

פדגוגיה פמיניסטית

תמר הגר

סטודנטית אמרה שנמאס לה שנשים מציגות את עצמן כקורבנות. יש לנו בחירה, אמרה לכיתה ולי, המרצה. זה היה במהלך דיון על הפרק הראשון מתוך "חדר משלך" של וירג'יניה וולף, שבו נכתב ש"אשה חייבת שיהיו לה כסף וחדר משלה אם היא רוצה לכתוב רומנים".¹ כמה מהנוכחות אמרו שהדרת הנשים מהמרחב הציבורי והשעבוד והשוליות שלהן במרחב הפרטי שולף מתארת בפרק משקפים את יחסי הכוחות שהן מכירות באופן אישי. אחרות הצהירו שהטקסט לא רלבנטי לחייהן בכלל: הרי לנשים כבר יש הרבה שנים חדר משלהן ובית משלהן וכסף משלהן והן יכולות ללמוד ולעבוד כרצונן. זה טקסט מפעם, אמרה אחת מהן. "זה בכלל לא מפעם", אמרה אחרת. "עד שהגעתי למכללה ישנתי עם ארבע האחיות שלי באותו חדר בבית שלנו ברמלה. לא היה לי חדר משלי ולא פינה משלי. רק מיטה משלי הייתה לי". סטודנטית אחרת אמרה, ספק בכעס ספק בהתלהבות של תובנה חדשה: "לי אין עכשיו חדר או פינה משלי. החבר שלי שכותב מוזיקה ומנגן השתלט על חדר השינה שלנו ועל רוב הסלון. אני יושבת ולומדת בפינת הסלון אבל אף פעם אין באמת שקט וקשה להתרכז. אתמול כשגמרתי לקרוא את הפרק הבנתי פתאום שאפילו פינה משלי אין לי, והכי נורא שלא שמת לי לב לזה עד עכשיו". היה שקט. את השקט הפרה הסטודנטית שהכריזה שנמאס לה שנשים מציגות את עצמן כקורבנות, והסתכלה במבט חושש ומתגרה בסטודנטית שהצהירה שיש לה רק מיטה משלה ובזאת שבן זוגה לקח לה את המרחב ובנשים האחרות, מחכה לתגובה.

סקרתי את הכיתה וחשבתי שאם לא אגיב מהר, האמירה שלה עלולה להשתיק נשים שרוצות או שירצו לחשוף את תחושת הקורבנות שלהן. אבל בו זמנית חשבתי שאולי כדאי לשתוק ולהתעלם מעוד התנגדות מיותרת לניתוחים הביקורתיים של הסדר החברתי שצפו ועלו בכיתה בעקבות הטקסטים הפמיניסטיים שקראנו. הניתוחים העלו תובנות וסיפורים אישיים על דיכוי חברתי פטריארכלי, מעמדי, אתני, לאומי ומיני, כמו אלה של הסטודנטיות שהתקשו למצוא מרחב לעצמן בגלל מצב כלכלי או יחסים זוגיים לא שוויוניים. הייתי חסרת סבלנות, משועממת וקצת כעוסה על הסטודנטית שהחזירה את הדיון צעד אחורה, כך הרגשתי, רק כי קשה לה להתמודד עם המציאות הקשה שנחשפה בכיתה.

כמו מרצות ומרצים רבים, באופן אוטומטי הצבעתי על ההתייחסות שלה כעל חסר. על פי אלכסנדר רייד,² בדרך כלל אנחנו מגדירות את החסר שמתגלה בעינינו אצל הסטודנטים/ות באחד משלושה אופנים: חסר של מודעות, מחויבות והבנה פוליטית; חסר של הון תרבותי, כלכלי או חברתי שנובע ממקומם החברתי השולי; וחסר פסיכולוגי – הם פשוט לא בוגרים מספיק ומתקשים לעכל את מה שהם רואים/שומעים. רייד טוען שתיאור ההתנגדות של סטודנטים לידע

ביקורתי כחסר משקף את הצורך שלנו לשמר ניתוחים ביקורתיים של המציאות החברתית – במקרה זה ניתוחים של הבניית הדיכוי המגדרי – שמדגישים את ההגבלות המבניות על חייהן של נשים, מייחסים להן היעדר סוכנות (agency) ומצמצמים את הדרכים להתנגד לפטריארכיה כסובייקטיות עצמאיות.³ הצגת ההתנגדות לניתוחים התיאורטיים האקדמיים כבורות של הסטודנטים/ות מאפשרת לנו המרצים/ות להמשיך לתפוס את עצמנו כבעלי הידע הראוי ולאשר את יחסי הכוח ההיררכיים בינינו לבינם. כל זה גם כשחלקנו מצהירות לא אחת בקורסים ובמאמרים שיש לאתגר את יחסי הכוחות האלה ולתת מקום לידע של מי שיושב/ת בכיתה, שנתפס בדרך כלל באקדמיה כחסר ערך.⁴ בחסות יחסים לא שוויוניים אלה כולנו, סטודנטיות/ים ומרצות, נותרות/ים באזור הנוחות שלנו, וההנחות הסמויות והידע שאגרנו על כל מגבלותיו אינם מתערערים ואינם משתנים.

לאחרונה אני מפקפקת, כמו רייד, בשיפוט האוטומטי שאני מפעילה על ההתנגדויות האלו. כמי שמאמינה בכוחה של פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית, רמת הקשב שלי למתרחש בכיתה מתחדדת עם השנים. על פי הפדגוגיה הפמיניסטית – להלן הגדרה לקסיקלית ראשונה – כולנו מביאים לכיתה את מערכת ההשתייכות החברתית שלנו ואת ההצטלבותיות (intersectionality) בין מגדר, מעמד, מוצא אתני ועוד, שמשקפות צורות שונות של דיכוי ושליטה הנגזרות מקטגוריות זהות שונות. המרחב מכיל אפוא יחסי כוח סמויים וגלויים שמכתיבים לפחות חלקית את התנהלותנו. על פי תפיסה זו, הידע שעולה בכיתה אינו היררכי, ולכולנו – מורות/ים וסטודנטיות/ים – יש סיפורים מעניינים לספר ותובנות משמעותיות לחלוק עם אחרות/ים. השיח הרפלקטיבי שלנו, שהוא פעמים רבות מגומגם ושבור, מעז ונסוג, אינטלקטואלי ורגשי, מזוגג בין מה שאומרים ההוגים וההוגות שאת כתביהן קראנו ובין הסיפורים, התובנות והחויות המיידיות שעולות במהלך המפגש. תוך כדי ההתנהלות הזאת, שהיא לרוב מסובכת ולא פעם ממלאת אותנו אי-נחת, אנחנו בונים ידע משמעותי, מורכב, רגיש למציאות של כל אחד מאיתנו ושל כולנו.⁵

הפרספקטיבה הפדגוגית מובילה אותי לחשוב שסטודנטית זאת, וסטודנטים רבים אחרים שמערערים על הביקורת החברתית שלי/שלנו, מפגינים בעצם ראייה ביקורתית. ואם אני מאמינה, כמו שאני מצהירה לא אחת, שאין לחדול להתבונן במציאות החברתית-פוליטית ולנתח את מנגנוני הדיכוי הגלויים והסמויים שמבנים אותה, אסור לי להתעלם או לבטל את האתגרים שהם/הן מעמידות בפניי.

מניסיוני האישי, ומקריאה על ניסיון של אחרות, זיהוי של קורבנות עשוי לעיתים לאפשר חבירה פוליטית ופעולה משותפת של נשים ממקומים חברתיים שונים (לא דיכוי משותף, כמובן, כי יש הבדל מהותי בין אפליה של נשים המשתייכות לקבוצות פריבילגיות לאלו המשתייכות לקבוצות מוחלשות). למרות זאת הכרחתי את עצמי להסתיר את הרתיעה האוטומטית שלי מקריאת התיגר של אותה סטודנטית ולנסות להבין את טענתה.

בל הוקס טוענת שהציפייה לזיהוי של קורבנות משותפת מייצרת אצל נשים רבות התנגדות כלפי הפמיניזם.⁶ חלקן טוענות שהן מרגישות חזקות וכשירות ואינן יודעות על מה הפמיניסטיות

מדברות כשהן מצביעות על דיכוי, על היעדר אפשרות בחירה, על חוסר שוויון. להרגשתן הן יכולות לעשות כל מה שליבן חפץ, ולכן לפמיניזם שמרבה להצביע על מגבלות מבניות ועל מקומן הנחות של נשים במארג החברתי אין קשר לחייהן. הסיבות לדחיית הניתוח, טוענת הוקס, יכולות להיות מגוונות. חלקן דוחות את הפרשנות הזאת משום שהן משתייכות לקבוצות הגמוניות ולמעמד גבוה, ולכן לא נתקלו במנגנוני האפליה, ואלו שמשתייכות למעמד נמוך לא יכולות להרשות לעצמן להכיר בדיכוי בגלל חשש לאבד את הכוחשיש להן. יתרה מזו, קורבנות מאפשרת לנשים בעלות זכויות יתר להתעלם מתרומתן-שלהן לשימור והנצחה של הסקסיזם, הגזענות והמעמדיות בתנועה הפמיניסטית.⁷ חוקרות שונות מראות שהחבירה הפוליטית יכולה להיעשות גם ממניעים אחרים, למשל מתוך אמונות, אינטרסים משותפים, כבוד והערכה לשונות בינינו ועוד.⁸

לפני שהספקתי לנסח את המשפט שייתן מקום לכולן אמרה סטודנטית אחרת בכעס: "ומה אם הן קורבנות?" איזו תשובה נכונה ופשוטה שמחזירה את קולן של נשים שהתיאור הזה רלבנטי לתחושתן ולניסיון חייהן, חשבתי, אבל לא אמרתי זאת בקול רם. אז החל דיון שסחף את רוב הנוכחות, ואני הייתי אחת המשתתפות בו. דיברנו על משמעותה של קורבנות, מתי היא מהדהדת את המציאות, מתי זאת עמדה פוליטית יעילה ומתי זאת עמדה פסיכולוגית מחלישה, ותהינו אם המיון הזה באמת אפשרי. התייחסנו למבנים חברתיים שמצמצמים את המרחב של נשים – בעיקר של נשים מקבוצות מוחלשות, כמו ערביות, מזרחיות ונשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך – שנציגות שלהן היו בכיתה ואישרו את הטענה של וולף. סטודנטית ערבייה אמרה: יש לי חדר משלי בבית של אבא בכפר. הייתי רוצה שיהיה לי גם חדר פה, ליד המכללה, אבל זה לא מקובל אצלנו. אני חייבת לנסוע כל יום הביתה. היא אמרה את זה בצער ובהשלמה. דיברנו על יחסי הכוח המגדריים שחוסמים נשים בצורות שונות ובהקשרים שונים ועל יכולת הפעולה שלהן, שמאפשרת להן לעצב את חייהן למרות ההגבלות. ניסינו להבין יחד איך בונים סולידריות בין נשים שחיות בנסיבות חיים שונות, במרחבים שונים.⁹ תהינו גם איך לחבור יחד לגברים שמוכנים לוותר על חלק מזכויות היתר שלהם – למשל על הפריבילגיה להתעלם מיחסי הכוח המגדריים – כדי לשנות את המציאות וליצור שוויון וצדק חברתי.

בזווית העין ראיתי את וולף יושבת בפינת הכיתה וצופה בדיון בחיוך אירוני. תשעים שנה עברו מאז שהתפרסם "חדר משלך", והתובנות שלה נותרו רלבנטיות. גם היום הן מזמינות אותנו לבחון אם יש לנו מקום כנשים – ואם כן איפה, מתי ואיך.

איך מגדירים פדגוגיה?

