



ההוראה

רותי גינזבורג*

* ד"ר רותי גינזבורג מלמדת תרבות חזותית, צילום ומגדר באקדמיה לאמנות בצלאל ובמדרשה - הפקולטה לאמנויות, מכללת בית ברל. היא פעילה בקבוצת המחקר של פרויקט הלקסיקון למושגים פוליטיים במרכז מינרבה למדעי רוח, אוניברסיטת תל-אביב, ואחת מעורכות כתב העת **מפתח**. מאמרים פרי עטה פורסמו בארץ ובעולם בכתבי עת, והם עוסקים בחזותי ובשיח זכויות אדם.

ההוראה

רותי גנזבורג

ההצגה KIND OF בבימויה של אופירה הניג, נפתחת עם השחקן ח'ליפה נאטור לבוש בסרבל כחול של שמש בית ספר, המסביר בדיקטיות איך לאלף כלב. את ההוראות הוא קורא מתוך ספר המונח בידיו. הוא מתעכב על הפרטים: כיצד מוליכים את הכלב בעזרת חטיף; מה נאמר ואיך נאמר, מה טון הדיבור; מתי הטון יהיה אסרטיבי ומתי חיובי ומעודד; מה הן הפקודות החשובות ביותר וכיצד ללמד אותן¹. מידי פעם נזנח הספר מידי של נאטור לטובת המחשת ההוראות. מחוות גופו מערבות בין האדם לחיה. פעם מאלף, פעם כלב, בעודו ממשיך להיות השמש - השרת בבגדי העבודה. שמש, איש מלומד הלומד מספר איך לאלף כלבים. הלימוד הגרוטסקי (מי צריך ספר עב כרס כדי ללמוד איך לחנך כלב?) מועצם על ידי ההגייה בערבית. בשפה הערבית נשמע האילוף המדוקדק או דקדוק האילוף, כשהוא לא פוסח על שום שלב.

הערבית במציאות הישראלית העכשווית היא שפת המיעוט ולא שפת האילוף. שפה מוכרת; קרובה, אך שפה "שלהם", מקומית לא מאוזרחת. כבר בפתיחת ההצגה ההגחכה הנוצרת עם ההסבר בערבית איך לאלף כלב, משקפת את היחס המקומי הנפסד לשפה. קיומה של הערבית לצד העברית אינו דו-קיום. תמיד היא משנית, מוזרת, לא זוכה למלוא זכויותיה. ההצגה חושפת את הקשר בין שפה לדיבור, ומבטאת את המציאות הקונקרטיית החברתית-תרבותית-פוליטית. היא מציגה דינמיקה בין תלמידים ובין תלמידים ומורים, ויוצרת קשר בין ההוראה לביצועיות (פרפורמטיביות). הן של המשחק התיאטרוני והן של המשחק הפוליטי. מתוך המכלול העשיר המוצג במחזה KIND OF, אתמקד בשלוש דמויות מורים המוצגות בה: המורה לדקדוק, המורה לערבית והמורה להיסטוריה, ודרכן אדון בקשרים הללו ובמושג ההוראה.

ההצגה מתרחשת בכיתת לימוד. באמצעים מינימליסטיים של הצבת כיסאות בשורות כאשר אחד השחקנים ניצב ממול, מומחש התפקיד החינוכי של המרחב. השחקנים-תלמידים לכושים בכגדים הנדמים כמדי בית ספר או מדי צופים. צבע החאקי מזכיר גם את המדים עם קום המדינה שלבשו לוחמים. מידי פעם מוזכרת מלחמת ששת הימים, כך שזמן ההתרחשות הוא בסוף שנות ה-60 של המאה הקודמת. הלימוד העיוני מוחלף לעיתים בלימוד פיזי. ברוח התקופה, של "היהודי החזק" והמאמץ להשתחרר מהנחיתות הגלותית, לא נזנח טיפוח הגוף לטובת טיפוח השכל. קבוצת השחקנים מייצרת על הבמה דינמיקה של משחקי תפקידים הכרוכה בארטיקולציה של חוסר נחת פוליטית מהיקבעותן של זהויות. שלוש דמויות המורים בהצגה מייצגות כל אחת אידיאולוגיה

1 אופירה הניג "KIND OF", לעיל בעמ' 14-15.



