



חיקוי אכסיו

כתב עת למחול בישראל
DanceToday
The Dance Magazine of Israel

גליון מס' 40
ספטמבר 2021
מחיר 45₪
ISSN 1565-1568





**רות (רותי) סלע ז"ל
(1940-2021)**

**Ruth (Ruti) Sela
(1940-2021)**

**נירה פז ז"ל
(1935-2021)**

**Nira Paz
(1935-2021)**

דבר העורכת



Ruth Eshel, photo: Itamar Manor

רות אשל, צילום: איתמר מנור

הוצאתו לאור של *מחול עכשיו* 40 היא סיבה למסיבה; גאוה גדולה על מפעל חיים שאוגד בתוכו עשייה עשירה של אמנים, מחנכים, חוקרים, יוצרים ורקדנים. בעיקר אני נאה שכתב העת מעניק במה לאמני מחול בתחילת דרכם. אלא שהשמחה מהולה בדאגה בשל התלות בתקציב משרד התרבות והספורט ומספר המנויים הנמוך בעידן הדיגיטלי. אבל אין רע בלי טוב, והדיגיטציה אפשרה להקים את האתר הפרטי שלי, "יומני מחול", שמשרת ללא תשלום את כל קהילת המחול בישראל. לא פעם התמלאתי ספקות ותהיתי אם אצליח לצלוח את הקשיים ולהגיע לגיליון 40, והנה הגעתי ואני מופתעת שאני רעננה ומלאת להט לעשייה נוספת, ניזונה מהאמונה בחשיבות העשייה.

ועכשיו לגיליון. כאשר אספתי חומרים לגיליון 40 לא העליתי בדעתי שהקורונה תחזור אלינו, וכך מאמרים שחשבתי שאינם רלוונטיים יותר לגיליון זה, חזרו, לצערי, לקדמת הבמה. הפעם הזרקור מתמקד בקולם של תלמידי מחול בפריפריה ובמרכז. הגיליון עשיר במאמרים המשקפים קשת גדולה של מחקרים בתחומי החינוך, מגדר, יצירה ומעורבות חברתית. איריס ארז ומיכאל גטמן כתבו על תהליך היצירה של עבודותיהם, ובכל פעם אני נפעמת מחדש מהתהליך המסתורי של היצירה. הטור "זרקור על אמן" מביא את היוזמה המבורכת של יעל ברקאי לראיין תלמידות של ירדנה כהן, ותודה לגיא דולב שכתב מסה לזכרה של אמירה מרוז. בגיליון הבא יוקדשו מאמרים לרקדניות נירה פז ורות (רות) סלע, זכרון לברכה.

המחקר על מחול בישראל ממשיך להתפתח, ויצא לאור הספר החשוב על להקת בת-זור, אותו סוקרת עינב רוזנבלט. את המאמר באנגלית כתבה גבי אלדור והוא מוקדש להתרשמות שלה מהשחזור שעשה עומר קרינר ליצירה של נעה אשכול ליום השואה, שבוצעה ב-1953 באמפיתיאטרון של מוזיאון לוחמי הגיטאות. ותודה לניזדי ברין אינבר, שמלווה את כתב העת במסירות שנים רבות, והפעם עברה על הטקסט האנגלי ונתנה עצות מועילות.

ד"ר רות אשל
עורכת מחול עכשיו

תוכן העניינים

יוצרים כותבים

געגועים לאחור ולפנים: תהליך העבודה על המופע המקוון

געגועים לפנים (To the Face) / איריס ארז 3

First Things 1st / מיכאל גטמן 7

מחקרים

למידה עצמית של תנועות ריקוד מהמדיה בקרב ילדים / מיכל הרשקוביץ מיכאלי 11

זהות מקצועית של מורים למחול / שי הרמתי 15

כוריאופואטיקה – על החירות והאינסופי במפגש שבין שירה למחול

ועל היצירה הכוריאופואטית גוף גולמי / אפרת נחמה 20

דרמה חברתית ככוריאוגרפיה של מחאה –

Black Lives Matter, 2020 / צפירה (אליסון) שטרן 26

מחול ומגדר / סיגל ארמוזה 30

זרקור על אמן

”היא הייתה לי כמגדלור” – תלמידות מספרות על ירדנה כהן / יעל ברקאי 36

צעדים בארכיון: מסה לזכרה של אמירה מרוז / גיא דולב 41

הקורונה

”עוד פעם את רוקדת? אבל לפחות את נושמת!” –

חוויות של תלמידות ממגמות מחול / הקדמה ועריכה יונת רוטמן 47

יוצרת או עוצרת / שחר ברקוביץ 51

ספרים

בת דור: סיפורה של להקת מחול / עינב רוזנבליט 53

Amphi (1953/2020) by Omer Krieger / Gaby Aldor. In English 59

Table of Content 60



Missing Face by Iris Erez. Dancer: Ruth Valensi, photo: Sigal Dahan

געגועים לפנים מאת איריס ארז. רקדנית: רות ולנסי, צילום: סיגל דהן

געגועים לאחור ולפנים תהליך העבודה על המופע המקוון געגועים לפנים

חברות, להתקהל, ללכת ברגל לסטודיו, להתחבר. אז אני מתחילה בשבחה של הלוקאליות; הגילוי שהמקומי, הקרוב, יכול לשנות את פניו ולפתוח מרחבים שקודם הושגו במאמץ רב. הפרויקט הזה, שתחילתו בסולו, ביקש לשוב ולהיפגש בתקופה שבה מפגש היה כמעט טאבו. הוא החל בשלוש חברות (רות ולנסי, מיכל ארז ואיריס ארז) והמשיך בהצטרפותם של צלם (ניב לינטון), מוסיקאי (גיא שרף), מעצבת תלבושות (רוי כנען) ותאורנית (נועה אלרן), כולם מאותו הכפר או מכפר שכן.

איריס ארז

העבודה געגועים לפנים, אשר נוצרה בתקופה שבין הסגר, היא גלגול ופיתוח של עבודה קודמת, אותה חלמתי לפתח לכיוון אחר אך שינתה את פניה. העבודה הזמנה לעלות בבכורה בפסטיבל 'מחול' שלם', בדצמבר 2020. כשפרצה המגפה, לא היה ברור אם ואיך יתקיים הפסטיבל. כשהוחלט לקיימו באופן מקוון, בדקו איתי רובי אדלמן ועפרה אידל (המנהלים של מרכז מחול'שלם) וריצ'ל ארדוס (המנהלת האמנותית של הפסטיבל) אם אני עדיין מעוניינת ליצור עבודה. כניסה לתהליך עבודה בסטודיו, שאמור להסתיים ביצירה למסך, נראתה כמעט לא הגיוני, אבל הגענו לגוף ולתנועה, גענו לפנים, דחף אותנו לקפוץ להרפתקה. העבודה הזו היא בבחינת נס (חנוכה) שקרה באמצעות צוות של אנשים ונשים שהשכילו לעבוד יחד בזמן קצר ובמרחב של אי ידיעה כמעט מוחלטת.

לוקאליות

נקודת ההתחלה: סגר שני. מותר־אסור־מותר. משהו מתחיל, משהו נפסק. זום, הרבה זום. ופתאום אפשרות, הזדמנות להתאסף ביחד כמה אנשים, נשים, שכנות,

מפגש ראשון: איך עוברים מסדר של חברות לסדר של עבודת סטודיו? בעבודה פולחנאני, עבודת סולו שנוצרה ב־2017 במסגרת האירוע 'הווה מתמשך' באגף לארכיאולוגיה במוזיאון ישראל (בניהולן האמנותי של ענת צדרכאום ונטע כהן), והיוותה את הבסיס לעבודה הנוכחית, הגיחה בי דמות של אדם ללא פנים. אדם שנוב זהויות, שנוב שכיות חמדה היסטוריות, שהוא כל אדם ואף אדם, שהוא אנונימוס. כנכנסו לסטודיו – רות ולנסי, מיכל ארז ואני – והמהלך הראשון שלנו היה התכסות. הדימוי של האישי ללא הפנים קיבל משמעות חדשה של כיסוי והגנה

כתב העת יוצא לאור בתמיכת:



מחול עכשיו – כתב עת למחול, גיליון 40, ספטמבר 2021 / DanceToday – The Dance Magazine of Israel / בשער: געגועים לפנים מאת איריס ארז, רקדנית: רות ולנסי, מיכל ארז ואיריס ארז, צילום: תמונה תחתונה ועליונה של נעמה צירניץ; תמונה אמצעית של סיגל דהן / עורכת: ד"ר רות אשל, eshel.ruth@gmail.com / מערכת: ד"ר רות אשל, נאוה צוקרמן, יעל מיר, ד"ר יונת רוטמן, ד"ר עינב רוזנבליט, רחבי ציו / ועדה מייעצת לרפרנטורה: ד"ר רות אשל, ד"ר לילי נתיב, ד"ר שרי אלרון / עיצוב גרפי: סטודיו דור כהן / עריכה לשונית: עדן נוריאל / הדפסה וכריכה: פוטוולין / מו"ל: תיאטרון תמונע / כתובת: רחוב שונצינו 8, תל־אביב 61575 / טלפון: 03-5611211 / פקס: 03-5629456 / www.tmu-na.org.il / לרכישת מנוי: אתר תיאטרון תמונע, tmu-na.org.il או להתקשר טלפנית לקופת התיאטרון 03-5611211, או לשלוח שם, מספר פלאפון וכתובת מייל: kupa@tmuna-na.org.il / מנוי לארבע גיליונות: 180 ש"ח כולל דיוור / למוסדות: תיאטרון תמונע, 03-5611211 / המערכת אינה אחראית לתוכן המודעות © כל הזכויות שמורות 1565-1568 ISSN

מפני הידבקות; דימוי מטאפורי הפך לממשות של מסכה טוטאלית. ריקוד בימי קורונה, כיסוי כאפשרות של מפגש. כמו המרחב שפתח הריחוק החברתי במזרח התיכון הדביק שלנו, כך פתחה המסכה פתאום מרחב שאיפשר להתגונן מפני בושה, מפני חשיפה, מפני הלא נודע, מפני הדבר שאנו אמונות עליו יותר מכל אך הפך לדבר שאינו מובן מאליו: להיפגש גוף אל גוף. לאט־לאט גילינו שבגופנו טמון ידע אדיר שמשוגל לתקשר ולהיפגש ללא דיבור וכמעט ללא ראייה. החושים הקינסטטיים (Kinesthetic) התחדדו, חושים שהלכנו וקהו בחודשים שקדמו בתוך המרחבים הווירטואליים נטולי הגוף.

המסכה

בעבודה *פולחנאני* התמודדתי עם מרחב ממשי בעייתי, שבו מרבית המוצגים הארכיאולוגיים אליהם התייחסתי היו נסתרים מן הקהל. לשם כך הבאתי איתי אייפדים. צילמתי את המוצגי והצנתי אותם באמצעות הדימויים המצולמים שלהם כפנים חדשות־ישנות של עצמי. בתוך כך, נתתי למסכת האייפד חיים דרך הגוף

גונב הזהויות

המהלך השני בתהליך העבודה שלנו, אחרי האישי ללא הפנים, היה עיסוק בשאלת הזהות: מי את? יום אחד, כשבאתי למיכל כדי להציע לה לעבוד איתי, פגשתי בחצר ביתה ילד של חברים. הילד שאל "מי את?". "איריס", עניתי. הוא נראה לא מסופק ושאל שוב, "מי את?". "אמא של נורי וסול", השבתי. הילד עדיין לא קיבל את מבוקשו ודרש בשלישית "אבל מי את?". השאלה התמימה והעיקשת הזו הצטיירה בעיניי כמהלך דרמטורגי־פילוסופי בעל פוטנציאל אדיר. בתוך המרחב של השנה האחרונה, במהלכה נתלשנו מזהותנו המקצועית וטולטלנו סביב זהותנו האישית, מצאתי בשאלה הזו אפשרות לצלול עם האישי ללא הפנים, גונב הזהויות, לתוככי נפשנו אנו. מי אנחנו מספרים לעצמנו שאנחנו? איך אנחנו מציגות את עצמנו במרחבי הרשת ובתוך הסטודיו? אילו פנטזיות יש לנו על עצמנו? איזה מרחב משתרע בין ההגדרה השטחית, 'פארודיה פייסבוקית', שתמיד חובקת איזו אמת, ובין ההגדרה שעוברת דרך כל מה שאני איני, בניסיון לתפוס את תווי המתאר החמקמקים של מה שהנני.



Iris Erez performs her work Self Ritual, photo: Zvi Landsman

איריס ארז הוקדת את יצירתה פולחנאני, צילום: צבי לנומן

הממשי, וכך נוצרה מעין גרסה של תיאטרון בובות רפאי־עכשווי. במפגש שלי עם רות ומיכל, ההתגלות של הפנים הגיעה דרך עיניים אחרות. חיפשנו ליצור לעצמנו דימוי חדש, אבל לא דימוי נע, הנענה לחיקוי המציאות, אלא דימוי קבוע, סטילס, שמייצר זהות אחת שניתן להחליפה בדפדוף או בהחלפת מכשיר.

הקורונה באה והאיצה תהליכים שכבר היו כאן מזמן, כמו חדירת העולם הווירטואלי לחיינו האינטימיים, כמו הוויתור על הגוף הממשי, וכמו התהליך שעבר הטלפון הנייד, שהפך להיות איבר בגופנו, מעין הרחבה תמידית של הגוף וההוויה; כל אלו הפכו להיות דומיננטיים באופן כמעט הרמטי. בעבודה *פולחנאני* עסקתי בעיקר באייפדים, ובתוכם באפשרות לייצר תמונת־תנועה וכמו להחיות את מוצגי העבר. בעבודה *נענועים לפנים*, מתוך הידיעה שהמופע יהיה מצולם ולא יוצג על במה ממשית, הצטמצמו לטלפונים סלולאריים בלבד, לממדי הגוף, האיבר. האפשרות החדשה נתנה לניטימציה לזום־דין במובנו הישן והטוב, והארכיאולוגי נזנח לטובת העכשווי.

את הגוף המטאפורי־סימבולי המדומיין, על ריבוי השכבות האסוציאטיביות שהגוף, התנועה והדימוי שהוא מייצר יכולים לאפשר. והנה כאן הגוף מצטמצם להיותו דימוי בלבד.

חלק גדול מהעבודה שלנו התרכז בחיפוש אחר האפשרות לקיים את דימוי הפרוטומה חסר התנועה בגופנו. חיפשנו את האפשרות לייצר פסלים ששוקעים בתוך השכחה על מנת למצוא, דווקא דרך דימוי הסטילס, את תמונת הקיצון של העידן העכשווי: אנשים תקועים בתנוחות שונות בזום בעקבות נפילת רשת. בעקבות כך גם הגענו אל הגראציות (The Three Graces) של הפסל אנטוניו קאנובה (Canova), ושל רבים אחרים, שהיו בסיס לאחת התמונות המשמעותיות של החלפת הפנים בינינו.

השלב הבא בתהליך היה לעסוק בשפה של המרחב הווירטואלי ולבדוק כיצד היא נכנסה אל התקשורת הבין־אישית, לברר לעצמנו מה זה אומר דיבור משובש, זמן משובש וגוף משובש והיברידי. התחלנו לבדוק מה זה אומר לצלול לתוך עולם ממוחשב, להפוך לדמות במשחקי מחשב, בחלל שהוא Non Space, ובסוף מצאנו את עצמנו נוגעות זו בזו באמצעות לחיצות, דפדוף, זום אין וזום אאוט. וזאת בהשראת ילדי בן החמש, שניסה, ברנע של בלבול, לדפדף בספר כמו בטלפון. בתוך התהליך הזה, לא יכולתי לבקש לעצמי שותפות טובות יותר מרות ומיכל; שונות, בעלות עולם מלא ועשיר, מצחיקות, מעמיקות, חוקרות, מפתחות ומחזיקות את התהליך בגופן ובנפשן. מה שנקרא רקדניות יוצרות במובן העמוק.

מוסיקה ותלבושות

לאורך התהליך ליוו אותנו קטעי מוסיקה שונים. המוסיקאי גיא שרף נכנס בשלב מסוים וביקש לנגן איתנו, לקיים מעין אירוע אימפרוביזטורי. משם עלו רעיונות והחל דיאלוג מרתק שכלל קולות שבטיים, סאונדים דיגיטליים של משחקי מחשב (שהוקלטו מהמשחקים של ילדי), ופוגה של צלילים מסונתזים. תחילה הקלטנו את הדברים שנאמרו באמצעות מיקרופון, אך לאחר מכן, בעקבות הצעה של בן זוגי, אלעד, החלנו להשתמש בטלפונים עצמם. ככה דברים שאמרנו הוקלטו בטלפונים הסלולריים שלנו, הושמעו בלופ ויצרו מוסיקה ועולם הרמטי ומדויק יותר. את השיר *Mad World* הביאה רות לאחת החזרות ומיד התאהבנו בו. גיא יצר לו גרסת כיסוי, שזיקקה את האווירה הדיוויד לינצ'ית שלו, ורות שרה אותה בבדידותה המזהרת בתוך שדה המבטים.

המסע אל התלבושות היה אף יותר מופרך מכל שאר המסעות; הוא נעשה במהירות של רכבת הרים. התחלתי בדימוי פשוט ופשטני, וביקשתי לייצר לכל אחת מאיתנו טי־שירט עם הדפס צבעוני ומוותאם לה. אך במהלך פורה ומפתיע רוזי כנען, מעצבת התלבושות, לקחה אותי למרחבים של פופיות (Pop), יומיומית, זהר (Glam) וצבעוניות ממוחשבת.

שאלת המופע והקהל

בפנטזיה שלי על פיתוח העבודה מהמוזיאון, רציתי לערב יותר את הקהל, לשלב חומרים, ליצור מסכות ממשיות של אנשים מהקהל, ליצור מעין מחול־פרפורמנס כאירוע מתמשך שבו הקהל עובר ומשאיר חותם בתוך ייצוגים ארכיאולוגיים ועכשוויים, אך אז באה הקורונה וטרפה את התכניות. המגפה לא השאירה מקום לעירוב קהל, ולמעשה גם לא לקהל בכלל. צפיתי בחצי השנה הראשונה של תקופת הקורונה באופני הייצוג הרבים והשונים בהם אמנים בכלל, ואמני מחול בפרט, התנסו והציעו כאפשרות לדבר את הגוף. כמעט כולם עירבו בצורה זו או אחרת את המסך והמצלמה. למרות שנעשו מאמצים וניסיונות נהדרים, התחושה הייתה שהעברת האירוע המחולי של הגוף הממשי נידונה לכישלון בתוך מרחבי הדו־ממד. הרצון העמוק שלי היה לחפש את הדרך שבה המופע יגע בקהל באופן מטלטל כמו שפועל עלינו מופע חי, באופן שיחצה את הדו־ממד, שיניע אותנו, הקהל, שיחולל בנו תנועה.

בעבודות שיצרתי לאורך השנים עסקתי בממד הווירטואלי, כניסתו למרחב הביתי ופריעת הסדר האינטימי, והנה, אני נכנעת. האתגר עתה יהיה ליצור עבודה שעוסקת בוורטואלי ותוך כדי קוראת עליו תיגר. עבודה שיוצאת מבדידות החדר,

מבדידותו של הסולו, אל פגישה משולשת ואפילו מחומשת, המבקשת ליצור ריבוי של נקודות מבט וחוויה תלת־ממדית שתצלח את מגבלות המסך.

מבטו של הקהל

בתחילת הדרך חשבנו שאת העבודה הזו יש לצלם מכמה זוויות, ולצרף אותן לחוויית זום שבה הקהל יוכל לבחור את נקודת המבט וכך להישאר אקטיבי בצפייה שלו. ניסינו את זה והבנו שאם נדבר על זום תוך כדי שימוש בזום עצמו, ניפול בעצמנו למלכודת של שיבושים וחלקויות החוויה. כאלטרנטיבה, ביקשנו להכניס את המבטים השונים של הקהל אל המופע עצמו. בסוף מופע הסולו *פולחנאני* אני מעבירה את האייפד למצב צילום, ובעוד הוא מסתיר את פני הוא קולט את פניו המרובות של הקהל. את הרעיון הזה ביקשנו, רות, מיכל ואני, לפתח ולחבר לעבודה החדשה, ובכך לאפשר את נוכחותו של הקהל הנעדר במופע המקוון וירטואלי ולהפוך אותו לפעיל. לשם כך ביקשנו מהצופים, מראש ותוך כדי המופע, לשלוח לנו דימויי פנים שלהם, אותם שתלנו (בעזרתה של המפיקה סינל דהן) על פנינו ובמרחב תוך כדי המופע. אנשים ונשים ששלחו לנו דימויים סיפרו לנו אחר כך שתוך כדי צפיה בעבודה הם/הן היו דרוכים/כות נללות את עצמם/ן בתוכה, דריכות שהזכירה להם/ן את דריכותה של ההתרחשות החיה. בפנטזיה שלי, אמור היה המופע להיהפך כמעט למופע סדנאי שבו אנו מבקשים מהקהל לקיים פולחנים דיגיטליים שונים ולשתף אותנו בהם, אבל כשהעבודה עלתה לא הספקנו להגיע לשם.

איך לא הורגים את המופע החי?

רצינו מופע חי, לא להקליט מראש אלא לקיים את האירוע המרטיט של הרגע. בשל כך, נמנענו במכוון ממבט של קהל שאינו מתווך על ידי המצלמה, וסגרנו את עצמנו בין קירות של בדים לבנים. גם הצוות הטכני נאלץ להתכונן בנו דרך עדשת המצלמה, ולמעשה פעלנו מול עדשה ולא מול פנים חיות. אם כבר ללא קהל אז עד הסוף, לא לנסות לייצר חיקוי לחוויית הצפייה במופע חי אלא ליצור יצור חדש.

אחרי תהליך ארוך נעטרנו להצעתו החתרנית של יניב לינטון, הצלם המוכשר שליווה את התהליך כבר משלב החזרות, לצלם את המופע במצלמה אחת ובשוט אחד, ולא במספר מצלמות כמו שחשבנו תחילה. ניסינו לתת לצילום תחושה דוקומנטרית, שמאפשרת לצופה להרגיש נוכח בזמן שהדברים מתרחשים ובכך לאפשר חוויית צפייה מרגע לרגע, באופן שמוזכיר את הגילוי של הדברים המתרחשים במופע חי. לכן, לא התבצעה כל עריכה ולא נעשו החלטות בימוי. יניב ואנחנו רקדנו ריקוד מאולתר אך מתוכנן היטב, שבו לכל אחד ואחת היה תפקיד שנוצר גם מתוך היחסים שבין גופינו. למעשה, יצרנו כוריאוגרפיה לצלם יותר מאשר כוריאוגרפיה למצלמה. במהלך העבודה המשותפת עברנו בין צילום Low Tech של אייפון לצילום Hi Tech של מצלמה איכותית. ניסינו להבין איך משרחרים את יניב להרגיש חופשי לנוע בחלל עם גופו ולקומפוזיציה להתרחש מול וליד המצלמה. ניהלנו דיאלוג על גילוי והסתרה של גוף וקול, על דימויים שלקוחים מעולם האמנות, על תנועת מצלמה מול תנועת הגוף. כל הרצה הביאה גילויים חדשים, שחלקם נשמרו וחלקם נותרו פתוחים לפרשנות של רגע המפגש בינינו.

המרחב קיבל אפשרות להיות רב־ממדי, למרות ששודר בתוך מרחבי הדו־ממד. לנו, כנשות במה, לא היה קיר רביעי אלא ארבעה קירות שיצרו מעין לימבו ללא חזית, ללא Upstage וללא Downstage. התאורה המדויקת והפראיית של נועה אלרן אפשרה למרחב הלבן להשתנות ולהפוך למרחב וירטואלי עם רקעים מתחלפים, בדומה ל־Virtual Backgrounds שכולנו שיחקנו בהם בשנה האחרונה. אך בעוד הרקעים של הזום הם רקעים שבהם אנו נתלשים, נעלמים ונספגים, כאן הרקע השתלט עלינו וצבע אותנו ואנו נותרנו נוכחות.

ההפרעות בשידור החי, שהתרחשו בסוף למרות ההקרנה האיכותית, היו חלק מהעבודה ושיקפו את הפרעות התקשורת שנהיו חלק אינהרנטי מהשנה החולפת. ההפרעות שאיתן עבדנו בתהליך עצמו כמו היתקעויות, חזרתיות, האטה (delay), אי הבנות ושיבושים, אפשרו אמנם להומור להיכנס אבל דיברו על הקושי לתקשר באמצעים טכנולוגיים. האפשרות שכל הדבר הזה שנקרא "סטירמינג" לא



First Things 1st

מיכאל גטמן <

First Things 1st by Michael Getman, photo: Idan Harzon

First Things 1st מאת מיכאל גטמן, צילום: עידן הרון

שיהיה כי כבר נצברו בנוף ובתודעה אפשרויות חדשות שמלמדות אותנו דברים על עצמנו ועל העולם העתידי להשתנות. האם העתיד הוא בבמה? במופע החי? בהיברידיזת? בסינכרוניות?

הגוף והטכנולוגיה ימשיכו להשתלב ולשחק בתוכם ולאפשר את השילובים הרבים, ויהדהדו את מצבי הביניים שלמעשה מכילים את מרחב האפשרויות הבלתי מוגבלות, את המרחב הפוטנציאלי שהפסיכואנליטיקאי דונלד וויניקוט (Winnicott) מדבר עליו: המרחב שבין הממשי למדומיין. אני מאמינה שלשם צריך לשאוף עתה בחיינו ובאמנות שתציע את החיבור הזה.

האירועים שהתרחשו במהלך סבב הלחימה האחרון בעזה מכניסים את הממשות באופן קשה ואכזרי אל המרחב שלנו. כתגובת נגד למרחב הווירטואלי, שבו חיינו שנה שלמה, באה הלחימה ואחזה בנו בידיה הממשיות באופן שאינו משתמע לשתי פנים. אך האם האכזריות וחוסר היכולת לראות את האחר אינן חלק מהמהלך שבו הורחקנו מגופנו ומאפשרות המגע הפשוט, שבו אנשים אינם אובייקטים אלא סובייקטים עצמאיים? האם ניתן לשזור בתוך הממשי את המדומיין? המפונטז? את אפשרות השינוי? אני מבקשת להציע את החיבור בין המרחבים כאפשרות שתוביל לממשות חדשה, לא אוטופית אלא כזו המתקיימת במרחב חדש בין סובייקטים. המחקרים שנערכים כעת בארץ ובעולם דרך טכנולוגית המציאות המדומה נוגעים גם הם באפשרות לחוש את העולם דרך גופו של האחר. המרחב הפוטנציאלי הוא הפתח לשינוי.

הערות שוליים

¹ הציור *שלוש הנראציות* מתאר, לפי המיתולוגיה היוונית, את שלוש הבנות של האל זאוס שכל אחת מהן ניחנה בכישורים מיוחדים: עליצות, אלגנטיות ויופי.

² דייוויד לינץ' הוא במאי קולנוע אמריקני פורץ דרך, שיצר תמהיל מיוחד במינו בין צליל ותמונה ויצר תערובת חושית בעלת טביעת אצבע ייחודית.

איריס ארז היא אמא לשני בנים, יוצרת, רוקדת ומלמדת גוף ותנועה. עבדה עם הכוריאוגרפים: יסמין גודר, ענת דניאלי, ענבל פינטו, רונית זיו, לרה ברסאק, אורי איבני וארקדי זידס. בעבודותיה מחפשת ארז לנגעת בספירות הפוליטיות והציבוריות דרך הגוף הפרטי ולחקור את ההשפעות ההדדיות ביניהן. בין עבודותיה: *זמני* (2007), *Homesick* (2010), *גוף ראשון רבים* (2012), *תכף אשוב* (2014), *לוקאלי* (2016), עבודות תלויות מקום ועבודות וידאו-דאנס. מאמרה "הגוף הרגשי" התפרסם בספר *מקום לפעולה - כוריאוגרפיה עכשווית בתיאוריה ובמעשה* (2014) בעריכת רן בראון ומאמרה "פדגוגיה של החומר האפלי", שכתבה במשותף עם רינה דודאי, התפרסם בספר *חינוך לאמנות - אסתטיקה ואתיקה* (2018) בעריכת שי פרוגל ודורית ברחנא-לורנד. מלמדת טכניקה ואימפרוביזציה ומלווה תהליכי יצירה באקדמיה למוסיקה ומחול בירושלים ובמסגרות פרטיות ובינלאומיות. בוגרת החוג לפסיכולוגיה ואמנויות, אוניברסיטת תל אביב ולימודי תעודה בתרפיה בתנועה, סמינר הקיבוצים. חברת עמותת הכוריאוגרפים וחברה בקבוצת האימפרוביזציה "אוקטט". www.iriserez.com



איריס ארז הוקדת את יצירתה *פולחנאני*, צילום: אורלי ארז לחובסקי
Iris Erez performs her work *Self Ritual*, photo: Orly Erez Likhovski

ומה עכשיו?

בימים אלו נכנסנו שוב לסטודיו ואנו עובדות על גרסה לבמה, אבל תוך כדי אנחנו שואלות את עצמנו האם אנו רוצות לחזור לבמה ובאיזה אופן. החורה המהירה בישראל של עולם האמנות בפרט ושל עולם העבודה בכלל בעקבות החיסונים, מעלה שאלה גדולה על האופן שבו עלינו להתנהל כאנשים/נשים וכאמנים/יות. התחושה היא שהגוף שלנו עבר תהליך כל כך קיצוני בשנת הקורונה, והוא נושא איתו את תוצאותיה ועוד יישא. האפשרות למחוק ולחזור ל"נורמל" אינה מובנת לנו. כולנו מרגישות שצריך לתת מקום לתהליך המעבר, שמה שהיה אינו מה

<div></div>
כוריאוגרפיה: מיכאל גטמן
דרמטורגיה: יעל ונציה
צילום, בימוי ועריכה: עידן הרזון
צילום: אופיר יודלוביץ
עיצוב תאורה: יאיר ורדי
הפקה: קתרינה ואסיליאידס
מוזיקה: O-taiko by master Eitetsu Hayashi, Beethoven Piano Soanta 1 in F minor (Daniel Barenboim)
דצמבר 2020 חשיפה בינלאומית, סוזן דלל, תל אביב יפו

הזמן

דמיינו עולם בו אין עוד מרחק בין ז'הי' ובין הידיעה שלנו את ז'הי'. כיצד, אם כך, נדבר על זה? נבין את זה? לא רק על מנת לדייק בשעת מעשה, אלא גם כדי לבחון ברגישות ובצלילות את עצם קיומו של הדיאלוג בין העצמי ובין העולם. בעת האחרונה, כאשר יסודות החברה מתערערים, מרחבי הקיום מצטמצמים ותנועת העולם מושהית, יתכן וכל שנותר לנו הוא לשוב ולהתרכז בדי אמותינו, להתבונן בפעולת הכוונון הפנימי של עצמנו, כפי שמכוונים אפרטוס מורכב ועדין כדי להשיג דיוק מירבי (טקסט מתוך העבודה: מיכאל גטמן, יעל ונציה).

כעת

לכתוב על העבודה, לחשוב את התהליכים. אני מתפעל מהשפה המאפשרת ומארגנת את מורכבות המחשבות, מפרקת ומסדרת מושגים שנולדו מחוויות והתרשמויות, אך גם מרחיקה אותי מהדבר עצמו. הנוף, השפה והתודעה כל כך קיימים בחיינו, אך כשאני מביט מנופי החוצה לעולם אני רואה אבנים, עננים, אוטובוסים, אנשים. השפה והתודעה פתאום חידתיות וחמקמקות. איפה הן נמצאות? האם ניתן להיות, לחשוב ולפעול ללא שפה? האם יש משהו קודם למילים באמצעותן אני חושב? האם אפשר לנעת בזה? להיות זה? או שזה יהיה שקול לניסיון לנשוך את שיניי שלי עצמי, או לנעת בקיר כפי שאני נוגע בגופי שלי.

גוף, ישות ויש

A human being always and conjointly is a living body and has this living body as his physical thing.

– Helmut Plessner

הגוף שלי, שלנו, הוא גם המושא וגם הנושא של הכוונה. הוא גם הרעיון המרכזי שנמצא בבסיס חווייתי את כל הדברים בעולם ("כל העולם במהי") והוא גם נחוזה כמשהו, כדבר בפני עצמו בעולם. בגרמנית יש שתי מילים מעניינות לגוף: Leib ו־Körper. בעברית מילה אחת: גוף (הצצה מהירה במלון מציעה מילים נרדפות: אָבִיזֶר, אוֹבְּיֵקְט, נֶגֶם, דְּבַר, דְּבַר מַה, יְשׁוּת, כל מאומה, מְשֵׂא, מְשֵׁהוּ, עֶצֶם).

אם אנסה לפלוש מגוף הגרמנית לעברית, אולי יהיה כך: גוף כיישותי וגוף כייש. ישות ויש, ובבין לבין הזה אנו חיים. אף פעם איננו אובייקטים בלבד, אלא בו זמנית סובייקטים חיים: חשים, נעים וחווים. הגשמיות שלנו הופכת אותנו לפתוחים ופגיעים מול העולם. אנו לא רק מתכווננים באופן פעיל כלפי העולם וחוקרים אותו טקטית או ויוזאליית, אנו גם מרגישים בתוך העולם, מרגישים עולם, ומודעים לכך. אנחנו לא ממוקמים באופן פסיבי בעולם משל היינו כיסא או וילון אדיש; אנו חשים כל השפעה חיצונית מבפנים, ובתורנו משפיעים ומעצבים את סביבתנו. הגוף הוא זה שמאפשר לי לתפוס, אך עם זאת הוא גם אובייקט נתפס, נתפס באופן לא מושלם על ידי עצמו.

זה נופי שלי בפרק הראשון בעבודה *First Things 1st*. אולי נוף זה הוא בכל עבודת סולו, בה גוף המבצע הוא גם הכלי וגם המקור לפירוש (במילותיה של ד"ר עידית סוסליק). יש במצב זה משהו קדום ודואלי, חיכוך תמידי של כוחות פועלים. אני מגדיר עצמי מתוך חווית הפעולה של עצמי, אני פועל מתוך התרשמותי מהגדרת

עצמי. אני נמצא תמיד ביחס למשהו. המוכר הוא זר. הזר הוא חלק בלתי נפרד מהמוכר.

מילה

In the beginning was the Word.
– *The New Testament*, John 1:1

Words make the uncommon common.
– Friedrich Nietzsche, The Will to Power

מילה היא לא מחשבה. מילה היא כמו דבורה פעלתנית של השפה המעבירה מחשבה מכוורת אחת לשנייה, נוף לגוף, בחריצות ובזמזומים. מילה מצביעה על דבר מה הקיים בעולם, מסמנת אותו בעקיצת לשון. מילה ועוד מילה ועוד מילה, מילים. מילים הן כמו מטבעות, אין להן ערך אם לא פודים אותן במשמעות. מילים יכולות לוקנות משמעות. משמעות של מילים נובעת ממוסכמות. מילים יכולות להיות דו־משמעיות, להסתיר, לערפל. יש להן אין ספור צלילים, מצלילים, תהודות, חריקות, פיתולי לשון, תנועות שפתיים, רטט גרונות. שתי מילים זהות במצלול שונה; כונתן שונה. שתי מילים זהות בתחביר שונה; פירושן שונה. שתי מילים זהות בשתי שפות שונות; משמעותן שונה. מילים משמשות אותנו לתקשר עם עצמנו על העולם ועם בני אדם אחרים. מילים מרחיקות אותנו מהדבר עצמו. מילים מפפות ומגדירות את חווייתנו ותחושותינו בעולם. כל מילה מצביעה על דבר מה. כל דבר מה קיומו קדום למילה (האמנם?).

רציתי מילים שיצבעו את חווית המעשה בצבעי יסוד: שם עצם, גוף, ייחוס, פועל, שאלה, שלילה. חומר, צורה, פונקציה, שייכות, בחירה, מניפולציה. כל מילה סימנה פעולה/תנועה וכל פעולה נילמה מילה, אך לא רק. רציתי לתחום את שדה השפה למרחב מצומצם בו המילים יתנו סימן וכיוון לאופן בו הנוף ירצה לגלם אותן. כמו ארכיאולוג המחפש ממצאים קדומים שבעורתם יוכל להעלות השערות על התנהגות האדם. אלו המילים שבחרתי:

- This Is It To Act To Say To Choose To Ask What To Give To Be Why
- No

פעולה

The idea was to act. to Act! Always act. Never relax. Always Act. Strive for something. Try for something. Build something. Make something. Fail. Try again. Endless drive. Endless remorseless forward movement.
– Isaiah Berlin

פעולות פשוטות מקפלות בתוכן את המשמעות של עצמן ושל המילה הנאמרת. צורה ותוכן קורסות אחת בשני. פעולות ישירות וקונקרטיות ככל הניתן, פעולות שמסמנות מושגים, פעולות שמסמנות את זה, שמסמנות דיבור, מסמנות יחס, בחירה, שאלה. פעולות פשוטות; לא כל כך פשוט. איזו פעולה מבצעת המילה What? הפועל To Be? והמילים No? ו־Why?

אני מצרף לפעולות תכונות צורניות בסיסיות: משולש, קו, צלב, עיגול, קשת, קונוס, ונותן להן כיוונים בחלל, חלקן כלפי חוץ וחלקן כלפי פנים. לכל פעולה מילה, כל פעולה מבקשת להתקרב למילה, להבינה. המילה נשארת כמות שהיא בזמן שהפעולה מתקפלת. המילה מתרחקת, הפעולה מתקרבת. המילה חומקת, הפעולה מתעקשת. מילה ועוד מילה, פעולה ועוד פעולה. לעיתים נוצר משפט, שפה. לעיתים משפט תנועתי, ריקוד.

אני פועל הרבה עם שתי ידיי, ידיים שבונות ומפרקות, נאחזות ומשחררות, מראות ומסתירות. בעזרתן אני כותב וחורט את הפעולות ומגלה כי הפעולות כותבות כוונה או רצון; רצון לנעת בדבר אותו אני פועל, לא להתרחק מהדבר שנוצר, רצון לא להפסיק לרצות לפעול. הרצון מסמן את המטרה והוא גם המוציא לפועל. אני מייצר חזרתיות רבה ומסתכל עליה בדרכים שונות. כך נוצר מרחק ונוצרת פעולה

של הבנה ועימה איכות מסוימת, אך אין מסקנה. אני מתמקד בקול שלי, שומע את קולי, כיצד הוא מנחה אותי לעשות משהו. אני מפנה את תשומת ליבי לתחושותיי, מתמקד ברגשות שלי, פתאום כל אלה הם כמו אובייקטים להתרכז בהם, הם כמעט נפרדים ממני. אני חוזר לקול שלי שאומר: "it this Is" או "it is This" או "Why this be to is this" או "be to Why".

לפעמים זה כמו לקלף שכבות של בצל: בהתחלה יש את העולם, מקלפים שכבה ומגלים את גופנו, ואז הרגשות והאמונות, עוד שכבה ומתגלות התודעה והמחשבות, ואז... הלא מודע? רצונות לא מודעים? דחפים לא מודעים? בסוף אפשר לומר NO. די. אי Not a Why. כי יש לנו בחירה וכי כבר יש דמעות מקילוף הבצל.

זמן

Imagine it built bit-by-bit from relationships between events.
– Lee Smolin

נחזור לזמן. התקופה היא זמן הסגר השני, חגי תשרי 2020. אי אפשר היה לתכנן את מהלך הזמן עצמו, רק את הפעולות ואופן הגשתן בזמן. הזמן כאן הוא הדיוק בשעת המעשה. כן נוצרו סימני דרך, למשל: בדקה חמש ועשרים שניות זה צריך לקרות, בדקה שלוש וארבעים וחמש שניות זה צריך לקרות, זה צריך להיות בין דקה שבע לדקה שבע ועשרים... ככל שהייתי פחות מעורב רגשית בביצוע, כך הצלחתי

לדייק יותר, להיות "על השעון". ברגע שזה מתחיל לא ניתן לעצור, כמו ריצת מאה מטר. הזמן הוא מסלול המרוץ עליו מתרחשים הדברים, הוא יותר מקום מאשר זמן. הוא מחולק לסדרה של אירועים, של הקשרים. זמן בצורת "אירוע", דברים שקורים במקום ובזמן אחד. לכל אירוע יש מומנטום משלו, אנרגיה משלו. לכל אירוע יש יחסים עם שאר האירועים, ומערך היחסים מהווה את תחושת הזמן. חווית הזמן היא התהליך שבין הדברים שקורים, כלומר, היחס שלי לדברים שקורים. התהליך/יחס הוא אולי לפני הדברים. לפעמים דיבור הפעולה מתגלה לאחר המעשה, לפעמים לפני. מרגיש לעיתים לאט, לעיתים מהיר ומקוטע, לעיתים מרוחק וזר, לעיתים שומם ודומם.

מרחב, חלל, יחסים

There is nothing between him and the object.
– Henri Bergson

"דמיינו עולם בו אין עוד מרחק בין ז'הי' לבין הידיעה שלנו את ז'הי" (מתוך טקסט העבודה).

דמיינתי חלל ללא מרחב, מה שלא היה קשה בתקופת הסגר השני; אין חוץ, אין אופק, אין לאן ללכת. נקודה סינגולרית אחת בה מתרחשים הדברים, חור שחור. אני נטוע במקומי ללא יחסים עם העולם החיצון. סגרו את האור על המציאות, אבל אני נפרד מהעולם; אני צולל לתוך מרחבים פנימיים, קורס לתוך עולמי ומחפש



First Things 1st by Michael Getman, photo: Idan Harzon

First Things 1st מאת מיכאל גטמן, צילום: עידן הרזון

למידה עצמאית של תנועות ריקוד מהמדיה בקרב ילדים

סרטוני ההדרכה האלו ברשת ומלמדים את חבריהם ואת בני משפחותיהם. המשמעות של זה היא שלצד שיעורי המחול הרשמיים מתפתח אזור למידה עצמאי ומעודכן במדיה הדיגיטלית והווירטואלית, שבו הילדים מעורבים באופן פעיל בזמן שהם לומדים, מלמדים, יוצרים ומבצעים תנועות ריקוד. הילדים מתנסים בלמידה ובהדרכת עמיתים ומשתמשים ברשתות החברתיות לייצוג עצמי. לתופעה זו החלטתי לקרוא *תופעת ה־TFY* (Tik-Tok, Fortnite, You-Tube) בשל השימוש הפופולרי של הילדים, הלומדים, מלמדים או מבצעים את תנועות הריקוד בשלוש סביבות חברתיות במדיה: יוֹטיוֹב, אתר אינטרנט ידוע ופלטפורמה פופולרית ליצירה, העלאה ושיתוף סרטונים שנוצרו ע"י משתמשים בגילים שונים; פורטנייט, משחק מקוון המשלב תנועות ריקוד המייצגות תנועות מסדרות טלוויזיה, קליפים מוסיקליים, סרטים וסרטוני תנועות ריקוד ויראליות ברשת; וטיֶיק־טוֹק, אפליקציה ליצירה ושיתוף סרטונים המבוססת על מוסיקה, איתה יכולים המשתמשים ליצור ולשתף סרטונים של 15-60 שניות עם הקהילה.

למידה עצמאית בלתי פורמלית היא חלק משמעותי בחוויית הלמידה שלנו. חינוך פורמלי כבר לא כולל את מרבית הלמידה, אשר מתרחשת במגוון דרכים דוגמת קהילות תחומי עניין משותפים. המדיה החברתית מציעה הזדמנויות למידה המתאימות לעולמם של ילדים (Siemens Ravenscroft 2009; 2005), במאמר זה אפרט על אודות הלמידה העצמאית הבלתי פורמלית של ילדים בחינוך למחול.¹

המושג חינוך למחול מתייחס ל"ריקוד לכולם": ריקוד המאפשר לכולם להשתתף ולקחת בו חלק. ניתן לסווג חינוך למחול כלמידה פורמלית, בניגוד ללמידה עצמאית בלתי פורמלית, נושא מאמר זה. אמנם הספרות המחקרית אינה מתמקדת בתהליכי הוראה ולמידה של ילדים בריקוד הנעשים באופן עצמאי ובלתי פורמלי, אך לדברי נתיב תהליכי הוראה ולמידת תנועות ריקוד מתרחשים הן ביירה הפורמלית, בבתי הספר, או מחוץ לו, בזירה הבלתי פורמלית (אופיר ונתיב, 2016). לדברי מקלוגלין ואלם (Mcloughlin & Alam 2014). מורנגשטרן ואחרים מנדיירים למידה עצמאית כלמידה שאינה

מיכל הרשקוביץ מיכאלי

ומתחיל לעשות תנועה של העלבת ידיים מאחור ומלפנים, פניו מרוכזות ומתבוננות מטה. מדי פעם הוא מרים את מבטו, מוודא שאני מסתכלת עליו וממשיך לבצע את התנועה. אני שותקת, נותנת לו להמשיך, רואה כמה הוא מרוכז. אחרי כמה דקות, בהן התנועות נהיות מהירות יותר, חדות ומדויקות מאד, ואחרי שהוא לא מראה שום סימני עייפות, אני מעיזה לשאול: "מה אתה עושה?". "את תנועת הפלוס", הוא עונה לי. "מה זו התנועה הזו? מי המציא אותה?", אני שואלת והוא משיב "לא יודע, חבר לימד אותי בביה"ס" וממשיך לתרגל את התנועה. אני מחכה עוד קצת, לא נראים שום סימנים לכך שהוא עומד להתעייף, ולכן אני מפריעה בשנית ושואלת "למה אתה עושה את זה?". בני מפסיק לנוע ועונה לי: "זוהי כוץ,



Almog Carmi, photo: Tav Yeskin

אפתח בסיפור אישי. זוהי שעת ערב מוקדמת ביום חורפי ואני נחה בחדרי כשלפתע נכנס בני האמצעי ומתחיל לעשות תנועה של העלבת ידיים מאחור ומלפנים, פניו מרוכזות ומתבוננות מטה. מדי פעם הוא מרים את מבטו, מוודא שאני מסתכלת עליו וממשיך לבצע את התנועה. אני שותקת, נותנת לו להמשיך, רואה כמה הוא מרוכז. אחרי כמה דקות, בהן התנועות נהיות מהירות יותר, חדות ומדויקות מאד, ואחרי שהוא לא מראה שום סימני עייפות, אני מעיזה לשאול: "מה אתה עושה?". "את תנועת הפלוס", הוא עונה לי. "מה זו התנועה הזו? מי המציא אותה?", אני שואלת והוא משיב "לא יודע, חבר לימד אותי בביה"ס" וממשיך לתרגל את התנועה. אני מחכה עוד קצת, לא נראים שום סימנים לכך שהוא עומד להתעייף, ולכן אני מפריעה בשנית ושואלת "למה אתה עושה את זה?". בני מפסיק לנוע ועונה לי: "זוהי כוץ,

כולם עושים את זה". אני לא מרפה ושואלת "למה כולם עושים את זה?", והוא עונה: "הם רואים מישהו שעושה את זה, חושבים שזה מגניב, מעבירים את זה מאחד לשני וזה נהיה כוץ". אני מבקשת מממנו ללמד אותי את התנועות והוא מתנייס בשמחה, מפשיל שרוולים ומסביר: "יש כאלו שינידו להם להזיז את האגן אז הם יעשו ככה", הוא מדגים כיצד עושים לא נכון את התנועה, ואז מסביר: "צריך להזיז את האגן לכיוון ההפוך. מוזיזים את הישבן לצד, ואת הידיים פה...", וממשיך להסביר ולהדגים באופנים שונים. לאחר מכן נכנסים לחדר אחותו הגדולה ואחיו הצעיר ומצטרפים אליו, הם כבר מכירים את התנועה ושלושתם מבצעים אותה ביחד שוב ושוב. אני מזהה שהאמצעי מתאמץ להיות הכי מהיר מכולם.

