

פאולו פריירה

223

# פדגוגיה של מדוכאים

הקדמה: פרופ' צבי לם



מפרש, הוצאה לאור  
MIFRAS, PUBLISHING HOUSE

مفـراس ، دار للنشر

ספריית "מפרש" הוקמה כדי לקדם מטרת שהזנוח על-ידי בתי ההוצאה המסחריים במדינת ישראל. עורכי-כיה מבקשים להפיץ ספרות מגוונת בנושאים שאינם מגיעים לידיעת קוראי העברית.

למרות העיסוק היומיומי בסבכיו של הסכסוך הישראלי-ערבי, כמעט ואין בעברית ספרות הפותחת חלון להבנת החברה הערבית והיחיד החי בתוכה. החוסר קיים בשני מישורים: בספרות יפה המושרשת בבעיות הקיומיות של האדם בחברה הערבית, ובספרות מקור וביקורת חברתית של ערבים על החברה הערבית. תחום אחר הלוקה בחסר הוא תחום ההגות הניתוח בבעיות העומדות ברומן של העולם הרחב — בעיות אינטלקטואליות, פוליטיות, כלכליות ואידאולוגיות. לבסוף בכוונתנו לזום כתיבה מקורית שתתמודד באופן יסודי וראדיקאלי עם בעיותיה של החברה הישראלית על כל היבטיה — פוליטיים, כלכליים ותרבותיים.

הוצאת "מפרש" אינה הוצאה מסחרית ואינה נהנית מתמיכה מוסדית כלשהי. עם זאת, ההוצאה מתחייבת להקפיד, ככל הניתן בתנאים הנתונים, על איכות אינטלקטואלית וטכנית של הספרים שיצאו לאור ולהביא מגוון שלם של דיעות וגישות. הדבר מחייב מאמץ כספי ניכר וההצלחה הכספית תחזק את כוחו של המפעל ותקדם יוזמות שהגשמתן מותנית בהוצאת מרובות. לפחות בשלבים הראשונים לביסוסה של ההוצאה דרושה לנו עזרתכם הפעילה. פנייה זו נועדה להציג בפניכם את ההוצאה ואת תוכניותיה בחודשים הקרובים; אנו מקווים שהיא תעורר בכם עניין בספרינו ורצון לסייע לעשייתנו — וזאת על-ידי הצטרפותכם למפעל המנויים.



גלת לקרוא תגר על העולם. שכן קריאת התגר בלתי אפשרית בלי המחויבות לשנות, ואין שינוי בלי פעולה. ל מן הצד האחר, אם מושם דגש מוחלט על הפעולה, ועליה לבדה, עד כדי פגיעה במחשבה, הופכת המלה לאקטיביזם. זה — הפעולה לשמה — שולל את הפרקטיסי האמיתי והופך את הדרישה לבלתי-אפשרי. כל דיכוטומיה בגיבוש צורות קיום בלתי-אותנטיות יוצרת צורות מחשבה בלתי-אותנטיות, ואלה מדגישות את הדיכוטומיה הראשונית.

הקיום האנושי אינו יכול להיעשות בשתיקה ואינו יכול להיות ממלים מויופות, אלא רק ממלות אמת, כבעורתן משנים בני-האדם את העולם. להתקיים באופן אנושי, פירושו לכוון את העולם בשם, לשנותו. מרגע שהעולם זוכה לכינוי, הוא כב ומתגלה לעיני מכניו כבעיה ותובע מהם לכוונתו בשם חדש. בני-האדם לא נוצרו בשתיקה, אלא במלה, בפעולה-מחשבה. אולם, בעוד שהגנית המלה האמיתית — שהיא עבודה, פרא-קטיס — פירושה שינוי העולם, הרי שהמלה הזאת איננה נחלתם של יחידים, אלא זכותו של כל אדם ואדם. מכאן שאין איש יכול לומר מלה אמיתית לבדו — הוא אף אינו יכול לאומרה בשם וזלתי, בפעולה נחרצת השוללת מן האחרים את כלותיהם.

