



החינוך וסביבו

כתב עת למחקר, יצירה ואקטיביזם

גיליון מ"ה | תשפ"ג 2023

החינוך וסביבו

כתב עת למחקר, יצירה ואקטיביזם
גיליון מ"ה | תשפ"ג 2023

החינוך וסביבו הוא כתב עת שנתי למחקר, יצירה ואקטיביזם בהוצאת מכללת סמינר הקיבוצים המשמש במה לעבודות מחקר, עיון ויצירה. החינוך וסביבו מפרסם כתבים ויצירות מסוגות מגוונות, ובכלל זה מאמרים, מסות, רשימות, תיעוד של עשייה חינוכית וחברתית, תרגום, ראיונות וכן אומנות חזותית וטקסטים ספרותיים.



סמינר
הקיבוצים

המכללה לחינוך,
לטכנולוגיה ולאמנויות



המכללה לחינוך
לטכנולוגיה ולאמנויות

החינוך וסביבו

שנתון המכללה מ"ה
תשפ"ג-2023

החינוך וסביבו: כתב עת שנתי למחקר, יצירה ואקטיביזם

כרך מ"ה, תשפ"ג-2023

Education and Context: Kibbutzim College's Annual Journal of Research, Arts, and Activism

Vol. no. 45, 2023

ISSN: 0792-223X

עורך ראשי: פרופ' נמרוד אלוני

עורכת: ד"ר דפנה יצחקי

חברי המערכת: יאיר ברק, ד"ר דפנה גן, ד"ר איימי גרנאי,
ד"ר לילך ניישטט-בורנשטיין

הוועדה המייעצת: ד"ר רינת ארביב-אלישיב, פרופ' סמדר דוניצה-שמידט,
ד"ר גילי יוסף, ד"ר אירית פלדמן, פרופ' שי פרוגל,
ד"ר עינב קטן-שמיד

המייסד והעורך הראשון: מרדכי סגל ז"ל

ניהול הפקה ועריכה: חיה קול-אל אייכנראנד

מרכזת המערכת: יעל אוהיון

עיצוב ועימוד: אירית נחום

דימוי הכריכה והשערים: עדי רשף

עיצוב הכריכה והשערים: סמדר משה

הדפסה: דפוס חן

הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים, 2023

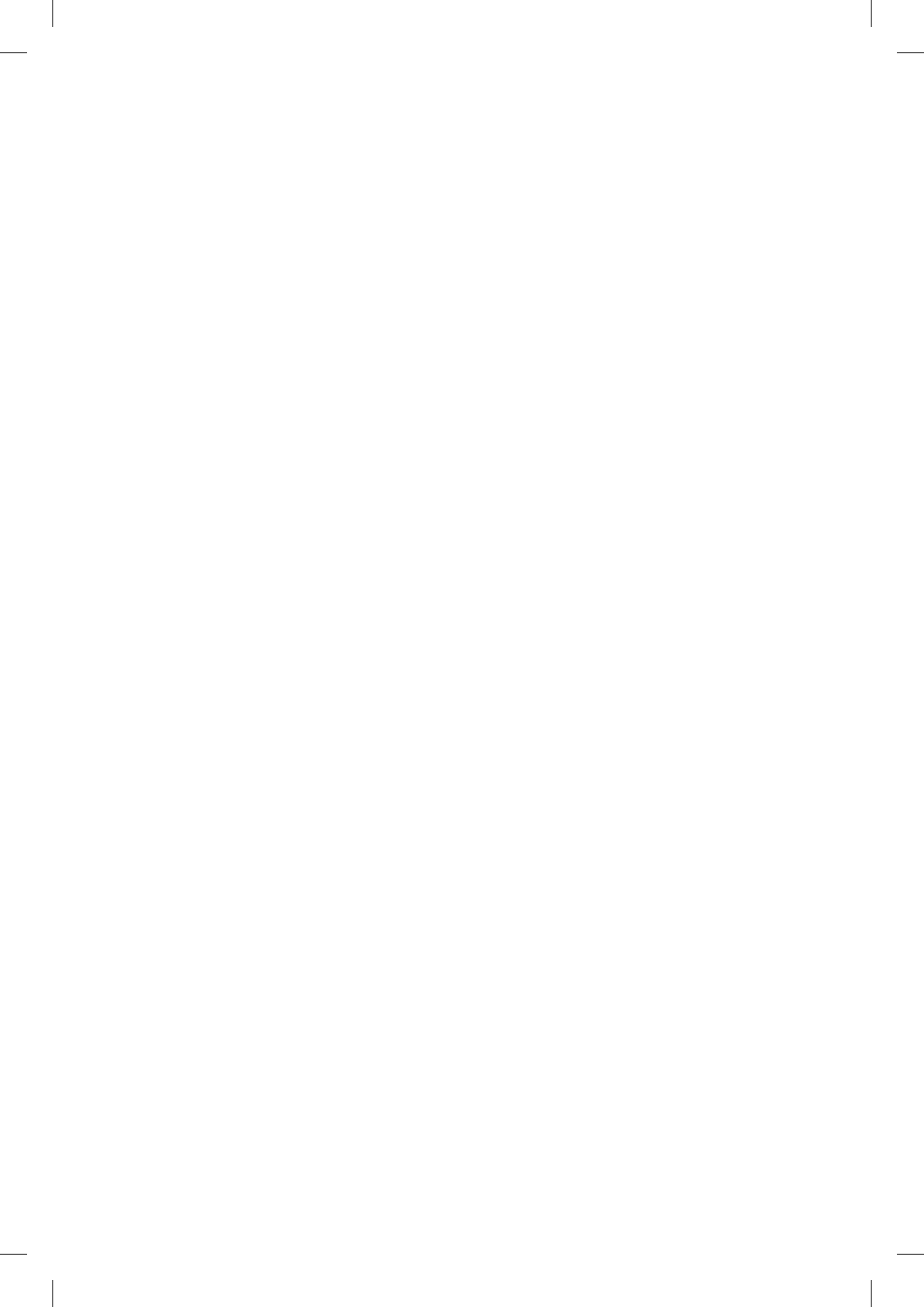
נדפס בישראל



כריכת הגיליון והשערים

הכריכה ודימויי ארבעת השערים בגיליון הם פרטים מתוך עבודת הגמר **אורים** של עדי רשף, בוגרת הפקולטה לאמנויות במכללת סמינר הקיבוצים. העבודה בהנחיית דוד דניאל הוצגה בתערוכת הבוגרים **סוף.התחלה** בקמפוס האמנויות שבמשכנו באחד העם 9 בתל אביב (קיץ 2022). הדימויים של רשף צולמו באזור אור ים, בין קיסריה לאור עקיבא, בין זיכרון נופי הטבע של ילדותה לבין מנופים וחומרי בנייה, בינוי מואץ, בטון ואספלט שלא הותירו דבר מהצמחייה ומבעלי החיים ששכנו שם.

בטקסט שליווה את עבודתה כותבת רשף: "ממבט הציפור נוצרים דימויים יפהפיים שהעין התמימה רואה בהם יופי וקסם. מבט מעמיק מגלה את הכיעור והלכלוך, כדוגמת הקצף הקסום של הגלים, שהוא למעשה תוצאה של מי שפכים המוזרמים אל הים. האסתטיזציה של הזוהמה המצטברת מפגינה כנגד טביעת החותם התרבותית-אנושית בטבע."



תוכן העניינים

7	המשתתפים בגיליון
11	דבר המערכת
	שער 1 מזג
19	בין פרטיקולריות לאוניברסליות: גבולות הרב־תרבותיות עירית קינן
39	חוט וחר – הרהורים על מזג מירב אלמוג
49	התחזית – למרות החום יש בנו אופטימיות: ריאיון עם ערן בן ימיני, אקטיביסט סביבתי־חברתי ומנכ"ל "חיים וסביבה"; מחאת האקלים: לא שמעו עליה בבית הספר/ ליאת זר קון דפנה גן
61	שיח על "מקום קטן יותר" וידיאו דו־ערוצי, 2021 מיכל בראור
71	מד־מזג מגדרי גיאופוליטי – מסגרת לסיור התבוננות במרחב הציבורי גל הרמט
79	משבר האקלים: קריאה אנתרופולוגית ב"ארץ סלע" מאת ריטה קוגן תמה חלפין
	שער 2 להשיב את הרוח
95	על הצורך בלימודי האדם כמהלך של היקשרות אנושית אייל נווה
107	לאן נושבת הרוח? שבחה של עבודת חקר רב־תחומית במדעי הרוח חן פינץ

בין עמק הסיליקון לבית המקדש השלישי:
מדוע לומדים היסטוריה בימינו?
115 **רועי וינטרוב, נמרוד טל ואייל נווה**

שער 3 | מעיין

האם יש סוף לאינסוף?
137 **רחל קואסטל**

שירים

טלי אשר | השיר "עכשיו"

נטע ליבר שבר | דימוי

חלי טל שלם | השיר "התינוק עם המים"

"דָּבַשׁ וְחֶלֶב תַּחַת לְשׁוֹנֶה, וְרִיחַ שְׁלִמְתִּיךְ כְּרִיחַ לְבָנוֹן":

על יחסי אם ובת בשירה של טלי אשר

145 **מאיה אשר**

שער 4 | החיבור המצטיין

פרופ' מרים שלזינגר (1947–2012)

155 **מיכל שוסטר**

אברהם אבינו – שונא או אוהב סיכונים?

איך ללמד כלכלה התנהגותית בשיעורי התנ"ך

165 **גיאורא אלון**

Taking a Shot at American Literature – a *Hamilton* Analysis

i-vi

Lior Aizenberg

המשתתפות והמשתתפים בגיליון

ד"ר מירב אלמוג | מרצה לפילוסופיה במכללת סמינר הקיבוצים ומכהנת כראש אשכול חינוך. מתמחה בפילוסופיה קונטיננטלית של המאה ה-20, ובייחוד בפנומנולוגיה ואסתטיקה. מחקריה עוסקים בסוגיות שסביב גופניות ואחרות, דיאלוג ויחסים אינטר-סובייקטיביים במציאות עכשווית, שוטטות ואורבניות, והקשר בין סגנון להוויה האנושית.
meiravika@gmail.com

ד"ר טלי אשר | חברה סגל בביה"ס מנדל למנהיגות חינוכית, מרצה בחוג לספרות במכללת סמינר הקיבוצים ומנחה סדנאות כתיבה. בוגרת לימודי מחקר בספרות באוניברסיטת תל אביב וכן בוגרת תוכנית "משכילות" במכון שלום הרטמן. על מחקרה, העוסק במשמעויות הספרייה בספרות העברית, זכתה בפרס דב סדן (2021). ספרייה: "דרושה סבתא" (צלטר, 2018) ו"החיים שלנו סוף" (פרדס, 2022).
tali.asher@smkb.ac.il

מאיה אשר | חוקרת היבטים מגדריים בהיסטוריה של הספר בצרפת בימי הביניים המאוחרים, כתלמידת מחקר בתוכנית לתלמידי מוסמך מצטיינים של בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית. בוגרת תואר ראשון בחוג לספרות עברית ותוכנית המצטיינים של המכון להיסטוריה באוניברסיטה העברית. עורכת ראשית של כתב העת "היה היה" - במה צעירה להיסטוריה", ומלמדת כתיבה אקדמית.
maya.asher10@gmail.com

מיכל בראור | מרצה במכללת סמינר הקיבוצים. אמנית חוקרת שעובדת עם צילומים, מוסדות ואוספים. בוגרת תואר ראשון מהמחלקה לצילום בבצלאל וכן בעלת תואר ראשון מהרויאל קולג' לאמנות, לונדון. עבודותיה הוצגו בישראל ובעולם, בין השאר במוזיאון תל אביב (2023), בביאנלה של פראג (2022), ב-NS-Dokumentationszentrum, מינכן (2019) וב-CCA, תל אביב (2018).
michal.bar@network.rca.ac.uk

ד"ר דפנה גן | ראשת התואר השני בחינוך סביבתי במכללת סמינר הקיבוצים, ומובילת המרכז לחינוך לקיימות. אשת חינוך, מחקר ואקטיביסטית, חוקרת ומרצה בתחומי החינוך לקיימות. מחקריה עוסקים בחינוך סביבתי וחינוך יער במסגרת ההשכלה הגבוהה והכשרת המורים, בבתי ספר ובארגונים סביבתיים. כמו כן עוסקים מחקריה באקוהומוניזם, במנהיגות, בלמידה משמעותית, בתחושת מסוגלות, ברב-תרבותיות ובקשרים חברתיים המסייעים לקידום קיימות במכללה ובחברה הישראלית בכלל.
dafna.gan@gmail.com

ד"ר גל הרמט | יועצת בכירה לארגונים ולמוסדות בינלאומיים, מרצה וחוקרת חינוך, מגדר ושינוי חברתי. מרצה במכללת סמינר הקיבוצים וכן באוניברסיטה של האו"ם בקוסטה ריקה. המחקר העכשווי שלה מנתח פסלים במרחב הציבורי כטקסטים חינוכיים. ספרה "חינוך רבי-ממדי" (ראוטליג', 2019) עוסק ב"תרגום" תיאוריות ורעיונות לפרקטיקות חינוכיות של שינוי עמדות. מנהלת את מיזם הממגדרת לסיורי אמנות גיאופוליטיים.

gal.harमत@gmail.com

ד"ר רועי וינטרוב | חוקר במכון הישראלי לחינוך היסטורי במכללת סמינר הקיבוצים. וינטרוב מתמחה בדרך שבה כוחות פוליטיים, רעיוניים ותרבותיים מעצבים את לימודי ההיסטוריה בבתי ספר בישראל ובעולם. בעבודת הדוקטורט שלו בחן את התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי, ובימים אלו הוא חוקר את הממד האתי של הוראת "הנכבה" במערכת החינוך הישראלית.

weintraub.roy@gmail.com

ד"ר תמה חלפין | אנתרופולוגית ומרצה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. מחקריה עוסקים בקיבוץ ובחינוך הקיבוצי וכן באנתרופולוגיה של זיכרון. ספרה הראשון, "היה רע לתפארת: לינה משותפת – פוליטיקה וזיכרון" (2017) ראה אור בהוצאת יד טבנקין, מכון בן-גוריון. ספרה השני, "בית מול הים: חיי יומיום בקיבוץ של ראשית שנות האלפיים" (2019), ראה אור בהוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

halfintama@gmail.com

ליאת זרקון | מורה לפיסול בתיכון לאמנויות תלמה ילין, מתרגלת ומנחת מיינדפולנס, ורכזת קיימות במכללת סמינר הקיבוצים. לליאת תואר ראשון בחינוך ואמנות ממכללת בית ברל, המדרשה לאמנות, ותואר שני ממכללת סמינר הקיבוצים במסלול תזה בחינוך סביבתי.

liatkuch@gmail.com

ד"ר נמרוד טל | מרצה בכיר בחוג להיסטוריה במכללת סמינר הקיבוצים. במבחר פרסומיו כוללים מאמרים אלה: *The American Civil War in British Culture: Representations and Responses, 1870s to the Present* (2015); *Cultures of War in Graphic Novels* (2018); חינוך היסטורי: זירות וזיקות (2023). במשותף עם פרופ' אייל נווה הקים ומנהל את המכון הישראלי לחינוך היסטורי במכללת סמינר הקיבוצים.

talnimrod@gmail.com

חלי טל שלם | ביבליותרפיסטית ומשוררת. מרצה במחלקה להכשרת מטפלים
בביבליותרפיה במכללת סמינר הקיבוצים. שיריה פורסמו במוספי "ידיעות אחרונות"
ו"הארץ", וכן בכתבי עת לספרות, ובהם "מאזניים", "הליקון" ו"משיב הרוח". ספר שיריה
השני, "את לא לבד" (עיתון 77, 2022), זכה לתמיכת קרן י"ל גולדברג לתרבות וספרות
והקרן לקידום היוצר מבית אקו"ם. ספר הילדים שלה "עץ-טרובל" פורסם ב־2015.
chelitalshalem@gmail.com

נטע ליבר שפר | ציירת ורשמת, מרצה במכללת סמינר הקיבוצים. בעלת תואר
ראשון מהמחלקה לאמנות בבצלאל ותואר שני באמנות מאוניברסיטת חיפה. עבודותיה
עוסקות בקשר שבין מקום, זיכרון ושימור. הציגה בתערוכות רבות, ובהן במוזיאון חיפה,
במוזיאון רמת גן, בבית האמנים בירושלים ובמוזיאון "על התפר". עבודותיה נמצאות
באוספים פרטיים בארץ ובעולם.
nettals10@gmail.com

פרופ' אייל נווה | פרופ' אמריטוס להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב וראש המכון
הישראלי לחינוך היסטורי במכללת סמינר הקיבוצים. לימד במבחר אוניברסיטאות ברחבי
העולם, ובהן ברקלי, הרווארד, קורנל, וינה, ונציה וטורונטו. מחקריו עוסקים בהיסטוריה
של ארה"ב, בהיסטוריה ישראלית מודרנית ובחינוך היסטורי. עם ספריו נמנים שבעה
ספרי לימוד למערכת החינוך. נווה עוסק בתחום החינוך ההיסטורי בארץ ובעולם, ובין
שאר הפרויקטים שהוביל היה כתיבת ספר לימוד ישראלי-פלסטיני בשני נרטיבים.
enaveh@tauex.tau.ac.il

ד"ר חן פיניץ | ראשת החוג למקרא ותרבות ישראל במכללת סמינר הקיבוצים. חוקרת
פדגוגיה פמיניסטית ורבת-תרבותית בחינוך היהודי.
henn.fintz@smkb.ac.il

ד"ר רחל קואסטל | מרצה, חוקרת ופסיכותרפיסטית. מלמדת במכללת סמינר
הקיבוצים, במכללת לוינסקי ובאוניברסיטת רייכמן. תחומי המחקר וההוראה שלה הם:
ספרות אנגלית ועברית, פסיכואנליזה, פילוסופיה, מדיה והפוליטיקה של הייצוג.
rquastel@post.bgu.ac.il

פרופ' עירית קינן | ראשת המחלקה לחינוך בלתי פורמלי במכללת סמינר הקיבוצים.
הייתה דיקנית ביה"ס לחינוך במכללה למינהל, ולימדה באוניברסיטאות ת"א, חיפה
ו-UCLA בלוס אנג'לס. שהתה כחוקרת אורחת באוניברסיטאות של ניו יורק מסצ'וסטס
וברצלונה. פרסמה מאמרים רבים, שישה ספרים אקדמיים, שניים מהם זכו בפרסים,
ספר פרזזה ושני ספרים לפעוטות. ספר שיריה "נבראת מתוך החשכה" נמצא בימים אלה
בדפוס בהוצאת "עמדה".
irit.keynan@smkb.ac.il

עדי רשף | בוגרת לימודי תואר ראשון באמנות ובחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. התמחתה בהוראת אמנות לכיתות ט'-י"ב. השתתפה בתערוכות "כאילו אין מחר" בגלריה מרכז עמיעד (2020); "שוברות החומות", במסגרת קורס אקטיביזם חברתי במכללת סמינר הקיבוצים (2021); תערוכת גמר במכללת סמינר הקיבוצים (2022).
adi.reshef1997@gmail.com

ד"ר מיכל שוסטר | עוסקת בחיבור בין שפה, תרגום ואנשים: מתמחה בהנגשה לשונית, בכשירות תרבותית ובפישוט לשוני. בעלת תואר שני ושלישי בחקר התרגום (און' בר־אילן), ומקדמת את תחום ההנגשה הלשונית במגזר הציבורי, באמצעות הכשרה, מחקר והשפעה על מדיניות. עוסקת ביחסים בין קבוצות חברתיות בארגונים ופועלת לגיוון ולהכללה למען שוויון והוגנות בשוק העבודה.
michal@wordweaver.co.il

דבר המערכת

קריסטוס הוא הילד האחרון באי היווני ארקוי. הוא לומד לברו בבית הספר היסודי, שם שומרת מורתו באדיקות על כל כלליו ואורחותיו של המוסד. הדגל מונף על גג בית הספר. היא ישובה במקומה מאחורי שולחנה למולו במהלך השיעורים. כל החגים והטקסים נחגגים כהלכתם עם התלמיד היחיד למול קהילת האי. הם לומדים בכיתה וגם ברחבי האי. כשהוא אינו זוכר את החומר שלימדה יום קודם לכן על ההיסטוריה של יוון, היא אומרת לו בתקיפות אך גם ברוך: "אתה ילד, תפקידך להתחנך". את תפקידה כמחנכת היא אינה מבטאת במילים, אך תפיסתה המסורה וההוליסטית למעשה החינוך עולה מכל פעולה ומחווה שלה. ביום הקרנת הסרט בתל אביב ("קריסטוס, הילד האחרון", ג'וליה אמאטי, 2022), התפרסמה כתבה, אחת מני רבות המתפרסמות כמעט בכל יום מאז נובמבר 2022, על ההתפתחויות בעולם הטכנולוגיות של הבינה המלאכותית והשלכותיהן הצפויות. באחת התחזיות שנסקרו עבור עולמנו החדש נכתב כי באמצעות בינה מלאכותית מתקדמת "יזכה כל ילד למורה פרטי מבריק וסבלני שיוכל ללמד אותו על כל נושא שבעולם" (הרטוגוזן, 2023). נראה כי שני קטבים מתארים את הדיסוננס שעולמות החינוך וההוראה מצויים בו בימינו. מהצד האחד, הרצון לבסס את דמותם של המחנכים כדמויות משמעותיות, מכילות, הפועלות בלא לאות למען חניכיהם, קידומם ושגשוגם, ומנגד ההכרה בעובדה שהטכנולוגיה מסוגלת לספק בלחיצת כפתור כל פיסת ידע אנושי בדרך מובנית, קוהרנטית, יצירתית וכלי להתעייף. האם יש מקום להמשיך ולדבר – בינינו; עם הסטודנטים והסטודנטיות שלנו – על מאפיינים של קוגניציה, שפה, דמיון, כוונה, אנושיות, בלי לחשוב על המשמעויות החדשות המתלוות למושגים אלו? האם נוכל לחשוב על מזג של מחנך או מחנכת בלי להתייחס לתכונות וליכולות של המורים הפוטנציאליים הבלתי אנושיים? יש לשער שלא.

כשהצענו את המושג "מזג" כתמה מארגנת עבור הגיליון, זה היה בתחילת השנה האקדמית, טרם כניסתו של הבוט ChatGPT לשימוש נרחב, אך גם טרם הסערה העוצמתית שהכתה בחברה הישראלית סביב מהלכי החקיקה שמובילה הממשלה מאז החלה את כהונתה בדצמבר 2022. הטקסטים והחומרים החזותיים שקיבלנו

לפרסום בגיליון מציגים מניפה מרתקת של התייחסויות ופרשנויות למושג "מזג", אם בהקשר האקלימי ואם כמושג המנתח את טבעו של האדם למול העולם, או מנקודת מבט תיעודית, וכן "מזג" כבסיס לניתוח סוציולוגי-אנתרופולוגי או ככלי חינוכי-לימודי. טקסטים ועבודות אלו מוצגים בשערו הראשון של הגיליון, הנושא את השם "מזג". בחרנו לפתוח את השער בטקסט שעוסק באחת מנקודות החיכוך המרכזיות ביותר בסערה החברתית-פוליטית שחווה החברה הישראלית כיום – האופן שקבוצות חברתיות בעלות אתוס וערכים שונים מתנהלות זו מול זו. עידית קינן בוחנת את יחסיה של מדינה ליברלית עם קהילת מיעוט לא ליברלית, מתוך דיון בשתי דילמות – דילמת זכויות האדם ודילמת הזכות להמשכיותה של קהילת המיעוט באמצעות חינוך הדורות הבאים. אמנם השיח הרב-תרבותי אינו שיח חדש, אך הוא חשוב ומהותי בהקשר של מציאות ימינו בהעניקו מסגרת המחזקת את מקומן של קבוצות מיעוט וזהותן אל מול הדומיננטיות של קבוצת הרוב. קינן מדגישה את הצורך להתקדם שלב נוסף בשיח זה ולשרטט את גבולותיו כדי "[...] למנוע את הכשל כמתן אוטונומיה לקבוצות מיעוט המבקשות לבטל את עקרונות השוויון והחירות שבשמים היא הוענקה להם". באופן זה מחברת קינן את העקרונות האוניברסליים של השיח הרב-תרבותי גם לדיון העכשווי סביב המאבק על אופייה הדמוקרטי של החברה הישראלית ועל זכותו של הרוב הליברלי להמשכיות.

מאמרה של מירב אלמוג מספק בחינה של המושג "מזג" מנקודת מבט פילוסופית. אלמוג מאפיינת מזג כמרחב ביניים, בין שני קטבים שהורגלנו להגדירם "פנימי" ו"חיצוני", כמצב ש"מטשטש את הפער" בין אדם לבין חוויותיו בעולם. במהלך המשורטט בעדינות במאמר, מסבירה מירב אלמוג מדוע מזג אנושי הוא מצב דינמי הדומה במאפייניו למזג האוויר ב"אופן הפעיל שבו הוא נמזג, מתערבב ומתערבל". אלמוג מסיימת את המהלך המורכב בהמלצה פשוטה: "כל שיש הוא ללמוד להביט".

בהיבט האקלימי של המושג "מזג" עוסק הריאיון עם ערן בן ימיני – פעיל חברתי וסביבתי זה שלושה עשורים, ממקימי "מגמה ירוקה" וכיום מנכ"ל "חיים וסביבה". דפנה גן משוחחת עמו על המעבר מאקטיביזם לוחמני שאפיין את ראשית דרכו לאקטיביזם ממוסד יותר. בן ימיני מציע גישה אופטימית ביחס למשבר האקלים – מבחינה אישית, חברתית ופוליטית – למרות היכרותו העמוקה עם האתגרים הרבים והחשובים העומדים לפנינו.

עבודת הווידאו של האמנית מיכל בראור מובאת בגיליון בתמונות סטילס מתוך העבודה לצד ריאיון שקיימה עם ההיסטוריון מוחמד עמאש, בן הכפר ג'סר א־זרקא – מקום מגוריהם של בני שבט ערב אל־ע'וארנה שחיו במשך מאות שנים בסמוך לביצות כבארה. עם ייבוש הביצות באזור, משבני השבט נדחקו ונאלצו לעקור ממקום מחייתם אל עבר הכפר, הם חוו פגיעה קשה בפרנסתם ובהותם השבטית. פרק זה בתולדות בני השבט, המוכר מדפי ההיסטוריה רק מתוך נרטיב ייבוש הביצות של ראשית הציונות, נחשף בעבודה זו בפנים נוספות. הקוראים מוזמנים לצפות בעבודת הווידאו במלואה באמצעות סריקת הקוד שבסוף סדרת התצלומים מתוך העבודה.

המאמר הרביעי בשער מציג מד־מזג מגדרי גיאופוליטי, כמסגרת לסיוור במרחב הציבורי. גל הרמט מציעה סיוור שיכול להתקיים במרחבים פיזיים או וירטואליים, ככלי להתבוננות ביקורתית במרחב וכנקודת מוצא לפעילות אקטיביסטית. הכלי המוצע מותאם לשימושם של אנשי ונשות חינוך, כחלק מסיוור לימודי, כתהליך חינוכי, ככלי עזר לקידום מדיניות וכן ככלי מחקר.

תמה חלפין מציגה במאמרה מבט ספרותי־אנתרופולוגי למושג "מזג", באמצעות קריאה אנתרופולוגית בספרה של ריטה קוגן, "ארץ סלע" – קובץ הפרוזה הראשון של המשוררת והמתרגמת שהיגרה עם משפחתה כנערה מברית המועצות לשעבר לישראל של תחילת שנות ה-90. חלפין מנתחת את הטקסטים של קוגן במונחים של מעבר מאקלים תרבותי אחד לאחר, היוצר מצב לימינלי – מצב ביניים שבו מצוי המהגר בחוסר בהירות, שלב שבו "כבר הופשט מזהותו הקודמת, אך עדיין לא קיבל עליו את זהותו החדשה". חלפין מראה כיצד המעבר הזה של הגיבורה, כנערה מהגרת המצויה בין ילדות לבגרות, מחבר יחד שני מצבי ביניים – "לימינליות כפולה" שפותחת פתח לקריאה נוספת.

השער השני, "להשיב את הרוח", עוסק בפנים שונות של המשבר המתמשך בהוראת מדעי הרוח. השער נפתח במסה של אייל נווה, המגדיר את מדעי הרוח "לימודי האדם" ומציג אותם כמהלך של היקשרות אנושית. מניסיונו ארוך השנים – יותר מחמישה עשורים, כחוקר וכמחנך בדיסציפלינה ההיסטורית – מדגים נווה את מהלך ההיקשרות בלימודי ההיסטוריה, אך מותיר פתח ליישום המהלך גם בשאר לימודי האדם, ובכלל זה ספרות ומקרא. בתהליך זה של היקשרות אנושית, כפי שמציע נווה, מנוסחות שאלות ביחס לטקסטים ומוענקת להם פרשנות. בשלב הבא

מתקדם התהליך לשני ממדים נוספים – פעלנות אנושית (human agency) ומודעות אידיאולוגית – שני ממדים שהם המצע להתפתחותה של אוריינטציה ביקורתית. עבור נווה, לימודי האדם הם "מסע לארץ אחרת", כזו שאינה קרובה ומוכרת, אך גם אינה פלנטה אחרת וזרה.

חן פינץ כותבת בשבחה של עבודת חקר רב־תחומית במדעי הרוח בשנה סוערת גם במשרד החינוך, שהחלה בהכרזה על ביטולה של רפורמת המח"ר (מורשת, חברה ורוח) שאך זה נכנסה לתוקפה. הרפורמה, שהבשילה כפרי יוזמתה של שרת החינוך היוצאת, ד"ר יפעת שאשא־ביטון – ועל ביטולה הוכרז מיד עם כניסתו לתפקיד של השר יואב קיש – ביקשה להמיר את בחינות הבגרות הנהוגות במקצועות אלו בעבודת חקר רב־תחומית. במאמרה, חושפת פינץ את יתרונותיה של עבודת חקר רב־תחומית במדעי הרוח, ואף כזו המשלבת את מדעי הרוח עם המדעים הטכנולוגיים.

במאמר נוסף בשער זה, רועי וינטרוב ועמיתיו נמרוד טל ואייל נווה מתחקים אחר מגמות בהוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי היהודי, החילוני והדתי, מהעשורים הראשונים להקמת המדינה ועד ימינו. הכותבים מראים כיצד בעשורים האחרונים מטרות הוראת ההיסטוריה מושפעות משתי מגמות שונות ומקבילות – השיח האינדיבידואליסטי המעודד הישגיות, קדמה טכנולוגית והצלחה כלכלית ומזוהה עם החילוניות, ומנגד, השיח הגאולי־משיחי המעצב את התפיסה שבבסיס הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי־דתי.

השער השלישי, "מעיין", נפתח במסה של רחל קואסטל המציגה מבט מורכב על השיח האקולוגי העכשווי ממקום בלתי צפוי: שיר של אמילי דיקינסון מאמצע המאה ה-19 המתפרסם בגיליון בתרגומה של קואסטל, בפעם הראשונה בעברית. קואסטל מראה כיצד גם כעבור מאה שנים ממות המשוררת, וביתר שאת, השיר שכתבה עדיין נוגע בסוגיות המצויות בלב השיח על אחריות האדם למצבו של כדור הארץ ולעולם הטבע. עוד בשער זה, שני שירים: של חלי טל־שלם וטלי אשר לצד דימוי של נטע ליבר־שפר, ומאיה אשר שמתמקדת במאמרה ביחסי אם-בת באמצעות ניתוח השיר של טלי אשר, אמה, ומציעה פרשנות ספרותית מתוך פרספקטיבה ייחודית ככתה של המשוררת.

השער הרביעי מיוחד לתחרות החיבור האקדמי המצטיין ומתפרסמים בו החיבורים הזוכים בתחרות – האחד מאת ליאור אייזנברג והאחר של גיורא אלון. התחרות השנה מוקדשת לזכרה של המתרגמת רבת הפעלים פרופ' מרים שלזינגר ז"ל. תלמידתה מיכל שוסטר כותבת על פועלה פורץ הדרך של מרים לאורך השנים בתחומי הנגשת השפה.

בגיליון זה אנו נפרדים מפרופ' נמרוד אלוני, העורך הראשי של כתבי העת שבהוצאת המכללה והעורך בפועל של "החינוך וסביבו" בשנים 2005-2015. בשנת 1989, ימי האינתיפאדה הראשונה, פרסם אלוני מאמר נוקב שכותרתו הייתה: "על חובת המאבק החינוכי בכיבוש". אלוני סיים את המאמר כך: "אני ער לעובדה שיש בקריאה למאבק חינוכי בכיבוש הכוונה אל אידיאולוגיה מסוימת, הומניסטית-ליברלית [...] אין בנמצא חינוך ערכי ופוליטי ניטרלי. חינוך הומניסטי ליברלי, יותר מכל דרך חינוכית אחרת, מבטיח לתלמיד חופש דעה ומטפח את חשיבתו העצמאית. כאדם וכמחנך, אני מעדיף שישפטו אותי על עמדותיי ומעשיי בימים מעיקים אלה, ולא על אדישות נינוחה, שותקת ומנוכרת". 34 שנים חלפו מאז, ואלוני ממשיך לשאת את דגל החינוך ההומניסטי והאקטיביסטי בעבודתו החינוכית והאקדמית. זהו המזג שהוטמע אל תוך "החינוך וסביבו" בזכותו של נמרוד, ומחובתנו לשמר.

דפנה יצחקי וחברי המערכת

מקורות

הרטוגזון, ע' (2023). הבינה המלאכותית קפצה מדרגה: החיים שלנו עומדים להשתנות באופן דרמטי. הארץ, 18 במאי 2023.

קריסטוס, הילד האחרון (2022). בימוי: ג'וליה אמאטי, איטליה/צרפת/יוון.



מזג





בין פרטיקולריות לאוניברסליות: גבולות הרב־תרבותיות

עירית קינן

מבוא

ייעודו העיקרי של הרעיון הרב־תרבותי הוא מניעת דיכוי. בדרך כלל הדיכוי מתרחש על ידי הרוב, שאינו מכיר בתרבויות המיעוטים שבתוכו. במצבים אלה קבוצת הרוב מתייגת את תרבויות המיעוטים כנחותות ומציבה את חבריהן בפני ברירה בלתי אפשרית: להיטמע ולאבד את זהותם התרבותית, או לשמר את זהותם במחיר של הישארות בשוליים. אי־הכרה בתרבות כרוכה לא רק בדרישה לאמץ את ערכי התרבות של הרוב, אלא גם בתיוג התרבות המודרת כבעלת ערכים נחותים ובלתי ראויים, לצד סימון חברי הקהילה עצמם כ"נושאי כתם" ברובד התרבותי – תולדה של מאות שנים שבהן תרבות המערב נתפסה כעליונה, והיותה מעין "מטא־תרבות" שביחס אליה מתעצבת העמדה השיפוטית־נורמטיבית כלפי תרבויות אחרות. השפעותיה של פרקטיקה זו כרוכות בנזק רב. התיוג השלילי, שהפילוסוף צ'ארלס טיילור (טיילור, 2005, עמ' 21–52) כינה הכרה כוזבת, כופה על האדם זהות שאינה שלו וכולא אותו בתוכה, דבר שהוא בגדר דיכוי. התוצאה המתקבלת היא הדרת המתויגים, שמקשה עליהם לרכוש השכלה ולהשתלב בחיים החברתיים והכלכליים, ולמעשה דנה אותם לחיים בשוליים. כפי שהראתה הפילוסופית ננסי פרייזר (פרייזר, 2004, עמ' 270–297), יש קשר הדוק בין עוול הכרתי, שמשמעו הדרה על בסיס תיוג תרבותי, לבין עוול חלוקתי שבא לידי ביטוי בהדרה כלכלית – דחיקת המודרים לעבודות בשכר נמוך, מניעת גישה לאשראי ועוד. כך, המודרים במישור ההכרתי סובלים גם מהדרה כלכלית.

עם הבנת המעגל המרושע הזה, החלו קהילות מיעוט מדוכאות לתבוע את תיקונו של העוול שנגרם להן בדורות רבים של הדרה ודיכוי: השחורים בארה"ב; קהילות ילידים בארה"ב, בקנדה, באוסטרליה ועוד; תושביהן של מדינות בעלות היסטוריה של מושבות קולוניאליות שהיו כבושות בידי המעצמות במשך מאות בשנים, מאז גילוי יבשת אמריקה בשנת 1492; וכן מיעוטים בתוך מדינות לאום. כל אלה ואחרים החלו לתבוע תיקון כלכלי בצד הכרה תרבותית שתסיר מקהילותיהם את הדעות הקדומות ותשחרר אותם מהכבלים, שגם אם הוסרו פיזית, עדיין לא הוסרו חברתית. דוגמאות בולטות הן דרישות לשילוט גם בשפות של המיעוטים ברחובות ובמבני ציבור, הסרת סמלי דיכוי, כגון דגלי הקונפדרציה של מדינות הדרום בארה"ב שהתנגדו לכיטול העבדות, הנגשה של שפת המיעוט במשרדים ממשלתיים וציבוריים, לצד הנכחת תרבותם כמוזיאונים, בספרי לימוד ובלוח השנה של המדינה הריבונית.¹ בהדרגה התערערה אשליית ההומוגניות שרווחה במדינות שהמיעוטים התרבותיים והאתניים בהן דוכאו, הודרו והורחקו מעיניהן של קהילות הרוב ומהמרחב הציבורי המשותף.

אל התעוררות המיעוטים נוספו גם השינויים הגלובליים שהביאו לידי גלי ההגירה הגדולים, המאפיינים את העולם כולו בעשורים האחרונים. הסיבות לגלי הגירה אלה הן הישרדותיות או קיומיות בעיקרן – פליטים הנמלטים בהמוניהם מאזורי מחייתם מחמת מלחמות, רדיפות, מצוקה כלכלית קיצונית, עוני מרוד ורעב, חלקם אל עבר מדינות עשירות המעוניינות במסות של עובדי צווארון כחול בשכר נמוך. כך או כך, הסתבר שהומוגניות היא מציאות מדומיינת שמעולם לא התקיימה. ההתפכחות החלה לפעפע ולהתפתח לכדי השקפה רבת-תרבותית, הדוגלת בזכותם של מיעוטים לחיות על פי מנהגיהם ואורחות חייהם מתוך שוויון זכויות והכרה תרבותית שתאפשר להם להשתלב במארג החיים החברתיים, הכלכליים, התרבותיים והפוליטיים של הרוב, בלי להיטמע בתוכו בהכרח.

תוצאתם החיובית של תהליכים אלה היא התפתחות של מדיניות רבת-תרבותית במספר גדל והולך של מדינות דמוקרטיות ליברליות – התפתחות המאפשרת חברה מגוונת יותר, הוגנת יותר ובעלת איכויות גבוהות יותר. אלא שבצד היתרונות יש גם אתגרים. מאמר זה מתרכז באתגר שהוא ככל הנראה הגדול ביותר, ואף הרלוונטי

1 על נושא זה בישראל ראו לדוגמה: דוח ועדת ביטון (2016); דוח הצוות למיגור הגזענות כנגד יוצאי אתיופיה (2016); דוח מבקר המדינה על חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות (2021).

ביותר לוויכוח העמוק בישראל על אופייה של המדינה: גבולות הרב-תרבותיות שקבוצת רוב בעלת השקפת עולם ליברלית צריכה להציב ביחסיה עם קבוצות מיעוט שמרניות פונדמנטליסטיות.²

בטרם אכנס לעובי הקורה, חיוני להבהיר, שמדיניות רב-תרבותית מתקיימת אך ורק במדינות בעלות משטר דמוקרטי-ליברלי. מדינות שאינן ליברליות ממילא אינן מכירות בעקרונות אלה, ובכללם הזכות לתרבות אחרת מזו ההגמונית. הדיון כאן מתמקד לכן ביחסיה של המדינה הליברלית עם קהילת מיעוט לא-ליברלית המצויה בתוכה. לו היה המצב הפוך, ממילא לא הייתה מתקיימת מדיניות רב-תרבותית, והדיון כולו היה מתייתר.³

תרבות קשורה קשר הדוק בזהות, כחלק בלתי נפרד המגדיר את האדם, כמו פניו או שמו (שגיא, 2006). זאת הסיבה שרב-תרבותיות חשובה כל כך, ובו בזמן מכילה מתחים רבים כל כך. המתחים קיימים גם במקרים של שתי קהילות החולקות השקפת עולם ליברלית, אך הם קשים יותר כשמדובר ביחסים בין קהילה ליברלית לקהילה מקיפה, משום שבמקרה האחרון, ששרת החינוך לשעבר פרופ' יולי תמיר הגדירה "רב-תרבותית עבה" (תמיר, 1998, עמ' 79-92), מדובר בעוצמת חיכוך גדולה או בפערים "עבים" בין התרבויות. ככל שהקהילה השמרנית היא פונדמנטליסטית יותר, כך גדלה עוצמת החיכוך. זאת, בניגוד למצב שתמיר מכנה "רב-תרבותיות דקה", המתאפיינת ביחסים של הסכמה על ערכי היסוד הליברליים-דמוקרטיים. בסוג כזה של יחסים המתח נובע מהבדלי אינטרסים בין התרבויות, כאשר כל אחת מהן שואפת להנכיח את תרבותה באופן בולט יותר במרחב הציבורי. ואולם הסכמה על עקרונות היסוד הדמוקרטיים ליברליים כעל "כללי המשחק" מקלה את האפשרות לנהל דיונים קונסטרוקטיביים ולהגיע להסכמות שהקהילות השונות יכולות לחיות במסגרתן. מנגד, במקרה של "רב-תרבותיות עבה", הרי שסתירה מהותית טבועה בעצם היחסים בין התפיסה הליברלית, זו המאפשרת את עצם קיומה של המדיניות הרב-תרבותית, לבין השקפת עולמן של התרבויות השמרניות, היוצאת כנגד הרב-

2 קבוצות אלה מכונות לעתים קהילות חובקות-כול או קהילות מקיפות, שכן הן מקיפות את חיי חבריהן, ומעורבותן חובקת את כל היבטי החיים שלהם. במאמר זה אשתמש לסירוגין בשני מושגים אלה.

3 אמנם אימפריות דיקטטוריות לאורך ההיסטוריה, כגון האימפריה העות'מנית, אפשרו למיעוטים לקיים אורח חיים נפרד, אך הן הטילו על אותם מיעוטים הגבלות שמנעו מהם השתלבות שוויונית בחיי הממלכה.

תרבותיות, אך עם זאת דורשת לקבל את הזכויות שהיא מעניקה. סתירה אינהרנטית זו מציבה בפני הקהילה הליברלית אתגר קשה במיוחד, שבמרכזו ניצבות בעיקר שתי שאלות יסוד:

- האם על המדינה הדמוקרטית-ליברלית להכיר בכלל תרבותי, לרבות כזה החותר תחת יסודותיה היא, ולרבות פרקטיקות דכאניות כלפי חברי הקהילות השמרניות פונדמנטליסטיות עצמן?
- האם על המדינה הדמוקרטית-ליברלית לאפשר לקהילות השמרניות פונדמנטליסטיות להסתגר בתוך עצמן ולחנך את ילדיהן אך ורק על פי דרכן, מתוך התעלמות מחינוך אזרחי דמוקרטי?

תחילה אדון בסוגיית זכויות האדם של בנות ובני הקהילות המקיפות; לאחר מכן אדון בזכות להמשכיות ולשעתוק באמצעות חינוך; לבסוף אנתח את שאלת ההתנהלות במרחב הציבורי. בתום הדיון בשלושה נדבכים אלה, אציע נקודת מבט כוללת על הפרדוקס הליברלי, ובתוך כך אציע דרכים להתגבר עליו. המאמר יסתיים באפילוג שמקשר את התיאוריה עם המציאות במדינת ישראל 2023.

דילמת זכויות האדם

דילמה מוסרית מתעוררת כשקיימות שתי חלופות, ששתיהן מעוררות קשיים מצפוניים ביחס למעשה הראוי או לדרך הראויה שיש לנקוט. בהקשר של זכויות האדם, דילמת ההתערבות של המדינה הליברלית במנהגים תרבותיים ניתנת לניסוח כך: הדיאלוג עם התרבות האחרת והפתיחות אל השונה ואל האחר, פירושו ויתור על ראיית אמת אחת בלבד והכרה במוסר כערך יחסי ולאוו דווקא כערך מוחלט, כלומר שגם הנחות על טוב ורע הן מוטות-תרבות. אלא שוויתור כזה עלול להיות כרוך בהתרת פרקטיקות פוגעניות שמפרות את זכויות האדם. משמעות הסתירה הפנימית שבדילמה זו היא שבשם העיקרון הליברלי של זכויות האדם, ובמקרה זה הזכות לתרבות, עלולה הקהילה הליברלית למצוא את עצמה משתפת פעולה עם פגיעה מהותית בזכויות אדם אחרות.

כדי לרדת לעומקה של הסתירה הפנימית אביא לדוגמה את דילמת המדינה בנוגע למנהג הסאטי. על פי מנהג הודי עתיק זה, המתקיים אמנם רק במקרים נדירים בהודו של ימינו, אישה שמתאלמנת שורפת את עצמה למוות באש המדורה

שבה נשרפת גופת בעלה המנוח. השאלה המתבקשת בהקשר של דילמת זכויות האדם היא, האם על המדינה הרב־תרבותית לאפשר את קיומו של מנהג זה? נראה שהרוב יסכימו שאל לה למדינה לאפשר זאת, שכן מדובר במנהג שכמוהו כרצח.⁴ אבל מה לדוגמה לגבי מנהג הפוליגמיה? מנהג שאמנם אינו שקול לרצח כמנהג הסאטי, אך הוא פוגעני ודכאני. ארה"ב אוסרת פוליגמיה, ובכלל זה גם על המורמונים, אף שדתם מתירה זאת. בעקבות האיסור, הזרם המרכזי של הכנסייה המורמונית בארה"ב שוב אינו תומך בפוליגמיה. לעומת זאת, בישראל החוק האוסר פוליגמיה אינו נאכף בקרב האוכלוסייה הברואית, והמנהג נפוץ בה מאוד.⁵ האם נשים שחיות בקהילת מיעוט מקיפה אינן זכאיות להגנת המדינה הליברלית מפני קהילתן הן? האם המדינה הליברלית רשאית – בשם העיקרון הליברלי של הזכות לתרבות – לוותר על זכותן של נשים לחיים שוויוניים? ומה לגבי זכויותיהם של להטב"קים שחיים בקהילות מקיפות? האם המדינה הליברלית רשאית להפקיר את זכותם להגדרה מינית ולבחירת זהותם המגדרית ולאפשר כפייה של "טיפול" המרה? ומה לגבי עצם הזכות לבחור בחיים אחרים, כלומר להתנתק מהקהילה, בלי להיות קורבן להתעמרות ולנידוי מצידה? אלה הן דילמות קשות, משום שאף אחד מהפתרונות אינו מושלם: הטלת מגבלות על תרבות המיעוט הלא־ליברלית היא פרדוקסלית שכן היא מהווה פגיעה בעקרונות הליברליים של הזכות לתרבות; מנגד, אי־הצבת מגבלות מנוגדת כשלעצמה לתפיסה הליברלית, בהפקירה את בנות ובני הקהילה הלא־ליברלית לפגיעה בזכויותיהם.

חרף הדילמה, בהגות הרב־תרבותית שוררת הסכמה רחבה בדבר חובתה של המדינה להתערב למניעת פגיעה בזכויות האדם. זאת, אף שהדעות חלוקות לגבי עומק ההתערבות, או לגבי היקף הזכויות שמתפקידה של המדינה להבטיח. וויל קימליקה, מהמובילים בהגות הרב־תרבותית, ובפרט בסוגיית השילוב בין המחויבות כלפי עקרונותיה לבין ערכי היסוד הליברליים, מתנה את זכות הקהילה

4 המנהג הוא אמנם וולונטרי לכאורה, אך למעשה מופעל על האלמנה לחץ כבד מצד בני קהילתה לעשות זאת, ולא פעם אין לה מנוס מציות למנהג, בלי יכולת לסגת, הן מסיבות דתיות והן משום שמשפחת המת מעוניינת ברכושו ועל כן מפעילה על האלמנה לחץ נפשי שאין בכוחה לעמוד בו. ואולם גם אם המנהג וולונטרי לחלוטין, עדיין נותרת בעינה השאלה, האם על המדינה לתת יד למנהג זה באי־התערבותה בשידול האלמנה להתאבד?

5 לפי נתוני מרכז המידע והמחקר של הכנסת, כחמישית עד יותר משליש מכלל המשפחות הברואיות בישראל הן משפחות פוליגמיות (ספקטור בן־ארי, 2013).

לאי-התערבות המדינה בין השאר ביכולתו של היחיד המשותיך אליה לערער על הפרקטיקות ועל המנהיגות המסורתית של קהילתו, וכן ביכולתו לנטוש את קהילתו בלי שיוטלו עליו סנקציות למיניהן – התעמרות, התנכלויות, חרמות ונידויים (Kymlicka, 1995; Kymlicka & Wayland, 1996). אך גם קימליקה וגם הוגות והוגים אחרים מתלבטים בעניין גבולות המותר והאסור בהתערבות המדינה, וזאת בשל רגישותה של התפיסה הליברלית לזכות לתרבות בפרט ולהתערבות המדינה בכלל.⁶

הדילמה מעמיקה כשנשאלת שאלת זכותו של האדם לבחור לוותר על זכויותיו. כך לדוגמה, כשמדובר בעטיית רעלה או בחינוך ותרבות בהפרדה בין בנים לבנות ובין נשים לגברים, ובכלל זה ישיבה בהפרדה באוטובוס, כשנשים יושבות מאחור. האם מדובר בכפייה או בבחירה? אם מדובר בכפייה, הרי שלפי התפיסה הליברלית, מחובתה של המדינה להתערב למניעתה. ואולם כיצד על המדינה לנהוג אם נשות הקהילה טוענות כי הן בוחרות בפרקטיקה הזאת? במקרה כזה, דווקא התפיסה הליברלית היא זו שתטען כי אל לה למדינה להתערב, שכן זכותו של כל אדם לבחור כיצד לקיים את חייו. אבל אילו כלים עומדים לרשות המדינה כדי לוודא שאכן מדובר בבחירה?

ייתכן שהפתרון נמצא בהבנה שבחירה יכולה להתרחש רק כאשר האדם מודע לאפשרויות אחרות, וכאשר יש לו אל מי לפנות לעזרה. אלא שתרבויות מקיפות חיות בדרך כלל בקהילות סגורות, מופרדות ומסוגרות מהעולם החיצוני, וחבריהן וחברותיהן אינם מכירים אפשרויות אחרות. הם אינם מודעים לתפיסת הזכויות כולה, ולכן גם לא יהיו מודעים לזכותם להתנגד, לאיסור הפגיעה בזכויות האדם שלהם, לזכותם לעזוב את הקהילה בלי שיופעלו עליהם סנקציות, ואף לא לאפשרויות סיוע אם יהיו כאלה.

קושי זה מוביל את הדיון לדילמה של גבולות הזכות לשעתוק התרבות, כלומר להמשכיות התרבות ולהעברתה לדורות הבאים באמצעות חינוך נפרד המוגבל אך ורק לערכי הקהילה.

6 על היקפן של הסנקציות האסורות וכן על ההבדל בין סנקציות שעל המדינה להתערב למיגורן לבין כאלה שאינן תובעות ממנה לנקוט פעולה, ראו גם: גונטובניק, 2020.

דילמת שעתוק התרבות

הדרך המהותית ביותר שהזכות לתרבות משתקפת בה היא זכותה של כל קהילה תרבותית להבטיח את המשכיותה באמצעות חינוך הדורות הבאים (וולצר, 2005, עמ' 53-61). אלא שבמציאות של "רב־תרבותיות עבה", החינוך הוא זירת חיכוך מרכזית בין הקהילות המקיפות לבין המדינה הליברלית.

