and verification of memories of childhood sexual trauma. *Psychoanalytic Psychology, 4*(1), 1–14.
- Janssen, I., Krabbendam, L., Bak, M., Hanssen, M., Vollebergh, W., de Graaf, R., & van Os, J. (2004). Childhood abuse as a risk factor for psychotic experiences. *Acta Psychiatrica Scan, 109*, 38–45.
- Kluft, R. P. (1995). The confirmation and disconfirmation of memories of abuse in dissociative identity disordered patients: A naturalistic study. *Dissociation, 8*, 253–258.
- Krystal, J., Bennet, A., Bremner, J. D., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (1996). Recent developments in the neurobiology of dissociation. In L. D. Michelson & W. J. Ray

- (Eds.), *Handbook of dissociation: Theoretical, empirical, and clinical perspectives* (pp. 183–190). New York: Plenum Press.
- LaGarde, G., Doyon, J., & Brunet, A. (2010). Memory and executive dysfunctions associated with acute posttraumatic stress disorder. *Psychiatry Research*, *177*, 144–149.
- Laub, D. (1995). Trauma and testimony: The process and the struggle. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: explorations in memory* (pp. 61–75). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Loftus, E. F. (1997). Memories for a past that never was. *Current Directions in Psychological Science*, *6*, 60–65.
- Lyon, T. (2007). False denials: Overcoming methodological biases in abuse disclosure research. In M. E. Pipe, M. E. Lamb, Y. Orbach, & A. C. Cederborg (Eds.), *Child sexual abuse: Disclosure, delay and denial* (pp. 41–62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malmo, C., & Laidlaw, T. S. (2010). Symptoms of trauma and traumatic memory retrieval in adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Trauma & Dissociation*, *11*(1), 22–43.
- McElvaney, R. (2008). *How children tell: Containing the secret of child sexual abuse*. Unpublished doctoral dissertation. Trinity College, Dublin.
- Milchman, M. D. (2012). From traumatic memory to traumatized remembering: Beyond the memory wars, Part 1: Agreement. *Psychology, Injury & Law*, *5*, 37–50.
- Nijenhuis, E. R. S., Van der Hart, O., & Steele, K. (2004). Trauma-related structural dissociation of the personality. *Trauma Information Pages website*. Available at WURL: <http://www.trauma-pages.com/a/nijenhuis-2004.php>
- Porter, S., & Birt, A. R. (2001). Is traumatic memory special? A comparison of traumatic memory characteristics with memory for other emotional life experiences. *Applied Cognitive Psychology*, *15*, 101–117.
- Reitsema, A. M., & Grietens, H. (2015). Is anybody listening? The literature on the dialogical process of child sexual abuse disclosure reviewed. *Trauma, Violence, & Abuse*, *17*(3), pp. 330–340.
- Schonbucher, V., Maier, T., Mohler-Kuo, M., Schnyder, U., & Landolt, M. A. (2012). Disclosure of child sexual abuse by adolescents: A qualitative in-depth study. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*(17), 3486–3513.
- Schultz, T. M., Passmore, J., & Yoder, C. Y. (2003). Emotional closeness with perpetrators and amnesia for child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, *12*, 67–88.
- Siegel, D. J. (1995). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford.
- Sivers, H., Schooler, J., & Freyed, J. J. (2002). *Recovered memories*. *Encyclopedia of the Human Brain*, *4*, 169–184.
- Steele, K., Van der Hart, O., & Nijenhuis, E. R. (2005). Phase oriented treatment of structural dissociation in complex traumatization: Overcoming trauma-related phobias. *Journal of Trauma and Dissociation*, *6*(3), 11–53.

- Stern, D. B. (1983). Unformulated experience: From familiar chaos to creative disorder. *Contemporary Psychoanalysis, 19*, 71–99.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Townsend, C. (2016). *Child sexual abuse disclosure: What practitioners need to know*. Available at Darkness to Light: www.D21.org
- Ungar, M., Barter, K., McConnell, S., Tutty, L. M., & Fairholm, J. (2009). Patterns of disclosure among youth. *Qualitative Social Work, 8*(3), 341–356.
- Van der Hart, O., Nijenhuis, E. R. S., & Steele, K. (2005). Dissociation: An insufficiently recognized major feature of complex PTSD. *Journal of Traumatic Stress, 18*(5), 413–424.
- Van der Kolk, B. A. (1996). The body keeps the score: Approaches to the psychobiology of posttraumatic stress disorder. In B. A. Van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress* (pp. 417–440). New York: the Guilford Press.
- Van der Kolk, B. A., & Ducey, C. P. (1989). The psychological processing of traumatic experience: Rorschach patterns in PTSD. *Journal of Traumatic Stress, 2*, 259–274.
- Vermetten, E., & Bremner, J. D. (2002). Circuits and systems in stress, I: Preclinical studies. *Depression and Anxiety, 15*, 126–147.
- Wenzlaff, R. M., Wengner, D. M., & Klein, S. B. (1991). The role of thought suppression in the bonding of thought and mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 779–782.
- Williams, L. M. (1995). Recovered memories of abuse in women with documented child sexual victimization histories. *Journal of Traumatic Stress, 8*(4), 649–673.
- Wilsnack, S. C., Wonderlich, S. A., Kristjanson, A. F., Vogeltanz-Holm, N. D., & Wilsnack, R. W. (2002). Self-reports of forgetting and remembering childhood sexual abuse in a nationally representative sample of US women. *Child Abuse & Neglect, 26*, 139–147.

מרחב האפשרויות הבלתי מוגבלות: דמיון, משחקיות ויצירתיות כמקור להחלמה מטרומה

מולי להד ודורי רובינשטיין

"הדמיון הוא הנשק היחיד במלחמה נגד המציאות" (ז'ול דה גוטייה)

תקציר

המאמר דן בתפקיד הדמיון ומרכיביו (משחקיות ויצירתיות) בפיתוח חוסן והתמודדות, תוך התמקדות בטיפול בטרומה. כיום, שיטות יעילות לטיפול בטרומה משתמשות בדמיון כמוקד לשינוי הזיכרון הטראומטי וככלי טיפולי מרכזי, אם כי לרוב באופן בלתי מובחן וללא התייחסות תאורטית או מחקר הממוקד בדמיון. מאמר זה מביא סקירה ספרותית עדכנית, המתארת את תפקידו האפשרי של הדמיון בהתמודדות עם טראומה וטיפול ב-PTSD (הפרעת דחק פוסט-טראומטית), תוך ציון רכיבים מוחיים משותפים לדמיון ול-PTSD. יצירתיות מוצגת כמנבא משמעותי לחוסן בפני טראומה, בכך שהיא מעודדת משחקיות ומשחק, אשר בעזרת הדמיון משהים את המציאות המאיימת ועוזרים ליצור נרטיב קוהרנטי וגמיש, לווסת רגשות שליליים ולרכוש שליטה עצמית. כל אלו מתאפשרים בחדר הטיפול באמצעות מרחב המציאות הפנטסטית, שבו יכולים הסובלים מ-PTSD להשתמש בכדי להתמודד עם הזיכרון הטראומטי החודרני, לשלוט בו, לגרותו, לשנותו, לעכבו ואף לדכאו. המאמר מציג את הפער בין השימוש בדמיון ככלי טיפולי קליני בשטח לבין ההבנה וההכרה של מכניזם הדמיון המביא לשינוי. לבסוף, מוצגת שיטת ה-SEE FAR CBT כגישה משלבת המייחדת מקום לדמיון כמקור להחלמה.

מילות מפתח: דמיון, טיפול, פוסט-טראומה, יצירתיות, משחקיות, זיכרון טראומטי

אם נבקש מכם להשתמש בדמיונכם רק לרגע, לדמיין מקום בטוח, מקום דמיוני, בחוץ, בטבע או בתוך בית, כל מקום שעולה בעיני רוחכם שבו אתם מרגישים רגועים, נינוחים ובטוחים, ולאחר מכן נבקש מכם לתאר את הפרטים המאפיינים את המקום במילים ולזהות היכן בגופכם אתם חשים זאת, רובכם, ככל הנראה, תחומו משימה זו כפשוטה ונעימה. אך ייתכן של-7%–8% מהאוכלוסייה או אף יותר תהיה זו משימה קשה, לעתים חודרנית, אשר תדרוש תרגול רב. במאמר זה נעמוד על תפקידם של הדמיון ומרכיביו (משחקיות ויצירתיות) בפיתוח חוסן, התמודדות וטיפול בטרומה. לטענתנו, ההפרעה הפוסט-טראומטית היא במהותה הפרעה של הדמיון. אכן זה אותו דמיון שמשלט על המטופל, בהבזק לאחור (פלשבק), וגורם לסבל ניכר, מלווה בתחושה של חוסר שליטה – "אני משתגע" או גרוע מכך – "אני משוגע", אך הדמיון הוא גם מה שמאפשר לרבים מאתנו להמריא על כנפיו לגובהי מרומים, לתכנן חופשת קיץ מדהימה ולחלום על עתיד טוב ומספק.

תרגיל הדמיון שאתו פתחנו נקרא "מקום בטוח", הוא מצוי במגוון טיפולים ומשולב כחלק מפרוטוקולים מבוססי מחקר (EBT), כמו (EMDR) Eye Movement Desensitization and Reprocessing (Shapiro & Forrest, 2016), (PE) Prolonged Exposure (Back et al., 2014), ומהווה כלי טיפולי יעיל ושכיח להתמודדות עם עוררות גבוהה, זיכרונות טראומטיים חודרניים וחרדה ולהחזרת תחושות הביטחון, הבחירה והשליטה (Williams & Poijula, 2016). במהלך שנים של עבודה קלינית עם מבוגרים וילדים הסובלים מהפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD), ראינו שהם מתקשים במשימות הדורשות להפעיל את הדמיון בצורה נשלטת, מפורטת, רציפה וגמישה. נראה כי הכניסה למרחב הדמיון מאיימת על הסובל מפסיכו-טראומה בשל היותו מקום של משחקיות (מושג שנדון בו בהמשך), מרחב שבו "הכול אפשרי", ואי-לכך לא ניתן לשלוט בו, או ליתר דיוק – קשה להתמיד ב"משימה של עמידה על המשמר" במטרה לא לתת לזיכרונות הקשים לצוף, והיא מאפיינת מאוד את הסובלים מ-PTSD קשה ביותר. אכן הדמיון יכול להיות מקור לסבל נפשי, אולם לטענתנו הדמיון יכול להיות גם המקור להחלמה. בפועל, שיטות יעילות לטיפול ממוקד בפוסט-טראומה, כמו PE ו-EMDR, משתמשות במנגנון הדמיון ומפעילות אותו ככלי להתמודדות עם התסמינים ולשינוי הזיכרון והנרטיב הטראומטיים (Holmes, 2014; Lahad et al., 2016); אולם תחום הדמיון כמוקד הוזנח במחקר בפסיכולוגיה בכלל (Tateo, 2015) ובמחקר קליני-טיפולי בפוסט-טראומה בפרט, כך שהשימוש בדמיון לא קיבל התייחסות מובחנת ותאורטית הולמת (להד, דורון, איילון, קפלנסקי ולייקין, 2009). לאורך 20 השנים האחרונות, המחקר על PTSD שם דגש על קוגניציה (בעיקר זיכרון), רגש, גוף ומרכיבים סוציאליים, אך לא על דמיון. למרות החסך הקיים בספרות ובגללו, במאמר זה נביא בפניכם סקירה ספרותית עדכנית המתארת את תפקידו האפשרי של הדמיון בעמידות, חוסן, התמודדות עם טראומה וטיפול ב-PTSD.

הדמיון הופך אותנו אנושיים ומיוחדים. ללא הדמיון לא הייתה משמעות לעולמנו, לא היינו יכולים לתת פירוש לחוויה החושית או למצוא היגיון בניסיון חיינו (Abraham & Bubic, 2015; Johnson, 2013). הדמיון משמש אותנו כדי לתכנן טוב יותר את עתידנו ולהתבונן בגמישות על חוויות מעברנו ועל זיכרון העבר (Zheng, Luo, & Yu, 2014), לחשוב "מחוץ לקופסה" (Gaither, Remedios, Sanchez, & Sommers, 2015), לעורר ולדכא רגשות (Finnbogadóttir & Berntsen, 2014) ולשקם יכולות של למידה וזיכרון (Grilli & McFarland, 2011). הדיון על הפוטנציאל הגלום בדמיון ובמרכיביו להגדרה עצמית, זיהוי והזדהות, הדמיית האני והאחר, הדמיית העתיד, הדמיית מציאות בדיונית, התמודדות עם פתרון בעיות ושבירת מחסומים, הועלה בספרות המדעית בהקשרים ההתפתחותי, המוחי, הפסיכולוגי והחינוכי (רנן, 2014; שוורצמן, 2007; Duffy, 1998). מכיוון שהוא כה חשוב והכרחי בחיי היום-יום, הדמיון מגייס מגוון רחב של אזורים מוחיים, וכך חולש על כל האונות וההמיספרות במוח (Fox, Spreng, 2015; Ellamil, Andrews-Hanna, & Christoff, 2015). לטענתנו, הדמיון מהווה מקור לתקווה, לאופטימיות ולנחמה במצבי מצוקה יחד עם היותו מקור לסבל וכאב במצבי

אבדן ובמצבים נפשיים קשים (דיכאון, סכיזופרניה), ואנו מציעים לאמץ את הנוסחה של "דומה בדומה יירפא" כתפיסה מובילה גם כאן.

רכיבים מוחיים משותפים לדמיון ו-PTSD

ההתפתחות המואצת בחקר המוח באמצעות כלי הדמיה מתקדמים מאפשרת כיום לבחון קשרים בין מבנים מוחיים שתפקודם בהקשר של פוסט-טראומה ידועים לבין הפונקצייה הנקראת "דמיון". מוחנו יוצר מודלים של העולם סביבנו, ואנחנו יכולים להשתמש ברפרזנטציות הללו כדי לתפוס ולהבין את מה שאנחנו רואים בכל רגע נתון, אבל גם בכדי לחוות מחדש סצנות מהעבר ולדמיין את העתיד או אפילו תרחיש דמיוני לחלוטין. מחקרם של זיידמן ומאגוויר (Zeidman & Maguire, 2016) מראה שהפעולות הקוגניטיביות הללו – דמיון, תפיסה והיזכרות באירועים מהעבר – כולם מגייסים את פעילות ההיפוקמפוס הקדמי (חלק מהמערכת הלימבית הקשור בזיכרון ורגש). מחקר סקירה נוסף מצביע על כך שאבנורמליה בהיפוקמפוס יכולה להוביל לקשיים משמעותיים במצבים יום-יומיים אשר דורשים שימוש גמיש ויצירתי בדימויים (Rubin, Watson, Duff, & Cohen, 2014). מערכת ההיפוקמפוס והאינטראקצייה שלה עם אזורים נאוקורטיקליים של אחסון מספקות לנו בסיס נתונים הכרחי ליצירה, עדכון ותחזוקה של דימויים מנטליים בשירות הזיכרון הדקלרטיבי (Duff, Kurczek, Rubin, 2013; Cohen, & Tranel, 2013). במחקרם, דף ועמיתיו הדגימו כיצד אנשים עם פגיעה דו-צדדית (בילטרלית) בהיפוקמפוס ביצעו משימות של יצירתיות טוב פחות מקבוצת ביקורת. במרוצת השנים נאסף חומר נוירופיזיולוגי אמפירי רב בנושא PTSD, חלק גדול ממנו בעזרת מחקרי הדמיה מוחית. כיום אף ניתן לבצע אבחון PTSD בדיוק של מעל 90% על ידי דימות תהודה מגנטית תפקודי (fMRI) (Christova, James, Engdahl, 2015; Lewis, & Georgopoulos, 2015). אנשים שעברו טראומה ונמצאים תחת לחץ מתקשים לבצע תהליכי חשיבה גבוהים אשר מעורבים בתפקודים ניהוליים (executive functions), לתכנן את העתיד, לצפות את ההשלכות של מעשיהם, להקשיב לתחושות ולחוויות הפנימיות ולהתמקד בהן (Van der Kolk, 2006). טווח רחב של מחקרים הצביעו על פעילות נמוכה יותר של קליפת המוח הקדם-מצחית האמצעית (mPFC), האחראית על תפקודים ניהוליים, ובאופן גורף, נמצא אצל הסובלים מ-PTSD נפח קטן יותר של רקמת תצורת ההיפוקמפוס (הקשור בזיכרון דקלרטיבי ורגש) (לדוגמה: Bremner, 2007; Gilbertson et al., 2002; Gurvits et al., 1996; Karl et al., 2006; Lindauer et al., 2004; Pitman et al., 2012; Shin & Liberzon, 2010; Smith, 2005; Wignall et al., 2004; Woon, Sood, & Hedges, 2010). יתרה מזו, אצל הסובלים מ-PTSD נמצא מתאם חיובי בין שיפור קליני לאחר טיפול בפסיכו-טראומה לבין נפח מוגבר של רקמת תצורת ההיפוקמפוס (Levy-Gigi, Szabó, Kelemen, & Kéri, 2013). מכאן שניתן להצביע על כך שלהיפוקמפוס תפקיד מהותי הן ב-PTSD והן בזיכרון, יצירתיות ושימוש בדמיון.

מערכת מוחית נוספת בעלת תפקיד חשוב ביצירתיות היא "רשת בְּרֶת המחדל" (default mode network – DMN) (Jung, Mead, Carrasco, & Flores, 2013;)

(Raichle & Snyder, 2007). מערכת זו מורכבת ממספר אזורי מוח שונים הפועלים יחדיו בצורה מתואמת כאשר האדם אינו עסוק במטלות מכוונות ושרוי במנוחה. רשת ה-DMN נמצאה קשורה למגוון תפקודים מנטליים של התבוננות פנימית, דמיון העתיד בהתבסס על הזיכרון האפיזודי, יצירת תסריטים מנטליים וניבויים עתידיים, אך יותר מכל נמצאה פעילה בזמן פעילות יצירתית (Beaty et al., 2014); (Jung et al., 2013). עבודה עדכנית יותר גורסת כי עצם החשיפה לטראומה קשורה בשינויים במערכת ה-DMN (Daniel et al., 2016). מחקרי הדמיה מוחית הראו אבנורמליה בהיפוקמפוס ובתפקוד מערכת ה-DMN אצל הסובלים מ-PTSD (Pitman et al., 2012; Reuveni et al., 2015; Sanjuan, Thoma, Claus, Mays, & מצאו מתאם בין שינויים באותם אזורים מוחיים לבין קשיי דמיון ויצירתיות (Beaty et al., 2012; Caprihan, 2013; Shin & Liberzon, 2010; Stripada et al., 2012; Zeidman & Maguire, 2016; et al., 2014).

זיכרון טראומטי ו-PTSD

המוח שלנו עסוק כל העת בעיבוד החוויות הגופניות הנחווות דרך החושים, השוואתן לחוויות קודמות וקטלוגן כזיכרונות שיעזרו לנו בעתיד להתמודד ביעילות עם נתונים דומים. זוהי עיקר הווייתו של תפקודו הקוגניטיבי. בצורה כזאת, כל חוויה חדשה מצטרפת למאגר הזיכרונות שלנו ומעצבת את ההתמודדות העתידית עם מצבים שדומים מבחינה מסוימת למצב בעבר. מבחינה מוחית, חלקים שונים במוח משתפים פעולה זה עם זה, כאשר החלק הימני מתרגם את הגירויים החושיים, והחלק השמאלי אחראי על העיבוד המילולי וקידוד החוויה לזיכרונות. בזמן טראומה, כשהחושים מדווחים על חוויה קטסטרופלית, החלק המילולי מתקשה לבצע עיבוד מסודר ומאורגן של החוויה למילים. החוויה נשארת במצב לא מעובד ואינה מקודדת באופן רגיל לזיכרון. מבחינה זו, נוכל להשוות את עבודת המוח למחשב מהיר אשר רושם באופן רציף את זיכרונותינו על גבי סליל (כמו בקלטת וידאו). אירוע טראומטי יכול לגרום להיווצרות קמט בסליל הזיכרון, ובכל פעם שגלגל הסרט יחזור למקום הקמט, יחזרו החוויה הטראומטית וזיכרונותיה להטריד או להיחוות. העיוות ימשיך להטריד, כל עוד לא תימצא "מסגרת" חדשה ומתאימה שתחזיר את הזיכרון למצב סביר. החודרנות היא בעצם הסליל שמתנגן שוב בניסיון לתקן את הזיכרון הקודם במסגרת חדשה ולהזהיר אותנו, כדי שלא יקרה שוב מה שקרה. זהו תהליך טבעי של המוח, אך הוא אינו יעיל, ולכן גורם לעומס רב וגורר קשיי זיכרון, ריכוז וקשב.

כיום, קשיים קוגניטיביים נכללים תחת הקריטריונים החדשים של ה-DSM-5 לצורך מתן אבחנת PTSD. אחד מהאפיונים הללו הוא הקושי לזכור חלקים מהאירוע הטראומטי. קריטריון נוסף של חודרנות מתייחס לזיכרונות מטרידים מהאירוע הטראומטי אשר מופיעים שוב ושוב בצורה בלתי רצונית וחודרנית¹, אך אין מדובר בעניין חדש; לרעיון כי PTSD מורכב מהפרעה בזיכרון יש היסטוריה

1 אצל ילדים מעל גיל שש, ייתכן משחק חזרתי שבו מתבטאים תמות או היבטים של האירוע הטראומטי (American Psychiatric Association, 2013).

ארוכה (Van der Kolk, 2006), והזיכרון ממלא תפקיד מרכזי בתאוריות פסיכולוגיות שונות של מצב זה. עד כה נצטברו עדויות מחקריות מספקות המסוגלות להצביע על היבטי זיכרון ספציפיים אשר משתנים אצל הסובלים מ-PTSD. היבטים אלו עשויים להיות גורמי סיכון ומעורבים באופן התפתחות ההפרעה בעקבות אירוע טראומטי (Brewin, 2011). בסקירתו המעמיקה ביותר, ברווין הראה כיצד היבטים שונים של זיכרון, כגון: קשיים בזיכרון מילולי, ידע מושגי שלילי על העצמי, זיכרון מוכלל, הימנעות מזיכרונות או דיכויים, פרשנות שלילית של סימני זיכרון, קשיים בהעלאה רצונית של זיכרונות טראומטיים ותדירות מוגברת של זיכרונות המבוססים על תחושה או על הבזקים לאחור (פלשבקים), עשויים למלא תפקיד סיבתי בהתפתחות ותחזוקה של PTSD. בסקירה עדכנית יותר, ברווין (Brewin, 2014) טען כי ההשקפה הגורסת שלמתחים קיצוניים יש השפעות דיפרנציאליות על מערכות זיכרון מרובות מתקבלת על הדעת וסבירה בהחלט גם מבחינה מדעית.

כפי שהוזכר קודם, ההיפוקמפוס, כחלק מהמערכת הלימבית, הוא בעל תפקיד מכריע לקידוד הזיכרון הרגשי ולהתאמת תגובות רגשיות הולמות לפחד מהגירויים הרלוונטיים (Acheson, Gresack, & Risbrough, 2012). לדו (LeDoux, 1996, 2003), הראה את תפקידה של המערכת הלימבית בחוויה הטראומטית: לדעתו לא רק שהמערכת הלימבית פועלת במצבים מסכני חיים, אלא היא עוקפת את הנאוקורטקס, ובכך משאירה בתוכה עקבות רגשיים (חושיים) שאינם מילוליים, אלא סמליים, שמיעתיים וחושיים. לכן, כאשר אנו רוצים להגיע אל שורש הזיכרון הטראומטי, עלינו להשתמש בחוויית מערכת לימבית, שהיא קרובה מאוד למה שמכונה "שפת המוח הימני" (Lahad, 2000), כלומר תמונות, תחושה, רגשות, צבעים, תנועה וכן הלאה. חשוב לציין כי מחקרים רבים מצביעים על כך שטראומה היא בעיה של עיבוד זיכרון (McNally, 1997; Samuelson, 2011; Van der Kolk, 2006). לטענתנו, בעיה זו שייכת לפונקצייה של הדמיון. הסובל מטראומה מדמיון שאירועי עבר מחרידים חוזרים בדרכים שונות ומטרידים אותו, תוך שהוא חווה תחושת סכנה ואימה. בדיקת אזורי המוח הפעילים במהלך הזכרות באירוע טראומטי מצביעה על פעילות אבנורמלית של הקורטקס החזותי ושל האזורים הלימביים (בעיקר אמיגדלה והיפוקמפוס), על פעילות נמוכה באזורים קדמיים עליונים של הקורטקס ועל פעילות מוגברת באונה הימנית, העוסקת בתפיסת החלל, אחראית על טון דיבור, תפיסת הגוף, כישורים אמנותיים (צבע, תמונה), מחול ומוזיקה, מתמחה בזיכרון חזותי, באינטואיציה ובתפיסה הוליסטית ומשמשת מקום מושבן של רגשות, חלומות ותשוקות (Gilboa et al., 2004; Hendler et al., 2003). לדעתנו, כל העדויות הללו מצביעות על כך שפסיכו-טראומה היא הפרעה מורכבת של שיבוש בזיכרון הקוגניטיבי (קפיאה בזמן) ומאופיינת במחשבות שליליות, בשילוב זיכרון הגוף, או הטבעה טראומטית ברמה הפרופריוספטיבית, וברכיב משמעותי של דמיון, המפעיל את הסובלים מטראומה. כלומר כטענתם של ואן דר קולק ועמיתיו (Van der Kolk, Van der Hart, & Marmar, 1996), טראומה היא אכן "אימה שמעבר למילים", וככזו, הדרך להגיע אליה מחייבת שילוב של כל המרכיבים יחד (להד ועמיתים, 2009).

זיכרון ילדות טראומטי והדמיון כמפלט להשלמה

הילדות מהווה תקופה רגישה ביותר מבחינה פסיכולוגית. אירועים טראומטיים בתקופה זו, ובמיוחד זיכרונות טראומטיים שליליים, נחשבים כגורם סיכון משמעותי להתפתחות מגוון רחב של פתולוגיות בבגרות ולקומורבידיות מרובה ביניהן (Vrijzen et al., 2017). אותם "פצעים נסתרים" מהילדות יכולים להשפיע על התפתחות המוח, על הקוגניציה, הוויסות הרגשית, ההתנהגות ועל תגובתיות לגורמי דחק (Danese & Baldwin, 2017). חזרה טורדנית של זיכרון ילדות טראומטי זההה כאחד מהמאפיינים בטרומת הילדות אשר "נדבקים" ונשארים לאורך החיים, ללא קשר לאבחנה או לפתולוגיה המתקבלת בבגרות (Terr, 2003). טר חילקה באופן גס את הילדים העוברים טראומה לשני סוגים: (א) אלו שעברו אירוע אחד – חלקם זוכרים הכול לפרטי פרטים, חלקם מקודדים אותו בזיכרון כסימנים או כתפיסה מוטעית; (ב) אלו שעברו אירועים מאיימים מתמשכים – אלו מאופיינים בחוויות של דיסוציאציה, הכחשה, קהות רגשית או זעם וזוכרים את האירועים במקוטע או אינם זוכרים אותו כלל. מחקר מקיף שנעשה לאחרונה בקרב ילדים מצא קשר בין חשיפה לטרומה בילדות לבין זיכרונות אוטוביוגרפיים מוכללים לאחר החשיפה. זיכרונות אלו מאופיינים בכך שהם נשמרים בצורה מוכללת מהעבר האישי וללא התייחסות ספציפית לפרטים באירוע (Crane et al., 2014). אצל הסובלים מ-PTSD בבגרותם, זיכרון טראומטי מהילדות מאופיין בכך שהוא יכול להיות נגיש פחות מזיכרונות אחרים, כללי, שברירי ולא רציף, מעורר גופנית ורגשית וקשה לביטוי במילים. כאשר קיימים פערים בזיכרון וחוסר במידע, אנו נוטים להשתמש בדמיוננו בכדי להשלים את החלקים החסרים. אחד ההבדלים המרכזיים בין דמיון לזיכרון הוא שלדמיון אין גבול, והוא משתמש בשפה סמלית וחושית (בעיקר חזותית), אשר מאפשרת גישה לאותם זיכרונות ילדות טראומטיים. לטענתנו, השימוש בדמיון יכול לסייע כמפלט למקום בטוח במהלך האירוע הטרומטי עצמו, ואחריו, במהלך הטיפול הממוקד בדמיון, מתאפשרת גישה בטוחה יותר לזיכרון הילדות הטרומטי כחלק משחזור היכולת המשחקית של הילד אל עולם ה"כאילו", שבו "הכול אפשרי"; בכך מתאפשרים עיבוד, שינוי והבניה מחדש במסגרת טיפולית או מחוץ לה.

באופן מפתיע, בקרב ילדים הסובלים מ-PTSD, ההיפוקמפוס (שאחראי, כאמור, על הזיכרון הדקלרטיבי) מתפקד כרגיל, ורק אצל מבוגרים ניתן לראות הפחתה בתפקודו (Woon & Hedges, 2008). קיימת טענה כי במצב כרוני של חשיפה טראומטית מתמשכת או ללא טיפול בטרומה המוקדמת, בתקופה הרגישה של הילדות, אקטיבציה גבוהה של ציר ה-HPA מפריעה להתפתחותם התקינה של המבנים המוחיים הקשורים ב-PTSD (Cross, Fani, Powers, & Bradley, 2017). ייתכן שאצל ילדים התפקוד התקין מתאפשר בזכות הגמישות והפלטיות היתרות של המוח, שממשיך ומתפתח. על מנת לאפשר התפתחות זו ולמתן את העוררות, מחקרים כדוגמת זה של קפלנסקי (Kaplansky, 2009) מדגישים את פוטנציאל ההתמודדות וההחלמה הגדולים הקיימים בשימוש בשפת הדמיון, שכן זו מאפשרת

לאדם לברוא מציאות חליפית-מועדפת, כזו שעשויה לטמון בחובה את האסטרטגיות היעילות ביותר להתמודדות עם הסיטואציה החדשה וזיכרון הילדות הטראומטי. למשל, אחרי מלחמת לבנון השנייה, רונן ברגר (2007) פיתח מודל בכדי לעזור לילדי גן להתמודד עם המציאות הטראומטית שחוו. במודל "המקום הבטוח" נעשה שימוש בסיפור על מנת להעיר את שפת הדמיון של הילד ולאפשר לו להשתמש בה כדי להמציא סיפור שיחליף את זיכרון החוויה הקשה. זהו סיפור מסגרת שמכיל מטפורות מרפאות, כאלו שמאפשרות לילדים בגן להתחבר אליהן ולשאוב מהן כוחות. מכיוון שבמלחמה נפגעה גם הסביבה החיצונית (היער), הומצא סיפור הקושר בין התאוששות והתחזקות הטבע להתחזקות הילדים (להרחבה ראו ברגר, 2008). דסיביליה ועמיתים וראובן גל ועמיתים (Gal, Desivilya, & Ayalon, 1996a, b; Gal & Lazarus, 1975) כתבו מאמרים על תלמידים שהיו בפיגוע החטיפה במעלות ב-1974 ועל דרכי ההתמודדות השונות שלהם בזמן האירוע ואחריו, וצינו כי הדמיון שימש להם כמפלט מהאימה של היותם בני ערובה. סבן (1990) תיארה את השעות הקשות וכתבה כיצד דמיינה שהתקרה נפתחת וחילי צה"ל באים להצילם, ואת בית הוריה ושולחן השבת, וציינה את העובדה שהמחבלים יכלו לשלוט בכול, אך לא בדמיון שלה, שעזר לה לא להיות שם (Ayalon, 2004). ניתן לסכם ולומר שהדמיון יכול לסייע כמפלט בזמן אירוע טראומטי וגם אחריו ולאפשר גמישות ויצירתיות בעיבוד, שינוי והבניה מחדשת של זיכרון הילדות הטראומטי.

יצירתיות כמנגנון לחוסן והתמודדות עם טראומה

מערכת היחסים הישירה בין יצירתיות ל-PTSD תוארה בספרות לעתים רחוקות, אולם ישנן עדויות חוזרות שיצירתיות יכולה לשמש כגורם מגן, להגביר חוסן ולשפר התמודדות עם PTSD (Metzl & Morrell, 2008; Thomson & Jaque, 2016). יצירתיות מוגדרת כ"ביטוי של הדמיון, אשר דורש חיבור ושחלוף מהירים של ייצוגים מנטליים, בכדי ליצור רעיונות חדשים ודרכי חשיבה" (Rubin et al., 2014). בארבעה העשורים האחרונים נהוג לחלק יכולת יצירתית לארבעה ממדים (על פי טורנס – Torrance, 1974): (א) מקוריות; (ב) גמישות; (ג) רצף; (ד) פירוט (עיבוד) (Duff et al., 2013). מחקר מטה-אנליזה מקיף, שבדק 25 שנות מחקר בנושא רגש ויצירתיות, מצא שרגשות חיוביים (כמו שמחה) מקושרים חיובית ומפעילים יצירתיות, לעומת חרדה ופחד, אשר נמצאו קשורים ליצירתיות ירודה, על כל ממדיה (Baas, De Dreu, & Nijstad, 2008). ייתכן כי היצירתיות אינה בהכרח תוצר של רגשות, כלומר היא אכן יכולה להיות מושפעת מרגשות שונים או מטראומה, אך גם יכולה להשפיע על רגשות, לשמש כגורם מגן בפני טראומה ולחזק רכיבים של חוסן (לסקירה נרחבת יותר, ראו Metzl & Morrell, 2008). מטצל (Metzl, 2009) בדקה חשיבה יצירתית וחוסן בקרב 80 ניצולי הוריקן קטרנה ומצאה כי מקוריות וגמישות ניבאו חוסן בפני אירועי הסופה. מחקר אחר, שעקב אחר ילדים פלסטינים בזמן אירועי האינתיפאדה הראשונה, מצא כי יצירתיות גבוהה, ולא אינטליגנציה,

ניבאה התמודדות והסתגלות טובות יותר (Punamäki, Qouta, & El-Sarraj, 2001). על סמך מחקרם, פונמקי ועמיתים סברו שבזמן האירועים עצמם ילדים חוששים להשתמש בדמיונם ומעדיפים להחזיק גישה רציונלית, ובכך הם מצרים את יכולת הביטוי והעיבוד הרגשיים שלהם, דבר שבטווח הרחוק יותר יכול להוות מכשול להתמודדות אדפטיבית. הם המליצו על שיטות התערבות שמפעילות את הדמיון והיצירתיות. ראס וואלס (Russ & Wallace, 2013) מצאו שכאשר ילדים לוקחים חלק במשחק, הם מאמנים את יכולת היצירתיות שלהם ומפתחים סבילות וסובלנות למכלול רגשות מורכבים ואינטנסיביים, שהחיים עלולים לזמן בהמשך. מוטווילר וטיילור (Mottweiler & Taylor, 2014) מצאו שכאשר אנחנו מעודדים ילדים לשחק במשחקי תפקידים על בסיס קבוע, הם משפרים את היצירתיות שלהם. יצירתיות, ויסות רגשי ומשחק לא מובנה נמצאו כמגבירים שלומות (well-being) ומשפרים את איכות החיים, ועל כן גרגסון (Gregerson, 2007) המליץ לשלב מרכיבים של יצירתיות בתוך טיפול להפרעות נפשיות, כולל טיפול בטראומה וב-PTSD. עם זאת, ראוי להזכיר כי מחקר שבדק יצירתיות ו-PTSD בקרב רקדנים ואתלטים מצא שלקחת חלק בצורת משחק בוגרת ויצירתית כפי הנראה לא תרפא PTSD, אבל היא יכולה בהחלט לתרום להתמודדות טובה יותר. במחקר זה נמצא שאצל הסובלים מ-PTSD העיסוק ביצירה משפר יעילות וניהול עצמי, נותן משמעות לחיים וסיפוק (Thomson & Jaque, 2016). לסיכום, באופן כללי, הגם שייצירתיות נמצאה כגורם מגן מפני קשיים פסיכולוגיים כלליים (לאו דווקא מפני תסמין או קושי ספציפיים) וכמנבא משמעותי של חוסן בפני טראומה (Metzl, 2009; Tol, Song, & Jordans, 2013).

