

זמן תפס"ן

זמן תפס"ן מכוון למקצב הזמן של הנוער,
ומהווה במה לאפשרות הופעתו של שיח חדש
שז'אק לאקאן כינה "הכאב של הנוער"

גיליון 15 | כישופן של המלים | ינואר 2017

2	דבר המערכת: כישופן של המלים	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין
5	הקרב על המילה: פדגוגיה של תרפיה מילולית	דוד כהן
11	מודה ועוזב ירוחם?	חגית אלדמע
15	פנייה לקוראי זמן תפס"ן	איתי עשהאל (בן 13)
16	תפסנים בין הטיפות	גבריאל דהאן
20	רשמי ביקור באברבנאל	זיו רובינשטיין
19	אחרי הביקור	טלי עדן
16	בעקבות הביקור	ורה אלעד

זמן תפס"ן הוא כתב העת של עמותת תפס"ן: תחנה פסיכואנליטית לנוער

עורכים: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

מערכת: אפרת קפלן, זיו רובינשטיין



צייר אריאל טופלר בן 17

דבר המערכת: "כישופן של המילים"

עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

גיליון זה הוא תולדה של ביקור שערך צוות תפס"ן במחלקה למתבגרים בביה"ח אברבנל במפגש שיח שהתקיים שם עם אנשי הצוות המטפל ועם המנהלת והמורות של בית הספר הפועל בתוך בית החולים גילינו צוות נחוש עם איווי המחזיק ועובד עם "כישופן של המילים". מספר מאמרים שהגיעו לידי המערכת,

קבלו קריאת כיוון חדשה עם השיום הזה: "כישופן של המילים". ניתן לקרוא

את הגיליון הנוכחי דרך השאלה, שהפסיכואנליזה (ולא רק היא) נדרשה לה מתחילת דרכה: איך זה ייתכן שהמילים נושאות בתוכן כוח השפעה שכזה? אבל זהו כוח השפעה מיוחד, מפני שתכונתו היא כזו שכאשר אנו מפעילים אותו איננו בהכרח יודעים מה אנחנו עושים ואילו אפקטים אנו מחוללים. ייתכן וכל אלה שפריד קרא להם "המקצועות הבלתי אפשריים" אינם אלא פרקטיקות של הפעלה של המילה, תחת התנאי הזה של הימור מובנה שתוצאותיה של האמירה/המילה הזאת אינן ידועות מראש.

מרגע שנתנה אנה או. שם לפרקטיקה של הטיפול בה – ריפוי בדיבור – אי אפשר שלא להניח שהמלים נושאות איתן קסם מוזר ומיוחד, שבאמצעותו הן מחוללות אפקטים בגוף הדווה. זהו קסם מפני שאין אפשרות לצמצם את האפקט הזה לתהליך ביולוגי; אי אפשר לחלץ אותו מתוך רישום קפדני של תנועת נזירונים ספציפית זו או אחרת. אפילו אם נצליח לרשום את האזור במוח המגורה, בעת שהמילים מחוללות את השפעתן, אפילו אם נרשום דפוס של פולסים חשמליים התואם בדיוק לביטוי "אני אוהב אותך", הרישום הזה לעולם לא יוכל להחליף אותו. אולם אנה או. לא היתה הראשונה לגלות לנו את הכוח המאגי הצפון במילים. כמעט מיותר לציין את הכוח הבורא שמעניק למילה ספר בראשית:

ג וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים יְהִי אוֹר וַיְהִי-אוֹר (בראשית א', ג')

המאבק של יעקב ועשו על ברכתו של יצחק היא דוגמא נוספת לכך. בל נשכח שפרויד לוקח אותנו בהקשר זה אל האנימיזם והמאגיה, בהובילו אותם אל מה שמופיע בנוירוזה בתקופתו (במיוחד בנוירוזה האובססיבית) כ"כל יכולתן של המחשבות"¹. "כישופן של המילים" כמעט לא טעון הוכחה. אולם השאלה המעסיקה אותנו היא מה גורלו של ה"כישוף" הזה כיום? ומה גורלן של הפרקטיקות של הדיבור כיום, כאשר מוצעות תוכנות מחשב המתיימרות להחליף את המטפל,

¹ פרויד, ז'. (1913). "טוטם וטאבו", בתוך: טוטם וטאבו ומסות אחרות. (תרגום: ח' איזק) תל אביב: דביר. 1988

וכאשר נדמה שהמורה איננו דרוש יותר על מנת לתווך, באמצעות המילה שלו את הידע המוקנה לתלמיד?

האם מה שאנו קוראים כאן "כישופן של המילים" הולך לאיבוד כיום? האם הוא נמחץ תחת השיח המדעי הפושה בכל פינה?

פרויד התעניין מתחילת דרכו בכישוף – במיוחד בהקשר של ההיסטוריה – כפי שמעידים שני מכתבים לפליס מה 17 וה 24 בינואר 1897.² ב 1923 התעניינות זו התגבשה לכדי חקירתו "על נזירות שטן במאה ה-17", שם הוא אומר דברים המעניינים אותנו גם כיום, בהקשר בו עוסק גליון זה:

התיאוריה הדמונולוגיה של אותם זמנים חשוכים שמרה על צדקתה כנגד כל התפיסות הסומטיות של תקופת המדעים "המדויקים". הדיבוקים מקבילים לנזירותות שלנו, אשר את הסברן אנו מוצאים שוב בהשפעתם של כוחות נפשיים. השדים הם עברנו מאוויי לב רעים ומושחתים, צאצאיהם של דחפים מודחקים ודחויים. אנו פשוט נמנעים מההשלכה אל העולם החיצוני אשר נעשתה ביחס לישויות הנפשיות הללו בתקופת ימי הביניים; תחת זאת אנו מניחים להן להתהוות בעולמו הפנימי של החולה, שם הן זורעות הרס וחורבן.³

פרויד מכוון אותנו אל השאלה מה קורה לכישוף – ואנו נוסיף: לכישוף של המילים – בעידן של המדעים המדויקים? האם אין פרויד צופה פני עתיד כאשר הוא משרטט את התנועה מהתיאוריה הדמונולוגית אל "התפיסות הסומטיות של תקופת המדעים 'המדויקים'"? ולא נעלמות מעינינו המרכאות איתן עוטף פרויד את המילה "מדויקים".

לאקאן לוקח זאת צעד קדימה, כאשר הוא שואל אודות המיקום של הפסיכואנליטיקאי ביחס לבעיה זו:

כל התהליך שהוביל למגמה העכשווית הזו בפסיכואנליזה, מקורו, מן הסתם, בראש ובראשונה במצפנו של האנליטיקאי הנוקף אותו על הנס שחולל הדיבור שלו. הוא מפרש את הסמל – והופ, הסימפטום, אשר רושם אותו באותיות של סבל בשרו של הסובייקט, נמחק. מעשה ניסים זה אינו הולם את אורחותינו. שהרי סוף סוף מדענים אנו, והקסם אינו פרקטיקה שאפשר להצדיק. אנו פוטרם עצמנו ממנו בכך שאנו מייחסים לפציינט חשיבה מאגית.⁴

כלומר לאקאן מצביע על הסכנה שהפסיכואנליטיקאי עצמו נאחז בשיח המדע, באמצעות הטענה בדבר החשיבה המאגית של המטופל שאיננה אלא השלכה הגנתית מצידו (נוכל להניח שיש לו גם דרכים אחרות להתגונן). במילים אחרות התפסן איננו יודע מה לעשות עם הנס שחולל (או עשוי לחולל) באמצעות דיבורו.

המובאות שהבאנו מפרויד ולאקאן אקטואליות מתמיד. כך, למשל, הוקם באוניברסיטת ג'ון הופקינס מיזם הנושא את השם Neuro-Education. מטרת המיזם היא ליצור דיאלוג בין המדענים של החינוך, לבין העוסקים במדעי המוח (<http://education.jhu.edu/research/nei>). אחד הרעיונות בהם מדובר הוא לאתר אקטים הוראתיים היוצרים במוח רישות נזירי, חיובי, טוב יותר.

² Freud, S. (1897). Letter from Freud to Fliess, January 17 & 24, 1897. *The Complete Letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess, 1887-1904*, 224-225, 226-229

³ פרויד, ז'. "על נזירות שטן במאה ה-17", בתוך: תרבות, דת ויהדות כתבים נבחרים ה'. (תרגום: נ' קול ור' בר-חיים) תל אביב: רסלינג. 2008, עמ' 136

⁴ לאקאן, ז'. (1953) פונקציה ושדה של הדיבור ושל השפה בפסיכואנליזה, בתוך: "כתבים, כך א" (תרגום: נ. ברוך), רסלינג: תל אביב. 2015, עמ' 287

אולם כנגד זאת אנו שומעים במהלך ביקור שחברי תפס"ן ערכו במחלקת נוער ובבית הספר הסמוך לו בבית החולים אברבנל, על כך שהמורים שם לומדים שיש מילים מסוימות שאסור להגות לאזני הנערים. עבור כל נער זו מילה אחרת, ועל המורים מוטל לגלות אותה, ואז להיזהר בה – להלך סביבה אבל לא "לדרוך" עליה. איך אפשר שלא להסיק שהמילה טעונה בדבר מה שה"קסם" – מדוע לא? – הולם אותה.

גבריאלי דהאן, בהתייחסותו לביקור של תפס"ן במחלקת המתבגרים של אברבנל, מציג את האנטינומיה שבין מה שניתן להכניס תחת הביורוקרטיזציה של הטיפול – מה שבא לידי ביטוי בפרוטוקולים שלו – ובין מה שעשוי להתרחש בטיפול בצורה של מפגש. האם אין זה עוד גלגול של השאלה שהגליון הזה דן בה, בדבר כישופן של המילים? שכן מילות הפרוטוקול עוקרו מכל מסה מכשפת, בעוד שהמפגש נישא, מתאפשר על גבי מה שאין בידינו אלא לקרוא "כישופן של המילים". אך עצם הצבת האנטינומיה, היא כבר פעולה חתרנית שכן היומרה של שיח הפרוטוקול היא לעשות רדוקציה של מה שעשוי להתרחש בטיפול, לשפת פרוטוקול (ניזכר, לא בלי חיוך אירוני, כי קרנאפ ניסח שתי שפות: שפת הפרוטוקול ושפה פיזיקלית. אצלו דווקא שפת הפרוטוקול היתה זו שסבלה מעמימות ודו משמעות ודינה היה לעבור רדוקציה לשפה הפיזיקלית החד-משמעית).

