

הרבה אנשים כותבים שירה, לא כולם שואלים "מהי שירה?". מעטים שואלים זאת במנותק מן היצירה

כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית

מפתח



שאלה פשוטה המתייחסת לשם עצם מופשט כלשהו (x). סוקרטס שואל: "מהו x?". התשובות הנבחנות ונפסלות בזו אחר זו ניתנות כהגדרות: x הוא p. q הוא תיאור מהכח מינרבה למדעי הרוח Minerva Humanities Center חנאיה הכרחיים ומספיקים לזיהוי דבר מה בתור x. במהלך החקירה

גיליון 10 אביב 2016 לפעמי מרכז מינרבה ללאגאב – או שניהם. לפעמי מרכז מינרבה ללאגאב

מפתח

כתב-עת לקסיקלי למחשבה פוליטית

יוצא לאור מטעם קבוצת הלקסיקון למחשבה פוליטית במרכז מינרבה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב

דבר העורכים (גיליון 1): mafteakh.tau.ac.il/2010-01/00-foreword

גיליון 10, אביב 2016

עורך אחראי: עדי אופיר

עורך ראשי: יואב קני

עורכים בפועל: אודי אדלמן, דקלה בייטנר, אריאל הנדל, רועי וגנר, נועם יורן, אורי ערן,

הגר קוטף, איתי שניר

מועצת המערכת: פרופ' ירון אזרחי, החוג למדע המדינה, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר פיני איפרגן, החוג לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן והחוג ללימודים הומניסטיים, מרכז שלם
ד"ר מירב אמיר, בית הספר לגיאוגרפיה, אוניברסיטת קווינס, בלפסט
ד"ר לואיז בית-לחם, החוג לאנגלית, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' ישי בלנק, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר מיכל גבעוני, החוג לפוליטיקה וממשל, אוניברסיטת בן גוריון
ד"ר עדו גייגר, בן גוריון
פרופ' ניב גורדון, החוג לפוליטיקה וממשל, אוניברסיטת בן גוריון
ד"ר עזר גייגר, החוג לפילוסופיה, אוניברסיטת בן גוריון
פרופ' רות הכהן-פינצ'ובר, החוג למוסיקולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר אנבל הרצוג, בית הספר למדעי המדינה, אוניברסיטת חיפה
פרופ' עדית זרטל, המחלקה ללימודי יהדות, אוניברסיטת בול
ד"ר ראיף זריק, מרכז מינרבה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' שי לביא, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר ניצן ליבוביץ', הקתדרה ללימודי שואה ואתיקה ע"ש אפטר, אוניברסיטת ליהיי, פנסילבניה
ד"ר ענת מטר, החוג לפילוסופיה, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' דני פילק, החוג לפוליטיקה וממשל, אוניברסיטת בן גוריון
פרופ' רבקה פלדחי, מכון כהן להיסטוריה ופילוסופיה של המדעים והרעיונות, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' אלי פרידלנדר, החוג לפילוסופיה, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' רועי קרייטנר, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת תל-אביב
פרופ' גלילי שחר, החוג לספרות, אוניברסיטת תל-אביב

רכז מערכת: חמי שיף

עיצוב גרפי: רונן אידלמן

עריכה לשונית: יסמין הלוי

תמונת השער: ציון אברהם חזן, מתוך "צפייה באיש רוקד", 2013

אתר מרכז מינרבה: mhc.tau.ac.il | אתר כתב העת מפתח: mafteakh.tau.ac.il

ארכיון וידאו של הכנסים הלקסיקליים למחשבה פוליטית ביקורתית: mhc.tau.ac.il/lexspace

תוכן עניינים

3	בית ספר איתי שניר
21	הזדהות ציון אברהם חזן
25	זיכרון מרחבי חן משגב וטובי פנסטר
53	כללי המשחק אפרת אבן צור
73	מיומנות מתן קמינר
85	מלנכוליה אפי זיו



בית ספר איתי שניר

הקדמה

בית הספר נמצא היום, אולי יותר מאי פעם, במרכזו של ויכוח לוהט.* ויכוח זה, שמתנהל הן בזירה הציבורית והן במחקר האקדמי, נוטה להצטמצם לדיכוטומיה ברורה, שבכל אחד מקצותיה עמדה נחרצת נגד בית הספר או בעדו. הפסיכולוג פיטר גריי, למשל, נדרש במאמר ב-*Psychology Today* לשאלה "Why don't Students Like School?", ועונה: "Well, Duhhh... Children".¹ כדוגמת נגד אפנה למי שהיה אחד הסופרים האהובים עלי כשהייתי בעצמי תלמיד בית ספר, אייזק אסימוב. הנה קיצור שלי לסיפור מ-1951 בשם "איזה כיף היה להם":

מארגי אף כתבה על כך ביומנה אותו לילה. על הדף, שבראשו היה התאריך 17 במאי 2157, היא כתבה "היום טומי מצא ספר אמיתי!" "על מה זה?" "בית ספר." מארגי היתה מלאת בוז. היא תמיד שנאה את בית הספר. המורה המכני היה בוחן אותה שוב ושוב בגיאוגרפיה והיא היתה נכשלת יותר ויותר. טומי הביט אליה בעיניים שחצניות. "זה לא בית ספר מהסוג שלנו, טיפשה. זה בית ספר שהיה נהוג לפני מאות שנים. היה להם בניין מיוחד וכל הילדים היו הולכים לשם." הם לא גמרו לקרוא אפילו חצי מהספר, כאשר אמה של מארגי קראה "מארגי, בית ספר!" מארגי צייתה באנחה. היא הרהרה בבתי הספר העתיקים. כל הילדים מכל השכונה היו באים צוחקים וצווחים לחצר בית הספר, יושבים יחד בכיתה, ובסוף היום הולכים ביחד הביתה. והמורים היו אנשים... מארגי הרהרה כמה בוודאי אהבו זאת הילדים בימים ההם. היא הרהרה בכיף שהיה להם.²

המורה המכני שאסימוב מתאר הוא כמובן כבר לא בדיוק מדע בדיוני, והאפשרות הריאלית יותר מתמיד לבטל את בית הספר היא ללא ספק דלק חשוב המניע את הוויכוח העכשווי בין מי שחושבים שבית הספר הוא כלא, לבין אלה שחשים שהוא כיף. אבל בצד השאלות הפסיכולוגיות והפדגוגיות, לוויכוח בין מצדדי בית הספר ושולליו יש גם ממד פוליטי ברור: מבקריו של בית הספר מציגים אותו כאתר של משמעת, כפייה וקונפורמיזם, ואילו מצדדיו רואים בו את המקום העיקרי (אפילו היחיד) שעליו נוכל להשליך את יהבנו כדי להבריא את חוליי החברה.

עם זאת, אני סבור שהדיון הקיים על אודות בית הספר נותר ברובו המכריע שטחי ומבולבל, משום שהוא כמעט תמיד נמנע מהתמודדות ישירה עם השאלה מהו בכלל בית ספר. העמימות המושגית הזו מובילה לכשלים רבים, בעיקר בהיבט הפוליטי: מצד אחד לא ברור מה ייחודו

*גרסאות קודמות של מאמר זה הוצגו בשני אירועים: בכנס הלקסיקלי ה-11 למחשבה פוליטית ביקורתית של מרכז מינרבה למדעי הרוח באוניברסיטת תל אביב, ובפורום לחינוך, תרבות וחברה באוניברסיטת לונדון, בלגיה. ההערות וההצעות שקיבלתי מהמשתתפים בשני אירועים אלה סייעו רבות לשיפורו של הטקסט. אני מודה גם ליאן מאסקליין, עדי אופיר ושופט נוסף מטעם מערכת מפתח על הערותיהם המועילות.

של בית הספר ביחס למוסדות משמעת אחרים, ומצד שני ההתמקדות בתכנים הנלמדים במקום במוסד עצמו אינה מספקת מענה על השאלה מהם יתרונותיו של החינוך הבית ספרי על פני מסגרות חינוך אחרות שיכולות להכשיר צעירים לחיים אזרחיים בעתיד.

עבודה חשובה ופורצת דרך בהקשר זה היא ספרם של יאן מאסקליין ומארטן סימונס, הגנה על בית הספר,³ המתמודד עם ההתקפות על בית הספר ועם הקריאות לבטלו באמצעות ניסיון מאיר עיניים ומעורר השראה לאפיין את המהותי לבית הספר, כלומר להשיב על השאלה "מהו הסכולסטי?". הגם שבית הספר הוא מוסד חברתי-היסטורי שלבש ופשט צורות שונות ומגוונות לאורך הדורות, הניתוח שלהם אינו מנסה להתחקות אחר התמורות שעבר בית הספר ולעמוד על הזיקות בין תמורות אלה ובין ההקשרים ההיסטוריים והחברתיים שבתוכם הן התרחשו. תחת זאת, הם פונים למודל של בית הספר שהוקם בפוליס האתונאית על ידי המורה היווני איסוקרטס (Isocrates, 436-338 BC) ופותח בידי ממשיכי דרכו כמרכיב חשוב במשטר דמוקרטי-שווינוני.⁴ מודל זה הניח את היסודות למוסד בית הספר המודרני, שהפך נפוץ בעיקר בעקבות עליית מדינת הלאום הדמוקרטית והמהפכה התעשייתית, אבל הוא מעורר גם התנגדות רבה המלווה בניסיונות לרסן אותו ולעקר את הפוטנציאל השווינוני הטמון בו. כתוצאה מכך, בתי הספר הקיימים ואלה שהתקיימו בעבר הם על פי רוב מימושים חלקיים בלבד של בית הספר האיסוקרטי, ולא אחת הם אינם חולקים עימו הרבה יותר מאשר את שמו. ההמשגה של מאסקליין וסימונס נשענת לפיכך על יסודות מסוימים במציאות ההיסטורית והעכשווית, כדי לחלץ מתוכה מודל דמוקרטי של בית הספר שבכוחו לקרוא תיגר על מגמות רווחות בבתי הספר בני זמננו ולאפשר את "המצאתם מחדש".⁵ עם זאת, הגם שהם כותבים בהשראת חנה ארנדט ומדגישים את תפקידו הפוליטי של בית הספר, הם בכל זאת מחמיצים חלק חשוב מהפוטנציאל הפוליטי של בית הספר – את הפעילות הפוליטית שמתרחשת בתוך או מתוך בית הספר.

במאמר זה אני מבקש לאמץ את עיקרי ההמשגה של מאסקליין וסימונס – להגן על הגנה על בית הספר – תוך קריאת תיגר על האופן שבו הם מדירים את הפוליטי מבית הספר. לשם כך אפנה לקוטב הנגדי בדיון, לביטול בית הספר של איוואן איליץ' – מהחריפים שבמתנגדי בית הספר במחצית השנייה של המאה העשרים. אף שמושאו של הדיון של איליץ' הוא בית הספר המודרני וזיקתו לחברה הקפיטליסטית בת זמנו, אראה כי האופן שבו הוא מנתח את בית הספר רלבנטי מאוד גם להמשגה העקרונית של מאסקליין וסימונס, ובכוחו להאיר את ליקוייה ולאפשר ניסוח מחדש ופוליטי שלה.

אבחן את אפיון בית הספר לפי גישתו של איליץ' ולפי גישתם של מאסקליין וסימונס לאור שני צירים: עניינו של הראשון הוא היחס בין החברה לבית הספר, ועניינו של השני הוא היחס בין ילדים לסובייקטים פוליטיים. תחילה אציג בקצרה את האופן שבו חלק הארי של השיח החינוכי ממקם את הגיון הפעולה של בית הספר ושל החברה על אותו רצף, אף שהוא מפריד באופן דיכוטומי בין ילדים לפוליטיקה. בחלק השני אדון בפנומנולוגיה של בית הספר שאיליץ' מציג, ואראה שהוא דוחה את הדעה-פוליטיזציה של הילדים, אך מקבל את הטענה שבית הספר פועל בעיקרו של דבר בדומה לחברה שסביבו. לאחר מכן אפנה למאסקליין וסימונס, המאפיינים את

הסכולסטי תוך הישענות על הפקעת הזמן והמרחב של בית הספר מהזמן והמרחב הרגילים, כלומר על הפרדה בין בית הספר לחברה, אבל גם על קבלה של ההפרדה בין ילדים לפוליטיקה. שתי ההפרדות הללו הן בעייתיות לטענתי, משום שהן מכירות במובלע בכך שבבית הספר בהכרח מתקיים גם הדבר שהן מבקשות להרחיק ממנו, קרי הפוליטי. לבסוף, בחלק הרביעי אשלב את הקטגוריות של איליץ' בדיון במאסכוליין וסימונס, על מנת להמשיג את הסכולסטי מחדש, באופן פוליטי, ולסמן כיוון חשוב למאבקים הפוליטיים על בית הספר ובתוכו.

1. רצף אחד ודיכוטומיה אחת

ההנחה הרווחת בשיח הביקורתי על בית הספר היא שהגיון הפעולה של בית הספר וזה של החברה כולה נמצאים על אותו רצף, כלומר שהאחד מהדהד את השני. לפי הפילוסוף הישראלי צבי לם, "מה שנתחולל מאז ומתמיד בבתי הספר נקבע, הושפע ונגרם על ידי לחצים של כוחות חברתיים, שהתייחסו אליו כאל מכשיר להשגת מטרותיהם. [...] את בית הספר הקיים ממשכים לנצל גורמים חברתיים שונים לצורכיהם, כפי שעשו זאת מאז היווסדו. מבנהו תואם במידה רבה את מטרותיהם. [...] המבנה הזה מכתוב את מה שמתחולל בבית הספר. הוא מקור הגיונו של בית הספר."⁷ הווה אומר, לבית הספר אין הגיון פעולה מובהק וסגולי משלו. הוא שכפול, או מוטב זיקוק של עקרונות שליטה זרים לו – אידיאולוגיים, דתיים, וכמובן כלכליים – והבנת האחד מובילה להבנת האחר.

ניסוח חשוב של הנחה זו אנו מוצאים אצל אלתוסר. לפי אלתוסר, בית הספר הוא מנגנון מדינה אידיאולוגי, האחראי לייצור העובדים כסובייקטים של הסדר החברתי-כלכלי הקיים: הוא "לוקח ילדים מכל מעמד בגיל בית ספר יסודי, ואז במשך שנים, שנים שבהם הילד הכי 'פגיע'... דוחס לתוכם, בשיטות חדשות או ישנות, מידה מסוימת של 'ידע מעשי' עטוף באידיאולוגיה השולטת (צרפתית, אריתמטיקה, היסטוריה טבעית, מדעים, ספרות) או פשוט אידיאולוגיה שולטת במצבה הטהור (אתיקה, חינוך אזרחי, פילוסופיה)."⁸ רוצה לומר, בית הספר משעתק את היחסים החברתיים באמצעות כינון יחסי השליטה החברתיים בתוך בית הספר עצמו. יחסי הייצור – ובפרט היחסים המעמדיים – הם המפתח להבנת המנגנון הבית ספרי, הן ברמת התכנים והן ברמת היחסים בין מורים לתלמידים.

הנחת הרצף בין בית הספר והחברה היא כה דומיננטית עד שהיא נותרת על כנה גם כשכיוון ההשפעה שהיא מתארת מתהפך. הניתוח של פוקו מראה איך מנגנוני המשמעת והפיקוח הפועלים בבית הספר (כמו גם בבית הסוהר, בבית החרושת ובאתרים נוספים) הופכים להיות עקרונות השליטה המאפיינים בתקופה מסוימת את החברה כולה, ולפיכך אפשר להבין את החברה ואת המנגנונים שבאמצעותם היא מעצבת סובייקטים ושולטת בהם אם מתבוננים היטב בבית הספר.⁹ טענה מקבילה, וממוקדת עוד יותר בבית הספר, ניתן למצוא בספרו של ז'ק רנסייר המורה הנבער.¹⁰ בלב הדיון של רנסייר בבית הספר ניצב עקרון ההסבר: לפי עיקרון זה, כדי ללמוד דבר מה יש צורך במורה, במישהו שכבר יודע ויכול להסביר את החומר, אף על פי שהבנת ההסבר מותנית בלמידה קודמת שכולם כבר השלימו אותה, ובעצמם – למידת שפת האם,

שההצלחה ברכישתה מעידה על שוויון באינטליגנציה וביכולות הלמידה. אבל הגיון ההסבר פועל לא רק בבית הספר, ולמעשה הוא ניצב בבסיס הסדר הפוליטי עצמו: הוא בא לידי ביטוי בכל פעם שמישהי מניחה שאפשר להסביר לה למה הדברים מאורגנים כפי שהם, בכל פעם שמישהו מצווה ומישהו אחר מציית – אף על פי שעצם היכולת להבין את הפקודות וההסברים מעידה שהשוויון בין בני האדם נמצא מתחת לחוסר השוויון בין האזרחים.¹¹ בית הספר, אם כן, הוא המפתח המושגי שבאמצעותו מובן המשטר כולו. עמדתו של רנסייר שונה במובנים רבים מזו של פוקו, ושניהם נבדלים כמובן מלם ומהמסורת המרקסיסטית, אבל לכולם משותף זיהוי הרצף העקרוני בין בית הספר לבין החברה שמחוצה לו: הם רואים את בית הספר כמיקרוקוסמוס של החברה כולה, אתר שגבולותיו הם קליפת אגוז שמחזיקה בתוכה את עקרונות היסוד של ההיגיון החברתי כולו.

בעוד היחסים בין בית הספר והחברה נתפסים במסגרת של רצף, היחסים בין האנשים הצעירים שהולכים לבית הספר, כלומר הילדים, לבין התחום הפוליטי, נחשבים דיכוטומיים. המחשבה המודרנית מניחה שילדים אינם סובייקטים פוליטיים, ושהציבור הפוליטי צריך להיות מוגבל למבוגרים בלבד.¹² הניסוח המפורסם של קאנט לספירה הציבורית החופשית ב"תשובה לשאלה: הנאורות מהי?" קושר באופן פרדיגמטי בין נאורות לבגרות, ומדיר את אלה שמאופיינים כילדים – בשל גילם או בשל עצלותם ופחדנותם – מן החיים האזרחיים של השיח הפומבי.¹³ גם אחרי קאנט, הפילוסופיה הפוליטית שמה מצד אחד דגש על מושגי התבונה, שיקול הדעת והאחריות, ומצד שני היא מכחישה את נגישותן של יכולות אלה לילדים. הפוליטיקה, לפיכך, אינה משחק ילדים. הרצף והדיכוטומיה, כמובן, אינם בלתי קשורים: השילוב של שניהם פירושו שאנשים יכולים לקחת חלק בפוליטיקה רק אחרי שעברו דרך שלוחה של אותה פוליטיקה עצמה בלי להיות סובייקטים פוליטיים. כך מתעצב תפקודם כסובייקטים פוליטיים בוגרים במסגרת שבה הם רק כפופים לפוליטיקה; במובן מסוים, ההכשרה לחיים כסובייקט פוליטי בחברה היא חיים כלא-סובייקט-פוליטי בחברה.

2. ביטול בית הספר וביטול ההבחנה בין ילדים ופוליטיקה

קריאת תיגר נדירה ומעניינת על הדיכוטומיה בין ילדים לפוליטיקה בתוך דיון על בית הספר ניתן למצוא כאמור אצל איוואן איליץ'. איליץ' אינו הראשון שניסח ביקורת רדיקלית על מוסדות החינוך המודרניים,¹⁴ ורעיונותיו עלולים להיראות מיושנים מעט, לכודים בין האופטימיות הנאיבית של שנות השישים המהפכניות באירופה, בארצות הברית ובאמריקה הלטינית, ובין הפסימיות האפוקליפטית של המלחמה הקרה ומלחמת וייטנאם. אבל ליבת מחשבתו מעוררת עניין מחודש במאה ה-21, בעיקר עם התקדמות הטכנולוגיה והאינטרנט,¹⁵ והיא משתלבת במקהלה מגוונת של קולות הקוראים לגרסה כזו או אחרת של ביטול בית הספר.¹⁶ עם זאת, הקולות הדומיננטיים שמחיים את איליץ' או הולכים בעקבותיו מתמקדים בהיבטים הפדגוגיים, בעוד שביקורתו של איליץ' על בית הספר, כמו גם החלופות שהוא מציע, הם פוליטיים לא פחות מאשר פדגוגיים.

הסירוב של איליץ' לאמץ את המבט שרואה את הילדים כא-פוליטיים ניכר בדיון שלו במה שהוא מכנה "הפנומנולוגיה של בית הספר", כלומר בניסיון להגדיר את בית הספר ולעמוד על מה שמיחד את הקשר בין בית הספר וחינוך. הפנומנולוגיה שאיליץ' מציע מבוססת על הגדרה בת שלושה רכיבים: הגבלת גיל, הבחנה בין מורים לתלמידים, ונוכחות מלאה. אמנם הרה-פוליטיזציה של הילדים אינה נוכחת במפורש בדיון בכל אחד מרכיבים אלה, אך חילוצה יכול לשפוך אור רב על הייחודי שברעיונותיו של איליץ'.

גיל: ראשית, מבחין איליץ', הקיבוץ והחלוקה של אנשים לפי גילם מהותיים לבית הספר: עוד לפני החלוקה לכיתות או ל"שכבות" על פי שנת הלידה, כאילו מה שחשוב בילדים הוא תאריך הייצור שלהם, בית הספר מגדיר מראש אילו גילים שייכים אליו ואילו לא. הוא מניח שמבוגרים (ופעוטות) אינם שייכים לבית הספר, בעוד בני גילאים מסוימים, שמוגדרים כילדים, שייכים בראש ובראשונה לבית הספר.¹⁷ הנקודה החשובה היא שבית הספר אינו רואה בגיל רק קריטריון כניסה, שמאבד מחשיבותו בתוך בית הספר: בית הספר מצפה ממי שנכנסים בשעריו להתנהג כילדים, כלומר מבנה אותם כילדים ובכך מייצר אינפנטיליות. איליץ' נשען על התובנה שהילדות היא תופעה היסטורית קונטינגנטית ומאוחרת יחסית,¹⁸ וטוען שלבית הספר, כמוסד חינוכי מובהק של החברה התעשייתית, יש תפקיד מכריע בייצור ההמוני של הילדות בעולם המערבי. הילדות המודרנית גורמת פעמים רבות לסבל ותחושת לחוסר אונים, אבל גם כשהיא אינה מעוררת קשיים סובייקטיביים היא מהווה בעיה פוליטית: מצד אחד היא מגוננת על הילדים ומעניקה להם פטורים וזכויות יתר (בעודה מקפחת, למשל, את זכויותיהם של הקשישים והפעוטות), ומצד שני אינה מתירה להם לקחת חלק בעולם המבוגרים.¹⁹ ביטול המחיצות המלאכותיות שיוצרת הילדות כרוך לפיכך בהתייחסות לאנשים הצעירים כאל בני אדם שרוצים ומסוגלים לקבל אחריות על לימודיהם ובחירותיהם, כלומר כסובייקטים פוליטיים לכל דבר.

מורים ותלמידים: לפי הרכיב השני בפנומנולוגיה של איליץ', הילדים בבית הספר ממוקמים בהכרח בעמדה של תלמידים, ומולם מוצבים מורים מוסמכים. פירוש הדבר הוא שלמידה דורשת מקצוענים שיוודעים כיצד ללמד, שמסוגלים להעריך את הלמידה ושמסומכים להעניק תעודות למי שהצליח ללמוד. מן הצד השני, מקצוע ההוראה נשען על ההנחה שבשביל ללמד צריך "לתלמד" את הלומד, להפוך אותו לתלמיד, כלומר להתבונן בו במבט מעריך, מקטלג, מנרמל. המורים והתלמידים מובנים אפוא כניגוד משלים: בעוד הראשונים הם פעילים, בעלי ידע ושיקול דעת, האחרונים הם פסיביים, בורים וגחמנים. בפועל, מטעים איליץ', למידה כרוכה בהתנסות אקטיבית – היא מתחילה כתוצאה ממפגשים ספונטניים, וממשיכה רק אם הלומד הופך מעורב בתהליך.²⁰ למען הסר ספק, למידה כזו אינה חזון לעתיד או פרויקט שיש ליישם, אלא מציאות יומיומית: בני אדם הם תמיד לומדים, ולומדים בני כל גיל הם תמיד כבר סוכנים שבחרים, מחליטים ומפעילים רמות שונות של שיקול דעת. יוצא מכך שבית הספר התובע מונופול על הלמידה הלגיטימית לא רק מחבל בלמידה, שכן הוא מוריד מערכה של הלמידה המתבצעת בכל מקום ובכל זמן, אלא הוא גם תובע מהתלמידים לוותר על הסוכנות הסובייקטיבית שלהם כדי ללמוד.

נוכחות מלאה: "בית הספר, מעצם טיבו, כותב איליץ", "נוטה לתבוע לעצמו את מלוא זמנם ואונם של משתתפיו".²¹ הוא משלב בתוכו את הילת הקדושה של הכנסייה, שמכוחה המורה מתפקד כשר טקס ומטיף, עם חרב המדינה, הכולאת את הילדים במשך שנים ושוללת מהם כל מידה סבירה של חירות. אבל חובת הנוכחות בבית הספר היא רק המסד המאפשר להכניס את התלמידים לעולם שיש בו שפע של חובות ואיסורים אחרים. סמכויותו הקיצוניות של המורה, הכוללות היתר לחדור לחייהם האישיים של הילדים, מקבלות לגיטימציה מן ההנחה כי הילדים אינם סובייקטים של בית הספר אלא כפופים לו: "הגדרת הילדים כתלמידים בעיסוק מלא מאפשרת למורה לנהוג בהם מתוך סמכות המוגבלת על ידי סייגים שמכוח החוקה והנהוג הרבה פחות מאשר הסמכות שבידי אפוטרופוסיהן של שאר מובלעות חברתיות".²³ על כן לא משנה מה לומדים בבית הספר ומה איכות ההוראה, לחומר הלימוד נלווית תמיד "תוכנית לימודים סמויה", שעיקרה ללמוד לציית – לסמכויות השונות בבית הספר, ודרך לסדר החברתי באופן כללי. לפיכך, במקום לימודי חובה, איליץ מציע את "ביטול שלילת זכות הבחירה מן הנוער"²⁴ באמצעות הקמת מרכזי לימוד וולונטריים ו"מסבירי פנים" (convivial), בבתי קפה או במקומות העבודה, שבהם אנשים יוכלו לחלוק ידע וללמוד יחד על בסיס תחומי עניין משותפים.²⁵ כך, טוען איליץ, עם ביטול בית הספר, הלמידה תחזור למקור ההיסטורי והאטימולוגי שממנו צמח ה-school, קרי ה-scholè – שפירושו ביוונית זמן חופשי או פנאי²⁶ – והלומדים יהיו ריבוניים לבחור מה ללמוד ומתי, ואיך לשלב את הלימודים בחייהם האישיים והאזרחיים.

הגם שעמדותיו של איליץ עוררו הדים לא מבוטלים וגרסאות שונות שלהן צוברות כאמור פופולריות גוברת גם בימינו, הן משכו גם ביקורות רבות, ולא רק מכיוונם של שמרנים המבקשים להנציח את המצב הקיים.²⁷ חשובה במיוחד הטענה כי ביטול בתי הספר מסתכם בהפרטה של החינוך: הרשתות החופשיות שאיליץ מתאר, לעתים תוך שימוש בשפה ניאוליברלית מובהקת של "שוברים" ו"קרדיטים", יפקירו את החינוך לחסדי השוק החופשי, שהוא למעשה הכול פרט לחופשי: הוא מאפשר לבעלי האמצעים לדאוג לעצמם ולעצב את השדה בהתעלם משיקולים חברתיים רחבים, וכך מעמיק את הפערים החברתיים והכלכליים ופוגע דווקא באוכלוסיות המוחלשות. יתר על כן, נגד איליץ נטען שחזון ביטול בית הספר מוביל לדה-פוליטיזציה של החינוך, שכן הוא לא נותן את דעתו על השאלות הפוליטיות הקונקרטיות של השינוי הארגוני, לא מטפל ברצינות בשאלת השליטה והניהול במוסדות מסבירי הפנים, ומפקיר את בית הספר לחלוטין לחסדי השוק כשהוא מנתק את החינוך מהמדינה.²⁸

בביקורות אלה יש יותר משמץ של אמת, אבל הן בכל זאת מחמיצות את הנקודה החשובה שבה התרכזו דיוננו, כלומר את התביעה לרה-פוליטיזציה של הצעירים במסגרת מחשבה חדשה על הקשר בין חינוך לפוליטיקה. כפי שטייסון לואיס מראה, החזון האיליצ'אני של ביטול מוסדות החינוך אינו שווה ערך להפרטה, שכן הוא דוחה מכול וכול את הדואליזם היסודי בין הפרטי לציבורי²⁹: הוא ממקם את החינוך במרחב המשותף, המרחב של ה-common, שחומק הן מהניכוס הפרטי והן מהשליטה הריכוזית של הציבורי.³⁰ במקום זאת, המרחב הזה משותף לריבויי הבלתי ניתן לצמצום של הסובייקטים, ה-multitude, והם אלה שמנהלים אותו; הוא

של הקהילה משום שהוא חלק מהקהילה, כשם הקהילה היא חלק ממנו, והוא דוחה הבחנות בין שולטים לנשלטים כמו גם בין אינטרסים פרטיים שונים. חינוך במשותף הוא לפיכך חינוך בלי הבחנה חדה בין לומדים למלמדים, חינוך שבו כולם נוטלים חלק פעיל. על כן, חינוך כזה גם רחוק מאוד מדה-פוליטיזציה, שכן הוא מאפשר ללמידה להתרחש במסגרת פוליטיקה מסוג אחר, פוליטיקה של השתתפות רחבה במגוון היבטים של חיי הקהילה, שהחינוך הוא אחד מהם. אמנם, בפוליטיקה כזו יש מקום לסובייקט פוליטי מסוג חדש, שאיליץ' מכנה אותו "האדם האפימטאי"³¹: בעוד שפרומתאוס, הרואה-לפנים, הוא אחד המיתוסים המכוננים של התרבות המערבית בזכות זיקתו לרציונליות וליכולת תכנון וחישוב, אפימטאוס נדחק לשוליים כשוטה חסר אחריות, שאהבתו לפנדורה המיטה אסון על האנושות. אבל בשביל איליץ' אפימטאוס הוא ארכיטיפ של מתת חופשית, אהבה אמיתית ותקווה, ומסמל התנגדות לסדר הפטריארכלי או למעשה לכל סדר נוקשה באשר הוא.³² הווה אומר, האדם האפימטאי הוא סובייקט פוליטי פעיל שאינו דוחה את הילדות אלא דווקא מאמץ אותה ומשבח את מאפייניה המסורתיים – הספונטניות, הרגשנות, החברות. חברה שבה בוטלו בתי הספר היא אפוא חברה שמכירה בכך שהילדים הם סובייקטים פוליטיים, ושלפוליטיקה יש היבטים ילדיים.

אם כך, את האתגר שאיליץ' מציב בפני המחשבה החינוכית אי אפשר לפטור בקלות. כל עוד בתי ספר נתפסים ופועלים כמקומות שמכחישים את הפוליטיות של הלומדים בהם, הנקודה שאיליץ' מעלה נגדם ובעד צורות אחרות של ארגון החינוך תקפה וחשובה. אבל בעוד הוא הולך נגד הזרם בדחיית ההבחנה בין פוליטיקה לילדות, דומה שהוא מקבל את הנחת הרצף בין בית הספר לבין החברה. אמנם הוא עצמו מתייחס לפעמים לבית הספר כאל "מובלעת שבה מושעים חוקיה של המציאות הרגילה",³³ וקובל לא רק על ההבחנה המלאכותית בין מבוגרים לילדים אלא גם על זו שבין מקומות שמתרחשת בהם למידה ראויה לשמה לכאלה שלא; אבל הקו הדומיננטי בטיעון שלו מתבסס ללא ספק על זיהוי של דמיון מבני משני עבריה של גדר בית הספר: "לא רק החינוך לבדו אלא המציאות החברתית גופה נעשו מתולמדים",³⁴ הוא כותב, וחלק חשוב בפרויקט שלו הוא ניתוח העקרונות התעשייתיים והקפיטליסטיים שעומדים בבסיס פעולת בית הספר, כמו גם בבסיס פעולתם של מוסדות אחרים כמו מערכות הבריאות, הסעד, התחבורה והאנרגיה.³⁵ בעוד ההגנה על בתי הספר מפני ביקורתו של איליץ' חייבת להביא בחשבון את הפוליטיות של הצעירים, הקריאה לביטול בית הספר מאבדת הרבה מעוקצה אם היא אינה נותנת את דעתה על מה שייחודי לבית הספר.

3. הסכולסטי כהשעיה וכדה-פוליטיזציה

גישה הדוחה את הנחת הרצף בין בית הספר והחברה ניתן למצוא כאמור בעבודתם של מאסכליין וסימונס. במקום לראות את בית הספר כשלוחה של הסדר החברתי, הם שואלים מהו ההיגיון הייחודי של הסכולסטי, כלומר "מה הופך את בית הספר לבית ספר".³⁶ התשובה שלהם חבה רבות לעמדתה של ארנדט בנושא החינוך, אבל כפי שאבקש להראות, היא גם סובלת מבעיה קרדינלית שאופיינית למחשבה הארנדטית.

כמו ארנדט, העוגן בדיונים של מאסכליין וסימונס הוא הפוליס היוונית, ובית הספר שעליו הם מגינים אינו שם כללי למוסד לימודי אלא המצאה היסטורית ספציפית; וכמו איליץ', הם מתבוננים במשמעות המקורית של ה-school, ה-scholè. אמנם פירושה של מילה זו הוא זמן חופשי, אבל משמעותו של הזמן הזה אצל היוונים לא היתה זמן למנוחה ולשעשוע, וגם לא זמן שבו היחיד יכול לבחור לעשות ככל עולה על רוחו. הזמן החופשי של בית הספר היה הזמן שהוקצה ללימודם ולאמונם של אלה שלא היתה להם תביעה לידע ולמיומנויות לפי הסדר הפוליטי של העיר, כלומר אלה שרכושם או מעמדם לא הקנו להם ולצאצאיהם נגישות לחלק ניכר מהידע התיאורטי והמעשי שהיה קיים בעירם לפני כינונו של בית הספר. בשונה מהלימוד הנפוץ אצל מורים פרטיים, דוגמת הסופיסטים המפורסמים, משימתו של בית הספר היתה להפוך את הידע והמיומנות לנחלת הכלל – הוא הפקיע מרחב וזמן מסוימים מחיי העיר, שחרר אותם מהלחצים האינסטרומנטליים של השוק ומההבדלים החברתיים והפוליטיים בין האזרחים, וייחד אותם ללימוד-לשמו במוסד שכל התלמידים בו שווים:

בית הספר סיפק זמן חופשי, כלומר זמן לא-יצרני, לאלה שלפי לידתם או מקומם בחברה (מעמדם) לא הייתה להם תביעה ביחס אליו. או, במילים אחרות, מה שעשה בית הספר היה לכוון זמן ומקום שהיו במובן מסוים מנותקים מהזמן והמקום הן של החברה (פוליס) והן של הבית (אויקוס). זה היה גם זמן אנליטיאני, ולכן המצאת בית הספר יכולה להיות מתוארת כדמוקרטיזציה של זמן חופשי.³⁷

הווה אומר, הזמן החופשי משוחרר מהיומיום ומתביעותיו ומאפשר מרחב בטוח שבו יכול להתרחש מפגש בין הילדים לעולם, קרי הסביבה הטבעית והמלאכותית, ההיסטורית והעכשווית, התיאורטית והמעשית, שבתוכה חיהם מתאפשרים ומקבלים משמעות.³⁸ מפגש זה עומד לדעתה של ארנדט בלב החינוך הבית ספרי: "תפקידו של בית הספר הוא ללמד ילדים מהי דמותו של העולם, היא כותבת במאמרה "המשבר בחינוך".³⁹ לפיכך, תפקידו של המורה הוא לערוך לילדים היכרות עם העולם, וסמכותו אינה נובעת מיכולתו להעניש ואף לא מן הידע עצמו, אלא מן האחריות שהוא נוטל על עצמו בכך שהוא מייצג את העולם בלי משוא פנים, גם אם הוא מסתייג ממנו: "כישוריו של המורה כוללים את הכרת העולם ואת היכולת להדריך בו אחרים, אבל סמכותו מקורה בנטילת האחריות לעולם הזה. הוא מקבל עליו לייצג את המבוגרים בפני הילד, [הוא] נציג המצביע על הפרטים ואומר לתלמיד: זה עולמנו."⁴⁰

מאסכליין וסימונס פורשים את מאפייניו של בית הספר היווני-ארנדיאני, של הזמן והמרחב הייחודיים למה שהם מכנים "הסכולסטי". בראשם ניצבת התנועה הכפולה של השעיה (suspension) וחילון (profanation): ההשעיה פירושה הפיכת הסדר החברתי, הייצור, הצריכה והשגרה לבלתי פעילים באופן זמני, ואילו החילון פירושו הנגשה, הפיכתו של דבר מה מנשגב וטמיר לזמין וציבורי,⁴¹ כלומר הפיכת הידע והמיומנויות לטוב משותף. לפי מאסכליין וסימונס, ההשעיה והחילון "מאפשרים לעולם להיפתח בבית הספר, ולכן "זה אכן העולם (ולא צרכיו או כישוריו הלימודיים של הפרט) שממנו מוסר המנועול."⁴² ההתרחשות בבית הספר אינה מתמקדת במורה ובאישיותו, וגם לא ישירות בתלמיד. במוקד תשומת הלב נמצא

משהו מהעולם, משהו שמתממש כפי שהוא; בזכות הטכנולוגיות הבית ספריות – הלוח והגיר, השולחנות והכיסאות, וכמובן הארגון הייעודי של המרחב – דבר-מה מובא לשולחן בכיתה ושם הוא מתעורר לחיים, ומופיע כחלק מהעולם שבו אנחנו מעורבים, מתעניינים, כלומר כמשהו שהוא במונחים ארנדטיאניים *inter-est*.⁴³ יתר על כן, הכוונת התלמידים לעבר העולם כפי שהוא נוכח בחומר הלימוד והניסיון לעורר בהם עניין אמיתי, פירושם גם השעיה של האני, של האני על טרדותיו היומיומיות וגם על שלל המגבלות שמטילים עליו מוצאו, מעמדו, ייחוסו וכו'. כך, כשאני חדש מתעצב בבית הספר וחווה את העולם מתוך תשומת לב מלאה, הוא נולד מתוך חוויה של פוטנציאליות טהורה, חוויה של יכולת ואפשרות. לכן "המרחב הסכולסטי עולה כמרחב מובהק שבו השוויון של כולם מקבל אישור."⁴⁴ בית הספר מכונן אפוא מרחב וזמן נבדלים, מעין הטרוטופיה⁴⁵ או אזור אוטונומי ארעי,⁴⁶ שבו יחסי הכוחות וההיררכיות החברתיות מוצאים מכלל פעולה.

לבית הספר יש אם כן משמעות פוליטית מובהקת: הוא יוצר מציאות דמוקרטית במהותה, שהיא גם קומוניסטית באופן אינהרנטי, שכן היא הופכת את העולם למשותף במובן העמוק ביותר, משותף בין שווים.⁴⁷ אבל חשוב לא פחות, בכך שהוא מביא את העולם לדבר אל התלמידים במנותק מן החברה הסובבת, בית הספר מאפשר להם לחוות את העולם כדור חדש שמסוגל להתחיל דברים חדשים בעולם, כלומר לפעול בעולם ולחדש אותו.⁴⁸ המורה בבית הספר שואב את סמכותו מן האחריות לעולם שאותו הוא מציג ומייצג בפני הדור הצעיר, אבל הפעלת הסמכות החינוכית הכרחית כדי לשמר את הפער בין הישן לחדש, בין העולם הקיים זה מכבר לבין ההתחלה החדשה והיכולת לחדש הטמונה בכל אדם. במילותיה של ארנדט, "דווקא למען החדש והמהפכני שבכל ילד, חייב החינוך להיות שמרני; הוא מוכרח לשמר את החידוש ולהציגו לעולם ישן, שיצטייר תמיד – פעלתני ומהפכני ככל שיהיה – כעבש וכמאובן בעיני הדור הבא."⁴⁹

פירוש הדבר הוא שכדי שבית הספר ימלא את תפקידו הפוליטי, הוא עצמו חייב להיות לא-פוליטי – ההשעיה והחילון משמעם דה-פוליטיזציה של המרחב הבית ספרי, ניתוקו מן הזירה האזרחית. בית הספר, לפי מאסכליין וסימונס, אל לו להיות המשכה של הפוליטיקה באמצעים אחרים; פוליטיזציה שלו היא חלק מהניסיון לרסן את בית הספר, להכפיף אותו להגיון פעולה זר, חיצוני, או פשוט לנסות לומר לצעירים כיצד עליהם לחדש את העולם, מה שמעקר כמובן את החידוש.⁵⁰ אבל הדה-פוליטיזציה של בית הספר כרוכה גם בדה-פוליטיזציה של התלמידים: התלמידים בבית הספר אמנם חווים את עצמם כ"אזרחי העולם",⁵¹ אבל האלמנט הפוליטי שבאזרחות זו מסתכם בחוויה של העולם כמשותף, וכן בחוויה של יכולת ללמוד ולעשות – לא של פעולה בעולם וביחס לאנשים אחרים. זה הד ברור לקביעתה של ארנדט שאין להתייחס לילדים כאל סובייקטים פוליטיים: לאור היכרותה עם מערכות החינוך האינדוקטרינריות במשטרים הטוטאליטריים של המאה העשרים, שלא ידעו כל מגבלת גיל, ארנדט קובעת כי ממש כמו שאין לחנך מבוגרים לדוקטרינה פוליטית כלשהי, כך אין לערב פוליטיקה בחינוכם של הילדים: "החינוך אינו יכול למלא תפקיד בפוליטיקה, כיוון שבפוליטיקה אנו עוסקים באלה שכבר חונכו."⁵² הפוליטיקה, לדידה, היא עניין למבוגרים, בעוד שהילדים הם "בני אנוש שאינם

מוגמרים⁵³, הנמצאים בתהליך התהוות; הם זקוקים להגנה מפני העולם, ובפרט מפני אור הקיום הציבורי שמפריע להתפתחותם השלווה באפלה המגוננת. על החינוך אפוא להיות שמרני, לשמור ולהגן, במובן כפול: לשמור על העולם ולהציגו בפני הצעירים כפי שהוא, כדי שיוכלו להכירו ולפעול בו בעתיד, ובה בעת לשמור עליהם מפניו ולאפשר לכל אחד מהם לגדול כאדם חדש, ייחודי, שעובדת הולדתו מציבה אותו כהתחלה חדשה. על כן, הרחקת הילדים מהמרחב הציבורי והדה-פוליטיזציה של בית הספר מכוונים למעשה לעשות את הפוליטיקה לאפשרית – לאפשר לילדים להפוך לבוגרים שיכולים להתערב בעולם, לפעול בתוכו ולחדש אותו.

אפיון זה של בית הספר ושל הפוטנציאל הפוליטי שלו הוא מקורי ומרתק, אבל סובל מחולשה משמעותית, שאופיינית למסגרת המחשבה הארנדטית. הגותה של ארנדט מתבססת על הבחנות מושגיות מאירות עיניים – כמו זו שבין העבודה, המלאכה והפעולה⁵⁴ – אבל היא שוגה כשהיא רואה בהן הבחנות אונטולוגיות, כמו למשל כאשר היא מתייחסת ל-*animal laborans* (החיה העובדת) ול-*homo faber* (האדם העושה במלאכה) כישויות ריאליות שמתנות את האדם הפועל אבל נבדלות ממנו, כאילו שאין זה בדרך כלל אותו אדם עצמו שעובד, עושה במלאכה ופועל. כתוצאה מכך ארנדט מדמיינת את הספירה הפוליטית במנותק מן הספירה החברתית, ומחמיצה את ההשפעה ההכרחית של יחסי הכוחות החברתיים על כל מי שמדבר ופועל, כמו גם על האופנים שבהם הדברים והפעולות נתפסים ומהדהדים בציבור. בדומה לכך, שתי ההבחנות היסודיות שהדיון של מאסכליין וסימונס נשען עליהן – זו המסורתית, המפרידה את הילדים מהפוליטיקה, וזו המקורית, המפרידה את בית הספר מהחברה – הן בעייתיות למדי.

ראשית, ההבחנה בין בית הספר והחברה, שנשענת על התנועה הכפולה של השעיה וחילון, לעולם אינה מושלמת. מאסכליין וסימונס מודעים לכך כמובן, והם מציבים את ההבחנה כיעד, כפרויקט אינסופי; אבל מהלך ההבחנה החותך שהם מבצעים מביס את עצמו ודורש חשיבה מחדש על היחסים בין בית הספר לפוליטי. הבעיה אינה נעוצה רק בכך שיחסי כוחות חברתיים, כלכליים ואחרים תמיד חודרים לתוך בית הספר⁵⁵; הבעיה היא שהעולם עצמו הוא תמיד כבר פוליטי, ולכן היכרות משמעותית עם העולם מחייבת לפגוש אותו ככזה. בהקשר זה ניתן לטעון שהילדים לא יוכלו לגדול להיות סובייקטים פוליטיים הפעילים בזירה האזרחית אם לא יכירו את העולם ואת המסורת ההיסטורית והתרבותית שלו, על שלל ממדי ההדרה וההדחקה שמאפיינים אותו בהכרח; שהם לא יוכלו לחדש את העולם וליצור מציאות עם פחות הטיות מגדריות, גזעיות או לאומיות, אם לא יבינו את התפקיד שההטיות הללו ממלאות בעולמם של הדורות הקודמים.

