

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 2 | על סף הנעורים | מרץ 2015

2	דבר המערכת: קליניקה מוסדית	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין
4	קליניקה תחת שמיים פתוחים	רויטל יצחקי
5	שלוש הערות בעקבות ימי העיון - אפרת קפלן	
8	תחת שמיים פתוחים ריאקטיביות	עמרי ביכובסקי
9	מה שיחמוק מהידע	שרי אדלשטיין

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

עורכים: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

כותרת זו שהופיעה כשם של המושב האחרון של הכנס השני של תפס"ן מפגישה אותנו עם מושג שעל פניו נראה ברור ומכוון לקליניקה המתרחשת במוסד. אך הרי יש מוסדות המיועדים לכך – מוסדות טיפול למיניהם, מדוע להדגיש את ממד המוסדיות של הקליניקה? כפי שהתבהר, בהקשר של תפס"ן מדובר במוסדות שאין זה יעודם הרשמי, מוסדות שלקחו על עצמם פרספקטיבה קלינית, שהוספה ב"קירות" המקום.

במושג מקדים בו דובר על "הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי" היה ברור שבעבודתו יש מן המוסדיות בעיקר במיקומו כזה שפועל ונמצא בין המערכות והמוסדות, לעיתים אף בין הפטיש לסדן. לעיתים קרובות הוא הוא זה שמוטלות עליו מטלות הכרוכות בשילוב התלמיד הנושר בקשר חברתי ובקשר המסועף עם בית הספר או הגורמים הפועלים מטעמו. למדנו שהפסיכולוג החינוכי נהנה ממעמד חיצוני לבית הספר בהיותו ממומן על ידי העיריה ומשרד הבריאות, מה שמאפשר לו עצמאות מסוימת בהמצאת האופן בו יקבל הממד הקליני מקום בעבודתו.

כפי שהתבהר במהלך הצגת המקרים בכנס, קליניקה מוסדית, בהקשר של תפס"ן עוסקת בסוגיית המוסדות שאין זה יעודם הרשמי, מוסדות שלקחו על עצמם פרספקטיבה קלינית ופועלים באופנים שונים לתפיסת הנושר והמצאת נקודות אחיזה כמענה למצוקות ההתבגרות.

קליניקה מוסדית זו כרוכה ביצירת התנאים שיאפשרו כניסה/חזרה/שילוב בקשר חברתי ויצירת שייכות. אחד התנאים האלה כרוך בעמדת המוסד עצמו: לא רק הדגשת שילובו הנמרץ של הנושר אלא הנכונות של המוסד עצמו להשתלב במקרה של הנער או הנערה, אחרת יהיה זה עוד מוסד מועד לנשירה. אפשר לומר שאחד התנאים ליצירת קליניקה מוסדית הוא שהמוסד הוא זה שמנשיר את עצמו מהפורמאליות של מוסדיות ובירוקרטיזציה.

כפי שלימד אותנו נציג "הפוך על הפוך" המקום הוא "לא פורמאלי" בהגדרתו ובכללים המנחים את תפעולו. אנשי הטיפול משתמשים במסירה שהמקום מייצר, עד כדי כך שגם על פי תפיסתם, זהו תנאי מקדים הממשיך ומלווה את הקשר הבינאישי.

ב"הפוך על הפוך" – נתקלנו במקום ש"צורכים" אותו. מוסד התואם את התרבות הצרכנית בת זמננו, מקום המאורגן כבית קפה, בו אפשר כנראה לשתות קפה הפוך או שוקו, לפטפט בפינת הישיבה ולפגוש חברה וגם מדריכים. חובה אחת היא להיות בקשר עם מדריך. ואז קורה שמהו הפוך מתאפשר, הפוך כמו ב"הופכי של הפסיכואנליזה", משהו בשיח נתון למה שנקרא "טיפול" – כל ג'סטה, כל אמירה...כפופים לשאלת הצוות על סיבתיות. ייתכן שהנער או הנערה הגיעו לצורך או למלא צורך זה או אחר (ביטחון, חברה, אמון, תקשורת). אך המקום לא משאיר במקום של מילוי הצורך. בהיותו מכוון לקליני הוא יכול לתביעה ואף לאיווי. זו ההכוונה הקלינית - להפגיש גם עם דיבור שאינו פטפוט. זה לא שלם ולא מושלם אך אין צורך לשאת עיניים לקליניקה הממוסדת, שכן זו האפשרות ב"הפוך על הפוך" היא המוסדית.