לנושאו של גליון זה – כישופן של המילים – עלינו להודות לדוד כהן, מורה, התובע, במאמר שזמן תפס"ן שמח לתת לו אכסניה, להחזיר את המילים למקומן הראוי. "לא לומדים שפה, מתנסים בה", אומר לנו כהן, ובוחן את הפרקטיקה של ההערכה החלופית לאור החלשות מעמדה של המילה.

חגית אלדמע מציעה, בעקבות פרויד, את המילים ככלי עבודה לתפוס את זה שנושר מהחברתי. את הנושרים, אומרת לנו חגית, אנו תופסים באמצעות מילים – באמצעות זאת שניתן להחזיר למילים משהו מהכישוף שלהן. בעקבות כך עשויה להתעורר שאלה מה בין מה שאנו מנסים לברר כאן תחת הכותרת "הכישוף של המילים", ובין המטריאליות שלהן, קרי המימד החמרי של המסמן.

עוד בגליון: הנער איתי עשהאל פונה אל הקוראים לסייע לו במחקר שהוא עורך על – לא פחות – אלוהים. זיו רובינשטיין ורה אלעד, וטלי עדן תורמים, לא בלי נגיעה פואטית, את הזוית שלהם לביקור המדובר, באברבנל; והנער אריאל טופלר תורם לראשונה את איוריו לגליון. נקווה לעוד הרבה נוספים בהמשך.

הקרב על המילה: פדגוגיה של תרפיה מילולית השיח הכיתתי והאישי כבסיס להטמעת ההערכה המשלימה בקרב נוער בהדרה

דוד כהן

"ודאי שאין נאמר אלא מהווה, אך אין זה מחייב את ההפך. להפך, האמירה שלי היא שאין לא מודע אלא

מהנאמר"

ז'אן לאקאן.

בשולי הדיון במקומה של ההערכה החלופית⁵, עם שלל אמצעים לבניית חינוך המותאם לתמורות בחברה, ניטשת מערכה אחרת, דרמטית לא פחות ואולי אף יותר, המערכה על מעמד המילה בחינוך. המלעיזים מדעת או מבורות על מהותה של ההערכה החלופית, תיארו אותה כמי שהכריזה מלחמת חורמה על השיעור הפרונטלי וראו בה גישה שמתיימרת, שלא בצדק כמובן, להחליף את השיח הבין אישי בשיח תוך אישי כדרך למיצוי וביטוי יכולותיו של התלמיד. אכן, מצד אחד אין זה פשוט לממש את כישורי הלומד הנדרשים במאה העשרים ואחת כאשר מציבים את השיעור הפרונטלי בראש אויבי הלמידה המשמעותית וכאשר המילה הדבורה או הכתובה נתפשת על ידי מורים ותלמידים כאחד כאבן נגף בדרך למיצוי מגוון אינטליגנציות של התלמיד. ומצד שני, אולי בצדק, רבים רואים בדרכי ההוראה וההערכה החליפיים כדרכים שמרחיקות בהגדרה את התלמיד מתחום הדעת כיוון שאין הן עושות שימוש מובנה במילה כבסיס להערכת הישגי התלמיד. אמנם הקו המנחה הכללי של ההערכה החלופית בתוכניות ה-PBL, למידה בקבוצות, למידת עמיתים ועבודות חקר מכוון לשימוש משמעותי במילה אולם עדיין זו נתפשת בעיני מורים רבים כמרכיב משני בהערכה החלופית. כלומר חלופות ההערכה ודרכי ההוראה המשלימות נמצאות במלכוד רעיוני שבסיסו אי הבנה מהותית של מעמד המילה ברווחתו הנפשית של התלמיד בכלל ובלמידה בפרט מחד גיסא, ומאידך גיסא היעדר מימוש, הלכה למעשה, של תועלותיה ואיכויותיה של המילה בתוך תוכניות ההערכה החלופית. מאמר זה יבקש להעמיד את רעיון ההערכה החלופית כולו על המילה הכתובה והדבורה כבסיס המרכזי להטמעתה כהערכה המשלימה את החינוך בבתי הספר האתגריים בצוותיו המקצועיים ובעיקר בהנגשתה לתלמיד.

לדבר או לפחד? – השיח הכיתתי כבסיס להערכה משלימה

מן המפורסמות היא שמורים רבים חרדים מאותן עשר דקות של הקנייה פרונטלית של הנלמד. החרדה מפני הלימוד הפרונטלי ששמו הולך לפניו כמזמן שעמום, הפרעות וככלי האחרון המאפשר הטמעה מעמיקה ומשמעותית של הידע, מובנת על רקע ההידרדרות הכללית במעמדה

⁵ ההערכה החלופית היא גישה, שהופיעה בשנות ה-90 של המאה ה-20, ועיקרה טענה בסיסית אחת והיא ש**מבחינת** בצורתו המסורתית, כלומר מבחינת נייר ועיפרון, אינו מקיף את כל סוגי ה**למידה** שראוי שיוערכו. ההערכה החלופית עושה שימוש נרחב במטלות ביצוע בתוצרים ובעבודות חקר המאפשרות מימוש שלל אינטליגנציות. במסגרת רפורמת **"ישראל עולה כיתה"** של **משרד החינוך** בהנהגתו של השר דב פירון בשנת 2013 שולבה גישה זו באופן נרחב בבתי הספר ובעיקר בקרב בתי ספר המתמודדים עם נוער בסיכון.

של המילה בחינוך. מורה שמבין או שמוסבר לו בדרכים ישירות או עקיפות שהדיבור הוא רעה חולה הכרחית, משדר באופן לא מודע את אי האמון שלו במילה הדבורה ובתועלותיה לתלמידיו. התלמידים מצדם מרגישים את ההנחה הבלתי מילולית של המורה שהשפה והדיבור אינם הזירה הלימודית המתאימה לכולם והדבר יוצר את התנאים האופטימליים להדרתה דה-פקטו של המילה מלמידה משמעותית. הן המורה והן התלמידים צולחים את עשר דקות ההכרח של השיח כמי שכפאם שד ומיד הם צוללים שמחים וטובי לב לתוך העשייה והחווייה של הלימוד החזותי או השמיעתי בטוחים שכעת ורק כעת הם לומדים למידה משמעותית.

לכן על רקע ההסכמה הלא מילולית של המורה ותלמידיו, בדבר אי נחיצותה של המילה בקונטקסט הלימודי, נדמית ההערכה החלופית לעתים קרובות כמי שמנסה בעל כורחה ובבלי דעת לטהר את השרץ. אחד הרעיונות העומדים בבסיסה של ההערכה החלופית הוא לאפשר לתלמידים לבטא את יכולותיהם בשלל צורות, אולם בהיעדר הבסיס השפתי של הלימוד, הופכת ההערכה החלופית לברווז צולע, המתקשה לממש יעדים קוגניטיביים ומטא קוגניטיביים בכישורי הלומד בתחום דעת נתון. רבים לא מוצאים את הקשר בין תחום הדעת לבין תוצרי ההערכה החלופית בהיעדר מילה כתובה או דבורה שתממש קשר זה בצורה מעמיקה, גורפת ומקיפה. יתרה מזאת: תלמידים בהדרה אשר נמצאים לעתים גם בסיכון, מודרים מן המילה ומתרבות השיח בכלל, הרבה לפני שהם מגיעים לכיתת הלימוד. הם מגיעים אל הכיתה כשהם מיומנים בביטויי כעס, תסכול, אכזבה, חרדה, אך לא מיומנים בביטוי מילולי של עולמם הפנימי וכל שכן של הידע הנלמד. וכך דווקא ההערכה החלופית, זו שאמורה הייתה להעניק לתלמידים אלה את כרטיס הכניסה המיוחל והחינוכי לעולם הנורמטיבי אגב מימוש אינטליגנציות נוספות שלהם, היא זו שמעצימה ומנציחה את הדרתם מן השיח התרבותי ולמעשה מהתרבות בכלל.

אחת המכשלות האפריוריות מבחינה סמאנטית של ההערכה החלופית או החלופות בהערכה, הוא השם שנבחר לתיאורה, אשר בחובו מוסתרת הדרת המילה הדבורה והכתובה מליבת הלמידה המשמעותית. כשם שבמכונית חלופית מאבדים בהגדרה אלמנטים רבים שהיו קיימים ברכב המקורי, כך כבר בהגדרה של ההערכה החלופית אנו מקבלים באופן לא מודע את ההנחה שבהערכה חלופית התלמיד יאבד אלמנטים רבים, והמילה והשיח בראשם. יתרה מזאת: אנו עצמנו, מובילי המדיניות וההגות החינוכית, מתוך כוונות טובות כמובן, מוצאים את ההסברים הנכונים כביכול, מדוע ההערכה החלופית מתאימה בדיון לתלמידים רבים ושונים וכיצד היא מצליחה לעשות אפליה מתקנת ולהכניס תחת כנפיה תלמידים שלהם מגוון אינטליגנציות. ברם, כשאנו עושים זאת אנו מודים שוויתרנו בדיעבד ובבלי דעת על המילה כגשר בינינו לבין התלמידים. אחרי מהפכת השפה בת השבעים אלף שנה, אנו במו ידינו "מחליפים" הלכה למעשה את השפה, הדיבור והשיח באייקונים של פעולות חינוכיות שהרעיון שמאחוריהם מצוין אמנם, אך דרך מימושו הבלתי מובחנת רומסת את הבסיס שעליו מונח החינוך כולו.