כל אדם משתייך ליותר מקהילה אחת. כך, אישה יכולה להשתייך לקהילה דתית, ובו בזמן להשתייך גם לקהילת הרופאות, לקהילת הפמיניסטיות ועוד; גבר יכול להשתייך לקהילה אתנית, וגם לקהילת החקלאים, לקהילת התומכים בזכויות אדם וכן הלאה. נוסף על כך, כל הנשים והגברים, מכל הקהילות במדינה, משתייכים גם לקהילת האזרחים. במקרה של קהילה מקיפה, עלולה להיווצר התנגשות בין ערכיה לבין עקרונות היסוד של קהילת האזרחים במדינה הליברלית – התנגשות שמעוררת שורה של שאלות וקונפליקטים: בידי מי הסמכות לקבוע מה ילמדו הילדים והילדות בבית הספר? האם סביר כי המדינה תסכים שילדי הקהילה המקיפה לא ילמדו על ערכי היסוד שלה ועל חובותיהם ואחריותם כאזרחים ואזרחיות גם כלפי הכלל והאחרים שמחוץ לקהילתם? האם המדינה יכולה להרשות לעצמה לאפשר לדורות של צעירים בקהילות מקיפות להתחנך בתוך בועה תרבותית-ערכית, מתוך התעלמות מחובותיהם האזרחיות ומאחריותם כלפי המדינה שמאפשרת להם את החיים על פי תרבותם?

יש הפותרים דילמה זו במישור התקציבי, ומסתפקים בהחלטה שהמדינה לא תממן חינוך כזה. ואולם אין מדובר בפתרון הראוי, אלא בפתרון הקל, זה שמרחיק את הדילמה מן העין במקום לספק לה מענה. פתרון שכזה מתעלם מהנזק הכרוך בהסתגרות החינוכית לעתיד ילדי הקהילה כפרטים – נזק שבטווח הארוך יהיה מנת חלקם של כלל אזרחי המדינה.

במישור הפרט, דילמת השעתוק התרבותי מחזירה אותנו לסוגיית זכויות האדם, שביחס אליהן גוברת זכותו של היחיד על זכות השעתוק של הקהילה. הזכות לחינוך, כשאר זכויות האדם, שייכת לאדם עצמו, ואינה נתונה למיקוח או להחלטה של מנהיג כזה או אחר אם להעניקה אם לאו. מניעתה דנה את ילדי הקהילה לחיים בשוליים, שוללת מהם את זכותם לידע ולהשכלה, ומפקיעה מהם את יכולתם העתידית להשתלב במארג החיים שמחוץ לקהילתם, דבר שכשלעצמו מנוגד לעצם רעיון הרב־תרבותיות. לכן, לא אמור להיות ספק לגבי חובתה של

המדינה הליברלית להגביל את האוטונומיה החינוכית של קהילות מקיפות ולחייבן בסף מוגדר של לימודים כלליים.

באותו אופן יש לבחון את סוגיית בחירתו של היחיד לוותר על זכויותיו. מעבר לשאלה הפילוסופית בדבר זכותו של אדם לוותר לצמיתות על זכויותיו הבסיסיות לחירות ולשוויון, ולשאלה הפרקטית לגבי יכולתו המעשית להתנגד לכך, המושג "בחירה" מגדיר כאמור יכולת מודעת לברור מכמה אפשרויות. ידע הוא אפוא תנאי מוקדם להסכמה, כפי שהראתה המשפטנית ומומחית לזכויות אדם, פרנסס רדאי (רדאי, 2005, עמ' 244-258). כך, אישה זכאית לבחור ללבוש חגיג'אב או לשבת מאחור באוטובוס, אם היא יודעת שיש לה זכות לבחור אחרת. להטב"קים רשאים לבחור בטיפול פסיכולוגי מתוך רצון לשנות את העדפתם המינית או המגדרית, אם הם יודעים שזכותם לבחור שלא להיות מטופלים למטרות אלו.

אם כן, נראה כי מדינה ליברלית המאפשרת לקהילה מקיפה לשמר בורות ביחס לזכויות יסוד של חבריה – נעשית שותפה לפגיעה בזכויות אלה. מכאן נובע שעל המדינה הליברלית לחייב גם את הקהילות המקיפות ללמד את ילדיהן על זכויותיהם, כלומר לחייב הוראה של יסודות החינוך האזרחי הדמוקרטי.

במישור הכלל, חשוב להזכיר את המובן מאליו לכאורה, שעליו מצביע וולצר (2005): במדינה דמוקרטית, כל אזרחית ואזרח הם בעלי זכות הצבעה בבחירות, ולפיכך הם גם בעלי יכולת השפעה על אופייה של המדינה ועל חוקיה. לכל ילדה וילד – גם אלה המתחנכים במערכת חינוך נבדלת של קהילה מקיפה – תהיה בבגרותם השפעה על חייהם של כלל האזרחיות והאזרחים, ולא רק על חייהם של בני ובנות קהילתם. זו סיבה כבדת משקל נוספת לחובת המדינה ללמד את ערכי היסוד של הרעיון הדמוקרטי בכל בתי הספר בכל הקהילות: שוויון בלי הבדל מוצא או מגדר, הפרדת רשויות, זכויות האדם, הצורך בדיון חופשי ופתוח והמחויבות לטובת הכלל, ולא רק לטובתה של הקהילה המוגדרת שלי. הסכמת המדינה הליברלית לפטור קהילות מקיפות מהוראת הדמוקרטיה, זכויות האדם וערכי היסוד הליברליים עלולה להביא לידי פגיעה מהותית בזכות השעתוק שלה עצמה, וכך לגרום כרסום ניכר באופייה הדמוקרטי ליברלי.

דילמת אופיו של המרחב הציבורי

אפשר להתייחס למרחב הציבורי כאל מקום מפגשן של זכויות וזהויות של כלל אזרחי המדינה. בין שמדובר במרחב המופשט, כגון אמצעי התקשורת ודעת הקהל – מרחב שבו אמור להתקיים שיח רציונלי על האינטרסים המשותפים של הציבור ועל סוגיות פוליטיות (Habermas, 1991) – ובין שמדובר במרחב הפיזי שמתקיימות בו פעילויות משותפות ואינדיבידואליות, ובכלל זה רחובות, כיכרות, תחבורה ציבורית, פארקים, בתי חולים, מוסדות להשכלה ומוסדות תרבות וביילוי, נקודת המוצא היא שכלל האזרחים רשאים להשתמש במרחבים אלה באופן שוויוני וחופשי.

אלא שעובדה זו מגלמת פוטנציאל להתנגשויות ולחיכוכים בין מגוון הקהילות התרבותיות שמרכיבות את המדינה בסוגיות של זהות וזכויות. זהות המרחב הציבורי – דתי או חילוני, ליברלי או שמרני, מבטא זהות אתנית או לאומית אחת לעומת אחרת – משפיעה גם על הזכויות שיתקיימו בו. לדוגמה, אם זהות המרחב הציבורי היא דתית, עלולות להיפגע זכויותיהם של מי שאינם דתיים, בכל הנוגע לתחבורה, לעסקים בשבת, לכשרות, לשוויון מגדרי ועוד. כך לדוגמה, נשים עלולות לסבול מהדרה במגוון תחומי חיים. יוטלו מגבלות על לבושן, תמונותיהן יוסרו משלטי חוצות ומהעיתונים, וגם השתתפותן בשיח הציבורי ובעולם העבודה תוגבל. מנגד, אם זהות המרחב היא חילונית, עלולים דתיים לטעון כי אורח החיים במרחב הציבורי הליברלי פוגע ברגשותיהם ואף מביא לידי הדרתם, לדוגמה ממוסדות תרבות וממוסדות להשכלה גבוהה, שכן הפעילות במוסדות אלה אינה מתקיימת בהפרדה מגדרית.

הדילמה נובעת מהקונפליקט האפשרי בין העיקרון הליברלי שמכיר בזכותן של תרבויות המיעוט, ובכלל זה המיעוט השמרני פונדמנטליסטי, להשתלב במארג החיים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים של המדינה, מתוך שמירה על אורחות חייו, לבין ההבטחה הגלומה בעקרונות היסוד של המדינה הליברלית המשתיתים את חיי אזרחיה ואזרחיותיה על ערכי השוויון, החירות וזכויות האדם. השאלה המתבקשת היא אפוא האם שמירה על אורח חיים ליברלי במרחב הציבורי מונעת מבני המיעוט השמרני פונדמנטליסטי להשתלב במארג החיים הכללי?

מניעת השתלבות פירושה התניית השתלבותם של בני ובנות קהילות המיעוט בנקיטת פעולות ומעשים מצדם שנוגדים את אמונותיהם, או באיסור לקיים מנהג

שהוא משמעותי עבורם מבחינת השקפת עולמם, כגון מאפייני לבוש, תפילה או שמירת כשרות. לכן, לדוגמה, כדי לאפשר לשומרי הכשרות בישראל להשתלב במרחב הציבורי ובמארג החיים הכללי, הדרישה שחדר אוכל ציבורי במוסד ציבורי ישמור על כשרות היא סבירה. מנגד, דרישה להחיל על הציבור החופשי כללים שנוגדים את אמונותיו, משמעותה כפייה הפוכה – של תרבות המיעוט על תרבות הרוב. כך לדוגמה, איסור לחבוש כיפה, חגי'אב או כל כיסוי ראש אחר בעבודה או במרחב הציבורי ידחקו לשוליים את מי שתרבותם מחייבת אותם לכך, וימנעו מהם אפשרות להשתלב. ואולם מאליה מובן שאין הצדקה לחייב את האחרים בקיומה של פרקטיקה זאת. כך גם בסוגיית התחבורה הציבורית בשבת: עצם הפעלתה של תחבורה ציבורית בשבת אינו מונע מבני תרבות המיעוט הדתית להשתלב במארג החיים במדינה. מנגד, איסור תחבורה ציבורית בשבת פוגע באורח חייו של הציבור שאינו נמנה עם שומרי השבת, עד כדי פגיעה ביכולתם להשתלב במארג החיים, לרבות בעולם העבודה.⁷ דוגמה נוספת נוגעת לתמונות נשים על גבי שלטי חוצות, להשתלבותן בחיים הפוליטיים ולכולטותן במרחב הציבורי בכללותו: ייתכן שקהילה המתנגדת לכך תחוש שלא בנוח לנוכח מצבים כאלה, ואולם מנגד איסורים בהקשרים אלה יפגעו בהשתלבותן של הנשים במארג החיים ובכוחן לשוויון, ידירו אותן מהשיח הציבורי, ואף עלולים לכלוא אותן בזהות כוזבת כנחותות וכמי שאינן ראויות להיות חלק מחיי הכלל.

סוגיה מורכבת יותר היא הלימודים בהפרדה מגדרית. קבוצות שהפרדה כזאת היא בבסיס אמונתן לא יוכלו להשתלב בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, האוסרים הפרדה מגדרית, ולכן עלולה להיפגע זכותם להשתלבות. מנגד, לימודים בהפרדה מגדרית יכפו אותה גם על אלה המתנגדים לה, והפרדה זו עלולה להביא אף לידי הדרת נשים גורפת – הן באפליה תעסוקתית, שכן בקונסטלציה שכזו נשים אינן יכולות ללמד גברים, והן בהדרתן מהשיח המדעי והציבורי המתקיים בכינוסים ובדיונים בקמפוסים. בדומה לדילמת ההפרדה המגדרית במרחב הציבורי,

7 לעתים נשמעת הטענה שתחבורה ציבורית או פעילות עסקית בשבת פוגעות ביכולת התחרות של שומרי השבת. זו טענה סבוכה, שלא אוכל לטפל בה כאן. אציין רק, שבאותה מידה ניתן לטעון נגד פגיעה בתחרות של מי שאינם שומרי מצוות, שאינם יכולים להתקבל לעבודה במקומות בעלי אופי דתי. כך לדוגמה, מורה דתית יכולה לעבוד בבית ספר חופשי, אך מורה חילונית אינה יכולה לעבוד בבית ספר דתי.

גם במוסדות להשכלה גבוהה הפרדה מגדרית פוגעת בנשים במונחים של כבוד האדם וחירותו, ובייחוד בעקרון שוויון הערך בין נשים לגברים. הפתרונות מצריכים חשיבה יצירתית. לדוגמה, אפשרות טכנולוגית למעוניינים בהפרדה מגדרית להשתתף בלימודים מרחוק; או לחלופין הקמת מסגרות נפרדות להשכלה גבוהה במרחבים החרדיים. עם זאת, חשוב להבין את הסתירה הפנימית שבין רצונן של קבוצות דתיות להשתלב לבין דרישתן להפרדה מגדרית, שכן אלה המתעקשים ללמוד בתנאים של הפרדה כזאת, מן הסתם לא יוכלו להשתלב בהמשך בעבודה בקהילה הכללית, מאחר שמקומות העבודה שאינם חרדיים אינם מתנהלים בהפרדה מגדרית. יתר על כן, יש חשש שהסכמה להפרדה מגדרית במוסדות להשכלה גבוהה תוביל בעתיד לדרישה של הציבור החרדי להחיל הפרדה כזאת גם במקומות העבודה הכלליים, וכך לכפות את ערכיהם על המרחב הציבורי כולו, בהטלת מגבלות על קהילות אחרות שההפרדה המגדרית פוגעת בערכי היסוד שלהן. לסיכום, ברובד העקרוני יש לשאוף למיעוט הגבלות ככל האפשר על הבאים בשערי המרחב הציבורי – מרחב ששייך לכלל האזרחיות והאזרחים, הרשאים להשתמש בו באופן שוויוני וחופשי. העיקרון המוסכם אמור להיות שמירה על זכותן של כל הקבוצות, ובכללן קבוצת הרוב הליברלית, לשמור על אורחות חייהן בלי לכפות את דרכן על הקבוצות האחרות.

הפרדוקס הליברלי ואידיאל האוניברסליות

הרעיון הרב־תרבותי נועד בראש ובראשונה לשמור על כבוד האדם. במושגיו של הפילוסוף עמנואל לוינס, מדובר בתפיסה המחייבת יחס אתי לזולת – אותו זולת שאינו בבואתו של העצמי, אלא דווקא זה השונה ממנו שינוי מוחלט. היחס האתי מטיל על האדם גם אחריות להימנע מהלבנת פניו של האחר. במשנתו של לוינס, שהאחריות לזולת נמצאת במרכז הגותו, המושג "פנים" הוא אבן יסוד, ביטוי חיצוני לפנימיותו של האדם ולמהותו האינסופית. הלבנת פנים, מסביר לוינס, כמוה כמחיקת פנים, שמשמעותה מחיקת מהותו הפנימית של האדם. במושגיו של צ'ארלס טיילור (2005), הלבנת פנים בהקשר הרב־תרבותי פירושה דיכוי האדם על ידי כליאתו בזהות כוזבת. טענתי היא שדיכוי ומחיקת הפנים עלולים להיות גם תוצאה של מדיניות רב־תרבותית מתירנית מדי, חסרת גבולות.

בספרה "כופרת", איאן חירסי עלי מציבה מראה לחברה ההולנדית שקלטה אותה לאחר שנמלטה מסומליה, ומציגה בפניה את התוצאות הקשות של היעדר גבולות לרב־תרבותיות. החברה ההולנדית, כותבת חירסי עלי, מאמינה כי "על האנשים להיות חופשיים להאמין ולהתנהג כרצונם" (חירסי עלי, 2006, עמ' 301), אבל התוצאה היא שעתוק המציאות שנשים סומליות רבות ברחו ממנה – שלילת זכויותיהן, הפקרתן והפקרת ילדיהן לכפייה דורסנית באמצעות אותם ערכים שמהם ביקשו הנשים להשתחרר – מידי הקהילה הפונדמנטליסטית שבנתה את עצמה מחדש כתרבות אוטונומית בתוך הולנד. לכאורה, מתוך כוונה טובה, מסבירה חירסי עלי, נטשה החברה ההולנדית את הנשים והילדים שהיגרו אליה מסומליה, ובחסות הרב־תרבותיות עצמה את עיניה לנוכח סבלם.

נראה אפוא שבמצבים של "רב־תרבותיות עבה", המדיניות הרב־תרבותית נעה במתח שבין שני קטבים: סכנת השתלטות, דיכוי והדרה של תרבויות מיעוט בקצה האחד, לעומת סכנת דיכוי ופגיעה בזכויות האדם של קבוצות ויחידים בתוך קהילות מיעוט מקיפות, בקצה שמנגד. הקושי למצוא את הדרך הנכונה בין שני הקטבים מחייב חיפוש אחר דרך ביניים – בין תפיסה רלטיביסטית, שנמנעת מכל ערך אוניברסלי, וכך מפקירה למעשה את בני הקהילות הפונדמנטליסטיות לחסדי בעלי הכוח שבתוכן, לבין תפיסה אימפריאליסטית פטרונית, המייחסת עליונות לתרבות הליברלית המערבית, ורואה בכל האחרות תרבויות נחותות ממנה.

גם בהקשר זה, הגותו של לוינס עשויה לסייע. לוינס קורא להכיר בריבוי תרבויות ולהימנע מייחוס ערך גבוה יותר לתרבות אחת לעומת אחרת, אך עם זאת הוא מודע למשמעות המסוכנת שעלולה להיווצר מתפיסת ה"ריבוי בלי אחדות" – משמעות, שלפיה אין אמת אוניברסלית, וערכים מוסריים הם אך ורק תלויי מקום, תרבות וזמן. במושגיו של לוינס, זהו "אובדן של אחדות המובן" (שלייה, 2004, עמ' 16); אובדן היסוד האוניברסלי, יסוד שהוא מפרש ככזה שאינו משעבד אחרים (לוינס, 1934/2015). ההסכמה לריבוי בלי אחדות, טוען לוינס, מניחה כל אדם לנפשו, ומשקפת למעשה אדישות כלפי האחר. הפקרתן של תת־קבוצות מוחלשות בתוך קהילות המיעוט המקיפות, משמעותה התנכרות לפניו העירומות של הזולת, שנגלות בחולשתן.

כאמור, הקונפליקט בין התרבויות אינו מתמצה בסוגיית זכויותיהם של בנות ובני הקהילה הפונדמנטליסטית, אלא זולג אל המרחב הציבורי, ועלול להשפיע באופן בלתי הפיך על עתידה של החברה הליברלית עצמה, שכן קהילות מקיפות, דתיות

או אידיאולוגיות, עלולות שלא להסתפק בזכות לחיות על פי תרבותן ואורחותיהן, אלא לשאוף להחיל את ערכיהן הלא־ליברליים על אזרחי המדינה כולה; לשנות מן היסוד את דרך חייהם, ולמעשה לבטל את זכותה של הקהילה הליברלית דמוקרטית לחיות על פי דרכה. במקרה כזה הקונפליקט שהמדינה הליברלית מוצאת את עצמה בו הוא בין אמונתה כי הזכות לשעתוק נתונה לכל קהילה, לרבות הקהילות המקיפות, לבין זכותה שלה ושל הקהילה הליברלית שבתוכה להמשכיות ולשעתוק. בניסיון לאזן בין הזכויות, מציעים ההוגים בתחום הרב־תרבותי להבחין בין מקרים שבהם הקהילה הלא־ליברלית מבקשת לכפות את ערכיה על המדינה ועל כלל אזרחיה לבין מקרים שבהם אין לה עניין בשליטה על אחרים, והיא מבקשת לחיות בשוליים. וולצר (2005) מביא כדוגמה את קהילת האמיש (Amish) בארה"ב, שאינה מבקשת לעצמה כל זכות או טובת הנאה מתוקף היות חברה אזרחי המדינה, וקובע שרק במקרים כאלה מוצדק להניח לקהילה המקיפה לקיים עצמאות מוחלטת, ובכלל זה חינוך ילדיה, למעט סוגיית זכויות האדם. ואולם במקרה שהקהילה השמרנית – תרבותית, דתית, אתנית או אידיאולוגית – מבקשת להתערב בענייני המדינה, ואף להשליט את עקרונותיה על האחרים, הרי שמחובתה של המדינה להתערב, כמעשה של הגנה עצמית מפני תוקפנות, ולחייב חינוך דמוקרטי גם בקהילות שאינן ליברליות.

אדגיש, אין זה ניסיון לקבוע שהערכים הליברליים קודמים לערכיהן של תרבויות אחרות, ואין גם כוונה ליצור מחדש תפיסה הירארכית של תרבויות ראויות ובלתי ראויות, אלא להציע דרך שתאפשר למדינה הליברלית להמשיך להתקיים, על ידי מניעת הכשל שבמתן אוטונומיה לקבוצות מיעוט המבקשות לבטל את עקרונות השוויון והחירות שבשםם הוענקה להם אותה אוטונומיה (רדאי, 2005). התביעה של קבוצות פונדמנטליסטיות לחירות סותרת את התנגדותן לחירותם של אחרים, ויש בה משום שימוש בכללי הליברליזם כדי לחסלו.

הרעיון הליברלי, כפי שכתב מייקל וולצר בספרו האחרון (Walzer, 2023), הוא פלורליסטי ובעל פנים מגוונות, אך ביסודו מצוי מכנה משותף אחד נוקשה: התנגדות לכל סוגי הגזענות, האלימות והכפייה. זהו אותו רעיון שלוינס כינה "ריבוי שיש בו אחדות", שמבהיר את מהות המושג "אוניברסלי" ומבדיל בין רצון להפצת רעיון לבין רצון להתפשטות (לוינס, 1934/2015). האוניברסליות של רעיון, לפי לוינס, נובעת מהיותו בלתי משעבד, ומהעובדה שכל אדם שירצה בכך יכול להיות שותף לו. הפצתו מבקשת ליצור שותפים, אך אינה מבקשת לשעבד איש.

מנגד, התפשטות מעוניינת ליצור עולם של אדונים ועבדים. הוגי הרעיונות שאינם מכירים בשוויון ערך האדם שואפים להכפיף אליהם את מי ששוויו לפי משנתם "נמוך" משלהם ולשעבדו, מתוך שאיפה לנכס עוצמה, שאין בה דבר מן השותפות. לפיכך, מסכם לוינס, "מה שעומד על הפרק אינו עיקרון זה או אחר של הדמוקרטיה, של שלטון פרלמנטרי, של דיקטטורה או פוליטיקה דתית. זו עצם האנושיות של האדם" (שם, המשפט המסיים את המאמר). בדבריו אלה יש משום מענה הולם גם לטענותיהם של גורמים דתיים בישראל בדבר זכותם לכפות את ערכי היהדות על המרחב הציבורי, בהתבסס על תפיסתם את החילונים כעוברי עבירה, שחרף חטאיהם – ישראל הם, ועל כן יש להחזירם למוטב.⁸ לוינס מראה שתפיסה כזאת משמשת לצורכי התפשטות משעבדת שגלום בה רצון לעוצמה ולשליטה, ואין בה דבר מהפצת רעיון שכל אדם יכול להיות שותף לו בלי להשתעבד לדוגלים בו.

* * *

אפילוג

בעת כתיבת שורות אלה מתרחש בישראל מאבק איתנים על אופייה של המדינה. סימנים מוקדמים למאבק הזה היו גלויים לעין זה כשלושה עשורים לפחות. בזירת החינוך – מעבר לסוגיית לימודי הליכה בחינוך החרדי, שהוויכוח לגביהם מצטמצם לרוב להיבטים הכלכליים של מימונו והכנת בוגריו לכניסה לעולם העבודה – נראו ניצני המאבק בבירור גם באוטונומיה החינוכית המוענקת לחינוך הדתי-ממלכתי; בזליגת ערכים דתיים-אורתודוקסיים לחינוך הממלכתי כולו, שאינו זוכה לאוטונומיה; ובתקצוב ובתמיכה בישיבות ובמכינות קדם-צבאיות דתיות לאומיות וחרדיות לאומיות, שמחנכות בגלוי לערכים המנוגדים לערכי המדינה.⁹ יתר על

8 מפאת קוצר היריעה, לא אדון כאן במגוון העמדות כלפי החילוניות בקרב הזרמים הדתיים. להרחבה, ראו: שטרן, 2012.

9 אחת הדוגמאות הרלוונטיות היא המכינה הקדם-צבאית "בני דוד", הידועה בשמה מכינת עלי, שהקימו בשנת 1988 הרבנים אלי סדן ויגאל לוינשטיין בהתנחלות עלי. המכינה ממשיכה לשמור על אוטונומיה מלאה, ואף זוכה לתקצוב מטעם המדינה, חרף תפיסות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות וחינוך של תלמידי המכינה לכינונה של מדינת הלכה בישראל, כפי שחשפו הקלטות משיעורים במכינה. דוגמה נוספת היא פעילותו הענפה של הרב יצחק גינזבורג בהפצת משנתו הקוראת להפיכתה של מדינת ישראל למדינת הלכה באמצעים כוחניים. בין השאר באמצעות ספרו "ברוך המלך", הרב גינזבורג מלמד זכות על הטבח שביצע הרוצח ברוך גולדשטיין במתפללים ערבים במערת המכפלה.

כן, הולך וגובר הלחץ על מורות ומורים בחינוך הממלכתי "להכיל" דעות שנוגדות את עצם היסודות הדמוקרטיים ליברליים של המדינה, כפי שהם מנוסחים במגילת העצמאות וכן בחוק החינוך הממלכתי; והם אף מתבקשים להימנע מדיונים מעוררי מחלוקת, אף שבלעדיהם כמובן לא ייתכן חינוך לחשיבה ביקורתית.

כך, בתהליך ארוך, שהתעצם בשנים האחרונות, הוטמעו במערכת החינוך הממלכתית ערכים המנוגדים לעקרונות היסוד הליברליים, על ידי מיעוט לא-ליברלי שזכה לעמדת כוח בשל המבנה הפוליטי הקואליציוני בישראל. הניסיון משנות ה-90 לחיזוק החינוך האזרחי באמצעות ועדת קרמניצר (משרד החינוך, 1990) נשחק ונדרחק לשוליים לאחר רצח ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל, והקריאות לפיוס לאומי הובילו לכניעה של הרוב הממלכתי הליברלי¹⁰ לערכים פונדמנטליסטיים ובלתי דמוקרטיים באצטלה של איזון בין שני צדי המקף של מדינה יהודית-דמוקרטית. התהליך הואץ בתקופתו של נפתלי בנט, כאיש סיעת "הבית היהודי" שכיהן אז כשר חינוך (2015-2019). באמצעות תקציבים ייעודיים לחינוך לזהות יהודית הגדולים פי 20 (!) מאלה שהוקצו לחינוך אזרחי דמוקרטי (טסלר, 2020, עמ' 101-136, וראו שם פירוט תקציבי, הערה 39, עמ' 114), לצד שינוי מן היסוד בחומרי הלימוד באזרחות, הלך וצומצם החינוך לערכים דמוקרטיים פלורליסטיים. בנט מינה ליו"ר ועדת המקצוע של תחום האזרחות את ד"ר אסף מלאך, אדם הדוגל בערכים שמרניים דתיים אתנו-לאומיים הקרובים ברוחם לאלה של פורום קהלת. בעקבות המהלך, ב-2016 הפיץ משרד החינוך לבתי הספר התיכוניים ספר אזרחות שהיועץ המדעי לכתיבתו הוא ד"ר אביעד בקשי, ראש המחלקה המשפטית בפורום קהלת – כל זאת, בלי כל גילוי נאות בדבר עיסוקו זה. הספר, בהתאם, מוטה ביותר לכיוון שמרני דתי לאומני, מערער את הביטחון של הקוראים בערכי היסוד של מדינת ישראל, ואף מחנך לשינוי שיטת המשטר ברוח ניסיון ההפיכה המשפטית הנוכחי. כך לדוגמה, ובניגוד גמור למגילת העצמאות ולחוקי היסוד של מדינת ישראל, מצדיק הספר פגיעה בזכויות האדם ופגיעה – שהוא עצמו מגדיר "ממשית" – בזכויות המיעוט, בטענה ש"זוהי הכרעת רוב המבטאת דמוקרטיה במובנה הצר" (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, 2016, עמ' 124). המשך המשפט מציג את אחד העקרונות המרכזיים של ההפיכה המשטרית כתפיסה לגיטימית שלפיה "אין הצדקה להעדיף את שיקול הדעת של בית משפט, שקבע כי נפגעת זכות, על פני

10 יודגש כי בקרב הרוב הממלכתי ליברלי נמנים גם הזרמים הדתיים ליברליים.

שיקול הדעת של נבחרי ציבור" (שם). התוצאות באות לידי ביטוי בהתגברות תמיכתם של בוגרי מערכת החינוך הממלכתית בצמצום חירויות הפרט ובהכפפת הדמוקרטיה לערכי היהדות האורתודוקסית.¹¹

גם הרוב הליברלי עצמו לא הביא בחשבון את פרדוקס הליברליזם שהוצג כאן, אלא להפך. אלה שהתעקשו על גבולות לרב־תרבותיות ועל חינוך לערכי היסוד הדמוקרטיים של המדינה הואשמו בסירוב להבין את האחר, בהתנשאות ובהסתגרות "אליטיסטית". הליברליזם הישראלי לא הגן על עצמו מפני קהילות מיעוט פונדמנטליסטיות התובעות את זכותן לחיות על פי דרכן אך כופרות בזכותם של אחרים לעשות כן. הרוב הליברלי, הממלכתי, המכיל ציבור רחב, מימין ומשמאל, חילונים ודתיים, לא הפנים את אזהרתו של לוינס מפני תפיסות שמביאות לידי עולם של אדונים ועבדים, ומפני שאיפות ההתפשטות של המקדמים תפיסות אלה מתוך עוצמה שמכפיפה את האחרים. וכך, עצם המילה "אוניברסלי" הפכה כמעט מילת גנאי, מהיותה מנוגדת להגדרתו של הזרם האורתודוקסי רדיקלי ליהדות – הגדרה שדוחה כל דרך אחרת של יהדות, ובעיקר את היהדות הפלורליסטית. במושגי הרב־תרבותיות, המיעוט האורתודוקסי שצבר כוח פוליטי כופה על היהדות הליברלית זהות כוזבת ופועל בכל כוחו להדרתה.

הניסיונות להשלטת ערכי המיעוט על מערכת החינוך הממלכתית הגיעו לשיאם עם תחילת כהונתה של הממשלה ה־37 – הממשלה הנוכחית, שהחלה לכהן בדצמבר 2022 – בהפקדת היחידה לתוכניות חיצוניות ולקידום שותפויות, שלרשותה תקציב שנתי של כ־2.4 מיליארד ש"ח, בידי סיעת היחיד "נעם" והעומד בראשה, ח"כ אבי מעוז.¹² מדובר במפלגת ימין דתית פונדמנטליסטית בעלת כוח אלקטורלי זניח, הדוגלת בקידום אגרסיבי של ערכי היהדות האורתודוקסית הרדיקלית באופן בלעדי, ובכלל זה החלת איסורים מרחיקי לכת הקשורים בשמירת השבת במרחב הציבורי והעצמת מעמדה של הרבנות הראשית. המפלגה מתנגדת לערכים ממלכתיים, ליברליים ושוויוניים וכן לזכויות קהילת הלהט"ב. מהלך

11 להרחבה, ראו: קינן והרבון, 2021, עמ' 381-406; קינן והרבון, 2020, עמ' 19-50; טסלר, 2020, עמ' 101-136.

12 אמנם בפברואר 2023 התפטר ח"כ מעוז מהממשלה, בטענה כי אין לממשלה כוונה רצינית לממש את ההסכם הקואליציוני שנחתם עמו ביחס לרשות לזהות יהודית שמעוז היה אמור לעמוד בראשותה, ואולם אין בכך כדי לשנות עקרונית את ההתנהלות הממשלתית בהקשרים אלה; ואכן, במאי 2023 חזר מעוז לממשלה וקיבל את רוב דרישותיו.

זה, שהתאפשר אמנם בנסיבות של מציאות פוליטית קיצונית, ממחיש את הסכנה הנשקפת לרוב הליברלי מפני מיעוטים פונדמנטליסטיים. גם את הניסיון להחלשת מערכת המשפט יש לראות באותה רוח: מיעוט ריאקציוני סמכותני המנצל את חוסר היציבות הפוליטי כדי לשנות את אופי המדינה ולהשליט את ערכיו על הרוב. קשה לדעת בביטחון גמור שאכן היה בידי מדינת ישראל למנוע התפתחויות אלו, אך ברור שלאורך תקופה ארוכה מאוד נמנע הרוב הליברלי מהתערבות בחינוך הפונדמנטליסטי, ואף אפשר לו לטעת יתד בחינוך הממלכתי הכללי. ייתכן שהההליך הוא תוצאה של התבטלות בפני אנשי דת – תופעה שאמנם אינה ייחודית לישראל, אך במקרה הישראלי מדובר בהתבטלות בפני היהדות האורתודוקסית, זו הנתפסת לעתים גם בעיני חילונים גמורים כ"עגלה מלאה", בשילוב תפיסה מוטעית שלפיה מדובר בסך הכול בהכרת המסורת היהודית. ייתכן שזו תוצאה של תפיסות רב־תרבותיות חשובות בנוגע להכלה ולקבלה של השונה, שהתפרשו כקבלה בלי כל התניה וכאי־הצבת גבול; וייתכן שהסיבה היא ביטחון מופרז בהמשך הקיום הליברלי. כך או כך, הרוב המחויב לערכי היסוד של מגילת העצמאות הניח לפוליטיקאים להפקיר את החינוך הממלכתי וליצור בריתות שפגעו בו אנושות. בשאיפה שהמאבק הנוכחי יסתיים בניצחון הדמוקרטיה, יש לקוות שהרוב הליברלי הפנים את גודל הסכנה, הבין את מהותה האמיתית של הרב־תרבותיות שמחייבת גם גבולות, ולא ישוב ויפקיר את זכותו וחובתו לשעתוק תרבותו ולהמשכיותה.

מקורות

- גונטובניק, ג' (2020). חרם תרבותי פנימי כאמצעי לאכיפת נורמות תרבותיות. *משפט ועסקים כג*, 183–225.
- וולצר, מ' (2005). אילו זכויות מגיעות לקהילות תרבותיות. בתוך: א' נחתומי (עורך). *רב־תרבותיות במבחן הישראליות*. ירושלים: מאגנס.
- חירסי עלי, א' (2006). *כופרת*. כנרת זמורה־ביתן דביר.
- טיילור, צ' (2005). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך: א' נחתומי (עורך). *רב־תרבותיות במבחן הישראליות*. ירושלים: מאגנס. עמ' 21–52.
- סלר, ר' (2020). חינוך אזרחי כמסד לביטחון לאומי – ולהפך. בתוך: ע' קינן, ע' הרבון (עורכות). *הביטחון כסוגיה אזרחית: התרופפות הביטחון האזרחי־פוליטי־תרבותי בישראל*. חיפה: פרדס.

- לוינס, ע' (1934/2015). הרהורים אחדים על הפילוסופיה של ההיטלריזם. בכל, מכונת קריאה; *The Esprit*, 1934.
- משרד החינוך (2016). דוח ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות המזרח וספרד. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית (2016). להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדו-קיום (1990). דוח ועדת קרמניצר – "להיות אזרחים": מדריך לפעולה במערכת החינוך – מבית הספר היסודי ועד בית הספר העל-יסודי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד המשפטים (2016). דוח הצוות למיגור הגזענות כנגד יוצאי אתיופיה. לשכת הפרסום הממשלתית.
- משרד מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור (2021). דוח ביקורת מעקב על משרד החינוך – חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. בתוך: דוח ביקורת שנתי 71ג. mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Documents/2021/71C/2021-71c-210-Prevention-of-Racism.docx
- ספקטור בן-ארי, ש' (2013). פוליגמיה בקרב האוכלוסייה הברואית בישראל. ירושלים: מרכז המחקר והמידע (ממ"מ) של הכנסת.
- פרייזר, נ' (2004). מחלוקה להכרה? דילמות של צדק בעידן "פוסט-סוציאליסטי". בתוך: ד' פילק, א' רם (עורכים). שלטון ההון, החברה הישראלית בעידן הגלובלי. מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קינן, ע', הרבון, ע' (2020). שעת חירום אזרחית: התרופפות הביטחון האזרחי-פוליטי בישראל בראי תהליכים סוציו-היסטוריים. בתוך: ע' קינן, ע' הרבון (עורכות). הביטחון כסוגיה אזרחית: התרופפות הביטחון האזרחי-פוליטי-תרבותי בישראל. חיפה: פרדס.
- קינן, ע', הרבון, ע' (2021). "המתרת הכפולה", החינוך לאזרחות, לערכים דמוקרטיים ולחיים משותפים בעשור השני של המאה ה-21. בתוך: ח' עראר, ג' קורץ, ח' בר ישי (עורכות). חינוך כמערכת מורכבת. חיפה: פרדס.
- רדאי, פ' (2005). דת, חילוניות וזכויות אדם. בתוך: י' מנוחין, י' יובל (עורכים). חינוך מוסרי בעולם מגוון. ירושלים: מאגנס.
- שגיא, א' (2006). המסע היהודי ישראלי: שאלות של תרבות ושל זהות. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- שטרן, צ"י (2012). פרקי מבוא. בתוך: ברנד, י'. מיהו חילוני? קריאות הלכתיות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שלייה, ק' (2004). מבוא. בתוך: לוינס, ע'. *הומניזם של האדם האחר*. ירושלים: מוסד ביאליק.

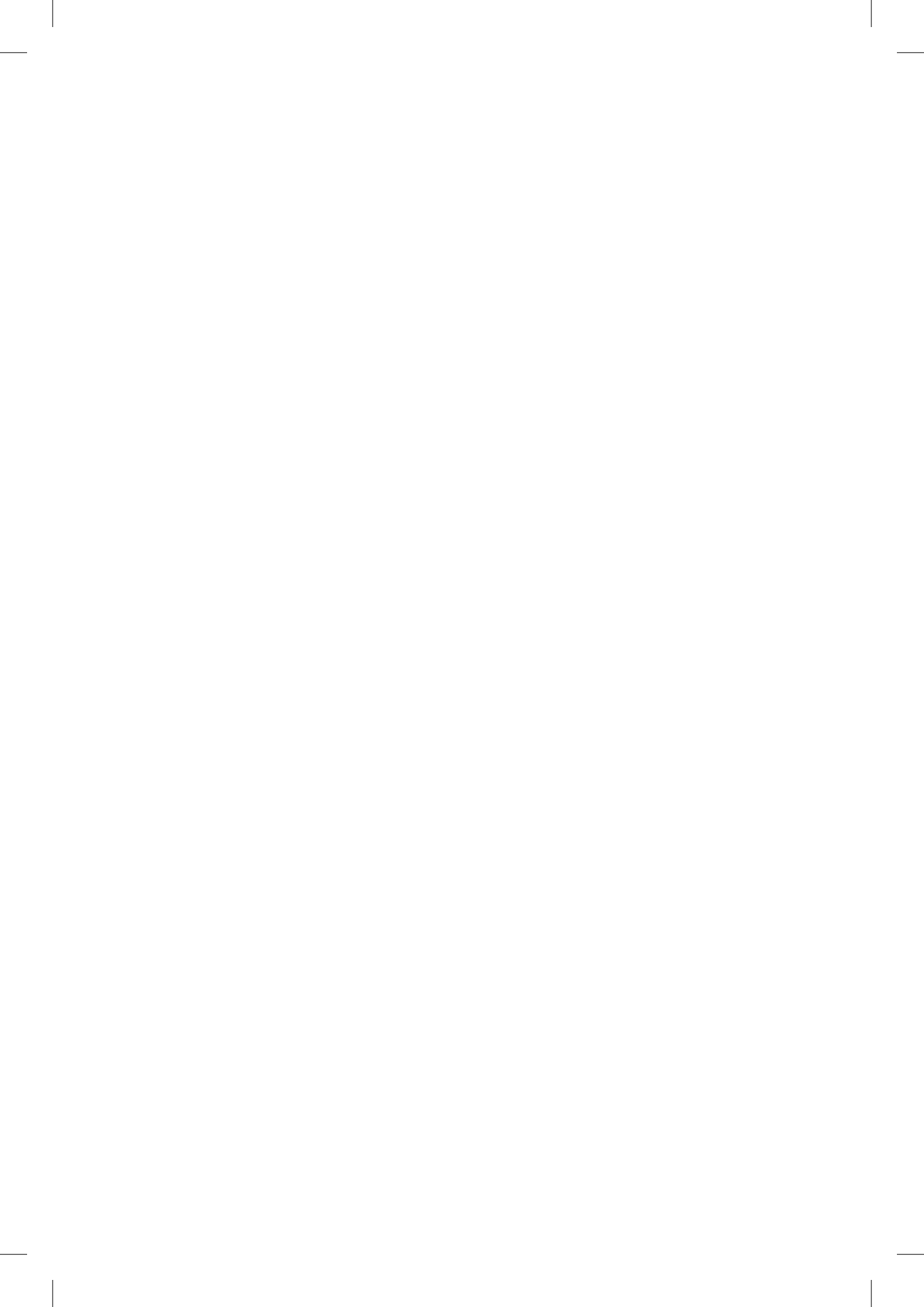
תמיר, י' (1998). שני מושגים על רב־תרבותיות. בתוך: מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים). *רב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press.

Kymlicka, W., & Wayland, S. V. (1996). Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights. *Canadian Ethnic Studies*, 28(2), 174.

Walzer, M. (2023). *The struggle for a decent politics. On "liberal" as an adjective*. New Haven and London: Yale University Press.



חוט והר – הרהורים על מזג

מירב אלמוג

שְׁלוֹמִי קָשׁוּר בְּחוֹט
אֵל שְׁלוֹמֶךָ.
זלדה

אונטולוגיה של מזג-חוט

מהו מצבה של רוחך היום? לאן היא נושבת? ומה היא מביאה עמה? מזג היא מילה ייחודית האוצרת, על פניו, מתח פנימי בין שני מובנים: הראשון, דבר-מה "חיצוני" לאדם: כלל תופעות האקלים ומזג האוויר; והשני, נטייה רגשית "פנימית" של אדם – מצב רוחו. במובנו השני, מזג נתפס בעברית כרכיב קבוע, מאפיין אישיותי של אדם – "מזג נוח", "מזג סוער" – ואף כטבעו של אדם או בעל חיים הקובע את אופן התייחסותו לעולם. מחשבות אלו יתמקדו בעיקר בהיבטו השני של המושג ויציעו אופן התייחסות שונה מהנטייה המקובלת למחשבה על-אודות מזג. ארצה לראות בו, ראשית, פעולה המתרחשת במרחב שאינו נפשי או פנימי באופן מוחלט, אלא במרחב ביניים הנבנה בין מה שנתפס באופן מסורתי כ"פנימי" לבין מה שנתפס כ"חיצוני", ולמעשה, לראות במצב הרוח גילום מובהק של טשטוש הפער בין אדם לעולם. שנית, אטען כי מזג הוא מצב דינמי ביסודו, הדומה יותר למזג האוויר – לאופן הפעיל שבו הוא נמזג, מתערבב ומתערבל, למצבה המשתנה תדיר של הרוח הנוכחת בבסיסו. התנועה המתמדת העומדת בבסיס המזג נוכחת ביסודו האטימולוגי של המושג, שמקורו מן הלטינית (temperamentum) – טמפרמנט, במובן של ערבוב מדויק ונכון – מילה המתפתחת מהפועל temperare

שפירושו למזוג, לערב. משמעות זו מתקיימת גם בשורש המילה בעברית – מ.ז.ג. – למזוג, מזיגה, מיזוג. מה אנו ממוזגים או מוזגים, מערבלים או מערבכים במצב הרוח, ובאיזה מובן מטשטש ערבוב זה את היחסים הדיכוטומיים של פנים וחוץ?

המחשבה הייחודית של הפילוסוף הגרמני מרטין היידגר מאירת עיניים בהקשר זה. עבור היידגר, שלומנו תמיד כבר קשור בחוט, כמאמר זלדה, אל העולם. העולם עבור היידגר הוא מרחב אנושי של משמעות – מרחב הקודם לכל הבחנה בין "סובייקטיבי" ל"אובייקטיבי", ובו האדם כבר נמצא בהכרח ביחסי גומלין עם הזולת, עם חפצים, עם בעלי חיים ועם הטבע. העולם לתפיסתו של היידגר אינו בבחינת אסופה אקראית של אובייקטים ועובדות ותו לא, אך מנגד אין משמעו רק מרחב להתרחשות של חוויות סובייקטיות. העולם חשוב ובעל משמעות לאדם באופן מבני. מרגע הפצעתה של ההוויה האנושית אל העולם – היא כבר נוכחת כנטועה וכנתונה בהכרח בתוך העולם באופן א־בינארי. בניגוד ליחסים בין "תוך" ל"חוץ" שבהם אנו מבינים את המילה "בתוך" לאור האפשרות להיות "מחוץ" – האדם נולד לתוך עולם ונוכח בתוכו באופן שאין לו חוץ, באופן א־בינארי. אין לאדם אפשרות להיות "מחוץ" לעולם, ואין בידו אפשרות שלא להיות ביחס אל העולם. אין מדובר באופן המקובל להתעמק בדבר־מה או להתייחס אליו, אלא באופן אחר שבמרכזו האדם מצוי ביחס של אכפתיות מהותית אל העולם – אל הזולת, אל הטבע, אל בעלי החיים ואל עצמו – מרגע הולדתו. כל התייחסות, חיובית או שלילית, נתונה כבר להבנה על בסיס אכפתיות מהותית זו כלפי העולם – ניצולו והזנחתו או טיפוחו ושימורו, על כל מה שיש בו. במובנים אלה אפשר להיווכח כאן בתלות ההדדית, וכן גם באחריות של האדם אל מול עולמו.¹

עבור היידגר, ההיטמעות הפרימורדיאלית וההכרחית של ההוויה האנושית בעולם מוצאת את הבעתה הראשונית בחוויית העולם דרך מבנהו האונטולוגי של המזג. בספרו "הוויה וזמן" (Sein und Zeit), מציג היידגר שני מושגים הרלוונטיים

1 מקומו ואחריותו של האדם ביחס לנושא האקלים אמנם לא יידונו במסגרת זו, אך מעניין לחשוב על היידגר כמי שמציף אחריות זו באופן ראשוני, גם אם עקיף, ולאחריו, ביתר שאת, מוריס מרלו־פונטי (Merleau-Ponty), הפנומנולוג הצרפתי שממשיך ומפתח תפיסה זו, אף הוא בעקיפין, דרך המושג המאוחר שלו "הבשר" (Chair), המהווה מרקם משותף לאדם ולעולם. בהקשר זה, ראו בין השאר את ספריו: העין והרוח (1961/2004) ו־*The Visible and the Invisible* (1968).

לדיוננו: *Befindlichkeit* – מבנה מצב הרוח; ו-*Stimmung* – ההופעה הגשמית של אותו מבנה מצב הרוח בעולם, הלך הרוח, או, למעשה, הכוונון הספציפי של האדם ברגע נתון. המשמעות המילולית של המונח *Befindlichkeit* היא "המצב שבו ניתן למצוא אותך" (Heidegger, 1962, p. 172–179). בשפת יומיום של תחילת המאה הקודמת נהגו לשאול בגרמנית, "מה שלומך?" או "איך אתה מרגיש?" תוך שימוש בפועל זה, שמילולית משמעו – "איפה אתה מוצא את עצמך?", או ליתר דיוק, "איפה אני מוצא אותך מוצא את עצמך?". כך, מעבר לחשיבות מצבה של הרוח ברגע נתון, עולה במושג זה גם המשמעות היתרה של רפלקסיביות הגילוי העצמי, במובן של התמקמות הרוח בעולם ומציאה עצמית של מצב הרוח הנוכחי לנוכח השאלה המופנית אליי. עבור היידגר, כאמור, האדם תמיד כבר בעולם, והוא מוצא את עצמו תמיד כבר במצב רוח כזה או אחר, אך גילוי זה חושף את ההבנה הלא-קוגניטיבית של מצב רוחו. אנו חשים את עצמנו בתוך סיטואציות מעין אלו מתוך הבנה שאינה קוגניטיבית, אלא עקיפה – של האופן שבו אנחנו נוכחים. ההבנה העקיפה עולה מתוך האופן שבו העולם נתפס עבורנו כסובייקטיבי. ואכן, בעוד שמקובל כי רגש נתפס כדבר-מה פנימי, עבור היידגר הלך-רוח, מזג, כרוך במבנה האנושי של האדם – הקודם להפרדה בין "פנימי" ל"חיצוני" – כרוך בהיטמעותו המהותית כבר בעולם וביחסים שהוא מטבע הדברים כבר מקיים עם העולם בהתמדה. מציאת העצמי במצב רוח מסוים מדגישה את המבנה הייחודי של "היות-שם" – בעולם, שאותו מציע היידגר ביחס להווייה האנושית,² לצד התכוונות האדם עם העולם לפני כל הכרה עצמית בכך. במובן זה, העולם יהווה אופן מיוחד לגילוי ההתמקמות כפי שאַראה בהמשך, וכך, מתוך העולם, יוכל האדם ללמוד על מצב רוחו. הטטטוש בין פנים לחוץ, וכן גם הדינמיות המופיעה בבסיס המזג – הטמפרמנט, ביסודותיו האטימולוגיים הלטיניים – אותו ערבוב, מיזוג וערבול – מתחדדים ביתר שאת מתוך המושג השני המרכזי שמציג היידגר בהקשר זה (*Stimmung*, Heidegger, 1962, p. 172–179), שהוא בבחינת כוונון ייחודי ברגע מסוים. במשמעותו הראשונית *Stimmung* עולה ככוונון של כלי מוזיקלי, ובמשמעות היומיומית בגרמנית הוא מופיע גם כמצב רוח אישי של אדם, וכאווירה במקום. אם כן, מזג הוא בבסיסו

2 מרטין היידגר טבע את המושג דזיין (*Dasein*), כמושג מפתח להווייה האנושית. מדובר בהֶלְחֵם בין שתי מילים בגרמנית – היות+שם – המשקפות לפי תפיסתו את מהותה של ההווייה האנושית במבנה העומק שלה מלכתחילה: הווייה של היות-שם, תמיד כבר מעבר לעצמה, בעולם, ולא זהה עם עצמה.

כוונון בכלי נגינה, במצב רוחו של אדם ובאווירה של מקום מסוים. כלים מוזיקליים אקוסטיים מושפעים מתנאי הסביבה: חום, קור, לחות או יובש, המשפיעים על החומר שממנו הם עשויים, וכך, על כווננם הפנימי. לכן יש לכווננם בכל פעם מחדש. כך, לדוגמה, הכינור, כחומר חי, מגיב למזג האוויר, מתכווץ ומתפשט ודורש כוונון בכל פעם מחדש, ואולם כשכמה כלים מנגנים יחד, הם זקוקים לכוונון כפול: של כל כלי לעצמו, לצד כוונון בין הכלים ליצירת האיזון וההרמוניה ביניהם, וכך גם האדם. כווננו הפנימי מתרחש אל מול השינויים המתמידים הרוחשים בו, אך גם אל מול הטבע ואל מול התהליכים החברתיים שבעולם ואל מול ההתרחשויות בחיי הנפש ובחיי הגוף. מזגים מתחלפים ומשתנים בנו תדיר, לעתים כמה פעמים ביום, ולרוב נגלה אותם, טוען היידגר, מתוך השינוי, מתוך התחלפותם שבה אנו נוכחים. לפיכך, במידה רבה, הכוונון הוא תהליך מתמשך, אינסופי, המתחדד בכל סיטואציה מחדש, ואינו בהכרח מודע וקוגניטיבי במלואו.

השימוש השלישי במזג במשמעות של אווירה משלב באופן עמוק את הכוונון המורכב המתרחש בעולם בין אדם לאדם, ובין אדם למרחב המשמעות הסבוך הנקרא עולם. גם אווירה שנתפסת כבעלת מאפיינים קבועים ומאורגנים נחשפת כרוחשת בלי הרף מתחת לפני השטח, נעה ומשתנה עד שבכל רגע נתון היא מתאפיינת בצבע מובהק שייחודי לאותו רגע. אווירה במקום מושפעת ומתכווננת ממגוון איכויות השונות בתכלית זו מזו. לדוגמה, ההיבטים הפיזיים של המקום: גודל החלונות, גובה התקרה, צבע הקירות, מיקום, רעש, עוצמת האור ואפילו מזג האוויר שבחוץ. באותה מידה, אווירה במקום מסוים מתכווננת ומושפעת ממידת הצפיפות של בני אדם במקום, אך גם מהלך הרוח של כל פרט, מהמזג הקבוצתי של הקבוצות השונות שהגיעו, וכך גם מהכוונון המשותף שנוצר בין הקבוצות והיחידים שהתאספו יחד במקום. פוטנציאלית, כל שינוי, גם אם מזערי, באחד המשתנים, יכול לגרום שינוי באווירה כולה. כך, אירוע קטן באחורי כיתה מעכיר את האווירה באופן שמפעפע לכל המרחב, ומנגד לעתים אווירה טובה מידבקת ומתפשטת. במובנים אלו, תקופת הקורונה – הגבלות הנועה, ההסתגרות בבתים ובמרחבים מצומצמים, וצמצום מרחב ההתקיימות – היוותה מרכיב משמעותי שאליו היה צורך להתכוונן מחדש: כבני אדם פרטיים, כקבוצות פרופסיונליות שונות בעלות מאפיינים ייחודיים, כחברה הנתונה להגבלות מדינתיות משתנות, וכן גם כחברה אנושית רחבה שחוותה במקביל חוויה דומה בדרגות מורכבות שונות.