הקשר האפשרי בין משחקיות והתמודדות עם טראומה

משחק מעודד יצירתיות על ידי שימוש בדמיון. הוא נחשב ככלי טיפולי ודרך התמודדות יעילה וידועה בקרב ילדים בכלל ואצל אלו אשר עברו חוויה טראומטית בפרט (Clark, 2017; Pat-Horenczyk, Brom, & Vogel, 2014; Ryan, Lane, & Powers, 2017). יתרה מכך, משחק (play) ומשחקיות (playfulness) משמשים בעולם הקליני לא רק עם ילדים שעברו טראומה, אלא גם בקרב זקנים (Monahan, 2015), מבוגרים (Or & Megides, 2016) ומשפחות (Cohen, Pat-Horenczyk, & Haar-Shamir, 2014; Tucker & Smith-Adcock, 2017). המשחק, שמדמה מצבים שונים מהחיים, תורם להתפתחות היכולת ליצירת נרטיב, יכולת שתורמת בהמשך להבניית נרטיב טראומטי קוהרנטי ובכך מסייעת בהתמודדות טובה יותר עם אירועי דחק (Cohen, Chazan, Lerner, & Maimon, 2010). כבר לפני כ-30 שנה מחקרים אחדים מצאו כי ילדים המצטיינים בהפקת פנטזיות הם בעלי ריכוז טוב יותר, נהנים יותר ממעשיהם, תוקפנים פחות, מפתחים מיומנויות חברתיות וקוגניטיביות טובות יותר, מפתחים יכולות רגשיות, לומדים לארגן מידע ביעילות ומבצעים אינטגרציה יעילה יותר של התנסויותיהם החיצוניות והפנימיות (Gleason, Jarudi, & Cheek, 2003; Tower & Singer, 1980). חברים דמיוניים והיצמדות לאובייקט מעבר בילדות נמצאו אף הם כקשורים להפגנה עתידית של אימפולסיביות ואגרסיביות פחותות, הכלה עצמית גבוהה ויכולת לחשיבה

יצירתית (Singer & Singer, 1990; Taylor, 1999). המחקר של כהן ועמיתים (Cohen et al., 2014) הראה כי ילדים בעלי חוסן גבוה יותר בפני אירועי טרור טראומטיים אופיינו בכך שלקחו חלק גדול במשחקים והראו יכולת טובה לתכנן ולשחק משחק קוהרנטי, יצירתי ובעל נרטיב מספק, בעודם מודעים לכך שהם מצויים בתוך משחק ולתפקידם במשחק זה (במונחי מודל המציאות הפנטסטית, שיתואר בהמשך, זו היכולת לנוע בחופשיות בין מרחב הדמיון למרחב המציאות). נוסף על כך, הם הראו יכולת טובה יותר להרגעה עצמית ונטייה ליצור מערכת יחסים עם אדם מבוגר תוך כדי משחק. המאפיינים הללו יכולים להיכנס לקטגוריה "משחקיות". משחקיות מתייחסת למגוון של תגובות ספונטניות (קוגניטיביות, פיזיות והתנהגותיות-חברתיות) אשר באות לידי ביטוי באמצעות דמיון, יצירתיות, סקרנות, הנאה והומור. מנקודת מבט התפתחותית, ניתן להתייחס למשחקיות כאל תכונת אופי יציבה אשר בולטת בעיקר במשחק ובאינטראקציות בין-אישיות (Lieberman, 1977). על פי סטמפי (Staempfli, 2007), אדם המאופיין במשחקיות גבוהה יהיה מונחה על ידי מוטיבציה פנימית ובעל מכוונות לקביעת מטרות עצמיות, נטייה לייחס משמעות עצמית לאובייקטים והתנהגות ויכולת ל"העמדת פנים", אקטיביות ומעורבות. בנדי (Bundy, 1997) הוסיף שאדם המאופיין במשחקיות גבוהה יהיה גם בעל שליטה פנימית ויכולת להשהיית המציאות ולהבניה ומסגור של המשחק ושיתופו עם אחר. שני מרכיבים עיקריים שיכולים להסביר חלק מהקשר שבין משחקיות וחוסן לאירועים טראומטיים הם רגשות חיוביים ויכולת לוויסות עצמי (Bonanno, Westphal, & Mancini, 2011; Cohen et al., 2014). החוסן בפני אירוע טראומטי וההתמודדות עמו מתאפשרים אולי בזכות משחקיות ומשחק, אשר מסייעים, בעזרת הדמיון, להשהות את המציאות המאיימת, לייצר נרטיב וזיכרון קוהרנטיים וגמישים, להיות אקטיבים ומעורבים, לחוש רגשות חיוביים, לווסת רגשות שליליים ולהקנות שליטה ומוטיבציה פנימית. לטענתנו, מטופלים (ילדים כבוגרים) הסובלים מהתסמונת הפוסט-טראומטית מאמצים עמדה של "על המשמר", שמא הזיכרונות הכואבים יצופו ויציפו אותם או שמא הם יחמיצו את האותות מבשרי הרע. אי-לכך הם נמנעים מלשחק, מכיוון שמשחק ומשחקיות מפרים את היכולת של עמידה על המשמר כנגד הסכנה שבזיכרון הפולשני ייתכן שעמדה זו מושפעת גם מהעובדה שחלק מהסובלים מ-PTSD סובלים גם מדיכאון, ועל כן עבורם משחקיות היא מצב נפשי בלתי נסבל. ממצא זה הוביל את להד ודורון (2012, 2015; להד ועמיתים, 2009) לפתח מודל טיפולי המזמין את המטופל בהדרגה לתרגל מיומנויות משחקיות ומרחב "כאילו" וכך לפתח את אותה יכולת משחקית המאפשרת שינוי במצבי "אין מוצא". כל אלו מונחים בחדר הטיפול באמצעות מרחב המציאות הפנטסטית (להד ועמיתים, 2009).

מציאות פנטסטית – שימוש ממוקד בדמיון בטיפול בטראומה

בשעות משבר וסכנה גדולה עומד לרשותנו הדמיון, המאפשר להינתק, זמנית, מהאירוע הנורא, שיש בו סכנת חיים. ההינתקות הזו מוכרת לנו מתוך דיווחים של ניצולי אסונות טראומטיים, קרבנות עינויים, שבויים ובני ערובה, קרבנות תקיפה

מינית ואונס ואסירים פוליטיים בגולאגים, המספרים על היכולת המופלאה הזו – הדיסוציאציה – בשירות ההשרדות, כדבריו של הילגרד:

אפשר לראות במצבי התודעה האלה את אחד מחסדיו הקטנים של הטבע, המגן מפני כאב קשה מנשוא [...] מצבי התודעה המנותקים דומים לתהליך טרנס-היפנוטי. כמוהו הם ניכרים בויתור על פעולה רצונית, בהשעיית היוזמה והשיפוט הביקורתית, בריחוק סובייקטיבי או שלוהה, בתפיסה מוגברת של דימויים, בשינוי תחושת, הכולל קהות חושים ואנלגיה (אל-כאב), ובעיוות המציאות, הכולל נתק מן העצמי, ניתוק מן המציאות ושינוי בתחושת הזמן" (הרמן, 1992, עמ' 62).

במרחב הטיפולי ניתן לעשות שימוש בדמיון דרך המציאות הפנטסטית – "היא הקשר בין היכולת האינסופית של הדמיון היצירתי לברוא תמונת עולם, רצויה או נדרשת, לבין הפעילות לפתרון בעיות במציאות במרחב המשותף של הטיפול" (להד ועמיתים, 2009).

את המונח "מציאות פנטסטית" טבע להד (Lahad, 2000, 2005; Lahad & leykin, 2012), והוא מתאר את מרחב ה"כאילו", אותו מרחב שבו הכול ייתכן והכול אפשרי. מציאות זו מאפשרת לנפש לשחק כבילדות המוקדמת, להמציא סיפורים כחלק ממסע למציאת תשובות או תובנות כאשר ההיגיון הִרְאִי כשל. במסע זה אין שליטה לשלושת חוקי המציאות המציאותית: זמן, מקום ותפקיד. במציאות דברים יכולים להתרחש רק בזמן מסוים ובמקום מסוים, ועדיף שהפועל בה יהיה בתפקיד מסוים, אם כי ישנם מצבים שבהם האדם מצוי בכפל תפקידים ויותר, אך דבר זה נחוה בדרך כלל במציאות כעומס או מועקה ומקשה על התפקוד. במציאות הפנטסטית ניתן לכווץ את הזמן, להרחיבו ואף לקיים התרחשות בו-זמנית של "כאן ועכשיו" ו"שם ואז". המקום יכול להיות בו-זמנית מרחב המציאות (חדר הטיפול) ומקום קסום ואחר. מקום זה יכול להיות בפנים (לדוגמה ארמון) או בחוץ (לדוגמה יער עבות), והמטופל יכול להיות הוא עצמו, בו בזמן שהוא משחק תפקיד אחר. מגוון התפקידים יכול להיות מציאותי, דמות נחשקת, דמות דמיונית וכו' (להד, 2006), כפי שטען לנדי (Landy, 1993) בהסבירו את הפרדוקס שלב החוויה הדרמטית: "ייתכן שההיבט המשמעותי ביותר בפרדוקס הדרמטי קשור בעובדה שהשחקן והתפקיד הם בו-זמנית נפרדים ומאוחדים, והקיום המציאותי של השחקן שרוי בדו-קיום עם המציאות הבדויה של התפקיד" (עמ' 11). מרחב זה כונה על ידי ויניקוט (1995), "המרחב הפוטנציאלי". מכאן נבין שהמציאות הפנטסטית איננה מצב שבו המטופלים מאבדים קשר עם המציאות ה"אובייקטיבית" או שוללים אותה, למעשה היא מאפשרת התנסות בו-זמנית ב"וויתור" של ההמיספרה השמאלית, המתמחה בחשיבה אנליטית, פתרון בעיות, עיבוד שפתי ושליטה ובקרה, כדי לרחף במרחב ה"כאילו", מרחב הדמיון והאפשרויות הבלתי מוגבלות. בטיפול, ההחלמה והרגיעה מופיעות כאשר הנפש חוזרת לשחק כבילדות. חוויה זו מתאפשרת במרחב מקבל, תומך ולא שיפוטי, המעודד יצירתיות ומשחק. במרחב המציאות הפנטסטית אנשים המתמודדים עם מציאות טראומטית יכולים לרחף (transcend) למרחב אחר, שבו הם מרגישים בטוח ויכולים לשנות את הבלתי ניתן לשינוי. זהו מצב מנטלי ופונקציה של

הדמיון שבהם אנשים חווים מודעות בו-זמנית גם של רפרזנטציות דמיוניות וגם של המציאות מסביבם. אנשים שסובלים מ-PTSD יכולים להשתמש במרחב הזה בכדי להתמודד עם הזיכרון הטראומטי החודרני, לשלוט בו, לגרותו, לשנותו, לעכבו ואף לדכאו (לסקירה מקיפה, ראו Lahad & Doron, 2010; Lahad 2000, 2005).

השימוש הלא מובחן בדמיון, ללא התייחסות תאורטית, של שיטות טיפול ממוקדות טראומה

שימוש בדמיון אינו דבר חדש בעולם הפסיכותרפיה. פרויד עסק בפשר החלומות, יונג בארכיטיפים וויניקוט במרחב הפוטנציאלי המאפשר שינוי, ואחרים, שבאו בעקבותיהם, המשיכו את דרכם. כיום ישנן שיטות שונות, יעילות ומגוונות לטיפול ממוקד טראומה לסובלים מ-PTSD. חלק גדול מהן עושה שימוש בדמיון ככלי טיפולי, אם באופן מודע ומוצהר ואם לאו (Holmes, 2014; Lahad et al., 2016). רוב הגישות הטיפוליות בטראומה התייחסו לזיכרונות פולשניים ולמחשבות, וכמעט כל הגישות השתמשו במילים כרכיבים מעובדים של החוויה הטראומטית, וקראו לה בדרכים שונות: שחזור קוגניטיבי, אבראקציה, דה-סנסיטיזציה, הצפה. עם זאת, אנו יודעים כעת כי החוויה הטראומטית אינה מילולית, אלא שילוב של תופעות גופניות, חושית, רגשית וקוגניטיבית. למרות זאת, הדמיון מעולם לא הונח במרכז תשומת הלב של המחקר הטיפולי בכלל או של הטיפול ממוקד טראומה בפרט.

שליפה ואחזור של זיכרונות אפיזודיים ואוטוביוגרפיים משמשים כתוסף שכיח ביותר בטכניקות טיפול שונות בהפרעות טראומה וחרדה (Cooper & Clum, 1989). חלק גדול משיטות הטיפול העכשוויות עושות שימוש בדמיון בכדי לשנות זיכרונות טראומטיים, להקהותם ולהתמודד עמם, למשל: חשיפה ממושכת (PE), הקהיה ועיבוד מחדש באמצעות תנועות עיניים (EMDR), שיטה קוגניטיבית התנהגותית – Cognitive Behavior Therapy (CBT), הצפה בדמיון – Imaginal Flooding (IF), מציאות מדומה (VRE) Virtual Reality Exposure, דה-סנסיטיזציה סיסטמטית – Systematic Desensitization (SD), Imagery Rescripting Procedure, טיפול ברזולוציה מואצת – Accelerated Resolution Therapy (ART), השיטה הנרטיבית, שיטות שונות של אמנות ויצירה ושיטת ה-SEE FAR CBT, אשר משלבת מספר מתודות יחדיו, עם דגש על הדמיון ככלי לשינוי. אחד מהמרכיבים העיקריים בשיטה הקוגניטיבית ההתנהגותית הוא חשיפה כהליך שעוזר למטופלים להתעמת עם זיכרונות ומצבים מאיימים (Choi, Rothbaum, Gerardi, & Ressler, 2009). תהליכי החשיפה כוללים בדרך כלל חשיפה בדמיון. כחלק מתהליך החשיפה, מטופלים מתבקשים להעלות את הזיכרון המאיים בדמיון (imaginal exposure) בזמן שהם נמצאים בחדר הטיפולים ומרגישים בטוחים, וכך יכולים לגשת לזיכרון הטראומטי ולעכל ולעבד אותו רגשית, על מנת שבהמשך יהיה כואב ומאיים פחות עבורם (Foa & Kozak, 1986). צורות אחרות של חשיפה כוללות הצגה חוזרת ונשנית של האירוע הטראומטי בדמיון (הצפה בדמיון) (Keane, Fairbank, Caddell, & Zimering, 1989; Specken, Ehlers, Hackmann, & Clark, 2006).

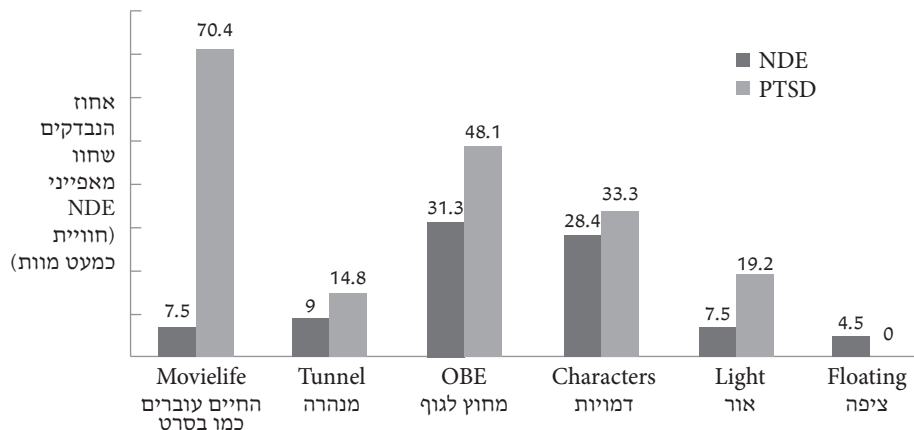
בשיטה זו מתמודדים שוב ושוב בעזרת הדמיון עם מצבים, מקומות או אובייקטים שמהווים תזכורות של הטראומה או טריגרים מעוררי חרדה, עד שהם כבר אינם מעוררים רגשות חזקים כאלה. חלק מהמטפלים הנרטיבים מבקשים ממטופלים לכתוב את סיפור הטראומה ואז לקרוא אותו שוב ושוב, כצורה של חשיפה (VRE), (Resick & Schnicke, 1993). בטיפול של חשיפה למציאות וירטואלית (VRE), המטופלים מקבלים תצוגה ממוחשבת של עולם וירטואלי המשתנה באופן טבעי עם תנועת הראש. במהלך המפגשים הללו, המטופלים לובשים קסדת מציאות מדומה עם אוזניות סטראו המספקות רמזים חזותיים ושמיעתיים, וחווים סביבה וירטואלית המשמשת להפעלה מחדש של הרמזים הטראומטיים שלהם ולהקהייתם (Meyerbröcker & Emmelkamp, 2010; Rizzo et al., 2010). בשיטת ה-Imagery Rescripting Procedure, המטופלים מתמקדים בתכנים של התמונה או הזיכרון החודרניים שלהם ומדמיינים בצורה חדה וברורה תוצאות חלופיות חיוביות ואז מטמיעים אותן עם המטפל שלהם (החזרות הסיפוריות על התוצאות החיוביות, המוכוונות בעזרת שאלות ומשחק, מטמיעות את התוצאות החלופיות המקוות) (Brewin et al., 2009; Hackmann, 1998). בדה-סנסיטיזציה סיסטמטית (SD), המטופל מעלה בדמיונו בהדרגה תזכורות של הטראומה, בשילוב אימוני הרפיה. על פי שפירו, ב-EMDR המטופל מתבקש לדמיין סצנה או תמונה מהטראומה, תוך התמקדות בקוגניציה ובעוררות הגופנית הקשורים בהן, בעוד המטפל מניע שתי אצבעות מול פני המטופל בשדה החזותי ומנחה אותו לעקוב אחר התנועה (Jeffries & Davis, 2013).

שיטת הטיפול החדשה ART, משתמשת במרכיבים של EMDR ותנועות עיניים, והדגש הוא על שימוש בדמיון ומטפורות בכדי לעורר שינוי. המטופל מתבקש להמציא סיפור חלופי לאירוע הטראומטי, פרי דמיונו, ובעזרת המטפל הוא מטמיע אותו בזיכרונו כתחליף לזיכרון המאיים (Waits, Marumoto, & Weaver, 2017). כמו כן, בחלק גדול מהשיטות הנ"ל נעשה שימוש בתרגילי הרפיה, תוך שימוש בדמיון, בכדי להוריד את רמת החרדה, בעת הצורך. אחד התרגילים שנמצאים בשימוש תדיר הוא תרגיל "מקום בטוח", שאתו פתחנו, ובו המטופל מתבקש להעלות בדמיונו מקום שבו הוא מרגיש בטוח, תוך מתן פרטים רבים ככל האפשר, שעליהם המטפל חוזר בקול. לאחר שהתרגיל נגיש למטופל והוא לומד להשתמש בו ביעילות, הוא יכול להשתמש בו כאשר החרדה עולה, הן בזמן הטיפול והן מחוצה לו. התרגיל הזה ואחרים כמותו, המשתמשים בדמיון בדרכים שונות, נותנים למטופל תחושת שליטה, יכולות בחירה ושינוי ואפשרות לחוש שהחרדה היא דינמית, וכמו שהיא עולה, כך היא גם יורדת.

הטיפול הקוגניטיבי ממוקד התסמינים, שנמצא יעיל מעבר לכל ספק בקרב מטופלים פוסט-טראומטיים (Seidler & Wagner, 2006), מסביר את יעילותו במודלים קוגניטיביים של זיכרון, אך למעשה משתמש בדמיון, מבלי להסביר את היעילות של השימוש במנגנון זה. ניתן לראות זאת בחשיפה ממושכת בחלק של השחזור בדמיון, בשימוש בדמיון להורדת רמת החרדה, וכאשר האדם מדמיין (מעלה בעיני רוחו) את האירוע הטראומטי או תמונה ממנו על מנת ליצור הקהיה ושינוי סיפורי. למעשה, לטענתנו, הטיפולים הממוקדים בשחזור האירוע מאלצים את המטופלים לחוות

דיסוציאציה מוחדרת" (induced dissociation), כיוון שהאירוע שאותו המטופל נאלץ לספר אינו מתרחש במציאות, בעת הטיפול, ואף הפרטים שבהם הוא נזכר אינם בהכרח "אמתיים". קפלנסקי (Kaplan, 2009) מצאה במחקרה, שבהשוואה בין אנשים שחווים בזמן האירוע חוויה פנטסטית (הקרויה NDE) ובין מי שמאובחן עם PTSD, בשתי הקבוצות מאפיינים דיסוציאטיביים היוו מרכיב מהותי בחוויה של האירוע שאיים על החיים; אולם אלו שחוו את החוויה הפנטסטית, או במונחים שלנו, "ריחפו למציאות פנטסטית", לא פיתחו PTSD, בניגוד לצפי שמי שחוה חוויות דיסוציאטיביות בזמן אירוע ובסמוך לו יפתח PTSD (Ozer, Best, Lipsey, & Weiss, 2003). בהתבוננות בהבדלים בין הקבוצות (איור 1) נראה כי המאפיין המרכזי של מי שסובל מ-PTSD הוא החוויה "החיים עוברים לפני העיניים כמו סרט" (כ-70.5%), לעומת מיעוט בקרב מי שחוו NDE (7.5%), כלומר לטענתנו, מי שפיתח PTSD לא הצליח "לרחף" למציאות פנטסטית עקב אימת החרדה והכאב והמודעות למותו הקרב (החיים כסרט), בעוד שמי שחוויית המפגש שלו עם האירוע הטראומטי מתאפיינת במרכיבים פנטזיוניים ומגע מועט עם חרדת המוות, לא פיתח PTSD. על כן אנו מציעים לראות בחוויית השחזור בדמיון הכוונה ל"ריחוף" למרחב הפנטסטי או למרחב ה"כאילו", שבהם ניתן לספר שוב ושוב את הסיפור או להוסיף לו פרטים מקלים, לשם סיום תהליך דיסוציאטיבי שאירע באירוע הטראומטי עצמו, אך הופר בשל המודעות לחידלון. לטענתנו, זהו האפקט ה"מחלים" בשחזור, ולא רק הבניית הסיפור (החשובה כשלעצמה). קיים אפוא פער בין השימוש התדיר בדמיון ככלי טיפולי קליני בשטח לבין ההבנה וההכרה של המכניזם המביא לשינוי והמחקר בתחום.

איור 1: ההבדל בין מי שחוה NDE למי שחוה PTSD במרכיבי הדיסוציאציה הפרי-טראומטית



איור 1 מראה כי בכל מדדי ה-NDE, מי שסובל מ-PTSD כרוני מדווח על חוויות ה-NDE (דיסוציאציה פרי-טראומטית) ברמה גבוהה מזו של מי שחוו NDE בהיחשפם לאיום על חייהם. אולם ההבדל המשמעותי מכולם בעצמתו (ביחס של כמעט 1:10) הוא בחוויית "החיים עוברים לפני העיניים כמו סרט". משלל חוויות ה-NDE זו החוויה שבה קיימת המודעות לסופיות החיים ולצער, לחרטה ולכאב על אבדנם.

מציאות פנטסטית בטיפול בטראומה מפרספקטיבה של זיכרון

מפרספקטיבה של תאוריות זיכרון, נוכל לראות שהשילוב של מרכיבים פנטסטיים בטיפול בנפגעי טראומה מבוסס על המורכבות היסודית של הזיכרון האנושי, המודגשת באופן מיוחד בזיכרון של אירועים טראומטיים. תאוריית הייצוג הכפול (Dual Representation Theory) של ברוין ועמיתים (Brewin et al., 1996) גורסת כי המידע הטראומטי מעובד באחת משתי מערכות זיכרון ויוצר שני סוגים של ייצוגים נפרדים. המערכת הראשונה היא מערכת הזיכרון בעלת הנגישות למידע מילולי (Verbally Accessible Memory) VAM. מערכת זו מעבדת זיכרונות אוטוביוגרפיים של האירוע ומתקשרת לתיאור המילולי המאוחר של הטראומה. מידע שלא זכה לקשב מספק בכדי להישמר ב-VAM מקודד במערכת הזיכרונות הסיטואציוניים – (Situational Accessible Memory) SAM. מערכת זו שומרת מידע חישתי (סנסורי), ובמיוחד חזותי-מרחבי, בצורה של דימויים. כדי להגיע אל זיכרון ה-SAM וכדי להפכו נגיש יש צורך בכלי ששפתו היא שפת ה-SAM. לטענתנו, השימוש בדמיון דרך קלפים טיפוליים (אסוציאטיביים או אידיויסינקרטיים) מנגיש זיכרון זה ומאפשר עבודה עמו ועליו. רק בשלב השני מתבצע התהליך הקוגניטיבי נרטיבי (VAM), שמאפשר ארגון טוב יותר של החוויה ומושפע מתהליכים של אינהיביציה דחפים (תפקידן של האונות הקדמיות).

טולוינג וקרייק (Tulving & Craik, 2000) ציינו כי הפגיעה ביכולת הקשב והריכוז שמתרחשת בטראומה משפיעה על האופן שבו הזיכרון מקודד, דבר היוצר פערים ברצף הזיכרון. כיוון שהזיכרון הסמנטי המדויק הופך מקוטע עקב הטראומה, הזיכרון הרגשי משלים את התמונה. הזיכרון הרגשי כולל דימויים, תחושות ומידע שאינם נגישים לעיבוד סמנטי. כלומר לדעתנו, הזיכרון הטראומטי איננו זיכרון סיפורי, כפי שנרשם על ידי עיתונאי או צלם חדשות, אלא הוא מורכב מתכנים אסוציאטיביים, חזותיים, רגשיים ולא מילוליים. בדומה, ואן דר קולק ופיסלר (Van der Kolk & Fislser, 1995) ציינו כי זיכרונות האירועים הטראומטיים של נבדקים עם PTSD מאופיינים תחילה בשברי דפוסים דיסוציאטיביים של חוויות חזותיות, רגשיות, שמיעתיות, חושיות וקינסטטיות. עם הזמן מדווחים נבדקים על הופעת נרטיב אישי, שאותו ניתן להגדיר כ"זיכרון מפורש" (explicated memory). עם זאת, אנו משערים כי בהגדרת הנרטיב האישי כזיכרון שעליו ניתן להצהיר, הכוונה איננה בהכרח לזיכרון הסובייקטיבי השלם או המדויק, מאחר שדימויים ומילים אינם שייכים בהכרח לאותה קטגוריה. על כן ניתן לשער כי שברי זיכרונות מסוימים לא קיבלו עיבוד מלא ולא "תורגמו" למילים. השחזור באמצעות הקלפים הטיפוליים מאפשר עירור חוויה חזותית, רגשית-אסוציאטיבית, ואינו שואף או מתיימר להיות שחזור וירטואלי של האירוע ה"אמתי". זאת, בניגוד לאמצעים טכנולוגיים חדישים, כגון "המציאות הווירטואלית" (virtual reality), המנסה ליצור מחדש סצנות טראומטיות וירטואליות המלוות בדימויים, קולות וריחות, על מנת לסייע למטופלים המתקשים להיות מעורבים רגשית בניסיונות השחזור (Rothbaum, Hodges, Ready, Graap, & Alarcon, 1999; Rothbaum et al., 2001; Young, 2007).

SEE FAR CBT

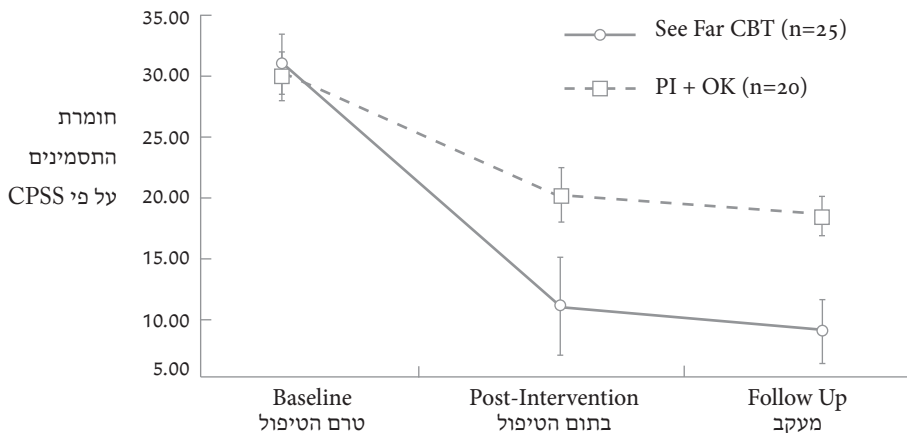
SEE FAR CBT היא שיטה טיפולית אשר מבוצעת על פי פרוטוקול (להד ודורון, 2015; Lahad & Doron, 2007) לטיפול בהפרעות חרדה ו-PTSD. זהו פרוטוקול יצירתי המבוסס על העצמה על ידי שימוש בדמיון ובמרחב המציאות הפנטסטית. המודל מדגיש את התפקיד של מציאות פנטסטית ודמיון ביצירת נרטיב חלופי לאירוע הטראומטי, על ידי שימוש בקלפים טיפוליים שמאפשרים הרחקה והחצנה של הסיפור. כיוון שהמטופל מתבונן בשחזור בקלפים המספרים את סיפור הטראומה, כלומר הוא הופך ל"צופה בדרמה של חייו", הוא יכול "לסלק" תמונות, לשנות את מיקומן, להוסיף תמונות מקלות ועוד, כלומר לערוך מה שבדרך כלל נחוה כסיפור קפוא ו"לשחק" במרכיביו. מודל זה מעוגן בגישותיהם של ויניקוט, ג'נינגס ולנדי ונשען גם על עקרונות ההחצנה מהגישה הנרטיבית (Jennings, 1994; Landy, 1996; White & Epston, 1990; Winnicott, 1971) כמו גם על תאוריות של ה-CBT ועל הפרוטוקולים של הטיפול הייחודיים להן, ובעיקר מרכיבים של חשיפה ממושכת (Ellis & MacLaren, 1998; Foa, Keane, Friedman, & Cohen, 2009), התנסות במציאות ושחזור בדמיון, ועל זיכרון הגוף (Levine, 1997; Clements, 2003; Van der Kolk et al., 1996).

SEE FAR CBT נמצאה יעילה בהקלה על תסמינים פוסט-טראומטיים באופן משמעותי ומובהק לאורך זמן (Lahad et al., 2016; Lahad, Farchi, Leykin, & Kaplansky, 2010). במחקר נטורליסטי שנערך לאחר מלחמת לבנון השנייה (Lahad et al., 2010), נבחן מדגם של מטופלים שסבלו מ-PTSD וטופלו ב-SEE FAR CBT לעומת כאלו שטופלו ב-EMDR. המחקר נעשה בכוונה לתקף את יעילות שיטת ה-SEE FAR CBT אל מול שיטה שיעילותה מוכרת ומוכחת במספר רב של מחקרים. המטרה הייתה לראות אם השיטה החדשה יעילה באותה מידה בהפחתת תסמינים, ובאיזו תחומים של הטראומה. נתוני המחקר נאספו מהיחידה לטיפול קליני במרכז "משאבים", המטפל בנפגעי פוסט-טראומה. אוכלוסיית המחקר כללה 42 מבוגרים (טווח גילים 20–83, גיל ממוצע – 50.6, סטית תקן – 15.94), אשר נטלו חלק בטיפול לאחר היחשפותם לאירועי מלחמת לבנון השנייה. המטופלים מילאו שאלון דיאגנוסטי של הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PDS - Posttraumatic Diagnostic Scale) (Foa, Cashman, Jaycox, & Perry, 1997) לפני הטיפול ולאחריו. במחקר נבדקו ההבדלים בהפחתת תסמיני PTSD באמצעות שיטות הטיפול EMDR ו-SEE FAR CBT תוך חלוקה לשלושת אשכולות התסמינים המוכרים של PTSD: חודרנות, הימנעות ועוררות יתר. לאחר שלא נמצאו קשרים בין מגדר וגיל לעצמת תסמיני ה-PTSD וכן לשיעורי הטיפול בתסמינים לאורך הטיפול, נערכה בדיקה על מנת לקבוע אם שתי הגישות הטיפוליות נבדלו אחת מהשנייה ביעילות הפחתת תסמיני ה-PTSD. נמצא כי בתחילת הטיפול ובסיומו הקבוצות לא נבדלו בעצמת המצוקה, אולם שתיהן הפגינו הפחתה משמעותית ומובהקת בעצמת התסמינים בין תחילתו של הטיפול וסיומו. קבוצה מצומצמת יותר של נבדקים, אשר מילאה את שאלון ההערכה כשנה לאחר סיום הטיפול, הראתה כי לא חל שינוי משמעותי לחיוב או לשלילה במהלך השנה שלאחר החלמת חבריה,

אף על פי שהנטייה של מטופלי ה-SEE FAR CBT להחלמה נראית כממשיכה ואף יורדת, ואצל מטופלי ה-EMDR הייתה עלייה קלה ולא משמעותית במצוקה. ממסקנות המחקר עולה כי שתי השיטות יעילות בטיפול ב-PTSD, וכי SEE FAR CBT היא שיטה שיכולתה להקל על מצוקתם הנפשית של הסובלים שווה לזו של גישה טיפולית קיימת מבוססת מחקר (להרחבה, ראו Lahad et al., 2010).

במחקר נוסף שערכנו, על 25 ילדים (72% בנים, גילים 8–13, ממוצע – 10.11, סטיית תקן – 1.02) אשר מתגוררים בשדרות והסיבה, הם השתתפו ב-13 מפגשים טיפוליים, שבמהלכם הועבר פרוטוקול ה-SEE FAR CBT המותאם לילדים. ילדים אלו הושוו לקבוצת ביקורת משדרות, מותאמת בחומרת תסמיני המצוקה הפוסט-טראומטיים, אשר נטלו חלק במחקר קבוצתי שבדק את היעילות של התערבות קבוצתית בית ספרית שהתבססה על CBT. ממצאי המחקר מראים כי בעוד בנקודת הזמן הראשונה שבה נמדדו הילדים לא היה הבדל משמעותי בעצמת תסמיני ה-PTSD (כל הילדים הפגינו רמה קלינית של PTSD), בנקודת הזמן השנייה (לאחר הטיפול או ההתערבות הקבוצתית), ילדים אשר השתתפו בטיפול ה-SEE FAR CBT הציגו רמות נמוכות יותר (40% של PTSD מאשר הילדים שהשתתפו בהתערבויות הקבוצתיות (68%) (ראו איור 2). מעבר לכך, ההבדל המשמעותי ביותר שנמצא בין הקבוצות היה בהפחתת התסמינים מאשכול החודרנות. יחד עם השיפור בתסמיני ה-PTSD, שתי הקבוצות הפגינו גם הפחתה משמעותית בתסמינים הגופניים ודיווחו על פחות כאבי ראש, כאבי בטן, בחילות, בעיות שינה ובעיות בריאות שונות אחרות.

איור 2: הבדלים בתסמיני PTSD בין ילדים שקיבלו טיפול SEE FAR CBT לבין קבוצות השוואה שטופלה ב-PI (CBT), על פי זמני מדידה



הערה: CPSS – Posttraumatic Symptoms Scale Child (סולם למדידת תסמיני PTSD בקרב ילדים); PI + OK = קבוצות השוואה שקיבלו התערבות קבוצתית (Psychological Inoculation and OK Circles), (להרחבה, ראו Lahad et al., 2016).

