

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 62 | "היוצא מן הכלל" | מאי 2023

2	רות בנג'ו		דבר המערכת:
3	אנא'יס עדן ליברמן		מורה לקולנוע
4-5	תמר לינדר		אינני טיפוס קודר בדרך כלל
6-7	מוניב סבית		בעקבות הסרט "סיפור מהחיים"
8-20	גבריאל דהאן		בעקבות הסרט "סיפור מהחיים" (הרצאה שנתנה בערב הקרנת הסרט)

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

מערכת: (בני נוער) יאנה אברהמיאן, רומי אטיאס, מרים לימונוב
איתי עשהאל, יובל פרלמן, אליס צרב, מריה שוקלין

עורכים: רות בנג'ו, מוניב סבית

צילום ואיסוף התמונות המקשטות
את גיליון זה : תכלת בראון

רות בנג'י

"היוצא מן הכלל" הוא הגיליון ה-62 שיוצא לאור בכתב העת זמן תפס"ן, כלומר, ככתבו נכתב בזמן של כל אחד מן הכותבים בו למקום הנקרא כתב העת זמן תפס"ן, כתוצר של צפייה משותפת בערב הקרנת הסרט "סיפור מהחיים" בסינמטק תל אביב, אשר היה תוצר של שיתוף פעולה בין תפס"ן והסינמטק. ארוע הקרנת הסרט היוצא מן הכלל הזה התרחש בצאתו של יום השואה. יום אשר על אף שהנו רשום ביומן הלאומי של מדינת ישראל הנו יוצא מן הכלל בשגרה היום יומית שכן הוא כרוך בזכרון של הקולקטיב ושל האחד-אחד והוא מפגיש אותנו עם הממשי של החיים, קרי עם המוות ועם הבלתי אפשרי של המפגש של האחד-אחד בקולקטיב.

כך הסרט היטיב להראות בין היתר את המפגש של התלמידים עם מעשה הזוועה של השואה כממשי אשר היה כרוך בקריאה סינגולרית, יוצאת מן הכלל של כל אחד ואחד על מנת לייצר עבודה קולקטיבית אשר הניבה את הסרט. כאמור, הארוע של ערב ההקרנה היה פרי מחשבה למעין חצי יום עיון על מעשה ההוראה כפרקטיקה בלתי אפשרית עליה אנו דנים בתפס"ן ואותה שמנו כאצבע



קריאה של פעולותינו. לא ניתן היה להתעלם מן היוצא מן הכלל השגרתי של האולם אשר התמלא, אליו הגיעו כדי לצפות בסרט כל אחד ואחד לחוד אך כקולקטיב של מורים ומטפלים במתבגרים שבאו והתעניינו, ניהלו שיח על הפרקטיקה הבלתי אפשרית של ההוראה והמפגש עם המתבגר. לאור זאת ולאור הדברים היחודיים והמילים שנכתבו על דפי המחשב הלבנים של כל הכותבים והתחברו ליכדי גיליון אחד של כתב העת זמן תפס"ן, לא היה מנוס מלהכריע על שמו של גיליון זה "היוצא מן הכלל" שכן חשבתי על כך לאחר קריאת המאמרים שעל מנת שיכתב הגיליון היה על כל אחד להסכים להדיר פנימה את היוצא מן הכלל שלו כדי להוציאו על הכתב החל ממילותיה של אנאיס עדן ליברמן המורה לקולנוע על מהו מעשה ההוראה עבודה, הוינייטה של תמר לינדר המביאה בסוף דבריה את שירה של זלדה, דבריו של מוניב סבית עם עדותו

בעקבות הצפיה בסרט והרצאתו של גבריאל דהאן בערב הקרנת הסרט אשר הובאה לידי מאמר בגיליון זה ונוסיף את אוסף התמונות אשר טרחה תכלת בראון לבחור לכבוד גיליון זה אשר העלו בי את המחשבה להציע אתגר נוסף לתגובות, לפתוח עוד דלת לתגובות שיכתבו על התמונות והצילומים המופיעים בגיליון זה בפרט ובגיליונות הבאים ככלל, שכן לא פחות מאשר על גבי המילים ניתן לקרא את היוצא מן הכלל על גבי התמונות המקשטות את הגיליונות בין המילים.

מורה לקולנוע / אנאיס עדן ליברמן

אינני מורה של בני אדם
מפני שאין ביכולתי ללמד "אנושות"
אינני מורה של בני אדם מפני שאין ביכולתי
לגאול את תלמידי מריח הבשר שלהם
מצבע העור שלהם, מן המחלות שלהם
והשעמום.

אינני מורה של בני אדם
אך הופקדה בידי המשימה ללמד
על העתיד - הקרוב והרחוק
על הנודע, על הלא נודע וחשוב מכל
ללמד על הידוע, ללמד את השיטה.

הוצעה לי גם האפשרות:

לא ללמד כלל. למחוק.
העיקר שהזמן יעבור מבעד לקירות הלבנים
של בית הספר והתלמידים
ימצאו את שיטותיהם
להרוג.

אינני מורה של בני אדם
מפני שאין ביכולתי ללמדם דבר
מלבד על כניעה
ועל דברים המתגלים רק במחשכים
כאמת גדולה מִסָּף שקרים



"אינני טיפוס קודר בדרך כלל"

תמר לינדר, במאית, מורה לדרמה

אני מורה לדרמה. במסגרת השעורים אנחנו מתכוננים לפרויקט אחד גדול שנקרא "הצגה", בה כל תלמיד ותלמידה כ-34, אחד אחד הופכים לקולקטיב. קבוצה אחת שמחוללת סיפור ביחד, שרה ומנגנת באופן חי על הבמה. זהו תהליך נפלא שמתרחש תודות לאוריאנטציה של החינוך האנתרופוסופי שמאפשר תקופת למידה רצינית בה התלמידים יכולים להתפנות באופן מסור לעולם הבמה למשך חודש ימים. לפני פסח הצביעה נערה בכיתה שבה אני מלמדת דרמה ושאלה אותי; האם "ההתנהגות" שלנו משפיעה על הליהוק בהצגה? המלכודת בתוך השאלה שלה כמעט ופיתתה אותי. הבנתי מה היא שואלת אותי, ההתנהגות שלה מעסיקה אותה, היא התדרדרה כמו שמורים אוהבים להגיד. כמעט ובלעתי את הכרס עם קוץ הדרדר שנשלח אלי בחכתה ואז ברגע אחד, בשבריר שניה אחד של אור עלה בידי לשאוב מתוך המילה שנאמרה "ההתנהגות" את המיטב וענית; אפשר שמי שרגיל להתנהג באופן אחד בחיי היום יום ימצא התנהגויות אחרות שהוא יכול לגלם על הבמה. אחר כך התפתח דיון על ליהוק, בו שוחחנו על כך ששחקן לא חייב להיות ביישן כדי לגלם ביישן. אדם שמזגו בדרך כלל נוח ורגוע יכול לגלם היטב את ההיפך על הבמה. זה כל היופי בתחום הזה, השבתי בסיכום הדיון והקפדתי לחזור לשאלה שלה ולהחמיא לה על הכיוון המעניין שאליו הלכנו בעקבותיה.

אני מגיעה לכיתה כדי לפגוש את התלמידים אחד אחד. לעיתים רבות אני פוגשת קבוצה שכל אחד-אחד בתוכה רוצה משהו אחר.

בעקבות הסרט "סיפור מהחיים" חשבתי על הפתיחה של המורה מול התלמידים באומרה; "אינני טיפוס קודר בדרך כלל".

המשפט הזה הזכיר לי את הרגעים שבהם אפשר שהמורה יצליח להאיר ולקרוא את השאלות של תלמידיו, להקשיב לשאלה בכיתה אינו דבר של מה בכך.



בתוך כך, חשבתי על ציטוט של זלדה מתוך "ציפור אחוזת קסם" רשימות מורה, עמ' 54.

"פעמים אני חושבת שהמתנד הנפלא ביותר הוא השמש... ללא רוגז וקוצר רוח, מבלי להידבק בצער ובייסורים שמסביב, הוא מאיר, מאיר ומחמם הכל.

לו היו בי הרבה אהבה סבלנות וחום!

את מלכה אינני אוהבת די, וגם את עליזה לא תמיד, ואת לאה. מחכה מוזרה, יש בה צורך חולני להיות נעלבת, עד שפעמים אינה מבטאה אותיות כדי להיות מגוחכת. כשפוגעים בה במשחק היא מיללת בקולי קולות. מנחשת אני את המחזות האפלים שראתה מימי ילדותה הראשונים בבית. אך



אין בי די שמש בשבילה. יודעת אני גם מה שעבר על לאה עד שסורס רוחה הגאה, היקר. שמעתי על אביה השיכור של עליזה (שותה החשיש), ואין בי חום ושמחה בשבילן.

פעם לימדה אותי ילדה איך לראות ללב. הייתי חולה וגערתית ברבקה מאד, יותר ממה שהיתה ראויה. היא הקשיבה ברצינות לדבריי הזועפים, כשגמרתי חיבקה אותי חיבוק חזק חזק ושאלה: 'מדוע המורה עצובה היום?', מבלי להיפגע מאי הצדק שבהתנהגותי.

