

---

מקסיין גריין

# לשחרר את הדמיון

## מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי



---

מקסיין גריין

# לשחרר את הדמיון

## מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי

מתרגמת: תמי אילון-אורטל

עורך מדעי: נמרוד אלוני

## **Releasing the Imagination**

Essays on Education, the Arts, and Social Change

*Maxine Greene*

Translated by *Tami Eylon-Ortal*

עורך מדעי: נמרוד אלוני

תרגום: תמי אילון-אורטל

תרגום שירים: רחל קואסטל

הוצאת הקיבוץ המאוחד - סדרת קו אדום: גיורא רוזן (עורך ראשי)

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת: דודו רוטמן (עורך ראשי)

מערכת הסדרה מחשבה חינוכית: נמרוד אלוני, נועם ברוך, יהודית וינברגר,  
גיורא רוזן, דודו רוטמן, יהודית שטיימן, שרה שמעוני

עורכות תרגום: אסיה שרון, מירב כהן-דר

עורכת גרפית: מאיה זמר-סמבול

עיצוב הסדרה: דפנה גרייף

תודה לשרה שמעוני על שותפותה בעריכה האקדמית.

תודה לישראל שורק, לנטע סובינסקי ולעירן דורפמן על עזרתם בתהליך התרגום.

מסת"ב: 978-965-02-0958-2

© כל הזכויות שמורות להוצאת הקיבוץ המאוחד, למכון מופ"ת

ולמכללת סמינר הקיבוצים, תש"ף - 2019

© הספר הוא מהדורה מקוצרת של הגרסה האנגלית. הזכויות לגרסה האנגלית

שמורות ל-Jossey-Bass, A Wiley Company, San Francisco, 1995

הוצאת הקיבוץ המאוחד: טל' 03-5785810; פקס 03-5785811

[www.kibutz-poalim.co.il](http://www.kibutz-poalim.co.il)

מכון מופ"ת: טל' 03-6901406

<http://www.mofet.macam.ac.il>

הדפסה: דפוס חידקל

## תוכן העניינים

|   |     |
|---|-----|
| הקדמה: אל מעבר לסתמיות - הגותה החינוכית של מקסין גרין |     |
| נמרוד אלוני.....                                      | 7   |
| מבוא: נרטיב בהתהוות.....                              | 19  |
| דמיון, פריצות דרך והבלתי צפוי.....                    | 27  |
| דמיון, קהילה ובית הספר.....                           | 43  |
| חזון חברתי וריקוד החיים.....                          | 57  |
| החיפוש המתמשך אחר תוכנית לימודים.....                 | 71  |
| אומנות ודמיון.....                                    | 89  |
| טקסטים ושוליים.....                                   | 103 |
| קולות מרובים ומציאויות מרובות.....                    | 123 |
| אחרית דבר   נורית כהן-עברון.....                      | 139 |
| מקורות.....   | 155 |



## הקדמה

### אל מעבר לסתמיות - הגותה החינוכית של מקסין גרין

#### נמרוד אלוני

על מקסין גרין נאמר שהייתה גדולה מהחיים. במהלך חייה היא בלטה כאישה-פילוסופית-מחנכת משכמה ומעלה, "רוק סטארית" של האקדמיה החינוכית. מאות סטודנטים ומרצים שהכירו אותה אישית ועשרות אלפי הקוראים של ספריה ושל מאמריה ביקשו את קרבתה כדי להטעין את עצמם בחוכמה, בהשראה ובתקווה ששפעו מדבריה ומכתביה. מן הפגישות האינטימיות בסלון ביתה שבשדרה החמישית בניו יורק או בדירות הקטנטנות של הסטודנטים שהדריכה, דרך שיעוריה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת קולומביה ובאולמות מרכז לינקולן לאומנויות, ועד להרצאות המוניות שנשאה כנשיאת האגודה האמריקנית לחקר החינוך - המפגשים עם מקסין גרין היו לעולם אירוע בלתי שגרת שחורג בעושרו האינטלקטואלי, התרבותי והחינוכי מן המקובל והרווח בעולם האקדמיה. כך גם במותה. גרין נפטרה ביום חמישי, 29 במאי 2014, בעיר הולדתה ומגוריה ניו יורק, בגיל 96. אני ועוד עשרות אלפים כמותי למדנו על מותה כמעט מיידית, כידיעה חשובה שהופצה במהירות על ידי תלמידיה ומוקיריה מפה לאוזן ודרך הרשתות החברתיות. נפל דבר בעולם, ורגש עז ומצמית של אובדן הציף עשרות אלפים שאינם מכירים זה את זה ואינם שותפים בדת, בלאום או בתרבות. אדם ענק נגרע מהעולם.

גרין נולדה בברוקלין ניו יורק בשנת 1917. היא גדלה בבית יהודי, אך ניהלה את חייה כאתאיסטית מוחלטת עם זיקה חזקה להגות האקזיסטנציאליסטית ועם מחויבות לחירויות הפרט, לשוויון מגדרי, לרב-תרבותיות, לצדק חברתי ולקידום האומנויות. בשנת 1965 הצטרפה לסגל ההוראה של בית הספר לחינוך (Teachers College) של אוניברסיטת קולומביה - לראשונה בהיסטוריה אישה בחוג לפילוסופיה חינוכית, שם לימדה כמעט חמישים שנה - ובשנת 1984 הייתה האישה

הראשונה בהיסטוריה שזכתה לשמש כנשיאת האגודה האמריקנית לחקר החינוך. בד בבד עם תפקידיה האקדמיים באוניברסיטת קולומביה נשאה גרין החל משנת 1976 גם בתפקיד פילוסופית הבית של "המכון לחינוך אומנותי בלינקולן סנטר". ספריה בתחום הפילוסופיה החינוכית והחינוך האומנותי והאסתטי זכו לפופולריות חסרת תקדים, והרצאותיה ברחבי העולם משכו קהל של אלפים - הרבה מעבר למקובל במעגלי ההגות והמחקר האקדמיים.

