

סוכנות ואידאולוגיה בגוף: המקרה של מורות לריקוד

הודל אופיר

ההתייחסות המחקרית והתאורטית לגופים מלמדים היא מועטה גם בשדות שהגוף הוא גורם מרכזי בהם, כמו חינוך לריקוד. במאמר זה, המבוסס על מחקר אתנוגרפי בקרב מורות לריקוד וממוקד בגוף המלמד-הרוקד, אני בוחנת את פעולות הגוף המלמד ומאירה אותו כאתר אידאולוגי ואתר של סוכנות (agency). אני קוראת תיגר על גישת יחסי הכוח שמורות ומורים לריקוד מתוארים בה בדרך כלל כסוכנים של משטור ומשמוע, ושואלת אם ניתן לראות בגופן של מורות לריקוד, באופנים שהן מלמדות בהם עם גופן ודרכו, ערכים והשקפות תרבותיות של חינוך שהם מחוץ לתבניות של דיכוי ושחרור או מעבר להן. אם כן, אילו הם? כיצד נושאים ונותנים עליהם גופיהן המלמדים של המורות? כיצד הם מנחילים ומשנים אותם? אילו חוויות-היות (lived experiences) נוצרות ומיוצרות על-ידם? את בירור השאלות הללו אני עורכת באמצעות המושג "חתימת גוף", שאני מגדירה כייחוד גופני-נתועת של מורה לריקוד. המאמר מציג שלוש חתימות: "גוף וירטואוזי", "גוף מטפל" ו"גוף אניגמטי". הטענה היא כי חתימות אלו מגלמות אידאולוגיות רווחות של חינוך במערב ובו-בזמן הן משקפות את יכולתן של מורות לתמרן באידאולוגיות הללו ולחוללן מחדש. לטענתי, מושג חתימת הגוף מדגיש את המתח התמידי המתקיים בין פעולה ומבע אותנטיים חולפים לבין דפוסי תרבותיים יציבים. הוא מאיר את מרכזיותו של הגוף המורה ואת כוחו ומציע עדשה מקורית לבחינת הדינמיקות שבין מלמדים לבין לומדים וביניהם לבין ערכים חברתיים-תרבותיים.

* ד"ר הודל אופיר, האקדמיה למוסיקה ולמחול, האוניברסיטה העברית בירושלים, והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים.
דואר אלקטרוני: hodel.ophir@mail.huji.ac.il

מילות מפתח: גוף, גוף בחינוך, ריקוד, מורות לריקוד, חתימת גוף, אידאולוגיה, סוכנות בגוף

זיכרון מורה או מורה בעברנו כרוך לא פעם בדימוי ברור של גוף: בניגון של קול וחיתוך דיבור, בהבעות פנים ומבט עיניים, בתנועות של גוף, באופן מובחן של הליכה או עמידה, באופני אינטראקציה עם תלמידים. מורים בזירות "גופניות", כמו ריקוד, תאטרון, אמנויות לחימה או ענפי ספורט מסוימים, עשויים אף לעורר תמונות גוף ברורות במיוחד. ואולם, הגופים המלמדים האלה, הנדמים כמובנים מאליהם בסביבות של חינוך, ממעטים לקבל התייחסות תאורטית ומחקרית (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Watkins, 2007). כך גם בחינוך לריקוד.¹ הספרות הביקורתית בתחום היא מצומצמת ונוטה להתמקד בתלמידות הרקדניות ולהזניח את המורות ואת גופן. מתוך מסורת ביקורתית קלאסית, שבמרכזה שאלות של דיכוי ושחרור, הספרות הזאת מתעניינת בעיקר במי "שעושים להן" ומותירה את המורות כדמויות מטושטשות הנתפסות כסוכנות של שכפול ודיכוי (ראו, למשל, לירן-אלפר, 2004; Smith, 1999; Green, 1998; Stinson, 1998). מחקרים בודדים שהפנו תשומת לב למורות ולעבודתן (נתלב, 2016; Fortin, 1997; Katz-Zichroni, 2017; Shapiro, 1998) לא תיארו את גופן הנע. במאמר זה, הממוקד בגוף הרוקד המלמד, אני מבקשת להנכיח את גוף המורה ולקרוא תיגר על גישת יחסי הכוח, שמורות ומורים לריקוד מתוארים בדרך כלל מתוכה. המורים נבחנים בגישה זו בעיקר מנקודת מבט הרואה בהם סוכני משטור של גופי התלמידות הרוקדות. הסבת מבט אל הגוף המורה, לעומת זאת, מאפשרת לחלץ ממדים נוספים של פעולה והוויה במפגש מורה-תלמידה. הגישה שאני מציעה מכירה במבני הכוח במעשה החינוכי ובעוצמתם של ערכים תרבותיים התקפים בעת היסטורית נתונה, ועם זאת היא מעריכה את יכולתו היסודית של הסובייקט הגופני לפעול, לנוע ולהורות בדרכים משלו (כוכבי, 2007; Noland, 2009; Crossley, 1995). שאלתי היא אם ניתן לראות בגופן של נשים, שהן מורות לריקוד, באופנים שהן מלמדות בהם עם גופן ודרכו, ערכים והשקפות תרבותיות של חינוך שהם מחוץ לתבניות של דיכוי ושחרור או מעבר להן? אם כן, אילו הם? כיצד נושאים ונותנים עליהם גופיהן המלמדים של המורות? כיצד הם מנחילים ומשנים אותם? אילו חוויות-היות (lived experiences) נוצרות ומיוצרות עליהם? או במילים אחרות, מה מופעה וטיבה של פועלות (agency) הגוף המלמד לריקוד,² ומה הם התנאים המעצבים והתוחמים אותה?

1 חינוך לריקוד מתייחס במאמר זה להוראת סגנונות של מחול בימתי-מערבי לילדים ולנוער.
2 כתרגום למונח agency, המתייחס לכוח פעיל. ליכולותיו היצירתיות של הסובייקט לפעול, ליום וללילה על עולמו ועל סביבותיו החברתיות אני משתמשת לחלופין במונחים "פועלות" ו"סוכנות".

את בירור השאלות הללו אני עורכת דרך המושג "חתימת גוף", שאני מגדירה כייחוד גופני-תנועתי של מורה לריקוד, כדרכה הספציפית לפעול, ליצור, להורות ולחוות מתוך סל חברתי-תרבותי-היסטורי נתון. "חתימה" מאפשרת לי להראות ייחוד וזיהוי (וגם בעלות), הנובעים ומתאפשרים מתוך חזרתיות ומתוך הקשר תרבותי משותף ידוע (Derrida, 1991). "גוף" מסמן את הישות הפעילה, את ה"חותמת" – זו פעולה של הגוף. התבוננות בחתימות הללו ובגישה המגולמת בהן, ובאופן רחב יותר – הפניית תשומת לב אל גופים מלמדים – פותחת לטענתי פתח להבנות שהן מעבר להוראת ריקוד. הן נוגעות למרכזיותו של הגוף בתהליכי הוראה ובקשר שבין מורה לבין תלמיד ולכוחו בפרשנות, ביצירה ובהנחלה של תרבות.

שלושה צירים תמטיים מארגנים את הסקירה התאורטית המוצגת במאמר. ציר האידאולוגיה ממקם את עבודתם של מורים ומחנכים בהקשר חברתי-תרבותי ושואל כיצד עשויות אידאולוגיות רווחות של חינוך במערב להיתרגם לסגנונות הוראה, לפרקטיקות יום-יום של מורים, להתנהלותם הגופנית-תנועתית ולסוג הקשר והמגע שלהם עם התלמידים. דיון זה משמש לביסוס הקשר שבין אידאולוגיה לבין פעולה, ובפרט בין אידאולוגיה לבין פעולת ההוראה בגוף. ציר הגוף הרוקד ממקד את הדיון בגוף הרוקד והמלמד ריקוד ורואה בו ישות פעילה ויוצרת. דרך הציר הזה אני מעוניינת להרחיב את הדיון בתהליכי הוראה ולימוד של ריקוד כתהליכים המתקיימים בגוף פעיל וממוקמים ומשתתפים ביצירה של תרבות. ציר החתימה מקדם סוגיות של ייחוד, נוכחות, זהות, היסטוריות ובעלות בגוף דרך מטפורה של חתימה.

אידאולוגיות חינוך, סגנונות הוראה וגישות בהוראת ריקוד

מאבקים על אידאולוגיות של חינוך מתוארים בהרחבה בספרות הביקורתית והמחקרית על חינוך (למשל, אלוני, 1996; לם, 2002; Hartley, 1985; Aronowitz & Giroux, 2003), ונטען שיש קשר בין אידאולוגיה לבין סגנונות ודרכי הוראה (לם, 1973, 2002; פרנקשטיין, 1987). ואולם, טיבם של אותם סגנונות הוראה, כיצד הם נראים בפועל, בגוף, כיצד הם נעשים ונשמעים וכיצד הם נכרכים באידאולוגיה אינו מבורר דיו בדיונים המוצעים. מה שחוזר בספרות הוא תיאור כללי של הוראה שמרנית-מסורתית, ומנגד של הוראה פרוגרסיבית מכוונת פרט ומוכוונת תהליך וחוויה.