לפיכך, הלך הרוח, הכוונון האנושי, נחשף, בניגוד למקובל, לא כמצב פסיכולוגי, אלא כמצב אונטולוגי, הכרוך במבנה המהותי של ההוויה האנושית כנטועה מלכתחילה בתוך העולם, ונמצא תמיד כבר ביחס אליה. אדם או קבוצה מצויים בכוונון עם העולם ובינם לבין עצמם באופן שאין אפשרות לראות במזגם דבר־מה פנימי, אלא מעין מרחב ביניים משותף הנוצר מתוך שיח וכוונון מתמידים ביניהם וכן בין כל אדם לעולמו. הדבר כבר מעיד גם על האופן שבו אדם כבר מושלך לעבר העולם בטרם יהיה מודע לכך, ומעיד על הדינמיות ועל הדינמיקה המובנית בבסיס מצב רוחנו כפי שתואר קודם לכן. בכך, מדגיש מושג המזג את הטשטוש בין מה שנתפס במסורת הפילוסופית, ואף במסורת התרבותית המקובלת, כ"פנים" לבין מה שנתפס כ"חוץ", ואת היות המזג נוכח כקודם לכל תפיסה נפשית־פסיכולוגית של מצבי רוח פרטיים ופנימיים. השינוי המתרחש כשמזגים מתחלפים אינו שינוי אובייקטיבי, אין לו מושא ברור – הוא כללי ונוגע לאופן שבו העולם בכללותו נתפס, מופיע ומובן. עם זאת, השינוי גם אינו סובייקטיבי גרידא, הוא אינו שינוי פנימי וסגור בחלל הנפש, אלא מופיע במרחב הקיום המשותף. שלומי קשור בחוט עדין, אך בלתי ניתן לפרימה, לעולם.

מזג חושף עולם – מה מבקש הצייר מההרה?

אֶכֶן אֲדַע, זֶה יוֹם לֹא תִּמְוָרָה
וְלֹא נֶפֶל דָּבָר וְלֹא אֲרַע
וְלֹא יִבְדִּיל בֵּינוּ לְבֵין יָמִים
צִיּוֹן נְאוֹת אֲשֶׁר מְטוֹב עַד רָע.
וְרַק לְשִׁמְשׁ רֵיחַ שֶׁל יִסְמִין,
וְרַק לְאֶבֶן קוֹל שֶׁל לֵב פּוֹעֵם,
וְרַק לְעֶרֶב צִבְעֵ שֶׁל תְּפוּז,
וְרַק לְחוֹל שִׁפְתַּיִם מְנַשְׁקוֹת.
לאה גולדברג

מהו מצבה של רוחך היום? לאן היא נושבת? ומה היא מביאה עמה?
כיצד מופיעים שדרת העצים ופרחי הבר, המדרכה ועובדי הבניין בפינת הרחוב,
השביל המוביל לביתך, בניין המשרדים ובית הקפה שלצדו – שטופים במזג נוגה,
מהורהר, אחוז פליאה, או חרדה?

מזג האוויר חושף עבורנו את העולם בכל רגע באופן שונה. לעתים השינויים יכולים להיות קלים, כמעט בלתי מורגשים: תנודות בתנועת העננים ובעוצמת קרני השמש, אך לעתים הם דרמטיים. אדם יכול לומר כי "מעולם לא ראה את ניו יורק באביב" – אמירה מסוג זה אוצרת בתוכה מורכבות שיש להבהיר. הדבר המרכזי שמשמעותי לענייננו הוא כי אין להבין משפט זה כמניח שקיימת ניו יורק במצבה ההיולי ש"נצבעת" בכל עונה באופן שונה – ניו יורק ה"נקייה" כביכול ממזג אוויר העומדת שם בעולם בפני עצמה. ניו יורק חושפת את עצמה בהכרח באופנים כמעט אינסופיים מתוך מזגי האוויר המשתנים תדיר. אין עולם הנפרס עבור האדם באופן ה"נקי" ממזג אוויר; ולמעשה, מזג האוויר מהווה מעין תנאי אפשרות להופעת העולם, תנאי הטבוע בטבעו של העולם, בדומה לחלל ולזמן. כך, גם השקיפות לכאורה המאפיינת את מה שמכונה מזג אוויר "נוח", היא עדיין בהכרח מזג אוויר שדרכו העולם נפתח ונחזה. מזג אוויר "נוח" מקביל למצב הופעה "ניטרלי" כביכול, שיכול להיות פרקטי במובן המקל על שגרת היומיום, וכך גם במובן העמוק של שמירה על אחדות יחסית במובן התפיסתי. אך גם בתוך אותה ניטרליות מתקיימת דינמיות מתמדת: תנועות, תנודות ושינויים עדינים כל העת, ולמרות "שקיפותו" – הוא בבחינת מזג אוויר אפשרי, ולא דווקא ברירת מחדל. עם זאת, העולם נפתח ונחשף באופנים מרתקים בתנאי מזג מורכבים יותר, ואף בתנאי קיצון: סערות, סופות שלגים, ערפילים סמיכים, מערבולות חול ואובך. כל זאת נוכח ביתר שאת גם ביחס להלכי רוח, למזגים. באיזה אופן חושפים מצבי הרוח את מה שאנו מכנים "עולם"?

מזגים משתנים תדיר, וכך גם העולם הנפתח לעינינו, לגופנו – עמו אנו מתכווננים בהתמדה. כפי שאין הופעה של עולם נטול מזג אוויר או בעל מזג אוויר ניטרלי, כך, כאמור, גם העולם בהכרח נפתח מלכתחילה לאורו של הלך-רוח מסוים, של כוונון משותף שלנו עם העולם. ברגע שמתגלה כי המזג "המקובל", "השגרת", "הרגיל" מהווה כוונון בפני עצמו, אנו רואים גם את הניואנסים הבלתי פוסקים בהופעת העולם. אותו "בסדר" שעליו אנו מצהירים, לעתים בכנות, כששואלים לשלומנו טומן בחובו גוונים מרובים שאליהם יש למקד את תשומת הלב. במקביל להלך הרוח ה"ניטרלי" כביכול, חושפים מזגים נדירים וייחודיים יותר את העולם באופנים שלרוב אין לנו גישה אליהם. כך, לדוגמה, היידגר מתעניין בהלכי רוח ייחודיים החושפים את העולם עבור האדם שלא באופן מופרד אלא מתוך כוליותו. בהקשרים אלו מתייחס היידגר לשעמום העמוק, לשמחה, וכיחוד, הוא מקנה ערך

אונטולוגי מיוחד למזג הקיצון של האימה (Angst) (Heidegger, 1962, p. 228–235), שהעסיקה הוגים אקזיסטנציאליסטים נוספים, כגון קירקגור, סארטר וקאמי. כך לדוגמה, כשאדם שרוי בשעמום עמוק, המושא הספציפי שאליו מופנה השעמום אינו הגורם לו – זה אינו ספר מסוים, גם לא סרט ספציפי או שיחה עם אדם כלשהו. במצב של שעמום עמוק, מגוון האפשרויות – לקרוא, לשוחח, לשחות, לטייל או להיפגש לשיחה – נצבעות כולן בצבעו האפור של אותו שעמום עמוק, וכך גם נחזה העולם: העץ בחצר הבית, הבניין ההיסטורי, הפרחים בשדרה – כולם ניצבים ומופיעים בפני האדם באותו מעמד. העולם ככוליותו מצטייר עבורו כחסר עניין, בלי הבחנות בין מרכיביו. כך, אפשר שוב לראות כי אופן ההופעה של העולם תחת הלך-רוח אינו לגמרי "פרטי" לאדם, אלא מהווה מאפיין עמוק יותר של הופעת העולם. זהו אמנם אינו שינוי אובייקטיבי בלבד, אך גם לא כזה הנתון במרחב פנימי וסגור בחלל הנפש. העולם, בדומה לנוי יורק באביב, אינו קיים בפני האדם באופן היולי ה"נצבע" במצב הרוח הפרטי שלו, אלא מהווה מלכתחילה מרחב משמעות אנושי משותף, ולפיכך מופיע, בהכרח, מתוך מזג אנושי ומזג אקלימי. העולם נגלה לאדם, בהתבוננות חטופה או מעמיקה, מתוך כוונן ותנועת הלכי הרוח ברגעים שונים של חייו וחושף פנים רבגוניות של העולם.

לקראת סיום, אבקש להציע כי האמנות מאפשרת לחוויה אנושית ייחודית זו להראות את עצמה דרך מילים, תנועה וצבע במרחב משותף, ולהעלות את שאלת הקשר בין עולם-משמעות, הלכי-רוח, ואופן הופעת העולם כמוקד שיח, מחשבה ודיון. דוגמה קלאסית לכך היא ציורי הר סנט ויקטואר של פול סזאן³ המגלמים שינוי הלכי-רוח ומזגי-אוויר, ומדברים – בתנועת משיכות מכחול, בפלטת-צבעים משתנה, בשינויי פרספקטיבה ומיקוד – את מרחב הביניים בין הסובייקטיבי לאובייקטיבי, שאותו ניסינו לחשוף, וכן את הדינמיות העומדת בבסיס הכוונן המתמיד של האדם לעולם דרך מזג. ב-1876 החל סזאן לצייר את הר סנט ויקטואר שבאקס פרובנס, שם התגורר, והמשיך לציירו באדיקות עד מותו בשנת 1906. אוסף ציורים זה אינו סדרה מוגדרת, אלא חזרה מודעת של סזאן שוב ושוב ושוב אל אותה פיסת טבע שמשכה את לבו, ואשר חשפה עבורו ועבור הצופה את התנודות

3 בהקשר זה, ניתן לראות את מחקרו של הפנומנולוג הצרפתי מרלור-פונטי בציוריו של פול סזאן, העולים, בין השאר בטקסטים שלו: *Indirect Language and the Voices of Silence; Cézanne's Doubt והעין והרוח* (מרלור-פונטי, 2004; 1964a, 1964b).

האנושיות של קיומו ושל עולמו המתהווה תדיר. ההר אותו הר, כביכול, אך גם בו מתרחשים שינויים כבירים במשך 30 שנה, ובתוך כך גם בסזאן, המזדקן לאטו. סזאן שב לצייר את ההר, תחת הלכי רוח ומזגי אוויר מתחלפים החושפים את תנועתו של עולם המשמעות – את החוט העדין, אך העמוק – הקושר בינו, בינינו, לבין העולם.

פול סזאן, הר סנט ויקטואר, 1904-1906 [שתי תמונות]



כדוגמה עכשווית ומקומית, נוכל להתבונן בצילומיו של יאיר ברק העוקבים אחר כנסיית סנט פטרוס הרוסית-אורתודוקסית בתל אביב לאורכה של שנה. ברק חושף את המזג הכפול – של הנפש ושל הטבע – הנוכח בעולם הנגלה לעינינו בהתמדה.

כל שנותר הוא ללמוד להביט.



יאיר ברק, בעקבות קתדרלת רואן, 2016

מקורות

- מרלו־פונטי, מ' (1961/2004). *העין והרוח* (ע' דורפמן, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- קאמי, א' (1970). *האדם המורד* (צ' ארד, מתרגם). תל אביב: עם עובד.
- קאמי, א' (1978). *המיתוס של סזיפוס* (צ' ארד, מתרגם). תל אביב: עם עובד.
- קרקגור, ס' (1986). *חיל ורעדה* (א' לויז, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). San Francisco: Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (1964a). Indirect Language and the Voices of Silence. In *Signs* (R. McCleary, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). Cézanne's Doubt. In *Sense and non-sense* (H. Dreyfus & P. Dreyfus, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible* (A. Lingis, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Sartre, J. P. (1969). *Being and Nothingness* (H. E. Barnes, Trans.). London: Methuen.

התחזית – למרות החום יש בנו אופטימיות

ריאיון עם ערן בן ימיני

אקטיביסט סביבתי-חברתי ומנכ"ל "חיים וסביבה"

דפנה גן

את ערן בן ימיני, פעיל חברתי וסביבתי כבר יותר מ-30 שנה, פגשתי ביום שישי אחד לשיחה על מזג. מזג האוויר ומשבר האקלים, מזג התנועה הסביבתית אל מול המזג האקטיביסטי האישי, וכיצד כל אלה מתחברים למזג הנושב ברחובות בקרב הציבור בימי סערה והפגנות על צביונה של הדמוקרטיה. ערן ואני מכירים שנים רבות, עוד מהימים שהקים את "מגמה ירוקה" בשלהי שנות ה-90, כארגון סטודנטים ארצי להגנת הסביבה, ומתקופת היותו מרצה במכללה, ומאז דרכנו מצטלבות בשבילי התנועה הסביבתית.

מזג נרטיבי – מאקטיביזם לוחמני לאקטיביזם ממוסד

כפתיחה לשיחתנו, רציתי להבין מה זה אומר להיות אקטיביסט לוחמני, כפי שהיה בצעירותו, בהשוואה לאקטיביזם הממוסד שמאפיין אותו כמנכ"ל "חיים וסביבה" – ארגון הגג של ארגוני הסביבה בישראל.

איך ממזגים בין הלהט לשכל, בין לוחמנות לפשרנות?

"אני אדם של קצוות. האמצע פחות מסעיר אותי. לאו דווקא בהקשר של המובן מאליו – הרדיקליות שבלב מול הפשרנות שבשכל – לפעמים זה הפוך. לפעמים אתה יודע קוגניטיבית שצריך את הרדיקליות, והלב שלך דווקא מתחבר לפשרנות.

הקצוות באים לידי ביטוי בפעילות שלי – או שאני מעורב בעשייה בהיקפים גדולים מאוד, או שאני אוהב את הפעולות הקטנות הנקודתיות. גם השינוי שאני מחפש הוא שינוי גדול או שינוי קטן. השינויים באמצע קשים לי. אני אדם שמעסיק אותי מצד אחד משבר האקלים ודברים גדולים, ומצד שני חשוב לי שהילדה שלי תהיה מאושרת. העניין בדברים שבאמצע, שקשורים לדוגמה לפרנסה ולקידום הדברים האלה פחות מעניינים אותי."

מה אתה מרגיש שלמדת מהשנים הרבות כפעיל סביבתי?

"אני מרגיש שהאקטיביזם שכלל פעולות חצי-חוקיות שעשיתי [בצעירותי], הכשירו אותי למקום שאני נמצא בו היום. במשך שנים רבות הייתי בצד האקטיביסטי רדיקלי של התנועה הסביבתית. היו חשובים לי ההיבטים החברתיים שבסוגיות הסביבתיות. הייתי מעורב במאבקים חברתיים, כמו נגד הכיבוש. המעורבות הביאה אותי לפעולות כמו פגיעה בציוד שגורם למפגעים סביבתיים או השתלטות על מתקנים, כמו במקרה של בניית 'סי אנד סאן' [פרויקט דירות שנבנה על קו החוף בתל אביב], כשארגנתי את הפעילות ונקשרתי לעגורן, או חברות גדולות ומזהמות שהשתלטנו על המשרדים שלהן. בפעולות האלה באתי במגע ישיר עם הגורם הפוגע בסביבה. הסתכלתי לפוגעים בעיניים. אני זוכר לדוגמה, כשהתנגדנו לסלילת כביש חוצה ישראל, קנינו מניות של בנק הפועלים ונכנסנו לשיבת בעלי המניות של הבנק. שם ראיתי כל מיני מיליארדרים, הסתכלתי להם בעיניים, וראיתי אותם. יש המון תוכנות ממפגש כזה. הבנתי למשל שהם לא רואים את עצמם כרעים. קשה לשכנע אותם שהם עושים משהו רע, כי הם חיים את ההצדקות של המעשים שלהם. "אקטיביסטים באים עם הרבה תקווה שלעתים מתנפצת מול המציאות, ואתה צריך לדעת לסייע להם. יש המון פעילים שנשחקים בפעילות. אם אני מתרחק מהדברים האלה למקום שאני נמצא בו עכשיו ומסתכל על התנועה הסביבתית, אני מבין את החשיבות שלהם, כיוון שתנועה סביבתית שלא מכניסה כוחות חדשים פנימה, מייצרת סטגנציה. יש כאלה שקוראים לזה 'מיסוד', במילה יותר יפה. אבל סטגנציה היא כשאנשים לא באים עם רעיונות חדשים, ולא באים עם אסטרטגיות שינוי חדשות. ההתחדשות יוצרת קשר עם הציבור, כי אותם פעילים רדיקלים באים מהציבור."

נראה כי האקטיביזם הרדיקלי עיצב והעמיק את האופן שערן בן ימיני תופס את תפקידו כיום בתנועה הסביבתית ואת יכולתו לקדם מהלכים יצירתיים בראייה שיש בה היכרות מעמיקה עם דוגמאות ספציפיות, לצד תפיסתו המערכתית את תחומי המשבר הסביבתי ומשבר האקלים. פרספקטיבה מורכבת זו מאפשרת לו להתבונן בתנועה הסביבתית בישראל כיום במבט אוהד, אך גם ביקורתי:

”בתנועה הסביבתית בישראל יש 20-30 ארגונים גדולים, יש עוד כ-150 ארגונים קטנים-בינוניים ובין 1,000 ל-1,500 התארגנויות קטנות. מעבר לזה, יש גם הרבה ציבורים אחרים שהם פחות מאורגנים, כמו אוכלוסייה שאוהדת או ישויות שלא מוגדרות כישויות סביבתיות, שהן בעצם חלק מהתנועה הסביבתית, כמו סמינר הקיבוצים, או בית ספר פורטר. בתוך המהלך הזה יש מקום לקבוצות שונות. אני מבין את הרצף ואת החשיבות של הגורמים השונים בתוך הסיפור הזה. היכולת שלנו לחולל שינוי סביבתי-חברתי היא קודם כול לבנות קואליציה רחבה כמה שיותר. הדבר השני, אם רוצים לחולל שינוי, צריכים לחשוב בצורה של צבירת כוח. הרבה פעמים אנשים בתנועה הסביבתית לא אוהבים את השיח הכוחני. הם שומעים את מיקי זוהר מדבר על ‘שלושת הכ”פים – כוח, כבוד, כסף’, והם לא אוהבים את זה – זה דוחה אותם. אני חושב שהם טועים, אני חושב שאתה לא יכול לחולל שינוי בלי לצבור כוח”.

שינויי מזג גלובליים ואישיים – ממושגים שכלתניים לנגיעה רגשית, לחיבור ולאהבה

עם השנים, יש הבנה הולכת וגוברת ביחס לחומרת המצב כשמדובר במשבר האקלים העולמי, ובהדרגה גם בישראל. חוקרים הראו שכדור הארץ התחמם ביותר מ-1° בהשוואה לעידן הטרום-תעשייתי, ומדעני אקלים מזהירים מחציית רף התחממות גלובלית של 1.5° – רף אקלימי קריטי שהשלכותיו הוות אסון. מדובר בהתחממות כמעט בלתי נמנעת, גם בהינתן יעד של צמצום פליטת גזי חממה בכחצית עד 2030. קיימת הבנה שהשפעותיו של המשבר אינן מסתכמות בהיבטים פיזיים של שיטפונות, שריפות או עליית מפלס פני הים, או בהיבטים סביבתיים של פגיעה במגוון הביולוגי. למשבר האקלים יש השפעות חברתיות מרחיקות לכת והרות גורל שעתידות לבוא לידי ביטוי בין השאר בנדירות אוכלוסיות מאזורים צחיחים – תופעה שתגרום משבר פליטים בקנה מידה עולמי, וזה יבוא לידי ביטוי בהגדלת

הפערים החברתיים, במשברים סביב הבטחת מזון ועוד. לדעת ערן בן ימיני, מרבית הציבור בישראל אינו ער להשפעות אלה שבעקבות שינויי האקלים: "אנשים מסתכלים על מזג אוויר כעל אי-נוחות. אבל אני חושב שהבעיה המרכזית בשינויי האקלים היא לא אי הנוחות, והיא מרחיקת לכת הרבה יותר מהעובדה ש-40-50 איש בשנה מתים ממכת חום. הבעיה היא ההשפעות המשניות של קיצוני שאנשים טובעים בשיטפונות. הבעיה המרכזית היא ההשפעות המשניות של השינויים האלה, שהן למעשה עוצמתיות הרבה יותר מהנזקים הישירים. לדוגמה, נושא הפליטים – אי-יציבות מדינית בירדן שנגרמת בגלל מחסור במים שם. דוגמה נוספת להשלכות של שינויי האקלים היא המקרה של מצרים, שהייתה יצואנית החיטה הגדולה במזרח התיכון והפכה ליבואנית החיטה הגדולה במזרח התיכון. ואז מחפשים את מי להאשים. הפלאחים במצרים לא מאשימים את משבר האקלים. בגלל שהם לא יכולים יותר לגדל חיטה, התושב המצרי שהוצאותיו על מזון גדלו ב-30% מאשים את הממשלה, את השחיתות ואת האויב הציוני. דוגמה מקומית קשורה לתשלום גבוה יותר של דמי הארנונה בגלל משבר האקלים. הארנונה עולה, בין השאר כי נדרש יותר תיקון תשתיות שנפגעות משינויי האקלים. בסופו של דבר, זה מגיע לכיס שלנו. כבר הרבה שנים שאנחנו משלמים יותר, אם כי ההבנה של הנושאים האלה היא בציבורים המקצועיים, ולא בקרב הציבור הרחב".

מה אפשר לך להמשיך ולפעול כאקטיביסט במשך שנים רבות כל כך?

"משנת '95 אני עוסק בנושאי אקלים וסביבה. אני לא חושב שהייתי יכול לשרוד אם לא הייתי אופטימי. אולי זאת אופטימיות מעושה רק כדי לא להישחק, אבל כדי לשמור על אופטימיות אני מסמן לעצמי הצלחות קטנות שמתדלקות אותי. הצלחות קטנות כדי שתהיה הצלחה גדולה. אמנם הדרך לא הייתה המטרה שלי בהתחלה, אבל גיליתי שאני נהנה ממנה. אני מוקף באנשים טובים. תקופה מסוימת של חיי הלכתי למגזר הפרטי, כי הייתי צריך כסף. מהר מאוד ברחתי משם כל עוד נפשי בי, כי התמכרתי לפעילות מהסוג שאני עושה היום, שהשותפים לה הם אנשים עם ברק בעיניים, שקמים בבוקר עם רצון לחולל שינוי. אני לא בטוח שאני רואה את זה במגזר הפרטי".

אתה יכול לתת דוגמאות להצלחות הקטנות האלו?

"חוק החופים, לדוגמה. אחרי שש שנים של מאבק נגד הבנייה בחופים, הצלחנו להעביר חוק מאוד חזק (שמגביל את הבנייה לאורך החופים בישראל, למעט תוכניות שאושרו לפני העברת החוק). הרכבת לירושלים, מאבק ארוך שהצליח, כלובי הדגים באילת הצליח, הוצאת מכל האמוניה ממפרץ חיפה הצליח גם הוא. יש הצלחות כל הזמן. אנשים לא מודעים שכל הזמן מצליחים בהמון דברים".

ההצלחות שערן בן ימיני מתאר מאופיינות במאבקים של ארגונים סביבתיים שחלקם נטועים עמוק באג'נדה הסביבתית של שמירת מגוון המינים, כדוגמת הוצאתם של כלובי הדגים ממפרץ אילת בשל הפגיעה במערכת האקולוגית בים האדום, וחלקם נטועים בהיבטים של בריאות הציבור, כדוגמת הוצאתו של מכל האמוניה ממפרץ חיפה שהיה גורם סיכון פוטנציאלי לאסון סביבתי חמור באזור. חלק מהמאבקים נוגעים בסוגיות של צדק סביבתי, כדוגמת חוק החופים שבבסיסו התפיסה שחוף הים הוא משאב ציבורי שצריך להיות נגיש לכול, ולכן אין לנכסו ולהפקיע אותו לצרכים נדל"ניים לרווחתם של קומץ בעלי ממון.

בימים אלו שבהם מקודמת ההפיכה המשפטית ונידונה סוגיית ביטול עילת הסבירות, ערן בן ימיני מסביר כיצד סוגיה בוערת ואקטואלית זו קשורה גם במאבקים הסביבתיים:

"ההצלחות נובעות קודם כול מזה שאנחנו צודקים ומכך שהצדק מגובה באידיאולוגיה ובנתונים. ההצלחות מתחברות לנושא של עילת הסבירות. בית המשפט דורש מהרשות המבצעת לעשות עבודה יותר מקצועית. עילת הסבירות אומרת (בית המשפט אומר), 'אני רוצה להבין איך ההחלטה התקבלה, תראו לי את הנתונים שהביאו להחלטה, ואיך הנתונים קשורים להחלטה'. אם אין קשר, יש בעיה. התנועה הסביבתית באה עם הרבה נתונים משום שקל יחסית לגבות את הנושאים הסביבתיים בנתונים. לכן, עילת הסבירות היא כלי נשק מרכזי של התנועה הסביבתית. נושא נוסף הוא זכות העמידה. בבית המשפט אני יכול לתבוע רק אם אני נפגע. במשך השנים הורחבה זכות העמידה לאנשים שלא נפגעים, אבל יש להם עניין כמו ארגון סביבתי שרוצה להגן על הצבי או על אוכלוסיות מוחלשות שלא יכולות להגן על עצמן. לכן, גם שכונה מוחלשת בחיפה, שהתושבים שם לא יודעים להתארגן, ארגון סביבתי עומד לעזרתם. גם בהקשר של היועצים המשפטיים, יועץ משפטי יותר חשוב אפילו מבג"ץ, כי הוא מקבל הרכה החלטות ביום. לכג"ץ אנחנו

מגיעים פעם בכמה שנים. יועץ משפטי מראש יכול להגיד, זה לא יעבור בית משפט, זה לא סביר. הוא למעשה עוצר את הדברים בשלבים מוקדמים. אנחנו יודעים להעביר את החומרים בשלבים מוקדמים שיכולים לעצור גם החלטה של שר. זה משהו מעשי ומקצועי שיש לו השלכות על הבריאות ועל החיים של אנשים".

מה השתנה אצלך לאורך השנים בערכים, בהמשגות, ובתכליות סביב המאבק למען הקיימות וליציאה ממשבר האקלים?

"סט הערכים שלי, מה שהניע אותי, לא השתנה אלא התחדד, למדתי לנסח את האיריאוולוגיה שלי בצורה טובה יותר, נהייתי רהוט יותר. מה שבתחילת הדרך היה בבטן, עבר לראש, וכיום אני יודע להסביר לעצמי מה אני עושה ולמה. עם השנים דברים השתנו, וכהורה, הרכה דברים הופכים להיות חשובים ברמה האישית. במקביל, אתה פוגש הרבה אנשים לאורך הדרך שנפגעו מהמשבר הסביבתי והחברתי. כך, אתה אוסף אתך אירועים אישיים על הדרך שמוסיפים לך ומשנים קצת את הדרך שבה אתה עובד. אם בעבר הייתי לוקח את הדברים עד כדי תסכול, היום אני יודע לצחוק על עצמי, לצחוק על התנועה הסביבתית, לצחוק על אקטיביזם, לצחוק על שינוי חברתי, כמו אדם שיוודע לצחוק על הנכות שלו, זה מקל עליי. לפעמים זה יכול להישמע ציני, אבל זאת הדרך שלי להתמודד עם הדברים. בעבר הייתי מאוד מדעי, שכלתני, הגדרתי הכול בצורה מאוד מקצועית. היום, אולי בגלל הגיל, התרכתי. אני מבין יותר את האלמנטים הרגשיים והצרכים הנפשיים של אנשים. אני מנסה יותר לגעת באנשים ומשתמש פחות במושגים פרובוקטיביים. בסופו של דבר, אני רוצה יותר לחבר ולאהוב".

המזג של אקטיביסטים צעירים, ומקומם של ארגונים בפעולה להתמודדות עם משבר האקלים

תופעה מעניינת בתנועה הסביבתית בעולם ובישראל היא ההתארגנות של תלמידים ובני נוער למחאת האקלים (ראו מסגרת על מחאת האקלים בקרב בני נוער בסוף הריאיון). יש צעירים זועמים, המוחים ושובתים מלימודים ומובילים את המחאה, כדוגמת גרטה טונברג השוודית, הפועלת מאז 2016 בכל העולם. לעומתם, יש צעירים הפועלים באופן מקומי יותר. חשבתי שיהיה מעניין להבין כיצד ערן בן

ימיני תופס את תפקידם של הצעירים, וכיצד הוא תופס את תפקידה של מערכת החינוך בהקשר של משבר האקלים וחינוך לאקטיביזם:

”יש לי הרבה תקווה בפעילות החוץ בית-ספרית של הצעירים. יש משהו בדרך שמערכת החינוך עוסקת בנושאים האלה שמסרס את האקטיביזם. אני חושב שזה חשוב שהם עוסקים בזה, אבל יש שם אלמנט דכאני. לכן, צריך לדעתי לצאת מתוך המערכת, כמו שעושים בארגוני 'נוער למען האקלים' ו'מגמה ירוקה' שמייצרים לעצמם את המסגרות שבהן הם יכולים לפעול. הם מבינים שמערכת החינוך לא מייצרת את המסגרת בגלל הרבה מגבלות. למעשה, הציפיות שלי בכל מה שקשור לאקטיביזם במערכת החינוך, מעבר להקניית ידע, הן נמוכות יותר.”

בישראל יש תנועה של בני נוער הפועלת במחאת האקלים, כחלק מהרשת העולמית Friday for Future. הם פועלים מול מקבלי החלטות ומארגנים מחאות. שאלתי את ערן בן ימיני, האם לדעתו לתנועת בני נוער זו יש השפעה על מקבלי ההחלטות:

”אני חושב שלבני הנוער יש השפעה על מקבלי ההחלטות. אבל מאוד קשה למדוד השפעה. שרים אוהבים לפגוש אותם. הם [השרים ומקבלי ההחלטות] מאוד נחמדים אל בני הנוער, אבל בני הנוער לא נחמדים אל השרים. זה תמיד אותה מערכת יחסים. לא בטוח שהשר תמיד מעריך את בני הנוער שהוא פוגש, אבל הוא משחק את המשחק. כשבני הנוער לא מגיבים בצורה חיובית, השר מתעשת ונהיה יותר קשוב. לנוער יש יכולת להניע את הציבור. בסופו של דבר, למקבלי ההחלטות יותר חשוב הציבור ודעותיו מאשר המחקר שנותנים להם ביד, והם לא באמת קוראים אותו.”

לגבי ההשפעה הכללית על הציבור הרחב בישראל, כדי שיעסוק בשינויי האקלים ובמשבר הסביבתי, ערן בן ימיני סבור שלפנינו עדיין עבודה רבה:

”בני הנוער מכוונים להשפיע על מקבלי ההחלטות, אבל הם גם פועלים כדי להשפיע על הציבור הרחב, בהובלת הפגנות ובהפקת חומרים. ההשפעה על הציבור בישראל היא תהליך מאוד איטי. אמנם אנחנו רואים תוצאות, אבל הקצב לא מספיק טוב. מבוגרים, לדוגמה, מתחילים להתעניין במשבר, חיילים בצבא מתחברים לכל מיני פעולות, יש עלייה במספר הארגונים שעוסקים בסביבה, יש את 'הורים למען האקלים', 'מורים למען האקלים', 'סבים וסבתות למען האקלים', אבל עדיין לא

הגענו לנקודה שזה נראה בפריים טיים בטלוויזיה או שמדברים על זה בארוחות של יום שישי [...] אני עדיין מקנא כשאני רואה את הפעילויות וההפגנות באירופה. שם יש הרבה מגוון: גם שמרנים וגם דתיים [...] פה בארץ, בהפגנות אקלים כמעט שלא רואים דתיים, חרדים או ערבים [...] היה מעניין לראות את ההתייחסות למשבר בעולם השלישי. שם משבר האקלים הוא חזק יותר, עד כדי כך שהם לא האמינו לי שיש במערב אנשים שמכחישים את משבר האקלים. אחרון האנשים הכי פשוטים מבין את העניין. החקלאים צריכים להתמודד עם שינויי האקלים כשהשרה שלהם מושמד, אין שם קרן לנזקי אקלים כמו בארץ. שם זה אחרת. פה אנחנו יותר מוגנים, למרות שאנחנו בהוט ספוט, כרגע יש תחושה של מוגנות."

לגבי הארגונים הפועלים בתחום משבר האקלים בישראל, ערן בן ימיני מתאר את הפעילות הרחבה של ארגון "חיים וסביבה" בהנעת התהליכים באמצעות סנכרון בין מבחר מגזרים:

"לפני כמה שנים הקמנו את קואליציית ארגוני האקלים. היום יש בה 120 ארגונים המתמקדים בנושא שינויי האקלים. 80 ארגוני סביבה ו-40 ארגוני זכויות עובדים. עשינו מיפוי של הארגונים כדי לייצר סנכרון וארגנו מפגשים נפרדים לשמונה סקטורים של פעילות שזיהינו [...] אחד מהם היה של החינוך [...] כבר אז סימנו את הצורך להכניס תוכנית אקלים במשרד החינוך לכל הגילאים. ניר גירון מטעם 'חיים וסביבה' מלווה את הקואליציה של ארגוני האקלים העוסקים בחינוך. בעיניי, ההישג הגדול היה ההסכם של שתי השרות: תמר זנרברג ויפעת שאשא ביטון. אני לא מכיר לעומק את התוכנית החינוכית, רק שמעתי על העקרונות שלה. אני מבין שהיא לכל הדיסציפלינות, לכל הגילאים. סקטורים נוספים הם המגזר העסקי, שבו יש פעילות מוצלחת בחלקה, סקטור הרשויות המקומיות, שבהן התקיימו הרבה ועידות אקלים אזוריות, והסקטור הבינלאומי, שהוא פחות מוצלח. סקטור אקדמי, קורים שם דברים מעניינים, זה לא עבודה שלנו, אבל יש לנו קשר עקיף. לכל אוניברסיטה יש מרכז אקלים, וגם בפגישה שארגנו בין נשיא המדינה לבין נשיאי אוניברסיטאות שיש בהן מרכזי אקלים [...] כל ראשי האוניברסיטאות הגיעו. כל סקטור מתקדם בצורה שונה."

מספר הארגונים העוסקים במשבר האקלים בישראל הוא די מפתיע ביחס לדעת הקהל המעידה שהציבור לא מתעניין או לא פועל מספיק בהקשר של משבר

האקלים. כך גם למעשה בני הנוער לא מצליחים לפרוץ את התודעה הציבורית. כשהגענו לשאלות העתיד, רציתי להבין מה יקרה בישראל ובעולם בעוד 10 שנים בהקשר של משבר האקלים, המשבר הסביבתי-חברתי והמשבר הדמוקרטי-פוליטי. שאלתי, מה צופן לנו העתיד? איזה מזג אוויר פוליטי, סביבתי, חברתי צפוי לנו? ומה צריך לקרות כדי שאנשים יתעוררו? ערן בן ימיני, כהרגלו, מפגיח חזון אופטימי מעורר מחשבה:

“אני חושב שבעוד 10 שנים, מבחינת משבר האקלים לא נראה תוצאות טובות. ההשפעות הן מאוד ארוכות טווח. גם אם נעצור את הפליטות במאה אחוז היום, העולם ימשיך להידרדר. זה ייקח הרבה זמן עד שיראו את השינוי, לצערי. מבחינת הפליטות, לא נראה את התוצאה, גם אם נעשה משהו. אבל נוכל לחיות במדינה שהעצימות האנרגטית שלה תשתנה, כלומר יהיה המשך שגשוג כלכלי עם צריכת אנרגיה נמוכה יותר.

“אנחנו נהיה עם הסכמי שלום עם המדינות שסביבנו, כי לא נוכל להתקיים מבחינה סביבתית בלעדיהן. משבר האקלים הוא גם הזדמנות. לא נוכל להמשיך להיות במצב משברי עם המדינות מסביב ולשרוד את משבר האקלים. גם חלק מהמדינות מבינות את זה. בוודאות יהיה שלום, שלום טוב יותר שיהפוך את ישראל מאי אנרגטי לאי שמחובר לאנרגיה, למים ולמזון של מדינות אחרות. אלו החדשות הטובות של משבר האקלים.

“בנושא הפערים החברתיים, אני חושב שהפערים החברתיים לא יצטמצמו, אבל ייווצרו מספיק מנגנונים כדי שהאוכלוסיות החלשות יותר לא ייפגעו כמו שהן חשופות עכשיו, או ייפגעו פחות. כבר עכשיו מייצרים מנגנונים כמו רשויות ניקוז, כדי שאוכלוסיות חלשות יותר ייפגעו פחות. גם מבחינת עליית מחירי מזון, צריך למצוא לזה פתרונות.

“הציבור יאלץ לאכול אוכל בריא יותר, אין לו ברירה, כי אוכל בריא יותר הוא גם סביבתי יותר... המדינה תצטרך לעבור למזון מהצומח משיקולים סביבתיים, בריאותיים וכלכליים, אלה המגמות.

“הכלכלה הולכת להשתנות מאוד. למעשה, אם המהפכה התעשייתית הייתה מהפכה של הכנסת דלקים פוסיליים למערכת, המהפכה הקרובה היא בדיוק הפוכה ותהיה יותר עוצמתית, יותר גדולה מהמהפכה התעשייתית, כי בעצם נישאר עם אותן מכונות, אבל נוציא את הדלקים הפוסיליים. התעסוקה תשתנה, אלו לא יהיו אותם מקורות תעסוקה. המדרים ישתנו, אורח החיים ישתנה, הבתים ישתנו,

החברויות ישתנו, המזון ישתנה, לדעתי, אנחנו נהיה פחות בודדים. כל הסיפור של הרכב הפרטי היה טעות של 150 השנים האחרונות, אנחנו צריכים להיפטר ממנו. זה שאדם יושב באוטו ושומע מוזיקה – הוא בודד בבועה שלו. כשהוא ילך ברחוב ויפגוש אנשים ויגיד להם שלום, הוא לא יהיה בודד. יהיו הרבה דברים טובים".

אל החזון האופטימי של ערן בן ימיני, שכולל שלום, שינוי אורח החיים, הפגת הבדידות, חיים בריאים יותר ואוכל בריא יותר הוא מצרף קריאה חשובה לציבור: "הכי חשוב זה להתארגן. כל אחד יכול לבנות קבוצת אנשים, בתחומים שלו, להיפגש איתם ולדעת ללמוד ולהבין אחד מהשני ולתכנן מה עושים. כל אחד יכול לעשות את הפעולה שלו בכוחות עצמו. אפשר לאסוף כמה חברים ולפעול. הדמוקרטיה לא נגמרת בבחירות. המשמעות שכל אחד מאתנו סביב חדר המורים, המשרד – איסוף של שניים-שלושה אנשים, וחשיבה על מה אנחנו יכולים לעשות. לכתוב פוסט, להוציא מכתב, לתת הרצאה, לפתח טכנולוגיה שתחליף את צריכת הבשר, להתארגן ברכב שיתופי (carpool) למשרד. כל אחד יציע את ההתארגנות שלו. ברגע ש-3% מהאוכלוסייה יתארגנו – שם יהיה השינוי הגדול".

מחאת האקלים? לא שמעו עליה בבית הספר / ליאת זר קון

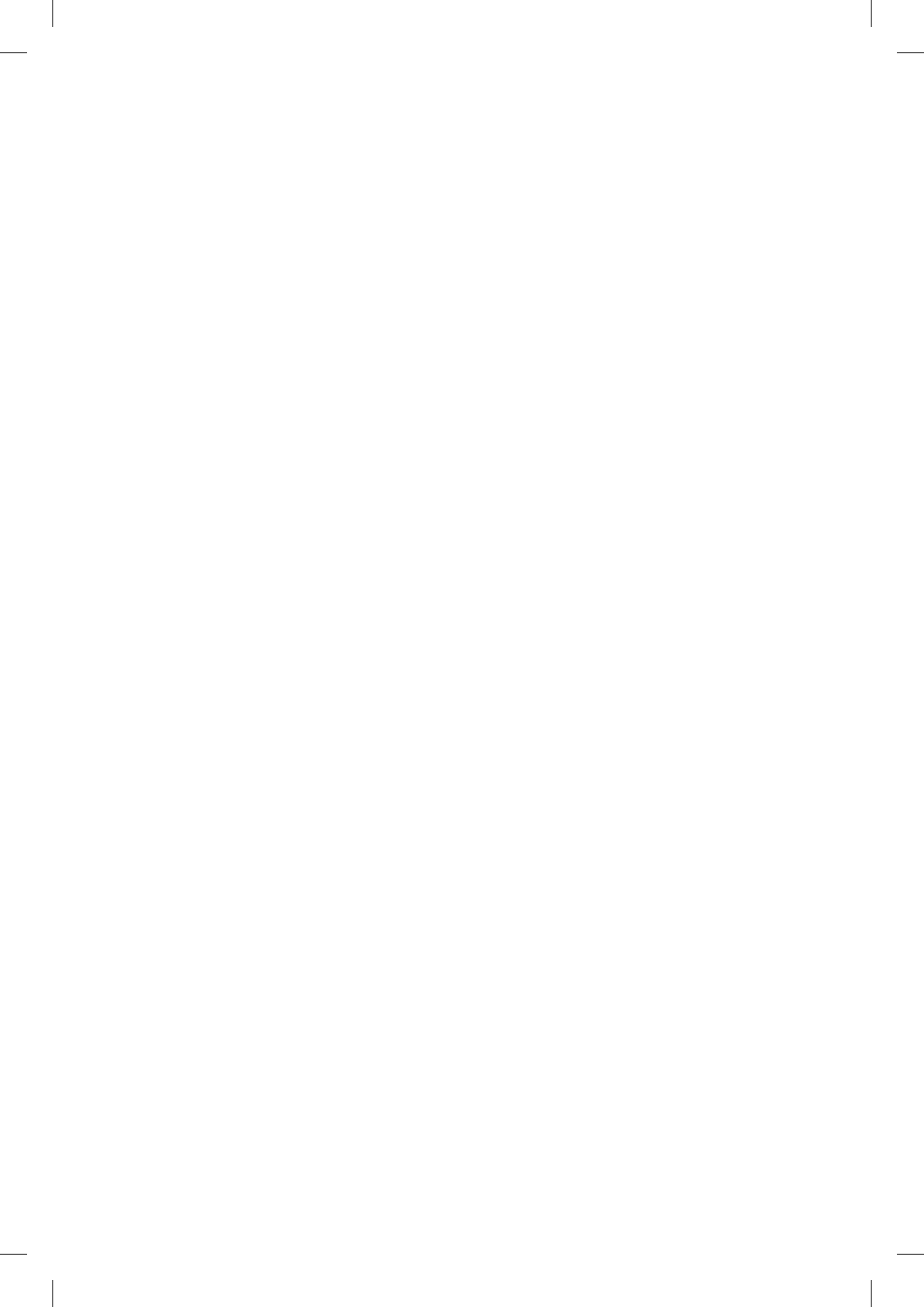
בספטמבר 2021 הגעתי עם הסטודנטית איה נתן לניו יורק במסגרת משלחת סטודנטים מטעם מכללת סמינר הקיבוצים ובשיתוף אוניברסיטת קולומביה, שם נחשפנו למחקר הבוחן מאפיינים של בני הנוער הפעילים במחאה והשתתפנו במצעד האקלים לצד מאות בני נוער אקטיביסטים. בעקבות הביקור, איה בחרה לערוך את מחקר התזה שלה בנושא זה בישראל. על פי המחקר של איה, שלושה מניעים עיקריים מעוררים את בני הנוער לפעולה: ידע, פחד ומניע חברתי. רבים מבני הנוער שהשתתפו במחקר, שנערך בשנת תשפ"ב, דיווחו כי הם נחשפים למידע בנוגע לשינויי האקלים דרך התקשורת והאינטרנט. רובם מספרים כי הידע שלהם על הנושא לא הגיע מבתי הספר אלא מהבית ומלמידה עצמאית. עבור חלקם, הידע עצמו וההבנה כי יש לפעול מספיקים כדי לדרבן אותם לפעולה. עבור אחרים, הידע מעורר מצוקה רגשית שיכולה להתבטא כחרדת אקלים – תגובה העולה בקנה אחד עם ממצאים נוספים בספרות המצביעים על פחד כאחד הגורמים המניעים לפעולה. הגורם השלישי שמאחד בני נוער באופן טבעי הוא הפן החברתי. איה נתן מספרת: "מבחינתם של חלק מבני הנוער, הסיבה להצטרף לתנועת המחאה למען האקלים מזכירה יותר הצטרפות לתנועת נוער. יש שם אחלה חבר'ה ומקום לפגוש עוד בני נוער שמדברים באותה שפה, ולא בהכרח ממקום של ידע נרחב על משבר האקלים".

איה מצאה שבני הנוער פעילים בחזיתות רבות – מול מקבלי ההחלטות, מול הציבור, מול חבריהם. אחד ההישגים החשובים שבני הנוער מתארים כפרי עמלם העיקש הוא המתווה החדש של חינוך בתחום שינויי האקלים במשרד החינוך. החל משנת הלימודים תשפ"ג נכלל תחום שינויי האקלים כתחום חובה מגן ועד י"ב. הכוונה היא שהנושא ישולב ברוב תחומי הדעת כיחידות לימוד חובה, וכמו כן ישולב בפרויקטים חברתיים וביוזמות תלמידים. בשיתוף משרד החינוך, המרכז המדעי טכנולוגי ומרכז המורים הארצי למדע וטכנולוגיה, מארגנת אוניברסיטת תל אביב השתלמויות מורים על-אודות שינויי האקלים. ההשתלמות משלבת למידה והוראה מעשית, וגם במכללת סמינר הקיבוצים גובש צוות שעתיד לעבוד רוחבית, בכל הפקולטות במכללה, במטרה להטמיע בקמפוס כולו את החינוך בתחום שינויי האקלים. מבחינתם של בני הנוער, כפי שעולה בראיונות שערכה איה נתן עם בני הנוער, המתווה והחלת החינוך בתחום שינויי האקלים הם אחת ההצלחות הגדולות. איה מוסיפה:

"מאחורי הקלעים זה בהחלט מאבק שלהם. הם אלה שעבדו חודשים ארוכים יומם וליל על הכנסת המתווה. פגישות זום ופגישות בירושלים עם דמויות מפתח ממשרד החינוך וממשרד להגנת הסביבה. כלומר, יש כאן פרופיל של בני נוער מלאי רצון, מוטיבציה ואמונה פנימית חזקה שהדבר הזה צריך להיות בתוך מערכת החינוך".

חלק מהותי מהביקורת של בני הנוער ביחס למשרד החינוך קשור לתפקידו של בית הספר בהקשר של שינויי האקלים, כפי שמתארת איה נתן:

"בני הנוער מלאים בציפייה ביחס לתפקיד בית הספר סביב החינוך בנושא שינויי אקלים. הם מצפים גם שבבית הספר ילמדו אותם מה זה להיות אזרח פעיל, מה זה אזרחות פעילה, איך אני מוביל פעולה למען נושא שאני מרגיש שהוא חשוב. כלומר ללמד אותם כלים אזרחיים. הדבר השלישי שהם מצפים לו זו מעטפת רגשית, כי הם מרגישים כרגע שהדבר הזה שאנחנו קוראים לו שינויי אקלים, משבר אקלים, זה הדבר הכי נורא שמרחף מעל הראש של כולנו, ובית הספר לא מתייחס לזה. יותר מרבע מהמרוויינים סיפרו שלא שמעו מעולם על משבר האקלים בבית הספר".



שיח על "מקום קטן יותר"

מיכל בראור

וידיאו דו-ערוצי, 08:45:00 דקות, 2021

בעבודה זו משוחחת בראור עם מוחמד עמאש, היסטוריון ובן הכפר ג'סר א-זרקא שמספר על ההיסטוריה של אנשי הכפר, בני שבט ערב אל-ע'זארנה (عرب الغوارنة), שלאורך 600 שנים התגוררו לצדן ובזכותן של ביצות כבארה. בני ערב אל-ע'זארנה התקיימו מתוצרת החלב, הבשר ועורות הג'מוסים, מקליעה של סלים ומחצלות, מדיג, מציד ומקדרות.

ביצות כבארה היו השניות בגודלן בפלסטין העות'מאנית, אחרי ביצות החולה. שטחן היה 6,000 דונם, ועד שנות ה-20 של המאה הקודמת הן השתרעו על השטח שבין קצהו הדרומי של רכס הר הכרמל במזרח לבין גבעות הכורכר שעל חוף הים במערב. אדמות כבארה וסביבתה היו בבעלותו של מי שהיה מושל מחוז עכו – צדקי פחה. ב-1913 מכר בנו פאוזי כמחצית השטח לחברה היהודית להתיישבות (יק"א ששינתה את שמה לפיק"א ב-1924), וזו קיבלה זיכיון על שטחי הביצה. בראשית 1920, החלו ביק"א לבחון אפשרויות להתיישבות יהודית באדמות כבארה. המשרד הטכני של החברה ביצע מדידות בביצה ושרטט את המפה הטופוגרפית שלה בשנת 1921. עבודות מיפוי הביצה היו כמעט בלתי אפשריות בשל תנאי העבירות הקשים, הסבך הקוצני, המים והבוץ. בזיכרונותיו של אחד הפועלים נכתב: "מבוססים בביצות, הולכים בדרך לא דרך, אך משקיעים ממיטב כוחותינו כדי לבצע את העבודה על הצד הטוב ביותר".

במחקר על-אודות הביצות וייבושן כותב שמואל אביצור כי כבר בעת הכנת התוכניות הראשונות לייבוש בשנת 1921, בני ערב אל-ע'זארנה התנגדו להן. לבסוף, השלטון הבריטי חייב את חברת פיק"א לשלם פיצוי כספי לבני השבט, ואף להקצות להם קרקע חלופית על רכס הכורכר שממערב לביצה, במקום ששוכן בו כיום הכפר ג'סר א-זרקא. בהגירה זו איבדו בני השבט את מורשתם ואת אמצעי הקיום שעמדו לרשותם.

מקורות המידע על החיים לצד הביצות הם מועטים ביותר. סיפורן של הביצות מתועד רבות ובאופן בלעדי כמעט רק דרך האתוס הציוני המספר על ייבושן. השריד היחיד לביצה כיום מתקיים כשמורת טבע המכונה "בריכות תמסח" – מזרחית לקיבוץ מעגן מיכאל ומערבית ל"יד הנדיב" – שם צולמו שני ערוצי הווידיאו המוצגים בעבודה זו.

מרואיין מוחמד עמאש; צילום באמצעות רחפן אשר אסלן; עורכת סאונד סימי לי ג'ונס

תודה מיוחדת לאלכס בן ארי

התמונות המובאות בהמשך הן מתוך יצירתה של מיכל בראור "מקום קטן יותר", וידיאו דו-ערוצי, 08:45:00 דקות, 2021.



תהליך של ייאוש,



תהליך של חולשה,



לפני ייבוש הביצות?



מה המרחב שלי היה



שבעצם ליוותה אותנו



החסם הפסיכולוגי והטראומה



להעתיק את הביצה.



סרקו את הברקוד
לצפייה בעבודת הווידאו
"מקום קטן יותר"



מד־מזג מגדרי גיאופוליטי: מסגרת לסיור התבוננות במרחב הציבורי

גל הרמט

רקע

מרחבים ציבוריים בנויים ומתוכננים באופן המשקף את האופי הגיאופוליטי, המעמדי והמגדרי שלהם. מדידת מזג חברתי מגדרי של מרחב ציבורי על ידי שאילת שאלות וניתוח ביקורתי של התשובות מאפשרת להתחקות אחר החשיבות, או היעדר החשיבות, של מבחר קבוצות וזהויות, כגון מגדר, מוצא אתני, לאום, מעמד, נטייה מינית, גיל, מצב משפחתי, מוגבלות וגזע באותו מרחב ציבורי. מטרת מד המזג, כמסגרת לסיור ההתבוננות שמוצע פה, היא להבין את מזג העיר ולנתחו דרך מסגרת אנליטית של פדגוגיה משחררת.

