

פרק 9: זיכרונות מוקדמים בראשית הטיפול

כחול
 אני מבקשת שתקנה לי עגילים בכחל
 הקרוב לירק והחצוב מהים והזמן
 קנה והבא לי עגילים, שני נטיפים בכחל
 אני מבקשת מאד שיהיה צנור אהבה קושר ומביא וחומל
 ויהיה משהו תלוי ומתנדנד. חפץ
 עדות שפשטת את ירך ממך
 ונתת בידי העירמה מכל שיעון
 ופשטתי את ידי לפני -
 ונתת לתוכה זוג עגילים בכחל הקרוב
 לירק שיגן עלינו מכל
 דבר רע מאד.

חווה פנחס כהן¹

מה בפרק?

בפרק זה נדון בהיבטים של עבודה עם זיכרונות מוקדמים בראשית הטיפול: הליכי הזמנת זיכרונות מוקדמים לאור כוחם ההשלכתי; דרכים להזמנת זיכרון אחד וסדרת זיכרונות; חשיבות הפרטים המלווים את הזיכרון; סוגים שונים של התנגדות להעלאת הזיכרונות ודרכים להתמודד עם ההתנגדות; הזיכרון כמשאב להבנת החווה הטיפולית; קישור הזיכרון מן העבר לבעיה בהווה; הבנת פרטים מושכי קשב בזיכרון עצמו ועוד.

עידוד בראשית הטיפול

על-פי אדלר ורוב ממשיכיו, ניתוח זיכרונות מוקדמים ועידוד הם שניים מתוך שלושת הכלים המרכזיים בפסיכותרפיה האינדיווידואלית. ואולם הקשר בין שני הכלים, קרי השימוש בזיכרונות מוקדמים ככלי לעידוד ולא רק לחשיפת סגנון החיים - לא זכה לפיתוח. את הכפפה הזו הרימו שפרון ובטנר². הן הראו שהכוחות, היכולות והכישרונות הנרמזים בזיכרון הם אחד ההיבטים הקריטיים

1 פנחס כהן, 1995 (מוסף ידיעות אחרונות לספרות).

2 Shifron & Bettner, 2003 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית); Bettner, 2005 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית); שפרון, 2007 (הרצאה בכנס).

שלו, משום שבאמצעותם אפשר לעודד את המטופלים ביעילות. כיום עידוד על בסיס זיכרונות ילדות הוא הליך הכרחי, ובהקשרים לא טיפוליים - אף ההליך היחיד שמומלץ לבצעו.

עידוד הוא מטרה טיפולית קריטית בפסיכותרפיה האדלריאנית, והוא גם תורם לבניית בסיס איתן לקשר טיפולי בריא ומצמיח. על כן השימוש בזיכרונות המוקדמים כמשאב לעידוד חיוני כבר למן ראשית הטיפול. ואולם עידוד המטופלים באופן אפקטיבי הוא תנאי מוקדם לא רק ליצירת קשר טיפולי ראוי, אלא להצלחה בכל אחד משלבי הטיפול. משום כך הגעתי למסקנה שלא יהיה טעם לפצל את הדיון בעידוד לפרקים שונים - על-פי השלב בטיפול, ובמקום זה ריכזתי את הדיון בנושא בפרק נפרד - פרק 10: זיכרונות מוקדמים כמשאב לעידוד. הדיון בדרכי העידוד בראשית הטיפול נמצא אפוא בפרק הבא.

תזכורת לכוחו השלכתי של הזיכרון

בתפיסה האדלריאנית הזיכרונות המוקדמים הם אמצעי השלכתי, המגלה את סגנון החיים בזיקה למצב קונקרטי כאן ועכשיו, ובמבט לעתיד³. כפי שכבר ראינו, אדלר מדגיש את תפקידם של הזיכרונות בהדרכת האדם להתמודדות עם סוגיות מאתגרות בחייו - כאן, עכשיו ומחר:

...זיכרונותיו [של היחיד] מייצגים את "סיפור החיים שלי"; סיפור שהוא חוזר עליו לעצמו כדי להזהיר או כדי לנחם את עצמו, כדי לשמור שיתמקד במטרה שלו, כדי להכין אותו באמצעות חוויות מן העבר לפגוש את העתיד עם סגנון פעולה שכבר נבחן בעבר⁴.

הזיכרונות משקפים את פרשנותו של המספר לסוגיה המטרידה אותו במציאות חייו כאן ועכשיו. במילים אחרות, המחשבה והרגש של המספר בהווה מושלכים על חוויה מן העבר, ובתוך כך הם חושפים את סגנון החיים שלו. מוזאק ודי פייטרו מנסחים זאת כך:

האירוע מסונן דרך הבנה עדכנית, והוא מרמז על הדרך שבה האדם חושב ומרגיש עכשיו. חשוב לזכור שהזיכרונות המוקדמים הם על אודות עכשיו, לא על אודות אז⁵.

ניבואאר ושפרון מחדדים את התפקוד הפרשני-שיפוטי של תהליך הסינון זה. הם מסבירים, שכאשר אדם משווה - גם באופן לא מודע - חוויה מן ההווה לחוויה

3 Mosak, 1958 (טכניקות השלכתיות). לתפקיד מכריע זה של הזיכרון בתפיסה של אדלר, נא עיינו בסעיף התפיסה הנרטיבית של אדלר בפרק 6: זיכרון הילדות כנרטיב, לעיל.

4 (What life should mean to you) Adler, 1931/1980:73.

5 Mosak & Di Pietro, 2006:10 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית וישום).

דומה בעבר, הוא יכול להסתמך על המסקנות שכבר הסיק ממנה, ואשר התקבעו כך בסגנון החיים שלו:

בנוסף להיותם מטפורות, זיכרונות מוקדמים משמשים גם כנקודות התייחסות... בדומה מאוד למטפורות, נקודת התייחסות הנה מעין אמת-מידה, שעל-פיה האדם שופט אנשים או אירועים לטובה או לרעה. נקודת התייחסות נובעת ממצב בעברו של האדם, שיש בו דמיון מסוים למצב הנוכחי. בשל הדמיון, האדם מסיק מיד מסקנות כלשהן על אדם, על מקום או על מצב נוכחיים - בהתבסס על אמת-מידה זו מן העבר. סביר מאוד שהאדם אינו מודע לתהליך התייחסות או ייחוס זה - עד לרגע שבו הזיכרון נמסר ונחקר.⁶

בפרק 5: מיטב הזיכרון - כזבו, דנו בסטיות מן האמת ההיסטורית העובדתית בזיכרון, ובמיוחד בזיכרון מן הילדות המוקדמת. בפרק 6: זיכרון הילדות כנרטיב, ובפרק 7: זיכרון הילדות כמטפורה, הבנו שמשמעותם של זיכרונות הילדות אינו טמון בערך האמת העובדתית שלהם, אלא בכך שהם מסמלים מטפורית ומעצבים נרטיבית את סגנון החיים של המספר. מוזאק ודי פייטרו מחדדים את הטענה ומציינים, שערכם ההשכלתי של הזיכרונות המוקדמים טמון דווקא בסטיות שלהם מן האמת העובדתית:

כאשר מבוגרים מהרהרים לאחור על אירועים שהתרחשו לפני התפתחותו של זיכרון רציף, הם מטליאים את האירוע ה"אמיתי", משנים אותו, ובדרך כלשהי "מלכלכים" אותו על-ידי כך שהם משליכים עליו חומר... הם אינם מודעים למידע שבו הם משתמשים כדי "להטליא" ("להמציא") את הסיפור. וזהו אולי החלק המעניין ביותר והחושפני ביותר שבזיכרון המוקדם. כיוון שאנשים אינם יכולים לזכור את כל חלקי הזיכרון, הם נוטים להוסיף לזיכרון או להשליך עליו פרטים מסוימים או רגשות או מושגים - כדי שיהיה קוהרנטי. בנוסף, אותם דברים שאנשים בוחרים לזכור או לא לזכור ביחס לאירוע, מוסיפים משמעות לזיכרון. התוספות וההשמטות האלה וכן בחירת האירועים הנזכרים - מספקים נתונים קליניים אשר יכולים לשמש להבנת האנשים.⁷

הליכי ההזמנה של זיכרונות מוקדמים

ממה יש להיזהר?

תהליך הזמנת זיכרון ילדות מוקדם מהמטופל נע מסדרה של בקשות פשוטות, המנוסחת כמעט כלאחר-יד, ועד לתהליכים מפורטים של דמיון מודרך,⁸ המלווים

6 Newbauer & Shifron, 2004:157 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

7 Mosak & Di Pietro, 2006:2-3 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית וישום). מוזאק ודי פייטרו מסבירים, שהתואם בין הסיפור שבזיכרון לבין סגנון החיים הוא תוצר של חתירה לנרטיב קוהרנטי במצב שבו פרטים רבים מן האירוע נשכחו. לדבריהם, היעדר תואם כזה היה גורם לדיסוננס קוגניטיבי.

8 מכלל זה אני מוציאה טכניקות כגון היפנוזה וטכניקות סוגסטיביות קשות אחרות.

בהרפיית שרירים⁹. בגלל הדינמיות של תהליך שחזור אירועים מן הילדות המוקדמת בזיכרון, לאופן ההזמנה יש חשיבות מכרעת על הזיכרון שיווצר. כפי שפונדה, ניקולס ולופטוס מציינים, המחקר בתחום מידע כוזב בחקירות משפטיות מצביע על הקלות הבלתי-נסבלת, שבה אפשר להשפיע סוגסטיבית על עדים המשחזרים אירוע: "...אף הסוגסטיות העדינות והמתחכמות ביותר יכולות להניב דיווחי עדים כוזבים להדהים".

חוקרים אלה מציינים בהמשך, שדברים אלה אמורים כנראה גם בזיכרון האוטוביוגרפי¹⁰:

...סוגסטיה יכולה לעצב גם את הזיכרון האוטוביוגרפי... בסדרת מחקרים הצליחו החוקרים להשתמש בסוגסטיה מותאמת אישית לנבדקים (או בשיטות סוגסטיה אחרות) כדי לשתול זיכרונות ילדות טראומטיים כוזבים...

אולסון מנסח זאת בפשטות: "המילים הספציפיות שבהן משתמשים בהנחיות [להזמנת זיכרון מוקדם] אינן קריטיות, בתנאי שההוראות אינן מטות את הזיכרון"¹¹.

כפי שראינו, בהקשר של זיכרונות מוקדמים בטיפול אנו מעוניינים דווקא בהשלכות הספונטניות של המספרים, ואם לא ניזהר אנו עלולים להשפיע עליהן וללכלך אותן. המטרה שלנו היא אפוא להתערב כמה שפחות בתהליך, לא כדי למנוע זיכרונות מושתלים ועיוותי זכירה, כמו במחקרי הזמנת עדות, אלא להפך - כדי לא לאבד את העיוותים המקוריים ואת ההשתלות שהמטופלים משתילים בזיכרון בעצמם.

בסעיפונים הבאים אציג הליכים אחדים להזמנה של זיכרון מוקדם אחד או של סדרת זיכרונות מוקדמים.

ההליך של שולמן ומוזאק

ההליך ששולמן ומוזאק מציעים בספרם כולל את המהלכים הבאים¹²:

1. נוסח ההזמנה לזיכרון: "חשוב על התקופה המוקדמת ביותר בחייך. מהו האירוע הראשון בחייך שאתה יכול לזכור? אירוע שתוכל לספר עליו במילים "אני זוכר שיום אחד..."

9 רחל שפרון (תקשורת אישית).

10 Frenda, Nichols, & Loftus, 2011:22 (כיוונים עדכניים בחקר הפסיכולוגיה המדעית). וראו גם Zhu, Chen Loftus, Lin, He, Chen, Chun-hui, Li, Moyzis, Lessard, & Dong, 2010. (כתב-עת: אישיות והבדלים אינדיווידואליים).

11 Olson, 1979:69 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

12 Shulman & Mosak, 1990/1995:111-115 (מדריך להערכת סגנון חיים).

2. **הזמנה לזיכרון נוסף בסדרה:** "מהו הזיכרון הבא שלך? מה הזיכרון הבא שעולה לך?"¹³
3. **עריכה:** המטפל והמטופל עוברים ביחד על הזיכרון, והמטופל עורך אותו: מוסיף פרטים, מתקן, מעבה וכיוצ"ב.
4. **בקשה לפירוט נוסף:** "האם אתה זוכר פרטים נוספים כלשהם על זיכרון זה?"
5. **בקשה לרגש:** "אתה זוכר מה הרגשת כשזה קרה?" שולמן ומוזאק מציינים שאין צורך לבקש רגש במפורש אם המספר כבר הציג ספונטנית רגש תוך כדי מסירת הזיכרון.
6. **בקשה למוקד:** "מהו הפרט החי ביותר בזיכרון?" "איזה חלק בזיכרון הכי בולט לך?"¹⁴

ההליך של מוזאק ודי פייטרו

- ההליך שמוזאק ודי פייטרו מציעים בספרם¹⁵ דומה מבחינות רבות להליך של שולמן ומוזאק, עם שינויים קלים בסדר ההליכים ועם תוספות חשובות:
1. **הזמנה למסור זיכרון:** בנוסח זהה לנוסח של שולמן ומוזאק, עם דגש שההזמנה אינה לדיווח, אלא לאירוע ספציפי שאפשר לדמיין אותו ויזואלית בעיניים עצומות כתמונה.
 2. **בקשה למוקד:** מהו הפרט החי ביותר בזיכרון?
 3. **בקשה לרגש (אם לא נמסר באופן ספונטני בעת סיפור הזיכרון¹⁶):** "מה הרגשת בזמן האירוע?"
 4. **בקשה לגיל:** מוזאק ודי פייטרו מבקשים זיכרון מתחת לגיל 10.
 5. **עריכה (של זיכרון בודד):** הבהרת פרטים ו/או בקשה לעיבוי.
 6. **הזמנת זיכרון חדש:** על-פי אותו הליך ("מה הזיכרון הבא שעולה לך?").

13 וראו נא דיון נוסף בעניין זה בסעיף סדרת זיכרונות: סדר הפעולות ומספר הזיכרונות, להלן.

14 כדי להזמין את המוקד בעברית אני מעדיפה את הנוסח: "מהו הפרט הכי בולט בזיכרון הזה? הפרט שממש קופץ לעיניים?" כאשר הנחיה זו עדיין אינה ברורה, אני מוסיפה לעתים כך: "אילו היית משתמש במצלמה עם זום, על מה היית עושה זום בזיכרון הזה?" שקד משתמשת בניסוח: "אילו הזיכרון שלך היה סרט, איזה פריים בו היה הכי חי?" (אנאבלה שקד, תקשורת אישית).

15 Mosak & Di Pietro, 2006 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

16 מוזאק ודי פייטרו משלבים בהסבר שלהם בספר דוגמאות, הנחיות והמלצות בלשון טנטטיבית (למשל: "אתם יכולים ל..."), ולא תמיד קל להפריד בין המלצה שלהם על פעולה הכרחית (כמו למשל בקשה לפרטי מוקד ורגש) לבין פעולה אופציונלית (כמו בקשה שנייה לעריכה). לעומת זאת, הם ממליצים במפורש ובמודגש לצבור ניסיון עשיר בעבודה עם זיכרונות מוקדמים תחת הדרכה מקצועית של מומחה, שבעצמו/ה ניתח/ה "מאות אם לא אלפי זיכרונות" (Mosak & Di Pietro, 2006:23). על בסיס זה קל להפעיל שיקול דעת, מתי להשתמש בהליכים השונים ובאיזה אופן לעשות זאת. רבות מההמלצות שלהם מותנות, למשל: "אם יש לך ספק שמדובר בזיכרון, אז...". וגו'.

7. **בירור הכוח ההשלכתי של הזיכרון:** שיחה לבירור אם מדובר בזיכרון ספונטני או בזיכרון משונן, בסיפור משפחתי או בסיפור שהמטופל בנה על סמך צילום ילדות שראה.
8. **עם השלמת הקבלה של סדרת הזיכרונות - עריכה במשותף עם המטופל:** המטפל קורא למטופל את הנוסח המדויק של הזיכרונות, ולפי הצורך המטופל מתקן או מוסיף פרטים.
- להערכת, הליך זה שימושי ומעשי ביותר. גם אני מעדיפה לקבל את המוקד לפני הרגש; כפי שנראה מיד בסעיפים חשיבות המוקד בזיכרון וחשיבות הרגש המלווה את הזיכרון, המוקד מרמז על הסוגיה המרכזית, ובדרך כלל הבלתי-פתורה, המעסיקה את המטופל, ועל הרגש - עמדתו כלפיה. הסוגיה המרכזית מעוגנת בטעות הקוגניטיבית, שנוצרה בהיגיון הפרטי של הילד ("הטעות הבסיסית"), והרגש מגויס בהתאם לאותה טעות. זה מצדיק בעיניי את העדפת הבקשה למוקד לפני הבקשה לרגש. חשובה בעיניי גם בדיקת הכוח ההשלכתי של הזיכרון. לבסוף, גם לי נראה מועיל לפנות לעריכת הזיכרון רק לאחר השלמת השלבים אחרים, כדי שגם הם יכללו בתהליך העריכה.

ההליך של אקשטיין

- במאמר מועיל, שבו דניאל אקשטיין¹⁷ מסכם שלושים שנות ניסיון בהערכת סגנון חיים, ובכלל זה עבודה עם זיכרונות מוקדמים - הוא פורש סדרה של הנחיות ומשבץ בהן המלצות מעשיות לניהול תהליך קבלת זיכרונות וחלומות. חלק מן ההנחיות וההמלצות מתבסס על שולמן ומוזאק. אציג את המלצותיו בקצרה:
1. נוסח ההזמנה: "חשוב הכי רחוק לאחור שאתה יכול, וספר לי את הדבר הראשון שאתה זוכר".
 2. ודא שקיבלת זיכרון על אירוע יחיד, ולא דיווח כללי על סדרת אירועים.
 3. ודא שזהו זיכרון, ולא סיפור שהמטופל שמע או סיפור צילום שראה¹⁸.
 4. רשום כל מילה שיוצאת מפי המטופל.
 5. עם תום המסירה שאל: "ומה קרה אז?" אם המטופל לא יוכל להוסיף פרטים - אות הוא שהזיכרון נמסר בשלמותו.
 6. בקש מוקד ורגש: (א) המוקד: "מה היה הפרט הכי חי באירוע?" (ב) הרגש: "מה הרגשת בעת האירוע"¹⁹?

17 Eckstein, 2003:412 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

18 וראו דיון נוסף בעניין זה בסעיף זיכרון, או דיווח? להלן.

19 כאמור, שולמן ומוזאק וכן מוזאק ודי פייטרו מציינים, שאין צורך לבקש את הרגש, אם הוא מצוין ספונטנית בזיכרון עצמו או במוקד.