מבין ההוגים שהרחיבו את הטיפולוגיה הזאת מועילה עבודתו של אלוני (1996, 2008) לבירור הקשר בין אידאולוגיה לבין סגנונות הוראה של ריקוד בשל מיפוי המבחין באידאולוגיות החינוך ההומניסטיות וממקם אותן במערב. אלוני (1996) פירט ארבע גישות, ואלו הן: הגישה הקלאסית רואה באדם יצור רציונלי ודוגלת בהרחבת אנושיותו וחירותו על-ידי הקניית דעת, העשרת הדמיון ועיצוב אישיות מוסרית. הגישה הרומנטית-נטורליסטית-תרפויטית מניחה "אישיות סגולית" או "טבע פנימי" של אדם

ומבקשת להנך מתוך קשב ומחויבות אל טבע זה.³ הגישה האקסטרנציאליסטית דוחה את הנחות היסוד הקלאסיות והרומנטיות ומדגישה דווקא את העדרם של סמכות או גרעין נתונים, ולפיקך את חירותו וחובתו של אדם לעצב בעצמו במעשים את זהותו ואת אישיותו. חינוך בגישה זו מכוון אל תהליך מתמשך של עיצוב עצמי אותנטי, כלומר עיצוב של סובייקט או אינדיבידואל מובחן.⁴ הגישה הרדיקלית מבקשת לחשוף ולשנות את המבנים ואת צורות הפעולה האלימות בחינוך, המשרתות את בעלי הכוח והשררה. בהוראת ריקוד בימתית-מערבי באות לידי ביטוי ארבע הגישות השונות, אך הדומיננטית והרווחת היא הגישה הקלאסית, המזוהה עם אידאולוגיית חינוך שמרנית-מסורתית. הידע המחולי נתפס בה כאובייקטיבי, כמבוסס על אידאל אמנותי-צורני ומחויב לו, ולימודו מצריך משמעת גבוהה, דבקות ומחויבות. הבלט הקלאסי, צורת הריקוד הבכורה של המחול האמנותי-בימתי, המהווה בדרך כלל תשתית ללימוד ריקוד ונתפסת כצורת ריקוד ש"איי-אפשר בלעדיה" (Marques, 1998), מגלמת את האוניברסליות של הידע ואת בסיסו הרציונלי. הספרות מראה שבאופן מסורתי מתלווה אליו פדגוגיה שמרנית שביטוייה הם מורה סמכותי, מחזיק בלעדי בידע, לימוד מתוך חיקוי ושינון. לעומת זאת, גישה רומנטית-נטורליסטית-תרפויטית, ופדגוגיה פמיניסטית כחלק ממנה, מוצאת את ביטוייה בנרטיב אחר בספרות, המדבר על חשיבותם של מחול יצירתי בתהליך חינוכם של ילדים צעירים ושל ביטוי עצמי בתהליכי יצירה בריקוד בכלל (Hanna, 1999; Marques, 1998; Shapiro, 1998; Stinson, 1998). מודעות מגדרית, מעמדית וגזעית, המזוהה עם הגישה הרדיקלית, שזורה בגישה זו באופנים משתנים. מגמה אחרת בגישה הנטורליסטית-תרפויטית מכוונת אל למידה תחושית-סומטית כדרך להעמקת מודעות

3 ראשיתה של הגישה הרומנטית בפילוסופיה החינוכית של רוסו (אלוני, 1996, עמ' 30), וגילויה הנוכחיים בחינוך הפרוגרסיבי וברעיון "הילד במרכז" ובזרם הפסיכולוגיה ההומניסטית (שם, עמ' 31-32). על גלגוליהם ההיסטוריים של רעיונותיו של רוסו שמנה אלוני אני מבקשת להוסיף גישות חינוכיות פמיניסטיות, פוסט-קולוניאליות, ביקורתיות כלפי מגמות של נאו-ליברליזם בחינוך, המדגישות אתיקה של אכפתיות, חמלה ותקווה בחינוך (למפרט, 2008; Hooks, 2003; Noddings, 2001). אף שמקורן האידאולוגי של גישות אלו הוא רדיקלי ולשם הן מכוונות, טביעות האצבע של הגישה התרפויטית ניכרות בהן היטב.

4 שיח האותנטיות בחינוך (Cooper, 1983; Splitter, 2009) כרוך במובהק בגישה זו. העיסוק באותנטיות בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית קשור בביטוי שהיא נותנת לתחושת המשבר של האדם המודרני עם הפיחות המשמעותי במעמדם של ערכים שנתפסו בעבר כעליונים. באין סמכות חיצונית – או ישות פנימית נתונה – נקרא האדם, בצו מוסרי, לעצב ולממש את עצמו כיחיד אותנטי. החתירה לאותנטיות ולחיים אותנטיים נעשית בהקשר חברתי, כלומר מכוונת לחיים פעילים של מעורבות אישית גבוהה, ונתפסת כפעולה מוסרית ראשונה במעלה (Golomb, 1995; Taylor, 1992). אלוני (1996, עמ' 34) הציג את הדיון הפדגוגי של מרטין בובר כמייצג בולט של גישה זו כשהעמיד את הדיאלוג בין מורה לבין תלמיד במרכז המעשה החינוכי כמאפשר ומכוון "עצמי" אותנטי של המעורבים בו. גם אחרים (נתיב, 2016; Splitter, 2009) ראו באותנטיות בחינוך דבר-מה המכוון באופן אינטר-סובייקטיבי או דיאלוגי.

והבנה של הגוף ותנועתו (נתיב, 2016; Shusterman, 2009; Fortin, 1998; Dyer, 2009). בשונה מן האחרות, מגמה זו יוצאת מן הגוף ופונה אליו, אך נשארת בעיקר בגופה של הלומדת.

בשלוש הגישות שתוארו בהוראת הריקוד הבימתי-מערכי, גוף המורה נעדר כמעט לחלוטין מן הדיון, כלומר נוכחותו מתקבלת כמוכנת מאליה ואינה מעלה הרהור נוסף. לדעתי, אין די לומר "הוראה מסורתית" או "פרוגרסיבית" ובכך להניח שהסיפור הפדגוגי של הסטודיו או של הכיתה ברור. בנקודה זו, הנוגעת לסוכנות של גוף, ושל גוף-מורה בפרט, יש לטענת חסר יסודי בספרות, הבולט שבעתיים כאשר העיסוק הוא במורים לריקוד. למילוי של חסר זה מבקש המאמר לתרום.

הגוף המלמד-הרוקד כסוכן תרבותי

כגוף פעיל הפועל באופנים מגוונים מתוך מסגרות תרבותיות, מתוך ידע שהוא נושא ומתוך צרכיו ויכולותיו, הגוף המלמד-הרוקד יכול להיות מובן כגוף "סוכני" (agentic), כהגדרתה של נולנד (Noland, 2009). לפי נולנד, סוכנות כרוכה בגילום בגוף (embodiment), ב"תהליך שבו התנהגויות ואמונות קולקטיביות, הנרכשות דרך היטמעות תרבותית (acculturation), נהפכות לאישיות ונחווות ברמה של הגוף" (Noland, 2009, p. 9). לטענתה, הגוף פועל אפוא מתוך מסגרות תרבותיות בהקשר היסטורי מובחן, אך בכוחו לעשות זאת בדרכים שונות, שיחדשו, יערערו או יתנגדו לאותן נורמות המעניקות לו משמעות וסדר.

הגות ביקורתית על ריקוד עסקה באינטנסיביות מאמצע שנות ה-80 של המאה ה-20 במסגרות התרבותיות שהגוף הרוקד פועל בהן, ובפרט בשאלות של כוח ושל אידאולוגיה כפי שהן פועלות ובאות לידי ביטוי בריקוד (למשל, Dempster, 1995; Daly, 1987; Novack, 1990; Desmond, 1997). סוגיות של מגדר, גזע, מעמד, לאומיות ומיניות נבחנות בהקשרים של ריקוד בימתי ועממי בעיקר מתוך ניסיון להראות את חקיקתן בגופים הרוקדים, בכוראוגרפיה הבימתית וביחסי הכוח בשדה. בגישה זו, המתבוננת בגוף כלוח לחקיקה, למגדור ולהפעלה בלא שתוענק לפעולותיו ולחוויותיו-הוא הכרה ממשית, יש משום אשור וייצור מחדש של תפיסה מנחיתה של גוף (כוכבי, 2007).