אבל הנקודה החשובה אינה שיש להציג בפני התלמידים את עובדת הפוליטיזציה של העולם – לכך מאסכליין וסימונס כנראה יסכימו – וגם לא שיש להצביע בפניהם על העוולות הפוליטיות הדורשות תיקון – טענה שאליה הם ישיבו שאל לו לדור הישן להכתיב לדור החדש את יעדיו הפוליטיים. הנקודה היא שכל ניסיון לדה-פוליטיזציה של העולם כרוך מניה וביה בהכרעה שיש לה ממד פוליטי. מהי היסטוריה א-פוליטית? האם הניסיון להציג היסטוריה כזו, להחליט מה פוליטי ומה לא פוליטי, אינו פוליטי? האם יש ספרות, שפה, ואפילו מדע ומחשבים שהם פשוט כשלעצמם מנותקים מהמטענים הפוליטיים שהולידו ואפשרו אותם? כל תחום ידע וכל חומר

לימוד מקבל מראית עין של א-פוליטיות רק בעקבות מעשה פוליטי. אם נסתכל על אותה נקודה מזווית אחרת, ניתן לומר שגם השוויון בין התלמידים בבית הספר, שכמובן איננו נתון טבעי אלא תוצר מלאכותי, יכול להתממש באינסוף דרכים שונות⁵⁶: התלמידים הם אף פעם לא ישויות ערטילאיות, פוטנציאלים טהורים שניצבים מול חומר הלימוד; את ההבדלים ביניהם יש להשיל מהם באופן פעיל, מתוך החלטה אילו הבדלים אינם רלבנטיים בבית הספר ואילו כן, וזה נעשה באופן שהוא עצמו כבר פוליטי.

במילים אחרות, הפוליטי איננו משהו שניתן להפריד מתחום כלשהו בחיים האנושיים, שכן הפוליטי תמיד נוכח בכל מעשה הפרדה. הוא חודר לבית הספר בעצם הניסיון להיפרד ממנו. אין פירוש הדבר ש"הכול פוליטי", במובן פשוט שמשטח את הפוליטי ומרוקן אותו מכל תוכן. פירוש הדבר הוא שלכל דבר בעולם יש היבטים פוליטיים, הנובעים מכך שכל דבר בעולם מעורב בהכרח ביחסי כוח כלשהם. ההיבטים הפוליטיים יכולים להיות מודחקים ומוכחשים, אפשר להשעות אותם זמנית או לשים אותם במרכז הדיון, אבל לעולם אי אפשר לנעול אותם בבטחה בחוץ, גם לא מחוץ לבית הספר.

תובנה זו מובילה לנקודה שנייה, שכן היא חלה גם על הניסיון להפריד בין ילדים לסובייקטים פוליטיים. הדה-פוליטיזציה של הילדים אף היא פוליטית, אבל הפעם המעשה הפוליטי של ההבחנה אינו מתבצע מבחוץ, כמו כאשר המורה מחליט כיצד להתייחס לתלמידיו או כיצד להציג בפניהם אלמנט מן העולם. הוא נעשה מבפנים, שכן הילדים שהם מושאיו של המעשה הפוליטי נוטלים חלק פעיל בביצועו: אי אפשר לעשות להם דה-פוליטיזציה בלי שהם עצמם יהיו מעורבים בתהליך, ומאחר שתהליך זה הוא עצמו פוליטי, יוצא שילדים, כמו כל אדם (ואולי לא רק בני אדם), לעולם אינם לגמרי א-פוליטיים או קדם-פוליטיים. הילדים יכולים להתנגד לניסיון לדה-פוליטיזציה שלהם או להיאבק בו, אבל הם תמיד כבר סובייקטים פוליטיים, אפילו כשהם מנסים לא להיות כאלה.

הסובייקטיביות הפוליטית של הילדים אינה בלתי קשורה להיותם תלמידים. אפילו הרגע הפדגוגי של המפגש עם חומר הלימוד בכיתה לא יכול להיות א-פוליטי, שכן את הסובייקטיביות הפוליטית של התלמידים אי אפשר לשים בסוגריים גם כאשר משהו מהעולם מושם במרכז. התלמידים לעולם לא הופכים להיות פוטנציאלים מופשטים, לומדים חסרי תכונות. כל תלמיד פוגש את החומר, מגיב אליו ומפרש אותו אחרת, גם על פי הזהות הפוליטית שלו ומקומו ביחסי הכוח החברתיים. המפגש עם חומר הלימוד, עם העולם, לעולם אינו לימוד טהור של העולם "כמו שהוא", אלא אינטראקציה שיש בה ממדים של ניכוס, התמודדות, לפעמים אפילו מאבק. רוצה לומר, אין דרך אחת בדוקה לעשות דה-פוליטיזציה לתלמידים. צריך כל הזמן לשאול אילו מתכונותיהם רלבנטיות למפגש עם חומר הלימוד ואילו לא. לפעמים ההבדלים המגדריים בין התלמידות והתלמידים, למשל, מפריעים למפגש הזה ויש לנטרלם, אבל בפעמים אחרות הם מהותיים לו, ובלעדיהם החומר ייוותר מופשט ומרוחק. יש שירים, חוקים ואירועים היסטוריים שפשוט אי אפשר לעסוק בהם מנקודת מבט ניטרלית מבחינה מגדרית. על כן החלטות באשר לפוליטיזציה ודה-פוליטיזציה צריכות להתקבל בכל פעם מחדש, על ידי המורים אבל גם על ידי התלמידים.

הנקודה האחרונה משליכה חזרה על הראשונה, שכן קריסת הדיכטומיה בין הילדים והפוליטיקה מאירה באור נוסף את הדה-פוליטיזציה של בית הספר, כלומר את קריסת הדיכטומיה בינו ובין החברה. עכשיו אנחנו מבינים שבית הספר הוא בהכרח זירה פוליטית, לא רק בגלל העולם ובגלל המורים, אלא בראש ובראשונה בגלל התלמידים. בית הספר אולי מעדיף שהילדים יפעלו אזורחית ופוליטית רק לאחר שייצאו ממנו, אבל הם יכולים להחליט לפעול ולחדש כבר בתוך בית הספר עצמו – כלומר להפוך את היסוד העולמי שהוא בית הספר למושא פעילותם – או להחליט שהחידוש שהם מביאים לעולם הוא בכך שכבר כילדים הם רוצים לשנות את העולם שמחוץ לבית הספר.

4. רה-פוליטיזציה של הסכולסטי

כל זה אין פירושו שעלינו לחזור להנחת הרצף בין בית הספר והחברה, ולראות בבית הספר מיקרוקוסמוס של ההיגיון החברתי. זה גם לא אומר שאין הבדלים בין צעירים למבוגרים או שההבדלים חסרי חשיבות פוליטית. זה כן אומר ששתי ההבחנות שעל הפרק הן כל הזמן עניין למשא ומתן פוליטי, ולכן עליהן לעמוד בלבם של רפלקסיה ודיון שגם הם אינם רק פדגוגיים אלא גם פוליטיים. עלינו לשאול כל הזמן מתי, איך ולמה אנחנו רוצים לעשות דה-פוליטיזציה לבית הספר או לילדים, ולשים לב שהדה-פוליטיזציה לא רק שהיא תמיד חלקית, אלא שצריך להיאבק על הדמות הקונקרטית שהיא לובשת. כדי לחשוב על בית הספר מחדש כזמן ומרחב שהם בעת ובעונה אחת פוליטיים ומושעים מהפוליטי, הבה נשוב לאיליץ', או ליתר דיוק לשלושת רכיבי הפנומנולוגיה של בית הספר שהוא מציע: הגיל, המורים, וחובת הנוכחות, שכעת אדון בהם בסדר הפוך. שילוב התוכן הפוליטי שאיליץ' יצק לרכיבים אלה בתוך אפיון בית הספר של מאסכליין וסימונס יאפשר לי להשתמש בתובנות מתוך ביטול בית הספר במסגרת הגנה על בית הספר, ולהציע הבנה רב-ממדית שלו, כזו שמביאה בחשבון את הממדים הפוליטיים שלו ואת האתגרים הפוליטיים שנגזרים מהם.

חובה: איליץ' צודק ללא ספק בטענתו שלחובות יש מקום מהותי בבית הספר, ושחובות אלו מהוות התערבות משמעותית בחירותם של הפרטים שכפופים להן. מובן כי החובות הבית ספריות משרתות בדרך כלל את הסדר הקיים, למשל דרך "תוכנית הלימודים הסמויה" ודרך מנגנוני הפיקוח והענישה, אבל לא בהכרח ואף פעם לא רק. זכות יתר בין החובות הללו שמורה לחובת הנוכחות – היא יכולה לזמן לבית הספר בני אדם שייתכן מאוד שלעולם לא היו נפגשים אלמלא היתה קיימת, מקבצת אותם לזמן מוגבל במרחב מוגבל, ומכריחה אותם לשהות יחד. זה בדיוק רעיון ההשעיה של מאסכליין וסימונס: הפרדה של אנשים צעירים מהמשפחה ומהחברה, שלעולם איננה לגמרי וולונטרית. אבל אם דוחים את הדה-פוליטיזציה של התלמידים מבינים שהשעיית המרחב והזמן הבית ספריים יוצרת למעשה את התנאים להופעת הפעולה הפוליטית לפי ארנדט, כלומר את הנוכחות של ריבוי של בני אדם בו-זמנית.⁵⁷ בית הספר הוא צורה של התכנסות, הוא תמיד מערב יותר מתלמיד אחד: כיכר העיר נמצאת שם כל הזמן, צריך רק להשתמש בה. יחסי הגומלין הקהילתיים האינטנסיביים שבית הספר כופה מזמינים צורות

שונות של מעורבות פוליטית, לפעמים ישירות נגדו ולפעמים למרות קיומו, באמצעות חיבורים ושיתופי פעולה שסביר להניח שלא היו נוצרים אלמלא קובצו בני אדם שונים יחד בבית הספר. עם זאת, האנשים הצעירים שמתקבצים בבית הספר אינם תמיד שונים כל כך זה מזה. מנגנונים רבים – המוכרים יחסית הם תהליכי ההפרטה ופתיחת אזורי הרישום⁵⁸ – מנסים לדאוג לכך שבבתי הספר יתקבצו יחד אנשים דומים פחות או יותר, לפחות מבחינת הרקע שלהם, מיקומם החברתי וכדומה, וכך מעקרים חלק ניכר מהפוטנציאל הפוליטי של בית הספר. אבל את החובה שמטיל כאן השלטון אפשר להפנות אליו בחזרה, ולתבוע שבתי הספר יאפשרו את החריגה מהמרחב החברתי המוכר והמשוסע, יקבצו יחד תלמידים מרקעים שונים גם אם הם לא גרים בשכנות, ובכך יהיו באמת ובתמים ציבוריים. במילים אחרות, החובה עצמה יכולה וצריכה להיות מושא למאבק פוליטי – מאבק על הפוטנציאל הפוליטי של בית הספר עצמו.

מורים ותלמידים: האנשים שמתקבצים יחד בבית הספר ממלאים תפקידים שונים – בדרך כלל יש בו אנשי הנהלה, מינהלה, תחזוקה ועוד, שכולם סוכנים פוליטיים ומהווים חלק מהקהילה הפוליטית של בית הספר. למחשבה על בית הספר אסור להתעלם מריבוי זה של תפקידים בבית הספר, ומכך שהיחסים בין נושאי תפקידים אלה, כמו גם תנאי ההשתייכות של כל אחת מהקבוצות לקהילה הבית ספרית, יכולים להיות מושא לפעילות הפוליטית בבית הספר.

ובכל זאת, למורים ולתלמידים יש מן הסתם חשיבות מיוחדת, שכן אלו שתי הקבוצות היחידות שקיומן הכרחי לבית הספר. איליץ' הדגיש שההתמקצעות של המורים, שהיבט מהותי שלה הוא כאמור "תילמוד" הילדים, אינה רק פדגוגית אלא גם פוליטית, שכן היא חלק ממערך שליטה ובקרה שנוגע לא רק לתהליך הלמידה אלא גם ללומדים. מאסכליין וסימונס, לעומת זאת, מצביעים על החובבנות האינהרנטית למורה, שביטוייה איננו בידע ובמימונות אלא באהבה כנה לחומר הלימוד ולתלמידים.⁵⁹ אבל גם החובבנות הזאת היא פוליטית: בדחותו את התביעה למקצוענות טוטאלית, בסירובו להיטמע בתוך המנגנון הממשמע, המורה החובבן עושה מעשה פוליטי. ליתר דיוק, המורים נעים תמיד בין המקצוענות לחובבנות, מכריעים בכל רגע מחדש היכן הם מתמקמים בדינמיקה זו. בכך הם גם מסייעים לתלמידים לנוע פנימה והחוצה מעמדת ה"מתולמד" ואל עמדת הסובייקט הפוליטי. במילים אחרות, המורים הם תמיד חלק מהמערך השלטוני הבית ספרי והם אינם יכולים למנוע לחלוטין את אפשרות הפעולה הפוליטית בבית הספר, אבל הם כן יכולים לתפוס את תפקידם כהפרעה לפעילות הזאת, או לחלופין לשתף איתה פעולה או אפילו לעודד אותה. שותפות כזו של המורים והתלמידים מסתכנת כמובן בשעתוק של יחסים היררכיים, בכך שהמורים יכתיבו לתלמידים את סוג הפעולה הפוליטית ואת אופי הסובייקטיביות הפוליטית שעליהם לעטות. על המורה הפוליטי להיות לפיכך מה שחרט ביסטה מכנה, בעקבות המורה הנבער של רנסייר, "אזרח נבער": מורה שמאפשר ומלמד פעילות פוליטית, אזרחית, בלי לדעת מראש מהו אזרח טוב, באופן שמאפשר לסובייקטיביות הפוליטית להיוולד ולקבל צורה במהלך הפעילות ודרכה.⁶⁰

גיל: איליץ' קובל על כך שבית הספר הופך את הצעירים לאינפנטילים חסרי סובייקטיביות פוליטית. אף שהראיתי שזה אינו בהכרח נכון, דומה כי את הגיל צריך לקבל כמגבלה מהותית

לבית הספר, יחד עם החובה וההשעיה: ההשעיה המחייבת של אנשים מסביבתם החברתית וממשפחתם היא לגיטימית רק ככל שהיא תחומה בזמן. עם זאת, תלויה ועומדת השאלה כמה זמן, ומאיזה גיל עד איזה גיל, יש לחייב את הילדים ללכת לבית הספר. גם זו, כמובן, שאלה שאינה רק פסיכולוגית או פדגוגית אלא גם פוליטית, ויכולה להיות מושא למאבק פוליטי. בהקשר זה חשוב במיוחד לזכור שהילדים הם סובייקטים פוליטיים, ושהרחקתם מהשתתפות במאבקים הפוליטיים סביב בית הספר, כולל על ספי הכניסה אליו והיציאה ממנו, חותרת תחת בית הספר ומהווה מקרה מובהק של מה שמאסכולייני וסימונס מכנים "ריסון בית הספר".

עם זאת, ערעור הדיכוטומיה בין הילדים לפוליטיקה אין פירושו שעלינו לשוב לראות בילדים רק מבוגרים קטני מידות, בני אדם צעירים שמן הראוי להחיל עליהם את המאפיינים שהמחשבה המודרנית ייחסה באופן מסורתי לסובייקטים פוליטיים: התבונה, שיקול הדעת הזהיר, הרצינות. בעשייה הפוליטית והאזרחית היוזמת, המחודשת, יש חשיבות רבה גם למשחק, לדמיון היוצר ולתשוקה. על כן, לא פחות מהמאבק להשיב את הפוליטיקה לילדים, חשוב המאבק על השבת הילדות לפוליטיקה.⁶¹ בבית הספר, אפילו בצורתו היוונית-סכולסטית, היסוד המשחקי אינו הולך לאיבוד: כשמשוהו מהעולם מופקע מהקשריו המיידיים והתועלתיים והופך לחומר לימוד, הוא נעשה כלי משחק והתלמידים המתבוננים בו מוזמנים לשחק. במובן זה, כתבים מאסכולייני וסימונס, "בית הספר הוא חצר המשחקים של החברה."⁶² בבית הספר, אם כן, המשחק והפוליטיקה נפגשים. עצם המפגש בין אנשים, בין ילדים, מזמן בעת ובעונה אחת פוליטיקה ומשחק. ובל נשכח שהמפגש, ההיות-יחד, הוא מקור לא אכזב להנאה ולכיף: על כך בדיוק הירהרה מארג'י בסיפור של אסימוב. הפוטנציאל הפוליטי של ההיות-יחד לא מתנגש עם הרגשה זו; להפך, הוא נסמך עליה וניזון ממנה.

עוד חשוב לזכור שמי שמנסה להבנות את הילדים כיצורים א-פוליטיים אינו רק בית הספר. מוסדות חברתיים מגוונים עושים במלאכה זו, ומקום מרכזי בתוכם שמור לאוניברסיטה, על סוגי הידע שהיא מייצרת ועל האופן שבו מובנה היחס בין בית הספר לאוניברסיטה. אנחנו נוהגים לחשוב על האוניברסיטה בראש ובראשונה כעל מוסד מחקר שמייצר ידע, ועל בית הספר כמוסד להוראה, להעברה של ידע נתון. אנחנו נוהגים גם לחשוב על האוניברסיטה כאתר קלאסי (לפחות פוטנציאלי) של התנגדות ותסיסה פוליטית, ועל בית הספר כאתר משמעת. בעקבות הדיכוטומיות בין בית הספר והחברה ובין הילדים לפוליטיקה, גם הדיכוטומיה שבין בית הספר והאוניברסיטה צריכה כעת להתערער: יש לזכור שגם בית הספר מייצר סוגים שונים של ידע, ובעיקר שגם בית הספר הוא זירה אזרחית ופוליטית, למרות גילם הצעיר של הנוכחים בו, ולפעמים דווקא בגללו.

אבל האוניברסיטה בעיקר לא אוהבת לחשוב על בית הספר. האוניברסיטה למדה שחשוב שהיא תדבר על עצמה, שהמוסד האקדמי הוא תנאי אפשרות וגורם מעצב של הידע שמועבר ומיוצר בו,⁶³ אבל מרבית החוקרים באקדמיה – ובכלל זה העוסקים בתיאוריה ביקורתית – עדיין מדמיינים את בית הספר כמקום אפור, או צבוע בצבעי ילדים, שלא מעניין או אפילו לא מכובד לעסוק בו. בפילוסופיה של החינוך עוסקים, אם בכלל, במחלקות לחינוך, אבל רק לעיתים

רחוקות במחלקות לפילוסופיה.

לסיום, אם כן, אני רוצה לחזור למושג החובה ולומר: חובה לחשוב על בית הספר. בית הספר אינו רק מקום של מפגש ולימוד בכיף, כמו שדמיינה מארג'י, והוא בוודאי לא רק כלא, כמו שסבור פיטר גריי. הוא אתר מורכב ורב-פנים, ואם נתעלם ממנו נפקיר אותו לחסדי השלטון ונחמיץ פוטנציאל פוליטי חשוב.

הערות

.1

<https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh>

.2 י. אסימוב, "איזה כיף היה להם", בתוך גדול ורחב הוא העולם, תרגם חיים גליקשטיין (רמת גן: הוצאת מסדה, 1976), 151–154 (בשינויים קלים של התרגום).

.3 Jan Masschelein and Maarten Simons, *In Defence of the School: A Public Issue*, (translated by Jack MacMartin (Leuven: Education, Culture and Society Publishers, 2013 (להלן מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר).

.4 Isocrates, *Isocrates, Vols. I-II*, translated by G. Norlin (Cambridge, Mass.: Harvard University press, 1929); Takis Poulakos and David Depew (eds.), *Isocrates and Civic Education* (Austin: University of Texas Press, 2004)

.5 מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 10.

.6 איוואן איליץ', ביטול בית הספר, תרגמה עליזה נצר (רמת גן: הוצאת מסדה, 1973). (להלן איליץ', ביטול בית הספר)

.7 צבי לם, ההגיונות הסותרים בהוראה (תל אביב: ספרית פועלים, 1980), 22.

.8 Louis Althusser, "Ideology and Ideological State Apparatuses. Notes Towards an Investigation", in *Lenin and Philosophy and Other Essays*, translated by Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 2001), 104-105 (התרגום שלי).

.9 מישל פוקו, לפקח ולהעניש: הולדת בית הסוהר, תרגמה דניאלה יואל (תל אביב: רסלינג, 2015).

.10 Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, translated by Kristin Ross (Stanford: Stanford University Press, 1991)

.11 על כך ראו גם Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, translated by Julie Rose (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004)

.12 מיכל גבעוני, "משחק ילדים" בתוך קריאת המחאה: לקסיקון פוליטי (2011-), עורך אריאל הנדל (תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2012), 210-220. (להלן גבעוני, "משחק ילדים").

.13 עמנואל קאנט, "תשובה לשאלה: הנאורות מהי?" תרגם ידידיה פלס, בתוך הנאורות: פרויקט שלא

- נשלם? שש מסות על נאורות ומודרניזם, עורך עזמי בשארה (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1997), 45-52.
14. ראו למשל: ז'אן ז'אק רוסו, אמיל או על החינוך, תרגמה ארוזה טיר-אפלרויט (ירושלים: מאגנס, 2009); Everett Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education* (New York: Doubleday, 1971)
15. Ian Hart, "Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On", *Education* 38(2) (2001): 69-76; Dave Whittington and Alan McLean, "Vocational Learning Outside Institutions: Online Pedagogy and Deschooling", *Studies in Continuing Education* 23(2) (2001): 153-167
16. Matt Hern (ed.), *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader* (Edinburgh: AK Press, 2008). ראו גם ריאיון עם פאסי סאלברג, ממובילי רפורמת החינוך בפנינלנד: ליאור דטל ודפנה מאור, "בעוד עשר שנים לא יהיה לילדים מה לחפש בבית הספר", דה מארקר, 29.5.2015. www.themarker.com/markerweek/1.2647200
17. איליץ', ביטול בית הספר, 41.
18. Philippe Aries, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (New York: Vintage Publishing, 1965); ניל פוסטמן, אבדן הילדות, תרגמה יהודית כפרי (תל אביב: ספרית פועלים, 1986).
19. איליץ', ביטול בית הספר, 43.
20. שם, 44-45.
21. שם, 46.
22. במאמר זה אני משתמש במילה מורה בלשון זכר אף על פי שבישראל, כמו ברוב מדינות העולם, רוב העוסקות בהוראה הן נשים. בחירה זו היא בעייתית משום שהפמיניזציה של מקצוע ההוראה קשורה באופן הדוק לדימוי החברתי של מקצוע זה, לשכר הנמוך שהעוסקות בו מקבלות, ולכן למשמעויותיו הפוליטיות. העדפתי להשתמש בכל זאת בלשון זכר משום שהדיון התיאורטי כאן קשור עמוקות לחוויה האישית שלי כמורה (גבר).
23. שם, 48.
24. שם, 108.
25. שם, 71-85. וראו גם Ivan Illich, *Tools for Conviviality* (Waukegan, IL: Fontana Press, 1975)
26. שם, 126.
27. ראו למשל Herbert Gintis, "Towards a Political economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", *Harvard Educational Review* 42(1) (1972): 70-96; Eamonn Callan, "Freedom and Schooling", *Journal of Philosophy of Education* 17(1) (1983): 45-56; Philip Wexler, Tony Whitson and Emily J. Moskowitz, "Deschooling by Default: The Changing Social Functions of Public Schooling", *Interchange* 12(2-3)

- (1981): 133-150.
28. Douglas Pitt, "Illich's Multiplier: The Strange 'Death' of the Bureaucratic Organization", *The British Journal of Sociology* 31(2) (1980): 284.
29. Tyson E. Lewis, "Exopedagogy: On Pirates, Shorelines, and the Educational Commonwealth", *Educational Philosophy and Theory* 44(8) (2012): 845-861.
30. Michael Hardt and Antonio Negri, *Commonwealth* ראו: (Cambridge, Ma: Harvard University Press, 2011).
31. איליץ', ביטול בית הספר, 130.
32. Richard Kahn, "Critical Pedagogy taking the Illich Turn", *The International Journal of Illich Studies* 1(1) (2010): 41.
33. איליץ', ביטול בית הספר, 48.
34. שם, 12.
35. Ivan Illich, Limits to Medicine: Medical Nemesis, *The Expropriation of Health* (New York: Pantheon, 1982); Ivan Illich, *Energy and Equality* (London: Marion Boyars Publishers, 2000).
36. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 22.
37. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 27-28.
38. Jan Masschelein and Maarten Simons, "Schools as Architecture for Newcomers and Strangers: The Perfect School as Public School?" *Teachers College Record* 112(2) (2010): 533-555.
39. חנה ארנדט, "המשבר בחינוך", תרגמו יניב פרקש וגדי גולדברג, תכלת 30, חורף התשס"ח (2008), 112 (להלן ארנדט, "המשבר בחינוך").
40. שם, 108.
41. Giorgio Agamben, *Profanations*, translated by Jeff Fort (New York: Zone Books, 2007).
42. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 42.
43. שם, 46; חנה ארנדט, המצב האנושי, תרגמו עדי אופיר ואריאלה אזולאי (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2013), 215 (להלן ארנדט, המצב האנושי).
44. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 61.
45. מישל פוקו, הטרוטופיה, תרגמה אריאלה אזולאי (תל אביב: רסלינג, 2003).
46. חכים ביי, T.A.Z.: אזור אוטונומי ארעי, תרגמה ליאת סאבין (תל אביב: רסלינג, 2008).
47. Jan Masschelein, "Experimentum", ראו גם בית הספר, 102.

- Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished”, *Studies in Philosophy and Education* 30(5) (2011): 533
48. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 84.
49. ארנדט, “המשבר בחינוך”, 110.
50. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 94.
51. שם, 84.
52. ארנדט, “המשבר בחינוך”, 98.
53. שם, 104.
54. ארנדט, המצב האנושי, 35.
55. על כך ראו למשל: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, translated by Richard Nice (London: Sage Publications, 1990)
56. ראו יהונתן אלשך, דני פילק, נווה פרומר ואיתי שניר, “שוויון”, מפתח 6 (אביב 2013), 77-110. (<http://mafteakh.tau.ac.il/2013/04/05-06>)
57. ארנדט, המצב האנושי, 233.
58. על כך ראו למשל יוסי דהאן, “המשפט בשירות הפרטה – על אוטונומיה הורית ושוויון הזדמנויות”, משפטים מ”ג (תשע”ג), 1067–1003.
59. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 67.
60. Gert Biesta, “The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Politics”, *Studies in Philosophy and Education* 30(2) (2011): 141-153
61. גבעוני, “משחק ילדים”.
62. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 40.
63. ראו ענת מטר, “אוניברסיטה”, מפתח 3 (חורף 2011), 1-19. (<http://mafteakh.tau.ac.il/2011/03/01-3>)



הזדהות

ציון אברהם חזן

1993. בעיר שדרות, מאחורי מגרש הכדורגל בבית הספר הראשון שלמדתי בו אחרי שהיגרתי לישראל, עמד סלע עצום ושחור. מילים צבועות בלבן, חרוטות בסלע בשני טורים, הזכירו לי את הסיפורים ששמעתי על לוחות הברית, רק שכאן, על האבן השחורה, השם שלי הופיע בראש הטור השמאלי. שמי היה אז המילה היחידה שידעתי לקרוא בעברית בלי ניקוד. ארבע שנים לפני שנולדתי, דודי שנהרג בלבנון הותיר אחריו (בין היתר) את שמו על הסלע הגדול הזה: ציון חזן. החוויה הראשונה שהתעוררה בי עם ההיתקלות בסימן המוכר, המזוהה איתי, השתנתה עם ההבנה שאין מדובר בשמי אלא בשמו של אדם שלעולם לא אפגוש – אותו אדם שהשאיר את שמו לא רק על הסלע אלא גם עליי. כך, מבין שני הדוממים – דודי הדומם והסלע הדומם – מצאתי את עצמי מזדהה יותר עם הסלע. שעות עמדתי מולו, ומשמעותו של השם "ציון חזן" התבטלה אז כמו שני מינוסים בחשבון, או כמו שני ילדים בכיתה שקוראים להם דוד בוסקילה והם נאלצים למצוא סימן שיבדיל ביניהם. מה שנותר בינינו היה ההזדהות נטולת הזהות של גוף אחד עם גוף אחר. ניכרו הבדלים גדולים בין התכונות של גופי הרזה לגופו של הסלע, אבל הייתי ער ואמפתי להבדלים האלה, וגם מבעד להבדלים הצלחתי לזהות תכונות משותפות, כמו למשל ששנינו נתונים לכוח המשיכה. היתה בינינו הבנה אינטימית בנוגע ליהס השרירותי שמתקיים בין גופנו לבין השמות שמופיעים על פנינו.



אני צופה בסרטו של סטן בראקדג', 'The Act of Seeing with One's Own Eyes'. אנשים במכנסי כותנה ובחולצות מכופתרות מניחים גופות על אלונקות נירוסטה בחדר נתיחה לאחר המוות. זוג ידיים גבריות עם שעון יד פותחות רוכסן של שק פלסטיק אטום וחושפות פנים של גופת אדם; ראשו של גבר לבן נחתך במסור דיסק, והגולגולת מרוקנת מן המוח ונותרת חלולה; יד אוזחת בסכין דקיכה ומפלחת את שכבות העור והשומן בשדיה של אישה שחורה. זוג ידיים מקלפות את העור מעצמות הפנים שמתחת. כל עוד הגופות בסרט שלמות, אני לא חווה אותן כמתות. גופי מנפיש אותן; כאשר פותחים את הרוכסן אני מרגיש את אוויר החדר; כאשר מנסרים את הראש שרירים בגופי מתכווצים; כאשר חותכים את השדיים אני מהדק את הלסת ומניח יד על החזה; כשעור הפנים מתקלף אני מרגיש את עור פניי נע על פני הגולגולת. כשהגופה מתפרקת אני חש הקלה. מרקם הבשר נראה יותר כמו מזון, או כמו פסולת, ואני שב ומזדהה עם תחושת ידיו של המנתח. אני יכול לדמיין את הבשר נוגע בשפתיי. בשעת הצפייה אני לא מרבה לתפוס את המסך כמסך. גופי חווה את עצמו דרך הדימוי של הגופים המצולמים.



קובץ וידיאו שצולם מתוך אוטובוס מתעד את המראות והצלילים שקדמו לשריפת האוטובוס שעליו כארבעים צוערים שנספו בשנת 2010 בשריפה בכרמל. מקור הווידיאו הוא כרטיס הזיכרון הסלולרי של אחד הצוערים שנספו. לאחר השריפה נמצא הכרטיס במצב תקין והכיל את קובץ הווידיאו שצולם במהלכה. השתמשתי בקובץ זה כדי לשחזר את תנועותיו של הצלם ברגעים שלפני מותו. השחזור נסמך על יכולתה של מצלמת הווידיאו להקליט את תנועותיו של האדם המחזיק בה. תוך כדי הקרנת הקובץ ממקור נייד, אני צופה בתנועת המצלמה בקטע הווידיאו שלפניי: העולם המצולם נע ימינה, ומעיד כי ידו של הצלם נעה שמאלה, ואני מסובב את המקרן שמאלה. אובייקט כלשהו שגדל ומתקרב מעיד כי ידו של הצלם נעה לפנים, ואני דוחף את המקרן קדימה, לכיוון הקיר שלפניי. קובץ הווידיאו מתפקד כאן כנגטיב המכיל מידע על תנועה שמקורה במוטוריקה של האדם המצלם. גופי שמגיב כך לאינפורמציה המוטורית הזאת מהדהד

באופן אינדקסלי את תנועתו של האדם המצלם, כך שניתן להקבילו לפעולת הגרמופון על הצליל המוטבע בתקליט. גופי מקודד את הווידאו ומנכיה אותו כתנועת גוף בחלל.



שורש המילה "הזדהות" בעברית הוא ז-ה-י. אותיות השורש מסמנות את רגע הזיהוי של אובייקט חיצוני שיש לי משהו משותף איתו. מה שמסבך אותי במילה "הזדהות" הוא דווקא הבניין שלה. אם משמעות הבניין התפעל היתה תמיד כמו במילה "התפלל", אזי ההזדהות היא פעולה אקטיבית, מחזורית ורפלקסיבית. על פי משמעות זו, ההזדהות שלי משולה לאדם שמצייר קעקוע על גופו מתוך התבוננות באובייקט שמולו. הסלע, הגופות או הווידאו של הצוער נמצאים שם כמושא התפיסה, בעוד המושא של מעשה ההזדהות הוא אני עצמי שנמצא כאן. אובייקטים דוממים ממחישים היטב את טבעה הרפלקסיבי של ההזדהות, משום שאינם מסייעים לי לתחזק אשליה שמקורה של ההזדהות שלי הוא מעשה שעשה הזולת. וכפי שכדי להתפלל עליי לבצע בעצמי את מעשה התפילה, כך כדי להזדהות עליי לזהות את עצמי, שוב ושוב, עם אובייקט. כאשר מעשה הזיהוי העצמי פוסק – מתפוגגת גם ההזדהות.

התהליך המתואר באמצעות בניין התפעל במילה "התמוסס" הולם את היחס שלי למילה הזדהות באופן נאמן עוד יותר. אם בניין התפעל ב"הזדהות" היה שקול תמיד לבניין התפעל ב"התמוסס", אזי ההזדהות היא מעשה שאני נתון לו באופן סביל. את האפשרות הזו אני אוהב במיוחד משום שההזדהות שמתקפת ממנה היא כזו שהנושא נתון לה ללא שליטה ובלי קשר לרצונו. מעמדו של הסובייקט משתווה למעמדו של האובייקט החיצוני לו כי שניהם חיצוניים למעשה ההזדהות שחל עליהם. בהזדהות כזו אני עצמי דומם עם סלע, עם גופה, בשעה שגופי עדיין מלא תחושה ומלא תנועה.

הקריאה המתאימה ביותר ביחס לנאמר כאן מתאפשרת דווקא כשאני משחק עם האותיות של המילה עצמה ומחסיר ממנה את אותיות המילה ז ה ו ת. בלי זהות בתוך הזדהות – נשאר רק "הד".



זיכרון מרחבי

חן משגב וטובי פנסטר

1. הקדמה

*"The past is present in places in a variety of ways"*¹

במאמר זה אנו מבקשים לפתח את המושג "זיכרון מרחבי" באמצעות דיון בתפקידיו השונים ובדרכים שונות להבינו ולהבנותו במרחב. נבקש לעסוק בדרכים שבהן זיכרונות מרחביים עשויים לבוא לידי ביטוי בקונטקסט קהילתי-תכנוני, ונעשה זאת באמצעות הצגה וניתוח של ארבעה ביטויים/ייצוגים של זיכרון מרחבי שזיהינו בפרויקט תכנון עם קהילה בשכונת מעונות-ים בעיר בת-ים. פרויקט זה ישמש כמקרה המבחן שדרכו נציג וננתח את הסוגיות העולות מדיון במושג "זיכרון מרחבי". מאמר זה מבקש למעשה לגזור תובנות תיאורטיות-מושגיות רחבות מתוך מקרה מחקר קונקרטי, תוך הסתמכות הן על ספרות נרחבת ומגוונת העוסקת בהיסטוריה ובסוציולוגיה של הזיכרון, בגיאוגרפיה תרבותית וחברתית ובתכנון עם קהילות, והן להצביע על החידושים במחשבה ובניתוח של המושג זיכרון על היבטיו המרחביים. נציע כאן אופציה לניתוח אנליטי ולהבנה של המושג באמצעות ארבעה ביטויים/ייצוגים שעלו מתוך מקרה המחקר שבחננו.

ההקשר התכנוני משמש כרקע לתובנות התיאורטיות-מושגיות לגבי מושג הזיכרון והקשריו המרחביים, וכאמצעי להבנת מקרה המבחן שממנו חילצנו תובנות אלו. חשיבה על זיכרון העבר בהקשר תכנוני נובעת מתפיסה שאינה רואה בתכנון רק הליך של שינוי פיזי, אלא גם הליך של שינוי חברתי ביחסי הכוחות במרחב, שניתן גם לכנות אותו שינוי אסטרטגי.² מן ההקשר התכנוני הזה נחשפת חשיבותם של זיכרונות מרחביים של יחידים כאמצעי לגיבוש זהות ושייכות אישית וקהילתית, החשובה ליצירת מסגרת להתארגנות קהילתית ולפיתוח מנהיגות מקומית. המהלך הלוקסיקלי שברצוננו להציג מבוסס אפוא על מחקר אמפירי ותיעוד של עבודה קהילתית-תכנונית שבה לקחנו חלק (יחד עם שותפים נוספים) בשנים 2010–2013.³ מחקר זה מעניין ורלבנטי כמהלך מושגי ופוליטי בגלל הייחוד שבהצגתו ובחינת התהליך של יצירת קהילה וחיזוק תחושות של זהות, הזדהות ושייכות בקרב תושבים. באופן מיוחד מעניין לדעתנו לדון בהתפתחות קהילתית מסוג זה, הנוצרת תוך כדי מהלך תכנוני שהוא גם חברתי ופוליטי, ושבמסגרתו התושבים הופכים לא רק מאינדיבידואלים לקהילה פוליטית ומועצמת, אלא גם מיחידים כפופים ופסיביים לקהילה אקטיבית בעלת כוח ומשמעות בהנעת תהליכים המיועדים לשיפור עתידי בסביבת חייהם.

נקודה נוספת המתחברת להקשר האמפירי של המחקר ולתובנות שחילצנו ממנו לגבי המושג "זיכרון מרחבי" קשורה למושג קהילה. כפי שנציג בהמשך, מקרה המבחן הציג את אופציית

חן משגב - מרכז מינרבה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב, המחלקה לפוליטיקה וממשל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טובי פנסטר - המעבדה לתכנון סביבה וקהילה (PECLAB), החוג לגיאוגרפיה וסביבת האדם, אוניברסיטת תל-אביב.

הצמיחה וההתגבשות של קהילה ושל תחושת השייכות הקהילתית בקרב תושבים שלא ראו בעצמם חלק מקהילה קודם לכן. אנו נטען כי תהליכי גיבוש של זיכרון מרחבי לא רק מילאו תפקיד במהלך התכנוני ובפיתוח החזון לשכונה, אלא גם יצרו קהילה וסייעו לתושביה לחוש שייכות. במילים אחרות, בזהירות המתבקשת ניתן לומר כי התהליך המתואר במאמר – תהליך של הבניית זיכרון מרחבי – אינו בהכרח תהליך תכנוני שמחולל שינויים בתפיסת הקהילה תוך חיזוק זהותה העצמית, אלא תהליך שיש בו פוטנציאל ליצירה ולשימור של קהילה, ולחיזוק תחושות של שייכות של יחידים לקולקטיב שנוצר במהלכו. טענה זו שאנו מבקשים לטעון מבוססת על מקרה המבחן שיתואר להלן, כלומר על קהילה שנוצרה כתוצאה מתהליכים של הבניית זיכרון תוך כדי מהלך תכנוני-קהילתי, ולא היתה קיימת קודם לכן כקהילת זהות. כפי שנראה בהמשך, קבוצת התושבים שעמדה במוקד המחקר לא היוותה קהילה בעלת זהות משותפת, שייכות וזיכרון מרחבי לפני התהליך שנתאר כאן.

בתהליך זה של ייצור קהילה ושימורה תוך כדי עבודה תכנונית-חברתית מצאנו ארבעה ביטויים להנכחת זיכרון מרחבי: ביטוי מילולי, ביטוי חזותי-נראה, ביטוי קוגניטיבי וביטוי של הבלתי ניתן לייצוג (non-representational) ונפרט אותם כאן בהרחבה. בנוסף לביטויים אלה, המאמר יציב על הקשיים, חילוקי הדעות, יחסי הכוחות והפוליטיקה הפנימית שבין זיכרונות שונים של העבר, הן בין תושבי השכונה לבין עצמם והן בין הידע והזיכרון הסובייקטיבי של העבר (התושבים) לבין הידע המקצועי, הנתפס פעמים רבות כ"אובייקטיבי" (מסמכי תכנון וחומרים ארכיוניים והיסטוריים), ויראה כיצד קשיים אלה תורמים לייצור קהילה ולהתארגנותה. בכך אנו מבקשים להרחיב את הידע הקיים על המושג "זיכרון מרחבי" ולהעמיק את הבנתו, הן בהקשר של תכנון עם קהילות והתמודדות עם דילמות ופוליטיקה מקומית, הרלבנטיים לעבודה תכנונית-קהילתית, והן בהקשר מתודולוגי יותר, של עבודה עם קהילות בתהליכי תכנון – נושא שחורג מעיסוקו של המאמר הנוכחי.

בחלקו הראשון של המאמר נציג סקירה תיאורטית של מושגים כמו פוליטיקה של מקום, תכנון וקהילות בהקשרים של זיכרון. לאחר מכן נתאר בקצרה את הפרויקט התכנוני-חברתי במעונות-ים ואת המתודולוגיה ששימשה אותנו. בחלקו השני של המאמר נרחיב על כל אחד מארבעת אופני הייצוג של העבר המרחבי באמצעות פיתוח תיאורטי וחומרים מעבודת השדה. לבסוף נסכם ונציע המשגה חדשה של זיכרון מרחבי, תוך הבהרת החדשנות והמשמעויות הפוליטיות של מושג זה במובן המרחיק אל מעבר למקרה המבחן שבדקנו.

2. פוליטיקה של מקום, תכנון עם קהילות וזיכרון

א. פוליטיקה של מקום, תכנון וקהילות

הניתוח שנציג כאן לגבי מקומו של זיכרון מרחבי בגיבוש שייכות וזהות קהילתית הוא חלק מגוף ידע גדל והולך של תפיסות תכנוניות חדשות, שבבסיסן הבנה רחבה ורדיקלית של מושג התכנון. תפיסות אלו מייחסות חשיבות רבה לעבודה מעמיקה עם יחידים וקהילות ועושות

שימוש במתודות תכנוניות חדשניות. תהליך התכנון אינו נתפס עוד רק כאקט שמשנה את המרחב הפיזי – ובכך משיג צורך פרקטי של קהילות לתשתיות, שירותים ופיתוח כולל – אלא גם כאקט חברתי-פוליטי המשנה את יחסי הכוחות בתוך הקהילה ובינה לבין הממסד, ובכך משיג צורך אסטרטגי של שינוי מבני כוח חברתיים.

תפיסה זו של תכנון חברתי-פוליטי המתפתחת בשנים האחרונות מבקשת להתמקד פחות בעליונותו הבלעדית של הידע המקצועי של המתכנן והאדריכל, ולתת מקום רב יותר למה שמכונה בספרות "ידע מקומי של יחידים וקהילות החיים במרחבים המתוכננים"⁴. במובן הפוליטי והתיאורטי-פילוסופי יש חשיבות לדיון מושגי במרכיבים האפשריים של תכנון מסוג זה – למשל ההיבט של זיכרון מרחבי, המאגר את המהלכים התכנוניים ואת סוגי הידע התכנוני והמרחבי המקובלים בתהליכי תכנון ריכוזיים יותר. טענתנו היא כי תהליכי תכנון הכוללים התייחסות לזיכרון מרחבי מגבירים את הסיכויים לחולל שינויים אסטרטגיים בקרב יחידים וקהילות, ולא רק שינויים פרקטיים. טענה זו מתבססת על תפיסתם של ארנסטו לקלאו ושנטל מוף,⁵ שהציעו ניתוח יחסים חברתיים דרך מושגים כמו דמוקרטיה, פלורליזם חשיבתי ואקטיביזם, אך התמקדו בעיקר בשני מושגים להבנת יחסים חברתיים: חיבור חברתי⁶ וקונטינגנטיות. חיבור חברתי הוא פרקטיקה המקשרת בין רכיבים שונים באופן היוצר קהילות אד-הוק, ובמידה מסוימת יש לה פוטנציאל לחיזוק קשרים קהילתיים, בייחוד כאשר נוצר אנטגוניזם המופנה כלפי המדינה ומערכי התכנון שהיא יוזמת. מכיוון שפרקטיקות אלו הן קונטינגנטיות, כלומר חיצוניות לרכיבים השונים של החיבור, תוצאותיו של החיבור החברתי אינן ידועות מראש, וגם הזהויות הנוצרות באותן קהילות אד-הוק אינן יציבות, שכן הזהות נמצאת תמיד במצב נזיל, תהליכי ומשתנה. פרקטיקות החיבור החברתי יוצרות שדות שיח חדשים שאין להם עיקרון מארגן יחיד וקבוע. אחד הביטויים של יחסים חברתיים כאלה הוא אנטגוניזם חיצוני המופנה כלפי המדינה ותוכניותיה, והוא הופך להיות בסיס ליצירת שדות שיח חדשים המעוררים ומדגישים מודעות חברתית. טובי פנסטר⁷ משתמשת במושגים אלה כדי לחדד את האבחנה שהוצגה למעלה, בין תכנון להשגת צרכים פרקטיים – שהוא בעיקרו פיזי ומבקש לספק תשתיות, שירותים ומבנים – לבין תכנון שמעצם היותו אקט חברתי הוא יוצר תהליכי שינוי אסטרטגיים – שבמהלכם משתנים יחסי כוחות בתוך הקהילה כתוצאה מתהליכי חיבור וקונטינגנטיות שיוצרים מודעות ליחסי כוחות. לפיכך, בתהליכי הזכירה (remembrance) שנפרט בהמשך אנחנו רואים פרקטיקות המקשרות בין יחידים באופן המשנה את זהותם ושייכותם, בעיקר באמצעות כינון שדות שיח חדשים שיש בהם כדי לחשוף יחסים חברתיים שונים, כמו אנטגוניזם כלפי המדינה וכוונותיה ומודעות ליחסי כוח, שהם הבסיס ליצירת שייכות וזהות קהילתית.