הרעיונות המייצגים והמובהקים ביותר בהגותה מתמקדים בטיפול תודעה ערנית, קשובה, ביקורתית ויצירתית, המאפשרת לאדם להפיח חיוניות בצלמו האנושי, להגות ולדמיין מציאות חברתית חלופית ועדיפה, ולהיות מעורב פעיל הן בגיבוש עצמיותו וסגנון חייו והן בשותפותו הדמוקרטית והרב-תרבותית לקידום הטוב הכללי. לעמדותיה היו מקורות השראה רבים, והיא נהגה יותר ממרבית הכותבים בתחום לצטט מכתביהם של הוגים ושל יוצרים ולציין את תרומתם הסגולית ואת השפעתם על עמדותיה. כך לדוגמה נהגה להציג את קריאות התיגר של ההוגה האמריקני ת'ורו על הקונפורמיזם החברתי ש"מרדדים" את תודעת הציבור ומצמק אנשים לצייתנים מכאניים ו"דחלילים" חסרי מצפון מוסרי. מג'ון דיואי אימצה את הגישה הפרגמטיסטית, את מחויבותו לתרבות הדמוקרטית ואת תפיסת הלמידה כצומחת מתוך אתגרי החיים הממשיים. בזיקה לניטשה ולאורטגה הרבתה להתריס נגד "איש ההמון" שחייו סתמיים ואינרטיים ובגנות התועלתנות הקיצונית של האדם המודרני, שמגמדת את ההוויה האנושית ומרוקנת אותה מכל אינטלקטואליות, יצירתיות ושאר רוח. מתוך הזדהות עם הגותם הקיומית של סארטר, של קאמי ושל בובר יצאה חוצץ נגד הבריחה מ"מכאובי הערנות הקיומית והפילוסופית" לאזורי הנוחות של נחמות פסיכולוגיות שקריות והתלהמויות לאומניות וגזעניות. על בסיס כל אלה ועוד רבים אחרים מתחומי ההגות והאומנות פיתחה מקסין גרין פילוסופיה חינוכית אקזיסטנציאליסטית ואקטיביסטית. לפנינו פילוסופיה חינוכית שעניינה הצבת העשייה החינוכית כמחאה, כמרד, כהתנגדות לנוכח סתמיות החיים וכמאבק יום-יומי לביסוס חיים אנושיים מלאים, חופשיים, משמעותיים ושלמים יותר.



אדגים את הדברים בשלושה תחומים. הראשון מתייחס לדמות המחנך, אשר לדעת גרין, ומתוך הסתמכות על בובר (תשמ"ד), מן הראוי שיהיה נוכח עבור תלמידיו כ"אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו היישר אל הזולת" וגם יהיה מחויב "לשמור על ערות המכאוב" ו"להציל את העצם האישית הממשית מתוך לוע האש של הקולקטיב הבולע כל עצמות". במאמרה "עשייה פילוסופית ובניית עולם" (2005א) גרין מאתגרת את אנשי החינוך ותוהה אם במציאות שבה "חיי הבוגרים בחברה נתפסים כנוועים למוסכמות מאובנות ומשועבדים לתחרויות אכזריות" - בעולם של מעשי זוועה המוניים, של הפקרת מיליונים לעוני ונחשלות ושל הרס חמדני של הסביבה הטבעית - נכון בכלל לשתף פעולה עם הממסד החינוכי ולחברת את הצעירים לסדר החברתי הקיים. אולי דווקא עדיף, ממשיכה גרין, לחנך נגד הרוח ולהציג גישה חתרנית וביקורתית שתעורר מחאה חברתית, מחשבה על חלופות עדיפות, ותעורר לעשייה של תיקון עולם. יש כאלה, והם הרוב, היא כותבת, "שהמועקה גדולה עליהם, והם בוחרים בנסיגה אל ההוראה המכאנית והסטנדרטית". אחרים, ואל אנשי חינוך שכאלה חותרת גרין בכתביה, אינם מוותרים ואינם נכנעים. הם מסרבים לתפקד "כפקידי חינוך חסרי עמדה וזהות". מורים שכאלה "שוב לא יקבלו שום סמכות, נוהג ומומחיות כמובנים מאליהם: הכול צריך להיבדק ולהיבחן לאור החלופות, האפשרויות ומבחן ההשלכות. הם עושים עצמם כשותפים בפרשנות ובמשמעות שמיוחסים לדברים, לא חוששים לשבור מוסכמות, וניצבים בפני תלמידיהם כדוגמה ומופת להתמודדות אוטונומית, ביקורתית, אותנטית ואחראית עם חומרי החיים שלהם".

התחום השני מתמקד בחינוך האומנותי והאסתטי, בדגש על הפוטנציאל הגדול למלאכת ההומניזציה בחינוך, הגלום באומנויות. "תרומה משמעותית לחינוך מעלות האומנויות", כותבת גרין (2005ב), "בכך שהן מעוררות את בני האדם לבחינת מציאות חייהם ויצורות אצלם אי-שקט ואי-נחת שמחייבים אותם לבדק-בית ובחינה עצמית". תובנות החיים שאנו חווים באמצעות יצירות האומנות אינן נשארות מוגבלות לרגע ולמקום של ההתנסות האומנותית אלא מפגישות אותנו עם עצמנו, חודרות אל נפשנו, משאירות חותם ומשנות אותנו.

"עצם ההתבוננות במראות רוח האדם המגולמות ביצירות הגות ואומנות", כותבת גרין, "מביאה לכך שמשהו חבוי ועמום בתודעה מגיע לכדי התגלות והתבהרות". התנסויות שכאלה, היא מסבירה, "מפתחות באדם סוג מסוים של ידע רוחני: רגישות ומודעות רבה יותר למשמעות, איכות, שלמות, יחסי אנוש, תחושות פנימיות והכרעות ערכיות". יתר על כן, ערכן המיוחד של האומנויות עבור מלאכת החינוך נעוץ בכך שהן מדברות אלינו בצורה בלתי אמצעית, ומזמנות לנו את התובנות שלהן ללא הטפה מוסרית וללא מאמץ כפוי של אימון ותרגול. בהשראתם של סרט, ספר, מחול, שירה או פסל אנו מסוגלים לחוות חריגה או פריצה אל מעבר לגבולות המובן מאליו החברתי, "הפרות הקדושות" התרבותיות, ההגיונות הטכנוקרטיים, הבנליות של העבודה, האובססיות הצרכניות והונאות הפוליטיקאים. ברוח זו, מסכמת גרין, "המורים יכולים לפנות אל חירותם ודמיונם של התלמידים, לגרות את תודעתם בתפיסות ובראיות אלטרנטיביות - של מה שאיננו ויכול עדיין להיות - ובכך לסייע להם לבקע את הבנליות היום-יומית". מבעד לחרכים ולבקעים שנוצרו בשגרת החיים ובסתמיות היום-יום, ההתנסות ביצירות אומנות מאפשרת למתנסים בה "לראות את המציאות באור חדש, ולהגדיר את עצמם בתוכה, שוב ושוב מחדש, באמצעות מתן פשר, משמעות וערך משלהם" (שם).