לטענתנו, אם כן, השיטה המדוברת נותנת מענה ייחודי, בכך שאנו מאפשרים שליטה דרך שימוש בדמיון באמצעות קלפים טיפוליים (השליטה מתבטאת בכך שהמטופל בוחר את הקלפים ואת אופן הצבתם ויש ביכולתו לשנות את מיקומם או אפילו להוציאם). יתר על כן, אם המטופל חווה דיסוציאציה, כיוון שהקלפים מונחים על השולחן גלויים לעיניו ולעיני המטפל, יש למטפל אינדיקציה היכן ברצף הזיכרון הטראומטי היה השיבוש בעיבוד המידע, היכן המטופל "פרח" לדיסוציאציה או למציאות פנטסטית. נתון זה מאפשר למטפל לחזור לסיפור דרך השתלשלות הדברים ולכוון את המטופל לשוב לנקודה החיצונית (הקלף) המייצגת את נקודת ההתנתקות ולהמשיך משם. קונקרטיזציה זו מאפשרת דיאלוג עם שפה ראשונית (צבע, צורה או מרקם) ועם תמונות, ולכן, מניסיוננו, משיבה את המטופל ל"כאן ועכשיו". השליטה והכוח לשנות מתאפיינים בשיטה זו דרך תוספת דימויים מעצימים וחיוביים, שהמטופל מתבקש להוסיפם – קונקרטיזציה – לסיפורו ולשלבם ברצף הסיפורי. דימויים אלה מוגדרים כקלפי "הלוואי" או "אילו רק", כלומר אלה ייצוגים של מציאות פנטסטית שלו היו באירוע יכלו לסייע למטופל, ואנו מנחים את המטופל לספר את הסיפור בתוספת קלפי ה"אילו", אך מבלי לשנות את תוצאותיו. הרצף החזותי החדש יוצר גירוי חזותי חיובי או נסבל יותר, המתחרה במונחי ה"מוח הגמיש" (דוידג', 2009) בנתיב הזיכרון המוחי הטראומטי; כלומר לפי חוק המפתח של הפלסטיות של המוח, תאי עצב שיוורים יחד מתחברים זה לזה (דוידג', 2009, עמ' 176), ועל כן, לטענתנו, מעבר למתן תחושת השליטה, נתיב ראייתי חליפי מרגיע זה משפיע ישירות על הנתיבים הראייתיים, החושי או החווייתיים של האירוע, פועל ישירות על שינוי תפיסה ברמות על-מילולית ומילולית כאחד והופך להיות זיכרון חלופי לזיכרון הטראומטי, או לפחות לסדר התרחשויות גמיש יותר.

מכאן ש-SEE FAR CBT אינה עוד שיטה קוגניטיבית או שיטת גוף-נפש לטיפול בפסיכו-טראומה, אלא גישה משלבת, המייחדת מקום לדמיון החזותי כמקור להחלמה במצבי "אין מוצא", כפי שהודגם הן במחקרי מוח והן במחקר (המועט יחסית) על דמיון ועל דיסוציאציה שאינה פתולוגית. ראוי להדגיש כי בשונה מהגישה של מציאות וירטואלית (VER), שבה העיקרון המנחה הוא שחזור קרוב למציאות, SEE FAR CBT יוצאת מנקודת הנחה שאין חשיבות לסיפור ה"אמיתי", וכי אין צורך להשקיע מאמץ ביצירת מציאות ממוחשבת בעלויות גדולות. הקלפים המזמינים את מנגנון ההשלכה מספקים למטופל רמז חזותי טעון באסוציאציות וברגשות שהוא מייחס לתמונה הזו, בהיותה מייצגת את אותו חלק בסיפור הטראומה שהוא משליך עליה. מכיוון שמחד גיסא היא אינה מייצגת מציאות, היא מפעילה, לטענתנו, רשת זיכרון (תחושת, ראיית וקוגניטיבי), ומאידך גיסא, בהיות הגירוי "רק קלף", הוא יכול לשנות את משמעותו לחיוב או ניטרליות ובמקרים נדירים לשלילה ולשמור על תחושת החיסיון ו"זה רק משחק", כי הרי זה רק קלף, ולא ה"סיפור האמיתי". לאחרונה, מתוך ההבנה וההכרה בגמישות המוח והאפשרות שלו להשתנות ולהתפתח, המחקר מכוון להתערבות ממוקדת המשלבת דמיון ומאפשרת "חלון של גמישות" לסיפור הבריאות ולפיתוח חוסן (McEwen, 2016).

מסקנות

במאמר זה ניסינו לעמוד על התפקיד המרכזי שיש לדמיון, משחקיות ויצירתיות בפיתוח חוסן, התמודדות וטיפול בטרומה. המחקר בטיפול ממוקד טראומה הזניח את חקר השימוש בדמיון והתייחס אליו כמרכיב שולי, מבלי להתמקד בכוח ההחלמה הטמון בו. כיום, יותר ויותר שיטות יעילות לטיפול בפוסט-טראומה משתמשות בדמיון כמוקד לשינוי הזיכרון הטראומטי וככלי טיפולי מרכזי, אך לרוב באופן בלתי מובחן וללא התייחסות תאורטית. תחילה, הצבענו על רכיבים מוחיים משותפים לדמיון ול-PTSD והצגנו אפשרות שההיפוקמפוס ומערכת ה-DMN משחקים תפקיד חשוב הן ב-PTSD והן בדמיון ויצירתיות. הראינו כיצד פסיכו-טראומה היא הפרעה מורכבת של שיבוש בזיכרון ומאופיינת בהטבעה טראומטית ברמה גופנית, ולא מילולית, עם רכיב משמעותי של דמיון המפעיל את הסובלים מטראומה, כלומר טראומה היא אימה שמעבר למילים. הראינו שהשימוש בדמיון יכול לסייע כמפלט במקום בטוח במהלך האירוע הטראומטי עצמו ואחריו ולאפשר גישה בטוחה יותר לזיכרון הילדות הטראומטי, מה שמאפשר עיבוד, שינוי והבניה מחדש במסגרת טיפולית או מחוץ לה. אחת מצורות הביטוי הבולטות של הדמיון היא יצירתיות, אשר נמצאה גורם מגן בפני קשיים פסיכולוגיים כלליים ומנבא משמעותי לחוסן בפני טראומה. בהמשך הראינו כיצד משחק מעודד יצירתיות, בעזרת השימוש בדמיון, ונחשב ככלי טיפולי יעיל בקרב ילדים, משפחות, מבוגרים וזקנים, ובפרט אצל אלו אשר עברו חוויה טראומטית. החוסן בפני אירוע טראומטי והתמודדות עמו מתקיימים גם בזכות משחקיות ומשחק, אשר מאפשרים, בעזרת הדמיון, השגחה של המציאות המאיימת והפיכה של הזיכרון הנוקשה והשברירי לנרטיב קוהרנטי וגמיש ומסייעים למטופלים להיות אקטיביים ומעורבים, לחוש רגשות חיוביים, לזכור רגשות שליליים ולרכוש שליטה ומוטיבציה פנימית. כל אלו מתאפשרים בחדר הטיפול באמצעות מרחב המציאות הפנטסטית – מציאות זו היא הקשר בין היכולת האין-סופית של הדמיון היצירתי לברוא תמונת עולם, רצויה או נדרשת, לבין הפעילות לפתרון בעיות במציאות במרחב המשותף של הטיפול. אנשים שסובלים מ-PTSD יכולים להשתמש במרחב הזה בכדי להתמודד עם הזיכרון הטראומטי החודרני, לשלוט בו, לגרותו, לשנותו, לעכבו ואף לדכאו. לבסוף, הצבענו על הפער בין השימוש התדיר בדמיון ככלי טיפולי קליני בשטח לבין ההבנה וההכרה של המכניזם המביא לשינוי בתחום. תיארונו שיטות שונות אשר משתמשות בדמיון באופן לא מובחן, בחשיפה ממושכת בדמיון בזמן השחזור, בשימוש בדמיון להורדת רמת החרדה וביצירת הקהיה ושינוי של הזיכרון הסיפורי. אנחנו משערים כי בהבניית הנרטיב האישי, הזיכרון המוצהר איננו בהכרח הזיכרון הסובייקטיבי השלם או המדויק, מאחר שדימויים ומילים אינם שייכים בהכרח לאותה קטגוריה. על כן ניתן לשער כי שברי זיכרונות מסוימים לא קיבלו עיבוד מלא ולא "תורגמו" למילים. השחזור באמצעות הדמיון ויצוגים סמליים מאפשר שחזור חוויה חזותית, רגשית ואסוציאטיבית, ואינו שואף או מתיימר להיות שחזור מדויק

של האירוע ה"אמתי". לטענתנו, ההתייחסות התאורטית החסרה בתחום היא סביב כוחו המחלים של הדמיון, בהקנותו למודעות שלנו יכולת "לרחף" למרחב הפנטסטי, תוך שימוש בדמיון ובמשאלת לב לשם הקהיה של הזיכרון הטראומטי והתסמינים הנלווים אליו וסיום התהליך שלא הושלם באירוע הטראומטי עצמו. השליטה והכוח לשנות מתקיימים דרך תוספת דימויים מעצימים וחיוביים, שאותם המטופל מתבקש להוסיף – קונקרטי – לסיפורו ולשלב ברצף הסיפורי שלו. דרך השחזור בדמיון, הרצף החדש מאפשר שינוי תפיסתי ברמה על-מילולית ומילולית גם יחד, וכך הוא הופך להיות זיכרון חליפי ומתחרה לזיכרון הטראומטי, או לפחות גמיש ונגיש יותר. לטעמנו ועל פי החוק הראשון של הפלסטיות של המוח, בהינתן שתאי עצב שזורים יחד מתחברים זה לזה (דוידג', 2009), נוצר נתיב מתחרה ראייתי חליפי מרגיע, וזהו לטענתנו מה שמקדם בשיטה המוצגת SEE FAR CBT את האפקט ה"מחלים" בשחזור. שיטת ה-SEE FAR CBT הוצגה כגישה המשלבת גוף וקוגניציה ומייחדת מקום לדמיון ולמשחקיות כמקור להחלמה.

מקורות

- ברגר, ר' (2007). **מקום בטוח – פרוטוקול להפעלת התכנית**. קריית שמונה: משאבים.
- ברגר, ר' (2008). **מקום בטוח: טבע, משחק ויצירה כעזרים לביסוס הגן כמרחב המפתח חוסן** [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-25 יולי, 2017 מאתר פסיכולוגיה עברית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1760>
- דוידג', נ' (2009). **המוח הגמיש**. ירושלים: כתר.
- הרמן, ג' ד' (1992). **טראומה והחלמה**. תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד' ר' (1995). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.
- להד, מ' (2006). **מציאות פנטסטית הדרכה יצירתית בתרפיה**. קריית טבעון: הוצאת נורד.
- להד, מ' ודורון, מ' (2012). **SEE FAR CBT מעבר לטיפול קוגניטיבי התנהגותי** (מהדורה שנייה). קריית שמונה: משאבים.
- להד, מ' ודורון, מ' (2015). **SEE FAR CBT מעבר לטיפול קוגניטיבי התנהגותי** (מהדורה שלישית). קריית שמונה: משאבים.
- להד, מ' דורון, מ', איילון, ע', קפלנסקי, נ' ולייקין, ד' (2009). דמיון כמרפא לטראומה נפשית: מודל SEE FAR CBT כניסיון למצוא הסבר חליפי לאפקטיביות של טיפול בפוסט-טראומה באמצעות קלפים טיפוליים במציאות הפנטסטית. **פסיכואקטואליה**, 5, 12–20.
- סבן, ש' (1990). **לחיות מחדש**. תל אביב: משרד הביטחון.
- רנן, י' (2014). **הדמיון והמוח**. תל אביב: עולם חדש.
- שורצמן, א' (2007). **רופא לבן אלים שחורים**. תל אביב: אריה ניר.
- Abraham, A., & Bubic, A. (2015). Semantic memory as the root of imagination. *Frontiers in Psychology*, 6, 325.
- Acheson, D. T., Gresack, J. E., & Risbrough, V. B. (2012). Hippocampal dysfunction effects on context memory: Possible etiology for posttraumatic stress disorder. *Neuropharmacology*, 62(2), 674–685.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Pub.

- Ayalon, O. (2004). Children's responses to terrorist attacks. In D. Knafo, (Ed.), *Living with terror, working with trauma* (pp.171–200), Lanham, MD: Jason Aronson.
- Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779.
- Back, S. E., Foa, E. B., Killeen, T. K., Teesson, M., Mills, K. L., Cotton, B. D., & Carroll, K. M. (2014). *Concurrent Treatment of PTSD and Substance Use Disorders Using Prolonged Exposure (COPE): Patient workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Wilkins, R. W., Jauk, E., Fink, A., Silvia, P. J., et al. (2014). Creativity and the default network: A functional connectivity analysis of the creative brain at rest. *Neuropsychologia*, 64, 92–98.
- Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 511–535.
- Bremner, J. D. (2007). Functional neuroimaging in post-traumatic stress disorder. *Expert Reviews of Neurotherapeutics*, 7, 393–405.
- Brewin, C. R. (2011). The nature and significance of memory disturbance in posttraumatic stress disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 203–227.
- Brewin, C. R. (2014). Episodic memory, perceptual memory, and their interaction: Foundations for a theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Bulletin*, 140(1), 69.
- Brewin, C. R., Dalgleish, T., & Joseph, S. (1996). A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 103(4), 670.
- Brewin, C. R., Wheatley, J., Patel, T., Fearon, P., Hackmann, A., Wells, A., et al. (2009). Imagery rescripting as a brief stand-alone treatment for depressed patients with intrusive memories. *Behaviour Research and Therapy*, 47(7), 569–576.
- Bundy, A. C. (1997). Play and playfulness: What to look for. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 52–66). St. Louis, MO: Mosby.
- Choi, D. C., Rothbaum, B. O., Gerardi, M., & Ressler, K. J. (2009). Pharmacological enhancement of behavioral therapy: Focus on posttraumatic stress disorder. In M. B. Stein & T. Steckler (Ed.), *Behavioral neurobiology of anxiety and its treatment* (pp. 279–299). Berlin and Heidelberg: Springer.
- Christova, P., James, L. M., Engdahl, B. E., Lewis, S. M., & Georgopoulos, A. P. (2015). Diagnosis of posttraumatic stress disorder (PTSD) based on correlations of prewhitened fMRI data: Outcomes and areas involved. *Experimental Brain Research*, 233(9), 2695–2705.
- Clark, C. D. (2015). Play interventions and therapy. In E. J. James, G. E. Scott, S. H. Thomas, & K. David (Eds.), *The handbook of the study of play* (pp.393–406). Lanham, MD: Rowman & littlefield.
- Clements, P. T. (2003). The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 41(9), 56–56.
- Cohen, E., Chazan, S. E., Lerner, M., & Maimon, E. (2010). Posttraumatic play in young children exposed to terrorism: An empirical study. *Infant Mental Health Journal*, 31(2), 1–23.

- Cohen, E., Pat-Horenczyk, R., & Haar-Shamir, D. (2014). Making room for play: An innovative intervention for toddlers and families under rocket fire. *Clinical Social Work Journal*, 42(4), 336–345.
- Cooper, N. A., & Clum, G. A. (1989). Imaginal flooding as a supplementary treatment for PTSD in combat veterans: A controlled study. *Behavior Therapy*, 20(3), 381–391.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283–291.
- Crane, C., Heron, J., Gunnell, D., Lewis, G., Evans, J., & Williams, J. M. G. (2014). Childhood traumatic events and adolescent overgeneral autobiographical memory: Findings in a UK cohort. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(3), 330–338.
- Cross, D., Fani, N., Powers, A., & Bradley, B. (2017). Neurobiological development in the context of childhood trauma. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24(2), 111–124.
- Danese, A., & Baldwin, J. R. (2017). Hidden wounds? Inflammatory links between childhood trauma and psychopathology. *Annual Review of Psychology*, 68, 517–544.
- Daniel, J. A. D. A. T., Kennedy, F. C. A. R. A., Klumpp, H., Phan, S. A. R. K. L., Rabinak, C. A., Kennedy, A., et al. (2016). Reduced default mode network connectivity following combat trauma. *Neuroscience Letters*, 615, 37–43.
- Desivilya, H. S., Gal, R., & Ayalon, O. (1996a). Extent of victimization, traumatic stress symptoms, and adjustment of terrorist assault survivors: A long-term follow-up. *Journal of Traumatic Stress*, 9(4), 881–889.
- Desivilya, H. S., Gal, R., & Ayalon, O. (1996b). Long-term effects of trauma in adolescence: Comparison between survivors of a terrorist attack and control counterparts. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(2), 135–150.
- Duff, M. C., Kurczek, J., Rubin, R., Cohen, N. J., & Tranel, D. (2013). Hippocampal amnesia disrupts creative thinking. *Hippocampus*, 23(12), 1143–1149.
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ellis, A., & MacLaren, C. (1998). *Rational-emotive behavior therapy: A therapist's guide*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Finnbogadóttir, H., & Berntsen, D. (2014). Looking at life from different angles: Observer perspective during remembering and imagining distinct emotional events. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 387.
- Foa, E. B., Cashman, L., Jaycox, L., & Perry, K. (1997). The validation of a self-report measure of posttraumatic stress disorder: The Posttraumatic Diagnostic Scale. *Psychological Assessment*, 9(4), 445.
- Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M. J., & Cohen, J. A. (2009). *Effective treatments for PTSD: Practice guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies*. New York: The Guilford Press.
- Foa, E. B., & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20.

- Fox, K. C., Spreng, R. N., Ellamil, M., Andrews-Hanna, J. R., & Christoff, K. (2015). The wandering brain: Meta-analysis of functional neuroimaging studies of mind-wandering and related spontaneous thought processes. *NeuroImage*, *111*, 611–621.
- Gaither, S. E., Remedios, J. D., Sanchez, D. T., & Sommers, S. R. (2015). Thinking outside the box multiple identity mind-sets affect creative problem solving. *Social Psychological and Personality Science*, *6*(5), 596–603.
- Gal, R., & Lazarus, R. S. (1975). The role of activity in anticipating and confronting stressful situations. *Journal of Human Stress*, *1*(4), 4–20.
- Gilbertson, M. W., Shenton, M. E., Ciszewski, A., Kasai, K., Lasko, N. B., Orr, S. P., & Pitman, R. K. (2002). Smaller hippocampal volume predicts pathologic vulnerability to psychological trauma. *Nature Neuroscience*, *5*, 1242–1247.
- Gilboa, A., Shalev, A. Y., Laor, L., Lester, H., Louzoun, Y., Chisin, R., & Bonne, O. (2004). Functional connectivity of the prefrontal cortex and the amygdala in Posttraumatic Stress Disorder. *Biological Psychiatry*, *55*(3), 263–272.
- Gleason, T., Jarudi, R., & Cheek, J. (2003). Imagination personality and imaginary companions. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, *31*(7), 721–737.
- Gregerson, M. B. J. (2007). Creativity enhances practitioners' resiliency and effectiveness after a hometown disaster. *Professional Psychology: Research and Practice*, *38*(6), 596.
- Grilli, M. D., & McFarland, C. P. (2011). Imagine that: Self-imagination improves prospective memory in memory-impaired individuals with neurological damage. *Neuropsychological Rehabilitation*, *21*(6), 847–859.
- Gurvits, T. V., Shenton, M. E., Hokama, H., Ohta, H., Lasko, N. B., Gilbertson, M. W., & Pitman, R. K. (1996). Magnetic resonance imaging study of hippocampal volume in chronic, combat-related posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, *40*, 1091–1099.
- Hackmann, A. (1998). Working with images in clinical psychology. *Comprehensive Clinical Psychology*, *6*, 301–318.
- Hendler, T., Rotshtein, P., Yeshurun, Y., Weizmann, T., Kahn, I., Ben-Bashat, D., et al. (2003). Sensing the invisible: Differential sensitivity of visual cortex and amygdala to traumatic context. *NeuroImage*, *19*(3), 587–600.
- Holmes, J. (2014). *The therapeutic imagination: Using literature to deepen psychodynamic understanding and enhance empathy*. London: Routledge.
- Jeffries, F. W., & Davis, P. (2013). What is the role of eye movements in eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) for post-traumatic stress disorder (PTSD)? A review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *41*(3), 290–300.
- Jennings, S. (1994). *The handbook of dramatherapy*. London & New York: Routledge.
- Johnson, M. (2013). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., & Flores, R. A. (2013). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*, 330.
- Kaplansky, N. (2009). *Dissociating from death: An investigation into the resilience potential of transcendence into fantastic reality during near-death experiences*. Unpublished dissertation. Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK.

- Karl, A., Schaefer, M., Malta, L. S., Dorfel, D., Rohleder, N., & Werner, A. (2006). A meta-analysis of structural brain abnormalities in PTSD. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 1004–1031.
- Keane, T. M., Fairbank, J. A., Caddell, J. M., & Zimering, R. T. (1989). Implosive (flooding) therapy reduces symptoms of PTSD in Vietnam combat veterans. *Behavior Therapy*, 20(2), 245–260.
- Lahad, M. (2000). *Creative supervision*. London: Jessica Kingsley Publication.
- Lahad, M. (2005). Transcending into fantastic reality: Story making with adolescents in crisis. In C. Schaefer, J. McCormick, & A. Ohnogi (Eds.), *International handbook of play therapy: Advances in assessment, theory, research and practice* (p. 133). Lanham, MD: Jason Aronson.
- Lahad, M., & Doron, M. (2007). *Beyond CBT, SEE FAR CBT Post-Traumatic Stress Disorder treatment protocol*. Kiryat Shmona: CSPC.
- Lahad, M. & Doron, M. (2010). *Protocol for treatment of Post Traumatic Stress Disorder: See Far CBT Model: Beyond Cognitive Behavior Therapy*. Amsterdam: IOS Press.
- Lahad, M., Farchi, M., Leykin, D., & Kaplansky, N. (2010). Preliminary study of a new integrative approach in treating posttraumatic stress disorder: SEE FAR CBT. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 391–399. DOI: 10.1016/j.aip.2010.07.003
- Lahad, M., Leykin, D. (2012) The Healing Potential of Imagination in the Treatment of Psychotrauma: An alternative explanation for the effectiveness of the treatment of PTSD using Fantastic Reality. In: S.A. Lee & D.M. Edget (Eds.), *Cognitive Behavioral Therapy, application methods and outcomes*, NY: Nova.
- Lahad, M., Leykin, D., Farchi, M., Doron, M., Gidron, Y., Rozenblat, O., & Fajerman, Z. (2016). SEE FAR CBT therapy for children with Post-Traumatic Stress Disorder under prolonged political conflict. *Journal of Psychology and Psychotherapy Research*, 3, 1–12.
- Landy, R. (1993). *Persona and performance*. London: Jessica Kingsly.
- Landy, R. J. (1996). Drama therapy and distancing: Reflections on theory and clinical application. *The Arts in Psychotherapy*, 23(5), 367–373.
- LeDoux, J. (1996). Emotional networks and motor control: A fearful view. *Progress in Brain Research*, 107, 437–446.
- LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23(4–5), 727–738.
- Levine, P. A. (1997). *Waking the tiger*. Berkeley, CA: North Atlantic.
- Levy-Gigi, E., Szabó, C., Kelemen, O., & Kéri, S. (2013). Association among clinical response, hippocampal volume, and FKBP5 gene expression in individuals with posttraumatic stress disorder receiving cognitive behavioral therapy. *Biological Psychiatry*, 74, 793–800.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Lindauer, R. J., Vlioger, E. J., Jalink, M., Olff, M., Carlier, I. V., Majoie, C. B., & Gersons, B. P. (2004). Smaller hippocampal volume in Dutch police officers with posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 56, 356–363.

- McEwen, B. S. (2016). In pursuit of resilience: Stress, epigenetics, and brain plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 56–64.
- McNally, R. J. (1997). Implicit and explicit memory for trauma-related information in PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 821, 219–224.
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112.
- Metzl, E. S., & Morrell, M. A. (2008). The role of creativity in models of resilience: Theoretical exploration and practical applications. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 303–318.
- Meyerbröker, K., & Emmelkamp, P. M. G. (2010). Virtual reality exposure therapy in anxiety disorders: A systematic review of process-and-outcome studies. *Depression and Anxiety*, 27(10), 933–944.
- Monahan, K. (2015). The use of humor, jesting, and playfulness with traumatized elderly. *Social Work in Mental Health*, 13(1), 17–29.
- Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277.
- Or, M. B., & Megides, O. (2016). Found object/readymade art in the treatment of trauma and loss. *Journal of Clinical Art Therapy*, 3(1), 1–30.
- Ozer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L., & Weiss, D. S. (2003). Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 129(1), 52–73.
- Pat-Horenczyk, R., Brom, D., & Vogel, J. M. (Eds.) (2014). *Helping children cope with trauma: Individual, family and community perspectives*. London: Routledge.
- Pitman, R. K., Rasmusson, A. M., Koenen, K. C., Shin, L. M., Orr, S. P., Gilbertson, M. W., & Liberzon, I. (2012). Biological studies of post-traumatic stress disorder. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 769–787.
- Punamäki, R. L., Qouta, S., & El-Sarraj, E. (2001). Resiliency factors predicting psychological adjustment after political violence among Palestinian children. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 256–267.
- Raichle, M. E., & Snyder, A. Z. (2007). A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea. *Neuroimage*, 37(4), 1083–1090.
- Resick, P. A., & Schnicke, M. K. (1993). *Cognitive processing therapy for rape victims: A treatment manual*. Newbury Park, CA: Sage.
- Reuveni, I., Bonne, O., Giesser, R., Shragai, T., Lazarovits, G., Isserles, M., et al. (2015). Anatomical and functional connectivity in the default mode network of post-traumatic stress disorder patients after civilian and military-related trauma. *Human Brain Mapping*, 37(2), 589–599.
- Rizzo, A., Difede, J. A., Rothbaum, B. O., Reger, G., Spitalnick, J., Cukor, J., & Mclay, R. (2010). Development and early evaluation of the virtual Iraq/Afghanistan exposure therapy system for combat-related PTSD. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1208(1), 114–125.

- Rothbaum, B. O., Hodges, L., Alarcon, R., Ready, D., Shahar, F., Graap, K., et al. (1999). Virtual reality exposure therapy for PTSD Vietnam veterans: A case study. *Journal of Traumatic Stress, 12*(2), 263–271.
- Rothbaum, B. O., Hodges, L. F., Ready, D., Graap, K., & Alarcon, R. D. (2001). Virtual reality exposure therapy for Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry, 62*(8), 617–622.
- Rubin, R. D., Watson, P. D., Duff, M. C., & Cohen, N. J. (2014). The role of the hippocampus in flexible cognition and social behavior. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, 742.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play, 6*(1), 136.
- Ryan, K., Lane, S. J., & Powers, D. (2017). A multidisciplinary model for treating complex trauma in early childhood. *International Journal of Play Therapy, 26*(2), 111.
- Samuelson, K. W. (2011). Post-traumatic stress disorder and declarative memory functioning: A review. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 13*, 346–351.
- Sanjuan, P. M., Thoma, R., Claus, E. D., Mays, N., & Caprihan, A. (2013). Reduced white matter integrity in the cingulum and anterior corona radiata in posttraumatic stress disorder in male combat veterans: A diffusion tensor imaging study. *Psychiatry Research: Neuroimaging, 214*(3), 260–268.
- Seidler, G. H., & Wagner, F. E. (2006). Comparing the efficacy of EMDR and trauma-focused cognitive-behavioral therapy in the treatment of PTSD: A metanalytic study. *Psychological Medicine, 36*(11), 1515–1522.
- Shapiro, F., & Forrest, M. S. (2016). *EMDR: The breakthrough therapy for overcoming anxiety, stress, and trauma*. New York: Basic Books.
- Shin, L. M., & Liberzon, I. (2010). The neurocircuitry of fear, stress, and anxiety disorders. *Neuropsychopharmacology, 35*, 169–191.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, M. E. (2005). Bilateral hippocampal volume reduction in adults with posttraumatic stress disorder: A meta-analysis of structural MRI studies. *Hippocampus, 15*, 798–807.
- Speckens, A. E. M., Ehlers, A., Hackmann, A., & Clark, D. M. (2006). Changes in intrusive memories associated with imaginal reliving in posttraumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders, 20*(3), 328–341.
- Sripada, R. K., King, A. P., Welsh, R. C., Garfinkel, S. N., Wang, X., Sripada, C. S., & Liberzon, I. (2012). Neural dysregulation in posttraumatic stress disorder: Evidence for disrupted equilibrium between salience and default mode brain networks. *Psychosomatic Medicine, 74*(9), 904.
- Staempfli, M. B. (2007). Adolescent playfulness, stress perception, coping and well being. *Journal of Leisure Research, 39*(3), 393.
- Tateo, L. (2015). Giambattista Vico and the psychological imagination. *Culture & Psychology, 21*(2), 145–161.

- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press.
- Terr, L. C. (2003). Childhood traumas: An outline and overview. *Focus*, 1(3), 322–334.
- Thomson, P., & Jaque, S. V. (2016). Visiting the Muses: Creativity, coping, and PTSD in talented dancers and athletes. *American Journal of Play*, 8(3), 363.
- Tol, W. A., Song, S., & Jordans, M. J. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict: A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445–460.
- Torrance, E. P. (1974). *Norms-technical manual: Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Ginn & Co.
- Tower, R. B., & Singer, J. L. (1980). Imagination, interest and joy in early childhood: Some theoretical considerations and empirical findings. In A. J. Chapman & P. McGhee (Eds.), *Children's humor* (pp. 27–57). London: Wiley.
- Tucker, C., & Smith-Adcock, S. (2017). Theraplay: The Evidence for trauma-focused treatment for children and families. In R. L. Steen (Ed.), *Emerging research in play therapy, child counseling, and consultation* (pp. 42–59). [n.p.] IGI Global.
- Tulving, E., & Craik, F. I. (Eds.) (2000). *The Oxford handbook of memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Van der Kolk, B.A. (2006). Clinical implications of neuroscience research in PTSD. *Annals of the New York Academy of Science*, 1071, 277–293.
- Van der Kolk, B. A., & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, 8(4), 505–525.
- Van der Kolk, B., Van der Hart, O., & Marmar, C. R. (1996). *Dissociation and information processing in posttraumatic stress disorder*. In B. Van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society* (pp. 303–327). New York: Guilford Press.
- Vrijzen, J. N., Amen, C. T., Koekkoek, B., Oostrom, I., Schene, A. H., & Tendolkar, I. (2017). Childhood trauma and negative memory bias as shared risk factors for psychopathology and comorbidity in a naturalistic psychiatric patient sample. *Brain and Behavior*, 7(6), 1–8.
- Waits, W., Marumoto, M., & Weaver, J. (2017). Accelerated Resolution Therapy (ART): A review and research to date. *Current Psychiatry Reports*, 19(3), 18.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton & Company.
- Wignall, E. L., Dickson, J. M., Vaughan, P., Farrow, T. F., Wilkinson, I. D., Hunter, M. D., & Woodruff, P. W. (2004). Smaller hippocampal volume in patients with recent-onset post-traumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 56, 832–836.
- Williams, M. B., & Poijula, S. (2016). *The PTSD workbook: Simple, effective techniques for overcoming traumatic stress symptoms*. [n.p.] New Harbinger.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.

- Woon, F. L., & Hedges, D. W. (2008). Hippocampal and amygdala volumes in children and adults with childhood maltreatment-related posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Hippocampus*, *18*(8), 729–736.
- Woon, F. L., Sood, S., & Hedges, D. W. (2010). Hippocampal volume deficits associated with exposure to psychological trauma and post-traumatic stress disorder in adults: A meta-analysis. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, *34*, 1181–1188.
- Young, R. (2007). Combating PTSD through virtual reality. *Soldiers*, *62*(10), 20–21.
- Zeidman, P., & Maguire, E. A. (2016). Anterior hippocampus: The anatomy of perception, imagination and episodic memory. *Nature Reviews Neuroscience*, *17*(3), 173–182.
- Zheng, H., Luo, J., & Yu, R. (2014). From memory to prospection: What are the overlapping and the distinct components between remembering and imagining? *Frontiers in Psychology*, *5*, 856.

זיכרון אישי וזיכרון חברתי

מטריצת הזכירה החברתית – בין זיכרון הילדות האישי לזיכרון החברתי

אמיתי המנחם

תקציר

המאמר דן בזיכרון האישי מן ההיבט החברתי ומדגים את הידע החברתי הגלום בזיכרונות ילדות מוקדמים. בראשית הדברים מוצג הזיכרון מן ההיבט האישי, ונסקרות בקצרה ארבע הגישות השונות המסבירות אותו: הגישה הפסיכואנליטית הקלסית, תפיסתו של אדלר, הגישה הפסיכודינמית העדכנית והתפיסה הנרטיבית. בהמשך נדון הזיכרון מהיבטו החברתי, ומובאת תפיסה המשלבת בין ההיבטים האישיים והחברתיים של הזיכרון. בפרק היישומי מוצגת דרך עבודה חדשנית – "מטריצת הזכירה החברתית" (Social Remembering Matrix), המדגימה באופן מעשי את אופן השילוב והחיבור בין הזיכרון הפרטי והזיכרון החברתי. מובאות דוגמאות אחדות להמחשה, עם הדגשה מיוחדת של יתרונות העבודה בחברה רב-תרבותית. ניתן להיווכח ששתי רמות הזיכרון – האישי והקיבוצי – מתקיימות באופן אוטונומי, ועם זאת – קשורות זו בזו באופן הדוק: אין זיכרון קיבוצי ללא זיכרונות של יחידים, ואלה מובנים בתוך הקשרים חברתיים מודעים ובלתי מודעים ונאמנויות תרבותיות.

מילות מפתח: זיכרון ילדות אישי, זיכרון חברתי, הבניה חברתית, מטריצת הזכירה החברתית

זיכרון אישי וזיכרון חברתי

האם ניתן לדמות את הזיכרון האישי הפרטי למכל הנושא ערכים וצרכים חברתיים? להבינו כמטפורה של תמונות עולם חברתיות? לראותו כממלא תפקיד חברתי, שליחות חברתית?

האם ניתן לחשוב שהזיכרון הפרטי מכיל ידע חברתי המצביע על המארג המשותף המודע והבלתי מודע של חברה, על היסטוריה משותפת, טראומה קולקטיבית, קונפליקטים מייצגים, נורמות ומשמעויות חברתיות, מיתוסים תרבותיים, דפוסי חיים וסמלים המכוונים אל הטריטוריה המשותפת, ולא אל הייחודי והפרטי?

המאמר יעסוק בפרדוקס הזה – הוא יפתח בהיבט האישי של הזיכרון כחוויה פרטית ונרטיב אישי, יעבור לדון בהיבט החברתי-תרבותי הבלתי אישי ויתבונן מתוך נקודת מבט כפולה – האישית-חברתית. אביא דוגמאות לשימוש הכפול, ואעסוק בהשלכות התאורטיות והיישומיות הנגזרות מכך.

זיכרון ילדות בהיבט אישי

ברגסון (1978), הפילוסוף והפסיכולוג, עסק ביחס שבין הזמן, התודעה והזיכרון. לדעתו, הזיכרון הוא יצירה סובייקטיבית ואישית, מרפרפת ואסוציאטיבית, כמעט

ללא השפעה מבחון, אשר נבנית ומתארגנת על ידי האדם, אישיותו, תודעתו ומוטיבציית הזכירה שלו.

זיכרונות הילדות שלנו – קשים או מיטיבים – החושפים בפנינו תמונות ואירועי חיים בעלי משמעות וערך וחוויות אישיות ומשקפים ראייה סובייקטיבית שלנו את עצמנו הם ביטוי מובהק ונאמן לתפיסה זו. ברזניץ (1994, עמ' 159) התרפק עליהם ואמר: "עוד אנו חולפים בדרכי החיים, קשה למצוא ידיד אמיתי יותר". איננו יכולים לתאר את עצמנו בלעדיהם.