בשלב מסוים ביקשתי שיפסיקו והם עצרו. אני מניחה שאם לא הייתי מפסיקה אותם היו יכולים להמשיך עוד ועוד. כשהם יוצאים מהחדר, הוא ניגש אלי ואומר: "אמא, כשתרצי ללמוד עוד תנועות אלמד אותך, אבל את צריכה להתאמן על זה ממש הרבה כדי להצליח ולהיות טובה כמוני".

תופעת הלמידה הוראה עצמאית של ילדים בריקוד

בימים אלו אנו מתמודדים עם תופעה תרבותית וחברתית מרתקת, בה ילדים ממקומות שונים בארץ ובעולם לומדים תנועות ריקוד בעצמם על ידי חיקוי מה שהם רואים באינטרנט, מצלמים את עצמם מלמדים את תנועות הריקוד, מפרסמים את

Matryoshka

In your world, inside your country

in your town, inside your house

in your family

strangers came around

Even inside you

Language was never found

דיו (out)

– Oriada Dajko

כמו במקרים רבים, גם כאן המציאות משפיעה על המחשבה, ומחשבה מייצרת מציאות. ידענו שהעבודה תוצג ב*חשפה בינלאומית 2020*, אשר התקיימה במתכונת מקוונת. כבר כמעט שנה שנתח גדול מהמציאות נמצא בזום. כשאלה השאלה "כיצד להציג מחול בזום?". בוודא? וכיצד להצביע על התופעה של שעתוק המציאות? אולי אנחנו כבר חיים בתוך מציאות שמחקה דימויים, טבעיים בתוך היום־יום שלה עד כי בעצמנו איננו מבחינים בכך. לאט־לאט מאבדים את יכולת ההבחנה שלנו בין האמיתי לסימולציה של האמיתי. האפשרות שלא להתייחס למשמעות בהצגת המדיום המחולי בזום לא הייתה על הפרק. ידעתי שצריך כאן התייחסות ישירה למצב הצבירה בו העבודה תוצג; הקיר הרביעי, שכל כך נוכח בבמה, עבר למסך. הפעם החלטתי כי עליי להתייחס לקיר החדש, החמישי, הפעם באמת וירטואלי.

החלטתי להצביע על תופעה זאת בעבודה עצמה, ובכך למקם אותה בגלוי במקום להסתירה. הדבר קרה כמהלך התרחקותי, בדקה האחרונה של העבודה, מהבמה אל המסך. הרי ברור שהצופים בעבודה יושבים בבתיהם, עיניהם צופות בעבודה דרך מסך המחשב, וזה מה שקרה. המצלמה מתרחקת אט־אט מהבמה ומגלה מרחב חדש, בו יושבת דמות בביתה, צופה בעבודה על מסך המחשב. המצלמה ממשיכה להתרחק ומגלה עוד מרחב בו יושב צופה אשר צופה בצופה אשר צופה בעבודה. והמצלמה בהתרחקותה ומגלה עוד מרחב אשר בו יושבת צופה, צופה בצופה שצופה בצופה שצופה בעבודה, וכן הלאה, כמו מטריושקות רוסיות. כך נוצר דימוי של ראי בתוך ראי

בתוך ראי, דימוי שמתרחק מהאמת אך גם מצביע על האמת עצמה, המתרחשת ברגע זה. אנו מתרחקים לאט־לאט אל תוך השחור של המסך. יש בחירה? אני רוצה להודות מקרב לב לכל השותפים לעשייה, בלעדיהם זה לא היה יכול לקרות.

אני רוצה להודות מקרב לב לכל השותפים לעשייה, בלעדיהם זה לא היה יכול לקרות.

מיכאל גטמן נולד בישראל לדורה קרולין וזכריה גטמן. חוקר את הקשר בין פעולות גופניות, תגובות קוגניטיביות וחוויות סובייקטיביות, ובין היכולת להניב למצבי קיצוץ בקשת רגשות רחבה. עבודותיו מקפלות בתוכן נקודות מבט אפשריות המקבלות ביטוי גופני על הבמה. מתעניין בשילוב תנועה ושפה בפיתוח צורות נרטיביות חדשות ופואטיקה.



מיכאל גטמן, צילום: יעל נוציה Michael Getman, photo: Yael Venezia

את השאלות הבסיסיות. אני שואל מה נותר, מה ישנו: כאן, עכשיו, אני, אנחנו. אני מנסה, אך מבין שגם אם בכוונתי לנעת בדברים שיגשגם, הם חמקמקים מאוד, אני יכול לאחוז בהם, אלא רק באופן שבו שהם ישנם. אני מגלה שאני נמצא בנבול של בין הדברים, כמו האופק, לעולם אי אפשר לתפוס אותו מהצד השני. אני שואל בחלל ריק על פשרם של דברים, של גילויים, התשובה היא רק תהודת קולי.

שוב מנסה, מתעקש להבין דבר מה, דברים מהם. אני בין הדבר לבין המעשה של הדבר. לאט־לאט אני הופך רדוף על ידי המילים, מילים שהן כמו רוחות; ככל שאני מצליח להתקרב אני נהדף, ככל שאני מתרחק אני נרדף. המוכר נהפך לזר והזר מסמן אותי. אצל לאקאן, כשאין מרחק בין שפה לדבר אז השפה הופכת למשמית, וזה אחד המאפיינים של פסיכוזה. המטפורה קורסת לגוף אחד, הסימבולי מותך לממשי. אני מקשיב למעשה, מנסה דרכים שונות להבין את אותו הדבר, מבין כי מספר האפשרויות דרך אנו מסתכלים וחושבים על דברים בלתי מובבל. האם זה אומר שאנחנו עלולים בטעות לטעות בהסתכלנו על דברים, כאשר ההסתכלות יכולה להיות דו־משמעית, כאשר היא מדגישה דרך אחת או גישה מסוימת ומתעלמת מאחרות? כל דרך דורשת יחס שונה, כל יחס סולל דרך שונה. סבך של יחסים, מבך של שבילים, איך־ספור צירופים, איך־סוף משמעויות, איך־ספור ניסיונות להיות זה. ניסיון אישי לנעת באנושי; מלכודת.

דימוי, ייצוג, אמת

Nothing is confused except the mind.

– Rene Magritte, *The Treachery of images*

סכסוך השפה עם הפעולה, סכסוך הדימוי והאובייקט. מה מייצג את מה? מי מייצג את מי? בזמן פעולת הושטת ידיים קדימה נשמעת המילה It. האם המילה היא לא רק עוד ייצוג לפעולה? האם הפעולה היא בדיוק הדבר עליו מצביעה המילה? האם המבצע הוא הדימוי למילה? למה מתייחסת המילה אז? לכפות הידיים? לתנועה? לנעילת המרפקים? לחוויית המבצע? מילה כל כך מוכרת, תנועה כל כך שגורה, דימוי כל כך פשוט, פתאום הכל זר. ככל שאני פועל כך אני גם מייצר דימוי של רעיון, כי הנוף נוכח ונראה. ככל שהדימוי מתרחש הרעיון מתחיל לאבד מערכו, להתרחק, ולבסוף נותרים רק עם הדימוי.

אני מנסה לעשות סדר במציאות זאת, אשר מהותה פתאום מוטל בספק. פילוסוף התרבות ז'אן בודריאר טען כי אנו חיים במציאות יתר, היפר־מציאות, המונדרת על ידי סמלים ותמונות שהחליפו את הדבר האמיתי. מציאות חדשה זו מאוכלסת במנגנונים שכבר אינם מתייחסים לממשי אלא מחליפים אותו. שיחים לא צומחים בריבועים, פרחים בצבעי הקשת אין מקורם בשכונות מגורים, הקרדשיאנס אינן אנשים אמיתיים, הריאליטי בטלוויזיה אינו אמיתי, הכל מבוים וממוסחר. הייצוג הזה עכשיו הוא בדיוק כמו הדבר האמיתי. אנו בוחרים מה אנשים יראו ברשתות החברתיות, וזה מאפשר לנו לבנות נרטיב שאינו תלוי באישיותנו האמיתית, אנחנו גרושים מהמציאות וזאת הנורמה. אולי היה לנו פעם עולם מקורי, אמיתי, עם אנשים אמיתיים, מאכלים אמיתיים ומקומות אמיתיים, אבל עכשיו יש לנו רק תמונות ודימויים בראשינו, במחשבים, בניידים, ברשתות החברתיות, בטלוויזיה. זוהי אולי התקדמות טבעית הנגרמת מהטכנולוגיה, אך זה רק מחוקק עד כמה עלינו לחפש גם את המקור, את האמת שלנו, ולהביט בעין חשדנית וערנית בבולמוס הדימויים בו אנו חיים.

מלווה בהכונה או בהנחיה נוספת, ויש בה מרכיבים של סקרנות, יכולת בחירה, תכנון וביצוע המלווים בהערכה ובשיפור תמדיים (מורנגשטרן ואחרים, 2019). הרפז מוסיף לדבריהם שלמידה עצמאית באמצעות המדיה החברתית הנעשית למשל דרך אינטראקציה עם סרטוני יוטיוב מניעה את התלמידים ליצור (הרפז, 2016). לדברי פטרס וסייאר המדיה החברתית מאפשרת יצירת פרשנויות חדשות לסרטון ברשת, מאחר ויש בה בסיס נתונים רחב שיכול להביא תלמידים ליצור (Peters & Seier, 2009). אני מוצאת דמיון בין טענה זאת לסרטוני הדרכת ריקודים שנוצרים ומופקים על ידי ילדים ומועלים לרשת, מאחר ולדעתי תהליכי ההוראה של הילדים מבטאים פרשנות לאופן ביצוע התנועות. כך למשל ניתן לראות אצל חלק מהילדים הוראה של התנועות בדרך מקורית כגון הדגמת התנועות דרך ביצוען בתבניות של רצפים תנועתיים או הוספת תנועות משלהם לתנועות הריקוד המקוריות אותן הם למדו מהרשת ומלמדים אחרים. פוירשטיין מצביעה בהקשר זה על היבט של אקטיביזם חברתי שמתאפשר באמצעות המדיה החברתית; היא מאמינה שעידן המדיה החברתית הגדיל את פוטנציאל ההשתתפות של הילדים בכך שהוא מאפשר להם להביע את קולם ולתרום לשינוי חברתי דרך פוסטים, סרטוני יוטיוב ועוד, אשר מאפשרים לטפח את המיומנויות הדרושות להתפתחות הלומד במאה ה־21 (פוירשטיין 2016).

מיומנויות המאה ה־21

תהליכי למידה־הוראה עצמאיים ובלתי פורמאליים של תנועות ריקוד בקרב ילדים, הכוללים חיבורים בין אנשים והפצת רעיונות ותכנים, משקפים את מיומנויות המאה ה־21. הארגון האמריקאי ⁴Partnership for 21st Century Skills טוען כי תלמידים במאה ה־21 נדרשים למיומנויות למידה חדשניות, ומבחין בין שלושה סוגים: מיומנויות של יצירתיות ושל חדשנות, מיומנויות של חשיבה

ביקורתית ופתרון בעיות ומיומנויות של תקשורת ושל שיתופיות. הארגון טוען כי הכרחי לרכוש את מיומנויות הלמידה הללו וכי רכישתן מבדילה בין תלמידים המוכנים לחיים המורכבים ולסביבות העבודה בעולם כיום ובין כאלו שיוצאים לעולם ללא המוכנות הזו. על פי הארגון, כדי להפוך את הלמידה לרלוונטית, אישית, ומרתקת, נדרשת מערכת של תמיכה בלומדים המערבת ומשתפת אותם.

לדברי רנב, הנינג־טוראו ואחרים השינויים הטכנולוגיים בעידן המודרני מאפשרים גישה למידע רב (רנב 2011; Henning-Thurau et al. 2010). העובדה שהמידע נגיש מאוד דורשת, לדברי מקטוויו וסייף, פיתוח יחידים יצירתיים וחדשנים, שיוכלו למצוא, להעריך וליישם מידע בהקשרים אחרים ונדרשת למידה עצמית, הנעשית ללא הכונה או הנחייה בחוץ וכוללת מאפיינים של בחירה, סקרנות, ביצוע ותכנון דרך העברה ושיפור לאורך כל תהליך הלמידה. לטענתם, בשל השינויים הללו אי אפשר עוד למקד את החינוך של ילדים ברכישת ידע ויש למצוא דרכים חדשות להיכנס לעולם הדינמי הנוכחי ולעזור להם לפתח הבנה עמוקה יותר של העולם סביבם, כמו גם של החברה הגלובלית בה הם חיים (מורנגשטרן ואחרים, 2019).



שירה רוזנבלום, photo: Shira Rozenblum, photo: Tav Yeskin

שירה רוזנבלום, צילום: תו יסקין

לטענת מקטוויו וסייף, בעידן דיגיטלי זה יש להסיט את הדגש מרכישת ידע כמטרה אל הכנת הלומדים להבנה של רעיונות ליבה ושכלול היכולת ליישמם בגמישות ובכוחות עצמם, בהקשרים חדשים (McTighe & Seif, 2016).

השפעת הטכנולוגיה על הלמידה והשימוש של ילדים במדיה

בעידן הנוכחי הטכנולוגיה ארגנה מחדש את האופן שבו אנו חיים, מתקשרים ולומדים, ואפשרה גישה למידע רב, רעיונות ותכנים (Siemens 2005). מדברי איטו ואחרים עולה כי השימוש הרב במדיה החברתית נובע מתחומי העניין של הילדים. הם מתקשרים באופן יומיומי עם חבריהם, שגם הופכים לתמריץ חיוני עבורם ללמידה. לטענת חוקרים אלה, הילדים מרגישים חופשיים ליצור ולהעריך את הידע, לתרום תכנים בעצמם, להגיב על חומרים של אחרים, להפוך למודל לחיקוי ולהיות מודעים לכך שאין להם סמכות על אחרים. באופן זה, הילדים מפתחים את זהותם באמצעות רשתות חברתיות על ידי שימוש במערכת חיבורים והקשרים (Ito et al. 2009). גם לאנג טוען שהמדיה משולבת בתוך פרקטיקות הבילוי היומיומיות של ילדים ומשמשת כאמצעי להרחיב ולשפר קשרים חברתיים, לבלות עם חברים שכבר מכירים או להכיר חברים חדשים דרכה. לתפיסתו, היבט מרכזי בלהיות אדם צעיר שמחובר חברתית הוא להיות מעורב במדיה ולשתף מסרים באמצעותה (Lange 2016).

מרחבים מקוונים מאפשרים לילדים להתחבר עם בני־גילם, להימצא במגע תמידי עימם, ולהיות ״תמיד בעניינים״; כל אלו משתקפים בשימוש המוגבר ברשת. המדיה החברתית העכשווית היא אחד ה״מוסדות״ העיקריים עבור ילדים ובני נוער בו הם צורכים תרבות עמיתים, והיא תופסת את התפקיד שבעבר היה שייך למרחבי הבילוי והפנאי הלא פורמליים של בית הספר, הקניון, הבית או הרחוב. יתר על כן, חלק גדול מהפעילות במדיה החדשה מתמקד בגישה לתוכן בידורי־חברתי ומסחרי, שבדרך כלל אינו מקובל במסגרות חינוך פורמליות. דרך הפעילות ברשתות חברתיות בונים הילדים נורמות חברתיות חדשות בתרבות הקהילות ברשת, אליהן הם משתייכים, המשקפות את תפקידה המועצם של המדיה בחייהם. בנוסף, ילדים תופסים את המרחבים האינטרנטיים ואת אמצעי התקשורת כמקום לבלות בו עם חבריהם ומשתמשים במדיה בכדי לבנות מערכות יחסים בינאישיות, ליצור את זהותם האישית ולבטא את עצמם. כלומר המדיה מסייעת בחיזוק תחושת השתייכותם החברתית, ביכולת התקשורת שלהם, בפיתוח כישוריהם החברתיים הדיגיטליים וכן היא מאפשרת לילדים שאינם בולטים במסגרת הכיתתית לבוא לידי ביטוי באמצעותה (Holloway, Green & Livingstone, 2009; Ito et al., 2013).

ניתן להסביר את השימוש הנרחב של ילדים במדיה באמצעות שתי תיאוריות מרכזיות העונות על הצרכים, ההזדמנויות והמיומנויות הנדרשות ללומדים במאה ה־21: תיאוריית הקונקטיביזם, היכולה להאיר את כישורי הלמידה והפרקטיקות הדרושות

ללומדים כדי לפרוח בעידן הדיגיטלי הנוכחי (Harasim 2012) ותיאוריית למידה רגשית־חברתית באמצעותה ניתן ללמוד וליישם מערך של כישורים הנדרשים ללומדים ועונים על צרכי המאה ה־21.

ניתוח תהליכי למידה־הוראה עצמאיים בריקוד על בסיס תיאוריות מרכזיות

תיאוריית הקונקטיביזם (*Connectivism*)

הקונקטיביזם היא תיאוריית למידה עכשווית לעידן הדיגיטלי העונה על צרכים והזדמנויות של המאה ה־21, וידועה גם בשם למידה שיתופית מקוונת (Online Collaborative Learning). תיאוריה זו משלבת אלמנטים רלוונטיים של תיאוריות למידה רבות, מבנים חברתיים וטכנולוגיה המבוססים על אינטראקציה, יצירה, שיתוף והשתתפות. תיאוריה זו היא התפתחות של תיאוריות הביהביורیزם, הקונגנטיביזם, והקונסטרוקטיביזם, אשר פותחו בתקופה בה הלמידה לא הושפעה מהטכנולוגיה והיא מותאמת לאופני הלמידה בעידן הנוכחי. על פי הקונקטיביזם, הידע מורכב מרשת של קשרים, אשר נוצרים מתוך התנסות ואינטראקציה עם קהילות מגוונות, כאשר אינטראקציה זו יכולה להתרחש ״פנים אל פנים״ מחוץ לרשת, ובאופן מקוון בתיווך הטכנולוגיה (Downes 2010; Siemens 2008; Harasim 2012).

לקונקטיביזם שני עקרונות מרכזיים. העיקרון הראשון נוגע ל**יכולת הלמידה**: על פי עיקרון זה, היכולת ללמוד חשובה יותר מהידע הנלמד עצמו, מאחר שהידע משתנה ומופץ ברשתות. הידע לא חייב להיות ״בראש״ של הלומד אלא יכול להימצא מחוצה לו, והלמידה מתרחשת באמצעות ניווט ברשתות והבנת הקשרים ביניהן (Abhari 2017). לפי עיקרון זה, בשל התדירות הגבוהה של השתנות הידע, חשיבותה של היכולת ללמוד משמעותית ביותר. העיקרון השני הוא **חיבור והזנת מידע לקהילה לומדת** שהוא המשמעות האמיתית של הלמידה (Kop & Hill 2008). שני עקרונות אלו מתבטאים בתופעת ה־TFY באופן שבו הילדים לומדים את תנועות הריקוד מסביבות המדיה מרצון, מתוך מוטיבציה פנימית שמניעה אותם ללמוד. באפליקציית TikTok למשל הילדים בוחרים איזה ריקוד ללמוד, מאיזה ״מורה״ ללמוד את הריקוד (הכוונה ללמידה מילד.ה.סלב.ית.פופולר.ית.וספציפ.ית.) ובאיזה אופן ללמוד אותו (למשל באמצעות מסך מפוצל או בהילוך איטי). לאחר מכן הילדים יכולים להעלות סרטוני ביצוע ו/או סרטוני הדרכה של הריקוד שלמדו, לפתח מומחיות על ידי העלאת חומר חדש ולהעביר את הידע הלאה. בהקשר זה חשוב להבין מהי למידה רגשית־חברתית (Social Emotional Learning) הנמצאת בבסיס תהליכי הלמידה העצמאיים של ילדים בריקוד. אלו יודגמו להלן באמצעות מודל קאסל (The CASEL model, 2018), מודל ללמידה חברתית־רגשית בחינוך.

תיאוריית למידה רגשית חברתית (*Social Emotional Learning*)

למידה רגשית וחברתית היא תהליך של שילוב קוגניציה, רגש והתנהגות בהוראה ולמידה (Brackett et al. 2019). באמצעות תהליך זה, ניתן ללמוד וליישם מערך של כישורים וצרכים היכולים להוביל להצלחה בלימודים, במקום העבודה ובאזרחות בכלל (Schonert-Reichl, 2019) הלומדים מתנסים ביהווי, הבנה וניהול רגשות, וחשים אמפתיה באינטראקציה עם אחרים (Schonert-) Durlak et al. 2016; Reichl & Rowcliffe 2017).

מודל קאסל, המשמש מסגרת רגשית חברתית משמעותית, זיהה מערך של חמש יכולות ליבה תוך־אישיות, בין־אישיות וקוגניטיביות שניתן לראות את אופן ביטוין בתופעת ה־TFY:

1. **מודעות עצמית**, היכולת לזהות נכון רגשות ומחשבות ואת השפעתן על התנהגויות שונות. בתהליך למידה־הוראה של תנועות ריקוד הילדים מתנסים בחוויה של הצלחה ואי הצלחה. באופן זה הם לומדים על עצמם, מעריכים את נקודות החוזק ואת המגבלות שלהם, לומדים להתמודד איתן ומפתחים תחושת אמון בעצמם.

2. **ניהול עצמי**, היכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות במצבים שונים. ילדים הלומדים תנועות ריקוד בעצמם משקיעים מרצון זמן ואנרגיה רבים ופועלים להצליח בביצוע תנועות הריקוד. בנוסף, הם נעשים יעילים כשהם הופכים להיות מורים בעצמם. על ידי כך שהם מלמדים אחרים, הם מרחיבים את הידע שרכשו באופן עצמאי, מקבלים ביטחון ומרגישים משמעותיים.

3. **מודעות חברתית**, היכולת לנלות אמפתיה תוך מודעות לאחרים. תהליך הלמידה של הילדים בריקוד בהקשר זה כולל למידה מילדים אחרים באמצעות הרשת או מחוצה לה, באופן זה הם נחשפים לילדים מרקעים שונים ומתרבויות מגוונות ומתקשרים איתם.

4. **מיומנויות ביחסים בין־אישיים**, היכולת ליצור ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אנשים וקבוצות שונות באופן הדדי. למידת ריקוד מהרשת הנעשית במשותף במפגשי ילדים והוראה ״פנים אל פנים״ כשהילדים מלמדים אחרים תנועות ריקוד שלמדו, כוללת מטבעה הקשבה, דיאלוג, מודעות והתחשבות באחר המאפשרים התנסות במיומנויות של שיתוף פעולה.

5. **יכולת קבלת החלטות אחראית**, היכולת לבצע בחירות ולפתור בעיות לבד או בשיתוף אחרים. היכולת מאפשרת קבלת החלטות על בסיס רכישת ידע ומיומנויות מגוונות לפי אמות מידה ונורמות חברתיות. נראה כי הילדים מלמדים באופן אינטואיטיבי את תנועות הריקוד, אך כאשר הלומדים אינם מבינים ונדרשות אסטרטגיות הוראה אחרות, הם נדרשים להתמודד עם פתרון הבעיה, לבחור ולנסות אופנים שונים להסבר כדי להביא להבנה טובה יותר בקרב חבריהם הלומדים.

סיכום ומסקנות

המאמר הציג תופעה תרבותית וחברתית מסקרנת, בה ילדים ממקומות שונים בארץ ובעולם לומדים בעצמם תנועות ריקוד שרצות ברשת, מבצעים אותן להנאתם ומלמדים אחרים, לעיתים ״פנים אל פנים״ ולעיתים באמצעות סרטוני הדרכה שהם מעלים לרשת. כתוצאה מכך, לצד שיעורי הריקוד הרשמיים בבית הספר, מתפתח אזור למידה עצמאי ומעודכן המתקיים במדיה הדיגיטלית והווירטואלית, אשר בו ילדים מעורבים באופן פעיל. כניסת הטכנולוגיה לחיינו בשנים האחרונות ארגנה מחדש את האופן שבו אנו חיים, מתקשרים ולומדים, ואפשרה גישה למידע רב. ארגון מחדש זה משתקף בשימוש הנרחב של ילדים במדיה שכולל חיבורים בין־אישיים והפצת רעיונות ותכנים. תופעה זו מכונה במאמר *תופעת ה־TFY* בשל השימוש הפופולרי של ילדים בשלוש סביבות מדיה מרכזיות: טיק־טוק (Tik-Tok) פורטנטיי (Fortnight) ויו־טיוב (You-Tube).

טענתי היא שמיומנויות המאה ה־21, המכינות את התלמידים לחיים המורכבים ולסביבות העבודה בעולם בעידן הדיגיטלי, נרכשות ומתבטאות בתהליכי הלמידה־הוראה העצמאיים של ילדים בריקוד. ההסבר לכך מוצג באמצעות שתי תיאוריות מרכזיות, תיאוריית הקונקטיביזם, לפיה הידע מורכב מרשת של קשרים הנוצרים מתוך התנסות ואינטראקציה עם קהילות מגוונות, ותיאוריית למידה רגשית חברתית המתמקדת לפי מודל קאסל בחמש יכולות ליבה עיקריות: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות ביחסים בין־אישיים ויכולת קבלת החלטות אחראית.

ניכר כי תהליכי הלמידה־הוראה העצמאיים והבלתי פורמליים של הילדים נעשים מתוך מוטיבציה פנימית שלהם. הילדים יוצרים קשרים באופן וולונטרי, מציעים את הידע שלהם כרכוש קהילתי ומשכללים מיומנויות באופנים שונים. לדוגמה, הם מתנסים בחוויות של הצלחה ואי הצלחה בלימוד ובביצוע התנועות, לצד התנסות בפתרון בעיות בהוראת התנועות לאחרים. התנסויות אלו יכולות לפתח בלומדים תחושות של אמון ומסוגלות עצמית, אמפתיה לעצמם ולאחרים כמו גם מיומנויות של שיתוף פעולה.

מנקודת מבט אקדמית תופעה זו של למידה-הוראה עצמאית בריקוד יכולה להאיר נושא חשוב בחינוך: תהליך של למידה משמעותית. הלומדים העצמאיים עשויים להפוך למורים מועילים שיכולים לספק לנו תובנות לגבי למידה יעילה המותאמת לצרכיהם. תרומתו של מאמר זה יכולה להתבטא בחשיפה לתהליכי למידה־הוראה בריקוד המשמשים ילדים, המאפשרת את בחינת יישומם גם בתחומים אחרים.

הערות שוליים

¹המאמר מבוסס על מחקר הדוקטורט עליו אני עובדת בימים אלו ועל מחקר שערכתי במסגרת עבודת התזה בתואר השני במכללת סמינר הקיבוצים בהנחיית ד״ר יעל (ילי) נתב.

זהות מקצועית של מורים למחול

שי הרמתי טליה פז, בת 52, רקדנית סולנית, בעלת קריירה בינלאומית, עם ותק של 30 שנה בלהקות מהמצליחות בעולם: להקת המחול בת שבע, בלט סקפיונו – הולנד, בלט קולברג – שבדיה ולהקת DV8. היא נבחרה כירקדנית השנה" מטעם התיאטרון הלאומי השוודי. ב־2001 זכתה בפרס הראשון בתחרות הבינלאומית הראשונה בסוזן דלל, בפרס "אמן מבצע" מטעם מדור המחול במשרד התרבות ובפרסים נוספים. כיום, פז מנהלת אמנותית של בית הספר לאמנויות המחול במכללת סמינר הקיבוצים.

שי הרמתי, מחברת המחקר, בת 39, רקדנית מקצועית מזה כ־19 שנה. עבדה עם היוצרים: עידו תדמור, ענבל פינטו ואבשלום פולק, טליה פז, פיטר דה רויטר (הולנד) ואחרים. זכתה במקום הראשון בתחרות "מיה ארבטובה לבלט" לשנת 2005. מורה לבלט קלאסי, מחול מודרני ופרטואר מזה כ־20 שנה. לימדה בסטודיואים פרטיים ובמנמות מחול שונות ברחבי הארץ. סטודנטית שנה שלישית במסלול מורים בפועל בסמינר הקיבוצים ומנהלת אולפן למחול בשער הנגב.



רייצ'ל ארדוס, תל אביב 2020.16.1

רייצ'ל ארדוס Rachel Erdos

סמסטר הבינה ארדוס כי יותר חשוב לה ללמוד טכניקה מאשר סטטיסטיקה והחליטה לעשות את התואר השני שלה בכוריאוגרפיה. ארדוס סיימה את לימודי התואר השני בהצטיינות יתרה. כאשר עלתה לארץ, חיפשה עבודה ופנתה לניהול חזרות בלהקות שונות בארץ, ובמקביל החלה ללמד קומפוזיציה במגמת מחול. אנו מכירות שנים רבות. בעבר עבדנו יחד בשני פרויקטים שונים שארדוס הייתה מנהלת החזרות בהם וכיום אני רוקדת ביצירתה שנקראת Q&A העוסקת

אני שי הרמתי, אמא, רקדנית בפועל, מורה למחול, בוגרת סמינר הקיבוצים ומנהלת את האולפן למחול בשער הנגב. התחלתי לרקוד בניל ארבע ומעולם לא הפסקתי, רקדתי בלהקות והשתתפתי בפרויקטים שונים בארץ ובחו"ל. בשלב כלשהו במהלך הקריירה שלי כרקדנית, התחלתי ללמד והמשכתי בכך שנים מתוך מחשבה שניסיוני העשיר בריקוד, במחול, ניהול חזרות וניהול הצגות, מספיק לי להוראת המחול. אבל החיים, ובעיקר התהליך הרפלקטיבי מהלימודים, למדו אותי שחסרים לי כלים ובעיקר חסרה לי היכולת להבדיל בין הכישרון הטבעי שלי, שתורגם לניסיוני כרקדנית, ובין הוראת תלמידי מחול. חסרה לי הפרשנות שמורה צריך לתת לחומר הלימוד כדי ללמד אותו. חסרה לי ההכרה בחשיבותה של הרפלקציה האישית, הקבוצתית. מאידך, למדתי על חשיבותו של הניסיון שלי ביכולות לחוש בני אדם, לתרגם את חושי לאיטרנטיבות, ליצירת וריאציות. היום אני יכולה לומר שזהו תהליך חשוב מאוד שבו למדתי שלא די להופיע בפני תלמידים, אלא צריך לדעת להנחיל בהם ידע.

בשלב זה הייתה לי תחושת ערער הנוגעת להוראה שלי, שאלות כמו האם המורה למחול שהיה או עדיין רקדן, עדיף על המורה למחול שזאת הכשרתו המקצועית? מהי זהותו של המורה הרקדן למחול, רקדן או מורה? האם יש להתייחס לאיכות המורה למחול, הרקדן, באופן שונה מהמורה שאינו רקדן? האם התלמיד יניע להישנים ולמיצוי עצמי ולביצוע תכנית הלימודים בעזרת הכלים הדידקטיים של המורה שאינו רקדן או בעזרת הדחף והלהט של המורה הרקדן? איך מיומנויות שונות בונות את תהליך הלמידה של הלומד ואיך התהליכים האישיים של המורה והתלמיד משלימים אחד את השני? ואולי השאלה המרכזית היא באיזה אופן המורה הרקדן מתרגם ומניים את הידע שהגוף רכש בהתמודדות עם ביצועים ואת הניסיון על הבמה ומיישם זאת בתהליך ההוראה.

שיטת המחקר

היחס בין הנרטיב הפרטי והזהות המקצועית של המורה הוא אישי לחלוטין ומורכב מסיפור חיים. ומכאן, בחירתי במחקר האיכותני בשיטת המחקר הנרטיבי, מחקר המאפשר לי לספר סיפור. במפגשים ובראיונות שערכתי עם המורות ביקשתי לחלץ את התפיסות המרכיבות את זהותן המקצועית. הספקטרום נע בין "ריקוד לרקדנות". במאמר זה אבחן שלושה סיפורים של שלוש מורות למחול במקצוע, בעלות ותק רב בתחום ההוראה. שלושתן מלמדות בארץ ובחו"ל, שתיים מהן עדיין רקדניות בפועל.

רייצ'ל ארדוס, בת 42, מורה לקומפוזיציה במגמת מחול, מנהלת חזרות בלהקות מקצועיות ויוצרת עבודות משלה בארץ ובעולם. סיימה בהצטיינות את לימודי התואר השני בכוריאוגרפיה ב**לאבאן סנטר** בלונדון. בישראל קיבלה את פרס שרת הקליטה לאמנים עולים יוצרים לשנת 2012 ואת פרס שרת התרבות ליוצרים צעירים בשנת 2015.

new media on customer relationships." *Journal of Service Research*, 13330–311 (3).

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). "Zero to eight: young children and their internet use." In *LSE, London: EU Kids Online*. (pp. 4–33). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/270583173_Zero_to_Eight_Young_Children_and_Their_Internet_Use.

Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., & Lange, P. G. (2009). "Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project." In C. J. Pascoe & L. Robinson (Eds.), *https://library.oapen.org/* (pp. 73–85). Retrieved from The MIT Press website: http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26078

Kop, R., & Hill, A. (2008). "Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?" *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9 (3), 1-13. https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523

Lange, P. G. (2016). *Kids on YouTube: technical identities and digital literacies*. London; New York: Routledge.

McLoughlin, C. E., & Alam, S. L. (2014). "Game-Based Experiential Learning in Online Management Information Systems Classes Using Intel's IT Manager 3." *Journal of Information Systems Education*, 25 (2), 125.

McTighe, J., Seif, E., & Harpaz, Y. (2016). "Understanding for Teaching." In Y. Harpaz (ed.) *Understanding: Theory and Practice*, 142–150.

Peters, K., & Seier, A. (2009). "Home dance: Mediacy and aesthetics of the self on YouTube." In P. Snickars & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (187-203). National Library of Sweden.

Ravenscroft, A. (2009). "Social software, Web 2.0 and learning: status and implications of an evolving paradigm." *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (1), 1–5. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00308.x

Schonert-Reichl, K. A. (2019). "Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon." *Educational Psychologist*, 54 (3), 222–232.https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Schonert-Reichl, K., & Rowcliffe, P. (2017). "Advancing the science and practice of social and emotional learning in schools: Recent research findings and population-level approaches to assessment." *Bastow, Horizon: Thought Leadership*, (5), 8–12.

Siemens, G. (2005). "Connectivism: Learning as network-creation." *ASTD Learning News*, 10 (1), 1–28.

Siemens, G. (2008). "Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers." *ITFORUM for Discussion*, 27, 1–26.

מיכל הרשקוביץ מיכאלי היא מרצה בארץ ובחו"ל, מדריכה פדגוגית ודוקטורנטית

בתחום החינוך למחול. רכות תעודת ההוראה וחברה בצוות המרכז לתמיכה באיכות ההוראה והלמידה באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים. עוסקת בפיתוח, מחקר ויצירת פדגוגיה חדשנית ועדכנית להוראת מחול בבתי ספר יסודיים. חברת ועדת פרטואר בסל תרבות ועד 2020 שימשה כראש תחום מחול, תנועה וחינוך גופני בתכנית קרב למעורבות בחינוך במשך 13 שנה.

²הארגון הגדיר מסגרת ללמידה של המאה ה־21. המסגרת פותחה עם אנשי חינוך, מומחים שונים ומנהיגים עסקיים כדי להגדיר ולהמחיש את הכישורים, הידע, המומחיות ומערכות התמיכה שהתלמידים זקוקים להם כדי להצליח בעבודה, בחיים ובאזרחות בכלל. המסגרת משמשת אלפי מחנכים ומאות בתי ספר בארה"ב ושמה את מיומנויות המאה ה־21 במרכז הלמידה.

³הביהביריום היא נישה התנהגותית בפסיכולוגיה, שפותחה על ידי פאבלוב, ווטסון וסקינר בתחילת המאה ה־20, המתמקדת בהתנהגות הגלויה של האדם ובאופן שבו ניתן לעצב אותה, מתוך הנחה שהסביבה מעצבת את ההתנהגות. בהתייחס להוראה ולמידה, לטענת שולמן התפיסה הביהביוריסטית התייחסה ללומד כאל כלי ריק, ועל כן הלמידה הבונה כתהליך של העברת הידע המצוי מחוץ ללומד (בספרים, בתאוריות, אצל המורה וכדומה) אל תוך הלומד. זוהי למידה פסיבית, הנעשית דרך העברת ידע והיא אינה כוללת ניתוח ועיבוד של הנלמד, והתייחסות להבנת האמנות, המוטיבציות והרגשות של הלומד בתהליך רכישת הידע (שולמן 2016).

⁴הקונקטיביום היא תיאורית התפתחות קונגיטיבית, אשר פותחה על ידי פיאל'ה (1995) ו־Vygotsky (1978). תיאוריה זו עוסקת בחקר תהליכי חשיבה כגון תפיסה וזיכרון, ומתמקדת בניתוח ועיבוד של המידע הנקלט ואשר בו נעשה שימוש. לפי נישה זו הלמידה קשורה לאופן בו האובייקט תופס סיטואציה ולפרשנות הניתנת לסיטואציה, באמצעותה הוא מגיע לתבונת המהוות את הלמידה. תיאוריה זו רואה את האובייקט כפעיל בבחירת המשמעות לגירוי בו הוא נפגש. דרך פרשנות אישית האובייקט מעורב בצורה אקטיבית בלמידה. תיאוריה זו מדגישה את הקשר שבין חשיבה ומוטיבציה לבין למידה והתנהגות.

⁵הקונגיטיביזם הוא תערובת של תיאוריות ואידיאלוגיות המבוססת על התפיסה שלמידה היא תהליך פעיל של בניית ידע במקום לרכוש אותו ובו אינטראקציה חברתית ממלאת תפקיד חיוני. תהליך הלמידה על פי נישה זו הוא תהליך של בנייה אישית ואקטיבית של הלומד הנמצא באינטראקציה עם סביבתו. הידע נבנה מהאנשים וממה שהם יוצרים ומבטאים, זהו ידע טנטטיבי, אישי וסובייקטיבי, שהלומדים הפנימו והכירו כבעל משמעות עבורם ברמה האישית והחברתית. תיאוריית הקונסטרוקטיביזם חוללה מהפכה בשיח החינוכי בכך שהציבה את הלמידה במרכז, כלמידה פעילה ובה המורה הופך להיות מנטור ומנחה במקום "מרצה" (נוסבאום ויחיאלי 1999; הרפו 2016; ליבמן 2013; Kearsley 2003).

ביבליוגרפיה

אופיר, ה' ונתבי י' (2016). *סדקים של חירות: גוף, מגדר ואידיאלוגיה בחינוך לריקוד בישראל*. הקיבוץ המאוחד.

הרפו, פי" (2016). *להבין הבנה ללמד להבין: מושגים ומעשים*. מכון מופ"ת.

מורנגשטרן, ע' ואחרים (2019). *פדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים*. משרד החינוך.

פוירשטיין, מי' (2016). *מדברים אקטואליה: אוריינות תקשורת*. מכון מופ"ת.

רגב, מי' (2011). *סוציולוגיה של התרבות: מבוא כללי*. האוניברסיטה הפתוחה.

Abhari, K. (2017). "A connectivist approach to meeting the needs of diverse learners: the role of social technologies." *Teaching, Colleges & Community Worldwide Conference. Honolulu*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/314554159

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). "Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic Learning." *Educational Psychologist*, 54 (3), 144–161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

Downes, S. (2010). "New technology supporting informal learning." *Journal of Emerging Technologies*. In Web Intelligence, 2(1), 27-33. https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., & Comer, J. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford Press.

Harasim, L. (2012). *Introduction to learning theory and technology*. London: Routledge.

Henning-Thurau, T., Malthouse, E. C., Friege, C., Gensler, S., Lobschat, L., Rangaswamy, A., & Skiera, B. (2010). "The impact of

באינטימיות המבוססת על מחקר פסיכולוגי. הראיון נערך באווירה אינטימית בחדר השינה שלה בביתה שבתל אביב, כשאני מחזיקה את איתי, בנה בן החודשיים.

מתי ולמה התחלת ללמוד ריקוד?

הייתי ילדה שקטה מאוד ודרך המחול מצאתי את הקול שלי. בניתי סולו והצנתי אותו וקיבלתי תגובות מתפעלות מאנשים, שאולי לא האמינו שהילדה השקטה שהייתי יכולה ליצור משהו. זו גם הייתה הפעם הראשונה שבה מישוהו אמר לי לקחת רגש של אדם אחר ולהפוך אותו לתנועות ומאוד התחברתי לזה. תמיד אהבתי ליצור דברים יותר מאשר להופיע. כילדה הופעתי פעמים רבות, אבל ליצור עבודות היה מה שהכי אהבתי.

איך הפכת להיות מנהלת חזרות?

עשיתי עלייה, חיפשתי עבודה והתחלתי לעבוד כמנהלת חזרות. ידעתי שאני טובה בזה כי כשעשיתי את התואר השני שלי, חברה טובה שעבדה על הסולו שלה הייתה מבקשת ממני לבוא לעשות עבודה שלי בצד או לקרוא ספר, לא משנה מה, העיקר שאהיה נוכחת בסטודיו. ואני לא יכולה סתם להיות במקום, אז התחלתי לעזור לה והבנתי שיש לי עין לזה.

בתחילה לימדת תלמידים מתחילים, הדגמת והם העתיקו, אבל אחר כך לימדת תלמידים מתקדמים ולא היית יכולה להדגים. האם לא הרגשת מוגבלת?

את לא צריכה להדגים את זה בשביל לראות את זה, את יכולה להסביר לרקדן איך להניע למשהו. זה תהליך של חיפוש, ממש לעבוד איתם על להניע לביצוע טוב יותר מבלי שאני אצטרך לבצע בעצמי. היו דברים שהגוף שלי לא עשה ובכל זאת לא הייתה לי שום בעיה להסביר לתלמידים מה אני רוצה. אני חושבת שרקדנים, שכאילו בא להם בקלות, קשה להם להסביר למישוהו אחר שזה לא בא לו בקלות. ברנע שיש לי סוג של הבנה, שגם לי קשה, אפשר להציע לחפש את הדרך ביחד.

מאחר שארדוס לא הייתה יכולה להדגים בפני תלמידים מתקדמים, היא הפכה לימנהלת חזרותי של השיעור, ודרך הסברים מילוליים, עזרה לתלמידים למצוא את העומק שבתנועה.

מה את חושבת על רקדנים שהפכו להיות מורים למחול?

הכי חשוב זה לא לבוא ללמד רק כי זה משתלם כלכלית. זה שמישהו יכול להיות רקדן מדהים לא בהכרח הופך אותו למורה טוב מסיבות רבות. העובדה שהגוף של מישהו יכול לעשות משהו מדהים לא בהכרח אומרת שאותו מישהו יוכל להסביר לאחרים איך לעשות את זה. אפילו אם מעתיקים את זה אז את יכולה להסביר מה חסר, איך לתקן. לפעמים אני מרגישה שמורים שהיו רקדנים עושים סוג של פרפורמנס מול התלמידים וזה כיף כי התלמידים אוהבים את זה ומעתיקים את זה, אבל כשמגיעים לנושאים כמו טכניקה הם לא תמיד יודעים איך לתקן, איך לסדר את הגוף. אני חושבת שיש הרבה דברים חשובים בהוראה, כמו להרים את הביטחון של הילדים ובאמת לראות אותם ולהיות שם בשבילם. גם אם מישהו היה רקדן הוא לא בהכרח ידע לעשות את הדברים האלה.

