

זמן תפס"ן 10, מאי 2016

כתב העת של תפס"ן – תחנה פסיכואנליטית לנוער

מערכת זמן תפס"ן: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין, זיו רובינשטיין, הדס סבירסקי, טל שברו

רח' אנגל 6, תל אביב



אולי יהיה פעם שיח שייקרא "הכאב של הנוער" (ז'אק לאקאן, 1972)

דבר המערכת: זמן תפס"ן מארח

עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

זמן תפס"ן מארח. הוראתה של המילה אֶרֶץ היא דרך, נתיב, אך גם דרך התנהגות, מנהג, מידה (אֶרֶץ חיים, אֶרֶץ ורבעו)¹. אֶרֶץ ורבעו = דרכו ומשכבו – והנה לפנינו כל הסיפור על רגל אחת. מכאן המילה אֶרֶץ, שאיננה אלא צורת הבינוני של הפועל, קרי: ההולך בדרך. מכאן שהאירוח או ההתארחות אינן אלא מפגש אפשרי על הדרך. ברוח זו אנו מארחים בגליון זה מאמרים שהם פרי עטן של קולגות העושות את דרכן בשדה השיפון. אנו מנהלים שיחה על אם הדרך – באורחן.

חוה פרידמן, שהיא הפסיכולוגית הראשית של שפ"י, במשרד החינוך, כותבת תחת הכותרת: "נשירה בראי עבודתו של הפסיכולוג החינוכי – 'מה שרואים מכאן לא רואים משם'". דבריה נישאו ביום העיון הראשון של תפס"ן, ביוני 2014. פרידמן מעמידה את הפסיכולוג החינוכי בליבו של שסע; כדבריה: הוא "פועל כגורם חיצוני בתוך המערכת". האנטינומיה בין "חיצון" וב"תוך" משרטטת את גבולותיו של השסע, שבמלים אחרות מוצב בהנגדה "ביורוקרטיזציה" ו"סובייקטיביזציה". במקום אחר היא משרטטת את אותו מיקום באמצעות ההנגדה שבין "טובת הפרט" ל"טובת הכלל" זהו רישום מדויק של זירת הפעולה של הפסיכולוג החינוכי, המצביע באותו כיוון של דבריו של גבריאל דהאן: "הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי היא במהותה קליניקה של הנשירה"². נוכל לדמות זאת להליכה על שביל צר בין שני תהומות. אולם השביל הצר בדימוי שלנו איננו אלא שסע, כלומר, הוא מקום המוגדר מראש באמצעות חסר. נוכל לומר שלא רק שהשביל הוא שביל צר, אלא שכמו הקו, כפי שהוא מוגדר בגיאומטריה, הוא חסר את ממד הרוחב. כלומר חזקה על המטפל המחזיק בהכוונה כזו לסטות ממנה (רק שעליו לדעת משהו על סטיות אלו). "שם", על חבל דק זה, "טמונה גם סכנת הנשירה של הפסיכולוג עצמו מהמהות התפקידית שלשמה בחר במקצוע", אומרת פרידמן, בהצביעה על מה שהוא האתר בו מתרחשת "הקליניקה של הנשירה".

¹ אבן שושן, א'. (תשמ"ד). המלון העברי המרכזי. ירושלים: קרית ספר.

² דהאן, ג'. הנשירה מתופעה לפונקציה, זמן תפס"ן (6). הדברים פותחו בהיקף נרחב יותר במסמך מסכם שכתב דהאן, בעקבות עבודה ממושכת עם צוות פסיכולוגים חינוכיים בראשותה של חוה פרידמן.

אנה גלמן היא פסיכואנליטיקאית המרבה לעבוד עם נוער. תגובתה לקְתוב באחד הגליונות הקודמים של זמן תפס"ן הולידה את המאמר, פרי עטה, המופיע בגליון זה. אנו מברכים על פירסום זה שעשוי לחזק את השב"ת (שיח-בין-תפסנים).

ה"ביורוקרטיזציה" מול ה"סובייקטיביזציה", הפרט מול הכלל, האידיאל מול הפרגמטיזם. אין זה מיותר להיזכר, במיוחד בגליון זה הסוגר את חודש אפריל, באירוניה הנפלאה של אורלי קסטל-בלום אשר קוראת לשתי המפלגות השולטות בעיר-אגו דולי סיטי "הביורוקרטיה" ו"הפרוצדורה"³ – שולטות עד כדי כך שעקב ויכוח ביניהן "אפריל נסחב שלושה חדשים": המצאה בזמן, המרפררת לשאלה של המתבגר: כיצד לעשות לעצמו מקום בעולם, או אם נרצה, מקום בְּכָלֵל. ולצדה השאלה של הפרקטיקן-תפסן: מה מוטל עליו, ביחס לכך? שכן אלה אינם מתרחשים אלא במקום אותו אנו מסמנים ב $S(A)$ – אותו מסמן שחסר לאחר הגדול – מסמן הנוגע לסובייקט – ועושה לו דה-אבסולוטיזציה, הופך אותו ללא-הכל. ברטולד ברכט מביא בפנינו את גירסתו ל"לא-הכל". "לא הכל" זה עומד ביסוד הפעולה התפסנית:

כן, זה הכל; אינו מספיק, אינו מוכן.

אך זה אולי יאמר לכם: אני עוד כאן.

אני דומה לאיש נושא לבנה אתו:

שהעולם יראה כיצד נראה ביתו⁴

רוח השיחה, שאנו מבקשים להעניק לזמן תפס"ן, בא לידי ביטוי בהערות קריאה של חברי תפס"ן: עמרי ביכובסקי, מתייחס למשפט מתוך מאמרו של גבריאל דהאן "הערות מקדימות לפסיכואנליטיקאי – חלק I"⁵ אודות גרסאות עכשוויות של הציווי "דע את עצמך!"

זיו רובינשטיין מביא בפינת האקטואליה התייחסות מעשירה לרעיון, שהתפרסם לאחרונה, ליצור אימוג'י מיוחד שיהיה מעין כפתור מצוקה עבור הנוער המבקש לומר את מצוקתו. כל אלה מוגשים לכם הקוראים כפסיפס קריאה המזמין לשיחה עדכנית וערה סביב הפרקטיקה של התפסנות.

³ קסטל-בלום, א'. (1992), דולי סיטי, תל אביב: זמורה ביתן.

