

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 6 | איפה הראש? | יוני 2015

2	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין	דבר המערכת: איפה הראש?
5	גבריאל דהאן	הנשירה מתופעה לפונקציה
8	אפרת ביטון	עזה כמוות אהבה
10	שרי אדלשטיין	התדיינות עם המקרה "עזה כמוות אהבה"
12	אורית אלפי	למה תפס"ן?
15	שירלי ויטמן	פתק מעבר: הצורך לאחוז ולהיאחז
20	אפרת קפלן	אחוזת באימה - דיון במקרה: "פתק מעבר: הצורך לאחוז ולהאחז"
23	שרלין ג'מאל	Furor Sanadi
28	קלאודיה קליימן	כשהזעם והפחד פוגשים את היצר: סיפור על פרידה, פחד מות ומסוכנות מינית
31	ליאת זיו	נופל בין הכסאות - פורץ גבולות
33	זיו רובינשטיין	בעקבות הסרט "חייבים לדבר על קווין"
36	סיגלית לנדאו	עבודת אמנות: זמן תפס"ן, 2015

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

עורכים: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

מערכת: זיו רובינשטיין, הדס סבירסקי, טל שברו

דבר מערכת: איפה הראש?

עמרי ביכובסקי, אילנה רבין



צויר על ידי ניר דור, תלמידת י"ב

בחרנו לפתוח גיליון זה בשאלה, שאלה בדגש על סימן השאלה, כסימן של תהייה, גישוש, גמגום היסוס, שממלא תפקיד של מחסום ומעצור כנגד אותה ידיעה מראש, או תוכחה, החוברות בקלות לעגה המקובלת, כאשר זהו סימן הקריאה שמתייצב במקומו: "איפה הראש!"....

כך אימצנו לעצמנו את משחק המילים הרציני "Les non-dupes errent" "הלא פתאים תועים" – משחק שמדבר בשבחו של הפתי שלא תמיד ברור לו היכן ראשו, מה מכוון אותו, מהו ההיגיון של פעולתו, משחק מילים שבדיוק כולל בתוכו וויתור מסוים על "הראש" ועל הפיכחון שהוא נחלתו - תזכורת לתגלית הפרוידיאנית שלא בהכרח ה"ראש" עומד בראש.....

עשר שנים לפני הסמינר שכותרתו היתה: Les

non-dupes errent לאקאן דיבר על "שמות האב" - בהרצאה אחת שנמסרה במקום סמינר שלם שהוא תכנן להקדיש לכותרת הזו, שבדיעבד נוכל לומר שהיא מתכתבת עם הסמינר "הלא פתאים תועים" שכן זהו סמינר בו לאקאן מציג את גרסת הריבוי לשם האב, שמות האב: *Les Nomes-du-Pere*.

לשתי הכותרות הללו מצלול דומה, אך כתיבה שונה, אחרת. זוהי אחרות שלאקאן אף טען שיתכן שעיסוקו בשאלת האב, התקרבותו לסף בלתי נסבל, אינה בלתי קשורה לחרם שהוחרם על ידי ה - IPA (האגודה הפסיכואנליטית הבינלאומית) שהפכה אותו לאחד - עיסוק שהעלה מחדש שאלה על האב שלוותה בתזוזה מהאב הפרוידיאני לכיוון של הדיוק הלוגי של האב כפונקציה.

הקריקטורה ששלחה לנו הנערה הציירת בעיצומם של מבחני הבגרות מפגישה אותנו עם שאלה שאולי מתגנבת לליבם של "הפתאים" שנענים לדרישות המערכת שמוודדת ובודקת אותם בסולמות הבגרויות באינטנסיביות המשולהבת של דירוג הידע וההישגים שלהם.

אפשר שכאשר הראש של המתבגר כבר לא יודע איפה הוא מתגנבים גם ספק, שאלה, או חשד שמא המערכת, גם היא, אולי, קצת איבדה ראש וכיוון...

מה רוצים המודדים אותנו? שאל אריק לוראן במאמר קצר שהתריע כבר בשנת 1997 בחוברת Mental 3, על מדידה שלא יודעת גבול:

"ישנם אם כך סובייקטים הממקמים את עצמם סובייקטיבית במיקום של המודדים, דמות שעוטה על עצמה ברצון עמדה של חלוץ המחפש תחום שטרם נמדד (...) בכל זאת נשארת התחושה שג'ורג קאנגילם¹ ניסח ב 1956 בצורה שלא ניתן לעמוד בפניה, ביחס לגלישה שתמיד

¹ Canguilhem, G., Qu'est que la Psychologie? Etudes D'histoire et de Philosophie des Sciences, Paris 1968

אפשרית מהסורבון למשרדי המשטרה. הפסיכולוגיה כפסאודו-מדע שימשה, באמצעות מדיה המגוונים, בעיקר להבטיח את הניפוי וההכוונה של כל אחד, תוך מימוש תפקיד של בקרה חברתית, שהיא חלק בלתי נפרד מניהול ההמונים הכלול בתוכנית המכסות של חיי היומיום בחברות התעשייתיות.

גיליון זה מוקדש ליום העיון שקיים תפס"ן עם שפ"ח בארבע שבועות. זהו נסיון לתעד, בדיעבד, את הצירים שעליהם נוצר מפגש. מטבע הדברים לא יוכלו הטקסטים ללכוד ולהעביר את המפגש במלואו, הם יכולים לכול היותר להוות עקבה לכך שהיה מפגש.

באותו יום עיון נתקלנו במרחב העיסוקים של הפסיכולוג החינוכי שתפס באינספור משימות של מדידה, דיווח, דירוג, חוות דעת... שביניהם הוא בקלות יכול לאבד את הראש... כנגד מידת המדידות נבחרה ליום העיון הזה מידה אחרת, לאור המתודה הפרוידיאנית, המידה של מקרה-מקרה. במקום לדון במגמות סטטיסטיות ביקשנו לתת לכל סובייקט (מטופל כמו גם מטפל) לומר את דברו, ולארוג אותו בתוך שיח מקצועי הדוק ומתמשך בין מציג המקרה למתדיין. גיליון זה ממשיך ומקיים את השיח הזה שהחל עוד לפני פתיחת הכנס. אנו תקווה שהטקסטים המופיעים פה, אינם חותמים אותו. עבודה כזו מבטיחה שהמקרים אינם קופאים על שמריהם. בכל פעם שאנו "מדברים אותם" הם משנים את גוניהם, מתווספים ניואנסים, ונחשפים "סימנים דיסקרטיים", שאליהם יש צורך לכוון את הקשב שלנו בקליניקה. נניח, אם כן, למקרים לדבר אחד-אחד את דברם.

אך המקרים, אחד-אחד חשפו דבר מה נוסף, מעין חוט שני עליו ניתן להשחיל את המקרים כולם, חוט שהינו בגדר תופעה עכשווית בעלת השלכות קליניות, כמו גם תרבותיות, תופעה שנכנה אותה באופן זמני: "רפיונו של האב". אין מדובר בכך שנצא בעקבות זאת למסעי צלב בני זמננו ל"שיקום הסמכות ההורית", גם אין מדובר בקינה על האב שאיבד מכוחו – האב שאותו יש ללמד מחדש כיצד לדרוש מבנו בלשון תקיפה את מה שיש לדרוש ו"לשים לו גבולות". מדובר בדבר מה אחר, שאותו יש לבדוד בצורה עדינה ומדויקת יותר.

כך למשל, נופר שלא יכולה לעשות דבר, לא יכולה להציל את חברתה, לא יכולה לסייע בפרנסת המשפחה, לא יכולה למנוע את ההצקות שמציקים לחברתה החדשה. אך הטלת הספק ביכולתו של אלוהים שמתלווה לחוסר האונים הזה חושפת במה מדובר. זהו האב שלא יכול לעשות כלום. או הנערה קסם, שאביה האלכוהוליסט נבלע בתוך אמו הרודנית, עד שאיננו שם כדי לאפשר לבתו לרדת מזרועות אמה וללכת בכוחות עצמה. או נאור המנסה למנוע בכוחות עצמו את נשירתו של אביו – אב שלא יודע דבר על המתרחש – ומחכה לשווא למילה של אב, החושב שאפשר להתנצל במקום לדבר. ההתנצלות הזו היא בדיוק מה שלא יכול לשים גבול להתענגות. המילה של האב שאיננה פועלת, לא יכולה לעצור את נאור, לשים לו גבול, בטרם יעשה את מעשיו המגונים.

הדגש כאן איננו על ההיעדרות הפיזית של אב. משהו אחר חסר. חסרה פונקציה שאיתה ניתן לטפל בהתענגות. כאשר לאקאן מדבר על הפונקציה של האב, על המטפורה האבהית, הוא מדגיש שאין מדובר באב כפרסונה, אלא במילה של האב².

"שם האב, בהוראה המוקדמת של לאקאן, הוא המסמן המובהק שמייצר אפקט של משמעות ממשית. זהו השם של המסמן שנותן משמעות להתענגות. ללא שם-האב יש רק כאוס. "כאוס"

Lacan, J. (2011, January 6). The Seminar, Book V, The Formations of the Unconscious (1957-58). (C. ² Gallagher, Ed.) Retrieved August 30, 2012, from Lacan in Ireland: <http://www.lacanianireland.com/web/wp-content/uploads/2010/06/Book-05-the-formations-of-the-unconscious.pdf>

פירושו מחוץ לחוק, כאוס בסמלי. ללא שם-האב אין שפה, יש רק *lalangue*... אין גוף, יש רק גופני, בשר, אורגניזם, חומר, דימוי... כאשר שם-האב נותר תלוי באוויר... המשמעות מופיעה פרומה מהממשי.³

4 "שם-האב הוא זה שמוסר את החוק על ידי הכרה בייחודיות של הסובייקט"⁴, אומר אלכסנדר סטבנס, ואריק לורן מוסיף: "שם היכן שהיה האב יש עתה סימפטום". המקום בו היה שם-האב, ועכשיו יש סימפטום, הוא בדיוק זה, לו קורא גבריאל דהאן בהרצאתו: "המשעול הצר עליו יהלך (הסובייקט), בין התהום של דחפיו לבין התהום של הציווי והחוק...".⁵ זה עם האב-סימפטום שניתן לא להתרסק בתהום הזאת.

עם אלה אפשר לחזור לשאלה שלנו, לא בהכרח כדי לענות עליה, אלא כדי לבסס אותה יותר: איפה הראש? ראש המשפחה, קודקוד ההירארכיה, "יצרן האידיאלים", מה שמסדיר את המשמעות ואת הקשרים החברתיים. אנו נותרים עם פתרונות חברתיים-סימפטומים, שילדים אלה – נאור, קסם ונופר – מלמדים אותנו. נופר שמוצאת חברה, בתנאי שהיא נושאת את שמה של חברתה המתה; קסם, שפתק מאפשר לה הפרדה-גישה אל האחר, ונאור שפורץ את הגבולות ובאותו זמן נופל בין הכיסאות. סימפטום במקום של הראש.

נחתום את הגליון עם יצירתה של סיגלית לנדאו: "זמן תפס"ן", אותה היא ייצרה במיוחד עבור תפס"ן, ושהוצגה בארוע מכירת יצירות אמנות, שהאמנית תרמה, בנדיבותה, את הכנסותיו, למען קידום התחנה הפסיכואנליטית לנוער (תפס"ן). על כך נתונה לה תודתנו העמוקה. "עבור לאקאן, אומרת מארי הלן ברוס, זה מה שאמנות עושה, היא נותנת קיום לאובייקטים. כמו תפקיד האנליטיקאי בשיח האנליטיקאי, האמנות ניצבת במקומות של אובייקט a."⁶

בהשראת עבודתה של סיגלית לנדאו ודברים שנשאה באירוע, וכמובן גם בהשראתו של המפגש עם עבודת התיאטרון של הנערות במחזה "משוגעת?", נקדיש את אחד הגיליונות הקרובים לחקר הקשרים שבין פסיכואנליזה, אמנות ונוער.

Miller, J.-A.; 'Lacan's Later Teaching' in Lacanian Ink 21 ed. Ayerza, J.³
 Stevens, A. (2009, May 9). Psychosis and the Paternal Function: Can One Choose One's Father? Lacanian Compass, 1 (10), pp. 4-14.⁴
 דהאן, ג., הנשירה מתופעה לפונקציה, בגיליון זה.⁵
 Brousse, M.-H. (2007, October 3). Art, the Avant-Garde and Psychoanalysis. Retrieved November 30, 2012, from Lacanian Compass: <http://lacaniancompass.files.wordpress.com/2011/05/lacaniancompass111.pdf>⁶

הנשירה מתופעה לפונקציה

תקציר הרצאת דברים בפני הפסיכולוגים החינוכיים של שפ"ח באר-שבע, יוני 2015

מאת: גבריאל דהאן

בשל קוצר הזמן שעומד לרשותנו מובטח לי שלא אצליח לפרוש בפניכם אלא רק מעט שבמעט מתוך מה שאני מקפל בתוך המונח של נשירה והקשר שלו לקליניקה של הפסיכולוג החינוכי. הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי הוא ביטוי שהצעתי לפני מספר שנים עבור הפרקטיקה של הפסיכולוגים במערכת החינוך, ומזה שנתיים אנחנו שוקדים בתוך צוות עם הפסיכולוגית הראשית של משרד החינוך על ניסוח העקרונות של הפרקטיקה המשתמעת מביטוי זה. שכן ברור הוא שבנקודה כלשהי הדיון בנשירה חייב להגיע לכך שתהיינה לו השלכות על הפרקטיקה של הפסיכולוג החינוכי כמו גם על שאר הפרקטיקות המעורבות במעשה החינוכי. השאלה היא מהו האופן המיוחד שבו עניין זה נוגע לפסיכולוג.

אוכל לומר זאת במשפט אחד שעשוי להיראות לכם במבט ראשון סתום. ולא בכדי, שכן בשלב זה המשפט בהחלט סתום. ובכן: הנשירה נוגעת לכם הפסיכולוגים החינוכיים בכך שהקליניקה של הפסיכולוג החינוכי היא במהותה קליניקה של הנשירה. מי שהבין עתה את מה שאמרתי יכול לראות עצמו פטור מן ההמשך ולסיים בזה את השתתפותו. למען האחרים אנסה מעט לפרום ולהבהיר מעט את המשפט ככול שיתיר הזמן ומה שלא אספיק אותיר לפעמים הבאות במידה והדייט שלנו היום יהיה מוצלח.

מה אומר המשפט הזה? שני דברים עיקריים:

האחד הוא שלמרות שאנו מכירים את הנשירה כתופעה, גלויה או סמויה, כדבר שאנו נתקלים בו מדי יום, עדיין איננו מכירים אותה כפונקציה. הנטייה היא לתאר את הנשירה במונחים אדמיניסטרטיביים, ביורוקראטיים, משמעתיים, סוציאליים, ואפילו אורגאניים, אך מתעלמים ממנה כפונקציה יסודית בעלת ערך נפשי. וזה מה שאמור להעניק כיוון להתערבות של הפסיכולוג החינוכי, בשונה ממה שמכוון את המנהלים במערכת, המפקחים, העובדים הסוציאליים, המומחים להפרעות קשב וריכוז, וכן הלאה וכן הלאה.

על הפסיכולוג לדעת משהו על כך שבלעדי הנשירה לא ייווצר היצור הזה אותו אנו מכנים אדם שמתחיל את דרכו מעמדה של אובייקט [תינוק] אשר מתאווים לו ואשר מוטל עליו במהלך חייו להצליח להגיע לעמדה של מישהו שמתאווה בעצמו. הנשירה היסודית במובן זה הינה ההשתחררות מהמעמד של הדבר שהאחר מתאווה לו, אובייקט של סיפוק של האחר, שתבע ממנו, שרצה בעבורו, שהתייצב כדי לחנכו למעמד שבו הוא הופך להיות צייתן לאיווי משלו.

זהו מסלול אשר מאפשר לנו לומר שכולם נושרים... ויותר מכך, על כל אחד לנשור... כדי לחיות כסובייקט שמתאווה. אם אנו מניחים שלכול איש יש איווי שהוא שלו, כמו שלכל איש יש שם, כי אז נוכל לומר שלכול אחד ישנה הדרך הייחודית שלו לנשור. את הדרך הייחודית הזו אנו מכנים סימפטום. אתם רואים שסימפטום עבורנו איננו כמו עבור הרופאים שמחפשים תמיד דרכים להיפטר ממנו, עבורנו סימפטום הוא פתרון ייחודי של כל אחד למשימת הנשירה שלו, כלומר, יש לנו "כבוד" לסימפטום. הנובע מכך הוא שאם כולם נושרים כי אז ההבדל הוא לא בין כאלה שנשור לבין כאלה שלא, כי אם בין אלה שנשירתם הייתה מוצלחת לבין אלה שאצלם היא כשלה. למשל,

ככול שתוך כדי הנשירה אנו גם נפגע בעצמנו באופן זה או אחר, בבידוד חברתי, בעכבות אינטלקטואליות, בהכשלה עצמית, בהיעלמות פיסית, במחיקה עצמית, באמצעות סמים למשל, ⁶ בפגיעה בגוף שלנו או של הזולת – כי אז נוכל לומר שדבר מה בנשירה שלנו לא הצליח כראוי.

הדבר השני שזה אומר הוא שמכיוון שאנו מתמקמים בתחום של לקרוא את הנשירה של כל אחד כפתרון ייחודי לו, כי אז כבר איננו בתחום של הפתרונות הסטנדרטיים, או הקולקטיביים. הפתרון הייחודי משמעו צייתנות לאיווי ייחודי ולא לאיווי מערכת סטנדרטי, למוסכמה, או לנורמה. הווה אומר שמשעה שאנו מצליחים לראות את הייחודיות הזו כי אז אנו בפניו של אותו יסוד לא סטנדרטי אצל כל אחד מאיתנו. זהו היסוד עליו אנו יכולים לומר שהוא היסוד שלא ניתן לחינוך אצל כל יחיד, זהו למעשה היסוד שהינו מקור אי הנחת גם עבור היחיד וגם עבור הסובבים אותו. ובדיוק אותו, את היסוד הזה, אנו רשאים לכנות "הנפשי".

