

## להיעשות מורה מינורית<sup>1</sup>

### מלכה גורודצקי, איטו דהן

#### תקציר

המאמר מציג את תהליך היעשותה של מורה מינורית - מורה אוטונומית המבטאת את מאווייה ורגשותיה ונמצאת בתהליך מתמשך של צמיחה והשתנות בעבודתה החינוכית בכיתה. תהליך הצמיחה המתואר במאמר התרחש בהקשר של למידה בקורס התנסותי, פתוח ונוודי באופיו; קורס זה התקיים בשנת הלימודים תשע"א במסגרת תכנית הלימודים לתואר שני בחינוך (למידה והוראה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. ההבניה של מרחב הלמידה התבססה על מאפיינים של אזור ספר חינוכי; באזור כזה הצמיחה נובעת מההתרחשויות, והשיח אינו "ניתן לצפייה מראש" אלא תלוי בדינמיקה של האינטראקציות בין השותפים במרחב הלמידה. מתן לגיטימציה והבעת הערכה למורה המינורית עולים בקנה אחד עם הקריאה של ספרות המחקר "לצלול" אל מורכבות הפרט המחפש אחר הפרטי והייחודי, וזאת בניגוד לחקר הקונפורמי המתמקד בהכללות ובהבניית היררכיות. מתן לגיטימציה לצמיחתה של מורה מינורית עשוי לערער על תפיסות מוכרות ומושרשות של דמות המורה ולאפשר את צמיחתם של עולמות חינוכיים מרובים.

מילות מפתח: נוודות, ספר חינוכי, ריזום.

#### מבוא

מחקרים במדעי החברה, לרבות מחקרים בתחום החינוך, אינם מציגים כמעט ממצאים שעניינם הוא "כאבים והנאות, תקוות וזוועות, אינטואיציות וחששות, אובדן וגאולה [...] דברים שהם נזילים ומתמוססים או מופיעים ונעלמים" (Law, 2004a: 2). התרגום הוא של הכותבות. למעשה, חוויות אנושיות כאלה נמחקות בתהליך המחקרי של "הכנסת סדר ובהירות" בידע שלנו. "ניקוי" כזה נובע מהגישה הדומיננטית כיום בתהליכי יצירתו של ידע חדש, גישה המעודדת סיווג וקטלוג. במילים אחרות, המגמה הרווחת היא של מעבר מהמורכב, מהמרוּבָה ומהאמורפי אל תבניות מכלילות המאפשרות לייעל את השליטה בכמות האדירה של פרטי

1 המונח 'מינוריות' מושאל מהגותם של דלז וגואטרי, ובעיקר מספרם על קפקא, ספרות מינורית. החוקרים מבחינים בין שתי סוגות של ספרות - מג'ורית ומינורית. הסוגה של הספרות המג'ורית מבטאת בעיקר אלמנטים השייכים לקונצנזוס ההיסטורי-תרבותי של החברה, ואילו בסוגה של הספרות המינורית כל כותר הוא ייחודי ושונה, ועל כן תוספת של כותר חדש משנה את מאפייני הסוגה כולה. בשתי הסוגות הכתיבה היא בשפת הרוב, אך בספרות המינורית זו נשמעת ייחודית ושונה. המינוריות מאתגרת את המציאות החברתית-פוליטית הקיימת, ונוסף על כך היא מציעה דרך קיום אפשרית אחרת (ראו פירוט בנושא בסעיף "שפה מינורית וחקר בארוקי" במאמר).

ההתנסויות והחוויית. לאו (Law, 2004a) יוצא נגד הניסיון הזה "לסדר" את החוויית המורכבות ותוהה (קצת באירוניה) אם יש בכוחה של גישה מפשטת ומכלילה לתאר את אי-הסדר (mess), את הריבוי ואת השונויות שבחוויית. הוא מעיד על עצמו כי "לעתים אני חושב [על המתודה] כפרקטיקה היגיינית: עשה את המתודות נכון, אכול את הירקות האפיסטמולוגיים, רחץ את הידיים לאחר מעורבות עם העולם האמיתי. אז תוכל לקיים חיי מחקר טובים: הנתונים שלך יהיו נקיים, הממצאים שלך יהיו בני-הצדקה, התוצר שתקבל יהיה נקי. הוא ילוּנה בהבטחה לחיי מדף ארוכים" (Law, 2006: 2). התרגום הוא של הכותבות). המטרה והתכלית של מחקרים כאלה היא התוצר הסופי, ולכן קבלת תוצר זה מלווה בהתעלמות מתופעות שוליות, חריגות ומינוריות אשר "מפריעות" להכללה. לפיכך התמודדות עם חוויית עמומות וחמקמקות אשר השפה מתקשה להביע אותן, מובילה ל"מחיקה" של עולם הרגשות והמאויים של הנשמה האנושית ממאגרי הידע הקולקטיביים. בד בבד נוספים למאגרי הידע הקולקטיביים תוצרי ההכללות וההפשטות - ישויות הנתפסות כבעלות זהות מוגדרת וודאית.

מאמר זה מנסה להתמקד בייחודי ובפרטי דווקא, ב'להיות מורה אחרת'. אנו מבקשות להעניק לגיטימציה לדרך האישית והייחודית של מורה ה"זורמת" עם תפיסתה החינוכית. בהקשר הזה אנו מציעות להרחיב את מסגרות החקר ולבחון כאלו המתמודדות עם שונות והטרוגניות ואשר עשויות "לתפוס" את המשתנים ה"רכים". ברצוננו לפתוח צוהר לאפשרויות חדשות של "לדעת", וזאת בלי לשלול את הגישות הקיימות. לשם כך יש לזנוח את התפיסה כי אפשר להגיע למסקנות יציבות באשר לאופי ה"אמיתי" של הנמצא סביבנו, כמו גם לחדול מהשאיפה הבלעדית להכללות המזניחות את השונה והחריג (Law, 2004a: 9).

קרוב לוודאי כי חלק מהחוקרים יטענו כי האיכות המחקרית מחייבת להזניח את המאפיינים ה"רכים" והממוצבים (situated), שכן אלה אינם עומדים באמות מידה של אובייקטיביות, חזרתיות וכן הלאה; לפיכך אי-אפשר לגזור מהם ידע שהוא סיבתי, כזה אשר עשוי להיות לעזר בלמידה על אודות דרכי התמודדות או בגילוי התנהגויות חדשות. לעומת זאת יש שיטענו כי המאפיינים ה"רכים" דווקא הם מהות החיים, הם הביטוי לייחודיותו של האדם; לפיכך מחיקתם תגרום לתיאור מעוות ושגוי, כזה שאינו מאפשר ללמוד ולפתח ידע העוסק בחיי האדם בחברה. כמו כן אפשר לתהות אם המושג 'לדעת', כפי שהוא משתקף במחקרים במדעי החברה, מצליח "להעביר" לקוראים את התובנות הצומחות מהחוויית שלנו ומהאינטראקציות עם עמיתינו. ייתכן כי אלה ירצו לצקת תובנות ומהויות אחרות במושג 'לדעת', או ירצו להשתחרר לגמרי מהמושג המושרש הזה אשר מאפייניו חשובים מאוד אך מגבילים. האחרונים עשויים להציע מושגים חדשים כדי לבטא את הייחודיות של חיי האדם והאינטראקציות שלו עם החברה. ייתכן שמושגים דוגמת 'רעב' או 'כאב' עשויים לייצג טוב יותר ידע המתגלם בעשייה (embodied knowledge), כזה המתבטא בפעילות החינוכית-לימודית והיום-יומית. ידע כזה עשוי להיות אישי, רגשי, אינטואיטיבי ומשתנה (בהתאם לאדם ולהקשר), ולכן יהיה "נגוע" בחוסר ודאות ובהעדר קוהרנטיות - וזאת בניגוד למאפייני המחקר במדעי החברה, המתבסס על תפיסות עולם אשר דוגלות בקביעות ובוודאות (Law, 2004a).

