



אוניברסיטת תל אביב

בית-ספר

עיתון הסטודנטים

גיליון

20

יוני 2018

התוכנית הבין-תחומית לתלמידים
מצטיינים ע"ש עדי לאוטמן





בית ספר

דבר העורכים 1

תנו לסמן בשקט! / נטע חלוץ 2

מכירים את זה שבית ספר? / שירה אחישר 8

בית הספר למשוררים: הביטוס ולשון בשירת תור הזהב / עמרי לבנת 11

בבית הספר של הבורא: תרגום / רן הכהן 15

לשים את התיק על הראש: חינוך בעולם המתפתח / שי גילת 16

סקרניות לדעת: איזה מין בית ספר הוא 'לאוטמן'?

עלמה פת שמיר 21 | דניאלה אלרום 23 | שי סדובסקי 24

לקראת פוליטיקה קלילה: על אהבה, לימוד, ומחוות קטנות / טל יחזקאלי 27

שני שירים / טל יחזקאלי 31

"מתחילים מכוח הלידה": ילדות וחינוך בפילוסופיה של חנה ארנדט / אורי בן שלום 32

ארבעה שירים / נימרוד הראל 38

מלקטים ידע / עמרי לביא 39

מבחנים / עידו גפן 42

החולצה / יהונתן אינדורסקי 43

התוכנית הייחודית לתלמידים מצטיינים
על שם עדי לאוטמן, המסלול הבין תחומי
אוניברסיטת תל אביב



ראש התוכנית: פרופ' נעמה פרידמן

מרכזת התוכנית: רונית כהן

מזכירת התוכנית: חוה שטרן

גיליון מס' 20, יוני 2018

עורכים: דניאלה אלרום, שי גילת, עמרי לביא ועמרי לבנת

ייעוץ לשוני: ד"ר אילנה ארבל

עיצוב, עימוד והפקה: מיכל סמוקובץ, המשרד לעיצוב גרפי

בית ספר

דבר העורכים

פסוק מסתורי אותר בכתב יד בגניזה הקהירית, אוצר הכתבים העבריים מימי הביניים: "אֶזְלָךְ חֶפֶץ גִּזְרֵי הַשָּׁם / טוֹב מִכֶּסֶף קִנְיֵן דָּעַת". פסוק זה, שנדמה כפסוק מקראי, התחוויר כשיר קצר לתרגול כתיבת האותיות. טור השיר מופיע בכתב ילדי פעם אחר פעם, ובהתבוננות זהירה, נוכל לזהות בו את עשרים ושתיים האותיות העבריות, כמו גם את חמש האותיות הסופיות (כמנצ"ף). השיר הקצר מלמד את התלמיד גם את צורת האותיות וגם את ערכה הרב של הלמדנות, ומשקף בעת ובעונה אחת גם את הצו האלוהי־מוסרי ללמוד, וגם את החוויה האסתטית שמתלווה לתהליך הלימוד.

עיתון זה, שכותרתו "בית ספר", מציג כתבות העוסקות בבתי ספר במגוון רחב של הקשרים: על בתי ספר בעולם המתפתח ("להוריד את התיק מהראש"), על שפה ותקשורת בבתי ספר ("תנו לסמן בשקט"), בבית הספר כזירת מאבק ("מתחילים מכוח הלידה"), כמקום להיכשל בו ("בבית הספר של הבורא") ועוד. בין הכתבות מובא סקר מבואר, הבוחן את התוכנית הבינתחומית בבית ספר בזעיר אנפין, ומובאים שירים, סיפורים וזכרונות מאת תלמידי התוכנית.

כתלמידים בעבר ובהווה, פניו המרובים של בית הספר מוכרות לנו. עיתון זה הוא הזדמנות להיזכר בכמה מהם ולהכיר כמה חדשים.

אנו תקווה, כי שְׂמֵי הפלואורסצנט יוסיפו לזרוח על ראשינו לטובה.

דניאלה אלרום, שי גילת, עמרי לביא ועמרי לבנת



תלמידות לומדות לדבר בשפת הסימנים האמריקאית

תנו לסמן בשקט!

בית־הספר יכול לדכא התפתחות ורכישה של שפה בקרב הילדים הלומדים בו, אבל הוא יכול גם להוות סביבה המאפשרת תנאים הכרחיים לפיתוחה של שפה על ידי התלמידים. מבט מקורב על שפות החרשים

נטע חלוץ

משום שאחוז גדול מאוד מן הילדים החירשים נולדים להורים שומעים, הם לא יכולים לרכוש את שפת הסימנים המתאימה בצורה טבעית מתוך אינטראקציה עם הוריהם ומשפחתם;³ אלה הרי דוברים לרוב שפה מדוברת בלבד. לכן, רכישת שפת הסימנים על ידי ילדים להורים שומעים נשענת באופן משמעותי על המתרחש במסגרות החינוך שאליהן הם משתייכים, ובחירת בית־הספר של הילד על פי שיטת

ההוראה הנהוגה בו יכולה להיות מכרעת לגבי המידה שבה יצליח לרכוש שפה, ולהגיע ליכולות התקשורת הרצויות.

מוכרחות לסמן

על אף העדיפות לגבי מורכבותן ועושרן של שפות סימנים, הן נתפסות פעמים רבות כנחותות משפות מדוברות, והסימון נחשב במשך שנים רבות כגורם שמרחיק את החירשים מהשתלבות בחברה שסביבם, ומונע מהם להצליח לרכוש את השפה המדוברת או לקרוא שפתיים. תפיסה זו הובילה לניסיון לצמצם את השימוש של חירשים בשפות סימנים ולהגביר את יכולתם להבין ולהפיק שפה

רכישת שפה בקרב ילדים חירשים

רכישת שפה נעשית בדרך כלל באופן טבעי והחל מן הרגע הראשון שבו אנו מקבלים קלט שפתי מסביבתנו. זוהי אחת מן היכולות הייחודיות של האדם, והיא מתאפשרת ככל הנראה בעזרת

מנגנונים מולדים המאפשרים לנו לרכוש את השפה ביעילות וללא הוראה שיטתית.¹ אך השפות המדוברות ברוב חלקי העולם לא יכולות להירכש באופן טבעי על

ידי חירשים, כיוון שהן מועברות בתווך הקוליי שמיעתי. דבר זה מונע מן החירשים להיחשף למילים ולמבנים המרכיבים שפות אלו.

בקרב קהילות חירשים ברחבי העולם התפתחו באופן טבעי שפות המועברות באמצעים אחרים, ומנצלות את אופני ההעברה התקינים בקרב חירשים – שפות סימנים המועברות בתווך הוויזואלי־מרחבי. מחקרים הראו כי שפות הסימנים השונות שפיתחו קהילות אלה הן שפות מלאות ומורכבות, ניתן להביע דרכן את מלוא המושגים והטענות המועברים גם בשפה מדוברת, והן מתבססות, כמו השפות המדוברות, על תחביר, מורפולוגיה ופונולוגיה ייחודיים לכל שפה.²

תארו לעצמכם מצב שבו בית־הספר אוסר עליכם להשתמש בשפתכם, ומכריח אתכם לתקשר בשפה שאתם פשוט לא מסוגלים ללמוד. אתם מקבלים עונשים אם נתפסתם משוחחים בשפה שלכם, לעיתים אפילו נוקטים נגדכם אלימות של ממש, ומונעים מכם באופן פיזי את היכולת להשתמש בשפה. כיוון שאתם לא מסוגלים ללמוד את השפה הנהוגה בבית־הספר, אתם מרגישים שאתם לא יכולים להביע את עצמכם כמו שהייתם רוצים, אתם לא מצליחים לתקשר בצורה טובה עם אחרים, אתם לא מבינים היטב את מה שמלמדים אתכם ואת מה שמנסים להעביר לכם באופן מילולי, ונשארים בסופו של דבר מאחור בעוד חבריכם מתקדמים ומגיעים להישגים.

מצב כזה נשמע רחוק מן המציאות, אך הוא היה ועודנו חלק מחייהם של ילדים חירשים רבים המתחנכים בשיטת החינוך האוראלית, כלומר לומדים בשפה דבורה, במסגרות שבהן חל איסור ללמוד ולהשתמש בשפת סימנים. לעומת זאת, בבתי־ספר ברחבי העולם שבהם לילדים חירשים מתאפשרת אינטראקציה האחד עם השני כך שהם יכולים להשתמש בשיטת התקשורת הנוחה והמתאימה להם ביותר – שפת הסימנים – הילדים מצליחים לפתח בעצמם את השפה ואף להמציא יש מאין שפות סימנים חדשות גם ללא הוראה מפורשת של שפה כזו במסגרת בית־הספר.

השימוש בסימנים, השינוי התפיסתי שניסו המורים להנחיל לחלח לתודעתן של התלמידות. בעדותה מספרת התלמידה על ההשפעה הרבה של השינוי התפיסתי הזה – שהצליח לגרום אף להפסקת חברויות על רקע שימוש בסימנים. כדי ליצור הפרדה גדולה אף יותר בין התלמידים בתוכניות האוראליות לבין התלמידים המסמנים, המורים הציגו את התלמידים המסמנים כנחותים, העברה לתוכנית המסמנים הוגדרה כעונש, והתלמידים המסמנים זכו ליחס מזלזל גם באירועים משותפים – כמו בחגים שבהם נאלצו לשבת בחלק האחורי של הכנסייה.

התפיסה שיחס זה בנה אצל התלמידות בבית הספר האוראלי המשיכה להשפיע עליהן גם שנים לאחר שסיימו את בית הספר, והן התייחסו לשימוש בשפת סימנים כנחות, מזיק ומסוכן. הניסיון ללמד את התלמידות להשתמש אך ורק בשפה דבורה לא עזר להן להגיע לשליטה אמיתית בשפה, וקריאת שפתיים דרשה מהן מאמץ רב – מה שהקשה עליהן להבין את המסר שמועבר בשיחה. הדבר הוביל למצב פרדוקסלי שבו חירשים נמנעים משימוש בסימנים ולא שולטים בשפה זו – כיוון שהיא הוצגה להם כל חייהם כדבר שלילי, אך גם לא יכולים לתקשר כראוי בשפה מדוברת – כיוון שלא יכלו לרכוש אותה באופן טבעי. כך למעשה הודרו תלמידות בית הספר גם מן החברה השומעת וגם מקהילת החירשים. גם בישראל רווחה השיטה האוראלית

במוסדות החינוך לחירשים עד לשנות ה־70. בבתי הספר לימדו בדרך כלל מורים שומעים, והילדים לא הורשו להשתמש בסימנים בזמן השיעור, אך הם יכלו לסמן ביניהם בזמן ההפסקות. כיוון שהשיטה לא הביאה לתוצאות הרצויות, וילדים חירשים סיימו את בית הספר עם ציונים ועם יכולות חברתיות נמוכות ביחס לבני גילם, וגם שליטתם בשפה לרוב לא הגיעה לרמה מספקת, אימצו חלק ממוסדות החינוך שיטה חלופית – תקשורת כוללנית. בתי הספר שמלמדים בשיטה זו מנסים ללמד את הילד להשתמש בשפה דבורה, בדומה לשיטה האוראלית, אך בעזרת רמזים ויזואליים המלווים את הדיבור, סימנים שאמורים לסייע לילדים החירשים בהבנה וברכישת השפה הדבורה. ההנחה היא שיש להשתמש בכל האמצעים שיעזרו לילד לקוי השמיעה לרכוש את השפה המדוברת, כולל שימוש סימולטני בסימנים ובג'סטות (מחוות שאינן לשוניות) יחד עם הדיבור הקולי.

לצד שיטות אלה, ובעקבות פרסום מחקרים שהראו שילדים חירשים להורים חירשים מצליחים להגיע להישגים לימודיים גבוהים יותר מאשר

של מקדונל וסאונדרס, McDonnell & Saunders (1993) שלאחר המעבר לשיטה האוראלית תלמידות שנתפסו מסמנות נשלחו לבצע מטלות שונות, נמנעו מהן ארוחות ולעיתים הן אף הוכו על ידי המורים בחגורה. כדי למנוע מן התלמידות לסמן, המורים מנעו מהן לעיתים להזיז את ידיהן, למשל על ידי כך שדרשו מן התלמידות לשבת עליהן או להשאיר אותן מאחורי הגב. הדבר מנע מן התלמידות, בנוסף לשימוש בסימנים, גם את היכולת להשתמש במחוות לא־מילוליות שמלוות באופן טבעי כל שפה – מסומנת או מדוברת. על אף הענישה הקשה המשיכו התלמידות בבית הספר לסמן, למדו ותרגלו את השפה עם חירשים מבוגרים שפגשו, ואף המציאו סימנים חדשים בעצמן. התלמידה המצוטטת במאמר מתארת את הרגשת התלמידות החירשות שהן "מוכרחות לסמן", ואת תחושת חוסר הברירה – רק שימוש בסימנים איפשר להן תקשורת אמיתית ומלאה האחת עם השנייה. הצורך בתקשורת גבר אפילו על שיטות הענישה החמורות שהונהגו בבית הספר. במקרים שבהם לא יכלו להזיז את הידיים, התלמידות סיגלו לעצמן תקשורת המורכבת מתנועות גוף מינימליות, כמו מנח גוף, הבעות פנים ותנועות עיניים. כדי לא להיתפס על ידי המורים, התלמידות מצאו מקומות שבהן יכלו לסמן בלי להיתפס – כמו בחדרים השירותים או במעונות בוילונות מוגפים.



דוגמה לשיטות שהונהגו בבתי הספר של השיטה החינוכית האוראלית ללקויי שמיעה – תלמידים משאירים את ידיהם מאחורי הגב. (התמונה נלקחה מ: Fischer & Lane, 1993)

מאחר שסגל בית הספר לא הצליח לשלוט לגמרי על השימוש של תלמידותיו בסימנים, הוא החל לנקוט שיטות נוספות שמטרתן לשנות את גישתן ואת תפיסתן של הילדות עצמן כלפי שפת הסימנים. הסגל ניסה להנחיל ערכים כנגד השימוש בסימנים והציג אותן כפוגע ביכולת הדיבור, ומנגד צויר הדיבור הקולי כדבר חיובי והתלמידות עודדו להשתמש בו. סגל בית הספר התייחס לדיבור כהתנהגות מוסרית, אל מול החטא שבשימוש בסימנים, וכאשר התלמידות נתפסו מסמנות – הן היו צריכות להתוודות על כך בכנסייה. בניגוד לעונשים ולמניעה הפיזית של



מדוברת. הניסיונות התבטאו בין השאר בשיטות חינוך אוראליות שהלכו והתפשטו ברחבי העולם במאה ה־20.⁴ השיטות האוראליות מתמקדות בעבודה של הילדים עם מורים וקלינאיות תקשורת על הבנה, הפקה והיגוי נכון של השפה המדוברת, כדי "לצמצם את הפער" בין החירשים לשומעים. השיטה נגזרת מתפיסה רחבה של החירשות כפגם (deficit model) המדגישה את מה שחסר לילדים החירשים בהשוואה לילדים שומעים, ולא את הכישורים האחרים שדווקא כן קיימים אצלם. על פי תפיסה זו, יש לפתח אצל הילד כישורים שיקרבו אותו עד כמה שאפשר לילד השומע, "הנורמלי". בבתי הספר הדוגלים בשיטה זו, נמנעת בדרך כלל מן הילדים האפשרות לסמן – זאת, על ידי מתן עונשים למסמנים ולעיתים אף במניעה פיזית של שימוש בסימנים.

אחד מבתי הספר שאימץ את שיטת החינוך האוראלית בשנות ה־50 של המאה הקודמת והנהיג שיטות קיצוניות במסגרתה הוא בית ספר גדול לבנות חירשות באירלנד. השיטה האוראלית הגיעה לבתי הספר באירלנד במהלך שנות ה־50, ועד 1960 היא הפכה לשיטה הדומיננטית בחינוך לחירשים, ותלמידים בתוכניות שדגלו בשיטה זו הופרדו מתלמידים שהשתמשו בשפת סימנים.⁵ כדי למנוע מן התלמידים להשתמש בסימנים נקטו בבית הספר עונשים שונים. אחת החירשות שלמדה בבית ספר זה מספרת, במאמר



בית הספר לחרשים, ונקובר, וושינגטון

הכרחי להתפתחות שפה. מסיבה זו, בקרב חברי קהילת החרשים בניקרגואה שלמדו בבתי הספר בתקופה מוקדמת יותר כמעט שלא נרכשה שפת סימנים. עדויות מרחבי העולם מראות כי חרשים שלא נחשפים לשפת סימנים מפותחת מפתחים פעמים רבות מערכות סימנים "ביתיות" ("home signs") המורכבות מג'סטות, כדי לתקשר עם בני משפחתם, ואלה מכילות לעיתים מאפיינים של שפה טבעית.¹² גם בניקרגואה חרשים פיתחו מערכות סימנים שכאלה, אך הן היו שונות מאוד מאדם לאדם ובשל היעדר קהילה גדולה יותר, לא באמת התאפשר המשך פיתוח של הג'סטות לרמה של שפה מורכבת.¹³

השינוי החל כשבשנות ה־70 המאוחרות קם בית הספר הראשון לחינוך מיוחד בעיר מנגואה, וכמה שנים מאוחר יותר גם בית ספר מקצועי שקלט תלמידים חרשים. בתחילה נרשמו לבתי הספר האלה כמה עשרות חרשים, אך מספרם גדל משמעותית בשנים שלאחר מכן והגיע למאות תלמידים – כולם ילדים להורים שומעים. על אף שההוראה בבתי הספר נעשתה בספרדית, והתמקדו בהם בלימוד ובאימון הילדים בקריאת שפתיים, הילדים הורשו לסמן בהפסקות ובהסעות של בית הספר. פתיחתם של בתי הספר איפשרה אינטראקציה בין מספר גדול של חרשים גם במהלך שעות הלימודים וגם אחריהן, וזו הובילה לתחילת שימוש בסימנים בתוך הקהילה וליצירת שפת סימנים ראשונית. שפה זו הלכה והתפתחה עם הזמן לשפה יותר ויותר מורכבת על ידי העברת השפה הקיימת לחרשים חדשים שנוספו לבית הספר בכל שנה באמצעות הילדים הבוגרים

של לקויי שמיעה, תוכניות חינוך ובתי ספר רבים לחרשים דוגלים עד היום בשיטה האוראלית, ולא מאפשרים לילדים חרשים לרכוש לצד השפה המדוברת גם שפת סימנים.

שפת הסימנים בניקרגואה

למרות השימוש בבתי הספר לחרשים בשיטה האוראלית, והמחסור בלימוד שפת סימנים והוראה בשפת כזו, הצורך להביע את עצמם גרם לקבוצות חרשים בבתי ספר רבים להמשיך ולסמן על אף האיסורים מצד סגל ההוראה. דרך האינטראקציה הזו בסימנים הצליחו ילדים שבהילתם לא היתה שפת סימנים מפותחת אף לפתח בעצמם את השפה ולהעביר אותה הלאה לדורות הבאים.

מקרה כזה תועד בניקרגואה שבמרכז אמריקה, שם לא התפתחה שפת סימנים רשמית עד שנות ה־70. לפני שנות ה־70 לא התאפשרה לחרשים בניקרגואה אינטראקציה משמעותית האחד עם השני: רוב החרשים חונכו ולמדו בביתם, ובבתי הספר למדו מספר מועט מאוד של ילדים. נסיבות אלה גרמו לכך שבקרב החרשים לא נוצרו קשרים משמעותיים בתוך ומחוץ לבית הספר וגם לא התאפשרה תקשורת בין דורית של חרשים בגילאים שונים, כך שלא נבנתה קהילה גדולה דיה שתספק קשר מתמשך בין חברה, דבר שהוא

ילדים חרשים שהוריהם שומעים, החלה לצמוח שיטה חדשה – השיטה הדו־לשונית. שיטה זו מתבססת על ההנחה שרכישת שפת סימנים באופן טבעי על ידי ילדים שהוריהם חרשים תורמת להתפתחותם, על אף שהם לא רוכשים שפה מדוברת. השיטה כוללת לימוד של שפת סימנים לצד השפה הדבורה, בהנחה שרכישת שפה אחת יכולה לסייע ברכישת השפה השנייה ושמיתוך הקבֵּלָה של השפה הדבורה לשפת הסימנים יוכלו הילדים לרכוש אותה יותר בקלות. אף על פי כן, השיטה מונהגת היום בישראל במספר מצומצם יחסית של מוסדות, וקיימים מוסדות רבים שנוקטים עדיין בשיטות אוראליות או כוללניות.^{7,8} פלינגר ושותפים (Fellinger et al., 2009) הראו שחוסר היכולת להיות מובן על ידי הסובבים אותך הוא הגורם המשמעותי ביותר לדיכאון בקרב ילדים חרשים ולקויי שמיעה. למעשה, הדבר לא נובע באופן בלתי נמנע מלקות השמיעה שלהם – אלא תלוי באופן שבו משפחתם והקהילה שבה הם חיים מאפשרים להם להשתמש בשפה שדרכה הם יכולים להביע את עצמם בצורה הטובה והנוחה להם ביותר.⁹ מניעה אקטיבית מילדים חרשים לרכוש שפת סימנים, והניסיון להכריח אותם להשתמש בשפה מדוברת, עלולים להשאיר אותם ללא יכולת אמיתית להביע את מחשבותיהם ולתקשר עם סביבתם.

מועילה גם לשומעים

בנוסף לממצאים לגבי שיטות החינוך לחרשים, מחקרים שונים הראו כי לא רק שרכישת שפת סימנים על ידי ילדים חרשים לא פוגעת ביכולות השפה או בהתפתחות כושרים אחרים שלהם, אלא שרכישת סימולטנית של

שפת סימנים לצד השפה המדוברת עשויה להועיל גם לילדים שומעים – לזרז ולשפר את רכישת השפה וכישוריהם השפתיים¹⁰ וגם לשפר אצלם כישורים קוגניטיביים אחרים.¹¹ כמה בתי ספר ברחבי העולם המלמדים בשפה דבורה ובשפת סימנים גם יחד אף פתחו את שעריהם לילדים שומעים, כך שיוכלו ללמוד לצד חבריהם החרשים את שפת הסימנים של הקהילה החירשת בסביבתם. על אף העדות ממחקרים כאלה, ולצד התפתחויות טכנולוגיות שמאפשרות השתלת שתל כוכליארי (שתל שבלול) המשפר את שמיעתם

אחרי השני. החוקרים הראו באופן זה שכל שהשפה מתפתחת היא מתרחקת יותר ויותר ממחוות לא־לשוניות שמלוות את הדיבור בקרב שומעים, שנוטות להיות סימולטניות לחלוטין, ומתקרבת במאפייניה למאפיינים המוכרים משפות מפותחות אחרות.

שנית, נראה שהילדים הם אלה שמפתחים בשפת הסימנים מאפיין מרכזי שלה – השימוש במרחב כחלק מן הדקדוק, או דקדוק מרחבי (spatial grammar).

מאפיין ייחודי לשפות סימנים, שנמצא בכל שפות הסימנים שנחקרו עד היום, הוא מודולציות מרחביות שהן חלק מן הדקדוק השפתי.²

המודולציות כוללות שינוי של מיקום וכיוון התנועה של סימן מסוים ממיקומו הנייטרלי (בדרך כלל בסביבת החזה של הדובר) למיקום אחר, או תנועה של הסימן בין מיקומים שונים במרחב הסימון.

המודולציות המרחביות האלה מאפשרות מגוון של תהליכים תחביריים ומורפולוגיים, לדוגמה:

- מתן אינדיקציה לגבי מיהם המשתתפים בפעולה, כמו מי הנושא ומי המושא של פועל מסוים, על ידי סימון הפועל כך שהוא מתחיל במקום במרחב המקושר עם הנושא ומסתיים במקום במרחב המקושר עם המושא.
- תיאור כיוון תנועה של אובייקט כלשהו, על ידי סימון הסימן המייצג את האובייקט תוך תנועה במרחב שמייצגת בצורה איקונית את

(גל ראשון – לפני 1984, גל שני – 1984–1993, וגל שלישי מ־1993 ואילך) ולפי גיל ההצטרפות לבית־הספר (מוקדם – עד גיל שש וחצי, אמצעי – מגיל שש וחצי עד עשר ומאוחר – אחרי גיל עשר) ואז חקרו את ההבדלים המבניים בשפת הסימנים של כל קבוצה. ראשית, נראה שעם הזמן השפה מתעצבת כך שתכיל יותר ויותר מאפיינים של שפה טבעית – סגמנטציה של חלקי השפה (כמו פונמות שונות בשפה דבורה, שמרכיבות הברות, לאחר מכן מורפמות, מילים, צירופים ומשפטים) ורציפות (sequence) של המורפמות בשפה, כך שבמקום לתאר מספר מרכיבים של הסיטואציה בצורה

הצעירים החירשים שהצטרפו לבית הספר לא רק למדו מן הוותיקים יותר את שפת הסימנים, אלא גם המשיכו ופיתחו אותה בעצמם לרמת מורכבות גבוהה יותר

סימולטנית באותו הסימן – נוצרה הפרדה בין המרכיבים השונים והם סומנו האחד אחרי השני. השילוב של סגמנטציה ורציפות מאפשר יצירה של קומבינציות שונות מתוך מספר סופי של חלקים נפרדים בשפה, כך שניתן להרכיב מהם מספר אינסופי של צירופים ושל משפטים. סגהאס ושותפיה הראו שעל אף שבשפות סימנים יש מידה יחסית רבה של סימון סימולטני, הכולל מספר מאפיינים בתוך סימן אחד – בעוד שגל המסמנים הראשון (שהצטרף לבית־הספר כבר בשנות ה־70) השתמש לרוב בסימון סימולטני לתיאור אירועים המכילים תנועה, חירשים שהצטרפו לבית־הספר בגל השני והשלישי, השתמשו במידה רבה יותר דווקא בסימנים נפרדים, שסומנו ברצף האחד

יותר. שפת הסימנים הזו נקראת היום – NSL – Nicaraguan Sign Language.

שפה במרחב

השאלה המעניינת בהקשר התפתחות השפה היא, מיהם אלה המפתחים אותה משנה לשנה? האם אלה בני הנוער והמבוגרים – שמעבירים בכל פעם לצעירים שפה מפותחת יותר? או שמא אלה דווקא הילדים הצעירים שמקבלים שפה ברמת מורכבות מסוימת ולוקחים אותה צעד אחד קדימה?

עד לגיל מסוים מסוגלים ילדים לרכוש שפה בקלות וביעילות, בעוד שמבוגרים הלומדים שפה חדשה מתקשים בדרך כלל להגיע לרמה גבוהה ולשליטה בשפה, והם נאלצים ללמוד אותה זמן ממושך הרבה יותר ועל ידי הוראה שיטתית ומסודרת שלה. אחד ההסברים לתופעה זו הוא היפותיזה "התקופה הקריטית" לרכישת שפה, הנגזרת מהיפותיזה כללית יותר, שגורסת כי בהיעדר תנאים מתאימים הניתנים לאורגניזם במהלך התקופה המתאימה – יכולות התפתחותיות מסוימות לא יוכלו להתממש. לפי היפותיזה הזו, הילד מגיע לעולם עם מנגנונים מולדים המאפשרים לקלט השפתי להתמפות אליהם ביעילות, ולידל להגיע להכללות ולשליטה בשפה שבסביבתו במהירות ובמאמץ קטן, יחסית למורכבות המבנים שהשפה מכילה. כדי לרכוש שפה, הילד צריך לקבל קלט מספק מסביבתו שיתמפה למנגנונים המולדים האלה בגיל מספיק מוקדם. כשהילד מתבגר, יכולתו להשתמש במנגנוני רכישת השפה המולדים האלה הולכת ופוחתת, וגורמת לקושי הניכר ברכישת שפה בגיל מאוחר.^{15 16} היפותיזה זו מסבירה, למשל, מדוע "ילדי זאבים" או ילדים שסבלו מהזנחה וגדלו בתנאים שלא איפשרו להם לרכוש שפה בגיל מוקדם, לא מצליחים להגיע לשליטה בשפה ברמת שפת־אם גם לאחר שהם מועברים לסביבה נורמטיבית.^{16 17} אך האם המנגנונים המולדים האלה מאפשרים לילד רק לרכוש שפה בקלות כשזו נמצאת מסביבו, כלומר כשהוא מקבל אותה כקלט מדוברים אחרים? או שאולי המנגנונים מאפשרים לו יותר מזה – פיתוח שפה ומבנים מורכבים במקרה שאלה לא קיימים עדיין בשפה שהוא מדבר?

התשובה (המפתיעה אולי) לשאלה זו הגיעה ממחקרה של אן סגהאס (Ann Senghas) ושותפיה, שחקרו את התפתחות השפה בהתאם לגלים (cohorts) של חירשים שהגיעו לבית־הספר בניקרגואה, כלומר לפי זמן גיל ההצטרפות לקהילה המסמנת.^{18 19} הם חילקו את הילדים לפי גל – כלומר לפי השנה שבה הצטרפו לבית־הספר



קהל מעורב בבית־ספר לחירשים, אדג'ווד, פנסילבניה



למעלה – אדם שומע דובר ספרדית מחווה בעזרת ג'סטה אופן תנועה של גלגול לכיוון ימין, כשמאפייני האופן והמסלול מסומנים בצורה סימולטנית. למטה – חירש מן הגל השלישי של בתי הספר בניקרגואה מסמן את אותה התנועה על ידי סימנים נפרדים המתארים אופן ומסלול. (התמונה נלקחה מ: Senghas et al., 2004¹³)

יותר. כחברה, יש לעשות שינוי תפיסתי באופן ההתייחסות לחירשים ולשפות של קהילותיהם, ולהעלות את המודעות למורכבותן ולעושרן של שפות סימנים וללגיטימיות שברכישתן ובשימוש בהן על ידי חירשים ושומעים כאחד. כדי לאפשר לכל אחד להביע את עצמו בצורה המתאימה לו ביותר, צריך להסתכל על הגיוון והיופי שבסוגים שונים של שפות, לפתוח את גבולות החשיבה על שפה אל מעבר לתווח הקולי-שמיעתי בלבד, ולהבין שהמושגים המורכבים שמכילה החשיבה האנושית יכולים להיות מועברים באופנים שונים, ובין השאר גם דרך שפה המשתמשת במרחב.

