

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 5 | Keep It Open | יוני 2015

2	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין	דבר המערכת: Keep it Open
4	גבריאל דהאן	למה נשירה?
13	רויטל יצחקי	לאן עפים הברווזים כשהאגם קפוא?
16	חגית אלדמע	על מה שבין נשירה ואחיזה (בה)
19	הדס סבירסקי	"צריך להחזיק את עצמך"
21	אמיר קלוגמן	מיהו ההמון הנעלם ואיפה יושב הקיסר?
26	עמרי ביכובסקי	בדיוק בנקודה הנוגעת אליך...

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

עורכים: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

מערכת: הדס סבירסקי, זיו רובינשטיין, טל שברו

דבר המערכת : KEEP IT OPEN

עמרי ביכובסקי ואילנה רבין

במוקד גליון זה טקסטים מתוך יום העיון הראשון של תפס"ן שכותרתו היתה: "נשירה למה?". ההזמנה לקרוא טקסטים אלה, הבחירה לעסוק שוב ביום העיון שהיה, ואף ההיזכרות בצלילי המוזיקה שליוו אותו - אינה בשום אופן מהלך נוסטלגי אלא מסלול מחושב של בדיעבד, של לולאה המכוונת אותנו לאפשרות "לתפוס" ואולי לתפוס מחדש. כזכור, הפעל "לתפוס" הוא זה שהוצע כפעל המכונן של הפרקטיקה שלנו¹ וזה הזמן לעשות בהצעה זו שימוש.

לתפוס מה?

הלולאה הזאת - כינון הבדיעבד הזה - הוא אקט של כיפתור כדי לפסק את המשך (duration) של הזמן שחלף. אמנם היו ארועים נוספים בדרך, כמו יום העיון השני של תפס"ן, פעולות תפס"ניות מול גורמים במערכת החינוך, עם הנוער עצמו וכדומה, אך למרות זאת, אי אפשר להתכחש לעובדה שבין התפעמות ארוע ההשקה של תפס"ן לבין הזמן הנוכחי, משתרעת לה שיגרה וכזאת, אין לה לשיגרה, לכאורה, ציוני דרך. אנו שואלים בגליון זה שאלה על השיגרה, השיגרה כזירה של נשירה. האם אין אנו יכולים לקרוא בציוני דרך "חדשים" שחברו אלינו את סממניה של נשירה?...

בהקשר זה, ניתן לאמץ את אמירתו של ז'אק אלן מילר ש"האנליטיקאי הוא בתמונה"²; כלומר אין הוא יכול להוציא את עצמו מהתמונה הקלינית שהוא עצמו משרטט. כך ניתן לשאול האם תפס"ן רשאי לראות את עצמו כמקום ללא נשירה? הנשירה הכפולה, קרי, הנשירה כאובייקט הפעולה של אנשי המקצוע, והנשירה שאינה פוסחת גם עליהם, היא סוגיה בוערת שאנו מבקשים לשים על סדר היום עם תנועת הלולאה של הגליון הזה.

"משהו חדש! משהו חדש! משהו חדש! אני אומר זאת שלוש פעמים בקריאה, כמעט כצעקה, כמעט כצו: נחוץ לנו משהו חדש, אנחנו צריכים, אנחנו רוצים, אנחנו מתאווים למשהו חדש בכל מחיר."³ קורא ז'אק-אלן מילר בהרצאתו "הסימפטום וכוכב השביט". "החדש", הוא אומר, "הוא הצורה הסימפטומטית החדשה של האי נחת בתרבות"⁴. אך זהירות, זוהי מלכודת לסובייקט, מפני שבאופק של החדש אורב דחף המוות. "פולחן החדש איננו... (כי אם) הנוכחות הזאת בקיום האנושי, שאנו מכנים מוות"⁵. בסופו של דבר, עתיד הסובייקט לגלות שהבדיחה הזאת היא על חשבוננו, מפני שמתברר לו שהוא עצמו עלול למצוא את עצמו מושלך כפסולת, על מזבח החדש.

אנו בתקופה של אובייקטים מתכלים - אובייקטים המתיישנים מיד עם קנייתם. אין זה פלא שלרוחב נתיבי אילון פרוסה כתובת ענק (המפרסמת טלפון נייד זה או אחר) הזועקת:

Next is Now

הפרדיגמה של האובייקט בתקופתנו איננו יותר העט הנובע שעובר מאב לבן, או היהלום ששמרה הסבתא לטבעת הנישואין של נכדתה. אלה היו אובייקטים שנתנו תמיכה למסורת. פולחן הנעורים, ההולך יד ביד עם פולחן החדש, מעלה את השאלה אודות גורלה של המסורת. שהרי מסורת ומסירה נגזרות, בדין, מאותו שורש.

¹ גבריאל דהאן בגליון זה

² Miller J-A, Speaking through one's body, Hurly Burly 11, May 2014, pp. 131-137

³ מילר, ז'אק, (2010), הסימפטום הלאקאניאני (תרגום: פיצ'וטקה, א. תל-אביב, רסלינג, עמ' 43

⁴ שם, עמ' 45.

⁵ שם, עמ' 46.

בנקודה זו מצביע גבריאל דהאן על כך: ש"מכאן נובעת משימה מהותית עבור הפרקטיקות החברתיות השונות: מסירתה של שפה חיה שתתמוך באפשרות לחיות ולא בפולחני דחף המוות... על גבי השפה החיה אמורים להתקשר זה לזה הידע הקודם והידע החדש שמומצא על ידי הצעירים – כדי ליצור את העולם שעל הדורות לחלוק ביניהם.⁶ אולי, מציעה רויטל יצחקי,⁷ בתגובה, להיות קשוב לשאלה שאיננו מצליחים לשמוע – שהמודל שלה הוא שאלותיהם של אנטואן דה סנט אכזופרי והולדן קולפילד - יכול לתת גישה אל העולם שעל הדורות לחלוק.

תזכורת למופע המוזיקלי שפתח את יום העיון השני של תפס"ן מופיעה בדמות הפניה לקטע מוזיקלי בביצועו של עילי דהאן.⁸ עילי מציע לנו אינטרפרטציה של "השפה החיה" – שפה מוזיקלית. "היצירה היא מה שמוציא את הסולן מבדידותו הסולנית". הקריאה הזו איפשרה לנו לגשת אל הגליון הנוכחי כיצירה מוזיקלית, המורכבת משלושה צמדים של דואט: גבריאל דהאן – רויטל יצחקי; חגית אלדמע – הדס סבירסקי; אמיר קלוגמן – עמרי ביכובסקי. זהו דואט שהוא גם דו-עט (שתי כתיבות) וגם דו-עת (שני זמנים).

בדואט השני, אמיר קלוגמן⁹ מציע שעל מנת להתמקם היטב לנוכח הנשירה, על איש הטיפול "לנשור" מההמון, המתגלם ב"ספר הדקדוק הפנימי" בנערים, המונעים את כניסתו המחודשת של אהרון אל תוך המעגל, לאחר שכבר היה שם, ובדחף בלתי מוסבר, יצא כדי לנסות ולהיכנס שנית. בדואט השלישי. חגית אלדמע ממקמת את ה"דקדוק הפנימי" בזמן באמצעות הפועל שממציא הנער אהרון ב"ספר הדקדוק הפנימי", שהוא, אולי, גם "התקתוק הפנימי": "איי אם אהרונינג". זהו, אומרת אלדמע: "הרגע שבו הילד-נער ממציא לעצמו את הזמן שלו"¹⁰. אך זהירות מלעשות אידיאליזציה מהזמן ה"טהור"

הזה של ה"תקתוק" הפנימי. הספר מראה את הצורה שהוא עלול ללבוש. הדס סבירסקי ועמרי ביכובסקי נותנים את הקול השני בדואטים אלו. הדו-מעת-לעת. מתוך משחק הלשון הזה עולה שאלה מה קורה שם לא רק מעט לעט אלא גם מעת לעת. ה-do-עת הזה בו נתקלנו, מפגיש אותנו עם שאלת העשייה והזמן. זה מציב את השאלה: האם יכול מוסד העוסק בנשירה להימנע מלשאול אודות הנשירה המתרחשת בין כתליו? מה הדיקדוק-תיקתוק שימצא לתפס"ן בכדי לממש את פעולתו התפס"נית? איך יופיעו הפיסוק והחתך במה שעלול להפוך לשיגרה נזילה של הווה טהור שעלול להיות מטוהר וצחיח מחתכים, סדקים, בקעים, קירטועים והגחות של איווי...

Keep it open¹¹ נלחש לעצמנו ולממשי שאנו מזמנים.



צויר על ידי ניר דור, תלמידת י"ב

⁶ דהאן, ג., למה נשירה?, בגליון זה
⁷ יצחקי, ר., לאן עפים הברווזים כשהאגם קפוא?, בגליון זה
⁸ דהאן, ע., בגליון זה
⁹ קלוגמן, א., מיהו ההמון הזה הנעלם ואיפה יושב הקיסר, בגליון זה.
¹⁰ אלדמע, ח., על מה שבין נשירה לאחיזה (בה), בגליון זה
¹¹ Always keep it open הוא שמה של הקריקטורה המתפרסמת בגליון זה

גבריאל דהאן¹²

"אני מדמיין לי כל הזמן המון ילדים קטנים משחקים איזה משחק בשדה גדול של שיפון וכל זה. אלפי ילדים קטנים, ואין שם אף אחד – אף אחד מבוגר, זאת אומרת – חוץ ממני. ואני עומד על הקצה של איזה שהוא צוק כזה. ומה שאני צריך לעשות זה לתפוס כל אחד אם הוא הולך לעוף מהצוק- זאת אומרת, אם הוא רץ ולא רואה לאן הוא רץ, אני צריך לצאת מאיזה שהוא מקום ולתפוס אותו. זה כל מה שהייתי עושה כל היום. פשוט להיות התפסן בשדה השיפון וכל זה. אני יודע שזה שיגעוני. אבל זה הדבר היחידי שבאמת הייתי רוצה להיות".

זהו חלומו של ג'. ד. סאלינג'ר בספרו התפסן בשדה- השיפון, אשר בהיעדר מבוגר אחר שיעשה זאת נוטל על עצמו להציל את הילדים שהולכים לעוף מן הצוק. זהו חלום בהקיץ של הסופר על מה שבימינו אנו נוהגים לכנות נשירה. הסופר רוצה להציל אותם מן הנשירה שלהם מן הילדות. הילדים עפים מן הצוק

בדרכם להפוך לאותם בני הנוער שמאז ומתמיד נושרים כדי להפוך למבוגרים, הם נושרים מן המוסדות שהכינה עבורם חברת המבוגרים; הם נושרים פיסית ומנטאלית; הם נושרים מן הידע ומן השיח שנמסרים להם מהדור שקדם; הם נושרים ממשפחותיהם; נשירתם יכולה להיות גלויה לעין כל וטורדנית, אך היא מתרחשת גם כאשר איננו מבחינים בה; בכוחה להוביל לאבדנם של בני הנוער, לנשירתם מן החיים, כמו גם למה שהיא הצלתם.

קטע מוזיקלי בביצוע עילי דהאן

עילי דהאן, בוגר ביה"ס תלמה ילון, עתיד לשרת בצה"ל כמוסיקאי מצטיין. כיום סטודנט בביה"ס הגבוה למוסיקה ע"ש בוכמן-מהטה. זכה במלגות קרן שרת והקונסרבטוריון למוסיקה ת"א:
"כמי שנשר אל המוסיקה בגיל צעיר אני חש שאני יודע דבר מה על הרגע בו המערכת חדלה לאפשר לך להיות חלק ממנה. אני חש כי כמו שאצל באך היצירה אינה מותירה את הנגן בבדידותו הסולנית כי אם ממלאה אותו אושר ומשמעות כך גם נראה לי שתפס"ן לא יותיר את הנער הנושר בודד לנפשו."
 בקישור המצורף קטע נגינה, מאת יוהן סבסטיאן באך, בביצוע עילי דהאן:

J.S.Bach suite no.1 in g major- I.prelude

https://www.youtube.com/watch?v=bJS_TWncues

אני מביא את חלום התפסן בשדה השיפון משום שהוא מניח את כולנו בבת אחת באופן פשוט ומדויק במקום המפגש האמיתי שלנו היום. אנחנו כמובן יכולים להמשיך לדמיין שאנו עכשיו נפגשים במכללה האקדמית תל אביב-יפו, אך זהו רק שם כיסוי על מנת שלא נחשב למשוגעים בעיני העולם שכן זה מה שהיו חושבים עלינו לו מצאו אותנו כותבים בהזמנות ששלחנו שיום העיון מתקיים בחלום של שדה השיפון. אבל זו האמת. כלומר, אם אמנם יעלה בידינו להיפגש היום, זה יהיה בשדה השיפון. שדה השיפון הוא השדה של החלום, של ההזיה, של מחשבת השווא – מדוע? משום שמשעה שהמבוגרים מתכנסים כדי

¹² הרצאת פתיחה ליום העיון הראשון של תפס"ן, יוני 2014 תל אביב – יפו.

לדבר על הילד, או על המתבגר אנחנו יכולים להיות בטוחים שמה שהם יפיקו בהכרח יהיו חלומות, הזיות או מחשבת שווא על אודות מה שזה ילד או מתבגר.

המבוגרים האלה הינם בבחינת many persons talking to themselves. עניין זה נכון אף יותר כאשר מדובר באלה המכונים נושרים אשר עוד פחות מבני מינם האחרים לא ממש מתנדבים לדבר על עצמם עם המבוגרים שמדברים עליהם עם עצמם. אך אין זה בהכרח רע, שהרי רבים הם ההישגים הממשיים בתולדות האנושות שהתחילו את דרכם בהזיות של ממציאים. ובכן בואו ונסכים: התכנסו כדי לדבר עם עצמנו, לחלום ולהזות את הנער/ה הנושר/ת. ומי יודע, אולי נהיה כמשוררים, כמתמטיקאים או הפיסיקאים שכדברי המשוררת האמריקאית מריאן מור "בונים גנים דמיוניים ובתוכם קרפדות אמיתיות". אתמול צפינו יחד בשדה שיפון, השדה שאותו חולם הנער אהרון, גיבורו של דוד גרוסמן, השדה שבו רוקדת בלט הנערה אותה הוא אוהב.

עתה משברור לנו מעט יותר מהו לאמתו של דבר השדה- המקום בו ננסה להיפגש היום, נוכל להתחיל לשוטט בו כדי להיתקל במכשולים שלו ביתר קלות. ביום עיון רגיל עם נושא כמו 'הנשירה' היינו מנחשים באופן בלתי נמנע שהוא לא נועד כי אם לדון בדרכים ל"מניעת הנשירה", בדרכים לצמצומה של התופעה כפי שהיא נגלית לעינינו מבעד לעדשת הסטטיסטיקה. אלא שמשום שהיום שלפנינו איננו יום רגיל גם מגמת דברי לא תהיה רגילה. למעשה אניח לפתחכם הצעה שעשויה להיראות פרדוקסאלית והיא: **שאם נרצה במישור המעשי לצמצם את הנשירה כתופעה עלינו תחילה דווקא להרחיב אותה במישור התפיסתי, או ה"תפסני" -** זהו הקו המנחה הכללי אותו אני מציע ליום שלפנינו. מכאן ואילך אנסה להבהיר את מובנה של ההצעה הזאת, המוזרה.

לנשירה של בני הנוער מבתי הספר, יש פן גלוי, ראוותני, כתופעה, כמופע, כסצנה בתיאטרון החברתי והיא מוצגת כהתגרות בלתי רצויה, כקריאת תגר על הנורמות החברתיות, אלא שיש בה גם פן סמוי, בעל ערך נפשי, כהתרחשות אשר בלעדיה לא ייווצר מה שאנו מכנים המבוגר. המבוגר ככזה אשר נחלץ מעמדתו של הילד שמתאָוים לו כדי לתפוס עמדה של זה שבעצמו מתאוה. הנשירה הינה העזיבה של המתבגר את ההורה כמי שהתאוה לו, שדָּבַר עבורו, שהפיק ממנו סיפוק, שתבע ממנו, שרצה בעבורו, שחָנַן אותו. אם כך, על כול אחד לנשור...כדי לחיות כמבוגר.