קשייהן של המתודולוגיות (הן הכמותיות הן האיכותיות) להתמודד עם מורכבות החיים, ובד בבד ההכרה בהיותו של עולמנו דינמי, משתנה וחמקמק, הובילו לקריאה לערוך מחקרים דה-קונסטרוקטיביים אשר ינסו לערער את ההגמוניה המוחלטת במדעי החברה של מחקרים המתבססים על תפיסה פוזיטיביסטית או פוזיטיביסטית במסווה. בקטגוריה האחרונה נכללים זרמים דוגמת "מחקר עם ביסוס מדעי" (SBR: Scientifically Based Research) או "מחקר המבוסס על ראיות" (EBR: Evidence Based Research), זרמים שהנחות היסוד שלהם מעוגנות בתפיסה פוזיטיביסטית המניחה את אפשרות קיומה של אובייקטיביות במדידת רכיבים דוגמת יעילות, תשומות וכן הלאה (Law, 2004a; St. Pierre & Roulston, 2006). קריאת התיגר על הגישות הפוזיטיביסטיות אינה נובעת מתפיסתן של גישות אלו כלא חשובות, אלא מההנחה הסמויה שלהן כי הגישה המדעית הפוזיטיביסטית היא הדרך היחידה (ולא דרך אחת מני רבות) ליצור ידע חדש. אם ברצוננו לבחון ברצינות רעיונות הרווחים בחינוך של היום - רעיונות העוסקים בשונות, ב'אחר' בחברה, במורכבות החיים - אין מנוס ממתן לגיטימציה למתודות המערערות על היותו של הפוזיטיביזם הבסיס היחיד לחקר, ויש לפתח אפשרויות נוספות ליצירת ידע חדש בדרכים חדשות (גורודצקי, 2012; St. Pierre, 1997).

אף שלכאורה הגישות הדה-קונסטרוקטיביות תומכות בקיומו של מרחב המאפשר התנסות וחקר פתוחים, שונות, מורכבות, ריבוי אפשרויות והנכחת ה'אחר', בפועל דומה כי הן מתאפיינות בסגירות. סגירות זו נובעת מהרגלי החשיבה האוטומטיים של התומכים בהן, הרגלים המעוגנים בדפוסי חשיבה פוזיטיביסטיים. גישות אלו מתקשות לעמוד ביעדים שהן עצמן הצהירו עליהם, וזאת בשל הקושי להתמודד עם התפיסות הסמויות אשר בבסיס האפיסטמולוגיה והאונטולוגיה (מרחב ההוויה) של המחקר הפוזיטיביסטי (McCoy, 2012). דומה כי הקשר בין האפיסטמולוגיה לבין האונטולוגיה מורכב ואינו דיכוטומי, כפי שהוא נתפס בדרך כלל. ברד (Barad, 2003) טוענת כי האונטולוגיה (העיסוק ב'יש', בחומרי) והאפיסטמולוגיה (דרך הידיעה, התובנות) שזורות זו בזו, ואי-אפשר להפריד ביניהן; מתקיימת תלות הדדית בין המושגים, והבנת המושג האחד כרוכה בהבנה של המושג האחר (שם: 822). הטענה היא אפוא שהקשר (הסביבה והאנשים אשר פועלים בה) והשיח המתהווה באותו הקשר שזורים זה בזה, משתנים ומשנים את המסקנות ואת התובנות הנובעות מתהליך החקר. לא רק התובנות והשפה משתנות, אלא גם האנשים הפועלים בהקשר המסוים. תפיסה זו פותחת פתח לתובנות חדשות העשויות לצמוח מאונטולוגיות חדשות, כלומר מהבניה משתנה של ההקשר, ההוויה והחקר. בעקבות כך עשויות להתערער ולהשתנות התובנות שלנו באשר למושגי יסוד דוגמת ידע, אמת, חופש, שיח, סובייקט, אובייקט וכן הלאה. כמו כן עשויות להתאפשר תובנות חדשות באשר לאדם הפועל ולתהליך השתנותו בהקשר של חוויה (למידה) ספציפית.

אימוץ התובנות של ברד (שם) מערער קביעות קיימות באשר לעולם החומרי, כמו גם באשר לעולם המושגים המנחה אותנו בקריאת המציאות. הלגיטימציה להטיל ספק ב"נצחיותם" של מושגים ולעודד הבניית מושגים חדשים נשענת גם על תפיסתם של דלז וגואטרי, אשר סבורים

כי יצירת מושגים היא אמנותה של הפילוסופיה (Deleuze & Guattari, 1994). תפיסה זו רואה ביצירת מושגים חלק מתהליך ההיעשות (becoming), תהליך המשמר את הפתיחות לאפשרויות חדשות לחשיבה ולעשייה (בלי להיצמד לאותם המושגים אשר זמינים אפריורי). לפי התפיסה הזו, בעיה אמיתית נובעת מ'אירוע' (event) - התרחשות ייחודית אשר נחשפת ואינה עולה בקנה אחד עם הסדר המצופה. האירוע יוצר נקודת אי-רציפות (או נקודת פיתול), ולפיכך נדרשת "התייחסות ייחודית" המובילה לתובנות חדשות. לפי דלז וגואטרי, הקריטריון לתקפותו של מושג הוא הפוטנציאל שלו להוביל אותנו לתובנות חדשות, כאלו שלפני כן לא היו זמינות עבורנו, ובדרך זו לקדם את הלמידה (Semetsky, 2006). דלז וגואטרי מדגישים כי אי-אפשר להכיר דבר באמצעות מושגים הידועים כבר; הכרת הדברים מצריכה הבניה מקדימה של תובנות במסגרת חווייתית-התנסותית, כלומר הבנה של מושג קודמת לשיום. לפיכך המושגים הזמינים עבורנו אינם מסוגלים "להעביר" תובנות, ועלינו ליצור תובנות מתחדשות תוך כדי תהליכי החקר וההתנסות. בגישתם זו להבנת מהות המושג דלז וגואטרי כורכים יחדיו את מרחב ההתנסות (החוויה האמפירית) ואת התובנות הצומחות מההתנסות (האפיסטמולוגיה).

דומה אפוא כי קיים קשר בין ההתנסות בהקשר מסוים לבין התובנות שהתנסות זו עשויה להצמיח. הצמחת מרחב התנסותי חדש ושונה עשויה להשפיע על השאלות שישאלו ועל התובנות באשר לידע העשוי לצמוח מכך. יש לציין כי תהליך הפרשנות של ההיעשויות בונה בו-זמנית גם את מציאות הקיום הספציפית: ההדדיות בין מאפייני מרחב ההתנסות (אונטולוגיה) החינוכית לבין המושגים שאנו משתמשים בהם כדי להבינו מצמיחה מציאות קיומית מסוימת ולא אחרת. לפיכך התקבעות במערכת מושגית אשר קיימת אפריורי מונעת מאתנו אפשרויות חדשות ואחרות של חיים ושל חינוך (McCoy, 2012).

בסיטואציות חינוכיות שהמורכבות הצומחת בהן ייחודית להקשר ההתנסות הספציפי והטמפורלי, ייתכן כי עדיף להשתמש במיקרוסקופ ולא בטלסקופ הצופה במתרחש מרחוק. המיקרוסקופ מגדיל את שאיננו נראה לעין, ולכן ייתכן כי השימוש בו מאפשר לשקף טוב יותר את תהליך הלמידה ההדדי של המורה והתלמידים - תהליך מתמשך אשר במהלכו נארג המרקם הייחודי של המרחב הנתון. אריג זה נוצר משזירה של האינטראקציות שבין הסובייקטיביות<sup>2</sup> (subjectivities) של השותפים בתהליך (כל הלומדים), שזירה היוצרת מערכת רבת-קישורים שאי-אפשר לחזות את השלכותיה או לדון בהן אפריורי. למעשה, נוצרים אריגים רבים; לכל אחד מהם נפח ומרקם ייחודיים ואיכויות אחרות. חשוב לזכור כי האריגה אוצרת בתוכה את רצף ההיעשויות (becomings) של השותפים ללמידה במהלך הצמיחה הריזומית. מרבדים אלה כוללים הן את תהליך ההתהוות הן את המתהווה. את תוצרי ההיעשות המעידים על החדש שהתהווה אפשר "לחלץ" מהתהליך, ובדרך זו להבין ולבטא את הידע שצמח (Cooper, 1976: 999). ידע זה

2 השימוש במונח 'סובייקטיביות הלומדים' (ולא במונח 'היות הלומדים') נועד להדגיש את הכוליות ואת הדינמיות של תהליך ההיעשות. מינוח כזה אינו מגדיר את הלומד באמצעות תתי-מאפיינים, אלא מדגיש את מורכבותו ואת הקשר שבין כל חוויות ההיעשות אשר הלומד נחשף אליהן.

כולל היעשויות ה"המוקפאות" שרירותית, וחילוצן מאפשר לנו לחשוב על אודות הידע, המקורות והמהויות שבבסיס צמיחתם של הלומדים.

