



תהליכי פיצול ואינטגרציה במרחב הפסיכודרמטי: תיאור מקרה של טיפול קבוצתי בפסיכודרמה עם אסירים בשיקום

ירון מוטולה, יפתח רון

תקציר

מאמר זה מבקש לשמש מסגרת להבנת הפוטנציאל של הטיפול הקבוצתי הפסיכודרמטי כמרחב לחיזוק החוויה האינטגרטיבית. תיאור מקרה של משתתף בקבוצת פסיכודרמה של אסירים ברישיון מציג את ביטויי הפיצול וההשלכה לצד ביטויים של תהליכי אינטגרציה שהתקיימו במרחב הקבוצתי. באמצעות תיאור המקרה, המאמר מבקש לתרום להבנת האיכויות של המרחב הקבוצתי ושל הכלים הפסיכודרמטיים, כאמצעים לחיזוק החוויה האינטגרטיבית בקרב אוכלוסיות קצה כדוגמת אסירים בשיקום.

מילות מפתח: פסיכודרמה, אסירים בשיקום, פיצול, השלכה, אינטגרציה

מבוא

במאמר זה אנו עוסקים בתהליכים של פיצול ואינטגרציה בקרב אסירים בשיקום, ובביטוייהם במרחב הטיפולי. באמצעות תיאור מקרה מתוך קבוצת פסיכודרמה שפעלה כחלק מתוכנית שיקום של אסירים ברישיון* במסגרת הרשות לשיקום האסיר, אנחנו מבקשים להאיר את פוטנציאל הטיפול הקבוצתי בפסיכודרמה לשמש מרחב להכרה בחוויות של פיצול ולחיוזוק הממד האינטגרטיבי בקרב אסירים בשיקום.

פיצול ואינטגרציה וביטויים בקרב אוכלוסיות עברייניות

הפיצול (split) כתופעה פסיכולוגית מזוהה יותר מכול עם התיאוריה של מלאני קליין (קליין, 2002; Klein, 1984). קליין רואה את התינוק בראשית חייו כמי שאינו יכול עדיין לתפוס את האם כדמות שלמה, ומתייחס במקום זאת לאובייקטים חלקיים המייצגים את האם. כך, הדחפים של התינוק הם אוראליים-ליבידינליים ואוראליים-הרסניים ומופנים בחלקם כלפי השד של האם. כל עוד השד מספק לתינוק את צרכיו, הוא נחוה כ"טוב", אך משהשד מתרוקן ואינו מספק את הצורך – הוא נחוה כ"רע", כמתסכל ואף כמסוכן (Klein, 1984). פיצול זה משקף את העמדה הפרנואידית-סכיזואידית המאפיינת את החודשים הראשונים לחייו של התינוק. עם זאת, היחסים בין דחפים ליבידינליים לתוקפניים מוסיפים להתקיים לאורך החיים, במגוון אופנים וברמות משתנות, כביטוי למיזוג בין יצר החיים ליצר המוות. אותם דחפים מנוגדים מייצרים חוויות של סיפוק ותסכול, אהבה ושנאה. חוסר גיבוש של האני ותהליכי פיצול ביחס לאובייקט מביאים לידי כך שחוויות אלו נחוות בניגודיות קיצונית (קליין, 2002).

הפיצול בעמדה הפרנואידית-סכיזואידית מודגם אצל קליין בתיאור מקרה של מטופלת ושמה רייצ'ל (Mitchell & Black, 1995). לאחר שנים אחדות של אנליזה, העלתה רייצ'ל שני דימויים מוחשיים וחזקים שהיא חשה שתוקפים אותה ככל שהיא חוזרת אחורה בזמן: הדימוי הראשון היה של פרחים קטנים ועדינים, ומולו דימוי

* אסיר ברישיון הוא אסיר ששחרר בשחרור מוקדם, והוטלו עליו תנאי שחרור, ובכלל זה התחייבות להשתתף בתהליך טיפולי ושיקומי, עד לסיום תקופת העונש. אם יפר האסיר את תנאי שחרורו, הוא עלול להיות מוחזר לכלא ליתרת המאסר שהוטל עליו.

נוסף של דמויות אדם גדולות ומאיימות העשויות מצואה. רייצ'ל חשה בקיומה של זיקה בין שני הדימויים, אך ככל שרצתה שיתמזגו, כוח חזק יותר, בלתי מובן, שמר אותם בנפרד. במהלך האנליזה הבינה רייצ'ל ששני הדימויים מייצגים את האיכות החווייתית של חייה בילדותה, אך גם בבגרותה: חוויית כבודת אפלה ומאיימת, הרסנות ושנאה המכוונת כלפי עצמה וכלפי אחרים שנחווים גם הם כמאיימים ומלאי שנאה; ולצד זאת רגעים של תחושה חמימה, הן בתוך עצמה והן במגע עם אחרים. רייצ'ל שאפה לשלב בין שני העולמות לרצף אחד, להאיר את הקושי, ליהנות מקשרים חיוביים עם אנשים חיים, אך חששה שהחוויית הרעות יהיו הרסניות כלפי אלה הטובות. מתוך כך, חשה הכרח לשמור את החוויות הטובות מופרדות ורחוקות ככל האפשר מהרעות, את הרגשות החמימים מופרדים מההרסנות ומהשנאה. זוהי תמציתה של העמדה הפרנואידית-סכיזואידית המפצלת את "הרע" מ"הטוב", כמנגנון להגנה מפני חרדות רודפניות שמקורן ביצר המוות המושלך כלפי חוץ.

לעומת קליין, שראתה ביחסי-האובייקט המופנמים נוכחויות טבעיות, בלתי נמנעות, הנגזרות מצרכים ומיצרים בסיסיים המתורגמים לפנטזיות השלכתיות והפנמתיות המלוות כל התנסות, פיירברן ראה באובייקטים פנימיים אלו תוצאה של הורות לא-מספקת, שבה צורכי התלות וההיקשרות של הילד אינם נענים. הצורך של הילד בהיקשרות עם ההורה הוא שגורם לו, על פי פיירברן, להפנים מאפיינים בלתי נענים של ההורה, ובכלל זה דיכאון, ניתוק או נרקסיזם, שדרכם – דרך אימוץ תכונות פתולוגיות אלו – יוכל להרגיש חיבור להורה שאינו נגיש בדרך אחרת (Mitchell & Black, 1995). אותה הפנמה היא גם זו שיוצרת פיצול באני: חלק מהעצמי הופך להיות משוקע באובייקטים פנימיים שהוא קשור אליהם, בעוד חלק אחר ממשיך לתור אחר אובייקטים ויחסים ממשיים במציאות החיצונית. פיצול זה חופף את הפיצול בין חלק העצמי החווה תשוקה ותקווה, שפיירברן מכנה "האני הליבידינלי" לבין חלק העצמי השונא, הנמנע מפגיעות ומהזדקקות, שאותו הוא מכנה "האני האנטי-ליבידינלי" (שם).