חינוכית אחרת הנקשרת לתפיסה פוליטית. המורה לדקדוק מייצגת את החינוך המיליטריסטי, המורה לערבית מגלמת את היחס האסטרטגי-ביטחוני לשפה הערבית, אך גם החתרני בהקשר להיסטוריה הפלסטינית ולמורשת המקום. המורה להיסטוריה מאפיין בהוראתו את החינוך ההומניסטי.

המורה לדקדוק מייצגת את ההגמוניה; את הוראת השליטה והשלטון. לימוד הדייקנות, הקפדנות, השפה וחוקיה מחנכים את התלמידים לזהות בין שחור ללבן, בין מותר ולאסור. רזי השפה חוברים לתרגילי סדר. השינון מומר להוראות והן נשמעות כפקודות. היא מצווה שיחזרו על דבריה: ”אני שואלת/ אתם עונים/ אני מדברת/ אתם מקשיבים/ אני מצווה/ אתם עושים/ אני מלכלכת/ אתם מנקים/ אני יורה / אתם מתים/ אתם יורים/ הם מתים”². המילים הולמות; מכות. הכיתה היא לא רק כיתת לימוד, אלא מחלקה צבאית; כתת יורים. ההוראה וההוראה על דרך הפקודה, מעצימות את הבכואה המשתקפת בהצגה להליכי המיליטריזציה במערכת החינוך.

חגית גור זיו כתבה רבות על מיליטריזם במערכת החינוך. לדבריה: ”חינוך מיליטריסטי, ככל חינוך אחר, הוא חינוך פוליטי והוא מלמד לראות את מציאות המלחמה ומרכזיות הצבא כבלתי נמנעות והכרחיות. הוא משרת את מי שמחזיקים בעמדות הכוח בחברה ומשמר את מקומם ומעמדם”³. כפי שגם ההצגה מראה כך: מי שמייצג קבוצת שוליים, מודה, כך גם שפתו – לטובת שליטת ההגמוניה. בהתאמה, פרשנות שאינה מנתחת את המציאות בשפה של מלחמה וניצחון נתפסת כנלעגת. תפיסה חינוכית זו משליטה תרבות השתקה מתוחכמת ורבת עוצמה. טענת האיום הקיומי (נאצים, ערבים, איראן), גם אם האויב מופשט, רותמת את מנגנוני החינוך לטובתה. ההצדקה ליציאה למלחמה והצגתה כמאבק על עצם הישרדות העם היהודי בישראל מבוססת, בין היתר, על נרטיבים לאומיים, כמו שואה ותקומה, הנלמדים במערכת החינוך. נרטיבים אלו מטפחים מושגים כמו כוח ולחימה ו”חשיבה דיכוטומית הרואה את העולם במונחים של שחור ולבן הנלמדת כבר בגיל הגן באמצעות הדגש על הפכים חד-משמעיים: טוב-רע, יום-לילה, חזק-חלש, בניים-בנות, אנחנו-הם. השינון בצמדים כאלה מארגן את התודעה בתבניות החיוניות לחשיבה מיליטריסטית”⁴.

נדמה בתחילה, שגם המורה לערבית רתומה לאותה מיליטריזציה, כאשר ההוראות הנלמדות מחקות חיילים ישראלים המצווים פלסטינים בשטחים: ”פתח את הדלת – افتح الباب/ בוא הנה – تعال لهون/ תביא תעודת זהות – جيب الهوية/ שב על הרצפה – اقعء عالارض/ אסור לדבר – ممنوع الحكي/ לך מכאן – روح من هون/ ידיים למעלה או שאני יורה בך – ايديك لفوق ولا بطخك”⁵. השפה נלמדת כשפה פרגמטית, אך במקום ללמוד התנהלות יומיומית כמו לקנות באמצעות חלב ולחם, מודגשים בהוראה הדיכו וההשפלה. צד אחר מתגלה במורה לערבית כשהיא מזמנת את התלמיד לשיעור פרטי

2 שם, בעמ' 16.

3 חגית גור זיו מיליטריזם בחינוך 35 (2001).

4 שם, בעמ' 37.

5 הניג, לעיל ה"ש 1, בעמ' 21.