### הקורס - המרחב ההתנסותי והאפיסטמולוגי

מרחב הלמידה-חקר אשר הצמיח את התובנות המוצעות במאמר זה, היה קורס שנלמד בשנת הלימודים השנייה (תשע"א) בתכנית לתואר שני בחינוך (למידה והוראה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. איטו הייתה סטודנטית במרחב זה, ומלכה לימדה בו עם ד"ר יהודית ברק.<sup>3</sup> כל המורות-סטודנטיות בקורס עסקו בחינוך במסגרת ממוסדת (בגן ילדים, בבית ספר תיכון וכן הלאה) בד בבד עם לימודיהן במכללה. התלות ההדדית בין מרחב ההתנסות לאפיסטמולוגיה הנחתה אותנו לפתח הקשר למידה שאינו מנתב את הלמידה למטרות המוגדרות אפריורי או מתמקד בהקניית מערכת מושגים ותאוריות בתחומי הוראה ולמידה ספציפיים. הסטודנטיות בקורס נדרשו לקרוא חומר תאורטי, אך חומר זה לא הכתיב את השיח הכיתתי. ההבניה ההתנסותית של מרחב הלמידה התבססה על מאפיינים של אזור ספר שבו אי-אפשר "לצפות מראש" את שיתרחש בקורס (גורודצקי, 2016; Gorodetsky & Barak, 2008, 2016). באזור ספר כללי ההתנהלות בין השותפים במרחב אינם ידועים מראש, אלא צומחים ממערך מורכב של אינטראקציות בין המשאבים האנושיים, התרבותיים והשפתיים שהשותפים לשיח מביאים למרחב זה. אזור ספר מתאפיין בניסיון לאפשר קיום הדדי תוך כדי שיתוף ולשמר את השונויות והריבוי של השותפים למפגשים. לפיכך בקורס ניסינו להימנע ממערך שיח "קבוע מראש", ובמקום זאת התמקדנו בניסיון לפתח קיום שיתופי אשר יתבסס על משאבי השותפים ויתנהל בהתאם לרצונותיהם. ניסיון זה התבסס על תהליכים נורדיים המאפשרים להינתק מהקבוע והיציב, והודות לכך ליצור אופקים חדשים שאי-אפשר "לצפות אותם מראש". המרחב החדש מאפשר לשיח לזרום ולהתפתח, ותוך כדי כך גם צומחות ההתבוננויות הסובייקטיביות של השותפים. הדינמיקה הייחודית במרחב זה מתאפיינת במעין לישה אישית וקבוצתית של המשאבים הריזומיים של השותפים. הדימוי של תהליך לישה משמש את דלז כדי לתאר את האינטראקציות המורכבות המתקיימות תוך כדי הטמעה וחיפה של תובנות (Deleuze, 1993; Gale, 2007, 8). תוך כדי תהליך הלישה נחשפות הנחות סמויות, והדבר מאפשר לשנות אותן; במהלך הלישה גם צומחים קשרים חדשים ושונויות חדשות, ואלה מאפשרים חלופות חדשות לחשיבה ולפעולה. גם התובנות שצומחות בתהליך אינטראקטיבי כזה הן חדשות, והשותפים חווים תהליך טרנספורמטיבי.

השיח בקבוצת הלומדים העניק לגיטימציה לרעיונות שהשותפים ביקשו לבטא, ובדרך זו אפשר ביטוי חופשי לכולם. הודות לכך הוצגו בשיח חלומות ותכניות חינוכיות אישיות, כעסים על ה"מערכת", אמירות חתרניות והרבה דוגמאות לעשייה של המורים-לומדים בבית הספר.

3 ברצוננו להודות לד"ר יהודית ברק על השותפות בעשייה ובחשיבה במהלך הקורס. תרומתה להבניית הקשר הלמידה הייתה דומיננטית וחשובה ביותר.

במהלך הקורס עודדנו 'שיח במטפורות', כמו גם ביטוי של תובנות באמצעות ייצוג חזותי (ציורים). השיח בקורס (ארבע שעות מדי שבוע במהלך שנת הלימודים) היה אותנטי וכן, והוא ביטא מעורבות ואפשרות לחשיבה אחרת. כל השיחות בשיעורים הוקלטו. נוסף על כך שלוש פעמים במהלך השנה התקיים מפגש "מסודר", ובמהלכו התבקשו כל המשתתפים לצייר את תהליך הלמידה של עצמם; גם השיחות שהתקיימו במפגשים האלה הוקלטו. כל ההקלטות תומללו, ואילו הציורים נשמרו ונדונו בפגישות המאוחרות יותר. אפשר לתאר את המפגשים כמתודות למידה-חקר 'מפריעות' (interruptive) או ריזומיות, כפי שכינתה זאת מקלור (MacLure, 2006).

הדינמיקה של השיח צמחה מהמערך הריזומי (גורודצקי, 2016; Gorodetsky & Barak, 2016) של האינטראקציות בין השותפים במפגשים. כדי לתאר את תהליך הלמידה בחר דלו במטפורה של צמיחה ריזומית - צמיחה אשר מתפשטת אופקית ועשויה לפרוץ אל מעל לפני השטח בנקודות מרובות (בדומה לצמיחה של דשא). להבדיל מצמיחה היררכית (כמו למשל צמיחה של עץ) המתאפיינת בסדר ברור של קשרים, בצמיחה ריזומית כל נקודה מחוברת לכל נקודה אחרת בצמת. הריזום מאפשר קישורים או ניתוקים בין הנקודות הרבות בו, והודות לכך מתאפשרת צמיחה משתנה המובילה לשינויים במובן ובמשמעות ואשר מערערת הנחות מקובעות. למעשה, הסתכלות על העולם מנקודת מבט ריזומית מערערת את האפשרות לתארו באופן חד-ערכי. על מנת לבטא את ריבוי האפשרויות דלו מציע להשתמש ב-'ו' החיבור כדי ליצור צירופים אפשריים מגוונים. חשוב להדגיש כי הגישה הריזומית אינה מציעה להחליף שיח אחד בשיח אחר, אלא מעניקה לגיטימציה למגוון של אפשרויות צמיחה - כולן דרות יחדיו במרחב במערך מורכב רב-כיווני. מתאפשר אפוא קיום בו-זמנית של קישורים מגוונים תוך כדי שבירת גבולות בין תחומי דעת, תפיסות, רגשות ושאר רכיבי האקולוגיה הקיומית. בתפיסה הריזומית נעלמת הדואליות של "או-או", ותיאור העשייה והתובנות מתאפיין בשימוש מרובה ב-'ו' החיבור תוך כדי ערעור המושג "להיות" (to be) אשר מבטא קביעות (Doel, 1996).

בהקשר כזה אי-אפשר "לצפות מראש" את הדינמיקה, כיוון שקיימות אפשרויות לצמיחה בכיוונים רבים. באזור הספר ההיעשויות צומחות מהיחסים המורכבים שבין אופיו של המרחב לבין השיח המתפתח בו. מול (Mol, 2002) חקרה את טרשת העורקים, והיא ממפה את הפנים המרובות של המחלה במגוון הקשרים (החולה, הרופא, המעבדה וכן הלאה). מסקנתה היא כי המציאויות השונות אינן גרסאות שונות של אותה המחלה, אלא ביטוי לריבוי אונטולוגיות המקיימות אינטראקציות הדדיות רבות. זהו ריבוי שאינו מפוצל; האפשרויות למיניהן מתקיימות יחדיו בלי "להפוך" לאחדות אחת. באופן דומה ההקשר הייחודי של הלמידה בקורס הצמיח מורות-לומדות אשר חוו תהליכי צמיחה מגוונים. מרבית המורות-לומדות ביטאו בציוריהן תובנות בנושא של למידה-הוראה אשר היו דומות לאלו הרווחות במערכת החינוך; ייתכן שחומר הקריאה התאורטי אף חיזק את הידע המוכר להן מלמידה ומהתנסויות קודמות (גם אם נוספו לידע זה היבטים חדשים). בקרב שלוש מורות-לומדות ניכרו ערעור של התפיסה הקודמת וכיוון חשיבה חדש ורענן. ניתוח כיווני הצמיחה של שלוש המורות-לומדות הללו מופיע במאמר

אחר (Gorodetsky & Barak, 2016); במאמר זה מובא רק סיפורה של אחת המורות-לומדות, סיפור ייחודי ושונה מהותית מסיפוריהן של כל האחרות.

### **"לצאת מחוץ לדף", "לגעת בילדים": סיפורה של איטו**

ב'אזור הספר' כולנו חווינו תהליכי שינוי מפתיעים. המאמר מציג ומנתח את סיפורה של איטו, כיוון שתהליך הצמיחה שלה במהלך הקורס היה אחר במהותו. ניתוח זה נועד להדגיש את הלגיטימיות ואת הערך המוסף של אי-הליכה בתלם, כזו המובילה להתנהלות יצירתית ולא קונפורמית. ייחודיותה של איטו התבטאה בשיחות במהלך המפגשים בכיתה, בריאיון שקיימנו לאחר סיום הלימודים ובעבודת הגמר שלה (דהן, 2011).<sup>4</sup> הציטוטים שבמאמר לקוחים ממקורות אלה.