⁴ ברכט, ב'. (1978) גלות המשוררים (תרגום: ה'. בנימין), תל אביב: הקיבוץ המאוחד. עמ' 183

⁵ ראו ב"זמן תפס"ן" גליון 0, פברואר 2015.

נשירה בראי עבודתו של הפסיכולוג החינוכי:

"מה שרואים מכאן לא רואים משם".⁶

חנה פרידמן⁷

נשירה ממערכת החינוך היא תופעה מדאיגה ביותר המהווה שיאה של נשירה בתוך מערכת החינוך. מדובר בהתנתקות מנטלית מסקרנות, משייכות מתחושת החיות הקשורה בהווייתו של הילד, כמו גם מהתלמידאות שלו. תופעה זו בעיקרה חבויה מן העין. אותותיה דקים ונסתרים, וברבים מהמקרים איש לא יראה אותם. יש שבמהלך ההתפתחות והגדילה יתעצמו אותות אלה ויקבלו ביטויים התנהגותיים בדמות הימנעות, התכנסות, התנגדות, הפרעה, התרסה, אלימות. במצבים אלה הנשירה גלויה ובוועטת, תרתי משמע, ואז מתעצם הסיכוי לסייע לילד אל מול הסיכון הטמון בנשירה, וכרוך לא אחת בנשירה של המבוגרים המשמעותיים ממהות תפקידם.

הפסיכולוג החינוכי פועל בלב הזירה החינוכית ואמון על הסובייקטיביזציה של הילד כמו גם על הפרסונליזציה של אותם מבוגרים. השליחות המקצועית המופקדת בידיו היא ייצוג קולו של הילד במסגרות חינוך. במציאות הישראלית חוברים יחד, אולי באופן נדיר יחסית, מבנה ארגוני פורמלי עם מהות מקצועית, ומעניקים לפסיכולוג הזדמנות למימוש שליחות זו. מיצובו של הפסיכולוג החינוכי כגורם **חיצוני** הפועל **בתוך** המסגרת החינוכית על בסיס רציף וקבוע, נמצא, שייך אך לא כפוף, מבטיחה לו אוטונומיה ההכרחית למילוי תפקיד זה. בהמשך תתבהר חשיבותה של אוטונומיה זו. התבוננות מעמיקה על עבודתו של הפסיכולוג החינוכי בזירה הציבורית חושפת את ההזדמנות הדרמטית הנתונה בידיו להשפיע על הנכחת הנפש של הילד אל מול דילמות אתיות מורכבות, המקרינות באופן ישיר על עבודתו של הפסיכולוג, כמו גם על ייצוג קולו של הילד.

הדילמה המרכזית המרחפת מעל עבודתו של הפסיכולוג קשורה במתח שבין **הסובייקטיביזציה** של הילד (קולה של הנפש) לבין **הביורוקרטיזציה** של תהליכים פדגוגיים (קולה של מערכות מוסדיות). דילמה זו תודגם באמצעות התייחסות לסוגיית הטיפול בילדים עם בעיות התנהגות בכלל, והשמת ילדים ממסגרות חינוך רגיל למסגרות של חינוך מיוחד בפרט (כיתת חינוך מיוחד או בית ספר לחינוך מיוחד). מרחב הדילמות בעבודת הפסיכולוג בשדה זה, יוצג בין השאר באמצעות קולותיהם של מנהלי שירותים פסיכולוגיים חינוכיים. מנהלים אלה משפיעים על מדיניות הטיפול בילדים בסיכון לנשירה בקרב מקבלי החלטות ברשות המקומית ובמסגרות החינוך, תוך שהם מעצבים את עמדותיהם של פסיכולוגים בתהליך התפתחותם המקצועית.

העיסוק בילדים עם בעיות ההתנהגות מייצג את הדילמה האמורה באופן מודגש, ונראה לעין – את המתח והפערים הנפגעים בין הסובייקטיביזציה של הילד אל מול הביורוקרטיזציה של תפקיד המורה, כמו גם של תפקיד הפסיכולוג. בעיות ההתנהגות הן ביטוי סימפטומטי שכיח בבתי ספר למצוקתם של ילדים בכל גיל ולסיכון שלהם לנשירה בחיי היום יום. המורכבות של ההתערבות הפסיכולוגית בהקשר החינוכי קשורה בכך שלביטוי בעיות ההתנהגות בבית הספר השפעות רחבות היקף. בעיות ההתנהגות הן ביטוי למצוקתו של התלמיד ולסיכון הנפשי – התפתחותי הכרוך בו, אך גם לפגיעה בילדים אחרים. בעיית ההתנהגות של הילד כפרט משפיעה על תלמידים בכיתה, על האקלים הכיתתי, על הרגשתו של המורה, על

⁶ הרצאה שנישאה ביום עיון הראשון של תפס"ן, יוני 2014, תל אביב-יפו
⁷ פסיכולוגית ראשית שפ"י משרד החינוך

היחסים בין המורה לילד ובין המורה להוריו, כמו גם על היכולת ללמד בכיתה, שהיא הפונקציה המרכזית של בית הספר. "בעיות משמעת" או בעיות בהתנהגות" או "אלימות" כפי שהן מכונות בשפה הבית ספרית, הן בבחינת סמן משויים, נראה לעין, של אותות נשירה דקיקים, שהפכו מדקיקים לבולטים. זו למעשה החצנה של המצוקה והשמעתה בקול רם. באמצעות סוגיה זו נתבונן בדילמות בפניהן ניצב הפסיכולוג. ראוי להרחיב ולו במעט את ההתייחסות לסוגית הביורוקרטיזציה של הפדגוגיה. אחד הביטויים של הביורוקרטיזציה הוא הניסיון למדוד את המעשה החינוכי. מערכת החינוך הישראלית מודדת ומנטרת הישגי תלמידים כמו גם אקלים וסביבה פדגוגית באמצעות המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית). יש בניטור אקלים וסביבה פדגוגית משום מסר בדבר חשיבות רווחתם של באי בית הספר. המערכת החינוכית הישראלית בחרה שלא להתייחס להישגים בלבד. מדד אקלים וסביבה פדגוגית כולל בתוכו את המשתנים הבאים: שביעות רצון תלמידים, יחסים אישיים בין באי בית הספר, יחסים בין בית הספר לבין ההורים, תחושת מוגנות ובטחון הכוללת התייחסות לחשיפה לאלימות, משמעת והתנהגות, תשתיות וסביבה פדגוגית. סביבה פדגוגית כוללת את המשתנים: היבטים רגשיים מוטיבציוניים בלמידה, תפיסת ההוראה בכיתה, חינוך חברתי – ערכי בבתי ספר, למידה מעבר לשעות הלימודים ותרבות בית ספרית תומכת למידה. חלק מהמשתנים הללו מבוסס על דיווח מורים וחלק על דיווח תלמידים. אחד ממדדי האקלים לצורך הדגמה הוא: יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לבין תלמידים. מדד זה מבוסס על דירוג ההתייחסות של תלמידים לארבעה היגדים:

1. יש לי יחסים קרובים וטובים עם רוב המורים
 2. כשעצוב לי או כשרע לי אני מרגיש נוח לדבר על זה עם מישהו מהמורים שלי
 3. לרוב המורים אכפת ממני, וממה שקורה לי ולא רק בקשר ללימודים
 4. לרוב המורים חשוב מאד לדעת איך אני מרגיש בבית הספר ובכלל
- המיצ"ב מייצג מסרים שמערכות חינוך בעולם אינן בהכרח מתייחסות אליהם: שיש רגשות בקרב מורים ובקרב תלמידים, ואף יחסים בין מורים, בין תלמידים ובין מורים לתלמידים. הוא משקף הנכחה של חשיבות ההתייחסות להרגשתם של מורים ושל תלמידים בבית הספר בנוגע למעשה החינוכי וביחס לחיי היום יום בבית הספר. יחד עם זאת, בתי הספר נמדדים על מידת האכפתיות של רוב המורים כלפי רוב תלמידיהם. זו מהותה של הביורוקרטיזציה. היא מהווה צורך הכרחי לקיומה של מערכת חינוכית, אולם טבוע בה באופן אינהרנטי מתח בין המבט המערכתי – ביורוקרטי לבין קולו הסובייקטיבי של היחיד. מדדי האקלים עשויים להוות מראה עבור מנהל בית הספר בכל הנוגע לרגשותיהם של מורים ושל תלמידים, אך אין בהם משום ביטוי כלשהו לקולו של היחיד כסובייקט.

המורה והפסיכולוג אחוזים, אם כן, כל אחד מתוקף תפקידו, בתוך פרדיגמת הסובייקטיביזציה של הילד אל מול התביעות המוסדיות. הדילמה המרכזית הניצבת בפני הפסיכולוג קשורה במתח בין הייצוג הנפשי של הילד – לצורך ענייננו, ילד עם בעיות התנהגות – לבין תמיכה בשיקולים המערכתיים הפורמליים החינוכיים של בית הספר. בעוד הפסיכולוג מבקש להבין את נפשו של הילד, את ההתנתקות המנטלית, את הכעס או החרדה את היחסים שהובילו לביטוי של אנטגוניזם כלפי המערכת החינוכית, הוא פועל בשירותה של מסגרת חינוכית שצריכה להבטיח שילדים ככלל ירגישו מוגנים, ילמדו ואף יפגינו את הישגיהם.

אחד הביטויים המהותיים והפרקטיים של מתח זה הוא סוגית הזמן. הפסיכולוג מבקש זמן לבירור, להתבוננות, להבנה של נפשו של הילד בשיח עמו, עם הוריו, עם המורים השונים עמם הוא נפגש, בעוד שלבית הספר יש שעון זמן אחר. העבודה הפסיכולוגית בבית הספר כרוכה במתח שבין "זמן אמא" ל"זמן אבא". הזמן הנצחי, הסבלני, הבלתי מוגבל, לעומת הזמן הקצוב, ההישגי, התחרותי, זה שמגדיר תוצאות

מדידות לכל הקפה שלמה של מחוג. המתח בתפיסות הזמן מייצג למעשה תפיסות שונות ביחס להנחה של הילד המבטא קשיים בבית הספר, ובמילים אחרות, אותות הנשירה. עבודה פסיכולוגית עם המורה על הרגשות המתעוררים בו לנוכח ביטוי אלימות גם היא מצריכה יחידות זמן בארבע עיניים בין הפסיכולוג למורה. במערכת השעות של המורה מרחב הזמן לקבלת ייעוץ פסיכולוגי בנוגע לילדים מוגבל ביותר כמו גם להנחה שלו כאדם. המורה עצמו פועל במתח שבין הביורוקרטיזציה של תפקידו לבין מימוש ההווה המקצועית המתגלמת היטב בביטוי: "מורה לחיים". שיום זה משקף את התכלית המקצועית של ההוראה בה המורה, מורה לילד את הדרך למימוש החיות שלו, ומפקיד בידי הילד את ההזדמנות לחוות את ממשותו. יש בידי הפסיכולוג הזדמנות לחיבור של המורה אל התכלית הקיומית שלו במעשה החינוכי. פעולה זו יכולה להתממש רק באמצעות הפרסונליזציה של המורה. יצירה של מצע אנושי למתח שבתוכו הוא פועל, לרגשות הכעס, הכאב, החרדה ולעיתים חוסר האונים, המתעוררים בו לנוכח התרסה והתנגדות מצד תלמידים, שלא לדבר על האשמה וצמצום ערך, שמקומם לא נפקד בחוויה הסובייקטיבית של המורה. הציטוט הבא מדבריו של מנהל שירות פסיכולוגי חינוכי ביחס לטיפול בילדים עם בעיות התנהגות מייצג את הקשר בין מושג הזמן לבין סוגיה נוספת: **טובת הפרט אל מול טובת הכלל**. סוגיה שיש לה רלוונטיות הן לעבודתו של המורה, והן לזו של הפסיכולוג: "קיימת במקרים הקיצוניים דילמה בין הצרכים של הילד, לדוגמא, צורך בזמן כדי למצות תהליך טיפולי, לבין הצרכים של הילדים סביבו, שהם לעיתים קורבנות של התנהגותו".

השימוש במושגים: "טובת הפרט" אל מול "טובת הכלל", מעורר קושי. מהי "טובת הכלל"? האם יש בכלל "כלל"?

קולה של מנהלת שירות פסיכולוגי חינוכי: "קיימת דילמה מרכזית הקשורה בטובת הפרט לעומת טובת הכלל. אם אני שותפה לניסיון שילוב של ילד עם בעיות התנהגות במסגרת חינוך רגילה, אני עלולה לתרום בכך לחשיפה של יתר הילדים במסגרת לגילויי אלימות מצדו".