הדרישה היא מפגש בין בני-האדם, שהמלה מקשרת ביניהם, כדי לכוון את העולם בשם. מכאן, שהדרישה אינו יכול להתרחש בין המבקשים לכוון את העולם בשם לבין אלו שאינם מעוניינים בכך — בין השוללים את זכות זולתם לומר את דברם לבין אלו שזכות זו נשללה מהם. אלו שנשללה מהם זכותם הראשונית לומר את דברם, הייבם תחילה להכריז על זכותם זו ולמנוע את המשך התקפנות השוללת מהם את עשייתם. אם באומנם את דברם משנים בני-האדם את העולם, הרי כינויו בשם, הרי שהדרישה היא הדרך שבה בני-האדם יוצרים את העולם. לכן הדרישה היא בבחינת יצירה ייחידה ומינס שהדרישה היא מפגש שבו מחשבתם ופ-

עולתם של המשתתפים בו, המלוכדים לישות אחת, מכוונות אל העולם כאותו יש לשנות ולהפוך לאנושי יותר — אי אפשר לצמצמו לדרגת פעולה של אדם אחד, ה"מפקד" רעי-יונות במוח וזלתי. כן אי-אפשר להפוך את הדרישה הזה להילופי רעיונות, העומדים ל"ציריכתם" של משתתפי הדיון ותו לא. הדרישה אף אינו יזכות עוין וקוטבי בין בני-האדם, אשר אינם מתחייבים לכוון את העולם בשם, או לחפש אחר האמת, אלא לאכיפת האמת שלהם עצמם. ומשום שהדרישה היא מפגש בין בני-האדם המכנים את העולם בשם, אסור לו להיות סיטואציה, שבה כמה בני-אדם מכנים אותו עבור זולתם. זוהי פעולת יצירה; אל לה לשמש מכשיר ערמומי לשליטת אדם אחד על זולתו. השליטה המתגלה בדרישה היא שליטתו של העולם בכדי אלה הנכנסים לדרישה. זהו כיבוש העולם למען המשתחררים.

אלם הדרישה אינו יכול להתקיים בהעדר אהבה עמוקה לעולם ולבני-האדם. כינויו של העולם בשם, זו פעולה של יצירה ויצירה מהודעת, והוא אינו אפשרי אם אינו חדר אהבה.

האהבה האמיתית היא בו בזמן יצירת הדרישה והדרישה עצמו. לכן זוהי בהכרח משימתם של סובייקטים אחראים והיא אינה יכולה להתקיים תוך יחסי שליטה. השליטה מגלה את הפתולוגיה של האהבה: סאדיזם אצל השולט ומאזוכיזם אצל הנשלט. משום שהאהבה היא מעשה של אומץ-לב, לא של פחד, הרי שהיא בבחינת התחייבות כלפי בני-אדם אחרים. בכל מקום ומקום שבו מצויים המדוכאים, האהבה היא המחייבות לפעול למענם — למען השחרור. והתחייבות זו, משום שהיא נעשית כאהבה, נעשית תוך דרישה. כמעשה של אומץ-לב, אין האהבה יכולה להיות סנטימנטאלית; כמעשה של שחרור, אל לה לשמש אמתלה לניצול. עליה להביא למעשים נוספים של חירות; שאם לא כן, היא איננה אהבה. רק על-ידי חיסול סיטואציה הדכוי אפשר לישק את האהבה, שהסיטוא-

אציה הזאת לא אפשרה את קיומה. אם אינני אוהב את העולם — אם אינני אוהב את החיים — אם אינני אוהב את בני-האדם — אינני יכול להיכנס לדרישתי.

לעומת זאת, אין הדרישה יכול להתקיים בלי ענווה. כינויו של העולם בשם, פעולה שבאמצעותה חוזרים בני-האדם ויוצרים כל העת את העולם, אינו יכול להיות מעשה של יהירות. הדרישה, כמגשג בין בני-אדם, המתמסרים למשימה המשותפת ללמד ולפעול, דרישה זו נקטע אם המשתתפים (או אחד מהם) — חסר ענווה. כיצד אוכל להיכנס לדרישה אם אני מקרין כל העת התנשאות על האחרים ולעולם איני מכיר בהתנשאותי זו? כיצד אוכל להיכנס לדרישה אם אני יוצר בעצמי מקרה הנבדל מסאר בני-האדם — שאינם אלא יצורים שאיני יכול להכיר בהם כבני-אנוש? כיצד אוכל להיכנס לדרישה, אם אני חושב את עצמי לחבר בקבוצת האנושים ה"סדור-ריס", בעלי האמת והדעה, שבעיניהם כל שאר בני-האדם שאינם נמנים עמם אינם אלא "האנושים הללו" או "האס-פסוף"? אם נקודת-המוצא שלי היא, שכינויו של העולם בשם הוא משימתה של קבוצת האליטה, וכי נוכחותם של בני-האדם בהיסטוריה היא אות ההדרדרות ולכן יש להימנע מהם, כיצד אוכל להיכנס לדרישה? אם אני אטום לתרומתם של האחרים — אם או נפגע ממנה; אם אני מעונה ונחלש לנוכח האפשרות שאורד מגדולתי, כיצד אוכל להיכנס לדרישה? ואי-חלות אינה מתיישבת עם הדרישה. אלה שלא נתנו בענווה (או שאיבדוה) אינם יכולים להגיע אל בני-האדם, להתחף עמם בכינויו של העולם בשם. אדם שאינו מסוגל להכיר בהיותו בן-התמותה ככל אדם אחר, חייב לכת דרך ארוכה קודם שיגיע אל נקודת המפגש. בנקודה זו אין בורים ככל דעת ואף לא מלומדים מושלמים; יש רק בני-אדם המבינים יחדיו להרחיב את היקף דיעותיהם.