מכאן שהמורה שאינו רקדן תורם לשכלול כליו של התלמיד, המגיע לבד אל התוצאה דרך גילוי עצמי. בשיעוריה של ארדוס התלמיד לא מעתיק מהמורה אלא נדרש לחקור את התנועה במחשבתו ובדמיונו. הוא משכלל מיומנות חשובה שהיא ״הבנת הנקרא״ של המחול. בעבודתה פונשת ארדוס סוגים שונים של תלמידים ורקדנים וכך מעשירה את אוצר המילים שלה וגם מדייקת יותר בהנחיות ההוראה שלה המתבססות על מלל ולא על הדגמה אישית.

טליה פז, תל אביב 2020.10.2

פז היא המנהלת האמנותית של בית הספר למחול בסמינר הקיבוצים, ובראש ובראשונה רקדנית. היא מספרת על הקריירה המפוארת שלה, על העבודה הקשה שעשתה ועל החלומות הגדולים שהיא עדיין חולמת.

ההוראה אצל פז תמיד נמצאה לצד ה״רקדנות״ ובשלב זה בחייה גם לצד האימהות. דרכי ההוראה של פז הן פרונטליות: היא מדגימה, היא מסבירה, היא רוקדת. היא מדברת בשפת הבלט הקלאסי אבל בעיקר מלמדת דרך המוזיקה, דרך הרגש. ועדיין היא כל הזמן מחפשת את הדרך הנכונה ביותר לתווך את הידע שלה אל תלמידיה.

איך זה להיות הבת של הרקדנית נירה פז?

נולדתי לאמא רקדנית, והריקוד היה, מן הסתם, כל חיי. אני חושבת שנולדתי להיות רקדנית, אני מרגישה את זה בכל רמי״ח אברי. אם זו לא היה התשוקה האמתית שלי והייעוד האמתי שלי אז לא הייתי עושה את זה, או לחילופין לא הייתי מצליחה ולא הייתי מגיעה לאן שהגעתי.

אמא הסתכלה עלי ושאלה אותי: ״את רוצה להיות רקדנית?״ עניתי לה: ״כן!״ זה היה ממש לפני גיל 16 שלי. אז היא אמרה: ״תשמעי, זה הזמן. כי אחר כך יש צבא ואחר כך זה מאוחר מידי. והזמן להשקיע זה הזמן הזה ושם תוכלי לקבל את הבסיס הכי טוב שאת יכולה כי פה לא יהיה לך את זה״. ואני הרגשתי נפלא, יאללה בואי ניסע, אין לי בעיה, אני עוובת את הכל.

מה הקשר בין בת לאם רקדנית?

כשהייתי בת שש, בת כמה היא הייתה? בת שלושים ושמונה? היא שאלה אותי: ״טליה, מה למדת היום?״ עניתי שאני לא זוכרת. ״תראי לי תנועה אחת״, היא ביקשה. ״לא זוכרת״ השבתי שוב. ״עוד פעם״ היא אמרה. ככה כל יום הייתי חוזרת בערב ומיד היא הייתה שואלת: ״מה למדת היום?״ ולכן הייתי מתחילה כל שיעור עם הידיעה שאני צריכה לזכור. זה גם מה שאני מנסה לעשות עם התלמידות שלי, הן צריכות לדעת, להבין את העיקרון, זה שטויות, זה עניין של רגע.

אמא ישבה ורשמה כל תרגיל ותרגיל, כל פעם. יש לנו מחברות עם אינסה אלכסנדרוביץ, יש לי את כל הגדילה שלי מגיל שש ועד היום, כי אז היא התחילה ללמד במושב עשרת, נסעה לשם והתחילה ללמד. היא לימדה בעצמה ילדות, ואיך שלימדו אותי, כך היא לימדה אותן. היא עבדה על זה, היא ממש פיתחה את ההוראה שלה דרכי, דרך הגדילה שלי. וככה אנחנו כל הזמן מחליפות ידע. כל הזמן. כל הזמן. ויש לנו מחברות על מחברות על מחברות ואנחנו מדברות בלט.

פז רושמת את השיעורים כדי לזכור את השיעור ומה למדה בו. יש לה ולאמא שלה ערימות של מחברות תרגילים שעד היום טליה מלמדת מהן.

מתי התחלת ללמד?

לא בחרתי בהוראה. וכשאת נמצאת חזק בתוך העשייה של הקריירה ב״רקדנות״,



Talia Paz

טליה פז

״אני רוצה עכשיו להיות מורה״ זה לא משהו שאת אומרת. הדבר הראשון שקורה, מן הסתם, הוא שבגיל מבוגר יותר, בשנות השלושים, את מתחילה ללמד בני נוער את הרפרטואר או את האמנות שלך. זה הדבר הכי טבעי שקורה לכולם. היו מומינים אותי להעביר קורסי קיץ בארץ ושם הייתי מלמדת רפרטוארים. עבודה עם הילדים והתלמידים עזרה לי לזכך ולהבין איך לעבוד איתם. למדתי מה להניד כדי שהיידע יעבור אליהם טוב. זאת אומרת, כבר יש לי כמה משפטים ברורים מאוד ושמות ברורים מאוד לכל מיני תנועות או איך להסביר דברים בצורה נרפית כדי שהעקרונות יעברו מהר ובעצם להוציא אותם הכי טוב שהם יכולים. אז אני מלמדת כבר מגיל צעיר מאוד, מאז שהייתי בקולברג. מבחינת הוראת מחול, אני לא זוכרת נקודת זמן מסוימת, אבל הרבה פעמים החלפתי את אמא.

איך זה ללמד בסמינר שיעורים שאינם מבוססי טכניקה?

אני מקבלת אנשים בני עשרים וארבע, חמש, שש ומעלה. הגוף כבר מעוצב, זה מה שיש. אבל בכל זאת אני מנסה לפתוח ולאפשר לגוף ״לרקוד״ קלאסי. לבלט אנחנו צריכים את הגוף האידיאלי אבל את זה אין לנו כבר. אז צריך לדעת את הדרך, להרגיש את זה וברנע שיש הנאה במה שעושים זה מגיע.

איך את מנגישה את הידע שלך?

אני חשה את המוזיקה, אני חשה את המחול, אני אוהבת שהשיעור זורם ורוקד. צריך לרקוד, צריך ליהנות, צריך לצאת מהמקום של המקובעות. הטכניקה מסרסת. אני מלמדת אותם ״רקדנות״, מלמדת אותם לרקוד, מלמדת אותם את התחושה. חייב להיות אוויר, חייבת להיות אנרגיה, צריך להקשיב. המוזיקה תומכת בטכניקה. הרבה פעמים אני עובדת עם ילדים, אז אני אומרת: ״תדמייני ערבסק, עכשיו תעתיקי את זה... איך את מגיעה לשם? אה, אוקיי, Hit it״.

פז מפתחת את ה״רקדנות״ והביטוי האישי של התלמידים. היא נמצאת כל הזמן בתהליך של למידה ורפלקציה ומכאן היא שואבת את ההנאה הגדולה שלה מההוראה. היא מודה שכמורה היא התבנרה, השתנתה, התרככה. היא מבינה.

מה הם הקשיים של רקדנית עם רקע מקצועי כמו שלך בהוראה לתלמידים?

ההוראה שוחקת, הרפסטיביות של החומר שוחקת. כשאני מלמדת אני רוצה ללמד מתוך כיף והנאה, וכשלי כיף, אז לסטודנטים כיף ויש לי מינון נכון בחיים. את מתבנרת, והילדים גדלים ואת פחות ופחות על הבמה. את צריכה יותר ויותר להשקיע במקומות אחרים ולאט לאט את עוברת אבולוציה. זה בא עם הגיל, וזה בסדר. זה מעבר יפה של רקדנים. נגיד שמתבנרים והחיים, ולאט לאט את מוצאת עצמך במקום אחר.

היא מודעת לציר הזמן המשתנה בחייה ודרכו מנדירה את עצמה כאמנית, כמבצעת וכמו כן כמורה. מכאן שההוראה אצל פז נמצאת כל הזמן בתנועה, כשהיא קשובה למציאות המשתנה. להגדרה הזו אני מאוד מתחברת, להשלים עם הזמן החולף, עם הידע המצטבר אך המבט המשתנה.

האם את מרגישה שחסרה לך הדרכה פדגוגית?

אני מתעניינת בזה, אני מדברת על זה, אני שואלת על זה, אני בודקת את זה. אני כל הזמן צופה, כל הזמן חוקרת, אבל אני לא אעזוב עכשיו הכל ואסע לקנדה או ארה״ב כדי לשבת בקורס מתודיקה. אולי אני צריכה את זה, אני כן חושבת שזה יעזור לי מאוד ויהיה לי כיף אפילו, שזה יעורר אותי, זה משהו שאני חושבת שכן הייתי שמחה לעשות אבל זה לא מסתדר לי עם החיים כרגע. לעשות קורס מתודיקה... כן, זה היה יכול לסדר לי כמה שאלות שלא פתרתי עם עצמי. כל השאלות האלה נגרות

ומאתגרות אבל גדולות, ואין דרך יותר טובה מניסיון, מלהתנסות. אין פה טקסט בוק, אין מצב. אנחנו הספר. נכון שהיום יש הכל באינטרנט אבל עדיין העיקר זו העבודה בשטח.

מיהו המורה הטוב?

יש שרשרת מזון. מי שמזין את התלמיד הוא המורה. מורה עם אישיות מסוימת מאוד, שיש לו אהבה אמיתית למקצוע ולא פועל מתוך צורך בפרנסה. הוא מלמד את הבסיס, זה שמכתיב את הטון, וברגע שהתלמיד זוכה במורה כזה, הוא זוכה לבסיס טוב שממנו הוא יכול להמריא לאן שירצה והמורה כמובן זוכה בתלמיד. יש שרשרת מזון.

האם שרשרת מזון זו קיימת בארץ?

אין לנו את הידע הזה פה בארץ. אין בית ספר אחד שהוא דומיננטי. אין קונסרבטוריון שהולכים אליו מגיל שש עד שמונה עשרה. זה אומר שתהליכים עוברים פה במקטעים. אמא שולחת את הילדה לחוג אחר הצהריים במתנ״ס כזה או אחר, אחר כך אולי בבית ספר יסודי יש את ״המחול לכל״, אבל אין בית ספר ממש כמו שצריך. אחר כך אחה״צ לחוג בלט קלאסי, בגיל ארבע עשרה, אם הן מספיק טובות, הן יכולות להיכנס למנמת מחול, אבל זה כבר מאוחר מידי. זה לא סתם, אלו דברים שהבנתי אותם בסמינר, אי אפשר ללמד ספינינג למשל בגיל מבוגר יותר. אלו דברים שצריכים לקרות בגיל צעיר. זו לא רק הטכניקה של הסיבוב אלא משהו פנימי של הספינינג שמאוד קשה ללמד אותו.

מה דעתך לגבי מורים למחול שלא היו רקדנים, שעברו הכשרה פדגוגית?
העיניים הן שונות. אני חושבת, שמכיוון שאת כן חשה כי את יודעת בפנים, את יודעת איך את מרגישה נניח בטונדו ובפלייה. את תתני פתרונות טובים יותר. כי יש לך בנגוף את הפתרון הזה. לדעתי יש יתרון גדול למורה שהיה רקדן טוב בעברו. ב״טוב״ אני מתכוונת למחובר. מחובר לפיזיות שלו, מבין את הגוף, הוא יודע מה זה, איך ליפול. את יודעת איך זה ליפול ולקום, את תדעי לעזור לתלמיד, את תגידו לו: ״תשחרר טיפה פה ותראה איך זה קורה״. אלו דברים שאת יודעת מהגוף שלך. לא תמיד זה נמצא בעין חיצונית. אני גם חושבת שתלמיד צריך שיהיה לו מכלול של מורים. בתור אחת שעברה אצל כל כך הרבה מורים, אני באמת באמת מאמינה שמכל מורה אני למדתי משהו. כל אחד מהם נתן לי משהו שאותו אני לוקחת. צריך שיהיה צוות, זה מה שיכול לשכלל רקדן, זה לא אדם אחד שיכול לעשות את הכל. אין מצב שבעולם.

את הראיון עם פז אני מסכמת ברפלקציה על מופע הסולו של *פז Am 1* (ינואר 2020) מאת הכוריאוגרף מיכאל גטמן:

סופרים כותבים ממוארים, ציירים מציירים פורטרייטים ולפז יש את *AM 1* שמראה כי גם רקדנים יכולים לכתוב בגופם זיכרונותיהם ולבחור לאיזה חלק מהחיים הם רוצים להתייחס, לרוב זה קשור למסר שהיוצר רוצה להעביר, סיפור חיים, שמעדיף במובהק ובלי להתנצל את האינטימי, את הכואב, היפה והכנה.

שי הרמתי, גיאה 2020.29.3

הראיון האחרון משקף את התהליך שעברתי ואני מוצאת בו השתקפות של הדברים שנאמרו על ידי ארדוס פז – הרקדנית שהייתה למורה שלמדה להיות מורה טובה יותר.

מאז שאני זוכרת את עצמי אני רוקדת. בגיל 4, את (אמא) לקחת אותי לחוג בלט באשקלון. אני זוכרת את המורה הראשונה שלי, ציפי. ציפי הייתה מורה טובה,

מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021 | 17

16 | מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021



שי הרמתי

Shay Haramaty

בחופשים בעיר הגדולה הוציאו אותי מהחממה הפרטית שלי והביאו אותי עד קבלת מעמד "רקדן מצטיין" בצבא. סללתי את המשך דרכי המקצועית כשאמי צועדת לצדי. גדלתי באולפן למחול בשער הנגב, הפכתי מילדה שחולמת לרקוד לנערה שיודעת לרקוד, וזאת בזכות צוות המורות המנוון שלימדו אותי מבלט קלאסי עד מחול מודרני, מניאו ועד פלמנקו. מכל מורה היה לי מה ללמוד, וכל סגנון לימד אותי משהו אחר. בסוף התיכון, הרגשתי שאני מוכנה לעולם הגדול ושיש לי ארגז כלים מקצועי ומנוון מאוד.

את המורות שלי מהאולפן אני לא אשכח, לכל אחת מהן יש חלק בפאול הידע שהרכבתי לי לאורך השנים. הגדולה מכולם היא אסנת. אסנת לוי, שהייתה המורה שלי לבלט, הייתה מורה נוקשה מאוד, פרפקציוניסטית, מאתגרת, דוחפת, מעודדת, מייצרת הודמנויות. היא האמינה בי ואמרה לי שאהיה רקדנית גדולה. היא לא ויתרה לי ובאמת דחפה אותי הכי גבוה שאפשר.

אפשר לומר שהלימוד שלי היה טוב מאוד ומקצועי, שהוא הכין אותי למסלול של קריירה מאוד מגוונת ומוצלחת. זו הייתה חממה מאוד טובה. הרגשתי שאני מוכנה לצאת לעולם הגדול, וכך עשיתי.

את ההוראה פגשתי במקרה. במהלך עבודתי בלהקה של עידו תדמור, התבקשתי על ידו ללמד קטע מתוך הרפרטואר שלו באודישן של רקדנים. המפגש הספונטני הזה היה חזק מאוד והוא חקוק ביזכרוני. כאילו התרחש אתמול. באותו יום הבנתי שאני יכולה גם ללמד, ללמד את מה שאני יודעת.

עם עידו באמת הפכתי מילדה לאישה, לפעמים מהר מידי לפעמים קשה מידי, אבל אני לא מצטערת על יום אחד. בזמן שהייתי בלהקה, ההוראה פגשה אותי לראשונה. היה אודישן ללהקה, הניעו כשישים רקדנים, ואני בת 19, יושבת ליד עידו, שביקש שאעזור לו לבחור רקדנים. הבוכתי מהמעמד: רוב הרקדנים שם היו מבוגרים ממני והכרתי אותם מעולם המחול. רציתי להיות שקופה, אבל פתאום עידו מסתכל עלי ואומר: "קומי, ותלמדי את הקאנון של תא". אני הבנתי שאין פה דיון. היה יכול להיות נחמד אם הייתי מקבלת הודמנות להתכונן מראש אבל זה לא קרה. הנהנתי, קמתי, וכל מה שעבר לי בראש מהרגע שקמתי מהכיסא ועד שנעמדתי מול כל הרקדנים היה: "תלמדי אותם את מה שאת יודעת". וככה עשיתי. לימדתי אותם, הופעתי להם, קצת חששתי בהתחלה אבל בסוף נהניתי מאוד. ובאמת באותו יום הבנתי שאני גם יכולה ללמד.

רקדנית שמלמדת

לצד הקריירה שלי כרקדנית, לימדתי במקומות שונים ומנוון תלמידים. נפגשתי עם תלמידים מתחילים, רקדנים מקצועיים ונשים שירוצות לווזי". המורים שלי, האינטואיציה שלי, הניסיון שלי, הרקדנית שאני, הובילו אותי ללמד באופן בו אני מאמינה, איך שלימדו אותי. ההוראה שלי מבוססת על הדגמה, על הסברים פיזיים ומונחים מקצועיים, הדגמה על תלמידות וחקיוי הביצוע שלי. ההוראה, בעיקר בתקופה בה חזרתי ללמד לאחר לידת בניי, הייתה הדרך שלי לזוז ולחזור אל הגוף שלי. אני ממש זוכרת שחוויתי ההוראה הייתה שונה הפעם. התבגרתי, הייתי אमा רקדנית, שחזרה לסטודיו ללמד ריקוד.

הגעתי לסטודיו במתנ"ס שעובד אחר הצהריים, במושב עשרת, אותו מתנ"ס בו נירה פז התחילה ללמד בצעירותה. מקום לא מקצועי במיוחד. התחלתי ללמד בלט קלאסי ומחול מודרני. באותו סטודיו נפגשתי עם קושי לתווך את המחול כמו שאני מכירה, קושי בלמצוא שפה נגישה להעביר בה את הידע שלי הלאה. השיעור שלי נתפס אצל התלמידות כ"חוגי" והיה לי מאוד קשה להתחבר לזה. תלמידות שמגיעות אחר הצהרים לחוג ריקוד, בשביל הכיף, לא חולמות להיות רקדניות. הבנתי שיש פער עצום ביני לבינן. הבנתי כמה שונה הדרך שלי משלהן. חוויתי תסכול והתחלתי להרגיש חוסר ביטחון ומחסור בכלים להתמודדות, מחסור באלטרנטיבות או בעצם צורך להתאים את עצמי למקום. בפעם הראשונה הרגשתי שמה שאני יודעת אולי לא מספיק. אולי כי הביקורת העצמית שלי כל כך גבוהה, אולי כי דרשתי מהתלמידות מה שדרשתי מעצמי. מה שבטוח הוא, שהביקורת הזאת הובילה אותי לתהיות חוזרות ונשנות לגבי המורה שאני.

איך אני כמורה, רקדנית־מורה, אמה טרייה, מלמדת לרקוד? משכללת את ההוראה שלי ומתאימה אותה לתלמידים הבאים לחוג ריקוד אחר הצהריים? לימדתי במתנ"ס הזה ארבע שנים תלמידות שגדלו יחד איתי בתהליך ארוך ומאתגר. יצרתי קשרים שאזכור ובעיקר אני מרגישה שגדלתי שם בתור מורה. דווקא במקום הזה, הלא מקצועי, החוג, התחלתי לעצב את המורה שאני. במתנ"ס בעשרת הבנתי שאני צריכה למצוא שפה חדשה, שפה משותפת. להנגיש את המחול ממקום אחר. הייתי צריכה לחשוב אחרת ולהתאים את עצמי למקום ולא את המקום אלי. יצרתי קבוצת נשים, וזה היה אתגר חדש עבורי בהוראה כי זאת הפעם הראשונה שבה לא הייתי יכולה להכתוב אלא נדרשתי להקשיב. פתאום ללמד אנשים שלא רקדו או לא רקדו זמן רב. להזיז אותם, זה לא בא לי בקלות, לפשט את החומר התנועתי שלי, את האינסטינקטים הטבעיים שלי. לצאת רגע מהגוף שלי ולחפש שורשים, תנועה מופשטת עם מוזיקה טובה. השקעתי בזה מחשבה רבה ובסוף הצלחתי. עד היום אני בקשר עם קבוצת הנשים הזו.

ההוראה האינטואיטיבית שדרכה הצלחתי לתרגם את הידע שלי ולהתאים אותו לקהל היעד שלי כבר לא הספיקה לי. ככל שההוראה הפכה לעיסוק המרכזי שלי ולא הריקוד על הבמה, חשתי שאני זקוקה ליותר כלים, זקוקה למקורות השראה נוספים ולידע פדגוגי שיעזרו לי לשכלל את ההוראה שלי. מאז ומעולם הייתי פרפקציוניסטית, רציתי לתת את המקסימום, והפרפקציוניזם הזה גבה ממני מחיר לא פשוט מדי פעם ובעיקר בזמן זה בו רציתי להיות מורה. אני חייבת להניד שההוראה שחקה אותי, היא אף פעם לא סיפקה אותי כמו הריקוד. זה תמיד היה על הקצה אצלי. אולי כי זה התחיל כהשלמת הכנסה ותמיד נתפס בעיני כמשהו זמני, או כי כן התעורר בי הצורך ללמוד. זמן רב לא למדתי, רק לימדתי. אז החלטתי ללכת לסמינר הקיבוצים לעשות תואר במחול ותעודת הוראה. המסלול של מורים בפועל התאים לסגנון חיי. ניגשתי אל החוויה הזו כמו ספוג, ואני נהנית מכל רגע. הלימודים יצרו באופן די טבעי תהליך רפלקסיבי שדרכו נפגשתי עם

עצמי בעור חדש ואני מלמדת קצת אחרת. המפגש עם אנשים, אנשים שמדברים מחול, תיאוריות שונות, מתודות שונות, ללמוד לכתוב את הידע שלי, ללמוד לנתח את השיעורים שלי, להעביר שיעורים של מורים אחרים, ובעיקר ללמוד על עצמי, על המורה שאני ומה אני צריכה להוסיף לאינטואיציה הטבעית שלי כדי להיות מורה טובה יותר. הייתי זקוקה לתפר שבין הידע האקדמי לניסיון שלי ולכן אני כאן בתהליך לימודי.

כיום אני מוצאת סיפוק גדול יותר בעבודתי כמורה למחול, ואני נמצאת במקום בוגר יותר, מכון למציאות. מאז שהתחלתי ללמוד בסמינר הפכתי מודעת יותר לעצמי. ההתבוננות על ההוראה שלי והעשייה שלי, הביאה משמעויות חדשות ולצדן שאלות כמו: מיהו המורה הטוב? האם הידע הגופני שלי והידע הפדגוגי הנרכש מתנגשים או משלימים אחד את השני? באיזה אופן ההוראה שלי השתנתה?

שלוש המרואיינות בחנו סוגיה אישית־מקצועית, שהציגה רצף של אירועים וחוויות אישיות. המשמעויות שנחשפו עירבו לא רק מחשבות אלא גם רגשות. בשלושת הסיפורים שבחנתי נמצאים האישי והמקצועי בכפיפה אחת. ניתן למתוח קו בין העין החיצונית של ארדוס אל העין הפנימית של פז ושלי. שתי נקודות מבט המגדירות את נוכחותנו בהוראה. ארדוס בעלת הידע הפדגוגי מצליחה לזהות חווק או חולשה אצל התלמידים, מביאה את התלמידים לחקירה וגילוי עצמי דרך חיפוש משותף. מאידך, נקודת המבט המשותפת לפז ולי נובעת מכך ששתינו בעלות ידע גופני, המבוסס על היכרות אינטימית עם הגוף. שתינו מציעות דרכים לפתרון דרך הגוף, דרך הניסיון, דרך הדמיון, ומביאות את התלמיד לביצוע המתאים עבורו. במעבר מהבמה אל הסטודיו או בין הלימודים להוראה, קורה תהליך – הרקדן הופך למורה, התלמיד הופך למומחה, האמון על ההתנסות יחד עם אנושיותו וליבו. הוא מכיר בחסר ויודע שמול תלמידיו הוא צריך למלא את כל החסרים. זהותו שלו עוברת בתהליך הבשלה, הכלה והשלמה.

המסלול הנצפה ביותר הוא של ילדות המתחילות לרקוד בגיל צעיר מאוד, בעידוד אמן, דבר המשפיע בהחלט על בחירת המקצוע בעתיד. העיסוק רב השנים במחול, מקרב את הרקדנית מגיל צעיר מחד לאמנות, מוסיקה ויצירה ומאידך לערכים של משמעת, למידה ממושכת, וערכים אסתטיים ותנועתיים. עם השנים, בדרך כלל בסביבות גיל שלושים, בעיקר מסיבות כלכליות, פונים הרקדנים להוראה. היות שנדמה שקל יותר יהיה להוציא לפועל את הכישרון דרך תעודת הוראה ושהפרנסה תהיה יותר מובטחת כשהגוף מבוגר יותר והקשיים הפיזיים ילכו ויערמו.

כמובן שכשהם נפגשים עם תלמידים הם נדרשים לעדכן את הגדרת תפקידם, ללמד ריקוד או ללמד "רקדנות". כמו כן, הם נדרשים לארגז כלים שיש למורים שבאו למקצוע מתוך בחירת קריירה שעוסקת באמנות ולהוראת מקצוע אמנותי על כל משמעויותיו או מתוך השכלתם או שהם מגולמים בתהליך בחירת ייעודם לעבוד בתחום החינוך ולא לככב על במה.

לסיכום

המורה הרקדן והמורה שאינו רקדן בחרו בקריירה של הוראה בשלבים שונים של חייהם. הבחירה בהוראה נובעת מתוך תהליך של חיפוש משמעות שבתורו נובע מתוך אהבת העיסוק באמנות וחשיבות שילובה בחיים. זה בנוסף לסיפוק שנותן העיסוק במחול שהוא סיפוק רב תחומי: תרבותי, גופני, רגשי, צוותי.

המורה למחול נדרש למיומנויות במוזיקה, רגישות גבוהה, תקשורת בין אישית ורפלקציה אישית וקבוצתית. בהתייחס לתלמידים, נדרש המורה למחול לאחריות

יתרה בהקפדה ושמירה על גופו ונפשו של התלמיד. הוא עוסק בחינוך למשמעת, סובלנות, עבודת צוות, כבוד הדדי והצבת גבולות. מאפיינים אלה, המגדירים את איכות המורה למחול ומניעים את הקריירה שלו, משותפים למורה שאינו רקדן ולרקדן המורה. סביר להניח שדרישותיו והרפלקציה העצמית של המורה הרקדן, שזו לו קריירה שנייה בחייו, בה הוא יכול לראות המשך טבעי לעיסוק כרקדן, המשך שנגזר מגילו, פציעותיו, הצורך שלו להפסיק לרקוד מחד ולהתפרנס מאידך, עומדות לו במעבר מהבמה לסטודיו עם תלמידים. סביר להניח שתקופת ההסתגלות שלו יכולה להיות יותר קצרה, או שלא. הבמה והריקוד העצמי יכולים להיות בלתי ניתנים לנטישה למרות השכר ומשבר הגיל. במקרה כזה יכולה להיפגע איכות ההוראה. כמו כן, נראה שלרוב ידרוש המורה הרקדן מתלמידיו יכולת פיזית משוכללת ועשירה יותר מאשר המורה שאינו רקדן. אולם, השאלה בסוף היא התלמיד.

מן הממצאים עולה כי שלוש המורות עברו תהליך של למידה, התפתחות ושינוי. כל אחת למדה באופן שונה, פיתחה את הפרקטיקה שלה, את העין שלה, ויצרה שינוי, יצרה ידע חדש בעולם. מבחינת ההוראה, בסיפור של פז ושלי, נעשה תהליך של מעבר כמעט טבעי מן הבמה אל הסטודיו ובסיפור של ארדוס ההוראה הייתה הבחירה עצמה.

הזהות המקצועית והזהות האישית קשורות ביניהן ולהשפעה ההדדית ביניהן יש השלכות על כל מסלול מקצועי שאדם בוחר בו. התהליך הוא תהליך רפלקטיבי מתמשך בכל תקופת העיסוק במקצוע והוא מהווה מרכיב בהתפתחות האישית והמקצועית של כל אדם.

לאור החוויה האישית שלי וגם מתוך המחקר שערכתי, הזהות של המורה הרקדן מושתתת על היותו רקדן: ההתנסויות שעבר, תפיסתו את המחול, הכלים שרכש. בתהליך שהוא עובר עליו לתפוס את תלמידיו כעולם שלם, לאו דווקא כמושא להנחלת מחול, אלא ישות שעוברת תהליכי התפתחות והתבגרות. זה בא לידי ביטוי בצורך בכלים פדגוגיים, כלי אבחנה אינטליגנטיים שאינם בהכרח באים מניסיונו כרקדן. ההתמודדות עם משימות ההוראה והתהליך הרפלקטיבי מועשרים בעניין ובתוצאה של התמודדות חינוכית ואנושית.

מעניינת ההבחנה של פז בין "רקדנות" לריקוד. הבחנה הנגזרת מסירובה הסמוי להרפות מזהותה כרקדנית במעבר להוראת מחול. הוראת המחול או הריקוד כפי שנתפס על ידי ארדוס או על ידי, מכירה ראשית ביכולתה של ההוראה להגיע אל התלמיד כעולם שלם של כלים וערכים. המעבר שלי מרקדנית פעילה למורה למחול גורם לי להצהיר שאני רקדנית שמלמדת ריקוד.

נדמה לי שנושא זהותו של המורה הרקדן, מורה או רקדן, יש בו ייחוד. הרי ברור שהמורה לציור הוא לא בהכרח צייר, והמורה למוסיקה אינו בהכרח צילן. מורה לאמנות לא חייב להיות אמן, הוא אמור ללמד אמנות ולהנחיל את ערכיה. אולם דומה שבמקרה של המורה למחול, בהיות המחול מקצוע כה רב תחומי, יש נטייה שיהיה רקדן. בדיון הזה יש סוג של עצב מבחינתי. הרי אדם שעוסק בריקוד בכל נשמתו יעדיף לעשות זאת כל חייו. נסיבותיהם הן שמביאות אותו לעסוק גם בהוראה. הזהות שלו היא של רקדן, הנסיבות כמו של כולם. השאלה האם יהיה מורה יותר טוב? לדעתי, וכאן אני מסכמת, הקריטריונים למדידת מורה טוב זהים לכל המורים, בתנאי שמטרות ההוראה מוגדרות וזהות. כאב הלב, זה כבר משהו אחר.

כוריאופואטיקה

על החירות והאינסופי במפגש שבין שירה למחול ועל היצירה הכוריאופואטית גוף גולמי

"מה ששירה יכולה לעשות הוא לפתוח עתיד דמיוני לגוף להתגורר בו"

– גסטון בשלאר (Bachelard), הפואטיקה של החלל

ברנעים של חיבור עמוק לתודעה נדמה לעיתים שאנו מהלכים בתוך חלום; לרגע המציאות מטשטשת, התודעה כמו מזרימה אל תוכנו מים חמים ואור, מערבתת אלו באלו והופכת את החומר שבנו למשהו אחר. מחול, כמו גם שירה, מאפשרים לרוקד ולמתבונן חוויה עמוקה של משחק עם המציאות, של מגע במחוזות התעותע המובהק. הגוף נע בחלל ובזמן, מושך תנועות מכוח הכבידה, נכנע ונאבק בו, לעיתים מתרפק עליו ולעיתים נראה כמי שמפרק אותו. הגוף רושם תנועותיו בחלל, ואלו נעלמות אל תהומות נשייה אבודות, אל עבר עיניים מביטות, משתאות, מגוונות, תועות, שמתרנמות את הדימוי המתנלה מולן לפרשנויות אינסופיות. הצופה, אם ירשה לעצמו, יתבונן במחול ויצא יחד איתו למסע אל עבר תודעתו האישית, ואולי אף יחוש לרגע, בזכות הריקוד המתחולל מולו, תחושת חיבור ושותפות גורל עם צופים נוספים המצויים באותו חלל. בדומה, מספקת השירה לעין הקוראת ולאזן השומעת שלל דימויים ומטאפורות, ומזמינה ליציאה למסע, לחיבור פנימי אל מחוזות רחוקים של הנפש והתודעה. בכוחה של השירה לתעתע בנו ולהלך איתנו בין יש לאין, בין מקומות נראים לאלו שאינם. המילים המסודרות והמאורגנות נטענות לא רק במשמעות אלא גם בכוחם של הדימוי והדמיון, ובכך נעשות מפתח לעולם עתיר דימויים וקישורים. האסתטיקה של השירה וזו של המחול זהות ביכולתן למשוך את המתבונן אל חללים ריקים ואל הרווחים המעורפלים של 'בין לבין'.

כיצד ניתן לפרש את המפגש בין השירה לגוף הנע בחלל ובזמן? האם החיבור בין תנועה למילה מעניק פנים חדשות, משך, אופן דיבור, גוון קול, עומק אחר לחלל ולזמן? ואולי יש בכוחו של החיבור להניע את המילה הכתובה וכמו להוציאה ממרחבי הדף השטוח, לרחף איתה אל עבר ממד תנועתי, ממד בעל גוף־ריקוד? כיצד מגיב הגוף למילה? האם נוכל להקשיב ולשמוע פעימה חדשה, הווייה חד פעמית, חיבור אינסופי הרוקם דימויים ודמיונות, מציאות חדשה ורבת פנים? האם נוכל לשער בנפשנו כי במפגש בין השירה והמחול ייתכן ונוצר ממד חדש?

במאמר זה תיבחן הזיקה בין שירה ומחול כפי שהיא באה לידי ביטוי בעיניהם של הוגים, משוררים ותאורטיקנים של המחול והשפה. כמו כן, אפרט על עבודתי *גוף גולמי* ועל תובנותיי ככוריאוגרפית ומשוררת המייצרת חיבורים בין שירה למחול.

השירה כריקוד על פי סטפן מלרמה

הסופר ותאורטיקן המחול סטפן מלרמה (Mallarmé)¹ טען שיש לחקור את המחול כמו גם את השירה כמערכת סימינים אסתטית ומטאפיסית. ביצירתו השירית ביקש מלרמה "לצייר לא את הדבר אלא את האפקט שהוא מחולל"^{(בינג}

אפרת נחמה

היידקר בהקדמה למלרמה (2011: 10) בראש סדר העדיפויות שלו ניצבה נאמנות לעיקרון ההתחוללות בכתיבה: לעולם לא

מעשה מוגמר או אמירה נחרצת. מלרמה ביקש להוציא מהמילים את האפקט התקשורתי ולהפוך את השירה לסימפוניה ממושכת, לצליל אבסטרקטי כלייכול.

הוא הדגיש את המהות הקיימת בשירה ובמחול: להישאר עם תחושת יופי צרוף, ולא דווקא עם המשמעות.

בכתיבתו מחולל מלרמה דינמיקה של עיבוי וריקון טקסט: פעולת העיבוי כוללת שימוש בסמלים עתירי משמעות והעדפת רבדים לשוניים עשירים על פני מילים ישירות המסמלות בעיניו את הדלות של החד משמעיות.² פעולת הריקון כוללת השמטת מילים ויצירת פערים תחביריים, ותוצאתה היא משפטים בעלי מבנה חמקמק שקשה לחלץ מהם אמירה נחרצת. השימוש בשתי טכניקות הפוכות אלו במקביל ממוטט את המבנה הלוגי המסורתי של המשפט, זה המבחין בין עיקר לטפל ובין שוליים למרכז. לדידו של מלרמה, מגוון המובנים סוחף את הקורא למערבולת ומערער את שיווי המשקל שלו, ובכך, בעיניו, הקורא נחשף לאסתטיקה שיוצרת אקט פרפורמטיבי. המילה הכתובה מאלצת את הקורא לנוע בתוך התנסויות בלשיות בין נשואים, מושאים, פעלים ותארים. הבלבול מטעין את

הטקסט השירי באנרגיה פוטנציאלית עצומה, והטקסט זוכה לאיכויות ריקודיות בשל העובדה שהוא מפעיל את הקורא והופך אותו לשרוי בתנועה מתמדת. כך מלרמה, מבחינתו, יוצר שירה שהיא בהווייתה מחול (בינג־היידקר בהקדמה למלרמה 2011: 10).

האיכויות הכוריאוגרפיות משתקפות לעיתים גם בתכונות קלינרפיות (כתיבה תמה הנעשית בכתב יד) ובפיוזר הטקסט על הדף, כמו למשל בספרו המאוחר של מלרמה *הטלת הקוביות*.³ מלרמה כותב את המילים בקומפוזיציה בעלת חללים לא קונבנציונאליים ומשתמש בגיוון טיפוגרפי (שינוי פונטים וגדלים של האות המודפסת) כאשר ברצונו לדמות מילים שנורקו על הדף כמו בעת הטלת קובייה.³ מלרמה עושה

זאת מתוך שאיפה לגבש צורה סימולטנית, מבנה שיעניק לקורא תחושה של מודעות מלאה ומיידית בתוך רגע אחד של חלל־זמן. מתוך כתביו על טכניקות השירה עולים מושגים מהותיים לתחום המחול: ריתמיות, קומפוזיציה, היחס לחלל ולזמן. מושגים אלו משותפים הן לשירתו של מלרמה והן לתפיסתו את הריקוד.

מילים המתארות מחול

מעבר לכתיבת שירה כמחול, עסק מלרמה גם בכתיבה על מחול. בספרו *Ballets* מתאר מלרמה את הרקדנית כרעיון ואת גופה כנע בין אובייקט לסובייקט, בין חזות נשית לאובייקט מגולם (בינג־היידקר בהקדמה למלרמה 2011: 13). בעיניו הרקדנית היא מטאפורה, היא תמצות רעיון. מלרמה נסחף אחר התחום אותו הוא מכנה 'בין לבין' בתחום 'הבין לבין'. מדובר בפניורה ששני צדדים משתקפים בה בעת ובעונה אחת. הרקדנית של מלרמה נעלמת ונמצאת באותה העת, היא דימוי והיא דמיון, ייצוג ממש וחסר, דמות נשית ואובייקט לא אנושי. היכולת של הרקדנית להיות בה בעת בממדים שונים אלו מייצרת תעותע, קסם, חדוה שיש בה מן האלוהות, ובמילותיו של רוברט גריר כהן (Robert G. Cohn), חוקר כתבי מלרמה: מציאות של *tertium quid* (דבר שלישי) בה הרקדנית חדלה להיות היא עצמה והופכת לדימוי (מצוטט אצל בינג־היידקר בתרגום למלרמה 2011: 13).

הרקדנית מתרחשת כסימן

מחולה של הרקדנית, באופן פרדוקסלי, לעולם אינו נכתב, קיומו נמצא באופן התרחשותו בחלל ובזמן: הוא מתרחש, הוא ישנו, אך הוא אינו קבוע אלא משתנה. הרקדנית עצמה, לטענת מלרמה, היא סימן. "היא טוביל אותך הצופה למקום חשוף, ערום מכל מושג, ובשקט היא תכתוב את החזון שלך. האינסטינקט הפואטי שלך כצופה מצפה לגילוי של אלף דמיונות סמויים..." (1886: 307 (Mallarmé). הרקדנית מנסה להימלט מגבולות הגוף ורצונה הוא להיעלם אל מה שמעבר, אך יחד עם זאת היא ממשית וקיימת. הרף העין והמסתורין שבריקוד משכו את מלרמה לתהות בדבר המטמורפוזה המתרחשת בין הממשי לדמיוני ובין הגוף הקבוע והמוגבל לחלל האינסופי. בעיניו, צורת הגוף הנע זניחה לעומת החללים והרווחים הנוצרים בין ממשק תנועותיה של הרקדנית. תפישת המחול בדרך זו משחררת את הרקדנית מנטל הסיפור ומאפשרת לה להתרחש בצורת סימן; מה שנשאר מחוץ לדימוי מגדיר את הדימוי: השקט שבין הצלילים, החללים שבין התנועות, חלל הדף הלבן שבין מילות השיר הכתובות. כך הוא המחול עבור מלרמה, כתב גופני השב להיכתב ולהימחק במרחב, ובמילותיו: "הרקדנית אינה רוקדת אלא רומזת... (הריקוד הוא) שיר משוחרר מקולמוסו של הכותב" (מלרמה, בתרגום של בינג־היידקר 2011: 8).

הרושם והחלל : מפגש בין האמן לצופה

כפי שנאמר לעיל, מלרמה טען כי יש לחקור את המחול כמו גם את השירה כמערכת סימנים אסתטית ומטאפיסית, "לצייר לא את הדבר אלא את האפקט שהוא מחולל". אם כן יש לשאול מהו הדבר ומהו האפקט שהוא מחולל? "הדבר" יכול להיות הרעיון שהאמן מנסה להביע, הדימוי הספציפי שהוא מעוניין לייצר; "האפקט" יכול להיות הרושם שנשאר בתודעת הצופה, ההשפעה שהוא מקבל מהרעיון או הדימוי הממשי שניצב מולו. הרעיון והדימוי שואפים להיות סופיים. לרוב, בוחר האמן בכל זמן נתון מושג אחד אותו הוא מתחייב לנלות ואולי הוא שואף. אך ברגע עצמו, בו מתרחשת חוויית המפגש עם הצופה, מאבד האמן את היכולת לאחוז בדימוי, וזה עובר אל עולם הפרשנות של המתבונן. זהו הרגע בו נוצר בחלל המצב הקרוי 'רושם': רגע של קסם ואחיות עיניים שמהותו החמקמקה שקופה אך מכילה את כל הגוונים בו זמנית.

הרושם קשור לחלל באופן עמוק: לחלל בו מתרחשת היצירה, לחלל הנפש של הרקדן המבצע ושל אלו המביטים בו, לחלל הזמן שבו נשמעות לסירוגין מילות השיר והנשימות. החלל מעניק תוקף לרושם, ומאפשר לו להיות הדבר הדק והעדן שנוצר בעת שבה מתרחשת היצירה. הרושם הוא התובנה הקלה, המפתיעה והמדגדגת בלב, בקרנית העין, בחושים ובעור, כמו שבריר שניה בתחילתה של התפכחות. הרושם נרשם בחלל, מצוי לרגע ומיד מתפוגג, וכוחו נמצא בהשפעה העמוקה הנשארת בתודעתו של הצופה־המאזין.

הרושם יכול להיווצר הן מול סימן אסתטי והן מול סימן רוחני: החלל יכול להיות זה של הדף, כפי שהדגים מלרמה בספרו *הטלת הקוביות*; זה של הריקוד, שמכיל ומהדהד את תנועותיה של הרקדנית, את האדוות שנוצרות בחלל ומגיעות לצופים בה; החלל של השירה, המכיל ומהדהד את כוחה, משמעוטה, קולה, קצבה ואופן קריאתה של המילה; או החלל המשותף, המכיל בתוכו מילה ותנועה, חיבור של שירה ומחול שברקמים יחד לכדי קומפוזיציה משותפת. זהו חלל המהווה מצע אינסופי ליצירת דימויים ולשעשועי הדמיון, חלל בועתי ומבעבע שבתוכו רשמים נבראים ומתפוגגים, מתקפלים זה אל תוך זה כתעותעים, חלל שבו מילה ותנועה שזורות זו בזו בדימויים מקבילים. הרושם שנוצר בחלל פועל בשני ממדים (ואולי אף יותר) של התודעה; המילה סוחפת לכיוון אסוציאטיבי אחד בעוד התנועה יכולה למשוך לכיוון אחר, וכך יוצר החיבור עולם חדש, שעשוי להיות בהיר ומובן אך יכול גם להיות מערבלת מטלטלת של חזיונות. כך או כך, החיבור והנכחת הדימויים בזמן ובחלל מזמינים למגע באינסופי, לפרשנויות אישיות, אסתטיות, רוחניות, היסטוריות, תרבותיות ועוד.

השירה מבקשת להיות אקט פרפורמטיבי, המילה מבקשת לרקוד

במאמר שכותרתו *Action restreinte'L* (פעולה מוגבלת) מלרמה אף מציע שהמשורר חייב להיות רקדן כדי להפגין לפני קהל העדים את ההתכתביות האותנטיות של הטקסט שלו ולהציגן כעולם חושני ותיאטרלי. הוא מתאר תהליך זה כהקרבה עצמית טקסטית שהמשורר צריך לבצע כדי לקדש הן את קיומו כמשורר והן את קיומו של הרעיון המטאפיזי.⁴

הסופר והמשורר פול ולרי (Valéry)⁵ שהעריץ את מלרמה וביקש את הדרכתו האמנותית, התייחס לריקוד כאל "שירה מקיפה של פעולות היצורים החיים" (בינג־היידקר בהקדמה לולרי 2011: 21). בעיניו, אמנות הריקוד משלבת בין חומר לרוח ובין גוף לנפש, והיא דגם אפשרי לנישור על פני הפער שבין הווייה לייצוג. בריקוד מתלכדת העשייה עם התוצר, וכך הדיבור הוא הדבר: האקט ההצהרתי והאקט הפרפורמטיבי חד הם. ולרי גם מציע קדימות לריקוד על פני השירה כסוג של "כתיבה גופנית" (ביטוי שטבע מלרמה) שלעולם אינה חד משמעית אלא ממשיכה להירשם ולהתפרש ככל שהיא נפרשת בזמן ובמרחב (בינג־היידקר בהקדמה לולרי 2011: 23-24). בהמשך לכך, טענתו היא שיצירת אמנות לעולם אינה מגיעה לכדי סיום; כמו החשיבה, היא מוסיפה לעבור תמורות באופן מתמיד, ועל כן ההישג האמנותי לא נעוץ בתוצאה אלא בעשייה עצמה ובמחשבה המגיעה אותה: "לסברתי, הפילוסופיה האותנטית ביותר אינה מצויה במושאי ההרהורים שלנו, אלא מצויה יותר בעצם הפעולה של המחשבה, ותמרוניה של זו (ברנובוסקי 1982: 67).

