בס"ד

גוף הקורא כמצע אפשרי לשפה הדתית

*המאמר עוסק בסיטואציה הבעייתית של הקורא בן-זמננו במפגש שלו עם השפה והטקסט הדתיים. מטרת המאמר היא להציע את האפשרות של הגוף של הלומד בתור המקום (Locus) שבו הטקסט והשפה הדתיים יוכלו להיטמע ולקבל פשר ומעמד (תחולה). בחלק הראשון של המאמר אדון במחקר החינוך היהודי ובעיון ההרמנויטי שנעשה בו ובעקבותיו אאפיין את הבעייתיות כהיעדר בית, שבו ניתן לטקסט ולשפה הדתית מקום להתנחל ולצמוח אצל הלומד בו. בחלק השני אוסיף נדבך לאותה "אי-ביתיות" בעולם פוסטמודרני. בחלק השלישי אדון במחקרים בינתחומיים חדשים המציגים תפנית בהבנת האפיסטמולוגיה של הגוף והתנועה. על פי מחקרים אלו הגוף הנע קשור הדוקות עם תהליכים קוגניטיביים שונים (דמיון, זיכרון והבנה). לאור מחקרים אלו מתבסס המעמד של הגוף כמה שמחולל ומעצב תודעה באדם וזאת בניגוד למסורת הפילוסופית המערבית שפיצלה בין הגוף והתודעה. בהמשך להם הגוף של הלומד הוא מצע אפשרי שיש בו כדי להוות מעין "משכן" או "בית גידול" לשפה והטקסט הדתיים גם לאחר שאלו איבדו את יכולתם להוות שפה ראשונית של התמצאות בעולם של הקורא העכשווי. אסיים בהצגת כמה ערוצים ראשוניים של חשיבה ועשייה פדגוגית בכיתת החינוך היהודי הנעתרים לאפשרות של למידה מבוססת גוף-תודעה.*

1. חלק ראשון
	1. הקדמה

בעיסוקו הענף בסוגיות פרשנות הטקסט בחינוך היהודי, כהן לעיתים קרובות מאפיין את הפרובלמטיקה בכך שאנשי החינוך אינם מסבים די תשומת לב אל התבניות הפרשניות המונחות מאחורי הבחירות שלהם (תשנ"ו, 2005, 2008( לשם כך, כהן מפתח מתודולוגיה של עיון בפילוסופיה ובהגות יהודית שצמחו מחוץ לשדה החינוכי-פדגוגי, כך שאלו יוכלו לחשוף עבור אנשי החינוך את העומד מאחורי העמדות החינוכיות שלהם ולבחון באופן רפלקסיבי באיזו מידה ואופן תבניות אלו ממשיכות לשרת את המטרות שלהם ואף להוות אופקים חדשים שיוכלו לאמץ. זו אחת התרומות הנכבדות לקהילת מחקר החינוך היהודי שמעשירות את השיח שלו ומרחיבות את משרעת אופקי החשיבה שלו לאין ערוך ועל כך אנו חבים תודה לפרופ' יונתן כהן.

בכמה מעבודותיו המוקדשות לאתגרים הפרשניים הניצבים בפני מורים בני-זמננו, כהן מגדיר את היעד החינוכי וההרמנויטי כ**התאמה** בין המסורת היהודית הלקוחה מהעבר לבין הסיטואציה התרבותית-היסטורית של הלומדים, המלמדים והסביבה הנמצאים בהווה (כהן, תשנ"ו, תשס"ו). בהצבה זו של הדברים ניכרת הבחנה בין שני מחוזות בזמן: בין "העבר" המחוז של המסורת לבין "ההווה" המיוחס למורים ולתלמידים.[[1]](#footnote-1) כמו כן, מונחת בהטעמה זו יחסי אובייקט-סובייקט, כאשר המסורת מתגלמת כמעין אובייקט (המקיים קשר שבין "תוכן" לבין "צורה") והלומדים והמלמדים הם הסובייקטים המבקשים להיעתר אל המסורת המשוקעת בטקסט. תבנית חשיבה זו ממשיכה ללוות ולהתוות את תשתית הדיון הביקורתי שכהן עורך בין מסורות פילוסופיות ופרשניות שונות. גם כאשר כהן פונה אל מסורות פילוסופיות אשר מסתייגות מן המבנה הדואלי של אובייקט-סובייקט (כדוגמת משנתם של גדמר, ריקר ולוינס), עיונו בהן מתמקד יותר בחילוץ מודלים הנוגעים ישירות למלאכת פרשנות הטקסט ופחות בשיבה אל תשתית ההבנה שלהם את האדם וההוויה וההשלכות החוזרות של הבנות אלו על מהותן של קריאה ולמידת טקסט.

דרך המאמר הנוכחי שונה, בכך שאינה נתונה לחילוץ מודלים הרמנויטיים הנהגים במפורש או במובלע מפי פילוסופיים ואנשי רוח, אלא לאקספלורציה של ממד מסוים - הוא הממד הגופני - כמצע של איחוי הפער האפיסטמולוגי שבין הקורא בן-זמננו לבין השפה והטקסט הדתיים הנלמדים בכיתת החינוך היהודי. כמבוא לכך אבקש להצטרף לאותה ל"אי-נחת" שבמרחב הוראת ולמידת הטקסט והשפה הדתיים ולמודעות לפער האפיסטמולוגי הניצב במרחב הזה שבין הקורא לטקסט.[[2]](#footnote-2) לאחר מכן אעיין בתובנות של כמה פילוסופים בני זמננו ולאורן אראה כיצד אלו מסוגלים לפתוח פתחים בהבנה שלנו לגבי טיב ההתרחשות של הקריאה, הלמידה וההנחלה של השפה והטקסט הדתיים, ולקדם את הכיוון, שלפיו גופו החי של הלומד נוטל חלק אורגני ופעיל בפרשנות של הטקסט וברכישת השפה הדתית.

* 1. דפוסי הקורא העכשווי: אי-ניתנות השפה הדתית וריבוי ועקיפות השפה הדתית

אנשי חינוך והרמנויטיקנים הבאים לעסוק בקורא בן-זמננו המבקש לפרש וללמוד את הטקסט הדתי, נוכחים להכיר בשני דפוסים עקרוניים, אשר לכאורה מנוגדים: האחד הוא **אי-הניתנות** של השפה הדתית, והשני הוא **מגמת ריבוי** ועקיפות של אופני משמוע ופרשנות. אי-ניתנות משמעה עמעום או אובדן הקשר הישיר שבין הקורא הלומד לבין השפה הדתית. אובדן הקשר מתרחש כאשר הטקסט הדתי כבר אינו מהווה גילום של שפה החופפת באופן ישיר את המציאות המתפרשת עבור הסובייקט מבעד לקריטריונים האפיסטמיים והתרבותיים המודרניים שהפנים. מגמת הריבוי מתאפיינת בנטייה של הקורא להסתייע במגוון דרכים של הסתכלות בטקסט אשר עוקפות את הפירוש המילולי והישיר או הדוגמטי שלו ומנהירות אותו בפרספקטיבות מורחבות השאולות משדות שיח שונים (רוס, תשס"ב; שגיא, תשס"ג Sokol, 1993).

1.2.1 אי-ניתנות השפה והטקסט הדתיים

משה סוקול (Sokol, 1993) מצביע על סיטואציה של אי-ניתנות כמאפיין יסוד במערכת היחסים הבעייתית שבין הקורא המודרני לטקסטים הדתיים הקנוניים. סוקול לומד מעבודותיו של הסוציולוג של הידע, פיטר ברגר, ובעקבותיו ניגש לאפיין את סוג המבוכה והניכור של הקורא המודרני אל מול הטקסט הדתי. על פי סוקול, שלושה מאפיינים המבדילים את הקורא המודרני מן הקורא הקדם-מודרני ביחסו אל הטקסט הדתי. ראשית, הקורא המודרני תופס מראש את הטקסט הדתי כתוצר היסטורי-יחסי, שנית הוא תופס את המחבר עצמו והטקסט שלו כמי שכוחות חברתיים פועלים עליהם ומעצבים אותם להיות כפי שהם. שלישית, מבנה הסבירות אשר עד כה הבטיח מעמד של חשיבות ומובן קוהרנטיים עבור הטקסטים האלו, עורער מאוד בעידן המודרני, ולכן אבדה הקריאה התמימה שלפיה הטקסטים מכוונים ישירות לחיווי ותיאור של המציאות הסינכרונית של הקוראים בו. שלושה מאפיינים אלו מצטרפים יחד למה שסוקול מכנה: "אי-הניתנות" של הטקסט עבור הקורא המודרני.

הטקסט עבור הקורא הקדם-מודרני היה נתון עבורו, כמעין מפה בלתי מעורערת אשר שייכת באופן אורגני לעולם הנחווה והנתפס של הקורא. על הסובייקט הקדם-מודרני אומר ברגר: "Whether with his family or at work or engaged in political processes or participating in festivity and ceremonial, the individual was always in the same 'world'" (Berger, 1973, p. 63). לעומתו, הקורא המודרני נע ונד בין תמונות עולם שונות ואף סותרות ואינו תופס אותן כשייכות בהכרח למסגרת אחת.[[3]](#footnote-3) כתוצאה מכך, מרחבי הקיום שלו אינם מלוכדים בחטיבה אחת. ברגר מאפיין את התודעה המודרנית כנטולת בית (כשם ספרו, *The homeless mind*). על פי סוקול, הקורא המודרני, גם אם יראה בטקסט, דבר מה חשוב, יקר, מקודש, הרי שהוא פונה אליו מתוך עמדה עקרונית שאיבדה את הניתנות שלו. לכן, כל פרשנות שתבוא מן הקורא המודרני, גם זו האוהדת ביותר, תהווה "הצלה" של הטקסט מתוך תהום נשיה המגדירה מראש את הטקסט כדחוי על הסף משום היותו בלתי חופף עם אמות המידה שבאמצעותם הקורא מבין את חייו ועולמו.[[4]](#footnote-4)

עתה, ברצוני להמשיך הלאה עם מושג אי-הניתנות של סוקול ולהוביל אותו לאפיון קיומי יותר של הקורא והטקסט כנטולי בית. קודם לכן, נציג את הדפוס השני, שאולי מהווה את צידו השני של אותו מטבע.