התחום השלישי עניינו ביקורת חברתית ופוליטית. ברוח הגישה האקזיסטנציאליסטית ומתוך דבקותה בגישה האומנותית מרובת הפרספקטיבות, הסוגות והסגנונות, גרין סלדה מכל דוגמטיות אידיאולוגית. לא רק הלכות דתיות היו לצנינים בעיניה אלא גם כל שלל ה"איזמים" החילוניים: היא לחמה לצדק חברתי אך סלדה מקומוניזם, התייצבה בחזית השוויון לנשים אך סלדה מקנאות פמיניסטית, הייתה הומניסטית רדיקלית אך לא יכלה לשאת הומניזם מהותני, זחוח וצדקני. בדומה לג'ונתן קוזול, המבקר הנוקב והרהוט ביותר של מערכת החינוך האמריקנית, גרין בחרה להצביע על בגידת בית הספר בתלמידים:

מעט, אם בכלל, נעשה בבית הספר כדי לעמת את התלמידים עם המורכבות ועם הבעייתיות שבמציאות החברתית; עם עוני, רעב, אלימות, פשע, אפליה, דיכוי, ניצול, התחמשות גרעינית וכדומה. ומעט מדי נעשה כדי לצייד את התלמידים בכלים להתמודדות

עם התקשורת המניפולטיבית העושה אותם לצרכנים אדוקים וחסרי הבחנה של אלימות, של יצריות, של תעמולה ושל אופנה.

(Greene, 1988, p. 12)

במקום לזמן לתלמידים התנסויות מעוררות ומעצימות של הרחבת דעת, חשיבה אוטונומית, יצירה אותנטית, ביקורת חברתית, זעם מוסרי - תוך פיתוח והרחבה של חירותם הפנימית וחיוניותם האינטלקטואלית והיצירתית - בתי הספר, כותבת גרין, גוזלים את כל כוחותיהם של התלמידים לזירה התועלתנית, ובמקרים רבים גם וולגרית ומנוכרת, של מצליחנות חברתית, של הישגיות אקדמית ושל צרכנות אובססיבית ואופנתית.

בדומה לחוקרים באקדמיה בכלל ולפילוסופים בפרט, גרין מייחסת חשיבות רבה לגישה רציונלית לחיים: עמדה מושכלת ושקולה, שמצד אחד מבקשת לגבש עמדות והתנהגויות בזיקה לעובדות המציאות, להנמקות הגיוניות ולטוב הכללי, ומן הצד האחר סולדת ממניפולציות יצריות, מדמגוגיה פופוליסטית, מהשתעבדות למיתוסים קמאיים ומבריחה לאנוכיות נהנתנית וחסרת אחריות. בשונה מהמקובל בשיח האקדמי, גרין מסרבת "להניח את כל הביצים" בסלסילת התבונה, ומקנה חשיבות מיוחדת ולא פחותה לכושרי הדמיון. בהגותה של גרין בכלל ובספר זה בפרט היא מציגה בהרחבה את כוחות הדמיון האנושיים ועומדת על הפוטנציאל שגלום בהם לשחרר אותנו מקיבעוונות מחשבתיים וצרות אופקים, דלות רוחנית ונחשלות חברתית, מכאניות, אוטומטיות, עדריות ושאר מיני מדרונות אל חיים סתמיים ובנליים. עם זאת חשוב להבהיר כאן, ונראה זאת בהמשך, הדמיון אינו יכולת או פונקציה אחת מוגדרת, אלא יש לו מופעים שונים: כדמיון אמפטי-נרטיבי, כדמיון חברתי-מעשי וכדמיון יצירתי-אומנותי.

המאפיין המובהק ביותר של הדמיון, והמשותף לשלושת מופעיו, הוא היכולת לדמות, לראות או לתאר בתודעתנו את מציאותם של דברים בצורות ובמתכונות אחרות לגמרי ממה שמוכר לנו והורגלנו אליו בשגרת חיינו. יותר מכל כוחות הנפש האחרים, הדמיון הוא המזמן למודעות שלנו הנכחה של עולמות אחרים, אישיים וחברתיים: אשנב לנפשם של אחרים וצוהר לנרטיבים תרבותיים זרים. יותר מכל כוחות הנפש האחרים

הוא מאפשר לנו להתבונן בדברים כפי שהיו יכולים להיות אחרת; לתאר לעצמנו מציאות עדיפה או גרועה מזו הקיימת; להעשיר את עולמנו בזוויות ראייה, בתפיסות עולם ובדרכי פרשנות מגוונות; לדמות לעצמנו מרחשות חיים מתרבויות קדומות ומחזונות בדיוניים עתידיניים; לשחרר אותנו מכבלי הנורמטיביות והסטנדרטיזציה המוכתבים לנו על ידי דפוסי התרבות הדומיננטית; וכמובן גם לברוא יצירות אומנות ולזמן לנו באמצעותן התנסויות אסתטיות אינטנסיביות - שעל פי רוב גם חופנות בתוכן משמעויות פסיכולוגיות, מוסריות ופוליטיות.

נתייחס כאן בקצרה למופעיו של הדמיון ולברכה החינוכית הקשורה בו. המופע האחד והיום-יומי שלו הוא בדמות האמפתיה הנרטיבית והיכולת שלנו לחוות את זולתנו בתוך עצמותנו. זו היכולת לראות את המציאות ולפרש אותה דרך העיניים של האחרים שאיתנו; להיות קשובים, רגישים ומכילים בתוך הוויה חברתית עשירה בשונות בין-אישית ובין-תרבותית. בניסוח של מרתה נוסבאום (2005), זהו כושרו של הדמיון לזמן לנו "התנסויות נרטיביות שבאמצעותן אנו חווים את האחרים כאילו מבפנים, צועדים בעולם כאילו בתוך הנעליים של האחרים, מתהלכים בסיפורי חייהם, וחשים את מאווייהם, רגשותיהם ודרכי חייהם". בזכות יכולת זו של הדמיון אנחנו מפתחים יחסי אנוש וקושרים קשרי שותפות וחברות, מסוגלים להבין את הסובבים אותנו ולהגיע איתם להסכמות בין-אישיות ולאמנות חברתיות, וגם "להיכנס לראשם" של נביאים, אומנים, הוגים, מדענים ויוצרים אחרים בעלי שאר רוח, ולהזין את עצמנו בעושר תובנותיהם. ואולי חשוב מכול, הדמיון במופעו כאמפתיה נרטיבית הוא הבסיס לאתיקה ההומניסטית, לאזרחות דמוקרטית ולפתיחות רב-תרבותית. זו היכולת להיפתח לעוד ועוד עדויות מכיוונים שונים ומגוונים, על אנושיותם השווה והמלאה של האחרים, שבמבט שטחי ובלחץ הסטריאוטיפים המקומיים נדמים שונים כל כך זרים. זהו הבסיס להגשמה ההומניסטית המלאה של "ואהבת לרעך כמוך": זיהוי הזולת כאדם שלם בדיוק כמותך, ומכאן המחויבות לזמן לו ולה את אותם תנאים ומשאבים שאנחנו תופסים כחיוניים לחיים של כבוד לנו וליקירינו.

