

# 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 7 | האקט של האמן, האקט של המורה | נובמבר 2015

2	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין	דבר המערכת: אם ציפור היתה מציירת האם לא היה זה על ידי השלת נוצותיה?
4	יוסי יזרעאלי	האקט של האמן - ציר המשחק וציר הסיפור
15	צוקי גרביאן	וונדליזם
19	גבריאל דהאן	האמן והמורה: הזמן האחיד והזמן הסינגולרי
25	ליטל וסרמן, ורד ניצני	מוזות כמוסד קליני
29	עמרי ביכובסקי	טמפורליזציה בהעברה
31	רויטל יצחקי	דיוקן האמן כאיש צעיר
34	מירי רנדל הבר	שיר
35	זיו נוימן	תגובה לגיליון 6

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 המערכת:

”אם ציפור היתה מציירת האם לא היה זה על ידי השלת נוצותיה?...<sup>1</sup>”

אילנה רבין ועמרי ביכובסקי

קרקס מדרנו מבקר בארצנו. ביקור מזמנים רחוקים בטרם דיגיטציית הבידור, הפנאי, הזמן שלנו ... ואולי אף הדיגיטציה של עצמנו, כפי שמיטיב האיר של ניר דור להנכיח בגיליון זה. בקרקס מדרנו כבר אין מופע של חיות מאולפות - אכזריות זו הוסרה מהבמה ועמה לצערנו גם סמבלנט האנושיות שיכולנו לייחס לפיל שקד קידה, לאריה שמניח לראש מאלפו לשכון בביטחה בפיו ולפעלולי שאר החיות על חבל, אופניים ושאר האביזרים המלווים את חיי היומיום.

מה מונכח ביתר עוז והדגשה? הטעות האנושית. מדי פעם מעידה: לולין הטרפז מפספס נופל לרשת הביטחון ומיד מנסה שוב, ההולך על החבל בתרגיל מסובך מחליק וכורך עצמו בזריזות בחבל - קם - וממשיך. ואם לא החליק הפעם, בכל זאת אנו מרותקים אליו שמא ייפול, הרי זו אפשרות ממשית, ארוגה בעצם ההתנסות. דיס-סינכרוניזציה מתקיימת בממשות הרגע והזמן בין פעולות האקרובטיקה המורכבות לבין הכוחות הפיזיקליים הממשיים - כוח הכבידה, התאוצה, הטמפרטורה, הקולות/רעשים, האורות/הסינוורים.

אנושיות הפיספוס, החמיקה של נרטיב ההיבריס, ההזזה וההסטה שהקונטינגנטי מנכיח - מפגישים אותנו עם אובייקט אגלמטי, מסתורי, חדש הזוהר באור יקרות - זה שמוכר לכולנו כאי-נחת המכריזה על עצמה כשהמיכשור הדיגיטלי נתקע או צורם. זה שמפגיש אותנו עם פער לא מוסבר, עם קרע, עם דיס-סינכרוניזציה בין הפעולות וההתרחשויות לבין הסיפור שרצינו לספר או שחשבנו שאנחנו מספרים - לעצמנו ולעולם. והנה כך, בעולם של טישטוש החיבורים, seamless, ללא תפרים, דווקא את פסיפס הפיספוסים המהודקים זה לזה במעין 'מעשה טלאים' - bricolage - הבר-קוד מקרטע ולא קורא עד תומו - למזלנו.

מי אני במרחב החברתי, בשדה של האחר? מה הוא רוצה ממני? אולי לפיו אדע מה נחקק על מצחי, מה מסמן אותי ועושה את המסכה שעל פני?

לאקאן אינו חוסך מאיתנו מאום וביד רמה הוא מוביל סוגיה זו הכי רחוק שאפשר - לשאלה של חיים ומוות - כאשר הוא מפקיד אותה אצל גמל שלמה השואל אותה לנוכח גמלת שלמה - טורפת הגברים - הקרבה אליו ... זו המועקה המלווה את אי הידיעה תחת איזו מסכה הוא משתקף למבטו של האחר. כידוע לנוכח גמלת שלמה, היה ומסכתו היא זו של זכר, גורלו נחרץ...

ואולי במובן זה המועקה היא seamless פרטנר מבורך שכן כך מתאפשרת שאלה מחרידה: מה האחר רואה/רוצה כשאני בשדה שלו?

Che voi?

ומה לגבי סובייקט זה על קפליו וקיפוליו - היפהפיה שמתחבאת מאחורי תריסי המסכה? מה יזמנו לזירה? לאיזו הזמנה/המצאה יעתר בכדי להנכיח את קורפוס נפשיותו המציאותית?

Lacan, J. (1977). The Seminar Book XI, The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis. (Miller, <sup>1</sup> Jacques-Alain, Eds., & A. Sheridan, Trans.) New York: W.W. Norton & Co. p. 114  
תודה לעלמה יצחקי שהפנתה את תשומת ליבנו למובאה זו בטקסט מקדים לימי ההערכות ב"מוזות".

וכשקורה ארוע מפגש פלאי שכזה – האם אין זה האמן שתמיד יקדים וימצא עבורנו ואיתנו - כל פעם מחדש - איך לפענח את קוד מילות הקסם: "ססמי הפתח"?

האקט והמועקה ירדו שלובים אל עולמו של הסובייקט, מרמזים, כל אחד מכיוונו, אל המשלב של האמת, שאיננה יכולה, כפי שמזכיר לנו לאקאן, אלא להאמר למחצה, בשיסוע הסובייקטיבי ממנו מגיח האקט – של האמן ... של המורה ...

ומגמל שלמה לעיר שלמה שנשטפה בגל מסוכן – תרתי משמע, שכן הסיכון קיבל את גילומו בסכין. מה אנו קוראים בהתרחשויות אלו? כמובן אלה נשטפות-נדחפות אל השדה הפוליטי, אל חלוקות סגרגטיביות ידועות לעייפה. אך מדוע לעצור כאן? מדוע לא להטיל על הארועים רשתות אחרות, על מנת לראות מה יעלו בחכתן. מדוע לא להטיל על ההתרחשויות את רשת הנוער? אלה במידה ניכרת מעשיהם של נערים ונערות. או שמא את הרשת המנוקבת של ה"סמכות ההורית"? ברוח החפזון שזמן תפס"ן חרט על דגלו – החפזון המעביר אותנו מהזמן להבין לזמן של הפעולה – נפעל כדי להוציא בזמן הקרוב גליון שינסה להניח את האצבע על הדופק של ההתרחשויות שזכו לכותרת החדשותית: "גל טרור".

גליון זה מיוחד לארוע מיוחד. בימי סוף אוגוסט מהבילים, התכנסו מורי בית הספר "מוזות" לימי הערכות. אך במקום לשייף עד המילימטר האחרון את סרגלי הסטנדרטים הבית ספריים, הם ביקשו לתהות על "האקט של האמן – האקט של המורה". מה עושים האמן והמורה בפרקטיקה שלהם?

התוצאה היתה עדות – עדות הלוכדת דבר מה מהממשי של עבודתם-אמנותם. הם העידו על דרכם, על הצמתים שעיצבו אותם ועל המורים שהם מינו לעצמם. הם הפכו, כלשונו של יוסי יזרעאלי בגליון זה, סיפור לדרמה, העמידו את סצנת ההוראה שלהם על הבמה – הניחו לעבר שלהם להגיח אל תוך ההווה של הסצנה שנבנתה בחלל המקורה היפהפה, שהוא ליבו הפועם של בית הספר "מוזות".

ננסה ללכוד באמצעות סימני דפוס את מה שעמד חי לנגד עיניהם של המשתתפים. נניח למה שעמד חי להשתקף גם במה שנשמט בין ההתנסות לדיווח עליה, שכן לא כל העדויות נכנסו לגליון. חלקן אולי ייכנס לגליונות הבאים, וחלקן יותיר רק עקבה המעידה ש"עבר פה מישהו" (כמו במקרה של עקבותיו של ששת הנגלות לעיני רובינזון קרוזו).

ננסה להזמין את הקוראים, לא אל מסקנות שהן תוצאתו של מהלך דידקטי הגוזר מושכלות אודות האקט של האמן והאקט של המורה, אלא אל תוך ההתרחשות עצמה. אין לנו ספק שזה ימקם בלב הגליון את הפספוס שלנו עצמנו, את הדיס-סינכרוניזציה שבין ההתרחשות לבין הדיווח עליה. אך אנו תקווה שניתן יהיה לחוש במשהו מההתרחשות מבעד לפספוס שלנו.

...יושבי השורה האחרונה, המשתמטים, בואו קדימה! אתה! אתה מסתכל עלי כאילו אתה לא רואה אותי. רק האחרונים. איפה כתוב הראשונים יהיו אחרונים? סליחה, אתה עם הזקן, בוא לכאן, אתה עם הסנדביץ' בוא לכאן בבקשה. או! עכשיו רואים. (שולחן המרצים מועלה לבמה. כל האולם רוחש)

מה שקורה פה עכשיו זה ארוע. ארוע תיאטרלי ממדרגה ראשונה. למה זה דומה? אני לא יודע כמה בוגרי קיימברידג' ואוקספורד יש כאן. באוקספורד זה נקרא High table בקפיטריות התלמידים יושבים בשורות אנכיות והמורים יושבים על משהו כזה מוגבה וזה נקרא High table. סיפור קצרצר. לפני שנתיים שכרתי דירה של מדענית של חורים שחורים בקולומביה, והיא סיפרה סיפור שהוזמנה כחוקרת צעירה לשבת ב High table, שזה כבוד גדול, ובאותו זמן שאני הוזמנתי לשם, היא מספרת, בעלי קיבל עבודה כשוטף כלים. וכבר סטיתי מהנושא.

קיבלתי לפני שלושה שבועות טלפון מאישה שלא שמעתי את קולה בחיי, ורד (ורד ניצני – מנהלת שותפה ומייסדות בית ספר "מוזות"), וסיפרה לי סיפור שלא היה לי עליו שמץ של מושג. אני לא יודע מה אבל תוך שניות אמרתי "כן". אני בדרך כלל נמנע בצורה אובססיבית מלהופיע ולדבר בכנסים או בארועים אקדמיים. אני פרופסור מגיל שלושים ומשהו, הייתי בשתי ועידות ובשתיהן קיבלתי צרבת מהקפה. היה לי קשה עם הדברים האלה, לכן אני שומר על הפרטיות ההבעתית שלי.

כשדיברתם על נושרים, לא הפנ החברתי עורר אותי אלא הפנ התרבותי. למרות שסיימתי את בתי הספר הטובים בעולם תמיד ראיתי את עצמי כנושר. תמיד. יותר מזה, הנקודה של הנושרות, הווי אומר: לא הבנתי! לא מתאים לי! לא נח לי, לא מתאים למסגרת. בדרך כלל אנחנו מדברים על מסגרת במובן של הטמעה מלמעלה של המובן מאליו. זה תיאטרון! תיאטרון זה ככה וככה וככה, טה טה טה טה. אצלי זה מיד הופך לפרסומת למיגרנה, מפני שמה שאני שואל את עצמי זה לא: מה זה תיאטרון? אלא, למה תיאטרון? למה, לא במובן של התחכמות, אלא שבלי זה אני מבלבל את המוח, אני לא יודע מה אני עושה.

אני חוזר אחורה, אני מתחיל מהשיחה עם ורד, כי משם אני אטווה את הכל. אמרתי לורד – היא אמרה 'לאקאן' – והמלה לאקאן, לא קראתי כלום של לאקאן; אני קבצן שמועות. כשיגידו את שמו אני ארכין את הראש, ככה: כן, כן, כן.

נולדתי בשדרות בן מיימון 54 בירושלים אל תוך השפה העברית וטרם התאוששתי. וזה סיפור חיי. היום אני אדם מבוגר, ויש לי בית ברמת אביב. על יד הבית יש שביל בו ילדים הולכים לגן. והתחלתי לשים לב לדברים שלא שמתי אליהם לב. אני שומע כמעט כל בוקר את המבנה הווקאלי הבא: "אָהההה! לא רוצה! אָהההה! אמא!" אָההההה – זו האותנטיות המלאה של התבטאות הילד. אמא זו לא מלה שלו. זו מלה נלמדת. מיד אגע בשאלה מדוע לאקאן טועה – לא טועה, מחסיר. בכל התרבויות הורים אומרים את המשפט הבא: "תפסיק לבכות, תאמר את זה במלים". זה לא אקט חינוכי, זה אקט אבולוציוני. כלומר יש פה משהו הרבה יותר עמוק ב sub-structure. בתת התשתיות של הקיום האנושי. הילד, וכאן אקפוץ לדבר שונה, ואחזור מיד. הילד הורבאלי.

מה הילד עושה? איך אני יכול לחלק את פעילות הילד? למה? שני דברים: הוא משחק ורוצה סיפור. אלה שני סוגי התארגנויות בזמן.

כאן אני חוזר לכשל של לאקאן. כאשר לאקאן מדבר – את זה הבנתי משיחת הטלפון עם ורד – כשאני נמצא בשלב שאני עובר מהגוף של האם ... למלה סובייקט יש מלה פשוטה מאד "אני; זה שלי, לא לקחת את זה; אני". המעבר הוא לא שעכשיו אני מדבר בסימנים ווקאליים, שמתאימים לכל הפנומנה. חסר חלק קטן באמצע, במעבר, אצל לאקאן, לזה אני קורא "סחרחורת קיומית" – existential dizziness – המעבר, הפרידה מהאמא, המקום בו אני ניתק; ברגע זה אני לוקה בצורה לחלוטין לא מודעת, אני עומד לפתע מול אין סוף זמן ואין סוף חלל, לתוכם אני מושלך. אין לי את המודעות לכל זה, אני כשורד מתחיל לפעול. סחרחורת קיומית היא הדוחף אל השפה, שהשפה תהיה מכשיר התערבותי. שנית, בתוך הזמן, שאני מתחיל לפעול בתוכו, אני מאבחן שני פרמטרים עיקריים. (מה שאני אומר לכם עכשיו הוא חידוש עולמי) שני הפרמטרים הם כדלקמן: הזמן ההוריזונטלי [אפקי] של הסיפור, והזמן הורטיקלי [אנכי] של המשחק. איך אני מתארגן, איך אני בתור מי שנולד אל תוך המערכת הזאת, אתפקד, אשרוד את הסחרחורת הקיומית של אין סוף זמן? וכבר בגיל שלוש מוטמעת חותמת המוות. זה הרבה לפני השאלות 'מה קרה לדודה ליזה?' ומה זה אוטו שחור עם אנשים בוכים. זו כבר פרטנות, אבל אינסטינקט הקיום, המוות מופיע מיד בהתחלה. מה עושים עם שני הפרמטרים הללו? במשחק, אם זה משחק כמו תופסת, יש מנצח. המושג נצחון הוא מושג מכריע בתוך תפיסת זמן, כי יש פה איזה סוג של מיני גאולה, מיני נצח. אתמול התחילה הליגה בכדורגל – מרתקת... הרמה היא.... ארוע מטאפיזי לכל דעה. אעצור שניה אחת ואעבור למשחק אחר. מה זה כדורגל? זוהי טריטוריה, גבולות, עם שעון של תשעים דקות. כלומר יש כאן הגדרה מוחלטת של חלל וזמן. זה עכשיו כל העולם. זה אמבלמטיקה. הצורך שלי כבוגר הוא לחוות חוויה בה חלל וזמן מוגדרים בחוקים, ובתוכם יש מנצח. תסתכלו למשל על שחקנים שנכנסים למגרש ומצטלבים. זה לא פשוט. הם נכנסים לטריטוריה קדושה. זה נקרא sanctified now – ההווה הקדוש; כי עכשיו כל העולם, הנצח, הוא תשעים דקות. כל הטריטוריות הן כאן; שני השערים זה המלחמה הגדולה.

אקפוץ שניה לסבר את האוזן במונחים של זמן. תולדות הספורט, מאד מאד מעניינות; זה קשור לתיאטרון, ואדבר מעט מאד על תיאטרון. בפוליס היוונית האצטדיון התיאטרון הם אחד ליד השני, ולא בכדי. אלו שתי זירות בהן מתנהל מאבק על העליונות בעכשיו – in the now – עכשיו הוא חזות הכל. כדורסל. כתבנו אומר: "עכשיו שמונה ארבעים וחמש, ואנחנו עוברים ליד אליהו". ביד אליהו קורה דבר מוזר ביותר: השעון עומד על אפס. מתחילה חגיגת הזמן האוטונומי. איך זה עובד? ב-NBA משחקים 48 דקות – נטו! – איזה בן תמותה יכול לבקש זמן נטו?! ולא רק זה הוא מפולח לקטעי קטעים, מפני שכל פעם שאני זורק לסל, ולוקח ריבאונד יש לי new clock! אה?! מי מקבל new clock? אלה גודי'ז של ברי תמותה. מה זה הדבר המופלא הזה? סליחה, אני רוצה לעצור את החיים שלי ומיד חוזר. לא לספור את זה, זה לא נחשב. בכל פעם שהכדור יוצא מגבולות המשחק, השעון עוצר. זמן טהור! ובסוף המשחק אם הוא נגמר בתיקו, מקבלים הארכה. איזה חולה באיכילוב יכול לבקש הארכה? אפשר עוד שבועיים, דוקטור? כל אלה הם משחקים של חויית המורטליות, איתה אני בונה מודלים בהם אני יכול, עכשיו לחיות לתמיד.

כעת, הטעות השניה של לאקאן, היא אי ההבנה של התופעה שאי אפשר לדבר על דיבור, בלי להבין את תורת המשחק. זו לא תוספת. זה משהו הרבה יותר בסיסי. כלומר הילד יבחר איך

להתנהג בזמן בשתי צורות: בריטואל, במשחק ובסיפור. בין שני הדברים האלה כל חייו מתקיימים; בתוך הזמן.

אתן פרדיקט על מה שאני הולך לדבר עכשיו. תרבות – ותקשיבו לי טוב, טוב, טוב, זו הגרסה המקוצרת – תרבות זה שיווי המשקל המפייס בין עכשיו ותמיד. מפייס! לא המרגיע, לא המדחיק; המפייס. השוני בין תרבויות הוא השוני בין שיווי המשקל המפייס הזה. אסביר.