דרישה אף דורש אמונה עזה באדם, אמונה ביכולתו ליצור ילבוש וליצור, אמונה ביעודו להיות אנושי יותר, (יעוד

שאינו בחוקת זכותה הבלעדית של קבוצת האליטה, אלא היא זכות הבכורה של כל אדם ואדם). אמונה באדם היא בבחינת דרישה אי-פרירי לדרישה; "איש הדרישה" מאמין בולתו קודם שהוא פוגש בו פנים אל פנים. אולם אמונתו אינה תמימה. מה "איש הדרישה" הוא ביקורתי ויודע, כי על אף שבבחינתו של האדם ליצור ולשנות במצב נתון של ניכור, ניתן לפגוע בו תוך שימוש בכוח הזוהר. מכל מקום, לא זו בלבד שאפשרות זו אינה פוגעת באמונתו באדם, אלא היא מהווה אתגר שעליו להיענות לו. הוא מוכונע, כי הכוח ליצור ולשנות, אפילו אם הוא נפגע במצב מסוים, סופו שיצמח ויוולד מחדש. לידה מחודשת זו אינה מתרחשת בעלמא, בלא סיבה, אלא תוך הכאבק ל"אחרור" — בעבודת-הפרך המפנה את מקומה לעבודה המשחררת, המעניקה טעם לחיים. בלי האמונה באדם הופך הדרישה לפארסה המידרדרת בסופה הופכת לניצול פטרנאליסטי.

הדרישה המבוסס על אהבה, ענווה ואמונה הופך ליחסי איוון, אכר תוצאתם ההגיונית היא אמון הדדי בין המשתתפים. אלמלא היה הדרישה הספוג אהבה, ענווה והמלא אמונה — מביא ליצירת אוירה של אמון הדדי, המהדק את הקשרים בין המשתתפים בפעולת כינויו של העולם, היה בכך קבר הויה-פומה. אדרבא, אמון זה נעדר, בלי ספק, בשיטת החינוך ה"בנקאי", השוללת דרישה. האמונה באדם היא תנאי מוקדם לדרישה, ואילו תוך כדי הדרישה נוצר האמון. אם הוא איננו נוצר, סימן הוא שחסרו התנאים המוקדמים. אהבה מוויפת, ענווה מוויפת ואמונה רופפת באדם — אין בכוחם ליצור אמון. האמון אפשרי על בסיס הראיות שמציג אחד המשתתפים לפני חבריו, המוכיחה את כוונותיו האמיתיות המיוחדות; האמון אינו יכול להתקיים, אם דברי המשתתף אינם תואמים את מעשיו. אם פיו וליבו אינם שווים — פירושו של דבר שהוא נוהג במילים בקלות-ראש — ואין בכך כדי לעורר אמון. אמירת דברי הלל לדמוקראטיה ובצידה השתקת העם —

להפוך את החלל לארעי... היקום אינו מתגלה לעיניי כחלל, הכופה נוכחות מאסיבית, שכל שנותר לי לעשות הוא להסתגל אליו, אלא כמרחב, כחחום המקבל את צורתו תוך כדי פעולתי בו".