בביתה בחיפה. תוך כדי הוראות הגעה נשמע דבר נוסף - איך נדחקה אך לא נעלמה החברה והתרבות הערבית וההיסטוריה הפלסטינית באמצעות שינוי שמות של רחובות ומקומות מערבית לעברית.⁶

יונתן מנדל מתאר את חלקו של משרד החינוך בעיצוב מעמדה של השפה הערבית כשפה נוכחת-נפקדת, שפה כבושה, שפה של מיעוטים. הוא טוען שבמרחב המקומי מתקיימות שתי שפות זו לצד זו: אללע'ה אלערביה ו"השפה הערבית".⁷ הראשונה שפה ככל שפה אחרת, חיה ומתחדשת. השנייה היא שפה הנוכחת בשלטי החוצות רק כאשר 6% מהתושבים הם ערבים, ונעדרת מהטפסים של רוב המוסדות, אם עיריות ואם אוניברסיטאות. רק 3% מהצעירים היהודים בישראל דוברים ערבית, אף כי רשמית לימוד ערבית הוא לימוד חובה. כפי שמראה מנדל, בחברה הישראלית השפה הערבית זוכה להצדקה בעיקר בשל מגמה מודיעינית: "היא נלמדה ונלמדת בעיקר מתוך מוטיבציה אינסטרומנטלית-צבאית של התלמידים ומתוך שדה שרבים מהשחקנים הראשיים בו למדו גם הם את "השפה הערבית" שלהם בקונטקסט צבאי-יהודי-ישראלי". המגמה המודיעינית, שהיא לפעמים ישירה ולפעמים עקיפה, מכוונת "את הדגש הפדגוגי ליכולת שפה פסיביות ולקידום שיח של 'שלום וביטחון' בשדה לימודי השפה, כאילו יכולה הערבית להיות ענף זית ורובה גם יחד".⁸

מאז הקמתה של מדינת ישראל המגמה היא היחלשות מתמדת של השפה הערבית כגורם חיוני, מקשר ומתווך, והתחזקות היחס השלילי כלפיה: כשפת האויב, כשפת האחר, כשפה נחותה ולא רצויה. כפי שמנדל מציין התחזקות המרכיבים השליליים שבשפה הערבית קשורים להתחזקות ההקשרים הצבאיים והביטחוניים אל מול היחלשות ההקשרים האזרחיים והמשלבים. אנשי ביטחון או מודיעין, כתבים לענייני ערבים, מורים לערבית, אוהבי מולדת וחלק בעלי מומחיות מודיעינית, מהווים רשת חוקרים שהערבית היא שפתם. דרכם נקשרים לימודי הערבית בישראל לחיל המודיעין בקשר שקשה להתירו. בתקשורת, בצבא, בבית הספר, ובמקרים רבים גם באקדמיה, המומחים לערבית בישראל פועלים מתוך משרדים או מוסדות שהם יהודיים. מכאן, שאותם מומחים או מתמחים מדברים, לומדים או מלמדים את השפה מתוך מרחב יהודי-עברי, במרחבים מוגנים. "רק שם", כותב מנדל "כשהם מוקפים בעמיתים ועמיתות יהודים-ישראלים, ולא חלילה בערבים וערביות, יכלו להבטיח את הפרדה הרצויה בין 'השפה הערבית' ל-اللغة العربية. כך היתה 'השפה הערבית' לשפתם של אלה שרוצים לדעת ערבית בעברית ושל החוששים מכניסתם של הערבים לתחום, ואולי אפילו מונעים אותה".⁹

כאמור, המורה לערבית בהצגה מספרת סיפור נוסף על השפה הערבית כשהיא מסבירה לתלמיד איך להגיע אל ביתה. ד"ר עאמר דהאמשה, החוקר את פרויקט העיברות שמסגרתו נמחקו כמעט לחלוטין שמות ישובים ומקומות ערביים, ונבראה מציאות

6 הניג, לעיל ה"ש 1, בעמ' 21-22.

7 יונתן מנדל "השפה ערבית" מפתח 9, 32 (2015).

8 שם.

9 שם, בעמ' 40.



מרחבית מטוהרת, מסביר: "התחקות אחרי המקור הלשוני והמילוני של שמות ולא עוד עבודה טקסונומית הרואה בשמות בבואה של מציאות אנושית, טופוגרפית או זואולוגית, אלא הוא נתפש כטקסט שבו טמונה גם משמעות הנקשרת ליחסי הכוחות במרחב, החל ביחסי כוחות אתניים לאומיים דרך יחסי כוחות חברתיים-מעמדיים וכלה בכוחות מגדריים"¹⁰. אחרי שהתרוקנה המדינה מיושביה הפלסטינים, נתפש המרחב כ"לוח חלק", גם לשוני, ומאות שמות של מקומות עוברתו. עם היעלם נראה כי נכחדה תרבות מקומית שלמה.¹¹