על הקשר ההדוק שבין החברתי, המרחבי והתכנוני בהקשר של זיכרון עמדו כבר אחרות. דורין מסי⁸ טוענת כי מקומות הם תמיד היברידיים, כלומר מושפעים מיחסים חברתיים משתנים, ועל כן הם מכילים זיכרון היסטורי, כלומר מובנים כתוצאה מחיבור בין יחסים חברתיים. עברם של מקומות פתוח לקריאות מגוונות ושונות ממש כמו ההווה, ובהתאם לצרכים הפוליטיים של ההווה – נקודה חשובה במקרה של זיכרון בהקשרים של תכנון וקהילה, כפי שנראה להלן. מסי

טוענת, מתוך דגש על ממד הזמן, כי העבר מצוי בתודעה של בני האדם ובהבניה ההיסטורית של המקום, וכי תהליך הזיכרון הוא למעשה תהליך דו-כיווני שבו העבר עוזר ליצור את ההווה. למעשה "קריאה ליניארית" של עברו של מקום איננה אפשרית, כי העבר מחלחל להווה ותלוי בנקודת המבט ובמבטים.⁹ אורנה בלומן ושרון הלוי מראות כיצד מקום מכיל את ההתרחשויות והפעילויות שהיו בו בעבר, וכך בכך גם מזוהה עם ההווה. על כן, הן טוענות, "זיכרון מקום" הוא זיכרון ספונטני פעיל וחי, המחבר את ההווה של מקום עם עברו.¹⁰ לאוני סנדרקוק טוענת כי תכנון הערים המודרניסטי הפך ל"גנב" של זיכרונות, וכי תחת כסות של פיתוח ומודרניות המתכננים המודרניים התעלמו מן העבר העירוני ומהזיכרונות הטבועים במרחב, בעיקר לקבוצות מוכפפות. סנדרקוק קוראת לשינוי בתפיסה התכנונית וליצירת "עיר של זיכרון". טובי פנסטר¹² מנתחת רכיבים של זיכרון, שייכות והנצחה בעשייה התכנונית, וקוראת להכיר בזכות לזיכרון ושייכות, הנתבעת על ידי קהילות בעלות נרטיבים ותפיסות שונות בלתי ממסדיות הנמצאות בשוליים הגיאוגרפיים והחברתיים. חיים יעקובי וטובי פנסטר מכנים זאת "מרחב הזיכרון המתנגד".¹³

לכך מתקשרת גם סוגיית ההשכחה: ככל שהעבר מהווה מקור השראה לגיבושה של זהות קולקטיבית או לשימורה, כך הוא עשוי להפוך לנטל ולדחוק מן התודעה זיכרונות לא נעימים,¹⁴ כלומר לכונן תהליך של השכחה. תהליך זה עשוי להתבטא גם בהקשרים עירוניים,¹⁵ למשל באמצעות העלמה של אלמנטים פיזיים המתקשרים לזכרונות עבר שיש מי שמעוניין להשכיח. תהליך זה יוצר "פוליטיקה של השכחה" – היפוכו של התהליך החברתי שבו הזיכרון מובנה ומונע על ידי שחקנים שונים וריבוי אינטרסים סותרים.¹⁶ פוליטיקה זו של זיכרון והשכחה מובילה לאקטיביזם חברתי של קבוצות שוליים הפועלות להנכחת זיכרונות מושכחים במרחב, ורוכשות תוך כדי כך כוח, תחושת שייכות וזהות קבוצתית.¹⁷

בעוד מרבית הכתיבה התיאורטית העוסקת בהקשרים של תכנון וזיכרון מתייחסת להיבטים שונים של שימור או הנצחה, מאמר זה מציע מבט אחר על הקשר ביניהם. כאן התכנון הוא אקט חברתי ופוליטי המבטא יחסי כוחות בקהילה, ובמסגרת העבודה הקהילתית-תכנונית הוא מחבר את האלמנט החברתי מצד אחד עם תחושת הזהות והשייכות שזיכרון חברתי מעורר, ומצד שני עם הזיכרון המערער, הוויכוחים, ההשכחה והאי-הסכמות שהוא מעלה.

ב. זיכרון: מסגרת מושגית

הספרות מבחינה בין זיכרון אישי לזיכרון קולקטיבי-קבוצתי. בדרך כלל הראשון מתייחס לזיכרון הנישא בידי האדם היחיד, ואילו השני מתייחס לקהילות, אומות או ארגונים וגופים פוליטיים ודתיים.¹⁸ זיכרון (אישי וקולקטיבי) ממלא בעת ובעונה אחת כמה תפקידים,¹⁹ ומתוכם נציין שניים: הראשון הוא סוציולוגי: היצירה המשותפת של זיכרון וריטואלים הקשורים בו משמשים מקור להתאגדות, איחוד והמשכיות. הצורך השני הוא חינוכי, כלי לפיתוח אתוס שעשוי להיות מועבר מדור לדור. דוד אוחנה ורוברט ויסטריך²⁰ טוענים כי זיכרון קולקטיבי מתהווה בפעולה פוליטית, במחשבה חברתית וביצירה תרבותית, אך מושפע מזיכרון אישי יותר, ולדבריהם הישראליות

היום היא פסיפס של מאויים, מאגר של זיכרונות, שתי וערב של מיתוסים. מצב זה מאפיין חברה שסועה ומרובת קונפליקטים כמו החברה הישראלית. מוריס האלבווס, אשר חקר זיכרון קולקטיבי כהבניה חברתית, טען כי כל קבוצה מפתחת את זיכרון העבר שלה באופן המדגיש את הזהות הייחודית שלה לעומת קבוצות אחרות, ובכך נוצרת מובחנות וזהות על פני הזמן.²¹ האלבווס שם דגש על הניסיון החברתי של יחידים המביאים איתם את הזהות האישית שלהם לקבוצה העומדת להתגבש כבעלת זיכרון משותף, ואילו ברגסון מחזיק בגישה אינדיבידואליסטית יותר,²² וטוען כי הזיכרון אינו קיים מחוץ לפרט. האלבווס הבחין בין "זיכרון אוטוביוגרפי" ל"זיכרון היסטורי". הראשון עוסק בלמידה, בהתנסויות ובחוויות של היחיד והופך לזיכרון חברתי כאשר החוויות הזכורות משותפות לכלל החברים בקבוצה כלשהי, ושימורו מותנה ברענונו במפגשים משותפים מפעם לפעם. השני, לעומת זאת, אינו ישיר, אלא עולה ומועלה באמצעות טקסטים, רשומות, תמונות, טקסים, חגיגות והנצחות. התיאוריה של האלבווס רלבנטית במיוחד למחקר זה בגלל הדגש על המסגרת הקולקטיבית, שהיא בעיניו הכלי שבו משתמשים בזיכרון הקולקטיבי על מנת להבנות מחדש דמות עבר התואמת את הרעיונות והצרכים החברתיים בהווה, הקשורים בזמן ובמרחב. האלבווס מתייחס לתהליך חברתי שנוצרות בו קבוצות חברתיות בעלות זהות, כלומר תהליך שבו הזיכרון הקולקטיבי משמש ליצירת קבוצה ולשימורה. במאמר זה אנו דנים בפוטנציאל של זיכרון מרחבי ליצירה ושימור של קהילה ובאופן שבו זיכרונות אישיים משמשים ליצירת אותו זיכרון קולקטיבי, שבתורו יוצר קהילת תושבים ומשמש אותה. תהליך זה מאפשר לאותה קהילה להתגבש ולעמוד כקולקטיב מול גופים כמו העירייה ורשויות התכנון.

מחקר זה יראה כיצד זיכרון חברתי אכן מיוצג ונשמר במפגשים חברתיים-קהילתיים, בחלקם כ"זיכרון אוטוביוגרפי" אישי שנחוה ונוכר באופן ישיר, וחלקו באופן לא ישיר. כך או כך, הזיכרון ופעולת ההיזכרות מעוצבים בהווה ומושפעים במידה רבה מהאינטרסים ומההבניות החברתיות והפוליטיות של ההווה.

תובנות אלו בנוגע למשמעותו החברתית של הזיכרון אומצו ופותחו על ידי חוקרים מאחרים יותר. יעל זרובבל²³ מתארת את הזיכרון הקולקטיבי כהבניה חברתית בהקשרים פוליטיים של היסטוריה וזיכרון. זיכרון קולקטיבי מוכח ומאושש בשלל דרכי היזכרות, ובאמצעות קבוצות יוצרות, מחברות ומנהלות משא ומתן על הזיכרון המשותף של אירועים מסוימים וגם של מקומות ומרחבים מסוימים. על פי זרובבל, ריטואלים של היזכרות מאפשרים למשתתפים בהם לא רק לרענן ולאשר זיכרונות ישנים מן העבר, אלא גם להתאים אותם להווה ולמעשה ליצור בהם תהליך של שינוי וזיכרון. מאידך גיסא, יש הטוענים כי ההיזכרות היא פעולה אינדיבידואלית לחלוטין, גם כשהיא נעשית בהקשרים חברתיים.²⁴ לפי טענה אחרת, את החלל שבין הקולקטיבי לאינדיבידואלי ממלאים "סוכני זיכרון" בעלי כוח רב, המעוררים ומספרים את הזיכרון עבור הקולקטיב.²⁵

חוקרים שונים חיברו בעבודתם בין תיאוריות של זיכרון חברתי והבנייתו ובין הסוגיה של מקום ומרחב בכלל ומרחבים עירוניים בפרט, ברוח האמרה של פייר נורה כי הזיכרון נקשר לאתרים כמו שההיסטוריה נקשרת למאורעות.²⁶ נורה טען כי "הזיכרון הוא החיים. הוא הנישא תמיד על

ידי קבוצות חיות, ולפיכך מתפתח תמיד, פתוח לדיאלקטיקה של ההיזכרות וההשכחה. רגיש לכל השימושים והמניפולציות, יודע תקופות חביון ארוכות ופרצי חיות פתאומיים.²⁷ לפיכך, הוא טוען, הזיכרון נובע מקבוצה שהוא מלכד וקשור למרחב, ואף על פי כן הוא אינו ספונטני אלא יש ליצור את "מחוזות הזיכרון" שבהם הוא יכול לבוא לידי ביטוי ולפעול את פעולתו על קבוצת אנשים. נקודה זו חשובה לענייננו, שכן המאמר עוסק בזיכרון המרחבי ובפוטנציאל שלו לפעול על קבוצת תושבים תוך הפיכתם לקהילה בעלת דרישות וכוח במשא ומתן מול רשויות התכנון. חוקרים אחרים שהתייחסו למשמעות הזיכרון במרחב העירוני טענו כי ערים הן מקומות אחסון של זיכרונות, וכי הן עצמן מהוות טקסט של זיכרון כיוון שהחיים של בני אדם בעיר והמאבקים שלהם ושל בני הדורות הקודמים חקוקים בבתייה, בשכונותיה וברחובותיה וטוענים אותם במשמעויות ובחשיבות.²⁸ סטיב פייל²⁹ מוסיף כי הביוגרפיות של אנשים ממוקמות במרחב ובניסיון העירוני, כלומר לכל סיפור אישי הכרוך בזיכרון יש מקום ספציפי בעיר שאליו הוא קשור ושבו הוא התרחש. בה בעת, זיכרונות ביוגרפיים אלה אינם ממוקמים בזמן ובמרחב באופן אקראי, אלא גם מובנים באופן מרחבי ומומחשים באופן ממשי-מטריאלי, כלומר מקנים משמעות מסוימת למקום פיזי מסוים שסיפורים וזיכרונות נקשרים בו.

לסיכום, תיאורטיקנים רבים חקרו וחוקרים זיכרון. רבים מהם עושים זאת בהקשר של מרחב בכלל ומרחב עירוני בפרט. חשיבותן של התיאוריות שהזכרנו כאן בקצרה היא בעיסוק באופן שבו זיכרונות גם נקשרים למרחבים מסוימים ויוצרים בהם "מחוזות זיכרון", כהמשגתו של נורה, וגם בעלי פוטנציאל ליצירה ושימור של קהילה. כפי שיעיד המקרה של מעונות-ים בבתי-ים שנציג כעת, שני הנושאים רלבנטיים לענייננו.

3. "הזדמנות: תושבים מתכננים את עצמם" במעונות-ים בבתי-ים: רקע ומתודולוגיה

ההמשגה שאנו מציעים ל"זיכרון מרחבי" מבוססת, כאמור, על מחקר אמפירי שנערך במסגרת פרויקט תכנון עם קהילה. הפרויקט הקהילתי-תכנוני נערך בעיר בתי-ים, המונה כיום 128 אלף תושבים, רובם הגדול יהודים.³⁰ בתי-ים הוכרזה כעיר ב-1958, ומאז קלטה גלי הגירה ממדינות שונות, במיוחד לאחר קום המדינה, עת ניכרה בה תנופת בנייה ציבורית לדיור ותעסוקה לתושבים החדשים.³¹

שכונת מעונות-ים, המשתרעת על שטח של מעט יותר מ-10 דונם בצפון-מערב העיר, תוכננה בשנת 1949 על ידי האדריכל א. קוטק, ונחנכה שנה לאחר מכן כ"מעונות עובדים" – בניינים דו-קומתיים (ובניין אחד תלת-קומתי) שבהם דירות צנועות של 1.5–2 חדרים. במקור נועדו הדירות לטייסיים בחברת התעופה הלאומית אל-על, אך במהרה הוחכרו הדירות לחוכרי משנה, כך שכל דייר היה למעשה חוכר משנה דרך חברות בנות מהחברה המרכזית שהיא החוכרת הראשית. בסוף שנות השישים הפסיקו החברות החוכרות את הקרקע את פעילותן, אולם החברה המרכזית וחברות הבת נותרו הבעלים החוקיים של הנכס. מצב זה הוביל בין השאר לתסבוכת משפטית ותכנונית, ומכאן להידרדרות פיזית וחברתית הדרגתית של השכונה. בשל תהליכים שהחלו

באותו זמן וכולם שלובים זה בזה – התפתחותה של העיר לכיוון דרום, הפסקת פעולתה של החברה המנהלת, חילופי התושבים והשכרת חלק גדול מהדירות – חל שינוי תדיר של התמהיל החברתי בשכונה, אוכלוסייתה הידלדלה והתרוקנה מעסקים ולא הושקעו בה משאבים פרטיים או ציבוריים. השטחים הציבוריים הוזנחו, חלקם נוכסו באופן בלתי חוקי בידי חלק מהדיירים, חלקם הפכו למגרשי חניה ובאחרים הצטברה אשפה. תהליך הידרדרות פיזי וחברתי זה מאפיין תהליכים עירוניים המוכרים לנו ממוקמות אחרים,³² אך יש לו גם מאפיינים ייחודיים הקשורים לנסיבות המקומיות.³³

הפרויקט "הזדמנות: תושבים מתכננים את עצמם" החל באוגוסט 2010 במסגרת הביאנלה לאדריכלות הנוף העירוני בבת-ים, ביוזמת צוות המעבדה למחקרי תכנון, סביבה וקהילה בחוג לגיאוגרפיה וסביבת האדם באוניברסיטת תל אביב, במימון עיריית בת-ים ובשיתוף הדיירים ובעלי הנכסים בשכונת מעונות-ים. השלב הראשון של הפרויקט העומד במוקד מאמר זה, שנמשך כשנה, ביקש לקיים "עבודה תכנונית-קהילתית הכוללת שותפות בין הצוות המקצועי לבין תושבי מעונות-ים ונציגי עיריית בת-ים במטרה לפתח חזון משותף המוסכם על העירייה ועל התושבים ותואם את צורכי הקהילה ושאיפותיה, חזון אשר יתורגם להתחדשות עירונית של מעונות-ים."³⁴ הפרויקט היה שונה משאר המיזמים האמנותיים-סביבתיים החד-פעמיים שהוצגו בביאנלה, וניסה לקיים הלכה למעשה את מה שהוגדר על ידי האוצרות כ"פעולה עירונית שהיא יצירת שפה משותפת אשר תציע חלופה למוסד השחוק שנקרא 'שיתופי ציבור', במטרה ליצור התייחסות חדשה וסדר יום משותף לאחריות ולמחויבות לעיר."³⁵

שלב א' של הפרויקט, שעל סמך התובנות שעלו ממנו ביססנו את ההמשגה שלנו ל"זיכרון מרחבי", נועד לפתח חזון משותף של התושבים ובעלי הנכסים בשכונה לקראת תכנון ופיתוח עתידי שלה. החזון נגע לשני תחומים עיקריים הקשורים זה לזה: הקהילתי והתכנוני. במסגרת הדיונים על פיתוח המתחם הוצגו ארבע חלופות פיתוח.³⁶ לאחר עבודה אינטנסיבית על חלופות התכנון שהוצגו לתושבים לא ניתן היה להגיע להסכמות גורפות לגבי חלופה מועדפת, ובמקביל התחדדו הבעיות התכנוניות והמשפטיות במתחם, אשר ממילא עמדו לדחות כל הליך פיתוח עד לפתרון.³⁷ לפיכך, בשלב ב' המטרה היתה לסייע לתושבים להתארגן לבחירת גוף מייצג שיוכל לקדם את פיתוח המתחם.³⁸

מבחינה מתודולוגית, השתמשנו בפרויקט זה בכלים המאפשרים מיזוג בין תהליכי תכנון ופיתוח פיזיים לתהליכים חברתיים, הן אישיים והן קבוצתיים, בתוך הקהילה. הכלים שבהם השתמשנו היו ראיונות עומק, ניתוחי שיח ומיפוי מנטלי, שאינם רווחים בעבודה תכנונית. מבחינה פרקטית כללה העבודה מפגשים דו-שבועיים של צוות המעבדה עם קבוצה מובילה של תושבים ובעלי נכסים בשכונה – כ-15 גברים ונשים בגילים שונים. יחד עם התושבים ארגנו אירועים גדולים יותר, והזמנו אליהם את התושבים שבחרו שלא לקחת חלק בצוות המצומצם. באירועים הללו יכלו תושבים אלה (וגם בעלי נכסים שאינם מתגוררים בשכונה) להתעדכן ולשמוע על התקדמות הפרויקט.³⁹ מלבד המפגשים המשותפים קיימנו פגישות אישיות ושיחות עם הצוות המצומצם, ושני סבבים של ראיונות עומק וציור מפות קוגניטיביות של השכונה. בנוסף קיימנו סקר מדלת

לדלת בקרב כל תושבי השכונה וערכנו מחקר ארכיוני בארכיוני ההנדסה בבת-ים וברשם החברות בירושלים, שבעקבותיו כתבנו סקירה תכנונית-משפטית מקצועית מקיפה. כעת נציג את ארבעת הביטויים של זיכרון מרחבי שזיהינו בעבודת השטח ונבחן את האופן שבו הם מתקשרים לתהליכי גיבוש זהות ושייכות קהילתית ולהתארגנותה, ולאחר מכן נחזור לדון בכך בהקשר של ההמשגה המוצעת ל"זיכרון מרחבי".

4. ארבעה ביטויים של זיכרון מרחבי במעונות-ים

על בסיס מפגשי התושבים, ראיונות העומק, ניתוח המפות המנטליות והתמונות שהביאו התושבים, אנחנו מציעים ארבעה ביטויים שונים לזיכרון המרחבי של שכונת מעונות-ים: ביטוי מילולי, ביטוי חזותי-נראה, ביטוי קוגניטיבי וביטוי א-ייצוגי. אין אלה בהכרח ביטויים בלעדיים או יחידים של הזיכרון המרחבי, וייתכן שניתן למצוא גם ביטויים נוספים. כמו כן חשוב לציין כי ישנה חפיפה מסוימת בין ביטויים שונים וההפרדה ביניהם אינה תמיד מוחלטת וברורה.

ביטוי מילולי

הביטוי הראשון של הזיכרון המרחבי של מקום מתקשר לביטוי מילולי, כלומר מרחב השיח המתפתח מסיפורי העבר המרחביים של המקום שבו מתקיימים ויכוחים בנוגע לזיכרונות שונים שלו, ובו גם מתעצבות ומתגבשות הסכמות לגביו. במרחב זה, על פי תפיסתם של לקלאו ומוף,⁴⁰ בא לידי ביטוי חיבור חברתי המשנה את זהותם החברתית של המשתתפים בתהליך ומעלה את מודעותם לגבי יחסי כוחות בחברה. אנו משתמשים במושג "ביטוי מילולי" או שיח כדי להדגיש את ההסכמות והאי-הסכמות שהתפתחו באופן מילולי בשיחות ובמהלך המפגשים בנוגע לזיכרון המרחבי של מעונות-ים. נעיר כי משמעותו של מושג השיח כאן שונה מאשר אצל פוקו, שדיבר על שיח כמערכת המבנה את המציאות, ואנו משתמשים בו כפשוטו – דברים שנאמרים ומדוברים על ידי אנשים. קרולין וייצמן⁴¹ מקשרת בין המושג שיח (בצורה הדומה לזו שבה אנו משתמשים כאן) לתהליך של תכנון עם קהילות. היא טוענת כי מרחב שיחני מייצר הנהגה ומנהיגות לקהילה, וכי השיח שהוא מאפשר מייצר סדר יום חדש ושונה, פותח אפשרויות בנוגע למי מדבר ועל מה מדברים, ואף עשוי לשנות נורמות, דעות, יחסי כוח ואינטראקציות בין אנשים. במובן זה הוא מרחב של שינוי, הן חברתי והן תודעתי, כפי שאכן התברר במעונות-ים. פרויקט מעונות-ים אפשר ליצור ולקיים לראשונה מרחבים מילוליים פתוחים שתושבי השכונה השתתפו בהם והעלו זיכרונות שונים. במפגשים נוצר שיח רלבנטי שכל הנוכחים בו למדו על השכונה, על עברה, על החזון העתידי ועל הרצונות (שהיו לעתים סותרים) של הצדדים השונים. מרחב שיח זה הפגיש, לעתים בפעם הראשונה, שכנים, דיירים ובעלי נכסים שלא בהכרח הכירו אחד את השני למרות המרחב הפיזי שהם חולקים, והפך גם למרחב חברתי שבו צפו ועלו ויכוחים מן העבר. כך התברר כי התפיסות השונות לגבי החזון העתידי לשכונה מבוססות על העבר המרחבי של המקום, גם אם לא פעם מדובר היה בעבר מדומיין. עם זאת, במהלך התקופה

התפתחו במרחב הזה דפוסי התארגנות שסייעו בין היתר לבחירת ועד. דווקא חשיפת האנטגוניזם של חלק מהמשתתפים יצרה אצלם אפשרות לשינוי זהות ולהתייחסות אחרת לעצמם ולמתחם. כך למשל מספרת אחת התושבות:

אנחנו בעלים של אותה דירה כבר שנים. היום אני ממש לא מכירה מה הולך כאן, פעם זו היתה שכונה יפה! בילדותי הגינות היו יפות, השבילים, בילדותי הייתי גרה בהלפר, היינו הולכים כל שישי לחיימק'ה, שהיה הסבא שלי. זו היתה שכונה מאוד יפה, סבא היה מטפח אותה. אנחנו היום בעולם אחר, לא מה שהיה פעם. (דבריה של ד', פרוטוקול מפגש, 13.9.2010)

ההתרפקות על העבר החיובי ועל הזיכרונות מיופיה של השכונה, הקשור בדרך כלל למרחב הפיזי המטופח אך גם לאנשים קרובים, משותף לתושבים רבים שגדלו בה או חיים בה לאורך זמן. העבר החיובי עומד בניגוד להידרדרות ולהזנחה בהווה, אך גם מהווה השראה לתמונת העתיד ולתקווה של חלק מהתושבים להחזיר עטרה ליושנה. חלקם נזכרו בערגה ובנוסטלגיה בתקופה שבה המבנה הפיזי והחברתי של השכונה יצר תחושה של קהילה ואיכות חיים בתוך העיר. במקרים רבים העבר שהתושבים זוכרים ומתארים משמש ניגוד גמור להווה המדכדך ורק מדגיש את רוע המצב הפיזי והחברתי הנוכחי. במקרים מסוימים היה קשר בין הבעת זיכרון נוסטלגית לבין בחירה בחלופה שמרנית יחסית לפיתוח עתידי של השכונה (שיפור-שימור). כך למשל אמר תושב שהיה מעוניין בחלופה של פיתוח מינימלי:

למקום הזה יש והיתה ייחודיות משלו. זו פינת חמד, היא היתה והיא יכולה להיות גם בעתיד. במדינה של היום שהכול כל כך זמני, אני לא יכול לחכות חמש שנים לפינוי בינוי ואני גם לא רוצה. מי יודע מה יהיה. אם נבחר בשיפור-שימור עם המון עזרה ומימון די רחב מהעירייה, יהיה טוב יותר, יהיה כמו פעם. כל המקום הזה יהפוך לפינת חמד חמודה בבת-ים, בתי קרקע שאין כבר היום בבת-ים ושבילים נורמליים ונקיים. (דבריו של א', פרוטוקול מפגש, 20.12.2012)

המרחב המילולי שבו צצו ועלו זיכרונות העבר, שחשפו לא פעם ניגודים בין העבר ה"יפה" להווה ה"מוזנח", העצימו את מודעות התושבים לפוטנציאל של מרחב המגורים שלהם ואת כוחם להתארגן ולשנות את ההווה הקשה. מרחב שיח זה התקיים גם באירועים הגדולים יותר, שנועדו ליידע את מי שבחרו לא להשתתף במהלכים ובהתקדמות, וגם לשמוע באופן בלתי אמצעי את דעתם והתרשמותם. גם במפגשים אלה מילאו זיכרונות העבר תפקיד משמעותי, כפי שתיארה תושבת פעילה במפגש הציבורי השני, שבו הציגו התושבים הפעילים את החלופות השונות לתושבים ובעלי הנכסים שלא השתתפו במפגשים הסדירים:

אני דיירת בשכונה כיום, בעבר אמא שלי התגוררה וחייתה במעונות, כך שגם כנערה וגם כאישה בוגרת אני חיה כאן, אוהבת ומכירה היטב את המקום שנים רבות. הייתי רוצה לדבר אל בעלי הדירות שלא נמצאים בשכונה ביום-יום, ואליהם אני פונה. אני פעילה בפרויקט הזה, בעלי הדירות שלא נמצאים לא יודעים כמה קשה לגור

בבתים שהם מכוערים, אני לא יודעת איפה אתם גרים אבל לי כבר לא נעים לחיות כאן די הרבה זמן. יש לנו חלון הזדמנויות גדול, אז כדאי שנתחיל לטפל בזה כדי שערך הדירה יעלה, המקום ייראה אחר ויהיה נעים לחיות פה. כרגע המצב בלתי אפשרי, גם זבל, גם חניה, וגם הפחד מרעידות אדמה. אני אומרת מכל הלב, בואו נגיע לאיזושהי הסכמה כדי שנשפר את המקום הזה וניצור עתיד טוב יותר. (נ', מפגש תושבים ובעלי נכסים, 10.3.2011)

בראיון האישי שנערך עימה בתום שלב א' של הפרויקט חזרה נ' על הנרטיב הזה:

פעם היה כאן נחמד מאוד, היה טוב לגור כאן. אמא שלי היתה "השריף של השכונה", היא היתה פעילה מאוד וכולם, כל בעלי הבתים הכירו אותה, ואז בתקופתה כל העשבים והלכלוך זה לא היה, אנשים כמו אמא שלי והשכנים האחרים היו מאוד אכפתיים, זה היה בסך הכול לפני 20 שנה !! אמא שלי כבר 14 שנים מאז שהיא נפטרה, ומאז הכול השתנה, בתקופתה היה הרבה יותר נעים ונחמד והיתה גם שכנות טובה יותר בין האנשים. (ראיון עם נ', 13.6.2011)

שינוי השיח שעברה נ', מתלונה לדרישה ואפילו לתביעה, התרחש כתוצאה מהדינמיקות החברתיות שאירעו במפגשים עם התושבים, שכללו גם את העלאת זיכרונות העבר.

באירוע הביאנלה הציבורי שהתקיים בספטמבר 2010 עלו באופן מובהק זיכרונות מן העבר המרחבי של השכונה. באירוע זה התנדב אחד מתושבי השכונה הוותיקים מ' לספר סיפורים היסטוריים המבוססים על זיכרונותיו כילד וכנער בשכונה. במפגש שהתקיים לאחר האירוע חלקו התושבים הפעילים את הרגשתם בעקבותיו, וניכר היה כי ההתעניינות הרבה בשכונה שלהם, האורחים הרבים, הנכונות לשמוע ולראות ותשומת הלב לסיפוריהם האישיים ולאורח החיים שלהם חיזקו את תחושת הקהילה שלהם וגיבשו בקרבם גאווה ותחושת שייכות. עם זאת, חשוב לציין כי הזיכרונות שעלו במפגשים לא תמיד ציירו תמונה דומה של עבר חיובי מול הווה שלילי; לעתים הזיכרונות הדגישו גם אלמנטים שליליים בעבר הקרוב והרחוק של השכונה, ולא בהכרח הובילו למסקנות דומות לגבי העתיד הרצוי והחזון התכנוני והקהילתי. המפגשים חידדו חילוקי דעות והתגלעו בהם ויכוחים מרים בין תומכי גישות שונות על הפיתוח העתידי של המתחם. ואולם לצד הוויכוחים גובשו גם כבוד הדדי והקשבה אשר נבנו לאט ובהתמדה ותוך משברים חוזרים ונשנים. התושבת נ' מתארת תהליך זה בראיון שערכנו עימה לקראת תום השלב הראשון של הפרויקט:

הפרויקט הזה חיבר אותנו, פעם למשל הייתי רואה את ג' כאן בשכונה והייתי מאוד עוינת כלפיו, הוא רצה כל הזמן להשתלט. אבל בתכלס בגללו הגעתי למפגשים... בעצם אפשר לומר שבאתי כדי לבדוק לאן ג' חותר, הוא הרי לגמרי חי בסרט ואני מתנגדת לחזון שלו לגבי איך תיראה השכונה... הזיכרונות האלה שהיו חלק מהמפגשים אולי גרמו לנו להקשיב יותר אחד לשני. זה גרם לי למשל להקשיב יותר לא', שלא ממש הכרתי לפני זה, ופתאום הקשבתי לו כי יש לו מה להגיד... גם את ג' לא הכרתי קודם ופתאום הקשבתי לו... קודם לא היה לי מושג כמה זמן הוא גר

בשכונה למרות שהוא שכן שלי, אבל הוא כל הזמן דיבר על העבר אז עכשיו אני יודעת... (ראיון עם נ', 13.6.2011)

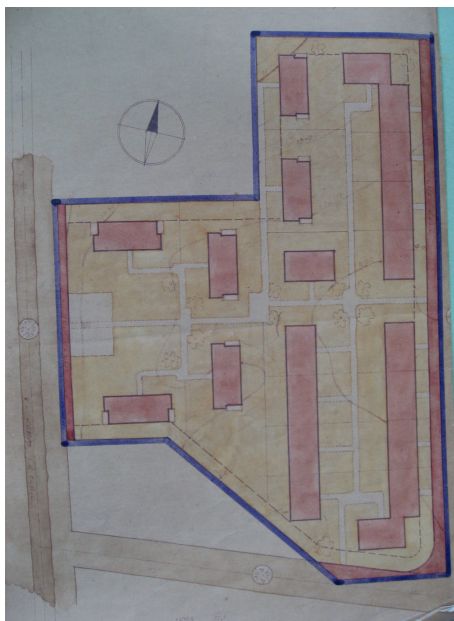
לסיכום, ביטוי מילולי של הזיכרון המרחבי של המתחם מדגיש הן את המשותף בין התושבים והן את השונה והלא-מוסכם ביניהם בנוגע לעברו, חושף מתחים אך גם מגביר מודעות לגבי היחסים החברתיים הקיימים, וכתוצאה מכך גם לגבי מצבם ויכולתם של התושבים להביא לשינוי במתחם. חשוב לציין שחשובה לא רק התוצאה, בין שהיתה מוסכמת ובין שלא, אלא עצם תהליך הזכירה והמודעות, שיצרו זהות משותפת וזיקה חדשה של התושבים למרחב חייהם. כפי שעלה מדבריהם, החלופות השונות שהוצגו להם יצרו מומנטום ומיקדו את הדיון בעבר מול העתיד. דיון זה בחלופות שימש במידת מה כאמצעי לייצור ושימור קהילתי ולא מטרה בפני עצמה.

ביטוי חזותי

הביטוי השני של זיכרון מרחבי של מקום נגע לאופן שבו הזיכרון התבטא באופן חזותי. את החומרים החזותיים שבאמצעותם מתבטא זיכרון ניתן לחלק לשני סוגים – חומרים המבטאים ידע "אובייקטיבי-מקצועי", כגון מסמכי תכנון, רשומות של חברות בע"מ, מפות ותרשימים, וחומרים המבטאים ידע "סובייקטיבי" אישי וייחודי, כגון תמונות, צילומים של השכונה, צילומי משפחה ומסמכים אישיים. בפרויקט מעונות-ים השתמשנו בשני סוגי החומרים, הן לצורך תיעוד ותיאור ההתפתחות התכנונית של השכונה והן לצורך גיבוש זהות ושייכות שכונתית.

בתחילת העבודה במעונות-ים ביקשנו בשלב ראשון ללמוד לעומק את הסטטוס התכנוני והמשפטי של השכונה. היות שאין כמעט שום כתיבה היסטורית-גיאוגרפית או תכנונית על בת-ים בכלל ועל מעונות-ים בפרט, פנינו למקורות ראשוניים מארכיונים שונים – תוכניות מתאר, מסמכי תכנון, מפות, תצלומי אוויר וכן רישומים והתכתבויות מתוך תיקי החברות בע"מ. מסמכים אלה לימדו אותנו הרבה על המורכבות המשפטית-תכנונית, על הבעלות על הקרקע, על התכנון המקורי ועל השינויים שנעשו בו ברבות השנים. מה שלא למדנו ממסמכים אלה נגע למצב החברתי או להיסטוריה של התושבים. יתרה מזו, כאשר ניגשנו להציג את החומר שאספנו וניתחנו בפני התושבים הפעילים, נתקלנו בהתנגדות לא מעטה לאותם מסמכים "אובייקטיביים-מקצועיים", שהיו מבחינתנו הבסיס להבנת עברו של המקום. כך למשל, בעוד מסמכי התכנון, התשריטים והמפות (ראו תמונה 1) לימדו אותנו על התכנון המקורי של השבילים העוברים בין הבתים, חלק מהתושבים טענו כי השבילים נבנו בפועל באופן שונה. הזיכרון של התושבים חשף עבר שכונתי שהיה שונה במידה מסוימת מאותו עבר "אובייקטיבי" שעלה מהמסמכים הרשמיים, עבר המהווה "זיכרון נגדי" ואולי "זיכרון קולקטיבי מדומיין". לכן ביקשנו לשמוע מהתושבים (בראיונות העומק ובמפגשים הדו-שבועיים) מה הם יודעים וזוכרים, וכן ביקשנו מהם להביא מסמכים ותמונות שיוכלו לעזור גם בהשלמת פרטים חסרים (להשלים לנו למשל תקופות שלגביהן לא מצאנו כמעט מסמכים "אובייקטיביים", למשל שנות השבעים והשמונים).⁴³ אבחנה זו מתכתבת עם המשגות תיאורטיות של "זיכרון קולקטיבי מדומיין"⁴² או "זיכרון נגדי"⁴³ שהוא אפוזיציוני ועוין, מערער את הזיכרון הקולקטיבי הרשמי והמקובל וחותר תחתיו. מבחינה

זו הזיכרון הנגדי מהווה ביטוי נוסף של אנטגוניזם וקריאת תיגר על הידע המקצועי. בפרויקט שלפנינו לא הועלתה התנגדות בעלת אופי פוליטי לזיכרון שהוצג במסמכי התכנון, אלא התנגדות שנשאה אופי יומיומי פרטני והתייחסה לאלמנטים השונים בשכונה ולאופן שבו הם הוצגו במסמכי התכנון. עם זאת, אתגור הידע המקצועי יצר אצל התושבים הכרה ומודעות לכוח של הידע שלהם.



תמונה 1: תשריט תכנון מערכת המבנים והשבילים בשכונה, 1949 (מתוך ארכיון ההנדסה, עיריית בת-ים).

במפגשים עם התושבים נחשפנו לתמונות של השכונה מתקופות שונות בעבר – צילומים שביטאו זיכרון עבר "סובייקטיבי" של התושבים. מלבד תמונות של השכונה ושל הבתים, של שלטים המכריזים על בנייה במקום וכדומה (תמונות 2–3), הופתענו לגלות כי חלק מהתושבים בחרו להביא גם צילומי משפחה, שחלקם צולמו במרחב הציבורי של השכונה, אך חלקם צולמו במרחבים פרטיים יותר, כמו חצרות בתים, מרפסות או דירות (ראו תמונות 4–5). תמונות אלו, שהעניקו ממד נוסף של ידע מקומי לעבודתנו התכנונית-קהילתית, מבטאות זיכרון מרחבי סובייקטיבי של התושבים, והן דורשות הרחבה וניתוח, הן מבחינה תיאורטית והן מבחינת הערך התכנוני-גיאוגרפי שלהן. התמונות שהביאו התושבים, יחד עם המסמכים ה"אובייקטיביים" – מסמכי התכנון וכן המפות הקוגניטיביות שנעסוק בהן להלן – הוצגו לקהל אורחי הביאנלה באירוע הציבורי שהתקיים בשכונה וחיבר את האמנות לשכונה, ואת הידע המקומי וה"סובייקטיבי" אל הידע ה"אובייקטיבי" במטרה להניע תהליך תכנוני-קהילתי. האירוע יצר "מרחב מוזר"⁴⁴ שבו התערבבו עולמות התכנון והאמנות. מרחב כזה דורש חשיבה רדיקלית על תפקידם של תרבות חזותית ואמנות בעולם התכנון. סוגיה זו קשורה קשר הדוק לעניין האקדמי הגובר והולך בהבנת הקשר בין תרבות חזותית, מטריאליות ומרחבים גיאוגרפיים.



מימין תמונה 2: מראה השכונה בשנות השמונים המוקדמות (באדיבות גבריאל חלפון).
משמאל תמונה 3: שלט המכרז על בניה עתידית באזור מעונות-ים, ככל הנראה בשנות השבעים המאוחרות
(באדיבות דורית סגל).

תכנון, כמו דיסציפלינות מרחביות אחרות (גיאוגרפיה, אדריכלות וכדומה) הוא תחום ויזואלי שהייצוג הוא פרקטיקה מרכזית בו, ובמיוחד ייצוג ויזואלי. גישות פוסט-סטרוקטורליסטיות תופסות ייצוג כפרקטיקה חברתית המעניקה משמעות למרחבים וסביבות גיאוגרפיות ולהבנייתם באמצעות תוצרים תרבותיים כגון טקסטים, תמונות, ציורים ודימויים אחרים.⁴⁵ אריאלה אזולאי⁴⁶ טוענת כי דימויים מסוג זה מלווים את העשייה האנושית מראשיתה והם חלק מהתרבות החזותית. כך למשל, תצלומים ובעיקר השימוש שנעשה בהם אינם מבנים רק את ה"נראיה" אלא מסדירים גם את היחסים שבין יחידים החולקים עולם משותף. בעשור האחרון עוסקים חוקרי מרחב בתפקיד של תרבות חזותית בכלל ושל תצלומים בפרט בנייתו גיאוגרפית ותכנונית ובפיתוח מתודולוגיות חדשות בתחום.⁴⁷ בעבודתנו עם הקהילה במעונות-ים התבססנו על תוצרים מחקרניים אלה, והתמקדנו בתפקידם של צילומים בהבנת הידע המקומי של התושבים וזיכרון העבר המרחבי שלהם מן המקום והשכונה, ובתפקיד של אלה בחיזוק תחושות של שייכות וזהות קהילתית, כלומר ביצירת קהילה משמעותית של תושבים המסוגלת להניע תהליכים. בכך אנו מקבלים את הטענה בדבר המשמעות הפוליטית של תוצרים ויזואליים במחקר גיאוגרפי, אשר גורסת כי הטמעתם במחקר ובעשייה הגיאוגרפית (או התכנונית) היא דרך להעצים קולות וידע של אנשים, של קהילות ושל זהויות, תוך הפיכת ה"אחר" למוחשי יותר.⁴⁸ השימוש הגיאוגרפי בתוצרים ויזואליים אינו נובע מסיבות אסתטיות⁴⁹; מטרתו היא לייצר ולהבין מידע חדש ולקבל עליו תגובה מבני אדם,⁵⁰ משום ש"התצלום 'מדבר', הוא מעורר אותנו במעומעם למחשבה."⁵¹ למרות השימוש הגיאוגרפי-תכנוני המוגבל מאוד בוויזואליות "סובייקטיבית", הוא מאפשר לבטא רצונות, שאיפות וחזון של אנשים בהקשרים של מקום וסביבה,⁵² ולא רק באופן דיסקורסיבי.

סוזן זונטג⁵³ טוענת כי "לעתים תכופות יותר ויותר, כשיש ברצוננו להיזכר, איננו מזמנים סיפור

אלא תמונה.⁵⁴ זונטג מתייחסת לתצלומים מוכרים, אשר לדבריה:

יוצרים את תחושת ההווה שלנו ואת תחושת העבר הקרוב. תצלומים סוללים דרכים להתייחסות, ומשמים כעמודי טוטם למטרות עקרוניות: רגשות נוטים להתגבש יותר סביב סיסמה מילולית, ותצלומים עוזרים לבנות – ולתקן – את תחושת העבר הרחוק יותר.⁵⁵

דימויים חזותיים משקפים חוויה סובייקטיבית של היוצר (ובמקרה זה של האדם שבחר להביא ולהציג את התמונה במסגרת הפרויקט), וזו נבנית תמיד בתוך הקשר חברתי ותרבותי ספציפי המגדיר אותה. תמונות הן למעשה פנומנולוגיה סובייקטיבית של התנסות בחוויה חברתית מסוימת, ושימוש בדימויים ויזואליים מסייע לפיתוח חשיבה מגוונת על הקשר בין הזהות האישית לחברה.⁵⁶ ג'יליאן רוז ודיוויה טוליה-קלי⁵⁷ טוענות כי זיכרון הוא חלק מהתהליך האנליטי הכרוך בניתוח תוצרים ויזואליים, והבנת התפקיד וההבניה של הזיכרון בהם מאפשרת ריבוי משמעויות וערכים בפרשנות שלהם. בתוך הקשר תיאורטי ומתודולוגי זה אנו מבחינים בין סוגים שונים של תמונות שהתושבים בחרו להציג. תמונות מסוימות (תמונות מס' 2–3) ייצגו את המראה הפיזי של השכונה והעידו על מצבה בתקופות מסוימות בעבר, למשל המצב הפיזי של הבניינים, שטחי הציבור והשימוש בהם, הבינוי וכדומה. כשביקשנו מהתושבים להביא תמונות של השכונה ביקשנו לקבל סוג כזה של תמונות כדי להפיק ממנו מידע שישלים פערים או יחזק מידע קיים, כמו המידע ששאבנו ממסמכים "אובייקטיביים-מקצועיים". באופן מפתיע, חלק ניכר מהתמונות שהביאו התושבים היו מסוג אחר, מה שרוז מכנה "תמונות משפחה"⁵⁸ – צילומים משפחתיים המוצגים כעת במרחב ציבורי (למשל בפגישות במעונות-ים, או במהלך אירוע הביאנלה). תמונות אלו (תמונות 4–5), הן ביטוי סובייקטיבי של הזיכרון המרחבי של התושבים. הם בחרו להציג אותן בציבור, כלומר לחשוף אותן לאנשים זרים בפרקטיקה היוצרת ציבוריות (שם). לתמונות המשפחה שהוצגו היתה בעיקר משמעות כלשהי מבחינת השכונה, בין שהיה זה על רקע הבניינים בשנות השמונים (תמונה 4) ובין שהיתה זו המרפסת הלבנה שבני המשפחה עומדים בה (תמונה 5). אלה גם אלה אינם רק ביטויים פיזיים המוסרים מידע על מצבם של הבניינים או השטחים הציבוריים, אלא פריטים שנחשפו בפגישות ובאירוע הביאנלה, ותוך כדי כך יצרו היכרות, הזדהות וקרבה בין התושבים וחזקו זיכרונות משותפים. ההזדהות והנוסטלגיה שעוררו התמונות הובעה גם באופן דיסקורסיבי בפגישות שבהן התמונות נחשפו, ועוררו תגובות של תושבי השכונה ושל זרים כאשר הוקרנו על מסך גדול בשטח הציבורי בשכונה. חלק מן התושבים, בעיקר ותיקי השכונה, הביאו את התמונות לפגישות, אך לפעילים שמתגוררים בשכונה זמן קצר יותר לא היו תמונות ישנות. עם זאת, הצילומים יצרו תחושת מורשת ועבר משותף גם לתושבים החדשים יותר, שהתמונות היו מבחינתם מידע חדש ולא זיכרון חי או סובייקטיבי.⁵⁹ הם למדו ואימצו מידע שהובע בתמונות, וכפי שהתבטא בראיונות אישיים שנערכו איתם הוא הפך אלמנט לגיבוש השייכות שלהם לשכונה ויצר הזדהות עם תפיסות העבר של התושבים הוותיקים. תהליכים חברתיים אלה תרמו בסופו של דבר ליצירת קהילה בעלת יכולת ורצון לפעול יחד למען עתיד השכונה.



מימין תמונה 4: צילום משפחתי על רקע בתי השכונה, שנות השבעים (באדיבות דורית סגל).
למעלה תמונה 5: צילום משפחתי של התושבת יונה לבנר במרפסת דירת הוריה, בשנות השישים המוקדמות (תמונה באדיבות יונה לבנר).



