

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛАКАНОВСКОГО ПСИХОАНАЛИЗА В ШКОЛЕ

М.С. ЕСИПЧУК

В статье автор описывает опыт применения психоаналитической теории Ж. Лакана в качестве ориентира в своей работе школьного психолога. Автор настаивает на необходимости междисциплинарного диалога между психоаналитиками и педагогами, психиатрами, а так же представителями иных школ психотерапии. Приводится психоаналитическое представление о структурном подходе к дифференциальной диагностике невротозов и психозов. Описание лакановского взгляда на клинику работы с психическими нарушениями автор сопровождает примерами из практики.

Ключевые слова: психоанализ, психотерапия, школьный психолог, Лакан, индирективная терапия, означающее, Эдипов комплекс, дифференциальная диагностика, невротоз, психоз

Каждый психолог опирается в своей практике на ту или иную теоретическую базу, наличие которой необходимо для понимания методов и целей его работы. Психологическая практика, о которой мы хотели бы рассказать здесь, задана этикой и ориентирами лакановского психоанализа. В нашем психологическом сообществе подобное заявление — «я лаканист» — звучит почти провокативно. Создается впечатление, что учение Лакана со всеми его многоэтажными формулами, парадоксальными утверждениями и чужестранными понятиями оказывается практически исключенным из научного и клинического дискурса, а те, кто называют себя «лакановскими психоаналитиками», автоматически оказываются если не в маргинальном подполье, то на нейтральной территории, вне всякого возможного диалога с другими представителями сообщества «пси». Чем можно было бы объяснить такое положение вещей?

Говоря о психоаналитической теории, всегда есть риск впасть в одну из крайностей: свести ее либо к мистике, либо к технике. Первый

риск — мистический дискурс — предполагает разговор о психоанализе как о загадочном знании, не поддающемся строгой концептуализации, как о таинственном опыте встречи с бессознательным, переживаемом пациентом на кушетке. Психоанализ — это не мистика.

Вторая крайность, второй риск — говорить о психоанализе лишь как о технике, только как об инструменте избавления пациентов от симптомов, мешающих его адаптации в обществе. Такой путь ведет к девальвации психоаналитического дискурса, ставя его на службу общественному порядку и сводя субъекта к объекту воздействия. Идея адаптации индивидуума к его окружению не является этическим ценностным ориентиром психоанализа, рассматривающего симптом человека не как помеху, требующую устранения, но как его способ высказаться. Введение любых объективаций, готовых моделей «эффективного» поведения аналитика или пациента — этого не найти ни у Фрейда, ни у Лакана. Бессознательное не поддается прямому воздействию.

Теория психоанализа полна противоречивых и неочевидных конструкций, запутаться в которых проще, чем разобраться. И дело здесь не столько в особенностях речи психоаналитиков, сколько в сложности самих психоаналитических понятий, призванных объяснить парадоксальную человеческую сущность. Так что, предпринимая попытку говорить о психоанализе, неминуемо рискуешь оказаться в дураках: *«В силу исключительной сложности понятий, которыми в данной области приходится оперировать, всякий, высказывающий в ней свое суждение, как нигде рискует обнаружить истинный масштаб своих умственных способностей»* [Лакан, 1995].

Тем не менее, как и что бы ни говорили психоаналитики, психоанализ остается одним из методов работы с душевным страданием, что делает его частью разнородного поля «пси». Диалог психоаналитиков с коллегами — психологами, психотерапевтами, психиатрами — не только возможен, но и необходим. В этой статье я попробую в общих чертах наметить некоторые координаты, задающие направление той клинической практики, которую мы стараемся реализовывать в школе.

Наша попытка практиковать лакановский психоанализ в школе — это пример того, что Лакан называл «прикладным» психоанализом. Отличая «чистый» психоанализ от «прикладного», Лакан отмечал ряд существенных особенностей применения психоанализа в условиях, отличных от условий частной практики. Однако не кушетка и кабинет делают психоанализ психоанализом, а тот особый дискурс, который пробуждает к жизни «субъекта бессознательного». Есть ли место бессознательному в учреждении?

Интересы педагогического учреждения заданы логикой общественного порядка: возрастные нормы, следование учебной программе, отметки об успеваемости — все это служит задаче социализации. Кто-то больше соответствует заданным нормам, кто-то меньше. Психолог в школе имеет дело как раз с теми, кто оказывается, по тем или иным причинам, хуже других вписан в общий социальный контекст. Задачи педагога близки к нормализующей логике, но несводимы к ней, и все чаще речь заходит об «индивидуальном подходе». Что же касается позиции школьного психолога, определение ее специфики — важная методологическая задача.