כל שהחשיבה התמימה מבקשת הוא לדבוק בחלל הבטוח מתכחשת גם אל עצמה. זהו ולהסתגל אליו. ומכאן, שבהתכחשותה לארעיות היא רק הדרגתית לבדו, הדורש חשיבה ביקורתית, מסוגל גם לחולל חשיבה ביקורתית. בלי דרגתית אין תקשורת, וכלי תקשורת אין חינוך אמיתי. החינוך המסוגל לפתור את הסתייגות רגשית המורה לתלמיד מתרחש בסיטואציה, שבה שניהם מכוונים את פעולת ההכרה שלהם כלפי האובייקט, המתווך ביניהם. מכאן, שסוג החינוך המושגת על דרגתית כהגשמת החירות, אינו נפתח כאשר המורה-התלמיד נפגש עם התלמיד דים-המורים בסיטואציה פדגוגית, אלא כאשר המורה-התלמיד שואל את עצמו תחילה, על מה יסוב הדרגתית שלו עם התלמידים-המורים. והעיסוק בתוכן הדרגתית הוא, לאמיתו של דבר, עיסוק בתוכנה של תכנית הלימודים.

בעיני המחנך ה"בנקאי", השולל את הדרגתית, צופקת שאלת התוכן בעצם בתכנית אשר אותה יטוף לתלמידיו והוא משיב על שאלתו תוך ארגון התכנית. למורה-התלמיד, הדוגל בדרגתית, המציב בעיות, חוכנה של תכנית הלימודים אינו מתנה משמים ואינו בבהינת כפייה — פיסות מידע שיש להפיק קידן אצל התלמידים — אלא "הצגה" מאורגנת, שיטתית ומפוזזת שנועדה לשפר את ידיעותיהם של היחידים בנושאים שונים.

החינוך האוטנטי אינו מתבצע בידי א' עבור ב', או בקי א' על-אודות ב', אלא על-ידי א' יחד עם ב' בתיווכו של העולם — עולם המטביע את חותמו על שני הצדדים, מציג לפניהם אתגרים ומעודדם לגבש הישגות דעות עליו. השק-

זוהי פארכה; הטפה בזכות ההומאניזם והכללת קיומו של האדם. — זהו שקר.

אף הדרגתית אינו יכול להתקיים בלי תקווה. התקווה נעוצה בחוסר-שלמותו של האדם, כממנו הוא יוצא בחיפוש בלתי-פוסק — חיפוש הניתן להגשמה אך ורק תוך שיתוף עם שאר בני-האדם. חוסר תקווה הוא מעין שתוקה, התכת שות לעולם וברירה מפניו. הרה-הומאניזציה, הנובעת ממש"סר בלתי-צדק, אינה סיבה ליאוש, אלא לתקווה, המביאה לחיפוש בלתי-פוסק אחר האנושיות, זו אשר נמנעת בשל האיד צדק. אולם התקווה איננה מתמצה בשילוב ידיים ובהפגנה כו הצד בלבד. כל עוד אני לוחם, אני מונע בכוח התקווה; ואם אני לוחם תוך תקווה, אני מסוגל להתמתן. כמו המפגש בין בני-האדם המבקשים להיות אנושיים יותר, כך גם הדרגתית אינו יכול להתקיים באווירה של יאוש. אם המשתתפים אינם מצפים לתוצאות כלשהן בעקבות מאמציהם, יהיה המפגש ביניהם ריק ועקר, בירוקראטי ומייגע.

לבסוף, דרגתית אמיתי אינו יכול להתקיים בלעדי חשיבה ביקורתית — חשיבה המבחינה בסולידאריות בלתי-ניתנת לחלוקה בין העולם לאדם, אשר מודה בכך שאין כל הפרדה ביניהם — חשיבה הרואה במציאות תהליך וסינוי ולאן דווקא ישות סטאטית — חשיבה אשר אינה מבחינה בינה לבין הפעולה אלא שרואה כל העת בארעיות, בלי חשש מפני הסיכונים הכרוכים בכך. חשיבה ביקורתית מנוגדת לחשיבה תמימה, הרואה ב"זמן ההיסטורי ערך, ריבוד של רכוש וניסיון כן העברי". אשר ההווה הנובע ממנו חייב להיות נורמאלי ו"הו"לם". בעיני החושב התמים, הדבר החשוב הוא הסתגלות ל"זיוס" הנורמאלי הזה. בעיני החושב הביקורתי, הדבר החשוב הוא שינוי המציאות, למען המטך ההומאניזציה של האדם. כדברי פייר פורטה:

"המטרה לא תהיה עוד צמצום הסיכונים הכרוכים ב" ארעיות, על-ידי היצמדות לחלל הבטוח, אלא, אדרבא,