לכן השלב הראשון בהבנתה ובהבנייתה של ההערכה החלופית כאמצעי מדויק והכרחי לפיתוח החינוך ושכלולו, הוא בראש ובראשונה שינוי הטרמינולוגיה מהערכה חלופית להערכה משלימה כאשר המילה והשיח הם הבסיס להערכה זו - זו הערכה שמשלימה ולא מחליפה את ליבת הלמידה. שכן אין תחליף למילה הכתובה והדבורה בהערכה המשלימה ומשום שעליה להיות נוכחת בכל שלבי התהליך בכל תוצרי ההערכה ובכל שלבי פיתוח ומימוש דרכי הוראה חדשות ומורכבות, יש לבנות את תוכניות ההטמעה של ההערכה החלופית בבתי הספר על בסיס השיח המילולי ובעקבותיו.



מערכת החינוך שלנו

כל האנשים הם גאונים, אבל אם תשפוט דג לפי היכולת שלו לטפס על עץ - הוא יבלה את כל חייו במחשבה שהוא לא יוצלח וטיפש גמור

- Albert Einstein

אנקדוטה עצובה המעמיקה את הקבלה השגויה של ההערכה החלופית כמייתרת את המילה

פדגוגיה של תרפיה מילולית - על הערך האונטולוגי של ההתענגות על הפטפוט בין מורה לתלמיד

שינוי הטרמינולוגיה מהערכה חלופית להערכה משלימה חשוב והכרחי בקרב כל האוכלוסיות - מוחלשות וממודרות וחזקות כאחד. שכן ההערכה המשלימה רואה את המילה כעמוד

התווך של הלמידה באשר היא ואת השיח הכיתתי והאישי כחיוניים לרווחתו הנפשית של התלמיד. אולם בקרב אוכלוסייה של נוער בסיכון חשיבות המילה ונחיצותה בהערכה המשלימה היא דרמטית ואקוטית באופן מיוחד. ועדת שמיד (2008) קבעה שילדים ובני נוער בסיכון, חיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם וכתוצאה ממצבים אלו נפגעת יכולתם לממש את זכויותיהם על פי האמנה לזכויות הילד בתחומים הבאים: "קיום פיזי, בריאות והתפתחות, השתייכות למשפחה, למידה ורכישת מיומנויות, רווחה ובריאות נפשית, השתייכות והשתתפות חברתית, הגנה מפני אחרים ומפני התנהגויות המסכנות שלהם עצמם". לא בכדי נכרכו הסיכון לנוער בהקשר הלימודי לסיכון לרווחה הנפשית שלו. שני התחומים הללו הם תחומים התלויים זה בזה ומקיימים ביניהם יחסי גומלין מורכבים. הלמידה ורכישת המיומנויות תורמות במקרים רבים לרווחה נפשית ותחושת מסוגלות בקרב נערים בהדרה; ובהתאמה כישלונות בלימודים וברכישת מיומנויות חברתיות וקוגניטיביות עלולים להוות גורם מזרז למצוקה נפשית, חרדה ותחושת אין אונים ואפסות של התלמיד מול העולם.

ההערכה החלופית בהקשר זה התיימרה להיות הגשר בין הפדגוגיה לתרפיה במיוחד בקרב נוער בסיכון. היא ניסתה לגרום לרווחה נפשית לתלמיד על ידי מתן לגיטימציה דה-פקטו לאינטליגנציות שעד כה היו מחוץ לגדר ההערכה או למצער היו בגדר העשרה בלבד. לכאורה כאשר תלמיד הוכיח יכולות טובות בציור, בנגינה או בפיסול וגילה אגב אורחא גם הבנה מעמיקה, מקיפה מורכבת ויישומית של הנלמד בתחום הדעת עליו הוא נבחן, הוא גם זכה בציון בעידוד, בלגיטימציה ובמקום של כבוד בחברת הלומדים. ולא רק הוא זכה בציון, בעידוד ובלגיטימציה אלא כל מי שעד כה לא יכלו לבטא יכולות אלה אלא בדרך המסורתית. התועלת הנפשית של לגיטימציה זו היא ברורה והיא מביאה בתורה למידה אפקטיבית יותר המתובלת בתחושת מסוגלות והצלחה. ואולם כאשר המילה והשיח אינם עמוד התווך של ההערכה החלופית, הופכת היא עצמה, כאמור, למקור לאכזבה, תסכול והחמצה. זאת כיוון שהתלמידים מודרים באופן עקיף שוב מן המילה ולמעשה מודרים מן התרבות של השיח שאמור היה לקבלם. התלמידים נופלים קורבן להבנה לקויה של מקומה של המילה בלמידה; לקות אשר מעצימה את ההדרה הנוספת שמגיעה לאחר מכן.

לפיכך ההדרה שלאחר ההדרה הפדגוגית היא הדרמה האנושית המשמעותית יותר. היא לא מתרחשת רק ברובד הפדגוגי המרחיק את התלמיד מלמידה משמעותית אלא ואולי בעיקר ברובד התרפויטי המרחיקו מן האפשרות לרווחה נפשית בעקבות השיח המילולי. רוב הפסיכולוגים והפסיכואנליטיקאים רואים בשיח ובדיבור את מרכז ההתרחשות הנפשית אשר בה נמצאים מפתחות הסיוע למטופל (לכן מדברים עם פסיכולוג ולא רוקדים או שרים איתו בדרך כלל). יתרה מזאת ישנם כאלה, בעיקר ממשיכי דרכו של פרויד כגון ז'אק לאקאן שרואים במילה עצמה את הזירה היחידה שבה ניתן לסייע לאדם להתמודד עם מצוקה נפשית. כלומר השפה היא המקום היחידי שבו הלא מודע של האדם נגיש במידה כזו עד כי אין שום דבר מעבר לשפה, לדיבור ולשיח שבהם מתחיל ונגמר הטיפול⁶. בראיון שנערך עם אחד ממשיכי דרכו של לאקאן הפסיכואנליטיקאי מרקו מאואס על ידי משרד החינוך⁷ לפני כארבע שנים על מעמדה של הפסיכולוגיה הלקאניאנית הוא אומר את הדברים הבאים:

"לאקאן הזמין את הפסיכואנליטיקאים 'לחזור לפרויד'. פרויד, קודם כל, גילה שאפשר להגיע ללב ליבה של הבעיה אצל הפציינטים שלו אם מעודדים אותם לדבר, להגיד. לאקאן הוא זה שאמר שפרויד נתן את רשות הדיבור לפציינט. 'יש לי כאב, אני סובל'. דבר, תגיד לי, ונראה לאן זה יוביל אותנו. פרויד חשב שהדיסציפלינה שהוא גילה או אפילו בנה, שייכת למדעי הטבע, כמו הפיזיקה, הכימיה, הביולוגיה. לאקאן מיקם את התגלית של פרויד במדעי השפה. לכן, לאקאן מוכר לפעמים בהתחלה בחוגים אקדמיים של ספרות, בלשנות, סמיוולוגיה, ביקורת. הפן האינטלקטואלי של לאקאן אינו העיקרי, אלא הפן הקליני הוא החשוב, זה שנותן למי שסובל את האפשרות לפרוש בפרטי פרטים את הסימפטום שלו. הסימפטום הנו קודם כל דבר ייחודי לכל אחד ואחד, וזה קיים כשפה פרטית".

והוא ממשיך כשהוא נשאל לגבי השפה הפרטית ומשמעותה ואומר את הדברים הבאים:

"תחשוב מה היה קורה היום. היום, במקרים של פוביה אצל ילדים, לאו דווקא שואלים את הילד מה קורה, שיגיד את שלו. בדרך כלל ממליצים על טיפול מהיר, כדי להיפטר מהפוביה. מצד אחד אפשר להבין את זה, כי ילד שסובל מפוביה מעורר מועקה במשפחה. מצד שני, בעצם, משתיקים את הסימפטום...ואת הילד. הילד מגיב באופן רגיש ביותר למה שקורה במשפחה. הוא 'קורא את מה שקורה'. ולעתים זה לא סימפטי כלום!"

תלמידים המוגדרים כנוער בסיכון אשר בעצם ההגדרה כאמור נמצאים בסיכון ונפגעת יכולתם לממש זכויות, יכולות, וצרכים "קוראים" את חייהם בהתנהגותם, באופן יחסם ללמידה ובעיקר בהוויתם המתפתחת כבני נוער. עלינו לאפשר להם לומר את קריאתם קודם כל בדרך מילולית, הדרך הטבעית ביותר של בן תרבות לממש את זהותו כאדם. 'שפתו הפרטית' של התלמיד היא מה שיש לנו כמורים לעבוד איתו בדרכנו להביאו ללמידה ולרכישת מיומנויות של לומד עצמאי. מדובר במכרה זהב שאין להמיר, או להחליף בהערכה חלופית שאינה ממוקדת שפה. אנו צריכים לדעת שהדרך הארוכה, המייגעת, אך גם הבטוחה והמדויקת ללמידה משמעותית היא לאפשר לתלמידים להגיד במילים שלהם את מה שהם חווים או 'קוראים', בלשונו של מרקו, בלמידה או בחייהם כשתי מטונימיות. זירת הלשון והשיח כמקדמות פדגוגיה היא הזירה שבה

⁶ לאקאן, "הפונקציה והשדה של הדיבור ושל השפה בפסיכואנליזה", מתוך: כתבים א', תרגום: נועם ברוך, תל אביב: רסלינג, 2015, עמ' 281.

⁷ ראיון עם ד"ר מרקו מאואס, מראיין: פלורנטין דניאל, משרד החינוך מחוז תל אביב המרכז למחקר ולמידע כ"ה אייר, תשע"ג 5 במאי 2013.

ייחרץ גורלה של ההערכה המשלימה לשבט או לחסד. אמנם מדובר בשידוד מערכות מאז'ורי בגישה הכללית אל ההערכה החלופית, אולם גם פעולות ממוקדות ודוגמאות מהשטח, כפי שניצג להלן, של הסטת הלמידה לעבר השיח התרפויטי עשויות להציב את ההערכה המשלימה על הדרך הנכונה.

