

החשיבות הפסיכודינמית והחינוכית של זכרונות מבית הספר



אסתי ארואס

תקציר

מאמר זה עוסק בזכרונות בית ספר של מטופלים מבוגרים משתי נקודות מבט – פסיכודינמית ופדגוגית. תוך התייחסות פרטנית לזכרונות משמעותיים, יודגשו היתרונות של זכרונות בית ספר ככלי אבחוני המרחיב את התמונה האישיותית. זאת, להבדיל מהמסורת האנליטית, שהתמקדה בזכרונות משנים מוקדמות דווקא, הנוגעים בעיקר ביחסים במסגרת המשפחה ובתכנים האינסטינקטואליים הלא-מודעים שלהם. זכרונות מבית הספר משקפים את חשיבותם של התכנים המודעים ואת ההשפעות המעצבות שיש לסביבה ולדמויות החוץ-משפחתיות על האישיות. כמו כן הם מבטאים היבטים אישיותיים נוספים, כגון צרכים מרכזיים, מטרות, דפוסי יחסים מופנמים ועוד. בתחום הפדגוגי תודגש חשיבותם של ההיבטים הרגשיים והבין-אישיים בחוויה הבית-ספרית, כפי שעולה מנקודת מבט רטרוספקטיבית של אנשים מבוגרים, וזאת על רקע התעלמות ממושכת מהיבט זה במחקר החינוכי, אשר התמקד בהישגים הלימודיים. כדי לעמוד על ההשפעות המעצבות של חוויות בית הספר, נערך מיפוי של תגומות רגשיות שכיחות בזכרונות של אנשים בתחילת טיפול פסיכולוגי. נבדקו 176 זכרונות בית ספר, ונמצאה שכיחות גבוהה יותר של זכרונות שליליים, במיוחד של חוויות של דחייה חברתית, פחד, בושה והשפלה. כמו כן נמצאו דגשים תמטיים שונים בעלי משמעות מגדרית. משמעותם של האירועים מבחינת הזכרים, עוצמתם הרגשית ושכיחותם מחדדים את התפיסה שהחוויה הבית-ספרית הינה חוויה כוללת שאי-אפשר להפריד בין מרכיביה האקדמיים לבין מרכיביה הפסיכודינמיים. הרעיונות שעלו במיפוי ראשוני זה ראויים למחקר מקיף.

מילות מפתח: זכרונות ילדות, זכרונות בית ספר, חוויה מעצבת, תגומות רגשיות של זכרונות ילדות.

פתח דבר

"הייתה בכיתה שלנו ילדה אחת חמודה. באחד השיעורים שלחתי לה פתק. כתבתי בו שהיא מוצאת חן בעיניי והצעתי לה חברות. המורה תפסה את הפתק וקראה אותו בפני הכיתה..."

הפכתי לבדיחת היום. אני זוכר, כאילו זה קרה אתמול, איך צחקו עליי; רציתי שהאדמה תבלע אותי. קשה לי לתאר מה אני מרגיש – עד היום – כשאני נזכר באירוע הזה. אני כל כך שונא אותה; הרבה פעמים פינטזתי איך אני פוגש את המורה הזאת ברחוב ופשוט מחטיף לה סטירה."

האם יש קשר בין זיכרון רחוק זה מבית הספר היסודי לבין העובדה שהמטופל שישב מולי, גבר בן 40, מעולם לא יצר זוגיות יציבה (היה נשוי תקופה קצרה מאוד), לא הוליד ילדים ואין לו זהות מקצועית מוגדרת? האם יש בחוויה המשפילה והמסרסת שהוא מתאר בעוצמה רגשית כה רבה כדי להסביר איך גבר אינטליגנטי ומוכשר מתאר את חייו כשרשרת של יוזמות בתחומים חשובים שנכשלות בזו אחר זו?

זו דוגמה אחת מני רבות של זכרונות מבית הספר שכתבו אנשים מבוגרים בשלב התחלתי של פסיכותרפיה. כתיבת זכרונות ילדות בתחילת טיפול הינה כלי אבחוני וטיפולי המשמש הן כמבחן השלכתי לתיאור אישיותי והן ככלי לקביעת המוקד להתערבות הטיפולית. ניתוח הזכרונות, הן מבחינת תוכנם והן מבחינת ניסוחם, יכול לספק תובנות חשובות לתהליך הטיפולי.

המטופלים התבקשו, בתחילת הטיפול, לכתוב בפירוט שישה זכרונות ילדות משמעותיים, תוך הדגשת התחושות הזכורות. אף שהם הונחו לכתוב זכרונות מוקדמים ככל האפשר, ללא הכוונה כלשהי, כ-20% מן הזכרונות היו קשורים לחוויות מבית הספר. חוויות בית ספר, דוגמת זו שתוארה לעיל, נהפכות לעיתים לחוט מקשר מרכזי בטיפול. נראה שהשלכותיהן הנפשיות אינן פחותות מאלה של חוויות ילדות אחרות הקשורות לתכנים המסורתיים (הקשרים המשפחתיים). התרשמות זו, הנתמכת על ידי עוצמת האפקט הנקשר לזכרונות אלה, מעוררת כמה שאלות: מנקודת מבט פסיכודינמית – מהו משקלן של חוויות אלה בעיצוב האישיות המתפתחת? מהו ערכן האבחוני והטיפולי? ומנקודת מבט פדגוגית – מה נחרת בזכרונם של אנשים משנות בית הספר הרבות? מהו חלקו של המרכיב הנפשי בחוויה הבית-ספרית?

השימוש הפסיכולוגי בזכרונות ילדות

"אסור לנו לזלזל בדברים שאדם סבור כי הוא זוכרם מימי ילדותו. שרידי זיכרונות אלה... בדרך כלל טמונות בהם עדויות אשר אין ערוך לחשיבותן למען הבנתם של הקווים החשובים ביותר בהתפתחות הנפשית." (פרויד, תשל"ז [1910])

זכרונות הילדות שלנו הם סיפורים שאנו מספרים על עצמנו ועל חיננו. לרוב מקורם באירועים מסוימים שהתרחשו בילדותנו. רבים ניסו להבין את הקשר שבין אירוע

מן העבר לבין רישומו בזיכרון. המחקר הקוגניטיבי בתחום זה מצביע על נטייתנו לזכור את המובחן, הייחודי ובעל ההשלכות האישיות. האו (Howe, 2000) מאפיין את הזיכרון האוטוביוגרפי כזיכרון אשר מתייחס לעצמי (משהו שקרה לי), מאורגן סביב העצמי, שומר עליו ומשתתף בשינוי תפיסותיו. לפי ברונר (Bruner, 1987), הזכרונות מגדירים את זהותנו (אנו נהפכים למה שאנו מספרים על חיינו) ושומרים על המשכיותה (Bauer, Stennes & Haight, 2003). ברקלי וסמית (Barclay & Smith, 1992) מדגישים את המשמעויות הרגשיות וההתייחסותיות של הזיכרון האוטוביוגרפי. תכונות אלה של זכרונות הילדות הופכות אותם למראה נפשית שבה משתקפים המבנים הבסיסיים או זרעי העצמי שלנו. מכאן יכולתם לשמש כלי אבחוני המאפשר לבדוק כיצד אנו חיים וכיצד אנו חווים את חיינו.

עד כמה הזיכרון מתאר בנאמנות את ההתרחשויות המקוריות, ויותר מזה, עד כמה הוא מתאר התרחשויות שאכן קרו במציאות – נושא זה נתון בחקירה תיאורטית וקלינית (Ross, 1991), ומעלה את שאלת האמת ההיסטורית מול האמת הנרטיבית (גלדמן, 2001; המנחם, 2004). יש הסכמה על כך שהזיכרון הינו מערכת דינמית ופתוחה, ושהזכרונות אינם קבועים, אלא מהווים הכללות ויצירות מחודשות שמתפתחות באופן תמידי. ההיזכרות מושפעת מגורמים התפתחותיים, קוגניטיביים ורגשיים, ותלויה גם בהקשר שבו היא מתרחשת. לכן לא תמיד ניתן לדעת את טבעה המדויק של החוויה הנזכרת. עם זה, כפי שהכיר בכך גם פרויד, גם בזיכרון שאינו נאמן לחלוטין להתרחשות המקורית יש "גרעין של אמת". בולס (1987) מדגיש, בהתייחסו לסוגיה זו, כי העובדתי והדמיוני קיימים אומנם בזכרונו בו-זמנית ומצויים בדיאלקטיקה אינסופית ובלתי-נמנעת, אך דבר זה אינו צריך להרתיע את המטפל מלנסות לברר את אופיין של הדמויות וההתרחשויות הממשיות בחייו של המטופל. גם ברון (Bruhn, 1990) אינו רואה סתירה בין השימוש בזכרונות ילדות ובאופן הבנייתם בזיכרון ככלי השלכתי בטיפול לבין העובדה שהזכרונות אכן מתארים אירועים שהתרחשו במציאות. נוסף על טיעונים אלה ניתן לומר שגם אם מדובר באמת נרטיבית, היא מספרת על תפיסתו הסובייקטיבית של האדם ומלמדת על השקפת עולמו.

זכרונות ילדות אכן משמשים כלי עזר לתיאור ולהבנה של הדינמיקה האישיותית ושל הדינמיקה המתפתחת בין המטופל למטפל, וכן מוקד להתערבות טיפולית (המנחם, 1998; Last, 1997; Bruhn, 1984). גישות פסיכולוגיות רבות עשו שימוש בזכרונות ילדות:

◀ **פרויד והפסיכואנליזה** – זכרונות הילדות היו נושא חשוב בחקירתו של פרויד ובעבודתו האנליטית. הוא סבר כי ההתנסויות המוקדמות של האדם קשורות באופן סיבתי להתפתחות אישיותו בהמשך החיים, וראה קשר בין המשמעות הנפשית של החוויה לבין השתמרותה בזיכרון. הזכרונות המוקדמים, על פי גישתו, מסתירים קונפליקטים מטרידים הנוגעים בעיקר בפגיעות מיניות. הוא ייחס לזכרונות תפקיד ממשך של הסתרת תכנים משמעותיים מהעבר. לשיטתו, ניתוח זכרונות הילדות בתהליך הפסיכואנליטי מאפשר ללמוד על הקונפליקטים הנמצאים בבסיס הסימפטומים הניירוטיים של המטופל (פרויד, תשל"ז [1899]; Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991).

◀ **אדלר והפסיכולוגיה האינדיווידואלית** – גם אדלר סבר כי לסביבה הראשונית של האדם יש השפעה מכרעת על התפתחותו הנפשית. הוא גרס כי הזכרונות המוקדמים יכולים להאיר את מכלול תפקודו של האדם, וכי הם הכרחיים להבנת הדינמיקה האישיותית שלו ודפוסי התנהגותו. אדלר טבע את המושג "סגנון חיים", המשקף את תפיסת עולמו של האדם, את אמונותיו ואת עמדותיו ביחס לחיים, אשר מתחילות להתפתח כבר בילדות המוקדמת. הוא ראה את הזכרונות כתכליתיים, כמשקפים עמדות ומטרות בסיסיות, וכמשמשים מורה דרך התנהגותי לאדם. זכרונות הילדות משמשים מטפורה למצבו ולתפיסת עולמו של האדם בהווה. מתוך גישה זו ניתן להשתמש בזכרונות הילדות כטכניקה השלכתית (Adler, 1937; Bruhn, 1984; Clark, 2002; Clifford, 1996; Ross, 1991).