איטו היא מורה בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. כבר בתחילת הקורס ניכר שאיטו היא דמות ייחודית השונה מהמורה ה"אופיינית". לבושה ואופן הילוכה שידרו ביטחון עצמי, אך בד בבד היא ביטאה התלבטויות באשר להמשך דרכה המקצועית: "לא אתפלא אם אעזוב את החינוך בסופו של דבר" (מפגש, 21.10.10). איטו מבטאת את תחושת המתח המלווה אותה בעבודתה בבית הספר, תחושה הנובעת מהפער שבין תכתיבי המערכת לבין התובנות שלה בסוגיה "חינוך ראוי מהו". במפגש הראשון ניסינו לבטא את התובנות שלנו באשר להוראה-למידה באמצעות ציור. איטו הביעה את תובנותיה באמצעות ציור של ראש אדם שקרקפתו מורמת, קרקפת שאליה נכנסים וממנה יוצאים כל מיני דברים (את הדברים האלה איטו ייצגה באמצעות צלמיות של מחשב, מעבדה, ספר, סימן קריאה וסימן שאלה). בפניו של האדם היא ציירה שתי עיניים גדולות, האחת פקוחה והאחרת סגורה. בהסבר שלה לציור הזה היא אומרת כי ידע של מורים לא רואים כלפי חוץ, זה משהו שאני יודעת [...] כשאני נכנסת לכיתה, יש דברים שהם מתחת לפני השטח. ואני יודעת [ההדגשה היא של כותבות המאמר]. כנ"ל ההדגשות המופיעות בציטוטים בהמשך], הם לא מעוגנים במשהו כתוב [...] ומה שרואים בסוף זה התעודות [...] לפעמים יש תחושה שמה שנמצא מתחת לפני השטח לא רואים אותו כידע - לפחות לא במערכת החינוך [...] הפכנו לבית חרושת קטן של ציונים.

איטו נקרת בין הרצון שלה ללמד בהתאם להבנתה, קרי להתמקד בתהליך החברתי, לבין סדרי העדיפויות של המערכת. היא כועסת על כך שהמערכת הפוליטית לא רק כופה עליה דרך התנהלות ותפיסת עולם ערכית השונות משלה, אלא גם שוללת ממנה את החופש לפעול בהתאם לתפיסותיה באשר למשמעותי וליצירתי בחינוך:

מה שהיה חשוב לנגד עיניי ומה שראיתי זה לא כיתה של ילדים שאני צריכה להוביל אותם להישגים וציונים. גם, אבל פחות. מה שראיתי זה את העניין החברתי יותר, כי בעיניי זה

4 עבודת הגמר של איטו עסקה בניסיונותיה לפתח עצמאות בהתנהלותה בכיתה ובבית הספר. איטו קראה את תיאור ה"פורטרט" שלה במאמר זה והזדהתה אתו.

מה שחשוב. אם אני רואה שני ילדים מתווכחים או שני ילדים רבים, תמיד היה חשוב לי לבדוק מה קורה שם. בהתחלה פשוט הייתי מבקשת מהם להגיע אליי, והאמת היא שלא הייתי מבררת את הדברים עד הסוף: צריך ללמד את השיעור, ויש דברים שלוחצים, ויש דברים שקודמים, לפי מה שהכתיבו לי במערכת. לא היה לי קל, כי זה תמיד להיות בין שני [...] זה היה מין סוג של קונפליקט. מצד אחד, אני כן רוצה לתת את תשומת הלב. מצד שני, יש דברים שאני צריכה ללמד, אני צריכה להספיק, ואני חושבת שלפחות בשנים הראשונות מצאתי את עצמי במקום לחוץ מאוד מבחינה מצפונית [...] חוזרת הביתה עם תחושה שמהו חסר לי. לא פעם עברה בי המחשבה לעזוב, לשנות [...] ואיכשהו הצלחתי בכל זאת לעשות את מה שאני חושבת [...] תמיד מצאתי את המקום שלי לעשות דברים אחרת, וייאמר לזכותה של אחת המנהלות, שהיא כן נתנה לי את המקום הזה במגבלות הדרישות. "כל עוד את עומדת בדרישות, זה בסדר שתפתחי את הבוקר עם 'בוקר טוב' ומוזיקה קלסית ברקע ולעשות להם שיעור תרפיה" [...] מצאתי שאני משלבת בין הדברים [...] שאני כן יכולה, שיש לי את המקום לעשות מה שאני רוצה באופן חופשי יותר. כן ללמד, אבל במקביל גם לגעת בילדים יותר. (ריאיון, 12.9.11)

איטו מגלה רגישות לבעיותיהם החברתיות של התלמידים. לפי תפיסתה, לפני כל פעילות לימודית יש לגשר על הפערים המתבטאים בוויכוחים ובמריבות שבין התלמידים. היא אינה מבטלת את חשיבות הלימודים, אך נוטה להתמקד ב"חינוך הילד כמכלול". המאבק המתמשך בין שתי התפיסות הדיכוטומיות של העשייה החינוכית בבית הספר, זו שמכתיבים הגורמים הפוליטיים (הזרם הקונפורמי והדומיננטי) וזו הנובעת מנשמתה שלה, מלווה אותה כשהיא חוזרת הביתה וטורד את מנוחתה. המצוקה מובילה אותה לעשות מעשה שיכול להתפס לא רק כחריג, אלא ככזה המהווה הפרעה של ממש להתנהלות בחצר בית הספר. איטו מחליטה לתת לילדים את המקום העצמאי, את העצמאות שלהם [...] החלטתי לעשות מעשה ולהעמיד את הילדים אחד מול השני. לדעת, הם מגיעים למיומנויות טבעיות, ועם הזמן גם נרכשות, של לפתור את הדברים בכוחות עצמם [...] להתמודד עם דברים [...] ויהיה להם החוסן הרגשי לפתור דברים. (ריאיון, 12.9.11)

איטו מחליטה "להעביר" לילדים את האחריות לגישור. אם בתחילה היא ביקשה מהילדים לצאת לחצר ולנסות לפתור את ה"מריבה" ביניהם, הרי עם הזמן הם עצמם ביקשו לצאת לחצר כדי ליישב את הסכסוך. העברת האחריות נעשתה בהדרגה כדי להרגיל את הילדים לפנות זה לזה ולא לחפש "שוטרת" חיצונית (כלומר איטו) אשר תתווך ביניהם. הילדים הקליטו את השיח ביניהם, והודות לכך התאפשר לאיטו ללמוד על אודות התהליך שהתרחש. התלמידים היו יוצאים לחצר, בזוגות או בשלשות, ואיטו "שמרה על קשר עין עמם" (דלת הכיתה או החלון נותרו פתוחים). נוסף על הקשיים הכרוכים בהתמודדותם של הילדים עם מצב לא מוכר, איטו נאלצה להתמודד גם עם טענות של הורים ("את לא פותרת את הבעיות") ועם תגובות של מורים ("כי זו איטו"), אשר ניסו להמעיט בחשיבות המעשה הנועז.



למרות הטענות היא האמינה בכל לבה בנכונות דרכה, ולכן המשיכה בניסיונותיה לקדם גישור עצמאי. בתהליך זה נחשפה איטו ללמידה שאינה במסגרת המערכת הממוסדת. בעבודת הגמר שלה לתואר "מוסמך" היא מתארת את התהליכים שחוותה עם התלמידים במסגרת תהליך הגישור (דהן, 2011). בעבודה זו איטו בוחנת את המורכבות של חיי התלמידים בבית הספר, מנסה להבין את עולמם ועומדת על דרכי ההתמודדות בגישור העצמאי - מסגרת שהכללים בה שונים מהכללים הנהוגים בכיתה. בעבודתה איטו מציגה כמה מהתובנות שלה אשר צמחו מהחוויה, חוויה שנתפסה כחריגה לא רק בבית הספר אלא גם בהקשר החברתי הרחב יותר. היא מספרת כי תחילה הייתה שותפה במפגש בין הילדים ואף פעלה כדי להניעו; אולם משגילתה כי נוכחותה מעכבת את יכולתם של הילדים להינתק ממנה, הפקידה בידיהם את התהליך ולמדה על אודותיו רק בדיעבד (משמיעת ההקלטות). בעבודת הגמר איטו מתארת את מורכבות חייהם החברתיים של התלמידים, את הבכי ואת פרצי הכעס של הילדים אשר מעידים על היצרים ועל המאבקים שבבסיס חייהם היום-יומיים. מקבץ האינטראקציות המתגלות לאיטו בתהליך הגישור מנותק מהמערך השוטף של הלימודים בכיתה, אך הוא מעלה אל מעל לפני השטח את המורכבות האנושית של חיי הילדים. דאגות, טרדות ודחייה חברתית מעסיקות אותם, ואין ספק כי אלו פוגעות ביכולתם לגלות קשב ופניות ללמידה בכיתה.