"לאכול לתלמיד את הראש" – הלכה למעשה

בהערכה משלימה הרואה בתרפיה המילולית בסיס משמעותי לפדגוגיה מתוחכמת ומדויקת, ישנם שני מעגלי פעילות מקבילים, אשר יוצרים את ההתקדמות ותחושת השינוי הפנימי אצל התלמיד. המעגל הראשון הוא מעגל השיח הדידקטי או ההתנהגותי שבו מתנהל שיח לימודי או התנהגותי ממוקד ומוכוון לעבר מטרה שהוגדרה מראש על ידי המורה. במעגל השני, הפנימי יותר, מתחולל שיח עומק שניתן לכנותו שיח "סתמי"⁸ אשר מאפשר למורה ולתלמיד לנהל דיאלוג או בדרך כלל מונולוג תרפויטי מתחת או מעל השיח הממוקד. כאן התלמיד המעודד, או מאולץ לעתים, להקשיב לשפה של המורה או לדבר את שפתו שלו תהא אשר תהא, נחשף לעולם הסמלים הפרוידיאני ולאבני הבניין השפתיים של הלא מודע שלו נוסח לאקאן.⁹ בלי דרמות של טיפול פסיכולוגי וכמובן בלי המעטפת והיומרה של פסיכואנליזה, התלמיד משחק עם אבני הלוג המילוליות ובונה מהן או עוזרים לו לבנות מהן מבנים אחרים.¹⁰ אותן מטבעות לשון שחוקות כמו "מה אתה רוצה לעשות?" או "מה אתה מרגיש?" או משפטים, לעתים דקלרטיביים, כגון "אנחנו לא נקבל התנהגות כזאת" או אפילו אמירות חוזרות ונשנות של מורה "שאוכלות לתלמיד את הראש" או "חופרות" הן בעצם הזדמנות הפז של שניהם (מורה ותלמיד כאחד) להגיע אל אבני נפשו המוקצות מחמת היעדר שימוש – המילים או הלא מודע. אותן מילים שנאמרות מחיות את ההקשר אל הדחק הנפשי או החרדה שבהם נמצא התלמיד בהגיעו לבית הספר אחרי שנים של אכזבה ותסכול (לכן תלמידים רבים אינם אוהבים "חפירות"). אך אין הן עושות זאת בדרך של הצפה או חזרה אל תחושת הכישלון אלא אך ורק ברובד הליטרלי שבו התלמיד נוגע באופן בלתי אמצעי בעולמו, בנפשו ולמעשה בתרבות האנושית. זהו המגע שאמור לחולל שינוי בתפישת עולמו של התלמיד את עצמו מעצם ההתעסקות במילה ולמעשה בלא מודע שלו. מבלי שיהיה מודע לכך הוא חווה את עולמו הפנימי בדרך הנכונה, התרבותית המפתחת והמקדמת ביותר ואגב אורחא נכנס למשפחתם של האנשים שהדיבור והמילים הוא שפתם העיקרית.

אחת הדוגמאות המעודדות והלא נדירות למימוש מעגלי השיח הללו בהערכה משלימה כאמצעי פדגוגי פר-אקסלאנס, התרחשה דווקא בראשית דרכי בעבודה החינוכית. באותה עת הובלתי את ההערכה החלופית כשנתיים ימים ואל כיתת החינוך שלי הגיעה התלמידה מ' שסירבה בכל תוקף להשתתף בלמידה. באופן קבוע היא סירבה להשתתף בשיעורי הספרות אותם העברתי במסגרת חלוצי הערכה לקראת השלמת חובותיה במקצוע. אין ספור שיחות עקרות לכאורה, ביקורי בית מפתיעים ובעיקר ניסיונות להבין מה מעכב את הלמידה היו מנת חלקי באותה עת. כל השנה, התלמידה, שהייתה אינטליגנטית ביותר ואף בעלת מיומנויות

⁸ הספרייה הוירטואלית מט"ח. אישיות : פרויד - הגישה הפסיכואנליטית : מבנה האישיות על-פי פרויד מחברות : ד"ר אורית כהן; דנה פרידמן. נדלה 22.1.2016.

⁹ לאקאן, ז' (1966). ערכאת האות בלא מודע או התבונה מאז פרויד. בספר: כתבים כרך א'. תרגום: נ. ברוך. תל אביב: רסלינג, 2015.

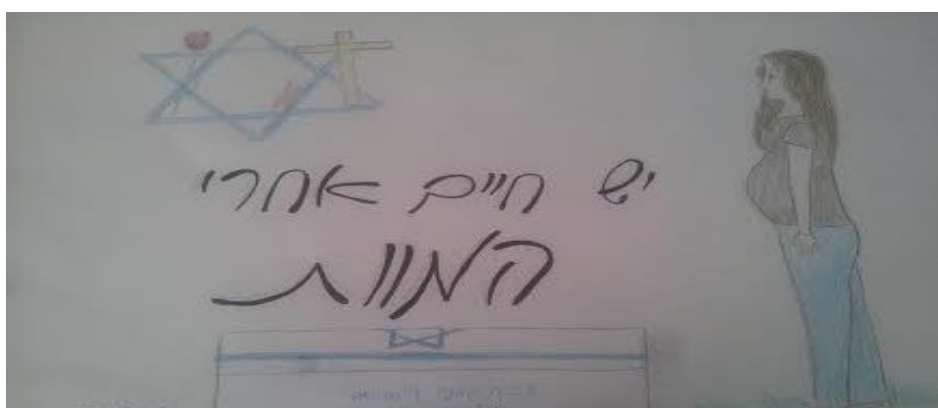
¹⁰ אין מדובר כאן על בניית נרטיב מתחרה לסיפור חייו של התלמיד השייך למעגל השיח הראשון אלא למיצוי הפוטנציאל התיאורטי של המילה במעגל השיח השני.

אישיות וחברתיות טובות, דשדשה בלמידתה וביצעה את המטלות באופן מינימלי ביותר. היא הייתה עסוקה באחיינים שלה, בחברותיה, במשפחתה ובעולמה הפנימי, אך לא הצלחתי לשים את היד על אותו עניין שמונע ממנה לממש את כישוריה. לקראת סוף השנה כאשר התלמידים היו צריכים לבחור תוצר להערכה החלופית סירבה מ' בכל תוקף לשתף פעולה. "אני לא יודעת לעשות כלום", "לא בא לי", "עזוב אותי", "אין לי כוח לשטויות האלה", היו חלק מהמשפטים שעליהם חזרה באופן קבוע כמנטרות. היצירה שנלמדה הייתה "חצוצרה בוואדי" של סמי מיכאל, ועל התלמידים היה לבחור את דרך הביטוי המתאימה להם למימוש את הידע שלהם (שיר, ציור, ריקוד, ועוד) לכתוב רפלקציה על בחירתם שבה הם יבטאו במילים שלהם את הקשר אל היצירה ואת כישורי הלומד שבאו לידי ביטוי בה. תשובותיה העקביות והיעדר רצונה המתריס לעשות דבר במטלה זו, דווקא הציתו את תשוקתי שתצליח למלא את המשימה. החלטתי שאני לא מקבל את הוויתור שלה על התוצר בהערכה חלופית ולמעשה אני מקבל את הוויתור שלה על הבגרות במקצוע. הפניתי אותה לשיחה עם מנהל בית הספר הידוע ביכולתו לדובב, באמצעות שיח, תלמידים רבים בבית הספר. לאחר שיחה של כשעה ועשר דקות, חזרה התלמידה כשהיא רוטטת וסיננה בכעס: "אוף!! אכל לי את הראש המנהל שלך".

אולם במקום שהיא תיקח את חפציה ותצא מבית הספר כפי שסברתי שהיא תעשה כמו במקרים רבים אחרים שכך נהגה כשמשוהו לא נשא חן בעיניה, היא ביקשה בריסטול וטושים והחלה לצייר כאחוזת אמוק.

אני זוכר את השיחה שלי עם מנהל בית הספר לאחר מכן וכן אני יודע מה נאמר שם בשיחה בינו לבינה, אולם בדיעבד אני מבין שהציור שבחרה התלמידה לצייר היטיב לבטא את ההתלבטות הקשה שבה הייתה נתונה התלמידה באותה העת: להמשיך ללמוד או להיכנס להיריון. דווקא לאחר השיחה עם המנהל החשש שלה מן ההיריון שנראה לה כמוות, בצורה מסוימת מצא את ביטוי. היא הגיעה ממשפחה קשת יום שהטיפול בילדים הייתה משימה קשה מורכבת ולעתים חסרת סיכוי. כך שהיא הצליחה לבטא את מה שלמדה במהלך השיעורים אגב ביטוי אישי ועיבוד מצבה. לאחר שעברה את הבגרות בספרות בהצלחה נכנסה להיריון ונישאה לבחיר לבה.

כשהשיח מצליח להפגיש בין היצירה לבין החיים



את מה שמנהל בית הספר עשה במעגל השיח, הראשון, הדידקטי, הוא עשה גם לפני כן פעמים רבות וגם אני עצמי עשיתי בשיחות אין ספור. אולם היכולת הבלתי מתפשרת שלו להשתמש בשפה כמתנה פדגוגית ותרפויטית בעבור הילד המקשיב ולעתים המדבר, יצרה את המצע שעליו השיח במעגל השני פעל את פעולתו והביא את התלמידה מ' לעשייה שגם היא עצמה לא הבינה מהיכן צצה.

- לדברי המנהל בשיחותיו עם התלמידים הוא לא עורך אבחנה בין מילים "גבוהות" ל"נמוכות" אלא תוך "עשרים שניות" כדבריו הוא מוצא את המצע היעיל ביותר שעליו יכול התלמיד להביא את נפשו דרך המילים שנבחרו אד הוק למשימה. מעבר למשימה התרפויטית הגלויה של תמלול הרגשות והמשגת מחשבות בעזרת מילים לצורך בחינה משמעותית של הסיטואציה הרגשית שבה נמצא התלמיד, לדברי המנהל, מדובר בפרקטיקה צרופה של התנסות בשפה. כשם שבגיל הנעורים נוטה הנוער להתנסויות שונות על מנת לבדוק את גבולותיו או מתוך סקרנות צרופה, כך הוא רואה את השיח עם התלמיד ככזה המאפשר לו התנסות מעשית בשפה. המילה הנאמרת בהקשר הספציפי של הסיטואציה זוכה למשמעות בקונטקסט הכללי של התנסויות התלמיד בפרקטיקה נפשית פר-אקסלנס. לדידו של המנהל לא לומדים שפה אלא מתנסים בה ולכן מתן ההזדמנות הזו לתלמיד בהקשר הפדגוגי להתנסות בשפה היא כפי הנראה ההצדקה החזקה ביותר להציב את השיח בראש סולם האמצעים ליישום והטמעת ההערכה המשלימה בלמידה משמעותית.