תקצר היריעה במאמר זה לדון במלוא ההיקף בזיכרון המוקדם, שראוי כמובן למסגרת דיון נפרדת ורחבה משלה, ואולם אזכיר את הגישות הפסיכולוגיות המרכזיות המסבירות את הזיכרון ומתייחסות אליו כיצירה אישית וסובייקטיבית. ראשון החוקרים היה כמובן פרויד (תשל"ח), שבחן את הזיכרון במקביל לחלום, ותיאר את הקווים הדומים בין השניים. פרויד מצא שהזכירה האנושית היא בררנית, שקיים קשר מורכב בין משמעות נפשית של חוויה ובין השתמרותה בזיכרון, וכי את הזכירה מנחים הסוואה וחיפוי: אירועים יישמרו בזיכרון לאו דווקא בצורתם האותנטית, אלא בצורה חלופית, וחלקיה הלא מהותיים של החוויה ייזכרו לעתים כחלופה לחלקים המהותיים. התוכן החלופי, לפי פרויד, הוא "זיכרון מסך" (screen memory), מציאות השלכתית סמויה, מצונזרת וממוסכת שבה מועלים היסודות הנגלים, אלו שמתוכם יש לדלות את המשמעות החבויה, באמצעות שיטת האסוציאציות החופשיות. באופן דומה פרויד תיאר גם את החלום ואופן פענוחו.

ממשיכו הפסיכודינמיים של פרויד, מצדדי גישת יחסי אובייקט, קיבלו את גישתו באשר להליך היווצרות הזיכרונות, מאפייניהם והפונקציות שהם ממלאים, אך חלקו עליו באשר לדרכי הניתוח וההבנה שלהם. בעוד פרויד התמקד בתוכן הסמוי, החבויה והמודחק של הזיכרונות, העתיקו חוקרי יחסי אובייקט את מוקד ההתעניינות לחומר הגלוי. לדעתם, זיכרונות מוקדמים מבטאים דפוסים קבועים של יחסים שעוצבו בילדות, הופנמו (יחסי אובייקט מופנמים) והפכו למבנה תוך-אישי המשקף את תפיסת העצמי והחוויה הבין-אישית (Kissen, 1986; Mayman, 1984; Nigg & Silk, 1991).

אדלר (Adler, 1937), בשונה מפרויד ובקרבת מה לתפיסת יחסי אובייקט, ראה את הזיכרון המוקדם כמפה מודעת בלתי מוסווית שבאמצעותה ניתן להבין ולזהות את סגנון החיים של האדם. "סגנון החיים" הוא ביטוי השלכתי הוליסטי סובייקטיבי של תפיסות עולם, ציפיות, משמעות, עצמיות ושייכות כפי שעוצבו בילדות המוקדמת. תפיסה זו היא קוגניטיבית ביסודה, והיא רואה את המודעות, ההכרה והבחירה כתהליכים עליונים ועיקריים המכוונים את התנהלות האדם (Bruhn, 1990).

אדלר היה כנראה הנרטיביסט הראשון, והוא תיאר את הזיכרון כ"סיפור שהוא [האדם] חוזר עליו לעצמו על מנת [...] להכין את עצמו באמצעות ניסיון העבר לפגוש את העתיד כשהוא מצויד בסגנון פעולה בדוק" (Adler, 1931, p. 73). הגישה הנרטיבית העדכנית אכן מדגישה שחוויות החיים שמורות בזיכרון בצורת סיפורים, וזהותנו מאורגנת באופן נרטיבי. הזיכרונות הם הסיפורים המוקדמים, אבני היסוד בסיפור החיים שלנו (ג'וסלסון, 2015).

חוקרים נוספים (לדוגמה ברנרד, 1991) ציינו שפעולת הזיכרון היא התרחשות מתמדת שבה זיכרונות ישנים ממשיכים להיבנות כל הזמן. הזיכרון המוקדם אינו פעילות סטטית של הקלטה ושחזור, אלא תהליך פעיל של מיון, ברירה והבנה הקורה ברציפות לכל אורך חיינו, ולמעשה זהו תהליך נרטיבי. הזיכרונות נתונים להשפעות והתמרות פעילות שאינן מאפשרות זכירה מכנית. הם בעצם הבניה של העבר מנקודת מבט של ההווה, הבניה שגלומה בה הבנה. לכן כאשר הבנתנו משתנה, זיכרונונו משתנה, וכך גם תפיסת עברנו (המנחם, 2004). לפיכך החוקרים המליצו להתייחס בזהירות לזיכרונות ילדות ולראות בהם "שחזורים אקזיסטנציאליים", ולא בהכרח עובדות היסטוריות.

ניתן לסכם ולהגדיר את הזיכרון המוקדם כ**נרטיב אישי** (המנחם, 1998) של הבנת העבר וכ"מצפן דרכים" בעל משמעות בסיפור חייו של האדם. הזיכרון אינו בהכרח אמת עובדתית, אלא מעין תעודת זהות פרטית בעלת אפיונים היסטוריים, רגשיים, משפחתיים, ערכיים ואינטימיים. הוא אינו נרטיב מקרי, והוא יצירה סובייקטיבית שיש לה מובן, סיבה, הקשר ומטרה. ניתן לדמותו לשקופית פעילה, המפעילה את סגנון חייו, תפיסתו ועשייתו הייחודיים של האדם.

זיכרון בהיבט חברתי-קיבוצי

דורקהיים (Durkheim, 1997) היה מחלוצי החוקרים החשובים, שטענו כי חברה מתקיימת כעובדה חברתית העומדת בפני עצמה. היא מורכבת אמנם מיחידים, אך יש בה כוליות ותודעה שמאפיינות שלם שהוא יותר מסך חלקיו. התודעה באה לידי ביטוי בטקסים ובהיבטים סמליים שדרכם החברה מביעה את עצמה.

הלבוקס (Halbwachs, 1980), מתלמידיו של דורקהיים, פיתח את רעיון התודעה החברתית תוך הדגשה של הזיכרון החברתי, באמרו שזיכרונו של אדם נקבע ומתעצב במידה רבה על ידי החברה והקהילה שאליהן הוא משתייך (Foulkes, 2003). לפיכך הוא זוכר כפי שהחברה לימדה אותו לזכור, וניתן לדבר על הזיכרון הקיבוצי או החברתי. העובדה שאנשים חושבים וזוכרים בצורה שונה אינה נובעת מאישיותם, אלא מההשפעה החברתית, הערכית והתרבותית על עיצוב זיכרונם ודרך הזכירה שלהם. לעניין זה ציין נלסון (Nelson, 2003) שבזיכרונות בחברות בעלות ערכים המדגישים אינדוידואליות, מימוש עצמי ונרקסיזם, יושם דגש רב מאוד על העצמי הפרטי, לעומת חברות קולקטיביסטיות, שבהן תפקידם של האחרים והיחסים עמם מרכזיים להגדרת הזהות. לפיכך אין לתמוה שהגישות הנרטיביות, המעלות על נס את הסיפור האישי והייחודי, על ענפיהן המחקריים והטיפוליים, התפתחו דווקא בחברות המערביות. ממצאיו של ונג (Wang, 2006) איששו את הדברים והעלו שזיכרונותיהם של בני אוכלוסייה אירו-אמריקנית, אכן נטו להיות ממוקדים בעצמי הרבה יותר מאשר זיכרונות של אוכלוסיות אסיאניות, שבהן נכחו אחרים. השוואה שנעשתה בין זיכרונות של תושבי הונג קונג וברזיל העלתה ממצאים דומים, והזיכרונות של תושבי הונג קונג היו "חברתיים" וכלליים יותר ורגשיים פחות מאלו של הברזילאים, שנתנו ביטוי לאמירות אוטונומיות ורגשיות (Ho, Chen, & Hoffman, 2012).

דגלס (2004) דנה ברעיונות אלה מן ההיבטים המוסדי והארגוני, וציינה שלמוסדות וארגונים יש תודעה, חשיבה, מסורת וזיכרון, ולעתים התודעה הארגונית היא בעלת נוכחות עצמתית הכופה עצמה על הפרטים ובעלי התפקידים בארגון. התודעה האישית נסוגה מפני התודעה הארגונית.

כאשר מדובר בזיכרון אישי של אירוע שהוא גם חוויה קיבוצית, כמו: מלחמה, חתימת חוזה שלום, מהפכה או שינוי חברתי-פוליטי, תהליכי ההבניה החברתיים מועצמים, והזיכרון האישי ניזון מהזיכרון החברתי של האירוע ומעוצב על ידיו בישרות רבה יותר מאשר בחוויות שגרתיות. לדוגמה, במהלך ההתנתקות מעזה, באוגוסט 2005, צולמה משפחה יוצאת מהבית עם ידיים מורמות וטלאי צהוב. ההקשר של השואה היה מידי: היא הוחייתה והוסברה לצורך המציאות הנוכחית, בהקשר הפוליטי-חברתי העכשווי. זיכרון השואה כונן את עצמו בהווה, ותכניו הגיבו להווה, אף על פי שהתבססו על זיכרון העבר.

זרובבל (1997) תיארה תהליך זה כמסע במרחבי הזמן והמקום. במקרה ההתנתקות נועדו "טקס הגירוש" ו"סמליו" ליצור זהות בין ההתנתקות לשואה, דרך תנועה ב"מנהרת הזמן", מההווה לעבר, עד כדי אשליה של אבדן מרחק הזמן וטשטוש ההבדלים בין האתרים הפיזיים: אירופה – גוש קטיף. באמצעות הזדהות עם זיכרון הפליטות ואבדן הבית נעשה ניסיון ליצור המשכיות היסטורית של זהות קיבוצית. הבניית הקשר ההדוק של שותפות גורל בין שתי התקופות הלאומיות כמו יצרה קהילת לאום על-זמנית – העבר היה מערכת פרשנית להתהוות בהווה, ובאופן מעגלי, ההווה נתפס כאמצעי להבנת העבר.

מטבעו הזיכרון הקיבוצי מצוי בין קביעות ושינוי: מצד אחד הוא סטטי, נטול תנועה, מסביר, מתעד, משמר ומנציח ומארגן ערכים ותובנות המונחלים מדור לדור ומסייעים לנו להבין כיצד פועלים המציאות והמנטליות החברתיים; מצד שני הוא דינמי, חי, פעיל ומפעיל. יחידים וציבור משתמשים בו כדי להשפיע, לשנות מציאות, לתקשר, ליצור נאמנויות, להבליט עמדות, להגדיר מחנות ולגייס דעת קהל. הזיכרון מתפקד כתופעה קוונטית – תודעה יציבה של העבר הקבוצתי, ובה בעת תודעה אנרגטית ורבת-פנים, המופעלת ונבראת בידי יחידים או קבוצות לשימוש חברתי, פוליטי ותרבותי.

ניתן לסכם ולהגדיר שמנקודת מבט חברתית, הזיכרון הוא טקסט תרבותי הכורך בתוכו משמעויות אישיות וחברתיות. אולם אנו יכולים להבין זיכרון אישי המתרחש במחשבת היחיד רק אם נמקם אותו במחשבת הקבוצה ההולמת אותו, ובמובן זה הוא זיכרון חברתי.

לאורך הדורות, משוחזרים ההיבטים הסוציולוגיים של ההתפתחות החברתית בהיבטים הפסיכוגניים של כל פרט בחברה העכשווית (Elias, 1939). לרבדים הלא מודעים של השחזור הזה קרא פוקס (Foulkes, 2003) – "הלא-מודע החברתי". רעיון הלא-מודע החברתי משתלב היטב בגישות ההתייחסותיות (Aron, 1996) והאינטר-סוביקטיביות (מיטשל, 1993) שמציינות שבכל מקום שבו נפגשים שני בני אדם או יותר נוצר שדה לא מודע משותף שאליו הם שייכים. דלאל (Dalal, 1998)

אף הרחיק לכת עוד יותר וטען שמכיוון שאין יחיד ללא ההקשר החברתי שבו הוא חי, ספק אם קיים בכלל לא-מודע אישי, הנבדל מזה החברתי. קנאוס (Knauss, 2006) העיר בעקבותיו כי בהיותנו יצורים חברתיים, הלא-מודע של כל פרט הוא קבוצתי.

הזיכרון האישי והזיכרון הקיבוצי – היבט אינטגרטיבי

האם ניתן לגשר בין שתי התפיסות שנדונו עד עתה – בין הזיכרון בהיבטו האישי לזיכרון בהיבטו החברתי? לומסקי-פדר (1997) ניסתה להתמודד עם שאלה זו במאמרה העוסק ביחסי הגומלין בין זיכרון אישי וזיכרון חברתי של מלחמה. לתפיסתה, מלחמה היא נקודת מפגש בין זיכרון קיבוצי לבין זיכרון אישי, בהיותה הן ציון דרך בביוגרפיה הקיבוצית והן חוויה הנחקקת בסיפור החיים הפרטי. מחקרה עסק בזיכרונות האישיים של חיילים שהשתתפו במלחמת יום כיפור והעלה אי-הלימה בין הזיכרון האישי הדומיננטי לזיכרון הקיבוצי של המלחמה. בניגוד לזיכרון הקיבוצי כאירוע טראומטי, הופיעה מלחמת יום כיפור ברוב הסיפורים האישיים (אצל שלושה רבעים מכלל משתתפי המחקר) כאירוע שהשתלב בסדר חייהם הרגיל והממוסד של החיילים, ללא תפיסה ופרשנות של זעזוע ומשבר. רק רבע זכרו את המלחמה כאירוע טראומטי, בדומה לזיכרון הקיבוצי.

מסקנת החוקרת הייתה שהזיכרון האישי והזיכרון החברתי פועלים ברמות אוטונומיות במובהק, ואי-ההתאמה במקרה של מלחמת יום כיפור אך ממחישה את נפרדותם, אך הם גם מקיימים ביניהם יחסי גומלין שראוי לחקורם. לתפיסתה, הזיכרונות האישיים כמכלול ומגוון של קולות מקיימים משא ומתן עם הזיכרון הקיבוצי, ממשיכים אותו או מבנים אותו מחדש; אך המשא ומתן אינו חופשי, וכללים חברתיים מסדירים מי רשאי לזכור וכיצד ומשמשים כמנגנוני הבניה ופיקוח על ה"כשירים" להתחבר לרבידיו השונים של הזיכרון הקיבוצי בהלימה או בחתרנות וביקורת. גם הזיכרונות האוטוביוגרפיים, המבטאים לכאורה קול ביקורתי ותורמים להבניית זיכרון אחר, מעוגנים בכללים אלה.

רוב המספרים במחקרה של לומסקי-פדר ביטאו במפורש או במרומז את היעדר ההרשאה החברתית לכך שהמלחמה תשפיע על חייהם הפרטיים, קל וחומר שתוגדר במונחים טראומטיים. הדבר היה נכון בעיקר ביחס לחיילים עורפיים שלא לחמו ממש, אך גם ביחס לחלק מן הלוחמים הקרביים. התביעה החברתית הייתה "לחזור הביתה בשלום" ולהמשיך את החיים לאחר המלחמה כאילו זו לא התרחשה. באופן פרדוקסלי, הקול האחר, מיעוט המספרים, הוא שייצג את הזיכרון הקיבוצי ההגמוני הטראומטי של מלחמת יום כיפור. החוקרת סיכמה באמרה שהבלעת הזיכרון האישי אל תוך הזיכרון הקיבוצי, או להפך – שחרורו המוחלט ממנו, מחטיאים את חקר המפגש שמקיים הזוכר בין שתי רמות הזיכרון האלה, ומכאן המלצתה לבחון את הדיאלוג שביניהן.

עמדתה של לומסקי-פדר עולה בקנה אחד עם תפיסתו של נלסון (Nelson, 2003), שהצביע אף הוא על התנועה בין האישי לחברתי. החוקר העיר שהזיכרון האוטוביוגרפי מספק תחושה אישית של המשכיות מעבר לעתיד, ואולם הסיפורים

האישיים ה"סגורים" בתוך עולמו של היחיד מותמרים דרך נרטיבים מילוליים לתוך הזיכרון התרבותי, משולבים ומשתלבים במערכת האמונות שלו והופכים ליצירה קבוצתית. כך נוצר מעגל השפעה הדדי בין הזיכרון האישי והזיכרון החברתי. נלסון הביא דוגמה מאלפת, המתייחסת לאיכות הזיכרונות של תושבים אינדיאנים החיים בחוות אינדיאניות כפריות, ומראה שנמצאו אצלם זיכרונות מעטים של העבר. מעקב אחר שיח בין הורים לילדיהם העלה שיש שיח מועט על העבר, מאחר שהמסר הלא מדובר הוא שאין טעם לדבר עליו, בהיותו טעון כאב וטראומה. הפחתת חשיבות הזכירה ואי-ההתעסקות בכאב נועדו לשרת את צורכי הקיום הנוכחיים של החברה ולהגן עליה, כלומר לאיכות הזכירה ותכניה יש גם תפקיד חברתי. גם הורל (Hoerl, 2007) ציין את התפקיד הסוציו-תרבותי של הזיכרון. היחיד חולק עם האחרים את הזיכרון או הנרטיב הייחודיים שלו ובעזרתם משתלב בהיסטוריה של המשפחה והקהילה. ריס ופיבוש (Reese & Fivush, 2008) טענו שהזיכרון הקבוצתי מנכיח את עצמו בזיכרונות הפרטיים שבה בעת תלויים בהקשרם החברתי. לעתים בתוך שיח של הזכרות חברתית שמושפע ממיתוסים, נורמות והקשרים חברתיים, מתבהרת דווקא המודעות שהזיכרונות הם אישיים ופרטיים. כך נשזרים זה בזה הסיפורים הייחודיים והמהיות המשותפות, ונבנית התחושה הבין-דורית של העצמי בזיקה משפחתית וחברתית.

נתבונן בדוגמה נוספת: ברון (Bruhn, 1990) הביא זיכרון טראומטי מוקדם של גולדה מאיר, ראש ממשלת ישראל לשעבר, שנחרת בנפשה והשפיע על תפיסת עולמה: בזיכרונה – כאשר הייתה בת שלוש או ארבע, התרחש אירוע של "כמעט פוגרום" בעיר הולדתה קייב. מאיר תיארה בבהירות את הפחד המציף שחוותה ואת הכעס על ההגנה הפיזית המעטה של אביה. הוא רק חסם את דלתות הבית בפני החוליגנים שהתנכלו להם בגלל יהדותם, שעשתה אותם שונים משאר תושבי העיר. רגשות קשים אלה של פחד להיות קרבן וחויית העולם כעוין, מסוכן ואנטישמי הופנמו בהווייתה של מאיר בליווי ההכרה שאם אדם רוצה לשרוד, עליו לנקוט פעולה יעילה להגנתו. כמנהיגת מדינת ישראל, ידוע היה שביטחון המדינה, הצלת יהודים והגנה עליהם באשר הם היו מוטיבים מושרשים ובלטים בעולמה.

ניתן לשאול: האם הייתה זו רק תפיסתה האישית, על בסיס זיכרונה הפרטי, או שהיא ניזונה מההקשר הלאומי-תרבותי של חייה, קרי מהזיכרון הקיבוצי? ובאופן מחודד יותר: האם החרדה הפרטית בזיכרונה האישי נפרשה מעבר לגבולותיה האישיים והמשפחתיים ונתפסה כהזדהות יהודית לאומית, וישראל המדינה נחוותה על ידה כהרחבה של עצמה? או אולי מלכתחילה, התרבות שבה גדלה והחוויה הלאומית כיהודייה היו מיוצגים, נטועים ומופנמים במבנה הנפשי הפרטי שלה כחלק מזהותה, והם שהשפיעו על זיכרונותיה וחרדותיה?

מאיר הייתה משוכנעת, כפי שסיפרה בזיכרונה, שהדברים קרו בגלל יהדותה. הנורא והטרגי הוא שדווקא בתקופת כהונתה כראש הממשלה קרתה הטראומה הפרטית-לאומית שממנה חרדה כל חייה – מלחמת יום כיפור, שבה נחשפה המדינה לסכנה קיומית ממשית. ההגנה על עמה כמעט כשלה והייתה כרוכה במלחמה קשה עם קרבנות רבים.

לורנס ובירן (2006) דנו בזיקה בין הפרטי והחברתי בחלומות. החלום הוא אירוע פרטי, ואולם החוקרים הביאו ראיות מרתקות מספרה של ברדט (Beradt, 1968), של החלימה גם כחברתית. החוקרת סיפרה כיצד אספה בשנות הרייך, בסיוע רשת רחבה של רופאים, סיפורי חלומות של אזרחים יהודים בגרמניה, אשר חשפו תמונה מעוררת אימה: בחלומות עלו נושאים משותפים שלא בוטאו בגלוי במציאות ועסקו בגורל המשותף שעתיד היה לפקוד את החולמים היהודים. הייתה זו דוגמה לכך שחלימה וחלומות עשויים לתת ביטוי לסוגיות שמטבען אינן רק אישיות, אלא חברתיות ולאומיות.

ניתן להניח אפוא שהיבטים חברתיים-תרבותיים משותפים, תכנים שמקורם במודע ובלא-מודע החברתיים (Hooper, 2002), לא רק יבואו לידי ביטוי בחלומותיו וזיכרונותיו האישיים של היחיד, אלא אף יהיו חלק בלתי נפרד מהם. האנתרופולוג הצרפתי קאס (Kaes, 1987) ניסח זאת באופן מבני והעיר שהתרבות מיוצגת במבנה הנפש של הפרט, והיא מתחזקת ומשמרת את הבסיס המאחד והלא ייחודי של היחיד אשר נחוץ לשייכות חברתית, המשכיות ורציפות בין-דורית.

אציג דוגמה נוספת: באחד מטיפולי בזמן מלחמת לבנון הראשונה (1982), טען בנחרצות מטופל ניצול שואה, שהיה על סף התאבדות, שמלחמת לבנון מזכירה לו את השואה: הרוגים רבים ומיותרים, מנהיגות לא אחראית, היעדר קונצנזוס לאומי, שבירת ערכים, ציניות וזלזול בחיי אדם. הוא חש שהוא נמצא ב"גטו נפשי" ו"גטו פוליטי", ובעולמו כמו נוצרו חפיפה וזהות: המדינה "התאבדה" במעשיה כפי שהוא ביקש להתאבד.

המטופל, שהיה מתבגר בעת השואה, לא אמר במפורש אם המציאות הפנימית והמציאות המשפחתית של השואה הוחצנו על ידי המציאות הלאומית הנוכחית והוקרנו עליה או להפך – אם המציאות הלאומית שנחווה כשואה הוקרנה אל תוך המציאות הפרטית. לטעמו, שתי המציאות נשזרו זו בזו ללא גבול מבחין: העולם האישי השפיע על הבנת האירוע החברתי, וכך גם האירוע הלאומי עיצב את האירוע האישי. החיאתה של השואה באירוע האקטואלי של מלחמת לבנון הפכה אותה להתרחשות דינמית אקטואלית. כך חברו הלא-מודע הטראומטי הפרטי והלא-מודע הטראומטי החברתי, הזינו והפעילו זה את זה (המנחם, 2006). הדבר מהווה אישוש לתפיסתו של הופר (Hopper, 2002), שהצביע על השילוב בין הלא-מודע החברתי וההקשר החברתי לבין הלא-מודע האישי וההקשר הפרטי, המשפחתי או הקבוצתי. הופר דיבר על מזיגה וטשטוש בין נסיבות חברתיות שקרו "אז ושם" (there and then) ואשר חודרות לחוויותיו של היחיד דרך היחסים הקרובים במשפחה "כאן ועכשיו" (here and now). ולפיכך, פרשנויות טיפוליות או חברתיות בתוך ממדי ה"כאן ועכשיו" ללא התייחסות ל"אז ושם" הן חלקיות ובלתי שלמות.

השואה היא דוגמה למה שוולקן (Volkan, 2001) כינה, "טראומה נבחרת" (chosen trauma), אירוע של איום קיומי לשלמותם והמשכיותם של חברה או עם. מטרת הטראומה הנבחרת היא לשמר את האיום הקיומי בזיכרון דרך הדהוד ויצירת

תחושת דריכות וחרדה, במיוחד נוכח אירועים המעוררים אסוציאציה לאירוע הטראומטי המקורי כפי שקרה במקרה זה או באירוע ההתנתקות. וולקן (Volkan, 1999) התייחס גם לאפשרות של "תהילה נבחרת" (chosen glory), שהיא הייצוג המנטלי של אירוע היסטורי חיובי, המעורר רגשות של הצלחה וניצחון. מטרתה לשמר ולחזק בזיכרון החברתי את תחושת הערך, המסוגלות והעצמה של החברה.

באשר לנושא מאמרי, ניתן לשער אפוא שהזיכרון המוקדם הפרטי צופן בחובו ידע חברתי; זהו היבט משותף שהוא בו זמנית גם מהות פנימית כחלק מהזהות האישית וגם מהות חיצונית, כמאפיין קיבוצי, כזהות משותפת במעין מרחב ביניים ויניקוטיאני (ויניקוט, 1971) שאינו רק פנימי ואינו רק חיצוני, אלא פנימי וחיצוני גם יחד.

ראייה חברתית של הזיכרון המוקדם לא רק שאינה מפקיעה אותו מהתחום הפרטי, אלא היא עשויה להשלים אותו, להרחיב את זווית הראייה שלו, לספר על הרקע החברתי של בנייתו, להעשיר את תפיסתו ורבדיו ואף לספק מידע מתקן לממד הפרטי, שמטבעו הסובייקטיבי הוא מצומצם ולעתים נטול הקשר רחב יותר.

מטריצת הזכירה החברתית: שילוב בין הזיכרון האישי והחברתי

לורנס ובירן (2006) תיארו עבודה עם חלימה חברתית שמתרחשת במרקם של שיח וקשר, במטריצה. מטריצה מוגדרת כרשת של "כל התהליכים המנטליים האינדיווידואליים" (Foulkes & Anthony, 1957, p. 26), והיא מרחב ומצע של צמיחה. המשימה העיקרית המוטלת על המשתתפים במטריצת החלימה החברתית (Social Dreaming Matrix) היא לארוג ולחבר אסוציאטיבית את החלומות שלהם ושל אחרים דרך יצירת קישורים וקשרים. תשומת הלב מופנית לאסוציאציות הנקשרות זו בזו, ולא לפרשנות מפענחת המאפיינת חלימה אישית טיפולית. בתהליך העבודה המשתתפים "משגרים" את החלומות שלהם לחלל המטריצה, והחלומות המרחפים פוגשים בחלומות אחרים. אסוציאציות חופשיות יוצרות קשרים בין החלומות, ונבנות משמעויות חדשות. החלום המרחף שב אל החולם דרך חלומו של מישהו אחר, והאסוציאציות יוצרות מעין קולאז' דינמי. תהליך זה של התחלקות בחלומות מתרחש במהירות ותוך עקיפה של המציאות המודעת והרציונליות, והוא חושף לעתים את "הידוע שלא נחשב", קרי רכיבים מנטליים לא-מודעים שלא זכו עדיין לחשיבה והמללה (בולס, 2000).

עבודתי שלי עם זכירה חברתית נעשית באופן דומה ומתנהלת ב-Social Remembering Matrix, שניתן להגדירה כהתנסות במצב תודעה קולקטיבי ומודל לחקר תהליכים חברתיים. מטריצת הזכירה החברתית נותנת הזדמנות לחלוק ולשתף בזיכרונות במבנה קבוצתי, ובדרך זו נחשפים הלא-מודע החברתי והתהליכים הסמויים המתרחשים במערכות יחסים.

זכירה חברתית, בדומה לחלימה חברתית, הזוכר תורם את זיכרונו למטריצה ומפקיד אותו במרחב החברתי. הזיכרון הופך להיות חלק מפסיפס יצירתי של מחשבות ואסוציאציות שמתארות את ההווה המתהווה של הקבוצה. הזיכרונות הפרטיים המסופרים במטריצת הזכירה החברתית חושפים באורח לא מודע ידע חברתי מתוך

הלא-מודע החברתי, שעוצב ונטמע בתוך הזהות ומצוי בפרוטנציאל זכירה ופעולה לצרכים חברתיים אקטואליים. ה"אז ושם" נוכח לא רק לצורך הסבר התנהגויות חברתיות הנשענות על העבר, אלא ניתן לזהותו כמפעיל ומכונן רלוונטי בהווה, כתמרוך להתנהלות הנוכחית. המטרה היא להבין את העולם הפרטי והציבורי של המספרים והשומעים, והשיתוף והדהוד מסייעים להבין את התהליכים הלא מודעים שבבסיס היחסים הבין-אישיים והחברתיים, תוך הכוונה להתפתחות חברתית.

מעגלי העיבוד במטריצת הזכירה קשורים לגודלה של הקבוצה. בקבוצה קטנה של מספרי זיכרונות נעשה בעיקר עיבוד פרטני של הזיכרון, בליווי רשת אסוציאטיבית של המשתתפים. למספר הזיכרון יש משאלה וצורך להבין את עצמו, ולכן היחידים הם בדרך כלל מעגל ההתערבות הראשון, והקבוצה נבנית כישות משקפת, מהדהדת ומכילה עבורם. בהמשך מתפתח השיח במעגלים הקבוצתיים והחברתיים של הזיכרון. בקבוצת ביניים (median group) הקבוצה היא מעגל ההתערבות הראשון, והיחידים הם הסוכנים להתערבות הזו. המוקד הוא בניית הקבוצה כישות חברתית דיאלוגית, הומנית ובלתי מנוכרת ובחינת ההשפעה של התרבות והחברה על היחידים, ובהמשך, אם מתאפשר, דיון במודעותו של הפרט לעצמו והחברות שלו לקבוצה. בקבוצת הביניים מתרחשים מעברים מהירים בין המעגלים, במיוחד אם הקבוצה מוחזקת, והחוויה הדיאלוגית מתפתחת היטב. בקבוצה גדולה (large group), המעגל האינטימי חלש, ומשתקף המעגל התרבותי-חברתי שנותן הד לדינמיקה של החברה. הנגיעות הפרטניות מועטות מאוד, אם הן כלל קיימות, בשל גודל הקבוצה.

העבודה במטריצת הזכירה החברתית, במעגלי עיבוד גמישים ומשתנים, מאפשרת להרחיב את מודעותו של המספר לעצמו באמצעות העבודה האישית וכן באמצעות ההשתקפות והדהוד אצל המשתתפים האחרים (תודר-גולדין, 2007) ולנהל חקר דינמי בין מרכיבים אישיים וקבוצתיים של הזיכרון. ההתקשרות התוך-אישית והתקשרות התוך-קבוצתית מתנהלות לסירוגין ותוך דיאלוג ביניהם. כך מטריצת הזכירה קושרת בין יחיד וחברה ובין חברה ויחיד וכן בין הלא-מודע האישי ללא-מודע החברתי ולהפך – בין הלא-מודע החברתי ללא-מודע האישי.

התנועה בין האישי והחברתי מתרחשת במפגש הגבולות החדיר שבין פנים וחוץ. לי רוי (Le Roy, 1994) העיר בעניין זה שאירועים המתרחשים ב"מכל התרבותי-קבוצתי" הרחב משתקפים בקבוצה הקטנה, ואברהם (1988) גרסה שאף ההפך מתקיים – בהיות הקבוצה הקטנה גם דגם והד למתרחש בקבוצה הגדולה, הרי ניתן לגזור ולהשליך מהמתרחש בתוכה על הקורה והפעיל במרקם החברתי של הקבוצה הגדולה. רבדים מודעים ולא מודעים פרטיים, קבוצתיים וחברתיים מהדהדים זה אצל זה.

אמחיש את הדברים בדוגמה ממפגש של קבוצה קטנה תהליכית של סטודנטים (המנחם והלוי-בר, 2002): אחת המשתתפות, בחורה בשנות העשרים, סיפרה שנפגעה נפשית באופן קשה בפיגוע התאבדות. היא תיארה לילות ללא שינה, ימי שיתוק ושתיקה, סיוטים וחרדה מציפה. כמו כן תיארה את העזרה האישית והקבוצתית שקיבלה ושסייעה לה להתחזק, להירגע ולחזור ללימודים ולקשרים חברתיים. סיפורה של הסטודנטית גרם למעין "פיגוע" בתוך הקבוצה,

השתתקה ושותקה. עקב התרשמותי שהסטודנטית עברה תהליך שינוי והתאוששות יעיל, התמקדתי בהתערבותי בקבוצה וב"מכל הקבוצתי". דיברתי באריכות על ההלם שנגרם לקבוצה, הכאב המשתק והקושי להתאושש ולבטא במילים את הזעזוע, לפרוק אותו ולחלוק בו. גישתי הסבלנית והמכילה פתחה פתח לרב-שיח סביב סיוט, בהלה, טראומה, כעס, אשמה וחוסר אונים. גם בחור ערבי שהיה בקבוצה הצליח לבטא את עצמו – את אשמתו בהיותו חלק מהקולקטיב הערבי, את חוסר אשמתו כאדם פרטי ואת כאבו כאדם אל מול הסבל שנגרם. הפגישה הסתיימה, אך רישומה הקשה והטראומטי ניכר עד לסיום התהליך הקבוצתי. בפגישות הבאות התרחשה רגרסיה בתפקוד הקבוצה – נושאים, כמו: חיפוש מטרות הקבוצה, אופי הקשרים, השייכות והסולידריות, חזרו ונדונו, ונראה היה כי הקבוצה מחפשת מחדש משמעות לקיומה. תכנים מיסטיים ואי-רציונליים כמשיח, משחקי מזל והימורים החלו לתפוס מקום כהגנה מאנית כנגד ההלם והטראומה. הרושם היה שהאירוע הקשה גרם לערעור הקבוצה וסיכן את קיומה ולכידותה. הפיגוע הטראומטי שהתרחש מחוץ לקבוצה הדהד באופן טראומטי בחייה של הקבוצה הקטנה ואיים על ביטחונה ולכידותה, כפי שאיים על הקבוצה הגדולה.

מטריצת הזכירה החברתית – הדגמות

מחיר המלחמה

המפגש התקיים כחלק מתכנית הכשרה להנחיית קבוצות בחברה מרובת תרבויות, ולקחו בו חלק 14 משתתפים. הוא נמשך כחמש שעות והונחה על ידי שני מנחים – יהודי (אנוכי) וערבי.¹ בפתיחת המפגש הזמנו את המשתתפים לשתף את הקבוצה בזיכרונות ילדות ואת השומעים לחלוק אסוציאציות, זיכרונות וכל הך שמתעורר בקרבם. הזיכרונות הראשונים שעלו היו זיכרונות ילדות, כשברקע מלחמות ישראל וילדות בצל המלחמות. חשוב לומר שביום המפגש הייתה מתיחות ביטחונית בצפון. ניתן היה אמנם להתחבר מתוך הזיכרונות לתכנים, דמויות ורגעים שאינם מלחמתיים, אך המרכיב הלוחמני והאיום שנלווה אליו "כבשו" את רוב האסוציאציות, והמבוגרים – לרוב ההורים – שהופיעו בזיכרונות, שימשו כדמויות מרגיעות ומשקטיות. זיכרונות שלא נגעו במלחמה הציגו ילדים ש"נלחמו" (כן, זה היה הניסוח...) בזירות אחרות, למשל בבית הספר, או שיחקו משחקי מלחמה, אך הצליחו להתגבר על דאגות והפחדים הכרוכים במלחמות שפרצו סביבם ולהתנתק מהם וחשו מוגנים.

ואולם בקבוצה שלנו לא באה לביטוי חוויה של משחקיות, ונכחו תחושות של איום, חרדה ופחדים. פחדים ואיומים קיומיים צבעו את זיכרונות הילדות האישיים והיו מרכיב מהותי בחוויית הזהויות הפרטית והקיבוצית. הייתה בקבוצה אמנם תחושת "יחד", אך האווירה הייתה מתוחה ומהורהרת, והייתה מעין בחינה של האחדות הזו

1 אני מודה לחברי להנחיה, מר סאיד תלי, מרצה בתכנית להנחיית הקבוצות ואנליטיקאי קבוצתי, על ההנחיה והעיבוד המשותפים של מטריצת הזכירה.

ומחירה. אנחנו, המנחים, שיקפנו את ההווה הזו וחשבנו שנוכחותו של מנחה ערבי-ישראלי אף העצימה את ההחצנה שלה, אף שלא נאמר על כך דבר במפורש.