במהלך הסיור הקונספטואלי או הפיזי, אציע לצאת למרחב הציבורי או לגלוש באתר אינטרנט, לדוגמה של האו"ם או של משרד ממשלתי, במטרה לבחון עד כמה אותו מרחב ציבורי, פיזי או וירטואלי, תורם לא.נשים שונים ומקדמם. זאת בין השאר באמצעות שאלות לגבי בניית זהות, נורמות פוליטיות וחברתיות, מעמד חברתי, מזג תרבותי ומגדר. נחקור כיצד מבנה המרחב ומעמיק סטריאוטיפים ותפקידי מעמד ומגדר ביחס לעצמי, וכן ביחס לקבוצת הזהויות שלנו וביחס לאחרים. נשאל לדוגמה מי בתפקיד העוזר ומי הנעזר, או הסיפורים של מי אינם מסופרים בפסלי חוצות או באנדרטאות.

ניתוח ביקורתי כזה בהקשרים חברתיים־פוליטיים וזהותיים נעשה באופן תיאורטי מסורתי ביחס לספרי לימוד ולמקראות (Knudsen, 2006). בסיור המזג

החברתי מגדרי נתבונן במרחבים ציבוריים, ברחובות, בפסלים ובאדריכלות וננתחם כטקסט חינוכי על פי מודל ניתוח ביקורתי (Deckman et al., 2018). נבחן לדוגמה כיצד משתקפות הזהויות שלנו ושל אחרים בפסלי חוצות, בתכנון רחובות, בשלטים ובאנדרטאות ציבוריות. נראה שלעיתים מה שמוצג במרחב הציבורי כטוב ויפה מעודד למעשה להתנהגות הגמונית, הטרונומטיבית, דתית ומשפחתית, ומנגד מה שמוצג כמכוער או כרע, או לא מוצג כלל, שולל בפועל את קיומו של האחר, לעתים עד כדי דמוניזציה של האחר באמצעות נרטיבים לאומניים ומיליטריסטיים. לדוגמה, רוב הדימויים המוצגים במרחב הציבורי הם של לוחמים ומנהיגים צבאיים או פוליטיים, לובשי חליפה או מדים. מנגד, דימויי נשים במרחב הציבורי מוצגים לרוב בעירום מלא למרות קישוט המרחב. נשים המוצגות לכושות מייצגות לרוב אימהות לצד ילדיהן. גברים כמעט אף פעם, וכשום מקום בעולם, אינם מיוצגים בפסלי חוצות כאבות לילדים. לדוגמה, הפסל שיצרה הפסלת לין צ'דוויק "שתי דמויות יושבות" (1973) – הגבר לבוש חליפת שלושה חלקים, בעוד האישה לצדו הרה ובעירום מלא – המוצג במרחב הציבורי, בגן הפסלים של מוזיאון תל אביב. הפסל מדגים כיצד גם נשים שהן פסלות נוטות להציג את הגוף הנשי העירום כקישוט המרחב, בעוד הגברים מוצגים לבושים.

מניתוח כמותי של פסלים, אנדרטאות ושמות רחובות על בסיס מגדרי אפשר לראות פער משמעותי בייצוג בין גברים לנשים. כך לדוגמה, ברוב ערי העולם, מספר הרחובות הקרויים על שמן של נשים קטן באורח קיצוני לעומת מספר הרחובות הקרויים על שם גברים. מיפוי מיזם הוגנות מגדרית בשמות רחובות מעלה כי בתל אביב-יפו, המונה כ-2,750 רחובות, כמעט מחציתם – 1,200 (43.6%) – קרויים על שם גברים או קבוצות גברים, לעומת 65 רחובות בלבד (2.4%) על שמן של נשים או קבוצות נשים, רובן הגדול יהודיות ואשכנזיות. 1,450 רחובות הם בעלי שמות ניטרליים מגדרית, כ-460 מהם נושאים שמות שהם מספרים¹.

השוואה בינלאומית מדגמית מעלה כי המצב בבירות אירופה, בדומה לתל אביב, אינו נושא עמו בשורה: בפרוץ רק 2.5% מרחובות העיר קרויים על שם נשים, וברומא – 3.5% (Bancilhon et al., 2021).

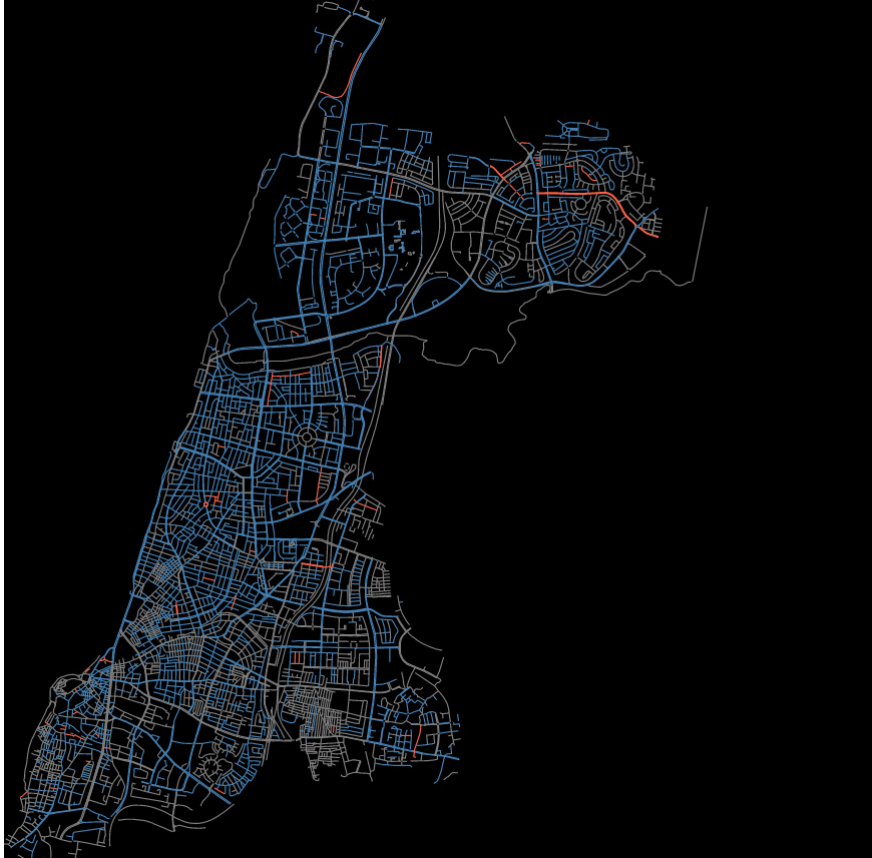
1 מקור הנתונים: האתר מיזם הוגנות מגדרית בשמות רחובות.



תמונה 1
לין צ'דוויק, "שתי דמויות יושבות" (1973)

על ידי שימוש במד־מזג מגדרי חברתי נוכל למפות דרכים ולארגן חלופות שיאפשרו לשנות את המאזן ולהגדיל את מספרם היחסי של הרחובות הקרויים על שמן של נשים שבלטו בתרומתן לאורך ההיסטוריה במבחר תחומים, אם בתולדות התרבות האנושית בכלל ואם בתולדותיה של התרבות המקומית. זאת באמצעות: (1) החלפת שמות ניטראליים של רחובות בעיר לשמות נשים, בשאיפה לשיקוף הפרופורציה המגדרית, האתנית גזעית והלאומית של האוכלוסייה; (2) קריאת רחובות חדשים על שמן של נשים; (3) החלפת שמו של אחד משני רחובות בעלי שם זהה, וקריאת שמו על שמה של אישה.

שאלת שאלות על תהליכים עירוניים לשינוי שמות רחובות תסייע להציג ולשקול את היתרונות והחסרונות של כל חלופה. חשוב לזכור שזהויות אינן מוחלטות ובינאריות או יחידניות, אלא מצטלבות ורב־ממדיות. כך לדוגמה, ממחקר שעושה בשנים האחרונות עיריית ג'נבה בשווייץ עולה כי נשים וגברים העדיפו לגור ברחובות הקרויים על שמן של נשים לבנות וחוקרות בתחומי המדעים,



תמונה 2

הדמיית רחובות תל אביב-יפו על בסיס מגדרי: הרחובות המסומנים בכחול נושאים שמות של גברים או קבוצות גברים, ובאדום – נשים או קבוצות נשים²

מאשר ברחובות על שם מהגרות שעסקו באקטיביזם פוליטי או חברתי, ובייחוד חשו מבוכה ואף התנגדו לשינוי שם הרחוב שלהם לגריזלידיס ריל – אקטיביסטית לסבית שקידמה זכויות של נשים בזנות.³

2 מקור ההדמיה: רון אשרוב, מיזם הוגנות מגדרית בשמות רחובות, rona.sh/tlv_streets_gender

3 על פעילותה של גריזלידיס ריל ראו:

en.wikipedia.org/wiki/Gris%C3%A9lidis_R%C3%A9al

במחקר אחר, על פיסול חוצות בלונדון, עלה כי רק 4% מהפסלים במרחב הציבורי העירוני מציגים נשים, לעומת מספר כפול של פסלי חיות (8%) (Kallio-Tavin, 2020). מחקר מקיף נדרש כדי לגלות מדוע עיריות, כגון עיריית לונדון, בוחרות להציב פסלים של בעלי חיים במספר כפול מזה של פסלי נשים, ואילו דרכים וחלופות אפשר לנקוט כדי לסייע בייצוג פרופורציונלי יותר.

מד המזג החברתי מגדרי המוצע פה מתבסס על פרקטיקות ומתודולוגיות של פדגוגיה משחררת וכן על פרקטיקות פמיניסטיות, בשילוב פרדיגמות ניתוחיות חינוכיות המבקשות לאתגר את הנורמות ההגמוניות ולספק מערכת כלים להתמודדות עם שיח של זהויות מורכבות. מד המזג מאפשר התבוננות גם בסטריאוטיפים עצמיים ובאופן גיבושן של זהויות ובניית סטריאוטיפים (Harmat, 2019). בהקשר זה מבוסס מד המזג בין השאר גם על התיאוריה הניאוקולוניאליסטית והפוסט-סטרוקטורלית, הגורסת כי השיח והמוסדות מושפעים מהון תרבותי וסימבולי וכי טקסטים תרבותיים וחינוכיים, וכך גם פיסול במרחב הציבורי ושמות רחובות, מבנים זהויות ופעולות אנושיות (שם). מסגרת זו יונקת גם מהסוציולוגיה של בורדייה, שהאמין כי טקסטים מסמלים כוח ונושאים "הון תרבותי", כשמתבוננים בהם כרשת מבנית גדולה יותר של ידע. ערעור "ההון התרבותי" של המקום והידע הנתון מאתגר את הסטטוס קוו (Bourdieu, 1992). ניתוח השלטים במרחב הציבורי בישראל מגלה שרבים משלטי האיסור המוצבים בערים יהודיות – כגון "אסור לעשן", "אסור לחנות", "אסור לעצור" או "אסור להיכנס" – כתובים בעברית ובערבית. מנגד, שלטי היתר, המאפשרים או מורים מה מותר – כגון "פה מותר לעשן", "לחנות שם" או "להיכנס מכאן" – לרוב אינם כתובים בערבית, אלא רק בעברית. מד המזג החברתי מגדרי משתמש אפוא בכלים ביקורתיים להתבוננות בסוגיות ובתהליכים חברתיים וכלכליים גזעיים, דתיים, אתניים, של נטייה מינית, יכולת, מגדר, גיל, תרבות, שלום, זכויות אדם ומלחמה, באמצעות שאילת שאלות על מה נוכח, אך גם על מה נעדר, מהמרחב הציבורי.

כיצד נשתמש במד המזג?

להלן רשימת שאלות ביקורתיות מעוררות מחשבה – בתחילת הרשימה מוצגות שאלות המתייחסות למה שרואים ושומעים, אחר כך מוצגות שאלות המעוררות לחשיבה על המשמעות של מה שנמצא סביבנו, ולבסוף שאלות שתפקידן לעורר לפעולה. לא כל השאלות צריכות או יכולות להישאל בכל המקומות, בכל זמן

או דווקא במבנה המתואר. הן יכולות להישאל באופן מזדמן באקדמיה, בארגונים לשינוי חברתי, במחקר של רשויות מקומיות ובבתי ספר בכל הרמות, כחלק משיעורי אמנות, ספרות, גיאוגרפיה, היסטוריה או שפה, או כחלק מסיור לימודי ומתהליך חינוכי במתודולוגיית הפדגוגיה של מקום ומרחב וגם ככלי מחקר, מכיתות נמוכות בבית הספר ועד ניתוח למטרות פיתוח מדיניות ציבורית.

רשימת שאלות למדמזג

בואו נמדוד את המזג המגדרי חברתי של אזור, מרחב או אתר:
מה רואות ומה שומעות?

אילו טקסטים מצויים במרחב? באיזו שפה הם כתובים? האם הם כתובים בז'רגון מסוים?

אילו סיפורים, מטאפורות או ביטויים מצויים בטקסטים הזמינים ברחובות? לדוגמה, האם הדמויות מתוארות באופן אקטיבי או פסיבי? באילו הקשרים דמויות נשים מתוארות כנשואות, והיכן המצב המשפחתי אינו מצוין? באיזה הקשר כתוב "חוקר" או "מנהיג" ובאיזה הקשר כתוב "אשת חיל"?

אילו דמויות מופת מיוצגות במרחב?

אילו סיפורים היסטוריים מיוצגים במרחב?

אילו סמלים נוכחים במרחב?

אילו מוצגי אמנות מוצגים במרחב?

לאן פונים לעזרה במרחב הציבורי הזה?

עד כמה יש בעיר מקומות מוצלים ומקורים? האם השהייה במרחב תואמת כל סוג של מזג אוויר?

עד כמה יש במרחב פינות ישיבה? למי שייכים הספסלים? את מי הם משרתים?

מאחורי מה שרואים ושומעים (ומה שלא רואים ולא שומעים) –
הפרשנות שלכם/ן

איזו קבוצה מיוצגת הכי הרבה? אילו קבוצות אינן מיוצגות כלל? – שמות, היסטוריה, סמלים וכדומה.

מיהו "העצמי" ומיהו "האחר" במרחב הציבורי שאנו מצויים בו?
סמלים: מהן משמעויותיהם? האם כולם מבינים אותן באותו אופן? מהו הנרטיב
והאתוס שמאחורי הסמלים? האם מישוהו עלול להיפגע מהם?
כיצד מיוצג שלום, וכיצד מיוצגת מלחמה, במרחב הציבורי?
כיצד מיוצג שינוי במרחב?
דמויות מופת: מה ניתן להבין ביחס למה שנתפס כ"מופת" בדמויות אלו?
מי מקבל החלטות לגבי המרחב הציבורי הזה?
בואו נדמיין את המרחב העתידי: מה התרחיש הטוב או הגרוע ביותר המוצג במרחב
הציבורי?
באיזו שפה (לאומית, מגדרית, חינוכית) משתמשים לתיאור העצמי והאחר?
מי מושפע ישירות מהמרחב הציבורי הזה? מי מרוויח מהאופן שהמרחב הציבורי
בנוי? למי המרחב הציבורי הזה מזיק?
מה אפשר לעשות?
מדוע רלוונטי לבחון את המרחב הציבורי הזה?
היכן אנו רואים את התוכן של המרחב הציבורי במקומות נוספים – בתקשורת?
בבית הספר?
מה היינו רוצות ורוצים לראות במרחב הציבורי שלנו?
מה הייתן/ם בוחרות ובוחרים לשנות?

מקורות

- Bancilhon M., Constantinides, M., Bogucka, E. P., Aiello, L. M., Quercia, D. (2021). Streetonomics: Quantifying culture using street names. *PLoS ONE* 16(6): e0252869. doi.org/10.1371/journal.pone.0252869
- Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deckman, S. L., Fulmer, E. F., Kirby, K., Hoover, K., & Mackall, A. S. (2018). Numbers are just not enough: A critical analysis of race, gender, and

sexuality in elementary and middle school health textbooks. *Educational Studies*, 54(3), 285–302.

Harmat, G. (2019). *Intersectional pedagogy and creative education practices for gender and peace work*. Routledge Taylor & Francis Books.

Kallio-Tavin, M. (2020). Art education beyond anthropocentrism: The question of nonhuman animals in contemporary art and its education. *Studies in Art Education*, 61(4), 298–311. doi/full/10.1080/00393541.2020.1820832

Knudsen, S. V. (2006). Intersectionality—A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, 53(1), 61–76.

משבר האקלים: קריאה אנתרופולוגית ב"ארץ סלע" מאת ריטה קוגן

תמה חלפין

"ארץ סלע"¹ הוא ספר הפרוזה הראשון של ריטה קוגן, משוררת, סופרת, מתרגמת ומהנדסת ילידת ברית המועצות לשעבר.² הספר בנוי כקובץ סיפורים בסדר כרונולוגי, ומי שעוקב אחר תחנות חייה של קוגן יזהה בלי קושי את המוטיבים האוטוביוגרפיים בסיפורים, אם כי פירוק הספר לסיפורים, שכל אחד מהם מכיל נרטיב אחר, אינו מאפשר לספר להיחשב אוטוביוגרפיה "קלאסית". כל סיפור עומד היטב בפני עצמו, והדמות המרכזית משנה את שמה לאורך הספר: מאשה הילדה הרוסיה, אלינה העולה החדשה וויטה האישה הצעירה. הסביבה שלה משתנה, האקלים שהיא חיה בו משתנה, אך למרות כל אלה מדובר בדמות אחת לאורך הסיפורים כולם. המוטיבים האוטוביוגרפיים הנוכחים בסיפורים והמזוהים עם המחברת אינם מונעים ממנה לכתוב כמעט את כל הספר בגוף שלישי. מתוך בחירה להתבונן בעצמה מבחוץ, היא נמנעת מלדבר בקולה, בגוף ראשון.

הכתיבה האוטוביוגרפית בתוך ז'אנר של קובץ סיפורים הכתובים בקולות משתנים ומכילים נרטיבים שונים המתלכדים יחדיו היא בחירה היוצרת ספר בעל נרטיב שאינו קוהרנטי, אלא מרוסק ושבור. כך, הצורה והסגנון מבטאים חוויה של שבר, של מעבר בין אזורים אקלים, בין ברית המועצות לישראל ובין ילדות לבגרות.

1 פורסם בהוצאת כנרת-זמורה-דביר (2021, 240 עמ').

2 שני ספרי שירה שלה פורסמו בעשור האחרון: "רישיון לשגיאות כתיב" (הוצאת אלרום, 2015) ו"סוס בחצאית" (סדרת "אש קטנה 77" – עיתון 77, 2018). קוגן מתרגמת ספרות, ותרגמה בין השאר את "בת הצר ושבעת האבירים" מאת פושקין (קדימה, 2018).

במסה זו אבקש להציע קריאה אנתרופולוגית ב"ארץ סלע" שמאפשרת להתבונן בדרכים שבהן מתעצבת ומתבטאת זהות לימינלית (בעברית: "ספית"), ולהבין דרכה את החוויה הטראומטית של שינוי אקלים כפול: התרבות, של חוויית ההגירה, והגילני, של המעבר מילדות לבגרות. שני סוגי השינויים האקלימיים האלה כרוכים בספר בהוויה מגדרית ובאופן שבו נשיות מתהווה בתוך מצבים לימינליים ובתוך תהליך מכאיב ואלים של שינוי צורה. כמשוררת, קוגן משקפת לא פעם את חוויית ההגירה ואת הלימינליות של המהגר:

מוטוריקה עדינה של שפה אבדה לי
 לפני ארבע ועשרים שנה.
 מלשון אמי נשתירו לי
 מלים לשגרה,
 משפטים ליום,
 פסקאות להונה נפקד.
 לעמטה, העברית הפשוטה
 של דבר הדבור
 לא ירדה אל גרוני.
 איני מבדילה
 בין מלים חסידות למלים בלבולים,
 בין מלים אבנים למלים פדורי נוצה.
 הגיון יסודי של שפה אבד לי
 לפני ארבע ועשרים שנה.
 העברית של עגנון,
 העברית של יומיום
 זרות לי שתיהן
 זרות דם ומקום.
 לא אבדיל ביניהן,
 אלהג בשתייהן
 על אף תמיהות המון.
 אני בת דמותו של ציר קטוע ידיים

מספר שְהִרְבִּיתִי לְקִרְאָ בְּיַלְדוּתִי.
הוא הָיָה יוֹשֵׁב בְּצִמְת הוֹמָה
וּמְאִיר בְּפָחַם אָחוּז בֵּין בְּהוֹנוֹת רִגְלָיו
נֹכַח צוֹפִים הַמְשַׁתְּאִים מֵאִמָּה מְתוֹקָה.
[...]

מתוך הספר "סוס בחצאית", 2018

אימה מתוקה זו מלווה גם את הקריאה ב"ארץ סלע". היחס המורכב של קוגן לשפה העברית, ולשפה בכלל, משקף את העמדה המורכבת של המהגרת. קוגן כמשוררת וכמתרגמת משוקעת היטב בעברית וברוסית. השפה היא הטריטוריה שלה, היא מקרה מובהק של המהגר השולט בשפת היליד ויודע ללהטט אותה טוב ממנו. אך זו אינה שפת אם, זו שפה נרכשת. כתיבתה של קוגן אינה מפטפטת בשפה בטבעיות אלא משחקת בה, תופרת ופורמת ביד אמן, אך ניכר כל הזמן כי זו מלאכה. העברית המשובחת של קוגן מזכירה לנו כי אין זו עברית ילידית, טבעית, זורמת, אלא שפה של מי שהתמחתה בשימוש בה. זו שפה מודעת לעצמה ולכן חיצונית להווייה, אך בה בעת השליטה והמיומנות של קוגן מאפשרות לה גם לגעת בעזרת השפה באזורי הגבול של התרבות. אזורי גבול אלו, המתח שבין "כאן" ל"שם" ובין "אנחנו" ל"הם", מלווים את הספר לכל אורכו. השימוש במטאפורות מעולם התוכן הסובייטי לתיאור המציאות הישראלית או במשלב לשוני עגנוני כמעט בפיה של מהגרת מערער ויוצר תחושה מכוונת של זרות ואי־נחת. אך לא רק השפה והשימוש בה משחקים באזורי גבול אלו, הספר כולו עוסק בגבולות ובמעברים – בין תרבויות, בין שפות, בין זהויות, בין אזורי אקלים.

לימינליות ושינוי זהות

שינויי זהות הם מומנטים מעניינים, באמנות בכלל ובספרות בפרט, אך גם בתיאוריה האנתרופולוגית. אחת הדרכים המרכזיות להתבונן בשינויי הזהות הללו היא דרך התיאוריה העוסקת בטקסי מעבר, טקסים שהחלפת זהויות עומדת במרכזם (Van-Gennep, 1960). כאלו הם, לדוגמה, טקסי מעגל החיים – טקסי לידה, התבגרות, נישואים ומוות. אך גם אירועים אחרים, כגון גיוס לצבא או קבלת זהות

מקצועית, יכולים להיות מובנים דרך פרספקטיבה תיאורטית זו (רובין ואח', 1994; דורון, 2010).

במרכזו של טקס המעבר מצוי השלב הלימינלי, שבו האדם כבר הופשט מזהותו הקודמת, אך עדיין לא קיבל עליו את זהותו החדשה (Van-Gennep, 1960) – חישובו לדוגמה על הנער המתחיל בבקו"ם, או על הסטודנטית להוראה בשלב ההתנסות המעשית. אותו שלב שבו האדם אינו משויך לזהות ברורה, אך יש בו מעט משתי הזהויות שביניהן הוא עובר, ריתק אנתרופולוגים רבים. ויקטור טרנר (Turner 1969, 1983) התמקד במושג הלימינליות וחקר אותו, מתוך מחשבה שמרחבים לימינליים הם בעלי פוטנציאל יצירתי, אך בה במידה גם הרסני. הם מכילים מידה בלתי מבוטלת של חוסר ודאות – האם הטקס יושלם? האם הזהות החדשה תתקבל? – ואחד ממאפייניהם הוא חוסר בהירות בנוגע לכללים החברתיים החלים על הפרט: היא מורה? היא אורחת בכיתה? היא סייעת? מה מותר ומה אסור לה לעשות? מה לגיטימי לבקש ממנה?

הגירה היא מומנט כזה. במעבר מאקלים תרבותי אחד לאחר נוצר מצב לימינלי, שלב ביניים שבו המהגר מצוי במצב של אי־ודאות וחוסר בהירות. גם התבגרות, מילד לבוגר, היא תהליך המכיל שלב לימינלי – שיש שיאמרו הולך ומתארך בתרבות הנוכחית – ובו אין זה ברור אם מולנו ילד או מבוגר.³ חלק ניכר מהמחקר של טקסי מעבר מיוחד לטקסי התבגרות שבהם דרך חוויות של ניתוק חברתי, כאב פיזי וסיכון הופך הנער לחבר בוגר בחברתו (Cohen, 1964).

ספרה של קוגן משחק באזורים אלו של לימינליות כפולה, שכן במרכזו דמותה של נערה מהגרת. דמויות לימינליות הן אלה המצויות באזורי שוליים של התרבות, ובהיעדר השתייכות ברורה לקטגוריות חברתיות מוגדרות היטב, מתאפשרת להן פרספקטיבה שונה על העולם. מקומה של קוגן עצמה כדמות כזו, הכותבת על מצבים ועל דמויות כאלה, יוצר בספר הזרה של המציאות המוכרת לנו ומעורר בקורא אי־נחת.

3 לדוגמה, מקרה אלמור עזריה, אותו חייל שהואשם בירי במפגע פלסטיני מנוטרל. האם הוא חייל, בוגר, אחראי למעשיו, או שמא "הילד של כולנו?" – הגבולות בין ילדות לבגרות מטושטשים למדי.

ילדות – בין פיטר פן לרובין הוד

כבר בעמוד הראשון של הספר עולה נושא הילדות וההתבגרות וממוקם באקלים הסובייטי:

מאשה אהבה את רובין הוד יותר מאשר את פיטר פן, כי פיטר היה סתם עוד ילד נבזי, ואילו רובין לקח מהעשירים המרושעים והחמדנים וחילק לעניים, כפי שכל קומוניסט ראוי לשמו היה עושה. לפעמים היא גם אהבה את פיטר, אבל היה לה ברור שאם יבוא אליה ביום מן הימים, לבטח ישבור את ליבה כמו ששבר לוונדי ולשאר הבנות. על אף שהייתה רק בת חמש, מאשה הבינה היטב בשברונות לב ובקומוניזם.

(קוגן, 2021, עמ' 9)

פיטר פן, הילד הנצחי, מסתובב בעולם וזורע עצב, בעוד רובין הוד, נסיך הגנבים, נאבק את מאבקם של חסרי הישע. הגיבור הסובייטי מתקן העולם אל מול הילד-גבר שובר הלכבות. בהמשך הספר נראה כיצד במעבר מברית המועצות לישראל מוצאת את עצמה גיבורת הסיפור מוקפת ב"פיטר-פנים" שוברי לב: גברים-ילדים הרואים רק את עצמם ואת צורכיהם, ואת מקומה כמי שיכולה לספק את אלו. היחס האמביוולנטי לילדות ניכר גם בסיפור הבא, "ארץ סלע", שבו מתוארת חופשה משפחתית באי קרים. אילקה, אחד הילדים שעמו מסתכסכת מאשה, מטופל בטיפות ולריאן להרגעת התקף הזעם שלו: "זו תרופתם השמורה של המבוגרים, של עצביהם הרוטטים, של עולמם השביר. אילקה הבוגד, בעוברו את טקס ההטבלה המר, הפך אותו ערב למבוגר" (שם, עמ' 25).

רובין הוד מציע לנו פנטזיה של הרפתקאות בשם הצדק. פנטזיה של מבוגרים הפועלים בעולם, ולא של ילדים הבורחים ממנו. אך באותה נשימה עולה הרתיעה מעולם המבוגרים, והמשטמה למי שהולך ומצטרף אליו. טקס המעבר מילדות לבגרות כרוך כאן בתרופה המרה להרגעת העצבים המעידה על עולם המבוגרים כשביר בהרבה מעולמה היציב של הילדות.

גם בסיפור הבא, למרות הסלידה מפיטר פן, מאשה מאוימת מקץ ילדותה הקרב, הפעם אל מול השינויים הממשיים בגופה שלה:

שיערה של מאשה החל לצמוח לפני חודשים ספורים, צמיחה פלומית מבעיתה. לפניים הייתה משוכנעת כי קפלי העור שבתחתית בטנה ייוותרו חלקים לעולם, בדומה לאלו של פסלי שיש רומיים במבואות ההרמיטאז'.
(שם, עמ' 42).

ילדות זו, לשבריריותה ולזמניותה, מתוארת כולה כשברקע האקלים הרוסי, באווירה שכולה ברית המועצות. הדירה הקטנה עם רצפת הפרקט, השטיח הכבד, שולחן העץ והכפור על החלונות. הנסיעה במטרו הדחוק בשעות העומס. ומשפחתה של מאשה, שלושה דורות של נשים – סבתא, אם ובת – המתגוררות יחדיו בדירה בלי גברים. וכמובן, האקלים הממשי, מזג האוויר, השלג המנצנץ, הכפור המאלץ להתלבש היטב: "מאשה לבשה בזה אחר זה את כל סוגי הבגדים התחתונים החמים, העשויים כותנה עבה, ומעליהם את החליפה הכחולה של התלבושת האחידה." (שם, עמ' 38). היא ממשיכה ומתארת את המחנק והחום בקרונות המטרו הדחוסים, כשכולם לבושים בשכבות. כל אלו לוקחים אותנו לעולם זר לקורא הישראלי, לעתים אליים ומפחיד, לעתים קסום ופנטסטי.

סיפורי ראשית הספר, סיפוריה של מאשה, הילדה מלנינגרד, מתארים את שלב הילדות ואת תחילתה של הפרידה משלב זה – פרידה המסומנת בשינויי הגוף, ובראשיתו של השלב האלים והכואב של טקס ההפיכה לאישה: ההיתקלות ההכרחית באלימות מינית. גבר זר דוחף את ידיו לתחתוניה של מאשה בחסות הדוחק במטרו בשעת עומס ורודף אותה במחילות המטרו אחרי היציאה מהקרון. מאשה הודפת אותו ממנה בכוח וניצלת; זוכה להישאר ילדה לעוד כמה רגעים. נוכחותו של גבר אלים תמשיך ותלווה אותנו לאורך כל השלב הלימינלי; שלב העיצוב והגיבוש מחדש של זהות הכרוך באלימות.

מעברים

הילדות שמאשה כה חוששת להיפרד ממנה מחוברת ללנינגרד, לברית המועצות. כעת היא עוזבת אותה, מותירה אותה מאחור ועוברת להתגורר בישראל, בקריות. הסיפור "שקיעה" מתאר את חוויית הטיסה וההגעה לישראל. קוגן עוסקת בו בדקדקנות במסען של הבת והאם מרוסיה לישראל. הדיוק הריאליסטי נקטע בפעם הראשונה באמירה, "הבור הראשון בזיכרונה נפער אז" (שם, עמ' 59). כך אנו למדים שהסיפור נדלה מהזיכרון ומספר גם על אובדנו של זה, על חוסר היכולת לזכור את

האירוע. המסע לארץ פוער את בורות הזיכרון, הוא רגע טראומטי הפורם את הזהות האחידה והברורה של האני, זהות הנשענת על היכולת לספר סיפור וליצור נרטיב (McAdams, 1993). בורות הזיכרון מקשים עליה לספר את הסיפור, מקשים על גיבושה של זהות אישית לכידה. הנכחת בורות הזיכרון הופכת את הסיפור מסיפור על מעבר לסיפור על הקושי לספר סיפור.

זהו אולי הריאליסטי מכל חלקי הספר. קוגן מספקת לנו תיאור גרוש של המסע לישראל. זהו מסע המוכר לנו מאינספור כתבות בחדשות, ספרים וסרטים המציגים לישראלים את נפלאות קליטת העלייה. היא אינה מדלגת על הדימויים המוכרים לנו מיחצנות ההגירה של מדינת ישראל, אך מייצרת הזרה שלהם הטוענת אותם ברגשות אחרים ובמשמעויות אישיות ושונות.

כך לדוגמה, התפוזים המחולקים לעולים הממתינים בחדר דחוק בשדה התעופה לטיסתם לארץ: "ריח הפירות, תחילה רענן וטוב, תסס במהרה והחמיץ, וחדר ההמתנה נמלא צחנת עסיס מת, נוסף על ריח הזיעה והשתן." (קוגן, עמ' 62). התפוז הנצחי, סמל הציונות המתחדשת, משמח לרגע את העולים, אך עד מהרה מבאיש את החלל. כך גם הדגלונים הקטנים המחולקים לילדים עוברים הזרה המגחיכה אותם: "לפעוטות העניקו דגלונים קטנים מפלסטיק: כחולים לבנים עם כוכב משושה. הפעוטות נפנפו בצייטנות. לרגע אחד עשרות פרפרי פלסטיק (כחול-לבן-כוכב-משושה) השיקו כנף (אח, אח, אח)." (שם, עמ' 63).

המעבר מרוסיה לישראל נחתם בהגיען לדירתן החדשה בקריות, דירה מטונפת ורעועה, והסיפור מסתיים במילותיה של האם ההריונית והמותשת הממלמלת: "מחר ננקה. מחר ננקה הכול. מחר. ננקה. הכול." (שם, עמ' 69). ההבטחה לניקיון ולסדר אינה רק הבטחה ליצירת אקלים מגורים ראוי, זו ההבטחה לשינוי ולהשתלבות מחודשת. ניקיון הדירה המחרידה הוא דימוי ליצירת סדר דברים חדש, כפי שנדרש מכל מהגר. האנתרופולוגית מרי דגלאס טוענת כי מבחינה תרבותית לכלוך הוא דבר שאינו במקומו (Douglas, 1966). השאיפה לסדר ולניקיון היא שאיפה להשיב דברים למקומם, לא רק במרחב הפיזי אלא גם בעולם הסימבולי. אין זה מקרי שסיפורים שונים העוסקים בעלייתן של נשים לישראל מתרכזים בעבודת הניקיון.⁴ המרחב הפרטי הוא מרחב נשי, וניהולו וארגונו הם משימה נשית; השלטת סדר

4 לדוגמה, ב"סיפור על אהבה וחושך" מתאר עמוס עוז את סבתא שלומית המכריזה כי "הלוונט מלא מיקרובים" (עמ' 44), וביתר שאת גם סבתו של מאיר שלו ב"הרבר היה ככה", שם האובססיה לניקיון משתלטת על חיי המשפחה כולה.

במרחב הפרטי היא הגנה על התא המשפחתי מפריעת סדר הדברים שמייצרת ההגירה.

מרחב, התבגרות והתאקלמות

הנובלה המרכזית בספר היא "1994", המתארת שנה אחת בחייה של ויטה, שנת סיום בית הספר התיכון, בטרם גיוסה לצבא – מצב לימינלי של דמות לימינלית. הלימינליות המשולשת הזו – מהגרת, מתבגרת, סיימה תיכון ועדיין לא חיילת – מהדהדת לאורכה של הנובלה כולה, בשילוב המקום הנרחב שמיוחד בה למיניות וליחסים בין ויטה, הדמות הראשית, לגברים שונים. המיניות והנשיות בספר הן ציר מרכזי של ההתבגרות, החל באימת שערות הערווה המתחילות לצמוח וכלה ביחסיה המורכבים עם גברים בבגרותה. מהעולם הנשי של המשפחה בלנינגרד לעולם שבו גברים זוכים לנוכחות, ונוכחות זו היא כמעט תמיד אלימה ודורסנית. ויטה של "1994" היא נערה שאחרי שנים אחדות בישראל כבר הצליחה במידה רבה להבין את כללי המשחק החדשים, אך היא עדיין מצויה בין "כאן" ל"שם", בין רוסיה לישראל, בין לנינגרד לחיפה. למרות ההתאקלמות היחסית שלה בישראל, הזיכרונות מלנינגרד עדיין מלווים אותה. כך לדוגמה, כשוויטה מהלכת בוואדי ניסנאס בתקופת החגים הנוצריים ונזכרת בראש השנה האזרחית בברית המועצות:

הקישוטים והאורות שנראו בעיניה דלים וזולים. לא היה זכר לריח האשוחים המעובה שמילא את רחובות עיר הולדתה, לא היה זכר לפרפורי השמחה, לדקירות המהוססות של מחטי האשוח המקושט, לצליל העמום שהפיקו כדורי הזכוכית העתיקים בנושקם אלה לאלה במשכי האוויר החם, האיטי, שהיתמר מן הרדיאטורים ההומים חרש.

(קוגן, עמ' 119)

לא רק הזיכרונות מפרידים בינה לבין הצטרפות לישראליות מדומיינת, אלא גם הנוכחות הפיזית שלה במרחב. היא מוצאת עבודה כסוקרת ברחבי העיר בחודשי החורף. וכך היא מהלכת בהם לבושה במעיל ניילון צהוב זרחני במילוי מוך – זוויתי, תפוח ומאוושש, שנקנה בחנות יד שנייה מפוקפקת ערב התפרקותה של ברית המועצות. עתה לא היה לה אכפת מהמראה הזר, הגלותי, של המעיל, שהתברר כמחמם ביותר.

(שם, עמ' 103)

המרחב החיפאי-ישראלי מתגלה בעליבותו, וויטה בולטת בו כנטע זר בעליבותה הגדולה עוד יותר. שאלת הלבוש חוזרת ועולה לאורך הספר, החל מתיאורי הלבוש בכרית המועצות, דרך הניסיון להיטמע על ידי קניית בגדים שיעברו כ"ישראליים", והזמן והמאמץ שהיא משקיעה בעבודה ובחיסכון כדי לאפשר לעצמה לקנות את הבגדים האלה. המעיל הצהוב מלווה אותה כשריד סובייטי המבליט אותה באקלים התרבותי, אך מגן עליה מהאקלים הפיזי.

התבגרות, מיניות, אלימות

טקסי התבגרות כרוכים לא פעם ביכולת לעמוד למבחן בסיטואציה קיצונית, ואף בפגיעה ובהשחתה של הגוף (Comaroff, 1985). לדוגמה, מילת גברים ונשים, צילוק וקעקועים או השחזת שיניים. גם אצל קוגן השלב הלימינלי כרוך בכאב ובסיכולת, וההפיכה מילדה לאישה ומזרה למקומית מלוות בלא מעט כאב והשפלה. לאורך הספר כולו, כמעט כל הגברים שהגיבורה נתקלת בהם הם עלובים, מרושעים, אלימים ומרוכזים בעצמם. הדמויות היחידות שמעוררות חיבה מסויגת הן נשים. התא המשפחתי של שלוש הנשים בסיפור הראשון, המוצג גם הוא בלא חמלה יתרה, נעשה עכשיו למקום בלתי נסבל כשנכנסת אליו "המפלצת" – בעלה החדש של האם המטיל טרור על כל סביבתו. "הוא נהג ליטול כמחצית מכל סכום כסף שהשתכרה, לטובת התקציב המשפחתי, אותו ניהל כקאפו המופקד על צריף אסירים." (קוגן, עמ' 100). נתיב המילוט של ויטה מאימתו של גבר אלים אחד עוברת דרך מערכת היחסים שלה עם גבר אלים אחר, תמיר, שאותו היא מכירה בעבודתה.

חלק מתהליך ההתפתחות מילדות לבגרות הוא המעבר מחביון לתשוקה מינית ברורה. גילוי המיניות לאורך הספר כרוך באלימות. החל בזר התוחב את ידיו לתחתוניה כילדה במטרו, וכלה בסיפור הבדיוני על האונס האלים המתואר לקראת סוף הספר. אך בין שני אלו, ב"1994" מתוארת מערכת יחסים בין ויטה לתמיר, בין הרוסייה לצבר, הענייה מהקריות לעומת הצעיר המבוסס מהכרמל. הסקס הוא מרכיב מרכזי במערכת היחסים הזו, וויטה מעוניינת בו, מחפשת אותו, אך זה אינו סקס מעורר, מחרמן. תיאורי המין של קוגן מעוררים קבס בעיקר:

השפתיים הבשרניות תרו אחר נקבי גופה, האצבעות הרכות כתולעי משי הפקיעו אותה מעצמה, וכאשר הגוף הגדול, הכבד, המלא, מחץ אותה תחתיו ואיברו המסגיל, החם, מלוחלח ברוק, נתחב לתוכה לא בלי קושי, הצליחה להזיח מעט את ראשה רק כדי לראות את הפנים החיזריים של הבריטי המצויר מגניבים לעברה חיוך קטן, פשוק שפתיים. [...] מקץ חודש התאהבה ויטה, התאהבות של גוף הנכרך בגוף, של בשר המשווע להנאה המזוגה בכאב.

(שם, עמ' 109-110)

סיפור אהבה זה אינו ממלא את הקורא בהתרגשות אלא ברתיעה. תמיר נוהג בוויטה כבחפץ הנמצא בבעלותו:

תמיר העריץ את גופה, סגר לו [...] ויותר משהעריץ, אהב להכאיב לו, לפתלו, ללוש אותו בין כפותיו הלבנות, להעלימו תחתיו. להלוש בו ולסמן בו סימנים – כעין הכשר לתפארתו. אך כשם שחמד את הגוף, שוב לא השגיח ברוח, וכאשר מצב הרוח של ויטה לא היה לרוחו, עלב בה במילים קשות ובעין מתעלמת.

(שם, עמ' 111)

המין ב-"1994" הוא רווי אלימות, אך לא לגמרי נטול עונג, שכן ויטה מתאוה אליו, מתמכרת למגע המחפיץ, המכאיב והבלתי מתחשב של תמיר. תמיר כגבר בן המקום נוהג בוויטה, העולה החדשה, האישה הרוסייה, בהתאם לסטריאוטיפים המוכרים לכולנו על נשות העלייה מברית המועצות של שנות ה-90. ויטה אינה מתנגדת לסטריאוטיפ אלא מתמסרת אליו. תמיר הוא כרטיס היציאה שלה מהבית מוכה הטרור של משפחתה, והיא משלמת את המחיר ברצון ובאהבה. שיא הכאב וההשפלה מגיעים אליה בצורת דלקות נשנות בדרכי השתן, הנגרמות מיחסי המין וגורמות לה כאב פיזי המלווה את הכאב הרגשי במערכת היחסים ביניהם. וכדי לתאר את כאביה היא חוזרת לעולם הדימויים של ילדותה בכרית המועצות:

כבר לא היו אלה החולדות הנוגסות מעדנות מאמש אלא נוטריות שחורות, זריזות, מבהיקות פרווה; שיניהן – שיני דם מכורכמות – זקרו לעברה בחיוך שדי. חיות כמותן ראתה פעם בילדותה [...] אלה היו מתרוצצות בכלובן המרווח, מרהיבות ומשוועות למגע. כאשר חרף אזהרות המבוגרים קירבה את

אצבעה אל סורגי הכלוב, נוטרייה אחת זינקה אליה, ולהרף עין נדמה לוויטה כי אצבעה עומדת להיכרת בשיניים הקדמיות השטוחות, החדות כלהב סכין. (שם, עמ' 114)

הכאב החותך של הדלקת שמסתבכת ומבהיל את ויטה בלי הכרה לבית החולים הוא שיאו של טקס החניכה, של הרגע שבו מאמץ השינוי העצמי גובה מחיר מהנחנת. אך משהיא צולחת את הכאב, היא עוברת את הסף ונמצאת בצדו האחר של הסטטוס. מילדה לאישה, מזרה למקומית, ובסיפור – מקורבן למקורבן. בסופה הפנטסטי של הנובלה, ויטה הופכת ממי שמופעלת עליה אלימות למי שמפעילה אותה: היא חווה קתרזיס בדמות אקט רצחני שבו היא נוקמת בתמיר על הכאב ועל ההשפלה שהיו מנת חלקה. אותו קתרזיס מתרחש הודות לכניסתה של מערכת אקלים שלישית לתמונה, זו של התרבות האמריקאית המיוצגת כאן דרך סרטיהם רוויי האלימות של קוונטין טרנטינו ואוליבר סטון, שהיו חלק בלתי נפרד מתרבות הנעורים של שנות ה-90. אלימות קולנועית זו אין בה כאב, רק הנאה אסתטית וניחוח זר של אמריקאיות מפתה ומרוחקת. דרך חיקוי האקלים שמציע הקולנוע, ויטה מצליחה למצוא מפלט מהסבך של אלימות, מיניות והתאקלמות; החלון לאמריקה מאפשר בריחה רגעית ממצוקת המהגרת הכלואה בין שתי תרבויות, האחת מאחוריה, והאחרת מלפניה, והיא בלימבו נקרעת בין שתיהן.

תִּתְּמוּדַע

בחלקו השלישי של הספר עברנו מילדות לבגרות, צבא, לימודים, עבודה. כאן הושלמה כביכול גם ההגירה, כי הרי מה יותר ישראלי משירות צבאי, לימודים בטכניון ובן זוג מסורתי ירושלמי? אך גם כאן זרות המהגרת נוכחת תדיר. בכיתו של בן הזוג היא מתבקשת לקרוא לאחיינו סיפור ילדים דתי באופיו המספר על הגוי והיהודי. ויטה סולדת מהיחס לגוי בסיפור, יחס המעלה בה את מטען הזיכרונות מברית המועצות, שם ההבחנה בין יהודים לגויים הייתה נוכחת וצורבת. היא מחליפה את הספר המאויר באגדת עם רוסית על חייל עני המגיע לביתה של אישה זקנה ומשכנע אותה לתת לו להכין מרק מפטיש. אותו חייל מהאגדה הרוסית המחפש מעט מזון וקורת גג הוא בן דמותה – נע ונד, משוטט על פני הארץ, ורק בתושייה ובעורמה מצליח להסתדר ולשפר מעט את מצבו, אך נידון להמשיך לחפש

אחר "קערת מרק דלוח/ לחם פת ומים כוס/ בדל סיגריה לקינוח/ ותנומה קלה לתפוס." (שם, עמ' 153). גם הוא דמות לימינלית, דמות שוליים, דמות המחזרת על הפתחים.

בסיפור החותם את "ארץ סלע" ויטה מטופלת בדמיון מודרך. כשהמטפלת מבקשת ממנה לחזור בדמיונה לילדות, עולים בה זיכרונות ילדות קשים של אלימות וגזענות, השבים ורודפים אותה בחלומותיה. ויטה התאקלמה. יש לה עבודה מסודרת, בית וגבר מסור. זו הפעם הראשונה שברקע גבר שאינו אלים או מרושע, שאינו פיטר פן אנוכי. גבר שמדיף ניוחחות בית. אלפרד מופיע יחד עם "צמח האהבה" – העציץ האהוב על ויטה, שלמרות התנאים הפיזיים הלא-מיטביים שהוא גדל בהם, הוא מצליח לשגשג. ולבסוף, הקורא נותר בתחושה שהריפוי שמגיע אינו בא מספת המטפלת, אלא מפשטותה של אהבה.

ניחוח שמן הזית בביתה של ויטה מחליף את הריחות הזרים שתוארו במטבחים לאורך הספר. זהו ריח מוכר ומנחם, והוא אינו מ"שם" אלא מקומי לחלוטין. תם הטקס. המעגל הטקסי הושלם. מרוסיה לישראל, מילדה לאישה. אך מתחת לפני השטח של המציאות היומיומית ממשיך לרחוש האקלים משם, להשפיע ולעצב את דמותה. זיכרונות הילדות הצורבים מצאו את מקומם במרחבו הלימינלי של התת-מודע. המסע הקשה מרוסיה לישראל ומילדות לבגרות הושלם, אך לעולם לא יהיה שלם.

ולקורא לא נותר אלא להשתאות מאימה מתוקה.

מקורות

דורון, ש' (2010). "חזרה בתשובה" ו"יציאה בשאלה": טקסי מעבר וטקסי הגדרה אישיים. סוגיות חברתיות בישראל, 9, 53-90.

קוגן, ר' (2021). ארץ הסלע (י' שוורץ, עורך). חבל מודיעין: כנרת-זמורה-דביר.
 רובין, נ', שמילוביץ, כ', וייס, מ' (1994) השמן והרזה: טקסי הגדרה אישיים של שינוי זהות אצל שמנים שרוזו לאחר ניתוח לקיצור הקיבה. מגמות, ל"ו(1), 9-15.

Cohen, Y. A. (1964). *The transition from childhood to adolescence: cross-cultural studies of initiation ceremonies, legal systems, and incest taboos*. Chicago: Aldine Pub.

- Comaroff, J. (1985). *Body of power, spirit of resistance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: an analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: personal myth and the making of the self*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: structure and anti-structure*. New York: Aladine De Gruyt.
- Turner, V. (1983). Liminality and the performative genres. In J. MacAloon (Ed.), *Rite, drama, festival, spectacle: rehearsals toward a theory of cultural performance*. Philadelphia: The Institute for the Study of Human Issues. pp. 4–19.
- Van-Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.



להשיב את הרוח





על הצורך בלימודי האדם כמהלך של היקשרות אנושית

אייל נווה

"למה בכלל צריך ללמוד מדעי הרוח?" – שאלה המהדהדת זה יותר מיובל, מאי-שם בשנות ה-70 וה-80 של המאה הקודמת, ומעידה על תופעה שזכתה כבר לשם ולתיאור: משבר מדעי הרוח. הסיבות לאי-נחת ממעמד מדעי הרוח בכלל, ובמערכת החינוך הציבורית בפרט, הן רבות ומורכבות. החל בעמדה השגורה "מה זה ייתן לי בחיים", וכלה בפרשנות מלומדת ומעמיקה על-אודות המצב הפוסט-מודרני, פוסט-אידיאולוגי ופוסט-מהותני שמיתר הלכה למעשה את המסר האפיסטמולוגי, האתי והפוליטי שהדורות הקודמים לנו ניסו לגזור ממקצועות מדעי הרוח והחברה, ובכלל זה היסטוריה, ספרות, מקרא, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, פילוסופיה, אמנות ותיאטרון. בסקירה קצרה זו אשתדל להצביע על ההכרח ועל הנחיצות של התחום, אם ברצוננו לטפח אדם שהוא סוכן קיומו המסוגל לבצע רפלקסיה ביקורתית על קיום זה דרך מהלך התחברות אל הניסיון האנושי שהוא חלק ממנו. לפיכך, אתיחס למדעי הרוח כ־human studies במובן הרחב ביותר האפשרי, כלומר לימודים המתייחסים אל מכלול הניסיון האנושי. בלי שנכיר, נלמד, נבין עד גבול מסוים, נתפעם, נבקר וניקשר אל הניסיון האנושי הרחב והמגוון – נגזר עלינו לחיות חיים משעממים, נטולי קסם, טכניים, פונקציונליים, בלא חוט שדרה ערכי וחפים מכל עמדה לגבי מה טוב, מה יפה ומה נכון.

בני אדם נולדו בעלי יכולות מוגבלות מאוד לצקת משמעות לניסיונם מעבר למה שהם יכולים לחוות בחושיהם. כדי לפתח יכולות אלו לצקת פשר וערך לקיומם, יצרה החברה האנושית לאורך ההיסטוריה שלל מתווכים. המיתוס והאמונה מילאו

תפקיד זה עד לתקופה המודרנית. אמנם מעטים מצאו טעם לקיומם גם באמנות ובהגות, אך רוב בני האדם, לאורך אלפי שנים, פירשו וחוו את הניסיון האנושי דרך העדשה הדתית. למן המאה ה-18, בעקבות הנאורות, הלכו והתגבשו האידיאולוגיות הגדולות כגון ליברליזם, סוציאליזם ולאומיות, ואלה ניסו להחליף את העדשה הדתית בערכים שהם קידמו, ובהם החירות, השוויון והאחוה. ואולם אידיאולוגיות אלה זכו להצלחות חלקיות וקצרות מועד בלבד, ורק בקרב חלק מהחברה האנושית. אנחנו, שחיים לאחר שהעדשה הדתית נסדקה והוקתה והעדשה האידיאולוגית נעכרה ועוותה, מרכיבים עדשות מתחלפות, תזזיתיות, מותאמות אישית, מגניבות ומדליקות, אבל גם כאלה שבעצם מוותרות על המשמעות הרחבה ומחליפות אותה בכידור ובשעשועים במקרה הטוב ובניהיליזם במקרה הגרוע. תוצאת התהליך, כפי שמשקפת במערכות החינוך, היא פחות מעמדם של לימודי האדם כמקור מעניק משמעות. ההתפעלות ממיומנויות ומטכנולוגיה מתמרצת את קידומם של מקצועות כגון מדעי המחשב, מתמטיקה ושפות; ההנאה מכידור מקדמת בחיבה רבה מקצועות כדוגמת ספורט, קולנוע ומחול. בין המקצועות "הרציניים" מחד גיסא למקצועות "המגניבים" מאידך גיסא נופלים מדעי הרוח כמקצועות שנחיצותם מוטלת בספק. כך צועדים אנו בלי משים לעולם פוסט-אנושי ופוסט-חברתי, כחלקי חילוף שאיבדו את היכולת לעצור ולהרהר על עצם קיומם. לדעת, כדי לעצור את התהליך יש לחזור אל היסודות של לימודי האדם ולעשות זאת מתוך שינוי אוריינטציה והתאמה לעולם שהולך ומתעצב מסביבנו.