* + 1. עקיפותה של הפרשנות המודרנית כהזדמנות למפגש יצירתי ורב-ממדי עם השפה הדתית

ערעור התשתית הבטוחה של היגדים ומוסכמות דתיים בעטיין של תמורות מדעיות, תהליכי עיור ותיעוש מואץ, הביא את התודעה המודרנית להתבונן מחדש בשפה הדתית כמושא לביקורת והבנית זהות ולא עוד כירושה פאסיבית של סט אמונות ותפיסות קבועות (Berger, 1973, Sokol, 1993). ערעור בלעדיותה של תפיסת העולם הדתית הביא עמו פתיחת ערוצים ונתיבים רפלקסיביים של גישה אל ההיגדים הדתיים. הקורא המודרני מצויד במתודות שונות שהוא שואל בהשראה של שדות שיח, אידיאולוגיות ותפיסות עולם מתחרות ואיתן הוא ניגש לקריאה בטקסט הדתי (רוס, תשס"ב, שגיא, תשס"ג, Sokol, 1993): ריבוי הפרשנויות, מעצב קורא בעל מוכנויות (readiness) מגוונות לפירוש הטקסט הדתי. הקוראים מסתייעים (במודע או שלא במודע) בהקשרים פרשניים מגוונים או סוגים שונים של שיח מתווך כמו לדוגמא: קריאות פסיכואנליטיות, אקזיסטנציאליסטיות, פוסט-סטרוקטורליסטיות ופנומנולוגיות כמבוא להבנה של הטקסט הדתי הקדום. דווקא ערעור האמון התמים הביא את הקורא הפרשן להתבונן בטיבו של ההיגד הדתי (הולצר תש"ס; 2006, רוס, תשס"ב; 2000 Gadamer, 1980, Ricouer, 1981; 1995, Thiselton, 1992).

כתוצאה מקריסת האמונה במשמעות המילולית של חלק נכבד מהשפה הדתית מתפתחת ההכרה, שהיגדי אמת דתיים מורכבים הרבה יותר מהיגדים רגילים, ומשמשים בו-זמנית בתפקידים רבים ומגוונים בעלי יחסי תלות הדדיים. (רוס, תשס"ב, עמ' 461).

ובכן, במידה שהכרה זו חודרת גם לקורא המצוי בכיתת החינוך היהודי, הרי שלפנינו קורא מיומן ומשוכלל שנכון לפרש טקסט באמצעות מודלים פרשניים שונים, שמוכן לשחרר את היגדי הטקסט מכבילותם למערכת של דוגמות דתיות, ולהביאו אל מרחבים סמויים ומובלעות בתוך חייו וחיי הרוח שלו. כמו כן, קורא זה מיומן בנטילת החירות לעצמו להציב את טענת האמת הייחודית לו כך שתושג תחולה רחבה יותר של הטקסט. נשים לב לכך שקורא מסוג זה הוא מי שאינו חש בצרימה בין תיאור סיפור הבריאה לבין הסברים מדעיים לגבי גיל ותולדות כדור הארץ. מבחינתו, לטקסט ולעצמו כפרשן שלו ניתנה הזכות לשחרר את הטקסט מכבילותו לטענת אמת אוניברסלית, והוא נוטה יותר לאתר את השיח הפנימי השוכן בתוכו, או את ההשתמעויות המהדהדות מתוכו כמה שמעניק לו מובן ותוקף עצמאי של אמת. ועל כך רוס נותנת את הדעת:

אם משמעותה של שפה דתית מכוונת לכל היותר בצורה רופפת אך לעולם לא ממצה על ידי מובנן הראשוני של הפרדיגמות שלה כפי שנתפסו במקורן, הרי שאופן תפקוד השיח הדתי אמצעי ועקיף הרבה יותר מכפי שניתן היה להבין ממבקריו. התייחסות רצינית לדימויים היסודיים של הדת אין פירושה קבלתם בתור דוגמות במובן הקתולי של המושג, ואף לא ציפייה שאלה יגלו קוהרנטיות או עקיבות מושלמת. (רוס, עמ' 468).

פענוח ההיגדים של הטקסט כבר אינו מושג במלואו במיידיות ובישירות שמציעות הפרדיגמות הדתיות המקובלות. כך למשל, האמירה שעל ידי קיום מצוות האדם מקבל מלאכים[[5]](#footnote-5), היא אמירה שספק אם נושאת מובן עבור הקורא המודרני שמכיר את מציאותו ככזו שאינה מייצרת מלאכים. אם כן, האתגר של הקורא הוא להעניק **תחולה מורחבת** יותר שעוקפת את המשמעות המילולית-קונקרטית של ההיגד. זהו למשל הקורא שיפרש את המלאך כסוג של השראה-חבויה בינו לבין המציאות החיצונית לו. זהו קורא שבקוראו על מלאכים כבר לא יזדקק לדמות בעיני רוחו ישויות אגדתיות מטאפיזיות אלא יבקש למצוא את ה"מלאך" בשדה הסמנטי של התודעה או כממד מסוים בחווית הקיום. בעוד שסיפורו של יונה הכלוא בבטן הדג מעורר צרימה בעולם שבו ראיית העולם המדעית-אמפירית תופסת מקום דומיננטי, התפתחותן של מתודות ותיאוריות אחרות דווקא יכול לשכך את הצרימה ולאפשר מובנות חדשה. כך למשל, הקורא שספג רעיונות מכיוון השיח הפסיכואנליטי היה עשוי למצוא מובן עשיר של עולם תת-הכרתי בדימוי של האדם הכלוא במצולות הים. היות שהפרשנויות הישירות והמילוליות יותר חסומות עבורו, הפרשנות הופכת למלאכה יצירתית, מרובדת ופתוחה יותר.

אדרבה, עוצמתה של הגישה התרבותית – לשונית לדת טמונה בכך, שהיא מסוגלת לספוג בקרבה ולצרף יחד הדגשים מגוונים ואף סותרים. כיוון שהדרך שבה אמירות דתיות משפיעות עלינו על פי גישה זו לעולם אינה ישירה, שקופה וניתנת לחיזוי, הבנת אפן פעולתן עלינו עשויה להוביל למסקנות הנראות מפותלות ואף פרדוקסליות (רוס, שם(.

מה נוצר מתוך שני מאפיינים אלו שאצל הקורא העכשווי? בתוך הגמישות והפתיחות המאפיינות כל כך את כושרו הפרשני של הקורא העכשווי, נוצר חלל, נקודת תורפה מסוימת המובילים לכך שהקריאה והלמידה בטקסטים אלו כבר אינם מהווים אופן של חניכה. הוא נעתר להם, אך היעתרות זו הינה "לצורך הענין". הוא מתפעל מן הטקסטים, מעיד על כך שהם עמוקים, ושקסם אופף אותם, אך ספק אם יזהה אותם כטקסטים מחייבים. הטקסט אינו נתפס באופן ישיר כ"דבר הא-ל" המכוון אל הקורא בו ואף לא כנסיון לתאר את המציאות העובדתית. האופן שבו הטקסטים האלו פונים אל המציאות נותר רופף. אכן, אותם תכנים נורמטיביים הממלאים תכופות את הטקסט הדתי, יכולים להצטייר אצלו כמנוכרים או מנותקים מעולמו. הקורא באלו הקטעים כאילו יתהה מהיכן ציוויים אלו מגיעים או מניין הסמכות שטקסטים אלו נוטלים לעצמם. ביודעו שהוא קורא בטקסטים קנוניים שליוו את עם ישראל לכל תולדותיו ושעל ידם הוא חונך והתהווה, הוא שוב יתהה או מתוך מבוכה כנה או מתוך התרסה ואף ניכור ועוינות: "לצד שלל המשמעויות שאני, הקורא המזדמן, מצאתי בטקסט, האם עלי לשמוע לו באמרו לי מהו הראוי או כיצד נכון לחשוב ולהאמין."

אם כן, נראה שניתן לאפיין את הקורא העכשווי בשני מאפיינים המנוגדים זה לזה. הקורא פתוח מצד אחד לשפע הטקסטואלי, הפואטי, הסמלי ואף האידיאי, ואולם הוא סגור בפני היומרה המונחת בבסיס התכנים שהוא מוצא בטקסט. הוא חש מועקה לנוכח מה שנתפס אצלו כניסיון של הטקסטים ושל השיח הדתי בכללותו להציב חלופה או לערער במשהו את ריבונותו העצמית על חייו. (Alexander, 2005, Sokol, 1993)[[6]](#footnote-6)

רפיונו של ממד המחויבות המאפיינת את הקורא העכשווי קשור בכך שהוא כבר אינו חש "כבן-בית" בעולמו של הטקסט. היעדר המחויבות קשור עם תחושות אי-שייכות וניתוק. הקורא אינו מקבל עליו את הסמכות של הטקסט משום שהוא אינו חווה את הטקסט כבית שהוא יכול למצוא את עצמו בתוכו.[[7]](#footnote-7) על פי ברגר, התשוקה לביתיות האבודה מלווה את הסובייקט המודרני כאשר הוא נודד ומדלג בין מערכות חיים שונות. The individual attempts to construct and maintain a 'home world' which will serve as the meaningful centre of his life in society" (Berger, 1973, p. 64). לבית ישנה זיקה ליכולתו להפיק משמעות ומובן למציאות הסובבת אותו. בן-דור מדגיש את חשיבותה של השפה ביצירת תחושת שייכות:

דובר השפה, המכיר את פניהן של המילים בשפה, מעיד בכך לא רק על יכולתו להבין את משמעותן של המילים בשפה אלא גם על זהותו. מרכיבים מכריעים בזהותנו נקבעים על ידי תמונת העולם שלנו ועל ידי מערכת משחקי השפה וצורות החיים הקשורות בה. השפה הנותנת לעולמנו את צורתו צרה גם את צורתנו, שכן אופן המשמעויות של חיינו, שהוא גם אופק זהותנו, נקבע במידה רבה על ידי שפתנו ותמונת עולמנו. (בן-דור, תשס"ט, עמ' מא)

נראה מכאן שאחד מהכיוונים שראוי שיאתגרו אנשי חינוך יהודי השותפים לתחושת החמצה באשר לדרכי הטמעתו של הטקסט והשיח הדתי הוא חיפוש אחר ממד ביתיות שבו יוכל הקורא לשהות עם הטקסט ולהכיר אותו ובתוך כך את עצמו.

*חלק שני*

2.1 היעדר ביתיות פוסטמודרני

עד כאן לא תחמתי קו מפריד ברור בין הקורא המודרני, לבין הקורא הפוסטמודרני. הסובייקט הפוסטמודרני עוד יותר מקודמו המודרני הוא הקורא שנמצא בתוך מהפכת המידע, הנתון בתוך תהום נשיה של מושגי האמת, המוסרי, הזהותי. הוא הקורא שעולמו נזיל, מערכות היחסים שלו עם משפחתו, עמו, מורשתו, שפתו ותרבותו מאופיינים כמשתנים וכנתונים לתנודה מתמדת של פירוק והרכבה שמובילה לפירוק נוסף (באומן, תשס"ז). הקורא הפוסטמודרני גם נתון כמעט בכל עת לסחרור של שדרים ומסרים אינטנסיביים ברשתות ובאמצעי התקשורת. בסיטואציה זו, שאנו נדרשים עוד לאפיינה ולעמוד על השלכותיה על מלאכת הפרשנות, הקורא איבד עוד יותר את הרעיון של טקסט חניכה שמונחל ומופנם, מעצב ומשמר זהות רציפה כזו או אחרת. וכך כותב זיגמונט באומן בעיסוק שלו בסובייקט בעולם נזיל:

It is because modern developments forced men and women into the condition of individuals, who found their lives fragmented, split into many loosely related aims and functions, each to be pursues in a different context and according to a different pragmatics – that an 'all-comprising' idea promoting a unitary vision of the world was unlikely to serve their tasks well and thus capture their imagination. (Bauman, postmodern ethics, p. 6)

הקורא העכשווי חשוף לטקסטים יותר מתמיד, אך השפה איבדה את כושרה האתי לכונן אדם ולכונן הוויה תרבותית שלמה. כל טקסט יחווה כרושם, וזאת משום שנאבדה לו הזיקה שבין האמירה לבין המציאות. המציאות לדידו אינה מציאות בה"א הידיעה, זוהי מציאות שתמיד מישהו מספר אותה, ובמקרים רבים זוהי מציאות שמישהו מספר אותה כך ולא אחרת מתוך מניעים מסוימים, מודעים או לא, מוצהרים או לא.[[8]](#footnote-8) ואם כן, אין המציאות המובלעת בטקסט יכולה להתבסס כמרחב משותף שבו נפגשים אנשים, משמעויות ורעיונות.