אני יוסי, שדרות בן מיימון 54, בתוך השפה העברית, טרם התאושש. הייתי תלמיד רע מאד, לא התאים לי. כי אני שאלתי תמיד: "למה? למה?" כולם אמרו לי: "ככה, ושב יפה". הייתי התלמיד הכי גרוע באנגלית. בגיל עשרים ומשהו נסעתי לאנגליה ללמוד, הייתי צריך ללמוד אנגלית אני מגיע לאנגליה, הולך לאקדמיה המלכותית בלונדון, לראות הצגה. לא הבנתי מלה, מלה. כל מה שלמדתי לא היה רלבנטי בכלל. אז התחיל מסע ייסורים. לקח לי שנים לפענח. כבר בגיל צעיר לא הייתי טיפש. ואני לא מצליח לדבר אנגלית תקנית. אין לי מושג מתי אומרים: I ate the cake ומתי I've eaten the cake, כולם צוחקים פה. by the time I will have eaten the cake; אני שבע, מה זה משנה? באיזשהו מקום לא הבנתי את הצורך בזמנים האלה. למה? כי אני יוסי שנולד בשדרות בן מיימון 54, ואין את זה בעברית.

ההישרדות בזמן של התרבות העברית, או השיווי משקל המפייס, שונה לחלוטין משיווי המשקל המפייס של התרבות הפוסט-רנסנסית. בעברית יש הווה: אני נוגע בכוס, ויש אוניברסאלי: אני אוהב חלבה. אין: by the time I will have arrived... עד שהבנתי מה הם עושים? למה הם מדברים כך? למה לא הבנתי – את זה הבנתי. למה הם מתאמצים כל כך. כדי לפייס את חרדת הנוכחות של ההווה. ואני מתחיל להרחיב את ההווה. כמו התנחלויות, כמו מאחזים, שאותם הם מרחיבים ועושים לאט לאט בתוך העבר היותר קרוב וכו'. ובמרכז ההווה שלהם נמצא מושג שנקרא פרקסיס אריסטוטלי. פעולה. ואני לא מבין, לא מבין. זה לא פעולה. פעולה היא מימוש. אולי המושג הנכון יותר לפעולה דרמטית היא סיכון. חשוב נורא לראות את המושגים הללו בצורה הכי פשוטה שלהם. כי אולי הדבר הקרוב ביותר לפרקסיס אריסטוטלי זה קיום מצווה דתית. זה משהו גדול, ממש. כלומר, הקושי שלי בתור ירושלמי להבין את לונדון הוא הרבה יותר עמוק. כמובן שיש חילופי תרבות, אבל אני הולך תמיד למטה, ל"למה?" כדי למצוא משהו שאוכל להאזן בו, שהוא שלי, שאני יכול לחיות אתו.

כשאני מלמד ילד מכיתה י', י"א, י"ב, ואני אומר לו שייקספיר הוא שואל למה? הוא צודק. וכאן אעשה שני דברים נפרדים. אחד הדברים שקרו לי באירופה זה שכל ההקשרים – אל גרקו הוא פאגאני – שמות החודשים; מה זה הבית הלבן? זו רפליקה של הפרתנון; אלה ציטטות קלסיות. מה זה הדברים האלה? אז איך אעשה תיאטרון? מה זה, פורים? אמרתי, אביס אותם במגרש שלהם, ואנסה לראות את הלמה של התיאטרון שלהם; ברגע שאבין את הלמה של התיאטרון שלהם אוכל לעשות את התיאטרון שלי (וגם את שלהם) יותר טוב מהם.

אני חוזר לילדים ולזמן. אמרנו שהאצטדיון והתיאטרון הם אחד על יד השני בפוליס היוונית. כשאני רוצה לתת לילד שנושר – ועכשיו אני קצת פדגוגי – אני אראה לו שכדאי לו. מה זה המלט? המלט זה דחיסה של אין סוף פרטים מורכבים מאד בתוך חלל קטן מאד ובתוך זמן קצוב. גמור עניין. אתה יכול לסיים עניין שלם. כמו מגרש הכדורסל או הכדורגל, כך התיאטרון.

אדבר טיפה על הוראה, כי זה הנושא שלנו היום. כשהתחלתי לפתח חלק מהתורות האלה (רעש מקדחה) אני עושה רעש יותר חזק. הצורך בתיאטרון, הלמה של התיאטרון הוא "בואו ניצור הווה אוטונומי משלנו, עם הגיון פנימי משלנו", סגור על אפנו – כמוסה בין שמיים וארץ. יש

לאלתרמן שיר נפלא ב"עיר היונה" שנקרא "אסופי", מאד ממליץ. יש שם קטע: "נותרה אהבת נפשותינו דרוכה, לעד לא ניתנת ולא לקוחה".

אני מתחיל לא מעל מה המחזה? אלא איך הוא בנוי. איך הוא בנוי? הוא בנוי כך שהוא אוטונומי. אתן דוגמא: אדיפוס. אני חוזר לילד בן השלוש: סיפור-משחק. סיפור: פעם לפני הרבה שנים היה ביוון בעיר ששמה תביי. היו שם מלך ומלכה, והמלכה היתה בהריון, וחלמה חלום נוראי, שהילד שיולד מהבטן שלה יהרוג את אבא שלו. קראה לטרזיאס מהבית ואמרה לו, תגיד לי מה זה הדבר הזה. והוא אומר לה שבאמת זה נכון. אז היא לוקחת רועה זקן ואומרת לו תהרוג את הילד. שמה לו חוטי ברזל ברגל, שלא יברח – תינוק, כן? אומרת לו קח אותו ותהרוג אותו. אז הוא לוקח אותו להרים למקום שבו רועי הצאן נפגשים, ואין לו ראש להרוג את התינוק, אז הוא שם אותו על איזו סירה קוצנית. מופיע איזה רועה ושואל אותו מה זה? הוא אומר, אה, אני לא יודע מה לעשות. הרועה אומר לו אתה יודע מה? למלך שלי אין ילדים, אז אולי תיתן לי אותו ויחשבו שהוא הבן של המלך. המלך מאמץ אותו. הילד גודל גודל גודל, מגיע ל"מוזות", מתחיל בתיאטרון ולומד את הסיפור על אדיפוס. הוא הולך לאבא שלו ואומר לו: שמעתי שאתה לא אבא שלי, נכון? אבא מתעצבן: מה זה השטויות האלה? תעזוב את "מוזות" ותשכח מזה. הוא מרגיש שהתגובה של אבא שלו היא מה שהפסיכולוגים היו קוראים "תגובת יתר", ומחליט לבדוק את זה. הוא הולך לדלפי. האורקל אף פעם לא עונה תשובות ישרות. הוא עונה לו: לא רק שתהרוג את אבא שלך, גם תשכב עם אמא שלך. זה ממש לא בא בחשבון, ולפי הכוכבים הוא מתרחק מעירו. פותר את חידת הספינקס. אידיוטית החידה! מטומטמת. זו גם חידת הכשלה, כי הוא חושב שעכשיו הוא חכם. מגיע לתביי, זוכה במלכה, נולדים לו ילדים – שני בנים ושתי בנות. כעבור 20 שנה פורצת מגפה.

כעת, מה עושה סופוקלס? בורטיקל, בילד המשחק. הוא בונה את זה אחרת לגמרי. הוא בונה את זה כך שהסיפור ישתמע מתוך הפעולות. מי שקרא את העיקרים שלי נתקל בכך שאסור לספר סיפור – הוריוזנטלי – אני עוסק בורטיקל. אבנה סידרת פעולות שמתוכן ישתמע הסיפור. וסופוקלס מתחיל לכתוב את זה בזמן המגפה. לא סתם. סופוקלס מרחיק את אדיפוס מתחילת הסיפור, מרחק שאי אפשר לגשר עליו. אין לו גם זכרון, כי הוא היה תינוק. זה אומר שההפלה שלו תהיה ממוקסמת. כי הוא היה משוכנע שהוא זר בעיר הזאת, ואז הוא עושה את הטעויות האבסולוטיות הגדולות ביותר; ובשביל ליפול צריך הר גבוה.

אעצור שניה ואעבור לאנגלית. המלה playwright. תאייתו לי בבקשה את המלה playwright. כותבים את זה W R I G H T, שפירושו מהנדס, בונה. בונה מחזות, לא כותב. זה חשוב ביותר, כי מדובר פה במערכת קוגניטיבית שונה לחלוטין מבינית סיפור. אני בוגר המחלקה לתיאטרון של אוניברסיטת בריסטול, באנגליה. היא נפתחה ב 1956, לראשונה באנגליה. עד אז לימדו שייקספיר במחלקות לספרות אנגלית. עד היום. שטות מוחלטת. ספרות קרובה לספריה. מחזאות קרובה לאצטדיון, לפעולות.

מה שסופוקלס עושה, הוא מתחיל לבנות תפריט פעולות, הוא מוודא שלאדיפוס לא יהיה שום מושג, שום קשר, הוא יוצר מרחק של 20 שנה. זה לא רק התיישנות, זו התיישנות כמעט מנטלית, שום קשר. כדי שיטעה כמה שיותר. הוא מתחיל חקירה; אלה כבר פעולות. אומר לו קריאון שסיבת המגפה זה שלא חקרו את מותו של לאיוס. מתחיל בחקירה. ותוך שתי תמונות זה מגיע ל"מי אני?". חסר פה רק נתן הנביא שבא לדוד המלך ואומר לו: "אתה האיש!". למה אני אומר שלמחזה אסור לספר סיפור? שהוא נמצא במשחק. איך אני בכל זאת מכניס סיפור? כאן אכניס

מרכיב אחד מתוך סידרה ארוכה של מרכיבים מאד מסובכים. זה נקרא "היווי עבר" – איך אני מכניס עבר לפעולה. מופיע טרזיאס ואומר לו: "אתה האיש". לאדיפוס אין שום סיבה להאמין לו, הוא משוכנע שמדובר בקונספירציה, וטוען שקריאון גיסו רוצה להפיל אותו מהשלטון, אז הוא מגרש את קריאון. כאן אכניס עוד אחד מהעיקרים שלי: שדמות דרמטית היא סך כל הפעולות הלא צפויות שלה. דמות דרמטית זה לא פרופיל רפואי; זה כל מה שלא צפוי. יוקסטה לא ראתה אף פעם את אדיפוס מתרתח כך. היא שואלת מה קרה? והוא אומר לה: "המטומטם הזה בא ואומר לי שאני האיש". אתה מקשיב לדגנרט הזה? לדרעק הזה? לפני איזה 40 שנה הוא בא ואמר לי שהילד שלי יהרוג את אבא שלו. מה פתאום, הרג אותו איזה מישהו בצומת.

מה הוא עושה כאן? היא מספרת לו סיפור שהוא מוצר לוואי לפעולה; והפעולה היא פיוס, היא מנסה לפייס, להפיס את דעתו. האינפורמציה מגיעה כמוצר לוואי. הטכניקה הזו היא קשה ביותר. תראו הרבה פעמים דרמה בינונית, או גרועה – מה שקורה לרוב הדרמה הישראלית ב 20 שנה האחרונות – תראו מחזות (מז"א, מיטלפונקט) שקלקר עבה מזה. במחזות אלה תראו את הדברים הבאים, וזה נורא מעניין מבחינת ההבדל בין ההוריוזונטל והוורטיקל. הם נותנים בתוך הדיאלוג אינפורמציה שהיא לא הכרחית, או מונולוגים מסבירניים. בדרך כלל יעשו דבר כזה, ימוללו איזה עשב ויגידו "תשמע שמעתי במילואים סיפור..." וכך הלאה. זהו שילול ההווה הקדוש. למה? כי הפרקסיס האריסטוטלי, המשחק של הילד הקטן, בן שלוש, בנוי מעכשיו, הפעולה; וכל פעולה, אנא זיכרו, היא או שינוי, או גילוי, וכל מה שביניהם. אין בפעולה ידע מוקדם. חדות הגילוי היא שורש העניין. כי ברגע שאני מסתמך על אינפורמציה, והיא בנויה על ידע מוקדם. אני, לעומת זאת, צריך את ההווה הטהור. ההווה הטהור הוא כמיהה לפעולה.

המאה החמישית לפני הספירה. אתונה של פריקלס, אז כותבים את הדרמות הגדולות. אם הייתי בבית ספר, כשהייתי בבית ספר, תמיד היה בהיסטוריה בסוף, היסטוריה יהודית. מה קורה בזמן פריקלס בהיסטוריה היהודית? שיבת ציון. חוזרים מבבל, לבנות בית שני. באתונה סוגרים עניין עם אדיפוס בשעה וחצי, וכאן איזה מסע מבראשית בלתי נתפסת לאחרית ימים בלתי צפויה, כשהנרטיב הוא אין סוף קיום בריתות עם איזה כוח אחר. לכן גם אין בעברית הווה מפותח כמו בשפות המערביות. אני הולך לירושלים לבנות בית שני, להמשיך את הדרמה הקוסמית; לא הדרמה האנושית. קתרזיס, גאולה, אלה סינונימים, כי בשניהם אני משהו שבו ניצלתי, או פייסתי את חרדת המוות.

כלומר, אי אפשר לדבר כאן על תיאטרון בלי לשאול שאלות כל כך יסודיות. קתרזיס, גאולה ונצחון. מה זה נצחון. מה זה הרץ המדהים הזה ל 100 מטר שגומר את המסלול לפני שהספקתי לקנח את האף? זה לנסות לנצח את הזמן, כי אני בר חלוף. אני חוזר לתחילת דברי ואומר, הילד הקטן בן השנתיים וחצי, כשהוא מתחיל לחוות את האין סוף של הזמן, צריך סיפור שיארגן לו את הזמן, שיארגן לו משהו כשהוא הולך לישון. מה זה לספר לו סיפור לפני השינה? אני לוקח אותו עכשיו אל שערי הגהינום, אל שערי הפחד שלו. בלילה, לבד, בחדר שלו. חושך, והוא נופל לחלומות. ואני נותן לו סיפור שילווה אותו, וניפגש בבוקר, בקצה המנהרה. סיפור, משחק, ניצחתי!! השגתי!! ניצלתי. כבר לא מסוכן לו, כבר לא לבד לו. יש!! תשמעו את המלה "יש", היא מלה מאד מאד חכמה. יש אלוהים, זה אומר לך על משהו נסי. המלה "יש", היא נורא יפה. זה נצחון על האין. כל הדברים הקטנים האלה, נמצאים ממש מתחת לאף. בכל מקום. צריך להסתכל ולראות אותם.

(פונה לקהל) סליחה שאני שואל, מה אתם מלמדים בתיאטרון?



תשובה: אדיפוס, חלום ליל קיץ, מקבת...

9

עם אדיפוס, מה שעשינו עכשיו, אומר לנער: תסתכל איך זה בנוי. יש משהו במתודה – ואני מכיר אותה די טוב – שאנחנו מקדישים המון זמן לאלמוות, בשעה שבאלמוות זה תהליך די עקר, מסיבה פשוטה שהוא פרפראזי, אין ערך מוסף; אני אומר במלים אחרות מה שכתוב שם. ואני מרחיב את המלים. איך זה בנוי? למה? כי רק כשיודעים איך זה בנוי, יודעים על מה זה – על מה זה באמת. אחדות הזמן, אחדות המקום; להיזהר מזה כמו מאש, כי אם אחדות המקום לא תהיה פאן, תהיה חדווה... כי מה זה אחדות המקום? תראה את אדיפוס, תראה את הארמון, תראה איך המקום משנה את משמעותו בשעה ורבע מגן עדן לגהינום. המקום עצמו; על ידי כניסות ויציאות. כלומר, אחדות המקום זה לא שהכל נעשה במקום אחד – זו שטות. כשארסטו מדבר על ההשתנות, מה בעצם הוא אומר? אריסטו בשבילי הוא המומחה לכלכלת החוויה. איך אני מקבל את החוויה עם התשואה הגבוהה ביותר? כדי לפייס את חרדת המוות. יצירת מופת היא יצירה שמפייסת את חרדת המוות. לא מסתירה אותו, לא מייפה אותו, ששש...

לכן אני אומר: תתרכזו באיך. קחו את רומיאו ויוליה. אנחנו מדברים על ריב לא ברור בכלל. ראיתי כל מיני הפקות מטומטמות, שזה בין שחורים ללבנים, או בין ערבים ליהודים – שטות מוחלטת! הם אותו הדבר בדיוק. אבל מה שיש שם – זה נורא מתאים לנערים – כל העיר כולה, יש איזה מין עננה – כולם נמצאים... אם תשימו לב, זה מחזה נפלא לנערים. אומר רומיאו, כשסוחבים אותו למסיבה, ועומדים להיכנס לבית, ופתאום הוא אומר איזה סוג של ניבוי: "בבית הזה מחכה מותי, בואו ניכנס". ברגע שרואים את המרכיב האבדני, שהולך בכל המחזה, עד הסוף: "למה לא איפשרת לי טיפה לשתות? קמצן אחד! מה עשית? רק אתה, רק אתה רק אתה". אני מראה איך זה בנוי. ואומר רומיאו לנזיר: "גם אם האהבה תהיה כמו ניצוץ של אבן משחזת, לא אכפת לי".

קחו את מקבת. אני מנסה לעזור לכם בצורה פרקטית לגמרי; אני מדבר על הטכניקה, על האיך. תמונה ראשונה, כולם מכירים: *When shall we three meet again In thunder, lightning, or in rain?* מה עושה כאן שייקספיר? זה כמו מתחיל בנ.ב. הי, סליחה, מתי הוופעה? עוד פעם, אני מזה מבין דבר מתוך דבר – במשתמע. *When the hurly burly's done When the battle's lost and won*. מה? מה אתן אומרות לי? שם נפגוש את מקבת. איך הוא בונה את זה? הוא בונה את מקבת על ידי סיום התמונה – התחלת התמונה בסיומה, מתוך איזה "עיקר שכחת", ומתוך זה בונה את המנגנון.

עוד דבר חשוב מאד, אמרתי שדמות צריכה לגלות את התכונות שלה. לא המצאתי כלום. קחו את ליידי מקבת. ליידי מקבת שוטפת כלים. בשביל שלידי מקבת תהפוך לרוצחת אני חייב להקשיב לכלכלת החוויה של אריסטו, שאומר ששינוי, זה הכי הרבה שיכול לקרות בתוך זמן קצוב. איך אני הופך אותה לרוצחת? היא כנראה היתה בנעוריה האחות פלורנס נייטינגל, ממלחמת העולם הראשונה. למה? מפני שמה שמעניין אותי זה הלא צפוי בהתנהגות שלה. כשהיא אומרת יותר מאוחר שהדבר שהטריד אותה יותר מכל זה "הנשיות שלי" *unsex me here and turn my milk to galt* – תוציא את הנשיות ממני, שהיא לא תפריע לי. אם היא היתה רוצחת, או פסיכופטית, היא לא היתה משתגעת. כשליידי מקבת אומרת לבעלה, "מה, סמרטוט נהיית" הוא אומר "כן, אבל מה עם המצפון? איך אני אעמוד בזה?" המבנה של הדמות הדרמטית הוא תמיד בתוך הפעולות הלא צפויות שלה.