הערות

- 1 Noam Chomsky, "Recent contributions to the theory of innate ideas", *Synthese* 17(1) (1967), pp. 2-11.
- 2 Wendy Sandler and Diane Lillo-Martin, "Natural sign languages", in: *The handbook of linguistics*, M. Aronoff and J. Rees-Miller, eds. (Hoboken: Blackwell publishing, 2001), pp. 533-562.
- 3 Mitchell, Ross E., and Michael A. Karchmer. "Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States." *Sign Language Studies* 4, no. 2 (2004): 138-163.
- 4 Hannah Anglin-Jaffe, "Signs of Resistance: Peer Learning of Sign Languages Within 'Oral' Schools for the Deaf", *Studies in Philosophy and Education* 32(3) (2013), pp. 261-271.
- 5 Patrick McDonnell and Helena Saunders, "Sit on your hands: Strategies to prevent

בעלות משמעות, ליחידת זמן) מאשר מצטרפים בגיל מאוחר – מה שתומך בהיפותיזה התקופה הקריטית. בנוסף, התגלה כי בקרב הקבוצות שהצטרפו לבית-הספר לפני גיל עשר (ובעיקר אצל המצטרפים עד גיל שש) הילדים השייכים לגל השני השתמשו ביותר מודולציות מרחביות מאשר מקביליהם בגל הראשון, והמודולציות המרחביות הנוספות נבעו מיותר שימוש במרחב כדי להתייחס לרפרנט משותף בשיח. יתרה מזאת, חברי הגל השני שהצטרפו לבית-הספר עד גיל שש סימנו בצורה שוטפת יותר מאשר המצטרפים בגיל צעיר מן הגל הראשון. לעומתם, המצטרפים המאוחרים של הגל השני לא הראו שימוש רב יותר במודולציה מרחבית או שטף סימנים גדול יותר. ממצאים אלה מעידים על כך שהצעירים שהצטרפו לבית-הספר לא רק למדו מן הוותיקים יותר את השפה, אלא גם המשיכו ופיתחו אותה בעצמם לרמת מורכבות גבוהה יותר, כך שרמת המורכבות בשפתם התעלתה על זו של חבריהם הבוגרים שלימדו אותם את השפה. ניתן ללמוד מכך על החשיבות של ילדים בפיתוחה של שפה חדשה, ועל כך שדווקא הם, ולא המבוגרים, הם אלה שמסוגלים לשכלל את המנגנונים הקיימים בשפה שהם מקבלים כקלט מסביבתם.

יפיו של הגיוון

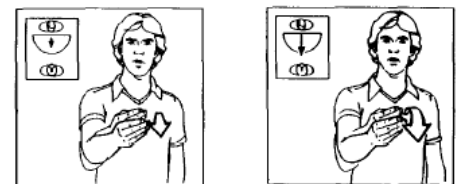
העדויות מהתפתחותה של שפת הסימנים בניקרגואה, כמו גם משפות סימנים נוספות ברחבי העולם,⁴ מראות כיצד בית-הספר ליצור קהילה ואינטראקציה אנושית מתמשכת, ולאפשר בכך התפתחות של שפה. מקרים כאלה מצביעים על תפקיד המשמעותי של בית-הספר בפן חשוב מאוד בחייהם של בני האדם – השפה שלהם, שללא קיומו, במקרים מסוימים, אולי כלל לא היתה מתפתחת.

דיכוי השימוש בשפת הסימנים והשפעתו על חייהם ועל תפיסתם של חירשים, לעומת הצורך הבלתי נמנע בתקשורת שמאפשר להם לפתח שפה בעצמם, מעידים על החשיבות שבפיתוח שיטות חינוך מתאימות לילדים חירשים שיתמכו בצורה הטובה ביותר באפשרותם לרכוש שפה. שיטות החינוך צריכות להתבסס על העדויות האמפיריות הרבות התומכות בשילוב שפת סימנים בחינוכו של הילד החירש, ולאפשר לו להתבטא ולתקשר בשפה שהוא יכול לרכוש באופן טבעי, גם אם הדבר בא על חשבון הוראה של שפה דבורה. ככל שנאפשר לילדים חירשים לרכוש שפת סימנים בשלב מוקדם יותר, כך הסיכוי שרכישת השפה תיעשה בגבולות התקופה הקריטית גדול יותר, וסביר שרכישתה תיעשה באופן מוצלח

תנועת האובייקט בעולם.

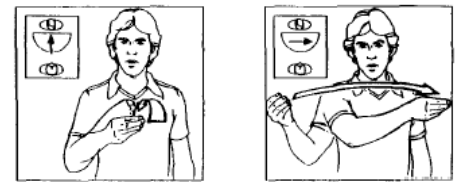
- הטיות זמן (עבר הווה או עתיד) גוף או מספר על ידי סימון הסימן במיקומים במרחב המקושרים לתכונות אלה.
- ייחוס פעלים ותארים שונים לרפרנט מסוים, כלומר דמות או אדם ספציפי שעליו מדברים בשיחה. ניתן להשיג זאת על ידי הגדרת נקודה X במרחב כמתייחסת לאותו אדם, וסימון התארים והפעלים המשויכים אליו באותה הנקודה X.

סגנהאס ושותפיה השוו את מידת השימוש במודולציות מרחביות בין קבוצות הגל הראשון לשני וקבוצות גילאי ההצטרפות השונים לבית-הספר. סגנהאס הראתה שבאופן כללי, חירשים שהצטרפו לבית-הספר מוקדם יותר, כלומר נחשפו לשפת הסימנים בגיל צעיר יותר, השתמשו ביותר מודולציות מרחביות, וגם סימנו בצורה שוטפת יותר (יותר מורפמות, כלומר יחידות לשוניות



GIVE[cf]
Citation form GIVE

GIVE[1>2]
"I gave to you"



GIVE[2>1]
"You gave to me"

GIVE[3j>3i]
"He gave to her"

דוגמה לאחת מפונקציות המודולציה המרחבית בשפות סימנים. הפועל "לתת" (GIVE) ב-ASL (שפת הסימנים האמריקאית) כשהוא מסומן בצורתו הבלתי-נטויה (משמאל למעלה) וכשהוא משנה את מיקומו ואת כיוון התנועה שלו בהתאם למשתתפים בפעולה. (התמונה נלקחה מ: Meier, 1987)



דוגמה לאחת מפונקציות המודולציה המרחבית בשפות סימנים. הפועל "לעזור" בשפת הסימנים הישראלית (שס') שמשנה את כיוון תנועתו בהתאם למשתתפים בפעולה. משמאל – צורת הפועל מגוף ראשון לשני ("אני עוזר לך") מתחיל באיזור גופו של הדובר ונע כלפי הנמען, מימין – צורת הפועל מגוף שני לראשון ("אתה עוזר לי") מתחיל מכיוון הנמען ונע לכיוון גופו של הדובר. (התמונה נלקחה מ: Meir, 1998)



ילדים (חרשים ושומעים) מסמנים בשפת הסימנים הקארלית, קוצ'י

period", *Brain and language* 1(1) (1974), pp. 81-107.

Ann Senghas and Marie Coppola, "Children creating language: How Nicaraguan Sign Language acquired a spatial grammar", *Psychological science* 12(4) (2001), pp. 323-328.



נטע חלוץ היא תלמידה בשנה השלישית בתוכנית

Susan Goldin-Meadow, "When does gesture become language? A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents", in: *Tools, language and cognition in human evolution*, K. R. Gibbons and T. Ingold, eds. (Cambridge: Cambridge university press, 1993), pp. 63-85.

Ann Senghas, Sotaro Kita, and Asli Özyürek, "Children creating core properties of language: Evidence from an emerging sign language in Nicaragua", *Science* 305 (5691) (2004), pp. 1779-1782.

Lenneberg, Eric H., "The biological foundations of language", *Hospital Practice* 2(12) (1967), pp. 59-67.

Naama Friedmann and Dana Rusou, "Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life", *Current opinion in neurobiology* 35 (2015), pp. 27-34.

Harlan Lane, *The wild boy of Aveyron* (Vol. 149) (Cambridge: Harvard University Press, 1979).

Victoria Fromkin, Stephen Krashen, Susan Curtiss, David Rigler and Marilyn Rigler, "The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the "critical

signing", in: *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, R. Fischer and H. Lane, eds. (Washington DC: Gallaudet university press, 1993), pp. 255-260.

Renata Fischer, *Looking back: A reader on the history of deaf communities and their sign languages* (Vol. 20) (Washington DC: Gallaudet University Press, 1993).

מידע משיחות עם מר דורון לוי

אסתר דרומי, מאגר דפי מידע להורים, מקבץ ב' (2000: האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך), עמ' 49-45.

Fellinger, J., D. Holzinger, C. Beitel, M. Laucht, and D. P. Goldberg, "The impact of language skills on mental health in teenagers with hearing impairments", *Acta Psychiatrica Scandinavica* 120(2) (2009), pp. 153-159.

Marilyn Daniels, "The effect of sign language on hearing children's language development", *Communication Education* 43(4) (1994), pp. 291-298.

Olga Capirci, Allegra Cattani, Paolo Rossini, and Virginia Volterra, "Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement", *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3(2) (1998), pp. 135-142.



תיכון מגשימים, צילום: ארתור לגדה

מכירים את זה שבית־ספר?

שירה אחישר מראיינת את פדרו גראס (עמית אולמן) – מחלוצי שירת הספוקן וורד בארץ, חבר בלהקת התיאטרון והראפ "ויקטור ג'קסון", במאי, שחקן ומחזאי בתיאטרון האינקובטור – מסביר שההיכרות של הקהל עם תכני ההצגה מאפשרת לו לשחק עם עולם אסוציאציות עשיר גם כשהבמה ריקה. כך הגיע גראס לביים את ההצגה "תיכון מגשימים", שבה מוצג עולם אסוציאטיבי המוכר לכולם מבית־הספר, בהצגה שכולה שיר ראפ אחד ארוך

שירה אחישר

יש שם משהו מחוויית התיכון המשותפת שלכם?

יש דברים דומים. הכנסנו קטעים שהזכירו לנו את התיכון, כמו את החוויה של לא לדעת מה נשים רוצות או איך מתחילים עם בחורה.

ראיתי באינקובטור את ההצגות "העיר הזאת", "מקבת" ו"תיכון מגשימים" בבימויך ומאוד נהנית. התרשמתי מן העושר הגדול של הז'אנרים: ב"העיר הזאת" אתם מציגים סיפור בלשי בסגנון הפילם נואר, "מקבת" הוא מחזה שייקספירי שאתם מעניקים לו נופך של סרטי

שהייתם מקימים להקה גם אם הייתם נפגשים בגיל יותר מאוחר?

כנראה שלא היינו מקימים להקה באותה הצורה, קשה לדעת.

אתם מעלים בימים אלו הצגה בבימויך בשם "תיכון מגשימים", שעוסקת בתיכוניסט מנס־ציונה שעובר לתיכון בראשון לציון, שתיהן ערים שכנות לעיר שבה למדתם שלושתכם. מה גרם לכם להעלות הצגה כזו?

אני, עומר (ג'ימבו ג'יי) ועומר (איציק פצצתי) רצינו להעלות את הילדות שלנו על הבמה.

אתה ושני חברי "ויקטור ג'קסון" האחרים, ג'ימבו ג'יי ואיציק פצצתי, נפגשתם ברחובות, נכון? נפגשתם בבית־הספר?

היינו חברים כבר בתיכון. אני ואיציק פצצתי (עומר מור) למדנו בדה־שליט וג'ימבו (עומר הברון) למד בקציר. הכרנו דרך עניין משותף במשחק.

הרבה הרכבים מצליחים בעולם, כמו סיימון וגרפונקל והביטלס, או כמו כנסיית השכל בארץ, התחילו מהיכרות בבית־הספר. גם אתם בעצם הכרתם והתחלתם ליצור בגיל הזה. אתה חושב

בקטעי ספוקן וורד, עד כמה שאני יודעת, לא קורה כמעט שאדם כותב טקסט ואדם אחר מבצע אותו. נראה שכל אחד מבצע טקסט של עצמו. האם אתה מרגיש שאתה הוא היחיד שיכול לבצע טקסטים שלך, ושאחרים לא יכולים לעלות עם הטקסטים האלה ולהפך?

שייקספיר גם כתב מעין "ספוקן וורד". הדמויות שלו מדברות שירה, ולכן זו גם שירה מדוברת. במקרה שלו כל אחד יכול לדבר את השירה הזו. מה שמיוחד במה שמכונה היום ספוקן וורד הוא שיש בה משהו אישי. יש ערך בספוקן וורד לכך שרואים את הבן אדם, שהוא מדבר בשם עצמו. גם בהצגות שלי אני אוהב שהקהל רואה אותי. אני עומד מאחורי הטקסטים שאני כותב. גם כשאני משחק דמות שהיא לא "אני", אבל אני הוא מי שכתב את הטקסט, אני מרגיש שהייתי יכול להגיד את הדברים שהיא אומרת. אני עומד מאחורי האמירות האלה, וזה עובר דרך זה שאני על במה.

התייחסת בראיון אחר לנבואה שמגשימה את עצמה ב"מקבת", ואמרת שזה מחזה שמילים מגלגלות בו את העלילה. מאוד אהבתי את הניסוח הזה. אתה יכול להסביר למה התכוונת? המחזה מתחיל בכמה מילים שהמכשפות אומרות למקבת', וזה מה שמגלגל את כל כדור השלג. כל פעם המילים האלה עוברות בין הדמויות וגדלות: מקבת' מספר לאשתו על דברי המכשפות, אשתו מעצימה אותן וכך העלילה מתגלגלת.

אתה רואה את זה גם בכתיבה שלכם? קורה דבר דומה גם בשירה שלך?

זו גישה של תיאטרון. בתיאטרון השפה בוראת את העולם. הבמה היא חלל ריק שיכול להתרחש בו תהליך של בריאה. זה מאוד חזק במחזות שייקספיריים וזה גם מה שניסיתי לעשות ב"העיר הזאת". אני מתחיל את ההצגה במילים: "לילה, סערה, ו 11 בדצמבר", וברגע שאמרת את המילים האלה בראתי עולם. השחקן אומר מה קיים, ומרגע שהוא אומר את זה, זה קיים.

ועולם האסוציאציות עוזר למילים מעטות לברוא בדמיון של הקהל עולם שלם. קורה שחרוז טוב משפיע על המסר?

הרבה פעמים כן. המוזיקה עוזרת לקחת את העלילה למקומות לא שכלתניים אלא רגשיים. אם נלך רק אחרי הראש נגיע כמעט תמיד למקומות

מה כבר אפשר ללמוד על העולם מן השפה? אולי אי אפשר, אבל אפשר לכל הפחות ללמוד עלינו, בני האדם, דרך השפה. מילים שהשתמרו כל כך הרבה שנים כנראה מכילות משהו נכון

שעשינו ב"העיר הזאת", ארכיטיפים כמו הבלש העייף והמריר או העלמה במצוקה, אז הקהל ישר מעורב. זה נוגע לו פנים שקיים כבר בנפשו. לתוך העולם העשיר הזה אפשר ליצוק שירה. בתוך מסגרת ידועה המשורר מדובב את הקול של כולנו. שייקספיר עשה בדיוק את זה: הוא לקח אגדות עם ויצק לתוך הדמויות והסיטואציות הארכיטיפיות את השירה שלו. כך השירה שלו מבטאת במילים את מה שכולנו מכירים. שייקספיר לא המציא את הסיטואציות, אלא את המילים שמגלגלות אותן.

אתה נחשב לאחד מחלוצי הספוקן וורד בארץ. ברוב קטעי הספוקן וורד נושא השירים הוא "אני", אנשים שמספרים בגוף ראשון על החוויות שלהם. אבל בעצם גם בספוקן וורד יש שימוש באסוציאציות של הקהל. כלומר העניין בקטע ספוקן וורד מבוסס על זה שאדם עומד על במה ומדבר בגוף ראשון, בשם עצמו, על חוויה שמשותפת לכולנו.

בספוקן וורד לא חייבים לדבר רק על עצמי, אבל זה קורה הרבה. ניכרת השפעה עמוקה של הראפ על הספוקן וורד: בראפ יש המון שירי "אני", שירי אגו, שירים שבהם הראפר מספר כמה הוא תותח באינספור דיומויים. ראפ הוא ז'אנר שמאפשר להתגאות. אפשר להשתחצן, וזה לגיטימי, כי הז'אנר מצדיק את זה. אני מאמין שבכל שיר טוב צריך להיות גם "מה אנחנו" וגם "מה אני", כי אי אפשר לדבר על "אני" בלי לגעת ב"אנחנו". רחל כתבה: "רק על עצמי לספר ידעתי", אבל מה שמדהים במשפט הזה הוא שהוא נכון לכולם, כולם יכולים להזדהות איתו. אנשים יתחברו לכל וידוי, אם הוא אמיתי. להתוודות על משהו חדש זה כל העניין, לגרום לאנשים להגיד: "הינה, מישהו סוף סוף אמר את זה". שיר טוב הוא שיר שחושף משהו חדש. שיר שלא חושף משהו חדש הוא ציטוט ולא וידוי. באיזשהו מובן כל אמן בכל ז'אנר מדבר על עצמו, מתוודה, אבל יש רמות של



פדרו גראט

אימה, ו"תיכון מגשימים" מבוסס על סרטי תיכון אמריקאיים. יש משהו משותף שמשך אותך בכל בז'אנרים האלה, אף על פי שהם נראים מאוד שונים?

אלה כולם ז'אנרים שמאוד אהבתי ושעניין אותי לחקור. למשל, כשביימתי את "מקבת" ראינו הרבה סרטי אימה ובדקנו אילו אלמנטים חוזרים על עצמם. "מקבת" הוא מחזה אימה במקור, ורצינו שההצגה תהיה מפחידה במונחים של היום. לקחנו אלמנטים מוכרים מסרטי אימה של היום, כמו רעש מפחיד שלא יודעים מהו ובסוף מתברר שזה רק חתול, ושילבנו אותם בהצגה.

בהצגות שלכם אתם לא לוקחים את הז'אנרים כמו שהם, אלא מכניסים לז'אנרים את האינפוט שלכם. "העיר הזאת" ו"תיכון מגשימים" הם בעצם שיר ראפ אחד ארוך שמספר סיפור, וגם ב"מקבת" אתם משלבים ראפ. חוץ מזה, אתם משלבים במהלך המחזה מונולוגים שעוסקים בניית השפה העברית. אולי מה שמשותף לז'אנרים שבחרת, הוא שאלה ז'אנרים קאנוניים, שהקהל מצפה לראות בהם משהו מסוים, ולכן האינפוט המיוחד שלכם יותר בולט?

לגמרי. ב"העיר הזאת" וב"תיכון מגשימים" יש הרבה עבודה עם ז'אנר. נחשפתי לצורת החשיבה הזו ב"ניסן נתיב", כשביצענו מה שנקרא "פנטומימה לבנה": זו טכניקה שבה שחקנים עולים לבמה בלי שום אביזרים ומספרים סיפור באמצעות תנועות פנטומימה בלבד, ככה שהשחקנים בוראים לחלוטין את כל העולם שבו הם נמצאים. כחלק מתהליך הבריאה הזה, למדנו לעבוד עם ז'אנרים בצורה שדיברה אלי מאוד. יותר קל לברוא עולם שלם אם נעזרים בז'אנר מוכר, שזורק את הקהל לעולם אסוציאטיבי קיים. אנחנו בעצם "גונבים" אלמנטים מז'אנרים וככה מייצרים טריגר, שגורם לאנשים למלא את הבמה הריקה באסוציאציות שלהם. מעניין אותי תמיד לברר מה הכי ארכיטיפי בז'אנר. אם זורקים על במה ריקה ארכיטיפים כמו

עצמית היא משהו שחוזר על עצמו אצלך. בקטעים "בעיר הזאת", "מקבת" וב"תיכון מגשימים", אתם מדברים על השפה עצמה תוך כדי כתיבה של יצירה באותה השפה. ב"מקבת" אתם מתעסקים גם בשם המקולל שיצא למחזה, כלומר מדברים על המחזה "מקבת" בהצגה "מקבת". גם ב"שיר לאהובה חירשת" יש התייחסות עצמית, התייחסות לקול בקטע של שירה לא מדוברת. מה מדבר אליך בהתייחסות עצמית? אולי זה דומה לעבודה במסגרת ז'אנרית: אולי גם לזרוק את הקהל לקטע סטנדאפ כדי לדבר על סטנדאפ זו שיטה לעורר עולם אסוציאטיבי שקיים כבר אצל הקהל.

אני באמת מתעסק הרבה במה שנקרא "מטא". כמו שאי אפשר לתאר שירה אלא בשירה, או אמנות אלא בעזרת אמנות. אם אני אנסה להגדיר מהי שירה, למשל, אוסף מילים שגודל מסכום חלקיו, לא אצליח להקיף את הדבר כולו. ההגדרה תמיד מקטינה את הדבר. אולי יש בעיסוק במטא מעין רצון לפרוץ את ההגדרה, וזו דרך יפה לדבר על משהו, בכלים של עצמו. בסטנדאפ למשל, יפה לקחת את הכלים של סטנדאפ כדי לחקור אותו. בסופו של דבר "מכירים את זה שסטנדאפ" הוא קטע שירה, והמשפט "מכירים את זה שסטנדאפ" הוא משפט לירי. הקטע הזה לא נועד להצחיק, וההומור בו הוא רק כלי. בעצם, אני גם לא חושב שהמהות של סטנדאפ רגיל היא להצחיק, המהות שלו היא לעורר למחשבה. בכל אופן העניין הוא לפרק מן הדברים את השגרה שלהם, לא לקחת את הדברים כמובנים מאליהם.

אז מכירים את זה שבבית ספר? איך הייתם משלימים בראש את המשפט הזה? פרדרו גראס, ג'ימבו ג'יי ואיציק פצצתי היו כנראה משלימים אותו באותה צורה, ובאופן מפתיע, כנראה בצורה שמוכרת גם לנו. נראה שעולם החוויות המשותף מתיכון נורמטיבי ברחובות הוא תשתית נפלאה לתיאטרון ראפ חדשני.



שירה אחישר בשנה תלמידה בבית הריבועית בתוכנית



צילום: ארתור לנדה

נראה לי ששירה בשפת הסימנים בעצם עושה חלק ממה שאתה מתאר: זו שירה שהמילים בה בוראות עולם במובן יותר פיזי, כמו פנטומימה.

התחלתי ללמוד את שפת הסימנים, בין היתר, כי ראיתי בזה השתלמות במשחק. הכרתי מישהי שקצת לימדה אותי את שפת הסימנים והבנתי שזו שפה מאוד הבעתית. חירשים הם ממש שחקנים. הם מביעים כל דבר שהם אומרים. חלק גדול משפת הסימנים הוא ההעברה של הסימן, ההבעה, הכוונה. שירה בשפת הסימנים דומה לריקוד. גם ריקוד הוא בעצם שירה בתנועה, אז זה יושב על אותה נישה. מעניין שקהל בערב של שירה בשפת הסימנים מתפרש לאורך ולא לרוחב, כי כולם צריכים לראות את האדם על הבמה, ולא לשמוע אותו.

אתה חושב שיכול להיות ראפ בשפת הסימנים? אני חושב שכן. יש לי ידידה שעשתה קליפ שבו היא מתרגמת באופן סימולטני שיר ראפ לשפת הסימנים. זה מגניב. היא הופכת את שיר הראפ לריקוד תוך כדי התרגום. לעומת זאת, כשהתנדבתי בקבוצת חירשים שמסמנת שירים, הצעתי להם לעשות ראפ והם לא רצו. הם אמרו שזה לא יעבור.

יש לך קטע ספוקן בשם "מכירים את זה שסטנדאפ", שבו אתה עושה מעין קטע סטנדאפ על סטנדאפ. אתה משתמש בביטויים מתוך קטעי סטנדאפ, כמו "מכירים את זה ש..." או "איזה קטע מטורף", ובעצם מדבר על הז'אנר עצמו. יש בקטע הזה התייחסות עצמית, כלומר דיבור על הז'אנר במסגרת הז'אנר. התייחסות

מוכרים. המוזיקה יכולה להוליד דברים חדשים כי היא יותר רגשית, יותר אמורפית.

בראיון אחר קראת לבלש ב"בעיר הזאת" בשם "בלש משורר". הבלש ג'ו חוקר חלק מן הזמן דרך השפה: יש למשל חלק שבו הוא רואה סכין על ידי גופה. הבלש מתחיל לנתח את המילה "סכין" ודרך הניתוח הלשוני הוא מסיק מסקנות. איך הגעת לרעיון הזה?

אני חושב שזה מאוד אני בהרבה מובנים, אני קצת "בלש משורר", חוקר את השפה כל הזמן. זה גם מאוד יהודי: בדרשה חוקרים את המילים ודרך חקר השפה מסיקים מסקנות לגבי החיים. זו גישה מאוד רומנטית לחיים, כי השפה היא המצאה שלנו. מה כבר אפשר ללמוד על העולם מן השפה? אולי אי אפשר, אבל אפשר לכל הפחות ללמוד עלינו, בני האדם, דרך השפה. מילים שהשתמרו כל כך הרבה שנים כנראה מכילות משהו נכון. האם לבלש המשורר יש סיכוי? האם האמנות אמורה להציג עולם שבו יכול להתקיים בלש משורר?

לחלוטין. זה העניין. כל העניין של מחזה הוא ליצור עולם שבו ג'ו יכול להצליח.

אני בדיוק לומדת את שפת הסימנים והתחלתי להתעניין בשירה בשפת הסימנים. הקטע שלך "שיר לאהובה חירשת" היה אחד השירים היחידים שראיתי בשפת הסימנים הישראלית. זה בעצם קטע ספוקן וורד שבו אתה מנסה לתאר לאהובה חירשת איך הקול שלך נשמע. אתה מנסה לתאר את זה בסימנים ולא מצלית.

בית הספר למשוררים: הביטוס ולשון בשירת תור הזהב

השירה העברית שנכתבה בספרד היא מענפי היצירה הפוריים והמפוארים של היצירה העברית לדורותיה. היכרות עם היסודות העומדים בבסיסה תאפשר מבט נוסף על הקשר בין השימוש בלשון לבין מעמד חברתי

עמרי לבנת



מצטטים מן המקרא ונטועים בעולם יהודי מובהק, שירת החול לא נועדה להשתלב בפולחן, ולעיתים היא עוסקת בעניינים בלתי צנועים כאהבת גברים, שבחי היין ועוד. שירת החול הספרדית הושפעה עמוקות מהשירה הערבית, ובעיקר מזו שנכתבה בבבל, במצרים ובדמשק במאות השמינית והתשיעית. לימים מאפייני שירת החול דבקו גם בשירת הקודש, וכך התהווה סגנון מגובש לשני הענפים, שמזג בין יסודות התרבות הערבית והעברית.

טהרנים היו משוררי תור הזהב וקינאו ללשון המקרא ולסגנונו. כותבים יהודים בני המקום והזמן הרבו לכתוב בערבית יהודית או בלשון עברית משוערבת, וכך נהגו גם המשוררים בכותבם חיבורים עיוניים שונים. לא כך בשירתם; בכותבם שירה, גינו המשוררים את השימוש באוצר מילים חיצוני למקרא ואת השימוש החופשי בלשון כתבי הקודש. ר' משה אבן עזרא היטיב לבטא את הגישה הזאת בחיבורו "**ספר העיונים והדיונים**", מספרי הפואטיקה הבולטים בתור הזהב:

אני – כל דרשה שערכתי וכל איגרת שכתבתי וכל שיר ששוררתי, הרי מהלך זה הלכתי אחרי מוצאי אותו בכתבי הקודש. ("ספר העיונים והדיונים", תרגום א"ש הלוקן, עמ' 229).

וכן:

ומה שתמצא בו [במקרא] השתמש בו, ומה שלא תמצא בו אל תנהג בו היקש [...] והיה מסתפח ולא פותח, ושומע לא קובע. (שם, עמ' י"ח).

הלשוניים המצוינים אינם אחידים, ומחולקים בעצמם לרובדי-משנה ולגיוונים שנובעים מחוגי היצירה השונים.

השירה העברית זכתה ליוקרה מיוחדת בתור הזהב בספרד המוסלמית, תקופה המכונה גם תקופת אנדלוס ומתוארכת בערך בין השנים 950 ו-1150. החל במחצית השנייה של המאה העשירית קמו בספרד משוררים כשמואל הנגיד, אבן-גבירול ויהודה הלוי, אשר הפליאו לכתוב שירה בעברית. כתיבת השירה בעברית איננה עניין של מה בכך; לכל אורך ימי הביניים חיו המשוררים היהודים במציאות רב-לשונית והיו בעצמם רב-לשוניים. במקרה של שירת ספרד המוסלמית, המשוררים שלטו בשפת הדיבור הרווחת באנדלוס, דיאלקט אנדלוסי של הערבית, כמו גם בשפת התרבות השלטת, היא הערבית-הספרותית, ויש להניח שמרביתם שלטו גם בארמית ובשפות נוספות. בתקופה זו הלשון העברית לא הייתה לשון דיבור, כי אם לשון פולחן, לשון השכלה ולשון תרבות, ומעטים שלטו בה על בוריה. ידיעת עברית הייתה כרוכה ברכישת השכלה תורנית וכללית, במצב כלכלי, במגדר ובמוצא. נשים למשל, שהשתמשו בעברית בהזדמנויות פולחניות מוגבלות ובהקשרים מצומצמים, נחשפו לעברית פחות מגברים, שזכו ללמוד מקרא ומשנה.