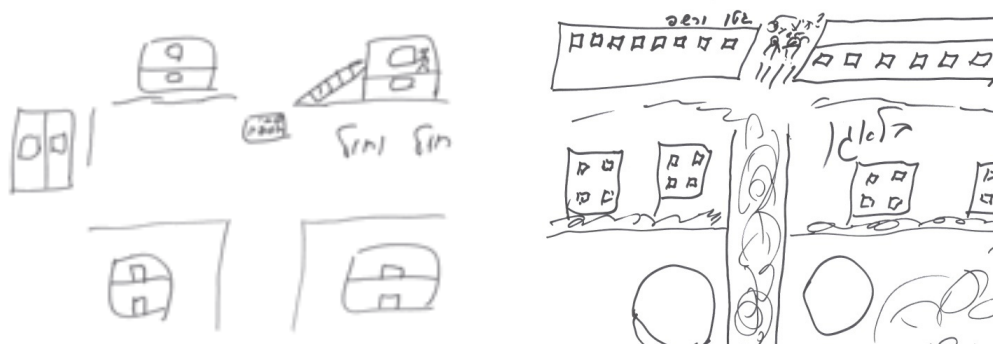
תמונה 6: רחבת החניה לפני סלילת האספלט והמטרד של ביוב ובוץ בשנות השמונים המאוחרות (תמונה באדיבות גבריאל חלפון).

חשוב לציין שהתושבים בחרו תמונות המעידות על האופן שבו רצו להביע את הזיכרון המרחבי שלהם. בכך למעשה הם שימשו כסוכני זיכרון שקידמו והביאו לקבוצה את האופן שבו הם זוכרים את השכונה או רוצים שהיא תיזכר. זיכרונות אלה נועדו למעשה לחזק ולאשר אלמנטים שהובעו קודם לכן באופן שיחני. לעתים היתה זו תדמית "נקייה", חיובית ולעתים אף נוסטלגית של השכונה מן העבר הרחוק (למשל התמונות של המרפסת הלבנה והיפה בתמונה 5); במקרים אחרים התמונות נועדו לאשר ולחזק דברים שנאמרו באופן מילולי לגבי ההזנחה שפושה בשכונה, בעבר כמו בהווה, הן מבחינת המצב הפיזי של הבניינים והן מבחינת מצבם של השטחים הציבוריים (תמונה 6). הזיכרונות הובעו אפוא באופן מילולי, וחוזקו לאחר מכן באמצעות תמונות שהתושבים בחרו להציג במרחב הציבורי. במילים אחרות, משמעותן של התמונות צריכה להיות מובנת יחד עם הביטוי השיחני של אותו זיכרון – ביטוי שהדימויים החזותיים נועדו לאשש, לחזק ולאשר.

ביטוי קוגניטיבי

במחקר שליווה את הפרויקט איתרנו גם זיכרון מרחבי שהובע באופן קוגניטיבי. כפי שהזכרנו, אחת המתודולוגיות ששימשו אותנו לחשיפת ידע מקומי וסובייקטיבי של התושבים לגבי מרחב החיים שלהם בשכונה היתה ציור מפות קוגניטיביות. ציור המפות התנהל בשתי דרכים: ראשית, במפגש התושבים הראשון ביקשנו מכל אחד מהתושבים לצייר את ביתו ואת שכונתו על שני דפים נפרדים; שנית, עשינו זאת גם בשני הסבבים של ראיונות העומק שערכנו עם קבוצת הפעילים המצומצמת, תוך פרשנות משותפת בין החוקר לתושב המצייר. בהתאם לעקרונות של שיטת שלושת השלבים של מיפוי מנטלי, תחילה נערך ראיון עומק על נושאי המחקר, אחר כך המראויין מתבקש לצייר מפות מנטליות שנושאן נבחר על פי נושאי המחקר, ולבסוף המפות מנותחות על ידי החוקר והמראויין גם יחד.⁶⁰ במפגש הראשון, שבו התושבים ציירו את הבית והשכונה, נתקלנו בחשדנות ובהתנגדות מסוימת, אך מרבית התושבים ניאותו לצייר ולהסביר את הציורים שציירו. הציורים סייעו לנו בהיכרות הראשונית עם התושבים ועם הייצוג הפנימי של המקום בעיניהם. המפות סייעו להבין מהם הדברים שמטרידים את התושבים, בייחוד כאשר הם ציירו או ציינו את המפגעים בשכונה. על הדינמיקה החברתית בשכונה למדנו כאשר בדקנו אילו דמויות ובניינים נכללו בציורים או הושמטו מהם, וכן כיצד המראויינים ציירו את עצמם בשכונה. המפות, ובעיקר משפטים שונים שנכתבו עליהן, גם חשפו את הספקנות לגבי היכולת והמוטיבציה שלנו (כלומר של החוקרים מהמעבדה לתכנון, סביבה וקהילה) ושל העירייה (שהיתה שותפה לפרויקט) לחולל שינוי אמיתי ומשמעותי לאחר שנים של אכזבות. בסעיף זה נתמקד באופן שבו זיכרון מרחבי של מקום בא לידי ביטוי במפות הקוגניטיביות, המשמשות "מפות זיכרון",⁶¹ כהיבט נוסף של ייצוג זיכרון מרחבי, ונעסוק בחשיבותו לתהליכים של תכנון עם קהילה. נדגים זאת באמצעות מפות העבר וההווה של תושב ותושבת, שצוירו בשיטת שלושת השלבים כחלק מראיונות העומק.

השימוש במיפוי מנטלי לצורכי תכנון מוכר בספרות. מחקרים רבים עסקו בתפיסה הקוגניטיבית של המרחב והסביבה ככלל⁶² ובמרחב הישראלי בפרט.⁶³ הראשון שקישר בין תהליכים וידע



תמונה 7: מפות קוגניטיביות של העבר, של תושב ותושבת השכונה.



תמונה 8: מפות קוגניטיביות של ההווה, של התושב והתושבת אשר ציירו את המפות בתמונה מספר 7.

קוגניטיביים, ציור מפות קוגניטיביות ותכנון עירוני היה לינץ',⁶⁴ שטען כי מפות קוגניטיביות עוזרות למתכנן העירוני להבין כיצד אנשים מבינים את העיר שבה הם חיים, וכי הבנה זו יכולה לסייע בתכנון סביבות עירוניות המתאימות להם. חוקרים אחרים טענו כי מפה קוגניטיבית היא ייצוג סובייקטיבי של הסביבה או של מרחב מסוים.⁶⁵ פנסטר⁶⁶ הוסיפה כי מפה כזו היא למעשה סכמה של זהות היחיד, היא מבטאת ידע סימבולי ותחושת המהווה ביטוי ל"ארכיב המנטלי" של המצייר,⁶⁷ ועשויה לבטא שייכות רגשית ואישית כלפי מקום וידע מקומי לגביו.⁶⁸ סלטו⁶⁹ טוען כי המפה מאפשרת "לדבר את העבר" ומבטאת קשר גופני והיסטורי למרחב ולנוף. מבקרי המפות טענו שהן מייצגות אספקטים מסוימים של הדימוי המרחבי המצוי במוח, אך לא את כל המידע האצור בו. ביקורת זו מעלה תהיות לגבי יכולתן של מפות קוגניטיביות לייצג ריחות, קולות וטעמים או אלמנטים חושיים אחרים שנעסוק בהם בסעיף הבא.⁷⁰

ידע תיאורטי ומתודולוגי זה היווה מסגרת לניתוח מפות העבר וההווה של התושבים. במפות העבר (תמונה 7) ניתן לראות ביטוי לתפיסה ולזיכרון של העבר המרחבי השלילי של השכונה, דרך הכיתוב "בלגן" או "גטו ורשה" במפה אחת, ו"חול וחול" במפה שנייה. הזיכרון של השכונה כמקום בעייתי ושלילי אינו סותר את העובדה כי בשתי המפות יש גם אלמנטים חיוביים – למשל התכנון והסדר הניכר בבניינים, בשבילים ובאלמנטים אחרים המצוירים בתמונות, או חוסר הצפיפות והפסטורליה המובעים במפה השנייה. תיאורים דו-משמעיים עלו גם בראיונות העומק, בדיונים הפתוחים בקבוצה ובצילומים שהתושבים הביאו לפגישות. מפות ההווה של התושבים (תמונה 8) מעידות על הבעיות הנוכחיות של השכונה כפי שתוארו גם בעל פה, כלומר "שבילים חשוכים" ו"מדרכות שבורות", אספלט שמכסה את השטחים הציבוריים, חוסר בירק ובמרחב ציבורי מזמין והזנחה פיזית של המבנים. המפות הן ביטוי לידע הסובייקטיבי של התושבים שציירו אותן, ידע המביע את העבר הקרוב או הרחוק בהתאם לזיכרונות האישיים (כל תושב בחר איזה "עבר" לצייר לפי הוותק והזיכרון שלו). עם זאת, המפות הן גם ביטוי לשיח ולזיכרון הקולקטיבי שהתהווה בקבוצה במהלך הדיונים, והעלה על נס מצד אחד את את היופי של השכונה בעבר, ומצד שני בעיות שונות שמלוות אותה כבר שנים ארוכות. חלק מהמפות שצוירו במפגש הראשון שלנו עם התושבים והוצגו כתערוכה באירוע הביאנלה הפכו,

ברגע שנתלו לראווה והוצגו לקהל הרחב, לאובייקט ויזואלי-נראה ולא רק קוגניטיבי. התושבת שציירה את השבילים החשוכים דיברה בראיונות ובפגישות על תחושה של פחד וחוסר ביטחון שמלוות אותה שנים רבות, כלומר הזיכרון שהובע באופן שיחני התחבר לזיכרון הקוגניטיבי וגם לאלמנט החושי, הרגשי והא-ייצוגי שנציג בסעיף הבא.

ביטוי שאינו ניתן לייצוג (non-representational)

לזיכרון המרחבי יש גם ביטויים שאינם מיוצגים בשיחה או במיפוי מנטלי למרות חשיבותם הרבה ליצירת תחושת שייכות והזדהות עם המקום – חיובית או שלילית. בסעיף זה נתאר ביטויים כאלה של זיכרון מרחבי המתקשרים לעיסוק הגיאוגרפי ההולך וגובר בתיאוריה ובניתוח מרחבי א-ייצוגי (non-representational). תיאוריה זו מתמקדת באופן שבו מרחב נוצר בתהליך של פעולה, תהליך שמעורבים בו גופים אנושיים, תחושות ורגשות, לאור ההתמודדות של הגיאוגרפיה כיום לא רק עם פרקטיקות של ייצוג (מיפוי, תצלומי אוויר, GIS וכו'), אלא גם עם הלא-מיוצג, עם החושי והגופני היוצרים מרחב תוך כדי פעולה.⁷¹ הגיאוגרפיה של הבלתי-ניתן-לייצוג אינה עוסקת עוד אך ורק בתוצר הסופי של הפעולה, שניתן למפות ולייצג אותו, אלא בפעולה עצמה כפרקטיקה וכתהליך, וכן ברגשות, בשיח ובביצועיות (performativity) הכרוכים בה, המייצרים ביטוי חדש ושונה של מרחב. מרחב סימבולי וחושי עשוי להתבטא למשל בריחות ובקולות, המעצבים את תפיסתנו לגבי מרחבים מסוימים.⁷² זהו מרחב קדם-קוגניטיבי של הפעולה האנושית המתרחשת במרחב החברתי והפיזי, שבו לכל התרחשות ופעילות יש תפקיד, כולל למילים שנאמרות, לפעולות שמתבצעות, למחוות גופניות ורגשיות ולטקסטים, ובמיוחד לאירועים עצמם.⁷³

בהקשר לזיכרון, לואיזה קדמן⁷⁴ טוענת כי התיאוריה הא-ייצוגית עוסקת באופן שבו מרחב מתארגן דרך זיכרון של חוויות יומיומיות והחוויות הגופניות הקונקרטיות המעורבות בכך, ומנסחת תפיסה וניתוח חדשים של מרחבי יומיום. אווין ג'ונס⁷⁵ טוען כי המושג זיכרון כמעט אינו נוכח בתיאוריה של א-ייצוגיות ושל החוקרים העוסקים בה, למרות חשיבותו והרלבנטיות שלו. הוא גם טוען כי זיכרון הוא אלמנט חיוני בתהליך של התהוות/פעולה/פרפורמטיביות – מושגים מרכזיים בתיאוריה, המתמקדת כעת במה שהוא מכנה "רגע עכשווי של פעולה" (PMP – present moment of practice). ג'ונס קורא להתמקד יותר בזיכרון העבר, דווקא משום שהעבר נוכח תמיד בפעולות ובפרקטיקות של ההווה, שכן זיכרון הוא תהליך גופני מלא חיים המשפיע על הפעולה ומחבר בין בני אדם לטקסטים, לחומרים ויזואליים ואובייקטים, וקשור קשר הדוק לרגשות ולתחושות היוצרים מרחבים של תודעה. כמו חוקרים אחרים⁷⁶ הוא טוען כי זיכרון מובע במרחב הן באמצעות טקסטים, שיח וחומרים ויזואליים-נראים והן באמצעות החושים. לפיכך הוא מצד אחד קורא להתמקד בזיכרונות אינטימיים פרטיים או משפחתיים (מה שעולה בקנה אחד גם עם הייצוגים המטריאליים-נראים שהראינו בסעיף הקודם בהקשר של צילומי המשפחה), ומצד שני טוען כי זיכרונות קולקטיביים, למרות חיוניותם להבנה מרחבית, מורכבים מהקשר של יחידים ואוטוביוגרפיות אישיות.

נדגים שני ביטויים של זיכרון מרחבי ממעונות-ים ברוח התיאוריה הא-ייצוגית. הדוגמה הראשונה עוסקת באחת הסוגיות המרכזיות שהעלו התושבים – מגרש החניה שבין בתי השכונה. בקצרה נספר כי לפני כעשרים שנה היה במרכז השכונה שטח בור גדול שהיה בוצי בחורף. עקב תלונות התושבים על הצפות של מי ביוב וגשמים שהפכו למטרד, החליטה העירייה לסלול את השטח באספלט. האזור הסלול הפך עד מהרה למגרש חניה, והוא משמש תושבים מן השכונה ומחוצה לה, המנצלים את חוסר הפיקוח ומחנים בו את רכבם. בפגישות עלו קולות שונים ומנוגדים לגבי סוגיית החניה. היו שראו בה ברכה והזכירו כי לפני שהשטח נסלל הבוץ והעשבים היו מטרד, ואחרים ראו בחניה מטרד וביקשו להחזיר את המצב לקדמותו או לגנן את האזור. ג', אחד התושבים ופעיל דומיננטי בקבוצה, חזר פעמים רבות במהלך השנה על דרישתו לבטל את החניה ולהחזיר את המצב לקדמותו. היות שהוא גר בבניין הסמוך לחניה, הוא סובל לדבריו מרעש וריח בגלל ריבוי המכוניות ואינו יכול לפתוח את חלון ביתו. כך הוא אמר במפגש תושבים:

למה זה תמיד ציבורי? למה הבניין שלי תמיד או חניה או גינה? איך ציבורי, מה ציבורי?! לכל בניין צריך להיות שטח פרטי של הבניין... אני כבר ציבורי כל כך הרבה שנים, מאז שבנו לי את החניה מתחת לחלון של הדירה... איפה העיקרון של חלוקה שווה? על מה מדובר? על החיים הפרטיים של אנשים. מה אסתטיקה! אני לא יכול לסבול את זה כבר! אתם לא מבינים איך זה לחיות שנים עם זה, שנים שאני לא יכול לפתוח חלון. שום דבר לא קרה, רק רעש של רכבים וריח של בניין, אי אפשר לנשום ואי אפשר לאוורר את הבית. תסגרו כבר את החניה, די! (ג', מפגש תושבים,

דצמבר 2011)

הזיכרון של ג' מהשכונה מתחלק לשניים – עד סלילת החניה ואחריה. זיכרון העבר המרחבי שלו מעוצב על ידי תחושות של ריח וצליל המפריעות לו בחיי היומיום ומשפיעות על תפיסת המרחב שלו, ומכאן גם על החזון שלו לשיפור ופיתוח עתידי של השכונה, שמבחינתו חייב לכלול את פתרון בעיית החניה. הגיאוגרף יי-פו טואן²⁷ מתייחס לריחות ורעשים כאל מרכיבים על-מרחביים החוצים את החלוקה לפרטי וציבורי וקובעים אם אדם חש שייכות או אי-מקום (placelessness) ביחס למקום המגורים שלו. הן טואן והן התיאורטיקנים שעוסקים בתיאוריה של הבלתי ניתן לייצוג רלבנטיים כאן, שכן הריחות והרעשים אינם רק אלמנטים גיאוגרפיים המשפיעים על תפיסת המרחב האנושית ועל האופן שבו אנשים חווים את המרחב וזוכרים אותו, אלא גם על האופן שבו הם מסוגלים לתאר ולייצג את החוויה ואת הזיכרון שלהם ממנו. חוויית הריח והרעש, למשל, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדבריו של התושב ג', איננה ניתנת לרדוקציה מלאה, להסבר מילולי קוהרנטי או למיפוי – זו חוויה בלתי ניתנת לייצוג שגם משתנה באופן דינמי, שכן ריח ורעש אינם סטטיים וקשה עד בלתי אפשרי לייצג אותם באופן ויזואלי ממשי (למשל באמצעות תמונה או מפה) או לחלופין להסביר באופן מילולי את המרחביות של התופעה בנקודת זמן ספציפית.

דוגמה נוספת היא הסיור "ריח גויאבות" שהדריכה מ', תושבת ותיקה, במסגרת אירוע הביאנלה. היא הציעה את הסיור כדי להמחיש לאורחים את הבעיות בשבילים השבורים ומכוסים האשפה

והעשב, המסמלים את הזנחת השכונה כולה. הרעיון היה לקחת את המבקרים לאחד השבילים המוזנחים שהיו פעם נעימים למעבר, לוו בריח נעים של עצי הגויאבה שצמחו בסמוך ועוררו תחושה של ביתיות. חלק מן העצים נעקרו במסגרת השתלטות ובנייה לא חוקית – תופעה רווחת שמ' מנסה להיאבק בה. באירוע הדריכה מ' את המבקרים, ובעודם עומדים בשביל המוזנח ומתסכלים בעץ הגויאבה האחרון, סיפרה להם את הנרטיב שלה לגבי העבר המרחבי של השכונה ועתידה הרצוי. כדי לכוון את המבקרים לסיור הכינה מ' שלט שנכתב עליו "ריח גויאבות".



תמונה 9: השלט "ריח גויאבות" מאירוע הביאנלה, אוקטובר 2010.

ברגע שהסיוור, אשר שם דגש על העבר המרחבי דרך חוש הריח והאופן שבו הריחות מעצבים את הזיכרון, הפך לשלט (תמונה 9), הוא גם הפך במידה מסוימת לביטוי חזותי – חיזוק לטענתנו בדבר טשטוש הגבולות הברורים בין הקטגוריות. יתרה מכך, סיפור "ריח הגויאבות" הפך משמעותי בעיצוב הזיכרון הקולקטיבי המשותף, אשר שם דגש הן על הממד הנוסטלגי והעבר החיובי של השכונה והן על המטרדים בעבר. זיכרון זה קיבל ביטוי נוסף, ויזואלי במהותו, כשהתושבים החליטו לבחור לעצמם לוגו מייצג לוועד הפעולה המתגבש. הלוגו שנבחר כלל ציור בולט של פרח גויאבה לצד כיתוב מתאים (תמונה 10). דוגמאות אלו ממחישות את טענתו של היידן לורימר⁷⁸ כי נכון יותר להתייחס לתיאוריה של הבלתי-ניתן-לייצוג ולתוצרים שלה כאל "יותר מסתם ייצוג" (More than Representation) ולא בהכרח כאל א-ייצוגיות. כלומר, גם האלמנטים החושיים שלא ניתנים למיפוי או לייצוג ויזואלי יכולים להיות מיוצגים באופן כלשהו, כמובן תוך רידוד מסוים של החוויה האנושית המלאה הכרוכה בהם והמורכבות בזמן ובמרחב שבהם היא נחוותה (למשל של חוש הריח או השמיעה).



תמונה 10: לוגו צוות הפעולה של תושבי מעונות-ים ובו פרח גויאבה.

5. דיון מסכם: הזיכרון המרחבי ותרומתו ליצירה ושימור של קהילת תושבים פעילה במאמר זה ביקשנו להמשיג מחדש את המושג "זיכרון מרחבי" באמצעות מהלך אנליטי המבוסס על מחקר אמפירי. המחקר הציג את תפקידו וביטוייו של זיכרון מרחבי ביצירת קהילת תושבים המסוגלת לפעול באופן אקטיבי לטובת עתיד השכונה. הדגמנו את ההיבטים השונים שבהם הזיכרון המרחבי של אינדיבידואלים היוצרים את הקהילה המתגבשת בא לידי ביטוי בארבעה אופנים שונים – מילולי, חזותי-נראה, קוגניטיבי ובלתי ניתן לייצוג. האופן שבו זיכרון מרחבי עלה והונכח במחקר האמפירי הדגיש גם את תפקידו המרכזי של זיכרון מרחבי ביצירת תחושת שייכות, זהות וגיבוש קהילתיים, אשר לטענתנו מהווים בסיס לתהליכי התארגנות קהילתית, גיבוש פוליטי-קהילתי ויצירת מנהיגות מקומית. ההקשר הרחב יותר שבמסגרתו תיעדנו ובחנו את המהלך האנליטי בהקשר של מושג הזיכרון המרחבי הוא הקשר פוליטי-תכנוני, במסגרת קהילה מתגבשת של תושבים, ונוכח קונפליקטים מרחביים העולים בתהליכי תכנון. חשוב לומר כי גישה זו נובעת מתפיסה הרואה במושג תכנון לא רק הליך פיזי אלא גם הליך חברתי המבטא את יחסי הכוחות במרחב, וכן הליך שדרכו יחסי הכוחות האלה משתנים. ביקשנו להראות כיצד כחלק מתהליך של יצירת קהילה וחיוזקה, תהליך הזכירה תורם ליצירת חיבור וקונטינגנטיות המעצבים זהות חברתית-קהילתית, מעורר מודעות ליחסי כוחות וחושף אנטגוניזם. בפועל, הראינו זאת באופן שבו נוצר שיח מילולי לגבי העבר המרחבי של השכונה, הוצגו מסמכים ותמונות, צוירו מפות מנטליות והועלו זיכרונות חושיים הקשורים לעבר. כל אלה יצרו חיבור בין האנשים, אך גם חשפו חיכוכים, אי-הסכמות ואנטגוניזם, ערערו על יחסי כוחות חברתיים קיימים ויצרו אחרים.

במאמר זה התמקדנו בארבעה אופנים שונים של הנכחת הזיכרון המרחבי, ייצוגו וביטוייו תוך כדי התהליך התכנוני-חברתי. לפיכך, המשגה מחודשת של "זיכרון מרחבי" בהקשרים של בניית קהילה אקטיבית של תושבים ומול אתגרים תכנוניים-קהילתיים כפי שהוצגו במאמר הנוכחי מחייבת גם הבנה של התהליך השיתופי, המעמיק וארוך הטווח עם קהילה כפי שתיארנו. תהליך כזה עשוי לצאת נשכר מתשומת לב לביטויים שונים של זיכרון מרחבי מקומי כאמצעי ליצירה ושימור של זהות קהילתית וקהילה אקטיבית, וכן לבחינה ושינוי של יחסי כוחות בקהילה. כאמור, הזיכרונות יכולים להיות אישיים, קולקטיביים או משפחתיים-אוטוביוגרפיים, והם

עשויים לנבוע מהיסטוריה, חוויות יומיום, חוויות חושיות-מרחביות ועוד. דגש על זיכרון מרחבי הכולל מרכיבים שונים של זיכרון (שיחני, ייצוגי, קוגניטיבי וא-ייצוגי ועוד) מאפשר ביטוי אישי וקולקטיבי, ומשקף מידע וידע מקומי על המקום, על עברו, על חוויות האנשים שחיו בו בעבר וחיים בו בהווה ועל האופן שבו הם תופסים את כל אלה. הדגשת הזיכרון המרחבי יכולה גם לתרום לתהליך תכנוני וחברתי טוב ופורה יותר ולדינמיקה חברתית מעמיקה יותר. אנו טוענים כי זיכרון מרחבי שיוצר ומגבש קהילת תושבים ומאפשר לה להתחזק ולפעול יחד מול מוסדות תכנוניים ועירוניים ולנוכח קונפליקטים פנימיים ואי-הסכמות יכול להתבטא בדרכים שונות, שאת חלקן תיארונו במאמר זה, ויש לו פוטנציאל לשינוי יחסי כוחות פוליטיים וחברתיים בקהילה ובמרחב. תהליכים אלה עשויים להוביל לשינויים אסטרטגיים בטווח הבינוני או הארוך, כלומר לשינויים ביחסי הכוחות בתוך הקהילה ובינה לבין הרשויות, ובכך נעוצה המשמעות החברתית-פוליטית של הנכחת הזיכרון המרחבי בתהליכי תכנון עם קהילה.

ההטמעה של עקרונות אלה אינה מובנת מאליה, ודאי כשמדובר בתהליך הדורש זמן, כוח אדם, סבלנות ומעקב פרטני, שלרוב אינם קיימים בתהליכי תכנון סטנדרטיים, גם כאלה המבקשים להטמיע את "שיתוף הציבור" בתכנון. אנו מציעים תהליך שיתופי שלא רק מציג תוצרים מקצועיים מוגמרים ומאפשר לתושבים לחוות עליהם דעה, אלא משתף אותם לכל אורך הדרך, משלב למידת המקום וגיבוש החזון והלאה.

במאמר הצגנו את הקשר בין עבודה קהילתית-תכנונית שמטרתה יצירת קהילה וחיוקה ובין הבניית זיכרון מרחבי. עסקנו בהרחבה בגיבוש זהות קהילתית וביצירת תחושת שייכות כבסיס להתארגנות קהילתית וליצירת מנהיגות מקומית, ונגענו בשימוש בזיכרון מרחבי כאמצעי לגיבוש חזון עתידי. זהו שלב חשוב בתהליך תכנון, והוא מוכרח להביא בחשבון את הידע המקומי של התושבים, את תפיסות העבר שלהם והזיכרונות שלהם, ולהיעשות תוך שיתוף הידע המקומי והטמעתו. בתהליך מסוג זה עולים קשיים רבים, חילוקי דעות, ויכוחים לגבי העבר וזיכרונות סותרים ומנוגדים, כמו גם השפעה של אלמנטים מסוימים מהעבר, אך הקשיים אינם גורעים מחשיבותו. מפאת קוצר היריעה, והיות שהדגש כאן אינו תכנוני או מתודולוגי גרידא, הבאנו דוגמאות מעטות לאותם ביטויים, אך בתהליך הארוך במעונות-ים נחשפנו לרבים מהם. רק בתהליך כזה, המציף זיכרונות, קונפליקטים וחילוקי דעות, יכולה להיווצר תחושת זהות משותפת ושייכות, החיוניות ליצירת גיבוש קהילתי ומאבקים עתידיים על אופיו של המקום.

לסיכום, על אף שניסינו להפריד את הביטויים השונים של תפיסות העבר המרחבי ואת האופן שבו זיכרונות אישיים מצטרפים לזיכרון קולקטיבי באופן קטגוריאלי, חשוב לציין כי במקרים רבים ההבחנה בין הקטגוריות השונות איננה חד-משמעית. ביטויים מסוימים עשויים לשנות את אופיים ולקרוס אל תוך קטגוריה אחרת, ולעתים ישנה חפיפה בין קטגוריות, כך שלמשל ביטוי בלתי ניתן לייצוג הוא גם מילולי וכדומה. כמו כן, ייתכן שישנם ביטויים נוספים של זיכרון עבר מרחבי שלא עמדנו על טיבם או שלא באו לידי ביטוי במחקר הנוכחי, ויכולו להתבהר במחקרים עתידיים, אשר יוסיפו נדבכים נוספים על ממצאיו של מחקר זה.

הערות

1. Dorin Massy, "Places and their Pasts", *History workshop Journal*, 39 (1995): 186.
2. Tovi Fenster, "Planning from 'Below' in Israel: Reflections on the Public Interest".
3. שלושת שלבי הפרויקט תועדו בסדרה של שלושה דו"חות מקצועיים אשר פורסמו בסוף כל אחד משלבי הפרויקט. ראו קישור לדו"חות ב-<http://peclab.tau.ac.il/community-heb.php>. למאמר אקדמי המבוסס על התובנות שעלו במהלך הפרויקט בנוגע לשימוש בזיכרון מרחבי והדרכים השונות להשתמש בו ראו: Tovi Fenster and Chen Misgav, "Memory and place in Participatory Planning", *Journal of Planning Theory and Practice*, 15(3) (2014): 349-369.
4. טובי פנסטר, של מי העיר הזאת? תכנון, ידע וחיי היומיום (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2014) (להלן פנסטר, של מי העיר הזאת?);
Tovi Fenster, *The global city and the holy city: Narratives on*; Fenster, *knowledge, planning and diversity* (London: Pearson Prentice Hall, 2004) (להלן Fenster, *knowledge, planning and diversity*);
L. Sandercock, *Toward Cosmopolis* (Chichester: John Wiley & Sons, 1998) (להלן Sandercock, *Toward Cosmopolis*).
5. ארנסטו לקלאו ושנטל מוף, הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית, לקראת פוליטיקה דמוקרטית רדיקלית, מאנגלית עידית שורר (תל אביב: רסלינג, 2004 [1985]) (להלן לקלאו ומוף, הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית).
6. בתרגום לעברית של ספרם של לקלאו ומוף מופיע המונח "היבור", אנו מעדיפים את המונח "חיבור חברתי".
7. פנסטר, של מי העיר הזאת?
8. ראו הערה 2 לעיל.
9. S. Halevi and O. Blumen, "What a Difference a Place Makes: The Reflexive (Mis) Management of a City's Pasts", *Journal of Urban History* 37 (2011): 384-399.
10. א. בלומן וש. הלוי, "מחאה מקומית: השתקפות העבר בבחירות הגאוגרפיות של 'נשים בשחור' בחיפה", *אופקים בגיאוגרפיה*, 73 (2009): 159-174.
11. Sandercock, *Toward Cosmopolis*; L. Sandercock, *Cosmopolis II: Mongrel Cities of the 21st Century* (London and New-York: Continuum, 2004).
12. טובי פנסטר, "זיכרון, שייכות ותכנון מרחבי בישראל", *תיאוריה וביקורת*, 30 (2007): 189-212.
13. חיים יעקובי וטובי פנסטר (עורכים), *זיכרון, השכחה ו[ה]בניית המרחב* (תל אביב וירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, 2011).
14. יואב גלבר, היסטוריה, זיכרון ותעמולה (תל אביב: עם עובד, 2007) (להלן גלבר, היסטוריה, זיכרון ותעמולה).
15. מנאר חסן, "חורבן העיר והמלחמה נגד הזיכרון: המנצחים והמנוצחים", *תיאוריה וביקורת* 27 (2005): 197-207.

16. Y. S. Lee and B. S. A. Yeoh, "Introduction: Globalization and the Politics of Forgetting", in *Globalization and the Politics of Forgetting*, eds. Y. S. Lee and B. S. A. Yeoh (London and New York: Routledge, 2006), 1-7.
17. S. Hoelscher and D. H. Alderman, "Memory and Place: geographies of a critical relationship", *Social & Cultural Geography*, 5(3) (2004): 347-355. במקרה הישראלי ישנן דוגמאות לקבוצות אקטיביסטיות מסוג זה המייצגות קבוצות מוכפפות ומדוכאות המבקשות להנכיח זיכרונות מושכחים. המפורסמת מכולן היא כנראה עמותת זכרות, המבקשת להנכיח את זיכרון הנכבה הפלסטינית במרחב, הן הפיזי והן החברתי-תרבותי והתודעתי.
18. בנדיקט אנדרסון, "זיכרון ושכחה", קהיליות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה (תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1991), 223-243.
19. Judith Taydor-Baumel, "'In Everlasting Memory': Individual and Communal Holocaust Commemoration in Israel", *Israel Affairs*, 1(3) (1995): 146-169.
20. דוד אוחנה ורוברט ויסטריך (עורכים), מיתוס וזיכרון – גלגוליה של התודעה הישראלית (ירושלים ותל אביב: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, 1996).
21. Maurice Halbwachs, *On Collective Memory* (New York: Harper and Row, 1980).
22. Henri Bergson, *Matter and Memory* (London: George Allen & Unwin, 1950).
23. Yael Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1995).
24. גלבר, היסטוריה, זיכרון ותעמולה.
25. ורד ויניצקי-סרוסי, "מי היינו, מי אנחנו: הסיפור הרשמי", בתוך בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית, עורך עזמי בשארה (ירושלים ותל אביב: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, 1999), 40-17.
26. פייר נורה, "בין זיכרון להיסטוריה – על הבעיה של המקום", זמנים רבעון להיסטוריה 45 (1993): 19-4.
27. שם, 5.
28. Sandercock, *Cosmopolis II*.
29. Steve Pile, "Memory and the city", in *Temporalities, autobiography and everyday life*, eds. Jan Campbell and Janet Harbord (Manchester and New York: Manchester University Press, 2002), 111-127.
30. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2014. ראו: www.cbs.gov.il/ishuvim/ishuvim_main.htm.
31. להיסטוריוגרפיה של בת-ים בתקופה זו ראו יוסף אוליצקי, מול עיר עוינת: ספר ה"הגנה" על בת-ים (בת-ים: הוצאת ארגון חברי ההגנה בבת-ים בשיתוף עיריית בת-ים, 1984); יוסף אוליצקי, בת-ים: יסודה, לכטיה והתפתחותה תרע"ט-תש"י (בת-ים: הוצאת המועצה המקומית בת-ים, תש"י); צבי מגן, בת-ים

- 1955-1959 סיכום פעולות (בת-ים: הוצאת עיריית בת-ים, 1959).
32. תמר ארז ונעמי כרמון, התחדשות עירונית: סקירת ספרות ובחינת המקרה של שכונת פלורנטיין בתל אביב-יפו (חיפה: המרכז לחקר העיר והאזור, 1996).
33. המעבדה למחקרי תכנון, סביבה וקהילה, הזדמנות: תושבים מתכננים את עצמם, מעונות-ים, בת-ים (דו"ח סיכום שלב א' בפרויקט) (אוניברסיטת ת"א: המעבדה למחקרי תכנון סביבה וקהילה, 2011) (להלן: המעבדה למחקרי תכנון, סביבה וקהילה, הזדמנות).
34. שם, 9.
35. סיגל ברנר ויעל מוריה קליין, "לאצור את המרחב העירוני", בתוך זמן-עיר, עורכות סיגל ברנר ויעל מוריה-קליין (בת-ים: ביאנלה בת-ים לאדריכלות הנוף העירוני, 2010), עמ' 40. על המונח "שיתוף הציבור" נמתחו ביקורות רבות בספרות התכנונית, בעיקר בנוגע לסוגיות מי המשתף ומי המשתתף, באיזה שלב בתכנון מאפשרים לציבור להשתתף, מי מחליט במה לשתף ובמה לא לשתף, מהן הפרקטיקות לשיתופו של הציבור, מיהו הציבור, כיצד ממומש רצונו של הציבור לאחר הליך השיתוף ועוד. סוגיות חשובות אלו הן חורגות מן הדיון במאמר זה. להרחבה ראו A. Churchman, "Public participation around the world: Introduction to the special theme issue", *Journal of Architectural and Planning Research*, 29(1) (2012): 1-4; E. Sadan and A. Churchman, "The experience of public participation in Israel: Obstacles and opportunities", *Journal of Architectural and Planning Research*, 29(1) (2012): 65-75.
36. חלופות הפיתוח שהוצעו היו: חלופת אפס, כלומר השארת המצב הקיים ללא התערבות תכנונית ופיתוח פיזי; שיפור-שימור, כלומר חלופה הכוללת התערבות מינימלית ואינה כוללת בנייה או פיתוח אלא הסדרה תכנונית ומשפטית ושיפורים קוסמטיים מינוריים; עיבוי-בינוי, כלומר תכנון מחדש של המתחם על בסיס הקיים ותוספת בנייה למבנים הקיימים; פינוי-בינוי, כלומר הריסת הקיים ובנייה מסיבית וחדשה במקומה תוך שינוי דרמטי בהרכב האנושי והחברתי. (להרחבה ראו המעבדה למחקרי תכנון, סביבה וקהילה, הזדמנות).
37. הכוונה בעיקר לפרצלציה במתחם, אשר יוצרת בעיה תכנונית ומשפטית בכל הליך פיתוח עתידי. החלוקה הקיימת כיום בין המגרשים למעשה חוצה בתים בנויים וכך נוצרת בעיה מרחבית-משפטית המונעת מכל בניין במתחם לקבל החלטות בצורה עצמאית. כל החלטה חייבת להתקבל בהסכמה גורפת של כלל תושבי המתחם כולו. בשנה השנייה של הפרויקט ולאור המלצותינו, שכרה העירייה משרד אדריכלים לצורך הסדרה ורה-פרצלציה של המתחם.
38. במאי 2012 ובתום תהליך ממושך נבחר ועד מייצג לשכונה, ומאז סוף 2013, עת הסתיים השלב השלישי בפרויקט, התושבים המיוצגים על ידי הוועד הנבחר עובדים ישירות מול נציגי מחלקת התכנון ברשות המקומית.
39. אירוע גדול ומשמעותי ראשון היה אירוע הביאנלה ב-29.9.2010, שהיו בו סוכת אירוח בלב השכונה, תערוכה של צילומים ומפות מנטליות, סיורים שהתושבים הפעילים הנחו בתוך השכונה, מעגל סיפורים היסטוריים מהשכונה ושני "בתים פתוחים". האירוע תרם רבות להנעה של הפרויקט ונתייחס אליו בהמשך.

- אירוע נוסף התקיים ב-2011.3.10 במתנ"ס סמוך, והוצגו בו החלופות התכנוניות השונות לשכונה.
40. לקלאו ומוף, הגמוניה ואסטרטגיה סוציאליסטית.
41. Carolyn Whitzman, "Stuck at the front door: gender, fear of crime and the challenge of creating safer space", *Environment and Planning A*, 39 (2007): 2715-2732
42. Withers, Charles W.J., "Landscape, Memory, History: Gloomy Memories and the 19th Century Scottish Highlands", *Scottish Geographical Journal*, 121(1) (2005): 29-44
43. יעל זרובבל, "מות הזיכרון וזכרון המוות: מצדה והשוואה כמטפורות היסטוריות", אלפיים כתב עת רב תחומי לעיון, הגות וספרות 10 (1994): 42-67; Yael Zerubavel, "The Multivocality of a National Myth: Memory and Counter-Memories of Masada", *Israel Affairs*, 1(3) (1995): 110-128
44. Jonathan Metzger, "Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process," *Planning Theory* 10(3) (2011), pp. 213-238
45. Audrey Kobayashi, "Representation and Re-presentation", *IEoHG: The Encyclopedia of Human Geography* (Elsevier, 2009), 347350
46. אריאלה אזולאי, דמיון אזרחי: אונטולוגיה פוליטית של הצילום (תל אביב: רסלינג, 2010).
47. Mike Crang, "Qualitative methods: touchy, feely, look-see?" *Progress in Human Geography* 27(4) (2003): 494-504; (Crang, "Qualitative methods" (ולהלן) *in Human Geography* 27(4) (2003): 494-504
48. Mike Crang, "The Hair in the Gate: Visuality and Geographical Knowledge", *Antipode* 35(2) (2003): 238-243; Gillian Rose, "Practising photography: an archive, a study, some photographs and researcher", *Journal of Historical Geography*, 26(4) (2000): 555-571; Gillian Rose, *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (London: Sage, 2001); Gillian Rose and Divya P. Tolia-Kelly, *Visuality/Materiality: Images, Objects and Practices* (London: Ashgate, 2012) (ולהלן) (Rose and Tolia-Kelly, *Visuality/Materiality* (ולהלן) *Progress in Human Geography* 35(1) (2011): 1-8
49. Sarah Whatmore, "Materialist returns: practicing cultural geography in and for a more-than-human world", *Cultural Geographies* 13 (2006): 600-609
50. Tolia-Kelly "The geographies"
51. ולטר בנימין, היסטוריה קטנה של הצילום, מגרמנית חנן אלשטיין (תל אביב: בבל, 2004).
52. Crang, "Qualitative methods" ראו
53. רולאן בארת, מחשבות על הצילום, מאנגלית דוד יניב (ירושלים: כתר, 1988).
54. Crang, "Qualitative methods" ראו
55. סוזן זונטג, להתבונן בסבלם של אחרים, מאנגלית מתי בן יעקב (בן שמן: מודן, 2003).

- .54 שם, 77.
- .55 שם, 74-75.
- .56 אפרת הוס, "מבוא" בתוך ליצור מחקר, לחקור יצירה: שימוש בדימויים במחקר חברתי בישראל, עורכות אפרת הוס, לאה קסן ועינב שגב (באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2012), 13-23.
- .57 ראו Rose and Tolia-Kelly, *Visuality/Materiality*.
- .58 Gillian Rose, *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment* (London: Ashgate, 2010)
- .59 Gill Valentine, Deborah Sporton and Katrine Nielsen, "Identities and Belonging: a study of Somali refugee and asylum seekers living in the UK and Denmark", *Environment and Planning D: Society and Space* 27 (2009): 234-250
- .60 Tovi Fenster, "Cognitive Temporal (CT) Mapping: The Three Steps Method in Urban Planning", *Planning, Theory and Practice* 10 (2009): 479-498
- .61 Divya Tolia-Kelly, "Mobility/stability: British Asian culture of 'Landscape and Englishness'", *Environment and Planning A* 38(2) (2006): 341-358
Tolia-Kelly, (ולהלן "Mobility/stability").
- .62 Roger Downs, "Geographic Space Perception: Past Approaches and Future Prospects", *Progress in Geography*, 2 (1970): 65-108; Roger Downs and David Stea, *Maps in Minds: Reflection on Cognitive Mapping* (New York: Harper and row, 1977); William Ittelson, "Environmental Perception and Urban Experience", *Environment and Behavior* 10 (1978): 193-214; William Ittelson, Harold Proshansky, Leanne Rivlin and Garry Winkel, *An Introduction to Environmental Psychology* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974).
- .63 Fenster, "Planning from 'Below'"; Fenster, *The global city and the holy city*; Larisa Fleishman and Ilan Salomon, "Israel's Eastern border: Ask not 'Where is the Green Line?' Ask 'What is the Green Line?'" *Geoforum* 39 (2008): 1021-1043; Juval Portugali, *Implicate Relations: Society and Space in the Israeli-Palestinian Conflict* (Dordrecht: Kluwer, 1993).
- .64 Kevin Lynch, *The Image of the City* (Cambridge, MA: MIT press, 1960).
- .65 יובל פורטוגלי, מרחב, זמן וחברה בארץ ישראל הקדומה (תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה, 1999).
- .66 טובי פנסטר, "גבר אשכנזי-אישה אתיופית", בתוך קו השטח – החברה הישראלית בין קריעה ואיחוי, עורך רוביק רוזנטל (תל אביב: ידיעות אחרונות, 2001), 234-243.
- .67 Tolia-Kelly, "Mobility/stability".

- Fenster, "Planning from 'Below'"; Fenster, *The global city and the holy city* .68
- Bjoren Sletto, "'We Drew What We Imagined' Participatory Mapping, Performance, .69
and the Arts of Landscape Making," *Current Anthropology* 50(4) (2009): 443-476
- Reginald Golledge and Robert Stimson, *Spatial Behavior: A Geographic Perspective* .70
(New York: Guilford Press, 1997)
- Nigel Thrift, *Non Representational Theory: Space, Politics, Affect* (London: Sage, .71
2007)
- Derek McCormack, "Sensorium", *IEoHG: The Encyclopedia of Human Geography* .72
(Elsevier, 2009), 101-105; Paul Rodaway, *Sensuous Geographies: Body, Sense and Place*
(London and New York: Routledge, 1994)
- Ben Anderson and Paul Harrison, "The Promise of Non-Representational Theories", .73
in *Taking-Place: Non-Representational Theories and Geography*, eds. Ben Anderson and
Paul Harrison (London: Ashgate, 2010), 1-36; Paul Harrison, "Making sense: embodiment
and the sensibilities of the everyday", *Environment and Planning D: Society and Space*
.18 (2000): 497-517
- Louisa Cadman, "Non-Representational Theory/Non-Representational Geography", .74
IEoHG: The Encyclopedia of Human Geography (Elsevier, 2009), 456-463
- Owain Jones, "Geography, Memory and Non-Representational Geographies", .75
Geography Compass 5(12) (2011): 875-885
- Divya Tolia-Kelly, "The geographies of cultural geography: identities, bodies and .76
.race", *Progress in Human Geography* 34(3) (2010): 358-367
- Yi-Fu Tuan, *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and* .77
Values (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974)
- Hayden Lorimer, "Cultural geography: the business of being 'more-than- .78
.representational'", *Progress in Human Geography* 29(1) (2005), 83-94



כללי המשחק

אפרת אבן צור

על-פי כללי המשחק, כולנו יודעים שלעולם לא נעמיד את התינוק במבחן ונתבע ממנו להשיב על השאלה: האם יצרת אותו [את האובייקט] או מצאת אותו?

דונלד ו. ויניקוט¹

וכלום אין מקרה שבו אנו משחקים ו"ממציאים את הכללים תוך כדי משחק" ואפילו מקרה שבו אנו משנים אותם – תוך כדי משחק

לודוויג ויטגנשטיין²

המושג כללי המשחק מתייחס בראש ובראשונה למאפיין שהוזכר רבות בספרות העוסקת במשחק: החוק והסדר. בחינת המושג כללי המשחק במאמר הנוכחי תתבסס על מושג המשחק, ותראה בו מה שבהכרח יש בו חוק – במובן הרחב של המילה – כלומר ארגון פנימי כלשהו, מוסכמות לגבי כללים המסדירים את האופן שבו פעולות חוזרות על עצמן.³ באמצעות תובנות לגבי המשחק וחוקיו, ובאמצעות ניתוח המושג כללי המשחק, תוצע במאמר הבנה של מאפיינים מסוימים בפעולתן של מערכות חוקים בכלל, ובהקשר הפוליטי בפרט.⁴

הנחת המאמר היא כי היבטים רבים של החיים האנושיים, וביניהם החיים הפוליטיים, כרוכים בהתמודדות עם מערכות כללים מפורשים ובלתי מפורשים. אף שלא כל כלל ראוי לשינוי, המאמר מציע מבט ביקורתי המבקש להצטרף לאלו התרים אחר דרכים להתמודד עם מציאות הראויה לשינוי ומבקשים לחולל שינוי בכללי המשחק הפוליטי. הדברים נכתבים בתקופה שבה אין עומדים עוד לרשותנו מקורות בעלי תוקף מוחלט מחוץ לגבולות המשחק, כאלה שעשויים לשמש כנקודת משען מטפיזית להנעת מהפך; הפנייה לרעיונות פילוסופיים על משחק מבטאת אפוא ניסיון להתעקש על אפשרותו של שינוי חרף מציאות זאת.