מופעו השני של הדמיון בהגותה של גרין הוא בדמות המודעות הביקורתית לסדרים חברתיים ופוליטיים חלופיים. בכושר זה של הדמיון

החברתי-מעשי, בשונה מכושרינו המדעיים והטכנולוגיים, דומה שאיננו מתקדמים ואולי אף נסוגים. נפתח בדוגמה של נביאי ישראל המקראיים, שעליהם אני וכותבים רבים אחרים מסתמכים בביקורת המציאות הפוליטית העכשווית שלנו. דמויות אלה מספקות לנו הדגמות מופתיות של יכולת זו. הינה כך אצל ישעיהו: "והיה באחרית הימים... וכתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרות - לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ידעו עוד מלחמה". כך גם מיכה הנביא, המסתמך על חזון ישעיהו ש"ציון במשפט תיפדה", אך מרחיב ומאתגר את קהלו בהציבו שתי חלופות להכרעה מוסרית ופוליטית: אפשר אומנם ש"מציון תצא תורה", אך אפשרית גם מציאות של "בוני ציון בדמים וירושלים בעוולה".

בקפיצה של למעלה מאלפיים שנה, כשבאמתחת האנושות כבר חזונות חברתיים רבים ומגוונים ובהווה של אמצע המאה ה-20 זוועות המוניות שלא נודעו כדוגמתן, מעמידים סופרים גדולים כמו ג'ורג' אורוול, אלבר קאמי, ארתור קסטלר ואלדוס האקסלי חזונות של דיסטופיות חברתיות - לכאורה ספרות בדיונית על 1984 וחוות חיות, על דבר, אפלה בצוהריים ועולם חדש אמיץ, ולמעשה על הסדרים פוליטיים מפלצתיים, נוכחים ועתידניים, שדורסים ורומסים את כל היפה והנאצל שברוח האדם. ועוד ראוי לזכור בהקשר זה את בוב דילן של סוף שנות השישים המהפכניות, את מרטין לותר קינג ב"יש לי חלום", את ג'ון לנון ו"תארו לכם" שאין עוד מלחמות על דת ולאום אלא רק אחווה אנושית לכול, וש"אם תרצו אין זו אגדה" - כך בחלומם הקולקטיבי של עמים לריבונות, של גזעים משועבדים לחירות ולשוויון, של קבוצות מגדריות להשגת שוויון מגדרי, של מודרים ומוחלשים השואפים להיות מעורבים, שווים ונחשבים.

על הדמיון במופעו היצירתי-אומנותי קשה לדבר, ומפאת דרך ארץ למעשה היצירה האומנותי וחשש לגימוד החוויה האומנותית ואפילו להתרחקות מנכרת ומעמעמת מגודל ההתנסות בה, יש להיזהר מעודפות או מהפרזה בניתוחים ובפרשנויות. משהו על מלאכת האומנות אנו לומדים מעדותה המשוררית של אגי משעול (2015): "כִּי אֲנִי מְשׁוֹרֵרֶת וְיֹדְעֶת, כְּמוֹ נְמֻלָּה, לְרַדֵּת שְׂאוּלָה עִם סַרְגֵּל קֶשׁ, וְלַעֲלוֹת חֲזָרָה עִם גְּרֵגֶר חֲטָה". האומנים היוצרים חיים איתנו במרחבי השכל הישר, המובן מאליו,

והנורמות המקובלות, אך מתוך הגולמי והפשטני שבשגרה הם יודעים להפיק את המעודן, את המשמעותי ואת הנשגב. כישרונם המיוחד הוא ביצירת קומפוזיציות חדשות, מקוריות ומתומצתות של חומרי החיים, בריאתן וסגנוןן בהיצגים כובשים ומטלטלים בשפות היצירה למיניהן - ציור, פיסול, שירה, ספרות, קולנוע, תיאטרון, מוזיקה, מחול וצילום - והנגשתן לנו, לקהל, בדרכים שמחריגות אותנו מהבנליות ומהסתמיות אל התנסויות המאתחלות דבר-מה עמוק באנושיותנו. הם פותחים לפנינו מרחבים חדשים של חירות, מוסריות, דמיון, התפתחות והגשמה עצמית. היזכרו לדוגמה בתובנות העמוקות, באתגרים המוסריים ובווירטואוזיות הלשונית של דרמות מופתיות דוגמת **אדיפוס המלך**, **מקבת**, **אויב העם** ו**צייד המכשפות**. תנו דעתכם, לדוגמה, לדילמות המוסריות, הפוליטיות והזהותיות שעולות בשיר של ר'אדה א'סאמן, המוחה על גורלן של נשים ערביות "שמביאות לעולם את ילדי השבת שאותם ילמדו אחר כך לבוז לנו" (2008); או דליה רביקוביץ הכואבת את הטבח בסברה ושתילה וזועקת ש"חיילינו רצו לחזור הביתה בשלום", אבל "הילדים כבר היו מונחים בשלוליות הסחי" ו"תינוק לא הורגים פעמיים" (1995); או בזעקתה המתריסה של עדי קיסר, "אני המזרחית שאתם לא מכירים ולא מזכירים - מה תעשו לי, מה תעשו לי?" (2013). דמו את עצמכם שוב בבית הקולנוע, מוצפים בפליאה, במחשבות, ברגשות, בדילמות לנוכח סרטים דוגמת הדיקטטור הגדול של צ'פלין, גט של רונית אלקבץ וג'נגו ללא מעצורים של טרנטינו. ואפשר גם, כפי שגרין מבקשת מאיתנו בספר זה, "לראות תמונה אחר תמונה של נשים אוחזות בזרועותיהן בתינוקות מתים, כפי שפיקאסו מאלץ אותנו, מכריח אותנו להיות מודעים לפגם טרגי במארג החיים. אם אנחנו יודעים די כדי להפוך את הציורים האלה לאובייקטים של ההתנסות שלנו, ולחוות אותם כנגד הרקע של חיינו, סביר להניח שנרצה לחתור לעבר עולם טוב יותר, שבו לא יהיו עוד מלחמות הגורמות לנשים לבכות כך, ולא יהיו עוד פצצות שהורגות ילדים חפים מפשע".

אסור להתבלבל: הדמיון בשלושת מופעיו - כאמפתיה נרטיבית, כראייה חברתית-מעשית וכהתנסות יצירתית אומנותית - לא בא להחליף הרצאות מלומדות, הגות מוסרית ומעורבות חברתית. כפי שגרין כותבת

פעם אחר פעם, לצד כוחות אחרים של הרוח דוגמת החשיבה האנליטית והרפלקטיביות הביקורתית, הדמיון משמש בראש ובראשונה ככושר מרכזי בטיפוח צלם האנוש שלנו, בהבניה ובתחזוקה הרוחנית שלנו, בביסוס אוטונומיה ואותנטיות אישיותית, בהעשרת החיים במגוון רחב של זוויות ראייה וסולמות ערכים, ומכאן גם בבניית מרחבי החירות, המשמעות והאחריות. זימונו וטיפוחו במערכת החינוך הם עבור גרין יסוד מרכזי בהתוודעות ל"מצב האנושי" ובצמיחתם והתפתחותם האישית של כלל המורים והתלמידים.