איך עושים זאת? אין לי פתרון קסם או נוסחה מנצחת, אלא תובנות בלבד מניסיוני כחוקר, כמורה וכמחנך שעוסק כבר יותר מ-50 שנה במקצוע המשתייך למדעי הרוח. אני נהנה ומסופק מעצם העשייה היצירתית והמקורית, וכן, מרגיש שיש שכר לעמלי, גם לנוכח תגובות שאני מקבל מתלמידי הרבים לאורך השנים – החל בתלמידי התיכון שלי שהמבוגרים שבהם כבר בני יותר מ-60, שבאו מרצונם החופשי להשתתף בחוגי ההעשרה שהנחיתי בבית הספר, דרך הסטודנטים שמילאו עד אפס מקום את שיעורי לאורך כ-35 שנה, וכלה במבוגרים ממני, יש עוד מעט כאלה, שממלאים ברציפות מעוררת השתאות את הקורסים והרצאות ההעשרה שלימדתי בהם במשך עשרות שנים במסגרות קהילתיות רבות. כשאני מנסה לבדוק מהו העתיד של מדעי הרוח, אני שואב עידוד מסוים מדרך לימודם גם בידי מורים ומרצים שזכיתי להתפעל מהם. זו אינה נוסחה מדעית, אבל מדעי הרוח, שייקראו להלן לימודי האדם, נעשים משמעותיים ומרתקים אם הם מצליחים להגיע לכדי

מהלך של היקשרות אנושית – היקשרות שיש לעמוד על רכיביה העיקריים, להדגים את שלבי התפתחותה ולהצביע על ייעודה בטיפוח נפש האדם. הדוגמאות שלהלן למהלכי היקשרות כאלה יובאו מתחום ההיסטוריה, שכן בדיסציפלינה זו מתמקד עיסוקי, אם כי על ידי התאמות וניואנסים אפשר להצביע על היקשרויות דומות גם במקצועות כגון ספרות ומקרא, שנלמדים – עדיין – כמקצועות חובה בבתי הספר, או במקצועות רשות דוגמת פילוסופיה, סוציולוגיה ופסיכולוגיה. המשותף לכל המקצועות האלה הוא היותם מבוססים ברובם על טקסטים, ולפיכך ההיקשרות מתחילה ראשית לכול אל הטקסט כחומר לימוד, על ידי הפעלת אוריינטציה ביקורתית כלפיו.

* * *

לימודי האדם הם מסע לארץ אחרת. הם אינם ארץ קרובה ומוכרת, אך גם לא פלנטה אחרת וזרה. הטקסט נתפס הן כמוכר והן כמרוחק, הן כמחובר והן כמנותק, מאפשר מיוזג אופקים אך מאפשר גם רווח ביניהם. ההיקשרות אליו היא של צופה-שותף. אני לא נדרש לחבק את תחום הדעת ולהתמזג אתו, כי אז אני מאבד פרספקטיבה. אבל כתחום אנושי, אל לי להיות מנוכר כלפיו. מכאן שמילת המפתח היא התבוננות מתוך אמפתיה – אמפתיה כלפי מקור היסטורי, אמפתיה כלפי סיפור או שיר, אמפתיה כלפי פרק מהמקרא, כלפי קטע מוזיקלי, מערכה תיאטרלית או סצנה קולנועית. אין אפשרות לזהות מוחלטת, וגם אין צורך בכך, כי הדברים מייצגים משהו אחר שמישהו אחר יצר או התנסה בו, ואנו כלומדים רק מתבוננים בו. עם זאת, ה"מישהו" הזה היה אדם, לא שד, לא מלאך ולא חוצן. ההתבוננות מתוך אמפתיה מאפשרת התקרבות מסוימת, אך גם ריחוק מסוים.

הלימוד מתבסס בעיקרו על הטקסטים כמקורות ראשוניים – זהו בסיס המסע. הלימוד אינו רק הפעלת דמיון פנימי, אלא הוא מעוגן בתשתית חיצונית לנו: אירוע שהתרחש בעבר, סיפור שמישהו יצר והפיץ לאחרים, ספר שמתאר אירועים וגם מפייח בהם משמעות קדושה ומחייבת. כחוקרי היסטוריה אנו זקוקים לאסמכתאות: תעודות רשמיות, מכתבים, פסקי דין, סטטיסטיקות, דוחות, מסמכים מארכיונים, וכאלה שלא הגיעו לארכיונים, קטעי עיתונות, מקורות חזותיים, מקורות ספרותיים, סמלים, מטבעות, שירים, ובעצם כל ייצוג לחיים שבני אדם מותירים אחריהם. מקורות שונים קמעה מודגשים בספרות. המקרא הוא קודם כול מקור בפני עצמו שפרוס לפנינו. גם התמונה הסטטית או הנעה נחשבת מקור. זה המסד לתחילת

ההיקשרות. אין די בהנעה פנימית או ביצירתיות ובדמיון פורה שיש להוציאם מן הכוח אל הפועל, ואי-אפשר בלי מקורות שמחוץ ללומד עצמו. לעתים, מיעוט המקורות מונע היקשרות משמעותית, לדוגמה תקופות שלא נותרו מהן שרידים, ולכן אין אפשרות ללמוד עליהן. מנגד, לעתים ריבוי מקורות הוא תופעה המטשטשת את יכולת ההבחנה בין עיקר לטפל. יש להביא בחשבון מגבלות אלה, אם כי התחום המתפתח של digital humanities עשוי לקדם מאוד את פתרון בעיית ריבוי המקורות, לקראת מיעוט מגבלות מהסוג המתואר. בהקשר זה של מידת הנגישות שלנו למקורות מידע נראה שאנו מצויים על סף של מהפכה עצומה.

מיומנות יסוד בלימודי האדם היא ניסוח שאלות ביחס לטקסט. במידה רבה, ניסוח השאלה הוא תנאי לתחילת ההיקשרות, ולכן השאלה עצמה נחשבת לחלק מהלמידה שיש לטפח בקרב לומדים. המקורות עצמם, גלויים וחשופים ככל שיהיו, שותקים לגמרי, אם לא נשאל לגביהם שאלות מעניינות ופוריות. מהי שאלה פורייה? כיצד אפשר להצליב שאלות שנגזרות זו מזו? אילו שאלות מסייעות בהיקשרות לטקסט, ואילו דווקא מונעות היקשרות? איך עלינו להתייחס לשאלות סגורות? מה הסכנה בשאלת שאלות מזויפות ומניפולטיביות? האם כל שאלה לגיטימית? ומתי השאלה עצמה נועדה למנוע רפלקסיה ואמפתיה כלפי המקור? אחת המלכודות שכמורים עלינו להישמר מפניה היא לשאול שאלה רטורית, כזאת שאנו יודעים את התשובה עליה, ולכן מכוונים אליה את ההיקשרות. כך למעשה אנו חוסמים את היכולת לשאול שאלות מצד אלה שהתשובה אינה ידועה להם. לא אחת אני מוצא עצמי בשיעור שואל שאלה ומיד עונה עליה, וכך יוצר אשליית למידה פעילה, ואולם למעשה אני פוגע בסקרנות של אלה שעדיין מחפשים את התשובה. אם נזהרים משאלות מתעתעות, הרי שהשאלות מפחות רוח חיים במקור והופכות את הכתוב בו לדילמה, לבעיה שיש להתמודד עמה, לחוליה מקשרת בין הלומד לבין החומר. לעתים, עצם ההתמודדות מעניקה לחומר מעמד של רלוונטיות, ואז ההיקשרות נעשית מאתגרת ומעניינת יותר.

הפרשנות היא הכרחית כמיומנות ההופכת את ההיקשרות לפעולה בעולם. זו בעצם תשובה על השאלות – תשובה שנובעת מתהליך ההיקשרות בין הלומד כייצור אנושי לבין הייצוג האנושי שניצב לפניו. הפרשנות מחוללת מיזוג אופקים, להבדיל מזהות אופקים או מהתנגשות אופקים. כך מתחיל הלומד להתקרב אל האופק הנכסף, שהוא האמת שאליה יש לשאוף באמצעות פרשנות הטקסט. כלומר, הפרשנות מבוססת הממצאים ביחס לטקסט היא מהלך של חתירה אל האמת

שלעברה עלינו להתקרב ככל האפשר בתהליך הלמידה, מתוך התייחסות רצינית ומכבדת לפרשנויות אחרות שאף הן חותרות אל האמת. האמת שאנו חותרים אליה מתכתבת, ואפילו מתמודדת מתוך ניגוד וויכוח, עם חתירה אל אמיתות מסוג אחר של לומדים אחרים, ולפיכך המסקנה היא שאמנם יש אמת, אך כבני אדם מוגבלים וחלקיים סביר להניח שלא נגיע אל זו האבסולוטית. כאן מתבטא הגיוון האנושי, הן של החומר והן של הלומדים. כך לדוגמה, לא דומה אמת היסטורית מבוססת עובדות לאמת ספרותית השואפת לתובנה אותנטית על מצבו של האדם, שאינה זקוקה לממצאים אמפיריים כדי להיות משמעותית, או לאמת המעוררת התפעמות, זעם, קסם או חרדת קודש הנובעת מתוך חיבור פרשני למקרא. האמיתות שונות כמהיות, אבל דומות בשאיפה – כולן בבחינת אופק שאליה יש להתכוונן. בלי אופק שלעברו מופנה מסע ההיקשרות, הלמידה נעשית עמומה, חסרת תכלית, משעממת ומעיקה. אותו אופק מאפשר גם חשיפה לאופקים אחרים, מקום שבו מתחיל דיאלוג בין פרשנויות המוסיף ומעבה את תהליך ההיקשרות. הולכת ומתבהרת הבחנה בין פרשנות משכנעת למופרכת, פרשנות תלויה הקשר לעומת פרשנות מנותקת מהקשרה, פרשנות אמפירית מול פרשנות א־פריוורית, פרשנות מעניינת שמניעה לפעולה נוספת מול פרשנות מערערת, מהרהרת ואף משתקת. הפרשנות הכרחית להפעלת הלומדים כמעורבים בעולם, כבני אדם שמקבלים עליהם את האחריות לקיומם האנושי על ידי בניית נרטיב אנושי שמתכתב בהתמדה עם נרטיבים אנושיים אחרים. ולשם כך נחוצות שתי אוריינטציות נוספות: **פעלנות אנושית** (human agency) **ומודעות אידיאולוגית**.

פעלנות אנושית (Human Agency): לימודי האדם פותחים פתח לריבוי פרשנויות, כביטוי להכרה באוטונומיה האנושית, והם עוסקים בבני אדם שיוצרים ומעצבים את אורח חייהם, אך גם נוצרים ותלויים בנסיבות חייהם. הכרה בפעלנות האנושית פירושה קריאת תיגר על כל שיטה סדורה, דחיית כל תוכנית אלוהית, וכן ערעור על כל מודל תיאורטי או תבנית־על. מנגד, הכרה זו שוללת גם אקראיות ומתנגדת למקרויות חסרת סיבות ונסיבות. הפעלנות האנושית אינה מנקה את האדם מאחריות למעשיו, אך מכירה במוגבלויותיו. התוצאה הבלתי נמנעת מהתוודעות אל הניסיון האנושי היא השתתפות בדרמה מרתקת. אלא שהשתתפות זו במהותה נעשית מתוך צפייה שלאחר מעשה, מתוך פרספקטיבה המאפשרת התבוננות אירונית על הדרמה, התחקות על הדיאלקטיקה ועל הפרדוקסים שאותה דרמה מייצרת, ואפילו שיפוט

מוגבל ביחס לתמונה הגדולה המצויה בשינוי מתמיד. הטקסטים שפרוסים לפנינו כלומדים או כחוקרים, ושביחס אליהם אנו שואלים שאלות ומנסחים פרשנויות, מייצגים אפוא בני אדם שעיצבו, קידמו, התנגדו, שחררו, שעבדו, בנו, הרסו וקבעו את אופי האירועים והדינמיקה שלהם. האירועים שהטקסטים מעידים עליהם אינם נס אלוהי או תוצאה של כוח עליון, הם גם אינם נגזרים מ"חוק טבע" הממתין לגילוי ולהוכחתו. האירועים הם ביטוי להחלטות ולפעולות אנושיות מוגבלות ומשתנות, והם תלויי הקשר מורכב ומשתנה. בהתאם, לימודי האדם אינם עוסקים בנצח או במוסר מוחלט, ואף לא בתיאוריות טהורות של מדע ואסתטיקה. הם מתחקים אחר גדולתו של האדם ומוגבלותו – יצור בן תמותה שהוא גם יוצר חלק מהטבע, אך גם בונה תרבות שמעבר לטבע, נוגע בקדושה, ביופי, בטוב המוסרי ובקסם הבריאה, אך לעולם לא מממש נגיעות אלה. אדם שהוא סוכן קיומו, אך לא מקור ותכלית קיומו. פועל תמיד ברווח שבין הבריאה לגאולה, בין בראשית לאחרית הימים. בלי שליטה על ראשית ואחרית, האדם פועל כסוכן חלקי בלבד של קיומו, והדבר יוצר דרמה, אירוניה, תפניות בעלייה, דיאלקטיקה בלא כיוון, או אולי כיוון חמקמק, אשליות, תעתועים, תקוות וייאוש. התמונה הגדולה תמיד בוויכוח, תמיד בתמורות, תמיד תלויה הקשר ותמיד מתגלה מתוך פרספקטיבה דינמית ומתעתעת. התוודעות לאופק נכסף, שככל שמתקרבים אליו הוא נעשה חמקמק ומתעתע עוד יותר, היא זו שעושה את לימודי האדם למסע בלתי פוסק וכה מרתק, מאתגר ומסקרן.

מודעות אידיאולוגית: ההיקשרות האנושית אל ייצוגים אנושיים תלויה באידיאולוגיה ובהשקפת עולם. היא אינה נעשית "משום מקום", אלא מתוך עמדה מסוימת. לעתים היא אידיאולוגיה מוצהרת, ולעתים היא עמדה מטושטשת יותר, לפעמים היא פוזיציה גלויה ולפעמים סמויה, אבל תמיד נוכחת ומשפיעה על הפרשנות, על ההערכה ועל השיפוט של האדם. עצם הבחירה שלנו להתרכז באירוע ספציפי ולא באחר, ביצירה ספרותית מסוימת ולא באחרת, או דווקא בפרק מובחן במקרא, מושפעת מעובדת היותנו בני אדם העוסקים בחיפוש מתמיד אחר משמעות לקיומנו. כך לדוגמה, פרשנות היסטורית אינה משמשת בידי הוגיה רק לשם הבנת האירוע המסוים שהתרחש בעבר, אלא ככלי ביד היוצר גם למען קידומן של מטרות בהווה, כגון טיפוח לאומיות, שליטה על קבוצות אחרות, שחרור מדיכוי, קידוש מורשת, קידום זכויות אדם, עיצוב זהות קולקטיבית, דרישת צדק, תיקון עוול, זריית פחד, הצדקת הגמוניה או ערעורה. יש להכיר בכך ולהודות בקיומו של הממד

ה"עכור" הנלווה לכל מהלך שבו בני אדם לומדים על בני אדם אחרים. תמיד יש עדשות שמפרידות בין הלומדים לחומרי הלימוד, ומשקפיים אלה בהכרח שונים מלומד ללומד, ואף משתנים לאורך זמן בתודעתו של אותו אדם. לכן הפרשנות אינה יכולה להיות חפה מכל אידיאולוגיה. כך לדוגמה, ברור לכול שבמשך שנים, ובמידה רבה עד עצם היום הזה, לימודי ההיסטוריה, הספרות והמקרא בישראל נועדו לגבש, להעצים ולהצדיק את עצם קיומנו כ"עם השב לארצו אחרי אלפיים שנות גלות", וכך להעניק לגיטימציה לזהות לאומית ייחודית. יש הטוענים שחלק ממשבר מדעי הרוח נובע מהיחלשות האידיאולוגיות הגדולות, בעיקר זו הלאומית – טענה שיש בה למעשה משום אישוש לקשר המורכב בין מודעות אידיאולוגית ללימודי האדם.

* * *

זירת לימודי האדם: זירה רחבה זו מקיפה מקצועות הומניסטיים שהם חלק מהלימודים הפורמליים במערכת החינוך, אך הם אינם נוכחים בהכרח כדיסציפלינות מובהקות בחינוך הבלתי פורמלי, כגון בתנועות נוער, במפלגות פוליטיות, במכניזם קדם-צבאיות או בחוגי העשרה לצעירים ולמבוגרים. בתוך כך, יש צורך להיות מודע לעובדה שטקסט העומד לבחינה ביקורתית ולהערכה בזירה אחת יכול לקבל משמעות שונה בזירה אחרת, ובהתאם להכיר בזיקות המורכבות והדינמיות שבין זירות הלמידה השונות. במקצועות העוסקים בלימודי האדם יש למומחים שותפים רבים, ובהם הורים, מנהיגים פוליטיים, מדריכי טיולים, יוצרי תיאטרון וקולנוע, יוצרי תוכן דיגיטלי או אוצרי גלריות ומוזיאונים. כל אלה ואחרים הם שותפים פעילים במתן משמעות לניסיון האנושי. מכאן שלמורים העוסקים בלימודים ההומניסטיים יש תמיד שותפים בלתי מקצועיים שמשפיעים על הלומדים לפעמים הרבה יותר. מדובר אמנם בתהליך מבורך, אך גם מתעתע משום שהוא מעוות את הלמידה. נדגים זאת שוב באמצעות מקצוע ההיסטוריה, שאמור לפתח חשיבה ביקורתית מתוך דיאלוג משמעותי בין הווה לעבר: אם האחראים על הלימוד שבויים מרצון בעבר ורואים בו קריטריון ומפתח קסם שמוכיח את צדקת הדרך, הרי שהם הופכים את הלימוד לדוקטרינה סגורה ולאידיאולוגיה כפייתית. מנגד, אם הם אינם יוצקים כל משמעות לניסיון האנושי ומתמקדים רק בהווה או בתוכניות לעתיד, הרי שהמקצוע אכן בסכנת היעלמות. בין קידוש קנאי לבין שלילה מוחלטת יש לקיים דיאלוג ביקורתי עם העבר כדרך להיקשרות אנושית. זאת על ידי עיבוד מידע

לכדי ידע ושימוש בידע זה לטיפוח הדעת. אני מניח שאותו דבר תקף גם ביחס לעולמות התוכן האחרים של לימודי האדם.

מידע, ידע ודעת

מידע פירושו אינפורמציה בסיסית, שכיום אפשר לשלוף בקלות מתוך מבחר מאגרי המידע, באמצעות התוודעות אל אוסף העובדות ואל ההקשרים שביניהן. המורים אמורים כמובן לכוון את הלומדים אל מגוון סוגי המידע שנמצא בתחומי הדעת שאליהם הוכשרו כאנשי מקצוע.

ידע פירושו שזירת המידע לכדי נרטיב – סיפור בעל ערך הקושר את פיסות האינפורמציה באורח מושכל, וכך מעבד את הנתונים שהם חיצוניים ללומדים לכדי תובנות שהן חלק מטיפוח אישיותם של הלומדים. כאן מכוונים המורים את הלומדים למיומנויות הבניית נרטיבים כההליך לימודי מרכזי.

דעת היא השלב הגבוה של החשיבה שבו הלומדים מתבקשים לבחון באופן ביקורתי את הנרטיב שהרכיבו, מתוך דיון, ויכוח, הצדקה, נכונות לבחינה חוזרת, וכן קבלת שינוי לצד התמודדות עם נרטיבים אחרים. הדעת מעודדת מהלכים של היקשרות ביקורתית, ואפילו משבשת מהלכים המטפחים, מעצבים ומעבים זהות אנושית. המורים אמורים לאפשר ואף לעודד סוג כזה של למידה, שפירושה התמודדות בלתי פוסקת עם הידע שהובנה במבחר אופנים וצורות על סמך המידע. לכן, תהליך טיפוח הדעת אינו מסתיים לעולם. אדגים בקצרה את האינטראקציה בין מידע, ידע ודעת בשיעור היסטוריה על מלחמת האזרחים בארה"ב דרך ניתוח שלושה נאומים היסטוריים של הנשיא לינקולן: נאום ההשבעה הראשון, נאום גטיסברג ונאום ההשבעה השני.

בנאום ההשבעה הראשון (מרס 1861), ערב פרוץ המלחמה, כשמחצית ממדינות הדרום מצהירות על פרישתן מהברית בשל בחירתו של לינקולן לנשיאות, והמחצית האחרת עדיין מהססת, מצהיר לינקולן בפני הקונגרס ובפני הציבור האמריקני כולו: "רוב הכבוש בתחומי סייגים ומגבלות חוקתיים, והמשתנה תדיר... עם השינויים בהשקפותיו וברחשי לבו של העם, הוא ריבונו האמיתי היחיד של עם חופשי. כל הדוחה זאת – בורח על כורחו אל ההפקרות או העריצות".

בנאום גטיסברג, בעיצומה של המלחמה (קיץ 1863), בבית הקברות בעיירה גטיסבורג, בהספד לנופלים בקרב, קובע הנשיא: "לפני 87 שנים הביאו אבותינו

לעולם על יבשת חדשה זו אומה חדשה, שנולדה בחירות והיא מושתתת על ההנחה שכל בני האדם נבראים שווים במעלה. עתה אנו בעיצומה של מלחמת אזרחים גדולה שבה ייבחן אם אומה זו, או כל אומה אחרת שכך נולדה ובכך היא דבקה, יכולה להאריך ימים”.

בנאום ההשבעה השני (מרס 1865), משמתבררת הטרגדיה הנוראית של המלחמה, אך גם אין ספק שהברית הצליחה לדכא את המרד, ותבוסת הדרום וכניעתו הן עניין של ימים ספורים, ומשכבר התקבל התיקון ה־13 שביטל את העבדות בכל ארה”ב, נואם הנשיא לפני הקונגרס את נאומו הפומבי האחרון ומכריז: “אם האלוהים רוצה שמלחמה זו תימשך עד שעושר האומה שנבנה על שעבוד ייחרב כליל וְכֵל טיפת דם שהוקזה בשוט תיפרע בטיפת דם אחרת שתוקז בחרב... עדיין יש לומר משפטי ה’ אמת צדקו יחדיו (תהילים יט, 10)”.

שלושת הטקסטים שנבחרו הם בבחינת מידע. כדי לבנות ממנו נרטיב יש לנסח שאלה פורייה ולתת לה פרשנות, וכך לשזור את שלושתם כסיפור בעל משמעות. עם זאת, עצם בחירת הטקסטים כבר מכוון במידה מסוימת את תכני הנרטיב ומרכיביו, אבל אין אפשרות להימנע מבחירה מוקדמת שכזו. הבוחר כמובן צריך להסביר לעצמו מדוע בחר דווקא במקורות אלה ולא באחרים – הרי ללינקולן היו עוד אלפי נאומים. בהנחה שהמידע הבסיסי שנבחר ברור לבוחר, עליו להוביל את הלומדים לבניית נרטיב על בסיס המידע, וכך להופכו לידע. בדוגמה זו החוט המקשר בין הנאומים הוא הניסיון להסביר על מה יוצאים למלחמה ועל מה נלחמים. לכן זאת השאלה שיש לכוון אליה את תהליך הבניית הנרטיב. לא מן הנמנע שמישהו מהלומדים יחשוב דווקא על שאלה אחרת, אבל כאן נכנסת אחריותו המקצועית של המורה לבדוק מגוון שאלות שייתכן שיעלו בשיעור ולהצביע על זו הסבירה ביותר. היקשרות אל הטקסטים לצורך חילוץ שאלה פורייה היא משימה לימודית מאתגרת ומעניינת היוצרת חיבור משמעותי בין הלומדים, המורה והחומר. בהנחה שבסופו של דבר זו אכן הייתה השאלה המרכזית, אנו עוברים לשלב הפרשנות שעולה מחיבורם של שלושת הטקסטים.

הפרשנות הולכת ומתבהרת על ידי דיונים ומגוון הסברים, שבמהלכם נחשפים הלומדים – באמצעים שהמורה בוחר – למלחמה עצמה, להקשר הרחב, למניעה, למטרתה ולתוצאותיה. היצמדות להסבר של לינקולן מראה בבירור שהוא תופס את היציאה למלחמה כצורך של חברה דמוקרטית להגן על ההליך שביסודו ריבונות הרוב. לינקולן נבחר על ידי הרוב, לא ניסה כהוא זה לשנות את הסייגים החוקתיים

שהרוב ככול בהם או לתקנם, ולכן פרישת המיעוט שהתנגד להכרעה היא הלכה למעשה מרד בדמוקרטיה. מכאן שהמניע למלחמה בשלב זה הוא פגיעה של הפורשים מהברית בהליך המאפשר הענקת כוח בלא אלימות לריבון המייצג את העם בהכרעת רוב. לפיכך, פרישת מדינות הדרום היא בפירוש פגיעה ביכולתה של המערכת הדמוקרטית להתקיים וגלישה לאנרכיה או לדיקטטורה. מן הסתם, עניין העבדות אינו מוזכר כאן, שכן לינקולן הבטיח שלא לבטל את העבדות במקום שהיא קיימת. מנגד, בנאום גטיסבורג המניע כבר משתנה לעניין מהותי שבבסיס הדמוקרטיה: לינקולן מצהיר שהמלחמה נועדה לשמור על ערך השוויון בין בני האדם ולהגן על העיקרון שלפיו כל בני האדם נבראים שווים במעלה – בסיס ערכי של דמוקרטיה מהותית. ההסבר מתאפשר כמובן בשלב זה של המלחמה אחרי שהנשיא, בהיותו המפקד העליון של הברית, חתם על פקודת שחרור העבדים במדינות שמרדו בברית. בנאומו השלישי, לאחר שלינקולן כבר נבחר בשנית, הוא מבהיר שהטרגדיה היא כה גדולה ומתמשכת מאחר שבאמצעותה מעניש האל את העם. הלחימה היא בעצם חלק מתוכנית אלוהית שמטרתה לכפר על חטא העבדות. לדידו, המלחמה שבה נגזר עליו להקריב את טובי בניו למען לידה מחודשת בלא עבדות היא עונש אלוהי, שנגזר על העם משום לא עשה חשבון נפש נוכח חטאו והמשיך להכתים את ערך החירות המהותי בדמוקרטיה על ידי קיום פרקטיקה של עבדות. כאן ההסבר הוא במהותו מטאפיזי, ערכי, הסבר המעניק לדמוקרטיה מעמד מוסרי עליון שכדי להגשימו נדרשת הקרבה עצמית.

הבניית הנרטיב של מלחמת האזרחים כביטוי לצורך להגן על הדמוקרטיה – נרטיב שמתחיל בפרוצדורה אנושית, ממשיך למהות אנושית ומסתיים בציווי מטאפיזי מוסרי – הופכת את המידע הצפון בטקסטים לידע משמעותי של חיבור לניסיון האנושי. אלא שכדי להופכו לדעת יש לאתגר את המובן מאליו על ידי רפלקסיה ביקורתית. כאן המקום לטפח היקשרות "פרועה" יותר, כזאת שקוראת תיגר ומעלה תהיות ושאלות ביחס לידע, מנסה להעלות על הדעת הסברים אחרים, מאתגרת לחשיבה מחוץ לקופסה, ומצביעה על אפשרויות שכלל לא נדונו במהלך הבניית הידע, אפילו כביטוי של מהלך חתרני. דוגמאות אחדות לשאלות כאלה הן: מדוע רק בעיצומה של המלחמה לינקולן מעלה את עניין שוויון ערך האדם? האם זה לא היה חשוב בעיניו כשיצא למלחמה? אם העניין היה פרוצדורלי בלבד, מדוע הוא אינו מניח לדרום לפרוש בשלום, וכך מונע שפיכות דמים? האם לא כדאי ברגעים מסוימים לאפשר לחברה נתונה להתפצל לשניים? אולי לפעמים זה

עדיף? – כפי שקרה בצ'כוסלובקיה, או כפי שיש הסבורים שזה התהליך שיקרה גם בישראל? – ומי אמר שמלחמה עקובה מדם מחויבת המציאות כדי להגן על הדמוקרטיה? אולי לינקולן מייצג כאן עמדה פוליטית שלא היה יכול לסגת ממנה, כי הוא בסך הכול פוליטיקאי שמחפש הצדקה למעשיו? האם בכלל יש קשר מתפתח בין הנאומים? ובכלל, איך ייתכן שלינקולן הוא מגן הדמוקרטיה הגדול, כשלמעשה מדובר בדמוקרטיה של גברים לבנים בלבד? ואולי נאומים אלה הם רק רציונליזציה של אינטרסים כלכליים שבשמם הצפון הקפיטליסטי אינו יכול להרשות את פרישת הדרום שמספק לו חומרי גלם? והאם היינו מתייחסים לנאומים אלה ברצינות כה רבה וכחלק מזיכרון לאומי מעורר השראה, לולא היה לינקולן עצמו נרצח והופך לדמות האב המייסד וגדול נשיאי ארה"ב בתודעה הקולקטיבית האמריקנית? שאלות כגון אלה מצביעות על סוג של היקשרות אנושית, דווקא משום שהן פתוחות ונתונות לאי-ספור הרהורים נוספים.

מובן שהרהורים אלה אינם יכולים להתברר לעומקם בכיתה, אבל הם מהווים פתח להמשך לימוד באמצעות עבודות חקר או להפסקת הלימוד באמצעו בלי תשובות סגורות. הדעת היא אנרגיה אנושית שאינה מוקפאת בתשובות סגורות. היא יכולה להתבטא היטב בדיאלוג של הלומד עם עצמו אחרי השיעור או בדיאלוג בין הלומדים בהיעדר מורה מכוון, כשהם משוחררים מדמותו הסמכותית. היא יכולה לעלות גם כעבור שנים, כסוג של אסוציאציה לאדם שדולה אותה מזיכרוננו נוכח התמודדות עם הקשרים אנושיים אחרים.

* * *

לסיכום, בני אדם שלומדים את לימודי האדם כמסע של היקשרות אנושית יכולים להרחיב את אופציית ההתנהגות והאחריות שלהם. הם אינם שבויים במידע, וגם לא בידע שרכשו, אלא מסוגלים לנהל ביחס אליהם דיאלוג ביקורתי בעל מאפייני היקשרות מגוונים ומעצימים: דיאלוג בשפה של הרהור, הקשבה, השתהות, הכלה, קבלה חלקית, בחינה מושכלת, שינוי דעה או אימוץ תקווה – למרות ואולי משום שהחיים האנושיים מלאי אשליות שמתנפצות ורוויים בייאוש שמגיע בעקבות התנפצותן.

לימודי האדם, ובכלל זה המידע, הידע והדעת שהם מייצרים בקרב הלומדים, לוקחים אותם למסע כגורם מתווך, סוג של הזרה מבורכת המאפשרת להם להבין את עצמם ואת תודעתם בדרך אותנטית והגונה יותר, לא מושלמת ואוטופית, אך גם לא

מרוסקת וצינית. נאומי לינקולן והסבריו להתפרקות הדמוקרטיה – אירוע היסטורי שהתרחש בעבר ובמקום אחר – מסייעים בידי התלמידים להתמודד עם דילמות דומות, אם כי לא זהות, המתעוררות בחברה האנושית שמסביבם. תוך כדי הלימוד הם מתוודעים לאנושיות המתעתעת שנאלצת להכריע בין חלופות חלקיות, להכיר בקונטינגנטיות הקיום, לקבל אירוניה, לטפח ביקורת עצמית; אנושיות המודעת לנשגב ולנמוך, לערכי ולנבזי שבכל אדם. זאת הקוראת לכל אדם באשר הוא לטפח את הראוי ככל האפשר ולכבוש את הבזוי ככל יכולתו. יש במסע היקשרות לימודי שכזה משהו תרפויטי, אמנותי, כזה שקצת רחוק ואמצעי מה"כאן ועכשיו", כזה שבאמצעות ריחוק ותיווך דווקא מקרב את בני האדם אל עצמם ואל אחרים – מסע מתמיד שלעולם לא ייגמר, ותמיד יאתגר עוד ועוד. אם ברצוננו לטפח את נפש האדם – אל לנו לוותר עליו.

לאן נושבת הרוח? בשבחה של עבודת חקר רב־תחומית במדעי הרוח

חן פינץ

כתבות ומאמרים שמתחילים בטענות על תלמידות ותלמידים בוגרי מערכת החינוך היוצאים ממנה חסרי השכלה ונבערים תולים את האשם לרוב במורות ובמורים ומתייגים אותם כמי שכשלו בהשגת הטוב החינוכי שציפינו לו. עם זאת, אין חולק כי מורות ומורים עובדים קשה מאוד כדי להבטיח למסה גדולה של תלמידות ותלמידים גישה נאותה לידע הנרחב הנדרש בימינו. לנוכח תעלומה זו של הפער ביחס בין המאמץ האדיר של ההוראה וההשקעה בלימוד המידע לבין התוצאה המושגת, השאלה המתבקשת היא מה הטעם בתוכניות לימודים הגדושות בנכסיה המופלאים ביותר של האנושות, אם לבסוף רק מעט מאוד מכל זה נותר בזיכרונם של בוגרי ובוגרות מערכת החינוך?

פילוסוף החינוך קירן איגן (Egan, 1977) טוען שאדם מחונך הוא זה שמתקיימים בו לכל הפחות שני קריטריונים אלה: (1) **בעל ידע נרחב** – קריטריון שנתפס כבסיסי למדי, שכן אצל רובנו חינוך ראוי נקשר עם רוחב יריעה של ידע עולם. נצפה שהאדם המחונך יהיה משכיל בתחומי ההיסטוריה, הגיאוגרפיה והפוליטיקה המקומית והעולמית, ואף יהיה בעל ידע כללי במדע, בספרות, באמנות ועוד. יתר על כן, נצפה שהידע של האדם המחונך לא יסתכם במכלול עובדות ונתונים, אלא שתהיה בידו יכולת רפלקציה ביקורתית ביחס לאותו ידע שצבר, ושיהיה מחויב להמשיך וללמוד; (2) **יודע דבר־מה לעומקו** – קריטריון זה נובע מההבנה שאין די בדיעה שטחית של הרבה דברים כדי להבין מהו ידע וכיצד הוא "עובד".

רפורמת המח"ר (מורשת, חברה ורוח): במרכז רפורמה זו, פרי יוזמתה של שרת החינוך היוצאת ד"ר יפעת שאשא-ביטון, מצוי רעיון הלמידה לעומק באמצעות המרת הבגרויות הנהוגות במקצועות המורשת, החברה והרוח בעבודת חקר רב-תחומית. חרף הרעיון הפרגמטי וראיית הנולד שבבסיסו, רפורמת המח"ר שאך אשתקד נכנסה לתוקפה כבר מכונה "רפורמת האתמול", לאחר ששר החינוך הנוכחי, יואב קיש, הכריז על ביטולה מיד עם כניסתו לתפקיד. רפורמת המח"ר זכתה לביקורת נוקבת, ואף להתנגדות פעילה מצד ראשי ועדות המקצועות ההומניים – ספרות, תנ"ך, היסטוריה ואזרחות – ומצד המורות והמורים המלמדים אותם. המתנגדים הלינו בין השאר כי תוספת העבודה הרבה הכרוכה בהנחיית עבודות החקר ובבדיקתן לא גובתה בתוספת שכר. כמו כן התריעו המתנגדים על החשש מפני קניית עבודות מוכנות או הכנתן על ידי הורי התלמידים, תופעות שעלולות לתרום להגדלת פערים בין בתי ספר חזקים לחלשים. המתנגדים אף טענו כי המרת הבגרויות בעבודת חקר רב-תחומית תוביל לבורות של התלמידות והתלמידים ותפגע במעמדם הירוד ממילא של המקצועות ההומניים.

אין חולק כי תנאי עבודתם של מורים ומורות בישראל הם קשים, וכי התגמולים החומריים עבור עבודתם הם דלים (דקל, 2017). כמו כן אין מחלוקת שסוגיית טוהר הבחינות היא מורכבת ושפערי האי-שוויון ההולכים וגדלים בחינוך הם תופעה מדאיגה (סבירסקי ואח', 2022). לפיכך, רפורמה במערכת כה מורכבת דורשת השקעה תקציבית גדולה, שיתוף של כלל הגורמים במערכת, הגדרת יעדים ריאליים ופיתוח מדדי הערכה להצלחתה. בלעדי כל אלה גם רפורמה זאת, כרכות אחרות שקדמו לה – נדונה לכישלון (גזיאל, 2007). עם זאת, רפורמת המח"ר, בשונה מרפורמות אחרות, לא התמקדה בממד המבני-ארגוני של מערכת החינוך, אלא בממד הפדגוגי של המקצועות ההומניים, כפי שכותבות שאשא-ביטון והמנכ"לית היוצאת של משרד החינוך, דלית שטאובר: "הגיעה העת להשיב את הרוח: לגבות ולחזק את מקצועות המורשת, החברה והרוח, לשלב רעיונות גדולים בתהליכי הלמידה ולהרחיב את החירות וההשפעה הפדגוגית... בעיצוב תהליכי הלמידה של התלמידות והתלמידים." (איגרת השרה והמנכ"לית – התחדשות הלמידה, 2022; ההדגשה שלי).

במאמר זה אבקש לטעון שהממד הפדגוגי של רפורמת המח"ר, שבמרכזו המרת מבחני הבגרות בעבודת חקר רב-תחומית, עשוי היה להציע מענה ראוי, הן לחשש

מפני בורותם של התלמידות והתלמידים והן לחשש מפני פגיעה במעמדם של המקצועות ההומניים. אבקש להאיר את יתרונותיה של עבודת החקר הרב־תחומית במדעי הרוח, ויתרה מכך – את יתרונותיה של עבודת חקר רב־תחומית המשלבת את מדעי הרוח עם המדעים הטכנולוגיים – אל מול מבחני הבגרות בתחומים אלה.

עבודת חקר רב־תחומית במדעי הרוח

נראה כי הורגלנו לחשוב ש"למידה טובה" משמעה שהתלמידים והתלמידות יכירו את הידע המצטבר, ויישמו במבחן במדויק את המושגים, הכלים והטכניקות של ייצור הידע. אלא שמתברר כי למידה כזאת מייצרת מציאות מטרידה שבה תלמידים ותלמידות נותרים לרוב בורים בכל הנוגע לתוכן ולמושגים, אף שלא מכבר נבחנו עליהם בהצלחה. הלמידה הרוחבית הנהוגה כיום פורסת בפני התלמידים והתלמידות ידע רב ומצריכה מהם לסמוך על מומחיותם של יוצרי הידע. לעומת זאת, בעבודת חקר הלמידה משתנה מלמידת רוחב ללמידת עומק המצריכה מהתלמידות והתלמידים לפתח מומחיות משל עצמם.

בתהליך עבודת החקר נחשפים התלמידים והתלמידות לתכנים מעוררי השראה מתרבות האדם והאנושות, ועליהם לנסח שאלת חקר פורייה (הרפז, 1999), שמזמנת חשיבה וערעור על הנחות יסוד מקובלות. בשלב הבא מונחים הלומדים לבחור מקורות ראשוניים ומשניים, לבחון את הרלוונטיות והמהימנות שלהם, לקרוא, לנתח, להצליב ולשלב בין גישות, להשוות, לעשות סינתזה ולעבד את החומרים עד לכדי הבשלתה של טענה מנומקת, ברורה וממוקדת שיוכלו לטעון. בדרך זאת, הלומדים והלומדות מכירים את הידע לעומקו, "מבפנים", ומתוודעים לאופן בנייתן של טענות ידע ולאופן ההגנה עליהן, או מנגד לדרכי תקיפתן. כך, למידה מעמיקה של סוגיה מסוימת מובילה בהמשך להבנה טובה יותר של דברים אחרים, או ליתר דיוק – להבנה טובה יותר של מהות הידע של כל הדברים.

אפשר לטעון אפוא כי עבודת חקר היא בעלת ערך כשלעצמה. כעת נשאלת השאלה מהו הערך המוסף של עבודת חקר רב־תחומית. בעוד שלמידת חקר מבטיחה שתלמידים ותלמידות ייחשפו למורכבות ולמאמץ הנדרש לצורך גיבושן של טענות מוצקות, למידת החקר הרב־תחומית מבטיחה שהם ישתלבו במארג לשוני וערכי של עולמות תוכן מגוונים ועשירים הנוגעים בהכנת המציאות האנושית לשלל מורכבויותיה. מנעד העמדות הרחב תורם לפיתוחן של איכויות

קשב של התלמידים והתלמידות אל מול אפשרויות חלופיות של משמעות ומעורר תהליכים של תהייה, בירור וניתוח.

למידת חקר רבת-תחומית מספקת אפוא סביבת למידה אינטלקטואלית עתירת תיאוריות מתחרות ועשירה בפרשנויות ובמחלוקות ממגוון סוגים. מתוקף למידה זו, התלמידים והתלמידות נדרשים לדיון רציני, שקול ואחראי בשאלות יסוד אנושיות, מוסריות, פוליטיות, תרבותיות, היסטוריות, תיאולוגיות ופילוסופיות, והלמידה אף מעוררת אותם לגבש עמדה עצמאית וייחודית ביחס לשאלות יסוד אלה. כך הלמידה מעוררת את התלמידים והתלמידות להפעיל את תבונתם, רגישותם, מצפונם ודמיונם בדרך חופשית וביקורתית, ולפתח בפעם הראשונה בחייהם, אוטונומיה חשיבתית.

שילוב מדעי הרוח עם המדעים הטכנולוגיים בעבודת חקר רבת-תחומית

במציאות שבה החינוך מעוצב על ידי שוק העבודה, המקצועות ההומניים – שמטבעם אינם מכוונים לספק הכשרה מקצועית ייחודית – מצויים יותר ויותר בצלם של מקצועות המדע והטכנולוגיה "התכליתיים", שנחשבים נכס כלכלי ונתפסים כאמצעי לרכישת מקצוע המאפשר כושר השתכרות גבוה. כך, מדעי הרוח הולכים ונתפסים יותר ויותר כמקצועות "חסרי טעם". אלא שדווקא בימינו, כשמדעי הרוח נאלצים להצדיק את קיומם, מסתמנת הזדמנות ייחודית להחיותם כדיסציפלינות רלוונטיות מתמיד, אם כי מדובר בהזדמנות שמצריכה שיתופי פעולה בין דיסציפלינות בתוך מדעי הרוח – כפי שהציעה רפורמת המח"ר – וכן בין מדעי הרוח לדיסציפלינות המדעיות והטכנולוגיות, כפי שמוצע במאמר זה.

לתפיסתי, ההפרדה הדיכוטומית בין מדעי הרוח לבין המדעים והטכנולוגיה – כנהוג הן במוסדות החינוך והן במוסדות להשכלה גבוהה – מונעת מאתנו לראות ששכלול היכולות הטכנולוגיות טמון בדיאלוג עם תחומי הדעת שעניינם האדם, תרבותו וסביבתו. בסיס איתן במקצועות ההומניים נחוץ אפוא לא רק כדי לעצב בני ובנות אדם חברתיים החיים במדינה בעלת תרבות, ערכי מורשת ושפה, כי אם גם כדי להזין את ההתפתחויות המדעיות והטכנולוגיות, לשמש השראה לפיתוחים שייטיבו עם הקיום האנושי, עם החברה ועם פרטיה, ולשקף בסיס ערכי להערכת השלכותיהן של ההתפתחויות החדשניות על החברה ועל העולם.

אביא לדוגמה את פיתוחו המהפכני של פרופ' חוסאם האיך מהטכניון – ה"סניפון", מכשיר המסוגל "להריח" את הבל הפה האנושי ולספק באמצעותו אבחון מוקדם לשלל מחלות קשות, לעתים עוד לפני הופעת התסמין הרפואי הראשון ובמידת אמינות גבוהה. בריאיון לעידו אפרתי ב"הארץ" (אפרתי, 2018), מספר פרופ' האיך שההשראה לפיתוח ה"סניפון" הגיעה לו דווקא מהמקצועות ההומניים: "קראתי בספרי ההיסטוריה שהרופאים בעת העתיקה ביוון נהגו, בין השאר, לרחח את החולים שלהם כאחת מדרכי האבחון".

בתקופות קדומות, אמנים והוגים הם שנתנו את הטון וניצבו בלב ההתרחשויות המעצבות את פני החברה. ואולם המהפכה התעשייתית, שהצעידה אותנו אל עידן העבודה הטכנולוגית, דחקה את מדעי הרוח ממעמד המרכזי.

ואולם נראה כי מגמה זו עשויה להיבלם הודות לשאלות המוסריות שמעלה הבינה המלאכותית, שכן רף החדשנות הטכנולוגית והישגי הבינה המלאכותית תובעים מהאנושות להרהר בשאלות קריטיות על הטבע האנושי – מקום שבו מדעי הרוח עשויים לסייע. כך לדוגמה, אחד התחומים הכולטים ביותר שהעולם מתמודד עמו כיום הוא הבינה המלאכותית (AI) – זו שלא נתפסה בעבר ברצינות רבה מדי, אלא יותר כ"מדע בדיוני" שרעיונותיו מתכתבים עם חרדותיו הקיומיות הקולקטיביות של המין האנושי. אלא שפיתוחי הבינה המלאכותית ממשכים להאיץ, וכבר כעת הם מעוררים דיונים אתיים על דילמות מוסריות שמתחילות להסתמן כרלוונטיות מתמיד. לשם הדגמה, הבינה המלאכותית מסוגלת כבר כיום, וביתר שאת בעתיד, להחליף מספר הולך וגדל של מקצועות, ולא בכדי הטלטה שעתידיה הבינה המלאכותית לגרום בשוק העבודה מעוררת תהיות מוסריות בנוגע להתערבות הממשלתית הראויה: האם מתפקידה של הממשלה לדאוג להכנסה בסיסית אוניברסלית למחוסרי העבודה החדשים, ובתוך כך לבנות את החברה מחדש לחלוטין, או שמא עליה להניח לכוחות השוק לפעול ושהחזקים ישרדו? היכן יש למתוח את הגבול בין "אדם" ל"מכונה", לדוגמה בנהיגה אוטונומית, על מי מוטלת האחריות לטעויות של הבינה מלאכותית, אותו "מוח" על-אנושי שמפעיל את כלי הרכב? להתמודדות אתית עם שאלות אלו ורבות אחרות נחוצים אנשי רוח, אנתרופולוגים, היסטוריוניות, פילוסופים ועוד, שניחנו ביכולת לפתח תובנות ביחס למקום שאליו הגענו, ולאן אנחנו הולכים, אך גם להתבונן לאחור ולראות "מניין באנו", לתהות באורח מושכל על סוד שרידותנו כגזע האנושי, ולבחון כיצד עשויה הבינה המלאכותית להועיל לחברה האנושית.

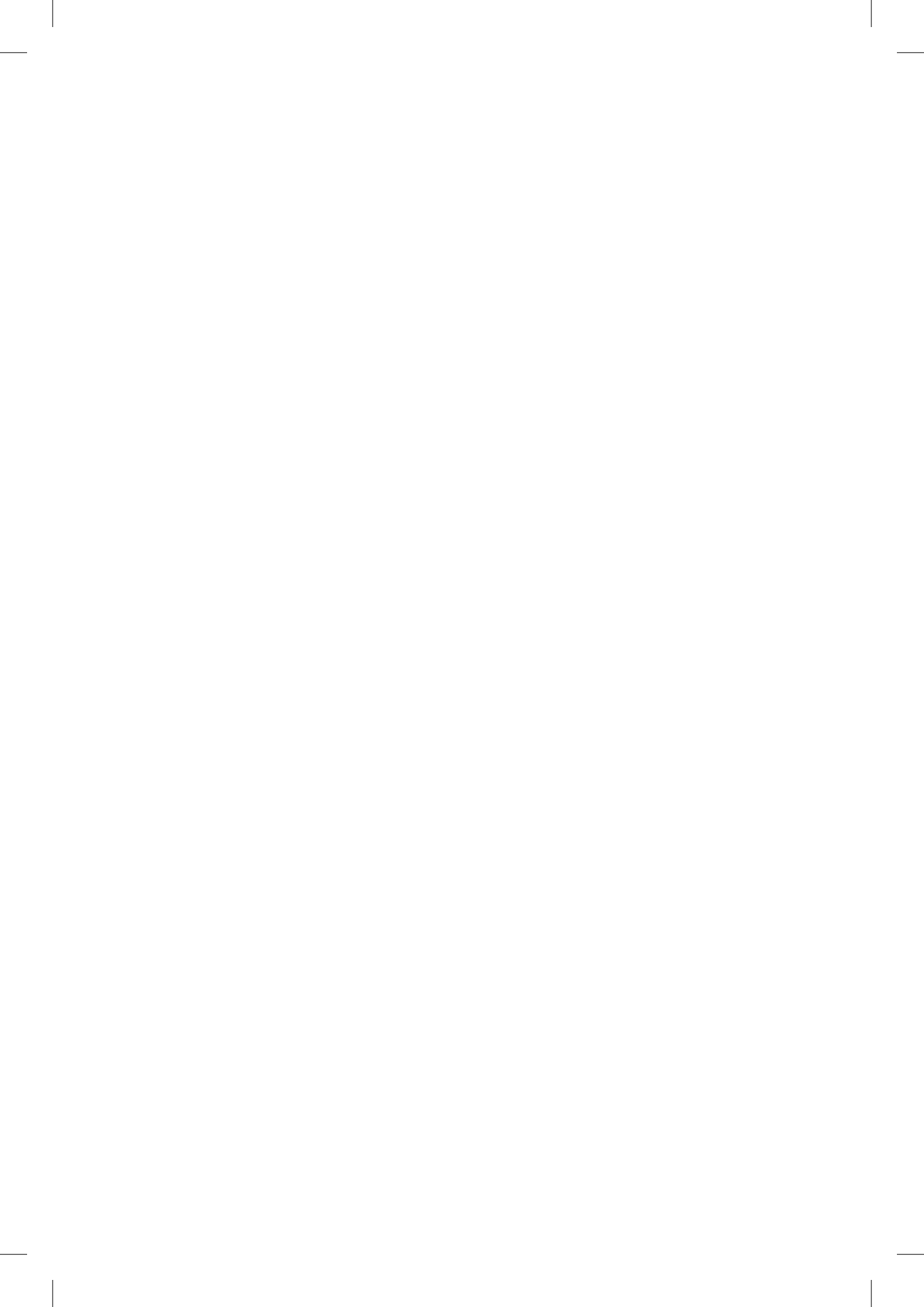
עבודת חקר רב־תחומית המשלבת בין מדעי הרוח לבין עצמם, וכינם לבין הדיסציפלינות המדעיות והטכנולוגיות, תכשיר את דור העתיד – את מפתחי האלגוריתמים, את המהנדסים וחוקרי הבינה המלאכותית, את מעצבי המדיניות ואת הצרכנים לעתיד – לנסח שאלות אתיות, להתמודד מול חילוקי דעות ולפתח פתרונות שיציבו גבולות לפיתוחה של הבינה המלאכותית ויסיעו במצבים של כישלון אנושי. מתוך הבנה שבעתיד הקרוב מאוד יהיו נחוצים אנשי מקצוע בעלי השקפות רב־תחומיות ובינתחומיות במדעי הרוח – הרי שכבר כיום יש לפתח את הכישורים הדרושים לשם כך.