ה"כלל" הוא נפשותיהם של הילדים בכיתה. אין הכוונה לכך שהפסיכולוג פוגש את הילד הנושך בגן כסובייקט, כמו גם את הילד החרד להגיע לגן, כי: "נושכים שם", כסובייקט. הפסיכולוג אמון על עבודה עם יחידים שונים במסגרת החינוכית. מורכבות תפקידו קשורה בכך שהוא נדרש בנוסף להתייחסות מוסדית מערכתית מעבר לילדים כיחידים. תפקידו לייעץ למנהל ולמקבלי החלטות נוספים המסגרת החינוכית ששיקוליהם מערכתיים. עליו לייעץ למפקחת גני הילדים וגם למנהל בית הספר בסוגיות כמו העברתם של ילדים ממסגרות חינוכיות. זהו לב ליבה של דילמת התפקיד של הפסיכולוג החינוכי. הוא ניצב בין טיפול בילדים נושרים, גיוס והנחה של הורים, של מורים, כמו גם ייעוץ לגורמים הנתונים אף הם תחת לחצים בירוקרטיים. בשיח הפסיכולוגי הפרטני עם הילד נמצא הסובייקט שבחדר לנגד עיניו של הפסיכולוג. בשיח הפרטני עם המורה שואף הפסיכולוג לאפשר למורה את החיבור לשליחותו. יחד עם זאת לשיח בחדר המנהל פולשים קולות רבים שהסובייקטיביזציה של כל אחד מהם מציבה זה מול זה קולות מתנגדים וסותרים. להלן קולו של מנהל שירות פסיכולוגי חינוכי בנוגע להשמה של תלמידים עם בעיות התנהגות: "על פי תחושת, כל הפנייה לחינוך מיוחד הינה כישלון שלי ושל המערכת".

תפיסת ההפניה של ילד לחינוך מיוחד ככישלון שנויה במחלוקת. המחלוקת קשורה בכך שהפסיכולוגים הפועלים בתוך מסגרות החינוך ביום יום, עדים לתפקיד המושת על גננות ועל מורים לזהות את האותות הדקים ביותר של הסיכון לנשירה, למתח בו פועלים המורים הללו בין הדרישות להוכחת הישגים של התלמידים ומכאן של המורה עצמו לבין המשאלה לעמוד לרשות תלמידיהם בתפקיד "מורה לחיים", לעומס העצום בו הם עובדים, לחסר העמוק בזמן היועצות בין מורים, ועדים לזמן המזערי להיוועצות עם

גורמי בריאות ורווחה נפשית בתוך בית הספר, או במילים אחרות, לסיכון המצוי בנשירה המנטלית לעתים פיזית של המורים עצמם.

אל מול מצוקתו של היחיד ניצבת בכל עת מצוקתם של מורים ותלמידים רבים, המרכיבה יחד מערכת חינוכית בסיכון לנשירה. מנהלת השירות הפסיכולוגי חינוכי הבאה מתארת את המורכבות והדילמה המקצועית שלה בהקשר זה, כשהיא מציינת תהליכי השפעה חברתיים כפי שהם משפיעים על יחסי בית ספר - הורים:

"יש תהליכי עייפות, שחיקה וייאוש בבתי ספר המקשים על ההתמודדות התוך בית ספרית. יש גם תהליכים חברתיים של תחרותיות גבוהה מחד ויצירת סרגציה ותחרותיות המגבירים מתחים בין תלמידים, תהליכי ניכור בין בית ספר להורים המשפיעים על היכולת לחבור יחד לפתרון בעיות. כל אלה מובילים לקושי בית הספר להתמודד וללחצים על הפסיכולוג ל"הוציא" את התלמיד מבית הספר, ללכת עם בית הספר שאיננו יכול יותר, שאין לו את הכלים או להתעקש על התערבות בית ספרית?"

"האם להתעקש?", שואלת מנהלת השירות? המנהלת מייצגת בקולה את סוגית ההתנגדות בעבודת הפסיכולוג. היא מתארת במרומז עמידה של הפסיכולוג מול המערכת הבית ספרית שבתוכה הוא פועל. היא מתארת מצבים בהם הפסיכולוג חותר לגייס את המורה, המנהל וועדת השילוב לשמוע את קולו האידי-סינקרטי של הילד, להעמיק רואי בכל הנוגע לסיבות שהביאו אותו לנופך באגרופיו, ולהעמיד לרשותו של הילד זמן ושותפים בבית הספר ובמשפחה למסע זה, אך נתקל בהתנגדות. מתפקידו של הפסיכולוג להתמקם בעמדה נאבכת, עקשנית ומגייסת כלפי צוותי החינוך למען הילד וגם למען הפרסונות הבוגרות בבית הספר. זהו שיאו של המתח בין הסובייקטיביזציה לבין הבירוקרטיזציה בעבודה הפסיכולוגית חינוכית. שם טמונה גם סכנת הנשירה של הפסיכולוג עצמו מהמהות התפקידית שלשמה בחר במקצוע. בצד סכנת הנשירה נתונה בידי הפסיכולוג החינוכי הזדמנות גדולה לממש את השליחות המקצועית שלו כלפי הילד, ובעת ובעונה אחת לאפשר את הסובייקטיביזציה של האנשים העומדים מאחורי המעשה החינוכי.

מי אני... רוצה להיות..... כשאהיה גדול?

אנה גלמן⁸

גיל התבגרות !!!

למרות שהשם הלועזי לתקופת הגיל הזה – adolescence – בא מהשורש כאב, אין היא בהכרח תקופה של סבל.

מי סובל בגיל התבגרות? כמו בכל גיל, מי שסובל הוא מי שפתאום אינו יודע מה לעשות עם חייו: מי שאיבד את כוון האיווי שלו, את הסיבה להוויה שלו, את המשמעות של המאמץ לקום בבוקר ולהתמודד עם ה"טפשות" של הקיום בכלל וה"טפשים" שבסביבתו בפרט.

ג'ויס אמר ש"דיוקן האמן" הוא הספר של נעוריו, ויוליסס – הספר של בגרותו. "אני מעדיף את בגרותי על פני נעורי. יוליסס הוא ספר מספק ושלם יותר, כי הנעורים הם זמן מיוסר שבו אינך יכול לראות דבר בבהירות"

סטיפן הצעיר, הפרוטגוניסט של הספר בשנים הראשונות של המאה העשרים, מבחין בעיקר במה שהוא מבקש לדחות. כך מרגיש כל צעיר שכבר לא מרגיש בטוח בתוך המוסכמות, לא מרגיש שלם לקחת את היד שמושיטים לו המבוגרים.