בדומה לפיירברן, גם ויניקוט עיצב את תפיסתו בתוך עולם המושגים הקלייניאני, וראה באם שאינה טובה דיה – בין שמדובר באם הנוהגת בחודרנות ותובעת מהתינוק להגיב אליה כשהוא במצב רגוע, ובין שזו אם שאינה נענית למחוותיו הספונטניות של תינוקה וכופה עליו לנטוש את משאלותיו ולהתאים את עצמו לסביבה – גורם לפיצול קשה בתוך העצמי בין "העצמי האמיתי", המקיים

בתוכו את תחושת הממשות והחיוניות, ושממנו נובעות האותנטיות, התשוקה והיצירתיות, לבין "העצמי הכוזב", הצייתן, המזויף, המבוסס על צורך לרצות אחרים ולהיענות לדרישות הסביבה (שם; ויניקוט, 2009).

גישתו של תומאס אוגדן משתמשת במערכת המושגים הקלייניאנית, וכן ברעיונותיו של ויניקוט. אוגדן עוסק בפיצול באופן אתולוגי. הוא מדגים זאת בתגובתו האינסטינקטיבית של האפרוח לנוכח הדגם של כנף הנץ. האפרוח אינו תוקף את הנץ אלא בורח, וכך מפריד את עצמו מהסכנה (Ogden, 1986). אוגדן כותב על כך במונחים של אינטראקציה בין הטבעה ביולוגית לעיבוד פסיכולוגי. לטענתו, היכולת הקוגניטיבית והרגשית לארגן חוויות בתבניות מבוססות על מבנה עומק פסיכולוגי המשותף לכל בני האדם – מבנה המעניק משמעויות ייחודיות לדחפים ביולוגיים מולדים. ביטוי הפסיכולוגי של תהליך זה הוא, בין השאר, בסילוק סכנה פנימית על ידי השלכה החוצה ומיקומה מחוץ לעצמי. ההשלכה משמשת הגנה מפני חרדות, ובראשן הפחד מהשמדתו של העצמי ושל אחרים משמעותיים. באופן דומה, הפיצול מאפשר לחוות מצבים רגשיים מובחנים וחד-משמעיים נטולי אמביוולנטיות. כל מצב רגשי נחוה במלואו, ואילו המצב הרגשי שקדם לו נמחק לחלוטין (שם).

מן הפיצול וההשלכה כמנגנונים עיקריים אנחנו עשויים להתקדם לאינטגרציה של האובייקטים החלקיים, לפתח חווית סובייקטיביות של העצמי המאפשרת תחושת עצמי רציפה, וכן תפיסה של הזולת כסובייקט אינטגרטיבי, נפרד ועצמאי, המאפשרת לחוות כלפיו גם רגשות מורכבים ואמביוולנטיים (Ogden, 1986). תיאור זה דומה לאופן תיאורו של המעבר מהעמדה הפרנואידית-סכיזואידית לעמדה הדפרסיבית בתיאוריה של קליין. התהליך המתואר הוא של אינטגרציה בין השד הטוב לשד הרע. האובייקטים החלקיים מתחילים להיות מובנים כחלקים של אובייקט שלם ומורכב, לעתים טוב ולעתים רע. כך מופחתת החרדה הפרנואידית מפני רשע מוחלט. כשהחרדה פוחתת, נרגע גם הצורך בפיצול ובהשלכה. ההרסנות שהושלכה החוצה בעמדה הפרנואידית-סכיזואידית יוצרת עתה פחד עמוק מהשפעת הכעס של האני על האובייקט. זוהי החרדה הדפרסיבית (Mitchell & Black, 1995). ככל שהארגון הליבידינלי מתקדם, נוצר איזון מסוים בין הליבידו לתוקפנות, בין יצר החיים ליצר המוות, ומתהווה בסיס ליציבות נפשית (קליין, 2002).

אשר לביטוי של תופעות הפיצול וההשלכה בקרב אוכלוסיות עברייניות, מבחר תיאורטיקנים תרו אחר קשר סיבתי בין תופעות אלו ואחרות של פסיכופתולוגיה לבין עבריינות. יש הגורסים כי הסברים פסיכופתולוגיים רלוונטיים בעיקר לעבריינות שהיא תוצר של פסיכופתיה, סאדיזם, או בנסיבות על מחלת נפש פעילה. אחרים טוענים שגם עבירות שגרתיות יחסית, כגון שימוש וסחר בסמים, אימים, עבירות רכוש ותקיפה, עלולות להיות תוצאה של פסיכופתולוגיה (Conrad & Schneider, 1980). התיאוריות האנליטיות רואות בעבריינות ובפשעה התנהגויות שמקורן במנגנונים לא-מודעים ופרימיטיביים הקשורים להתפתחות בלתי תקינה בשלבי הינקות והילדות המוקדמות (Martin, Securest & Render, 1981). על פי המודל של פרויד, טראומות או בעיות בלתי פתורות עלולות להגדיל את הסיכון להתנהגות עבריינית. התנהגות כזו עלולה לנבוע ממבנה אישיות שבו מפעילות את האגו תפיסות עבריינות שמקורן באיד, או להבדיל – ממבנה אישיות שבו הסופר-אגו נוקשה יתר על המידה, והאדם חש צורך מתמיד להביא לידי הענשתו. הספרות הקלינית דנה בקשר שבין פגיעות טראומטיות והזנחה בילדות לבין עבריינות בהמשך החיים. קשר זה מוסבר באמצעות ההנחה שמאורע טראומטי עלול לגרום רמה גבוהה של חרדה, פיחות בתחושת המשמעות והערך העצמי, וכן הזדהות עם התוקפן על מנת לשוב ולחוש עוצמה. השפעות כאלה עלולות להביא לידי דיכאון ואשמה, ומנגד – להיקשר בקלות מוסרית העלולה לדרדר את האדם לידי התנהגות עבריינית (לרנא, 2016).

שוהם, אדר ורהב (2004) נשענים על תיאוריות יחסי האובייקט של קליין וממשיכה. הם מתארים את היחסים בין האם לילד בשלב האוראלי כמשמעותיים לא רק לתהליכי ההפרדה הקיומית, אלא גם לתוכן האישיות בתוך גבולות האני. במקרה של אם חרדה, מתוחה, מזניחה או דוחה עשויים להתקבע אצל הילד תכנים של "אני רע" בתוך גבולות האני המתגבשים. קיבעון בשלב האוראלי המוקדם, כשההפרדה של התינוק מהאובייקט עדיין לא התקיימה, יתרום לתחושת "עצמי" של רוע המוקף בטוב אמורפי. לעומת זאת, אם החסך וההזנחה האימהית מתקיימים בשלבים האוראליים המאוחרים – לאחר ההפרדה בין העצמי לאובייקט – "גבולות האני" יכולו דימוי עצמי חיובי הנלחם ודוחה את האובייקט, האם הרעה. בשני המקרים, החסך עלול להיות מתורגם למבנה אישיותי המוביל להתנהגות עבריינית (שם).

ההתמודדות עם מצבים אלו נעשית, בין השאר, במרחב הטיפולי. הסעיף הבא מתמקד בטיפול הקבוצתי והפסיכודרמטי כמרחב להתמודדות עם תופעות של פיצול ולקידום אינטגרציה.