הדמיון על שלושת מופעיו מסייע לנו להתנסות במציאות מנקודות מבט אחרות וביקורתיות - על אלה "המחוקקים חקקי אוון" ו"האומרים לרע טוב ולטוב רע", על "מקום משפט ושם הרשע", על חדלי אישים המבזים צדיקים, על אינקוויזיציה בשם האהבה, על מלחמות דיכוי באצטלת שחרור, על נבלים ברשות התורה ושאר משיחי שקר וסוחרים אושר - ובכך משחרר אותנו מלפיתת שטיפות המוח למיניהן, הדעות הקדומות, הסטריאוטיפים החברתיים, המיתוסים השקריים והנורמות המסורתיות המשוקות לנו כאמיתות מוחלטות וכדרך הישר לנורמליות גמורה. הדמיון מאפשר לנו להתוודע לריבוי הפנים של האדם ולשפע דרכי חייו, ובכך מסייע בהתחסנות נגד האטימות הנפשית וצרות המוחין וגם בהתגברות על העיוורון הפנימי שגורם לנו לראות אחרים כשקופים או כבני אדם שבחסר, כפי שמוצג בהאדם הבלתי נראה של ראלף אליסון. ואולי גם, כפי שמעיד יהודה עמיחי, ההתנסות באומנויות יוצרת "צנרת נפשית מורכבת ומתקני רגש מתוחכמים", שגם בלי לדבר מילה על פוליטיקה, "עוזרת לנו להיות לא פשיסטים" (ישורון, 2016, עמ' 117).

נחזור לדברים שבהם פתחנו. מקסין גרין מציגה פילוסופיה חינוכית שעניינה עשייה חינוכית כמחאה, מרד והתנגדות לנוכח סתמיות החיים וכמאבק יום-יומי לביסוס חיים אנושיים מלאים, חופשיים, משמעותיים ושלמים יותר. בדומה לאלבר קאמי שמתאר את היקיצה מהסתמיות של החיים המכאניים והשגרתיים, ובדומה לביקורת של סארטר על האדם המנוכר שכל תוכני חייו מוזנים לו מהמכנים המשותפים של ההמון, ולבובר שמתייצב להעצים את תלמידו אל מול סיכוני ההיבלעות על ידי הקולקטיבים למיניהם, מקסין גרין מכריזה מלחמה חינוכית נגד החיים

הרדומים - אנשים כתוצרים סבילים של תנאי חייהם במקום להיות מעצבים פעילים של עצמיותם ושל עולמם.

פעם אחר פעם ובעזרת דוגמה ועוד דוגמה גרין דואגת לעורר את מודעותנו לכוחות החיצוניים הכובשים את אנושיותנו ומהנדסים את רוחנו: היררכיות ובירוקרטיות, צייתנות דתית ופטריוטיות לאומית, תעמולה פוליטית ופרסומות מסחריות, יעילות תפקודית וחישובי תועלת, הישרדות בהמוניות הכרך והשלמה עם שירות ציבורי מכאני ואנונימי, התעדכנות בחדשנות הטכנולוגית ומקסום רווחים על פי דרישות השוק. כוחות חיצוניים שכאלה היו קיימים מאז ומעולם, וכנראה שגם יישארו עימנו לתמיד. אך כאן בדיוק, אומרת גרין, מתייצב המחנך כעומד על המשמר להבטיח את התפתחותם וצמיחתם של הצעירים כסובייקטים ערניים ופעילים, ולא כאובייקטים סבילים וכנועים. כמו קהלת שמעדיף את "מרבה דעת מרבה מכאוב" על טיפשותם ועיוורונם של כסילים, בדומה לנביאי המקרא המתעקשים על תודעה מוסרית תובענית וביקורתית, וברוח ההוגים והאומנים לרוב המוצגים בספרה, גרין מצביעה על החינוך כזירה המרכזית והחשובה מכול לבניית כוחות התודעה הערנית, החופשית והאחראית. זו תודעה אכפתית, אוטונומית, פרשנית, ערכית, רגישה, מדמה ויוצרת, שבדרמות שלה מכוננת את התנאים לאנושיות שלמה יותר ולנוגדנים מחסנים מול הכוחות החיצוניים המבקשים לגמד את אנושיות האדם, להרדים את תודעתו ולהנדס את חייו.

מקסין גרין הייתה בהתנהלותה ובכתביה גדולה מהחיים. היא נחשבה למלכה הבלתי מעורערת של הפילוסופיה החינוכית, והותירה מורשת מפוארת ומשמעותית של הגות ושל השראה חינוכית. ארשה לעצמי לסיום כמה מילים אישיות. זכיתי לכך שהייתה בינינו קרבה וחברות. בחמש שנות לימודי הדוקטורט בניו יורק הייתה גרין המנחה האישית שלי, משפחתי ואני היינו אצלה בני בית, את ה"דובי" הראשון שקיבל בני הבכור נתנה לו גרין, וכשגדלתי ונעשיתי הוגה חינוך בזכות עצמי, כתבה גרין את המבוא לספרי על החינוך ההומניסטי. שנים אחר כך, כמעט עד יום מותה, היינו נפגשים בביתה מעת לעת כשהייתי מבקר בניו יורק או מלמד בקולומביה. עכשיו, כשהיא איננה, גדולה החובה שבעתיים לקרב את ציבור המורים והמורות



לשליחות החינוכית, האידיאליסטית והמרדנית, אך לא דוקטרינרית, כפי שהציגה אותה גרין (Greene, 1981, p. 31):

[השליחות החינוכית היא] להניע בני אדם אל מדרגה גבוהה יותר של מודעות ורגישות, ולהביאם לכך שיהיו אכפתיים כלפי מה שחשוב ובעל ערך; לציידם ביכולת ללמוד ולהרחיב את ידיעותיהם, להשתמש בשכלם ובדמיונם כדי לתת פשר ומשמעות להתנסויותיהם, ולפעול במציאות חייהם כיצורים בעלי מודעות, רגישות ואחריות חברתית.

### **מקורות להקדמה**

א-סמאן, ר'אדה (2008). SOS - איגרת זעקה לעזרה (לאה גלזמן, תרגום). בתוך עמי אלעד-בוסקילה (עורך), **קולות מן הים האחר: שירת נשים ערביות בת זמננו** (עמ' 130-131). תל אביב: קשב לשירה. בובר, מרטין (תשמ"ד). על חינוך האופי. **תעודה ויעוד** (כרך ב'). ירושלים: הספריה הציונית.