התביישתי בפניה. לו יכולתי ללמד אותן את השמחה שיש במראה אדם חי, את האושר שיש אפילו בצורה פרימיטיבית של אבן, היה קצת אור נזרק בליבן. לו אפשר היה לבאר להן את קסם גוף האדם מראשו ועד רגליו – שעוצב בכוח וברוך כזה, את יקר העיניים המאירות אפילו במעמקי מרתף חשך, מתועב, שאין בו גרגיר שמים – היתה השמחה מצילה מן העינויים שמסביב, מן האכזריות שמקיצה בנו מתוך עצבות רעה".

בעקבות הסרט "סיפור מהחיים"

מוניב סבית

במהלך הסרט "סיפור מהחיים" המתעד את רגעי המורה המפייחים חיים בבני הנוער נזכרתי בקורס "ההיסטוריה של השואה" שלמדתי בסוף התואר הראשון. הקורס היווה עבורי מעין חשיפה למיון בני האדם לקבוצות, לזוועות שלהם ולשנאה המעוורת אותם.

הייתי עסוק בזמנו בחקירה ובכתיבה מאומצת סביב גלותי וזרותי ולכן פניתי למרצה וביקשתי לכתוב עבודת גמר על פרשת אקריט וברעם אך בקשתי נדחתה במהרה. לא היה ברור לי כיצד אדם המדבר במהלך כל הקורס על סבלו וסבלם של בני עמו מסרב ומתנגד לשמוע על סבלם של אנשים אחרים? לא היה בכוונתי לכתוב על הפשעים של אף אחד כי אם על נטישתי לתיאוריית הקורבן ועל העקירה והורשת הסבל והאיבה של בני כפרי לצאצאיהם. בקשתי שנית שיאשר את הנושא אך בקשתי נענתה שוב בשלילה. המשכתי במאמצי אך הפעם פניתי לראש החוג שתשובתו לא אחרת להגיע והייתה נחרצת אף יותר מזו של המרצה. הוא הזהיר אותי מפני הכתיבה סביב פרשת

אקריט וברעם והבהיר כי במידה ואתעקש לעשות זאת עבודתי תיפסל. את עבודת הקריאה והכתיבה סביב הפרשה עשיתי במקום תפסן, מקום מתאים והראוי להן יותר. אך כדי לסיים את התואר נאלצתי לכתוב את העבודה על רגשי האשמה והבושה וכך הפכתי לתלמיד יותר ממושמע בעיניהם של המרצה ושל ראש החוג.

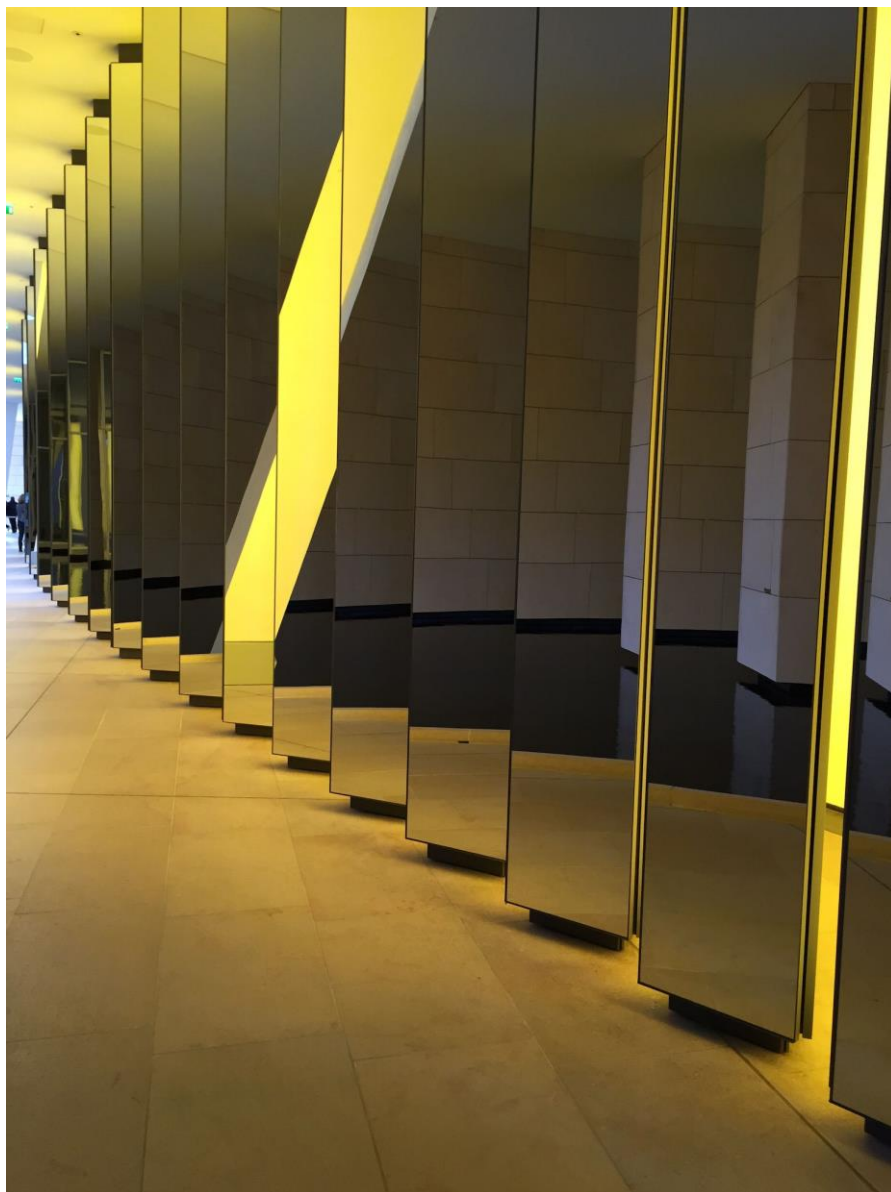
נחזור כעת לסרט "סיפור מהחיים" שמראה בבירור כיצד תשוקתם של התלמידים כרוכה בתשוקתו של המורה ושאינו למורה מלבד רגעי המורה שיכולים לסייע לו בעירור תשוקתם של תלמידיו. בנוסף, מוטל עליו לברוא את המפגש איתם כל פעם מחדש, להעניק להם תשוקה לחיות ואל לו לוותר ולו על אחרון האחרונים מבניהם.

על אף הסוף הטוב וההצלחה המסחררת של התלמידים והמורה שאליה חותר כל מורה בעבודתו, לא היה ביכולתה לסחרר אותי עד כדי כך שלא לתהות בעקבותיה ולהעלות מספר שאלות הקשורות לתלמיד "המוסלמי" שעזב את הכיתה ולעמדתה של המורה שפתחה את דלת היציאה בפניו. בכל פעם בו עלה נושא השואה חש אותו תלמיד במצוקה ואי נחת עד שלבסוף ובסיועה של המורה הוא החליט לעזוב את חבריו ולנשור מהכיתה. "הדבר האחרון שאפשר לשנותו בבני אדם הינו הדעות והאמונות שלהם" כך אמר האנליטיקאי המצרי מוסטפא ספואן באחד הראיונות שלו. התנגדותו למהלך שעשו חבריו הוא זה שמייחד אותו אך במקום שרגע זה יהווה עבור המורה עוד אחד מרגעי המורה שאפשר לברוא ממנו מפגש ולעזור לנער לנשור טוב, היא העדיפה במקום זאת שיהיה לה פחות כאב ראש ולכן הראתה לו את הדרך מחוץ לכיתה. אפשר לומר כי בכל מקרה של נשירת תלמיד ישנו מבוגר שלא רואה או לא מגיב כראי ובהתאם.

בעקבות עזיבתו של הנער נשאלת השאלה: לאן פניו מועדות ומה יעלה בגורלו? לעבר איזה מקום הוא צועד? הוא נראה מתוח, זועם ושבריר כמו בלון שעומד להתפוצץ בכל רגע. מוטל על כל מורה בעבודתו לקרוא את הסימנים המקדמים לנשירת תלמידיו ולהגיב בהתאם לייחודיותם של כל אחד ואחד מתלמידיו. אך לא ברור לנו כיצד מצטרף אותו נער בסוף הסרט לשמחת חבריו וכאילו דבר לא קרה על אף שנעזב על ידם ועל ידי המורה? מדוע לא אפשרה המורה לנער להתבטא כל עוד עיקר

עיסוקו של המורה הינו בדיבור ובמיוחד לאור העובדה שהוא הציג עמדה המנוגדת לעמדת הרוב? נשירתו הלא מוצלחת של הנער עלולה להוביל אותו למקומות הרסניים שלא אחת ממתינים לו ולבני נוער אחרים, שלא יודעים מה לעשות עם עצמם, "ציידי הדת" שפותחים בפניהם את הדלתות לגן עדן ולאמוות.

לסיום אל למורה להיבהל מבהלתו, גורלו מכתוב לו שלא לוותר על תלמידיו על אף כל הצרות שהם מחוללים לו. עליו לחשוב כל פעם מחדש על המחיר שהוא עלול לשלם בעת נשירת כל אחד ואחד מבין תלמידיו.