לאקאן אמר שכולנו תוצר של הריון שנגמר בטרם עת, הפלה מהתשוקה של האחר⁹. כולנו צריכים להשלים בעצמנו את תהליך ההתפתחות, הגדרת האיווי והשם. המבוגרים האחראים אינם יכולים לסיים את השיום, את הגדרת הזהות של הנער. הם תמיד חסרים, הם תמיד נכשלים.

מי יהיה "האחר" הזה, שמסייע להביא את ההריון לסימומו? אצל הנער מתפתחת ציפיה עזה, הוא מחפש. המפגש עם ה"אחר" הזה, הוא קונטינגנטי, תלוי מזל. אין לדעת מראש מי יהיה האחר שאתו ודרכו כל נער ונערה ישרו את בגרותם.

הפסיכולוגים קוראים לזה: דמות להזדהות. הפסיכואנליטיקאים הלאקאניאנים, חושבים שלא הדמות ולא ההזדהות הן הפתרון, אלא משהו יותר נוגע, משהו שקושר את הדמות הן למימד הסמלי והן למימד הממשי. ה"מי אני?", לא נבנה על ידי הזהויות "כאילו". ההזדהויות מחזיקות את האני כמו חזקה עם סיכות, אבל לתפור אינדיבידואל, איש-אישה, מובדל וסינגולרי, הוא מפגש של רגע שלוקח זמן, ואפילו את כל החיים.

ההזדהויות, הקבוצות, המפלגות, החילות, אלה שמתנוסס מעליהם איזה דגל, איזה כותרת מאספת, מופיעות ברגעים של ריק וחוסר כוון ומנסות לקשור קשרים של שייכות. השנאה למי שאינו שייך מאד מאחדת ומעניקה תחושת שייכות. אבל זו אינה קשירה אמיתית, ובכל רגע הקשר הזה יכול להתרופף לו. זהו קשר של "כאילו", שמחזיק מבחון: קבוצות הסמים שמאחדות נגד המשטרה, קבוצות הדת שמאחדות נגד מי שלא שם, קבוצות לאומיות שמאחדות נגד מי שחושב אחרת.

המתבגרים נופלים לשייכויות הללו. הם נופלים לזוגיות "כאילו", למיניות כקפיצה לאקט כמו הגדולים – הכל על מנת לברוח מהמועקה של הבדידות והשאלה הקיומית.

בספר "דיוקן האמן כאיש צעיר"¹⁰ אנו עדים לתהליך של סטיפן, בן דמותו של ג'ויס, המשנה את את השקפת עולמו, נשאר ללא שאיפות הילדות, וחושך נכנס לרוחו.

⁸ אנה גלמן היא פסיכולוגית קלינית מדריכה, פסיכואנליטיקאית, חברה בפורום הבינלאומי של האסכולה של השדה הלאקאניאני
⁹ Colette Soler – Des peres sans raison
יש תרגום לעברית באתר של פורום עוד
"האבות ללא סיבה" קולט סולר. [www. Encorelacan.com](http://www.Encorelacan.com)

בעמוד 8 בספר שואלים אותו:

-מה שמך?

-סטיפן דדלוס

-איזה מין שם זה? וכשסטיפן לא יכול להשיב, שאלו "זפת" רוק': ומה אביך?

-ג'נטלמן

-הוא שופט?

אנחנו בשנת 1900. לפני 100 שנה. יש אבא אבל לא איש מכובד; יש דת אבל זה לא מצליח לשכנע אותו לבחור להיות כומר, בן של אלוהים; ויש מדינה, אירלנד, שגם היא לא סיבה לגאווה. מה נותר לו לסטיפן-ג'ויס? לעשות לעצמו שם. להיות אמן. להאמין באומנות.

לפני כמה שבועות פגשתי חייל, אח של ילד שמופנה להערכה ב"אכוונה"¹⁰ בגלל מצבו הנפשי; שניהם ילדים במשפחה מאד חלשה עם הורים שבקושי מחזיקים מעמד לחיות את החיים של עצמם. שאלתי אותו, את החייל, איך זה קרה שהוא הצליח לעשות לעצמו דרך, לעשות בגרויות, להגיע לצבא, ולאהוב ולכבד את ההורים שלו?

"קוראים לה קרן. היא היתה המדריכה בפנימיה אליה שלחו אותי, אחרי שבבית הספר לחינוך מיוחד הפכתי להיות אלים; הייתי ילד אלים, תעזבי... זה כבר היסטוריה; שברתי שלטים, זרקתי אבנים, הכנסתי מכות. הרווחה הוציאה אותי מהבית לפנימיה לילדים רגילים, ואז התחלתי לפרוח. גיליתי שאני יכול ללמוד וקרן כיוונה אותי ותמכה בי, וכך סיימתי את הלימודים וחפשי... להתגייס... ואחר כך אני רוצה לנסוע לדוד שלי בארצות הברית, ולאוויר את הראש..."

קרן אולי אפילו לא יודעת שהיא היתה הקרן אור בחיים שלו. הקונטינגנטיות הפגישה ביניהם וזהותו המופרעת הישתנתה. הוא הצליח לבנות לעצמו התחלה של דרך, מעבר להורים. זה כל כך מעניין שהוא לא שונא את הוריו ולא מתכחש אליהם. הוא מתרחק מהם לאט, בהתפכחות כואבת.

קרן היתה האחר הקונטינגנטי. אי אפשר לתכנן אותו. **קרן** היא לא דת ולא אידאל, היא קשר של אהבה.

האם מטפל יכול להתמקם במקום הזה, או האם רצוי שהוא יתמקם בו? לא!

האומר של המטפל מאפשר למתבגר לשאול שאלות. האנליטיקאי יכול לעזור לנסח את השאלות שיש לנער או נערה. אבל מטפל לא יכול להציע את עצמו כאחר שמשלים את ההריון הלא גמור. האנליטיקאי הוא לא האחר שנותן כיוון, הוא לא האחר של אהבה, אבל הוא עוזר לחדד את התשוקה לדעת, תשוקה לתגלית הסובייקט, לתגלית האמת שמסתתרת מאחורי המילים. מחוץ לטיפול הוא יפגוש, מבלי לחפש, את **האחר הלא אנונימי**.