הקליניקה המוסדית של "קידום נוער" הפגישה אותנו עם מקום טופולוגי, "מוסד" של מדריך אחד היוצר סביבו מקום שיש לו נראות...כשהחבורה מקיפה אותו, כשהוא שם בקשר עם זה או אחר הוא פונה ופונים אליו...זה מקום לכל דבר, לעיתים בשכונה לעיתים במרחב בית הספר – מקום בתוך מקום שהוא מחוץ למקום כלומר לא מחוץ בין קירות, כללים ופורמאליות. נתקלנו במקרה יוצא מן הכלל המלמד אותנו

3

על השמות (ravage), והסבל שנוצרים כשנער לא מצליח להפעיל את הנשירה כאופרציה, וממשיך להיות תפוס בתביעה לא שלו, בסיפור גירושי ההורים. במקום להנשיר עצמו הוא ממשיך בחזרתיות "להתגרש" מהוריו המתגרשים, שוב ושוב ללא הצלחה. הוא מנכיח בסיבולו ובהחמרת מצבו ששילובו במסגרת אחרת כמענה לנשירה מבית הספר לא תצלח בהכרח כל עוד הנשירה כאופרציה נפשית לא התחוללה. כאן עולה שוב השאלה של קליניקה מוסדית, איך המדריך יעבוד עם התביעה לנשירה ולא התביעה לשילוב!

בהמשך לצורך ולתביעה שנידונו בשני המקרים הקודמים, מנהלות "מוזות", בית ספר התיכון לאומנויות, מסרו והדגישו את הצלחתה של נחישותן לקשור קליניקה מוסדית עם מסגרת בית ספרית. במסגרת בית הספר הן הצליחו לכוון להבחנה קפדנית בין מופעים של צורך, תביעה ואיווי ולכוון את



צויר על ידי ניר דור, תלמידת י"ב

ההתערבויות להימור על מופעי האיווי, מקרה מקרה. הנחת העבודה שלהן ושל צוות המורים, בכפוף להדרכה צמודה של גבריאל דהאן, היא ההתייחסות להוראה כשדה של תביעה כלומר: "הזמנה לקרוא את התביעה של התלמיד כשאלה בקשר לחיים שלו, למה שעושה בעולם, לעתיד שלו". בכפוף לכך המכוונות הקלינית היא לא להענות לתביעה "as is", כפי שהן אומרות, אלא "להשהות תגובה כדי להצליח לקרוא היכן ממוקמת התביעה" ולפיכך האקט של המורה הוא למעשה אינטרפרטציה של התביעה ונקיטת פעולה שתכוון לאיווי. השיום והשיוך לבית הספר אף הם לא אוטומטיים וביורוקרטיים. ישנו מרווח בין זה שיקרא תלמיד ע"י "מוזות" לבין זה שלוקח על עצמו את השם "תלמיד". לדברי המנהלות וורד ניצני וליטל ווסרמן, "ברווז הזה נמצאת עבודת המקום, העבודה למצוא ולהיות במקום, מקום של קריאה, של דיבור, של הסימפטום, ניסוח דרך עבודה, לגשת לבגרות, לחיות". כן, לחיים. ממש כפי שמסיימת מולי בלום את המונולוג שלה ואת "יוליסס" כולו: "...וכן אמרתי כן אני רוצה כן".¹

¹ ג'ויס, ג'. (1992). 'יוליסס' (כרך ב). ('י' רנן, תרגום) תל אביב: ספרית הפועלים. עמ' 841.