גם אם המפה העברית היא אמצעי לשליטה ולקביעת עובדות בשטח, כפי שנראה מפי המורה לערבית עדיין נשמרים חלק מהשמות על ידי תושבים פלסטיניים כחלק מעברם ותרבותם. מירון בנבנישתי כותב על ההבניה של "מפה עברית ללא פגם": "שמות נישאים בפי בני אדם, ואצורים בלבם; וכל עוד שמורה בלבם המסורת ומפעם הזיכרון, לא נמחה השם"¹². ניתן להוסיף לדבריו את מה שכתבה נורמה מוסי בקשר לסיוורים ולשילוט ישובים פלסטיניים שנמחקו ונהרסו בשנת 1948 שעורכת עמותת זכרות: "השפה היא אתר שבו האידיאולוגיה פועלת. אבל השפה מזמנת גם אפשרויות לפעולה ואקטיביזם. או במילים אחרות, השפה לא רק משכפלת את האידיאולוגיה ההגמונית, אלא מזמנת אפשרות להתנגד לה"¹³.

המורה להיסטוריה הוא מורה הומניסטי. לאורך ההצגה לומדים על תפיסתו דרך עיניהם של התלמידים ובנוסף הטקסטים המצוטטים מפיו הם של כותבים השייכים לתפיסה זו. כמו היינריך בל "נאום פתיחת הספרייה הציבורית"¹⁴, אפלטון הדן על המידה הטובה ב"מנון"¹⁵, ועדי אופיר מתוך "לשון לרע" על סבל¹⁶. התפיסה ההומניסטית בעיני הדבקים בתפיסה ההגמונית נתפסת כנלעגת, חשודה ובוגדנית. כך הוא גם המורה להיסטוריה, מואשם ונענש במהלך ההצגה על לא עוול בכפו. נמרוד אלוני, הקול המזוהה ביותר בישראל עם הכתיבה האקדמית על החינוך ההומניסטי, מעיד שפעמים רבות מורים הדוגלים בחינוך זה ימצאו עצמם מבודדים מהמציאות החינוכית שהמוסדות הפוליטיים מבקשים להשליט. כפי שאלוני כותב: "השימוש במושגים הומניסטיים מסורתיים כגון חוכמה, אופי מוסרי, גדלות נפש, ועידון הטעם נחשב לא רק לעניין אנכרוניסטי אלא גם מושמץ מיד כאינטרסנטי וכוחני"¹⁷.

המסורת ההומניסטית לפי אלוני היא מסורת בת יותר מ-2500 שנה המתחילה כבר ביוון העתיקה. מסורת זו ומסורות אחרות שבאו בעקבותיה דוגלות בחינוך החותר

10 אסתר זנברג "מחיקת השמות הערביים בישראל כאמצעי שליטה והשכחה" הארץ 21.5.2014 www.haaretz.co.il/gallery/architecture/environment/.premium-1.2327862

11 שם.

12 מירון בנבנישתי "המפה העברית" תיאוריה וביקורת 11, 21 (1997).

13 נורמה מוסי "להשקיף על הנוף, לראות מקום ולקרוא לו בשם: על הסיוורים של עמותת זכרות" שמות מקומות וזהות מרחבית בישראל-פלסטין 167, 169 (עאמר דהאמשה ויוסי שורץ עורכים, 2018).

14 הניג, לעיל ה"ש 1, בעמ' 25; היינריך בל "נאום פתיחת הספרייה הציבורית" מכירת החיסול של הכאב (טלי קונס מתרגמת, 2010).

15 הניג, לעיל ה"ש 1, בעמ' 31-33; אפלטון מנון, לכס (שמעון בזגלו מתרגם, 2013).

16 הניג, לעיל ה"ש 1; עדי אופיר לשון לרע (2000).

17 נמרוד אלוני "חינוך הומניסטי: מהלכה למעשה" מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי 7, 10 (2005).