במרכז המאמר עומד חיבור בין פילוסופיה של הלשון לבין כתיבה פוליטית ביקורתית ורעיונות פסיכואנליטיים, המצטרף למסורת מכובדת של חיבורים דומים. הציר הרעיוני שלו הוא התפיסה הוויטגנשטיינית (שתוצג בהרחבה בהמשך), שעל פיה האופן שבו אנחנו משחקים – כמו גם האופן שבו אנו מקנים משמעות – קשור לאופן שבו אנחנו עוקבים אחר כללים. במאמר אנסה להראות כיצד התפיסה הפילוסופית של ויטגנשטיין לגבי "כללי המשחק" כמושג, בצירוף הרעיונות הפסיכואנליטיים של דונלד ויניקוט והרעיונות הביקורתיים של ג'ודית באטלר, עשויים לשפוך אור על אופנים של שינוי פוליטי בעולם משולל עוגנים טרנסצנדנטיים.

נפתח בהבהרה מושגית חשובה. ההתמקדות בחוקי המשחק ובכלליו עלולה להטעות ולכוון לתפיסת המשחק כמושג המקביל למה שמכונה באנגלית game – מושג שנהוג לעתים להבחין בינו ובין play. ה-play מוזהה בדרך כלל עם יצירתיות משחקית חופשית, המשתנה בספונטניות; ואילו ה-game מוזהה עם הריטואל המשחקי, החוקים המארגנים משחק במסגרת נתונה.⁵

העברית מספקת לנו כלים לדחות את ההבחנה הזאת, כשהיא לא מבחינה בין play ל-game, והם מאוחדים בה למושג "המשחק" הפרדוקסלי. ואכן, לפי תפיסות מקובלות רבות של המשחק, הסגירות מזה והפתיחות מזה, או החזרה והשינוי, הם שני צדדיו הבלתי ניתנים לניתוק.⁶ כדי לדון באיכות הפרדוקסלית של כללי המשחק, נפנה תחילה לפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט, שתרם רבות להבנת המשחק כתופעה פרדוקסלית כשהציג בספרו "משחק ומציאות" ניתוח מרתק של המשחק בתור מה שהוא מכנה "תופעה מעברית". ויניקוט כותב על playing – לא על play ולא על game – אך הוא מרשה לעצמו לנוע בחופשיות בין המושגים. הגותו תסייע לנו להבהיר את הרצף המשחקי בין play ל-game, בין החזרה לשינוי. בהמשך אציג קריאה של רעיונותיו שמשתלבת בהבנה הנוכחית של כללי המשחק בהקשר של הספרה הפוליטית ושל שינוי פוליטי.

ויניקוט: המשחק כתופעה מעברית

כאנליטיקאי שעסוק בקשר בין תינוקת לאמה ולסביבתה, ויניקוט ממקם את המשחק בהקשר התפתחותי, על רצף שמתחיל במצבי חיים מוקדמים.⁸ את המצב ההתחלתי הרצוי של תינוקת בימי חייה הראשונים הוא מצייר כמצב של אשליית אומניפוטנציה – האשליה שיש ביכולתה ליצור ולברוא מציאות של סיפוק צרכיה. לאשליה זו יש לדידו חשיבות קריטית: "ממלכת האשליה היא המצויה ביסוד ראשית החוויה," הוא כותב.⁹ תנאי חשוב ליצירתה ולשימורה של אותה אשליה הכרחית אצל התינוקת הוא כמובן סביבה שבה נעשה מאמץ להתאים לצרכיה ככל שניתן. התהליך ההתפתחותי שוויניקוט מתאר הוא כמובן מסוים תהליך הדרגתי של התפכחות מאשליה, שבו התינוקת מתעמתת בהדרגה עם גבולות ההשפעה שלה על אובייקטים בעולם.

אולם האשליה החשובה של ההתאמה אינה נעלמת כליל ולעולם אינה נזנחת לחלוטין במהלך ההתפתחות, אלא משתנה ומקבלת צורות סמליות. הפרוטוטיפ של התמורה הזאת מגולם במה שוויניקוט מכנה "אובייקט מעבר". אובייקט המעבר יכול להיות חפץ ששייך לתינוקת, המוגדר אמנם כ"לא-אני", אך התינוקת ממשיכה לשלוט בו גם כאשר היא נגמלת מאשליית האומניפוטנציה הכוללת. באמצעות אובייקט המעבר משהו מן האשליה נשמר באזור תחום, שבו מתאפשרים מצד אחד חוויית אומניפוטנציה בלתי מעוררת, ומצד שני קשר עם אובייקט, עם אחר. כל מי שמכיר את תופעת ה"שמיכי" יידע למה הכוונה: הילדה נוטה להיצמד לפיסת בד מסוימת, בעיקר בתקופה שבה היא מתמודדת עם פרידות מההורים, והיא מייחסת לה חשיבות עילאית בעולמה הפנימי. גם מי שהזדמן לו לקרוא על הקשר המיוחד בין כריסטופר רובין לדב הצעצוע שלו פו קיבל הצצה לקשר המיוחד שיכול להיווצר בין ילד לאובייקט המעבר שלו.

ויניקוט קושר בין אובייקט המעבר לסוגיית המשמעות: "ההורים לומדים להכיר בערכו [של אובייקט המעבר] ולוקחים אותו איתם כשהם נוסעים. האם מניחה לאובייקט להתלכלך ואפילו להדיף ריח רע, כי היא יודעת שאם תרחץ אותו או תכבס אותו [...] עלול להרוס את המשמעות והערך שיש לאובייקט בעיני התינוק."¹⁰ אפשר לזהות כאן את הניחוח של מה שהוא על פי ויניקוט

תנאי הכרחי לכך שאובייקט המעבר "יעבוד", כלומר ייחווה כבעל משמעות: על סביבתה של התינוקת להקפיד שלא לנפץ את אשליית הקשר בינה לבין האובייקט, שכן רק בזכות אשלייה זאת הוא מועמד ראוי לשמש כתחליף לחוויה האומניפוטנטית המקיפה שנחווה בחדשי החיים הראשונים. ההורים הטובים-דיים כמו מסכימים להשעות את כוחם ואת כוח המציאות ביחס לאותו אזור תחום ולשחק את המשחק; הם מקבלים את הפרדוקס שלפיו התינוקת יצרה את האובייקט, בשעה שהאובייקט כבר היה שם מלכתחילה, ממתין להיווצר ולהיעשות אובייקט הטעון במשמעות. מהדברים משתמע כי אף שאובייקט המעבר הוא קניין של הילד/ה, "כללי המשחק" נקבעים בחלקם על ידי ההורים, שכן הם המחליטים מהם גבולות הגזרה שבהם יתקבל הפרדוקס המאפשר יצירה וקבלה של משמעות.

בניסוח המפורסם של ויניקוט, ביחס לאובייקט המעבר ההורים מגיעים להסכם מובלע עם התינוקת שלא לעמת אותה עם השאלה "האם המצאת את האובייקט או מצאת אותי?" מאחורי השאלה שלא נשאלת עומדת שאלה פילוסופית כבדת משקל באשר למקור המשמעות בכלל: אם התינוקת מצאה את האובייקט, הרי שהמשמעות היא הטרונומית: היא מוכתבת מבחון ואינה חלק מעולמה הסובייקטיבי של התינוקת, הנתון לשליטתה; אם התינוקת המציאה את האובייקט, הוא אמנם שלה לחלוטין, אך למשמעות שהיא נתנה לו אין תוקף המקובל גם על אחרים. המרחב המעברי שוויניקוט מציע מאפשר לחרוג מהבינאריות של שתי אפשרויות אלו ולהיותו בפרדוקס הלא-פתור.

לפי ויניקוט, תהליך ההתפכחות מאשליה מלווה תמיד ביצירת תחליף בעל ממד אשלייתי המאפשר לשאת את ההתפכחות ואת הקשר עם אזורים המצויים מחוץ לשליטתנו האומניפוטנטית. על פי הרעיון של מרחב המעבר, תהליך היצירה של אותן הבניות אשלייתיות קשור קשר הדוק להמצאה או למציאה של משמעות, על בסיס הסכמה לא מפורשת בין הסובייקט לסביבתו לשאת מצב פרדוקסלי. בתהליך ההתפכחות מתווספות אל אובייקט המעבר תופעות מעבר נוספות – למשל צירופי קולות או הרגלים המוטענים במשמעות אישית – שלכולן משותף הקיום במרחב המעברי העדין שבין מציאות נפשית סובייקטיבית ובין החוויה של שליטה באובייקטים ממשיים המתקיימים במציאות משותפת. המשחק הוא פרוטוטיפ של תופעת מעבר כזו.

ויניקוט סבור שהמשחק אמנם אינו מנותק מן התחום המצוי תחת שליטה מאגית, אבל גם אינו שייך לו ואינו ממוקם כולו במציאות הנפשית הפנימית. כמו אובייקט המעבר, המשחק כרוך בהסכמה של האדם המשחק ושל סביבתו להשעות את השאלה המעמתת בין המציאות ה"סובייקטיבית" לזו ה"אובייקטיבית". במילים אחרות, הוא כרוך ביצירת מרחב של מעין-אשליה משותפת ובקבלה של הפרדוקס הכרוך בכך. כשמדובר במשחק ילדים, ההסכמה מתאפשרת בין השאר בזכות הגבלתו במקום ובזמן ובזכות סימונו כמשחק (למשל במילים כגון "כאילו") – הגבלה שניתן להבינה כחלק מ"כללי המשחק" ומתנאי האפשרות שלו. במובן זה, גם המשחק הדמיוני הדרמטי נטול החוקים לכאורה הוא משחק המוסדר על ידי כלל – למשל חוק המבוגרים, הקובעים מתי משחק כזה מורשה ומתאפשר.

המשחק עצמו משנה צורה עם ההתפכחות הפסיכולוגית, ולפיכך מופיע במגוון צורות: בחלקן

כללי המשחק מתבטאים באופן מרומז, באמצעות חזרה ריטואלית וריתמית על פעולה (מאפיין המתפתח כבר בגיל הינקות)¹⁴; באחרות הכללים מופיעים באמצעות הנחיות לא מפורשות בדבר אופן המשחק הראוי (הנחיות שעשויות להיות גמישות או נוקשות, בהתאם לילד או לקבוצה המשחקת בצוותא); בהמשך ההתפתחות מופיעים בדרך כלל כללי משחק מפורשים יותר, המנוסחים כקודים מחייבים ממש.¹² ויניקוט כותב כי משחק בצוותא מוליך אל יחסי קבוצה, ומציין כי "יש התפתחות ישירה מתופעות מעבר למשחק, וממשחק אל משחק משותף, וממנו אל חוויות תרבותיות".¹³ גם את החוויה התרבותית ויניקוט מתאר אפוא כבעלת איכות מעברית-משחקית, ברוח שמזכירה את תובנותיו של יוהן האווינחה, אשר טען כי התרבות מושתתת על יסודות משחקיים וראה את האדם כ-Homo Ludens, "האדם המשחק".¹⁴ כמו בעת משחק, הסכמה ודמיון בין חוויות שיש בהן ממד אשלייתי הם הבסיס להתכנסות של בני אדם בקבוצות וליצירת פרקטיקות וטקסים משותפים.

אם נמשיך את קו המחשבה של ויניקוט, נראה כי התרבות האנושית מלאה ב"משחקים" מעין אלה, הכרוכים בהשעיה משותפת של שאלת המציאות האובייקטיבית המוחלטת, ובמציאתה או המצאתה של משמעות משותפת, שלפעמים נותנת לנו סיבה לחיות, או סיבה לפעול: אנחנו מדמיינים ביחד אֵל או מיתולוגיה, מדמיינים יחד את חשיבותם של ציוויים אתיים, מדמיינים שהשפה שלנו מאפשרת לנו להבין באמת את הכוונות של דברי זולתנו, מדמיינים שאנו חלק מציבור, או מלאום.

הלאום הוא דוגמה טובה במיוחד לאור ההגדרה המפורסמת של בנדיקט אנדרסון, שתיאר אותו כ"קהילה מדומיינת".¹⁵ בשל הערך שוויניקוט מייחס לאשליה המשותפת, ניתן לשער שהוא יסכים עם אנדרסון כי התיבה "מדומיינת" אינה בהכרח גוזרת הפחתה בחשיבותו של הלאום או ספק בקיומו כתופעה – כל עוד הדמיון מובן כדמיון חברתי, המוסכם על חבריה של קהילה המאשרים זה לזה את משמעותו של הלאום בפועל. מי שמתעקש להדגיש את הפיקטיביות של ההכנות החברתיות משול כאן אולי למי שמפסיק את משחקם של ילדים המשחקים בנהיגה באוטובוס בטענה שאין להם רישיון, או מי שמסתייג מהיסחפות לתוך סרט טוב בטענה שמדובר בשחקנים ותו לא.¹⁶

אולם הדיון בחוויה התרבותית כתופעת מעבר מעלה שאלה שנשארת לא פתורה: משחקי ילדים, כמו אובייקט המעבר הראשון, מאפשרים שהות במרחב פוטנציאלי פרדוקסלי, אך בה בעת תחומים כאמור בגבולות של זמן ומקום, בין השאר על ידי סביבת המבוגרים. בעולם המבוגרים, לעומת זאת, אין סמכות ברורה שניתן לפנות אליה בעת המשא והמתן על כללי המשחק וגבולותיו. ובכל זאת, מדבריו של ויניקוט עולה כי באמצעות ההשתתפות והשותפות הפרקטית שלנו באשליותיהם של אחרים ולהפך, אנחנו מאשרים את ההסכמה הלא-מפורשת לגביהן – כמו הורים שמאשרים את אשליית התינוקת ביחס לאובייקט המעבר שלה, או כמו שותפים למשחק. כמו ההורים הוויניקוטיאניים, בתוך קהילות חיינו אנחנו סובלנים כלפי הפרדוקס הבלתי מיושב של המקור, שניתן לנסחו כך: האם חוקי המשחק, שבדרך כלל אנחנו מקבלים אותם כנתון, "התגלו" או נבראו? התקיימו מאליהם או פוברקו? ויניקוט היה טוען שכדי שתתקיים משמעות, "אל לה לשאלה הזאת להיות מנוסחת".

ויטגנשטיין: משחק לשון (Sprachspiel) ומעקב אחר כלל

אצל ויטגנשטיין, כמו אצל ויניקוט, מושג המשחק קשור בעבותות לשאלת המשמעות: ויטגנשטיין עוסק במשחק בהקשר של המשמעות הלשונית, ומשתמש בו כדי להדגיש את חשיבותו של רכיב ההסכמה. לשיטתו, משמעותו של ביטוי נקבעת לפי ההקשר של השימוש בו, או במילים אחרות, על פי חוקי "משחק הלשון" – כללי הפרקטיקה השיחנית שהמילה או המשפט משתייכים אליה. בעבורו, הבנת הלשון והדיבור בה כרוכים ביכולת לשלוט בטכניקה המודרכת על ידי כללים, בדומה לאופן שבו היכולת לשחק שחמט ולהבינו מודרכת על ידי היכרות עם כללי המשחק.¹⁷ בני אדם החיים ביחד בצורת חיים מסוימת מסכימים ביניהם במובלע על כללים ועל קריטריונים לעמידה בכללים, וההסכמה היא שמאפשרת תקשורת. ויטגנשטיין כותב כך: "למה שמתרחש כעת יש משמעות – בסביבה הזאת. הסביבה היא המעניקה לו את החשיבות."¹⁸

אם כן, האם הכללים המוסכמים הומצאו או נמצאו? לפי ויטגנשטיין, מקורם איננו מחוץ לגבולות המשחק: הם לא "נמצאו", כלומר הם אינם מייצגים משמעות טרנסצנדנטית הנכפית מבחוץ; אך האם הם הומצאו? והלוא אם הומצאו, לא לגמרי ברור מה תוקפם. לפי ויטגנשטיין, הניסיון לנסח תוקף מוחלט לכללי המשחק מועד לכישלון; תחת זאת, הכללים נובעים מקונבנציות שהתגבשו והתקבלו בחיים החברתיים-פוליטיים הדינמיים. "הפלל מקורו בפלל": הכלל (במובנו כחוק) מקורו בכלל (במובנו כ"ציבור"). ללא חיי קהילה לא ייתכן משחק, כלומר לא תיתכן משמעות; ללא קונבנציה, השימוש במילים לעולם לא יהיה בהיר וייותר חסר מובן.¹⁹

ניתן אפוא לראות שהעמדת רעיון ההסכמה בבסיס החיים החברתיים ובבסיס עולם המשמעות המשותף לקהילה, לצורת חיים, מאפיינת הן את ויטגנשטיין והן את ויניקוט, למרות המרחק הרב לכאורה בין תפיסותיהם והגותם. בדיוניהם במושג המשחק הצליחו שניהם להתרחק מהרעיון שיש מקור חיצוני למשמעות ולכללי המשחק המחוללים אותה, ולעמוד על הצורך בקבלת הפרדוקס הכרוך במשחק בלי לפתור אותו. הגותם בדבר הפרדוקסליות של המשחק סיפקה לפילוסופים עכשוויים שקראו בוויטגנשטיין (כמו רורטי ולהבדיל ליוטאר) ולפסיכואנליטיקאים עכשוויים שקראו בוויניקוט²⁰ דרך טובה להמשיך להתעקש על מושגים כמו "משמעות" גם בעולם הגות פוסט-מודרני שבו התפוגגו זה מכבר העוגנים הטרנסצנדנטיים הממוקמים מחוץ לגבולות המשחק.

אזור הגבול של המשחק: אלימות ועמימות בכללים

אולם לוויניקוט ולוויטגנשטיין משותפת – בדרגות שונות – גם נקודה עיוורת משמעותית, שכן שניהם ממעטים להתייחס להיבטים האלימים הפוטנציאליים שבמנגנוני ההסכמה המאפשרים את המשחק, ולאופנים שבהם ייצור משמעות בתוך מגרש המשחקים הפוליטי עלול להיות מוגבל ומתוחם בכוח. המאמץ לחלץ מכתבתם הבנות שמציעות התייחסות לכך לא מעלה רבות, וההתייחסויות החלקיות מעלות תמונה בלתי מספקת, שחשוב להדגיש שאינה משקפת את מורכבות הגותם. ויניקוט כותב למשל: "כשאדם מבוגר תובע מאיתנו להכיר באובייקטיביות

של התופעות הסובייקטיביות שלו, אנו מאבחנים שיגעון.²¹ גם ויטגנשטיין נוגע לעתים במצבי קיצון אלה, ובהקשר אליהם הוא משתמש לעתים במונח "טירוף";²² שניהם מותירים לדמיונו את ההשלכות שייגזרו מכך עבור מי שתויג כך. ויטגנשטיין כותב כי את מי שלא מקבל את כללי המשחק הבסיסיים של קהילת הדוברים או מטיל בהם ספק אנחנו "מעמידים במקומו", מבהירים לו כי דיבר "שטויות", ולעתים אף "גוררים אותו בכוח";²³ הוא מרבה להתייחס לסיטואציות ההוראה המתרחשת בין מורה לתלמיד, שפערי כוח מובנים בה.²⁴ אך אצל שניהם לא נמצא תיאור מעמיק של מנגנוני השימוש בסמכות הקובעת מה מצוי מחוץ להסכמה החברתית, מהי עמידה לא נאותה בכללי המשחק, ומהן הסנקציות שיוטלו על מי שמפירה אותם או נכשלת בהפעלתם.

מי שכן כותבת בצורה מאלפת על התפקיד האידיאולוגי והדכאני שיכול להיות לכללי המשחק היא ג'ודית באטלר. כמו אצל ויטגנשטיין, גם אצל באטלר מתן המשמעות הוא פרקטיקה יומיומית, המתרחשת בהקשר של שיח תלוי כללים מסדירים – מה שכינינו קודם "משחק לשון"²⁵; וכמו אצל ויטגנשטיין וויניקוט, גם אצלה נסיבות הקבלה הקונקרטיות של מבע על ידי הסביבה הן גורם קריטי לקביעת משמעותו; אולם בשונה משניהם, באטלר מדגישה את ההיבטים האלימיים הפועלים כחלק מההתליך של יצירת משמעות לשונית-חברתית.

באטלר מצביעה בכתבים שונים²⁶ על הפונקציה המנרמלת של הסדר הסמלי, ומדגישה כי מערך הקריטריונים שנכלל במשחק הלשון הפוליטי הופך כל מהלך לא רק לבעל משמעות, אלא גם ללגיטימי או בלתי לגיטימי, לנחשב (matter) ומובן (intelligible) או "לא נחשב" ו"לא מובן", למוכלל בתוך המשחק – או דחוי ומודר (object). היא מזכירה שבמקרים רבים, מהלך שמתקבל כלא-הולם ביחס לכללים מוביל לשלילת ההכרה מהמבצעת אותו, לעתים באמצעים אלימיים.²⁷ יש לכך כמובן אינספור דוגמאות, אבל אסתפק בשתיים: הראשונה מתייחסת למשחק הלשון של הלאום, אשר הוזכר קודם, שאפשר לראות בו משחק שכרוך בעיסוק נוקשה במיוחד, ולעתים קרובות אליים, בגבולות ובהדרה. השנייה היא משחק הלשון של טקס הנישואין – הריטואל שבאמצעות ביצועו מכוננת מציאות זוגית וחברתית, ושכלליו מגדירים לא רק את הפרוצדורה המקובלת למהלכו אלא גם את מי שרשאי להשתתף בו באופן תקף ומי נידון להיכשל בו.²⁸

באטלר מתרכזת במושג הפרפורמטיביות ומסתמכת רבות על כתיבתו של אוסטיין.²⁹ בספרו המשפיע "איך עושים דברים עם מילים" תיאר אוסטיין את הכוח הביצועי של המעשה המילולי – תובנה שאפשרה לבאטלר לבחון את ההיבטים הכוחניים והפוליטיים של פרקטיקות לשוניות. באטלר מרחיבה את תחולתו של רעיון הפרפורמטיביות מעולם המשמעות הלשוני להיבטים של קיום וזהות, הנוגעים בחלקם לתחום המשחק במובנו התיאטרוני ולמבעים אנושיים מסוגים שונים.³⁰

מושג המשחק אמנם איננו מרכזי בכתביה של באטלר, אולם במונחיו של ויניקוט ניתן לומר שהיא מזכירה לנו שהסביבה איננה תמיד "טובה דיה", כלומר לא תמיד נותנת לילדה הזדמנות לשחק או לשהות במרחב מעברי, ולעתים חורצת את דינו של המהלך המשחקי וגורמת לו לקרוס באופן דיכוטומי אל קוטב המציאות החיצונית הכופה³¹; במונחים של ויטגנשטיין, באטלר מציבה

בקדמת הבמה את מי שהאלימות הנורמטיבית שוללת ממנה את הרשות להשתתף במשחקי הלשון החברתיים, מוציאה אותה מהמשחק או מטילה עליה סנקציות על אי-עמידה בכללים. כתיבתה של באטלר על פרפורמטיביות מושפעת עמוקות מהפיתוח הביקורתי של דרידה ושל סג'וויק בעקבות אוסטיין.³² מדרידה שאבה באטלר את הדגש על המישור הקונבנציונלי של הכתיבה והשפה בכלל, ואת הרעיון שההישנות הריטואלית (האיטרציה) היא מאפיין מבני של התו הלשוני ושל יצירת משמעות בכלל.³³ לפי דרידה, כל מבע פרפורמטיבי הוא בגדר ציטוט, חזרה מימטית על מבע קודם, כלומר על מימוש קודם של כלל; אך מכיוון שגם המבע הקודם הוא בעצמו ניסיון לשכפול, חיקוי או תרגום של מבעים קודמים, מתברר כי כל פעולה המבקשת לזכות במשמעות או לייצרה היא בגדר אקט פרשני, אשר "לוקח סיכון" ומוסיף את פרשנותו שלו לקוד הלשוני הבלתי כתוב. הקריאה בסג'וויק מוסיפה לבאטלר את הזיהוי הברור של יחסי הכוחות והסמכות הטמונים בהחלת אותו קוד. לדבריה, למערכת הנורמות, האילוצים וההכתבות החברתיות יש תרומה מכרעת לקבלתו של מבע או להדרתו אל "החוץ הדחוי" (abjected outside) של המשחק.

בעקבות דרידה, מתברר כי ההיבט הכוחני של המשחק קשור לטענה שלכלליו יש תוקף מוחלט הנובע ממקור טרנסצנדנטי נתון מצוי מחוץ לגבולותיו. באטלר מציינת שבמקרים רבים הקריטריונים לקבלתו או להדרתו האלימה של מבע פרפורמטיבי מנוסחים בדיעבד, במונחי התאמתו למקור מיתולוגי – למשל אם הוא תואם את "דרך הטבע" הקדם-חברתית. היא מבהירה כי המקור האחדותי אינו קיים שם מלכתחילה, אלא מובנה כאפקט של חזרה סדירה ומילוי כלל, כלומר מפוברק ומתפקד כמעין אשליה שימושית. השימוש במונח "אשליה" מזכיר את הטענות של ויניקוט שהוזכרו לעיל לגבי תפקידה של האשליה ביצירת מוסכמות חברתיות ומשמעות בקהילה אנושית. אולם בעוד ויניקוט מתרכז בצדדים המיטיבים והחיוניים של משמעות כזאת ובצורך לשמור עליה – כלומר לא לאתגר אותה באמצעות השאלה אם היא נמצאה או הומצאה – באטלר מזכירה את ההיבטים האלימים והמסוכנים שלה, שתובעים אתגור וערעור ביקורתי.

בשביל באטלר, הפרפורמטיביות היא ייצור משמעות באמצעות ריטואליזציה – הישנות הכפופה לכלל ומוכתבת על ידיו "בכפוף לכוח האיסור והטאבו ודרכו, תוך איום בנידוי ואף במוות."³⁴ אולם יש לשים לב שבאטלר גם עומדת על כך שלאלימות הכרוכה בכלל אין שליטה מוחלטת על האפקט שהכלל מייצר. בעמדתה זאת היא מוצאת השראה ישירה בעיקר בכתיבתו של דרידה, אשר הדגיש כי ההישנות כרוכה תמיד גם באחרות, וכי בשפה (ובעיקר בכתיבה) תמיד טמון הפוטנציאל לפרום את המבנה ולשבש את סמכותו של הקוד כמערכת סגורה של כללים.³⁵ אולם אני אבקש להבין עמדה זאת דווקא מתוך חיבור לרעיון מכונן של ויטגנשטיין, שיוצג בתיווכם של כותבים רבים בעקבותיו,³⁶ ואשר ממנו עולה שההגבלה שכרוכה בכללי המשחק לעולם איננה מוחלטת והכרחית, גם כאשר היא מציגה את עצמה ככזאת.

כזכור, ויטגנשטיין מדגיש כי כללי משחק ואופני ההסכמה עליהם לרוב אינם מוצגים במפורש, וכי ההוראות למשחק הלשון הן בדרך כלל עמומות. הבנה לשונית, הוא מסביר, אינה נמדדת ביכולת לנסח את הכלל, אלא ביכולת לפעול לפיו באופן שבפועל, בהקשר מסוים, מתקבל

כאופן שעונה על הקריטריונים³⁷; במילים אחרות, לפי ויטגנשטיין לכללים אין קיום מופשט בנפרד ממכלול היישומים המטריאליים שלהם. במקרים הרבים שבהם עשויה להיות יותר מתגובה אחת לכלל מסוים, מה שמכריע אם היא תתקבל כתגובה שעונה על הקריטריון הוא ההקשר של ההסכמה החברתית המעשית.³⁸ לפי ויטגנשטיין, ההסכמה או האי-הסכמה בפועל לעולם אינן לגמרי צפויות מראש, שכן בכל ביצוע וביצוע, בכל שמירה על הכלל או ניסיון לנהוג לפיו, טמון לפחות הפוטנציאל לתרום לשינוי מבנה הכללים התיאורטי כולו. ויטגנשטיין מראה כיצד אותו כלל עשוי להתפרש בדרכים שונות, שמטשטשות יותר או פחות את הגבול הנורמטיבי של המשחק.³⁹

בעיון מעמיק יותר ניתן אפוא בכל זאת למצוא אצל ויטגנשטיין רעיונות הפותחים פתח לחשיבה מורכבת על התמודדות משחקית עם כללי המשחק, גם אם בעקבות באטלר מבינים את מערכת המשחק כבעלת היבטים אלימים. למעשה אנחנו שבים כאן לאותה תכונה פרדוקסלית של מושג המשחק, המתאפיינת בסגירות ובפתיחות בעת ובעונה אחת: מצד אחד הוא מכיל את הנוקשות של הכללים המסדירים את החזרה, שכעת אנחנו יודעים לומר שהיא יכולה להופיע ואף מופיעה לעתים כאלימות משמרת; מצד שני, מתקיים בו המרחב הספונטני המאפשר השתנות בתוך ההישנות – גם אם דרגות החופש שבו משתנות ממקרה למקרה ולפעמים קשה מאוד לאתר אותן. גם אצל ויניקוט נמצאת בהקשר זה טענה רלבנטית, שחירות ויצירתיות מחייבות אימפולס ספונטני, ועם זאת הן אפשריות אך ורק ביחס לכללי המשחק הנהוגים.⁴⁰

אין זאת אומרת כי לכל מבע ולכל אקט יש סיכוי סביר להתקבל בכל זמן כעונים על חוקי המשחק, או כי הגבלות אלימות ולפעמים שערורייתיות של החירות אינן קיימות. האופטימיות שניתן אולי לקרוא כאן זהירה הרבה יותר, והיא רק מבקשת להזכיר, בעקבות ההגות על המשחק וחוקיו, כי גם בתנאים של יחסי כוח לא תמיד אפשר לנבא התקבלות או אי-התקבלות של ריאציה מסוימת.

שחקני מפתח: טיפולוגיה של התייחסות לכללים

לאור רעיונות אלה ניתן לפנות כעת להצגת שלושה טיפוסים בסיסיים של התייחסות לכללי המשחק, למגבלות שלהם לחולל שינוי פוליטי, ולסיכוי הטמון בהם לשינוי – שעשוי לבוא מכיוון מפתיע. הטיפוס הראשון במודל יכונה "המשחק הצייתן", או "הקונפורמיסט"; השני יכונה "המשחק המשנה-מבפנים", והשלישי "שובר הכלים". תחילה אתאר אותם בצורתם הטהורה, כטיפוסים אידיאליים, ובהמשך אראה איך, בגלל הרכיב הפרדוקסלי והבלתי צפוי בכל משחק, ניתן למעשה למצוא אותם משורגים אלה באלה. המודל כמובן אינו ממצה את כל העמדות שניתן לתפוס ביחס לחוקי המשחק, והוא יוצג כאן בצורה ראשונית מאוד וללא הבחנה בין סביבות משחק שכלליהן מתאפיינים בתצורות שונות של סמכות ואלימות. מטרתו הצנועה היא להדגים בקצרה כיצד ההבנה שהוצגה לגבי מושג כללי המשחק עשויה לתרום לחשיבה על שינוי פוליטי.

אפתח ב"משחק הצייתן", שבעת משחק הוא עושה מאמץ להיצמד לכללים המוכתבים ולהקפיד על התקנון. יתרה מכך: הוא נצמד לאופן ההבנה המקובל של החוק, מתוך הנחה שהוא בלתי ניתן לערעור. כמו השורש הלטיני של המונח "קונפורמיסט", הצייתן מבקש "לעשות משהו כמו דבר אחר", דהיינו לחקות, ובדיוק רב ככל האפשר. באחת מגרסאותיו הקיצוניות יותר, הצייתן הוא פוץ חמור סבר שמתקשה להשתעשע ולצחוק; במגרש המשחקים הלשוני, למשל, ניתן לזהות אותו כאחד הטהרנים, מי שנצמד לכללי האקדמיה ללשון ורואה בהם אורים ותומים שאין לסטות מהם. המשחק הצייתן בדרך כלל אינו מזהה בעיה בכללים עצמם, ולעתים אף אינו מזהה אותם, שכן הוא חווה אותם כטבעיים כמעט. בספרה הפוליטית המשחק הצייתן הוא דמות נפוצה: מי שאינו מבקש כל שינוי, שערעורו של "הסדר הישן והטוב" מאיים עליו, והוא רוחש כבוד רב למוסדות ולמנגנוני הכוח האוכפים את הכללים, מפקחים על גבולותיהם ושופטים על פיהם.

הפסיכולוגיה ההתפתחותית מתארת ברוח דומה את ההתנהגות החברתית האופיינית של ילדים בגיל החביון (גיל 6-10). פיאז'ה וחוקרים אחרים אחריו הראו כיצד ילדים בגיל זה נוטים לתפוס כללים כנצחיים ומקודשים, כנובעים מסמכות עליונה שיש לציית לציווייה כלשונם.⁴¹ במונחיו של ויניקוט, המשחק הצייתן דבק במשמעות שמצא לגמרי מחוצה לו, והוא אינו מכיר מרחב שבו ניתנת לו הזדמנות לחקור את גבולות האשליה המשותפת באופן חופשי ומשחקי (playful). המשחק הצייתן תופס את גבולות הסביבה כגבולות חדים ונוקשים, ואת הניסיון להגמישם כמעשה שעלול לגבות מחיר כבד (ויש להודות שבסביבות רבות זוהי תפיסה סבירה בהחלט). פיאז'ה מקשר את השלב ההתפתחותי המאופיין בנוקשות כזאת לפער הכוחות המובנה בין ילדים למבוגרים מהם, ועל בסיס קישור זה ניתן לשער כי אופיו של המשחק הצייתן הוא תולדה אפשרית של ההיבט הדכאני של כללי המשחק.

הטיפוס השני, "המשחק המשנה מבפנים", בוחר לשחק את המשחק ולשתף פעולה עם כלליו, ובה בעת מנסה לאתגר אותם, לשנות פרמטרים במשחק ולשנות את תנאיו המכוננים. הוא אינו סבור שהנוסח המקובל של הכללים הוא הכרחי או נובע ממקור מוחלט, ועם זאת הוא אינו מערער במוצהר על הלגיטימיות של הפרשנות הנהוגה; תחת זאת הוא מנצל את העמימות שבשולי הכללים ואת הרכיב הפרדוקסלי שקיים תמיד בכל משחק. הוא מבקש להשתתף במשחק, והוא מעז – בזהירות המתבקשת – להציע פרשנות משלו ולטעון כי פרשנותו היא מילוי הולם של הכלל. לעתים הווריאציות שהוא מציע שונות רק במעט מהמקובל, ואילו לעתים הן מרחיקות לכת ומאתגרות את הכלל במידה רבה.⁴²

ויטגנשטיין מתייחס לסוג כזה של משחק באמצעות הדוגמאות המפורסמות שלו על השלמת סדרה חשבונית. הוא מתאר תלמיד שממשיך את הסדרה באופן לא צפוי, אך נותן לכך הצדקה משכנעת במונחי המספרים שהופיעו עד כה בסדרה.⁴³ על פי אחד הניסוחים של הפרדוקס המפורסם של ויטגנשטיין, אם אין מביאים בחשבון את הסמכות של נהגים חברתיים, כל מספר שאפשר לכתוב כהמשך של הסדרה יכול תיאורטית להיחשב כפעולה העוקבת אחר כלל, כלל כלשהו – במיוחד כאשר הכלל אינו מפורש אלא רק משתמע מאוסף המימושים שלו.

באטלר מכוונת אולי לרעיון מעט דומה כשהיא מציעה את החזרה הפארודית כפרקטיקה פוליטית

חתרנית.⁴⁴ דווקא המימוש הבלתי מושלם של הכלל, זה המאופיין בפרשנות לא-שגרתית, עשוי לחולל שינוי פוליטי כאשר הוא מצליח לעבור (to pass) כמימוש הולם ולהישאר בתוך גבולות המשחק – גם אם בשוליו. מעניין להזכיר בהקשר זה את ההתייחסות של האוזינחה למשחק-הרמאי, שדווקא השותפות הנראית שלו ב"מעגל הקסמים של המשחק" מאפשרת לו להתקבל על ידי ציבור המשחקים ולממש פרשנות יצירתית של הכללים.⁴⁵ ההבדל הוא שהרמאות כרוכה בהלך רוח מסוים ובכוונה ספציפית, ואילו הדגש של באטלר אינו על כוונתו של סוכן הפעולה, אלא על עצם המהלך שבו מימוש של הכלל, שמטבעו טוען לדמיון, מצליח לייצר הבדל ובכל זאת להתקבל כבעל מובן. גם ולטר בנימין מזכיר שכדי לאתגר את כללי המשחק לא נדרשת בהכרח כוונה מודעת: בקטע יפה על משחקי ילדים הוא מציג את הכוח החתרני הטמון דווקא בתמימות שבה ילדים משחקים בצעצועים, באורח המאתגר לעתים את הכוונה הדידקטית או האינדוקטורית של יצרניהם.⁴⁶

דוגמה מעניינת לקבלה של כללי משחק לשם שינוי פוליטי ניתן למצוא בתיאור של אטיין בליבר⁴⁷ להצהרת זכויות האדם והאזרח מ-1789 בצרפת. בליבר רואה בהצהרת הזכויות טענה שבה "ההיגד תמיד חורג מההגדה".⁴⁸ למה הכוונה? לדבריו, העקרונות של אותה הצהרה אמנם מאפיינים את האזרח כזכר, או כראש משפחה, כלומר קובעים מערכת סגורה של כללי משחק שמשאירים בחוץ את מי שלא עונים על קריטריונים אלה; אך הוא מראה כיצד למרות האלימות המדירה שמגולמת בה, ההצהרה בכל זאת זימנה אפשרויות קריאה מנוגדות בה-עצמה, וכך עודדה תביעות של נשים, חסרי רכוש ועבדים לשוויון ונתנה להן תוקף. במונחים של הדיון כאן, מנהיגיהם של אותם ציבורים מודרים בחרו לפרש את כללי המשחק המובלעים בהצהרה באופן מרחיב ו"לשחק את משחק הזכויות" – בדרכם. בליבר מציין כי באפשרות של משחק כזה "אין שמץ של הבטחה" עבור השחקנים שוחרי השינוי.⁴⁹ בכך הוא למעשה מסכים עם ויניקוט, עם ויטגנשטיין וגם עם באטלר, כי האופן שבו יתקבל המימוש המאתגר המסוים של הכלל תלוי באופן מכריע בהקשר ובסביבה. כזכור, הן ויניקוט והן ויטגנשטיין אמרו כי מי שאינו זוכה להכרה בפרשנותו החריגה לכללים ובכל זאת תובע אותה מכונה "מטורף" או "משוגע". אם כך, פנייה אל הכללים וניסיון לפרשם בהחלט אינם מבטיחים את התקבלות הפעולה; וכפי שמראה הדוגמה של המאבק לזכויות נשים, גם כאשר פרשנות חדשה של הכלל מתקבלת לבסוף, מדובר לעתים בתהליך ארוך ורצוף קשיים.

הטיפוס השלישי והאחרון שאציג הוא זה של "שובר הכלים", שאינו משחק את המשחק – בין שמבחירה ובין שלא. האוזינחה מכנה אותו "עוכר המשחק", ואומר כי דינו להיות מסולק ומנוודה מציבור המשחקים כיוון שהוא מאיים על יציבות האשליה המשותפת. האוזינחה מזכיר מימרה של פול ולרי, שעל פיה "אין הספק חל על כללי המשחק", ובכך מציג את שובר הכלים כספקן רדיקלי.⁵⁰ במונחים של ויניקוט, שובר הכלים הוא מי ששואל את "השאלה שאל לה להישאל" אם אנו מעוניינים בהצלחת המשחק. האוזינחה מזהה טיפוס זה עם מנתצי המוסכמות, הכופרים, המתנגדים מטעמי מצפון והמהפכנים.⁵¹

בהקשר זה, באטלר מעלה על נס את דמותה של אנטיגונה הסרבנית, גיבורת המחזה של

סופוקלס. אנטיגונה מתייצבת מול חוקי הפוליס, שאוסרים עליה להביא את אחיה לקבורה, ובוחרת לסכן את חייה בפעולה ציבורית המערערת על הלגיטימיות של החוק. ההתרסה שלה נגד חוקי המשחק נשמעת, אך המחיר על כך הוא חייה. המשחקת שוברת הכלים נשברת אפוא לעתים בעצמה. במקומות אחרים באטלר מזכירה כי האלימות הכרוכה במערכת הנורמטיבית אינה נזקקת להתרסה כדי להדיר – לעתים קרובות זהו דינו של מבע פרפורמטיבי שאינו זוכה למוכן בגבולות המשחק המקובל, גם אם לא ביקש לפרוץ גבולות. באטלר מתייחסת במיוחד למי שמפירים את כללי המשחק ההטרונורמטיבי, שגורל רבים מהם הראה כי גם מי שנכשלת במימוש הכללים חרף רצונה לקיימם זוכה לא פעם ליחס אליים, משל היתה "שוברת כלים" בכוונה.

לצאת מן הכלל ולהישאר בו

הממד הטרגי בסיפורה של אנטיגונה עשוי להוביל לתפיסה פסימית למדי של מקומה של "שוברת הכלים" בתהליך של שינוי חברתי. אם היא מוקעת ומודרת – לעתים באלימות קשה – במה הועילה לה ההתרסה? אך באטלר מתבוננת במעשיה של אנטיגונה מזווית נוספת, ומציינת כי היציאה אל מחוץ לגבולות המשחק עשויה לספק נקודת מבט ביקורתית על כלליו – "כזו שתאפשר לכתוב אותם מחדש". באטלר רואה באנטיגונה דמות שמצליחה לא רק לקרוא תיגר על חוקי המשחק של הסדר הסמלי, אלא גם לפרוץ מגרש חדש ותקדימי, שכן על אף שהיא מתה, "המעשה שלה נחקק" וסימן את העוול שנגדו מחתה.

גם האוזינחה מזכיר כי "שוברי הכלים" – שאותם תיאר כמנודים ומוקצים – דווקא הם עשויים להיות החלוצים הנועזים ופורצי הדרך התורמים להתגבשותם של כללי משחק חדשים, שיאומצו על ידי ציבור משחקים שבתחילה התנכר להם. מה שמסבך את התמונה הוא שגם כללי המשחק המהפכניים עשויים להיטען עם הזמן בסמכות המקבעת אותם, ולרתום משחקים-צייתנים התופסים אותם כנתונים ומוחלטים. תיאור זה מערער במידת מה על חדות ההבחנה בין טיפוס "שובר הכלים" לבין המשחק הצייתן או המשחק "המשנה מבפנים", למרות המיקומים המנוגדים-לכאורה שלהם – מחוץ למשחק או בתוכו. נקודה מכריעה כאן היא הטענה שהזכרה לעיל, שאותה פעולה עשויה להיתפס כצעד לגיטימי במשחק, כפרשנות הולמת דיה של כלליו או כהפרה שדינה גינוי והדרה. הקביעה כיצד תיתפס הפעולה בפועל תלויה כאמור בהקשר לא פחות משהיא תלויה בכוונה של הפועל. היא מושפעת מההתקבלות שלה בפועל בקהילות משחקים מסוימות, ולפיכך אינה ניתנת לחיזוי במלואה.

ויטגנשטיין ממחיש באחת הדוגמאות האנקדוטליות שלו עד כמה לא ניתן לדעת מראש איך נכון לפרש כלל במשחק. כאשר מדובר בכלל המתבטא במתיחת קו, למשל, "המשחק הצייתן" יפרש את הקו הנמתח כגבול או כתמרור המחייב עצירה, בעוד שחקן גמיש יותר עשוי לפרשו כחלק ממשחק שבו על השחקנים דווקא לקפוץ מעליו.⁵² כך, גם תפקיד "שובר הכלים", הקופץ מעל הגבול ויוצא מתחומו, עשוי להיות בעצם תפקיד בתוך המשחק ש"המשנה מבפנים" עשוי לבחור לשחק. אורי רפ מציין בהקשר זה את עולם האמנות העכשווי, שבו שבירת הכללים היא חלק

מחוקי המשחק.⁵³ ההקשר, הקונטינגנטי בחלקו, הוא אפוא הקובע אם המשחק שעושה שימוש חריג בכללים ייחשב למשוגע ויודר מהמשחק באופן אלים, אם יקבל הכרה כחדשן מקורי או יזכה להתעלמות.

לצד סכנת ההדרה העומדת בפני המשחק המבקש לשנות מבפנים, מאיימת עליו סכנה נוספת – אשרור חוקי המשחק שאותם הוא מבקש לשנות, שכן הבחירה להשתמש בהם ולא להתנגד להם מכול וכול נותנת להם לגיטימציה, ובמובן מסוים מחזקת אותם ואת האלימות הכרוכה בהם. כך, אל מול התיאורים האידיליים מעט של משחקי הילדים שהוזכרו לעיל, שעסקו בממד החתרני שלהם והצביעו על המשחק החופשי כפוטנציאל של טרנספורמציה לצעצועים ולמכשירים הקפיטליסטיים והמיליטריסטיים, אין לשכוח את התיאור של רולאן בארת,⁵⁴ המראה כיצד צעצועים עשויים להפוך את הילדה המשחקת לחניכה נאמנה של עולם המבוגרים הבורגני.