הטיפול הקבוצתי והפסיכודרמטי כאמצעי המקדם אינטגרציה וחיבור אנושי

מחקרים רבים מצביעים על הטיפול הקבוצתי כעל מודל יעיל מאוד של פסיכותרפיה, שבכוחו לתרום להטבה ניכרת, לא פחות מטיפול פרטני (Yalom, 1995). לאורך תהליך ההתפתחות של תחום הטיפול הקבוצתי, הצביעו תיאורטיקנים מובילים של השיטה על יתרונותיה ועל ערכה התרפויטי הרב. כך לדוגמה, דרייקורס הדגיש את ממד השוויון המתקיים בקבוצה הטיפולית, את היחיד המוערך בזכות מה שהוא וכפי שהוא בקבוצה, ולא בזכות מה שהשיג בחייו, את המעגל הקבוצתי שבו כל הנקודות שוות ונובעות מעצם היות האדם אדם ומעצם השתייכותו ומחויבותו לקבוצה, את הערך הניתן בקבוצה לחשיפה עצמית ולכנות, ואת מקומו של המנחה בקבוצה כשווה בין שווים וכמי שמצוי בעמדה חשופה ואנושית, כשאר חברי הקבוצה (Fehr, 2003). פוקס, מייסד גישת האנליזה הקבוצתית, תיאר את תגובת המראָה, שבה היחיד בקבוצה רואה את עצמו באחד מחברי הקבוצה האחרים, כחווייה משחררת ומפיגת בדידות. הוא הדגיש את העניין המשותף המתקיים בקבוצה, וראה בקבוצה הטיפולית מרחב להתמרת הלא-מודע ולהפיכתו למודע.

קארל רוג'רס, שהציע את המונח "קבוצת מפגש", ראה את הקבוצה כמוסיפה ממד של אנושיות ליחסים בין בני אדם, וכבעלת ערך רב בחברה המעודדת דיכוי של רגשות (שם). יאלום מתאר את השינוי המושג בטיפול קבוצתי כתהליך מורכב המתחולל דרך משחק גומלין של חוויות אנושיות שאותן הוא מגדיר גורמים טיפוליים. יאלום מציג 11 גורמים ראשוניים המתקיימים בחוויה הטיפולית הקבוצתית (Yalom, 1995): (1) הפְּחָת תקווה; (2) אוניברסליות; (3) הקניית מידע; (4) זילְתָנוּת (אלטרואיזם); (5) שחזור מְתָקן של הקבוצה המשפחתית הראשונית; (6) פיתוח טכניקות של סוציאליזציה; (7) חיקוי; (8) למידה בין-אישית; (9) לכידות קבוצתית; (10) קתרזיס; (11) גורמים קיומיים.

הקבוצה משמשת גם מרחב שהמשתתפים בו מתנסים במנעד רגשות, כגון שנאה, אהבה, קנאה, ציפייה, כאב, כעס, משיכה ודחייה. במרחב הקבוצתי מתקיים

מפגש בין המציאות הפנימית לחיצונית. זהו "מרחב פוטנציאלי" במונחיו של ויניקוט, מכיוון שהוא מכיל הן את העבר, באמצעות העלאת חוויות קודמות ושחזורן, והן את העתיד, שאליו התהליך הקבוצתי משמש הכנה, באמצעות הזדמנויות שהוא מייצר ללמידה ולהתפתחות מתוך מערכות היחסים בקבוצה (עיני להמן, 2015).

הפסיכודרמה כשיטה לטיפול קבוצתי עוסקת, בין השאר, בשחזור תפקידים שהמשתתפים מקבלים עליהם או שמוטלים עליהם בחיים, הדהודם ותיקופם. המטופל אינו מדבר על חייו במנותק מהקשר, אלא יוצר אותם באופן אינטגרטיבי באמצעות גילום תפקידים (הולמס וקרפ, 2000). גם קלרמן מדגיש את הממד האינטגרטיבי שבלמידה ההתנסותית והחוויתית המגולמת בפעולה הפסיכודרמטית בהשוואה לזו האנליטית המבוססת על דיבור (Kellerman, 1992).

למעשה, אפשר לראות בפסיכודרמה גישה שבבסיסה נועדה לחולל חיבור ואינטגרציה באמצעות מפגש אנושי. לפי תפיסתו של מורנו, לבעיות פסיכולוגיות יש בסיס אינטראקטיבי, והעולם החברתי ממלא תפקיד משמעותי ואף מכריע בתחושת הרווחה של כל אינדיבידואל. יחסיו הבין-אישיים של האדם ויכולתו ליצור קשר עם אחרים בגרעין החברתי, המכונה בלשונו "האטום הסוציאלי", מאפשרים לו לחיות בתחושת רווחה, במידה שהם מתקיימים, או גוזרים עליו בידוד ומצוקה אם הוא מתקשה בהיבט זה (Blatner, 2000; Fox, 2008).

ממדים רבים בתפיסה המורניאנית מבטאים את השאיפה לחיבור. תפיסה זו משתקפת ברעיון המפגש (encounter) שמורנו מתאר במונחים של מגע, עימות אך גם ראיית האחר, וכניסה (entering) זה לתוכו של זה. תפיסתו של מורנו מתקיימת ברעיון ה"טֵלָה" כתהליך של זיקה והדדיות, וכן ברעיון "האטום הסוציאלי" הנתפס כתת-מערכת המורכבת ממבני "טֵלָה" שונים, והמהווה חלק ממערכת קהילתית רחבה יותר של רשתות פסיכולוגיות (ארצי, 1991; Moreno, 1946; Blatner, 2000). לצד זאת, המרכיבים המרכזיים בטכניקה הפסיכודרמטית מייצגים אף הם ממד של חיבור. כך "האגו המסייע" שלתפיסתו של מורנו מהווה גשר אל העולם (Moreno, 1939); כך כמובן הכפיל וחילוף התפקידים, שבבסיסם היכולת לחוש אמפתיה שיש בה הבנה לזולת, לרגשותיו ולערכיו (נהרין, 1985; Blatner, 2000); וכך גם השרינג

(sharing) הפסיכודרמטי, שבו הפרוטגוניסט חווה, בין השאר, תהליך של רה-אינטגרציה למערכת הקבוצתית (Lipman, 2003).

כל אלו עשויים להעיד על הפוטנציאל של המרחב הטיפולי הקבוצתי, והפסיכודרמטי בפרט, לקדם תהליכים של אינטגרציה וחיבור. את הפוטנציאל הזה אנחנו מבקשים להדגים במאמר זה באמצעות תיאור מקרה מתוך טיפול קבוצתי בפסיכודרמה עם אסירים בשיקום.