קליניקה תחת שמיים פתוחים

ימי עיון 13-15 בפברואר 2015

מאת: רויטל יצחקי

שלושת ימי העיון² כיוונו אל האופק של הפסיכואנליזה בזמננו, ואל המחויבות של האנליטיקאי לפעולה שמטרתה להוציא את הפסיכואנליזה מחדרי הקליניקה אל אור היום של המרחב הציבורי, תחת שמיים פתוחים. המפגש שנוצר בימי העיון בין אנשי טיפול מפרופסיות שונות ובין פרקטיקות מוסדיות שונות של טיפול באוטיזם, בפסיכזה ובבני נוער נושרים ברגעים של משבר, הוכיח שהדבר אפשרי. ראינו כיצד הדבר קורה מול עינינו, בתגובותיהם ודבריהם של המציגים לנוכח הקריאה האנליטית של המקרים אותם הביאו. האפקטים האנליטיים שנוצרו הוכיחו כי אפקטים אלה אינם תלויים בסטיגמה או אחר אלא מהותם בשיח. השיח שהאנליטיקאי מחזיק ונושא עמו להיכן שיש לו מקום, אותו מקום שז'אק אלן מילר מכנה "מקום אלפא". מה יכול להיות המקום הזה? ד"ר אלכסנדר סטבנס, המייסד והמנהל המקצועי של מוסד לה-קורטיל בבלגיה, מוסד המטפל בילדים ובני נוער אוטיסטים ופסיכוסים היה אורחנו בימי העיון. בהרצאתו שעסקה בקליניקה של בני נוער נושרים ברגעים של משבר, הוא אמר שבסופו של דבר השאלה היא: איך לטפל? התשובה שהוא נתן הייתה קצרה: "כמובן כל מקרה לגופו". הוא המשיך ואמר:

"אולי אזעזע אתכם ואומר

שצריך בעצם להיות מוסד נפרד לכל סובייקט". כך גם אם נחשוב על המושג 'חינוך מיוחד' כמה שבעצם צריך לבטא את החינוך בכללותו, חינוך מיוחד לכל סובייקט. הפסיכואנליזה תחת שמיים פתוחים מכוונת לשם. לאופן שבו ניתן בכל מוסד טיפולי ובכל מסגרת חינוכית, בתוך המרחב והכללים המשותפים לכולם, ליצור את המקום של האחד, אחד. את המוסד הנפרד ואת החינוך המיוחד לכל סובייקט.



² <http://www.pragma.co.il/%D7%94%D7%95%D7%93%D7%A2%D7%95%D7%AA/794>

שלוש הערות בעקבות ימי העיון – תחת שמיים פתוחים

מאת: אפרת קפלן

זהו היום השלישי מבין שלושת ימי העיון שנערכו על ידי השלושה – תפס"ן, רשת לאקאניאנית, ובשותפות רעיונית עם משרד החינוך, שמוביל אותי לנסח שלוש הערות. זהו היום השלישי אשר בו, במסגרת סיפור הבריאה, הבחין אלוהים בין הימים ובין היבשה, והציב ביבשה עשב ועצי פרי לרוב. כלומר, זה ביום השלישי בו יצר אלוהים את קו החוף, או - שפת החוף (ביטוי שהוטבע במסגרת סמינר מקום, 20.2), כמה שאיננו קו גבול, מובחן ואחיד, כי אם חצייה בין שניים שאינם זהים.³

שלוש הערות אלה באות בעקבות הרצאתו של ד"ר אלכסנדר סטבנס, מייסד מוסד לה קורטיל ומנהלו הקליני, בנושא הנשירה כרגע של משבר, וכן נוגעות להתערבויותיו בשני המושבים שנערכו באותו יום: הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי – מושב בו הוצגו שלושה מקרים של נשירה של בני נוער על ידי פסיכולוגים חינוכיים, והקליניקה המוסדית – בו הוצגו מקרים של התערבויות מוסדיות על ידי עלם, קידום נוער ובית הספר מוזות.