בעקבות הסרט "סיפור מהחיים"¹

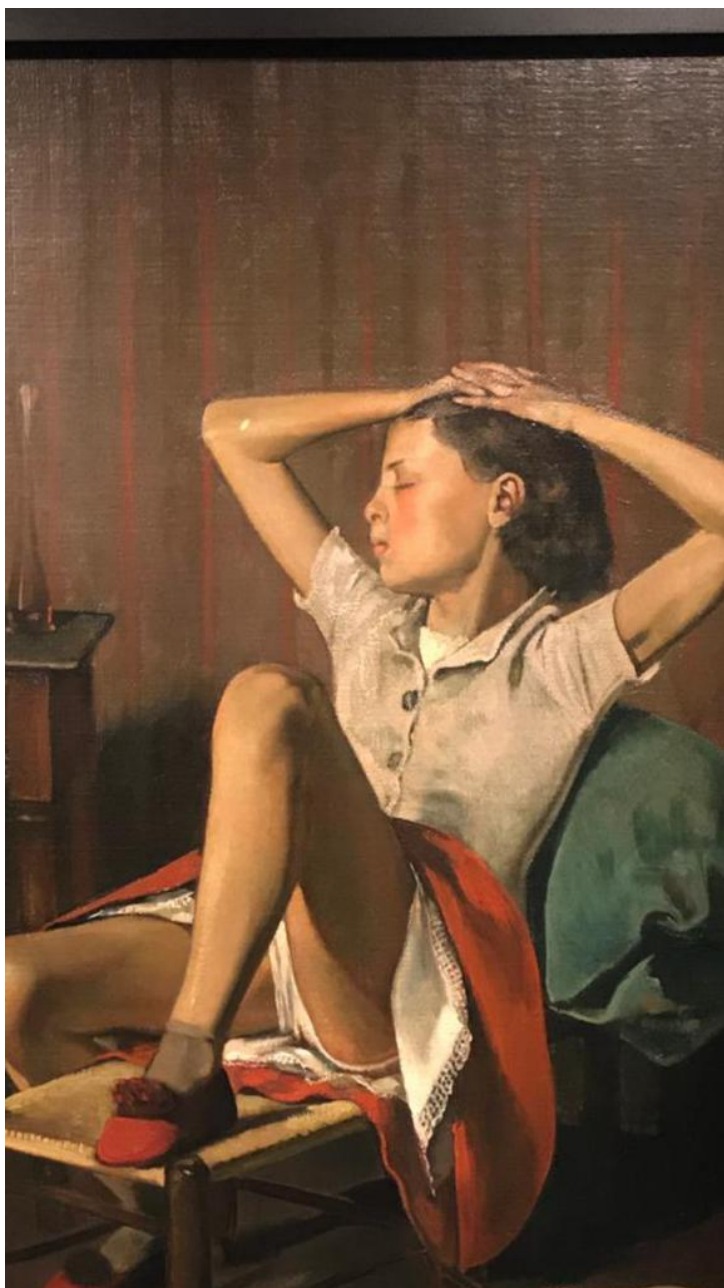
גבריאל דהאן

באופן מוזר ומעניין קורה שהסרט הזה שעניינו המוצהר הינו התרחשות בשדה החינוך פותח בסצנה קטנה, אף כי רעשנית למדי, בתקרית, אפשר אף לומר בגרסה של "תקרית גבול", תקרית גבול מאוד מקומית, נקודתית, בסדר גודל שאפשר לכנות "בינאישית", לא יותר מכך, אך שיחד עם כך איננה בלתי רלבנטית למה שמתרחש בימינו במקומנו בקנה מידה של עם שלם, של מדינה, של רשויות של השלטון, מה שמכונה במקומותינו "הפיכה שלטונית" או "רפורמה משפטית". זאת לבד מכך שאנחנו יום אחרי יום הזיכרון לשואה ולגבורה ומספר ימים אחרי חג החירות.

מדובר בוויכוח קולני בין מורה לבין תלמידה שסיימה את לימודיה במקום, כלומר, יש לה "היסטוריה" במקום והיא באה לקבל את ציוני הבגרות שלה. אלא שהיא מסורבת משום שהיא לבושה בבגדים שאמנם מתאימים לאמונתה הדתית אך אסורים בתחומי בית הספר. "החוק של בית הספר" מתנגש עם מה שהבחורה הצעירה מכנה "אמונה שבאה מהלב", גרסא של "דעת יחיד שלעולם צודקת", אף שגם פה מדובר בחוק, החוק של הפולחן הדתי של האסלם - גרסא שמלווה כסימן שאלה, כבדרך אגב, את הסרט לכל ארכו על גבי גלגוליו של אותו צעיר שעל גבי אותה "אמונה שבלב" פורש מן הכלל, יוצא תרתי משמע מן הכלל כשבכך הוא מעניק באופן פרדוכסלי דווקא מוצקות נוספת להסכמה להתגבשותו הפיקטיבית הפונקציונלית של הכלל.

אם כך, פירוש אחד של מהי דמוקרטיה יהיה: זכותו של כל אחד "להתלבש" על פי אמונתו, על פי "דעת היחיד" שלו אשר גוברת על כל חוק קולקטיבי או הוראה שהיא מטעם השליט, השלטון; פירוש אחר של הדמוקרטיה: אחידות "ניטרלית" של המרחב הציבורי, המשותף, הקולקטיבי, כך שלא יהיה מוטה לשום כיוון של אמונה כלשהי, שאפשר להכריז עליו כמרחב ללא הבדל דת, גזע, מין וכו', מרחב שהינו למעשה מרחב מופשט בדומה למה שהינו הסובייקט המופשט של הדמוקרטיה, שכן אין בפועל לא מרחב כזה ולא סובייקט כזה. כלומר, **בין הזכות להבדל המוחלט גם במרחב הקולקטיבי, לבין המרחב המוחלט של ללא כל הבדל**. יש להדגיש ששני הקצוות הללו גם יחד במוקדם או במאוחר מובילים תמיד אל נקודת ההתהפכות כאשר בשמו של כל אחד משני העקרונות יכולה להתרחש קריסה של הדמוקרטיה בשמה של הדמוקרטיה. כך שתמיד נחוצה המצאה של עקרון של הגבלה, עקרון א-דמוקרטי, אשר לא קיים מראש באופן "טבעי", של גבול, של צמצום, של הגבלה כגרסא חברתית של עקרון ההנאה הפרוידיאני אשר שם גבול להתענגות ללא גבול זו שאינה אלא התיב לעבר המוות באשר הוא. על הגבול הזה מתעמתים זה מול זה או משלימים זה את זה הממשי והסמלי של המספר ושל הכתב, כאשר הדמיוני נותר עדיין חופשי לתמוך או לפרוע בשניהם כלומר להכריע.

¹ ההרצאה נתנה על ידי מר גבריאל דהאן, פסיכואנליטיקאי, יו"ר עמותת תפס"ן, בערב הקרנת הסרט "סיפור מהחיים" בבימויה של מראי-קסטיל-מנסיון - שאר בתאריך 19/4/23 בסינמטק תל אביב.



אנו יכולים לראות כי האירוע בסצנה הזו מסתיים בהופעה של "הסמכות העליונה" במקום, המנהל, ומנגד בהכרזה/התרסה שהיא מן הסוג של מה ששמענו מאוחר יותר בסרט מפיה של אחת התלמידות: "זין על החוקים שלכם". שלכם ולא שלה, או שלנו, אם תרצו גרסא נוספת של "מה העבודה הזאת לכם, לכם ולא לוי" - גרסת "הבן/הבת הרשע/ה".

במאמר מוסגר ובהתייחס להתרחשויות של ימים אלה בארצנו אנו יכולים לראות ברגע ההכרעה הזה "בסצנה המולקולרית הזו" את הגילום בזעיר אנפין של המהלך החברתי כולו סביב שאלת הכוח, החוק, השלטון. עבור הללו מבינו שקשורים לדבריו של פרויד היא מחזירה אותנו להתכתבותו עם איינשטיין במאמרו *למה מלחמה?* עם המסקנה שהקולקטיב לא נוצר אלא כדי להתגונן מפני האחד:

"כזה אם כן היה המצב בראשיתו: שליטה של מי שהייתה לו היכולת היותר גדולה - שליטה באמצעות אלימות ברוטלית, או אלימות שנתמכה באינטלקט. כפי שאנו יודעים

שלטון מסוג זה השתנה במהלך האבולוציה. התרחש מעבר שהולך מהאלימות לעבר הזכות והחוק. מה היה מעבר זה? אני מאמין שמדובר במעבר אחד בלבד: המעבר אשר הוביל באמצעות העובדה שעל כוח עדיף של אינדיבידואל יחיד אפשר להתגבר באמצעות האיחוד של מספר אינדיבידואלים חלשים. "L'union fait la force" (S. Freud, S.E., vol. 22, p. 205).