7. כדאי להזמין 3-5 זיכרונות ו-1-2 חלומות חוזרים ונשנים.
8. אם המטופל אינו זוכר אירועים ספציפיים, הזמן אותו 'להמציא' סיפור על אירוע²⁰.
9. הזמן חלומות חוזרים או מעצבים באותו הליך.

ההליך של אולסון

גם ההליך שאולסון מציע²¹ מתבסס על הדגם של שולמן ומוזאק, למעט שני הבדלים חשובים: אצל אולסון אין מהלך של עריכה, אבל הוא מבקש לעבות את הזיכרון פעמיים - לפני הבקשה לפרטי המוקד והרגש ואחריה. הבדל בולט עוד יותר הוא שבמהלך האחרון אולסון מבקש מן המטופלים לכתב את הזיכרון, כלומר לשנות את האירוע בזיכרון כרצונם וכיד הדמיון הטובה עליהם. פעולה זו מכונה 'שחזור' (reconstruction)²². ואלה המהלכים בהליך של אולסון:

1. הזמנה: "אני מבקש ממך לחזור אחורה בזיכרון שלך ולתאר בפרוטרוט את המקרה הכי מוקדם שאתה יכול לזכור" (המטפל רושם את הזיכרון מילה במילה).
2. בקשה לתוספת: "האם יש משהו נוסף שאתה זוכר מהאירוע הזה?"
3. בקשה למוקד: "מהו הפרט הבולט בצורה החיה ביותר בזיכרון?"
4. בקשה לרגש: "אילו רגשות שעלו בך אז אתה זוכר?"

20 אקשטיין מצייין בהקשר זה, שליזכרון מומצא יש אותו ערך השלכתי כמו לזיכרון 'אמיתי'. Eckstein, 2003:412 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית). להסתייגויות מטכניקה זו נא עיינו בסעיף הכוח הטראנספורמטיבי של הדמיון ושל היצירה שבפרק 13: העבודה עם זיכרונות מוקדמים בשלב ההכוונה לשינוי.

21 Olson, 1979:69 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

22 אנו נעסוק בהיבטים שונים של טכניקה זו בפרק 11: זיכרונות ילדות מודרכים בשלב התחקיר, וכן בפרק 13: העבודה עם זיכרונות מוקדמים בשלב ההכוונה לשינוי. הבקשה של אולסון לשחזור היא כאמור יוצאת דופן, כי רוב המטפלים המשתמשים בה מבקשים אותה בשלב ההכוונה-לשינוי, ולא במפגש הראשון. עקב הסיכון האפשרי הטמון בשימוש בכלי זה, המלצתי החד-משמעית היא לא לבקש שחזור בשלב זה, שבו עדיין איננו מכירים את המטופלת, ואין לנו די מידע עליה כדי לעבוד אתה בביטחון בטכניקה מסוג זה.

עם זאת, לאולסון יש הנמקה מעניינת לשימוש בשחזור, שהוא מכנה "שינוי": לטענתו, המטופל ישנה את הזיכרון בהתאם לתמונת 'החיים כפי שהם צריכים להיות', אשר אולסון מכנה אותה "אידיאל-אגו" (ego-ideal) או "תוצאה מועדפת". לדבריו, הצהרת השינוי מאפשרת הצצה מכיוון נוסף אל ההיגיון הפרטי של המטופל, והיא עשויה לסייע לשוב את ה"כישוף" שתמונת חיים אידיאלית זו מטילה על המטופל. הוא גם טוען שהצהרת השינוי משמשת ברומטר לכל היבטי השינוי המתחוללים במטופל במהלך הטיפול. Olson, 1979:72 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

5. **בקשה לפרטים נוספים:** במקרה שמתעורר אצל המטפל צורך בהבהרות, הוא ישאל את שאלותיו בנקודה זו.

6. **בקשה לשחזור:** "לו יכולת לשנות משהו בזיכרון הזה, מה היית משנה?" עקב הסיכון האפשרי הטמון בשימוש בכלי זה, המלצתי החד-משמעית, כאמור בהערה 22, היא לא לבקש שחזור בשלב זה, שבו עדיין איננו מכירים את המטופלת, ואין לנו די מידע עליה כדי לעבוד אתה בביטחון בטכניקה מסוג זה.

סדרת זיכרונות: סדר הפעולות ומספר הזיכרונות

כפי שראינו, בהליך של שולמן ומוזאק נכללת הבקשה לזיכרון נוסף. עם זאת, הם מציינים שאין הכרח לבקש זיכרון נוסף לפני ניתוח הזיכרון הקודם: לאחר רישום הזיכרון מילה במילה... הבוחן יכול לבחור להמשיך לזיכרון הבא, ואפשר גם שיחקור יותר לעומק את הזיכרון הנוכחי. השיטה שאנו מתארים כאן היא לאסוף את סדרת הזיכרונות המוקדמים תחילה, ואז לחקור אותם יותר לעומק²³.

אני מסכימה עם העדפתם זו של שולמן ומוזאק, כי להערכתנו עצם הניתוח יכול להתערב בסדר הספונטני שבו היו הזיכרונות הנוספים עולים אלמלא הניתוח, ואולי אף בתוכנם.

כאמור, עם תום רישום סדרת הזיכרונות, שולמן ומוזאק ממליצים לקרוא אותם עם המטופל ולאפשר לו לתקן או להוסיף פרטים. לאחר הליך עריכה זה הם מבקשים את פרטי ההקשר - הרגש ו"הפרט החי ביותר" (המוקד)²⁴. להערכתנו, חשוב לבקש את המוקד ואת הרגש לאחר כל זיכרון בנפרד, ולא עם תום העלאת סדרת הזיכרונות כולה, כפי ששולמן ומוזאק מציעים, ורק לאחר מכן לעבור לזיכרון הבא. הנימוק לכך הוא שהעלאת הזיכרונות הנוספים עלולה להתערב בציון המוקד והרגש של הזיכרונות הקודמים.

כמה זיכרונות יש להזמין במפגש הראשון? גם כאן אין תשובה אחת. שולמן ומוזאק מציעים לאסוף יותר מזיכרון אחד, עד אשר מתקיים אחד מן התנאים הבאים²⁵: (א) המטופל מתקשה להיזכר בזיכרון נוסף; (ב) המטופל נזכר בזיכרונות נוספים מגיל מאוחר מגיל 8-9; (ג) הזיכרון החדש מעלה שוב נושא שכבר עלה

23 Shulman & Mosak, 1990/1995:111 (מדריך להערכת סגנון חיים).

24 Shulman & Mosak, 1990/1995 (מדריך להערכת סגנון חיים).

25 Shulman & Mosak, 1990/1995 (מדריך להערכת סגנון חיים). וראו גם דיון בעניין זה במאמר של אקרנקנט: Olson, 1979:83-96 אצל Olson, 1979 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה).

בזיכרונות הקודמים. כפי שראינו, אקשטיין ממליץ להזמין שלושה עד חמישה זיכרונות²⁶; קרן, בלאנג'י ואקשטיין ממליצים להזמין ארבעה זיכרונות²⁷; הלן פאפנק ממליצה לבקש להיזכר בכחמישה עד כעשרה "אירועים", אך טוענת שלפעמים יספיק גם זיכרון אחד כדי להביא ל"רווח טיפולי"²⁸. אם הזיכרונות עולים במאמץ, אפשר להסתפק במפגש הראשון בשלושה זיכרונות. אם הם עולים בקלות, אפשר להגביל אותם לשמונה, כי ברוב המקרים אין צורך ביותר מזה. מוזאק ודי פייטרו מציינים, שבדרך כלל זה יהיה טווח מספר הזיכרונות²⁹. אולסון מבקש חמישה עד שמונה זיכרונות³⁰.

עם תום רישום סדרת הזיכרונות, ממליצים שולמן ומוזאק לעבור על הזיכרונות עם המטופלת. הליך זה מאפשר לה לתקן טעויות, להוסיף או לשכתב משהו³¹. אני משתדלת לשים לב לתיקונים של המטופלים: הם אומרים דרשני.

זיכרון או דיווח?

ההזמנה בהנחה הראשונה בהליך של שולמן ומוזאק וגם של מוזאק ודי פייטרו מכוונת למנוע מצב של קבלת דיווח במקום זיכרון. במקרה שבכל זאת המטופלת מוסרת דיווח ולא זיכרון, אני מבקשת ממנה, על-פי ההמלצות של דרייקורס³², להתמקד בנקודה זו³³ באירוע ספציפי מן הסדרה שאליה התייחסה. הדיאלוג המוצג בהמשך לדיווח שלהלן מדגים זאת:

□ אני מתוסכלת (גיל: בית ספר יסודי)

בחורף היה קר בחוץ, והתנור דולק בבית, ולא אהבתי שאימא שלי קמה משנת הצהריים שלה, כי היא תמיד הייתה עצבנית וזעופה, והיה חורף, ומדכא, ותמיד כאילו היינו רק אני והיא, כי האחים שלי כבר היו בצבא, ולא אהבתי להיות בבית אֶתה בחורף לבד. זה מה שעולה לי.

המוקד: אני מתוסכלת.

הרגש: בדידות.

-
- Eckstein, 2003 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית). 26
- Kern, Belangee & Eckstein, 2004:136 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית). 27
- Papanek, 1979:166 בספרו של Olson, 1979 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה). 28
- Mosak & Di Pietro, 2006:24 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית וישום). 29
- Olson, 1979:70 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה). 30
- Shulman & Mosak, 1990/1995:113 (מדריך להערכת סגנון חיים). 31
- Termer & Pew, 1978:246-248 (האומץ להיות בלתי-מושלם). 32
- Mosak & Di Pietro, 2006:22 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית וישום). 33

- את זוכרת אולי מה בדיוק קרה באחת הפעמים האלה?
- פעם אחת כשהיא קמה מהשינה היא צעקה עליי בקול צרוד כזה למה האורות דולקים בכל הבית.
- את זוכרת אולי עוד משהו מהאירוע הזה?
- כן. הלב דפק לי ועניתי לה, מה את רוצה שיהיה כאן חושך?!
- מה הפרט הכי בולט בזיכרון הזה?
- הקול העבה הצרוד הזה שלה, כשהיא צעקה עליי.
- ומה הרגשת כשכל זה קרה?
- בדידות ותסכול.
- ובת כמה היית באותו אחר הצהריים הזה?
- בת 7-8.

על-פי המומחים, ישנן דרכים אחדות לוודא אם מדובר בזיכרון או בדיווח. מוזאק ודי פייטרו³⁴ ממליצים לבדוק שהמטופל יכול לראות בעיני רוחו תמונה ברורה של מה שהתרחש³⁵. קרן, בלאנג'י ואקשטיין מציינים, כאדלר וכדרייקורס לפנייהם, כי בדרך כלל רגש יתלווה לזיכרון, אך לא לדיווח³⁶. אולם נראה שהבחנה זו אינה תקפה לכל הדיווחים באשר הם, שכן, כפי שראינו זה עתה בדיווח "אני מתוסכלת", מופיעים בו רגשות אפילו במוקד עצמו.

חשיבות הפרטים המלווים את הזיכרון: מוקד, רגש וגיל

אקשטיין מביא דימוי יפהפה של אדלר בעניין חשיבות פרטי ההקשר: להתכחש להקשר... זה כמו לבחור תווים בודדים [במנגינה] כדי לבחון את משמעותם, את פשרם. הבנה טובה יותר של הקוהרנטיות הזו אפשר לראות בפסיכולוגיית הגשטאלט, המשתמשת במטפורה הזו, כמונו. ההבדל הוא רק בכך שכאשר אנו מתייחסים לכל התווים של המנגינה, אנו לא מסתפקים ב"גשטאלט", או כפי שאנו מעדיפים לקרוא לזה - ב"שלם". אנו באים על סיפוקנו רק כאשר אנו מזהים במנגינה את המלחין המקורי שיצר אותה, וגם את עמדותיו; [אצל] באך, למשל, [נזהה את] "סגנון החיים של באך"³⁷.

במאמר שלו על זיכרון הילדות המוקדם ביותר, אדלר מתייחס להקשר כך: ...איננו מעוניינים כאן כל-כך בעצם התוכן של הזיכרון... במקום זאת עלינו להעריך את הטון הרגשי האפשרי, את מסגרת ההתייחסות הנובעת ממנו ואת בחירת הפרטים ואת החומר שבאמצעותם מעוצבת המסגרת... משום שזה

34 Mosak & Di Pietro, 2006:25 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

35 Mosak & Di Pietro, 2006:22 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

36 Kern, Belangee & Eckstein, 2004 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

37 Adler, 1930/1979:204 אצל Eckstein, 1979:194-205 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

יעזור לנו לגלות את העניין המרכזי שיש ליחיד; וזהו המרכיב החיוני בסגנון החיים שלו³⁸.

אדלר מתייחס כאן לזיכרון המוקדם ביותר, אך דומני שדבריו אלה על חשיבות ההקשר חלים גם על זיכרונות אחרים. בעקבותיו, דרייקורס מסביר במאמר "הריאיון הפסיכולוגי ברפואה", שלפרטים בזיכרון המוקדם יש חשיבות עליונה, וכי בלעדיהם הזיכרון כולו חסר משמעות או מסולף³⁹. מן הדוגמה שדרייקורס מביא אפשר להבין שמטרת הפרטים היא לספק את ההקשר, שבלעדיו האירוע עצמו חסר משמעות. עד לנקודה זו בספר ראינו כבר עדויות רבות לכך.

חשיבות המוקד בזיכרון

המוקד, המכונה לרוב בספרות המקצועית "הפרט החי ביותר" בזיכרון, מספק את ההקשר הפסיכולוגי, שבתוכו יש לפרש את הזיכרון. אולסון טוען, כי המוקד מאפשר לזהות את הנושא המרכזי בזיכרון⁴⁰, ובדומה לכך מוזאק ודי פייטרו טוענים, שהמוקד מייצג את תמצית הזיכרון כולו⁴¹. במילים אחרות, המוקד מציג למטפל את הסוגיה שבה המטופל עסוק או - כפי שאדלר כינה זאת - את "העניין המרכזי שיש ליחיד"⁴². הם גם מציינים, שהישענות על המוקד שהמטופל ציין תסייע למטפל לנטרל את הבחירה הסובייקטיבית שלו במה שבעיניו נראה 'המוקד הנכון' בזיכרון. אין להקל ראש בעניין זה, כיוון שכמעט בכל זיכרון, ולא משנה מה אורכו, קוראים שונים יראו בפרט זה או אחר את העניין המרכזי הנכון. כדי להתרשם מהחשיבות הקריטית של המוקד בהבנת הזיכרון כולו, נקרא תחילה את הגרסה המקורית של זיכרון נעמי - עם המוקד המקורי שציינה.

□ **אימא מתפרצת** (גיל: בית ספר יסודי) - מוקד מקורי

אני הבת הצעירה במשפחה בה שלוש בנות. המרחקים הגילאיים בין שלושתנו קטנים מאוד. שתי אחיותיי הבוגרות היו לאורך כל ילדותנו במאבק מתמיד. הן רבו המון על כל דבר בעולם (אגב, זה דפוס שלא השתנה עד היום). באחת

38 Adler, 1933/1938:209 (Social interest: A challenge to mankind). אדלר מתייחס כאן לזיכרון המוקדם ביותר. ברעיון זה על חשיבות הפרטים בזיכרון - כמו ברעיונות רבים אחרים שלו - הקדים אדלר את המחקר האמפירי בן-הזמן שלנו. וראו נא את דבריהן של לופטוס ודייוויס בעניין קריטי זה בסעיף זיכרונות מושגים ועיוותי זכירה שבפרק 5: מיטב הזיכרון - כזנו. Loftus & Davies, 2006:486 (סקירה שנתית של הפסיכולוגיה הקלינית).

39 דרייקורס, 82:2000/1967/1957 ("הריאיון הפסיכולוגי ברפואה", פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ). ציטוט זה מובא גם אצל אולסון, 70:1979 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה).

40 Olson, 1979:71 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

41 Mosak & Di Pietro, 2006:141 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

42 Adler, 1933/1938:209 (Social interest: A challenge to mankind).

מהמריבות הגדולות שלהן הן הפסיקו לדבר, ומצב זה נמשך מספר שבועות. בנקודה מסוימת בזמן אימא שלי נשברה לגמרי, וביקשה ממני, בצעקות ובככי, לפתור את המשבר הזה. לא בשמחה רבה דיברתי עם אחיותיי, ובמרכז השיחה לא הדגשתי את סתמיות המריבה שלהן, כי אם את התחושות הקשות שזה מעלה אצל אימא. ביקשתי מהן להפסיק להעציב אותה. הן התרצו וחזרו לדבר. המוקד: ההתפרצות של אימא שלי.

הרגש: מצד אחד, הנאה מחוסר השיח של אחיותיי, כך אני קיבלתי משתייהן יותר תשומת לב; מצד שני, תחושת כאב למראה המצוקה של אמִי.

עתה נקרא גרסה ערוכה של אותו זיכרון: בגרסה זו שיניתי, לשם הדגמת חשיבות המוקד, פרטי תוכן אחדים בתוך הזיכרון, וגם את הרגש. שינויים אלה בגרסה המקורית נגררו בהכרח מהשינוי המלאכותי של המוקד בגרסה הערוכה.

□ **משכינת שלום** (גיל: בית ספר יסודי) - מוקד מומצא

אני הבת הצעירה במשפחה בה שלוש בנות. המרחקים הגילאיים בין שלושתנו קטנים מאוד. שתי אחיותיי הבוגרות היו לאורך כל ילדותנו במאבק מתמיד. הן רבו המון על כל דבר בעולם (אגב, זה דפוס שלא השתנה עד היום). באחת מהמריבות הגדולות שלהן הן הפסיקו לדבר, ומצב זה נמשך מספר שבועות. בנקודה מסוימת בזמן אימא שלי נשברה לגמרי וביקשה ממני, בצעקות ובככי, לפתור את המשבר הזה. לא בשמחה רבה דיברתי עם אחיותיי, ובמרכז השיחה לא הדגשתי את סתמיות המריבה שלהן, כי אם את התחושות הקשות שזה מעלה אצל אימא. ביקשתי מהן להפסיק להעציב אותה. הן התרצו וחזרו לדבר. המוקד המומצא: אני משכינת שלום.

הרגש: מצד אחד, חשש שאני לא אקבל תשומת לב מאמִי כמו בזמן שהן רבות, אבל מצד שני, גאווה וסיפוק שהצלחתי להשכינן שלום אף שהן רבות כל כך הרבה.