אני חוזר לילדים. הסיפור, על הברווזון המכוער: "אני ברבור" – גילוי! לילדים שלומדים כאן, כדי שיגלו שהם ברבורים ולא ברווזונים מכוערים, אלה המרכיבים. כלומר יש משהו מאד אופטימי בתוך החוויה, הלימוד הדרמטי של הלא צפוי – הכל פתוח.

אסכם סיכום קצרצר. כל מה שאני חולק אתכם, חברים, בא מתוך מצוקה – מצוקה שפשוט לא הבנתי דברים. הייתי חייב להסביר את זה לעצמי, ללמוד את זה לבד. הפרדוקס הגדול ביותר הוא תיאטרון ישראלי, יהודי. זה אוקסימורון. מפני שדיברנו על שתי תרבויות, שיווי המשקל התרבותי בין הכאן והנצח. הפרדוקס הוא תמיד מפרה, תמיד מפרה. עשיתי לפני שנה מופע שנקרא "ברסלב, בטהובן, ברסלב". לקחתי את הטקסטים של ברסלב כפי שהם, ואת השלישיות של בטהובן, המרנו את הצ'לו והכינור לבריטון וסופרן שזה אופרה, בתוך בית מדרש. אני נותן כאן קריאת כיוון קטנה להראות איך ניתן לשחק במשחק של הגדולים, בתנאים שלנו, במושגים שלנו. אני מקווה שהדברים יחלחו לאט, רק לאט, כי הדברים הם מורכבים. לי זה לקח עשרות שנים. השאלות האלה של הלמה הזה, הלמה. תודה רבה

\*\*\*

## דיון

עמרי ביכובסקי: ככל שדיברת יותר אני הסתבכתי יותר עם המושג העיקרי שנדמה לי שנמצא פה על הפרק: האקט. אז אנסה לומר עם מה אני מסתבך. יש לי גם שאלה אליך בעניין הזה. קודם כל, נתחיל בכדורגל, זו נקודת התחלה טובה. נזכרתי שלוי שטראוס מספר על משחק כדורגל באחד השבטים, ששם יש לזה פונקציה של טקס. זאת אומרת, כאשר נפטר מישהו בכפר, מנהלים משחק כדורגל בין קרוביו ובין שאר הכפר, כאשר התוצאה נקבעת מראש; אם אני זוכר נכון, 7:3, או שיש כל מיני מרכיבים הקשורים למידת הקירבה לנפטר שמשפיעים על התוצאה הסופית. אבל התוצאה נקבעת מראש – וזה לא אומר שהם לא משחקים ברצינות.

איך אנחנו מנסים לברר, במקרה של המפגש פה מה זה האקט? אנחנו מנסים לשים אותו בהנגדה עם מושגים אחרים. האקט מציג פה בעיה מיוחדת מפני שהוא בדיוק חורג מההנגדה המסמנית. אם אקח רגע את ההווה שדיברת עליו...

יוסי יזרעאלי: האקט הוא ההווה נטו

עמרי ביכובסקי: זהו. זה מה שקורה בהווה הזה, שתודה לאל, אין שם תודעה עצמית. כי התודעה העצמית דורשת את העבר, ולו העבר הכי "מינימלי" שאפשר לחשוב עליו. אני נזכר במערכון של החמישיה הקאמרית – גם על כדורגל – שם מנשה נוי, אם אני לא טועה, כמראיין, מראיין את דוב נבון שהוא חלוץ שלא הבקיע גול. הוא שואל אותו: "תגיד, עברת את כל ההגנה, ואז גם את השוער, ועמדת מול שער חשוף; למה לא הבקעת?" ודוב נבון עונה לו: "תשמע זה נכון. עברתי את כל ההגנה, ואז גם את השוער, ואז פתאום שאלתי את עצמי מה אני עושה כאן? ומה זה המלבן הגדול הזה שמולי, ומי אלה האנשים על הטריבונה שצועקים ככה, ומי זה האיש הזה בשחור עם משרוקית בפה?... וכך הלאה, כלומר. זה תופס משהו מהיחס בין תודעה עצמית ופעולה. השאלה הראשונה שלי זה איך להבדיל את הטקס מהאקט? זה נראה אולי פשוט אבל לדעתי ביומיום אנחנו לא תמיד יודעים זאת. השאלה השנייה שאני רוצה להפנות אליך היא על ההבדל בין אקט לג'סטה.

יוסי יזרעאלי: הילד הזה, מקודם, שאמר "אההה...אמא...". יש שלוש תגובות אפשריות. תגובה ראשונה: "תדבר יפה". הוא ירסן את הצורך להגיד "אהההה" למידה המתאימה למלה "אמא". סירסתי אותו, תרבותי אותו; הוא ידבר כמו דן כנר, כמו נתניהו. השני, הכי מעניין, זה שמה שהוא

רוצה להגיד הרבה יותר גדול מהשפה שנתונה לו. מה זה מילון? הסימנים האלה, במילון, צריכים להגדיר פנומנה אין סופית. יש מתח בין היות המילון פינאלי ובין אין סוף המסומנים. שירה. איך הייתם מגדירים שירה, במשפט אחד? איך אני אגיד את זה? זה שירה. תגיד לי איך להגיד את זה; אני לא יודע איך לומר את זה. לא יודע איך...אאא...נולד משורר. למשל, אגי משעול, שהיא חברה טובה שלי; איך היא נהייתה חברה טובה שלי? קראתי שיר שלה, שיר אחד שלה, שהיא כתבה על מות אמא שלה, לפני איזה עשר שנים. היא כתבה משהו כמו: "אני מתחרטת שהלשנתי לאמבולנס על אמא שלי". היא חיברה פועל לא צפוי – לא "הזמנתי" – כי בהלשנה יש משהו אחר. להלשין לאמבולנס על אמא. כלומר, נוצר פה שדה רגשי חדש, לגמרי.

לכן, הילד שרוצה לומר המון בשפה קטנה, לא תספיק לו השפה. לכן, הקשקוש שנקרא "שפת גוף", הוא קשקוש. למה? מפני שהשפה היא המשך...זה ביטוי טוטאלי, טוטאלי לגמרי. כל דבר קטן...אנחנו נמצאים במצב שלא מספיק לנו המילים. עצרתי עכשיו בשוק הפשפשים 5 דקות, להסתכל על אנשים מדברים. לפעמים כשהשפה יכולה להיות עילגת יותר, אז מישהו יגיד: "אתה הבנת?" "הה? לא." יש כאן דבר מוזר, אני רואה את זה בעיקר בארץ. נפגשים גברים (עם נשים לא שמת לי לב לכך), נפגשים גברים – הם אלימים. טרח, מכה! טרח, חיבוק! טרח...כלומר השפה, היא לא מספיקה. הביטוי הורבאלי הוא רק חלק קטן מהשפה. לכן המושג של ג'סטו בנפרד...היה לי קולגה, לא אזכיר את שמו, שכתב כמעט דוקטורט על האנחה בתיאטרון מסוים. למה משהו יוצא פתאום בצורה של אנחה, למשל? למה? כי משהו רוצה להאמר. טרומפלדור גימגם? לא.

האקט – וכאן אולי לא הסברתי מספיק. (עושה ג'סטו עם ידו), זה לא אקט. אקט הוא חירומי; תמיד חירומי; אקט בא כהגיעו מים עד נפש, כלו כל הקיצין, חייבים לפעול. הוא הכרחי, מתקן, יש בו צורך עצום למשהו שיאמר, דיאלוג, דרמטי, בשני זוגות ידיים קפוצות. מי ימצמץ ראשון בשפתיים. זה לא שיחה. שיחה היא, במקרה הטוב, חומר גלם לדיאלוג. כי דיאלוג הוא הכרחי; ודיאלוג יוצר היווי הכרחי בין הדמויות. הן מהוות זו את זו. כל מפגש בדיאלוג הוא מהסוג הבלתי אפשרי – אך ורק בלתי אפשרי. כי רק ככה הם יממשו אחד את השני בצורה האופטימלית. לכן האקט, כן...צייר... (ג'סטות של משיחות מכחול) ג'קסון פולוק, שאלו אותו פעם: מתי אתה יודע שהציור גמור? הוא השיב: כשאת גומרת, את יודעת? אותו הדבר.

חשוב נורא לראות את הדבר הזה, אמרת על המודעות. מה זה מודעות? מודעות זה בעצם: אה...אה. כי זה חשוב איך עובדים עם שחקנים. אתה אמרת שהתוצאה ידועה מראש. איך אני עושה את זה ככה שאני לא יודע? הרי זה לא שאני לא יודע. כי זה בנוי מצורות חירומיות של הדמויות, כולן. אתן דוגמא קטנטנה איך ללמד את זה. ניקח את המלט. בתמונה השניה של המלט – המחזה המלט – היא מחולקת לשלושה חלקים. בחלק הראשון קלאודיוס וגרטורד, בחלק השני המונולוג: Oh, that this too, too sullied flesh would melt, ובחלק השלישי הפגישה עם הורציו. בפגישה עם הורציו יאמר המלט את השורה המדהימה והלא ברורה: I think I see my father. מאיפה זה בא? זה היה באינקובציה, מהכניסה הראשונה שלו לתמונה. ולכן, אין תפיסה לינארית, זו דיקטטורה תרבותית, שאדם הוא א', ב' וג', מה פתאום?! דמות דרמטית פועלת: א', י', ח', ט', ה'. כמוני, אבל בצורה הרבה יותר מועצמת. כעת, המלט נכנס לתמונה הראשונה, ואמרת לו גרטורד: מה אתה עושה פרצוף? הוא לא עונה לה בכלל. הראש שלו זה: what the fuck, איך זה קרה? אין פה שום הוכחה. אין לו ברירה, והוא מגיע בתת ההכרה למקום שקשור באבא שלו. הוא לא יודע איך – I think I see my father – הרגע שבו אני מעלה את המתים, זה מחוסר ברירה.

in my mind's eye. מה איפה? where, where, where? . קלע! שייקספיר נותן שם להורציו, הוא שואל: . לא סתם.

אנחנו מדברים על הטכניקות של האיך, אז לכן אין מודעות. אני אומר, אל תהיה מודע. ברגע ששחקן יודע לעבור תהליך של הפעולות החירומיות שלו, הוא חפשי, הוא רק פועל. ונוודא שהוא רק פועל; לא מבלבל את המת, לא זוכר. פועל, רק פועל. קל לו. הרבה יותר קל לו לשחק. הוא תמיד מופתע.

אילנה רבין: אני חושבת שמעבר לדברים שאתה אומר, אתה גם מסביר לנו, אם הייתי צריכה לעשות חיבור בין האמן למורה, משהו בנוכחות ובלפתוח את הדלת מחדש, זה פשוט קורה עכשיו. כי יש כאן כמה רבדים, יש כאן את הידע הזה שאתה מביא: מה זה תיאטרון, על הוראת תיאטרון, על התייחסויות לתלמיד הנושר; יש כאן המון המון דברים שפשוט דורשים איזשהו פיענוח. אני רק רוצה להזכיר אנקדוטה. יש סיפור ידוע של מישל לריס, חוקר אמנות, שמספר זכרון ילדות איך יש לו חיילי בדיל, וחייל נופל, והוא מגלה שזה לא נשבר הוא אומר reusement ואמא שלו מתקנת אותו ואומרת לו heureusement. מה יצא מזה? לימים הוא נהיה סופר, והוא אומר שאף אחד לא יגיד לו איך אומרים. כאילו זה עוד סוג של פתרון לגבי מה עושים עם הסירוס הזה, כמו שאתה אומר, בין החוויה ובין השפה.

אני רוצה לשאול שאלה מכיוון אחר. ראיתי את ההצגה שלך, היוצאת דופן...

יוסי יזרעאלי: איזו הצגה זו?

אילנה רבין: מגנצה. רק אספר אנקדוטה, לא רוצה לקחת יותר מדי את הזמן, ואחר כך אשאל אותך שאלה. הבעל שלי הוא מדען, והיינו בעיר מיינץ. כמקובל בטקסים האלה, הוא העביר ידע, בכנס, ואשתו של המדען המארח לקחה אותי לסיור בבית העירייה. ואני רואה שם ויטרז'ים של שאגאל. ומשהו פוגש אותי, ואני נזכרת בברוך ממגנצה. עד אותו זמן לא חיברתי בין מיינץ למגנצה. זה רק כאנקדוטה על האקט של האמנות, שמפגיש עם משהו ומחבר. מה שמאד תפס אותי בהצגה שהעלית זה איזשהו שיסוע שאתה עושה שם בין הקללה לגאולה. ופה בדברייך יש חתך בין הסיפור ובין הפעולה. אז השאלה שלי, ואולי זה נושא להמשך עבודה, בכל זאת אנחנו עוסקים בנשירה, ואולי השאלה היא אז מה הן נקודות האחיזה? במה כן לאחוז? זו שאלה גדולה, אני יודעת.

יוסי יזרעאלי: זה נורא מעניין, הרבה פעמים אנחנו, בבית ספר למשחק...אתם בוגרים של אוניברסיטת תל אביב? תראי, יש משהו במשחק שיכול לעזור לתלמידים...הנקודה פשוטה, אני נורא נזהר מלהשתמש בדרמה כמכשיר תרפויטי. אגיד לך מדוע. זה אותו הדבר. אין דבר שהוא לא תרפויטי. אלה מלים שאתן אני רוצה לעשות טיפה שונה – זהו. כשאני לוקח, נניח, נערה, לעשות את המכשפה הראשונה במקבת. במה להאחז? בחיים הפרטיים שלך היית פעם מכשפה? לא, אני לא הייתי מכשפה. את מכירה מכשפה? לא, אני לא רוצה לדבר עליה, היא כבר מתה. חמסה, חמסה, לא, לא, לא, עזוב מכשפה. טוב, בואי נדבר על משהו אחר; בסדר. תראי, בחורה צעירה, ששומעת פעם ראשונה איזה משהו מטורף לגמרי. היא רוצה עוד. אירוטית. זה עושה לה משהו, איזה ריר בשפתיים. הנקודה היא נורא פשוטה. הם עוד פה. תתפסי אותה מהר כי...לא צריך להסביר לה, משהו חשוב נורא, עיקר שכחתי. מכאן המודעות, לא צריך. אני נכנס כל הזמן לפעולה. הפעולה משחררת, נעימה, והיא מחדשת. הנקודה של החידוש כאן נורא חשובה. אני פתאום מרגיש, הי! אני יכול לעשות את זה. אני מסוגל. הרבה פעמים, ברגע שאני נמצא בהסברים, אז הבנתי אבל זה לא עושה לי כלום. הבנתי על מה אתה מדבר; בסדר, זה לא זה.

הנקודה הרבה פעמים, זה כמו באקופונקטורה, זה לגעת בעצב שיגרום לי לרטט הנכון והנעים. לא בחנופה חברתית, ממש לא. אבל בוא נדפוק משהו שלא עשינו. שייקספיר הוא המורה למשחק שלי. תתייחס לטקסטים כאל... עוד דבר אחד למורים... אחד הדברים, אולי המוטיב המרכזי בעבודה עם שחקנים על טקסט קלאסי, זה הדיס-סינכרוניזציה (זה חשוב גם לג'סט) בין מבנה הרפליקה למבנה הפעולה. הפעולה זה ה-impetus – זה הדחף, זה החירום. זה יכול לקרות או לפני הרפליקה, בכל מקום עד הרפליקה, בכל מקום לאורך הרפליקה, או בצד. זה חשוב נורא. כי ברגע שאני משחק בצורה סינכרונית אני מקבל בלה, בלה; אני מסביר את מה שכתוב בטקסט. זה לא משחק. אז אני חוזר עוד פעם – זה קשור לג'סט – הטבע האנושי הוא כזה – הילד הקטן בן השלוש – שכשהוא נתקל בשפה, הוא נתקל במשהו לא מספיק ולא מספק – תמיד. אם השפה היא מספקת ומספיקה אתם בדיקטטורה. אתה בדקלום, אתה מדקלם שפה, אתה לא מחדש עם שפה. לכן אתה תמיד מרגיש שאתה יכול להיות דרמטי, אפרופו מגנצה, שם יש לי מונולוג שכל ערב אני נכנס לתוכו כמו לשדה מוקשים, לא ידוע לחלוטין; כמו שכבר נאמר: הכל צפוי והרשות נתונה.

גבריאל דהאן: הזכרת לי משהו. אתה התחלת את הדברים שלך, דיברת על 1915. אנחנו התכנסנו לקרוא את הטקסט של ביאליק מ 1915 על כיסוי בלשון...

יוסי יזרעאלי: סליחה שלא הזכרתי את זה, אבל כשהייתי בן 17, אני גמרתי תיכון קצת צעיר מדי, ככה זה קרה, והפגישה עם גילוי וכיסוי בלשון, ככה אלוהים ברא את הר האתנה, בסיציליה...  
גבריאל דהאן: זה מומלץ שכל המורים יקראו את הטקסט הזה, זה לא ארוך במיוחד. שם מופיעה הגאונות של ביאליק.

זה מאד מצא חן בעיני איך שהצגת את עצמך: נולדתי בירושלים, אל תוך השפה העברית, ולא התאוששתי עדיין, אה? אם אתם רוצים לדעת משהו, קצת, על ההתאוששות מעברית, אתם צריכים לצלול אל תוך המחלה של ביאליק, אני חושב שזה חיוני לעשות את זה. גם שם הוא חוזר אל צליל, שבקושי הוא הצליח לכתוב אותו – של הרעם – ׀׀׀. הרעש הזה חודר למלה בהרבה לשונות, כמו ה- tonnerre, רררר, thunderrr. אז גם לאקאן התייחס לצליל הזה. לדעתו, בלי הצליל של הרעם אנחנו לא היינו במגע עם מה שנקרא החרדה.

אני מאד אוהב אנשים שאומרים לי שהם נגד לאקאן, ושלאקאן טעה. מה שמגביר את ההנאה שלי זה לגלות שהטקסט שלהם הוא לאקאניאני פאר-אקסלנס. זו אחת הצורות, דרך אגב, לגשת לפרקטיקה הזאת של ההוראה. יש בהיסטוריה כאלה שהכחישו את העובדה שהם מורים: סוקרטס, משה רבנו נמצא בתוך המסורת הזאת. גם פרויד, דרך אגב, באותו אופן פעל. המורה זה קצת שונה מהפדגוג. הפדגוג היה קצין ביקור סדיר בתרבות היוונית; הוא זה שידע לקחת את הנער ולהוביל אותו. אכן בתוך העברית יותר מבכל שפה אחרת, מהעברית הכי קשה להתאושש. כי יש לנו קשר אל הנקודה שאנחנו מכנים הממשי, הרבה יותר מאשר בשפות אחרות.