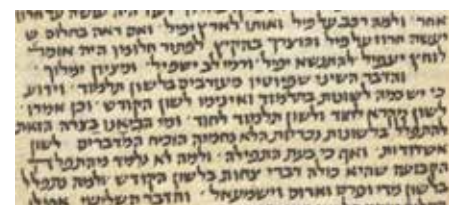
מקובל לחלק את שירת תור הזהב לשני ענפים, שירת קודש ושירת חול. שירת הקודש זהה לפיוט ונועדה להשתלב בפולחן דתי. שירת החול היא החידוש המרכזי בשירת ספרד; אף על פי ששני הענפים משתמשים בלשון המקרא,

השירה, בת-בית היא בשפה העברית משחר תולדותיה. סברה מקובלת היא שהשירות המופיעות בתורה ובנביאים (כשירת הים, שירת האזינו ושירת דבורה) הן מהחיבורים המוקדמים ביותר במקרא, ושירות אחרות, ככמה ממזמורי תהילים, משקפות מציאות היסטורית מאוחרת בהרבה. מעט שירים – כשירי הספד, שירי חתונה ושירי חידה – אף מופיעים בתלמודים, אך אין מתקופה זו אלא עדויות מועטות. מאות שנים לאחר חתימת המקרא ולאחר שהעברית נזנחה כשפת דיבור, עלתה קרנו של הפיוט: הפיוטים (מיוונית: Poietes, יוצר) היו יצירות שיריות ששולבו בעבודת הקודש בבית הכנסת לצד תפילות הקבע. הפייטן המוקדם ביותר המוכר לנו בשמו, יוסי בן-יוסי, חי כפי הנראה במאה החמישית לספירה, ואחריו קמו פייטנים נוספים ברחבי ארץ ישראל, כיני ואלעזר בירבי קליר, שחיו במאה הששית והשביעית לספירה.

תהליכים רבים עברה השפה העברית במרוצת אלפי שנות תיעודה, ומטבע הדברים אין השירה שנכתבה בימי בית שני זהה בלשונה לשירה שנכתבה בימי הביניים. מקובל לחלק את העברית לכמה רבדים היסטוריים בולטים, והחשובים לעניינו הם לשון המקרא (המאה העשירית עד המאה השנייה לפנה"ס) לשון חז"ל (בעיקר עד המאה השלישית לספירה), לשון הפיוט הארץ-ישראלי (עד המאה השביעית לספירה) ולשון השירה הספרדית (עד המאה ה-15). כל רובד היסטורי מאופיין בתופעות לשוניות המיוחדות לו ומבחינות אותו מן הרבדים האחרים. הרבדים

קנאת משוררי תור הזהב ללשון המקרא באה לידי ביטוי גם בגינוי רבדים אחרים של העברית, כלשון המשנה, לשון התלמוד ולשון הפיוט הארץ־ישראלי. עדות לכך בדברי ר' אברהם אבן־עזרא, משורר והוגה רב פעלים, שגינה ב**פירושו לספר קהלת** את פיוטי אלעזר בירבי קליר, פייטן שפעל בארץ ישראל כמה מאות שנים לפניו:

וכלל אומר, יש בפיוטי רבי אלעזר הקליר מנוחתו כבוד ארבעה דברים קשים [...] והדבר השני, שפיוטיו מעורבים בלשון תלמוד. וידוע כי יש כמה לשונות בתלמוד ואינמו לשון הקודש, וכן אמרו "לשון מקרא לחוד ולשון תלמוד לחוד". ומי הביאנו בצרה הזאת להתפלל בלשונות נכריות? הלא נחמיה הוכיח המדברים לשון אשדודית [...] ולמה לא נלמד מן התפילה הקבועה שהיא כולה דברי צחות בלשון הקודש, ולמה נתפלל בלשון מדי ופרס ואדום וישמעאל. (ראב"ע, קהלת ה', א').



דברי אברהם אבן עזרא על אלעזר בירבי קליר בפירושו קהלת ה' כתב יד מן המאה ה־12 או ה־13.

מדוע נקטו משוררי תור הזהב בעמדה שהרנית כל כך? מדוע דווקא העברית המקראית הייתה חביבת המשוררים, ויתר רבדי הלשון נחשבו לנחותים בעיניהם? הרי אף המקרא עצמו לא כתוב שפה אחת ודברים אחדים: לשון המקרא עשירה במילים שאולות מארמית, מפרסית, ממצרית, מיוונית ועוד, וקטעים נרחבים במקרא, כפרקים שלמים בספרי עזרא ודניאל, כתובים בלשון ארמית ממש. אפשר לומר שהמשוררים שאפו להיות "קתולים יותר מהאפיפיור", אבל מה הניעם לכך?

לא ניתן להציע תשובה אחת ויחידה לשאלה זאת. חוקרים אחדים, וביניהם חוקר הפיוט עזרא פליישר, הציעו שהמשוררים, אשר חיו ופעלו בחצרות הנדיבים והאצילים, לא גילו הערכה יתרה למחשבת חז"ל ולכתביהם. המשוררים נמנו עם אלה שרכשו השכלה חילונית בחיק הערבים, ועל כן זלזלו ברבים מִקְתָבֵי חז"ל, כמו באגדות ובמדרשים. לנגד עיניהם עמד קורפוס יהודי ראוי אחד- המקרא, ואין אחר.¹ חוקרים אחרים, וביניהם המשורר והחוקר דן פגיס, הציעו שהדבקות בלשון המקרא הייתה מעין "תשובה יהודית" לחקרם של הערבים את לשון הקוראן. חקר לשון הקוראן מכונה בערבית "אַעְגָאז אֶלְקֶרְאָן" (عجاز القرآن), וענף זה היה אחד מהמניעים המרכזיים לפיתוח

הדקדוק בימי הביניים. הלשון העברית והלשון הערבית ייצגו שני כתבי קודש, המקרא והקוראן, וכמו התחרו זה בזה מי מעולה יותר ומי מתאימה יותר להוות בסיס לכתיבת שירה.² שתי ההצעות, כמו גם הצעות נוספות, לא סותרות ואף משלימות זו את זו.

הלשון ממבט סוציולוגי

ברצוני להציע הצעה נוספת שמקבלת תשומת לב פחותה במחקר. הצעתי מבקשת להפנות את המבט דווקא למעמדה המיוחד של העברית כשפת תרבות גבוהה, ומנסה לבחון את השימוש בלשון המקרא ובסגנונו בזיקה להקשרים חברתיים פנים־יהודיים. לשם כך יש להבין באילו נסיבות חברתיות התפתחה השירה העברית בימי הביניים, ולאחר מכן, לבדוק כיצד הכתיבה בעברית, ובייחוד בעברית המקראית, קשורה במוצאם החברתי של המשוררים.

בקווים כלליים, ניתן לומר ששירת החול העברית התפתחה בחוגי העילית. כמה מיהודי אנדלוס, היא ספרד המוסלמית, זכו להתברג לשמנה ולסלתה של העילית המוסלמית, ובשל קרבתם אליה זכו היהודים למעמד גבוה ולממון. אותם יהודים מיוחסים הקימו חצרות משלהם, ובהן פרשו את חסותם על אנשי תרבות, על מלומדים ועל משוררים יהודים. הנדיבים היהודים שבראשי החצרות תמכו כלכלית במשוררים, ובתמורה זכו לאזכורים בשיריהם. מצבם הכלכלי של המשוררים לאו דווקא הלם את היוקרה החברתית שנהנו ממנה: רוב המשוררים לא היו עשירים מופלגים ונזקקו לתמיכת הנדיבים, ובכל זאת, המשוררים הבולטים היו אנשי גֵם וזכו לכבוד והערכה, תחילה בחוגי העילית ומאוחר יותר גם בקרב ההמון.

ההוגה הגרמני מקס ובר (Weber) עמד על ההבדל בין סטטוס ובין מעמד. המעמד והסטטוס הם שני ביטויים של עוצמה, אך בעוד שהמעמד קשור בעוצמה כלכלית, הסטטוס קשור בעוצמה ויוקרה חברתית שבאה לידי ביטוי באימוץ סגנונות חיים ובהרגלי צריכה.³

לפי המינוח הוובריאני, רבים ממשוררי ספרד השתייכו למעמד כלכלי חלש (אם כי לא כולם. משורר ידוע ורס־מעמד הוא שמואל הנגיד, שהיה אחד מנכבדי ספרד), אך זכו בסטטוס חברתי גבוה. הגותו של ובר שימשה תשתית להגותו של בורדייה, שאותה אציג בדברים הבאים, והוא זה

שיניח את המצע התיאורטי להבנת את המציאות הלשונית־חברתית של שירת ימי הביניים.

הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה (Bourdieu) עסק בצורה נרחבת בקשרים בין סגנונות חיים, טעם, סטטוס ומעמד. בספרו הידוע ביותר, **"היבדלות: ביקורת חברתית של שיפוט הטעם"**,⁴ דן בורדייה בהרחבה בשאלה כיצד העדפות וטעמים של פרטים ושל קבוצות קשורים בשיאפתם לזכות ביוקרה חברתית ולשמר אותה. מחקרו של בורדייה ממפה את החברה כמרחב שבו סגנונות חיים שונים מתקיימים זה לצד זה. לפיו, הטעמים וההעדפות – באמנות פלסטית, במוזיקה, באוכל ועוד – הם מִעֵין כלים חברתיים שנועדו לשמר ולחזק היבדלות חברתית ותחושת עליונות של קבוצות עוצמתיות. את הטעם מתאר בורדייה כיכולת אישית נרכשת תלויה מעמד וסביבה: חיבה למוזיקה קלאסית ובקיאות בה, העדפת ארוחת דגים מעודנת על פני זלילת קדרת בשר, הערצת אומנות מופשטת ודחיית ציור ריאליסטי, כל אלה מגופנים (כלומר: משוקעים בגוף) ומשקפים את המוצא החברתי של האדם. הטעמים וההעדפות הללו הם שמרכיבים את ההון התרבותי: הון שנושא ערך חברתי גבוה מזכה את בעליו בתועלת חברתית ומושג דרך גישתו של האדם לאוצרות תרבות. על פי בורדייה, השימוש בהון התרבותי משעתק את הסדר החברתי הקיים, בעודו מותמר לדפוסים אישיים של טעם, של ידע, של בקיאות ושל השכלה.

ההון התרבותי המגופן חופף במידה רבה למושג נוסף בהגותו של בורדייה: ההביטוס. ההביטוס מורכב מיכולות מגופנות ככשירות לשונית (שליטה במשלב לשוני זה או אחר, או היכולת לשלב ניבים ופתגמים באופן ספונטני), שפת גוף (מחוחות ידיים או כאופן הליכה), מפעולות הקשורות בחפצים (כבחירת ביגוד והנעלה או כמוימנות באכילה בסכין ובמזלג) ובבני אדם (נטייה לחבק לעומת

משוררי תור הזהב קינאו ללשון המקרא ולסגנונו. כותבים יהודים בני המקום והזמן הרבו לכתוב בערבית־יהודית או בלשון עברית משוערבת. לא כך נהגו המשוררים בשירתם

נטייה ללחוץ יד, או דיבור בקול רם לעומת דיבור בקול לטפני). ההביטוס הוא היכולת לפעול באורח ספונטני, החלטי ואף יצירתי, עד כדי מתן תחושה שבעל ההביטוס "נולד" עם יכולת הפעולה בשדה

מסוים (למשל בבית־הספר, במרפאה או בהופעת רֶקֶ), וכאילו יכולת זאת היא דם מדמו ובשר מבשרו.

את מושג ההביטוס עיצב בורדייה במחקריו על בתי ספר ועל סטודנטים, והוא קשור באופן עמוק להכשרה במסודות חינוכיים. בשנת 1964 פירסם

הכתיבה בעברית בידלה את המשוררים מקבוצות שלא שלטו בעברית כלל, ובנוסף לכך, הדרישה לבקיאיות "מדעית" בעברית בידלה את המשוררים גם מאלה שידעו עברית, אבל לא היו להם הכלים להבחין בין רבדיה. כפי שצינתי קודם, הסבר זה אינו סותר הצעות כשל פגיס ופליישר, אך הוא יכול להאיר באור נוסף תופעות מיוחדות בהיסטוריה של השירה האנדלוסית.

הנה דוגמה: בין אין ספור השירים שנכתבו בעברית בתקופת תור הזהב, שיר אחד בלבד מיוחס למשוררת אישה, ואף היא אשת המשורר והמדקדק דונש בן לברט (שמה לא ידוע והיא מכונה בפשטות "אשת דונש"). המצב בשירה הערבית בת המקום והזמן הוא שונה, ומשורות אנדלוסיות שכתבו בערבית דווקא מוכרות היטב. ברצוני להציע שמצב זה קשור בין השאר בגישתן המצומצמת של הנשים היהודיות להון הלשוני בשדה השירה העברית באנדלוס: אילו המשוררים היהודים היו מעודדים שימוש חופשי יותר בלשון, ייתכן שהיינו זוכים לראות עוד שירים שכתבו נשים.

בית הספר של השירה האנדלוסית אינו מורכב מכיתות, שולחנות וכסאות, אבל ניתן בהחלט לחשוב עליו כעל מוסד ובו מורים ותלמידים, חוקים ונורמות, מועדפים ומוקצים. בעקבות בורדייה מעניין לחשוב: מיהם התלמידים המקופחים ומיהם חביבי המורים בשירה האנדלוסית? מהו ההון התרבותי הנדרש למשורר? האם אפשר לרכוש הביטוס משורר, ומי החזיק בכזה? או במילים אחרות, מרתק בעיניי לבחון את התפתחות השירה ולשונה דרך הבנת המוסדות וגורמי הכוח החברתיים שעמדו בבסיסה. כלי הניתוח של הסוציולוגיה של הידע והתרבות יוכלו להיות יעילים במיוחד לשם כך.

הערות

- 1 עזרא פליישר, **שירת הקודש העברית בימי הביניים** (ירושלים: כתר, תשל"ה), עמ' 413-417.
- 2 דן פגיס, **חידוש ומסורת בשירת החול העברית** (ירושלים: כתר, 1976), עמ' 51-64. חוקרת שדנה בנושא זה בהרחבה היא רינה דרורי, ובמיוחד בספרה: **ראשית המגעים של הספרות העברית עם הספרות הערבית במאה העשירית** (תל אביב: הוצאת אוניברסיטת ת"א, 1988) ובמאמרה: רינה דרורי, "שלושה ניסיונות להחייאת העברית בימי הביניים: המזרח, ספרד המוסלמית, ספרד הנוצרית", בתוך: **אדרת לבנימין, ספר היובל לבנימין הרשב, כרך ב'**, עורכת: זיוה בן פורת (תל אביב: הקיבוץ המאוחד והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיולוגיה, 2001), עמ' 176-191.
- 3 מקס ובר, "מעמד, סטטוס, מפלגה", בתוך: **היחיד והסדר החברתי**, עורכים: דניאל רוט-הילר וניסן נה (תל אביב: עם עובד, 1993), עמ' 332-345.
- 4 Pierre Bourdieu, *Distinction a Social Critique of the Judgement of Taste*, Translated by

לשון וחברה: הלכה למעשה

כיצד נוכל להיעזר בהגותו של בורדייה להבנת נטייתם של המשוררים לעברית המקראית? אומר זאת בקצרה: השליטה בעברית הייתה חלק מהונם התרבותי של המשוררים בספרד וביטאה את הסטטוס החברתי הגבוה שלהם. ידיעת עברית, שהייתה מנת חלקם של יחידי סגולה, מצביעה מאליה על כשירות לשונית יוצאת מגדר הרגיל. מדוע דווקא הרובד המקראי? בראש ובראשונה, עלינו להניח שכאשר מבקשים המשוררים לדבוק בלשון המקרא ולזנוח את לשון התלמוד או את לשון הפיוט, היו להם הכלים המתאימים להבחין בין שני רובדי הלשון. אין זה עניין של מה בכך, וגם דוברים משכילים יתקשו לדעת באיזה רובד לשוני נטועה מילה זאת או אחרת; הנה למשל דוגמה: ההבדל היחיד בין המילים "זאת" ו"זו"

בורדייה גורס כי קיים אי-שוויון בסיסי במעמד של "צרכנים לשוניים" שונים. דוברים מסוימים ניחנים מראש בזכויות יתר ובכוחם לעצב ולהורות כיצד ראוי להשתמש בלשון

הוא הרובד הלשוני: בעוד שהראשונה נפוצה יותר בלשון המקרא, השנייה נפוצה יותר בלשון חז"ל. הוא הדין בהבדל בין המילים "שאלה" ו"בקשה": "שאלה" רווחת בלשון המקרא ואילו "בקשה" רווחת יותר בלשון חז"ל. התביעה לכתוב דווקא בלשון מקראית גוזרת למעשה תביעה נוספת: העמקה בדקדוק עברי ובבלשנות היסטורית.

המשוררים היו שחקנים רבי-עוצמה בשוק

הלשוני, ובכוחם היה

לקבוע איזה ביטוי

לשוני יהלום את

השירה ואיזה לא.

דרך גיבוש נורמה

אחידה יחסית של

שימוש בלשון, ודרך

כתבים תיאורטיים

כשל אברהם ומשה

אבן-עזרא, המשוררים הותירו עקבות של השדה

הלשוני שבו פעלו, ושל השחקנים החזקים

והחלשים שתפקדו בו.

לסיכום, העברית המקראית הייתה אמצעי

בידול עבור המשוררים, שתבעו בעלות על הון

תרבותי שלקבוצות רחבות לא הייתה גישה אליו.

בורדייה עם עמיתו ז'ן-קלוד פסרון (Passeron) את הספר "**היורשים**", ובו טענו כי המוצא החברתי של תלמידים בצרפת מסביר את רמת ידיעותיהם ואת היכרותם הבלתי-שווה עם אוצרות תרבות. מאוחר יותר, בשנת 1967, באחרית דבר שחיבר לספר "**ארכיטקטורה גותית ומחשבה סכולסטית**", הצביע בורדייה על הקשר ההדוק בין הביטוס ובין מוסדות הלימוד גם בימי הביניים.⁵

בהרצאה "**השוק הלשוני**", שנשא באוניברסיטת ז'נווה בשנת 1978, דן בורדייה ישירות בקשר בין הביטוס, הון תרבותי ולשון.⁶ בפתח הרצאה זאת מציג בורדייה נוסחה כללית ומופשטת מאוד, אך הבנתה תוכל לסייע לענייננו במשוררים: "הביטוס לשוני + שוק לשוני = ביטוי לשוני". אסביר זאת. מהו שוק לשוני? בניגוד לתפיסה הליברלית של השוק הכלכלי, לפיה כלל הצרכנים קובעים את



פייר בורדייה

מחיר השוק לפי היצע וביקוש, בורדייה גורס כי קיים אי-שוויון בסיסי במעמד של "צרכנים לשוניים" שונים. צרכנים מסוימים (כלומר: דוברים מסוימים) ניחנים מראש בזכויות יתר, ובכוחם לעצב ולהורות כיצד ראוי להשתמש בלשון. הביטוס הלשוני הוא כשירותו של הפרט "להתנהל בלשון"; כשירות זאת, כפי שצוין לעיל, נגזרת מן התנאים החברתיים של הדובר והיא מותאמת לשדה מסוים:

שדה בית-הספר,

שדה האוניברסיטה

או מגרש הספורט.

את הביטוס

הלשוני מדגים

בורדייה באמצעות

שימוש בזמן דקדוקי:

בתקופת לימודי,

תלמיד שידע

להשתמש בחופשיות בלשון עבר-שלי-דרך-התילוי

(Subjonctif) ניחן בערך גבוה בעיני מוריו. הביטוי

הלשוני נחשב "בעל ערך" לא רק על שום תקינותו

הדקדוקית, אלא גם בזכות התקבלותו החברתית,

התקבלות שתלויה בשוק הלשוני ובצרכנים.

Richard Nice (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

5 גדי אלגזי, "לימוד הטבע הנלמד: עיצוב מושג ההביטוס בעבודתו של בורדייה", **סוציולוגיה ישראלית ד'** (2002), עמ' 401-410.

6 פייר בורדייה, "השוק הלשוני", בתוך: **שאלות בסוציולוגיה**, עורכת: ז'יזל ספירו (תל אביב: רסלינג, 2005), עמ' 121-133.

ביבליוגרפיה

Bourdieu, Pierre. *Distinction a Social Critique of the Judgement of Taste*, Translated by Richard Nice (Cambridge: 1984).

Na'aman, Amir. "Nurture over Nature: Habitus from al-Farabi through Ibn Khaldun to 'Abduh", *Journal of the American Oriental Society* 137.1 (2017).

אלגזי, גדי. "לימוד הטבע הנלמד: עיצוב מושג ההביטוס בעבודתו של בורדייה", **סוציולוגיה ישראלית ד'** (2002), עמ' 401-410.

אליצור, שולמית. **שירת החול בספרד המוסלמית**, כרכים א' ו'ב' (תל אביב: הוצאת האוניברסיטה

הפתוחה, 2004).

בורדייה, פייר. **שאלות בסוציולוגיה**, תרגום: אבנר להב, עורכת: ז'יזל ספירו (תל אביב: רסלינג, 2005).

בורדייה, פייר. **סקיצה באנליזה עצמית**, תרגום: נועם ברוך (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2007).

דרורי, רנה. **ראשית המגעים של הספרות העברית עם הספרות הערבית במאה העשירית** (תל אביב: הוצאת אוניברסיטת תל אביב, 1988).

דרורי, רנה. "שלושה ניסיונות להחייאת העברית בימי הביניים: המזרח, ספרד המוסלמית, ספרד הנוצרית". בתוך: **אדרת לבנימין, ספר היובל לבנימין הרשב**, כרך ב', עורכת: זיוה בן-פורת (תל אביב: הקיבוץ המאוחד והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה, 2001), עמ' 176-191.

מורג, שלמה. "המורשת הלשונית העברית של קהילות ספרד", **פעמים** 53 (תשנ"ג), עמ' 4-17.

מורג, שלמה. "העברית כלשון עילית של תרבות: תהליכי גיבוש ומסירה בימי הביניים בארצות הים התיכון", **פעמים** 23 (תשמ"ה), עמ' 9-21.

פגיס, דן. **חידוש ומסורת בשירת ספרד העברית** (ירושלים: כתר, תשל"ו).

פליישר, עזרא. **שירת הקודש העברית בימי הביניים**

(ירושלים: כתר, 1975).

רגב, מוטי. **סוציולוגיה של התרבות: מבוא כללי** (רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2011).

שירמן, חיים (עורך). **השירה העברית בספרד ובפרובאנס**, כרך א' (ירושלים: מוסד ביאליק, תשל"א).

שירמן, חיים. **תולדות השירה העברית בספרד המוסלמית**, ערך ועדכן: עזרא פליישר (ירושלים: מאגנס, תשנ"ו).



עמרי לבנת הוא תלמיד בשנה השנייה בתוכנית



וילם פרדריק הרמנס בחדר עבודתו, 1977

בבית הספר של הבורא: תרגום

וילם פרדריק הרמנס (Hermans, 1921-1995) גיאוגרף פיזי במקצועו, היה מחשובי הסופרים ההולנדים במאה ה־20. ספרו **לא לישון לעולם** פורסם ב־1966. הקטע הוא מן התרגום העברי של רן הכהן (הוצאת מחברות לספרות, 2011, עמ' 146-148)

רן הכהן

איזה גרמני, האדם הוא der ewig Betrogene des Universums, המרוקמה הנצחי של היקום. אני מת על הביטוי הזה. לא עובר יום בלי שאחזור עליו ביני לביני.

"בבית הספר של הבורא אפילו התלמיד הכי מוכשר נכשל פעם אחר פעם בבחינות הגמר. אלוהים מחלק אפסים כל הזמן. מה נגיד על תמונת אלוהים כזאת? אנחנו רק יכולים לקבוע שאין לנו צורך בה. לאלוהים היתה אולי משמעות בשביל עמים פרימיטיביים, שחשבו שהציוויליזציה לא תשתנה לעולם. אבל אנחנו, שמשנים את העולם כל הזמן, אנחנו מוכיחים עם כל גילוי חדש שהיינו יכולים לברוא את היקום בעצמנו. השמש היא ריאקציה תרמוגרעינית גדולה והמוח הוא מחשב קטן, ממוזער מקסימלית. יום יבוא ולמה נגיע? למסקנה שהיינו יכולים גם לברוא את היקום בעצמנו."

"מוזר שלא השתמרו האוטוביוגרפיות של כל הבוראים האלה", אומר מיקלֶקְסן.
"גם אם מבחינת היסטוריה זה לא היה ככה, בבוא היום נוכל להוכיח שכן – וזה מה שחשוב. גם הדינזאורים לא כתבו אוטוביוגרפיות, אבל יש גיאולוגים שיודעים לספר לנו איך הם חיו."
"יכול להיות שהיו טיפוסים קודמים של בני אדם שהיו מתקדמים מבחינה טכנולוגית עוד יותר מאיתנו – אבל צאצאיו ישיגו אותם בתוך כמה מיליוני שנים. שים לב! הסלעים, האורגניזמים, השמש – את כולם בראו בני אדם, במעבדות ענק."
"ומנין באו המעבדות האלה?"



ד"ר רן הכהן הוא חונך בצוות התוכנית

בהמשך. יש סימנים של אופטימיות שמצביעים על הכיוון הזה. לכל מיתולוגיה יש שני קצוות. בקצה האחד הנאשית, הבריאה. ובקצה השני החורבן הגמור: קְגְרוֹק, דמדומי אלים, אפוקליפסה. באשר לחורבן הגמור, הוא כבר בשליטתנו. אז מדוע הבריאה לא? איינשטיין והאלוהים המתמטיקאי שלו! דמיון את זה לעצמך יפה יפה: אלוהים! המתמטיקאי, הפיזיקאי, הכימאי, הביולוג שיועד הכול! כמעט אף אחד לא תפס מה ההשלכות הנוראות של הרעיון הזה!

"בוא נחשוב מה האלוהים הזה צריך להיות. יום אחד הוא המציא כמה בעיות מסובכות, כמו מורה בבית הספר. מכלול הבעיות האלה היה היקום. ביקום הזה הוא הניח יצור אחד שנקרא אדם, ושלא ידע כלום. אחר כך אלוהים התיישב מאחורי שולחן המורה, כדי לראות מה יעשו התלמידים. "ומה מתברר? הם בכלל לא מעלים על דעתם לעשות את שיעורי הבית! הם הולכים זה עם זה למיטה בלי לדעת שיצאו מזה ילדים, הם הורגים זה את זה, טורפים זה את זה. אלפי שנים עוברות עד שהם ממציאים שפה, ועוד אלפי שנים עד שהם מפתחים את הכתב. אלוהים נלחץ ומפרסם עד מהרה ספר שכל הפתרונות בו שגויים. הוא מניח בשלווה לדור אחד להגיע לקיצו הנורא במחלות מידבקות, שהדור הבא מוצא להן תרופה. האֶתֶר היה קיים 300 שנה לפני שמישהו גילה את ההרדמה. אלוהים שכח להודיע על זה בתנ"ך. יותר מזה: עד אז היה מקובל שאם איבדת רגל בשדה הקרב, היו מכניסים את הגדם שנשאר לתוך סיר של שמן רותח. אלוהים שאף את הניחוחות בלי רחמים.

"הוא מניח בחיך לכמה מיליוני זקנות להישרף כמכשפות בעודן בחיים. הוא מניח לערים שלמות להימחק בכלורה, טיפוס וְדָבֵר לפני שהוא מרשה להמציא את המיקרוסקופ ולחשוף את מחוללי המגפות האלה. בקיצור, כמו שניסח את זה פעם

"ובכל זאת", אומר מיקלֶקְסן, "כל הסיפורים המופרכים האלה לא מונעים מאיתנו להניח שיש אלוהים שברא את היקום. אלוהים הוא מתמטיקאי גדול, איינשטיין בעצמו אמר."
"איינשטיין אמר שהוא מתמטיקאי, וסגורי סטורלוסון אמר שהוא בעל רגליים מיוזעות. זה רק מוכיח שכל אחד יכול לדבר רק על מה שהוא עצמו מבין בו. אפילו הדרוויש הכי מטורף עוד לא העז לספק הסבר למוצא החומר. כל מה שיש להם להציע הוא סיפורים על מה שאל זה או אחר עשה בו."

אֶרְנֶה אומר: "לפעמים הסיפורים האלה לא כל כך בדיוניים. תראה את ניפלהיים כסקנדינוויה לפני 8,000 שנה ואת מוספֶּלהיים כאיזור הים התיכון, הַנְזֹב, האֶטְנָה, שסיפורים עליהם אולי נדדו צפונה. אם חושבים על זה ככה, המיתולוגיה לא שונה עד כדי כך מהגיאולוגיה."
"אתה שומע את זה, מיקלֶקְסן? נקודה חשובה!"
אומר קוויגסטד. "אם צריך, אפשר למצוא הסבר מפוכח למעשיות של העמים שלכם."
"אני לא מדבר על לפני 700 שנה, כשסגורי סטורלוסון כתב את כל זה, גם לא על לפני 8,000 שנה. אני מדבר על הראשית. שום דבר לא מונע ממני להניח שבראשית היה אלוהים."
"למה אלוהים? למה לסבך דברים עם ישות שאף אחד לא ראה? אלוהים הוא מילה חסרת משמעות."