הריקוד הוא מופת לשינוי המתמשך משום שהוא בנגד תנועה וסופו תמיד בקטיעה שרירותית. פעולות, תמרונים ותמורות הם מהותו של הריקוד, ואכן נדמה שהרקדנית מעניקה למושג התמורה ממד חזותי. "מהו הדבר שהיא (הרקדנית) מייצגת?", שואל סוקרטס ב*הנפש והריקוד* ומשיב: "לא כלום. אך כל דבר. את האהבה כמו גם את הים, ואת החיים עצמם, ואת המחשבות... האינכם חשים שהיא הפעולה הטוהרה של המטמורפווזת?" (ציטוט של ולרי בתרגום בינג־היידקר 2011: 24). השיר, לדידו של ולרי, הוא מעין מכונה המייצרת את הפואטי באמצעות מילים, ובדומה לכך הגוף המיומן הוא מכונה המייצרת את המצב הפואטי באמצעות תנועות. בכתביו של ולרי מופיע שוב ושוב היסוד הפואטי המשותף לשירה ולמחול לצד הצהרתו החוזרת ונשנית כי "לריקוד אין מטרה מחוץ לעצמו" (ולרי, בתרגום בינג־היידקר 2011: 60).

הווייתו של הריקוד

הפילוסוף והסופר מוריס בלאנשו (Blanchot), מממשיכי דרכו של מלרמה, טען כי היצירה לעולם אינה יצירה אלא אם מתקיימת בה 'הווייה'. הווייה, מבחינתו כסופר, היא האירוע בו נוצר מפגש בין הקורא לכותב. בעיניו זהו מפגש אינטימי ואף אלים, משום שהוא יוצר חיבור ייחודי בין תודעת הכותב לזו של הקורא (בן נפתלי 2011: 10). אם נתבונן על הריקוד דרך תפיסה זו, הרי שתכונתו ואופיו נטועים ברגע הווייתי, הרגע בו מתרחשת התנועה מול הצופה בחלל ובזמן נתון. התנועה מתהווה ומתפוגגת, וכוחה של היצירה התנועתית מצוי ונעלם בן רגע; מה שנתר הוא המפגש שנוצר בינה ובין המתבונן, במחשבתו ובתודעתו, תנועת רצוא

ושוב בין דימויים לדמיונות. בלאנשו סובר כי על מנת לשחרר את היצירה ולהעניק לה קיום בעולם, מתנתק היוצר מיצירתו עד כי אינו מכיר אותה עוד. היצירה כמו מבקשת מהיוצר "אל תאחז בי" (noli me legere) ומשום שהוא נפרד ממנה היא הופכת עבורו לסוד (בן נפתלי 2011: 11). לטענת בלאנשו, משום שרגע יציאתה של היצירה לעולם פוער בדידות תהומית אצל היוצר, הוא נידון לחיפוש תמידי אחריה, לעיתים באמצעות התחלתה של יצירה חדשה; על מנת לשוב ולהרניש את אותו גרש שייכות ולטשטש את נפרדותו מן היצירה, שוקע היוצר בחיפוש בלתי פוסק.אחר הדימוי, אחר צילם של אירועים, ונותר שבוי לנצח בידי היצירה.

איבוד האיני ופריצת גבולות הגוף

תהליך זה של איבוד האיני והמרתו בישות הווה אחרת מוכר לחוקרי המוח העוסקים בחוויות של תנועה ותפיסת הגוף. העצמי היא אותה ישות, או מהות, הבונה את האינדיבידואל המודע. קיימת הסכמה רחבה על כך שאחד המרכיבים המהותיים של חוויית העצמי הוא הגוף, אשר בלעדיו היה העצמי מושג מופשט בלבד. הגוף נחשב גם מרכיב מהותי במודלים של "העצמי המינימלי", שכולל רק את המרכיבים החיוניים הבונים את חוויית העצמי הראשונית, בעוד מרכיבים אחרים של העצמי – כגון הנרטיבי – אינם כלולים בהגדרת העצמי המינימלי. אם כך מהם מרכיביו של העצמי הגופני המינימלי? הגוף נושא בתוכו רכיב חשוב של חוויה חושית ותנועתית. הגוף הוא המרחב המכיל את המפגש בין תפיסה לפעולה. הישות הסנסורית־מטוטרית של הגוף בתוך העצמי המינימלי מתעדכנת באופן שוטף. לעיתים סכמת הגוף עשויה להרחיב את התפיסה הגופנית ולהגדיל אותה, ואף לכלול בתוכה אובייקטים שאינם חלק מהגוף, וכך גוף העצמי המינימלי חווה את עצמו כגוף מוטורי בעל מרחב של אפשרויות פעולה. חוויה זו נגזרת מהפעולות שאנו עושים בפועל ומהפוטנציאל לפעולות במרחב האישי שלנו, הלא הוא המרחב הפרי־פרסונלי (אביב 2019: 156).⁸תחושת השליטה בגוף מורכבת, משום שמחד הגוף תופס את עצמו כישות בעלת שליטה גם במקרים שבהם הוא עצמו לא ביצע את הפעולה, ומאידך ישנם מקרים בהם הביטחון על השליטה העצמית בעצמי מתערער.

בהקשר זה הריקוד הוא תופעה ייחודית משום שהוא מושתת על ביצוע תנועות פיזיות שמטרתן היא התנועה עצמה. התנועות המרכיבות את הריקוד עשויות להיות קשות לניבוי ואף מורכבות להבנה עבור הצופה, שלרוב לא חשוף לסוג כזה של תנועה בחיי היום־יום. תרחיש זה מאפשר לצופה התבוננות מחודשת, החפצה, קטלוג, ניסיון ללמידה מסוג אחר, הזדהות, ובמקרים מיוחדים אף התנתקות. הצופה יכול להימצא מול הריקוד במצב תודעתי של ריחוף חופשי באסוציאציות אישיות, רגשיות ותבוניות. גם עבור הרקדן עצמו יוצר הריקוד מצב חדש, פתוח ומאפשר של התפיסה העצמית המינימלית. הרקדן חווה את נופו כמאפשר לו להיות במצב שהוא מעבר לנוף המוכר לו. התפיסה של המרחב הפרי־פרסונלי גדלה ומתרחבת כאשר הגוף נע לאורם של דימויים. יש לשער שבתוך חלל המפגש הזה שבין הרקדן לצופה, בתוכו שניהם עוברים מסע ויוצאים אל מחוץ לתחום המוכר להם, גם הדימוי עצמו מקבל יכולת להשתנות, להניב, לפרוץ את תחומיו. בתוך החלל הגמיש שנוצר ישנה האפשרות למגע מטאפיסי, אם כך, לא רק ברעיון אלא גם בקיומו העצמי של היוצר.

חווית ההתגלמות ויצירת 'אני שלם יותר

באופן הפוך מלרקוד את המילה, ניתוח מילולי של ריקוד הוא דרך מעשירה המסייעת להבין את ההתגלמות עצמה.⁹ הריקוד מאפשר לנו לקחת בעלות על היקום הפיסי ולהתגלם בכוח הזמן, החלל והמשיכה. החיפוש אחר 'התגלמותי' הוא ויכוח פילוסופי, אנתרופולוגי ומטאפיסי: האם אנו מבינים את עצמנו טוב יותר כשאנו בוחנים את האיני' באופן דואלי או מוניסטי? האם מוטב לנו לתפוס את המורכבות שלנו כגוף, כחומר, כרוח, או כיצורים משולבים? מנקודת המבט של פילוסופיית הרפואה, רצוי לדמיין את עצמנו כימגולמים' – כיצורים המורכבים מרוח וחומר – שכן זוהי דרך לחתור ולהגיע למצב של בריאות וריפוי (בלוק וקיסל: 2001). ניתן להסיק מכך שעל אף ההקרבה העצמית המוחלטת של היוצר ליצירה, אם היא פיסית ואם היא טקסטואלית, ועל אף תחושת הנפרדות והדואליות, הסיזיפיות וההתמסרות הטוטאלית לבדידות, מרוויח היוצר תחושה של התגלמות, שמקרבת אותו אל חווית 'אני' שלם יותר. נוכל לשער כי המורכבות היטבעית' של היוצר נעשית מורכבת עוד יותר כאשר הוא יוצר העברה בין התחומים ופורץ אותם

(המשורר הרוקד או הרקדן המשורר), ואולי באופן זה זוכה היוצר לחוויית התגלמות מעצימה ושלמה אף יותר.

הדימוי ככלי עבור הדמיון

בחיבורו הספרות מהי? תוהה ז'אן־פול סארטר (Sartre) כיצד ניתן לחבר אדם לרעיון ועונה: על ידי הדימוי. הדימוי יהווה כלי עבור הדמיון, יאפשר לו להתפתח ולהבין רעיונות שנשבים. סארטר מעניק יוקרה לפרוזה משום שבעיניו ביכולתה "לדבר אל העולם": היא מורכבת מרעיון וממשמעות ובכך המילים שבה מאבדות מכוון, והרעיון שהיא רוצה להביע הוא החשוב. יחד עם זאת, הוא מעריך את תפיסת ה'שירה הטהורה' ומתייחס למלרמה ולולרי. סארטר מחשיב את "המילים הבלתי ניתנות למימוש", כפי שמתאר ולרי את השירה, כשירה מובהקת והוא מעדיף אותה כמבקר ספרות. השירה בעיניו היא כולית של חומר, תוכן וצורה. אם יש משהו מעבר לכך, למשל, הרגש או הרעיון, הרי שהם שייכים למשורר בלבד; המשמעות היא רק אחת מתכונותיהן של המילים. השירה בעיניו היא האפשרות למפגש עם שחרור הדמיון הטהור, היא קובעת אזור מוגדר של הוויה מחוץ ומעבר לשיר ולמילותיו (ברניקר 2007: 131) .

ניתן לומר, בהשאלה, כי גם המחול מורכב מכוליות של חומר, צורה ותוכן. הרגש והרעיון שייכים לכוריאוגרף ולרקדן. משמעות המחול היא רק תכונה אחת מתכונתו של הריקוד ועל כן המחול גם הוא מאפשר מפגש עם שחרור הדמיון הטהור. המחול קובע אזור אחר של הוויה, מעבר לתנועותיו.

נשאלת השאלה, האם חיבור בין שני המדיומים הללו, השירה והמחול, בעלי כוח הריק האצור בתוכם, יאפשר מפגש ישיר ועוצמתי יותר עם הדמיון הטהור? בדומה לשימוש שעשה סארטר במחוזות ככלי להנכחת רעיונות ולמגע בחירות ובאינסוף, אם ניקח את "השירה הטהורה" ונעניק לה ממד תנועתי של חלל, זמן וקול, אם נשכיל ונרקוד את מהותה של השירה, האם נצליח בעצם לקחת טקסט רעיוני שפועל במישור אחד, ולאפשר לו מעוף וכוח אינסופי? האם שילוב בין מחול ושירה בזמן נתון מאפשר מגע נרחב יותר בדימוי ובדמיון?

הדימוי הפואטי: התודעה המדומיינת היא המקור

בשלאר¹⁰ הציע להתייחס אל הדמיון כאל אחד הכוחות החשובים ביותר של הטבע האנושי. בעיניו, בכוחו של הדמיון לנתק אותנו מן העבר ומן המציאות ולפתוח אותנו אל העתיד. הוא שואל "כיצד ניתן לנבא מבלי לדמיין?" ועונה לכל מי ששייב כנגדו, בראשם פסיכולוגים ופסיכואנליטיקאים, שעל פונקציית הממשי הנסמכת על העבר, כפי שמגדירה אותה הפסיכולוגיה הקלאסית, יש להוסיף את פונקציית האי־ממשי, הפוזיטיבית באותה מידה. בשירה, האי־ממשי והממשי ארונים יחד והם מפעילים את השפה באמצעות הפעולה הכפולה. בשלאר אף ממקם את הדמיון בתוך האפשרות האי־ממשית ונותן לה תוקף מעורר חיות: "הדמיון מתמקם ברווח שבו פונקציית האי ממשי באה לפתות או להטריד, לעורר את האדם הרום..." (בשלאר 2020: 23-24).

הדמיון ההיפותטי של איטלו קאלווינו

ואו נשם ירד אל תוך הדמיון הרם.

– דנטה, *הקומדיה האלוהית*, י"ז 25.

הו הכוח המדמה החוטף אותנו/ לא פעם מהחוץ כה בעוז, שאין אדם חש/ כי אלף חצוצרות מריעות סביבו/, מי מניעך , אם אין החוש מגיש לך מאוס/ מניעך מאור הנוצר בשמיים/ מאליו, או מכוח רצון המוריד אותו מטה.

– דנטה, *הקומדיה האלוהית*: י"ז 13-18.¹¹

דנטה (Dante) האמין שהדמיון הוא כוח המסוגל לנתק אותנו מהעולם החיצוני וחוטף אותנו אל תוך עולם פנימי. הדמיון בעיניו מצוי בשמיים, והוא מקור אור המשדר תמונות אידיאליות המעוצבות לפי ההיגיון הפנימי של עולם הדמיון או לפי רצון האלוהים. לטענת דנטה, המשורר צריך לדמות באופן חזותי את מה שדמותו רואה או חושבת, חולמת או זוכרת. משמע, עבורו הפן החזותי קודם לדמיון או מתהווה בו זמנית איתו.

הסופר איטלו קאלווינו (Calvino) התייחס לשאלת מקור הדמיון ובחן אותה אל מול תפיסתו של דנטה.¹² קאלווינו עסק בשאלת תפיסת הדמיון שלו עצמו, והוא העיד על עצמו כי בתחילת דרכו נבעה כתיבתו מתמונות חזותיות. סביב התמונה מתעוררות מילים, וחשיבותם של הכתיבה והניסוח המילולי הולכים וגדלים עד שהם כובשים את השטח כולו, כך שלדמיון החזותי לא נותר אלא להתחקות אחריהם. או אז מעלה קאלווינו אפשרות נוספת ביחס לדמיון: "אולם קיימת הגדרה נוספת של הדמיון שאיתה אני מזדהה לחלוטין: הדמיון כמצאי של הדברים האפשריים, ההיפותטיים, של כל מה שלא היה ואולי לא יהיה לעולם, אבל היה יכול להיות" (קאלווינו 2012: 133).

קאלווינו טוען כי היצירה הספרותית היא אחד מהחלקים הזעירים בהם היקום עוטה צורה נבישית ומקבל משמעות שאינה קבועה, סופית או קפואה אלא חיה כאורגניזם חי. הוא טוען כי השירה היא האויבת הגדולה של המקרה, כי היא יודעת שבסופו של דבר יד המקרה תהיה על העליונה. הוא מצטט את מלרמה שאמר כי "הטלת הקובייה לעולם לא תבטל את המקרה". הוא משתומם אל מול המילה שפותחת את ספר שיריו של מלרמה, *Rien* (לא כלום), ומהעובדה שעל אף שמלרמה מציב בדייקנות את נבישי המילים המושלמים שלו, הוא חותר אל מהותם: השליה, ההיעדר, האין (קאלווינו 2012: 195).

קאלווינו מעריך נראות וריבוי והוא פותח את האפשרות להתבונן בדמיון ככלי היפותטי. הוא מתחבר לדבריו של מלרמה וליד המקרה שחוטפת את השירה ועושה בה כשלה, ורומז לנו על עוצמת המפגש בין היצירה והצורך אותה. באימוץ הגדרתו ההיפותטית לדמיון הוא מתחבר לבשלאר ובעצם מכריז כי העולם שראוי להיווצר על ידי הדמיון, אם הוא של היוצר או של הקורא המתבונן, הוא עולם ראוי, ואף נושק לאין הטהור שממנו מגיעה ונולדת הנקודה הפנימית ביותר של היצירה. הדמיון הוא הוא המקור (קאלווינו 2012: 195-196).

השירה והמחול כתופעות של חירות

מלרמה עוסק בדינמיקה שמחוללת פעולת עיבוי הטקסט בשירה: ריבוי ערוצים ומגוון מבנים הפועלים ליצירת מערבולת סוחפת וערעור שיווי המשקל של הקורא, ומנגד ריקון הטקסט: השמטת מילים ויצירת פערים תחביריים, הזורשים מן הקורא להשלים בעצמו את המשמעות. מלרמה טוען כי הבלבול שחווה הקורא מטעין את הטקסט באנרגיה פוטנציאלית עצומה והטקסט זוכה לאיכויות ריקודיות בשל העובדה שהוא מפעיל את הקורא והופך אותו לשרוי בתנועה מתמדת (בינג'היידקר בהקדמה למלרמה 2011: 10). בשלאר, במחקרו על הדמיון הפואטי, מרקד על הדינמיקה שבין הממשי והאי־ממשי; לדידו, ובדומה למלרמה, החלל שבין המילים משחק תפקיד משמעותי ויש לו ערך שולט. חלל הנתפס בידי הדמיון אינו יכול להישאר חלל אדיש, מדיד וניאומטרי: הוא נחווה על כל הטיותיו של הדמיון, שמדמין בלי הרף ומעשיר עצמו בדימויים חדשים ומפתיעים, רבים עד אינסוף (בשלאר 2020: 22-23).

השפה המושגית "רוצה" להתקבע, היא מבקשת כולה להתמרכז, אבל השיר נמצא תמיד בתנועה. הדימוי זורם בין שורות השיר, והוא סוחף את הדמיון היוצר כאילו היה סיב עצבי. המשורר, כאשר הוא יוצר דימויים, מוביל אותנו לחוויה חדשה שטרם חויינו, להיפתחות לשפה, להתנסות, לחרינה מהמקור, לצורות טהורות, לחופש (בשלאר 2020: 24-25). השירה בעיניו היא תופעה של חירות. עוד הוא טוען כי המשורר הוא זה שמכריז בגלוי כי "השירה, בעיקר במהלכה הנוכחי

המפתיע, אינה יכולה להתכתב אלא עם מחשבות קשובות, הלהטות אחר דבר מה לא ידוע ופתוחות במהותן להתהוות" וכי "אין שירה אם אין יצירה מוחלטת" (בשלאר 2020: 16). הוא רואה את שיאה של החוויה ברגע המפגש עם חללי הדמיון הנחשפים מתוכה של היצירה. השירה מחוללת תהודה באמצעות דימוי פואטי, וא ניתן להבחין בהתעוררות אמיתית של יצירה פואטית בנשמת הקורא. הדימוי הופך לחוויה חדשה, הוא הופך אותנו למה שהוא מבטא, הוא התהוות המבע והווייתנו גם יחד, והמבע יוצר הוויה ונותן תוקף לתודעה המדומיינת ומתייחס אליה, באופן חדשני, כאל מקור.

על סמך הדמיון בין שירה למחול עליו דיבר מלרמה, וטענתו כי יש להתייחס לשירה ולמחול כאל מערכת סימנים אסתטית ומטאפיסית, ועל פי טענתו של בשלאר כי הדימוי הפואטי מאפשר חירות אינסופית לדמיון, נוכל לשער כי אף המחול מושך חוטים דקים מגופו ומנשמתו של הרקדן אל עבר האינסוף. הרקדן מחולל בגופו דימויים באופן דומה לתנועתו של השיר. בכוחם של השירה והמחול לייצר דימויים פואטיים האוחזים בתוכם חלל ריק; חלל הנרשם בתנועותיה של הרקדנית ומאפשר דמיון ומעוף, חלל המושיט ידו האחת אל עבר האנושי־הסופי ואת השנייה אל עבר האחר, האינסופי.

<div></div>	<div>גוף גולמי</div>
כוריאופואטיקה: אפרת נחמה	
עיצוב סאונד: יובל חרמוני	
מוסיקה: טקסט משיר השירים, Meredith Monk / Eva's Song	
עיצוב תאורה: אלון בר	
צילום ועריכה: אורן מנצורה	
ליווי אמנותי: עפרה אידל	
ינואר 2021	
עלתה במסגרת עבודת הגמר ללימודי התואר השני לכוריאוגרפיה	
באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים	



גוף גולמי - עבודה כוריאופואטית מאת אפרת נחמה, צילום: נטשה שחנס

Amorphous Body - Choreopoetic work by Efrat Nehama, photo: Natasha Shakhnes

כוריאופואטיקה

העבודה נוצרה בהשראת המושג "כוריאופואטיקה", אותו טבעה נטוצקה שאנג (Ntozake Shang)¹³ בשנות ה־70 של המאה ה־20, ובהשראתו של הפילוסוף והמשורר סטפן מלרמה, שהציע כי משרור צריך לרקוד את השירה שלו כתהליך של הקרבה עצמית טקסית. שאנג אף העידה על עצמה כמשוררת כי הריקוד העניק לה מודעות ונילה לה מחוזות נוספים של עצמה.¹⁴

מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | 40 ספטמבר 2021 | 23

הטקסט השירי מרחף מעל כפסקול ונמהל במחולו של הגוף הנע, המתנשף, המתפתל והמוזע. המשחק שמשחקים השירה והתנועה בחלל־זמן המשותף הוא דינמי ומשתנה. לעיתים נדמה כי השירה נעה בעוד המחול מתבונן בה, או כי שניהם יחד דוממים אל מול תנועתו של החלל הריק והמדומיין. המחול נע בין עולמות של גילוי והסתרה, יש ואין, וחושף את המתבונן־המאזין לעולמות פנימיים ואישיים ולמרחבים עמוקים דרך דימויים מילוליים ותנועתיים של ייצוג ושלילה. המתבונן־המאזין מוזמן להלך בין רבדים שונים של מציאות קיימת ומדומינת, הנחשפת מולו בנכוחתה הנעדרת, ובזו המשוטטת בתודעתו האינסופית.

הגוף הגולמי בחלל של נוכחות והיעדרות

העבודה מתחילה כאשר טקסט שירי נוכח בחלל והגוף נעדר: "החלל הזה הוא ים, אם אני אניד שהוא ים אז הוא ים, אתם רואים את הים...? בחלל הזה אני רוקדת... אם אני אומרת שאני רוקדת... אתם רואים אותי רוקדת...?". הטקסט מעוניין לשאוב את המתבונן-המאזין לחלל דמיוני ומבקש ממנו לפקוח עין ולחדד את מבטו, הוא מזמין אותו להתחיל לראות נכוחה רבדים נוספים בחלל ולהבחין בקיים הנעלם.



גוף גולמי - עבודה כוריאופואטית מאת אפרת נחמה, צילום: נטשה שחנס

Amorphous Body - Choreopoetic work by Efrat Nehama, photo: Natasha Shakhnes

מצד אחד, ישנה הזמנה להתבונן בדבר שאיננו, "החלל הזה הוא ים", ומצד שני ישנה הקביעה שהוא ישנו, "אם אני אניד שהוא ים אז הוא ים", אבל מעל כל אלו, השאלה המהותית המופנית לקהל, "אתם רואים את הים?", פותחת פתח שהוא מעבר לספק ישנו או אינו, וכוחה בבחירתו של המתבונן־המאזין לראות או לא לראות את מה שמספרים לו. נעשה כאן ניסיון לפתות את העין המתבוננת להיכנס לעולם מדומיין ללא שיפוט וללא ציניות.

לפתע הגוף הנע חודר לחלל. הגוף מוצג גם בטקסט וגם בתנועה כגולמי, מעוות ופגום. התנועה המרוסנת אך השואפת קדימה מנסה לפלוש לחלל שנדמה כחלל קר ומנוכר, סוגר ובלתי מאפשר. נעשה ניסיון תנועתי פיסי להיחלץ מאיזו מעטפת צמיגית ודביקה הסובבת את הגוף. כנגד גבולות המעטפת הרקדנית ממשיכה בכוחה לנוע, לשאול, לחפש ולהתקדם לפעולה, אך ניכר שבתוך הניסיונות הללו הגוף אינו חווה הצלחה מתנועתו. הגוף הגולמי מוסיף לנסות, הוא תוחם את החלל המרובע בתנועתו המתפתלת והנאבקת, ומתעלם מהטקסט שמנכיח דיבור על תנועה חופשית ומשוחררת. הטקסט משורר: "גוף מדלנ...נשום לרווחה...", אך הגוף נראה כשרוי בכאב רב.

חיפוש האינִי בחלל של סתירות פנימיות

הגוף הגולמי מתחיל להשמיע קול וכמו מתחיל להפוך למשהו אחר. הקול הוא קולה של אישה, ודמותה מתגלית מחדש כאשר היא שרה בעיניים עצומות משפט מתוך

הפואמה העתיקה *שיר השירים*: "אני ישנה ולבי ער". הגוף סובב סביב עצמו ונראה כמהופנט, כמי שרוצה להיענות לשירה ולהיפתח אל המרחבים שהיא מציעה לו. השיר מוגש בלחן מסורתי עתיק, כשהמטרה היא לייצר פעולה במרחב עתיק וארכיטיפי יותר, שתוביל את המתבונן־המאזין לעולמות נסתרים ורמוזים, למרחב זיכרון עמום ואולי אף למציאות קדומה. הגוף מצליח להתרומם קמעה אך מתקשה להשתחרר מגולמיותו, והוא עדיין מכנס עמוק בתוך עצמו. לפתע הגוף מזדקף, פוקח עין, וכמו מזהה את מה שמחוצה לו; הרקדנית נעשית מודעת לנראות שלה, פונה אל הקהל ושואלת: "מה יש לי כאן?" תוך שהיא מצביעה על מקומות שונים בגופה. "זה כתם? זה לכלוך?". המבט שהכרנו עד כה, המחפש והתועה, השורד והשבור, המתעלה והמתעלם, הנאבק ועצום העין, הופך למבט ישיר לקהל. אך אם נדמה כי יצאנו מעולמה הפנימי, הרי שהתבדינו; המבט עדיין מופנה ישירות אליה והוא שיפוטי ומתייסר. הרקדנית בודקת את נופה ורומזת שהוא פגום. נקודת מבט נוספת קיימת בפניה זו, כאשר הרקדנית שוב יוצרת בלבול בין היש לאין וממיניה את הצופים, אגב ההתבוננות בה ובגופה, להתעמת עם הדרך בה הם רואים את הדברים. שוב עולות השאלות: מה נוכח? מה אתם, הצופים, בוחרים לראות בייצוג

הנוכח? האם את המילים המדוברות? הקול הספקני? הגוף ותנועתו? במה אתם כמתבוננים בוחרים להיאחז? וכמה מכל אלו הוא פרי דמיונכם האישי? השירה הקולית ממשיכה, ואז שבה ומתפתחת לטקסט מרחף מעל. כעת הטקסט מדבר בגוף ראשון: "הצורה שאני מתגלית/ נפתחת, נסגרת, נפתחת/ מראה לי את הצד המעוין שבה/ ואז נעלמת לרקוד/ במקום אחר...". הגוף הגולמי מדבר על עצמו ומנכיח קיומם של פערים האצורים בתוכו: "פתאום היא משטחת על האדמה/ תראו אותה/ מה יש לה/ לא כאן היא רוקדת/ בחוף/ בחוף היא רוקדת/ לא כאן/ לא בחלל הזה...". ואולי דווקא כאשר הגוף הגולמי מעז לראות נכוחה את הצורה המחולקת שבתוכו, להביט בהווייתו הפנימית ולתאר אותה, אולי דווקא אז הוא מצליח לייצר עבורה ועבורו חיבור, מעוף. האם נעשה פה ניסיון לבלבל את המתבונן־המאזין? האם בכוח עיבוי הטקסט והנכחת הניגודים מצליח הגוף להימלט מהחשיפה ולברוח אל מחוזות מוכרים של הסתרה, אל הגולם העטוף במעטפת המדומה של שנת הנצח? או שמא כוחן של המילים מהתל אף בגוף הרוקד ובתנועתו, שכן הוא נעמד ועוצר, מביט בחלל הריק, עוקב בעיניו אחר צורה מדומה הרוקדת כמטורפת, מוטרפת וחסרת חושים, בעלת וחסרת גוף. אעיד כי ברנע זה החוויה שלי כיוצרת ורקדנית היא של הנכחת הניגודים והסתירות בערבוביה והימצאות בנקודה הקסומה של מרחב היבין לבין.

החלל הזה הוא מחול

העבודה מסתיימת כאשר הטקסט חוזר ומזכיר: "החלל הזה הוא ים", אך גם מחדש ומנכיח הודות: "החלל הזה הוא מחול והוא/ גוף גולמי/ צורת אדם/ אני – אתם" וחותם בשאלה: "אתם רואים את הים?". הגוף הרוקד עומד מנוע ורק מביט אל עבר החלל שבגבו, משתתף והופך בעצמו לצופה. ואולי משפט זה, החותם את העבודה, מסכם את התחושה העיקרית אליה רציתי להוביל: תחושת הראייה האקטיבית במציאות הרבודה בה אנו חיים. הרצון לעודד את הבחירה של כל אדם לראות מעבר לייצוג, מעבר לדימוי, מעבר לאחרות, מעבר לגבולות עצמו ולחלל, מעבר למציאות. לראות את הבדיה כהוויה, את המילה כתנועה, את התנועה כדממה, את המלא כחסר ואת הריק כהודמנות לגילוי האינסוף. ואולי זו הודמנות כנה ואמיצה עבורי לראות את החומרים המתחוללים בתוכי ואת העולמות המתרוצצים תדיר בתודעת, לאפשר לחלקים ולסתירות להתקיים יחד.

תהליך העבודה

יחסים בין תנועה לשירה

בתהליך העבודה נתן הטקסט השראה לתנועה, אך זו החזירה לו בכך שערכה אותו, השמיטה ממנו מילים ורוקנה מתוכו דימויים. השירה כיוונה את התנועה

למציאת פעולה שתתאים לה, שתגדיש אותה, אם בניגודיות או באילוסטרציה, אם בשאננות או באמפתיה, והתנועה מצידה ערכה את השירה, מחקה מילים ושינתה דימויים.

בכל שלבי המחול נזהרתי לא ליפול לאילוסטרציה, אך מנגד, לעיתים הרגשתי שדווקא ההישארות בדימוי הפיסי שקרוב אל השפה יכולה לעבות ולהעמיק את התחושה שאני מנסה ליצור. למשל, בקטע בו הטקסט מצהיר "האגן הוא פרפר" אני שוכבת על הרצפה כמעט ללא תנועה, רגליי פתוחות כף אל כף ונעות בתנועה קלה כפרפר, ברקע משק כנפי פרפרים והמילים "האגן הוא פרפר, האגן הוא פרפר" שחוזרות על עצמן. ההגשה הזו הייתה עבורי אמיצה ואינטואיטיבית. מצד אחד השכל אומר אל לחקות את המילה אלא לחדש ולהפתיע. מצד שני, האינטואיציה אומרת כי דווקא שם יש להכפיל את המילה "פרפר" ולחזור עליה באותו הומן בדרכים שונות: במילה (טקסט), בהכפלה של המילה (המשחק עם הסאונד) ובתנועה. ההישארות בפוויציה זו לאורך זמן הייתה עבורי משמעותית ומרפאת, ומבחינה רעיונית ראיתי בה יצירת קשר עם עיבוי הטקסטי של מלרמה. ממש כמו בשיר, כאשר המשורר בוחר לחזור שוב ושוב על אותה מילה, כך היה לי חשוב להגדיש, לחזק ולצרוב את הדימוי בחלל.

איתנועה ודמיון

הבחירה לא לרקוד באה לידי ביטוי כמה פעמים בעבודה. למשל, בחלקה הראשון, כאשר ההצעה היא רק להאזין למילים מבלי לראות גוף נע, לפתוח חלון של התבוננות מסוג אחר, התבוננות שמשחררת שיפוטיות וספקות, שיש בה הקשבה עמוקה לדימוי, למילה, הזדמנות לברוא עולם דמיוני על הבמה. חלק נוסף, לקראת סוף העבודה, כאשר הטקסט משתולל בתארו את 'הצורה שאני' רוקדת כאחת שלא נחה, משתוללת, אך הגוף, בניגוד למילה, עומד ללא זיע ומתבונן בריקוד שאינו נראה. הזמנה כאן היא להשתחרר מהדמות שמייצר הדימוי בגופה של הרקדנית ולחולל את המחול בכוח הדמיון. המקומות בהם לא רקדתי היו מקומות של הקשבה והתבוננות על חלקים אחרים בעצמי גם עבורי כמבצעת; חלקים המעודדים התחוללות מסוג אחר, כמו תנועה בתוך אי תנועה. חלימה.

החלל הנרקד

ההשראה הראשונית לעבודה נבעה מהשאיפה לגלות את החלל עצמו. המשיכה לייצר חללים ריקים, לרמוז על האין, על הריק, על הכלום המקיים את הכל, שבתוכו יכול לחיות הדמיון על כל פניו ואפשרויותיו. הרגשתי מחויבת לנוכחותו ולמנעו האינסופי באופן בו נכתבה וזוברה השירה, בבחירת המילים, באינטונציה, ברווחים המוקפדים שהנחתי בין המילים, ובתנועה שמתחוללת מכל חללי גופי ונפשי. בכוריאוגרפיה תכננתי נקודות התייחסות מרובות לכיוונים שונים בחלל, תחמתי אותו ודברתי איתו ועם דימויים שעלו ממנו בשלבים השונים. אני חושבת שהרצון ליצור מתוך התייחסות לחלל כמהות, בא לידי ביטוי בתהליך היצירה בעיקר כאשר הרשתי לעצמי ליצור מתוך הרווחים, ללא מאמץ, לא לדחוק את התנועה והכתיבה, אלא לחכות לרגעי השראה ולהניח להם לברוא את מה שאמור להיאמר, להרפות לתוך מה שמגיע, להקשיב למה שרוצה להישמע, לרקוד את המחול שרוצה להירקד ולא להיכנע לרעיון, להיניון או לסיפור.

סיכום

האוטומיום של השפה המושגית דורש עילות להתקבע, כוחות להתמרכז.

אבל השיר הוא תמיד בתנועה, הדימוי זורם בין שורות השיר, והוא סוחף את הדמיון.... הסובייקט המדבר הוא כל הנושא.

– בשלאר (2020: 21)

ביצירה זו נעתי בתוך מרחבים של חלל וזמן, בתוך מילים ובהשראתן, בתנועה מתמדת של חיפוש אחר החיבור לאינסופי. העמקתי את היכרותי עם טקסטים פילוסופיים העוסקים בשירה, בדימוי, בדמיון ובחירות. זכיתי לחדד בתוכי, כיוצרת וכאדם, את ההבנה שהנתיב לחירות מצוי במהותו של רגע המפגש שלנו עם היצירה. ברנע הריקוד מתקיימת הווייה שלמה וחד פעמית אשר רקומים בה חוטים דקים המקשרים בין הרקדן, המתבונן והדימוי. זהו רגע מרובה אפשרויות דמיון, פתח וך וטהור לעולמות של תודעה חיה ויוצרת. בזמן המפגש הנדיר

הופכות המילים המייצגות, כמו התנועות, חסרות משמעות. הנוכחות היא בחלל הריק שבין המילים, שבין התנועות. הנוכחות של הדמיון היוצר, הפועם והחי היא דווקא במרחב של הנפשות הפועלות, בתרגום האישי, הסובייקטיבי והזמני, החד פעמי והבדוי, הארעי והזניח. המרחב המעורטל של יבין לבין' פותח צוהר לעולם ממשי, נקי ולא מוכר, משתנה ומתחולל. לשירה ולמחול ישנה האפשרות לקיים את המרחב הייחודי הזה. בחיבור של שתיהן יחד, שירה ומחול, קיים בסיס מהותי לחוויה של חירות, למנע באינסוף.

קטעים מתוך השירה המתחוללת בעבודה

החלל הזה

הַחַלֵּל הַזֶּה הוּא יָם

אִם אָני אֲניד שְׁהוּא יָם אִז הוּא יָם?

אֲתֶם רוֹאִים אֶת הַיָּם?

בְּחַלֵּל הַיָּה אֲני עֹכֵשׂ מִפְּלָצַת

אִם אָני אוֹמֶרֶת שֶׁאֲני מִפְּלָצַת אֲתֶם

רוֹאִים אוֹתִי מִפְּלָצַת?

בְּחַלֵּל הַיָּה אֲני רוֹקֶדֶת. אִם אָני אוֹמֶרֶת אֲני רוֹקֶדֶת

אֲתֶם רוֹאִים אוֹתִי רוֹקֶדֶת?

הַחַלֵּל הַזֶּה הוּא גּוֹף, וְהוּא רְחוֹב, וְהוּא הַבֵּית שֶׁבוּ נִדְלַתִי וְהוּא עֵין

נִפְתַּחַת נִסְגְּרֶת נִפְתַּחַת, אֲתֶם רוֹאִים אִיךָ הָעַין כֶּשֶׁהיא נִפְתַּחַת, נִסְגְּרֶת?

הַזְמַן הַזֶּה הוּא חֵלֹם

אִם אָני אוֹמֶרֶת חֵלְמָנוּ חֵלֹם

אִז חֵלֹם

*

גוף גלמי

גוף גִלְמִי

מֶה אָני יוֹדַעַת

תְּמִיד יֵשׁ אִיזוֹ הַתְּפַכָּחַת

לְאֵן

אָני עוֹקֶבֶת אַחֲרָיו בְּמִבְטִי

עֲדִין, שְׁבוּר, מְהוּזָה

תְּנוּגָתוֹ לִנְצַח כְּמוֹ נְפִילָה שֶׁל פְּרוֹת

מְהַעֵץ

אֶל הַאֲדָמָה

תְּמִיד זֶה בָּא לִידֵי הַנְּפִילָה

מִשְׁקָל עוֹד מִשְׁקָל אֶל כָּל מֶה שֶׁמִּתַּחַת

נְסִיוֹן לְהִשְׁאִיר רֶשֶׁם

בְּתוֹךְ שׁוֹם דָּבָר

הַרְהוּר

הערות שוליים

1 2 Stéphane Mallarmé (1842-1898), משורר ותיאורטיקן מחול. מראשוני המשוררים הסימבוליסטים.

2 3 בשירו כוסית ברכה, לדוגמא, הוא מתאר רעים היושבים יחד בספינה בים סוער ורומז בעצם לשיבת משוררים המוטלים לגורל הים הגדול ואינם יודעים לאן תגיע יצירתם ומה יהא בסופה. שיר זה הוא ביטוי מובהק לשירת מלרמה: הדימויים המטאפוריים שלו מכונסים, מרומזים ועתירי סמלים.

3 4 שמו המלא של הספר הוא abolira hazard'Un Coup de dés jamais n בותרגום חופשי "הטלת קוביות לעולם לא תבטל את הנורל".

4 5 יש להבדיל בין קליגרפיה (כתיבה תמה או קישוטית ביד באמצעות דיו) ובין טיפוגרפיה (משחק עם גופנים וגדלים בדפוס האותיות).

מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021 | 25

24 | מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021

הציבורי. המוחות והמוחים כתבו את המשפט על נבי המסכות עצמן, מה שהעצים את הפרפורמנס של עצירת הנשימה החופשית, חניקה, השתקה ודיכוי.

תיקון וקומיוניסט

לצד המחאות שהנכחו את המצב המשברי, התחילה לצמוח מחאה שונה אשר ביקשה לחזק את הקהילה ואת תחושות האחווה והאחדות בה. כדבריה של הרקדנית אן הלפרין (Halprin) "הריקוד הוא הצורה הנראית של הנשימה", וכך, החלו פעולות ריקוד קהילתיות מבטאות את הזכות לנשום. ברוח זו, המחלקה לתיאטרון, מחול ומדיה בהרווארד הציעה קורס העוסק בפרקטיקות של תנועה ונשימה כצורה של התנגדות לדיכוי. לדבריהם, הקורס נפתח כתגובת נגד לאלומות אשר שוללת את הזכות לנשום ככוח חיים וסמל לחירות. הנשימה כאן עומדת במרכזו של טקס המכונן את הזכות להתנגד לדיכוי ולכונן זהות שחורה שאינה נתונה להדרה ואלימות. לדבריהם, הפעילות מציעה טרנספורמציה: ממקום של פחד למקום של קהילה אשר חובקת ערכים של חירות מול החניקה הסמלית והמעשית של תרבות וזהות שחורה (Theater, Dance & Media and Bell 2020)

הנשימה היא כמובן גם פרקטיקה רוחנית. גליג (Gleig) ופראני (Farrage) טוענות שחלק מהותי במחאה הוא עיסוק בפלורליזם רוחני ודתי. לדבריהן, בנוסף למטרות הפוליטיות, BLM היא תנועה רוחנית המבקשת לרפא ולהעצים את החברה שהיא מבקשת להיכלל בה (Farrag and Gleig 2020). בדומה לקומיוניסט אצל טרנר, יש כאן אלמנטים של קדושה, הומוגניות ואחווה (Turner 2004: 127). לדבריהן, מנהיגי ה־BLM מחויבים עמוקות לשילוב מנהיגות רוחנית, מתוך ההבנה כי המאבק להצלת חיים הוא מאבק רוחני. הן מתארות כיצד ארגונים המזוהים עם BLM משתמשים בכלים כמו מדיטציה, רייקי, דיקור סיני, פומונים ותפילה אפריקאית וילידית כדי ליצור חיבור קהילתי ולטפל באלה שנפגעו מאלימות המדינה והעליונות הלבנה, במטרה לבטל את ההיררכיה, ההדרה ואי־השוויון המובנה. הן מתארות כיצד בטקסי פתיחה של אירועי מחאה, המנהיגים קוראים את שמות אבות אבותיהם ודמויות מההיסטוריה של המאבק אשר נרצחו בשל היותם שחורים. לדבריהן, המחאות מכילות לעיתים קרובות טקסים רוחניים של טיהור, הגנה וריפוי (Farrage and Gleig, 2020).

הבנייה מחדש של חירות הנשימה הצמיחה גם אירועי רחוב של ריקודים המוניים, קהילתיים ורוחניים. בריקודים אלו המאפיין הדומיננטי היה הקצב, כמרכיב אשר מכונן תהליכים קהילתיים. כפי שמתארת הכתבת סיובן בורק (Burke) *בניו יורק טיימס*: בחודש יוני 2020 התכנסו מאות אנשים, רבים מהם רקדנים מקצועיים, ברחוב 125 בהארלם, לאירוע *Dance for George*. משם הם יצאו לצעדה ברחבי העיר ומילאו רחבה ליד שדרות מלקולם אקס בריקודים חופשיים. במהלך האירוע רקדו בשורות ובמעגלים, כאשר רקדנים אלתרו באופן חופשי במרכז המעגל וקהל רב עודד אותם מסביב. המוסיקה הייתה קצבית, שילוב של "בוני שממלי" עם קלאסיקות הפי־הופו־Rhythm and blues (R&B). בורק מתארת את ההתכנסות כאופורית ואבלה לסירוגין: מצד אחד אשרור של החיים באמצעות מחול המבטא תשוקה, יצירה וקהילה שמנשימה את עצמה, ומצד שני אבל ומחאה על רצח ג'ורג' פלויד, אלימות המשטרה והגעונות הממוסדת (Burke 2020).

פעולות נשימה, רוחניות ומחול אלו קשורות לשלב השלישי של טרנר בדרמה החברתית: שלב התיקון והריפוי (Turner, 1990: 10).

אצל דורקהיים (Durkheim), טוען טרנר כי פעולות מסוימות המתקשרות לטקסים, כמו דרמה ומחול, מכוננות שחרור של אנרגיות אישיות וקולקטיביות. לפי טרנר, אלו מבנות את שלב האיחוי בדרמה החברתית, בו יש עיבוד של חומרי המשבר (Turner 1990: 13).

לדבריה של חוקרת המחול והתיאטרון סוזן פולמר (Foellmer), המופע הוא ביטוי של המרחב לא פחות מהתנועה, וזו הנקודה אשר קושרת את התנועה והפוליטיות במרחב הציבורי יחד. לדבריה, בריקוד שהוא מחאה, ההשתתפות הקולקטיבית עצמה במרחב הציבורי, מכוננת את הפוליטי (Foellmer 2016: 11-15). לפי התיאור של רוי סנג'וי (Sanjoy) בכתבה ב*גנרדיאן* אפשר לראות מתאם בין רעיון הקומיוניסט של טרנר לבין הריקודים הקהילתיים של מחאת BLM. סנג'וי מתאר אותם כריקודים קולקטיביים אשר מחברים לא רק את הקהילה השחורה אלא גם רבים אחרים: אנשים לבנים, צופים אקראיים ואפילו שוטרים אשר מבקשים להביע תמיכה וסולידריות. לדבריו, ניכר באירועי הריקוד הללו שכולם בעלי מעמד אחד, שווים. הריקוד כאן הוא אמנם מחאה, אך הוא אינו מאבק. הוא מתפרץ בצורה ספונטנית שאינה מוכרעת על ידי גורם כוריאוגרפי אחד ויחיד, אלא ביטוי אותנטי של תנועה של כל המשתפים ללא היררכיה חברתית (Sanjoy 2020). אם כך, אפשר לראות שהתנועה הקהילתית והתנועה הפוליטית מתלכדים לפעולה אחת הכרוכה בשינוי הפוליטי המבקש להתרחש במרחב הציבורי. אם בתחילה ראינו כי המרחב העירוני יוצר היררכיה והפעלת כוח כלפי האדם השחור המוכפף, הרי כאן כבר באה לידי ביטוי חירות של תנועה ונשימה, שלב של ריפוי המאפשר לקהילה להגדיר את עצמה מחדש.

חזרה למבניות

בחודש אוגוסט 2020, להקת תיאטרון מחול הארלם (*Dance Theater of Harlem*), פרסמה סרטון בלט שהוכן לכבוד חגיגות "שבוע הארלם". הסרטון, *Dancing Through Harlem*, הראה את המבצעים רוקדים בלט לקונצרטו לכינור בלה מינור של באך כאשר הם עוברים דרך ציוני הדרך של הארלם: פסל הרייט טובמן (Tubman), תיאטרון אפולו ופסל פרדריק דאגלס. הסרטון, אשר פורסם לראשונה במסגרת שבוע הארלם באוגוסט 2020, הפך באוקטובר לוויראלי בטוויטר, עם מעל 7.6 מיליון צפיות (Young 2020).