◀ **ממשיכיו של פרויד מפסיכולוגיית האגו** – הללו ראו את זכרונות הילדות כביטוי של תפקודי אגו, כנסיונות להתמודד עם קונפליקטים עכשוויים ולפתור אותם. נוסף על הדינמיקה התוך-נפשית, הם הדגישו את התמודדות האגו עם השפעות בין-אישיות וסביבתיות. מתוך ראייה זו הם השתמשו בזכרונות הילדות כדי לחשוף את הליקויים בהתפתחות האגו (Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991; Singer & Salovey, 1993).

◀ **תיאורטיקאים של יחסי אובייקט** – תיאורטיקאים אלה מדגישים עוד יותר את מרכזיותם של היחסים עם אחרים ואת האופן שבו התנסויות בין-אישיות מתגבשות בייצוגים פנימיים של העצמי והאחרים. זכרונות הילדות משמשים אותם להבנת המבנים הפנימיים שנוצרו על מנת לעבוד על שינויים בתהליך הטיפולי (המנחם, 1998; Clark, 2002).

• **פסיכולוגיית העצמי** – גישה זו מתמקדת בתהליכים ההתפתחותיים המעצבים את העצמי, ובעיקר באופן שבו מתפתחת פגיעות מוקדמת בעיצוב העצמי. חקירת הזכרונות המוקדמים משמשת מטפלים מגישה זו ככלי להערכת הדינמיקה הבין-אישית שתרמה להתפתחות העצמי של המטופל (Clark, 2002).

למרות ההכרה בערכם של זכרונות הילדות על ידי גישות מרכזיות אלה, השימוש בהם נעשה בצורה מוגבלת. השימוש האבחוני והטיפולי בזכרונות הילדות, בעיקר על ידי הגישות האנליטיות המסורתיות, החמיץ את הפוטנציאל הפסיכולוגי הטמון בזכרונות מהילדות המאוחרת ומההתבגרות בכלל ובזכרונות מבית הספר בפרט. גישות אלה התמקדו שנים רבות בהיבטים מצומצמים של זכרונות הילדות, כגון גיל מוקדם, חוויות משפחתיות והתכנים הלא-מודעים הקשורים לקונפליקטים אינסטינקטואליים. במקביל, כפי שיפורט בהמשך, גם בתחום הפדגוגי הייתה התעלמות מההיבט הנפשי – החווייתי – של ההתנסות הבית-ספרית, ובמיוחד מנקודת מבטם של התלמידים. אולם בשני העשורים האחרונים חלה התפתחות איטית ביחסם של תיאורטיקאים וחקרי חינוך לנושא.

החשיבות הפסיכודינמית של זכרונות בית הספר

בפסיכולוגיה ההתפתחותית, האישיותית והטיפולית ניתן לראות שינויי דגשים המשפיעים על ההתייחסות התיאורטית והמחקרית העכשווית לזכרונות ילדות. שינויים אלה מצביעים על חשיבותם הפסיכודינמית של זכרונות בית הספר, והם באים לידי ביטוי בארבעה אופנים עיקריים:

1. הסטת הדגש מהתכנים הלא-מודעים של זכרונות הילדות אל הזכרונות המודעים;
2. מעבר מהתמקדות בקונפליקטים אינסטינקטואליים לדגשים אישיים אחרים;
3. מעבר מהדגשת הילדות המוקדמת (טרום בית ספר) להתייחסות גם לשנים מאוחרות יותר;
4. מעבר מהתרכזות בקשרים המשפחתיים להתייחסות גם אל הסביבה הרחבה יותר.

1. חשיבותם של הזכרונות המודעים

כאמור, אחד השינויים בפסיכולוגיה העכשווית הוא המעבר מההיבטים הנסתרים והלא-מודעים של הזכרונות אל ההיבטים הגלויים והמודעים שלהם. לפי גרסתו הראשונה של פרויד, הזכירה הרציפה פחות או יותר מתפתחת בגילים 6–8 (בשלב מאוחר יותר הוא דיבר על גיל 5). בתקופה שלפני כן קיימת "אמנזיית ילדות", ולאדם יש ממנה רק קטעי זכרונות, ולפיכך אי-אפשר להתייחס אל הזכירה מהילדות המוקדמת כאל מקור אמין. לדעתו, הילד שוכח בעיקר אירועים גורליים (טראומתיים). פרויד טען כי איננו יכולים לדעת את טבעה המדויק של החוויה המקורית בגלל ההדחקה שהיא עוברת. התוכן המודע של הזכרונות משמש מסך המסתיר את התוכן המקורי, המשמעותי, המודחק. התוכן נשמר בלא-מודע כדי להגן על הילד מפני חרדה. ככל שמדובר בזכרונות מוקדמים יותר כן קשה יותר לפרשם ולהקיש מהם על האישיות, משום שנוסף על ההדחקה הם חשופים גם להשפעות מסלפות. פרויד התרכז דווקא בתוכן שנשכח, וראה את התוכן הנזכר כחסר חשיבות. "עליך לשאול את עצמך מדוע דווקא המשמעותי מדוכא וחסר החשיבות נשמר" (פרויד, תשל"ז [1899], ע' 187). מתוך תפיסה זו נגזרה גם השיטה – התהליך הפסיכואנליטי, שבאמצעותו ניתן להגיע אל התכנים הלא-מודעים האלה ולהעלותם בחזרה אל המודע.

אדלר (Adler, 1937) מייצג גישה שונה. הוא סבר, וכך גם תיאורטיקאים חשובים אחריו, כי אירוע נזכר לא משום שהוא מחפה על זיכרון משמעותי אחר, אלא דווקא משום שהוא חשוב. אדלר כיוון יותר להווה מאשר לעבר, והדגיש את התוכן הגלוי של הזיכרון ואת הקשר שלו לתמות מרכזיות באישיות. הוא מצא שאנשים זוכרים מאורעות, לעיתים שגרתיים, אמיתיים או מדומיינים, שתואמים את סגנון החיים העכשווי שלהם ואשר משקפים דפוס רחב של תפקוד שתואם את תפיסת החיים ואת תוכנית החיים שלהם. אדלר ידוע בהדגשתו את הצד החברתי וההסתגלותי של

החיים. לדידו, הזכרונות המודעים כוללים את התוכן ההשלכתי של האישיות, ולכן אין צורך לחפור כדי למצוא משמעויות סמויות. הזכרונות משקפים, למשל, את האופן שבו אדם רואה את עצמו, את עולמו ואת האנשים שסביבו, וכן את ציפיותיו ומשאלותיו לגביהם (Bruhn, 1984; Clifford, 1996; Singer & Salovey, 1993).

פסיכולוגיית האגו מהווה סינתזה בין הגישה הפרוידיאנית המוקדמת לבין הגישה האדלריאנית. בשנות החמישים החלה גישה זו להתייחס גם לתוכן הגלוי של הזיכרון, וכן לארגון שלו, כאל חלון שדרכו ניתן להשקיף וללמוד על האישיות ועל מנגנוני ההגנה שלה. זכרון הילדות, על פי תפיסה זו, אינו רק מסך. התוכן הגלוי של הזכרונות מאפשר לראות כיצד האגו מתמודד עם התכנים המודחקים. כך פחת גם הצורך בשימוש בטכניקה האנליטית של אסוציאציות חופשיות (Bruhn, 1984). לנגס (Langs) ולוי (Levy) מאסכולה זו פיתחו בשנות השישים, כל אחד בנפרד, מערכת ציננון ללימוד היחסים בין הזכרונות המוקדמים של נבדקים לבין תמות מרכזיות באישיותם (Clark, 2002). מיימן (Mayman, 1968) פיתח אף הוא מערכת ציננון של זכרונות מוקדמים, אך מתוך גישה של יחסי אובייקט. הוא ראה בחקירה שיטתית של תמות בזכרונות מוקדמים מקור מידע עשיר לתפיסות המתמשכות שיש לאנשים על עצמם ועל יחסיהם עם אחרים.

כך חל מעבר מהתייחסות להיבטים החבויים של הזכרונות להיבטים הגלויים שלהם. ברון (Bruhn, 1990), שעשה עבודה מקיפה על זכרונות ילדות, טוען כי מה שנשמר בזיכרון הוא החשוב במיוחד. בהירותם של הזכרונות משקפת את חשיבותם ("הם מושכים יותר אנרגיה"). כאדלריאני בתפיסתו, הוא טוען שהזיכרון של האדם הינו הסתגלותי ואינו משמר עמדות נושנות ומידע חסר שימוש, כך שהזכרונות, על תוכנם הגלוי, משקפים נושאים שנותרו אקטואליים למרות הזמן שחלף.

זינגר וסלווי (Singer & Salovey, 1993) מציעים אף הם לתת כבוד מחודש למחשבה המודעת ולידע העצמי בעיצוב האישיות. הם מכירים בהשפעה המתמשכת של הלא-מודע, אך מאמינים שחלק גדול מהתנהגות האדם מתבטא במטרותיו, בתקוותיו ובפנטזיות המודעות שלו. לטענתם, לאורך תקופה ארוכה התעלמה הפסיכולוגיה מזכרונות מודעים אלה, והם נותרו חומר בעיקר בידם של סופרים וביוגרפים. זינגר וסלווי מציעים תפיסה של זיכרון שרואה בו מאגר של קונפליקטים ותמות מרכזיות של הפרט. זכרונות אוטוביוגרפיים יכולים להעלות תמות רגשיות ודפוסים חוזרים, שקובעים את הנושאים החשובים ביותר לאדם ואת השאלות הלא-פתורות שהוא מתמודד איתן. הם קוראים להם "זכרונות שמגדירים את העצמי" (self-defining memories). זהו אוסף ייחודי של זכרונות אוטוביוגרפיים המייצג את החוויות הרגשיות העיקריות של האדם. הם ניתנים לזיהוי על ידי שלושה גורמים עיקריים: העוצמה הרגשית שלהם, החיות שלהם והמוכרות שלהם לזוכר.

גישה זו – בניגוד לגישות הדינמיות המסורתיות, אשר הדגישו את התוכן הסמוי של הזכרונות – טוענת שאת הדברים החשובים ביותר לגבי האדם ניתן ללמוד דווקא מהזכרונות שנבחרים באופן מודע. אפשר להדגים נקודה זו בשני הזכרונות הבאים:

"הדבר היה בכיתה ד'. בשל הזמן הרב אינני זוכר את כל הפרטים. הייתה לנו מחנכת חדשה בשם א'. מחנכת זו נהגה להשליט שקט וסדר בכיתה באמצעות פטיש עץ, אשר בו השתמשה לעיתים מזומנות מאוד. גם אם אינני זוכר היטב את הסצנות בכיתה עם הפטיש, אני זוכר היטב את תחושותי – פחד. הפחד היה כה רב, שבבקרים הייתי מסרב ללכת לבית הספר בתואנות שונות ומשונות ובשל התחלות מדומה. אמי לקחה אותי לבדיקות בקופת חולים, אך הללו כמובן לא העלו דבר. בסופו של דבר, לאחר לחץ, הודיתי שהסיבה הייתה פחד – פחד מהמורה ופחד מהפטיש שלה."

זהו הראשון מבין ששת זכרונות הילדות המשמעותיים שכתב המטופל. מייד לאחר תיאור האירוע הנזכר הוא הוסיף בכתב, באופן ספונטני, את פרשנותו לזיכרון:

"סיפור זה הוא חשוב עבורי משום שהוא מסמל תו בולט באופיי: חוסר היכולת, או הקושי העצום, להתמודד עם פחד והתרגשות. כאז כן עכשיו, כאשר אני עומד בפני אדם, אתגר או צורך מהותי להוכיח ישירות (זה יכול להיות אפילו עניין שולי), ההתרגשות והפחד מלווים תמיד בכאב בטן, יציאות תכופות, רעד בגוף, בלבול וגמגום, שמגיעים עד חוסר יכולת לתפקד ממש, ברגע האמת, באופן המצופה ממבוגר. אני רואה בזיכרון זה תו מאפיין לאירועים דומים רבים אחרים, הן בעבר והן כיום."