משתתפי הקבוצה שלא נולדו בישראל הציגו זיכרונות נטולי מלחמות: נשיקה ראשונה, רכיבה על אופניים, ויכוח בין אחים ומשחקי ילדות תמימים ורומנטיים, אך ההתייחסות לזיכרונות האלה התאפשרה רק מאוחר יותר, משעובד ונרגע זמנית ה"פחד". הרושם היה ש"אסור לבגוד" בהווה הלוחמנית המאיימת שהשתלטה על הקבוצה, ולכן קולה של הכמיהה לחיים שאין בהם איום חיצוני, אלא אהבה, הרפתקה ואתגר, צרכים ילדיים וחיבור משפחתי, "הורשה" להיכנס לשיח הקבוצתי רק לאחר ש"שולם" מחיר הזהות המלחמתית, המלכד הקיבוצי.

הפער בין ילידי הארץ לאלה שלא נולדו בה בלט מאוד ועורר שאלות על הסיבות שגרמו לכך. הקבוצה עסקה בשאלות, מי אחראי למה שקורה כאן ועכשיו בקבוצה? מי הכניס את הפחד לקבוצה? בהמשך סיפרו חלק מהמשתתפים שהיו להם זיכרונות אחרים, שאינם קשורים במלחמות, אך לא ידעו אם להביא אותם או לא. התחדדה התהייה, מה יכולתו של כל אחד להציב את הזיכרון האישי שלו אל מול הזיכרונות המלחמתיים המאחדים כל כך, ולהשפיע? אולי עדיף לוותר, להיכנס לבועה (וסופרו זיכרונות על חיי ילדות בתוך בועה) ולהתנתק?

סוגיה מעניינת נוספת הועלתה על ידי משתתפת שעלתה מאתיופיה. היא סיפרה שגדלה במשפחה ברוכת ילדים, ואמה ידעה תמיד להתייחס אל כולם באותה מידה ולחלק להם ממש משאבים, **שווה בשווה**. להתרשמותנו, לא היה זה מקרי שמשותפת אתיופית העלתה את הזיכרון הזה, שביטא רצון ושאיפה ליחס דומה של המנהיגים ושאר האחראים בחברה לעולים מאתיופיה. לדעתנו, לא הייתה זו רק קריאה מייצגת של עדה מקופחת ומתויגת, אלא קול מחאה חברתי-ישראלי אקטואלי הקורא לשוויון וצדק חלוקתי של משאבים ויחס. אבל דבר זה יכול לקרות כנראה רק לאחר שיח ביטחוני קולקטיבי או כאשר מגיעים מים עד נפש.

הקבוצה התנהגה כמו החברה הישראלית כולה, רתוקה, נשאבת ומפחדת ממלחמות ושואלת את עצמה לגבי פשר העניין. מתי הדיבור על המלחמה מחויב המציאות, ומתי הוא הגנה או צורך חברתי ששואב אליו את הפרטים? גם הפער בין מה שאנו זוכרים לבין מה שאחרים זוכרים היה לעתים מקומם, אך גם מעורר עניין! ואולי גם זו אחת הסיבות ליצירת זיכרונות חברתיים משותפים. קשה להיות נטולי זיכרונות, ועל כן אנו מאמצים זיכרונות חברתיים שמספקים לנו שייכות.

בעיבוד התאורטי לאחר הסדנה נדונו הלא-מודע החברתי וקישורו ללא-מודע הפרטי והמפגש בין זיכרון אישי והבניה חברתית, וכיצד השתקפו בתהליך שהתרחש. התנועה במטריצה הייתה בדרך כלל מהקיבוצי לאישי.

בין דאגה אישית לדאגה חברתית

במפגש, שהתקיים ביוני 2006, כחודש לפני מלחמת לבנון השנייה, נכחו כ-30 משתתפים, אנשי מקצוע. המפגש נועד לאפשר התנסות והתבוננות בעולם הזיכרונות דרך מטריצת הזכירה החברתית. המטריצה נעה מהאישי לקיבוצי.

במסגרת המפגש סופרו שני זיכרונות: הזיכרון הראשון היה של גבר כבן חמישים, שעבר בתקופה הסמוכה למפגש טלטלות רבות בחייו. בזיכרונו, היה בן עשר ובא לבקר את חברו, שהיה בן למשפחת מצוקה. בעת הביקור הוכה החבר על ידי אמו. המספר רצה לעזור לחברו ואיים שאם לא ייפסקו המכות, הוא יפסיק להיות חבר שלו. האיום השפיע מיד, וההכאה פסקה. מוקד הזיכרון – מעשה ההתגייסות לטובת החבר. ההרגשה – תחושת הצלה, הישג ושליחות.

המספר היה נרגש מהסיפור. במענה לשאלות ותגובות הקבוצה, אמר שהזיכרון הזה מחזיר אותו לעצמו. טלטלות אישיות קשות שעבר בשנים האחרונות גבו ממנו מחיר כבד והשכיחו ממנו את כוחותיו ויכולותיו ואת הדברים החשובים לו. הוא הוסיף וציין שמחויבות ונאמנות לחברות הם ערכים מובילים בחייו, והתמודדות עם רשויות וגופים עושי עוולה היו תמיד חלק מרכזי בהתנהגותו ובסגנון חייו, והוא השיג הישגים רבים במאבקי. ההיזכרות וההתבוננות היו מרגשים עבורו וכמו החיו אותו והביאו להקלה רבה ולתחושת משמעות – מפגש מחודש עם עצמו ועם זהותו.

ההקשר והמשמעות הקבוצתיים של הזיכרון הפרטי הדהדו בשני רבדים לא מודעים – ברובד האנכי – ההיררכי, הזיכרון ביטא קול קבוצתי לא מודע של חרדה עוינת מפני סמכות (הנחיה) אימפולסיבית וכוחנית, שפוגעת באלימותה בתלויים בה ועלולה לגרום לנזק אישי וחברתי; ברובד האופקי – התוך-קבוצתי, ניתן היה לנבא שהמשתתף, ברגישותו לפגיעה באחר משמעותי, עשוי למלא בעת הצורך תפקיד קבוצתי מציל ומתגייס, תוך איום על הסמכות ועימות יעיל עמה. ההקשר החברתי של סגנון חייו ושל השפעת סביבת חייו כילד לא נחו על ידי המספר בשלב זה של הדיון כחלק ממנו. ברור היה לו שתפיסותיו והתנהגותיו ניזונות מצרכיו האישיים והפרטיים למשמעות וחברות, ואולם תוך כדי השיח ואסוציאציות המשתתפים, הוא נזכר יותר ויותר בסביבה החינוכית והתרבותית של גדילתו, שבה סולידריות חברתית ועזרה הדדית היו ערכי חיים מובילים ומעצבים. המספר הרחיב בספונטניות את התבוננותו מחוץ לקבוצה אל החברה כיום ואמר בצער מפוכח שהתפיסה החברתית-ערכית הרווחת שונה: הצרכים האינדיווידואליים בולטים בשיח החברתי וגוברים על הסולידריות הכרוכה באחריות אישית, שיקול דעת ודאגה של המנהיגות בארץ לאזרחיה. מהזיכרון והעיבוד שאחריו ניתן היה להבין את ההשפעה העמוקה של חוויות "שם ואז" על עולמו של המספר. ההרחבה להיבט החברתי לא רק שלא פגמה בתחושתו הפרטית, אלא להפך, היא העשירה את חוויית הזהות ואת חוויית מפגשו המחודש עם עצמו. הדברים לא היו מודעים לו, לא בשל הדחקה או הכחשה, אלא בשל היעדר תשומת לב מספקת להשפעת ההקשר החברתי על גדילתו, תפיסת עולמו ואישיותו.

הזיכרון השני הובא על ידי משתתפת ילידת קיבוץ, מיד לאחר תום השיח על הזיכרון הקודם. בזיכרונה, כאשר נולד אחיה, הייתה משפחתה בתהליך מעבר דירה במשק, והוריה שמו אותה אצל משפחה אחרת. היא הרגישה מנותקת, נטושה ומודרת מהחוויה המשפחתית. מוקד הזיכרון – הרגע שבו הושארה אצל המשפחה האחרת. ההרגשה – נטישה, ניתוק, בדידות, ריחוק מהוריה וממה שקורה במשפחתה. סיפור הזיכרון הציף את המספרת בתחושת הבדידות והנטישה. חוסר האונים והכעס הכבוש על הכשל ההורי נחשפו ונחו באופן חי וממשי בקבוצה, שהקשיבה

דמומה וכאובה. לא היה צורך לחשוף במלים את התחושות הקשות כלפי סמכות הורית פוגעת ונוטשת ומצבי הדרה וניתוק. הם נכחו בחדר כהדהוד והגברה אסוציאטיביים של השיח על הזיכרון הקודם. הדיון החל להתפתח סביב הערכים החברתיים בקיבוץ של אז. עלתה השאלה, האם הוריה אכן נטשו אותה או אולי דווקא שמרו והגנו עליה בבחרם להשאירה אצל משפחה חברה בעת המעבר והשינויים המשפחתיים, כלומר עשו שימוש ראוי ומגן במעטפת החברתית הסולידרית בקיבוץ של אז, במצאם מרחב חיים יציב לבת בתקופה של מעבר ואי-יציבות.

בתחילת השיח המשתתפת הייתה שקועה כולה בחווייתה הפרטית, ולא הייתה ערה כלל לנאמר ולאמירה שהוריה אולי עשו שימוש מוצלח מאוד עבורה בנורמות הקיבוציות. ואולם כאשר הפכה להיות קשובה וסקרנית לשיח שהיה מפתיע ובלתי צפוי לה, החלה להיפתח בעניין רב לתפיסה האחרת. אפשרות זו, שנגעה בהקשר החברתי של הזיכרון, לא זו בלבד שהעשירה את הבנתה את האירוע, אלא אף החלה להשפיע על תפיסתה את הוריה: הם נצטיירו לפתע באור אחר, חיובי יותר – שומר ודואג, ולא רק מנתק, מדיר ונוטש. הייתה זאת חוויה משמעותית ומרגיעה של תיקון. גם כאן, כמו בזיכרון הקודם, עלתה בקבוצה ההשוואה בין הערכים של אז לערכים של היום – הפרטה, אינדיווידואליות, היחלשות הסולידריות והפחתת האמון בשיקול הדעת והעשייה של הורות, סמכות ומנהיגות. בהתבוננות המסכמת של הקבוצה על שני הזיכרונות ברור היה שכשלים ופוגענות של מנהיגויות והתגייסויות סולידריות מגוננות ותומכות במצבי צורך ופגיעה הם נושאי הדיון, הן בחייה של הקבוצה הנוכחת והן בחייה של הקבוצה הגדולה, הישראלית. הזיכרונות הפרטיים נתנו ביטוי לתפיסות הערכיות, החברתיות והתרבותיות שמחוץ לקבוצה הקטנה.

ביולי 2006, כחודש ימים לאחר המפגש הזה, פרצה מלחמת לבנון השנייה. כשלי מנהיגות צבאיים ואזרחיים, הזנחה, חוסר הגנה ונטישה של אוכלוסיית עורף מופגזת על ידי רשויות המדינה היו סימני היכר טראומטיים של המלחמה הזו. ואולם בה בעת נתגלתה התגייסות סולידרית רבה: עזרה חברתית וכלכלית של ארגוני מתנדבים וגופים כלכליים לא שלטוניים, מחנות אירוח ואוהלים ופתיחת בתיהן של משפחות מן המרכז לנמלטים מן הצפון. מפקדי הצבא שלחמו בחזית ציינו ששאבו עצמה רבה מהסולידריות הזו.

הזיכרונות הפרטיים, שסופרו חודש קודם לכן, במטריצת הזכירה החברתית, נראו כמי שחשפו באורח לא מודע ידע חברתי מתוך הלא-מודע החברתי. נורמות של עזרה וערבות הדדיות שכמו שקעו באפלה ונשכחו, קמו לתחייה. אין לייחס לתהליך הזה יסוד כלשהו של גילוי התנהגות עתידית, אלא להתייחס אליו כאל גיוס של ידע חברתי לא מודע שעוצב ונטמע בתוך הזהות ואשר מצוי בפרוטנציאל זכירה ופעולה לצרכים חברתיים אקטואליים. ה"אז ושם" נראה כנוכח לא רק לצורך הסבר התנהגויות חברתיות הנשענות על העבר, אלא ניתן לזהותו כמפעיל ומכוון רלוונטי בהווה, כתמרור הכוונה להתנהלות אקטואלית. אזכיר שכחמש שנים אחרי המלחמה פרצה המחאה החברתית, שעסקה כל כולה בנושאים שעלו בזיכרונות המטריצה שסופרו כאן.

הזהות היא רבת-פנים, מוארת ומוצללת, והיא מקיימת זיקה ומסורת אישיות וחברתיות בין הדורות והתקופות. זכירה לצרכים חברתיים מבטאת נאמנות נראית ומודעת, ופעמים – בלתי נראית ובלתי מודעת, לעבר (visible & invisible loyalty) (Boszormenyi-Nagy & Ulrich, 1981). ניתן להבינה כמיועדת לשימוש ותועלת חברתיים אקטואליים: לתחזוק הקיום, למרקם החיים, לתיקונים מתבקשים, להמשכיות ולסולידריות של חברה. הציווי להיות נאמן מבטא מסר של זכאות לאחריות ורציפות בין-דוריים וחיזוק חוויית השייכות. יש בזאת ראייה אתית של הגינות (fairness) כלפי הדורות הקודמים ודגם אתי של אחריות, נאמנות וזכאות לדורות הבאים.

הורות בראייה רב-תרבותית

ברונר (Brunner, 1985) ציין שקיימים שני אופני חשיבה: תבניתית (paradigmatic) ונרטיבית (narrative). כל אחד מהם מספק דרך הסתכלות שונה על תופעות, על העולם הנתפס, בניית המציאות, האמת האמפירית ודרך בדיקתה. האופן התבניתית הוא מטבעו נטול ערכים, חותר לאמת אוניברסלית ומחפש את ההסברים האחידים לתופעות, ללא הקשרן הסביבתי. הדפוס הנרטיבי, לעומתו, הוא לרוב טעון ערכים ומבקש אחר ההסברים הייחודיים בהקשר הסביבתי-תרבותי ומתוך מיקוד בשאלות של משמעות וניסיון. דפוס החשיבה התבניתית נוטה לתהליכים של אימות פורמלי ומדעי בגישה מחקרית כמותית, בשעה שדפוס החשיבה הנרטיבי פונה לאמת פנימית סובייקטיבית, וגישתו המחקרית בדרך כלל איכותנית.

כיצד משפיעות ופעילות הפרדיגמות האלה בעולם פוסט-מודרני רב-תרבותי? עולם זה מתאפיין בתהליכי מעבר והגירה חופשיים וכפויים. הלאומים השונים בנויים מקבוצות אתניות רבות, בעלות סיפורים שונים ותודעה היסטורית שונה, שיש צורך לבנות להן בסיס משותף. הדבר מצריך התבוננות ועיבוד בלתי נפסקים של תופעות חברתיות ותרבותיות ומהווה אתגר למסורת וקביעות. בנסיבות האלה של פוסט-מודרניות חסרת מנוח הספוגה באתוס של שינוי, מתעוררת בטבעיות שאלת השליטה והסדר החברתי – איך שומרים על הסדר החברתי בתנאים של שינוי מתמיד? מה קושר בין האנשים והופך אותם לקבוצה? מה משמר את הלכידות ואת הסולידריות?

חברות מהגרים הן חברות קונפליקטואליות: לעתים יש קונפליקט בין זיכרון הגמוני בעל דפוס תבניתית של קבוצה שליטה או מועדפת לבין זיכרונות של הקבוצות המצטרפות אליה, שמנוסחים באופן נרטיבי. במצב זה הזיכרון הקיבוצי ממלא תפקיד חשוב ופעיל בניסיון לעצב זהות סביב סיפור משותף. אבל הסיפור המשותף הזה הוא לעתים רעוע, וכל קבוצה עשויה לומר שיש סיפור אחר. מכאן, שזיכרון חברתי-קיבוצי כמושג פוסט-מודרני הוא פרקטיקה רפלקסיבית – בנייה ופירוק מתמידים באורח דיאלקטי: תזה, אנטיזה וסינתזה. מתרחש מפגש מורכב, פרדוקסלי ולעתים רווי ניגודים בין הרובד הסוציולוגי, הרובד הפסיכולוגי וההיסטוריה החברתית. זוהי אחת הבעיות של שימור זיכרון.

בעולם דינמי, חסר מנוחה ורווי סתירות כזה, חוויית הזהות אינה ברורה. בנסיבות האלה, האם אפשר לחשוב על הזיכרון הקיבוצי כמארג של זיכרונות שונים ואף מנוגדים, שביצירתו לא רק שלא נחוות השונות והניגודיות כמערערות ומפרקות, אלא הן נתפסות כמעצימות ומחזקות את חוויית ההתחברות, הזהות והלכידות החברתיים?

התפיסה הרב-תרבותית עשויה לסייע כאן. גישה זו טוענת שרב-תרבותיות כהשקפת עולם אידאולוגית על החיים האנושיים, נסמכת על ארבע הנחות יסוד (לשם ורואר סטריאר, 2003):

א. בני אדם מעוגנים וצומחים בעולם מובנה תרבותית, בחלקו בלתי מודע וסמוי, המארגן את תפיסת עולמם, חייהם, זהותם ויחסיהם החברתיים בהתאם למערכות משמעות אופייניות. גם אם יתרחקו מתרבות המקור או יבקרוה, תמיד יישארו נטועים בה ומוטבעים בתוכה, לפחות חלקית.

ב. לכל תרבות יש נקודת מבט שונה ומוגבלת על החיים ומהות החיים הטובים. לכן הגבלת הפרט למסגרת תרבותית אחת מצמצמת את אופקיו ואף עלולה להקטין את יכולתו למימוש עצמי.

ג. התרבויות בנויות מרבדים וקווי מחשבה שונים ולעתים אף מנוגדים בתוכן. אולם כל שלם מורכב מניגודים, ובהיות השלם יצירה דינמית וחיה, אפשרי ורצוי לקיים דיאלוג פנימי בין מרכיביו השונים. דיאלוג בין-תרבותי ייתכן בתנאי שהתרבויות השונות מסוגלות לקיים דיאלוג פנימי בין הרבדים והתפיסות המגוונות שבתוכן.

ד. חשיפה ודיאלוג בין-תרבותיים מחזקים לכידות, שייכות וסולידריות חברתית ומסייעים להתפתחות תרבותית של החברה כשלם, לצד הפריה והעצמה של חלקיה. יתרונם המלכד עשוי להיחשף במיוחד בעתות משבר חברתי, שבהן נדרשים אמון, עזרה והסתמכות הדדיים.

אביא דוגמה למטריצת הזכירה החברתית בראייה רב-תרבותית, הלקוחה מקבוצה קטנה – קבוצת סטודנטים בתכנית להנחיית קבוצות בדגש רב-תרבותי, שנפגשה סמוך לסיום הלימודים ולקראת עבודה עצמאית. בקבוצה סופרו ארבעה זיכרונות שעסקו בהורים, הורות וחינוך ילדים. נושאים אלה נבחרו על ידי המשתתפים, והתהליך התפתח באורח טבעי וספונטני, ללא הכוונה חיצונית. הזיכרון הראשון סופר על ידי משתתף בן העדה האשכנזית: כאשר היה ילד ביקש ללכת להתרחץ בים. אביו לקח אותו לים והזהיר אותו מפני הכניסה למים, שהייתה מסוכנת. הוא התעקש, נכנס למים, חש בסכנה ויצא. מוקד הזיכרון: החופש שנתן לו אביו לעשות את המעשה, ואזהרתו. ההרגשה: ההעזה, תחושת סכנה והדאגה של אביו.

בעיבוד הדברים אמר המשתתף שזיכרון זה הוא נתיב ודגם הורי מוצלחים עבורו. הוא זוכר היטב את החופש להתנסות וגם את הדאגה של אביו ונוהג כך עם ילדיו שלו. בזווית הראייה התרבותית של הדברים נדונו נורמות וערכי חיים של התרבות המערבית: לקיחת סיכון, חופש להתנסות ומימוש רצונות אינדיווידואליים.

הזיכרון השני היה של משתתפת ערבייה, שהגיבה אסוציאטיבית לסיפור הזה בזיכרון משלה על אביה שמנע ממנה לעשות מעשה שראה בו סיכון. במוקד הזיכרון

עמדה התנהגותו של האב והרגשתה המעורבת – מוגנת ומתקוממת. ממרחק הזמן היא חשבה שהורים צריכים למנוע סיכונים, ולא לתת לילדיהם להתנסות בהם, אך הדבר יכול להביא למרידה בהורים. בתרבותה יש לאב סמכות שיש לכבדה ולציית לה. עבור נשים המצב מורכב במיוחד.

הזיכרון השלישי הועלה על ידי משתתפת אחרת, בת לאם יוצאת צרפת ואב ישראלי, שסיפרה, בליווי דוגמאות, על עימותים ערכיים-חינוכיים קשים בין הוריה. האם הייתה נוקשה ומחמירה, והאב – מתירני. בסופו של דבר, החיבור התרבותי היה בלתי ניתן לגישור, וההורים התגרשו. בחינוך ילדיה שלה היא הייתה מצויה בקונפליקט וחרדה מתמידים, כיצד לנהוג – האם להיות נוקשה, מחמירה ושליטה על רצונותיהם או מאפשרת ומתירנית?

הזיכרון הרביעי סופר על ידי משתתפת ילידת הולנד, ובו נחשפו הורות ותרבות חינוכית שונות לחלוטין. בזיכרונה, הוריה לא היו בבית והפקידו בידיה את השמירה והליווי של אחיה. בראייתה, הילדים אחראים על עצמם בהרשאת הוריהם.

מטריצת הזכירה הרב-תרבותית אפשרה התבוננות בכמה מישורים שקשרו בין האישי, הקבוצתי והחברתי. בהיבט האישי, ברור היה שזיכרונו של כל אחד מן המספרים לימד על סגנון חייו והשקפת עולמו הפרטית. ברובד הקבוצתי נדונו בצורה לא מודעת סגנונות תלות ועצמאות של חברי הקבוצה, שנמצאו בסיום הכשרה, לקראת עצמאות מקצועית ובתהליך פרדה מה"הורים" המלמדים (המורים). ברובד החברתי התרחש כאן מפגש תרבותי: המגוון ההורי הרב-התרבותי של הקבוצה החברתית הגדולה נחשף בקבוצה הקטנה דרך זיכרונות ההורות התרבותיים. מפסיכס הזיכרונות נרקם זיכרון קיבוצי מרובה פנים. השונות בין הזיכרונות לא רק שלא גרמה לעוינות ותחרות, אלא להפך, היא יצרה סקרנות, פתיחות, התעניינות והתחברות. מטריצת הזכירה החברתית בראייה רב-תרבותית אפשרה שיח דיאלוגי ולא אתנוצנטרי (שטיינברג, 2002). התחושה הייתה שהמרקם ההורי העשיר מרתק את המשתתפים, מאפשר חשיפה ולמידה הדדיים על סגנונות הורות, מעמיק את הקשרים בתוך הקבוצה, מעצים תחושות שייכות ושוויון ויוצר גמישות בהתייחסויות, ולא התבצרות ודעתנות. התחזקה גם תחושה שהשלם עמיד ובעל עצמה יותר מסכום חלקיו, דווקא בגלל המקום שניתן לכל חלקיו, שיש כאן זיכרון קיבוצי שהוא יותר מסך הזיכרונות של מספריו.

סיכום

המאמר הדגים את הידע החברתי הגלום בזיכרונות ילדות מוקדמים. ניתן היה להיווכח ששתי רמות הזיכרון – האישית והקיבוצית – מתקיימות באופן אוטונומי אך קשורות זו בזו באופן הדוק. אין זיכרון קיבוצי ללא זיכרונות של יחידים, ואלה מובנים בתוך הקשרים חברתיים מודעים ובלתי מודעים ונאמנויות תרבותיות. היסוד החברתי שבזיכרון האישי מעוצב על ידי תבניות תרבותיות בסיסיות כשפה, מיתוסים וטיפוסי נרטיב שונים, המשפיעים על אופן הצפנתו וייצוגו הפנימי, פרשנותו, משמעותו ודרך הצגתו. ה"אחרים" המשתתפים בתהליך הזה משפיעים אף הם, וכל חוויה, פרטית ככל שתהיה, מעוגנת בזיכרון של זמן ומקום שבתוכם התרחשה.

מטריצת הזכירה החברתית היא דרך עבודה המציעה דילוג ודיאלוג בין הזיכרון האישי לרבדים הקיבוציים ובין התייחסות פרטית ואוטונומית להתייחסות מחברת וחברתית. נחשפים קולות אישיים וקולות חברתיים ותרבותיים, ומתרחשים משא ומתן וחקר ביניהם, ללא הכללות או הנחות עבודה מוכנות מראש. עבודה כזו מהווה תרומה לגוף ידע הממזג בין התוך-אישי לבין-אישי והבין-תרבותי, והיא מעשירה את השיח המתפתח שבין הלא-מודע החברתי ללא-מודע הפרטי (הופר ווינברג, 2014, 2016; ווינברג, 2008).

מטריצת הזכירה מרחיבה את ההתנסות בנושא הזהות ברבדיה האישיים והקיבוציים, מתוך תפיסה של משא ומתן וגבולות פתוחים. מחקרה של פאול (2006), שעסק בשיח שבין זהות ואזרחות בקרב קבוצות מיעוט בישראל, אישש ראייה זו ומצא שקיים מפגש מורכב ורווי דילמות בין זהות ואזרחות אצל ערבים, חרדים ועולים חדשים. הזהות, על היבטיה האישיים והחברתיים, לא רק שאינה חד-ממדית, "טהורה", קבועה ועקבית, אלא היא נתונה תדיר לשינויים, ניגודים, רבדים סותרים, מעברים ומצבי ביניים, המתקיימים זה בצד זה, לעתים באופן קונפליקטואלי, דו-ערכי והיברידי. הזהות האישית-חברתית היא דינמית ומטלטלת, והשיח הפוליטי, החברתי והרב-תרבותי משפיע כל העת על התחזקות או היחלשות של חלקים בתוכה.

מטריצת הזכירה מגמישה את הדיאלוג שבין הזיכרון הפרטי והזיכרון חברתי ומציעה להבין את הזיכרון בנושא צרכים ומשמעויות חברתיים, לצד צרכים ומשאלות פרטיים. היא מהווה הדגמה לכלי עבודה רפלקסיבי, מגשר ומטפח סובלנות בין תרבויות וקטבים בעולם פוסט-מודרני של חברות מהגרים, עולם רווי נרטיבים נוגדים ולוחמניים בעלי פוטנציאל קונפליקטואלי נפיץ.

סוף דבר

אסיים בתיאור קצר מספרו של עמוס עוז, "סיפור על אהבה וחושך" (עוז, 2002), המספר את זיכרון פגישתו כילד עם שאול טשרניחובסקי, ממשוררני החשובים ביותר. עוז כתב שכמעט 60 שנה חלפו מאז, אך הוא זוכר היטב שהוריו היו מספרים למכריהם בגאווה, כיצד ישב בנם על ברכיו של המשורר ענק השירה העברית, שיחק בשפמו וזכה לכינוי חיבה מפיו. תפקידו בסצנה הזו היה לדקלם ולאשר לפני המכרים שהוא זוכר את הדברים מצוין, אף שלמעשה זכר את הדברים "שונה קצת מן ההפקה שלהם" (עמ' 44), אך מעולם לא אמר זאת להוריו, כי לא רצה לקלקל את הנאתם מהסיפור. בזיכרונו שלו, כלל לא ישב על ברכיו של המשורר וגם לא משך בשפמו. הוא פגש את טשרניחובסקי כאשר התארח המשפחה בבית דודו, יוסף קלויזנר, והמשורר הגדול נכח גם הוא. לפתע מעד עוז אל הרצפה ונשך את לשונו עד זוב דם. טשרניחובסקי, שהיה גם רופא ילדים, הרים אותו מיד מן הרצפה, הרגיע אותו וטיפל בלשונו הפצועה. עוז זוכר היטב את ריחו הטוב של עורו, תלתליו השופעים ושפמו הנעים. טשרניחובסקי מת בשנת 1943, כשעוז היה כבן ארבע. לדעתו של עוז, הזיכרון החושני הזה נשמר משום שעבר "כמה תחנות ממסר ותחנות הגברה" (עמ' 44), ובכל פעם שהוא רואה תצלום או את פסל ראשו של המשורר, "מיד בא ועוטף אותי, כחיבוק שמיכת חורף טובה, ריחו הרחום, המנחם" (עמ' 46).

מהן אותן "תחנות ממסר והגברה"? מן התיאור של עוז ניתן להתרשם מהמשא ומתן המרתק שמקיים הזיכרון הפרטי עם זה הלאומי ומתהודת הקולות הנשמעים בו: הזיכרון הפרטי משתף פעולה חלקית עם ההבניה החברתית של אופן הזכירה ה"ראוי" של המשורר המגולמת ומתווכת בציפיות ההורים, משתחרר ממנה ובה בעת פועל בהלימה אליה, בהוסיפו לה נופך אינטימי וחושני מאוד, המאדיר את דמותו של המשורר-הרופא. הזיכרון האישי של עוז נפרד מזה החברתי ונטוע בו – הוא אינו נבלע בתוכו ואינו משוחרר ממנו לגמרי. שתי רמות הזיכרון נראות כמקיימות יחסי ממסר והגברה, דיאלוג ומפגש.

מקורות

- אברהם, ע' (1988). אפיונים ותמורות בישות הקבוצה הטיפולית כחלק מהקבוצה הגדולה הישראלית. **שיחות**, 2(3), 173–181.
- בולס, כ' (2000). **צלו של האוביקט: פסיכואנליזה של הידוע שלא נחשב**. תל אביב: דביר.
- ברגסון, א' (1978). **ההתפתחות היוצרת**. ירושלים: מאגנס.
- ברזניץ, ש' (1994). **שדות הזיכרון**. תל אביב: עם עובד.
- ברנרד, ח' (1991). על זיכרון (ועל מה שחלף): פרויד ו/או פיאז'ה. **שיחות**, 1(1), 19–24.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- דאגלס, מ' (2004). **טוהר וסכנה**. תל אביב: רסלינג.
- הופר, א' ווינברג, ח' (2014). **הלא מודע החברתי בקרב אנשים, קבוצות וחברות: בעיקר תיאוריה**. קריית ביאליק: אח.
- הופר, א' ווינברג, ח' (2016). **הלא מודע החברתי בקרב אנשים, קבוצות וחברות בעיקר: מטריצות יסוד** (כרך ב). קריית ביאליק: אח.
- המנחם, א' (1998). זיכרונות מוקדמים. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה ביעוץ חינוכי** (עמ' 231–259). אבן יהודה: רכס ומכללת בית-ברל.
- המנחם, א' (2004). זיכרונות ילדות מוקדמים – נרטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות יח**, 2(2), 174–182.
- המנחם, א' (2006). הטראומה במפגש הגבולות שבין הפרטי, המשפחתי והלאומי. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 24, 33–58.
- המנחם, א' והלוי-בר, ג' (2002). הרסנות בקבוצות: היבטים תיאורטיים והתמודדות. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 199–223). תל אביב: צ'ריקובר.
- וינברג, ח' (2008). הלא-מודע החברתי. **שיחות**, 2(2), 149–158.
- ויניקוט, ד' ר' (1971). **משחק ומציאות**. תל אביב: עם עובד.
- זרובבל, י' (1997). מסע במרחבי הזמן והמקום, ספרות אגדית כמכשיר לעיצוב זיכרון קיבוצי. **תיאוריה וביקורת**, 10, 69–81.
- לומסקי-פדר, ע' (1997). סיפורי חיים של חיילים משוחררים: יחסי הגומלין בין זיכרון אישי לזיכרון חברתי של מלחמה. **תיאוריה וביקורת**, 11, 59–80.
- לורנס, ג' ר' ובירן, ח' (2006). השלמה ההדדית של חלימה חברתית וחלימה תיראפויטית. בתוך ק' נרי, מ' פיינס ור' פרידמן (עורכים), **חלומות בפסיכותראפיה קבוצתית: תיאוריה וטכניקה** (עמ' 251–267). קריית ביאליק: אח.
- לשם, א' ורואר-סטריאר, ד' (2003). **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש**. ירושלים: מאגנס.

- מיטשל, ס' א' (1993). *תקוה ופחד בפסיכואנליזה*. תל אביב: תולעת ספרים.
 עוז, ע' (2002). *סיפור על אהבה וחושך*. ירושלים: כתר.
- פאול, א' (2006). *אנחנו, אתם והם: שיחי זהות ואזרחות בקרב קבוצות מיעוט בישראל*. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- פרויד, ז' (תשל"ח). על זיכרונות מחפים. בתוך *כתבי זיגמונד פרויד*, כרך ד: מסות נבחרות ג (עמ' 185–199). תל אביב: דביר.
- שטיינברג, ש' (2002). טיפולוגיה לסיווג השיח במפגשים בין קבוצות בקונפליקט. בתוך ל' קסן ור' לב ויזל (עורכות), *עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית* (עמ' 65–75). תל אביב: צ'ריקובר.
- תודר-גולדין, מ' (2007). יחסי קורבן ותוקפן בקבוצה אנליטית. *שיחות, כא* (3), 310–322.
- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Grosset & Dunlap.
- Adler, A. (1937). The significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, 3, 283–287.
- Aron, L. A. (1996). *A meeting of minds*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Beradt, C. (1968). *The Third Reich of dreams*. Chicago: Quadrangle Books.
- Boszormeny-Nagy, I., & Ulrich, N. D. (1981). Contextual family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 159–186). New York: Brunner-Mazel.
- Bruhn, A. (1990). *Earliest childhood memories: Theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Brunner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp 79–115). Chicago: National Society for Study of Education.
- Dalal, F. (1998). *Taking the group seriously*. London and Philadelphia: Jessica Kingsly.
- Durkheim, E. (1997). *The division of labor in society*. New York: Free Press.
- Elias, N. (1939). *The civilizing process*. Oxford: Basil Blackwell.
- Foulkes S. H. (2003 [1965]). New psychoanalytic contributions to interpersonal dynamics: Theoretical considerations and applications in therapeutic group analysis. *Mikbatz* 8(1), 80–88.
- Foulkes S. H., & Anthony, E. J. (1957). *Group psychotherapy*. London: Penguin.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory*. New York: Harper Colophon Books.
- Ho, Y. M., Chen, X. S., & Hoffman, E. (2012). Unpacking cultural variations in peak-experiences: Cross-cultural comparisons of early childhood recollection between Hong Kong and Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 13, 247–260.
- Hoerl, C. (2007). Episodic memory, autobiographical memory, narrative: On three key notions in current approaches to memory development. *Philosophical Psychologist*, 20(5), 621–640.
- Hopper, E. (2002). *The social unconscious: Selected papers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaes, R. (1987). La troisieme difference. *Revue de Psychotherapie Psychoanalytique de Groupe*, 9–10, 93–104.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object-relations phenomena*. Madison, CT: International University Press.

- Knauss, W. (2006). The group in the unconscious: A bridge between the individual and the society. *Group Analysis*, 39(2), 159–170.
- Le Roy, J. (1994). Group analysis and culture. In D. Brown & L. Zinkin (Eds.), *The psyche and social world* (pp.180–201). London: Routledge.
- Mayman, M. (1984). Early memories and character structure. In F. Schectman & W. H. Smith (Eds.), *Diagnostic understanding and treatment planning: The elusive connection* (pp. 122–140). New York: John Wiley & Sons.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125–136.
- Nigg, J. T., & Silk, K. R. (1991). Object representations in the early memories of sexually abused borderline patients. *The American Journal of Psychiatry*, 148, 864–870.
- Reese, E., & Fivush, R. (2008). The development of collective remembering. *Memory*, 16(3), 201–212.
- Volkan, V. (1999). Psychoanalysis and diplomacy, Part I: Individual and large group identity. *Journal of Applied Psychoanalysis Studies*, 1, 29–55.
- Volkan, V. (2001). Transgenerational transmissions and chosen traumas: An aspect of large group identity. *Group Analysis*, 34(1), 79–97.
- Wang, Q. (2006). Earliest recollections of self and others in European American and Taiwanese young adults. *Association for Psychological Science*, 17(8), 708–714.
- Weinberg, H. (2003). The culture of the group and groups of different cultures. *Group Analysis*, 36(2), 253–268.