תיאור המקרה

תיאור המקרה הוא של משתתף בקבוצת פסיכודרמה שפעלה כחלק מתוכנית שיקום כוללת לאסירים משוחררים במסגרת הרשות לשיקום האסיר (רש"א). המשתתפים בקבוצה הם אסירים לשעבר המחויבים להשתתף בתוכנית השיקום המוצעת להם כתנאי לניכוי שליש מתקופת המאסר המלאה, לאחר שכבר שנשאו שני-שלישים בפועל. הקבוצה מנתה שישה משתתפים, והנחיית המפגשים נעשתה בקו בידי זוג מנחים – הכותב הראשון של המאמר ושותפה נוספת להנחיה. המפגשים התקיימו אחת לשבוע במשך שנה במשרדי אגף הרווחה של אחת הערים במרכז הארץ. כל מפגש ארך שעה וחצי.

את תהליכי הפיצול והאינטגרציה בחרנו להדגים באמצעות ע', אסיר ברישיון שהשתתף בקבוצה.* ע' בן 38, נשוי ואב לילד, עובד כאיש שיפוצים ומתנדב בעמותה חינוכית. ע' נכח ברוב המפגשים במשך שנת הטיפול וסיים את תקופת השיקום בתום מפגשי הקבוצה. מעבר להשתתפות בקבוצה, ומתוקף תנאי שחרורו, נפגש ע' פרטנית במשך אותה שנה גם עם עובדת סוציאלית, נשא עבודות שירות וחויב לשהות בביתו בלילות, מהשעה עשר בערב ועד למחרת בבוקר.

כשע' הגיע למפגש ההיכרות עם המנחים, הוא ביטא גישה חיובית ורצון להשתתף בקבוצת הפסיכודרמה, אך בתוך כך העלה חשש גדול לאיבוד שליטה במהלך המפגשים. הבחנו בע' תחושות סותרות ואף מקוטבות: מצד אחד רצון, סקרנות

* כדי לאפשר מבט ממוקד בתהליכים הנפשיים הנוגעים לנשוא המאמר, מתמקד תיאור המקרה ככל האפשר במשתתף המסוים במסגרת הקבוצה. עם זאת, מכיוון שהתהליכים המתוארים נוגעים גם ביחסי הגומלין בין המשתתף לבין הקבוצה, וכן בינו לבין משתתפים אחרים כפרטים, הרי שכל אלו נוכחים אף הם בתיאור המקרה.

ופתיחות לתהליך, ומנגד – חרדה שלו מאופן ההתמודדות עם התהליך הטיפולי ועם חבריו לקבוצה.

גם במפגש הקבוצתי הראשון בלט בעי' ביטוי לתחושות סותרות ומקוטבות ולצורך שלו לפצל בין חלקים "טובים" ל"רעים". כשעי' הציג את עצמו והסביר את הסיבה לשם שנתנו לו הוריו, הוא ביטא תחושות של רוך, אהבה ותקווה. עם זאת, מיד אחר כך, כשחברי הקבוצה נשאלו איך הם מרגישים כאן עכשיו, עי' אמר שהוא חרד מאוד, שלא נוח לו במפגש הקבוצתי, שהוא אינו יודע מה יהיה פה ולמה לצפות. נראה כאילו הרוך והתקווה שביטא עי' בסבב ההיכרות לא היו יכולים להיות מוכלים עד תום, ומיד "הותקפו" על ידי הצגת החרדה וחוסר הוודאות. המפגש הסתיים בתרגיל "הפאר": כל משתתף מתבקש לומר מה הוא לוקח עמו מהמפגש, ומה הוא משליך או מפקיד בבאר המדומה שבמרכז החדר. עי' אמר שהוא לא רוצה להשאיר את הדברים הרעים בחדר, "אני רוצה שפה יהיה מקום לדברים טובים. את הרעים יותר טוב שנשליך החוצה". כהמשך לדבריו, עי' הלך לכיוון החלון והשליך את "הרע" מחוץ לחדר, תוך פירוט של מה שהושלך החוצה, ומה הוא בוחר להשאיר בחדר:

אני משליך החוצה את הספק שאתו באתי לגבי הקבוצה, והלך איתי עד אמצע המפגש, ומהאמצע זה התחיל להשתפר. אני קיבלתי המון ביטחון וגם אתם המדריכים – נתתם לי ביטחון בשיחה הפרטנית. אני משאיר פה את עצמי ואת ההחלטה שלי להיות חלק מהקבוצה הזאת ולהשתדל להגיע לכל מפגש.

בדבריו אלו ובמעשה עצמו, עי' למעשה מבקש לסלק מהמרחב הקבוצתי, ואולי מעצמו, את החרדה, הספקות והאי-ודאות. הוא בוחר שלא לקחת עמו שום דבר, למרות ההנחיה שניתנה לגבי המשימה, ובתוך כך משליך החוצה מעצמו ומהמרחב הטיפולי דווקא את החלקים שלו שזקוקים לטיפול; החלקים שעמם יש לו הזדמנות להתמודד במרחב הקבוצתי.

למפגש השני עי' לא הגיע. לאחר המפגש הוא התקשר לאחד המנחים וסיפר שאמנם כיוון שעון מעורר אך לא התעורר בזמן כדי להגיע למפגש. דווקא עי', שסיים את המפגש הראשון בהצהרה "אני משאיר פה (בחדר הטיפולים) את עצמי", כמו הפקיד את כל כולו בידי המטפלים והקבוצה, מדיר את עצמו, את כולו, מהמפגש השני. נדמה ששתי האפשרויות היחידות מבחינתו הן אפשרויות הקיצון – נוכחות או

היעדרות מוחלטת – ואילו החלקיות, זו המגולמת בנוכחות המלווה בספקות, אינה קיימת עבורו.

במפגש השלישי, הקבוצה עבדה עם קלפי אניבי. ע' בוחר קלף ובו נראה נער גדול הסוחב על גבו ילד קטן. הוא מסביר מדוע בחר בקלף זה:

שני הילדים זה אני. הקטן של פעם, והגדול של היום. הגדול לוקח את הקטן על הגב. פעם הייתי ברדקיסט, לוקח את הנשק של הצבא ויורה בשכונה שלי בדלתות, היינו שמים דלת ועושים מטווח, יורים עליה. והיום אני מתנדב בשביל אנשים שקשה להם. המסר שלי זה האפשרות לשנות, לבחור בדרך אחרת.

כך בא לידי ביטוי, ככל הנראה בפעם הראשונה בקבוצה, ניסיונו של ע' לאינטגרציה מנטלית מסוימת – בין ה"ילד" שהוא מזהה עם עברו לבין ע' שבהווה, זה הנושא על גבו את הילד שתיאר, כפי שהיה בעברו. נראה שע' מזהה את הקשר בין החלק הפוגעני וההרסני שאפיין אותו בעברו לבין העצמי העוזר והמיטיב כיום, ואף מבטא עניין להכיל את הילד שהיה, לשם התיקון.