אם כך, לומר קליניקה של הנשירה זה כמו לומר קליניקה של הסימפטום, או קליניקה של הנפשי, וכל אלה הינם במידה רבה היינו הך - וזה בדיוק מה שהמערכת, כל מערכת, מנשירה מעצמה בהכרח. כלומר, הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי עוסקת במה שהינה הנשירה של כל אחד בפני עצמו, קרי, הנפשי-הסימפטום שלו, כאשר הנפשי הזה הוא כבר כשלעצמו מה שמונשר מהמערכת שנשענת על הסטנדרט, על המודל, על ההקבצה, וכדומה.

המונשר הזה של המערכת, הנפשי-סימפטום הינו על כן גם בהכרח נקודת הכישלון המשותף של הילד ושל המערכת כזו, ולכן הנשירה מטרידה אותה. במובן זה הנשירה שלא צלחה היא נקודת מפגש פרדוקסאלית של הילד ושל המוסד על גבי כישלון. כמובן שמבחינת המערכת הכישלון הוא דבר שלילי בלבד. הדברים האלה, המאוד תמציתיים, יכולים לתת לכם המשגה מסוימת לגבי המורכבות בתוכה מתייצב הפסיכולוג במערכת.

קריאת הכיוון של הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי תגיע אם כן מן הגילוי שהנשירה היא בבסיסה תנועת נפש יסודית שהפונקציה שלה היא להצליח לפלס עבור היחיד, הילד והמבוגר, את המשעול הצר עליו יהלך, בין התהום של דחפיו לבין התהום של הציווי והחוק - תהומות שמאיימים באותה מידה לבלעו כליל. הילד כמו המבוגר, בין אם יאמר הן מוחלט לדחפיו ובין אם יאמר הן מוחלט לציווי של החוק המוסרי אובדנו מובטח. הוא מובטח בין אם יישאר כלוא בין כתלי האוטיזם שלו בתוך צורות ההתענגות היחידאיות שלו ובין אם ימסור את נפשו בשדות של אלטרואיזם או הטרואיזם גמורים תוך ציות גמור לנורמה זו או אחרת.

הניסוח הזה של הדברים מציב את הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי במקום כמעט זהה לגמרי למקום בו מתייצב ממילא כל ילד ביחס לחייו: כיצד לנשור מבלי לנשור, כיצד ליישב בצורה נסבלת בין התביעה המוסדית, ממסדית לבין היחידאיות הנפשית-סימפטומטית של כל ילד. עניין זה תובע מן הפסיכולוג החינוכי מימד של המצאה שבמהלכו גם הילד מומצא מחדש בדיוק כמו שהמוסד מומצא מחדש, כך שלכל ילד יוצר המוסד שלו.

המשימה של הקליניקה הזו הינה אם כן, ראשית לקרוא את התופעה של הנשירה כפונקציה; שנית להשיב לה במישור הזה; ושלישית למקם היטב את הכישלון שלה כנקודת מוצא להמצאה. עתה אנסה לסכם באופן לאקוני עשר הנחות ביחס לנשירה כנקודת מוצא לפרקטיקה של הפסיכולוג החינוכי, כמובן שהן דורשות פירוט והרחבה בעתיד:

א. כולנו נושרים, נושרים בני נושרים.

- ב. הנשירה היא פונקציה הכרחית של שלילה במהלך הנפשי של ההתמקמות, צורה של אמירת הן אשר מקפלת בתוכה יסוד של לאו – לכל אחד ואחד תו משלו בהתמקמות הזאת, יחד עם כך שבכל אתר ואתר משתנות ההופעות שלה.
- ג. הנשירה כמהלך של התמקמות מהווה ביטוי לכך שלעולם אין אפשרות עבור הסובייקט בכל אתר ואתר של קיומו להתמקם כי אם על בסיס של הדרה (exclusion) מסוימת. השאלה היא כיצד תתרחש ההדרה הזאת, שכן ישנם הבדלים איכותיים בין צורותיה השונות. על מנת שיהא נוכח במקום כלשהו, על הסובייקט גם לא להיות בו באופן כלשהו.
- ד. על מנת שאפשר יהיה להיות נוכח במקום כלשהו נחוצה הסכמה להיות מוחסר ממנו. מוחסר ממנו משמעו מונשר ממנו, או לחלופין, "נְשׁוּר" ממנו. ההסכמה להפחתה, להנשרה העצמית הזאת, להיות מוחסר מן המקום, היא גם מבנית וגם דינמית, כלומר שבמקרים בהם ההסכמה אינה מבנית ישנו כורח להמציא לה תחליפים.
- ה. הנשירה מעמידה אותנו מיד בפני העניין המסתורי שאנו מכנים: המפגש. הוא מסתורי למרות ואולי דווקא בשל היותו דבר שבשגרה. זאת על אף שבימינו מתפתחות לא מעט צורות של "מפגש ללא נוכחות" שעיקרן ההימנעות מן הנוכחות, או ליתר דיוק הכללה מובנית של אי-נוכחות במסגרת של מפגש. שאלת הנשירה בהקשר זה שאיננה נפרדת משאלת הנוכחות מופיעה כמה שמייצר פיתול, שכן אין מפגש ללא נשירה, אך גם אין מפגש ללא נוכחות. מכאן שהמפגש ביסודו הינו המפגש בין הנשירה לבין הנוכחות. זוהי עדות להיעדר היחס בין הדברים כנקודת מוצא אשר גוברת על השקפות מבניות שונות אשר מניחות קיומו של יחס מובנה טרומי למפגש.
- ו. לאור זאת נוכל להציב באופן פרדוקסאלי את הנשירה כאידיאל המעשי ביותר עבור החינוך ומוסדותיו כלומר, זהו אידיאל אשר סובל פחות מן הכשלים של האידיאליות שמאפיינים אידיאלים נורמטיביים אחרים במערכת החינוכית.
- ז. המעשיות (חינוכית וטיפולית) תבוא לידי ביטוי במידה בה הפסיכולוג יצליח להוביל את המערכת בה הוא פועל לחשוב ולפעול עם הנשירה כנורמליזציה של התלמיד, כנורמליזציה ביחס שבין הילד לבין בית הספר, כנורמליזציה של המפגש וההיתקלות של הילד בבית הספר.
- ח. המשמעות הקיצונית של הכוונה זאת היא שהמורה נשען בהוראתו על כך שכל תלמיד בכתה הינו גם כתה בפני עצמה אשר נשרה מן הכתה-אחת שמורכבת מכלל התלמידים מבלי לוותר עליה.
- ט. בפרספקטיבה של הנשירה המורה הנו זה אשר מגיע כדי להשלים את "חוק הנשירה" שלו בעודו פועל כמורה על אף שאת "חוק לימודיו" סיים זה מכבר. כך אפשר לדבר על תלמיד אשר נושר לְמוֹרָה.
- י. באותו אופן אנו עשויים גם לפגוש את אלה שלא הצליחו לנשור כראוי מבית הספר בהיותם ילדים והם חוזרים אליו עתה כהורים לילדים פעלתנים במיוחד בחסות מה שמכונה מעורבות הורית.

מאת: אפרת ביטון

נופר היא הבת האמצעית מבין שתי בנות. המשפחה מתמודדת עם קשיים כלכליים האם עובדת והאב ללא עבודה קבועה. ברקע מספר מעברי מגורים – מתוך ניסיון לשפר את המצב הכלכלי. ההורים טרודים בקשיי החיים, דואגים לבנותיהם אך חסרי כוחות אל מול ההתמודדויות השונות.

נופר תלמידת כיתה ג' בבי"ס ממלכתי- לא דתי. מתוארת ע"י המחנכת כתלמידה מצטיינת. את כתות א' ו ב' למדה בבי"ס אחר - דתי. כשהיתה בכיתה ב' חברה טובה מכתתה נפצעה בפיגוע ירי בעת שנסעה עם בני משפחתה, והיתה מחוסרת הכרה במשך תקופה של כמה חודשים. לדברי ההורים נופר היתה עסוקה בשלומה של אותה חברה והרבתה לשאול על המקרה. היא התפללה לבריאותה והדליקה יום יום נרות באופן שנחווה כאובססיבי גם ע"י הוריה הדתיים. ההורים הרגישו כי נופר שקועה לחלוטין במקרה באופן שלא תואם את גילה הצעיר וכי כל האנרגיה שלה הושקעה במאמץ ובדאגה לשלום חברתה. לפיכך החליטו להעבירה, על דעת עצמם וללא התייעצות לבי"ס אחר, כאמור לא דתי.

בתחילת שנת הלימודים (בהיות נופר בכיתה ג') נודע על פטירתה הטרגית של אותה חברה. הוריה של נופר נעזרו בי - הפסיכולוגית בבית הספר החדש, לספר לנופר על המקרה (סיפרו בעצמם, אני נכחתי בחדר בכדי לתמוך). תגובתה של נופר היתה עוצמתית (בכי קורע לב ממנו התקשתה להירגע במשך כל אותו היום) נופר זעקה "למה, למה!!!". ושאלה מספר פעמים "היא מתה?". מנקודה זו הוחלט בשיתוף עם ההורים על מפגשים שלי אתה שיסייעו לה בעיבוד האבל.

תיאור המפגשים:

במשך כל המפגשים נופר מגיעה עצובה, פעמים רבות בוכה, מוצפת ולא מפסיקה לדבר על המקרה. נופר מביעה עצמה באופן בוגר הרבה יותר מהמצופה מילדה בגילה, מעלה שאלות רוחניות באשר למוות: "אם השם אוהב את כל ילדיו אז למה הוא לקח אותה?.. גם אם יש גן עדן זה לא פייר". כמו כן, מעלה רגשות אשם קשים, על כך שלא היתה מספיק בשביל חברתה בימיה האחרונים, על העובדה שהיא חיה וחברתה מתה ועוד. "אני לא מבינה למה אני חיה וס' מתה"... אני מרגישה כי הפגישות עם נופר נותנות לה מרחב לעיבוד האבל, וכי רק במפגשים היא יכולה לחזור שוב ושוב על כמיהתה ביחס לחברתה, להביע שוב את צערה העמוק ולעבד תחושות של אשמה שהיא נושאת איתה. במפגש אחר מספרת: "חלמתי חלום שאני עוזבת את בי"ס וס' מתעוררת מהתרדמה ואז אני חוזרת ומגלה שוב שהיא מונשמת... הרגשתי רע מאד שאני אשמה.. אני אספר לך משהו, פעם כשהיא עוד היתה בבי"ס סגרתי לה בטעות את הדלת על הראש וכל הבנות צעקו עלי" (מדברות על אשמה).

בהמשך הזמן, אני מרגישה כי הניסיונות לסייע לנופר בעיבוד האבל לא מקדמים את מצבה וניכר כי היא שוקעת עמוק בתחושות עצבות וייאוש. גם כאשר נופר לא בוחרת לספר על אותה חברה, היא מספרת על קשיים במערכת היחסים בין ההורים, הקשיים הכלכליים בבית ורצונה

לעזור להורים מבחינה כלכלית לצד חוסר יכולתה לעשות זאת. מעורבות שאינה תואמת את גילה הצעיר.

בהמשך המפגשים נופר מביעה תחושת שונות וחוסר שייכות שלה לביה"ס ולצידם תחושת בושה על כך שמתרחקת מהדת: "אני כבר לא מתפללת, כי אני לא בבי"ס דתי, אפילו חצאית אני כבר לא לובשת כי אז אני אראה שונה... אני מתביישת שהפסקתי כאילו להיות דתייה". נופר מספרת כי הבנות בביה"ס הקודם היו טובות יותר אך מוסיפה "אני פוגשת אותן לפעמים באירועים אבל מרגישה לא שייכת". כשאני מנסה לברר יותר על קשריה החברתיים היא אומרת שהתחברה לילדה אחת אך מרגישה שאין לה שפה משותפת עם שאר החברות ("כמה כבר אפשר לשחק מחבואים ולעשות סלטות"?). יש לציין כי מדברי המחנכת נופר אהובה בכתתה ובנות הכתה רוצות בחברתה. לדבריה לנופר יכולות קוגניטיביות גבוהות מהמוצע ומשאר ילדי הכתה. בהמשך התברר כי נופר התחברה לילדה ששמה הוא כשם החברה שנפטרה: למה מכל הילדות התחברתי שוב לילדה שקוראים לה ס'...? אולי הגורל שוב יהיה דומה" ... כולם צוחקים על ס' בכתה ואני לא יכולה לעשות כלום"

התחושה שעולה היא שנופר מתקשה למצוא את מקומה גם בקרב המשפחה. היא מבטאת פעמים רבות תחושת חוסר מובנות ע"י בני משפחתה בעיקר בניסיונותיהם למנוע ממנה לעסוק במות החברה "כתבתי יומן וכתבתי בו דברים ושירים על ס'... אמרתי לאמא שלי ואחותי שאני לא כותבת על ס' לא בגלל שרציתי לשקר אלא בגלל שלא רציתי שידעו שאני עצובה בגללה.. אחותי ראתה את היומן, קראה כל מה שכתבתי וגילתה בבית לכולם את הרגשות שלי, אמא הענישה אותה על זה אבל ביקשה ממני להפסיק לכתוב על המוות של ס'".

נופר מביעה חוסר רצונה להגיע לבית הספר. היא מבקשת לחזור למסגרת הקודמת אך גם ביחס אליה מביעה אמביוולנטיות (יש לציין כי נבחנה עם ההורים האפשרות לחזרתה של נופר למסגרת הקודמת, הרעיון ירד מהפרק מסיבות שונות, ביניהם חשש של ההורים מרגרסיה שלה וכן מתוך מחשבה שזהו לא הפיתרון לקשייה. בהמשך, מתחילה להחסיר מבית הספר, לא באופן יומי אך באופן בולט לעין. נופר וגם ההורים מדווחים כי החיסורים קשורים לכך שלא הרגישה טוב. בהמשך היא מוסיפה כי ישנם ימים שלא רוצה להגיע לבית הספר כי "נמאס לה מבית הספר ומלהיות עצובה". יש לציין כי בתקופה זו חלה ירידה בציוניה של נופר וכן בשיתוף הפעולה שלה בתחום הלימודי בו הצטיינה בעבר.

באחת מפגישותינו מזכירת ביה"ס מודיעה לי כי נופר בקשה שלא אקרא לה וכי לא רוצה להגיע יותר למפגשים איתי. אני מבקשת מנופר לעשות לפחות פגישה קצרה, היא מגיעה בוכה אומרת שהמפגשים איתי מעציבים אותה עוד יותר ומבקשת לחזור לכתתה. גם בשבוע אח"כ אני קוראת לנופר ומצליחה לגייסה להמשך הטיפול.

בהמשך הטיפול נופר משתפת אותי שהיא רוצה למות "אין לי כוח יותר אפילו לא לבכות, אני רוצה למות". אני מתעקשת עם ההורים על הערכה פסיכיאטרית, הם מביעים התנגדות אך בסוף מבצעים הערכה פסיכיאטרית בה הומלץ על המשך הטיפול שלי.

בשלב זה אני מגייסת יותר את התערבות המחנכת לטיפול בנופר וכן שעות אומנות נוספות עבור נופר (מקצוע בו מגלה כישרון).

בהמשך הטיפול באים לידי ביטוי רגשות שונים המעידים בעיני על יותר חיוניות, כמו זעם על אחותה שבא לידי ביטוי בבית וכן חיוניות שבאה לידי ביטוי בעיסוק ביצירת אומנות במפגשים. נופר מביעה מחשבות ותכנונים ביחס לעתיד: "כשאהיה גדולה אעשה בייביסיטר וארוויח כסף

10 משלי ושאהיה עוד יותר גדולה אהיה וטדינרית". היא מסכימה לשתף פעולה עם רעיון קופסת המחשבות הטובות שהצעתי לה, דבר שלא היתה פנוייה לעשות כשהצעתי לה לפני כן. נופר מביאה למפגשים תכנים מגוונים יותר וגם כשהיא מדברת על החברה שנפטרה, היא עוסקת בהנצחה וניכר כי מתעוררים בה רגשות של השלמה ואף תקווה. נופר מספרת על בית מדרש שהקימו לזכר החברה, מספרת כי רוצה לבקר שם.

במפגש לפני האחרון נופר מספרת: "ס' (החברה החדשה שהכירה) עוזבת בחופש הגדול לירושלים... זה לא פייר שלוקח לי כל הזמן הרבה זמן להכיר חברה ועד שאנחנו נהיות חברות היא עוזבת. גם ס' שמתה ועכשיו גם ס'. אני משקפת כי לנופר קצת קשה עם הפרידה שמעוררת רגשות קשים כמו כאב ושאולי היא גם כועסת עלי שאנחנו נפרדות בסוף. גם פרידה היא מוות קטן ויש התמודדות עם כך שאנשים נפרדים ולא חוזרים.

במפגש האחרון נופר מגיעה עם לב גזור מנייר ועליו ברכה עבורי "לאפרת, תודה לך על הכל, את מאד עזרת לי ואני פחות אבל ממש פחות עצובה על המיקרה. אני מאחלת לך סוף שנה כיפי ומאושר שהיה לך חופשה נעימה הרבה אהבה, אוהבת, נופר"

נופר נותרה במערכת החינוך והמשיכה את לימודיה בביה"ס הנוכחי. בשיחה שקיימתי לאחרונה התברר כי היא מתפקדת היטב, משקיעה מאד בתחום האומנות יוצרת קשרים חברתיים חדשים.