כל איש מקצוע במוסדות החינוך יוכל להעיד על כך שהמתבגר של היום אינו בונה עוד את זהותו סביב הידע שבית הספר מחליט עליו. מבין המתבגרים שמסכימים להיתקל בידע הזה, רק אחדים מטמיעים אותו ומסכימים להיבחן עליו. אלא שלמן הרגע בו מתאפשר הדבר המתבגר מדיר את עצמו מנטאלית או פיסית מבית הספר.

את זהותו הוא יחפש במגרש אחר, זה שבו משחקים "החיים האמיתיים", אלה עם "האקשן", היותר



תפס"ן
תחנה פסיכואנליטית לנוער



בין במת התיאטרון והבמה של העולם
ערב בנושא תיאטרון ונוער
יום שלישי 30 ביוני, 2015



משוגעת (?)
יעל רונן

20:00 התכנסות וכיבוד קל בבר האקדמיה
20:30 דברי ברכה - אפרת קפלן, חברת תפס"ן
ההצגה "משוגעת (?) מחזה מקורי מאת יעל רונן, מעולית ע"י בוגרות י"ב של מגמת תיאטרון בב"ייס תיכון גבעתי ברנר.

משתתפות: בימוי: **אופק שור**
דרמטורגיה: **בל אשר** בתפקיד ויזיאן
תפאורה: **פגל כץ** בתפקיד יאנה
תלבושות: **יעל בריקמן** בתפקיד איה
הפקה: **עומר נדלמן** בתפקיד ד"ר סירקין
כרואגרפיה: **גל יערי** בתפקיד טומי
מוסיקה ותאורה: **עלמה בינובסקי** בתפקיד אדית
מנחה: **אורנית קשת**

21:15 תגובות ודיון בהשתתפות חברי תפס"ן
עמרי בינובסקי - "רומפלישטילצן"
ד"ר חגית אלדמע - "לשחק אותה אפשרי?"
גבריאיל דהאן - דיון בהשתתפות המציגות והמנחה שלהן במגמת התיאטרון אורנית קשת.

22:15 סיום משוער

הערב יתקיים באקדמיה לאמנויות המופע, רחוב טברסקי 8 (בית אלפא 13) תל-אביב
מספר המקומות מוגבל. להרשמה נא לפנות במייל אל: omirigilan@gmail.com
השתתפות בסך 50 ₪ מהווה תרומה להקמת תפס"ן, תחנה פסיכואנליטית לנוער (ע"ר)

6 "מחברים". ישנם אלה הבונים את עולמם בתוככי חבורה זו או אחרת, של גולשי סקייטבורד, משוטטי ברים, סביב המוסיקה, בחבורות של האקרים, פְּתוּת, תנועות, במשחקים האלקטרוניים של העולמות הוירטואליים, באחוות שעיקרן התנסות בסמים ואלכוהול, או בכנופיות של עבריינות ואפילו טרור, אגב שוטטות ברחובותיה, גניה, מועדוניה של העיר, או על הגבעות שמחוצה לה, וישנם אלה המתנתקים לתוך בדידותם- ותמיד בעזרת החומרים והמכשירים למיניהם שהניחה לפתחם חברת המבוגרים.

אם נרשה לעצמנו לרגע לבחון את אירועי הרצח שטלטלו את ישראל בשנה אחרונה נוכל להיווכח בכך שמשעה שאנו מקלפים את השכבות של נאומי הפוליטיקה שמזדרזת לנכס כל התרחשות ולעטוף אותה במונחיה, בנסותה לשכנע ש"הכול פוליטיקה", כמו שעבור הפולחן העסקי "הכול זה כסף", כי אז נתקל פנים אל פנים בעובדה שהנרצחים כמו גם רוצחיהם לא היו כי אם מתבגרים, לא היו כי אם מה שמכונים נושרים של "המערכת החינוכית". "נערים רוצחים נערים" בשמן של אידיאולוגיות ועם כלים שמעמידה לרשותם חברת המבוגרים. כשרצח זה נלכד על ידי דוברי ה"הכול פוליטיקה" – הוא יקרא רצח על רקע לאומני, או פוליטי, וכשהוא ילכד על ידי דוברי ה"הכול זה כסף" – זה יקרא רצח על רקע עברייני. אך מיהם המשלחים האמיתיים במקרה האחד כמו גם במשנהו? האם אין הרציחות הללו כי אם מסר שמוחזר במהופך על ידי המתבגרים אל החברה? כאשר צעירים בארצות הברית עושים שימוש בנשק כדי לרצוח ילדים בית ספר נחשפת מיד "השליחות הסודית" שאותה נוטלים על עצמם "המשוגעים" לחשוף עבור כולם ללא הועיל. זהו הפן החברתי של הנשירה: אמנם היחיד הוא שמוציא אותה לפועל, אך בין אם זירת פעולתו גלויה או סמויה, ובין אם הוא היחיד לשאת בתוצאותיה או שהיא פוגעת גם באחרים, הסיבתיות הנפשית שלה, מסלוליה, אמצעיה, והמסר שלה הינם תמיד חברתיים.

העולמות שנוסדים בין המתבגרים על ידי המתבגרים היום אין בהם לאמתו של דבר את היכולת להניח יסוד לחברה חפצת חיים כלשהי, אין בהם היכולת לא לקבצם ולקשור אותם זה לזה וגם לא להפרידם זה מזה - מה שהופך עבורם את החברה לקשה מנשוא. הבסיס הסמלי ההכרחי לקיום המשותף, נותר שביר בתוך חברה שהינה בעיקרה אירונית, או לחלופין אבדנית בדרכים מדרכים שונות. החולשה הסמלית הזו באופן פרדוקסאלי נכרכת בדרכים מדרכים שונות במה שנוכל לכנות "חולשה ממשית", קרי שהממשי עצמו של החיים מועד, החיים עצמם כמו מאבדים מממשותם, מה שיוביל דווקא לביטויים יותר ממשיים של הנשירה, למה שאנו נוהגים לכנות מעבר לאקט. עדות לעניין זה¹³ יכולנו לשמוע סביב מה שהתרחש בתיכון בבאר טוביה ביחס לאופן בו "חגגו" "השמיניסטים" את סיום לימודיהם בתיכון. על גבי סדרה של צורות של הרג והתעללות בחיות הם פגעו במוריהם, במנהל, וביתר התלמידים ולאחר מכן פרשו לחוף הים למסיבת השתכרות. העניין המרכזי בהתרחשות הזו נגע לעובדה שמדובר בבית ספר של תנועת המושבים. זהו בית ספר שאליו מתנקזים תלמידים ממושבי הסביבה שעוד עוסקים בחקלאות. בני השמונה עשרה יודעים היטב במה כרוכה התעשייה החקלאית ככל שזה נוגע לבעלי החיים. דבר מה מן הצביעות של המבוגר והחינוך שהוא מייעד למתבגרים מוטח כמסר חוזר בפניהם. המבוגר מזדעזע מדבר מה שעבורו הינו מעשה של יום ביומו. המעניין הוא שבמקרה הזה האקט הזה שבמישור אחד מעיד על חולשת הסימבולי, שהרי אין דומה המעשה הזה למסר דומה שהם יכלו להעביר באמצעות הצגת תיאטרון או כתיבה, הינו במישור אחר עדות לחולשה סימולטנית במישור הממשי של חיי המתבגרים הללו שעומדים בפני גיוסם לצבא. בימינו האקט הזה של הריגת החיה במקום הריגת האדם שהינו האקט הסימבולי המובהק הראשוני של חברת האדם נחשב כבר להתרחשות ממשית שנושאת על גבה מן התכונות של מעבר לאקט. האירוע הזה נושא את כל התכונות של טקס פולחני שמסתיים במחיקה דמונית האקסטאזה

¹³ החלק הזה הינו תוספת בעקבות האירוע שהתרחש במאי 2015 בביה"ס באר טוביה.

על גבי הטריאומווירט בן זמננו: סקס-סמים-אלכוהול. פולחן שמספר במהופך את סיפור שילוחם של הצעירים אל הצבא על ידי דור האבות והמחנכים. החיות "הנשחטות-המוקרבות" אינם אנשי החינוך, כי אם "הפרות הקדושות" של החינוך שאינם כי אם הנערים עצמם. התגובה המשמעתית לאירוע ממקמת אותו בדיוק במישור ההופכי: כביכול מי שנשחט הם אנשי החינוך.

מכאן נובעת משימה מהותית עבור הפרקטיקות החברתיות השונות: מסירתה של שפה חיה שתתמוך באפשרות לחיות ולא בפולחני דחף המוות אשר עשויים לקבל צורות מנוגדות החל מן התמיכה בחיים כחגיגה בלתי פוסקת, מתמדת, גרסאות של "עיר ללא הפסקה" גם בימי מלחמה, כפי שיכולנו לשמוע בהתפארות מפיו של ראש עיר מסוים וכלה בהסתה לרצח בשם האל. על גבי השפה החיה אמורים להתקשר זה לזה הידע הקודם והידע החדש שמומצא על ידי הצעירים – כדי ליצור את העולם שעל הדורות לחלוק ביניהם. זהו עולם שצריך היה לאפשר למתבגרים שונים לבטא את עצמם וליטול את חלקם באחריות שמגיעה להם, שתבטיח את עתידם, אם כי לא ללא סיכון כלשהו. בהיתקלות בין מה שקדם לבין מה שחדש פורצים בדרך כלל הגילויים הקשים יותר של אי-הנחת בתרבות. זמן לא רב לפני אירועי הרצח של הנערים נתקלנו בשרשרת של מקרי אונס בקרב מתבגרים צעירים ביותר. מקרים אשר חשפו את זאת שלמרות המודרניות הנורמאלית לכאורה של ימינו המפגש עם המיניות - שנתמך בחופש המיני שכביכול לא מהווה יותר בעיה - לא מפסיק להיות "בעיה". אי הנחת של המתבגר פורץ שוב ושוב אל תוך המרחב החברתי כשהוא מותיר את החברה מיתממת, מופתעת ונדהמת, כביכול ידה לא הייתה במעל, בעודה מזדרזת להפנות אצבע מאשימה אל מערכת החינוך. אלימות, התמכרות, התאבדות, אונס קבוצתי, וכה הלאה, מעידים על היתקלות באבן נגף, שעל הפרקטיקות החברתיות למיניהן מוטל לענות עליה, כל אחת בדרכה. הפסיכואנליטיקאי מכנה את אבן הנגף הזו שמייצרת באופן בלתי נמנע את אי הנחת המובנה בחברה: "ממשי", האבן הזו בה אנו ניגפים היא הממשי, כפי שהרצח הינו ממשי. מתוקף הפרקטיקה שלו נוטל הפסיכואנליטיקאי על עצמו לתת מובן וכיוון ל"ממשי" הזה שבא לידי ביטוי אצל כל יחיד בצורת הנשירה הייחודית שלו - שכן כולם נושרים וכל אחד בדרכו – צורה שאותה אנו מכנים סימפטום. הסימפטום של כל אחד הינו אם כן גם פתרון ייחודי ומנקודת מבטו של היחיד ניתן לדבר על נשירה מוצלחת לעומת נשירה שכושלת. על נשירה שכשלה לגמרי נוכל לומר שהיא זו שעליה שילם הנושר באבדן גמור של נפשו או גופו. על נשירה שצלחה, שאליה לא ניתן להצמיד את התואר "לגמרי", נוכל לומר שהיא זו שיצרה נושר שלא מתעלם מן הסיבה של תשוקתו כנקודת המשען לביטחונו בעולם במקום המשענת הרעועה של הזהות, האישיות וכו'. על כל נשירה משלמים באבדן מסוים בגוף או בנפש. ההבדל היסודי הוא בין אבדן גמור לאבדן מסוים.

נקודת המבט הזו, הלא אוטופית, היא צורה להכיר בהיתקלות ובהתנגשות, במיוחד אצל המתבגר, עם מה שיותר תמיד כגרעין "הלא מסתגל", "הלא נורמטיבי", אצל כל אחד. זה מה שהינו למעשה "הנפשי" של כל אחד. הנפשי הוא אותו יסוד הקשור במה שלא ניתן לחינוך או לשליטה, יחד עם כך שהוא חברתי, אשר נתקלים בו באופנים שונים בפרקטיקות של השלטון הניהול, החינוך, כמו גם בפסיכואנליזה. כול פרקטיקה משיבה להיתקלות הזו באופן משלה. הווה אומר, שכל פרקטיקה תפעל באופן שונה ביחס לנקודה בה היא נתקלת בכישלון שלה שכן אין אפשרות להיתקל ביסוד הזה כי אם "באמצעות" הכישלון, ואין מדובר בכישלון טכני כי אם בכישלון במובן של הבלתי אפשרי של כל פרקטיקה. הפסיכואנליזה ברשימה הזו מניחה את הילד והמתבגר כאחראיים בייחודיות שלהם ולא כנקבעים לגמרי על ידי ההורים, המשפחה, והסביבה החברתית. משום שהפסיכואנליזה מתמקמת בצד שאיננו של אנתרופולוגיה המכתיבה אידיאלים או הנחיות כיצד לעשות או לחיות, כי אז עבורה המתבגר יהיה קודם לכול שחקן ראשי בהתהוותו כמבוגר, קרי בצורת הנשירה שלו, ובנקודת המפגש הזו היא צפויה להיתקל בבלתי אפשרי שלה.

הנשירה מטילה עלינו אם כן תמיד משימה של קריאה, כלומר, נשירה זה תמיד "לקרוא נשירה". זה כמו "לקרוא שירה" בה הנון של הנשירה נשרה והותירה אחריה את השירה. אין זה מופרך שכן השירה לא קיימת אם לא קוראים אותה, והיא עצמה אירוע של נשירה, היא צורה להנשיר את השפה ממה שהיא הדרך המקובלת, המוסכמת, הסטנדרטית, לעשות בה שימוש – זה הכרחי על מנת שתיווצר שירה. בשירה זוהי השפה עצמה שנושרת וכשהיא נושרת בצורה מוצלחת אנו מברכים עליה ומפיקים ממנה הנאה - אנו אומרים עליה שזו שירה ראויה. השירה היא נשירה שכרוכה בהמצאה.

כיצד אני מציע אם כך לקרוא נשירה? היום נשמע מפהם של הדוברים היקרים שלנו צורות שונות של קריאה. כרגע אומר באופן הכללי ביותר שההצעה היא לקרוא את הנשירה עם מה שבה הינו הכרחי עבור הנושר. בהכרחי, הכוונה היא להכרח נפשי. הווה אומר, הנשירה הזו שעשויה להופיע כלפי חוץ כ"שלילית" הינה במקורה משימה נפשית "חיובית". אדייק זאת מעט יותר: בהחלט אפשרי הדבר שבעודה נושאת במציאות האמפירית, החברתית, הדיסקורסיבית היבט שלילי, במציאות הנפשית תישא הנשירה ערך חיובי בהיותה הישג. בניסוח מעט קיצוני נוכל לומר שהנשירה היא זו שבעקבותיה נוצר הדבר הזה שאנו מכנים "הנפשי", ללא נשירה אין "נפשי".