עתה נראה כיצד שינוי המוקד והפרטים שבעקבותיו יוצרים שתי חוויות שונות על בסיס אותו אירוע. בגרסה הראשונה (האותנטית) אנו מבינים שעיקר החוויה של נעמי באירוע היא מתארת טמון בסבלה של האם, שהגיע לביטוי קיצוני בהתפרצות שלה. מכאן אנו יכולים להסיק, שנעמי חוששת לאמה, דואגת לה ורוצה לעזור לה. היא גם מוכנה להקריב משהו כדי לעשות זאת (את תשומת הלב של האם). תיאור האופן שבו שכנעה את אחיותיה לחדול מן הריב עולה בקנה אחד עם העניין המרכזי שלה - להשיב את האם למצב מאוזן ורגוע. לעומת זאת, בגרסה השנייה (הערוכה) הזיכרון ממוקד בהצלחה של נעמי להשכינן שלום. מגרסה זו נוכל להסיק, שנעמי מפיקה ערך מהצגת הכישרון שלה להשפיע על אנשים, וכי היא מוכנה להקריב משהו (את תשומת הלב של האם) כדי לחוות זאת. בגרסה זו תיאור האופן שבו שכנעה את אחיותיה נועד להאדיר את כישרונותיה. סיפור אחד, שני מוקדים - שני סיפורים שונים לחלוטין.

שימו נא לב לכך שמרגע שהבנו את משמעות המוקד, הוא יפעל כמו מגנט וימשוך אליו אשכול של פרטים: כאשר במוקד בזיכרון האוטנטי הייתה האם, הפרטים שנעמי סיפרה עליה עברו לחזית הקשב שלנו; לעומת זאת, כאשר במוקד הייתה נעמי עצמה, הפרטים על האם עברו אל הרקע, והפרטים שנעמי מספרת על עצמה עברו לחזית.

חשיבות הרגש המלווה את הזיכרון

אולסון מציין, בעקבות דרייקורס וממשיכיו, שהרגש הוא רמז מרכזי בידי המטפל לפירוש הזיכרון. אפשר להבין מדבריו שזהו רמז מרכזי, מכיוון שהרגש מבטא את פרשנותו של המספר לאירוע שחווה: "ידיעת הרגשות היא הרמז הפרשני המרכזי. הרגשות משקפים כיצד המטופל פירש את האירוע"⁴³.

גם מוזאק ודי פיטרו טוענים, בעקבות דרייקורס, שמשמעות הזיכרון כולו טמונה ברגש שליווה אותו, משום שהרגש מבטא את העמדה הערכית של המספר על המתרחש:

...הרגש יסביר את הזיכרון כולו ואולי ייתן לך הבנה שונה לחלוטין של האדם [בהשוואה לזיכרון ללא פרטי הרגש]⁴⁴. אנו יכולים לקבל מושג על מה הלקוח שלנו מעריך על בסיס ניתוח הרגש או היעדר הרגש הקשור לזיכרון⁴⁵.

כיוון שכל זיכרון מתייחס בעצם למצב בהווה, אנו יכולים ללמוד מתוך הרגש שהתעורר בעת אירוע בעבר על מצבו של המספר כאן ועכשיו. אנו זוכרים מההסבר של טאלוינג, שכל זיכרון שאנו מעלים עובר דרך 'מי שאנחנו' באותו רגע שאנו מעלים אותו, וכך בעצם הוא מתעדכן בכל פעם שאנו מעלים אותו⁴⁶. גם הרגש הוא חלק דינמי בתהליך זה, כפי שנורקובה, ברנשטיין ולופטוס מדווחים:

...מה שאדם זוכר על אודות מצב רגשי בעבר מוטָה על-ידי הערכה עדכנית של האירוע המקורי אשר עורר את הרגש... מה שאנשים זוכרים על אודות רגשות קודמים משתנה בהתאמה לרגש העדכני... בדומה לכך, זיכרון של עוצמת כאב בעבר נטמע בעוצמת כאב עדכנית⁴⁷.

כדי להדגים את חשיבות פרט הרגש בפירוש הזיכרון, נקרא עתה גרסאות שונות של אותו זיכרון של מירי. כל גרסה תיתן תשובה שונה לשאלת העמדה כלפי

43 Dreikurs (ללא אזכור) אצל Olson, 1979:72, בעקבות Verger & Camp, 1970 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה).

44 Mosak & Di Pietro, 2006:138 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

45 Mosak & Di Pietro, 2006:136 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

46 Tulving, 1972:386 (ארגון הזיכרון). וראו נא דיון בעניין זה בסעיף הזכירה כתהליך פעיל או: כיצד זיכרונותינו משתנים? בפרק 5: מיטב הזיכרון - כזבו.

47 Nourkova, Bernstein & Loftus, 2004:69 (כתב-העת האמריקני לפסיכולוגיה).

האירוע המתואר בזיכרון והמסקנה האופרטיבית האפשרית הנובעת ממנה. תחילה נקרא את הגרסה שממנה השמטתי את כל הפרטים המעידים על הרגשות של מירי בעת האירוע. בגרסה ראשונה זו אין אפשרות לדעת בבירור מהי עמדתה הרגשית של מירי כלפי הסוגיה המרכזית, אף על פי שתיאור האירוע די מפורט:

□ זיכרון דקלום 'אלפוני' מול ההורים עם כתר בצורת ספר (בת 6) - גרסה ראשונה,

ללא פרטי רגש

אני זוכרת שבגיל שש, כשהייתי בכיתה א', נערכה מסיבה לכבוד קבלת הספר "אלפוני". רבקה המורה... בחרה בי ובילד ושמו רוני לדקלם בפני ההורים, היות שקראנו טוב, ונחשבנו לתלמידים טובים. אני זוכרת שעמדנו מול ההורים, רוני היה לבוש במכנסים, בחולצה לבנה ופפיון על צווארו, ואני הייתי לבושה בחצאית ועליה סינר ובחולצה לבנה. על ראשינו היה כתר בצורת ספר. אמי התנדבה ביחד עם הורים נוספים לתפור את העטיפות לספרים, שנתפרו מבד ירוק, ועליהם היה רקום שם הילד/ה בכתום, ואת הסינרים לבנות. המוקד: דקלום מול ההורים, ספר "אלפוני" עטוף בכריכה ירוקה, כתר בצורת ספר.

נקרא עתה את הזיכרון בגרסתו המקורית, עם פרטי הרגש המקוריים, שאותם הדגשתי בכתב נטוי:

□ זיכרון דקלום 'אלפוני' מול ההורים עם כתר בצורת ספר (בת 6) - גרסה שנייה,

עם פרטי הרגש המקוריים

אני זוכרת שבגיל שש, כשהייתי בכיתה א', נערכה מסיבה לכבוד קבלת הספר "אלפוני". רבקה המורה, שאותה הכי אהבתי מכל מורי בית הספר היסודי, הזכורה לי לטוב עד היום, בחרה בי ובילד ושמו רוני לדקלם בפני ההורים, היות שקראנו טוב, ונחשבנו לתלמידים טובים. אני זוכרת שעמדנו מול ההורים, רוני היה לבוש במכנסים, בחולצה לבנה ופפיון על צווארו, ואני הייתי לבושה בחצאית ועליה סינר ובחולצה לבנה. על ראשינו היה כתר בצורת ספר. אמי התנדבה ביחד עם הורים נוספים לתפור את העטיפות לספרים, שנתפרו מבד ירוק, ועליהם היה רקום שם הילד/ה בכתום, ואת הסינרים לבנות. הייתי גאה מאוד בעצמי על כך שנבחרתי לדקלם בפני ההורים. המוקד: דקלום מול ההורים, ספר "אלפוני" עטוף בכריכה ירוקה, כתר בצורת ספר.

הרגש: גאווה גדולה, תחושה של ערך וביטחון עצמי, התרגשות, שמחה.

עתה אנו יודעים מה הרגישה מירי בעת האירוע. מן הרגשות האלה ברור לנו, שבשביל מירי הפגנת הצטיינות אינטלקטואלית מוכרת, במעמד חגיגי מול אחרים משמעותיים וקהל - היא חוויה רצויה שהיא מפיקה ממנה ערך רב. באמצעות רגשות הגאווה, תחושת הערך והביטחון העצמי, ההתרגשות והשמחה שחשה מירי בעת האירוע, היא בעצם אומרת לנו על המסקנה שהסיקה מאירוע - שיא זה כך: "בחיים מוכרחים להצטיין במשהו כדי להיות שייכים ובעלי-ערך; לי

יש יכולת להצטיין אקדמית יותר מרוב האחרים, ואני גם יכולה לקבל הכרה בכך, על כן זו תהיה דרכי בחיים".

נראה שהחוויה שמירי מספרת עליה כאן משקפת באופן מטפורי כלל חשוב בסגנון החיים שלה: ראשית, היא מייצגת את הטעות הקוגניטיבית הבסיסית בהיגיון הפרטי שלה, המשמשת בסיס למטרה הפסיכולוגית שלה - לתנאי שלה לתחושת ערך ולשייכות: "רק כשאני מקבלת הכרה בכך שאני מצטיינת יותר מרוב האחרים בנוכחות עדים משמעותיים לי, אני מרגישה שייכות ובעלת ערך, ויש לי יכולת ואומץ להמשיך להצטיין יותר מרוב האחרים". שנית, היא מבטאת מטפורית את כינון האסטרטגיה האופרטיבית, שאותה תנקוט כדי להשיג את המטרה ולממש את התנאי שלה. במקרה זה נפתחות לפני מיירי אפשרויות אופרטיביות אחדות להשגת מטרתה. האפשרות הראשונה העולה בדעתי היא: "אני אמשיך לממש את הכישרון האקדמי שלי, כדי שאחרים יכירו ביכולת הגבוהה שלי ויאפשרו לי להציגה ברבים. אני אעשה הכול כדי לזכות בכך; במקרה שאחרים לא יכירו ביכולת הגבוהה שלי אני אתאמץ יותר, ולא אוותר - כדי להצטיין תמיד ובכל מקרה". אבל לצד אפשרות זו, נפתחות גם האפשרויות הבאות: "אם מסיבה כלשהי לא אוכל להצטיין אקדמית, אני אמצא לעצמי כבר תחום אחר להצטיין בו". מיירי גם יכולה הייתה להגיע למסקנה הבאה: "ההצלחה הזאת היא שיא חיי. קניתי בה את עולמי. מעתה ואילך אין לי צורך להצטיין יותר". קיימות כמובן גם אפשרויות נוספות, וכדי לדעת איזו מכולן מתאימה למיירי, נצטרך לקרוא זיכרונות נוספים, לקבל נתונים נוספים, להכיר את מיירי יותר לעומק, וכמובן - גם להיעזר בה.

עתה נקרא את הזיכרון עם אפשרות היפותטית אחרת של רגש. תוכלו לראות כמה הרגש כאן הגיוני, למרות שהוא הפוך לרגש הקודם:

□ **זיכרון אלפוני** (בת 6) - גרסה שלישית, עם פרטי רגש מומצאים

אני זוכרת שבגיל שש, כשהייתי בכיתה א', נערכה מסיבה לכבוד קבלת הספר "אלפוני". רבקה המורה... בחרה בי ובילד ושמו רוני לדקלם בפני ההורים, היות שקראנו טוב, ונחשבנו לתלמידים טובים. אני זוכרת שעמדנו מול ההורים, רוני היה לבוש במכנסים, בחולצה לבנה ופפיון על צווארו, ואני הייתי לבושה בחצאית ועליה סינר ובחולצה לבנה. על ראשינו היה כתר בצורת ספר. אמי התנדבה ביחד עם הורים נוספים לתפור את העטיפות לספרים, שנתפרו מבד ירוק, ועליהם היה רקום שם הילד/ה בכתום, ואת הסינרים לבנות. כל כך פחדתי שאטעה בקריאה ואבייש את כולם, שממש רציתי שהאדמה תבלע אותי. המוקד: דקלום מול ההורים, ספר "אלפוני" עטוף בכריכה ירוקה, כתר בצורת ספר. הרגש: חוסר ביטחון, לחץ, מתח וחרדה גדולה.

הרגש בגרסה ערוכה זו מעיד על חוויה שונה לחלוטין: מיירי כלל אינה חשה בנוח על הבמה, מול ההורים. האם הרגשות שלה קשורים לאותה טעות קוגניטיבית

בהיגיון הפרטי של מירי, שזיהינו בגרסה המקורית של הזיכרון? נראה שיש מרכיב חיוני משותף לשתי הטעויות, אך בכל זאת ההבדל משמעותי. בשתי הגרסאות המחשבה השגויה היא: "בחיים מוכרחים להצטיין במשהו ולקבל הכרה פומבית על כך, כדי להיות שייכים ובעלי ערך!" אבל ההמשך שונה: בגרסה הקודמת מירי חדורת אומץ ועידוד, והיא בוטחת ביכולתה להמשיך להצטיין ולעלות על הבמה כדי לממש את התנאי שלה לערך. לעומת זאת, בגרסה ערוכה זו היא מספרת על עצמה סיפור אחר: "אני לא באמת יכולה להצטיין... האנשים החשובים בחיי חושבים שאני תלמידה מצטיינת, אבל בעצם זה לא ממש כך... אולי המורה בחרה בי בגלל סיבה אחרת?" או: "זה היה מקרה שהצלחתי שם כל כך; לעולם לא אצליח להצטיין כמו שהצטיינתי באותו אירוע!" כשהיא חושבת על אפשרות של עלייה על במה להפגנת כישרונה, עולות במוחה מחשבות מביסות, כמו: "מה יקרה אם אכשל, והוריי יגלו בנוכחות כולם את האמת עליי?" המחשבות בכיוון זה מגייסות חוסר ביטחון, לחץ, מתח וחרדה גדולה, כדי למנוע ממירי לעלות על הבמה כאשר היא מוזמנת לעשות זאת.

ומה באשר למסקנה האופרטיבית העולה מהרעיון המוטעה הזה? הסיכוי שמירי תהיה מעוניינת להימנע מחוויה כזו במצב מקביל בהווה גדולה יותר מאשר בגרסה המקורית, ועל כן המסקנה האופרטיבית הראשונה העולה בדעתי היא: "אני אעשה הכול כדי להימנע מלחשוף את עצמי בפומבי. גם כשהיה לי מה לומר אני לא אשתתף בדיונים, לא אשמיע את קולי, אשאר ברקע, ואולי אף אפרוש מזירת הלימודים בכלל". עם זאת, גם כאן קיימת אפשרות נוספת, שבגלל אותו תנאי שיש למירי לערך העצמי, היא תבחר לקרוא על עצמה תיגר ולהעמיד את עצמה במבחן למרות רגשי האימה שזה מעורר בה. במקרה שזו האופציה המתאימה למירי, מחיר הסבל הרגשי כשהיא על הבמה יעלה, אבל אולי היא תזכה ברווח נוסף: היא גם תהיה גיבורה. בחירה באופציה זו תהיה תלויה כמובן ברמת הנירוטיות וברמת האינטרס החברתי שלה. בטיפול יש לברר זאת בדיואלוג שיתופי כדי לסייע למירי להתגבר על חששותיה.

בשתי הגרסאות של זיכרון אלפוני יש אפוא בסיס קוגניטיבי שגוי משותף - התנאי לערך עצמי הוא הצטיינות מופרת-פומבית מול אחרים משמעותיים. אבל שתי גרסאות הרגש בזיכרון אלפוני מציגות שתי עמדות מנוגדות כלפי התנאי הזה לערך, והן מכוננות שני סגנונות חיים מנוגדים: בגרסה המקורית של הזיכרון (הגרסה האוטנטית) ברור שהילדה חדורת עידוד ואומץ; היא מאמינה ביכולותיה, ועל כן מוקירה ומעריכה מצב שבו נבחרה להציג אותן ברבים. לעומת זאת, בגרסה הערוכה של הזיכרון (שבה שיניתי את הרגש המקורי) היא חסרת עידוד ואומץ

ואינה בוטחת ביכולותיה. במצב זה היא חווה את הדקלום כמבחן מסוכן, ועל כן תשים לה למטרה להימנע מכך.

לסיכום, כשם שהמוקד ינחה אותנו אל הסוגיה שסביבה מתממשת המטרה הפסיכולוגית ומתקיים התנאי לערך עצמי, כך ייתן לנו הרגש רמז על האופן שבו תתממש המטרה ויתקיים התנאי לערך עצמי. במילים אחרות, הרגש ירמוז לנו על המסקנה שהסיקה המספרת מן המתרחש סביב הסוגיה שבמוקד הזיכרון. כאשר אנו מתבוננים במוקד וברגש כבמקשה אחת, אנו יכולים להבין אפוא היטב את הטעות הקוגניטיבית שבבסיס המטרה האופרטיבית המוטעית (התנאי לערך), כמו גם להעלות בדעתנו אופציות אופרטיביות חלופיות למימושה.

היעדר רגש בזיכרון

לעתים הזיכרון אינו מלווה ברגש. מוזאק ודי פייטרו מנתחים זיכרון, שבו המספר שהיה בעת האירוע בן חמש, מסתכל במראה, רואה צלקות על פניו, ואינו חש דבר. הם מתייחסים להיעדר הרגש בזיכרון כאל סגנון התמודדות:

בחוקרנו את הרגש המתלווה לזיכרון אנו עשויים ללמוד על סגנון ההתמודדות של הלקוח. במקרה זה יש לפנינו [טיפוס של] נמנע מרגש... אדם העוצם את עיניו כשהוא נתקל במצבי מצוקה...⁴⁸.

בדומה לכך, גרהם, דיסק וביטר טוענים שהיעדר רגש בזיכרון הוא כנראה תוצאה של חוויה טראומטית, שעוררה פחד קיצוני. הם טוענים, שבמקרה מעין זה האדם בוחר לתפקד בחייו כאשר אינו מודע לרגש שחש בעת התרחשות האירוע הטראומטי, וכמובן גם לא למטרה הפסיכולוגית. לטענתם, סביר להניח ששחזור המודעות לרגש שליווה את החוויה - כפי שקורה למשל בהליך המכונה שיטת ווילהייט⁴⁹ - ישיב לאדם את חופש התנועה ואת היכולת לתפקד באופן יעיל יותר⁵⁰. שקד מדווחת על כך, שהימנעות מציון רגש מאפיינת לא רק זיכרונות טראומטיים⁵¹.

להערכתך, הליך כזה מחייב מומחיות והכשרה מיוחדת, שכן הוא נושא עמו סיכון. משום כך איני רואה אותו כחלק מהתהליך השגרתי של הזמנת זיכרונות

48 Mosak & Di Pietro, 2006:137 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום). שיטת העבודה של אולסון עם זיכרונות מוקדמים נועדה, בין השאר, להתמודד עם חסר זה.

49 Willhite, 1979:122 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה). ראו נא תיאור של שיטה זו בסעיפים שיטת ווילהייט: שינוי דפוס מחשבה, רגש, פעולה באמצעות הזיכרון המוקדם, וכן מוריס בעקבות ווילהייט: שיטת זיכרונות הילדות המובנים בפרק 13: הזיכרון המוקדם בשלב ההכונה לשינוי.

50 Disque & Bitter, 2004 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

51 אנאבלה שקד (תקשורת אישית).