הסיטואציה הייחודית שבמסגרתה התלמידים מנסים לפתור את בעיותיהם ללא סיוע של אדם מבוגר, חושפת את כללי ההתנהלות החברתיים ביניהם: לא מצרפים חבר למשחק אם אין די מקום; משתתף במשחק לא פוגע במשתתפים האחרים; אסור לשקר; אי-ידיעת הכללים פוטר מאשמה; צריך לקבל אישור מהמשתתפים כדי להצטרף למשחק וכן הלאה. בין שמערכת זו של חוקים היא השתקפות של התנהגויות המבוגרים בחברה ובין שלא, בין שהחוקים מוסריים ובין שלא, אין ספק שעבור התלמידים חוקים אלה תקפים ו"קובעים". נוסף על כך ישנם קודים ערכיים של התנהגויות המחייבים "התנהגות על פי כללים בין חברים שאין בה צעקות, צרחות, העלבות, מכות, הצקות, חוסר נעימות, חוסר נימוס ועוד התנהגויות שאינן מקובלות בין ילדים המבקשים לשחק יחד" (דהן, 2011: 32).

עם זאת, קיימים הבדלים בין הילדים בערכים וביכולת השיפוטית שלהם. לעתים השיחות ביניהם משמעותיות ומניבות תובנות עמוקות, כמו למשל בדיון במהות הסליחה: אם בקשת הסליחה אינה מבטאת כוונה אמיתית, היא חסרת משמעות; בקשת סליחה היא חסרת משמעות אם לאחריה יש פגיעה נוספת - הסיטואציה נתפסת כמעגלית וככזו שאין בה למידה מטעויות, והילדים מבינים כי הבקשה אינה מבטאת כוונה אמיתית; סירוב לבקשת סליחה "מתוך הלב" פוגע ברגשות של מבקש הסליחה; בקשת סליחה אמיתית "לא שווה", אם לא לומדים מהטעויות ופוגעים שוב. בחינת המורכבות הרבה של פתרון קונפליקטים בין התלמידים מצמיחה אצל איטו את ההכרה כי

כל אירוע, שיחה או בירור הכעסים ביניהם הוא עולם ומלואו, המכיל בתוכו מיזמוניות וכשרים חברתיים רבים ומגוונים ומהווה הזדמנות חשובה ללמידה ולהתפתחות.

בהתמודדויות כאלה הילד מכיר מגוון ועושר של תפיסות, ערכים והתנהגויות בחברת הילדים בפרט ובתרבות האנושית בכלל. למידה זו מאפשרת את שכלול כישוריהם החברתיים ומפתחת דפוסי התנהגות חברתיים, מתחשבים וערכיים [...] יש בשיחות הילדים כדי להאיר זרקור ולהעיר את תשומת לבנו, המבוגרים בכלל והמורים בפרט, למתרחש בעולמם החברתי של הילדים. במקום שנמקד את תפקידנו, מתוקף סמכותנו, בלהכתיב התנהגויות, לכפות נורמות, ללמד מיומנויות ולהקנות ערכים להכשרתם להתמודד עם מצבים חברתיים המעוגנים בתכניות לימודים בדרך לימוד פורמלי, נתייחס יותר, נעודד אווירה שוויונית, נאפשר להם הזדמנויות של קבלת החלטות [...] ללמוד ולגבש את השקפותיהם, דעותיהם ומבנה אישיותם [...] אני מאמינה כי בדרך זו אנו מחזקים את מעמדנו כמורים וכמבוגרים בעיני הילדים, מפתחים עמם קשרים חיוביים ומשפרים את האווירה, בכך שאנו מנטרלים מתחים מיותרים ומנטרלים את איום העונש המרחף על ראשיהם של הילדים, כאשר מתעוררות בעיות משמעת עקב קונפליקטים לא פתורים, כמו גם מנטרלים את עצמנו מתפקיד המורה הסמכותי, הבורר, השופט, המחליט והמעניש באופן מכני, המופעל כדי להקטין את שכיחות הפרות המשמעת והסדר החברתי. כמו כן אנו נותנים לילדים תחושת מסוגלות, ערך עצמי ותחושת עצמאות ובגרות. כך אנו מלמדים את הילדים כי פתרון הקונפליקטים איננו באחריותו של גורם חיצוני הפועל על פי מדיניות הענישה והתגמול, אלא שהאחריות היא עליהם כמעורבים בו, על זה שנפגע ועל זה הפוגע באותה מידה, וכי יש צורך לנהל דו-שיח שוויוני על מנת להגיע לפתרון. (דהן, 2011: 43-44)

בד בבד עם הוראתה בבית הספר איטו ממשיכה ללמוד בקורס. השילוב בין מפגשים, אופנויות ידע מרובות, סוגי ידע וסוגי שיח מגוונים מסייע לאיטו לפתח את הסובייקטיביות שלה במערכת הממוסדת. בסוף השנה ניסינו להביע את תהליך הלמידה שלנו באמצעות ציור; איטו ביטאה את התהליך באמצעות תיאור של ציור וירטואלי:

יש לי משהו, ואני חושבת שאם אני אצייר אותו, זה יהיה לוקה בחסר. אני מדמינת ציור שהיה שחור-לבן, עם קווים שחורים שהגבילו ממש את המעברים בין הפרטים בציור. ובכל פעם נצבעים לי חלקים, אבל הם לא נצבעים במסגרת הגבולות. וגם אם זה נשפך ויוצא מחוץ לגבולות, אז אין לי בעיה. גם אם נשפך לי כתם מחוץ לגבול הדף, למרות שהדף מגביל אותי, אז אני מנסה לצאת מחוץ לדף. זאת אומרת, זה פתח אצלי את המקום להעז, לנסות לא לפחד. אני מדברת ואני מדמינת, אבל יהיה לי קשה מאוד לצייר את זה, אני חושבת, למרות שזה נגד עיניי עכשיו. והשחור-לבן הזה, אני לא יודעת אם הוא נעלם, אבל מעליו יש שכבה שהיא צבעונית, הרבה יותר פורצת גבולות, הרבה יותר פתוחה ולא מוגבלת. זה גם ציור שלא נגמר, כאילו אפשר לשים עוד שכבות ועוד כתמים ועוד גוונים. וזה מה שיפה, זה בהתהוות, זה משהו פתוח, זה משהו שפותח גבולות. זה כבר לא השחור-לבן שהיה קודם, ממש לא. (שיחה בקורס, 2.6.11)

תיאור זה מבטא את תהליך הצמיחה של איטו כסובייקטיביות דינמית, משתנה, כזו האוגרת צבעוניות ללא גבולות. התיאור הוא אמורפי ואינו משתמש במונחים המקובלים במסגרות המקצועיות הפורמליות. לא רק שפתה של איטו אמורפית, אלא גם התהליך מתואר כנזיל - "נשפך ויוצא מחוץ לגבולות". הלמידה המתוארת אינה מבוטאת באמצעות המונחים המקובלים והקונפורמיים מתחום ההוראה, אלא באמצעות תובנות חדשות באשר לסובייקטיביות של איטו כמורה שצמחה במרחב פתוח. מרחב נטול גבולות זה מאפשר לאיטו לנוע לכל כיוון, לרבות למרחבים לא מוכרים, ולהתנתק מהטריטוריה שהמערכת מנסה למצב אותה בתוכה. איטו נודדת לעולם פתוח ולטריטוריות חדשות אשר אינן ברורות לה לגמרי עדיין. הָעֵדֶר המובָּנֶת במרחב והקשיים האמיתיים בבחירת מילים שיתארו את המרחב החופשי והחדש, מבטאים היסוס (אולי זהו הגמגום שדלז מציין). היסוס זה צומח מההכרה כי העולם אינו מוחלט וחד-ערכי. הוא עולה בקנה אחד עם התפיסה הריזומית של דלז, ולפיה משמעותן של המילים ושל השפה נובעת מההקשר החברתי-טמפורלי שהן משמשות בו. צמיחת התובנה כי מובנן של מילים ומשמעותן הם מוביליים מבטאת ערעור על הנחות קבועות. הריזום משמר את הקשרים בין רכיביו, והודות לכך מתאפשרים בו קשרים וניתוקים שאופיים אינו זהה. אינטראקציות אלו הן הפיכות, ולכן מאפשרות קיום בצוותא של ריבוי (multiplicity) היעשויות (becomings) שאופיין אינו אחיד, תוך כדי שימוש ב-ו' החיבור. חיבורים כאלה מבטאים סוג של גמגום (stammering), כיוון שבאותה העת מתקיימות עוד ועוד תובנות טנטטיביות (Edwards, 2006).