המחשה מצוינת לדבר יכולנו לראות כאמור בסרטו של ניר ברגמן שנעשה על פי ספרו של דויד גרוסמן, *הדקדוק הפנימי*. אהרון הנער הנושר, גיבור הסיפור, נתקל שוב ושוב בהעדר הלימה יסודי בין המציאות שלו וכללי פעולתה לבין המציאות האחרת הקונקרטי, הפרגמטית, המוסכמת והגיונתיה. "בשביל מה אתה צריך לצאת עוד פעם מן המעגל כדי לנסות שוב להיכנס לתוכו שהרי כבר הצלחת להיכנס לתוכו?!", כך מתפלאים חבריו למשחק, הנערים, נציגי השכל הישר. למה לצאת כדי להיכנס שוב? זה חסר כל היגיון! זהו למעשה עימות חריף ואלים בין המציאות הקונקרטי החברתית הפרגמטית לבין המציאות הנפשית. מסתבר ש"הנפשי" הוא הגיבור האמיתי של הספור, הוא הדקדוק הפנימי האחוז בשפה שלעולם אין לה ולא יהיה לה מקום פורמאלי בספרי הדקדוק שמלמדים בבית הספר. למעשה "הנפשי" הוא הנושר/המונשר המובהק של כל המצבים. אהרון הנער מעיד על עצמו שלעומת חבריו בני גילו הכרונולוגי הוא עדיין לא התחיל לגדול משום " שהם לעומתי התחילו את הדרך שלהם אל המוות ואני עוד לא", אך מהו זה שרק בפיו ניתן להניח מילים אלה, "מיהו" היחיד אשר יכול היה לומר זאת? רק הנפש לבדה היא זו שאינה גדלה, אין לה גיל, ואינה יודעת אף לא יכולה לדעת את מותה. ספר "הדקדוק הפנימי" מאפשר אם כן להוסיף לסיפור הנשירה פיתול נוסף: הדרמה של הנשירה/הנשירה היא במקורה הדרמה של היחס של כל אחד אל הנפשי שלו – הוא זה המנשיר את נפשו שנושרת.

הזכרתי בראשית דבריי שיום עיון זה איננו רגיל. זאת לכול הפחות משני טעמים. ראשית, זהו יום חגיגי, הוא חונך את הייסוד של תפס"ן - תחנה פסיכואנליטית לנוער. שנית, זהו יום שהוא פרי יוזמה של פסיכואנליטיקאים אשר לראשונה מזה זמן רב בתולדות המדינה שלנו מציעים לשדה החינוך שותפות. הצעה ברוח ההנחה של פרויד אשר הציב באותה רשימה את החינוך ואת הפסיכואנליזה - רשימה אותה כינה "המקצועות הבלתי-אפשריים". כלומר, הפסיכואנליזה והחינוך הם, במונחי ימינו, חברים בפייסבוק. על כן אפשר לראות בהזמנה ליום העיון הצעה לדייט לכול דבר ועניין. דייט בלתי אפשרי בין שני פרטנרים בלתי אפשריים לא פחות מן הדייט הבלתי אפשרי בין הגבר והאישה. לא אבקש מכם ברגע זה להכריע מיהו הגבר ומיהו האישה בעסקה הזו, אבל כן אבקש מכם ש"בלתי אפשרי" לגבי דינו משמעו יהיה מעתה ואילך שקול לביטוי "אשר על כן". עובדה, על אף הבלתי האפשרי, אף על פי כן, הנה הגענו לדייט. ואחרי שכבר שתינו את הקפה של הבוקר ובטרם נצא לרקוד יחדיו עם רדת החשיכה, ננצל את השעות שלפנינו כדי להתרשם ולבחון אם אמנם נאה ההצעה בעינינו ואם נאים מלבושיה ואם טובים שכניה וכה הלאה... כמו שזה בסיפור שאם כך היא גם נוכל לחשוב על לצאת קבוע.

9 ובכן אחרי כל הדברים האלה, נדבר מעט על המתבגר, על המתבגר ועל הנשירה שמשום מה נקשרת דווקא אליו כמעט מאז ומתמיד למרות שהיא של כולם. יש סטטיסטיקה של הנשירה, היא אוהבת לספר על ירידה - כביכול הצלחנו ללכוד את השד הזה של נשירת המתבגר ולאחוז בזנבו. טלטוליו הסטטיסטיים, אם נוכל לכנות זאת כך, נתפסים כעדות לפרפורי הנשירה האחרונים. אלא שעד מהרה אנו מגלים שהשד עצמו נעלם וחמק לו בהותירו בידינו המיוגעות רק את זנבו המפרפר לבדו שכן מדובר בשד שהוא מהלטאות האלה שנושרות מזנבן. כך אנו מוצאים את המוסדות השונים, ואת המומחים שאנחנו, שנטלו על עצמם להחזיק במתבגר של החברה, מתמחים בלית ברירה בתנועותיו של הזנב בשעה שהשד עצמו זה מכבר נטש אותו ונשר ממנו ופנה לדרכו כשהוא מותירו בנדיבותו לרשותנו למען נתעמק בו ובסימני החיים שעוד נותרו בו. כך הפכנו למומחים מופלגים לזנבו של השד, מומחים חינוכיים, קליניים, פדגוגיים, פסיכיאטריים וכה הלאה ובהתאם לכך גם פתחנו שיטות משיטות שונות לגשת לזנב, להתיידד עמו, להציע לו מבצעי נופש/נפש, לכלוא אותו, לסמם אותו, למדוד אותו, וכיוצא בזה.

גם כאשר אנו אווזים בו מחוץ לכותלי מוסדות החינוך, בשדות הסמים, האלכוהול, הזנות, האונס, ההתאבדות, השוטטות הווירטואלית, עדיין זה בזנב שאנו תמיד אווזים. ככה זה: כל עוד נרדוף אחר הנשירה רק במישור של התופעה מבלי לקרוא אותה יהיה לנו עסק עם הזנב לבדו. מובטח לנו תמיד שהלטאה גופא תהיה תמיד במקום אחר אחרי שֶהִנְשִׁירָה למעננו את זנבה. אזי מהי הנשירה הזו, שהמתבגר נושא ומגלם במרץ שכזה, במסירות שכזו, לאורך כל הדורות, אלפים בשנים ללא לאות, בהותירו חרס בידינו? הנה שמעו הכרזות על הנוער-המתבגר הזה:

- "הצעירים של ימינו אוהבים את הנוחות, את הממון, ומעדיפים את העצלות על פני כל מאמץ. אין הם רוצים עוד להינשא כבעבר, ואם הם נישאים הם נרתעים מהקמת משפחה. לכול היותר הם מסכימים לילד אחד או שניים כדי להספיק ליהנות יותר מחיי ההווה".

- "הנוער של ימינו מושחת עד היסוד. רע, ללא אמונה, ועצל. הוא לא יהיה עוד כמו הנוער של העבר, ולא יוכל לשמר את הערכים והתרבות שלנו".

- "הנער בן 15, ישב על מיטתו ועישן סיגריה כשאימו נכנסה לחדרו...היא דרשה ממנו לכבות את הסיגריה, הוא סירב. היא התכופפה אליו לקחת את הסיגריה מפיו. "הוא נשען אחורה ובעט בי חזק כל כך שטסתי לצד השני של החדר...עד אז, אומרת אמו, חששתי שיפגע בעצמו. כעת אני פוחדת שיפגע בי וביתר בני המשפחה". (אילינוי, ארה"ב, ניו-יורק טיימס, בנדיקט קרי 23.6.14)

- "בשבוע שעבר חתם ראש העיר על תקנה חדשה ולפיה יוטל עוצר על בני 14-16 החל מהשעה 22:00 בימי לימודים ומהשעה 23:00 בסופי שבוע וחופשות קיץ. בני נוער עד גיל 14 אינם רשאים לשהות מחוץ לביתם אחרי השעה 21:00 " (בולטימור, ארה"ב, ניו-יורק טיימס, אווה פיצסימונס 23.6.14).

הציטוט הראשון הוא מפוליפוס מן המאה השנייה לפני הספירה והשני מלוח חרס בבלי בן חמשת אלפים שנה.

לבל יהיה ספק בלבכם שמא אין אלה תמיד המבוגרים שמכריזים את ההכרזות הללו על הצעירים, בשמו של אידיאל חברתי, חובה, סדר ציבורי, חוק - ומה שתמיד מהבהב מאחורי התלונות הללו איננו כי אם אימת ההתענגות, אימת הדחף. מדובר בשיח שפועל בשירות הצורות בנות זמנו לווסת ולהסדיר את ההתענגות, איך מקובל ואיך לא מקובל להתענג. אפשר להתענג רק על פי החוק.

אין בידינו תיאורי מקרים מפורטים שהותירו אחריהם המחנכים, קציני הביקור הסדיר, או הפסיכולוגים והפסיכיאטרים למיניהם שפעלו לפני חמשת אלפי השנים אבל למזלנו ביחס למקרה של

הנער בן ה-15 משנת 2014 אחרי הספירה, הניו-יורק טיימס ידע להוסיף על דיווחה של האם המותקפת את ההיסטוריה של "הנשירה כתופעה" של הנער הזה: משהו לא היה בסדר אצל הנער עוד לפני גיל הגן, בתחילה הם היו משפחה אומנת לו ולאחיו הקטן ואחר כך אמצו את שניהם. אמם הביולוגית הייתה נרקומנית, הוא אובחן בגיל ארבע עם הפרעת קשב ריכוז והיפראקטיביות. בבית ספר יסודי התחיל לקבל ריטלין; בכיתה ח' התחיל לצאת עם החברה הראשונה, שקע בדיכאון; בגיל 14 עשה ניסיון התאבדות בכדורים; בהמשך התחיל לחתוך את עצמו, הודיע ברשת החברתית שברצונו להתאבד, אושפז בבית חולים, שוחרר עם המלצה לפנות פסיכיאטר; הפסיכיאטרים אבחנו דיכאון, הפרעה דו-קוטבית, הפרעה בהתקשרות, ומאפיינים של הפרעה גבולית. ההמלצה: שילובים שונים של תרופות פסיכיאטריות. הן לא עזרו. ביוזמתו החל לעשן מריחואנה ולקחת משככי כאבים. מכיוון שלא נחשב איום ברור על החברה המשטרה לא קבלה את פניית ההורים המאמצים, הנער הפך אדיש יותר ויותר. מתכנית טיפולית יומית נזרק כי הביא סכין גילוח, נשלח למעון סגור וכעבור חודשיים נזרק ממנו במצב בריאותי רע. ההמלצה הבאה של פסיכולוג המחוז: "טיפול 24 שעות ביממה לתקופה ממושכת כדי לשמור על חייו וללמד אותו מיומנויות הדרושות לתפקוד אחרי התיכון". בעקבות כך נשלח למונטנה לבית ספר טיפולי לשנה עם סוסים, עבודה פיסית וטיפול. עד כאן הדיווח.

הדיווח המפורט למדי הזה מניח בידינו לא מעט ביחס להרבה עניינים שקשורים במה שהינו השיח החברתי על המתבגר, ביחס למה שבתוך הנפילה הזו מן הצוק של נער זה הינו מסר שהוא מחזיר לחברה, לחברת המבוגרים לגבי האמת שלה. זהו מקרה שתוכלו לעשות בו שימוש בהמשך. אתעכב רק על הנקודה שציינתי קודם: המקרה הזה בנוי למעשה משני טקסטים זרים זה לזה, בדיוק כמו שני הטקסטים הזרים זה לזה בסרט שראינו. זה חוזר על עצמו תמיד. ולמרות שהם ללא כל קשר ביניהם וללא אפשרות של קשר הם נוטים להופיע תמיד משולבים זה בזה במימד של הנראות עד כי לעיתים קשה להבחין שהם שניים. בכתבה העיתונאית הזו הדבר מתרחש על פני הטופוגרפיה של הכתיבה: ישנו הטקסט שהוא הדיווח על מעשי הנער שנמדדים, מאובחנים, משוימים ומטופלים על ידי ההורים, החינוך, הפסיכיאטריה, בריאות הציבור, הפסיכולוגיה החוק - דיווח שהינו עדות שכיחה להשפעה של השיח המדעי על המציאות החברתית. טקסט זה נמתח על פני תשעים ותשעה אחוזים מן הכתבה. בנוסף לו ישנו הטקסט שכולל את המילים הספורות של הנער כפי שחולצו מפיו: "הכול חסר תועלת", "מבזבזים לי את הזמן", "אני לא יודע, בטח גם זה לא יעזור". שלוש האמירות המצוטטות הלאקוניות הללו מתקיימות באופן מובהק במקום אחר, הן מגיחות מסצנה אחרת. הן מגיחות מאזור אחר של מה שמדבר בנו. כבר לא מן הצד של הנשירה כתופעה, כבר לא מן הצד של השיח המדעי, כי אם מצדו של השיח של הכאב של הנוער, מצידו של סובייקט שאומר משהו על הייאוש והתקווה שלו לנוכח מה שמגיח ממנו למרות הוא ואשר נתקל בשיח שלא יכול לקרוא זאת. המילים הספורות הללו הן אלה שאחריהן אנחנו מחפשים כדי לתפוס באמצעותן את את הנער/ה. זהו הצוק שלו.

הדיווח העיתונאי שנשען על השיח החברתי-מדעי בונה את המקרה הזה של המתבגר כקליניקה של מעשים, מה שאנשי ה"פסי" (psy) נוהגים לכנות acting-out, של הפרעות התנהגות. יש קליניקות שעבורן ה-acting-out הזה הינו למעשה נשירה לא מוצלחת, מזויפת. מדוע לא מוצלחת? משום שה-acting-out לא מותיר עקיבות, הוא לא כותב בנפש דבר, הוא לא מייצר זהות, הוא יכול להותיר זיכרונות, אך לא יותר מכך. הוא צורה של פרידה מדומה ממשו, שהנער עושה בו שימוש כדי לחתוך, להיפרד, לנשור, גם אם באופן לא מוצלח. זה יכול להיות המורה בבית הספר, או ההורה בבית, או העמיתים וכה הלאה. כלומר, שכדי שתהיה פרידה, נשירה לא מזויפת נדרש תחילה שיווצר מפגש, רישום ביחס לדבר שממנו נפרדים. אך כדי שירשם משהו, כדי שיהיה מפגש, צריך שיהיה אבדן של הדבר הזה ובעקבותיו סוג של אבל נפשי.

ללא האבדן הזה אי אפשר לפגוש דבר וגם לא ניתן לנשור. המתבגר צריך לעשות שימוש במשהו, באובייקט חיצוני כדי להצליח להיפרד מן האחר. מדובר בדבר מה שכבר לא לגמרי זהה עם החיצוניות המציאותית של אותו משהו-אובייקט. תחשבו על הפרידה שלו מהוריו. באמצעות הפרידה מהם באופן מציאותי הוא נפרד ממשהו שקשור בהם עבורו.

זה כך משום שהילד נמצא תמיד במקום אחר, מופרד באופן רדיקאלי, לא מן האם או מן האחר, כי אם מחלק ממנו עצמו – חלק זה שהוא מן הטבע שהשפה סלקה מפניה, כשהיא מותירה פְּרָצָה אותה עִמָּל לסתום מה שלאקאן כינה הדמיוני – התסריטים, האשליות, החלומות, אך באותה מידה גם החרדה, קרי, אי ההתאמה היסודית של הקיום להוויה. אתמול שמענו על אי ההתאמה הזו ביחס לנער מן הסרט מפייהן של הדמויות האחרות בסרט סביב השאלה כיצד לנהוג בהפרשות המזרות, הדוחות של העץ כמו גם הביוב כמו גם הדם: את העץ החולה כמו את הגוף ופצעיו, צריך או לנקות, ולמרוח לו בזהירות, או לחלופין "צ'ק צ'ק לחתוך" – וזה מה שניצח. זהו סיפור על כמיהה וחורבנה, סיפור של ערגה וכיסופים שמסתיים בכריתה של העץ המיוחד, כריתה של סיבת האיווי. החומרים המאיימים הפורצים מן הטבע, מטבע האדם, לא עומדים בפני הטירוף האימהי, בפני שפת האם שלא מפסיקה לנסות להכחידם ולסלקם באימתה, המוגלה של העץ, של פצעיו הגוף, של הדם של הווסת, של הביוב.