כל ההבדל על פי פרויד יהיה בכך שמה שישלוט איננה עוד האלימות של אינדיבידואל זה או אחר, כי אם זו של הקהילה. מה שקרוי "החוק", אם כך, מבטא את כוחה של קהילה שהתאחדה כנגד האלימות של יחיד, האלימות של אחד. במידה ואיחוד זה מתמיד באמצעות וויסות, סמכויות ומוסדות שהקהילה מקימה כנגד מרידה אפשרית, כי אז ייווצרו קשרים אמוציונליים בין חברי הקבוצה המאוחדים. למעשה זה מה שמתרחש לנגד עינינו ברגע מאוחר יותר בסרט בו לפתע מתלכדת כל הכיתה בטכס מובנה יוצא דופן ובתיאום קולקטיבי מושלם כדי להביס את קולה של המורה החדשה המחליפה. סצנה שמגלמת בתוכה את הפרדוקס הדמוקרטי: ההתלכדות של

הקולקטיב - הכיתה, כנגד ההשתלטות של יחיד מסוים - המורה המחליפה, אבל בעד ההסכמה להשתלטותו של יחיד אחר - המורה המחנכת שמוכתרת בסוף הסרט למנהיגה הנערצת, הנה תוצאה ממשית לא פחות מהזכייה בפרס הראשון של הסרט: "הכתרת המנהיג" אלא שהפעם לא משום שמונה ככה על ידי השלטון כי אם שנבחר על ידי תלמידי הכיתה, כאומרים: אף שנכפית עלינו על ידי ההנהלה כמחנכת שלנו או בוחרים בך כמחנכת שלנו. למעשה זוהי גם ההכרעה של כל ילדה בין שתי האפשרויות גם ביחס לאב: אף שהינך אבי מולידי הינך אבי, או אף שהינך אבי מולידי אינך אבי. זה מה שהינה "בחירה", או הכרעה, במצב של *forced choice* שהוא המצב מולו מתמקם כל ילד עם מסירתו למערכת החינוכית. הבולט הוא שההסכמה הזו שניתנה לסמכותה של המורה מלווה במקביל הפעם, בבחינת "סוף טוב", ביצירתם של יחסים אפקטיביים של ידידות ועבודה משותפת בין התלמידים לבין עצמם. אלא שעלינו לזכור שתוצר מעין זה לא מובטח לנו.

מיהו היחיד הזה בין ימינו, האויב אשר מפניו מתגוננת כל קהילה באשר היא? שכן לא די בכך שיהא מדובר באינדיבידואל בעל יתרון פיסי או אינטלקטואלי, כי אם גם בכך שיהא בעל איווי מיוחד לשלוט על כל גווינו. מיהו אם כן זה אשר יורש בזמננו את האינדיבידואל הפרוידיאני הזה שכדי להתגונן מפניו על האחרים לחבור וליצור קהילות? מיהו הנשא בן זמננו של איווי מיוחד זה? אם פעם הייתם נערים ואפילו ילדים בוודאי זכורות לכם דמויותיהם של אלה שהטילו חיתיתם על שאר בני מינם וגילם לאו דווקא מפני שהיו חזקים יותר בגופם או בחוכמתם. דבר מה אחר קבע את



יתרונם. הם ידעו להפחיד, הם ידעו להפחיד כי הם ידעו לשאת את הדחף המתאים טוב יותר מן האחרים. לשאת את הדחף - זה מה שאנו מכנים איווי. כלומר, מדובר באותם סובייקטים שפוחדים פחות מן המוות באמצעות זאת שהוא קיים עבורם כאיווי. הקהילה ממנה אותם, את נשאי האיווי הזה, לשליטיה, למנהיגיה, אלה הם "האטדים" שלה מאז ועד ימינו, כדי להעמידם לאחר מכן לדין ולסלקם בדרך זו או אחרת. לא תמיד עולה התוכנית יפה. היא עשויה להעמיד עליה אטד אשר יכלה בה כל חלקה טובה ותחלופנה הרבה שנים עד אשר יחלצו ממנו. אך, להווה ידוע, אין מדובר באטדים של הפוליטיקה והשלטון בלבד,

השדות של הידע והממון למדו עם הזמן להעמיד אטדים משלהם לא פחות נוראיים. הסובייקטיביות המשתנה בת זמננו מוצאת עצמה מפוצלת יותר ויותר ומתפרקת לחלקיקים כדי להופיע בדרכים מגוונות כאיום על כל צורה של קולקטיב. זה מה שעשוי להיות גם הבידול לסוגיו. הבידול שבו אנו נתקלים במספר גרסאות בסרט שלפנינו הוא כפי שאנו רואים גם צורה של דחיה ובדלנות ביחס למה שעשוי להיות הקולקטיב, ביחס לכל ניסיון להתקבע תחת זהות אחת מוכתבת. אנחנו חוזרים בכל נקודה בזמן "בהפוך על הפוך" אל הזמנים של טרום הזהות, טרום היות האדם מחויב על פי דין לזהות אחת. בנקודות ההיתקלות בין הציווי לזהות האחת לבין השוטטות במרחבי הזהויות פורצות גרסאות האלימות והמיניות. כך מדי יום אנו יכולים להתבשר על אירועים של פיתוי שמתחיל תחת זהות בדויה באתרים הווירטואליים ומסתיים במפח נפש, בהתעמרות נפשית-חברתית, בייאוש, ואפילו ברצח או אונס כשהזהויות הבדויות נפגשות בשדה של "הזהות הרשמית". הצעירים של החברה מתגלים כ"מוצלחים" במיוחד בהפעלת הפרוצדורות האלה. "האבולוציה", אם להשתמש בביטוי של הילדים ממשחקי המחשב, הזו בזהויות, או כפי שאוהבים לכתוב זאת בשדה הפרוידיאני, בשינויים בסובייקטיביות, משמשת כיום גם את המלחמות של "המבוגרים", כמו באותו אירוע סביב חייל צה"ל שהחמאס הודיע על מותו מתוך שפלש לשדה הווירטואלי שלו ושלף אותו משם כהרוג. אזי יכול להיווצר מישהו שיהא הרוג במציאות אחת וחי באחרת.

אחרי כל דברי ההקדמה הללו לא נטעה אם נסיק שהסצנה הזו הפותחת של הסרט מניחה לפתחנו, בבחינת "רגע אפס" של הסרט, את מה שהינה התמצית של ההתרחשות במרחב הבית ספרי, המרחב



הכתתי, כמרחב שהינו ביסודו **מרחב של הבלתי אפשרי**. את זאת עושה הסצנה באמצעות דמויות שיותר לא יופיעו במהלכו של הסרט, כביכול הן מחוץ לסרט ולדמויות שאיתן נתפתל בהמשך, ובאמצעות שני עניינים, בין שאר העניינים, שהם לכאורה בלתי קשורים ו"בקטן": **עניין ההיסטוריה ועניין הבגד**. על המרחב הבית ספרי מוטל לשאת את **ההתנגשות בין החוק של המרחב הכללי**, החוק והכוח השלטוני של הזמן והמקום הקולקטיביים, שהינם התנאי הפרדוקסלי ההכרחי לכל מציאות דמוקרטית קולקטיבית, **לבין החוק של "האמונה שבאה מן הלב"**, שאף הוא הינו במקורו ההיסטורי חוק קולקטיבי לא פחות, אלא שהוא זה שהיחיד נתן לו את הסכמתו, הוא זה שהיחיד הסכים להיות מרומה על ידו, על ידו ולא על ידי חוק אחר, מה שמעניק לו לטענתו את הזכות לנוע בזמן ובמקום הקולקטיביים ככפופים לזמן האידיוריתמי והמקום הסינגולרי שלו.

למעשה זהו בית הספר כמרחב של התנגשות מתמדת עם הרשות השופטת ולא רק כשמדובר בציונים שלגביהם ניתן להגיש ערעור כמו לפסק דין. הגורלות של ההתנגשות הזאת קובעים את **הסבל**

ההכרחי והלא הכרחי במרחב הזה, קובעים את ההתרחשות בין כולם לכולם, בין המורה לתלמידים, בין התלמידים לבין עצמם, בין המורים לבין עצמם, בין המורים וההנהלה להורים, בין המורים להנהלה. עלינו אם כך לקחת את "רגע אפס" זה שלא קשור לעלילת הסרט, ולהשתמש בו כ"**אצבע קריאה**", כלומר, כמה שיוצרי הסרט מגישים לנו ככלי בבואנו לקרוא את הסרט: הנה, הם אומרים, עם האצבע הזו עליכם לקרוא את ה**סיפור מהחיים** של הסרט. "אצבע קריאה" איננה לגבי דידנו אלא מה שאיתו "מוצאים מציאות". כלומר, המציאות היא תוצר של קריאה. בנקודה הזו אנו יכולים לומר באופן כללי שהקריאה הזו הינה משימתו של כל יחיד, וכל יחיד קורא עם האצבע שלו - אין פלא על כן שלאצבע ולאצבעות בכלל ישנו שלל שימושים בחליפין בין בני האדם בחברה.



המציאות הינה המצאה- מציאה של מה שהינה הקריאה אותה אנו מכנים "הנפשי". במישור החברתי הכרח היה "להמציא" **אצבע קריאה** שלה ימצא כל אחד את דרכו לתת לה את הסכמתו, כן או לא, על גבי היותה כאמור בממד של ה- *forced choice*. זאת על מנת שאפשר יהיה ככול לייצר/להמציא מציאות משותפת, כלומר מוסכמת, כלומר מוסכמת על ידי הרוב, כלומר בעלת הכוח לכפות עצמה על הכלל, אף שללא ספק אין היא זהה למציאות של האחד- אחד. **אצבע הקריאה** החברתית בחברה בת ימינו בדמוקרטיה המערבית הינה מערכת המשפט, זו הקרויה הרשות השופטת אשר קובעת גם עבור הרשות המחוקקת והרשות המבצעת וגם עבור היחיד מהי המציאות, בחסות החוק. כלומר, המשפט יותר משהוא מגן על החוק הוא מגן על המציאות תחת האליבי של השמירה על החוק,

כשהשלטון איננו אלא מה ש"התחייב" להעניק לחוק ולמשפט את כוחם "כקובעי" המציאות. לכן לאמתו של דבר לא ה"צדק" הינו מה שהיא ליבת המשפט, ואף אפשר לומר שבאופן פרדוכסלי הוא מה שממוקם מחוץ לאפשרות של המשפט ודווקא ככזה מאפשר את המשפט.