לחשיבה רפלקטיבית, אצילות, עידון טעם, נעימות, נדיבות ואחריות חברתית. השיח ההומניסטי המודרני – הנטורליסטי, הליברלי, אקזיסטנציאליסטי פרוגרסיבי, הביקורתי והרדיקלי, הוסיפו לאידאלים ההומניסטיים הקלסיים את האיכויות של אוטונומיה אישית, אותנטיות, חשיבה ביקורתית, דמיון יצירתי, כבוד האדם, אמפתיה, מעורבות דמוקרטית ואזרחות, לצד דבקות באתיקה הגלובלית של זכויות אדם, רב-תרבותיות, ואחריות סביבתית. נדמה שיש הסכמה בין התורות ההומניסטיות השונות מעבר לדגשים כאלה ואחרים, על מה ההומניזם מכיל – מבט קוסמופוליטי וקודים אתיים הדבקים בקידום האנושות, ברווחה וכבוד המוחל על כל בני האדם. ערכים אלו קודמים למערך ערכים המבוססים על מובחנות והיררכיה כמו בדת ובלאומנות.¹⁸

ההסכמה בדבר מטרות הפדגוגיה והאתיקה, כפי שמציין אלוני, נוגעת גם לדרכי ההוראה של החינוך ההומניסטי, כאשר הרעיון המרכזי הוא שלא כל האמצעים כשרים להשגת המטרה. במילים אחרות, לא כמו במסורת של החינוך האוטוריטרי המתיר השפלה פיזית ופסיכולוגית של תלמידים לא צייתנים, החינוך ההומניסטי מחויב מעל לכל לאווירה חברתית ואינטלקטואלית המגנה על התלמידים מדיכוי, מענישה פיזית, ומפגיעה בכבודם. התרגום הפרקטי של ההסכמה התיאורטית בנוגע למטרות ולאמצעים של החינוך ההומניסטי לדעת אלוני, הם שינוי בזהות ובדימוי העצמי המקצועיים של המורה. מצינון פסיבי למסרי המוסדות הפוליטיים, המורה יהיה לסוכן של שינוי חברתי ומנהיג אקטיבי של מסרים חינוכיים הומניסטיים. משמע, החלפה של פוליטיקה אידיאולוגית בצורת מדיניות חינוכית באתיקה חינוכית. לא עוד ערבוב בין משטר פוליטי ומניפולציה כלכלית, אלא התמקדות בפיתוח התלמידים, כבודם ורווחתם. לא צייתנות עיוורת לערכים של החברה הנוכחית, אלא שינוי אקטיבי לעבר חברה טובה יותר. לטענת אלוני, משמעותה של תפיסה זו היא כי במציאות שבה מניפולציה אינסטרומנטלית ואידיאולוגיה של נורמליזציה שולטות באינטראקציה ובתקשורת בתחומי הפוליטיקה, הדת, המדיה, והמסחר, על המחנך להכשיר את תלמידיו להיות ביקורתיים באופן כזה שיהיו חסינים נגד מבני כוח אשלייתיים ומעצבי דעת קהל. פדגוגיה ביקורתית כזו, המחברת בין אידיאליזם קלסי להתפכחות פוסטמודרנית תשקם את מעמד המורים, תשמור על האידאליים ההומניסטיים המקוריים ועל היותם מומחים ב"הכשרת צעירים באמנות החיים". מורים, לדעתו, יכולים לפגוש בהתנגדות הממסד, אך בהתנגדותם יאשרו מחדש את כבודם והערכתם. מורים כגון אלו יהיו מוגנים יותר מלחץ ומניפולציה של חלק מהתלמידים, ההורים והאוטוריטה. כפי שטען קאנט, חינוך רציני תמיד פועל "כנגד הזרם": בניגוד למרדנות הטבעית של הילדים, בניגוד להורים המעדיפים שילדיהם יצלחו לפי הערכים של החברה הנוכחית, אולי אף כנגד מוסדות פוליטיים, דתיים, וכלכליים המבקשים אנשים כנועים וצייתנים מאשר מוחות ביקורתיים.¹⁹

הצגת הגישות החינוכיות השונות במחזה KIND OF, חושפת את ההבדל והקשר בין

18 Nimrod Aloni, *Humanistic Education: From Theory to Practice*, in EDUCATION AND HUMANISM: LINKING AUTONOMY AND HUMANITY (WIEL VEUGELERS ED., 2011)

19 שם.



ההוראה למשמעותה, במיוחד בהיבט הפוליטי. בהצגה הגישות משתכפלות, ובמובן מסוים במשחק התפקידים נפערות בהן פערים. הפעולה התיאטרונית; הביצועיות (פרפורמנס) של ההוראה, איננה היא-עצמה, אלא בבואתה. אולם, בה בשעה היא עושה שימוש בהיותה היא עצמה, למשל במימד ההצבעה שבהוראה. הדגש בהצגה, אם כן, הוא בכך שהמשחק התיאטרוני מטעין את ההוראה, את המשמעות, את הביצועיות, ואת הפרקטיקה הממוסדת והפוליטית שלה, בכפילויות ובריבוי פרשנויות.