יכול להיות, באמת, שלא פיתחנו יותר את הזמן הזה של ההווה בצורה שמאפשרת לרכך דבר מה. אבל אני רוצה לומר שזה מאד מעניין מה שאני קלטתי מתוך מה שאמרת, שאני חושב שמדגיש ביתר שאת, שהאופן שאתה מציע לחשוב על ההוראה, ובמיוחד כאשר אנחנו מתייחסים לנשירה. לחלוטין, אני יכול להצטרף לאמירה הזאת: "אני תמיד ראיתי את עצמי כנושר". אני חושב שאפשר ממש להניח את זה באופן שקול לאמירה של דקארט: "אני חושב, משמע אני קיים"; ואני נושר משמע אני קיים. זה מה שמאפשר את ההיות הזה. מה ששמעתי בדברים שאמרת, שאני לא יכול להראות את מה שהם גורמים לי מבפנים, זה הנאה צרופה. העניין הזה

שבסופו של דבר גם בתוך הפרקטיקה של ההוראה אפשר למצוא נקודה שהיא מאד קרובה אל התיאטרון ואל האמנות בכלל; אני אומר את זה כי תמיד הלא, ישנו חיץ, חלוקה או הפרדה, גם בתוך מוזות, בין המורים שמלמדים אמנות, ובין אלה שמופקדים על ההוראה של המדעים או של מקצועות החובה. מעניין שדווקא אלה נקראים מקצועות הליבה, לא? למרות שהם הכי רחוקים ממה שהיא הליבה שלנו.

במומנט הזה שאתה קראת לו ה"סחרחורת הקיומית", שבעצם המילים, אנחנו מנסים לעשות בהם איזשהו שימוש כדי שבכל אופן נאסוף דבר מה ביחס לדבר הזה, או ביחס למה שהיא היצירה האמנותית. במובן מסוים אנחנו יכולים להגיד שכל יצירה אמנותית, כל עבודת אמנות היא צורה של לעבוד עם החור. וכאן הייתי אומר שיש הבדל קטן. הבעיה איננה שהשפה לא מספיקה, זה רק חצי מהדבר, השפה לא מספיקה לנו, זה נכון, כדי להינצל ממשוהו. למשל, לאקאן אמר שתמיד אנחנו אומרים יותר ממה שאנחנו חושבים, כי אנחנו מדברים גם עם הגוף שלנו. השפה לא מספיקה לנו, אבל זה בגלל השפה, שהשפה לא מספיקה לנו. זאת אומרת, אי המספיקות הזאת, היא תולדה של השפה עצמה. הבעיה היא שהחור, הריק הזה שאנחנו נתקלים בו, הוא עצמו תולדה של השפה הזאת. זאת במובן מסוים היתה הטענה של לאקאן, על החור הזה, שסביבו נעה גם ההמצאה של האמן.

יוסי זרעאלי: אני רוצה להעיר הערה. מאד מעניין ההערה האחרונה לגבי אי המספיקות. הנושא של מדיום, מדיה, הרי בסופו של דבר זה משהו ממצע, משהו בין לבין, כלומר שאפילו במושג הקנטיאני אינני יכול לגעת בדבר כשהוא לעצמו. אני תמיד נמצא במדיום. אבל יש משהו חכם מאד באי המספיקות. במוזיקה אין צבעים; בצעקה של מונק, אין קולות. וזה הכוח שלה. וכאן אוסיף דבר לגבי שפה, זה נוגע גם למשחק, היחס בין נוכחות להעדרות. על מנת שתבינו אקח דבר קטן, את המלה *כריזמה*. כריזמה בנויה ממיעוט נוכחות והרבה העדרות. לא העדרות כהסתרה, אלא independence. אני לא תלוי בכם. הכריזמטור – רבין היה כריזמטור, פרס הוא לקקן. פרס רוצה למצוא חן, יש נוכחות יתר. משה דיין, כריזמטור, יגאל אלון, נוכחות יתר. הקרימינל הגדול הוא כריזמטור. יש פה מרכיב: I don't need you. אנחנו מעריצים את הבלתי תלויים האלה. הם מדהימים. בתוך המדיום, היחס בין נוכחות והעדרות הוא שקובע אותו. כלומר, בכוונה חסר משהו. זו חכמת הטבע, החסר הוא המרכיב המחיה.

אני אומר מלה אחת. אינני יודע מאיפה להתחיל, כי היינו צריכים לשבת עכשיו שנתיים, אבל אין זמן. קחו את המלה "חוויה". היא לא דומה בשום שפה. חוויה באה מהמלה "חיים". מה זה מדיום? הרי כשאני עומד מול תמונה של רמברנדט, מה יש שם? מאה גרם טמבור וחתיכת בד – אין כלום שם. אבל יש שם סימנים, שאני מעניק להם חיים. כלומר, האמן, בעצם, הוא זה שמשתמש בחסר של המדיום, לא כדי שנשלים אותו: אנחנו הלכנו עד העצים והמים הגיעו עד ה...לא חשוב... לא להשלים את המשפט. תמיד אומרים האמן משאיר מקום לדמיון – שטות מוחלטת. האמן כותב חידה – אין סופית. הוא כותב חידה בסימנים. ואתה בא אליה ומעניק לה חיים. הענקת החיים היא נעימה מאד. אני מעניק חיים.

היה לי את הכבוד הגדול מאד לפגוש את תדאוש קנטור, איש תיאטרון פולני, שהיה לי הכבוד להכיר אותו במשך שבוע שלם בשטרסבורג. לקראת כל הצגה הוא הוציא מניפסט. הוא טען, מהו התיאטרון האולטימטיבי? תיאטרון בובות. למה? כי זה הכי מת, ולזה אני מעניק הכי הרבה חיים, בתור צופה. יש שני מניפסטים חשובים של פון קלייסט ושל שילר, על תיאטרון בובות. זאת אומרת, הבובה – מה היא עושה? על המדף היא שוכבת. כלום. אבל למה כשאני רואה אותה אני

עושה הֶהָהָ, הֶהָהָ. כלומר, החוויה היא שאני מגיב, והומני, בחסד, וככל שהיצירה אניגמטית יותר...למה רמברנדט כן וקשקוש אחר לא? כי הוא לא עשה את זה, הוא לא בנה אותם ככה.

15

למשל, אני יושב מול ציור של רמברנדט כבר 15 שנה – ציור שנקרא הפרש הפולני. לא מבין! לא מבין! אז למה אני חוזר כל פעם לשם? כי אני צריך להבין, יש שם משהו בלתי נתפס. אם תסתכלו על האיך, הטכניקה, תמיד רמברנדט באוטו-פורטרטים מסתיר עין אחת, או שתי עיניים. למה? כי העין היא המרכיב המזוהה. האור יהיה על האף, או על המצח, לא איפה שנצפה. מה זה מונה ליזה? מונה ליזה זה אמנות של שרירי הבעה. איך הוא בנה את זה ככה, שאתה לא יודע אם היא צוחקת או בוכה? הוא העמיד אותך במצב אניגמטי, שידרוש ממך הענקת חסד אין סופית – תודה אדוני. אפרופו, דרך אגב, הנושא של העכשיו. עכשיו. הוא מחפש את הנצח הקטן, את ההווה הנטו, טו, טו... הפייטה. הנה דוגמא. אל תספרו לי על מה זה. זה נורא עצוב, מחזיקה את הילד המת. שטויות. שיש קרערה. שטויות. תסתכלו מה הוא עושה שם, יש שם שתי אצבעות, אני אקום דקה להראות, הוא שוכב כאן. אלה שתי אצבעות שאין להן אחיזה; אין להן כח. ישו מחזיק קפל של השמלה שלה, והאצבעות פתאום, פוף! מתקפלות. זה רגע המוות שלו. הוא העביר את רגע המוות אליה, לזרועותיה. הוא חיפש את אלפית השניה – האין סוף הקטן – ששם זה קרה. כי כשאני נוגע באין סוף הקטן, אני נוגע בנצח הגדול. נגעתי בנצח.

כלומר, כל הדברים הקטנים האלה, זה רק להסתכל, להיזהר נורא מאלמוות. כשתלמידים שואלים מה זה, אני עושה בראש ככה. עכשיו תסתכל, תראה, תסתכל, תסתכל! משה. הזקן, אין לו במה להאחז, אין לו במה להאחז. הראש כאן העיניים שם. כל הדברים האלה קשורים כל הזמן למיצי שבתוך המדיום. מה זה שיש קרערה? זה מת! אז למה אני מכניס בזה כל כך הרבה חיים? החסד של הענקת החיים, זה סוד המדיה.

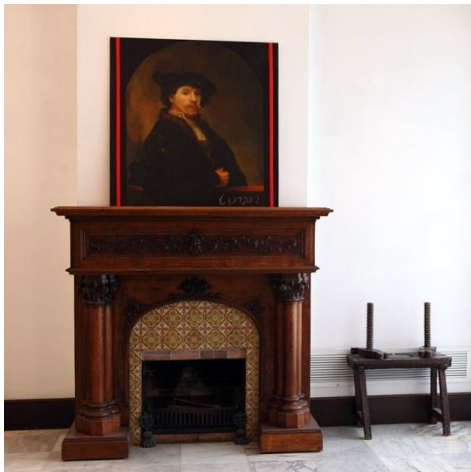
(מחיאות כפיים)

\* תמלל וערך: עמרי ביכובסקי

\*\*\*

## וונדליזם

צוקי גרביאן – אמן ומורה.



קשה לי לדבר על עבודתי אבל בכל זאת אתחיל משני זיכרונות מכוננים מילדותי הקשורים אליה. הראשון קרה כשהייתי בן חמש לערך. זו הייתה הפעם הראשונה שציירתי, שהצלחתי להעביר משהו מתוך הדמיון אל הדף. זה היה ברבור, התחלתי בשירת הברבור ... החבר שלי ראה את

הציור שלי, חטף את זה ממני, רץ לאמא שלו ואמר לה - תראי מה ציירתי ...

הזיכרון השני – בערך בכיתה ד', ילדה שציירתי אותה ונתתי לה את הציור הסתכלה בו ופרצה בבכי. אני זוכר את הדבר הזה היטב. ציור לא למדתי בחוגים זה דבר שפשוט עשיתי, זה היה חלק בלתי נפרד מהזהות שלי.

פחות או יותר מהגיל הזה ועד לתיכון לא הייתה לי תקשורת עם אומנות למעט ונדליזם, עניין שהקשה על הקבלה שלי למוסדות חינוך שעסקו בהם באומנות, בגרפיקה וכדומה. אך הכישרון היה והייתה הידיעה שלי מגיל צעיר שאני צייר, למרות שלא ידעתי אז שיש גם מקצוע כזה. זה בתוספת מאבקה של אמי שהמסגרות יכירו בעבודתי ... אפשרו לי בגיל התיכון להשתלב באיזה שהוא אופן במסגרת.

רק בגיל 26, גיל יחסית מבוגר, הגעתי למדרשה ולאחר מכן גם עברתי לגור קרוב אליה.

היה משהו מרתק בכך שכמעט לא לימדו שם בסדנאות, זה לא היה מובן לי ויחד עם זאת סיקרן אותי, הייתה שם עבודה במסגרת ביתית - כל אחד לעצמו ואחר כך מפגש משותף עם המורה שהיה מעיר על העבודות.

רפי לביא שהיה שם דמות דומיננטית עשה הפרדות חדות בין "ציירי הגלות" בעלי השמות הגלובליים כמו זריצקי, סטימצקי, שטרייכמן, לבין ציירים ישראלים כמו אביבה אורי, רפי לביא, אריה ארוך.

הוא אמר לדוגמא משפט שאני זוכר שצוטט - "מאחורי הציור הישראלי יש רק קיר" - כלומר אין לציור הישראלי היסטוריה, אנחנו עם הספר ולא עם הציור, גם בשל הדיבר השני - "לא תעשה לך כל פסל ותמונה" וכאן בעצם מתחיל הציור הישראלי; זאת למרות שאם תסתכלו על הציורים

שלו (של רפי לביא), תוכלו לזהות, צורה של קו, כתם, שניתן לזהות שלמד מאביבה אורי ומאריה ארוך. כמו כן ניתן לזהות בציוריו השפעות מהציירים האמריקאים – CY TWOMBLY ורוברט ראושנברג. מאוחר יותר אף שמעתי אותו אומר: "אני לא המצאתי כלום ... היה אותם בעולם ... אני הסתכלתי עליהם ...".

בכל מקרה זה ריתק אותי. הבנתי שאי אפשר ללמוד משהו כזה כמו ציור. יש משהו בהליכה הזאת אחורה. שלא יכול לקרות אם אתה לא מנער ממך את כל הידע.

בכל מקרה רפי היה מאוד דעתן. מתמרד. הוא הקים חבורה של אמנים שנקראה "עשר פלוס" שנלחמו במנהלי המוזיאונים ובאוצרים הגדולים שלא הציגו אותם. לא הייתה להם אג'נדה משותפת, העבודות שלהם לא נראו אותו דבר, הם לא חשבו באותו אופן והעניין שהיה משותף ביניהם הייתה ההתנגדות – הם התנגדו. הם החליטו שהם שוברים את הכלים.

אני חושב שחשוב שכל אמן יעשה את מה שמכונה: "רצח אב סימבולי". כלומר מה שאנחנו צריכים לעשות כדי לשבור את הכלים אחרי שלמדנו. זאת אומרת שבשיח הזה, חשובה גם ההיסטוריה וגם הפרידה ממנה, כדי לסלול את הדרך שלך ...

התחלתי לעבוד על סידרה של עבודות (9), בהשראת רפי ובהשראת תופעה שנקראה - תסמונת סטנדל (הכוונה לתופעה המתרחשת אצל אנשים שבהביטם ביצירת אומנות, מופיעות אצלם תופעות גופניות כגון בלבול, דפיקות לב מואצות ותחושות סחרחורת, והם גורמים אצלם להשחתת היצירה).

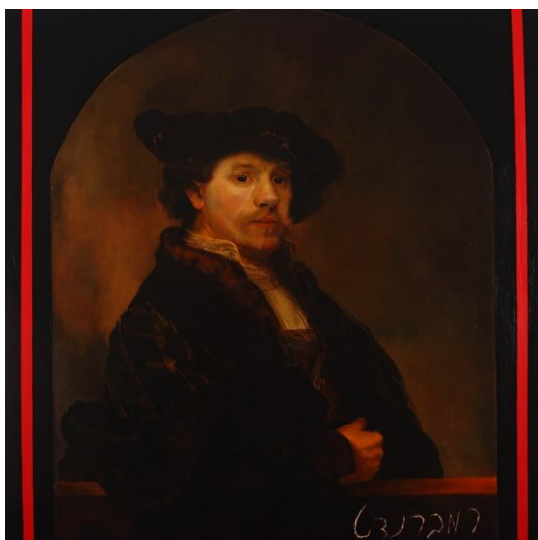




השמועה הייתה שזה קורה בעיקר לציורים של רפי וזה עניין אותי אולי גם בהקשר לתופעת הוונדליזם שאפיינה את התבגרותי.

בכל מקרה החלטתי לשלב בין שתי התופעות האלו – היצירה והשחתתה.

בשלב זה נבחרתי להשתתף ב"פרויקט חממה" – פרויקט של אספן האומנות סרג' תירוש, אשר מאפשר לאמנים צעירים שנה של עבודה בסטודיו ובחלל תצוגה. ואת הסדרה הזו עשיתי בביתו. ביתו אפשר לי לדמיין שאני בבית אריסטוקרט ואציל. הרעיון היה לעשות קרבות מול מאסטרים מפורסמים אך במקום לנצח אותם להפסיד להם. להפסיד להם בשלושה אלמנטים הקשורים לעבודת האמן האידיאלי – בטכניקה, במזל וברוח. כתקופה בחרתי את המאה השבע-עשרה.



עשיתי העתקים של "The olds masters". האמן הראשון שציירתי, היה רמברנדט. רמברנדט היה בין הראשונים שהנושא שלו היה האמן עצמו; הוא עשה כ-80 ציורים של עצמו וגם חתם בשמו הפרטי. יש דבר נוסף שנקרא "Trompe-l'œil", זה מניח מישור נוסף של מציאות. המלכודת של העין, זה מה שגורם לצופה, איזה שהוא תעתוע, אשליה של מציאות. ורמברנדט, כמו טיציאן לפניו, הניח מישור נוסף לציור ואת המרפק שלו הוא הוציא מתחום הדו מימד. הוא היה מצייר את חתימתו, כאילו היא חרוטה על העץ עליו הוא נישען-ומה שאני עשיתי היה לחרוט "רמברנדט" בעברית, אך בדרך בה אני נוהג לחתום את שמי - , כלומר ללא המלכודת.

לזו קראתי "מרס כפול", עבודה בה כאילו אני מפסיד לולסקז בשש-בש. הנחתי ציור על

הרצפה, דבר שאריסטוקרט, יכול להרשות לעצמו. ושמתי שם גם מראה שמכפילה את הדימוי. בחרתי בו גם כי הוא אחד המרסים הכי מובסים בתולדות האמנות אך לא תוכלו לראות הכל כי חתכתי את זה לגודל שמהדהד את הציורים של רפי לביא. חשוב להבהיר שיש הבדל בין ההשחתה של הציורים של רפי לבין ההשחתה של ציורי האמנות של האמנים הקלאסיים. ההשחתה של הציורים של רפי – לא היה בה מהאקט הפוליטי המוצהר הגלוי, היא התגלתה במקרה והיה בה מעין כאב של זה שהשחית, היא פעמים רבות לוותה במשפטים כמו: "זה ציור נחשב? ילד בן שלוש יכול לעשות



את זה... כמו אידיאל שנחשפה תרמיתו.. גם את רפי זה ציער והוא היה מלין על כך.

שאלה –"מה זאת אומרת חתכת?

תשובה – במקור הציור של ולסקז היה בגודל כמעט כפול. בכלל כל המטרא"ז שקיים פה הוא של תשע העבודות האלו. פה הלכתי לטיציאן, הוא מבשר הבארוק, הוא התחיל את ה-"אין עולם", 18



דימוי וחושך מסביב, פה גמרתי באמצע כאילו נגמרה לי הרוח וזרקתי עליו חיצו קליעה למטרה, סן סבאסטיאן שאני לא מצליח לפגוע בו (סן סבסטיאן מוכר כקדוש נוצרי שנחשב בין היתר לפטרונם של הקשתים, היום מוכר סן סבסטיאן כפטרונם של הקהילה ההומו לסבית). הציור הזה, דרך אגב, הושחת כשמישהו החליט לשחק עליו בקליעה למטרה. הוא עבר רסטורציה ואז אני עשיתי רסטורציה לרסטוראטור....