Тот факт, что должность психолога в школе носит имя «педагог-психолог», уже в какой-то степени предписывает ему определенное место. Являясь педагогом, психолог должен обучать, например, тому, как быть внимательным на уроке, или тому, как правильно себя вести, чтобы одноклассники с тобой дружили. Однако сводимы ли психологические задачи к педагогическим?

В отечественной традиции задачи школьного психолога принято разделять на два блока: развитие познавательных функций (память, внимание, мышление) и развитие эмоционально-личностной сферы. Что касается познавательных функций, здесь задачи психолога близки задачам дефектолога, логопеда. Подобную работу можно назвать коррекционной, исходя из того что позиция, которую занимает здесь специалист, — это позиция обучающая, директивная. Что же касается второго блока — работы с эмоционально-личностной сферой, — то подобная работа уже скорее имеет отношение к работе психологической, консультативной, психотерапевтической, требующей от специалиста индирективности, обращенности к личности ребенка. Опыт психологической практики в педагогических учреждениях доказывает актуальность и необходимость такого места — места, где ребенок может предстать перед специалистом не только как объект педагогического воздействия, но и как субъект собственной жизни со всеми ее проблемами, как внутришкольными, так и внешними.

Никто не поспорит с тезисом, что работа специалистов в школе нацелена на «благо ребенка». Однако что мы считаем благом для ребенка? Называя ребенка «проблемным», важно понять, о чьих проблемах идет речь. С одной стороны, это проблемы, которые ребенок создает для своего окружения: для семьи, от которой он требует особой заботы, для общества, которое ждет от него работоспособности, для школы, где он может нарушить налаженный учебный процесс. Но важно

посмотреть на этот вопрос и с другой стороны. Возможно, проблемы, с которыми сталкивается ребенок, решая для себя жизненные вопросы, являются куда более «проблемными», так как сталкивается он с ними один на один, и это столкновение не бывает безболезненным. Не существует такого знания, которое бы дало окончательный ответ на вопрос, как общаться с людьми, как дружить, быть любимым: каждому приходится заново изобретать свой уникальный ответ. Этот ответ и есть субъективная позиция, которая может оказаться более или менее вписанной в общую систему человеческих отношений. Возвращаясь к вопросу о благе, невозможно исключить из этого поля ценность внимания взрослого к личным переживаниям ребенка. Хотя запрос на работу обычно исходит извне (от родителей или учителей), бесспорным приоритетом в работе психоаналитика является субъективный мир самого ребенка.

Итак, работа психоаналитика в школе — это форма индирективной работы. Поле его работы задано не методиками психологического воздействия — его задает речь пациента. Это не значит, что в кабинет психолога ребенок приходит только для того, чтобы говорить, подобно тому, как это происходит в работе со взрослыми пациентами. Индирективность как следование за пациентом допускает включение в работу элементов игры, рисования, лепки — любой активности, на которую ребенка может «вдохновить» материал, имеющийся в кабинете детского психолога. Тем не менее, именно слова, появляющиеся в процессе работы, составляют главный интерес психоаналитика.

Речь как ткань психоанализа

Отмечая специфику психоаналитической работы, важно отличить ее не только от педагогической, но и от прочих видов психотерапевтической и психологической работы. Внешне работа детского лакановского психоаналитика едва ли отличается от работы кляйнианца или юнгианца: те же игры, те же слова. Однако структура и функция этих слов задана позицией, которую займет по отношению к ним специалист. Позиция специалиста в данном случае является своего рода ответом на фундаментальный для всякой психологической практики вопрос: что представляет собой речевой обмен как таковой?

Речь может служить разным целям; цель психоаналитического дискурса — пробудить к жизни «субъекта бессознательного». Психоаналитик работает с речью, в то же время предмет его работы — бессознательное. Как эти два понятия — бессознательное и речь — связаны между собой? Лакан дает свой ответ, делая одно из самых известных своих ут-

верждений: бессознательное структурировано как язык¹. Идеи лингвистики оказали огромное влияние на учение Лакана; так, у Фердинанда де Соссюра он заимствует понятие «означающее», ставшее одним из отправных пунктов его учения, в частности, представления о Символическом².