הערה ראשונה: הנעורים - בין שילוב והשתלבות

ד"ר סטבנס פתח את הרצאתו בהפניה לאמירה של ז.א. מילר, כי בן האנוש מבקש להשתלב; שני פנים לרצונו זה של בן האנוש להשתלב: האחד - הפן הדמיוני, ההזדהות, אשר מייצר סיפוק עבור הסובייקט, והשני – הפן הסימבולי, המסמני, שהוא מתן שם להשתלבות זו. כך, שני רכיבים אלו, אובייקט ההתענגות והמסמן – הם שמרכיבים את נוסחת הסימפטום של הסובייקט. ואם כך, הרי שניתן לחשוב על הסימפטום כאופן ההשתלבות של הסובייקט.

עם המחשבה אודות הרצון להשתלב, הרי שגיל ההתבגרות הינו סימפטום של נשירה מן האופן שבו שולב הילד עד רגע זה על ידי הוריו. בגיל ההתבגרות, בד בבד עם השינויים בגוף, והיתקלותו של הנער בממשות הדחף – מחויבת הפרדות, התרחקות, מן האחרים הראשונים – ההורים, אז נדרש המתבגר לבנות לעצמו השתלבות חדשה. מכאן שגיל ההתבגרות הוא תמיד רגע של מעבר, נשירה ממה שהיה קודם לכן - כילד, כלומר מצורת שילובו בעולם, אל עבר אופן חדש של השתלבות, כסובייקט מתאווה. לפיכך מציע סטבנס לראות בנשירה, כמו גם בהשתלבות, סימפטומים של ההתבגרות.

מכיוון שמדובר בסימפטום, הרי שצורות רבות לו, ובמובן זה הנשירה, כמו גם ההשתלבות, מופיעים בדיוק בהיעדר אחידותם; עניין זה בלט באופן שבכל אחד מן המקרים שהוצגו על ידי הפסיכולוגים החינוכיים, אשר עסקו כולם בהיעדרויות ונשירה של תלמידים מבתי הספר, הצביע ד"ר סטבנס על הצורה הסובייקטיבית של הנשירה, כלומר, על האופן הייחודי, על הצורה לנשור, שהיא בעצם – צורה להשתלב - בכל מקרה ומקרה;

כך, שמענו אודות ילד שחש עצמו מוזר, שונה מן האחרים – ומעמדה סובייקטיבית זו הוא לא משתלב, ונושר מבית הספר. באופן מובחן הוצג סובייקט 'נעלם', מתבודד, אשר נשירתו באה לידי ביטוי באופן שהוא מוצא סיפוק אך ורק במשחקי מחשב. המחשב נחשף כמה שמהווה עבור נער זה גם בעיה וגם פתרון, במובן צורת השתלבות בעולם. ורסיה נוספת של סימפטום הנשירה הינה סובייקט שמתמכר לסמים,

³ לאקאן ז'אק, הסמינר, כרך XVIII, על שיח שלא יהיה מן הסמבלנט, פרק Lituraterre VII

ובאופן הזה משתלב בין מתמכרי הסמים באופן שמנרמל את מוזרותו שלו. עוד נתקלנו בסובייקט שאופן נשירתו מאופיין במעבר לאקט, או בהיפראקטיביות. ביטויים אלו ואחרים של נשירה נעו על הציר שבין היפראקטיביות והיפואקטיביות.

אם כך, על פי המשגתו של ד"ר סטבנס אפשר לאמר שהמעבר מן השילוב של הילד בעולם על ידי הוריו אל עבר ההשתלבות בגיל ההתבגרות, הוא רגע של יצירת סמפטום, שהינו בו זמנית – נשירה וגם השתלבות. לכל נשירה תו ייחודי וכל נער ממציא את אופן השתלבותו, קרי - את הסימפטום שלו, כהמצאה.