פוח אלו, התקלות בחששות, ספקות, תקוות או ייאוש, נות-  
נות ביטוי לגושיים הכובים, על בסיס הדברים שעליהם ניתן  
לפתח תכנית לימודים. בשאיפתו ליצור דגם אידיאלי של  
"האדם הטוב", מתעלם לעתים ההומאניזם המקורו בתמימות  
מן המצב הממשי, האקזיסטנציאלי המסוים שבו נתון האדם  
המסוים. הומאניזם אותנטי, כדברי פייר פורט, "מהווה מתן  
אפשרות להיווצרות המודעות לאנטיזונת, כתנאי וכהכרח,  
כמצב וכמטרה". פשוט, איננו יכולים לפנות אל הפועלים —  
בין שהם עירוניים או כפריים? — בסגנון ה"בנקאי", להעניק  
להם "ידע" או לכפות עליהם את דגם "האדם הטוב", המצוי  
במערכת שאת תוכנה קבענו אנו. מצעים פוליטיים וחינוכיים  
רבים נשללו מכוס שמעצביהם עיצבוים על-פי השקפותיהם  
על-אודות המציאות, ומעולם לא התחשבו בבני-האדם הנחו-  
רים בסיטואציה-כסוימת, אשר אליהם כוון, למראית-עין, ה-  
מצע (אלא אך ורק כנושאי פעולתם).

למתוך הומואניזם האמיתי ולמהפכו האמיתי, מטרת הפ-  
עולה היא המציאות, ועליהם לשנותה יחד עם האחרים —  
לא המדוכאים לבדם. המדוכאים הם אלה אשר פועלים על  
בני-האדם במטרה להורחם ולסגלם אל המציאות, שאין לגעת  
בה. אולם לרוע המול, בשאיפתם לזכות בתמיכת העם בפעו-  
לתם המהפכנית, נוטים לעתים המנהיגים המהפכניים לנקוט  
בשיטת ה"בנקאות", בתכנון התכניות מלמעלה למטה. הם  
סונים אל המוני האיכרים והפועלים העירוניים בתכניות, אשר  
אפסו שהן תואמות את השקפת עולמם הם, אך לא את זו של  
המוני העם. הם טוכחים שמטרתם היסודית היא להיאבק עם  
העם למען הכבת אנטיזונת שנגולה, ולא "להעביר את העם"  
לידם. מטפס כזוה אינו כלול באוצר המלים של מנהיגים  
המפכניים, אלא בזה של המדכא. תפקיד מהפכן לשחרר  
להצטרף עם העם — לא להעבירו אל צידו.

בצילוחן הפוליטי משתמשות קבוצות האליטה הסליטות  
בשיטת ה"בנקאות" כדי לספח פאסיביות בקרב המדוכאים,

פאסיביות כהעלה בקנה אחד עם "שקיעת" מדעיות, הן  
כנצלות את הפאסיביות הזאת כדי "למלא" את המדעיות  
הזאת בסימאיות אשר אך מגבירות את החשש מפני החירות.  
הדבר אינו מתייבב עם פעולת שחרור אמיתית, אשר בהציגה  
את סיסמאותיהם של המדכאים כבעיה שיש להתמודד עימה  
מסייעת למדוכאים "לברור" את הסימאיות הללו מתוך  
עצמם. אחרי ככלות הכול, תפקיד הומואניזם אינו להעמיד  
את סיסמאותיהם כנגד אלו של המדכאים, תוך ניצול המדו-  
כאים ככדה מבחן, אלה המדוכאים, "המסגלים" לעצמם  
תחלה את סיסמאותיה של קבוצה זו ולאחר מכן את אלו של  
האחרת. אדרבא, תפקיד הומואניזם לדאוג לכך, שהמדו-  
כאים יהיו מודעים לכך, שכיצורים כפולים, "המסגלים לעצ-  
מם" את דמות מדכאיהם, אין הם מסוגלים להיות אנטיזם  
באמת.

פירושו של תפקיד זה, שהמנהיגים המהפכניים אינם הור-  
לכים אל העם על-מנת להביא לו את בשורת ה"ישועה", אלא  
על-מנת ללמוד להכיר באמצעות הווי-ישועה עמו, הן את הכוב  
האוניקטיבי והן את מדעותם כלפיו — את מישורי התפיסה  
השונים שלהם את עצמם ואת העולם שבו הם חיים. לתכנית  
פעולה חינוכית או פוליטית, אשר אינה רוחשת כבוד להשי-  
קפת עולמו המיוחדת של העם אין כל סיכוי. תכנית שכזו  
אינה אלא פלישה תרבותית, הספוגה כוונות טובות, בלי  
ספק.