ודוגמה נוספת:

"זיכרון מכיתה א או ב – כשהייתי באחת הכיתות הנמוכות רבתי עם אחד הילדים. אני לא זוכרת אם קיללתי או נתתי לו מכה, אבל המורה לא ראתה את זה בעין יפה, והכריחה אותי לכתוב מאה פעם 'לא אקללי' או משהו כזה. אבל במקום לעשות את זאת, בכיתי במשך שעותיי וחצי והיא ויתרה לי. כשהייתי קטנה, כשמשוהו לא היה הולך בדרך שלי הייתי בוכה, ובכלל הייתי נעלבת מכל דבר ממש. זה כאילו הרגשתי שכל העולם רוצה לפגוע בי, ואם אני אעשה לאנשים רגשות אשם, הם יוותרו לי."

ניתן לראות שמטופלים אלה מודעים לערך הייצוגי של הזיכרון שהעלו, לכך שהוא מייצג נושא חשוב לגביהם – קושי, תכונת אופי, נטייה, צורך מרכזי וכדומה.

2. קונפליקטים אינסטינקטואליים לעומת דגשים אישיותיים אחרים

בנושא זה חל כאמור מעבר מהדגשת קונפליקט אינסטינקטואלי לדגשים אישיותיים אחרים. התיאוריה הפסיכואנליטית שמה דגש בהיבט המיני של החוויות המוקדמות הקריטיות. אחר כך הרחיב פרויד את הדגש גם לחוויות בעלות אפיונים תוקפניים ונרקיסיסטיים. הנחתו של פרויד הייתה שמתחת לזיכרון הממסך, כמו גם מאחורי סיפור החלום, יש סדרה סופית וניתנת לזיהוי של קונפליקטים מיניים ותוקפניים (למשל, דחפים אדיפליים, חרדת סירוס, פנטזיות הומוסקסואליות, שאיפות סדו-מזוכיסטיות).

פסיכולוגיית האגו הרחיבה תפיסה זו, והוסיפה להתמקדות הפרוידיאנית בתכנים המיניים והתוקפניים של הדחפים והפנטזיות גם התייחסות להיבטים המבניים של

האישיות, לדרכים הנוספות, פרט להדחקה, שבהן היא מתמודדת עם הדחפים, וכן לתפקידים נוספים של מנגנוני ההגנה בוויסות תגובות רגשיות בהקשרים חברתיים (Bruhn, 1984; Clark, 2002; Ross, 1991). מיימן (Mayman, 1968), למשל, ניתח זכרונות מוקדמים כדי לזהות בהם צרכים חשובים, קונפליקטים מרכזיים, מנגנוני הגנה, דפוסים של פשרה וכן דפוסים של יחסים בין-אישיים.

אדלר (Adler, 1937) התנגד לדגש ששם פרויד במיניות הילדותית, והדגיש את החברות וההסתגלות החברתית. הזכרונות משקפים על פי תפיסתו את מטרותיו של האדם ואת העמדות הבסיסיות שמנחות אותו בחייו. הזכרונות השליליים משמשים לעיתים כנורת אזהרה, ומסמלים את הכשלונות שהאדם רוצה להימנע מהם.

תיאוריות יחסי אובייקט הדגישו את מרכזיותם של היחסים עם אחרים, והתמקדו באופן שבו התנסויות בין-אישיות מתגבשות בייצוגים הנפשיים של העצמי והאחרים. הן התעניינו בדפוסי היחסים הבין-אישיים המופנמים, וסברו כי ניתן לזהותם מתוך זכרונות הילדות (המנחם, 1998; Clark, 2002).

שנות השמונים מייצגות שינוי בולט של דגשים בהתייחסות לאישיות. מרכזיות הדחפים במוטיווציה האנושית פינתה את מקומה לדגשים אחרים. מקום חשוב ניתן לאמוציה ככוח מניע מרכזי בטבע האדם, וכך הודגש גם תפקידה בזכירה האוטוביוגרפית. זינגר וסלווי (Singer & Salovey, 1993) טוענים כי האמוציות הנובעות מאירועים המתרחשים בחייו של אדם הן שקובעות למה ישים לב, מה יקלוט באופן מפורט ומה יזכור שנים אחר כך. דוגמה לכך היא תיאוריית התסריט של טומקינס (Tomkins, 1987). על פי תפיסתו, חוויות דומות מבחינה רגשית (סצנות) יוצרות אצל האדם "תסריט" שמהווה את כללי התפיסה והתגובה שלו ביחס לסיטואציות חיים שונות. האינטראקציות המוקדמות בחייו של האדם קובעות אומנם את הפרמטרים של התסריטים שיווצרו, אך לא די בהן. רק החוויות המתמשכות של חי האדם – החזרה על דפוסים תמטיים ואפקטיביים דומים – ייצרו את התסריטים הקבועים. זהו תהליך דיאלקטי שבו התרחשויות משמעותיות מבחינה רגשית גם מעצבות סיטואציות חיים חדשות וגם מעוצבות על ידיהן (Nathanson, 1996; Singer & Salovey, 1993). מכאן שלסיטואציות מסוימות בחיים יש הכוח לשנות ולהפר את ציפיות האדם המושלכות על סיטואציות חדשות, ולהביא לידי ארגון מחדש רגשי ותפיסתי.

גם בהקשר זה ראוי להדגיש במיוחד את עבודתו של ברוך (Bruhn, 1990), אשר פיתח גישה פרשנית לזכרונות מוקדמים הרואה בהם בעיקר מטפורה למצב הנפשי של הזוכר בהווה. גישתו אינה מתמקדת בדחפים, אלא בצרכים הייחודיים של האדם. גם ברוך מייחס חשיבות לזכרונות על פי עוצמת האפקט שהם מעלים. כמו אדלר, הוא מתייחס לזכרונות שליליים במיוחד וחיוביים במיוחד. הזכרונות השליליים במיוחד, שגם מתוארים באופן ברור, נוטים להכיל את הנושא הלא-פתור החשוב ביותר, ומשקפים צרכים לא מסופקים, פגיעות הנובעות ממיומנויות התמודדות חסרות, רגשות מכאיבים הנובעים מכך או אקסיומות שיש לפקט אשר מכשילות אותו.

"הייתי בכיתה והשתתפתי במבחן שהיה קבוצתי, וכל ילד היה צריך ללמוד את הקטע שלו. אני שכחתי את הקטע שלי וסמכתי על כך שחבריי יגלו לי את התשובות, אבל הם לא עשו כך..."

ואילו הזכרונות החיוביים מתארים סיפוק של צרכים חזקים ומרכזיים של האדם.

"אני מציירת פרח, הפרח מורכב מהרבה עלי כותרת צבעוניים. הפרח גדול, ואני ממש גאה בפרח שציירת. אני קוראת למורה להסתכל בפרח, היא רוכנת מעליי, אני מרגישה הרבה חום ואהבה כשהיא אומרת לי שהפרח מאוד יפה בעינייה. עכשיו, שהיא אמרה לי שהפרח יפה, הפרח יפה יותר בעיניי."

תוארו כאן כמה ציוני דרך במעבר מההדגשה הפרוידיאנית של הקונפליקט האינסטינקטואלי, כמרכזי בתוכנם של הזכרונות, להדגשת משתנים דינמיים נוספים: משתנים פנימיים, כגון הגנות, נושאים לא-פתורים, תפיסת עצמי, צרכים מרכזיים, שאיפות ואמונות מתמשכות; וכן משתנים בין-אישיים, כגון תפיסת האחר ודפוסים של יחסים בין-אישיים. האפקט הנלווה לזכרונות עוזר לזהות מוקדים משמעותיים אלה בתכנים הגלויים של הזכרונות.

שינויי דגשים אלה בהתייחסות לתוכן ולמשמעות של הזכרונות מציניים גם את השינוי התפיסתי שחל מהתפיסה הפרוידיאנית, שחיפשה בזיכרון את המידע על ההתרחשויות המציאותיות הקשורות לקונפליקטים האינסטינקטואליים, ועד לתפיסות העכשוויות, כפי שמייצג אותן ברון, הרואות בזיכרון הבניה ייחודית סובייקטיבית של המציאות אשר מעידה על מצבו של הזוכר יותר מאשר על היסטוריית החיים הממשית שלו.

3. הרחבת ההתייחסות אל שנות החיים המשמעותיות

במשך השנים חל כאמור מעבר מהדגשת שנות החיים הראשונות להתייחסות גם אל שנות החיים המאוחרות יותר, והתפתחה הכרה בערכן ההתפתחותי והאבחוני. פרויד התייחס אל שנות החיים הראשונות כאל שנים מכריעות בעיצוב נפשו של האדם. "איש אינו מפקפק שחוויות שנות ילדותנו הראשונות הניחו בפנימיות נפשנו עקבות לא-נמחים" (פרויד, תשל"ז [1899], ע' 185). הוא ראה את שנות החיים הראשונות (עד גיל 5) – אותם שלבי התפתחות עד לפתרון הקונפליקט האדיפלי – כגיל שבו מתרחשים האירועים החשובים, ה"טראומתיים", שיש להם השלכות גורליות על המשך החיים. השלב שבו הילד מתחיל לדבר נחשב בעיניו למשמעותי במיוחד. את עיקר הדגש שם פרויד בתקופות מן הלידה עד גיל שנתיים ומגיל שנתיים עד גיל ארבע (Ross, 1991). תפיסת חשיבותם של האירועים משנים אלה מיקדה באופן טבעי את ההתעניינות בזכרונות מתקופה זו. כאמור, אמנזיית הילדות, שאינה מאפשרת זיכרון רציף משנות החיים הראשונות, עוררה קושי בהתייחסות אל הזכירה מגיל מוקדם כאל מקור אמין. נוסף על כך, השינויים והסילופים שזכרונות הילדות עוברים, למשל כאשר הם מתערבבים עם פנטזיות, הקשו עוד יותר על המטפלים ואילצו אותם להשתמש בכלים עקיפים – טכניקות של אסוציאציות חופשיות, ניתוח חלומות וכדומה – ולהפעיל תהליכי הסקה, בין אם דובר בזכרונות משמעותיים ובין אם לאו.

גם גישות אנליטיות מאוחרות יותר שימרו את הדגש בשנות החיים המוקדמות. מלאני קליין, למשל, קיבלה בתחום זה את הנחתו הבסיסית של פרויד, ואף הרחיקה לכת בהדגישה את החוויות מן השנתיים הראשונות של החיים, ואפילו מן השבועות הראשונים, כחשובות יותר להתפתחות המנגנון הנפשי מן החוויות המאוחרות יותר (סגל, 1979). אוגדן (1989) מתייחס לחוויות ראשוניות אף יותר מאלה שתיארה קליין.

גם אדלר, שגישתו לניתוח זכרונות ילדות שונה כאמור מזו של פרויד, מדגיש את הילדות המוקדמת. סגנון החיים הייחודי של האדם מתגבש, לתפיסתו, כבר בשנות חייו הראשונות. גם הוא מתייחס לזכרונות המוקדמים ביותר, ומדגיש במיוחד את חשיבותו של הזיכרון הראשון. לנגס (Langs, 1965) מתאר מחקרים רבים שהראו את הפוטנציאל הניבוי של זכרונות ראשוניים לגבי היבטים רבים של האישיות וההתנהגות. אכן, רוב החוקרים שעסקו בנושא מתייחסים לזכרונות המוקדמים ביותר (ראו, למשל: Last, 1997; Saul, Snyder & Sheppard, 1956).