כבמפגשים קודמים, בסיום הפגישה המשתתפים נשאלים מה הם לוקחים איתם היום מהמפגש, ומה הם משליכים לבאר. ע' מתייחס לשיתוף של נ', משתתף בקבוצה, שסיפר כי הוא חי בהחמצה מתמדת של הקשר שלו עם בתו, מכיוון שלא היה פנוי אליה בשנות ילדותה והתבגרותה. בסיום המפגש ע' מגיב לסיפורו של נ', ואומר:

אני לוקח את מה שני אמר על הילדים שלו ורוצה להגיע הביתה לאשתי והילד, ואני רוצה לתת להם את מה שני אמר שהוא פספס. לא רוצה להשליך כלום.

ע' היה נרגש מאוד כשסיפר כיצד נתרם מדבריו של נ' בפגישה. באופן הרגשי שע' התחבר לתובנה של חבר לקבוצה וביטא רצון לאמץ אותה הייתה איכות אינטגרטיבית מסוימת. עם זאת, ע' שוב בחר להימנע מביצוע אותו חלק מסוים בתרגיל – הוא אינו משליך דבר לבאר, ונדמה באותו רגע שאין ביכולתו לראות דברים נוספים מעבר לתובנה מסיפורו של נ', כפי שהשתקפה בביטוי רצונו להגיע הביתה וליישם את התובנה שרכש ביחסיו עם משפחתו.

במפגש הרביעי התקיים תרגיל של העברת חוט צמר ממשתתף למשתתף בקבוצה. ההנחיה הייתה שכל משתתף יעביר את החוט למשתתף אחר שאותו הוא

מעוניין לשאול משהו שאינו יודע לגביו. מרבית תשומת הלב והשאלות שנשאלו בתרגיל הופנו לד', אחד המשתתפים בקבוצה, ונראה שהדבר לא מצא חן בעיני ע'. בסוף המפגש הוא אף אמר:

אני אגיד לכם, התרגיל הזה עם החוט, הוא סוגר, לא נותן להיפתח. בפגישות הקודמות היה תנועה, היה קלפים, יותר זורם.

בהדהוד שהוא עושה לכפיל שנעשה לו הוא מוסיף: "נכון, היום היה לי משעמם. זה בסדר אבל".

יש לציין שלע' ולד', אותו משתתף שזכה למרבית השאלות בתרגיל עם חוט הצמר, יש עבר משותף, ונראה כי בסמוי ובגלוי התקיימה ביניהם תחרות על תשומת לבם של המשתתפים ועל מעמדם בקבוצה. הם בעלי רקע דומה, גדלו באותה שכונה, היו חברים קרובים בילדותם ובנעוריהם, שניהם אף חיזרו אחר אותה בחורה, ובהמשך אף היו שותפים לפעולות עברייניות.

במפגש כעבור שבוע מהתרגיל עם חוט הצמר, ע' ביטא את אשר על לבו באופן גלוי יותר, ואמר שקשה לו עם חלק מהאנשים בקבוצה, שלא נוח לו להיפתח מולם, ושהוא אינו מצליח להתחבר. הוא סיפר שעשה מאמץ מיוחד להגיע למפגש מתוך כבוד למדריכים ולקבוצה, והוסיף שמפריע לו שד' אינו מגיע ברציפות ואינו מתחייב לקבוצה:

אני בסדר עם ד' והכול, אבל שבוע שעבר הוא בא והשתלט. לקח את כל החוטים אליו. טוב, אין לי בעיה אתו עם זה, זה טבעי. לא ראינו את הבן אדם הרבה זמן, ויש הרבה שאלות אליו, סקרנות מה קורה אתו.

נדמה שהקושי שע' מבטא קשור לתשומת הלב שד' קיבל במפגש הקודם. ע' חש שד' מחזיר אותו למקום בחייו שהוא מעוניין לשכוח, ואף ביקש מהאחראית לפטור אותו מהקבוצה. הרצון של ע' שלא להיות בקבוצה, לקבל פטור מההשתתפות בה, מגיע אפוא בעקבות מפגש עם משתתף אחר שמוזכר לע' את עברו – עבר שהוא מנסה להשיל, להשליך מעצמו. נראה שע' נע הלוך ושוב בין הצלחות נקודתיות לאי-הצלחה לשאת על גבו את עברו – כפי שהשתקף בקלף האניבי מהמפגש השלישי בתמונת הנער הנושא על גבו ילד קטן.

לא פעם במהלך המפגשים, ע' קיבל עליו את תפקיד המסייע, התומך ואף המדריך את חבריו לקבוצה. כך לדוגמה, באחד המפגשים, מ', חבר לקבוצה, ביטא

בעקיפין כעס על גרושתו, אך גם סיפר שהוא אמור להיפגש עמה ועם משפחתו לכבוד הולדת נכדתם המשותפת, ושהוא מתרגש מאוד. לאחר כפיל שעשתה המנחה – כפיל שביקש לתת רשות ולגיטימציה לכעס של מ' על גרושתו – ע' ביקש לעשות גם הוא כפיל. ע' ככפיל למ': "אני מתגעגע למשפחה, וגם אלייך [מופנה לגרושתו של מ'], ואני מרגיש כמה פספסתי אתכם".

ניכר כי מ' התרגש מהכפיל של ע', וזה מצדו גם דאג למזוג ולהגיש כוס מים למ' הנרגש.

במחווה של ע' למ', ובייחוד בכפיל שעשה, מגולמים שני צדדים במתח שבין אינטגרציה לבין פיצול. בכפיל של ע' השתקפה היכולת להציע למ' נקודת מבט מורכבת, שיש בה געגוע ותחושת החמצה, אך מנגד גם רגשות כעס כלפי גרושתו. התפקיד ההורי שע' לקח על עצמו אפשר לו להכיל מורכבות רגשית חדשה. עם זאת, ייתכן שהיה בכפיל ניסיון "לחלץ" את מ', ואולי את ע' עצמו, מהרגשות לכעוס, רשות שניתנה רגע אחד לפני כן על ידי הכפיל שהמנחה עשתה למ'. נראה שברשות הזו, ובאפשרות הגלומה בה לבטא כעס, היה משהו מאיים, ואף קשה להכלה, עבור ע'.

הדיאלוג של ע' סביב רגש הכעס בא לידי ביטוי נוסף באותו מפגש, כשבתרגיל "הכיסא הריק" ע' הושיב על הכיסא את מדינת ישראל ואמר לה שלמרות שהענישה אותו במאסר בפועל וגזרה עליו עבודות שירות, הוא בוחר להפיק מזה את המיטב ונהנה לעזור לכל אדם במקום שהוא עושה את עבודות השירות.

ע' נותן ביטוי עקיף לכעס שלו על המדינה, אך נמנע מביטוי ישיר יותר. הוא מדבר על הרצון שלו להיטיב עם אנשים, להתנדב, לתרום, לעזור, במקום "הרע" שעשה בעבר. המנחה עושה לע' כפיל: אני רוצה לעשות טוב ולהיות בטוב, אבל יש בי גם כעס, וכשהוא עולה, אוי ואבוי למי שנמצא לידי. אני רוצה שתדעו את זה. ותיזהרו כי אולי הכעס הזה יופיע גם פה, ואולי אני קצת מפחד מזה.