גרין, מקסין (2005א). עשייה פילוסופית ובניית עולם: על מהותה וייעודה של הפילוסופיה החינוכית. בתוך נמרוד אלוני (עורך ומתרגם), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (עמ' 85-87). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

גרין, מקסין (2005ב). הומניזציה באמצעות האמנויות. בתוך נמרוד אלוני (עורך ומתרגם), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (עמ' 485-486). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד. ישורון, הלית (2016). **איך עשית את זה?: ראיונות "חדרים"**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

משעול, אגי (2015). אז ככה. בתוך **מלאך החדר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

נוסבאום, מרתה (2005). טיפוח האנושיות במציאות גלובלית ורב-תרבותית. בתוך נמרוד אלוני (עורך ומתרגם), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (עמ' 499-501). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

קיסר, עדי (2013, 6 בדצמבר). אני המזרחית. מוסף תרבות וספרות, הארץ.

רביקוביץ, דליה (1995). תינוק לא הורגים פעמיים. בתוך כל השירים עד כה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Greene, Maxine (1981). Contexts, connections, and consequences: The matter of philosophical and psychological foundations. *Journal of Teacher Education*, 32(4), 31–37.

Greene, Maxine (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.

## מבוא: נרטיב בהתהוות

יש הסבורים שאם אנחנו כיחידים מגבשים לעצמנו תפיסה כלשהי באשר לאידיאל ה"טוב", "עלינו להבין את חיינו כנרטיב וכ"מסע" (Taylor, 1989, p. 52). גם בעיניי, למרות או אולי בגלל הפרגמנטריות והרלטיביזם המאפיינים את תקופתנו, עלינו לשאוף לאותם מושגים של הטוב, שהשפעתם על כיוון חיינו תהיה בעלת משמעות. על כן אפשר לקרוא את המאמרים בספר שלפנינו, לשחרר את הדמיון, כנרטיב בהתהוות. אם אנחנו, אנשי החינוך, היינו פוטרים את עצמנו מהשליחות שקיבלנו על עצמנו - של תיקון עולם ושל יצירת נסיבות חיים טובות יותר לכל בני האדם שאנו מלמדים - היה נגזר עלינו להסתפק בחיים של פקידים או של עסקנים. אולם לא די שנשעתק את המצב הקיים. עתה, משהגעתי לאמצע החיים, אני מביטה על כתיבתי כעל שלבים במסע, "שלבים במסלול החיים", כפי שניסח זאת סרן קירקגור (Kierkegaard, 1940). המסע מערב אותי כאישה, מורה, אם, אזרחית, תושבת ניו יורק, חובבת אומנות, אקטיביסטית, פילוסופית ואמריקנית לבנה בת מעמד הביניים. לכן אין די בחוט אחד בלבד - לא עבורי ולא עבור הנרטיב שלי. אני ניצבת על פרשת דרכים של כוחות חברתיים ותרבותיים רבים מדי, ואני תמיד בדרך. יש לראות את הזהות שלי כריבוי, גם כשאני חותרת לתחושה לכידה כלשהי של ההומני ושל ההוגן. בה בעת, בעיצומו של ריבוי זה, פרויקט חיי הוא להגיע להבנה של ההוראה, הלמידה והמודלים החינוכיים הרבים הקיימים. לאור הפרויקט הזה יצרתי ואני ממשיכה ליצור "עצמי", במובן של מעורבות בעולם. הפרויקט הזה עיצב במידה מכרעת את הניסיון שבא לידי ביטוי בספר לשחרר את הדמיון.

ההיבט החינוכי שמעסיק אותי יותר מכול הוא הכשרת מורים. הגעתי לתחום הזה מתוך עניין עמוק במדעי הרוח ובפעולה חברתית. הערכים והחזון של התנועה לזכויות האזרח של שנות השישים ותנועת השלום של אותו עשור ממשיכים גם היום להזין את המסע שלי. אינני מתיימרת להרואיות שאפיינה לוחמי רזיסטנס במלחמת העולם השנייה, ובכל זאת אביא את דבריו של המשורר הצרפתי רנה שאר (Char), שאמר כי לוחמי

רזיסטנס כמוהו "איבדו את האוצר שהיה בידם" כאשר חזרו ל"אטימות העגומה' של חיים פרטיים הסובבים סביב עצמם בלבד" (Arendt, 1961, p. 4). שאר לא הרגיש אובדן משום שהשתוקק למלחמה או לאלימות, אלא משום שנזכר בתקופה שבה אנשים נקטו יוזמה, קראו תיגר ויצאו להתחלות חדשות. אני מאמינה שגם הדברים שאפיינו בעיני רבים את המדינה שלנו בשנות השישים והשבעים של המאה ה-20, היו יקרי ערך בדומה לאילו שתיאר שאר בדבריו, גם אם עולמנו השתנה ונעשה מורכב יותר. אני משוכנעת שבזירה החינוכית היום יכולים בני אדם לבחור להתנגד לחוסר המחשבה, לִבְנָלִיּוֹת, להיגיון הטכני, לרשלנות ול"אי-השוויון הקיצוני" (savage inequalities), הפועלים נגד החינוך הציבורי על כל צעד ושעל (Kozol, 1991).

בספר זה אני מקווה לחבר את החיפוש שלי למאמצייהם של מורים ושל מורי מורים אחרים, שעייפו מהיות פקידים או טכנוקרטים, ולא פחות מכך עייפו מהאטימות העגומה המתבטאת בחיים פרטיים הסובבים סביב עצמם בלבד. אני מקווה לעורר מעין שיחה שקטה שתעודד קוראים לגלות מה יש להם לומר ברגע שיפנו את הזרקור פנימה - למצבים האישיים שלהם, לנסיבות חייהם. תוך כדי כך אני רוצה להיות מודעת לשונות ברקע ובנקודת המבט, כלומר קשובה לא רק למשותף, אלא גם לשונות. אני רוצה להכיר באופן שבו הדברים סביבנו דומים ל"מוזיאון בערבוביה" (Smithson, 1979, p. 67). עם זאת תחושה עמוקה של מורת רוח עולה בי כלפי מה שהוגים פוסט-מודרניים מכנים "בריקולז" או "קולז", אותה צורת תקשורת שנהוג לחשוב שהיא עולה בקנה אחד עם התקופה, תקופה של ניפוץ מיתוסים, התנגדויות והיררכיות (Schrift, 1990, p. 110). אני חותרת לצורת דיבור שאולי תוכל להתחיל לכונן עולם משותף למורים ולרבים אחרים. אינני מתכוונת להעמיד עולם משותף רצוי בעיניי ולבקש מהקוראים לאמץ אותו. המשימה שקיבלתי על עצמי היא לעורר את דמיונם של הקוראים, כך שכל אחד מאיתנו יוכל להושיט יד אל מעבר ל"מגדלי בבל מתעתעים [...] צמתים משונים של משמעות, מסדרונות מוזרים של היסטוריה, הדים בלתי צפויים, מוזרויות לא ידועות" (Smithson, 1979, p. 67), ולהתקרב לסוג של שיום והמשגה, לסדר הגיוני שיצליח לקרב בינינו ולגבש אותנו לקהילה.