על מנת לנסות לעשות סדר בניתוח דמויות המורים שהוצגו ולהבהיר מה ניתן להבין מכך על ההוראה בכללותה, אני פונה לרשימת פרושים שהציג נעם גל למושג ”הוראה” במאמרו על פעילותו של האמן בויס כאמן-מורה.²⁰ גל פנה למילונים שונים העוסקים בחינוך ושלף מתוכם את ההגדרות. הוא הגיע להגדרות המראות את המנעד שמושג זה נע בתוכו: משמעות, ציווי ופקודה, למנעד זה המובא להלן גם ההצגה מתייחסת:

1. לימוד - העברת ידע לאחר, לרוב לתלמיד;
2. הדרכה, הכוונה - הדרכת אחר, הצגת הכיוון שיש להמשיך אליו;
3. חינוך - העיסוק בחינוך, מקצוע המחנך;
4. לימוד (דת) - הוראה והנחיה בלימודי כתבי קודש ופירושיהם;
5. הצבעה - סימון כיוון או מקום בעזרת האצבע או מחוות גוף אחרת;
6. פקודה - מתן הנחיה מחייבת מבעל סמכות;
7. הוצאת חוק - העברת החלטה בהליך חקיקה;
8. צו, תקנה - פרסום פקודה מחייבת או מסירתה לנמעניה;
9. מובן, משמעות - הוראתו של דבר, משמעו בשפה, כוונתו של מונח;
10. פירוש, ביאור - הסבר, מתן פרשנות.

בין הפירושים למושג ”הוראה” מתקיימות זיקות מבחינה פילולוגית הניתנות להסבר היסטורי-תרבותי. אולם, גל בוחר להתמקד בפרשנות הפדגוגית הנעוצה כבר במילה הטעונה ”הוראה”. פעולת הלימוד או ההנחיה קשורה להבנתו למשמעותה או הוראתה של כל מילה. ההוראה מסדירה משמעויות כי היא כשלעצמה ”משמעות”, ולא רק מפני שמבצעים אותה בכיתה שיש בה תלמידים ולוח. ההוראה היא למעשה ”מבע ביצועי” לפי המודל הבלשני של ג'ון אוסטין. עוד ניתן ללמוד מרשימת הפרושים כי במהלכה של ההוראה, מופעל מבנה כוח של סמכויות ונתינים. משמעותה של כל מילה, כפי שאנחנו מבינים מההצגה, בין שהיא מסמן כפי שמציג דה-סוסיה, או מיתוס כפי שמראה בארת', היא מה שמוסדות ומנגנונים שונים (כולל השפה: ערבית/ עברית/ גרמנית בהקשרים שונים) של הוראה מספקים לנו. במהלך חיינו וגם בשלב הבוגר אנחנו נמצאים באחד מהמוסדות הללו - משפחה, בית ספר, בית משפט, טלוויזיה, ”ויקיפדיה” וכדומה. הפירושים מראים ”כי בכל הנוגע לשפה מילולית, הדרך אל משמעויות והדרך של משמעויות אלינו סלולות כפקודה, אף שלא תמיד אנו מרגישים כך.”²¹

20 נעם גל ”כל מורה הוא אמן: פדגוגיה רדיקלית אצל יוזף בויס” פרוטוקולאז' 315, 322 (2013).
21 שם, בעמ' 323.