סיפורו של אהרון הינו בפרספקטיבה הזו סיפור של נשירה כמהלך של אהבה, אבדן ופרידה. פוגשים זאת הרבה בסיפורי האהבה של המתבגרים והסתבכויותיהם. הנערה שבתשוקת הנער היא במעמד של אובייקט תוכל לשאת את התשוקה הזו ללא חרדה קיצונית במידה בה היא תאמת עבור עצמה את זאת שהיא לא "רק זה", כלומר, שהיא יכולה להתאבל על היותה האובייקט הזה, הדבר הזה. הנער יוכל לפגוש נערה שהיא דבר-אובייקט עבורו לא כל כך משום שהיא הדבר הזה עבורו אלא משום שהיא הדבר הזה שחסר לו. כך הוא יוכל להתגלות לעצמו כמשתוקק, כמתאווה. הצעירים מתרגלים את הדבר הזה באהבות המתחלפות שלהם לעיתים קרובות: נפגשים בדבר-אובייקט, מתאהבים, זה נכשל, זה נגמר, ישנו אבל, וחוזר חלילה, וכך נבנה לאט-לאט מתבגר שיודע מה זה להתאוות. זאת אומרת שהאיווי הוא הסימן עבורו לנשירה שהצליחה. כי הוא קשור תמיד למשהו שנבנה בשרשרת של אבדנים של משהו באופן ממשי ולא מדומיין. לכן האהבות ששוות משהו הן אלה שמסתיימות, שמתחלפות, כי הן מייצרות את האפשרות לגעת בסוג של אובייקט כסיבה של תשוקה. זה מה שהינה ההתבגרות: להחליף אהבות. לכן נוכל להיתקל בהצעה בקרב עמיתים שלנו שבמקום לחשוב על המתבגר כעל קליניקה של acting-out עדיף לחשוב עליו כעל קליניקה של אהבה. מה קרה לו אם כן לנער מהעיתון בעקבות האהבה הראשונה שלו שאחריה הוא שקע בדיכאון? האם הייתם מעלים בדעתכם שספור המקרה הזה מופיע תחת אסופת מאמרים שנקראת: "ארה"ב מתקשה לסייע לילדים אלימים? אחד מכל מאה ילדים מגלה נטייה..." וכה הלאה, על פי מיטב המסורת המדעית.

ובכן זה בעבור הנער/ה והמילים הספורות הללו שלו שלא מוצאות את מקומן שיום העיון הזה מתקיים וגם זה שיבוא אחריו. זה בעבורו שמוקמת תחנה פסיכואנליטית לנוער שקבלה גם את שמה בישראל - תפס"ן. זה צירוף מקרים שלא כל יום נופל לידינו שבו השם, המשמעות, וראשי התיבות חוברים יחדיו ליצור במילה אחת שיום. לא כל יום נופלת לידינו ההזדמנות לתפוס "על חם" את השלושה האלה תפוסים זה בזה. תפוסים כך שאם אחד מהם ילך לאיבוד הלכו לאיבוד גם השניים הנותרים. זה לא רע, שכן זה תופס גם את הסמל של הטבעות שבחרנו עבור המפעל הזה, גם את הפועל היסודי שעליו הוא מתבסס, כלומר, לתפוס, וגם את ההיגיון המנחה את פעולת הקשירה של הטבעות האלה, איך לקשור כך שכל העסק יתפוס. לא רק איך לקשור את המתבגר לבית הספר, או לחברת המבוגרים, או לבני גילו, או למה שהדור הקודם מוסר לו, כי אם גם למה שהם חיים עבורו ולמה שהיא ממשותו הנפשית. מה שתופס

את שלוש הטבעות הינו הטבעת הרביעית בסמל. זו הטבעת של הנפשי שתופסת אותנו ותופסת עבורנו, שכן הנפשי הזה הוא מה שמאפשר לכל אחד להיות תפוס בעולם של בני האדם, לא להיות מחוץ לעולם, ולא ליפול לתהום שסאלינג'ר מתאר באופן הזה שלא הותיר אדישים את המתבגרים בני דורי שקראו את התפסן בשדה השיפון והתרגשו ממנו מאוד. "הנפשי" עבורנו הינו מה שאנו מכנים הסימפטום שמוצאו בילדות, והוא מעין דבר מה שנכתב והותיר עקבות. על כן, מה שעשוי לנשור, ליפול מן הצוק, הינו הנפשי שנמצא בסכנת אבדן אשר במידה רבה זהה לילד שהינו כל אחד.

יש לו תכונה מעניינת לסימפטום: בדרך כלל הוא לא ימצא חן בעיני הזולת, אך למען האמת, גם לא בעיני בעליו - ממציא, וזו הסיבה שלסימפטום יש סיכוי להגיע לטיפול, קרי, לאפשרות לפייס בינו לבין בעליו, בינו לבין סביבתו מבלי לחסל לא את זה ולא את זה. כך, נוכל לומר שאם אלוהים ברא את האדם, האדם המציא את הסימפטום כדי להציל את כבודו של האלוהים הזה ואת עצמו. אנשי האומנויות יודעים על המצאות מעין אלה לא מעט, אך לא רק הם, למעשה גם כל אלה שמצליחים לחיות. אם אמרתי שהפועל המרכזי של המפעל המוקם הינו "לתפוס", כמו שעבור הנגר זה לנסר, או עבור הטבח זה לבשל, או עבור הטייס להטיס...וכה הלאה, כך עבור פועלי המפעל הזה "תפס"ן" - זה לתפוס. הווה אומר שמדובר כאן באנשים שהם לא מה שנהגו לכנות פעם "אנשי רוח", מדובר באנשי מעשה סביב הפועל לתפוס. זה מה שהינו תפסן - זה אשר מתמחה ביצירתו של קשר שתופס.

ובכן, כולכם הוזמנתם לכאן היום, אם לא ידעתם זאת, משום אפשרות לתת קיום לשותפות פרופסיונאלית סמויה, כלומר, שלמרות שנוכחים כאן היום מקצועות רבים שהמדינה מכירה בהם: עובדים סוציאליים, קציני ביקור סדיר, אנשי חינוך, פסיכולוגים, פסיכיאטרים, פילוסופים, אמנים, אולי אפילו מדענים, למרות זאת ישנו כאן רק מקצוע אחד אמיתי שכולכם יכולים ברצותם להכיר בו והוא "תפסנות", כך שיהא מדובר בכינוס של תפסנים בשדה השיפון, בשדה הנוער. האם תסכימו? שאלה. המדינה לא מכירה במקצוע הזה ככזה, אבל זה לא צריך להפריע לנו להכיר בו בינינו לבין עצמנו. כמובן, אנחנו לא נרשום אותו כך על כרטיס הביקור שלנו אבל הוא יכול להירשם בפעולה שלנו. אנחנו יכולים להיות תפסנים גם משום שכנראה, וכאן תרשו לי להקיש מהמקרה שלי אל הכלל, כל אחד מאתנו יודע בדרכו משהו על מה זה להיות נושר, מה זה להיות נושר שהצלח להיות תפוס ואולי לא בקלות, שכן זה התנאי: כדי להיות תפוס/קשור צריך לנשור טוב. אחרת כיצד נסביר את דבר הימצאותנו בתוך פרקטיקות מוזרות מעין אלה, כמו חינוך, פסיכולוגיה חינוכית, פסיכואנליזה, עבודה עם בני נוער, שכולן פרקטיקות בלתי אפשריות. אנו נמנים על אלה היודעים משהו על כך שלמעשה כולם הינם נושרים, ואם נאמין לסיפורי המקרא שלנו, לסיפור בריאת האדם כמו גם לסיפור גן-עדן שאינם כי אם סיפורי ראשית האנושות כסיפורי החסרה ונשירה, אם נאמין להם, כי אז נוכל גם להוסיף ולומר שלא רק שאנו נושרים כי אם גם שכבני אדם וחוהו אנו נושרים בני נושרים. שכן מה היו אדם וחוה אם לא הנושרים הראשונים של האנושות? הגיל שבו נשרו אמנם לא מפורש, אבל בהחלט מותר לנו לחשוב שמדובר במתבגרים שנשרו ממערכת החינוך, אמנם מערכת חינוך שציוותה עליהם דווקא לא לדעת, אבל לך תדע על מה באמת אנו מצווים בשעה שאנו מחנכים. ובכן, הייתה שם כיתה אחת בכל השכבה, עם שני תלמידים ולא ארבעים, תנאים סוציו-אקונומיים לא רעים כלל, תנאים אסתטיים מדהימים, ללא הכפייה של תלבושת אחידה, איסור אחד על הדעת, מורה אחד ועוזר הוראה אחד, שכן מהו הנחש אם לא עוזר הוראה, אמנם לא "מחשב לכול ילד" אבל כמעט "מורה לכל ילד" ולא היה די בכל אלה כדי למנוע בעיות משמעת ונשירה, אפילו מגן עדן נושרים. אז לאן בדיוק אנו שולחים את המתים שלנו כאשר אנו אומרים עליהם "מנוחתם עדין"?

לאן עפים הברווזים כשהאגם קפוא?

רויטל יצחקי

אנטואן דה סנט אכזיפרי, מחבר ומאייר הספר 'הנסיך הקטן', מבקש סליחה מהילדים על שהקדיש את הספר למבוגר, לליאון ורת. יש לו נימוקים חשובים להצדקת בחירתו. אותו מבוגר הוא החבר הכי טוב שיש לו בעולם והמבוגר הזה יכול להבין הכל, אפילו ספרים לילדים. הוא מוכן ללכת לקראת קוראיו הצעירים ולהקדיש את הספר לליאון ורת כשהיה ילד קטן, לילד שהמבוגר הזה היה פעם. כל המבוגרים היו פעם ילדים, אבל רק מעטים מהם זוכרים זאת.

בפרק הראשון מספר אכזיפרי על ציור שצייר בהיותו ילד בן שש, ציור של נחש בוא שבולע את טרפו, פיל, בשלמותו. איש מהמבוגרים להם הראה את הציור לא הבין אותו. לכן צייר ציור שני, בו רואים את הפיל השלם בתוך גופו של הנחש. כשהראה ציור זה, יעצו לו המבוגרים להפסיק לצייר נחשי בוא פתוחים או סגורים ובמקום זה להתעניין בגיאוגרפיה, בהיסטוריה, בחשבון ובדקדוק. וכך אומר הסופר, "ויתרתי, בגיל שש, על קריירה מזהירה של צייר". כשבגר והיה מזדמן לו איזה מבוגר שנראה בעיניו קצת חכם, הוא היה עושה בו את הניסיון עם הציור הראשון, זה של הנחש הסגור. הוא רצה לדעת אם אותו אדם באמת מבין משהו. אבל כולם ענו לו: "זה כובע". ואז הוא לא היה מדבר אתם לא על נחשי בוא, לא על יערות-עד ולא על כוכבים. הוא היה יורד לרמתם ומדבר אתם על ברידג', על גולף, על פוליטיקה ועל עניבות. והם מצדם היו מרוצים מאד שהתוודעו אל איש נבון כמוהו..

אנטואן דה סנט אכזיפרי מצא את הדרך שלו לחיות כמבוגר. בספרו הנסיך הקטן, הוא המבוגר שנרדם על החול במדבר סהרה ומתעורר עם שחר למשמע קול משונה שאומר לו: "בבקשה... צייר לי כבשה!" לרגע הוא מוצא את עצמו בעמדת המבוגר שמנסה להבין את התעלומה של הופעת הדמות הזאת, של הבקשה המוזרה שנראית לו חסרת כל שחר, מרגיזה אפילו במצב שבו הוא נמצא. אבל הוא מרגיש בחשיבות הרבה שיש לבקשה הזאת, ומוציא מכיסו עט ודף נייר. "אל מול תעלומה גדולה מדי איננו מעיזים שלא לציית". ניתן לומר שסיפורו של הנסיך הקטן הוא סיפור של נשירה, נשירה כפולה, זאת של הנסיך הקטן מעולמו, מהכוכב שלו ומהשושנה שאהב ואמללה אותו. והמפגש המחודש של הסופר עם הנשירה שלו, עם המבוגר שהפך להיות ומה שכמעט אבד לו. אכזיפרי חזר חי ועצוב מההרפתקה שלו בסהרה, והנסיך הקטן? האם מת, נפל חרישית על החול הרך או שרק גופו נשאר מוטל שם "כמו קלפה ישנה מושלכת" והוא חזר אל הכוכב שלו. הסוף של הסיפור מעמיד אותנו על קו החוף שבין הבדיון למציאות, בין הילדות לבגרות.

לנער הולדן קולפילד, גיבור ספרו של ג.ד. סלינגר, 'התפסן בשדה השיפון', יש שאלת מבחן משלו. הוא שואל לאן עפים הברווזים כשהאגם קפוא. הולדן חושב על הבריכה בסנטראל פארק, האם היא תהיה קפואה כשיגיע הביתה. ואם היא קפואה לאן מסתלקים הברווזים. האם מישהו בא ולוקח אותם באוטו משא לגן-חיות או משהו כזה. או שהם סתם עפים להם. המחשבה האחרת הזאת עולה בראשו באופן מוזר, הוא אומר, בזמן שהוא "מקשקש את הקשקושים הרגילים" בשיחת פרידה ממורו להיסטוריה לאחר שסולק מביה"ס. היא לא נותנת לו מנוח. במסע חזרה לבית הוריו הוא משוטט בניו-יורק ומפנה את השאלה לנהגי המוניות שמסיעים אותו. הם מסתכלים עליו כמו על משוגע, חושבים שזאת שאלה טיפשית או שהוא מתחכם ומנסה לצחוק עליהם. הם מגיבים בצורות שונות, מתרגזים ואינם משיבים. הולדן הולך בעצמו לפארק בשעת לילה מאוחרת: "חשבתי לגשת לאגם הקטן הזה ולראות מה לעזאזל עושים הברווזים, לראות אם הם נמצאים שם או לא."

השאלה של הולדן כמו גם השאלה של אכזיפרי הילד או הבקשה של הנסיך הקטן מעוררת אי-נחת. היא מוזרה, בלתי צפויה, ואינה בהלימה לקונטקסט שבו היא מוצגת. השאלה מופנית אל האחר, אל המבוגר שברוב המקרים מכזיב. הוא מגיב כסוכן של המציאות המוסכמת, הפרגמטית, זאת של הכללים המקובלים, הידע והמובן המשותף. המענה הזה כושל מכיוון שהוא אינו מתייחס ליסוד הנפשי המופיע בה. השאלה "לאן עפים הברווזים כשהאגם קפוא", אינה נשאלת כדי לקבל תשובה מלומדת על נדידת הציפורים, והבקשה "צייר לי כבשה", מצוטטת לעתים גם בדיבור שלנו כאמירה בעלת משמעות החורגת מהבקשה כפשוטה. אפשר להתייחס לכך במישור של התביעה, התביעה היסודית מהאחר שנושאת עמה תמיד את התביעה לאהבה שהיא גם התביעה להכרה. 'התפסן בשדה השיפון' ו'הנסיך הקטן' הפכו לטקסטים קנוניים חוצי גבולות וזמן. המעמד הזה אינו רק תולדה של הסכמה הנשענת על קריטריונים ספרותיים, הם 'תופסים' אותנו הקוראים, תופסים אותנו במישור הנפשי.

עבור הולדן עולם המבוגרים הוא עולם מזויף, הם מזויפים. האמירה הזאת מופיעה פעמים רבות לאורך הסיפור. המבוגרים מנהלים שיחות מזויפות, העצות שלהם מזויפות והם עסוקים בריטואלים מזויפים אותם הם מנהלים בתאום מופלא ובהסכמה הדדית. העיסוקים שלהם ריקים, הם מתעניינים רק בתארים, "נאדות נפוחים", "זונות של כסף". זה "הורס אותך", "מגעיל אותך", הוא אינו מסוגל להאמין להם ולדיבור שהם מייצגים. ניבולי הפה שהולדן משבץ באופן קבוע בדיבור שלו, כמו גם סופי המשפטים: 'כמו זה..', 'כל זה..', 'משהו כזה..' אינם רק מנייריזם, סגנון דיבור של מתבגר, זאת הדרך שהוא המציא על מנת שיוכל לדבר, להשתמש במילים המזויפות שלהם. המבוגרים אינם מקשיבים לו, הם חוזרים פעם שניה ושלישית על מה שהוא הסכים לו כבר בפעם הראשונה. הם מנסים בהסתמך על ניסיונם, להכניס קצת שכל לקדקודו. הולדן חושב שהם אכן מנסים לעזור לו אבל זה חסר סיכוי, "פשוט לא הייתה לנו שום שפה משותפת, זה הכל".