"המשמעות שלה היא: זה שברא את הכול."
"תעשה לי טובה! הרי הרבה יותר פשוט להניח שהאדם ברא את הכול, ולו רק משום שאנחנו יודעים מה פירוש המילה אדם. אמנם במקרה זה לא היינו יודעים מי ברא את האדם, אבל זאת לא בעיה, הרי אפילו התיאולוגים הכי גדולים לא יודעים מי ברא את אלוהים. כלומר, פשוט יותר והוגן יותר להימנע מהעיקוף שעובר דרך אלוהים, ולומר שהאדם יצר את הכול. ההוכחה תבוא



בית ספר לאוכלוסיית שבט ההימבה, צפון נמיביה

לשים את התיק על הראש: חינוך בעולם המתפתח

ילדי האוכלוסייה הענייה בעולם, חינוך הוא מושג שאינו מובן מאליו. מבט על בתי ספר, מורים, הורים ותלמידים בעולם המתפתח

שי גילת

האפרטהייד. באחת מן הנסיעות האלה, בעוד אנחנו חולפים על פני עוד קבוצת תלמידים, ראיתי ילדה קטנה, שבחרה לעשות את הדרך חזרה הביתה בצורה מיוחדת: לרוב הילדים היה תיק גב, מלא בספרים עבים ובמחברות, אבל הילדה הזאת החליטה לשים את תיק הגב, כולל שתי

כפתורים לבנה, חזרים ברגל לבתיהם, לצד דרך העפר המתמשכת. כשראו אותנו, תיירים לבנים מחויכים, חיכו חזרה ונפנפו בידיהם - אמנם דרום אפריקה היא מדינה מעורבת, אבל "החוף הפראי" הוא איזור שחור כמעט לגמרי, שאליו הועברה אוכלוסייה שחורה על ידי הממשלה הלבנה במהלך

בנסיעות הארוכות שעשינו בשבילי העפר של "החוף הפראי" בדרום אפריקה, ראינו מראה שהפך לשכיח בשעות אחר הצהריים: חבורות של תלמידים, הבנים לבושים מדי בית ספר שחורים, עניבה, מכנסיים קצרים וגרביים משוכות כמעט עד הברך, והבנות עם חצאיות משובצות וחולצת

עלתה תמונה דומה – לחקלאי היו כמה בנות ובנים בגילאים שונים, אבל רק ילד אחד יצא מן הבית ללימודים גבוהים בעיר הקרובה, לפעמים אפילו במסגרת פרטית ויקרה יותר מזו שמאפשרת המערכת הציבורית, ושאר הילדים עזרו לכלכלת המשפחה – הבנים בעבודות מזדמנות מחוץ לבית והבנות בגידול הילדים ובעבודות הבית. מקרים מסוג זה נראים לנו ולכלכנים העוסקים בחינוך כמין "מלכודת עוני": במקום לבחור בדרך בטוחה יחסית שתוציא את ילדי המשפחה ממצב של עוני קיצוני, ההורים בוחרים באסטרטגיה המקדמת את ה"בן המוצלח" (לרוב זה באמת יהיה בן ולא בת) ומעדיפים להשאיר את שאר ילדיהם במצב דומה לזה שלהם, עם עתיד פחות מבטיח. הפתרון הקל ביותר לאינגמה הזו, יכול להיות נעוץ בחוסר ידע של ההורים, שמוביל לבחירות לא נבונות: אם רק היו יודעים שכל שנה נוספת שילדם ילמד בבית הספר תגרום ככל הנראה למשכורת גבוהה יותר בעתיד, כנראה היו בוחרים לפעול בצורה אחרת. אותו טיעון יכול להישמע גם כפתרון אטרקטיבי לבעיות אחרות: אם אפריקאים היו יודעים על שימוש בטבליות כלור כדרך לטיהור מים מזהמים, הם היו משתמשים בהן ותמותת הילדים היתה פוחתת באופן דרמטי. ממספר גדול של מחקרים שנעשו על הנגשת ידע לעניים במדינות מתפתחות (לרוב בהקשרים של בריאות)⁴ עולה תמונה אחרת – על אף שחוסר ידע מונע את האפשרות לפעול בצורה טובה יותר, גם כשהידע מונגש וידוע להם ישנן סיבות אחרות,

רבים בעולם השלישי ההיבט הזה הוא הקובע האם ילדיהם ידעו לקרוא וכתוב, והאם יזכו לצאת ממעגל העוני בעתיד.

הקשר שבין חינוך להכנסה הוא ישר ופשוט יחסית – בעולם המתפתח, כל שנת לימוד בבית הספר מיתרגמת באופן ממוצע למשכורת גבוהה יותר שאותה הילד ירוויח בעתיד.⁵ הדבר מתרחש בצורה פחות מובהקת במדינות המערב, שבהן רוב הילדים משלימים מסגרת של 12 שנות לימוד, אבל בעולם המתפתח ההבדל בין ילד שנשר בכיתה ז לכיתה ח הוא משמעותי, בעיקר כי מספר שנות הלימוד באוכלוסייה כולה הוא הרבה יותר מגוון. עם קשר ישיר כמו זה, היינו מצפים שגישת ההורים תהיה "כל המרבה הרי זה משובח" – כל שנה שהילד ימשיך ללמוד בבית הספר, כך ייטב לו ולמשפחתו בעתיד. לעומת זאת, אנחנו רואים תופעה אחרת, שנפוצה בכללותה במשפחות החיות מכמה דולרים בודדים ליום: בעוד שרוב ילדי המשפחה מתחילים ללמוד, רבים מהם נושרים בשלב די מוקדם (לרוב בסוף בית הספר היסודי) ואילו שילד אחד בלבד ממשיך לתיכון ולאוניברסיטה. בכמה מן הראיונות שביצענו לחקלאים במדינת ג'רקאהנד בצפון מזרח הודו,

רצועות הכתפיים, באיזון מושלם על הראש. כמו אימה וסבתה שחוזרות מן השוק הקרוב עם שקי קמח או סלי ירקות, הילדה החליטה, בצעד די הגיוני בסך הכל, להקל על הגב מן המשקל העודף ולהעבירו למקום שיהיה לה נוח יותר. התמונה הזאת ייצגה בעבורי את ה"תרגום האפריקאי" – מה שלנו נראה מובן מאליו, נהפך בסיטואציה שונה למראה משעשע, אך שעדיין מקיים היגיון משל עצמו.

תרגום כמו זה, של תיקי גב' על הראש, מתרחש בין העולם השלישי לעולם הראשון בתחומים שונים, ומתפרש מנקודת מבטנו לרוב בצורה מזלזלת. טיעונים על "בורותם של הפראים" נשמעים לנו היום

לרוב הילדים היה תיק גב, מלא בספרים עבים ובמחברות, אבל הילדה הזאת החליטה לשים את תיק הגב, כולל שתי רצועות הכתפיים, באיזון מושלם על הראש. כמו אימה וסבתה שחוזרות מן השוק הקרוב

אנכרוניסטיים, אך במקרים רבים בסיסם נשאר, והוא הטיעון ש"הם לא מבינים את מה שאנחנו מזמן כבר הבנו", תהא הסיבה לכך אשר תהא. דוגמה למוסד שיובא בצורתו המודרנית לאזורים שהפכו במרוצת השנים למדינות המתפתחות, הוא בית הספר. מטרת הקטעים הבאים היא לשפוך קצת אור על התרגום שאותו עבר בית הספר על ידי האוכלוסייה הענייה בעולם, המרוויחה פחות משני דולר ביום – כיצד הם תופסים חינוך, כיצד הוא משפיע עליהם ועל חייהם, ואיך נראה בית הספר בעולם המתפתח.¹

ילד חילוץ

חינוך הוא דבר קשה לכימות ולמידה. אנחנו מכירים את הבעיה הזאת מתלונות על "למידה בשביל המבחן", מבחן שמטרתו העיקרית היא לתת לנו אינדיקציה על מידת העברת המידע, ובמילים אחרות, לענות על השאלה "האם החינוך הצליח?" כמובן שבהתמקדות כזאת אנחנו מפספסים הרבה השפעות אחרות, שיכולות להיות מהותיות הרבה יותר ממידת ההיכרות של התלמיד עם משוואות ריבועיות. אם כך, כיצד נוכל לבדוק את מידת ההשפעה של בתי הספר על האוכלוסייה הענייה ביותר בעולם, המונה כ־767 מיליון בני אדם?² כדי לפשט את הדיון ולהפוך אותו למדיד, אאלץ לרכז את הנתונים ואת המסקנות לתחום הקר והמתמטי של הכלכלה הקשורה בחינוך, ובמיוחד לקשר שבין שנות לימוד בבית הספר לרמת הכנסה עתידית. על אף ההסתייגות מרידוד השיח על חשיבותו של חינוך לעניין כספי, כש"גודל הכיס" הוא זה שמשנה בסוף היום, יש לזכור שלהורים



פרסומות לבתי ספר פרטיים בראנצ'י, ג'הארקאנד

לרוב קונקרטיים ומוחשיים יותר, המונעות שינוי פעולה, וגורמות להתנהגות שאותה אנחנו לא מצליחים להבין.

אחת מן הסיבות המרכזיות שהורים למשפחות עניות שולחים רק ילד אחד לחינוך המתקדם, היא האמונה ששנות הלימוד המתקדמות "שוות" יותר משנות הלימוד היסודיות. לפי אמונה זו, כדי שההשקעה בחינוך תשתלם, על הילד להגיע לפחות לשנים האחרונות של בית הספר התיכון, אחרת ההפסד יהיה כפול – שנות הלימוד שצבר לא ישפיעו על רמת ההכנסה העתידית שלו, וכך התשלום לבית הספר ואיבוד זמן העבודה של הילד (שלווה אם לא ילך לבית הספר יעזור במקום זאת בבית) יהיו לשווא. למשפחות המרוויחות פחות משני דולר ליום אין את האפשרות לספוג הפסדים כאלה, במיוחד כשלמשפחה ענייה ממוצעת יש יותר מארבעה ילדים, וההוצאה על חינוך תופסת חלק גדול מן ההוצאות המשפחתיות.⁵ כך, הבחירה בילד אחד, שמפגין את היכולות הכי מבטיחות בבית הספר, הופכת לחבל חילוץ למשפחה שלמה – האמונה שהילד הנבחר יצליח לרכוש השכלה גבוהה מספיקה שתוביל אותו למציאת עבודה מכניסה מחוץ לכפר היא זו שמובילה את ההורים לרכז את כל מאמצייהם ואת כל כספם בילד אחד, ופעמים רבות היא מצדיקה גם השקעה נוספת שתבטיח את סיכוייו. לדוגמה, מראה נפוץ בערים הודיות הוא פרסומות לבתי ספר פרטיים, המבטיחות "להכניס את ילדכם לאוניברסיטה", ומציגות לראווה תלמידים מן האיזור שהצליחו להעפיל לאחת האוניברסיטאות הנחשקות בהודו. על אף התדמית שיש לנו על בתי ספר פרטיים ועל האוכלוסייה הלומדת בהם, דווקא אחוז ניכר מן התלמידים בהם מגיע ממשפחות עניות, ששולחות את ילדם המוצלח ללמוד בבית ספר פרטי כדי להעניק לו את הסיכוי הטוב ביותר להצלחה.

אל מול ניסיונות הטיפוח האלה של ההורים, הנתונים מראים תמונה אחרת, הסותרת את האמונה באסטרטגיית "ילד החילוץ": רק מעט תלמידים ממשפחות עניות מצליחים לרכוש באמת השכלה גבוהה, להגיע לעבודות מכניסות ולחלץ את משפחותיהם מעוני, ורוב העובדים במשרות הנחשקות נמנים עם אוכלוסיות חזקות יותר, שיכלו לאפשר קרש קפיצה חזק וגבוה יותר. הבשורה המשמחת היא, שלעומתם, ילדים שלא יצליחו להגיע להשכלה גבוהה, אך בכל זאת יהיו כמה שנים בחטיבת הביניים ובתיכון ככל הנראה ירוויחו יותר מהוריהם ומילדיהם שלמדו פחות שנים מהם, גם אם זה אומר שהם עדיין יגורו באותו הכפר. למעשה, ההורים מצפים לראות את מצבי הקיצון – הצלחה מסחררת או כישלון



"מתי כבר הפסקה?" – מערכת שעות בבית ספר יסודי במניביה

טוטלי בבית הספר – כשבפועל השיפור בהכנסה הוא מתון יחסית, אך יציב. אם כך, נראה שאכן שינוי במערכת האמונות של ההורים עשוי להוביל לשיפור כלכלי, אבל יש לזכור שאמונה כמו זו לא נוצרת בוואקום: כדי להבין את דרך ההסתכלות של ההורים על מערכת החינוך המוצעת לילדיהם ועל השפעותיה, יש להבין גם כיצד המערכת עצמה מתנהלת וחושבת.

ציפיות כבדות

הקו שהנחה את רוב הממשלות בעולם המתפתח בנוגע לחינוך, ובמיוחד בנוגע לאוכלוסיות החלשות, הוא קודם כל לספק את ההיצע, ולדאוג שבכלל יהיו בתי ספר שאליהם התלמידים לעתיד יוכלו ללכת. הדוגמה הבולטת ביותר לניסוח קו מחשבה זה הופיעה במסמך MDG (Millennium Development Goals) של האו"ם – מסמך משנת 2000 המציג את המטרות המרכזיות של האו"ם בנוגע לטיפול עולמי בבעיות הקשורות בעוני. המטרה השנייה ב-MDG היא "להשיג

חינוך יסודי בכל העולם – להבטיח שבנים ובנות יוכלו להשלים מסלול מלא של חינוך יסודי באופן שווה".⁶ הצבת המטרה באופן כזה, כשהדגש הוא על קיומה של האפשרות לחינוך, הביאה לעלייה

ניכרת במספר בתי הספר בעולם המתפתח, ולאחוז הילדים המשלימים חינוך יסודי מ-83% ב-2000 ל-91% ב-2015. אין ספק שמדובר במגמה חיובית, אבל להתמקדות הבלעדית בהקמת בתי ספר יש גם מחיר, והוא דחיקת נושאים חשובים אחרים, כמו איכות ההוראה והלמידה, למקום נמוך יותר

בסדר העדיפויות. במילים אחרות – גם אם הילדים יוכלו להגיע לבתי הספר ולשבת בכיתה מול לוח ומורה, מה שווה ההשקעה הגדולה הזאת (ובשביל מדינות מתפתחות מדובר בהשקעה אדירה ביחס לכלל ההוצאות הממשלתיות) אם הם לא ילמדו דבר בכיתה הזאת? ואכן, מבחינה זו תמונת המצב יותר עגומה – יכולות הקריאה וההבנה המתמטית של התלמידים לא משתפרות ברמה הצפויה ביחס לכסף ולזמן שמושקע בבתי הספר. גם אחוזי הנשירה הגבוהים, חוסר הרצון מצד ההורים לשלוח את הילדים לבית הספר ועלייה לא פוסקת במספר מוסדות החינוך הפרטיים במדינות המתפתחות – מצביעות על כך שבתי הספר לא עומדים במשימה הבסיסית שלהם – ללמד את כולם. אך האם זוהי באמת מטרתם?

בצורה לא מאוד מפתיעה, מחנכים, מורים ומנהלים מצויים בדעה אחת עם הורי התלמידים – חינוך טוב מגלה ומקדם את המוכשרים והמצליחים, והתלמידים שלא עומדים ברף הגבוה ובקצב הלימוד המהיר, יישארו מאחור. אחת מן הדוגמאות המוחשיות יותר לכובד הציפיות מן התלמידים במדינות מתפתחות היא כובד הספרים שאותם הם לוקחים לבית הספר: בתי ספר ומורים רבים בהודו ראו את כמות המידע שאותו הם העבירו לתלמידיהם כמדד להצלחתם (זאת בלי בחינה אמיתית של כמה מן המידע הזה באמת נקלט אצל התלמידים) דבר שהוביל לריבוי בלתי נפסק של שימוש בספרי לימוד. בעקבות ריבוי תלונות מצד ההורים, ב-2006 העבירה הממשלה ההודית את "חוק תיקי בית הספר" – חוק הקובע שתלמיד לא יוכל לקחת לבית הספר כמות ספרים השוקלת יותר מעשרה אחוזים ממשקל גופו. החוק כולל גם את תלמידי כיתות א, שעדיין אינם יודעים לקרוא כלל.

במצב כזה, כשבתי הספר מנסים לדחוף כמה שיותר ידע, מובן מאליו שרק התלמידים המוחננים ומהירי התפיסה הם אלה שיוכלו לעמוד בקצב הלימוד, ויוכלו לקלוט משהו ממה שנלמד בכיתה.

התלמיד והוריו לא רואים את בית הספר כהשקעה שתבטיח עתיד טוב יותר לילדם, אלא יותר כמו כרטיס לוטו – אם הילד יתגלה כמחונן, ויצליח לעמוד בדרישות הגבוהות, ההשקעה תשתלם

באופן מצער, בתי הספר לא רק מתאימים עצמם לתלמידים החזקים, אלא גם פועלים בכיוון השני, ודוחקים את התלמידים הממוצעים והחלשים למטה והחוצה, על ידי שימוש במבחנים המתנים מעבר לכיתות גבוהות יותר. יתרה מכך, בחברות רבות בעולם המתפתח קיימת אפליה נגד

שילדם לא יעמוד בציפיות, הם בוחרים לשנות מסלול, ולהוציא את ילדם מבית הספר.

חדשות טובות?

על אף שהמציאות שתיארתי נראית קודרת, כשאנחנו מתרחקים ובוחנים את התמונה הכללית, לאורך זמן, היא הולכת ומתבהרת, ומראה על מגמה חיובית. המטרות העוסקות בחינוך ב-MDG שניסח האו"ם כווננו אל שנת 2015, וכיום רבים רואים בעלייה באחוז הילדים שמגיעים לבית הספר סימן להשגתן. הקשיים העומדים בפני בתי הספר והשגת חינוך איכותי לכולם עדיין קיימים, אך ניכר שלפחות המודעות אליהם גדלה, ושמגמת הפעולה ברמה העולמית וברמה המדינתית משתנה. ב-2015 האו"ם והבנק העולמי ניסחו ופרסמו את המטרות החדשות לפיתוח העולמי, המכוונות להשגה עד 2030, בשם SDG (Sustainable Development Goals) שמיצגות את השינוי הזה: המטרה העוסקת בחינוך – "הבטחת חינוך איכותי, כולל ושווה לכל, וקידום הזדמנויות למידה לכל הגילאים"⁹ – העבירה את כובד המשקל מנכוחות בבית הספר בלבד לבדיקה ופיקוח גם על התוכן הנלמד ועל איכות החינוך, והוסיפה מדדים של איכות הלמידה, ויצירת שוויון הזדמנויות בחינוך לשכבות השונות, ובמיוחד הקטנת הפערים בין תלמידים לתלמידות. כוונת

הכרחי לאוניברסיטאות. המבחן הוא חד-פעמי, ונבחנים בו יותר ממיליון תלמידי כיתה י"ב בעיקר בנושאים כמותיים, כמו מתמטיקה, פיזיקה וכימיה. בתי-ספר רבים מקדישים כמה חודשים ללמידה רק למבחן הזה, וחומר הלימוד בכללותו נבנה במיוחד למבחן, בעיקר משום שבתי-ספר ומדינות נמדדות על פי אחוז התלמידים העוברים אותו. בתי הספר, שרוצים לשמור על ממוצע כמה שיותר גבוה, יעדיפו לדחוק החוצה את התלמידים שממילא לא יוכלו להצליח, כך שכאשר המבחנים יגיעו, המורים ושאר אנשי החינוך יוכלו לקצור שבחים על ציונים גבוהים.

לא מדובר בהמצאה הודית: התופעה הזו מוכרת לנו מעולם הבגרויות והפסיכומטרי בישראל, אבל היקף החומר הגדול יותר, מספר התלמידים האחרים שבהם יש "להתחרות" והיחס המספרי בין האוכלוסייה למוסדות להשכלה גבוהה הופכים את המקרה לקיצוני ולקשה בהרבה לתלמיד המגיע ממשפחה חלשה.

התלמיד שנכנס לכיתה ביומו הראשון, וחשוב מכך – הוריו – לא רואים את מערכת החינוך ואת בית-הספר כהשקעה שתבטיח עתיד טוב יותר לילדם, אלא יותר כמו כרטיס לוטו – אם הילד יתגלה כמחונן, ויצליח לעמוד בדרישות הגבוהות ובמערכת שברוב המקרים תפעל נגדו, ההשקעה תשתלם. ברוב המקרים, ברגע שההורים רואים

תלמידים המגיעים ממעמד נמוך יותר, והעדפה לתלמידים המגיעים משכבות האליטה, עובדה הגורמת לתלמידים רבים, ובעיקר לתלמידות, להיות מתויגים כחלשים בגלל הבית ממנו הם מגיעים. ניסוי בהודו שהראה זאת בצורה ברורה נתן לקבוצת מורים לבדוק מבחנים של שתי קבוצות, שההבדל היחידי ביניהן היה שם התלמיד המופיע בראש המבחן: בעוד שתלמידי הקבוצה הראשונה כתבו רק את שמם הפרטי, תלמידי הקבוצה השנייה כתבו את שמם המלא, שבו מופיע גם שם הקסטה אליה הם משתייכים. תוצאות מתן הציונים הראו מגמה מעניינת ועצובה: בעוד שהבדלי הציונים בקבוצה הראשונה נבעו מהבדלי יכולות התלמידים, בקבוצה השנייה לתלמידים מקסטות נמוכות יותר ניתנו ציונים נמוכים יותר בשיטתיות, והם לא נקבעו רק לפי יכולותיו האמתיות של התלמיד.⁷ אפליה זו יכולה להתקיים גם בצורה הפוכה, שבה תלמיד מתקשה המגיע מן האליטה החברתית דווקא מוקפץ כיתה, משום שחוסר העניין שלו בשיעור מתפרש כשיעמום, ולא כחוסר הבנה.⁸

ההסבר לדרך הפעולה הזו של בתי הספר נעוץ בנסיבות היסטוריות, אבל גם באילוצים עכשוויים. מוסד בית-הספר המודרני הציבורי התעצב במאה ה-19 באירופה, ויובא באותה התקופה לקולוניות האירופיות במזרח אסיה ובאפריקה. מטרתם המרכזית של בתי הספר הקולוניאליים הייתה לפתח כוח עבודה המורכב מן האוכלוסייה המקומית, שיהפוך להיות חלק מרכזי בתפעולה של המושבה. התלמידים נבחרו לרוב מקבוצת אליטה מתוך האוכלוסייה המקומית (או מקבוצה שהועלתה לדרגת אליטה באופן יזום על ידי אנשי המושבה האירופאיים) והנושאים שנלמדו היו למעשה הידע הדרוש לפקיד, כדי שיוכל לבצע את תפקידו. עיצובן של מערכות החינוך בצורה כזאת נותנת עדיפות מובנית לילדי האליטה, אבל גם מתווה במידה מסוימת את חומר הלימוד שיתאים להם יותר ויקנה להם עדיפות: בקניה, לדוגמה, ספרי לימוד רבים עדיין כתובים באנגלית (שאינה השפה המדוברת ביותר במדינה) מה שמקנה יתרון לילדים הבאים ממשפחות ממעמד גבוה, שבהן מדברים אנגלית בבית.

נדבך אחר המסביר את הדרישות הגבוהות ואת חומר הלימוד הרב, נובע מביקוש עצום להתקבל למוסדות השכלה גבוהה, מול מספר מצומצם ולא פרופורציונלי של מוסדות כאלה – דבר המצריך בחינות קבלה קשות במיוחד. אחד המבחנים הגדולים ביותר בעולם הוא מבחן ה-AISSE (States), שנערך במארס מדי שנה בעשר מדינות (States) בהודו, ומהווה תנאי קבלה



כבר היום אפשר לראות ביקוש גדול למתכנתים במרכזי הייטק בהודו כמו בנגלור ומומביי, אבל גם הביקוש לעבודות פשוטות יותר, שעדיין דורשות רמה מסוימת של השכלה, יעלו את הרווח העתידי הצפוי לתלמידי העתיד

הערות

- 1 הכתבה מסתמכת על הפרק הרביעי בספר המצוין:
Abhijit V. Banerjee and Esther Duflo, *Poor Economics* (New York: PublicAffairs, 2011), pp. 71-101.
- 2 "Sustainable Development Goal 1," United Nations – Sustainable Development Knowledge Platform, accessed April 13, 2018, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg1>.
- 3 Banerjee and Duflo, *Poor Economics*, pp. 86-89.
- 4 Banerjee and Duflo, *Poor Economics*, pp. 48-56, 68-70.
- 5 "World Fertility Patterns 2015 – Data Booklet," United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, accessed 13 April 2018, <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/fertility/world-fertility-patterns-2015.pdf>.
- 6 "Goal 2: Achieve Universal Primary Education," United Nations, accessed April 13, 2018, <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>.
- 7 Rema Hanna and Leigh Linden, "Measuring Discrimination in Education," NBER Working Paper 15057 (Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2009), pp. 20-28.
- 8 Banerjee and Duflo, *Poor Economics*, p. 92.
- 9 "Sustainable Development Goal 4," United Nations – Sustainable Development Knowledge Platform, accessed April 13, 2018, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>.



"חינוך הוא המפתח לפיתוח" – בית ספר יסודי בלוסאקה, זמביה

שנה בבית הספר מקטינה בצורה משמעותית את הסיכוי של תלמידות צעירות להיכנס להריון לא מתוכנן. ידיעת אנגלית ומתמטיקה משפרת את היכולת של אבות ואימהות לעתיד לאפשר שירותי בריאות טובים יותר לעצמם ולמשפחתם, ולאפשר לעצמם חיים טובים יותר מאלה של הוריהם. לפי גישה כזאת, הרואה בחינוך כלי לשינוי חברתי, כל פערי הידע הקיימים בין העולם המתפתח למפותח יכולים להצטמצם על ידי לימוד של עקרונות חדשים לדור חדש של ילדים, שיוכלו לא רק ללמד את הוריהם, אלא גם את הדור הבא אחריהם. חינוך ובתי ספר הם חלק בלתי נפרד מיכולתה של חברה לנוע קדימה, וכדי שזה יקרה, לא חייבים להוריד לילדה את תיק הגב מן הראש, אלא צריך להבטיח שההליכה לבית הספר בשבילי העפר הארוכים לא תהיה לחינם.

מחברי המטרות האלה, מלבד מימון פרויקטים שיקדמו תהליך כזה, היא להשפיע על היעדים הרצויים בתוך המדינות המתפתחות ועל מדיניות החינוך שלהן, שהיא המשפיעה המרכזית על חייהם של מילוני תלמידים. מזווית אחרת, הביקוש לעובדים משכילים בשוק העבודה העתידי צפוי לעלות, בעיקר בשל המיכון והאוטומטיזציה של עבודות פשוטות שקיימות היום. על אף התדמית שיש למדינות מתפתחות, כבר היום אפשר לראות ביקוש גדול למתכנתים במרכזי הייטק בהודו כמו בנגלור ומומביי, אבל גם הביקוש לעבודות פשוטות יותר, שעדיין דורשות רמה מסוימת של השכלה, כמו תמיכה טלפונית, יעלו את הרווח העתידי הצפוי לתלמידי העתיד.

חינוך הוא עניין הרבה יותר מורכב ומשמעותי משורת הנטו בתלוש המשכורת העתידי של התלמיד. וכך הוא גם בעבור העניים ביותר. עוד



שי גילת הוא תלמיד בשנה השנייה בתוכנית

סקרניות לדעת: איזה מין בית־ספר הוא 'לאוטמן'?

עלמה פת־שמיר, דניאלה אלרום ושי סדובסקי

בכתבה זו, ניסינו לענות על השאלה "איזה מין בית־ספר הוא התוכנית הבינתחומית לתלמידים מצטיינים?" בהתבסס על סקר אינטרנטי עליו השיבו 61 תלמידי התוכנית. הסקר חולק לשלוש שאלות מרכזיות: (1) מי לומד בתוכנית? (2) מה לומדים בתוכנית? ו־(3) מהי חוויית הלימודים בתוכנית?

לצד ניתוח גרפי של תוצאות הסקר, מובאות לפניכם שלוש תגובות מאת תלמידות התוכנית המנתחות את הסקר מנקודת מבטן ומתוך חוויותיהן האישיות. שילוב הניתוחים השונים עולה כניסיון להעמיק בשאלת התוכנית כבית־ספר ומשאר שאלות נוספות

ניסיון למבט אתנוגרפי על סקר כמותני

עלמה פת־שמיר

המוכר לזר ואת הזר למוכר. יותר מנקודות המוצא האלה, החיבור שלי למחקר אתנוגרפי קשור בעיקר בהתאהבות במתודולוגיה האתנוגרפית, כלומר בתצפית המשתתפת. האפשרות שלי להעלות שאלות מתוך מפגש ישיר עם העולם (או עם זירה אנושית אחת בעולם) במרחב שהוא החיים האמיתיים של אנשים ולא דרך ספרים או בתוך מעבדה – מלהיב ומרגש אותי. דרך החוויה הזאת אני יכולה להעלות שאלות שלא דמיינתי שאשאל לפני שהתחלתי את המחקר ולעשות חיבורים מפתיעים לעולמות או לדיסציפלינות אחרות.² על השאלה "איזה מין בית־ספר הוא התוכנית?" אפשר לענות באופנים סוציולוגיים, פסיכולוגיים, חינוכיים, ארגוניים ואנתרופולוגיים (חברי תוכנית אחרים לבטח יוכלו להציע זוויות נוספות). בהקשר המתודולוגי עולה כאן סוגיה מעניינת: מצד אחד, בתור חברת התוכנית, יש לי

שרק דרכה אצליח לצאת מ"מרובעות" אקדמית, לחרוג ממה שקוראים לו באתר התוכנית "מתרסים דיסציפלינריים". החוויות שלי במערכת החינוך הנורמטיבית גרמו לי להרגיש שכדי להצליח, להתקדם או להצטיין אני צריכה להצטמצם ולהתמקצע בתחום אחד, וזאת בניגוד לסקרנות טבעית, לרצון להתרחב, לטעום ולנסות. רציתי להיות בתוכנית כדי להבין בעצמי ולא להרגיש שהעולם מחליט בשבילי, למצוא בעצמי קשרים ושאלות בלי שאלה יוכתבו על ידי תוכנית לימודים מוגדרת.