פה עבודה שמשותפת לי ולורד אהרונוביץ, זו עבודה, בעצם פסל ראש של יגאל תומרקין שלקחנו, התכנו ויצקנו, ממול יש וידאו של פסל הראש עולה באש. זו גם עבודה של הרס. עבודה זו היא

בהשראת סיפור, על פסל הברונזה הכי גדול של מיכאלאנג'לו של האפיפיור, יוליוס השני, שהורד על ידי ההמון מהמרפסת, נשבר הותך והפך לתותח, קראו לו "לה ג'וליה", באירוניה. אנחנו החלטנו לעשות אותו דבר לתומרקין - שבמובן מסוים נחשב ל"קיסר" בתחומו אך ללא "בנים", שימשיכו את דרכו - כפי שהיה רפי לביא.

#### התערוכה מורכבת מהעבודות

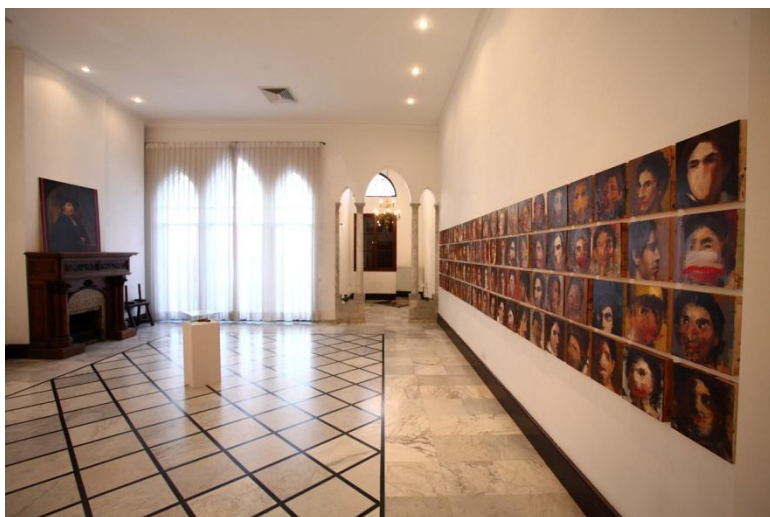
האלו, ומהעבודה הזו, שהיא העבודה המרכזית – שהוא המפגש שלי עם עצמי, אני נלחם נגד המאסטרים ובסוף אני נלחם נגד עצמי, לוקח פלטות וכל מיני דימויים מתולדות האומנות ומצייר את עצמי. עשיתי כ-100 עבודות כאלו. כשהנושא הוא בנייה והרס. אם לא הבנתם את זה, זה משם...

אילנה רבין (תפס"ן): מאוד

התרשמתי ממוטיב הקיר. כמו

שאמר יוסי יזרעאלי, שהוא ניתקל בשפה, זה היה הקיר שלו, והוא לא מתאושש עד היום, עכשיו הקיר שאתה מביא פה, יש לו כל מיני פנים, כולל הלוקליות סביב הסוגיה שעלתה דרך רפי לביא. מעבר לפרטיקולאריות שלך, זה מביא את השאלה מה אנחנו עושים עם הזיכרון, עם ההיסטוריה, עם הגלות וכל המפגש הזה איך מתחילים כמו קיר חלק כסוג של מסלול מתימהון ועד שהגעת לתפוס על מה מדובר?

צוקי גרביאן: לא תימהון..



אילנה דבין: כן אולי זה היה קיצוני. זה מוטיב שאנחנו משתמשים בפסיכואנליזה, שלאקאן עשה מעין משחק מילים בין אמור (Amour) לבין א-מור (amur) שזה גם קיר וגם אהבה. ואנחנו עסוקים בשאלה מהו אותו אובייקט שיחזור את הקיר הזה או יעשה איתו משהו. אחד הסיפורים שהבאת כאן מגיל חמש שריתק אותי היה על הילד הזה שלקח את הציור שלך, והשאלה על האמת בין עובדת החריטה שלך לבין מה נאמר שם. במפגש הזה בין הרגע של הציור לבין מה שנאמר, יש איזה מרחב מעניין של סובייקטיביות, שאני שומעת, כיון שאתה ממשיך להיות באיזה שהוא דיאלוג בין הציור לבין מה שאתה עושה איתו. כאילו בין הרגע של הציור לבין זה שמישהו אומר זה שלי.

תמללה מתוך הקלטה, וערכה: שרי אדלשטיין

\*\*\*

## האמן והמורה: הזמן האחיד והזמן הסינגולארי

גבריאל דהאן

אחתום במספר משפטים את המפגש המיוחד הזה שלנו כאן בבי"ס מוזות. מפגש של מורי בית ספר המיוחד הזה וחברי תפס"ן שגם הם מיוחדים, לא פחות מהמורים של בית הספר. אינני יודע אם כל המורים של מוזות יודעים על תפס"ן ואם כל חברי תפס"ן יודעים על מוזות. אני חושב שהשתדלתי במהלך הזמן, לפחות השנה, מאז ההקמה של תפס"ן לדבר עם מורי מוזות על תפס"ן ועם חברי תפס"ן על מוזות, ויש ביניהם לא מעט נקודות של מפגש. המנהלות הנכבדות של מוזות הן חברות בתפס"ן ולא סתם חברות, הן מהמייסדות של תפס"ן, וישנם בתפס"ן כאלה שמלווים את מוזות מזה זמן, אך הזיקה איננה רק פרסונאלית כי אם גם רעיונית וזאת במיוחד בהקשר לפונקציה בה דובר אתמול, הפונקציה של ההליכה אל... או הגישה אל... לחרוד אל... מדובר במפגש עם השאלה של הנשירה כאשר היא נוגעת לבני הנוער שנמצאים בתוך המערכת החינוכית. אני משתמש בפועל לחרוד, זה הפועל שבו המקרא השתמש כדי לתאר גם את החרדה וגם את הגישה אל... ולא סתם גישה, כי אם גישה אשר מלווה בדאגה מפני המפגש עם מה שאנו מכנים הממשי. אזי יש לנו את הפסוקים מספר שמות "ויחרד כל העם אשר במחנה", "ויחרד כל ההר מאוד", אלו הם פסוקים שנכתבים בהקשר של מעמד הר סיני, הם נושאים את הפועל במובן שאנו רגילים לתת היום לחרדה אבל ישנו גם פסוק כמו "ויחרדו זקני העיר לקראתו" שמוסיף גם את המובן של הגישה אל... שמלווה בדאגה ובהזדרזות. אלה הם חלק ממובניה השונים של החרדה במקורות בשפה שלנו. אין לי ספק שכל מי שמציע את עצמו, קרי את גופו ואת נשמתו לעבודה עם בני הנוער הוא בבחינת "חרד אל..." הווה אומר, הוא מעמיד את עצמו כמי שמוכן להגיע למפגש עם משהו שלא קל להיפגש איתו, מפגש שיכולה להיות כרוכה בו סכנה. לא אצליח להניח כרגע בפניכם את כל המחשבות שעלו בדעתי, בעקבות היומיים האלה והדברים ששמענו כאן מפי אלה שדיברו. אני רק יכול להבטיח לכם שבאופן אישי אעשה ככול שאוכל כדי למהר וללמוד מהיומיים האלה על מנת שאוכל להגיש בפניכם את התוצאות של הלימוד הזה בן היומיים. נראה לי שהיה

בדברים ששמענו דבר מה שנוגע נגיעה של ממש, אפילו אינטימית, בקשר למה שהיא עבודת ההוראה, עבודת האומן והעבודה של תפס"ן. יותר ויותר אני משתכנע שהיוזמה, או ההמצאה של תפס"ן, לא הייתה נטולת אחיזה בממשות שגורשת כדי לתת קיום לפרקטיקה כלשהי, שכן כל פרקטיקה אם היא מתקיימת, גם אם היא הזויה לגמרי, נזקקת לזיקה כלשהי לממשי על מנת שתזכה בקיום שלה. גם היוזמה ליום ההכנה הזה, לקראת תחילת שנת העבודה של מורי מוזות, היוזמה לקיים את ההכנה כמפגש עם חברי תפס"ן, יש לה כנראה על מה להתבסס, היא לא עניין שטותי, למרות שאני לא בלתי מאמין בשטויות.

מה שזכינו לשמוע מפייהם של אלה שעלו ודיברו לא היו הרצאות, היו אלה עדויות, שמענו ארבע עדויות, כאשר כל אחד מהעדים או מהמעידים עלה ודיבר והעיד בפועל על שני עניינים שקשורים אליו. אני ניסיתי לשמוע את העדויות האלה לא כ"סיפור" של דברים אלא כעדות בפועל, עדות ב"זמן אמת". זה מעניין כי בלועזית אתם יודעים, באנגלית, לא קוראים לזה זמן אמת, קוראים לזה real time לעשות ב-real time. ה-real הזה הוא מה שאנו מכנים "ממשי". זהו ה"ממשי" שמאן דהו שאת שמו שמענו אתמול על דרך ההסתיוגות, לאקאן, עסק בניסוחו כמימד בפני עצמו לבד מהדמיוני והסמלי. לאקאן חשב שהוא יכול ללכוד את הפרקטיקה באשר היא באמצעות שלושת המימדים האלה: הממשי, הדמיוני והסמלי. אם בעברית קוראים ל-real time "זמן אמת" זה אומר שהמעמד של האמת בעברית שונה מזה שיש לה אצל הגויים. במובן זה האמת העברית, ובשל כך העברית גם יותר זווועתית מהלועזית, האמת העברית קשורה לממשי. הווה אומר, שיש בה הרבה פחות ולכן יותר אנחות בשל הסבל שאנו סובלים כאשר אנחנו ניגשים לחיים שלנו באמצעותה. אתם יודעים שהגויים לעומת זאת, מייחסים למה שהם מכנים אמת, ולאקאן בכללם, מבנה של פיקציה, לא של ממשי. למשל, פילוסוף אנגלי אחד, ג'. בנתטם, דיבר על הפיקציות הממשיות, משהו שעשוי להישמע כאוקסימורון. הכוונה בזה היא שכדי להגיע אל משהו שהוא מן הממשי, עלינו לעבור דרך הפיקציה. בעברית ניגשים "דוך", זה מה שקרוי "דוגרי", קרי הממשי בפרצוף. על כל פנים, אנחנו יכולים לומר שזמן האמת הזה, העדות בזמן אמת, כך שמענו אתמול מפי יוסי יזרעאלי, היא הזמן של ההתרחשות. אין זה הזמן ההיסטורי, אין זה הזמן של הסיפור – זה הזמן של האירוע עצמו, זמן "ההתארוכות" אם תרצו. זהו גם הזמן של הסצנה. והייתה לנו פה אתמול סצנה. שכן עם פתיחת המפגש יוסי יזרעאלי "עשה סצנה", הוא העלה את שולחן הדוברים מן הרצפה אל הבמה כיאה לכול סצנה, הקהל שינה את צורת הישיבה שלו, הוא קרב את הרחוקים וצופף את הקרובים, הייתה טלטלה באולם המקום השתנה, המפגש קיבל מימד נוסף. נוצרה סצנה. מכאן ואילך התחיל הדיבור שהיה אף הוא סוג של התרחשות שלוותה בהנאה צרופה.

ובכן, כל סצנה היא כשלעצמה כבר טיפול בממדים הללו של הזמן והמקום. במובן מסוים, כאשר אנחנו הופכים משהו לסצנה, אנחנו מחלצים אותו מהממד הזה של הסיפור, ומעבירים אותו אל הממד של ההתרחשות.

איך עניין זה אמור להשליך על מה שנקרא "להעביר שיעור בכיתה"? מה זה "לעשות שיעור"? כי מה שהמורה אמור לעשות זה "לעשות שיעור" יותר מאשר "להעביר שיעור". המורה עושה שיעור. כמו שהתלמיד גם כן עושה שיעורים יותר מאשר מכין שיעורים. לכל תלמיד יש את הדרך שלו לעשות שיעור, בדיוק כמו שלכל מורה יש את דרכו לעשות שיעור.

אם נכנס למפגש הזה שנקרא הוראה על גבי ה"לעשות שיעור", נוכל להיתקל בכך שזה יכול להתמצות בפועל הזה "לתפוס". השאלה "איך לעשות שיעור" שקולה לשאלה "איך לתפוס"? איך

לתפוס את התלמיד, איך לתפוס את החומר, מה זה לתפוס? איך יודעים שתפסנו? כשתופסים, תופסים תמיד משהו שקשור לגוף – לגוף של התלמיד ולגוף של המורה. התלמיד והמורה הם השניים שבאים אל המפגש ואם יש משהו שתופס, משהו שנתפס כי אז אנו יכולים לומר שהיה אירוע.

אנו רגילים לדבר על "אירוע מוחי" אבל זה היינו הך, אנחנו יכולים באותה מידה לדבר גם על אירוע גופני. כל מורה יודע את זאת שהשיעור איננו רק אירוע מוחי. הוא אירוע גופני. הוא אירוע של הגוף. זאת אומרת שאנחנו מתעסקים עם משהו שכבר לא ניתן למקם ביחס אליו באופן ברור מהו האתר של התרחשותו. אין מדובר באירוע גופני מובהק, כי זה לא שיעור התעמלות, אך זה גם לא אירוע מוחי באופן מובהק כי אנחנו צריכים את הנוכחות של הגוף כדי שהדבר ה"כביכול" מוחי, יתרחש. למעשה זה נכון גם עבור שיעור התעמלות. הפיצול לעולם אינו מובהק.

במובן מסוים, ארבעת האנשים שאת עדותם שמענו, העידו גם על האמנות שלהם וגם על ההוראה שלהם. הם נסחו, כל אחד בדרכו, את הזיקה בין עבודת האמנות ועבודת ההוראה. אמנותם לא הייתה מנותקת מהיתקלותם בהוראה של המורים שלהם, והוראתם, כיום, לא מנותקת מאמנותם. שמענו בעיקר עדויות של מורים לאמנות. אני תוהה אם בשנה הבאה נשב כאן ונשמע עדויות לא של אמנים, האם יישמע בעדותם דבר מה אחר? מסקרן אותי לדעת האם מורה שאיננו מורה לאמנות יכול להעיד על עבודתו באופן שנוכל להתרשם, שנוכל להיפגש עם עבודתו באותו אופן כפי שמעיד עליה המורה לאמנות. זו שאלה שאני מוכן להשאיר פתוחה למרות שיש לי כמה מחשבות בקשר לכך.

ובכן העדויות האלה ניתן לראותן גם כאירועים גופניים. לא אכנס כרגע להבדלים ביניהן. אסתפק בהתרשמות כללית שלי מהן, ובמה שאליו הן שלחו אותי. יכולנו לראות את ההתרחשות בכל אחת מארבע העדויות הייתה התרחשות אחרת, שאפשר לאפיין אותה, אפשר להצביע על מה שמייחד אותה אפשר להצביע על מה שבה עובד ב- real time, "בזמן אמתי". יכולנו לראות את הדבר בברור כהתרחשות גופנית. אחזור כאן על משפט שאמר אתמול יוסי יזרעאלי ביחס למה שהיא הסצנה: התרחשות גופנית שיכולה להופיע רק על רקע הדיס-סינכרוניזציה, אי ההתאמה, הכישלון בין הרפליקה, בין הסיפור לבין הפעולה.

אחרי ארבע העדויות האלה, תאמרו לי אתם, באיזה מקום בעולם תמצאו עוד חבורה של מורים מדברת על ההוראה במונחים שבעזרתם אנחנו מדברים היום? זו פעם ראשונה שאני נתקל בכזה דבר. האמינו לי שביקרתי בהרבה מוסדות חינוך, ונפגשתי לא מעט עם השיח של המורים בחדר המורים. בשום מקרה לא כך הם מדברים בימי ההכנה שלהם לקראת שנת הלימודים.

יש משהו שהוא מאד מיוחד בקשר להתרחשות הזאת כאן. עם המורים של "מוזות" שאני לא רוצה לחשוב שהם רק נתנו את הסכמתם לכך שזה מה שיעוללו להם ביומיים האלה. מדובר בשותפות פעילה שלהם. אני נסמך על כך ששמענו פה שני מורים של "מוזות" שאמרו את מה שאמרו, מבלי שאיש הורה להם כיצד עליהם לדבר. כששמעתי את אראל אתמול, היה זה פלא בעיני שכן הוא דיבר על עבודתו כאן. זה מפליא, מאיפה זה בא לו? מנין לו שכן מדברים על עבודת הוראה. מישהו מתייצב בפני קהל ומתחיל לדבר על עבודתו עם השאלה שהוא שואל את עצמו איך ולמה הפכתי לקומפוזיטור או לצייר. כמו שיוסי יזרעאלי אמר: אני לא שאלתי את עצמי איך עושים תיאטרון אלא למה – קודם כל למה.

זה שאתם דיברתם כפי שדיברתם ביומיים אלה...אני לא יודע עד כמה אתם ערים לכך, אבל אני נוטל על עצמי לטרוח כדי לחייב אתכם לעמוד פנים אל פנים מול מה שנגזר מכם. זו הפתעה!

אתם המצאתם משהו ונראה לי שעליכם לשאת את מה שנובע מן ההמצאה יוצאת הדופן הזאת, זוהי אחריותכם.

יהא זה בזבוז זמן להתחיל עכשיו לומר דברים שעלו בדעתי אחרי יום אתמול (היום הראשון). אבל אומר מספר דברים בנוגע למה ששמענו וראינו הבוקר. זה בלט גם בדברים של צוקי וגם בדברים של עלמה וזה רלבנטי לכל המורים. אצל שניהם ראינו שבדרך זו או אחרת, האמנות של האמן מראשיתה, איננה בלתי קשורה אל מה שנוכל לכוונת "המועקה של הזמן". אתמול שמענו לא מעט מינסי יזרעאלי על אודות הזמן דרך המטפורה של משחקי הספורט למיניהם. אני חושב שעל המועקה הזאת עלינו לנסות לדעת. לנסות לדעת עליה יותר, שכן היא אחד מן המקורות היותר אינטנסיביים, היותר ממשיים ודומיננטיים של מעשה ההוראה. אין זה ללא מובן ששמענו במספר גרסאות על ההתנגשות הזאת החוזרת בין הלימוד אחד-אחד, לבין הלימוד בקבוצה. שכן כאשר משהו לומד בכיתה כי אז, במובן מסוים, כל אחד בכיתה הזאת, מאבד את הזמן שלו לטובת הזמן האחד. האבדן הזה של הזמן הסינגולארי, הזמן של כל אחד ואחד. את האובדן הזה נוטים היום לאבחן ולכנות "הפרעת קשב וריכוז", והטיפול שניתן הוא של ריטלין. הדיאגנוסטיקה הזאת מעלימה את העובדה שמדובר באבדן של הזמן והסינגולארי ובמועקה שכרוכה באבדן זה. כלומר, סותמים למועקה הזאת את הפה באמצעות הכדור הזה. אנחנו נמצאים עכשיו בבתי ספר שבהם יש "זומבים של זמן". זאת אומרת, ילדים ללא הזמן שלהם. זאת אומרת אנשים קטנים שבאופן כלשהו מצליחים לחשוב עליהם שהם מצליחים לחיות עם הזמן האחד, עם הזמן האחד – אחד עבור כולם. זוהי האמת הנסתרת של הטוטליטריזם הביורוקראטי.