להמחשת הדברים הבה נדמיין לפנינו תלמיד ישיבה, תלמיד שרוב שעות יומו עוסק בקריאה הטקסטים ופירושם לצד שיעורים שהוא שומע מרבני הישיבה. ובכן, נעקוב אחריו לרגע: הוא נמצא באולם, עתה נמסרת הרצאה מפי הרב, ראש הישיבה. זהו השיעור הכללי הניתן אחת לשבוע, מאות מקשיבים ברוב קשב. הוא מקשיב אך תקתוק מהפלאפון שלו מעורר אותו לבדוק משהו אחר במקביל. הוא יוצא מן האולם ופונה לשירותים. ידו מייד מושטת אל הפלאפון שבכיס. הוא מועתק ברגע אל מציאות נוספת. עתה הוא ברשת החברתית, מגיב לאיזה אירוע וירטואלי, מנסח משפט קצר ושנון, במקביל הוא רוכש באינטרנט חולצה חדשה ומוריד אפליקציה כלשהי. כשהוא חולף ליד מישהו אחר, שגם הוא בתורו יצא "להתרענן" במציאויות אחרות, הוא ספק מביט ספק מתעלם. נדמה הוא לו כרושם חולף, דוגמת המודעות הצצות תדיר במסך הפלאפון החכם שלו.

הקורא שלפנינו הוא מי שעקרון אחד של מציאות אינו יכול עוד למלא את הוויתו. הוא הסתגל לחולל ולקחת חלק בכמה מציאויות בו זמנית. חוויה זו של ריבוי ועודפות מלווה אותו בכל יום. גם במיטתו הוא מתקתק בפלאפון וצופה בסרטונים קצרים שבהם מוצגים באופן אינטנסיבי ודחוס תמונות עולם הלקוחות מתרבויות שונות ומגוונות. ניתן להגדיר את ההתנהגות של קורא זה כמי שיחסו עם המציאות היא פוליגמית באופיה. באופן פרדוקסלי הניידות והנזילות הן ה"קבוע" שבאורח חייו. להעמקת הדיוקן של הסובייקט הנזיל והמבוזר נדון במושג "סימולקרה" אצל הפילוסוף הצרפתי בן זמננו, ז'אן בודריאר.[[9]](#footnote-9)

בודריאר מבאר עבורנו את המושג בהקשרו הפוסטמודרני סביב משל של מפה ענקית החופפת בממדיה את הטריטוריה שהיא מסמנת:

סימולציה היא התחוללות של ממשי חסר מקור או ממשות באמצעות מודלים: היפר ממשי. הטריטוריה כבר אינה קודמת למפה, וגם אינה מאריכה ימים אחריה. המפה קודמת לטריטוריה – זוהי קדימות הסימולקרה: המפה היא שמחוללת את הטריטוריה. (בודריאר, 2007, עמ' 7-6(.

הסובייקט הפוסטמודרני הוא מי שהסתגל לכך שהמסמנים המוקרנים לנגדו אינם בני ברית של מסומנים. מערכות הסימנים נותרים עלומים, מחוסרי שיוך לרעיון, כוונה, מובן אחידים ומלוכדים. הוא חווה את השפה הדתית, במיוחד בהיותה זרה לעולמו הקונקרטי, כעקרה, זאת בחסות השיח הפוסטמודרני המפיץ סימולקרות המפרות את הברית שבין המילה לדבר. תלמיד עכשווי שנוטל חלק בשיח ובמצב הפוסטמודרני יכול למשל לשמוע בשיעור מפי המורה את המסמנים: "בית המקדש", "כהן גדול" והוא לא יטען את המושגים האלו במסומן יציב כלשהו, אלא הם ישארו כסימנים צפים שאינם נקשרים עם תוכן סובסטנטיבי או אובייקט ברור כלשהו.

על פי בודריאר הסימולקרה בגרסתה הפוסטמודרנית היא: "המרה של הממשי בסימנים של הממשי, כלומר בפעולת הרתעה של כל תהליך ממשי באמצעות כפילו התפקודי, מכונת איתות מטא-יציבה, תוכניתית, ללא מתום, המציעה את כל סימני הממשי ויוצרת קצר בכל התהפוכות." (בודריאר, 2007, עמ' 8)

הסימנים מאבדים את משקלם ונוכחותם. הם מייצרים אפקטים עוצמתיים של ממשות, אך הם נטולי מקור ממשי. היעדר הביתיות חודרת אל הפונקציה הרפרנציאלית הגרעינית של הסימן הלשוני וכך נוצרים רשמים עקרים שיש בהם שילוב של אקסטאזה וריגוש גבוה עם התנדפות מהירה בתודעה.

ישנה איזושהי תחייה מלאכותית שיש מקום להניח שניכרת גם עבודה עם טקסטים בחינוך היהודי כיום. יש כאן יחסים קוטביים מאוד, מצד אחד הסובייקט נתון בסביבה טקסטואלית היפראקטיבית שבה הוא כמעט בכל רגע זמין לקבל מסרים, מראות, קולות, ידיעות (טקסט במובנו הרחב והכולל יותר) באמצעי המדיה השונים. ומצד שני, אלו מתרוקנים מן הנוכחות הממשית שלהם בחייו ולכן גם צובעים את חייו כסימולציה. הקורא שלנו מתורגל במצבי עניינים שונים שהקונקרטיות המפוברקת שלהם גוברת על הקונרקטיות הטבעית שלו. (נחשוב על אדם המסתכל בפלאפון החכם שלו וצופה בתמונות של חברים אחרים האוכלים את האוכל שלהם בשעה שהוא סועד את ארוחת הצהריים שלו. עד כמה, אם בכלל, הקונקרטיות של האוכל הממשי שלו נותרת בראשוניותה לעומת הפסבדו קונקרטיות המוקרנת מהמסך שלו). זהו קורא העובר בן רגע בין ייצוגים של מצבי עניינים שונים, הוא מתורגל בלהיעתר בזריזות לכל מסגרת של ייצוגי מציאות. הטקסטואליות שלו מרובדת, מבוזרת מרובה וסימולטנית. מצד שני, זוהי טקסטואליות נטולת מקור. אלו הם מערכות סימנים שאינם חיים במובן הטבעי, אין הם מושתתים ברובד מטאפיזי ראשוני של משמעות, לפיכך המפגש עם הטקסט אינו נספג בתוכו כנוכחות.

2.2 האופציה של שלילת הביתיות

גור-זאב בספרו *לקראת חינוך לגלותיות* קורא לחינוך שמראש הוא רואה בו צורה של אלימות, לוותר על הסדר הסימבולי של "ביתיות" ולהחליף אותה בהיפוכה הגמור, הגלותיות. החינוך הוא זה המקבע, הוא זה שחודר אל הגדרתו של האדם את עצמו ואל עצם האנושיות שבו ומכתיב לו את הראוי תוך כדי הטמעה מאסיבית של הנחות יסוד סמויות המתלבשות כעובדות וכנתונים "מובנים מאליהם" של החיים והעולם.

כבר בתחילת הפרק אציג את התפיסה שתנחה אותנו – החינוך, כך אני סובר, הוא אוסף של פרקטיקות ותיאוריות שעניינן כינון, עיצוב ומשטור הסובייקט האנושי על מנת שיהיה לכזה ולא לאחר, שיהיה למשהו ולא למישהו, שתשתכח ממנו ההידרשות לאחרותו – שלו ולזימון אחרותו של ה"האחר" עד כדי שתשתכח ממנו שכחת ייעודו. החינוך, עד כמה שהוא נאמן לעצמו, מנרמל. הוא מנרמל בתנאים הקובעים את אפשרויותיו ומגבלותיו של האדם בעמידתו האוהבת מול הרע ומול העולם כגולה וכבן בלי בית ובהתייצבותו האמיצה מול שאלת אי-ידיעת ייעודו. החינוך המנרמל קובע את האופנים, האפשריות והמגבלות של עמידת האדם החברתי, השותף לשיח, למסורת לרגע היסטורי ולתנאים החומריים הקונקרטיים, מול זימונו להיענות ל"קול" ייעודו. במילים אחרות, החינוך מאפשר את הקדמה התרבותית ואת עצם הקיום החברתי באמצעות תהליך של דה-הומניזציה שיטתי ואלימה של האדם. (גור-זאב, לקראת חינוך לגלותיות, 2014, עמ' 14).

הרב שמעון גרשון רוזנברג במאמרו על החינוך מתעמת עם עמדתו של גור-זאב וטוען כנגדו שגם גלותיות תהפוך בהכרח לדוגמה חינוכית שתפעיל ממילא כוחנות ותיפול לאותה מכשלה שממנה היא חשבה להיחלץ. מהו חינוך לגלותיות? אנו למדים מספרו של גור-זאב שמדובר בהדגשת הרב-תרבותיות, ברלטיביזם היסטורי, במסרים פוסט-קולויניאליסטים המציפים את ריבוי הזהויות, השפות, הנרטיבים. חינוך זה שהוא מכנה דיאספורי. שהוא כשמו מבוזר, שוללני ביחס לזהות עצמית אחדותית. הרב שג"ר מצביע על כך שכל הרעיוניות האלו יהפכו גם הם לעבודה זרה חדשה. במילים אחרות, גם רעיונות כגון: קץ האידאלים, מות הסובייקט, ושלילת מוחלטות האמת, סופם שיעצבו וימצבו שיח כוחני ויתגלמו כאינדוקטרינציה שאינה רכה יותר מהדוגמאות של החינוך בעידן המודרני. גלותיות לא תביא עימה פלורליזם מבורך, ענווה של האדם ביחס לעמדותיו וזהותו שלו, וגם לא יכולת מורחבת להכיל עמדות אחרות ולראות בהן נקודות של אמת וצדק (הרב שג"ר, 2013).

על פי הרב שג"ר, הלוקליות, החיבור לשפה, אקטים מעניינים של חיבור למסורת אפילו בקרב חילונים המצהירים על חילוניותם, אינם חלק מהאכסטזה של ריבוי, של ביזור ושל סחרחורת של זהויות. זוהי ערגה לבית של משמעות וחוויה אנושית שיש בה פשטות, טבעיות, איתנות של תוכן ומוצקות של זהות אנושית. זה עיקר טיעונו של הרב שג"ר כתגובה לעמדות ה"פוסטמודרניסטיות הקשות".