בהתייחס לתהליך שעבר עלי כמטפלת, במהלך כל הטיפול דאגתי לנופר מכמה היבטים הן מחשש מפגיעה עצמית ודיכאון מתמשך והן מנשירה מוחלטת מבית הספר. חשתי את ההדבקה בייאוש של נופר, תחושת דעיכה שלי וצורך בהדרכה וליווי שימלאו אותי בחיוניות ויאפשרו המשך טיפול ויכולת להכיל את נופר. לא פעם עלה בי מאבק פנימי בין הדחף להפסיק את הטיפול לבין ההבנה והרצון להמשיכו.

התדיינות עם המקרה: "עזה כמוות אהבה"

במסגרת יום עיון משותף לתפס"ן עם שפ"ח באר שבע- 8/6/2015

שרי אדלשטיין

תחילה ברצוני להודות לשפ"ח באר שבע, ובמקרה שאדון בו, בעיקר לאפרת ביטון, אשר הנגישה לנו את דרך הקריאה של המקרה של נופר הקטנה.

ואתחיל בפליטת כתב מעניינת של אפרת, שכותבת כך על נופר: "נופר היא האמצעית מבין 2 בנות". זהו משפט סתום, שכן לא ברור לנו – ואולי זה ששם המקרה – מהו מיקומה? יותר נכון סיבתה...אחריותה..ריק. אמצעית מבין שתיים...

במסגרת ראיון, משנת 1974, נשאל לאקאן האם הפסיכואנליזה במשבר? וכך הוא עונה – "אלו הם רק סיפורים – תחילה, המשבר איננו קיים, לא יכול להיות דבר כזה הפסיכואנליזה עדיין לא מצאה את גבולותיה. יש עוד כל כך הרבה לגלות בפרקטיקה ובידע שהיא צוברת. בפסיכואנליזה אין פיתרון מידי רק חיפוש ארוך וסבלני אחר סיבות.."

11
 אם כן מדובר על לגלות בכל מקרה, כמו גם במקרה של נופר הקטנה, את הסיבה של זה או זה בה מדובר. אחרת אנחנו פועלים במסגרת נחוש פרוע, דמיוני של מה שקורה. מה שהמבוגרים רואים הוא איזה שהוא יותר מדי...יותר מדי בוכה, יותר מדי נרות. אך מהי סיבתה – אחריותה – שאותה עליה לקחת על עצמה? האם היא רק נוזלת ונוזלת החוצה בדמעות, בדיבור אין סופי שאין בו הטבה?

מה שהופך ליותר לוגי את הבכי של נופר, ששומעת שחברתה מתה, הוא שלפני כן – מאחר שהורייה נעשו מודאגים מטקסי הנרות שהיא ניסתה בהם לפייס אל אפל – הם מעבירים אותה. המעברים אינם זרים למשפחה זו. אפרת מתארת כי זו היא דרכם לזוז ממקום של חוסר נחת הלאה. אם כך ההעברה שלה לבית ספר אחר היא דפוס משפחתי. אך פיתרון זה, לזוז הלאה, לא מציל את החברה. נשים לב שההורים קוראים לאפרת להיות נוכחת בשעה שבה הם מוסרים לבתם, בדיבור, על המוות. יתכן בהחלט ש"הלמה? למה?" הוא התפכחות מסוימת ואבל על כך שהדפוס המשפחתי – "תזוזה" – לא הואיל הפעם.

נופר סובלת מאשמה בלתי נסבלת. בחלום שהיא מספרת מופיע משהו מזה. היא עוזבת את בית הספר ואז חברתה מבריאה ואז כשהיא חוזרת היא חולה שוב – בכי...בכי. אני רוצה להזכיר לכולנו שעל מנת שנוכל למצוא, עלינו קודם לאבד. זוהי תורת תחליף האובייקטים של האהבה על רגל אחת. אם כן, השם המדויק שנתנה אפרת למקרה – "עזה כמוות אהבה" – מלמד על הבעייתיות שבמקרה. אין כאן את מה שנקרא קביעות אובייקט, שאני יכולה לנחש שהוא שם גם כאשר אינני לידו, כיון שהוא יכול ללכת ולחזור על פי קריאתי – כפי שמגלה התינוק לראשונה את כוחו להשפיע. החלום מספר לנו שנופר מבחינתה נושאת רוע בלתי נסלח: אם תעזוב תבריאה החברה, ואם תחזור, תחלה.

אפרת מספרת לנו שעייבוד האבל לא עלה יפה; נוסו כל מיני טכניקות שלא עבדו מספיק. אז מוסרת נופר למזכירה שהיא לא רוצה להגיע יותר; המזכירה מוסרת לאפרת, ואפרת מתעקשת. אני מוצאת בנקודת הזמן הזו את המהפך של המקרה יש כאן חזרה מבנית על אירוע קדום רק שהפעם תוצאתו היא אחרת.

ארוע ראשון -ההודעה של ההורים, לנופר, על מות חברתה בנוכחות אפרת. ארוע שני- נופר מודיעה למזכירה, על רצונה לעזוב כדי שזו תודיע לאפרת.

אפרת מתעקשת עליה. זה כאן שהסיפור הופך למקרה שנרשם – יש כאן חזרה על תבנית.

השלישי נכנס

השלישי הוא זה שנותן את הערבות לאמת – זהו הסמל, שהופך את דגל ישראל למיתוס; אחרת הוא היה סתם בד. הסמל חייב תיקוף של שלישי. זה לא ביני ובינך. יש עדות נוספת, שנותנת תשובה שיכולה לענות אם מה שמדובר הינו אמת או שקר.

יש מזכירה – תיזכורת. אפרת הופכת לדמות להעברה (טרנספרנס). ההורים שמסרו; המזכירה שמסרה; נתקלים באפרת כמי שלוקחת אחריות: אפרת קוראת לה לשוב והיא באה.

בינגו!

12 הותר הקשר ההזדהותי עם הילדה המתה – היא מקבלת תשובה לשאלה מה ההבדל בין החיים והמתים; תשובה לשאלתה: "מה היא מתה?", כלומר, האם היא מתה כמו חברתה? והתשובה היא לא! כי היא יכולה לחזור.

"למה תפס"ן?"

הרהורים על המפגש בין הפסיכולוגיה החינוכית לבין התפיסה הפסיכואנליטית של תפס"ן

אורית אלפי - שפ"ח באר שבע

"אתה יכול להכניס אותי רגע לראש שלך ?"

"מה ???"

"להבין כאילו איך זה נראה בעיניים שלך כשאתה יושב בכיתה?"

"זה כמו שאתה יושב עכשיו ומה ... נגיד מה אתה שונא נגיד ?"

"כשחם לי"

"אתה יכול לשבת בתוך חדר כשחם לך שעה?"

"פתאום בא לי להפריע. לזרוק משהו. לדבר. לקום. לצאת. לחזור"

"מה זה בא לי? אתה פשוט מרגיש את זה בפנים?"

"כן. זה אומר לך: "קום". זה נותן לך פקודה "קום"! זה ככה. זה כאילו אני רובוט. קום. זהו. המוח

משדר והגוף עושה".

הדיאלוג הזה שבין יניב גלנטי תלמיד תיכון ברנקו ווייס ברמלה, לבין בן שני כתב התוכנית "עובדה", נכלל במסגרת כתבה ששודרה בינואר 2010 תחת הכותרת "תיכון ההזדמנות האחרונה", ויכול לשמש כנקודת מוצא לדיון בתופעת הנשירה.

מבחינתי אחד האתגרים המרתקים עבור הפסיכולוגיה החינוכית טמון בפענוח המשפט של יניב: "זה אומר לך קום!". באופן ספציפי יותר נדמה לי שלא אחת אנחנו מתקשים לדעת מיהו אותו "זה" שאומר ליניב לקום, ואל מי מופנית האמירה. יותר מכך, כאשר מתחולל מאבק פנימי בתוך נפשו של ילד בין קול הקורא לו לקום ולצאת לבין קול אחר שקורא לו להישאר ולשבת, היכן יתמקם הפסיכולוג החינוכי? האם יצטרף לאותו קול המבקש ישיבה, הסתגלות ועמידה בסטנדרטים של בית הספר, או שיעמוד לצידו של אותו קול המבקש דרור לאותו חלק "הנפשי" – אותו יסוד שלא ניתן לשליטה וחינוך?

התפיסה של תפס"ן תפסה אותנו, בשירות הפסיכולוגי-חינוכי, מכיוון שהיא מאתגרת בניסיונה לאפיין את התנאים לנשירה מוצלחת ונשירה כושלת, ואולי בכך מציעה תשובה אפשרית לשאלה. הנשירה המוצלחת מתוארת כנשירה שמאפשרת לנושר לשמר את נפשו וגופו של הפרט מאובדן מוחלט. נשירה שבה הוא מצליח לשמר את המקור לתשוקותיו כעוגן של ביטחון, במקום

להישען על זהויות חברתיות וסטנדרטים בהם הוא מתבקש לעמוד. במובן זה ניתן לשער כי "הקליניקה של הפסיכולוג החינוכי" הינה שומרת הסף, המגנה על פני "הנפשי" של הילדים מפני התקפה או כיליון. מבחינה זו ניתן לדמיין שיניב מציל את עצמו מכיליון על ידי היציאה מהכיתה. נדמה לי שגם לא מעט מאיתנו מכירים את תחושת הרווחה הנפשית שאנו מגלים בתוכנו, שעה שבחרנו לצאת משיעור משעמם, שיחה טרחנית או כל פעילות שיש בה מן השגרתי והמדכא. אם חושבים על הנשירה מהכיתה כאקט של חירות, ניצחון "הנפשי" על "הסטנדרטי", הרי שהיציאה של יניב מהכיתה, באופן מטאפורי, תציל את יניב מהנשירה שלו מעצמו. במובן זה, כל יציאה מהכיתה, קונקרטי או מטאפורית, היא ביטוי של "הנפשי" המבקש מקום. אמונה כזאת ממקמת את הפסיכולוגיה החינוכית במקום מאד ברור בדיאלוג המתקיים אצל יניב בין המבקש לצאת לבין המבקש להישאר.

אבל הטקסט של יניב מתעתע. אותו קול האומר לו "קום!", גורם לו, לדבריו, לפעול כמו "רובוט". המוח שלו משדר והגוף עושה. הקושי שלו לסבול את "החום" של הכיתה הוא אותנטי ומעורר אמפתיה, אבל הפיתרון שבו בוחר יניב לא מקנה לו, בוודאי שלא לאורך זמן, את אותה תחושה של חירות והכוונה עצמית. זוהי נשירה שעלולה להסתיים, לא פחות מהבחירה להישאר בכיתה, בתחושה של ניתוק, הדרה ודיכאון.

יש קסם בעמדה הרואה את היציאה המטאפורית מהכיתה כהצלה של העצמי. זו עמדה מפתה, חתרנית, צעירה. לא לחינם ג'יי די סאלינג'ר בחר לבטא אותה דרך קולו של הולדן בן השש עשרה. אלא שסאלינג'ר עצמו למרות הכישלונות הלימודיים הרבים שבהם התגאה, הצליח לפרוץ דרך בעולם הספרות לאחר שהשתתף בקורס כתיבה באוניברסיטת קולומביה, ולאחר לא מעט התנסויות במערכת ההשכלה הגבוהה. כמו סאלינג'ר, רבים מהפסיכולוגים והכותבים המלינים על כבלי "הסטנדרטי" ומבקשים להעדיף את "הנפשי" על פניו, הינם בוגרים של המערכות הסטנדרטיות, אשר קוראים באופן סטנדרטי טקסטים שיאפשרו להם לעמוד בסטנדרטים המקצועיים של משלח ידם.

נדמה לי שיותר מאשר אירוניה יש כאן ביטוי של מציאות חברתית, פוליטית וכלכלית שבה עמידה בסטנדרטים, היות אדם מחונך במובן אליו מכוונת התפיסה החברתית השלטת, מאפשר מימוש רחב יותר של אותה פריבילגיה של טיפוח "הנפשי". המציאות החברתית מסביבנו היא כזו שבה רבים מאלה שאותם המערכת מגדירה נושרים, לא ינשרו אל חיים של חירות אישית והגשמה עצמית, אלא אל הריק, המודר והמדוכא.

במובן זה, לפסיכולוגיה החינוכית צריכה להיות מחויבות לא רק לטיפוח של "הנפשי", אלא לסייע לילדים לאפשר ולהשיג את אותו "סטנדרטי" שיאפשר להם מקום והכרה בעיני העולם ובעיני עצמם. באופן עמוק, אני מאמינה שהיכולת להתמודד עם המבוקש והרצוי חברתית, היכולת לשרוד את "החום" בכיתה, מקנה לילדים את תחושת השייכות והערך, אותה הם מחפשים בו זמנית עם הבקשה שלהם למציאת קולם הייחודי והבלתי ניתן לחינוך. ילדים עושים זאת בדרכים שונות ובאין ספור ואריאציות. אלו דרכים המערכת צריכה ללמוד ולקבל כדי לא לפלוט את הילדים החוצה מחד ולא לאבד את נפשם מאידך. לרגעים זה אכן נראה כמשימה בלתי אפשרית לאחוז בלטאה מבלי שתשאיר בידינו את זנבה ותתפצל לשניים, אך זוהי בעיני בדיוק המשימה הפסיכולוגית חינוכית. הנשירה המוצלחת במיטבה מאפשרת לנוע במרחב תוך שמירה על השייכות לבית. כמו אותו מקס בספר, "ארץ יצורי הפרא" שאמא שלו מאפשרת לו את

ההסתגרות הזועמת בחדרו וההפלגה אל המרחב הפוטנציאלי של ארץ יצורי הפרא, כדי שכאשר יחפוץ בכך יוכל לחזור אל ארוחת הערב החמה הממתינה לו במטבח.

הפסיכולוגיה החינוכית מנהלת מערכת מורכבת של נאמנויות – היא מצופה להיות נאמנה למורים ונאמנה לילדים, נאמנה ל"סטנדרטי" ונאמנה ל"נפשי". הקושי להכיל את המורכבות, יוצר באופן טבעי פיצולים והשלכות. מה שיכול היה להוות כקונפליקט פנימי נחוה כקונפליקט חיצוני בין ילד למערכת, בין ילד לבין הוריו - ההשלכה והפיצול מזמנים פיתרון נוח לכאורה שבו כל צד מתחפר בעמדתו מבלי יכולת להכיל את הצד השני. הפסיכולוג החינוכי עלול למצוא את עצמו נע בין הזדהויות שונות, תוך שכל בחירה בהזדהות אחת, מעוררת את הספקות לגבי הזדהויות אחרות. בעיני תפקידה של הפסיכולוגיה החינוכית איננו להתמקם לצידה של הזדהות כזו או אחרת, אלא לאפשר לילדים ולמערכות בהן הם מתפתחים להכיל את רב הקוליות שבתוכם, כך שהבחירות שהם יעשו, לרבות הבחירה לנשור לפרקים, תאפשר להם לחזור ולפגוש מחדש, בצורה אחרת, את החלקים שנשארו מאחור.

באפיזודה אחרת מתוך "תיכון ההזדמנות האחרונה", בן שני משוחח עם תלמיד אחר בשם

עידן לוי. מתפתח ביניהם דיאלוג הבא :

"מה החלום שלך? בתור איש גדול?"

(משתתף מעט בתשובה) "אין לי חלום."

"אין לך?"

"החלום שלי זה שיהיה לי חלום..." (מהרהר רגע ומוסיף): "זה משהו שמאד מדאיג אותי דווקא,

אתה יודע?..."

"מדאיג אותך? מה?"

"שאיין לי חלום... לא היה מדאיג אותך אם לא היה לך חלום???"

(עידן מהרהר עוד זמן ניכר ואז מוסיף: "אני רואה (בדמיון) מה אני עושה אני לא יודע איזה

מקצוע זה.... נכון יש את האנשים האלה במשרדים השקופים והשולחן הארוך. אני רוצה להיות זה

שיושב בקצה. בראש השולחן. ואומר לזה שיושב משמאלי: "אתה מפוטר!".

גם בטקסט הזה נדמה לי שניתן לראות את אותה דואליות בין עידן שמצהיר שאין לו חלום

לבין עידן שחלומו הוא שיהיה לו חלום. יותר מכך, ניתן לראות שהחלום שבסופו של דבר עידן

מדבר עליו קשור לכוח ומעמד חברתי, אשר באופן אינטואיטיבי עידן מזהה אותו עם היכולת

לחלום חלומות כיום. זוהי נקודה מעניינת בעיני מכיוון שההיתקלות היום-יומית של פסיכולוגים

חינוכיים עם תופעת הנשירה מלמדת שאחד מהמרכיבים הנושרים בקלות יתרה הינו היכולת

לחלום ולשאוף לעתיד פוטנציאלי. אין ספק שסטנדרטיזציית היתר של המערכת היא בעלת אפקט

קטלני על היכולת לחלום, במיוחד עבור אלה שהעמידה בסטנדרטים היא קשה עבורם.

לפסיכולוגיה החינוכית תפקיד כפול בעניין זה - עליה מחד, לאפשר למערכת גמישות והרחבה

ניכרת הרבה יותר של מערכת הסטנדרטים שהיא מציבה בפני תלמידים. מצד שני, עלי לחזק את

תחושתם של כמה שיותר ילדים שהם יוכלו לעמוד באותם סטנדרטים מבלי לאבד את "הנפשי"

והייחודי שלהם.

ובדיוק כפי שהילד הנושר לזמן מה מבית הוריו, צריך את ארוחת הערב שתחכה לו, כך זקוקה

הפסיכולוגיה החינוכית לתפס"ן שיתפוס אותה. גם כאשר נראה שהיא נושרת לפרקים מביתה

הפסיכואנליטי, הפסיכולוגיה החינוכית משתוקקת לחזור אל הבית ולאכול בו את ארוחת הערב

החמה שלה. לפעמים נדמה שבנקודה מסוימת בזמן התרחשה פרידה, נשירה, שהותירה מספיק

15 עקבות של מפגש כדי ליצור געגוע. לפסיכולוגיה החינוכית של היום יש כבר איוויים משל עצמה. היא משתוקקת אל הקליניקות של עצמה, אל נקודת ההשפעה שלה על מערכות רחבות ואל רישומה בנוף החברתי פוליטי. אלו אותם איוויים אשר מסמנים לנו נשירה שהצליחה – נשירה שבה מה שנשר הופרה מחדש, ומניע כרגע צמיחה של אפשרויות וזנים חדשים גם בפסיכולוגיה החינוכית וגם בתפיסה הפסיכואנאליטית.