רוניאן (Runyan, 1982) מתאר גישה חדשה יותר, אשר מערערת על חשיבותן המכרעת של חוויות הילדות המוקדמת בכל הנוגע לעיצוב התנהגותו של האדם הבוגר, ומקנה חשיבות גם לחוויות מתקופות מאוחרות יותר. לטענתו, במשך זמן רב שלטה האקסיומה הפסיכואנליטית הקושרת בין קונפליקטים של אנשים מבוגרים לבין קונפליקטים אדיפליים ופך-אדיפליים. רוניאן מתאר גישות חדשות בפסיכולוגיה ההתפתחותית והאישיותית הטוענות שאפקטים של חסך מוקדם יכולים להשתנות באופן משמעותי בעקבות התנסות מאוחרת, ושהתנהגות ואישיות מעוצבות ומשתנות לאורך כל החיים. הוא אינו טוען כמובן שלחוויות הילדות אין השפעות חשובות, אלא שההשפעות של חוויות אלה מתווכות על ידי חוויות מתערבות ומצבי חירום לאורך מעגל החיים כולו. כך, מנקודת מבט קוגניטיבית, תיאוריית התסריט של טומקינס, שהוזכרה לעיל, מערערת על התפיסה של לוחות זמנים התפתחותיים אוניוורסליים. מאחר שחוויות מקבלות משקל על פי החותם הרגשי שהן מטביעות, אין צורך לחזור תמיד לחוויות הילדות המוקדמת כדי להבין את החיים הבוגרים. מכאן שהזכרונות המוקדמים אינם חשובים יותר מהזכרונות מגיל ההתבגרות או מתקופת הבגרות (Carlson, 1988). טענה זו מובילה לצורך לחקור גם זכרונות מתקופות חיים אחרות כדי לגלות את התסריטים הגרעיניים המניעים את האדם ביחסיו עם העולם.

גם ברון (Bruhn, 1990) רואה את האישיות כגמישה וכמתפתחת לאורך כל החיים, גם מעבר לשנות החיים הראשונות. הוא מתאר מעגל משוב של תפיסה-זיכרון-תפיסה, שמחזק את התפיסות של הפרט ומאפשר להתנסות חדשה לשנות את מסגרת ההתייחסות שדרכה מסוננות חוויות העבר וההווה. רוס (Ross, 1991) טוען שהדגשת הילדות המוקדמת בתיאוריה ובמחקר האנליטיים, המתקשרת גם למושג "גיל החביון", שהינו מושג מרכזי בתיאוריה הפסיכואנליטית, הובילה להזנחת העיסוק בחוויות ובזכרונות המשמעותיים מגיל זה. גילויי זיכרון מתקופה זו לא נתפסו כבעלי חשיבות בתהליך הטיפולי. רוס מדגיש את החסר התיאורטי והמחקרי-האמפירי ביחס לזכרונות אוטוביוגרפיים מאמצע הילדות ומהילדות

המאוחרת, אך רואה התפתחות חיובית בכיוון זה, הבאה לידי ביטוי בעובדה שיותר ויותר תיאורי מקרים פסיכואנליטיים נמנעים מלסמן תקופות גיל לזכרונות משמעותיים, ומתייחסים לזכרונות משמעותיים לא רק מן הילדות המוקדמת, אלא גם מהתקופה שבין גיל 5 או 6 עד גיל 11 או 12.

חיזוק מעניין לתפיסות אלה ניתן לראות במחקר אוטוביוגרפי שערך פיציגרלד (Fitzgerald, 1992). במחקרו נמצא באופן מפתיע כי אנשים מבוגרים תיארו זכרונות משמעותיים רבים מן הצפוי מההתבגרות המאוחרת ומהבגרות הצעירה. מספר הזכרונות המשמעותיים הרב ביותר התקבל מטווח הגילים 11–20, ובמקום השני ניצבו הזכרונות המשמעותיים מגיל 21 עד 30. לעומת זה, עשר השנים הראשונות היו רק במקום השלישי בשכיחות הזכרונות האוטוביוגרפיים המשמעותיים מבחינת הנבדקים המבוגרים. פיציגרלד מקשר ממצא זה להתפתחות נרטיב העצמי, שנבנה בתוך הקשר חברתי ומופיע בהתבגרות.

4. הרחבת ההתייחסות מהיחסים המשפחתיים גם אל הסביבה החוץ-משפחתית

ההתמקדות בשנות החיים הראשונות מקבילה, באופן הגיוני, להתמקדות בהשפעתם של קשרי המשפחה על ההתפתחות הנפשית. הדגש הפרוידיאני הושם ביחסים האדיפליים, ואילו תיאורים דינמיים מאוחרות יותר התמקדו יותר ביחסים הפך-אדיפליים, בחשיבות הדיאדה אָם-ילד (למשל, קליין, ויניקוט, קוהוט ובלס). גישות אלה מיקדו באופן טבעי את ההתייחסות לזכרונות המוקדמים ביותר. בולס, למשל, חוקר את הזיכרון של המבוגר מסביבתו הראשונית ואת ביטוייה הנפשיים בחייו כמבוגר. הוא רואה את מצבי הרוח של האדם כמשמרים בחיים העכשוויים את היסוד הילדי ואת הסביבה ההורית המוקדמת (בולס, 1987). גם קיסן (Kissen, 1986) עסק בזכרונות מוקדמים המשקפים את מערכות היחסים המוקדמות במשפחה. מיימן ופריס (Mayman & Faris, 1960) חקרו זכרונות מוקדמים כדי ללמוד את התמות ההתייחסותיות החבויות בזכרונות של המטופל ושל ההורים שלו. מנה (1982) בדקה את היכולת לנבא משתנים אישיותיים מתוך זכרונות ילדות. היא ביקשה מנבדקה להעלות זכרונות מוקדמים, ובמיוחד זכרונות הקשורים לאם ולאב.

ניתוח של זכרונות גם משנות הילדות המאוחרות יותר, המאפשר התייחסות גם אל הסביבה והדמויות החוץ-משפחתיות, יוצא מתוך גישה שמוחה נגד בלעדיותו של "הרומן המשפחתי" הפרוידיאני, ואשר מכירה בהשפעתן הנפשית של סביבות ודמויות נוספות על האישיות המתפתחת. הרחבה זו של ההתייחסות אל מעבר לילדות המוקדמת ולקשרים המשפחתיים, אף שהיא אפשרית יותר בשל זמינותם הרבה יותר של זכרונות מודעים, הינה חסרה עדיין מאוד. בולט במיוחד מיעוט תשומת הלב להשפעות הנפשיות ארוכות-הטווח של החוויות מבית הספר ולתפקידן המעצב בהתפתחות האישיות. בנקודה זו עבודתו של ברון (Bruhn, 1990) הינה ייחודית. בנסיונו להפיק תמונה אישיותית רחבה מזכרונות הילדות, הוא מבקש זכרונות לפי קטגוריות תמטיות, ובכלל זה גם זיכרון מבית הספר. כמו כן בולט

מיעוט המחקר על זכרונות מבית הספר. חיפוש אחר חומר בנושא זה מעלה בעיקר כתיבה אוטוביוגרפית לא פסיכולוגית, ללא אוריינטציה מחקרית ופרשנית. מיעוט ההתייחסות הפסיכולוגית לזכרונות מבית הספר מפתיע עוד יותר לנוכח עוצמתם הרגשית ומרכזיותם בהוויה של המטופלים, ומכאן גם יתרונם האבחוני, כפי שניתן לראות בזיכרון הבא:

"בכל פעם שהמורה החזירה מבחנים, הייתי משונה את הציון שלי לציון של א'. זה היה מתסכל מאוד כי היא תמיד קיבלה יותר ממני, וגם אם קיבלתי 100 טוב מאוד, א' הייתה מקבלת 100 מעולה. בחלוף השנים שהתקדמו בבית הספר פיתחתי שנאה של ממש לא'. כעסתי עליה, רתחתי עליה, קינאתי בה, רציתי שיקרו לה דברים אימים, שהבנות לא ירצו בקרבתה, שלא יהיו לה חברים, שלא יזמינו אותה למסיבות, שלא ירצו לשבת לידה או לשחק איתה בהפסקות. בכל הזדמנות הסתתי את הילדים נגדה, העללתי עליה עלילות שווא, רקמתי נגדה מזימות, ובמצבים של התקהלות ילדים – בהפסקה או בכניסה לאולם הספורט – ניסיתי לדחוף אותה, לפגוע בה פיזית. פעם טפלתי עליה האשמת שווא, שאותה ניצלתי כדי להרביץ לה. היא הייתה מגודלת קומה. הרבצתי לה, והיא, בעדינותה, לא החזירה. רק בכתה מרה. הרגשתי רע אבל לא יכולתי להפסיק. ידעתי שאני עושה לה עוול, אבל ניצלתי את חולשתה זו וחבטתי בה עוד ועוד, והוצאתי עליה את כל תסכולי הבחינות והציונים. התביישתי בעצמי, אבל הייתי חדורת נקמה עד טירוף. כמו לוחם פרימיטיבי שהדם מכניס אותו לאקסטזה. הייתי מודעת לכל, ולא יכולתי להפסיק. התופעה חזרה על עצמה שוב ושוב, עד שא' למדה לבסוף להחזיר..."

לא היה בזכרונותיה הכתובים של מטופלת זו, או בחומר שעלה במהלך הטיפול שלה, ביטוי ברור ונוקב יותר מזיכרון חד ועוצמתי זה מבית הספר לצרכיה הנרקיסטיים (להיות הכי טובה), לקושי שלה להתמודד עם התסכול הנובע מאי-סיפוקו של צורך זה, לקנאה ההרסנית והזעם האקסטטי שמתעוררים אצלה עקב כך, לרגשי האשמה התוקפים אותה ולדפוס היחסים הסדו-מזוכיסטי שהיא יוצרת עם סביבתה. דפוס יחסים זה של פגיעה והיפגעות נמשך ביחסיה הבין-אישיים גם בחייה הבוגרים, הן ביחסיה הזוגיים והן ביחסיה עם אנשים אחרים בסביבתה. מעבר למושגים תיאורטיים ספציפיים, זיכרון זה הינו מראה אישיותית חדה.

לסיכום, ההתייחסות הצרה לזכרונות הילדות גרמה לזניחה של חומר משמעותי מאוד העולה בזכרונותיהם המודעים של אנשים, ולהחמצה של שלבי התפתחות מאוחרים יותר מהילדות המוקדמת ושל היבטים נפשיים ואישיותיים חשובים. ניתוח זכרונות מן הילדות המאוחרת מאפשר חשיפה של מידע אוטוביוגרפי שיטתי ומאורגן יותר הודות לגורמים התפתחותיים קוגניטיביים, כגון היכולת להבחין באופן ברור בין ייצוגים פנימיים לבין אובייקטים חיצוניים, היכולת לארגן את האירועים באופן רציף והיכולת להבינם טוב יותר הודות לנסיון חיים רב יותר. לדעת רוס (Ross, 1991), דיווח עצמי של זיכרון יכול לקבל דפוס נרטיבי אמין רק בשלב האופרציות הקונקרטיות (החל בגיל 7-8). גם אחרים מדגישים את חולשתו של הזיכרון מן הילדות המוקדמת, ומציינים (כפי שפרויד עצמו הדגיש)

שזיכרון מקוטע זה נהפך לזיכרון נרטיבי, הכולל הקשר רחב, רק בסביבות גיל שש (Bruce, Dolan & Phillips, 2000; Howes, Siegel & Brown, 1993; Neisser, 1998). זה הגיל שבו הילדים מתחילים להיחשף לחוויית בית הספר.