מבחינה אדמיניסטרטיבית זה אמנם יהיה מאד מסובך לנהל שיעור לפי הזמן של כל אחד. אבל אולי כדאי לפחות להתחיל לחשוב על המצאות בכיוון הזה. אינני יודע אם אתם נוהגים כמורים לעקוב אחר הפיתולים של "מועקת הזמן" אצל התלמיד בכיתה. יכול להיות שהיא דומה במידת מה לזו שממנה אתם סובלים ברגע זה ממש כאשר אתם מרותקים לזמן הזה של ההרצאה – שגם הוא הינו זמן אחד – אך גדולה ממנה עשרות מונים. כולכם יושבים כרגע עם הגוף שלכם, עם הפנים אלי, כביכול אחידות, אך אנחנו כלל לא יודעים מה קורה עם הזמן של כל אחד ואחד מכם. נחזור למושג שהציע לכם אתמול יוסי יזרעאלי. אתם זוכרים שהוא דיבר על הכריזמה. זה מעניין דרך איזה הגיון הוא נכנס למושג של הכריזמה. אתם זוכרים? הוא נכנס לזה דרך המונח של אי-מספיקות. זהו ביטוי מעניין שלוכד משהו מהממשי, עד כדי כך שאנחנו כבר לא יכולים לשמוע את כל מה שכלול בתוכו. אבל אין ספק שאי-המספיקות יכולה להיות אינדיקציה או קריאת כיוון לאופן בו ניתן להשעין פרקטיקה שלא בהכרח על עקרון הסיפוק.

היום כבר אי אפשר לדבר על תפיסה פדגוגית, שכן יותר מדובר בנפילה פדגוגית. זה כך ככל שהתלמיד במערכת החינוכית הופך להיות מתואר במונחים של צרכן, והמורה כנותן שירות. הפרדיגמה שמוליכה את הדבר הזה היא של הספק וסיפוק. כלומר, המורה עובד בשם עיקרון הסיפוק – שהוא היפוכו של עיקרון אי-המספיקות. במצב זה כבר לא ניתן לדבר על הכריזמה של המורה. כיצד מורה יכול לעבוד בכיתה שלו עם עיקרון אי-המספיקות? כלומר, לעבוד עם הכריזמה שלו?

גם במישור של ההורות היה כבר פסיכואנליטיקאי אחד, ידוע בעולם – אחד בשם וויניקוט – שדיבר על האם הטובה דיה ואפילו על הנוסחא המצמצמת הזאת לאקאן אמר: גם זה כבר יותר מדי. כלומר, נוכל לומר שבתגובה הזאת היה זה עיקרון אי-המספיקות שהנחה את לאקאן. אנחנו נוטים לחשוב שאם ניתן הכול – דבר שכשלעצמו לא קיים – אם ניתן הכול התוצאות תהיינה

יותר טובות. וויניקוט נתקל במכשלה של עמדה מעין זאת, די בכך שהאם תהיה טובה דיה, לא יותר מכך. לאקאן החרה, החזיק ועוד הגדיל לעשות באמרו שגם זה יותר מדי.

פרויד ניסח את עיקרון אי-המספיקות באופן פשוט עוד לפני וויניקוט ולאקאן כאשר הוא מיקם את מקצוע ההוראה, ברשימת הפרופסיות הבלתי אפשריות. גם שם הוא דיבר על אי-המספיקות. שכן מהי פרופסיה בלתי אפשרית? הוא מנה שלוש: פסיכואנליזה, השלטון והחינוך. מדוע הן בלתי אפשריות? משום שאלה פרקטיקות שבהן אנחנו יכולים להיות בטוחים מראש שהתוצאות שלנו תהיינה בלתי מספיקות. זאת אומרת שאלה פרקטיקות שאינן נשענות על העיקרון של הסיפוק והמספיקות שקרוי עיקרון ההנאה. כלומר, ההוראה היא פרקטיקה שצריכה לכבד מעט יותר את הציון הנוראי הזה שנקרא בלתי-מספיק. זה ציון שפעם נהגו לתת, אינני יודע אם עוד נותנים אותו היום.

זה לא בלתי קשור לדברים שנאמרו קודם לכן על ביקורת של עבודות אמנות של תלמידים. ביקורת היא סצנה. אצל האמנים הביקורת היא תמיד סצנה. מי שלא מורגל בסצנה הזאת עשוי להיטלטל ממנה במידה וייקלע אליה מסיבה זו או אחרת. המבקרים שמתכבדים בפונקציה הזאת מתמחים בדרך כלל בלוגיקה הסאדו-מזוכיסטית שלה. הסדיזם מצד המבקר והמזוכיזם מצד האמן הצעיר שעבודתו עומדת לשיפוט. כמו זוהי הסצנה שהציביליזציה המציאה מקדמת דנא שחוזרת על דבר מה שוב ושוב כדי לשמר אותו ואשר על גביו המציאה חברת האדם את הפרקטיקות הבלתי אפשריות שלה של אדם לאדם, בין אם זו הרפואה, החינוך, הפסיכואנליזה, הדת, המשפט, הצבא, וכה הלאה. האם המורים יודעים משהו על "הדבר הזה"? האם הם יודעים משהו על הלפיד שהם משמשים כדי לשאת אותו הלאה?

אלה הם דברים שטבועים בַּחברתי על כל גילוייו. אני חושב שהסיפור על הוונדליזם ששמענו מפיו של צוקי חושף, במובן מסוים, סוד, על מה שהיא עבודת האמנות במקורה. אף אחד לא חושב על עבודת האמנות בתור משהו שהוא עבודה של חורבן, או של הרס, או של השחתה של דבר מה. אף אחד לא חושב שאפשר למצוא את זה דווקא בתוך האמנות. אבל אחרי צוקי אומר את מה שהוא אומר זה מעלה הרהור על ההיסטוריה של האמנים בעולם? מהי ההיסטוריה של האמן בעולם? האם אין הוא זה שהתחיל לעשות דברים שלא ייעשו בחומר? האם אין הוא זה שבשעה שכולם עשו עם האדמה משהו אחד, הוא האמן מייצר ממנה אובייקטים שרק השטן יכול היה לברוא? זו ההשחתה המקורית במישור של הפונקציונאליות של החומר. נוטלים את החומר של החומר, או את "החומר" של הצלילים, או את החומר של הצבעים, ועושים מהם דברים שלא ייעשו. עד אשר בסופו של יום, כמו שאומרים, מקימים בתי מקדש למה שיוצא בצורה של מוזיאון, או מקדשי מעט בצורה של גלריות. והנה מספר לנו צוקי על המבקרים שנכנסים לבית המקדש, למוזיאון, ומחללים כביכול את קדושתו, קרי משחיתים את האובייקט שאין הוא במקורו כי אם מעשה של השחתה.

אני לא אומר שזו הדרך היחידה לחשוב על האמנות, אבל אפשר לחשוב גם כך על מעשה האמנות, על מעשה היצירה. זהו מעשה שמגולם בו יסוד שכורך בתוכו אמנם מהלך של הופעה של דבר מה שלא היה לפני כן, מה שקרוי ליצור או להביא לעולם משהו שלא היה קודם, אך אין זה מהלך ניטראלי, נטול פניות. הוא מתרחש על גבי ההחרבה של דבר מה, על גבי העשייה של משהו "שלא כדרך הטבע". אני תוהה אם האיסור על השעטנז והעירוב אין מקורו ביחס למעשה האמנות. אם אנחנו חושבים על מה שאני אומר כרגע לא בצורה משוחדת, כלומר לא מעניקים לזה ערך שלילי, אפשר לשאול האם לא זה מה שבכוחו למשוך נערים שממוקמים בתוך הסצנה של

הנשירה? האם זה לא על גבי משהו שכבר חורג, על גבי פעילות שהיא כבר כשלעצמה "חורגנית", שהחריג ימצא את מקומו?

מהבחינה הזאת אני ממש תומך במה שאמר לנו יוסי זרעאלי. כולנו חורגים-נושרים מהבחינה הזאת. העניין הוא איך אפשר להעיד, איך אפשר לאתר את נקודת הנשירה-חריגה הזאת אצל כל אחד. מהי הנקודה הזאת? כי זו נקודה ייחודית, מיוחדת. את החריגות הזאת האמן מראה באמצעות האובייקט שלו – האובייקט של האמנות, הוא מראה את מה שכל הפרקטיקות האחרות מסתירות, ובמיוחד הבלתי אפשריות.

לכן, אני בהחלט יכול להאמין למישהו שיאמר שהוא אמן למרות שהוא לא יוכל להראות או להשמיע לי שום יצירה שיצר. כלומר, שאם יש פה מורים שהם לא מורים לאמנות אבל הם יאמרו על עצמם שהם אמנים, אני יכול להאמין להם. כי אמן בהגדרה הרחבה שאני נותן לה עכשיו – וזה מה שעולה מן העדויות ששמענו כאן – הוא כל מי שידע ליתן לנו ראייה לעובדת הנשירה-חריגה שלו באמצעות האובייקטים שהוא מטיל אל העולם הזה. מנקודת המבט הזאת ההבחנה בין למשל ציור טוב לציור רע לא רלבנטית כבר, כלומר שצריך ללמוד כיצד נוהגים לעשות אבחנה כזאת, ולמה מתכוונים כשאומרים ציור טוב או ציור רע. בפרספקטיבה בה מדובר להבחנה הזאת אין קיום, לפחות לא באותו אופן. לכל הפחות ניתן לומר שבנקודה הזאת ההבחנה הזאת היא חסרת תוקף. זאת הנקודה שאולי אליה צריך לשאוף המורה בכיתה. זה נכון, קשה בתוך מערכת שנשענת על ציונים, שנועדו לעשות אבחנה בין לבין, למדוד כל דבר, את הידע, את הפוטנציאל, את הרגש, וכו'. בתוך מערכת כזאת קשה לתת קיום לנקודה הזאת, שבה, אנחנו יודעים שההבחנה הזאת מאבדת את תוקפה. זה קשה, אבל אם יש נקודה שאליה המורה צריך לשאוף בתוך הכיתה שלו – זאת הנקודה, הנקודה בה ההבחנות של המדידות למיניהן הן לא הכול. זאת נקודה כמעט בלתי מושגת, אבל זו לא סיבה שהיא לא תהיה משהו שנותן כיוון. כמו כוכב הצפון. מישהו הגיע לכוכב הצפון? לא, אבל זה שהוא נמצא שם נותן לנו כיוון מסוים.

אני חושב שלהציג את הנקודה הזאת, גם כשאנחנו עסוקים בציונים ומבחנים, מזכיר לנו שלא הכול זה ציונים כי יש פה דבר מה נוסף, והוא הדבר החשוב. משהו שנמצא שם, והוא באמת זה שנותן את קריאת הכיוון לפרקטיקה שלנו. כדי להגיע למצב כזה שבו מורה יכול לעבוד עם אוריינטציה כזאת, נדמה לי שדרוש שמורה ידע להעיד על עבודתו, כפי ששמענו כאן שניים מהמורים מעידים על עבודתם. זאת אומרת, לא כל קהילת מורים יכולה להציב נקודה כזו כקריאת הכיוון שלה. זה דורש עוד משהו מסוים, שאני חושב שהוא זה שהונח כאן לפניכם בפי אלה שדיברו.

לסיום אני מבקש שאילנה (רבין) תקרא בפניכם – זה היה רעיון שלה – מכתב של אלבר קאמי, סופר שקיבל את פרס הנובל ב 1957. זה מכתב מה-19 בנובמבר 1957. הוא כתב מכתב למורה שלו<sup>2</sup>:

מר ז'רמן היקר

נתתי להמולה שהקיפה אותי בימים האחרונים לשכוח מעט, ועכשיו אני פונה אליך לומר לך דברים שיוצאים מהלב. חלקו לי כבוד גדול מדי שלא רדפתי ולא ביקשתי לי. אבל כשקיבלתי את הבשורה הראשון שחשבתי עליו, אחרי אמי, היית אתה. בלעדיך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לילד הקטן העני שהיית, בלי תלמודך והדוגמא שנתת לא היה קורה דבר מכל אלה. אינני עושה

<sup>2</sup> קאמי, א'. (1995). אדם הראשון. (תרגום: א' המרמן) תל אביב: עם עובד, עמ' 246.



עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הזדמנות, מכל מקום, לומר לך מה היית, ועודך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמצך, עבודתך, והנדיבות שהשקעת בה, עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים, לא חדל להיות תלמידיך המכיר לך טובה. אני מחבק אותך בכל כוחי.  
אלבר קאמי

25

\*\*\*

## "מוזות" - כמוסד קליני

ליטל וסרמן וורד ניצני

מוזות בית-ספר תיכון לאמנויות, השוכן ביפו העתיקה. מיועד לתלמידים שנשרו מהמסגרות השונות ורוצים לשלב לימודי אמנות ולימודים לבגרות. לאחר תהליך קבלה ומיון מותאמת לכל תלמיד תוכנית אישית, הכוללת לימודים עיוניים לבגרות, לימודי אמנות ב-3 מגמות שונות: מוסיקה, תיאטרון, אמנות פלסטית ברמה של 5 יח' לבגרות. כמו-כן כל תלמיד מתנדב בקהילה ומלווה בטיפול. הלימודים מתחילים בכיתה י' ונמשכים שלוש שנים. בכל שכבה לומדים עד 35 תלמידים, בכל כיתה 10-14 תלמידים. הלימודים מתחילים בשעה 9:00 ומסתיימים בשעה 18:00. שבעה מחזורי בוגרים סיימו את לימודיהם במוזות, אנו מלווים את הבוגרים במשך 3 שנים, לאחר שסיימו את לימודיהם בכיתה יב'. המטרה היא לבנות תוכנית המשך הכוללת שירות צבאי או לאומי, עבודה, לימודים ומגורים. לכוון בהתמודדויות השונות להמשך בניית אופק התפתחותי. ה"המצאה"- לחשוב על החינוך ועבודת ההוראה כהמצאה, זה בפני עצמו מצריך מאתנו המצאה של מרחב מחשבתי חדש. באופן פרדוכסלי המתבגרים יודעים משהו על ההמצאה הזו ולכן חלקם נושרים. הנשירה מה'תלמידות', קשורה בהכרח לאופן בו המורה מתייבב בתוך פונקציית ההוראה שלו. קרי, ההסכמה של המורה לרצות לדעת משהו על מה שהוא עושה, כאשר הוא עושה, ובכך להסביר את ההתרחשויות שנתקל בהן. כי אז, ניתן יהיה לומר משהו על עבודת ההוראה ולא על אישיותו של המורה/האינטואיציה שלו/המקריות של האירוע ועוד.

## חלק א' – ידע מורה

כשמורה מסכים, גם אם זה באופן לא מודע, להיכנס לשדה של ההוראה, כדי לאייש את פונקציית ההוראה, הוא נכנס באופן אוטומטי אל שדה התביעה, במובן שהוא תובע דבר מה ונתבע לדבר מה. ברוב המקרים, מורה קורא את התביעה ממנו as is ונענה לה באופן כמעט מיידי, כמו תלמיד שמבקש להמשיך להיקרא תלמיד ולבוא לבית הספר, אך בפועל הוא מנכיח את גופו בלבד וגם זה

לא באופן קבוע. כשמבררים איתו האם היה רוצה להפסיק את לימודיו, הוא מזדעק ונלחם על מקומו, אך בפועל ממשיך להגיע עם גופו באופן לא רציף ואינו מצליח לתפקד כתלמיד בשיעורים. כמובן שזו צורה של נשירה, אך כדאי שנקרא את התביעה של התלמיד כשאלה בקשר לחיים שלו, למה שעושה בעולם הזה, העתיד שלו. התביעה הזו, נועדה לא להיענות ע"י המורה, אלא נדרשת איזושהי השהייה ביחס לתביעה, כך שמשהו ממנה יחזור לתלמיד ואולי יצליח להפנות אותו לאיווי שלו.

כל התביעות הן תביעות לאהבה, אומר לאקאן, לכן מראש צריך לדעת שאין לנו סיכוי למלא אותן באופן מלא, הן לא נפסקות. אולי ידיעה זו, יכולה להקל עלינו באיזשהו אופן, ולאפשר לנו לנסות להשהות משהו מהתגובה שלנו לתביעה, בכדי להצליח לקרוא היכן ממוקמת התביעה. פעולת ההשהיה, יכולה לגרום לכך שמשהו ימשיך לעבוד אצל התלמיד ואולי משהו מהתביעה שלו יחזור אליו ויתנסח.

### האקט של המורה

ההמצאה של המורה, קשורה לאופן המיוחד בו כל אחד ישתהה אל מול התביעה. ז"א שהאקט של המורה קשור באינטרפרטציה שלו את התביעה והאופן שיבחר לפעול. בכדי ל"המציא", המורה צריך שגופו ומחשבתו יהיו נוכחים בו-זמנית, זאת אומרת, הרגע שבו מפסיקים לפחד שזה הגוף ומפסיקים לדמיין שזו המחשבה. ברגע זה, נוצר האקט של המורה. האקט קשור ליחסים של המורה עם הידע. כל מורה צריך להחזיק שני סוגי ידע: ידע הקשור לתחום הדעת אותו הוא מלמד והידע שהוא ספציפי למורה- ידע שרק הוא יודע עליו משהו. האקט קשור ליחסים של המורה עם שני סוגי הידע הנ"ל, כיוון שבבסיס התביעה של התלמיד, נמצא החסר. זהו חסר שאין לו שם עדיין. חסר ש'מחפש' אובייקט ושם. האקט של המורה צריך להיות קשור לתרגום החסר של התלמיד לחסר של ידע. כשהתביעה נענית במסמן הידע, מעבר לכך שהיא מקבלת אובייקט, היא עוברת ממישור הדחף למישור הסמלי ואז הנער/ה נהפך/ת לתלמיד/ה.

זו המשימה הבלתי אפשרית בחינוך ובמוזות בפרט. כל אחד מהתלמידים שלנו, מגיע עם סימפטום הנשירה. אצל חלק הסימפטום הזה מחזיק משהו מהנפשי ואצל חלק הוא הפסיק להחזיק. במוזות אנחנו נקראים לעבוד עם סיבת הנשירה של כל אחד ואחת, דבר המחייב אותנו להיתקל בממד הדמיוני- בשאלת היחסים.