אחרי שנתיים בתוכנית, מצאתי את עצמי ממוקמת דיסציפלינרית היטב: אני רשומה לתואר שני באנתרופולוגיה, מתרגלת בקורס המבוא לאנתרופולוגיה ומבינה את נקודת המבט שלי על העולם כאתנוגרפית, כלומר כזו שמבקשת לפרק את המובן מאליו התרבותי, להפוך את

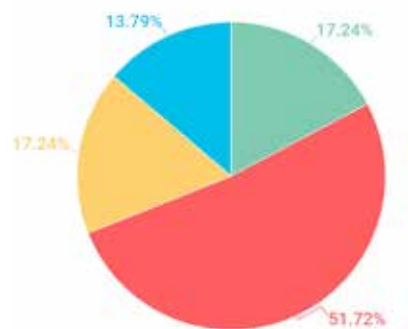
הגעתי לתוכנית אחרי שנים של פעילות שקשורה בחינוך, אני עוסקת בהדרכה גם לאורך הלימודים ומתנדבת במועדונית בדרום תל אביב. בתקופות שאני מרגישה יותר מסוגלות וביטחון עצמי, אני מפנטזת על הקמת בית־ספר אלטרנטיבי, שמייצר סביבו קהילה ושהחינוך בו מבוסס על דיאלוג בין מורה לתלמידה ולא על הפקדת ידע בצורה בנקאית.¹ הרצון שלי ללמוד בתוכנית נבע מאינטואיציה

3. עבודה במהלך הלימודים



לא עבודה ● מוזיקה, אומנות וספרות ● עיתונות ● מלצרות ● חינוך ● אקדמיה

2. מקום מגורים בילדות
לפי אשכול סוציו־אקונומי



אשכול 9 ● אשכול 8 ● אשכול 7 ● אשכול 2-5

1. רמת השכלה של ההורים
(לפי ההורה שהשכלתו גבוהה יותר)



תואר שלישי ● תואר שני ● תואר ראשון ● ללא תואר

להיעדר של הקטגוריה העדתית במשפט.⁴ ההרצאה של פרופסור ביטון הייתה, לדעתי, מן ההרצאות היותר שנויות במחלוקת שעלו בסמינר התוכנית. אף על פי שאני נוטה לצדד בעמדתה, שמדגישה את הנוכחות של קטגוריות עדתיות בישראל, אני לא מעוניינת להוכיח כאן את טענתה. מה שכן אבקש לטעון, ומה שניכר במיוחד בתגובה הסרקסטית "מרץ, הפתעה גדולה" הוא שתלמידי ותלמידות התוכנית מכירים היטב את החומר האנושי של התוכנית, ושככל הנראה יכלו לצייר דמות תלמיד מן התוכנית. תלמיד כזה היה ככל הנראה יוצא 8200, מצביע מרץ, וגם אם לא יבחרו להעלות את הקטגוריה הזאת במובהק, הוא יהיה אשכנזי. (כל זה נאמר כשכמומבן נעדרת לחלוטין הנוכחות של סטודנטים פלסטינים/ערבים בתוכנית ובלי התייחסות לקטגוריות זהותיות. מרכזיות אחרות, כמו נטייה מינית, דת או דתיות). לצד הדמות החיצונית הזאת, הבנויה מקטגוריות סוציולוגיות, יש לתלמידים בתוכנית גם תפיסות יותר אישיות בקשר לשאלה מי לומד בתוכנית (באופן לא מפתיע, בהתייחס להיותה תוכנית כל כך קטנה). סטודנטים שונים כתבו שתלמידי התוכנית הם "כ־60 אינדיבידואלים/ת/סקרנים/ת ועצמאיים/ת", "אנשים מאוד טובים... חנונים אבל קוליים" ועם "אופי אינדיבידואליסטי". כלומר, לדמות המקוטלגת סוציולוגית ישנם גם צדדים אישיים נוספים ורלוונטיים לתוכנית. גם אם אי אפשר לומר שיש גיוון גדול מבחינת מדדים סוציולוגיים, ושיש איזו דמות סטראוטיפית מדידה שתלמידי התוכנית יודעים להציג כסטודנט אופייני בתוכנית, ברור שהבחירה לתוכנית, וגם התפיסה העצמית של התלמידים היא מעבר לעדה, למגדר, למקום המגורים, או המפלגה שלה הסטודנטים הצביעו.

בשאלה פתוחה נוספת בסקר, ביקשנו מסטודנטים לשתף בתובנה כלשהי שיש להם מן הלימודים בתוכנית. התגובות לשאלה היו מגוונות מאוד וכללו תובנות כלליות כמו "הרציונלים צפופים בממשיים אך מידתם זניחה (!!!)", "מגדר זה נהדר" או "יש יופי וסדר פנימי גם במערכות המורכבות והכאוטיות ביותר". זאת, לצד משוב על התוכנית, על האפשרות לבין־חומיות וטיפים לניצול מקסימלי של האפשרויות בתוכנית. קשה היה לחלץ תימות מרכזיות שחזרו על עצמן. בכל זאת, אבקש להתייחס לשתי נקודות שעלו בכמה מן התשובות ומשלימות בעיניי זו את זו. שתי הנקודות מתכתבות כמובן גם עם חוויתי האישית, הזיהוי וההדגשה שלהן כרוכה בה.

נקודה ראשונה היא אפשרות הבחירה והחופש שהתוכנית מאפשרת. סטודנטים כתבו ש"התועלת

4. הצבעה בבחירות האחרונות



ענו שהצביעו למרצ ויותר מרבע למחנה הצינוני, לכל אחת מן המפלגות האחרות שלהן הצביעו סטודנטים (יש עתיד, הרשימה המשותפת, יהדות התורה והליכוד) הצביעו סטודנט אחד או שניים. [איור 4]

בפורמט השאלון, השאלה הופיעה פתוחה, כלומר העונים יכלו לענות בכתיבה חופשית, דבר שאפשר אנומליה מעניינת: שלושה ממצביעי המחנה הצינוני ומצביע מרצ אחד הוסיפו כיתוב נוסף למפלגה שלה הצביעו – שלושת מצביעי המחנה הצינוני הוסיפו הסתייגויות "המחנה הצינוני לצערי", "עבודה!/: ו"ו"המחנ"צ, אבל זה לא יקרה שנית" ואילו מצביע מרצ כתב "מרץ, הפתעה גדולה".

את ה"רעשים" של הבחירות אני מביאה לצד השתיקה העדתית, כיוון שאני חושבת ששני הדברים עונים בצורה מורכבת יותר על השאלה "מי לומד בתוכנית?".

ייתכן שההסתייגויות מן המחנה הצינוני קשורות ספציפית למערכת הבחירות האחרונה, לתקופה האחרונה בפוליטיקה הישראלית או לרוח שהייתה סביב תנועת V15. בכל זאת, הבחירה של שלושת הסטודנטים לסייג

את בחירתם במפלגה מסוימת, היא למעשה הסתייגות מול מי שמנתח את הסקר, כלומר מול חברות אחרות בתוכנית, ולכן משקפות בעיניי דימוי שתלמידי התוכנית מבקשים לייצר לעצמם על עצמם מול חבריהם.

ההרצאה בסמינר התוכנית שכותרתה "שדים עדתיים ומשפט", פרופסור יפעת ביטון התייחסה

כמובן חוויה אישית וגישה בלתי אמצעית לשדה המחקר. מצד שני, בתור מי שלוקחת חלק בתוכנית בזמן אמת, קשה לי לצאת מן החוויה האישית שלי ולעשות את המהלך האנתרופולוגי של הזרה כדי להגיד דברים באופן שחורג אל מעבר לפרשנות המקומית שלי. בשל הסיבה השנייה, הבסיס המרכזי לתשובה על השאלה הוא סקר. באופן פשוט ראיתי בסקר כך: סטודנטים מתחילים ללמוד בתוכנית בממוצע בגיל 23.5, לרובם הורים בעלי תואר שני ומעלה ורובם הגדול שירתו בחיל המודיעין בצבא (65%). התלמיד החיצוני גדל ביישוב שנמצא באשכול ה־8 במדד חברתי־כלכלי³ שבו נמצאים ישובים כגון תל אביב והרצליה. רק שלושה מתוך כלל תלמידי התוכנית גרים ביישוב שהמדד שלו נמוך (להוציא את ירושלים). קצת פחות מרבע מחברי התוכנית לא עובדים, שיעור זה של סטודנטים עובדים בהייטק ועוד כמעט 20% עובדים בחינוך. קרוב לשני־שלישים מן התלמידים בתוכנית הם גברים (לכן גם אני כותבת כאן כמעט באופן בלעדי בלשון זכר, בניסיון להבליט שתלמידי התוכנית הם לרוב תלמידים ולא תלמידות). [איורים 1-3] הסטודנטים באופן כללי מרוצים, בממוצע הם טוענים שהחוויה בתוכנית היא בין טובה לטובה מאוד. במדד של 1 עד 5, המפגש של סטודנטים עם חברי התוכנית האחרים משמעותי במידה מעט מעל בינונית (3.4). יחד עם זה, יש לחברי התוכנית לא מעט ביקורת, על הליווי המותאם אישית שאפשר לקבל בתוכנית כל כך ורסטילית ועל סמינר התוכנית. על החלוקה בין מדעים מדויקים למדעי הרוח והחברה, על התקשורת בין הסטודנטים ועל נקודות נוספות ניתן לקרוא בניתוחים הנוספים של חברותיי בהמשך.

בנאמנות למבט אתנוגרפי, שמדגיש את ה"רעש", על פני הנתונים המובהקים ואת מה שלא נאמר על פני מה שנאמר בבירור אני רואה עוד כמה נקודות מעניינות בסקר:

בנושא "מי לומד בתוכנית", התלבטנו אם להוסיף שאלה לגבי העדה של הסטודנט. לא הוספנו את השאלה, ספק ממבוכה, ספק מחוסר תשומת לב. בתור מדד חברתי אלטרנטיבי, שגם אומר לנו משהו על מי נמצא בתוכנית, הוספנו את השאלה "למי הצבעת בבחירות האחרונות?" יותר ממחצית מן העונים על השאלה (29 סטודנטים)

בתוך מוסד גדול כמו אוניברסיטת תל אביב, האפשרות החלומית לבחירה ללא מגבלות, האפשרות לבנות תוכנית מותאמת אישית ולא מוגבלת על ידי מתרסים דיסציפלינריים, מייצרת בהכרח בידוד ומעוררת תחושה של "זריקה למים"

עניין שונים (מאוד) ופרט לכך שהם מחויבים להקשיב זה לזה, הם גם מתעניינים! תהיתי מהו אותו מרכיב סקרנות שאני רואה באחרים ומגלה בעצמי, האם היה שם כל הזמן או שמא מדובר ביכולת או בכישור שהתעצמו בי מן הרגע שבו התחלתי את התוכנית ו"סומנתי" כבין-תחומית. זו הזדמנות לציין שאני אחת מאותם 57% מן הסטודנטים בתוכנית שחשבו שהם התקבלו אליה ב"טעות", במיוחד משום שלא זיהיתי בעצמי את אותן תכונות שחשבתי שהן הכרחיות כדי להיות תלמידה מצטיינת באקדמיה ואולי יותר מכך, משום שלא הבנתי מהי המשמעות של להיות חסרת גבולות בין כתליה.

על זהות התלמידים

בתוכנית ניתן ללמוד מתכני הכתבות המופיעות בעיתון שלפניכם, וכן מן התשובות האישיות לסקר הנוגעות לרקע שממנו הגיעו, שאליו התייחסו בהרחבה חברותי לכתיבה. לצד זאת, היבט נוסף שביקשנו למדוד בסקר הינו חווית הלימודים בתוכנית – מה היא מעניקה לסטודנטים

והאם יש שינוי באופן שבו תלמידים בשנים שונות חווים את התוכנית לאור ההתפתחות שהם מצופים לעבור במסגרתה.

מן התשובות לסקר, ניכר כי באופן כללי רוב תלמידי התוכנית (67%) מחשיבים את חוויית הלימודים בתוכנית (מבחינת הנאה) כטובה מאוד ואף מעולה, ונראה כי אין שונות רבה מבחינת ההנאה בין תלמידי השנים השונות. עם זאת, בהצלבה עם נתוני השאלה "עד כמה המפגש הבין-אישי עם סטודנטים אחרים משמעותי", עולה התאמה (מובהקת סטטיסטית) בין הממצאים, כשהסטודנטים שדירגו את חוויית הלימודים כסבירה, בממוצע דירגו את משמעות המפגש הבין-אישי נמוך (2.2 מתוך 5) ואלה שדירגו את החוויה כמעולה, דירגו את משמעות המפגש הבין-אישי גבוה (4 מתוך 5). התאמה נוספת אפשר למצוא עם התשובות לשאלה "עד כמה התוכנית מפתחת אותך" (חוויה סבירה עם 2.4 בסולם הפיתוח האישי, וחוויה מעולה עם 4.58 בסולם הפיתוח האישי).

לפי הממצאים האלה מתחזקת התחושה שאכן למפגש האישי יש משמעות מרעית בתוכנית, הן מבחינת הנאה וחוויה, והן מבחינת הפיתוח האישי. במידה מסוימת, ייתכן שהמפגש הבין-אישי הוא זה שהופך את התוכנית ליותר מאשר מסגרת פרוצדורלית, לבית-ספר של ממש, כזה שחווים בו

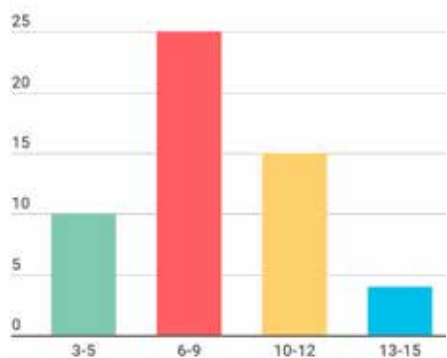
חווית הלימודים בתוכנית – בין האישי לבין-אישי

דניאלה אלרום

בשנתיים הראשונות ללימודים, תלמידי התוכנית נדרשים, מעבר לסמינר השבועי, לערוך מחקר עצמאי מצומצם, שאותו עליהם להציג בהרצאה קצרה של 45 דקות לשאר חברי התוכנית. במהלך השנתיים האלה גם אני העברתי ארבע הרצאות, והקשבתי לכ־40 הרצאות נוספות. מלבד האתגר שעמו התמודדתי באופן אישי בניסוח השאלה, קריאת החומרים והצגתם בפני תלמידי התוכנית – ההאזנה להרצאות של חברי הייתה מאתגרת לא פחות. זאת בעיקר משום שההרצאות עסקו במגוון רחב של נושאים, חלקם לא מוכרים ולא מובנים

לי כלל. כפי שתלמידי התוכנית השיבו בסקר, כל אחד מן הסטודנטים לומד בממוצע בשמונה חוגים שונים, ו־60% הרגישו שבמידה רבה הם הצליחו לשלב במחקרים האלה (המכונים מחמו"דים) גישות או נושאים מתחומי ידע שונים. [איור 5]

5. מספר החוגים השונים שכל סטודנט למד עד כה



בזמן ההרצאות של חברי, בעודי מנסה להתרכז ולהבין את משמעות המושגים הפילוסופיים/ביולוגיים/ספרותיים/פיזיולוגיים ששמעתי בראשונה, פעמים רבות עברה בי המחשבה שאני עדה לניסוי חברתי או אקדמי די ייחודי, שבו מפגישים אנשים מבריקים עם תחומי

הגדולה (והיא גדולה) של התוכנית היא החופש שהיא מאפשרת ו"שאפשרות הבחירה בתוכנית ממש מוצלחת ומאפשרת ללמוד את מה שמעניין באמת". מלבד בשאלה הפתוחה, הנושא עולה גם בשאלת בחירה שהוצגה קודם שבה 95% מחברי התוכנית ציינו כי התוכנית מאפשרת להם לקחת קורסים שלא היו מגיעים אליהם אחרת.

מול החופש והבחירה, אני מעמידה תחושות של בדידות. סטודנט אחד כתב: "יש הרבה בדידות בחוויה הלימודית", סטודנטים אחרים העירו על "קושי ביצירת קשרים חברתיים מתוקף איך שהתוכנית בנויה" או ש"התוכנית כיום לא יודעת לנצל את העושר האנושי שהיא מביאה". סטודנט אחר ענה בקצרה "קל להיבלע בהמוניות של האוניברסיטה".

סטודנטית אחת כתבה כי החוויה שלה "בכל פן בלימודים היא של זריקה למים". ההתייחסות הזאת היא מה שמראה בעיני את השילוב בין הבחירה לבדידות – בתוך מוסד גדול כמו אוניברסיטת תל אביב, האפשרות החלומית לבחירה ללא מגבלות, האפשרות לבנות תוכנית מותאמת אישית ולא מוגבלת על ידי מתרסים דיסציפלינריים, מייצרת בהכרח בידוד. הבחירה שמשאירה סטודנטים וסטודנטיות לבדם, מעוררת תחושה של "זריקה למים", הסטודנטית שכתבה כך ממשיכה ואומרת: "יש לזה יתרונות, וזה בהחלט מאתגר ומחשל אבל אני לא בטוחה שזה מטייב". קשה לענות על איזה מין בית-ספר הוא התוכנית, בעיקר כיוון שלפחות מבחינת הרכב הקורסים כל סטודנט בתוכנית לומד בבית-ספר אחר. במובן הזה, לאוטמן כבית-ספר הוא בית-ספר שבלבו עומדת אמונה ביכולת של כל אינדיווידואל וקידוש אפשרות הבחירה – על פני ההכשרה המוסדרת והמסודרת או התפיסה המוסדית. ההצבה של הערכים של הבחירה ושל האינדיווידואליות מול ההבנה הסוציולוגית של המרקם האנושי בתוכנית מעלה שאלות נוספות, למשל, האם התוכנית יכולה להתאים רק למי שחוברת בהתאם? האם בתוך הבחירה האינסופית כמעט וה"זריקה למים" צריך מצופים חברתיים של הורים מבוססים או הכשרה קודמת?



עלמה פת-שמייר היא תלמידה בשנה השלישית בתוכנית

עצות לתלמידת בית הספר

שי סדובסקי

כמה שבועות לפני תחילת הלימודים, בחדר מואר באורות ניאון, המשקיף על הקפיטריה של בניין שרת, נפגשתי בראשונה עם "תלמידי התוכנית". נכנסתי, התיישבתי בכיסא סטודנט, והתבקשתי לבחור את הקורסים שאותם אלמד בשנה הקרובה. עבורי זו היתה חוויה די טראומטית – לא הכרתי אף אחד, לא ידעתי איזה קורסים יש, לא ידעתי מה כדאי לי ללמוד, והרגשתי שכולם מסביבי "מבינים מהחיים", קולים מאוד, ובאופן כללי מאוד מאוד מוצלחים.

עכשיו, ממרומי שנה ד, עודני לא־קולית־בכלל וגם לא "מבינה הרבה מהחיים", יש לי כמה מחשבות ועצות (מגובות בנתונים) לתלמידת לאוטמן שיושבת, אבודה מעט, ולא בטוחה מה לעשות:

תנשמי עמוק, לא התקבלת בטעות – זה נכון שתלמידי התוכנית נראים מאיימים, אבל גם הם הרגישו כך פעם – ליותר מחצי מן האנשים מן התוכנית יצא לחשוב שהתקבלו אליה בטעות! גם את, אחרי שנה בתוכנית, תרגישי קצת יותר בנוח. אם תלמידי התוכנית נראים לך מוכשרים בצורה יוצאת דופן, תזכרי שחלק ניכר מזה נובע מהכשרה (לא דווקא מכישרון). 65% מהם שירתו בחיל המודיעין ועוד 11% שירתו בתפקידי דוברות, ולכן הם הגיעו לתוכנית עם ידע וניסיון בתחומים רבים (טכנולוגיה, מזרח תיכון, תקשורת) [איור 9]. הם נראים לך מאיימים וחכמים רק משום שהם יודעים לדבר בז'רגון האקדמי. גם זה לא בהכרח תוצר של עבודה קשה, ליותר מ־30% מהם יש הורה שהוא דוקטור! הם גדלו בסביבת העולם האקדמי ומכירים אותו מקרוב ויש לכך השפעה.^{5, 6} [איור 1]

9. שירות צבאי

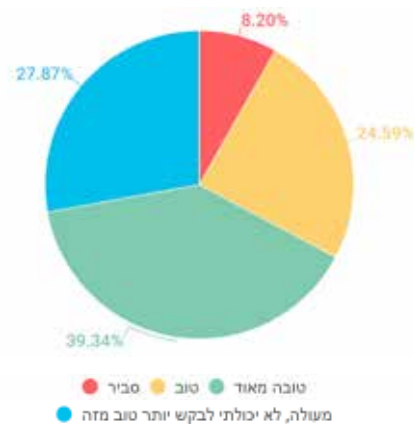


חברתית נבחר כפחות משמעותי מאשר סביבה מעשירה אינטלקטואלית. באופן מעניין, בשנתונים שבהם "המסגרת החברתית" מדורגת נמוך יותר באופן יחסי, "סביבה המעשירה אינטלקטואלית" מדורגת מעט גבוה יותר ולהפך, ובכך מתעוררת תהייה האם ייתכן ששני ההיבטים האלה מפצים זה על זה. כמו כן, מתוצאות הסקר עולה כי שני ההיבטים המשמעותיים ביותר לסטודנטים באופן גורף, הינם האפשרות לקחת חלק בקורסים שלא היה ניתן ללמוד אחרת וקבלת מלגת לימודים, וזאת לעומת הנחיה וליווי. [איור 8]

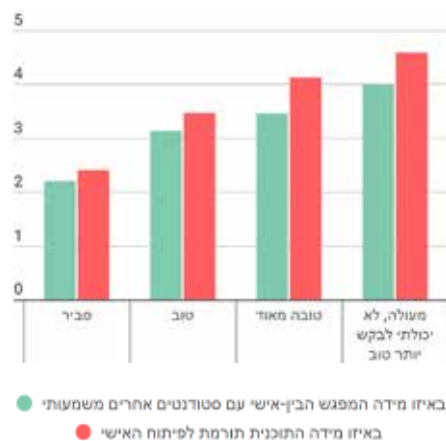
שאלה שיועדה רק לתלמידי התואר שני היא באיזו מידה החוג שבחרו לכתוב את התזה במסגרתו תואם את תחום המחקר שבו התעניינו לפני שהתחילו את התוכנית. רק מעט מן הסטודנטים לתואר שני (15%) ציינו שהחוג אינו תואם כלל את מה שחשבו שילמדו בעוד שהרוב (57%) השיבו שהוא תואם במידה רבה עד רבה מאוד. הממצא הזה מעניין משום שהוא מעיד על כך שחוויות הלימודים הבין־תחומית הינה מרחיבת אופקים ומעשירה אך לרוב לא משנה כליל את תחומי העניין. בעיני, תלמיד השנה הראשונה יכול למצוא בכך מעין נחמה משום שתחילת הלימודים עלולה להיות מבלבלת ואף מתסכלת ואילו כאן מסתמן שמדובר בבלבול חיובי שמוביל לחידוד תחומי העניין והמהות באקדמיה.

האם ניתן להסיק מכל הנאמר לעיל מסקנות גורפות לגבי חוויות הלימודים בתוכנית לאוטמן? כנראה שלא. יתרה מכך, נראה שבין השנים אין מגמה חד־משמעית שמראה על התפתחות של היבטים מסוימים על פני אחרים. עם זאת, על אף שבסקירה ראשונית של התוצאות נראה שעבור הסטודנטים התרומה של התוכנית בהיבט של הנחייה ומסגרת חברתית היא פחות משמעותית בהשוואה לחופש שהיא מאפשרת, תלמידי התוכנית אכן מעידים על פיתוח אישי ומפגשים בין־אישיים משמעותיים עם סטודנטים אחרים, ועל כן ייתכן שכאן טמון כוחה של התוכנית כמסגרת.

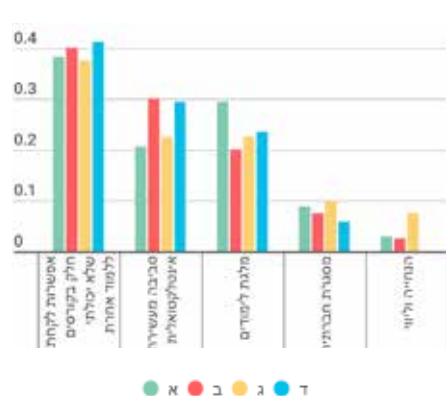
6. חווית הלימודים בתוכנית



7. התאמה בין חווית הלימודים למדדים נוספים



8. דירוג ההיבטים המשמעותיים עבור הסטודנטים



התפתחות אישית ומסיימים אותו אנשים שונים מאלה שנכנסו אליו. [איורים 6-7]

המסקנה הזו עולה בקנה אחד עם שאלה נוספת שנשאלה בסקר, שבה ביקשנו מן הסטודנטים לבחור שלושה מתוך חמישה היבטים שבהם התוכנית הכי משמעותית עבורם. לפי הגרף, ניתן לראות שההיבט של התוכנית כמסגרת

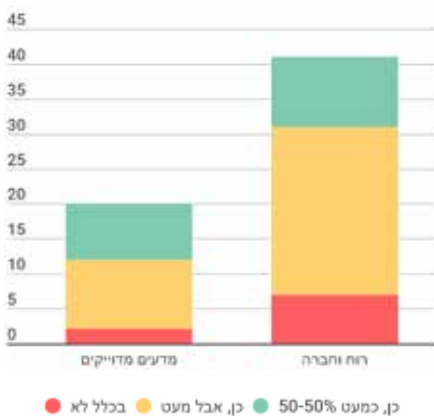


דניאלה אלרום היא תלמידה בשנה השלישית בתוכנית

10. תחום לימודים מרכזי



11. שילוב תחומים



12. מספר החברים מקרב תלמידי התוכנית



שי סדובסקי היא תלמידה בשנה הרביעית בתוכנית

במאמר מוסגר, אני מאמינה שלא רק שהצד המזרחי הוא מעניין, אלא שהוא משמעותי למחקר אינטרדיסציפלינרי. מדעני מוח משתמשים באלגוריתמים של למידת מכונה כדי לזהות מחלות בתמונות של סריקת FMRI, מהנדסים מייעלים תהליכים רפואיים, ראייה מתמטית יכולה לעזור לנסח בעיה בתחום החינוך במושגים חדשים. גם אם התחום הזה לא בטוח בשבילך, תבדקי קורס אחד או שניים, תנסי, בטוח תלמידי מזה משהו. התוכנית הבין-תחומית היא מוסד לימודים טוב מהרבה בחינות: היא מעניקה חופש רב לסטודנטים שלה בבחירת הקורסים שאותם יבקשו

ללמוד או בהבנה של ההתמקדות האקדמית שלהם. התוכנית גם מעודדת סקרנות בכך שהיא מפגישה בין תלמידים וחוקרים עם תחומי עניין שונים. עם זאת, לרוב המוחץ של

תלמידי התוכנית (69%) יצא לנהל שיחה רק עם 5-15 תלמידים מהתוכנית ולא יותר – כלומר, בעיקר עם תלמידים מהשנה שלהם (ויתכן שלא עם כולם). לדעתי, היא מוסד ולא "בית ספר", שכן היא אמונה בעיקר על הנגשת ידע לסטודנטים וממעיטה בהקניית אידיאולוגיה וערכים – מטרה מרכזית של בתי ספר לאורך ההיסטוריה⁹. הגעתי לתוכנית בציפייה לחוויה משמעותית של מפגש מפרה עם תלמידים ושל שאיפה עקרונית ועמוקה לאינטרדיסציפלינריות. מתוך הבנה זו של התוכנית כמוסד שמאפשר הזרמת ידע (ולא כבית ספר שמחנך לערכים) האפשרות להטעין את חוויית התוכנית בערך מוסף נמצאת במובנים רבים אצל התלמידים והתלמידות. [איור 12]

תיזמי ותשני – בעיקר איפה שזה מסובך. התקבלת לתוכנית לאוטמן, את לומדת ללא דרישות קדם-קורסים לתואר שני – תתייחסי כך גם אל התוכנית עצמה, תשני, תהיי באמת רב-תחומית. קיבלת שעה פנויה לעשות בה הרצאה בסמינר? תבקשי לעשות משהו באופי שונה. יש לך תוכנית מחקר שאת רוצה להוציא לפועל? שתפי אותה עם תלמידי התוכנית ועם המנחה שלך בתוכנית. את מתנדבת? תזמיני את כל תלמידי התוכנית ליום התנדבות. יש לך תשוקה לנושא מסוים? תחשבי טוב על איך את מביאה את כל תלמידי התוכנית להתעסק בו, ולעבוד יחד. תממשי את כל הפוטנציאל שיש לתוכנית הבין-תחומית.

תראי עולם – ותיקחי הרבה מאוד קורסים. התלמיד הממוצע בלאוטמן לומד קורסים בשמונה חוגים שונים, במגוון תחומי הדעת באוניברסיטה, ועדיין בסופו של דבר מצליח להיסגר על תואר שני. בהתנסות בתחומי דעת שחדשים לנו טמונה האפשרות שנגלה משהו חדש על עצמנו. אני, ועוד תשעה תלמידים אחרים שענו על הסקר והם בתואר שני, בחרנו לעשות תואר שני בחוג שכלל לא תאם את הציפיות שהיו לנו בתחילת התוכנית. ודאי שהעצה הזו היא טריוויאלית – כבר החלטת ללכת לפיה ברגע שנרשמת לתוכנית. 85% מן התלמידים בתוכנית בוחרים קורסים ממניעים

של סקרנות והרחבת אופקים. כמעט כולם מרגישים שמה שהתוכנית מעניקה להם, בין היתר, זו האפשרות לקחת קורסים שלא היו יכולים ללמוד במסגרת אחרת. ככל

הנראה הגמישות הזו הינה היתרון הגדול ביותר של התוכנית, וחבל שאינה מתאפשרת לכל תלמידי האוניברסיטה. סביר שלו האפשרות להחליף חוג לימוד הייתה יותר קלה, יותר סטודנטים היו מחליפים את תחום לימודיהם, כפי שנעשה בארצות הברית.⁷ כתלמידת התוכנית, יש אפשרות ללמוד ולחפש את התחום שהכי מעניין אותך, תנצלי את זה, ואל תהיי מקובעת.