מוקדמים - ובמיוחד לא במפגש הראשון. עוד על הסתייגויותי מהתערבויות המחוללות שינויים בזיכרונות, אנא עיינו בסעיף אתיקה של זיכרונות מוקדמים או: הקלות הבלתי-נסבלת של העבודה עם זיכרונות מוקדמים בהערות הפתיחה לספר, וכן בפרק 11: זיכרונות ילדות מודרכים בשלב התחקיר.

רגשות אחדים בזיכרון

מוזאק ודי פייטרו ממליצים על התייחסות הוליסטית לכל הרגשות המיוחסים לאותו זיכרון; אך בה בעת הם ממליצים לברר איך רגש אחד שופך אור על האחר⁵². כפי שתראו בדוגמה הבאה, אין זה עניין טכני בלבד. נשווה עתה בין שתי גרסאות של זיכרון נוסף של רננה:

□ **סידרתי את אימא שלי** (בת 4-5) - גרסה ראשונה, ללא שיוך של רגש לחלק מסוים בזיכרון
הלכתי עם אימא למכולת. רציתי שתקנה לי סוכרייה על מקל, ואמרתי לה "בטח לא תקני לי סוכרייה על מקל". 'סידרתי' אותה, והיא התביישה וקנתה לי. ידעתי שזה יצליח לי.
המוקד: סידרתי את אימא שלי.
הרגש: גאווה, בושה.

□ **זיכרון המכולת** (בת 4-5) - גרסה שנייה, עם שיוך של כל רגש לחלק שאליו הוא מתייחס
הלכתי עם אימא למכולת. רציתי שתקנה לי סוכרייה על מקל, ואמרתי לה "בטח לא תקני לי סוכרייה על מקל". היא התביישה, וקנתה לי.
המוקד: סידרתי את אימא שלי.
רגש בזמן הבקשה: גאווה ש'סידרתי' את אימא שלי.
רגש בזמן קבלת הסוכרייה: בושה ש'סידרתי' את אימא שלי.

בגרסה הראשונה אין אפשרות לדעת איזה רגש עוררה ההצלחה של רננה: האם התגאתה בכך שהערימה על אמה או התביישה בכך? אין גם אפשרות לדעת מה עורר בה בושה: זה שהערימה על אמה כדי לקבל סוכרייה או זה שאמה נפלה בפח? לעומת זאת, בגרסה השנייה - ארגון הרגש מִקֵּל להפיק מן הזיכרון משמעות מדויקת ומורכבת. גרסה זו מבליטה את השניות בעמדתה של הילדה: היא מפיקה ערך גם מזה שהצליחה להערים על אמה, אבל כנראה גם מהתחושה שהיא 'ילדה ישרה וטובה'. המחיר, שהיה עליה לשלם תמורת תחושת הערך על שהערימה על האם, היה הפחתה בערך העצמי שהיא מפיקה מיושרה ומצייתנותה. כדי לפצות את עצמה על העסקה הלא-משתלמת הזו, היא מגייסת

תחושת בושה, והסבל מתחושה זו מאפשר לה להרוויח תחושת ערך בזכות 'מוסריותה'. העובדה שרגש הבושה מופיע לאחר רגש הגאווה, מעידה אולי על כך שבזאת הסתיים האירוע מבחינתה, ושאוּלי הבושה פוגגה את תחושת הגאווה ועוררה את ה'לקח' לסגנון החיים. בהקשר זה אזכיר, שרסמוסן מגדיר את הבושה כאי-קבלה עצמית, ומתאר אותה כרגש המרמז על מודעות האדם לאחריות שלו למשהו, כלומר לכשל או לפגם אשר אם אחרים יודעים עליו או יגלו אותו בעתיד, הם עלולים לדחות אותו בגינו⁵³.

אדלר רואה בייסורי המצפון מכשיר מניפולטיבי, המאפשר למתייסר הניירוטי להמשיך בפעולתו בצד הלא-מועיל של החיים⁵⁴. אפשר אולי לטעון אפוא, שבאמצעות גיוס הבושה רננה מחזירה לעצמה את תחושת הערך שנפגעה: שיקרתי; הערך העצמי שלי ירד; אעלה אותו באמצעות הסבל שלי מאי-הנוחות הרגשית שאני חשה. מובן שלייסורי מצפון אלה אין כל ערך של אינטרס חברתי, שכן הם פוקדים את רננה בעיתוי שלאחר מעשה.

בטכניקה שפיתחה אלזה אנדריסנס⁵⁵, הרגש מקבל מקום מרכזי בעבודה עם הזיכרון. אסקור שיטה זו בסעיף ניתוח כיוון רגשי בשיטה של אנדריסנס בפרק 12: שיטות לפירוש הזיכרון המוקדם בשלב התחקיר.

הגבול העליון של הגיל

מטרתנו היא לקבל זיכרונות מוקדמים ככל האפשר, כלומר מן התקופה שבה סגנון החיים עדיין לא התקבע. ישנם מטפלים שיציינו במפורש את הגבול העליון של הגיל. המחמירים, כמו אדלר עצמו, יבקשו זיכרון לא יאוחר מגיל חמש; שולמן ומוזאק מכוונים לזיכרונות עד גיל תשע⁵⁶; מוזאק ודי פייטרו יקבלו זיכרון גם עד גיל עשר⁵⁷, והמטפלים מבית הלל יקבלו זיכרונות אף מגיל מאוחר יותר⁵⁸. להערכתנו, אין צורך לציין באופן ספציפי את הגיל המבוקש, שכן גם בקשה זו עלולה להתערב בהעלאת הזיכרון הספונטני. אני נוהגת על-פי ההזמנה של שולמן ומוזאק, ומנחה את המטופלים לעבר הגיל המוקדם ביותר העולה בדעתם, מבלי לכוון אותם לגיל מוקדם יותר.

Rasmussen, 2010 53 (בחיפוש אחר רגש: התפקיד ההסתגלתי של הרגש - תמסיר בסדנה).

Adler, 1929:24/1959:272 54 (The Individual Psychology of Alfred Adler).

55 את השיטה פיתחה Elsa Andriessens, אך היא לא פרסמה אותה. אני התוודעתי אליה באמצעות איבון שורר, שהתמחתה בעבודה עם טכניקה זו וחקרה אותה. Schürer, 2012 (סדנה).

Shulman & Mosak, 1990/1995:112 56 (מדריך להערכת סגנון חיים).

Mosak & Di Pietro, 2006:24 57 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית וישום).

58 נראה כי ההצדקה לכך טמונה בתפיסה ההוליסטית של האישיות: כל זיכרון ילדות, ולו מאוחר, יעיד על סגנון החיים של המטופל, גם אם הוא מגיע מתקופה שסגנון החיים בה כבר היה מקובע.

שלבי תהליך ההזמנה של סדרת זיכרונות - סיכום

אלה שלבי הזמנת סדרת הזיכרונות שאני ממליצה עליהם על בסיס הגישות השונות להזמנת זיכרונות, שתיארתי כאן⁵⁹:

1. **חילוץ סדרת זיכרונות** - כל זיכרון על-פי ההליך הבא: (א) בקשה לחזור לאחור ולהעלות זיכרון של האירוע הראשון בחיים שעולה; (ב) רישום כל מילה בזיכרון המועלה.
 2. **בקשה לפרטים**: (א) גיל; (ב) מוקד; (ג) רגש בעת האירוע (אם לא נמסר באופן ספונטני).
 3. **עריכה**: (א) קריאה בקול ותיקון טעויות; (ב) בקשה לעיבוי: פרטים נוספים, פרטי רקע והקשר.
- חזרה על התהליך עד לקבלת שלושה זיכרונות לפחות.

דרכים לקבלת הזיכרון במקרה של התנגדות

התנגדות להעלאת זיכרונות מוקדמים תתבטא בתגובה כגון "לא עולה לי כלום" או בהעלאת זיכרונות מעבר לגיל ילדות מסוים בלבד. כפי שראינו בפרק הקודם, התנגדות בתפיסה האדלריאנית מציינת פער בין מטרות המטפלת למטרותיה של המטופלת⁶⁰. מוזאק ודי פייטרו מציגים סיבות נוספות לקשיים בהעלאת זיכרונות. הטבלה הבאה מסכמת את סוגי הקשיים בהעלאת זיכרונות ואת הפתרונות שהכותבים נותנים להם⁶¹.

קשיים בהעלאת זיכרונות ופתרונות על-פי מוזאק ודי פייטרו		
הצעה לפתרון	הבעיה	
לוותר על הזיכרונות	אי-כשירות פיזית, נפשית או מנטלית	1
לחזור על ההנחיות בניסוח חלופי ולבקש מהמטופל שיסביר את ההנחיות במילים שלו	הנחיות לא ברורות	2
בירור החשש; החלפת המטפלת/ת	חשש מחשיפה ומתוצאות שונות שלה; חשש מכישלון; מתיוג; מהשלכות מעשיות; מן הפירוש; מפגיעה בחיסיון; מן המגדר של המטפלת/ת או מגילו/ה	3

59 סיכום זה מייצג את רוב הגישות. הוצאתי ממנו את הבקשה לשחזור שאולסון מוסיף כבר בשלב הזמנת הזיכרונות, ורוב המטפלים האדלריאנים מבקשים בשלב ההכוונה לשינוי.

60 וראו נא דיון בעניין זה גם אצל קרן, בלאנג' ואקשטיין, Kern, Belangee, & Eckstein, 2004 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדוידואלית), וכן אצל אברמסון, 19-18:2005 (טיפול משפחתי זוגי על-פי אדלר).

61 Mosak & Di Pietro, 2006:26-31 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

קשיים בהעלאת זיכרונות ופתרונות על-פי מוזאק ודי פייטרו		
הבעיה	הצעה לפתרון	
4	התנגדות לעצם הטיפול ("אני כאן בגלל אשתי")	הפעלת לחץ קל על המטופל באמצעות שתיקה
5	עצירה לאחר זיכרון אחד או שניים בלבד	גירוי הזיכרון באמצעות שאלות כלליות ככל האפשר: "אתה זוכר ימי הולדת, מסיבות, חגים?"; "ספר לי על היום הראשון בבית הספר או על היום שבו אחותך נולדה".
6	עולים זיכרונות מאוחרים עקב טראומה לפני גיל 10; שינוי תפקיד במערך המשפחתי עקב מוות של אחא	כשאפשר לוודא שטראומה אכן התרחשה - יש להתייחס אל זיכרונות הילדות המאוחרים כאל זיכרונות מוקדמים לכל דבר ועניין; אפשר גם לנסות לבקש זיכרון מגיל מוקדם יותר לאחר קבלת הזיכרון מן הגיל המאוחר.
7	עולים דיווחים ולא זיכרונות	בקשה לזיכרון של אירוע ספציפי מתוך הסדרה: "ספרי לי על אחת הפעמים שבהן..."
8	המטפלת חוששת ששמעה זיכרון של סיפור ש'רץ' במשפחה או של צילום זיכרון, ולא זיכרון מוקדם.	המטפלת והמטופלת יעצמו עיניים וינסו לדמיין את האירוע. אם תיווצר תמונה ברורה - אות הוא שזהו זיכרון ולא דיווח.
9	קושי למסור רגש או לפרט את הזיכרון	יש לפרש את הקושי בזיקה לסגנון החיים, ובעיקר לסגנון ההתמודדות.
10	ריבוי-יתר של זיכרונות	הגבלת הזיכרונות לשמונה לכל היותר

סיבות נוספות המוזכרות בספרות המקצועית לקושי בהעלאת זיכרונות נעוצות בשינוי בולט במרחב הילדות: במקום המגורים; במשפחה; בחברה; בבית הספר וכיוצ"ב. פטריק מוריס מעלה סיבה אפשרית מעניינת במיוחד לקושי בהעלאת זיכרון מוקדם: סגנון החיים שפותח בילדות לא העלה רווחים, ועל כן חל בו שינוי. עקב כך הזיכרונות המוקדמים אינם רלוונטיים לבעיות שיש למטופל במציאות חייו בהווה⁶².

פתרונות נוספים לקושי בהעלאת זיכרונות ספונטניים מציעים סנדרה בארקר וג'יימס ביטר. בין השאר הם מציעים לגרות בעדינות את המטופל למסור זיכרונות בצורה ספונטנית בנוסח הבא:

תתחיל בגיל 6 או 7, ולך [בזיכרון] אחורה עד הלידה שלך, ותוך כדי זה חשוב על המקומות שבהם גרת או שיחקת או עבדת, ועל אנשים שהיו בסביבתך⁶³.

62 Morris, 1979:132 (זיכרונות ילדות: השימוש בהם באבחון ובפסיכותרפיה).

63 Barker & Bitter, 1992:93 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

המומחים האדלריאניים בעבודה עם זיכרונות מוקדמים מביאים בחשבון את המחיר של הפתרונות המוצעים להתמודדות עם קשיים בהעלאת הזיכרונות, והם טוענים שלא יוכלו להתייחס לזיכרון הנמסר תחת לחץ או לאחר מניפולציה כאל חומר השלכתי, שממנו יוכלו ללמוד על סגנון החיים ועל חוויית החיים העכשווית של מטופליהם⁶⁴. פתרון נוסף, הסובל מאותם חסרונות, הוא לבקש מן המטופלים המתקשים בהעלאת זיכרון ספונטני להמציא זיכרון במקום הזיכרון האמיתי⁶⁵. בארקר וביטר מעלים את התנגדותו של מוזאק להמצאת זיכרון בגלל הפגיעה בערך ההשלכתי, והם מדווחים על כך שבזיכרונות מומצאים יש, למשל, ביטוי גבוה יותר לאינטרס חברתי מאשר בזיכרונות שעלו ספונטנית⁶⁶. על סמך ממצא זה שעלה במחקרם, הם מזהירים שאין לראות בזיכרונות מומצאים תחליפים שווי-ערך לזיכרונות שעלו ספונטנית. גם מוזאק ודי פייטרו מעלים את אותה הסתייגות⁶⁷. לדיון נוסף בהשלכות של השימוש בטכניקות מסוג זה נא עיינו בהערות הפתיחה לספר, בפרק 11: זיכרונות ילדות מודרכים בשלב התחקיר, ובפרק 13: העבודה עם זיכרונות מוקדמים בשלב ההכוונה לשינוי.

הזיכרון כמשאג להבנת החוזה הטיפולי הסמוי

בסעיף עבודה עם זיכרונות מוקדמים על רצף הטיפול שבפרק הקודם הצגתי את רעיון ניתוח הבנת החוזה הטיפולי על-פי גישתה של שפרון⁶⁸. בסעיף זה אציג יישומים אחדים של רעיון פורה זה.

הדוברת בשירה של חווה פנחס כהן, המופיע כמוטו בראש פרק זה, יודעת לבקש בפירוש ובמפורט מה היא בדיוק רוצה ומצפה לקבל מן האחר. היא גם יודעת לציין בדיוק לשם איזו מטרה היא מבקשת את אשר היא מבקשת, ומהי משמעות מילוי הבקשה בשבילה. לו הייתה פונה בדבריה אלה אל המטפלת שלה, הייתה המטפלת יכולה להבין מן הדברים כיצד היא מצפה ממנה להתייחס אליה: היא מבקשת מן המטפלת להיות קשובה ביותר לדקויות של משאלותיה, ולמלאן; היא מבקשת מן המטפלת לכוון יחד אתה צינור תקשורת שירקום בין השתיים קשר של אהבה וחמלה; היא רוצה לחוות חופש תנועה כשתהיה

64 Mosak & Di Pietro, 2006:26-32 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

65 רחל שפרון ואנאבלה שקד מדווחות על כך, שזיכרון מומצא מביא בעקבותיו עלייה של זיכרונות אותנטיים (תקשורת אישית).

66 Barker & Bitter, 1992:93 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית).

67 Mosak & Di Pietro, 2006:29 (זיכרונות מוקדמים: שיטה פרשנית ויישום).

68 Newbauer & Shifron, 2004 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית). שפרון, 2009 (קורס מתקדם בניתוח זיכרונות ילדות).

בטיפול: היא מעדיפה לא להתקבע על-ידי דבר; גם לא על-ידי מילוי בקשותיה: היא רוצה ש'עגילי' הטיפול יתנדנדו על אוזניה בחופשיות לכל הכיוונים, עם כל תנועה שתעשה, ולא יתקבעו ללא תנועה על אוזניה. זה דורש מהמטפלת רגישות וגמישות, שיאפשרו לה 'לרקוד' עם המטופלת כך שהשתיים, ולא רק המטפלת, יובילו יחד את התנועה⁶⁹. פול רסמוסן מנסח את הצורך הזה כך:

פה בדיוק הופכת התרפיה לאמנות יותר מאשר למדע, למערכת יחסים יותר מאשר לטכניקה. הטיפול, כמו שמוזאק ורסמוסן (Mozak & Rasmussen, 2002) מציעים, הוא מעין ריקוד. תפקידו של המטפל הוא ללמד את המטופל ולהוביל אותו לנוע במסלולי חייו בסגנון שיהיה מתאים יותר לחיי חברה ולהרמוניה חברתית. המטפל הטוב יודע מתי להוביל את המטופל, מתי ללכת בעקבותיו, והוא מבין מתי הגיעה השעה לאפשר למטופל לרקוד עם אחרים או עם עצמו⁷⁰.

הדוברת גם מבקשת לאפשר לה להושיט יד עירומה בחדר הטיפולים, וכשתושיט אותה - תפשוט גם המטפלת את ידה לפני ותפקיד ביד המטופלת שלה מה שהיא, המטופלת, הכי רוצה: משהו שיגן על קשר האהבה והחמלה שביניהן מכל משמר. ידה של המטופלת גם חפה מכל שעון, ועל כן על המטפלת לחשוב על דרכים שיקלו על המטופלת לעמוד בכל זאת במגבלות הזמן של הטיפול, שייתכן שהם עומדים כחיץ בין שתי הידיים המושטות זו אל זו.

לא כל המטופלים המגיעים לחדר הטיפולים שלנו הם משוררים. אבל כל אחד ואחד מהם מפקיד בידנו הפשוטה לפניו את זיכרונות הילדות שלו. בזיכרונות אלה נמצא רמזים חשובים לחוזה הטיפולי הסמוי שהיו רוצים לכתוב אתנו. פירוש הדבר הוא שהמידע הדרוש לנו כדי ליצור קשר טיפולי שיתאים באופן יחידאי למטופלת ספציפית - טמון בזיכרונותיה, ובמיוחד בזיכרון הראשון שהיא מעלה במפגש הראשון. זיכרון זה מביא אותנו היישר אל תמונת דפוס הציפיות שלה מאחרים בחייה. בתמונה זו נוכל לאתר מידע מטפורי, שיאפשר לנו להשיב, ולו טנטטיבית, על השאלות: כיצד המטופלת מציירת לעצמה את הדמות המיטיבה האידיאלית? מה הדמות הזו צריכה לעשות בשבילה או המטופלת בשביל הדמות - כדי שתלהק אותה בתפקיד הדמות המיטיבה? האם היא בוטחת באחרים ומשתפת פעולה עמם? האם האמונה ושיתוף הפעולה שלה תלויים במשהו, ואם כן - במה? למה המטופלת זקוקה כדי לבטוח באחר? איך יכולים

69 Mosak & Rasmussen, 2002 (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית); Shifron, 2010, Shifron, Linden, Abramson, Rasmussen, Newbauer, & Joosten (ספר השנה האדלריאני).