מנכלי"ת הלהקה, אנה גלאס (Glass), סיפרה בראיון שנערך עמה שמארגני חגיגות שבוע הארלם בניו יורק ביקשו מהלהקה להכין סרטון שיהננג את הקהילה השחורה ואת הארלם כפי שהיא היום. גלאס מסבירה שהכוראוגרפיה של רוברט גרלנד (Garland) בסרטון מוצגת לרוב על במה מקצועית, אבל בהתייעצות עם הרקדנים התקבלה החלטה להציג אותה ברחובות. גלאס מציינת שבדומה לתקופה בה הוקמה הלהקה, בסוף שנות ה־60, גם כיום רוחשות רוחות הנוענות ברחובות, אך היא לא מציינת במפורש מעורבות במחאת BLM. לדבריה, הסרטון נועד לחזק הזהות הקהילתית השחורה ולחנגג אותה. גלאס מתארת בראיון את האתגרים של צילום הסרטון בימי סגר הקורונה בניו יורק באוגוסט 2020, ואת הרחובות הריקים אשר יצרו תפאורה מרהיבה לבלט (PIX11 News 2020).

לדבריה של חוקרת המחול סינתיה בול (Bull), הבלט מבטא דרך הנוף והתנועה ערכים ומנהגים של שליטים (Bull 1997: 271-275). בדומה למערכת הסטטוס של טרנר, הכוריאוגרפיות של הבלט מציגות קומפוזיציות של כוח, זקיפות, שליטה,

סדר, ראווה ומוסריות (Turner 2004: 139-149). אירועים אלו מתאימים לשלב הרביעי של הדרמה החברתית של טרנר, בו הסדר החברתי מתארגן מחדש. אפשר לראות כאן שאיפה לכוון מעמד בחברה הכללית, המערבית, העירונית, הרואה בזקיפות, בצורות הגאומטריות ובשליטה במרחב ביטוי לסטטוס חברתי.

הערות שוליים

¹ מאמר זה מתבסס על עבודה שהוגשה במסגרת התכנית ללימודי תרבות, האוניברסיטה העברית.

² מחאת ישיבה ראשונה התקיימה בחנות של רשת Woolworth בגרינסבורו בקרוליינה הצפונית. ב־1 בפברואר 1960, ישבו ארבעה סטודנטים מקולג'י לשחורים בדלפק ארוחת הצהריים של החנות באזור שנועד ללבנים בלבד. אף על פי שלא קיבלו שירות בדלפק הם נשארו לשבת במקום עד סגירת החנות באותו לילה. למחרת הצטרפו אליהם 20 סטודנטים נוספים. לאחר סיקור תקשורתי, ביום הרביעי של המחאה כבר השתתפו בה 300 סטודנטים.

³ היצירה עדיין מתקיימת במועדים שונים.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=0N7OnQkch7s

⁵ לצפייה בתמונה לחצ'י כאן. צילום: Associated Press.
⁶ ראה סרטון: Thousands kneel for George Floyd at the Colorado State Capitol

⁷ מה עושים הגופים? מה מסמלים התנועות שלהם וכיצד? איזו כוריאוגרפיה – אם ספונטנית או מתוכננת – הם מבצעים? איזה משמעויות והשפעה יש לנופים בתוך הסביבה החברתית? כיצד הכוריאוגרפיה מבטאת את הזהות האישית והקולקטיבית? מה חולקים המשתתפים שמאפשר להם לנוע כנוף אחד? (Foster, 2003:397)

⁸ "I've always said dance is the breath made visible and that covers about everything because once you stop breathing and the breath is no longer visible, you stop moving." Anna Halprin, https://jwa.org/blog/anna-halprin-and-breath-made-visible.

⁹ דורקהיים מתאר את התסיסה כאקטיבציה של רגשות ותשוקות שבאות לידי ביטוי בקריאות בקול ותנועות אגרסיביות המהוות עוצמה. לדבריו, סנכרון בין המחוות ע"י קצב (ריקוד), יוצר איחוד וזהות קולקטיבית. האיחוד בין הגופים באמצעות התנועה המשותפת, מכוננת זהות קהילתית בביטוי תסיסה מאורגנת שהיחיד בה הוא חלק בלתי נפרד מהקבוצה. תנועות אלו מביאות להתעלות פיוית, רגשית, מנטלית ורוחנית. התסיסה ממשכה והיא מועצמת ע"י כלי נשיפה חזקים ותיפוף (Durkheim 1915: 216)

¹⁰ הסרטון הופק על ידי דרק ברוקינגטון ואלכסנדרה האצ'ינסון, עם כוריאוגרפיה של הברט גרלנד וצולם על ידי הת'ר אולקוט וג'ו סמאלה. לצפייה: https://www.youtube.com/watch?v=H1Ybm6T0jBI

¹¹ לראיון ראה https://www.youtube.com/watch?v=U8rfLMLPXao

ביבליוגרפיה

טרנר, ויקטור. 2004. פרק 3: לימינליות וקומיוניסט. בתוך *התהליך הטקסי: מבנה ואנטי־מבנה*, עורך אנדרה לוי, תרגום נעם רחמילוביץ'. ליבידי סוציולוגיה/אנתרופולוגיה. תל אביב: רסלינג.

לפקי, אנדרה. 2013. *מצוי מחול, אמנות המופע והפוליטיקה של התנועה*. רמת השרון: אסיה.

BBC News. 2020. "Black Lives Matter: Where Does ‘taking a Knee’ Come From? ." *BBC News*, June 18, 2020. https://www.bbc.com/news/explainers-53098516.

Bull, Cynthia Jean Cohen. 1997. "Sense, Meaning, and Perception in Three Dance Cultures." In *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, 269–87. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822397281-015.

Craigo-Snell, Shannon, and Todd E. Johnson. 2020. "Pandemics, Protests, and Performances: Embodying Our Faith in an Unexpected Season: Introduction." *Liturgy* 35 (4): 1–7. https://doi.org/10.1080/0458063X.2020.1832842.

Farrag, Hebah, Ann Gleig, and Center for Religion and Civic Culture University of Southern California. 2020. "Far from Being Anti-Religious, Faith, and Spirituality Run Deep in Black Lives Matter." September 14, 2020. https://crcc.usc.edu/far-from-being-anti-religious-faith-and-spirituality-run-deep-in-black-lives-matter/.

Foellmer, Susanne. 2016."Choreography as a Medium of Protest." *Dance Research Journal* 48 (3): 58–69. https://doi.org/10.1017/S0149767716000395.

Foster, Susan Leigh. 2003. "Choreographies of Protest." *Theatre Journal* Vol. 55 (No. 3 Dance): 395–412.

Jones, Leslie Kay. 2020. "#blacklivesmatter: An Analysis of the Movement as Social Drama." *Humanity & Society* 44 (1): 92–110. https://doi.org/10.1177/0160597619832049.

Sanjoy, Roy. 2020. "How the Electric Slide Became the Black Lives Matter Protest Dance." *The Guardian*. June 11, 2020. https://www.theguardian.com/stage/2020/jun/11/how-the-electric-slide-became-the-black-lives-matter-protest-dance.

Theater, Dance & Media, Harvard University, and Shamell Bell. 2020. "Street Dance Activism: Embodying Liberation Through Somatic Practices and Rituals of Breath." Harvard University. 2020. https://tdm.fas.harvard.edu/links/street-dance-activism-embodying-liberation-through-somatic-practices-and-rituals-breath.

Turner, Victor. 1969. "Liminality and Communitas." In *The Ritual Process: Structure and Atni-Structure*. Chicago: AL line Publishers.

Turner, Victor. 1990. "Are There Universals of Performance in Myth, Ritual, and Drama?" In *By Means of Performance: Intercultural Studies of Theatre and Ritual*, edited by Richard Schechner and Willa Appel, 8–18. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511607806.003.

צפירה (אליסון) שטרן עוסקת בנוף ותנועה דרך מופע, אקטיביזם ומחקר. בוגרת בהי"ס לתיאטרון חזותי, בעלת תואר שני מהאקדמיה למחול. משלימה למחקר בתכנית ללימודי תרבות באוניברסיטה העברית. עמיתת מחקר לתזה במרכז לייפר למגדר.

במאמר זה אציג תחילה את הרציונל ואת החזון האמנותי שלי בפיתוח מודעות לשוויין מגדרי בקרב בני ובנות נוער באמצעות מחול.
! אסקור תיאוריות סוציולוגיות של תקשורת המונים, פילוסופיה של השפה, הגות פמיניסטית וייצוגי נשים בתקשורת המסחרית, באמנות, בקולנוע ובמחול.
לאחר מכן אציג שלוש יצירות מחול המתרחשות במרחב ואתח אותן כמקרי בוחן.
לסיכום אציג תובנות, מסקנות והרהורים מהפולמוס הפמיניסטי וקשרי הגומלין שבין מחול־מגדר־תקשורת־שפה.

הקדמה

במטרה לאמץ השקפת עולם שוויונית בעלת השפעה על מוטיביצה לפעולה, ובהתאם לצרכים החינוכיים של נערות ונערים, אני מעבירה הרצאות מפרספקטיבה ביקורתית ופמיניסטית, לצד קריאה אסרטיבית לשוויין זכויות. נוכח התובנה שמעולם לא נוצק דגם "נשׂי", שנשיות אינה מהות ודאית מוגדרת ובוודאי לא הוויה מסתורית רופפת (דה בבואר 2008: 10-11), אני שואלת: "מה מצמצם אותנו?" ו"למה התחלנו לשים לב רק עכשיו?". דרך שאלות אלו ואחרות אני יוצאת למסע שעובר בתחנות סוציאליזציה ממגדרות כגון פילוסופיה של השפה ותקשורת המונים, במטרה לנתח יצירות מחול באמצעות סרגל פרשני פמיניסטי, ועל ידי תיאור חוויות של נשים במרחב הציבורי, בעבודה, בשפה, בבית, בסטודיו ובשכונה.

ניתוח היצירות לא נדרש לאיכות היצירה כנבוהה או נמוכה, אמיתית או שקרית, עמוקה או רדודה, אלא נועד לייצר שיח ברזולוציה סמויטית עשירה, כחלק מפלטפורמה אלטרנטיבית של שיח שיווינוי. לצורך אפיון אלמנטים שונים בכל יצירה, אני טווה רשת של פרשנויות ברזולוציה שמותאמת על פי הגיל ורמת הידע. בחירה ברשת אחת על פני אחרות נובעת מסיבות פרקטיות, והעדפת גישות פמיניסטיות על פני גישות אחרות – עשירות לא פחות – נובעת מאמונתי בכוחן לעצב שיח שוויוני.

יש נערות שתוהות לגבי חשיבות השיח המגדרי, ושואלות בכנות "למה לעשות ממגדר עניין?". בתשובה לכך אני מסבירה שלא זו בלבד שהמרחב הציבורי כולו צועק לך "הביתה!", גם השפה מאורחת את מוחנו לחשוב באופן שגוי ש"השוויין כבר הושלם". גם

היום גברים מחתנים אותך, שופטים אותך, מרצים לך, מנהלים אותך, מסבירים לך איך ומה לא ללבוש, איך להחנות את המכונית,

מספרים לך שאת פרח, שאת לא פרח, שאת יותר מדי בבית, איך האיברים שלך נראים, ואיך הם צריכים להיראות. ברור אם כן, שדיון בשוויין זכויות הוא הכרח.

סטריאוטיפיזציה מגדרית באמנות: ייצוג נשים באמנות, בקולנוע ובמחול
כדי להבין לעומק את ההבדלים בין המינים, נתחיל מההוגה האקזיסטנציאליסטית סימון דה בבואר (de Beauvoir), מחברת *המין השני* (1949), ששאלה "מהי אישה?", וציינה כי עצם השאלה הוא חלק מהתשובה. על השאלה "מדוע איש אינו שואל מהו גבר" השיבה כי למרות חלוקת המין האנושי לשני סוגים (מבחינה טכנית), נחשב המין האנושי למין הגברי. האישה מוגדרת כ"חריגה מהנורמה" מכיוון שאינה גבר (לא־גבר). בהקשר זה, בדקה דה בבואר את ההבדלים היסודיים בין המינים: אילו מהם נובעים מנתונים טבעיים ואילו מהם נובעים מתופעות היסטוריות, וכן כיצד מסבירים ההבדלים בין המינים את הפיכת האישה ל"יצור יחסי". דה בבואר טענה כי אין כלל ויכוח על ההבדל בין נשים לגברים מבחינת התפקיד הביולוגי (המבנה הפיסי ותהליך הרבייה), אך בעוד שהאשה נכבלה לתפקידה הטבעי־ביולוגי (הריון, הנקה וכו'), הגבר יצר את החברה האנושית בדמותו ובצלמו וריכז בידיו את הכוח הפוליטי, הכלכלי והערכי (דה בבואר 2008: 11-13; זהר 1991).

על רקע ההבדלים הביולוגיים בין המינים וריכוז הכוח בידי גברים, ראוי להזכיר את הנענות הביולוגית בין העמים, שקשורה קשר הדוק לשליטה האירופית

בקולנויות שמעבר לים. נענות ביולוגית נכחה לא רק בפוליטיקה, אלא גם בחברה ובתרבות (דה בבואר 2008: 15). שנהב מתאר כיצד כונו הילידים באפריקה או באסיה "גזעים נתינים" ותוארו כמי שאינם מסוגלים לחשוב בצורה עצמאית או לקיים חברה חופשית, וכיצד הגזע אופיין על פי צבע עור ומבנה גוף, אליו הוצמדו תכונות ספק ביולוגיות ספק תרבותיות: פרימיטיביות, דיבור מתיילד, אי־סדר, או מיניות מופרות (שנהב 2012). בדומה לתפיסת ילידי אפריקה ואסיה את עצמם בהתאם לדימוי הגזעני שהעניק להם המערב, כך גם תפיסת הנשים את עצמן הושפעה באופן מכריע מתפיסתו של הגבר אותן. זאת בשל העובדה שיחס החברה לנשים הוא בעצם יחסו של הגבר לנשים (דה בבואר 2008: 10-15). קשה אם כן, להתעלם מנוכחותה של נענות ביולוגית, שעם הזמן הפכה גם את האישה לאחד מכוחות הטבע, עליהם השתלט הגבר. בהמשך נראה שההגמוניה הדתית־נוצרית באירופה של ימי הביניים העניקה לאשה תכונות של קדושה, של זונה ושל מפתה, ולימים, בחסות החברה הקפיטליסטית, הפכה האישה לחפץ (זהר 1991).

עדות לחיפצון האישה נמצאת בציורי העירום האירופאיים מהמאה ה־16. ברנר (Berger 1973), שבחן ציורים אלו,[?] התייחס למבט כגורם משמעותי וטען כי הגיבור הראשי בציורים הוא דווקא הצופה, הגבר.

שניים מהציורים אותם בחן ברנר הם *Bacchus Ceres and Cupid* (von Bronzino, 1545) *An Allegory with Venus and Cupidi* (Aachen, 1600). לטענתו, בשניהם ניכר כי האשה מתייחסת לצופה (הגבר) ולא לדמויות שלידה.

מבטה של האשה מזמין את הצופה "ליהנות ממנה", וכך מסתכם ייעודה בשירות צרכיו של הצופה מבלי לממש את צרכיה שלה. מכנה אסתטי משותף שמצא ברנר בכלל הציורים אותם בחן הוא נשים נטולות שיער גוף. כיוון ששיער גוף מקושר עם כוח מיני, הסרתו מגוף האשה מצמצמת את יכולתה לחוות תשוקה מינית, וכך יכול הצופה להרגיש שיש לו בעלות עליה (Berger 1973).

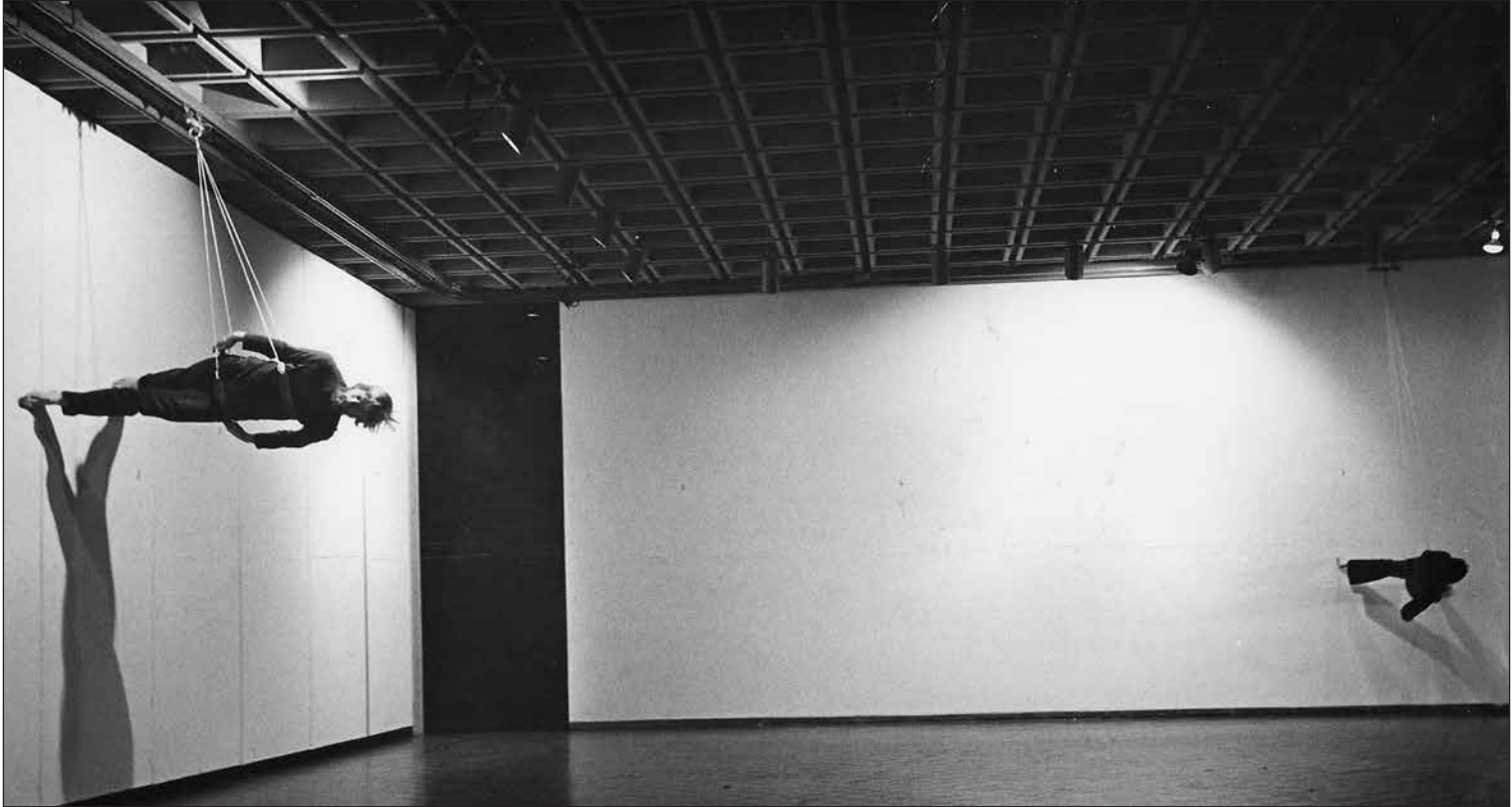
מאלויו (Mulvey) טענה כי האשה משרתת את מבטו של הגבר, בעליו של השיפוט האסתטי. היא טבעה את המושג The Male Gaze, המתאר נקודת מבט גברית בקולנוע, וקבעה כי הוא נוצר בידי גברים ומשרת את

הלא מודע שלהם. את מקום האישה בקולנוע המסחרי היא תיארה כמקום של אובייקט מיני, וקבעה שהקולנוע ההוליוודי

אימץ את המודל של פרויד לפיו נשים הן יחסרות: עין המצלמה בקולנוע העלתה את שאלת השליטה בזווית הצילום: מי מזדהה עם מבטה של המצלמה ואת מי היא משרתת? על שאלה זו השיבה מאלויו כי המרחב שניתן לאשה הוא מרחב של אובייקט – נקודת המבט היא של גבר, ואישה היא אובייקט למבט הגבר. כיוון שכך, היא אינה מיוצגת כראוי, ולא רק שלצופה־גבר אין יכולת להזדהות עמה ועם השקפותיה, גם לאשה עצמה לא נותר עם מי להזדהות (18-6: Mulvey 1975). היא ניסחה זאת במילים אלו:

In their traditional exhibitionist role women are simultaneously looked at and displayed, with their appearance coded for strong visual and erotic impact so that they can be said to connote to-be-looked-at-ness. Woman displayed as sexual object is the leit-motif of erotic spectacle (Meenakshi and Kellner 2006: 346).

חוקרת המחול אן דאלי (Daly) הסיקה שהאשה היא מושא לצפייה, וטענה כי גם בציורים, סרטים, פוליטיקה, טקסי יופי ופרסומות, הוצגו נשים כאובייקטים להתבונן בהם (*To be looked at*). בעוד גברים צפו, הציצו והוצגו כאנשי מעש, נשים הוצגו כאתר (*site*) לתצוגה וכאביזר (Daly 1987: 8-21). ובמילותיו של ברנר "גברים פועלים, נשים נראות" (Berger 1973: 47). את התזה הפמיניסטית שלה ביססה דאלי על חומר תנועתי מיצירתו של בלאנשן (Balanchine)³, שתואר



Walking on the Wall (1970) by Trisha Brown, photo: Carol Goodden

Walking on the Wall (1970) מאת טרישה בראון, צילום: קרול גודן

כמהלל נשים וכמי שהאמין כי האשה היא עיקרון מרכזי בבלט הקלאסי. בריקוד של בלאנשין, הארגון המגדרי הוא ארגון מסורתי: גוף האישה נתון להפעלה חיזונית על ידי הגבר, והיא מוצגת כנתמכת בו וכנתונה לשליטתו. הרקדנית נשענת על הרקדן במשך זמן רב והוא מלהטט בה כמנסה לגלות כמה זמן ניתן להשאיר את הרקדנית מחוץ לשיווי משקלה ועדיין להצמד לחוקי הבלט הקלאסי. ארכיטיפ הפיה דה דה' (*pas de deux*)⁴ הדגים בבירור כיצד נראתה הבלרינה בעזרת תמיכתו של בן זונה. בהמשך, עסקה דאלי במוטיב הארבעסך על שלל צורותיו וניסיונותיו ליצור עניין באמצעות פתיחה וסגירה של הרגליים (באמצעות *Arabesque* ו־*Passé*). רגלי הרקדנית, בנעלי הפוינט המאריכות את קווי האישה באופן מלאכותי, עברו חיפצון ואסתטיזציה, והוצגו כאלמנט אסתטי ולא כרגליים שאפשר לעמוד עליהן. גם מוטיבים של הרמת האשה הבוילו לכך שרגליה לא ביצעו את תפקידן המקורי – עמידה, תנועה ושמירה על שיווי משקל – אלא הוצגו באופן מניפולטיבי כקווים ארוכים. כיוון שלרקדנית אין יכולת לשאת את עצמה, היא תמיד נתונה לחסדי הגבר, שמטרתו להציגה כאובייקט לצפייה ולחשוף את קוויה הארוכים. בהקשר זה טען ג'ון מרטין כי "הבלט מסור מדי לנרטיב מבחינה תיאטרלית ולהוט מדי לדגמן תנוחות מבחינה כוריאוגרפית..." (מצוטט אצל לפקי 2013: 18).

לבד מדאלי, חוקרים נוספים הטילו ספק במעמדה של רקדנית הבלט הרומנטי, וטענו כי הבלט הרומנטי היווה ביטוי לתשוקה גברית ולא לרצונותיה של האישה. אחת מהם היא צ'פמן (Chapman), שדנה בפרדוקס הכרוך במעמד הבלריות. צ'פמן טענה שהאישה נחשפה למבטם הרעב של הצופים־גברים ושימשה כ"אלהי" על הבמה, בעוד שמחוצה לה שימשה כאובייקט מיני עבור גברים עשירים ומשפיעים שבחרו לעצמם רקדניות כמאהבות:

Ballet was well suited to support this image of the female. On the stage real women, as slave girls, spirits or adventuresses, revealed themselves to the hungry eyes of the viewer. Off stage in the foyer de la danse, the wealthiest and most influential could mingle with the dancers in highly elegant surroundings. From this sophisticated market-place the rich buyers selected their mistresses. [. . .] Thus the female who was elevated to the position of a goddess was demeaned to the status of a possession, a sexual object (Chapman, quoted in Daly, 1987: 18).

במאמר מאוחר יותר כפרה דאלי בנייתוח הפמיניסטי שחיברה ב־1987. היא טענה כי "בלאנשין פעל מתוך מה שהכיר" והצהירה שאינה רואה עוד בייצוג הבלריני־נשי את אויב הבלט. היא אף הציעה לקרוא את המאמר שוב בעיניים מסוינות (Daly 2013: 2-5).

את נושא הייצוג הנשי ביקרה נ'ודית באטלר (Butler) בספרה *Gender Trouble*, בו טענה כי לא רק שהמגדר (הנשיות והגבריות) אינו מהותי ואינו נובע מהגוף ומהביולוגיה, אלא שכל כולו הצגה חוזרת ונשנית של דפוס שאין לו מקור. לטענתה, הפמיניזם טעה כשניסה להגדיר נשים כקבוצה: הזהות הנשית עצמה, כלומר מה שנחשב נשי בעינינו, היא קטגוריה מונבלת, וזה במידה רבה מקור א־השוויין. הדרך שבה מוגדרת נשיות, היא זו שמגבילה את מגוון האפשרויות של נשים למיצוי עצמי (Butler 1990). גם דה בבואר הניחה שינשיותי היא מגוונת ומבוזרת (דה בבואר 2008). אם כן, לא רק שינשיותי אינה כפופה למיתוס 'הנשי הנצחי', המצמצם אותה לכדי אחידות מוצקה ונצחית, אלא שעל כל אישה שאינה פועלת על פי פרדיגמה זו מוטלת סנקציה חברתית בצורת תיוגה כלא נשית.

כוחה של שפה

אף על פי שאנו ערות כיום להיבטים פוליטיים־מגדריים של השפה, עדיין רוב העמים מתנהלים תחת משטר פוליטי־פטריארכלי ושפות שיפוטיות. יתר על כן, כפי שטען הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין (Wittgenstein), שימוש בכל שפה שהיא כובל אותנו למטפיזיקה מסוימת. ויטגנשטיין הוקיע את המטפיזיקה הסמויה שמאחורי מודל השפה, וטען שהשפה אינה תמימה, כיוון שהיא בונה את ההנחות שלנו ללא ידיעתנו ומקפלת בתוכה מערכות חשיבה ומערכות קונספטואליות (מושגיות). את השפה הוא תיאר 'כבקבוק שקוף' שאי אפשר לראות את הדפנות שלו (Wittgenstein 1995).

בנידת השפה ונטייתה המגדרית המפלה באה לידי ביטוי בתחומים רבים, בהם גם האמנות והשפה העברית: "...עברית היא סקסמניאקית / עברית מפלה לרעה או לטובה / מפרגנת נותנת פריבילגיות / עם חשבון ארוך מהגלות...". (מתוך: *עברית*, יונה וולך). באמנות, מוצגת בנידתה של השפה בציורו של רנה מגריט (Magritte) *זו אינה מקטרת* (1929), באמצעות סימון משהו שנראה כמקטרת, בעוד סימן אחר מתחתיו אומר: "זו אינה מקטרת". הפרדוקס, שנובע

מהתובנה שייצוג ועצם אינם היינו הך (שהרי לא ניתן לעשן את ציור המקטרתי במציאות), נוסח גם על ידי הסמילוג ויליאם ג'ונס (Jones) שטען ש"המילה 'כלבי' אינה יכולה לנבוח". גם הקשר שנוצר בין השפה והמרחב הפיזי, וכונה על ידי פוקו (Foucault) "הטרוטופיה" (Heterotopia), מעיד על מרחב פיזי שמושפע ממרחב לשוני הממיין וממשמע באמצעות שפה ומילים (פוקו 2011). נישה שהתבססה, בין היתר, על גישת הבניית המציאות בתקשורת ההמונים.

כוחה של תקשורת

הרבה לפני עידן ריבוי ערוצי התקשורת והרשתות החברתיות כתב מרשל מקלוהן (McLuhan) "כשהאדם חי בסביבה חשמלית טבעו משתנה, וזהותו האישית מתמזגת עם היחיד הקיבוצי. הוא הופך לאיש המונים" (מצוטט אצל פוסטמן 1986: 65). כדטרמיניסט טכנולוגי, סבר מקלוהן כי "המדיום הוא המסר"⁵ושההתפתחות האנושית תלויה באופן בלתי נמנע בהתפתחות הטכנולוגית ככלל, ובטכנולוגיה התקשורתית בפרט. אמצעי התקשורת משפיעים הן על צורת החשיבה של הפרטים והן על הארגון החברתי. מקלוהן ייחס את השלכות אמצעי התקשורת לכאלו הנובעות מהטכנולוגיה עצמה ולא מהתכנים (מקלוהן 1995: 26-35). לעומתו קארי (Carey), דטרמיניסט מתון יותר, ייחס חשיבות לתכנים, וסבר כי בחברות בהן "התקשורת המרחבית" דומיננטית יותר, נמחקים ההבדלים בין התרבויות ונוצרים פערים בין הדורות, באופן שיוצר מכנה משותף גדול יותר בין בני.ות נוער ממקומות שונים בעולם מאשר בין בני נוער להוריהם, או בני.ות דורות קודמים" (קארי 1995: 36-42).

משווה פוטנציאל ההשפעה של אמצעי התקשורת, הדגישו מודלים שונים את ערכה החיובי והחינוכי, כשמנגד הביעו נביאי הזעם חשש מפניה. לאמצעי התקשורת יוחסה השפעה כל יכולה, כמו בתיאוריית המזרק' המייחסת לתקשורת ההמונים כוח ונוכחות המשולים ל'מזרק' אשר מחדיר למוחנו מסרים מבלי שנוכל להתגונן מפניהם(כספי 1993: 12-15). מנגד, אסכולות מתונות יותר כמו אסכולת המערכה ואסכולת השימושים והסיפוקים, ייחסו לתקשורת כוח השפעה מוגבל. חוקרים וחוקרות שחקרו את השפעות התקשורת באופן ממוקד יותר ייחסו לתקשורת חמישה תחומי השפעה: חיברות (סוציאליזציה), קביעת סדר יום, פער הידע, הבניית מציאות וספירלת השתיקה. למרות ש"אסכולת החיברות" מייחסת לתקשורת השפעה רבה בעיצוב אלמנטים בסיסיים ברמה אישית וחברתית, עדיין היא אינה סבורה כי אמצעי התקשורת הם גורם ההשפעה היחיד. לזרפלד ומרטון (Lazarsfeld and Merton) טענו שהחברה אכן צועדת לקראת התדרדרות תרבותית, אך האשמה אינה בתקשורת לבדה כי אם גם במערכת החינוך. יש אמנם הסכמה בנוגע לחשיפה לתקשורת, אך חשיפה אינה מעידה בהכרח על השפעה. כלומר, למרות השפעתם, חשיפה רבה לאמצעי התקשורת ובראשם הטלוויזיה, לא מעבירים בהכרח את דעתנו מקצה לקצה, אלא מתעלים את דעותינו ועמדותינו הקיימות ממילא (לזרפלד ומרטון 1995: 76-92).

כהן, אדוני ודרורי מסייגים את השפעות התקשורת, וטוענים שלטלוויזיה אכן השפעה משמעותית על תמונת המציאות הסובייקטיבית שלנו אך במידה מוגבלת המושפעת מקריטריון הגיל. במחקרם הם התמקדו בבני נוער, ובדקו מהי מידת ההבחנה של בני נוער בין מציאות אובייקטיבית (העובדות עצמן), לבין המציאות הסימבולית (שנוצרת בייצוג סמלי בטלוויזיה), באמצעות שלושה אלמנטים: מורכבות, אינטנסיביות ופתירות. ממצאיהם העלו שטלוויזיה מפשטת מורכבות של אירועים, מעצימה אינטנסיביות של קונפליקטים, ומציגה אותם כפתירים בקלות. פונקציית הגיל משמעותית בתפיסתם של בני נוער את הקונפליקטים החברתיים המוצגים בטלוויזיה, כיוון שבני נוער בוגרים יותר מבדילים טוב יותר בין מציאות וטלוויזיה מאשר צעירים יותר. ואולם ככל שהקונפליקט רחוק מהם, ההבדל בין הערכתו במציאות ובטלוויזיה מיטשטש. כלומר, ככל שהנושא קרוב לאדם, כך המציאות הסובייקטיבית שלו תושפע פחות מהמציאות הסימבולית כפי שהיא מוצגת בתקשורת (Cohen, Adoni and Drori 1983: 203-225).

ייצוג נשים בפרסומות

כמות הזמן שאנו צופות בפרסומות בטלוויזיה מצביעה על השפעתה הרבה של סוגה זו (Ingham 1995). כיוון שילידים וילידות סף קשב נמוך יחסית, נוסות הפרסומות לתפוס את תשומת ליבם יותר מאשר תכניות ארוכות. מכאן שלפרסומות השפעה חזקה יותר על ילדים (Beasley 1997). סוגה זו מציגה נשים כאובייקטים

מיניים, "בובות על חוט", רזות, בעלות יופי חיצוני מושלם ושטחי, או כעקרות בית שעיקר עיסוקן מתקשר למשפחה ולבית. בפעמים בהן מופיעות נשים בעמדות כוח, הדבר מוצג כתופעה חריגה המתווכת דרך אידיאולוגיה פטריארכלית. הפרסומות משרות לנשים ציפיות סותרות – להיות סקסיות ובתוליות, מנוסות ותמימות, מפתות וצנועות – והן חשות אשמה ובושה אם הן נכשלות בעמידה בהן. פרסומות יוצרות אפוא 'אקלים דעות' שבו השילוב בין מכירה מינית ופירוק הגוף לחלקיו ובין דימויי גוף בלתי אפשריים נתפס כמתקבל על הזעת. על פי "ספירלת השתיקה" השפעתו החזקה של אקלים זה (ואופן הצגת הנשים בפרסומות), מתקשרת באופן ישיר ומשמעותי לתחושת ה"ישראלון" או ה"הצלחה" שחשות נשים אל מול דימוי הגוף שלהן (Beasley 1997, נואלה נוימן 1995: 122-131).

ניתוח יצירות מחול מפרספקטיבה מגדרית

חלק יישומי זה נשען על שלוש יצירות מחול המתרחשות במרחב, כמקרי בוחן לניתוח ופיתוח מודל חשיבה המתבסס על סרגל פרשני מגדרי. כאמור, ניתוח היצירות אינו נדרש לאיכות היצירה, אלא לשיח החלופי שהוא מייצר. היצירות בהן אדון הן יצירתה הקונספטואלית של טרישה בראון (Brown), שהוצגה על קיר בניין בחלל פתוח, ושתי עבודות תלויות מקום (site specific) של שובנה גיאסינג (Jeyasingh) – האחת הוצגה בכנסייה והשנייה בחצר של מבנה. שלוש היצירות יבחנו באמצעות הקשרים סוציולוגיים, אלמנטים תנועתיים, קומפוזיציה ועוד.

בשל הקושי לבחון תנועה במרחב באמצעות טקסט מדעי, אני כורכת את התיאוריות הסוציולוגיות הדנות במעמד האישה וייצוגה עם ניסויני המקצועי והאישי כאישה'יוצרת וכרקדנית. ניתוח היצירות באמצעות תיאוריות פמיניסטיות – בהן אני מאמינה ולאורן אני פועלת – אמנם מאפשר מבט רחב וכולל, אך עשוי גם לעורר התנגדות ולהיתפס כמאלץ. הפרשנות – החתרנית או הקונצנזואלית – שאני מעניקה ליצירות, שואבת לניטימציה מגישת האובייקטיביות שנזנחה, ובהתאם לרוח הקריאה החדשה שמציע רולאן בארת (Barthes 1967) במאמרו "מות המחבר" (בארת ופוקו 2005). לפיכך, אני מתייחסת לניתוח זה כאל הרהור פרשני אלטרנטיבי, שאינו אסור בסורגי הדיוק.

Man Walking Down the Side of a Building, מאת טרישה בראון

בעבודה הקונספטואלית *Man Walking Down the Side of a Building* יצרה טרישה בראון מתח חזונית בין אנכיותם של משטחים דו־ממדיים (קיר מבנה עליו פוסע אדם בזווית של 90 מעלות, ובין גוף יחיד וקטן החוצה קיר מאסיבי. בדומה ליחסיה עם הציור, יצרה בראון בעבודת־ציוד זו בואה מינימליסטית המנתצת את מרכיבי המופע המסורתי:⁶ הצעד – כתבנית כוריאוגרפית – פוסע "מחוץ לאקסיומטיות המקובלת של מתן המשמעות והייצוג" (לפקי 2013: 120), כמו ה"התכחשות למשטח כנבולי" בפעולותיה של בראון (לפקי 2013: 121). כאנסיתוזה לסטריאוטיפיצייה מובחנת בין המינים, המאפיינת חלקים במחול המסורתי דוגמת הבלט הקלאסי, ובאמצעי התקשורת, נוצל המרחב לריקון הכוריאוגרפיה מייצוג מגדרי קלאסי, פאתוס, קישוטיות או מאמץ יתר. באופן זה, מבטאת הפסיעה נגד כוח הכבידה חוסר צורה וקהל שמוזמן להסתדר בלי נרטיב.

אציע עתה שלוש נקודות מבט שיתרונן בפלורליזם פרשני, על אף שהן עומדות בסתירה זו לזו. הראשונה רואה את ההולך כמסיכי־נבול החוצה את המרחב ומשליט יחסי כוח וציותנות באופן שמנציח בורגנות גברית לבנה, המעניקה לעצמה בכורה על פני קטגוריות חברתיות אחרות. הבחירה במבצע־גבר ולא במבצעת־אישה⁷ מתריסה בכוח־המשיכה שמוחרג עבור גבר, אך לא עבור אשה – הנתונה לשליטתו, כחלק מתפיסתה כבלתי נפרדת מכוחות הטבע שבבעלותו (והר 1991).

השנייה מרחיקה עד *חדר משלך* של וירגיניה וולף (Woolf), ומנגידה מטאפורית בין פוטנציאל אצור של יוצרת־אישה, המבקשת לפרוץ בעוצמה את קירות חדרה ויהדף הריק שמונח במרכזם (וולף 2010), ובין יוצרת שמנסחת את חוויית ההמון באמצעות 'קול יחיד' (קולה של בראון) על נבי קירות מוסדיים, באופן שזוכה לתהילה פומבית.

השלישית רואה בצמצום, בחוסר הצורה ובדה־טריטוריאליזציה של האופקיות (לפקי 2013: 121) מאפיין של תרבות הגינינית, נטולת דקורציה סטריאוטיפית מופרות (לוס 2004: 200-209).⁸ מאפיין שמנקה את החלל ממגדריות ודיכוי, ומהדהד את היצעדי של בראון כטקסט ניטרלי המציע דווקא פרספקטיבה א־מגדרית.

Counterpoint מאת שובנה גיאסינג

היצירה *Counterpoint* הוצגה בחצר בית סאמרסט (Somerset House), הממוקם בלב לונדון.⁹ חמישים וחמש המורקות הפוזרות בחצר הקדמית שימשו חלל עבודה ליצירה. בראיון תיארה גיאסינג את יצירתה כניגוד למבנה ש"יכופה עצמו על המרחב" ומשקף מסחריות, פורמליות, סימטריות, גבריות וקולוניאליזם. הביטו שנבנה בין השנים 1776-1796, שימש בעבר ארגונים ומשרדי ממשלה שונים. התחקות אחר חומרי הנלם של המבנה מלמדת שמקורם במגורים סמוכים, שנהרסו במסגרת המאבק בין הפרוטסטנטיות והקתוליות באנגליה.¹⁰ לאור מוצאה היהודי של גיאסינג, קשה להתעלם מעברה של הודו כקולוניה בריטית שזכתה בעצמאות לאחר מאבק אלים ומתמשך. בהקשר זה, בחירתה של גיאסינג לגור וליצור בלונדון ודאי מודעת ולא מקרית. הצגת היצירה במבנה בעל הקשרים היסטוריים ותרבותיים חושפת, טרם התרחשותה, זירה לא תמימה שהייתה במשך שנים רבות מרחב קולוניאליסטי־ממוגדר. "הכניסה חושפת מרחב גדול ולבן, שאינו משקף אינטימיות... רציית לשחק עם כל האלמנטים הללו כניגוד למחול... לרנעים הריקוד אינטימי ואישי, ולרנעים עוקב אחרי הקווים הגיאומטריים שמציע המרחב... זו הסיבה שקראתי לריקוד קונטרפונקט..." היא מסבירה. ואכן, תמה מרכזית ביצירה מנכיחה את המתח בין הנייח והקבוע, לתנועתי ולדינאמי.

בניגוד לייצוג הפאסיבי הנטוע באידיאולוגיה של בלאנשין, שמונע מנשים לפעול באופן שמתאים להן, מתפקדות המורקות לא רק כמסכי מים שנופלים על משטחי אבן, אלא כמקור נביעה המסמן שליטה מינית. יציאת המים מפתחי המורקות מתאפשרת רק כשהרקדניות חפצות בכך, ונחסמת באמצעות רגליהן כשהן אינן. הליכתן הזקופה והיציבה לצד המורקות יוצרת סימטריה בין האלמנט הפאלי לגוף האישה. החלוקה לזוגות והישענות הרקדניות אחת על השנייה מנוגדות למניפולציית משקל הרקדנית כנתמכת – אקט המנתץ את ארכיטיפי הפיה דה דה' של בלאנשין, שהציג את הבלרינה כאובייקט לצפייה וכנתמכת פאסיבית בבן זוגה.

חשיפת רגלי הרקדניות, הלבושות בגדים נוחים וקצרים, מתכתבת עם איזדורה דאנקן (Duncan), שהחליפה שמלות נוקשות ונעלי פויינט בטוניקות בד רפויות ורגליים יחפות. חשיפת הרגליים ביצירה זו אינה נובעת מתוך להט "לדגמן תנוחות" (מרטין, מצוטט אצל לפקי 2013: 18) או הצגתן מעמדה מחפצנת, אלא במטרה להציגן בהתאם לפונקציה לשמה נועדו: נשיאת משקל הגוף ללא תיווך גברי. נווני האדום־כתום־ירוד בתלבושת הרקדניות מערערים אף הם את ההגמוניה הפאלית ותפיסות יסוד בנושאי מין ומיניות, על ידי אנלוגיה בין ווסת האישה כהפרשה נוולית סדירה, ובין צבע התלבושות, המתמוגז במי המורקות הניתזים ומרטיבים את גוף הרקדניות על רקע החלל הלבן. בדומה לאמנות הבוזתי (שפרבר 2011), שהשתמשה בחומרים דחויים מבחינת הטאבו החברתי כגון שיער, הפרשות גוף, דם, וסת ועוד, במטרה לעורר חוסר נוחות ולטלטל את הצופה, קשה שלא להשוות בין יצירה זו ובין התקשורת המסחרית, שחדשות לבקרים מציגה נשים "מטפטפות" שיש "לספוג" אותן בטמפונים, תחבושות עם כנפיים, לייזר לבית השחי, או סתם מייבש כביסה.

TooMortal מאת שובנה גיאסינג

היצירה *TooMortal* (2012) הוצגה בכנסייה אנגליקנית בוונציה.¹¹ בדומה ליצירות אחרות של גיאסינג, גם יצירה זו מורכבת מאלמנטים תנועתיים ממורח וממערב, מהאתני ומהעכשווי, מהבלט ומהבהרטנטיים (Bharatanatyam).¹² ייצוג הגוף, או אולי המדיום שבו מוצג הגוף, הוא אלמנט מרכזי ביצירה: "אני רואה בספסלי הכנסייה את הקבוע, הסדיר, את הנוקשות... וגוף הרקדניות הוא ניגוד לכך" מספרת גיאסינג. בניגוד למרחב ההטרוטופי המקיף את הסובייקט, פוגע בכוחו של הפרט, שולל את כוחו ולעתים גם את זהותו (פוקו 2011), עבודה זו מאפשרת לזהות הנשית שנשללה על ידי הפטריארכיה הממוסדת, ובראשה הכנסייה, לעצב מחדש חוויה רליגיוזית אותנטית, בהתאם לרוחה. ריאקציה אמנותית ששומטת

אחיזה בלעדית רבת־שנים של גברים בעבודת האל, ומאפשרת סוף־סוף את היווצרותה של אוטונומיה דתית־נשית והזהדות עם מודל האישה שלא דרך מנסרה גברית, שבסיסה בלהט דתי נוצרי ושמרני. הכרותה של גיאסינג עם עין־המצלמה והשלקותיה על "הבניית מציאות" והמרת דעות נרטיבית (נוימן 1995: 122-131), משתקפת בנטרול הגוף הפרטי, כמו זה המוסדי, ממניפולציות בימיו המשעתקות דפוסי תלות והפעלה חיצונית (6-18 Mulvey 1975). פעולה החושפת ומעללימה את הרקדניות הנעות לפרקים, מעל, מתחת ולצד מושבי התפילה, באופן שמדגיש נמישות, שליטה גופנית וביטוי לעצמאותן.