זכרונות ילדות מבית הספר בהיבט פדגוגי

"התפתחותם של ילדים רבים נקטעת, במקרה שלא הכשירו חיי המשפחה לחיי בית הספר או במקרה שחיי בית הספר אינם מקיימים את ההבטחות של שלבים קדומים יותר." (אריקסון, 1950)

למחקר על זכרונות מבית הספר יש כאמור היבט פסיכודינמי – היכולת להשתמש בהם לתיאור הדינמיקה האישיותית וכמוקד להתערבות טיפולית, אך יש להם גם היבט פדגוגי חשוב. בית הספר הינו הסביבה החוץ-משפחתית המשמעותית ביותר בחייהם של ילדים, ואישיותם ממשיכה להתעצב במרחב זה. שוורצוולד (1984) מציין את התהליך הדינמי של התגבשות הערך העצמי. שני התהליכים המרכזיים ששותפים בהתגבשותו הם ההערכות שאדם מקבל מאנשים אחרים שבמחיצתם הוא נמצא, וההשוואות החברתיות שהוא עושה בעצמו. בית הספר הינו כר פורה להערכות והשוואות מסוג זה, ועל כן עשוי ליהפך מבחינת הילד למייצג העיקרי של העולם החיצון ולמקומו שלו בעולם זה.

"בבית הספר היסודי כינה אותי פעם ילד 'שחורה' – כינוי שהשפיע עליי באופן כזה שהתרחקתי ממשפחתי של אבי, שהיא ממוצא מזרחי, והתרחקתי משפמי באופן אובססיבי כדי לא להשתזף ולהיות 'שחורה' יותר. עשיתי החלקות בשיער כדי לא להיות מתולתלת. מאז ועד סוף התיכון ניסיתי להבליט את הצד השני שבמוצאי ולהדחיק את הצד המזרחי, בטענה ש'שחורה' זה מגעיל. קיבלתי את צבע עורי כעובדה קיימת, ותסכל אותי שהיא אינה ניתנת לשינוי. כל הזמן ליוותה אותי ההרגשה 'למה זה קרה דווקא לי?'"

בו בזמן בית הספר גם דומה לתא המשפחתי בכמה היבטים: גם בסביבה זו יש דמויות שמחזיקות בעמדה סמכותית וטיפולית כאחד, וגם כאן הן עשויות להפגין התייחסות אכפתית, חמה ותומכת, אך עלולות להפגין גם התייחסות פוגעת ומכאיבה. נוסף על כך, קיימת קבוצה חברתית שחולקת עם הילד אותו מרחב, בדומה ליחסי אחים במרחב המשפחתי. אפיונים אלה יוצרים גם את האפשרות שבית הספר ייהפך לנקודת מפנה בחייהם של ילדים: לחיוב – כאשר הסביבה הבית-ספרית מציעה פיצוי או תיקון על חוויה הורית/משפחתית מתסכלת; או לשלילה – כאשר הוא נהפך לסביבה פוגעת ומתסכלת. בדיקת עולם חווייתי זה מאפשרת שילוב של פרספקטיבה התפתחותית פסיכודינמית עם פרספקטיבה חינוכית.

גם בתחום המחקר החינוכי חלו שינויי דגשים בשני העשורים האחרונים. המדיניות החינוכית התמקדה עד אז בעיקר באיכות ההוראה, שנמדדה על ידי מבחני הישגים (Paul & Smith, 2000). רוב המחקר על הנעשה בכיתה התמקד באחד מארבעת התחומים הבאים או בצירוף כלשהו שלהם: תוכניות לימודים, שיטות לימוד,

משתנים של מורים (כגון אישיות, יחס, מיומנויות וסגנון של אינטראקציה) ומשתנים של תלמידים (כגון אינטליגנציה, התנהגות, מיצב (סטטוס) חברתי-כלכלי וסגנון למידה). חוקרי חינוך ניסו לפתח מדדים תקפים ומהימנים של משתנים אלה, ולייחסם להישגי התלמידים.

אולם עם הזמן החלו יותר ויותר חוקרי חינוך לצאת נגד ההפרדה בין ההיבטים ההוראתיים לבין ההיבטים החברתיים-הרגשיים במערכת החינוכית, והרחיבו את התעניינותם במשתנים פסיכולוגיים וחברתיים במטרה לכלול איכויות נוספות הקיימות באינטראקציות בין תלמידים ומורים בפרט ובמערכות היחסים המתפתחות בבית הספר בכלל (Noddings, 1992; Pianta, 2002; Pillemer, 1996; Picariello, Law & Reichman, 1996). בירץ' ולד (Birch & Ladd, 1996) מדגישים את ההתייחסות הצרה למושג ההסתגלות לבית הספר, שהתבטאה בהדגשה בלעדית כמעט של פיתוח מיומנויות קוגניטיביות ובהתעלמות מגורמים אישיים ומגורמים הקשורים לסביבה הבין-אישית. הם מציעים הרחבה של מושג זה לממדים נוספים, כגון תפיסת הילדים את סביבת בית הספר. לינץ' וציצטי (Lynch & Cicchetti, 1992) מדגישים את תפקיד המטפלת (caregiver) של המורה, ואת השפעתן של מערכות היחסים הנוצרות בבית הספר על התפתחות מודלים פנימיים של יחסים אצל התלמידים. חוקרים אלה מתעניינים באתיקה של היחסים ובמשמעויות שתלמידים נותנים לחוויותיהם בכיתה ובבית הספר. נודינגס (Noddings, 1992) מדברת על caring (דאגה, אכפתיות) ומדגישה את הצורך בחוויה הכפולה של being cared ושל caring לאחרים. נודינגס מוחה אף היא נגד ההתרכזות הבלעדית בהתפתחות האינטלקטואלית של התלמידים, תוך זניחת צורכיהם החברתיים, הרגשיים והרוחניים, וטוענת שאי-אפשר להפריד בין מה שהילדים חווים לבין מה שהם לומדים. אכפתיות אינה מושג מופשט בעיניה, אלא מושג התייחסותי שניתן לתרגום התנהגותי. החינוך לכך כולל, על פי תפיסתה, ארבעה מרכיבים: (1) מודלינג – המתייחס לתפקיד המורה כמופת של התייחסות אכפתית, המעניקה את ההצדקה המוסרית למעשיו; (2) דיאלוג – הכולל את המרכיב האמפתי בקשר, שהינו מרכיב הכרחי על מנת להגיב בצורה נכונה כלפי התלמיד; (3) פרקטיקה – המתייחסת לחשיבות ההתנסות של התלמידים כמקבלים וכמעניקים יחס אכפתי כדי שיפנימו אוריינטציה כזו ביחסיהם; (4) אישור – המתייחס לעמדה מעורבת ולא שיפוטית ביחס לתלמיד. פיאנטה (Pianta, 2002) טוען שהיחסים בין מורה לתלמיד מהווים מודל של יחסים בין ילד למבוגר, וככאלה יש להם פוטנציאל ליהפך למשאבים חשובים מבחינת התלמידים. גורם זה נזנח בהערכת יחסי מורים-תלמידים, שנעשתה בדרך כלל מזווית הראייה של המורים.

דוגמה למחקר ששם דגש בהיבט של היחסים במסגרת הקשר שבין תלמידים ומורים הוא מחקרם של פדרסון ושותפיו (Pederson, Faucher & Eaton, 1978). הללו ביקשו ממבוגרים להיזכר בחוויות עם מורה מסוים שהשפיע עליהם, בניסיון לבדוק באופן רטרוספקטיבי את האפיונים של החוויה שהיו קשורים למורה המשפיע. על פי התיאורים שמסרו הנבדקים, המורים המשפיעים גרמו לתלמידים תחושה שהם שווים, תמכו בעצמאותם, הניעו אותם להישגים ותמכו בהם בהתמודדות עם הסביבה. לתלמידים ה"מושפעים" היה יתרון על אחרים במשתנים לימודיים,

התנהגותיים וחברתיים. מתיאורים אלה של דמות המורה ניתן לראות שלמורים יש השפעה כמו-הורית. לדעת החוקרים, מחקר זה מחזק את התפיסה שמורים מתפקדים כדמויות הוריות (יחסי attachment), כמטפלים פיזית (בעיקר בכיתות הנמוכות), כסוכני חברות וכמתווכים של מגעים עם קבוצת הגיל והמורים. אחת ההשלכות של הדבר היא שילדים רואים את ערך עצמם משתקף בעיני המורים, בדבריהם ובפעולותיהם.

ניתן לראות בעבודותיהם של חוקרים אלה צעד משמעותי בכיוון של הרחבת ההבנה של החוויה הבית-ספרית, אך עם זה, הם מצמצמים את התייחסותם למערכת החינוכית ולהסתגלות לבית הספר. חסרה כאן עדיין התייחסות להשפעה הנפשית המתמשכת של מערכות היחסים הנוצרות בבית הספר על דימוים העצמי של התלמידים, על תפיסת עולמם, על דפוסי היחסים שהם לומדים ומפנימים ועוד. נקודת המבט של התלמידים בפרספקטיבה של שנים רבות עשויה להשלים מעט מהחֶסֶר שנבע מהתרכזות בשנים של טרום בית ספר, ובהקשר הפדגוגי היא עשויה להאיר את חוויית הלמידה מההיבטים הלא-פורמליים שלה – הרגשיים והחברתיים.

אכן, חוקרים אחדים השתמשו בזכרונות של אנשים מבוגרים מבית הספר כדי להבין את החוויה החינוכית הבית-ספרית ואת השלכותיה. מחקר מעניין בהקשר זה ערכו פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996), אשר מצאו אף הם כי התחום טרם נחקר למרות העושר הגלום בו. בנסיונם לבדוק איך אירועים חינוכיים ספציפיים נזכרים ואיך הם משפיעים על המשך חייהם של אנשים, הם בדקו אפיזודות חינוכיות, קרי, אירועים חד-פעמיים שהתרחשו בהקשר חינוכי. ראשית, הם בדקו עד כמה אנשים זוכרים בכלל אירועים כאלה. אחר כך הם בדקו מהו המבנה והתוכן של הזכרונות הללו, איך הם מתפרשים על פני תקופת הלימודים, וכיצד התנסויות ייחודיות ספציפיות אלה משפיעות על עמדותיהם והתנהגויותיהם של אנשים, על הבחירות הלימודיות שלהם ועל האופן שבו הם מתכננים לחיות את חייהם באופן כללי. לבסוף, הם בחנו איזה סוג של אינטראקציות מורה-תלמיד משפיע במיוחד. המחקרים המעטים שנערכו בתחום זה לפני כן היו התרשמותיים בלבד, ולא נתנו תמונה על המבנה והתוכן של הזכרונות ממפגשים משמעותיים בין מורה ותלמיד. ממצאי המחקר של פילמר ושותפיו הראו, בין היתר, נטייה משמעותית של סטודנטים לשעבר לזכור מספר רב יותר של זכרונות לא לימודיים וכאלה הקשורים לתגובה רגשית חזקה. מחקר זה מחזק ממצאים מתחומים אחרים על זיכרון, שהראו כי אנשים נוטים לזכור את החדש והמובחן, ובמיוחד את מה שמעורר אצלם אמוציה חזקה. כדי לבדוק את הרלוונטיות של הממצאים לפרקטיקה החינוכית, הם ערכו ניתוח כמותי של הנתונים וכן ניתוח איכותי של זכרונות נפרדים. אחת ממסקנותיהם היא שאירועים ספציפיים של אינטראקציות מקריות יכולים לקבל איכות סימבולית, לעיתים אפילו מיתית. "המיידיות, האמוציונליות והדרמה של אירוע מסוים שמתואר על ידי תלמיד פגוע משכנעות באופן מיוחד" (שם). הנבדקים ציינו השפעות של אירוע יחיד על חייהם, למשל על בחירת כיוון מקצועי או על אמונה לגבי עצמם או לגבי העולם. החוקרים רואים באירועים הנזכרים נקודות עיגון (חיוביות או שליליות) שיכולות לשמש את האדם בהמשך החיים בהתמודדותו

עם סיטואציות חדשות ומערערות. במחקר נמצאה חלוקה שווה של זכרונות חיוביים, שליליים ומעורבים, והניתוח הכמותי הראה שהזכרונות אינם ייחודיים לגמרי מבחינת המבנה והתוכן שלהם. המגבלה של מחקר זה קשורה לעובדה שהוא נערך רק על זכרונות משנות הלימודים בקולג'.