מרחב הלמידה הפתוח אפשר שונות והעניק לגיטימציה לתובנות ולדרכי התנהלות מגוונות: "למרות שהדף מגביל אותי, אז אני מנסה לצאת מחוץ לדף". הוא פתח בפני איטו עולם חינוכי חדש: "זה פתח אצלי את המקום להעז, לנסות לא לפחד", אשר עשוי לשחרר אותה מפחדיה. העולם החדש הוא מעין מרחב נוודי, ללא תוואי התנהלות ה"מוכתב מראש"; הוא רב-ערוצי כמו ריזום אשר מתפרס, צומח לכל הכיוונים ומצמיח אפשרויות חווייתיות חדשות. הריזום של איטו הועשר בריבויים ובקשרים, והוא מאפשר לה התפתחות לכיוונים חדשים רבים באמצעות פעילויות לא סדורות ולא קבועות. איטו מוצאת את עצמה בתהליך טרנספורמטיבי מתמשך של הצמחת היעשויות חדשות בהקשרים שהיא פועלת בהם. מדבריה עולה כי לא זו בלבד שהיא משלימה עם היותה מורה אחרת, אלא היא אף רואה באחרות את שמחת היצירה:

תמיד הלכתי בהרגשה שאני לא בסדר [...] אז אני עושה את הדברים אחרת, וקיים החשש שמישהו יגיד לי "את לא יכולה להיות מורה" [...] אני לא מוכנה לוותר על המקום היצירתי האחר הזה [...] עשיתי עם קבוצת ילדים (כל קבוצה של 12) כתיבה יצירתית, והם כתבו שם דברים מדהימים [...] תיאורי ריחות וכדומה בספרייה. הילדים יצאו משם בחוויה חזקה [...] עשו דברים נהדרים [...] סוג של חוויה ייחודית [...] [הפרויקט] חיזק אותי במקום שאני עושה, זה חלק ממני [...] אפשר לי להסתכל על המסלול אחרת [...] זה בסדר וזה נכון ותהיי שלמה עם זה. יש מורה כזה ויש מורה כזה.

מדבריה איטו מדגישה את תרומתו של הקורס בהיעשותה למורה אחרת. האחרות זוכה ללגיטימציה ומאפשרת לאיטו להמשיך בעבודה שהיא אוהבת. איטו המשוחררת מתנהלת בין

היעשות אחת להיעשות אחרת, וכל אחת מההיעשויות מהווה עבורה 'אירוע' (event) ייחודי. היא אינה מנסה להכליל או לארגן את פעילותה במסגרות של מודלים כוללים - כל היעשות היא ייחודית, יונקת מהסיטואציה הספציפית ומעוררת תובנה ייחודית:

יש לי ילד שהוא גאון [...] יושב בשיעור, לוקח פיסת דף קטנה ומאייר דמויות קטנות [...] מורה אחרת הייתה לוקחת וזורקת את הדף. אני ביקשתי שיביא מחברת [...] הוא מדהים, המורה [לאמנות] התלוננה עליו שהוא לא עושה מה שהיא מבקשת, כי אם צריך לצייר רימון או שופר, אז הוא עשה משהו אחר. והיא העירה לו [...] זה העולם שלו [...] בא לי לבכות.

### שפה מינורית וחקר בארוקי

סיפורה של איטו אינו מוצג כדוגמה ספציפית שיש לחקותה, או כהצעה אשר יש להכליל ולבטא במודל חדש של הוראה. יתרה מזאת, בהתבסס על התובנות אשר מנחות את הכשרת המורים לפי התפיסה הקונפורמית, איטו והמורות בקורס "נכשלו" בו. אלא שאנחנו חוונו תחושה של סיפוק וניצחון דווקא, תחושה שדומה כי היא נובעת מתובנות באשר ליכולת להשתחרר מהזרם המזוירי של מערכת החינוך. מתן הלגיטימציה לאפשרות להיעשות מורה מינורית, אחרת, נטע בנו ביטחון ותקווה לחינוך אחר. בהמשך המאמר אנו מנסות למפות ולחזק את תחושת הביטחון הזו בהקשר של שני כיווני חשיבה: האחד אפיסטמולוגי-חינוכי והאחר מחקר.

### איטו כמורה מינורית

איטו מצליחה להינתק מהתלות בסמכות חיצונית, כמו גם מתפיסתה הפשטנית והמכנית של המערכת את תהליך ההוראה והלמידה. את צמיחת הסובייקטיביות שלה היא מתארת כתהליך זורם, פתוח ומשתנה; תיאור זה חושף את הפער שבין התפיסה החינוכית של איטו (תפיסה המבוטאת באמצעות עשייה, שפה ומושגים ייחודיים) לבין התפיסה הקונפורמית של התפתחות פרופסיונלית, כפי שזו מתוארת בספרות המקצועית ובשיח החברתי-פוליטי.

סיפורה של איטו אינו מתמקד בניסיון למצוא הכללות, אלא בפנייה אלינו "דרך הרגש" (affect). המהות בסיפורה אינה התכנים הספציפיים אלא הייחודיות, השמחה, הסיפוק ותחושת הביטחון בעבודתה של מורה אשר מנסה "לצאת מחוץ לדף" ו"לגעת בילדים". בסיפורה של איטו מהדהד (resonates) המונח 'ספרות או שפה מינורית', מונח שהציעו דלז וגואטרי (דלז וגואטרי, 2005 [1975]; Bogue, 1997; Deleuze, Smith, & Greco, 1997). המונחים 'ספרות (או שפה) מינורית' ו'ספרות (או שפה) מזוירית' נבדלים זה מזה לא בכמות, אלא באיכות ובמהות. ספרות מזוירית היא אקסטנסיבית: גידול במספר הפרטים (ספרים, סיפורים) הנוצרים בקטגוריה זו אינו משנה את מהותה, אלא רק את כמות הפרטים. דלז רואה בגידול כזה ריבוי כמותי, "יותר מאותו הדבר". ספרות מזוירית, שהיא הספרות הקונפורמית, מתאפיינת בשימור המסורת ובחזרה על תפיסות מקובלות. לעומת זאת הספרות המינורית היא אינטנסיבית: אין לה מדדי הכלה

"מוגדרים מראש", ולכן הוספה של פריטים חדשים משנה את מהותה הבסיסית. ריבוי אינטנסיבי משתנה עם כל תוספת (דוגמה לכך היא הוספת צבע למכל המשנה את כל הצבע בו). הספרות המינורית אינה משחזרת את עצמה, והיא ארעית וטנטטיבית (provisional) - תמיד היא נמצאת בתהליך של היווצרות אפשרויות חדשות לחוות את העולם, תמיד היא זמינה להיעשויות חדשות. בספרות המינורית מתבטא כוחה של השפה לערער על קוהרנטיות וזהויות מקובלות. הערער צומח מתוך חזרה אל השונות (difference) עצמה, כלומר הספרות המינורית צומחת מהשונות האצורות בריזום של היוצר. אין היא "מעבירה" מסרים, מסורת או פרטים היסטוריים, אלא את כוחן של השונות בתהליכי היעשות חדשים (Colebrook, 2002: 121).