70 רסמוסן, במאמר של שפרון, שפרון, לינדן אברמסון, רסמוסן, ניובאוור וג'וסטון, 2010/2012:9 (תרגום לעברית של מאמר שהופיע בספר השנה האדלריאני, 2010/2012).

האחרים לאבד את עולמם אצלה? מה נחשב בעינייה בבחינת "ייהרג ובל יעבור?" במילים אחרות: מה יכולות להיות הציפיות המובנות של המטופלת מן המטפלת, כפי שהן עולות מסגנון החיים שלה? נרצה גם כמובן להבין איך המטופלת תופסת את עצמה ביחס לאחרים: האם התפיסה שלה אנכית או אופקית?⁷¹ מה התנאי שלה לתחושת ערך ושייכות כשהיא בחברת אחרים?

ברור ששאלת היחסים הרצויים למטופלת קשורה גם לאופן שבו היא תופסת את חוויית הטיפול. נוכל לקבל מידע על סוגיה זו כשננתח את איכות החוויה המתוארת בזיכרון. נזכור כי הזיכרון עולה תמיד בהקשר של כאן ועכשיו, וכי הוא נמסר למטפלת כבר במפגש הראשון. פירוש הדבר הוא, שיש סיכוי שהחוויה המתוארת בזיכרון תהיה קשורה גם לחוויית הטיפול. על כן, בנוסף להעדפות של המטופלת ביחסיה עם אחרים נתמקד גם ברמזים לתפיסתה את חוויית תהליך הטיפול עצמו: האם המטופלת רואה בטיפול מעין תרופה למחלה? אימון מפרך? אתגר? מסע? הרפתקה? כורח? האם המטופלת היא הדמות המרכזית הפעילה בחוויה הזו או שהיא סבילה ומובלת בה? האם היא כוללת בה רק את עצמה או גם אנשים אחרים? שאלות אלה ואחרות יסייעו לנו להבין למה היא מצפה מתהליך הטיפול, ולא רק מן המטפלת.

הזיכרון גם יאפשר למטפלת לקבל מושג סביר או לפחות לפתח השערת עבודה בשלב מוקדם בטיפול על אודות הסוגיה המרכזית שהמטופלת מביאה לטיפול, וכן להפריד בין סוגיות הקשורות לסגנון החיים שלה עצמה לבין אלה הקשורות לסגנון החיים של המטופלת.⁷²

תהליך הפרשני שיאפשר לנו לענות על שאלות אלה אינו מצריך טכניקה מיוחדת; הוא מחזיר אותנו לקריאה המטפורית שכבר פגשנו בפרקים הקודמים של הספר.⁷³ מה שמשתנה כאן הוא מטרת הקריאה: בקריאת המטפורות המוצפנות בזיכרון נתמקד ברמזים לאותם היבטים בסגנון החיים של המטופלים הרלוונטיים לקשר הטיפולי: העדפות ביחסים עם אחרים ותפיסת חוויית הטיפול.

71 לעניין זה נא עיינו בסעיף תנועה אנכית, תנועה אופקית והאינטרס החברתי, לעיל.

72 Newbauer & Shifron (כתב-העת של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית). ניובאוור ושרפון מציגים במאמר זה הצעה לשימוש בזיכרונות מוקדמים למטרה זו. על-פי הצעתם, המטפל מתבקש להעלות זיכרון משלו בעקבות זיכרון של מטופל שלו, והצגת המקרה שלו: "איזה זיכרון מוקדם עולה לך עכשיו, כשאתה מציג את המקרה של...?" (עמ' 158). בדרך כלל, הזיכרון של המטפל עולה כהדהוד מסגנון החיים של המטפל לסוגיה שהועלתה בזיכרון של המטופל. בדרך זו אפשר לברר בהדרכה מה על המטפל "להניח בצד" בבואו להתייחס לבעיה של המטופל. עוד על ה'ריקוד' שבין סגנון החיים של המטופל לסגנון החיים של המטפל כדאי לקרוא במאמר של Shifron, 2007 (תרפיה היום).

73 בפרק 6: זיכרון הילדות כנרטיב, ובפרק 7: זיכרון הילדות כמטפורה.

ניתוח הוליסטי "יחף" של החוזה הטיפולי

עתה אדגים את אופן זיהוי הרמזים לחוזה הטיפולי הסמוי בזיכרון המוקדם - תחילה בניתוח הוליסטי "יחף", ולאחר מכן באמצעות דגם מובנה. לפנינו זיכרון של אורנה, שנמסר לי במפגש הראשון ביני לבינה במסגרת ריאיון המערך המשפחתי. אורנה הציגה את האירוע שבמרכז הזיכרון כחוויה משמעותית ביותר בחייה. כפי שתראו, אנתח אותו בדומה לניתוח השיר של חווה פנחס כהן, המופיע כמוטו בראש הפרק.

□ ילדה קטנה ודודה זרה הולכות יד ביד (בת $4\frac{1}{2}$)

אני עולה במעלה-הרחוב. אני הולכת יד ביד עם הדודה שלי לבית שלה ועם הפנים לתחנת האוטובוס. וזהו. מצד אחד אני יודעת שאם היא לוקחת אותי אפשר לסמוך עליה. אם היא לוקחת אותי אז זה למקום טוב. אני סומכת על אחרים. אבל מצד שני - זה היה משהו יוצא דופן. זה לא משהו שעשיתי כל יום. רגע הבדידות של הלבד הזה, שאין לך את מי להאשים, אין לך את מי לשאול, אין כלום, השאירו אותי לבד, וצריך למלא את זה בסיפורים ובהצדקות. המוקד: ההליכה. אני, הקטנה, והדודה הזרה הולכות יד ביד. הרגש: הלם; חוסר ודאות; חוסר ביטחון.

אנתח עתה את הרמזים לציפיות של אורנה ממני על סמך זיכרון זה, וגם על סמך הבהרות אוטוביוגרפיות שמסרה לי בעת השיחה שלנו על הזיכרון:

את הציפיות של אורנה מן הטיפול אפשר לשער למן המשפט הראשון של הזיכרון ("אני עולה במעלה-הרחוב"). היא יושבת כאן מולי, בחדר הטיפולים, כדי 'לעלות למעלה'. כרגע היא 'למטה', אבל היות שהיא סומכת עליי ("אני סומכת על אחרים"), היא יודעת שתגיע "אל תחנת האוטובוס", שייקח אותה למחוזות אחרים.

את תחילת תהליך הטיפול תופסת אורנה כמתן אמון, והיא מוכנה לכך, אך היא מוסיפה הסתייגות ("אבל מצד שני..."), שלא יקל הדבר בעיניי. היא אמנם שמה את ידה בידי ("אני הולכת יד ביד עם הדודה שלי"), אבל זה לא משהו שגרתית: "זה היה משהו יוצא דופן. זה לא משהו שעשיתי...". יפה לראות כאן את הניסוח בגוף ראשון ("זה לא משהו שעשיתי כל יום") המציין את הבחירה העצמאית שלה. עם זאת, הפעולה העצמאית נעשית בשיתוף: היא נותנת בי אמון על בסיס המחשבה, שאם לא דחיתי אותה והסכמתי לקבל על עצמי את הטיפול בה - אות הוא שאני מאמינה שאביא אותה למקום טוב: "אפשר לסמוך עליה. אם היא לוקחת אותי אז זה למקום טוב." אני כבר מבינה שהמקום הטוב הוא 'למעלה', ו'למעלה' יש כלי תחבורה מהיר, שייקח אותה לאותו מקום טוב.

מה מצפה אורנה שיקרה בדרך? עולה בי ההשערה, שראשית, היא זקוקה ל"ביחד" ("רגע הבדידות של הלבד הזה..."). איזה סוג של "ביחד" היא רוצה שאעניק לה? כדי להבין זאת, עליי להעלות השערה על פשר חוויית הלבד שלה ("רגע הבדידות של הלבד הזה, שאין לך את מי להאשים, אין לך את מי לשאול, אין כלום, השאירו אותי לבד, וצריך למלא את זה בסיפורים

ובהצדקות"). על-פי ניסוח זה ועל-פי ההסברים של אורנה, אפשר לשער שחווית הליכה עם הדודה עדיין אינה ממלאת את הריק שהותירה האם, שנשארה מאחור עם תינוק חדש. הלבד הזה הוא עובדה מוגמרת קשה, שאין לשנותה, וגם אין דרך לרכך את החוויה שהיא יוצרת: לא בקבלת מידע על משך הפגדה (מאוחר יותר התברר שהשהייה בבית הדודה התמשכה שבועות אחדים) וגם לא על מטרותה האמיתיות. נוצר חלל ריק, ש"צריך למלא אותו בסיפורים ובהצדקות". האם זה מה שאורנה רוצה ממני? שאסייע לה למלא את הריק בסיפורים ובהצדקות? או להפך, שאסייע לה להתרחק מן הסיפורים ומן ההצדקות ששמעה כבר מאז ועד היום ללבד שבו היא מצויה, ולחקור יחד את מה שיתקבל בעיניה כפשר של "אמת"?

אני פונה עתה לבדוק את ההשערה שלאורנה יש ציפייה שאשמש לה מקור למידע, מישהי שאפשר יהיה לשאול אותה ("אין לך את מי לשאול") על סימני השאלה הגדולים של החיים, ולקבל ממנה תשובות אמיתיות. עם זאת, בזיכרון היא אינה משוחחת עם הדודה ואינה מציגה לה את השאלות הפתוחות של חיה. אז איזו מין דודה אני צריכה להיות: זו שאפשר לסמוך עליה שתוביל אותה "למקום טוב" או הזרה שעולים אתה במעלה-הרחוב בשתיקה, ואי-אפשר לקבל ממנה תשובות לשאלות המפחידות?

העלאת מוטיב ההאשמה, המציג את המצוקה של אורנה מכך ש"אין לך את מי להאשים", מעלה בי את ההשערה, שאולי אורנה מצפה ממני שאכתוב יחד אתה כתב אישום, שימוטט את הסיפורים ואת ההצדקות שניתנו עד כה. אני גם שומעת כאן גוון של אזהרה: אל תעזבי את ידי; אל תמסרי אותי לדודה אחרת; לכי יחד אתי עד שאצליח להגיע אל מחוז חפצי - למעלה, עד שירות התחבורה הציבורי, עד לתחנת האוטובוס, שייקח אותי תחנה אחר תחנה אל מחוז חפצי. האם אני קוראת כאן גם כתובת על הקיר, שייתכן שגם אני אקרא לשמש מטרה להאשמה אם משהו לא יצלח בטיפול?

הפרט במוקד כאן הוא "ההליכה". אני, הקטנה, והדודה הזרה לוקחת אותי יד ביד". כשאני שואלת אותה מה פירוש "דודה זרה", היא עונה: "לא שכנה". כלומר אפשר לסמוך על הדודה, כי אם היא לקחה אותי, סימן שזה למקום טוב; אבל אני עדיין לא מכירה אותה בעצם, ובוודאי איני מרגישה קרובה אליה אף לא כאל שכנותי. האם היא מבקשת ממני לשמור על הריחוק המקצועי הזה או להפך - שאתקרב אליה ואקשור אתה יחסים של קרבה מחוץ למשפחה, כמו עם שכנה טובה? קשה לי ברגע המפגש הזה להחליט.

כעת אני מתחילה לחשוב על הציפיות של אורנה ממני מנקודת מבט ערכית-אדלריאנית: מעניין אותי להבין אם היא מתבוננת בי בראייה אופקית או אנכית; האם תשתף פעולה אתי? האם ישרו בינינו שוויון וכבוד הדדי? בזיכרון של אורנה יש רמזים לכך, שהיא מתבוננת בי בעיניים אנכיות: היא ליהקה את עצמה בתפקיד "אני הקטנה", ואותי - בתפקיד הדודה הזרה הגדולה, שהסכימה לקבל אותה, ואשר תביא אותה יד ביד אל מקום בטוח במעלה הרחוב. האם היא מצפה ממני להיות 'הגדולה', שאפשר לתת בה אמון, או שהייתה רוצה להיות ילדה גדולה בעצמה? תשובה אפשרית עולה מהרגש המתלווה לזיכרון: הלאם; חוסר ודאות; חוסר ביטחון. אני רואה כאן את הדגש שאורנה שמה בסרטוט דמותי כמטפלת בשבילה: דמות הורית שתהיה שם בוודאות, שתרגיע אותה, ותנסוך בה ביטחון לנוכח השינוי הדרמטי שחל

בחייה (פרישה מתפקיד בכיר בעירייה גדולה). אני שומעת כאן את הבקשה שלה ממני: הרגיעי אותי; יצבי את קרקע מעלה-הרחוב שמתחת לרגלי; הכניסי ודאות לחיי. לפיכך, הטיפול מתחיל מבחינתה במקום לא-שוויוני.

ענה אני שואלת את עצמי: אם אכן השערותיי בדבר הציפיות של אורנה ממני יתקפו, האם הן תאפינה את הטיפול לכל אורכו, או שאוכל להפוך ל'שכנה' טובה בהמשך הדרך? השכנה אמנם לא הופיעה כדמות בזיכרון עצמו - היא הופיעה כאמור כתשובה לשאלה שלי מה פירוש דודה זרה - אבל ייתכן שקיבלתי שם צו הצבה, שעליי כבר להביא בחשבון ביצירת הקשר הטיפולי בינינו.

עם זאת, שאלת שיתוף הפעולה מקבל לשמחתי את התשובה: "אני סומכת על אחרים"; ואכן, הילדה שמה את ידה ביד הדודה הזרה, והיא חושבת באופטימיות שעצם העובדה שלקחה אותה במעלה הרחוב מבשרת על כך שתגיע ל"מקום טוב". שיתוף הפעולה רווי-הציפיות הזה מטיל עליי אחריות רבה: האם אצליח לטעת באורנה את הביטחון שהגעתה למקום הטוב היא באחריותה, ותלויה בה בלבד?

ניתוח הוליסטי זה מאפשר לי להבין מה יהיו הציפיות שלי מעצמי ביחס לאורנה: אני אשאף ללכת עמה למסע במישור, כשותפה שווה. כרגע נדמה לי שזה עדיין לא עולה בקנה אחד עם הציפיות המשוערות שלה ממני. אבל זה יכול להיות אתגר טיפולי ראוי מן הצד שלי. האם אוכל לשמש בשני התפקידים בעת ובעונה אחת? אני רואה עכשיו את המרחב שבתוכו יתנהל הטיפול: הציפיות של אורנה ממני, מול הציפיות שלי ממנה. עליי לשמור על מרווח בטוח בין שתי הקואורדינטות האלה - הציפיות שלה ממני ושלי ממנה - אחרת אצטרך להתמודד עם התנגדות קשה.

דגם לניתוח חוזה טיפולי סמוי

ענה נראה מה היה דגם הניתוח שהנחה אותי אינטואיטיבית בניתוח הזיכרון. בטבלה שלהלן ריכזתי את השאלות שחיפשתי עליהן מענה בזיכרון, את התשובות שקיבלתי ואת ההשלכות של תשובות אלה על הציפיות של אורנה ממני. כפי שראיתם, הניתוח שלי היה הוליסטי, וכך אני גם מציעה לבצע אותו. מטרת הטבלה כאן היא להמשיג את הליך החשיבה שלי, כפי שהתגלה בניתוח, כדי להבינו ולשקפו.

הדגמת העבודה עם דגם לניתוח חוזה טיפולי סמוי		
ציפיות מן המטפל ומן הטיפול, אזורי ביטחון ורווחים		
ממד של הדגם ושאלות מנחות	התשובות הנרמזות בזיכרון	השלכות על הציפיות ממני
תפיסת תהליך הטיפול: מהי הפעילות המרכזית בזיכרון?	הליכה ברגל במעלה-הרחוב אל מקום טוב, שיש בו תחנת אוטובוס. הפנים פונות קדימה. רגשית, זוהי חוויה יוצאת דופן של בדידות, של הלם, של אין-אונים, של אי-ודאות ושל חוסר ביטחון.	אורנה יוצאת אתי למסע מאומץ ויוצא דופן "למקום טוב". המסע מתחיל במאמץ, וכשמגיעים ליעד אפשר להוריד הילוך. היא מסתכלת קדימה, אך רחוקה מאזור הביטחון שלה. עליי לעבוד אתה בעקביות, כדי לטעת בה תחושת ביטחון של "ביחד" ולכבד את ייחודיות החוויה בשבילה.
תפיסת הדמות המיטיבה: מהם אפיוני הדודה בזיכרון?	היא זרה, ואולי "היא הגדולה". הפקידו בידיה את הילדה.	אני נתפסת כזרה, אולי "גדולה" ומיטיבה. אורנה מפקידה את עצמה בידיי. אסור לי לאכזב אותה.
ציפיות ורווחים: מה היו הציפיות של אורנה מהדודה?	תקווה לחסות ולהגנה על שלומה, ולכך שאני, המטפלת שלה, אוביל אותה "מלמטה למעלה" ל"מקום טוב", שאפשר לנוע ממנו הלאה.	עליי לעורר באורנה תחושה שאני שומרת על שלומה; לשדר לה באופטימיות שתגיע אל מחוז הפצה; לעודד אותה כך שלא תרגיש "אני הקטנה" "למטה" ותנוע בכוחות עצמה הלאה, למקום טוב בשבילה.
הרווח - תנאי לערך עצמי: האם ניתן לזהות את התנאי לערך עצמי?	הזיכרון אינו מציג חוויה של ערך עצמי גבוה. ייתכן שהיפוך הרגשות השליליים מעיד על תחושת מסוגלות עצמית; תחושה שדואגים לה, מטפלים בה ותומכים בה; תחושת "ביחד"; שליטה בחייה באמצעות מידע מפורט על המתרחש; תחושת משמעות.	אצטרך לעודד את אורנה כדי שתחווה מסוגלות עצמית; אצטרך לתמוך בה כך שתרגיש שאני אתה; אצטרך לשתף אותה בשיקולי-הדעת באשר לתהליך הטיפולי; אצטרך לעודד אותה להתפתח לכיוון של אינטרס חברתי - כדי שתחוש שייכת, משמעותית ובעלת-ערך.
יחסים		
אמון: האם יש לאורנה אמון בדודה הזרה?	אורנה מסכימה להיות מובלת מתוך אמון בדודה הזרה - מעצם העובדה שהפקידו אותה "הקטנה" אצלה.	אני יכולה להזמין את אורנה למהלכים מאתגרים, כי היא נותנת בי אמון; עליי להצדיק את האמון שנתנה בי, ולא לאכזב אותה.
שיתוף פעולה: האם אורנה משתפת פעולה עם הדמות המיטיבה?	היא משתפת פעולה אתה: היא שמה את ידה ביד הדמות המיטיבה הזרה והולכת אתה מתוך אופטימיות ואמון. עם זאת, למרות שהיא בידי הדודה, היא מרגישה שהיא לבדה, בחלל ריק ("אין כלום").	אוכל להזמין את אורנה לשתף פעולה אתי במהלכים שיאתגרו אותה, אך תוך כדי כך עליי לייצר תחושת שייכות של "ביחד" משמעותית.