עידון תאורטי המדגיש גוף רוקד פעיל, המהווה בעצמו מקור לידע ולידיעה והמייצר ומגלם משמעות, מופיע בחלק מן הכתיבה על ריקוד (למשל, כוכבי, 2007; Cooper, Albright, 1997; Parvieinen, 2002). אולם נעדר כמעט כליל מכתבה על חינוך לריקוד. מעט מאוד נכתב על תהליכי הוראה ולימוד של ריקוד כפדגוגיות גוף (Shilling, 2007; Mellor, & Foster, 1997). המגלמים בעצמם ערכים חברתיים-תרבותיים ומייצרים חוויות מגולמות-גוף (embodied) מובחנות. ניסיונות מעניינים בודדים בכיוון זה ניתן למצוא בעבודותיהן של נובק (Novack, 1990) ושל פוסטר (Foster, 1997), הבוחנות לימוד של סגנונות מחול שונים בארצות הברית, ושל כץ-זיכרוני (Katz-Zichroni, 2017),

המדגימה חברות (סוציאליזציה) לערכי דת ומסורת יהודיים בחינוך למחול בגיל הרך בחינוך הממלכתי-דתי בישראל. ואולם, גם בעבודותיהן של נובק וכץ-זכרוני חסרה התעמקות בגוף המורה, ואילו פוסטר חוזרת לדפוס תאורטי מוכר של הסטודיו כאתר יעיל לחקיקה גופנית.

חוקרות שכתבו על חינוך לריקוד (Marques, 1998; Shapiro, 1998; Stinson, 1998) דיברו בגלוי על ההנחה הדכאנית הנמצאת בבסיס הלימוד וניסו להאיר את הדרכים שבהן החוויה יכולה להיות גם מעצימה ומשחררת. ואולם, דרכיהן, העוברות תמיד דרך המורה, עוקפות בדרך כלל את הגוף. הן אינן מבררות מה עושה הגוף של המורה, איזה חלק יש לו בלימוד וכיצד הוא עשוי לייצר חוויה החורגת מדיכוי וממשמוע. שונים בהיבט זה הם מחקריהן של פורטין (Fortin, 1998), של נתיב (2016) ושל כץ-זכרוני (Katz-Zichroni, 2017). בשלושת המחקרים הראו החוקרות אידאולוגיה הנקשרת בדרכי הוראה ובגוף הרוקד, ובשלושתם קיימת הנחה שהמורה אינה רק ממשטרת את התלמידות. נתיב אף צעדה צעד קדימה בבירור הסוציולוגי והראתה כיצד שיח המורות שחקרה ופעולותיהן נקשרים בשיחים חברתיים-תרבותיים רחבים יותר, כגון הגשמה עצמית ומוסר. עם זאת, המורות מטופלות בכל המקרים כקטגוריה אחידה מבחינת גופן בסטודיו, ונבחנת בעיקר האידאולוגיה הדבורה שלהן, ולא האופן שבו היא טבועה בגופן.

במאמר זה אני מבקשת למקד את העדשה בתנועות ובפעולות של הגוף המורה. בהיותו גוף מתוך-מחברת בעל מנעד תנועתי יוצא דופן, אני מציעה לראות בגוף המורה ריקוד מקרה מבחן מעניין לאופן שבו גופים מנהלים תהליכי "קריאה וכתובה" תרבותיים, כלומר לאופנים שהם נושאים ומפגינים בהם סוכנות (Noland, 2009). המאמץ העיקרי הוא להאיר את הגוף הזה דרך מטפורות של כתיבה וקריאה, ובייחוד דרך מושג החתימה. במתח התמידי שבין מבנה לבין סוכנות ה"חתימה" מקבלת משמעות מגשרת, בהיותה מגלמת המשכיות בזמן ובהיבטות אותנטיות של מבע בכל רגע נתון.

חתימה: סימן, פעולה, בעלות

"חתימה" העסיקה חוקרי תרבות שונים כסימן וכפעולה של זהות, נוכחות, בעלות וכוח (בארט, 2004; Baudrillard, 1981; Derrida, 1991). את תובנותיהם של הוגים אלו משדות של שפה, סמיוולוגיה, תקשורת ואמנות אני מבקשת לבחון בגוף הנע. דרידה הצביע על ממד הזמן המגולם בחתימה, בהתקיימותם של עבר והווה בעת ובעונה אחת (Derrida, 1991). חתימת גוף, כך אראה, מאופיינת באורח דומה, ומכאן כוחה, בהיותה ממשיכה להתקיים ולהיות נוכחת בגופים הלומדים. ביטויים של זהות לצד תו בעלות או סימן מסחרי הם מאפיינים נוספים של חתימה הבולטים בשדות האמנות, הכלכלה והמשפט (בארט, 2004; Baudrillard, 1981). גם כאן ארצה להראותם בגוף

הנעיה-המלמד: את חתימת הגוף כביטוי לזהותה של מורה לריקוד, למכלול ערכיה וטעמיה, ובו-בזמן כסמלה המסחרי הנוצר בגופה ומבדיל אותה ממורות אחרות, כלומר כסימן היוצר את "שמה המקצועי".

ככיוון אחר מן ההוגים הפוסט-סטרוקטורליים הצרפתיים, קיים עיסוק תאורטי בחתימה במובן רחב יותר, של טביעת אצבע מובחנת בקורפוס המדעי-ספרותי (גירץ, 2005) או של טביעת אצבע ערכית-היסטורית ביצירה קולנועית (Jameson, 1990).

לצד "חתימת כתיבה" ו"חתימת הנראָה" (signature of the visible) אני מציעה "חתימת גוף" ומבקשת להראות דרכה את האישי-הייחודי המובהק, מגע הגוף בהיסטוריה, ואת מגע ההיסטוריה בגוף. באמצעות המושג אני שואפת להאיר את הגוף המוֹרָה ריקוד באופן המדגיש את מעשיו ואת מעורבותו הפעילה בסביבותיו החברתיות-תרבותיות, ולהראות בגוף את הנוכחות, הזהות, ההיסטוריות והבעלות (authorship).

שיטה: מחקר בבית, בגוף

המאמר הוא חלק ממחקר אתנוגרפי שנערך במשך שנתיים בקרב מורות ומורים לריקוד המלמדים סגנונות של מחול בימתי-מערבי לילדים ולנוער בישראל. במחקר השתתפו 21 מורים בני 28-70, מהם 19 נשים ו-2 גברים. כולם גדלו בישראל, ורובם המכריע רכשו השכלה גבוהה בריקוד.

ראיינתי את המורות והמורים בראיונות עומק וצפיתי בעבודתם לפחות ביום עבודה אחד. אל חלק מן המורות חזרתי לתצפיות חוזרות שנפרשו על פני תקופת המחקר כולה. נכחתי גם באירועים מיוחדים שקיימו, כגון שיעורים פתוחים, חזרות, מופעי תלמידים וכינוסים, ותיעדתי הכול ביומני שדה. מאמר זה מבוסס על תצפיות ועל ראיונות עם שלוש מן המורות, המגלמות בחתימת גופן באופן הברור ביותר אידאולוגיות עכשוויות של חינוך. שמותיהן המוזכרים במאמר הם שמות בדויים.

אל המורות הגעתי בדרך של "כדור שלג", אף ששמעתי על רובן בהיותי בעצמי מורה לריקוד. היותי חוקרת "מבית", יודעת ומיומנת בהסתכלות על גוף, ערה ורגישה לחוויות גוף, הוא משמעותי במיוחד לענייניו של המאמר העוסק בשאלות של פעולה וסוכנות של גוף. אני חוקרת לא רק את הגוף אלא גם ממנו, מתוכו, באמצעותו. גוף ככלי חקירה וכציר של ידע הוא הצעתו של וואקאן (Wacquant, 2004, p. viii) ופרקטיקה מחקרית שאני מאמצת כדי לשאול שאלות, להפיק ידע על השדה ולהציע הסברים. אני נעזרת במיומנויות ההתבוננות שלי המשמשות אותי גם כמורה כדי לתאר פעולות ועבודה של גוף, ואני נשענת גם על זיכרון, על חוויה ועל רושם תחושת-גופני כדי לעבור מתיאור להמשגה (אופיר, 2016), מטקסט אתנוגרפי רווי גוף למושג של חתימה.

חתימות גוף בסטודיו לריקוד

בדומה לזירות חברתיות אחרות, הסטודיו לריקוד מאופיין בהביטוס מובחן של העובדות והעובדים בו, שניתן בנקל לזהותו עם העיסוק המסוים: מפרקי ירך פתוחים בעת הליכה או עמידה, גו וצוואר מוארכים וגמישים, לבוש רך, גופניות בוטחת ומודעת לעצמה. הביטוס כזה הוא ההתנהגות הגופנית המוכרת, המובנת מאליה, של מורות לריקוד. ואולם, מבעד למשותף ולמוכר ניתן לאתר ולאפיין מכלול של התנהגויות גופניות-תנועתיות, שהוא ייחודי למורה מסוימת. במילים אחרות, ניתן להגדיר את חתימת גופה. אציג כעת שלוש חתימות גוף שאכנה "גוף וירטואוזי", "גוף מטפל" ו"גוף אניגמטי". כל אחת מן החתימות הללו נשענת ומבוססת על שיח, על תבניות ידע ועל ערכים תרבותיים, ובתוך כך היא "מסללת" או מתמרנת בהם. כל חתימה מייצגת מופע או ביטוי אישי לתפיסות עכשוויות בחינוך ובאמנות שהגוף נושא, ובו-בזמן חורג ומעצב מחדש.