לסיכום, מדעי הרוח מרחיבים את הידע שלנו על התרבויות האנושיות ומסייעים בידינו להבין מה מחבר אותנו לבני אדם אחרים ומה מבדיל אותנו מהם, וכן ממכונות. מדעי הרוח מלמדים את האדם מהי אמפתיה וכך מסייעים לו לפתח חמלה כלפי הזולת ולהבין יותר ללב של האחר. הם מטפחים ערכים של צדק חברתי ושוויון וחושפים אותנו לדרכים שכבר ניסו אחרים כדי להבין את העולם המוסרי, הרוחני והאינטלקטואלי. הם מלמדים את האדם להתמודד באורח ביקורתי עם מידע סובייקטיבי, מורכב וחלקי, לשקול ראיות בספקנות ולבחון יותר מצד אחד של כל דילמה. הם מעודדים לחשיבה יצירתית, ובעיקר – הם מלמדים אותנו להיות מודעים לאנושיותנו ולנסח את שאלות המפתח הקיומיות המדויקות להקשרן בכל הנוגע לעולמנו וליקום כולו.

התלמידים והתלמידות בני ימינו ייאלצו לקבוע מחדש את הערכים המגדירים את מהותם של חיים טובים, ובמה אנחנו כחברה מחויבים לזולתנו, לבעלי החיים ולטבע בכללותו. הם שיקבעו את המרקם החברתי בעולם ואת עתיד המין האנושי. מכאן שאם ברצוננו לטפח גברים צעירים ונשים צעירות שהם אוטונומיים במחשבתם ומצוידים בכישורי חשיבה ביקורתית, עלינו לטפל תחילה בשטחיות הלמידה הנהוגה בבתי הספר ולהפסיק את הניסיון העיקש "לכסות את תוכנית הלימודים". אחת הדרכים המועילות ביותר לעשות זאת היא להמיר את בחינות הבגרות במקצועות המורשת, החברה והרוח בעבודת חקר מעמיקה ורב־תחומית שנועדה לפתח אזרחים משכילים וביקורתיים.

מקורות

- אפרתי, ע' (2018, 23 בנובמבר). לא צריך בדיקת דם, עכשיו אפשר להריח מחלות. עיתון "הארץ". נדלה מתוך: [haaretz.co.il/news/health/2018-11-23/ty-article/.premium/0000017f-e1b5-d9aa-aff-f9fdc4f30000](https://www.haaretz.co.il/news/health/2018-11-23/ty-article/.premium/0000017f-e1b5-d9aa-aff-f9fdc4f30000)
- גזיאל, ח' (2007). כישלון כמעט ידוע מראש. *הד החינוך פ"א* (9).
- דקל, נ' (2017). מורות ומורי קבלן: לא צודק, לא חינוכי ולא מפסיק להתרחב. *הד החינוך צ"א* (6), 52-55.
- הרפז, י' (1999). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב. *חינוך החשיבה* 18, 6-31. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- משרד החינוך (2022, 26 באפריל). *איגרת השרה והמנכ"לית – התחדשות הלמידה*. נדלה מתוך: meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/Renewal-of-learning/Renewal-learning-letter.pdf
- סבירסקי, ש', קונור אטיאס, א', סבירסקי, ב', בר־און ממז, ש', הופמן־דישון, י', ליברמן, א' (2022). *תמונת מצב חברתית 2022: מגפת אי־השוויון נמשכת*. מרכז אדווה. נדלה מתוך: adva.org/he/socialreport2022
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.



בין עמק הסיליקון לבית המקדש השלישי: מדוע לומדים היסטוריה בימינו?

רועי וינטרוב, נמרוד טל ואייל נווה

מבוא

לנוכח הדפוס המאפיין את מערכת החינוך הישראלית בעשורים האחרונים, ולפיו החלפת ממשלה משמעה ביטול יוזמות קודמות בתחומי החינוך עוד בטרם יישומן, בולטת מגמה חוצת מפלגות ושרי חינוך – קיצוץ עקבי במכסת שעות לימודי ההיסטוריה. תלמידי התיכון בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי (להלן: חמ"ד) בימינו לומדים היסטוריה כמחצית המכסה בהשוואה לתלמידים בשלושת העשורים הראשונים להקמת המדינה. בעת כינון מערכת החינוך הממלכתית, יוחדו למקצוע ההיסטוריה כ-10 שעות שבועיות שנפרסו על פני שלוש שנות התיכון (משרד החינוך והתרבות, 1956); בתחילת שנות ה-80 צומצמו לימודי ההיסטוריה בשעתיים – שעה אחת קוצצה ושעה אחרת הוקצתה לנושא "ידיעת העם והמדינה", שהחל להתגבש בתחום דעת נפרד כמקצוע האזרחות (משרד החינוך והתרבות, 1981, 1986). שעתיים נוספות קוצצו מלימודי ההיסטוריה בתחילת שנות האלפיים (משרד החינוך, 2003); רפורמת המח"ר לגלגוליה ביקשה להמשיך את המגמה בקיצוץ נוסף (משרד החינוך, 2022א). מגמת הקיצוץ מרחיקת לכת עוד יותר בחטיבת הביניים, שם אין כלל מכסת מינימום מחייבת של שעות לימוד בהיסטוריה (משרד החינוך, 2022ב).

הקיצוץ המתמשך במשאבים מתקשר בצורה ישירה לשאלה הבסיסית: מדוע ללמוד היסטוריה? ובמילים אחרות, האם וכיצד לימודי ההיסטוריה נתפסים כבעלי ערך חינוכי בבתי הספר בימינו? במובן זה ישראל היא חלק מתופעה בין-לאומית (טל, נווה וגולדברג, 2023). השאלה מדוע ללמד היסטוריה מעוררת בעשורים

האחרונים מחלוקות חריפות בחברה המערבית המודרנית – במערכות החינוך מצוי ה"עבר בסערה", כפי שהמשיג זאת אייל נווה (2017, 2023). המגמה הלכה והתעצמה בשנתיים האחרונות בעקבות מגפת הקורונה, שהניעה חשיבה מחודשת על כלל התכנים ודרכי החינוך (הרפז, 2020).

במאמר זה נבקש לברר את השאלה, מדוע ללמוד היסטוריה? מתוך התמקדות במערכת החינוך הממלכתית-יהודית בישראל. ננתח ונאפיין את מקומו של החינוך ההיסטורי בימינו ואת התמורות המרכזיות שחלו בו בעשורים האחרונים. מפאת קוצר היריעה, לא נעסוק בחינוך הממלכתי-ערבי ובחינוך החרדי-עצמאי. אין עוררין לגבי חשיבותן של מערכות אלו, ואולם הן דורשות מסגרת קונספטואלית נפרדת, החורגת מגבולות מאמר זה. לטענתנו, הקיצוץ המתמשך במשאבים המוקצים ללימודי ההיסטוריה ומצבו המורכב של התחום כיום הם תוצאה של שני תהליכים מרכזיים, כמעט מנוגדים, המאפיינים את החינוך היהודי-הממלכתי.

מצד אחד, נראה כי החברה הישראלית החילונית מתרחקת מסיפורי-על (ליוטר, 1999) וזונחת את התפיסה ההיסטורית הטלאולוגית, השואפת להגדיר וללכד את הזהות הקולקטיבית ולגייס את הציבור למשימה לאומית. במקום זאת, ניכרת פנייה לאינדיבידואליזם קרייריסטי, שבמקרה הטוב מעודד חשיבה ביקורתית ופלורליזם ערכי, ולא פעם מוביל לאדישות כלפי חשיבותם של לימודי ההיסטוריה בתהליך החינוכי. מנגד, הציבור הציוני-דתי מתאפיין בתהליך כמעט הפוך – שאיפה לכונן בקרב התלמידים סיפור-על חדש, אמוני וטלאולוגי באופיו: סיפורה של הגאולה ההולכת ומתגשמת בזכות המפעל הציוני. כך, התרחקות של ציבור גדול מהנרטיב הלאומי הקנוני מחד גיסא, והשאיפה של ציבור גדול אחר לכונן נרטיב לאומי קנוני אמוני וחדש מאידך גיסא, מציבות את החינוך ההיסטורי בישראל במצב של מעבר המלווה בחשש, באי-ודאות ולא אחת גם במבוכה, שיש בהם כדי להסביר את המדיניות המתהווה בימים אלו במשרד החינוך ואת היחס של הציבור אליה.

המאמר בנוי מארבעה פרקים שישלבו ניתוח דיאכרוני וסינכרוני. שני הפרקים הראשונים, שנועדו להעניק הקשר היסטורי לתמורות המתחוללות בעשורים האחרונים, יבססו ניתוח כרונולוגי. הפרק הראשון יעסוק בתקופת כינונה של מערכת החינוך – מהקמת המדינה ועד לתחילת שנות ה-70. הפרק השני ינתח את מכלול התמורות שהחלו בראשית שנות ה-70 והתגברו בעשורים שלאחר מכן. שני הפרקים האחרונים יהיו חופפים כרונולוגית וינתחו את התהליך הכפול שהתחולל בעשורים האחרונים – הפרק השלישי יעסוק בתמורות בציבור החינוכי הכללי,

ואילו הפרק הרביעי יחקור את שאיפותיה של הציונות הדתית בתחום החינוך ההיסטורי, ובתוך כך תוצג הדינמיקה בינה לבין החינוך הממלכתי הכללי.

1. העשורים הראשונים להקמת המדינה: בניית האומה הישראלית

עם כינונה של מערכת החינוך הממלכתית, התשובה לשאלה מדוע ללמוד היסטוריה הייתה ברורה. בדומה לעיצוב הוראת ההיסטוריה ברחבי העולם (Carretero et al., 2012; Wilschut, 2010; Goldberg), גם במדינת ישראל הוראת התחום נתפסה כאמצעי ראשון במעלה ליצירת לכידות חברתית ולהקניה של תפיסת עולם פטריוטית (Hofman 2007; Gerwin, 2013). בראש תוכנית הלימודים הראשונה לחינוך העל-יסודי ניצבה המטרה:

להחדיר בלב התלמיד את הכרת חשיבותה של מדינת ישראל למען הבטחת קיומו הביולוגי והמשכת קיומו ההיסטורי של עם ישראל, לפתח בו את רגש האחיות האישית לביסוסה של המדינה ולהתפתחותה, לנטוע בלבו את הרצון לספק את צרכיה ואת הנכונות לשרתה.

(משרד החינוך והתרבות, 1956, עמ' 35)

משרד החינוך, בהובלת ההיסטוריון בן-ציון דינור, נקט תפיסה היסטורית אתנוצנטרית-מגייסת, שנועדה "להשריש" את הזהות הלאומית ו"לנטוע" אהבה למדינת ישראל (נווה ויוגב, 2002; קיזל, 2008; מטיאש, 2002). דינור ועמיתיו ביקשו ליצור נרטיב היסטורי לאומי אחיד ומאוחד, ובתוך כך לדחות כל גישה פלורליסטית. המסר המגייס של תוכנית הלימודים להיסטוריה ניכר כבר בניסוח מטרתיה, שבהן נכתב: "יש לנטוע בהם [בתלמידים] את האהבה למדינת ישראל ואת הרצון לפעול למענה ולשמור על קיומה" (משרד החינוך והתרבות, 1954, עמ' 18). התוכנית כולה עוצבה על מצע התפיסה הציונית שלפיה ההיסטוריה היהודית היא סיפור הגירוש מציון והשיבה אליה. התכנים שנבחרו נועדו להאדיר את תולדותיו של עם ישראל, להדגיש את המאפיינים המסייעים לבניית הזהות הפטריוטית העברית ולגבש מיתוסים מנקודת מבט הרואית לאומית (שם). לנוכח מטרותיו של החינוך ההיסטורי ללכד את האומה ולגייס את הדור הצעיר, אין זה פלא שלא נעשה ניסיון להציג את הפרספקטיבה של הצד האחר – יהיה

זה בן העדה האחרת, בעלי התפיסה האמונית השונה ובוודאי בני הלאום שממול; קל וחומר שלא היה מקום לדון בצדקת דרכה של הציונות. כך, תוכנית הלימודים וחומרי הלימוד התעלמו מההיסטוריה של האוכלוסייה הפלסטינית המקומית בארץ ישראל. הפעם היחידה שבה כן נלמד על הפלסטינים הייתה במסגרת מאבקם נגד היישוב היהודי. כלומר, למרות הדגש על ההיסטוריה של ארץ ישראל, ההתייחסות היחידה לאוכלוסייה הערבית הייתה בהצגתם כאויב הנלחם במאמציו של העם היהודי (שם).

היעדר הסובלנות בלט באותה עת לא רק כלפי "האחר" החיצוני, אלא גם כלפי "אחרים קרובים". כך לדוגמה, חרף המקום הנרחב שיוחד לתולדות עם ישראל, בלטו בהיעדרם קהילות יהודי צפון אפריקה והמזרח התיכון, שכמעט שלא נכחו בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד – בחירה שהיא תוצאה של שאיפות כותבי התוכנית להאדיר את התנועה הציונית ולהקנות לתלמידי מערכת החינוך הממלכתית ערכים חילוניים מודרניים אירופיים. לשיטתם, חלקן של הקהילות היהודיות בצפון אפריקה ובמזרח התיכון היה שולי בפעילות התנועה הציונית, ותרכותן נתפסה כתרבות עממית-דתית, שלכאורה לא התאימה לשאיפות החינוכיות של המדינה החדשה. על כן, למעשה, ההיסטוריה של קהילות אלו נדחקה מתוכנית הלימודים, וזו התמקדה בקורות העם היהודי בראי התרבות האירופית וערכי הנאורות (בן-עמוס, 1995; נווה ויוגב, 2002; Weintraub & Tal, 2021).

"אחר" נוסף היה הציבור הדתי. בתקופה זו הוכפפה הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך של הציונות הדתית כמעט לחלוטין לרצונם של קברניטי החינוך הממלכתי. כך נאלצו בחינוך הציוני-דתי לזנוח היבטים אמוניים שעיצבו את התפיסה ההיסטורית בזרם המזרחי. אמנם מערכת החינוך הציונית-דתית לא בוטלה כמו זרם העובדים (כפכפי, 1991), אך גורלה לא היה רחוק מכך. זו הייתה תקופה רוויית מאבקים שאילצה את החמ"ד להילחם על משאביו ולהצדיק את קיומו, וזאת מתוך עמדת נחיתות אל מול הגישה התבונית-חילונית של המודרניות והסוציאליזם. בתחום תכני הלימוד הצטמצמו שאיפותיו של החמ"ד אך ורק למקצועות הקודש, שנתפסו כתשתית הבסיסית ביותר לעיצוב זהותם של תלמידיו. הוראת ההיסטוריה תפסה אפוא מקום שולי בתודעתם של קברניטי החמ"ד, והם נמנעו ממעורבות בתכנים בתחום הוראה זה (וינטרוב, 2022).

תוכנית הלימודים אמנם ייחדה למערכת החמ"ד כמה מטרות שנועדו לשקף את תפיסתו ההיסטורית האמונית, ואולם בפועל היא דרשה ממוסדות החמ"ד תהליך

לימוד זה כמעט לחלוטין לזה שיועד למערכת הכללית החילונית. הדבר בא לידי ביטוי גם ברבדים נוספים בתהליך הלימוד, לדוגמה בהנחיות השנתיות של מנכ"ל המשרד שחייבו את מוסדות הלימוד וכך גם בקיומם של ימי עיון והכשרות למורים שנערכו במשותף לשתי המערכות. ואפילו בתחום המרכזי של ספרי הלימוד נמנעו אנשי מנהל החמ"ד מלתת אי אלו הנחיות בנושא או לפקח על הנעשה בכיתות הלימוד (שם).

פרויקט הגיבוש והנחלת הנרטיב כמתואר לעיל זכה להצלחה גדולה ולמעמד של נרטיב קנוני לאומי, עמוד השדרה של התודעה ההיסטורית בישראל למשך עשורים. עם זאת, כבר מאמצע שנות ה־60 החלו להיראות סדקים בנרטיב ותמורות שהשתקפו גם בתשובה לשאלה, מדוע ללמד היסטוריה?

2. שנות ה־70 וה־80:

שינויים חברתיים ותרבותיים

בשלהי שנות ה־60, וביתר שאת בעשורים שלאחר מכן, החברה הישראלית משנה את פניה לעומת מאפייניה בעת כתיבת תוכנית הלימודים הראשונה באמצע שנות ה־50. תהליכי המודרניזציה, הפיתוח הכלכלי וההתקדמות התרבותית לארה"ב ולאירופה – כל אלה דחקו את האופי הקולקטיבי-מגייס של השנים הראשונות להקמת המדינה והולידו אידיאלים של חברה מערבית אינדיבידואליסטית והישגית. בר בכד, מערכת החינוך נפתחה להתפתחויות פדגוגיות מארה"ב, שהעניקו משקל להתמקצעות ולאקדמיזציה של עיצוב תהליך הלימוד על חשבון הגישה האידיאולוגית האקטיביסטית (נווה ויוגב, 2002; Hofman, 2007; קיזל, 2008).

ברקע התמורות במערכת החינוך ולנוכח האכזבה העמוקה מההנהגה לאחר מלחמת יום הכיפורים, פורסם הדור השלישי של תוכניות ללימודי היסטוריה בבתי הספר הממלכתיים. התוכניות, שהושפעו רבות מקשריהם של החוגים לחינוך בישראל עם האקדמיה האמריקנית, שיקפו את המגמה החדשה של הגברת חשיבותם של הישגים והפחתת הדגש המשימתי ייעודי של הגנת העם והמדינה. למרות זאת, במקדח התוכניות עדיין ניצב טיפוח רגש ההזדהות הלאומית ומטרתן הראשונה במעלה הייתה "להביא את התלמיד לידיעה ולהבנה בתולדות ישראל ובתולדות העמים, תוך הדגשת ייחוד דרכו של עם ישראל" (משרד החינוך והתרבות, 1977, עמ' 3).

אלא שבשונה מהתוכניות הקודמות, הפעם המטרה הלאומית לא ניצבה לבדה, ומעצבי התוכניות החדשות ביקשו להימנע מהנחלת עמדות קבועות מראש מטעם המדינה (נווה, 2017). התוכנית הדגישה את חשיבות ההשתתפות הפעילה של התלמידים בתהליך הלימוד, במטרה לפתח בהם מיומנויות למידה וחשיבה ביקורתית (קיזל, 2008), וכן לתרום ל"טיפוחה של הרגשת הזכות והצורך לשפוט אירועים ותופעות היסטוריים על-פי ערכים כלל-אנושיים" (משרד החינוך והתרכות, 1977, עמ' 7). גישה זו התבטאה גם בדור ספרי הלימוד החילוניים החדשים שביקשו להתרחק מהנימות הקודמות של הירואיזציה ומיתולוגיזציה, והיא אף עוררה התנגדות מצד מורים להיסטוריה שראו בכל התרחקות קלה מהנרטיב הלאומי הקנוני סכנה של ממש (Tal & Hofman, 2021).

התמורות בציבור הכללי ובמערכת החינוך הממלכתית, להיבטיהן האידיאולוגיים והארגוניים, העניקו ללימוד ההיסטוריה בחמ"ד מרחב תמרון חדש ואפשרו לקברניטי החמ"ד להגדיל את עצמאותו החינוכית. הפנייה לעצמאות החמ"ד החלה כבר בראשית שנות ה-60, עם התבססות החמ"ד והתמורות האידיאולוגיות בציבור הציוני-דתי שביקש לזקוף קומה ולהרחיב את השפעתו על הציבור הישראלי ועל אופייה של מדינת ישראל. המגמה הלכה והתגברה בעקבות מלחמת ששת הימים, שתוצאותיה הביאו להתפרצותו של היסוד הגאולי-משיחי במשנת הציונות הדתית. החזרה למרחבים המקראיים בניצחון מזהיר חוללה תמורות עמוקות בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד. עד מהרה התברר כי שינוי המגמה לא התמצה רק בהצהרות כלליות או בדיבורים תיאורטיים, אלא בשינוי מהותי בתהליך הלימוד, לשלל רבדיו. לאחר מלחמת ששת הימים ולאורך שנות ה-70 הלכה והתגבשה בחמ"ד תשובה חדשה לשאלה מדוע ללמד היסטוריה, ועניינה: להנכיח לתלמיד את העיתוי המופלא שבו הוא זוכה לחיות – התממשות חזון הגאולה של נביאי ישראל – ולהבהיר את האחריות המוטלת עליו להמשך התהליך. כך סיכם ביטאון החמ"ד את דבריו של ראש מינהל החמ"ד יוסף גולדשמידט על חובת לימודי ההיסטוריה בעקבות מלחמת ששת הימים:

ועתה – הלא מותר לנו, הלא חייבים אנחנו, לפקוח עיניים לזהות בכח האמונה את ההשתלשלות המופלאה של מאה השנים האחרונות, כאשר צעדנו-הוצעדנו לאט ובזהירות, אבל בעקביות וללא סטיה מן הכוון [...] עד

לרגע זה, שכל הארץ היעודה בידי ישראל, ואנו הבעלים גם על מקום בית מקדשנו – ואומרים: "אכן ראשית גאולתנו!".

(בשדה חמ"ד, 1968, עמ' 1)

עם זאת, התגברות היסוד המשיחי בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד הייתה תהליך מורכב ורווי מחלוקות. הוראת ההיסטוריה בהחלט לא הפכה בן-לילה לתהליך היסטוריוסופי בראי "התורה הגואלת" של הרב צבי יהודה קוק המגלם משמעויות תיאולוגיות קוסמיות. בציבור הציוני-דתי, ואף בקרב מפקחי החמ"ד, בלטו גורמים מרכזיים ביותר – שהיו שותפים לכתיבת תוכנית לימוד וספרי לימוד – שהסתייגו מהכללת היבטים תיאולוגיים בלימודי ההיסטוריה ונאבקו לדבוק בעקרונות הדיסציפלינה ההיסטורית (וינטרוב, 2022).

כדי להתגבר על המחלוקות בתוך הציבור הציוני-דתי יצר החמ"ד תהליך לימוד דו-ממדי: בעוד שעיקר חומרי הלימוד נצמדו לציר היסטורי ממשי-אמפירי שנותר נאמן לעקרונות המחקר והתבונה, כוננה מערכת החמ"ד ממד היסטורי נוסף, מטאפיזי תיאולוגי העוטף ומפרש את התהליך ההיסטורי דרך משקפיים אמוניים-גאוליים. ממד זה מבטא את רצון האלוהים, שר ההיסטוריה, ואת אופן השגחתו על המציאות האנושית. כך, הציר ההיסטורי הממשי-דיסציפלינרי היווה בסיס משותף לכלל מערכת החמ"ד, והממד הפרשני שימש מרחב אמוני המאפשר שונות רבה בין מוסדות החינוך בציונות הדתית (שם).

השפעתו המוגבלת של הנרטיב האמוני-גאולי לא הייתה תוצאה של גורמים ונסיבות מתוך הציונות הדתית בלבד, אלא גם מחוצה לה, ובראשם איתנותו של הנרטיב הציוני, שהמשיך להיות עקרון יסוד במשרד החינוך. אמנם בסוף שנות ה-70 משרד החינוך עבר בפעם הראשונה לאחריותו של שר מהציונות הדתית, זבולון המר, אך מפקחיו הבכירים המשיכו להיות מהציבור הכללי. חרף קולות הביקורת, לצד התרופפות האידיאל הקולקטיבי בקרב החברה הישראלית הכללית, נותר האתוס הציוני גורם מכונן.

התמורות שגילמו תוכניות הלימודים משנות ה-70 וספרי הלימוד שפורסמו בעקבותיהן היו הניצנים הראשונים שבישרו את בואן של סערות ציבוריות ומחלוקות עזות בדבר תפיסת העולם הציונית וייצוג ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל. בעוד שאת התמורות שאפיינו את שנות ה-70 אפשר לייחס בעיקר להתפתחויות בתפיסה של חינוך משמעותי והתפוררותה של הסולידריות החברתית בעקבות

התפתחויות כלכליות-חברתיות – במרוצת הזמן הפכה הוראת ההיסטוריה לסוגיה מורכבת הרבה יותר. לצד התחזקותן של המגמות משנות ה-70, בעשורים הבאים התחוללו בחברה הישראלית תמורות מהותיות במעמדה של הלאומיות הישראלית, וכן גם במקומה של הרוח האידיאולוגית הציונית (Ram, 2013; Silberstein, 2013). על כן, בארבעת העשורים האחרונים הפכה הוראת ההיסטוריה בישראל לזירת מחלוקת מורכבת ורב-ממדית (נווה, 2017; Naveh, 2018).

3. שנות ה-90 ואילך: פוסט-ציונות, ניאורליברליזם ופוסט-חילוניות

מעמדה הבלתי מעורער של הלאומיות הישראלית החל להיסדק בשנות ה-80, עם פתיחתה של מערכה סוערת על עיצוב הזהות הישראלית והזיכרון הקולקטיבי במדינה. הנרטיב ההיסטורי הציוני מצא את עצמו בפעם הראשונה נתון למתקפה עזה מצדם של אקדמאים, אינטלקטואלים, אמנים ואנשי תקשורת. למגמה זו הוצמד המונח "פוסט-ציונות", שלמעשה כלל גישות רבות פנים, ולעתים אף חלוקות ביניהן, של ביקורת ורפלקציה על תולדותיו של המפעל הציוני ותפיסת עולמו. עיקרה של העמדה הפוסט-ציונית התבטא בניסיון להשתחרר מהשאיפות ומהאידיאלים של המפעל הציוני ולפתח הבנה מפוכחת ביחס לתולדותיו ולמאפייניו, לצד ניתוח מיתוסים מכוננים וחשיפת מניפולציות והטעיות שנעשו בהבניית המורשת הלאומית (Silberstein, 2013).

הביקורת הפוסט-ציונית הייתה בעלת השפעה רבה על תהליך הלימוד בחינוך הממלכתי משנות ה-90 ואילך. אמנם תוכניות הלימודים בהיסטוריה – למרות השינויים המקיפים שנערכו בהן – ממשיכות לשמור על מסגרת הנרטיב הציוני המשולש, הכולל תקופת זוהר קדומה; מצב אנומלי גלותי; חזרה של העם לארצו והקמתה מחדש של מדינה יהודית ריבונית, אך חרף כל האמור, ואף שלאורך שנות האלפיים נאבק משרד החינוך שוב ושוב למנוע חדירה של גישות שנתפסו בעיניו ככאלו המסוגלות לחתור תחת הנרטיב הציוני – הרי שמחלק מהביקורת הפוסט-ציונית, ששינתה גם את פני המחקר ההיסטורי בישראל, לא הייתה עוד אפשרות להתעלם.

למעשה, כמה וכמה שינויים בתכנים ההיסטוריים שעוררו בסוף שנות ה-90 סערות ציבוריות עזות וביקורת קשה מצד משרד החינוך מהווים בימינו חלק

אינטגרלי בתהליך הלימוד בחינוך הממלכתי. כך לדוגמה, תוכנית הלימודים ממקמת את הלאומיות היהודית בהקשר של הלאומיות האירופית בזמן המודרני; כלל ספרי הלימוד מסתייגים מאתוס "מעטים מול רבים" של מלחמת העצמאות ומשתדלים להציג תמונה מאוזנת יותר; חומרי הלימוד מעלים ביקורת כנגד המדיניות המפלה של הממשלה כלפי מזרחים. מעבר לכך, בעשור האחרון אפשר אף להבחין בהכרה מסוימת בעוולות שביצעו הכוחות היהודיים במלחמת העצמאות, "הנכבה" הפלסטינית (אביאלי-טביביאן, 2009; נווה, ורד ושחר, 2009; דומקה, אורבך וגולדברג, 2009). מגמות אלו ועוד אינן מבקשות לחתור תחת קיומה של המדינה כציונית, אך בהחלט שוחקות היבטים מרכזיים של צדקת הדרך בנרטיב הציוני ההיסטורי הקלאסי. על חשבון מעמדו של נרטיב זה הלך וגדל המקום שיוחד למיומנויות המאה ה-21, הכוללות מגוון אסטרטגיות חשיבה וכישורים הנדרשים להצלחה חברתית וכלכלית בימינו. לימודי ההיסטוריה פנו להקצות יותר ויותר משאבים לפיתוח מיומנויות של חשיבה מסדר גבוה, ואלה דחקו את היבטי עיצוב הזהות והלכידות החברתית. מגמה זו הייתה חלק משינויים כלליים בתפיסה הפדגוגית בחינוך הממלכתי, ואולם השפעתה על תחום ההיסטוריה – מקצוע המעצב זהות – הייתה ניכרת במיוחד. כמו כן, את מגמת מיומנות החשיבה ההיסטורית יש להבין גם בהקשר עולמי נרחב יותר. מדובר באחת התופעות המרכזיות בעשורים האחרונים בתחום החינוך ההיסטורי, שביקשה להתרחק מבניית זהות פטריוטית ושאפה "להכניס את ההיסטוריון. ית לכיתה"; כלומר, לפתח בקרב התלמידים צורות חשיבה וכישורי לימוד הייחודיים לדיסציפלינה ההיסטורית (טל, נווה וגולדברג, Wineburg, 2018; Seixas, 2017; 2023).

השינוי המרכזי ביחס לשאלה מדוע ללמד היסטוריה ניכר כבר בתוכניות הלימודים שפורסמו בשנות האלפיים. בעוד שבשנות ה-50 כמעט כל מטרות תוכנית הלימודים ביקשו לכוון בקרב התלמידים זהות לאומית אחידה ולעודד את רוח ההתגייסות וההקרבה למען המדינה, בתוכניות של שנות האלפיים היבט הזהות נדחק מפסגת מטרותיה של התוכנית והצטמצם לכדי פחות מחמישית ממטרות התוכנית. עיקר הדגש ניתן להיבטי חשיבה היסטורית ולפיתוח מיומנות אקדמיות, וכן לטיפוח סובלנות כלפי האחר וערכים אוניברסליים. לא עוד "להשריש" או "לנטוע" ערכים בלב התלמידים, אלא שאיפה לפתח בהם "חשיבה יצירתית, ביקורתית ורפלקטיבית על-אודות נושאי הלמידה" (משרד החינוך, 2020, עמ' 3). אפילו המטרה שעסקה בטיפוח הזהות הלאומית הדגישה את הפן הפלורליסטי

של החברה הישראלית ונמנעה לחלוטין מאזכור כל היבט של משימה או אחריות שההיסטוריה מטילה על כתפי הדור הצעיר (משרד החינוך, 2020; 2003). המגמות בלימודי ההיסטוריה אינן רק תוצאה של שחיקת הנרטיב ההיסטורי הציוני, אלא משקפות תמורות בחברה הישראלית החילונית, שנעשתה חברה קפיטליסטית היפר-צרכנית (Ram, 2013), שמעלה על נס את האינדיבידואליזם ואת ההגשמה העצמית, חברה שזונחת את תפיסת ההיסטוריה הייחודית המחייבת את ייסודה של מדינת ישראל, ומבקשת לחיות במדינה המקיימת חיים נורמליים, ככל מקום אחר בעולם. כך, החיים מחוץ לישראל אינם נתפסים עוד כ"חיים בגולה", אלא בתפוצות. "דילוקיישן" הוא בחירה לגיטימית, ולפעמים אפילו נחשקת. אין בכוונתנו לטעון שמדובר בחברה נטולת אתוסים, אלא להראות כי כעת האתוסים פונים קדימה, אל עבר העתיד – שילוב של יזמות, קדמה טכנולוגית והצלחה כלכלית – "אומת הסטארט-אפ". האתוס הזה כמובן אינו מייצג את כלל החברה החילונית, אך הוא בהחלט משקף את הכוח המוביל והמשפיע ביותר מבחינה כלכלית, תקשורתית ורעיונית (Senor & Singer, 2009). אם בעבר מטרות משרד החינוך הממלכתי היו ליכוד החברה והאחדתה, כעת בראש המטרות ניצבים יעדי הקריירה והמחקר המדעי שיכינו את התלמידים לחייהם הבוגרים, וכך בכך יתרמו למדינה מבחינה כלכלית וביטחונית. בעשור האחרון, בראש מעייניו של משרד החינוך עמדה השאיפה להגדיל את היקף התלמידים שלומדים מתמטיקה ואנגלית מוגבר. כך הבהיר המשרד, אז בראשות נפתלי בנט, את חשיבות הדבר:

חיזוק לימודי המתמטיקה הוא יעד אסטרטגי לאומי, מתוך הבנה כי פגיעה בלימודי המתמטיקה היא פגיעה בעצמתה ובביטחונה של מדינת ישראל. [...] במשרד החינוך מדגישים כי עתידה של מדינת ישראל תלוי בפיתוח של הון אנושי איכותי. לימודי מתמטיקה מוגברים יוצרים את התשתית לחיזוק הכלכלה הישראלית ולהיותה מובילה עולמית בפיתוחים אקדמיים, תעשייתיים (היי-טק) וצבאיים (כיפת ברזל).

(משרד החינוך, 2016)

הדגש החזק על המקצועות מתמטיקה, אנגלית וטכנולוגיה בא לידי ביטוי גם ביעדיהם החברתיים של הממשלה ומשרד החינוך. השאיפה העיקרית היא לגבש דרכים לשלב בתחום ההייטק ובקדמת המדע יותר אוכלוסיות מוחלשות, כפי שבא לידי ביטוי בתוכנית "מגשימים" – תוכנית המיועדת לפריפריה החברתית והגיאוגרפית, וייחודה

הוא "בהזדמנות הניתנת לבוגריה להתמייין ליחידות הטכנולוגיות המובחרות בצה"ל, למלא תפקידים מרתקים וחשובים ולהמשיך לאקדמיה ולעבודה בחברות ההייטק המובילות" (מגשימים, 2021). טכנולוגיה עילית וקדמה מדעית – זה האתוס החדש בחברה הישראלית הכללית. זו ההגשמה בימינו.

איננו טוענים כי ההיסטוריה כבר אינה חשובה או אינה מעוררת עניין. נהפוך הוא. הציבור הישראלי ממשיך לסעור סביב מחלוקות היסטוריות בנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני. ויתר על כן, הציבור החילוני מתעניין בעבר, כפי שמשקף לדוגמה בהצלחה המסחררת שזכו לה ספריו של פרופ' יובל נוח הררי בציבור הרחב בישראל, או בהסכתים (פודקאסטים) ההיסטוריים שמככבים בהתמדה כמאזנים ביותר בישראל, אם כי מדובר בעניין אינטלקטואלי, בצימאון לידע ולהבנה של המציאות, ולא דווקא בחיפוש אחר ערכים או זהות. בדומה לרבות ממדינות המערב, החברה החילונית רואה בזהות דבר מורכב, תלוי תנאים ונסיבות. הפן הלאומי מתקיים, אך לצדו ניצבים מרכיבים חשובים לא־פחות – מגדריים, קהילתיים, מקצועיים ועוד.

מכל האמור מובהר מדוע הציבור החילוני לא השמיע התנגדות נחרצת לביטול חובת לימודי ההיסטוריה בחטיבת הביניים, וגם לא יצא חוצץ נגד רפורמת המח"ד שביקשה לבטל את הבחינה הארצית החיצונית. בימינו, לשאלה מדוע ללמוד היסטוריה יש תשובות רבות בציבור החילוני, ורובן אינן מייחסות לתחום חשיבות מרכזית בתהליך החינוך של הדור הבא, אלא פונות אליו בסקרנות אינטלקטואלית. פיחות מעמדן של המטרות הקשורות בעיצוב זהות ובגיבוש סולם ערכים והפנייה למיומנויות חשיבה – שאותן אפשר לפתח גם באמצעות תחומי דעת אחרים – מביאים לידי ערעור עמוק במעמדו של מקצוע ההיסטוריה בחינוך הממלכתי.

4. שנות האלפיים:

השאיפות האמוניות של קברניטי החמ"ד

בניגוד למגמה בחינוך הממלכתי בשני העשורים האחרונים, הרי שתשובתם של ראשי החמ"ד לשאלה מדוע ללמוד היסטוריה היא נחרצת: ההיסטוריה היא אמצעי "להכרת פעולתו של הבורא בעולם היצירה והעשייה" (משרד החינוך, 2010). כלומר, ההיסטוריה היא כלי המאפשר להראות לתלמידים את האופן שאלוהים מעצב ומכוון את המציאות האנושית. החינוך ההיסטורי בחמ"ד נועד אפוא

לחשוף את ההשגחה האלוהית ביחס להיסטוריה הייחודית של עם ישראל, להציג את מאפייני התקומה הפלאית של מדינת ישראל ולהבהיר את האחריות הדתית והלאומית המונחת על כתפי הדור הצעיר.

התרופפות הנרטיב הציוני בחברה הישראלית בכלל ובחינוך הממלכתי בפרט הניעה את החמ"ד בתהליך דיאלקטי להציג גישה ערכית ברורה ונחרצת. שחיקת הנרטיב הציוני הקלאסי העלתה בקרב גורמי החמ"ד חששות מפני זליגה רעיונית שסומנה כפוסט-ציונית וכפוסט-מודרנית ועוררה את פעילותם של גופים שמרניים. בה בעת, דווקא אותה שחיקה של הנרטיב הציוני היא שערערה את העמדות האידיאולוגיות החילוניות, וכך הבליטה את הגישה האמונית ואפשרה להעצים אותה (וינטרוב, 2020; Weintraub & Naveh 2020). בעוד שהחינוך הממלכתי נזהר מהצבת יעדים חינוכיים פוליטיים (נווה, 2017, 265-276; Goldberg & Gerwin, 2013), החמ"ד מצהיר בריש גלי על הוראת ההיסטוריה ככלי לעיצוב זהותו של הדור הצעיר ותפיסתו הדתית.

במרכזה של תפיסת הלימוד בחמ"ד ניצב האופן שההיסטוריה מלמדת על "פועלו של בורא עולם". בתגובה לדיון במשרד החינוך, שהסתייג מנחיצותה של תוכנית לימודים נפרדת בחמ"ד למקצוע ההיסטוריה, הבהיר יושב ראש מועצת החמ"ד, הרב אבי גיסר:

בתשתיתה [של תוכנית הלימודים בחמ"ד] מונחת האמונה בבורא עולם – קורא הדורות מראש ומנהיג העולם כולו, הבוחר באהבה בעמו ישראל מכל העמים והנותן לנו את תורתו תורת אמת. [...] אף שאמונות אלו שייכות להוראת האמונה, למחשבת ישראל וללימודי תורה ותנ"ך – הן עבורנו חלק בסיסי בתולדותינו ובתולדות העמים ועל בסיסן עומד וניצב כל מבנה תכנית הלימודים הייחודית שלנו בהיסטוריה.

(גיסר, 2013, עמ' 1-2)

בהמשך דבריו, שמפאת חשיבותם פורסמו לאחר מכן גם בביטאון המורים ובכתב עת של מכללת מורים דתיים, אף התייחס הרב גיסר ספציפית לתהליך הלימוד עצמו בחטיבה העליונה, העוסק בתקופה המודרנית:

תולדות הרעיון הציוני, צמיחתו וגבורתו לנוכח עידן החושך והשואה של המאה הקודמת ולאור הקמתה הפיזית והערכית של מדינת ישראל ייכתבו

בספר היסטוריה של החמ"ד תוך שילוב עם חזון גאולת ישראל שבפי נביאינו וחכמינו.

(שם, שם)

ואכן, זו הרוח הנושבת בסדרת ספרי הלימוד היחידה שמאשרת בחמ"ד, "משברים ותקומה". הסדרה נכתבה במכון הר ברכה, הצמוד לישיבה של ההתנחלות הר ברכה הממוקמת בפאתי שכם ופועלת על פי משנת "התורה הגואלת" של הרב צבי יהודה קוק (הרצ"ה). בשנים האחרונות הובילו אנשי הר ברכה מיזם ספרי לימוד ומערכי שיעור רחב ידיים ששינה את פני הוראת ההיסטוריה בחמ"ד (וינטרוב, 2020). "מטרת הספרים", הוצהר חד-משמעית בתיאור פעילותו של מכון הר ברכה, "היא להראות את יד ה' שבמהלכי ההיסטוריה, והתקדמות העולם אל הגאולה" (הר ברכה, 2018). בהתאם לכך, בשער ההיכרות עם סדרת ספרי הלימוד באתר האינטרנט של הר ברכה, בסעיף העוסק במקומה של הוראת ההיסטוריה בחמ"ד, הוסבר:

התורה מצווה להכיר ולזכור את התהליכים המתרחשים באנושות, ולבחון, להתבונן ולהעמיק בהם לא רק כדי להבין היטב את פשרם ותנועותיהם אלא להיפגש עם יד ה' המכוונת את ההיסטוריה.

(הר ברכה, 2016)

אין זה מקרי שגישת ספרי הלימוד עולה בקנה אחד גם עם תפיסת עולמה של מפמ"רית ההיסטוריה בחמ"ד, בלהה גליקסברג. כך, ב"דבר המפמ"ר" הנועד להצגת משנתה לסגלי ההוראה והפיקוח מבהירה גליקסברג את חשיבות ההבנה של הסיבה האלוהית המניעה את ההיסטוריה:

התהליכים ההיסטוריים הינם עמוקים בהרבה מכפי שזה נראה בעולם הסיבתי הנגלה [...]. מאחורי המציאות החיצונית קיימת מציאות פנימית המניעה את המהלכים, הנהגת הקדוש ברוך הוא את העולם, ובלי שנבין אותה – אין מבינים דבר, ואין משמעות אמיתית לשום אירוע, כי כל דבר לכאורה מקרי ועומד בפני עצמו, ללא כל קשר למה שלפניו ולמה שאחריו.

(גליקסברג, 2023)

גישה דתית זו להיסטוריה מעוררת אי-נחת רב והתנגדותה בקרב קבוצות לא מעטות בציבור הציוני הדתי. החמ"ד מתאפיין בשונות רבה בין מוסדות החינוך

בגישה האמונית, וחלקם מסתייגים מפורש מהמגמה ומבקשים להתרחק מהפרשנות התיאולוגית הישירה של ההיסטוריה (וינטרוב, 2020). אף על פי כן, ניכר שהגישה שתוארה לעיל היא המובילה בקרב ראשי החמ"ד, היא המעצבת את חומרי הלימוד ודרכי ההערכה בלימודי ההיסטוריה, ועד כה האופוזיציה לה היא מועטה ובעלת השפעה לא רבה.

לנוכח השונות בקרב מוסדות החינוך הציוני-דתי, ממשיך החמ"ד לפעול במסגרת תהליך הלימוד הדרו-ממדי – ממד היסטורי-ריאלי וממד מטאפיזי תיאולוגי – ומאפשר אוטונומיה מסוימת בגישה האמונית. ואולם אחת ההתפתחויות החשובות בתקופה האחרונה היא השינוי הגדול שחל בחמ"ד בממד ההיסטורי-ממשי, המהווה בסיס משותף לכלל מוסדות החמ"ד. מאז תוכנית הלימודים שפורסמה בשנת 2010, גם הציר הריאלי נועד לכוון נרטיב-על – נרטיב-על ציוני דתי, שחותר תחת תזת הקדמה שאפיינה את תהליך המודרנה, שהוא בגדר נרטיב-על פוסט-חילוני (Habermas, 2008).

בתוכניות לימוד קודמות, וכן גם בתוכנית הלימוד בחינוך הממלכתי, בתום לימוד תהליך המודרנה באירופה נבחנת השפעתו על העם היהודי. לעומת זאת, בתוכנית החדשה של החמ"ד נוספה ללימוד הנאורות והאידיאולוגיות המודרניות חטיבה שלמה שנקראת "משברי המודרנה". לצורך הבהרת סכנות המודרנה נקטעת הכרונולוגיה הליניארית, והלמידה מדלגת מאמצע המאה ה-19 היישר אל מלחמת העולם הראשונה, הקומוניזם הרוסי, הפשיזם האיטלקי והנאציזם. רק לאחר הלימוד על "משברי המודרנה", שצייד את התלמידים בהבנת הדואליות ובסכנות הטמונות במודרנה, חוזרים התלמידים למאה ה-19 כדי ללמוד על התמודדותו של העם היהודי עם אתגרי העת החדשה (משרד החינוך, 2010).

בעוד שבתפיסות הפוסט-מודרניות משברי המודרנה מולידים את "קץ האידיאולוגיות" (ליוטר, 1999; Bell, 2000), הרי שבמשנה הציונית-דתית מתפקדים משברים אלו דווקא כחוליה חיונית בתהליך היסטורי גדול יותר של קדמה, כזו המבוססת על חזון נביאי ישראל, להבדיל מערכי הנאורות. זהו "סיפור-על" המתאפיין בהיבטים מודרניים, אך מצביע גם על מגבלות המודרנה ועל הסכנות הטמונות בה. נטישת היהדות ותהליכי ההתבוללות מחד גיסא והזוועות האדירות מאידך גיסא לא הותירו ברירה בפני העם היהודי אלא לשוב לארצו, ומכאן ש"שיבת ציון" – שם יוכל העם היהודי להגשים את האחריות הרוחנית המוטלת עליו – היא הקדמה (וינטרוב, 2023).

לציר ההיסטורי הריאלי נשזרת הדרך השנייה שהחמ"ד מבקש לכונן את נרטיב העל החדש שלו – יצירת ממד תיאולוגי-מטאפיזי המקנה לתלמידים הבנה, כיצד אלוהים מעצב את המציאות האנושית (Weintraub & Naveh, 2020). הממד התיאולוגי-מטאפיזי נמצא לעתים בתכני הלימוד עצמם, אך לנוכח ההתנגדות שהוא מעורר בקרב חלקים בציוני-דתי, ממד זה מוקנה לתלמידים בעיקר באמצעות מעטפת מטא-היסטורית שבמסגרתה נזנחים עקרונות המחקר התבוני ומוצגת פרשנות תיאולוגית-מטאפיזית לתהליך ההיסטורי הנלמד. גישה זאת אף לכשה צורה חזותית בספרי הר ברכה. בעוד פרקי הלימוד נצמדו ברובם המוחלט להסברים תבוניים מחקרניים, הרי שבהקדמה ובסיכום לספרים נבנתה מעטפת תיאולוגית המפרשת את התהליך ההיסטורי מנקודת מבט אמונית-גאולית. תפיסה היסטוריוסופית זו מציגה תהליך היסטורי אנושי הכפוף להשגחה אלוהית ומונע על ידה: היא זו שהוציאה את העם היהודי מהגלות ושהובילה את העם חזרה לארץ המובטחת, כחלק ממימוש חזונו של נביאי ישראל והבאת הגאולה לעולם. "עם ישראל" אופיין בצורה כמעט מיסטית: "הוא מיוחד, מסתורי, שונה מכל מה שההיסטוריה האנושית מכירה ויודעת" (הר ברכה, 2015).

יתר על כן, כאמור לעיל, את אופן התעצבותה של התודעה ההיסטורית במערכת החמ"ד – כלומר את האופן שהבנת העבר מפרשת את ההווה וצופה פני עתיד – יש להבין בהקשר רחב יותר, החורג מגבולות מקצוע ההיסטוריה. לדוגמה, חלק מהותי בממד הפרשני התיאולוגי-מטאפיזי מוקנה לתלמידים באמצעות לימודי "מחשבת ישראל". מקצוע זה, שהוא מהחשובים במערכת החמ"ד, כולל פרק שלם העוסק ב"גאולה וימות המשיח", ויש בו חלק המיוחד לקשר שבין מדינת ישראל להתגשמות הגאולה (רודיק, 2011). למקצועות הקודש אפשר להוסיף את המעטפת החינוכית שמתווה מנהל החמ"ד שבמשרד החינוך באמצעות הנחיות, פעילויות ותכני לימוד ייחודיים. דוגמה בולטת לכך היא התוכנית "70 שנה למדינה לאור חזון הנביאים" בשנת הלימודים תשע"ח (2017-2018) – תוכנית שנועדה להנכיח לתלמידים כי "הישגיה יוצאי הדופן של המדינה" הם בגדר "מימוש והתגשמות של חזון הנביאים" (משרד החינוך, מנהל החמ"ד, 2017). ערכי התוכנית הוטמעו במגוון מערכי שיעור במסגרת מערכת השעות הרשמית, ויושמו בפעילויות חברתיות בבתי הספר ומחוץ להם.

בראייה מערכתית, זוכה אפוא הממד הפרשני התיאולוגי בהוראת ההיסטוריה בחמ"ד למשנה תוקף באמצעות מגוון מקצועות הלימוד והפעילויות החינוכיות.

הודות לכך מבקש ממסד החמ"ד להבנות בתלמידים תודעה היסטורית המפרשת את ההיסטוריה המודרנית של עם ישראל כתהליך של מימוש חזון הנביאים והתגשמות הגאולה האלוהית, המורה על האחזיות המוטלת על כתפי הדור הצעיר ועל משימותיו.

סיכום

בתוך הקשר של תהליכי עומק גלובליים, החינוך ההיסטורי ברחבי העולם שינה את פניו בעשורים האחרונים. ישראל אינה יוצאת מהכלל בהקשר זה. בזירה המקומית ניכר כי עם שחיקתו של הנרטיב הקנוני הציוני, השאלה מדוע ללמוד היסטוריה היא עוצמתית מתמיד. התשובה המוכרת, שלפיה הלימוד נועד לשם טיפוח זהות לאומית ציונית בעולם מודרני, איבדה חלק ניכר מכוחה, ולשאלה זו ניתנו תשובות אחרות, מספקות, או שלא.

למרצב שהתפנה עם שחיקתו של הנרטיב הלאומי הקנוני פרצה הציונות הדתית ובפיה תשובה ברורה. בעיני ראשי החמ"ד, ההיסטוריה נועדה להצביע על ייחודיותו של העם היהודי ועל השיבה לציון כפתרון היחיד עבורו; להראות את השְׁנִיּוֹת של תהליך המודרנה החילוני; ולהוות מצע לחשיפת מעשי האל. הוראת ההיסטוריה בחמ"ד בהחלט מיישמת התפתחויות מהתחום הדיסציפלינרי, כגון פיתוח עקרונות של חשיבה מסדר גבוה, אך הן לא מטרתו העיקרית של תהליך הלימוד. יתרה מכך, בחמ"ד שוררות חשדנות והסתייגות ביחס להתפתחויות ההיסטוריוגרפיות בעשורים האחרונים, המדגישות את האופי הקונטינגנטי של תופעות, מערערות על אתוסים מכוננים, חותרות תחת היררכיה סמכותית וקוראות תיגר על מוסכמות מגדריות. עמדה זו מסבירה במידה רבה את ההתנגדות הרפה לקיצוץ ההולך וגובר במכסת שעות הלימוד בהיסטוריה. היחלשות מעמדו של מקצוע ההיסטוריה בחמ"ד אינה חיובית, אך גם אינה בהכרח בעייתית, שכן מההיבט החינוכי מטרת המקצוע כבר כעת שזורה במקצועות הקודש ובמעטפת החברתית-חינוכית, ותמשיך להיות מקודמת כך או כך.

בציבור היהודי החילוני התשובה לשאלה מדוע ללמוד היסטוריה שונה בתכלית, אך מובילה גם היא להתנגדות רפה לקיצוץ בשעות הלימוד. בקרב ציבור זה, מצבו המשברי של הנרטיב הציוני הקלאסי עולה בקנה אחד עם מגמות חברתיות-כלכליות, עם הפניית המבט לעתיד במקום לעבר; לעולם במקום למדינה; לעמק

הסיליקון במקום לעמק יזרעאל. כלומר, עבור רבים בציבור זה אין סיבה טובה להמשיך להביט אל העבר, ובוודאי לא במסגרת חינוך מחייבת. סקרנות וחיבה לדרמות בעלות בסיס עובדתי מהעבר אפשר להשביע ולממש בדרכים אחרות, בייחוד דרך התרבות הפופולרית. נראה שמגמת האקדמיזציה בחינוך ההיסטורי והצבת מיומנויות מחקריות בלב החינוך ההיסטורי – אין בהן כדי להצדיק את קיומו של המקצוע. כך, גם בחינוך הממלכתי, לבד מבעלי עניין, הצמצום במשאבים המוקצים לתחום הדעת בבית הספר אינו גורר תרעומת רבה.

אצל המעטים שמקצוע ההיסטוריה קרוב ללבם המצב מעורר הרבה אי-נחת ומבוכה, וזאת עוד לפני שפנינו לעסוק בשתי מערכות חינוך מרכזיות לא פחות בימינו – החינוך הממלכתי הערבי והחינוך החרדי. לתופעה אין פתרון קסם. מדובר במגמות עמוקות ועוצמתיות. איננו מתיימרים לשנות את החלום הקרייריסטי-צרכני של החברה החילונית ולא את השאיפות הגאוליות של הקטר הציוני-דתית, אך אנו סבורים שהכרחי להבין את המגבלות והתנאים הנוכחיים בבואנו לעצב את תהליך החינוך בכיתות הלימוד.