הדגמת העבודה עם דגם לניתוח חוזה טיפולי סמוי		
ממד של הדגם ושאלות מנחות	התשובות הנרמזות בזיכרון	השלכות על הציפיות ממני
שווייוניות: האם היחסים בין השתיים אנכיים או אופקיים?	בראייה אנכית: אני למטה, והדודה הזרה מובילה "אותי הקטנה" אל המקום הטוב.	עליי לתת לאורנה תחושה שאני יודעת לאן אנו הולכות - אבל לא על חשבון השווייוניות בינינו; עליי גם להזמין אותה ליזום מהלכים משלה בטיפול, ולא רק לשתף פעולה אתי.
חוללות: מי מהשתיים יוזמת ומובילה?	הדודה יוזמת, ואורנה משתפת פעולה אתה. אבל יש משהו נחוש והחלטי בבחירה של אורנה להסתכל קדימה, לעבר היעד, ולא להביט לאחור.	אורנה תצפה ממני להוביל את התהליך הטיפולי, תוך שיתופה המלא בפרטי התהליך. היא תהיה נחושה להשיג את היעד שלה.
רגשות חיוביים: מהם הרגשות החיוביים בזיכרון, ובאיזה הקשר הם מופיעים?	למרות הרגשות הקשים וחוייית ה"כלום" אורנה חשה אמן ותקווה מהרגע שהיא שמה את ידה בכף היד של הדודה.	אוכל לבנות על האמן של אורנה בדמות המיטיבה ועל האופטימיות שלה גם ברגעי משבר.
עולות, אכזבות, סכנות ומחירים		
עולות: מהן העולות שהדמות המזיקה עוללה בחוויה של אורנה?	האם נטשה את אורנה כדי להישאר עם התינוק החדש.	עליי לנכוח לצד אורנה בהתמדה ובעקביות, ולא "להוריד אותה מן הכס".
רגשות שליליים: מהם הרגשות השליליים בזיכרון, ובאיזה הקשר הם מופיעים?	אורנה נותנת אמן בדודה ומקווה לטוב, אך היא חווה הלם, אין-אונים, בדידות, חוסר ביטחון וחוסר ודאות. היא הייתה רוצה, אך לא יכולה, להאשים משהו ולקבל תשובות "אמיתיות" לשאלות שהתעוררו בה עקב חוייית ה"אין כלום", לאחר ש"השאירו אותה לבד".	עליי לתת לאורנה תחושה שאינה לבד בעולם, ולעודד אותה ביציבות ובעקביות לקחת שליטה ואחריות על חייה.
אכזבות ומחירים: מה אצל הדמות המיטיבה עלול לעורר באורנה רגשות שליליים, מטרתיים? האם אפשר לזהות תנאים להיווצרות מבוי סתום?	אי-השגת מטרתה: אם המקום שהדודה תביא אותה אליו לא יהיה "מקום טוב" בעיניה ("למעלה"); אם הדודה לא תשתף אותה בהחלטותיה ולא תשמש לה מקור מיידע; אם הדודה לא תשמור עליה ולא תביא אותה "למעלה".	עליי להימנע מלעורר באורנה ציפיות לא ריאליטיות, לשתף אותה בשיקולי המקצועיים; לעודד אותה להאמין בכוחה להגיע אל "המקום הטוב" בעצמה, להיזהר בהגמשת התפיסה האנכית שלה, ש"מקום טוב" יש רק "למעלה", ולזכור שאוכל להוציא את ידה מידי רק בהדרגה, כשתרגיש מעודדת.

שימו נא לב לכך, שניתוח זה מוסר מידע עשיר על סגנון חייה של אורנה, אבל בנייתו הרמזים לחוזה הטיפול בזיכרון התמקדתי רק בהשלכות סגנון החיים שלה על ציפיותיה ממני כמטפלת ומתהליך הטיפול.

"סעיפים מיוחדים" בחוזה הטיפול הסמוי

אפשר לנתח כל זיכרון על-פי הפרמטרים שהצגתי בטבלת ניתוח החוזה הטיפול, וברוב המקרים נמצא בזיכרון מידע על כל אחד מן הפרמטרים. עם זאת, בכל זיכרון יש סעיף דומיננטי יותר מן האחרים בחוזה הטיפול הסמוי, שכדאי לשים לב אליו. נתבונן בדוגמאות אחדות.

החיים נמו שהם צריכים להיות

הזיכרון הבא של שמרית מציג מעין תמונה של "החיים כפי שהם צריכים להיות". תמונה זו גם משקפת 'אחת לאחת' את "הטיפול כפי שהוא צריך להיות" - במיוחד אם הוא ניתן במפגש הראשון. אני נשענת כאן על ריצ'ארד קופ ודו-פיי דר, המדגימים כיצד בנייתו זיכרון ילדות, כאשר המספר מגלה הערכה חיובית למשהו, הם רואים בכך אפיון של החיים כפי שהם צריכים להיות⁷⁴.

□ סוכריות במבליק (בת 5)

יום אחד, בהיותי כמעט בת 5 שנים, הגיע לשכונה אדם מבוגר מאוד. הוא פתח שולחן מתקפל מעץ, והניח עליו סוכריות במבליק בצבעים ורוד ולבן, שהסתלסלו לסירוגין, ובנוסף היו לו תפוחים אדומים מסוכרים על מקל. זכורה לי ההתלהבות של כל ילדי השכונה ושלי, שהרי מעולם לפני זה לא ראינו ממתקים כאלה.

המוקד: הממתק.

הרגש: אושר, שמחה, התרגשות.

המוקד והרגש של הזיכרון הזה מצביעים על כך שלפנינו תמונה של החיים כפי שהם צריכים להיות כשאדם מבוגר מאוד (המטפלת, כנראה אני בתודעתה) מחלקים ממתקים מיוחדים לאנשים הצעירים (המטופלת). כשזה קורה, החיים יפים, אפשר לחוש אושר, שמחה והתרגשות. מכאן אפשר להבין, ששמרית תחוה את הטיפול 'כמו שהוא צריך להיות', אם המטפלת תצליח לבנות בשבילה דמות סמכותית (אישה מבוגרת); אם יהיה לה ארגז כלים נייד ("שולחן מתקפל מעץ") ובו טכניקות מרשימות ("עליו סוכריות במבליק בצבעים ורוד ולבן שהסתלסלו לסירוגין, ובנוסף היו לו תפוחים אדומים מסוכרים על מקל"). הטכניקות חייבות

74 Kopp & Der, 1979 (זיכרונות מוקדמים: השימוש בהם לאבחון ולפסיכותרפיה).

להיות חדשניות, שאם לא כן לא יעוררו התלהבות ("זכורה לי ההתלהבות... שהרי מעולם לפני זה לא ראינו ממתקים כאלה"). שמרית תגיע לטיפול אצל המטפלת הזו רק אם יש לה מוניטין של הצלחה בקרב האנשים שבסביבתה ("זכורה לי ההתלהבות של כל ילדי השכונה"). היחסים בין שמרית לבין איש הבמבליק מבשרים על היחסים שלהם תצפה מן המטפלת: יחסים של שירות בתשלום. למטפלת יש סחורה; לה יש כסף; היא תשלם, והמטפלת תספק את הסחורה. מידע זה על החיים כפי שהם צריכים להיות מציג תמונה ורודה כביכול ומלאת אושר. אבל לעתים תמונת אושר זו נבנית כאמת-מידה לכל מה שיבוא בהמשך - החיים הם כפי שהם במציאות, ולא כפי שהם "צריכים להיות". על כן התנאים לערך העצמי המסורטיים בתמונה אידיאלית זו כמעט מנבאים את האכזבה; אם טיפול בעל ערך חייב לכלול חידוש צבעוני בכל מפגש, קרוב לוודאי שההתלהבות תפוג לאחר זמן קצר.

הגנה מאיבוד שליטה בטיפול

הדוגמה הבאה מציגה בזיכרון של דנה התמקדות בקשר הטיפולי ובתפיסת הטיפול.

□ בולעת מים בחוסר אונים (בת 4-5)

אני ומשפחתי נסענו עם בן-דוד של אבי לכינרת. כשהגענו לחוף הרחצה, מיהרתי להיכנס למים, על אף שלא ידעתי לשחות. הייתי נטולת עכבות, ומאוד אהבתי את חוויית הרחצה. אבי ובן דודו החליטו ללמד אותי לקח, כדי שלא אהיה פזיזה. הם פיתו אותי להיכנס למים בחיך, תוך כדי שהם קוראים לי לבוא, ומתקדמים בעצמם לעומק הים. נעניתי לפיתוי, והתקדמתי עד שהרגשתי שרגליי לא מגיעות לקרקע, והתחלתי לבלוע מים. הרגעים שבהם ביליתי בניסיון לא לטבוע נראו לי כמו נצח. בשל החוויה נכנס בי פחד עמוק ממים, ולקח לי זמן לאזור אומץ וללמוד לשחות. בניסיונות השחייה הראשונים שלי שחיתי תמיד ליד מעקה.

המוקד: בליעת מים וחוסר אונים.

הרגש: פחד, חוסר אונים, אין על מי לסמוך.

דנה ניגשת לטיפול בתפיסה שהטיפול הוא בבחינת הרפתקה מפתה, אבל פזיזה ומסוכנת. זה מתחיל בחוויה מהנה ו"נטולת עכבות" ומסתיים בכמעט-טביעה. הטיפול נתפס כחוויה פרדוקסלית: המיטיבים - האב ובן דודו - הם גם מלמדי הלקח, אבל גם המסכנים והמפתים להיכנס למים העמוקים: הם יודעים שהילדה הסקרנית והאמיצה תבטח בהם, ותיכנס אחריהם למים העמוקים. יתר על כן: אין בזיכרון ולו רמז אחד לכך, שהם סייעו או עזרו לדנה שלא לטבוע. מכאן, שהמיטיבים אולי כוונתם טובה, אבל מעשיהם אינם רצויים, ובעצם הם מביאים

את דנה לאותה נקודה, שמלכתחילה רצתה להימנע ממנה: לטבוע בים הפתוח עקב 'פזיזות'. הרגש המלווה את הזיכרון ממחיש את התפיסה הזאת: "פחד, חוסר אונים אין על מי לסמוך".

עמדה חשדנית זו עלולה להקשות את יצירת הקשר הטיפולי, ודומה שהמשימה הראשונה של המטפל תהיה בניית אמון גם בו עצמו, אבל בעיקר בתהליך. מה שיכול לסייע במשימה זו הוא להפחית את תחושת חוסר-האונים על-ידי העברת השליטה על התהליך לידיה של דנה במידה המרבית האפשרית; ובלשון הזיכרון: לחכות שדנה תזמין אותי להיכנס למים העמוקים. אפשרות אחרת היא שכאשר תהיה מוכנה לכך, ניכנס לשם יחד ואשמש לה 'מעקה' שתוכל להתלות בו, כל אימת שתחוש שהמים עמוקים מדי, שהיא מתחילה לטבוע, או שהקרע נשמטת מתחת לרגליה.

המטפלת נעדה לערך של המטופל

ביזרון הבא של אילן מודגש במיוחד תפקידה של המטפלת ביצירת הערך של המטופל.

□ הגנת תקנה מתפעלת ממני (בן 5)

אני זוכר שפעם, הייתי כבן 5, בדרכי לגן "תקנה" (הגן העירוני בשכונה בה גדלתי). היה זה יום חורפי, ודילגתי בין ובתוך השלוליות, עד שהגעתי אל עץ התות הענק שהיה בדרך אל הגן. נזכרתי בתולעי המשי שגידלנו בגן, והחלטתי לטפס על העץ בכדי לקטוף עלים עבור התולעים. אני זוכר שהגעתי לגן עם עלי התות בידי, וחיוך גדול מרוח על פרצופי. תקנה הגנת התפעלה מכמות העלים שהבאתי, ודאגה מיד להעביר את העלים אל קופסת הנעליים בה גידלנו את התולעים.

המוקד: תקנה הגנת התפעלה מכמות העלים שהבאתי.

הרגש: הרגשתי מאושר על האחריות שגיליתי, על האומץ שהפגנתי בטיפוס על העץ הגבוה, במיוחד על השבח שזכיתי לו מהגנת שהערצתי.

כמו זיכרון סוכריות הבמבליק של שמרית, גם הזיכרון הזה מציג חוויה של אושר כאשר הערך המועדף מתממש. בערך של אילן אפשר לזהות שני מרכיבים. ראשית, דרושה לו תחושה שהוא אחראי, שייך, משתתף, חובר לכלל ותורם לו, כשיר ואמיץ - כמעט כמו בארבעת ה-C's של בטי-לו בטרנר: Connect, Capable, Count, Courage⁷⁵ - "הרגשתי מאושר על האחריות שגיליתי, על האומץ שהפגנתי בטיפוס על העץ הגבוה, במיוחד על השבח שזכיתי לו מהגנת שהערצתי". ביזרון שלו הוא מאמץ בהתלהבות את משימת האכלת התולעים בגן; הוא מגלה יכולות להשיג כמות גדולה של עלי תות נדרשים; הוא ייחשב

לחבר תורם בקהילת הגן, ולשם כך יש לו אומץ לדלג מעל השלוליות, לטפס על העץ הגבוה, וגם לרדת ממנו כששלל יקר בידיו (הוא אינו "יונתן הקטן"...). המרכיב השני בתנאי שלו לערך עצמי הוא, שדמות סמכותית שהוא מעריך תשמש עדה לתרומה שלו ותכיר בה באמצעות שבה: "הרגשתי מאושר על האחריות שגיליתי, על האומץ שהפגנתי בטיפוס על העץ הגבוה, במיוחד על השבחה שזכיתי לו מהגננת שהערצתי"⁷⁶.

המטפלת שתטפל באילן תוכל לאתגר אותו; בד בבד עם זאת, הוא יצפה ממנה להמשיך ולמלא את התנאי שלו לערך עצמי על-ידי כך שתשמש עדה להישגיו ותתפעל מהם. אפשר שייווצר דיסוננס בין השניים, כאשר הטיפול יחתור להרחבת התנאי הזה.

התחשבות בהבדלים בין-תרבותיים

נקרא עתה זיכרון של עליזה. הזיכרון מדגים היבט חשוב נוסף שיש להתחשב בו בהבנת חוזה טיפולי סמוי הנרמז בזיכרון מוקדם: הבדלים בין-תרבותיים בין המטפלת למטופלת.

□ צבר כתום (בת 8)

יום אחד, כאשר הייתי בגיל 8, הייתי חולה בחצבת, ובדרכי חזרה מהבית ספר לבית, הדרך הייתה עפר, מזג האוויר היה אביבי, לבשתי חולצה מצמר בצבע אורנג'. אני הרגשתי עקצוץ בדיוק כשעברתי עם חברים ליד שיח של צבר. אני נזכרת במקום הזה ובשיח הצבר, כאשר אני רואה חולצת צמר בצבע אורנג', ויש לי גם צמרמורת, כאילו עקצוץ של החצבת או הצבר. המוקד: צמח צבר, חולצה בצבע אורנג'. הרגש: תחושה של עקצוץ.

במוקד הזיכרון עומד צמח הצבר העוקצני. מה שמפגיש את עליזה עם המטפלת - הצבר המעקצץ - היא המחלה, מחלת ילדות - החצבת: "הרגשתי עקצוץ בדיוק כשעברתי עם חברים ליד שיח של צבר". עליזה סובלת מעקצוץ, המזוהה אצלה גם עם המחלה ובה בעת גם עם צמח הצבר: "...ויש לי גם צמרמורת, כאילו עקצוץ של החצבת או הצבר". במילים אחרות, עליזה מגיעה לטיפול כדי לרפא את המחלה המעקצצת, אבל יש לה ספק אם אכן תירפא, כי ייתכן שהמטפלת עצמה, שהיא צברית, תגרום לה אף היא לעקצוץ. עליזה אינה בטוחה אם העקצוץ בא ממקור פנימי או חיצוני; אבל כשהיא רואה "חולצה כתומה" (צבע פרי הצבר) - היא חווה את עקצוץ הצבר.

76 דומה שמתבטא כאן קשר עם דמות זולת עצמי (selfobject). Kohut & Wolf, 1978 (כתב-העת הבינלאומי לפסיכואנליזה).

כיצד יבנה המטפל קשר טיפולי פורה עם עליזה? נדמה שיהיה צורך לברר את טיבם של העקצוצים ואת איכותם: מה בדיוק מרגישה עליזה? איך היא חווה אותם? דומה שהמטפל יצטרך לקלוף את פרי הצבר בשביל עליזה, ולתת לה לאכול ממנו מבלי שתצטרך לגעת בקוצים - לפחות עד שיתבהר אם מדובר כאן בחוויה בין-תרבותית או בהעדפת סגנון חיים שאינה תלוית-תרבות. המטפל יצטרך לנהוג בה בעדינות ובנימוס ולהמעיט במחוות 'סחבקיות', הנשענות על חוויה תרבותית שלא חוותה. הוא יצטרך לנהוג בה, לפחות בזמן רקימת הקשר, כאורחת ממקום רחוק.

אנו רואים אפוא כיצד אפשר לגלות רמזים 'לחווה הטיפולי' הסמוי בזיכרון כבר במפגש הראשון. אבל הצורך בהבנת הציפיות של המטופל מן המטפל אינו מוגבל לראשית הטיפול. ייתכן שצורכי המטופל וציפיותיו ישתנו עם התקדמות הטיפול. לאחר שכבר השגנו שיתוף פעולה בשלב קודם של הטיפול, נוכל לחוש בצורך בשינוי החווה הטיפולי מיד עם הרמז הראשון להתנגדות⁷⁷. בנקודה זו יהיה זה מועיל לבקש זיכרון ילדות נוסף, לנתח את החווה הטיפולי הסמוי בו, ולהעריך כיצד יש להתקדם בטיפול לאורו.