ע' מבקש לתקן ואומר שאין מה להיזהר, כי היום הוא כבר אינו מאבד שליטה כשהוא כועס. אמירה זו של ע' כתיקון לכפיל עומדת בניגוד לחשש שהוא עצמו ביטא עוד בפגישת ההיכרות עם מנחי הקבוצה – החשש שיאבד שליטה על עצמו במהלך המפגשים.

לעתים, ההתמודדות של ע' עם סוגיית הכעס וביטויו נעשתה דרך השלכתה על המטפלים, מנחי הקבוצה. כך לדוגמה פנה ע' אל המנחים באחד המפגשים:

אני רוצה לדעת מה אתם מרגישים, מעבר לזה שאתם מעירים על הפלאפונים, על האיחורים והחיסורים. אני רוצה לדעת מה עובר עליכם כשאתם יושבים בקבוצה. שבוע שעבר הרגשתי שתי [מנחת הקבוצה] יושבת כאן וכוועסת עלינו ורוצה רק לצעוק "שקט!" ושנתאפס. אתם לא מביאים את עצמכם, אני רוצה לדעת מה אתם מרגישים בקשר אלינו.

במקרה זה ע' "מזמין" את המטפלים לבטא את הכעס שהם חווים, לטענתו, אך אינם מאפשרים לו להתבטא. הוא מבקש מהם, למעשה, לקיים את האינטגרציה הרגשית שהוא עצמו מתקשה לקיים. בקשתו זו יכולה להעיד על האופן שהוא חווה את מנחי הקבוצה כמראה מפוצלת, ואת הצורך שלו במראה אינטגרטיבית.

לאחד המפגשים בעיצומו של התהליך הטיפולי ע' הגיע נרגש. עוד לפני תחילת המפגש סיפר למנחים שהתגעגע אליהם, ושזו הפעם הראשונה שזה קורה לו, ושחיכה בציפייה למפגש הקבוצתי. במפגש סיפר ע' על לקוח שהוא עובד בביתו בשיפוצים. ע' מספר שבשלב מסוים הבין שזה בית שפרץ אליו בעבר. הוא הרגיש צורך להתוודות על כך בפני בעל הבית ולהתנצל, וכך אכן עשה. בעל הבית העריך את וידויו של ע', ואף הכין לו קפה ושילם לו ביד נדיבה, יותר מהסכום שסוכם מראש. ע' יצא מביתו של האיש לאחר יום עבודה בתחושה טובה מאוד, שהאמת והכנות שלו זכו להכלה מצד קורבן העבירה. אחד המשתתפים, ד', שותפו בעבר של ע' לחלק מהעברות, הגיב בכעס ובתוקפנות: "אני לא מאמין לך, אין כזה דבר. אף אחד לא אומר דברים כאלה. אתה ממציא".

בהמשך לדברים התפתח עימות קולני. ד', שבתחילת דבריו ביטא אי-אמון בסיפור, החל לתקוף את ע' בטענה שעשה מעשה שעלול לסכן גם אותו כמי שהיה שותפו לחלק מהפריצות בעבר. משתתפים נוספים הצטרפו לביקורתו של ד', וע' נותר פגוע מאי-האמון ומהמתקפה כנגדו. נראה שע' התקשה להכיל את התגובות, ובתוך כך הרבה לקום ולהשליך מהחלון גזרי ציפורניים שכסס. נדמה שזה היה ביטוי לכעס ולחרדה שהוא מבקש להשליך אל מחוץ לחדר, מעין תגובה רגרסיבית המחזירה אותו למפגש הראשון, אז ביקש לזרוק את הרע ואת הקושי אל מחוץ לחדר. אפשר גם לראות ממד סובלימטיבי בכסית הציפורניים – מעין חלופה מטאפורית לנעיצתן בגופו של ד'. בשלב מסוים לקראת סיום המפגש, ד' קם, חיבק את ע', ואמר לכל שאר משתתפי הקבוצה שהם חברי ילדות, ושהכול בסדר.

במעשה של ע', בבחירה שלו לשתף את בעל הבית ולספר לו על השוד שהיה מעורב בו בעברו, הוא הצליח למקם את העבר והווה שלו במרחב משותף. אקט אינטגרטיבי זה זיכה את ע' בהכרה ובהערכה מצד בעל הבית, קורבן העבירה מהעבר. לעומת זאת, התגובה של חברי הקבוצה, ובייחוד של ד', להודאה, מייצרת שוב פיצול. ע' מתקשה להכיל את הכעס של הקבוצה עליו, הוא אמנם מתווכח עם הקבוצה ועומד מאחורי המעשה, אבל גם נראה נסער ומעורער.

בשבוע שלאחר מכן ע' ביקש להשתחרר מהמפגש הקבוצתי לרגל התאריך העברי של יום הולדתו. הוא שוחח בטלפון עם ת', מנחת הקבוצה, אך היא חייבה אותו להגיע למפגש. במפגש עצמו התנהל הדיאלוג הזה:

- ע':** [פונה למנחה ת'] – את ישר אמרת לי "לא!". אני אגיד לך את האמת, בהתחלה התקשרתי קודם כל לי [המנחה השותף]. בגלל שהוא לא ענה, אז התקשרתי אלייך.
- ת':** כי חשבת שהוא יאשר לך, ואני לא?
- ע':** כן, או שהוא לפחות ישקול את זה. את ישר אמרת "לא!". הבנתי למה חשוב לך שאני אבוא, כדי לדבר על הדברים וזה, אבל אני כבר פתרתי את זה עם י' בטלפון, נכון? ואחר כך דיברתי גם עם ד' [שהתעמת עם ע' במפגש הקודם]. אני לא צריך לפתור כלום. מה שד' הסביר לי השבוע, זה שהייתי יכול לסבך את עצמי...
- ד':** מה שעשינו עשינו, וצריך להישאר בעבר, אסור לגעת בזה.
- ע':** הוא אמר לי, ברגע אחד הייתי יכול להיעצר ולהחריב את כל מה שכבר בניתי, בגלל משהו שעשיתי בעבר. אבל אין מה לחפור פה, די, זה כבר היה. נשים אוהבות לחפור.
- ד':** [בתגובה למנחה שמשקף קול קבוצתי המבטא אי-רצון לגעת בעבר] – ברור, מה שהיה היה. אסור להתעסק בעבר.

את דבריו של ע' בקבוצה, וכן את עצם בקשתו להיעדר מהמפגש, יש לראות גם על רקע האינטראקציה שלו עם ד' במפגש הקודם ובמהלך השבוע. בשונה מהאופן שהגיב במפגש הקודם, ע' מאמץ את עמדתו של ד', ומעדיף להימנע מלגעת בעבר. נדמה שהאינטגרציה בין העבר העברייני של ע' לבין ההווה הנורמטיבי ותהליך השיקום שלו הפונה לעתיד התחלפה ברגרסיה לפיצול, שמהדהד גם כקול קבוצתי: ד' שאומר שאסור לגעת בעבר, וע' ששוב משליך את הפיצול על הסמכות, ועושה הבחנה בין י' המנחה "הקשוב" ו"המאפשר" לבין ת' "הנוקשה", שאליה התקשר רק לאחר שניסה תחילה ובלא הצלחה להתקשר לי', ושאליה מופנית גם הערתו ש"נשים אוהבות לחפור".