במאמר זה איני מבקש להצטרף לאותה זירה של ויכוח. עמדתי האישית, אמנם, קרובה לעמדתו של הרב שג"ר, אך אין כאן כוונתי לטעון טענה ערכית או מטאפיזית לגבי נחיצותו של "בית" עבור הלומד בעולם פוסטמודרני. ואולם, ברצוני להעמיד את דברי לסיוע עבור אנשי חינוך החשים בשאיפתו של הסובייקט המבוזר לכינון מרחבים ביתיים בתוך עולמם המבוזר. זאת בשעה שבית זה אינו יכול להתקבל כירושה מובנת מאליה בחסותן של דוגמות דתיות ועמדה סמכותית קולקטיבית, כבעבר. ישנם מחנכים יהודיים המבקשים לפתח שיח של ביתיות סביב הקריאה והפרשנות של השפה הדתית שבטקסטים הדתיים, ואינם נלהבים לקראת חזון דיסטופי של עקירת הבית ולקראת ההוויה המהגרת של דה-טריטוריאליות בנוסח של גור-זאב. מאמר זה מבקש לסייע ליצירת שיח כזה.

אולם, אל לנו, אנשי החינוך לטעות ולבלבל את בקשת הביתיות של הקורא בן זמננו עם ביתיותו של הקורא הקדם-מודרני שחווה את יהדותו כנתונה לו ואת עצמו כנתון בתוכה. אנו עלולים לשגות ולפרש את סקרנותו ומשיכתו של הקורא המודרני לחוויות של שייכות וביתיות כשאיפה לשוב באופן ישיר ופשוט אל הבית שממנו הוא או אבותיו מן הדורות הקודמים, יצאו. משיכתם אינה מעידה על נכונות להתמסר לאמיתות המקופלות במקורות הכתובים וגם לא מקבלה אוטומטית של סמכותו של הטקסט. הביתיות שאנחנו מחפשים אחריה אינה מבוססת על סמכות ולא על נורמטיביות אוניברסלית. במקום זאת, יש להדגיש במטאפורה של הבית את אותם היבטים של הכלה ונתינת מקום להתהוות עצמית ולגילוי אישי-אינטימי.

ריקר וגדמר, הצביעו על אותה מורכבות ורגישות של הקורא המודרני, החותר לאינטימיות. אך זוהי אינטימיות שיכולה להתהוות רק על גבי הכרה באחרות, בפער האפיסטמולוגי, בעובדה שהעולם הניבט מתוך הטקסטים כבר אינו עולמו שלו, ואין טעם או אפשרות לטייח או להסוות את הפערים האלו. אם כן, משימתם של הרמנויטיקנים אלו ואנשי חינוך שביקשו לתת את הדעת לאותה סיטואציה של ריחוק – קרבה, היתה כיצד לכונן מפגש אינטימי, חי, מלא עם טקסט שהנחותיו לגבי המציאות מרוחקות מהנחות המציאות המופנמות אצל הקורא.

הריחוק, על פי פילוסופים אלו, יכול להוות דווקא מרחב, שבו "מצטיירים" ציורים רבים וחדשים מתוך הטקסט הנקרא, שבהם גם הקורא פוגש את עצמו (Gadamer, 1980, Ricoeur, 1981, 2005). המדרשים שוב מתקבלים על הדעת של הקורא בהם לא בהוראתם המילולית, לא בפירושם כאירועים היסטוריים וגם לא כל כך כטקסטים דידקטיים שמטרתם להציב נורמות של הראוי והטוב, אלא כהדהוד ממרחבים חבויים המגלים לקורא את עצמו באופן שלא מושג בשיח אובייקטיביסטי. אולם בעקבותיה של העקיפות הזו שוב מופיע היעדר קרקע. אם כן משימתנו היא לחפש מה שישיב את הביתיות האבודה למרחב שבין הקורא והטקסט.

*חלק שלישי*

1. הגוף כבית אפשרי

בחלקים הקודמים אייכתי את הסיטואציה של הקורא העכשווי כמי שאינו מסוגל להעניק מרחב ביתי לטקסט הדתי. הצבעתי על שני טעמים למצב זה. הטעם הראשון הוא הפער האפיסטמולוגי המובנה שבין הקורא העכשווי שחי ותופס את מציאותו על פי קני מידה מודרניים ולעומתו הטקסט הדתי שקני המידה שלו אינם חופפים - נותר חסר פשר ונטול מובנות. הטקסט נותר תמיד מחוץ לבית, נטול מקום ("Locus"), זר וארעי. הטעם השני, הוא אפיונו הכללי של המצב הפוסטמודרני כמצב של נזילות והיעדר עוגנים אפיסטמיים. הקורא מוכן להתנסות בקריאות יצירתיות ובלתי שגרתיות של הטקסטים שלפניו, אך קריאות אלו אינן נטמעות בו. הקורא איבד גישה אל מרחב פנימי שממנו הוא יכול לעצב ולכונן את היותו. טקסטים וצורות שיח נותרים עבורו חסרי משקל ונוכחות. הקורא העכשווי מוקף בתעבורת מידע כה תדירה שבחלקה הגדול היא תעבורה וירטואלית ודיגיטלית המרוקנת את המשקל והנוכחות של הדברים. סדר מציאות זה משועתק גם אל יחסי החברה ואל האתיקה שבין אדם לחברו. משני טעמים אלו, עולה שהקורא כבר אינו יכול "להשכין" את ההופעות מן העולם של הטקסט בתוך עולמו שלו, לא כתמימות ראשונה, שבה תמונת עולמו של הטקסט ניתנת לחפיפה פשוטה עם תמונת עולמו של הקורא, ולא כתמימות שניה, שבה הטקסט עובר התכה (Fusion) ומונחל בקורא ומעניק לו מפגש עם תצורות של עצם היותו. במקום, השפה הדתית הופכת לסימולציה (בהקשר הבודריאריאני) שלעולם אינה מתהדקת עם הנוכחות שלו, ועוד פחות מסוגלת לכונן ולעצב אותה. שני הקשרים אלו של היעדר ביתיות, מעוררים אותי למסע גילוי (אקספולרציה) של ביתיות אפשרית בגוף החי והממשי.

איני בטוח עד כמה מורים העוסקים בהוראת הטקסט מקדישים תשומת לב (ולו מועטת) לעובדה שקריאת הטקסט נחווית תמיד בהקשר של מצב גופני ממשי-ספציפי. מנקודת מבט הרואה בגופניות של הקורא עניין טפל בחשיבותו בעל מעמד אינסטרומנטלי, ספק אם הגופניות הספציפית של הלומד והמלמד יכולה להוות ציר של חשיבה בנוגע לשאלות של למידה והנחלה של הטקסט וערכיו. אך לאור טיעוניו המרכזיים של גלגר הקושרים את הגוף עם האפיסטמולוגיה, נוכל להציע הבנה אחרת, לפיה הגוף הוא המצע של ידיעה ((Gallagher, 2005, Gallese & Lakoff, 2005, Lakoff & Johnson 1999 אם כן, יש מקום להצביע על החשיבות של מצע זה לתהליכים שהקורא עובר מול הטקסט.[[10]](#footnote-10)

יש לציין שקריאה ופרשנות של טקסט לרוב אינם נחווים ואינם מוגדרים כפעילות בעלת ממד גופני מובהק. יתרה מכך, הדימוי של הקורא העסוק בקריאה נתפס לעיתים קרובות כפעילות שבה תנועות הגוף מושעות. נעלה על הדעת את הילדים המתרוצצים ומשחקים בגן הילדים ועתה נדמיין את המעבר החד שבגופם, שעה שהגננת אוספת אותם למעגל ומתחילה לספר להם סיפור. הם מתיישבים ונושאים עיניהם אל הגננת, מרותקים אל הסיפור. לא בכדי אנו משתמשים במילה "מרותק" שיש בה גם סקרנות ותשומת לב מוגברת אל "מופע" כלשהו, וגם השעיה או עצירה של הגוף המתנועע.

ואולם, עצירה זו נתפסת בטעות כ"כיבוי" או הנמכה של הממד הגופני, שעה שהיא צריכה דווקא להיתפס כחוויה גופנית אינטנסיבית. הסובייקט המרותק בלמידה שלו כך שהגוף הנע נראה כשולי לריכוז התודעה בדבר הנלמד או בהתנסות הנוכחית, אינו מהווה ראיה לכך שגופניות בלמידה היא משנית. להיפך, הנסיגה של הגוף הנע אל הגוף הנוכח בדרכו הייחודית היא ממד בעל חשיבות רבה להבנת הלמידה וההתנסות עם הטקסט. בהמשך הפרק נעסוק בתאוריות המבליטות את הזיקות של תהליכים קוגניטיביים עם הנוכחות הגופנית של הלומד ונרחיב עוד על אודות הלומד הגופני והגופניות החבויה של הלמידה. לפני הכניסה לתחום זה עלי לציין כמה הערות מתודולוגיות לתיחום המסגרת הקונספטואלית לדיון בגוף.

* 1. ממשמעות לתחולה

כאשר מעיינים בהתפתחות העיסוק בפרשנות של טקסטים ארכאים אצל הרמנויטיקנים ניתן לעמוד על הפניה מעיסוק במשמעות לעיסוק בתחולה. העיסוק במשמעות מניח מובן סופי ואפריורי שהקורא צריך לדלות מתוך הטקסט. פרשנות לפי גישה זו משמעה פענוח של חלקי הטקסט והסרת שכבות כך שמתחתן תתגלה המשמעות של הטקסט. העיסוק בתחולה, לעומתו, רואה את המשמעות כדבר מה שנוצר או כהתרחשות המתהווה בעצם פעילותו הפרשנית של הקורא. פיש (Fish, 1980) מניח את האצבע על הבחנה זו בין שתי מתודות הרמנויטיות:

If meaning is embedded in the text, the reader's responsibilities are limited to the job of getting it out: but if meaning develops, and If it develops in a dynamic relationship with the reader's expectations, projection, conclusions, judgments, and assumptions, these activities (the things the reader *does*) are not merely instrumental, or mechanical, but essential, and the act of description must both begin and end with them. (Fish, 1980, p. 2-3)

פיש חוזר לאחת משאלות היסוד בהרמנויטיקה: היכן שוכנת המשמעות? אם נאמר שהיא ברשותו של הטקסט נצטרך לראות במשמעות זו דבר מה קבוע ומונח מראש אשר הקורא אחראי למצוא אותו על ידי הקריאה. פיש מכוון לאפשרות אחרת שבה המשמעות דינאמית ונולדת מתוך מערכת היחסים שבין הקורא לטקסט. מתוך הבחנה זו בין המשמעות כדבר מה נתון לבין משמעות המתפתחת מסתמנת גם הבחנה בין שתי שאלות לגבי הפעולה של הטקסט על הקורא:

In practice, this resulted in the replacing of one question – what does this mean? – by another – what does this do? – with "do" equivocating between a reference to the action of the text on a reader and the actions performed by a reader as he negotiates (and, in some sense, actualizes) the text. (Ibid)