הערה שנייה: ההתערבות האנליטית

מהי האוריינטציה שמכוונת את הפעולה הקלינית אל מול הנשירה של הנער?

בין ההבנה ובין ההקשבה - כהתערבות, ד"ר סטבנס מציע להימנע מלהבין מהר מידי את הנאמר על פי קודים מקובלים או נוסחאות אוניברסאליות (למשל: נער שאין לו פלאפון מתקשה להשתלב חברתית בשל חסר זה). השהיית ההבנה מובחנת מן החיפזון והבהילות לנקוט פעולה וליתן מענה לתביעתו של הנער. השהיית ההבנה מאפשרת למצוא ולהמציא את דרך ההתערבות עבור כל מקרה ומקרה. תגובה, או התערבות, ששום כלל או תקנון לא יוכל להסדירה מראש ובאופן קטגורי.

להמחשת עמדה זו, השתמש ד"ר סטבנס בנוסחא שנמצאה במוסד לה קורטיל – להיות מוסד נפרד עבור כל סובייקט. מכאן שמחד – מדובר במוסד, ומאידך – זהו מוסד נפרד לכל סובייקט. להגדרה זו קשר ישיר לעמדה שהוצגה ביחס לתקנונים וכללים; אין מדובר במוסד ללא תקנונים, או כללים, כי אם, ובאופן דומה לפונקציה האבהית – המוסד מציב את הכלל, את האיסור, כדי לאפשר את אמירת ההן שנגזרת ממנו, בכל מקרה ומקרה. כלומר: תחת התקנונים והכללים, זוהי הפעולה האנליטית אשר מכוונת ליצירת מענה ספציפי לאותו מקרה. מעניין היה לראות כיצד העיקרון המנחה את העבודה הקלינית, לפיו אין ליישם את אותם הכללים על "כל אחד", בא לידי ביטוי הן ביחס למקרים של הפסיכולוגים החינוכיים, והן ביחס למקרים של הקליניקה המוסדית.

מכאן שאפשר לחשוב על המקרה שתאר ד"ר סטבנס, הנוגע לאם שהועמדה לדין בצרפת והורשעה, משום שלא שלחה את בנה לבית הספר, זאת לאחר שלא הומצאו אישורים רפואיים להיעדרותו מפאת מחלה, כמו גם שרופא מטעם ביהמ"ש לא מצא עילה למחלתו. דוגמא זו מציבה את מתן המענה לנשירתו של נער זה על ידי החוק, כצורה מובהקת של טיפול בנשירה בכפיפות מוחלטת לחוק / כלל: מי שלא שולח את ילדו לבית הספר הינו עבריין. והמענה לנשירת הנער מבית הספר, הינו העמדת האם לדין, והרשעתה. זאת בעוד ההתערבות האנליטית מובחנת מכך בהיותה מכוונת אל מה שדווקא חורג מן הקריאה והפתרון הכלליים, כלומר לקריאה של היעדרות, הנשירה של הנער מבית הספר ביחס לקשר של מועקה בין האם והילד, ולאי יכולת של האם להיפרד מבנה ואי יכולתו של הבן להיפרד מאימו. באופן זה קרא ד"ר סטבנס את האמירה "אין לי פלאפון" דווקא כצורה שממקמת ונותנת שם לחסר במקרה של נער זה.

אלו הן שתי עמדות מובחנות ביחס לנשירה, האחת מכוונת אל המענה על פי כלל / חוק/ נורמה נתונים מראש, והאחרת – הפסיכואנליטית – מכוונת אל מה שחורג מן הכלל, כלומר מתעניינת בסובייקט, ובמה שייחודי לנשירה שלו.

הערה שלישית: מיהו אנליטיקאי?