אפיזודה זו, שהתרחשה בקורס "האישי הוא הפוליטי": כתיבה ככלי לאקטיביזם מגדרי, היא רגע של פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית. כפי שאראה בהמשך, פדגוגיה זו, שהיא אחת הפדגוגיות הפמיניסטיות, אינה מוותרת על הפוליטי ולפיכך עשויה להיות אקט של התנגדות, גם אם ספורדי ונדיר, למשטר הנאו-ליברלי של האקדמיה העכשווית. במאמר אסביר מהי פדגוגיה פמיניסטית; מה הן מקורותיה ונסיבות היווצרותה; כיצד העלים המיסוד האקדמי את הלהט האקטיביסטי

שאפיין את כניסתה של פדגוגיה פמיניסטית לקמפוסים; וכיצד פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית יכולה אולי, בנסיבות מסוימות, להחזיר את הפוליטיקה והאקטיביזם לכיתות. תיאור של פדגוגיה, כל פדגוגיה, אינו יכול להיעשות במנותק מהמתרחש בכיתות, מהמפגשים בין מרצות לסטודנטים/יות ובין סטודנטים/יות לבין עצמם, ומהאווירה במוסד או במציאות החברתית. לדברי אליזבת אלסוורת', מאמרים שעוסקים בעקרונות פדגוגיים כאילו הכיתה היא מרחב אוניברסלי א-היסטורי ולא חלל ספציפי שמתגלמת בו תרבות ארגונית הם מקבץ של רעיונות מופשטים, ותרומתם למציאות החינוכית מוטלת בספק.¹⁰ התמודדות עם הגדרה של פדגוגיה פמיניסטית צריכה אפוא להביא בחשבון שהמעשה החינוכי תלוי בין השאר בזהות של מי שמבצע/ת אותו, בזהות של התלמידות/ים ובהקשר הארגוני, הדיסציפלינרי, הגיאוגרפי והלאומי.¹¹ כך למשל, הפרקטיקה של מחנכות פמיניסטיות מושפעת מסטודנטים/ות המתנגדים/ות להנחות היסוד של הפמיניזם; מסטודנטים/ות שמתרעמים שהמבט הביקורתי מעכב אותם בלמידת החומר; מהערכות הוראה נמוכות בגלל עמדות לא פופולריות, ועוד.¹² אי אפשר להתעלם מן הקונפליקטים והמכשולים האלה, בעיקר כשכותבים על פדגוגיה שמאתגרת מרחבים חינוכיים היררכיים, פטריארכליים ונאוליברליים. מצב דברים זה מזמין אותי לחדד את ההגדרה הלקסיקלית באמצעות סיפורים, כמו זה שהצגתי בפתיחה, שמספקים מה שקליפורד גירץ מכנה "תיאור גדוש" של המפגשים בכיתות, ומאפשרים לבחון מה קורה לרעיונות פדגוגיים כשהם פוגשים את המציאות, כלומר תהליכים לא צפויים, מבלבלים וכאוטיים המתרחשים במפגש עם סטודנטיות/ים.¹³

במאמר זה אבנה את ההגדרה המורכבת שלי לפדגוגיה פמיניסטית ביקורתית מתוך חיבור בין הכללות תיאורטיות לתובנות מההתנסויות החינוכיות שלי ושל אחרות בהקשרים מוסדיים. בחרתי לעסוק באקדמיה – אף על פי שפדגוגיה כזאת היא גם חלק מההווי של ארגונים פמיניסטיים (כפי שמוכיחים המאמרים באנתולוגיה של ארגון אשה לאשה, אשה לאשה פמיניסטית: שלושים שנות פעילות שראתה אור ב-2013) וכיתות מסוימות בבתי ספר (כפי שעולה ממחקרתי של לאה שקדיאל ושל חגית גור), משתי סיבות עיקריות¹⁴: ראשית, האקדמיה היא המקום העיקרי שבו התפתחו סגנונות שונים של פדגוגיה פמיניסטית, כפי שמוכיחה הספרות המחקרית. לפיכך בחינה של מרחב זה מספקת לא מעט מידע על אופייה של שיטת חינוך זו והסברים לתנודות שחלו בשימוש בה. שנית, יש לבחירה הזאת גם היבט אישי: אני עושה שימוש בפדגוגיה פמיניסטית כבר יותר מעשרים שנה, שבמהלכן לימדתי במסגרות אקדמיות שונות, לאחרונה כחלק מהסגל הבכיר במכללה האקדמית תל חי.

כמו כל הגדרה לקסיקלית, ההגדרה שלי תהיה יחסית וחלקית, משום שהיא תלויה בזהותי כמגדירה ובהקשר החינוכי והפוליטי שבו אני פועלת. אני פמיניסטית שחיה בישראל ומחזיקה בעמדות שמאליות. אף שהאידיאולוגיה שלי ממקמת אותי בשולי הקונצנזוס הנוכחי, השייך האתני והגיאוגרפי והזהות המינית שלי – הטרוסקסואלית, אשכנזייה מהמעמד הבינוני המתגוררת בתל אביב – והסטטוס המקצועי שלי – אקדמאית בעלת תקן וקביעות – משייכים אותי להגמוניה. לכן אני מוגנת יותר מאשר מרצות המשתייכות לקבוצות מיעוט, או חסרות תקן וקביעות בהשכלה

הגבוהה, מפני מתקפות של סטודנטים/יות, קולגות או הנהלה, כשאני מבטאת עמדות הנוגדות את ההגמוניה או משתמשת בשיטות הוראה המאתגרות את הסטנדרטיזציה והדה-פוליטיזציה שמכתיב המשטר הנאו-ליברלי באקדמיה. עם זאת, היות שאני מלמדת בחוג לחינוך ובתוכנית ללימודי מגדר – דיסציפלינות שאינן נתפסות כיוקרתיות ביותר במערך האקדמי ורוב הלומדות בהן הן נשים – ובאחת המכללות הציבוריות – שמקומן בהשכלה הגבוהה משני והן פגיעות יותר לתהליכי הנאו-ליברליזם – אינני משתייכת לאליטה האקדמית ממש. המיצוב היחסית שולי שלי במטריקס האקדמי, שבו התביעות לפרסם ולגייס תקציבי מחקר עדיין פחותות במידת מה, מאפשר לי לעסוק באקטיביזם פמיניסטי בתחומי המוסד שבו אני עובדת. עם זאת, גם במקומות מוגנים יחסית כמו זה שלי, שימוש בפדגוגיה פמיניסטית ביקורתית בעת הזאת עלול לעורר אי-נחת בכיתות, ובעקבות זאת גם צורות שונות של ביקורת וסנקציות מוסדיות.

פדגוגיה פמיניסטית – מקורות וקווים לדמותה

ברניס פִּיֶּשֶׁר רואה בפדגוגיה הפמיניסטית את אחד התוצרים של כניסת התנועה הפמיניסטית לאקדמיה בארצות הברית בסוף שנות השישים ותחילת שנות השבעים של המאה העשרים.¹⁵ במאמרה "מהי פדגוגיה פמיניסטית?" שהתפרסם ב-1981 היא טוענת שהיתה זו מתודת הוראה אנטי-סקסיסטית ואנטי-היררכית, שהדגישה את התנסויותיהן של נשים, את הסבל והדיכוי שנופלים בחלקן ואת ההתנגדות שהן פיתחו כדי לייצר סדר חדש, צודק ושוויוני יותר.¹⁶ כעבור עשר שנים, לאור ההתפתחות המואצת של קורסים ותוכניות ללימודי נשים ברחבי ארצות הברית, קטרין וולר כבר התקשתה לתת למושג "פדגוגיה פמיניסטית" הגדרה אחת, והבהירה שמדובר במגוון של פדגוגיות שצמחו מתוך תיאוריות פמיניסטיות שונות (למשל פמיניזם ליברלי, סוציאליסטי, רדיקלי ופוסט-מודרני), החולקות התחייבות לספק לסטודנטיות דרכי חשיבה ופעולה שיאפשרו להן להמשיך בעבודתן הפוליטית לאחר שסיימו את לימודיהן.¹⁷

חלק מהחוקרות מצביעות על כך שמאפייני הפדגוגיה הפמיניסטית אינם חדשים, ואפשר לזהות אותם בזרמים שונים של החינוך הפרוגרסיבי, הרואה בהתנסות ובידע של היחיד/ה חלק חשוב מהתהליך החינוכי.¹⁸ אבל רובן מצביעות על ההשפעה של שתי תפיסות חינוכיות: קבוצות להעלאת מודעות (Conscience Raising groups) והחינוך הביקורתי.

קבוצות להעלאת מודעות היו אחד המנגנונים המרכזיים של אקטיביזם בתנועה הפמיניסטית בסוף שנות השישים ובתחילת שנות השבעים.¹⁹ הן נוצרו באופן ספונטני בצפון מזרח ובמערב ארצות הברית על ידי נשים לבנות שהיו פעילות בתנועה לזכויות האזרח. הקבוצות הראשונות, שהתבססו על חברויות ועל מחויבויות פוליטיות דומות, התמקדו בשיחות על חוויות משותפות, על מיניות, על עבודה, על יחסים במשפחה ועל משמעותה של פעילות פוליטית בתנועה שנשלטת על ידי גברים. מטרתן לא הייתה תרפיה ושינוי אישי, אלא ייצור משותף של ידע חדש שיאפשר פעולה פוליטית למען שוויון וצדק מגדרי וחברתי.²⁰ הקבוצות פעלו ללא מנהיגות, והיו מחויבות לאקטיביזם שמטרתו נוסחו מתוך ניתוח סיפוריהן האישיים של המשתתפות. התובנות החדשות אתגרו תפיסות הגמוניות על מקומן של נשים ותורגמו למאבקים לשיפור

מצבן. משום שהקבוצות היו מורכבות בעיקר מנשים לבנות מהמעמד הבינוני, התפתחה בבסיס השיח הזה תפיסה שגויה שחוויותיהן של כל הנשים בחברה פטריארכלית דומות, אך המשתתפות נטו להתעלם משלל הקולות והחוויות שנותרו מחוץ לשיח, בין השאר של נשים שחורות, עניות ולהט"ביות.²¹

באותן שנים פיתח גם פאולו פריירה תפיסה דומה של תיקון עולם באמצעות חינוך, בעבודתו על הוראת אוריינות בקרב איכרים בברזיל.²² פריירה סבר שלידע ולהשכלה יש פוטנציאל משחרר, ולכן חינוך בעל ערך מאפשר למתחנכים לפתח תודעה ביקורתית כלפי יחסי הכוח החברתיים והכלכליים ועשוי להניע אותם למאבק משותף וסולידרי למען צדק ושוויון.²³ ממשיכיו האמריקאים, שהבולטים שבהם היו המחנך איירה שור והתיאורטיקנים הנרי ז'ירו, מייקל אפל ופיטר מקלרן, ייבאו את התיאוריה החינוכית הזאת לאקדמיה וטענו, כל אחד בדרכו, שיש לעודד את המורים והסטודנטים לשאול שאלות על הידע הנלמד בתוכנית הלימודים ועל ידע שמופץ על ידי סוכני תרבות אחרים, מתוך הבנה שידע מוכתב על ידי שיקולים פוליטיים של בעלי הכוח וברוב המקרים תורם לדיכוי של קבוצות שוליים.²⁴ בישראל נשאו את דגל החינוך הביקורתי נתן גובר ואילן גור זאב,²⁵ אבל רוב המחנכים הביקורתיים בישראל ובמדינות אחרות התעלמו מהעובדה שנשים מדוכאות יותר מגברים ברוב החברות והקבוצות, כך שדיכוין במרחבים של פדגוגיה ביקורתית נותר בדרך כלל שקוף.²⁶

מחנכות פמיניסטיות מכניסות את המגדר לכל ניתוחי המציאות שלהן, בדומה לקבוצות להעלאת מודעות. מלבד הפמיניסטיות הסוציאליסטיות והמרקסיסטיות, הן מתעניינות פחות בנוקיי הקפיטליזם ויותר בשעבוד נשים על ידי הפטריארכיה. הן חשדניות לגבי ידע שיש לגביו קונצנזוס, משום שמבחינתן כל פעילות אינטלקטואלית נעשית מעמדה מסוימת ולכן היא מייצרת ידע ממוצב (situated knowledge), התלוי באינטרסים ובוהות החברתית של מי שיוצר אותו, ולפיכך אינה אובייקטיבית בהגדרה, אלא תמיד פוליטית ומוטה.²⁷