"מודה ועוזב ירוחם"? על נושרים ותפסנים בשדה החברתי

חגית אלדמע

מכסה פשעיו לא יצליח; ומודה ועוזב ירוחם (משלי כח יג)

"מודה ועוזב ירוחם" אומר זה שנתפס. מבקש מחילה על פשע שפשע. וסימן השאלה המופיע אחריו, הוא זה שבאמצעותו מתכחש, מי שנושר מהחוק, מהציווי, מהנורמה, אל עצם כישלון הכיסוי. זה ששואל אודות עצם בקשת הרחמים, זה שמבקש לא להודות בדבר, אלא אולי להתריס עם דבר. "מכסה פשעיו לא יצליח", זה מה שאומר לנו חלקו הראשון של הפסוק, שאין אפשרות לפשוע ולכסות על כך, אבל יש אפשרות לבקש רחמים אם פשעת. לכסות על כך, מודיע לנו האחר, תמיד יידון לכישלון, ולפושע שתמיד ייכשל בהסתרת הפשע, לא נותר אלא להודות בפשעו ולבקש רחמים.

"מודה ועוזב ירוחם"? עם סימן השאלה, כמו אומר לנו, מי שמציב או שעשוי להציב, את סימן השאלה בסוף חלקו של הפסוק, שכישלון ההסתרה הוא כבר לא כישלון, לא בהכרח כזה. כי דבר מה אחר נכשל שם. דבר מה אחר נפל שם, נשר שם, עברו. כזה הבא לידי ביטוי בעיקר בכך שהוא אולי לא מבקש רחמים על חטא שכבר איננו מכיר בו ככזה. זו צורה לומר, אני כבר לא חלק מהחברתי הזה, מהקהילתי הזה. אולי. לעת עתה.

הנה הפצעה של התרסה. התרסה באמצעות סימן שאלה. על כך שהמעשה שנחשף כבר לא תפוס, כבר לא אחוז במה שהיה כפוף לו עד לפני ממש רגע.

12 רגע הצבת סימן השאלה הוא רגע של פקפוק. רגע שיכול לבשר על תחילתה של שוטטות, שוטטות משני עבריו של סימן הפיסוק. שוטטות ללא כיוון, ללא איווי. סתם "ללא". שוטטות שעשויה להיות, שיכולה להיות עשויה מהתהלכות. התהלכות סביב שפת, סף, החוק של מי שמוציא את עצמו מהכלל, של מי שהוא יוצא מן הכלל.

"מודה ועוזב ירוחם?" הצבת שאלה ששואלת אודות הבושה, אם יש ממה להתבייש, אם ראוי להתבייש, ועבור מה. שאלה שכמו כופרת בחוק הסתירה, בין גילוי וכיסוי. או שכופרת בזוגיות של הגילוי והכיסוי. לכפור בזוגיות יכול להותירך רווק, או מרבה נשים או גברים. אך לכפור בזוגיות של הגילוי והכיסוי, יהיה כאן, במקרה הזה, ניסיון להפוך את השניים לשלושה. כיסוי, גילוי, או, הסתרה, חשיפה וסימן שאלה. איך לקרוא את סימן השאלה הזה? זו שאלה.

שאלה אודות זה שנושר מן החוק, מן הנורמה, שאלה של זה שנושר מן החברתי. זו שאלה פסיכית. שאלה של הפסיכה, שאלה שהפסיכואנליזה שואלת. איך לקרוא? באמצעות מה? פרויד עונה על כך תשובה פשוטה, הוא אומר ש-

"המילה היא בראש ובראשונה אמצעי כזה, ואכן, מילים הן כלי העבודה העיקרי של הטיפול הנפשי. ההדיוט יתקשה בוודאי לתפוס כיצד ניתן לסלק הפרעות חולניות של הגוף והנפש 'אך ורק' באמצעות מילים של רופא. הוא יטען שמצפים ממנו להאמין בכשפים. ובאמת אין זאת טעות גדולה; המילים שאנו משתמשים בהן בדיבורנו היומיומי אינן אלא כישוף שאיבד מחיוניותו". (פרויד, "הטיפול הנפשי", 59)¹¹

הוא "איבד מחיוניותו" הכישוף הזה, משום שהמילים נחשבות כ"רק" מילים. אבל כשהן נחשבות ביחס לרגע, ביחס להכרעה שבה מוצבת אפילו לא מילה, אלא סימן פיסוק, סימן שאלה, נחשוב עליהן כעל מעשה; מעשה שמבשר על עימות ובה בעת על אימות. וזהו היידגר שמספר לנו משהו על העימות, על המריבה ועל הזיקה שלה לאמת, שכלל שהמפתח שלה נארג, קרי, ככל שהיא מתהדקת באדיקותה, ככל שהיא נקראת ככזו, כך היא חושפת את ממד המעשה שבה. (את תנוחת המעשה הנח בתוך עצמו). (היידגר, "מקור מעשה האמנות")

מכאן, שהכרזת מלחמה זו, תחילתו של עימות זה עם החברתי נקרא באמצעות אריגה של מפתח של ההווה המדברת אותו. ואפשר לארוג מפתח גם דרך דלת פתוחה; דלת פתוחה לכאורה כפשוטה, זו שפרויד מתאר שהפציינט משאיר אחריו פתוחה ולא מעלה בדעתו, במחווה זו, שישנו קשר אפשרי בין כבוד שרחש לפסיכואנליטיקאי לפני שהגיע ובז שרוחש לו כעת. אפשר לומר, שהפסיכואנליטיקאי עומל על אריגת מפתח בכל פעם שהוא קורא את דבריו של זה שמדבר. אורג מפתח שכזה, מבקש לתחזק ולא למחוק את רגע הצבת סימן השאלה. שכן, זהו רגע אמת. רגע שבו מתכונן עולם. רגע שבו כמו נאמר מפי האמת: "אני, האמת, מדברת" (ומשקרת כל הזמן).

כלומר, אפשר שנחשוב על רגע הצבת סימן השאלה, אם אנחנו מסכימים עליו כעל מעשה, גם כעל רגע שמבשר על המצאה. שהרי אין המצאה בלי שאלה, שאלה אודות לוגיקה, אודות כשל בה, אודות מהו כשל. ממש כפי שאין המצאה בלי מתח לקראת אפשרי, בלי הליכה אל עברה של סכנת

¹¹ גבריאל דהאן התייחס לציטוט זה באומרו את הדברים הבאים: "מאוד ריכך עניין זה עבורנו פרויד באמרו שהמילים שאנו משתמשים בהן בדיבורנו היום יומי אינן אלא כישוף שאיבד מחיוניותו, כביכול, אליבא דפרויד, עלינו להשיב למילה את חיוניותה, קרי את הכוח המכשף שבה שאבד בעוד שלאמתו של דבר לא רק זאת שהמילים לא אבדו מכוח הכישוף שלהן אלא שבכוחנו כבר להרוג בעצמנו, באהובינו, בשונאינו, בזולתנו באשר הוא, באמצעותן לבדן, כמעט ללא הבחנה בעודנו מכושפים מהן ללא תקנה." (גבריאל דהאן, מתוך דברים שאמר לרגל יום השנה למותו של הפילוסוף והמתרגם אדם טננבאום 14.07.2015). אולי, אין זה ההיפך ממה שאומר פרויד. אולי המילה, בין אם מניחים כי אבדה מכוחה ובין אם מניחים כי כוחה עודף, עדיין מותירה להוויה שאינה אלא מדברת, את עצמה כקללתה וברכתה, בין אם כוח הכישוף בידה בין אם אבד לה.

טעות. שכן ההמצאה נחשבת כהתמסרות להכרעה בלתי אפשרית שלוקחת בחשבון את החוק והכלל, ולו מתוך כך שהיא מערערת עליהם והופכת את ה"מחוק" שלהם לאפשרי. אך ההמצאה לא נבחנת במונחים אוניברסליים. אין לה, ולא יכול להיות לה, תוקף כזה. והפסיכואנליזה לא תובעת אותו. זו התביעה האוניברסלית שלה.

באחת מהרצאות המבוא לפסיכואנליזה מבחין פרויד בין הפושע לנוירוטי; נאמר שם שלשניהם יש סוד. אבל ההבדל ביניהם הוא שהפושע יודע מהו והנוירוטי לא. הפושע יודע את הסוד שלו כפי שהוא יודע לפלרטט עם הגילוי והכיסוי שלו והנוירוטי לא יודע עליו דבר, אבל גם הוא מפלרטט. עם שפת סימני הפיסוק, עם ה"מודה ועוזב" מבלי שהוא יודע על כך.

דוגמא לפלירטוט כזה, מבלי דעת, מופיעה במקרה של אישה כבת חמישים, שנתקפת בקנאת שווא, בעקבות מכתב שקבלה המבשר לה שבעלה בוגד בה. אותה אישה יודעת שהמכתב מפוברק ושמטרתו איננה להכתים את בעלה אלא את זו שלכאורה הוא בוגד איתה בה. מכתב שהיא יודעת שנשלח אליה על ידי החדרנית שלה בעקבות אמירה שלה עצמה אליה: "בשבילי היה זה הדבר הנורא מכל, אילו נודע לי, שגם בעלי הטוב יש לו יחסים עם אישה".

המכתב מפוברק, אין לה ספק בכך. אבל היא מאמינה לתכנו. היא נתקפת בקנאה. איך נגישים לקנאה שלה, לקנאת השווא הממשית שלה? כזו ששום תפיסה של אוטונומיה מחשבתית, רציונאליות, התנהגותיות לא מסייעת כאן. מה זה שיש לה כאן מול הבעל המסור והנאמן שכופה עליה את קנאת השווא הזו המנוגדת לגמרי לוודאות שלה ביחס לתכנו המפוברק של המכתב וביחס לאמון ללא סייג שיש לה בבעלה?