7 בסמינר השני אומר לאקאן כי עבור סוקרטס המדינאי הטוב הוא פסיכואנליטיקאי; אם תמיסטוקלס ופירקלס היו מי שהיו (great man) זה מכיוון שהיו פסיכואנליטיקאים טובים⁴. במשלב שלהם, הם גילו מהי סברה נכונה, בעודם בלב המציאות ההיסטורית בה שום אמת, משום סוג לא יכולה להיות ממוקמת בצורה של ידע (אוניברסאלי) שהוא תמיד אמת. **ליתן את התגובה הנכונה בתגובה לאירוע, ככל שהוא משמעותי, כמו להורות לצי לעזוב את פיראוס – זה לתת את הפירוש הנכון. ולתת את הפירוש הנכון בזמן הנכון – זה להיות אנליטיקאי.**

שמענו מד"ר סטבנס כי אנשי הצוות במוסד לה קורטיל הינם, בין היתר: מורה לריקוד, מורה ללימודי דת ועוד. כך, גם אין אבחנה במוסד בין מרחב פדגוגי ומרחב תרפויטי; לה קורטיל הינו מוסד תרפויטי לא משום שישנם בו פסיכולוגים, או בעלי פרופסיות מסוימות, כי אם משום **שבישיבות הצוות מתעניינים במה שקורה לצעירים שדנים בהם.**

שמענו על אופן הפעולה במרחב של עלם, והאופן שבו מרכזי "הפוך על הפוך" הופכים למרחב טיפולי. סטבנס ראה בפעולה שהוצגה את הפן ה"לא רשמי" של המוסד. אשר לנער שתואר, הרי שהיתקלותו בכללים הממסדיים של ביה"ס ושל הטיפול אכן לא הועילה לו, אלא דווקא האופי "החלקי" של מרכז צעירים זה, והאופן שהוא פוגש שם את המטפלים, לכאורה ללא מחויבות, או לפחות ללא סטינג קבוע. כלומר – ניכר כי המרחב הטיפולי והאוריינטציה של מרכזי "הפוך על הפוך" אינה תקנונית או בעלת מאפיינים אוניברסאליים קבועים, **והמענה שניתן הותאם לנער זה.**

אשר לעבודת קידום נוער, שמענו על המפגש האקראי אשר מתרחש ברחוב, בין הנער שמשפחתו מתפוררת והוא כלוא בסצינת הגירושין של הוריו, ובין עובד קידום נוער. הנער פנה אל עובד קידום נוער לאחר שראה כי הוא משוחח עם הצעירים בשכונה. ד"ר סטבנס ראה בכך העברה שמתרחשת ברחוב, באופן אקראי, כלומר – **הרחוב עצמו הופך למרחב של התערבות.**

במקרה שהוצג על ידי מנהלות בית הספר מוזות, בו לומדים תלמידים שנשרו מבתי ספר אחרים, הוצג אופן המענה לתלמיד שפוחד "להתיימש מהשגרה", ונמצא בכיתה רק כשיש משהו מעניין עבורו. גופו נוכח ואילו הוא איננו. **קריאת המקרה של הנער הובילה לכך שהוחלט לקבוע את אורך השיעורים של תלמיד זה, שלא על פי שעות השיעורים הקבועות בבית הספר, כי אם לסיים את השיעור של נער זה בדיוק ברגע שהוא מצא בו עניין.**

אם כך, מה אפשר לאמר על מה שמכוון את הקריאה של כל אחד מהמקרים הללו כהתערבויות שאינן נתונות מראש על פי תקנון, כלל, או ידע נתון, שאין להן מקום או זמן קבועים?

בהיותנו ביום השלישי, אעשה ואריאציה על השימוש שעושה לאקאן בסמינר ה 18⁵ באשר לקו החוף, (LITORAL); ככל שמדובר ברגעי מעבר של הנער מן השילוב אל עבר ההשתלבות, וללא קשר למקום (ביה"ס, מרכז עלם, רחוב, בית הספר), הרי שיש לקרוא זאת כרגע של היווצרות סימפטום, קו/ שפת החוף של כל נער ונער. שפת חוף שאיננה גבול קבוע, מובחן וברור מראש, כי אם אתר, דומיין, שהינו ייחודי עבור כל סובייקט וסובייקט.