נקודת המוצא של גיבוש תכנית לפעולה חינוכית או פו-  
ליטית הייבבת להיות המצב הנחון, האקזיסטנציאלי, הממשי,  
תוך מתן ביטוי לשאיפות העם. עלינו להשתמש בסתירות  
יסודיות מסוימות ולהציג את המצב האקזיסטנציאלי, הממשי,  
הנחון לפני המוני העם כבעיה המהווה אתגר עבורם ותובעת  
תגובה — לא רק במישור האינטלקטואלי, אלא גם במישור  
המעשה.

עליהם אל לנו להסתפק בהרצאה על המצב הקיים ולתת

להמוני העם תכניות שאין להן כמעט כל נגיעה לאיך מעסיק אותם, לספקותיהם, תקוותיהם והשעותיהם, תכניות אשר לעתים אף מגבירות את החשיבות בתודעת המדוכאים. אין זה מתפקדו להשיח לפני העם על-אודות השקפת עולמו, או לנסות ולכפותה עליהם, אלא לפתוח בדרשית עמם על-אודות השקפותיהם והשקפותיהם. אנחנו עלינו להכיר בכך, שהשקפת עולמם, הנאה לביטוי בדרכים שונות במעשיהם, מבקפת את מצבם בעולם. מעשה היוזמי או פוליטי אשר אינו מודע באורח ביקורתי למצב זה, מסתכן ב"בנקאות" או בהטפה כקול קורא במדבר.

לעתים תכופות קורה, שמחנכים או פוליטיקאים מדברים, אך אין איש מבין אותם, משום שלשונם אינה תואמת את מצבם המסוים של קהל מאזיניהם וכך דבריהם אינם אלא רטוריקה מנוכרת ומנכרת. לשונו של המחנך או הפוליטיקאי (והולך ומתברר שהפוליטיקאי חייב להיות גם מחנך במובנה הרחב ביותר של המלה), כמו גם לשונו של העם, אינה יכולה להתקיים בלי מחשבה; ולשון ומחשבה אינם יכולים להתקיים בלי מבנה שאליהם מתחייבים. כדי שהתקשורת תהיה יעילה, על המחנך והפוליטיקאי להבין את התנאים המבניים שבהם נעוצות באורח דיאלקטי מחשבתו ולשונו של העם, על-מנת לגבש תכנית לימודים, עלינו להתייחס אל המציאות המקשרת בין בני-האדם, ואל תפיסת המציאות כל המחנכים והמוני העם. הקירית-מה שכינותי "העולם התמאטי" של בני-האדם, זו מערכת "הנושאים הגנראטיביים" שלהם, נעצת בתחילת הדרשית החינוכי כהגשמת החירות. מכאן, גם המתודולוגיה של החקירה הזאת חייבת להיות מורשתת על דרשית ולהעניק את ההזדמנות לעם לגלות את הנושאים הגנראטיביים ולפתח את מודעותו כלפי הנושאים הללו. כשם שמטרת החינוך המושתת על דרשית היא לשחרר, כך נושא החקירה אינו בני-אדם (כאילו היו רסיסים אנאטומיים), אלא הזיז שבין מחשבתם והלשון שהם נוקטים ביחסם אל המצי-

אות, מיזורי תפיסתם את המציאות הזאת והשקפת עולמם, שהם מקור הנושאים הגנראטיביים שלהם.

קודם שינסה לתאור "נושא גנראטיבי" אחד ביתר פירוט (דבר שיבחר את כוונתנו במונח "עולם תמאטי מינמאלי"), דומני שמו ההכרח להציג כמה רעיונות ראשוניים. תפירוט הנושא הגנראטיבי אינה המצאה שרירותית או הנחה שרירותית שיש להוכיחה. אילו הייתה הנחה החייבת הוכחה, הייתה החקירה הראשונית מבקשת לברוק את טיב הנושא ולא את עצם קיומם או אי-קיומם של הנושאים עצמם. במקרה זה, קודם שאנו מנסים לתהות על קנקנו של נושא מסוים, על עושרו, חשיבותו, על היבטיו הרבים, השוניים החולים בו (ראו ספרי פעולה הרבותית למען החירות, Cultural Action for Freedom, והקשרו ההיסטורי עלינו לורדא תחילה, האם זוזי עובדה אוביקטיבית אם לא; או, ורק אז, נוכל להמשיך ולנסות להבינה. אף כי יש מקום ליחס של ספק וביקורת, דומה שאפשר לרואה את קיומו של נושא גנראטיבי, לא רק מתוך ניסיונו האקונומי-סוציאלי של האדם, אלא אף מתוך בחינה ביקורתית של יחסי האדם עם העולם והיחסים שבין בני-האדם, המתגלים ביחסי האדם עם העולם.