פרויד אומר לנו: "שום נימוקים שבעולם לא הועילו, לפי שהיו מכוונים נגד הבבואה בלבד, ולא נגד התמונה המקורית, שממנה בא כוחה של זו, ושהייתה חבויה בלא מודע, הרחק מכל פגיעה". (פרויד, מבוא לפסיכואנליזה, 172)

"מכסה פשעיו לא יצליח", אבל היא לא פשעה, אז מה מגלה לנו כאן קנאת השווא שלה? מה היא משרתת? על מה היא לא מצליחה לכסות, על איזה פשע שלא פשעה היא מכסה? יש כאן, אולי, אומר לנו פרויד, בגידה שלה, שבגידת הבעל, בה היא לחלוטין לא מאמינה, מסייעת לה לכסות באמצעותה את אשמתה. על מה שלא עשתה. היא למשל, לצורך העניין, לא תוסיף סימן שאלה בסוף הפסוק. קנאת השווא שלה, סבלה, הוא ה"מודה ועוזב ירוחם" שלה. הכרעה סימפטומטית הנענית לחוק. ועם זאת משרתת עבורה את האופן המתמיה שנתקלים בו ביחס לסיפוק שיש מן הסימפטום לצד הסבל שכרוך בו, לצד הסבל שנכרכים בו. ("אופן הסיפוק שנותן הסימפטום יש בו מן המתמיה" (שם, 251)).

רוצה לומר, בהקשר לכותרת שניתנה למושג הזה, "מה יכולים הפסיכואנליטיקאים לעשות למען הנותרים בשולי הדרך?", שהפסיכואנליזה, בהחזרתה למילים את כוח הכישוף, שאיבד מחיוניותו, שנוטה כבר-תמיד לאבד מחיוניותו, קוראת את המקום שבו כל אחד נושר מן החברתי. המקום שבו, כל אחד נותר בשולי הדרך, שהיא דרכו שלו. כי אין דרך. הדרך שיש היא זו שנסללת מהכרעה להכרעה. הפסיכואנליזה קוראת את המקום שבו התרחשה הכרעה שאי אפשר לשאת יותר, שמותירה את הסובייקט בשולי הדרך. ושולי הדרך מסמנים את דרכו שלו, את הדרך שסוללת הכרעתו שלו ממנה סטה, שהוא סוטה ביחס אליה.

אז מה יכולים לעשות הפסיכואנליטיקאים למען אלה שנותרו בשולי דרכם שלהם? להחזיר את זה שמדבר אל העימות ואימות ולהסיט אותו מן ההתחמקות, מהתחמקות שמותירה אותו משוטט בשולי דרכו שלו, אל עברו של עימות.

14 כלומר, לא להימנע מעימות ולנקוט תחתיו באסטרטגיות של נרמול המותירות את ההווה המדברת מותשת מן ההתחמקות מתשוקתה, מתביישת ונכלמת ונאלמת (נעלמת) מכך שהיא לא הולמת את האידיאל שמוצע לה. הפסיכואנליזה תתחקה ותנסה לתחזק את הריב על עולמה של ההווה שאינה אלא מדברת, תוך שהיא נלחמת ומובסת ונלחמת שוב בדיבורה עם דיבורה על מתן פשר עברו.

יש משהו בשיר שאקרא בפניכם מיד, שיר שמצטט ז'אק-אלן מילר במסגרת סדרת הרצאות שנתן בברזיל ושתורגמו לעברית, שמבהיר מהי דרך ואת האופן שבו עצם ההיות בדרך, הליכה בדרך (במובחן משוטטות), כמו מבנה אל תוכה, או כמו מובנית בה, ההיתקלות. והוא הולך כך: "באמצע הדרך היתה אבן, היתה אבן באמצע הדרך, היתה אבן, באמצע הדרך היתה אבן..."

וחוזר חלילה... השיר הזה אומר את החזרה על "היתה אבן", "באמצע הדרך". הוא אומר אותה מתוך ידיעת המכשול שמייצגת האבן ושמותרשת פעם אחר פעם במנגנון הנפשי. חזרה על האבן ואל נוכחותה באמצע הדרך; נוכחות שמקשה על התנועה שלי ולוכדת אותי בחזרתיות של ההיתקלות שלי בה. ואז אומר מילר, אין שם "אני" או "דרכי" בשיר, רק נוכחותה של אבן באמצע הדרך. האבן לא נמצאת שם כדי להפריע לי. היא מפריעה לי כי אני מתהלך בדרך. היא מפריעה לי כי אני כוננתי את העולם ככזה שנמצאת בו אבן שבה אני נתקלת, את הדרך שבה נמצאת האבן שחוסמת את דרכי. "היתה אבן" בעולם והיא הופכת לאבן שאני פוגשת באמצע הדרך שהיא שלי. רוצה לומר, הדרך לא קיימת בעולם כנתון באופן שבו האבן קיימת.

וכשהאבן ניצבת שם כמה שמכשיל אותי בדרכי, מדובר במרחב נפשי, בעולם נפשי. זה שבו האובייקטים מוטענים כבר-תמיד באנרגיה נפשית. מרחב שכזה, המכשול נוכח בו. משום שעבור המתהלך בדרך יש זיקה בין קיומו של מכשול לבין כינון האובייקט כאובייקט התשוקה שלו. כשמתהלכים בדרך, לא כשמשוטטים בשוליה. ולומר מרחב נפשי, זה להתייחס לחומריות שלו, לממשי שלו. משום שהוא מתגלם בדיבור של ההווה המדברת שאיננו "רק" דיבור, שאיננו מסמני טהור, אלא שהמטריאליות שבו נתבעת להיקרא, כמו נוכחותה של האבן בדרך. אחרת באמת, מילים הן רק מילים, שכוח הכישוף שלהן איבד מחיוניותו.

אני ארצה לסיים בדברים שמצאתי אצל רודינסקו שגם כותרת ספרה משאירה טעם חמוץ (כמו הכותרת שניתנה למושב הזה): "מדוע אנו זקוקים לפסיכואנליזה בימינו?" בצרפתית שמו הוא "מדוע פסיכואנליזה?"

רודינסקו מביאה מדבריה של פרנסואז ז'ירו שאומרת לנו, מתארת עבורנו בעצם את האפקט של מילים שכוח הכישוף שלהן נמצא והומצא מחדש. היא אומרת כך:

"היא קשה, האנליזה, ומכאיבה. אולם כאשר מתמוטטים תחת משאן של מילים מודחקות, של דרכי התנהגות כפויות, של כבוד שיש להצילו, כאשר הדימוי העצמי נעשה כבד מנשוא, שם נמצאת התרופה [...] לא להתבייש עוד בעצמך, זו החירות בהתגשמותה [...] זה מה שפסיכואנליזה מנוהלת היטב מלמדת את הפונים לעזרתה." (שם, עמ' 25)

ספר על אלוהים

15

איתי דניאל עשהאל, בן 13, תושב רחובות. asaelitay@gmail.com

אני פונה אליכם עם סידרה ארוכה של שאלות שמעסיקות אותי בקשר לאלוהים. אני מתכוון לחקור את הנושא, בתקווה להגיע למסקנות כלשהן בנוגע לשאלה של הקיום או אי הקיום של אלוהים. לשם כך אני פונה אליכם הקוראים לנסות להתמודד ולענות על השאלות שאני מציג כאן. אני מודה מאד לכל מי שיעביר לי תשובות או נסיונות לתשובה על השאלות האלה. אפשר להעביר אלי את התשובות דרך המייל של מערכת "זמן תפס"ן או ישירות למייל שלי

תאורטית, מה שאני רוצה לכתוב זה על אלוהים, אבל מסתמכים גם על חיות. מדברים גם על האם אלוהים הוא חיה. אני שואל האם אלוהים חיה. זה קשור לתחום בשם קריפטוזואולוגיה. התחום התחיל לעניין אותי וחשבתי למה עדיין לא חשבו הקריפטוזואולוגים שאלוהים הוא בעצם חיה?

אני רוצה להתמקד בשאלות הבאות הקשורות באלוהים:

1. איפה אלוהים נמצא? האם הוא בשמים? האם הוא באדמה? האם הוא בתוכנו...האם הוא בכל מקום? אם נדע איפה אלוהים נמצא נוכל לזהות אותו, ואולי נדע איך לפנות אליו.
2. האם לאלוהים יש גוף? האם הוא בן אדם? האם הוא חיה? האם הוא חיידק או וירוס? האם אלוהים כוכב? אם יש לו גוף אז הוא נמצא במקום כלשהוא, וכך זה קשור לשאלה הקודמת (איפה הוא נמצא?). אם הוא נמצא בכל מקום ובכל דבר, אז איך אפשר להגיד שיש לו גוף? אבל אם אין לו גוף, אז מה הוא?
3. האם אלוהים חי דומם או צומח? אם אלוהים חי אז הוא חיה, בעל חיים? ואם הוא צמח אז מה הוא? עץ? פטריה? ואם הוא דומם, אז איזו אבן הוא? האם גרניט? שיש? בזלת? סלע גיר?
4. האם אלוהים מת או חי? אם הוא מת, מתי הוא מת? ואם הוא חי האם הוא לא עלול למות?
5. האם לאלוהים יש צאצאים? אולי לאלוהים יש ילדים ונכדים. אם כך, האם הם בני אדם או לא? ואיפה הם נמצאים, ואיך מזהים אותם?
6. האם בתקופת משה היה אלוהים שונה מאשר בתקופת דוד? כלומר האם אלוהים משתנה?
7. האם גן עדן קיים? איפה הוא נמצא? איך נראה גן עדן?
8. איך נוצרו הדברים הראשונים בעולם? איך נוצר היצור הראשון? האם האבולוציה צודקת? מה היה לפני ההתחלה. איך אלוהים נוצר, ומה היה לפניו?
9. איך נוצרו חילוקי הדעות בין הדתות לגבי מהות האלוהים, ומי מהדתות צודקת? בהמשך לכך, איזו מהספירות צודקת, העברית, הנוצרית או המוסלמית?
10. מתי בני האדם המציאו את אלוהים?
11. מה הקשר בין בריאת העולם לבין אוכל כשר? במלים אחרות מה הקשר בין הדת ובין המצוות?

אני מחפש את התשובה לשאלה האם אלוהים הוא חיה, אני רוצה לדעת כי ידע הוא כח. אם השאלות האלה מעניינות אתכם אשמח מאד לקבל את ההתייחסויות שלכם.