Речь, наличие которой отличает человека от животных, встает в основу понимания психоаналитиками человеческой природы — природы обращенности к другому человеку, зависимости от другого, подчиненности ему в себе самом. Чтобы подчеркнуть суть человека как существа говорящего, Лакан назовет его *parlêtre*³: если изначально слова, которые слышит младенец, приходят извне, и он целиком в их власти — то в будущем, когда он говорит сам, эта речь другого звучит уже не так отчетливо, но все так же подчиняет себе его реальность. Так, речь человека не только служит установлению связи с другими людьми, выполняя коммуникативную функцию, но и отсылает к связям в личной истории субъекта. Симптом — это то, что приходит на место невысказанной речи.

Так, «Rat» в случае человека с крысами, описанном Фрейдом, отсылает не только к крысе, но и к имени гувернантки — фрау Хофрат (Hofrat), — общение с которой связано с детскими переживаниями пациентом собственной сексуальности. Многозначность слов, их многокомпонентность, омофоничность — эти же свойства присущи бессознательному. Природа бессознательного подобна ребусу, что заметил еще Фрейд, анализируя сновидения. Однако помимо смысла, поддающегося дешифровке, симптом содержит в себе и бессмыслицу, остаток либидо, иными словами — сексуальность.

Сексуальность оказывается центральным элементом для психоаналитической практики. Заметим, что, говоря о сексуальности, психоаналитики меньше всего имеют в виду *инстинкты*: речь идет о *влечении* — понятии куда более сложном, лежащем в измерении человеческого, а не биологическом. Разрешению именно этого вопроса — вопроса о мужественности, женственности, отношениях между полами — служит эдипов комплекс. Однако психоаналитический опыт доказывает, что нет такого человека, который бы прошел эдипов комплекс идеальным об-

¹ Оговоримся, что речь идет о раннем этапе творчества Лакана, где он, вдохновленный идеями структурализма, делает главную ставку на Символическое, на язык.

² Знаменитую триаду — Символическое, Воображаемое, Реальное — Лакан пронес через все свое учение.

³ Из соединения французских слов: *parler* (говорить) и *être* (быть).

разом, разрешив вопрос сексуальности целиком. На вопрос «Что такое отношения между полами?» нет универсального ответа — Лакан скажет об этом в своей радикальной манере: «Сексуальных отношений не существует».

Комплекс Эдипа, хоть и не может быть разрешен полностью, дает субъекту ориентиры в вопросах сексуальности. Однако есть люди, для которых эдипов миф не работает. Речь идет о тех, кого Лакан, вслед за Фрейдом, назвал психотиками.

Психоз и невроз как лицо и изнанка бессознательного

Относительно разграничения между психозами и неврозами в области «пси» бытует множество самых различных представлений. Психиатрическая модель, задаваясь вопросом дифференциации невроза и психоза, исходит из симптоматической картины болезни. Так, для психиатра важным диагностическим критерием психотического расстройства является наличие у пациента продуктивной симптоматики (бред, деперсонализация, галлюцинации). Психотерапевты обычно не занимаются работой с психотическими пациентами. Вопрос о дифференциальной диагностике не является для психотерапии основополагающим. Для педагогики, не являющейся клинической дисциплиной, такого разделения не существует вовсе. Обучаемость как способность следовать школьной программе не зависит напрямую от диагноза. Так, например, аутист может оказаться за одной партой с умственно отсталым, что делает возможным применение интегративных подходов к обучению. Однако если ребенок испытывает сложности, что может отражаться и на школьном процессе, перед специалистом неминуемо встанет вопрос, является ли характер его проблем психотическим или же невротическим.

Лакановский подход к психотическому расстройству как к структурному образованию принципиально отличается от психиатрической модели. В психоанализе существует своя нозография: деление на психоз, невроз и перверсию; это структурное деление, определяющее направление и специфику работы психоаналитика. Если Фрейд говорил, что психоанализ с психотиками невозможен, то Лакан ему возражает, предлагая свой подход к лечению психоза при помощи речи. Дифференциальная клиника психозов и неврозов чрезвычайно важна для психоаналитической практики; остановимся на ней поподробнее⁴.

⁴ В силу того, что перверсия крайне редко встречается в клинической практике, мы не будем говорить о ней в этой статье.