תיקחי קורס בהנדסה – אף על פי שזה נשמע פחות סקסי מ"מבוא לפילוסופיה של השפה". איכשהו יצא למדעים המדויקים, שמכונים גם "מזרח הקמפוס", שם רע בתוכנית לאוטמן. זכור לי בבירור שבאותו היום בבניין שרת נאמר לי שלא כדאי לקחת 'חדו"א וא' (מתמטיקה של מתמטיקאים) משום שזה קשה מדי. זה די אבסורד שלתלמידי התוכנית, הכה מוכשרים שנבחרו בקפידה, קורס שנה א' כדוגמת חדו"א יהיה "קשה מדי". לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה,⁸ קצת פחות מחצי מבוגרי האוניברסיטאות הם בעלי תואר מדעי או תואר בהנדסה, נתון שעומד בסתירה ליחס שנמצא בקרב תלמידי התוכנית, שבה יש פיי-שניים יותר תלמידי מדעי הרוח והחברה מתלמידי מדעים והנדסה. אין לכך סיבה מוצדקת; הטיעון שלפיו הקורסים מן "המזרח" גוזלים פנאי וקשב מנושאים אחרים הוא לא מוצדק – מקרב תלמידי התוכנית, רוב אלה שלומדים קורסים מן הצד המזרחי של הקמפוס עדיין מצליחים לשלב קורסים מן הצד השני. [איורים 10-11]

1. את המושגים "חינוך דיאלוגי" ו"חינוך בנקאי" אני לוקחת מפאולו פררה, הוגה בתחום החינוך ומהפכן ברזילאי שאהוב עליי מאוד. לקריאה נוספת: פאולו פררה, פדגוגיה של מדוכאים (תל אביב: מפרש, 1981).
2. על תצפית משתתפת כפרקסיס מהפכני שמאפשר לאתגר את הנחות המוצא של החוקרת אפשר לקרוא במאמר של אלפה שה, אנתרופולוגית בריטית, שכותבת בין היתר בהשפעת פררה. Alpa Shah, "Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis", *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 7 (1), pp. 45–59.
3. לפי אפיון יחידות גיאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2013. אוחר בתאריך 24 באפריל 2018, מתוך: http://www.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page.htm?publ=100&CYear=2013&CMonth=1
4. בלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, למשל, למדד האתני יש תאריך תפוגה של שני דורות אחרי ההגירה. הנתון, כמו גם רבדים נוספים של הסוגיה, עולים אצל ינון כהן, יצחק הברפלד וטלי קריסטל, "מזרחים, אשכנזים ומעורבים: פערי השכלה בקרב יהודים ילידי ישראל", בתוך: **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה**, עורכים: יוסי יונה, ניסים מזרחי ויוני פניגר (ירושלים: מכון
5. עמ' 36–58.
Emily Forrest Cataldi, Christopher T. Bennett and Xianglei Chen, "First-Generation Students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes. Stats in Brief", *NCES: National Center for Education Statistics* 2018-421.
6. Pamela E. Davis-Kean, "The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment", *Journal of family psychology* 19 (2) (2005), p. 294.
7. Katherine Leu, "Beginning College Students Who Change Their Majors within 3 Years of Enrollment", *Data Point, NCES: National Center for Education Statistics* 2018-434.
8. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2009). סקר מקבלי תואר ראשון מהמוסדות להשכלה גבוהה תשס"ד. אוחר בתאריך 24 אפריל, 2018, מתוך <https://beta.cbs.gov.il/he/publications>.
9. Francisco O. Ramirez and John Boli, "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education* 60 (1) (1987), pp. 2-17.
10. תודה רבה לבר פילוסוף על העזרה בניחוח הנתונים.

תגובת סגל התוכנית

יש נקודה אחת שמאוד חשוב לנו להבהיר, והיא נוגעת לדמות התלמיד בתוכנית. מן הכתבה עולה, שהאב־טיפוס של תלמיד התוכנית הוא בן, יוצא יחידת 8200, יהודי וככל הנראה גם אשכנזי. אנחנו מבקשים להדגיש שאנחנו שואפים ומקווים למגוון גדול ככל האפשר. האב־טיפוס הזה הוא תוצאה של העובדה שהשונות בקרב המועמדים לתוכנית היא עדיין קטנה מדי: כך, למשל, הרבה פחות בנות מגישות מועמדות, כמעט אין בכלל מועמדים ערבים או ממוצא אתיופי ועוד. מתוך המועמדים לתוכנית, אנחנו משתדלים לבחור סטודנטים מרקע כמה שיותר מגוון, תוך שמירה על רמת המצוינות והבינתחומיות.

צוות התוכנית מתאמץ מאוד להרחיב ככל הניתן את מידת ההטרוגניות של התלמידים. זאת, באמצעות חשיפת התוכנית לכמה שיותר מועמדים פוטנציאליים מכלל הקבוצות בחברה הישראלית. תלמידי התוכנית משתתפים בכך באופן משמעותי, בנוכחות מרשימה ועקבית ביום הפתוח, בערב המועמדים ועוד.

אנו מזמינים את כותבי הכתבה ואת כל תלמידי התוכנית להצטרף למאמצים ולמצוא דרכים להגדיל את המגוון ולהביא את התוכנית לידיעתו של קהל מועמדים מגוון ככל האפשר. אנחנו גם מזמינים מועמדות ומועמדים שאינם דומים לאב־טיפוס שהוזכר בכתבה להאמין ביכולתם ובהתאמתם ולהגיש מועמדות לתוכנית.



"המתיקות שבלעשות כלום", אוגוסט תולמוש, 1887

לקראת פוליטיקה קלילה: על אהבה, לימוד, ומחוות קטנות

בחיבורה "על האושר" מהמאה ה־18 מציעה המרקיזה אמילי דה שאטלה נוסחה פשוטה כיצד להיות מאושרות – תהיו קלילות, תשתוקקו לקים ותסתפקו באהבה ובלימוד. קריאה מחודשת בחיבורה, בתיווך התיאוריה בת זמננו של חוקרת הספרות אן ליז פרנסואה, מציעה שדווקא בפשטות ובקלילות הזו, שנדמית אסקפיסטית, טמונה אפשרות פוליטית רדיקלית

טל יחזקאלי

פרנסואה מייצרת מונח שנקרא "פעולה נסוגה", המתייחס לפעולה שלמעשה מייצרת מעין מרחב של "כלום" (Nothingness) פעולה שמהווה התרחשות קטנה מאוד שכמעט אינה נראית, בתוך עולם של עבודה ושל יצרנות אינסטרומנטלית, פעולה שהיא תנועה כמעט בלתי מורגשת. באנגלית ניתן להבין זאת ביתר קלות על ידי התיאור "Make nothing happen", פעולה שבה דבר (לא) קורה.⁴

התנועה הזאת, אומרת פרנסואה, מהווה מעין תנועת נגד למכבש היצרנות של הדמוקרטיה הקפיטליסטית, שמצליח להכיל בתוכו כמעט את כל התנועות המהפכניות שניתן לחשוב עליהן. זאת אומרת, במקום לייצר מהלך פוליטי מהפכני, שעלול להיות מוכל בתוך המנגנון, לנסות לחמוק ממנו ולפעול בתדרים שאינם נשמעים על ידי ההגמוניה. במקום לייצר תנועת נגד חזקה, לנוע, לחשוב ולפעול, או אולי יש לומר – "להיפעל" ו"להתפעל" אחרת. אולי דווקא תנועת נגד מינורית שכזו, פעולה נסוגה כה קטנה, פעולה של פרימה או של התרה,⁵ שמייצרת מומנט של האטה במכבש הקפיטליסטי – היא הפעולה הפוליטית הרדיקלית ביותר האפשרית היום.



סודות פתוחים, של אן ליז פרנסואה

בספרה מבקשת פרנסואה לחמוק מן הבינאריות של פעולה ושל אי פעולה, אקטיביות ופסיביות, גבריות ונשיות, ולמצוא דרך אחרת שאינה או "מעשים חורצי גורלות" או "חידלון ממעש". היא מסמנת את שתי הנקודות שמהן הפרויקט התיאורטי שלה שואף לבדל עצמו: מצד אחד, הפרויקט הפוזיטיביסטי שהחל בנאורות, ששואף להתקדמות מתמדת תוך שינוי העולם ומימוש הפוטנציאל שלו ושל בני האדם הנמצאים בו. מן הצד השני, היא מבקשת להבדיל את עצמה גם מן התיאוריה הפוסט־מודרנית הדה־קונסטרוקטיבית, שמקדשת את המלנכולי, את

על התנ"ך ועל הברית החדשה, ועוד. לקראת סוף ימיה ניהלה דה שאטלה פרשיית אהבים עם הקצין המשורר סן למבר, שלו הרתה בגיל 42, ומתה מסיבוכים כשבוע לאחר הלידה. לטן למבר הקדישה דה שאטלה את החיבור "על האושר", שאותו כתבה במשך קרוב ל־20 שנה.

בחיבור זה, דה שאטלה פורשת את רעיונותיה וגם את הצעותיה – כיצד ניתן להיות מאושרות, בהינתן שנוולדת למעמד הגבוה, ועל כן אינך סובלת מרעב או ממחסור קיצוני, ובהינתן ששפר מזלך ואינך סובלת ממחלה

קשה. ישנן כמה נקודות שונות בחיבור זה, אך עיקרו: מטרתנו היא לחוות כמה שיותר תחושות והרגשות נעימות, באמצעות תשוקות וטעמים, בעזרתן של אשליות הממרקות את המציאות, ובמיוחד בזכות התשוקה המביאה לאושר הגדול ביותר: האהבה. עלינו לסלק ממחשבותינו כל הרהור חרטה ולהסיר מלבנו כל תחושת אשם, שכן אין בהם שום תועלת. כן, עלינו לשאוף להיות בריאות בגוף והגונות בנפש, אך יותר מכל עלינו להיות רגישות לתשוקות ולחישות שהעולם מציע לנו, וליהנות ממנו עד כמה שאפשר. עלינו לשאוף כמה שפחות, לנסות לא להיות חסרות מנוחה, ואם אפשר – להסתפק במה שיש. עדיף, אומרת דה שאטלה, להסתמך כמה שפחות על אחרים. אחת הדרכים הפרקטיות שהיא מציעה לאושר היא ההתעמקות בלימוד. עם זאת, את האושר הגדול ביותר, היא טוענת, ניתן לחוות רק יחד עם אחר: לאהוב, ולהיות נאהבת.

אן ליז פרנסואה: על סודות גלויים ופעולות קטנות

אן ליז פרנסואה, חוקרת מאוניברסיטת ברקלי, פורסת בספרה "סודות גלויים: ספרות החוויה הלא־נחשבת" מ־2008, את רעיונותיה בדבר האפשרות לפעול בעולם "פעולה נסוגה" ו"לקחת בקלות". פרנסואה, תיאורטיקנית וחוקרת ספרות, בוחרת לקרוא בין היתר את יצירותיהן של מדאם דה לאפייט, "הנסיכה דה קלב", מן המאה ה־17 ושל ג'יין אוסטין, "מנספילד פארק", שנכתב בתחילת המאה ה־19. באמצעות שתי היצירות הנשיות האלה (ויצירות נוספות) שכאלו "מקיפות" או "מחבקות" את דה שאטלה במישור הטמפורלי,

שאלת מידת הפוליטיות של תיזה כזו או אחרת, ומתוך כך גם שאלת הרלוונטיות שלה לחינוך, עולה לעיתים במחוזותינו, בין אם במחוזות הרעיוניים (פילוסופיה ותיאוריה) או באלה הממשיים (בניין גילמן למדעי הרוח).¹ לרוב, שאלה זו עולה יחד עם דרישה חד־משמעית לפוליטיות מובהקת, שאינה משתמעת לשתי פנים, ושמצופה ממנה להתבטא גם בתוכנית פעולה כלשהי בעולם, כדי לשנותו (או לשמרו, בהתאם לכיוון הפוליטי). גם אני, בחיבור זה, מפנה את שאלת הפוליטיות כלפי תיזה מסוימת, זו של המרקוזה אמילי דה שאטלה, בחיבורה "על

האושר",² שנחתם באמצע המאה ה־18. עם זאת, אינני מצרפת אליה דרישה לפוליטיות מובהקת, אלא דבר מה אחר; בעזרת הפנייה הזו אני מבקשת דווקא לחשוב על מובן אחר של פוליטיות, העולה מחיבורה של דה שאטלה: פוליטיות קטנה יותר, כזו שאין לה בהכרח תוכנית פעולה מוגדרת, כזו שאינה מתיישבת, לכאורה, בתבניות שאנו מורגלים לכנותן "פוליטיות". את האפשרות הפוליטית המינורית הזו אני מבקשת לחשוב בעזרתה של התיאורטיקנית אן ליז פרנסואה, וספרה "סודות גלויים: ספרות החוויה הלא־נחשבת",³ שפורסם ב־2008, ובעזרת הרעיונות שהיא מפתחת בספר זה: הרעיון של "פעולה נסוגה" והאפשרות "לקחת בקלות".

דה שאטלה: קורות חייה ועיקרי החיבור "על האושר"

המרקוזה אמילי דה שאטלה (1706–1749) נולדה בפריז למשפחת אצולה, וזכתה לחינוך שלא היה נפוץ אצל נשים צעירות בתקופתה, בין היתר בספרות, בשפות ובמתמטיקה. ב־1725 היא נישאה למרקיז דה שאטלה, שהיה מבוגר ממנה, ולא מנע ממנה את עיסוקיה הלימודיים בתחומי המדע, המתמטיקה והפילוסופיה. דה שאטלה גם לא מנע ממנה את החיים המשותפים עם מאהביה: הידוע שבהם הוא וולטיר, שעמו היא ניהלה במשך יותר מעשור מערכת יחסים רומנטית ואינטלקטואלית סוערת. היא פרסמה כמה חיבורים מדעיים, היתה הראשונה שהעלתה את הרעיון בדבר הקשר האפשרי שבין אור לחום, תרגמה לצרפתית את ה"פרינקיפיה מתמטיקה" של אייזק ניוטון, בתרגום שנעשה בו שימוש נרחב עד היום, כתבה ביקורות

אחר. סיפור אהבתם, שאינו בא לידי מימוש, מביא אותה להתוודות בפני בעלה על רגשותיה כלפי הגבר הזר. בעלה נעלב עד עמקי נשמתו, וזמן קצר לאחר מכן, מת. אף על פי שכעת הנסיכה פנויה לממש את אהבתה, היא מסרבת לעשות זאת, ומתה גם היא לפני שחוותה מפגש עם אהובה. בסיפור האהבה הלכאורה מתסכל הזה, מוצאת פרנסואה דווקא חיזוקים תיאורטיים לגישתה הנסוגה והקלילה. קודם כל, המבע המשולב (Free Indirect Style) שבו כתוב הרומן, כזה שאינו בהכרח ציטוט של קול הדמויות אבל גם לא קולה האובייקטיבי של המספרת, מאפשר את התמוססות ההבחנה הברורה בין המספרת לדמויות, ומפתח מעין סוכנות (Agency) פסיבית במידת מה, לדמות ולמספרת יחד. המבע המשולב, שמשאיר את התיאור על המתרחש בעמימות מסוימת, מאפשר גם את פרימת הקשר שבין החוויה לבין היכולת של הדמות לדבר אותה – בין אם בעבור הקוראות, או בעבור הדמויות האחרות בעלילה, ומשאיר לדמות החווה את החירות לחוות, מבלי לתקשר בהכרח את החוויה במישור המובן. גם בעלילה מוצאת פרנסואה מחוות נסוגות: הנסיכה מאפשרת לאהובה, נמור, "לגנוב" דיוקן מיניאטורי שלה, בלי רשותה המפורשת – ואף בלי שהיא מגלה לו שהיא ראתה את רגע הגניבה. חוסר התגובה של הנסיכה בזמן שנמור לוקח את הדיוקן – אומרת פרנסואה – הוא ביטוי מוחשי לפעולה הקטנה שאינה מבקשת לשנות את המתרחש אלא להתמסר לו, במידת מה. הרגע הזה מאפשר לו להתענג על הדיוקן שלה, על ה"מתנה" שהיא "נתנה" לו מבלי ידיעתו בכך שלא חשפה את גניבתו, ובאי הידיעה הזו גם שחררה אותו מלהיות אסיר תודה. במקביל, תוכל הנסיכה כך להתענג בסתר על תשוקתו ועל תשוקתה. זו, בעיני פרנסואה, דוגמה לפעולה נסוגה וקלילה, שאינה עושה הרבה – אך פותחת מרחבים של חוויה ושל תשוקה.

דה שאטלה ופרנסואה: לקחת בקלות, לקראת פוליטיקה אחרת

נדמה שניתן למצוא לא מעט קשרים בין הקריאות של אן ליז פרנסואה ב"סודות גלויים", בין הפעולה הנסוגה והקלילה שהיא מציעה, לבין חיבורה של אמילי דה שאטלה "על האושר". רלוונטית לעניין, קודם כל, הכרזתה של דה שאטלה ש"האומללים הם 'מעניינים' ואילו המאושרים הם 'בלתי ידועים'/'לא מוכרים'". הצימוד של המאושרים עם הבלתי ידועים/בלתי מוכרים מזכיר במידת מה את החוויה ה"לא-נחשבת" שעליה מבקשת פרנסואה לדבר, חוויה שאינה "נחשבת"



אמילי דה שאטלה, מוריס קונטאו דה'לה טור, המאה ה-18

כוותור מרצון וכהתענגות מתמשכת על דבר מה שכבר (לכאורה) מוצה יופיו.

את הפעולה הזו מוצאת ויוצרת פרנסואה בספרה בקריאה של כמה יצירות, רובן של נשים: את "הנסיכה דה קלב" של לאפייט ו"מנספילד פארק" של אוסטין, כאמור, את המחזה הלא-גמור של סימון ווייל "Venise Sauvée", את שירתם של אמילי דיקינסון ותומאס הארדי, ועוד. גם הנוכחות הנשית ביצירות ובתיאוריה – הן מבחינת היוצרות והן מבחינת גיבורות הרומנים, במקרה של לאפייט ואוסטין (והנסיכה דה קלב ופאני פרייס, בהתאמה) מהווה מעין "סוד גלוי" שטומן הספר בחובו.

אדגים את קריאתה של פרנסואה ביצירות על ידי טפח קטן מן הקריאה שלה ב"הנסיכה דה קלב", הנחשב לרומן הפסיכולוגי הראשון. ברומן מתואר כיצד הנסיכה הנשואה מתאהבת בגבר

ההימנעות ואת אי האפשרות לפעול בעולם כלל, כמצב נתון. על פני שני הפרויקטים האלה מנסה פרנסואה לתאר אפשרות של מימוש קטן: לא חתירה לשיפור מתמיד ולמימוש מקסימלי, וגם לא הימנעות מוחלטת, אלא פעולה קטנה, מינימלית, נסוגה וגם קלילה, בדרכה.

מהו אותו מימוש קטן, אותה פעולה נסוגה-קלילה? נדמה שבכתיבתה, הרוויה בשלילות כפולות, בניסוחים מעורפלים, ובמטאפורות פואטיות, פרנסואה בעצמה פועלת לשמור ולשמר את הסוד הגלוי הזה. עם זאת, היא מפזרת רמזים קטנים לאורך הדרך. רמזים על פעולה קטנה, שאיננה פסיבית לחלוטין אך גם אינה נענית לציוי המוחלט לפעול ולממש עד תום את מאווינו. פעולה שהיא מדמה לעיתים כפרימה או כהתרה, כחסד או כמתנה⁶, כהשקה או כליטוף, קל, כהשתוקקות למה שכבר נמצא, למובן מאליו,

- 6 מתנה ללא חוט, ללא קשירה של הכרת תודה, כפי שיוסבר בפירוט בפסקה הבאה.
- 7 הכוונה כאן לפעולה "לדעת" במלוא הכובד ההיסטורי, המקראי והפטריוארכלי הבעייתי שלה.
- 8 מקס וובר, **האתיקה הפרוטסטנטית ורוח הקפיטליזם**, תרגום: ברוך מורן (תל אביב: עם עובד, 1984).
- 9 פרנסואה, "סודות גלויים", עמוד 33.

ביבליוגרפיה

- ארבל, מיכל. "פעולתה של פעולה שאינה פועלת: הרורוי כפירה", **אות, כתב עת לספרות ולתיאוריה** 3 (2013), עמ' 241-244.
- ובר, מקס. **האתיקה הפרוטסטנטית ורוח הקפיטליזם**, תרגום: ברוך מורן (תל אביב: עם עובד, 1984).
- סתר, שאול. "לקחת בקלות: על הפעולה של אן ליו פרנסואה", **אות, כתב עת לספרות ולתיאוריה** 3 (2013), עמ' 203-207.
- פרנסואה, אן ליו. "סודות גלויים: ספרות החוויה הלא נחשבת" ו"לקראת תיאוריה של פעולה נסוגה" תרגום: שירן בק, **אות, כתב עת לספרות ולתיאוריה** 3 (2013), עמ' 209-240.
- רג'ואן שטאנג, סיון וחזן, נעה (עורכות). **תרבות חזותית בישראל** (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2017).
- Bodanis, David. *Passionate Minds: Emilie du Châtelet, Voltaire, and the Great Love Affair of the Enlightenment* (New York: Crown, 2009).
- Curtis-Wendlandt, Lisa, Paul Gibbard, and Karen Green. *Political ideas of enlightenment women: virtue and citizenship* (Abingdon: Routledge, 2016).
- Du Châtelet, Emilie. "Discourse on Happiness", in: *Selected philosophical and scientific writings* (Chicago: University of Chicago Press, 2009), pp. 345-365.
- François, Anne-Lise. *Open secrets: the literature of uncounted experience* (Stanford: Stanford University Press, 2008).
- O'Neill, Eileen. "Disappearing ink: Early modern women philosophers and their fate in history", In: *Philosophy in a feminist voice: Critiques and reconstructions*, Janet A Kourany ed. (Princeton: Princeton University Press, 1998), pp. 17-62.
- Pearce, Elizabeth. "Emilie Du Châtelet." Project Continua (March 23, 2015): Ver. 1, (date accessed), <http://www.projectcontinua.org/emilie-du-chatelet/>

בקלות של מוסד הנישואין, על הרומנים המסועפים שקיימה, לקיחה בקלות של הקשרים הרומנטיים שלה, גם כשהם נגמרו בשיברון לב, התמסרות לפעולות הלימוד, התרגום והביקורת: פעולות קטנות, מינוריות, הפורעות בקלילות ופורמות אט-אט את סדרי העולם הישן, פעולות המאפשרות לחשוב אחרת על מהי פעולה פוליטית בעולם. לבסוף, גם את הסיום הרומנטי של דה שאטלה על האהבה ניתן למצוא, במידת מה, אצל פרנסואה, ולחבר ביניהן: פרנסואה מבקשת, כאמור, מתוך הפעולה הנסוגה, לייצר את האפשרות "לקחת בקלות" את העולם: לפעול בו במעין קלות דעת מבלי לשנותו בהכרח, מבלי לפתחו, או לבקרו, אלא דווקא להתמסר אליו כמות שהוא, במידת מה, להיפעל מתוכו ולא דווקא לפעול בו בצורה פרדיגמטית². נדמה שגם דה שאטלה מבקשת דבר דומה: היא מבקשת מאתנו להיות רגישות ופתוחות לחישות ולתשוקות שיש לעולם להציע, לא להתבוסס ברגשות אשם או בשאיפות מיותרות על מה שעוד נוכל להשיג, ולהתמסר, עד כמה שנוכל, גם לאפשרות לאהוב ולהיות נאהבות, שהעולם טומן בחובו.

הערות

- 1 דוגמאות לכך ניתן לראות בין היתר בקובץ המאמרים שראה אור השנה, בהוצאת הקיבוץ המאוחד: "תרבות חזותית בישראל", ובפרסומים של מרכז מינרבה לחקר מדעי הרוח.
 - 2 Emilie Du Châtelet, *Discourse on Happiness: Selected philosophical and scientific writings* (Chicago: University of Chicago Press, 2009), pp. 345-365.
 - 3 Anne-Lise François, *Open secrets: the literature of uncounted experience* (Stanford: Stanford University Press, 2008).
 - 4 שאול סתר, "לקחת בקלות: על הפעולה של אן ליו פרנסואה", **אות, כתב עת לספרות ולתיאוריה** 3 (2013), עמ' 203-207.
 - 5 אן ליו פרנסואה, "סודות גלויים: ספרות החוויה הלא נחשבת" ו"לקראת תיאוריה של פעולה נסוגה" תרגום: שירן בק, **אות, כתב עת לספרות ולתיאוריה** 3 (2013), עמ' 219.
- במניין החישובים, שאינה נשקלת במלוא הכובד. חוויה חסרת משקל, למעשה, ועל כן כזו שלא ניתן לאחוז בה כידע, לדעת אותה.⁷
- את חוסר הרצון להמשיך את תנועת השיפור האידיאולוגית לעבר "עולם טוב יותר" אצל פרנסואה, ניתן למצוא אצל דה שאטלה בעצה שלה להסתפק ולשמוח על המצב שישנו, ולא לנסות במרץ לשנותו. גם הקריאה של דה שאטלה לנסות ולהתפרק מן השאפתנות מקושרת לאותו אפיק של מחשבה, לאותו ניסיון, המשותף לשתי הנשים האלה, להשתוקק למה שנחווה כעת, להשתוקק למה שכבר קיים ולא לשאוף לשיפור מתמיד ולניסיון להגיע למימוש נשגב, שגם אם מתקרבים אליו, אף פעם לא מגיעים אליו ממש. בכלל, נדמה שבמידה רבה פרנסואה, ממרחק 300 שנים, וכמה אלפי קילומטרים, עונה לדה שאטלה על הקושיה הפוליטית שהפניתי לדמותה העולה באוב מן הכתבים. ממרחק הזמן והמרחב, עונה פרנסואה לביקורת האפשרית על כתיבתה של דה שאטלה כאילו היא מהווה התכנסות פנים אליטיסטית, שאינה מתייחסת לסביבה ולמצוקותיה, ואומרת: דווקא הנסיגה הזו, לפחות בתקופה שבה אנו חיות, מהווה אקט פוליטי שאין כמותו: אקט שאינו מסכין עם האידיאולוגיה השלטת של האתיקה הפרוטסטנטית-קפיטליסטית שאיבחנו מקס וובר על עבודת האדמה ושכרה,⁸ שאינו נכנע לתביעה לממש את מאווינו עד הסוף, שפותח פתח שמהווה מרחב ומצע לפעולה מינורית, לא אינסטרומנטלית.
- כאמור, לא רק נסיגות יש אצל דה שאטלה ופרנסואה – אלא גם פעולות קטנות, קלילות, תנועות שהמגע שלהן עם העולם הוא כזה של השקה או, של ליטוף קל. הפעולה הנסוגה פותחת את הפתח לקלילות, ולאפשרות לפרום או להתיר את הקשרים ההכרחיים של הפוזיטיביזם הנאור, מבלי להשתתק לחלוטין. כך, גם מן הביוגרפיה המרתקת של דה שאטלה, ניתן לחלץ את אותן פעולות קטנות, את אותה "לקיחה בקלות": לקיחה

צילמה: שירה זושי



שירת נעורים: נכתב בין חטיבה לתיכון

טל יחזקאלי

*
 לְמָה אוֹמֵר הַשִּׁיר
 שְׁאֵנְשִׁים חֲכָמִים לְעוֹלָם לֹא מִתְאַהֲבִים?
 אוֹלֵי הוּא מְקַנָּא בָהֶם
 עַל יְכַלְתָּם לְבִשָּׂא אֶת עֲצָמָם
 לְהַרְהֵר בְּדַבְרֵיהֶם
 לְשֵׂאל מִדּוּעַ וְלָמָּה
 לְעוֹץ עֲצוֹת
 גַּם בְּנוֹשְׂאֵי אֶהְבָּה!
 גַּם לְאֵנְשִׁים חֲכָמִים יֵשׁ רַגְשׁוֹת
 עֲמֻקִּים וְאֵינְטְלִיגֵנְטִיִּים
 מִמֶּשׁ כְּמוֹהֶם
 וּנְפִשׁוֹת תְּאוֹמוֹת
 אֲבָל לֹא מִמֶּשׁ אֶהְבֵּת תְּאוֹמִים
 זֹכֵר תְּאוֹרֵיהֶם
 וְחוּץ מִזֶּה
 גַּם לְאֵנְשִׁים חֲכָמִים הֵיחָד הַחֵבֵר
 וְהֵם שְׂמֵעוּ יַחַד הַרְצָאוֹת בְּחוּג לְסִפְרוֹת
 וְנוֹרָא נוֹרָא נְהֵנוּ
 לֹא, לֹא נְהֵנוּ
 הֵם הִתְבַּשְׂמוּ בִּיּוֹתֵר!
 וְלֹא חָר שְׁחֻזוֹ הַבִּיטָה,
 הִתְחִילוּ בְּמִשְׁחַק מִקִּדְּיֵם שֶׁל הַרְהוּרִים אֵינְטְלִקְטוּ וְאֵלִיִּים
 עָבְרוּ לְנִגְיָעוֹת בְּנוֹשְׂאִים פּוֹלִיטִיִּים
 וּבִסּוֹף חוּוּ וּכְפִיחַ אוֹרְגָנִי
 אָה! אָהה! אָההה!
 וּמִי אֲמַר שְׁאֵנְשִׁים חֲכָמִים לְעוֹלָם לֹא מִתְאַהֲבִים?
 דִּגְנָרְט לְבִנְטִינִי חֲסֵר הַשְּׂכָלָה
 נִרְאָה אוֹתוֹ כּוֹתֵב שִׁיר כְּזֶה.
 וְאֲנִי יוֹשֶׁכֶת לִי בֵּין הַסִּפְרִים
 וְקִרְבִּי לְלִבָּה עוֹרֵג

*
 אֲנִי לֹא מֵאֵלָה
 שְׂמִטְבִּיעִים אֶת יְגוֹנִם
 בְּמִתּוֹקִים.
 אֲנִי מֵאֵלָה שְׂצוֹרְכִים אוֹתוֹ
 לְגוּף בְּכֹאֵב.
 אַחֲרֵכֶּה שׁוֹכְחִים שֶׁהוּא שָׂם



טל יחזקאלי היא תלמידה בשנה הרביעית בתוכנית



אליזבת אקפורד, צילום: ויל קאוונטס (Will Counts Collection: Indiana University Archives)

"מתחילים מכוח הלידה": ילדות וחינוך בפילוסופיה של חנה ארנדט

עובדת היות בני האדם נולדים עומדת בבסיס המחשבה של חנה ארנדט. יחד עם זאת, רק קריאה מעמיקה במאמרה השנוי במחלוקת "Reflections on Little Rock" תעיד עד כמה תהליך החינוך הכרחי עבור קיום הספּרה הפוליטית, ועבור מימוש הכושר האנושי שאי-אפשר בלעדיו: הכושר להיוולד מחדש

אורי בן שלום

1. ליטל רוק וחנה ארנדט

ב־4 בספטמבר 1957 צעדה אליזבת אקפורד (Eckford) בת ה־15, נערה אפרו־אמריקאית מן העיר ליטל רוק (Little Rock) אל עבר בית־הספר התיכון המקומי שבו היתה אמורה לפתוח את שנת הלימודים. אך בינה לבין בית־הספר הפרידו באותו היום המון רב של צעירים ומבוגרים, מגובים בחיילי המשמר הלאומי – כולם לבנים, כמובן – שמחו בתוקף ובאלימות נגד האיסור על הפרדה גזעית בבתי הספר הפדרליים, כפי שפסק בית המשפט העליון שנתיים לפני כן בתיק "בראון נגד ועדת החינוך" (Brown vs. Board of Education), ושאת איפתו בחרו להחיל בראשונה בדיוק שם, בליטל