עניין זה טעון יתר תשומת-לב. יש לזכור היטב — אף כי הדבר נראה נדוש — כי מכל היצורים הבלתי-מושלמים, רק האדם לבדו מתחייב לא רק אל מעשיו, אלא אף אל עצמו. וכוחו זה ממביל בינו לבין בעלי-החיים, שאינם מסוגלים להפריד בינם לבין מעשיהם, ומכאן שאינם מסוגלים לחשוב על כך. בהבחנה שטחית בעליל זו, נעוצים מגבלותיה של כל פעולה במסגרת חייו. משום שפעולותיהם של בעלי-החיים הם המשך עצמם, כך גם תוצאות הפעולות הללו אינן ניתנות להפרדה מהם. בעלי-החיים אינם יכולים להציב מטרת או להעניק לשינויים שהם מחוללים בטבע משמעות נוספת כל-שהי. יתירה מכך, ה"התלטה" לבצע את הפעולה אינה נובעת

מהם עצמם, אלא מתוך מינם. מכאן, כבעלי-החיים ביסודם הם "יצורים בתוך עצמם".

אין הם מסוגלים להחליט בעצמם, להתייחס אל עצמם או אל מעשיהם באורח אוניקוטיבי, או לקבוע לעצמם מטרות; הם חיים "שקועים" בעולם, ואין להם כל אפשרות להעניק לו משמעות כלשהי; אין להם "מחר" ולא "היום", משום שהם חיים בהווה הנצח, בעלי-החיים הם יצורים א-היסטוריים. חיהם הא-היסטוריים אינם מתרחשים ב"עולם", במובנה הצר של המלה; עולמם של בעלי-החיים אינו מורכב מ"לא אבי", לעומת "אבי". העולם האנושי, ההיסטורי, משמש אך ורק אמצעי-עזר ל"חיות בעצמו". התבנית הנצבת לפני בעלי-החיים אינה מהווה אתגר עבורם; הם נחונים אך ורק לגירויים. חיהם אינם כללים סיכונים, ככן הם אינם מודעים לסיכונים הללו. הסיכונים אינם בכוחות אתגרים שבמחשבה, אלא הם "מרומזים" באותות; הם אף אינם מצריכים תגובות מתוך החלטה.

כתוצאה מכך בעלי-החיים אינם יכולים להתחייב מצבם הא-היסטורי אינו מתיר להם לישול אחריות על חיהם. משום שהם אינם "נוטלים אחריות" על חיהם, הם אינם מסוגלים לעצבם; ומשום שהם אינם מעצבים את חיהם, אינם מסוגלים לשנות את התבנית הזאת. הם אף אינם יודעים שהחיים הור-סיים אותם, משום שאינם מסוגלים להרחיב את עולמם; עולמם אינו אלא "חפיץ" ואין הם יכולים להעניק לו משמעות ולהופכו לעולם סימבולי, בעל תרבות והיסטוריה. כתוצאה מכך אין בעלי-החיים הופכים את תבנית עולמם ל"בהמית", על-מנת להפוך את עצמם ל"בהמית" — הם אף אינם יכולים לחדול מלהיות בהמית. אפילו ביער הם נותרים "יצורים בתוך עצ-כט", כמו בגן-החיות.

לעומתם, בני-האדם מודעים לפעילותם בעולם שבו הם חיים. הם פועלים ביחס למטרות שהם עצמם קובעים, החלטות-היום נעוצות בעצמם וביחסם עם העולם ועם וולתם הם

יוצרים את נוכחותם היוצרת אל העולם, באמצעות השנינויים שהם גורמים. בניגוד לבעלי-החיים הם לא רק חיים, אלא אף קיימים; יז וקיומם הוא היסטורי. בעלי-החיים חיים את החיים ה"כאן" אינו אלא מקום מגוריהם "הביטאט" שבעורתו בעולם שבו הם יוצרים מחדש ומשנים כל העת. עבור בעלי-החיים. ה"כאן" אינו אלא מקום מגוריהם "הביטאט" שבעורתו הם יוצרים קשר; עבור בני-האדם, "כאן" פירושו לא רק חלל פיזי, אלא גם היסטורי.

בעצם, בעלי-החיים אינם מכירים כלל במושגים "כאן", "עכשיר", "שם", "מחר" ו"אתמול"; חיהם משוללים מודעות עצמית וקבועים ונחרצים מראש. בעלי-החיים אינם יכולים ל-חרוג מן הגבולות שגופים עליהם ה"כאן", ה"עכשיר" או ה"שם".