עם שלוש ההערות לעיל, נוכל לאמר כי ביום השלישי ייסדנו עם ד"ר סטבנס את שני המימדים לעבודת התפס"ן בשדה החינוך: מימד המקום, ומימד הזמן: המקום – ההתערבות של האנליטיקאי אינה מיוסדת אך ורק בחדר עבודתו, כי אם מתרחשת ברחוב, במוסד, במרחב ובבית הספר.

⁴ לאקאן ז'אק, הסמינר, כרך II, האגו בתיאוריה הפרוידיאנית ובטכניקה הפסיכואנליטית, עמ' 20
⁵ ר' הערה 1

הזמן – ההתערבות של אנליטיקאי משהה את ההבנה המיידית, שעולה בקנה אחד עם עבודה על פי פרוטוקולים או ידע נתון מראש, השהייה אשר מייצרת זמן אחר (זמן תפס"ן?) שמאפשר את אופן ההתערבות המתאים בכל מקרה ומקרה.

שניים אלו – הם אלה שמייסדים את האוריינטציה שכיוונה את מייסדי עמותת תפס"ן – קרי, התערבות פסיכואנליטית בשדה של האחר, בשדה של החינוך. התחלתי עם היום השלישי של הבריאה, ואסיים עם "פעמיים כי טוב" – בתודה למוסדות: לרשת הלאקאניאנית על שיתוף פעולתה, ולמשרד החינוך, ובפרט לפסיכולוגית הראשית וצוותה על השותפות הרעיונית; ובתודה לאנשי הטיפול והחינוך שהגיעו ליום העיון ובכלל זה לאלו שאיפשרו באמצעות הצגת המקרים וההתערבויות עם נוער לחדד את הידע אודות הנשירה כרגע של משבר.

ריאקטיביות

עמרי ביכובסקי

במהלך יום העיון שנערך ב 15 בפברואר, תחת הכותרת: "נשירה כרגע של משבר", מצאתי חבוייה, התוויה קלינית קטנה ומעניינת שהציע לנו ד"ר אלכסנדר סטיבנס. בהתייחסו למקרה שהוצג על ידי איש קידום נוער הבחין סטיבנס קבוצת מקרים להם הוא קרא "תגובתיים" (reactive). כלומר, מצוקה, או משבר אליהם נקלעים הנער או הנערה כתגובה לסיטואציה מסוימת בסביבת חייהם. זהו מצב שניתן "לנשור" ממנו. מדובר במקרה כזה בסימפטומים שקושרים את הסובייקט למערך מצבי מסוים. להבנתי סימפטומים כאלה רגישים יותר להתערבות של איש, או מערך המטפל בנער, ומאפשרים – עם התערבות נכונה – לנער לצאת מהמשבר אליו נקלע, או לעשות איתו דבר מה מועיל.

עוד ב"מחקרים בהיסטוריה" הבחין פרויד שיש סימפטומים רגישים יותר להתערבותנו. כך, למשל, הוא חשב, במקרה של רוזלי⁶ שיקל עליו לעקור מהשורש סימפטום חדש אותו פיתחה במהלך עבודתו איתה, מאחר והעובדה שהוא חדש הופכת אותו לרגיש יותר להתערבותנו.