קשר לא נפרד: זיכרון אישי וזיכרון חברתי – האינטר-סובייקטיבי והלא-מודע החברתי

חני בירן

תקציר

בתוך הקבוצה האנליטית, התרבות היא אינטר-סובייקטיבית. המטריצה כוללת אירועים בין-אישיים עזים, וניתן להגדיר את הדרמה המתחוללת בתוך הקבוצה כאינטר-סובייקטיבית. את הדרמה המתחוללת במכלול הרב-ממדי בחברה ניתן להגדיר כלא-מודע החברתי. הקשר בין שתי הדרמות הללו הוא קשר שאינו ניתן להתרה. במאמר זה אתאר אירוע טראומטי שהתחולל בקבוצה ועורר טראומות עבר במטופלים ובמטפלת כאחד. האירועים קשורים למכלול החברתי הרחב. בחלקו השני של המאמר ארחיב את הדיבור על היבטים אחדים של זהותי היהודית והישראלית, אתאר זיכרונות ילדות הקשורים לשואה, ואתייחס לאופן שבו זיכרונות אלה משפיעים על תפקידי כמטפלת קבוצתית. **מילות מפתח:** אינטר-סובייקטיבי, לא-מודע חברתי, טיפול קבוצתי, הראייה הדו עינית, מטריצה, החברה הישראלית, שואה

הקדמה

במאמר זה אבקש לשתף את הקוראים בהתנסויותיי כמטפלת בקבוצה אנליטית, באשר אלה משלבים בין זהותי המקצועית לבין הביוגרפיה שלי כיהודייה שנולדה בירושלים בתקופת כינונה של מדינת ישראל.

בתוך הקבוצה האנליטית, התרבות היא אינטר-סובייקטיבית. רעיונו המקורי של פוקס (Foulkes, 1973) בדבר המטריצה כולל אירועים בין-אישיים אינטנסיביים הן בקרב המשתתפים, והן ביניהם לבין המנחה. ברם, עלינו לזכור שהקבוצה האנליטית איננה פועלת בריק, אלא תוך לחצים כבדים מהמעטפת החברתית הרחבה ומהתרבות שבתוכה היא מתרחשת.

את הדרמה המתחוללת בתוך הקבוצה ניתן להגדיר כדרמה אינטר-סובייקטיבית. את הדרמה המתחוללת במכלול הרב-ממדי בחברה ניתן להגדיר כלא-מודע החברתי. הקשר בין הדרמות הללו הוא קשר שאינו בר התרה. אנו יכולים לשאול את המטפורה בדבר הראייה הדו-עינית שטבע ביון (Bion, 1968), שמאפשרת, לדבריו, לנוע בין היבטים של אותה תופעה. כשהקבוצה הקטנה היא במרכז והחברה הרחבה בשוליים, אנו מתבוננים באינטר-סובייקטיבי, אך כשאנחנו מעבירים את הקבוצה הקטנה לשוליים ואת החברה הרחבה למרכז, אנו מתבוננים בלא-מודע החברתי. ישנה תנועה מתמדת בין שתי נקודות המבט האלה, כאילו אנו מתבוננים

* תרגום ועריכת לשון: אניטה תמרי.

במיקרו-קוסמוס כשהמקרו-קוסמוס בשוליים ולהפך. נקודת המבט ההפוכה מאפשרת לנו להתייחס לשתי תמונות בתנועה, כשכל אחת משלימה את רעותה. לשיטתו של לו ארון (Aron, 1990), אינטר-סובייקטיביות היא תהליך דיאלקטי של היכרות הדדית: "הסיטואציה האנליטית נוצרת מתוך הוויסות ההדדי של תקשורת בין מטופל ומטפל, כשהן המטופל והן המטפל משפיעים זה על זה ומושפעים זה מזה. היחסים הם הדדיים אך אינם סימטריים" (עמ' 476). גם המטפל הוא אדם פגיע, ודרך המטופל גם הוא גדל ומתפתח. אל לנו לנהוג כאילו כל זה אינו קורה – אם המטפל פתוח, ומרשה לעצמו להיות אדם שגם עשוי לשנות או להיכשל, הרי שהמטופל והמטפל יכולים ליצור ביחד קצב של קשר אנושי. בנקודה כלשהי, קצב זה נקטע, ומתחיל תהליך של פיצוי ומיסוד מחדש של מערכת היחסים.

הכרה הדדית היא שתבנה מחדש את מערכת היחסים שהתקלקלה, ואתה היצירה ההדדית של מטפל ומטופל. לדוגמה, אפשר שהיבטים של טראומת ילדות יוצגו מחדש בקבוצה, אך, שלא כמו הטראומה המקורית, שבה נותר המטופל בודד ועזוב, המטפל נוטל אחריות ומוביל אל הפיצוי. המטפל מעניק הכרה לסבלו של המטופל, והכרה זו היא פעולה של איחוי והחלמה. האיחוי מתרחש בהכרה ההדדית היוצרת תהליך חדש שהוא, מעצמו, גדול משני המשתתפים ונקרא השלישי.

ההנחה היא שתהליכים תמיד נזקקים לפיצוי ולשיקום. כאשר אלה נעשים בטיפול, ייתכן שיפתח עער לחיים חדשים בפני המטופל. מה שחשוב הוא שהמטפל יודה בכך שהוא הכאיב למטופל, אך המטפל גם הוא זקוק להכרה מצד המטופל. גם למטפל יש התנגדויות ולשניהם יש היכולת להיות אמפתיים. חוסר הסימטריה הוא בתפקיד ובאחריות, אך בשדה הבין-אישי יש הדדיות רבה. לא רק המטופל פגיע – גם המטפל פגיע. אפשר לומר שעל פי עמדה תיאורטית זו, המטפל עובר גם הוא שינוי וגדל תוך כדי האנליזה.

אני חושבת שהדרמה האינטר-סובייקטיבית המתחוללת בתוך הקבוצה משתלבת בלא-מודע חברתי. על פי ארל הופר (Hopper, 2003), הלא-מודע החברתי מורכב מההסדרים החברתיים, התרבותיים והתקשורתיים שאין אנו מודעים להם. הסדרים אלה קיימים, אך אינם נתפסים כהסדרים, וכשהם נתפסים אנו מכחישים את קיומם. כשאין מכחישים אותם, הם לא נראים לנו בעייתיים.

בהסתכלותו על הלא-מודע החברתי, מדגיש הופר את החשיבה המערכתית. הוא מאמין שאין אנו יכולים להבין את עולמו של הילד בלי להתייחס להקשר שבו חי הילד. הופר טוען שההקשר הוא אינ-סופי. הקשר יכול להיות אקולוגי, חברתי, תרבותי, פסיכולוגי, פיסיוולוגי ועוד, ואפשר ליצור אינ-סוף הקשרים מצירופים שונים של אלה. הפרט קיים בתוך הקבוצה והקבוצה היא מערכת פתוחה. מה שקורה בגבולותיה של הקבוצה מכתוב, במידה רבה, את אופייה. חשוב להפנות את תשומת לבנו למה שהקשר מעניק לקיומה של הקבוצה ומתי הוא מפסיק להעניק זאת במידה הנחוצה. כשברקע המסגרת התיאורטית הזו, אפנה לתאר אירוע שהתרחש בקבוצה האנליטית שלי. התייחסתי אליו כאל אירוע טראומתי שהתרחש בכאן ועכשיו של

הקבוצה. אירועים כאלה מעלים ומחיים טראומות קודמות של המטופלים ושל המנחה כאחד.

החייאתם של אירועים כאלה מראה שאירועים פרטיים בעבר ובהווה מתרחשים בהקשר חברתי רחב, והם משמעותיים גם לחיי הקבוצה.

דוגמה

מזה עשרים שנה אני מנחה קבוצה זו באותו יום ובאותה שעה. לאורך השנים השתנו המשתתפים, וכיום מונה הקבוצה שמונה מטופלים – חמש נשים ושלושה גברים, מגיל 40 ועד 50 ויותר, כל אחד ואחת מרקע אחר ולכל אחד מקצוע שונה.

האירוע התרחש בדצמבר 2010. בתקופה זו סבלתי ממחלה כרונית. המחלה הייתה כרוכה בכאבים עזים, פעמים רבות ברמות בלתי-נסבלות. משככי כאבים לא הועילו.

המחלה חדרה לקבוצה בדרכים שונות. היו הפסקות בפעילות הקבוצה בגלל אשפוז, טיפולים בחו"ל וכיוצא באלה. כמו כן הנחיתי מפגשים תוך כדי הכאבים שלא יכולתי להסתיר. בהיותי דואבת וחלושה גרמתי למגוון רגשות, ביניהם חשש לעתידה של הקבוצה, אכזבה וכעס, וכל אלה היו מלווים בחמלה.

הדבר קרה בחנוכה. נכנסתי לחדר לאחר שכל האחרים כבר ישבו במקומותיהם. כאבי היה חזק והייתי מדוכאת מאוד. אפילו לפני שהתיישבתי שמתי לב שעל השולחן הקטן שבמרכז החדר, נרות חנוכה גדולים, צבעוניים ומיוחדים. הקבוצה הביאה נרות כדי לחגוג את החג. אחד המשתתפים ביקש שאביא צלחת כדי להדליק עליה את הנרות ולזכות בתחושת החג. התיישבתי ואמרתי בנימה תקיפה, "לא! השתררה דממה. אחת הנשים שאלה בקול מבוהל "הכל בסדר?" השבתי בכעס "כל זה ממש לא נראה לי". ישבתי כמהופנטת, מלאה בכעס על מה שנראה היה לי כמין התקפה על העבודה האנליטית שלי. בעיקר חרה לי על כך שהתבקשתי לצאת מהחדר, בתוך גבולות הזמן של הקבוצה, ולהביא צלחת. גם הקבוצה קפאה והמתח באוויר היה רב. היו שניסו לדבר על נושאים אחרים אבל התמונה הייתה תקועה לכולם בגרון כמו עצם של דג. מטופלת אחרת, ותיקה בקבוצה, אמרה לי "חני, אני יודעת שיש לך כאבים, אבל התגובה שלך הייתה קשה ואגרסיבית. יכולת להסביר למה לא רצית שנדליק נרות". תוך כדי השיחה היא אמרה גם לשתי נשים אחרות, "מזל שלא נתתי לכן להביא סופגניות, כי ידעתי שחני לא תסכים לזה בקבוצה". רק המחשבה על אכילת סופגניות בזמן המפגש הקבוצתי גרמה לי להרגיש רע יותר. חשבתי שהגבולות נפרצים, דמיינתי שהאנשים אינם רוצים לעבוד באמת. אמרתי "אנחנו לא עומדים לשיר כאן ביחד 'מעוז צור ישועתי'". הרגשתי את הכעס גואה בי והפכתי מכונסת בתוך עצמי ומרוחקת.

זמן קצר לאחר מכן התעשתי וזכרתי שאני היא מנחת הקבוצה, וחזרתי לעבודה. המעידה שלי עוררה סוגיות חשובות רבות. המטופל שביקש ממני להביא את הצלחת הרגיש ששחזרתי את תפקידה של אמו שהייתה אישה קשה ופעמים רבות תקפה אותו באופן שרירותי. הוא הגיב בכאב שכן חש שההתקפה שלי הייתה בלתי-מוצדקת

ולא במקומה. האירוע עורר עבודה אנליטית משמעותית. הייתה לי תובנה באשר לעוול שעשיתי ויכולתי להודות בכך לפני הקבוצה. המטופל שביקש שאעזוב את החדר יכול היה עכשיו להתמודד עם תפקידו בכך שבאופן לא מודע הזמין את ההתקפה. בנוסף, בעזרת החומר שהעלו שתיים מהנשים, הגענו להבנה כלשהי של תפקידיהן הלא-פורמליים במשפחת המוצא שלהן, תפקיד של דודות מעניקות ומזינות. החלק הלא מודע היה גם בחוויה הרגשית שלהן שבאותה עת לא יכולתי להיות האם המגוננת, האם הטובה דיה לקבוצה. התנהגתי כאם הקרה שאילצה את הקבוצה לעבודה, והם הפכו לאימהות הטובות שדאגו לאווירת החג ולמתן סופגניות כדי להמתיק את "הגלולה המרה" של העבודה האנליטית. כמו כן, הייתה משאלה סמויה לחמם ולהאיר הן את הקבוצה והן אותי. רק מאוחר יותר הבנתי שהם רצו לתת לי מתנה, ואני דחיתי אותה.

לקראת סוף המפגש חשפתי את רגשותיי לפני הקבוצה. הבנתי שרצונם לחגוג התנגש בעובדה שאני לא חגגתי אף יום אחד מימי החנוכה. מדי ערב הייתי מרותקת לחדרי ואפילו לא שמתי לב שאלה ימי חג. לא יכולתי לשמוח ובני משפחתי נמנעו מלהזכיר את החג מתוך התחשבות במצבי. האור שהמטופלים ביקשו להביא אל תוך הקבוצה נגע בחשיכה שבה הייתי שרויה – וגרם לכזאת התפוצצות.

המטופלים שהביאו את הנרות היו חברי הקבוצה הוותיקים, למעשה בני דורי. כולנו היינו ילדים במדינת ישראל הצעירה. השתייכנו לתרבות שבה חגגו את החנוכה כסמל לגבורה ולאומץ, חג הניצחון. כולנו שרנו "האירו, הדליקו, נרות חנוכה רבים / על הנסים ועל הנפלאות אשר חוללו המכבים". כולנו היינו חלק מימי התום. מכאן ואילך ישראל רק תגבור ומצדה שנית לא תיפול. חשבתי גם שהבנתי את הצורך לחגוג עם הקבוצה כשריד, כנר זיכרון לשנות החמישים, השנים הראשונות של המדינה ואותם זמנים שהיו.

בשבוע שלאחר אירועים אלה בקבוצה, הוצפתי בזיכרונות ילדות בהירים וחמים. זיכרון של המשפחה כולה סביב נרות החנוכה, שרים שירי חג, וכל תלמידי בית הספר מצופפים באולם ההתעמלות, כל אחד מקבל סופגנייה בזמן שהמנהל מדליק נרות. היו אלה זיכרונות של התרגשות ושל התרוממות הנפש. הכול נעצר בסיום בית הספר היסודי עם מותו הפתאומי של אבי האהוב כשהייתי בת 14.

הן הרקע האישי שלי והן הרקע החברתי השפיעו, אולי באופן לא מודע, על תגובתי "כל זה ממש לא נראה לי" באותו מפגש. במבט לאחור אפשר לומר שלא רציתי לראות. לא את ילדותי האבודה, לא את החג שעבר זמנו, לא את האחדות המבטיחה והמגוננת שנעלמה לעד, ולא את הטראומה של מותו של אבי.

באותם ימים דמתה החברה הישראלית לאם גדולה ומחבקת. כל אחד ואחת היו מוכנים להקריב את עצמם למענה. היום חג החנוכה אינו אלא טקס שנשמר כמסורת (לפחות בחוגים החילוניים), אך חסר את הילת האחדות ואת תפארת הניצחון. ישראל של היום חווה ייסורים ושסעים – והיא מתפוררת.

ברצוני לנתח את האירוע ולשלב את האינטר-סובייקטיבי ואת הלא-מודע החברתי כך שאי אפשר להתבונן בשני קווי מחשבה אלה בנפרד:

1. הייתה דרמה שהתחוללה בכאן ועכשיו של הקבוצה. הדרמה הייתה אינטר-סובייקטיבית ואירעה בין המשתתפים למנחה.
2. המנחה חוותה רגשות קשים ונכשלה בהכלת הקבוצה.
3. בנקודה זו נשבר הקצב, והחל תהליך של פיצוי ושל בנייה מחדש של מערכת היחסים.
4. המנחה ראתה את תפקידה היא בדרמה, והצליחה לעבוד עם הקבוצה על כשלונה כמנחה בדרך אינטר-סובייקטיבית.
5. למה שהתרחש בקבוצה היה קשר חזק לחנוכה כהקשר עז שחולל סערה בגבולה של הקבוצה.
6. ההיסטוריה הישראלית חדרה בעצמה לתוך התרבות הקבוצתית ואל תוך המנטליות של המנחה.

אפנה עכשיו וארחיב חלק מההיבטים של זהותי היהודית והישראלית, ואנסה להראות כיצד הם משפיעים על ההתערבויות שלי כמנחת קבוצה. אני מאמינה שכל אחד מאתנו נושא אתו את זיכרונות הילדות שלו ואת זהותו החברתית, ומישורים אלה פועלים בחוזקה בתוך הקבוצה. אף כי כל אחד מאתנו עבר אנליזה ואנליזה קבוצתית, אי אפשר למנוע את ההתחלפות בין היבטים של הלא-מודע החברתי והאינטר-סובייקטיבי.

גדלתי באחת השכונות הראשונות שנבנו בירושלים המערבית. בשכונה שלי היו הרבה שורדי שואה שדיברו אידיש, ומשפחות ממוצא מזרחי, כמו משפחתי אני, שהגיעה מפרס בשנת 1889. במשפחתי דיברנו ערבית, לאדינו ועברית – תלוי בהקשר. היה משהו אפל, ועגמומי באוויר. כילדה קטנה, תחושתי הייתה שהעולם מלא ייסורים. אני נזכרת במגוון דמויות סביבי. דמויות מפחידות כמו פייפלה ורוזלה רדפו אותי. פייפלה ורוזלה היו שמות שהמצאנו לזוג קשיש, שורדי שואה, שהיו חסרי הבית הראשונים שראיתי מעודי. הם הסתובבו, נזכרים בפחי האשפה, סוחבים אתם שקיות מלאות סמרטוטים ושאריות אוכל. הייתה בי חמלה גדולה לאומללים ולמנודים. כאן נשתל הגרעין הראשון לעתידי כפסיכולוגית.

יש כל כך הרבה לומר על האווירה שבה גדלתי. אבחר סיפור אחד מאותם ימים, סיפור המצייר תמונה ברורה של העולם שעיצב את חוויות ילדותי.

דוגמה

הייתי בכיתה א בבית הספר היסודי ברל כצנלסון. אבי היה מפא"יניק מושבע ורצה שנקבל חינוך ראוי של ההתיישבות העובדת. בכיתתי היה ילד, יוסי, שאמו הייתה שורדת שואה. לכל מקום שיוסי הלך, אמו רצה אחריו ואוכל בידה, דוחפת את האוכל לפיו של יוסי מחשש שירעב. הילדים האחרים לעגו לו "יוסי השמן, בבטן יש לו בן". הוא היה קרבן להתעללותם. בהיותו שמן, הוא נתפס כמזרז והיחס אליו היה כאל טיפש. יחס זה ערער אותו והפך אותו לחסר ביטחון עצמי. כישלונותיו בלימודים גרמו לא להיות דחוי עוד יותר.

אני זוכרת את נוכחותו בכיתה א – ילד שמן עם לחיים אדומות ונפוחות. נראה היה כעגבנייה בשלה. יוסי ואני היינו שכנים ולא פעם הלכנו הביתה יחד. ההדרה שלו הכאיבה לי. תמיד הרגשתי צורך לגונן עליו.

היה לי עוד שכן, בן גילי. שמו היה שמריהו. הוא למד בתחכמוני, בית הספר הממלכתי-דתי לבנים. לשמריהו היה דמיון עשיר והוא היה שקוע בכול מיני פחדים שפעמים רבות הטמיע בי. תמיד האמנתי לסיפורים שסיפר לי, וחייתי אותם במלוא הרצינות.

מדי יום ביומו, באותה השעה, חלף איש על פנינו, יוצא דופן בשכונה. הוא צעד בחליפה ועניבה, נראה אירופאי מאוד וביום גשם או ביום שמש, תמיד נשא מטרייה, גדולה, שחורה וסגורה, ולה קצה כסוף. הוא נהג לשחק בה בקצב קצוב, מניע אותה מעלה ומטה בקצב מיוחד. תמיד התבוננתי בו בסקרנות מבוועתת. הוא מעולם לא הפסיק ללכת. מעולם לא דיבר אלינו. עקבנו אחריו במבטינו עד שנעלם.

שמריהו אמר שהאיש "הגיע מהשואה" ו"השתגע". הוא המשיך ואמר שבגלל שהנאצים לקחו את משפחתו הוא בנה מכונה לייצור נקניק בביתו. הוא השתמש במטרייה לדקור ילדים בלבם, ואז הרדים אותם, נשא אותם על גבו כדי להפוך אותם לבשר קצוץ לנקניקים שלו. הוא הלך מהר כי שיחר אחרי טרפו הבא. מאז ששמריהו סיפר לי סיפור זה, רצתי הביתה בבעתה בכל פעם שהאיש הופיע.

פעם, בדרכי הביתה מבית הספר עם יוסי השמן, הוא ראה את האיש מעבר לכביש. אמרתי ליוסי "האיש הזה לוקח ילדים ועושה מהם נקניק", אבל יוסי צחק ולא ברח אתי. עזבתי אותו כשהוא הולך לאטו, בעוד אני רצה הביתה כילדה שנטרפה עליה דעתה.

למחרת לא הגיע יוסי לכיתה. אמרתי בלבי "האיש הזה בטח עשה ממנו נקניק, יוסי כזה שמן ועסיסי הוא בטח עשה ממנו נקניק טוב". פחדתי. למחרת עדיין לא היה כל סימן ליוסי. המורה שלנו, כרמלה, מינתה אותי אחראית לבקר אותו כדי לתת לו שיעורים. רועדת מפחד אמרתי לה "כרמלה, האיש מהשואה עשה ממנו נקניק". אני זוכרת את צחוקה ואת העובדה שעמדה על כך שאלך לבקר אותו. אחר הצהריים, עליתי במדרגות לדירתו. עליתי בקצב של מדרגה בדקה. לאחר כשעה הגעתי לקומה השנייה. אזרתי את כל כוחי לדפוק בדלת. אמו של יוסי פתחה את הדלת ואמרה, "באת לבקר את יוסי. יוסי חולה בשפעת". אמרתי שאני רק מביאה לו שיעורים.

אני חושבת שלצד נוכחותה העזה של השואה, שנות ילדותי הוטבעו בחרדה הסקרנית הזו שבו ראיתי את העולם. במיוחד סיקרנו אותי אנשים שהיה להם מספר שקועקע על זרועם. אבי תמיד אמר לי שהם סבלו סבל עצום. הם היו במחנות ריכוז, ושערם הלבין בגיל צעיר בגלל הסבל הרב. נאמר לי לכבד אותם ולשמור על שקט כשהם מדברים.

לפני שנים אחדות הייתה בקבוצה האנליטית שלי אישה בת ארבעים. אקרא לה כאן דנה. דנה בכתה הרבה וסיפרה לנו בפעם הראשונה עד כמה סבלה בילדותה מאמה שהתעללה בה והשפילה אותה. הזיכרונות נגעו ללב והאירועים שתיארה מחרידים. תמונה אחת זכורה לי במיוחד – אמה של דנה לקחה אותה לרופא שיניים.

דנה פחדה מרופא השיניים אבל אמה גררה אותה, מושכת אותה ביד, לועגת לפחדה של הילדה ואמרה: "זה כלום לעומת מה שעברתי באושוויץ". הילדה בכתה והאם הפכה לסדיסטית יותר.

חברי הקבוצה הגיבו באמפתיה רבה והיו מזועזעים מהזיכרונות שהעלתה דנה. הרגשתי שהיא זקוקה לחמלה ולהכרה בשל סבלה הרב. אמרתי משהו שמאשר את כאבה, ובה בעת פתאום שמעתי את עצמי אומרת "אנחנו גם צריכים להיות אמפתיים כלפי האם שסבלה כל כך בתקופת השואה". דנה החווירה, כעסה עלי מאוד, ואמרה שהיא איבדה את האמון בי ושעזבתי אותה בדיוק כפי שאמה עזבה אותה – הכיצד, בדיוק כשנזקקה ביותר לתמיכה שלי, זנחתי אותה ונתתי את אהדתי לאמה האיומה?

באותו רגע הרגשתי שאסור היה לי לגונן על האם. הייתה זו טעות. במקום להאזין לדנה האזנתי לקולות ילדותי, קולות שורדי שואה וקולו של אבי האומר לי לכבד אנשים סובלים אלה. התוודיתי בפני הקבוצה שדבריי היו טעות, אבל למעלה משנה עברה עד שדנה חזרה ובנתה אמון. מאוחר יותר אפשר היה לראות את אמה באור אחר, אבל לא באותו רגע, הרגע בו הייתה זקוקה שכל האמפתיה תכוון אליה. דמות אמה של דנה השתנתה בחמש השנים שבהן הייתה דנה בקבוצה. האם החלה להיראות רכה יותר, פחות אכזרית, והשתיים עברו תהליך השלמה. במבט לאחור אני חושבת שאירוע זה ייצג את העירוב שבין הלא-מודע החברתי והאינטר-סובייקטיבי.

לסיכום

כאנליטיקאים קבוצתיים עלינו להתייחס לרמה האינטר-סובייקטיבית כנגזרת ממעגלים גדולים יותר, המעגלים של הלא-מודע החברתי. בסביבה רבת הפנים שבה אנו חיים נמזגים האישי והחברתי, והדבר נכון גם לזיכרון האישי והזיכרון החברתי השלובים והשזורים זה בזה.

◀ ביון (Bion, 1968) הקפיד על הראייה הדו-עינית המאפשרת לראות את הרובד האישי במרכז ואת החברתי בשוליים ואז, בתנועה הפוכה, לראות את החברתי במרכז ואת האישי בשוליים. בשני האירועים שתיארתי, יש תנועה מתמדת בין האירוע האישי שמופיע בקבוצה, שקל יותר לראותו והוא עומד במרכז התמונה, לבין מראות הרקע המתחבאים ומייצגים את הרובד החברתי החמקמק והנסתר.

◀ ביון השפיע, יותר מכל תיאורטיקן אחר, על חשיבתי המקצועית ועל עבודתי כאנליטיקאית. התיאוריה שלו מאתגרת אותי, מכריחה אותי לחשוב ופותחת בפניי שבילים חדשים. עם השנים הפכתי אותו למעין דמות אב, אולי דמות אב אידיאלית, והיו לי הרבה שיחות מדומיינות, מאוד אישיות אתו, שהכניסו שמחה ואור לחיי.

◀ ביון נקשר בתודעתי בקשר עמוק לדמותו של אבי, שנפטר כאמור באופן פתאומי כשהייתי בת 14. אהבתי אותו והערצתי אותו. הוא היה איש מיוחד במינו, ומותו היה בשבילי רעידת אדמה. הוא לא היה אבא רגיל שנמצא יום יום

בבית, אך כל מפגש אתו היה מלא בחום, ברגישות וביכולת להעניק תשומת לב ואהבה ללא גבול.

כגבר בוגר הוא לימד אותי, הרבה לפני ביון, להתבונן על העולם מכמה נקודות תצפית שונות וכך לראות אירועים ודברים באופן דינמי. כבחור צעיר, אבי היה במודיעין של ההגנה ויצא מחופש כערבי למסגד אל-אקצה להקשיב לנאומו המופתי, לשמוע היכן עומדים לפרוע ביהודים ולהתריע על כך מבעוד מועד. עד סוף ימיו עסק בריגול, וכמרגל הסתובב הרבה בישובים ערבים בארץ, למד את התרבות הערבית, ראה את הצדדים היפים שבה, וחלק בתוכו התאהב במה שלמד. אבי כתב מאמרים שהקדימו את זמנו – הוא יצא נגד האפליה של האוכלוסייה הערבית וראה בה חומר נפץ. הוא גם כתב על הדרכים להגיע לשלום. מאבי למדתי לראשונה שלא ניתן להפריד בין תמונות שמופיעות כדמות ורקע, כמראות מתחלפות, ושהמעגל האישי והמעגל החברתי בחיינו בארץ כמו גם בטיפול האנליטי, נמצאים בקשרי גומלין שאינם ניתנים להתרה. אני מרגישה שקבלתי מאבי צוואה בלתי כתובה לכתוב על הקונפליקט היהודי-ערבי מנקודת מבט פסיכואנליטית ולפעול לדיאלוג בין העמים וכך אני עושה. אבי הוא זה שעיצב את הפן הזה בזוהתי המקצועית.

לסיום, אני מתבוננת בתכנים של המאמר הזה שעלו בשני מפגשים אנליטיים שגרתיים כאן ועכשיו, ומרגישה איך נרות החנוכה מתבלבלים בתוכי עם נרות הזיכרון. חושך ואור, מוות וחיים, הרס ובנייה. החברה הישראלית משתקפת בתוך חיי הפרט ואולי דורשת מאתנו, המטפלים, לאחות שוב ושוב את קרעיה.

מקורות

- Aron, L. (1990). One person and two person psychologies and the method of psychoanalysis, *Psychoanalytic Psychology*, 7, 475–485.
- Bion, W. R. (1968). *Experiences in groups and other papers*. London: Tavistock Publications. Reprinted 1980.
- Foulkes, S. H. (1973). The group as a matrix of the individual's mental life. In *Selected papers of S. H. Foulkes: Psychoanalysis and group analysis* (pp. 223–233). Reprinted London Karnac 1990.
- Hopper, E. (2003). *The social unconscious: Selected papers*. London: Jessica Kingsley.

סקירות ספרים

שובל ילדות שקוף: על זיכרונות ילדות בגישה אדלריאנית

מאת: גיסי שריג

תל אביב: מכון מופ"ת, 2016 (599 עמודים)

גדעון שובל

ספרה של פרופ' שריג נפתח בשירה של אגי משעול, "הזמן":

הזמן מוביל אותי אל הזקנה שאהיה
שני הורי מרשרשים לצדי אחוזים בי בטָרָף
ואני פלה פזאת
שבל ילדות שקוף מחבר אלי
המשיכו מתעבה לתכריך
(אני היחידה הזוכרת
את הילדה שהייתי)
והם מוליכים אותי
מבלי ללכת
אל הזקנה שאהיה
זו כבר שם
ממתנה
עלי רק להגיע אליה
כמו היום אל הליקה.

"שובל ילדות שקוף" – שורה זו משירה של משעול היא המוטו של הספר וגם חלק משמו, ואנו, הקוראים, סקרנים להבין את הקשר בין שובל הילדות השקוף המתעבה לתכריך ומוביל את הכלה, היחידה הזוכרת את ילדותה, אל הזקנה שתהיה. חידה לירית זו פותחת את הספר ומקפלת בתוכה, לדעת המחברת, היבט חשוב בתפיסת זיכרונות הילדות לפי אדלר.

הספר מורכב משלושה חלקים: החלק הראשון – "האישיות בהגותו של אדלר" – מציג את ליבת הגותו של אדלר כבסיס לרעיונותיו על זיכרונות הילדות; החלק השני של הספר – "בחירה ויצירה בזיכרונות הילדות" – מתבונן על זיכרונות הילדות דרך היבטים בתהליכי זכירה, עיצוב נרטיבי ומשמעות מטפורית; החלק השלישי – "עבודה עם זיכרונות מוקדמים" – מציג את העבודה, הגישות והכלים המעשיים לניתוח זיכרונות ילדות. המחברת מדגישה את ההיבט האתי של העבודה עם

זיכרונות ילדות, שחייב להישען על מקורות ידע מגוונים – הן ידע תאורטי בהגותו של אדלר, הן מיומנות פרשנית מפותחת, הנשענת על לימוד של שיטת העבודה והכשרה שיטתית ומסודרת בניתוח זיכרונות ילדות.

חלקו הראשון של הספר עוסק כאמור באישיות בהגותו של אדלר. לקורא מונגשים כמה רעיונות אדלריאניים מרכזיים: רעיון האינטרס החברתי, רעיון ההולזים, רעיון הסובייקטיביות ורעיון המטרותיות. בתחילה אנו פוגשים את המונח "אינטרס חברתי", מונח שאותו שריג מסכמת ומתמצתת כנטייה הנרכשת שלנו להתקיים לא רק בתוך עצמנו או למען עצמנו, אלא גם מחוץ לעצמנו, להתחייב לעשייה ולהבאת תועלת למשהו או מישהו שהם מעבר לעצמנו. אדלר טען כי החברתיות האנושית היא למען ההישרדות; החיים הם מיזם מעשי – הישרדותי: "ישנה משימה בחיים שממנה איש לא יוכל להימלט. המשימה היא לפתור מספר גדול של בעיות. בעיות אלה אינן מקריות כלל ועיקר. לשם הבהירות, חילקתי אותן לשלושה חלקים: בעיות בהתנהגות כלפי אחרים, בעיות של תעסוקה ובעיות של אהבה. האופן שבו האדם מתנהג כלפי בעיות אלה לסוגיהן ולמיניהן – זוהי תשובתו לבעיות החיים". משימות חיים אלו של תעסוקה, מיקום חברתי וחיי האהבה של האדם יגיעו לפתרון המוצלח רק כאשר מתקיים האינטרס החברתי ומתקיימת תחושת השייכות. אדלר טען שיש לחנך לאינטרס החברתי עוד מהילדות המוקדמת – חינוך שמהותו היא יצירת סביבה, תחושת ערך ושייכות, באמצעות עידוד לשיתוף פעולה, להשתתפות, לתרומה, להתחשבות באחר ולאמפתיה לצרכיו. אדלר ראה אפוא את האדם כיצור חברתי, טרנסצנדנטלי, הפועל לכיוון משהו שהוא גדול מעצמו; זאת בניגוד לגישה הפרוידיאנית, הרואה את האדם כפועל מתוך עקרון העונג, על מנת לספק את יצריו.

רעיון ההולזים רואה באדם אחדות: "המשימה החשובה ביותר של הפסיכולוגיה האינדיבידואלית היא להוכיח את האחדות הזו בכל אדם – בחשיבתו, ברגשותיו, בפעולתו, במה שמכונה 'המודע' ו'תת-המודע' שלו – בכל ביטוי של אישיותו". תפיסת ההולזים מבוססת על הרעיון שהנפש מאוחדת על ידי מטרה פסיכולוגית: "האדם הוא תבנית שכל חלקיה קשורים אלה באלה, וכולם חותרים להשגת אותה מטרה, גם כשזה לא נראה כך". באופן זה, הרגשות, המחשבות והפעולה מתואמות זו עם זו להשגת אותה מטרה פסיכולוגית. כך לדוגמה התלבטות בבחירה בין שתי אפשרויות אינה נתפסת בגישה האדלריאנית כסכסוך פנימי בין חלקי הנפש, אלא כמשרתת מטרת-על, למשל אי-תשלום מחיר על בחירה באחת האופציות.

רעיון הסובייקטיביות רואה את האדם כבעל תפיסה סובייקטיבית של המציאות, אף שהאדם עצמו חש שהוא חווה את המציאות באופן אובייקטיבי. שריג כותבת: "רעיונות רבים שמהם נגזרת גישתנו לעולם, לחיים, לעצמנו ולאחרים – נוצרו וגובשו במוחנו בשנות ילדותנו המוקדמות [...] לרעיונות אלה שגובשו בילדות קורא אדלר 'אינטליגנציה פרטית', או בניסוח שכיח יותר כיום – 'היגיון פרטי'". מטרה מרכזית בכל טיפול אדלריאני היא העברת הלקוח מהתנהלות הקרובה להיגיון הפרטי אל התנהלות הקרובה יותר אל השכל הישר.