אם נאייך את המשמעות כדבר מה קבוע ניטה לשאול מה הכוונה של הטקסט. לעומת זאת, משמעות כתנובה הנובעת מן היחס שבין הקורא לבין הטקסט מובילה לשאלה מה הטקסט מבקש לעשות. על פי דברים אלה האופק הגופני הגנוז בפעילות הפרשנית יתבהר בחיפוש אחר התחולה או הקריאה שהטקסט קורא אל האדם ולא בסט של משמעויות שהמורה מבקש לייחס לטקסט. כאשר אנו מדברים על תחולה אנחנו מאייכים את הטקסט כעומד למימוש. הטקסט לא רק עומד כמושא לפענוח. החשיבה המערבית על השפה שלרוב מעמידה את הסימן הלשוני כחיווי של המציאות הנתונה, גרמה לכך שהשפה הדתית, מאחר שלא שיתפה פעולה יפה עם הגדרה זו, הוסטה לשוליים ועימן הוסטו תולדותיה, משמעויותיה וכוחה לדבר אל האדם. הרמנויטיקנים זיהו מצב זה ובהבנתם המחודשת את הפרשנות ראו בו כבר לא כפענוח קוגניטיבי של איבריו וחלקיו של הטקסט מתוך קידוד של מערכות הסימנים שעל פיהם משמעות הטקסט תתגלה, אלא כאופקים המתהווים תוך כדי הקריאה ומתוך דיאלוג דינמי בין עולמו של הקורא לבין עולמו של הטקסט (Gadamer, 1980, Kerdeman, 1998, Ricouer, 1981, 1995). החיפוש אחר תחולה של הטקסט מקרבת אותי לבחון באופן אחר את מקומו של הגוף בקריאה ולמידה של הטקסט. הגוף אינו אינסטרומנט שאפשר לגייס אותו להבנת המשמעות הטמונה בטקסט, אלא הוא מצע או שלוחה של הסובייקט המתהווה אל מול הטקסט.

3.2 התודעה המגופנת

על מנת להקדיש תשומת לב נכבדת למקומו של הגוף בתהליכי למידה ופרשנות הטקסט עלינו להיסוג מן התפיסה הדואלית המפרידה בין התודעה של הסובייקט לגוף הממשי. תפיסות דואליות נטועות עמוק בפילוסופיה המערבית ומופיעות בענפים שונים שלה, כמו למשל באפיסטמולוגיה ובפילוסופיה של השפה. עבודות של גלגר, לקוף וחוקרים נוספים (Gallagher, 2003, 2006, Gallese & Lakoff, 2005, Lakoff & Johnson, 1999) העוסקות בזיקות שבין הגוף והתודעה, חותרות למעשה תחת הנחות הפילוסופיה המערבית שלא מאפשרות לעמוד על טיבם של הגוף והתודעה כנמצאים על רצף אנושי אחד. ספרם פורץ הדרך של לקוף וג'ונסון המפתח פילוסופית גוף, נפתח בהעלאת השאלה הקמאית: "מי אנחנו?". האופן שנגדיר את היות האדם בתור אדם יכוון אחר כך כל דיון הממקם יחסים בין היבטים הנחשבים גופניים יותר לבין היבטים תודעתיים. ככלל עבודות אלו מבשרות לנו על התודעה הכרוכה ומוטבעת בגוף ("The embodied mind" ובתרגום שלי לעברית: "התודעה המגופנת"). לאור כמה ממצאים אמפיריים חשובים מתחומי הנוירולוגיה ומדעי הקוגניציה, חוקרים אלו פונים להסתכלות המחודשת בהנחות היסודיות ביותר לגבי הטבע האנושי. למשל אחד מהשינויים הפרדיגמטיים קשור עם העלאת אלטרנטיבה לתפיסת הסיבתיות המושרשת במסורת הפילוסופית המערבית:

Our understanding of what the mind is matters deeply. Our most basic philosophical beliefs are tied inextricably to our view of reason. Reason has been taken for over two millennia as the defining characteristic of human being. […] A radical change of reason is therefore a radical change in our understanding of ourselves. (Lakoff & Johnson, 1999, p. 3-4)

בדברים אלו באה לידי ביטוי המודעות לכך שהפילוסופיה המערבית מבוססת על יסודות מטאפיזיים מסוימים. כך למשל, סיבתיות נתפסת כמאפיין יסוד של היות אדם. כאן גם הפתח של המחברים ללמוד מן המדע האמפירי ולאורם של ממצאים שלא אחת מערערים את אותן הנחות, ליצור פילוסופיה חתרנית חדשה.

פילוסופיה עכשווית של הגוף מתפתחת על ידי הרחבת הגדרה והמשגה מחודשת של יסודות והנחות מוצא לגבי האדם ועולמו.[[11]](#footnote-11) חוקרי הגוף עומדים מול ממצאים חשובים המראים למשל שקיים מכנה משותף נוירולוגי רחב בין תהליכי הבנה, דמיון, זיכרון עם תהליכים מוטורים סנסוריים, וכן שתהליכים גופניים משפיעים ואף מחוללים הרבה מן הפעילות התודעתית של האדם באופן שכבר לא ניתן להגדיר את התודעה כמנותקת מן הגוף (Gallese & Lakoff, 2005, Lakoff & Johnson, 1999). בעקבות ממצאים אלו הם יוצאים מעבר לעיסוק האמפירי הצמוד להיבטים פיזיולוגיים, מוטורים וסנסוריים ומבקשים "להתחיל מהתחלה" בגיבוש גישות אלטרנטיביות להבנת התודעה האנושית, תפיסת האמת והידיעה, הסיבתיות, המוסר ותפיסת העצמי.

פילוסופיית התודעה המגופנת שוללת כמה מודלים נוקשים של האדם הנובעים מאסכולות פילוסופיות מרכזיות שגימדו או התעלמו לחלוטין מהיותו של האדם, לרבות תהליכיו המנטאליים, הקוגניטיביים והמוסריים, ישות המוטבעת בתוך גוף חי וממשי. ברצוני להתמקד בשני מוקדי עימות מול הפילוסופיה המערבית ולאמץ אותם לצורך נתינת המקום והטעם לעיסוק במפגש של הגוף עם השפה הדתית כממד מכונן. מוקד העימות הראשון הוא ביחס לגישות קרטזיאניות של האני התבוני.

[…] there is no Cartesian dualistic person, with a mind separate from and independent of the body, sharing exactly the same disembodied transcendent reason with everyone else, and capable of knowing everything about his or her mind simply by self-reflection. (Lakoff & Johnson, 1999, p. 5)

פיצול בין התודעה לגוף מביא לכך שהתודעה נתפסת כסוג של מדיום שאמון על תפיסת המציאות. המציאות מתורגמת למושאים הנתונים לזיהוי, אבחון והבנה של התודעה. התודעה היא כריבון ההתמצאות בעולם, והיא מהווה את המרכז הלוגי והאונטולוגי של הקיום האנושי. המסורת הפילוסופית שהושפעה מדקארט דחקה לשוליים מחוזות במציאות ובהוויה האנושית שאינם מתכנסים כמושאים מובחנים של התודעה. אכן, ההרמנויטיקה כמדע שעוסק בדרכי הפרשנות של הטקסט עוצבה מאוד ממקומו של "האני התופס" הקרטזיאני.[[12]](#footnote-12)

האם ישנה חלופה לאיוך התודעה האנושית ככלי פונקציונלי שבו ההוויה מצומצמת לסך כל האובייקטים שניתנים לאבחנה והמשגה על ידה? ההרמנויטיקה הפילוסופית שהושפעה רבות מן התהיות והתובנות של מרטין היידגר על אודות ההוויה חיפשה מסלול של שיבה לאחור אל מה שקודם למסגורו של האובייקט כאובייקט ופיצולו של הסובייקט מן ההוויה.[[13]](#footnote-13)גלגר, לקוף ואחרים שבים להתבונן במושגים הקשורים ליכולת של הגוף לזכור, לחוש ולהבין את מקומו במרחב הפיזי מתוך תנועה דומה של שיבה לאחור, אל מה שקודם לפרויקט של התודעה המודעת לעצמה. המוקד השני נוגע לתשתית הבנת השפה האנושית, הפעם בחתירה תחת הנוסחא של גוטלוב פרגה, אבי הלוגיקה המודרנית למשמעות של הסימן הלשוני:

There exists no Fregean person – as posed by analytic philosophy – for whom thought has been extruded from the body. That is, there is no real person whose embodiment plays no role in meaning, whose meaning is purely objective and defined by the external world, and whose language can fit the external world with no significant role played by mind, brain or body. Because our conceptual systems grow out of our bodies, meaning is grounded in and through our bodies. (Lakoff & Johnson, 1999, p. 6)

כאן לקוף וג'ונסון מתמודדים עם התפיסה המסורתית של הלוגיקה המודרנית לפיה תהליכי משמוע בשפה האנושית הם תוצאה של הוראה אובייקטיבית מישות לשונית (מילה, משפט, סיפור) לישות חוץ לשונית כך שהשפה והמרכיב האנושי הקשור עימה אינם אלא הכוונה אל עולמם של אובייקטים.

הצבת השפה כמדיום שקוף ואוניברסלי שאינו כרוך בחוויית האדם את היותו, מנתקת את האדם מן היקום שסביבו. בהתנגדות של היידיגר הוא מבקש לראות את האדם כהוויה הטובלת בתוך השפה שלה. השפה אינה רק האופן שאני מבין ומפרש את המציאות האובייקטיבית שסביבי אלא היא הופכת אותי למי שהנני. בעקבות היידיגר אנחנו מוצאים את עצמנו עומדים בפני השאלה כיצד הרמנויטיקה יכולה להתחיל את מסעה מאותה פתיחות והיענות כלפי העולם, שקודמת לפעולת הניכוס של התודעה. צוהר קונספטואלי שנפתח בעקבות החיפוש הזה הוא הפתח הפותח אל האפשרי אל ההיות שם, אל ממדי ההוויה המופיעים דרך הנוכחות שלי, פותחת את האפשרות לעסוק (לראשונה) בהויה מנקודת מבט אונטולוגית ולא כישות בין ישויות או מושא עיון בין מושאי עיון אחרים של הפילוסופיה. (Heidegger, 1927, Thiselton, 1980).

שבירת החיץ בין התודעה לבין הגוף מאפשרת זרימה הדדית ביניהם וביניהם להוויה ומובילה לתפיסה כולית לפיה יש לראות את הגוף כממלא את התודעה. הגופני חודר אל תהליכי התודעה של האדם באופן שהוא מעצב ומכונן אותם. הגוף אינו שלוחה פאסיבית של התודעה או עוד מושא שנתון לה, אלא הוא התפשטות שלה.[[14]](#footnote-14)

הגוף משתחרר מן השפה המאבחנת ומנתחת את מה שהיא תופסת כ"דבר". הגוף מתחיל ב"קדם-נואטי", במה שקודם להכרה המושאית. לכן, היפתחות לגוף המפרש מחייבת הליכה לראשית, במקום שהוא עודו חלק מההוויה הכוללת של האדם. מן העימות עם הגישה הפרגיאנית עולה שמשמעות היא התרחשות גופנית. ברצוני להציב את המסקנה הזו כמבוא וכהנחת בסיס למוקדים שאבקש לפתוח בעיסוקנו בפוטנציאל הגופני הגלום בפרשנות הטקסט ובמפגש עם השפה הדתית.