אם לא נעשה מאמץ מעין זה, יהיה לנו קשה מאוד לקבוע איזו משמעות צריכה להיות לחינוך. בעבר קישרנו בין חינוך לבין העברה פשוטה של תכנים ושל מיומנויות, חינוך כחניכה וכהכנת הצעירים "למשימה של חידוש העולם המשותף" (Arnedt, 1961, p. 196). היום עקב דחייתם או שבירתם של נרטיבים מסורתיים רבים כל כך ובשל ריבוי התפיסות החדשות והסותרות הנוגעות לחזון העולם המשותף שלנו, איננו יכולים להניח שקיים קונצנזוס לגבי הערכים החשובים והמועילים שיש ללמד, חרף ההגדרות הרשמיות הקובעות מהן התוצאות ההכרחיות והיעדים החינוכיים הרצויים.

אחת הסיבות שבעטיין התחלתי להתמקד בדמיון כאמצעי שדרכו אנו יכולים להעמיד עולם לכיד, היא שהדמיון, יותר מכל דבר אחר, מאפשר את קיומה של האמפטיה. הדמיון מאפשר לנו לחצות את החללים הריקים בינינו לבין אלה שאנו המורים נוהגים לכנות "אחרים". אם האחרים הללו יסכימו לאפשר לנו הצצה לעולמם, נוכל במידה מסוימת להביט מבעד לעיניהם של זרים ולהקשיב דרך אוזניהם. הסיבה לכך היא שמבין כל היכולות הקוגניטיביות שלנו, הדמיון הוא זה שבזכותו אנחנו מסוגלים לתת אמון במציאויות חלופיות. הדמיון הוא שמאפשר לנו לוותר על המובן מאליו ולזנוח הבחנות והגדרות מוכרות.

חשוב לזכור שבמשך דורות יצאו בני אדם מנקודת הנחה שילדים אינם מסוגלים לברוא לעצמם עולמות בעלי משמעות ואפילו לא לברוא משמעות, גם לאחר שלמדו לדבר. במקרה הטוב ילדים נחשבו למבוגרים בלתי גמורים, תועים בעולם שנראה להם חסר היגיון. היום אנחנו קוראים שירי ילדים וכתבי עת לילדים, אנחנו מקשיבים לסיפורים שלהם, ואנחנו מוצאים את עצמנו נכנסים לתוך המציאויות שלהם - ולא רק בעזרת כוח הסקת המסקנות שלנו, אלא בכוח הדמיון. אנלוגיה דומה אך מבישה יותר היא אי-יכולתם של לבנים במדינות מערביות להאמין שאותם בני אדם שהם כינו "כושים" או "אפריקנים" היו בעלי רמת אינטליגנציה לא פחותה משלהם או ידעו לקרוא ולכתוב (Gates, 1992, pp. 52-62). גם נשים נחשבו על ידי גברים לרכות ולילדיות יחסית לגברים, והם סברו שהן אינן מסוגלות לחשיבה תאורטית או מעמיקה.

אחת ההתפתחויות של זמננו היא היכולת של רבים מאיתנו להכיר בעובדה (גם אם בעל כורחנו) שבני אדם שסיווגנו במשך תקופות ארוכות כאחרים, מכל סיבה שהיא (מוצא, מגדר, דת, השכלה, תרבות, ערכים, גאוגרפיה, מצב גופני), הם שותפים שווים שלנו למצב האנושי. כל אחד מאיתנו חי בעולם שהוא פרי יצירתו של האדם. כל אחד מאיתנו בן תמותה, שיכול להכיר בכך ולספר את סיפור חייו. יש לנו רמה מסוימת של מודעות לשלמות וללכידות המאפיינות את עולמו של האחר, עולם שאנחנו עלולים להרגיש כלפיו זרות וניכור. אנחנו נקראים אפוא להשתמש בדמיוננו כדי להיכנס לעולם הזה ולגלות איך אנחנו חווים אותו מנקודת מבטו של אותו אחר. משמעות העניין איננה אישור או הערכה מצידנו לעולמו של האחר, כפי שהוא חווה אותו, אלא שאנחנו מרחיבים את החוויה שלנו במידה מספקת כדי לתפוס עולם זה כאפשרות אנושית. המידה שבה אנחנו תופסים את עולמו של האדם האחר תלויה לעיתים קרובות ביכולתנו לעשות שימוש פואטי בדמיון שלנו, לעורר לחיים את עולמות ה"כאלו" - פרי יצירתם של כותבים, ציירים, פסלים, קולנוענים, כוריאוגרפים ומלחינים - ולהשתתף במובן מסוים בעולמותיהם של אומנים, עולמות הנעים הרחק אחורה וקדימה בזמן. הדמיון הפואטי הוא שמאפשר לנו להיכנס לתוך המרקם והאירועים החברתיים בספרה של ג'ורג' אליוט 'מידלמארץ' (Eliot, 1985) המתרחש באזור המידלנדס באנגליה; לסייר בארצות הברית מהדרום הכפרי ועד לאורות והצלילים של שכונת הרלם בניו יורק ברומן ג'אז של טוני מוריסון (Morrison); לחוות נישואי סֶפֶר דרך הגוף ביצירת המחול "אביב באפלצ'ים" של מרתה גרהם (Graham); לעבור מדיוקן עצמי מצולק מכאב של פרידה קהלו (Kahlo) הססגונית אל בתולה צעירה ומהורהרת של ברטולומיאוס אסטבן מורילו (Murillo); או לחוש את התרחבות הנפש לאחר האזנה למלודיות הנשגבות של "הרקוויאם" לוורדי (Verdi).

אעסוק בפירוט במפגשים כאלה בשלביו השונים של המסע שלי, ואחבר בין האומנויות לבין גילוי של שונות תרבותית, בניית קהילה והתעוררות לעולם. בשבילי, כמו בשביל רבים אחרים, האומנויות מספקות נקודות מבט חדשות על עולם החיים. מפגשים מושכלים עם יצירות אומנות, כפי שאני חווה ומרגישה אותן, מובילים תכופות להזרה

מפתיעה של הרגיל. דברים שנהגתי להתייחס אליהם כאל מובן מאליו מתגלים לעיניי לא פעם בדרך בלתי צפויה בעקבות הצגה שראיתי, ציור שהתבוננתי בו, או חמישיית כלי נשיפה ששמעתי. דברים אלה יכולים להיות קשורים לפוטנציאל האנושי, להבדלים מגדריים, לאקולוגיה או למה שנהוג עתה לכנות "זהות אתנית" או לימודי ליבה. מעת לעת, כשאני נפגשת עם יצירה מהגבול, נקרא לזה כך, כלומר יצירה שמגיעה ממקום שלא היה עד אז חלק מהחוויה שלי, אני שוקעת בצורות מחודשות של חשיבה ושל ראייה. אני נעה מגילוי לגילוי. אני מוצאת את עצמי מעבדת, ולאחר מכן מחדשת, את המונחים של חי.