### המעבר מהממד הדמיוני לממד הממשי

המעבר מהממד הדמיוני של התלמיד לממד הממשי, מתחולל ע"י אקט ההוראה. כמו במקרה של ע', תלמיד כיתה י' שבמשך כמעט שנתיים, מקפיד להגיע מידי יום ובזמן למוזות. הוא תמיד נושא על גבו את תיק התלמיד עם כל הציוד הלימודי הנדרש, הוא גם בד"כ נכנס לכיתה בזמן, אבל שם במרחב הכיתתי, הוא מניח את גופו ונעלם. לא כותב, לא משתתף, לא עושה בחינות. חדל מהיות. בהפסקות חיוני, מדבר, חברותי, נוכח. כשהוא מתבקש להגיד משהו על הדבר הוא אומר: "מתמטיקה זה לא השפה שלי. אני לא זוכר אותה ולא רושם אותה". "להיות תלמיד זה להיות בשליטה. כל הזמן להיות דרוך, בעניינים, לעקוב, לרצות להבין". "אני מפחד להתייאש מהשגרה. לא לתת את ה-100% כדי לא להתעייף. לתת רק 60%. התחלתי את השנה עם הרבה אנרגיות וכבר מרגיש שזה יורד. אני לא יכול לחיות את השגרה לאורך זמן. שגרה זה כשיש משהו לאורך זמן. זה

כשיש סדר שמגדירים וצריך לעמוד בו לאורך זמן. בתוך השגרה אני חנוק ולא יכול. מרגיש מחנק. ההורים הם לא בתוך השגרה כי אותם אני בקושי רואה. השגרה זה מוזות".

מהמילים של ע' הבנו שהדבר המעיק עליו זה ממד הזמן והתביעה לחיות. החלטנו לקבוע לו בכל שיעור מתי השיעור הסתיים. ז"א כל מורה היה צריך להיות קשוב ולזהות את הרגע הבודד בו ע' הצליח להיות תלמיד (הוציא חומרי לימוד/ שאל שאלה/ העתיק מהלוח/ רצה לדעת ועוד) ובסיום אותו רגע, לסיים עבורו את השיעור. במקביל, החלטנו שלמשך תקופה הוא יקבל עבודה לבית, יכין אותה בבית ויגיע למוזות רק כדי להיפגש עם המחנך ולעבור על עבודות הבית שקיבל. כמובן שבמקביל, התקיימו שיחות אתו כדי לנסח יחד אתו את האופן בו יצליח להיות תלמיד. קרי, להיות בתוך החיים עבורו.

### חלק ב - ידע תלמיד (או הידע של הנוער), בבית ספר כמוסד קליני

#### "תהליך הקבלה"

המפגש הראשון הנו מפגש הכרות עם הנער וההורים. שם מתרחש השיח. הנער ניצב אל מול שאלת הנשירה שלו. צריך להעיד במילותיו שלו על "הסיפור שלו עם המערכת". מה קרה לו בתי ספר קודמים? איזה תלמיד היה? איזה תלמיד מבקש להיות? מה העניין שלו באמנות? מה מבקש מאתנו? מה מבקש מעצמו?

ההזמנה שלנו לניסוח. לנסח את עצמו מה המילה שלו ביחס ללימוד, למסגרת ולאירועי חייו. אפשר לומר הדיבור של הנער על הנפשי/על הסימפטום/על האחר. זהו השיח שימשך כחוט שני לאורך כל תקופת לימודיו בבית הספר. הדרישה שלנו היא להכרעה בדיבור, לניסוח, להתייצבות ולאקט של הנער.

הנער יודע את רגע הנשירה. הרגע הזה הוא לא בהכרח מתוזמן עם זמן הנשירה הפורמלי בו "העיפו" אותו או שהוא עזב בפועל. זהו רגע שהתרחשות מסוימת נרשמת כנשירה. אחד מדבר על הנשירה ברגע של חרם חברתי, אחד מצביע על הנשירה שלו כפתרון נפשי לטראומה, אחד מנסח את הנשירה כאקטינג אאוט אל מול החוק והממסד. הרגע הזה נושא אתו כאב. כאב של ויתור, כישלון, דאגה. הביטוי "העיפו" מעיד על עלבון, הוצאה החוצה שהיא מעין נידוי, השלכה של מי שלא ראוי להיות.

#### תהליך הקבלה כ"אקט" - אין תלמיד ללא אקט.

"ההעפה" מבית ספר או "העזיבה" הן מפגש עם הממשי. המעבר מהנשירה, מההעפה, מה"לא לדעת", מהטראומה, היא בהכרעה נפשית לעבור אל "הקבלה". האקט מבחין בין השענות על זרי הדפנה או הקוצים של העבר, לבין התביעה לנוכחות, עמדה, פעולה, פעולה בדיבור.

תהליך הקבלה - מניח את הידע לנער ומאפשר לבחון את הידע למרות תלונה של הנער שהיא תלמיד: שאינו יודע, שהיה גרוע בזה.. שלא למד מכיתה, "עשו לי..." "לא נתנו לי...", "המורה הזאת...". אין אנו בודקים תעודות; אלא עבודה, מפגש עם השאלה, מפגש עם מה שיודע ומה שלא יודע.

במובן הזה, "הקבלה" למוזות היא ההרשמה של הסובייקט במערכת, בחברתי, בנורמטיבי.

דבר שמקנה הזדמנות שווה ושאינו מסווג ומתייג.

בראיון האישי/אינטק, נקבע הדיבור, הסובייקט יכול לדבר את עצמו ויש ל"מערכת", למסד עניין בזה, בסובייקט המדבר, בדברו.

לאורך תקופת לימודיו התלמיד נדרש לדבר, לנסח, לשאול בכל מפגש עם הממשי עם הלא מודע ולהכריע שוב ושוב מחדש. כך במקרה של תלמידה שהפרה את החוק של מוזות שאוסר לנהוג באלומות כלפי האחר ומי שנוהג באלומות לימודיו מופסקים. אותה תלמידה העיפה סטירה שהעיפה את משקפיה של תלמידה אחרת, כיון שלא יכלה לסבול את "הדיבור שלה", לא יכלה לשמוע את הקול, את הסאונד של דיבורה הרועם. היא לא הצליחה להפסיק את הרעש/את הדבור, עד שהעיפה סטירה. מספר שבועות קודם לכן, התלמידה פנתה למחנכת ואמרה שהיא מרגישה זרה, לא שייכת וקשה לה להיות תלמידה חוששת שתנשור שוב, (נשרה ממוזות למדה במקום אחר וחזרה, נשרה לפני זה ממסגרות נוספות, הנשירה הראשונית הייתה בתקופה בה נמסרה לבית יתומים, משם אומצה לאם בישראל), בעבר כשנשרה ממוזות "לא מצאה את מקומה, לא הרגישה טוב חברתית, לא מצליחה ללמוד" אחרי מספר חודשים בקשה לחזור להיות תלמידה ופנתה לאחת המורות וסימנה את אתה מורה כמי שהיא פונה אליה לעזרה במשבר בו הייתה בימים ההם. היא הגיעה לשיחות בתקופה שבה לא הייתה רשומה כתלמידה. לבקשתה קבלנו אותה חזרה למוזות לכיתת החינוך של אותה מורה שסומנה, המחשבה הייתה שהיכן שהתרחש טרנספרנס תתרחש עבודה ותתאפשר תלמידות. כשאירוע "הסטירה" ארע, תלמידים אחרים רצו לקרוא לצוות, הייתה בהלה, התלמידה נסערת, מופתעת בכתה ואמרה: "לא יודעת איך זה קרה? תעיפו אותי? לא יודעת מה קרה לי, זה בגלל שהיא דיברה ודיברה ולא הפסיקה, שום דבר לא עזר כשביקשתי שתפסיק". המחנכת ואנוכי, שאלנו מה קרה שם, ולבסוף אמרנו שלמעשה כך היא העיפה את עצמה והפסיקה את הלימודים שלה. התלמידה התנגדה והתעקשה שהיא לא יודעת איך זה קרה וזה לא בכוונה, היא לא רוצה לעזוב, רק אמרה שקשה לה.

הקריאה של האירוע הייתה כדחף ל"עוף", כדרך לעצור משהו בבלתי נסבל של הזרות, חוסר השייכות, ללא מקום, בכאב של מה שננטש. התנועה היא ללכת כדי לחזור ולהיות ושוב ללכת וכן הלאה. לכן מיד אחרי הפסקת הדיבור בלהעיף סטירה או הפסקת הלימודים בלהעיף סטירה ולעוף. לעצור את מה שהיא נתקלת בו כתלמידה.

לאור בקשותיה לחזור וללמוד במוזות, בנינו תוכנית שכללה מפגשים עם צוות במוזות לשיח ומפגשי הכוונה בלימוד מחוץ למוזות. החזרת הדיבור שלה עם האחר כדי שתוכל להיות. היא עמדה בתכנית. חזרה להיות תלמידה ושוב כעבור זמן, מוצפת בזרות, בבלתי נסבל, חושבת לעזוב, מאבק. הפעם אלימה כלפי גופה נעדרת אבל נשאר רשומה עדיין תלמידה וחוזרת ללמוד הפעם לא עוזבת לא נושרת. אולי תצליח לסיים השנה, את התיכון.

תהליך "הקבלה" במוזות הנו אקט שמבוסס על עקרון האחד אחד.

#### אחד אחד: ההסכמה להיות תלמיד

הדיבור של כל נער את הנשירה שלו, התביעה לדבר מה, ההסכמה להיות תלמיד, ההתקלות בתשוקה לצד החיבור לתשוקתו והעניין ביצירה. אפשר לומר שזו תמצית התלמידות, קפסולת התלמיד. כל מה שיתרחש לאחר מכן ילך ויחזור לכאן.

"אחד אחד" – פתרון או המצאה של כל נער איך הוא מקבל על עצמו להתקבל ולקבל את החור. אחד אחד והסימפטום שלו. כשהנער מתקבל, כלומר מקבל את השם "תלמיד", התלמיד

והמורה יעבדו עם הסימפטום בכל פעם שתהיה התקלות בממשי. לפעמים כבר, במפגשי תהליך הקבלה. בצורות כמו: נערה שבקשה להיות תלמידה במוזות, החליטה לוותר, עברה ללמוד בפנימייה, נשרה כעבור מס ימים מהתחלת השנה ובקשה להתקבל מחדש. או נער אחר, חרדה, שיכחה של הטקסט, שתיקה ואובדן המילים אל מול מורי מגמת התיאטרון, באודישן קבלה למגמה.

בהמשך יש צורות שונות שכל תלמיד מביא את הנפשי שלו, באיחורים, היעדרות, נוכחות נעדרת, ניתוקים, הפרת כללים, הפרעות, מי שלא מפסיק לדבר ומי ששוקק מי שלא קורא ומי שלא כותב, מי שמחורר את גופו ומי שרושם על גופו בעט בקעקוע בחריטות.

למעשה, רק כשהנער יקרא לעצמו תלמיד הוא יהיה תלמיד.

ברוח בין "ייקרא שמו תלמיד" ע"י מוזות לבין הנער קורא לעצמו "תלמיד" נמצאת עבודת המקום. העבודה למצוא ולהיות במקום. שם נמצאת גם עבודת האמנות. האמנות כמקום עבור הנפשי.

ברוח הזה נעשית עבודת קריאה של מורה תלמיד: קריאה של הדיבור, קריאה של הסימפטום וניסוח דרכי העבודה אחד אחד בכדי ללמוד, אפשר לומר בכדי לגשת לבגרות, אך זו לא פרוצדורה טכנית זו האפשרות לחיות.

\*\*\*

## טמפורליזציה בהעברה

### הערה בעקבות הרצאתו של יוסי יזרעאלי

עמרי ביכובסקי

בהרצאתו, המובאת בגליון זה, פורס יוסי יזרעאלי, על פני העולם ועל פני התיאטרון שני צירים: ציר אופקי לו הוא קורא "ציר הסיפור", וציר אנכי לו הוא קורא "ציר המשחק" (או "הפעולה"). שני הצירים הללו הן "התארגנויות שונות בזמן". לדעתו דרמה טובה מתרחשת על ציר המשחק ולא על ציר הסיפור. מה זאת אומרת? זה אומר שהמידע נוגע בצופה – דולף אליו – כתוצר של פעולות המתרחשות בהווה של הדרמה, ולא כתוצאה ממה שהוא מכנה: "מונולוגים מסבירניים". יזרעאלי קורא לכך: "היווי עבר" – הנכחה של העבר בהווה, לא כזכרון "מת" אלא כמשהו חי, המחולל דבר מה בהווה.

כאשר שמעתי את דבריו של יזרעאלי, קם והתייצב בפני הסימפטום הפרוידיאני במלוא הדרו. שכן, מהו הסימפטום ההיסטרי שבו נתקל פרויד בראשית דרכו, אם לא דבר מה טראומטי, שהתרחש בעבר, המופיע בהווה, לא בצורה של סיפור-זכרון, אלא דווקא ככאב גופני המגיש מתוך בקע בזכרון. כדבריו של פרויד הסימפטומים הם: "ארועים טראומטיים מהעבר ששוחזרו בחיים הפסיכיים כסמלי זכרון"<sup>3</sup>.

התנועה בין ציר הסיפור לציר הפעולה, ההעמדה הדרמטית של ציר הסיפור כנובע מציר הפעולה איננו אלא הסטת נקודת הכובד מהסיפור של המטופל, כסיפור, אל עצם העובדה שהוא מדבר, כעת, בזמן הווה.

<sup>3</sup> Freud, S. (1896). The Aetiology of Hysteria, in The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (Vol. III). (J. Strachey, Trans.) London: The Hogart Press and the Institute of Psychoanalysis, pp. 192-3

לאקאן משתמש בוורבליזציה ההיפנוטית כדוגמא לאפשרות לתמלול של זכרון שאיננו מגיע לכדי מה שהוא קורא "מימוש מודע". הוא מוסיף:

היזכרות היפנוטית היא, ללא ספק, רפרודוקציה של העבר, אך לפני הכל היא ייצוג מדובר, המניח ככה, כל מיני נוכחויות. זה עומד באותו יחס שההיזכרות בשעת ערות של מה שבאנליזה נקרא באופן מעניין ה"חומר" כדרמה...ניצבת ביחס להיסטוריה, שיכולה להיות עשויה מחמרים, אבל שבה אומה לומדת כיום לקרוא את הסמלים של גורל בתנועה. בשפה היידגריאנית אפשר לומר ששני הסוגים של ההיזכרות מכוננים את הסובייקט כ-*gewesend*, כלומר כהיות זה שזה מה שהוא היה<sup>4</sup>.

ה"חומר כדרמה" מקבל כאן זמן דקדוקי, שבעברית לא כל כך קל לבדוד אותו: זה של ה *being the one who has thus been*<sup>5</sup>. זה הזמן בו, כדבריו של לאקאן, באחדות הפנימית של הטמפורליזציה הזאת, ישויות רושמות את ההתלכדות של ה- *having-beens*.

הזמן הזה דורש את ההעברה. זוהי הטמפורליות של מה שפרויד קרא לו נזירות העברה שאיננה אלא "תחום ביניים בין המחלה לבין החיים" ואשר נותנת "משמעות העברתית חדשה לכל הסימפטומים"<sup>6</sup>. כאשר אנה או. מתפתלת מעוויתות הריונה ההיסטרי או כאשר איש העכברושים קורא לפרויד "קפטיין"<sup>7</sup>, מבלי לשמוע את הדיו של הקפטיין האכזר מסיפורו בתוך זה, מתרחש אותו מעבר עדין שיוסי יזרעאלי מכנה המעבר מציר הסיפור לציר המשחק או הפעולה. מתוך כך, כמעט מובנת מאליה, הגישה אל פירוש ההעברה. מאחר וכל פירוש שלה מצמצם אותה בחזרה אל ציר הסיפור, בעוד שחתך מאפשר לזמן של ה *has been* להתמקם.

אך זהירות! החישוב של הדרמטורג והחישוב של האנליטיקאי אינם זהים, שכן משני עבריה של המועקה (כפי שמראה לאקאן בטבלה המפורסמת בסמינר על המועקה) אורבים המעבר לאקט וה- *acting out*<sup>8</sup>. שני אלה עומדים ביחס מסוים לבמה שעליה מתחוללת הסצנה. המעבר לאקט הוא להפיל את עצמך מהבמה, אבל מבלי לדעת מה אתה עושה. ב- *acting out* יש דגש הפגנתי, דבר מה המופנה אל האחר הגדול, אולם דבר מה שהינו "העברה פראית", שדורש, כפי שאומר לאקאן, להכניס את הסוס הפראי לזירה, על מנת שינוע במעגלים. לא יהיה זה מיותר להוסיף שגיל ההתבגרות מזמן לעיתים לנער, בקלות מסוימת, הן את המעבר לאקט והן את ה- *acting out*.

אלו נקודות הדורשות פיתוח נוסף, אולם, ניתן לומר, שהצומת בין ציר הסיפור וציר המשחק – הצומת הזאת מעניינת את הפסיכואנליטיקאי, ומעניינת את התפסן.

\*\*\*

<sup>4</sup> Lacan, J. (2006). The Function and Field of Speech and Language in Psychoanalysis, in: *Ecrits*. (B. Fink, Trans.) New York, London: W. W. Norton & Company, p. 212. (התרגום שלי, ע.ב.)

<sup>5</sup> שם.  
<sup>6</sup> פרויד, ז'. (2002). היזכרות, חזרה ועיבוד (1914), בתוך: הטיפול הפסיכואנליטי. (תרגום: ע' רולניק) תל אביב: עם עובד. עמ' 119

<sup>7</sup> פרויד, ז'. (2004). איש העכברושים, הערות אודות מקרה של נזירות כפייתית (1909). (עריכה: ד' גרין, תרגום: מ' קראוס) קוגיטו הוצאה לאור. עמ' 46

<sup>8</sup> כל האמור בפיסקה מסתמך על: Lacan, J. (1962-3). The Seminar Book X, Anxiety. (C. Gallagher, Trans.) Eastbourne: Antony Rowe Ltd. שיעור מה-23.1.63.