נציג כמה מהפיתוחים התיאורטיים בדיון סביב המושגים: ההכרה הפרופראוספטיבית, הגורם האנטיספטורי, והגוף הפרה נואטי ומשם אגש לדון בכמה "מפתחות" שלטענתי יכולות להתוות חשיבה מחודשת על הגוף המפרש ולהציע כיווני עשיה שיכולים להיות מיושמים בדרכי הוראה ולמידה בכיתת החינוך היהודי.

3.3 המשגה מחודשת של הפרופראוספציה

ההגדרה הצרה והבסיסית של הפרופראוספציה הנדונה בנוירולוגיה היא היכולת של המוח לספק מידע על תנוחות הגוף והפוזיציות של האיברים. העובדה שאני מסוגל בעצימת עיניים לדעת היכן ממוקמת רגל ימין שלי לעומת רגל שמאל מעידה על מיומנות מוחית ייחודית. במאמרו, גלגר פורש הגדרות שונות שהלכו והרחיבו את המשמעות של אותו חוש לכדי סוג של הכרה או מודעות (Gallagher, 2003). גלגר דן במושג זה על מנת להוביל גישה שמסמנת את הגוף כקרוב יותר במעמדו אל הסובייקט מן האובייקט. על פי גלגר פרופראוספציה היא צורה של ערנות בלתי תפיסתית ובלתי רפלקסיבית. הידיעה שלי את מצבי הגוף שלי אינה דבר מה רצוני שאני מפעיל.[[15]](#footnote-15) היכולת הפרופראוספטיבית ממושגת אצל גלגר כקרובה יותר לסוג של נוכחות עצמית. גלגר מוביל את הממצאים והטיעונים של קודמיו צעד אחד קדימה בהפנית תשומת הלב אל הגוף החש את עצמו כיחס ראשוני ואידאוסינקרטי יותר מן היחס של הגוף לעצמים שסביבו או לפרטי המציאות הנתונים לרפלקסיה שלו.

דיון בנעשה בכיתה עם מודעות לנוכחות הפרופריאוספטיבית מכוון אותנו לייחס משקל רב יותר לתהליכי המשמוע הראשוניים של הטקסט ושל הסיטואציה הכיתתית. תנוחות גוף שונות מעוררות את ההכרה הפרופראוספטיבית. ישיבה ברגליים מקופלות וגב ישר, או השתרעות בשכיבה על הבטן כאשר הגפיים מתוחות החוצה ממרכז הגוף מבליטים את הממד הפרופראוספטיבי. יש מקום לומר, בעקבות גלגר, שהעצמת הממד הזה מכוון את הסובייקט ל**מי** שהוא לפני שהוא **מה** שהוא ולכן התנסות עם הטקסט במצבי גוף שונים יכול ליצור אפיק בלתי אמצעי ומיידי יותר במפגש עם הטקסט. העמדת הגוף כהתפשטות בעולם של המי שאני ויצירת התנסות מקבילה עם הטקסט, יכולה לפתוח נתיב נון-פרופוזיציונאלי, סינגולרי וראשוני עם הטקסט הכתוב והשפה הממלאת את הכיתה. באופן הזה הטקסט יוכל לשקוע ולשכון בגוף החי, תוך כדי שינויים במצבי הגוף אשר מעצימים ומגוונים את ההדהוד של הטקסט בגוף ובתודעה.

ניתן גם לשלב מודעות לממד הפרופריאוספטיבי במציאת הקשרים או מכנים משותפים בין המציאות המתוארת בטקסט לבין הנכחה של מציאות זו בתנוחות הגוף השונות. הסיטואציה בה התלמיד יושב בכיסאו, גבו כפוף מעט, ראשו נשען על ידו כמו בדימוי המוכר של התלמיד הפאסיבי, ולפניו על השולח מונח דף מקורות, ומצידו חברו בתנוחה דומה – סיטואציה זו אינה תורמת לרמת המכוונות שלו למפגש זה ולדיאלוג הפוטנציאלי שלו עם הטקסט הנלמד. למשל קריאת הפסוקים העוסקים במצור שבספר ירמיהו יכולה להיטען בנופך חדש אם התלמיד יקרא אותם כאשר הוא יושב כפוף ומכווץ מתחת לשולחן או מן העבר השני של הדלת. וכן פסוקים העוסקים בהגלייתם של עם ישראל יכולים להיקרא כאשר איברי הגוף נמתחים ומתרחקים זה מזה וממרכז הגוף. האם פסוקים אלו יקראו באופן אחר, טעון ומכוון יותר. לטענתי, קריאת טקסט בתנוחות גופניות המייצרות דרמה בגוף כהדהוד של הדרמה המתוארת בטקסט יכולות להעצים את איכות ההיוודעות של הקורא אל הטקסט. שינויים קלים בהנחיות הקשורות למנח הגופני והתנסות חוזרת בקריאת הטקסט יכולה להיות הגורם שהופך קריאה פאסיבית ל**עבודת** קריאה.

3.4 הגוף האנטיספטורי

בספרו, *How the body shapes the mind,* גלגר מקדיש פרק לאופנים שבהם הגוף מגיב להתרחשות לפני שאנחנו נעשים מודעים לכך. גלגר נכנס לדיון זה כחלק מדיון בפולמוס העוסק בשאלת הבחירה החופשית, שכן הגוף המגיב באורח לא אמצעי ולא רצוני להתרחשויות סביבו מעמיד במבחן את הרעיון של בחירה חופשית מוחלטת של האדם. אני לא איכנס לדיון בהקשר הזה אלא אתמקד במיידיות של תגובות הגוף המקדימות בזמן את התודעה התופסת.

כאשר אני מושיט את ידי לכוס מים המונחת לפני גופי מתאים את עצמו לצורך כך בכיוון היד המושטת, בהצבת האצבעות במידה ובצורה המתאימים לצורך פעולה זו ועוד כמה וכמה התארגנויות מוטוריות וסנסוריות הנדרשות לכך. רק לאחר מכן, התודעה הרפלקסיבית שלי יכולה להיעשות מודעת לכך. כמובן, שקודמת לפעילות הפיזית, פעילות נוירולוגית. אם כן, ישנה פעילות נוירולוגית מיידית ובלתי מודעת לעצמה ורק במומנט שני או שלישי המודעות יכולה להיות מופנית אל ההתרחשות הנוכחית. זוהי יכולת אנטיספטורית שצופה ומקדימה את ההיוודעות של התודעה.

בעקבות הזיקות הקרובות שיוצרת הפילוסופיה של הגוף בין תהליכי הבנה ועיבוד קוגניטיבי לבין היכולות והמופעים השונים של הגוף, עולה האפשרות שקיים מפגש ראשוני, סנסורי-מוטורי ופרה-מושאי, בין התודעה המגופנת לבין הטקסט המוחש. ההתבוננות בהתרחשות של האדם-טקסט כמה שמתחולל רק לאחר שהסובייקט העניק לטקסט מעמד של אובייקט הנתון למניפולציות של התודעה שלו היא חלקית ואולי מחביאה מרחב פוטנציאלי יקר ערך. בהקשר זה מעניין להביא את דבריו של סטנלי-פיש ההרמנויטיקן של החינוך, הרואה במלאכת הפרשנות פעילות קינטית בעיקרה:

Literature is a kinetic art, but the physical form it assumes prevents us from seeing its essential nature, even though we so experience it. The availability of a book at hand, its presence on a shelf, its listing in a library catalogue-all of these encourage us to think of it as stationary object, Somehow when we put a book down, we forget that while we were reading, it was moving (pages turning, lines receding into the past) and forget that we were moving with it. (Stanley, 1980, p. 43)

פיש טוען שהקריאה כפעילות קינטית מתכסה מעינינו. הראיה של אובייקטים דוממים: ספר, מדף, משקפי קריאה מגמדת את טבעה של הקריאה כפעילות תנועתית למדי. המחשבה על קריאה כפעילות שבה האני הקורא והאני הנקרא מבעד לטקסט מתהווים תוך כדי תנועה נתפסת אולי כתיאור אמנותי- ארס-פואטי אך לא כאחד ממאפייניה.

שוב, ניכוסה של הפרשנות ושל ההתחוללות הנוצרת בעת קריאה ולמידה לריבונותה של התודעה המחפצנת מעלימה מעינינו יחס "תמים" יותר שנפתח ברגע שאדם פוגש טקסט ולפני שהוא מעביר אותו דרך פריסמות שונות של מודעות ושיפוט. נשוב אל סוקול שטוען שהטקסט הדתי דחוי אצל האדם הראשוני וכל נסיון ללמוד ולהפנים אותו מתגלם כ"הצלה" של הטקסט שמועד לדחייה על הסף על ידי אותם מבני סבירות שאינם מסוגלים להכיל אותו כנתון. הרי שהמומנטים הראשוניים שבהם הטקסט אינה מזוהה עוד כאובייקט נפרד טומנים בחובם מפגש אחר עם הטקסט, בלתי אמצעי ואימננטי יותר.

תשומת לב חינוכית-פדגוגית לממד המיידי והטרום-תודעתי של הקורא אל הטקסט ואל השפה הדתית המהדהדת בכיתה יכולה למצוא את מקומה בהרחבת המפגשים עם ה"חומריות" או ה"ככות" של הטקסט.[[16]](#footnote-16) המשגה ותיחום של מערכת היחסים של הקורא עם הטקסט רק במסגרת היותו מוכר או זר למבני הסבירות שאני כבן התרבות המודרנית, או הפוסטמודרנית הפנמתי מצמצמת ממדים ראשוניים של הדהוד לנוכח הטקסט המתחוללים בי. כך למשל, יחידת לימוד העוסקת בדמות המצורע שבמקרא יכולה להיתפס כמאתגרת ובעייתית, כאשר עולמו הריאלי של הקורא אינו מכיר בתופעות אלו. אך אם יינתן מעמד מסוים לנוכחות הראשונית של הטקסט בגופי, למשל במוחשיות החזקה של דימוי העור המצורע או באופן המסוים שהפסוקים עוסקים במציאות זו, הרי שהטקסט יוכל לקבל הזדמנות מחודשת.

העיסוק האינטנסיבי בחקר החינוך היהודי באתגר הנחלת המסורת (בן-דור, תשס"ט, כהן, תשנ"ו, תשס"ו, שגיא, 2003( לעיתים פוסח על האתגר לתת לטקסט ולשפה הדתית מקום להישמע בתוך הכיתה. מתן הזדמנות לטקסט להישמע באופן ישיר וסינגולרי בהתרחשות בכיתה יוכל ליצור זיקות ומקומות של נוכחות המשוחררות מן האני השופט והמפרש. באשר לאותה הויה נזילה ונטולת משקל של הפוסטמודרנה, ספיגתו של הטקסט בחומריותו ובאיכותו הייחודית (צורת האות, מצלול המילים הנהגות, התחביר המיוחד המאפיין סוגי שונים של טקסטים דתיים) יוכל להשיב את המשקל והנוכחות החסרה. הטקסט והשפה הדתיים כבר לא יהיו לתוכן מבזיק וחולף שלא משאיר משקע בתודעה.