עבודה מעניינת עשו פול וסמית (Paul & Smith, 2000) על זכרונות של אנשים מבוגרים מבית הספר. במחקר זה התבקשו הנבדקים – מורים ותלמידי הוראה – להיזכר בחוויות חיוביות ושליליות מבית הספר שהשפיעו בצורה חזקה על חייהם. החוקרים התמקדו במחקר זה בחוויות שמעורבים בהן מורים, והנבדקים התבקשו להעלות את זכרונותיהם בצורת מכתבים שהם כותבים למוריהם. החוקרים בדקו את המרחבים הבין-אישיים שנוצרו בין המורים והתלמידים ואת סוגי הגישות הפדגוגיות הלא-ידועות שנוצרו במרחבים אלה. בזכרונות שכתבו עלו אל פני השטח תחומים של אמוציות חזקות, בדרך כלל כאלה שהיו "קבורות" זמן רב ונותרו בלתי-פתורות. החוקרים התעניינו גם בהיבטים האתיים של הגישות הפדגוגיות שנחשפו, ובהשלכותיהם על חינוך מורים. טענתם של החוקרים היא שבניסיון להבנות מחדש את החינוך עלינו להעמיד את עצמנו כמשתתפים, ולא כצופים. על ידי זכירה של העמדה כתלמיד ניתן לחזור ולגעת בהשפעות של בית הספר על הדימוי העצמי וההערכה העצמית של האדם. ייחודו של מחקר זה בולט על רקע העובדה שמעט מאוד עבודות נעשו מנקודת מבטם של הילדים, ובדרך כלל השתמשו באותן עבודות בשאלונים ובראיונות. סרסון (Sarason, 1993) ולמפרט (Lampert, 1985) מדגישים את חשיבות השילוב של חקר החוויה הסובייקטיבית של התלמידים עם מחקרים כוללניים. לתפיסתם, להתנסות האישית יש ערך רב בשיפור ההוראה, במיוחד כאשר ניתן למצוא סוגים מסוימים של התנסות אישית שהינם כלליים, בולטים וחשובים. גם פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996) מציינים את הפוטנציאל החינוכי של הזכרונות מבית הספר, ומדגישים את חשיבות השילוב של ניתוח כמותי וניתוחים פרטניים של זכרונות אלה.

ברוח זו נערך בעבודה הנוכחית ניתוח כמותי בסיסי של הנתונים, כדי לבדוק שכחות של תמות רגשיות אופייניות בזכרונות בית ספר שהעלו מטופלים בתחילת הטיפול הפסיכולוגי שלהם.

מיפוי תמטי של זכרונות בית ספר

זכרונות בית הספר שנותחו לצורך המיפוי הנוכחי מהווים חלק מזכרונות הילדות שהועלו על ידי מטופלים לצורך ניתוח פרטני ושימוש אבחוני וטיפול. במהלך הטיפול הייתה התייחסות לחומר שעלה בכל זיכרון ולקשר שלו לזכרונות האחרים בפרוטוקול של אותו מטופל. בהקשר של המאמר הנוכחי נערך על החומר גם ניתוח כמותי בסיסי, כדי לבדוק אילו תמות רגשיות שכיחות בחוויותיהם של המטופלים מבית הספר. המטופלים הינם כולם אנשים בוגרים: 67 נשים ו-19 גברים. לא היו ביניהם מטופלים פסיכוטיים או בעלי הפרעות אישיות קשות. בתום הפגישה הראשונה הם התבקשו לכתוב בבית ולהביא לפגישה השנייה שישה זכרונות ילדות מוקדמים שהטביעו חותם רגשי משמעותי על חייהם, ולציין את התחושות הזכורות. הם לא הונחו לכתוב זכרונות מבית הספר.

נבדקו 164 פרוטוקולים, שכללו יחד 914 זכרונות ילדות. 176 מביניהם (18.8%) היו זכרונות מבית הספר. מבין 176 הזכרונות מבית הספר, 143 היו של נשים, ו-33 של גברים. המיפוי נעשה על זכרונות בית ספר בלבד.

בדיקת הזכרונות מעלה שרובם המוחלט עוסקים ביחסים עם מורים או חברים – זכרונות על האופן שבו אחרים התייחסו אליהם והם אל אחרים, ומה הרגישו אז (רק זיכרון אחד עסק בחוויה חושנית שאינה התייחסותית).

בדומה לחלוקה של ברוך (Bruhn, 1990) וכן של פילמר ושותפיו (Pillemer et al., 1996), החלוקה הראשונית של הזכרונות נעשתה לפי אופי האמוציה המלווה אותם – חיובית, שלילית או מעורבת. התוצאות שהתקבלו מתוארות בטבלה 1.

טבלה 1: מספר המטופלים, מספר הזכרונות מבית הספר והתפלגות הזכרונות לפי האמוציה הקיימת (באחוזים)

	מספר מטופלים	מספר זכרונות	אמוציה שלילית	אמוציה חיובית	אמוציה מעורבת
נשים	76	143	64%	20%	16%
גברים	19	33	70%	21%	9%
סה"כ	95	176	65%	20%	15%

ההבדל בין שיעור הזכרונות החיוביים לשיעור הזכרונות השליליים נמצא מובהק סטטיסטית הן בקרב כלל הנבדקים ($Z=8.61, p<0.05$) להשוואת פרופורציות) והן בתוך כל מגדר בנפרד – בקרב הנשים ($Z=7.66, p<0.05$) ובקרב הגברים ($Z=32.3, p<0.05$). ממצא זה מעיד כי חוויות בית הספר שנבדקים אלה בחרו לתאר הינן שליליות בעיקרן.

בשלב שני נערך מיפוי תמטי של זכרונות בית הספר על פי הרגשות שהתלו אליהם. התקבלו 14 תמות המתארות חוויה רגשית. בחלק מהזכרונות עלו כמה רגשות, לעיתים רגשות קרובים ולעיתים מנוגדים, והם שויכו לקטגוריות תמטיות שונות. התמות הרגשיות השונות שזוהו בזכרונות בית הספר של כלל הנבדקים מופיעות ברשימה להלן לפי סדר השכיחות שלהן. המספרים מציינים את מספר הזכרונות בכל קטגוריה. במקומות שבהם היה הדבר האפשרי, נעשה מיפוי פנימי בתוך הקטגוריות.

1. דחייה חברתית, חריגות, חוסר השתייכות – 34;
2. פחד – 24 (מהם: 8 – ממורה, 5 – מתגובה חברתית, 4 – מנטישה, 3 – מאלימות פיזית, 3 – מתגובת הורים ו-1 – מכישלון);
3. בושה – 23;
4. השפלה, עלבון – 20 (13 – מחברים ו-7 – ממורה);
5. שמחה, התרגשות, הנאה – 15;
6. כישלון – 12 (8 – בלימודים או בפעילות אחרת, 3 – בספורט ו-1 – בתגרה);
7. קבלת תשומת לב, מחמאה, הכרה – 12 (9 – ממורה ו-3 – מחברים);
8. הצלחה, הישג – 11 (8 – הישג בלימודים או בפעילות בית-ספרית אחרת ו-6 – הצלחה חברתית);

9. בדידות – 8 ;
10. הפליה, קיפוח – 6 (מצד מורה) ;
11. אכזבה – 6 ;
12. קנאה – 5 ;
13. קרבה עם מורה – 5 ;
14. חוסר אונים – 3.

ניתן לראות שחלק מהתמות הרגשיות קרובות בתוכן. למשל, חוויית הדחייה החברתית קרובה לחוויית הבדידות. לעיתים הן אכן הופיעו באותו זיכרון. החלוקה נעשתה בעיקר על פי האמירות הסובייקטיביות של הנבדקים בתיאור הזיכרון. בכמה זכרונות לא היה ניתן לזהות תמה רגשית ברורה.

במפוי הזכרונות בכל מגדר בנפרד נמצא כי סדר השכיחויות של התמות שונה בשני המגדרים. בשני תחומים נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים סטטיסטית. להלן תיאור של התמות העיקריות של כל מגדר והשכיחות היחסית שלהן באחוזים (מתוך כלל הזכרונות של אותו מגדר).

התמה הבולטת ביותר בקרב הנשים הייתה זכרונות הקשורים לחוויות של דחייה חברתית, תחושת חריגות ואי-השתייכות – 20%, לעומת 12% אצל הגברים.

”יום ראשון בבית ספר בארץ, גיל 11. אני מגיעה לבית הספר לבושה בחצאית גינס ארוכה וחולצת בד צהובה. בחצר כולם כבר מסודרים בטורים על פי הכיתות. כל הבנות עם שיער פזור, נמוכות ורזות, לבושות חולצות טריקו צמוד ומכנסי גינס קצרים. אני נעמדת על מרצפות הבטון ששוקעות בחול ורוצה להיעלם...”

במקום השני אצל הנשים הופיעו חוויות של בושה – 13%, לעומת 9% אצל הגברים.

”חברה שלי ואני החלטנו לשיר לפני הכיתה. היא התחילה, היא שרה יפה, ואני המשכתי. כנראה שזייפתי או שהבדלי הקול גרמו לכיתה לצחוק. הרגשתי בושה חזקה, ומאז יש לי פחד לעמוד מול כיתה.”

במקום השלישי אצל הנשים עלו שתי תמות באותה שכיחות. האחת הייתה חוויות של השפלה ועלבון – 13%, לעומת 3% בלבד אצל הגברים. הבדל זה בשכיחות בין הנשים לגברים נמצא מובהק סטטיסטית במבחן להשוואת פרופורציות חד-כיווני (Z=1.654, p<0.05).

”כיתה ג, אני ועוד שני תלמידים היינו מושא ההשפלות של המורה ר'. היא שנאה אותי מכיוון שהייתי ביישנית ועדינה. היא נהגה להעמיד אותי מול הכיתה, לשאול שאלות וללעוג על שאני מדברת בשקט או עונה לא נכון. המצב הידרדר עד שנהגתי לשכוח את ספר הקריאה או המחברת בבית, עובדה שהגבירה את התעללותה. אני מאוד רציתי שתאהב אותי... היא לא פספסה שום הזדמנות להשפיל אותי ולהוכיח לי שאני חסרת יכולת: במלאכה אני גוזרת עקום, לא כותבת יפה וכו'. כל יום לדעתי היה מסע השפלה כזה, הלב דפק לי כהכנה

לרגע... מאוד פחדתי, פחדתי מצחוק הילדים בכיתה, אותו היא עודדה. מובן שהיו השלכות חברתיות להשפלות הללו... היא כאילו הכריחה את התלמידים להשתתף בהצגה הזו. השנה הזו זכורה לי כהולכת בתוך ערפל, מין חלום בלהה כזה."