המכוננים במאבק לשוויון אזרחי בארצות הברית, כשתמונות מן האירוע שנפוצו ברחבי הארץ הפכו אותה לסמל והכתירו אותה כגיבורה בעל כורחה. לפילוסופית חנה ארנדט (Arendt) נקודת המוצא לכתיבת המאמר *Reflections on Little Rock* היתה אחת מן התמונות, שבה נראתה אקפורד כש"פניה נשאו עדות מדויקת לעובדה הברורה שהיא לא היתה שמחה במיוחד!"¹ ואף על פי שנכתבו מתוך צער עמוק על הסיטואציה והזהרות עם הנערה (ואולי דווקא בשל כך) ההרהורים של ארנדט, שיעמדו במרכז העיון הנוכחי, הציבו אותה בלב ליבה של מחלוקת ציבורית חריפה והקימו עליה זעם רב: תחילה כיוון

רוק, ארקנסו. אקפורד נמנתה עם קבוצה של תשעה תלמידים שחורים שנבחרו בשל הצטיינותם בלימודים לכבב בפילוט הדה־סגרגציה. אך בניגוד לכל השאר, בבית משפחת אקפורד לא עמד טלפון, ומסיבה זו בלבד אליזבת לא קיבלה ערב לפני כן את ההודעה שלפיה כל התשעה יצעדו אל בית־הספר יחדיו, בליווי אקטיביסטים, וייכנסו אליו מאחת הכניסות האחוריות (דבר שנמנע לבסוף גם מהם). כך, באותו בוקר, מצאה את עצמה אקפורד לבדה מוקפת שונאים, זולת ידיד לבן של אביה שליווה אותה לאורך חלק מן הדרך ויחידים בודדים שתמכו בה לפרקים ובאופן ספונטני. וכך היא גם מצאה את עצמה ניצבת בלב אחד מן הרגעים

את מכלול עבודתה ובפרט את חיבורה המכונן על "נבוכותיהן של זכויות האדם", שבו טענה כי הפגיעה העמוקה ביותר בזכויות האדם היא "בשליטת מקום בעולם", וכי זכות האדם החשובה ביותר אינה הזכות לחיים או לביטחון, אלא "הזכות לזכויות, או זכותו של כל אדם ואדם להשתייך לאנושות"⁴. היו שטענו, ובצדק, שאחת הסיבות לנקודות העיוורון שגילתה ביחס לאירועים בליטל רוק היתה שהיא ניסתה להבינם מתוך החוויות שלה כילדה יהודיה בגרמניה.⁵ בהקשרים אחרים היא ייחסה ערך רב להתנהלות של אימה, שהורתה לה לעזוב את בית־הספר באמצע יום הלימודים אחרי כל הערה אנטישמית מאחד המורים, ושלאחר מכן היתה פותרת את העניין מול מנהל בית־הספר מבלי לערב את חנה הקטנה בדבר (עם חברה לכיתה, לעומת זאת, היא להתמודד בעצמה).⁶ אבל, בכל הקשור לליטל רוק ארנדט לא טענה זאת ישירות. אדרבא, היא פנתה אל עובדת יהדותה רק כדי להבהיר את עמדתה וכדי למנוע אי הבנות ("ברצוני להבהיר שכיחודיה אני לוקחת כמובן מאליו את האהדה שלי למאבקם של השחורים ושל כל האנשים המדוכאים או

בני [או את בתי] למצב שבו יראה כאילו הוא מנסה למצוא את מקומו בקבוצה שבה הוא אינו רצוי". ואילו היתה אם לבנה? "הייתי מנסה למנוע מבני להיגר לקרב פוליטי בחצר בית־הספר. ובנוסף,

הייתי מרגישה ש ה ס כ מ ת י לשינויים דרסטיים שכאלה היא הכרחית לא משנה מה דעתי בעניינים אלה. הייתי מסכימה שלממשלה יש חלק בחינוך של בני ככל שהילד הזה אמור לגדול ולהיות לאזרח, אבל הייתי

מתנגדת לכך שלממשלה יש הצדקה כלשהי להורות לי בחברתו של מי בני יתחנך".³ הקביעות של ארנדט במאמר מעוררות תחושה של אינוחות. במיוחד בקרב אלה שמכירים

שהביקורת שלה הופנתה לא כלפי מושל ארקנסו או המוני המפגינים אלא כלפי בית המשפט, שבהחלטתו "העמיס על ילדים, שחורים ולבנים, את הנטל לפתור בעיה שעליה הצהירו מבוגרים

במשך דורות כי היא אינה ניתנת לפתרון", וכלפי "האזרחים שומרי החוק" של ליטל רוק (ביניהם, כפי שמשמע מדבריה, הוריה של אקפורד עצמם) [ש] הפקירו את הרחובות להמון" ושלא "הרגישו מחוייבים ללוות

את הילדים השחורים לבית־הספר בבטחה". כך, כשהיא שאלה את עצמה מה היא היתה עושה אילו היתה אם שחורה בליטל רוק, תשובתה היתה נחרצת: "בשום פנים ואופן לא הייתי חושפת את

איש ההמון, שרצונו הגדול ביותר הוא להיות כמו כולם, הופך באופן אירוני ומצמית לאדם המבודד ביותר עלי אדמות. בתור שכאלה, אנשי ההמון חדלים "לראות ולשמע אחרים, להיראות ולהישמע על ידם", וכך "העולם המשותף בא אל קצו כאשר הוא נראה מהיבט אחד בלבד ומורשה להנכיח את עצמו מבעד לפרספקטיבה אחת"



מחאות נגד פסק הדין "Brown vs. Board of Education"

משוללי הזכויות")⁷ וכלל וכלל לא כדי לרכך את מסקנותיה או את הקוראים.

ואכן, מבחינת ארנדט לא היה על מה להתנצל, שהרי היא לא כתבה את הדברים בקלות דעת או מתוך הטיה בלתי מודעת הקשורה לביוגרפיה שלה. טענותיה על ליטל רוק נבעו מן התשתית הפילוסופית שהעמידה בבסיס עבודתה ושנסחה בצורה העקרונית ביותר בספרה **המצב האנושי** (*The Human Condition*). תשתית זו היא שניצבת במוקד הביקורת שהוטחה בארנדט, וזאת כיוון שהיא עומדת בסתירה כמעט מוחלטת עם הנחות היסוד הפילוסופיות והאופרטיביות של מה שלימים



חנה ארנדט, באדיבות Zeitgeist Films

יכונה פוליטיקת הזהויות, ובפרט – כפי שיתברר בהמשך – עם המוטו המוכר "האישי הוא הפוליטי". ואם לצטט את הדוגמה המקוממת ביותר לכך, כפי שהיא מופיעה במאמר: "מה ששוויון (equality) מהווה בעבור הגוף הפוליטי – העקרון הפנימי שלו – כך אפליה (discrimination) מהווה בעבור החברה. [...] בלי אפליה מסוג כלשהו, החברה פשוט תחדל מלהתקיים ואפשרויות חשובות ביותר להתאגדות חופשית ולהיווצרות של קבוצות ייעלמו".⁸

אין בכוונתי להציג כתב הגנה על טענותיה של ארנדט, שבמובנים מסוימים אינן ניתנות להצדקה יותר. יחד עם זאת, במאמר זה אני מבקש תחילה להבין את רעיונותיה ואת הבעיות שגלומות בהם **מתוך** הפילוסופיה שלה ולא מחוץ לה, וזאת לא רק כדי להסבירה כפי שאני מבין אותה, אלא בעיקר כדי לנסח את מחשבותיה של ארנדט בנוגע לחינוך ולילדוּת, ולהציע מענה צנוע לבעיות אחדות שנתרות בלתי פתורות. כך, אני מקווה שדרך **הרהורים על ליטל רוק** אוכל לענות דרך עיניה של ארנדט על השאלה הבעורת תמיד, מה קורה – או לפחות אמור לקרות – מרגע שילד

מגיח לאור העולם ועד שהוא תופס את מקומו בעולם המבוגרים.

2. **שבריריותו של התחום הפוליטי והאיום שבחברת ההמונים, או: מה מונח על כך?**

כפי שכבר ראינו בקצרה, ארנדט ביקשה להסביר את התנגדותה למאורעות בליטל רוק בשני אופנים, שאמנם נדמים קשורים רק מכורח הנסיבות אך למעשה נובעים מאותה עמדה פילוסופית: הראשון, שאליו נחזור בהמשך, קשור בכך שילדים לא אמורים להיקלע אל מאבקים מסוג זה; ואילו

ארנדט שמה את כובד המשקל על התנועה שילדים אמורים לעשות בין הספֵרה הפרטית לפוליטית, כלומר על תהליך ההתבגרות. ובעוד התהליך הזה הוא בלתי נמנע, מלאכת החינוך, שהיא "מחויבות שבה נושאת כל חברה מעצם קיומם של ילדים בתוכה", היא עניין שברירי שיכול להתקיים אך ורק כשמבוגרים לוקחים עליו אחריות

השני כרוך בעובדה שארנדט כלל לא חשבה שהרשויות צריכות לפעול באופן אקטיבי כדי להביא לשוויון בספֵרה החברתית, אלא אך ורק בגוף הפוליטי. משם עלינו להתחיל.

ארנדט טענה שמימי יוון הקלאסית, **חיי המעש** (*vita activa*), שהם מכלול הפעילויות שמרכיבות את הקיום האנושי **עלי אדמות** (ובאותה מידה מהוות גם את התנאי עבורו)⁹, מתקיימים בשני תחומים: הפרטי (*private*) והפומבי (*public*). באתונה על-פי ארנדט, שני התחומים האלה חפפו בצורה ברורה את הספֵרה של משק הבית מחד גיסא ואת הספֵרה של הפוליס (כלומר, הספֵרה הפוליטית) מאידך גיסא, ובמרכזם עמדה הבחנה חדה בין מה שהוא של האזרח הבודד ושל משפחתו, לבין מה ששייך לעולם המשותף לכלל. החיים הפרטיים נשלטו על ידי ההכרח (*necessity*) והוקדשו לתחזוקה השוטפת של צרכי החיים, בהיותם נתונים תמיד לתהליכי כליה והתחדשות ביחס לעולם. ואילו התחום הפומבי, מקום מושבה הטבעי של הספֵרה הפוליטית, עמד בניגוד גמור לכך: שם האזרחים יכלו לזכות בהכרה ולהרוויח את מקומם בשרשרת הזיכרון

האנושי. החשיבות של ההפרדות האלה התבטאה בכך שבגלל התיחום של החיים הגופניים במשק הבית, תחום הפוליס, אליבא דארנדט, יכולה היתה להיות "ספֵרה של חירות". לדידה, בפוליס אדם יכול היה "להיות חופשי מאי השוויון הנוכח ביחסי השליטה ולנוע בספֵרה נקייה משליטה והישלטות".¹⁰ שכן, בשונה ממרבית הפילוסופים הפוליטיים, היא הבינה את החיים הפוליטיים בתור מה שתמיד ניצב בניגוד לכל שלטון ולכל חוק, ובתור מה שתמיד מאוים על ידם.¹¹ מסיבה זו, רק האזרחים בפוליס היווניים יכלו לממש באופן מתמשך ובמלוא הנפח של המרחב הפומבי את הכושר האנושי לפעולה (*action*) – שאליו נהיה מוכרחים לחזור בהמשך – שהיא היוזמה היחידה בחיי המעש "שאף יצור אנושי אינו יכול להימנע ממנה ולהישאר אנושי".¹²

עם עלייתו של העולם המודרני הפציעה **החברה**,¹³ "התחום התמוה והמעין היברידי בין הפוליטי והפרטי שבו... מרבית האנשים העבירו את החלק הארי של הזמן שלהם".¹⁴ בעבור ארנדט, התנועה אל עבר החברתי היא תמיד כפולה ובאה על חשבון שני התחומים המסורתיים: מצד אחד, מרכיבי הקיום היומי שעד אז היו נחלת התחום הפרטי הולכים ונעשים מושא לדאגה בעבור הכלל במעין "ארגון פומבי של תהליך החיים עצמו".¹⁵ מן הצד השני, התחום הפומבי הולך ומתרוקן מפעולה פוליטית – כלומר מן המומנט שבו האדם מופיע ופועל בקרב אלה השווים לו ובכך חושף את ייחודיותו וחד-פעמיותו. מה שמאפיין את שבירת הגבולות הזו הוא שהיא נותנת דרוו להנחה, שזכתה למעמד של אמת אובייקטיבית, שלפיה כל בני האדם שווים לא ביכולת שלהם לפעול אלא בהתנהגות שלהם. ובשל כך, הדבר החשוב ביותר להבנה ביחס לחברה הוא הכוח המנרמל שלה, דהיינו הקונפורמיזם שהיא כופה על החברים בה ויכולתה "למנוע פעולה ספונטנית או הישג יוצא דופן".¹⁶ דבר זה מקבל את ביטויו הבולט והאירוני ביותר במדע הכלכלה המודרני ובגלגוליו המאוחרים יותר אל "מדעי החברה". שהרי המשמעות המילולית של המונח היווני אויקונומיה (*oikonomia*) היא "חוקי הבית". ומה יותר מתאים מכך שמרגע שאלה הגיחו אל התחום הפומבי בני האדם נכבלו בכל היבט של חיי המעש אל ההכרח, ונתפסו (על ידי עצמם) כמי שמתנהגים – להבדיל מפועלים – בהתאם לאיזו "יד נעלמה".¹⁷

בכל הקשור לליטל רוק, ארנדט לא השתמשה בהבחנות האלה, שאתן שרטטנו בקווים גסים בלבד, מתוך תפיסה נוסטלגית בלתי מתפשרת, הן כיוון שהיא הכירה בכך שהשוויון בפוליס התבסס

את מחשבותיה בכל הקשור להחלטת בית המשפט, כך הוא מילא חלק משמעותי בזעקה כנגד מה שהיא תפסה כשימוש בילדים במאבקים ציבוריים. דבריה בהקשר זה ראויים לציטוט מלא: "ילדים הם בראש ובראשונה חלק ממשפחה ומבית וזה אומר שהם גדלים, או אמורים לגדול, באקלים של אקסקלוסיביות אידיאליסטית שלבדה עושה את הבית לבית, חזק ומוגן דיו כדי לגונן על הצעירים שבו מפני הדרישות של החברתי והמחויבויות של הספירה הפוליטית".²⁵ ולכן, "ככל שהחברה המודרנית מטשטשת את ההבחנה בין הפרטי לפומבי, בין מה שיכול לשגשג רק בהיחבא ובין מה שצריך להיחשף לעיני כל לאורו של העולם הפומבי – דהיינו, ככל שהיא יוצרת ספירה חברתית בין הפרטי לפומבי, שבה הפרטי נעשה פומבי ולהפך – כך היא מקשה על ילדיה, הנזקקים מטבעם לכתחלת החביון (concealment) כדי להבשיל בלא הפרעה".²⁶

ארנדט שמה את כובד המשקל על התנועה שילדים אמורים לעשות בין הספירה הפרטית לפוליטית, כלומר על תהליך ההתבגרות. ובעוד התהליך הזה הוא בלתי נמנע, מלאכת החינוך, שהיא "מחויבות שבה נושאת כל חברה מעצם קיומם של ילדים בתוכה",²⁷ היא עניין שברירי שיכול להתקיים אך ורק כשמבוגרים לוקחים עליו אחריות. אך על מה, בעצם, המבוגרים אמורים לקחת אחריות? מה עומד בליבה של מלאכת החינוך? הדרך הטובה ביותר להבין זאת, היא להתחיל דווקא מן הסוף ולבחון, לאור עבודתה של ארנדט, את הכושר שעומד בלב החיים הפוליטיים ושאמור להיות נחלתו של כל אדם בוגר: היכולת לפעול.

כפי שכבר ראינו, היכולת האנושית לפעולה היא יוזמה "שאף יצור אנושי אינו יכול להימנע ממנה ולהישאר אנושי". וכן, שהמקום שבו היא ניתנת למימוש באופן המלא ביותר הוא בספירה הפוליטית, ככל שזו מצליחה להגן על שוויון מיוחד בין החברים בגוף הפוליטי. אבל, בשונה ממה שגורסים לעיתים תכופות מדי פרשני ארנדט (ואכן לעיתים משתמע מחיבוריה) היכולת לפעולה אינה כבולה לספירה הפוליטית. כפי שטענה בוני הוניג (Honig), יש להבין את הפעולה הארנדיאנית בתור אקט פרפורמטיבי, מעין speech-act שמכונן את הספירה הפוליטית על ידי ביצועו גם במקומות שבהם נדמה שהיא לא מתקיימת.²⁸ ולכן, הפעולה היא נחלתו של כל אדם כל אימת שהוא מופיע כבן־אנוש ולא כאובייקט, כלומר, בכל פעם שהוא עונה במעשה או בדיבור על השאלה "מי אתה?". הפעולה היא בראש ובראשונה מימושה של עובדת ההולדת (natality) כלומר, של עובדת היותם של



מפגש של תלמידי ליטל רוק עם ראש עיריית ניו יורק (אליזבת אקפורד שנייה משמאל)

"לראות ולשמע אחרים, להיראות ולהישמע על ידם", וכך "העולם המשותף בא אל קצו כאשר הוא נראה מהיבט אחד בלבד ומורשה להנכיח את עצמו מבעד לפרספקטיבה אחת".²² לחשש של ארנדט מפני צמיחתה של חברת ההמונים יש משמעויות רבות בכל הקשור לילדות ולחינוך, ואליהן נצטרך להגיע בהמשך. כרגע, חשוב להבין שלא לחינם ארנדט העמידה את החשש הזה מעל חוסר הצדק ההיסטורי – ויש שיאמרו המוחשי בהרבה – שהמצב בליטל רוק הביא לכדי ביטוי. לדעתי, המפתח להבנת המוטיבציות שהנחו אותה טמון באופן שבו היא תפסה את עלייתם של המשטרים הטוטליטריים באירופה במחצית הראשונה של המאה ה-20. כפי שהיא הראתה ב**יסודות הטוטליטריות**, חברת ההמונים היתה המצע שממנו צמחו התנועות הטוטליטריות, וארגון ההמונים היה מטרותן.²³ לדעתי, מסיבה זו בדיוק היא צלצלה בכל הפעמונים כשהיה נדמה לה שהמדינה מבקשת להחיל קונפורמיות כפויה, כלומר להשתמש בכוח של הגוף הפוליטי כדי לעצב מחדש את המערך החברתי. איני מתכוון לומר בכך שהיא חשבה שארצות הברית נמצאת כפסע מהפיכה טוטליטרית, אלא שהיא פשוט פעלה לפי הציווי הפוליטי היחיד ששרד את השואה: "הפחד ממחנות הריכוז והתובנה הנובעת ממנו בדבר טבע השליטה הטוטלית עשויים לשמש לפסילתן של כל ההבחנות הפוליטיות העבשות מימין ומשמאל, ולהכניס במקומן את אבן הבוחן הפוליטית החשובה ביותר להערכתם של מאורעות בזמננו, כלומר, אם הם משרתים שליטה טוטליטרית אם לאו".²⁴

3. עובדת ההולדת והכרחיות של הריבוי האנושי

כשם שהחשש של ארנדט מעלייתה של החברה ומהשלכותיה על התחום הפרטי והפומבי התווה

על הנחת קיומו של רוב של "לא־שווים",¹⁸ והן משום שהיא ראתה חשיבות מסוימת בקיומה של החברה כדבר בפני עצמו. מה שהנחה אותה במחשבותיה, אם כן, היה הרצון למנוע מן התחום החברתי לפלוש למקומות שבהם הוא אינו רצוי. היא חשבה כי "סרגרציה היא אפליה המוחלת באמצעות החוק, ותהליך הדה־סרגרציה לא יכול לחולל יותר מאשר את ביטול החוקים שמטילים אפליה; הוא לא יכול לשים סוף לאפליה [כשלעצמה] ולכפות שוויון על החברה, אך הוא רשאי, ואכן מוכרח, להחיל שוויון בתוך הגוף הפוליטי".¹⁹ בעיניה, העקרונות שעל בסיסם נוסדה האומה האמריקאית החזיקו, לפחות בתיאוריה, מאפיינים רבים של השוויון האינדיווידואלי והמייחד שמאפיין את הספירה הפוליטית. אי לכך, היא לא ראתה סכנה יותר מוחשית לרפובליקה מאשר צמצומו של הפוליטי על ידי החברתי. יחסה להשלכות של פסיקת בית המשפט על התחום החברתי, שבהן נתקלנו קודם, ניתן כעת להבנה כלא יותר מאשר הצד השני של אותו המטבע.

דעתה של ארנדט לא היתה נוחה, אפוא, עם הופעתה של החברה, בעיקר בשל הכוח המנרמל שהוא התנאי לאפשרותה ובה בעת פסגת שאיפותיה. אבל, חמור מעבר לחברה בעלת מאפיינים תקינים שכאלה – שהיא בכל מקרה התפתחות היסטורית בלתי הפיכה – ניצבת חברת ההמונים (mass society). ובעוד שבחברה בעלת מאפיינים תקינים פועל מכש הקונפורמיזם על קבוצות המובחנות אחת מן השנייה (על רקע אתני, מעמדי וכדומה) בחברת ההמונים אף האפליות הבסיסיות האלה מיטשטשות. מה שגורם לכך שכל הקבוצות השונות נבלעות אל מכלול אחד והתחום החברתי נעשה הרסני.²⁰ זאת, משום שאיש ההמון, שרצונו הגדול ביותר הוא להיות כמו כולם, הופך באופן אירוני ומצמיח לאדם המבודד ביותר עלי אדמות.²¹ בתור שכאלה, אנשי ההמון חדלים

בני האדם "מתחילים מכוח הלידה", תמיד-כבר נולדים, תמיד-כבר מביאים לעולם "משהו חדש ומיוחד במינו". והחידוש הזה הוא לא רק ביחס לעולם, אלא ביחס לאדם הפועל עצמו, שלעולם לא יכול לדעת או להיות בשליטה למי ייחשף בפעולה ובדיבור ומה יהיו ההשלכות לכך, אם נס או אסון. אי לכך, בפעולה "טבועה הנטייה לפרוץ את כל ההגבלות ולחצות את כל הגבולות", וממנה צומחת השברירות המחרדה של כל העניינים האנושיים. ואף על פי כן, היא נותרת המקור הגדול ביותר, אולי היחיד, לאמונה ולתקווה בעולם המשותף.²⁹ רק הכוח של החדש יכול להושיע את בני האנוש משרשרת הנסיבות שהיתה נכפית עליהם לולא כן.

"מהותו של החינוך היא ההולדת". ובשל כפל המשמעויות של עובדה זו, דהיינו הפוטנציאל לבניין אך גם להרס, "הילד דורש הגנה וטיפול מיוחדים, כדי שלא ייהרס בידי העולם. אבל גם העולם זקוק להגנה מפני החדש, המסתער עליו בשעטה בכל דור ודור".³⁰ כאן מתחוויר תפקיד הפרדוקסלי של החינוך: מחד גיסא, עליו להשיג שליטה כלשהי על הפוטנציאל ללידה-מחדש בשל האיום שהיא טומנת בחובה. ומאידך גיסא, בניסוחה של ג'ין בתקה אלשטיין (Elshtain), מטרתה היא "הגנה על ההולדת הראשונה כדי לעשות את השנייה אפשרית".³¹

ארנדט, כמובן, מבכרת את האחרון על פני הראשון. ולטענתה, הדרך היחידה שבה מלאכת החינוך יכולה לעשות זאת תהיה אם הילד בשום פנים ואופן לא יידחף אל עבר העתיד, אלא יחונק רק ביחס לעבר. לדידה, ילדים תמיד נכנסים אל עולם ישן. משם, אם נרצה להודות בכך אם לאו, תמיד נובעת הציפייה לחדש או לתקן. וכשעושים זאת לילדים – כשהמבוגרים דורשים מהם להשתתף בתיקון בהתאם לראות עיניהם – מביאים לטשטוש ההבחנה בין חדש לישן, ובכך מצמצמים את הפוטנציאל ללידה-מחדש שגלום בכל ילד. מסיבה זו, אליבא דארנדט, "השמרנות, במובן של שימור, מצויה בעיניי בלב הפעילות החינוכית, שמטרתה תמיד לקדש משהו ולהגן עליו... תקוותנו נטלית תמיד בחדש שמביא עמו כל דור; אבל דווקא משום שזהו הבסיס היחיד

לתקוותנו, עלולים אנו, הישנים, להרוס הכול אם ננסה לשלוט בחדש ולהכתוב את מראהו". באופן זה, השמרנות של ארנדט מתגלית כשמרנות אנרכיסטית: "דווקא למען החדש והמהפכני שבכל ילד, חייב החינוך להיות שמרני; הוא מוכרח לשמר את החידוש ולהציגו לעולם ישן, שיצטייר תמיד – פעלתני ומהפכני ככל שיהיה – כעבש ומאובן בעיני הדור הבא".³²

כעת ניתן לומר שמה שהטריד את ארנדט כשנתקלה בראשונה בתמונה מליטל רוק, היה שעל אליזבת אקפורד נכפה לגמוע בטרם עת את המרחק בין

העולם הפרטי לפומבי. ובכך, אולי, נגרעה מן האדם הבוגר שהיא עתידה להיות האפשרות לפעול בעולם המשותף, הפוליטי, כמי שמתחילה מכוח הלידה. אבל, להבנתי הפיתרון שארנדט מציעה עם הקריאה שלה לשמרנות, מרחיקת לכת וראות ככל שתהיה, הוא חלקי בלבד. וזאת כיוון ששאלת החינוך, כפי שהוצגה לעיל, אינה שאלה קונקרטיית אלא שאלה מטפיזית. ולכן הפיתרון שלה צריך להיגזר מתוך המטפיזיקה של ארנדט. ראינו שהיכולת להיוולד מחדש שעומדת בבסיסה של כל פעולה היא עובדת קיומו של האדם והיא מהותית לו. ולכן, אם לנסח זאת במילים אחרות, היא אִפְרִיורי לניסיון, היא נחלתו של כל אחד בלי קשר לסִפְרָה שבה הוא חי את חייו. כל זאת היה עשוי להיות מעודד אלמלא, באורח תמוה, תפקידם של המבוגרים היה לאפשר את היכולת הזו, שאמורה להיות בלתי תלויה בהם.

וזה בדיוק מה שהופך את העניין לגורלי כל כך. אם כושר אִפְרִיורי עשוי שלא לבוא לכדי מימוש, פירושו שמימושו תלוי בקיומו של התנאי ההכרחי לאפשרות. ובמקום שבו לא מבקשים את התנאי הזה לא יכולה להיות לידה-מחדש, וגם לא ילדות, ואף לא עולם משותף. בעבור ארנדט, התנאי הזה הוא הריבוי האנושי, דהיינו "הריבוי הפרדוקסלי של ישים יחידים במינם", שהם זהים בכך שאף אחד מהם אינו זהה לשום איש שחי לפניו או יחיה אחריו.³³ והסיבה שזהו לא רק התנאי ההכרחי אלא התנאי המאפשר את החיים הפוליטיים (במובן הארנדיאני) היא ששום פעולה אינה אפשרית כשהאדם ניצב לבדו; פעולה נעשית תמיד ביחס לאחרים ואיתם, היא תמיד עניין שמצוי בין בני

אדם, בִּinter-est, בהוויה שבינם לבין עצמם. כך, החשש של ארנדט מעלייתה של החברה (ובפרט חברת ההמונים) עולה שוב על הפרק. החברה אמנם מכוננת קבוצות של רבים, אך עושה זאת מתוקף כוחה המנרמל, שחותר בדיוק תחת הריבוי של "ישים יחידים במינם". לכן, חביון הפרטיות הכרחי לא רק כדי להגן על הישן, אלא כי רק שם יכול הילד להתוודע לאיטו לריבוי האנושי שמספק לו התא המשפחתי תוך הגנה מפני הריבוי שבעולם המשותף, שעומו הוא עדיין לא יכול להיפגש. במובן זה, החינוך השמרני של ארנדט איננו מספיק. שהרי, הוא מתחוויר כסובב על הציווי "לא תעשה": אל תהרוס את פוטנציאל ההולדת על ידי טשטוש ההבחנה בין ישן לחדש. אבל, חשיפתו של ילד לעובדת הריבוי מוכרחה להיות עניין פוזיטיבי. הילד זקוק, בנוסף לכל, גם לכך שיובילו אותו יד ביד וילמדו אותו להכיר את העולם המשותף על מכלול הנפשות שמכוננות אותו, באשר הן מובחנות זו מזו ופועלות יחדיו.

האירועים בליטל רוק, כך מתברר, היו ההפך הגמור מכך. כמעט אף אחד לא אחז בידה של אקפורד ביומה הראשון בבית-הספר, וכל המבטים הרבים שחדרו את משקפי השמש השחורים שהרכיבה על פניה באותו בוקר היו כאילו של אדם אחד. ובכל זאת, וכאן שיפוטתה של ארנדט לוקה בעיוורון מकेס, אסור לשכוח שמי שביקשו להחריב את הריבוי האנושי ואת עובדת ההולדת באותה סיטואציה היה ההמון הלבן; בטח שלא אקפורד. ובין אם היא ביקשה להיות זו שניצבת מנגד בין אם לאו, אם יש משהו שארנדט האמינה בו בכל ליבה הוא "שבתנאי טרור ילכו רוב האנשים בתלם, אבל יהיו אנשים שלא... מבחינה אנושית אין צורך ביותר מכך, ואי אפשר לדרוש יותר כדי שהפלנטה הזו תמשיך להיות מקום מתאים לחיים של בני-אנוש".³⁴

הערות

- 1 Hannah Arendt, "Reflections on Little Rock," in *Responsibility and Judgment*, ed. Jerome Kohn (New York: Schocken Books, 2003), 193. בגרסה של המאמר המופיעה בקובץ זה, שנערך לאחר מותה של ארנדט, הוקדמה תגובה שפורסמה לאחר כתיבתו והושמטו, באופן תמוה, ההערות המקדימות שנוספו לו כשהתפרסם בראשונה במגזין *Dissent* (ראו: Hannah Arendt, "Reflections on Little Rock," *Dissent*, Winter 1959, 45-56). כל מראי המקום יתייחסו להלן לקובץ האמור, למעט כשידובר באותן הערות מקדימות ואז ההפניות יתייחסו לפרסום הראשוני, להלן: "Reflections: Preliminary Remarks".
- 2 בעקבות עמדותיה השניות במחלוקת של ארנדט, פרסום המאמר נדחה שוב ושוב, מה שגרם לה למשוך אותו מכתב העת שבו היה אמור לראות

Hannah Arendt and the Politics of Identity," in *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, ed. Bonnie Honig (University Park, Pa: Pennsylvania State University Press, 1995), esp. 146-147.