Представление о психическом структурировании субъекта бессознательного находится в центре психоаналитического учения. Определив структуру пациента, можно сделать выводы о том, в каких отношениях он находится с Другим, с языком, с желанием. Подобно структуре атома, элементы которого подчиняются своим законам, структура субъекта задает силы, которым подчинена его внутренняя жизнь. Итак, структура может быть либо невротической, либо психотической. Выбор субъектом той или иной структуры происходит в детстве, и, раз установившись, структура остается навсегда. Так, в психоанализе нет идеи о том, что психотика можно «долечить» до невротика, как и наоборот: невротик, что бы с ним ни происходило, никогда не потеряет особенностей более устойчивой личностной структуры.

Диагностические критерии, позволяющие отличить невроз от психоза, необходимы психоаналитику для того, чтобы не подвергать психотического субъекта риску развязывания. Представления психоаналитиков о развязанном психозе совпадают с психиатрическими. Развязывание заявляет о себе посредством так называемых «грубых нарушений в отношениях с реальностью», посредством продуктивной симптоматики, иными словами — в момент развязывания психоз становится заметен. В такие моменты психотический субъект может быть опасен для себя и окружающих, что обычно становится причиной его госпитализации. Периоды стабилизации, во время которых психотик способен жить обычной жизнью, участвовать в социальных отношениях, могут длиться до тех пор, пока не появится то, что поставит под угрозу те опорные точки, которые ему удалось выстроить в своих отношениях с реальностью. Так, психотик, подобно невротику, может вести вполне «нормальный» социально активный образ жизни, иметь семью, работу, но для этого ему приходится изобретать для себя искусственные конструкции, позволяющие ему вступать в отношения с другим человеком. Хотя слово «искусственные» заставляет усомниться в том, что и в эдиповом комплексе, служащем подобной опорой невротику, есть что-то «естественное».

Невроз и психоз — это лицо и изнанка бессознательного. Воспользуемся этой метафорой, чтобы подчеркнуть диаметрально противоположность этих двух структур, но сохранить при этом идею их глубинного сходства. Фрейд, описывая идею бессознательного невротика на примере образований бессознательного (ляпсусы, сновидения), подчеркивал действие одновременно двух сил: одна хочет что-то показать — другая стремится что-то скрыть. Работа психоаналитика в этом случае нацелена на то, чтобы приблизиться к тому, что прячется и заяв-

ляет о себе лишь намеком, недосказанностью, ошибкой. Эта работа похожа на игру, на заигрывание с бессознательным, которое хитрит всеми возможными способами. Интерпретируя невротика, психоаналитик приглашает его к игре с бессознательным: его речь звучит на языке бессознательного, на языке намеков, загадок, двусмысленностей, которые он в речи пациента расслышал. Подобная работа, благотворная для невротика, может привести к разрушительным последствиям при работе с психозом.

Психотик, как и невротик, может увидеть сон, но его сон не стремится ничего скрыть. Речь психотического пациента, как и речь невротика, содержит двусмысленности, но эти двусмысленности ни на что не намекают. Если же аналитик начнет интерпретировать бессознательное психотика подобно тому, как делает это с невротиком (играя с означаемыми, говоря загадками), это может стать причиной развязывания психоза.

В то время как речь невротика приглашает аналитика к игре, речь психотика его от подобной игры предостерегает. Символическое служит психотику для создания опор, конструирующих реальность, и психоаналитик может ему в этом помочь. Если в случае невроза аналитик — это тот, кто сомневается, стремится разрушить невротическую уверенность пациента, то в случае психоза аналитик — тот, кто, не ставя под сомнение психотическую уверенность, может лишь предложить субъекту создать новую, более удобную опору в Символическом. Это два абсолютно разных вектора работы, и вопрос диагностики оказывается первостепенным в аналитической практике. В случае работы с психозом акты психоаналитика, его интерпретации будут лежать в иной плоскости, нежели чем при работе с неврозом. Таким образом, определение структуры пациента является поворотным пунктом, задающим вектор работы аналитика.

Я приведу два небольших примера. Это элементы двух случаев индивидуальной психологической работы с учениками школы, в которой я консультирую. С их помощью попробуем проиллюстрировать то, насколько по-разному невротический и психотический субъект обходятся с означаемыми, и покажем, что в зависимости от структуры пациента аналитическая работа преследует разные цели. В первом случае — в случае невроза — мы больше занимаемся игрой с означаемыми, помогая пациенту задаться актуальными для него вопросами. Во втором примере мы предполагаем у пациента наличие психотической структуры. Здесь от аналитика требуется большая осторожность в обхождении с речью, поскольку задача уже не в обыгрывании означаемых, а в их создании — в конструировании новых элементов на месте их отсутствия.