* * *

"פתק מעבר" : הצורך לאחוז ולהיאחז

שירלי ויטמן

קסם בת 10 שנים, תלמידת כיתה ד', הופנתה לטיפול בשל בעיות התנהגות והתפרצויות זעם. קסם היתה בטיפול בשנה"ל שעברה והופנתה בשנית השנה. בסיום שנה"ל שעברה נראתה הטבה בהתנהגותה ובמצבה הרגשי אך בשנה"ל הנוכחית חלה נסיגה. ע"פ חוות דעת המחנכת לקסם קשיים בתחום ההתנהגותי, הלימודי והחברתי. יש לה התפרצויות זעם תכופות, היא מרבה לצאת מהכיתה כשחווה תסכול או קושי ואינה מקבלת כללים וסמכות. במהלך השיעורים היא אינה מוציאה ציוד ואינה מבצעת מטלות לימודיות, לרוב היא מציירת או עסוקה בכלי הכתיבה שבקלמר. מבחינה לימודית, היא מתוארת כילדה עם הבנה וחשיבה התואמים את גילה, אך היא מגלה קשיים בקריאה ובהבנת הנקרא. מקבלת סיוע במרכז למידה ובמסגרת שעות שילוב. קסם מתקשה להתמודד בסיטואציות חברתיות ומגיבה בתוקפנות ואלימות כלפי תלמידי הכיתה. קשריה החברתיים מצומצמים. במהלך ההפסקות היא מתקשה להשתלב במשחק עם בני גילה, ומרבה לפנות לצוות החינוכי והטיפול בביה"ס או מסתובבת לבדה בחצר. לדברי המחנכת ניסיונות לשלבה במשחק עם בנות כיתה לא צלחו וקסם לרוב נוטשת בזעם את המשחק.

רקע: קסם בת להורים גרושים מזה כ-4 שנים ולה אח מבוגר ממנה במעט, ואחות כבת 4 שנים. האם והאב (המתגורר מחוץ לעיר) עובדים בעבודות כפיים. הילדים נמצאים במשמורת האם, ומאז הגירושין המשפחה מתגוררת עם משפחת האם. הקשר עם האב נותק לתקופה ארוכה ומזה כשנה הקשר חודש בסיוע הרווחה.

ההורים עלו לארץ מצרפת. ההריונות הראשונים של האם הסתיימו בהפלה ולידת תינוק מת, שבסמוך לאחריו הרתה וילדה את בנה הבכור. לדברי האם בתקופה זו היתה בדיכאון והאב החל להתמכר לשתיי אלכוהול. קסם נולדה בנינוח קיסרי מעט מוקדם מהמצופה. האם היתה בחרדה לפני לידתה של קסם "הרגשתי שהתינוק לא כל כך טוב". בגיל 8 חודשים עברה תאונה ביתית ונכוונה ברגליה, לדברי האם "במשך 4 חודשים לא ירדה מהידיים, היה לה פחד, לא רצתה ללכת" היא החלה ללכת באופן חופשי בגיל שנה ושמונה חודשים. כשקסם היתה בת שנה הסבתא (אימו של האב) הגיעה לארץ לביקור למספר חודשים וטיפלה בה בזמן שהאם יצאה לעבוד. בתקופה זו

האם סבלה מאלימות מצד האב ומהתעללות נפשית מצד אימו של האב שהיתה אלכוהוליסטית. לדברי האם היו תקופות בהן האב החל בניסיונות גמילה שהביאו לשיפור במצבו, אך לאחר לידת הבת הצעירה החל שוב לשתות והיא החליטה לעזוב את הבית ולהתגרש. לאחר הגירושין המפגשים עם האב התקיימו במרכז קשר ברווחה. לדברי האם הילדים סרבו להיפגש עם אביהם. האב עבר תהליך גמילה וחזר להתגורר עימם בסופי שבוע אך שוב חזר לשתות והקשר עימו נותק. בשנה האחרונה הקשר עם האב חודש וכיום מתקיימים ביקורים סדירים, ומתואר קשר טוב בין האב וילדיו ובין ההורים. המשפחה נמצאת בטיפול ומעקב הרווחה. בחודשיים האחרונים קסם החלה לבקר במועדונית לאחר שעות הלימודים. לדברי האם לקסם מצבי רוח משתנים, היא אינה נשמעת להוראותיה ומרבה לריב עם סבתה (אימה של האם), האם מרבה להתלונן על כך שקסם מתקשה בהתארגנות בבקרים, ואינה מסייעת בעבודות הבית. היא משווה בינה לבין האח הבכור המתואר כ"ילד טוב". קסם מתעוררת לעיתים בלילות עקב חלומות רעים (לאחרונה אף יותר). לדברי האם בעיות ההתנהגות של קסם החלו כשהיתה בכיתה א', היא אובחנה עם ADHD והחלה לקבל טיפול תרופתי בכיתה ג'.

לאורך השנתיים האחרונות התרחשו אירועים בעלי אופי מיני שקסם מעורבת בהם, בכיתה ב' נתפסה עם ילד בשירותים. קסם דווחה כי הילד ביקש ממנה לגעת באיבר מינו אך טענה שסירבה. בשנה שעברה נתפסה מתנשקת עם ילד וכתבה "אני רוצה לעשות סקס", לאחרונה דווח על אירוע בו התנשקה עם ילד מכיתתה במהלך שהותה במועדונית. הטיפול בקסם כולל מפגשים חד שבועיים בביה"ס, הדרכת האם והדרכת הצוות החינוכי. בנוסף קיים קשר עם הרווחה ומעקב פסיכיאטרי.

תיאור הטיפול:

קסם מגיעה למפגשים הטיפולים ברצון, היא משתפת פעולה ומביעה את חוויותיה ורגשותיה באופן מילולי ובאמצעות משחק. במפגשים עמה נראים חסכים ראשוניים והזדקקות למענים קונקרטיים לצורך הרגעה, במקרים רבים, התנהגותה גרסיבית ואינה תואמת את גילה הכרונולוגי. קיימת תלות והיצמדות יתר שלעיתים אינה מותאמת. נראית לאביליות רגשית ואי שקט, והיא מרבה לבטא עצבות וכעס. בולטת פגיעות רבה ורגישות יתר לדחייה והיא מרבה ליחס כוונות שליליות לסובבים אותה. במצבים בהם מוצפת חרדה נראית ירידה בבוחן המציאות ובשיפוט. קסם מתקשה להתמודד בסיטואציות בינאישיות, החשיבה קונקרטיית ונוקשה, והיא מבטאת חוסר רצון לעבוד בטיפול על אסטרטגיות התמודדות יעילות יותר. במפגשים הראשונים הביעה תכנים רגשיים בעיקר באמצעות משחק, והתקשתה לנהל שיחה ולדבר על הקשיים באופן ישיר. במשחקה נראה דימוי עצמי שלילי (למשל במשחק עם בובות בו הציגה את עצמה ואת אחיה, הגיבה לשאלותי "קסם ילדה רעה" "כולם שונאים אותה"). בהדרגה החלה להביע במילים את רגשותיה וחוויותיה, ביטאה תחושה של עצבות ובדידות "אני עצובה כי אבא עזב אותי". נראתה חרדה (רודפנית) ותחושה של חוסר אמון בסביבתה, במיוחד בלטה חרדת פרידה וחשש מפגיעה בה ובבני משפחתה. במשחקה עלו תכנים הקשורים לצורך בהגנה (למשל האמא הולכת להביא אוכל לאפרוחים ושני שומרים עומדים ושומרים על האפרוחים). בנוסף שיתפה בפחדים עימם מתמודדת (למשל פחד ממים עמוקים) ובקשיי שינה עקב חלומות מפחידים; אך כאשר ניסיתי להתעניין בכך שינתה נושא והגיבה "כבר הרגתי את המפלצת שבא אליי בלילה".

קסם הביעה תחושה של אשמה כלפי אימה עקב התנהגותה, וכעס רב כלפי האב בשל חוויה של נטישה ודחייה (באותה עת הקשר עימו נותק) "אני התגרשתי" "לא רוצה לראות אותך". נראה 17 קושי משמעותי להתמודד בסיטואציות בינאישיות שבא לידי ביטוי בהתנהגות לא מסתגלת, ללא אפשרות לחשוב על חלופות או נקודות מבט שונות. קסם הרבתה לתאר סיטואציות חברתיות בהן חוותה כעס רב כלפי חברות ש"מציקות", ותיארה את הדרך בה מחזירה להן כגמולן. בלט קושי בויסות רגשי ובשליטה עצמית, סף תסכול נמוך וקושי בקבלת מציאות שאינה ניתנת להשפעתה. היא ביטאה תחושה שהבנים בכיתה "שונאים אותה" והביעה רצון שיאהבו אותה. במשחקה בלט עיסוק רב סביב נושא של בחירה ודחייה (בוחרת חיות מתוך קופסה ואת חלקן דוחה "אתם לא!!!"), ובסידורם כקבוצות/משפחות (ייתכן שהמשחק מאפשר לה שליטה על חווית הדחיה - עכשיו היא זאת שבוחרת וחלק לא בוחרת, והחלוקה של העולם לטוב ורע- פיצול כהגנה). בחלק מהמפגשים לקחה ללא רשות צעצועים מהחדר והחזירה בפגישה שלאחר מכן, כאשר שיקפתי לה את הקושי להיפרד והרצון לקחת משהו למזכרת התנהגות זו נפסקה. בהמשך הטיפול גילתה העדפה למשחקים מובנים אך התקשתה לקבל הפסד, יחד עם זאת לעיתים שינתה את חוקי המשחק לטובתי וביקשה שאנצח.

בהדרגה היא החלה לבטא רגשות מורכבים ואמביוולנטיות (למשל כעס על נטישת האב אך יחד עם זאת געגוע ורצון לפגוש אותו) ואף החלה להעלות חלופות שונות כהסבר למצבים עימם התמודדה (לדוגמא העלתה אפשרויות שונות לכך שחברתה סירבה להצעתה לבוא להתארח בביתה למשל עקב מחויבות אחרת ולא מתוך דחייה). הטיפול התמקד בזיהוי רגשותיה ומצבה הפנימי במצבים שונים כמשפיע על התנהגותה, ובהדרגה נראתה יכולת טובה יותר לווסת את עצמה במצבים בהם חוותה קושי. כמו כן זוהו דפוסי מחשבה בלתי יעילים ובמיוחד אלו שהצביעו על תחושות פגומות וערך עצמי שלילי. ההתערבות כללה גם תרגול אסטרטגיות שונות להתמודדות עם חרדה ומיומנויות שונות לשליטה עצמית.

לקראת סיום שנה"ל שעברה חודש הקשר עם האב בסיוע הרווחה, קסם הביעה רצון לפגוש אותו אך יחד עם זאת ביטאה חשש. נראה שיפור בהתנהגותה בביה"ס וביכולתה להתמודד עם סיטואציות חברתיות. היא החלה לייחס לעצמה תכונות ומאפיינים חיוביים והחלה לגלות שביעות רצון מהישגיה נראתה יכולת טובה יותר להתמודד עם תסכול ויכולת טובה יותר למצוא פתרונות יעילים לקונפליקטים. במצבים בהם גילתה קושי היתה לה יכולת להירגע ולווסת את תגובותיה בנוכחות הצוות החינוכי.

קסם הופנתה אליי לטיפול בשנית בשנה"ל הנוכחית, לאחר שחלה נסיגה בתפקודה בביה"ס ובבית. האם דווחה על אמירות אובדניות של קסם "תנו לי סכין, אני רוצה למות", והתפרצויות זעם בעקבות תסכול (למשל, ביקשה מהאב כסף לקנות בובה, לאב לא היה את הסכום הדרוש והיא החלה לבכות ולהתפרץ). במפגשים הראשונים שהתקיימו השנה, תיארה מצבים חברתיים בהם חוותה דחייה מצד בנות כיתתה, היא שיתפה ברגשות עצב ובדידות "אף אחד לא אוהב אותי" ויחד עם זאת כעס רב כלפי הבנות. ניסיונות להקנות לה מיומנויות חברתיות (למשל הצטרפות לקבוצה) לא צלחו והיא הגיבה בכעס על כך "לא הספקנו לשחק, בזבזנו את הזמן על דיבורים". קסם שיתפה בניסיונותיה וקשייה להשתלב במשחק עם בנות כיתתה, (לדוגמא, באחד מהמקרים חברותיה שיחקו איתה אך ביקשו לצרף בנות נוספות, קסם סרבה לכך, כשלא נענו לדרישתה יצאה מהמשחק) לדבריה "אף אחד לא רוצה לשחק איתי" כשאלתי את קסם לסיבה לכך ענתה "כי אני לא רוצה להפסיד ומתעצבנת מהר ורק רוצה להחליט". בהמשך המפגשים נעשתה עבודה על

התמודדות עם הפסד במשחק (תוך שילוב טכניקות קוגניטיביות והתנהגותיות), קסם שיתפה בצורך שלה "לשלוט ולהחליט".

קסם החלה להגיע לחדרי בזמן ההפסקות ולעיתים גם בשיעורים, בהדרגה החלה לבקר אותי לאורך כל היום, וגם כשניסיתי להציב גבול הביקורים לא פסקו. בסיום יום עבודתי בביה"ס (זמן הפסקת צהריים) היא ביקשה ללוות אותי לשער ביה"ס ולנופף לי לשלום, התחלתי להרגיש שנוכחותה מפריעה לי ומגבילה אותי, ובאחד המקרים, בהם ביקשה ללוות אותי, והיה עליי להתעכב בביה"ס, הגבתי בתקיפות. קסם מאוד נפגעה מתגובתי, החלה לבכות ולא הסכימה לענות לי כשניסיתי להרגיעה. לאחר זמן ממושך, בו הבעתי התנצלות על תגובתי והכרתי בצורך שלה ללוות אותי, הצעתי לה שאתן לה מכתב שיישאר איתה עד המפגש הבא, ההצעה שלי מאוד הרגיעה את קסם ומאז בכל יום בו אנו נפגשות היא מבקשת ממני את המכתב (פתק ובו כתוב "לקסם המתוקה, ניפגש בשבוע הבא, שירלי") באחד המקרים שכחתי למסור לה את הפתק, לאחר שיצאתי מביה"ס היועצת התקשרה שקסם בהתפרצות זעם ולדבריה "שירלי לא נתנה לי את הפתק" כששוחחתי איתה בטלפון, היא נרגעה רק לאחר שהצעתי שאשלח לטלפון של היועצת הודעה עם הנוסח הקבוע. במקרה אחר איחרתי לפגישה (בדקות ספורות) קסם התפרצה ליי והביעה זעם על כך שבגללי "לא יהיה לנו מספיק זמן" (מאחר שהפגישה עם קסם היא הפגישה הראשונה ביום, אני מרגישה לחץ רב לפני המפגשים וחשש לאחר). קסם הביעה רצון לשחק בעיקר במשחקים מובנים (במשחק אבלון ובמשחק חלומות) באחת הפגישות הגיבה למראה בליטה במשחק אבלון "זה בולבול". היא לא שיתפה פעולה עם ניסיונותיי לברר למה התכוונה. קסם החלה לגלות התנהגויות גרסיביות, למשל ביקשה שאכסה אותה בפופים שנמצאים בחדר כשהיא מוצצת אצבע ומשמיעה קולות תינוקיים. כשלא ראיתי שיפור במצבה החלטתי להפנותה להערכה פסיכיאטרית חוזרת, והיא החלה לקבל טיפול ברספרדל. מאז התקיימו שלושה מפגשים בהם ניכר שיפור משמעותי בהתנהגותה. לפני כשבוע דווח לי שקסם נתפסה כשהיא מתנשקת עם ילד מכיתתה. במפגש האחרון שאלתי את קסם על כך, קסם שיתפה כי נחשפה לסרט פורנוגרפי ותיארה את מה שראתה – לדבריה לא נפגעה מינית. היתה זו הפעם הראשונה שקסם שיתפה בתכנים אלו.

מחשבות על טרנספרנס

קסם חוותה חוויות טראומטיות, חסך רגשי, חוסר יציבות ונטישה. כשנולדה ייתכן שאימה לא היתה פנויה אליה דיה, האם היתה בדיכאון, אחיה הבכור היה עדיין תינוק והאב סבל מאלכוהוליזם. לתוך משפחה זו נכנסה סבתא שהיתה אף היא אלכוהוליסטית. קסם ואחיה נחשפו לאלימות שספגה האם שבוודאי השפיעה על יכולתה לטפל בילדיה באופן מיטיב. בשלב מאוחר יותר בילדותה האב נטש את המשפחה ותהליך חזרתו לקשר עימם היה מורכב וקשה. תהליך הטיפול מחייה משאלות, פחדים וזיכרונות לא מודעים הקשורים לחוויות אלו מן העבר. צרכים וחוויות הבאים לידי ביטוי בקשר הטיפולי, משחזרים מערכות יחסים עם דמויות משמעותיות מראשית חייה וילדותה. בקשר הטיפולי עם קסם בולטים צרכי תלות, צורך במענים קונקרטיים, צורך בהזנה וצמא לקשר ואהבה. קיים קושי להיפרד וחוויה של נטישה בתגובה לכשלים שלי בטיפול. נראה שההיצמדות והתלות בטיפול נובעים מחרדה המתעוררת בקשר – שדמויות משמעותיות לא ימשיכו לספק תמיכה רגשית, קשר, או הגנה. ייתכן שהחרדה נובעת מתחושה שאי אפשר לסמוך על אף אחד, שדמויות משמעותיות הינן בלתי יציבות, בלתי צפויות

ונוטשות. בנוסף, נראה שכשלים יום יומיים של דמויות עימן נמצאת במגע כמו גם בטיפול, נחווים על ידה כנטישה ודחייה והיא מגיבה לכך בעוצמה רבה הגורמת לה להתפרצות זעם, בריחה מהסיטואציה והסתגרות (נשירה מהכיתה, מלימודים ומקשרים חברתיים). הצורך בתלות בא לידי ביטוי גם בדרשנות רבה שנראית כמהווה פיצוי על החסך הרגשי שחוה. לרוב קסם מתייחסת אליו כדמות אידיאלית (מחכה לי בכניסה לביה"ס, מתלהבת לפגוש אותי, מחפשת, מחבקת), היא מבטאת ציפייה לטוטאליות, שאהיה אך ורק בשבילה, פנויה רק לה. בפעמים בהם אני מתסכלת אותה מסיבות שונות נראה זעם מתפרץ שמבטא את חוסר היכולת שלה "להיות לבד". בקושי להיפרד ניתן היה לראות את חוסר ההפנמה של אובייקט מיטיב. אפשרות נוספת שהחרדה שחוה בקשר מתעוררת בשל אשמה שאולי היתה "לא בסדר" ולכן נדחתה, חוויה שהביעה בקשר לאימה ("אימא חולה כי עשינו לה בעיות").