אולם אפילו זה לא הכול. יש לנו גם דמיון חברתי: היכולת להמציא חזון של מה שצריך להיות ומה שעשוי להיות בחברה הפגומה שלנו, ברחובות שאנחנו מתגוררים בהם, בבתי הספר שלנו. כשאני כותבת על דמיון חברתי, אני נזכרת בהצהרה של ז'אן-פול סארטר: "היום שבו אנו מסוגלים להעלות על דעתנו הלך עניינים אחר הוא היום שבו אור חדש מאיר על מכאובינו ועל ייסורינו, ובו אנו מחליטים שהם בלתי נסבלים" (Sartre, 1956, pp. 434-435). כלומר, אנחנו מכירים בקושי הטמון בנסיבות רק כשאנחנו מעלים על דעתנו מצב עניינים אחר, טוב יותר. בדומה לכך, ייתכן שרק כאשר נחשוב על כיתות הומניות ומשחררות, שבהן מכירים בכל לומד ולומדת ומשמרים את מאמצייהם ללמוד איך ללמוד, רק אז נוכל לתפוס את הכשל הטמון בבתי ספר בירוקרטיים וקרים. ייתכן שרק מצב כזה ידרבן אותנו לבחור בתיקון או בחידוש.

מה שאני מתארת כאן הוא סוג של חשיבה אוטופית: חשיבה המסרבת למה שאינו אלא ציות, חשיבה שתרה אחר הדרכים שלא נבחרו ומנסה למצוא דגמים של סדר חברתי מספק יותר ודרכים חיוניות יותר להיות בעולם. עיצוב מחדש זה של הדמיון יכול לבוא לידי ביטוי בסוגים רבים של דיאלוג: דיאלוג בין צעירים מתרבויות שונות ומאורחות חיים שונים, דיאלוג בין אנשים שהתקבצו יחד כדי לפתור בעיות הנוגעות לכל אחד מהם; דיאלוג בין אנשים העובדים על משימות משותפות, המוחים על עוולות, המנסים להימנע מתלות או מחלה או להתגבר עליהן. כאשר מפעילים דיאלוג כזה בכיתה, אפילו צעירים חשים דחף לנקוט יוזמה.

סביר להניח שהדימויים שיעלו - דימויים של מה שעשוי להיות - יסיטו הצידה את האפתיה והאדישות.

ככל שהנרטיב הנפרש בספר זה יהיה הדרגתי ומגוון, כך יתבהר העניין שאני מוצאת בלמידה אקטיבית בבתי ספר הנתונים עתה בתהליך של רפורמה. אולם הייתי רוצה לכוון את החשיבה שלנו אל מעבר לבית הספר ולהגיע לתחומים נרחבים יותר בחינוך, שיש בהם וחיבות להיות בהם הזדמנויות ואפשרויות. כדי לעודד חשיבה כזאת, השתמשתי בסיפורים אנושיים אלה או אחרים יותר מפעם אחת, ובעיקר בכאלה העוסקים במעבר מהסתבכות בתוך "צמר-הגפן של חיי היומיום", בדומה לסיפורה של וירג'יניה וולף (2011, עמ' 30) אל "רגעים של היות", רגעים של ערנות ושל מודעות מוגברת.

פרשתי בספר זה תמונות וזיכרונות משפיעים מן הילדות, למשל אותו רגע של התעוררות ב"שיריקוד" (choreopoem)<sup>1</sup> של אנטוזאקי שונגיי (Shange). שונגיי (Shange, 1977) מתארת תחרות קריאה שרצתה להשתתף בה בילדותה. האתגר בתחרות זו, שהייתה מיועדת לילדים שאינם בני הגזע הלבן, היה להצליח לקרוא 15 ספרים בשלושה שבועות. אולם הילדה מפירה את הכללים, ובמקום לשבת בחדר הקריאה של הילדים ולקרוא ספרי ילדים, היא עוברת אל חדר הקריאה של המבוגרים. שם היא מגלה את סיפורו של טוסן לוברטיר (L'Ouverture), מי שעמד בראש מרד העבדים של סן דומנג (האיטי של ימינו) בשנת 1791, ושלימים כתבה את סיפורו באחד מספריה. כך, תוך כדי קריאה על לוברטיר, הילדה מגלה את "תחילת המציאות" (עמ' 26) של חייה.

הצגתי תזכורות חוזרות ונשנות למשמעות המעבר משרשרת מכאנית של התנהגויות שגרתיות אל רגעים שבהם, כפי שכתב אלבר קאמי (Camus), "מתעורר ה'מדוע ולמה?', והכול מתחיל בלאות הזאת הרצופה תמיהה. 'מתחיל', זה חשוב. הלאות באה בסוף הפעולות של חיים מכאניים, אך היא מפעילה בו-בזמן את התודעה" (קאמי, 1992, עמ' 22). הכול תלוי בהשתחררות, במעבר ואז בשאלה. אני רוצה

1 מונח שטבעה שונגיי כדי לתאר את יצירתה הנודעת ביותר, ששילבה שירה (poetry), ריקוד, מוזיקה ושירים מושרים (songs).



לטעון שכך מתרחשת למידה, ושהמשימה החינוכית היא לעורר מצבים שמעודדים את הצעירים להתחיל לשאול, בכל גוני הקול הקיימים, "למה?"

הנרטיב בהתהוות עובר ממחשבות על הבניה חדשה של בתי ספר אל המגוון הגדול והמשתנה של האוריינויות, והוא בוחן ובוחר מחדש את התהליכים האנושיים של שאילת שאלות, של תגובות לחללים או לריק בהוויית חיינו והתנגדויות לחוסר משמעות. אני מציבה את שחרור הדמיון, המעסיק אותי לעומק, בתוך הקשר במגוון דרכים, ואני דנה בקוריקולום מתהווה, בחיים מוסריים ובצדק במרחב הציבורי. מאחר שכה רבים מאיתנו חדשים וזרים זה לזה, אני מדגישה בעיקר פלורליזם והטרופוגניות - שנהוג היום לכנות רב-תרבותיות. אני בוחרת לעשות זאת בהקשר של האומנויות ויחד עם קהילה הנתונה בהתהוות מתמדת - הקהילה שיום אחד אולי תיקרא דמוקרטיה.