כשהולדן מתגנב בשקט באישון לילה לבית הוריו, הם אינם בבית והוא פוגש את אחותו הקטנה והאהובה פיבי בת התשע. הולדן מדבר ומדבר והיא מקשיבה: "היא תמיד מקשיבה כשמספרים לה משהו. ומה שמוזר זה שהיא מבינה, לרוב, על מה לעזאזל מדברים אתה. באמת". הוא מדבר על ביה"ס, שום דבר שקרה שם לא מצא חן בעיניו והוא לא יכול להסביר את זה. פיבי מגיבה בשקט במשפט אחד: "שום דבר שקורה לא מוצא חן בעיניך". המשפט הזה הולם בו, הוא מנסה להתווכח, להוכיח לה אחרת אבל נהיה יותר ויותר מדוכא. היא מבקשת ממנו שיגיד דבר אחד, דבר אחד שמוצא חן בעיניו. הולדן מתפתל, מנסה לחשוב להיזכר ואינו מצליח. ואז הוא אומר "אלי מוצא חן בעיני" ומוסיף שגם מוצא חן בעיניו לעשות מה שהוא עושה בדיוק עכשיו. לשבת פה אתה ולדבר ולחשוב על כל מיני דברים. אלי אחיהם, נפטר מסרטן דם בגיל 11, צעיר מהולדן בשנתיים הוא נשאר קפוא בזמן. אלי לא יגדל לעולם, הוא יישאר ילד נצחי, אדום שער, נבון להפליא, נחמד ואוהב לצחוק. פיבי אומרת להולדן: "אלי מת. תמיד אתה חוזר על זה!.." מנסה לומר לו שזה לא נחשב ומבקשת ממנו להגיד משהו אחר: "תגיד משהו שהיית רוצה להיות". הולדן מהרהר ובסופו של דבר אומר לה: "את יודעת מה הייתי רוצה להיות... זאת אומרת, אם היו נותנים לי, לעזאזל, לבחור?" הוא רוצה להיות התפסן בשדה השיפון, דימוי שעולה ברוחו משירו של רוברט ברנס: 'אם אדם פוגש אדם קרב בשדה-השיפון'. במחשבתו של הולדן המילה 'פוגש' מתחלפת במילה 'תופס'. 'אם אדם תופס אדם קרב בשדה-השיפון'. הולדן מדמיין אלפי ילדים קטנים משחקים בשדה גדול של שיפון ו"אין שם אף אחד – אף אחד מבוגר, זאת אומרת – חוץ ממני." שם בשדה השיפון הוא המבוגר, זה האופן שבו הוא יכול לחשוב את עצמו כמבוגר, זה שעומד בקצה הצוק ותופס כל אחד מהילדים אם הוא הולך לעוף ממנו. הולדן רוצה להציל את הילדים מנפילה ובעצם להציל אותם מהנשירה שלהם מן הילדות בדרכם אל עולם המבוגרים ואומר בכך משהו על הנשירה הכואבת שלו עצמו. את המחשבה "השיגעונית" הזאת הוא יכול

לומר לפיבי, הילדה שאינה מזייפת, זאת שמקשיבה ומצליחה במשפטים קצרים ומדויקים, כמו פירוש אנליטי, להוציא אותן משיווי משקלן ולחלץ משהו מהאמת שלו בתוך חלום שדה השיפון.

מה יעלה בגורלו של הולדן, איזה מבוגר הוא יוכל להיות? נותר עוד לראות. הפרק האחרון של הספר הוא במבנה של סוף-דבר. אנו למדים ממנו שהולדן אושפז לאחר שחזר לבית הוריו. הוא אומר שהאנשים סביבו וביחוד "הפסיכואנליסט הזה שישנו פה," שואלים אותו כל הזמן שאלות טיפשיות כמו האם הוא מתכוון להתמיד בלימודים אחרי שהוא יחזור לביה"ס בספטמבר הבא. מדוע זאת שאלה טיפשית? כי "איך אתה יכול לדעת מה אתה תעשה לפני שאתה עושה את זה? התשובה היא שאתה לא יודע. אני חושב שאני אתמיד בלימודים, אבל איך אני יכול לדעת?" בכל זאת מסתמנת דרך אפשרית עבורו, הדרך לייצר באמצעות הדיבור חסר. הולדן אומר כי האמת היא שהוא לא יודע מה הוא חושב על הדברים האלה שהוא גמר עכשיו לספר לנו עליהם. אבל כל מה שהוא יודע בעצם, זה שככה הוא מתגעגע לכל אלה שהוא סיפר עליהם.

ולטר בנימין ברשימה שכתב בשנת 1913 שכותרתה 'ניסיון'. קורא לנשירה הזאת של הנוער, הנשירה כדי להפוך למבוגרים: "מאבק להיות נושאים באחריות" וטוען שהמאבק הזה מתנהל עם מישהו העוטה מסכה על פניו. "למסכת המבוגר קוראים 'ניסיון'... מבוגר זה כבר חווה הכל: נעורים, אידאליזם, תקוות, אישה. הכל היה אשליה." את בני הנוער אוהזים לעיתים פחד או מרירות. אולי יש צדק בדבריו של המבוגר בעל הניסיון, מה הם יכולים להשיב לו? אלא שהם חפצים להסיר את המסכה ושואלים: "במה התנסה אותו מבוגר? מה הוא רוצה להוכיח לנו? בראש ובראשונה דבר אחד: שגם הוא היה צעיר, שגם הוא רצה מה שאנחנו רוצים, שגם הוא לא האמין להוריו אך גם אותו לימדו החיים שהם צדקו. על שום כך הוא מחייך בהתנשאות: אותו דבר יקרה גם לנו – מראש הוא מפחית בערכן של השנים שאנו חיים, מחשיב אותן לשנות כסילות מתוקה של נעורים, שנות שיכרון החושים הילדותי שלפני הפיכחון הממושך של החיים הרציניים." אותו מבוגר עוטה מסכה מתעב את חלומות נעוריו שכן קולה של הרוח הוא זה אשר נגלה לו בחלומות אלה, קולה שפעם קרא גם לו – כשם שהוא קורא לכל אדם. ומהי התשובה? בנימין מצטט מתוך שיר של פרידריך שילר, "דון קרלוס", את השורות הבאות:

הגידו,

לו, כי לחלומות נעוריו עליו לרחוש

כבוד, אם ברצונו להיות לאיש.

בני הנוער שמול הנשירה שלהם אנו מתייצבים, רואים בנו קודם כל מבוגרים, כמו הוריהם וכמו מוריהם. אלה שדורשים את טובתם, מנסים לחנך אותם, לתקן אותם ולשלוט בחייהם. אנו שייכים לאותו עולם שממוסדותו, מהידע ומהשיח שלו הם נושרים. ברוב המקרים הם אינם בוחרים להגיע אלינו מרצונם. שולחים אותם ולעיתים אף מחייבים אותם לבוא. מדוע שנהיה שונים, מה הם יכולים לצפות מאתנו, האם הם יכולים לומר לנו את המחשבות "השיגעוניות" שלהם, לשאול את השאלות שמעסיקות אותם? שאלות מבחן יוצגו גם בפנינו ולא תמיד נוכל לזהות אותן בקלות. הן אולי לא תהינה ספרותיות וגם לא עם סימן שאלה בסופן. אנחנו צריכים להתייצב שם מהצד של הנפשי, מהצד של הנשירה כפונקציה, כמשימה נפשית הכרחית המוטלת על כל אחד על מנת להפוך לסובייקט. לכל אחד יש את הדרך הייחודית שלו לנשור. הדרך הייחודית הזאת מעוררת אי-נחת, כרוכה לעיתים בסבל, אך היא גם הפתרון הסובייקטיבי, המצאה הכרחית וייחודית של כל אחד על מנת להצליח להתמקם ולחיות בעולם. לדרך הזאת עלינו לרכוש כבוד.

גבריאל דהאן בהרצאה ליום העיון הראשון של תפס"ן – "למה נשירה" מזמין אותנו לחלום בהקיץ ולהזות את הנערה הנושרת. להיות כדברי המשוררת האמריקאית מריאן מור אלה ש"בונים גנים דמיוניים

ובתוכם קרפדות אמתיות." דווקא בשדה הזה של החלום, של ההזיה ושל מחשבת השווא, השדה המובהק של הנפשי, אפשר שנפגוש לא רק את עצמנו מדברים לעצמנו אלא גם את בני הנוער. במרחב הפתוח הזה אפשר שהם ידברו את הדיבור שלהם וימשיכו גם לחלום, על מנת להמציא את ההמצאות שיאפשרו להם 'לנשור מבלי לנשור' מהשדה של המציאות, השפה והמובן המשותפים לכולם. להיות נושאים באחריות.

על מה שבין נשירה לאחיזה (בה)

מאת: חגית אלדמע

הנשירה של הסובייקט היא תהליך שמתחיל אך למעשה איננו מסתיים. היא מתרחשת בזמן אך בחלקה איננה בשום זמן. הנשירה היא יסוד מבני, קבוע, בחיים של הסובייקט, והיא במובן עקרוני מה שמאפשר אותם. שכן, היא מה שמתרחש במרחב של ההבדל, במרחק בינו לבין האחר. הבדל בלתי ניתן לצמצום; אתייחס להבדל הזה בהמשך.

זוהי החלוקה המושגית בין הנשירה כתופעה לבין הנשירה כפונקציה (כפי שניסח גבריאל דהאן בארגומנט ליום העיון לרגל הקמת תפס"ן), המורה על כך שלא ניתן להעלים אותה או להתגבר עליה, אלא יש להניח אותה כיסוד חיוני. ניתן להסוות אותה, לאפר אותה או להסתתר מפניה בצורות כאלה ואחרות, צורות "מוצלחות" יותר או פחות. ההצלחה או הכישלון בכך נקבעים על פי כללי השיפוט הקפריזיים וחסרי המובן של התיאטרון החברתי, או על פי מידת הסבל שעליו מתלונן הנושור, המתלונן למעשה על אופניה הכושלים של אחיזתו שלו בנשירתו. כלומר, הוא מתלונן על האופנים בהם הוא נכשל, מועד, או קורס במה שהוא מבין שהיא המציאות החברתית, במה שהיא עברו המציאות של האחר.

מה שרואים מכאן, ולעולם לא משם, כשרואים "נער נושר", "נערה נושרת", הוא את "הכישלון" שלהם ולעולם לא את העיוורון המבני שלנו, ההורים, המחנכים, המורים, לנוכח "כישלון" זה. זה בפער בין הנער המכונה "נושר", כינוי המעניק כביכול לנשירתו מובן, לבין אי המובן, או אין האונים אל נוכח "נשירתו", שבו מתרחשת המצאת המובן של "הנושר" עצמו, שבתוכו מתרחשת המצאת עולמו. זה עולם שמחד, הושלך אליו, (נולד אליו), ומאידך, זהו עולם שמוטל עליו להמציא לעצמו כדי להתמקם בו, כדי להתאפשר בו. מכאן, שהנשירה היא תהליך מתמשך של המצאת מובן למה שמכונה הסדר החברתי, אליו מושלך "הנושר", ושככזה הוא כבר-תמיד מונשר ממנו.

אם כן, את הנשירה ניתן לקרוא, כי היא תובעת קריאה, כהפצעה הכרחית ואפשרית של מובן, שאינה אלא ההתעקשות לנשור מן המובן, ממה ש"ברור לכולם", ממה שברור "לכל בר דעת" כ"דבר" או כ"נתון", כ"ככה זה". אני רוצה שתשמעו את הפצע שבהפצעה, שהפצע לא יחריש את אוזנינו, עד כמה שאפשר. יש כאלה שלכאורה אינם מתעקשים לנשור מן העולם כ"נתון", אלה שאינם מאמינים בעולמם. לאלה אין עולם. כאלה שחושבים שאת ההכרח שבהמצאת עולמם ניתן להעלים, ניתן להפוך לבחירה. זוהי מראית עין כושלת משום שההמצאה של העולם כבר-תמיד מתרחשת, ובדרך כלל מבלי שיודעים עליה דבר, לא "הנושר" ולא זה שמכנה אותו כך.

את זה אפשר היה לראות ברגע המצאת "הדקדוק הפנימי", הרגע שבו הילד-נער ממציא לעצמו את הזמן שלו, כלומר את עצמו: "איי אם אהרונינג". לעומתו החבר שלו, הכפוף כולו, נתון כולו, למסמן של האחר, היכן שהידע אודות הדקדוק בשפה הזרה מסורב על ידו בשם "גאוה לאומית"¹⁴. כלומר, הוא מסרב לידע בשם הלאום, בשם הוריו, בשם אחיו הטייס, בשם כולם חוץ מאשר בשמו שלו. אלו הן שתי צורות של היתקלות בידע שמראות שדווקא "הנושר" יודע לעשות עם הידע בתוך ומתוך נשירתו. והוא יודע לעשות, או להמציא, מתוך ההיתקלות בידע, כאן הידע הדקדוקי, את המקום שלו, שמתכונן מתוך ההבדל בינו לבין המציאות הנפשית של הקולקטיב, זו שנוכחת ומופיעה בצורות כאלה ואחרות במהלך הסרט.

שמעתי מסטודנטים העוסקים בחינוך ומועסקים במערכת החינוך שסיסמת משרד החינוך השנה היא: "האחר הוא אני". לפני שאנסה לפענח ממנה דבר מה, אספר לכם שתהיתי, לפני שבכלל חשבתי על תוכנה, אם בכל שנה מתחלפת הסיסמה, ומי הוגה אותה? והאם מכריעים עליה בהצבעה? ואם כן, אילו סיסמאות הוכרעו תחת זו שנבחרה? ולמה בכלל משרד החינוך צריך סיסמה? מה אומרת הסיסמה, ועל מה מכריזים באמצעותה? ולמי בכלל היא מופנית? למורים? לתלמידים? להורי התלמידים? וודאי תאמרו, הסיסמה היא כעין מצפן שמכוון, או שמורה על הלך הרוח הערכי והחינוכי, נניח לרגע שיש ביניהם הבדל, שאמור ללוות את שנת הלימודים שבאה או שתבוא עלינו לטובה.

אבל, האם הלך הרוח הערכי והחינוכי אמור להשתנות בכל שנה? האם הוא לא אמור להיות קבוע? ואולי זו רק הסיסמה שמשתנה, ושום דבר אחר מלבדה לא משתנה? אלא הסיסמה כסיסמה, כמו כל סיסמה, היא המלבוש שלא מצליח, ואולי אף חושף ביתר שאת דווקא את המועקה אל מול הנעלם הגדול שהוא מעשה החינוך. אולי תאמרו: זו רק סיסמה. אבל מה זה אומר, שזו רק סיסמה? מהו המובן של יצירת מראית עין לשם מראית העין, ולשם מה?

אין לי ספק שהוגי הסיסמה ומי שסובבים את ההוגים האלה, מאמינים בעולם שהגו, כלומר, מאמינים בכוונה הטובה שהם מבינים שעומדת מאחורי סיסמה שכזו. זהו הצביון הערכי והחינוכי שהם מעוניינים להנחיל לנפשות הנושרות. "האחר הוא אני", זה לומר, אין הבדל ביני לבין האחר. יש לנו את אותן הזכויות, וכמובן שאת אותן החובות. הסיסמה מהדהדת אפילו את המקורות שלנו, "ואהבת לרעך כמוך", "אל תעשה לחברך מה ששנוא עליך" וכו'.

אבל, כשחושבים על זה בהקשר לנשירה, בהקשר לנשירה כפונקציה, כמה שהוא "הנפשי" שלנו, ההכרחי שלנו, זה שעושה את מה שאנחנו, כלומר, נבדלים באופן בלתי ניתן לצמצום מן האחר, נפער לו בור שלא הסיסמה הזו ולא אף סיסמה אחרת יוכלו למלא. משום שהאחר הוא לא "אני". וזה על היחס אל האחר שנדרש להתעכב. משום שההורה או המחנך הם לא אני ולא אמורים להיות אני. גם לא החברים מהכיתה, גם הם לא אני. וגם הפליט, מהגר העבודה, מסיג הגבול, העבריין או מבקש המקלט הוא לא אני. אבל עם זה אין לנו באמת בעיה.