"פתק מעבר: הצורך לאחוז ולהאחז"

ראשית, עליי לציין כי הכותרת לתאור המקרה נכתבה ע"י אורית אלפי, כמו גם שמה הבדוי של המטופלת "קסם". לכותרת שנבחרה יש משמעות רבה והיא משקפת את הקשר הטיפולי שנרקם עם קסם.

הצורך "לאחוז ולהאחז" נוגע בצרכי התלות שבאים לידי ביטוי בטיפול בקסם, אך גם נוגעים לחוויה שלי כמטפלת, הפוגשת את הצרכים הראשוניים של קסם והצורך שלי "לאחוז" בה ולהכיל אותה. בתהליך הטיפולי היה עלי להתאים עצמי באופן רגיש לצרכיה. בהדרגה, כשחשתי שהתלות כבר מקשה עלי ולעיתים אף חונקת, היה עליי לתסכל אותה (ויתור על ההתאמה) ונוצר פער בין הצורך שלה "לאחוז ולהאחז" לבין היכולת שלי לאחוז. קסם רצתה התמסרות מוחלטת ומושלמת שלא היה באפשרותי לספק לה וההתנהגויות שהציגה לא היו מותאמות לגיל או לסיטואציה (מחוץ לחדר הטיפולים). המשבר אותו חוותה כנטישה ברגעים הראשונים, אילץ אותי לקבוע "כללים" חדשים בקשר, מתלות רבה ומוגזמת לשלב מעבר שבו נוצר "פתק המעבר". הפתק מהווה, בטיפול, אובייקט מעבר ממיזוג לנפרדות. הפתק, והמילה הכתובה (כדי לזכור) מאפשר מרחב ונראה שהיכולת להשתמש בפתק כאובייקט מעבר, מצביעה על קיומם של כוחות התמודדות ועל אמון רב יותר וביטחון המסייע לה להתנתק מן התלות במטפלת. נראה שהפתק הטיפולי מהווה אמצעי המאפשר לקסם לנוע מתלות לאוטונומיה, לסבול את הפרידה ולהפנים קביעות אובייקט. המשבר האחרון בקשר (כששכחתי לכתוב לה את הפתק) גרם להתפרצות זעם וכעס רב. אך נראה לי שמתוך היכולת שלי לספוג כעס ותוקפנות בטיפול והיכולת לשרוד אותה (גם מצד היועצת שהיתה מאוד מכילה בסיטואציה זאת) אפשרו לה לקבל את ניסיון התיקון שלי ולהירגע (קיבלה את הודעת האס אם אס).

כיום נראה שנוצרה הזדמנות לשלב חדש ביחסים, בו יש יכולת להדדיות ואיכפתיות, גם כלפיי (למשל נכנסה לחדר והביעה כעס רב על כך שאין לה בקבוק שתיה, הצעתי לה את בקבוק השתיה שלי, קסם מאוד שמחה אך מיד גם שאלה "ומה את תעשי, איך את תשתי היום?", בנוסף, בשלושת המפגשים האחרונים החלה לכתוב גם לי פתקים. במפגש שהתקיים היום כתבה לי "לשירלי היקרה שלי, אני אוהבת אותך מאוד, את חמודה ואני תמיד מסתכלת על המכתבים שאת כותבת לי ואני מאושרת, ניפגש יום ה"

קסם רגועה יותר בביה"ס ואינה מתפרצת כבעבר (כנראה בהשפעת הטיפול התרופתי), אך היא עדיין אינה מתפקדת מבחינה לימודית, מרבה לצאת מהשיעורים ולשוטט בביה"ס. בהפסקות היא עדיין מרבה להסתובב לבדה. בעקבות האבחנה הפסיכיאטרית בשנה"ל הבאה תוצמד לה סייעת בכיתה (שתפקידה יהיה גם להשיג עליה במקרים בהם יוצאת מהכיתה)

שאלות בעקבות הטיפול בקסם:

האם טיפול אחת לשבוע במסגרת ביה"ס יעיל במקרים בהם הפגיעות הן כל כך ראשוניות? האם טיפול בביה"ס, בו קיים קושי לשמור על גבולות (מפגשים בביה"ס מחוץ לחדר הטיפולים) מהווה חיסרון? האם דרישת ביה"ס "להביא תוצאות" רלוונטית במקרה זה? ושאלה אחרונה האם במקרה זה יש תקווה?

* * *

אחוזה באימה – דיון במקרה: "פתק מעבר: הצורך לאחוז ולהאחז"

אפרת קפלן

מה ניתן לאמר על קסם, ביחס לשאלה של הנשירה? להלן עיקרי הדברים מתוך הדיון בפאנל שהתקיים ביחס למקרה, בבאר שבע. בראשית תיאור המקרה שהביאה שירלי אנו מוצאים את האופן שבו מתוארת קסם על ידי הקטגוריות של השיח הנורמטיבי: מדובר בילדה שמפגינה התפרצויות זעם, מרבה לצאת מן הכיתה, לא מקבלת כללים וסמכות, לא מבצעת מטלות ולא מביאה ציוד. אולם בתוך התיאור הזה, ביחס לדברים שקסם לא עושה, ישנו גם המופע של קסם, המופע הסובייקטיבי שלה, הסצנה של "הנפשי" שלה, סצנה אשר החלה, על פי התיאור – או פרצה - לפני כארבע שנים. זאת בסמיכות לפרידה של הוריה ולהיעלמות - היעדרות של האב, יחד עם התמכרותו לאלכוהול.

אב זה שעזב, ו"הותיר" אותה אחוזה באימה, אחוזה באימה.

במופע הסובייקטיבי של קסם, בין כתלי בית הספר, ישנם שני דברים ששירלי מציינת שקסם "מופיעה" איתם: האחד - היא מצוירת ועסוקה בכלי הכתיבה שבקלמר, והשני - היא מרבה לפנות לצוות החינוכי והטיפולי.

את הפנייה הזו של קסם לצוות החינוכי והטיפולי, נקרא על רקע האמירה של פרויד כי בית הספר והמורים הם הדמויות הראשונות שמחליפות עבור הילד את הדמויות ההוריות; במקרה של קסם, בפניה הזו שלה, "המרובה", לצוות החינוכי והטיפולי, ובפרט לשירלי – נמצאת הדרמה כולה. אותה דרמה משפחתית, שבה האב מוחסר מן הסצנה המשפחתית לטובת התמכרותו

לאובייקט העונג שלו – האלכוהול. או – אם תרצו – מופיע בה באין האונים שלו אל מול הדחף שלו עצמו, טבדרמה הזו, קסם – נותרת אחוזה באימה. באימה.

אהבתי את הכותרת שנתנו שירלי ואורית למקרה הזה – "פתק מעבר - הצורך לאחוז ולהיאחז". וזאת לא משום היחס ל"אובייקט המעבר", כי אם בשל השימוש בשני מושגים שאנחנו שמים היום במרכז הדיון כאן;

המעבר – ככל שמדובר בהתבגרות כמעבר מן הילדות אל הבגרות, מהיות ילד להיות מבוגר, מעבר אשר בו מתרחשים המופעים של ההתבגרות כקריאת תגר על הנורמה, כהתגרות בלתי רצויה, אשר בו מתרחשת אותה נשירה עליה אנו מדברים כאן. והאחיזה - כאשר אנו מדברים על נשירה מן האחיזה, או – מן האוחז, מן ההורה בו היה הילד אחוז – אחוז בתשוקתו של ההורה, ברצונו, בתביעתו, ובאהבתו. כאשר אנחנו מדברים על מעבר – אזי היא זה המעבר כאופן של השתחררות מן האחיזה הזו, והפיכתו של הילד מאחוז בהוריו – לאדם מתאווה.

ביחס לקסם, אפשר לשאול, ואין בידינו להשיב, מה טיבה של האחיזה הזאת, המלווה באימה, בשים לב להריונות הראשונים של האם אשר הסתיימו בהפלות ולידת תינוק מת, האם שהייתה בתקופה בדיכאון והאב שהתמכר לאלכוהול, כמו גם התאונה הביתית שאירעה כשהייתה בגיל 8 חודשים ונכוותה ברגליה, לאחריה סירבה לרדת מהידיים.

זה בסצינה של בית הספר, לרבות מה שקוראת לו שירלי הפניה ה"מרובה" לצוות הטיפול, שאני מציעה לראות את הבמה הטראנספריאלית על גביה מתרחש משהו מן המעבר של קסם. שירלי שואלת אותנו על "תקווה" – ואני אתרגם את שאלתה למושגים שאנו עוסקים בהם היום – זו שאלה על התקווה לנשור. האם תצלח?

מה שהופך את קסם ל"מקרה", מגולם בשם שניתן למקרה – קסם אחוזה. קסם אחוזה במה שהיא עבור אימה, ואת זאת אנו מוצאים בדבר האם עצמה: בהריון היא הרגישה שהתינוק לא כל כך טוב, והעיקר: במשך ארבעה חודשים קסם לא ירדה מן הידיים, היה לה פחד, היא לא רצתה ללכת. ואם מדובר ב"צורך לאחוז" – אזי שאיננו יכולים לדעת של מי "הצורך" הזה לאחוז – של האם, או של קסם. אבל נראה כי מה שניתן ללמוד מן הדיבור של האם - קסם לא מרפה מן האחיזה בה.

אני מציעה לקרוא מעבר מסוים בתוך הסצינה הטראנספריאלית הדרמטית הזאת, כאשר ברקע המשימה המוטלת על קסם, אשר נאחזת באימה, באימה – תנשור או לא תנשור? התהא זו נשירה מוצלחת? האם תוכל להרפות מן האחיזה ולאחוז באופן אחר? אופן שיאפשר לה "ללכת"? ללכת לדרכה? דרכה שלה?

אני מוצאת בתיאור המקרה שתי פאזות שמתרחשות במימד של הטראנספרנס:

הראשונה – כפי שתוארה במקרה ששלחה לנו שירלי לפני שהחלה ההתכתבות עימה. שירלי ציינה כי קסם מגיעה לטיפול ברצון, משתפת פעולה, מביעה את עצמה, יוצרת קשר במהירות ויש לה מוטיבציה גדולה להגיע למפגשים. בתיאור המפגשים ניתן למצוא במילותיה של קסם את אחיזתה באם, את חולשתו של האב, באומרה: "אני התגרשתי, לא רוצה לראות אותך".

קסם מבקרת את שירלי לאורך כל היום. שירלי לא מצליחה לשים גבול לביקורים אלו, כלומר לאחיזה של קסם בה. קסם מבקשת ללוותה לשער בית הספר, לנופף לה לשלום, וכאשר שירלי מגיבה בתוקפנות – קסם נפגעת ובוכה.

22 ההתערבות של שירלי ביחס לאחיזה "ללא גבול" – היא מציעה לתת לקסם פתק בסוף כל מפגש, שיישאר עימה עד המפגש הבא. זהו פתק שכולל את המילים של שירלי, והוא בנוסח קבוע: "לקסם המתוקה, נפגש בשבוע הבא, שירלי".

כאשר הפתק לא נמסר לקסם – היא מגיבה בהתפרצות זעם.

לאחר ההתכתבות, ובעקבות שאלה של מאוריצי ליבסמן, יו"ר הפאנל, הוסיפה שירלי פרטים אודות שינוי מסוים בסצינה הטרנספריאלית. ראשיתו של השינוי בהתרחשות שקשורה בבקבוק השתייה. אפשר שנקרא אירוע זה ביחס להתמכרות של האב הנעדר, הכושל, לטיפה המרה, לבקבוק השתייה שלו.

קסם מגיעה לשירלי ומתלוננת בכעס שאין לה בקבוק שתיה. שירלי ממחרת להציע פתרון שיבטל את החסך: לתת לקסם את הבקבוק החסר. זאת מתוך הנחה שביטול החסר יוביל לביטול הכעס, או לסיפוק.

אבל קסם מסרבת לפתרון ששירלי מציעה, ושואלת: מה את תעשי? איך את תשתי היום? זו תשובה שמותירה את החסר בעינו, וגם מייצרת מובחנות והפרדה מסויימת בין האוחזת והנאחזת – בין שירלי ובין קסם עם הבקבוק כמעין נקודת אחיזה.

יחד עם הסצינה הזאת, שמתרחשת ביחס לבקבוק השתייה, מתרחש היפוך מסוים, דבר מה חדש, שאפשר לקרוא עם קצה החוט שמופיע בתחילת המקרה - התעניינותה של קסם בכלי הכתיבה בקלמר – עוד נקודת אחיזה.

קסם מתחילה לכתוב לשירלי פתקים בעצמה. אלו פתקים פרי עטה, ולא בנוסח קבוע, ובהם היא כותבת דברי אהבה למטפלת.

בהמשך לכך היא רגועה יותר, ומתפרצת פחות. אולי זה הטיפול התרופתי, כפי שמציינת שירלי, אבל אפשר גם לחשוב על הקלה נוספת שקשורה אולי **בהיפוך הזה** שהמציאה ביחס לשיטת הפתקים של שירלי: משיטת הפתקים בעלי נוסח קבוע, שקסם היא הנמען שלהם, ואשר מותירה את קסם אחוזה בה, לעבר שיטת פתקים משלה - קסם מתחילה לכתוב בעצמה פתקים שונים למטפלת שהיא אוהבת.

האם ניתן לראות בכך מעבר? מעבר לשיטת הפתקים שהיא עצמה המציאה? האם יש בכך משום הרפיה מסויימת מן האחיזה באימה? תזוזה מסויימת בציר מוען-נמען המאפשרת לעשות עימה, לעשות עם האַיְמָה.

קסם נולדה אחוזה באימה, סירבה ללכת, לרדת מהידיים, ובמעבר לבית הספר היא אוחזת בשירלי באותו אופן: ללא גבול, מבחינת הזמן או מבחינת המקום. השאלה האם קסם תצליח לנשור מאחיזתה, מהיותה אחוזה, באמצעות הפתקים שהיא עצמה כותבת למטפלת – נותרת פתוחה. ייתכן וזו ראשית של דרך עבור קסם לכתוב בעצמה את מה שכינה לאקאן "הכאב של הנוער" – משהו על הייאוש שלה, כמו גם על התקווה שלה.

*Donnez a l'enfant le desir d'apprendre
et toute methode lui sera bonne
Jean Jacques Rousseau*

העבודה הזאת נולדה מתוך רצון לשתף אתכם בכמה מחשבות שעלו מהפרקטיקה היומיומית שלי ומתוך הרהורים על שיח אפשרי בין הפסיכואנליזה, הפסיכולוגיה החינוכית והפסיכופדגוגיה. אני פסיכולוגית חינוכית, עובדת בשירות הפסיכולוגי החינוכי בתל אביב. והשנה אני עובדת, בין היתר, בשלושה בתי ספר יסודיים ומספר גני ילדים. השאלה הראשונה שלי עלתה בעקבות עיון בתיקים של התלמידים בסוף השנה. התפלאתי מהמספר הגדול של דיווחים על חוסר ההתעניינות בלמידה: "הוא לא עושה כלום", אומרת המורה, "מה לעשות?".

השאלה השנייה, הפעם מצד מנהלת בית הספר: "שרלין, כפסיכולוגית חינוכית, איך את מסבירה שלמרות שיש לנו יותר ויותר שעות מתי"ה (שעות של הוראה מתקנת), בכל זאת התוצאות הן פחות ופחות טובות?

בחרתי את השאלות האלה מים של שאלות שמלוות את הפסיכולוג החינוכי.

מהרגע שאני שמה את הרגל בבית הספר אין סוף לפניות:

מהמורות: "הוא לא מפנים את החומר, שכח את כל מה שלמדנו, חוזר תמיד על אותן טעויות, הקריאה היא טכנית, תעשי לו אבחון", "הילד הזה מפוצץ כיתה, צריך נירולוג", "השני איים להתאבד, צריך פסיכיאטר".

פניות מצד המנהלת: היא שתמיד עסוקה עם השאלונים על האקלים החברתי, על ההישגים במיצב, על הרישום לשנה הבאה, על מתחים בחדר מורים.

פניות מצד ההורים: תלונות על המחנכת ועל היחס הלא הוגן כלפי הבן שלהם, על העומס של השיעורים וכו'.

The last but not the least (או אחרונים אחרונים חביבים) - מהתלמידים. למשל, איתי החמוד מכיתה ג' שסיפר לי: "אף אחד לא מחפש אותי כשאני משחק מחבואים, תומר שלא אוהב שהרוב קובע ואומר: "אני רוצה שרק אני קובע" ואלון שאומר לי שהוא מרגיש מיותר.