דוגמה מובהקת לסכנת האשרור היא הטענות כלפי תפקידו של בית המשפט העליון בישראל בשבתו כבג"ץ בשימור ובהעמקה של הכיבוש הישראלי⁵⁵: הבחירה של ארגוני זכויות אדם לשחק את המשחק המשפטי ולטעון בבג"ץ טענות בשם כלליו אמנם הביאה להישגים רבים ותרמה לריסון האופן שבו המשטר הישראלי מפעיל את כוחו; אך כפי שמבהיר המשפטן דוד קרצמר, הפעילות הכוללת של בית המשפט העליון מול סוגיות הקשורות לאוכלוסייה הפלסטינית בשטחים הכבושים מכשירה את פעולתו המתמשכת של השלטון הצבאי ואת הכיבוש על כל עוולותיו.

פעולה קרובה ברזולוציה שונה מעט, המדגימה את דילמת המשחק המבקש לשנות מבפנים, היא הפעולה המושגית של שימוש במושג "דמוקרטיה" לתיאור המשטר בישראל: מצד אחד, מכיוון שמדינת ישראל רואה את עצמה כדמוקרטית ומתיימרת לעמוד בסטנדרטים דמוקרטיים, הפנייה לכללי המשחק הדמוקרטיים עשויה להיות מנוף ליצירת שינוי, כמו למשל בטענה הבאה: "מכיוון שאנחנו מדינה דמוקרטית, לא ייתכן שנשתמש באופן כה נרחב בכלי של מעצר מינהלי". מצד שני, הגדרת המדינה כדמוקרטית, בשעה שמאות אלפים מנתיניה מנושלים כבר עשרות שנים מזכויותיהם הבסיסיות, תורמת להתעלמות מהיבטים אלה של המשטר ומחזקת את הלגיטימציה הבינלאומית של המדיניות הישראלית המפלה.

אינני מבקשת לטעון כי הניסוח של דילמות אלה במונחי משחק ובמונחי התמקמות לעומת כללי משחק פותרת אותן, וודאי שהיא אינה מספקת הנחיות פעולה שבצדן ערובה כלשהי. תחת זאת, ההבנה שהוצגה כאן של המשחק כ"חיקוי תוך כדי שינוי" מזכירה שכאשר מדובר בשינוי פוליטי, דרכים שונות עשויות להוביל לאותו מקום, גם כאשר הן נראות רחוקות מאוד זו מזו ברוחן.

למעשה, אפילו המשחק של המשחק-הציינת אינו טומן בחובו רק הבטחה להמשכיות שמרנית של כללי המשחק, אלא גם אפשרות לשינוי. כזכור, המשחק-הציינת מנסה לשכפל באופן מדויק ככל שניתן את כללי משחק הלשון התרבותי שבתוכו הוא חי; אך כמו במקרה של שכפול גנטי, במהלך העתקת הקוד עשויות לצוץ וריאציות אקראיות, מעין מוטציות, שבתנאי סביבה מסוימים יזכו לעדנה ויתקבלו כמימושים הולמים של הכלל למרות ההבדל הטמון בהן. כך, מימושים מסוימים של הכלל, שבהקשר מסוים ייחשבו קונפורמיים, עשויים להיחשב כמוקצים או פורצי

דרך בסביבה שונה, ולהפך. למשל, הצטלבות של ההקשרים השונים עשויה לאתגר את כללי המשחק ולהוביל לשינוי פוליטי פורה ולא בהכרח מתוכנן.⁵⁶ חשבו למשל על נערה חרדית היפותטית שנתקלה בכלל "עליך לשאוף להיות תלמיד חכם", ובניסיונה למלא אחריו בצורה הטובה ביותר פעלה כאילו ציווה "עליך לשאוף להיות תלמידה חכמה". גם אם מעשיה בעקבות זאת עשויים לאתגר את סביבתה, זו דוגמה לפעולה שהמוטיבציה שלה איננה התנגדות לחוקי המשחק אלא דווקא שאיפה לשמרם. מנקודת המבט ההגמונית יש כאן "טעות בשכפול", או מוטציה, שכן הפרשנות המקובלת של הכלל דומה יותר לניסוח "אם אתה גבר עליך לשאוף להיות תלמיד חכם"; אבל רק ההקשר הסביבתי המסוים יקבע אם אותה מוטציה תשרוד ותשפיע על ביצועים נוספים של הכלל.

לסיכום: ויטגנשטיין וויניקוט מדגישים את החשיבות של הסביבה בהצלחת הפעולה המשחקית המייצרת משמעות. בכך הם מכוונים את רוקמי השינוי הפוליטי שבינינו למציאתן-המצאתן של קהילות הסכמה והרחבתן, מבלי לשלול מראש אופני פעולה שונים ואף סותרים. שניהם מזכירים לנו את הגבולות העמומים של כללי המשחק, המאפשרים לשחק במסגרתם או לפרוץ אותם בדרכים שונות ומפתיעות, שיכולות להתגלות כמשחקיות וכבעלות משמעות. אמנם, כפי שהראיתי בעזרת באטלר, מכתבתם משתמעת לכאורה אזהרה בעייתית מפני יציאה לא-משחקית מגבולות המשחק המשותף – למשל כשהם כותבים על "המשוגע" ו"המטורף". זוהי התראה בעייתית מפני שהיא אינה נותנת דין וחשבון ראוי לאלימות הנורמטיבית הכרוכה באכיפת כללי המשחק, וכך שוללת את ההכרה הראויה מאלו המוקעות ומוקאות בכוח מגבולות המשחק. ההתבססות על רעיונותיהם בהקשר של שינוי פוליטי מרוויחה אפוא מהצמדתם לרעיונות כמו של באטלר, המספקים כלים מושגיים להתמודדות עם האלימות הזאת, שאין להתעלם ממנה.

עם זאת, הגותם של ויטגנשטיין וויניקוט על הפרדוקסליות של המשחק, כפי שהצגתי כאן, מספקת לדעתי חומר גלם מתאים למענה מסוים על אזהרותיהם. אף על פי שוויניקוט מתריע כי השאלה על גבולות המשחק "אל לה להישאל", כתיבתו מסייעת לנו דווקא להכיר בחשיבותה: רעיונותיו על הרצף הסמלי של תופעות המעבר מראים כי העמדה הכופרת אינה מובילה בהכרח רק לניפוץ האשליה המשותפת וחיסול המשחק, אלא עשויה לתרום להיווצרותו של סוג חדש של משחק או להרחבתו. באופן דומה, אף שוויטגנשטיין עסק לעתים בשאלת התאמתן או אי-התאמתן של שאלות פילוסופיות לחוקי המשחק של הלשון היומיומית, הוא זה שלימד אותנו שהתשובה על שאלות מעין אלו לעולם איננה ידועה מראש במלואה, מכיוון שההיגד תמיד יחרוג מההגדה. כך, חשוב שנזכור כי גם בשדה הפוליטי ייתכנו מקרים שבהם – במילותיו של ויטגנשטיין – אנחנו משחקים ו"משנים את הכללים תוך כדי משחק".⁵⁷

הערות

1. דונלד ו' ויניקוט, משחק ומציאות, מאנגלית: יוסי מילוא (תל אביב: עם עובד, 1995 [1971]), 108 (להלן ויניקוט, משחק ומציאות).

2. לדוויג ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, מגרמנית: עדנה אולמן-מרגלית (ירושלים: מאגנס, 1994 [1953]), 73 (סעיף 83) (ולהלן ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות).
3. ההתייחסות כאן אל "חוק" במובן הרחב ביותר, כמעין מרשם היפותטי העומד בבסיס חזרה ומסדר אותה, היא שמובילה לשימוש הנקוט במאמר זה לסירוגין ב"כלל" וב"חוק": ההנחה היא כי לשתי מילים אלה יש משמעות קרובה ביותר – קרבה שמשקפת בשימוש נפוץ בלשון הדיבור, וכן בהגדרות מילוניות של המושגים (ראו למשל במילון "רב-מילים"). על פי הנחה זאת, לצדם של הכלל והחוק יש אפוא להעמיד מילים בעלות תוכן דומה כ"מנהג", "קונבנציה", "נורמה", "סטנדרט" וכד', אך גם "הוראה", "תקנה" ו"ציווי", וכן "דפוס", "פרוצדורה" או "קוד".
- עם זאת, יש לציין כי כותבים שונים בחרו דווקא להשתמש בקונטרסיות המעט שונות של כל אחד מהמושגים כדי לחדד את ההבדלים בין התופעות שביניהן רצו להבחין. הקריטריון המבחין אינו אחיד בין הכותבים, ואף שבהקשרים אחדים יש בו טעם, במקרים רבים קל להיווכח שהוא אינו ממצה את התופעות של המושגים בשיחים שונים. כך למשל ה"חוק" מובדל לעתים מן ה"כלל" באמצעות שיוכו לשדה המשפטי או תפיסתו כהוראה של ריבון, לעומת הכלל המזוהה עם נורמות ונהגים קהילתיים; לעתים מובחן החוק באמצעות הצמדתו לסנקציה שכופה אותו, לעומת הכלל שכביכול מקיים באופן וולונטרי; לעתים מובחן החוק בתור מה שמציג את עצמו כנובע ממקור חיצוני או מוחלט ואף טרנסצנדנטי, לעומת הכלל שנתפס אז כקונטנגנטי, אימננטי או ארעי; לעתים האפיון המיוחס לחוק הוא ניסוחו כהוראה מפורשת, לעומת הכלל המובן כמובלע ולעתים לא מודע. לדוגמאות לכותבים המגיעים משדות שונים מאוד אך מציעים איש בדרכו הבחנות בין "חוק" ל"כלל" (Rule ו-Law) או הבחנות קרובות ראו למשל: J. Austin, *Lectures on jurisprudence or the philosophy of positive law* (Hunt Press, 2007); Jean Baudrillard, "The Passion to Rules", in *Seduction*, trans. B. Singer (New York: St. Martin's Press, 1990 [1979]), 131-153; E. Turiel, *The development of social knowledge: Morality and convention* (Cambridge University Press, 1983).
4. מובן שהחוק איננו המאפיין החשוב היחיד של המשחק העולה מן הספרות הקיימת. מאפיין מרכזי אחר שמוזכר לעתים קרובות הוא העובדה שהמשחק תחום משאר החיים בגבולות של זמן ומקום. זהו אכן היבט חשוב של המשחק כאשר בוחנים אותו כתופעה מובחנת, אולם בדיון הנוכחי ייעשה שימוש במשחק כמודל להבנת תהליכים ופעולות המתקיימים לאו דווקא בשדות מובחנים ותחומים אלא במרחב הבין-אישי והחברתי הכולל, ובכל מקום שבו רלבנטי לדבר על פעולה שנעשית על פי חוק או כלל. יישום המושג "כללי המשחק" על מערכות חוק שונות במאמר זה אין בו כדי לטעון שנכון להבין כל מערכת חוקים כמשחק במלוא מובן המילה. לסקירה מקיפה יותר של מושג המשחק ראו יאיר ליפשיץ (2014), "משחק", מפתח 8 (<http://mafteakh.tau.ac.il/2014/08/06-08>). לספרות על משחק המציינת את הכללים כמאפיין מהותי של התופעה ראו יוהאן הויזינגה [האוזינחה], האדם המשחק: על מקור התרבות במשחק, מהולנדית: ש. מוהליבר (ירושלים: מוסד ביאליק, 1966 [1938]) (ולהלן יופיע כהאוזינחה, האדם המשחק); ז'אן פיאז'ה, השפיטה המוסרית של הילד: כללים וחוקים שבמשחק (הוצאת הוועדה הבינאקדמית לחינוך, 1960 [1932]) (להלן פיאז'ה, השפיטה המוסרית); Roger Caillois (1957), *Man, Play and Games*, trans. Meyer Barash (University of Illinois Press, 2001), 3-10.
5. הבחנה כזאת ראו למשל אצל מיד George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (Chicago: University Press, 1934). גם פיאז'ה ספג ביקורת על הבחנה נוקשה מדי בין סוגי משחקים, ובמיוחד על

- Fabio Paglieri, "Playing by and with the rules: Norms and morality in play development", *Topoi* 24 (2005): 149-167.
6. אורי רפ, עולמו של המשחק, פרקים במדעי ההתנהגות (האוניברסיטה המשודרת, 1980) (להלן רפ, עולמו של המשחק).
7. ויניקוט, משחק ומציאות.
8. כפסיכואנליטיקאי ורופא ילדים, ויניקוט עסק לא רק בהתפתחות, אלא בתנאים להתפתחות תקינה, בניגוד להתפתחות פתולוגית, מליגננטית. ההבחנה בין נורמלי לפתולוגי אינה מתאימה בעיניי ליישום במישור הפוליטי, שכן לטעמי אין זה פורה לתייג חברות תחת כותרות מעין אלה. עם זאת, אבקש לעקוב כאן אחר הטרנספורמציה שוויניקוט עצמו משרטט בספרו משחק ומציאות, כאשר הוא דן במעבר מיחסי אָם-תינוק אל התופעה התרבותית (כפי שיורחב להלן). היישום של תוכנות מתחום התרבות על המישור הפוליטי הוא בעיניי יישום מתבקש. ברצוני להודות לקים יובל על הערה זאת.
9. ויניקוט, שם, 47.
10. ויניקוט, שם, 38.
11. דוגמה קלאסית למשחק מעין זה נמצא במאמר "מעבר לעקרון העונג" של פרויד, ובתיאור המפורסם של משחק fort-da החזורתי בסליל של חוט; ראו: זיגמונד פרויד, "מעבר לעקרון העונג", בתוך מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות, מגרמנית: חיים איזק (תל אביב: דביר, 1988 [1920]), 137-95. על המשחק החזורתי המוטורי של מי שהתברר בהמשך שהיה נכדו של פרויד נכתבו אינספור מאמרים הממשיכים מרחיבים ומבקרים את הניתוח של פרויד.
12. פיאז'ה, השפיטה המוסרית; Paglieri, "Playing by and with the rules".
13. ויניקוט, משחק ומציאות, 77.
14. האווינחה, האדם המשחק.
15. בנדיקט אנדרסון, קהילות מדומיינות, מאנגלית: דן דאור (רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 1999 [1983]).
16. הדוגמה האחרונה מזכירה את משל המערה של אפלטון: האם האדם שחזר למערה וטוען שמציאות יושביה היא בגדר צללים על קיר מערה מנתץ כך את המשחק המשותף ומפרק משמעויות מוסכמות? יחס מעין זה למשחק יזכה להתייחסות בהמשך, בדיון על הטיפוס "שובר הכלים".
17. ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, 122-123 (סעיף 2-241).
18. ויטגנשטיין, שם, 189 (סעיף 583).
19. ויטגנשטיין, שם (סעיפים 142, 583, 224).
20. ריצ'רד רורטי, קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות, מאנגלית: אהד זהבי (תל אביב: רסלינג, 2006 [1989]); ז'אן פרנסוא ליוטאר, המצב הפוסטמודרני, מצרפתית: גבריאל אש, אריאלה אזולאי (הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1999 [1979]); לעיון ברוח פוסט-מודרנית בוויניקוט, הקורא אותו בצמוד לדרידה ולדקונסטרוקציה, ראו שחף ביתן, פיתוח פילוסופי ופסיכואנליטי של היגיון-משחקי: הגותם של ויניקוט ודרידה, עבודת דוקטורט (אוניברסיטת בן גוריון בנגב, 2012).

21. ויניקוט, משחק ומציאות, 46.
22. לודוויג ויטגנשטיין, על הוודאות, מגרמנית: עדנה אולמן-מרגלית (ירושלים: כתר, 1986 [1969]), 45 (סעיף 155), 52 (סעיף 217) (להלן ויטגנשטיין, על הוודאות).
23. ויטגנשטיין, שם, 91 (סעיף 495).
24. ויטגנשטיין, שם, סעיף 315; חקירות פילוסופיות, סעיפים 208, 211, 434.
25. וראו התייחסות נדירה של באטלר לויטגנשטיין, בהערה 7 בשולי מאמרה זה: Judith Butler, "Performativity's Social Magic", in *Bourdieu: A Critical Reader*, ed. R. Shustennan (Malden, MA & Oxford: Blackwell, 1999), 113-128.
26. ג'ודית באטלר, טענת אנטיגונוה: יחסי שארות בין חיים ומוות, מאנגלית: דפנה רו (תל-אביב: רסלינג, 2004 [2000]); ג'ודית באטלר, קוויר באופן ביקורתי, מאנגלית: דפנה רו (תל אביב: רסלינג, 2001) (להלן באטלר, קוויר באופן ביקורתי); Judith Butler, *Bodies that matter: On the discursive* (Oxon & New York: Routledge, 2001 [1993] (להלן Butler, *Bodies that matter*); Judith Butler, "Rethinking Sexual Difference and Kinship in Juliet Mitchell's *Psychoanalysis and Feminism*", *Differences*, 23(2)(2012): 1-19. וראו גם עמליה זיו, "ג'ודית באטלר, צרות של מגדר", בתוך דרכים לחשיבה פמיניסטית: מבוא ללימודי מגדר, 619-659 (רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2007); מירי רוזמריין, "אנטיגונוה, אל מה שמעבר", אחרית דבר, בתוך ג'ודית באטלר, טענת אנטיגונוה (תל אביב: רסלינג, 2004); מירי רוזמריין, "הקדמה – בין חזרה לשכתוב: ג'ודית באטלר והפרפורמטיביות של הזהות", שם.
27. Butler, *Bodies that matter*, 60.
28. הדוגמה האחרונה מבוססת על הדוגמה המפורסמת של אוסטיין, שהראה כי המילים הנאמרות בטקס הנישואין הן פעולת-דיבור. כפי שיתואר מיד, באטלר הושפעה מביקורתה של סג'וויק על התיאוריה הפרפורמטיבית של אוסטיין, שלא ייחס חשיבות יתרה למשמעות הפוליטית של הכללים הקובעים למשל למי מותר ולמי אסור לכוון זוגיות לגיטימית באמצעות הנישואין. לפי סג'וויק, השימוש של אוסטיין בדוגמה זאת ממחיש עד כמה הוא אינו נותן דין וחשבון למקום שתופסת בשיטתו הסמכות האלימה והמדירה המשתמעת מהכלל והכרוכה בפרוצדורת החזרה על הנורמות החברתיות המוסכמות. ראו Eve K. Sedgwick, "Queer performativity: Henry James's *The art of the novel*", *GLQ: a journal of Lesbian and Gay Studies* 1.1 (1993): 1-16 (להלן Sedgwick, "Queer performativity"); ג'ון ל' אוסטיין, איך עושים דברים עם מילים, מאנגלית: גיא אלגת (תל אביב: רסלינג, 2006 [1962]) (ולהלן אוסטיין, איך עושים דברים עם מילים).
29. אוסטיין, שם.
30. ראו דפנה בן שאול, "משחק תפקידים", מפתח 8 (2014) <http://mafteakh.tau.ac.il/2014/08/07-08>.
31. בהקשר ההתפתחותי, ויניקוט כותב כי רק כאשר תנאי הסכיבה טובים דיים מתאפשר "לתינוק להיות משוגע בדרך המסוימת האחת המותרת לתינוקות." הוא מציין כי "שיגעון זה נעשה שיגעון אמיתי רק אם

- הוא מופיע בחיים מאוחרים יותר. ויניקוט, משחק ומציאות, 94.
32. Jacques Derrida, "Signature Event Context", in *Limited Inc.*, trans. S. Weber and J. Mehlman (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988) (להלן "Signature Event Context"; Derrida, "Signature Event Context"; Jacques Derrida, "Structure, sign, and play", in *Writing and Difference*, trans. A. Bass (Chicago: University of Chicago Press 1978), 278-293; Sedgwick, "Queer performativity"
33. ענת מטר, "המפנה הפרפורמטיבי של דרידה", הרצאה בכנס עשר שנים למות דרידה, אוניברסיטת תל אביב ומוזיאון תל אביב, ינואר 2015.
34. Butler, *Bodies that matter*, 60.
35. דרידה אף מציין כי המונח iterability, המרכזי כל כך לעמדתו, התגלגל ממילה סנסקריטית שמשמעותה "אחר" (Derrida, "Signature Event Context").
36. ראו למשל S. Mulhall, "The Normal and the Natural", in *The Cavell Reader*, ed. S. Mulhall (Cambridge, MA: Blackwell, 1996), 31-45; D. Cornell, "What Is Ethical Feminism?" in *Feminist contentions: a philosophical exchange*, eds. S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, and N. Fraser (New York and London: Routledge, 1995), 75-106; A. Janik, "Notes on the Natural History of Politics", in *The Grammar of Politics: Wittgenstein and Political Philosophy*, ed. C. J. Heyes (Ithaca and London: Cornell University Press, 2003), 99-116; S. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, (Oxford: Blacksell, 1982); C. Taylor, "To Follow a Rule", in *Bourdieu: A Critical Reader*, ed. R. Shustennan (Malden, MA & Oxford: Blackwell, 1999), 29-44.
37. ויטגנשטיין, על הוודאות, 37 (סעיף 95); חקירות פילוסופיות, סעיף 71.
38. ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, סעיף 241.
39. ויטגנשטיין מדגים זאת בין השאר בעזרת התייחסות למשחקי לשון כמו ציות לתמרור, דיבור על האיש "משה", המשך של סדרה חשבונית, והמשך של דגם קישוט. ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, 74 (סעיף 85), 75 (סעיף 87), 95-90, 111-109 (סעיפים 146, 151-2, 186-190), 118-117 (סעיפים 208-211).
40. ויניקוט, משחק ומציאות, 117.
41. גם מבלי לקבל את התיאוריות הקוגניטיביות על התפתחות מוסרית במלואן, מרתק להתבונן בדוגמאות המובאות במחקרים בתחום. למשל, במחקר קלאסי שבו חקר פיאוזה תפיסות והתנהגויות של ילדים ביחס לכללי משחק, הוא ציטט ילד בן חמש וחצי שנשאל אם מותר לעזור לילדים הקטנים יותר במשחק הגולות ולהרשות להם להתקרב לקו שממנו קולעים. הילד הסביר כי "זה לא יהיה נכון [...] מפני שאלוהים יעשה כך שהירייה של הקטן לא תוכל להגיע אל הגולות" (עמ' 70). ילד בן עשר התבקש להמציא כלל חדש למשחק ונשאל אם אפשר היה לשחק כך לו היו חבריו מסכימים לכלל. הילד ענה בשלילה והסביר: "מפני שזה אני המצאתי, זה לא לפי הכללים. זה כלל לא-ישר, מפני שהוא מחוץ לכללים. כלל נכון זה כלל שהוא במשחק" (עמ' 76). פיאוזה מראה כי אף שילדים בגילים אלה עשויים לשנות לעתים קרובות את הכללים

בעת משחקם, הם עדיין יתפסו אותם ככללים קשיחים שנובעים ממקור חיצוני. ראו פיאז'ה, השפיטה המוסרית.

42. מעניין לציין כי ויניקוט עצמו מספק בכתיבתו דוגמה לניסיון הזהיר להישאר בדרך כלל בגבולות השיח הפסיכואנליטי המקובל בתקופתו, תוך ניסיון לאתגר אותו מבפנים. רעיונותיו נחשבים כיום לחלק מאושיות הפסיכואנליזה, אולם הדרך לכך היתה רצופה מצד אחד במאמצים עצומים למצוא ניסוחים עמומים, ומצד שני (עם התגברות ההעזה של ויניקוט בניסוחיו) בחוויות זמניות של דחייה ממסדית מצד ההגמוניה המקצועית השלטת באותה תקופה (תודה לשילי ורדימון על הערה זאת).

43. וראו גרסה בהירה זו לדוגמה של ויטגנשטיין מחקירות פילוסופיות: "תלמיד מתבקש להמשיך סדרה כלשהי: 2,4,6,8... מה יהיה המספר הבא? 10 היא תשובה אפשרית אם נניח כי מדובר בסדרת המספרים הזוגיים; 16 גם היא תשובה אפשרית, אם מדובר בסדרה של מכפלה, הוספה של שתיים, עוד הוספה של שתיים, ושוב מכפלה. עבור כל סדרה מתמטית אפשר לשאול את השאלה: "כיצד עלי להמשיך מכאן?" יש אינספור מספרים שיכולים להמשיך את הסדרה המתמטית. מתוך ד' ריזנפלד, "פרוצדורות ושפה: תפיסה צנועה של התנהלות לשונית", בתוך ט' פיישר, וי' רוזן צבי (עורכים), פרוצדורות, משפט חברה ותרבות (אוניברסיטת תל אביב: הוצאת הפקולטה למשפטים ע"ש בוכמן, 2014), 367-381.

44. באטלר, קוויר באופן ביקורתי.

45. האווינחה, האדם המשחק.

46. Walter Benjamin, "Old Toys"; "Toys and Play", in *Selected Writings*, vol. 2, trans. R. Livingstone (Cambridge, MA: Belknap Press, 1999 [1928]), 98-102, 117-121. וראו פיתוח של רעיון זה אצל אהרן ז'לזניק, העם לעתיד לבוא: הילד והילדה בפילוסופיה של ז'לזניק, עבודת דוקטורט (אוניברסיטת תל אביב, 2012). במאמרו של ליפשיץ "משחק" מוזכרת התייחסות דומה של אגמבן, הנשען על אמיל בנבניסט, ורואה במשחק מודל לפרקטיקה פוליטית של חילול מערכות כוח באמצעות "שימוש לא הולם" במרכיביהן.

47. אטיין בליבר, "סובייקט-אזרח", מצרפתית: אריאלה אוולאי. מפתח 1 (2010) <http://mafteakh.tau.ac.il/2010/01/1-07>

48. זהו ניסוח הלקוח מהבלשנות, המהדהד גם את ההבחנות של לאקאן. במילותיו של אורי הדר, "בשביל לאקאן הפער [...] בין הסובייקט של ההיגד לבין הסובייקט של ההגדה – כלומר של תנאי האפשרות של ההיגד – הוא הבסיס של הלא מודע." תרגום מתוך Uri Hadar, *Psychoanalysis and Social Involvement: Interpretation and Action* (Palgrave Macmillan, 2013)

49. דבריו של בליבר גם מזכירים כי למרות שאיפות התיקון של טיפוס המשנה מבפנים, אין שום ערובה לכך שהמימוש החדש של הכלל יהיה "נעלה".

50. לוויטגנשטיין אמירה דומה, אף שאינה מאזכרת ישירות את ולרי, והוא כותב כי "העדר ספק שייך למהותו של משחק הלשון." ויטגנשטיין, על הוודאות, 73 (סעיף 370).

51. ראו גם את דבריה של דפנה בן שאול על "mis-performance" או "מיס-חק" בהקשר של סירוב לתפקיד במסגרת של משחק תפקידים, סירוב המתבטא בנקיטת עמדה ספקנית ומופע לא הולם ביחס

לכללים המצופים (בן שאול, "משחק תפקידים").

52. ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, סעיף 174.

53. רפ, עולמו של המשחק, 48.

54. רולאן בארת, "צעצועים", בתוך מיתולוגיות, מצרפתית: עידו בסוק (תל-אביב: בבל, 1998 [1957]),

77-75.

55. לניסוח בהיר של טענות כאלו ראו למשל: David Kretzmer, *The Occupation of Justice: The Supreme Court of Israel and the Occupied Territories* (New York: State University of New York Press, 2002).

56. דוגמה לכך היא האתגר שמהוות נשים לובשות חג'אב במרחב הציבורי בצרפת. דבקות בכללי המשחק הופכת בהקשר סביבתי מסוים לאופן משחק המאתגר את הכללים (ועוד מוקדם לומר אם מבפנים או מבחוץ). דוגמה נוספת להיצמדות לכללים שעשויות להיות לה תוצאות משנות-משחק לקוחה מהתנסויות של אנשים בעלי תסמונת אספרגר, שלעתים קרובות מתאפיינים בהיצמדות נוקשה לכללים. דווקא הדבקות היתרה בכללים מתלווה לפעמים לתשומת לב מופחתת למוסכמות הלא-מפורשות, ומובילה בשל כך להתנהגויות מקוריות וחדשניות שעשויות להביא לפריצות דרך מוערכות שייתפסו כמודל לחיקוי.

57. ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, סעיף 83.



מיומנות

מתן קמינר

מילון אוקספורד מגדיר את המילה skill כ"יכולת לבצע דבר מה בדיוק ובוודאות, ידע מעשי המשולב ביכולת, או יכולת לבצע תפקיד, הנרכשת או נלמדת באמצעות אימון." בעברית, שתי מילים נפרדות מתארות את היכולות התכליתיות הנרכשות של בני אדם: "מיומנויות" ו"כישורים". בתור הבחנה ראשונית אציע כי כישורים הם יכולות שזוכות להכרה חברתית, בעוד שמיומנויות אינן זוכות בהכרה להכרה שכזו. כישורים, אם כן, הם מיומנויות, אבל לא להפך. כישורים ניתנים למדידה, לבחינה ולתגמול, ואילו המיומנות היא ערטילאית, מגולמת בגוף, ומתקיימת גם מחוץ לספירת ההכרה החברתית.

כישורים ומיומנויות

על ההבחנה בין מיומנויות לכישורים אפשר לערער משני כיוונים שונים. מחד גיסא, ישנו החשש מפני פרישת-יתר מושגית של רשת ה"מיומנות": האדם, ככל הנראה יותר מכל בעל חיים אחר, יודע לעשות רק את מה שלמד לעשות.² לפיכך, כל מה שאנו עושים כרוך בהפעלה של מיומנות כלשהי, ואם איננו מדברים בדרך כלל על היכולת לדבר או ללכת כעל מיומנויות, הרי זה משום שאנחנו מתעניינים רק במיומנויות מסוימות ונדירות יחסית. מאידך גיסא, לגבי כישורים אפשר לשאול למה הכוונה בדיבור על "הכרה חברתית". האם ההורים המתלהבים מכך שבתם הפעוטה לומדת ללכת "מכירים חברתית" במיומנות ההליכה ובכך מכתירים אותה כ"כישור"?

אם נראה במיומנויות ובכישורים מושגים שמקיימים יחסי גומלין, נוכל לתחום את שניהם ביתר בהירות. כל כישור הוא מיומנות, כמובן, ואין מיומנות שאינה עשויה להפוך לכישור בנסיבות הנכונות. אך להכרה זו – או להיעדרה – עשויה להיות חשיבות מכרעת בחייו של האדם המחזיק בה; מכל מקום, כפי שאבקש להראות כאן, יש לה השפעה לא מבוטלת על האופן שבו אדם תופס את עצמו ואת מיומנותו. במאמר זה אתקדם מברור מושגי עקרוני לדיון בתפקידה של ההבחנה בין מיומנויות לכישורים בחברה הקפיטליסטית, ובפרט בקשר בין כישורים מוכרים לבין השכר והמעמד התעסוקתי של העובדים המחזיקים בהם. באמצעות דיון בתפקידה של ההבחנה הזאת להבנת הדימוי העצמי של עובדי מחסן "חסרי כישורים" שלצדם עבדתי במשך שלושה חודשים, אטען שהקשר הסיבתי בין כישורים לשכר איננו חד-כיווני כפי שנהוג לחשוב. אטען כי אפקט אידיאולוגי גורם לעובדים לפרש את שכרם הנמוך ואת מעמדם הרעוע כאינדיקציות לכך שעבודתם אינה מצריכה מיומנות, ולפיכך להתכחש למיומנויות שיש להם במציאות.

האנתרופולוג טים אינגולד טוען כי הטעות המרכזית של מדעי החברה בנוגע למיומנות נגזרת מן הטעות המרכזית של ההגות המערבית מאז אפלטון, קרי ההפרדה בין גוף לנפש. בדיאלוג האפלטוני או הפסאודו-אפלטוני עם אלקיביאדס, סוקרטס מסיק את קיומה של הנפש כך: הסנדלר אינו משתמש רק בכלים החיצוניים לגופו, אלא גם בידיו, בעיניו ובשאר גופו. אם

הגוף הוא הכלי, חייבת להתקיים ישות נוספת שמפעילה אותו; ישות זו היא הנפש. קו מחשבה זה מייצר הבחנה מוחלטת – שבעיני אינגולד היא שרירותית ושגויה – בין פעולה תבונית של רצייה, תכנון והנחיה לבין פעולה גופנית ומכנית של ביצוע.³ הפרדה זאת בין היגוי לביצוע תחזור להעסיק אותנו בהמשך. לעת עתה מספיק להיווכח, יחד עם אינגולד, שה"אימון" שבאמצעותו אנו רוכשים מימונויות בדרך כלל איננו עניין של "הפנמת הוראות או ייצוגים". למשל, כאשר אשה מתרבות הטלפול (Telefol) בגיניאה החדשה מלמדת את בתה לקלוע סל, היא אינה עושה זאת בעיקר באמצעות הוראות מילוליות (אם כי גם לאלו יש מקום); רוב עבודת הלימוד כרוכה בפיקוח על עבודת הבת המתלמדת, בהצבעה על טעויות, ובתיקונים מעשיים במהלך העבודה.⁴ למעשה, את רוב המימונויות פשוט אי אפשר ללמוד באמצעות "הפנמת הוראות או ייצוגים", משום שכל לומד הוא שונה. גם אילו ידעה האם לתאר במדויק את התנועות שהיא מבצעת בידיה בעת קליעת הסל, זה לא היה מועיל לבתה, שכן ידיה שונות בגודלן, בצורתן וביכולותיהן הקודמות. האם אינה מלמדת את בתה לקלוע באמצעות מתן הוראות דווקא; כיצרנית סלים מנוסה, תפקידה הוא "להסדיר את ההקשרים שבתוכם המתלמדות יוכלו לסגל לעצמן מומחיות". רצון, תכנון וביצוע מתערבבים ביניהם בהיוון חוזר בלתי פוסק.

מימונות קליעת הסל היא תכליתו של פרויקט מוצהר ומשותף לאמא ולבת. ככזו היא הולכת כברת דרך מסוימת לעבר ההכתרה כ"כישור". מה שמבחין בין מימונויות לכישורים (המתרגם, במובן זה, גם את המילה האנגלית qualifications) הוא שהאחרונים מוגדרים כך על ידי גורם כלשהו הנמצא מחוץ לסובייקט המיומן. כמו במימונות, מה שקובע כאן אינו ההוראות המופנמות – כלומר לא מפרט מכני מדויק של הפעולה – אלא דווקא תכליתם של הכישורים, מה שנקרא "מבחן התוצאה". תהא אשר תהא דרכו של המתלמד אל הכישורים הנחוצים לו, הוא מוכר כמי שמחזיק בהם כשהוא מפגין יכולת להגשים תכלית, לא להעתיק פעולה מכנית. בין שמדובר בידיעת השפה האנגלית, בהלחמת לוחות או אפילו בקפיצה לגובה, ההכרה החברתית בכך שהמתלמד אכן מחזיק בכישורים ניתנת עקב הפגנת יכולת לבצע את המשימה. אמנם, לא תמיד כל הדרכים שוות; ישנן למשל דרכים שונות לנהוג במכונית, אבל בוחני משרד הרישוי אינם מקבלים את כולן בשוויון נפש. במקרים כאלה תהליך הלימוד עשוי לכלול מרכיב של למידת "הדרך הנכונה". ואולם גם כאשר אורתודוקסיה נוקשה קובעת את אופן הביצוע, אי אפשר למחות לגמרי את ההבדל בין לומדים שונים, ואיתו את הצורך של כל אחד מהם למצוא את "הדרך" באופן שמתאים לגופו ולנטיות הקודמות שרכש.

ככל שהכישורים זוכים למובחנות (distinction) מובהקת יותר, כך משתכללת פרקטיקת ההכרה בהם, ולעתים קרובות היא נזקקת לריטואל מיוחד שבו על המתלמד נדרש להוכיח את קיומם – ריטואל הבחינה.⁵ תחום שלם של פרקטיקה ותיאוריה – הפדגוגיה – מתכונן סביב הדיון בדרכים להביא את המתלמד אל נקודת הציון הזאת, ובתוך תחום זה ניתן לזהות לעתים קרובות מתח בין הצורך ללמוד את הכישורים "לשם", תוך פיתוח הבנה מעמיקה ורגישות הקשרית, לבין הצורך האינסטרומנטלי לעבור את הבחינה בכל מחיר. לכישורים, בניגוד למימונויות, יש טבע כפול: במונחים הגליאניים, יש להם צד שהוא "בשביל עצמו", וצד שהוא "בשביל אחר".⁶

במונחים של בורדייה, תהליך ההכרה החברתית בכישורים הוא תהליך של חפצון (objectification). מיומנות היא פוטנציאל או תהליך, אך היא איננה חפץ. אל תהליך הפיכתה לכישור נלווית לעתים קרובות יצירתו של חפץ חומרי או שיחני המאשר ומסמל אותם.⁷ החפצון מאפשר מגוון של תהליכים משניים, שאחד החשובים בהם הוא תהליך המדידה: המצב הריטואלי המיוחד של הבחינה עשוי לספק לא רק הכרה בקיומם של כישורים, אלא גם ציון מדורג של רמת ההחזקה בהם. בתוך כך מקבלת המיומנות פן כמותי מופשט, והפדגוגיה הרלבנטית נוטה גם היא לפתח פרקטיקות של ניתוח, רפורמה וייעול כמותיים.

כישורים בשוק העבודה הקפיטליסטי

ההכרה החברתית במיומנויות קיבלה את החשיבות המרכזית הנודעת לה בחיי היומיום רק עם המעבר מקיום המבוסס על תוצרת עצמית וחליפין מסורתיים לפרנסה המבוססת על ייצור סחורות לשוק ועבודת שכר. בני אדם המתקיימים בכוחות עצמם ובכוחותיה של סביבה משפחתית הארוגה ברשת של מחויבות הדדית מפתחים מיומנויות – גם מיומנויות מורכבות ביותר – בלי לעורר עניין מיוחד בהגדרתן, מדידתן ותיעודן.⁸ אך מרגע שבני האדם נדרשים להציע את כוח העבודה שלהם בשוק הקפיטליסטי, מי שמעוניין להתפרנס ממיומנותו נדרש לחפצן אותה – קרי לרכוש לו כישורים. התכלית של המיומנות עצמה טמונה ביעד הקונקרטי שהיא מגשימה, אך תכליתם של הכישורים, כאמור, היא כפולה. הכישורים לא נועדו רק להגשמת יעדם המהותי – נְיָג, גידול דגנים, הלחמת לוחות, קפיצה לגובה – אלא גם, בעקיפין, להשגת השכר שיאפשר לבעליהם להתקיים.

מבחינת ההיגיון הכלכלי הרווח, כישוריו של העובד קובעים את שכרו בהתאם לפונקציה של היצע וביקוש. ככל שכישוריו נדירים ונחוצים יותר, כך יהיה שכרו של המחזיק בהם גבוה יותר, ולהפך. בהינתן מצב (היפותטי כמובן) שבו הדרך לפיתוחם של כישורים פתוחה באותה מידה בפני כל העובדים, פרישת הכישורים תתאים עם הזמן למידת הביקוש שלהם ולמידת המאמץ הכרוך בפיתוחם. מרקס קיבל את ההיגיון הזה כאשר תיאר את המאמץ הנחוץ לפיתוח כישורים כהוצאה מחושבת, ואת תוספת השכר של העובד המקצועי כתוספת המקזזת את ההוצאה.⁹ קיוזו זה אפשר לו לבטל את חשיבותם של כישורים ולדבר בהפשטה על "כוח עבודה" כעל ישות הומוגנית. מרקס קיבל את ההיגיון שרווח בזמנו כאשר התייחס לתהליך החפצון של המיומנויות לכדי כישורים כתהליך שקוף ומובן מאליו. המקרה של עבודה בלתי מקצועית, או במונח האנגלי המתאים יותר לצורכי הדיון, עבודה "חסרת-כישורים" (unskilled), מדגים את הכשל הטמון ביחס זה.

עבודה "חסרת כישורים" כזאת ודאי איננה נטולת מיומנויות. אם עצם קיומנו כבני אדם מצריך מיומנויות, מן הסתם הדבר נכון גם ביחס לכל פעילות שאנחנו מבצעים תמורת שכר, בין שמדובר במיומנויות שאנו נדרשים להחזיק בהן עוד לפני כניסתנו לתפקיד, ובין שמדובר בכאלה שאנחנו מפתחים תוך כדי עבודה. אלא שהמיומנויות הגלומות בעבודה "חסרת כישורים" אינן מוכרות ככישורים ואינן מתוגמלות בהתאם. עובדים המוגדרים כחסרי כישורים מתוגמלים על פי קו

בסיס כלשהו: במקומות שבהם נהוג שכר מינימום הם מתוגמלים על פיו או קרוב אליו; ביחס לשאר העבודות, המובחנות זו מזו, זוהי עבודה "בדרגה אפס" – עבודה סתם, משוללת כל ייחוד. לא לכך התכוון מרקס בהבחנה בין עבודה קונקרטית לעבודה מופשטת. עבודה קונקרטית היא המלאכה הספציפית שהעובדת עסוקה בה, שאין להחליף או לבלבל בינה לבין עבודה אחרת. עבודה מופשטת היא אותה עבודה ממש, כאשר רואים בה תוצאה של עסקת חליפין. את השכר המתקבל תמורת העבודה, בהיותו מוגדר מספרית, דווקא ניתן להחליף ולהשוות עם שכר שמתקבל תמורת עבודה אחרת, ולכן היבט זה של העבודה מכונה "מופשט".¹⁰ אלא שהניגוד המנחה בין הקונקרטי למופשט מתגלגל גם בהבחנה בין עבודה מקצועית (או "מקצועית למחצה" – semi-skilled) הדורשת כישורים מוגדרים, לבין כוח העבודה הסתמי של העובדת חסרת הכישורים. הדמיון בין שני הניגודים הללו הוא שאפשר למרקס לבצע את הרדוקציה של עבודה מקצועית לעבודה בלתי מקצועית.

צמצום בעייתי זה ברמת התיאוריה משקף את הנטייה לצמצום ממשי של המיומנויות תחת הקפיטליזם. ניתוחו של תהליך זה החל אצל מרקס עצמו ונמשך אצל הארי ברייורמן, בספרו *Labor and Monopoly Capital* משנת 1974 ובהגות ה-labor process theory אחריו.¹¹ המעסיק הקפיטליסטי המוקדם לא פיתח את שיטות העבודה שלו מאפס, אלא פתח בהשתלטות על תהליכי עבודה קיימים. כאשר האומן איבד את כלי עבודתו ונאלץ להפוך לשכיר של בעל ההון, הדבר לא השפיע בתחילה על אופן העבודה שלו; המתבונן מבחוץ עשוי היה שלא להבחין כלל בין תהליך הייצור שקדם למעבר ובין התהליך שאחריו. מרקס כינה את השלב הראשוני הזה "השעבוד הפורמלי של העבודה". אלא שמטרותיו של האומן העצמאי – להתפרנס מספיק כדי להתקיים, לעבוד בניחותא ובחברותא, ליהנות מעבודתו ולשאוב ממנה סיפוק – אינן מטרותיו של היצרן הקפיטליסטי, המבקש לייצר כמה שיותר וכמה שיותר בזול. בעל ההון עיצב מחדש את תהליך העבודה בהתאם לצרכיו, בתהליך ארוך אך החלטי שהוביל אל "השעבוד הממשי של העבודה".¹²

אל התיאור הסטיכי משהו של מרקס הוסיף ברייורמן את ממד המאבק: "השעבוד הממשי" אינו מתחולל מעצמו ברגע שבעל ההון מחליט עליו; זהו משהו שיש לכפות על העובדת, מן הסתם בניגוד לרצונה. כלי נשק חשוב בידיו של המעסיק הוא יכולתו לפרק תהליכי עבודה המצריכים מיומנויות מיוחדות לתהליכים פשוטים יותר, המצריכים מיומנויות פחותות, ושניתן להפקיד אותם בידיהם של עובדים לא-מיומנים, או ללחלופין לתהליכים שאפשר למכנן. גם בלי להחליף את העובדים עצמם, הפישוט הזה עשוי לייעל את תהליך הייצור ולתרום לרווחיו של המעסיק; קריטי לא פחות הוא האופן שבו הגדלת מאגר המועסקים האפשריים ואפשרויות המיכון מערערות את כוח המיקוח של העובדים מול המעסיק.

הניתוח של ברייורמן ושל חוקרים אחרים שעסקו אחריו בתהליך ה-de-skilling (או ה"איכשור")¹³ מדגיש שמדובר בראש ובראשונה במאבק על שליטה באמצעי הייצור. גם עובדים שלא טעמו מעולם את טעמם של חיי אומן עצמאי מעוניינים באוטונומיה שתאפשר להם לבחור את שיטות העבודה שלהם. תהליך האיכשור נועד לשבור את האוטונומיה הזו ולחזק את כפיפותם של

העובדים לרצונו של המעסיק. שכר העבודה הוא אחת הזירות שבהן מאבק הכוחות הזה מתנהל, אך היא לא היחידה ואף לא בהכרח החשובה שביניהן. אלא שבדיורמן, עם כל רגישותו לשאלת יחסי הכוח במקום העבודה, הולך בעקבות הכשל של מרקס בהנחה שיש קשר בלתי מתווך בין המיומנות הנדרשת בפועל לביצוע עבודה מסוימת לבין ההכרה בה ככישורים. בדיורמן מצביע, בצדק, על השינויים הטכניים שמחייב תהליך האיכשור בסוגי הכלים המשמשים לעבודה, בארגונו של חלל העבודה ובסדרים והנהלים הנהוגים בו. ואולם כדי להנחית מכת מחץ על כוחם של העובדים מול המעסיק חייב להתלוות לכך גם שינוי אידיאולוגי, הדוחק את המיומנות הנותרת – וכפי שאטען בהמשך, ניתן להניח כי תמיד נותרת מיומנות – אל מחוץ לתחום ההכרה החברתית. שינוי זה כשלעצמו אינו מוסיף ליעילותו של תהליך העבודה; כפי שנראה, הוא אף עלול לחבל בה, ואף על פי כן הוא חלק הכרחי מהמאמץ הדרוש להגדיר עבודה כ"חסרת כישורים", ולפיכך כעבודה שמבצעה ראוי לתגמול מינימלי ולמעמד תעסוקתי ארעי. תהליך השלטתה של אידיאולוגיה זו אינו טכני; זהו קרב על תודעתם של העובדים עצמם. הניצחון בו מבטיח למעסיקים לא רק שליטה בתהליך הייצור, אלא הסכמה בפועל של העובדים להגדרתם כחסרי כישורים ובני-החלפה.