לקראת סיום השנה, באחד המפגשים האחרונים שעסקו בפרידה, סיפר ע' על הפרידה מאביו:

ע': אני במשך הרבה שנים הייתי מנותק כל כך, שאפילו כשאבא שלי מת לא נפרדתי ממנו, לא בכיתי. ישבתי בשבעה [...] ואכלתי כאילו כלום.
י': באיזה גיל זה היה?
ע': הייתי בן 18 אולי.
ת': ומאז, מתישהו הצלחת לעשות ממנו פרידה?
ע': לפני כמה שנים, בגיל 35, הרגשתי שאני צריך לדבר על זה עם מישהו. פניתי לחבר, הוא אמר לי "דבר עם אבא, הכי טוב". זה מה שעשיתי. נכנסתי לאוטו והתחלתי לנסוע, ותוך כדי דיברתי אתו. דיברתי ובכיתי מלא... הרגשתי הקלה, אבל גם הרגשתי פעם ראשונה את החסר שלו. עד אז, כל השנים הייתי כל כך מנותק ששכנעתי את עצמי שהוא לא באמת מת.

באמצעות סיפור זה שעי' משתף בו את הקבוצה לקראת הפרידה ממנה באה לידי ביטוי יכולתו לקיים, גם אם לא באופן רציף, אינטגרציה רגשית. האינטגרציה מתבטאת הן במה שמתואר בסיפור, יכולתו של ע' לבכות, להתאבל על אביו ולהיפרד ממנו, אבל לא פחות מכך בעצם מעשה השיתוף, ביכולתו ובנכונותו של ע' לבטא במרחב הקבוצתי את כאבו הפרטי.

דיון

סיפורו של ע' מייצג במידה רבה את הסיפור של חברי קבוצה נוספים בתנועה שעשו לאורך התהליך הקבוצתי בין פיצול לאינטגרציה. עם זאת, הבחירה שלנו להתמקד בסיפורו של ע', בעוד שנוכחותם של המשתתפים האחרים נעדרת כמעט לחלוטין מתיאור המקרה, מבטאת אף היא את הצורך – במקרה זה שלנו, הכותבים – בפיצול. ייתכן שהפיצול במקרה זה שימש אותנו לא רק על מנת להנגיש את הדרמה הקבוצתית לקורא, אלא גם כדי להנהיר אותה עבור עצמנו, הן בהיבט הקוגניטיבי והן בזה הרגשי; או כפי שטוען אוגדן – הפיצול אינו יוצר משמעות, אבל הוא בעל תפקיד מרכזי ביצירת סדר וארגון של החוויה (Ogden, 1986).

דימוי הפרחים העדינים ודמויות האדם המאיימות העשויות מצואה בתיאור המקרה של רייצ'ל המוצג אצל קליין (Mitchell & Black, 1995) יכולים להמחיש את הצורך של ע' בתחילת התהליך הטיפולי להגן על "הטוב" מפני "הרע", על הפרחים

העדינים מפני הדמויות המאיימות העשויות צואה. ע' עושה זאת באופן כמעט פיזי באמצעות השלכת "הרע" מהחלון והצפתו של "הטוב" בחדר. משתתפים נוספים בקבוצה עשו זאת שוב ושוב במבחר דרכים – לעתים קרובות באמצעות התנגדות והימנעות מעיסוק בתכנים הקשים יותר או באלו הנוגעים לעבר.

מופעים של עמדה דפרסיבית מתקיימים כשהאובייקטים החלקיים, המפוצלים ל"טוב" לעומת "רע", מתחילים להיות מובנים כחלקים של סובייקט שלם ומורכב שיש בו משניהם, מהטוב ומהרע (קליין, 2002; Ogden, 1986). כשע' בוחר בתרגיל קלפי האניבי תמונה של נער הסוחב על גבו ילד קטן, ורואה בשניהם את עצמו, שתי הישויות האלו שבע', זה הבוגר וזה הצעיר יותר מהעבר, אינן מתקיימות כחויות נפרדות. נראה שמתקיימת פה אינטגרציה, ולו זמנית, של התמונות: ע' אינו מפצל מעצמו את החלק של העברין שהיה בעברו, אלא מכיל אותו, "נושא אותו על גבו", כבוגר המשתקם שהוא כיום. בסיפור אחר, שלא נכלל בתיאור המקרה, של משתתף נוסף, ד', המתאר בחמלה באחד המפגשים את הפגיעה הקשה מנקודת מבטו של מי שביתו נפרץ: "אתה יודע מה זה שפורצים לך לבית? זה כאילו משהו נכנס לך לנשמה", מתקיימים, ולו לרגע, אינטגרציה וחיבור לכאב של קורבנות המעשים שלו. חלק ניכר מהעבודה הטיפולית התקיים מתוך הדינמיקה הקבוצתית, שעוברת גם היא דרך תהליכים של פיצול ואינטגרציה. אחד הגורמים הטיפוליים בקבוצה, אותם מתאר יאלום (Yalom, 1995), הוא הלכידות הקבוצתית; הלכידות היא זו המאפשרת קבלה, אינטימיות והבנה המתקיימות בקבוצה, ולצד זאת הלכידות מאפשרת ביטויים התנהגותיים של עוינות ועימות. יאלום רואה בקונפליקטים הגלויים חשיבות רבה ללכידות הקבוצתית, משום שככל שהם על פני השטח ניתן לעבד אותם, הן בהיבט האישי והן בזה הקבוצתי, ולפתח מתוכם מערכת יחסים אינטגרטיבית שיש בה מקום ל"טוב" לצד "הרע". לשיטתו של יאלום, דווקא העוינות הסמויה, הלא-מדוברת, היא זו המסוכנת ללכידות הקבוצתית (שם). בהקשר זה, ע' התקשה לבטא בגלוי את הקונפליקטים שלו מול ד', שכן קונפליקטים אלה קשורים גם לעבר המשותף שלהם. רק במפגש שד' לא היה נוכח בו, ע' הרשה לעצמו לבטא את הקושי שלו עם הנוכחות של חברו בקבוצה. המחיר שע' משלם על הקושי שלו לבטא בגלוי את הקונפליקט עם ד' משתקף בעובדה שדווקא ע', המחויב לקבוצה, מרגיש באותה עת חוסר חיבור ומבקש לעזוב את הקבוצה.