"קוצר רוח ועבודה קשה"⁷

מאיתנו נדרשות רלוונטיות ויעילות, אם לא מועילים אז לא רלוונטיים, ואולי מיותרים... השאלה היא - מה זה יעילות. למי ולמה?? מהם העקרונות שמכוונים את ההתערבויות שלנו ועל פי איזו אתיקה לפעול?

על הפסיכולוג להיזהר כדי לא להיגרר לסוג של Furor Sanandi ("להט לרפא") ולהתחיל לחלק מרשמים הסתגלותיים ומרגיעים כדי להחזיר מהר את ה-Well being. כי בסופו של דבר

תמיד נתקלים במשהו בלתי ניתן לפתרון, במשהו שמצביע על אי נחת בבי"ס, על הבלתי אפשרי של החינוך.

מה היא פסיכולוגיה חינוכית ומה השדה שבו היא פועלת?

פסיכולוגיה חינוכית על פי חוזר מנכ"ל מקדמת את רווחתם ואת בריאות הנפש של התלמידים במערכת החינוך. זוהי פרופסיה "חדשה" בארץ – בת 76 שנים בלבד.

זוג פסיכולוגים, אדון וגברת מלינובסקי נסעו לשוויץ כדי לסיים את ההתמחות שלהם בפסיכולוגיה של הילד. משם כתבו מכתב להנרייטה סולד, מהסוכנות היהודית, ואמרו שיש להם מודל עבודה עם ילדים וכדי לפתח אותו בארץ הם זקוקים למימון. היא ענתה שאין לה כסף. כשהם חזרו לארץ, בכל זאת, הם הצטרפו למכון שנאורסון בקריה, למה שנקרא אז "שירותי היגינה ובריאות". המטרה הראשונה שלהם הייתה למיין ילדים שהיו מגיעים מכל קצוות העולם על מנת לזהות קשיים בלמידה. ככה נולדה הפסיכולוגיה החינוכית בארץ. כיום היא מאופיינת בהרבה עשייה ומעט מאוד ספרות.

י"אמר לזכותה כי הפסיכולוגים העוסקים בה פתוחים להמשגות חדשות, מוכנים למתוח ביקורת על תוצאותיה, ומתייחסים למכשולים האפיסטמולוגיים שמופיעים בדרך. מצד שני, אולי בעקבות גילה הצעיר היא יכולה לחטוא בחוסר אבחנה וחוסר דיוק. אני רוצה להביא מדבריו של Georges Ganguilhem, פילוסוף ורופא צרפתי, 1904-1995, מומחה לאפיסטמולוגיה ולהיסטוריה של המדע, כתב על ביולוגיה, רפואה ופסיכולוגיה. הוא היה תלמיד של Bachelard, והשפיע על Michel Foucault. Lacan מתייחס אליו בטקסט Science et Verite. Miller קורא לו מספר פעמים בשם Mon Maitre – "מורי".

אני מצטטת כמה קטעים מתוך הטקסט שלו על פסיכולוגיה, הרצאה שניתנה ב-1956⁸:

"מה זה פסיכולוגיה? השאלה על המהות שלה ועל הקונספט שלה מעלה שאלות לגבי הקיום של הפסיכולוג, מכיוון שבמידה והוא לא יכול להגדיר את עצמו, אז קשה לו לענות על מה שהוא עושה. ואז רק נשאר לו להוכיח, דרך איזה סוג של יעילות מפוקפקת, את ההצדקה של החשיבות שלו כמומחה". הוא ממשיך: "יעילות מפוקפקת זה לא אומר אשליה, פשוט היעילות נשענת על בסיס לא ברור".

Ganguilhem מביע התנגדות משולשת ומציג את הפסיכולוגיה כתערובת של פילוסופיה בלי קפדנות, אתיקה בלי דרשנות ורפואה בלי פיקוח. עד כאן. עלינו להקפיד על דיוק ביחס לפרקטיקה שלנו.

הרבה פעמים רוצים להפוך אותנו, הפסיכולוגים החינוכיים, לטכנוקרטים של מכונת החינוך. אנחנו טובעים בין הטופסולוגיה לבירוקרטיה אבל, ולמרבה המזל, אלה עדיין פסיכולוגים חינוכיים ולא טכנאים שיושבים בועדות השמה, מסוגלים לקרוא משהו מעבר לפסיפס של לקויות שגוזרת כל תלמיד לחלקיקים-חלקיקים, משהו מעבר לעקרון הבורג כי תלמידים הם לא ברגים. אז באמת מי אנחנו הפסיכולוגים החינוכיים?

המוטו שלנו הוא לטובת הילד, אבל באיזה ילד מדובר? אנחנו יודעים שהילדות הכרונוולוגית לא חופפת את הילדי, ילדי שלעולם לא עובר. אז לאיזה ילד מתייחסת הפסיכולוגיה החינוכית, מי מגדיר את הילד? האם זה המבוגר שמסתכל אלל נוף הילדות בו הוא עכשיו רק אורח? האם מדובר בילד הטבעי, נאיבי, וטוב שהתקלקל ע"י החברה, ובילד שכביכול נולד עם נטייה

⁸ George Canguilhem, Quest-ce que la psychologie?, Cahiers pour l'Analyse

25 לאינטגרציה, הרמוניה והשכלה? או שזהו His majesty the baby? אולי זה הילד של פרויד –
 פרברטי פולימורפי? הילד של אנה פרויד שניתן לחינוך מושלם? הילד הרעב שהוחלט להאכיל עוד
 ועוד? או הילד היותר מדי שבע שצריך לרוקן?

אין ספק שהאובייקט מגדיר את השדה של המדע ותפיסת האובייקט קובעת את הדרכים
 לחקור אותו.

ללאקאן הייתה תיאוריה מסוימת על הסובייקט ובעקבותיה הוא מתח ביקורת על המודל
 המדעי והאידיאליים שלו.

אני מזכירה לכם שפרויד התרחק מהפוזיטיביזם כשהוא טען שהחוקר לא ניטרלי, לא
 אובייקטיבי ביחס לגזירה של המציאות, שהוא נכלל באובייקט שבו הוא צופה, במילים אחרות
 שהוא בונה את מה שמופיע לנגד עיניו.

אין רציפות בין התפיסה לטבע האנושי, התפיסה תמיד עוברת דרך תיווך. היא לא מצלמה
 מדויקת של מה שקיים, אלא מניחה אורגניזציה אקטיבית מצד זה שתופס, הפרצפטום הוא לא חד
 משמעי, הוא שסוע. יש פער בין מה שאני תופסת לדבר שנתפס. פער בלתי ניתן לצמצום, פער
 מבני. איך זה מתבטא ולא מתבטא ביחס לרכישת הידע? שאלת רכישת הידע תמיד הייתה בלב של
 החקירה של הפסיכולוג החינוכי.

אני רוצה להפנות מבט על אחת מהגישות הרווחות בבית הספר: קיימת אמונה כי לילד
 פוטנציאל מולד ועל בית הספר לפתח אסטרטגיות וטכניקות כדי לעזור לילד לממש את
 הפוטנציאל שכבר קיים. לפי תפיסה זו זה רק עניין של בשלות ושל גירויים מתאימים, זאת אומרת
 שהתוצרים התרבותיים הם בהלימה עם הטבע. מציגים גירויים שונים ומצפים לתגובות מסוימות.
 אם התגובות לא עונות על המצופה יש לשפר את הגירוי כדי להשיג תוצאות יותר משביעות רצון.
 הכול על בסיס אמפירי, הניתן לשליטה, בקרה, אימות ואישוש – קשת הרפלקסים; סיבה ותוצאה.
 המודל מתבסס על אמונה שיש קשר ישיר בין הגירוי לתוצאה ויש לתקן ולשקם כל מה שמפריע
 בדרך למטרה הנשגבת. זאת המטרה העיקרית של הפסיכופדגוגיה.
 ומהן ההפרעות?

יכולות להיות הפרעות הנובעות מהאורגניזם הביולוגי, יכולות להיות לקויות ביכולות
 הקוגניטיביות שמבוססות על תהליכים נוירולוגיים. ובסוף כתוצאה מה"פגמים", הקשיים הרגשיים,
 כגון תסכולים, חוסר בטחון ודימוי העצמי נמוך, הם הגורמים להתנהגויות לא רצויות.
 לסיכום מפתח הלמידה מבוסס על ההתפתחות הביולוגית של האורגניזם; רוב הפרעות מוסברות
 בתחום הנוירוביולוגי.

גישה זו טוענת שהיא תוצאה של התיאוריה של פיאז'ה.

אבל כנראה שהיא מבוססת על קריאה מסוימת של הטקסט שלו כי אומנם פיאז'ה מניח בסיס
 אורגני להופעת אינטליגנציה, הוא בעצמו אומר שהתאים עדיין לא הצליחו לבצע פעולות חשבון.
 אז אולי, אפשר לחלץ משהו מהרדוקציוניזם הביולוגי שבדרך כלל מייחסים לפיאז'ה.
 לאונדרו דה לגונקיאיר איש חינוך ברזילאי, שגם עוסק בפסיכואנליזה, כתב ספר על פיאז'ה ופרויד.⁹
 אתייחס למספר נקודות מהספר:

1. פיאז'ה התמקד בחקירת ההתפתחות של החשיבה ההגיונית בילדים¹⁰ וטען שכל אחד
 מאיתנו מתחיל את חייו עם רפרטואר מצומצם של סכמות, מבנים קוגניטיביים פנימיים,

⁹ Leandro de la Jonquiere, de Piaget a Freud, para uma clínica do aprender

שמשפרות עם האדפטציה שלנו לעולם. המבנים לא מגיעים מוכנים ושלמים אלא משתנים בעקבות הקשר עם העולם, ואולי אפילו אפשר להגיד שנבנים ע" הקשר עם העולם, עם האחר.

26

2. ההתפתחות הקוגניטיבית, היא תהליך המורכב מ-4 שלבים הסנסורי-מוטורי, הפרה-אופרציונלי, הקונקרטי, האופרציונלי והפורמלי-אופרציונלי, ואשר הם אוניברסאליים - משותפים לילדי כל התרבויות. פיאז'ה הדגיש שהשלבים נבדלים זה מזה באופן האיכותי ולא הכמותי. זה לא על הרצף; לא ליניארי. הלמידה נעשית בקפיצות ולא ברצף. למשל יש שלב מסוים שהילד מצליח להבין שימור כמות, זכור הניסוי עם הנוזלים? לוקחים אותה כמות של נוזלים, שמים אותה בכוס רחבה ונמוכה ובכוס ארוכה וצרה. למרות שמדובר באותה כמות, זה נראה שונה. כך הילד יכול להבין שהדברים הם לא כמו הם נראים, הם למראית עין, בתחום של "הכאילו". אולי גם אפשר להגיד שבשביל לתפוס את הכאילו, המשחק, נדרשת פוזיציה מסוימת של הסובייקט, נדרשת יכולת לזוז הצידה ולהבין את ה"כאילו".

3. העיקרון הכללי המרכזי הוא האיזון (ההתפתחות שלנו היא התקדמות לקראת איזון) לדעת פיאז'ה איזון מושג, כשיש התאמה בין הגירויים לבין עולם הידע, אלא שכפי שאנחנו יודעים, האיזון לעולם אינו מושג, אבל אליו שואפים. לא ארחיב בנקודה זו, אבל האם זה לא דומה לנטייה להומיאוסטסיס של פרויד, דרגה הכי נמוכה של גירוי, הורדה של מתח?

4. נקודה אחרונה, הרצון והצורך לאיזון נעשים בעזרת שני מנגנונים: הטמעה והתאמה.

אסימילציה (הטמעה): אנשים מתרגמים מידע חדש לתוך תבנית שהם יכולים להבין. יש ניסיון להכללת התנסות חדשה לתוך סכמות קיימות. במידה ואין הטמעה, תתרחש **אקומודציה** (התאמה) של הסכמה להתנסות החדשה, שינוי הסכמות הקיימות בכדי להתאים להתנסויות חדשות בטקסט על השלילה פרויד¹¹ מתאר תהליך של התפתחות השיפוט. בשלב ראשוני, כתוצאה של אינקורפורציה אולי אסימילציה וסילוק. מפנימים מה שמתאים לנו ומסלקים החוצה מה שלא מתאים לנו. בשלב שני יש ניסיון לזהות מבחוח מה שכבר נמצא בפנים, מה שעבר אסימילציה, הטמעה. ככה מחליטים על מה שקיים ומה שלא קיים. מאוחר יותר, יש אפשרות להתייחס למה שסולק, אבל רק דרך השלילה.

אז כל פעם שהילד פוגש מחסום, אבן, עליו לבנות פתרון כדי להגיע שוב לאיזון. הקונסטרוקציה היא של כל אחד, והאינטליגנציה נבנית על בסיס מחסומים והיתקלויות. אני עוזבת את פיאז'ה.

גם לפסיכואנליזה יש משהו להגיד ביחס לרכישת הידע והקשר לגוף. בפעם הזאת לא הגוף האורגני, לא הגוף שניתן לנו ע" הגנטיקה, הביולוגי, אלא הגוף הליבידינלי, הגוף שנבנה ונרכש בעקבות האובדן, סביב חור. הגוף שנבנה תוך רקמה של מילים, הנפשי בשבילנו. על מנת להיכנס לתרבות, על מנת לקבל שם, משהו מההווה האנושית הולך לאיבוד, נושר. בעקבות נגיסת השפה על הגוף, הופסק הקשר הליניארי והישיר עם הטבע. כל מה שקשור לטבע

¹⁰ Piaget J, "La naissance de l'intelligence chez l'enfant"

¹¹ פרויד, ז'. (1988). השלילה, בתוך: מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות. (ח' איזק, מתרגמים) תל אביב: דביר.

יהי מתווך ע" השפה. משהו הולך לאיבוד וככה נוצר הסובייקט של הפסיכואנליזה, שסוע, מחולק, חסר בהווה. כי האובייקט הוא לעולם אבוד.

נוצרת כמיהה אצל הסובייקט להתחבר שוב לאובייקט, והסובייקט מתהווה בשרשרת של מסמנים ובבניה של אובייקטים תחליפיים, מראית עין, כדי לנסות למלא את החור שלעולם לא ניתן למלא, כדי לנסות "לכתוב מה שלא מפסיק מלא להיכתב". בדרך הזאת, בחיפוש ייחודי אחרי האובייקט, נרכש הידע, בלב רכישת הידע נמצא החסך, החור.

בלי חסך אין אפשרות לרכוש ידע, זאת הסיבה שאנחנו בעד ההחסרה ולא ההזנה. המנוע הוא הליבידו, התנועה היא דחפית, האובייקט הוא אבוד. הכול נבנה על האיווי, *Desidero* זה ה- *Cogito* ה-פרודיאני (לאקאן).¹²

אני מתהווה משמע אני קיים.

בשביל פרויד הדחף לדעת (*Wissenstrieb*) הוא לא ראשוני, הוא תוצאה של שילוב בין הדחף לראות (סקרנות) והדחף האנאלי (שליטה).¹³ כי להכיר את העולם זאת גם דרך לשלוט בו. בטקסט על לאונרדו דה וינצי פרויד¹⁴ אומר כי הדחף לדעת הוא תוצאה של חקירה על חיי מין, ההגעה של אח קטן או חשש להגעתו, ברגע הזה שהמקום, הכביכול בטוח, נמצא בסכנה, כשמהו הולך לאיבוד לתמיד, בעקבות ההיתקלות הזאת מתחילה החקירה.

קודם כל שאלות על הגעה של תינוקות, איך ולמה. מאוחר יותר, אובייקט החקירה עובר טרנספורמציה, יכול להשתנות לביולוגיה, לרפואה, לפורנוגרפיה. הדרך הייחודית וסינגולארית של כל אחד קשורה לדרך שבה הוא חקר את העולם בילדות.

למשל: בצורה שיטתית, מפוזרת, איטית, מצומצמת, העיבוד השמיעתי לקוי, הזיכרון החזותי, מקיאה את החומר, בולעת אותו, מחזיקה אותו, לא מצליחה להחזיק כלום בראש הדרך שאני ניגשת לחומר איננה בלתי קשורה לכלכלה של הגוף.

הסובייקט חושב על פי התהליכים שמפעילים את גופו, תהליכים שנרשמו בגוף מול התביעה של האחר אז אולי אפשר לחשוב על ההפרעות או על הלקויות כגורלות של הדחף? כקשורות להווי? וזה יכול להיות מעניין.

אבל התלמיד לא יכול ללמוד לבד, הוא צריך מורה, מורה שהבין, שהוא לא הכל יודע; שהבין שהידע נבנה תוך כדי אוסף ההיתקלויות של כל אחד; בסגנון של כל אחד, *a chacun son* "bricolage".¹⁵

מורה שהבין את המילים של הפילוסוף הצרפתי¹⁶ שאמר שתלמיד הוא לא אגרטל שאנו ממלאים אלא אש שאנו מדליקים. מורה שמבין שבין ללמד ובין ללמוד יש שסע, שהתלמיד לא יכול ללמוד בדיוק את מה שהמורה מלמד, לא כי הוא לא קשוב וכי הוא מוגבל, אלא כי הם שניהם כפופים לשפה והיא תרתי משמע.

מורה שהבין שלמידה זה לא רק תהליך של חיקוי אלא גם של המצאה, של יצירה – להמציא מחדש, ליצור מחדש ידע משותף, בתוך הקשר החברתי, אבל בשביל זה, חייב שיהיה ריק, רק מהריק אפשר ליצור. ולכך צריך מורה שיכול לשאת את הריק של עצמו. והתלמיד צריך מורה. "עשה לך רב" נאמר בפרקי אבות.

¹² Jacques Lacan 'les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse .

¹³ פרויד, ז'. (2002). שלוש מסות על התאוריה של המיניות, בתוך: מיניות ואהבה. תל אביב: עם עובד.