כאמור, צפייה ממושכת במסכים מעידה על יכולתם של אמצעי התקשורת לתפוס את תשומת הלב של ילדים.ות כמו גם של בוגרים.ות ולעצב את תפיסתם.ן המגדרית. באופן זה, מתקבל "מיתוס היופי" כאמת אוניברסלית ואובייקטיבית, שמשמרת חוסר שוויון ואת מעמדן הנחות של נשים בחברה (1991 Wolf). כך בייצוג נשים בפרסומות כאובייקטים מיניים: "בובות על חוט", רזות, בעלות יופי מושלם חיצוני ושטחי, או בייצוגן כעקרות בית שעיקר עיסוקן מתקשר למשפחה ולבית (Beasley 1997; Ingham 1995), וכך בייצוג שיוצר סימטריה בין נשיות לצרכנות ורכישת מוצרי יופי ודיאטה, "תחזוק" חלקי גוף ופעילות גופנית מופרות (למיש 2000: 21-43). "כולם הוצים להיות צעירים ויפים..." אומרת גיאסינג. "עולם הפרסום מציג את גוף האישה כסחורה למכור משהו... הריקוד בא לתבוע את גוף האישה מחדש... הגוף לא נועד רק כדי למכור דברים, אלא גם כדי להעביר רעיונות ומסרים רציניים"¹³.

נראה כי השילוב בין מכירה מינית ופירוק הגוף לחלקיו ובין דימויי גוף בלתי אפשריים, נתפס כאקלים נורמטיבי (1997 Beasley; נוימן 1995). כך באסתטיזציה שמפעיל בלאנשין בבלט הרומנטי (Daly 1987), וכך במסקנותיה של מאלווי שבחנה את מושג ה־Male Gaze בקולנוע. אם המרחב שניתן לאישה הוא אכן 'מרחב של אובייקט' (Mulvey 1975), והכל תלוי במבט הגברי ובהימנעות מצרכי האישה, אין זה פלא שלצופה־גבר אין יכולת להזהדות עם האשה ועם השקפותיה, ומובן מדוע לאשה עצמה לא נותר עם מי להזהדות.

לפקי טען כי חשיבה מחודשת של הסובייקט במונחי הגוף היא בדיוק משימתה של הכוריאוגרפיה, וציטט את דברי התיאורטיקנית הפמיניסטית אליזבת גרוס (Grosz): "מאז ניטשה [...] הגוף הוא אתר נביעתו של רצון [או של כמה רצונות] לעוצמה, מוקד אנרגטי עוצמתי של כל תפוקה תרבותית, מושג שיכול לדעתו להיות שימושי יותר לחשיבה מחודשת של הסובייקט במונחי הגוף" (1994:147 Grosz). גיאסינג שמתארת את הריקוד כמי שבא "לתבוע בחזרה את גוף האישה מחדש...", לא רק בעבודותיה אידיאולוגיות פטריארכליות וייצוגי גוף כאתר ל"מיתוס היופי", לא רק כאקט גופני המבקש לעצמו עוצמה אלא כחובה מוסרית וכהכרח. ובמילותיה:

*We run projects that empower women, inspire girls, encourage young people to engage in intelligent physical activity... We see connections where others see only differences and we seek to... Avoiding cliché and stereotype, we produce work that directly resonates with all our day-to-day experiences of many cultures living side-by-side in contemporary cities*¹⁴

סיכום ומסקנות

בניסיון למפות ייצוגי נשים ביצירות מחול, הצעתי פרשנויות שהמכנה המשותף להן הוא חיפצון האישה והכפפתה לאיידאלים אסתטיים שהוגדרו על־ידי ולמןן גברים. את היצירות *Too Mortal*¹ *Counterpoint* של שובנה גיאסינג מצאתי כמתנגדות לפטריארכיה הנעוצה בעבר היסטורי־קולוניאליסטי, דרך הדתי שמרני, ועד לקפיטליזם הצרכני של ימינו. ביצירה *Man Walking Down the Side of a Building* של טרישה בראון מצאתי סתירות המתקיימות זו לצד זו: הגמוניה מוסדית־גברית לצד א־מגדריות ואקטיביזם פמיניסטי.

האמנות, השפה ותקשורת ההמונים נסקרו ונבחנו כמי שבאמצעותן מתרחש תהליך בלתי פוסק של הבניית זהות האשה. התקשורת, מתברר, לא מספיק איתנה ופלורליסטית כפי שהיא מציגה את עצמה, ופעמים רבות מציגה "שויון מדומיין" וייצוג נשים ריק מתוכן או חסר. מקלוהן טען ש"הדבר האחד שאין הדג מודע לו הוא המים, דווקא אותו המדיום המעצב את סביבתו ומאפשר את קיומו" (Macluhan מצוטט

מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021 | 33

32 | מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | ספטמבר 2021

אצל קארי (1989: 87). לעובדה שהתקשורת אימצה השקפה מסורתית על החברה, ויצרה יחסרי בקרב נשים לעומת דומיננטיות הגברים, יש השלכות רבות ומשמעותיות (Beasley 1997; Malvey 1975; יורעאלי 1999: 167-215). אם התקשורת היא תהליך סמלי שבו המציאות מופקת ומשתמרת, והמרחב הציבורי מושפע מהאקלים הרווח באמצעי התקשורת, המקיף אותנו באופן אינטנסיבי (Havermas 1996: 98-92), יכולים הסטריאוטיפים המנדריים המוטים להפוך כה מושרשים ומוכרים עד שלא נבחין בהם עוד, בדיוק כמו שהגד אינו מבחין במים. עם זאת, למרות מרכזיות התקשורת, דרדור הסטנדרטים התרבותיים אינו נחלתה בלבד. לפיכך, אין להמעט בערכם של סוכני חיברות אנושיים, כגון: הורים, א.נשי חינוך ועוד, המסוגלים למתן מניפולציות שליליות ולהוות יחסננים אנושיים לתכנים המועברים דרכה.

בפרמטרים רבים בתקשורת ובבלט הקלאסי, האישה והגבר פועלים על פי ייצוג סטריאוטיפי, שכאמור, נתפס באופן שגוי כמקובל ונורמטיבי (Beasley 1997; נוימן 1995). הייצוג המנדרי הנטוע באידיאולוגיה של בלנשין מארגן את תפקידי הנשים בבלט הרומנטי באופן שמציג את האישה כמושא לצפייה, מונע ממנה לפעול באופן שמתאים לה, ומצמצם את תפקידיה לריתוק הגבר. כך בהפעלה חיצונית של גוף האישה על ידי הגבר, כך בארגון מגדרי־מסורתי לפיו נתמכת האישה בידי הגבר ומוצגת כנתונה לשליטתו, וכך בהדגשת רגליה שהוארכו באופן מלאכותי באמצעות נעליי הפוינט. מצב שבאופן משונה במסגרת חוקי הבלט הקלאסי לא קרה עם גברים, שהרי, לגברים אין מניעה פיזיולוגית לנעול נעלי פוינט. לא מפתיע אם כן שנשים הן אלו שהמציאו באופן כמעט בלעדי את המחול היחופשי המודרני (מרי ויגמן, רות סנט דניס, מרתה גרהאם, איזדורה דאנקו), והתנתקו מתכתיבי הבלט הקלאסי ומאידיאל השלמות והיופי, שאומנם משתנה מתקופה לתקופה, אך משום מה, רק נשים מצופות לעמוד בו.

כיוון שמחול כפוף לסטראוטיפים לא פחות מכל תחום אחר, יש לו חלק בהבניית מציאות מגדרית סטריאוטיפית, כשדווקא החלקים הסמויים מנציחים זאת ביתר שאת. תנועה אמנם מתפוגגת וחולפת, אך הייצוג אינו חולף כי אם משמר תכונות מגדריות, משתרש באישיותם של בניו.ות שני המינים, הופך לקונצנזוס ומקבע תפיסות מגדריות מוטות. כאמנות המאוכלסת בצורה ניכרת על ידי נשים (אך לא בהכרח נשלטת על ידן), מנציח המחול אחדים מהייצוגים החזקים ביותר של נשיות בתרבות, והמחול המערבי מעניק לניתוח והפרשנות הפמיניסטית את החומר בעל הפוטנציאל העשיר ביותר (Daly 1991). אמנות אמנם לא אמורה לעסוק באפליה מתקנת, אלא באמנות עצמה, אך העלאת מודעות וחינוך לפמיניזם בכל תחומי החיים – בהם גם המחול – מסייעים לראות את הרקדנית והיוצרת לא רק ככלי במערכת של צורות המייצגות קונפליקטים מגדריים המאופיינים על פי מין, אלא כדמות אינדיבידואלית המבקשת לחקור את התנועה מחוץ לימרחבים הקונבנציונליים", בניסיון להניע להכרה ולהבעה עצמית.

אין ספק שקידום שוויון מגדרי בקרב בני ובנות נוער הוא בעל ערך רב, אך מרוויח מרכזי מניתוח ופרשנות פמיניסטית הוא הריקוד עצמו. ריקוד שאינו מסתכם בתנועות גרידא, כי אם בעל הקשרים תרבותיים, חברתיים, ופוליטיים נרחבים יותר; ריקוד שלא רק מרחיב את ההקשרים במחול כשדה בעל רלוונטיות חברתית, פוליטית ותרבותית, אלא גם מציע חלופות לסולמות הכוח הקיימים בחברה (Franko 2006: 3-18; Briginshaw 2009; Daly 1991: 2-5).

מה אנחנו עושות עם זה?

שאלות רבות עולות, אך אנו זקוקות לתשובות אותן אפשר לבחון ממרחק המולת הלשון המכלילה ומבוכת הגוף המודר (וולף 2010: 35). כיוון שהשפה קודמת לנו, ובמובן מסוים לא אנחנו משתמשות בה, אלא היא זו המשתמשת בנו, לא ניתן לפעול שלא באמצעותה (ויטנגשטיין 1995). תובנה זו מאירה בורקור עיוותי שפה שנוצרו משחר האנושות ועד ימינו. עיוותים לשוניים שמשפיעים על כל תחום אפשרי בחיינו: ממחול עד קולנוע, מחינוך עד פוליטיקה, מאמנות עד כלכלה, מספרות עד אופנה.

אם פוליטיקה פטריארכלית יוצרת מבנים ממיניים, מתיינים, מנרמלים, ממשמעים וכוחניים, ואם שפה ותקשורת הן היסודות והפינומים שעליהם עומדת חברה ותרבות, חשוב שנזדון בפירותיהן הרעילים, ונבקר אותן על שעבוד סמוי לפוליטיקה

פטריארכלית שמגדילה ומנציחה את כוחם של אלה שהם בעלי הכוח ממילא. בחינת כל סיטואציה מתוך הנחה שבניינו ובינה לא מפריד דבר תהיה שגויה, כיוון שמה שמפריד בינינו הוא גם מה שמתווך בינינו, והמתווך הזה גורף את כל הקופה ומכתיב את כללי המשחק. העלאת מודעות שנשענת על חשיבה, שבסיסה בשפה, יכולה לייצר פלטפורמה להפצת יחוראות שימושי תכליתיות שיזכירו לכולנו שסטריאוטיפים הם דבר מזיק ומנוחך; שפנייה שוויונית לנשים וגברים באמצעות לוכסנים או נקודות (גם אם הם מסורבלים ומעיקים), עדיפה על פני קצרנות נוחה אך מדירה; שאפשר למתן אנטנוזיום לפמיניזם בעזרת מונחים חלופיים (למשל 'שווינוים'); שהגדלת שיעור נשים מובילות בתחומי האמנות והבמה חייבת להיות חלק משוויון בשוק העבודה; שההמלצה להתלונן או לספר על כל איום מגדרי (בסטודיו בבית או בשכונה) לכל מי שבסביבה, תעזור לנו, לכל אלו שמתנדנדות, וגם לדור הבא.

אם סקסיום ושוביניזם הם תכונות נרכשות, ואם הביצועים שלנו נפגעים בנוכחות איום סטריאוטיפי, גם אם ייקח לנו שנים לשכוח את כל מה שלימדו אותנו להתנצל עליו, עדיין יש סיכוי להחליף את שדה הקרב בין המינים במרחב של יופי, הגות, שוויון והקשבה. לפיכך, מהלך חינוכי שינכס פרדיגמות פטריארכליות מושרשות, יסגן את האישי והמקרי מהרשמים המכלילים, ויוקק תמצית של אמת סובלנית ושוויונית, ויכל לייצר שותפות גורל מכילה ומיטיבה לשני המינים. אם נקדם מהלך זה, נטמיע בקרב בני ובנות נוער ביטחון עצמי לצד ערך אמנותי, אולי גם נצליח באמצעותו ובאמצעות המחול לעודד את כולנו לא רק ״ללמוד פמיניזם״, אלא ״לחשוב פמיניזם״.

הערות

¹ המאמר מבוסס על העבודה: ״הטפסים (סטריאוטיפים) מגדריים במחול – ייצוג נשים בתקשורת ובמחול במרחב״, שכתבתי במסגרת סיום לימודי לתואר מוסמכת במחול באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים, בהנחייתה המאירה של ד״ר שרי אלרון. העבודה נכתבה בשנת 2015, וכיום מהווה פלטפורמה להרצאות שאני מעבירה בנושא מחול ומגדר.

² ספרו של ברגר מבוסס על התכנית Ways of Seeing, ששודרה ב־1972 ב־BBC. להרחבה ולצפיה: https://www.youtube.com/watch?v=LnfB-pUm3el.

³ מבוסס על יפה דה דה' מהקטע השלישי מתוך יצירתו של בלנשין *The Four Temperaments* (1946).

⁴ בחלק השלישי של *The Four Temperaments* (1946), אותו ניתחה אן דאלי.

⁵ מבוסס על מאמרו המהפכני של מרשל מקלוהן מ־1967, שדן במעבר החברתי והתרבותי של החברה המערבית ל"חברה אלקטרונית" (מקלוהן 1995).

⁶ שחזור מ־2008 ב: Walker Art Center: http://youtu.be/MpGsEOR9db0.

⁷ אני מתייחסת כאן לביצוע הגברי המקרי, אך היצירה זכתה לשחזורים רבים, בהם גם נשים ביצעו את ההליכה. בין היתר, שוחזרה העבודה על ידי Elizabeth Streb.

⁸ לוס (2004) תבע צמצום דקורטיבי מקסימלי וכינן תרבות הניינית חדשה, חומרית ומנטלית. הוא ראה בקישוט סימפטום לחולשה מוסרית וקבע שהאבולוציה של התרבות תלויה בצמצום הקישוט בחפצים שימושיים, ממסרק ועד בניין.

⁹ Counterpoint, Shobana Jeyasingh at Somerset House https://youtu.be/TSZUVgw2j3E.

¹⁰ לצפייה בראויו: https://youtu.be/-FZsqYl920E.

¹¹ כיוון שאין בנמצא וידיאו באורך מלא של היצירה TooMortal, מתבסס הניתוח על הצלבת ראיונות, ספרות וקטעי וידיאו ערוכים מהיצירה, כפי שהוצגה בוונציה 2012. https://youtu.be/69EOSVAB-TU, Dance Biennale interview with Judith Mackrell – Shobana Jeyasingh Dance.

¹² טכניקת ריקוד הודי קלאסי.

¹³ Dance Biennale 2012 – Shobana Jeyasingh (interview) – YouTube https://www.shobanajeyasingh.co.uk.

¹⁴ מתוך רציונל הלהקה.

ביבליוגרפיה

בארת, ר. ופוקו, מ. 2005. *מות המחבר / מהו מחבר*. תרגום: דרור משעני. תל אביב־יפו: רסלינג.

ביינס, ס. 2010. "טרישה בראון: ריחוף וכוח משיכה". בתוך *טרפסיכורה בסניקרס: מחול פוסט מודרני*. תל אביב: אסיה: 152–172.

ברוק, פ. 1991. *החלל הריק*. תרגום: איתן בלום ויוסף אל דרור. תל אביב: אור־עם. ניטליו, ט. 1995. "אידיאולוגיה של זמן צפיית שיא: התהליך ההגמוני בבידור המשודר בטלוויזיה", בתוך ד. כספי (עורך), *תקשורת המונים – מקראה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: 164-144.

דה בובואר, ס. 2008. *המין השני – כרך ראשון העובדות והמיתוסים*. תרגום: שרון פרמינגר. תל אביב: בבל.

וולף, ו. 2010. *חדר משלך*. תרגום: יעל רנן. תל אביב: ידיעות ספרים.

ויטנגשטיין, ל. 1995. *חקירות פילוסופיות*. תרגום: עדנה אולמן־מרגלית. בעריכת יעקוב גולומב, ירושלים: מאגנס.

יורעאלי, ד. 1999. "המיגדור בעולם העבודה", בתוך יורעאלי, ד. ואחרות. *מין, מגדר פוליטיקה*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום: 167-215.

כספי, ד. 1993. *תקשורת המונים*, כרך א', תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: 12-15.

לוס, א. 2004. "קישוט ופשעי", בתוך *דיבור לריק*, למרות הכל: מבחר מאמרים. תרגום: אריה אוריאל. תל אביב: בבל: 200-209.

לורפלד, פ.פ. ומרטון, ר.ק. 1995. "תקשורת המונים, טעם ופופולארי ופעולה חברתית מאורגנת", בתוך ד. כספי (עורך), *תקשורת המונים – מקראה* תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: 76-92.

למיש, ד. 2000. "שיח ה־ספייס גירלס" (Spice Girls): חקר מקרה בהתפתחות זהות מגדרית", פתוי"ח 4: 21-43.

לפקי, א. 2013. *מצוי מחול: אמנות המופע והפוליטיקה של התנועה*. תרגום: ניב סבריאנו: רמת השרון: אסיה.

מקלוהן, מ. 1995. "המדיום הוא המסר", בתוך דן כספי (עורך), *תקשורת המונים – מקראה*, האוניברסיטה הפתוחה: 26-35.

נואלה־נוימן, א. 1995. "ספירלת השתיקה: תיאוריה של דעת קהל", בתוך ד. כספי (עורך), *תקשורת המונים – מקראה* תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: -122-131.

פוסטמן, נ. 1986. *אבדן הילדות*. תרגום: יהודית כפרי. תל אביב: ספריית פועלים: 11-12, 63-72.

פוקו, מ. 2011. *המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם*. תרגום: אבנר להב. תל אביב: רסלינג.

קארי, נ. 2003. "גישה לתקשורת כתרבות", בתוך ליבס, ת. וטלמון, מ. (מקראה, כרך א) *תקשורת כתרבות*, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: 79-96.

קארי, נ. 1995. "הרולד אדמס איניס ומרשל מקלוהן", בתוך ד. כספי (עורך), *תקשורת המונים – מקראה* תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה: 36-42.

Berger, j. 1973. *Ways of Seeing*. New York: Viking Press.

Butler, J. 1999. *Gender Trouble: Feminist and Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Briginshaw, V. A. 2009. *Dance, Space and Subjectivity*. Great Britain, CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne.

Cohen, A.A, Adoni, H. & Drori, G. 1983. "Adolescent's perception of social conflicts in television news and social reality." In *Human Communication Research* 10. 203-225.

Daly, A. 1987. "The Balanchine woman: of hummingbirds and channel swimmers." In *The Drama Review* 31/1. 8-21.

Daly, A. 1991. "Dance and feminist analysis." In *Dance Research Journal* 23. 2-5.

Franko, M. 2006. "Dance and the political: states of exception." In *Dance Research Journal* 38/1&2. 3-18.

Habermas, j. 1996. "The public sphere." In *Media studies: A reader*, edited by P. Marris & S. Thonham, Edinburgh University Press. 92-98.

Meenakshi G. D. & Kellner D. M. 2006. *Media and Cultural Studies: Keywords*. Malden: Blackwell. 342-352.

Mulvey, I. 1975. "Visual pleasure and narrative cinema." In *Screen* 16/3. 6-18.

מקורות מקוונים

Beasley, E. 1997. "Children, tv and the gender roles" http://webshare.northseattle.edu/fam180/topics/gender/tvgenderroles.htm.

Brown, T. "Walking on the Walls of the Whitney Museum" http://www.vogue.com/874070/trisha-brown-walking-on-the-walls-of-the-whitney-museum.m.

Ingham, H. 1995. "The portrayal of woman on television" https://reniermedia.wordpress.com/2012/05/11/the-portrayal-of-women-on-television/

וייסבלאי, א. "הנגה על ילדים ובני־נוער מפני צפייה בשידורי טלוויזיה שאינם מתאימים לבני גילם", מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל, ירושלים, 2009. https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02218.pdf.

זהר, ר. "האישה על פי סימון דה בובואר", נגה: כתב עת פמיניסטי, 1991, גיליון 21 http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=3122.

טכניקת ריקוד הודי קלאסי בהרטנטיים – Wikipedia – Bharatanatyam

רנה מגריט, בנית הדיומיים (artinablink.co.il).

שנהב, י. "מחיה נזענות", 2012

http://www.acri.org.il/education/2012/03/18/what-is-racism/

שפרבר, ד. "הבזות: נידה, טומאה וטוהרה באמנות יהודית־פמיניסטית", 2011

https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3315

קטעי וידאו וראיונות

An Allegory with Venus and Cupid (1545) Bronzino, An Allegory with Venus and Cupid – Smarthistory.

Bacchus, Ceres and Cupid (1552-1615) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AACHEN,_Hans_von_-_Bacchus,_Ceres_and_Cupid_-_WGA.jpg (Retrieved, 6.4.2021).

Elizabeth Streb discusses Trisha Brown's "Man Walking Down the Side of a Building" http://youtu.be/9kxWm31jh3Q (Retrieved, 13.12.2010).

John Berger's TV documentary: Ways of Seeing. https://www.youtube.com/watch?v=LnfB-pUm3el&feature=player_detailpage (Retrieved, 14.3.2008).

Shobana Jeyasingh – Interview about *"Counterpoint"* at Somerset House https://youtu.be/-FZsqYl920E (Retrieved, 29.6.2010).

"Counterpoint" at Somerset House Shobana Jeyasingh – https://youtu.be/TSZUVgw2j3E (Retrieved, 29.8.2010).

Shobana Jeyasingh – Interview about *"Toomortal"* https://vimeo.com/33735638 http://www.shobanajeyasingh.co.uk/category/footnotes/interviews/.

Shobana Jeyasingh talks about *"Toomortal"* Interview 1: https://youtu.be/69EOSVAB-TU (19.6.2012) Interview 2: https://youtu.be/SpUm6UN3vbY (3.4.2013).

Trisha Brown's *"Man Walking Down the Side of a Building."* preforming at Walker Art Center, Minneapolis, Minnesota at 5.7.2008 http://youtu.be/MpGsEOR9db0 (Retrieved, 9.6.2009).

סינל ארמוזה היא יוצרת, כוריאוגרפית, רקדנית ומייסדת קבוצת מחול סינל ארמוזה. עבודותיה בוחנות ייצוגים מגדריים וכוללות שיתופי פעולה עם תחומי אמנות מגוונים. היא בוגרת תואר ראשון במחול ותואר שני בכוריאוגרפיה וקומפוזיציה, האקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים. בוגרת תואר שני במדעי המדינה ולימודי עיתונאות ותקשורת, אוניברסיטת בר אילן. למדה אמנות כללית. חברה בעמותת בר קיימא לתרבות אמנות מוסיקה ושלום. פועלת לקידום שוויון מגדרי.

"היא הייתה לי כמגדלור" תלמידות מספרות על ירדנה כהן

"אני זוכרת את הנסיעות כל יום ראשון, שהיה יום מיוחד, בו הייתי רוקדת את עצמי לדעת. עליתי במדרגות התלולות במעלה הרחובות ארלזורוב וגלומב בחיפה לסטודיו וחייתי לירדנה שתגיע. צלצולי הצמידים בישרו על הנעתה. אהבתי את קומתה הזקופה ואת נוכחותה המיוחדת, את מבטה החם והאוהב. אהבתי את ניסים המתופף ומרים הפסנתרנית וצללתי לריקוד".

לכתיבת הכתבה הגעתי בעקבות חנינה ומפגש עם חברים ועמיתים בזום לרגל מלאות לי 80, כששיטפתי אותם בהיסטוריה התנועתית שלי עד היום שיש בה פרק חשוב ששמו "ירדנה כהן". אמי הגיעה מנרמניה לישראל בשנות ה-30 של המאה הקודמת. היא באה עם דעות מהפכניות על קשר גוף-נפש והתנגדה לבלט הקלאסי שנראה לדבריה לא טבעי לנוף ולנפש. "אני מבינה שאת רוצה מאד להמשיך בבלאט הקלאסי", אמרה לי בסיום השנה, "אבל כדאי שתכירי סגנון נוסף במחול". לאחר שהתנגדתי, אמי הציעה לי שניסע יחד לפגוש חברה שלה וכך הגענו שתינו לבית בחיפה. את הדלת פתחה אישה מרשימה עם שיער עבות עד הכתפיים בצבע ג'ינג'י מקושטת בצמידים ותכשיטים צבעוניים, לבושה בחצאית ארוכה מבד מורחי. ביתה היה מלא כלי נגינה תופים ומצילות ועל הקירות סלים יפים. היא דיברה על עצמה כילדה רוקדת, דבר שריתק אותי וכבש את ליבי. אני זוכרת שאחד הנושאים המרכזיים שרקדתי אצל ירדנה היה ריקוד המכשפה, שהיו בו עוצמות שכנראה לא אפשרתי לעצמי לבטא ביום יום. בגיל 14, כשלמדתי אצל ירדנה, רציתי לתת שיעור מחול לילדים בני שמונה במוסד אהבה בקרית ביאליק. בהשראת שיעוריה פניתי לחברתי יפעה חפץ שתנגן על הפסנתר ובסוף המפגש החלטתי שזה יהיה המקצוע שלי, אטפל בילדים ומבוגרים דרך תנועה ומחול. כמו שהמחול עזר לי אעזור לאחרים דרכו.

דמותה של ירדנה
ההתייחסות של הנשים אל ירדנה מלווה בסופרלטיבים: "היא נראתה לי כאילו יצאה מהתניך". "אישה קטנת גוף וקומתה הזקופה מתנשאת לנבחים שממלאים את הממדים והרבים של חיי". "ירדנה הייתה בשבילי במשך שנים כמגדלור", "היא הייתה כמו שמאנית, ... בעלת עוצמה, יצירתיות ודיבור תקיף" "אני עדיין שומעת בתוכי משפטים שלה, את צליל דיבורה וחיותר מילותיה" "אהבתי את האישיות שלה את הידיים שלה את הקול שלה כשעמדה היה כאילו משהו מכושף".

"אני זוכרת את ירדנה, כאילו זה היה אתמול. השמלות המיוחדות שלה, התכשיטים התימניים, ההליכה הזקופה. את רותה שניגנה על פסנתר, את המתופף".

אחרי החנינה בזום החלטתי לאסוף תלמידים של ירדנה ולהוביל ערב של תנועה וחוויות משיעוריה. תוך כשבוע נפגשנו בזום במפגש מרגש שבו גם התנועענו וגם העלנו זיכרונות על אישה נפלאה שתרמה לחייהם של רבים והייתה מורה למחול ומטפלת בתנועה. לצורך כתיבת הכתבה שלחתי שאלון אינטרנטי לתלמידותיה ובו שאלות לבני המפגש שלהן עם ירדנה וכן ראייתני כמה נשים. בכתבה אתאר את ממצאי השאלון והראיונות האלה.

16 נשים ענו על השאלון בטווח הגילאים של 41-83. הגיל בו התחילו ללמוד אצל ירדנה היה מגיל שנתיים (מישהי שהגיעה עם אמה שהייתה אז תלמידתה של ירדנה) ועד גיל 81. משך הזמן שלמדו אצלה היה מ-10 עד 78 שנים. רק שתיים מתוך המשיבות אינן רוקדות היום, מחצית מהמשיבות עוסקות בטיפול בתנועה. אצל רובן הקשר עם ירדנה היה רציף והתהדק דווקא בשנותיה האחרונות. כולן, פה אחד, אמרו שירדנה ידעה לשמור על קשר וכוחה ספרתי שאני שומרת עד היום בטלפון הנייח את הודעתיה ושאלותיה לשלומנו ובקשתה שבואו לבקר.

היינו משפחה במצוקה. הייתי באה לסטודיו ומציצה מהחלון. ירדנה שאלה "למה



ירדנה כהן
Yarden Cohen

רק מהחלון?" והזמינה אותי לשיעורים ללא תשלום. היא הייתה מאירה פנים ואחת מהחוויות המנחמות והמרגיעות בבגרותי". מראיינת אחת ספרה על חוויה שלילית שבה היא רצתה ללכת לקורס למוזרים למחול מורים וירדנה כעסה על כך. היא נאלצה להפסיק את לימודיה אצל ירדה ולחזור עם התנצלות כעבור שנים, "אבל", היא מוסיפה, "מאוחר יותר כשספרתי לה שהתקבלתי ללימודי טיפול בתנועה היא קמה וחייבקה אותי".

אחרת הוסיפה "הקשר שלי עם ירדנה נמשך עד ימים ספורים לפני מותה. כל שבת הייתי מבקרת אותה. "כל מפגש היה משמעותי לשתינו. אישה משכמה ומעלה צלולה וחדה במעשיה בטון דיבור בעושר שהעניקה לנו כרקדניות, לשמחתי ירדנה לא נעלמה, פשוט היא העבירה לתלמידות שלה את היצירתיות את החוון והרוח ... תמיד כשאני רוקדת אתך מירי אלון זה כמעט כמו. אני מסתכלת על תמונות משיעורים עם ירדנה והזיכרונות צפים. למדתי אצלה לאורך כמעט כל שנות העשרה שלי והיא אף ליוותה אותי בעבודת הגמר שלי במחול עיוני ומעשי. לפעמים הרגשתי שלקחה אותי תחת חסותה. בתמונות נוכחת השתתפות בין־דורית מדהימה (שכיום לא רואים בשיעורי מחול) ויחד עם זה חופש ביטוי פשוט ומרגש של כל אחת".

דרכי הוראה

אחד הדברים הנפלאים בשיעורים של ירדנה היה הריקוד האישי של כל רוקדת. נושאי הריקוד שעלו מתוך הזיכרונות מגוונים מאוד החל בנושאים אישיים וכלה בנושאים הקשורים בטבע ובמורשת התרבותית של התנך. הנושאים שהוזכרו היו: **ביטוי רגשות**: המפגש עם עצמי, הברווזון המכוער, זיכרונות, הרצון להגיד משהו, חלום, שיר ערש, פגישה, הילדות, ילדה שאיבדה בובה, שולם ברוגו, הלכתי לאיבוד במדבר, מכשפה, נשימה ונשמה, בנים, קשרים, "קוף עצוב, כי אימא שלי קראה לי קוף כשחשבה שזה מבטא אהבה ואני לא אהבתי את זה". **דמויות של נשים**: אימהות, חנה סנש, בת יפתח, יעל וסיסרא, בעלת האוב מעין דור, הגר שבה הביתה. **נושאי טבע**: שורשים, אדמה, אש, אור, עץ שחיוקו וטיפלו בו, תחת עץ הזית, פולחן אש, ריקודי בעלי חיים. **נושאים מהתנ"ך**: בריאת העולם, איוב, נשמות בשאול, שבת.

כל אחת בחרה נושא ואחת אחרי השנייה רקדו והחברות בקבוצה צפו ברוקדת. הזיכרון המשמעותי אצל הכותבות היה ההוראות של ירדנה לילדות הצופות. "רק חיובי" היא אמרה, כשמישהי התחילה לומר מה לא היה טוב בריקוד. בתנועה חדה ובתיפוף חזק (פעימה אחת) על תוף המרים שלה אמרה: "רק טוב, כי כדי שימשיכו לפתח את הנושא הדברים צריכים להיות חיוביים, תגובות בונות, כולל הצעות לפיתוח".

כבר אז כילדות הן התבקשו לראות את החיובי באדם ולעודד את הרצון לעזור לכל אחת להתפתח, "למדתי אצלה להקשיב לאחר ולא רק להתעסק עם עצמי". לכל אחת הייתה מחברת שבה ציירה וכתבה לפני או אחרי השיעור. היום כחלק מדרכי טיפול עובדים הרבה על המעבר בין אופניי הביטוי השונים – כתיבה, תנועה ויצירה שירדנה השכילה לעשות כך כבר אז. ירדנה הבינה שילדים ואנשים לא רוצים להיות שקופים, "מה אני רוצה? ... שיראו אותי! ... וירדנה ראתה".

אחת הנשים ספרה על זיכרון שלה שבו ירדנה נייסה אותה לעזור לאחת הילדות. היא מספרת שנגשה אל ירדנה כדי להסב את תשומת ליבה ואולי לבקש את עזרתה כשאחת הרוקדות נראתה לה מוטרדת. ירדנה ענתה "יתשמרי על קירבה אליה ושימי לב אליה". אחר סיפר שהדרך בה ירדנה ישבה אתו וחקרה את נושאי המחול שלו השפיעה עליו ועד היום הוא נוהג כך בעבודתו במחול. "השיעורים של ירדנה היו מאד יצירתיים, שיעור על חגים, שיעורים עם אבירים – צעיפים חישוקים, כמו תיאטרון קטן".

מוסיפה אחרת, "החיבור לאדמה ולנוף, המוסיקה הנפלאה והקצבית, התוף של נסים, החליל של אליהו ונגינת הפסנתר, כשעל כולם מנצחת ירדנה קטנת הקומה ונדולת הרוח – בהתאמה למה שהיא קולטת כתהליך הנפשי נופני שעובר על הרוקדת, זה היה תהליך של אמפתיה במובן הכי עמוק שאני יכולה להעלות על הדעת".



Students at Yardena Cohen studio

בהתייחסות שלה אל הרוקדות הן למדו על עצמן ועל תפיסה חדשה של גופן "למדתי רבות על הגוף המביע ובמיוחד על היציבה, החוזקת הגוף והתנועה במרחבי". "למדתי להתבונן פנימה בגוף שלי, בנפש שלי, והחוצה להתבונן בתנועתם של האחרים". האמונה של ירדנה בכוחו של המחול לרפא גם ללא מילים חלחלה גם אל הרוקדות "היא חיברה אותי לדרך המיוחדת שלה לרפא באמצעות המחול".

השפעת הלימודים על החיים הפרטיים

המשיבות לשאלון נשאלו עד כמה השפיעו הלימודים אצלה על חייהן האישיים והתבקשו לדרג תחושה זו על סולם של 6 דרגות, מ1 בכלל לא ועד 6 במידה רבה מאוד. 12 משיבות דרגו את תחושתן בדרגה 5. הן התבקשו לספר את סיפוריהן המובאים להלן.

- במהלך ריקודי אצלה. רקדתי כשאני בהריון של בני הבכור כמעט עד הלידה. נוצר איתה קשר אישי עמוק. הושפעתי מהחוכמה והנדיבות שלה. הזדהיתי עם אהבתה למחול, לאדמה. היא מאד עוודדה אותי. קיבלה אותי איך שאני.
- בתקופת גיל ההתבגרות, שני השעורים הרצופים שלמדתי מדי שבוע באולפן, אפשרו ללחץ ולטרופ להשתחרר. הייתה לניטימציה לכל רגש.
- באתי אל ירדנה שנתיים אחרי אסון משפחתי שקשה לתאר את עוצמתו, ולא היו לי מילים, לא עיבדתי את מה שקרה, לא רציתי ולא יכולתי לשתף פעולה עם טיפול מילולי. שם, באולפן, עשיתי את עיבוד האבל הראשוני שלי. שם הסערה הרגשית שלי הצליחה לשטוף החוצה ולא רק להציף אותי מבפנים. ההשפעה של זה עלי הייתה מידית ועוצמתית. מתוכה גם בחרתי את ייעודי בחיים הבוגרים כמטפלת בתנועה.
- הזיכרון החזיר אותי לרקוד בתקופה של משבר גירושין. הריקוד החזיר אותי לחיים, לרצות לחיות ומשם המשכתי לרקוד ולטפל בגוף ובתנועה.
- ירדנה היא מקור השראה עבורי, מורה שגם מחנכת לעקרונות יסוד כמו כבוד הדדי, דיוק, רצינות, חריצות ועוד.

- אני חושבת שירדנה קודם כל הייתה מורה לחיים, לערכים של סובלנות, קבלת השונה. עד היום אני זוכרת את האופן שבו קיבלה ילד עם קשיים שהיה חלק מהקבוצה שלנו. ירדנה הייתה קפדנית, מי שחס וחלילה איחר לשיעור התבקש לחכות מעבר לדלת עד שתסתיים המוסיקה ורק אחי"כ להיכנס בשקט ולשבת על המחצלת כדי להבין מה מתרחש בשיעור. עד היום לא אכנס לחדר בזמן מוסיקה, לא אלעס מסטיק בזמן מופע. חינוך לחיים.

השפעת ירדנה על החיים המקצועיים

המשיבות התבקשו לדרג על סולם של 1-6 את השפעתה של ירדנה על חייהן המקצועיים. 12 משיבות דרגו את ההשפעה בדרוג 5. כשהן התבקשו לספר את סיפורן עלו הסיפורים הבאים.

- אני רואה אותה כחלוצת המטפלות בתנועה הארצישראלית. הייתה מטפלת בתנועה עוד לפני שנתנו לזה שם. למדתי ממנה להתבונן בגוף ובנפש.



Students at Yardena Cohen studio

- למדתי ממנה את אהבת השונה. ראיית ייחודיות בכל תלמיד/ה ואת הידיעה שמתוך הכאב יכול לצמוח יופי גדול.
- למדתי ממנה "חנוך לנער על פי דרכו", מאמינה בדרכה שלא משנה באיזו טכניקה תבחרי האותנטיות היא העיקר.
- החוויה הטיפולית שעברתי בגופי ובנפשי אצל ירדנה, הוליכה אותי מהר מאד לתובנה שמה שעזר לי כשלא היו לי מילים היה הריקוד וזה מה שאני רוצה לעשות "כשאהיה גדולה" – לעזור באמצעות ריקוד למי שנמצאים במצוקה נפשית. אמנם עברו עוד 20 שנה עד שמימשתי את ההחלטה באופן מלא, אבל מקומה של ירדנה כמחוללת החוויה המכוונת נותר מרכזי בחיי.
- כשבחרתי להיות מטפלת בתנועה אספתי מתוכי את הזיכרונות והתובנות מהסטודיו שהנחו אותי לחפש בתוכי את הדרך לממש ולהיות מטפלת בתנועה. כמו שאבי לימד נערים מוסיקה בדרך טיפולית, ירדנה שותפתו למסע היצירה יצקה בי את ניצני החוויה המשמעותית לרצות לטפל גם אני בריקוד ובמחול.
- ירדנה עזרה לי לגלות נחישות, יושרה, התעקשות להבין את המקור והיסוד הובילו אותי והנחו אותי לדברים מדהימים וייחודיים.
- אני זוכרת שאמרתי לעצמי שוה מה שאני רוצה לעשות כשאהיה גדולה, ואפילו לא ידעתי מה זה ה"יה" שאליו אני מתכוונת. הכוונה כמובן למחול המחלים. מאוחר יותר למדתי פסיכולוגיה קלינית.
- אני הולכת בדרכיה. נזכרת פעמים רבות בדבריה ובמראות הדמיון של הנערה היחפה על חוף הים, היוצרת רצף תנועתי מלא חיים וייחודי בין הטבע, הנשיות, ומעשה האומנות הטוטאלי הגופני של ריקוד, לבין הנפשי והריפוי.
- במבט לאחור היא כיבדה כל תלמיד באופן מלא. נתנה לנו להביע את עצמנו דרך המחול וכיוונה בדרכה המיוחדת להוציא מאתנו את האמת, בלי זיופים. לזכותה יאמר שעד היום זה הדבר הכי חשוב לי לחפש, להעביר, להקרין כשרוקדת, מופיעה, מנחה ומלמדת. ותמיד יש עודי באוצר הזה של גופנו והווייתנו.

מדבריהם של תלמידיה צופיה נהרין, ענת מרנין, טליה הלקין,

ירון מרגולין ורות אשל

צופיה נהרין

"שמרתי על קשר עם ירדנה עד יומה האחרון, למדתי אצלה שנה בשנת 1945 – 1946. ההשפעה של שיעוריה עלי הייתה גדולה, כמו קסם. נכנסתי לדמותה רצייתו להיות כמו ירדנה קטנה וכבר בגיל 17 בהיותי בגרעין במשמר העמק פתחתי חוג למחול לנשים. כמה חודשים לאחר מכן פרצה ההתקפה על הקיבוץ. כשנהרגו מסביב אנשי הקיבוץ, חברי החוג, להפתעתי, ביקשו שלא אפסיק את השיעורים. כל הדרך החינוכית שלי הושפעה מירדנה, גם כשעבדתי עם ילדים בסטודיו, כשלימדתי באורנים נגנות ומורים, בסמינר הקיבוצים בתל אביב מורות למחול ובתלמה ילין. בחלק גדול מהשיעורים שלה עבדנו עם חפצים שונים או עם חפצים אישים, כמו – טס, צעיפים וחישוקים. הנחנו את הטס על חלקי גוף שונים, למשל על כף היד, עבודה שדורשת שיווי משקל, זרימה והמשכיות של תנועה מהיד, הזרוע, הכתף

י מתוך השרי"ש פרחים" של נתן יונתן 1974:18

והצלעות. כל הגוף השתתף בתנועה הזאת. לעיתים היה הטס על הרצפה, או כמה טסים והיינו נעות ביניהם עם כיווני תנועה קדימה, אחורה, הצידה, במעגלים ושמנייות, כאשר גם חלקי גוף שונים מובילים את התנועה. ההשראה של הטסים הובילה להתייחסות לטס עם משמעות נוספת. הבנתי שחפצים עוזרים להרגיש שאנחנו לא לבד וגם אמצעי לגלות אפשרויות תנועה אחרות לא הרגליות.

בחלק האחרון של השיעור היו כמה בנות הופכות לרקדניות יותר המשתתפות היו צופות בהן. כשעבדנו על נושא היינו חייבות לתת שם לריקוד והשם ריכז אותנו בנושא. הריקוד הראשון שרקדתי היה ריקוד 'אסיר – הרצון לצאת לחופשי'. הרצון להשתחרר מכוח הכבידה העומסים שמשכו למטה. קבעתי לעצמי מצב לא נוח שבו שתי הידיים שלובות מחוברות וקיים מאבק מתמשך להשתחרר. זו הייתה הזדמנות לבטא את מה שהיה קשה לי לבטא במילים.

לריקוד אין זיכרון, הוא מיד נעלם. האפשרות שהרבה עיניים צופות ברוקדת מכפיל את הריקוד שנחרט בעזרת העיניים המסתכלות במבט חיובי שנותן הרגשה של הכרה והוקרה. ירדנה לימדה אותנו להיות מרוכזים, להתבונן בעצמנו ובאחרים, התבוננות חיצונית והתבוננות פנימית כאחד, כשחלק גדול מהריכוז בשיעוריה היה עבודה בעיניים עצומות. עד היום רוב הנשים שרקדו אצלה מוצאות את עצמן עוצמות עיניים על מנת להתרכז ומנסות לא לאבד ריכוז גם בעיניים פקוחות".

ענת מרנין

לא רק ילדים ובני נוער מצאו מזור באולפן של ירדנה, היא ליוותה גם מבוגרים, עם טראומות, עקרות, שכול ואבל. מלחמות ששת הימים ובהמשך מלחמת יום־כיפורים הביאה עימה הרבה כאב וצער, דבר שבא לידי ביטוי גם בתכנים של אבדן וייאוש שנשים צעירות התחילו להתמודד איתם אצל ירדנה. אביא את דבריה של ענת מרנין, תלמידתה של ירדנה, לגבי תהליך שעברה, שימחיש את מסע השינוי, מחוויית מוות לחזרה לחיים. ענת הייתה בת 19, שנתיים אחרי מלחמת יום־כיפור, שבה חוו היא ומשפחתה שכול כבד. שני אחיה נהרגו במלחמה זו. "לכאורה תפקדתי בכל המסגרות, הייתי מוקפת בחברות וחברים קרובים ותומכים, סיימתי לימודי בתיכון עם תעודת בנרות מלאה ואפילו ציונים טובים, התעקשתי להתנייס לצבא וגם המשכתי לרקוד. אך חשתי שמשוה בתוכי מת. צופיה נהרין, שהייתה מורתי למחול שנים רבות וליוותה את דרכי מילדותי, המליצה בפני לעבור לרקוד אצל ירדנה כהן.

ירדנה ידעה את סיפורי, הבינה את מצבי ופרסה עלי את כנפיה החסודות. היא הזמינה אותי להשתתף בכל קבוצות הריקוד באולפן. הסכמתי מיד להצעתה של ירדנה, כי היא הייתה עבורי כמו 'מים לצמא במדבר'. כך זכיתי להיות לאורך כל יום כזה, מעין 'אחות בוגרת' המסייעת ותומכת בקבוצת הילדות, חברה ושותפה בקבוצת הנערות בנות גילי, ומושא לחמלה, קבלה והבנה בקבוצת הבוגרות. עקרון מרכזי זה בתפיסתה של ירדנה, שהעזרה לזולת מחזקת ומעצימה, אפשר לי להיות בשני התפקידים, להעניק ולקבל.