הכחשת מיומנות כאפקט אידיאולוגי

בשנת 2011, במסגרת עבודת השדה לתזת המאסטר שלי, עבדתי במשך שלושה חודשים במחסן תעשייתי גדול באשדוד, בבעלות חברה שאכנה כאן "מחסני יעקבי".¹⁴ שובצתי ליעקבי יום אחרי שהתייצבתי בסוכנות כוח אדם בעיר ולאחר ראיון שנמשך כחמש דקות. עם הגעתי למחסן צורפתי לצוות שמשימתו היתה מיון בגדים שייבאה חברת "בלו ליין" לקראת שליחתם לחנויות החברה ברחבי הארץ. המיון עצמו הוטל על מי שכונו "הבחורות" – עולות מברית המועצות לשעבר, מגיל התיכון ועד הפנסיה. אני וה"בחורות" השני בצוות, אלכס, גם הוא עולה, הועסקנו בשינוע של קרטוני העבודה אל מתקן החלוקה וממנו הלאה. כל עובדי כוח האדם בחברה הרוויחו שכר מינימום, אז ש"ח לשעה, או שקל או שניים יותר. העובדים הלא-מקצועיים הקבועים, ביניהם האחראית שלנו אוקסנה, השתכרו 25 שקלים לשעה.

כבר ביום הראשון שלי ביעקבי התבקשתי "לעשות שרינק". שרינק הוא החומר המוכר בשם ניילון נצמד, הנארו בגלילים באורך חצי מטר, ובמחסני יעקבי הוא משמש להידוק של קרטונים למשטחי העץ כדי שאפשר יהיה לשנעם במלגזה. "עשיית שרינק" נראית מן הצד כמו עניין פשוט שאינו מצריך מיומנות מיוחדת: בסך הכול צריך להדק את קצה היריעה אל המשטח באמצעות קשר פשוט, ולאחר מכן לגלול את היריעה על גבי הקרטונים המונחים על המשטח עד שכולם מכוסים בשכבה אחת לפחות. אלא שבפועל מדובר במלאכה עדינה למדי, כיוון שאם הניילון אינו מתוח מספיק, היריעה נקרעת עד מהרה וכבר אין כל תועלת בשרינק.

בשבועות הראשונים שלי ביעקבי התפרקו רוב המשטחים שעטפתי, ובכל פעם נקראתי לעטוף אותם מחדש. תהליך ארוך של ניסוי וטעייה הבהיר לי שצריך למתוח את היריעה, ופיתחתי

שיטה מתאימה לעיסוף. לאחר קשירת היריעה אל המשטח, חגתי סביבו בהליכה מהירה לאחור, כשאני מזדקף בהדרגה מעמדת התחלה כפופה, תוך כדי מתן "קונטרה" לגליל עם הידיים כדי לשמור על מתח. אלא שהשיטה הזאת התבררה כמתכון בטוח לכאבי גב, סחרחורות ושפשופים בידיים מהגליל המסתובב. עד מהרה שנאתי את השרינק כל כך עד שנשברתי והתלוננתי באוזני עמייתי אלכס, שכרוב נדיבותו הציע פשוט לעשות את השרינק במקומי, אך גאוותי לא התירה לי להסכים לכך. לאחר יגיעה נוספת אזורתי עוז והצלחתי לפתח שיטה חלופית לשרינק. הבנתי שגליל השרינק לא צריך להיות צמוד כל הזמן למשטח; אפשר להצמיד את היריעה גם בכל פעם שמגיעים לפינה. כך יכולתי להתקדם בקצב סביר, בהליכה זקופה קדימה, ולמתוח את היריעה רק ברגעים מסוימים. הגעתי למנוחה ולנחלה: שרינק מהודק היטב, ללא סחרחורת, כאב גב או שפשופים.

עשיית שרינק, אם כן, דורשת מיומנות. זוהי פעולה תכליתית המצריכה לימוד ואימון. כדברי אינגולד, אי אפשר לרדד אותה לסדרה של הוראות; הידע שנדרש כאן מגולם בגוף ונרכש בתהליך של ניסוי ותיקון. אין לי ספק שאלכס היה יכול ללמד אותי לעשות שרינק, ובכך לחסוך לי הרבה סבל ולהנהלת המחסן הרבה זמן עבודה. מדוע לא עשה זאת? יתרה מכך, מדוע לא עשיתי זאת אני, כאשר נקלעתי בהמשך למצבים דומים עם עובדים חדשים שהגיעו אל המחסן והתבקשו לעשות שרינק?

שפת היומיום מספקת הסבר תמציתי, גם אם יש לתהות על פשרו: רציתי להימנע מ"להתפלצן" על העובדים החדשים. במקרה דנן יש ל"התפלצנות" שני מובנים קשורים: ראשית, התנשאות על העובד החדש, מתוך ההנחה המובלעת שהוא אינו יודע לעשות דבר מה שאני יודע לעשות; שנית, התייחסות כבדת ראש מדי למלאכה פשוטה כביכול. מאחורי שיפוט ההתפלצנות, על שני צדדיו, אורבת ההנחה המובלעת שעשיית שרינק לא דורשת מיומנות – הנחה שאת שקריותה למדתי על בשרי, וחמור מכך – הנחתי לאחרים ללמוד על בשרם.

אמונה שגויה המובלעת במעשים, כולל מעשי דיבור ומחדלי דיבור – זוהי אידיאולוגיה במובן שפיתחו הוגים כמו לואי אלטוסר וסלבווי ז'יז'ק על בסיס עבודתו של מרקס.¹⁵ במובן זה, בניגוד למובן הרווח בחיי היומיום, "אידיאולוגיה" איננה תפיסת עולם מגובשת ומוצהרת, אלא כוח הפועל מאחורי גבם של בני האדם, והם לכודים בו ללא ידיעתם ובלית ברירה. עוצמתה של האידיאולוגיה היא טאוטולוגית: היא פעילה כיוון שמאמינים בה, ומאמינים בה כיוון שהיא פעילה. ולראיה, האופן שבו שעתקתי שלא בידועין את האיסור האידיאולוגי על לימוד שרינק: אילו טרח אלכס מלכתחילה ללמד אותי לעשות שרינק, לא הייתי מהסס לנהוג כך גם עם העובדים שבאו אחריי. כיוון שהוא לא לימד אותי, הצלחתי בסופו של דבר לסגל לעצמי את המלאכה בכוחות עצמי; אילו לימדתי אחרים, היה משתמע מכך שאני מתנשא עליהם וסבור שהם אינם מסוגלים להישג דומה. "משתמע" עבורי ועבורי בלבד, אך זוהי השתמעות פנימית שיש לה השפעות חיצוניות.

מובן כי ההימנעות מלימוד שרינק איננה אלא אפקט אחד מני רבים של הנחה אידיאולוגית רחבה יותר, שבאה לידי ביטוי מילולי רק כאשר ניסיתי להתנגד לה במילים בעצמי. יום אחד,

לאחר שאחת המנהלות התלוננה בפני צוות העבודה שלי על עבודתנו האיטית, העירה העובדת אלינה כי "אנחנו עובדים לאט רק כי שתיים מהבנות פה חדשות." מיהרתי להסכים, והוספת ש"הנהלה לא רוצה להכיר בכך שזאת עבודה שצריך ללמוד אותה." להפתעתי אלינה התווכחה עם הקביעה הזאת: "לא, אין פה שום דבר שצריך ללמוד. אבל יש אנשים..." כאן, כדי לא להעליב אף אחד אישית, היא עברה לדבר על העבודה השנייה שלה, בספירת מלאי, אך הנקודה היתה ברורה. "בספירות מלאי אני עובדת כאחראית. לפעמים אני מצביעה בפני מישוהו על ערימת פריטים ואני אומרת לו לספור אותם. ויש אנשים שפשוט לא יודעים לספור. הם מתבלבלים בין שמונה לתשע, או שיש שם שתי קופסאות ואני רואה שהם כתבו ארבע." כמוכן, גם ידיעת המספרים עד תשע היא "ידע מעשי משולב ביכולת", אלא שבשוק העבודה הישראלי זוהי מיומנות יסודית, מובנת מאליה. הטענה המובלעת (ושוב, השגויה!) של אלינה היתה שאיטיות העבודה באותו יום לא נבעה מחוסר הניסיון של העובדות החדשות, אלא מכך שלא החזיקו במיומנויות הבסיסיות הנדרשות להשתתפות בשוק העבודה בכלל; בכך הכחישה אלינה במובלע את המיומנויות שרכשה בעצמה במהלך עבודתה ביעקבי.

להכחשה האידיאולוגית של מיומנותנו היו אפוא השלכות ממשיות – החל ביבולות מיותרות על ידי וקרעי שרינק מביכים שכיסו משטחים רבים מדי, וכלה בנכונות של אלינה לייחס לקות שכלית לעובדות חדשות שכל הטאן היה חוסר ניסיון. האפקט האידיאולוגי הזה אינו שואב את עוצמתו מן הקשר שבין מיומנות לשכר ומעמד תעסוקתי במציאות, אלא מהאופן שבו הגורמים הללו מתקשרים בתודעתם של העובדים. הד לכך ניתן למצוא בדברים שאמר לי בן, עמית נוסף, כאשר סיפרתי לו על המחקר שלי ועל התעניינותי ביחסי עבודה. בן תמה שבחרתי להתמקד דווקא בעובדי הקבלן במחסן, שאת עבודתם הגדיר כ"לא-עניינית". כשביקשתי ממנו דוגמאות ל"עבודה עניינית", הוא מנה את מפעילי הג'קים החשמליים ביעקבי ואת אחיו הבכור, שעבד כמאבטח במתקן ביטחוני בעיר. שני התפקידים הללו מתאפיינים הן במעמד קבוע ובשכר העולה משמעותית על שכר המינימום, והן בכך שהם דורשים כישורים מתועדים: רישיון להפעלת ג'ק במקרה הראשון והכשרה צבאית בדרגת רובאי 07 במקרה השני. אבל בן לא הביע פליאה על כך שאני מתעניין בעבודה בשכר נמוך או בעבודה "לא-מקצועית"; האפיון שבו השתמש כורך את הגורמים הללו יחדיו במעין "חבילה" (bundle) סמיוטית¹⁶ המבדילה את העבודה ה"עניינית" ממקבילתה הארעית, חסרת הכישורים, המתוגמלת בשכר מינימום. מנקודת מבט זו ניתן להבין מדוע העובד המלמד את חברו לעשות שרינק "מתפלצן" – לא מכיוון שאין תועלת במלאכת הלימוד, אלא מכיוון שהמלאכה שלו מוגדרת מראש כ"לא-עניינית", או במילים אחרות, כזו שרק מטומטם יראה בה משהו ש"שווה התייחסות".

אם האפקט האידיאולוגי שמביא להכחשת המיומנות גורם לעובדים לעבוד קשה יותר ולזלזל בערכם שלהם ושל חבריהם לעבודה, אין זה מפני שהמעסיק מנחיל להם אותו באופן ישיר; למעשה, כלל לא בטוח שהוא משרת את האינטרס המיידית של המעסיק, שכן סירובם של העובדים ללמד אחד את השני לעבוד גורם לבזבוז ולחוסר יעילות. הכחשת המיומנות מנוגדת גם להיגיון התרבותי הרווח של הניאו-ליברליזם, המבנה את האדם כ"פיסה [...] של הון אנושי, שעליה

מוטל לשפר ולמנף את מיקומה התחרותי ולהגדיל את ערך 'תיק המניות' [...] שלה"¹⁷ – היגיון שהיה אמור לעודד את העובדים דווקא להאדיר ולרומם את מיזמנויותיהם. כיצד אפוא נוצרת ומשועתקת אידיאולוגיה שאינה משרתת את האינטרס המידי של בעלי הכוח ואינה תואמת את רוח הזמן?

תיאוריה, פרקטיקה ומעמד

את המושגים "תיאוריה" ו"פרקטיקה" ניתן לבחון בנפרד, אך כאן יועיל לי לראותם כשני קטבים של בינאר יחסי, הנתונים בסמיכות למהו אחר: לא "פרקטיקה" ו"תיאוריה" בעלמא, אלא פרקטיקה ותיאוריה של משהו – של תהליך עבודה, למשל. בהקשר זה, התיאוריה והפרקטיקה מכוננות זו את זו: עשיית שרינק פשיטא תהפוך ל"פרקטיקה של שרינק" רק מרגע שנוכל להעלות על דעתנו "תיאוריה של שרינק". לשון אחר, ניתן לומר כי בפעולה האנושית גלומה תמיד האפשרות להפרידה לתיאוריה ופרקטיקה. הפרדה זו מתרחשת במקום העבודה תחת לחץ של תהליך היסטורי – אותו תהליך האחראי לעליית התפיסה המכניסטית של העבודה כ"ביצוע" (פרקטי) של "הוראות" (תיאורטיות).

תהליך זה הוא מה שמרקס כינה "השעבוד הממשי של העבודה", וכאמור, הוא לא נחתם עם היעלמותו של האומן מימי הביניים. כל עוד העבודה אינה מצטמצמת לביצוע מכני של הוראות – והיא לעולם אינה מצטמצמת לכך, גם לא במקרה של השרינק – עובדים מגייסים את כוח החשיבה שלהם לביצוע משימותיהם, ובתוך כך צוברים מיזמנות. כל מיזמנות כזו, באשר היא שייכת לעובדים בלבד ומקנה להם שליטה יחסית על תהליך העבודה, מאיימת על כוחה של ההנהלה. ביתורה של המיזמנות לתיאוריה ופרקטיקה והפקעתה של הראשונה מידיהם של העובדים הם מהלכים התקפיים של ההון במלחמת המעמדות הדמומה, שממשיכה להתנהל ללא הרף גם כאשר הפוליטיקה המעמדית דועכת.¹⁸

כך ניתן להבין את האפקט האידיאולוגי הגוזר על עובדים התכשורת למיזמנותם הן כצעד טקטי-הגנתי של העובדים במלחמת החפירות המעמדית, והן כניצחון אסטרטגי של ההון על העבודה. מצד אחד, העובד המתכחש למיזמנותו משמר לעצמו תחום מזערי, טקטי, של אוטונומיה: הוא יעשה את השרינק בדרכו הייחודית, שאותה למד באמצעות ניסוי וטעייה אינדיבידואליים, וישאב מכך הנאה שמי שלא עסק במלאכות דומות מימיו יתקשה להבינה. הימנעותו מ"התפלצנות" תביע, על דרך השלילה, את הסולידריות שלו עם קבוצת השווים לו בעבודה.¹⁹ אך צדה השני של התופעה הוא ההתכשורת לכך שיש בכלל מה ללמוד וממה ליהנות: כאשר העובד מכחיש את המיזמנות בפני עצמו, הוא משלם על כך מחיר נפשי. וכאשר הוא מכחיש אותה בפני חבריו, העובדים כקולקטיב משלמים על כך מחיר פוליטי.

המחיר הפוליטי הוא הקבלה המעשית של חלוקת העבודה המעמדית: אם התיאוריה שייכת רק להנהלה – כל שנותר לעובדים הוא ביצוע מכני של הוראות, ומי שאינו מסוגל לעשות את העבודה הוא בגדר מכונה מקולקלת ותו לא. מנקודת מבט זו, "התפלצנות" היא התיימרותם של

עובדים לעשות את עבודתה של ההנהלה. למעשה, אם לא בהכרח להלכה, הכחשת המיומנות הופכת את ההבדל בין עובדים למנהלים לטבעי ומובן מאליו, כאילו היו אלה שני זנים שונים של בני אדם ולא תפקידים שרוב בני האדם יוכלו למלא, אם רק יניחו להם לפתח את המיומנויות הנכונות.

המיומנות צומחת שוב?

מרכיב חשוב בהסבר של מרקס לעליית הקפיטליזם הוא תהליך "ההצבר הראשוני" – הפקעה אלימה של אמצעי הייצור מידיהם של היצרנים, שנועדה לאפשר ייצור בקנה מידה גדול ולהכריח אותם למכור את כוח עבודתם תמורת שכר.²⁰ בפרשנות האורתודוקסית של הסיפור ההיסטורי הזה, ההצבר הראשוני מפסיק למלא תפקיד מרכזי עם התבססותו של אופן הייצור הקפיטליסטי, אך הוגים שונים במסורת המתייחסת אל מרקס הצביעו על כך שההצבר הראשוני נמשך גם בעולמנו שלנו.²¹ ה"חוף" של ההון – כל מה שיצרו בני האדם כמו ידיהם וטרם הפך למטבע עובר לסוחר – ממשיך להתקיים ואף לצמוח, ולהוות עבור ההון בעת ובעונה אחת שדה של התרחבות פוטנציאלית ומקור לסכנה.

הטיעון שלי כאן מתכנס לכדי הצעה שאותו "חוף" מתקיים גם בתוך קרביה של החיה התעשייתית, בסדקים ובנקיקים של תהליכי הייצור שבהם עובדים מפתחים מיומנויות. תהליך האיכשור הוא אמיתי ונזקו ממשי, אך לצדו מתקיים גם תהליך מינורי, אפילו מולקולרי, של טיפוח מיומנויות חדשות. אם האיכשור הוא אסטרטגיה – תהליך מתוכנן, ארוך-טווח, לעתים מוכוז, המגובה במשאבים רבים – טיפוח הנחבא אל הכלים של מיומנויות הוא טקטיקה, ניסיון מתגונן של עובדים לשמור על שפיות ועל צלם אנוש.

לא הבאתי כאן ראיות לכך שהכחשת המיומנות היא תופעה גורפת בקרב עובדים שמעמדם התעסוקתי ושכרם מגדירים אותם כ"בלתי מקצועיים", וגם לא הייתי רוצה להאמין בכך. סביר להניח שבמקומות עבודה רבים (ואולי אף בקרב העובדים הקבועים ביעקבי, שאותם לא הכרתי מקרוב) מתקיים בין העובדים שיח ער על פרקטיקות העבודה שלהם. ההתנסות שלי במקום עבודה ששיח כזה אינו מתקיים בו מצביעה על חשיבותו של ההיעדר כמחסום בפני מאבק התקפי נגד ההנהלה. אילו היו העובדים משוחחים ביניהם על טכניקות עבודה, היה בכך כדי להפריך בפועל את ההנחה האידיאולוגית שהתיאוריה של תהליך העבודה שייכת להנהלה ולה בלבד. שיח כזה היה מהווה הכרה חברתית ראשונית במיומנויות, צעד לעבר הכרתן ככישורים. אמנם, מה שזוכה להכרה ככישורים גם נחשף לסכנת האיכשור, והניצחון במאבק עשוי תמיד להסתיים בתבוסה. ניצחון סופי – זה שדמותו נגלית לנו בועיר אנפין דווקא במיומנות הקטנה, השתוקה, שהעובדת הבודדה מטפחת בדל"ת אמותיה – אינו נראה לעין כל עוד ההנגדה המעמדית בין פרקטיקה לתיאוריה ממשיכה להתקיים.

תחת עיסוק נרחב בהגדרת מושג המיומנות, בחיבור זה ביקשתי להורות על קיומו של "שטח עיוור" של מיומנויות שאינן זוכות להכרה חברתית, ולהנהיר את טיבו של האפקט האידיאולוגי

שמשתק את קיומו של שטח עיוור זה באמצעות דיון אתנוגרפי. אם הרחבתי את המושג אל מעבר לתחולתו בשיח היומיומי, כמהלך ביקורתי כלפי אותו שיח, אין זה משום שאני מבקש להאיר תהליכי העבודה מתישים ומשעממים באור ורוד, כאילו היו מעניינים ומספקים, אלא אולי להפך; אם המיומנות מבצבצת שוב ושוב מבין סדקי הבטון התעשייתי שהולבש עליה, היא עושה כן כמעין "יער משני" מדולדל, המעיד בעת ובעונה על כוח החיות שמגדל אותו אך גם על מה שהיה לפניו ואבד לתמיד.

הערות

1. "Skill, n.1", *Oxford English Dictionary Online* (Oxford University Press, March 2015).
2. עם זאת, יש לציין כי בשנים האחרונות מצטברות הראיות המדעיות לחשיבותו של "לימוד חברתי" גם בקרב בעלי חיים. אשר לקופי העל ראו Andrew Whiten, Victoria Horner, Carla A. Litchfield and Sarah Marshall-Pescini, "How Do Apes Ape?" *Animal Learning & Behavior* 32(1) (February 1, 2004): 36-52.
3. Tim Ingold, *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling & Skill* (London; New York: Routledge, 2000), 352.
4. שם, 357.
5. "מובחנות" אינו תרגום של המלה הצרפתית והאנגלית "distinction", המכילה גם רכיב של "מכובדות" ואף "התבלטות". המתח בין המובנים השונים ממלא תפקיד אנליטי חשוב אצל בורדייה. ראו Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (Cambridge: Harvard University Press, 1984). על פרקטיקת הבחינה ראו שם, 81-85.
6. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *The Phenomenology of Mind*, trans. J. B Baillie ראו (London: Routledge, 2013), 97-104.
7. בורדייה מבחין בין הון תרבותי "מגולם בגוף", "מחופצן" ו"ממוסד". ההבחנה החשובה לצרכינו היא בין האופנות הראשונה לבין השתיים האחרונות, שכן ניתן לראות "מיסוד" כיצירתו של אובייקט (חפץ או מושא) שיחני. לזה יש קיום מחוץ לתודעתו של הסובייקט המיומן, גם אם אין לו קיום "חומרי" בדמות תעודה, גביע וכדומה. ראו Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital", in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. John G Richardson (New York: Greenwood Press, 1986), 247-249.
8. כישורים מתקיימים, כמובן, גם בחברות קדם-קפיטליסטיות, אך כדי להסביר את ההכרה בהם יש צורך בכלים אחרים מאלה המוצעים כאן.
9. קארל מארקס, הקאפיטאל: ביקורת הכלכלה המדינית (מענית: ספריית פועלים, 1947), 139 (להלן מארקס, הקאפיטאל).
10. שם, 34-38. במהדורה העברית מתורגם שם התואר konkret כ"ממשי", אך היות ש"ממשי" משמש

גם כמקבילה העברית של real, למשל ב"שעבוד הממשי של העבודה" (ראו להלן), החלטתי לדבוק במונח הלוועזי.

11. בין כתביו האחרים, בקאפיטאל תיאר מרקס את התמורות בשיטות העבודה בעמודים 303-415. שני ספרי היסוד של "תיאוריית תהליך העבודה" המודרנית הם: Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (New York, NY: Monthly Review Press, 1974); Michael Burawoy, *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism* (Chicago: University of Chicago Press, 1979) (ולהלן Burawoy, *Manufacturing Consent*). לסקירה של קורפוס "תיאוריית תהליך העבודה", ראו Paul Thompson and Chris Smith, "Waving, Not Drowning: Explaining and Exploring the Resilience of Labor Process Theory", *Employee Responsibilities and Rights Journal* 21(3) (September 2009): 253-262.

12. Karl Marx, "Results of the Direct Production Process," in *Collected Works Vol. 34*, translated by Ben Fowkes (New York: Progress, 1994).

13. תודתי נתונה לעיינה לקח על התרגום העברי המוצלח למונח.

14. שמותיהם של החברות והיחידים המוזכרים בחלק זה הם בדויים.

15. International Karl Marx and Friedrich Engels, *The German Ideology* (Moscow: Publishers Co, 1970); Louis Althusser, "Ideology and Ideological State Apparatuses", in *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, translated by Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 1972): 71-127; Slavoj Žižek, *The Sublime Object of Ideology* (London and New York: Verso, 1989). אף שלא אוכל להרחיב על כך כאן, יהיה מעניין לבדוק כיצד הכחשת המימונות, כאיסור על דיבור מסוג מסוים, מהווה גם "אידיאולוגיית לשון" במובן שבו מונח זה משמש באנתרופולוגיה הלשונית – כאחד ה"רעיונות או יעדים [ה]מובנים מאליהם שקבוצה מחזיקה בהם בנוגע לתפקידיה של השפה בחוויות החברתיות של חברה, התורמים לביטוייה של הקבוצה." ראו Kathryn A. Woolard, and Bambi B. Schieffelin, "Language Ideology", *Annual Review of Anthropology* 23 (January 1994): 57.

16. Webb Keane, "Semiotics and the Social Analysis of Material Things", *Language & Communication* 23(3-4) (July 2003): 414.

17. Wendy Brown, *Undoing the Demos: Neo-Liberalism's Stealth Revolution* (New York, Zone, 2015): 10. וראו גם מישל פר, "הון אנושי", מפתח 3 (2011) (<http://mafteakh.tau.ac.il/2011/03/07-3>).

18. שני רעיונות המובעים בפסקה זו מקורם בהגותו של אנטוניו גראמשי. אף שהעלה על נס את האקסיומה ההומניסטית שלפיה "כל אדם הוא אינטלקטואל", גראמשי גם הדגיש כי חלוקת העבודה הנהוגה בחברות מעמדיות מעניקה לקבוצה חברתית מסוימת את הסמכות והכלים הדרושים לחשיבה ושוללת אותן מהשאר. "אינטלקטואלים" לפיכך אינם רק מי שהחברה רואה בהם אינטלקטואלים, אלא מי שחושבים למען

החברה במובן ממשי. בתוך כך נשללת זכות החשיבה מכל השאר, ובפרט מעובדי הכפיים. הרעיון השני של גראמשי הבא לידי ביטוי כאן הוא שמלחמת המעמדות אינה רק "מלחמה ניידת" הבאה לידי ביטוי באירועים בולטים לעין כמו הפגנות, שביתות וקרבות רחוב, אלא גם "מלחמת חפירות" יומיומית ומתישה הניטשת ברובה בשדה הקרב של חיי היומיום. שני הרעיונות הללו באים לידי ביטוי חוזר ב"מחברות הכלא". על שאלת האינטלקטואלים ראו אנטוניו גראמשי, על ההגמוניה - מתוך מחברות הכלא (תל אביב: רסלינג, 2003), 38; על המלחמה הניידת ומלחמת החפירות, ראו שם, 103-104.

19. לתיאור מכונן של האופן שבו עובדים מצליחים לשאוב הנאה ממשמיות משמיות, ראו את הדיון של מייקל בוראווי במשחק ה-"making out". ראו Burawoy, *Manufacturing Consent*, 51-73.

20. מארקס, הקאפיטאל, 589-630.

21. דיון בנישול המתמשך תחת הקפיטליזם הוא נדבך חשוב בתיקונים שהכניסו הפמיניזם וההגות השחורה למרקסיזם. גם הגיאוגרף דיוויד הארווי מונה את שובו של ההצבר הראשוני כאחד הגורמים המסבירים את המפנה הניאו-ליברלי בקפיטליזם. ראו, בין היתר Silvia Federici, "Feminism and the Politics of the Common in an Era of Primitive Accumulation," in *Revolution at Point Zero: Housework, Reproduction, and Feminist Struggle*, 1st edition (Oakland: PM Press, 2012), 138-48; Frank Wilderson, "Gramsci's Black Marx: Whither the Slave in Civil Society?", *Social Identities* 9(2) (2003): 225-240; David Harvey, *The New Imperialism* (Oxford: Oxford University Press, 2005): 137-182.



מלנכוליה

אפי זיו

הפסיכולוגיה, במבנה הפנימי שלה, חייבת לגלות את עצמה כפוליטית. הנפש נראית באופן מידי יותר ויותר כחלק מהטוטליות החברתית, כך שאינדיווידואציה היא כמעט מילה נרדפת לאפאתיות ואף לאשמה, אך גם לעקרון השלילה של מהפכה אפשרית.

הרבנט מרקוזה¹

מלנכוליה לפני המדיקליזציה המודרנית

במבט פנורמי-היסטורי קשה למצוא הגדרה יציבה למלנכוליה. אחד המנסחים הראשונים של המושג, רוברט ברטון, התריע כבר בשנת 1621 על כך שהניסיון לאחד את ריבוי המופעים של המלנכוליה לכדי הגדרה אחת משול לניסיון להשתלט על מפלצת מרובת ראשים. הוא כתב: "אפילו מגדל בבל לא יצר בלבול שפות כמו שמיצר הכאוס של המלנכוליה, המשמש אכסניה למגוון רחב מאוד של סימפטומים."² "הכאוס של המלנכוליה" הוא גם מה שאפשר את גמישותה כקטגוריה אפיסטמולוגית-תרבותית-פוליטית רחבה ומרכזית בהיסטוריה של התרבות המערבית ומעבר לה.

אטימולוגית, מקורה של המילה מלנכוליה ביוונית. Melas פירושו שחור, ומשמעותה של Khole היא מרה. עד המאה השמונה-עשרה התקיים הדיון במלנכוליה במסגרת המסורת של ארבע הליחות, שפותחה על ידי היפוקרטס³ במאה החמישית לפנ"ס. המלנכוליה שימשה כקטגוריה כללית והכילה אוסף של מופעים גשמיים ורוחניים, נפשיים וגופניים, שהמשותף ביניהם פיזיולוגי: חוסר איזון במרה השחורה.

במאה השנייה לספירה הפכה המלנכוליה בכתביו של הרופא היווני קלאודיוס גאלן (129-200)⁴ מקטגורית מיון על בסיס פיזיולוגי לחלק ממערכת מיון של סוגי טמפרמנטים, והיתה הקטגוריה הפתולוגית והשלילית ביותר. המלנכוליה כאפקט סומטי נקשרה עם פחד, חוסר שקט, עצב ותנודות בלתי מוסברות אחרות במצבי הנפש והגוף.

גם פוקו⁵ טען שהמצבים, המאפיינים והתגובות שמקוטלגים בתקופות היסטוריות שונות תחת הכותרת "מלנכוליה" מגוונים ולעתים סותרים. עם זאת הם מתאפיינים במה שפוקו כינה אחדות סמלית (symbolic unit) – יובש, קור, אופל, כובד (המרה השחורה). אחדות סמלית זו היא לטענתו הציר המרכזי הקבוע היחיד בהיסטוריה של המונח, שכן המלנכוליה היתה רוויה משמעויות סותרות במהלך תקופות היסטוריות שונות, ונעה מייחוסים פוזיטיביים כמו עומק, גאונות ויצירתיות לייחוסים נגטיביים כמו ייאוש, עצבות והתבודדות. לעתים היא נתפסה כשקיעה, ניתוק והתרחקות מהעולם ומהמצואות, כמכשול שמונע או מעוות את ההכרה ואת

התפיסה. פעמים אחרות היא נתפסה דווקא כעמדה שמאפשרת גישה בלתי אמצעית לעולם ולאמת, הבנה צלולה ומדויקת של המציאות. בכל מקרה, הגורמים למלנכוליה נותרו עמומים וללא מקור מוגדר (*fear and sadness without cause*).

בימי הביניים ההסבר הדומיננטי למלנכוליה היה תיאולוגי, ונקשר בחטאים ובמודל של שכר ועונש. בתקופת הרנסנס הוחלפו לעתים ההסברים הפיזיולוגיים והתיאולוגיים בהסברים אסטרולוגיים, וקשרו אותה עם השפעות כוכב הלכת שבתאי על מצב הרוח ועל הנטייה האישיותית. במאה השבע-עשרה היא נקשרה עם השפעות שטניות ועבודת כישוף. במאה התשע-עשרה חולן המושג תוך אידאליזציה של המלנכוליה כמעוררת יצירתיות וגאונות.⁷

ממבט-על זה ניתן לומר שעד למדיקליזציה המודרנית, המלנכוליה שימשה מעין אשכול סימפטומולוגי (גם אם משתנה), ללא מסומן יציב, והיתה מעין מסמן צף של מטענים קונטקסטואליים משתנים: מנעד של רגשות ואובדנים שלא ניתן היה למיין לקטגוריות הקיימות בשל היותם בעלי אופי מופשט: תחושות עמוקות של ייאוש, ריקנות, אמביוולנטיות, חוסר משמעות, כולם מתאפיינים בהיעדר גורם ברור. המשמעויות שנקשרו במלנכוליה התייחסו לגוף הסומטי ולנפש, אולם במהלך ההיסטוריה היא שימשה גם כקטגוריה תרבותית, חברתית ופוליטית.⁸

המלנכוליה לאחר המדיקליזציה המודרנית

במאה התשע-עשרה הצטמצם השימוש במלנכוליה כקטגוריה רחבה. היא איבדה את גמישותה, התמצקה והצטמצמה למודל מדיקלי. במאמרו של פרויד "אבל ומלנכוליה"⁹ היא הפכה מקטגוריה תרבותית רחבה לקטגוריה קלינית שמגדירה אותה במונחים של פסיכופתולוגיה. פרויד עסק ברזולוציה הפנים-נפשית של אובדן שאירע בעולם האמיתי. בניסוחו, האבל מנורמל כהליך "טבעי" של פרידה מאובייקט שאבד, בעוד המלנכוליה מומשגת במונחים של קיבעון והיצמדות פתולוגית לאובדן. פרויד טען שהעמדה הנפשית שיוחסה עד כה למלנכוליה קשורה בכישלון של העצמי להתאבל כראוי על אובדן שהתרחש במציאות. במקום אָבל – שפרויד הבין אותו כהליך שכוון בהתקת הליבידו מהאובייקט האבוד – המלנכולי בולע את האובייקט שאבד, כדרך של העצמי לסרב לשחררו. המלנכוליה היא אם כך אָבל שנכשל.

המדיקליזציה של המלנכוליה משמשת עבורי כסוג של מקרה בוחן לדיון רחב יותר בסוגיית ההשמטה של הפוליטי מן השיח הפסיכואנליטי. לטענתי, המלנכוליה בשימושיה ההיסטוריים, כמסמן צף שמקבץ אליו אובדנים שטרם שוימו והתמסדו בפוליטיקה של האובדן, יכולה להכיל את הפוליטי. את המלנכוליה אגדיר כתופעה שעדיין לא זכתה להכרה כאובדן או כסבל אנושי הראוי לאבל, ולא רק כאבל כושל כפי שהוגדרה על ידי פרויד. מהלך זה של חילוץ קטגוריית מיון אנושית מן המדיקליזציה, כמו שעשה למשל פוקו בעבודות הידע/כוח שלו, מאפשר לאתר את התמרת הפוליטי לשיח הפסיכואנליטי,¹⁰ ולהתבונן במצבים אנושיים נורמטיביים שגורמים

לסבל ולעצבות (מצבים מלנכוליים) בלי לתייגם במונחים של מחלה ופתולוגיה ו/או למקמם רק כתופעה אינדיבידואלית.

אני טוענת שההמשגה הרפואית מסיטה את המבט מן החוץ וממקדת אותו בתגובה הפנים-נפשית לאובדן שהתרחש במציאות. לפיכך היא עלולה להשמיט אובדנים חברתיים-פוליטיים מסוימים, ובכך לחבור לנרמולם או ל"עקרון השלילה של מהפכה אפשרית", בלשונו של מרקוזה. בניסוח אחר, המשגה רפואית שעושה פתולוגיזציה של תגובה לאובדן מאבדת את יכולת ההתבוננות הביקורתית באובדנים שראוי להתקומם נגדם, היות שהם אינם "טבעיים" (על אף שעברו תהליך של טבעות ונרמול) אלא נובעים ממצבי דיכוי חברתיים, ועל כן אינם ראויים לתהליך "טבעי" של השלמה עימם (אבל).

אם כך, אני שמה לי למטרה להתיר את המלנכוליה לשימושיה ההיסטוריים הרחבים "מרובי הראשים", כהגדרתו של ברטון, ולחלצה מהצמצמות בניסוח המדיקלי (דיכאון קליני). כך נוכל להרחיב את המבט הביקורתי ולשיים אובדנים שאין להם שם או נוכחות בשיח המדיקלי.¹¹

תחילה אסביר את המלנכוליה כקטגוריה שיכולה להכיל את הפוליטי בשיח הפסיכואנליטי על הפוליטיקה של האובדן. אחר כך אתמקד בטקסט הפרוידיאני, כדי להראות שפרויד עצמו מתיר שוליים רופפים, והמלנכוליה מבצבת דרכם כקטגוריה נפשית שאינה פתולוגית ומצומצמת. אחר כך אשתמש בניסוחים פסיכואנליטיים ופוסט-סטרוקורליסטיים כדי לעשות דה-פתולוגיזציה של המלנכוליה, ולהסביר כיצד אפשר להבין אותה כתגובה נפשית ראויה לאובדן שהוא בטבעו פוליטי-חברתי. לבסוף אדון במהלך התיאורטי של הפוליטיזציה של המלנכוליה ובמשמעותו לעמדה טיפולית פסיכו-פוליטית.

מטרתה של פעולת ההתערבות שאבקש להפעיל כאן היא לשקם את מעמדה של המלנכוליה כקטגוריה רחבה, כדי לשוב ולנסח אותה במונחים של השיח הפסיכואנליטי, כעדות לכאב נפשי מאובדן חברתי/פוליטי שלא התנסח ולא הוכר כאובדן. בהתרת המלנכוליה לשימושיה הרחבים – הפוליטיזציה והדה-מדקליזציה שלה – יש כדי להשיב את המבט הפסיכואנליטי אל עבר אובדנים תרבותיים, חברתיים ופוליטיים שאין להם שם, ולהישיר מבט אל השפעתם על הנפש. המלנכוליה היא אפוא מעשה נפשי של עדות, שאינה מניחה להתעלם מן הגורמים האפשריים לנוכחותה.

מלנכוליה והפוליטיקה של האובדנים

"They get their knowledge by books, I mine by melancholizing."¹²

בשונה מפרויד, ולטר בנימין¹³ ניסח את המלנכוליה כבעיה היסטורית שקשורה בחווית המודרניות. בנימין טוען שמלנכוליה אינה בעיה אישית שדורשת מרפא, אלא הוכחה למעמד ההיסטורי של הסובייקטיביות. בניסוח זה, מלנכוליה אינדיבידואלית היא למעשה עדות להיסטוריה של האובדנים של הסובייקט. אם המלנכוליה האישית נתפסת כעדות לאובדן שהוא

ביסודו פוליטי, אולי אפשר לומר שהיא הביטוי הנפשי של האמירה "האישי הוא הפוליטי".

במאמר קודם ב"מפתח" טענתי כי אובדן נפשי שאין לו שם קשור למה שכינתי "טראומה עיקשת"¹⁴ – טראומה חברתית-פוליטית (גזענות, סקסזם, מעמדיות) שגורמת לנזקים נפשיים סמויים מן העין, בשל טבעה השגרתית, היומיומי והמנורמל. הפוליטיזציה של המלנכוליה בתוך השיח הפסיכואנליטי תאפשר את שיומו של אובדן חברתי כטראומה עיקשת, תוך הגדרת האובדן החברתי בנפש כמלנכוליה. זהו מהלך שיש לעשות במסגרת מה שאני מכנה "פוליטיקה של האובדנים" בשיח הפסיכואנליטי. הפוליטיקה של האובדנים ממפה אובדנים על פי מידת ההכרה שהם זכו לה. בהמשך אטען כי אובדנים שלא זכו להכרה יופיעו כאובדנים מלנכוליים.

בכך אני חוברת לזרם מחשבה פוסט-סטרוקטורליסטי בשיח הפסיכואנליטי העכשווי,¹⁵ שמטרתו לבקר ולהזהיר מפני האפשרות שהשיח הפסיכואנליטי והפרקטיקות הטיפוליות שנגזרות ממנו עלולים לגבות ולעבות מבלי דעת עמדות שמרניות ונורמטיביות, שמנרמלות מצבי דיכוי חברתיים ועיוורות לאובדנים שהם כופים על הסובייקט.

הפסיכואנליטיקאית לין לייטון מציינת שהפיצול בין החברתי לפסיכואנליטי עלול לקבע את ההפנמות המסוכנות של "תהליכים של תת-מודע נורמטיבי"¹⁶ ולעוור מטפלים/ות ומטופלים/ות כאחד באופן שימנע מהם לאתר ולהבין את ההשפעות וההפנמות של מצבי דיכוי פוליטיים על נפשו של הפרט ולדון בהן. מושא המחקר המרכזי של השיח הפסיכואנליטי – הפנמות וייצוגים פנים-נפשיים – תורם לייתורו של הדיון הפוליטי והתרבותי במציאות חברתית דכאנית.¹⁷ עמדה כזאת מעקרת את היכולת להתנגד להם ולהביא לשינוי במציאות כחלק אינטגרלי מה"פרויקט" הפסיכואנליטי. בהקשר זה כותבת ג'סיקה בנג'מין: "ייתכן כי הטשטוש בין אחרים 'אמיתיים' לבין ייצוגיהם הפנימיים מתקבל בסובלנות כה רבה משום שהשאלה האפיסטמולוגית – מהי מציאות ומהו ייצוג – נראית לנו, בענוותנו המוצדקת, רחבה ונשגבת מדי למלאכתנו הקרתנית. או אולי, מכיוון שאנו פסיכואנליטיקאים, שאלת המציאות לא באמת מטרידה אותנו."¹⁸

הקריאה הפוליטית של המלנכוליה מבקשת להנכיח את הפוליטי על ידי החשדתה כביטוי נפשי אפשרי של אובדן שהתרחש במציאות, שהוא ביסודו חברתי-פוליטי. קריאה של המלנכוליה במונחי הפוליטיקה של האובדן באה לידי ביטוי אצל שייסארי,¹⁹ שחושפת את הפוליטיקה הממוגדרת של האובדנים המיוחסים למלנכוליה דרך הדיון במבנה ההיררכי והממוגדר של האבחנה בינה ובין אָבל. לשיטתה, מרגע מסוים בהיסטוריה, הקישור של מלנכוליה עם גאונות גרם להדרה שיטתית של נשים מהפנתיאון המלנכולי, ולשיום המצוקה שממנה הן סבלו במונחים פתולוגיים נחותים יותר, כמו דיכאון. אני מבקשת להרחיב את הניתוח של שייסארי, ולטעון כי המלנכוליה – היות שהיא שייכת לקבוצה של "רגשות חברתיים" (Public Feelings)²⁰ ופוליטיים, כמו אסידיה,²¹ טריסטיציה, אָבל, דיכאון והיסטריה – מהווה קטגוריה בפוליטיקה שיחנית וממוגדרת. הפוליטיקה הזאת היא שמיינה בתקופות שונות תגובות שונות לאובדנים אישיים ותרבותיים, ובתוך כך ייחסה ערך רב יותר לאובדנים מסוימים וערך פחות לאובדנים אחרים, כלומר ייצרה היררכיה לוגוצנטריסטית של אובדנים. אם כך, המלנכוליה היא מונח

שניתן לחשוב עליו במונחים קליניים/רפואיים, אולם בו בזמן ניתן לדון בה גם כסוג של פרקטיקה דיסקורסיבית ורגשית, שדרכה ניתן לנסח את הפוליטיקה המשתנה של אובדן אישי ותרבותי. אם לחזור לציטוט של ברטון, המלנכוליה טומנת בחובה ידע שיש ללמוד לקרוא אותו. פעולת המלנכוליזציה היא פעולה של התבוננות בסמוי מן העין.

כאמור, עם התמצקותה של המלנכוליה לניסוח הפרוידיאני והצטמצמותה אל המדיקלי/פתולוגי, היא איבדה מאופייה האפיסטמולוגי הרחב. בחלק הבא של המאמר אבקש לבאר את הפרשנות של פרויד למלנכוליה ולחלצה מן ההסתגרות בפתולוגי, דרך קריאה מחודשת ב"אבל ומלנכוליה".

חילוץ של המלנכוליה מהמדיקליזציה בטקסט הפרוידיאני

עמדתו של פרויד לגבי המלנכוליה מורכבת ודו-משמעית. מצד אחד, בפתחת הטקסט שלו על המלנכוליה הוא מצביע על אופייה הרופף של האבחנה: "המלנכוליה מופיעה בדפוסים קליניים מגוונים ואפיונה המושגי רופף למדי גם בפסיכיאטריה התיאורית. כריכתם יחד של אותם דפוסים קליניים מגוונים לכדי יחידה אחת אינו נראה מביטח, שכן אחדים מהם מזכירים מיחושים סומטיים יותר מאשר פסיכוגניים."²²

פרויד אכן שם לו למטרה לחקור ולהבהיר את הכאוס של המלנכוליה, אולם עד מהרה הוא נעל אותה בקוטב הפתולוגי. להלן אראה כי הקריאה הדומיננטית של פרויד במלנכוליה אכן מבהירה אותה, אך בו בזמן היא מצמצמת את השימוש האפשרי בה. אחר כך אציע שהאזורים שפרויד הגדיר כרופפים הם אלה שעשויים לעניין אותנו בבואנו לדון באובדנים חברתיים שאין להם שם.