חוקרות פמיניסטיות מנסות לשנות את ההטיה הזאת בכל תחומי הדעת באמצעות שינוי תוכניות הלימודים, ומתאמצות להכניס ידע על נשים ושל נשים ורגישות לסוגיות מגדריות. ההיסטוריונית ג'ואן סקוט נאבקה עם עמיתה כדי להכניס נשים למחלקות ההיסטוריה ולקבל לגיטימציה אקדמית לסיפורים היסטוריים שבמרכזם נשים; פסיכולוגיות פמיניסטיות כמו ננסי צ'ודורוב וקרול גיליגן בחנו את הסוציאליזציה והפסיכולוגיה השונה של נשים ומחו במחקריהן נגד המקום הנחות שניתן להן; חוקרות תרבות כמו הוקס וצ'נדרה טלפדה מוהנטי עמדו על היחסים המורכבים בין נשים לבנות לנשים צבעוניות בהקשרים גזעיים, כלכליים ותרבותיים שונים, וקראו לנשים הלבנות באקדמיה לבחון חיים של נשים בתוך הקשר, ואלו רק דוגמאות ספורות.²⁸

היות שהידע הוא תמיד תלוי אינטרסים, מחנכות פמיניסטיות נוטות לייחס חשיבות דומה לידע אקדמי ולתוכנות של סטודנטיות/ים וקבוצות בשוליים החברתיים. לכן שימוש בפדגוגיה פמיניסטית כולל יצירת מרחבים חינוכיים שיפחיתו היררכיה מגדרית, מעמדית ואתנית ויאפשרו לקולות של המשתתפות/ים להישמע, תוך מתן מקום להתנסויות ולסיפורים אישיים וקבוצתיים

מגוונים. הכנסת הסיפורים האישיים למרחב החינוכי משנה את המקור-פוליטיקה של הכיתות משום שהיא מאתגרת את חלוקת הכוח המקובלת בין המרצה לסטודנטיות/ים, ההופכות/ים לשותפים/ות בהוראה ובלמידה.²⁹ שותפות זו מעצימה כל אחד ואחת מהסטודנטיות/ים ומאפשרת יצירה של קבוצה/קהילה שפועלת יחד עם המרצה ליצירת מציאות שוויונית וצודקת יותר בכיתה, ולפעמים גם מחוצה לה.³⁰

אף שפמיניסטיות באקדמיה מאתגרות את הידע הקאנוני כבר יותר מחמישים שנה, הפדגוגיה הפמיניסטית עדיין נדירה יחסית בהשכלה הגבוהה. המבנה הפטריארכלי, ההיררכי והאליטיסטי של הידע וההוראה באקדמיה והשתקת השיח הפוליטי בשם האובייקטיביות, הניטרליות והגיון השוק במציאות הנאו-ליברלית מונעים שימוש נרחב בה. בפרק הבא אסביר מדוע בקמפוסים אקדמיים לא נעשה שימוש רב בפדגוגיה פמיניסטית.

פדגוגיה פמיניסטית ומכשולי האקדמיה

מחנכות פמיניסטיות אמנם מחויבות מעצם השקפתן הפוליטית להיאבק בהגמוניה הפטריארכלית השולטת במוסדות להשכלה גבוהה, אך הן מתקשות לעשות זאת גם משום שהן התחנכו לאורה, ולכן מאמינות בה חלקית, וגם משום שמיסוד אקדמי משמעותו ויתור אם לא אובדן של הלהט האקטיביסטי. הפער הגדול בין תפיסת העולם החברתית-פוליטית של מרצות פמיניסטיות ובין ההתנהלות המוסדית הופך אפוא לבסיס ללא מעט מתחים וסתירות. כך למשל, למרות ההתנגדות להיררכיה של הידע באקדמיה, מחנכות מכל הזרמים הפמיניסטיים – גם הזרמים הרדיקליים הקוראים להפיל את הפטריארכיה, האימפריאליזם או הלאומנות – רואות בהקניית ידע קאנוני ומיומנויות שמרניות של קריאה וניתוח אנליטי בסיס חיוני להבניית ידע חדש, וקוראות ללמד וללמוד אותו.³¹ מרצות כמוני, שתוהות אם זו הבחירה הנכונה ומתאמצות לשנות סילבוסים של קורסים במטרה לאתגר את הידע הקאנוני, מצליחות רק חלקית בגלל מחויבות להכין את התלמידות/ים לתארים מתקדמים. הצורך ללמד את התיאוריות שהתמסדו בחינוך ובלמודי מגדר – תחום ההוראה שלי – מקשה עליי לתת קול לחוקרות ידועות פחות, למשל כאלה שפועלות בדרום הגלובלי, להכניס טקסטים שווים לכל נפש או לפעול לייצר הזדמנויות של שיח שבמסגרתו יתרמו הסטודנטיות/ים מהידע שלהן.

תפיסה היררכית זו כלפי הידע משתקפת גם בשפה האקדמית שהתפתחה בעשורים האחרונים בלימודי מגדר. בניגוד למטרה הפוליטית של הפמיניסטיות שיצרו את התוכניות ללימודי נשים, אשר ביקשו להנחיל רגישות וידע פמיניסטי לקהלים חדשים ומגוונים, לימודי המגדר – כמו כל דיסציפלינה אחרת – פיתחו ז'רגון תיאורטי קשה ומנוכר המדיר כל מי שמצטרפת מבחוץ.³² הוקס, גרנדה ומוהנטי מבקרות את המהלך הזה וטוענות שזה אחד המנגנונים שהרחיק את הפמיניזם האקדמי מחייהן של נשים. גרנדה אף קובעת שאימוצו הוא אחד הגורמים לניתוק האקדמיה מהתנועה הפמיניסטית.³³

הניכור נוצר גם מפני שבאקדמיה כמו באקדמיה, רוב הידע מועבר בהרצאות פרונטליות, מעין

"חינוך בנקאי" שמייצר למידה פסיבית.³⁴ המרצות ניצבות על קתדרות ומציגות בפני כיתות המוניות ידע דיסציפלינרי ממוסד, מיומנויות תיאורטיות של ניתוח וידע אלטרנטיבי שמאתגר את כל אלה. כרמן לוק וברנדה ובר מדגישות את הקושי ללמד ידע הגמוני בתנאים כאלה, ועל אחת כמה וכמה לפרק אותו ולבנות יחד ידע פוליטי חדש שיוביל לאקטיביזם.³⁵ לדברי פיישר ומורלי, הבחירה לעלות על קתדרה ולהרצות נובעת גם מהחשש שמשמיעות פעמים רבות הפמיניסטיות עצמן: הוראה בקבוצות קטנות שמשפת את הסטודנטיות בהבניית הידע מקשה על היכולת לבחון ולהעריך את התוצרים לעומק ועלולה ליצר ידע שטחי ורדוד שהשימוש בו יפגע בדיסציפלינה, במחלקה ובמוסד.³⁶

יתרה מזו, גם מרצות פמיניסטיות כמוני שמתייחסות בחשדנות לאוטוריטה המוסדית והאפיסטמולוגית ומאמינות שמבט ביקורתי על הידע האקדמי ועל יחסי הכוח המגדריים יתרחש רק אם נרד מהקתדרה, כמו בשיעור שתיארתי, לא באמת יכולות לוותר על הוראה פרונטלית סטנדרטית בגלל המבנה ההיררכי של האקדמיה, ובעשורים האחרונים גם בגלל התגברות כוחות השוק. האקדמיה שבה אני פועלת מעודדת סטנדרטיזציה של ההוראה ומדידה של ביצועים ומתמקדת בניצול יעיל וחסכני של משאבים, תוך שימוש במונחים כמו "יעילות מוסדית", "תחרות גלובלית" ו"הצטיינות בהוראה", ולכן מאפשרת פחות הוראה בקבוצות קטנות ושימוש בדרכים ניסיוניות ללמוד וליצור ידע.³⁷ הוראה אינטימית וחוייתית כזאת תובעת זמן, מרחב וכסף, אבל לטענתן של מחנכות פמיניסטיות, רק באמצעותה אפשר להבנות ידע שיאתגר את יחסי הכוח הפוליטיים והמגדריים.³⁸

הוראה פמיניסטית כזאת אינה מרתיעה רק את המוסד אלא גם את המרצות עצמן. במשטר הנאוליברלי שבו הסטודנטים/ות נתפסים כלקוחות ומחפשים דרך ישירה וקצרה להשיג ידע, הזמנה לאתגר את הידע הקיים ואת המציאות החברתית עלולה להיתפס כמכשול.³⁹ בנוסף, מרצות שמציגות בפני הכיתה נושאים שנויים במחלוקת ומעוררות חוסר נוחות וקונפליקט, כמו אלה שתיארתי בסיפור, עלולות למצוא את עצמן מואשמות בפגיעה בסטודנטיות/ים ובפוליטיזציה של המרחב שאמור להיות ניטרלי ולאבד את הגיבוי מהמחלקה ומהמוסד.⁴⁰ העמדות השליליות עלולות להתבטא בהערכות הוראה נמוכות ולסכן את מעמדה של המרצה, ואם היא מועסקת כעובדת זמנית גם את פרנסתה. לכן ההחלטה להשתמש בפדגוגיות פמיניסטיות אינה קלה ועלול להיות לה מחיר אישי.

לאור כל אלה אני מוצאת את עצמי לא פעם, למרות אמונותיי החינוכיות, עומדת על במה מול כיתה מלאה בסטודנטים שיושבים בשורות. אני פותחת את המחשב, מקרינה מצגת שהכנתי מראש, ומרצה בהתלהבות על אימהות בהיסטוריה, על פער בין האימהות כמוסד והאימהות כחוויה, או על ההיסטוריה של הפמיניזם, על אקטיביזם לסוגיו, על זרמים פמיניסטים שונים, על הצטלבותיות של סוגי דיכוי שונים, על סולידריות, על... נושאים שאני חוקרת כבר שנים. אני מודעת לכך שבמקום דיאלוג פמיניסטי אני נושאת מונולוג תיאטרלי. גופי אמנם מגלם את התשוקה לשיח פמיניסטי וחווה, כמו שלוק מתארת בצדק, זרמים של "ריגוש של סמכות וכוח, חרדה ופגיעות", אך בו בזמן הוא מנותק מהסטודנטיות/ים שחלקם עוקבות/ים אחרי דבריי,

אחרות/ים בוהות/ים בי, וחלק אחר שקועות/ים במחשבים או בטלפון.⁴¹ כפמיניסטית אני דואגת להבהיר לנוכחות/ים שאני לא מחזיקה בשום אמת ושהידע תמיד ממוצב וחלקי ולכן שיחשבו ויבדקו ויבקרו בעצמם/ן, אבל בשיעור כזה אין להם מקום להשמיע את עמדתן/ם וקולן/ם, ולי אין יכולת להבנות איתם/ן יחד שום ידע משותף חדש. לכן אין לי באמת מושג מה הם למדו או חשבו במהלך השיעור, או אחרי שצפו בי ובמצגת. גם המטלה שאני נותנת בסוף הקורס מספקת לי רק מידע חלקי.⁴²

דה-פוליטיזציה של פדגוגיה פמיניסטית

קורסים שמבוססים על "חינוך בנקאי" מנוגדים לפרויקט הפמיניסטי גם משום שהם עיוורים לשונות ולפערי הידע של הנוכחים בכיתה, ומתאימים בעיקר לחברי הקבוצות הדומיננטיות המתמצאים בקוד האקדמי המקדש שיח רציונלי, ז'רגון דיסציפלינרי וקוד התנהגות בורגני.⁴³ זו הסיבה שקורסים כאלה מעצימים היררכיות ופערים מגדריים, אתניים ומעמדיים.