האיווי של האנליטיקאי מאפשר לסובייקט למקם את עצמו במיקום שמיטיב עמו. הוא מאפשר לו להשתחרר מהמבוכ של החזרתיות ושל מעשים המובילים למבוי סתום. אבל האנליטיקאי הוא לא מדריך, לא מורה, לא מודל, הוא אחד שאפשר לבוא אליו לנסח שאלות, לחקור את ההיסטוריה, והכי חשוב להגדיר את הרצון, התשוקה, האיווי.

למדנו עם לאקאן ש"הלא מודע הוא התשוקה של האחר", השיח של האחר, הרישומים כמסמנים בלא מודע. החיים מפגישים את הסובייקט עם המסמנים שיוצרים טראומות, טראומות שהן חורים בלא מודע. מסמנים אלה בונים ולא רק מכאיבים. המסמנים, שהם גם מסרסים, הם מהלכים לוגיים שממקמים את הסובייקט המיני ביחס או מול סובייקט מיני אחר. המסמנים מנכסים לסובייקט את גופו: מגוף ביולוגי לגוף מיני, גוף משוסע על ידי השפה, על ידי המסמנים. גוף משוסע על ידי החברה, ע"י איסורים וחובות

¹⁰ ג'ויס, ג'. (1992). דיוקן האמן כאיש צעיר. (א' יבין, ד' דורון, מתרגמים) תל אביב: עם עובד.

¹¹ מרכז אכוונה-אבחנה והכוונה לילד במשפחתו ובסביבתו www.achvana.com

שעושים אותו גוף אנוש. האנשה של הגוף היא האנשה של הדחפים, האנשה שמשמעותה תרבות שחוצה את הדחפים והאנרגיות, "מילה" שחוצה את הסינדרום ההיפר-אקטיבי של זמנינו, ומאפשרת להגיע לתשוקה ולסיפוק, להגיע למעמד של גבר או אישה.

הסינדרום ההיפר-אקטיבי שחברות התרופות מתפרנסות ממנו יפה, הוא, בעיני, סינדרום של חסר בסירוס, חסר של אומר שמאניש את היצר ומכוון אותו ליצירה, לתשוקה, לחלום, לסיבה. זהו סינדרום של היפר-התענגות ללא "עצור", של אקטיביות של גוף סוער שלא מצליח להתכוון לתשוקה, ומחפש ובולע חפצים, עוד ועוד, כי "בא לו", ללא חפץ אמיתי, צורך ללא צורך, צורך שצורך במקום לדבר.

לפגוש את החסר – תמיד מעיק. למצוא את האחר שיודע משהו על הדרך – תמיד מיטיב.

האחר המיטיב הוא משהו שעשה כבר דרך משלו, ומזדהה עם הסימפטום שלו. הסימפטום שלו הוא הדרך הייחודית שלו, העמדה ביחס למיניות ולמוות, להנאות ולסבל. לכל אחד ואחד יש את דרכו הייחודית להתענג, את הפתרון האישי לסירוס ולשאלות על הקיום. המפגש עם האחר הזה, הוא פעמים רבות מפגש מחוץ למשפחה, מעבר להורים. מפגש אתי עם משהו שיודע, "אב של שם" שיודע מה "לעשות" ואיך "להנות" ועשה לעצמו "אובייקט סיבה" – משהו שדרכו מתגלה סימן.

ולמה לאקאן קורא "אב של שם"? אבא הוא אב של הרבייה; אבא הוא מי שמגדל את הילד; אבא הוא מי שלוקח אחריות עליו; אבל "אב של השם" זה משהו אחר: שמות האב, הם האנשים, נשים וגברים בחייו של הסובייקט המשפיעים עליו כי הם "מרשימים", ושדרכם הוא יודע משהו על תשוקתו ואיך לעשות איתה הכי טוב. אתיקה של האומר (במלעיל) ושל מה שנשמע.

האבות של השם, השם של השם של השם.

מדובר על האבות של האבות, שדרכם עוברים סימנים שעוברים על פני הדורות באופן לא מודע. זהו מידע שעובר דרך השפה של אבות שמדברים את האבות שלהם.

מוסדות בהם גדלים ומתחנכים ילדים ובני נוער אינם יכולים למסור את האומר האישי. הם מוסרים סדר, שייכות חוק ומוסר. לעומתם האומר האישי של משהו שיודע הוא אומר פרטיקולרי, זהו מסר שעובר מהאחר ולא באופן גלוי. מסתורין של העברה. כשהמתבגר מפסיק לכעוס ולמחות נגד ההורים, כשהוא מוכן להפסיק לבקר את המורים ואת החברה, רק אז הוא מסוגל להמציא את שמו.

"התפוח אינו נופל רחוק מהעץ" – זה נכון. אבל הסובייקט יכול להתרומם ולעמוד נגד כוח הגרביטציה שדורש חזרתיות, העתקה של דפוסים קודמים, נאמנות לעץ התפוחים. התהליך הוא כואב ומפחיד. אנליטיקאי יכול להקל מאד ולעזור בתהליך הזה, אם הוא שומע היטב את האומר של המטופל, מקשיב לחלומות, לתוצרים של הלא מודע. כתוצאה מהתהליך המטופל ידע טוב יותר מי הוא ומה הוא רוצה, ויהיה מוכן להניח את התלונות והכעסים.

לדעתי קשה מאד שטיפול עם נער יצליח כשהפניה באה מהצד של ההורה או המורה, והנער אינו מרגיש אחריות לסבלו שלו. לכן יש חשיבות מכרעת לקליניקה בקהילה, קליניקה שמאפשרת למתבגר להגיע לטיפול מתוך יוזמה אישית, ללא תלות בכסף, בתמיכה או באישור ההורים. אם ההורים רוצים לעזור לנער, אז חשוב שיהיו מוכנים לתהליך כשל זה המתרחש ב"אכוונה", של חקירה והתבוננות בעצמם כמבנה משפחתי שכולל את המתבגר, כשבסוף התהליך יתכן שהמתבגר יהיה מעוניין ויבקש טיפול בשביל עצמו – הוא צריך לרצות את טיפולו.

הפסיכואנליטיקאית פרנסואז דולטו חשבה לפתור את הדילמה דרך התשלום הסימבולי. בדיעבד הפתרון שלה נראה לי יותר כהליך קוסמטי מאשר כצעד מכריע. המתבגר צריך לפנות למטפל, ובאופן עצמאי. חשוב שיהיה תשלום, חשוב שיהיה משא ומתן בין המטפל והמטופל, אבל ההורים לא צריכים להיות בעסק – הם תמיד מאד מוזמנים לעבוד כמשפחה.