כדי להבהיר את אופייה של המלנכוליה, פרויד מיקם אותה במסגרת מבנה דיכוטומי והיררכי שמורכב ממלנכוליה ואבל. בניסוחו, האבל נתפס כביטוי מוצלח (לא פתולוגי) לעיבוד טראומה (working through) שמקורה באובדן אובייקט אהוב: "לעולם לא יעלה על דעתנו לראות באבל מצב חולני ולהעניק לו טיפול רפואי, אף על פי שהוא מלווה בחריגות קשות מההתנהגות הרגילה. אנו סומכים על כך שלאחר פרק זמן מסוים יחלוף האבל, ואנו מחשיבים כל הפרעה לאבל כבלתי הולמת, ואפילו מזיקה."²³

בשונה מאבל, שמומשג במונחים של תהליך נורמלי של היפרדות מהאובייקט האבוד והתפנות ליבידינלית אל כניסתו של אובייקט חדש, המלנכוליה היא למעשה פסיכופתולוגיה נרקסיסטית של היתקעות (פיקסציה) באובייקט שאבד. "המלנכוליה מציג בפנינו דבר מה נוסף שאינו חל על האבל; הפחתת ערך יוצאת דופן של דימויו העצמי, כלומר התדלדלות אדירה של האני."²⁴ בניסוח זה, המלנכוליה היא ביטוי לעיבוד פתולוגי (acting out) של אובדן, שכן היא משכפלת את היחסים הטראומטיים עם האובייקט האבוד בתוך העצמי. קיבעון כזה אינו מוביל לשינוי "מתקן", אלא להתקבעות רעלנית באובייקט שאבד. בניסוחו של פרויד: "באבל מדובר בעולם הנעשה דל וריק, ואילו במלנכוליה מדובר באני עצמו הנעשה כזה."²⁵ בשנים שקדמו ל"אבל ומלנכוליה" סימנה המלנכוליה מנעד עשיר של מצבים מנטליים, אך פרויד צמצם אותה הלכה

למעשה כשמיקם אותה במבנה היררכי שבו ניתנת עדיפות לאבל (כמצב נפשי לא פתולוגי), ומכאן ואילך היא מתקבעת לכאורה באזורים של פסיכופתולוגיה. טרנספורמציה זו עלולה להסיט את תשומת הלב מהאובדנים עצמם אל הפתולוגיה של הסובייקט שאינו מסוגל להתמודד עימם. הסופיות של האובייקט הופכת את חוסר הקבלה של מותו, של הסתיימותו, של אובדנו, לפתולוגית. אולם המלנכוליה, מעצם טבעה, מוצאת לה דרכים להתחבא ולשמר את מה שמאויים באובדן. אפילו בטקסט הפרוידיאני היא מצליחה לחמוק מן ההצטמצמות שנכפית עליה, שכן פרויד שימר ממד של המלנכוליה כמסמן צף כשהותיר, לצד האובדן הקונקרטי, מתחם של אובדנים "מופשטים", קולקטיביים או תרבותיים, והחשיד אותם כגורמים לסבל של המלנכוליה. הוא כותב: "האבל הוא באופן קבוע תגובה לאובדן של אדם אהוב או של אובייקט מופשט שהוצב במקומו, כגון: מולדת, חירות, אידיאל"²⁶.

ניסוח כמו-פוליטי זה פותח סדק לניסוחם של אובדנים שאין להם שם ולמרות זאת הם מסבים סבל רב. פרויד מוסיף ומנסח את התגובה המלנכולית ביחס לאובדנים מופשטים אלה:

האובייקט לא מת, חלילה, באמת, אך הוא אבד כאובייקט של אהבה (למשל, המקרה של כלה נטושה) [...] במקרים אחרים ישנם חוקרים הסבורים שמן הראוי להמשיך ולדגול בהשערה שהתקיים אובדן מעין זה, אך אין בידיהם לזהות בבירור את האובדן, והם רשאים להניח, ויפה שעה אחת קודם, שגם לחולה אין תפישה מודעת באשר לאובדן שלו.²⁷

מהם אותם אובדנים החסומים לתודעה? האם העובדה שאין להם שם היא גם זו שהופכת אותם מועדים למלנכוליה? הבחנה זו מחזירה אותנו לאפשרות לדון במלנכוליה ובאבל כסוגים שונים של פוליטיקת האובדנים. האם ניתן לומר שאבל מתייחס לאובדן שקיבל הכרה, בעוד המלנכוליה מתייחסת לאובדן מוכחש (טראומה עיקשת, למשל)?

פרויד שימר אפשרות למקם את הפסיכולוגי בתוך התרבותי כשהותיר את המלנכוליה כקטגוריה עודפת, שמכילה עקבות של הפוליטיקה של האובדן בכל תקופה. בשונה מהגדרות נפשיות אחרות שנטבעו עם התמסדות השפה המדיקלית, המלנכוליה נותרת מלנכולית ונאמנה לאובדנים שאין להם שם, והיא מופיעה כאמצעי ביטוי שמכיל בתוכו גם את הפוליטי. היא מכילה את האובדנים החסומים מהתודעה – אלה שלא זכו להכרה ולכן אין להם שם. פרויד כותב: "מתקבל, אם כן, על הדעת לייחס את המלנכוליה בדרך כלשהי לאובדן-אובייקט החסום לתודעה, להבדיל מן האבל, אשר אין בו דבר לא-מודע ביחס לאובדן."²⁸

בהמשך לפרויד, ניתן אפוא לטעון שאבל הוא הליך שמתרחש ביחס לטראומות קיצון (אובדן קונקרטי שמוכר ככזה), בעוד המלנכוליה היא הליך שמתרחש בין השאר ביחס לטראומות עיקשות (אובדנים מוכחשים חסומים לתודעה).

הניסוח הפסיכו-פוליטי של המלנכוליה

בהמשך לקריאה זו בעבודתו של פרויד, אפשר לראות במלנכוליה קטגוריה של עדות למציאות

חברתית/פוליטית שמחוללת אובדנים, אך אינה מכירה בהם ואינה מאפשרת את שיומם. במונחים פסיכו-פוליטיים, המלנכוליה היא גלעד בתוך העצמי לאובדן שלא הוכר וממתין לזכותו להיות מנוסח. הפעולה הרעלנית של המלנכוליה בתוך העצמי היא למעשה עדות לפגיעה שכרוכה בהכחשה חברתית של האובדן. בפרדיגמה הפרוידיאנית, הסובייקט שמתמודד עם אבל על אובייקט חסום לתודעה, אובייקט שהעדויות להסתלקותו היא במלנכוליה, מתחיל להתעכל באופן קניבליסטי על ידי האובייקט האבוד. המלנכוליה הפרוידיאנית מסמנת מהלך של אובדן, הכחשה ובליעה (אינקורפורציה) שדרכו מתהווה האגו. פרויד כותב: "צלו של האובייקט נפל, אם כן, על האני."²⁹ המלנכוליה היא פתולוגית, שכן "סעודת האובייקט" היא רעלנית: תחושות של אשמה, זעם ושנאה שהופנו בעבר כלפי האובייקט האבוד מופנות כעת כלפי העצמי. היחס אל האובייקט האבוד הוא אמביוולנטי. זעם וגעגוע, שנאה ותלות. המלנכוליה מסמנת את הקשר של העצמי לאובדניו. במילותיה של צ'נג³⁰: "ההיסטוריה של האגו היא ההיסטוריה של האובדנים שלו."

יתרה מזו, ניתן להוסיף ולטעון שאבל מתאפשר ביחס לאובייקטים שהוכרו כאובייקטים ראויים לאהבה, ועל כן הם מוכרים גם כמושאים ראויים לאבל. המלנכוליה, לעומת זאת, מיוחסת לאובייקטים שלא הוכרו כראויים לאהבה, ועל כן לא ניתן להתאבל עליהם.

קלי אוליבר³¹ טבעה את המונח "מלנכוליה חברתית" כדי לדון בהתפתחותה של המלנכוליה כתוצר של אובדן עצמי ראוי לאהבה בתרבות, ונסמכת על פרנץ פנון כדי לדבר על "שלב מראה" הפוך (reversed mirror stage). במצב זה, הפיצול שנוצר באני אינו תוצר של דרמה אינטר-פסיכית (אי-הלימה בין האגו-אידיאל לאגו), אלא תוצר של דרמה בין האופן שבו האני תופס את עצמו לאופן שבו החברה תופסת אותו.

בהיעדר ארכיון תרבותי של ייצוגים חיוביים, העצמי הנתון בהווה של דיכוי סופג דימוי (עצמי) של מי שאינו ראוי לאהבה, ועל כן הוא נאלץ להתפצל מהחלקים שמאיימים על זהותו כזהות מוערכת בתרבות: פיצול מחלקי עצמי שממוגדרים כנשי, שמוגזעים כשחור, שמסומנים באפיונים של נחיתות חברתית. אולם המלנכוליה אינה רק עדות לפיצול של העצמי, אלא גם דרך של העצמי להחביא ולהצפין את האובדנים או להגן עליהם מפני החודרנות הברוטלית של הטראומה החברתית (העיקשת). אם המלנכוליה היא הפוליטיקה של האובדן שהוכחש, אזי היא אינה פתולוגית כשלעצמה, אלא משמשת תגובה אדפטיבית לפגיעה שאופייה תרבותי. ואכן, כותבים פוסט-סטרוקטורליסטים שעוסקים במלנכוליה בהקשר של מציאויות דכאניות מוכחשות שגורמות לאובדנים מוכחשים, כמו גזענות, מעמדיות, סקסיזם והומופוביה, עוסקים בדה-פתולוגיזציה של המלנכוליה ורואים בה סוג של נאמנות לאובייקט האבוד בקונטקסט תרבותי של היותו מוכחש ועל כן חסום לתודעה.³²

דרידה³³ ניסח את המלנכוליה במונחים של אתיקה של נאמנות לאובייקט רלבנטי. דרידה מסביר שאבל "מוצלח" מהווה בגידה באובייקט האבוד, שכן אם האובייקט האבוד נטמע באופן מלא בעצמי, ההכרה בחיצוניותו ובקיומו העצמאי מסתיימת. לחלופין, הוא טובע מונח שמתאר מצב של אָבֵל חלקי: demi-deuil. דרידה מנסח אתיקה של מוות שמשמרת את האובדן בתצורתו כאובדן ואינה מאפשרת את היטמעותו בעצמי. האָבֵל על האובייקט הוא מצב מתמשך, מצב

מבני של אי-התגברות. דרידה מעדיף את הניסוח של המלנכוליה כמצב מתמשך של נאמנות לאובייקט האבוד.

פרויד עצמו חזר לדון במשמעותו של אָבֵל לא פתור במאמרו "האגו והאיד"³⁴, שבו היטשטשה האבחנה ההיררכית בין אבֵל למלנכוליה. אם במאמר המוקדם (1917) הוא הניח שאָבֵל משמעותו פרידה מהאובייקט האבוד והתקת הליבידו לאובייקט אחר, ב"האגו והאיד" (1923) הוא מניח שהזדהות מלנכולית היא תנאי להיפרדות מהאובייקט האבוד. באטלר³⁵ מסבירה:

ניתן לומר שהזדהות מלנכולית מאפשרת את אובדן האובייקט בעולם החיצוני, בדיוק מכיוון שהיא מספקת דרך לשמר אותו כחלק מהאגו, ובכך מונעת מהאובדן להפוך לאובדן מלא [...] שחרור האובייקט (letting go) משמעו באופן פרדוקסלי שאין נטישה מוחלטת של האובייקט, אלא רק תווה במעמדו, כשהוא הופך מאובייקט חיצוני לאובייקט פנימי.

חוק שימור האובדן מקבל משמעות פוליטית בניסוח של באטלר, שלפיו מגדר הוא מבנה מלנכולי. היא רואה בזהות המגדרית "תזכורת ארכאולוגית של אָבֵל לא פתור".³⁶ על פי באטלר, מלנכוליה מגדרית היא תוצר של משטר חברתי הומופובי, שאינו מתיר הליך לגיטימי של אָבֵל על אובדן התקשרויות הומוסקסואליות ראשוניות. במקום פרידה מהאובייקט האבוד, מתרחש כאמור תהליך של הזדהות (identification) עם אותו אובייקט ובליעתו (incorporation).

במילים אחרות, הכחשה הומופובית של הזדהות הומוסקסואלית (a never-having-loved, and a never-having-lost)³⁷ אחראית לעיצוב תרבות של מלנכוליה מגדרית, שבה "גבריות" ו"נשיות" מופיעות כתוצרים טראומטיים של אהבה אבודה ובלתי מותרת. בניסוחה של באטלר: "המגדר עצמו יכול להיות מובן בחלקו כהחצנה (acting out) של אבֵל בלתי מעובד".³⁸ באטלר נותנת שם לאובדן שדרכו מתהווה הסובייקט הממוגדר. האובדן הוא התקשרות הומוסקסואלית בתרבות הומופובית שאוסרת על התקשרות כזו, והמלנכוליה היא האקדח שמופיע במערכה הראשונה. חקירת המלנכוליה עלולה להוביל למסקנה כי החשוד בהתחוללותה הוא האובדן החברתי המוכחש.³⁹

ככיוון זה, אנג וקאזאנג'יאן,⁴⁰ למשל, מתחקים אחר עקבותיה של המלנכוליה בהקשר של גזענות. הם טוענים שהמלנכוליה אינה רק תהליך פתולוגי של "היאחזות" ו"היצמדות" לאובייקט מהעבר, אלא גם תהליך דיאלוגי ויצירתי של קשר מתמשך עם האובדן בהווה. בהקשר של גזענות, היאחזות מלנכולית באובייקטים יכולה להתפרש כדרך לסרב לדרישה של חברה גזענית להיקרע מסימני העבר ולהיטמע, כלומר כדרך להתנגד לאובדן הזהות שנכפית על העצמי. המלנכוליה חותרת תחת הסירוב של מבני הכוח האתניים והמגדריים להכיר באובדנים שהם כופים על סובייקטיביות מוכפפת. בניסוח זה, המלנכוליה היא דרכה של הנפש להצפין ולהבוק את מה שנגזל, דרך לשמר רציפות עם העבר, עם האובדנים ועם מה שהוכחש כאובדן.

לסיכום ניתן לומר שלמלנכוליה יש אופי דיאלקטי. מצד אחד היא מעכלת את העצמיות תוך "הידלדלות אדירה של האני",⁴¹ ומשמשת אכסניה לרגשות קשים של אמביוולנטיות, אשמה,

נחיתות, שנאה עצמית ועצב, ובה בעת היא משמרת חלקים מאוימים של העצמי ומקיימת אותם בתצורה בלתי מעוכלת. בלשונו של פרויד, זהו "מצב נפשי של התקוממות"⁴².

השלכות תרבותיות וטיפוליות

"Depressed? It might be political", נכתב על חולצות של אקטיביסטים קוירים בהפגנה שהתקיימה בארצות הברית, וביקשה להגביר את המודעות לכך שמצבי קיום דכאניים עלולים לגרום לדיכאון. הגדרת המלנכוליה כ"מצב נפשי של התקוממות" בהקשר של טראומה חברתית עיקשת היא הקצה הדיאלקטי של ההכרה בה כקטגוריה של עדות ל"כאב השגרתי שמסב דיכוי"⁴³, בלשונו של ברלאנט.

בחלק האחרון של המאמר אבקש לעסוק במשמעויות התרבותיות והטיפוליות של ניסוחה של המלנכוליה ככתב עדות לאובדנים חברתיים שאין להם שם. לשם כך איעזר בהמשגה הפסיכואנליטית של העמדה הסכיוז-פרנואידיה והעמדה הדפרסיבית, כפי שנוסחה לראשונה על ידי מלאני קליין. המשגה זו תאפשר לנו להדגים את התנועה הנפשית שעשויה להתרחש כתוצאה מהכרה באובדנים המוכחשים ומשיומם.

אחד הצירים המרכזיים של בריאות הנפש בשיח הפסיכואנליטי כרוך במעבר (ים) שמלאני קליין הציעה, בין העמדה הסכיוז-פרנואידיה לעמדה הדפרסיבית.⁴⁴ קליין פיתחה את העמדה הסכיוז-פרנואידיה כבר ב-1935, כשהרחיבה את הדיון על אובדן בעקבות ההמשגה של פרויד ב"אבל ומלנכוליה". תחילה היא הסבירה מדוע העמדה הדפרסיבית היא המצב הפסיכולוגי המונח ביסוד המלנכוליה, ובהמשך ניסחה את העמדה הדפרסיבית כשלב בהתפתחות ינקותית נורמלית, הבא בעקבות העמדה הסכיוז-פרנואידיה. בכתבתה המאוחרת יותר של קליין, כמו גם באימוצו של ניסוח זה בפסיכואנליזה עכשווית, התנועה בין העמדה הסכיוז-פרנואידיה לעמדה הדפרסיבית מומשגת במונחים של הישג מתמשך גם אצל התינוק וגם אצל המבוגר. כלומר, המעבר לעמדה הדפרסיבית איננו הישג חד-פעמי או ליניארי אלא תנועה נפשית קבועה. העמדה הדפרסיבית היא למעשה דרך המוצעת לעצמי כדי לשקם את חוויית הרודפנות והחרדה האופיינית לעמדה הסכיוז-פרנואידיה.

על פי קליין, העמדה הסכיוז-פרנואידיה מאופיינת בפיצולים, בשיתוק, בייאוש, בניתוקים ובהיצמדות לריק, לאין, לחוסר האונים, ומכאן גם בהתמסרות להענשה עצמית ואשמה. לעומתה, העמדה הדפרסיבית מתאפיינת ביכולת אינטגרטיבית לשאת אמביוולנטיות, כישלון, מלנכוליה, בדידות, רגרסיה, קורבנות, שברון לב, בושה ופגיעות. המעברים בין התנודות, על פי קליין וממשיכי דרכה,⁴⁵ הם פנים-נפשיים בעיקרם, ואינם מניחים שינוי משמעותי במציאות. המציאות נשארת קבועה בניתוח, ומה שמשנתה הוא דרגת האינטגרציה של האגו. במסגרת העמדה הדפרסיבית, התינוק, הילד, האדם, מצליחים לשאת את מורכבותה של המציאות ולהכיל באופן אינטגרטיבי את הטוב ואת הרע שהיא מזמנת לסובייקט באופן קבוע. כך מסבירה טמפרלי את הנקודה: "מנקודת מבט קלייניאנית, ההתייחסות העצמית האופיינית כל כך למלנכוליה היא

ביטוי לכישלוננו המתמשך של הסובייקט לפשר בין רגשותיו בתוך העצמי, כלומר לשאת ולתת עם העמדה הדיכאונית [הדפרסיבית]⁴⁶. המלנכוליה על פי קליין היא אפוא תוצר של דרמה פנימית ולא חיצונית. הרזולוציה הפנים-נפשית שמוצעת לסובייקט בעמדה הדפרסיבית היא אפשרית בהנחה שהמציאות היא בסך הכול "תקינה". המעבר לעמדה הדפרסיבית כרוך באבל עמוק, אולם האבל הוא על מציאות פנטזמטית שנשחקה, ולא על מציאות טראומטית שמוסיפה להכאיב; ולא רק כייצוג בתוך העצמי, אלא כמציאות קונקרטיה ואובייקטיבית. קליין ואחרים מיעטו לנסח את המעבר לעמדה הדפרסיבית במצבים שבהם המציאות היא טראומטית/סכיוז-פרנואידיה, כמו במקרה של טראומות עיקשות שנגרמות ממצבי דיכוי מתמשכים בהווה.

האם העדפת העמדה הדפרסיבית בשיח הפסיכואנליטי, הנוטה באופן שיטתי לשמוט את החברתי ואת הפוליטי,⁴⁷ אינה משעתקת את המלנכוליה כקטגוריה שמכילה אובדנים חברתיים שאין להם הכרה? כיצד ניתן להתאבל על מציאות שעדיין לא הוכרה כטראומטית? איך אפשר לדמיין חופש בלי להכיר בכבלים?

בשונה מהשיח הפסיכואנליטי, תיאוריה ביקורתית (בייחוד השיח הפמיניסטי, השיח האנטי-גזעני והשיח הקווירי) עוסקת באופן נרחב במציאויות חברתיות דכאוניות. מתוך פרספקטיבה זו, סדג'וויק מכניסה ממד פוליטי לעמדות הקלייניאניות,⁴⁸ ומבקרת את הפרנויה כעמדה המתודולוגית המרכזית שמצויה בבסיס היחס של תיאוריה ביקורתית עכשווית למציאויות דכאוניות. עמדה זו מקדמת את האמונה העומדת בבסיס האמרה הידועה "זה שאת פרנואידיה לא אומר שלא רודפים אחריך". לדידה, עמדה (סכיוז-פרנואידיה) זו צריכה לעבור טרנספורמציה אל עמדה (דפרסיבית) שניתן לנסח אותה באמרה הפוכה: "זה שרודפים אחריך לא אומר שאת צריכה להיות פרנואידיה". היא כותבת: "העובדה שלאדם יש ראייה מפוכחת של דיכוי מוסדי אין פירושה שאותו אדם מחויב לתוצאה נרטיבית או אפיסטמולוגית מסוימת אחת. לבחור בעמדה אחרת מהעמדה הפרנואידיה... לתרגל תצורות ידע שונות מהתצורה הפרנואידיה, אין משמעו להכחיש את אותה מציאות..."⁴⁹

בעקבות קליין, סדג'וויק מציעה ארטיקולציה פוליטית של עמדה מתקנת (רפרטיבית), ומבחינה בינה ובין עמדה פרנואידיה. במסגרת העמדה הדפרסיבית, עמדה פוליטית מתקנת היא עמדה שבה ניתן, מתוך התודעות לדיכוי והכרה בו, לבחור בארגון פנימי בלתי מופצל. מתוך העמדה הדפרסיבית, הסובייקטית יכולה לעשות שימוש במנגנוניה הנפשיים כדי לבחור שלא לשעתק הווייה טראומטית. ובדומה לקליין, אחד הכינויים שסדג'וויק מעניקה למהלך מתקן זה הוא אהבה. לסובייקטית הנמצאת תחת הווייה של דיכוי, סדג'וויק יכולה להציע תיקון שמתרחש ברמת האינטגרציה של עצמי (מעבר לעמדה דפרסיבית) רק מתוך הכרה עמוקה במציאות הדכאונית ("רודפים אחריך") ובאובדן שנכפה על העצמי תחת דיכוי. השיח הפסיכואנליטי, שעל פי רוב זונח את הדיון במציאויות החברתיות/פוליטיות הללו ובהשפעותיהן על הנפש, אינו יכול להוות מרחב בטוח לעבודת נפש פנימית כזו, ללא שינוי שמשמעותו מחויבות של השיח ושל סוכניו (המטפלים/ות) לרפלקסיה על הפוליטי. לפיכך, אם נקבל את הגדרת המלנכוליה כעדות לאובדן שלא הוכר, כי אז כדי שתיווצר תנועה נפשית בקיבעון של המלנכוליה יש קודם כול להכיר בו.

בני/ות קבוצות מדוכאות מכירים/ות את הביטול שבו מתייחסים לעתים קרובות לסבל שהוא מנת חלקם/ן ולאפיונו כפוליטי. במונחים פסיכואנליטיים ניתן לומר שהציפייה התרבותית והטיפולית מסובייקטים שסובלים מדיכוי היא שהם ידלגו על השלב הסכיוז-פרנואידי ויתמקמו בעמדה הדפרסיבית, מבלי שלמעשה התאבלו על מה שעדיין לא הוכר כאובדן: השפעות הדיכוי החברתי על נפשם ועל גורלם.

פוליטיזציה של העמדה הדפרסיבית תאפשר התמודדות פסיכו-פוליטית עם מאפייניה הדיאלקטיים של המלנכוליה: בין שיתוק לפעולה, בין עיוורון לראייה, בין מוות לחיים, בין התקוממות לכניעה. האספקטים המשתקים של המלנכוליה, כקטגוריה שמכילה אובדן שטרם התנסח כאובדן ועל כן לא ניתן להתאבל עליו, הם הצד האחד של המלנכוליה כמצב נפשי של התקוממות, שיכול בתורו להפוך למצב פסיכו-פוליטי של התנגדות פרו-אקטיבית. ניסוחה של המלנכוליה כ"מצב נפשי של התקוממות" בהקשר של טראומה חברתית עיקשת יכול, בסופו של תהליך, להתיר עמדה סובייקטיבית של התענגות על מה שהוכחש ונאסר לאהוב אותו. כך, מתוך "מצב נפשי של התקוממות", הסובייקטיבית יכולה לעבור טרנספורמציה פסיכו-פוליטית אל זהות של סוכנת שמסרבת ומתנגדת באופן מודע לתוצרים של דיכוי.

כאלטרנטיבה לקיבעון המלנכולי, ניתן להציע תנועה נפשית מן המלנכוליה הסכיוז-פרנואידיה המשתקת למלנכוליה דפרסיבית פרודוקטיבית.⁵⁰ הצירוף של המונח "מלנכוליה" לעמדה הסכיוז-פרנואידיה והדפרסיבית, כפי שהן מנוסחות בשיח הפסיכואנליטי, יכול לשמר את הפוליטי: המלנכוליה מסמנת את המשך קיומה של הטראומה החברתית בזמן הווה מתמשך. על כן, כל רזולוציה נפשית צריכה לכלול את ההכרה בהמשך קיומה של מציאות טראומטית כזו בפועל.

כדי שתתאפשר טרנספורמציה זהותית מן העמדה הסכיוז-פרנואידיה לעמדה הדפרסיבית בהקשר של טראומות עיקשות, אני מציעה פרדיגמה תיאורטית המזהה שלוש רמות מתחלפות של התפתחות נפשית פסיכו-פוליטית. התנועה בין העמדות מתייחסת לדרגת האינטגרציה של האובדנים הטראומטיים בעצמי. תנועה פנים-נפשית כזו יכולה להתקיים במרחב אינטר-סובייקטיבי שיש בו מחויבות עמוקה להכרה באובדן. כמקרה מבחן נתבונן בדיאלוג נפשי של הסובייקטיבית עם נזקיה של גזענות.

א. מלנכוליה דיסוציאטיבית – הסובייקט נתון תחת דיכוי ומצוי במצב לא מודע של הגנה דיסוציאטיבית על חלקי עצמי מאוימים. במצב של מלנכוליה דיסוציאטיבית, הסובייקטיבית שחווה את נזקי הגזענות על נפשה עלולה לחוות תחושות של נחיתות, ניכור ועוינות כלפי הסביבה המשפחתית שלא נטמעה בהגמוניה ובתרבות שאליה היא משתייכת. היא עלולה לחוות רגשות של שנאה עצמית, בושה ביחס לחלקים המגונים בתרבות כ"פרימיטיביים" או נחותים מכל בחינה אחרת, פיצולים מחלקי עצמי שנחוו כפגיעים לאלימות גזענית, חוסר אונים, שיתוק, ייאוש, אפתייה, נוסטלגיה, בושה, היצמדות לאין, ריק, אשמה, צמצום העצמיות או תקיעות. בניסוחו של פרויד, האובייקט האבוד (במקרה זה – עצמי שחור ראוי לאהבה בחברה שנשלטת על ידי לובן) עבר טרנספורמציה אל תוך העצמי. "בדרך זו הומר אובדן האובייקט לאובדן של האני".⁵¹ הפנמת הגזענות גורמת לאובדנו של האני ולהידלדלותו המלנכולית, תוך ייתור

המציאות כגורם אפשרי לאותה תגובה נפשית. העצמי חווה את עצמו כבלתי ראוי, כנחות, ככישלון. בהיעדר הכרה במציאות של האובדן – גזענות והשפעותיה על הנפש – לא יתאפשר מעבר לפוזיציה דפרסיבית, או להתאבלות על מציאות שהאלימות הכרוכה בה גרמה לאובדן של עצמי הראוי לאהבה בתרבות.

השיח הפסיכואנליטי, המתמקד בייצוגי הנפש ובתא המשפחתי הסגור ולא במציאות החברתית הגזענית שמבנה את המשפחה ואת הסובייקט כנשאים של גזענות, מציב מלכוד עמוק בהקשר זה.⁵² בהיעדר סימון של המציאות האלימה שהאני נתון בה, סביר שהסובייקטית תאמץ את פעולת השכנוע הכללי, המעמיק את פעולתה של אלימות זו על הנפש. פנון כתב: "התודעה המוסרית מחייבת מעין פיצול, שבר בתודעה שחלק בהיר בה מונגד לחלק אפל. כדי שיהיה מוסר, הכרחי שהשחור, האפל, הכושי, ייעלם מן התודעה. לפיכך נלחם הכושי, בכל רגע נתון, בדימוי שלו."⁵³ הדבר משול לילד שחווה אלימות מצד הורה, ומפרש אותה דרך חוויה של אשמה שהוא מייחס לעצמו ("אני ילד רע") והגנה על האובייקט (ההורה האלים). בהיעדרו של אחר, שיחלץ את הילד הנתון לאלימות מהזדהותו עם התוקפן, הפנמה זו תמשיך לפעול על העצמי בדרכים מסוכנות. רק הכרה באלימות כמציאות חיצונית תאפשר להתיר את העצמי מהשתקעות דיסוציאטיבית במלנכוליה.

ב. מלנכוליה סכיו-פרנואידי – דרך מפגש עם המשגה פסיכו-פוליטית, הסובייקטית נעשית מודעת לכך שתנאי הדיכוי המשפיעים על נפשה חיצוניים לה. בשיח הטיפולי על אונס, למשל, למדנו לעשות זאת באמצעות המילים "את לא אשמה".

שלב זה של מלנכוליה סכיו-פרנואידי כולל התקוממות, כעס והתנגדות. ניקח לדוגמה אישה מזרחית שחווה במהלך חייה אינספור חוויות (מיקרו-אגרסיות)⁵⁴ של גזענות. היא למדה להתבייש במוזיקה הערבית שנשמעת בביתה, במבטא של הוריה, היא הפנימה את המבע המבוזה והמשפיל של סביבתה, והיא מייחסת לעצמה נחיתות גופנית, נפשית, תרבותית וקוגניטיבית בסביבות שבהן הלובן דומיננטי. ניסוח עצמיותה של הסובייקטית במסגרת ארכיון אלטרנטיבי של ייצוגים ושל קבוצות פוליטיות קונטרה-הגמוניות (למשל קבוצות פוליטיות שמתנגדות לגזענות) מסייע לאשרר סובייקטיביות שאובדנה הוכחו.⁵⁵

התודעות של הסובייקטית הסובלת מגזענות לחוויות דומות של סובייקטים בסביבתה ולהמשגה שממקמת את האובדן כאובייקט שחיצוני לה (גזענות) תוביל לשלב הבא בהתפתחות הפסיכו-פוליטית. בשלב זה היא תחווה את עוצמתה של המציאות הדכאנית ואת עומק השפעתה על עצמיותה: התנתקות רגשית וערכית ממשפחתה ומהתרבות שממנה היא באה, פקפוק עמוק ביכולתה להצליח בעולם הלבן, דריכות למבעים סמויים וגלויים של גזענות, פיצול מעצמה. התודעות כזו יכולה להציף חוויות של זעם, ייאוש, אשמה ותסכול, בד בבד עם הכרה והתודעות להשפעותיה של המציאות הטראומטית. זוהי עמדה של התקוממות והתנגדות, אולם היא כוללת גם סבל רב, שכן העצמי המתודע לדיכוי חווה מאבק בסביבה הדכאנית כציר המרכזי של הווייתו/ה ועלול להשתקע בתוך חוויה סכיו-פרנואידי שמתאפיינת בדריכות פוסט-טראומטית לשחזור העוול. מרגע שחויית הדיכוי אינה מופצלת, הסובייקטית עלולה להיות מוצפת בתחושה

שחוויות דיכוי מצויות ומשתחזרות בכל מקום. עמדת דריכות מוצדקת זו עלולה לקבע ולצמצם את מנעד תגובותיה האפשריות ביחס לחוויית הדיכוי בכלל וביחס לחוויות יומיומיות של מיקרו-אגרסיות בפרט. ג'סיקה בנג'מין מנסחת את ההתקבעות במעגלי אלימות כשהיא מצביעה על דינמיקה ללא מוצא של תוקף ומותקף (Doer and Done to).⁵⁶ התנועה האפשרית היחידה בתוך מעגל כזה היא בינארית: ממותקף לתוקף ובחזרה, והעובדה שאני מותקפת עלולה להצדיק תקיפה נגדית ולקבע אותי במעגל האלימות. אולם אם נחזור לסדג'וויק, העובדה שרודפים אחריי אינה אומרת שאני מחויבת להגיב רק באופן מסוים ומצומצם לרדיפה. במעבר למלנכוליה דפרסיבית גלומה האופציה להגיב לאלימות חברתית באופן שאינו משעתק אלימות.

ג. מלנכוליה דפרסיבית – מתוך הכרה ואבל על אובדן העצמי הראוי לאהבה במציאות חברתית ופוליטית של גזענות, הסובייקטית לומדת לשאת את מורכבותה של המציאות הטראומטית ולמצוא אופני הוויה יצירתיים שמאפשרים לה לחיות את העצמיים שנגזלו תחת דיכוי. לשם כך יש לייצר מערכת משמעות חדשה ולזהות מרחבי חיים שבהם העיוורון לדיכוי שממנו היא סובלת אינו משתחזר. מלנכוליה דפרסיבית מתבססת על היכולת שהושגה בשלב הקודם, לשיים את המציאות החברתית הדכאנית כטראומטית, להעמיק את ההבנה של השפעותיה על הנפש, ולאתר סביבת חיים תומכת שמתנגדת לדיכוי ולתוצריו באמצעות ארכיון ייצוגים אלטרנטיבי. כתוצאה משיום האובדן מתרחבת יכולתה של הסובייקטית לשאת אמביוולנטיות, כישלון, בדידות, רגרסיה, קורבנות, שברון לב, אי-בשלות, בושה ופגיעות. יכולתה לפגוש בתוכה חלקי עצמי שעברו ניכור, ניתוק ופיצול כתוצאה מהפנמתה של אלימות חברתית כמו גזענות תביא עימה יכולת גבוהה יותר לדאגה ולאהבה לעצמי ולזולת, כמו גם לאקטיביזם, יצירתיות וגיבוש חוויית סוכנות. מתוך עמדה כזו, שמזהה אלימות שהוסוותה, ניתן לבחור בתגובה יצירתית ובלתי אלימה, ולאפשר יציאה חד-צדדית מהשליטה של התוקפן על מרחב הנפש ומהמעגל הנצחי של תוקף-מותקף.

שלוש העמדות מתארות תנועה נפשית אפשרית בקיבעון המלנכולי, המותנית בהתוודעות לאובדן המלנכולי. טראומות חברתיות מתמשכות מציבות לנו אתגרים יומיומיים ועלולות לכלוא אותנו במצב של צמצום מלנכולי ושל הידלדלות העצמי. ההכרה בדיכוי כמציאות טראומטית היא תנאי בסיסי להיווצרות תנועה ממלנכוליה דיסוציאטיבית למלנכוליה דפרסיבית. "כיצד ניתן לדמיין חופש אחרי שאידיאל החופש התרסק?"⁵⁷ שואלת הת'ר לאב. מלנכוליה דפרסיבית היא עמדה שבתוכה ניתן לדמיין חיים ראויים, שאינם לפותים באחיזה המלנכולית שיוצר דיכוי מתמשך.

סיכום

הניסוח הפסיכו-פוליטי של המלנכוליה מבקש להשאיר אותה כקטגוריה ערבית שסופחת אליה את מה שטרם נוסח כאובדן. היא נוצרת על ידי הפנמה של אובדנים חברתיים שלא הוכרו ומנוסחים לעתים קרובות כפגעים של נפש היחיד ולא כתוצרים של טראומה חברתית שממתניים להכרה. במאמר זה הצעתי להחזיר את המלנכוליה לשימושיה ההיסטוריים והפוליטיים, כדי לחזור

ולחקור אותה כעדות לסבל חברתי/פוליטי שגורם לאובדנים שעדיין לא שוימו. כדרך לא "לשקוע במלנכוליה", הצעתי לכבד אותה כמנגנון נפשי ושיחני של עדות ושל נאמנות לאובדן שמחכה להכרה. הצעתי לעשות פוליטיזציה של המלנכוליה ושל העמדות הקלייניאניות, כדי לאפשר תנועה פנים-נפשית נוכח מציאות של דיכוי בלי לזנוח את הדיון במציאות שהנפש מגיבה אליה. ניתן לומר שהשיח הפסיכואנליטי, שנגזרות ממנו פרקטיקות שעוסקות בשחרור הנפש, יכול לחבק את המלנכוליה כאפקט שיכול להעיד על אזורים זנוחים ובלתי מנוסחים בשיח, בפרקטיקות הטיפוליות ובנפש. אם לחזור לחזונו של מרקוזה, מהלך כזה יכול לאפשר מהפכה, הן ברמה האישית והן ברמה החברתית.

הערות

1. Herbert Marcuse, *Five Lectures* (Boston, MA: Beacon Press, 1970), 1.
2. Robert Burton, *The Anatomy of Melancholy*, eds. T. Faulkner, N. Kiessling, R. Blair (Oxford: Clarendon Press, 1989 [1621]), p. 395. להלן ברטון, האנטומיה של המלנכוליה.
3. Michael Boylan, "Hippocrates", *Internet Encyclopedia of Philosophy* (<http://www.iep.utm.edu>).
4. Rudolph Siegel (ed.), *Galen on the Affected Parts*, translation from the Greek text with explanatory notes (Buffalo, NY: Krager, 1976).
5. מישל פוקו, תולדות השיגעון בעידן התבונה, תרגם אהרן אמיר (ירושלים: כתר, 1972).
6. Jeniffer Radden, *The Nature of Melancholy: From Aristotle to Kristeva* (New York: Oxford University Press, 2002), 10. (להלן ראדן, טבע המלנכוליה).
7. R. Klibansky, E. Panofsky and F. Saxl, *Saturn and Melancholy: Studies in the History of Natural Philosophy, Religion and Art* (London: Thomas Nelson and Sons, 1964); Juliana Schiesari, *The Gendering of Melancholia: Feminism, Psychoanalysis and the Symbolic of Loss in Renaissance Literature* (Ithaca and London: Cornell Univ. Press, 1992) (להלן שייסארי, המגדור של המלנכוליה).
8. ראדן, טבע המלנכוליה.
9. זיגמונד פרויד, אבל ומלנכוליה. פעולות כפייתיות וטקסים דתיים, תרגם אדם טננבאום (תל אביב: רסלינג. [1917] 2006) (להלן פרויד, אבל ומלנכוליה).
10. אני מבקשת להפנות להגדרתו של עדי אופיר את הפוליטי כ"תכונה שאותה מגלמים או עושים אירועים, מעשים חפצים ויחסים כשהם מעורבים בפרובלמטיזציה פומבית של השלטון או של יחסי הכוח המוסדרים על ידיו". עדי אופיר, "פוליטי", מפתח 2 (2010): 91 [2010/08/06-2]. <http://mafteakh.tau.ac.il>
11. קריאה זו אינה מייצגת קריאות פסיכואנליטיות של המלנכוליה כמצב נפשי שקשור באובדן קונקרטי אלא מבקשת להרחיבן כדי לתת מענה לטראומות שהן פוליטיות/חברתיות באופיין. Nicolas Abraham

- and Maria Torok, *The Shell and the Kernel*, edited and translated by Nicholas T. Rand
Chicago & London: University of Chicago Press, 1994; ג' שטיינר, לראות ולהיראות: להגיה
ממסתורי הנפש (תל אביב: תולעת ספרים, 2015), 189-207.
12. ברטון, האנטומיה של המלנכוליה.
13. Walter Benjamin, *The Origin of German Tragic Drama* (London: Verso, 1998 [1928]).
לקריאה נוספת: Ilit Farber, *Philosophy and Melancholy: Benjamin's Early Reflections on
Theater and Language*, (Stanford, CA: Stanford University Press, 2013)
14. אפי זיו, "טראומה עיקשת", *מפתח* 5 (2012): [http://mafteakh.tau.ac.il/2012/06/04-5].
15. Lynn Layton, Nancy C. Hollander and Susan Gutwill (eds.), *Psychoanalysis, Class
and Politics: Encounters in the Clinical Setting* (NY: Routledge, 2006)
הולנדר וגאטווייל, פסיכואנליזה, מעמד ופוליטיקה; Lewis Aron and Karen Starr, *A Psychotherapy
for the People: Toward a Progressive Psychoanalysis* (NY: Routledge, 2012)
וסטאר, פסיכותרפיה להמונים; Neil Altman, *The Analyst in the Inner City* (NY: Routledge,
2009), להלן אלטמן, המטפל בעיר הפנימית; Andrew Samuels, *The Political Psyche* (NY:
Routledge, 1993), להלן סמואלס, הנפש הפוליטית.
16. לייטון, הולנדר וגאטווייל, פסיכואנליזה, מעמד ופוליטיקה.
17. לקריאה נוספת: Steven Botticelli, "The Politics of Relational Psychoanalysis",
Psychoanalytic Dialogue 14(5) (2004): 635-651; Phillip Cushman, *Constructing the Self,
Constructing America, A Cultural History of Psychotherapy* (DA Capo Press, 1995)
נסיים; N. Altman, *The Analyst in the Inner City* (NY: Routledge, 2010)
18. ג'סיקה בנג'מין, "הכרה והרס: מתווה של סובייקטיביות". בתוך סטיבן מיטשל ולואיס ארון (עורכים),
פסיכואנליזה התייחסותית: צמיחתה של מסורת, תרגמה איריס דילוב (תל אביב: תולעת ספרים, 2013), 232.
19. שייסארי, המגדור של המלנכוליה.
20. Ann Cvetkovich, *Depression: A Public Feeling* (Durham, NC: Duke University
Press).
Project Public Feelings, שמטרתו לחשוב את הנפשי בראי הפוליטי.
21. אסדיה (לטינית: Acedia) – עצלות. מפורש גם כמלנכוליה או ייאוש; טריסטיציה (לטינית: Tristitia)
– עצבות. Irvine Ian, "Acedia, Tristitia and Sloth: Early Christian Forerunners to Chronic
Ennui". *Humanities* 12(1) (Spring, 1999).
22. פרויד, אבל ומלנכוליה, 7.
23. שם, 8.
24. שם, 11.

- .25. שם, 11.
- .26. שם, 8.
- .27. שם, 19.
- .28. שם, 20.
- .29. שם, 15.
- Anne A. Cheng, *The Melancholy of Race: Psychoanalysis, Assimilation, and Hidden Grief* (Oxford University Press, 2001), 8 .30
- Kelly Oliver, *The Colonization of Psychic Space: A Psychoanalytic Social Theory of Oppression* (University of Minnesota Press, 2004) .31
- J.E. Munoz, *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999); David L. Eng & Shin Hee Han, "A Dialogue on Racial Melancholia", *Psychoanalytic Dialogues* 10(4) (2000): 667-700 .32
- Jacques Derrida, *Memories for Paul de Man* (New York, NY: Columbia University Press, 1986) .33
- Sigmund Freud, *The Ego and the Id* (London: Hogarth Press, 1961 [1923]), 19: 12-59 .34
- Judith Butler, "Melancholy Gender - Refused Identification", *Psychoanalytic Dialogues* 5(2) (1995), 165-180, p. 167) .35
- .36. שם, 167.
- .37. שם, 172.
- .38. שם, 176.
- .39. באטלר כותבת: "מגדר נרכש לפחות בחלקו דרך ההכחשה של קשרים הומוסקסואליים: הבת הופכת לבת כשהיא חווה את האיסור שחוסם את האם כאובייקט של תשוקה וממקם אובייקט חסום זה כחלק מהאגו, או כהזדהות מלנכולית. כך, ההזדהות מכילה בתוכה בו זמנית את האיסור ואת התשוקה, ובאופן זה מגלמת את האובדן הבלתי מעובד של הקשר ההומוסקסואלי. אם היות האחת בת כרוך באיסור על תשוקה לבת, אזי להשתוקק לבת יעמיד את היות האחת בת בסימן שאלה. בתוך המטריצה הזאת, תשוקה הומוסקסואלית מייצרת פאניקה מגדרית". שם, 169.
- David L. Eng and David Kazanjian (eds.), *Loss: The Politics of Mourning* (Berkeley and LA: University of California Press, 2002) .40
- .41. פרויד, אבל ומלנכוליה, 11.
- .42. שם, 15.
- .43. Lauren Berlant, *Cruel Optimism* (Durham, NC: Duke University Press, 2011).

44. מלני קליין, "אבל ביחס למצבים מאנים-דפרסיביים" (1940), בתוך מלאני קליין: כתבים נבחרים (תל אביב: תולעת ספרים, 2002), 177-204.
45. Wilfred Bion, *Elements in Psychoanalysis*. (London: Maresfield Reprints, 1963).
46. ג'יין טמפרלי, "העמדה הדכאונית", בתוך קטלינה ברונסטיין (עורכת), התיאוריה הקלייניאנית: נקודת מבט בת זמננו, תרגמה שרית בוסקוביץ' (תל אביב: תולעת ספרים, 2001), 82.
47. לייטון, הולנדר וגאטוויל, פסיכואנליזה, מעמד ופוליטיקה; ארון וסטאר, פסיכותרפיה להמונים; אלטמן, המטפל בעיר הפנימית; סמואלס, הנפש הפוליטית.
48. Eve K. Sedgwick, "Paranoid Reading and Rapartive Reading, or, You're So Paranoid, You Probably Think This Essay Is about You", in *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity* (Durham, NC: Duke University Press, 2003), 123-152.
49. שם, 127.
50. Wendy Brown, "Resisting Left Melancholy", *Boundary 2*(26), no. 3 (1999): 19-27.
51. בראון מבחינה במאמרה בין תצורות משתקות לתצורות פרודוקטיביות של מלנכוליה.
52. לקריאה נוספת על האופנים שבהם גזענות נוכחת בשיח ובפרקטיקה הפסיכואנליטית ראו Neil Altman, "Black and White Thinking: A Psychoanalyst Reconsiders Race", *Psychoanalytic Dialogues* 10(4) (2000): 589-605.
53. פרנץ פנון, עור שחור, מסכות לבנות, תרגמה תמר קפלנסקי (תל אביב: ספרית מעריב, 2004 [1952]), 147.
54. Derald Wing Sue, *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation* (NJ: John Wiley & Sons, 2010), xvi; Derald Wing Sue et al, "Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice". *American Psychologist* 62(4) (2007): 271-286.
55. לקריאה נוספת ראו Eve K. Sedgwick, *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity* (Durham, NC: & London: Duke University Press, 2003); Ann Cveckovich, *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures* (Durham, NC: Duke University Press, 2003).
56. Jessica Benjamin, "Beyond doer and done to: An Intersubjective view of thirdness", in L. Aron & A. Harris (eds.), *Relational Psychoanalysis, vol 4 - Expansion of Theory* (New York, NY: Routledge, 2011), 91-130.
57. Heather Love, *Feeling Backward: Loss and the Politics of Queer History* (Harvard University Press, 2009), 149.