שמו של הסרט, סיפור מהחיים, שעליו נאמר בפתחו: "סרט מרגש וסוחף המבוסס על **סיפור אמיתי**", החזיר אותי לספרו של בוריס ויאן, **צל הימים** שיצא לאור בשנת 1946 ואשר הפך בשנות השישים בצרפת לספר פולחן. זהו סיפור שגיבוריו הינם בעלי אותה נפש מְטֹלְטֶלֶת של מתבגר שכל דבר נוגע בהם עמוקות, בין אם זה תחת המעטה של ההתפרעות שלוחת הרסן, או של תנוחת האדישות האטומה, בדומה לאותם מתבגרים שהסרט הזה העניק לנו הצצה חפוזזה על הווייתם. את ספרו פותח הסופר בדברים שאמר כשהיה בניו-אורלינס ואותם הייתי רוצה להביא אני כהקדמה לדבריי עם ההדגשות שלי, וכך הוא אומר:

"העיקר בחיים הוא שתהיה לך דעה מוקדמת על כל דבר ודבר. ואמנם מסתבר **שדעת ההמון מוטעית, ואילו דעת היחיד לעולם צודקת**. יש להישמר שלא לגזור מכאן כללי התנהגות: ככל הנראה את אלה אין צורך לנסח על מנת לנהוג לפיהם. רק שני דברים חשובים באמת: אהבה, בכל צורה, עם בחורות יפות, והמוסיקה של ניו-אורלינס או של דיוק אלינגטון, השאר היה צריך להיעלם, היות שהשאר מכוער. קומץ הדפים שלהלן, הבאים לשמש ראייה לדבר, נוטלים את מלוא תוקפם מן העובדה **שהסיפור הוא אמיתי מכל וכול, שכן הוא פרי דמיוני מראשיתו ועד סופו**. הביצוע עצמו

עומד בעיקרו על הקרנת המציאות - באטמוספירה משוחדת ומחוממת - על גבי מישור התייחסות בעל גליות לא אחידה הגורמת עיוות. למותר לציין שאם יש דרך פעולה כשרה למהדרין, זאת היא".

הדברים הללו נכתבים על ידי איש צעיר בן 26 שכבר אז ידע לומר את מה שמרביתנו כושלים מלהצליח לדעת, שלא לדבר על להצליח לומר. בוריס ויאן הלך לעולמו בשנת 1959 כשהוא בן 39 מהתקף לב בהקרנת הבכורה של סרט שנעשה על פי ספרו "עוד אירק על קבריו".

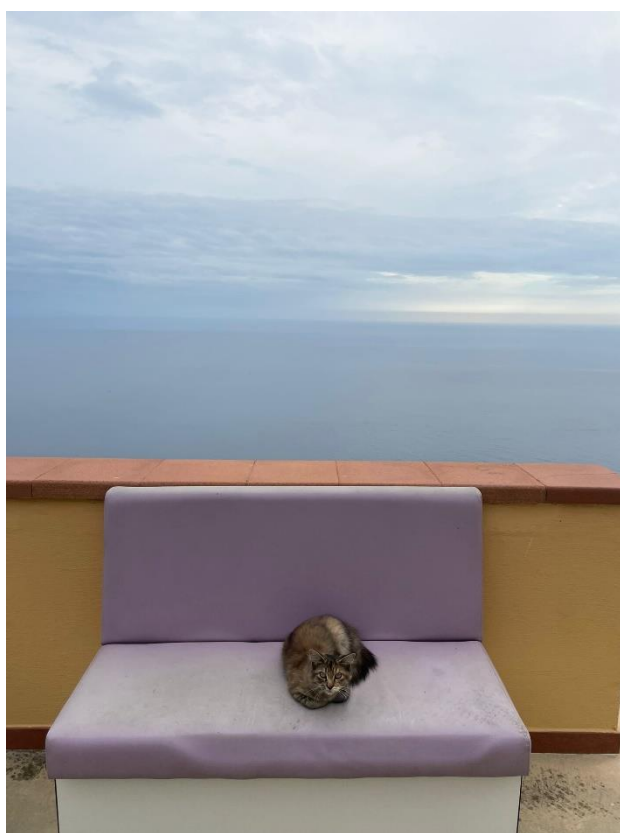
על דברי ההקדמה הללו ישנה הערה נוספת שהסופר ביקש שתופיע אך שלא הובאה לדפוס: " להזכיר בהקדמה, כך הוא מבקש, שקיימים שני פרקי זמן, האחד שבו מתלבשים בקפיצה, ואז עיקרם של החיים זה להתלבש כמעט בלי הרף, ובמוצאי שבתות לארוב לחטט שיופיע על החוטם ביום ראשון; כל זה לפני שמתחננים; ואילו לאחר מכן שוב אין לך שקט, כלומר מתחילות לפקוד אותך תלאות משום שחדלת לחשוב על עצמך בלבד".

אפשר שנאמר שבשתי השורות הללו מתמצת עבורנו הסופר הצעיר את מה שהינו המתבגר, ואת מה שהסרט הזה הניח לפנינו ביחס למפגש שלו עם המבוגר, עם המציאות, ועם התלאות שאורבות לו משהוא חדל לחשוב על עצמו בלבד משעה שהריב על הבגד וההופעה פינה את מקומו. אשר על כן נוכל לומר שאף ב"סיפור מהחיים", מדובר בגרסא של "סיפור אמיתי", אלא שבפעם הזאת במובן שכל מה שמתרחש בו הוא פרי הדמיון של גיבוריו כמו גם של המספר, גם אם אפשר שכך גם "קרה באמת". זאת משום שהמתבגר והמפגש שלו עם המבוגר הינו תמיד פרי דמיונם של השותפים למפגש, תמיד פרי המענה הדמיוני שלהם להיתקלות הממשית בגופם, בהתענגותם, באחר, במיוחד כאשר מדובר בהיתקלות הבין-דורית שמתקשה מאז ומתמיד להמציא את השפה שתדע לשאת גם יחד את התפוגגותו של דור אחד ואת יקיצתו של דור אחר, שפה שתדע לשאת למרות הכול אפשרות של חיים ותשוקה עבור שני הצדדים.

על רקע "הסוף הטוב", כמו שאומרים, של סדרת ההיתקלויות בסרט יכולנו להעניק לו כשם נוסף גם את מה שעליו מכריז אחד מן הנערים כמסקנה שלו מן החקירה שלו על הילדים ובני הנוער במחנות הריכוז הנאציים, שם שהינו למעשה שם גנרי כמו גם דו-משמעי ואפילו תלת-משמעי באשר לגורלו של כל מפגש מבוגר-מתבגר: "אפשר היה להציל אותם" - גם במובן של "הנה אתם רואים, אפשר היה להציל אותם", גם במובן של "לא הצילו למרות שאפשר היה", וגם במובן של 'אפשר היה להציל את אלה כמו גם את אלה, כלומר אותם, את התלמידים ואת המורה גם יחד'. כך הסרט הוא מעין ראייה לכך שאפשר להציל "אותם", את הנערים והנערות, המתבגרים והמתבגרות, בני ובנות הכיתה כמו גם את המורים שזקוקים אף הם להצלה במרחב הזה - כמו בכל מרחב אחר שכן כל אחד זקוק להצלה מזולתו, כמו גם מעצמו. כזה הוא הרגע בו המורה מוקמה באופן ברור במקומה ככזו על ידי תלמידיה כאשר הם מצילים אותה בפועל מידי של נער אחר - המתבגרים הם שמצילים את האדם המבוגר... מידי של מתבגר אחר. לעומתם, בני גילם והילדים בשואה, לא ניצלו על ידי המבוגרים אף שניתן היה להצילם - כך לטענת הנער, כלומר, מי שיכול היה להציל לא הציל. גם הנער שנאמר לו "בכל מקרה לא יצא ממך כלום", גם אותו לא הצילה זו שיכולה הייתה להצילו מעצמו, והוא בסכנה להיות אבוד.

אנחנו נמצאים עכשיו בסינמטק של תל אביב שממוקם ברחוב הארבעה, וצופים בסרט על אנשים צעירים, אותם שאנו נוהגים לכנות "מתבגרים", במערכת החינוך בבית ספר צרפתי על שם ליאון בלום, אשר מסכימים להירתם להצלת עצמם במהלכו של פרויקט של חקירה ויצירה על ילדים ובני

נוער במחנות הריכוז. רחוב הארבעה קרוי על שמם של ארבעה צעירים בני 22 חברי "ההגנה" (עמירם בלינקוב, שרגא הר, אהרון ידידיה, אריה קסלמן) שנהרגו ב-22/2/1946, בהתקפה על מפקדת המשטרה הבריטית בשרונה במסגרת "ליל המשטרות". גם על שמו של ליאון בלום יש רחוב בתל אביב שמוביל למרכז עמי"ת שהוא ביי"ס לבני נוער מצטיינים ומחוננים. ליאון בלום היה ראש הממשלה הצרפתי היהודי הראשון שנכנס לפעילות פוליטית משסיים את לימודיו בתיכון והצטרף למחאות באותה שנה סביב המשבר של משפט דרייפוס בצרפת. אני מזכיר את כל זאת לא רק כדי להתפעם מן המקריות של ההתכנסות שלנו הערב במקום הזה וסביב הסרט הזה, אלא כדי לנצל אותה, את המקריות הזו, ולומר שישנן הרבה דרכים למה שאני מכנה "הצלחה". גם אותה עדות שמביא התלמיד בסרט על בן גילו במחנה ההשמדה שכתב: "אני רוצה להמשיך לחיות גם אחרי מותי", גם היא צורה של הצלה.