שם, בקרב קבוצות הריקוד, התחלתי לחזור למגע עם שכבות הרגש העמוקות שלי. בעידודה ובתמיכתה של ירדנה, באווירת החום העוטף שהיא הפליאה ליצור בקבוצות, יכולתי לבטא את מה שלא יכולתי לבטא לפני כן באף מקום אחר ובשום דרך אחרת. החימום בעבודה על הגוף והנפש, החיבור לאדמה, לנוף, לתרבות ולזולת, האווירה המכבדת, אהדת ותומכת בין כל השותפות לקבוצה, אותה השרתה ירדנה, המוסיקה רבת העצמה, שנוגנה במקום על־ידי נגנים רגישים בהנחייתה, ההזמנה לחפש ולבטא את האמת האישית – כל אלה יחד כיוונו אותי לרקוד את עצמי באופן שפתח את סגור לבי, שינה את ההתמודדות הרגשית שלי עם האובדן והשכול והחייה אותי.

בין ריקודי האישיים היו הריקוד, "אני רוצה להגיד משהו" – כך רקדתי את מה שלא יכולתי לדבר, והריקוד, "דמעותיו הפכו לאבן, אבניו בכו פרחים" שהיה ביטוי להתמודדותי עם בית־העלמין ומשמעותו בחיי, שכן הוא הפך באותן שנים להיות מקום המפגש המשפחתי שלנו, במקום שולחן השבת שבבית הורי".

אפשר לומר שהלימוד אצל ירדנה היה בעל משמעות טיפולית מיוחדת עבורה, שהחזיר אותה לחיים, במובן המלא של הביטוי. ואכן, ענת החליטה שוה המקצוע שהיא רוצה לעסוק בו, וכך סיימה את התכנית להכשרת מטפלים בתנועה ומחול בסמינר הקיבוצים.



צעדים בארכיון מסה לזכרה של אמירה מרוז

גיא דולב <

אמירה מרוז Amira Meroz

חלפו עוד שנים ואני ממשיכה לבקרה פעם בשבועיים, ומספרת לה על להקת המחול האתיופית אסקסטה שהקמתי באוניברסיטת חיפה. ירדנה התלהבה והזמינה את הלהקה לשיעור וחזרה אצלה בסטודיו וכולנו חשנו את האישיות החזקה של האישה המבוגרת שיושבת זקוף, מקרינה שלווה ואנו מקשיבים להערות המתומצתות שלה. העבודה עם בני העדה האתיופית הייתה בשבילי מאד חווייתית אבל מאד קשה בהתנהלותה. מבלי שהבנתי, ומבלי שהיו לי כלים לכך, מצאתי עצמי מנהלת ויוצרת ללהקה כשאני מצויה בעין הסערה של מפגש עוצמתי של שתי תרבויות. בפגישות עם ירדנה פרקתי לפני, לעיתים בבכי, את כל הקורה, והיא הקשיבה בסבלנות, מבינה, מעכלת את דברי, ובמשפטים קצרים וחדים מסכמת שעלי להמשיך. לולא התמיכה של ירדנה ושל גילה טולדנו, אינני יודעת אם היו עומדים לי כוחותיי להמשיך ולהתמודד עם הקשיים.

סיכום

אני שמחה על הזכות שניתנה לי ללמוד אצל ירדנה לקבל ממנה השראה, ללכת לדרכי המקצועית, לחזור אליה כעבור שנים רבות עם תלמידי מהתכנית להכשרת מטפלים בתנועה במכללת סמינר הקיבוצים, לשתף אותם בחוויית ילדותי ולקרב אותם בדרך נוספת לרעיון של ירדנה שהמחול מחלים אותנו. ברצוני להודות לכל המשתתפות שענו במהירות על השאלון, הגיעו למפגש הערב ותרמו בסיפוריהן האישיים. כמו כן ברצוני להודות לדגנית בנטל שמיר, על עזרתה בקיום הערב הזה ובהצגת החומרים מעבודת הנמר שלה במסגרת לימודיה בסמינר הקיבוצים, עבודה שנמצאת בארכיון בספרייה למחול בית אריאלה (דפים ממחברות של ילדות ועוד). אני מקווה שמורות למחול שקראו כתבה זו קבלו השראה לשיעורי התנועה והמחול שלהן, היום.

מקורות

אשל, ר' (1991). *לרקוד אם החלום ראשית המחול האומנותי בארץ ישראל 1920-1964*. ספריית הפועלים, הספרייה למחול בישראל.
אשל, ר' (2016). *מחול פורש כנפיים: יצירה ישראלית לבמה 1920-2000*. יומני מחול הוצאה לאור, עמ' 38-41.
ברין-אינבר, י' (2009). "ניקודות מבט אמריקאיות ונרמניות ישראליות על מחול: מסע אישי בעקבות ההתפתחות המחול המודרני העממי בישראל" בתוך: הניה רוטנברג וזינה רונינסקי (עורכות). *רב קוליות ושיח מחול בישראל*. רסלינג עמ' 33-59.
בינג' היידקר, ל' (2010). "אימהות המחול העברי". *פנים*, 49, 4-15.
ברקאי, י' (1996). "מפגש עם אומן: שיחה עם ירדנה כהן". *תרפיה באמצעות אומנויות*, כרך 2 חוברת 2, 90-97.
ברקאי, י' (2013). "המחול המחלים אותנו עבודתה של ירדנה כהן ותרומתה לתחום הטיפול בתנועה ומחול". *מחול עכשיו*, 26, 63-53.
ילין מלכא, ל' (2018). "כנעניות וקדמוניות במחול של ירדנה כהן". *עינים*, 30, 204-234.

כהן, י' (1963). *בתוף ובמחול*. ספריית הפועלים.
כהן, י' (1976). *התוף והים*. ספריית הפועלים.
Rottenberg, H, (2017). "Yardena Cohen: creating Hebrew dance in Mandatory Palestine (1924-1942)." Published online: 24 Aug 2017-<https://doi.org/10.1080/13537121.2017.1360051>.

יעל ברקאי M.S מאוניברסיטת Wisconsin Madison USA 1968, מטפלת בתנועה ומטפלת זוגית. השתלמה אצל Chace Marian 1966 מקימה מנמות למחול, לחינוך גופני בגיל הרך ולחינוך גופני בחינוך המיוחד במכון ווינגייט 1969-1978, הקימה וריכזה את התכנית להכשרת מטפלים בתנועה במכללת סמינר הקיבוצים 1993-2014 מנחה קורס שילוב התנועה בעבודה קבוצתית בקורס להנחיית קבוצות באוניברסיטת תל אביב מעל 30 שנה, אחת ממייסדות האיגוד לטיפול באומנויות ב-1971 יושבת ראש האיגוד לקדנציה אחת, מטפלת בתנועה ביחידים ובזוגות, מנחה קבוצות מאימפרוביזציה לתנועה אותנטית בסטודיו פרטי.

טליה הלקין

אני כמעט בת תשע, עומדת במרכז הסטודיו למחול של ירדנה כהן בחיפה. זוהי אחת הפעמים הראשונות שלי בסטודיו, וכעת הגיע תורי לרקוד בפני הקבוצה את הנושא האישי שלי. אני חשה את הדחף לנוע אל תוך המרחב הריק, לצד החשש להיושף בפני קבוצת הבנות היושבות ומתבוננות בי. אני מסתכלת בירדנה, בפסנתרן שיושב לשמאלה, בעץ החושש שניבט מבעד לדלת הזכוכית הגדולה, וברגע אחד הכמיהה לרקוד ולתת ביטוי לרגשותיי והפחד לעשות זאת חוברים יחד לנושא שלי. אני קוראת לרקוד יהדג שלא רוצה לצאת מהמים! הקונפליקט הרגשי הופך לתהליך יצירתי. במשך קרוב לעשור, חזרתי מידי שבוע אל אותו מרחב פיזי ששימש כמיכל וכתיבת תהודה לעולם הפנימי שלי – מרחב שבו רגש, מחשבה, תחושה, תנועה ודימוי חברו יחד ומשהו חדש נולד.

ירון מרגולין

פגישתי האחרונה עם ירדנה כהן הייתה בימיה האחרונים. מרי קדוש שלנו, (שליוותה את ירדנה בבאמנות כל השנים) הייתה בחדר, והציעה אבטיח. הגעתי עם סטיב אורנשטיין, אמריקאי נלהב, ציוני מניו יורק, איש עסקים חביב. הגעתי אליה הפעם כדי להכיר לו לאמריקאי הנלהב הזה את ארץ ישראל שלנו. לסטיב אתר מצליח יחוויה הישראלית באנגלית שגולשים אליו מכל העולם. הוא בא עם מצלמה שמצלמת ועורכת סרטים. ירדנה קמה לחתוך מהאבטיח, סטיב כבר הבין



יעל ברקאי וירדנה כהן Yael Barkai and Yardena Cohen

יעל ברקאי וירדנה כהן

שהוא נמצא בעולם שכל חייו קרא עליו וחלם לנעת בו. היא נעה בקלילות בחדר וביקשה להכיר אותו. השיחה הייתה בעברית ועוד רגע סטיב נרשם כסטודנט לריקוד בגולומב 10. נזכרתי שרצה לתעד את המפגש, והזכרתי לו. רק אז הוא שם לב שההתרגשות עלתה על גדותיה והטביעה את תוכניותיו. כשפתח את המצלמה החלה שיחה שרק אנחנו מכירים. שיחת המחול, בעברית.

רות אשל

הייתי רקדנית חיפנית המופיעה בתוכניות סולו שנחשבו אוונגרדיות כשהגיע אלי מכתב של ירדנה בחתימת "ברכת כוהנות" שביקשה להיפגש איתי. באותה פגישה היא נתנה לי במתנה אצעדת כסף גדולה (אחת מהשתיים התאומות שהיו לה) ושאלה אותי אם הייתי רוצה לרקוד כמה מריקודי התנ"ך שלה. ספרתי על כך לניורא מנור שעמד מאחורי יומת הכנס הבינלאומי לתנ"ך בירושלים (1979) והוא חשב שזה רעיון מצוינ שאופיע שם עם הריקודים של ירדנה. התקשרתי לירדנה לקבוע חזרות והיא החלה להתחמק. לימים סיפרה שנפל עליה הפחד שאולי מה שהקהל יראה יהיה פחות מהדימוי או האגדה שהוא יוצר בדמיונו על ריקודיה.

הקואורדינטבית ובקושי הביצוע, והיא קשורה הדוקות לשיטות התיווי שהומצאו כדי לתעד את המחול ובה בעת דחקו בו להשתכלל. אולם אני זיהיתי באוסף הזה סיפור נוסף: האוסף שלה אוצר את הסיפור שלה עצמה, הסיפור של מי שבנלנוליה השונים בעולם המחול מצאה תשוקה בשחזור העבר ובקונבנציות שבהן הברק מצוי בתנועה האלננטית והמעודנת, ולא דווקא בזו הווירטואוזית מבחינה טכנית. זה סיפור על מי שחשבה על עצמה במונחים תרבותיים בינלאומיים ובין־זמניים וביקשה להחיות פיסת היסטוריה שמעטים מצאו בה עניין, במדינה הטבועה בנרטיב המקומי, הקרתני לדידה.

באחד ממפגשינו בקיץ ביקשתי ממנה להראות לי טקסט כוריאוגרפי שהיא שיחזרה באחת מהופעותיה. למרות מצב רוחה העכור באותו היום, היא הראתה לי טקסטים כוריאוגרפיים שנכתבו במקור בכתב *בֶּזְאֵמֶפ־פּוֹיֶה* (*Beauchamp-Feuillet*) בתחילת המאה ה־18, ואת הטרנסקריפציות שכתבה להם בכתב בנש. הדרך המקרית שבה הנגענו אל הטרנסקריפציות האלה מקוממת לנוכח התפקיד המשמעותי שלהן בתהליך עבודתה: בין הטקסט העתיק לשחזור הבימתי שלו תיווכה העברה של הריקוד לשיטת תיווי מאוחרת יותר. ההיגיון בתהליך זה טמון בכך שכתב פּוֹיֶה הוא צפוף ודחוס ביותר, ריקוד של תיבות אחדות מכונס בדף אחד עמוס בסימנים, ואילו כתב בנש נכתב על חמשה (בדומה לחמשה מוזיקלית, כשכל שורה מסמנת חלק אחר בגוף), ולכן הוא מייצג בבהירות רבה ביותר את המקצב של הריקוד. כך עלה בידיה לשחזר את המחולות העתיקים בסטודיו תוך קריאה השוואתית בשני טקסטים משלימים: האחד בהיר מבחינת התזמון והשני מבחינת התנועה בחלל. בספר הכוריאוגרפיות של רמו שמצאתי אצלה הבחנתי מאוחר יותר בשיטה "פרימיטיבית" יותר להתמודדות עם עמימות התזמון בכתב פּוֹיֶה: כתיבת מספרי התיבות המוזיקליות לאורך הקו הכוריאוגרפי, כפי שניתן לראות בסימוני העיפרון בטקסט הכוריאוגרפי של ריקוד אלמנד (Rameau 1972: 58).

"אז איך זה עבד בסטודיו? דודי קרא כתב־תנועה?" שאלתי אותה על דוד רפופורט, הרקדן שאיתו הופיעה ברבים מריקודי הזוגות ששחזרה. "מה פתאום", ענתה, "הייתי צריכה ללמד אותו בהדגמה. וזה אחרי כמה שעות עבודה בבית של פענوح. הוא רק רקד, אבל הרבה פעמים הייתה לו אינטואיציה, אם התלבטתי לגבי חלק זה או אחר בריקוד, פתאום הייתה לו הברקה, והצעד באמת עלה יפה, הוא הבין את הריקוד עצמו".

כשביקשתי לקחת את התיקייה הביתה, אמירה התקשתה לאשר את ההשאלה. "אני רואה שאת לא משחררת, את רוצה לשמור הכול קרוב", אמרתי, ואמירה צחקה. "מה שאני לוקח אני מחויר". היא המשיכה לצחוק ואמרה: "אני מבינה את הרמז, תן לי קצת זמן. אני מצחיקה אותך? זה אף פעם לא יצא מהבית שלי, אתה הראשון שמוציא מפה משהו". לאחר שהזכרתי לה שאני רוצה להבין מה יש באוסף כדי להעביר אותו לספרייה, ושהיא עוד פה כדי להסביר, כדי לתת פשר לכל, היא חשבה כמה רגעים ואמרה: "מה אני אניד לך, אני רכושנית למדף הזה". "את מאד רכושנית, אבל אני יכול להבין. הרבה שנים זה היה הדבר המרכזי שעשיתי". היא הסכימה: "כן. וטיפחתי. ועשיתי. טוב. קח, תהנה. ושוה לא יקבל רגליים. ואם אתה רוצה שאני אלמד אותך את הכתב של פּוֹיֶה..."

בתפנית משונה, היא פתחה את ספר הלימוד של פּוֹיֶה והצביעה על קבוצת סימנים: "הרגל מתחילה מהנקודה. היא עושה סיבוב וצעד, זה [הקן] הצעד, סימן להניח את כף הרגל" (Feuillet 1972: 10). נעמדתי מולה, כי אם רוצים לברר את התנועה לאשורה יש לרקוד אותה, וסלון דירתה הפך באחת לסטודיו למחול. שאלתי: "מאיוז עמידה מתחילים?", "ראשונה", היא ענתה ומיד תיקנה אותי: "קטנה, לא כזו גדולה. [הרגל נעה] פנימה, החוצה, קדימה, לדרך על זה. הסימן הזה [קן] הוא הצעד: פנימה, החוצה ולדרך". היא עוד ישבה על הספה, אולם בתנועת ידה היא הוליכה את הרגל שלי עד להנחת העקב. לו היה לה עוד כוח אולי הייתה מדגימה לצידי או מתקנת ומזויה את גופי בידיה.

האיור הבא: רונד, סיבוב של השוק במפרק הברך. שאלתי אם הרונד הוא en l'air, באוויר, ובטעות נסחפתי והדגמתי שני רונדים. "אחד, לא להגנים", היא נזפה, ואז שאלה: "אתה מתגעגע לריקוד?". "כן, ואת?". היא נאנחה והשיבה: "אי אפשר



כוריאוגרפיה של רמו עם סימונים של מספרי התיבות בעיפרון Ramau's choreography with markings of the movement sentences in pencil

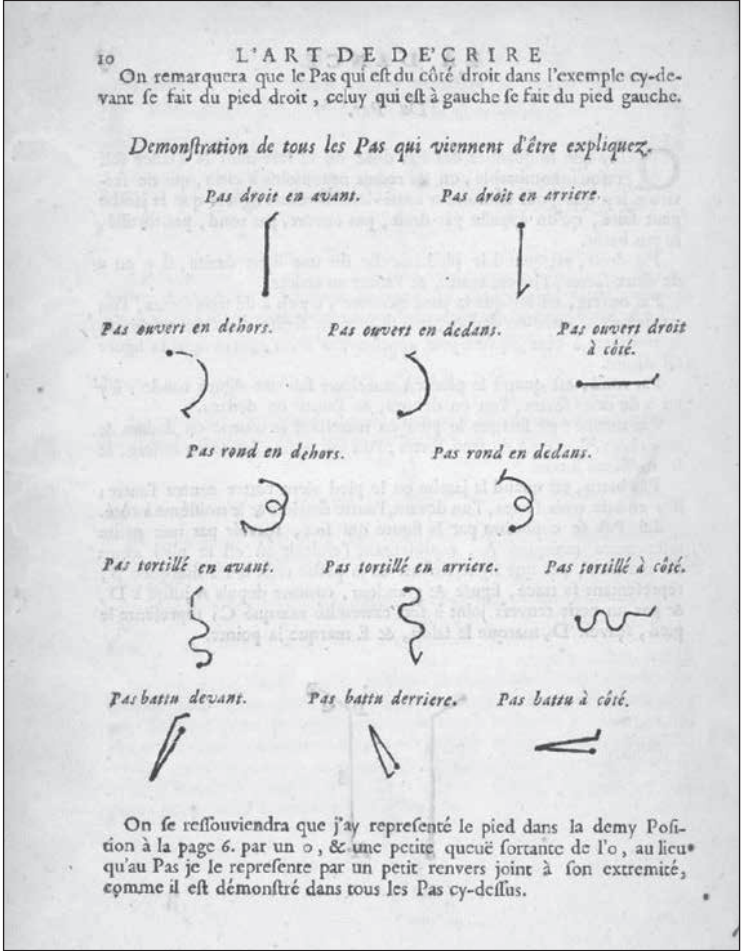
לעשות הכול, אבל אפשר קצת מפה וקצת משם". את השיחה האינטימית הזאת היא קטעה באחת: "החולצה שלך נחמדה".

מלאכת התרגום

כשפתחתי את אחד הקלסרים שהצלחתי להוציא מידיה של אמירה, שעליו הודבק פתק "Danses à Deux/Benesh" (ריקודים בשניים/[בכתב] בנש), נדהמתי לגלות את הסדר המופתי שבו הוא ערוך. שש תיקיות צבעוניות מכונסות בו, וכל אחת מוקדשת לריקוד אחר: *פּוֹרְלָנָה* (Forlane, 1716), *גֶבֶט* (Gavot, 1720), *פֶּסְפִּיֶה* (Passepied, 1700), *בּוּרֶה* (Bourée, 1700), *גִּיֵג* (Gigue, 1685) ו*מִינֻאֵט* (Minuet, 1720).[?] הנה דוגמה לתוכנה של תיקייה אחת, המוקדשת לריקוד בשם *The Shepherdess* מסוג *פורלנה*:

- דף שער עם מספר פרטים בכתב ידה של אמירה וצילום מוקטן של התווים המוזיקליים.
- הערות מוזיקליות.
- ערך אנציקלופדי על ריקוד פורלנה.
- הערות כוריאוגרפיות.
- הריקוד בכתב־תנועה פּוֹיֶה כפי שנכתב ב־1716 על ידי הכוריאוגרף קלום טומלינסון (Tomlinson).
- הריקוד בכתב־תנועה בנש.

המערך ההשוואתי הזה מפעים ביופיו, והוא הולם את האלננטיות הריקודית שקודדה בו בשתי שיטות של הסמלה. מילים וסימנים אחרים שווים את כל הטקסטים האלה לתכלית לכידה אחת: לשיר "שיר הלל למרחב", בניסוחה של החוקרת־רוקדת (מרזו 2017: 43).



מתוך ספר ההדרכה של פויה, עם רישומים שונים של צעדים From Feuillet guidebook with various drawing of steps

כאן מתגלה נדבך מהותי ביותר של פועלה של אמירה בתחום ההיסטוריה של המחול. בדיוק כפי שתרגום לשוני אינו רק מעתק מכני של מילים משפה אחת לאחרת, אלא עליו להביא בחשבון הקשר תרבותי והיסטורי המתגלם בלשון או נחבא בין השורות, כך גם על התקה של ריקוד מכתב־תנועה אחד לשני להתחשב במוסכמות התנועתיות שהכתב המקורי יכול להחסיר ולהעבירן אל כתב היעד באמצעות האפשרויות הגרפיות הקיימות בו. בכלל אלה ניתן למנות, למשל, הנחות מובלעות על החוקת הגוף שאינן מסומנות בטקסט הכוריאוגרפי, שכן הן מובנות מאליהן עבור הכוריאוגרף ובני תקופתו. תנועות הידיים, הנעדרות מהטקסט הכוריאוגרפי המקורי בכתב *פּוֹיֶה* ומסומנות בטרנסקריפציה שאמירה חיברה, הן דוגמה מובהקת לפעולת ביאור היסטוריוגרפית. אמירה השלימה אותן על סמך היכרותה עם המוסכמות התנועתיות, המבוססות על היקשים שעולים בקנה אחד עם האסתטיקה התקופתית שלמדה ממוריה ומתוך ספרים, אסתטיקה שתמיד יש בה גם דבר־מה מן הדמיון של ההיסטוריון.

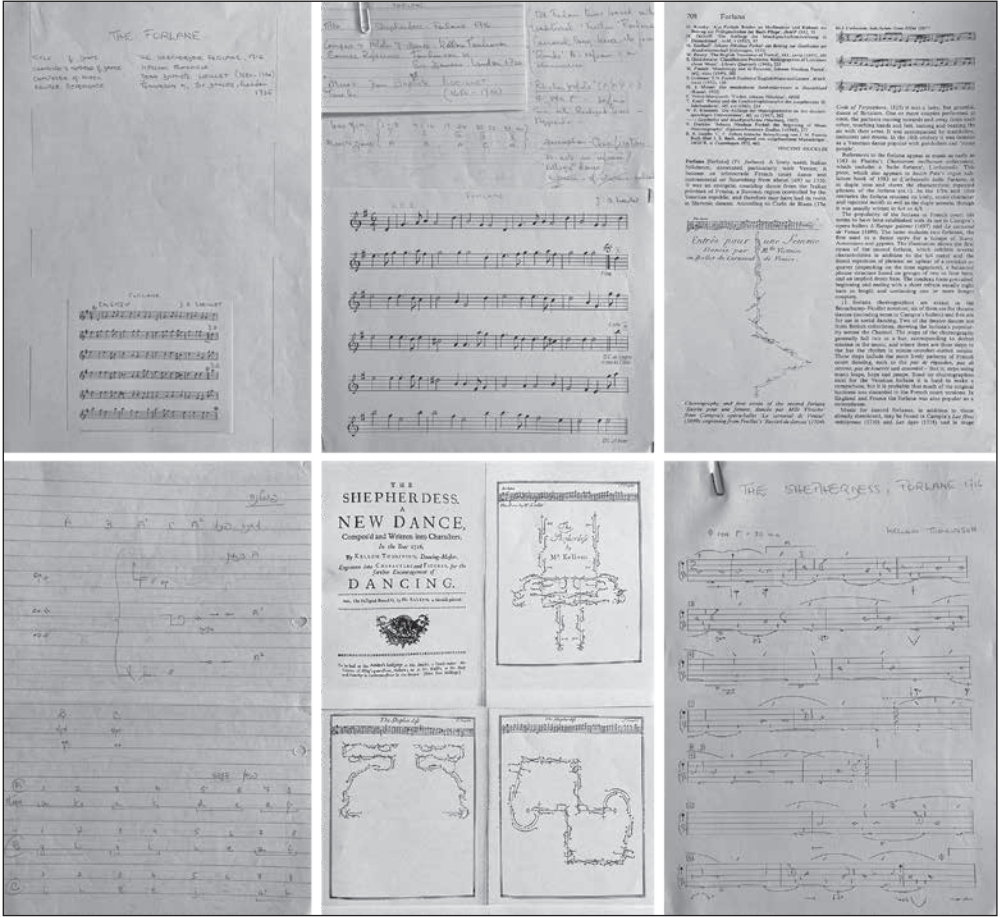
הטרנסקריפציה, אם כן, נושאת פרשנות והשלמות, ובכך אינה רק בבדד ייצוג משני של הטקסט ההיסטורי שהיא מבוססת עליו, אלא מהווה ביאור של ממש, קומנטר. מלבד זאת, כתב *בנש*, שבו בחרה אמירה כשפת היעד של התרגום, נוח יותר לעבודה בסטודיו ומוכר יותר בקרב כוריאוגרפים וכוריאולוגים בני־זמננו. הבחירה של אמירה לשמר אותו לצד הטקסט המקורי מעידה על אחריות היסטורית, שכן היא מאפשרת לדורות עתידיים של בעלי עניין במחולות עתיקים לערוך קריאה השוואתית וביקורתית. כאן טמון, לראייתי, המעשה המשמעותי של אמירה בשדה חקר ההיסטוריה של המחול, ולכן שמור לה מקום בארכיון הישראלי למחול.

העתיד של ההיסטוריה

מרוו ורפופרט אינם נראים לרגע כזוג צברים בתחפושת. הם באמת נראים כמי שיצאו לשעה קלה ממאה אחרת ועומדים לשוב לשם מיד עם סיום מטלתם. הפנים, הגיזונים, אופן החוקת הגוף, הקצב. הכול לא מכאן, לא מעכשיו. במיוחד משכנעת מרוו שיוצרת הזדהות טוטלית עם תקופות שחלפו, וכל הווייתה אומרת: בטעות אני נמצאת במאה שלכם.

חזי לסקלי, העיר

תוכן התיקייה. הרשימה מוצגת משמאל לימין, ומלמעלה למטה



Folder contents

תוכן התיקייה. הרשימה מוצגת משמאל לימין, ומלמעלה למטה



תצלום סטודיו של אמירה ודוד רפפורט לקראת ההופעה "Noblesse Oblige: Early Music and Dance" במוזיאון תל־אביב לאמנות, 1988

Amira Mayroz and David Rappaport dancing in their program "Nobless Oblige: Early Music and Dance." Tel Aviv Museum, 1988.

לרצפת הסטודיו. זו פיסת היסטוריה שמתבארת תוך כדי שהיא מבוצעת ונרקדת, והפרשנות הנלווית לה היא גם פרי עבודה מעשית ושיתוף פעולה עם הרקדנים שעבדו עמה, ובמיוחד הרקדן דוד רפופורט, שלדברי אמירה חונן באינטואיציה תנועתית שחרנה מן הסכולסטיקה הפרשנית אל אותה מהות פנימית, מוחלטת ועל־זמנית של הריקוד, מהות שאחרי סימניה ושייריה הייתה כרוכה.

באחת השיחות שלנו, כבר היה אז סתיו, אמירה נטלה לידיה את אחד הדפים בכתב *בנש* וקראה בו, עיניה עוקבות אחר הסימנים וידיה נעות בהתאם, מתקרבות לחזה ואז מתרחקות הצידה ולמעלה. בקושי עמד לה כוחה להשלים את התנועות וידיה רעדו ממאמץ; מפנן טראגי של פוטנציה נדירה ואימפוטנציה מאכלת. הניסיון המקרטע של ההיסטוריה להתגלם שוב בגופה יצר מופע אירוני, אולם ראוי אף הוא לקידה אחרונה, אותה קידה שפִייר רמו התרה בנו לא להזניח: יש להרכין ראש בפני המורים של העבר שאמירה נאספה אליהם, לאחר שהתחקתה אחר כתביהם והתאמצה בכל ליבה ובגופה להחיות את ריקודיהם, שכן האצילות מחייבת לנוע ולנוד שוב ושוב בין העבר לבין ההווה, שתמיד וללא הרף נעשה אף הוא לעבר.

הערות

* אני מבקש להודות מקרב לב לליאורה בינג־היידקר, שקראה גרסה מוקדמת של הטקסט והעירה בנדיבות ובחכמה, וכן לויקטוריה חודורקובסקי, מנהלת הספרייה למחול והארכיון הישראלי למחול בבית אריאלה, שבזכות הכרתה במפעל חייה של אמירה מרוז ובחסותה המקצועית מתקיים תהליך הארכון של העיזבון.

- ↑ גרסה מורחבת ומפותחת של הרצאה זו פורסמה בכתב עת זה (מרוז 2017).
- ↑ השנים המצוינות בסוגריים הן שנות ההוצאה לאור של הטקסטים הכוריאוגרפיים בספרים.

ביבליוגרפיה

חומר ארכיוני
תיק "אמירה מרוז". ארכיון המחול הישראלי. BAL 121.0.44
תיק "ידוד רפופורט". ארכיון המחול הישראלי. BAL 121.0.78

ספרות מחקר

דרידה, *ז'אק. מחלת ארכיב*. תרגום: מיכל בן־נפתלי. תל אביב: רסלינג, 2006.

מרוז, אמירה. "כתבי תנועה ותיעוד: 1750–1450". *מחול עכשיו* 32, אוגוסט 2017, עמודים 41–44.

Arbeau, Thoinot. *Orchesography*. Translated by Mary Stewart Evans. New York: Dover Publications, 1967.

Feuillet, Raoul-Auger. *Chorégraphie ou l'art de décrire la dance*. 1700. Reprint, Surrey: Kingprint Limited, 1972.

Feuillet, Raoul-Auger. *Orchesography or the art of dancing*. Translated by John Weaver. 1706. Reprint, Farnborough: Gregg, 1971.

Guest, Hutchinson Ann. *Choreo-graphics: a comparison of Dance notation systems from the iffteenth century to the present*. London: Gordon and Breach, 1989.

Mbembe, Achille. "The power of the archive and its limits". In: *Reifguring the Archive*. Eds. Carolyn Hamilton et. Al. Kluwer Academic Publishers, 2002.

Rameau, Pierre. *Abbrégé de la Nouvelle Methode Dans*. 1725. Reprint, Surrey: Kingprint Limited, 1972.

Rameau, Pierre. *The Dancing Master [Le Maître à Danser]*. 1725. Translation: C. W. Beaumont. 1931. Reprint, Nottingham: Russel Press, 2003.

גיא דולב הוא יוצר בתחומי המחול והתיאטרון. בימים אלה הוא לומד לתואר שני בתוכנית ללימודי תרבות באוניברסיטה העברית וכותב עבודת תזה העוסקת בנייתוח היסטורי של המחול המודרניסטי מפרספקטיבה פורמליסטית.

"עוד פעם את רוקדת? אבל לפחות את נושמת!"

חוויות של תלמידות ממגמות המחול עמקים תבור ומנור כברי בזמן מגפת הקורונה

ביום ראשון, 15.3.2020, אמורה הייתה להתקיים בחינת הבגרות המעשית במחול לתלמידות י"ב ממגמת המחול עמקים תבור, שפועלת בבית האמנויות עמק יזרעאל ליד קיבוץ מזרע. למרות שכבר ביום חמישי, 13.3.2020, הופסקו באופן רשמי הלימודים בבתי הספר במדינת ישראל בעקבות מגפת הקורונה, היו באותה עת החרגת שכללו המשך לימודים במוסדות החינוך המיוחד וקיומן של בחינות בנרות מעשיות ובהן בחינת הבגרות המעשית במחול. אולם, כבר בסוף השבוע התברר שקיום הבחינה מוטל בספק. רכזות מגמות המחול החלו לקבל מהילה פנחסי קובריגרו, מפמ"ר מחול, הנחיות בנוגע להגבלות השונות שצריכות לחול על בחינות הבגרות המעשיות. אלו כללו פיצול הקבוצה הנבחנת לשתיים, כך שבעת הבחינה לא יהיו בתוך הסטודיו יותר מ־9 אנשים (כולל הבוחנות), והורדתן של עבודות קומפוזיציה שמשתתפות בהן 5 תלמידות ומעלה. תלמידות י"ב מעמקים תבור, שביום חמישי הספיקו להופיע בפני הוריהן בשיעור בלט קלאסי ובשיעור מחול מודרני, קיבלו ממני חלק מההודעות. בשיחה שקיימתי איתן כעבור חודשיים הן סיפרו לי שלמרות חשיבות הבחינה, המהווה עבורן אירוע שיא, בשל המגבלות החדשות והמתח במהלך אותו סוף שבוע הן התפללו שהבחינה תתבטל, מה שאכן קרה בסופו של דבר. למעשה, מאותו רגע התחילה עבורן ועבור שאר תלמידות המגמה, כמו כל התלמידות והתלמידים בארץ ובעולם, התמודדות עם מציאות חדשה ולא מוכרת שכללה לימודים מרחוק, ריחוק חברתי מחבריהם לכתה ומהמורים, סגרים, התמודדות עם שהות ממושכת עם בני המשפחה בבית, דאגה לבריאותם של המבוגרים במשפחה, התערערות הביטחון הכלכלי, כשמעל לכל אלו ריחפה תחושה חריפה של חוסר וודאות.

בדף הפייסבוק הפרטי שלי, דימיתי את הבנות שמשמיכות לרקוד בערב האחרון מול ההורים לתזמורת שניגנה על סיפונה של הטיטניק הטובעת.¹ הדימוי לא היה מופרך, הרגשנו שאנו ניצבים בפתחו של עידן חדש ולא מוכר, שבו הקיום שלנו פחות בטוח ויותר מעורער. מניפה מסתורית שהחלה בסין והתפשטה במהירות ברחבי העולם התבררה כאיום קטלני שגבה את חייהם של אנשים רבים. הדרך היחידה להישמר מפניה, עד למציאתו של חיסון, הייתה באמצעות הצבת מגבלות על מרחב התנועה. סגרים, בידודים ומגבלות תנועה שונות הוטלו על האזרחים כדי למנוע מגע בין אנשים. הסדר החדש פגע בכולם ויצר מערכת חוקים שהיה צריך להתרגל אליה מהר. באחת, הפכו הבתים הפרטיים למרכז החיים: בנוסף לתפקידם הרגיל הם שימשו כעת מקום עבודה להורים, מקום למידה לילדים וכפי שנראה גם סטודיו לריקודים עבור תלמידות המחול.

להתרגל למציאות החדשה והדינמית הייתה משימה לא פשוטה. אמנם המניפה התבררה כפחות קטלנית עבור אנשים צעירים ובני נוער, אך הפחד להדביק את אחד ההורים, שחלקם סובלים ממחלות כרוניות, היה מאוד נוכח. לרוב תלמידות

הקדימה וערכה: יונת רוטמן

ותלמידי מדינת ישראל בכתות א-י"ב הייתה זו למעשה ההתמודדות הראשונה עם איום קיומי,

שונה מאוד ממצבי איום וחרדה שידעו אזרחים ותלמידים במדינת ישראל בעבר.

המגבלות החדשות וצמצומו של מרחב התנועה השפיעו על כולם, אך נראה שאצל תלמידות מגמת המחול, כמו שאר "קרובי משפחתן" מקהילת המחול, נפגע גם משהו בסיסי הקשור לצורת הביטוי המרכזית שלהן: התנועה והגוף.² התלמידות, שרגילות לוזו ולהתנועע באופן חופשי ובצורה רחבה ומקיפה יותר מאחרים, שהתנועה והגוף הם כלי הביטוי המרכזי שלהן, מצאו עצמן כלאות בין ארבעת קירות ביתן לתקופה ממושכת. בנוסף, מחול הוא פעולה שנלמדת ומבוצעת על יד מספר משתתפים וקיומו תלוי ביכולת של המבצעות והיוצרות ליצור חיבורים ושיתופי פעולה מורכבים בחלל; זו אמנות שמציעה לבחון נקודות מבט חדשות, המאפשרות ליצור חיבורים למרות הבדלים השונים הקיימים בין המשתתפים, באמצעות חיבור קומפוזיציה בתנועה. הקורונה שפיצלה והפרידה בין בני אדם וגרמה להם להמעיט במפגשים ומגע השפיעה על האפשרות ליצור מחדש חיבורים אלו.

אולם, נדמה שהצורך לנוע ולחבר אף על פי כן ולמרות הכל היה חזק מהמציאות. עד מהרה נמצאו פלטפורמות, חלקן וירטואליות, שאפשרו זאת. חוקרת המחול הודל אופיר, שבחנה את ההפגנות שהתקיימו באותה עת בבלפור כאירוע פרפורמטיבי,³ טענה שדווקא הגבלות התנועה שהוטלו על אזרחים על רקע המשבר הפוליטי המחריף יצרו מבעי תנועה רחבי היקף אחרים (אופיר 2021: 226). ביטוי ויזואלי לכך, מעבר לאלו שחקרה אופיר בהפגנות, ניתן היה לראות בפרומואים של להקת המחול בת־שבע. הלהקה סיימה את כל סרטוני הפרסום עם המילה "Extension" שנמתחה כלפי מעלה וכלפי מטה. במקביל הציעה את שיעורי הגאנא, שהתקיימו עד אז רק בסטודיו, כפלטפורמת זום פתוחה לקהל הרחב.

ה־Extension המרכזי שחוו תלמידות מגמת המחול היה מעבר ללימודי מחול בזום. באחת נסגר הסטודיו שהיה עבורן מרחב פתוח, מכיל ומאתגר ואת מקומו תפסו בתיהן הפרטיים. בין המיטה לסלון, עם הכיסא שהפך לבר, הכלב שנבח והמשפחה שלא הפסיקה להפריע, נאלצו התלמידות למצוא מחדש את מקומן. על כל אלו ריחפה תחושת ריחוק וצער על הדבר הידוע והמובן מאליו שנלקח מהן. אלה רוביננר, תלמידת כתה י' באולפן למחול בנעתון, תיארה את התחושה הזו כאבל: "אני כבר מחכה שנחזור באופן קבוע לגעתון, גם כי כל כך התגעגעתי למקום הזה וגם כמובן כדי שאוכל להתחיל לעבוד שוב ולתקן את האבל הפיזי וגם קצת הנפשי שגרם לי הזום".⁴

לתלמידות שתי המגמות – עמקים תבור ומנור כברי שייכות לשתי מועצות אזוריות שונות, עמק יזרעאל ומטה אשר – התאפשרה (לא בזמן הסגרים) חזרה מבוקרת

מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | 40 | ספטמבר 2021 | 47

46 | מחול עכשיו | גיליון מס' 40 | 40 | ספטמבר 2021



Gaya Ben Yitzhak, Wizo School, Nahalal

נאיה בן יצחק, בית ספר יוצו נהלל

לעבודה בחלל הסטודיו תחת מגבלות כבדות של עבודה חלקית בקבוצות קטנות וחובת עטיית מסכות. החזרה לעבודה במסגרת זו הייתה מאוד מנחמת והתקבלה בשמחה רבה, אך גם יצרה קשיים, כמו עבודה מאומצת עם מסכות, שהכבידה מאוד על יכולת התנועה.

בסוף ינואר 2021, לקראת תום הסגר השלישי, כשכבר היה ברור שהולכים לקראת יציאה מבוקרת אך אל מציאות שעודנה לא בטוחה, ביקשתי מהן לכתוב על חוויותיהן במהלך השנה האחרונה. התלמידות חלקו בכתיבתן את הקשיים אך גם את הרגעים הטובים והמנחמים, הן כתבו בכנות על הקושי הפיזי שחווה גופן, שהיה רגיל לעבוד בצורה יותר אינטנסיבית וחופשית, וגם על המרחב החדש שבו נאלצו להתנהל השיעורים: הבית. הקושי לעבוד בבית והיחסים הטעונים עם משפחותיהן נמצאים בשפע בכתיבתן והתייחסות לכך, מתוך עדותה של נועה אלמוג, אף נבחרה ככותרת המאמר. המשפט, שנאמר ספק בצחוק וספק בציניות, מציג את המציאות המורכבת שלתוכה נקלעו משפחותיהן של תלמידות מגמות המחול. לצד הקושי, השכילו התלמידות לתאר גם את יתרונות התקופה כמו הזמן הפנוי שהתווסף וירידת העומס בזכות הנסיעות שהתבטלו. העדות שלהן מסיפה נדבך לידיע שאנו ממשיכים לצבור על האפקט שיצרה המניפה שטרם שככה.

במהלך כל התקופה הייתה לי ולצוות המסור שאיתו אני עובדת הזכות ללוות את התלמידות ברגעי האושר והאכזבה. זו הזדמנות שלי ושל שותפי לדרך, שרון הדס, נבי צפניה ושולמית ברניא, להודות לתלמידות על התקופה שעברנו יחד ועל כך שהן נעתרו לבקשה להעלות בכתב את תחושותיהן. תודה מיוחדת מגיעה לנועה אלמוג, ליאור ישראלי, שיר מאירוביץ, אלה רובינגר, טליה נוטקין וליהי אבוחצירא, שהסכימו לפרסם את מה שכתבו.

ד״ר יונת רוטמן היא מנהלת פרויקט הארכיון של להקת המחול הקיבוצית, מרכזת מגמות ומחול עמקים תבור ומנור כברי, מחברת הספר *הגרעין והקליפה – סיפורה של להקת המחול הקיבוצית*, הוצאת יד יערי, 2021.

יונת רוטמן, מנהלת פרויקט הארכיון של להקת המחול הקיבוצית, 2021

נועה אלמוג מתמרת – **תלמידת כתה י' בבית ספר יוצו נהלל שתלמידותיו שייכות למגמת מחול עמקים תבור, 7.2.2021**

בהתחלה זה היה רק זום. זה היה קשה, נוראי, לא היה את המקום עדיין, לא היה את הידע, את הברים ואת הסטודיואים. אחר כך זה היה זום ואולפן מתחלפים. הייתה בי התלבטות מה יותר נורא: לרקוד מול מסך כשאת לא ממש מבינה מה את עושה ומה קורה בסטודיו ואת לבד בבית בסלון, שבו אין הרבה מקום והמשפחה מתלוננת "עוד פעם את רוקדת אבל לפחות את נושמת", או לרקוד באולפן מול המורה ועם כל החברות ממש כמו בתקופה הרגילה, אבל עם הפחד התמידי הזה

שמישהי חולה ואז תכנסי לבידוד, ועם המסכות אי אפשר, לא מצליחים לנשום, באמת שלא. המסכה סופגת את היערה הרטובה שנוולת מהפרצוף, מרגיש כאילו רצתי מרתון. אז מה עדיף? אני לא יודעת.

אז הקשיים בלרקוד בבית הם שאין הרבה מקום, אין בר, אין את חווית החברה ואת אוירת הריקוד. ממש קשה ללמוד קומבינציית ולהבין תיקונים כי לפעמים מתנתק, לפעמים לא מבינים, לא שומעים, אין אינטרנט, אין קליטה. וגם את כל היום בבית אז לפעמים אין מוטיבציה ואין מי שידחוף אותך להתאמץ.

הגענעו הוא עוד קושי. מכתה ז' אני באולפן למחול בכל ראשון, רביעי וחמישי (והשנה גם שני), הייתי קמה בשש בבוקר, הולכת ליום לימודים מעייף של שמונה שעות, ורק אחר כך לאולפן, לשלוש שעות של ריקוד. זה עומס בלתי מוסבר, ובכל זאת משהו דוחף אותך להמשיך ללכת לשם ולפגוש את המורים האהובים ואת כל החברות. בתקופה הזאת, זה חסר.

כשחושבים על זה, הגוף מאוד מוגבל, אבל אני חושבת שבעצם זה אחד היתרונות של התקופה הזאת: היה לי זמן להקשיב ולהתרכז בעצמי. מכיוון שאת לבד בבית, בסלון, זה רק את והגוף שלך וזה מאפשר לך לדחוף כל שריר וכל איבר למקסימום. היתרונות הנוספים בלרקוד בבית הם שירדו הרבה דברים רעים מהמערכת: הלחץ, העייפות, זמן הנסיעה המיותר ועומס. זה גרם לי להתאהב שוב ברקוד והזכיר לי למה אני אוהבת אותו כל כך. זה הראה לי את כל הדברים הטובים, את התנועה, את הרוגע, את הריכוז, את המאמץ, את ההשקעה והחזרה לפרופורציה.

עכשיו כבר התרגלנו, סוג של... מצאנו את המקום, יש את הלויז עם המשפחה, את הכיסיאות הנוחים, את הכוח העצמי ואת התקווה שזאת סופה של תקופה. כבר אפשר לראות את האור בקצה המנהרה וזה נותן קצת שלווה.

ליאור ישראלי מגבת – תלמידת כתה י' בבית הספר העמק המערבי, שתלמידותיו שייכות למגמת מחול עמקים תבור, 7.2.2021
תקופת הקורונה ללא ספק שינתה את החיים של כולנו ושלי בפרט, והשפיעה בצורה דרסטית על החיים שלי בהיבט של המחול. נאלצנו לעשות מעבר קיצוני ולא טבעי: משיעורים בסטודיו לצד 20 בנות נוספות ומורים לסגנונות שונים, לשיעורים בבית; בחדר, במרפסת, בסלון או אפילו במטבח. שיעורי הזום אילצו אותנו להתאים את עצמנו מבחינה נפשית, פיזית ומחשבתית לתנועה בחלל קטן יותר, להתמודדות עם רעשי רקע והסחות דעת ולעבודה יותר עצמאית ואישית.