מקורות

אביאלי-טביבאן, ק' (2009). מסעות בזמן: בונים מדינה במזרח התיכון. תל אביב: מטה. בן-עמוס, א' (1995). פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתוכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל. בתוך: ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה העשרים ואחת: ספר יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. תל אביב: רמות. עמ' 267-276.

בשרה חמ"ד (1968). קורות ימינו בתפיסה דתית. בשרה חמ"ד, ו-ז, ניסן-אייר, עמ' 1. גיסר, א' (2013). האם קיימת תפיסה ציונית-דתית ייחודית של ההיסטוריה?! בעין חינוכית, 124, עמ' 1-2.

גליקסברג, ב' (2023). דבר המפמ"ד, אתר משרד החינוך. דומקה, א', אורבך, ח', גולדברג, צ' (2009). בונים מדינה במזרח התיכון. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.

הר ברכה (2015). משברים ותקומה: חורבן וגבורה. הר ברכה. הר ברכה (2016). שער היכרות עם ספר הלימוד, ייחודיותו ומטרותיו, מתוך: history.yhb.org.il. נדלה ב-22 במאי 2016.

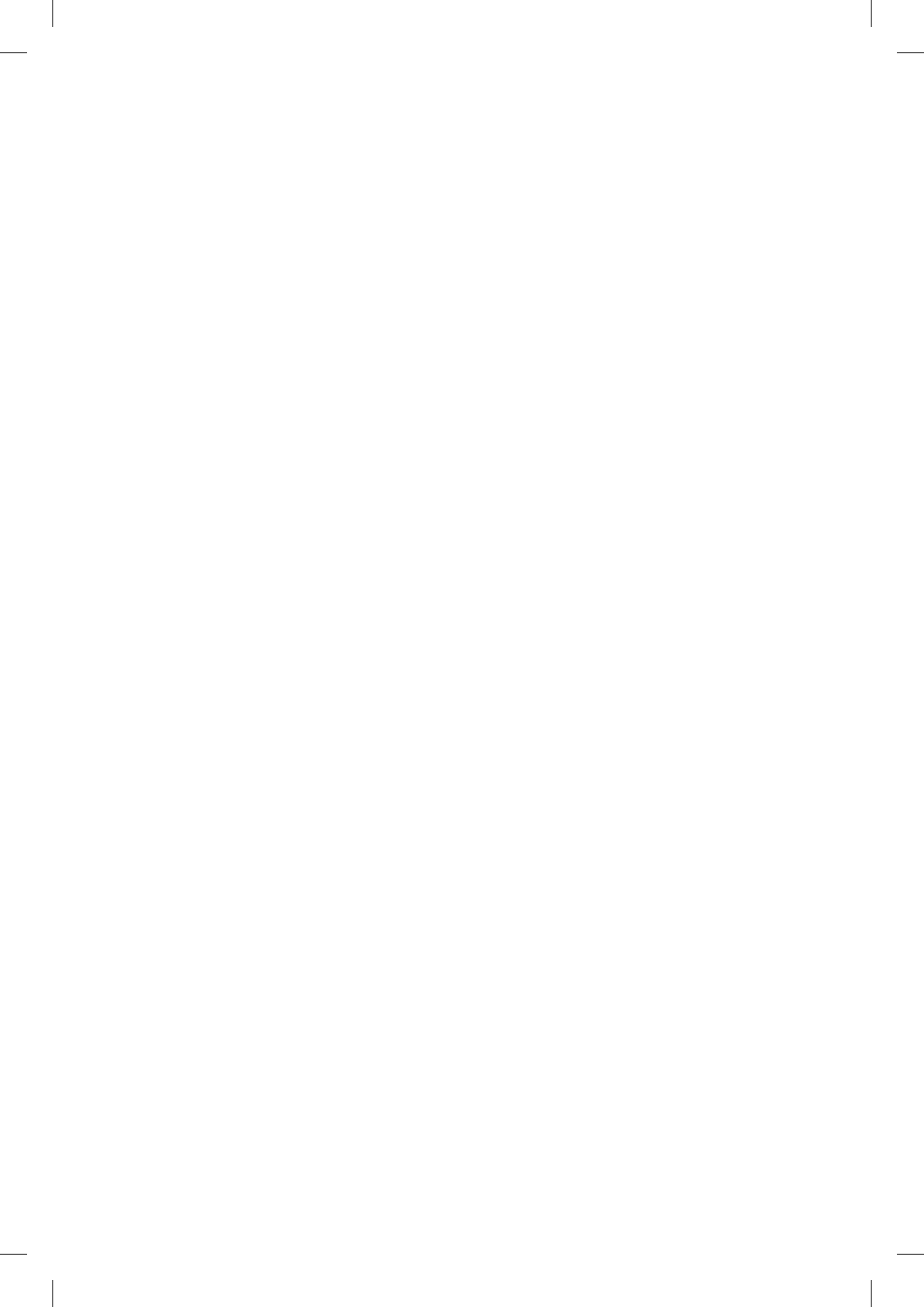
- הר ברכה (2018). **אודות הישיבה**, מתוך: yhb.org.il. נדלה ב-25 בינואר 2018.
- הרפז, י' (2020). **אולי המגפה תזכיר לכולם את התפקיד האמיתי של החינוך**. אתר "הארץ", 22 באוקטובר 2020.
- וינטרוב, ר' (2020). **הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים! עיונים – כתב עת רב-תחומי לחקר ישראל**, 33, 187-219.
- וינטרוב, ר' (2022). **התפתחות הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי (1932-2010)**. אוניברסיטת תל אביב: עבודה לשם קבלת תואר דוקטור.
- וינטרוב, ר' (2023). **פוסט-מודרניזם והוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי**. בתוך: נ' טל, א' נווה (עורכים), **חינוך היסטורי: זירות וזיקות**. תל אביב: מופ"ת והקיבוץ המאוחד. עמ' 292-316.
- טל, נ', נווה, א', גולדברג, צ' (2023). **מבוא**. בתוך: נ' טל, א' נווה (עורכים), **חינוך היסטורי: זירות וזיקות**. תל אביב, מופ"ת והקיבוץ המאוחד. עמ' 9-29.
- כפכפי, א' (1991). **מדינה מחפשת עם: ביטול זרם העובדים בחינוך**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ליוטר, ז"פ (1999). **המצב הפוסטמודרני: שתי שיחות מתוך בצדק**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מגשימים (2021). **אתר מגשימים: תוכנית הסייבר הלאומית – אודות**. נדלה ב-20 בנובמבר 2021.
- מטיאש, י' (2002). **בסימן הלאמת החינוך: היסטוריה בחינוך הממלכתי**. בתוך: א' בן-עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**. תל אביב: הוצאת רמות, סדרת חינוך וחברה. עמ' 15-26.
- משרד החינוך (2003). **היסטוריה: תוכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2010). **היסטוריה: תוכנית לימודים לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2016). **לתת חמש – התוכנית הלאומית לחיזוק לימודי המתמטיקה**. אתר משרד החינוך.
- משרד החינוך (2017). **70 שנה למדינת ישראל לאור חזון הנביאים**. ירושלים: משרד החינוך, מינהל החמ"ד.
- משרד החינוך (2020). **תוכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות י'-י"ב: לבית הספר העל-יסודי ממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך.

- משרד החינוך (2022א). התחדשות למידה – לימודי המח"ר. אתר משרד החינוך.
- משרד החינוך (2022ב). ארגון הלמידה – חטיבת ביניים, שנת הלימודים תשפ"ג. אתר משרד החינוך.
- משרד החינוך והתרבות (תשי"ד-1954). תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-הדתי. ירושלים: דפוס הממשלה.
- משרד החינוך והתרבות (תשט"ז-1956). תוכנית לימוד בבית הספר התיכון (ארבע שנות לימוד, ט'-י"ב). ירושלים: דפוס הממשלה.
- משרד החינוך והתרבות (תשל"ז-1977). תוכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתוכניות לימודים.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"א-1981). תוכנית הלימודים בהיסטוריה ואזרחות. ירושלים: א"מ גל-17937/9.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ו-1986). מתכונת הלימודים ותוכנית הבחירות בחטיבה העליונה. ירושלים: אח"י, 9.213/9.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. תל אביב: מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- נווה, א' (2023). עבר במעבר: הדינמיקה מעוררת המחלוקת של זירת החינוך ההיסטורי. בתוך: נ' טל, א' נווה (עורכים), חינוך היסטורי: זירות וזיקות. תל אביב: מופ"ת והקיבוץ המאוחד. עמ' 30-60.
- נווה, א', ורד, נ', שחר, ד' (2009). הלאומיות בישראל ובעמים: בונים מדינה במזרח התיכון. אבן יהודה: רכס.
- נווה, א', יוגב, א' (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. תל אביב: כבל.
- קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית. תל אביב: מכון מופ"ת.
- רודיק, י' (2011). מחשבת ישראל: אמונה וגאולה. ירושלים: מנהל החמ"ד.
- Bell, D. (2000). *The end of ideology: on the exhaustion of political ideas in the fifties*. Harvard University Press, Cambridge.
- Carretero, M., Asensio, M. & Rodríguez-Moneo, M. (eds.), (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publication.
- Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (2017). Introduction: Historical cultures and education in transition. In M., Carretero, S., Berger & M., Grever

- (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan. pp. 1–35.
- Goldberg, T. & Gerwin, D. (2013). Israeli history curriculum and the conservative-liberal pendulum. *History Education Research Journal*, 11(2), 111–124.
- Habermas, J. (2008). Secularism's crisis of faith: notes on post-secular society. *New Perspectives Quarterly*, 25, 17–29.
- Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956–1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441–470.
- Naveh, E. (2018). Israel's past at 70: The twofold attack on the Zionist historical narrative. *Israel Studies*, 23(3), 76–83.
- Ram, U. (2013). *The globalization of Israel: McWorld in Tel Aviv, Jihad in Jerusalem*. London: Routledge.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M., Carretero, S., Berger & M., Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan. pp. 59–72.
- Senor, D. & Singer, S. (2009). *Start-up Nation: The story of Israel's economic miracle*. Twelve.
- Silberstein, L. (2013). *The postzionism debates: Knowledge and power in Israeli culture*. New York: Routledge.
- Tal, N. & Hofman, A. (2021). Beyond the curriculum: Teaching history in Israeli classrooms, 1970s–1980s. *History of Education*, 50(6), 837–854. doi: 10.1080/0046760X.2021.1906456
- Weintraub, R. & Naveh, E. (2020). Faith-based history education: the case of redemptionist religious Zionism. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 45–63. doi: 10.1080/00220272.2019.1657957
- Weintraub, R. & Tal, N. (2021). Within the national confines: Israeli history education and the multicultural challenge. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 587–606. doi: 10.1080/14681366.2021.1934892
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Curriculum Studies*, 42(5), 693–723.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. Chicago: The University of Chicago Press.

מעייין





האם יש סוף לאינסוף?

רחל קואסטל

תמיד האמנתי שמשוררים הם סוג של נביאים, או לפחות מחוברים לדפוסי הווייה ולתנועות אנושיות ותרבותיות עמוקות, באופן שהם יכולים לאפשר לנו הצצה לעתיד. ואכן באמצע המאה ה-19 המשוררת הפילוסופית אמילי דיקינסון כותבת את השיר הבא ובו תיאור פיגורטיבי של סוף הקיום ומות האלוהים.

Truth — is as old as God —
His Twin identity
And will endure as long as He
A Co-Eternity —

And perish on the Day
Himself is borne away
From Mansion of the Universe
A lifeless Deity.

הָאֵמֶת – הִיא בְּגִיל הָאֱלֹהִים –
תְּאוּמָה זֹהָה
וְכִמּוֹהוּ תִשָּׁרַד בְּאֶפֶן בְּלִעְדֵי
אֵינְסוּף הַדְּדֵי –

וְתִמּוֹת גַּם הִיא בְּיוֹם שָׁבוּ
לְמִנוּחַת עוֹלָמוֹת יָבוּא
מֵאוֹלָמוֹת תְּבַל
אֶלְמוֹת מֵת

אמילי דיקינסון
תרגום: רחל קואסטל

את השיר קראתי בפעם הראשונה לפני כעשור, קצת אחרי האסון הגרעיני בפוקושימה, עם פרסום הסרט "אמת מטרידה" של אל גור (2006), ובשיאו של דיון ציבורי באתגרים הסביבתיים שלפתחנו. השיר התיישב עם ספרי המדע הבדיוני שגדלתי עליהם, ועם ההבנה ההולכת וגוברת שלא נוכל לעבור לגור עם ג'ון קרטור במאדים, כי אין כרגע היתכנות לחיים בחלל הקרוב, ומה שיש זאת הנקודה הכחולה והחיזורת שאנחנו קוראים לה כדור הארץ.

הקביעה שמעניינת אותי בשיר היא שהאמת והאלוהים נולדו יחד, שהם זהים וחולקים קיום אינסופי, ולכן האמת תמות כשהאלוהים ימות. בנייתו שירה קוראים לפרדוקס הזה אוקסימורון: האלכימיה של דבר והיפוכו – במקרה זה של הסוף והאינסוף. איך יכולים שני המושגים האלה להיות זהים? לא הדבר וייצוגו בשפה, אלא שני מונחים לקסיקליים די ותיקים: ומעבר לכך, כיצד הם הופכים ממושגים אבסולוטיים ואינסופיים בבית הראשון לבני תמותה בבית השני?

כשניטשה דיבר על "מות האלוהים" הוא התכוון לדעיכת המוסדות המזוהים עמו, ובמובן זה הוא רושם את סופה של "האמת" כמושג אבסולוטי. אך לא לסוף הזה מכוונת דיקינסון. במובנים רבים היא משוררת אפלטונית, המחזיקה ברעיון של אידאות כגון יופי, טוב, אהבה, אמת ואלוהים. לכן מפתיע, וגם מבהיל, שהיא מנבאת את סופו של האלוהים, אותו אלוהים שהיא מתייחסת אליו בתחילת השיר כאינסופי.

אולי אפשר להסביר את הפרדוקס בהיגיון מדעי: נניח שאלוהים הוא יוצר העולם, והאמת מתייחסת לחוקי הטבע שמאפשרים את קיומו. אזי מאחר שחוקי הטבע נולדו עם היקום, הכרחי שהם ימותו עמו. אך האם הטבע הוא האלוהים? האם האינסוף זה כשדברים אינם משתנים או כשהם אינם בני-קיימה? אולי יש שני אינסופים הפוכים – אינסוף שבו שום דבר לא משתנה, האינסוף המטאפיזי, מקום משכנה של האלוהות, במבחר שמותיה, סנטה קלאוס והאידאות של אפלטון – על-זמניים, סטטיים ואוצרים כוח תמידי. ולמולו מתקיים אינסוף דינמי – של תנועה, יצירה והתחדשות טבעית, של התקררות והתחממות, שבו זנים נכחדים וזנים חדשים נוצרים. אינסוף שהוא האופוזיציה הדיאמטרית של אלמוות סטטי מושלם.

ואולי אלו אינם מושגים טמפורליים? חרף טענתו כי חוקי הפיזיקה הם אבסולוטיים למתבונן, הוכיח איינשטיין שהזמן הוא יחסי. חברו הלוגיקן והמתמטיקאי האוסטרי קורט גדל (Gödel), בקפיצה אינטואיטיבית, טען שהזמן הוא הבניה אנושית. מבחינתו, תקתוק השעון מחקה את פעימות הלב – בניגוד לניוטון

שהאמין כי הזמן הוא אבסולוטי וטרנסצנדנטי, שעון קוסמי מדויק שהזרימה בו היא חד-כיוונית ובלתי הפיכה. פיזיקאים בני ימינו מבינים את ממד הזמן כלולאתי וכמאופיין בשערי יציאה המכונים "חורים שחורים". האם אותם ראתה דיקנסון בחזיונה? – חור שחור שאורב לנו בסיבוב הגלקטי, בדומה לכתם המכלה כול בסרט "הסיפור שאינו נגמר".

הקשר בין האלוהות לעולם הפיזי אינו חדש. האלוהות, לפי תורת הקבלה, צמצמה את עצמה כדי לאפשר את קיומו של העולם הזה, אך היא עדיין שרויה בו, ולמעשה בוראת אותו מחדש רגע אחר רגע, כמו המשוררים, בכוחן של האותיות בלבד. גם הפיזיקאי והפילוסוף פסקל (Blaise Pascal) דיבר על אינסופיות הטבע במאה ה-17, וסימן אותו כנקודת האמצע בין שני אינסופיים, כמו במשחק הילדים, זה שלפניו וזה שאחריו. אפילו כששפינוזה במאה ה-18 קשר בין האלוהות לטבע, בין תכונותיה של האלוהות לבין האפקט שלה, וקבע את הלוקוס (המשכן) המטאפיזי בחוקי הטבע, הוא לא דמיין את מות החוקים, ומכאן את מות האלוהים – חוקים שניסח כמונחים של שלמות ונצחיות, לרבות ממד הזמן.

בשיר קצר של שני בתים, ובו ארבעה חצאי שורות בכל אחד מהם, מצליחה דיקנסון לגעת בכמה מענפי הפילוסופיה המרכזיים: החקירה האונטולוגית – הקיים והלא-קיים, היש והאין, הנגלה והנעלם. בין מה שנעלם ואנחנו יכולים לדעת, וזה שלא – זה שמסמן את גבול הידע שלנו – ומתייחס לחקירה אפיסטמולוגית. ואולם השיר הזה נוגע בעוד ענף פילוסופי חשוב – תחום האתיקה, ובייחוד האתיקה הסביבתית שפרצה לתוך השיח הפילוסופי-חברתי-פוליטי מאה שנים לאחר מות המשוררת – אתיקה שבה כדור הארץ, שהיה תמיד רקע מובן מאליו לכל החקירות הפילוסופיות, נתפס בעצמו כישות פגיעה ובסכנת הכחדה, ולנו כתושבי כדור הארץ יש אחריות אתית כלפיו.

בני דורה ושכניה של דיקנסון – אמרסון (Emerson) ותורו (Thoreau), "הטרנסצנדנטליים" – היללו את קיומו של הנשגב בטבע. ממש באותה תקופה ראה וולט ויטמן את האל בכל איש, אישה וגבעול של עשב. אבל איש מהם לא שיער בנפשו כי יש סיכוי שביום מן הימים הקיום הנשגב ייעלם. דיקנסון כן. והיא חוזה זאת לפני איינשטיין ובוהר (Bohr), הירושימה ונגסקי, צ'רנוביל ופוקושימה, החור באוזון וההתחממות הגלובלית, ועוד אירועים שהביאו את הצורך לדון בפעולה האתית הנדרשת מהאנושות אל מול עולם הטבע.

אין הסכמה בין פילוסופים ומדענים ביחס לפעולות שעלינו לנקוט להצלת

כדור הארץ וכן לגבי השאלה אם חצינו את נקודת האל-חזור. לטענת מארק מסלין (Maslin, 2022), שמרבה לכתוב על הסוגיה, אמנם אין באפשרותנו לדעת אם הטבע הוא מיטיב ומכיל את פשעינו כלפיו, או שמא הוא אדיש ונקמני, ויכול "להתהפך ברגע", אך עלינו לנהל את הסיכונים שלנו לנוכח הערויות על התחממות גלובלית שכבר משפיעה על האקלים בעולמנו.

מדענים מציעים פעולות אחדות, שהבולטת שבהן היא צמצום פליטת דו-תחמוצת הפחמן לאטמוספירה – צעד שתרומתו תהיה מרכזית לאיכות החיים המודרנית. אך האם יש היתכנות לכך? קל לנו להיאחז באידאולוגיה, אך קשה הרבה יותר ליישם אותה. האם האנושות תפסיק לנסוע במכוניות פרטיות, לטוס במטוסים, לאכול בשר ולקנות מוצרים שמגיעים ממפעלים בסין שאין בהם שום רגולציה?

תהיות על קיימות מחזירות לשאלה, האם יש סוף לאינסוף? האם המערכת האקולוגית – שהיא הדופק, מערכת הדם והעצבים של אלוהים – קשורה לשאלה, אם משהו יכול להתקיים בלי שנבחין בו ונכיר בו. שכן עם היכחדות האנושות, יאבדו לעולמים גם האנושות התרבותית והמושגים הפואטיים, הדתיים והפילוסופיים של אמת ואלוהות – ועמם גם השירה, הפילוסופיה והדת עצמה. וכבר כתב שייקספיר: הנצח השירי קיים כל עוד אדם יכול לנשום, לראות, לקרוא.

האלוהות תסמן לעד את גבול הידיעה המדעית שאי־אפשר לחצות אותו, ולכן עד שלא תצא בת קול מהשמים, נצטרך להסתפק בחוויה הטרנסצנדנטית, שהיא אכן אמת חווייתית עתיקה, כדי להתחבר לאינסוף. לאמת זו שבילים ידועים: תפילה, מדיטציה, או פטריות הזיה המשמשות כיום לטיפול קליני בהפרעות נפשיות.

דיקינסון הגיעה הכי רחוק – היא נכנסה למבוך בכוח התודעה בלבד והעצימה את הסכנות שהחיים מביאים עמם. היא חוותה מסעות של פירוק נפשי וקוגניטיבי, ומסעות שבהם היא מתארת את הקיום והטבע כמעשה של אהבה אלוהית אינסופית. במידה מסוימת בדומה להידגר, היא שרויה בפליאה גדולה לנוכח ה"יש", מכוחו של האינסוף שהואיל ברוב טובו ליצור יש מאין, ולא המשיך לו עד אינסוף באינסופיותו. הרבה מזה, ומעבר לגאונות השירית, קשור ליכולת שלה להתבונן וגם לראות את הקודש בחול, לקלוט את החד-פעמיות והיופי הבלתי אפשרי של הנס הזה שכולנו קוראים לו כדור הארץ, ושבו הטמפרטורה היא בדיוק זו המאפשרת חיים, ושבמטר רבוע אחד ביער, כפי שכתב האקולוגיסט והמשורר גארי סניידר, יש יותר אינטליגנציה מאשר בכל הספריות שבעולם.

מקורות

- Callicott, J. B., Frodeman, R. (Eds.) (2009). *Encyclopedia of environmental ethics and philosophy*. Michigan: Macmillan Reference USA/Gale Cengage Learning.
- Dickinson, E. (1955). *The Complete Poems of Emily Dickinson*, T. H. J. Johnson (Ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Maslin, M. A. (2022). *How to save our planet: The facts*. Penguin Life.



שירים

עכשיו | טלי אשר

בין הַמָּה לְשִׁלּוּמָהּ, בֵּין יְקִיצַת הַתּוֹדָעָה לְפַקִּיחַת הָעֵינַיִם, בֵּין הַצֵּתת הַגִּפְרוּר
לְהַתְּלַהֲבוֹת הָאֵשׁ, מְרַגֵּעַ שְׂרִיקַת הַקִּמְקוּם עַד עֲרַפֵּל הָאָדִים, מְנַפִּילַת הַכּוֹס מִן הַשֶּׁלֶחַן
עַד הַהִתְנַפְּצוֹת, מְרַגֵּעַ הַטִּיט הַיִּדִית מִטָּה עַד גְּלִישַׁת הַדֶּלֶת, בֵּין תְּנוּעַת הַפְּרִיטָה
לְצִלִּיל הָרֵאשׁוֹן, מְרַגֵּעַ דְּחִיפַת הַנְּדָנְדָה עַד צִוּחַת בְּהֵלָה מֵתוֹקָה אִמָּא'לָהּ, בֵּין הַנֶּפֶת
כֶּסֶא אַחְרוֹנָה לְתוֹכִי לְשֵׁנָה הַבָּאָה, מִהֶנֶפֶת כְּנָפֵי הַדְּבוּרָה עַד הַנְּסִיקָה, מִן הָרְגַע בּוֹ
נִשְׁאַלְנוּ תְּבוֹאוּ וְעַד שְׁעֵנֵינוּ אוֹלִי, מִהַתְּגַלוֹת כּוֹכֵב שְׁלִישִׁי עַד פְּרֻדַּת הַשֶּׁבֶת, מְרַגֵּעַ
שְׁשֻׁמְעֵתִי אוֹתָךְ קוֹרָא טְלוּשְׁקִי עַד שְׁפַגְשְׁתִּי אֶת עֵינֶיךָ, מְרַגֵּעַ שְׁהֲרוּחַ דּוֹחַקַת בְּמִים
עַד שֶׁהִגַּל בָּא עֲלֵינוּ, בֵּין מִבְּט אַחְרוֹן עַל כְּתָם שְׁמֵשׁ לְשִׁקִּיעָה שְׁשׁוּבָלֶת לָנוּ חֶשֶׁךְ, בֵּין
הַקֶּשֶׁה עַל חֵיוֹג מְהִיר לְקוֹלֶךָ הַמְּשִׁיב כֵּן מֵתָק,

עכשו טוב.



נטע ליבר שפר

קוטב אקזוטי, עפרונות פסטל על נייר, 80x160 ס"מ, 2021

התינוק עם המים | חלי טל שלם

”ותקרא את שמו יוסף לאמר יסף יהוה לי בן אחר.”
(בראשית ל', 24)

יש חלומות שלא ספרתי
והם היו ברורים כמו צעקות.
לעצמי שמרתי.
רק בפשוטים הרשיתי לכם לגעת.
מזל שלא –
אם הייתם יודעים,
הייתי משלך לבור עם המים
כבר בעודי תינוק –

כמו אז, כשאמא בקשה שיהיה לה עוד
בן אחד אחר.
אז לא הוספתי
לספר.

"דַּבַּשׁ וְחָלֵב תַּחַת לְשׁוֹנֶךָ, וְרִיחַ שְׁלֵמֹתֶיךָ כְּרִיחַ לְבָנוֹן"¹ על יחסי אם ובת בשירה של טלי אשר

מאיה אשר

החיים שלנו סוף (פרדס, תשפ"ב), ספר השירה הראשון של טלי אשר, עוסק ביופי ובכאב העוטפים מגוון של קשרים משפחתיים: איש ואישה, אח ואחות, אם ובת. ביקורים בבתי חולים וארוחות סביב שולחן האוכל נכרכים בתעצומות נפש, ופעולת הכתיבה ואיתור המילים במילון מוצגים כאופק של תקווה. הקריאה בספר היא חוויה מטלטלת, בייחוד עבורי, כבתה של המחברת. תחושות ההיכרות וההבנה העמוקות שלי מתחלפות תדיר בזרות ובפליאה, ואני מוצאת את עצמי נותרת עם שאלות רבות יותר מתשובות. בעיקר השירים המתארים מערכת יחסים בין אם לבת העסיקו אותי רבות, מטעמים מובנים, וברשימה זו אני מבקשת להציע פרשנות לאחד השירים האלה, שיר ללא כותרת. אעמוד על היחס המורכב כלפי מילים בספר זה, יחס של מזור, אילמות ואלימות, ואצביע על המתרחש במרחב שבו המילים נגמרות. באמצעות רמיזות מקראיות והתייחסות ליצירות מכוננות מן הספרות העברית, מתבהרת תמונה של אימא שביקשה להיטיב עם בתה ולהגן עליה, ונמצאה כובלת. עם זאת, הרעיונות המרכזיים של מזון, שפה ובגד מסייעים להשכיח את הסתירות בכפיפה אחת.

1 שיר השירים ד 11.

גופי סרב לגדל במתינות
לא נענה לתפלתך
כשידך פסטה אותי בלילות.

היה על שמלתי להספיק לעוד שנה אחת לפחות
אבל אני הצטברתי להיות ילידת הארץ
זבת חלב
נוטפת דבש
גומעת פלנטות.

עתה, בעודי מאבדת גבה,
אינך נמצאת כאן כדי לברך
על הסנטימטרים שאחרו לנשור
ועל העולם שבא להדק.

אשר, 2022, עמ' 13

השמלה שלובשת ילידת הארץ בשיר מצטיירת בדמותה – גם השמלה זבת חלב ונוטפת דבש, צחורה מלובן – כמעט כשמלת השבת של חנהל'ה שנשטפת באורם הזהוב של הירק והכוכבים. אך בדומה לאותה שמלת שבת מפורסמת, השמלה שכאן מוכתמת אף היא – שמלה שנועדה להכיל ילדה קטנה, לתמוך הן בצמצום הגוף והן בצמצום הכלכלי, אבל הילדה שהשמלה מיועדת לה גדולה מכפי מידותיה. בשירה "הבגד", כותבת דליה רביקוביץ': "אין עלי בגד בכלל, הרי זאת אני הבוערת" (רביקוביץ', 1970, עמ' 18), ואכן השמלה אינה כל הסיפור. העולם כולו מצר על הדוברת וקטן ממידותיה, היא גדלה מחוץ לגבולותיו וחוצה את שכבת האוזון אל עבר כוכבי לכת אחרים, אל שביל החלב והדבש.

היחסים בין הורים מהגרים לבין ילדיהם הצברים הם מורכבים מטבעם. במקרים רבים, יכולתם החומרית של ההורים מועטה מכדי לספק את צורכי הילדים, ולכן זוגות הנעליים ובגדי החג מוכרחים להספיק לשנים רבות. גם הגודל המנטלי מתעוות ביחסים בין הורים מהגרים לילדיהם שהם ילידי הארץ: כמעין תוצאה של שיקוי מארץ הפלאות, הילדים לפתע ממלאים דמויות הוריות, השפה גולשת על לשונם בזרימה קולחת יותר מאשר אצל הוריהם, והם מבינים ומכירים את מנהגי המקום טוב מאשר הוריהם אי-פעם יצליחו להבין ולהכיר. "ילידת הארץ"

היא מי שהארץ זו אמה ומולידתה. ההורים המהגרים עשויים לעטוף את ילדיהם המקומיים במעילים שאינם תואמים את החום הישראלי, להקנות להם נימוסים והליכות שנתפסים במקומותינו כאנומליה, או לאסור עליהם לצאת לטיול שנתי מתוך חששות שנרכשו בארץ מוצאם. בשיר זה האם מתפללת שהבת תיוותר קטנה, כחיית כיס שמורה ומוגנת, ואילו הילדה מעדיפה לקרוע את הקרום שנכפה עליה ולצאת ליקום הרחב.

כשם ששערותיו של שמשון הגיבור גדלות, ודווקא אורכן הוא שמגן עליו, כך הבת מחליטה להישמר ולהיבנות מתוך גודלה. כשהיא מאבדת גובה בבגרותה, אין כבר מי שיברך על כך, ונדמה שאין כלל על מה לברך: הסנטימטרים עוזבים אותה כמו חלקים שמתנתקים מן השלם ומותירים אותו חסר, והעולם סוגר עליה. שמשון והדבש שהוא רודה מגויית האריה מופיעים בשיר אחר בספר, "פעם קלעתי לך צמות", שנפתח בפסוק: "אם-גלחתי וסר ממני כחי, וחליתי והייתי ככל-האדם" (שופטים טז 17). בשיר זה נרדה דבש מתוך הדוברת עצמה: "וכאו לגיית הקביאה והמו בי ורדו בי עד דבש" (אשר, 2022, עמ' 66). במסורת היהודית, לאחר שהילדים הפוקדים את ה"חדר" מסיימים ללמוד את כל אותיות האל"ף-בי"ת, נהוג למרוח מעט דבש על אותיות עשויות כפיסי עץ ולתת לילדים ללקק את הדבש מכל אות, כמשאלה שדבריה התורה יהיו מתוקים עליהם כדבש. אפשר לחשוב על משמעות המנהג הזה, ולפיו הטקסטים אינם רק מן הפה אל החוץ, אלא מתעכלים בגוף ממש ונעשים חלק מאתנו – אין עוד הפרדה בין האדם לאות, והאות אינה רק סימן לדבר-מה ערטילאי, אלא אפשר לחוות אותה בחוויה רב-חושית במלואה.

המילים מוצגות בספר כמנסרה שדרכה מובנים החיים, "בְּרֵאשִׁית הָיְתָה הַמְּלָה" (עמ' 19), "בְּמִלּוֹן הָעֵבְרִי הַמְּרֻכָּז שְׂכַנְס אֶבֶן-שׁוֹשָׁן / נִמְצְאִים כָּל הַרְגָּעִים שֶׁלְךָ וְשֶׁלִּי" (עמ' 24), "לְחֵיּוֹת כְּמוֹ טִיּוֹטָה. / בְּיַדִּי הָעוֹרֶכֶת / לְעֹסוֹת אוֹת אוֹת" (עמ' 44). "הַחַיִּים שֶׁלָּנוּ דְּבֶשׁ" נכתב בשיר – שורה שהיא המקור לשם הספר (עמ' 46), והחיים שנרקמים כאן הם גם אות, מילה ושפה. לעתים האותיות מאפשרות ללקק מהן את הדבש, הן מהוות צורת ריפוי ונחמה. כך כשהאב המת שב לבקר, כשהוא "נְהַגָּה עַל הַדֶּף" (עמ' 18), או כשהדוברת קמה לתחייה כשהיא בקרבת המילים הכתובות, "לְצַד אֶבֶק / הַמְּדַפְּיִים בְּסִפְרֶיהָ, / מִתְחִילָה לְנֶשֶׁם" (עמ' 73). עם זאת, בפעמים אחרות המילים נשזרות באלימות, חסרות מכדי לתאר את הכאב ובעת ובעונה אחת צורבות כשהן מנסחות את הבל-ייאמר: "לְאַחוֹת אֶת חֲנוּךְ הַדְּבוּר" (עמ' 16), "שֶׁפְּתָךְ הַמְּשֻׁחָזֵת הַשְּׂאִירִי בְּכַנִּיּוֹתָה" (עמ' 19), "וְאֲנִי חְרוּטָה בְּדֶף" (עמ' 20), "אֲנִי מְנַסָּה

לְשֹׁבֵר לָהֶם אֶת הַמֶּלֶךְ, לְהַעֲמִיד אוֹתָהּ לְמִשְׁפָּט" (עמ' 58). חיתוך, השחזה, חריטה, שבירה – כל אלה דימויים כוחניים של פגיעה, שמעבירים את המרירות האצורה במילה הכתובה והנאמרת, יחד עם מתיקותה. "מָה כָּל כֶּךָ קָשָׁה לוֹמַר טְרַקְטוֹר?" מבכה הדוברת (עמ' 50), ובזאת מבהירה את השמיטה והשבך שיש באי-היכולת להגות את המילה, שהיא החיים, כשגם בביטויים כגון "קשה מנשוא" אין כדי להעביר את הקושי עצמו (עמ' 57). בסופו של דבר, גם אם המשפטים יוצאים לאור בדיבור או בכתיבה, הם אינם חזקים דיים לשנות את המציאות: "אם פְּתַחְתָּ פִּיךָ לְדַבֵּר וְאִם לֹא פְּתַחְתָּ / דָּם נִתַּז מִיְרֵכֶיךָ מִמְתַּנְיַךְ מִן הַזְרוּעוֹת" (עמ' 63). ועם זאת, האהבה למילה הכתובה והנאמרת ניבטת כמעט מכל שיר בספר. הניסיון לאיית את המציאות, המילים שממלאות את החדר, השפה המושחזת שהיא בראשית לכול, הלשון שהיא הדבר היחיד שנותר לאחר שהדוברת מושלכת לבור, "אֶבֶל בְּלִשׁוֹנִי לֹא מִשְׁכָּתָם" (עמ' 22). כנגד הבת ילדת הארץ האוחזת במילים כבעוגן, כבגלגל הצלה וכבמצפן, האם היא "חֲסֵרָה שְׁפֵת אִם", כפי שנכתב בשיר אחר (עמ' 15). את החסך בשפת אם אפשר להבין כחוסר בשפה, כחוסר באם, וכחוסר יכולת לדבר כאם אל ילדתה.

כבלים מוחשיים, ואלו שאינם מוחשיים, ממלאים מקום מרכזי בשיר של הבת הגדלה והאם המקטינה. הצמצום החומרי, ובעיקר השמלה הזעירה, מזכירים את שלוש האחיות מסיפורו הקצר של ש"י עגנון, שמופיעות במפורש בשיר אחר שנקרא "אחות משלוש" ונפתח באפיגרף מתוך היצירה (עמ' 63). האחיות ממררות על שהן תופרות לְבָנִים לאחרות, בעוד שלהן אין אפילו פיסת בד ככסות לגופן: "נזכרו צרתן שאין להן כלום חוץ מעורן על בשרן" (עגנון, 1998, עמ' 159). הבת הגדלה בשיר חשופה אף היא, שכן שמלתה אינה מספיקה לעוד שנה. אפילו שמיכה אינה מצוינת, אלא רק יד האם המכסה אותה. זו יד סוגרת וחוסכת, אך זו גם יד אוהבת מאוד.

בשירו, במקור ביידיש, כתב איציק מנגר: "בְּדִי עֵמֶל אֶפְרֵשׁ פְּנֵי, / פִּי רַב, פִּי רַב הַלְבוּשׁ הוּא, / שָׁבוּ עֵטוֹף עֵטְפָה אִמִּי / בֶּן-כְּנָף, חֲלוּשׁ הוּא. / וּבְעֵינַי אִמִּי אֶצִּיץ, / נִפְשִׁי בִּי מִשְׁתַּחֲחַת. / מְנַעָה מִמְּנֵי אֶהְבְּתָה / לְהִיּוֹת צִיפּוֹר פּוֹרְחַת." (מנגר, 1968, עמ' 220-221). האם בשיר זה מלעיטה את הבן במלבוש, וכך כולאת אותו ומונעת ממנו לעוף לחופשי. גם האם המהגרת אצל אשר מכווצת את בתה מתוך אהבה ודאגה, ונשאלת השאלה, האם יש בכך כדי לשנות במשהו את עובדת הכלוב שמושמת בו הבת מכורח אהבה זו? למרות מורכבות התקשורת בין הבת הילידית

לאם הזרה, וחרף החסר וההקטנה, השתיים אוהבות זו את זו, והבת כואבת את לכתה של האם. שתברך על הסנטימטרים שאבדו או על הפסגות שהגוף צמח אליהן, רק שתהיה כאן לברך ולהוציא מתוך מעז. נראה שבמקום שהמילים מכזיבות – המגע השתוק עשוי להעמיד בפניהן תשובה. השיר מלא במרקמים, היד הופכת לשמיכה רכה, הילדה מצטברת, ונעשית לצבר מחוספס וקוצני, חלב נוזלי ודבש צמיגי נובעים ממנה. בעולם של מילים בלי גוף או בלי צורה ממשית, שיר זה מציג את החומריות והפיזיות הבלתי נמנעת. אולי במוכן זה, ברכתה המצופה של האם אינה מילולית כלל, אלא מתחילה ונגמרת בכף יד על קרקפת.

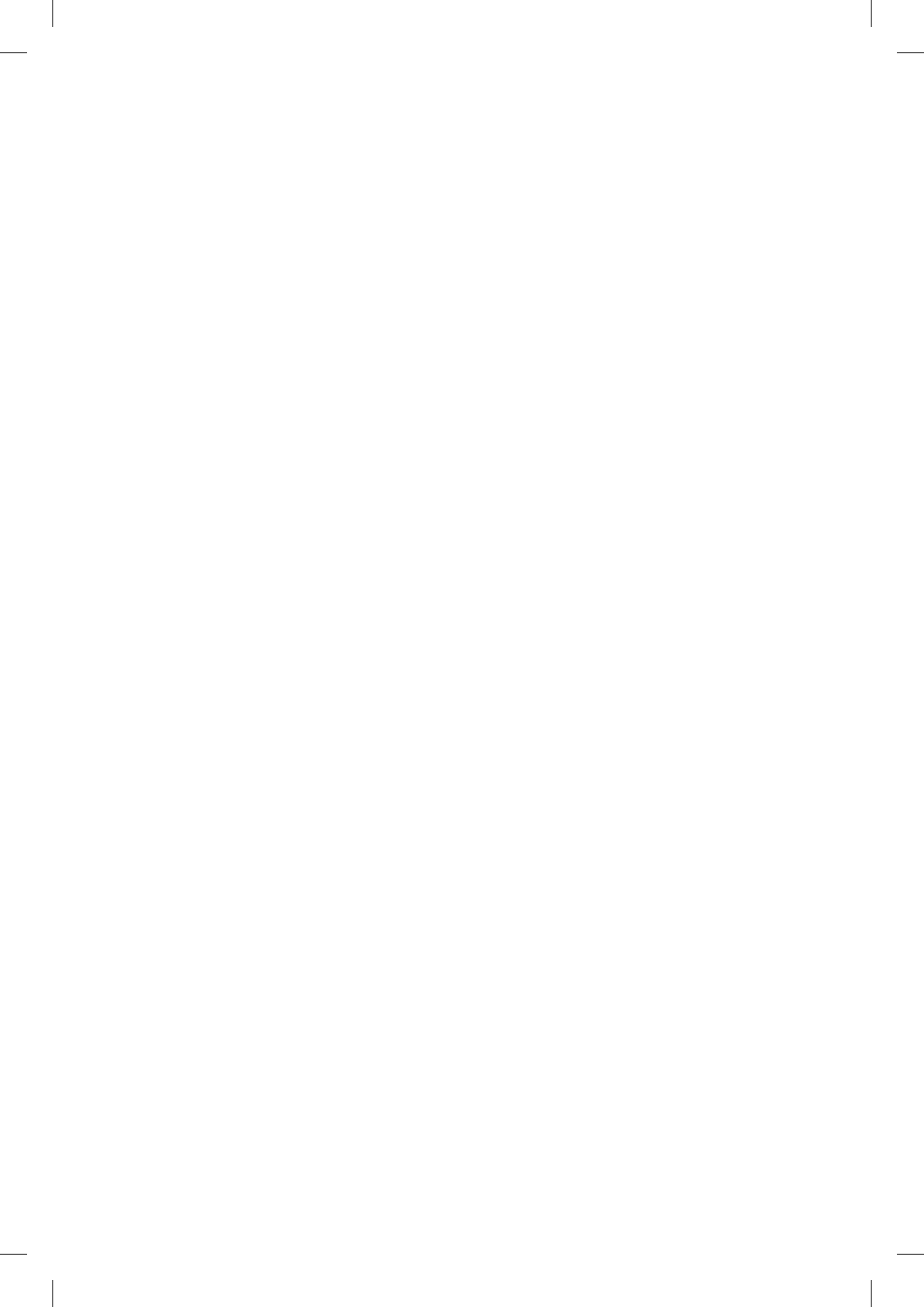
מקורות

- אשר, ט' (2022). החיים שלנו סוף. פרדס.
מנגר, א' (1968). שירים ובלדות (ב' טנא, מתרגם). על המשמר.
עגנון, ש"י (1998). אלו ואלו. שוקן.
רביקוביץ', ד' (1970). הספר השלישי. א. לוינ אפשטיין.



חיבור מצטיין





זו השנה השנייה שמערכת "החינוך וסביבו" מקיימת את תחרות החיבור האקדמי המצטיין – תחרות שנועדה לתת במה וקול לטקסטים המבוססים על עבודות שכתבו סטודנטים וסטודנטיות במסגרת לימודיהם במכללה. גם השנה נשלחו לתחרות חיבורים בעברית ובאנגלית ממגוון פקולטות, תוכניות לימוד ומגמות. בחיבורים אלה משתקפת קשת רחבה של סוגיות וכן של מתודות כתיבה: ניתוח טקסטים ספרותיים, ניתוח טקסטים קולנועיים, דיווח על מחקרים אמפיריים בשדה החינוך והטיפול, ניתוחים היוצרים זיקות בין אירועים ויצירות היסטוריות לבין אירועים פוליטיים עכשוויים וכן חיבור ממואר אחד.

התחרות השנה נושאת את שמה של פרופ' מרים שלזינגר ז"ל – מתרגמת, חוקרת, מרצה ואקטיביסטית. מיכל שוסטר, תלמידתה בעבר, מספרת בטקסט המקדים בשער זה על פרופ' שלזינגר ועל עבודתה המקצועית והאקדמית – מחקרה פורץ הדרך, עבודתה כמתרגמת ומסירותה העצומה לתלמידיה לצד מחויבותה העמוקה לערכים של צדק וזכויות אדם.

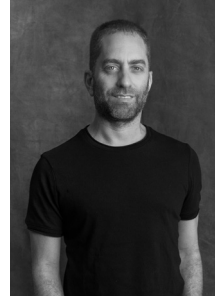
תחרות זו של כתיבת חיבור אקדמי במסגרת הכשרת אנשי ונשות חינוך מכבדת את זכרה של מרים – אישה של מילים ושל מעשים.

* * *

לשלב הסופי של התחרות הגיעו שבעה חיבורים מצוינים, ומהם נבחרו שניים – האחד פרי עטו של סטודנט לתואר ראשון במכללה, והאחר נכתב בידי סטודנט מתוכנית לתואר שני. חיבורו של גיורא אלון הוא דוגמה נהדרת לעבודה אינטר-דיסציפלינרית המנתחת טקסט מקראי על בסיס עקרונות מתחומי הכלכלה המודרנית. אלון מתבונן בדילמות העולות מסיפורו המקראי של אברהם אבינו כפי שהן משתקפות בתפיסת הכלכלה ההתנהגותית, וכך מציע מהלך לימוד והוראה מקורי הן לאנשי ונשות חינוך העוסקים בהוראת המקרא והן לתלמידים בשיעורים אלה.

בחיבורו בשפה האנגלית, מנתח ליאור אייזנברג את המחזמר "המילטון" העוסק בחייו של אלכסנדר המילטון, מהאבות המייסדים של ארה"ב. אייזנברג שואל, האם המחזמר עומד בקריטריונים שהציב המשורר האמריקני וולט וויטמן עבור "ספרות אמריקנית"? ובתוך כך מוביל את קוראיו בדרך מרחיבת אופקים שמגיעה עד לפסיקות בית המשפט העליון בארה"ב בעשורים האחרונים.

גיורא אלון | בוגר לימודי הוראת ההיסטוריה והמקרא לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי. בעל תואר שני ממכללת סמינר הקיבוצים בהוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית עם עבודת תזה על הכלכלה ההתנהגותית בסיפורי אברהם בספר בראשית. עוסק בפיתוח מערכות מידע וקורסים בתחום ההשקעות בשוק ההון, וכן מורה לתנ"ך בתיכון אחד העם בפתח תקוה. נשוי לאופיר ואב לאורי.
giyoraalon@gmail.com



ליאור אייזנברג | בוגר לימודי אנגלית לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים ומצטיין משרד החינוך בתוכנית רג"ב. סטודנט לתואר שני בהתמחות בטכנולוגיה ולמידה באוניברסיטת תל אביב. מורה לאנגלית ורכז חדשנות פדגוגית בתיכון עמוס עוז בתל אביב. חובב תרבות, טכנולוגיה ומשחקים, ומאמין בשילובם בתהליכי למידה.
lior.aizenberg@gmail.com



תודתנו נתונה לכל הסטודנטים והסטודנטיות ששלחו את חיבוריהם לתחרות ולמרצי ומרצות הקורסים שבאמצעותם התוודענו לעבודה האקדמית המרתקת שנעשית כאן במכללה.

פרופ' מרים שלזינגר (1947–2012)

מיכל שוסטר

כשהתבקשתי לכתוב דברים לזכרה של מרים לגיליון זה, חשבתי שתהיה זו משימה קלה לכתוב על מורתי הרוחנית, שליוותה אותי במשך שמונה שנים מהותיות לצמיחתי האקדמית והמקצועית ושמורשתה חיה בי עד היום. את מרים פגשתי בתחילת לימודיי לתואר שני במחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן, אלא שאז הסתבר לי שהחיבור אליה התחיל שנים רבות קודם לכן. כשלמדתי במגמת התרגום בתיכון, חילקה לנו המורה חומרים ותרגילים שהמקור שלהם, כך התברר לי בדיעבד, הוא מרים, בהיותה, בשלל תפקידיה המקצועיים והמחקריים, גם יועצת משרד החינוך בתוכנית להוראת תרגום למורות ומורים לאנגלית. כעת, בבואי להעלות על הכתב את מכלול עשייתה הענפה – זו שהכרתי וזו שפחות – אני מגלה כי המשימה אינה פשוטה כלל ועיקר.

אשת אשכולות

מרים שלזינגר לבית גייגר נולדה בארה"ב בשנת 1947. בהיותה בת 17 עלתה לישראל ותכננה ללמוד רפואה. לבסוף, החליטה ללמוד בלשנות ומוזיקולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים. מוזיקה תמיד הייתה עבורה ברקע באופן כלשהו, אך בעיסוקה הייתה מתורגמת (בעל-פה), מתרגמת (בכתב) וחקרת תרגום. היא הייתה מתרגמת פורה מאוד בתחומים רבים. עם תרגומיה לאנגלית בכתב נמנים: ספרים של אתגר קרת וכן מחזות של חנוך לוין, הלל מיטלפונקט, אברהם ב. יהושע ואמיל חביבי. היא תרגמה בעל-פה בכנסים אקדמיים וטכניים, במפגשים דיפלומטיים, בוועידות שלום וכן במשפט דמיאניוק. מרים הייתה

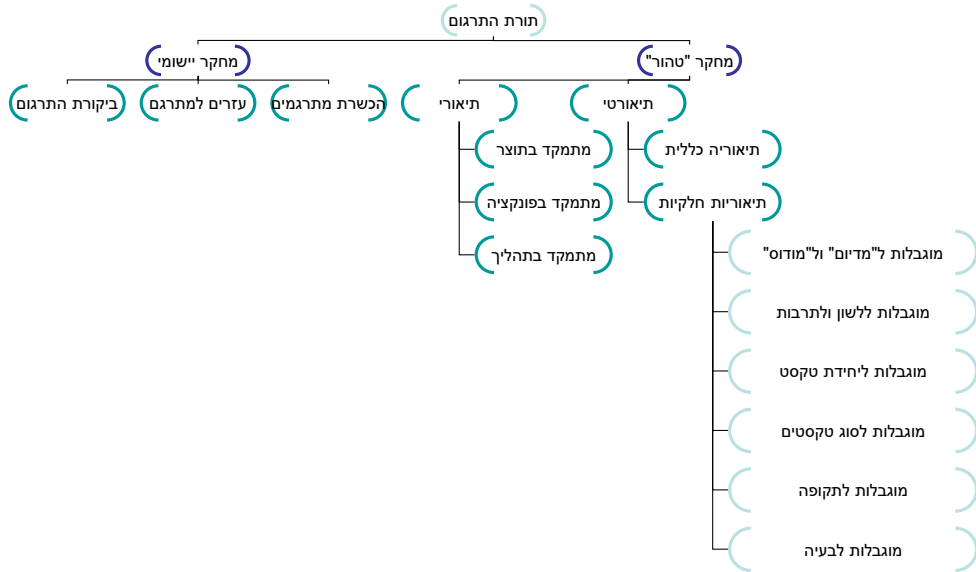
חברה בארגון הבין-לאומי היוקרתית למתורגמני ועידות (AIIC, The International Association of Conference Interpreters), שמעטים זוכים להימנות על שורותיו. היא הייתה פעילה בוועדה לענייני מחקר של הארגון, כביטוי לשילוב המתמיד אצלה בין מחקר לבין שטח. באחד המחקרים המעניינים שהייתה מעורבת בהם, ושאת דבר קיומו גיליתי רק בעת כתיבת שורות אלה, רואיינו מתורגמניות ומתורגמנים בני 70+ שפרשו מהמקצוע. המחקר בחן את נתיבי הקריירה שלהם, את החלטתם לפרוש וכן את השינויים הקוגניטיביים והאחרים שחוו בשלהי הקריירה. בד בבד עם עבודתה הפורייה, הן בתחום התרגום והמתורגמנות והן בתחום הוראת המתורגמנות במחלקה לתרגום באוניברסיטת בר-אילן, השלימה מרים שלזינגר את כתיבת התזה שלה וכעבור שנים אחדות הוענק לה תואר דוקטור. מרים פרסמה מאמרים רבים כחוקרת יחידה, ובד בבד קיימה שיתופי פעולה פורים עם חוקרות וחוקרים מתחומים שהיו לכאורה רחוקים מאוד ממנה, ובהם פיזיקה, סוציולוגיה של הבריאות, תרבות ופרשנות. כך, התפתחותה בשדה האקדמי סימנה את דרכה כחוקרת פורה ופורצת דרך. בשנים 2004-2007 אף עמדה בראש המחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן, ולימדה במחלקה עד זמן קצר לפני מותה. איך היא עשתה את זה? התשובה לא לגמרי ברורה, גם לא לאלה שהכירו אותה. דומה כי היממה של מרים הייתה ארוכה מזו של האדם הממוצע; סוכביה אמרו אותם דברים בעקביות, ואף נהגו להשתמש ביחס אליה באותם דימויים: "מנוע טורבו", "בעלת אנרגיה בלתי נדלית", "עונה למיילים גם בשלש לפנות בוקר" וכן הלאה. כך היא הייתה, ממש עד ימיה האחרונים. אותה בערה פנימית, אותו מנוע, כפי שתיארו מכריה, הם שעמדו מאחורי עשייתה המרובה – כמתרגמת וכמתורגמנית, כמרצה וכחוקרת. נוסף על כל אלה, הייתה מרים פעילה למען זכויות אדם. היא כיהנה כיו"ר אמנסטי ישראל, קידמה את תחום ההנגשה לאנשים עם מוגבלויות, והניחה את אבני היסוד להנגשה הלשונית של שירותים חיוניים.