המשגת מטרה טיפולית באמצעות קישור הזיכרון לבעיה בהווה

אחד האתגרים הראשונים של המטפל בתהליך הטיפולי הוא להמשיג לעצמו בשפה אדלריאנית מטרה טיפולית, שתעלה בקנה אחד עם היעד הטיפולי של המטופלת. לשם כך עליו להבין את פשר הבעיה שלה. המטפל, שבראשית הטיפול עדיין אינו מכיר את המטופלת, יודע אמנם מהי התלונה שעמה הגיעה לטיפול, אך ספק אם ידע לאיזה היבט בסגנון החיים של המטופלת לייחס אותה. אדגים זאת באמצעות המקרה של נופר. נופר מציגה את הבעיה כך: "קשה לי בעסק עם השותפה שלי". בראשית הטיפול קשה לקבוע בביור, מה בסגנון החיים של נופר יסביר את התלונה הזו. גם אם נופר תנסח את הבעיה שלה בלשון קונקרטי יותר, כמו למשל, "חתמתי עם השותפה שלי על חוזה שמפלה אותי לרעה; יש לי הצעה טובה ממישהי אחרת, אבל אני נשאת בחוזה הזה", עדיין יהיה קשה לנו להבין בשלב זה את פשר הקושי הזה. אבל כאשר נשמע זיכרון מוקדם של נופר לצד הבעיה הזו, נוכל ליצור השערה ראשונית על המטרה הפסיכולוגית של המטופלת ועל הרעיון המוטעה שממנו היא נגזרת. על בסיס זה נוכל להמשיג לעצמנו את הבעיה של נופר ולהציב מטרה טיפולית הולמת בשבילה.

77 לדיון במשמעות האדלריאנית של ההתנגדות, נא עיינו בסעיף יצירת הקשר הטיפולי על-פי דרייקורס וממשיכיו בפרק זה. כדאי לעיין גם בדרייקורס, 2000/1967 ("פסיכותרפיה בזעיר אנפין", פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ) ובאברמסון, 2005 (טיפול משפחתי זוגי על-פי אדלר).

בסעיפים קודמים לעיל⁷⁸ כבר עמדנו על כך כי זיכרון הילדות לא רק משקף במדויק את סגנון החיים של המספרת, אלא גם את הקשר הקריטי שבין הזיכרון לבין מצבה הקונקרטי במציאות חייה בהווה - כאן ועכשיו. בסעיף זה נראה כיצד אפשר להשתמש באיכות זו של הזיכרון כאמצעי להמשגת הבעיה שבמרכז הטיפול ולהצבת מטרה טיפולית מתאימה להתמודדות עמה. אדגים כיצד אפשר לעשות זאת באמצעות ניתוח הבעיה של נופר, כפי שהיא משתקפת בזיכרון הבא שלה.

□ **הבגט בפה לעוס וטעים** (בת 4)

גן הילדים, הגננת מחלקת כריך דק וקטן של לחם בגט. אני ממש מורעבת: הכריך קטן ולא משיביע. הגננת עוברת עם המגש ושואלת מי רוצה עוד. אני משתוקקת לקבל עוד כריך, הייתי כל כך רעבה, שיכולתי לסיים בגט שלם, אך אני מתביישת ולא מבקשת עוד. עם זאת, את הביס האחרון החלטתי לא לבלוע. לעסתי אותו בפה אולי שעה. המליאה מתחילה, הגננת מבקשת ממני להשליך את ה"מסטיק". אני לא עונה ולא זזה. הגננת מבקשת שוב ושוב. אני אומרת שאין לי מסטיק. אני שומעת את הגננת והסייעת מתלחשות שיש לי מסטיק בפה, ורק אני יודעת כמה חבל לבלוע את הביס האחרון. לבסוף הן מתעלמות ממני במורת רוח ובחוסר שביעות רצון על שתיקתי וחוסר שיתוף הפעולה שלי. מוקד: הבגט בפה לעוס וטעים.

רגש: חוסר האכפתיות ו"התחושה שירדו ממני כבר...אני את זה לא בולעת..."

הנה הדגמה של תהליך קישור הבעיה בזיכרון לבעיה כאן ועכשיו.

1. **המשגת הבעיה של נופר**

א. **הבנת הסוגיה על-פי המוקד:** על-פי המטפורה שבמוקד, הסוגיה שבה נופר עוסקת בזיכרון היא הנחת שהיא מפיקה מתחושת הערך העצמי שלה, המתבטאת מטפורית בטעם "הלעוס והטעים" של "הבגט בפה". קישור המוקד לתכנים שבזיכרון מבהיר ממה נובעת הנחת שנופר מפיקה: מהצלחתה לממש את ההחלטה שלה לשמר דווקא את הטעם של "הביס האחרון" הזה בבגט, ולשם כך להתאפק, להמשיך ללעוס, אבל לא לבלוע אותו. בליעה פירושה אובדן הרווח הזה.

ב. **הבנת עמדתה של נופר כלפי הסוגיה על-פי הרגש:** הרגש המופיע בזיכרון הוא "חוסר האכפתיות" כלפי הדרישה "להשליך את המסטיק" ו"התחושה שירדו ממני כבר... אני את זה לא בולעת...". פירושו של הרגש הזה בהקשר של שאר התכנים בזיכרון הוא שפרויקט שימור "הביס האחרון" חשוב מאוד לנופר, והיא מתגייסת בכל כוחותיה להחזיק בו עוד ועוד ככל

78 כוונתי לסעיפים זיכרונות הילדות כגשר מן העבר אל ההווה שבפרק 6: זיכרון הילדות כנרטיב; וכן זיכרון מן העבר כמטפורה לחוויה בהווה שבפרק 7: זיכרון הילדות כמטפורה.

האפשר. הרגש המרכזי המגויס לשם כך הוא אי-אכפתיות ממורת-הרוח ומאובדן האהדה של הגננת ושל הסייעת. רגש נוסף שהיא מגייסת הוא הבושה לנצל משאבים 'חדשים' ובלתי-לעוסים עדיין, העומדים לרשותה ("הגננת עוברת עם המגש ושואלת מי רוצה עוד") כדי לספק צורך בסיסי ("הייתי כל כך רעבה").

ג. זיהוי הטעות הבסיסית של נופר: נופר מספרת: "הייתי כל כך רעבה, שיכולתי לסיים בגט שלם, אך אני מתביישת ולא מבקשת עוד". מכאן אפשר להסיק שהמחשבה השגויה של נופר היא שערכה העצמי מותנה ביכולתה להתאפק, ולא (א) לבלוע את הביס; (ב) להתפתות לשפע המוצע לה על המגש; (ג) לאפשר לאחרים (הגננת והסייעת) לדאוג לצרכיה (הרעב); (ד) לבטא את רצונותיה ואת צרכיה.

ד. זיהוי המטרה הפסיכולוגית: בהתאם לניתוח הנתונים עד כאן, ייתכן שהמטרה הפסיכולוגית היא לשמור על תחושת ערך על-ידי כך שלא תזדקק לאחרים ותחליט בעצמה מה עליה לעשות כדי לדאוג לעצמה ("החלטתי לא לבלוע"). האסטרטגיה להשגת המטרה היא מיצוי המשאבים הקיימים והסתפקות במועט. על כן היא ממצה באופן יוצא דופן את "הביס האחרון", ולא בולעת אותו במשך "אולי שעה" - למרות הלחץ מצד הגננת והסייעת לעשות כן, ולמרות המחיר שהיא משלמת על כך.

ה. זיהוי הכוחות המרכזיים המתגלים בזיכרון: נחישות, עקשנות, איפוק וכושר סבל, דחיית סיפוקים. ללא קשר לאופי המטרה הטיפולית שתומשג, שיקוף הכוחות המופיעים בזיכרון למטופלת יעודד אותה להשיגה.

ו. זיהוי המחיר: המחיר גבוה: פיזית - רעב; חברתית-רגשית - אובדן האהדה של הגננת והסייעת, המתבטא במורת רוח ובהתעלמות ממנה.

2. תיקוף ההמשגה: עתה עליי לבדוק עם נופר את ההמשגה שלי. אני יכולה לשאול אותה: "נופר, יכול להיות שהרגשת נכון וטוב עם עצמך שהצלחת לממש את ההחלטה שלך להתאפק, לרסן את עצמך ולא להושיט יד לעבר מגש הכריכים וגם לא לבלוע את הביס האחרון במשך שעה שלמה - אף שהיית מאוד רעבה, ואף על פי שהגננת והסייעת כעסו עלייך?"

3. קישור ההמשגה לבעיה הקונקרטית בהווה ולמטרה הטיפולית⁷⁹: במקרה שהמטופלת מתקפת את ההמשגה, אפשר לקשר אותה לבעיה הקונקרטית

79 פרטי הבעיה המיידית של נופר חסויים, ולכן אני מציגה כאן בעיה בדייונית דומה.

שלה על בסיס הרעיון הבסיסי השגוי והמטרה הפסיכולוגית שזוהו. ובמקרה של נופר: הביס הלעוס עד לעייפה מתחיל לאבד את טעמו, היא מתחילה לשלם את המחיר על מאמציה להסתדר בכוחות עצמה, לדבוק בו, ולא לנצל את המשאבים האחרים העומדים לרשותה. וברמת הכאן והעכשיו: נופר סובלת מקשיים עקב הימנעותה לדרוש לעצמה את המגיע לה מן השותפה שלה. היא יכולה לשפר את חייה אם תרשה לעצמה להשתחרר מהחווה הלא הוגן ("לבלוע את הביס") ותחתום על חוזה חדש ומיטיב יותר עם שותפה חדשה (תושיט יד אל המגש המוגש לה על-ידי מישהו אחר, ותשבע מן הכריכים שעליו). אבל היא אינה מרפה.

4. הצעת המטרה הטיפולית למטופלת ובדיקת התאמתה: אני יכולה לבדוק עתה את ההצעה שלי למטרה טיפולית, המתבססת על הקשר בין הזיכרון לבין הבעיה האקטואלית. זה אינו אתגר פשוט: המטרה איננה למסור למטופלת פירוש על סגנון החיים שלה, שכן אנו מצויים בתחילת הטיפול, והתחקיר נמצא עדיין בראשיתו. כמו כן, סביר מאוד להניח שהיא אינה מוכנה עדיין לכך. המטרה היא אפוא רק לברר מהי הסוגיה שכדאי לנו לעבוד עליה. אפשר לעשות זאת באמצעות שאלה שישולב בה אוצר המילים המטפורי של הזיכרון, באופן כללי, טנטטיבי ואמפתי. למשל, כך: "נופר, את מספרת לי על הקשיים היומיומיים שלך עקב חוזה שותפות שמפלה אותך לרעה, ושאת מתלבטת אם להישאר בעסקה הזאת או לצאת ממנה. יכול להיות שהיית רוצה לעבוד אתי כאן על מציאת דרך להרגיש שזה נכון וטוב להושיט יד ולקחת כריך מן המגש, כדי שתוכלי לבלוע את הביס האחרון ולהפסיק להרגיש רעב?"⁸⁰

הדיבור בשפה הרגשית של המטופלת, תוך הרחבת המטפורה הבונה את הזיכרון, מעניק לה תחושה של מובנות עמוקה: רואים אותי, מבינים אותי ומדברים בשפתי. עתה לא רק מבינים את אשר אני מספרת; מבינים גם את אשר לא סיפרתי, כי בעצם לא ידעתי זאת בעצמי. ההבנה מעניקה תחושת שיתוף ומוציאה את המטופלת מן הבדידות שבסבל. יצירת תחושה זו כבר מראשית הטיפול מסייעת לרקמת הקשר בינה לבין המטפלת. אולם השימוש בשפת הזיכרון אינו מוגבל לראשית הטיפול: גם זמן רב לאחר שהזיכרון הועלה אפשר יהיה לדבר בשפת הזיכרון הזו שוב ושוב. לנופר אפשר יהיה לומר: "אני שומעת שלקחת לעצמך

80 אני מזמינה את הקוראים להתרשם מזיכרון נוסף של נופר - "פה מלא חול: אולי זה באמת שוקולד? שווה לנסות" - שאני מנתחת פעמיים נוספות בהמשך, בסעיפים פירוש פרטים מושכי-קשב ועידוד למניעת שימוש מופרז בכוחות - למטרות אחרות. הזיכרון המופיע שם הוא זיכרון-תאום לזיכרון זה.

כריך מן המגש!" או "האם את מרגישה ששוב את לועסת את הביס האחרון מבלי לבלוע אותו?".

פירוש פרטים מושגי קשב בזיכרון עצמו

פרטים עודפים ופרטים חסרים

כל טקסט טבעי בנוי על עקרון העודפות: המידע מופיע יותר מפעם אחת, כדי שייקלט לפחות פעם אחת. אבל לעתים יש בזיכרון עודפות רבה יותר מן הרגיל, ואולי אף בצורות שונות. קלארק מבחין בין שני סוגים של חזרות כאלה: חזרות שנראות לא-רלוונטיות, אך הן רלוונטיות למטופל, וחזרות לא-רלוונטיות: [המטופל]... עשוי להעיר הערות שוליות על אתר או על פרט אחר בזיכרון המוקדם אשר קשורות רק בעקיפין לזיכרון... הערותיו... נראות לא-רלוונטיות, אבל הערות מסוג זה משתרות [אצלו] תפקוד של אוריינטציה כאשר הזיכרון עולה. עם זאת, כאשר הערות כאלה עודפות או לא-רלוונטיות, הן מרמזות על זיכרון בעל איכות יותר אובססיבית או פחות ממוקדת⁸¹.

אני סבורה, שעל-פי הסברו זה של קלארק, קשה להבחין בין שני הסוגים של החזרות. אני סבורה עוד, שכל חזרה באשר היא רלוונטית למטופל, אלא שיש לברר את מטרתה. נתבונן לדוגמה בזיכרון הבא של יפעת. אסמן בו את המידע החוזר על עצמו:

□ **בובת שלג, כדורי שלג** (בת 7)

חורף אחד, בהיותי בת 7, ירד שלג כבד בירושלים, שהגיע עד לברכיים. המראה הלבן היה מרהיב. כתוצאה מכך לא התקיימו לימודים לשמחתי הרבה, וניצלתי זאת למשחק והשתעשעות עם ילדי השכונה. אני זוכרת שבנינו בובת שלג וזרקנו כדורי שלג האחד על השני, והצהלה והשמחה היו גדולים מאוד. המוקד: בובת שלג, כדורי שלג.

הרגש: ריגוש גדול, שמחה רבה, חופש - הפרת השגרה.

בזיכרון כולו, כולל פרטי הרגש והמוקד, יש 58 מילים. 8 מהן מציינות במפורש משחק והנאה. פירוש הדבר, שבערך כל מילה שביעית בטקסט מציינת את עמדתה של יפעת כלפי החוויה המתוארת בזיכרון. כיוון שמתוארת כאן חוויה חיובית, אפשר להסיק שזוהי תמונה של החיים כפי שהם צריכים להיות, וכי באמצעות החזרות הרבות יפעת מבטאת את חשיבותה, את ערכה ואולי אף את נדירותה.

81 Clark, 2002:119 (זיכרונות מוקדמים: תיאוריה ומעשה). וראו נא את הערותיו של אדלר בעניין מטרת השימוש בפרטים של מה-בכך לעיבוי רגשי אשם אצל האדם הנוירוטי. (The Individual Psychology of Alfred Adler) Adler, 1956/1959:307.

במקרים אחרים החריגה אינה מתבטאת בחזרה מרובה, אלא בפרט יוצא דופן, הנראה לא לגמרי רלוונטי, ועל כן עלול להפריע לזרימה הטבעית של התוכן בטקסט. הנה דוגמה לכך בזיכרון משוכתב של רננה; 'הפרט המפריע' מודגש.

□ ריצוף הזיגוג בחדר (בת 3-4)

כשהייתי בערך בת שלוש אימא שלי לקחה אותי להרצאה. בדיוק באמצע ההרצאה הייתי צריכה לשירותים, והרגשתי שעוד רגע זה יהיה מאוחר מדי. אני זוכרת שהריצוף בחדר היה מסודר בזיגוג, צהוב חום, צהוב חום. התאפקתי והתאפקתי, ובסוף לא יכולתי יותר להתאפק, וביקשתי ממנה ללכת לשירותים. אז היא קמה, ואני רצתי לשירותים בשיא המהירות. כשהגעתי לשירותים ראיתי שהצלחתי להתאפק למרות הכול.
מוקד: ריצוף הזיגוג בחדר.
רגש: שמחה.

פרט 'מפריע' כמו בזיכרון זה נושא תמיד מטען מטרתי סמוי וחשוב - גם בשיח יומיומי 'רגיל'; ובניתוח זיכרון מוקדם עלינו לכוון קשב רב דווקא לפרטים 'מפריעים' כאלה. הקשר בין המוקד (סידור המרצפות) לרגש (שמחה) מגלה לנו את משמעות הפרט המודגש: הילדה שמחה ש'אסטרטגיית המרצפות' סייעה לה להתאפק ולהגיע בזמן לשירותים. מסיום הזיכרון אפשר להבין שהמטרה הפסיכולוגית של הילדה היא להיות 'ילדה טובה', 'להיות בסדר' ('הצלחתי להתאפק למרות הכול'). הפרט המודגש מגלה לנו אפוא את האסטרטגיה שהילדה נוקטת כדי 'להיות בסדר': היא מסיחה את דעתה מהצורך הדחוק המציק לה באמצעות התבוננות בסביבה המידית ומציאת משמעות מיוחדת בה; אין אלה 'סתם' אריחים: יש בהם סדר; הם מסודרים בזיגוג.

כפי שראינו בהרחבה בפרק 6: זיכרון הילדות כנרטיב, גם העדפה למרכיבים נרטיביים ספציפיים היא משמעותית: למשל, פירוט מודגש של אחד ממרכיבי הסיפור, כמו מקום ההתרחשות, הוא בעל משמעות. גם השמטת פרט המעורר סימן שאלה בהיעדרו עשוי להיות משמעותי ביותר. דרייקורס כינה את ההסבר על היעדרם של פרטים שהיינו מצפים לראות בזיכרון - "מכרה זהב". עם זאת, כדי להגיע אל הזהב צריך לרדת למכרה ולברר בשיחה עם המטופל את משמעות ההיעדר, כלומר - את מטרתו⁸². אבל כדאי למצוא את הרגע המתאים לברור, ולעשות זאת ברגישות ובעדינות: אנו רוצים לכבד את בחירתו - המודעת או הלא-מודעת - של המטופל שלא לציין פרט מסוים, לכן נמתין לשעת כושר מתאימה לברור.

82 שולמן ומוזאק מדווחים, כי שמעו על כך מדרייקורס בשיחה אישית. Shulman & Mosak, 1990/1995:183 (מדריך להערכת סגנון חיים). אדלריאנים אחרים משתמשים בעקבות דרייקורס בביטוי 'מכרה זהב' גם כדי לציין כל פרט תמים לכאורה בדברי המטופל, שיש לו משמעות נרחבת ומקיפה יותר מכפי שאפשר להבין על פניו (Griffith & Power, 2007).