רויטל יצחקי

עשר שנים נמשכה כתיבתו של ספר המופת "דיוקן האמן כאיש צעיר"<sup>9</sup> מאת הסופר האירי ג'יימס ג'ויס. הספר נכתב בגלות, לאחר שג'ויס עזב את אירלנד מולדתו והשתקע בסופו של דבר באיטליה. לא היה זה הנוסח הראשון. קדם לספר כתב-יד של כמה אלפי עמודים שנכתב במהלך שנתיים, 1904-1906 אשר ג'ויס זרק אל האש ואחותו הצילה חלק ממנו. החלק שנשאר פורסם רק בשנת 1944 בשם "סטיפן היר" וכולל את החומר של 93 העמודים האחרונים בדיוקן האמן. החיבור "דיוקן האמן כאיש צעיר" נתפרסם לראשונה בחוברות רצופות של הירחון הלונדוני "אגואיסט" בשנים 1914-1915. כספר הוא יצא לאור בפעם הראשונה בניו-יורק בדצמבר 1916. הספר פורש בפנינו דיוקן עצמי של הסופר שמעבר ליופיו ואיכותו הספרותית זכה למעמד אייקוני בהיותו אחד התיאורים הטובים ביותר על התפתחותו של אמן יוצר. בקביעת השם של הספר השתמש המחבר במושג דיוקן (פורטרט) הלקוח מתחום הציור. דיוקן של אמן בדמות איש צעיר, להבדיל מדיוקן של אמן בצעירותו. הדיוקן הזה מהותי לכתיבה. הספר לא נכתב בידי גיבורו סטיפן, כתב אותו ג'ויס הבוגר שידע היטב כי המציאות היא הבניה, כי אין למצוא את המציאות כפי שחשב אותה בן דמותו הצעיר, אלא שניטל על האמן "לגחון על דברים מצויים אלה ולעמול עליהם ולצור אותם באופן שהבינה תחדור ותבוא עד חקר מובנם אשר עדיין לא בוטא". ג'ויס התלונן פעם לפני ידיד אנגלי שהמבקרים שכחו את סוף השם שנתן לספרו: "כאיש צעיר". אירוניה עדינה שמכוונת אותנו לחשיבה על היווצרות תודעתו של היחיד ועל האקט של האמן הכותב או זה המשרטט את דיוקנו בכל דרך אחרת.

בשני העמודים הראשונים יש תמצית של הספר כולו. כתובים בהם הרשמים הראשונים שהילד סטיפן נזכר בהם, כמו חומרי הגלם מהם הוא עשוי ואותם יפתח בהמשך. השורה הראשונה פותחת במעשייה לילדים: "לפני הרבה שנים וכמה טובות היו השנים ההן הלכה פרה גועה בדרך וכאשר הלכה הפרה הגועה בדרך פגשה ילד חמודות קטן ששמו התינוק ינוקא...". מעשייה לילדים היא אחת מן הצורות הספרותיות הראשונות, היא מבליטה את הדמיון, את ההיקסמות ממנו ואת הצורך להסכים לפיקציה, להשהות את אי-האמון כתנאי להנאה המידית מהמעשה הספרותי. "אבא סיפר לו את הסיפור הזה ... התינוק ינוקא היה הוא". האב כמסמן את הסדר הסמלי והאב שנותן שם. אח"כ נרשם הממשי של הגוף ושל החושים, הכרה רצופה בכל אחד מן החושים: השמיעה (הקשבה לסיפור המעשייה), הראיה ("אבא הביט עליו דרך זכוכית, היו לו פנים שעירים"), הטעם (סוכריות הלימון שהייתה מוכרת בטי ברן), מישוש או התחושה העורית ("כשמרטיבים במיטה קודם חם לך ואחר-כך נהיה קר"), הריח ("אמא פרשה את השעוונית. היה לזה ריח משונה"). וגם: "הריח של אמא היה יותר טוב מהריח של אבא"). מופיעה שם גם המיניות, האישה בדמותה של איילין בת השכנים אותה הוא רוצה לשאת לאשה כשהיה גדולים, והבושה. "הוא התחבא תחת השולחן". מיד לאחר מכן האמונה הקתולית: החטא והעונש, התשובה והמחילה. דבריהן של אמו ואומנתו (אמו אמרה: "הו, סטיפן יבקש סליחה"). אמרה דנטי: "הו, אם לא, יבוא הנשר וינקר את עיניך"). אירלנד, המולדת האהובה-שנואה. הנושא הלאומי עולה ברישום של שתי המברשות

<sup>9</sup> ג'ויס, ג'. (1992). *דיוקן האמן כאיש צעיר*. (תרגום: א' יבין, וד' דורון) תל אביב: עם עובד.

בארונה של האומנת דנטי (המברשת עם גב הקטיפה הערמונית בשביל מיכאל דויט והמברשת עם גב הקטיפה הירוקה בשביל פארנל). יש בעמודים אלה גם התייחסות לנושא של השפה והדיבור, לרישום הסובייקטיבי של השפה. שיר ילדות: "הו, ורד הבר הפורח באחו קטן וירוק". סטיפן שר לעצמו את השיר ומשנה את מילותיו: "הוא שר את השיר הזה. זה היה השיר שלו. הו, ולד קטן וילוק". השיבוש הילדי הזה שמעלה חיוך על שפתי המבוגר רושם את ההתענגות שבדיבור ומסמן את הדרך שבה השפה של האחר הופכת לקניינו, לשפתו שלו. הוא הולך עוד צעד קדימה בשיר המחורז הראשון שהוא חיבר בעצמו מההתמזגות של דברי אמו והאומנת:

ינקר את עיניך,

בקש סליחה,

בקש סליחה,

ינקר את עיניך...

רשמי הילדות של סטיפן כפי שהם כתובים בידי ג'ויס הסופר, מכוונים אותנו לנושא של הזיכרון ולאופן שבו נרשמת ההיסטוריה של היחיד. לאקאן במאמר "הפונקציה והשדה של הדיבור והשפה בפסיכואנליזה"<sup>10</sup> מתייחס לנושא זה "ככבר קיים" כאינהרנטי לפרקטיקה האנליטית. "מה שאנו מלמדים את הסובייקט להכיר כלא-מודע שלו, הוא ההיסטוריה שלו – במילים אחרות, אנו עוזרים לו להשלים את ההיסטוריה העכשווית של העובדות שכבר קבעו מספר מסוים של "נקודות מפנה" היסטוריות בקיום שלו. אבל אם הן שיחקו את התפקיד הזה, זה כבר כעובדות היסטוריות, כלומר, כאלה שהוכרו במובן מסוים או צונזרו בסדר מסוים". לאקאן מתייחס כאן לקיבעונות של הדחף, לכך שכל קיבעון באחד משלבי ההתפתחות הפסיכו-סקסואלית בתאוריה הפרוידיאנית הוא קודם כל סטיגמה היסטורית: "דף של בושה שמישהו שוכח או מבטל, או דף של תהילה שמחייב". הדף האחד וגם השני לוכדים את הסובייקט וקובעים את מעשיו, כל אחד בדרכו. האמירה החשובה היא, ששלבים אלה כבר באקטואליה שלהם, בזמן שהסובייקט חי אותם, עברו תהליך של סובייקטיביזציה. כלומר הם אינם פחות היסטוריים בזמן שהם נחו בפועל מהזמן שבו הם מנוסחים מחדש<sup>11</sup>. הריבוד ההיסטורי הזה של ההבניה הכפולה, זאת שהתרחשה "בזמן אמת" וזאת של ההזכרות המאוחרת מכסות רובד של רישום נוסף שנעשה בזמן שהחויה התרחשה, רישום של התענגות בגוף, חרוט כמו קעקוע.

הסופר הצרפתי מרסל פרוסט בטקסט שפרסם בשנת 1905 בשם "על הקריאה"<sup>12</sup>, כותב על הרישום המשולש הזה, המבנה את הזיכרון באופן אחר, בסגנונו שלו: "אפשר שלא היו בילדותנו ימים שחיינו אותם כה במלואם, אף כי דימינו כי עברו עלינו בלי לחיותם, כימים שבילינו עם ספר אהוב". כל הדברים הגשמיים שקרו סביבנו בזמן הקריאה כמו חבר שבא לקרוא לנו, דבורה או קרן שמש מטרידים, ארוחה שהביאו לנו, "כל אלה שהקריאה מנעה אותנו מן הסתם מלראות במ אלא מטרד, חרתו בנו דווקא זיכרון כה מתוק (ויקר ערך בעינינו כיום פי כמה ממה שקראנו אז באהבה כה רבה), עד כי אם עדיין קורה שאנו מעלעלים באותם ספרים מפעם, שוב אין זה אלא כבלוחות השנה היחידים השמורים עמנו מן הימים שחלפו, ובתקווה לראות על דפיהם את השתקפותם של

Lacan, J. (2006). *The Function and Field of Speech and Language in Psychoanalysis*, in: *Ecrits*. (B. Fink, <sup>10</sup> Trans.) New York, London: W. W. Norton & Company.

<sup>11</sup> (הקטעים מצוטטים בתרגום חופשי) *ibid*, pp. 216-218

<sup>12</sup> פרוסט, מ., (2003), *על הקריאה (1905)*, הוצאת כרמל, ירושלים, עמ' 35-36



הבתים ושל האגמים שאינם עוד". בהמשך פרוסט מזכיר את שורות הפתיחה וטוען: "כי קריאות הילדות מותירות בנו בעיקר תמונה המשקפת את המקומות ואת הימים שבילינו עמם..."

האמנים הדוברים בימי ההכנה הציגו בפנינו עדות, עדות אישית על הדרך להפיכתם לאמנים. הם מסמנים את האירועים, המפגשים וההיתקלויות, את "נקודות המפנה" שלאקאן מדבר עליהן בדרך שהם פורשים לפנינו בדיעבד. נחוץ דבר-מה נוסף, חתך, אותו רגע שבו כל הנקודות האלה נאספות לצומת שיש בה מימד של הכרעה, של אקט, הרגע שבו הסובייקט מכריז על עצמו כאמן. ג'ויס בספרו מתאר את הרגע הזה כרגע עצמתי, כהתגלות, רטט כפול שאוחז את הגוף כולו ומרעיד את היקום. ההכרזה שלו, של בן דמותו הצעיר סטיפן דדאלוס, היא צעקה אדירה בלי קול. הוא משתוקק לקרוא בקולי קולות אבל בולם את הקריאה בשפתיו וזאת מפלחת את מוחו ומרתיחה את דמו:

"...גרונו כאב מתשוקה לקרוא בקולי קולות, קריאת הנץ או הנשר ברום, לקרוא בקול חודר את קריאת שחרורו לארבע רוחות השמיים. זו הייתה הקריאה אשר קראו החיים אל נשמתו, לא אותו קול חדגוני-צורם של עולם החובות והיאוש, לא אותו קול בלתי-אנושי שקראו אל השירות החיוור של המזבח. רגע של מעוף פראי שיחררו, וקריאת הניצחון, ששפתיו בלמוה, פילחה את מוחו. סטפנפורוס!... נשמתו קמה מקבר נעוריו, משליכה מעליה את מלבושי הקבר. כן! כן! כן! הוא יצור בגאון מתוך חירות רוחו ועצמתה, כאומן הגדול אשר בשמו קורא<sup>13</sup>, יצור חי, חדש ודואה ויפה תואר, בלתי-מוחש, בלתי-נכחד"<sup>14</sup>.

התגלויות הן תמה מרכזית בכתיבתו של ג'ויס ובהווייתו כאומן. הוא מציג זאת בהרחבה "בדיוקן האמן כאיש צעיר" וחוזר על כך גם בהתחלה של ספרו "יוליסס" ובמשפט הראשון של ספרו "Finnegans Wake". הוא קרא להתגלויות אלה "אפיפניות" (Epiphanies). זוהי המילה המציינת במובנה המסורתי-דתי את ההתגלות האלוהית. ג'ויס הפקיע אותה מהקונטקסט הדתי והשתמש בה כדי לתאר התגלויות מסוג אחר, אם תרצו חילוניות. התגלויות אלה, פירושן הכרה פתאומית של תמציתה או מהותה הפנימית של תופעה מן המציאות. כך כותב ג'ויס על סטיפן הצעיר: "במילה 'אפיפניה' היה מציין גילוי רוחני פתאומי, בין בדיבור המוני בין בתנועה בין ברובד הזכירה של המוח עצמו. הוא האמין שמתפקידו של הסופר להעלות על הכתב אפיפניות אלה בתכלית הקפידה, משום שידע כי הם רגעים עדינים החולפים חיש מהר"<sup>15</sup>. הכרה זאת יכולה להתרחש הן ביחס לתופעות פשוטות וקלות ערך והן ביחס לתופעות שנתפסות כמורכבות ובעלות משקל ערכי רב. ההתגלות הזאת יכולה לבוא לידי ביטוי בזיהוי ורישום של תו תיאורי אחד, חיצוני אפילו, אלא שתו זה יוביל להכרה של דבר-מה שהינו מהותי למתואר. היא יכולה גם לזקק את יסודותיו של מצב או תופעה מורכבים יותר ולבנות אותם מחדש "...לשלמות הרמונית-אסתטית באמצעות הלשון" כפי שאומר ג'ויס. בהרחבה ניתן לומר זאת גם על תחומי אמנות אחרים ואמצעי הביטוי שלהם.

אותם רגעים עדינים עליהם מדבר ג'ויס אינם בלתי קשורים לשדה של המציאות הנפשית, להתגלויות שמקורן בהגחה לרגע, בתנועת הפתיחה והסגירה של הלא-מודע באנליזה ולאפקטים שהדבר מייצר בנפשי. בסמינר שהקדיש לג'ויס, סמינר 23, לאקאן טוען לייחודיות של ג'ויס כמי "שביטל את המנוי שלו על הלא-מודע". בכתיבה של ג'ויס הביטול הזה נוכח בשיאו בספר

<sup>13</sup> דדאלוס היה האומן המיתולוגי הגדול שבנה את המבוכ עבור מינוס מלך כרתים. כשנכלא בו עם בנו איקארוס, ייצר להם כנפים מנוצות מודבקות בדונג על מנת להימלט ממנו בתעופה.

<sup>14</sup> לעיל: ג'ויס, ג', *דיוקן האמן כאיש צעיר*

<sup>15</sup> שם.

34 "Finnegans Wake" שנכתב במהלך 16 שנה ויצא לאור שנתיים לפני מות המחבר. הכתיבה בספר זה היא חדשנית לחלוטין. ג'ויס מתרחק מרחק עצום מכל קונוונציה ספרותית ומפרק או, אפשר לומר, מרסק את השפה האנגלית באופנים רבים ושונים, ומוסיף לה מילים מושאלות מעשרות שפות נוספות. באופן פרדוכסלי השפה שהופכת להיות לדמות המרכזית בסיפור אינה ניתנת לקריאה. ג'ויס ויתר בספר זה, ויתור מכוון, על קהל הקוראים הרחב. בתמורה הוא זכה למעין חיי נצח, כפי שאמר הוא עצמו, שחוקרי הספרות ימשיכו לעסוק בעבודתו עוד מאות שנים. "בדיוקן האמן כאיש צעיר" המנוי של ג'ויס על הלא-מודע עדיין תקף ונישא בכתוב, הוא לוכד וקושר אותנו אל התיאור הנפלא של התבגרותו והפיכתו לאמן.

\* \* \*

### שיר, מאת מירי רנדל הבר

אך הנקודות הרגישות	"על החיים ועל המוות".
של הגוף	אמר הילד וקפץ
דורשות לעבור את המחסום	מראש המדרגות
במחיר קטן	של מערכת החינוך,
כמו המטבעות שמשלמים בשירותים	מוטב לו להפצע
הציבוריים	מאשר ללמוד על שברים.
כי הגוף הוא כלי נשק גדול	הוא מחפש את דרכו
שמוביל אותו	בקו ישר
הישר ללב המלחמה.	כדי ללכת על בטוח

\* \* \*

זיו נוימן

הגליון הנוכחי של "זמן תפס"ן" הוא עדות לעבודה קלינית מהמעלה הראשונה. הוא מעלה את השאלה שעליה לא להפסיק להישאל – מהו מקרה? כביכול, וזו הצורה האינטואיטיבית שחושבים על הצגת מקרה, יש מצד אחד את המקרה גופו, החומר הבלתי אמצעי המועבר בין המטופל למטפל ובין המטפל למטופל, המציאות המיידית של הקליניקה ומצד שני ההבניה של המקרה. עבודת עיבוד משנית למקרה עצמו הבאה מהפירוש של ה"עובדות" עם כלים מושגיים. ב"הבניות בפסיכואנליזה" פרויד מלמד אותנו שהקליניקה אינה פשוטה כל כך כאילו הייתה מדע פוזיטיבי במובן של הפוזיטיביזם הלוגי. עבור פרויד ההבניה של המקרה היא חלק מהמקרה עצמו, חלק ממהלך הריפוי.

לאקאן הולך צעד אחד נוסף, הוא מראה שהעובדות כשלעצמן הן הבניות. שמה שנקרא חומר הגלם, הוא הבניה. זו הבחנה אפיסטמולוגית חשובה של לאקאן, הטענה היא שההסתכלות בהתנסות מניחה ארגון של ההתנסות בשפה, בקטגוריות בה ניתן למצוא שוב את העובדות המדעיות וההיסטוריות. יש לכך השלכות קליניות מרחיקות לכת אם מבינים את משמעות הדבר. *"אם הקלינאי שמציג אינו יודע שמחצית הסימפטום הוא בבעלותו, שאין הצגת מקרה (הצגת חולה) אלא דיאלוג בין שני אנשים, ושללא האדם השני הזה לא יהיה סימפטום מלא... כל קלינאי שאינו מתחיל מנקודה זו נידון לתת לקליניקה ליפול לסטגנציה"*<sup>16</sup>

אין זה אומר שעל המטפל לשים דגש על ההעברה הנגדית, על רגשותיו ומועקותיו כהכוונה לריפוי, אלא יש לתפוס זאת באופן לוגי. ההבניה הפורמאלית נסבה סביב בלתי אפשרי הרושם מקום ריק כמקום שמור. המסמן של אחר החסר. "חומר הגלם" הוא השיח של השלישי, השפה עצמה, הדיבור של האנליזנט מעבר לפרסונה שלו. המשימה שבהבניית המקרה, שהוא המקרה עצמו, היא לחלץ את הקווים המנחים, את הצירים השונים היוצרים סדר בתוך הכרונולוגיה. מדובר בלעשות לוגיה בתוך הכרונו. להעיד על הנגיעה הלוגית של פעולת האמירה בתוך מנגנון הריפוי, וגם על הכוונתו לעבר טיפול בבעיה ממשית, בבעיה ליבידינאלית. במקרים שהוצגו ובדיונים ניתן לראות את עבודת העיבוד, ועל כן ניתן לקרוא מקרים. תודה רבה למציגים ולמתדיינים על העבודה המצויינת.

<sup>16</sup> לאקאן, שיעור מה-05.05.1965, בעיות מכריעות עבור הפסיכואנליזה. תרגום שלי (ז.ג.).