ההתעלמות מהמגוון בכיתות אינה מאפיינת רק חינוך בנקאי, אלא גם את הזרמים המודרניסטיים של הפדגוגיה הפמיניסטית, בעיקר את הפמיניזם הליברלי והרדיקלי. הוקס טוענת שכבר בשנות השבעים האשימו הפמיניסטיות השחורות את המחנכות הפמיניסטיות שהשתייכו לזרמים אלה שהדיבור על התנסות נשית אוניברסלית משמעו מחיקת חוויות ומנגנוני דיכוי ואפליה המופעלים על נשים מקבוצות גזעיות, אתניות, דתיות, תרבותיות ומיניות שנמצאות בשולי ההגמוניה.⁴⁴ בישראל נשמעת לא אחת ביקורת דומה מצד פמיניסטיות מזרחיות, פלסטיניות וקוויריות, שטוענות שהתמקדות במאבק בפטריארכיה תוך התעלמות מהיררכיה ושונות מעמדית, אתנית, לאומית, דתית, גזעית, מינית וגופנית בין נשים מסווה את העובדה שאקטיביזם פמיניסטי הגמוני מייצג אינטרסים של נשים יהודיות אשכנזיות הטרונומטיביות, בעלות גוף שלם, המשתייכות למעמד הבינוני.⁴⁵

חוקרות פמיניסטיות מקבוצות מיעוט קראו משנות השבעים בעולם המערבי ומשנות התשעים בדרום הגלובלי להכיר בהתנסויות ובסיפורים השונים של נשים מקבוצות אלה. בד בבד, פמיניסטיות פוסט-סטרוקטורליסטיות הדגישו את חלקיות הנרטיב שלנו על העולם ואת התלות בין שיח לבין אינטרסים, ולפיכך את חשיבות ההצבעה על נקודת המבט של כל פעולה אינטלקטואלית. חוקרות פוסט-מודרניסטיות ערערו על תפיסת הסובייקט המביט כמהות ברורה, כך שההבחנה הבינארית בין גבר לאישה נתפסה יותר ויותר כחלק ממערכת של יחסי כוח אידיאולוגיים שיש לאתגר ואולי אף לפרק כליל.⁴⁶ בעקבות זאת, משנות התשעים והלאה יצרו קבוצות מיעוט שונות בעלות זהויות נבדלות סדרי יום תיאורטיים ואקטיביסטיים משלהן, באקדמיה ומחוצה לה, והתקשו לחוש סולידריות עם אחרות וליזום שיתופי פעולה.

ננסי פרייזר מציגה את ההתמקדות בפוליטיקה זו ככישלון של הפמיניזם האקדמי. עיסוק היתר בהצטלבותיות בין מגדר, גזע, מעמד, מוצא אתני ונטייה מינית הוא בעיניה מקור עיקרי של שעבוד הדוחק הצידה בעיות של חלוקת משאבים.⁴⁷ היא ולינדה ג'ונסון, למשל, מצביעות על

כך שפירוק התשתית הפוליטית המשותפת משרת בעיקר את הקפיטליזם משום שהוא מחזק הפרדות, מונע איחוד מאבקים, ומעדיף מאבקים ייחודיים על פני דיון במנגנוני הגזענות והנישול המעמדי המשותפים לכלל הקבוצות המודרות, ולפיכך הוא מכשיל פעולות למען שוויון, החינוכיות לכינון צדק חברתי.⁴⁸

מופעים מסוימים של פוליטיקת הזהויות באקדמיה הנאוליברלית גם תורמים לדה-פוליטיזציה של פדגוגיות פמיניסטיות. לוק מבהירה שיש מתח גדול בין הרצון לשנות את המציאות מתוך תפיסת עולם ביקורתית ערכית, העומדת בבסיס כל הפדגוגיות האלה, לבין הרצון ליצור מרחב בטוח לסטודנטיות ולהעצים אותן הן כחברות בקבוצות מיעוט מוכפפות והן כאינדיבידואליות. פעמים רבות מדי, טוענת לוק, גובר הצורך לספק הגנה לכולם על פני כל מחויבות אחרת, והמרצה הופכת לאם הטובה, המטפחת, שנותנת מקום לכל הקולות, גם לאלה שמבטאים עמדות פטריארכליות, לאומניות, פנאטיות וקולוניאליסטיות הנוגדות את העמדות הפמיניסטיות.⁴⁹ בכיתות כאלה אולי מקשיבים לסטודנטים ועוסקים בשותפות בידע וביצירת קהילה, אבל היות שהמוטיבציה של ביקורת חברתית מגדרית ושינוי חברתי פוליטי נעלמת, נותרים רק תהליכים להעצמת היחידות/ים ומקבץ טכניקות הוראה של חינוך פרוגרסיבי.⁵⁰ אלסוורת' ומורלי מבהירות שבאווירה הנעימה והמשתפת, כשנעלם השיח המתעמת המצביע על יחסי הכוח בין המרצה לסטודנטים/יות ובינם לבין עצמם, הסטריאוטיפים ההדדיים נותרים סמויים מן העין והתוצאה היא שיח מנרמל שמנציח את הסטטוס קוו.⁵¹

לוק טוענת שהבחירה להיות אימא טובה ומכילה נובעת מהאמביוולנטיות שמרגישות מרצות פמיניסטיות שזכו בתקן וקביעות כלפי כוחן במרחב האקדמי. הן ערות לכך שהן מחזיקות כרגע בכוח מוסדי שדיכא והשפיל אותן לא אחת לאורך המסלול האקדמי, ומשום שהבטיחו לעצמן לנהוג אחרת מעמיתיהן הגברים – כלומר לחלוק, ליצור משא ומתן ולהיות דמוקרטיות יותר – הן מתקשות להשתמש בו. התוצאה היא קושי לאזן בין הסמכות והידע המחקרי שלהן לבין הידע של הסטודנטים/יות והמוטיבציה הפוליטית להיאבק בנוקי הפטריארכיה.⁵²

גם המבנים האקדמיים תרמו לחיסול הלהט האקטיביסטי. נציגי המוסד השמרנים סברו כי התיאוריות הפמיניסטיות הן שיח לא אובייקטיבי ולא ניטרלי, אידיאולוגיה המתחפשת למדע, ותבעו שינויים בתוכניות הלימודים ובמתודות ההוראה של התוכניות המקוריות ללימודי מגדר.⁵³ בגלל מדיניות אקדמית המתנגדת לשיח פוליטי, וכן בגלל מנגנוני הדרה שמופעלים כלפי נשים משום שהן נשים, כמו שהיטיבה לתאר קייט מילט, התוכניות ללימודי נשים ומגדר לא קיבלו אף פעם מקום של כבוד ונפלו תמיד קורבן לצמצומי תקציבים וכוח אדם.⁵⁴ לאחרונה הן נפלו קורבן גם למתקפות אלימות בהונגריה ובמדינות אחרות, וממשלות פועלות לסגירתן.⁵⁵ משום שהמסד מסמן את הביקורת החברתית שמשמיעות הפמיניסטיות כאידיאולוגית ופוליטית, קשה עד בלתי אפשרי – גם כשיש לך כוח וסמכות מתוקף התואר האקדמי והקביעות – לייצר הוראה שמאתגרת בגלוי את המנגנונים ההיררכיים של האקדמיה וחושפת יחד עם הסטודנטים את יחסי הכוח המגדריים והחברתיים הרלבנטיים לחייהן/ם. מי שבוחרת לעשות זאת מסתכנת בדימוי של מרצה שטחית ולא רצינית במקרה הטוב, וכגורם עוין במקרה הרע.

תחושת הסיכון הזאת מביאה את רוב המרצות הפמיניסטיות להגביל את עצמן לניתוח המציאות מחוץ למוסד, והן נמנעות מלשקף את המופעים שלה בכיתה או במרחבים השונים של הקמפוס, למשל את יחסי הכוח המגדריים, האתניים, הכלכליים והמיניים בין הסטודנטים לבין עצמם וביניהם/ן לבין המרצים/ות. חלק מהפמיניסטיות מתריעות על הבחירה לוותר על המבט הביקורתי פנימה. מוהנטי, למשל, קוראת למרצות פמיניסטיות לנתח את האופן שבו האקדמיה משמרת את יחסי הכוח האתניים, המגדריים, הגזעיים והכלכליים ומתחזקת את האימפריאליזם האמריקאי, ולשאול מהו התפקיד של לימודי מגדר ופדגוגיה פמיניסטית בהתייחס לזה.

גם אני, כמו מוהנטי, חושבת שאסור לוותר, ושאוּבְדֵן ההיבט הנורמטיבי והפוליטי של ההוראה הופך את האקדמיה לבלתי רלבנטית למאבק הפמיניסטי. בחלק האחרון של המאמר אנסה להבהיר מדוע פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית עשויה לפתור חלקית את המתחים והסתירות חלקית. פדגוגיה ביקורתית היא פוליטית בהגדרה, ולכן חיבור בינה לבין פדגוגיה פמיניסטית שאיבדה את הכיוון הפוליטי מהסיבות שהצגתי יזמין התמודדות עם אספקטים שונים של אי-צדק חברתי. עם זאת, משום שהאקדמיה הנאו-ליברלית מעמידה בפני פדגוגיות רדיקליות מכשולים גדלים והולכים בגלל מנגנוני השוק המשתיקים שיח הומוניסטי, אני מציעה לוותר על התקווה לגבש מודל חינוכי הוליסטי, ולקבל את העובדה המטרידה שבמציאות האקדמית העכשווית אפשר לממש פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית רק לעיתים נדירות. התייחסות כזאת אולי תאפשר לי ולפמיניסטיות אחרות להכניס את הממד הפוליטי והאקטיביסטי בחזרה לכיתה.

להחזיר את הפוליטי

חוקרות פמיניסטיות רבות טוענות שהפדגוגיה הפמיניסטית והפדגוגיה הביקורתית חלוקות בנוגע למציאות החינוכית. גור ואלסוורת' טוענות שהמחנכות הפמיניסטיות התקשו למצוא את עצמן במרחב של הפדגוגיה הביקורתית והנורמות הפאלוצנטריות שלה.⁵⁶ לטענת אלסוורת', הציפייה של הפדגוגים הביקורתיים שהשיח על דיכוי ושעבוד יהיה רציונלי משתיקה קולות. לדבריה, כשמיעוטים נלחמים על זכותם להישמע, הדיבור בכיתה הופך לשיח הישרדותי רגשי שיש בו כעס ועלבון והוא רחוק מלהיות רציונלי.⁵⁷ וולר טוענת שהסיבה לניתוק בין שתי התפיסות החינוכיות היא ההתעלמות של הוגי הפדגוגיה הביקורתית מהמרכיב המגדרי של הדיכוי החברתי וההתכחשות לכך שבמציאות של דיכוי, נשים מדוכאות יותר.⁵⁸

בניגוד לחוקרות המצביעות על ההבדלים, ג'ניפר מ. גור מדגישה את הקרבה בין שתי הגישות החינוכיות וטוענת כי ההבחנה ביניהן נובעת מהתפתחותן ההיסטורית. הן הפדגוגיה הפמיניסטית והן החינוך הביקורתי סללו את דרכם תוך כדי התנגדות לפדגוגיות של הזרם המרכזי, והיות שלא חיפשו בעלות ברית בקרב הפדגוגיות האלטרנטיביות, במשך הרבה שנים לא נוצר דיאלוג ביניהן והן הלכו והתרחקו.⁵⁹

בניסיון לייצר חיבור אפשרי מצביעה גור על הדמיון בין שתי הפדגוגיות: הן צמחו מתנועות חברתיות – המרקסיזם והפמיניזם – שביקשו להפחית את השעבוד של קבוצות מסוימות; הן

מדגישות את הקול וההתנסות של הסטודנטיות/ים; הן פועלות להעצמה אישית וקולקטיבית לטובת שינוי חברתי; הן מתמודדות עם המורכבות של סמכות המורה; ומפעילות פרקטיקות משתפות ולא-היררכיות של הוראה.⁶⁰ לא זו בלבד, אלא שעם הופעתן באקדמיה העדיפה כל אחת מהפדגוגיות להתמקד בערוץ ניתוח אחד מרכזי של המציאות החברתית – מגדר או מעמד – אך היום ברור שזו הבחנה בעייתית משום שמעמד, מגדר, גזע, אתניות, דת, מיניות וגופניות הם כולם פרמטרים חשובים לניתוח ביקורתי. למעשה כבר ב-1994, כשהוקם פרסמה את ספרה *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom* – שעדיין נחשב לספר קאנוני בקרב מחנכות פמיניסטיות – היא הציגה פדגוגיה שמתייחסת למגדר, למעמד ולזהות הגזעית של הסטודנטיות/ים והמרצות/ים. והיא לא היחידה; חוקרות כמו לוק, נייפלס, מוהנטי, מורלי וגור כתבו מאמרים וספרים ברוח דומה במשך כל שנות התשעים ובתחילת שנות האלפיים.⁶¹ בשנים אלה עברה גם כתיבתם של חלק מהפדגוגים הביקורתיים מהפך, והיום היא מתייחסת לפוליטיקת הזהויות ולמשמעות של הצטלבותיות בין קטגוריות זהות שונות.⁶² לכן נראה על פניו שהחיבור בין שתי התפיסות החינוכיות האלה נכון ואפשרי.

פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית רואה במעמד קטגוריה חשובה ואף נותנת לה לפעמים קדימות בניתוח יחסי הכוח בחברה ובכיתה,⁶³ אך היא גם עושה שימוש בפמיניזם הרדיקלי הרואה בפטריארכיה מקור משמעותי של דיכוי נשים, ובפוליטיקת הזהויות המדגישה את הצורך להביא בחשבון את הרקע השונה של נשים שונות. נירה יובל-דיוויס מדגישה שאין שחור שאינו ממוגדר או אישה שאין לה הצטלבות עם מעמד או מוצא אתני. לפיכך, על פי הפדגוגיה הפמיניסטית הביקורתית, הפטריארכיה לבדה אינה יכולה להסביר דיכוי של יחידות וקבוצות, משום שהקטגוריה אישה/גבר תמיד מצטלבת עם מעמד, צבע, לאומיות, מיניות, אתניות, גופניות, היסטוריה ותרבות. כדי לתאר אפליה או שעבוד הכרחי אפוא לנתח את המציאות על כל מורכבותה.⁶⁴

הפרספקטיבה הזאת גרמה לי להתבונן בכיתה שתיארתי בתחילת המאמר ולראות בה מרחב מורכב של נשים וגברים ממעמדות סוציו-אקונומיים ומרקעים אתניים ולאומיים שונים, שמיצובם השונה קבע את יחסם אל "תופעת הקורבנות". הדיון ביניהן/ם לא היה פילוסופי, אלא הדהד פרקטיקות ואסטרטגיות חיים של נשים ספציפיות במציאות חברתית מורכבת. הסיפורים השונים שעלו בכיתה ביחס לטקסט של וולף חשפו למעשה את מורכבותה של התמונה החברתית בישראל וחשפו את ההצטלבות של הדיכוי הפטריארכלי עם מיקומים מעמדיים, אתניים ותרבותיים.

פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית מאפשרת לסטודנטיות/ים להציף את ההצטלבותיות והקשרים בין מעמד כלכלי נמוך לבין זהויות מגדריות, אתניות, לאומיות ומיניות מוחלשות, לבחון רגעים שבהם יחסי הכוח משתנים חלקית, ולתהות יחד מה משמעותה של ההפרה ואם היא באמת מעידה על טרנספורמציה של יחסי הכוח החברתיים.⁶⁵ במהלך הוויכוח קבעה אחת הסטודנטיות המזרחיות בכיתה בנחרצות שבישראל אין יותר אפליה אתנית. היא גרה במרכז תל אביב, ולאחיה ולה יש חדרים נפרדים. היא מעולם לא הרגישה שיש אפליה נגד עיראקים, היא אמרה.

יש מעמד בינוני מזרחי, אמרתי. זה לא אומר שיחסי הכוח האתניים הישנים לא רלבנטיים יותר. אולי את אישית לא הרגשת הדרה או אפליה, אבל במקומות רבים מנגנוני ההדרה רק נעשו סמויים יותר.⁶⁶ זה מעורר שאלה מעניינת, אמרתי לכיתה, לגבי השפעת המעמד על ההשתייכות האתנית, ומזמין לחשוב מתי מעמד משפיע יותר מהשתייכות אחרת, אם בכלל. "אצלי זה היה אחרת", אמר סטודנט. "גדלתי בכוכב יאיר, יישוב של המעמד הבינוני, ורק ההורים שלי היו תימנים. תמיד הרגשתי שונה", הוא אמר לסטודנטית שהוריה או סביה באו מעיראק. "צבע העור שלי לא היה בעדי, גם לא שם המשפחה, וגם לא הדודים שלי שביקרו אותנו אחת לכמה שבועות בשבת, כשכל מי שעבר ברחוב ראה הרבה תימנים על הדשא", הוא חייך במבוכה. ניכר שהשיחה בכיתה גרמה לו להבין משהו חדש על עצמו, משהו שלא הבין או דיבר עליו קודם.

הסיפורים והמורכבויות האלה עולים בכיתות של פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית בגלל ההזמנה לדבר על החיים שלנו, אבל גם משום שהידע הקאנוני נדחק הצידה. הייתי ערה לכך שאני נמנעת מלהזכיר למשל את אליס ווקר, שבמסה "In search of our mothers' gardens" חצתה את המרחב הלבן שאליו התייחסה וולף כדי לתאר את החללים המצומצמים של השפחות השחורות, שאפילו גופן היה למרמס ובכל זאת מצאו גרעי יצירה. דחקתי החוצה גם את נאדירה קבורקיאן, שמראה כיצד נשים פלסטיניות יוצרות משכן לילדיהן באוהל או מתחת לשמלה גם כשהורסים את ביתן.⁶⁷ בחרתי לא להתייחס לניתוחים האלה כי התעקשתי לא להרחיק עדות ולתת מקום לידע של המשתתפים. בכיתה עלה ידע רלבנטי חשוב שאפשר היה ללמוד ממנו על יחסי הכוח החברתיים.

אבל לא רק הידע הקאנוני נדחק, אלא גם המבנה הסטנדרטי של הכיתה. כדי לספר את הסיפורים ישבנו במעגל, כך שקשר העין הקל על הדיבור וההקשבה. נטשנו את הז'רגון ועסקנו במשמעותם של מושגים כמו מרחב משלנו, כסף, יצירה, קורבנות, זהות אתנית וסולידריות לחיי היומיום של נשים וגברים צעירים ברגע היסטורי נתון בישראל. חלק מהסטודנטיות יצאו נסערות מהשיעור והמשיכו לדון בכך במסדרון ובמיילים, ואחרי כמה ימים ביקשו להמשיך את השיחה על וולף בשיעור הבא.

גם בקורסים אחרים שלימדתי בשיטות של פדגוגיה פמיניסטית, כמו "דיאלוג יהודי ערבי: מחקר פעולה" או "משנות את האקדמיה: סטודנטיות/ים ומרצה לומדות מלמדות על חינוך ועל מגדר" השתנו יחסי הכוח ביני כמרצה לבין הסטודנטיות/ים. הידע שלי לא קיבל עדיפות על פני ידע אחר, וגם כשהבעתי עמדה מוסמכת המגובה במאמרים ביחס לסוגיות שעלו בכיתה, הקשיבו לי כמו לכל אחד/ת אחר/ת. לא אחת גם סתרו את עמדותיי, ולפעמים השתכנעתי. בכיתות כאלה, כשההיררכיה של הידע נשברת, נפרצים גם הקירות לכיוון המסדרון, הקפטריה, הסלון בבית והמיילים, והדיונים שכוללים לא מעט אי-הסכמות וקונפליקטים נמשכים.

פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית: תנאי מינימום

כדי לתאר את תנאי המינימום של פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית בחרתי להשתמש בהבחנות של שרה ל. קרוולי, ג'ניפר א. לואיס ומרשלי מייברי.⁶⁸ לטענתן, פדגוגיה כזאת מעודדת חשיבה רפלקטיבית לא רק על המתרחש במציאות החברתית מחוץ לקמפוס אלא גם על המתרחש

בחייהן של המשתתפות. בכיתה כזאת הסטודנטיות/ים מתבוננות/ים יחד, אך מנקודות מבט שונות, ביחסי הכוח החברתיים-פוליטיים, במגננוני הדיכוי וההכפפה שהם מייצרים ובאופן שבו כל אלה משתקפים בהבניית הידע וביחסים בין הסטודנטים לבין עצמם וביני לבין.⁶⁹ חשיבה כזאת נותנת יותר מקום לידע של הסטודנטיות/ים, למשל לנרטיבים האישיים שלהם ולתובנות התרבותיות שלהן/ם, ומייצרת מרחב מעודד שיח שמזמין סטודנטים/יות שסיפוריהם והסובייקטיביות שלהם אינם תואמים מודלים חברתיים דומיננטיים (כמו פלסטינים, מזרחים, להט"בים או אנשים עם מוגבלויות) להשמיע קול בלי לחשוש מהשתקה ולדעת שיש בידיהם ידע משמעותי.

עם זאת, בניגוד למודלים אחרים של פדגוגיה פמיניסטית, המרצה אינה האימא המיטיבה השומרת על תלמידיה מכל פגיעה אפשרית. המחנכת הפמיניסטית הביקורתית בונה מרחב של תהליכי רפלקציה שמציף קונפליקטים הנובעים מהבדלים תרבותיים, חברתיים, כלכליים ולאומיים, המגדירים את הזהויות והחיים של הסטודנטיות/ים בכיתה ומחוצה לה. יתרה מזו, כמרצה יש לה/לי אחריות מוסרית ופוליטית לעודד שיח המתעמת עם עמדות גזעניות, סקסיסטיות והומופוביות. חשיפה של יחסי כוח ומגננוני דיכוי הופכת את הכיתה למקום מלא מתחים. חלק מהסטודנטיות/ים הפמיניסטיות חשות בהתחלה שסביבה כזאת היא מאכזבת, בגלל הציפייה המוטעית לאחיות אוטומטית עם האחרות מעצם היותן נשים. הגילוי שנשים שונות מדוכאות בצורה שונה ומתנהלות אחרת בהתאם למרכיבי הזהות שלהן עלול להיות קשה ולייצר בשלב הראשון ניכור.⁷⁰

המאפיין השני של פדגוגיה כזאת, לדברי קרוולי, לואיס ומייברי, הוא העובדה שההתבוננות הרפלקטיבית מלאת המתחים והקונפליקטים (שלעיתים היא מגומגמת ועמומה) מתרחשת בדרך כלל ביחס לסיטואציות מיידיות בכיתה או מחוצה לה. לפעמים אלה אירועים שקרו בשיעור: הוויכוח על מידת האפקטיביות של השיח הקורבני במאבק הפמיניסטי, דיון סוער ומתוח שהתנהל השנה בקורס "חשיבה ביקורתית, מגדר ואקטיביזם חברתי" בעקבות הכרזה של מנכ"ל במכללה סמוכה כי סטודנטיות שיופיעו בה עם גופיות חושפות את עצמן להטרדה מינית, או אירועים שהעלו סטודנטיות/ים או העליתי אני מתוך הרשתות החברתיות והחדשות, כי חשבתי שהם רלבנטיים לשיעור וחשובים יותר מכל חומר בסילבוס. במרכז השיח יכולים להיות גם סיפורי החיים שלנו עצמנו או אירועים שחוונו. סטודנטית נרעשת בקורס "אימא טובה, אימא רעה: אימהות בחברה, בתרבות ובאמנות" סיפרה על דיכאון אחרי לידה של חברה, ובעקבותיו עלו עוד סיפורים על קשיים אימהיים של הנוכחות, קרובות משפחה וחברות, וגרם לכולנו לשקוע בדיון מטלטל ומורכב על מוסד האימהות. בעצם, טוענות קרוולי, לואיס ומייברי, הלמידה נעשית על חומרים מהחיים שהם רלבנטיים לכולנו.⁷¹

העיקרון השלישי של פדגוגיה כזאת, הן טוענות, הוא הסירוב להפריד בין הרציונלי לאמוציונלי. ביטול הדואליזם המלאכותי הזה מלווה גם בדחייה של חשיבות-היתר שמקנה האקדמיה לחשיבה אנליטית רציונלית, שלטענת סנדרה הרדינג היא מאפיין של חשיבה גברית המקדשת תחושה של שליטה בעולם באמצעות פירוקו למרכיבים ובחינתם השיטתית.⁷² החברות הנשי, הקורא

לבחינה הוליסטית של המציאות בתוך הקשר ורגש, נתפס גם הוא כמקור ידע לימודי ומחקרי רבי-ערך.⁷³

חוקרות רבות עוסקות בקשר בין הוראה פמיניסטית לרגשות, וטוענות שתחושות כמו פליאה, כעס, אהבה, חוסר נוחות ואכזבה צפים בשיעורים לא רק בגלל החשיפה המתמשכת לאי-צדק, אלא גם ואולי בעיקר בגלל הרשות להרגיש.⁷⁴ בפדגוגיה פמיניסטית ביקורתית אנחנו נדרשות להקשיב גם לסטודנטית שלא רוצה להרגיש קורבן וגם לזו שמתווכחת איתה ודורשת אפשרות לדבר ולתת מקום לקורבנות כתופעה שמאפיינת חוויה של נשים, ויחד איתן לשלל הקולות שחלקם נלהבים, כואבים, כועסים, מגמגמים ומתעמתים. עלינו לקבל את השתיקה של חלק מהמשתתפים/ות שרק צופות/ים בנעשה כמו בקרקס, ולפעמים מדווחות ששתקו כי הרגישו מוצפות בעקבות הוויכוח והתקשו להגיד מה הן מרגישות או חושבות. סטודנטיות עלולות לפרוץ בבכי או לצאת מהכיתה בזעם. לפעמים השיעור נמשך בשיחות בחדר שלי, שבו עולים עלבונות ותובנות בגלל דברים שאמרתי או אמרו אחרות/ים.