ביקור צוות תפס"ן במחלקת מתבגרים באברבנאל

בעקבות מפגש

מאת: ורה אלעד

מפגש ראשון של הכרות.
בין שני גופים. גישות שונות.

וכך קרה היום, נדמה לי,
שמאותו הצד היינו –

לנוכח המפגש פועם
עם נוער אחד, העשוי מריבוי...

תפסנים בין הטיפות

תפס"ן – תחנה פסיכואנליטית לנוער מחלקת מתבגרים בי"ח אברבנאל 15 בינואר 2017

גבריאל דהאן

"En fait le sujet de l'inconscient ne touche à l'âme que par le corps, d'y introduire la pensée"

"למעשה הסובייקט של הלא מודע אינו נוגע בנפש כי אם דרך הגוף, בכך שמחדיר בו את המחשבה"

זהו לאקאן ב"טלוויזיה". כיצד לפענח את מבנה ההתרחשויות שמתוארת במשפט הזה לנוכח הנוסחה הפרוידיאנית אשר מניחה את הדחף בין הפסיכה לבין הסומה, כמו עשוי הדחף מסובסטנציה שלישית בפני עצמה נפרדת מן העצם החושב ומן העצם המתפשט של דקארט. המשפט של לאקאן נוגע באופן שונה במהלך אותו ניסח פרויד בבינאריות הזו שבין הסומה לבין הפסיכה: הסובייקט של הלא מודע הוא שמחליף את הדחף הפרוידיאני ואת הדקדוק שלו - את הנפש לאקאן הופך לסכום הפונקציות של הגוף חדור המחשבה.

כך אנו נתקלים בניסוח נוסף לאותו עניין שלאקאן ניסח בביטוי: ההזדווגות של הגוף והשפה – על כך מושתת הלא מודע. ונוסיף, על כך מושתת לא רק הסובייקט של הלא מודע כי אם גם הגוף המדבר. בין אם מדובר בהזדווגות ובין אם מדובר בהחדרה אנו למעשה סובבים סביב מה שאנו מנסחים כמה שהינו הממשי שבו אוזח תפסן, קרי המפגש. גם בגרסה של ההזדווגות של הגוף והשפה או בגרסה של ההתרחשויות שמתוארת במשפט שלעיל במונחים של נגיעה והחדרה - לסובייקט של הלא מודע נגיעה בנפש רק דרך כך שיחדיר לגוף מחשבה – אין מדובר כי אם באותו אירוע, באותה התרחשויות ממשית שהיא מפגש: **הזדווגות** - מפגש של הגוף והשפה, **החדרה** - מפגש של הגוף והמחשבה, **נגיעה** – מפגש של הסובייקט של הלא מודע והנפש.

תפסנות היא פרקטיקה של מפגש של פרקטיקות, שהממשי שלהן אף הוא הינו המפגש - אלה הן הפרקטיקות של הבלתי אפשרי. היום הלכנו לקראת מפגש עם אנשי הפרקטיקה של האשפוז, אשפוז של בני נוער. הפרקטיקה של האשפוז, זו שנתקלנו בה, הסתברה להיות פרקטיקה של **התכנסות של**: תחת קורת גג אחת התכנסו ובאו הפסיכיאטריה, החינוך, התרפיה, האמנות, ואולי עוד; וגם **התכנסות אל**: התכנסות של אנשי מקצוע אל תוך המשימה האתית שלהם שלא חדלה מלהתעמת בכל תו של העשייה שלה באנטינומיה עם המשימה הפוליטית שלטונית. וכי אין בעובדה שלאורך שנים ממשיך להתקיים קשר של מפגש מעת לעת בין הנער לבין הרופא המטפל שלו, כאשר מצד הנוהל אין מדובר עוד בנער מאושפז, כדי להעיד על התכנסות זו כשם נוסף לפרקטיקה של מפגש ממשי, של תפסנות?

משהצטרפנו אף אנו להתכנסות הזו, משהתארחנו אצל העמיתים שלנו, נתקלנו בהמצאה, בתגלית מפתיעה. מבלי משים נפרמה לנגד עינינו הקלישאה הכרוכה מזה שנים רבות באשפוז ככל שהוא כפוף להגדרות של בריאות הציבור. כביכול הבריאות נמצאת היכן שנמצא הציבור ואילו המחלה נמצאת היכן שמתרחש האשפוז. יחד עם כך מה שנמצא במקום האשפוז זו תמיד "מחלקה" ואילו מה שנמצא במקומה של הבריאות זו "הקהילה". האשפוז הפך לשם נרדף לפרישה זמנית או מתמדת מן הקהילה. על גבי הבחנה זו התפתחה בהמשך, כאחת מסיסמאות האנטי-פסיכיאטריה, הסיסמה של "חזרה לקהילה" וכנגד האשפוז מחוץ לקהילה. זאת מתוך אידיאולוגיות הומניסטיות שדחו את התיוג של חולי נפש והבידול שלהם מקהילת "הבריאים בנפשם".

מה שמסתבר הוא, וזהו העניין המדהים שבו נתקלנו, שאין קהילה מחוץ למקום האשפוז ויתרה מכך הקהילה היחידה, אם עוד ניתן לדבר בימינו על קהילה כלשהי, נמצאת דווקא היכן שמתרחש האשפוז. הקהילה איננה "בחוץ". כלומר, אנו עם האשפוז כפרקטיקה של אושפיזין. קרי, של אורחים לרגע אחד, לשניים רגעים, או ליותר, מעת לעת, או לצמיתות, כל אורח על פי החלטתו בקהילה שממתינה להם בכוונה מלאה בעבור דבר מה אותו "החוץ" נכשל מלארצו. ובתוככי המקום אשר הוקדש לפרישה מן הקהילה, בתוככי אתר "הפרוטוקולים של תשושי הנפש" נתקלנו בקהילה שהיא כולה תוצר של חריגה ממה שמוכתב על ידי הפרוטוקול. דווקא שם, כביכול מחוץ לקהילה נתקלנו בעדויות לקרוא ולהתעכב על כוחה של המילה, המילה של הנער או הנערה, מילה שאוחזת באופן ממשי בגופם ומטריפה את חייהם, או מצילה אותם, מילה אשר מבקשת לשהות ולו לרגע בשפה של כולם ולהתארח בה. כך זכינו לשמוע את האשפוז כמעשה של אושפיזין, כמעשה של הכנסת אורחים שאינו יכול להיות כי אם מעשה פואטי, אם נזכור את ז'אק דרידה. כך נולד, על גבי מה שמסרה לנו מורה אחת של בית הספר במקום, **תפסנים בין הטיפות**. זהו אירוע פואטי על גבי קריאה פואטית של "העובדים הקהילתיים" את שפת הצעירים דווקא בימים של "פוסט אמת" בהם נדמה שמתערער כוחה של המילה וכוחו של הדיבור. אמנם אפשר ומטשטשת והולכת זיקה זו לאמת אך זאת רק כדי להבליט יותר ויותר את הזיקה לממשי, קרי לאופן בו המילה קובעת את הגוף ואת הנפש.

בדרך זו מתרחש גם היפוך יוצא דופן: אלה הם התפסנים של המקום, רופאים, מורים, פסיכולוגים, אחיות, תרפיסטים, עובדים סוציאליים, בין אם הם מתמחים של "הנפשי" או של "הרגשי", של "הגופי" או של "התפקודי", הללו שמהלכים בין הטיפות, שמתארחים ונתפסים בשפה האחרת של הנערה/ה על מנת שיעליחו לצאת לקראתו/ה כדי למצוא אותו/ה בדיוק באותו מובן של "יצאתי לקראתך לשחר פניך ואמצאך" (משלי, ז'). כך נוצרת **קהילה מואביינית של אושפיזין**:

המתארח הופך למארח ולהיפך על גבי אותו הינף יד כמה שהינה הטופולוגיה של הפרקטיקה התפסנית.

קהילה הינה מונח אשר במקורו התייחס לזיקה בין מקום של **התכנסות** אל מקום של **התפזרות**. זהו מונח שהצביע על האופן בו הדתי שימש כדי לייצר את הערבות ההדדית כהגנה מפני חברתי הפראנואידי. מה שחושפות באופן בוטה ללא כחל ושרק הקהילות של ימינו - שהינן ברובן קהילות להכשרה של צורות של התענגות, קרי להשגת תעודת כשרות חברתית לגבי צורות התענגות שבעבר לא היו מקובלות כמו גם לשימוש של חבריהן אלה באלה על פי כללים מוסכמים – הינו העובדה שהקהילה היא תמיד ניסיון לייסד שיח חברתי כלשהו דווקא **כהסתודדות** סביב אובייקט של התענגות זה או אחר. אני אומר דווקא, משום שהחברתי וההתענגות שהיא אוטיסטית ביסודה לא נמצאים בהלימה. ההסתודדות כמו ההתכנסות הינם מה שמייצר עם ולא "מדינת כל אזרחיה", אלא שעם בתרבות המערבית הופך יותר ויותר למונח אנאכרוניסטי. אפשר לומר שעם הקריסה של העמים צומחים מה שקרוי בימינו ה-"ארגונים" לא רק בגרסתם כארגוני טרור. גם ההקמה של תפס"ן כ-"עמ-מותה", הינה הקמה של ארגון על גבי תופעת "מות העם". העמותה הינה אחד מן השמות להתקהלות המותרת על ידי השלטון. להקהיל את העם הייתה בעבר זכות היתר של השליטים בלבד. שלא ביוזמת האדון כל התקהלות של הצמיתים הייתה אסורה. עם הזמן ההתקהלות הפכה גם לאסורה בחוק כמו השוטטות.