3.5 ארטיקולציה גופנית של הטקסט כאופן של הנהרה

הקדשת חלק מן הפעילות הלימודית בעקבות טקסט דתי לפתיחת תצורות גופניות שונות ואופנים של תנועה היוצרים יחסים משתנים עם החלל הפיזי ועם המשתתפים האחרים, יכולה להוות מבוא שישכלל את תשומת הלב ל"תנועות" השונות המונחות בטקסט. בעקבות סטנלי פיש הקורא לנו לראות בהיוודעות לטקסט פעילות קינטית, ניתן לכוון את העבודה הגופנית בשלב שעדיין לא תלויה בטקסט כלשהו, כסוג של שכלול והרחבת היחסים שיכולים להיווצר מאוחר יותר בין האיברים השונים של הטקסט וה"טופוגרפיה" של השפה הדתית. ככל שאנו מכירים במעורבותו האינטנסיבית של הגוף בתהליכי התודעה, כך נוכל לייחס משקל וחשיבות לתנועתיות של הגוף הלומד טקסט. זניחתו של הממד הגופני והתנועתי יכולה להוביל גם לתחושה שהמעברים המנוסחים בטקסט אינם מושגים או ניתנים להתחקות עבור הקורא בהם. לעומת זאת, תחושת מסוגלות ואיתנות שבאים כתוצאה מהתנסות מגוונת של תנועות (למשל תנועות מעגליות, תשומת לב לתנועות של החלקים האחוריים – עורף גב ועגן, תנועות גדולות לעומת תנועות קטנות, בו זמניות של תנועות, תנועות הנובעות מדימוי של מרקמים – סמיך – דליל ועוד) יכולה להקל על הקורא להיעתר למהלכים שהטקסט מגולל. העיגון של הטקסט נותן לו לא רק משקל כמו בגוף כראשית אלא גם חופש תנועה. לטקסט יש גם "אדמה" שבה הוא נטוע ובטוח אך גם לטקסט מתווסף ערך תנועתי ודינאמי.

השבת המשקל החסר אל הטקסט יכולה לבוא על ידי פתיחת מודעות אל ההדהוד החבוי של הגוף אל הטקסט. הגוף, נייד בטבעו, בהיותו בית, הסובייקט פוגש ביתיות שנעה עימו, שקשובה לו, ויחד עם זאת אינה אינסטרומנט מכאני של התודעה, אלא חלק מרצף שבו מופיעה גם התודעה שלו. הטקסט יכול להינשא על הגוף, להוות אתר של פירוש חי ומלא תחושה למלאות הנעלמת של הטקסט, אותיותיו, צליליו הדמומים, משפטיו, פסוקיו. גופניותו של הטקסט מגיחה מן הגוף הממשי של הקורא.

מחשבת החינוך היהודי נוטה למרכז (לקצץ שני מרחבים) בפרספקטיבות שלה על הבעייתיות של הקורא עם הטקסט. היא מקצצת את הראשית ואת האחרית.

הראשית היא גם ההנחות שלי על ידיעה, על האדם. על כך כבר רוזנק עמד יפה.

אך ראשית היא גם ראשית במובן שהיידיגר דיבר עליו במקום שאין עדיין סובייקט מובחן ואובייקט מובחן.

אחרית היא המוצא שנפתח מתוך הטקסט. זה מפנה אותנו לשחרר את הקונספט של "קורקטנס" והקוריספפונדנס תאורי ולחפש מחוזות הרמנויטים המדברים על תחולה, מימוש, וכו'.

המאמר שלי מנסה להציע מודל המשלים את שני הקטבים החסרים (העמומים) וכאן תרומתו:

הגוף מהווה ראשית לניצוץ הראשוני שבמפגש עם הטקסט

הגוף מהווה אחרית - במוצא שהוא מעניק לטקסט ולשפה הדתית

ככלות הדברים האלו עשוי הקורא לתהות מדוע ההצעה שהועלתה במאמר זה על אודות גופניותה של הלמידה צריכה למבוא והמסגרת הפילוסופית העבה שהצעתי כאן. יש להניח שהן הלומד והן המלמד יכירו בחשיבות של חוויה לימודית מוחשית ובלתי אמצעית שבה הגוף נוטל חלק משמעותי ויסכימו אינטואיטיבית עם כמה מהתובנות המובאות כאן, ואם כן מה הטעם בעיסוק במבואות פילוסופיים. ובכן, כאן חשוב להביא את המודעות של פילוסופים של החינוך, ששבים אל הנחות היסוד על אודות האדם, החברה, מהות הידיעה וההבנה (Rosenak, 1995). תוצרים חינוכיים שואבים את כוחם מהנחות יסוד, ולא ניתן להתוות דרך חדשה מבלי לשוב אליהן. שכן, ויתור על דיון פילוסופי כרוך ביצירת מסגרת קונספטואלית חלקית, כך שגם האינטואיציות המעולות ביותר עלולות להיתרגם לשיח חינוכי מקובע ומקבע ולאבד את ייחודן.

ברוח ההחייאה של גוף הלומד, ובהיעדר התבוננות פילוסופית על האדם, הכרתו וגופו, אנשי חינוך יוכלו להיצמד אל הנתיבים המוכרים יותר בהם הגוף אינו אלא מדיום מימטי (של ייצוג או חיקוי מצבי העניינים המוצגים בטקסט), סמיוטי (בהם הגוף מסמן ישויות ואובייקטים מתוך הטקסט) או פסיכולוגיסטי (בהם הגוף מביע רגשות הטמונים בטקסט). נתיבים אלו וודאי עשויים להוות אופני מימוש של הטקסט, אך הדילוג הכרוך בהם בעייתי ביותר. הממד הפרה-נואטי של הגוף וחשיבותה של הפרופראוספציה לפרשנות הטקסט, מאויכים מחדש בשיבה אל שאלות היסוד של האדם. הרמנויטיקה מבוססת גוף מחייבת שיבה אל תשתיות ההבנה שלנו את האדם, הכרתו וגופו.

גוף יעניק קונטינגנטיות במקום שרירותיות.

האיחוי שהוא מציע לחווית השרירותיות האופפת את הסובייקט המבוזר אינה קביעות או אובייקטיביות אלא קונטינגנטיות. ההיות לפי הגוף. הפרשנות תתחדש מתוך הגוף והגוף יתחדש מתוך הפרשנות.- אולי להביא את הדברים האלה בהתייחסות לרב שג"ר

כאשר הלומד חוזר על מילה שוב ושוב כאשר הוא מציב את הגוף שלו בתנוחה מסוימת או מבצע תנועה מסוימת נוצר מרחב של הטענה הדדית. הטקסט מחלחל לתוך הגוף והגוף מעניק מוצקות שהיא דינאמית.

ביבליוגרפיה

אבירם, ר' (1999(. *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. תל-אביב: מסדה.

אוסטין, ג' ל' (2006). *איך עושים דברים עם מילים*. תל-אביב: רסלינג.

באומן, ז' (תשס"ז). *מודרניות נזילה***,** ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

בן-דור, י' (תשס"ט). עיון בחינוך בכלל ובחינוך מסורתי בעולם מודרני בפרט – קריאה בויטגנשטיין המאוחר. בתוך: י' כהן וא' הולצר (עורכים), *דפוסים בתרגום חינוכי,* עמ' יט-סא. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

גור-זאב, א' (1996(. *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי*. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

הולצר, א' (תש"ס). "פילוסופיה של הדת וחינוך מורים". בתוך: י' כהן ואחרים (עורכים), *הגות בחינוך היהודי, כרך ב,* עמ' 88-53. ירושלים: המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית.

כהן, א"ה (2008). *זהות יהודית, ערכים ופנאי: עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים*. תל אביב: מרכז קלמן לחינוך יהודי, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

כהן, י' (תשנ"ו). "מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת ל'תרגום'?" בתוך: צ' לם (עורך), *עיצוב ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של עקיבא ארנסט סימון וקרל פרנקנשטיין*, עמ' 182-164. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

כהן, י' (2005). "מן העבר אל העתיד: טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו". *הגות: מחקרים בהגות החינוך**היהודי* *ז*: 63-47.

כהן, י' (2008). "חינוך פורמלי וזהות יהודית: נקודת המבט של תיאוריית תכניות הלימודים" בתוך: א"ה כהן (עורך), *זהות יהודית, ערכים ופנאי: עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים*, עמ' 201-183. תל אביב: מרכז קלמן לחינוך יהודי, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

רוזנברג, שמעון גרשון, מאור, זהר, רוזנברג, שמעון גרשון., מאור, זוהר, רוזנברג, שמעון גרשון, רוזנברג, שמעון גרשון - שג"ר, . . . אברמוביץ, איתן. (2013). *לוחות ושברי לוחות : הגות יהודית נוכח הפוסטמודרניזם.* (צירופים חדשים - הגות בענייני השעה). [תל אביב] [אלון שבות]: ידיעות אחרונות - ספרי חמד, מכון כתבי הרב שג"ר :

רוס, ת' (תשס"ב). "משמעותם של היגדים דתיים בעידן פוסט-מודרני" בתוך: א' שגיא ונ' אילן (עורכים), *תרבות יהודית בעין הסערה; ספר יובל למלאת שבעים שנה ליוסף אחיטוב*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; עין צורים: מרכז יעקב הרצוג ללימודי היהדות, תשס"ב.

שגיא, א' (2003). *אתגר השיבה אל המסורת.* ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון שלום הרטמן; רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן - הפקולטה למשפטים.

Alexander, H. A. (2005). Human agency and the curriculum. *School Field*, *3*(3), 343-369.

Berger, P. L., Berger, B., & Kellner, H. (1973). *The homeless mind: Modernization and consciousness*.

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. London, England: Sheed & Ward.

‏Gallagher, S. (2003). Bodily self-awareness and object perception. *Theoria et historia scientiarum*, *7*(1), 53-68.‏

Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind*. Clarendon Press.

Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology*, *22*(3-4), 455-479.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought* (Vol. 28). New York: Basic books.

Holzer, E. (2006). The concept of second naivete in the thought of Ernest Simon and Paul Ricoeur. In J. Cohen (Ed.) & E. Holzer & A. Isaacs (Co-Eds.), *Language and literature in Jewish education*,pp. 325-343. Jerusalem: Hebrew University Melton Center for Jewish Education.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*.Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1995). *Figuring the sacred*. Minneapolis, MN: Forbess Press.

Sokol, M. (1993). How Do Modern Jewish Thinkers Interpret Religious Texts? *Modern Judaism* 13(1): 25-48.

Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.

Thiselton, A. C. (1992). New horizons in hermeneutics: the theory and practice of transforming biblical reading. London, England: HarperCollins.