בספרות המינורית הכול פוליטי (Deleuze, Guattari, & Brinkley, 1983). גם איטו מתמקדת בהיבטים החברתיים-פוליטיים של פעילותה: היא מבקשת אוטונומיה, לה ולתלמידיה, אשר תאפשר להם לבטא את התפיסות ואת המאויים האישיים שלהם. רכיב חשוב נוסף בספרות מינורית הוא השפה. שפה מינורית אינה משתמשת במונחים או בתחביר ה"מצופים" (לפי ההקשר), אלא צומחת מתוך ההקשר. לעתים בספרות מינורית נבחרת שפת מיעוט, וזאת על מנת לערער על השפה המזוּרית. בהקשר של השוני בין ספרות מינורית לספרות מזוּרית דלז וגואטרי טוענים כי לא מדובר "בשני סוגים של שפות, אלא בדרכי טיפול אפשריות של אותה השפה. הטיפול במשתנים מכוון לחילוץ של קבועים ושל יחסים קבועים, או למציאת דרך שתאפשר להם להימצא בהשתנות מתמדת" (Deleuze & Guattari, 1987: 103). התרגום הוא של הכותבות). השפה המזוּרית צומחת מסיווג, מניתוב ומיצירת היררכיות - פעולות המאפיינות את השיח הממוסד; השפה המינורית מתקיימת תמיד לצד השפה המזוּרית, והיא זו המאפשרת תהליכי צמיחה דינמיים וחדשים. אלה אשר מאמצים את השפה המינורית מסוגלים להיחלץ ממצב של קביעות ולהיות במצב של השתנות מתמדת. איטו צוללת לשפה דינמית, למרחב המאפשר צמיחה של היעשויות חדשות. אין ספק כי הימצאותה של איטו במרחב למידה של ספר, כמו גם החופש לביטוי אישי ולהצמחת תהליכי למידה נוודיים ושפה ייחודית, תרמו להיעשותה מורה מינורית.

ככל שהשפה מאמצת מאפיינים רבים יותר של שפה מזוּרית, כך היא חשופה יותר לצמיחתה של שפה מינורית - שפה מגממת המקדמת הטרוגניות בשפה הדומיננטית. השפה המינורית מסיטה את השיח מהמרכז ויוצרת שני מרכזים במקום מרכז קונפורמי אחד. המרכז הנוסף הוא ה'אחרים', כלומר אותם אלה אשר חיים ופועלים באותה השפה, אך "מדברים" אחרת. מעורבותה של איטו בקשר עם ה'אחרות', כלומר בשיח הייחודי בין התלמידים אשר מתהווה מחוץ לכיתה, מכניסה לכיתה את השונות. איטו אינה מתערבת בשפה או בזרימה של הדינמיקה אשר מתפתחת בין הילדים; היא מאפשרת להם מרחב חופשי ויצירתי, כזה אשר מתמקד במרכז החברתי שלהם המבטא את התכנים הייחודיים שלהם באמצעות מילים וצירופים דוגמת "להיעלב" או "להיות בשולם". איטו מתעקשת לממש את החופש של התלמידים, מעודדת אותם להתבטא בשפתם ומאפשרת להם לפעול בהתאם להקשר החברתי שלהם. בדרך זו היא מבטאת את המרד האישי שלה

נגד תכתיבים ודפוסי התנהגות "מסרסים" אשר היא חווה בהוראתה הממוסדת בכיתה. בתהליך זה איטו מתפתחת למורה ייחודית ואחרת, מורה החשה חופש וביטחון לפעול לפי תפיסותיה. שפתה האחרת של איטו "מושכת" אותה אל מחוץ למרכז (ex-centric), והיא נמצאת מחוץ לשיח הזוכה לגיטימציה חברתית-פוליטית. ייתכן מאוד כי בשיח המז'ורי על אודות הוראה ולמידה דבריה של איטו היו מתקבלים בביטול מוחלט, או לכל היותר נחשבים לתיאור פואטי יפה שאינו רלוונטי למעשה ההוראה. סיפור היעשותה של איטו מורה מינורית (becoming a minor teacher) לא נועד להיות תיאור נרטיבי של מורה מיוחדת, או של כזו המהווה "מודל לחיקוי", אלא לספק לגיטימציה לאפשרות להיות מורה אחרת מזו המז'ורית וההגמונית. איטו "ממציאה" עולם דימויים ייחודי המבטא את עולמה כלומדת וכמורה, ובד בבד היא מוותרת על שימוש בשפה הפרופסיונלית השלטת אשר גורמת לה לחוש כלואה וחנוקה. שפתה גם מבטאת מטענים רגשיים אשר מהווים מאפיינים של שפה מינורית. איטו משתמשת בשפה "מגמגמת", אשר מעוררת את סקרנותם של הקוראים ומערערת על השפה הקונפורמית הרווחת. למעשה, שפתה קוראת תיגר על הקודים התרבותיים-פוליטיים של מלאכת ההוראה-למידה. לסיפור ההיעשות של איטו, כמו גם לסיפוריהן של מורות מינוריות אחרות, יש אפוא "ערך מוסף": הם מבטאים תפיסה ורגש החורגים מהזמן ומהמקום של השימוש המתואר בהם. סיפורים כאלה מזמינים את הקוראים לחשוב על אודות מעשה ההוראה באופנים אחרים ובאמצעות תבניות חשיבה חדשות. המפגש עם סיפורים כאלה משול למפגש עם יצירות אמנות; הוא מעורר, מרגש ועשוי להוביל להיעשויות חדשות. יש לציין כי ספרות מינורית לא נועדה לספק מודלים, אלא היא מייצרת עולמות שאינם קיימים עדיין. היא מהווה נקודת פיתול המשבשת (disrupt) את המסורת הספרותית הדומיננטית ומאפשרת ביטוי של אפשרויות קיום אחרות. החשיבות בסיפורה של איטו ובסיפוריהן של מורות מינוריות אחרות היא במתן לגיטימציה לשונות באשר הן צומחות, ולכן הם עשויים להיות מקפצה המאפשרת היעשויות חדשות והצמחת עולמות חינוכיים חדשים.

השימוש של איטו בשפה "אחרת", שהיא בעלת משמעויות ייחודיות עבודה, מבטא את התובנות שלה אשר צמחו באותה התקופה במרחב המורכב של חייה. על מנת להדגיש את מרכזיות השפה בהצמחת תובנות חדשות באשר לחשיבה ולעשייה, קולברוק (Colebrook, 2002: 110) סוקרת את המפגש בין קפטן קוק ליבשת אוסטרליה. הגדרת המפגש הזה כ"נחיתה", "גילוי" או "פלישה" השפיעה באופנים מגוונים הן על ה"נוחתים" ביבשת אוסטרליה הן על ילידי המקום. הגדרתם המאוחרת יותר של ילידי המקום את המפגש הזה כ"פלישה" שינתה את אופן תפיסתה של יבשת אוסטרליה: לא עוד יבשת ריקה שאינה מיושבת ואינה שייכת לאיש, אלא יבשת השייכת לתושבים האבוריג'ינים התובעים את זכויותיהם. השינוי במינוחים הלשוניים מוביל אפוא לתובנות היוצרות עולמות חדשים. איטו מתארת את צמיחתה כמורה באמצעות דימוי של כתמים צבעוניים ורגשות של זרימה, שמחה וסיפוק, תיאורים המעידים על הכרה אחרת מזו המקובלת באשר למקצוע ההוראה. בהכרתה של איטו קיים קשר חזק בין מושגים

דוגמת 'ללמד', 'להיות עם ילדים' ו'ללמוד'. הקשר בין מושגים אלה מצמיח את אמנות ההוראה, אמנות שאיטו מהווה בה חלק ממכלול הכיתה. למעשה, איטו עונה על שאלה שלא נשאלה מפורשות: "האם אפשר לחיות אחרת בכיתה יחד עם הילדים?" דומה שתשובתה חיובית, והיא מאמינה כי אפשר להצמיח עולמות חינוכיים אחרים. בסיפורה של איטו יש קריאה לכולנו לנסות להצמיח את עולמנו הייחודי בתוך המרחב החינוכי הייחודי שלנו. חקר עולמות ייחודיים, ובמיוחד תופעות של מינוריות, מקבל בשנים האחרונות רוח גבית מצד חקר בארוקי.