התנהלות כזאת מאתגרת את מערכת הכללים של האקדמיה הבורגנית: את דרך הדיבור, השפה וכללי הנימוס החוסמים בהקשרים רבים את ההקשבה לקולות מהשוליים.⁷⁵ סטודנט שהגיע למכללה מרמלה תיאר בכיתה כיצד חווה השתקה מתמשכת משום שדיבר מהר ובקול רם והתייחס לידע בצורה רגשית ומבולבלת שעוררה אי-נחת, וסיפר שהמרצות והסטודנטים/יות בכיתות שבהן למד העירו לו שככה לא מדברים ולא מתנהגים. בעקבות ההצהרה הכואבת שלו התפתח דיון על הבעייתיות של כללי השיח בכיתה שבה מדברים על סוגיות חברתיות ופוליטיות כואבות.

אלסוורת' מבהירה שבאקדמיה מצפים מסטודנטיות/ים לאמץ שיח רציונלי ומרוחק ולדבר בשקט, בלי התפרצויות שנתפסות כחוסר נימוס. אבל בכיתות שנהוגה בהן פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית מתנהל שיח שנותן מקום גם לנורמות מעמדיות, תרבותיות ואתניות שאינן עולות בקנה אחד עם ההתנהלות המנומסת של האקדמיה הלבנה והבורגנית, ומאתגר לא רק את הסטודנטי/ות אלא גם את המרצות שאימצו את נורמות השיח הזה בתהליך החניכה באקדמיה.

העיקרון הרביעי של הפדגוגיה הפמיניסטית הביקורתית הוא האוריינטציה האקטיביסטית הפוליטית של מעשה ההוראה.⁷⁶ פדגוגיה כזאת מכוונת לשינוי חברתי, כי הידע שנוצר במסגרתה מעצים את תחושת הסוכנות של המשתתפות, שהופכות מעורבות בקידום הצדק החברתי בכיתה, בקמפוס, ולפעמים גם מחוצה לו. כשהסטודנטיות/ים יוצאות אל המרחב של הקמפוס או הקהילה, המרצה אמורה להתלוות אליהן. הן מהרהרות/ים יחד על המציאות שהן רואות/ים סביבן/ם, והרבה פעמים המרצה הופכת לשותפה של ממש.

כך למשל, אחת התלמידות אספה את הסיפורים האישיים שכתבו סטודנטיות/ים בתגובה לוולף וספרות וחוקרות פמיניסטיות אחרות שנלמדו בקורס והפכה אותם להצגה. כשותפה לתהליך תרמתי טקסט משלי. המעגל האקטיביסטי התרחב כשהשחקניות שנבחרו היו סטודנטיות שלא למדו בקורס. כל אחת מהן בחרה טקסט שהדהד אצלה חוויה אישית. יחד החלטנו לקרוא להצגה "לדבר מהבטן" ולהציג את שמות הכותבות והשחקניות על פי סדר האלף-בית, כך שלא יהיה

אפשר לדעת מי כותבת ומי שחקנית. ככה אפשרנו לחלק מהכותבות – אלו שרצו בכך – להישאר אנונימיות, אבל גם הבהרנו לקהל שאלה הסיפורים של כולנו ושכל אחת מאיתנו עשויה למצוא שם את עצמה. ההצגה הוצגה פעמיים וכ-600 סטודנטים/יות בקמפוס צפו בה. הטקסטים על הצורך והקושי למצוא חדר או פינה בבית היו שם, על הבמה, ועוררו בקרב הצופים עוד תגובות וסיפורים אישיים שסופרו בפוסטים בפייסבוק, במסדרונות, לבמאית, לכותבות, לשחקניות וגם לי. ג'יין א. ריינהארט טוענת כי מה שמביא לאקטיביזם זו הלמידה והבניית הידע המשותפות.⁷⁷ בכיתה יושבים מורות/ים ותלמידים/ות המייצגים קהילות פרשניות מגוונות. הגיוון אמנם מייצר קושי בגלל בעיות תרגום, אבל התפיסות התרבותיות, המעמדיות, האתניות, והמגדריות השונות של המשתתפים/ות, גם אלה שנמצאות בשולי האקדמיה, הופכים לכלי התרגום העיקריים. כך, ממסורות שקופות ומודרות הן זוכות בחשיבות ומקבלות את הכבוד הראוי להן, והכיתה הופכת מעצם הלמידה-הוראה האקטיבית למרחב שוויוני יותר. בתהליך הזה סטודנטים ומורים כמוני מכירים בכך שתפיסות העולם שלהם מורכבות, סותרות ומוגבלות, והשיח עם האחרים/ות מזמין אותן/ם להתבונן בכך, לזהות את הכוח והחולשה בעמדותיהן/ם, ולהבהיר את טענותיהן/ם בלי להמעיש בערכו של הידע שהן/ם תורמות לדיון.⁷⁸ פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית מאפשרת לסטודנטים להביע בכיתות שלי גם דברים שלא הייתי רוצה שייאמרו (למשל עמדות גזעניות או מיזוגניות), אבל כמו שטוענת ריינהארט, היא גם מזמינה סטודנטים אחרים ואותי להשמיע ביקורת, להציב גבולות לשיח הפוגעני ולהציע פרשנויות אחרות.

בקורס "דיאלוג יהודי-ערבי – מחקר פעולה" שאני מלמדת כבר שבע-עשרה שנה במכללה האקדמית תל חי, ושבמסגרתו המפגש בין יהודים לערבים בכיתה אינו שקוף כמו בקורסים אחרים אלא הוא עצמו נושא השיעור, מתערבבות סוגיות מגדריות עם סוגיות אתניות, לאומיות ומעמדיות. זה קורס שבהגדרה עוסק בבחינה מעמיקה של יחסי כוח במציאות החברתית ובכיתות. במהלך הקורס יש תמיד מישהו/מישהי שאומרת, "אי אפשר להאמין לערבים, תראי מה קרה בעזה/ג'נין/בלבנון". אני בוחנת את הערבים. היות שהקורס נלמד בחוג לחינוך יושבות בכיתה בעיקר נשים, לפעמים רק נשים. רק לעיתים רחוקות הן מאתגרות את האמירה הזאת. בדרך כלל הן יושבות שם בפנים חסרות הבעה. בשנים האחרונות, מאז שהטלפונים הסלולריים הפכו לחלק משגרת החיים בכיתות, הן נמלטות לטלפון או לשירותים. בכל פעם שזה קורה אני מזדהה איתן ונוכרת ברגעים שבהם נאמרים דברים שהופכים אותי לאובייקט או מזלזלים בצרכים שלי כאישה ואני מעדיפה להתעלם כדי לא להפוך למה ששרה אחמד מכנה "עוכרת שמחה".⁷⁹ אני חושבת שכולנו לומדות לשתוק בסיטואציות כאלה, מקוות שיעבור זעם, וכדי לשרוד בתוך אקלים שוביניסטי אנחנו כאילו מתחרשות לממד המיזוגני של השיח. אני מודעת לתהליך הדיכוי הסמוי ובקושי מצליחה להרגיע את הכעס על הגזענות המתפרצת בתוך מרחב מגוון, ומשתדלת להצביע על הבעייתיות לפני שהדיון סוטה לעזה/לבנון ומה שקרה או לא קרה שם ומי אשם. "יש כאן ערבות בכיתה. גם אליהן התכוונת כשאמרת שאי אפשר להאמין לערבים?" אני אומרת לסטודנט/ית בתהייה שיש בה גם סרקזם שרק לעיתים רחוקות אני מצליחה לעצור. זוהי דרכי להצביע על כך שזאת אמירה מכלילה וגזענית שמחפיצה, פוגעת ומשפילה את הנוכחות/ים

הערביות/ים. כשהשאלה הרטורית נשאלת אני מבחינה במבט המתעניין של הנוכחות הערביות, שהסובייקטיביות שלהן הוחזרה אל השיח.

פדגוגיה פמיניסטית יוצרת מרחב לא פשוט וסוחט רגשית גם לסטודנטים/יות וגם למרצה. בולר מכנה זאת "פדגוגיה של חוסר נוחות" (discomfort). זוהי פרקטיקה חינוכית מערערת, היא טוענת, משום שהיא מעמידה במבחן את הנחות היסוד על יחסי הכוח בכיתה ובמרחב האקדמי.⁸⁰ כך למשל, למרות הניסיונות של כולן/ם לייצר שיח שוויוני, קשה עד בלתי אפשרי לבטל את המקום המוסדי ואת הסמכות של המרצה כשהעליונות שלה, שנשמרת לפעמים בעל כורחה, ממשיכה להשפיע על השיח. הסטודנטיות/ים עלולים/ות לגלות התנגדות אם במסגרת ניסיונותיה לצמצם את סמכותה היא לא נענית לבקשתן/ם לפתור מחלוקות ובעיות, אלא מצפה שהם/ן יעשו זאת בעצמן/ם.

סיבה נוספת לחוסר הנוחות היא הציפייה שהמרצה תחשוף מידע על חייה האישיים בדומה לסטודנטיות. אם אשב בכיתה ואקשיב באמפתיה לנרטיבים האישיים של המשתתפות בעוד אני נותרת שמורה ומבוצרת, ההיררכיה הקיימת בינינו רק תתחזק. לטענת הוקס, אני מוכרחה לספר את סיפורי ולתאר את תחושותיי כמותן כי רק כשאני והן/הם חושפות את עצמנו והופכות יחד לפגיעות, יחסי הכוח מצטמצמים, אם כי אף פעם לא נעלמים כליל.⁸¹ לכן מחנכות פמיניסטיות כמו סו מידלטון, הוקס, אחמד, נייפלוס ובעקבותיהן גם אני מספרות את חיינו ואת השקפת עולמנו לסטודנטיות/ים שלנו.⁸² החומרים האישיים האלה מזמנים לא פעם את הסטודנטיות/ים לתרום את הסיפורים שלהן ואת הידע שלהן/ם.

כך קורה שהכיתה שהופכת למקום משתף ודיאלוגי יותר היא גם מקום פחות בטוח. סיפורים לא פשוטים וויכוחים בין קבוצות מעמדיות ואתניות על סוגיות שבמחלוקת יוצרים מתח וסיכון. המעורבות הרגשית של כולם רבה והמורה נדרשת להיות תמיד בכוננות כדי להגן על עצמה ועל הכיתה ברגעים של מתח, הידע האקדמי עשוי לעזור להסביר את המתרחש. עם זאת, מוהנטי מבקשת להיזהר ולא להיסחף לנטייה האקדמית להסביר הכול באמצעות תיאוריות. לטענתה, הטמעת הידע האלטרנטיבי שעולה בכיתה לתוך הידע האקדמי הסטנדרטי יוצרת דה-פוליטיזציה של החומרים החדשים.⁸³

לקראת מסקנה: להסתפק במועט

שימוש בפדגוגיה פמיניסטית הופך את הכיתה למה שגלוריה אנזלדואה מכנה מרחב "בין לבין" – מרחב חסר גבולות, משתנה ובלתי צפוי.⁸⁴ מערכי שעורים מאורגנים שהוכנו בשקידה מסולקים הצידה, והביטחון המוחלט שלנו המרצים שבידינו הידע הנכון והרלבנטי מתערער. המרחבים הפדגוגיים וגם הרגעים האלה אינם בהכרח דומים זה לזה, והם מתאפיינים במה שפיינגנבאום, בולר, אחמד ואנזלדואה מתארות כמתח ותחושת סיכון יחד עם הזדמנות למשהו חדש, שמעורר התרגשות והתלהבות.⁸⁵

עם זאת, באקדמיה הנאו ליברלית שבה פרספקטיבות פמיניסטיות ואנטי גזעניות נדחקות הצידה

ואילוצים בירוקרטיים – כמו מספר הסטודנטים, מבנה הכיתות, ציפיות של ראשי פקולטות, מחלקות וסטודנטים – משמרים מבנים סטנדרטיים של הוראה – קשה מאוד לייצר מרחב של פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית. המרצה שמחפשת רגעים כאלה נעה בין הוראה סטנדרטית על הקתדרה לבין רגעים שבהם היא מצליחה לרדת ממנה, לשבת במעגל ולפגוש את הסטודנטיות/ים גם מעבר לגבולות הכיתה, ולהצליח למרות ההתנגדויות והשונות ליצור שיח ביקורתי, משמעותי ומשנה תודעה שאף מביא לאקטיביזם. בעקבות פיינגנבאום אני קוראת לרגעים האלה "רגעים הוראתיים" (teachable moments). לטענתי, במציאות של אקדמיה נאו ליברלית פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית אינה יכולה להתנהל כהליך ארוך ורצוף מול סטודנטים, אלא היא קיימת כשרשרת של רגעים הוראתיים.