אם נחזור לשתי השורות האחרונות בדבריו של בוריס ויאן משנת 1946 על אודות שני פרקי הזמן בחיים, האחד שבו מתלבשים בקפידה, ואז עיקרם של החיים זה להתלבש כמעט בלי הרף, וכן הלאה... נוכל לשאול: מהו בגד זה שהינו גם גיבור ההתרחשות שפותחת את הסרט, מהו בגד זה אם ניטול אותו כאצבע הקריאה של הסרט? שהרי האירוע של *דוג אפס*, שקודם לסרט בתוך הסרט, סביב החיגיגה ממשיך להגיח כבדרך אגב מעת לעת לכל אורכו של הסרט בגרסאות שונות, סביב הכובעים, כיסויי הראש, הלבוש החושף והמסתיר, הדיון על החצאיות הארוכות בישיבת המורים, הנהיגה באופניים עם החצאית, וכן הלאה - מהו הגלוי והכסוי שבבגד הזה ביחסו לגוף? מהו גם הגלוי והכסוי בלשון שנוהגת במפגש הזה, שאין לנו ספק בסרט שהיא עשויה להופיע כמעין: "...איבר מין המשמש לפעמים כדי לדבר..!" מהו מקומו של בגד זה בזירת

ההתרחשות שהיא הכיתה או בית הספר, בין התלמידים לבין עצמם, בינם לבין המורה, בין ההנהלה לבין נציג ההורים, כמו גם בצירור שעליו מצביע בהתרגשות התלמיד שמוצא מענה משלו לשאלה האם מדובר "בצירור שגוי", שכן מצוירים בו קורבנות הנאצים עם תסרוקת ועם לבוש, הכיצד? הוא משיב: אין זו טעות, הוא צייר כך במכוון כדי להשיב לדמויות הללו את מה שנגזל מהן, להשיב להן זהות ומקום בחברת האדם, לחלץ אותן מן האנונימיות, המחיקה וההשפלה. הנה גרסא אחת למה שהוא "**עיקרם של החיים**" שבהם אוחוז הבגד לפחות בפרק הראשון של חיים אלה, וזה מגיע עד הסצנה בה "החנון" היהודי החלשלוש מניף ידי מנצח, כשהוא פושט מעליו את חולצתו לקול תרועות השמחה והעידוד של חבריו וחושף את גופו הצנום.

מכיוון שאי אפשר להאשים את היוזמה להקרנת הסרט ואת ההזמנה לצפות בו כיוזמה תמימה, בדיוק כפי שאומרת המורה לתלמידיה: שום תמונה או פוסטר אינם תמימים, כך גם אופן הקריאה את הדברים בסרט איננה תמימה והיא מגויסת לשמו של העניין שבעבורו התכנסנו, קרי, המפגש של הפרקטיקה שאנחנו מכנים בתפס"ן הכליניכא של ההוראה עם זה אשר מכונה המתבגר בכיתת הלימוד במוסד החינוכי.

למי שטרם נתקל בכך המילה **כליניכא** בפנינו בתפס"ן נשמעת כמו המילה **קליניקה** ברגיל אלא שמשעה שכותבים אותה מתגלה הסוד שלנו, מתגלה שעשינו איתה משהו אחר, אנחנו נשמעים כמו כולם אבל נכתבים אחרת, זוהי גרסא משוכללת של מה שנקרא **סוס טרויאני** שכן הצלחתו מותנית גם בכך שהוא לא נחשף בקלות ככזה - זה מה שהינו למעשה מקומו **האמיתי באמת** של המורה, כמו גם של המורה בסרט הזה; "אני אוהבת ללמד אני לא טיפוס קודר" היא אומרת, כלומר היא מלמדת עם תשוקה גם כשמדובר בחקירה של דברים קודרים, ולשם כך עליה לפעול באופן חתרני גם ביחס להנהלת בית הספר - "אני מבינה לצערי" היא משיבה לשאלת המנהל שמנסה להניא אותה מכוונתה לגייס את הכיתה לפרויקט התחרותי, כלומר, אני מבינה אבל אמשך, היא מסכנת את מקומה - אין דרך אחרת.

בצורת הכתיבה של **כליניכא** מתגלה שמדובר בהתמקמות של המורה **ככלי-של ניכוי**, פרקטיקה בה המורה ממוקם **ככלי** שייחודו בכך שאת ההצלחה שלו למסור ידע, ואף לחולל תשוקה לידע זה, אצל מי שנקרא תלמיד, הוא מבסס על שני דברים: האחד הצלחתו להתמקם **ככלי**, השני על הצלחתו **לנכות** את הסבל העודף, המיותר, שמפריע לתלמיד להיות תלמיד. את זאת הוא עושה תוך שהוא מצליח להפריד את הסבל המיותר מן הסבל הבלתי-נמנע ההכרחי. זוהי אוריינטציה שהפסיכואנליזה מציעה לפרקטיקה של ההוראה, אוריינטציה שעדיין מקצה מקום למה שהינו מורה, שלא רואה בו רק פקיד של הוראות הפעלה ממשלתיות, או לחלופין ברוח הזמן, פקטור בתוך גרסת אינטליגנציה מלאכותית - דבר שבימינו כבר לא מובן מאליו. כך נכנס לסיפור עניין הבגד. כיצד?

לאקאן הגוי טען שהיסודות של הפסיכואנליזה מצויים ביהדות. ואני מרשה לעצמי להוסיף שהיסודות הללו נותרו עדיין במידת מה חשופים עבורנו בשפה העברית למי שמצליח עדיין לדעת אותה. אני אומר את זאת כעת בשל הבגד. אחד מן הפירושים למילה "כָּלִי" במקור המקראי הינו בָּגֶד, הנה כך: "לא יְהִי כָּלִי גֶבֶר עַל אִשָּׁה וְלֹא יִלְבָּשׁ גֶּבֶר שְׂמֹלֶת אִשָּׁה כִּי תוֹעֵבֶת יְהוָה אֱלֹהֶיךָ כָּל עֲשֵׂה אֱלֹהִים" (דברים כב, פסוק ה).

אם כך היא, כי אז נהיה רשאים לפענח את סצנת הפתיחה ככזו אשר מגישה לנו את **אצבע הקריאה** של הסרט, שגם היא ביטוי מהיהדות, כאשר אצבע זו, בהיותה היא עצמה **כלי** בידינו כדי לקרוא את המתרחש לעינינו, מצביעה על כך שעניינו העיקרי של הסרט הינו הכלי, **המוֹרָה ככלי**, ובפעם הזו הצלחתה **ככלי** להפוך את הכיתה עצמה **לכלי**, משל הצליחה המורה להפוך את התלמידים למורים-חוקרים בעצמם כדרך לאייש באופן פרדוכסלי את עמדת התלמידות. "אל תדברו כתלמידים דברו כבני נוער"; "מהן המחשבות שלכם"; "זה לא מבחן עם תשובות נכונות" ונוכל להוסיף גם לא עם שאלות רטוריות עליהן יש תשובות מוכנות מראש. למעשה אלה הן ההנחיות הפרדוכסליות, בנוסח של "אל תהיו תלמידים כדי שתהיו תלמידים", שגורמות להם להגיע; והם מגיעים, כל אחד ואחת

בדרכו/ה שלו/ה: האחד מגיע כי זה עניין אותו, האחר כי לא היה לו משהו אחר לעשות, אחר כי לא רצה להיות לבד, והיה גם זה שהגיע כי התבלבל בחדר, וכן הלאה.

פרויד כמו גם לאקאן הניחו את הפרקטיקה הפסיכואנליטית בעקיפין או במישרין על גבי המונח **כלי**, (אפרטוס). הנפשי אצל פרויד הוא כלי, אצל לאקאן האנליטיקאי הוא כלי. נוכל לומר שהדבר המעניין בכל פרקטיקה של הוראה, באוריינטציה האנליטית, תהיה הצלחתו של המורה להתמקם ככלי שמימתו היא להקצות מקום לנפשי של התלמיד בכיתה, ככלי של עבודת הלימוד עצמו, שהבירוקרטיה השלטונית אדמיניסטרטיבית חינוכית לא יכולה מטבע הדברים להקצות לו מקום. זוהי "הסוסיטת הטרויאנית" החתרנית, הממשית, של המורה: **לפנות מקום לדבר שהבירוקרטיה לא הקצתה לו מקום.**

נוכל אם כך להציב את **הכלי** במרכז של מה שהינו **המפגש** של המורה והתלמיד כהתרחשות היסודית. המפגש הינו היתקלות ממשית, היתקלות בממשי, כלומר התקלות בנקודה של הבלתי אפשרי של החינוך וההוראה. זה מה שמצדיק לדבר על ההוראה הזו **ככלי-ניפא**.