חתימת הגוף הווירטואוזי

גליה (34), מורה למחול מודרני ולבלט קלאסי, מציבה את עצמה באופן ברור באמצעות מופע של יחידה מול קבוצה, במעין תערוכת מעניינת של תפקידים: מפקד מול פקודיו, מטיף דת מול ציבור חסידיו, ושחקן-להטוטן מול קהלו המשתאה.⁵ חתימתה היא פרפורמנס (performance)⁶ וירטואוזי של שחקנית יחידה. הנה קטע מתוך מחברותיי:

18 באפריל 2007: מיקומה במרחב קבוע, מול הקבוצה במרכז, ומסומן על-ידי כיסא. כמעט כל שיעוריה מתנהלים כשיש כיסא שאליו היא חוזרת, עליו היא עולה, עומדת, כורעת, נשענת, יושבת בתנוחות שונות. היא אמנם מסתובבת בחדר, אך גיחות אלו הן מעין מסלולים מעגליים, המתחילים ומסתיימים במקום הקבוע.

קולה חזק מאוד, נחרץ, מפלח את האוויר בחדר. יש לה דגשים ברורים בקול, מחיאות כף חזקות, תנועתיות מפורשת. חלק גדול מן התרגילים מבוצע על-ידיה במלואו: בגופה הקטנטן, הלבוש בקביעות בשחור צמוד ומסודר, היא מדגימה בוורטואוזיות גדולה, בגמישות מדהימה, בזריות מעוררת השתאות:

5 מפקד צבא ונביא דת הם שניים מן התפקידים שמנה ובר (Weber, 1968) כמגלמים בולטים של כריזמה. הם ניחנים בתכונות אישיות יוצאות דופן ובגופניות נלהבת. מה שחשוב בהקשר זה הוא שגופניותם הנלהבת והבלתי רגילה מייצרת עדת מאמינים או קבוצה שמתקיימים בה אחווה ורגשות קהילתיים עזים (ובר מצוטט אצל Gerth & Milles, 1946, p. 52).

6 אני משתמשת במאמר במילה פרפורמנס (performance), משום שהיא מכילה את כפל המשמעות של "ביצוע" ו"הופעה" ואין לה מקבילה בעברית.

היא נמתחת, מתכווצת, מתגלגלת, מתקפלת, מעבירה משקל, משחילה רגל, מניחה במדויק כל איבר, יורדת וקמה.

גליה לא מגיעה אל כל אחת מהתלמידות במשך השיעור, גם לא אל רובן. זה כל הזמן היא – והקבוצה. אין פירוק של היחסים האלה למצבים אישיים יותר, למעט רגעים קצרים חולפים. תיקונים גופניים אישיים הם מעטים יחסית בשיעורים, ונעשים לא פעם ממרחק: גליה, מסתובבת בחדר כשידיה על מותניה או משוכלות על חזה, משתמשת ברגליה שלה או בקצות אצבעותיה לסידור תנוחות של תלמידות.

היא מפגינה תאטרליות סוחפת: ריבוי הבעות פנים, תנועות ראש וביטויי גוף. למשל, בעת שהיא רואה ביצוע מרושל של תרגיל היא מעווה את פניה, או מכסה אותם בכפות ידיה, תוך שכתפיה וגווה מתכווצים. הבעתה אומרת "ככה אני לא יכולה להסתכל על זה". ברגע הבא היא נעמדת על כיסאה, כל גופה מזדקף, קולה חזק יציב ובוטח, זרועותיה מסמנות בבירור את כיווני התנועה, תנועת ראשה ומחיאות כף רמות מחזקות את הדגשים הריתמיים. די לקשקשים – עכשיו היא תעשה סדר.

דמותה המקצועית של גליה כפי שעולה מן התיאור הזה עשויה להיות מוכרת וקרובה לייצוגים אחרים של מורות לריקוד: מורה חזקה, תקיפה, מבצעת מעולה – מורה מסורתית קלאסית. יש בה, בגליה, משהו מזה, ואולי אף לא מעט, אך באופן מפתיע קצת, הרושם הכללי הנוצר מצפייה בה אינו של "המורה הקשוחה" הרודה בתלמידות ביד רמה. שכבות אחרות בהתרחשות, המילים הנאמרות, טון הדיבור, מבעי הפנים והעיניים, מרככים את הדימוי הזה ומוסיפים לו מורכבות. גליה קטנת גוף, בעלת פנים רכים ותקשורתיים ועיניים טובות, נראית רגע לפני השיעור ורגע לאחריו כמו ילדה טובה ומבווישת שבמקרה מצאה את עצמה מורה לטכניקה תובענית ודרמתית כמו זו של מרתה גרהם. היא מרבה לחייך בשיעורים ולהשתמש בהומור וביבושי לשון מטופשים מכוונים, ויש חלקים שלמים של שיעורים שהיא מדברת בהם מעט מאוד ורק מבצעת רוקדת עם התלמידות. ברגעים האלה יש תחושה שכל מה שיש בחדר הוא ריקוד: לא מילים, לא תיקונים, לא מורה, לא תלמידים. משהו מן הגופניות המדויקת האנרגטית הווירטואוזית שלה נוזל וסוחף את התלמידות ויוצר התרוממות רוח באוויר: עיניים נוצצות, לחיים סמוקות, בתי חזה מפמפמים, עוויתות של מאמץ וכאב מעורבות בחיוכים של הנאה וסיפוק. אנרגיה וכוח גופני קבוצתי חזק נוצרים בשיעוריה.

המילים הנאמרות בשיעורים מחזקות בדרך כלל את המודל המסורתי של שיעור ריקוד ואת מבנה הסמכות של מורה-מנהיגה מול קבוצה. עם זאת, יש כאמור גם הומור, עליצות, ישירות ואכפתיות כלפי התלמידות. צורות ביטוי החזרות על עצמן בשיעוריה הן אלו: "תנו לי בבקשה את...", או "תראו לי... [כך וכך]". התנועות צריכות להיעשות למענה ולמען הקהל (המדומיין). הדגש הוא על המצב הנראה, המוחצן והמוקצן. המסר

המועבר מְכוּוֹן לממד הפרפורמטיבי (performative), אף על פי שהפרפומנס אצל גליה ממוקד מאוד בתנועה ונעדר מנייריזם. אל תוך הדיבור הקולקטיבי אל הקבוצה משתחלות מדי פעם פניות אישיות קצרצרות, שאופיין כרוך ביישור של חריגה מן השורה הכללית: "לכי עוד קדימה, דנה", "זה לא ראשונה, שָׁנִי". הערות או תיקונים מסוג זה אינם באים בדרך כלל ללמד או להאיר דבר־מה גופני־אישי לתלמידה, אלא "ליישר" ולסנכרן אותה עם התרגיל ועם כולן. התלמידה לומדת על גופה דרך ההתאמות הללו: לא פעם רואים מבטי עיניים סורקים סביב של תלמידה שזכתה לתיקון או להערה, כשהיא מנסה לברר וללמוד מה ואיך עושות אחרות.

"קריאתה" של גליה את הנעשה בחדר היא מעשה מפרש ומייצר בעצמו. גליה רואה קבוצה ורגישה באופן מיוחד לצורה. הכתיבה־חתימה שלה ממשיכה את הקריאה הזאת: במיקום הקבוע, החזיתי, אל מול הקבוצה, במגע המרוחק, המינימלי בתלמידות, בפרפורמנס המבריק. בגופה מומחש בעוצמה כתב הגוף הבארתיאני רוויי הסתירות: גוף, או כתב, אצל בארת (2004ב, עמ' 52),⁷ שהוא אמצעי לשליטה ולאפליה שנוהגים בו והוא נוהג באחרים, וגוף המתענג וחוגג, המתעלה ומותח גבולות, המייצר אמנות. חווייתה בתהליכים הללו, בחתימה הזאת, מתוחה וסותרת. מצד אחד יש ריחוק מובנה בינה לבין תלמידותיה, ריחוק והפרדה שהיא דואגת לייצר ולשמר, ומן הצד האחר מתקיימים רגעי קרבה ושותפות כשמשוהו ממנה ומגופה נהיה הן. שם המוטיבציה והריגוש שלה, כפי שהיא העידה בריאיון. הגוף הווירטואוזי, המרשים, הסוחף הוא אפוא חוויה של סולו, של לבד – וגם של קרבה והתרגשות מתהליכי גוף-נפש הקורים לאחרים בהשפעתו.