רגע הוראתי הוא הפרעה, ירייה תועה, קו משיק, סטייה כנגד הכוח של הסדר הביקורתי. הוא מתרחש במרחב הפגיע שנפתח כשהמורה מדמיין מחדש את התנגדות התלמיד/ה [...] כניסיון למפגש. [...] במפגש כזה של סטודנט/ית ומורה, הידע הוא תמיד בהתהוות.

אלה מפגשים עמומים וחמקמקים בכיתות ומעבר להן, שלפעמים מיצרים ברית חדשה, או ידע שנצרב יותר מאשר בכל דרך אחרת. אבל לרוב המפגש הוא ריקוד מעגלי שבו אין לדעת אם קרה משהו משמעותי. כל זה מנוגד לתקווה החינוכית שרובנו מתקשות להיפרד ממנה, מורשת הפמיניסטיות של שנות השישים, שהלמידה תהיה תהליך רב-עוצמה של שינוי תודעה ומציאות. אבל כשאנחנו עומדות נכוחה מול המציאות אנחנו מבינות שבאקדמיה הנאו ליברלית התהליכים החינוכיים החזקים האלה הם נדירים. כדי לא להחמיץ הזדמנויות לרגעים חמקמקים של שיח משמעותי שיאתגר יחסים מגדריים, אתניים, מיניים ומעמדיים ויאפשר הבניית ידע משותף בעל ערך, אנחנו חייבות לפתח קשב ומאמץ מיוחד. באקלים כזה גם התנגדויות לתפיסות פמיניסטיות ודחיית קיומו של דיכוי שיטתי – למשל התנגדות לטענה שנשים הן קורבנות של סדר פטריארכלי, או שסטודנטים ערבים סובלים מאפליה בישראל, או שמוסד האימהות נועד לדכא נשים – אינן בהכרח עדות לחוסר מודעות, מחויבות והבנה פוליטית, או חסר של הון תרבותי או פסיכולוגי, אלא דווקא הזדמנויות לאינטראקציה, לסולידריות וליצירת ידע משותף שגם אם הוא מגמגם, הוא מאתגר, משמעותי ומזמין למחשבה.

הערות

1. וירג'יניה וולף, חדר משלך (תל אביב: ידיעות אחרונות), 14.

2. Alexander Reid, "Free Action or Resistance: Cultural Critique in the Classroom," Theory and Event 4 (3), 2019 http://muse.jhu.edu/journals/theory_and_event/v004/4.3reid.html accessed January 12

3. ראו למשל ניתוחים של הפמיניזם הרדיקלי שהתמסדו, כמו זה של קייט מילט, "תיאוריה של פוליטיקה", מתוך ללמוד פמיניזם: מקראה, עורכות דלית באום ואחרות (רמת גן: הקיבוץ המאוחד, 2006 [1970]).

- 107-67 (להלן מילט, "תיאוריה של פוליטיקה"). ראו גם את הטענות של ננסי פרייזר על ההעמדה של דיכוי או של סוכנות (agency) כקטגוריות ניתוח מרכזיות למצבן של נשים. "Either we limit the structural constraints of gender so well that we deny women any agency, or we portray women's agency so glowingly that the power of subordination evaporates" Nancy Fraser, מתוך "Introduction," In *Revaluating French Feminism: Critical Essays on Difference, Agency and Culture*, eds. Nancy Fraser & Sandra L. Bartky (Bloomington: Indiana University Press, 1992): 17.
4. ראו למשל, Alison Cook-Sather, "Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change, in education," *Educational researcher*, 31 (4) (2002): 3-14. גור זיו, פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום (תל אביב: מכון מופת, 2013), 81-79 (להלן גור זיו, פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית).
5. כדי לייצר את ההגדרה הראשונית שאפתח בהמשך אני מסתמכת על bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as Practice of Freedom* (New York, London: Routledge, 1994) (להלן hooks, *Teaching to Transgress*); Theodore Regina Berry, "Engaged Pedagogy and Critical Race Feminism," *Educational Foundations*, 24 (2010): 19-26.
6. בל הוקס, "אחיות: סולידריות פוליטית בין נשים", מתוך ללמוד פמיניזם: מקראה, עורכות דלית באום ואחרות (רמת גן: הקיבוץ המאוחד, 2006 [1984]), 243-226 (להלן הוקס, "אחיות").
7. ראו למשל את התיאורים של צ'נדרה מוהנטי, "תחת עיניים מערביות: הגות פמיניסטית ושיחים קולוניאליים", מתוך ללמוד פמיניזם: מקראה (רמת גן: הקיבוץ המאוחד, 2006 [1988]), 442-416; Sandy Grande, "Whitestream feminism and the colonialist project: A review of contemporary feminist pedagogy and praxis," *Educational Theory*, 53 (3) (2003): 329-346 (להלן Grande, "Whitestream feminism").
8. ראו למשל את הדיון של סנדרה ברטקי ובל הוקס במורכבות של סולידריות פמיניסטית: Sandra L. Bartky, *Sympathy and Solidarity' and Other Essays* (Lanham MD; Boudler, CO; New York; Oxford: Rowman & Littlefield) (להלן Bartky, *Sympathy and Solidarity*), וכן הוקס, "אחיות".
9. ראו למשל Miri Rozmarin, *Creating oneself: Agency, Desire and Feminist Transformations* (Oxford, Bern: Peter Lang, 2011); Bartky, *Sympathy and Solidarity*.
10. יש לא מעט תיאורים מופשטים של פדגוגיה פמיניסטית, למשל Carolyn M. Shrewsbury, "What is feminist pedagogy?" *Women's Studies Quarterly*, 21 (3/4) (1993): 8-16; Lynne M. Webb, Myria W. Allen, and Kandi L. Walker, "What is feminist pedagogy?" *Academic Exchange Quarterly*, 6 (1) (2002): 67-72. אליזבת אלסוורת' וכרמן לוק מבקרות את הניסיונות האלה וטוענות שאי אפשר לדבר על פדגוגיה ללא הקשר חינוכי פוליטי ספציפי. ראו למשל Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't

This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy,” Ellsworth, “Why Doesn’t This (להלן); *Harvard Educational Review*, 59 (3) (1989): 300 Feel Empowering?); Carmen Luke, “Feminist pedagogy theory: Reflections on power Luke, “Feminist pedagogy (להלן) and authority,” *Educational theory*, 46 (3) (1996): 289 (“theory

.Luke, “Feminist Pedagogy Theory”, 289 .11

12. על הקשיים שמציבה האקדמיה הנאו־ליברלית בפני מחנכות רדיקליות ראו למשל, Brenda R. Weber, “Teaching Popular Culture through Gender Studies: Feminist Pedagogy in a Postfeminist and Weber, “Teaching (להלן) Neoliberal Academy?” *Feminist Teacher*, 20 (2) (2010): 124–138 Popular Culture); Raewyn Connell, “The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences,” *Critical Studies in Education*, 54 (2) (2013): 99–112 Tamar Hager, Magali Peyrefitte and Carole; (Weber, “Teaching Popular Culture (להלן) Davis, “The Politics of Neoliberalism and Social Justice: Towards a Pedagogy of Critical Locational Encounter,” *Education, Citizenship and Social Justice*, 13 (3) (2018): 199–206; Susan Gair, “Critical Reflections on Teaching Challenging Content: Do Some Students Shoot the (White) Messenger?” *Reflective Practice*, 17(5) (2016): 592–604

.13 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973), 3–30. ראו למשל סיפורים על רגעי פדגוגיה פמיניסטית ביקורתית: Tamar Hagar, “Seeing and hearing the other: A Jewish Israeli teacher grapples with Arab students’ underachievement and Hagar, “Seeing (להלן) the exclusion of their voices,” *Radical Teacher*, 101 (2015): 46–53 and hearing”); Tamar Hagar, “Challenging the divide? Confronting a dialogue across political margins in a feminist classroom,” *Education, Citizenship and Social Justice*, 13 (3) (2018): 242–255 (Hagar, “Challenging the divide?” (להלן) (3) (2018): 242–255

14. ראו למשל שימוש בפדגוגיות פמיניסטיות במרחבים שונים: Jennifer L. Martin, Ashley E. Nickles and Martina Sharp-Grier (eds.), *Feminist Pedagogy, Practice and Activism: Improved Lives for Girls and Women* (New York: Routledge, 2017); Rosa Costa and Iris Mendel, “Feminist science literacy as a political and pedagogical challenge: Insights from a high school research project,” *Teaching Gender* (New York and London: Routledge, 2017), 91–108 (חופה: אשה לאשה, מרכז פמיניסטי, 2013). ראו גם לאה שקדיאל, “פמיניזם וחינוך: חשיפת הפער המגדרי המוכחש – מנוף לצמצום כל הפערים הגלויים”, בתוך אי־שוויון בחינוך, עורכת דפנה גולן (תל אביב: בבל, 2004), 93–102; גור זיו, פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית, 93–94.

15. Bernice Fisher, “What is Feminist Pedagogy?” *The Radical Teacher*, 18 (1981): 20–24 (להלן “What is Feminist Pedagogy?” (Fisher, “What is Feminist Pedagogy?”

16. שם.

17. Kathleen Weiler, "Freire and Feminist Pedagogy," *Harvard Educational Review*, 61 (1991): 449–473 (להלן "Freire and Feminist Pedagogy" (Weiler, 1991)).
18. Carmen Luke and Jennifer Gore, "What is Feminist Pedagogy?" in *Feminisms and Critical Pedagogy*, eds. Carmen Luke and Jennifer Gore (London and New York: Routledge, 1992), 1–14 (להלן "Introduction" (Luke and Gore, 1992)).
19. Weiler, "Freire and Feminist Pedagogy"; Louise Morley, "All We Need is Love: Feminist Pedagogy for Empowerment and Emotional Labor in the Academy," *International Journal of Inclusive Education*, 2 (1) (1998): 15–27 (להלן "All We Need is Love" (Morley, 1998)); Ben W. M. Boog, "The Emancipatory Character of Action Research, Its History and the Present State of the Art," *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13 (2003): 426–38; Nancy A. Naples, *Feminism and Method: Ethnography, Discourse Analysis and Activist Research* (New York: Routledge, 2003), 165–168, 182–184 (להלן "Feminism and Method" (Naples, 2003)).
20. Carol Hanisch, "The personal is Political", in *Radical Feminism: A Documentary Reader* (New York and London: New York University Press, 2000 [1969]), 113–121.
21. Fisher, "What is feminist pedagogy?" או Weiler, "Freire and Feminist Pedagogy" ראו למשל כשהתנועה הפמיניסטית התרחבה במהלך שנות השבעים איברו הקבוצות להעלאת מודעות את המחויבות הפוליטית שלהן והפכו לקבוצות תמיכה. האמונה באפקטיביות של התפיסה התערערה בגלל היעדרן של חוויות של נשים המשתייכות לקבוצות מיעוט. עם זאת, המתודה לא נעלמה ויש לה ביטויים בארגונים פמיניסטיים ובהתארגנויות ברשתות החברתיות עד היום.
22. פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים (תל אביב: הוצאת מפרש, 1981) (להלן פריירה, פדגוגיה של מדוכאים).
23. שם.
24. על ממשיכי הפדגוגיה הביקורתית ראו למשל: Jennifer M. Gore, *The Struggles for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth* (New York and London, Routledge, 1993) (להלן "The Struggle for Pedagogies"); Michael W. Apple and Wayne Au, *Critical Education: Major Themes in Education* (New York and London: Routledge, 2015); Henry Giroux, *Teacher as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of learning* (Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 1988).
25. ראו למשל נתן גובר, "הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית", בתוך מודרניות, פוסט־מודרניות וחינוך, עורך אילן גור זאב (תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב, 1999), 51–87; Ilan Gur-Ze'ev, "Toward a nonrepressive critical pedagogy," *Educational Theory*, 48 (4) (1998): 463–486.
26. Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?"
27. Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective," *Feminist Studies*, 14 (3) (1988): 575–599.