### חקר בארוקי (Baroque)

המאפיינים הייחודיים של ספרות או שפה מינורית "מהדהדים" עם החקר הבארוקי שהציעה מקלור (MacLure, 2006) - חלופה לגישות החקר המחפשות את הכללי, את "מה שמעבר לסיפור הייחודי". גישה דה-קונסטרוקטיבית זו מאפשרת חשיבה אחרת וחדשה המתאפיינת ב"הימלטות" מהזרם המרכזי הקונפורמי אל הנמצא מחוץ למרכז (MacLure, 2011). 'תחיית הבארוק' איננה חזרה לסגנון האמנותי שרווח באירופה במאות ה-16 וה-17, אלא ניסיון להחיות את פוטנציאל הפרעה והערעור של מערכות סטטיות הגלום בבארוק ואשר "מושך" לכיוונים הנמצאים מחוץ למרכז. גישת הבארוק מחזקת את התפיסה באשר לקיומם של המרוכב, של השונה ושל מורכבות יוצרת. היא פועלת נגד מיקוד (התמקדות בבהירות ובמומחיות) ומעדיפה ערפול (באשר לממדים או לגבולות), פתיחות והפרעות (MacLure, 2006). תקופת הבארוק נחשבת לתקופה המתאפיינת בערעור על המסורת הקלסית שקדמה לה ובפריחת ההטרורגניות, וזאת באמצעות הצמחת אפשרויות רבות ומגוונות אשר כולן לגיטימיות (Deleuze & Guattari, 1987; Gorodetsky & Barak, 2016). גישת הבארוק מערערת אפוא על "בניית היררכיות, תבניות, הפשטות או קני עורבים מתודולוגיים כדי לצפות מהם ממרחק בפרטים או נתונים של זירות חינוכיות" (MacLure, 2006: 733). התרגום הוא של הכותבות). קאופ קושרת בין הבארוק לבין המושג 'מינורי' וטוענת כי "הבארוק הוא לא תקופה היסטורית או סגנון, לא סוגה ולא קבוע אנושי החוזר לאורך ההיסטוריה, אלא תהליך של היעשות מינורי" (Kaup, 2005: 128). התרגום הוא של הכותבות). ייחודיותו של הבארוק היא בצלילה לתוך המורכבות של אירוע ספציפי תוך התרת הסתעפויות ואינטראקציות האגורות בריזומים של האנשים המעורבים. צלילתה של איטו לתוך עולם הגישור של הילדים, וזאת תוך כדי התרת הבעייתיות הכרוכה בקיומו של "שוטר" חיצוני והעברת האחריות לילדים, היא בבחינת ניסיון לפצח מורכבות בארוקית (Law, 2004b). המורכבות הבארוקית (שם) בוחנת את החלקים ואינה עוסקת בהכללה. היא חושפת תתי-תופעות באופן הדומה לפתיחת הבבושקה הרוסית: בכל "פתיחה" נחשף משהו חדש. איטו גילתה פן חדש של חיי הילדים ופיתחה תובנות חשובות באשר להשפעת פן זה על הלמידה בכיתה. למעשה, איטו מנהלת מאבק קשה: היא רוצה להתמקד במורכבות הבארוקית, כלומר להכיר כל ילד בכיתה ולנסות להבין אותו, אך הדרישות של מערכת החינוך "מושכות אותה" לכיוונים מדידים וכמותיים שאינם מאפשרים הכרה ספציפית כזו.

הגישה הבארוקית והשפה המינורית "מהדהדות" זו עם זו, כיוון שבשתיהן קיימת סטייה מהשלמות המעגלית - "מתיחת" המעגל וניסיון ליצור אליפסה, צורה הנתפסת כלא מוגמרת בשל היותה בעלת שני מרכזים. האליפטיות מאפשרת עקיפה של השפה הדומיננטית והרחבה של השיח. היא מובילה לפרשנות חדשה (רה-אינטרפרטציה) של סמלים ומונחים קיימים תוך כדי "טעינתם" בתובנות חדשות. תחיית הבארוק "מהדהדת" עם תפיסתו של דלז, שלפיו "הבארוק לא עוסק במהות אלא בפונקציה אופרטיבית, הוא תכונה. באופן המשכי הוא מייצר קיפולים" (Deleuze, 1993: 3). התרגום הוא של הכותבות). במילים אחרות, הבארוק הוא אמצעי ליצירת עולמות: הקיפולים והחשיפות של פני שטח חדשים מהווים מנגנון ליצירת ריבויים. דלז רואה בבארוק חלופה לרציונליות, כיוון שהבארוק מציע תהליך של הכפלה וריבוי ולא רדוקציוניזם. למעשה שתי התובנות (זו של הספרות המינורית וזו של הבארוק) פועלות בכיוון דומה: שתיהן מאפשרות תהליכים המאפשרים "להיעשות אחר", כלומר הן מהוות מנגנונים לשינוי חברתי ופוליטי.

איטו מרגישה שהיא אחרת. ייתכן כי היא הסנונית אשר עשויה להביא את האביב - תחילתו של עולם מקצועי המאפשר ביטוי למורים מסוג אחר. עידוד המורים לפעול לפיתוח ריבוי של שפות מינוריות, כלומר להיעשות מינוריים (ובניסוח בוטה יותר: להיעשות חריגים), עשוי ליצור קול בארוקי אשר ירחיב את מרחב השיח החינוכי ויערער את הדומיננטיות של השיח המז'ורי.

## ריבוי עולמות חינוכיים

למרות הצהרותיו של המחקר האיכותני כי הוא דוגל בפתיחות ובריבוי, לעתים תכופות מדי מחקר זה מסתיים בסגירות. הסיבה העיקרית לכך היא הקושי להימנע מניסיונות לגשר על פערים והבדלים, וזאת כיוון שאנו שבויים בתפיסתנו את הידע כ"אובייקטיבי" ומופשט. לפיכך בדרך כלל את התובנות שלנו מתווכים הייצוגים הוורבליים הקיימים, ואילו לעולם העשייה ולחוויות שלנו מיוחסת חשיבות משנית. תהליך חשיבה אוטומטי זה מעקר את שלבי התהייה הראשוניים ומונע את צמיחתן של תובנות חדשות ויצירתיות. לאו (Law, 2004a: 11) מציע לפעול ולחיות בתנאים אחרים: "לחיות יותר דרך מתודות אטיות, פגיעות [...] מתודות מרובות. מתודות ענוות. מתודות לא ודאיות". אימוץ הגישה הזו מאפשר לערער על רעיונות שנתפסו כיסודות עולם. 'מתודות מערערות' מאפשרות להתיר את המורכבות ולהצמיח תובנות חדשות. 'ספרות (או שפה) מינורית' ו'חקר בארוקי' הם שני כיווני התפתחות אשר מימושם מתאפשר בתנאים של ספר, מרחב שמעצם טבעו הוא פתוח. בספר תנאי הקיום אינם "מוגדרים מראש", ולכן הוא מאפשר את צמיחתם של רעיונות, פעילויות ומתודות לא מקובלות. מרחב הספר מאלץ את השותפים לחזור אל ההקשרים ההתנסותיים, החווייתיים והבראשיתיים המאפשרים את צמיחתם של עולמות הוראה ולמידה חדשים.



## מקורות

- גורודצקי, מ' (2012). בין 'היות' (being) ל'היעשות' (becoming). בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (585-551). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של סָפָר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), *מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך* (255-225). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דהן, א' (2011). כיצד ילדים פותרים קונפליקטים ללא התערבותו של מבוגר? חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע.
- דלו, ז' וגואטרי, פ' (2005[1975]). *קפקא - לקראת ספרות מינורית* (תרגום: ר' זגורי-אורלי וי' רון). תל-אביב: רסלינג.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801-831.
- Bogue, R. (1997). Minor writing and minor literature. *Symploke*, 5(1-2), 99-118.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Cooper, R. (1976). The open field. *Human Relations*, 29(11), 999-1017.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the Baroque* (trans. T. Conley). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (trans. B. Massumi). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (trans. H. Tomlinson & G. Burchill.) New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F., & Brinkley, R. (1983). What is minor literature? *Mississippi Review*, 11(3), 13-33.
- Deleuze, G., Smith, D. W., & Greco, M. A. (1997). Literature and life. *Critical Inquiry*, 23(2), 225-230.
- Doel, M. A. (1996). A hundred thousand lines of flight: A machinic introduction to the nomad thought and scrumpled geography of Gilles Deleuze and Félix Guattari. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(4), 421-439.
- Edwards, R. (2006). A sticky business? Exploring the "and" in teaching and learning. *Discourse*, 27(1), 121-133.
- Gale, K. (2007). Teacher education in the university: Working with policy, practice and Deleuze. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 471-483.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1907-1918.

- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2016). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 84-100.
- Kaup, M. (2005). Becoming-Baroque: Folding European forms into the New World Baroque with Alejo Carpentier. *The New Centennial Review*, 5(2), 107-149.
- Law, J. (2004a). *After method: Mess in social science research*. Abingdon, UK: Routledge.
- Law, J. (2004b). And if the global were small and noncoherent? Method, complexity, and the baroque. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22(1), 13-26.
- Law, J. (2006). *Making a mess with method*. Retrieved from <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2006MakingaMesswithMethod.pdf>
- MacLure, M. (2006). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 729-745.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17(10), 997-1005.
- McCoy, K. (2012). Toward a methodology of encounters: Opening to complexity in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 762-772.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. London and Durham, NC: Duke University Press.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- St. Pierre, E. A. (1997). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 365-383.
- St. Pierre, E. A., & Roulston, K. (2006). The state of qualitative inquiry: A contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 673-684.