כל טיפול שמשולם על ידי ההורים, מחזיק את המתבגר בתוך הרשת, בתוך האמונות של ההורים. לדעתי חשוב מאד לא להתבלבל ולחשוב שנער שמתלונן על ההורים, מבקר ומאשים, הוא נער שנפרד מהם. נער שמתלונן הוא נער שעדיין כלוא. וההורים שמשלמים את הטיפול סוגרים עליו ולא מתאפשר טיפול אמיתי.

לכן אולי לא כל כך מפתיע שמטפל לא כל כך טוב שהנער מצא, טוב יותר מהמטפל הכי טוב שההורים מצאו. כשהנער מצא את הטיפול שלו הוא עובר מלהיות סימפטום של משהו, למישהו שיש לו סימפטום. ג'יס של "דיוקן האומן כאיש צעיר" מוכן לאבד את הכל. הוא עושה את זה עם עצמו, לעצמו. כשהוא מוכן לגלות שאבא שלו הוא "אף אחד". הוא מחפש את דרכו. מסתכן.

הפסיכואנליטיקאי דניאל סיבוני, בספר על "עשרת הדיברות" מנתח את "כבד את אמך ואת אביך" בדרך מעניינת מאד. "כבד" – תשאיר להם את הכובד, אל תיקח על עצמך את הכובד שהוא שלהם. הכוונה ב"לכבד" היא להכיר בהם כאחרים שנשארים במרחק, זרים קרובים.

"דע את עצמך"

הערות קריאה למאמר הראשון בסידרה "הערות מקדימות לפסיכואנליטיקאי – חלק I"

עמרי ביכובסקי

ה – Know thyself שהיה חקוק מעל האורקל מדלפי. מקבל היום שתי צורות. יש את הצורה שגבריאלי דהאן מתעכב עליה במאמר הראשון בסידרה "הערות מקדימות לפסיכואנליטיקאי" (זמן תפס"ן 0): "האין זה (ה-selfie) מה שלאמתו של דבר מחליף את הגרסא היוונית של דע את עצמך? תתבונן בעצמך במקום דע את עצמך?"

גבריאלי מציע את הגירסה של הגוף הדמיוני, אולם יש גם את גירסת ה"דע את עצמך" של מה שז'אק אלן מילר קורא "הגוף המבותר"¹². מילר מנגיד את אחדותו של הגוף – הגוף כאחד – עם הגוף הניתן לפירוק (והרכבה) – הגוף המבותר.

זהו גוף הלקוח מהמסורת הקרטזיאנית, המבדילה בין גוף ונפש, ונותנת לגוף מודל של מכונה. זאת בניגוד לתפיסות המנסות לאחות מחדש את אחדותם של הנפש והגוף. מבין אלה אפשר למנות את היידגר, מרלו פונטי והגשטאלט¹³. לאקאן אומר: "זה מאד מוזר להיות ממוקם בגוף, ולא ניתן למזער מוזרות זו, למרות שהרבה זמן מוקדש לנפח את עצמנו ולהתרברב על כך שהמצאנו מחדש את האחדות האנושית, שהאידיאליזם הזה דקארט, חתך לשניים. זה לחלוטין חסר תועלת לצאת בהצהרות רמות אודות החזרה לאחדות של בן האנוש, לנשמה כצורת הגוף ... החלוקה היא כאן כדי להישאר"¹⁴.

מילר מראה כיצד הגוף המבותר מוכנס כיום יותר ויותר לתמונה. זה מתרחש באמצעות ההתפתחויות ברפואה: ניתוחי השתלות, ניתוחים קוסמטיים, מניפולציות גנטיות, התערבויות מולקולאריות. הגוף המבותר כופה עלינו, היום, יותר ויותר את נוכחותו: "יש ערך של נבואה למה שלאקאן יכול היה לכתוב ב-1967 בנושא זה: 'יידרשו לגוף זה הפרזות הממשמשות ובאות של הכירורגיה שלנו כדי שתתפרץ העובדה, במובן המקובל של המלה, שהוא נתון לרשותנו רק בעשותנו אותו הביתור של עצמו'¹⁵.

אריק לוראן¹⁶ מביא לכך דוגמא מאלפת מחברה טכנולוגית בשם: 23andMe. זוהי חברה שהוקמה על ידי הגנטיקאית Anne Wojcicki, הנשואה לסרגיי ברין, מייסדי גוגל. החברה מציעה ערכה לבדיקת DNA, באמצעות דגימת רוק בעבור \$99 בלבד. על סמך תוצאות הפיענוח מבטיחה החברה לספק מידע אודות כמה מאות מחלות גנטיות, כולל עדכונים עם התקדמות מדע הגנטיקה. כמו כן היא מציעה איתור קרובי משפחה, ויצירת עץ משפחתי המבוסס על הקוד הגנטי. החברה הציבה את הסיסמה: Get To Know You באתר שלה¹⁷. זהו, אם כן, ה"דע את עצמך" של הגוף המבותר.

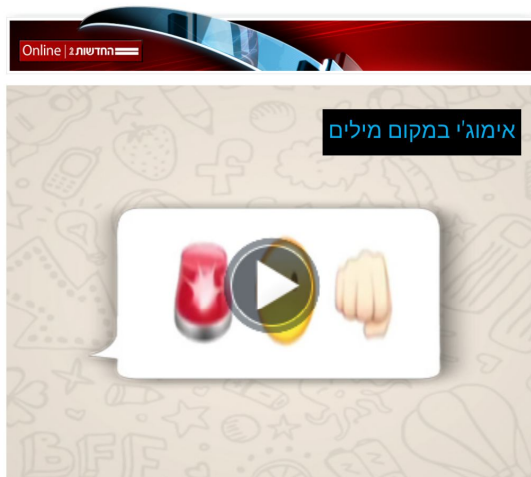
¹² מילר, ז'-א'. (2000). הביולוגיה הלאקאניאנית ואירועי הגוף. (נ' גסר, וק' אידן, עורכים) ירושלים: חוג ירושלים של ה-GIEP.

¹³ שם, עמ' 17.

¹⁴ Lacan, J. (1954-5). The Seminar, Book II, The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis. (S. Tomaselli, Trans.) New York, London: W.W. Norton & Company. 1988/ p. 73.

¹⁵ לעיל: הביולוגיה הלאקאניאנית, עמ' 15.