¹⁴ Freud, S "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci "

¹⁵ Alexandre Stevens "לכל אחד שמיכת הטלאים שלי"

¹⁶ Michel de Montaigne

כי בכל זאת משהו נמסר במרחב העמום בן התלמיד למורה, במרחב של חצייה בין שניים שאינם זהים, כמו אומרים בליטוראל הלאקאניאני.¹⁷ ומה שנירשם שם קשור לאיווי של המורה. אנו עומדים בנקודת הסיום עם אין סוף שאלות. שהחינוך יעשה גם שימוש בפסיכואנליזה, זה היה אחד מהחלומות של פרויד וזה גם החלום שלנו.

* * *

כשהזעם והפחד פוגשים את היצר: סיפור על פרידה, פחד מות ומסוכנות מינית

קלאודיה קליימן

נאור הופנה להערכה לאחר התנהגות פוגעת מינית בקרובת משפחה צעירה ממנו. נאור, בן 15. אמו מטפלת במקצועה, ואביו עובד כמאבטח. בגן חובה הוא גילה קשיי הסתגלות למסגרת ולחוקיה ולרוב לא היה נשאר עד תום יום הלימודים. הוא קיבל טיפול בריפוי בעיסוק. במעבר לביה"ס יסודי הוא התקשה ברכישת המיומנויות הבסיסיות של קריאה, כתיבה וחשבון. לאורך השנים הוא צבר פערים לימודיים, למרות העזרה שקיבל. בכיתה ה' הוא הופנה להערכה נוירולוגית ואובחן כסובל מבעיות קשב וריכוז, הומלץ על טיפול תרופתי. חוסר עמידה בדרישות הלימודיות, יחד עם הקושי בניהול עצמי וויסות רגשי, יצרו אצלו תסכול רב וגרמו לו לוותר, ולהתנהגות של acting-out. הוריו נפרדו לפני כחמש שנים ומתואר כי בשנתיים שקדמו לפרידה האווירה בבית הייתה לחוצה והיו ויכוחים רבים בין ההורים. בעת הפרידה האם יצאה מהבית. ההורים לא החליטו על מקום מגורים לילדים במחשבה כי "רצינו שהילדים ירגישו חופשי ויחליטו איפה טוב להם" (ההורים גרים אחד על יד השני). הילדים האחרים עברו להתגורר עם האם ולפי דבריה "נאור לקח אחריות להישאר עם האבא כדי שזה לא יהיה לבד". נאור נפגש עם האם באופן יומיומי ולרוב אוכל אצלה. נאור אמר: "לא רציתי שאבא יישאר לבד והיחסים איתו היו טובים יותר". לפי דברי האם נאור "נפל בין הכיסאות בפרידה, הוא תמיד מצא את המקום לפרוץ את הגבולות". במעבר לחט"ב ובהחלטת האם והצוות החינוכי של ביה"ס, נאור החל ללמוד בכיתה שמיועדת לתלמידים בעלי ליקויי למידה. בהתחלה נאור לא רצה בכך בשל ה"תדמית", אך בהמשך התרצה. כשהיה בכיתה ז' התגלתה אצל האם מחלת סרטן, והיא אושפזה בביה"ח למהלך טיפולי. נאור ביקר אצלה פעמים אחדות. במהלך אישפוזו שיתפה האם את נאור ואחיו כי היא נמצאת בקשר זוגי עם חבר משפחה לא יהודי. לאחר שהאם השתחררה מביה"ח, נאור דרש ממנה לבחור בין בן-זוגה לבינו. האם הגיבה בתקיפות. באחת הפעמים כאשר בן-זוגה הגיע, נאור התנכל לרכושו, דבר שגרם לריב ממושך בינו לבין אמו.

¹⁷ Jacques Lacan, Lituraterre

נאור היה בטיפול אצל פסיכולוגית למשך שנה, מסוף כיתה ז', במטרה לתמוך בו בעקבות מחלת האם. הוא שיתף פעולה במהלכו, וגילה יכולת טובה ליצירת קשר ויחסי אובייקט חיוביים, בעיקר עם דמויות נשיות. במקביל להתמודדות עם מחלת אמו, הטיפול גם נגע בקשיי התנהגות שלו ("הוא נטה להתחבר לשוליים ולשוטט"). לדבריה, האב הוא דמות "בעייתית" להזדהות ומגלה חוסר בשלות וקשיי תפקוד. לעומתו האם דמות דומיננטית.

כאשר נאור היה בסוף כיתה ח' החל גם האב קשר זוגי עם תושבת הישוב, בו הם מתגוררים. נאור שאל לגבי טיב הקשר והאב התחמק. יום אחד נאור נכנס הביתה מבלי לדפוק בדלת ומצא את אביו במצב של קירבה עם בת זוגו. הוא הגיב בתוקפנות, ויצא מהבית בזעם. בהתייחס לאותה תקופה נאור אמר כי "אכזב אותי ששניהם חינוכו אותי להגיד את האמת ופתאום שני האנשים שהכי סמכתי עליהם... לקח לי הרבה זמן להחזיר את האמון".

נאור הופנה להערכת מסוכנות אחרי שפגע מינית בקרובת משפחה הצעירה ממנו (עדיין לפני גיל ההתבגרות). ההתנהגות המינית הפוגענית כללה מספר אירועים שחומרתם גברה עם הזמן וכללה איומים וכפייה. מדובר במעשה מגונה של נאור בו היה אי-שוויון פיזי, קוגניטיבי, רגשי וגילאי, אי-הסכמה וכפייה. לדברי נאור לא היה תכנון באירוע הראשון ובהמשך הוא יצא עימה כוונה ובמתוכנן. כמו כן, חלה פרוגרסיביות במעשיו.

על רקע זה הגיע להערכת מסוכנות. במפגש הראשון עם הוריו ופקידת הסעד הוא נראה לחוץ ומיעט לדבר, למרות שענה לנשאל.

האם תיארה את נאור כ"פושטק קטן שהיה מעורב בכל שטות שקרתה בסביבה. היה טיפוס מאיים, המלך של הקבוצה והיו תקופות שהיה מוביל לדברים שליליים". האב אמר כי "נאור חברותי מאוד ובעל כושר מנהיגות. הוא עולה על טרקטור ואני נותן לו לנהוג ברכב בשטח".

במהלך הפגישות הבאות שהתקיימו, הוא התייחס בצמצום להתנהגות המינית הלא מותאמת, אך לאחר עימות שיתף פעולה והרחיב יותר. הוא דיבר בפתיחות ובכנות על פרידת הוריו ועל רגשותיו כאשר התגלה לו שיש להם בני זוג.

במהלך תהליך ההערכה, נראה כי נאור החל להרגיש אמפתיה מסוימת לקורבן והגיב באופן חיובי להסברים על טעויות החשיבה שלו. הוא אף אמר כי "יכול להיות שמ' הרגישה מאוימת... גם אם לא הראתה לי שהיא מפחדת, אז אולי...".

אם בתחילת תהליך ההערכה נאור יצא מנקודת הנחה כי הילדה והוא היו "שותפים" לאירועים, הרי שבמהלכה חל שינוי בתפיסתו, והוא לוקח אחריות על העבירה ("אני יודע שזה חמור, היא קטנה והיא קרובה שלי זה משהו שלא צריך לקרות, אני מתבייש..."), "כל הזמן אני חושב על איך היא מרגישה, חושב שלא טוב לה עם זה" ו"היא בכלל לא מבינה מה זה הדברים האלה, היא ממש קטנה, אולי פחדה להגיד לא! כי אני גדול ממנה". נאור מזכיר כי מעשיו אינם משתלבים עם מערכת הערכים שלו ואף מנוגדים לה, כי הוא הפר את האמון ולא כיבד את הילדה. התייחסות המשפחה לפנייה: קיימת התייחסות שונה מאוד מצד כל אחד מהוריו: האם מבינה ומודעת לחומרת מעשיו. היא ידעה על האירועים כאשר הוריה של הילדה הנפגעת שיתפו אותה. לאחר מכן התקיימה שיחה בין נאור, האם והורי הילדה, בה הבהירו לו שאסור לו להתקרב אליה. לאב נודע על מעשיו המיניים של בנו, רק לאחרונה, כאשר פק"ס החלה לפעול. הוא מרגיש נבדל על כך שהשאירו אותו בחוץ, ושמרו ממנו את מעשיו כסוד.

השערות לגבי האטיולוגיה של ההתנהגות הפוגענית:

30 בשנתיים האחרונות נאור היה חשוף ומעורב במצבים שנעו בין חיים למוות, בין התפתחות המיניות שלו לבין תחושת העוררות המינית המחודשת או חדשה (מבחינתו) של הוריו.

הוא חש משבר באמון בינו לבין הוריו ואף התמוטטות של הערכים בהם הוא גדל. כמו כן, היה טשטוש בהצבת גבולות בין המותר לאסור כאשר אנשים שהיו מוכרים לו כחברי משפחה "הפכו" להיות בני זוגם של הוריו.

נאור לא הצליח לתעל את הזעם שהחל להרגיש כאשר התגלתה מערכת היחסים של האם עם בן זוגה, בשילוב עם מחלתה. בשל תחושת של חוסר קומפטיטיות של האם כלפי גופה שבוגד בה וחולה, נאור בחר להביע את כעסו ואכזבתו כלפיה כאשר בבחירת הקורבן הוא בחר לנקום נגד ערך עליון שלה – חברות ארוכת שנים ובו זמנית במשפחתיות.

נאור עבר תהליך וגילה נכונות לבדוק את ההתנהגות בצורה לא הגנתית. הוא מכיר ומבין את ההשפעה השלילית של התנהגותו על הקורבן, הוא מוכן לקבל אחריות על התנהגותו המינית הפוגענית מבלי להאשים את הקורבן, הוא מרגיש אשם וחרטה בשל ההשפעה השלילית של התנהגותו הלא מותאמת כלפי הילדה, הוא מודה בביצוע העבירה כולה. כמו כן ההורים מכירים ומבינים את ההשפעה השלילית של התנהגותו הפוגענית על הילדה. הם מחשיבים את נאור אחראי מבלי להעביר את האשמה לאחרים. יש היסטוריה של בעיות התנהגות ולימודיות בביה"ס, והמשפחה לא תמיד יכלה לזהות בעיות בתוכה ובתקשורת ביניהם. האב נוטה יותר להאשים את הילדה. עם טיפול מתאים, סביר להניח שרמת הסיכון תרד.

בשנה האחרונה חל שיפור משמעותי ביותר בתפקוד הלימודי וההתנהגותי של נאור הוא בעל כישורים חברתיים גבוהים ומספר חודשים נמצא בקשר עם נערה מכיתתו.

תהליך הטיפול:

לאחר ביצוע הערכת מסוכנות, טיפלתי בנאור במשך שנה בתדירות של פעם בשבוע (למעט הפסקה של שבועיים בקיץ). הוא ידע שהטיפול הינו בצל החוק.

באחת הפגישות נאור סיפר כי הוא וחבריו מצאו להקה של חמורים בטיול מחוץ לקבוץ, והביאו אותם לאורווה של היישוב שהיתה ריקה, לאחר שביקשו אישור. הם טיפלו בהם והוא בילה איתם שעות רבות. לעיתים היו יוצאים איתם מהקבוץ ורוכבים עליהם. הוא לא התייחס למעשה כ"גנבה".

עשיתי שימוש ב"סיפור" זה באמצעות הקבלה לכך שהוא גנב מקרובת המשפחה את תמימותה. כמן כן, שוב עולה כי הוא לא ממשיג את מעשיו במחשבה שמקדימה אותם.

כמו כן, במהלך הפגישות עבדנו על פרשנות ה"הסכמה לכאורה" של הילדה בה פגע, בשקט שלה, לא כהסכמה אלא, כמעשה בו היא הפגינה שהיא סומכת עליו. אי-אמירה לא שווה להסכמה.

באחת הפגישות הוא סיפר שהשעו אותו מביה"ס כי נגח בשירותים בתלמיד אחר (כנקמה על כך שהעליב חבר צעיר ממנו שנמצא תחת חסותו) ואף הוסיף שבפעם הבאה הוא יעשה מעשה זה מחוץ למסגרת, כי כך לא יוכלו להעניש אותו. הסברתי לו כי במקרה הזה ביה"ס הוא מקום בו העונשים "קלים" וכלא לא. ולא כדאי לו שהמשטרה תהיה מעורבת.

לא מעט פעמים הרגשתי שהטיפול "תקוע", יתכן כי גם חייו תקועים. הוא למד לחיות חיים מצומצמים, לא חושב הרבה, אין לו יכולת להתבונן פנימה וקשה לו להביע רגשות. הוא מתקשה לחוש אמפתיה ולא עושה דין וחשבון לאחרים.

לנאור קשר זוגי עם נערה בת גילו, זוהי נערה שהרקע שלה מביא אותי לחשוב שייתכן והיא משחזרת משהו מהקורה בביתה, עם נאור. ונאור? מה הוא משחזר בקשר איתה?

נאור נכח פיזית בפגישות, אך לא בנפשו. הוא מיעט להביא נושאים לשיחה ורוב הזמן הייתי צריכה לדובב אותו עם שאלות. הוא ניסה "לצמצם" את התהליך הטיפולי ולמקד אותו אך ורק בפגיעה המינית ולא הסכים לנדב מידע אישי בנושאים אחרים כמו: קשר זוגי עם החברה שלו (טען שעל זה מדבר אך ורק עם אמא שלו ואין לו צורך לשתף אותי), וגם לא היה מוכן לדבר על מודלים של זוגיות שהוא חווה בסביבתו (הורים, סבים וכד').

אני חשתי כי הוא "מכבד" אותי. הוא ביקש שאני אטפל בו לאחר הערכת מסוכנות כי סבר כי יתקשה לשתף דמות טיפולית נוספת.

אם בהתחלה הצלחתי להבין את המניעים של נאור לפגוע בילדה, אזי בהמשך הוא עורר בי כעס רב שליווה אותי פעמים רבות, כי הוא אומר מה שמצפים לשמוע ואין באמירותיו עמדה כנה ואותנטית. בנוסף חשתי כי ישנם בתוכו רגשות מגוונים והוא נמנע מלהביע אותם.

המשפט שאמרה האם על נאור ש"נפל בין הכיסאות בפרידה, הוא תמיד מצא את המקום לפרוץ את הגבולות", מייצג גם כי לאורך התהליך חשתי כי איני מצליחה לגעת בו והוא "נופל בין אצבעותיי".

כמן כן, "הפילו אותו עלי" במובן שאיני מצליחה להחזיק אותו לבד ואין גורם בקהילה העובד במקביל עם ההורים. ברווחה סוכם כי יחייבו את ההורים להגיע להדרכה, אך בפועל היא הלכה ודעכה. לעומת זאת, פריצת הגבולות המשיכה לבוא לידי ביטוי בהתנהלותו מחוץ לחדר הטיפולים – התנהלות לה הייתה התייחסות מענישה בלבד (השעייה) מטעם ביה"ס.

לאחר תקופה ממושכת של ייאוש ובדיקה עם המחלקה לשירותים חברתיים כי הדרכת ההורים אינה מתקיימת, החלטתי להפסיק את הטיפול בנאור. נפגשתי עם ההורים והסברתי להם את הסיבות ובנוסף טענתי כי הטיפול לא הסתיים.

נופל בין הכסאות – פרוץ גבולות

ליאת זיו

סיפור הופך למקרה כאשר מצליח ללכוד משהו מהעמדות הסובייקטיביות של המטפל והמטופל, אפשר לומר שהמקרה שלפנינו מערים מכשולים בדרך לשמוע את קולם של המטופל והמטפלת. מכשולים המופיעים, למשל, בצורה של ההתנצלות הנתבעת מהנער כתחליף לדיבור. האם עבור המטפלת מהווה חסות החוק מכשול כזה?

אפשר לקרוא את הטקסט של המקרה כסיפור של החמצה. המקרה מסופר לאחר שהטיפול הסתיים כבר מזמן, אפוף שתיקתו של המטופל, לאחר שהוא כבר מסיים "ב", ולאחר שהותיר אחריו מועקה אצל המטפלת.

ניתן, אולי, למקם את צירי הטיפול ב"נפילה" של המטופל הזה, "בין הכסאות" (שאליה אחזור
 32 מיד) בין חולשת האב (אפשר אפילו לומר "נשירת האב") ובין חסות החוק. בנפילה הזאת בין
 הכסאות, מונשר הנער מהדיבור, אל תוך המערכת.

"נפל בין הכסאות ופרץ גבולות" - על הנשירה:

האם אומרת אומרת על בנה: כי "נפל בין הכיסאות בפרידה, הוא תמיד מצא את המקום
 לפרוץ את הגבולות". ניתן לומר שהכיסאות לא מסודרים בשום סדר קבוע וכל הזמן יש תנועה
 שלא מובנת לנער הזה.

החיבור בין הנשירה לפריצת הגבולות איננו טריוויאלי - הוא נשמט ופרץ - פריצת הגבולות זה
 הניסיון שלו דווקא להיכנס פנימה. כשמשוהו לא מחזיק אותו, הוא מנסה בכוח להיכנס אליו.
 בפועל זו לא סביבה שהוא צריך לאתגר בה את הגבול, אלא אולי דווקא לייצר אחד כזה. (כפי
 שיעשה מאוחר יותר עם החמורים)

הנשירה של נאור היא בין הכסאות, אך הוא לא בהכרח רק נופל שם באופן פסיבי. הוא מוקף
 במשהו רופף מצד כולם. יש לדייק ולומר שמה שרופף עבורו הוא שם האב: זה הבא לידי ביטוי
 בגילומו של האב, שאינו יודע דבר על המקרה של הפגיעה המינית החמורה של בנו, לאחר
 שהנשים מידרו אותו לחלוטין בתוך בועת אי הידיעה שלו. חולשת שם האב באה לידי ביטוי גם
 ברפיסות הנושבת מכיוון רשויות החוק. לא נראה שהחוק מצליח "לקרוא לו לסדר".