רעיון המטרתיות היא החלופה האדלריאנית לתפיסת הסיבתיות כהסבר להתנהגות האנושית. גישה סיבתית פרוידיאנית להבנת תופעה אנושית כלשהי עוברת דרך השאלות, "למה זה קרה?" "מה הגורם?" כלומר נחפש בעבר את הסיבה למה שאנו רואים בהווה. לפי הגישה האדלריאנית, עלינו לחפש בעתיד את המתרחש בהווה. אדלר כתב: "השאלה החשובה ביותר באשר לחיי הנפש של האדם הבריאה והחולה איננה מניין? אלא לאן? רק כאשר נדע מהי המטרה המכוונת את התוצאה שהאדם מבקש להשיג, נהיה רשאים לנסות להבין את תנועותיו [...] גורמים, כוחות, אינסטינקטים, דחפים וכיוצא באלה אינם יכולים לשמש כעקרונות מסבירים. רק המטרה הסופית לבדה יכולה לשמש עיקרון כזה". מטרת-העל היא אחת – לשרוד ולהחליף את רגש הנחיתות בתחושת שייכות וערך עצמי.

רעיונות אלו מובילים למושג מרכזי בתאוריה האדלריאנית – "סגנון חיים". בלשונו של אדלר: "האדם הוא אחדות אחת! לאחדות זו אנו קוראים 'סגנון החיים' של הפרט". סגנון החיים מזוהה לעתים עם מונחים, כמו: אגו, עצמי ואישיות; אבל הכוונה במונח זה היא לא להצביע על תכונות או אפיונים של האדם ולצייןם, אלא להדגיש דפוס דינמי המכוון את האדם למטרתו הפסיכולוגית ומשקף כיצד הוא משתמש ביצירתיות בהבנה הסובייקטיבית שלו את סביבתו. כך, סגנון החיים של האדם כולל שלושה מרכיבים: (א) תפיסה סובייקטיבית של מהות העולם – העצמי והאחרים; (ב) מסקנה ערכית – מה התנאי הקיומי שצריך להתקיים על מנת שהאדם ישיג תחושת ערך ושייכות; (ג) מסקנה אופרטיבית – איך על האדם להתנהג, לחשוב ולהרגיש מול עצמו, מול העולם ומול אחרים, כדי להשיג את מטרתו הפסיכולוגית. לפי אדלר, סגנון החיים מושפע מהמערך המשפחתי, מהשפעת ההורים, מהאווירה המשפחתית ומדרכי החינוך בבית. הבנת סגנון החיים היא הבנת האדם והענקת משמעות למרכיבים באישיות האדם הנראים לכאורה סותרים, קונפליקטואליים או כאוטיים. זיכרונות הילדות הם דרך המלך להיכרות עם סגנון החיים של האדם ולהבנתו.

חלקו השני של הספר, "בחירה ויצירה בזיכרונות הילדות", כשמו כן הוא – מתבונן בהיבטים הסובייקטיביים, היצירתיים, של זיכרונות הילדות. מיד בהתחלה שריג שואלת, איך פועל הזיכרון שלנו, ומהו תוקפם האמתי של זיכרונותינו; איך עלינו להתבונן בחוויה הסובייקטיבית שלנו שמה שאנו זוכרים אכן קרה והוא אמת לאמיתה, ומה המשמעות של עצם זיכרון זה, ולא אחר. לאחר הסבר על מהות תהליכי זכירה, על הזיכרון האוטוביוגרפי, המכיל בתוכו זיכרון סמנטי וזיכרון אפיזודי, שריג מסכמת כי לזיכרון יש תפקיד חשוב בכינון המתמיד של העצמי שלנו, וכי החשיבות של זיכרון שעולה בהווה אינו רק בייצוג העבר, אלא בתרומתו לעצמיותו של הזוכר בהווה. נקודה זו קשורה לשאלת הבחירה (סלקטיביות): מדוע אנו זוכרים דברים מסוימים בילדותנו ושוכחים כלל דברים אחרים? כאן שריג סוקרת את התשובה הפרוידיאנית לתופעת שכחון הילדות ומשווה אותה להתבוננות האדלריאנית על התופעה הזו. לשיטתו של פרויד, המוח משמיט את מה שנתפס כלא חשוב ומשמר את מה שחשוב, לכן המשמעותי והמעניין הם לא מה שאנו זוכרים, אלא מה שאנו שוכחים. תהליך ההדחקה יוצר זיכרונות שכל מטרתם היא להסתיר חוויות שאנו

רוצים להימנע מלזכור, ומטרת הטיפול הפרוידיאני היא להבין את הסיבה בעבר שגרמה למצוקה בהווה. בלשון מטפורית, "מטילי הזהב" הטיפולים מוסתרים מאחורי הנזכר והנאמר ולצדיהם. אדלר, לעומת זאת, טען כי מטרת הסלקטיביות של הזכירה היא לקדם את המטרה הפסיכולוגית המוצפנת בזיכרון ולתמוך בה. היעד הטיפולי האדלריאני הוא להבין מה האדם שואף להשיג בעתיד, ואיך ישיג זאת, בהתאם למטרתו הפסיכולוגית. זיכרונות הילדות מסייעים להבין את המטרה, ו"מטילי הזהב" מצויים בזיכרונות עצמם, בכל מילה ומילה שלהם.

הפרק הבא בחלק השני עוסק בזיכרון הילדות כנרטיב. הנרטיב הוא פרשנות של היבט מסוים של העולם המעוצבת דרך נקודת מבט תרבותית או אישית. לכן כשאנו אומרים, בעקבות אדלר, כי הזיכרון המוקדם הוא סיפור סובייקטיבי הבנוי מחומרים שנבחרו באופן בררני כדי לקדם מטרה, אמרנו בשפה פוסט-מודרנית כי הזיכרון הוא נרטיב. המהפכה הנרטיבית והמחקר הנרטיבי באו לידי ביטוי שנים לאחר מותו של אדלר. אולם כתיבתו של אדלר על אודות זיכרונות מוקדמים מבטאת את הבנתו כי זיכרון ילדות הוא נרטיב מטרתי, המשקף במדויק את סגנון החיים של האדם. נרטיב זיכרונות הילדות מכוון להשגת המטרה הקיומית המבטיחה לאדם תחושת ערך ושייכות. המובאה הבאה מתוך אדלר מסכמת בבחירות את תפקודו החיוני של זיכרון הילדות כנרטיב – לסייע לאדם לנהל את חייו "כאן ועכשיו" לעבר מטרתו:

הזיכרונות המוקדמים [...] מסייעים מאוד לגלות מה נחשב כערך, שכדאי לחתור אליו, ומה מזהה כסכנה, שיש להימנע ממנה. הזיכרונות עוזרים לנו לגלות את סוג העולם, שאדם מסוים זה חש שהוא חי בו, ואת הדרכים שמצא מוקדם בחייו כדי לפגוש את העולם הזה. הזיכרונות מאירים את מקורות סגנון החיים שלו. הגישות הבסיסיות אשר הדריכו את היחיד במהלך כל חייו [...] הוא ברר אותן כדי שיגלמו את תחושתו על החיים, כדי שיוכל להוקירם בזיכרון שלו ולהשתמש בהם כתזכורות. את אלה הוא שימר כזיכרונותיו המוקדמים.

בהמשך שריג משווה בין תאוריות הנרטיב לבין תפיסת האדם בהגותו של אדלר. היא מדגימה ומסבירה, כיצד הנרטיב הוא כלי לאיזון עצמי, "כלב השמירה" של סגנון החיים, ומדגימה דרך ציטוטים מתוך אדלר, כיצד זיכרונות הילדות מייצרים עצמי מטרתי, ייחודי ויציב ושומרים עליו גם כאשר המציאות משתנה: "אין בנמצא זיכרון שרירותי או חסר משמעות. נוכל להעריך זיכרון רק כאשר נדע לבטח איזו מטרה הוא משרת [...] כל זיכרון נשלט על ידי נושא או על ידי מטרה סמויה מן העין, המכוונת את האישיות כמכלול. [...] [למשל] אם מטרת – חוויית העליונות של היחיד דורשת שירגיש 'אנשים אחרים תמיד משפילים אותי', הוא יבחר לזכור אירועים, שאותם יוכל לפרש כהשפלות".

את המובאה הבאה מתוך אדלר, המסכמת את הפרק, אהבתי במיוחד:

זיכרונותיו [של היחיד] מייצגים את 'סיפור החיים שלי'; סיפור שהוא חוזר עליו לעצמו כדי להזהיר את עצמו או כדי לנחם את עצמו, כדי לשמור שיתמקד במטרה שלו, כדי להכין את עצמו באמצעות חוויות מן העבר לפגוש את העתיד עם סגנון פעולה שכבר נבחן בעבר [...] וככל שיחול שינוי בסגנון חייו, גם זיכרונותיו ישתנו בהתאם; הוא יזכור אירועים שונים או שהוא יפרש באופן שונה את האירועים שהוא זוכר.

הפרק המסיים את חלקו השני של הספר עוסק בזיכרון הילדות כמטפורה. זיכרונות הילדות הם סיפורים שהם בחירות מטפוריות יצירתיות, המשוות משהו מן העבר למשהו מן ההווה באופן מטרתי ומחויב לסגנון החיים – אך לא לאמת ההיסטורית. שריג מציינת כי בעיקרו של דבר, אדלר תפס את החשיבה המטפורית ככלי להונאה עצמית, העובד באופן לא מודע בשירות סגנון החיים. דוגמה לכך היא בזיכרון הילדות הבא, שאיכותו המטפורית מתקיימת בזיכרון השלם באופן הוליסטי:

אני זוכר אירוע אחד כשהייתי תינוק בגיל חצי שנה. שכבתי בעגלה על גבי והתבוננת בחדר שמעלי... אבי הופקד לשמור עלי [...] אני זוכר שהוא היה מנגן בכינור וכאשר התקרב אלי הוא היה מפסיק את נגינתו [...] רצייתי שייקח אותי על הידיים, אבל הוא רק הסתכל, התרחק והמשיך לנגן. אני זוכר שהייתי מאוד מאוכזב ומתוסכל. איך אפשר לא לחבק תינוק מקסים כמוני?

בניתוח זיכרון זה עולה כי מטפורת התינוק המקסים חסר הישע והמתוסכל יסודה בהונאה עצמית: היא נוצרת ומועלית על ידי המטופל כדי לשמר מטרה פסיכולוגית – לקבל מאחרים אהבה ותשומת לב בזכות קסמיו האישיים ולהצדיק אותן שוב ושוב. הזיכרון מגלה לנו גם את כוחותיו (יכולת התבוננות, יכולת למיקום עצמו במרחב, מודעות עצמית לרצונותיו ולרגשותיו, יכולת פרשנית ואהבה לאחר), אך גם את תפיסת עולמו: העולם אינו הוגן, אני מקסים, אבל זה לא עוזר, אני רוצה להעניק אהבה, אבל לא יכול. כך למעשה הוא מצמצם את המציאות באמצעות המטפורה. אך המטפורה יכולה להיות גם כלי מעשיר, המרבד את המציאות. ישנו כוח מרפא במעבר ממטפורה מצמצמת למטפורה מרחיבה, וניתן לומר כי אחד היעדים המרכזיים בטיפול האדלריאני הוא לחשוף את הטעות הבסיסית שעליה נשענת המטרה הפסיכולוגית של המטופל ולהציע אפשרויות פרשניות נרחבות יותר למציאות חייו. בכך מבשילה דרכו של הקורא להגיע אל חלקו השלישי של הספר – העבודה עם זיכרונות מוקדמים.

בחלק נרחב זה של הספר שריג מציגה מגוון כלים שימושיים לעבודה עם זיכרונות מוקדמים; זאת תוך התייחסות לשתי שאלות: כיצד משתלבת העבודה עם זיכרונות ילדות בתהליך הטיפול האדלריאני, ואילו מטרות טיפוליות ממלאת העבודה עם זיכרונות הילדות בשלבים השונים של הטיפול. בפרק 8, "זיכרונות מוקדמים על רצף התהליך הטיפולי", הפרק הראשון בחלקו השלישי של הספר, שריג מציגה את הטיפול האדלריאני כרצף הנע על פני ארבעה שלבים: (א) יצירת הקשר הטיפולי; (ב) התחקיר הפסיכולוגי – ניתוח הדינמיקות המוליכות להבנת הפונה, אישיותו ובעיותיו; (ג) פירוש והסבר; (ד) הכוונה מחדש לקראת שינוי. היא דנה בתפיסותיו המקוריות של אדלר ובהרחבות ותוספות שהציגו תלמידיו למתרחש ולטכניקה בכל אחד משלבים אלו, ומשווה ביניהן.

בשלב הראשון של יצירת הקשר הטיפולי, אדלר ותלמידיו מדגישים את יצירת היחס של אמון וכבוד הדדיים ואת שיתוף הפעולה בין הצדדים. בשלב זה, השימוש בזיכרונות ועצם בקשת הזיכרון הם כדי ליצור אצל המטופלים אמון, תחושת נראות ותחושת מובנות; זאת על ידי הבנת הקשר בין הזיכרון לבין סיטואציה עכשווית משמעותית בחייהם.

השלב השני של התחקיר הפסיכולוגי (או מה שקרוי בגישות דינמיות מסורתיות "שלב האינטייק"), מטרתו המרכזית היא להבין את סגנון חייו של המטופל, לברר את התסמינים הנוכחיים וליצר הבנה טנטטיבית על הדינמיקה בין ה"כאן ועכשיו" לבין הילדות. דרך תיאור התחקירים של אדלר, דרייקוס, אברמסון, אקשטיין ואחרים שריג מציגה שפע של שאלות ונושאים לבירור בשלב זה של התחקיר הפסיכולוגי, תוך שימת דגש על הסביבה המשפחתית, החברתית והתרבותית שבה גדל הילד: שאלות על האחאים, תכונותיהם והדמיון והשוני בין המטופל וביניהם, היחסים בתוך המשפחה – הגלויים והסמויים, ערכי המשפחה, מאפייני הדמויות ועוד. טכניקה מעניינת להשגת מידע על המטופל ולהבנתו היא "טכניקת השאלה". השאלה המוצגת למטופל היא: "מה היה שונה בחיך לו היית בריא?", או בסגנון של אקשטיין, ברוח אדלר: "לו היה מתרחש עתה נס בחיך, וכל אתגרין היו נעלמים, וגם הבעיות היו נעלמות – מה היה שונה בחיך?" תשובת המטופל מסייעת להבין מדוע הוא חולה, ומה השימוש בתסמין הספציפי; זאת כדי להבין, מה הרווח או התירוף שהוא משתמש בהם כדי לתמוך במטרה הפסיכולוגית שלו. שלב "לקיחת" זיכרונות הילדות נעשה כחלק מהתחקיר, והוא משמעותי בהבנת סגנון החיים של הפרט. מעניין לציין את תוספותיו של אקשטיין, שהזמין את המטופל בסדרת השאלות על הילדות לתאר חוויה מעצבת בילדותו: "תאר חוויה מעצבת בילדותך; מה הרגשת ביחס אליה? מה המסקנות שהסקת בעקבותיה?" וגם: "ספרי על אירוע שהיה בשבילך 'חויית שיא', רגע יוצר דופן יחיד ומיוחד בחיך שבו הרגשת מאושרת". חשיבות העבודה בשלב התחקיר עם הזיכרונות היא מכרעת, שכן המידע העולה מהזיכרונות מצטלב עם שאר פריטי המידע המלוקטים בשלב זה, משלים אותם ושוֹפך עליהם אור. הוא מנותח להבנת סגנון החיים ולהבנת המטרה הפסיכולוגית של המטופל.

השלב השלישי בטיפול האדלריאני הוא שלב חשיפת הפירוש וההסבר. אדלר הסביר כי חשיפת המטופל למטרה המוטעית שבבסיס סגנון החיים שלו היא נקודה מכרעת בטיפול. לדבריו, המבחן היחיד לתקפות האבחנה והפירוש הוא קבלתם על ידי המטופל, ויש צורך לחשוף ולהסביר את הפירוש בזמן הנכון. חשיפה טרם עת עלולה להתפרש על ידי המטופל כעלבון, לכן ההמלצה היא למסור הפירוש באופן חלקי ובהדרגה ולשמור על תחושת הערך של המטופל, לעתים באמצעות שימוש בהומור. הבדיחה הבאה מתאימה למשל למקרה של התנערות מאחריות למתרחש בחיים: "בחור אחד מגיע למירוץ סוסים ופוגש שם חבר שלו – כולו מלוכלך ובגדיו קרועים. 'מה קרה לך?' הוא שואל אותו. החבר עונה: 'הגעתי למירוץ, התכופתי לרגע לקשור שרוך, משהו שם עלי רתמה, אז הייתי חייב לנצח'". דרייקורס המשיך והמליץ להתייחס אל הפירוש כאל השערה, מתוך הבנה עמוקה שרק המטופל יכולה לתת לפירוש תוקף. אברמסון הוסיפה שבתפיסתה, המטפל האדלריאני הוא גם מחנך ומורה, המעביר למטופל תפיסות, עמדות וערכים. בשלב זה מבחינתה, המטפל חולק עם המטופל את העבודה שההנחה הבסיסית שלהם, שהם תופסים אותה כאמת אובייקטיבית, אינן אלא תפיסה סובייקטיבית; לדוגמה:

את זוכרת שסיפרת לי כמה "חמים" ו"טוב בלב" הרגשת אחרי שגילית את הטעות בתוצאות הבדיקות שלך והתקשרת לבית החולים לסדר את זה? יכול להיות שאת מרגישה שזה מאוד חשוב לבדוק בעצמך שהכול בסדר, ואז גם לתקן את מה שלא בסדר? ייתכן שכשאת עושה דברים כאלה, את מרגישה הכי טוב עם עצמך? לפעמים קוראים למצב הזה 'תנאי לערך'; הכוונה כאן היא שרק אם את עושה משהו או רק אם את לא עושה אותו, זה נותן לך הרגשה שיש לך ערך כבן אדם, אז יכול להיות שהתנאי שלך לערך הוא למצוא מה לא בסדר, ואז מיד לסדר ולתקן את זה?

בשלב זה של חשיפת הפירוש וההסבר, אפשר לחזור ולהיעזר בזיכרונות כשפה שהמטופל ירגיש בה בבית. קל יותר להבין ולקבל משפט המנוסח מטפורית, כאשר שפת המטפורה מנוסחת ולקוחה מהזיכרון עצמו.

השלב הרביעי והאחרון בטיפול האדלריאני הוא שלב ההכוונה מחדש לקראת שינוי. זהו השלב המכוון לפתור את בעיותיו של המטופל, באמצעות "תיקון תמונת העולם השגויה והקבלה החד-משמעית של תמונת עולם בוגרת". גם בשלב זה אדלר השתמש במגוון טכניקות, והן מצויות בשימוש גם אצל ממשיכיו – החל מטכניקת הפסיכולוגיה הפרדוקסלית של אדלר עצמו וכלה בשימוש ב"טכניקת המראה" של מורנו, שהומלצה על ידי דרייקורס, או בטכניקת "חנות הקסמים האדלריאנית", שפיתחה אנאבלה שקד. כל הטכניקות נועדו לעזור למטופל להשיג שינוי. אולם מעבר לטכניקות בולטת החשיבות המרכזית שיש בתהליך השינוי לעידוד, העידוד שמגיע הן ממשפחתו של המטופל ומסביבתו הקרובה והן מהמטפל. בשלב ההכוונה מחדש אפשר להשתמש בטכניקת שכתוב זיכרונות קיימים או אף בהמצאת זיכרונות מוקדמים בדיוניים; זאת על מנת לדמות את התממשות השינוי. שריג מפנה אותנו גם לפרק האחרון בספר, העוסק בעבודה עם זיכרונות מוקדמים בשלב ההכוונה לשינוי. הפרקים הבאים בספר עוסקים בזיכרונות מוקדמים בשלבי הטיפול השונים, והראשון בהם, פרק 9, עוסק בזיכרונות מוקדמים בראשית הטיפול.

בתחילת הפרק אנו נזכרים בכך שזיכרונות מוקדמים משקפים את פרשנותו של המספר לסוגיה המטרידה אותו במציאות חייו "כאן ועכשיו": "חשוב לזכור שהזיכרונות המוקדמים הם על אודות עכשיו, לא על אודות אז". מכאן אנו עוברים לתהליכי ההזמנה של זיכרונות מוקדמים. שריג מקפידה גם כאן לתאר תהליכי הזמנת זיכרונות לפי תאורטיקנים שונים ומשווה בין רעיונותיהם ודרכי חשיבתם. אולם ההליכים דומים אצל רוב התאורטיקנים: (א) הזמנה למסור זיכרון: "חשוב על התקופה המוקדמת ביותר בחייך. מהו האירוע הראשון בחייך שאתה יכול לזכור, אירוע שתוכל לספר עליו במילים: 'אני זוכר שיום אחד?'"; או: "חשוב הכי רחוק שאתה יכול, וספר לי את הדבר הראשון שאתה זוכר"; (ב) חיפוש מוקד: "מהו הפרט החי ביותר בזיכרון? איזה חלק בזיכרון הכי בולט לך?" (ג) היזכרות ברגש: "מה הרגשת בזמן האירוע?" (ד) הזמנת זיכרון נוסף: "מהו הזיכרון הבא שלך? מה הזיכרון הבא שעולה לך?" לאחר רישום הזיכרונות מילה במילה, ניתן לחקור, לעבות, להבהיר, להוסיף ולתקן את הזיכרונות יחד עם המטופל.

בניתוח הזיכרונות הדגש הוא על המוקד ועל הרגש. המוקד, או "הפרט החי ביותר" בזיכרון, מייצג את תמצית הזיכרון כולו. הוא מציג למטפל את הסוגיה שבה

המטופל עסוק, הסוגיה שסביבה מתממשת מטרתו הפסיכולוגית ומתקיים התנאי לערך העצמי שלו. הרגש הוא הרמז הפרשני המרכזי. הרגשות משקפים כיצד המטופל פירש את האירוע, ומהן המסקנות שהסיק מן המתרחש סביב הסוגיה המרכזית; לדוגמה, מירי מספרת על מסיבה בכיתה א שבה דקלמה לפני ההורים. היא מתארת בפירוט רב כיצד הייתה לבושה ואת פרטי האירוע. בזיכרון המקורי, המוקד היה דקלום מול ההורים והרגשת גאווה גדולה, תחושת ערך עצמי, התרגשות ושמחה. מניתוח אירוע זה ניתן להבין מה הסיקה מירי על עצמה ועל החיים: "בחיים מוכרחים להצטיין במשהו כדי להיות שייכים ובעלי ערך; לי יש יכולת להצטיין אקדמית יותר מרוב האחרים, ואני גם יכולה לקבל הכרה בכך, על כן זו תהיה דרכי בחיים". ניתן גם לראות מהי הטעות המרכזית של מירי דרך זיכרון זה: "רק כשאני מקבלת הכרה בכך שאני מצטיינת יותר מרוב האחרים בנוכחות עדים משמעותיים לי אני מרגישה שייכת ובעלת ערך, ויש לי יכולת ואומץ להמשיך להצטיין יותר מרוב האחרים". אולם אם הרגש היה אחר, כמו למשל חוסר ביטחון או חרדה, הרי החוויה של אותו זיכרון הייתה שונה לחלוטין, וכך גם המסקנה ממנו: "בחיים מוכרחים להצטיין במשהו ולקבל הכרה פומבית על כך, כדי להיות שייכים ובעלי ערך. אבל אני לא באמת יכולה להצטיין... האנשים החשובים בחיי חושבים שאני תלמידה מצטיינת, אבל בעצם זה לא ממש כך". דוגמה זו מבהירה היטיב את חשיבותו העצומה של הרגש הנלווה לזיכרון בהבנת המטרה הפסיכולוגית והתנאי לערך העצמי, כפי שהם משתקפים בזיכרון הילדות.

דגש מיוחד מושם על הזיכרון הראשון העולה במפגש הראשון. זיכרון זה מהווה משאב להבנת החוזה הטיפולי הסמוי, ובמילים אחרות, זיכרון זה מביא אותנו אל תמונת דפוס הציפיות של הפונה מאחרים בחייו. על המטפל לנסות להקשיב ולהשיב טנטטיבית לשאלות, כגון: כיצד המטופל מצייר לעצמו את הדמות המיטיבה האידיאלית? האם המטופל בוטח באחרים ומשתף פעולה עמם? למה המטופל זקוק כדי לבטוח באחר? על המטפל לזכור כי הזיכרון הראשון עולה תמיד בהקשר של "כאן ועכשיו", ולכן הוא יכול לסייע לנו להבין למה המטופל מצפה מהתהליך הטיפולי. הפרק הבא, "זיכרונות מוקדמים כמשאב לעידוד", פותח בציטוטים מאדלר, דרייקורס ואחרים על אודות מרכזיותו של העידוד כמשאב עצמי ובתהליך הטיפול. הפרק כולו עוסק במטפל האדלריאני, המעודד את המטופל שאינו מסוגל לעודד את עצמו – עד שהוא ילמד לעשות זאת בעצמו: "ההצלחה [...] תלויה באומץ, ותפקיד הפסיכולוג הוא להפוך את רגש הייאוש לרגש של תקווותיות". זיכרונות הילדות משמשים בתהליך זה ככלי מרכזי. תוכני הזיכרון משקפים למטפל את כוחותיו של המטופל, והמטפל המעודד מתקף כוחות אלו, משקפם למטופל ועוזר לייצר נרטיב חדש, שיעצב מחדש (reframe) את פרשנות המטופל על עצמו לפרשנות חיובית מעודדת ומייצרת תקווה. בתוך שלל הדוגמאות ישנו גם תת-פרק קטן שבו מתייחסת שריג להתבוננותה של ד"ר רחל שפרון על ההתמכרות. לפי שפרון, ההתמכרות במובנה הרחב ביותר נובעת מהיעדר תחושות שייכות ומשמעות ומתחושת חוסר הערך העצמי הנובעת מחוסר זה; כלומר ההתמכרות היא התנהגות שהמתמכר בוחר

כדי להשיג תחושה של רווחה רגשית מיידית, נטולת מאמץ והתמודדות במצבים יוצרי מתח, לחץ וכאב. שפרון מוסיפה כי אנשים יצירתיים במיוחד שלא מצאו דרך לממש באופן מספק את היצירתיות שלהם, נתונים במיוחד לסכנת התמכרות. דרך הטיפול האדלריאנית ששפרון מציעה לבעיית ההתמכרות היא עידוד על בסיס הזיכרונות המוקדמים. מובאות דוגמאות המראות כיצד בתהליך יצירתי לשלעצמו, המטפלת מזהה את הכוחות היצירתיים של המטופלת ומראה לה את הסכנה בשימוש מופרז בכוחותיה, שעלול להביא להתמכרות, ומעודדת אותה להשתמש בכוחותיה באופן מבוקר ומועיל.

קודם לעיסוק המרכזי באופני הפירוש של הזיכרונות המוקדמים, שריג עוסקת בקצרה במקומם של הזיכרונות הלא ספונטניים – הן בזיכרונות מוזמנים ממוקדי נושא, שהיא דנה ביתרונותיהם בהגעה לחומר שקשה או בלתי אפשרי להגיע אליו בדרך אחרת, וגם בחסרונותיהם, ובעיקר באבדן כוחם ההשלכתי, והן בהשתלת מידע בזיכרונות משוכתבים ומומצאים. היא שבה ומזהירה בנוגע להיבטים האתיים של עבודה עם הכלים העצמתיים, הן של הזיכרונות והן של הדמיון, אך גם מציינת את היתרונות שקלינאי מיומן וזהיר יכול להפיק בשכתוב הזיכרון למטרת תחקיר. הפרק על שיטות לפירוש הזיכרון המוקדם בשלב התחקיר עוסק במגוון של גישות, שיטות וכלים לניתוח זיכרונות. שריג מציגה כ-25 כלים ושיטות, משווה ביניהם ומביעה דעתה על שימושיותו של כל אחד ואחד מהם. אהבתי את שיטת ניתוח האמונות והערכים בסגנון החיים על פי מוזאק ודי פייטרו, המודגמת על הזיכרון הבא: "הייתי בכיתה ה', המורה שאלה מה זה 'פוזמקאות', ואני ידעתי, כי קראתי את זה בספר, היא כל כך שיבחה אותי [...] וזה רומם אותי". המוקד: רואים אותי ואני יודעת; מחיאות כפיים. הרגש: גאווה. בניתוח הזיכרון ההתייחסות היא לכמה שאלות מפתח:

- א. תפיסה עצמית: מה אני? מי אני? מה משפיע עלי? אני כנראה ילדה בעלת יכולות יוצאות דופן, אבל כדי לחוות זאת ולהרגיש בעלת ערך, אני זקוקה לכך שמישהו בעל סמכות יראה את היכולות האלה וישקף לי אותם באמצעות דברי שבח.
- ב. אידאל העצמי: מה עלי להיות או לעשות כדי שאחוש משמעותי בעולם? כדי שאוכל להשתייך? עלי להצטיין בידע שלי יותר מאחרים.
- ג. דימוי עצמי: איך אני רואה את עצמי מול האידאל העצמי שלי? כשאני מצטיינת ומישהו רואה זאת ומצייץ זאת, אני מגשימה את האידאל העצמי שלי ומרגישה מרוממת, אבל כשזה אינו קורה, אני מרגישה נחותה ביחס לאידאל העצמי שלי וביחס לאחרים.
- ד. תמונת העולם: מהם הרעיונות והמחשבות בהיגיון הפרטי שלי? כדי להיות בעלת ערך ולהשתייך, צריך להתרומם מעלה מעל כולם; אם לא מצטיינים נעלמים ונמחקים; זהו עולם תחרותי, שבו אפשר להצליח רק באמצעות יכולות יוצאות דופן.
- ה. האמונה האתית: מהם העקרונות המוסריים שעל פיהם אני חיה? רק מי שבאמת מגיע לו זכאי להרגיש שייך ובעל ערך. בתחושת ערך צריך לזכות, ואי-אפשר לקבל אותה סתם כך.

לאחר הסקירה המקיפה על הגישות והטכניקות השונות, שריג מציעה הצעה משלה לניתוח זיכרון הילדות בגישה אדלריאנית הוליסטית, נרטיבית ותאורטית ואף מדגימה את שלוש השיטות בניתוח זיכרון ילדות, בגישה של צעדים הנבנים זה על גבי זה: צעד ראשון – התרשמות כללית מנושא הזיכרון על פי התוכן הקונקרטי; צעד שני – הבנת הסוגיה המאתגרת את סגנון החיים על פי הקשר בין הנושא, המוקד והרגש; צעד שלישי – אינטגרציה מטפורית של התובנות. עתה יש לעבור לניתוח נרטיבי מטפורי של הזיכרון על ידי ניתוח הקדימון שלו: ניתוח גורמי הרקע, אפיוני המשתתפים – מטרותיהם ותפקידיהם ביצירת הנרטיב, וניתוח העלילה עצמה. לבסוף שריג מציעה כלי לניתוח אדלריאני ממוקד של סגנון החיים, כלי המתבונן על הממדים הבאים:

- א. כוחות ומשאבים: מהם הכוחות ומשאבי הפעולה המתגלים בזיכרון?
 - ב. כיוון התנועה – אינטרס חברתי: מהי רמת האינטרס החברתי של המטופלת? האם הכוחות שלה מנוצלים בצד המועיל או הלא מועיל של החיים?
 - ג. רמת התנועה: מהם רמת הפעילות ואופי הפעילות של המטופלת?
 - ד. תמונת העולם והחיים: אילו אמונות, מחשבות, ערכים והנחות יסוד יש למטופלת על העולם? איך לתפיסתה החיים צריכים להיות?
 - ה. תמונת האחרים, תפקידם והיחסים עמם: איך המטופלת תופסת אחרים בעולמה? מה תפקידם ומקומם בעולמה? מהי מערכת היחסים בינה לבינם?
 - ו. תמונת העצמי: ערך, תפיסת כוחות, מקום (תחושת שייכות) ותפקיד.
 - ז. הסוגיה המאתגרת את סגנון החיים של המטופלת: מהי הסוגיה המרכזית שבמרכז הזיכרון על פי המוקד? מהי עמדתה של המטופלת כלפי סוגיה זו? מהו הקשר בין מרכיבים אילו, ומה ניתן ללמוד ממנו על המצבים המאתגרים אותה בחייה?
 - ח. המסקנה הקיומית – המטרה הפסיכולוגית, התנאי הקיומי לתחושת שייכות וערך עצמי: מה חייב להתקיים בחיי המטופלת כדי שתחוש שייכות ובעלת ערך?
 - ט. המסקנה האופרטיבית – דרכי התנהלות: אילו מסקנות הסיקה המטופלת מתפיסת העולם, מתפיסת העצמי ומתפיסת האחרים על אופן ההתנהלות הנכון בחיים? באילו דרכים היא פועלת למימוש מטרתה?
 - י. המבוי הסתום – נקודת השבירה: ממה המטופלת תתאמץ להימנע כמעט בכל מחיר? מה עלולה להיות נקודת השבירה שלה?
 - יא. פוטנציאל ההתמכרות: היכן יש סכנה לשימוש יתר בכוחות?
 - יב. יעד להרחבה: באיזה מקום אפשר להגמיש את התנאי הקיומי של המטופלת? על מה עליה לוותר כדי להימנע ממחירים שהיא מגדירה ככואבים מדי?
- הפרק מסתיים בסדרה של כלים לניתוח רצף של זיכרונות מוקדמים ובהמלצה על העמימות, כלומר להשאיר מקום למשהו לא מובן וגם למידה של ספק.
- הפרק האחרון בספר עוסק בעבודה עם זיכרונות מוקדמים בשלב ההכוונה לשינוי. הרעיון המרכזי הוא ששינוי אינו יכול להגיע כתוצאה ממודעות או מוטיבציה בלבד. אלו הם תנאים מקדימים, אך הם אינם יוצרי שינוי כשלעצמם. יש צורך בעידוד והכוונה ליישום מעשי של השינוי. טכניקה מרכזית לכך היא שכתוב (reconstruction)

של הזיכרון המקורי. בכך יוצרים יחד עם המטופל תהליך שבו הוא מתנסה בדמיונו בחוויות ואפשרויות חדשות, ומכאן הדרך לשינוי קצרה יותר. בפרק זה המחברת סוקרת אפשרויות שכתוב שונות. שיטתו של ריצ'ארד קופ לדוגמה נראית כך: הגדרת הבעיה – המטפל שואל היכן המטופל "הכי תקוע" בחייו; מיקום הבעיה בזמן ובתחושה הגופנית; העלאת זיכרון מוקדם; קביעת מוקד ורגש בזיכרון המקורי; שכתוב הסצנה – המטפל מנחה את המטופל לשכתב את הסצנה כך שתהיה אידאלית; קביעת מוקד ורגש לזיכרון המשוכתב; קישור הזיכרון המשוכתב להווה – המטפל מבקש מהמטופל לקשר את הזיכרון המשוכתב לבעיה בהווה; מציאת רמזים לפתרון הבעיה בהווה בזיכרון המשוכתב – המטפל מקריא למטופל את הזיכרון המשוכתב ומבקש ממנו לראות אם יש בו משהו שיכול לתת לו רעיון איך להתמודד עם הבעיה במציאות, "כאן ועכשיו". טכניקה זו משתמשת בכוחותיו היצירתיים של המטופל כדי לשנות חוויה מעיקה וגם מיישמת עיקרון אדלריאני חשוב של קישור בין חוויות העבר למציאות הבעייתית בהווה. אהבתי את הרעיון של המחברת להשתמש בשירה של ויסלבה שימבורסקה, "שלולית", כפעילות מקדימה לשכתוב עצמאי של חוויה לא רצויה, שכתוב הממוקד בטעויות בזיכרון הפרטי אשר משתקפות בזיכרון המקורי:

שְׁלוּלִית/ ויסלבה שימבורסקה

אֲנִי מֵיִטִּיבָה לְזָכֹר אֶת הַפֶּחַד הַזֶּה מִן הַיְלָדוּת.

נֶהְגַּתִּי לְעֻקּוֹף שְׁלוּלִיּוֹת,

בְּעֵקֶר אֶת הַחֲדָשׁוֹת, לְאַחַר הַגֶּשֶׁם.