הניג מסתמכת בהצגה על משפטו של אליאס קנטי: "הציווי עתיק מן השפה, שאם לא כן הכלבים לא היו מסוגלים להבינו"²². אולם, נדמה שההוראה מכילה את השפה והציווי. בנוסף, כפי שהראו חוקרים ביקורתיים שעסקו בשיח (discourse) כמו מישל פוקו, אדוארד סעיד, ז'אק דרידה וג'ודית באטלר, הטקסט הוא הבסיס של הציווי החברתי-תרבותי-פוליטי. כפי שכותב גל: "הוראה' שואבת את מקור סמכותה מן הביטוי הטקסטואלי שדרכו היא מתקיימת בעולם. הטקסטואליות האינהרנטית למנגנוני לימוד וחינוך (הפועלים על דרך הפקודה הסמויה) היא הסיבה לכוחם האבסולוטי מלכתחילה, מכיוון שהטקסט שעל הלוח או על המסך לעולם יציג עצמו כנושא משמעות שניתנת להוראה, ללמידה, למסירה הלאה (ואפילו המדובר באות בודדת או ברצף אותיות שלמראית עין אינו נושא פשר מוכר, הרי טקסט תמיד כבר מוכר כנושא משמעות). הסמכות להורות על משמעויות, ובכלל זה, לדוגמה, המשמעויות של מילים לא־פשוטות, כגון 'משמעות' או 'הוראה', מחוברת לקיומו של טקסט בקשר כל יינתק המושלך על המוסד המורה, באופן שנשפט כמנוגד לחופש המחשבה והביטוי, לעתים שלא בצדק"²³. גם נאטור בדמות שרת בית הספר זקוק לספר, לטקסט, כדי לדעת איך לאלף כלב.

גל, בעזרת ברנט דיוויס שכתב על הגנאלוגיה של ההוראה על הבסיס והיחס אל השפה, מראה שהתפיסה שאפיינה את דקארט ובייקון, שראו בשפה מערכת תיג ובמילים משמעות כשהן מצביעות על אובייקטים בעולם, שוב אינה מקובלת. מראשית המאה העשרים השפה נתפסה כבעלת תפקיד אחר ממתייגת. היא מוגדרת כאוסף של פרשנויות. "דיוויס מציב את הגישה החדשה הזאת למעמדה של השפה בתור תנאי לשינוי מושגי עמוק במשמעותה של הוראה (teaching), שלטענתו, אחד הביטויים המובהקים שלו הוא צ'ארלס דארווין וכל מה שהביא לכתיבת מוצא המינים ולהתקבלותו המרעישה של החיבור הזה במחצית השנייה של המאה ה־17. עם זאת, מהפכה מושגית זו בנוגע להוראה, עודנה מכילה בתוכה, בין השאר, את אותו פיצול מהותי בין ההנחה שהסבר הנטוע בעולם הגשמי הוא מדויק ויש בכוחו להראות איך העולם באמת עובד, לבין ההנחה המטאפיזית המוכרת לנו הן מן המדע הן מן הדת כי ערך של אמת או של נכונות אכן קיים בעולם, ושאפשר להשיגו או לפחות להתקרב אליו רק בכוחה של המחשבה האנושית (אינטלקטואלית או רוחנית)"²⁴. כלומר, לפי גל, דיווס מתאר, עם המהפך המושגי, פיצול בהוראה בין "הצבעה" לבין "פירוש". פיצולים כגון אלה נמצאים בתוך מערך רשתי סבוך של קשרים והסתעפויות ולא רק ברשימות מילוניות לינאריות המסווגות וממיינות הבדלים. הערבית, לדוגמה, אינה רק שפה המצביעה על דבר, אלא כפי שהוזכר בהקשר הישראלי היא נשאת של פרשנות חברתית-תרבותית-פוליטית. במחזה KIND OF השפה העברית דוחקת את האחרת, הערבית. דרך השפות והיחסים ביניהן נישאות משמעויות פוליטיות, מסומנים פרשנויות והיררכיות.

22 הניג, לעיל ה"ש 1, בעמ' 11; אליאס קנטי **ההמון והכוח** (עמשי לין מתרגם, 1979).

23 גל, לעיל ה"ש 20, בעמ' 323.

24 שם, בעמ' 324.