חתימת הגוף המטפל

ביעל (38), מורה למחול מודרני, לקומפוזיציה ולתנועה לגיל הרך, צפיתי בכל מסגרות הלימוד שהיא עובדת בהן, אך חשתי כי נוכחתי מכבידה ונסוגותי בתוך זמן לא רב. אני רוצה להציע את "הגוף המטפל" כחתימתה של יעל: במבט לאחור אני יכולה לפרש את חווייתי המפריעה והמיותרת בסטודיו כקשורה לאותו גוף מטפל, משום שבסיטואציה סיפולית אין מקום לעין או לנוכחות נוספת מבחוץ. "גוף מטפל" פירושו בעיקר שכתהליך ההוראה מוענק מקום מרכזי לצורכייהם, ליכולותיהם, לדמיונם ולכוח היצירה של האנשים השותפים לו, פירושו שניתנת

7 בארת (2004ב, עמ' 52) דיבר על כתב, אך הכתב בחיבורו זה ("וריאציות על הכתב") הוא עניין גופני מאוד. בתחילת המסה העיד בארת כי עניינו המחודש, 20 שנה מאז כתב את "דרגת האפס של הכתיבה" (בארת, 2004א), הוא מעין שיבה אל הגוף, עיון במעשה השרירי־תנועתי־חושני־רמזי של הכתיבה (שם, עמ' 51). כתיבתו־שלו מדגימה היטב את הגוף ואת החושניות המשוקעים בכתב, ועל כן, ובעקבות מטפורת החתימה, אני מרשה לעצמי לשאול את דבריו כדי לדבר על גוף.

תשומת לב להתפתחות, לגדילה, להשתנות, להיבדלות ולעצמאות של הלומדים ושל המלמדת (למפרט, 2008; Noddings, 2001). העבודה מתחילה מן המשתתפות, מחויבת אליהן ונעשית למענן. מושא הלימוד הצורני הסגנוני והתיאום הקבוצתי הקפדני אינם זוכים לעדיפות בגישה זו: בהוראה ה"מטפלת" יש הקשבה מוגברת לצורכי התלמידות (והמורה), והשיעור מנווט גם על־פיהן:

[8 בפברואר 2006]: יעל ממוצעת קומה, רוזה מאוד, שצרה חום כהה אסוף אל ראשה. הילוכה ואחזקת גופה מחוץ לסטודיו מסגירים אי־שקט, אך בתוך הסטודיו התמונה שונה. היא נינוחה בו בהרבה, כתפיה ופניה מתרככים. יעל מפנה את מבטה ואת כל קדמת גופה כלפי מי שאומרת או שואלת דבר־מה, ומהנהנת בראשה לאות הקשבה והבנה. מבע פניה משרד קשב אל העומדת מולה. בשיעורים יש אווירה נעימה, והעבודה מתנהלת בהם ברצינות רבה. מרצף השיעורים שראיתי ניכרים עניינים אחדים: הזמן הפתוח, המשתנה, הנזיל (של תרגילים או רצפים של תנועה, של חלוקת הזמן בשיעור, של סוגי המוזיקה המלווים את התרגילים); האווירה הלא פורמלית השוררת בהם (שבחלקה היא תוצאה של הזמן הפתוח הזה); וההתייחסות האישית של יעל לכל תלמיד ותלמידה. כל אחת לגופה ולנפשה, כל אחת בעבודתה.

[12 בינואר 2006 – שיעור מודרני כיתות י-יא, 14 תלמידות]: יעל עובדת מלא עם התלמידות – גבה אליהן. בשיחתנו לאחר השיעור היא מסבירה כי עבודה עם הגב לתלמידות היא החלטה מודעת שלה. היא שמה לב שבערך מכיתה ז קשה להן שהיא עובדת מולן חזיתית, אז היא מסתובבת. כך, לתחושתה, נוח להן יותר.

באחד התרגילים יעל עוצרת במצב שבו הידיים פרושות לצדדים והגו העליון בהקשתה אחורית. היא מבקשת מהבנות להסתובב למראה ולבדוק את מצב הגו, ובעצמה עוברת מאחת לאחת. "את שמה לב שאת מאוד נופלת. זה לא נעים לך, אני מאמינה", היא מתקנת את התלמידה מאחור במגע מתבק. "תרגיעי את הצלעות" [עדיין לא מקבלת מהתלמידה את התוצאה הרצויה] "את עושה את זה" [עוברת מולה ומראה לה בגופה שלה, תוך שהיא מקצינה את מה שעושה התלמידה]. "קחו את זה מה'חמישית' וזה יהיה לכם ברור", היא מציעה לכולן בקול רם, וממשיכה לעבור אחת אחת. "טוב! לא רע בכלל. אז בואו נעשה את כל הרצף". יעל מחליפה מוזיקה מזו שליוותה את אותו התרגיל קודם; הפעם זו נגינת פסנתר מתגלגלת. רואים את השינוי אצל התלמידות.

[6 בפברואר 2006 – שיעור קומפוזיציה כיתה ז, כ־30 תלמידים]: התלמידים ישובים בקבוצה ליד המראה המכוסה וילון, בידיהם דפים וכלי כתיבה. יעל עומדת ומתחילה להסביר את המשימה, ולאט־לאט יורדת לישיבה שפופה ומתקרבת לתלמידים. היא מסבירה להם על דף איך לכתוב ולסרטט מסלול בחדר, שכל אחד מהם קובע. התלמידים קשובים מאוד. מתחילים לעבוד.

”מישהו צריך עזרה?” יעל שואלת ועוברת בין התלמידים. נערה מתקרבת ומושיטה לה דף. ”נהדר! יופי. עכשיו אני יודעת שהבנת, אני לא צריכה לבדוק יותר. עכשיו את מעבירה את זה לגוף: ממקמת את עצמך במקום שאת בחרת במרחב ומתחילה ללכת את זה”.

יש בעיות בהבנת הכיוונים. יעל עוצרת את כולם ושולחת מישהו להביא לוח נייד. היא מסבירה באופן מרוכז. אחר כך ממשיכה, קרובה אל הילדים פיזית, בעבודה הפרטנית. היא מגיעה מאחור אל נער שביקש קודם את עזרתה, מניחה יד על כתפו תוך שהיא עוזרת ומראה לו את הכיוונים. עם נערה אחרת היא עומדת כתף אל כתף, ממש נוגעות, תוך שהן מביטות יחד בדף.

יעל מכוונת את גופה ותנועתה לפי צורכי תלמידותיה: עבודתה בגבה לתלמידות, למשל, היא פרי של רגישות לקושי שלהן, שהיא מזהה. קושי זה מחייב או מנחה אותה בהחלטה הזאת. כשהיא חורגת מארגון היחסים הזה שנקבע לפי מידותיהן, היא חשה צורך להסביר: ”אני לא רואה אתכם טוב דרך המראה”.

ארגונים מרתביים אחרים של יעל המותאמים לתלמידות ניתן לראות כשהיא מנמיכה את עצמה בגובה (מעמידה לישיבה שפופה), כשהיא מדברת אל קבוצה היושבת על הרצפה; כשהיא מסתובבת בחדר, מגיעה, מסבירה ונוגעת בכל תלמידה ותלמידה; כשהיא מזוזה את עצמה ועוברת אל מול תלמידה המקבלת תיקון כדי להראות לה בגופה־שלה (מורה אחרת יכולה לומר: ”תסתכלי עליי רגע”); וכשהיא פונה בגופה ובמבטה אל מי ששואלת או אומרת דבר־מה. דרך המרחב היא גם פותחת לתלמידות אפשרויות בחירה (שהן בעצמן מוטיב פסיכולוגי־טיפולי), כלומר מעניקה להן סוכנות: ”עכשיו את ממקמת את עצמך במקום שאת בחרת במרחב ומתחילה ללכת את זה”.

אל אלו מתלוות מילים ותנועות: הנהון בראש, הנחת יד על כתפו של תלמיד, תיקון מחבק. במילותיה של יעל ובאופן אמירתן ניתן גם כן לשמוע גוון מטפל – הצעות עזרה, חיזוק ושיקוף.