פורצת דרך

כאמור, מרים הייתה חוקרת פורה ורב-תחומית בשדה חקר התרגום (translation and interpreting studies). מקובל לתארך את חניכתו של חקר התרגום כתחום חקר נפרד בתחילת שנות ה-70 של המאה הקודמת, עם פרסום מאמרו של הולמס (Holmes, 1972), המשרטט את מפת התחום וגבולותיו (לוח 1). גדעון טורי, שהיה

המנחה של מרים בדוקטורט שלה והשפיע עליה רבות גם לאחר מכן, פיתח את המפה (Toury, 1995).

לוח 1: מפת חקר התרגום



מקור: Holmes, 1972; וייסברוד, 2007

מרים שלזינגר, שכאמור הייתה חוקרת פורה ורב־תחומית בשדה חקר התרגום. ממיון מחקרית על פי המפה של הולמס וטורי עולה רוחב היריעה של כתיבתה. ברשימה זו אמנה רק כמה דוגמאות: היא עסקה בתרגום כתוצר (product), כתהליך (process) וכפונקציה (function). מחקרה גילו אזורים שלא היו "קיימים" במפות של הולמס וטורי: מתורגמנות בעל־פה (interpreting), לדוגמה, מוזכרת אצל הולמס כמעט כבדרך אגב, כחלק ממחקרים המוגבלים למדיום מסוים. שלזינגר חקרה מתורגמנות ועידות, מתורגמנות בבתי משפט (Shlesinger & Pöchhacker, 2008) ומתורגמנות במגזר הציבורי – סוגים של מתורגמנות שהולמס היה מסווג כחקר התרגום המוגבל לסוגי טקסטים מסוימים. מחקרה של שלזינגר על מתרגמים ומתורגמנים תרמו לחקר התרגום כפונקציה חברתית ותרבותית (Voinova & Shlesinger, 2013);

.(Shlesinger, Voinova & Schuster, 2019; Sela-Sheffy & Shlesinger, 2009 Shlesinger, 1998;) מחקריה על קורפוסים של טקסטים מתורגמים בכתב ובעל-פה (Shlesinger & Ordan, 2012) היו מהחדשניים ביותר, הן בתוכנם והן במתודולוגיה שהם מציעים, וכך גם מחקריה על תהליכים קוגניטיביים בתרגום בעל-פה שתרמו להבנת המורכבות העצומה שבפעולה הנראית מן הצד פשוטה וכמעט אוטומטית. מחקרה עם אילן רוזינר (Roziner & Shlesinger, 2010) על מתורגמות מרחוק (ראו במפה "חקר תרגום המוגבל למדיום מסוים"). בפרלמנט האירופי רלוונטי בעשור השלישי של המאה ה-21 יותר מתמיד, שכן בעקבות מגפת הקורונה עברו מתורגמות ומתורגמנים רבים לתרגם מרחוק, ובתחום כולו התחוללו שינויים. חוקרים בוחנים כיום את המאפיינים הייחודיים של מתורגמות מרחוק לצד ההשפעות המקצועיות והרגשיות על המתורגמות והמתורגמים. גישתה של מרים ביחס לתחומי מחקרה הייתה מעניינת, והיא תיארה אותה בריאיון שנערך חודשים אחדים לפני מותה:

לא צריך להתקדם מהר מדי, אלא להשתהות על נושא מסוים, לפחות עד שאת מרגישה שהגעת לממצאים משמעותיים ולמסקנות חשובות, גם אם טרם מיצית את הנושא שחקרת.¹

(Voinova, 2013)

מילותיה אלה שיקפו את סקרנותה הבלתי נלאית לגבי מגוון תחומי החקר. מחקריה ומאמריה לא זו בלבד שהרחיבו את מפת חקר התרגום במישורים תיאורטיים, אלא אף תרמו לפיתוח ההבנה של התהליך והתוצר. אלה היו אבני דרך להכרה בתחומי תרגום שנחשבו מקצועיים למחצה בלבד, לכניית הכשרות למתורגמנים ולמתרגמים בישראל ולקידום ההכרה בנחיצות ההנגשה הלשונית המקצועית (שוסטר ושלזינגר, 2007). גם פעילותה כעורכת כתב העת למתורגמות "Interpreting" תרמה את חלקה הנכבד להתפתחות האקדמית של התרגום בעל-פה כעיסוק, כתחום לימודים אקדמי (Weissbrod & Shlesinger, 2008) וכענף מחקר בפני עצמו.

1 תרגום שלי מאנגלית.

המאבק להנכחה ולהנגשה

מרים שלזינגר הלכה לעולמה בנובמבר 2012. על מצבתה חרותה הכתובת: "אין לך דבר בלתי שווה מטיפול שווה בבלתי שווים". הציטוט הזה – שיש המייחסים אותו לרכי מנחם-מנדל מקוצק, ואחרים, לכנג'מין פרנקלין – היה עיקרון מנחה עבור מרים וליווה את עשייתה ברבדים רבים.

שלזינגר חיברה בין עולמות התוכן שהיו חשובים לה, הן בפן האישי והן בפן המקצועי – עולמות המילים, החיבור בין בני אדם והשוויון. בנקודת מפגש זו יצרה מרים את ההנגשה הלשונית לשירותים חיוניים בישראל – הנגשה המתייחסת לאמצעים שמעמיד ארגון לרשות לקוחותיו או מבקריו כדי שיוכלו להשתמש בשירותיו באופן עצמאי, מכבד ושוויוני, בשפה הנוחה להם. המעבר ההדרגתי של שלזינגר לפרסומים העוסקים בהקשרים חברתיים של תרגום ומתורגמנות שיקף את עשייתה לקידום זכויות אדם בכלל, וזכותם של מיעוטים לשוניים לתרגום לשפתם בפרט.

ככנס הראשון להנגשה לשונית בשירותי בריאות שיזמה בשנת 2006, היו בקהל רופאים בכירים שלא הבינו מה לא תקין, לדוגמה, בשימוש בילד של מטופלת לתרגום דבריהם לאימו. שלזינגר ניסחה את ההסבר האקדמי בנוגע לסוגיה זו והשמיעה את טיעוניה על כמות רבות, הן במרחב האקדמי והן במרחב הציבורי. הבמה האקדמית שימשה עבורה גם לקידום של תחומים נוספים, כגון מדיניות לשון ומתורגמנות לשפת הסימנים. את כישורי הכתיבה, העריכה והתרגום שלה רתמה שלזינגר גם לתחום שהיה בעל חשיבות אישית עבורה, והיא שימשה יועצת בתרגום ובהתאמה לעברית של הספר הבריטי "מדריך לשבץ מוחי ואפזיה לאנשים עם אפזיה ובני משפחותיהם" (באנגלית: *The Stroke and Aphasia Handbook*), בהוצאת מכללת הדסה ירושלים, שהנגיש מידע חיוני בשפה ברורה – ולאחר מכן אף תורגם כיוזמתה לשפות נוספות.

מרים יצרה את השינוי גם באמצעות קורסים להכשרת מתורגמנים במגזר הציבורי ובמערכת הבריאות. היא הובילה את הקמת השירות הראשון בישראל למתורגמנות בטלפון (בעמותת "טנא בריאות" לקידום בריאות יוצאי אתיופיה), הכשירה עובדים דו-לשוניים במיומנויות מתורגמנות במסגרות ציבוריות שונות, הקימה את תוכנית המתורגמנות לשפת הסימנים באוניברסיטת בר-אילן, והייתה חברה בוועדות לקידום ההתמקצעות של מתורגמנות ומתורגמנים לשפת הסימנים

הישראלית. לשם כך, חרזה מתחומי השפות הטבעיות לה – עברית ואנגלית – לעבודה עם תרבויות שהיכרותה עמן הייתה פחותה: זו של יוצאי אתיופיה וזו של קהילת החרשים בישראל. בעשייה זו תרמה פרופ' שלזינגר תרומה נכבדה להנגשת שירותים חיוניים עבור אנשים חירשים, באמצעות מתורגמנים מקצועיים – עשייה שגם בתחומים אלה החלה מתוך סקרנותה, מניע פנימי שלה לשינוי והרבה מאוד ענווה.

זכיתי להוביל איתה פרויקט ייחודי נוסף שחיבר בין תרגום, אנשים וזכויות – התוכנית "מתורגמות קהילתית" באוניברסיטת בר-אילן. לקורס זה אין אח ורע בישראל, וכנראה גם בעולם – יותר מ־350 סטודנטיות וסטודנטים מכל התארים והמקצועות בחרו עד כה בקורס זה ולמדו את יסודות המתורגמות במגזר הציבורי. בד בבד עם הפן התיאורטי של הקורס, התנדבו הסטודנטיות והסטודנטים במתורגמות בארגון שיש בו קשיי תקשורת בין פונים לבין מקבלי שירות שאינם דוברי השפה. הסטודנטיות והסטודנטים תרמו לצמצום הפערים הלשוניים והתרבותיים, התמודדו עם אתגרים בין־אישיים, לשוניים וחברתיים, וחיזקו מיומנות שעבור רובם הייתה מובנת מאליה – הדו־לשוניות והיכולת לתרגם בסיטואציות מורכבות; הארגונים – מוסדות בריאות, עיריות, שירותי רווחה, שירותי אכיפת חוק וכן עמותות – הכירו צורה חדשה, מקצועית יותר מזו שהורגלו לה, לתיווך לשוני, ומנגד, האקדמיה הרוויחה קורס אקדמי המשלב עשייה חברתית. הקורס ממשיך לפעול גם כיום כחלק ממורשתה של מרים שלזינגר, ונחקר ממבחר זוויות.

אחת הסוגיות שמרים חקרה היה מעמד המתורגמנים ותפיסותיהם ביחס לתפקידם. מתורגמנים לא מקצועיים, בייחוד בהקשר הקהילתי, מתייחסים למשימת התרגום כאל "עזרה". אלא שמבחינה אתית למושג "עזרה" יש פוטנציאל להיות בעייתי, שכן אם אדם עוזר לאחר, אותו אחר שמקבל עזרה הוא לרוב הצד המוחלש, ולפיכך האדם שעוזר בהכרח כבר אינו אובייקטיבי – והרי אובייקטיביות היא אחת מכללי האתיקה הבולטים במקצוע זה. אלא שמנגד, מתורגמות במגזר הציבורי טומנת בחובה אי־שוויון מובנה: צד אחד מחזיק בידע, בשפה ובכוח, בעוד הצד שמנגד זקוק למשהו. אך טבעי הוא שהמתורגמן ירצה לסייע בצמצום האי־שוויון, בייחוד אם הוא עצמו שייך לאותה קהילה שאליה משתייך גם הלקוח. הסכנה בהזדהות כזו היא איבוד גבולות, מעורבות יתר, שחיקה וטראומטיזציה משנית – נושא שבתה של מרים, ד"ר יעל שלזינגר, חקרה בדוקטורט שלה. במחקרים שפרסמה מרים, וכן בשאלות שהציבה בפני הסטודנטיות והסטודנטים בכיתה,

היא היטיבה לאפייין מורכבות זו. לדוגמה: איך לתפוס מקום בלי להאפיל על משתתפים אחרים במפגש? איך להיות מעורב בלי להתערב? איך לבטא אמפתיה בלי לנקוט עמדה? שאלות כגון אלה חשובות מאין כמותן להתפתחותם המקצועית של מתורגמניות ומתורגמנים קהילתיים ולו מעצם העלאתן, שמעניקה לגיטימציה למורכבות ומאפשרת דיון שאינו שיפוטי בהתנהלות מוסרית ואתית בסיטואציות מורכבות.

כשבועיים לפני מותה, ראינה את מרים טניה ווינובה, שהייתה אז תלמידת דוקטורט שלה. בריאיון עודדה מרים מתורגמנים, מתרגמים וחוקרי תרגום להיות אקטיביים יותר בקידום תקשורת תקינה בין בני אדם שאינם דוברים אותה שפה:

אני מגיעה ממקום שבו הרצון והיכולת של אנשים להבין אלה את אלה נמצאים בשפל של כל הזמנים, במקום שבו חוסר התקשורת בין עמים, תרבויות ודתות כבר יצא מכלל שליטה. במצב כזה אני יכולה רק לקוות שמתורגמניות ומתרגמים יהיו אקטיביים יותר וינקטו עמדה. ייתכן שהם יצליחו להיות סוכנות וסוכני השינוי.²

(Voinova, 2013)

מרים ידעה על מה היא מדברת – התפיסה (המכלילה) לגבי מתרגמים ומתורגמנים היא שעבודתם נעשית בבדידות, ומתוך התמקדות בתהליך ובתוצר הספציפי, ופחות במאבקים ציבוריים. היא הייתה שמחה להיווכח במאבקים של מתרגמות ומתרגמי ספרות להעלאת התעריפים שלהם בשוק, להתעקשות של מתורגמנים לשמור על סטנדרטים מקצועיים הולמים ועל תשלום הוגן, ועל הנכחה רבה יותר של מתורגמנות, בעיקר לשפת הסימנים הישראלית, במרחב הציבורי.

לתת במה לאחרות ולאחרים

השאיפה של מרים שלזינגר לקדם סטודנטיות וסטודנטים שלה ניצבה בראש מעייניה. בעיני תלמידיה לתארים מתקדמים נוכחותה הייתה טוטאלית. התמסרותה

2 תרגום שלי מאנגלית.

לקידום תלמידותיה ותלמידיה הייתה נדירה והשתקפה בין השאר במהירות תגובתה הבלתי רגילה לטיוטות, לשאלות ולהתלבטויות.

הסטודנטיות והסטודנטים שלה חקרו סוגיות ונושאים שונים – שונים גם מאלה שהיא עצמה עסקה בהם באופן טבעי. מרים לא זו בלבד שאפשרה ועודדה זאת, היא אף פנתה ללמוד את הנושאים הללו בעצמה כדי להיות מסוגלת לתת משוב, תובנה, עצה. כך, היא למדה תכנים בסטיסטיקה כדי לתרום לדיון על מחקרים מבוססי קורפוס, או תכנים בסוציולוגיה של הבריאות ובמחקר איכותני – כדי לתמוך בעבודת דוקטור על התפתחות שירותי המתורגמות בשירותי הבריאות בישראל. כשסיימתי את לימודי התואר השני, התלבטתי לגבי המשך דרכי המקצועית. ידעתי שאיני רוצה שהידע שצברתי יישאר על מדפים מעלי אבק. מרים הבינה זאת, ואמרה לי: "את רוצה לעבוד עם רופאים, נכון? את צריכה תואר דוקטור לפני השם. לכי תירשמי ללימודי דוקטורט", וכך היה.

גם אחרים ששוחחתי עמם שיתפו בחוויית העצמה דומה – הניתוב לעבוד כמתורגמת סימולטנית, העידוד לפתח קורס אקדמי חדשני שמותאם להתמחויות הייחודיות של המרצה, או הדחיפה להציג בכנסים בין-לאומיים ולפרסם מאמרים. ד"ר נעם אורדן, אחד מתלמידיה לדוקטורט, מספר: "היה לי פחד קהל, והיא גמלה אותי מזה, בדרך ערמומית משהו, אבל אני שיתפתי פעולה. היא אמרה לי משהו כמו – אם יש לך כמה דקות זמן, אני רוצה שתעבור בשיעור, ותסביר משהו לכיתה, כי אני לא אצליח להסביר את זה טוב. לא יכולתי לסרב לה, ומצאתי את עצמי בכיתה – כמה דקות שהפכו לחצי שיעור".

* * *

כמילים מסכמות – כשקיבלתי עליי את משימת הכתיבה של רשימה זו, חשבתי שמרים הייתה שמחה לדעת על תחרות של חיבורים אקדמיים שמעניקה במה לסטודנטיות ולסטודנטים בעלי רעיונות רעננים ולכותבות ולכותבים בתחילת דרכם. ייתכן שאף שהיא עצמה הייתה יוזמת במה מעין זו.

תודה לד"ר חני עמית-כוכבי, לד"ר נעם אורדן ולד"ר טניה ווינובה ששוחחו עמי על מרים ושיתפו אותי בחוויות ובתחושות.

רשימת מקורות

- וייסברוד, ר' (2007). לא על המילה לכדה – סוגיות יסוד בתרגום. למדא, ספרי האוניברסיטה הפתוחה.
- שוסטר, מ' ושלזינגר מ' (2007). נגישות במבט אחר: מיעוטים לשוניים כאוכלוסייה מוגנת, בתוך: ד' פלדמן, י' דניאל-להב, ש' חיימוביץ' (עורכים). נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21. לשכת הפרסום הממשלתית.
- Holmes, J. (1972). *The name and nature of translation studies*. A paper presented in the Translation Section of the Third International Congress of Applied Linguistics. Copenhagen, 21–26 August 1972.
- Roziner, I., & Shlesinger, M. (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 12(2), 214–247.
- Sela-Sheffy, R., & Shlesinger, M. (2009). Introduction: Profession, identity and status: Translators and interpreters as an occupational group. *Translation and Interpreting Studies* 4(2), 123–134.
- Shlesinger, M. (1998). Corpus-based interpreting studies as an offshoot of corpus-based translation studies. *Meta* 43(4), 486–493.
doi.org/10.7202/004136ar
- Shlesinger, M., & Ordan, N. (2012). More *spoken* or more *translated*?: Exploring a known unknown of simultaneous interpreting. *Target*, 24.
doi.org/10.1075/target.24.1.04shl
- Shlesinger, M., & Pöchhacker, F. (2008). Introduction: Doing justice to court interpreting. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 10(1), 1–7.
- Shlesinger, M., Voinova, T., Schuster, M. (2019). A feminine occupation? The conflicts inherent to community interpreting as expressed by female student interpreters. In D. Markovich, D. Golan, N. Shalhoub-Kevorkian (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones*. Cham: Palgrave Macmillan.
doi.org/10.1007/978-3-030-13781-6_8
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Weissbrod, R., & Shlesinger, M. (2008). For better and for worse: the transformation of a diploma program into MA studies. In M. Garant (Ed.), *Current trends in translation teaching and learning* (pp. 13–37). Helsinki: University of Helsinki.

Voinova, T. (2013). From editing to editing – via professional practice, teaching and research: Interview with Miriam Shlesinger. *Interpreting*, 15(1), 11–23.

Voinova, T., & Shlesinger, M. (2013). Translators talk about themselves, their work and their profession: The habitus of translators of Russian literature into Hebrew. *Traduction, Terminologie, Redaction Journal (TTR)*. 26(2), 29–57. doi.org/10.7202/1037131ar

רשימת התרגומים, תחומי הפעילות והישגיה האקדמיים של פרופ' מרים שלזינגר מפורטים בקישור. translation.biu.ac.il/sites/translation/files/shared/shlesinger_miriam-information-h-200911.pdf

אברהם אבינו – שונא או אוהב סיכונים?

איך ללמד כלכלה התנהגותית בשיעורי התנ"ך¹

גיורא אלון

מבוא

הרצון לשקף ולמצוא את עולמנו בכתוב המקראי אפיין מאז ומעולם את פרשנות המקרא וניתוח סיפורי המקרא. בחיבור זה מתמקד אותו רצון בהיבט הכלכלי וההתנהגותי. הכלכלה ההתנהגותית (Behavioral economics) היא ענף צעיר יחסית במחקר הכלכלי המשלב היבטים מן הפסיכולוגיה החברתית במטרה להסביר מניעים לקבלת החלטות כלכליות. בחיבור זה אתייחס להחלטות של אברהם הכרוכות בנטילת סיכונים ולבחינת מצבים המתאפיינים בנטייה מוגברת שלו לסיכונים. פנים רבות לבשה דמותו של אברהם העברי במרוצת הדורות (סימון, 2002, עמ' 47). מטרת החיבור שלפנינו היא לבחון את הפנים הכלכליות של אברהם – הדילמות, ההתנהגויות וההחלטות הכלכליות שקיבל – בניסיון לקבוע באמצעות הכלכלה המודרנית, האם אברהם המקראי פועל כאדם כלכלי השואף למקסם את תועלתו. בתוך כך החיבור מתחקה אחר תפיסת הסיכון של אברהם, אל מול תפיסת הסיכון כפי שמשקפת בספרות הפסיכולוגית והכלכלית של ימינו.

1 החיבור מבוסס על עבודת תזה לתואר שני מחקרי בתוכנית להוראת מדעי הרוח בגישה רב־תחומית, בהנחייתם של ד"ר אסנת זינגר ממכללת סמינר הקיבוצים, וד"ר גיא הוכמן מאוניברסיטת רייכמן. העבודה הוגשה באוקטובר 2022.

הרקע המקראי ואסטרטגיות הסיכון של אברהם

בסיפורי האבות המסופרים בספר בראשית מפרק יא ואילך מצויים בין השאר כמה סיפורים בעלי אופי כלכלי. בפרק יב אברהם עוזב את ארץ כנען ויורד מצרימה בשל הרעב. כטקטיקה למען שמירה על חייו, ואף להשגת רכוש, הוא מחליט להציג את שרה אשתו כאחותו (קשת, 2003, עמ' 32).² שרה היא אישה יפה המושכת את תשומת לבם של המצרים, וכפי שאברהם צפה מראש, היא נלקחת לבית פרעה, ותמורה נאה ניתנת לו בעבורה: "וּלְאַבְרָם הֵיטִיב, בְּעִבּוּרָהּ; וַיְהִי־לוֹ צֶאֱן־וּבָקָר, וַחֲמֹרִים, וְעֶבְדִּים וְשֹׁפְחֹת, וְאֶת־נֹתַת וְגַמְלִים" (בראשית יב 16). בסופו של דבר, ולאחר התערבות האל, שהתבטאה בהפצת נגעים לפרעה ולבני ביתו, שרה נשלחת בחזרה אל אברהם, בלי שהרכוש שקיבל עבורה נלקח ממנו, וכך חוזרים שניהם ולוט עמם לכנען ברכוש רב. אלא שעד מהרה השפע והרכוש הרב מביאים לידי סכסוך בין רועי אברהם לרועי לוט: "וְלֹא־נָשָׂא אֶתֶם הָאֲרָץ, לְשֹׁבֵת יַחְדָּו" (בראשית יג 6). אברהם נוקט יוזמה בפתרון הסכסוך, וזאת באמצעות אסטרטגיה המכונה "אני מחלק, אתה בוחר" (Singer, 1962, p. 391). הוא מחלק את שטח מחייתם לשניים, ומציע ללוט לבחור איזה משני החלקים ירצה לעצמו. מדובר באסטרטגיה מתוחכמת המוכרת למן האפוס היווני העתיק תאוגוניה מהמאה השמינית לפנה"ס ועד ימינו, בהסכמים בין מדינות, לדוגמה כדרך לפתרון מחלוקות על שימוש מסחרי בשטח ימי שמחוץ למים הטריטוריאליים (Kyropoulou, et al., 2018–2019, p. 8). מדובר בהצעה לחלק נכס מסוים בין שני שחקנים על בסיס אלגוריתם או פרוצדורה מוסכמת, כך שהשחקן הראשון, המחלק (filterer), מציע חלוקה של הנכס לשני חלקים, ואילו השחקן השני, הבוחר (chooser), מקבל זכות ראשונים בבחירת חלקו. אסטרטגיה זו נועדה להשיג חלוקה שוויונית (equitable) והוגנת, היעדר קנאה בין הצדדים (envy-free) ואף יעילות (efficient) (Brams & Taylor, 1996, p. 9), שכן אף חלק מהנכס אינו יורד לטמיון בעקבות החלוקה.

בהצעתו: "אִם־הִשְׁמַאל וְאִימָנָה, וְאִם־הֵימִין וְאִשְׁמֵאֵלָה" (בראשית יג 9) אברהם משתמש באותה אסטרטגיה, שיש בה אמנם מן הסיכון ואיבוד השליטה, אך הסיכון הוא מחושב.

2 קשת מציינת כי העובדה שאברהם מנסה להבטיח את קיומו באמצעים מניפולטיביים אנושיים מעידה כי הוא אינו בוטח באל שיושיעו בעת צרה.

ממחקרים עולה כי כ־70% מהמשתתפים במשחק אסטרטגיה מסוג זה מזהים את העדפותיו של הצד שמנגד ומשתמשים במידע זה הנוגע להשערותיהם (Kyropoulou, et al., 2018–2019). ואכן, גם במקרה זה בחירתו של לוט משחקת לידי אברהם: לכאורה, אפקט הבעלות והטיית הסטטוס קוו (תילר וסנסטיין, 2020, עמ' 49) היו אמורים לגרום ללוט לשמור מכל משמר על נכסיו, ולפיכך להישאר באזורים מוכרים, אבל ייתכן שבהיותו בעל נכסים הנוטה לנטילת סיכונים, או אולי לאור התנסותו המוצלחת במצרים והשפעתה עליו – לוט אינו בוחר בימין ואף לא בשמאל (צפון או דרום³), אלא בהליכה לסדום שבמזרח, מקום חדש ומסוכן יותר שהוא מזהה באופן מוטא כמקום בטוח, "כְּגִן־יְהוָה כְּאֶרֶץ מִצְרַיִם" (בראשית יג 10), אותה ארץ שממנה שב בסוף הפרק הקודם, ובה התעשר. אפשר לומר כי אברהם, וגם לוט, פועלים בדרכים המשלבות נטילת סיכונים, אך האסטרטגיה של אברהם מחושבת יותר ומתבססת גם על היכרותו עם הצד שמנגד, בעוד לוט מהמר בגדול. הפרשנות המסורתית מייחסת ללוט שטחיות בבחירתו זו, ואף רואה בכך סימן להתנהלותו המושחתת (ליבוביץ', 1997, עמ' 90)⁴.

* * *

גם פרק יד הוא בר־ניתוח באמצעות התייחסות לתפיסת הסיכון של אברהם. אברהם מצטרף למלחמה נגד ארבעת המלכים הכובשים ומסייע למלך סדום להשיב לידיו את רכושו וגם את לוט בן אחיו. הפרק מסתיים בסירובו של אברהם ליהנות בתמורה משלל המלחמה שמציע לו מלך סדום. הפרשנות המסורתית מייחסת את סירובו ליטול משלל המלחמה לאופיו האצילי (מופס, 1992, עמ' 62), וכן לבחירתו שלא להיות חלק מעולם הערכים הפגום של סדום. את בחירתו המודעת שלא ליטול מהשלל משקף אברהם בביטוי נחרץ: "אם־מְחוּט נְעַד שְׂרוּךְ־נֶעַל" (בראשית יד 23), בדומה לביטוייהם של מנצחים אחרים במזרח הקדום משסירבו ליטול שלל. בנורמות המזרח הקדום, וגם בימינו, מזוהה תופעה של נדיבות המנצח. התבוננות במנצחים בני ימינו, ובה במידה במשתייכים לתרבויות ילידיות, מלמדת שאכן במקרים רבים המנצח אינו פועל בדורסנות (Dreber, et al., 2008, p. 348). משיקולי

3 על פי רד"ק, רלב"ג ופרשנים מסורתיים אחרים (mgketer.org/tanach/1/13/9).
 4 ליבוביץ' מביאה את פסיקתא רבתי ג', שם נכתב בהקשר של הסכסוך בין רועי אברהם לרועי לוט שכשם שאדם רשע – אף בני ביתו כמותו רשעים, והכוונה היא ללוט ורועיו. ליבוביץ' אף מתייחסת לדברי רש"י הטוען כי לוט "הסיע עצמו מקדמונו של עולם", ומפרשת שאם ניתק את עצמו מאברהם משום שחשק ברכוש, משמע הלך מצד אחד של העולם לצדו השני.

תדמית, חשיבה על אינטרסים או היבטים פסיכולוגיים פנימיים, המנצחים חולקים עם המפסידים, או לכל פחות אינם מענישים אותם.

עיקרון אחר שיש בו כדי להסביר את החלטתו של אברהם להימנע מליטול את שלל המלחמה הוא עקרון ההדדיות, עיקרון שצ'לדיני מגדיר אחד מכלי הנשק העוצמתיים של ההשפעה. לפי עיקרון זה, כשאדם נותן דבר-מה לאדם אחר, ייטה האדם המקבל להרגיש מחויב להשיב לנותן כגמולו (צ'לדיני, 2021, עמ' 45, 48, 50; מבוסס על Regan, 1971). באנלוגיה לאברהם, נראה כי עלתה בדעתו מחשבה שלפיה נטילת השלל תייצר חבות שלו כלפי מלך סדום, ובעתיד יצטרך, או לפחות יחוש צורך, להשיב לו טובה. דבריו של אברהם, כהסבר לסירוב: "ולא תאמר, אני העשיתי את-אברם" (בראשית יד 23), מחזקים השערה זו. מחקרים מראים כי תחושת החבות מושפעת גם מכובד משקלה הסובייקטיבי של הנתינה, ולאוו דווקא מתמורתה האבסולוטית. כך, העובדה שמדובר בכל רכושו של מלך סדום מחזקת עוד יותר את הסברה ולפיה אברהם מודע למשמעות העתידית של הנתינה – ההחזר שירשם לחובתו ויצופה ממנו לעמוד בו בעתיד יהיה באותן פרופורציות לערכו המיוחס של השלל בעיני מלך סדום.

* * *

פרק יח, הפרק האחרון שהחיבור נוגע בו, שונה מהפרקים האחרים, שכן הוא עוסק במו"מ ובהתנהלות של אברהם מול האל. בפרק זה מפגין אברהם מוטיבציה יוצאת דופן להתערב בהחלטת האל ולמנוע את השמדת סדום בתמורה למינימום צדיקים שיימצאו בעיר. מרכזיות המספרים בפרק זה בולטת, לדוגמה בהצעת הפתיחה של אברהם לאלוהים: אם יימצאו בסדום 50 צדיקים – תבוטל ההשמדה. כבר מתחילת המשא ומתן אברהם פועל בחוכמה ומחליץ מהאל התחייבות ראשונית – לשמור על עקרון הצדק ולהימנע מהשמדת צדיקים עם רשעים כאחד: "חַלְלָה לְךָ־הַשֵּׁפֶט כָּל־הָאָרֶץ, לֹא יַעֲשֶׂה מִשְׁפָּט" (בראשית יח 25). חילוץ התחייבות ראשונית היא טקטיקה חשובה בניהול משא ומתן, ומאחוריה ניצב עקרון העקביות: מי שיתחייב בתחילת הדרך לעקרון-על מסוים – סביר להניח שלא יחזור בו מאותו עיקרון בהמשך. אברהם מנהל את המשא ומתן במדויק ובדרכים מתוחכמות ומגוונות, ומשיג את מבוקשו – הבטחה למניין של 10 צדיקים שיימצאו. בהמשך, משלא יימצאו מספר כזה, יזכה לוט, הצדיק היחיד בסדום, בהצלתו הפרטית – שלו ושל משפחתו. גם בפרק זה אברהם נוטל סיכון של ממש בעצם תעוזתו לעמוד על המקח עם האלוהים, ואף להוכיח אותו על אופן שיפוטו.

הרקע התיאורטי – תורת הערך של כהנמן וטברסקי

תורת הערך (Prospect Theory) של כהנמן וטברסקי היא אחת מאבני היסוד של הכלכלה ההתנהגותית. על פי תיאוריה זו, בני אדם נוטים לייחס משקל רב יותר להפסד מאשר לרווח זהה (Kahneman & Tversky, 1979, p. 279). בהינתן אפשרות לשינוי מצב קיים כלשהו, כשהסיכויים להרוויח או להפסיד מהשינוי זהים, הסיכוי להפסיד נתפס כגבוה מהסיכוי להרוויח, ובהתאם תפיסת התועלת מהרווח נתפסת כנמוכה בהשוואה לתפיסת אובדן התועלת שבהפסד. לכן, ההתנהגות הרווחת והנפוצה ביותר היא הימנעות מסיכון, או לפחות צמצום הנטייה ליטול סיכון כשעסקה מוצגת או ממוסגרת כפוטנציאל לרווח, זאת לעומת נטייה שכן ליטול סיכון כשהעסקה ממוסגרת כצמצום ההפסד. במילים אחרות – נטייה לשנאת סיכון בתחום הרווחים לצד נטילת סיכון בתחום ההפסדים.

המתמטיקאי דניאל ברנולי שיער שהתועלת האובייקטיבית הנובעת לבני אדם גדלה ככל שהם מתעשרים, אלא שמנגד, העיקרון המכונה רגישות שולית פוחתת קובע שככל שהעושר גדל, כך פוחתת ההשפעה ותחושת ההשפעה של התוספת לעושר (תיילר, 2015, עמ' 35). תורת הערך של כהנמן וטברסקי מרחיבה עיקרון זה וקובעת שההשפעה של תחושת הרווח או תחושת ההפסד אינה נובעת רק ממצב הנכסים הראשוני, כלומר מרמת העושר, אלא מנקודת ההתייחסות אל הרווח או אל ההפסד עצמם, כערך פסיכולוגי. לדוגמה, ההבדל בתועלת של עלייה ברווח מ-900 ל-1,000 דולר קטן בהרבה מאשר ההבדל בתועלת שבין עלייה מ-100 ל-200 דולר. גם כשמדובר בהפסד, הפסדים זהים מנקודות ייחוס שונות נחווים בדרכים שונות: עלייה בהפסד מ-100 דולר ל-200 דולר תורגש כהפסד תועלת גדול יותר מאשר עלייה בהפסד מ-1,100 ל-1,200 דולר (Kahneman & Tversky, 1979, p. 279). ככל שאנשים מתרחקים מנקודת הייחוס שבה צברו את העושר או הנכסים בעסקה או בתקופה מסוימת, כל שינוי בעושרם ייתפס מבחינתם כמלהיב פחות.

ניתוח ההחלטות של אברהם באמצעות תורת הערך

על סמך תורת הערך, שהיא כאמור אחד מעמודי התווך של הכלכלה ההתנהגותית (Kahneman & Tversky, 1979), מתאפשר ניתוח יחסו של אברהם לסיכון מתוך התבוננות בהתנהלותו בסיפורים שבפרקים יב, יג, יד ויח – ניתוח הכרוך בתוכנות

מעניינות ובמסקנות שלפיהן אברהם נוטל סיכונים במקרים שהוא מעריך בסבירות גבוהה יחסית שהסיכון עשוי לצמצם את ההפסד הפוטנציאלי שלו. בפרק יב אברהם צריך לבחור בין סכנת מוות בשל הרעב בכנען לבין סכנת מוות במצרים כבעלה של אישה יפה ונחשקת המתחזה לאחיה וסיכון חיי שרה אשתו, בתקווה לנס שיציל אותה ואגב כך יסייע בצבירת רכוש והון. בפרק יג ברור שטקטיקת פתרון הסכסוך עם לוט עשויה לעלות לו בוותור ובהפסד של חלקת ארץ שייאלץ להיפרד ממנה. במידה מסוימת, גם פרק יח מציג הפסד – השמדת העיר סדום שלוט בן אחיו מתגורר בה – הפסד שכדי לצמצמו יש ליטול סיכון בהתנצחות ובהתמקחות מול האל, שלעומתו אברהם הוא, כהגדרתו, "עֶפֶר וְאֶפֶר" (בראשית יח 27). ככל המקרים המתוארים, התנהלותו של אברהם נעשית מתוך נטילת סיכון לצמצום ההפסד. הוא אינו מבקש מהאל לחוס עליו ולדאוג לו למזון בכנען או להגנה במצרים, אלא בוחר בפעולה אקטיבית ונוקט טקטיקה של עשייה מתוחכמת שיש בה אוברדן וסיכון גדול מנשוא לאשתו שרה. הוא פועל מול לוט בדרך שאין בה משום שמירה על הקיים, אלא אפשרות לאוברדן חלקת ארץ. גם מול האלוהים הוא אינו בוחר בדרך של שתיקה ואמונה עיוורת, כפי שיעשה בפרק כב בתגובה לציווי האל כי יעקוד את בנו יחידו יצחק, אלא מתווכח ומתנגד, ולמעשה מסתכן בהכעסת האל. מכאן שכשעל הפרק עומד הפסד, אברהם נוטל סיכון ביוזעין, ולכן אין בו חשש. גם בפרק יד ניכר כי במצבים שהדבר העומד מנגד הוא הפסד, התנהלותו של אברהם שונה מאשר במצבים שעומד מנגד רווח. כך לדוגמה, כשמדובר באוברדן בן אחיו (הפסד), תגובתו היא מהירה וחדה – התארגנות ויציאה למלחמה – נטילת סיכון. מנגד, בהמשך הפרק, כשמדובר ברווח פוטנציאלי – השלל שמציע לו מלך סדום – אברהם מעדיף את דרך ההימנעות והויתור, ככל הנראה בשל הסיכון הכרוך בציפייה של הצד שמנגד להחזיר חוב עתידי על פי עקרון ההדדיות – מנגנון שמייצר וכורת ברית בלתי כתובה של חבות, במקרה זה למלך סדום.

לפיכך, אפשר לומר כי בכל הסיפורים שחיבור זה עוסק בהם אפשר לזהות אצל אברהם התנהלות אופיינית המתאימה לפונקציית הערך של כהנמן וטברסקי, שעל פיה בתחום הרווחים ניכרת שנאת סיכון, ואילו בתחום ההפסדים – אהבת סיכון. מסקנה נוספת עולה גם מיישום עקרון הרגישות השולית הפוחתת על התנהלותו של אברהם. בפרק יד, השלל של אברהם מהניצחון במלחמה הוא בחזקת רווח ידוע ומוגדר, ומאחר שאברהם הוא כבר אדם עשיר – סביר שרווח זה הוא בגדר תוספת

שולית פוחתת מזערית לעושרו. מנגד, החוב העתידי שעלולה לייצר החלטה שלו לקבל את השלל הוא בגדר נעלם. מדובר באופציה להפסד עתידי בלתי ידוע, שכשיתממש יתחיל מנקודת אפס חדשה, כלומר לא יעמוד בהשוואה לרווח שנוצר מהשלל שניתן זמן רב קודם לכן. השלל הוא בגדר רווח חולף (foregone gain), שמבחינה פוטנציאלית קל יותר לוותר עליו. זאת בניגוד לרכוש המורעף על אברהם מידי פרעה בפרק יב, כפיצוי על לקיחת שרה לארמון פרעה ("ולְאַבְרָם הַיֵּטִיב, בְּעִבְרָה", בראשית יב 16). במקרה ההוא מדובר ברכוש שניתן כפיצוי על הפסד, פיצוי בגין הקרבה ואובדן רגשי, והוא בעל ערך עתידי לשושלת. המסגור של קבלת רכוש פרעה מלך מצרים בפרק יב כפיצוי על הפסד שונה מזה של שלל המלחמה ממלך סדום בפרק יד כרווח הנושא חוב עתידי, מה גם שתפיסתו הסובייקטיבית של מלך סדום את התוספת השולית שמניב לו השלל מייחסת לו ערך גבוה הרבה יותר, בהשוואה לתפיסת הערך של פרעה ביחס לרכוש שניתן לאברהם, ולראיה העובדה שפרעה אינו טורח להשיב לחזקתו את הרכוש הרב שהועבר לרשות אברהם למרות התרמית שהוא מגלה, ועונש הנגעים שמושת עליו ועל בני ביתו מידי האל. לאור ניתוח הסיכונים, מובנת יותר בחירתו של אברהם לוותר על שלל המלחמה, אף שניאות לקבל בנפש חפצה את מצבורי ההון, הנכסים והרכוש מפרעה. גם כאן משתקפת מגמה של נטילת סיכון בתחום ההפסדים לעומת שנאת סיכון בתחום הרווחים.

כלכלה התנהגותית בשיעור תנ"ך?

הנחת היסוד של חיבור זה, המבוסס על עבודת תזה מקיפה, היא שבאמצעות הפרשנות המסורתית והמודרנית, כלים מתחום חקר המקרא, וכן באמצעות מושגים ורעיונות מעולם חקר קבלת ההחלטות, ניתן לבחון התנהגויות אנושיות כפי שהן מוצגות במקרא. חיבור אינטרדיסציפלינרי זה משלב תחומים שכביכול אינם קשורים זה לזה ומייצר מהם מהלך לימודי מגוון. כך, גם המורה בשיעורי תנ"ך יכולה לחשוף את תלמידיה ותלמידותיה לרעיונות כלכליים העולים הלכה למעשה מן הסיפור המקראי. שיעור כזה יהווה גשר בין סיפורי המקרא לחיים המודרניים ויוכל אף לסייע בלימודי כישורי חיים.

מקורות

- כהנמן, ד' (2013). *לחשוב מהר לחשוב לאט*. תל אביב: הוצאת מטר.
- ליבוכין, נ' (1997). *עיונים חדשים בספר בראשית: בעקבות פרשנינו הראשונים והאחרונים*. ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית – המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- מופס, י' (1992). *אהבה ושמחה: חוק, לשון ודת במקרא ובספרות חז"ל*, מאנגלית: אביב מלצר. ירושלים: י"ל מאגנס.
- סימון, א' (2002). *אברהם המקראי: ברכת הניגודים, בתוך: בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא – המקרא באור שאלות השעה*. הוצאת משכל, ידיעות אחרונות ספרים.
- צ'לדיני, ר"ב (2021). *השפעה: תיאוריה ופרקטיקה*, מאנגלית: מיכל כהן. תל אביב: הוצאת מטר.
- קשת, ש' (2003). *אמרי נא אחתי את: גלגולו של סיפור חוזר בתרבות ישראל*. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד ספריית הפועלים, ספריית "הילל בן-חיים" למדעי היהדות.
- תיילר, ר' (2015). *ככה לא מתנהגים – Misbehaving: לידתה והתפתחותה של הכלכלה ההתנהגותית*. תל אביב: הוצאת מטר.
- תיילר, ר', סאנסטיין, ק' (2020). *דחיפות קלות*, מאנגלית: עפר קובר. תל אביב: הוצאת מטר.
- Brams, S. J., Taylor, A. D. (1996). *Fair division – From cake-cutting to dispute resolution*. Cambridge University Press.
doi.org/10.1017/CBO9780511598975
- Dreber, A., Rand, D., Fudenberg, D., et al. (2008). *Winners don't punish*. *Nature* 452, 348–351. doi.org/10.1038/nature06723
- Kahneman D., Tversky A. (1979). *Prospect theory: an analysis of decision under risk*. *Econometrica* 47(2), 263–291, 1979. The Econometric Society.
doi.org/10.2307/1914185
- Kyropoulou, M., Ortega, J., Segal-Halevi, E. (2018–2019). *Fair cake-cutting in practice*. Proceedings of the 2019 ACM Conference on Economics and Computation, 2018.
- Naipaul, S., Parsa, H. G. (2001). *Menu price endings that communicate value and quality*. *Cornell Hospitality Quarterly* 42(1), 26–37.

- Regan, D. T. (1971). Effects of a favor and liking on compliance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(6), 627–639.
doi.org/10.1016/0022-1031(71)90025-4
- Singer, E. (1962). Extension of the classical rule of "divide and choose". *Southern Economic Journal* 28(4), 391–394. doi.org/10.2307/1055235



- Lewis, R. W. B. (1959). *The American Adam;: Innocence, tragedy and tradition in the nineteenth century*. The University of Chicago Press.
- Madison, J. (2014). *Debates in the Federal Convention of 1787*, Gordon Lloyd (Ed.). Ohio: Ashbrook Center, Ashland University.
- Miranda, L. (Writer), & Kail, T. (Director). (2016). *Hamilton: An American musical*. Live performance at the Richard Rodgers Theatre.
- Scherr, A. (2021). Alexander Hamilton and slavery: A closer look at the Founder. *The Historian (Kingston)*, 83(2), 130–170.
- U.S. Const. amend. II.

of Independence illustrates why constitutional texts must be read with modern, critical eyes. Current events, such as basing abortion rights and gun control legislation on literal interpretations of the Constitution, threaten to divide the nation and shatter the founders' and Whitman's dream of *e pluribus unum*. Perhaps another aspect of Hamilton's legacy, therefore, is brought to light by the double entendre of "his shot". In that regard, Hamilton's seemingly senseless death can be seen as a nod towards the ongoing debate over the Second Amendment, granting all Americans the right to bear arms (U.S. Const. amend. II). Alexander Hamilton certainly "took his shot", both figuratively and literally. But while the first immortalized him on the 10-dollar bill, the latter got him gunned down by an American with a grudge. Over two centuries later, many American Adams (and Eves) like Alexandria Ocasio-Cortez, Elon Musk, and of course, Lin-Manuel Miranda, continue Hamilton's legacy of fulfilling the American Dream. At the same time, not only are guns the primary cause of death among children and teens in the United States (2021), but more Americans have died of gun-related injuries in 2021 than in any other year on record (CDC, 2021). In other words: Just like Alexander Hamilton, Americans ARE taking their shot – for better and for worse.

References

- Adams, H. (1905). *Documents relating to New-England federalism. 1800–1815*, 46–63, 107–330, 338–365.
- Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics (2021). *National vital statistics system, mortality 2018–2021 on CDC WONDER Online Database*. released in 2021.
- Educational Fund to Stop Gun Violence and Coalition to Stop Gun Violence (2021). *A public health crisis decades in the making: A review of 2019 CDC gun mortality data*.
- Hamilton, A. (1772). *Alexander Hamilton's description of the Hurricane*. Founders Online, National Archives.

closed doors with Thomas Jefferson and James Madison. “[Selling] New York down the river”, Hamilton agrees to establish the new nation’s capital city in Virginia in exchange for the Virginians’ political support and wealth. This is the same wealth Hamilton scorns Jefferson for just three songs earlier in “Cabinet Battle #1”: “A civics lesson from a slaver. Hey neighbor / Your debts are paid cuz you don’t pay for labor.” Hamilton admits before Burr that he “wanted what [he] got” and that he is willing to make sacrifices to achieve his goal, which is his legacy: “[...] to build something that’s gonna outlive me.” Such ethically questionable sacrifices not only undermine Hamilton’s legacy, but also cast doubt on whether this “hero” really qualifies as an American Adam.

It is also difficult to determine whether the *e pluribus unum* concept is truly reflected in *Hamilton*. On the one hand, the show is essentially a love letter to America, and the American constitutional narratives are deeply embedded in it, including “out of many, one” as discussed in the context of language, landscapes, values, and heroes. On the other hand, it is worth noting that the show’s events take place during the newfound nation’s formative years, a time of great strife and division as America toiled to define its core values and forge a united nation. As such, disagreements in the national discourse are not only relevant to the show’s characters, but also to its modern American viewers. One such question is which *pluribus* can be part of the American *unum*, so to speak. In addition to slaves, and by extension people of color, the show also relates to the exclusion of women from the American ethos. Angelica Schuyler – Hamilton’s sister-in-law – articulates it well in the song “The Schuyler Sisters”: “‘We hold these truths to be self-evident that all men are created equal’, and when I meet Thomas Jefferson, I’m a’ compel him to include women in the sequel. (Work!)”

Whitman’s criteria aside, these complexities and conflicting American values constitute *Hamilton* as an important piece of modern American literature. As such, I believe that Schuyler’s grievance with the Declaration

Adam' – a term coined by R.W.B. Lewis in reference to a recurring archetypal hero in American literature (Lewis, 1959). The show's first song, "Alexander Hamilton", presents him as a classical 'rags to riches' protagonist: He is "a bastard, orphan, son of a whore," but does not let his past determine his future. As a teenager, Hamilton writes his way out of poverty by publishing a letter about a hurricane that ravages the Caribbean island of St. Croix (Hamilton, 1772). The essay is so well-written that it spurs the locals to pool money for his scholarship, setting him on the path to success. Following a plan of upward social mobility, he also takes charge of his destiny by marrying into wealth and ingratiating himself with powerful patrons, becoming eventually the right-hand man of none other than George Washington. The keys to his success are hard work ("working a lot harder"), competence ("being a lot smarter"), and ingenuity ("being a self-starter"). Applying these qualities, he successfully "grow[s] up to be a hero and a scholar", an American Adam fulfilling the American Dream.

Yet, some do not perceive Alexander Hamilton as an American Adam. The historical discourse suggests that not only did he overlook slavery whenever it suited him (Scherr, 2021), but he also distrusted democracy and the masses' self-governance ability. In the Constitutional Convention of 1787, he called for an elective-yet-lifelong American monarchy, as well as a non-titled aristocracy (Madison, 2014). Another such indication can be found in his final letter, written only hours before his fatal duel with Aaron Burr - fellow founding father and Hamilton's killer – in which he writes: "[...] our real Disease; which is Democracy, the poison of which by a subdivision will only be the more concentrated in each part, and consequently the more virulent" (Adams, 1905). Clearly, these are not the musings of a typical American Adam.

The show also casts doubt on Hamilton's role as an American Adam. For instance, it is implied that Hamilton receives approval for his financial system in a very 'un-American' way: In the song "The Room Where It Happens", Aaron Burr accuses Hamilton of making shady deals behind

In terms of language, *Hamilton* is unequivocally American. In fact, perhaps the main reason for the show's meteoric success lies in its use of a musical style indigenous to America: hip-hop. Like *Hamilton*, hip-hop links America's past and present. Pairing complex rhyme schemes with contemporary English, hip-hop reinvents the British poem as an American art form on its own merit. African Americans and Latino Americans developed it in New York City, which is also the show's principal setting. One could even draw parallels between Alexander Hamilton's life story and the narratives of New York's hip-hop titans, whose rhymes are woven throughout the show. One such example is Christopher George Latore, better known by his stage names Biggie Smalls, the Notorious B.I.G., or simply Biggie. Like Hamilton, he came from humble beginnings, grew up without a father, demonstrated exceptional academic prowess – especially in English, and ascended to the pinnacle of his field through his words. Tragically, the comparison doesn't stop there, as both Hamilton and Biggie's profound impact and influential words ultimately led to their untimely demise by gunshot.

Like its language, *Hamilton's* setting and ideals are American through and through. Other than Alexander Hamilton himself, his eponymous musical features some of America's greatest historical figures, including George Washington, Thomas Jefferson, and James Madison, to name but a few. Much of the show takes place in New York City, epitomized as 'a city upon a hill' in the song "The Schuyler Sisters": "History is happening in Manhattan, and we just happen to be in the greatest city in the world!" It is a meritocracy where hard-working Americans (the word 'work' is repeated 31 times) exchange ideas and bring forth the winds of change, revolution, and freedom. The narrative of America as an immigrant haven is further reinforced by a cast (and creator) comprised of the sons and daughters of immigrants.

Ample evidence suggests that the show portrays the character of Alexander Hamilton as a quintessentially American hero, or an 'American

Taking a Shot at American Literature: *A Hamilton Analysis*¹

Lior Aizenberg

Lin-Manuel Miranda's *Hamilton: An American Musical* is a cultural phenomenon that has captivated audiences since its debut in 2015. It is a modern retelling of the story of Alexander Hamilton – a founding father, prolific statesman, and chief architect of the American financial system. The show revolves around the events leading to and following the American Declaration of Independence and, as such, includes many defining American narratives. The celebrated American poet Walt Whitman believed that American literature should serve as a unifying device by reflecting the essence of America and its various narratives, landscapes, values, and heroes. In my essay, I will explore whether *Hamilton: An American Musical* meets Whitman's criteria of American literature by reviewing each of his criteria: American language, landscapes, values, a quintessentially American protagonist, and the concept of “e pluribus unum” (“out of many, one”). I will conclude with a personal opinion on constitutional texts.

1 The essay was written as part of Dr. Stephanie Ginensky's Contemporary American Literature course, English Department, Kibbutzim College