במקרים שונים, תמות שנגעו בפיצול במערכות יחסים מחוץ לקבוצה זכו להדהוד קבוצתי שתרם לפרוטגוניסט לחוויה של אינטגרציה. כך לדוגמה, ע' הרבה להשתמש במרחב הקבוצתי על מנת לפעול להעצמת הקשר עם משפחתו, אשתו ובנו. כשחברו לקבוצה נ' ביטא את תחושת ההחמצה שלו על שלא היה אב פעיל ונוכח עבור ילדיו כשהיו קטנים, ע' אימץ בהתרגשות את התובנה של נ' וביטא את רצונו לתרגם אותה לפעולה בחייו האישיים, בקשר שלו עם אשתו ובנו. במפגש קבוצתי בהמשך השנה, כשע' מהדהד לחברו מ', ככפיל, את תחושת הגעגוע וההחמצה שזה חש על הניתוק ממשפחתו, תגובתו הנרגשת של מ' מהכפיל מעניקה לכך תוקף רגשי, וכך מתקפת גם את חווית האינטגרציה של ע'. כשבלאטנר, ארצי ואחרים (ארצי, 1991; הולמס וקארפ, 2000; Blatner, 2000) מתארים את תפקידו של הכפיל הפסיכודרמטי, הם מזהים אותו עם הזדהות ועם חיבור לפרוטגוניסט, חיבור המאפשר את האמפתיה אליו. האמפתיה שע' הצליח לחוש למ' בסיפורו האישי תרמה גם להשלמה אינטגרטיבית של החוויה האישית של ע'.

האמפתיה היא חלק מקשת של רגשות, חיוביים ושלייליים, המתקיימים במסגרת הקבוצה. עיני להמן (2015) משתמשת במונח של ויניקוט "מרחב פוטנציאלי" לתיאור מרחב למגוון של רגשות וחוויות הקושרות בין העבר לעתיד, ומאפשרות לקבוצה לשמש גשר לעולם החיצוני. טענתה היא שהמשתתף נחשף לזווית הראייה של שאר חברי הקבוצה, המגלמים עבורו את העולם החיצוני ומרחיבים את החוויה ואת נקודת המבט שלו על עצמו ועל העולם. אותו כפיל פסיכודרמטי שגילם ע' אפשר לחברו לקבוצה מ' להרחיב את זווית הראייה שלו על חייו. באותו אופן, הפרספקטיבה הבוגרת של חבר אחר, נ', על יחסיו עם משפחתו אפשרה לע' להרחיב את התובנה שלו על חייו האישיים והמשפחתיים ולהחליט לפעול לתיקון המצב.

חלק משמעותי מהעבודה הטיפולית לחיזוק החוויה האינטגרטיבית של חברי הקבוצה בא לידי ביטוי בפיתוח יכולתם של המשתתפים להכיר בתהליך השינוי שהם חווים ובמי שהם בהווה, בלי להתכחש לעברם. על פי קלרמן (Kellerman, 1992), הטכניקה הפסיכודרמטית מנכיחה את "השם ואז" ב"כאן ועכשיו" של הפרוטגוניסט, ומאפשרת למידה אינטגרטיבית שמקורה בהבנה חושית. כשע' משתף בפרידה מאביו, אותה השלים שנים לאחר מותו, ומתאר באופן מוחשי את האופן ש"שוחח" עם אביו המת ובכה עליו, הוא מחבר בין עבר להווה ומנכיח זאת במפגש, ב"כאן ועכשיו". מורנו (Moreno, 1969) מציע שימוש בכלים של יצירתיות ומציאות מורחבת, וכן את

התפיסה הייחודית האינטגרטיבית שלו את ממד הזמן, כדרך שבאמצעותה אפשר לשנות את המציאות ב"כאן ועכשיו". זוהי למעשה מהות הפעולה של ע' כשהוא משוחח עם אביו המת, וכך פועל לתקן את העבר בהווה ולהשלים את הפרידה מאביו. שימוש זה של ע' בממד המציאות המורחבת, הפסיכודרמטית, נעשה אמנם מחוץ לקבוצת הפסיכודרמה ברשות לשיקום האסיר, ושנים לפני שזו התהוותה, אבל עצם שיתוף הסיפור הזה במעגל הקבוצתי היה מעשה של חיבור ואינטגרציה, הן בממד האישי והן בממד הבין-אישי. מעבר לכך, הסיפור מייצג אירועים רבים אחרים שהתקיימו בקבוצה, באמצעות מבחר ממדים של העבודה הטיפולית, ובפרט הפסיכודרמטית, כגון מציאות מורחבת, מפגש בין-אישי המגולם בכפיל, חילוף תפקידים או שרינג. אירועים אלו אפשרו למשתתפים מגע עם חלקים מפוצלים ומושלכים, המדגימים את יכולתו של הטיפול הקבוצתי בפסיכודרמה לשמש מרחב להכרה בחוויות של פיצול ולחזיון הממד האינטגרטיבי.

מקורות

- ארצי, ע' (1991). **פסיכודרמה**. תל אביב: הוצאת דביר.
- הולמס, פ, וקארפ, מ' (2000). **פסיכודרמה: השראה וטכניקה**. קריית ביאליק: הוצאת אח.
- ויניקוט, ד"ו (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל אביב: עם עובד.
- לרנאו, ח' (2016). **עבריינות ואכיפת חוק**. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- נהרין, א' (1985). **במה במקום ספה: פסיכודרמות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- עיני להמן, ת' (2015). בתוך ת' עיני להמן ור' שי (עורכות), **סיפור קבוצתי – מנחים כותבים על דרכם עם קבוצות**. אבן יהודה: הוצאת אמציה.
- קליין, מ' (2002). **כתבים נבחרים**. תל אביב: תולעת ספרים.
- שוהם ש"ג, אדר מ', רהב ג' (2004). **קרימינולוגיה**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama: History, Theory and Practice* (4th ed., text revision). New York, NY: Springer.
- Conrad, P. & Schneider, J. (1980). *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*. St. Louis: Mosby.
- Fehr, S. S. (2003). *Introduction to Group Therapy: A Practical Guide*. New York, NY: Haworth Press.
- Fox, J. (2008). *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity by J. L. Moreno*. New Paltz, NY: Tusitala Publishing.

- Kellerman, P. F. (1992). *Focus on psychodrama*. London, U.K.: Jessica Kingsley Publishers.
- Klein, M. (1984). *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963*. London: The Hogarth Press.
- Lipman, L. (2003). The Triadic System: Sociometry, Psychodrama and Group Psychotherapy – an Overview. In J. Gershoni (Ed.), *Psychodrama in the 21 Century: Clinical and Educational Applications*. New York, NY: Springer.
- Martin, S. E., Securest, L., & Render, R. (1981). *New directions in the rehabilitation of criminal offenders*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Mitchell, S. A., & Black, M. J. (1995). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. New York: Basic Book.
- Moreno, J. L. (1939). Psychodramatic Treatment of Psychoses. In J. Fox (Ed.), *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity by J. L. Moreno* (pp. 71-84). New Paltz, NY: Tusitala Publishing.
- Moreno, J. L. (1946). Psychodrama and Sociodrama. In J. Fox (Ed.), *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity by J. L. Moreno* (pp. 13-19). New Paltz, NY: Tusitala Publishing.
- Moreno, J. L. (1969). The Magic Charter of Psychodrama. In J. L. Moreno, *Group Psychotherapy & Psychodrama* (25-131). Clovis NM: Mental Health Resources.
- Ogden, T. H. (1986). *The Matrix of the Mind: Object Relations and the Psychoanalytic Dialogue*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.