גבריאל מוראן, חוקר נוסף שגל מתייחס אליו, טוען כי נראה שמבחינה סוציולוגית ההוראה נעדרת תפקוד או הגדרה יציבים. מוראן מזהה פער בין המשמעות הרשמית של ”הוראה” לבין מה שאנשים חושבים שמורים אמורים לעשות, ומן הפער הזה הוא מחלץ מנעד גדול יותר ממנעד הפירושים במילון של מה שהוא מכנה ”סוכני הוראה”. לא רק בבתי ספר נמצא אותם, אלא בכל מרחב ציבורי. מוראן שם דגש על הבנת ההוראה לא כפעולה התלויה במה שבעל סמכות כלשהו מראה לנו אלא בביצועיות; כלומר, באיזו דרך הוא מראה זאת. מוראן מתמקד בטיב הביצועי של ההוראה ושל המושג עצמו, כמו גם אותה רשת חיה של משמעויות מתחרות.²⁵ את הדיון בעזרת כותבים קודמים מסיים גל עם דיונו של דרידה על היחסים בין האוניברסיטה לחופש הביטוי והמחשבה, והוא מציין כי במלאכת ההוראה, בייחוד במדעי הרוח, ”מושרש עיקרון של אי-ציות אזרחי, אפילו של סרבנות בשם חוק עליון וצדק המחשבה”. גל כותב: ”התנגדות זו, בין שהיא מבוטאת בין מדוכאת, היא גם סימן וגם פעולה של הצהרה (declaration)”²⁶. לדעת דרידה בהוראה גלומה הבטחה במקצוע מעבר לאחריות באשר להעברת הידע הטכנו-מדעי המוגדר מראש. כלומר, אין ניגוד בין הוראה לבין חופש המחשבה והביטוי, כי אם האוניברסיטה, כמקום שבו מלמדים ולומדים, היא מקום השואף להוראה ללא תנאים. ההוראה היא המרחב האינטלקטואלי לבחון אמיתות וגם את האופנים שבהם הן נבחנות.²⁷ גל מסכם את הדברים כשהוא מבקש להפוך את ההוראה לכלי ניתוח ביקורתי. הוא אומנם דן באמנות חזותית, אך ההצעה שלו נכונה גם להצגה של הניג. ההצגה נעה במתח בין פעולת ההוראה ושפתה לבין מה היא מלמדת (המשמעות) ומה זו משמעות (ההוראה). דמויות המורים מציגים את הקשר בין המשמעות לביצועיות, אך הפעולה התיאטרונית מבקשת חלוקה אחרת וארעית יותר של כלי המשמוע. הניג עושה זאת על ידי חשיפת הפער בין ההצבעה על דבר בעולם (וההסבר על קיומו) לבין פעולת ההצבעה ועל כיוונה (על ההנחיה והביאור).

המורה להיסטוריה במהלך ההצגה מסולק מתפקידו כי אינו מתאים לתפיסה ההגמונית. המציאות העכשווית במערכת החינוך בישראל; מערכת שאינה פתוחה לשיח הומניסטי ולהוראה ביקורתית, אינה שונה ממה שמוצג בהצגה. בתוכנית ”המקור” בערוץ 10 הוקדש פרק למנהל הגימנסיה העברית ”הרצליה” ד”ר זאב דגני. התוכנית מתחילה ומסתיימת עם דבריו בטקס סיום השנה, כשהוא מבקר מעל הבמה את מצבה של החברה ישראלית. לשמע קריאות בוז וקריאות עידוד הוא אומר: ”אני כמעט יודע לאן אתם יוצאים בסיום בית הספר וזה לא נראה מקום טוב. מאוד קל לסיים עם עיניים עצומות אבל אני מבקש לסיים עם עיניים פקוחות [...] אנחנו סומכים עליכם שתשמרו על החברה שלנו ועל המדינה שלנו. אנחנו מבקשים שתשמרו על הערכים שהשתדלנו להקנות לכם כאן והם ערכים של סולידריות, של אהבת אדם, של קבלת האחר, ולכן אני אומר את זה”. שם הפרק ”זאב בודד”, ואומנם אין הרבה דוגמאות נוספות של אנשי חינוך הדוגלים בחינוך ביקורתי כמו ד”ר דגני. רם כהן, שניהל בעבר את תיכון

25 שם, בעמ' 322.

26 שם, בעמ' 325.

27 Jacques Derrida, *The University Without Condition*, in *WITHOUT ALIBI* 214–215 (PEGGY KAMUF ED., 2002)

עירוני אי בתל-אביב והיום את תיכונט בתל-אביב, מוכר בשל הביקורת שלו על החינוך המיליטריסטי והתנגדותו להכנסת קצינים לבית הספר. המורה אדם ורטה נענש על חתירתו לחינוך ביקורתי כשהוזמן על ידי מנהלי "אורט" לשימוע לפני פיטורים. כל אלה נתפסו ונתפסים כבוגדים, וכאיום בדומה לאופן שבו הוצגה ההוראה ההומניסטית הביקורתית במחזה KIND OF. כפי שהשיב ד"ר דגני בכתבה, כמענה לשאלת הכתבת "איפה הגבול" של ההוראה - הגבולות הם גבולות טריטוריאליים, אולם בהוראה מבלי לחשוש רצוי וניתן לשאול על הכול.