התמה השנייה שהופיעה אצל הנשים באותה שכחות כמו חוויות ההשפלה והעלבון הייתה חוויות הקשורות לתחושת פחד – 13%, לעומת 18% אצל הגברים.

"ההליכה הביתה הייתה ארוכה. הלכתי עם בת דודתי. במשך איזו תקופה היה ילד שהיה יוצא מבית הספר להרביץ לי, וילד אחר שהיה מפחיד אותנו גם בדרך הביתה."

בקרב הגברים, לעומת זה, נמצא כי התמה השכיחה ביותר היא חוויות הקשורות לתחושת פחד – 18%.

"תמיד היה לי קשה בבית הספר. היה לי קשה לקרוא, הייתי משקיע המון כדי למצוא כל מיני טריקים ופנטזים כדי להסתדר. למשל, הייתי שואל חברים בהפסקה ורושם בעברית את המילים בחוברת ערבית, למבחנים הייתי מכין כל מיני שלפים, רושם על סוליות הנעליים, ועוד שיטות כדי להעתיק. בגלל זה כל הזמן פחדתי מהמורה. כל הזמן פחדתי שתתפוס אותי. הייתי עוקב אחריה בעיניים כל הזמן לראות אם היא רואה אותי, ומשגיח כל הזמן אם היא מתקרבת אליי. היו פעמים שהיא תפסה אותי."

במקום השני אצל הגברים עלו חוויות של חריגות ודחייה חברתית – 15%, לעומת 20% אצל הנשים.

"הייתי היוצא-מן-הכלל בכיתה ט. עברתי אז לבית ספר אחר. חלק מההוראות שקבלנו לקראת השנה החדשה כללו קנייה של תלבושת אחידה ונעלי ספורט מתאימות. אבל הוריי לא רכשו לי את הבגדים האלה. נאלצתי ללבוש חולצה ישנה, הרבה פחות יפה ומודרנית, ונעלי ספורט בכלל לא קנו לי. חשתי שבלבושי אני החריג היחיד, ולא הצלחתי להרגיש חלק מהקבוצה."

במקום השלישי בקרב הגברים בלטו שתי תמות. האחת קשורה לחוויות של קרבה עם המורה – 12%, לעומת 0.7% אצל הנשים. הבדל זה בין הגברים לנשים נמצא מובהק סטטיסטית במבחן להשוואת פרופורציות דו-כיווני ($Z=3.5, p<0.05$).

"בכיתות א-ג למדתי עם אותה מורה. מאוד אהבתי אותה. היה לה יופי אצילי, וכולם השתאו ליופיה. בסוף שלוש השנים הגיעה שעת הפרידה, וכל ילד ניגש ונפרד ממנה, חלק בלחיצת יד וחלק בנשיקה. היא הציעה זאת לפני שנפרדה מכולם אחד אחד. כשהגעתי אליה רציתי לקבל נשיקה אך התביישתי, ולכן הסתפקתי בלחיצת יד. באותו קיץ הלכתי לקייטנה בבית הספר, ופתאום, יום אחד, ראיתי את המורה שהגיעה לבית הספר. אמרתי לה שלום, ואחרי היסוס ביקשתי את הנשיקה החסרה. היא צחקה ונתנה לי נשיקה."

ובאותה שכחות עלו בקרב הגברים חוויות של כישלון – 12%, לעומת 6% אצל הנשים.

"שני אירועי ספורט כושלים מגיל 13/12. ייצגתי את הכיתה ביום ספורט בתרגיל על מקבילים. הייתי הראשון שביצע את התרגיל. בזמן ביצוע התרגיל נפלתי, נחבלתי בסנטר ואיבדתי את ההכרה לזמן קצר. במעורפל שמעתי תלמידים מגחכים 'הנה הראשון הלך'. תחושה של כישלון צורב. באירוע השני ייצגתי את בית הספר באליפות בתי ספר, והשתתפתי בריצה ל-2,000 מטר. לאורך כל התחרות הובלתי את הריצה. לקראת הסוף המאמן רץ אליי והתחיל להאיץ בי להגביר את הקצב משום שלמתחרה יש פיניש מעולה, ובאמת, כשהסתכלתי אחורה, ראיתי אותו מתחיל לצמצם את הפער. ואז, במקום להגביר את הקצב, פשוט נעצרתי וירדתי מהמסלול. תחושה איומה של כישלון בוטה (התחרות הייתה בפני קהל). בסוף המאמן דרש ממני לסיים את המסלול כדי שהקבוצה תזכה בכמה נקודות."

בדיקת התכנים של חוויות הכישלון מעלה הבדל מגדרי מעניין: חוויות הכישלון אצל הנשים היו קשורות כולן לכישלון בלימודים או בפעילות בית-ספרית אחרת, כגון הופעה לפני הכיתה, השתתפות בהצגה וכדומה; ואילו אצל הגברים הכישלון היה קשור לתחרות פיזית – 3 מבין 4 חוויות הכישלון היו קשורות לאירועי ספורט, וחוויה אחת הייתה קשורה לכישלון בתגרה בין ילדים.

סיכום ומסקנות

במשך שנים התעניינו המטפלים והחוקרים בחוויות הילדות מגיל טרום בית ספר יותר מאשר בחוויות מגיל מאוחר יותר. הדגש הושם בזכרונות מגיל מוקדם, וליחסים המשפחתיים יחסה השפעה מכרעת על ההתפתחות הנפשית. נטייה זו גרמה להחמצה של מידע חשוב בתחום האבחוני והטיפול מתקופות חיים מאוחרות יותר ומסביבות חוץ-משפחתיות. זכרונות מבית הספר, כפי שראינו, יכולים לשמש כלי השלכתי ולהרחיב את התמונה האישיותית. בזכות היתרונות ההתפתחותיים של גיל בית הספר, ניתן לקבל מתקופה זו זכרונות מפורטים ואמינים יותר. מכיוון שבית הספר מייצג את העולם החיצון, ניתן להתייחס לזכרונות מסביבה זו כאל השתקפות של תפיסת מקומו של הפרט בחברה ושל האופן שבו הוא פועל בתוכה. כך ניתן ללמוד על סגנון חייו, על יחסי עצמי-זולת-עולם שהוא הפנים ועוד. כפי שניתן להתרשם מהדוגמות שהוצגו, זכרונות מבית הספר יכולים להוות חיזוק ותמיכה במישור האבחוני – לשקף צרכים מרכזיים; לחדד קונפליקט לא פתור, דפוסים מופנמים של יחסים בין-אישיים, מטרות לא מושגות וכדומה; וכן להעיד על השפעות משמעותיות ולעיתים מרחיקות לכת של אירועים, חד-פעמיים או חוזרים, שהתרחשו במרחב הבית-ספרי על נפשם של התלמידים, על התנהגותם, על דימוים העצמי, על תפיסת עולמם ועל מערכות היחסים שפיתחו. ככאלה, הם יכולים להעיד על חוויה מכוונת/מעצבת (טראומתית או בונה) או על חוויה שחוללה שינוי או היוותה נקודת מפנה בחיים. העוצמה הרגשית והחיות שבהן תוארו רבים מהזכרונות, למרות השנים הרבות שעברו, מרמזות כי זכרונות אלה עונים על ההגדרה "זכרונות המגדירים את העצמי". משפטי קישור דוגמת "מאותו יום", "מאז אותו מקרה", "מאז קשה ליי" וכדומה הופיעו פעמים רבות בזכרונות. ניסוח זה מעיד כי המְסַפְרים

עצמם מציינים את האירוע בתודעתם כאירוע משמעותי שעיצב את תפיסתם לשנים רבות. הדבר בולט בחוויות הקשורות לפגיעה נרקסיסטית, בעיקר בסיטואציות של השפלה וכישלון.

המחקר השיטתי בתחום החינוכי צומצם במשך זמן רב להיבט הלימודי, תוך הזנחת ההיבטים הנפשיים. ההתייחסות למשתנים אישיותיים ורגשיים מרחיבה את התמונה של החוויה הבית-ספרית. יותר ויותר חוקרים ואנשי חינוך החלו להתייחס לחוויית הלמידה כאל חוויה כוללת, שבה היבטים קוגניטיביים-אינטלקטואליים קשורים באופן הדוק ובלתי-ניתן להפרדה להיבטים רגשיים ואישיותיים. מעבר לכך, התייחסות להיבטים הרגשיים דרך החוויה הסובייקטיבית הפנומנולוגית של התלמידים, ולא רק מנקודת מבטם של המורים, ובפרט דרך שימוש בזכרונות בית ספר של אנשים מבוגרים, עשויה לתרום רבות לפיתוח פדגוגיה חיובית – לשיפור ההוראה והדינמיקה הבית-ספרית.

המיפוי התמטי העלה שרוב חוויות בית הספר שהוזכרו, הן על ידי הגברים והן על ידי הנשים, היו שליליות. מתוך התמות הרגשיות שמופו עולה פגיעה בצרכים בסיסיים, כגון השתייכות חברתית, ביטחון, הכרה ותשומת לב (הן מצד מבוגרים והן מצד חברים), יחס מכבד והוגן, וקשר אישי עם המורה.

העובדה שהזכרונות מתוארים בהקשר של אמוציות שליליות מחייבת התייחסות. ממצא זה, אם מקבלים אותו כפשוטו, יש בו אמירה משמעותית מאוד על אופי החוויות של תלמידי בית הספר, אשר יוצרות מוקדי כאב וצלקות רגשיות שהשפעתם ארוכת-שנים. כאמור, חוויות אלה מטלטלות לעיתים את הארגון הנפשי הקיים ומהוות נקודות מפנה בכך שהן יוצרות שינויים תפיסתיים והתנהגותיים בלתי-הפיכים. לממצאים אלה יש השלכות חשובות על הכשרתם של מורים ועל הצורך לחדד את מודעותם לעוצמת ההשפעה המעצבת הנתונה בידיהם ועל תפקידם ההורי-הטיפולי כמגינים, תומכים ומכילים. ניתן לראות כאן, למשל, את תפקיד המערכת החינוכית בהגנה על תלמידים מפני פגיעה, הן פיזית והן נפשית, במתן סיוע לתלמידים בהתמודדות עם כישלון ובהשתלבות חברתית, ובעיקר בהימנעות מתגובות מביישות ומשפילות.

אך האם המשמעות של תוצאות המיפוי היא שזו החוויה הבית-ספרית השלטת? לא בהכרח. הסברים אפשריים לריבוי התמות השליליות נובעים מכך שהניתוח נעשה על מדגם של אנשים שהגיעו לטיפול פסיכולוגי. הסבר אפשרי אחד הנובע מהסיטואציה הטיפולית הוא שמדובר באנשים שחווים מצוקה עכשווית ואשר ממוקדים בכאב שלהם. הסיטואציה הטיפולית, מעצם טבעה, טעונה מאוד מבחינה רגשית. היא מעלה למודעות רגשות כואבים, קונפליקטים לא פתורים, צרכים לא מסופקים, בעיות במערכות יחסים וכדומה. כמו כן, מנקודת מבט אדלריאנית ניתן לטעון שהמטופלים נוטים להתמקד בזכרונות הקשורים לקשיים העכשוויים שהביאו אותם לטיפול, וכך לכוון את הטיפול אל בעיות אלה. לעומת זה ניתן לטעון שהתנסויות מוקדמות אלה הן אחד הגורמים שהביאו אנשים אלה לטיפול מלכתחילה. מכאן, כדי לעמוד על מלוא משמעותם של הממצאים הנוכחיים, חשוב לנתח זכרונות בית ספר של אנשים מבוגרים לא בסיטואציה טיפולית.