1. Тонкие ручки

А. жалуется, что ему постоянно снится страшный сон про то, как «ты поднимаешь восковые кубики и не можешь поднять», рисует человечка с очень тонкими ручками.

Рука, которой А. пишет, всегда напряжена: либо давит на лист, либо с силой сжимается пишущую ручку. Это и стало для учительницы поводом обратиться за помощью к психологу, так как А., ученик 2-го класса, заметно отстает от других детей по скорости письма. При этом он любит рисовать и, когда рисует, ту же ручку держит уверенно и расслабленно — до тех пор пока перед ним не встает задача писать буквы.

А. живет среди женщин: это мама и две сестры. Мама с папой в разводе, иногда папа приезжает в гости, но тогда он просто лежит и смотрит телевизор. Папу А. «хочет уволить», потому что тот ничего не делает: «А зачем он нам такой?». Дед по маминной линии — поэт, отец — дефектолог: мужчины в этой семье заняты письмом.

Сам А. от своих проблем с письмом не страдает. Это запрос его учительницы. Тем не менее, в процессе наших встреч становится ясно, что есть вопросы, которые его действительно волнуют...

Что значит быть мужчиной?

А. несколько лет занимается игрой на арфе, это мамина инициатива. Сам же он одновременно с началом анализа выбирает трубу. Я поддерживаю этот его шаг, замечая, что труба — это совсем не то же самое, что арфа. А. удивляется:

— А что, девочки на трубе не играют?

Так он задается вопросом о собственном поле, о собственном месте в семье — в семье, где правят женщины.

Мама А. — сторонница вальдорфской системы воспитания и противница методов жесткой дисциплины — говорит о том, что старается не сдерживать спонтанность и творческую свободу ребенка. Тем не менее, она вводит некоторые правила; например, у них дома не принято смотреть телевизор, мама объясняет это тем, что там показывают одних бандитов. Однако на папу этот запрет не распространяется: приезжая к ним в гости, он делает именно это — смотрит телевизор. Однажды А. приходит в школу в черной маске бандита. Он ходит в ней по школе несколько дней, пока учителя не заставляют ее снять.

Такая воображаемая идентификация с отцом стала очередной попыткой А. поставить вопрос о собственной мужественности.

Отец — это тот, кто учит обращаться с законом

Любимая игра А. — это борьба кого-то с кем-то. При попытке выяснить, кто против кого, возникает путаница. Иногда отрицательные герои смешиваются с положительными в одном куске пластилина: так, священник оказывается бандитом, полицейский постепенно превращается в робота, которого можно запрограммировать, но программа в любой момент может дать сбой. Добро и зло никому не подконтрольны, однако в ходе нашей работы игра приобретает более отчетливые формы: А. учится обращаться с законом.

2. Если бы машины могли разговаривать

До трех лет Б. молчал; в четыре года его отдали в обычный детский сад, где он получил первый опыт общения с детьми. Этот опыт оказался травматичным: Б. испытывал желание вступить в контакт, но при этом практически не умел разговаривать, и его контакты с детьми выражались на телесном уровне — он щипал, кусал, царапал других. Будучи тем не менее интеллектуально сохранным и любознательным ребенком, он с готовностью пошел в первый класс школы. Специфика его речи затрудняла, но не исключала для него возможности обратиться к другому, выразить мысль более или менее понятным образом. Б. говорил, хотел говорить, был рад, что его слушают. Однако очень скоро он стал демонстрировать свои сложности в общении с другими — как детьми, так и взрослыми. Это были приступы агрессии, которые возникали иногда без видимой причины, иногда из-за ссор с одноклассниками. Выражались они одним из двух способов: Б. либо сильно кусался, либо бил человека с разбега головой. Кусая, произносил: «Я откусил». Все это не выглядело как хулиганство, скорее как нечто помимо него, перед чем он сам растерян. Когда его наказывали или били в ответ, он произносил: «Меня убили», падал и лежал несколько минут не двигаясь.

Учительница обратилась за помощью к психологу. К предложению встречаться дважды в неделю и разговаривать о том, что его волнует, Б. отнесся очень серьезно: ему есть что рассказать...