1. ראה גם אלכסנדר ח' ובורשטיין א' (תשס"ז) המזהים את מלאכת התרגום של כהן כהתאמה בין עבר להווה. [↑](#footnote-ref-1)
2. בהקשר זה ראוי לומר שהבעייתיות המאובחנת כבעייתיות אפיסטמולוגית למעשה מתייחסת אל כל סובייקט עכשווי שהפנים תפיסות והנחות מודרניות על המציאות. בהקשר זה איני רואה הבדל מהותי בין אדם שהתחנך בסביבה דתית או לא דתית שכן זה וגם זה נפגשו באורח מיידי עם סט מסוים של הנחות מודרניות, ומנהלים משא ומתן קוגניטיבי בין טענות אמת כאשר הם מעורבים בקריאה ולמידה של שפה וטקסטים המנוגדים במידה כזו או אחרת להנחות אלו. התייחסות דומה לזו אפשר למצוא אצל הולצר (הולצר, תש"ס). לאבחנתי דברים אלו נכונים לא פחות גם כאשר אנחנו מדברים על ההקשר הפוסטמודרני. אני חושב שאין כמעט מובלעות חברתיות שנותרו כיום בלתי מושפעות כליל מההיבטים הפוסטמודרניים שהצגתי כאן. [↑](#footnote-ref-2)
3. ראה בהקשר זה גם: גופמן (גופמן, 1980) [↑](#footnote-ref-3)
4. נדמה שדברים אלו באים לידי ביטוי בדברי התלמידים הבאים:

יוסי (בן 16): "לא מרגיש יחס... התורה קדושה וחשובה... אבל אני לא מרגיש שאם אני לא אקרא בתורה איזה יום אחד אני לא אדע מה לעשות עם עצמי, יש לה איזה חלק מסוים, אבל לא חשוב כל-כך... זה שהיא מלכדת אותנו, אבל היא משמשת איזה כלי שינהגו לפי אורח החיים... היא נמצאת ברגש שלנו, אבל היא לא כל-כך משפיעה."

מלכה (בת 18(: "תורה זה נורא קדוש, נורא חשוב ליהדות, זה השרידים היחידים שנשארו לנו מהעבר... אני נורא מכבדת את זה, אני לא אזרוק אף פעם תנ"ך לרצפה. מה שכתבו אלו הם דברים מאוד נחמדים... בסך הכל הכל קשור אליך... אבל, לא יודעת , זה נורא לי מאוד מאוד לא מציאותי כל הדבר הזה, מאוד מאוד לא קשור אלינו. אני לא יודעת אם היום מישהו יכול לעשות הוקוס-פוקוס ולחצות את הנילוס. יש כל-כך הרבה ניסים והרבה מעשיות, קצת קשה להאמין בכל זה...". בדברים החופשיים של מלכה היא מביעה שתי טענות שהסתירה הגלויה ביניהם צריכה לרתק אנשי חינוך החשים באי-נחת בחינוך היהודי: "בסך הכל הכל קשור אליך" ו"כל הדבר הזה מאוד מאוד לא קשור אלינו". הציטוט לקוח מראיונות תלמידים שנערכו במסגרת מחקר, שביקש להבין את התפיסות והעמדות של מורים ותלמידים לגבי לימוד התנ"ך בבתי ספר ממלכתיים בישראל. ראה: א' שקדי (2008) בתוך: (כהן, א', 2008), עמ' 174.  [↑](#footnote-ref-4)
5. על כל מצווה שאדם עושה, מוסרין לו מלאך לשמרו. (מדרש תנחומא, לה, א) [↑](#footnote-ref-5)
6. אין הדבר בא לידי ביטוי אך ורק באותם הטקסטים שבהם הממד הנורמטיבי מובלט. גם הטקסט שיהיו מי שיכנו אותם כדסקרפטיביים (המתארים מצבי עניינים כדוגמת סיפורי התנ"ך, מדרשים ואגדתות) הרי שמידת ההפנמה והעיצוב הפנימי שהם מחילים על הקורא בהם, תהיה חלקית. אלו יחוו כחזיונות נטולי אחיזה בדעתו של הקורא. במילים אחרות, ממד המחויבות הרופף אצל הקורא בן זמננו אינו נוגע אך ורק לפרשנות של טקסטים נורמטיביים שעניינים המרכזי הוא לצוות, להנחות, לומר את הראוי ואת הלא ראוי. גם הטקסטים שבראש ובראשונה מתארים מצבי עניינים או רעיונות מבלי שהם נושאים אמירה נורמטיבית ישירה ומפורשת, גם אלו יאבדו מיכולתם לפנות אל הקורא. [↑](#footnote-ref-6)
7. היעדר המחויבות אצל הקורא המודרני אינה תלויה אך ורק בתחושת הביתיות. יש לה פנים והיבטים רבים הנטועים בעצם הפנמתו של רעיון חירות הפרט אצל הסובייקט (ראה למשל Alexander, 2005). ואולם אני מבקש לאפיין זאת כהיעדר ביתיות, ולהשערתי יש לה גם קשר עם אי-קבלת הממד הנורמטיבי של הטקסט הדתי. [↑](#footnote-ref-7)
8. כוונתי לסוג הפרשנות שריקר מכנה אותה "הרמנויטיקה של חשד" ראה עיסוק במודל זה אצל כהן (כהן, תשס"ו). [↑](#footnote-ref-8)
9. "סימולקרה (מקור לטיני) היא דימוי, מראית, מראית עין, רוח רפאים, ישות פנטסטית שניחנה במראה של משהו או מישהו שנדמה כישנו. הסימולציה היא שם הפעולה הנגזרת מן הפועל simuler, שמשמעו התחזות, הופעה של משהו כממשי מתוך כוונה להטעות, לתעתע, לבלבל, להוליך שולל, ליצור אשליה. [...] הסימולציה של בודריאר היא העתק שאין לו מקור שבזיקה אליו הוא מתקיים." (הערת המתרגם בתוך בודריאר, 2007, עמ' 7, הערה 1). [↑](#footnote-ref-9)
10. מאסכולה פילוסופית אחרת יש לציין את הרלבנטיות של הפנומנולוגיה של מוריס מרלו-פונטי.(Merleau Ponty, 1962) רבות מן התובנות של מרלו-פונטי נוגעות ישירות לגופו של עניין כאן. ההכרה אצל מרלו-פונטי נדונה כמוטבעת בתוך גוף ממשי. החושים שעימם העולם נתפס אינם שקופים אלא רווים בגופניות ובחומריות שלהם וחודרים אל תוך המציאות הנתפסת. ואולם בחרתי להסתמך דווקא על הקונספטואליזציה של התודעה המגופנת של גלגר ולקוף מטעמים מתודולוגיים: יש לשים לב שמחקריהם של גלגר ולקוף פורשים יריעה בינתחומית רחבה הפותחת מדיון בממצאים מדעיים-אמפיריים, כאשר אל אלו מצטרפות תאוריות מתחומי הנוירולוגיה, מדעי הקוגניציה והלינגוויסטיקה ולבסוף המסקנות מובילות לבחינה מחודשת של יסודות בפילוסופיה המערבית וביסוסה של ההכרה המגופנת. מאחר שיש במאמר הנוכחי הצעה שעשויה להוביל לחשיבה ופרקטיקה חינוכית, ראיתי לנכון להתבסס על המסד התאורטי הרחב יותר שאצל לקוף וגלגר. יש לראות במהלך התאורטי המעוגן, היסודי והמקיף יתרון על פני התובנות הפנומנולוגית של מרלו-פונטי על אף שהן, כאמור, חופפות במידה רבה את המהלכים של לקוף וגלגר. בנוסף, יש לציין הסתייגות נוספת מביסוס הדברים על הפנומנולוגיה כך למשל לקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1999) טוענים שאין באינטרוספקציה הפנומנולוגית כדי להבין ולו מקצת את המתחולל בתודעה של האדם, משום שרובה הגדול אינו נגיש לניתוח מודע. ראה שם, עמ' 12. [↑](#footnote-ref-10)
11. מעניין לציין שאותה שיבה לראשית וחתירה תחת מבנים פילוסופיים דומיננטיים המובלטת בפילוסופיה של הגוף נמצאת גם בפילוסופיה ההרמנויטית שבאה בעקבות מרטין היידיגר [↑](#footnote-ref-11)
12. האני התבוני של דקארט, שעולמו הוא סך של אובייקטים הנתונים להבנתו, מקרין גם את ריבונותו על הטקסט ועל עצם מושג הפרשנות. פרשנות אז תתגלם כשליטה קוגניטיבית במציאות. גם מהותן של "חשיבה", "זהות", ו"אמת" יצומצמו למעמד שבו התבונה האנושית נמצאת במרכז ההוויה וחולשת על עולם של אובייקטים הנתונים סביבה. להרחבה ראה למשל אצל פלמר (Palmer, 1969) ופיש (Fish, 1980). [↑](#footnote-ref-12)
13. החתירה תחת האני הקרטיזיאני היא אחד מסימני ההיכר העיקריים של ההרמנויטיקה הפילוסופית כפי שבא לידי ביטוי אצל הנס גאורג גדמר (Gadamer, 1980) ופול ריקר (Ricouer, 1974; 1981). ההרמנויטיקה שהם פיתחו הלכה בעקבות מרטין היידגר ((Heidegger, 1927. היידגר מבקש להיסוג לאחור לפני המומנט שבו האדם מזהה ותוחם את המציאות, ומארגן אותה במסגרת המציאות. הוא שואל מה קודם לפוזיציה הזו שבה אני הוא סובייקט והטקסט הוא אובייקט. אחת התמות המרכזיות בהגותו היא הנסיון לשוב אל ממדי ההוויה שמאחורי אותה התרחשות שבה המציאות מתכוננת לפני כאובייקט מול סובייקט (Palmer, 1969, Thiselton, 1980). [↑](#footnote-ref-13)
14. אינטואיציה דומה אפשר למצוא בפנומנולוגיה של מרלו-פונטי:

I observe external objects with my body, I handle them, examine them, walk around them, but my body itself is a thing which I do not observe [in the act of perception]: in order to be able to do so, I should need the use of a second body which itself would be unobservable. (Merleau-Ponty, 1962, p. 91) [↑](#footnote-ref-14)
15. ישנה גם מה שגלגר מכנה פרופראוספציה רפלקסיבית שבה אדם יכול באופן מודע ויזום להתבונן במצבי הגוף שלו, אך בעיקרו ובראשיתו מדובר ביכולת הכרתית שבה הגוף אינו מהווה מושא כמו למשל חפצים אחרים המונחים סביבי. [↑](#footnote-ref-15)
16. ממסורת חשיבה אחרת, הפילוסופיה הקונטיננטלית וחקר הספרות מעניינת הדוגמה של רולאן בארת במיוחד בספרו *הנאת הכתב*, שם בארת מפנה את תשומת הלב לממד ראשוני של עונג הנפתח במפגש עם האות הכתובה והמהדהדת בגופי. ראה: בארת, *הנאת הטקסט – וריאציות על הטקסט,*  . [↑](#footnote-ref-16)