29 ארנדט, **המצב האנושי**, 210, 211, 224, 283.
30 ארנדט, "המשבר בחינוך", 225, 236. העדפתי לשמור על תרגום המונח natality כ"הולדת" ולא "ילודה".

31 Jean Bethke Elshtain, "Political Children," in *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, ed. Bonnie Honig (University Park, Pa: Pennsylvania State University Press, 1995), 266.

32 ארנדט, "המשבר בחינוך", 242.

33 ארנדט, **המצב האנושי**, 209, 36.

34 חנה ארנדט, **אייכמן בירושלים: דו"ח על הבנאליות של הרוע**, מאנגלית: אריה אוריאל (תל אביב: בבל, 2007), 243.



אורי בן שלום הוא תלמיד בשנה השלישית בתוכנית

12 ארנדט, **המצב האנושי**, 209.
13 כאן אני מסתמך בעיקר על האופן שבו הבינה ארנדט את התחום החברתי **בהמצב האנושי**, תפיסה שהשתנתה במידת מה בספריה הבאים. ראו: Hannah Arendt, *On Revolution* (New York: Viking Press, 23) "The Social Question".

14 Arendt, "Reflections," 205.

15 ארנדט, **המצב האנושי**, 76.

16 שם, 70.

17 שם, 71-73.

18 שם, 62.

19 Arendt, "Reflections," 204.

20 שם, 206; וכן, ארנדט, **המצב האנושי**, 71.

21 ארנדט, **יסודות הטוטליטריות**, 487-490.

22 ארנדט, **המצב האנושי**, 88.

23 ארנדט, **יסודות הטוטליטריות**, 477.

24 שם, 651.

25 Arendt, "Reflections," 211.

26 חנה ארנדט, "המשבר בחינוך", מאנגלית: יניב פרקש וגדי גולדברג, בתוך: **חקירות ודרישות:**

מאמרי מופת על חברה, **אמונה ומצב האדם**, עורך:

אסף שגיב (אור יהודה: כנרת, זמורה-בינתן, דביר

– מוציאים לאור ומרכז שלם, 2011), 238, 235.

המאמר התפרסם בראשונה ב: 1958 ונכתב במידה

רבה כמענה לביקורות שספג הרהורים על ליטל

רוק, הגם שטרם יצא לאור (ראו הערה 2 לעיל).

כדי לשמור על אחידות המונחים כפי שמופיעים

בהמצב האנושי, הרשתי לעצמי להחליף את

התרגום של המונח public מ"ציבורי" ל"פומבי".

27 שם, 235.

28 Bonnie Honig, "Toward an Agonistic Feminism:

אור. בסופו של דבר המאמר התפרסם שנה מאוחר יותר, אחרי ששמועות הקשורות בו נפוצו לכל עבר מבלי שעמדה לארנדט היכולת להגיב עליהן. ראו: אליזבת יאנג-ברוהל, **חנה ארנדט: בשל האהבה לעולם**, מאנגלית: אילנה דגני בינג (תל אביב: רסלינג, 2010), 369-379.

3 Arendt, "Reflections," 203, 202, 193, 195.

4 חנה ארנדט, **יסודות הטוטליטריות**, מאנגלית:

עדיית זרטל (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2010),

444, 441.

5 Liliane יאנג-ברוהל, **חנה ארנדט**, 372-374. וכן, Weissberg,

"From Königsberg to Little Rock: Hannah Arendt and the Concept of Childhood," in

"Escape to Life": *German Intellectuals in New York: A Compendium on Exile after 1933*, eds.

Eckart Goebel and Sigrid Weigel (Göttingen: De Gruyter, 2012).

6 חנה ארנדט, "מה נשאר? נשאר השפה: שיחה

טלוויזיונית עם גינטר גאוס", בתוך: **כתבים יהודיים**,

מאנגלית: איה ברזור (תל אביב: הקיבוץ המאוחד,

2011), 328.

7 Arendt, "Reflections: Preliminary Remarks,"

46.

8 Arendt, "Reflections," 205.

9 המונח The Human Condition מכיל בתוכו הן

את המונח "מצב" והן את המונח "תנאי".

10 ארנדט, **המצב האנושי**, 60, 62.

11 עלי-כך ראו: עדי אופיר, "קשות רבים ושאלת

השלטון: על המחשבה הפוליטית של חנה ארנדט",

בתוך: **חנה ארנדט: חצי מאה של פולמוס**, עורכים

עדיית זרטל ומשה צוקרמן (תל אביב: הקיבוץ

המאוחד, 2004).

ארבעה שירים

נימרוד הראל

בזמן הזה ובזמנים אחרים

בזמן הזה ובזמנים אחרים
נמשכים בכוחות משיכה הדדברים
לכאננים ברורים וגם לא ברורים
בזמן הזה ובזמנים אחרים

בזמן הזה ובזמנים דומים
כאייתי אוקה ואותי נקרכים
וקהי עוד סבות וקהי עוד גורמים
בזמן הזה ובזמנים דומים

בזמן הזה ובזמנים שונים
כתבתי שירים וקהי לה פנים
הזמן היה בנו וגם בפשעונים
בזמן הזה ובזמנים שונים

בזמן הזה ובזמנים שאינם
אני איני ער ואני איני נם
אני חש מין עצבות אבל לא לחנם
בזמן הזה ובזמנים שאינם

בזמן הזה ובזמנים שנותרי
אני מתאבל על האפשרות
פאבל לב שלי שהופה לספרות
בזמן הזה ובזמנים שנותרי



ג

ימה
יונקת
שיר הלל
לשמש הנכונה
ובו ברגע זה אדם
פוחם את טבורו
בפי הנהרות פורעות
עונות שנה ללקת
תאומים לשהר
אלמות
שבלי
קלב

ב

ביצד הילד שאריתי מתוכי
אל העולם המשגע הזה
הפה קרקס
דכאונות
מפרך
לחשב טרם
דקר הפגיונות
בעור הרך את הכואב
את המפרך ואת ההפכפך



א

קל
צעדי
במישור
לא כה הדבר
ק ע ל י ה
ק ל צ ע ד י
ב י ר י ד ה
לא כה
הדבר



ציורים: איילת הראל



נימרוד
הראל הוא
תלמיד בשנה
הראשונה
בתוכנית



ילדים בשבט הניאקה. צילום: דניאל נוה

מלקטים ידע

פרקטיקות של חינוך ותפיסות של ידע בחברות של ציידים-לקטים

עמרי לביא

ללימודי הסביבה באוניברסיטת תל אביב חוקר את תרבות הציידים-לקטים ואף שהה במחיצת שבט הניאקה (Nayaka), ציידים-לקטים מדרום-מזרח הודו, שתי תקופות, ב־2001 ו־2003-2004. על פי נוה, הלמידה בקרב הציידים-לקטים נשענת על שני אדנים מרכזיים: התנסות אישית וקשר עם אחרים, שהופך את הלמידה לתהליך של "להיות ביחד". לימוד זה נעשה בעיקר על ידי חוויה ישירה של ניסוי וטעייה.² למסקנה דומה הגיעו גם מחקרים שנעשו על קבוצות אחרות, כגון ה־Hill Pandaram³ וגם בקרב אנשי האקא (Aka) ובופי (Bofi).⁴

דגש חשוב בלימוד אצל קבוצות אלה הוא ההנעה העצמית. לרוב, לא נראה אצלם לימוד פורמלי או לימוד שנעשה באופן יזום על ידי ההורים. המבוגרים לא תופסים את עצמם כמי שיודעים טוב יותר מן הילדים מה הם צריכים

מאופיינות בחיים בקבוצות ניידות, בגודל ממוצע של בין 25-35 אנשים. בקבוצות אלה לרוב אין מנהיגים פוליטיים או חוקים מוגדרים, אלא רק היררכיה מגדרית וגילאית מינימלית. בנוסף, הן אינן מאחסנות מזון. לפי חוקרים שונים, תבניות מחשבה מרכזיות שרווחות בקרב חברות של ציידים-לקטים הן אלו של שיוויון, שיתוף ואוטונומיה. האוטונומיה בחברות אלה מקיפה יותר מזו המקובלת בחברה שלנו, ולרוב נראה בהן היעדר כפייה מוחלט, גם לא כלפי ילדים או גורמים שפוגעים בקבוצה או מפריים את הנורמות שלה. זאת, בניגוד כמוכן לערכים שאנו רואים בחברות חקלאיות, שכוללים היררכיה פוליטית מסודרת שמלווה בחלוקת עבודה מגדרית ברורה והדרת כבוד כלפי הגבוהים בהיררכיה והמבוגרים.¹ ד"ר דניאל נוה מהמחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת בראילן ובית-הספר

החברות הקיימות של ציידים-לקטים – קבוצות שחיות בדומה לצורה שבה חיו בני האדם לפני המהפכה החקלאית (ומכאן שמם, מי שצדים ומלקטים את האוכל שלהם) – אינן שרידים שלא השתנו מאז תקופת האבן. עם זאת, תצפית על דרך החיים שלהן מאפשרת תובנות לגבי האופן שבו האדם חי במשך 99% מן ההיסטוריה האנושית. כאן אתמקד בדרך החינוך של הציידים-לקטים, כפי שנצפתה על ידי חוקרים מערביים, השונה במידה רבה מזו שאנו מכירים בחברות חקלאיות ומודרניות-תעשייתיות. כפי שנראה, במרכז של חינוך זה נמצאת התנסות אישית המבוססת על ניסוי וטעייה, שנובעת מסקרנות ומהנעה עצמית של הלומד, ומיעוט בהוראה פרונטלית. נראה גם, שאופן חינוך כזה מעיד על תפיסה שונה לחלוטין של ידע מזו שמוכרת לנו. התרבויות שאנו מכנים בשם ציידים-לקטים

מועברים מהורים לילדים מגיל צעיר מאוד. בשבט ה-Kung! למשל, הורים מלמדים את ילדם כבר מגיל כמה חודשים להתחלק באוכל שלו לפני שהוא מתחיל לאכול.¹⁰ הניאקה קוראים לידע על היחסים בודי (budi). ידע זה הוא היכולת להסתדר בעולם, מבחינה חברתית ומבחינת הידע הכללי. בודי הוא הידע כיצד להסתדר בעצמך עם אנשים אחרים ועם החיות, עניינים שניתן ללמוד עליהם רק משהייה עם אחרים. חוכמה זו לא מוגבלת רק לבני־אדם, אלא גם לחיות, והדרך לרכוש אותה היא על ידי יחסים עם המנוסים ממך. הניאקה שרואינו על ידי נוה סבורים כי לתרנגולות ולתרנגולים מבויתים יש יותר בודי מלתרנגולי היער, כיוון שאלו המבויתים ממשיכים לחיות עם הוריהם. לכן, קשה יותר לתפוס את התרנגולים המבויתים. כך, בן או בת הניאקה צריכים ללמוד על החיים המשותפים, על העבודות השונות ואפילו על מערכות היחסים עם החברות המיושבות שבסביבתם. גם כשאדם מתנהג באופן ששאר הקהילה לא מקבלת, כמו שתייה לשוכרה, התפיסה היא שאי אפשר לכפות עליו לשנות את דרכיו, אלא הוא צריך להבין זאת בעצמו. לכן, במקום להעיר לו, אנשי הניאקה יסתפקו בהסטה המבט ממנו.¹¹

לפי נוה והיולט, באופן כללי לא נראה הרבה

לפי נוה והיולט, לא נראה הרבה שאלות של "איך" ו"למה" הן בקרב הילדים והן המבוגרים בחברות של ציידים-לקטים, בעוד שניתן לשמוע אצלם שאלות בנושאים כמו "מתי" ו"איפה"



ד"ר דניאל נוה

משחק את החיה שמיועדת להיתפס במלכודת, תוך שהוא מנסה לשחזר את המחשבות שלה בקול רם, ומנסה לחקות את ההתנהגות שלה כדי לראות אם היא תיתפס במלכודת או לא. במקרה אחר, שני ילדים ניסו לתפוס חיה בעזרת מלכודת בסביבת הכפר. הילדים הניחו את המלכודת ואחר כך צפו בה מנקודה בפאתי הכפר. לאחר שלא נלכדה בה אף חיה, הם שיפרו אותה מעט, וחזרו לצפות בה במתח, וחוזר חלילה במהלך שלושה ימים. במשך כל הזמן הזה, מבוגרים רבים חלפו על פניהם בעת שצפו במלכודת מרחוק, והבחינו במעשיהם, אבל אף אחד מהם לא פנה אליהם והציע עזרה, והם עצמם לא ביקשו עזרה מאף אחד.⁶ ניתן לראות את הספונטניות שמעורבת בתהליכי לימוד אלה, שמבוססים לרוב על השאיפה של הילד באותו רגע ובחירת העיסוק שלו – בין אם להצטרף

ללמוד, אלא הלימוד מקורו בסקרנות ובדחף של הילד. מסיבה זו, הוראה פרונטלית על ידי המבוגרים תהיה נדירה אצלם מאוד. כאמור, הלמידה מבוססת גם על קשר עם הזולת. כלומר, הלמידה אינה מנותקת מן ההקשר של עם מי והיכן התקיימה, גם אם מדובר בבני אדם וגם אם בישויות אחרות בטבע, ולכן יש חשיבות גדולה לקשרים האישיים ולזמן הבילוי ביחד. מקרה טיפוסי שנצפה על ידי נוה הוא של ילד בן עשר שהצטרף לאביו להתקנת מלכודות. לאחר שראה את אביו מתקין שתי מלכודות, ניסה להתקין אחת בעצמו, בעוד שהאב הסתכל עליו בחיוך. לאחר שסיים, האב פירק את מה שילדו עשה באופן לא מספיק טוב, והרכיב את המלכודת בעצמו. כל התהליך התבצע בנעימים, תוך שהאב והבן מחייכים ושומחים מן הנוכחות והאינטראקציה בין שניהם.⁵

לפי מחקריו של היולט (Hewlett) ושותפיו, הלמידה בקבוצות של ציידים-לקטים מבוססת במידה רבה על אמון. באופן טבעי, למידה כרוכה בקרבה פיזית למי שנמצא איתך בעת הלימודים. ואכן, ניתן לראות שלקרבה פיזית יש מקום נרחב בחברות של ציידים-לקטים. לפי השוואה שביצעו החוקרים, החלק הגדול של הריבים והוויכוחים בקרב ילדים ציידים-לקטים הוא על קרבה פיזית למבוגרים מהם, בעוד שבחברות החקלאיות שנבדקו, החלק הגדול של הריבים בין הילדים היה על חפצים.⁶

על פי היולט, בקבוצות שנצפו נמצא שרוב הלמידה של ילדים עד גיל חמש היא אנכית, כלומר מועברת מן ההורים, ואילו לאחר מכן מרבית הלמידה היא אלכסונית או רוחבית, כלומר ממבוגרים שונים בקבוצה, ומקרב החברים בני אותו הגיל. כאמור, הלמידה מתבססת באופן עמוק על בחירה של הילדים, ללא תוכנית לימודים או צורך מוגדר מראש. הילדים מצטרפים מרצונם להוריהם בזמן שהם עוסקים בעבודות השונות, וגם משחקים היא דרך מקובלת מאוד אצלם לרכישת ידע ולהעברתו בין חברים.⁷ במקרה שתועד על ידי נוה בשבט הניאקה, שני ילדים ניהלו משחק שבו אחד הילדים מתקין מלכודות, והילד השני



מכנים לבישול דורבן שניצוד. צילום: דניאל נוה

שאלות של "איך" ו"למה" הן בקרב הילדים והן המבוגרים בחברות של ציידים-לקטים, בעוד שניתן לשמוע אצלם שאלות בנושאים כמו "מתי" ו"איפה". נוה מספר, שכמה מבני הניאקה ביקשו ממנו ללמד אותם אנגלית. במהלך הלימודים הם

להוריו, לשחק או להתנסות בעצמו. יש לציין שתהליך למידה זה לא מאפיין רק ידע מעשי, כגון איך לצוד או אילו צמחים ראוים למאכל, אלא גם ידע חברתי. נוהגים חברתיים שונים שרווחים בתרבות של חברות ציידים-לקטים

לקבוע שהדעה שלו טובה יותר או פחות מזו של אחרים.¹³ גם מן המחקר על שבט ה-Hill Pandaram עולה שמערכות הידע שלו אינן שיטתיות, והסיווגים שלהם אינם שלמים. נראה שחברות של ציידים-לקטים אינן מוטרדות מהיעדר השלמות בשיטות הסיווג שלהן. חוסר השיטתיות נובע מאותה אפיסטמולוגיה של יחסים, שהופכת כל ידיעה לתלויה נסיבות. עץ אחד יכול להיראות לחלק מן הניאקה כמיוחד, מפני שעברו לידו או באמצעותו חוויה ראויה לציון, ולאחרים הוא יכול להיראות כמו סתם עוד עץ. גבעה יכולה להיחשב עבור חלק כאל, ולאחרים גבעה רגילה. אין צורך להתווכח, לשכנע או להיפגע מגישתו של אדם אחר, כיוון שהידע הוא ייחודי לחוויות של כל אחד מהם.

ההבדל המהותי, אם כן, בין חברות של ציידים-לקטים לחברות חקלאיות או תעשייתיות ומודרניות, הוא האופן שבו הידע נתפס בכל אחת מהן: פרטיקולרי ותלוי נסיבות וביחסים בראשונות, לעומת אובייקטיבי וניתן להכללה בשניות. הבדל זה הוא מהותי להבנת השוני לא רק בין התפיסות לגבי חינוך, אלא בין צורות החיים.

הערות ומקורות

- 1 B. S. Hewlett, N. H. Fouts, H. A. Boyette, and L. B. Hewlett, "Social learning among Congo Basin hunter-gatherers", *Philosophical Transactions of the Royal Society*, B 366 (2011), pp. 1168-1171.
- 2 D. Naveh, "Knowing and Learning among Nayaka Hunter-Gatherers", *The Eastern Anthropologist* 67 (2104), p. 345.
- 3 Id, p. 355.
- 4 Hewlett, "Social learning", p. 1168.
- 5 Naveh, "Knowing", p. 348.
- 6 Hewlett, "Social learning", p. 1171.
- 7 Id, p. 1176-8.
- 8 Naveh, "Knowing", pp. 348-350.
- 9 סימן הקריאה וה-K מסמלים את צליל הנקישה שנוצר על ידי הצמדת הלשון לחלק הקדמי של החיך וניתוקה. צליל דומה לזה שמשיעיים כאשר מנסים לחקות קול דהרה של סוס.
- 10 Hewlett, "Social learning", p. 1175.
- 11 Naveh, "Knowing", pp. 349-353.
- 12 Id, p. 354.
- 13 Id, p. 356.



עמרי לביא הוא תלמיד בשנה השנייה בתוכנית



צילום: דניאל נוה

על היחס הספציפי עם הדבר הפרטיקולרי שמוֹלך – בידיעה מה הקשר שניתן לפתח איתו – ולא בהכרח בידיעה מהן התכונות שלו. הידע, אם כן, הוא תלוי נסיבות. בעיני הניאקה, למשל, לא קיים ידע כללי ואחד על התקנת מלכודת, הידע הוא תמיד של אדם מסוים המתקין מלכודת במקום מסוים כדי לתפוס חיה מסוימת. וכך, כיוון שכל ידע קשור לחוויה ספציפית שנוצרת ביחסים ספציפיים הרי שהעברת ידע תיאורטי או העלאת שאלות

כלליות הן חסרות תוחלת. כך, כשנוה מעלה שאלות בעלות אופי מטאפיזי או תיאולוגי, כגון "איך מתקיים טקס מסוים?", או "האם הפרפר הזה נחשב ציפור?", נוצר דיון שבו כל אחד מן הנוכחים אומר את דעתו האישית, ללא ניסיון

מעולם לא התלוננו שאינם מבינים ולא שאלו שאלות. זאת בשונה מדרכי הלימוד המקובלות אצלנו, שמבוססות על מה שנוה קורא לו לימוד מנותק מהקשר (non-situated learning) – בהן המורה מעביר מידע שנרכש בעבר, ובאופן טבעי מקדש שאילת שאלות לצורך העמקה או ביאור.¹² ההבדל בין הגישות ללימוד נובע לא רק מן החשיבות שיש אצל הניאקה לניסוי ולטעייה עצמאיים, אלא גם מן האופן שבו הם וציידים-לקטים אחרים תופסים

ידיעה. על פי נוה, מדובר באפיסטמולוגיה של יחסים (relational epistemology) ביטוי שאותו שאל מן האנתרופולוגית נורית בירד-דוד. באפיסטמולוגיה של יחסים, הדרך לדעת היא בלתי נפרדת מהיות יחד עם אנשים או יישויות אחרות. מדובר בידיעה

דגש חשוב בלימוד אצל קבוצות הלקטים הוא ההנעה העצמית. המבוגרים לא תופסים את עצמם כמי שיודעים טוב יותר מן הילדים מה עליהם ללמוד, אלא הלימוד מקורו בסקרנות ובדחף של הילד

מבחנים

עידו גפן

1

השבוע, אחרי המבחן הראשון שלי באוניברסיטה, נזכרתי במורה למוזיקה שהיתה לי פעם. למדתי אצלה כמה חודשים בכיתה ט, כשעוד האמנתי בטעות שיש בי שמץ של כישרון מוזיקלי. אני חושב שקראו לה רעיה. היא היתה אישה מבוגרת, עולה מברית המועצות, שהגיעה לכל השיעורים בז'קטים יפים ומוקפדים. כל מי שלמד במרכז המוזיקה העירוני היה צריך לקחת את השיעור שלה, תיאוריה למוזיקה. לימדה שם כל מיני דברים שלא ממש הצלחתי להבין על סולמות ומקצבים.

2

אני מודה שבזמנו חשבתי שהשיעורים שלה מיותרים. כבר בשיעור הראשון היא הודיעה שיתקיים מבחן בסוף החודש. גם ביקשה שנגיע עם מחברות ונרשום את כל מה שכתוב על הלוח. כל האווירה הרגישה לי מעייפת, בטח ביחס לשיעור נגינה על גיטרה. בשיעורים היא השמיעה מוזיקה קלאסית בעזרת רדיו טייפ ישן שהיה לה, ביקשה מכל הכיתה להאזין ברצינות. להתחבר למוזיקה. לראות מה היא גורמת לנו להרגיש. אמרה הכל בטון רציני ויבש, בזמן שחצי כיתה היתה צוחקת מן הבקשות המוזרות שלה. לא הבנו מה הקשר בין המורה הזקנה הזאת לחלום לנגן כמו אריק קלפטון או להיות ג'ים מוריסון.

3

כשהגיע המבחן, לא ידעתי כמעט כלום מן החומר. היא השמיעה כמה יצירות מוזיקליות, ואז ביקשה מאיתנו לענות על שאלה או שתיים לגבי כל אחת. מתחת לכל שאלה היתה גם שאלת בונוס קטנה: "מה הרגשת תוך כדי האזנה ליצירה?" בקושי ידעתי לענות על השאלות, אז החלטתי לענות בצחוק על שאלות הבונוס. לכתוב דברים מגוחכים כאלה, נגיד ש"אני מרגיש שאני הולך באחו וקר לי" או "אני מרגיש את הגלים של הים מתנפצים בתוכי".



עידו גפן הוא תלמיד בשנה השנייה בתוכנית

4

שבוע אחרי היא החזירה לכולם את המבחנים, עם סימונים בעט אדום. הייתי בטוח שאקבל נכשל לצד הערה שזה לא מכובד לזלזל במבחן. אבל כשקיבלתי את הטופס, ראיתי שליד כל משפט שכתבתי, היא הקפידה לכתוב הערה רצינית. "זה מעניין שחשבת על אחו", או "ים זאת פרשנות נפלאה, לא חשבתי על זה כך". בסוף המבחן, ליד הציון עובר, היא כתבה בכתב יד גדול וברור, "העיקר שהרגשת!!!"

5

השבוע, ביום של המבחן, הגעתי לאוניברסיטה בשבע וחצי בבוקר. השמיים כבר היו בגוון בהיר, והיה ריח משונה של בוקר שהגיע מן העצים. עמדתי כמה דקות בשמש הקרה לפני שנכנסתי לכיתה. זה היה נחמד. אני לא בטוח שהמבחן הלך הכי טוב, אבל כשסיימתי אותו חשבתי לעצמי שאחרי שכל תקופת המבחנים הזאת תיגמר, אני אצא איזה בוקר מוקדם לים. אשב קצת ליד הגלים. ואז נזכרתי במורה רעיה, ובמה שבאוניברסיטה אני לפעמים קצת שוכח: שאולי יותר מהכול, העיקר להרגיש.



ציירה: שירה דושי



החולצה

יהונתן אינדורסקי

אני רואה את הילד שניבט מן התמונה הזו ומנסה להבין מה ממנו נשאר במי שאני היום. הפונקטום של התמונה הזו לא מצוי בוילון הכחול עם פסי התורקיז שמאחורי, לא בכיסא האדום בעל הצבע העז, ואפילו לא בקמט שבראש הדף הפתוח בחומש שלפני. הפונקטום של התמונה מצוי בעיניים של הילד הזה. הוא מחייך, לבוש היטב, נראה שזהו יום חג בעבורו. אבל בתוך כל עין יש כמעט דמעה. קשה להבחין בה. היא יכולה להיראות כמו הבזק פלאש או כמו לכלוך על נייר הפוגי שעליו מודפסת התמונה. אבל זו דמעה. הוצאתי את התמונה הזו הערב מאלבום התמונות של ילדותי שנמצא אצלי כאן בארון הספרים, אלבום כחול ומוארך עם פסים לבנים ודקים. אני הילד הקטן במשפחה, המז'ניק, ומעלי עוד שני אחים ושתי אחיות. אמנם לבן הזקונים יש פריווילגיות שאין לאחיו, אבל בדברים מסוימים שפר דווקא גורל הגדולים.

כשאחי הגדולים נולדו, אימא שלי קנתה לכל אחד מהם אלבום. רק כשגדלתי ונברתי בתמונות גיליתי שלכל אחי ואחותי יש תמונות שמלוות אותם מאז לידתם. שאלתי את אימי למה לי אין אלבום כזה, ולמה כל התמונות שלי נמצאות בשקית מקומטת, מעורבבות עם הזמנות לחתונות ובר מצוות, עם גלויות שנה טובה של שנים טובות יותר ופחות. היא אמרה משהו כמו: "ככה זה כשאתה מז'ניק. כבר לא משקיעים כמו בהתחלה".

מיד אחרי כן, כשהיינו במרכז העיר, ביקשתי ממנה לקנות לי אלבום תמונות כחול ומוארך עם פסים לבנים ודקים. על הספסל בקו 15, כל הדרך לגבעת שאול, חיבקתי אותו בלי להרפות. באותו ערב ישבתי ליד מגירת התמונות ומיינתי את התמונות שלי מכל הגילאים. התחלתי לסדר אותם באלבום החדש בסדר כרונולוגי:

לידה. ברית מילה. יום ראשון בחיידר. טיול ראשון בגן החיות התנ"כי. נסיעה ללונה פארק בתל אביב. וגם התמונה הזאת מגיל חמש: בן חמש למקרא, אומרת המשנה באבות, ובחיידר שבו למדתי ארגונו לנו יום צילומים למזכרת מן היום שבו התחלנו ללמוד את החומש. שבוע לפני יום הצילומים, רעבע חיימסון, המחנך בכיתה שבה למדתי, ביקש להגיע לחיידר עם בגדי שבת: חולצה לבנה,

אחד הילדים הרים את היד. הוא הפשיל ברגע את החולצה החגיגית שלגופו והעביר לי אותה. אני הסרתי את החולצה ולבשתי את שלו. היא היתה קצת גדולה עלי. במסירות ובסבלנות נטל רעבע חיימסון את השרוולים, קיפל אותם פנימה, קיפול אחר קיפול, סגר את הכפתור העליון של החולצה, יישר והידק את הצווארון המעומלן, הכל בזמן שהוא מגניב לי טישו כדי שאוכל לנגב את הדמעות. אני התיישבתי על כיסא הפלסטיק האדום שאליו היתה מכוונת המצלמה. הצלם חיך לעברי וניסה להוציא גם ממני חיוך. "תצביע כאילו אתה לומד אבל אל תסתכל בחומש. תסתכל אלי". הבטתי אל תוך המצלמה וניסיתי לחייך. הוא לחץ על הכפתור, הפלאש נדלק, הצמצם נסגר, ואני ידעתי שלעולם לא אשוב עוד להיות הילד הזה.

מכנסיים שחורים. הצלם הזמן כבר חודש מראש. הילדים כולם הגיעו כמו ליום חג, ורק אני שכחתי. שכחתי להזכיר לאימא שלי להלביש אותי בבגדי שבת. באותו הבוקר הגעתי לחיידר עם חולצה משובצת ומכנסיים קצרים, וכשנכנסתי לכיתה וראיתי את ראשון הילדים יושב מול עדשת הצלם, מחזיק בחומש ומישיר מבט לעבר המצלמה, כבר היה מאוחר מדי.

הבטתי על בגדי החול שלגופי ועל הילדים האחרים הלבושים בחולצות לבנות והתחלתי לבכות. המלמד ראה אותי, הבין ברגע מה קרה וניסה לנחם אותי. "מי מהילדים מתנדב להשאיל ליוני את החולצה שלו?".

שקט השתרר בכיתה. רעבע חיימסון נבון לרגע, אבל לא איבד את העשתונות. הוא ניגש לארון החלוד שעמד בצד הכיתה, פתח את המנעול והוציא סוכריה על מקל. "מי שישאיל ליוני את החולצה שלו לכמה דקות כדי להצטלם עם החומש, יקבל סוכריה על מקל".