פרטי חפצים

גם חפצים יכולים לקבל מקום מיוחד בזיכרון בזכות הרגש שהם מעוררים אצל המספר. את משמעות החפץ נוכל להבין רק מתוך הבנת הקשר בין החפץ, מצד אחד, והמוקד, הרגש וההקשר התמטי הכולל, מצד אחר⁸³. לא כדאי אפוא ללכת שבי אחר המשמעות המטפורית השגרתית של חפץ זה או אחר; למשל, מטבע שאבד יכול לסמל אובדן וחוסר ביטחון חומרי, אך גם הקלת-ראש בעניינים חומריים; בובה מרוטה יכולה לסמל חפץ מעֵבֵר, המעיד, בין השאר, על מתח נפשי⁸⁴, אבל גם על העדפה להגן על מישהו חלש.

אדגים זאת בשני זיכרונות - הראשון של נופר, השני של רביב. בשני הקטעים הדגשתי את הפרטים הקשורים לחול, שהוא הפרט הסמלי הבולט:

□ פה מלא חול: אולי זה באמת שוקולד? שווה לנסות (בת 4)

אני זוכרת שהייתי בגינה, סמוך לנדנדות, וראיתי חתיכת עץ. ילד בן גילי בערך אמר לי שמדובר בשוקולד. טעמתי את העץ, פי נתמלא חול, והטעם היה רע. הילד המשיך לומר שזה שוקולד. טעמתי שוב ושוב, כמבקשת להוציא את שכבת החול העבה ולהגיע לשוקולד הנכסף, אך בכל הפעמים שניסיתי, הפה היה מלא בחול, והתשוקה להגיע לשוקולד גדולה. המוקד: פה מלא חול; החשיבה אולי אני טועה, וזה באמת שוקולד, לכן שווה לנסות. הרגש: תשוקה עזה לשוקולד.

□ נהנה לשחק לבד (בן 4)

בגיל 4, כשהייתי בגן הילדים, אני זוכר את עצמי משחק בארגז החול בחוץ. הגננת קוראת לנו להיכנס, אבל אני מאוד נהנה מהמשחק בחול, ולא מוכן להיכנס. אני זוכר את המגע הנעים של ידי עם החול והאפשרויות הרבות לשחק אֵתו, את האוויר החופשי, השמש והרגשת החופש. נהניתי להיות לבד ולשחק. אני מרגיש תחושת סכנה - מתי הגננת תגלה שאני לא בפנים. כשהגננת קוראת לי שוב אני בסוף מוותר באי-חשק, ונכנס לגן. המוקד: נהנה לשחק לבד.

הרגש: הנאה, תחושות פיזיות מוגברות, תחושת סכנה, אי-חשק.

בשני הזיכרונות החול הוא שחקן די מרכזי - בזיכרון של נופר על התשוקה לשוקולד ובזיכרון של רביב על ארגז החול. בזיכרון של נופר, ילד בן גילה מנסה לשכנע אותה שכפס עץ שראתה הוא שוקולד, והיא מספרת כך: "הפה היה מלא בחול, והתשוקה להגיע לשוקולד גדולה"; "טעמתי שוב ושוב, כמבקשת להוציא

83 'הקשר תמטי כולל' פירושו הזיקה של פרט זה או אחר לאיכות מרכיבי התוכן האחרים בזיכרון. Clark, 2002:115 (זיכרונות ילדות: תיאוריה ומעשה).

84 וראו דיון בעניין זה אצל קלארק. Clark, 2002:117-118 (זיכרונות ילדות: תיאוריה ומעשה).

את שכבת החול העבה ולהגיע לשוקולד הנכסף". המוקד שהיא מציינת הוא "פה מלא חול; החשיבה אולי אני טועה, וזה באמת שוקולד, לכן שווה לנסות", והרגש שהיא מציינת הוא "תשוקה עזה לשוקולד". מן הקשר שבין כל הנתונים האלה אפשר להסיק, שהחול מייצג משהו לא רצוי; מכשלה גדולה ("שכבת החול העבה") המפריעה להגיע אל השוקולד הנכסף, ויש להיפטר ממנה בנחישות: "טעמתי שוב ושוב, כמבקשת להוציא את שכבת החול העבה ולהגיע לשוקולד הנכסף".

הפרטים בזיכרון של רביב שונים: אצלו החול הוא האובייקט המענג, והוא מציין שהוא העניק לו הנאה חושנית ורגשית רבה: "הגננת קוראת לנו להיכנס, אבל אני מאוד נהנה מהמשחק בחול, ולא מוכן להיכנס. אני זוכר את המגע הנעים של ידי עם החול והאפשרויות הרבות לשחק אֶתו את האוויר החופשי, השמש והרגשת החופש". גם הרגש בזיכרון שלו קשור להנאה: "תחושות פיזיות מוגברות", אבל המוקד נמצא במקום אחר: "נהנה לשחק לבד". החול מסב לרביב הנאה פיזית רבה, אבל זה אינו השוקולד' שלו: רביב נכסף לחופש מוחלט, עם אפשרויות בחירה רבות, והוא מסתכן כדי להשיגו.

פרטי חושים ומרחב

חוקרי זיכרונות מוקדמים מייחסים משמעות לחוש המרכזי המופיע בזיכרון, והם מבחינים בין זיכרונות המדגישים ראייה ("הריצוף בחדר היה מסודר בזיגזג" בזיכרון של רננה), ובמיוחד קשב לצבעים ("הריצוף בחדר היה מסודר בזיגזג, צהוב חום, צהוב חום"); שמיעה ("המון שירים" בזיכרון של רותם); הרחה ("הריח של השיער שלו" בזיכרון של רווית); מישוש ("אני זוכר את המגע הנעים של ידי עם החול" בזיכרון הגן הפרטי של רביב); וטעם ("טעמתי שוב ושוב, כמבקשת להוציא את שכבת החול העבה ולהגיע לשוקולד הנכסף" בזיכרון של נופר).

על-פי קלארק, הדגש הוויזואלי הוא השכיח ביותר בזיכרונות ילדות, וכל שאר החושים נמצאים פחות במרכז⁸⁵. מוזאק ודי פייטרו מסבירים שכל מה שנמצא בזיכרון חשוב למספרים, ומכאן שההעדפה לחוש זה או אחר משמעותית למספר⁸⁶. הם מסבירים שהדגשת תיאורי צבע מרמזת על רגישות אסתטית, ומציינים שמספרים המדגישים תיאורים כאלה מציגים את עצמם כבעלי טעם טוב; ההעדפה למישוש מעידה על היענות למגע, ואולי אף על רגישות לרגשות פנימיים. הם גם מייחסים להעדפות אלה כוח ניבוי תעסוקתי: למשל, ההעדפה לצבע יכולה לכוון לתעסוקה בתחום האמנות והאסתטיקה.

85 Clark, 2002:114-121 (זיכרונות ילדות: תיאוריה ומעשה).

86 Mosak & Di Pietro, 2006:141-147 (זיכרונות ילדות: שיטה פרשנית ויישומים).

גם ליחסי מרחב מייחסים החוקרים משמעות סמלית: איפה המספרת נמצאת יחסית לאנשים או לחפצים בזיכרון: האם היא "למעלה", "למטה" או "בגובה העיניים"? בזיכרונות של אורנה ראינו כיצד היא משתמשת ביחסי המרחב כדי לתאר התקדמות, מעמד חברתי והצטיינות. הנה דוגמה נוספת מקטע בזיכרון נוסף של רותם. אני מביאה את הקטע משום שיחסי המרחב נמצאים במרכזו. הדגשתי את הפרטים בעניין זה:

□ מצוקה גדולה שחוויתי מתחת לפני הקרקע (בת 6-7)

...למטה חשוך, לוקח לעיניים זמן להתרגל לחושך... ואני פחדתי... מאוד פחדתי. פחדתי שישגרו עלינו מלמעלה, ולא נוכל לצאת, פחדתי מהאור הקלוש שחדר פנימה מהמדורות, והכי פחדתי מהמדריך, שאיים שילד אשר יפריע לו, יישאר למטה במקלט לבד. אני זוכרת את היובש בגרון, את החרדה והפחד והבכי קורע לב שבכיתי כשעלינו למעלה... המוקד: מצוקה גדולה שחוויתי מתחת לפני הקרקע.

הרגש: פחד, חוסר אונים, מצוקה, חרדה שאין על מי לסמוך.

זה יהיה ניתוח הזיכרון בדגש על מקומה של רותם במרחב:

רותם מספרת כאן על חוויה קשה הקשורה במיקום שלה ("מצוקה גדולה שחוויתי מתחת לפני הקרקע"). "למטה" הוא מקום חשוך ("למטה חשוך"), מקום של בדידות ("והכי פחדתי מהמדריך, שאיים שילד אשר יפריע לו, יישאר למטה במקלט לבד"). ה"למטה" הוא גם מקום ללא מוצא ("פחדתי שישגרו עלינו מלמעלה") ואין בו בעצם "מקלט". הנקודה שעניינה אותי במיוחד בזיכרון הזה היא השניית: גם ה"עלייה למעלה" אינה מרגיעה את רותם, וגם במהלכה היא במצוקה: "אני זוכרת את היובש בגרון, את החרדה והפחד והבכי קורע לב שבכיתי כשעלינו למעלה". אם נקבל את ההצעה לראות במיקום המרחבי של המספרת מטפורה למקומה בחיים, היא מספרת לנו כאן על חוויה של אי-שייכות: לרותם לא נוח למעלה, אבל עוד יותר לא נוח לה למטה - המקום של הבדידות. היא מחפשת את המקום הראוי לה, ואולי זה המקום השוויוני, המקום של גובה העיניים. זיכרונות אחרים של רותם מצביעים על השערה זו כעל אפשרות סבירה: מצב האושר שלה קשור למצבי השתתפות ושיתוף.

לסיכום, חשוב לפרש פרטים מושכי קשב מכל הסוגים, אבל אני מסכימה בכל לב עם קלארק, המציין שמשמעות הפרטים טמונה בהקשר התמטי הכולל של הזיכרון⁸⁷. עיקרון זה חל על כל מרכיב בזיכרון המוקדם, ולא כל שכן על פרטים מושכי קשב.

מקורות

- אברמסון, זיית. (2005). "ההתנגדות". טיפול משפחתי זוגי על-פי אדלר (עמ' 18-19). מכון אדלר. דרייקורס, רודולף. (2000/1967/1957). "הריאיון הפסיכולוגי ברפואה". פסיכודינמיקה, פסיכותרפיה וייעוץ: לקט מאמרים (עמ' 67-90). (עברית: תהילה שפירא באומן). מכון אדלר. פנחס כהן, חוה. (3 באוקטובר, 1995). כחול. מוסף ידיעות אחרונות לספרות. שורר, איבון. (מרץ, 2012). סמינר אבחון וניתוח סגנון חיים. מכון אדלר. שפרון, רחל. (יוני, 2007). הקורלציה בין עידוד למוטיבציה. הרצאה בכנס השני של מכון אדלר. שפרון, רחל, שפרון, גד, לינדן, גורג', אברמסון, זיית, ניובאואר, ג'והן וג'וסטן, ליאו. (2010/2012). "התמכרויות - ההתמכרות לכוח". ספר השנה האדלריאני 2010 - החברה האדלריאנית של הממלכה המאוחדת והמכון לפסיכולוגיה אינדיווידואלית, לונדון (עמ' 76-100). (תרגום: ג'סי שריג). מכון אדלר. Ackerknacht, Lucy, K. (1979). "New aspects of early recollections (ERs) as a diagnosing and therapeutic device". In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 83-96). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Adler, Alfred. (1929/1956/1959 - 54# (להערה). "Self-accusation and guilt". In: Heinz, Ansbacher & Rowena, Ansbacher (Eds.). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. (1929- p.24/1959- p. 272). NY: Basic Books.
- Adler, Alfred. (1930). A Nocman's-di Einheit der Nerosen. *International Journal of Psychology*, 8, 201-216.
- Adler, Alfred. (1931/1956/1959 81# (להערה). "Mistaken interpretations". In: Heinz, Ansbacher & Rowena, Ansbacher (Eds.). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. (1931- p. 7/1959- p. 307). NY: Basic Books.
- Adler, Alfred. (1931/1980). "Early memories". *What life should mean to you* (pp. 71-92). NY: Perigee Books, Putnam's Sons.
- Adler, Alfred. (1933/1938). "Earliest recollections of childhood". *Social interest: A challenge to mankind* (pp. 202-218). (Translated by John Linton & Richard Vaughan). London: Faber & Faber.
- Adler, Alfred. (1937/1979). "The significance and development of early recollections". *International Journal of Individual Psychology*, 3(4), 283-287. Reprinted in (1979). Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 17-22). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Barker, Sandra, B. & Bitter, James, R. (1992). Early Recollections versus created memory: A comparison of projective qualities. *Journal of Individual Psychology*, 48(1), 86-95.
- Bettner, Betty-Lou & Lew, A. (1989). *Raising kids who can*. Newton Center, MA: Connexions Press.

- Bettner, Betty-Lou. (2005). Using early recollections to understand and help a failing student. *Journal of Individual Psychology*, 6(1), 100-105.
- Clark, Arthur, J. (2002). "Detail analysis". *Early recollections: Theory and practice in counseling and psychotherapy* (pp. 114-121). NY: Brunner-Routledge.
- Disque, J. Graham & Bitter, James, Robert. (2004). Emotion, experience, and early recollections: Exploring restorative reorientation processes in Adlerian therapy. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 115-131.
- Eckstein, Daniel. (1979). "Early recollections changes after counseling: A case study." In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 194-205). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eckstein, Daniel. (2003). Footprints and fingerprints of my 30-year journey in lifestyle assessment. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 410-436.
- Frenda, Steven, J., Nichols, Rebecca, M. & Loftus, Elizabeth, F. (2011). Current issues and advances in misinformation research. *Current Directions in Psychological Science*, 20(1), 20-23.
- Griffith, J. & Powers, R. (2007). *The lexicon of Adlerian Psychology*. Port Townsend, WA: Adlerian Psychology Associates.
- Kern, Roy, M., Belangee, Susan, E. & Eckstein, Daniel. (2004). Early recollections: A guide for practitioners. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 132-140.
- Kohut, Heinz & Wolf, Ernest, S. (1978). The disorders of the self and their treatment: An outline. *International Journal of Psycho-Analysis*, 59, 413-442.
- Kopp, Richard & Der, Du-Fay. (1979). "Humanistic psychological assessment in psychotherapy." In: Harry, A. Olson. (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 29-39). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Loftus, Elizabeth & Davis, Deborah. (2006). Recovered Memories. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, 469-498.
- Mosak, Harold, H. (1958). Early recollections as a projective technique. *Journal of Projective Techniques*, 22(3), 302-311.
- Mosak, Harold, H. (1987). *Ha, Ha and Aha: The Role of Humor in Psychotherapy*. Abingdon, Oxson: Taylor & Francis.
- Morris, Patrick, L. (1979). "Structured early recollections." In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 131-140). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Mozak, Harold, H. & Rasmussen, P. R. (2002). Dance as a metaphor for the therapeutic encounter. *Journal of Individual Psychology*, 58(2), 109-121.

- Mozak, Harold, H. & Di Pietro, Roger. (2006). *Early Recollections: Interpretive method and application*. NY & London: Routledge.
- Mozak, Harold, H. & Di Pietro, Roger. (2006). "What are early recollections and what can we learn from them?". *Early Recollections: Interpretive method and application* (pp. 1-20). NY & London: Routledge.
- Mozak, Harold, H. & Di Pietro, Roger. (2006). "Test administration". *Early Recollections: Interpretive method and application* (pp. 21-32). NY & London: Routledge.
- Mozak, Harold, H. & Di Pietro, Roger. (2006). "Details in ERs". *Early Recollections: Interpretive method and application* (pp. 127-147). NY & London: Routledge.
- Newbauer, John, F. & Shifron, Rachel. (2004). Using early recollections in case consultations. *Journal of Individual Psychology*, 60(2), 155-162.
- Nourkova, Veronika, Bernstein, Daniel, M. & Loftus, Elizabeth, F. (2004). Biography becomes autobiography: Distorting the subjective past. *American Journal of Psychology*, 117(1), 65-80.
- Olson, Harry, A. (1979). "Techniques for obtaining early recollections". In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 69-73). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Olson, Harry, A. (1979). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy*. Springfield, IL: Charles, C. Thomas.
- Papaneck, Helene. (1979). "The use of early recollection in psychotherapy". In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 163-171). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rasmussen, Paul. (January, 2010). *In search of a feeling: The adaptive purpose of emotions*. Workshop handout. Adler Institute, Israel.
- Schürer, Yvonne. (2012). *The Andriessens Method of LS-Analysis based on her Early Recollections Questionnaire*. Workshop handout. Adler Institute, Israel.
- Shifron, R. & Bettner, B. (2003). Using early memories to emphasize the strengths of teenagers. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 334-444.
- Shifron, Rachel. (2007). A dance of two lifestyles. *Therapy Today*, 18(1), 41-42.
- Shifron, Rachel, Shifron, Gad, Linden, George, W., Abramson, Zivit, Rasmussen, Paul, R., Newbauer, John & Joosten, Theo. (2010). "Addictions - The addiction to power". *Adlerian year book* (pp. 76-100). Adlerian Society of the United Kingdom and Institute for Individual Psychology, London.
- Shulman, Bernard, H. & Mosak, Harold, H. (1990/1995). *Manual for life style assessment*. NY & London: Routledge, Taylor & Francis.

- Shulman, Bernard, H. & Mosak, Harold, H. (1990/1995). "How data are collected". *Manual for life style assessment* (pp. 75-118). NY & London: Routledge, Taylor & Francis.
- Shulman, Bernard, H. & Mosak, Harold, H. (1990/1995). "The importance of details". *Manual for life style assessment* (pp. 183-184). NY & London: Routledge, Taylor & Francis.
- Terner, Janet & Pew, W. L. (1978). "Techniques and innovations". *The courage to be imperfect* (pp. 246-248). NY: Hawthorn Books.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In: E. Tulving & W. Donaldson (Eds.). *Organization of memory* (pp. 382-403). NY: Academic Press.
- Verger, D. M. & Camp, W. L. (1970). Early recollections of the present. *Journal of Counseling Psychology*, 17(6), 510-515.
- Willhite, Robert, G. (1979). "The Willhite: A creative extension of the early recollection process." In: Harry, A. Olson (Ed.). *Early recollections: Their use in diagnosis and psychotherapy* (pp. 108-130). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Zhu, B., Chen, C., Loftus, E. F., Lin, C., He, Q., Chen, Chun-hui, Li, H., Moyzis, R. K., Lessard, J., & Dong, Q. (2010). Individual differences in false memory from misinformation: Personality characteristics and their interactions with cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 48, 887-894.