בהקשר של הכלי והסרט אנו רואים היטב כיצד בסופו של דבר הכלי הינו תמיד תולדה של מה שנוכל לכנות "שבירת הכלים". "שבירת הכלים" מתרחשת ללא הרף כמה שמולו מתייצבת המורה ככלי, ככלי אשר נושא את השבר מבלי להישבר, המפגש בסופו של דבר מתרחש דווקא על גבי אותה **שבירת כלים**, כאשר מן השבירה התהווה המרחב עבור עולם המעשה, המחקר והיצירה, שרק בעקבותיו נוצר מחדש העירוב עם מה שהיו הדברים בראשיתם, נוצרה האפשרות לחיות וליצור.

נוכל להיזכר במשחקי הילדות של פעם ובהכרזה המוסיקלית של הילדים שהייתה מלווה תדיר משחקים אלה "לא משחקים, שוברים את הכלים". זה היה האופן בו חבורת הילדים המשחקים הודיעה בימים עברו על ההיתקלות שלה הבלתי נסבלת בממשי של המפגש במשחק. המשחק היה צורה להיפגש ללא סבל עודף בממשי בחסות החוקים שלו. משחק הוא אופן להשיב לממשי תוך כדי הכללתו כך שיהא נסבל. "שבירת הכלים" כרוכה הייתה תמיד בנקודה של היתקלות בכישלוננו של המשחק ובבלתי-נסבל של הממשי (שכולל את שלל הביטויים של האדישות לקיומו של הזולת, כמו האלימות למשל), כשההכרזה עצמה מהווה הצעה להתחיל מחדש ולא להתייאש מהמבוי הסתום ומאפשרות המשחק.

הכלי בו מדובר אינו מה שברגיל מוסרת המערכת למורה בצורה של ציוויים, נוהלים, או הוראות הפעלה - המצאות של האחר הגדול עבור כולם כאחד. אנו רואים בסרט שהפרקטיקה של המורה היא המצאה שלה עצמה, היא ידע-עשות שרק היא יכולה להמציא. וכפי שהמצאתה הינה ייחודית, כך גם היא פועלת כדי לתת ביטוי, דווקא בתוך הקולקטיביות של בית הספר והכיתה, לייחודיות של מה שהינו הלימוד עבור כל תלמיד, שכן כל תלמיד הינו תלמיד באופן אחר. המעניין בניסיון שלפנינו הוא שהיא מצליחה ליצור נקודת מפגש בין הייחודיות הזו של האחד-אחד לבין הכיתה כמרחב של "סולידריות וידידות", בלשונו של העד ניצול השואה שהוזמן להעיד, צוותיות שדווקא איתה באופן פרדוכסלי מתאפשר הקיום של האחד-אחד: זה מה שמצליח לטפל ב"חרדת המפגש" בין "אמונה שבאה מהלב", גרסא של "דעת יחיד שלעולם צודקת", לבין החוק של המרחב והזמן הקולקטיביים. הפרויקט הוא משותף ובמסגרתו כל אחד מוצא את "הנקודה שלו", כמו גם מוצא מקום לנקודה שלו, מוצא מקום למה שהינה הייחודיות שלו במבנה של "הדרה פנימית" - *Internal*

Exclusion, גם כאשר מדובר במקרה של התלמיד שהחליט לא ליטול חלק בעודו תומך בהחלטת חברו כן ליטול חלק.

ביחס לכלי אנו מכירים את המטפורה שנוהגת בקבלה היהודית עם הביטויים של: 'שבירת הכלים', 'צמצום', 'קליפות'. על גבי המונחים הללו מתארת הקבלה את התהליך אשר קדם לבריאת העולמות ואת ההתרחשות שנדרשת לשם בריאת העולם "המוכר" לנו. נוכל להרשות לעצמנו לחשוב את בריאתו של עולם כבריאתו של מפגש, כבריאתו של עולם בתוך העולם - זה מה שהינו ליצור כיתה שיחד עם כך שהיא כיתה היא גם מה שמאפשר את האחד-אחד. כיתה מעין זו לא נתונה מראש כמו הכיתה הביורוקרטית, יש לברוא אותה, היא תוצר, הישג, בדיוק כפי שגם התלמיד והמורה של המפגש אינם נתונים מראש - הם תוצר של כלי-ניכא של ההוראה. במובן זה הגיונה של הפרקטיקה של המורה הינו ההפכי של הפרקטיקה האדמיניסטרטיבית-ביורוקרטית, אשר לגביה מורה-תלמיד-כיתה כבר קיימים מראש למן הרישום הביורוקרטי. אלא שיש להדגיש ששני ההגיונות הללו, אינם יכולים האחד בלעדי זולתו והם מותנים זה בזה כמו שפני הבגד מותנים בבטנה שלו והבטנה בפני הבגד.



אני מרפרף וממשיך הלאה כדי לסמן סקיצות, לא יותר. כך אוכל להזכיר לכם את הכלי-בגד בסיפור הידוע של בגדי המלך החדשים, זהו בגד אשר אף שלא היה לו כל קיום בעולם הנראה של הנוכחים, היה לו גם היה קיום ממשי כמשענת לרקמה הסמלית של המלך והממלכה. האחד אשר יכול היה להרשות לעצמו שלא לראות תוך שהוא רואה שאין בגד, הינו כמו תמיד האחד אשר אין לו מה להפסיד, קרי, או ילד, או משוגע, או מיואש - כדוגמת הנער בסרט שנאמר לו שבכל מקרה לא יצא ממנו כלום, שעלול להפוך באמירה הזו לאחד שאין לו מה להפסיד. המעניין בכלי-בגד של המלך הוא שלמרות שהוא כל כך "שבור" עד אשר הוא איננו, הוא עדיין ממשיך להיות קיים ושומר על ערכו - כך מתרחש ההבדל בין היות הדבר לבין קיום הדבר, בין ההוויה לבין הקיום כשני מודוסים שונים שלא בהכרח מותנים זה בזה.

עוד אזכיר בהקשר זה את מה שמוכר כאמנות הקינטסוגי היפנית (*kintsugi*) שהתפרסמה ככזו אשר שמה לה ליעד להפוך "כלים שבורים" ליצירות יפות יותר ואף יקרות ערך יותר מן הכלי המקורי "הלא שבור". באמנות זו הפגמים של הכלי אינם מוסתרים ואינם מייצגים את סוף חיי הכלי, כנהוג בתרבות הצריכה המערבית אשר מגיעה עד כדי הספירה של המכשירים לדורותיהם כשהם מוחלפים

ומאבדים מערכם אף אם הם תקינים ורק משום היותם "מבוגרים" יותר. תחת זאת, באמנות היפנית, שברי הכלי מייצגים דווקא רגע "היסטורי" ייחודי בתולדותיו של הכלי. וכדי להדגיש זאת הנהוג באמנות הזו הוא לבצע את התיקון באמצעות תערובות של דבק וזהב, או כסף (*kintsukuroi*). זו אמנות שנשענת על מה שמכונה פילוסופיית הוואבי-סאבי (*wabi-sabi*) ששואבת מן הבודהיזם, כשמעבר לתחום האסתטי היא סובבת סביב הרעיון שדבר מה הופך למושלם רק לאחר שנפגם.

את הביטויים הללו למיניהם של 'שבירת הכלים' וה'צמצום' נוכל למצוא חבויים בפרקטיקה שנשענת על האוריינטציה הפסיכואנליטית. "הכלי השבור" אינו אלא מה שמקפל בתוכו את מה שכרוך במעמדו של האובייקט האבוד בפסיכואנליזה, כאובייקט מוחמץ תמיד, וככזה שהינו המוקד בהיווצרותו של סימפטום. הצמצום חופף למה שתיארת קודם לכן כמהלך של ניכוי הסבל העודף כמובחן מן הסבל ההכרחי גם בעבודתו של המורה. המהלך האנליטי בכליניכא של ההוראה כמו גם באנליזה נע בכיוון של צמצום לקראת הדבר היותר מדויק שאליו אנו מכוונים בשעה שאנו מדברים על הממשי ועל המפגש.

סימפטום בפסיכואנליזה הינו תמיד עדות מן העבר, הוא מה שנותר/נוצר ממה שכבר התרחש בעבר, אך שלא הופך ממש לעבר - סימפטום לא מוחק את העבר. כלומר, סימפטום נושא עמו את מה שכבר לעולם לא יעבור. הוא על כן בה בעת גם עדות "לשבר", שלא ניתן למחיקה, וגם התיקון יקר הערך, יפני או לא, שהינו יקר ערך עבור הסובייקט שאמנם משלם עליו לעיתים יותר מדי, אך הוא הכלי שמאפשר לסובייקט לחיות. סימפטום אם כך, אף שאיננו נוהגים לדבר עליו כך ברגיל, הינו יסוד היסטורי, כלומר היסטורי, כלומר נושא תו פואטי, ואם נעשה שימוש בהבחנה שעושה פרויד בין הפילוגנטי לאונטוגנטי, כי אז הסימפטום הוא היסוד היותר אונטוגנטי בהיסטוריה של הסובייקט, 'האונטוגנטיציה' של ההיסטוריה הפילוגנטי. כלומר. יש בסימפטום שארית ממשית של ההיסטוריה מעבר לסיפורי הבדים שלה, הוא כאמור הכלי-השבור "היקר", שבאופן פרדוכסלי



מאפשר להווייה המדברת שהננו לא להפוך לשבר-כלי. זוהי תפיסה של סימפטום שונה לגמרי מתפיסת הרפואה שעבורה הסימפטום הוא דבר שאותו יש להכחיד. נוכל אם כך להתייחס לעבודת האנליזה כמו לעבודת ההוראה כאל פרקטיקות של קינטסוגי עם כלים שבורים בעזרת הזהב של הסימפטום, וזה כאמור היסוד הפואטי כמו גם המשחקי שישנו בפרקסיס של ההוראה.