הבדלי המגדר בעייתיים יותר לפרשנות, בין היתר משום שהחומר ששימש למיפוי התמטי לא יועד מלכתחילה לביצוע ניתוחים כמותיים (כך, למשל, יש הבדל ניכר בגודל המדגמים), אולם הנתונים מספקים בכל זאת חומר למחשבה. ברוב הקטגוריות התמטיות לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין גברים ונשים. עם זה, עלו במיפוי כמה נקודות מעניינות. אחת מהן היא ריבוי חוויות ההשפלה והעלבון בקרב הנשים, בהשוואה לגברים (אצל הגברים עלתה רק חוויית השפלה אחת; אצל הנשים – 19). האם פירוש הדבר שבנות אכן מושפלות יותר בבית הספר או שהדבר משקף דימוי עצמי נמוך של נשים בשל פגיעותן החברתית, וזכרונות אלה משקפים מיצב אישי-חברתי זה? נקודה נוספת היא שאצל הנשים, לעומת הגברים, נמצא מיעוט בולט של חוויות של קרבה או קשר אישי עם מורה. הבדל נמצא גם בהקשר של חוויות כישלון – אצל הנשים הן מתקשרות למטלות לימודיות, ואילו אצל הגברים הן מתקשרות לסיטואציות של תחרות פיזית. ייתכן שהדבר מבטא התייחסות מגדרית שונה להישגיות ולהצלחה, כאשר אצל הבנים הצלחה או כישלון נתפסים בעיקר בהקשר חברתי-תחרותי, ואילו אצל הבנות הם נתפסים בהקשר תואמני (קונפורמי) יותר – הצורך לכרזות את ההורים או את המערכת ולהצליח בלימודים. כאמור, קשה להגיע למסקנות ממדגם זה, אך ההבדלים שנמצאו וההדגשים השונים שעלו מזמינים מחקר נוסף שיבדוק את החותם הרגשי שחוויית בית הספר מטביעה על נשים וגברים.

אך האם ניתן להסיק בכלל מסקנות על המציאות הבית-ספרית ועל השפעתה המעצבת, ואף להמליץ על שינויים מערכתיים, על סמך זכרונות שאולי אינם אלא סיפורים אישיים המבטאים רק דינמיקה נפשית אישית שעלתה בסיטואציה טיפולית?

ברוח גישתם של ברון, פילמר ואחרים שהוזכרו, ניתן לומר שאין סתירה בין היות הזיכרון מטפורה למצב נפשי לבין התרחשותם במציאות של האירועים המתוארים, גם אם הם נחווים ומתוארים כמובן מנקודת מבט סובייקטיבית סלקטיבית. כמו כן היכולת למצוא תמונות אופייניות, חוויות שחוזרות על עצמן, מאפשרת זיהוי של תופעות מעבר לחוויה האישית ולמשמעותה הפסיכולוגית. כאן יתרונן של הניתוח הכמותי, שיכול להראות עד כמה הזכרונות – מעבר לפרשנות האישית הנרטיבית שלהם והשימוש בהם כמבחנים השלכתיים – אכן מייצגים מציאות. סרסון (Sarason, 1993) מודע לבעייתיות והיטיב לנסח זאת: "אני מודע לטיעונים נגד שימוש בהתנסות אישית כדי להוכיח משהו כבסיס להמלצות על מדיניות. אך מה אם יש סוגים מסוימים של התנסות אישית שהינם כה כלליים, כה חזקים, כה חשובים, שאי-אפשר לבטלם על בסיס של סובייקטיביות?" (שם, ע' 10).

מתוך תפיסה זו ולנוכח תוצאות המיפוי ניתן לראות את יתרונות השימוש בזכרונות בית ספר ואת החשיבות של מחקר שיטתי של זכרונות כאלה לא רק בסיטואציה טיפולית. מעניין לבדוק עד כמה אנשים רואים חוויות מבית ספר כאירועים שהשפיעו על חייהם בהשוואה לאירועים מתקופות אחרות, ואילו חוויות בית ספר משפיעות באופן מיוחד. זכרונות חוזרים של חוויה חזקה יכולים לשמש מראָה שתשקף את המציאות הבית-ספרית ואת תפקוד המערכת.

נושא זה מקבל משנה חשיבות באווירה הקיימת בארץ בשנים האחרונות בשל הדירוג הבין-לאומי הנמוך של הישגי התלמידים הישראלים. נראה שנתונים אלה יוצרים לחץ על המערכת החינוכית להתמקד בהיבט הלימודי. מבלי להמעט בחשיבותם של ההישגים הלימודיים, באווירה זו נראה שיש חשיבות מיוחדת להתייחסות להיבטים הרגשיים-החברתיים של התלמידים ושל חוויית בית הספר. כפי שניתן לראות מהזכרונות שנכתבו, מצוקה נפשית, פגיעות ומוטרדות פוגעות בתפקוד הכללי של התלמידים בתקופת הלימודים, ואף שנים רבות אחר כך. חשוב לכן להיזהר ולא לשכוח את האדם שמאחורי התלמיד.

"הייתה בכיתה שלנו ילדה אחת חמודה. באחד השיעורים שלחתי לה פתק. כתבתי בו שהיא מוצאת חן בעיניי והצעתי לה חברות. המורה לא שמה לב לפתק, או ששמה לב אבל התעלמה. ראיתי שהילדה הציצה בפתק, הסתכלה אליי וחייכה..."

עד כמה היו חייו של גבר זה מתגלגלים אחרת אילו כך הסתיימה יוזמתו?

מקורות

- אוגדן, ת' (1989). **הקצה הפרימיטיבי של החוויה**. תל אביב: עם עובד.
אריקסון, א' (1950). **ילדות וחברה**. ספרית פועלים.
בולס, כ' (1987). **צילו של האובייקט**. דביר.
גלדמן, מ' (2001). האמת בפסיכותרפיה פסיכואנליטית – מבוא. **שיחות**, טז(1), 53–63.
המנחם, א' (1998). זיכרונות מוקדמים. בתוך: ר' לזובסקי ושי' פלדמן (עורכים), **מרחב ונחלה ביינוף חינוכי** (ע' 231–259). תל אביב: רכס ומכללת בית ברל.
המנחם, א' (2004). זכרונות ילדות מוקדמים – נארטיב סובייקטיבי בתהליך קבוצתי. **שיחות**, יח(2), 174–181.
מנה, ר' (1982). **ניבוי משתני אישיות מתוך זיכרונות מוקדמים**. עבודה לשם קבלת תואר שני, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.
סגל, ח' (1979). **מלאני קליין**. עם עובד, סדרת פסיכואנליזה.
פרויד, ז' (תשל"ז [1899]). על זיכרונות מחפים. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך רביעי, מסות נבחרות ג, ע' 187–188). תל אביב: דביר.
פרויד, ז' (תשל"ז [1910]). זיכרון ילדות של ליאונרדו דה וינצי. בתוך **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך שני, מסות נבחרות א, ע' 128). תל אביב: דביר.
שוורצולד, י' (1984). השתמעויות חברתיות וחינוכיות של ערך העצמי. **פסיכולוגיה ויינוף בחינוך**, תשמ"ד, 71.
Adler, A. (1937). The significance of early recollections. *International Journal of Individual Psychology*, 3, 283–287.
Barclay, C.R., & Smith, T.S. (1992). Autobiographical remembering: Creating personal culture. In M.A. Conway, D.C. Rubin, H. Spinnler & W.A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 75–97). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bauer, P.J., Stennes, L., & Haight, C. (2003). Representations of the inner self in autobiography. *Memory*, 11(1), 21–47.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment & children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation – Understanding children's school adjustment* (pp.199–225). Cambridge University Press.
- Bruce, D., Dolan, A., & Phillips, G.K. (2000). On the transition from childhood amnesia to the recall of personal memories. *Psychological Science*, 2(5), 360–364.
- Bruhn, A.R. (1984). Use of early memories as a projective technique. *Advances in Psychological Assessment*, 6, 109–150.
- Bruhn, A.R. (1990). *Earliest childhood memories – Theory and application to clinical practice*. New York: Praeger.
- Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11–32.
- Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The uses of psychobiography for theory development. In D.P. McAdams & R.L. Ochberg (Eds.), *Psychobiography and Life Narratives* (pp. 105–138). Duke University Press.
- Clark, A.J. (2002). *Early recollections – Theory and practice in counseling and psychotherapy*. New York: Brunner-Routledge.
- Clifford, J. (1996). Adlerian Therapy. In W. Dryden (Ed.), *Individual therapy* (pp.103–120). London: Sage Publications.
- Cooper, C. (1996). Psychodynamic therapy: The Kleinien approach. In W. Dryden (Ed.), *Individual therapy* (pp.40–76). London: Sage Publications.
- Fitzgerald, J.M. (1992). Autobiographical memory and conceptualizations of the self. In M.A. Conway, D.C. Rubin, H. Spinnler & W.A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 99–114). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Howe, M.L. (2000). *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experience*. American Psychological Association.
- Howes, M., Siegel, M., & Brown, F. (1993). Early childhood memories: Accuracy and affect. *Cognition*, 47, 95–119.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object-relations phenomena*. Connecticut: International Universities Press.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178–194.
- Langs, R.J. (1965). First memories and characterologic diagnosis. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 141, 318–320.

- Last, J.M. (1997). The clinical utilization of early childhood memories. *American Journal of Psychotherapy*, 51(3), 376–386.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81–108.
- Mayman, M. (1968). Early memories and character structure. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 32, 303–316.
- Mayman, M., & Faris, M. (1960). Early memories as expression of relationship paradigms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30, 507–520.
- Nathanson, D.L. (1996). What's a Script? *Bulletin of the Tomkins Institute*, 3, 1–4.
- Neisser, U. (1998). Stories, selves and schemata: A review of ecological findings. In M.A Conway, S.E. Gathercole & C. Cornoldi (Eds.), *Theories of memory* (Vol. 2). Psychology Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Paul, J.L., & Smith, T.J. (2000). *Stories out of school: Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*. Ablex Publishing Corporation.
- Pederson, E., Faucher, T.A., & Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adults status. *Harvard Educational Review*, 48, 1–31.
- Pianta, R.C. (2002). *Enhancing relationships between children and teachers*. The American Psychological Association.
- Pillemer, D.B., Picarielo, M.L., Law, A.B., & Reichman, J.S. (1996). Memories of college: The importance of specific educational episodes. In D. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Ross, B.M. (1991). *Remembering the personal past – Descriptions of autobiographical memory*. Oxford University Press.
- Runyan, W.M. (1982). *Life histories and psychobiography*. New York: Oxford University Press.
- Sarason, S.B. (1993). *The case for change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saul, L.J., Snyder, T.R., & Sheppard, E. (1956). On earliest memories. *Psychoanalytic Quarterly*, 25, 228–237.
- Singer, J.A. & Salovey, P. (1993). *The remembered self – Emotion and memory in personality*. New York: The Free Press.
- Tomkins, S.S. (1987). Script theory. In J. Aranoff, A.I. Rabin & R.A. Zucker (Eds), *The emergence of personality* (pp. 147–216). New York: Springer.