הזמן הגמיש של השיעור, שציינתי כאחד העניינים החוזרים בשיעוריה של יעל, מורגש בהיבטיו השונים: אמנם התרגילים ידועים, אך הם אינם ”נעולים” בזמן. גופה של יעל מסמן את הרצף ויוצר את השותפות, אך נראה כי יש בו מרווח עדין לכל גוף לנוע אותו בדרכו. גם קטעי המוזיקה ששימשו את יעל בשיעורים שראיתי היו פתוחים למדי, נטולי פְּעֻמֹת ברורות או אחידות. סביר להניח כי יש תרגילים שיעל סוגרת על פעמות ברורות ועל זמן נתון – זה הכרח בלימוד ריקוד, אך גם אם מה שראיתי הוא רק חלק מדרך עבודתה, הרי יש לו גוון מיוחד שאינו אופייני לכל מורה לטכניקה וגם לא לכל מורה ליצירה. ההתנסות של יעל בזמן השיעור עצמו עם קטעי מוזיקה שונים לליווי תרגיל מסוים מאירה את מאמציה להתאים את הליווי הנכון לקבוצה המסוימת הזאת ביום המסוים הזה. אין תבנית מקודשת שחייבים לנהוג על־פיה ולהתאים אליה. יש אנשים, תלמידים ומורה, והם שונים קצת בכל מפגש, ועוד יותר שונים מקבוצה

לקבוצה. יעל רגישה להשתנויות הללו ומגיבה אליהן. להערכתני, דבר זה נכון בנוגע לרוב המורות לריקוד, אך בדרך כלל התרגילים והמוזיקה המוגשים בשיעור מוכנים וידועים מראש והמשחק בהם הוא בעיקר במיגון. כאמור, אצל יעל הם מתגבשים במהלך השיעור על יסוד הידוע מראש. גם חלוקת הזמן בתוך השיעור עצמו, חלוקה בין חלקי שיעור שונים, אינה מורגשת כחיתוך, כי אם כזמן תהליך, זמן־גוף קבוצתי. הגמישות הזאת, עם קול רך והתייחסות אישית, עניינית ונטולת אגו לכל תלמידה ותלמידה, יצרו את מה שחשתי כ"אווירה נעימה ולא פורמלית".

כששאלתי את יעל לאתר אחד השיעורים על החוויה שבהוראה "פתוחה" כזו, המתגלגלת אחרת מדי יום ביומו, היא ענתה: "פעם נלחצתי מזה – היום אני יודעת שככה אני". בריאיון הרחיבה ואף קשרה את הדבר ל"מי שהיא". היא תיארה הוראה "ללא מחברת", ללא מערך שיעור בנוי מראש, הנובעת מהקשבה לקבוצה ולמה שעולה מתוכה־עצמה ביום נתון ביחס לגופים שהיא רואה מולה. היא סיפרה על התגייסות וריכוז גבוהים שההוראה דורשת ממנה ועל מבנה של שיעור שמתחילים בו בתנועה במרחב כדי שהגוף "יתמזג עם משהו". כל אלו הם סימנים של מיקום בהוראה המעניק משקל מרכזי לצרכים הפיזיים והמנטליים של המשתתפות (תלמידות ומורה), ושמןו יש מחויבות עליונה אליהן (Noddings, 2001). על חווייתה־שלה בתהליך אמרה:

יעל: האישיות שלי היא אישיות היסטורית. זאת אומרת אם אני לא יודעת מה יֵלד יום, זה מערער אותי לגמרי. ושם [בהוראה] אני כאילו עולם אחר. אני טיפוס אחר. שם אני מרגיעה, שם אני תומכת, שם אני שמניחה את כף היד על התלמידה ואומרת לה "זה יהיה בסדר". שם אני נותנת לה את התחושה שאני אתה כל הזמן, ואין לה ממה לחשוש. שאם היא לא יודעת כרגע, היא תדע עוד רגע. את כל מה שלי קשה אתו בחיים הפרטיים – שם אני פתאום רואה שאני אדם אחר לגמרי. אני... הצד השני, בעצם. וזה טוב, זו תחושה מאוד טובה, בריאה לדעתי גם.

תחושה טובה של היכולת להיות "הצד השני" של עצמה היא גם "בריאה". בריאות מובנת ליעל על-פי תפיסה פסיכולוגיסטית מובהקת: זו המזהה אותה עם היכולת לעדן דחפים ורגשות שליליים ולתעל אותם למעשים יצרניים ומיטיבים (Illouz, 2008). גופה המטפל של יעל "עושה בריאות" בכך שהוא "פועל את הניגוד" (acts out the opposition) – בהיותו מרגיע, תומך, מלווה, יודע. הוא מטפל באחרים ובעצמו־עצמה בעת ובעונה אחת, וזו צורת כוחו ודרך השפעתו.

חתימת הגוף האניגמטי

לחתימתה של עפרה (52), מורה למחול מודרני, קראתי "אניגמטי" מאחר שכוחה הכריזמטי נבע במידה רבה מיצירת מרחב לימודי לא צפוי ומפני שהתחושות והמסרים

המנוגדים שהעביר גופה יצרו מתח ודריכות גדולים בשיעורים. כך חוויתי ותיארתי אותה:

[8 במרס 2007]: עפרה זעירת ממדים באופן מיוחד: נמוכה, רזה מאוד. קשה לפענח את מבעה: היא אינה מתמסרת אל מי שנמצא מולה. אינה מהנהנת או מנידה בראשה, או מטה אותו כאשר היא מקשיבה, אינה רומזת בהבעות פנים הסכמה, שלילה, תמיהה, התנגדות – אלו שמורות אצלה. היא מישרה מבט. מבטה עמוק, חודר, ותגובתיה, במילים ובתנועה, מושהות וחסכניות. עפרה משנה את מיקומה בחדר כל הזמן: מקיפה את הקבוצה העובדת, מהלכת ביניה, מתרחקת אל אחת הפינות, נעמדת מאחורי הפסנתר, לפעמים כמעט נעלמת במבואה. היא משנה גם את הכיוונים שאליהם מופנית חזית גופן של הרוקדות: עשויה לסובבן עם גבן אל המראה בתחילת שיעור, או להפנותן לאחד מצדי הסטודיו כאשר היא מנצלת את אורך החדר לביצוע תרגיל מסוים. מגעה בתלמידות בעת שהיא מתקנת להן [הוא] קרוב מאוד ורגיש. עפרה מרבה להפנות אותן לקשב גופני-חושי, קשב קינסטטי [לתנוחת הגוף ולתנועות] על-ידי מגע, על-ידי צמצום התלות בראייה ועל-ידי תמיכה ריתמית-מוזיקלית. היא משלבת בשיעוריה תנועה שיכולה להיקרא "חתרנית", "לא שייכת לריקוד". למשל: לחפון את הישבנים בכפות הידיים, להניע לסתות, שפתיים ולשון, לרוץ בחדר במשך רבע שעה, או לבצע תנועה מסוימת – ואחר כך לעשות פרודיה מכוונת עליה.

נראה כי היא מביטה בתלמידות דרך כל גופה, ולא רק דרך העיניים: גופה כמו מתנקז ומתכוון אל העיניים ואל התמונה המתקבלת דרכן. תנועות ידיה רכות, יש רגישות גבוהה במרפקים, בשורשי כפות הידיים, ובפרקי האצבעות – כמו ידיים של מנצחת על מקהלה.

החידתיות הגופנית מתחילה בהבעת הפנים החתומה, בתנועות גופה ובתגובותיה המאופקות של עפרה. קשה לְצַפּוֹת כיצד תגיב לתרגיל שבוצע או כיצד תנהל את השיעור: היא אינה מרשימה וסוחפת כמו גליה, וגם אינה נגישה וקרובה כיעל. תחת זאת היא מדגימה דמות המתנהלת מתוך התנסות וחיפוש תמידיים, שאינם מתרחשים בתבנית ידועה. החיפוש הזה בא לידי ביטוי בצורות שונות: בשינויי מיקום תמידיים במרחב (עד כדי היעלמות מן העין), בהפניית הרוקדות עם חזית גופן לכיווני מרחב שונים, בהתבוננות בתלמידות "דרך הגוף", בנוכחות גופנית קרובה ורגישה. תיקוניה של עפרה לתלמידות נעשים כחיפוש תחושת אחר הארגון הרצוי של הגוף: היא כמעט מחבקת, משתמשת במלוא כפות ידיה ולפעמים גם בחלקי גופה האחרים כדי להביא את הלומדת למקום הנכון. היא מְפַנָּה את תשומת לבה לראי – וגם מבקשת "תחושי": עיניים וגוף, ויזואליה וקינסטטיקה. תרגיליה עצמם, הבנויים ומפוסקים באופן לא סימטרי, והנדנדה

שהיא מקיימת בין רצינות וקשב עמוקים לקטנים שבפרטים לבין פעולות של פורקן ושחרור (כמו עשיית פרודיה מכוונת על תנועה ההופכת לתרגיל בפני עצמו), מייצרים גם הם דריכות גבוהה ותחושת ספק או שאלה. עפרה מתרחקת בהוראתה מכל מוסכמה או תבניות ומאמצת בגופה גישה של הוראה שלא בתלמים חרושים ושל פעולה על-פי תחושת הרגע. קופר (Cooper, 1983) זיהה את המאפיינים האלה עם רעיון האותנטיות ועם החתירה באמצעותו להפגנת יושרה אישית ומקצועית.