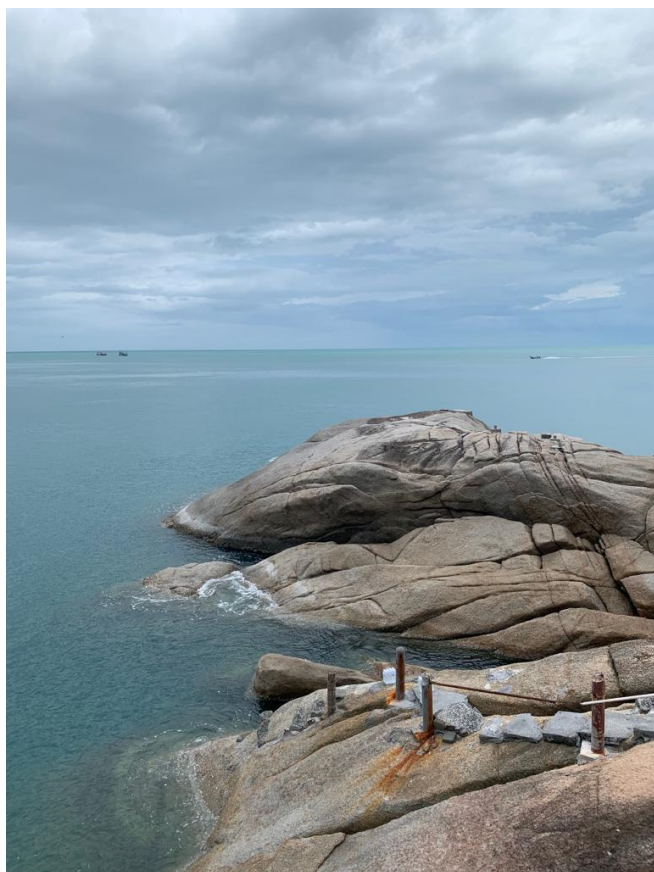
כך אפשר לומר שכאשר מדברים על שחרור מכבלי העבר, מכבלי האב-הר, מכבלי ההיסטוריה, מכבלי התכתוב הדתי או החילוני, מדברים על "נתיב הבריחה" שהינו הסימפטום כשבירת כלים שאינה בבחינת העלמה של ההיסטוריה או מחיקתה, כי אם עבודת קינטסוגי ביחס

לשבר זה, שיכול לקבל שם של אובדן, או של חסר, או חסך, או תסכול, או סירוס, שאינם כולם אלא תולדה של היותנו הוויות מדברות, הוויות שגופן הוכרע על ידי ההזדווגות שלו עם הלשון. התיקון המוזהב שאיננו אלא ההצלחה, כן הצלחה, ואפילו הצלחה שנוכל לראותה כפואטית, לייצר סימפטום מדויק יותר, כלומר פנוי מן הסבל העודף, מתרחש בשדה השיח, בשדה הדיבור של פרקטיקה שנוטלת את הפסיכואנליזה כאצבע הקריאה שלה, ככלי של קריאה.

לא רק היפנים גם פרויד נדרש לאותה מתכת יקרה ברצותו לתאר דבר מה מן האנליזה הטהורה: " ייתכן מאוד שהיישום ההמוני של הריפוי יחייב אותנו להתיך בנדיבות את הזהב הטהור של האנליזה יחד עם הנחושת של הסוגסטיה הטהורה" (חידושים בתרפיה פסיכואנליטית, xvii, 168). ואם נלך בעקבותיו של לאקאן בדברו על מה שהינו האקט הפסיכואנליטי, (מה- 13 במארס 1968) תוך שהוא שואל את עצמו שאלות ומשיב, נעשה כמותו, נשאל: מה זה להיות מורה? ונשיב: בשונה מהוראות ההפעלה ו"טכניקות הלמידה" שמותירות את הדבר בחוץ ההוראה נוטלת כאובייקט שלה את האפקט של השפה; ושוב נשאל: מהי למעשה ההוראה? ונשיב: ההוראה בדרך זו או אחרת היא מה שאנו מצפים ממורה.

כלומר, אנחנו יכולים בעקבות מה שראינו להתעקש ולהמשיך לומר, על אפס וחמתם של אנשי האינטליגנציה המלאכותית לדורותיהם שההוראה היא מה שמתרחש עם מורה, ויש לשמוע את ה- עם הזה במובן של עם הכלי שנקרא מורה. ה"עם" הזה, עם הכלי הזה, הוא מלת יחס ומלת היחס

היא מה שהינו בסופו של יום הנפשי באשר הוא: הנפשי הוא כינונו של יחס היכן שבמקור אין כל יחס ובוודאי לא יחס שנתון מראש, כתנאי הכרחי ליצירתה של מציאות עבור ההווייה המדברת, כתנאי להיווצרותם של זמן ומקום. לא בכדי פונה לאקאן אל אריסטו כדי להדגיש את מה שהינה הנפש: כלי של יחס. הוא שם לב לכך שאריסטו אינו אומר שהנפש חושבת כי אם שהאדם חושב עם נפשו. במובן זה נוכל לכנות פרקטיקה שעושה שימוש בפסיכואנליזה כאצבע קריאה כפרקטיקה של מילת יחס. כך נכרכים יחדיו, זה עם זה, הבגד, הכלי, ההוראה, הפסיכואנליזה ונפש המורה והתלמיד.



להלן בהקשר כלשהו למתרחש בימים אלה במקומותינו ולא רק בכיתות, שיר מחאה שכתב בוריס ויאן ואשר בוצע חמש שנים לפני מותו כשהצרפתים נחלו תבוסה בקרב דיין ביין פו בווייטנאם. השיר עורר מחאה ציבורית ונאסר לשידור אך בארה"ב הפך לשיר מחאה אהוד נגד מלחמת ווייטנאם. בישראל הוא בוצע בזמנו בשפת המקור על ידי הזמרת אסתר עופרים.

תל-אביב-יפו

אפריל 2023

אֶת צַעְדֵי אִשָּׁא,
בְּכָל שְׁבִילֵי צָרְפֶּת,
מְבַרֵיטְנִי וְעַד לְנִיט,
וּלְכָל אִישׁ אֶקְרָא:

סָרְבוּ לְפָקוּדָה,
סָרְבוּ בָּרֵב הַכְּמָה,
אֵל תִּצְאוּ לְמִלְחָמָה,
סָרְבוּ לְצַעֲדָה.

אִם מְקִיזִים פֹּה דָם,
תִּתְרַם אֶת זֶה שְׁלָדָה,
מְטִיף שְׂכֵמוֹתָדָה,
נְשִׂיא מְאֹד נְכַבֵּד.

וְאִם אוֹתִי תִרְדֹּף,
תִּוְדִיעַ לְשׁוֹטְרִים
שְׁלֹא אֶחְזִיק אֶקְדָּח,
וּבִי יוֹכְלוּ לִירוֹת.

נְשִׂיא מְאֹד נְכַבֵּד,
כּוֹתֵב לְךָ מְכֻתֵב,
תִּקְרָא אוֹתוֹ עֶכְשָׁיו,
גַּם אִם זְמַנְךָ מוּעֵט.

קִבְּלֵתִי צוֹ אִישִׁי
וּבְלִשׁוֹן צְבֻאִית
לְצֵאת אֶל הַחַזִּית
עַד עָרֵב יוֹם שְׁלִישִׁי.

נְשִׂיא נְכַבֵּד שְׁלִי
לְזֹאת אֵינִי מוֹכֵן,
זוֹ לֹא מְטַרֶת חַיִּי
לְהֵרֵג בְּאִמְלָלִים.

אִז אֵל תִּכְעַס עָלַי,
אֵינִי חֵיֵב לְהַגִּיד,
הַחֲלֻטֵּי סוֹפִית,
אֵינִי עוֹרֵק וְדִי.

מִיֹּם הִלְדֵּתִי,
רְאִיתִי בְּמוֹת אָבִי,
וְאֶת אַחֵי עוֹזְבִים,
וְיִלְדֵי בּוֹכִים.

אִמִּי סְבָלָה כָּל כָּדָה,
עֶכְשָׁיו בְּתַכְרִיכִים,
לוֹעֲגָת לְתוֹלְעִים.
וּלְפִגְזֵי תוֹתַח, בְּעֵת

מְאֻסְרֵי
גָּנְבוּ לִי אֶת אִשְׁתִּי,
סִילְקוּ אֶת נִשְׁמָתִי,
וְגַם אֶת עֶבְרִי.

מִחַר לְקוֹם אִשְׁכִּים,
וְאִז אֶטְרוֹק תִּיִדְלֵת
עַל הַשָּׁנִים הָאֵלֶּה
אֲצֵא אֶל הַדְּרָכִים.