הקהילה היא מונח אסכולרי, אסכולה היא קהילה שבה אין רק דרך אחת לממש את "החברות". בהיות כאמור, הקהילה מונחת מנגד לשלטון, מנגד לדיסקורס האדון, היא גם איננה מבנה ביורוקרטי ואף לא נשענת על הביורוקרטיזציה של הידע. כלומר, היא לא רק ידע, והידע שלה איננו ידע אדון. לכן קרבתו של דיסקורס האוניברסיטה לדיסקורס האדון: הידע של האוניברסיטה לא יכול לשאת את האסכולות בדיוק כפי שהמשרדים הממשלתיים לא יכולים לשאת זאת. המשרדים של הממשלה בין אם זה משרד הבריאות, או משרד החינוך, או הרווחה לא יכולים לשאת את האפשרות לא של בית ספר כקהילה ואף לא של בית חולים כקהילה. דרכו של השלטון לשלוט, בין אם מדובר בשלטון המרכזי ובין אם מדובר בשלטון המקומי, הינה תמיד דרך החותרת תחת האפשרות של הקהילה. האפשרות של הקהילה נותרה עד היום איום על השלטון באשר הוא. גם כאשר מוקמים מרכזים המכונים "מרכזים קהילתיים" אין הקהילתיות בכינוי הזה כי אם במעמד של מסמן שאין לו עם הקהילתיות כשלעצמה דבר, בדומה לביטוי השגור "הקהילה הבינלאומית".

מתוך כך המעמד של כל פרקטיקה הופך להיות נגוע בפרוצדורליות השלטונית אשר נכפית על ידי ההוראות של השלטון ומגובה על ידי החוק. ההתפתחות של תופעות כמו "פרוטוקולים" של טיפול בשדה הרפואה הינה תולדה של ההיתקלות בין אדון השלטון לבין ההשתלטות של מה שמכונה "חברות הביטוח" על הקובלנה של היחיד. משמעה, נהג על פי הפרוטוקול כך שתמצא עצמך מוגן על ידי החוק/הנוהל מטעם השלטון שיתנו לך את חסותם במקרה של תביעה של mal practice בלי קשר לשאלה האם באמת הפרוטוקול מלא את ייעודו לגבי החולה המסוים. הפרקטיקות, במיוחד אלה אשר יש בהן כוח להטיב ועל כן, בהכרח, גם כוח להרע, נסוגות ממה שאנו מכנים אקט במסגרתו של פרקסיס שתובע תמיד הימור מסוים לטובתן של טכניקות בחסות המדע או הפרוצדורה של הסדר הציבורי, שפלש עד למתרחש בגנטיקה של הסובייקט או במחשבותיו, מה שמכונה בעגה טכניקות של "כיסוי תחת". אין ספק שישנם לא מעט יתרונות לטשטוש של ממד האקט בפרקטיקות הללו שבמקורן נמנו על מיני ה-praxis, קרי פרקטיקות שיש

להן תמיד זיקה לאתיקה וללוגיקה ותובעות את הנוכחות, במלוא מובנה של המילה האניגמאטית הזו, של הפרקטיקן. אחד היתרונות הוא שזה מקל על אשמת הפרקטיקן. כישלון של הפרוטוקול אינו ככישלון של איש המקצוע.

19

הגילוי הזה מטלטל את כל השאלות והתשובות בדבר מעגלי האשפוז של "קליטה"- "שחרור". הכללים, הנהלים והחוקים הנוהגים, התקנות המפורשות והבלתי מפורשות באשר למה שמציין את תחום ההחלה של האחריות ואת תפוגתה, הן מן הבחינה הפיסית-הגיאוגרפית והן מן הבחינה הגופנית והאפקטיבית, בדבר ההרגלים לגבי מה שהינו קשר, אירוח, דאגה, נפשי, טיפולי, אחריות וכן הלאה. המפגש שהתרחש בהיוועדות של חברי צוות המטפלים והמחנכים של בני הנעורים בבית החולים אברבנאל ושל חברי תפס"ן חולל את הפתיחה, את ההרחבה והפרישה של מה שעשוי להיות מרחב אושפיזין שלא יהא בהכרח נקבע על גבי הגיאוגרפיה הביורוקרטית אף לא הכרונולוגיה הביורוקרטית. אמנם לא מתוך התעלמות מן הסדר הציבורי אך מתוך גילום נחוש של האנטינומיה הזו בין, מצד אחד החוק של האושפיזין, החוק הלא מותנה והלא מוגבל, או כפי שכותב דרידה: "...לתת למזדמן את כל הבית ואת כל העצמי של האדם, לתת לו את ייחודו, את ייחודו, בלי לבקש ממנו לא את שמו, לא תמורה, ולא מילוי תנאי כלשהו", לבין מצד שני, החוקים של האשפוז הביורוקרטי אשר מתנים הכול ותולים כל דבר בכל דבר. מה תהייה בתוך האנטינומיה הזאת האפשרויות לייצר רצף של התרחשויות שייצרו קהילה על גבי המפגש של שני המקומות עבור הללו שאין להם "קהילה בחוץ" כי הקהילה היא בפנים. מדובר ברצף שיעניק קיום ממשי למה שהזכירה אחת מן המשתתפות במפגש כאשר ציטטה את פרנסואה לה-גיל אשר בתשובה לשאלה מתי לדעתך יש לשחרר את המאושפז לביתו השיב: אף פעם. כלומר, רק כאשר הוא זה שישחרר את עצמו. אני מאמין שתהא זו האפשרות לקיים שיחה מתמשכת שתעניק תוקף ממשי להרהור הזה.

אחרי הביקור

טלי עדן

הכבשים על הקירות

היו עצובות, כמו הנערות שישבו שקטות במסדרונות.

השקט תפס את אוזניי.

לא הייתה שם המולת בני נוער.

השקט והמבט הכבוי הוא זה שתפס אותי.

אחר כך התבוננתי בציורה...

שזעק את מילותיה האילמות.

ישבנו כולנו בחדר אחד תפסנים מכיוונים שונים

לדבר לחשוב להמציא הכיצד נתפוס את נפשם הצעירה?

כיצד נתפור יחדיו רשת דמיונית מפנים לחוץ,

שייתפסו בה הנערים...

ויטפסו חזרה לחיים.

רשמי ביקור באברבנל

זיו רובינשטיין

והנה בחדר אחד שבקומה השנייה באגף הנוער, מצאה הפסיכואנליזה אוזן קשבת. והנה, מול מטפלים אשר נעים בסיב הנפשי אך מכנים אותו באינספור שמות כגון רגשי, חושי, דיאדי ועוד, הועבר רעיון התפסנות בהצלחה לא מבוטלת. מדוע דווקא שם?

התשובה נאמרה שוב ושוב ושוב – "גם אנחנו עוסקים בתפסנות" אמרה האחת, ואילו אחר הוסיף "אנו מחפשים היכן לתפוס אותם". ולפתע, כאילו מאז ומעולם שימש השורש ת.פ.ס על שלל נטיותיו, כמגדלור המכוון את אוניית המטפלים מעל גלי הנפש הסוערים: כולם תפסנים.

דווקא בתוך האידיליה והשיח הגדוש עלה לפתע רעיון חדש ששבה את ליבי – מנהל המחלקה, פסיכיאטר ראשי, מורות עובדות סוציאליות ופסיכולוגיות פועלות באינסוף דרכים כדי למצוא פתרונות עבור נער זה או אחר. לרגע עלתה בי המחשבה שהוורסטיליות הטיפולית – היא היא התפסנות. לא התפיסה עצמה אלא החיפוש המתמיד והעיקש אחר וו התפיסה, קרס האחיזה, חיפוש המצאה סינגולארית לכל נער ונער – החיפוש הוא התפסנות.

הישארות הנער בתוך שיח זה או אחר, שעה שהוא מדובר בשיחות רשמיות ולא רשמיות במחלקה, כבר סוללת דרך תפסנית משל עצמה. התפיסה אינה המצאה. ההמצאה לעומת זאת היא תנאי לתפיסה – תנאי הכרחי.

ולפתע, ד"ר סדן, מנהל המחלקה חושף את הצוק שאינו של התפסן בשדה השיפון, אלא צוק אחר עליו אחראי סקוט פיצג'רלד – ומצוק לצוק נמתח גשר של סקרנות, של פתיחות – פתיחות שיתכן שהיא תוצאה של מחלקה סגורה.

וכך מעונגו של הלילה הפיצג'רלדי ועד ה-Tender המילריאני, החל מסע תפסני מסוג חדש לחלוטין.

שתי קבוצות של אנשים מאמינים בכוחה של המילה, בכוחו של הדיבור, בכוחו של הגוף ובעיקר בכוחה של ההקשבה. לפתע נשמעת לי הפסיכואנליזה כל כך מובנת ונגישה וקלה להצגה – ולא בלתי אפשרית. ועבודת התפסן היתה פתאום מובנת מאליה, ותקווה מילאה את החדר הדחוס.

כי יש לעיתים בתקופות חיים שונות שמבצבצת ההכרה כי עת לפרוש, עת לזוז מעט הצידה – כי זו הדרך בה הלכנו והצלחנו אינה כבר דרכנו, וכי נפשנו זועקת להמשיך ללכת בה – להמשיך... ואמונה זו היא רעיון נצחי, כוכב לוואי, המאיר לנו שפת תהום ומנבא לנו את אשר יבוא בפתחנו. זה הכוח המושך אותנו לזרועות קהילה ולשותפות הסוד.

אין ליבנו מתגעגע כל ימיו אלא לשעה כזו, שעה של חרות, שחרור מכובד האהבה ומכובד האיבה, וכך בכל רגע של תקלה, של מבוכה פוצעת, מנחמת אותנו תקווה זו, כי תגיע הצלה וכי הנה הנה היא בפתח. והנה הרהורי הפרישה מצליפים במחשבותיך. כי אכן יפה הפרישה כשאינה באה בשעת סיום, כשאינה באה מתוך עייפות.

כי הפרישה עצמה טעונה בכוח, אור פנימי, עודפות חבויה בנפש. פרישה היא נשירה. פרישה
21 שבסופה טעם חרות הסרת עול המועקות, המרדף הבלתי פוסק והמרירות. ואולי זו המרירות
שנותנת טעם לפרישה, לנשירה ושבועדיה אין נושרים.
ואז בבוקר אחד, בחדר אחד, נמצאות האוזניים שעליהן אתה יכול לחבוש את משקפי האיווי
שלך ולדעת שטרם הגיעה השעה לוותר. שטוב איפוא, שאנו באים במגע עם אחרים.
הנה נמצאו לנו שותפים. צוק להם וצוק לנו – וביניהם צמאון לידע.