הרובד המילולי בשיעוריה של עפרה, המילים הנאמרות, הטונים והאופן שהיא מפסקת את משפטיה מוסיפים שכבה לגופה האניגמטי. באחד מיומניי אני כותבת:

[9 בנובמבר 2006]: נראה לי שעפרה ממצבת את עצמה כמורה דרך מסתורין, דרך איזו הבטחה להרפתקה, להפתעות. זה קורה בקול, בשינויי החזית והכיוונים, במילים הנאמרות, בציניות, בדברים שהם ספק הוראה לגוף ספק פילוסופיית חיים.

הנה לדוגמה:

[9 בספטמבר 2007 - שיעור מודרני לנערות בכיתה יב]: התלמידות מתמקמות בסטודיו לתחילת שיעור. "תשימו לב לעניין הזה של תחושת המקום שלנו. כאילו, לכל אחת יש מקום משלה בסטודיו, חתום על שמה בטאבו. ואתם חוזרים אל המקום בקנאות גדולה ויכולים גם לצאת למריבה עליו. אז תעשו לעצמכם חומר למחשבה של מה זה אומר הֶרְגָלִים, דברים כאלה. של מדי פעם ללכת למקום אחר; אולי תראו את העולם מזווית אחרת."

[8 במרס 2006 - שיעור מודרני לנערות בכיתה י]: "עכשיו, לרצפה - ללכת אליה כאילו שהיא פרטנר ידידותי. כאילו... [מדגימה העברת משקל לכריות האצבעות בכפות הידיים] לא לראות אותה כאילו היא דבר מגעיל".

עפרה יכולה לומר מפורשות את בקשותיה - שישנו מיקום בחדר מדי פעם, שיעבירו משקל וישענו על כל כף היד כשהן יורדות אל הרצפה - אבל לא עושה זאת. במקום זאת היא אומרת משפטים מרחיבים המחזיקים תפיסת עולם, שהסיטואציה הגופנית-תנועתית בסטודיו משמשת סיבה לומר אותם. דבריה ופעולותיה מראים כיצד היא "קוראת" קריאה פרשנית, "יצרנית" במונחיו של סרטו (de Certeau, 1984), את מה שהיא רואה סביבה: היא מזהה, למשל, את נטיית התלמידות לעבוד במקום קבוע במרחב ומפרשת אותה כהתנהגות טריטוריאלית המקבעת ראייה חד-ממדית על העולם. יש לה מה לומר על כך, והיא "כותבת" או חותמת בדרכה בתוך ההתרחשות, בתוך ההקשר עצמו. במקרה זה היא עושה זאת במילים ("תשימו לב לעניין הזה של תחושת המקום..."), ובמקרה אחר היא מגיבה בגוף, כשהיא יורדת לרצפה ומראה בגופה איך להתניח לרצפה "כמו אל פרטנר ידידותי". עפרה "קוראת" אפוא דרך עיניה, דרך מה

שהיא רואה, אך המידע החזותי הזה מפוענת, מעובד ומוכן דרך גופה. מתוך הרגישות והידע הסומטי, הקינסטטי והאסתטי של גופה היא מלמדת: מדברת, נוגעת, מכוונת – זו "כתיבתה". לתחושתה, הכתיבה החתימה הזאת מפיקה לא מעט כתבי חידה, משום שהיא דוחה כל מסורת וכל תבנית מוכרת של הוראה. החוויה השורשית המשוקעת בה היא של מסע מתמשך של חיפוש ורפלקציה, ובתוך כך של עיצוב עצמי אותנטי.

דיון: גוף מלמד כגוף חותם

גליה, יעל ועפרה נראו מלמדות וחוות, או במונחיו של גריימה (Greimas), נראו מנסחות בגופן את "דרכן היסודית להיות בעולם" (מצוטט אצל de Certau, 1984, p. 100). גליה הדגימה בבירור גישה קלאסית בחינוך (אלוני, 1996), המחויבת לאידאל אמנותי-צורני אוניברסלי וחותרת לשלמות ולמצוינות. פדגוגיה מסורתית הייתה הגוון הדומיננטי בחתימתה, ועם זאת היא נשזרה בהומור, בחום ובתאטרליות. אצל יעל ניכר בעיקר טעמה של אידאולוגיה רומנטית-תרפויטית בחינוך, המתמקדת בפרט על מטענו האישי הייחודי ומתמסרת אליו, אידאולוגיה המחויבת לרווחתו ולצמיחתו (שם). עפרה, בחידתיות שבה, בדרכיה הלא צפויות, הדהדה גישה אקזיסטנציאליסטית של דחית מוסכמות וכללים ושל עיצוב עצמי אותנטי.⁸ הוראתה כיוונה גם את תלמידותיה לנהוג בדרך דומה. בחתימותיהן של יעל ועפרה ניתן לזהות קווים דומים, בעיקר באופיין המתנסה והמאלתר, ועם זאת נוכחותן הכוללת שונה מאוד. חשוב לומר שהצגה מעט כללית זו של המורות אינה יכולה לשקף את מלוא המורכבות והערבוב האידאולוגי שבפעולותיהן. עם זאת, יש בכוחה להמחיש את הגוון הבולט בסגנון הוראתן, את מקורותיו ואת האופן שהוא הופך לאישי – לחוויה ולחתימה.

השאלת החתימה, מושג זהותי מתחום הכתיבה, לחקר גוף ולהוראה כרוכה בויתור מודע על חלק מן הריבוי והייחוד שיש בגוף ובריקוד לטובת הבנות חדשות. אני מציעה לראות את כל אותם תנועות, פעולות, מהוות, מבטים וקולות של מורות לריקוד, המעצבים יחד "חתימת גוף", כרגעי חירות וכ"נגיעה גופנית" בהיסטוריה, כמעשה הכתיבה אצל בארת (2004, עמ' 40). רגעי חירות אלו מתקיימים בתוך גבולות של מקום ושל רגע היסטורי נתון. כך מתאפשר לנו לראות את חתימתן של גליה, יעל ועפרה כמפגש בין כל אחת מהן, כסובייקטית בעלת ביוגרפיה, אנטומיה ואישיות ייחודית, לבין תפיסות תרבותיות ואידאולוגיות – בחינוך ומעבר לו – בישראל של תחילת המאה ה-21. מושג החתימה מדגיש את המתח בין רגעי חירות, קצרים וחולפים מעצם

8 אידאולוגיה זו, המציבה סימני שאלה ומבקשת לערער על סדרי עולם ולחשוף את אופיים השרירותי, אומצה על ידי זרמים פוסט-מודרניים באמנות – ובמחול בכללם – והיא נדבך יסודי בתפיסתו של הכוראוגרף האמריקני, מרס קנינגהאם, יוצר הטכניקה שעפרה מתבססת עליה בהוראתה. יש להניח שמכאן עיקר החשיפה וההשפעה על עפרה.

הגדרתם, לבין דפוסים תרבותיים מתמשכים ויציבים. חתימת הגוף היא המימוש או הפתרון הקונקרטי, הפיזי, המיוחד לכל מורה, של המתח הזה. אמנם מבחינה תאורטית וגם מעשית יש אין־ספור חתימות, אך להערכתי ניתן לקבצן לכמה קבוצות או משפחות בודדות. "גוף וירטואוזי", "גוף מטפל" ו"גוף אניגמטי" יכולים לשמש מעין מקרי מבחן של משפחות כאלו, ודרכן ניתן להתחקות אחר "מגע ההיסטוריה" בגוף המורה ואחר ה"סלסול האישי", במונחיו של דרידה (Derrida, 1991), של כל חותמת. בהוראה, כך ניתן להציע, מתעצם המתח שבין החולף לבין ההמשכי ובין הרגעי לבין היציב, משום היותה פעולה דינמית, פעולה בלתי ניתנת לתכנון עד הפרט האחרון, המתקיימת במבנה ממוסד שתפקידו הנחלה של תרבות (אפשטיין־ינאי, 2000). הגוף, הבלתי יציב במהותו, מעצים עוד את המתח הזה.

מעבר להיבטים של אידאולוגיה ושל פועלות בהוראה, המושג "חתימת גוף" מציע עדשה מקורית לבחינת הקשר והדינמיקה שבין מלמדים לבין לומדים. שלוש החתימות שתוארו במאמר הציגו דגמים שונים מאוד של קשר בין מורה לבין לומדות: מנהיגות סוחפת וקבוצתיות חזקה, קשר אישי־מטפל קרוב ודינמיקה מתוחה הכרוכה בתביעה לרפלקציה מתמדת. את הדגמים הללו, לצד דגמים נוספים, ניתן לבחון בהקשרים נוספים של הוראה וחניכה וללמוד על אופי החברתיות הנוצרת דרכם, על הערכים ועל החוויות המתהוות בהם.