הֵרִי יִתְכֹן שְׁלֹאֲחַת מֶהֵן אֵין קְרֻקְעִית,

אִם כִּי דוֹמָה הִיא לְאַחֲרוֹת.

אֲדָרֵךְ וּלְפִתַע אֶשְׁקַע כְּלִי,

אֲתַחִיל לְנִסֵּק מִטָּה,

אֶל הַעֲנָנִים הַמְשֻׁתְּקָפִים

וְאוֹלֵי רְחוֹק יוֹתֵר.

אֲחֵר כֶּךָ הַשְּׁלוּלִית תִּיבֵשׁ,

תִּיִסְגֵר מֵעָלֵי,

וְאֲנִי תִתּוֹמָה לְעֵד – הֵיכֵן –

עִם צְעָקָה שְׁלֵא תִצּוּף אֶל פְּנֵי הַשֵּׁטַח.

רק מאַחַר יוֹתֵר תִּבּוֹא הַהֶבְנָה:

לֹא כָל הַהֲרַפְתָּקוֹת הַרְעוֹת

כְּלוֹלוֹת בְּחֻקֵי הָעוֹלָם

וְגַם אֵלוֹ קָצוֹ,

לֹא הִיוּ יְכוֹלוֹת לְקָרוֹת.

בטכניקת העבודה, המחברת דנה עם המטופלת על שלושת הבתים הראשונים של השיר. יחדיו הן דנות על הבעיה של הילדה, על מחשבותיה, רגשותיה ופעולותיה,

על ה"פטנט" שהמציאה כדי להתגבר על הבעיה שלה ועל המחיר שהיא משלמת על ה"פטנט" הזה. לאחר מכן מוזמנת המטופלת לבחור זיכרון אחד מזיכרונות הילדות שלה ולדון עם המטפלת בשאלה: "מה לדעתך הייתה יכולה להיות השלולית שלך?" תוך כדי הדיון ניתן לגעת בתפיסות המוטעות בהיגיון הפרטי של המטופלת ואז לבצע שכתוב עצמאי של הזיכרון, תוך התמקדות בטעויות בהיגיון הפרטי כפי שהשתקפו בזיכרון המקורי.

לסיכום: בין שירה הפותח של אגי משעול לשירה המסיים של ויסלבה שימבורסקה, שריג מציעה לנו אוצר של ידע – שילוב בין תאוריות, קטעי ספרות ושירה, אירועי חיים וזיכרונות ילדות והצצה לעולמם של חוקרי הספרות והנפש. זהו ספר מקיף, או אולי עדיף לומר – אנציקלופדיה, המסכמת לנו את הידע הקיים אצל מגוון הוגי דעות אדלריאניים בתחום זיכרונות הילדות. הוא שימושי לפסיכותרפיסטים המעוניינים להרחיב את עולם הידע שלהם בתחום השימוש בזיכרונות הילדות ככלי טיפולי ואבחנתי, ולמרצים וחוקרים המעוניינים להתבונן על הנפש מזוויות והקשרים שונים. הספר אינטגרטיבי, עשיר ומעניין.

כוחם של זיכרונות ילדות: אוצר טיפולי וחוויתי, תיאוריה ויישום

מאת: דפנה פקר

אבן יהודה: אמציה, 2016 (335 עמודים)

הדס זאבי סלע

בפתיחת ספרה, דפנה פקר מספרת שגמלה בה ההחלטה לצאת למסע כתיבת הספר אחרי שנים של התלבטות בנוגע לרעיון. מורתה ורבתה, מיכה (מיכאלה) כץ, המליצה לה שלא לעשות זאת, כיוון שהחומרים גולמיים, אמורפיים ויצירתיים מכדי להתגבש למבנה ספרותי שישמור על הקסם של הרעיון, אך הכותבת אתגרה את עצמה והמשימה צלחה בידה. פקר מציעה שיטת אבחון וטיפול הנשענת על התאוריה האדלריאנית, המבוססת על עבודה משותפת של המטפל והמטופל, ואשר מטרתה להציף מקבץ של זיכרונות ילדות מוקדמים. ניתוחם ופירושם של זיכרונות אלה משרטטים מפת דרכים שעליה מסומנים קווי היסוד של סגנון החיים והאישיות, ומכאן גם מובנים הקשיים.

לטענת המחברת, העיסוק בזיכרונות המוקדמים כמו גם ניתוח החלומות הם חלק בלתי נפרד ממשנת אבות הפסיכולוגיה – פרויד וממשיכי תורתו הפסיכואנליטית. עם זאת, קווי היסוד המוצגים בספר נשענים על עקרונות הגישות הקוגניטיבית, ההומניסטית, החינוכית והאדלריאנית. הגם שכל גישה תייחס מהות וחשיבות שונות לזיכרונות המוקדמים, ניתוחם הוא מיסודות הפסיכותרפיה, ועל כן הספר מהווה תרומה לחידוד ההקשבה, לדיוק הניתוח ולהעמקת התערבות אנשי המקצוע בכל שיח טיפולי.

סקירת רשימת הנושאים

פרקים א–ג פורשים דיון תאורטי על היווצרות הזיכרונות המוקדמים. בתחילה הכותבת מעמיקה בהבנת מהותם של זיכרונות הילדות ומתארת כיצד הם נוצרים וכיצד הם נצורים באלבומי התמונות ובספרי הזיכרונות. זיכרונות נוצרים מהמנהג שלנו לספר על עצמנו, על חוויות היום-יום ("איך היה בגן?" "מה עשית אצל סבא וסבתא?"), ודרכם מתהווה אחת הצורות הראשוניות ליצירת קשר עם האחר. בפרק ב הכותבת מרחיבה את היריעה על תפקידם של זיכרונות מוקדמים ושל אלו שנאספים במשך החיים כ"ריפוי" חוסר הוודאות הקיומי המוטבע בנו, כחלק מההבנה שהאדם ארעי וזמני בעולם הזה. כל תנועה קדימה הכרוכה בתכניות החיים – לימודים, עבודה וכדומה – היא בו בזמן גם תנועה לעבר הסוף, וזיכרונות ילדות מוקדמים הם האמצעי להבטיח מקום במרחבי החיים. הזיכרונות המסופרים על המשפחה, ובפרט על הדמויות ההוריות, הם מקור מחזק ומעצים, שכן הם מבליטים עקיבות ונחישות בנוכחות האדם עלי אדמות.

פקר כותבת כי בערוב ימיו אדם מתקלף מנכסיו והישגיו, ותוארי הכבוד שקיבל אינם עוד בעלי ערך ומשמעות בעיניו. אך המשאב השמור הוא אוסף הזיכרונות מילדותו, שהזדקנו עמו ולא נטשו אותו. בהתרפקות על זיכרונות מוקדמים הוא משחזר את מהות חייו מילדותו – אוצרו האישי, המשרה תחושת משמעות ושייכות. הזיכרונות הופכים להיות טביעת האצבע של הילד והמתבגר, במטרה לחזק ולהעצים. פקר מדגישה שהזיכרונות אינם נושאים אופי אובייקטיבי, כך שהעובדות אינן משמעותיות, אלא התפיסה, הפרשנות והרגש המתלווים אליהן. בהקשר זה היא מתארת כיצד כל אחד מהאחים במשפחה זוכר תמונות ילדות בצורה שונה, אף שכולם היו נוכחים באותו אירוע. בפרק זה הכותבת מציינת שישנה סיבה לכך שאנו זוכרים זיכרונות מסוימים, ואילו אחרים נעלמים מאתנו, וכי ישנה סיבה לרצף הנוצר בין הזיכרונות. את ההמשותף לרעיונות הללו היא מספקת בהמשך.

בפרק ג הכותבת מגישה את העקרונות הקוגניטיביים וההומניסטיים של התפיסה האדלריאנית, שממנה היא מושפעת. האדם מפעיל שיקול דעת בכדי להתגבר על מכשולים ומפעיל מנגנוני ויסות ושליטה קוגניטיביים ורגשיים על היצרים, הדחפים החייתיים והתשוקות. "סגנון חיים" הוא המונח המקפל בתוכו את התפיסות, השיטות והאמצעים המשמשים את האדם להשיג תחושת שייכות ולממש את עצמו. סגנון החיים הוא דינמי, אך המטרות והאתגרים כפי שהתגבשו בילדות המוקדמת נשארים ללא שינוי. פקר פורשת בהרחבה את הגורמים שמעצבים את סגנון החיים: אווירה משפחתית, מערך משפחתי ודרכי חינוך. כמו כן היא מוסיפה רשימת היגדים משפחתיים המחלחלים לאישיותו של הילד ומעצבים את סגנון החיים שלו. הפרק מסתיים ברשימה עשירה של היגדים מעצבים מתחומים שונים, שבתוכם הקורא יכול "לשמוע" את עצמו ואת בני משפחתו. לדוגמה היגדים על כסף ופרנסה: "כסף בא והולך", "כסף לא גדל על העצים", "מה עושים ההורים של החבר שלך?" "לא עוזבים ככה סתם עבודה", והיגדים על ערכים וחינוך, לדוגמה: "אם אין שכל, יש רגליים", "קודם לסיים שיעורי בית ורק אחר כך לשחק", "כשיהיו לך ילדים, תביני".

פרקים ד-ו פורשים מבחר שיטות לאיסוף המידע הנדרש לאבחון סגנון החיים. פקר מפנה למקורות שונים, כולל שאלון בן שמונה פרקים, שחיברה. היא מוסיפה כ-20 שאלות שבאמצעותן ניתן לאבחן סגנון החיים ולהתבונן בו, כגון: "באיזה שלב במחזור החיים נמצא המספר?" "האם הטקסים והמנהגים מילדותו עוברים?" "מהי שפת גופו?" "האם ישנם מילים ורגשות חוזרים?" "מה הרגש שחוזר על עצמו בטקסט?" "מהן המילים שחוזרות על עצמן?"

לאחר מכן מוצגות שיטות לניתוח הזיכרונות. הגישה הקלסית מונה חמישה קריטריונים: (א) מהי תפיסת העולם? (ב) כיצד אנו תופסים את עצמנו? (ג) מהו האידיאל, החלום (HLSB – How Life Should Be)? (ד) כיצד אנו תופסים סיכונים וסכנות בחיים? (ה) מה הם המשאבים והכוחות שיש בנו כדי לחיות את חיינו? לאחר ניתוח הזיכרונות המטפל מגיש למטופל סיכום של מפת סגנון החיים, צמוד ככל

האפשר לניסוחים המקוריים של האחרון. לאחר עיון משותף בסיכום הוא עורך אותו מחדש, עם התייחסויותיו של המטופל.

זו שיטה מעניינת המעודדת יצירה מחדש של הזיכרון (reframing), תוך תנועה לכיוון מה שהיה עדיף שיהיה – HLSB, ומתכתבת עם מושגים מקבילים מעולם הטיפול הנרטיבי של וייט ואפסטון (White & Epston, 1990), כגון הסיפור המועדף ועריכה מחדש. פקר אינה מזכירה את הטיפול הנרטיבי, ואולי אין זה מן ההכרח, כיוון שפרקי התאוריה עשירים ורוויים ממילא.

החלק השלישי, **פרקים ז-י**, הוא החלק היישומי והמעניין ביותר בספר. פקר מדגימה מתוך **טיפול פרטני** טכניקות ניתוח ופירוש בסוגיות של **אהבה ואינטימיות מול מימוש עצמי**, **חוסר אמונה ביכולות העצמי ובחירות מקצועיות מתוך עולם פנימי**, תוך שימוש בשיטות הניתוח מהפרקים הקודמים. פרק ח, המנתח זיכרונות מוקדמים **בקבוצה** – מרתק. פקר מציגה רעיונות יצירתיים במיוחד עבור קבוצות עם קושי והתנגדות. מרכיבי הניתוח, שהוצגו בפרקים הקודמים, משתכללים בשל הטכניקות הנוספות; לדוגמה פקר מציעה להיזכר בלוח בכיתה, בחדר השינה או בתבשיל ולחבר מהם זיכרון. הטכניקות מתמקדות גם ביחיד בקבוצה, לדוגמה: הקבוצה מספרת שוב את הזיכרון של המספר, והמספר בוחר גרסה מועדפת עליו כיצירה מחדשת של הזיכרון. בניתוחים הקבוצתיים נשנית התמה של **חוויות זרות מול שייכות וניכור מול תחושת נועם**. פרק ט ממשיך את הקו המרתק של קודמו ומציע התערבות הממוקדת בזיכרונות מוקדמים ב**טיפול זוגי**. מתוך הדוגמאות נפרשת מתודה אפקטיבית, המשקפת כיצד סיפורי זיכרונות עשויים להבהיר לבני הזוג מהו שורש המחלוקת. הם נאבקים בגלוי על ערך הכסף ועל תקציבים, על מנהגי ניקיון או עזרה בבית, על הקשבה וכבוד, אך למעשה זהו גישוש בלתי פוסק אחר סיפוק שתבניתו עוצבה בשלבים מוקדמים (סגנון חיים) ומתבהרת כעת, עם השיתוף. פקר מקפידה גם על ציות לכללי ההקשבה בזמן שבו הזוג מספר, על מנת לא לשחזר **דפוסי תקשורת** לא יעילים ולאפשר לזיכרון המוקדם לקבל את המקום המגיע לו. תרומה נוספת לטכניקה היא בערך התרפויטי שלה במובן זה שהזיכרון אינו מתקפה, אלא סיפור אישי, וההקשבה לו מהווה אתנחתא זוגית מ"גירוד הפצע", הניכרת בשינוי נימת הקול, בשינוי האווירה בחדר ובמידת ההתעניינות בין בני הזוג.

לבסוף, **פרק י** מתאפיין בבחירה מעניינת של המחברת לסיים את הספר בזיכרונות גולמיים העוסקים בכוחות ובפרידה, ללא מתן ניתוח ופרשנות. פקר בוחרת שלא לסיים ברוח האמירה, "הוכחתי את מה שהיה עליי להוכיח", אלא משאירה את עבודת הפירוש והניתוח ברקע ונותנת לזיכרון המסופר "לדבר בעד עצמו". בשלב זה של הקריאה הבנתי שהספר נבנה בצורה תהליכית ומדורגת דייה בכדי לאפשר למידה משמעותית, כך שבמהלך הקריאה של הזיכרונות בפרק זה ניתן לחוש בהפנמת החומרים היישומיים המלווים את הפרקים הקודמים.

פקר מגישה מנה אחרונה מתוקה ובה זיכרונות ילדות של בני 8–10, המאופיינים בתמימות, ישירות ודיוק.

נקודות חולשה וחוזק

תרומתו של הספר ניכרת בהכנה התאורטית הנרחבת לפרקי הניתוח. הפרקים התאורטיים (א-ו) פורשים מידע רחב בדרך עניינית, אך לצד זאת לעתים חשתי בעריכה לא מהודקת, בחיבור חלש בין הנושאים ובחזרתיות מפרק לפרק (לדוגמה מקומה של המטפורה). תמלילי ההקלטה של מיכה כץ בחלקים התאורטיים מיותרים. את תוכנם ניתן היה לקצר בשפה נהירה במקום להביאם בשפה מדוברת. כמו כן, לעתים קיים פירוט שנחוה כרשימה בלתי נגמרת, כך שבהיעדר חלוקה פנימית לנושאים והבאת דוגמאות, רמת הדריכות והעניין יורדת. לדוגמה, את רשימת 20 המרכיבים להתבוננות בסיפור ניתן היה לחלק לתת-קבוצות, כגון: מרכיבי סגנון, מרכיבי תוכן, מרכיבים בהגשת המספר ומרכיבים הקשורים במקשיב. באופן דומה גם רשימת השאלונים, ללא הצגת דוגמאות, נותרה מיותרת. בהקשר החברתי-סביבתי, בעולם דיגיטלי, שבו הזיכרונות של המטופלים, בעיקר המתבגרים והצעירים, נמצאים בהודעות טקסט, סרטונים ושיתופים, היה מקום להתייחס לכך באחת הדוגמאות. כמו כן נתקלתי בספר בבעיות הגהה ופיסוק. בכל זאת, לשמחתי, העניין שמצאתי בו עלה על חסרונות אלו.

הספר מצטיין בדוגמאות מרתקות, המלמדות טכניקות עבודה יעילות להתערבות בשטח בטיפול פרטני, קבוצתי וזוגי. השיטות יצירתיות ונושאות אופי חווייתי-משחקי, שאינו מתפשר על הדיוק ועל החוויה האינטימית בטיפול. השילוב בין חומר הוראתי לחומר הכשרתי-טיפולי נעשה היטב. בשל כך, לאחר קריאתו, הוספתי בהשראתו וממנו פרקים לתכניות ההכשרה למטפלים בנוער בסיכון ובמצבי קצה ולסמינריון סיפורי חיים.

באמירה אישית, אני ממליצה מאוד על הספר לחידוד שיטות הניתוח של זיכרונות מוקדמים ולהעמקה בהתערבות של אנשי מקצוע בכל שיח טיפולי.

מקורות

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

הזיכרונות המושלים בנו: כיצד לפענח זיכרונות ילדות

מאת: אסטריד פטריק

אור יהודה: דביר, 2011 (255 עמודים)

אמיתי המנחם

ספרו של אסטריד הוא סיכום של התבוננות בזיכרונות וניתוחם התאורטי והקליני לאורך 25 שנות עבודה. לתפיסתו, הזיכרונות קשורים קשר בל יינתק לאישיותנו, משפיעים עלינו והולמים את סגנון החיים שלנו, ופעמים הם אף בולמים את התפתחותנו.

בראשית הדברים המחבר מבקש מהקוראים לרשום לעצמם שלושה-ארבעה זיכרונות העולים וצפים באופן ספונטני, שאליהם יתייחס לקראת סיום הספר. הוא מציע לעשות זאת כך על מנת לאפשר לתהליך הטבעי הלא מודע של העלאת הזיכרונות להתקיים בצורה משוחררת.

בפרקים הראשונים החוקר בוחן את תפיסותיהם השונות של פרויד ואדלר בנושא הזיכרונות ומדגיש שזיכרונות הילדות המוקדמים הם מחוון (אינדיקטור) רב-עצמה לחיי האדם. החוקר מקבל את גישתו של אדלר ומציין בפירוט את מאפייני הזיכרונות כמתארים את סגנון חייו של האדם, משתנים בהתאם לסגנון החיים, מספקים ידיעות מוצקות על קשרים משפחתיים ומאפשרים לייצב מצבים רגשיים. אסטריד מעיר שרבים מאתנו אינם מודעים למובנם הנסתר של הזיכרונות כמלמדים על עצמנו, ומתייחסים אליהם בטעות כאילו היו רק עובדות פשוטות. לטעמו, מוטיבציות אישיותיות המבטאות את עצמיותנו הן המשפיעות על השכחה והזיכרון. החוקר ממשיך ודן בשכחה וזכירה אצל ילדים וקשישים, מתפלמס עם תומכי תפיסת האמנזיה הילדית ומתנגדיה ומתאר את מורכבות הדברים אצל קשישים, שזכירת הרגע אצלם חלשה, ואילו הזכירה ההיסטורית טובה.

אירועים, בין אם הם טראומטיים או משמחים, עשויים לעלות מחדש לאחר שנשכחו, כאשר הנפש מגלה עמידות נפשית להכילם. עמידות נפשית משמעה היכולת להעניק פשר להתנסות חסרת פשר, לאמור – להפוך אותה לסיפור עקיב. כל סיפור נוצר כדי שיקבלו ויבינו אותו, וכדי לקשר בין בני האדם לבין אירועים שונים בחייהם. השכחה והזיכרון מצויים בתוך דיאלקטיקה תוססת, כדבריו, שמושגת על מבנה דינמי של ממש. הזיכרונות נאגרים בראשנו, אך שמורים בלבנו. הם מצויים בקשר עם עולמנו הרגשי ואינם מושפעים מגילנו הרשמי. הלב הוא שמעבד אותם, מנצח עליהם, מעמעם אותם, מנהל אותם או כופה עליהם לשתוק, כשהדבר הכרחי. והלב אינו לב של מבוגר, אלא לב של ילד, שהחל את פעימותיו בחיים התוך-רחמיים והתווה והפעיל לראשונה את מנגנון החוויה הרגשית שלנו. לפיכך הדגם ההתייחסותי הראשון הנחרת בנפשו של הילד מצוי בדיאדה אם-ילד,

שהחלה את פעולתה בהיריון. לפגוש את מבטה של האם לאחר הלידה, משמעו לחיות ולהתקיים. הדיאדה אם-ילד מייצרת זיכרונות, ולצדה הקשר אב-ילד ומשולש הקשר אב-אם-ילד. אף העמדה שתפסנו בקשר האחאי ממלאת תפקיד משמעותי בתפיסת הילדות שלנו ובזיכרונותינו ממנה. הזיכרונות מלאים בעדויות על רגעי החיים המשותפים ואיכות האווירה המשפחתית ועל השפעתם על חיינו. ב"משפחה", הכוונה היא גם לסבים וסבתות ולמשפחה המורחבת בכללה. מדובר בשלושה מעגלי זיכרונות: הורים-ילד, אחים והמשפחה המורחבת, על מורכבויותיה.

פרקי הספר הבאים עוסקים בתהליכי העבודה עם הזיכרונות ועקרונותיהם. המעגל הראשון, הורים-ילד, הוא מעגל חשוב ומרכזי שאמור להימצא בזיכרונותינו, והוא נחשב לדברי החוקר לגרעיניות הבסיסית. בהמשך אמורה להופיע המשפחה המורחבת, ולאחריה דמויות ממעגלי חיים אחרים – בית ספר, קהילה וחברה. לתפיסתו, יש משמעות לסדר הדברים, ולהופעת זיכרונות ללא סדר זה יש היבט אבחנתי, המצביע על אופי הקשרים שהתקיימו עם ההורים או על קונפליקט מהותי. אסטריד מציג כמה וכמה דוגמאות קליניות להבהרת הדברים. ראוי לומר כי השילוב מאיר העיניים הזה בין התאוריה והקליניקה הוא יתרונו הבולט של הספר. הכותב יורד לדקויות של תכנים, מתאר את המשמעות של זיכרונות שמופיעים בהם בעלי חיים, מקומות, זמן וחפצים ומתעכב על זיכרונות שמעורבים בהם חושים, תכונות אופי מאפיינות, ריגושים וטראומה.

אם הגרעיניות הבסיסית מלמדת על עולמו הפנימי הבטוח של האדם, הרי ממד התנועה בזיכרונות הוא ביטוי למרכיב החקרני ההרפתקני של העולם החיצוני. מהתנועה אפשר ללמוד לא רק כיצד האדם תופס את העולם החיצוני, אלא אף איזו עמדה יש לו כלפי העולם הפנימי (קבלה, דחייה, דו-ערכיות), וכיצד מתבצעים החיבור או ההתאמה בין העולמות. דיון מיוחד מוקדש לאופי הנוכחות וההיעדר של תנועה בזיכרונות. אסטריד מבהיר ומדגים מהי תנועה מובעת בביטוי, תנועה מסומלת, נעדרת או מעוכבת. לתפיסתו, תשוקה לפעולה, לגילוי, לתעוזה ולחירות היא מהותית לקיומנו, בד בבד עם הצורך בעיגון, קביעות ויציבות. ממדים אלה אמורים להימצא בנפשנו באיזון מידתי, והכותב מביא את הדברים, בליווי הדגמות של סוגי זיכרונות ותיאורי מקרים מעניינים.

אסטריד מייחד דיון לשאלה באשר לאמיתות הזיכרונות המוקדמים, וטוען כי בענייני זיכרון, האמת לאמיתה אינה חשובה כל כך. ללא-מודע לא אכפת מהאמת, והאמת היחידה החשובה לו היא האמת הרגשית הסובייקטיבית כפי שהיא מארגנת את אישיותנו. דרך הזכירה, הלא-מודע מבנה את היסודות שהוא זקוק להם, על מנת להיות עקיב עם סגנון חייו של האדם. ואולם אסטריד אינו ממעיט במשמעות האמת ומעיר שהוא נותן אמון רב למשל במה שילדים מספרים כזיכרון, כי אינו רואה כל תועלת עבורם בכך שישקרו. הוא מדגיש את הדברים במיוחד בהתייחס למצבים שבהם הורים נוטים מסיבות שונות לשלול, להשתיק או להכחיש את סיפורי ילדיהם, ומציין שהדבר עלול לגרום להפרעות נפשיות, משום שכך נחסמת גישתו של האדם להיסטוריה שלו. הזיכרונות ששוללים מאתנו הופכים לזיכרונות

שאנו שוללים מעצמנו. לעומת זאת, ישנם זיכרונות שלא שייכים לנו, והם חלק ממיתוס משפחתי, וזכירתם על ידנו מלמדת על השפעתם על חיינו. סיפור שעבר לרשות הרבים והפך לזיכרון, גם אם לאדם אין עניין אישי בזכירתו, הרי לזיכרון יש עניין באדם, בדברו בהכרח עליו ועל החלק הלא מודע שלו. באשר לזיכרונות כוזבים, שהיו כביכול מודחקים ונחשפו בטיפול, אסטריד מעיר שלדעתו אין עדיין לעולם המדעי פרספקטיבה מספקת לדון בדברים, והקלינאי נדרש להיות זהיר, לתת לזיכרונות לעלות מעצמם, לא להאיץ בתהליכים ולטפל ברוגע ומתוך עמדה אמפתית, אתית וקלינית.

פרק מיוחד דן בזיכרונות טראומטיים על אירועים שקרו לאדם בילדותו, אירועים שבהם נפגע ונוצל או שהיה מעורב בהם או עד להם, והם מכאיבים, מביישים ומעוררי אשמה, המלווה בשתיקה והשתקה. גם כאן החוקר מביא מספר דוגמאות, ומדגיש שמוחנו מווסת את עצמת הזיכרון לאורך חיינו, והלא-מודע מאפשר העלאה של הדברים בזיקה לעמידות הנפשית שלנו וליכולתנו לפגשם ולהכילם. על פי ראייתו, כאשר הזיכרון מוכחש, האדם מוכחש. ואולם זיכרון הטראומה הוא פרדוקסלי: מצד אחד הוא צריך להישכח, כדי למתן את הסבל ולאפשר חיים מקובלים יותר, ומנגד – הוא צריך להיזכר, משום שהוא חלק בלתי נפרד מהמכלול הנפשי של האדם. הלא-מודע נזקק לכך שיכירו בסבל, על מנת שהחיים יוכלו להתחיל מחדש.

פרק נוסף מתייחס לזיכרון ואשמה. בזיכרונות הילדות הרעים חבויה חוויה שקשה לתקנה, ובני אדם חיים בתחושה שמעשה כבד, לעתים כבד מנשוא, מכביד עליהם. פעמים הדברים הם אירועי פגיעה מקריים שעשה הזוכר וגרמו סבל (למשל סיר רותח שנשפך בחוסר זהירות על בן משפחה), ולפרקים הם אירועי פגיעה חמורים יותר, גם אם נעשו בתום לב של ילדים. אשמה עלולה להימצא אצל קרבן אשר חש שהתנהגותו היא שהביאה למעשה הפוגעני כלפיו. לפעמים היא נבנית אצל עד שלא עשה דבר משום שנחרד כל כך, ויש שהתוקף הוא נושא האשמה. עיבוד האשם עשוי לאפשר חיים עם מועקה מתונה ונסבלת, ולעתים הוא מקל מאוד ומציע קיום משוחרר ורווחה גדולה הרבה יותר.

בפרקי הספר הבאים המחבר עוסק בתפקיד הטיפולי של הזיכרונות. אם הזיכרונות יכולים לבלום את התפתחותנו בכך שהם מצמצמים אם האופק שלנו וכולאים אותנו בתפיסה מגבילה של עצמנו ושל קיומנו, הרי הם יכולים, הודות למבנה הדינמי שלהם, לפתוח שדות חיים בלתי צפויים. כשאנו נזכרים בהם ומתבוננים ישירות בתבניות שמשמרות, מקפיאות או מגבילות את טווח התנסויותינו, אנו עשויים להתחיל להתמודד עם ההתנגדויות לשנותן. ההיזכרות וההבעה במילים משחררות אנרגייה חיונית גדולה מאוד שנכלאה בזיכרונות. אנו לומדים לראות אותם בדרך אחרת, להתייחס אליהם ממרחק, לשים לב להיבטים שלא נתנו להם מקום, לעסוק בפירוק עדין ורב-דקויות ולחשוף רבדים מושתקים. בשיח הזיכרונות ניתן לזיכרונות שונים ומגוונים היתר טבעי וספונטני לצוף, לעלות ולנבוע מתוכנו ולהשפיע על מרקם חיינו. יש בזה ארגון מחדש של התפיסה על אודות עצמנו ועל החיים, ולכן רבים מעזים לומר שהפסיכותרפיה הולידה אותם

מחדש ויצרה עבורם הזדמנות לפגוש במלאות רבה יותר את העצמי האמתי שלהם, הנושא אנרגייה ותנופת חיים.

בפרקי הספר המסיימים המחבר חוזר לזיכרונותיהם של הקוראים שנרשמו על ידיהם בתחילת הקריאה ומציע להם להתבונן בהם לאור מה שקראו ולמדו עד עתה. בתחילה הוא מבקש להתייחס למעגל הקשר אם-אב-ילד ולבחון את אופי הופעתה ונוכחותה של הגרעיניות הבסיסית. בהמשך הוא מציע להתמקד במקומות, חפצים, חושים רגשות ולנסות לשער מהם תפקידים ומשמעותם, תוך שהוא מציג אפשרויות שונות להסבר והבנה. אסטריד ממליץ להתעכב על זיכרונות שמספרים על טראומה או כאב ולאפיין את איכות השפעתם על החיים. אחרי כן הוא מכוון לחקירה של התנועה על גווניה: האם היא קיימת או נעדרת? האם היא מסומלת, מעוכבת או מובעת בבירור כדגמים לביטויים שונים של מפגש וקשר עם העולם החיצוני? לקראת סיום הניתוח אסטריד מבקש להתבונן בדיאלקטיקה שבין הגרעיניות לתנועה – בין הביטחון להרפתקנות, ולנסח שורה של מסקנות באשר לממצאים כולם. התהליך הזה מתרגל למעשה את רצף הדברים שנחשפו בקריאה, והוא מכיל בתוכו הן שיטתיות וסדר והן רוחב יריעה פתוח וגמיש. המיוחד בו הוא האפשרות לעבודת חקירה עצמית של האדם, ללא התערבות אחרים. אסטריד אומר שהלא-מודע הוא מנהל טוב ומנוסה, ושהזיכרונות הם קול האינטימיות שלנו, אמצעי נהדר להיכרות עצמית, העמקה פנימית והתעלות עצמית.

לסיום הדברים אסטריד ממליץ לאנשי המקצוע העוסקים בפסיכותרפיה לבקש מהמטופל להעלות כמה זיכרונות בתחילת טיפול, ובאמצעותם לקבל מידע אמין, לפני שתהליכי ההעברה וההעברה הנגדית מתחילים לפעול ולהשפיע. בדרך זו ניתן ליצור מצע טיפולי בהיר וממוקד ולחדד את ההבנה וכיווני ההתערבות. אסטריד אף נוהג לשתף את מטופליו ברעיונות הגרעיניות הבסיסית והתנועה, כדי לחזק את תחושת הביטחון הנבנית בקשר ולגייסם להתבוננות ולעיבוד.

קטגוריית החיים העשירה ביותר בזיכרונות ממוקמת בדרך כלל בין הגילים ארבע עד שש. זיכרונות הממוקמים בין גיל שנה לשלוש מבטאים תחושה טובה בנוגע להיסטוריה האישית ומצביעים בדרך כלל על סביבה הורית ומשפחתית רגישה ומשרת ביטחון. כאשר הזיכרונות ממוקמים בין הגילים שלוש עד שש, אזי למטופל יש עולם זיכרונות רגיל שבו הגרעיניות והתנועה מאוזנות. מאוחר יותר עשויים רכיבי התנועה להיות בולטים יותר.

הזיכרונות ניתנים ליישום במגוון גישות טיפוליות, שיחתיות, התנהגותיות ומשפחתיות ובקרב אוכלוסיות שונות, כולל עם ילדים צעירים. מומלץ לשלבם עם מבדקי אישיות נוספים. הזיכרונות מושפעים תרבותית וחברתית, וניתן לשער שאצל אנשים המגיעים מתרבויות פטריארכליות, אופי הגרעיניות הבסיסית יהיה שונה מזה של בני תרבויות מערביות, וקרוב לוודאי שהתנועה תהיה בולטת הרבה יותר אצל אנשים החיים חיי נוודות.

מאחר שעקרון הגרעיניות ועקרון התנועה הם אוניברסליים ומספקים מערכת התייחסות ויכולת אימות המאפשרות למומחה או לקלינאי לקשור בין פרטי

המידע שהתקבלו, הרי ניתן לראות את הפירוש הזה כמדע – מדע הזיכרונות – בדומה למדע החלומות. אסטריד מסיים את דבריו באמרו כי הוא רואה בספרו הקדמה, ולא סיכום, וממליץ להמשיך לפתח את כיווני המחקר המגוונים עם זיכרונות הילדות המוקדמים.

ספר תאורטי, מעשי ויישומי מעניין ומומלץ.

The intersubjective and social unconscious are inseparable

Hanni Biran, M.A., Clinical psychologist, training psychoanalyst and group analysis, Magid Institute, The Hebrew University of Jerusalem; The Psychotherapy Program, Tel Aviv University, Israel

Culture within the analytic group is intersubjective, and the matrix includes intense interpersonal events. The drama that takes place within the group is intersubjective, and the one that takes place in the multi-dimensional complex of society is the **social unconscious**. These two dramas are tightly bound in a bond that cannot be severed. In this article, I describe a traumatic event – which belongs to the wide social context – that occurred in the here and now of the group; an event which revived past traumas of patients and conductor alike. In the second part of the article I expand upon some aspects of my Jewish and Israeli identity. I describe some childhood memories connected to the Holocaust, and refer to the way that these memories influence my interventions in my role as a group analyst.

Key words: intersubjective, social unconscious, group analysis, binocular vision, matrix, Israeli society, Holocaust

Editorial Board

Prof. Rivka Eisikovits

Editor-in-Chief, Emerita University of Haifa

Dr. Hezi Aharoni

Efshar Association

Prof. Alean Al-Krenawi

Ben-Gurion University

Prof. Rami Benbenishty

Bar-Ilan University

Prof. Emmanuel Grupper

Ono Academic College

Dr. Amitai Hamenachem

Beit Berl Academic College

Dr. Eitan Israeli

Emeritus The Hebrew University; Efshar Association

Prof. Shlomo Kaniel

The College for Academic Studies, Or-Yehuda; Orot Israel College

Prof. Yitzhak Kashti

Emeritus Tel Aviv University

Dr. Nurit Levi

Formerly of Beit Berl Academic College

Prof. Amiram Raviv

Emeritus Tel Aviv University; The College for Academic Studies, Or-Yehuda

Dr. Rivka Reichenberg

Mofet Institute

Prof. Gidi Rubinstein

Netanya Academic College

Dr. Avihu Shoshana

University of Haifa

Prof. Vered Slonim-Nevo

Ben-Gurion University

Prof. Meir Teichman

Emeritus Tel Aviv University; Beit Berl Academic College

Miriam Gilat

Coordinator

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association

P.O. Box 53296,

Jerusalem 91531, Israel

Tel: +972-2-6728905

Fax: +972-2-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Early Childhood Memories:

Formative Narratives in the Dialogue between Theory, Therapy and Application

- > A comparative theoretical perspective
- > Adler's narrative approach to early recollections
- > Childhood memories – From nightmare to story
- > Individual psychotherapy and old age
- > Music therapy
- > Therapeutic explorations far away from homeland arouse childhood memories
- > Memory processes after childhood trauma: The special case of incest
- > Imagination, playfulness, and creativity as a source of healing from trauma
- > From personal memory to social memory
- > The intersubjective and social unconscious are inseparable



Vol. 25, No. 45–46. • June–December 2017