Машины

У Б. есть одно увлечение — машины. Он их рисует, любит говорить о гонках. По школьным коридорам он часто бегаёт и гудит, как машина. Однажды он сильно врзается в меня в коридоре. Я его останавливаю и спрашиваю: «Ты хотел мне что-то сказать?», на что он отвечает: «Я — субару». Однажды после драки с одноклассником он жалуется мне, что тот его поломал. Показывает пальцем себе в рот и поясняет: «У меня

внутри аккумулятора, он поломался», я замечаю: «Но ты же умеешь разговаривать». Итак, я предлагаю Б. в те моменты, когда он хочет кого-то ударить или укусить, «говорить словами» то, что он хочет сказать этому человеку.

На наших встречах он много рассказывает мне про машины, разные марки, преимущества той или иной модели. Он рассказывает о себе. Результатом нескольких встреч становится листочек, плотно исписанный названиями машин. Б. хочет унести его домой, но я предлагаю оставить его в кабинете. С этого момента все рисунки и поделки, которые он приносит из других мастерских (например, из керамической мастерской он приносит машины, которые лепит из глины), помещаются в специальную коробку. Таким образом, мой кабинет обретает особый статус. В первую очередь, это место для речи, место, где разговаривают; кроме того, здесь находится коробка, в которую помещается что-то ценное.

Б. всегда любил строить башни из кубиков. Но башни эти, как замечает сам Б., имеют тенденцию падать. Это происходит по вине других детей и очень расстраивает Б. Тот, кто это делает, — «преступник». На наших встречах он тоже строит башни и укрепляет их у основания. Для укрепления он использует машины. В то время как неукрепленные небоскребы оказываются хрупкими и падают, рядом есть один укрепленный небоскреб, который не упадет никогда.

Сон

Б. часто сравнивает себя с другими мальчиками из класса, хочет быть сильнее, умнее, быстрее и старше других. Он любит бегать наперегонки с одноклассниками, но скоро понимает, кто из них быстрее, и предпочитает соревноваться только с младшими, чтобы оставаться в победителях. Ситуации, в которых он проигрывает, оказываются невыносимыми: он толкает соперника, падает на пол, «умирает». Однажды он рассказывает мне свой сон, как *он и другие мальчики из его класса участвуют в гонках, он всех побеждает*. Рассказав сон, Б. рисует машину, которая одержала победу. Это машина с большой стрелкой, которая фиксирует скорость. Б. поясняет, что есть ограничение максимальной скорости, иначе «больно удариться можно». Я останавливаю сеанс словами: «Чтобы не разбиться, надо научиться останавливаться».

Умение останавливаться, чтобы не разрушить себя и другого

Спустя год после начала нашей работы, придя во 2-й класс после каникул, Б. сразу отметил, что теперь все будет по-другому. Что ж, в самом деле, он стал гораздо спокойнее и рассудительнее. Больше с ним не слу-

чается тех бесконтрольных приступов, которые еще недавно доставляли ему столько страдания. Отношения с одноклассниками из сопернических стали более нейтральными. В школе Б. нашел себе место, достаточно укрепленное, чтобы больше не подвергать себя и других детей угрозе.

Краткий анализ и выводы

Проблемы А. можно было бы назвать дисграфией и работать с ними средствами коррекции, скажем, при помощи прописей. Если же посмотреть на дело с психоаналитической точки зрения, его слабость оказывается не столько физической (он слабо надавливает на лист), сколько символической (сложности с означающим). Феномен, который нам демонстрирует А. в своих проблемах с письмом, заставляет задуматься о двусмысленности означающего «ручка». С одной стороны, символически ручка — это ручка пишущая, то, что позволяет порождать письменную речь; с другой стороны, мы имеем дело с телесным феноменом, с физической немощью. Примечательно, что порождение образов — рисование — не вызывает у А. никакого мышечного напряжения.

Женщины, которые озабочены ручками А., — его мама и учительница, — пробуют разные (шариковые, гелевые), но все они оказываются слишком тонкими. В этой истории важнее, какую роль играют мужчины, — дед и отец, — у которых, судя по всему, с ручками все в порядке. В процессе работы А. задался вопросами силы, мужественности, вновь и вновь по-разному обыгрывая означающие «бандит», «закон». Возвращаясь к измерению сексуальности в симптоме, можно сделать вывод, что в описанном случае речь идет о той силе, нехватка которой так актуальна для всякого мужчины, даже для маленького. Вопросы, которые А. озвучил в процессе нашей работы, позволили ему заговорить не только посредством своего симптома.