¹⁶ Laurent, E. (2015, January). Psychoanalysis and the Post-DSM Crisis. Hurly-Burly (12) ¹⁷ [/https://www.23andme.com/en-gb](https://www.23andme.com/en-gb)



לחצן המצוקה הווירטואלי לילדים ולבני הנוער

יוזמה חדשה מנסה לתת מענה לתחושות חוסר הביטחון הפיזי שבו נתקלים לעיתים ילדים: סדרה

ועל יומיומיותם שרבים נוכלו להשתמש במילים

בינואר 2010 החליט שר התחבורה ישראל כץ להחליף את השילוט בכבישי ישראל. במקום מילים יופיעו סמלים: "ישנה חשיבות מיוחדת לצמצום האותיות בשלטים לנוכח העובדה כי בישראל נוהגים להציב שילוט הדרכה בכבישים בשלוש שפות. ריבוי המילים המקשה לעיתים על העברת המידע לנהג" הוא הסביר בהודעה לתקשורת.

בשנת 2014, יצא לאור המילון הראשון אימוג'י-אנגלית – מילון אשר מתרגם את סימני הסמיילי למיניהם – לאנגלית. המילון הפך לרב מכר בין לילה ונכנס לעשרת הספרים הנמכרים באמזון:

<http://www.amazon.com/The-Emoji-To-English-Dictionary-Text-Message-Translation/dp1440591407/>

פרד בנסון, מהנדס מחשב אמריקאי, הוציא לאור בשנת 2013, את הרומן "מובי דיק" בשפת האימוג'י. לאחר דיונים ארוכים הוחלט להכליל את הספר בספרייה הלאומית בניו יורק.

דוגמאות אלה מתווספות למאמר אליו אני מתייחס שפורסם זה עתה ולפיו מוסכם כי ילדים במצוקה מעדיפים שימוש באייקונים מאשר במילים.

ה"אימוג'י" היא מילה יפנית המורכבת משתי מילים – תמונה ודמות.

לאקאן טוען שהיפנים לא ניתנים לאנליזה. הסיבה היא החלוקה ל ה"און-יומי וה"קון-יומי" –

שתי דרכי הקריאה היפניות (יומי = קריאה). אך מה הן קוראות? הן קוראות את הכתב הסיני – את האות הסינית.

ה"און יומי" היא קריאת התופעה אשר האות מציגה-האות כמביעת התרחשות אשר מגולמת בציר אחד, שמקבל את משמעותו מעצם נוכחותו ככזה- ציור. עבור היפנים קריאה זו היא סתומה, חסרת פשר לחלוטין.

לעומתו ה"קון-יומי" – שזו הקריאה היפנית מעניק מילה לציור. מילה יפנית שאינה אלא צמצום התופעה לכדי מילה, מילה שהיא תרגום הסינית. מכאן שהשפה היפנית בשעת קריאתה אינה אלא תרגום הסינית שקדמה לה.

אולי ניתן לומר שה"און- יומי", הוא הפיענוח של האחד, בעוד כתובתו של ה"קון-יומי" הוא האחר הגדול.

ב 'Lituraterre' אומר לאקאן כי "גם ביפן, הסובייקט משוסע, כמו בכל מקום אחר, על ידי השפה, אבל אחד מהרישומים, ממה שנרשם, יכול לקבל את סיפוקו מהפרנס לכתובה ואחר לדיבור".

מכאן ניתן לומר שה"קון-יומי", פיענוחו מתכתב עם האחר הגדול כ"דיבור" כ"שפה שהינה מדוברת", בעוד ה"און-יומי" לא מתכתב עם אחר גדול אלא עם האחד, הסובייקט – כאות,

כסימפטום.

מעמדו של ה"לא מודע היפני", אם כך, אינו ברור ולו רק בשל כך שהשפה היפנית הינה נסיון הפיענוח של הסינית. יפנית היא למעשה "לקרוא סינית ביפנית". היפני לא משוסע על ידי שפה, אלא על ידי תירגום שפה זרה. כניסתו לשפה של הסובייקט היפני מעולם לא התרחשה, לא ניתנה לו הזדמנות הפיענוח כי אין אחר לאחר, אין פיענוח של הפיענוח. לכן, אולי בשל זה אומר לאקאן כי היפני בלתי ניתן לאנליזה. (בדיון זה לא אתייחס לגבי אינספור המילים המתארות "אב" בשפה היפנית, תופעה אשר, לדידו של לאקאן, מקשה על האנליזה).

ה"אימוג'י" - מנסה לכלול את שניהם. לא רק שהוא מעלה את עצמו, כפי שאנו עדים בתקופתנו, לדרגה של שפה, אלא שהוא הופך את היוצרות – הוא אינו פרשנות למילה, הוא אינו הסמל – הוא החומר עצמו. הסמל, הוא האות, היא המילה, היא החומר.

הוא מייצג תופעה – היפנית החזירה את כבודה – עכשיו, יעסוק העולם בפיענוח השפה החדשה. ישנו ציור יפני (שמבוסס בראשיתו על הסמיילי האמריקאי) שמביע תופעה, שמביע אינספור רגשות. אות יפנית אימוג'ית שכל העולם יבלע לתוכה.

אנו עדים לתופעה קלינית שבה ההיסטוריה מאבדת את ההגמוניה שלה כמדבקת. זו הפסיכוזא שמתמגנטת, על גבי ההיסטוריה, כובשת כל מסמן, והופכת עצמה להתרחשות עצמה- השפה הפכה להיות אפליקטיבית.

שיח חמישי נוסף – שיח האפליקציה: אין מה שנאמר מאחורי מה שמצויר. יש רק מה שמצויר. ב"עצם האנליזה" מתייחס מילר אל ה'צמצום לעבר הממשי' – השפה המפוסלת, תהליך רדוקטיבי למעין חומר שמסתתר מאחורי הסמלי של הדיבור. ממה ש"זה" עשוי. החומר.

והנה, המועקה- הופכת לאייקון מצויר, לכפתור מצוקה. היכחדות המסומן. זריחת הסימנים. ההתענגות היא סימן. הסמל השיג את האדם. הסמל כבש את הסמלי. ניצח אותו. הביס והקריס אותו אל תוככי הממשי. תם עידן השפה ככזו אשר השכינה בתוכה את השכינה, את הדיבר. נבואת הסימולאקרה של דרידה מתרחשת אל מול עינינו. כל מבנה נפשנו מתכנס אל עבר ציור – שלושה עיגולים השלובים זה בזה. אימוג'י.