בשדה החינוך ובשדה המחול האמנותי מאפשר רעיון חתימות הגוף לטלטל פרימידות של יוקרה ושל כוח. בחינוך הוא מראה מורה שיש לה נוכחות משמעותית בעידן חינוכי המתואר לא פעם כ"אובדן דרך" (אבירם, 1999). כמחנכת הממוקמת בעמדת השפעה של עיצוב גוף ונפש, של יצירה ושל עיסוק באמנות הוראתה מקבלת תוקף של חתימה – יש לה כוח. הביטוי המובהק ביותר לכוח הטמון בחתימה הוא בשכפולה – ביכולת להנחיל תפיסת עולם אידאולוגית, אתית ואסתטית בגוף. בחינה של הוראת ריקוד דרך אידאולוגיות של חינוך אפשרה להראות את המורה כפעילה ויצירתית, ולא רק כסוכנת – בעל כורחה אולי – של משטור ושעתוק. חתימת הגוף בשדה המחול האמנותי מקרבת בין מה שנתפס כ־אמנות עצמה – המופע הבימתי – לבין הדבר שהוא "רק" לימוד שלה: בין הרקדן־אמן שעל הבמה לבין המורה־אמנית שבסטודיו. הראשון נוגע בצופיו מן הבמה, והשנייה עושה זאת מן הרצפה הקרובה. לשניהם הכוח שיש באמנות להאיר או לפרק מציאות, להנחיל סדר יום ותפיסת עולם (Bourdieu, 1991, 1993).

מורות ומורים לריקוד יוצרים בגופם את הייחוד הנתבע בשדה האמנות. חתימותיהם הן מעין מקבילה לחתימות אמן בתחומי אמנות אחרים – היצירה האוטנטית המבדילה כל מורה מרעותה. חתימתן היא שמאפשרת את "השתתפותן במשחק" בשדה רווי מאבקים זה, והיא מסמנת את סוג ההשתתפות: האם הן שחקניות ראשיות, שחקניות משנה או ניצבות. האפשרות לזהות מורה כזאת ולא אחרת, הדימוי ("השם" והמוניטין) שנוצר סביבה, או אם לפרוט זאת לקלפים תרבותיים – האסכולות הסגנוניות, האידאולוגיות והפדגוגיות המזוהות בחתימתה הן כרטיס המשחק שלה. כרטיס שהוא (ב)גוף.

ולבסוף, רעיון חתימת הגוף פותח אפשרויות חדשות לחשוב על גוף ועל פוליטיקת גוף של נשים-רקדניות-מורות בזמנים מאחידים ומתקננים שההגות הפמיניסטית הצביעה עליהם (למשל, וולף, 2004; Bordo, 1993; Bartky, 1984). את הגוף הזה אי-אפשר לתאר בפשטות כ"סוכן של שכפול" או כ"מתנגד", ובוודאי לא כישות פסיבית. הגוף הזה, המאומן מאוד והמשוכלל, יציר מנגנוני הפיקוח והשעבוד המסיביים, מנכס את יכולותיו יוצאות הדופן ומשתמש בהן כדי לתמרן בין ערכים, שיחים ונורמות, כדי ליצור לעצמו ייחוד ולהטביע את חותמו על סביבותיו החברתיות.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל אביב: מסדה.
- אופיר, ה' (2016). לחקור בבית, בגוף: טקטיקות של מעורבות גופנית במחקר. בתוך ה' אופיר ו' נתיב (עורכות), סדקים של חירות: גוף, מגדר ואידיאולוגיה בחינוך לריקוד בישראל (עמ' 133-145). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' (1996). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי לפוסט-מודרני. בתוך א' גור זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי (עמ' 13-42). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נ' (2008). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2000). הערות על מעשה ההוראה והלמידה. תיאוריה וביקורת. 17, 145-161.
- בארת, ר' (2004א). דרגת האפס של הכתיבה. תל אביב: רסלינג.
- בארת, ר' (2004ב). הנאת הטקסט / וריאציות על הכתב. תל אביב: רסלינג.
- גירן, ק' (2005). עבודות וחיים: האנתרופולוג כמחבר. תל אביב: רסלינג.
- וולף, נ' (2004). מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כוכבי, ט' (2007). בין ריקוד לאנתרופולוגיה (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לירן-אלפר, ד' (2004). נערות ורקדות: הבנייה תרבותית-חברתית של זהות מגדרית בחוגי מחול בישראל (עבודת דוקטורט). חיפה: אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.
- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2002). במערכולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- למפרט, ח' (2008). חינוך אמפטי כביקורת הניאוריקפיטליזם. תל אביב: רסלינג.
- נתיב, י' (2016א). "לעשות עם הגוף" בבית ספר וללמוד בדרך של הקשבה גדושה. בתוך ה' אופיר ו' נתיב (עורכות), סדקים של חירות: גוף, מגדר ואידיאולוגיה בחינוך לריקוד בישראל (עמ' 149-174). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

נתיב, י' (2016ב). פרקטיקה מונחית אתיקה: בין שיח של הגשמה עצמית לשיח של מוסר. בתוך ה' אופיר וי' נתיב (עורכות), *סדקים של חירות: גוף, מגדר ואידאולוגיה בחינוך לריקוד בישראל* (193–233). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פרנקנשטיין, ק' (1987). *אמת וחופש: ערכים בחינוך*. תל אביב: ספרית פועלים.

- Aronowitz S., & Giroux H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Bartky, S. L. (1984). Foucault, femininity and the modernization of patriarchal power. In I. Diamond & L. Quinby (Eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on resistance* (pp. 63-86). Boston, MA: Northeastern University Press.
- Baudrillard, J. (1981). Gesture and signature: Semiurgy in contemporary art. In J. Baudrillard (Ed.), *For a critique of the political economy of the sign* (pp. 102-111). St. Louis, MO: Telos.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge, England: Polity.
- Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cooper Albright, A. (1997). *Choreographing difference: The body and identity in contemporary dance*. Middletown, CN: Wesleyan University Press.
- Cooper, D. E. (1983). *Authenticity and learning: Nietzsche's educational philosophy*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the elusive body and carnal sociology. *Body & Society*, 1(1), 43-63.
- Daly, A. (1987). The Balanchine woman: Of hummingbirds and channel swimmers. *The Drama Review*, 31(8), 8-21.
- Dempster, E. (1995). Women writing the body: Let's watch a little how she dances. In E. Gollner & J. Murphy (Eds.), *Bodies of the text: Dance as theory, literature as dance* (pp. 21-38). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Derrida, J. (1991). "Signature event context" in margins of philosophy. In P. Kamuf (Ed.), *A Derrida reader: Between the blinds* (pp. 82-111). New York, NY: Columbia University Press.

- Desmond, J. C. (1997). Embodying difference: Issues in dance and cultural studies. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 29-54). Durham, NC: Duke University Press.
- Dyer, B. (2009). Merging traditional technique vocabularies with democratic teaching perspectives: A consideration of aesthetic values and their sociopolitical contexts. *Journal of Aesthetic Education*, 43(3), 108-123.
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 697-719.
- Fortin, S. (1998). Somatics: A tool for empowering modern dance teachers. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 49-71). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Foster, S. L. (1997). Dancing bodies. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 235-257). Durham, NC: Duke University Press.
- Gerth, H. H., & Mills, C. W. (1946). Intellectual orientation. In H. H. Gerth & C. W. Mills (Eds.), *From Max Weber* (pp. 45-74). New York, NY: Oxford University Press.
- Golomb, J. (1995). *In search of authenticity: From Kierkegaard to Camus*. London, England: Routledge.
- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100.
- Hanna, J. L. (1999). *Partnering dance and education: Intelligent moves for changing times*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hartley, D. (2003). New economy, new pedagogy? *Oxford Review of Education*, 29(1), 81-94.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, NY: Routledge.
- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions and the culture of self-help*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jameson, F. (1990). *Signatures of the visible*. New York, NY: Routledge.
- Katz-Zichroni, S. (2017). Cultural policy in dance: The embodiment of Jewish tradition in early childhood dance education in Israel. *Israel Affairs*, 23(6), 1086-1150.
- Marques, I. A. (1998). Dance education in/and the postmodern. In S. Shapiro (Ed.), *Dance power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 171-185). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 99-105). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Noland, C. (2009). *Agency and embodiment: Performing gesture/producing culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the dance: Contact improvisation and the American culture*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Parviainen, J. (2002). Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance. *Dance Research Journal*, 34(1), 11-26.
- Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 7-21). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shilling, C., & Mellor, P. (2007). Cultures of embodied experience: Technology, religion and body pedagogics. *The Sociological Review*, 55, 531-549.
- Shusterman, R. (2006). Thinking through the body, educating for the humanities: A plea for somaesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 1-21.
- Smith, C. (1998). On authoritarianism in the dance classroom. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 123-146). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Splitter, L. J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 135-151.
- Stinson, S. W. (1998). Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 23-47). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2004). *Body and soul: Notebook of an apprentice boxer*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Watkins, M. (2007). Disparate bodies: The role of the teacher in contemporary pedagogy practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 767-781.
- Weber, M. (1968). *On charisma and institute building* (ed. by S. N. Eisenstadt). Chicago, IL: University of Chicago Press.