זה רק מתוך ההבדל שבין האני והאחר שמתרחשת הנשירה, אם נרצה או לא, שכן היא תמיד מתרחשת, ושמתוכו מוטל על מי שממוקם כאחר בעבור "הנושר" לאפשר לו לאחוז בה. איך נושרים ואוחזים בנשירה בו זמנית? זה הרי בלתי אפשרי, לנשור ולהחזיק בנשירה תוך כדי נשירה. לנוכח הבלתי אפשרי הזה כל אחד ממציא לעצמו פתרון ייחודי, ושהוא ייחודי רק לו.

אם כן, מה עושים לנוכח הבלתי אפשרי הזה? אפשר לומר, לפחות בתור התחלה וכנקודת מוצא: לא מוחקים אותו כבלתי אפשרי. לא ממירים אותו באפשרי. אין לו תרופת פלא. וזו דווקא בשורה טובה. זוהי בשורה טובה, משום שהנשירה היא לא מחלה שצריך לרפא, והיא לא בעיה שצריך לפתור. היא תהליך

¹⁴ הכותבת מתייחסת לקטע מתוך הסרט "הדקדוק הפנימי" בימיו של ניר ברגמן, בעקבות "ספר הדקדוק הפנימי" מאת דוד גרוסמן, אשר הוצג ביום העיון.

נפשי שהאחיזה בו מתאפשרת או יכולה להתאפשר הודות לתנועה; תנועה מהיות זה שמספקים לו, שעושים עבורו, שרוצים עבורו, אל עבר היות זה שעושה עבורו, שרוצה עבורו. תנועה מהיות זה שמתאוות לו להיות זה שמתאוה.

לילד-נער שמתמקם בזמן שלו, ב"אהרונג" שלו, יש צורה מסוימת להמחזי את התנועה הזו שאיננה מגיעה להשלמתה. הוא מראה לנו אותה באופן שבו הוא לוכד עצמו בתוך מזוודה ומצליח להיחלץ ממנה בעזרת תרמית קטנה הידועה רק לו ולחבריו, עד שהם לא מוכנים יותר לשתף עם זה פעולה. הוא זה שרואים אותו, מוחאים לו כפיים, מתרשמים ממנו, עד לרגע ללא תרמית, כאשר התרמית נשמטת והוא נכנס אל המקרר. כלומר, לוכד עצמו בתוך "מזוודה" ללא קהל, ללא אחר וללא תרמית. משם הוא לא יודע אם יצליח להיחלץ. ואם יצליח, יספר על כך רק לאחותו בעוד הרבה זמן, זמן נצח, עשרים שנה.

שם, בתנועה הזו, מהיות זה שמתאוות לו אל היות זה שמתאוה, מוטל על האחר להתמקם כאחר ולא כ"אני". להנכיח את המרחק הזה שהוא לא-כולו סמכות, אך גם לא-כולו פתיחות והעמדת פנים הנחוצה לכך שאכן תתאפשר אחיזה ב-נשירה. במילים אחרות, נחוצה דווקא השמירה על המרחק מהנער, מהתלמיד, מהבן או הבת, ועל המרחק הזה ניתן לשמור רק כאשר האחר יודע לעשות דבר מה עם הנשירה שלו. נגיד, למשל, כאשר הוא יודע להיזכר בה. אנחנו יודעים שהפעולה של ההיזכרות איננה התרחשות חד פעמית, היא לא מתרחשת רק כשאנחנו יודעים עליה, אלא היא תהליך של עיבוד, של התמקמות בעולם, של עמדה ביחס אליו, מבלי לוותר על הפיתרון הייחודי שהומצא על ידי כל אחד ושאינו הוא פועל בעולם. זאת אומרת, אנחנו מבינים, שמהסיסמה בדבר הזהות בין האחר והאני, זו שמצמצמת את ההבדל בין האני והאחר, זו שחושבת, עד כמה שסיסמה יכולה לחשוב, שניתן לצמצם אותו, אנחנו מבינים שמהסיסמה הזו לא יבוא המזור. זאת משום שהיא ושכמותיה לא לוקחות כלל בחשבון את הנשירה. אם "האחר הוא אני", קרי, אם אין בינינו הבדל, אני לא יכול לנשור ממנו. אי הבנה מסוג זה, אי הבנה אופנתית זו, המאפיינת מאוד את הזמן הזה (זמן המלא בכוונות טובות ביחס לאחר), מהווה סיבה למופעים החברתיים של מה שאפשר לכנות נשירה כושלת.

אומר כך: היות נער הוא למעשה היות נושר. נער שאינו נושר איננו נער, וזה מעצם הצבת הנערות כדבר ביניים בין הילדות לבגרות, כמעבר בין דבר לדבר. במעבר הזה מתרחשת נשירה שניתן לראות, אבל גם כזו שלא רואים. שם, בנשירה הזו, האחר, ההורה, המורה, כבר ניבט ממקום אחר; נראה בחולשתו, בכישלונו, באפסיותו, כלומר, בסובייקטיביות שלו, בנפשויות שלו. בכך הוא מייצג עבור הנער, פחות או יותר, את כל מה שהוא לא רוצה להיות "כשיהיה גדול". מה הוא מעוניין להיות? הוא בדרך כלל לא יודע לומר, וודאי לא לעשות, רק ש"ככה לא". אז מה כן? זה עם ה"כן" של הנער המכונה "נושר", שמתרחשת ההיתקלות בנפשי שלו ביתר שאת, שם, היכן שמתרחשת ההמצאה של עולמו, של מה שיהיה עבורו עולמו. שם, בזמן הזה, הוא ממציא לעצמו תשובות לשאלות כמו: מה זה שעושים כשעושים משהו? מה זה שנחשב כשחושבים על משהו? מהי הצלחה ומהו כישלון? מי קבע שכך ולא אחרת? מה אני ביחס לקביעות האלה, או להיקבעויות האלה? "מה הקשר?" ("מה הקשר?" זו שאלה ששומעים הרבה, כי אל נוכח מה שהוא "הקשר", נתקל הנושר, כלומר נתקלים כולנו, בתהומות של חוסר מובן). מה עליי לעשות? מה אני יכול לקוות? כל אלה הן למעשה שאלות ששואלות שאלה אחת: "איך עלי לחיות?"

אל הנשירה צריך להתייחס כאל המצאה של תשובה לשאלה הזו. זאת מפני שעל מנת להצליח להתבונן על מה שמכונה "נשירה" כעל המצאה של הנושר, צריך שלא להיות כפוף לשום תפיסה. צריך לא להיות כפוף לתפיסה שניתן למדוד את הנשירה באמצעות מספרים וטבלאות, וודאי שלא באמצעות קריטריונים של הסתגלות ונורמות. אלא, יש לקחת את כל אלה, עד כמה שניתן, כמה שפחות בחשבון;

חשבון שאינו אלא חשבון של הפחתה. כלומר, דווקא ההדיפה של כל אידיאולוגיה או של כל תפיסה חינוכית, לא משנה איזו, היא תנאי הכרחי (אך לא מספיק) בשביל לעשות-עם הנשירה.

זה יכול להתאפשר רק אם מי שמתמקם שם כאחר יודע לעשות עם הנשירה שלו עצמו. הוא אמור לדעת עליה דבר מה, ולעשות איתה את מלאכתו. זה אומר לדעת דבר מה על המקום והזמן בהם הוא עצמו נשמט מהידע, נשמט מהוריו, נשמט מחבריו. אלו הם המקום והזמן האינטימיים ביותר שלו, שאינם אלא מה שהבדיל, ועדיין מבדיל, אותו (מן האחר), מה שממנו ניתן לו לאפשר לנושר לאחוז בנשירתו. זהו האפשרי אל נוכח הבלתי אפשרי של מעשה החינוך.

"על מה הם וויתרו? הם בטוח וויתרו על משהו", אומר זה שנושר. בשאלה הזו הוא מוסר משהו אודות הידע שהוא לא יודע. הידיעה שלא יודעת שבשביל להיות כפי שהם "הינם", ואנחנו לא יודעים מה זה אומר, צריך לוותר על משהו. על מה שאנחנו אולי יודעים שהוא עדיין לא מוכן לוותר עליו כשנכנס למקרר. עדיין לא יודע לוותר. בהקשר זה, נוכל לומר שלדעת לוותר הוא להמציא את הכניסה אל החברתי מבלי לשלול את הנשירה. זו המצאה שמותירה את הנושר בחוץ, באופן שהחוץ הזה הוא הוא שיכול לאפשר את ה"בפנים", כלומר את ההיות בחברתי; לא המחיקה שלו, לא הוויתור עליו, ולא הריפוי שלו.

"צריך להחזיק את עצמך" (בעקבות מאמרה של חגית אלדמע)

הדס סבירסקי

"זה בפער בין הנער המכונה 'נושר', כינוי המעניק כביכול לנשירתו מובן, לבין אי המובן, או אין האונים אל נוכח 'נשירתו', שבו מתרחשת המצאת המובן של 'הנושר' עצמו, שבתוכו מתרחשת המצאת עולמו" (חגית אלדמע).

בעקבות הרצאתה של חגית אלדמע "על מה שבין נשירה לאחיזה (בה)", מובאות כאן מחשבות על אופן נשירתו של נער אותו פגשתי במסגרת עבודתי כפסיכולוגית בבית ספר. דניאל, עדיין לא בן 13, כבר בעל רקורד עשיר של נשירה. זו נשירה שהסתרתה אינה מוצלחת, שהכישלון בהסתרתה נקבע על ידי כללי השיפוט הקפריזיים וחסרי המובן של התיאטרון החברתי, כפי שמסבירה לנו חגית אלדמע. הוא הגיע לבית הספר בתחילת שנה זו, בית ספר שאליו עבר לאחר מספר מעברים בין מוסדות שונים. מאז, מרבה להעדר מהשיעורים. הוא מגיע לבית הספר אך מסתובב מחוץ לכיתה. כשנמצא בשיעור מפריע מאוד למהלכו. בשעות אחר הצהריים, יחד עם חברים מהשכונה שאינם לומדים בבית הספר שלו, הוא עושה דברים שסביבתו, אימו ומחנכיו, וגם המשטרה, לא אוהבים. זה הגיע לשיא כאשר קנה נפצים ומכר אותם לחבריו בבית הספר, אשר פוצצו אותם בשטחו. בבית הספר אימו לדווח למשטרה, והביאו שוטר שנתן הרצאה על איסור בדבר החזקת חומר נפץ. לאחר מכן דניאל הסכים לתכנית לעיצוב התנהגות, בה הונהגה טבלת מעקב שבכל יום המורה רשמה בה איך התנהג היום.

פגשתי אותו לאחר המקרה הזה, בעקבותיו ובעקבות ההעדרויות משיעורים. שאלתי מדוע לדעתו ביקשו שניפגש. "הבעיות שאני עושה – זה הרבה, נפצים, הפצת כלי נשק, כל מיני בלגנים בעיר".

התעניינתי מי חושב שמה שהוא עושה זה בעיות, והוא ענה: "מבחינת כולם זה בעיות. לא איזה משהו שרק אני חושב שזה בעיה... אף אחד לא יחשוב שזו לא בעיה". דניאל מציב בהתחלה ניסוח שאינו שלו ואינו לא שלו, בעיה שמוגדרת כבעיה ללא נימוק, כי "ככה זה", ברור לכולם, הגדרה שהוא מקבל כנתונה. במעשיו נושר ממה שברור לכולם, וממשיך לעשות את אותן "בעיות" - קבלת המובן החברתי הסתום כפשוטו מתרחשת בסתירה למעשיו.

דניאל אינו מתלונן על סבל, ואומר: "כלום לא מפריע לי בחיים". בכל זאת, הוא נענה להזמנה לדבר, גם אם עושה זאת במשורה. דבר אחד מטריד אותו – לא היה רוצה שידעו על ה"בעיות" שעושה. בעיות אלה הביאו בעבר לכך שלקחו אותו למשטרה ושהעבירו אותו לפנימייה. בהמשך לכך, מספר על החלטה של החברים להפסיק לעשות מסיבות עם "בלגנים": "אנחנו אוהבים לעשות מסיבות... זה לא אוהבים – אוהבים בידיעה שזה לא נכון. לא נכון להפחיד אנשים, להרביץ לאנשים". מה ש"נכון" שוב מושאל מהתיאטרון החברתי, נותר סתום, וגם עומד בסתירה לאהבה.

אבל יש גם כיוון אחר. לשמור שבת, זה משהו שמנסה – דניאל הולך אל אותם חברים מהשכונה, כי הם שומרים שבת והוא רוצה לעשות זאת איתם. הוא מסביר לי, שלשמור שבת "זה כל שבת". אבל לפעמים בא לו להיות בפלאפון, ואז פותח אותו. ויש שבתות שנלחם בזה. "אין סיבה שלא אשמור, כל החברים שלי שומרים שבת, וזה גם מאמא ואבא".

לאחר הרצאתו של השוטר והנהגת טבלת המעקב, הייתה תקופה בה התנהג לפי המצופה ממנו. לאחר מספר שבועות שוב החל להעדר מהשיעורים ולהפריע, ועורר שוב את דאגת הצוות. כשפגשתי אותו, דיבר שוב על "בעיות"; אותה הגדרה כללית. הפעם אלה "בעיות" ביחס לחוקי בית הספר – הפרעות בשיעורים, ריבים עם ילדים - שוב כותרות מהשיח הברור, ה"ככה זה", של האחר. מה עושים עם הבעיות? "צריך להחזיק את עצמך", הוא אומר. לא תמיד הוא מצליח, לעתים קרובות לא, ואמרו לו שיעבירו אותו שוב לבית ספר אחר, הפעם לבית ספר עם בעיות התנהגות. לא אכפת לו ממש, אבל בכל זאת מעדיף לא לעבור כי כבר עבר הרבה. מספר על בית הספר הקודם, שבו "לא היה בכלל חוק". בבית הספר הזה יש חוק, אבל בכל זאת מענישים סתם.

בפגישה זו, שלא כמו בקודמתה, הוא חובש כיפה. אני שואלת עליה והוא אומר שתמיד חבש כיפה. מספר שעדיין רוצה לשמור שבת, אבל הרבה זמן לא שמר שבת. אני מצביעה על כך שבשביל לשמור שבת, כמו שאמר לי בפעם הקודמת, בגלל שאסור להיות בפלאפון, במחשב או לראות טלוויזיה, "צריך להחזיק את עצמך" – כמו שניסח ביחס לבית הספר.

אז מתאפשר לו להביא משהו מהאהבה שלו, שהפעם מנסח בלי שיסתור את כללי ה"נכון" – לא מפריע לו שאי אפשר להיות בטלוויזיה ובמחשב, "לא אוהב בכלל ברגיל מחשב וטלוויזיה". מה כן אוהב? "שכונה". מה עושים בשכונה? "מדברים עם חברים, יושבים, משחקים שש-בש". אני מתלהבת – רוצה לשחק שש-בש בפעם הבאה? הוא מהנהן אבל אומר שלא זוכר איך משחקים, כבר הרבה זמן לא שיחק.

דניאל נושר, ראשית ממה ש"ברור לכל בר דעת", ממה ש"נכון", שאינו מהווה "בעיה" - החוקים של המשטרה ושל בית הספר. מצדו השני של המתנס מיקם את ה"שכונה" והחברים שאוהב, עם שמירת השבת והשש-בש. גם זו מציאות של אחר, שגם ממנה אינו יכול שלא לנשור. במקום הזה דרושה קריאה של הנשירה שלו כ"הפצעה הכרחית של מובן", כפתח להמצאת המובן שלו עצמו. זה דורש מהמחנכים לנטוש את טבלאות עיצוב ההתנהגות ולהתעניין בעולם המפציע הזה, לתפוס אותו, וזאת על מנת שיוכל לאחוז בנשירתו שלו ובכך "להחזיק את עצמו".