השיעורים בבית ובזום דורשים מאתנו, הרקדניות, לעבוד קשה יותר ולדאוג "להרים את עצמנו" כי עכשיו המורה לא נמצאת לידנו והיא לא תמיד יכולה לראות את הקושי או לתקן טעויות. בנוסף, ההתמודדות עם רעשי רקע והסחות דעת מקשה מאוד על ההשתתפות בשיעור. אני באה ממשפחה של ארבעה ילדים (כולל אותי) וכלב. עם המעבר לשיעורי זום, הייתי צריכה למצוא מקום בבית לרקוד בו. בעצת אמא שלי החלטנו להזיז את שולחן האוכל לתוך המטבח לפני כל שיעור ולהקים לי סטודיו קטן בפינת האוכל. אך עם משפחה גדולה יחסית כמו שלי אי אפשר לצפות שלא יהיו הפרעות. כשיש טלוויזיה ברקע ושלושה אחים, לא מציאותי לצפות מהם להיות בדממה מוחלטת במשך כל שיעורי הזום שלי. ולזה יש להוסיף כלב שפעמים רבות מוצא את התנועות שלי מעניינות וניגש לבדוק את העניין מקרוב, מה שהעמיד במבחן את יכולות הקשב והריכוז שלי כל פעם מחדש.

עם כל ההפרעות הבלתי־נמנעות, המשפחה שלי מאוד תומכת ועוזרת בתקופה הזו, אם בלמצוא מקום לעשות בו את שיעורי הזום, בלהתאים את עצמם אליי ולצרכים שלי או בלהצליח לשכנע אותי להיכנס לשיעור כשאני חושבת שאני לא יכולה יותר ונמאס לי כבר. למרות שאני בטוחה שפעמים רבות שיעורי הזום מעיקים

על המשפחה שלי ולא בדיוק מתאימים להם, כששאלתי אותם הם אמרו שהם דווקא נהנים לראות אותי רוקדת, שהשיעורים "מכניסים קצת קצב לביתי", ושנחמד לשם שינוי לראות חלק מהתהליך במהלך השנה ולא רק את המופע בסוף.

שיעורי הזום גם מספקים חוויות וסיפורים מצחיקים. לאחד משיעורי הזום התחברתי מהחצר של חברה. שתינו היינו מרוכזות בשיעור ובדיוק כשהיינו צריכות למצוא שיווי משקל בתנוחה מסוימת, חבר טוב שלנו עבר ליד, ראה אותנו ואמר שלום, ושתינו כל כך נבהלנו שפשוט נפלנו אחת על השנייה ואז ביחד לרצפה ולא הצלחנו להפסיק לצחוק. לעומת זאת, כשאני עושה את השיעורים לבד בבית, הרבה יותר קשה לי לשמור על מצב רוח טוב ונחישות. החברה מהסטודיו – המורים, החברות והרקדניות – מאוד חסרים וזה משפיע על ההתנהלות בשיעורים.

דבר שלי אישית קשה מאוד בתקופה הזאת הוא ההתמודדות שלי עם עצמי. משהו בעובדה שאני עושה את השיעור לבד בבית מעצים כל אי הצלחה שאני חווה וגורם לתחושת כישלון מסוימת. אני מאוד ביקורתית כלפי עצמי וההרגשה שלמרות שאני עובדת קשה ומתמידה אני לא רואה השתפרות או התקדמות וממשיכה להיכשל באותם דברים, ההרגשה הזו שאני לא מספיק טובה, לא מספיק נמישה, לא מספיק חזקה, זאת הרגשה שיכולה לשבור ולמוטט. לכן אני מרגישה שאני נמצאת במעין מאבק תמידי, הן מבחינה פיזית מפני שהשיעורים מאתגרים אותי כל פעם מחדש, ואף יותר מכך מבחינה מנטלית בשל הניסיון לא "לשקוע", לא לתת לעצמי ליפול ולוותר, ולהמשיך לנסות.

שיר מאירוביץ מיהיעם – תלמידת כתה י' מבית ספר אופק שתלמידותיו שייכות למגמת מחול מנור כברי, 15.2.2021

לרקוד בזום היה לא פשוט בכלל. טכניקה שלמה, שלמרות שהיא מושרשת בנוף שלי, פתאום הרגישה קצת שונה. אין את המורה שמתקנת אותך במגע פיזי שעוזר המון. כל השנים שלי באולפן למחול בנעתון לימדו אותי מהי התמדה, רצינות ואחריות, ולא אשקר אם אומר שבתקופת הזום הייתי צריכה את זה יותר מתמיד. להיכנס לשיעורים, להניע את עצמך לעשות את המיטב ולהשקיע את כל כולך לא היה קל בצל הסחות הדעת הרבות ובמיוחד בגלל כאבים למיניהם שחזרו בתקופת הזום. הרגליים נחלשו והמנטליות קצת שבורה, אבל אני אומרת בלב שלם שהסיפוק שחשתי לאחר כל שיעור ושיעור בזום נתן כוחות להמשיך, זה היה סיפוק של "וואלה, עשיתי את זה בעצמי, נכנסתי לשיעור ונתתי את הכי טוב שאני יכולה", למרות שלפעמים לא הייתה מוטיבציה, ותאמינו לי זה קרה הרבה. בזום כמו בזום יש הרבה מגבלות. לרקוד בחדר הפרטי שלי היה קצת משונה, הכיסא הוא הבר ולפעמים הרגל נתקעת בארון, ללא ספק מאתגר.

כל תלמיד תיכון בתקופת הקורונה יכול לספר על לפחות משהו אחד מביך שקרה לו בזום, אז כן גם בזום מגמה יש קצת פדיחות. פעם אחת נכנסתי בטעות לשיעור הלא נכון ואפילו הספקתי לעשות תרגיל שלם לפני שהמורה שאלה אותי מה אני עושה שם. זה לא היה נעים אבל היי, לפחות הגעתי חמה לשיעור הנכון.

רגישות לצרכים שלי, תשומת לב לקשיים שלי והקפדה על הפרטים הקטנים הם יתרונות משמעותיים שהשגתי בתקופה הזאת. הם בהחלט לילו אותי גם בחזרה לסטודיו. ואם כבר מדברים על שיעור מ"קרוב", אוסיף ואומר שהשיעורים בסטודיו לאחר הזום היו כמו אוויר לנשימה, יציאה מהבית ומפגש עם אנשים שיש להם חלק ענק בחיים שלי עשה לי כל־כך טוב, וכן, גם אם זה אומר שרוקדים עם מסכות. שיעור טכניקה עם מסיכה אתנם נשמע כמו סוף העולם אבל לא, הקושי הזה מתגמד לצד ההרגשה של לעבוד שוב בסטודיו, הרגשה של קצת שפיות בכל הטירוף הזה.

אלה רובינגר מחניתה – תלמידת כתה י' ממגמת מחול בבית ספר מנור כברי, 15.2.2021



Ailla Rubinger

אלה רובינגר

הזום מקשה עליי, ואני מניחה שלא רק עליי, לשמור ולשפר את הטכניקה שעליה אנחנו עובדות כל כך קשה בסטודיו. אני לא יודעת למה, אנחנו עובדות כמעט אותה כמות שעות שעבדנו בסטודיו, אני מתאמצת ועובדת כרגיל, אבל פתאום התרגלים כל כך קשים ואני לא מצליחה לעמוד על הרגליים. אולי זה כי הבר שאני מחזיקה הוא בעצם חלון, או שהרצפה שאני עומדת עליה היא בלטות ולא רצפת עץ של סטודיו? אולי זה כי האינטרנט התנתק לי והייתי צריכה להתחבר מחדש או כי נגמרה לי הסוללה בטלפון משיעורי זום אחרים שהיו לי במשך היום? חוץ מבעיות האינטרנט, חוסר המקום בחדר והמחסור בקפיצות באמצע ומהפינה, יש את הבעיה שאני נמצאת בבית עם עוד אנשים. אני לא מאשימה אותם, הם מבינים כמה זה חשוב לי וכמה השקעה זה דורש, אבל מה לעשות שאני לא חיה לבד בבית ואני לא יכולה להשתיק את כולם רק כי יש לי זום, וזה קשה כי כל הפרעה קטנה מצדם פוגעת לי בריכוז.

כן יש גם כמה דברים שהשהייה בבית כן נתנה לי: זמן לעבוד על דברים שאני בדרך כלל לא נותנת להם תשומת לב, כמו להתנמש, או לעבוד על הפוינט שלי, היא נתנה לי גם זמן לחשוב ולהבין את הגוף ואיך להשתמש בו נכון.

בין הסגרים לבידודים יצא שעברנו בין הסטודיו לזום לא מעט, אבל עכשיו, אחרי הסגר האחרון, שוב חזרנו באופן חלקי לסטודיו ואני מבינה כמה באמת אני זקוקה לזה בחיים שלי ובמיוחד כרגע. גם אם רוקדים עם מסכה שלא קל לנשום איתה ובטח לא תוך כדי ריקוד, עדיף סטודיו על זום. אני כבר מחכה שנחזור באופן קבוע לנעתון, גם כי כל כך התגענעתי למקום הזה וגם כמובן כדי שאוכל להתחיל לעבוד שוב ולתקן את האבל הפיזי וגם קצת הנפשי שגרם לי הזום.

טליה נוטקין מנהלל – תלמידת כתה י"ב, מבית הספר יוצו נהלל שתלמידותיו שייכות למגמת המחול עמקים תבור, 7.2.2021

עוד לפני שעברנו לזום הקדנו באולפן עם מסיכה. החנק שאני מרגישה בתקופה הסגרה הזאת מתבטא גם בלרקוד עם מסכה על הפנים, לחסום את דרכי הנשימה שלי, שזה אתגר ענק בפני עצמו בלי קשר לקושי הפיזי.

זום זו חוויה לא פשוטה, התחושה שאני רגילה להרגיש בסטודיו, התשוקה שמתעוררת אצלי כשאני נכנסת לשיעור, פתאום נעלמת בזום, בלי הקבוצה שסביבי והמורה שלא איתי פיזית. אני מוצאת את עצמי בחדר קטן שעות ארוכות מול מסך, מול הזום הארור הזה שלא נגמר מהשעה 8 בבוקר כי גם בבית הספר לומדים דרכו, ואז, במקום להשתחרר בסטודיו אני נשארת ועושה את השיעור מהבית.

Talia Notkin

טליה נוטקין



Shahar Berkowitz, photo: Or Danon

שחר ברקוביץ, צילום: אור דנון

יוצרת או עוצרת

שחר ברקוביץ

מה את עושה?
כלום.
כלום זה הרבה.
מה את עושה?
יוצרת.

תקופת הקורונה שינתה לנו את תפיסת הזמן, או אולי את היכולת שלנו לתפוס אותו ולשלוט בו. התחושות החזקות בנוף שלי נבעו מהגבלת חופש התנועה, שגרמה לי לבדוק גבולות מול המותר והאסור; ללכת לים ולנסוע ממקום למקום בפחד, מאובדת בשלל תירוצים אמתיים לחלוטין – הייתי צריכה אוויר. הסגר הראשון, המטלטל והבלתי סביר, התרחש בדיוק בשבוע שבו היינו אמורים לעלות להופיע עם הפקת שנה ג' בסמינר. הקאט היה חד ומפתיע: מחזרות אינטנסיביות על הבמה, בניית תאורה ופרסום, להתכנסות בבית מבלי לדעת למה, לכמה זמן ואיך. ההצגה חייבת להמשיך?

באותה תקופה בן זוגי עבד במד"א, בחזית הלחימה בניגף הקורונה, ואני עשיתי "ויברח" מתל אביב המסוגרת לקיבוץ, להורים. העבודה שלי חדלה לחלוטין, שיעורי הבלט הפכו לווירטואליים ומצאתי את עצמי רוקדת יחד עם אמא שלי, אח שלי וכסא בסלון, בזמן שכל אחד מאיתנו נמצא ביום אחר. התרכזתי בפשטות של היום – יום, בלשמוע על כושר הישרדותי, בלאכול ארוחת בוקר, צהריים וערב, ובסידור עגלות קניות ומדפים בכלבו של הקיבוץ, לפי רשימות המזמינים.

מהירות התנועה

כשחזרתי לסטודיו, ליצור מחדש, ניליתי שחזרתי בקצב שונה. האימפרוביזציות שלי היו סופר איטיות, אולי תוצר של עודף מחשבה או כושר לקוי או פשוט הוויה חדשה שנכנסה לנוף במהלך חודשי הסגר ובשל חוסר התנועה ומגבלותיה. החזרה ליצירה הרגישה כמו התעוררות מתרדמה. אפילו השתעשעתי ושיתפתי את הפרטנרים שלי בכך שעד אז הייתי שקועה מתחת לשמיכה, בפורך, חודשים של קיפאון במיטה, והנה אני מתעוררת שוב לחיים וזה מרגש אבל גם מפחיד. תמיד.

הקורונה עשתה לי רק טוב

"הקורונה עשתה לי רק טוב" היה המשפט השנוא עלי. חוסר הוודאות והשינויים המתמידים, המוכתבים מלמעלה, ההגבלות על הגוף והמגע, המסכה שמסתירה את הפנים, המציאות הלא ברורה והלא יציבה, ובעיקר ההיררכיה: תרבות לא חשובה, אימונים, כושר, וסטודיו גם לא, כל אלו מנעו מהקורונה "לעשות לי טוב". בעצם נסגרו לי החיים; כל התחומים בהם עסקתי הפכו ללא חיוניים. רצייתי לצעוק – וגם צעקתי – שאני חיונית. להיות בתנועה זה חיוני, להזיז את הגוף, לרקוד, זה חיוני. אנחנו חיוניים.

קול מוחה בגוף ממושט

יש אנשים שיצאו לרחובות להפגין או להופיע. עשיתי זאת פעם ב־*Balfour Dance Company* של רועי אסף, והרגשתי את העוצמה והמשמעות של למחות עם

אז נכון, יש בתקופה המשוגעת הזאת כל כך הרבה חסרונות ובעיות שהתמודדנו איתם, התלוננו עליהם והתבאסנו מהם. הרגשנו שדווקא בתקופה שאנחנו רוצות ויכולות להיות בשיא שלנו אנחנו יושבות בבתים ומתעצלות לקום לשיעורים בזום. התקופה הזאת הוציאה לנו את החשק לרקוד כי בזום לא באמת משתפרים, לא באמת מצליחים ולא באמת נהנים. אבל מה שהתקופה הזאת גרמה לנו להבין הוא כמה זה מדהים, כמה מול יש לנו בחיים. איזה כיף זה לרקוד בסטודיו, איזה כיף זה שיעורים רגילים. זה גרם לי להרגיש את ההבדלים בין שיעור רגיל בסטודיו לשיעור בזום. ההבדלים כל כך גדולים ומשמעותיים שכשחזרנו לסטודיו ורקדתי היו לי פרפרים בבטן, זה היה פתאום מרגש כל כך, פתאום הבנתי איזה מטורף זה וכמה הריקוד משמעותי עבורי.

הערות שוליים

¹ לפני שהטיטיניק טובעת, תלמידות מגמת המחול בבית האמנויות עמק יזרעאל רקדו לצילי הפסנתר והתוף בשיעורים של ניאנה ציקשיראן ודניאל און. היה נפלא התלמידות וצוות המורים מחכים עדין לתשובה אם יתקיים מבחן הבגרות במחול ביום ראשון הקרוב. אני מחכה יחד אתם לימים טובים יותר שבהם נמשיך לרקוד בתפילה ובחסד. 13.3.2020 ציטוט מתוך דף הפייסבוק הפרטי של יונת רוטמן.

² להרחבה ראו ראיונות ודברי ההקדמה של יעל (ילי) נתיב עם כוריאוגרפים מעמותת הכוריאוגרפים, בגיליון *מחול עכשיו* 39 "עמותת הכוריאוגרפים – בצורת בצל הקורונה".

³ ההפגנות בבלפור שהתחילו ביוני 2020 היו חלק מסדרה של מחאות ציבוריות כנגד ראש הממשלה בנימין נתניהו. המפגינים מחו נגד המשך כהונתו של נתניהו בצל אישומיו הפליליים. אחד ממוקדי ההפגנות המזוהה ביותר עם מחאה זו היה רחוב בלפור בירושלים, הסמוך למעון ראש הממשלה. גל המחאות המשיך להתנהל מדי שבוע גם במהלך הסגרים שהגבילו את חופש התנועה וההתאספות של אזרחי ישראל, במסגרת המאבק נגד התפשטות נגיף הקורונה.

⁴ ראו עדותה בהמשך הכתבה.

ביבליוגרפיה

אופיר, הודל. "תנועה ללא נחת המודרניות הפרפורמטיבית של הפגנות בלפור". *סוציולוגיה ישראלית*, 2021. עמ' 219-227.

נתיב, יעל (ילי). עורכת "עמותת הכוריאוגרפים – בצורת בצל הקורונה משתתפים: אהרונה ישראל, סאליאן פריזלנד, אורן נחום, אילנית תדמור, דנה פדר, דנה רוטנברג, רחל בנגורה, דניאל שופרא, מעיין ליבמן שרון, נטע פובלמכר, סהר עזימי, שרונה פלורנסהיים" *מחול עכשיו* 39, 2021. עמ' 3-14. רוטמן, יונת. "לפני שהטיטיניק טובעת". דף פייסבוק 13.3.2020.

אני חושבת שהיתרון היחיד שאני מוצאת במצב הוא שאני לא מאחרת יותר לשיעור. למרות בעיות האינטרנט, יש משהו משמח בזה שאני בכל זאת רואה את החברות שלי לקבוצה ואת המורה שלי, גם אם זה בריבוע קטן, אז אני לא מרשה לעצמי לאחר כי אני מתגעגעת. אני יורדת לבית למטה, שם יש לי שקט וחדר משלי כך שלא רקדתי במטבח או בסלון, אבל חסרים לי שם התנועה החופשית, המרחב, האפשרות לקפוץ לא על ריצפה או פרקט שלא מיועד לכך ומבלי לפחד לבעוט בשידה או ליפול על השפיץ של השולחן.

השהיה לבד בחדר השפיעה על המוטיבציה ועל השמחה שלי. הרגשתי שככל שאני ממשכה להיות בזום הכושר שלי יורד. אני לא לומדת תנועות חדשות כי יש מגבלה ואני חוששת שהמורים מצפים שנחזור בכושר שהיינו בו לפני אבל אני לא רואה את זה קורה.

הזום לימד אותי להעריך את מה שלקחתי די כמובן מאלי: את האפשרות להיות בסטודיו, לרקוד במרחב שיש לי בו מקום, לראות את החברות שלי יום יום וללמוד מהמורים שלי פיזית. אני הולכת ליהנות יותר מתמיד מזה שאני נוסעת לסטודיו, יוצאת מהבית וחוזרת אליו מאוחר בערב, משתחררת אחרי יום לימודים ארוך ורוקדת בלי מסכה!

ליהי אבוחצירא מאלון הגליל – תלמידת כתיב י"ב, בבית הספר יוצא נהלל שתלמידותיו שייכות למגמת המחול עמקים תבור, 8.2.2021

להיות תלמידה במגמת מחול זה לקחת על עצמך הרבה אחריות. את צריכה להיות רצינית, לנהל את הזמנים שלך כמו שצריך ולהתמודד עם הרבה קשיים פיזיים ולא מעט קשיים מנטליים. להיות תלמידה במגמת מחול לא היה דבר פשוט בשבילי עוד לפני תקופת הקורונה. היינו צריכות לנהל את הזמן שלנו ולהבין שכל דקה ביום חשובה, למדנו לנצל כל רגע ביום ולנהל את עצמנו בצורה טובה ומסודרת. בתור תלמידה במגמת מחול אני צריכה לוותר על המון דברים, אם זה ימי הולדת של חברות או אפילו אירועים ופגישות משפחתיות. הקורונה הגיע לחיינו באמצע כיתה י"א, כיתה לא פשוטה בכלל. נאלצנו לאלתר מופע מהיום למחר וללמוד ריקודים באותו היום אחרי בגרות בבית הספר. ללא ספק אלו התמודדויות קשות ולא תמיד נעימות אך בסופו של דבר אלו הדברים שבונים אותנו והופכים אותנו ליותר חזקות.



ליהי אבוחצירא Lihli Abuhatzera

הגוף. אבל במשך רוב התקופה הזו הייתי קפואה, הייתי בהולד. הגוף שלי עצר ורק המילים עוד זרמו, הגוף הממושטר שלי התכנס, אבל משהו אחר המשיך לנבן. התנועות הפכו למילים. התחלתי לזמר מנגינות, לחרוז שורות.

היצירה היא אוויר לנשימה בשבילי. אני מרגישה שאני לא בוחרת בזה, זה בחר בי. היו תקופות בהן לא יצרתי ולא הבעתי עצמי עם הגוף, ובתקופות האלו הרגשתי רק חצי חיה, כאילו אני מושתקת, מוקטנת, ממוסגרת.

האם יש לך אמונה

הפגנתי בצמתים אבל לא מספיק. כי פה נשאלת שאלת האמונה.

האם יש לך אמונה? תקווה?

כן? אני מאמינה בעצמי? ובמדינה? מאמינה שההנהגה יכולה להשתנות, שהעם יעז להניע לשינוי? הייתי בטוחה שכולם מחזיקים בעמדה שלי אבל לא, שוב בחירות ואני מגלה אחרת, שיש אנשים שהמציאות הזו מספקת אותם והם לא רואים שהמדינה והעם במשבר חברתי־כלכלי עמוק, שיש סכנה לדמוקרטיה. המנהיג שלנו מובל מאינטרסים אישיים ולא אינטרסים של העם שלו, יש שחיתות וכל ההחלטות פוליטיות. וכן, זה משפיע עלי ביום־יום: בסגר בו לא פתחו את התרבות ולא פתחו את הסטודיואים, כשאני הולכת לים והוא מלא בופת, כשאני תוהה מתי יקרה האונס הבא, וזה משפיע עלי ביוקר המחיה, בפקקים בכבישים, במה שאני לומדת; תואר במחול יכול להחשב תואר אקדמי רק אם הוא משולב חינוך, ולא בשם האמנות.

אז לא הייתה לי מספיק אמונה על מנת לצאת ולהפגין כל יום בכיכר המדינה.

מסכת השקרים

מסכות – על הפנים!

לאורך כל התקופה היה לי קשה מאד להסתובב עם מסכה. הרגשתי שאני לא נושמת. אז לפעמים הורדתי רק מהאף כשהייתי במרחב הפתוח והאנשים באיזור היו רחוקים מספיק, ועדיין דפקו לי מבטים העוברים והשבים וסידרו והידקו את המסכה על אפם ועל חמתם.

הגעתי למרחבים חדשים, למסגרות חדשות בהן הכרתי את הנפשות הפועלות רק מחצי פנים, וגם הם הכירו אותי רק חצי חצי. ובמרחבים אחרים הכירו אותי רק בנירסתי הווירטואלית: חזה וראש והכלבה שאנה שנדחפת לתמונה.

אני הסתכלתי בעיניים,

לפעמים במסך

לפעמים על עצמי שבמסך ולא עליהם.

יש אישה מאוד יפה עם עיניים גדולות היא מתלבשת בססגוניות צבעונית כמו ירוק עם ירוק וירוק ושרשרת. היא תמיד עם מסכה,

ורק פעם אחת בזום זכיתי לראות אותה חושפת את פניה השונות, נטולות המסכה.

לא זיהיתי ולא הכרתי,

לא ידעתי שיש עוד חצי פנים.

ונערה בכיתה ז' עם מסכה

הסתירה צלקת יפה.

האף שלה מחוץ

וגם סולד,

ועם מסכה היא לגמרי כמו כולם.

לא ידעתי שמתחת מסתרת מגבלה.

מצאתי עצמי יושבת בבית על הספה,

עם מסכה על הפנים משוחחת עם מאלף הכלבים.

הראיתי לו את החצי השני שלי רק לרגע,

שיכר.

ממאה לאפס למאה לאפס למאה

אני מחפשת את המנוע הפנימי, מנסה להתניע שוב, מחדש.

אני יודעת שלא הכל שחור ולבן

ובכל זאת, צבע של קורונה שטף את העולם,

ואז ניסינו למצוא צבע של שגרה

ופתאום צבע של מלחמה

ושל פוליטיקה

ושל שגאה,

וחיפשנו שוב את הוורוד,

וחיפשנו שוב לחזור לעשייה כאילו כלום לא היה,

כלום לא קרה?

נגררים אחרי השגאה הזו; כל כך קל לשנוא? כל כך קל לאהוב?

מה יותר פשוט, לשנוא או לאהוב

או שבכלל העולם מורכב יותר ותמיד יש תשובה שלישית, זה לא שחור ולבן.

יש מלחמה בחוץ

ואני עושה אמנות.

אולי זה הדבר הכי טוב שאני מסוגלת לעשות.

	
---------------	---------------

שחר ברקוביץ, (בת 28) יוצרת ופרפורמרית. בוגרת תיאטרון מחול בסמינר הקיבוצים, B.Ed. Dance רקדנית ומורה למחול בתל אביב, בת קיבוץ מעגן מיכאל.

בת-דור: סיפורה של להקת מחול

עינב רוזנבליט

הספר *בת-דור: סיפורה של להקת מחול* בעריכת הניה רוטנברג הוא קובץ מאמרים חשוב שמצטרף אל מחקרים שראו לאור לאחרונה, וסוקרים את ראשיתה של אמנות המחול בישראל. בעשור האחרון התרחב והעמיק מחקר המחול בארץ, והמבט הארכיוני מבורך; באמצעות חקירת העבר אפשר ללמוד את מה שמתרחש בהווה, וגם לרכוש תובנות על עתיד נכון יותר לאמנות מקומית זו. אסופת המאמרים מציעה מבט מגוון על הכרונולוגיה של להקת בת-דור, כחלק מסיפור התקומה של המחול האמנותי בארץ. אמנות המחול בישראל נולדה כמעט יש מאין, ובמאה השנים שחלפו מאז היווסדה הייתה לאמנות מעוררת השראה, גם בין־לאומית. להקת בת-דור היא דוגמה לחוון ולחלום על אמנות בלט מקצועית; אף שהלהקה נסגרה והחלום נגוו, דומה שבזכות החולמות בכל זאת נבראה כאן מציאות חדשה של חינוך למחול. התשתית שהניחה הלהקה תרמה משמעותית לשדה המחול בישראל, ונראה שדורות של רקדנים ימשיכו לחולל בזכותה.

במאמר "להקת בת-דור: הבטחות לאופק סגנוני חדש" מציגה הניה רוטנברג את ייחודה של האסופה בהיותה התמקדות בהצגה פנורמית של מיזם בת-דור כמכלול, מתוך נקודת מבט מחקרית המבוססת על היסטוריה, לימודי מחול, ניהול וניתוח ריקוד. המאמרים עוסקים בסגנון הלהקה ובאסתטיקה שלה, ביצירות נבחרות שנוצרו בה, ביוצרים עיקריים, בסיפור הניהולי־כלכלי של הלהקה ושל בית הספר ובפועלן הייחודי של מייסדות הלהקה, הברונית בת־שבע דה רוטשילד (-1999 ו1914) והרקדנית והכוריאוגרפית ז'נט אורדמן (1933-2007).

רוטנברג סוקרת את החלום ושברו, ומוכירה שכבר בראשיתה נוצרה להקת בת-דור (1968-2006) מתוך משבר: ארבע שנים לאחר הקמת להקת בת־שבע (1964) התעורר אי־אמון בין מייסדת הלהקה דה רוטשילד ובין הרקדנים, וזו הייתה העילה העיקרית לפתיחת להקה נוספת. סגנון הבלט המודרני, שדה רוטשילד ואורדמן בחרו לבת-דור, היה מודל אמנותי ניסיוני שהחל לשגשג בשנות ה־60 באירופה, וייחודו במיוזג הבלט והמחול המודרני, שעד אז נתפסו כמובחנים ונבדלים.



רוטנברג מציינת שההחלטה של דה רוטשילד לתמוך כלכלית בשתי להקות מחול פרטואריות, השונות באופיין ובסגנונן, מעידה על חזון ותעוזה אמנותית וכלכלית. ואולם, בעשור הרביעי לקיומה עמדה בת-דור בפני אתגר קיומי: הפנמת השינוי הנדרש במעבר מלהקה פרטית ללהקה ציבורית הזכאית לתמיכת הממסד. באפריל 1999 נפטרה דה רוטשילד ובאין מימון החליטה הלהקה על הפסקת פעילותה בסוף העונה. לאחר שיתוק של מספר חודשים חזרה הלהקה להופיע במאי 2000. למרות ניסיונות השיקום המשיך מצבה של הלהקה להתדרדר עד שביולי 2006 פורקה בת-דור, בית הספר נסגר ומשכן הלהקה הוחזר לרשות הנאמנים, לפי צוואת דה רוטשילד.

במאמרה "הפטרונית בת־שבע דה רוטשילד: מה נחוץ עכשיו?" טוענת רות אשל שבעקבות מלחמת העולם השנייה השתנתה המציאות גם בסצנת המחול המודרני בישראל. מחול ההבעה המרכז־אירופאי לא היה עוד מקור השראה כבעבר ובשדה המחול המודרני התהווה חלל ריק. דה רוטשילד הייתה מי שפעלה אז למלא את החלל עם מחול מודרני אמריקאי מקצועי. ב־1966 החלה בת־שבע דה רוטשילד לעבוד עם ג'נט אורדמן, רקדנית ומורה לבלט שהגיעה מדרום אפריקה. אורדמן הייתה מורה לבלט בלהקה, מנהלת חורות ורקדנית. לפי אשל, בעיני דה רוטשילד הייתה אורדמן היפוך של "הצברים הישראלים הפראיים", כפי שהגנה לכנות את הרקדנים המקומיים.

ממאמרי האסופה עולה שזו הייתה אחת התרומות המשמעותיות של אורדמן לשדה הבור של המחול הישראלי: היא לימדה משמעת, וחינכה לערכים של חריצות, נחישות ומאמץ איך־סופי, שהיו חדשים וחינויים עבור מי שרצה להפוך את אמנות הגוף למקצוע.

במאמרה "אולפן בת-דור להכשרת רקדנים: לחולל מרחב של הצלחה" סוקרת רינה בדש את המערך האירגוני והרעיוני של בת-דור וחוקרת את ערכי המקצועיות

was born in 1924 and died in 2007). Those reverently walking into the amphitheater include dancers and teachers of notation who had accompanied Eshkol on her untried journey. Students, too, are joining the audience. Perhaps they have come from kibbutzim, or from the Academy of Dance and Music in Jerusalem or the Seminar HaKibbutzim College of Education in Tel Aviv, the two institutions where the Eshkol-Wachman notation and theories have been curriculum mainstays through the years. Eshkol's enthusiasts would not miss such a rare opportunity to see her choreography. It had been forgotten for so many years that even the loyal Eshkol Dance Group had not remembered its existence.

There are tempting treats on the table awaiting the guests: watermelon slices and butter cookies with an additional offering of wine. The soft breeze seems to stroke us all; longtime friends are happy to meet once again. But it is a meeting with restrictions in place dictated by the Coronavirus.

A hand of one of the dancers reaches forward and leads the head down as the dancer crouches; the pelvis follows and falls. Then the torso lifts until the dancer is led by one hand into standing. The hand returns to its forward position. The dancers move in unison, running towards the fields and retreating far off into the distance. They wait—it is not clear that the music contributes to their vigor, surely not rhythmically because the rhythm does not match the movement.

Perhaps the change to piano has itself been a kind of signal, for they completely disappear, only to reappear on the edges of the amphitheater steps. They spread out on the stage and regroup in a line going back and forth, from one side to another, shifting their weight and also revolving in quarter turns. Their right hands softly slide to their chests and rest on their hearts.

In one of the photographs taken at the original performance in 1953, now housed in the museum archives, we see a group in a cramped, tight circle, looking down. Only one has his or her head



Amphi (1953/2020) by Omer Krieger. The Ghetto Fighter's museum is in the background

There is such excitement in the air to see this revival. Five dancers enter onto the stone stage. Expectation, too, is present: that we will again see what are the very foundation stones of Eshkol's work. On the one hand, there is her simplicity and, on the other, there is Eshkol's insistence, even a stubbornness, about the founding principles governing rhythm, time and space.

The five, dressed in pink tops and pants, walk back and forth to an accompaniment of percussive knocking sounds. The dancers then stand still. A usual dance audience would have already started protesting and whistling with impatience. The dancers in the front shift their weight from one foot to the other. The sunset overhead is streaked in pink clouds. The dancers bend down but their heads arch back, their chins lifting. A piano is heard in the background.

held high, gazing upward. The tension between the solo dancer and the group never abated. In the small group we see now in the amphitheater, however, this opposition is missing.

The pink costuming stands out against the natural background of the green and mottled yellow fields and the ancient stones marked by a patina of time. The intensity of the sunset increases with its slow-moving rose-colored clouds. Suddenly, as if an alarm sounds, the dancers move away from each other and spread widely in all directions, back to the fields. Our eye hunts for them beyond the amphitheater and we find them suddenly reappearing on the steps with their backs to us. It is as if they will disappear momentarily once again.

The protagonists of this work are absence and expectation. We seem to know how to fill in what is missing on our own. The absence and void live in us as part of our history, vacillating between annihilation and survival. These are the things that are impossible to dance or even to write about in poetry. We can approximate it by accompanying one who signifies continuity, even as that person approaches us and then retreats, or comes and goes.

Only one movement—drawn in a circle from the chest, into the air overhead, and back—signifies a kind of joy that there will be no end. The circular movement embodies the whole plot of the dance—including both change and consistency.

But one figure is moving frantically from one side of the amphitheater to the other: the hyperactive photographer, trying to capture everything that is happening on the stage.

The original pageant was performed close to the Roman aqueducts built in the Land of Israel when it was ruled by Rome. Only the structure remains. One stage light illuminates two flags under the tall vaults of the aqueduct, giving them a pinkish cast even though no one is there, emphasizing the eeriness of witnessing absence and expectation.

The kibbutz organized the original memorial rite for Yom HaShoah (or the annual Memorial Day to the Holocaust). Noa Eshkol was appointed creator of the pageant, along with the artist Chaim Guri, who wrote the text, which was sung and also read by both a female and a male narrator. The memorial—presented as a pageant or “Masekhet,” a form uniting several performance elements, which was favored by the kibbutzim—was held outdoors.

The original creator of this kind of genre was Rudolf von Laban, one of the founders of *Ausdruckstanz* or European Expressive dance. He worked first in Ascona, Switzerland, at an artist



Amphi (1953/2020) by Omer Krieger

Suddenly, the music changes to a Middle Eastern sound and the group returns to a kind of rhythmic Hora, including jumps. The dance continues, and then the dancers spread apart and disappear one after the other.

For help in reconstructing this section, Naomi Polani, from the 1953 cast, was a wonderful resource. She remembered all the steps that were in the original Hora. All the complex details of rhythm and suspension she recalled made this section into a gem of a small masterpiece. It was indeed quite a contrast to the somber pageant. What is left is a void, the dancers' bodies pressing into the space, as if to make an imprint on something that is essentially empty.

cooperative, where he began his experiments in improvisation, nudity, vegetarianism, mystic practice, and the investing of lay people as well as trained dancers with a way to move together. Then he worked in Germany and eventually fled the Nazis to England. The idea of The Movement Choir grew out of his first collaborations in Ascona. Mary Wigman was von Laban's student there, and his collaborator, and she later became a major choreographic influence in her own right. She, too, inspired Movement Choirs. Until 1933 and the rise of the Nazi movement, she had many Jewish pupils and some performers in her company; several key dancers in the development of dance in Israel came from Wigman and other Expressionist modern dance studios in Europe. Von Laban's ideas for his Movement Choir were not about choreography but rather about the process of creating



Amphi (1953/2020) by Omer Krieger

AMPHI (1953/2020)

Gaby Aldor

Only once before has an audience seen Noa Eshkol's commissioned choreographic performance in memory of the Pesach Warsaw Ghetto Uprising of 1943. The Eshkol premiere took place a decade after the uprising at Kibbutz Lohamei HaGhettaot (Ghetto Fighters), a kibbutz founded by survivors, many of whom had fought against the Nazis. The first and most comprehensive revival yet of this work with 40 dancers occurred at the Philadelphia Museum of Art, September 2018, as part of Yael's Bartana-commissioned public

performance – *Bury Our Weapons, Not Our Bodies!* (reconstructed by Ruth Sela and Mor Bashan). Another revival of this work occurred at the Amphitheatre at the Ghetto Fighters' Museum, 1 July 2020.¹ That performance is covered below by our esteemed dance writer Gaby Aldor.

Ruth Eshel, editor of *Dance Today*.

Amphi: Concept, direction, additional choreography by Omer Krieger. Producer: Yael Cohen. Dancers: Tamar Even-Chen, Dror Birger, Hila Berkman, Sheer Sivan, Nunzia Piccialo, Mishel Shalha. Music: Shushan. Costume designer: Neta Dror. Dramaturgy: Florian Malzmacher (Berlin). The act of recreating Eshkol's dance movements from 1953 was done by Ruti Sela and Mor Bashan. All the movement information gathered from the film was transcribed by Ruth Sela, using Eshkol-Wachman

Movement Notation (EWMN). Sunset show for the Ghetto Fighters' House Amphitheatre, by architect Shmuel Bickels.

Produced by MARCEL art projects, with support from the Goethe Institute's International Coproduction Fund and the Israel Lottery (Mifal Hapais), and in collaboration with the Noa Eshkol Foundation for Movement Notation, the Ghetto Fighters' House Museum and 1:1 Center for Arts and Politics.

Introduction

A rare filmed testimony of one of the earliest of Noa Eshkol's movement compositions is found at the Noa Eshkol Archive in Holon, Israel. The film is a collage depicting the ceremony that took place in 1953 at Kibbutz Lohamei Hagetaot, in memory of the Holocaust of European Jews, integrating dance and movement pieces and rehearsals, it was composed and directed by Noa Eshkol.

With the material accompanying the film there are handwritten notes by Eshkol, describing in Hebrew every movement and, at its side, the rhythm written in musical notes. From the filmed fragments and the written notes emerges a partial picture of the whole event, and only parts of the dances can be closely restored. This is a unique and unusual work in relation to Eshkol's first dances as well as, in a basic aspect, her whole opus.

In the case of this work, the plan for the dancers--their relations, order of appearance, and placement on the different stages--is accepted by the dance world, and regarded by Eshkol, as choreography. Although from the outset of her career, she did not consider herself as a choreographer but rather as a composer of dances. Unlike this choreographic work for 40 dancers, which was made for a group she worked with one time only, she ordinarily made dances for the group she founded--The Chamber Dance Group, an ensemble of two to five dancers. As in chamber music, there are no soloists in her Chamber Dance Group; her compositions are equally shared by the dancers.

In Israel, dances in the genre of the memorial ceremony, as well as dances embedded in holiday celebrations and other ceremonies, originated almost exclusively from the German "Expressionist Dance" (*Ausdruckstanz*), founded in Germany before World War I by Rudolf von Laban and Mary Wigman. Yet, from her own earliest works, Eshkol rejected and deplored von Laban's basic

concept of dance, which focuses on movement as a means of emotional expression. She described it as "simplistic symbolism of the plot, naïve expressionism of movements and demonstrated dramatization of expression." In Eshkol's view, the prevalent inclination in the dance world to prefer certain movement manners because they entail certain content or dictates, the way of observation and reaction, flattens their affect. These affinities, whether deliberate or intuitively inspired, are not definite and cannot be defined verbally.

In accordance with this view, Eshkol's dances are free of non-movement elements, such as musical accompaniment, costumes, lights, and scenery. They don't carry a dramatic message and are based only on the order of movement materials, organized in sequences and structures.

Eshkol looked for a tool of composition that would open a scope and range as wide as possible for new and uncharted movement sequences. This quest resulted in her creation, together with architect Avraham Wachman, of an elaborate notation system: The Eshkol-Wachman Movement Notation (EWMN). Using this notation, Eshkol developed innovative procedures of composition, which distinguish her dances in the context of the dance world.

Owing to the lack of a visual record and the fact that Eshkol only noted the movement content verbally, there is no way of knowing whether and to what extent she used her notation in composing this work. Yet, it seems that despite the grave loaded context of the ceremony in which her dances are integrated here, she succeeded in avoiding the naïve expressionism of movements and demonstrative dramatization of the context.

Michal Shoshani studied and practiced movement, movement notation, and research on movement notations and dance with Noa Eshkol, in Holon. She was awarded a master's in Dance Research

from the University of Surrey, in England, in 1995; her specializations were history, anthropology, and analysis of dance. Until 2007, she taught these subjects, together with those of dance, Eshkol-Wachman Movement Notation, and other movement and dance notations, as a member of the Dance faculty of the Academy of Music and Dance in Jerusalem. Currently, she serves as head of the Movement Notation Archive of the Noa Eshkol Foundation of Movement Notation.

Amphi (1953/2020)

The amphitheater is empty. It is built on the slope of hills at the foot of the museum, and its emptiness emphasizes the beauty of the locale. It is dusk: the night slowly ascends as clouds float by. Silence falls on the surrounding fields. Museumgoers and staff have already returned home. Slowly, one by one, guests are coming through the entrance of the museum to the amphitheater. They are loyal Noa Eshkol followers who had been close to the dance notation pioneer over the years. (Eshkol



Amphi 1953 by Noa Eshkol

אמפי 1953 תחת נועה אשכול

Table of Contents

Editor's Note 1

Creators Write

Missing Faces – Online Performance / Iris Erez 3

1st Things First / Michael Getman 7

Research

Independent Learning of Dance Movements from the Media among Children / Michal HersHKovitz Michaeli 11

Professional Identity of Dance Teachers / Shay Haramaty 15

Choreopoetry: An Experience of Freedom and Infinity in the Encounter between Poetry and Dance / Efrat Nehama 20

The Choreography of Social Drama in the Black Lives Matter Protest, 2020 / Tzaphira (Allison) Stern 26

Dance and Gender: An Analysis / Sigal Armoza 30

Artists Spotlight

"She was like a lighthouse to me" in Memory of Yardena Cohen / Yael Barkai 36

Steps in the Archive: in Memory of Amira Mayroz / Guy Dolev 41

Days of Covid-19

The Voice of Dance Students During Covid-19 / Yonat Rothman (an introduction), Noa Almog, Lior Israeli, Shir Meirovitz, Ella Rubinger, Talia Notkin, Lihi Abu-Hatzera 47

Play. Pause / Shahar Berkowitz 51

New Books

Bat-Dor: A Story of a Dance Company – Review / Einav Rosenblit 53

Amphi (1953/2020) by Omer Krieger / Gaby Aldor with an introduction by Michal Shoshani. In English 59

Table of Contents (In English) 60

בארי אבידן תכלת וארגמן

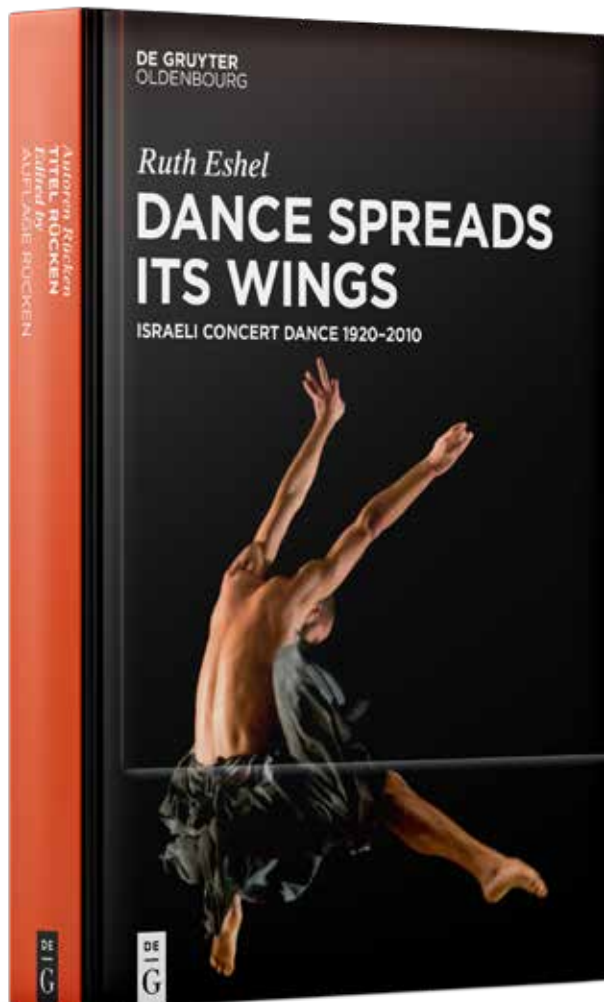
328 עמ'

מאות צילומי צבע

כריכה קשה

לרכישה: barryavidan@gmail.com

”ספר יפהפה, עשיר ביידע של יוצר בכיר,
ונכתב בתשוקה ואכפתיות” רות אשל



Dance Spreads Its Wings: Israeli Concert Dance 1920-2010

by Ruth Eshel

Approx. 500 p., 151 fig., Hardcover

ISBN 978-3-11-074961-8

Monograph, English, due to be published
in October 2021

Price 86,95 €

Please place your order to Sonja Behrens Sonja.
behrens@degruyter.com

רצפות מחול זה מג'יק פלור

רצפת מחול מג'יק פלור -
בשביל הבריאות שלך

בריאותית

שומרת על שלד הרקדנים ומורידה
עומס מרגלי הרקדן

דינמית וסופגת זעזועים

ספיגת זעזועים פרוגרסיבית
מורידה עומס מהרקדן בעת הנחיתה
בעלת מהלך שקיעה של 11 מ"מ

עמידה ואיכותית

מערכת אוורור תת רצפתי
מונעת התפתחות פטריה שעלולה לחורר
את הרצפה

שימוש בחומרים איכותיים ובעלי
תוחלת חיים ארוכה

מג'יק פלור ציוד למחול

• רצפת מחול • ברים קבועים וניידים • מראות קבועות וניידות ובהתקנה בטוחה

טל: 04-9077733 • magicfloor1990@gmail.com 