- Joan Scott, "Feminism's History," *Journal of Women's History*, 16 (2): 10–29; See .28
 Joan Kelly-Gadol, *Did women have a Renaissance?* (Boston: Houghton Mifflin, 1977),
 174–201; Nancy J. Chodorow, *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the
 sociology of gender* (University of California Press, 1999); hooks, *Teaching to Transgress*;
 Chandra Talpade Mohanty, "US Empire and the Project of Women's Studies: Stories of
 (להלן) Citizenship, Complicity and Dissent," *Gender, Place & Culture*, 13 (1) (2006): 7–20
 על הסוגיות הפמיניסטיות-מגדריות בתוכניות ללימודי מגדר באקדמיה
 הישראלית אפשר ללמוד מהמאמרים של חנה ספרן, "פמיניזם[ים], נשים ומגדר במרחב האקדמי", המשפט,
 15 (2011): 341–321; ושל אורנה ששון-לוי וזן משגב, "חקר מגדר בישראל בתחילת המאה ה-21: בין נאו-
 ליברליזם לבין נאו-קולוניאליזם", מגמות, 51 (2) (2017): 165–200 (להלן ששון-לוי ומשגב, חקר מגדר
 בישראל").
- .29 Morley, "All We Need is Love".
- .30 Webb and et.al, "Feminist Pedagogy"; Morley, "All We Need is Love"; ראו למשל
 Shrewsbury, "What is Feminist Pedagogy"; Ellsworth, "Why Doesn't it Feel
 Empowering?"
- .31 Fisher, "What is Feminist Pedagogy?", 20–21; Adrienne Rich, "Taking Women
 .Students Seriously," *The Radical Teacher*, 11 (1979): 40–43; Mohanty, "US Empire"
 על האופן השונה שבו תיאוריות פמיניסטיות מתייחסות לפרקטיקות חינוכיות בבתי הספר ראו גור זיו,
 פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית, 57–69.
- .32 hooks, *Teaching to Transgress*, 64; Joanna Kady, "Stupidity 'Deconstructed'," in *Is
 Academic Feminism Dead? Theory and Practice*, ed. The Social Justice Group at The
 Center for Advanced Feminist Studies, University of Minnesota (New York and London:
 .New York University Press, 2000), 327–346
- .33 hooks, *Teaching to Transgress*; Grande, "Whitestream Feminism"; Mohanti, "US Empire".
- .34 ראו למשל פריירה, פדגוגיה של מדוכאים.
- .35 Luke, "Feminist Pedagogy Theory"; Weber, "Teaching Popular Culture".
- .36 Fisher, "What is Feminist Pedagogy?"
- .37 Mark Olssen and Michael Adrian Peters, "Neoliberalism, Higher Education and the
 Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism," *Journal of
 Education Policy*, 20 (3): 313–345; Elizabeth Brule, "Going to Market: Neoliberalism
 and the Social Construction of the University Student as an Autonomous Consumer," in
Inside Corporate U: Women in the Academy Speak Out (Toronto, Canada: Sumach Press,
 2004), 247–264; Connell, "The neoliberal cascade and education"; Jeff Maskovsky,
 "Beyond neoliberalism: academia and activism in a non hegemonic moment," *American
 Quarterly*, 64 (4) (2012): 819–822

- Monika Rogowska-Stangret, "Sharing Vulnerabilities: Searching for 'Unruly Edges' .38 in Times of the Neoliberal Academy," in *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*, eds. Beatriz Revelles-Benavente and Ana M. Gonzalez Ramos (London, New York: Routledge, 2017): 11–24
- Kathleen Lynch, "Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher .39 education," *European Educational Research Journal*, 5 (1) (2006): 1–17; Mark Molesworth, Richard Scullion and Elizabeth Nixon, *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (New York and London: Routledge, 2010); Anna Feigenbaum, "The Teachable Moment: Feminist Pedagogy and the Neo-liberal Classroom," *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 29 (4) (2007): 337–349 (להלן "The Teachable Moment" Feigenbaum).
- Richard G. Jones and Bernadette Marie Calafell, "Contesting neoliberalism through .40 critical pedagogy, intersectional reflexivity, and personal narrative: Queer tales of academia," *Journal of homosexuality*, 59 (7) (2012): 957–981
- Luke, "Feminist Pedagogy Theory", 286 .41
- Fisher, "What is Feminist Pedagogy?", 23; Luke, "Feminist pedagogy theory," 289–292 .42
- hooks, *Teaching to transgress*; Kady, "Stupidity 'Deconstructed'" .43
- Mohanti, "US Empire"; Grande, "Whitestream Feminism"; ; "אחיות"; .44 ראו למשל הוקס, "אחיות"; Keeanga-Yamahtta Taylor (ed.), *How We Get Free: Black Feminism and the Combahee River Collective* (Chicago, Illinois: Haymarket Books, 2017); Gore, *The Struggle for Pedagogies*: xii
- Smadar Lavie, "Mizrahi Feminism and the Question of Palestine," *Journal of Middle .45 East Women's Studies*, 7 (2) (2011): 56–88
- Weiler, "Freire and Feminist Pedagogy," 467. .46
47. ננסי פרייזר, "פמיניזם, קפיטליזם ועורמת ההיסטוריה", בתוך קפיטליזם ומגדר: סוגיות פמיניסטיות בתרבות השוק, עורכות רונה בראייר-גארב ואחרות (ירושלים: הוצאת מכון ון ליר; תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2017), 393–412 (להלן פרייזר, "פמיניזם, קפיטליזם ועורמת ההיסטוריה"); Linda Gordon, "Intersectionality", *Socialist Feminism and Contemporary Activism: Musings by a Second-Wave Socialist Feminist*, *Gender & History*, 28 (2) (2016): 340–357
48. פרייזר, "פמיניזם, קפיטליזם ועורמת ההיסטוריה". ראו גם ששון-לוי ומשגב, "חקר מגדר בישראל".
- Luke, "Feminist Pedagogy Theory" .49
- Leandra Preston, "A Space of Our Own: MySpace and Feminist Activism .50 in the Classroom," *Radical Teacher*, 81 (1) (2008): 14–19; Esther Ngan-Ling Chow, Chadwick Fleck, Gang-Hua Fan, Joshua Joseph, and Deanna M. Lyter, "Exploring Critical Feminist Pedagogy: Infusing dialogue, Participation, and Experience in Teaching and Learning," *Teaching Sociology*, 31 (3) (2003): 259–275

- .51 Morley, "All We Need is Love" Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?"
- .52 Luke, "Feminist Pedagogy Theory"
- .53 Ellen Messer-Davidow, *Disciplining Feminism: From Social Activism to Academic Discourse* (Durham, NC: Duke University Press, 2002)
- .54 מילט, "תיאוריה של פוליטיקה".
- .55 Elizabeth Redden, "Global Attack on Gender Studies," *Inside Higher ED*, 5.12.2008
www.insidehighered.com/news/2018/12/05/gender-studies-scholars-say-field-coming-under-attack-many-countries-around-globe?utm_content=buffer8e279&utm_medium=social&utm_source=twitter&utm_campaign=IHEbuffer
- .56 Gore, *The Struggle for Pedagogies*; Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?"
- .57 Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?"
- .58 Weiler, "Freire and a Feminist Pedagogy"
- .59 Gore, *The Struggle for Pedagogies*
- .60 שם.
- .61 Luke, "Feminist Pedagogy Theory"; Mohanti, "US Empire"; Naples, *Feminism and Method*; Morley, "All We Need is Love"
- .62 Luke and Gore, "Introduction"
- .63 Weiler, "Freire and Feminist Pedagogy"
- .64 שם. ראו גם Nira Yuval-Davis, "Intersectionality and Feminist Politics," *European Journal of Women's Studies*, 13 (3) (2006): 193–209
- .65 ראו למשל את ספרה של פנינה מוצפי-האלר, העוסק במקומה כפרופסורית מזרחית מגדלה בעיירת פתוח ביחס לסובייקטים של המחקר שלה החיים בירוחם: בקופסאות בטון: נשים מזרחיות בפריפריה הישראלית (ירושלים: מאגנס, 2012); וכן הדיון על המעמד הבינוני במזרחי ועל חלקו בהשכלה הגבוהה Uri Cohen and Nissim Leon, "The New Mizrahi Middle Class: Ethnic Mobility and Class Integration in Israel," *Journal of Israeli History*, 27 (1) (2008): 51–64
- .66 שם.
- .67 Alice Walker, *In search of our mothers' gardens: Womanist Prose* (Orlando, Austin, New York: A Harvest Book, Harcourt, Inc., 2004), 231–243; נאדירה שלהוב-קבורקיאן, "כשחוקים הם כלי לדיכוי: השיח הנוגד של נשים פלסטיניות ומדיניות הריסת הבתים", בתוך עיונים במשפט, מגדר ופמיניזם, עורכות דפנה ברק-ארז, שלומית יניסקי-רביד, יפעת ביטון ודנה פוגץ' (קרית אונו: נבו הוצאה לאור, 2007), 463–500.
- .68 Sara L. Crawley, Jennifer E. Lewis, Maralee Mayberry, "Introduction – Feminist Pedagogies in Action: Teaching Beyond Disciplines," *Feminist Teacher*, 19 (1) (2008): 1–12
- .69 Naples, *Feminism and Method*: 16; Catherine M. Orr, "Challenging the 'Academic/Real World' Divide," in *Teaching Feminist Activism: Strategies from The Field*, eds.

- ‡ Nancy A. Naples and Karen Bojar (New York and London: Routledge, 2002): 36–53
- Luke, “Feminist Pedagogy Theory”, 291; Morley, “All we Need is Love”, 21–22; .70
- Ellsworth, “Why Doesn’t This Feel Empowering?”, 310
- Hagar, “Seeing and על נתוחים של אירועים כאלה ראו למשל: Introduction .71
Crawley et. al. Hearing”; Hagar, “Challenging the divide?”
- Sandra Harding, “Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘strong objectivity?’” .72
in *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, ed.
Sandra Harding (London and New York: Routledge, 2002): 127–140
- Crawley et al., “Introduction” .73
- (Sara Ahmed, *The cultural politics of emotion* (London and New York: Routledge, 2013 .74
hooks, *Teaching to Transgress* .75
- Crawley et. al. “Introduction” .76
- Jane A. Rinehart, “Collaborative Learning, Subversive Teaching, and Activism”, in .77
Teaching Feminist Activism: Strategies from The Field, eds. Nancy A. Naples and Karen
Bojar (New York and London: Routledge, 2002), 22–35
- .78 ש.ם.
- Sara Ahmed, “Killing Joy: Feminism and the History of Happiness,” *Signs: Journal of* .79
Women in Culture and Society, 35(3) (2010): 571-594
- Megan Boler, *Feeling Power: Emotions and Education* (London and New York: .80
(Routledge, 1999) (להלן *Feeling Power*, Boler).
- hooks, *Teaching to Transgress* .81
- Susan Middleton, “A Post-modern Pedagogy for the Sociology of Women’s Education,” .82
in *Feminism and Social Justice in Education: International Perspectives*, eds. Madelein
Arnot & Kathleen Weiler (London and Washington D.C.: The Falmer Press, 1992),
124–145; hooks, *Teaching to Transgress*; Sara Ahmed, *On Being Included: Racism
and Diversity in Institutional Life* (Durham and London: Duke University Press, 2012);
(Ahmed, *On Being Included* להלן) Naples, *Feminism and Method*
- Chandra Talpade Mohanti, “On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in .83
the 1990s,” *Cultural Critique*, 14 (1989-1990): 179–208
- .84 גלוריה אנולדואה, “אזור הגבול/La Frontera המסטיסה החדשה”, בתוך *ללמוד פמיניזם: מקראה*,
עורכות דלית באום ואחרות (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2006), 357-375.
- Feigenbaum, “The Teachable Moment”; Boler, *Feeling Power*; Ahmed, *On Being* .85
Included; אנולדואה, ש.ם.