כמובן יש לאתר היטב מהם הצירים של אותו "מצב" לו הגיב הנער באופן סימפטומטי. במקרה שהוצג, אפשר להניח שהנער מגיב לגירושין הטעונים של הוריו, ולמקום אותו הוא לוקח בתוכם. הוא עובר מבית לבית מבלי שיצליח למצוא את מקומו. אין זה אומר שהפתרון הוא בהכרח להרחיק אותו פיזית מהמצב הזה, לפנימיה. אלא, שכמו שמציעה אילנה רבין⁷, נוכל אולי לנסח את השאלה: ממה עליו להצליח לנשור כדי למצוא לעצמו מקום? יש לשים לב שדווקא בתקופה זו יש לו תְּבָרָה. צריך גם לקחת בחשבון את ההעברה לאיש קידום נוער, אליו הוא פנה לאחר שראה את חבריו מדברים איתו ברחוב ובבית הספר. ההתוויה של "מקרה ריאקטיבי" היא מעניינת ומציעה ציר נוסף להכוונת הריפוי. האם נוכל לומר שהסימפטומים שנוצרו בזירה ריאקטיבית, רגישים יותר להתערבותנו? זו נקודה שנראית לי מצדיקה

⁶ פרויד, ז', וברואר, י'. (2004). *מחקרים בהיסטוריה*. (ד' גרין, עריכה, מ' קראוס, תרגום) ספרים הוצאה לאור. עמ' 207.

⁷ ראו: קליניקה מוסדית בגליון זה.

המשך מחקר. במאמר של אלכסנדר סטיבנס, שפורסם בזמן תפס"ן 1, תחת הכותרת "גיל ההתבגרות כסימפטום של ההתבגרות המינית", מציג הכותב את גיל ההתבגרות כגיל של ריאקטיבציה של המיניות. יש לנו, אם כן, בינאר מעניין: ריאקטיבציה – ריאקטיביות.

מה שיחמוק מהידע

מאת: שרי אדלשטיין

ב- 31.10.2013 כתב נועם בן זאב בעיתון הארץ, כתבה שכותרתה:

"הסדנא לעצבים של דימטרי שוסטקוביץ"

ובו הוא מנמק את נוסח הכותרת- "...רק כשמתקרבים ל"קלז אפ" מגלים שהחומר המוסיקלי שונה: הוא לא טונאלי, הצירופים בו לא עובדים כרגיל, את מה שלמראית עין נראו כמלודיות אי אפשר לשרוק או לזמזם, ובקצרה - זו מוזיקה מודרנית, עכשווית, בת המאה ה-20. מודרנית - אבל באריזה מבנית קלאסית. וזה עלול לעצבן".

אם כן היצירה שנבחרה של שוסטקוביץ להיות מנוגנת על ידי הנוער, המתבגרים הצעירים שפתחו את יום העיון השלישי- התאימה לזה שאיננו מתאים,

סגנון א- טונלי אחר, זה של שנברג הוזכר בחפיפה לג'ויס במאמרו של מילר "הלא מודע והגוף המדבר"- כאלו שיצירותיהם, סגנונם, אינם מאפשרים את נינוחות המובן של המשמעות הכללית שיוצרת אותו אהה, אותה נינוחות שכה רחוקה מתחום שבו עוסק התפס"ן, שכן הנוער, שטרם ואולי לעולם לא, ינוסח כאבו, בפארפרזה על דברי לאקאן תפקידו, מעצם היותו בעת החלצות, להיות זה, שיפר את הנעימות, זה שיגרום למתח.

ודווקא לאור זאת וכמעט בהפוך על הפוך. ברצוני להאיר תופעה קטנה, חיוך קטן שהתפשט על פני הנגנים המוחננים הצעירים-בתחילת היום השלישי, כאשר בשעה שניגנו את שוסטקוביץ, מחא הקהל מחוסר ידע בין הפרק הראשון לשני של היצירה- במוזיקה.

בעת יצירה, בהפסקות שבין פרק לפרק, נהוג לשמור על שקט ולמחוא כפיים רק בסוף היצירה. מחיאות הכפיים של המבוגרים והחיוך שהופיע על פני הצעירים שהביטו זה בזה כהרף עין אל מול מחיאות הכפיים שלא במקומן, היו רגע קסום בשבילי שמבטיח שבידע תמיד משהו יחמוק...