"מיהו ההמון הזה הנעלם ואיפה יושב הקיסר"

דברים בעקבות "הדקדוק הפנימי" (ברגמן, 2010) ו"ספר הדקדוק הפנימי" (גרוסמן, 1991)¹⁵

אמיר קלוגמן

בעקבות אהרון, בכוונתי לדבר על "נשירה" מההיבט של המפגש בין גוף לשפה. שניהם מרכזיים בסיפור שלפנינו: הגוף הרדום, הקפוא; והשפה החיה מאוד, יש שיאמרו חיה מדי, משייטת על הציר בין הפרטי לקולקטיבי.

נתחיל מהתבוננות בשני קטעים מהספר (מתוך נטיותי האישי אני חוזר לטקסט הכתוב) כדי לאפיין את ה"בעיה" שאתה מתמודד אהרון. הרקע לציטוט הראשון: צחי מציג בגאווה בפני גדעון מטפחת קמוטה, בה אגור זרעו-אוצרו. השניים מחליפים ביניהם משפטי השוואה ושיתוף, כשאהרון עד לדיאלוג, משתדל להיות חלק ממנו ובסקרנות מפציר בצחי שיראה גם לו. צחי מנצל את כוחו-אוצרו, מהתל באהרון, אך לבסוף פותח את הממחטה בפניו:

אהרון הניח אצבעו על גביש קטנטן, נוקשה, כעין השרף היבש. כשנגע, כבר הבין הכל. אצבעו רתתה על הגביש. להרף-עין נשכח ממנו עלבוננו, הגביש לא שייך לצחי הטיפש. זה הדבר שאהרון כבר ידע והם לא: הגביש שייך לדבר גדול ועצום מצחי. בכל מאודו, באצילות של קבצן גא, נזהר שלא לקלקל לעצמו את הרגע הזה. (גרוסמן, 1991, עמ' 67-68).

מעניין שהדבר האינטימי ביותר, "האוצר הפרטי" של הנער ההולך ומתגלם לגבר, שייך בעיניו של אהרון לדבר גדול ועצום, מופקע לחלוטין מן האישי, האינדיבידואלי.

המקטע השני מופיע בשעה שאהרון מתחיל להבין שגדעון, חברו הקרוב, נוטש את השפה והמרחב המשותפים לשניהם, משאיר את אהרון לבדו עם משחקי המרגלים ומופעי ההודיני:

והנה כעת גדעון חושק את פיו בתנועה שיש בה מין התנצלות אחרונה, נוגעת ללב, של גלדיאטור שנאלץ להרוג את אחיו לעיני ההמון תאב הדם, אבל איפה ההמון, מיהו ההמון הזה הנעלם, המשסה אותם זה בזה, ואיפה יושב הקיסר [...] (שם, עמוד 110).

גם בחלק זה המאבק הפרסונאלי מופקע מן המרחב הפרטי והופך להיות מופע ראווה שמשתתפו הם רק כלי בידי המון משולהב, עם השאלה הנלווית: היכן מי שמנווט ומכוון את ההמון הזה. ברגעי צלילות מבין אהרון שה"בעיה" איננה מול צחי, גדעון או אפילו יעלי, אהובתו הראשונה, אלא מול "ההמון והקיסר". זהו ידע בהיר למדי שיש בידיו, כמביט מהצד; ידע שאלו הנתונים כל כולם במשחק אינם חשופים לו.

נשאלת שאלה מרכזית: מיהם ההמון והקיסר ומה תפקידם בדרמה של אהרון.

אני מציע לשרשר את הקריאה לשני טקסטים נוספים, שבאופן מסוים יושבים בתשתית של הסיפור ויכולים לסייע בקריאה. אחד מהם נובע מהציטוט שבו בחר גרוסמן לפתוח את ספרו:

והחיים את הרז באורח מסולף ורע – והללו רבים מאוד – מאבדים אותו רק לגבי עצמם, ומוסיפים אף-על-פי-כן להעבירו הלאה, כמסור מכתב חתום, בלי לדעת זאת כלל. (ריינר מאריה רילקה, 2004, עמוד 40)

גרוסמן פונה אל "מכתבים אל משורר צעיר", ספרון המאגד מכתבים של רילקה אל מעריצו הצעיר, פרח-הקצונה, פרנץ קפוס. רילקה, עדיין צעיר ובתחילת דרכו האמנותית בעצמו, פורש בפני נאמנו עצות ומחשבות על האמנות ועל החיים, כמו מנטור המאיר את הדרך למחפש, או כמי שמכיר בכוחו של הטרנספרנס המופנה כלפיו. אני סבור שחשוב לברר את ההקשר שממנו שלף גרוסמן את הציטוט:

¹⁵ מבוסס על הרצאה שניתנה ב: יום עיון תפס"ן – תחנה פסיכואנליטית לנוער, 26 ביוני 2014. המכללה האקדמית תל-אביב -

הנאת הגוף היא חוויה חושית, לא שונה מן ההתבוננות הצרופה או הרגש הצרוף שבו פרי יפה ממלא את הלשון; היא התנסות גדולה עד-אין-קץ המקנה לנו את ידיעת העולם, את שפעה ואת זוהרה. ולא ההתנסות הזאת רעה; הרע הוא שכמעט כולם מנצלים אותה לרעה ומבזבזים אותה ומצמידים אותה כגירוי אל המקומות העייפים של חייהם, כאילו נועדה לפיזור-הדעת ולא לאיסוף-הכוחות לעבר נקודות-פסגה. והרי גם את האכילה הפכו בני-האדם לדבר שונה ממה שהיא: מחסור מזה ושפע מזה העכירו את צלילותו של הצורך הזה, וכמותו נערכו גם שאר נחיצויות שהחיים מתחדשים בהן. עם זאת יוכל היחיד להצילן למען עצמו ולחיות בצלילות (ואם לא היחיד, בהיותו תלוי יותר מדי בזולתו, כי-אז יעשה כן הבודד). (שם, עמוד 38).

רילקה ממשיך בהתייחסות אל בני-האדם הפשוטים, ההמונים הנוהים אחר הנאות הגוף, וכותב:

הם קוראים לעתיד שיבוא, וגם אם הם תועים במבוך וחובקים זה את זה מתוך עיוורון, העתיד בוא יבוא, אדם חדש יקום, ועל-יסוד המקרה-למראית-עין המתחולל כאן, נעור החוק שבו זרע מחושל וחסון נדחף לעבר השחלה הנעה פתוחה לקראתו. אל תניח לפני-השטח להטעות אותך; במעמקים הכל הופך לחוק. והללו החיים את הסוד באופן מסולף ורע... וכ' (שם, עמוד 40).¹⁶

למי שראה את הסרט, וביתר שאת למי שקרא את ספרו של גרוסמן, ברור שאהרון מחפש חוק וחוקיות, שוב ושוב, ומאמין בקיומם של אלו, שעה שהמציאות הגלויה מאכזבת במקריותה (למשל, תיעוד תצפיות צמיחת שיער-הגוף של חבריו לכיתה, או הניסיונות לנבא מתי המורה תכריז על בוחן-פתע). אלא שה"חוק" של רילקה הוא כזה שמבקש להשהות את נוכחותו המפתיעה, שוברת החוקים, של הגוף, את הזרות האינהרנטית שבין הווייתנו לבין גופנו.

זה בהחלט נוגע לאמירתו של לאקאן בסמינר ה-23, כי "לאדם יש גוף, הוא איננו גופו" (Lacan, 1975-76, p. 11, הדגשה שלי – א"ק) – קשר של בעלות ולא של זהות בין בן-האנוש לגופו. ז'אק אלן מילר (2000) ממשיך ומציין שהזהות היתר של האדם עם הידע באה על חשבון הזהות עם גופו, כך שלהיות בן-אנוש משמעו "לסחוב" פגם קבוע בהזהות עם הגוף; אך פגם זה, אותו פער בין האדם לגופו, הוא בדיוק סיבת קיומו או מקומו של הסובייקט, עניינה המרכזי של הפסיכואנליזה (שם, עמ' 18-19).

רילקה ממשיך:

נראה לי שיש אימהות גם בגבר, גופנית ורוחנית; גם ההולדה היא מעין לידה, ולידה היא כשהוא יוצר מתוך שפע פנימי-שבפנימי. ואולי קרובים המינים זה לזה יותר משנוהגים לחשוב, וההתחדשות הגדולה הצפויה לעולם תהיה אולי בזה שהגבר והעלמה, משוחררים מכל רגש מסולף וחשק אטום, לא יבקשו זה את זה כהפכים אלא כאחים וכשכנים, ויתחברו כבני-אדם כדי לשאת יחד, ברצינות, בפשטות ובאורך-רוח, את המין הקשה שהוטל עליהם. (רילקה, 2004, עמ' 40-41, ההדגשה במקור).

אם הנחנו בעקבות לאקאן ש"אין יחס מיני", הרי שרילקה קורא לנו לא להתיימש, עוד יהיה יחס מיני... נושא הדגל של השינוי הוא זה שמגלה את עצמו מן ההמון ומן ההנאות הזולות של הגוף:

אבל כל מה שבבוא העת יתאפשר אולי לרבים, נתון כבר עכשיו בידי הבודד להכינו ולבנותו בידי המחוונות יותר. על-כן, אדון יקר, אהב את בדידותך ושא את הכאב שהיא גורמת לך, בקינה יפת-צליל. כי הקרובים אליך רחוקים ממך, כך אתה אומר, וזה מראה שמרחב מתחיל להיווצר סביבך. ואם קרבתך רחוקה היא, כי-אז מרחבך כבר מצוי בין הכוכבים והוא רב עד מאוד. שמח בצמיחתך שלתוכה אינך יכול לקחת עמך שום אדם, וגלה נדיבות לנשאים מאחור, ועמוד לפנייהם בוטח ושלו ואל תענה אותם בספקותיך ואל תבהילם בביטחונך או בשמחתך שאין הם מסוגלים לרדת לסופם. (שם, עמוד 41).

האידיאליזם הגרמני של רילקה, עם השפעות רומנטיות בולטות, מעלה על נס את עמדתו של הבודד שאינו נענה לתכתיבים האוניברסליים, לאוטומט "פחות הערך" וה"שפל" של הכלל.¹⁷ בו-בזמן רילקה נותן מעין סימני דרך "איך להשתמש בגוף": הנאת הגוף הפשוטה, היומיומית, המינית, היא בעלת ערך נמוך. ההנאה הגופנית רצויה ובאה בחשבון אם יש בא מעין התחברות לקוסמוס, לטבע, אם היא מצליחה לחרוג

¹⁶ כאן מופיעה המובאה שבחר גרוסמן ומצוטטת לעיל, א"ק.

¹⁷ מתח זה, של הגוף ההופך לאוטומט, מופיע באופן מובהק כבר בתחילת דרכו הספרותית של גרוסמן, אצל גיבור הסיפור "רק" (1983), שעה שניצב על סיפו של העולם המיני:

"[...] וזה היה הרגע שכדור אפל וכבד החל לצנוח אל תוך הבארות האינסופיות שנפערו בך, והקול החרשי והברור פתח ואמר בנחת, בלי טרוניה או קינטור, שהוא ידע, שכל הזמן ידע, וכאן רק אתה עצמך עומד מול המעשה, שיש רק דרך אחת לעשותו, היא הדרך שאותה עושים הכל, וזה הדבר המבעית מכל, וכעת לא חוכמתך הידועה ולא חינוך, ולא העתודות שאתה נושא עמך אל המערכה יכולים לסייע לך, אלא גופך הוא שצריך להיענות לאיזו קריאה רחוקה, שאינה מתפענחת, שממאנת לך [...]" (גרוסמן, 1983, עמוד 32).

מן המשחק המקובל וה"זול" שבין המינים. כאמור, רילקה משהה את הגוף, במובן מסוים, או מקבל אותו בתנאי שהוא מעין גוף-רוח.

ומה עם הקיסר? לשם כך פניתי אל טקסט קצר של קפקא (מישהו שיודע משהו על אב-קיסר...), שנקרא "מסר קיסרי". מדובר באסוציאציה חופשית אבל לא מקרית - גרוסמן קשור מאוד, פואטית, לקפקא, ואף קרא לספרו "שתהיי לי הסכיף" (גרוסמן, 1998) כפרפרזה על משפט של קפקא לאהובתו, מילנה¹⁸. מומלץ מאוד, במיוחד לאנליטיקאים, לקרוא את המסר הקיסרי כולו, שאורך עמוד ורבע בלבד. זוהי מעין קפסולה טקסטואלית של רעיונות שמופיעים ביתר הרחבה בסיפורים אחרים וברומנים של קפקא. לצורך ענייננו, נאמר שקפקא פורש את גורלו של מסר עמום הנובע מפיו של קיסר נוטה למות (כנראה "קיסר חייב למות"...). אל אוזנו של שליח נחוש, האמון על העברת המסר לנמענו. השליח מפלס דרכו בקרב ההמון המעכב, נתקל בכל מכשול ואינו מתייאש, אך על-אף נאמנותו ונחישותו מתקשה להגיע אל היחיד המצפה למסר הקיסרי:

השליח, איש חסון שאינו יודע ליאות, יצא מיד לדרך; פושט פעם זרוע ימין פעם זרוע שמאל ומפלס לו מעבר בהמון; כשהוא נתקל בהתנגדות, הוא מצביע על סמל השמש שבחזהו; ואכן, הוא מתקדם בקלות שאין כמוה. אבל ההמון כה רב; אין סוף למקומות מגוריהם. אילו נפתח לפניו שדה פנוי, היה עף כמו על כנפי רוח ובן-רגע היית שומע את הצליל הנהדר של הלמות אגרופיו על דלתך. אלא שאין זה כך, ולשווא כל עמלו; עדיין הוא נדחק בדי-עמל דרך [...].
לא, איש לא יבקייע כאן, ועוד עם מסר של בר-מינן. – ואילו אתה יושב לך אל חלונך וחולם על המסר בערוב היום. (קפקא, 1993, עמ' 124-125).

למרות שגם אצל קפקא, כמו אצל רילקה, קיימת התנגשות בין היחיד להמון, הסיפור של קפקא שונה במהותו. גם אם הקיסר מדולדל ועל ערש-דווי, יש כאן בכל-זאת שליט, שהוא נושא המסר ושבן-ההמון מחכה לדברו בציפיית "מחכים לגודו" שכזו; ועוד משהו: יש כאן גוף, השליח, גוף שנתקל במהמורות, אך ממשיך בדרך, כדי להיתקל במהמורות נוספות; גוף חי וכושל, או גוף שכושל בחיותו. בניגוד לרילקה, קפקא המביא לפתחנו את המודרניזם בשיאו, איננו משהה את הגוף, אינו מבקש לשרטט משחק שהגוף היומיומי איננו שותף בו, אלא שם אותו במרכז כאותו דבר זר, שלעולם לא ישלים את המרחק עד לתודעה המצפה לו. אם רילקה התמקד ב"על-אדם" הניטשיאני, הרי שקפקא חוזר דווקא אל ניטשה של "זרתוסטרה" האומר: "מאחורי מחשבותיך ורגשותיך, אחי, ניצב שליט כביר כוח, חכם לא ידוע – ושמו: 'עצמי'. בגופך הוא גר, גופך הוא." (ניטשה, 1885-1887, עמ' 85. ההדגשה שלי, א"ק).

הפתרון של קפקא, גם אם הוא מאכזב, מתסכל, יש שיאמרו "מדכא" – הוא בכל זאת פיתרון שנמצא בתוך הסכמה קולקטיבית מסוימת, תחת השלטון ההכרחי של קיסר-אב. הקיסר, המטפורה האבהית, שם האב, מאפשר לקשור את הגוף עם השפה. זהו "האחר הגדול", אדריכל קרב הגלדיאטורים שאהרון מוצא עצמו נתון בתוכו ובו-זמנית מחסיר עצמו ממנו.