Если в первом случае мы имеем дело с неврозом, то второй случай иллюстрирует клинику работы с психозом. Тот факт, что мы распознали здесь психоз, позволил проделать особую работу — иного рода, чем в случае с А.

Главная проблема Б. — приступы агрессии, во время которых он перестает себя контролировать. В нашей работе одной из задач стал поиск «точек пристежки», способных помочь ему избежать срыва. Опора, которая стабилизирует состояние Б., представлена означающим «машина». Если раньше «машина» безудержно носилась по коридорам, то благодаря появлению в стенах школы такого места, как кабинет психолога, она смогла найти себе более безопасное прибежище. Благодаря тому, что «машина» поместилась в коробку, Б. смог начать говорить. Симво-

лическое появилось на месте Реального зияния. Кабинет психолога был обозначен как место «для того чтобы говорить».

Оба пациента приносят мне свои сны. В одном из снов фигурировал образ восковых кубиков. Этот образ содержит в себе некую загадочность. Он заставляет фантазировать, например, о том, почему это именно воск (твердое, вместе с тем текучее), или приглашает поиграть с означаемым «ручки». Сам пациент удивляется своему сну. Аналитик приглашает его поговорить о том, что бы могли значить эти образы. Во втором случае сон про машины имеет совсем другой характер, и ответ аналитика здесь будет иным. Этот сон не стремится ничего скрыть, здесь Б. буквально демонстрирует свое желание — желание выиграть у другого. Однако гонка с другим содержит в себе риск для жизни, в случае если ты не достаточно владеешь управлением. Остановка сеанса и моя реплика о своевременности ограничения скорости нацелены на то, чтобы поддержать его изобретение «спидометра» как инструмента, помогающего не разбиться.

Если бы, услышав сон Б., я бы начала интерпретировать его отношения с другими мальчиками или, чего доброго, с девочками, в лучшем случае он бы упал и «умер», в худшем — побежал бы бодать других детей в попытке заполнить дыру, которую такая интерпретация проделала.

Диагностика необходима психоаналитику не только для того, чтобы помочь пациенту, но и для того, чтобы ему не навредить. В работе с невротиком аналитик — это тот, кто, подвергая сомнению высказывания пациента, приглашает его к семиотической игре, стремится разрушить нечто, в то время как работа с психотиком призвана, скорее, это нечто создать.

Бессознательное заявляет о себе в виде симптомов. Ослабление симптомов в описанных случаях не было целью, но стало следствием той работы с означаемыми, которая была проведена. Одновременно с психоанализом эти дети продолжали посещать уроки, других специалистов. Поддерживая контакт с коллегами, работая в команде, мы можем сделать работу каждого специалиста более интересной, глубокой и эффективной. Школьная жизнь предоставляет огромное поле для психоаналитической практики. Место, которое психоаналитик может создать в учреждении, — это место, в котором задействован особый дискурс, отличный от педагогического и от лечебного: дискурс бессознательного.

ЛИТЕРАТУРА

- Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. М.: Гнозис, 1995.
Фрейд З. Знаменитые случаи из практики. М.: Когито-Центр, 2007.

Lacan J. 1981. *Le Séminaire*. Livre III. *Les structures freudiennes des psychoses*. (1955/56). Paris: Seuil.

THE EXPERIENCE OF APPLICATION OF J. LACAN'S PSYCHOANALYTIC THEORY AT SCHOOL

M.S. YESIPCHUK

In this article author describes the experience of J.Lacan's psychoanalytic theory application as a basic point in the work of a school psychologist. The author insists on the necessity of interdisciplinary dialogue between psychoanalysts and teachers, psychiatrists, as well as representatives of other schools of psychotherapy. Author presents the psychoanalytic method of structural approach to differential diagnostics of neuroses and psychoses, accompanying the clinical psychoanalytic principles with examples from her own practice.

Keywords: Psychoanalysis, psychotherapy, the school psychologist, Lacan, non-directive therapy, signifiant, Oedipus' complex, differential diagnostics, neurosis, psychosis

Lacan J . *Funkcija i pole rechi i jazyka v psihoanalize*. M.: Gnozis, 1995.

Freud S. *Znamenitye sluchai iz praktiki*. M.: Kogito-Centr, 2007.

Lacan J. 1981. *Le Séminaire*. Livre III. *Les structures freudiennes des psychoses*. (1955/56). Paris: Seuil.