פריצת הגבולות הדרמטית, הפגיעה המינית בחברת המשפחה הקטנה ממנו, מתרחשת בשיא
 הנשירה: לאחר הגירושים, מחלת האם, היציאה עם בני זוג שונים שהינם חברי משפחה - אז הוא
 פורץ גבולות. אך נשאלת השאלה על אלו גבולות אנו מדברים בעצם, ואילו גבולות היה לו לפרוץ?
 האב מתואר בחולשתו, בהיעדרותו. אין גבולות מסומנים, לאחר הגירושים נותנים לו לבחור אצל
 מי הוא רוצה לחיות והוא מוצא מעין פתרון; להישאר ביום עם האם וביליות לישון אצל האב. על
 כך אומרת האם: "נאור לקח אחריות להישאר עם האבא כדי שלא יהיה לבד". על מה נאור לוקח
 אחריות, באופן זה? הוא נאבק כנגד נשירתו של אביו - נשירה מהתפקיד אותו עליו לגלם עבורו.

זו בעיקר הפונקציה של הדיבור איתה ניתן להכניס את האב הסמלי לתמונה. אך נאור נושר מן
 הדיבור. נאור מתואר בעיקר דרך ההתנהגויות/האקטים התוקפניים שלו ולא דרך הדיבור שלו.
 משהו מושתק. הוא מצויד רק באופן הדיבור אותו מציעים לו אביו והחוק: להתנצל במקום לדבר.
 ואכן, אפשר לראות שבטיפול הוא אחוז חרטה ואשמה, ומבין את חומרת מעשיו. אך האם משהו
 זו בעמדתו הסובייקטיבית? נראה שלא; על כך מצביעה מועקתה של המטפלת. במלים אחרות,
 שום דבר לא מצליח לקחת את מקומה של הפונקציה האבהית, ממנה נדרש להכניס פער בין האם
 לבנה, שפוטר את הפסיכולוגית בכך, שעל היחסים שלו עם חברתו הוא מדבר עם אמו.

וכמו בסיפור "המועקה" של צ'כוב, הוא לבסוף הולך לדבר עם החמורים - אוסף אותם
 משוטטים ומכניס אותם לאורווה, כמו מנסה לתחום גבול ולתת להם בית. זאת הוא עושה ביחד
 עם חבורת נערים להם הוא משמש מעין אב.

נוכל לראות את נאור כאביר רומנטי הנלחם כנגד הנשירה: נשירת האב, שהוזכרה כבר, נשירת
 התא המשפחתי, אל עבר פרטנרים מיניים אחרים, נשירת הנערים בני חסותו (בשם מאבקו זה
 הוא לא מהסס מלעבור על חוק ביה"ס, ואם יהיה צורך גם על חוק המדינה). לא נשכח את מאבקו
 כנגד נשירתם של החמורים המשוטטים (שאינם שלו, הם שייכים למישהו), בהם הוא מטפל
 במסירות לאחר שאסף אותם אל האורווה.

מעניין לחשוב על הסיפור עם החמורים כסיפור אהבה. אפשר לראות את ההפרה של החוק (transgression) כתנאי של אהבה בשבילו: לגנוב ולאהוב, כך זה עם החמורים, כך זה גם עם הנערה, קרבן הפגיעה המינית שלו. מעבר לכל הקונבנציות והעמדות עימן אנו ניגשים לבחון מקרים של פגיעה מינית, אי אפשר שלא לראות שבמעשהו של נאור יש סוג של רומנטיקה. אין זה אומר שעלינו להסכים עם כך. אין זה פחות חמור. אך עלינו לראות נכוחה במה מדובר. אולי אין זה בלתי קשור לכך שגם המערכת איפשרה לו "ליפול בין הכסאות" ביחס למעשהו. למרות מועקתה של המטפלת, הטיפול איננו ללא תוצאות. נאור קושר קשר עם נערה בת גילו, נערה, שהשערת המטפלת היא, שמשהו בהיסטוריה האישית שלה מאפשר לנאור לקחת אותה תחת חסותו (למרות שאת הדיבור על כך הוא מונע מהמטפלת ושומר לאמו). בד בבד עם כך תפקודו הלימודי משתפר מאד, יש רמזים שנאור מוצא לעצמו מקום חברתי בקרב בני גילו, והוא מצליח לסיים "ב."

הטיפול בנאור מעלה סוגיה, שאיננה זרה לפסיכולוגיה החינוכית, זו של טיפול בחסות החוק. כיצד ניתן לקיים טיפול בחסות החוק? זאת בשעה שהחוק מבקש את ההכאה על חטא, את החרטה, ואת ההבטחה לתיקון הדרך. ומה מבקש המטפל? המטפל מעמיד את הכלל האנליטי: "דבר את כל שעולה בדעתך, מבלי להחסיר דבר". אלה הם נתיבים שונים. התמרון ביניהם הוא האתגר של הפסיכולוג החינוכי, הפוגש את הנער שהופנה אליו, תחת דרישתו של החוק לתקן אותו.

בעקבות הסרט "חייבים לדבר על קוויין"¹⁸

מאת: זיו רובינשטיין

"האל שבישר על עצמו לאברהם יצחק ויעקוב עשה זאת בשם שבו קורא לו האלוהים בסנה הבוער, ושאותו כתבתי על הלוח. קוראים את זה: אל שדי. (...) מהו אל שדי? ובכן, אפילו אם הייתי צריך להתראות אתכם בשבוע הבא, לא הייתי מתכנן לומר זאת היום, ואיני מתכוון לפרוץ את השערים, אפילו יהיו הם שערי הגיהנום, כדי לומר לכם זאת"¹⁹.

באחד ממאמריו היותר מפורסמים, קבע וויניקוט את המושג "אמא טובה דיה". לדידו של וויניקוט אם שמשאירה מרחב מחייה לרצונותיה שלה ויודעת לא לצאת מגדרה אל מול דרישות התינוק, אלא לדעת מתי ל"די" יש מקום, היא האם שמקלה על התפתחות ילדה ככזה המתפתח "נכונה".

¹⁸ <http://www.yekum.org/2012/11/9024/> פורסם לראשונה ב"יקום תרבות",
¹⁹ ז'אק לאקאן, על שמות האב, נובמבר 1963, רסלינג, עמ' 93-94

בפרפרזה למושג זה ניתן אולי לדבר על "האב הטוב דיו", רק שיש לתחבר משפט זה כך שהאב הינו טוב כשהגבול המומחש ב"דיו" הוא קביעה המופנית לילד ולא אפיון של עצמו כפי שהגרסה האמהית של וויניקוט מציעה.

אבא טוב-דיו" הוא האב שמעניק את "דיו" לילדו ובכך מנכיח עצמו כמשהו שאולי יתחום את גבולות הטריטוריה ההתענגותית של בנו. האב הטוב הוא "דיו" של כל ילד ואיפה שאין "דיו" אין אב ואין "טוב".

ובין האל ש-די! הלקאניאני ובין ה"דיה" של האם הוויניקוטיאנית, אני מוצא שהמקרה שהציגה קלאודיה קליימן מותח קו ישר למאמר, שבזמנו פירסמתי באתר "יקום תרבות", בהתייחסותי להעדרו של האב בחייו של גיבור הסרט "חייבים לדבר על קוין".

תקציר הסרט:

הסרט "חייבים לדבר על קוין" מלווה אם שמנסה לאסוף את השברים בחייה, בצל בנה השטני ומעשיו הנפשעים.

לכוד בפנטזמותיות, שתמיד טראגית, של האם - EVA - חווה, פועל KEVIN - קין, כתסריט עצמו, כממשי של האם, שאינו מפסיק מלהיכתב, שאינו מפסיק לנוע לכיוון מה שיהיה חייב להתרחש - מול מה שחייב היה להתרחש - לדבר על קוין.

קוין, שהוא פרי אהבה (ירק אהבה) של הכרות בפסטיבל העגבניות המסורתית בבונול הספרדית, אינו זוכה לחיות בחברתה של פונקציה אבהית. סצינת הפסטיבל, המלווה במוזיקה שאינה קשורה למתרחש (ג'וני גרינווד - איש להקת "רדיוהד") - מסמנת את האירוע כמה שיחזור על עצמו עבור אווה כממשי - מעיכת העגבניות וטבילתה בהן היא אותה אצבע המועכת של קוין - מועכת את הלחם בסצינת המסעדה, מועכת את הקורנפלקס בסצינת ארוחת הבקר וחוזרת על עצמה בהתענגותו של קוין להיות טבול בצואתו.

הממשי שחוזר על עצמו, המיוצג על ידי הצבע האדום - העגבניות, תרסיס הצבע על הבית, שמלתה של אווה, הכדור של קוין, הדובי של סיליה, הכיסאות במשרד הנסיעות, שלטי החוצות ברחוב, היין האדום "מרלו" של אווה, הריבה, הקטשופ ועד הדם עצמו - הוא מה שאווה אינה מצליחה לשנות: את מה שאולי היה אפשר להתמקם מולו אחרת אם היו מדברים על קוין. את מה שחייב היה להיעשות, את מה שהיה חייב לא להעשות. הממשי שהאם בסופו של דבר נכנעת לו כשהיא מנשקת וטובלת את פניה בחולצתו של בעלה - חולצה אותה לובש הבעל בהכרותם, בלידת בנו - חולצת להקת לד זפלין, עטיפת אלבום המצליח ביותר "THE SONG REMAINS THE SAME"; המנגינה לעולם נשארת. קוין לכוד בפרדוקס שאינו מצליח להיכתב - האדיפוס חסר הפונקציה - רצח האב שאינו אב.

במקום בו יש - אין שם אב - מקיים קוין את ציוויו של מה שהוא מפענח כפנטזמה האמהית והורג את אביו-פעמיים: במילה ובאקט.

סצינת האינטראקציה החיובית בין אווה לקוין, בו היא מספרת לו כיצד רובין הוד הורג בעזרת חציו, היא זו שמופרעת על ידי האב. קוין מסלק את האב - ממית את קיומו - שעה שאמו מספרת לו את מה שעתיד להתרחש. ניתן, אולי לומר שקוין זוכה לסוג של חזרה גנרלית, רגע לפני האקט עצמו - הרצח - רק לפני שהאות הכתובה הופכת לאות קין - אות קוין - אותה אות שקוין פוחד לשאת בעולמם של המבוגרים; אותה אות שמופיעה על פניו, צלקותיו

ותספורתו שעה שהוא עובר מכלא הקטינים לכלא הבוגרים. אותה אות שפעם ידע את סיבתה והיום, חושב שכבר לא.

"מה הסיבה?" "אין סיבה וזו הסיבה"- אומר קווין לאמו שעה שווירוס המחשב קטל את מה שנישאר מאיוויה – ובכך מעיד על מה שאינו צריך ואינו פועל וניזון מסיבה – הדחף. אותו ווירוס שמופיע על אחד משני הדברים הרשומים בחדרו של קווין – אל מול מחברותיו וחדרו הריק, החלול מאותיות, החלול ממסומנים – קווין מצליח לרשום בשמירה. הוא רושם כשהוא שומר את הספר היחיד בחדרו – רובין הוד – בצוואתו של המפגש היחידי בו ישנה אהבה בינו לבין אמו, אותה אהבה שכתובה על הדיסק "I LOVE YOU". זוהי אהבה שבסופו של דבר היא הווירוס שלא ניתן לעצור אותו מלפעול, שעה שכבר ניכנס למחשב. פעולת ההרס אינה ניתנת לעצירה גם ואולי רק כשהיא תחת הכותרת I LOVE YOU, אהבה שהיא מראית העין היחידה לה הצופה מנסה להאמין.

אותה מראית עין שתעקר שעה שקווין יפגע באחותו סיליה – שם חיבה לסיסיליה – ססיליה הקדושה של אריך פון קלייסט; אותה קדושה מעונה ששורדת טבילה בשמן רותח – שמן רותח שהוא תרסיס הניקוי – של האב; שהוא רסק העגבניות של האם, שבאמצעותו קווין פוגע ועוקר את עינה.

סיליה הקדושה ממשיכה לחיות באהבה למרות כל הרוע שנגזר עליה עד אשר היא נרצחת על ידי קווין אחיה שגם כך חשב ש"היא מדברת שטויות" – דברי הבל – אותו הבל שיירצח בידי אחיו.

קווין אינו מקבל את הפיקציה של מה שהוא חיבוקו, חסותו של מה שאמור להיות האב – החוק. קווין בשתיקותיו מול האם יודע על התענגותו האינסופית שאינה יודעת גבולות – גבולות אותם הוא מרסס שעה שאמו תולה מפות בחדרה. קווין מסביר לאמו, עת נסיעתם ברכב, כיצד החתול מתביית (טובלים אותו בחרא של עצמו). הוא זועק לחוק ומציית לו שעה שמושלך כחתול לפינת החדר. רק אז מוכן להיפרד מצואתו. קווין כשנפרד מצואתו מתחיל לנהל מעט שיחות עם אמו ואינו עונה יותר ב"ניה ניה" אותו "NIANYA" של לאקאן מ"L'ETROUDIT". זוהי אותה שפה (שהיא תמיד של האחר) שקווין, אולי, רומז שהוא מוכן לקבל על עצמו, להיכנס לתוכה ובסופו של דבר הופכת את מילותיה לחיצים כלפי אמו אותה הוא אינו מסוגל להרוג בחץ האובייקטלי איתו הוא הורג את השאר. את אמו הוא משאיר עמו עד אשר החוק יפריד ביניהם.

אותו חוק – אב שלא היה כדי להפריד אותו מאמו; להכניס מקל בין לסתות התנין; להכניס חץ – אותו חוק בסופו של סרט יצליח סוף סוף להפריד אותו מאמו שעה ששתי המילים האחרונות נאמרות על ידי נציגו של החוק – הסוהר שמפריד ביניהם – סוף סוף ובסופו של הסוף: "TIME'S UP"; הזמן ניגמר; זמנך כבן ניגמר; זמנך עם אמך הסתיים.

הנער-גבר, הבן-הבעל, מצליח במשימתו ורוקם לעצמו, ממציא לעצמו, מביא על עצמו את החוק. זה מאפשר לו בסופו של דבר את ההיתקלות עם החוק – את המעבר בשער החוק – אותו שער שהיה חף משומר. אותו שער שהיא הפסיכזזה, שבאמצעותה הוא מכריח את החוק לעמוד בשערו וללוותו, אחר כבוד, אל ניידת המשטרה ומשם לבית האסורים.

סיגלית לנדאו

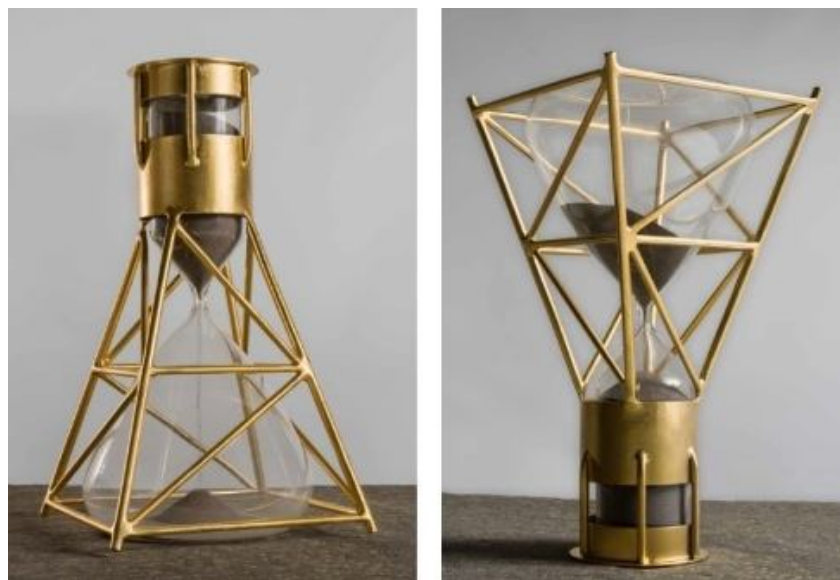
זמן תפס"ן, 2015

חול, זכוכית, ברזל, ציפוי זהב, קיים גם בציפוי כרום בגוון כסוף

ס"מ 24*24*36

סדרה של 50

מחיר 6000 ש"ח / 1400 אירו



בחרנו לסגור גיליון זה עם עבודת אומנות של סיגלית לנדאו, "זמן תפס"ן", מגדל-שמירה / שעון חול, אובייקט שנעשה כחלק מסדרה מיוחדת עבור העמותה ולרגל אירוע התרמה שנערך בשיתוף עם סיגלית בסטודיו שלה. במהלך האירוע שנערך ביום שישי ה-3 ביולי נמכרו יצירות אומנות של סיגלית שכל הכנסותיהם תרומה לתפס"ן. אובייקט זה מנסה ללכוד משהו מתפקידו של זה העומד על הסף ומנסה לשמור על אלו הרוצים-לקפוץ אל פי תהום. שעון החול הוא אינסטרומנט עתיק למדידת זמן ויש לו זיקה אל הזמן של הגוף, ועל כן הופיע באומנות כדימוי למוות, אלא שהפעם שעון החול אינו מוחזק בידו של מלאך המוות אלא הוא מוצב בתוך מגדל שמירה, כלומר בידי התפסן. למגדל זה יש נטייה והבניה להתהפכות, למחזוריות ולמיחזור הזמן לכדי רצף ותזוזה, על כן הוא מופקד בידיו של מי שאינו פוחד מהמפולת המתחוללת במגדל השמירה ומסופת האפר והחול שלעתים פוקדת אותו, מעוורת, ואף מאיימת לקבור את מי שמופקד על עמדת השמירה -

עמדת חיוב החיים והדאגה לאלו המתקשים לחייב ולשמר אותם. העבודה שנעשתה כחלק מסדרה 37 של 50 העתקים, עשויה ברזל, חול וזכוכית מנופחת. גוון הציפוי וצבע החול יכולים להיבחר ע"י רוכש את העבודה.