אם נחזור אל נושאו של יום-העיון הנוכחי, הרי שמנקודת המבט שאני מציע, קשירת הגוף עם השפה (גוף ושפה בשונה מאידיאל הגוף-רוח של רילקה), היא המשימה המרכזית כדי שתתקיים נשירה "טובה". על המתבגר מוטלת המשימה לאתר את הדיבור הייחודי שלו ל"מה" ול"איך" שעושה הגוף.

כדאי למקם את אהרון בתוך מכלול יצירתו של גרוסמן. אם בספר שהקדים את "הדקדוק הפנימי", "עיין ערך: 'אהבה'" (גרוסמן, 1986), מומיק יצא למסע בעקבות "החיה הנאצית" ומצא, מבחינה מסוימת, את הנאצי בתוכו, הרי שאצל אהרון אנו נתקלים במה שהייתי מכנה "הפאשיזם של היחיד" ביחס לעצמו - אפקט השפה המנותקת מן הגוף.

¹⁸ ההתכתבות "נטולת הגוף" בין קפקא למילנה (ראו: קפקא, 2014) יושבת בתשתיתו של הרומן "שתהיי לי הסכיף", כמו גם אזכורים לסיפורו של קפקא "מכתב אל האב" (קפקא, 2007). דוגמה נוספת להשפעת הפואטיקה של קפקא על גרוסמן ניתן למצוא בספרו האחרון, "סוס אחד נכנס לבר" (גרוסמן, 2014), שם במובלע ובמפורש מהדהד "גזר הדין" של קפקא (2000):

"אני גוזר עליך מוות בטביעה", הוא מצטט לי את דברי האב לבנו בסיפור של קפקא, ומרים את התרמוס מעל לראשו ומזליף על עצמו את הטיפות האחרונות. כמה מהן ניתזות גם עלי. (גרוסמן, 2014, עמוד 196).

אהרון הולך יותר ויותר אל הפתרון הרילקיאני, לא הקפקאי – הפיתרון של השהיית הגוף, של טהרת השפה, של היחיד הנסוג אל בדידותו, של ניסיון "לסתום" בכוח את הזרות בין ההווה לגוף (לדוגמה, בהחדרת השפה הכתובה אל גופו, כשדוחף את הפתק לאף), ניסיון שאי-הצלחתו מסתיימת בניתוק הגוף מהשפה.

על-פניו, אהרון נראה חתרן ביחס לדרישות הוריו וקהילת המבוגרים, מתנגד בגופו לתביעה הקבועה: "התבגר! היה גבר!"; אולם, בניגוד למה שנראה על-פני השטח, אהרון דווקא מממש את האיווי האימהי בהתכנסותו ובקיפאונו, המאפשרים לו להמשיך להיות האובייקט שלה, אובייקט חסר חיים משל עצמו.

כפי שעולה מן הארגומנט שברקע של יום-עיון זה, הנשירה היא פרטיקולארית לכל סובייקט; כך גם ההתמקמות מול ההמון ומול הקיסר.

אחת המטופלות, למשל, מסבירה לי את ההבדל בין העברית לספרדית עבודה: בעברית היא מדברת רק שקר, "טוקינג שיט", לא מעניין אותה לדבר עם חרא... המילים לא אומרות לה כלום... אין הקשרים למילים... בספרדית המילים ישר מתקשרות לכל מיני ביטויים (בעיקר מהשדות של אלימות ומין, כפי שמסתבר)... הספרדית נשארה שמורה. יש לציין שספרדית איננה שפת-אימה, כלל וכלל; עם הקריאה הנוכחית אפשר לומר שהיא הדרך שלה לנסות לכוון שפת-אב נעדרת. במקביל, אותה מטופלת מתארת את ההתמקמות שלה מול האחר: "הבנתי שאם אני אתן 'להם' (הורים, מורים ושאר דמויות סמכות) את מה שהם רוצים – הם יעזבו אותי". עמדה זו באה לידי ביטוי בבית-הספר ("הבנתי שהם לא רוצים שאבין או אתעניין, אלא רק שאשנן ואקיא את החומר"), בצבא, ואפילו ביחסים. הנה הדרך שבה היא מנסה לייצר את העמדה הפרטית שלה מול ההמון ואת היחס שלה לקיסר, משימה לא פשוטה עבור כל אחד מאתנו. כפי שאנחנו לומדים ממנה יש לכך קשר הדוק לעמדה מול השפה.

גרוסמן קושר לא פעם בכתיבתו את המתח בין היחיד להמון עם עמדתו ביחס לשפה. כמו בדוגמה הבאה שדווקא איננה לקוחה מכתובתו הספרותית והופיעה בדפוס דווקא בתרגום לאנגלית:

I become part of "the masses" when I give up the right to think and formulate my own words, in my own language, instead accepting automatically and uncritically the formulations and language that others dictate. I become "the masses" when I stop formulating my own choices and the moral compromises I make. When I stop articulating them over and over again, with fresh new words each time, words that have not yet eroded in me, not yet congealed in me, which I cannot ignore or defend myself against, and which force me to face the decisions I have made, and to pay the price for them. (Grossman, 2007, p. 79-80).

יש רגע מסוים ב"דקדוק הפנימי" שמכוון אותנו אל הולדת הנשירה הפרטית של אהרון, או לפחות לרגע שנחשף משהו מן המנגנון שפועל בנשירה שלו: סצנת מעגל החמשושים בצופים. אהרון מצליח להיכנס די מהר ודי בקלות, אך "טיק" לא מובן, המזכיר את ה"דמוניות" שמייחס פרויד לדחף ב"מעבר לעיקרון העונג" (פרויד, 1920, עמוד 116), מניע אותו לצאת מן המעגל, כדי לנסות להיכנס מחדש/להיכנס חדש, להגדיל את ניצחוננו:

כי יש משעול דק, שמתפתל וחומק בין הדברים הגלויים לעין, ורק אהרון לבדו יבוא בו; ומן האותיות המוכרות אפשר תמיד ליצור מילים חדשות, חשאיות [...] הייתה בכך הכרזה, אבל הוא לא ידע על מה; וגם התרסה, והוא לא הבין כנגד מה; ובעיקר התענגות על אפשרות חדשה שפירפרה והתרוננה בין חוטי הברזל המתוחים שם, מתלבטת ונמלטת; נמלכת וחוזרת; ובתוך כך עשוי דבר-מה להתפוגג, להתרכך, להיעשות מפולש ונוהר, כן, כך, ככה הוא רוצה, בתנועה החופשית הלך-ושוב דרך החומה הבעורה. (גרוסמן, 1991, עמוד 102).

האיווי של אהרון, שטוב היה לו מישהו היה מקשיב לו ומסמן אותו, הוא תנועת ההלוך-חזור הזו, כניסה-יציאה-כניסה-יציאה. בעקבות משחקי החוזרים של אהרון, הייתי קורא לה: "איווי ההודיני של אהרון". ההודיניות של אהרון מורכבת לא רק מן ההיחלצות, אלא מהתנועה החוזרת, הלך ושוב, פנימה-החוצה. כאן עולה בראשי מטופלת, נערה צעירה, עם "בעיות חברתיות" כפי שנהוג לומר - נטייה להסתגר ולהיות קורבן של חבריה ללימודים. לכאורה, היא רוצה מאוד חברה, קשרים, את התייחסותם של אחרים.

בפגישות שמתו לב למופע חוזר: תוך כדי המשחק המשותף שלנו, היא לוקחת מדי פעם את הקוביות ומשחקת עם עצמה זמן מסוים, עסוקה בענייניה, כאילו היא לבדה בחדר. אחרי כמה פעמים שסיטואציה זו חזרה על עצמה, ולאחר ששמעתי במהלך הפגישות את האופן שבו בחירותיה תורמות, לעיתים, להיותה מבודדת, אמרתי לה דבר כזה: "אצלך יש דבר שחוזר על עצמו – ביחד-לבד-ביחד-לבד". התנועה הקבועה שלה, שהיה צורך להמתין כדי להבחין בה, מזכירה לי את איווי ההודיני של אהרון.

אך אהרון, בשעה שביקש לחזור ולהיכנס נתקל בהמון זועם וקשה-עורף:

[...] כי מייד הובס, הוכרע תחת שרירות הטקס ותחת אכזריותם של שמשיו, כולם הפכו פתאום להיות אנשי-הטקס, כל האחרים אשר הוא עצמו, בפחזו, יצק אותם מיקשה אחת וגילה להם את ייעודם ונתן להם שם; **ייתכן שאז באמת החל אצלו חדר** [...] (שם, עמוד 102, ההדגשה שלי, א"ק)
 שוב נפל ושוב קם והסתער, עיוור, מצווח, והם, מבלי שיבינו, בחוש השישי של ההמון, עשו שימוש מדויק דווקא באותו מחצב יקר, יוספי, של נבחרות, שהיה תמיד שלו. קורבן הם העלו אותו לאחדותם. (שם, עמוד 103).
 במקרה של אהרון ההמון לא היה שם כדי לקרוא את מנגנון הנשירה הייחודי שלו והפך במהירות לחומה בצורה, בלתי חדירה. בסופו של עניין, מה שייאש את אהרון ושלח אותו אל השיחים, הרחק מן המעגל, הוא דווקא מבטו המרוקן של גדעון מתוך המעגל, התלכדותו ואחדותו עם נקודת המבט של ההמון.¹⁹
 היכן שההמון, מעצם מהותו, אינו יכול להיות קשוב וסובלני לנשירה של היחיד – שם בדיוק עלינו, אנשי הטיפול, להתמקם כמי שמוכנים להקשיב לנשירה, תוך כדי שאנו חורגים במידה מסוימת מן ההמון.

ביבליוגרפיה

- ברגמן, נ. (2010). *הדקדוק הפנימי*. סרט על-פי ספרו של דויד גרוסמן "ספר הדקדוק הפנימי". ישראל: סרטי יונייטד קינג וסרטי ליברטו – נורמה הפקות אסף אמיר.
- גרוסמן, ד. (2014). *סוס אחד נכנס לבר*. תל-אביב: הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- (1998). *שתהיי לי הסנין*. תל-אביב: הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- (1991). *ספר הדקדוק הפנימי*. תל-אביב: הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- (1986). *עיין ערך: 'אהבה'*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- (1983). "רץ". בתוך: *דע (עמ' 47-7)*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מילר, ז'-א. (2000). *הביולוגיה הלאקאניאנית ואירועי הגוף*. מוסף לגיליון מס' 14 של פולמוס – "רשום בגוף". חוג ירושלים של ה-GIEP.
- ניטשה, פ. (1885-1887). על הבזים לגוף. בתוך: *כה אמר זרתוסטרה – ספר לכל אחד ולאף אחד (עמ' 86-84)*. תרגום: א. המרמן. תל-אביב: עם עובד, 2010.
- פרויד, ז. (1920). "מעבר לעיקרון העונג". בתוך: *כתבי זיגמונד פרויד, כרך רביעי, מעבר לעיקרון העונג (עמ' 137-95)*. תרגום: ח. איזק. תל-אביב: דביר, 1968.
- קפקא, פ. (2014). *מכתבים אל מילנה*. תרגום: י. ניראד. ירושלים: כרמל.
- (2007). "מכתב אל האב". בתוך: *היונה שעל הגג (עמ' 73-7)*. תרגום: א. המרמן. תל-אביב: עם עובד.
- (2000). "גזר הדין". בתוך: *דופא כפרי (עמ' 60-45)*. תרגום: א. המרמן. תל-אביב: עם עובד.
- (1993). "מסר קיסרי". בתוך: *סיפורים ופרוזה קטנה (עמ' 125-124)*. תרגום: א. כרמל. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- רילקה, ר-מ. (2004). *מכתבים אל משורר צעיר*. תרגום: ע. ברודסקי. ירושלים: כרמל.
- Grossman, D. (2007). "Individual Language and Mass Language". In: *Writing in the Dark: Essays on Literature and Politics* (pp. 69-85). Translated from the Hebrew by J. Cohen. New York: Picador, 2008.
- Lacan, J. (1975-76). *The Seminar, Book XXIII, Joyce and the Sinthome*. Translated by C. Gallagher from unedited French manuscript. <http://www.lacanireland.com>

¹⁹ את המבט הזה ניסה ברגמן בראשיתו להעביר גם בסרט.

בדיק בנקודה הנוגעת אליך... בשולי מאמרו של אמיר קלוגמן²⁰:

עמרי ביכובסקי

קריאה שניה בהרצאתו של אמיר קלוגמן עוררה אצלי שאלה. קלוגמן מזכיר משל נפלא של קפקא הנקרא: "הודעה מהקיסר". בטקסט קצר זה מתאר קפקא את גורלה של הודעה שנשלחה מאת הקיסר הנוטה למות, אליך, הנתין הנאמן, ואשר לעולם לא תגיע ליעדה. בצדק ממקם הכותב את הקיסר בצד של האחר הגדול, ואת הנתין ("אתה") בצידו של הסובייקט. בטקסט שלו מנגיד אמיר קלוגמן תפיסת גוף רוחנית (של רילקה) לתפיסת גוף גשמית של קפקא. המשתתפים במשחק המתרחש בין הסובייקט, לאחר ולאחר הגדול, הם בעלי גוף, אצל קפקא. ניתן להיזכר, בהקשר זה בחידה שחד לאקאן בספר ה-17 של הסמינר שלו: למה יש גוף והוא אינו קיים? תשובה: האחר הגדול²¹.

מדוע ההודעה לא מגיעה ליעדה? קפקא מסיים את הטקסט שלו במילים אלו:

איש אינו יכול להיחזק ולעבור פה, ועוד עם הודעה של מת. – אבל אתה יושב אל חלוקך וחולם עליה, עם רדת ערב²².

קפקא מאייר נקודה שלאקאן מדגיש בקשר לאחר הגדול. האחר חסר בנקודה אחת, ובדיק בנקודה המעניינת את הסובייקט – בדיק "בנקודה הנוגעת אליך"²³. כלומר, אין לאחר הגדול תשובה על השאלה של הסובייקט: מי אני? לנקודה זו מתייחס באירוניה נפלאה גם דניאל פול שרבר, כאשר הוא מתעד את תולדות מחלתו. האל, הוא אומר, איננו מושלם, כפי שסוברות הדתות; יש לו פגם אחד: הוא איננו מבין בני אדם חיים²⁴. נדמה לי שאנו רשאים להצביע עם שלוש ההוראות הללו על מסמן החסר באחר (S(A). האם לבני הנוער יחס מיוחד, או גישה מיוחדת לאותה נקודה שכינינו מסמן החסר באחר? השאלה מתעוררת מאחר והללו מרבים להתלונן (לא ללא צדק) שלא מבינים אותם. או כדבריה הקולעים של בל אשר, בגליון שהוקדש לתיאטרון: "כאילו הם (המבוגרים) לא היו בגיל הזה"²⁵. זו שאלה שלא ניתן לעקוף אותה, אם רוצים לכוון שיח שלוקח בחשבון את הנער כבן שיחו של המבוגר.

²⁰ בגליון זה

²¹ Lacan, J. (2007). *The Seminar Book XVII, The Other Side of Psychoanalysis*. (J.-A. Miller, Ed., & R. Grigg, Trans.) New York: W.W. Norton & Co. p. 66

²² קפקא, פ'. (2000). *הודעה מהקיסר, בתוך: רופא כפרי*. (א' המרמן, מתרגמים) תל אביב: עם עובד. עמ' 6-235

²³ Lacan, J. (2010). *The Seminar Book VI: Desire and its Interpretation*, p. 207.

²⁴ Schreber, D. P. (2000). *Memoirs of My Nervous Illness (1903)*. (I. Macalpine, R. A. Hunter, Eds., I. Macalpine, & R. A. Hunter, Trans.) New York: New York Review of Books. pp. 40, 172-3

²⁵ זמן תפס"ן מס' 3, אפריל 2015, <http://www.pragma.co.il/%D7%A2%D7%95%D7%93%D7%90%D7%95%D7%AA/852>