בני-האדם, לעומתם, מודעים לעצמם ולעולם — הם יוצרים בעלי תודעה — ולכן הם קיימים ביחס דיאלקטי בין קביעת הגבולות לבין חירותם. בשעה שהם מבחינים בינם לבין העולם, אותו עולם שהם הופכים לאוניקוטיבי בשעה שהם מפרידים בינם לבין פעולותיהם, בשעה שהם מציבים עצמם בבסיס החלטותיהם וביחסם אל העולם ואל וולתם — או גוברים בני-האדם על מגבלותיהם: על "מצבי הגבול" יז. משעה שבני-האדם מכירים בכך שמצבים אלו הם כבלים, מכ-סולים בדרך לשחרורם, נישאים המצבים הללו, בולטים למול הרקע ומגלים את טיבם האמיתי, כמימדים היסטוריים ממשיים של מציאות נחונה. בני-האדם נענים לאתגר בפעולות שיוזרה פנימו מכנה "פעולות גבול": שכוונתן לשלול ולהתגבר, ולא יזוקא לקבל באורח פאסיבי את ה"נחונן". מכאן, שלא רק "מצבי הגבול" כשלעצמם יוצרים אווירה של ייאוש, אלא האופן שבו תופסים אותם בני-האדם ברגע היסטורי נתון: אם מתברר שהם מהווים אויבים או מחסומים שאין לגבור עליהם: כאשר התפיסה הביקורתית מתגשמת בפעולה, מתפ-החת אווירה של תקווה וביטחון וזו מביאה בני-אדם לניסיון



להגבר על מצבי-גבול אלו. ניתן להשיג זאת אך ורק באמצעות פעולה במציאות היסטורית מסוימת, שבה נתונים "מצבי-גבול" הללו מבחינה היסטורית. כאשר מציאות זו משתנה ומצבים אלו מתבטלים, מופיעים תחתיהם מצבים אחרים, ואלו מעוררים "פעולות-גבול" חדשות.

ב"חלל" של בעלי-החיים אין "מצבי-גבול", כשל אופיים האי-היסטורי. באותה מידה אין הם מסוגלים לבצע מעשי-גבול, הדורשים יחס החלטי כלפי העולם: היבדלות מן העולם ואובייקטיביות-אציה שלו על-מנת ליצורו. בעלי-החיים קשורים באורח אורגאני אל ה"חלל" שלהם, ולכן אינם יכולים להפריד בינם לבין העולם. על כן אין הם נתונים למגבלותיהם של מצבי-הגבול — ההיסטוריים — אלא ל"חלל" כולו. התפקיד הראוי לבעלי-החיים אינו להתחייב אל ה"חלל" שלהם (במקרה זה הוא עשוי להיות העולם), אלא להסתגל אליו. לכן, כאשר בעלי-החיים "מייצרים" קו, כוורת או מאורה, אין הם מייצרים מוצרים, הנובעים מ"מצבי הגבול", כלומר, אין הם משנים את תגובותיהם. פעילותם היצרנית כפופה לסיפוק צורך פוסי, המגרה אך אינו מציב אתגר. "המוצר שמייצר בעלי-החיים שייך באורח מידתי לגופו ואילו האדם ניצב באורח חופשי מול המוצר שייצר", אמר מארקס במהדורת דריק שטרך של כתבו משנת 1844.

רק מוצרים הנובעים מפעילותו של יצור, אך אינם שייכים לגופו הוא (אף כי אפשר שמוצרים אלה יישאו את חותמו). עשויים להעניק מומד בעל משמעות להקשר, וזה הופך בכך לעולם. יצור המסוגל לייצר מוצרים שכלאה (מדע בהכרח לעצמו כ"ייצור למען עצמו") שוב אינו קיים, אם אינו מצוי כשהיך של קיום בעולם שאילו הוא מתניח, בדיוק כשם שהעולם לא היה קיים, אלמלא היצור הזה.

ההבדל בין בעלי-החיים — אשר (משום שפעילותם אינה מולת פעולות-גבול) אינם מסוגלים ליצור מוצרים המנותקים

מהם עצמם — לבני-האדם, אשר באמצעות פעולתם יוצרים תחום של תרבות והיסטוריה, הוא שרק בני-האדם הם יוצרי פראקסיס. רק בני-האדם הם הפראקסיס — פראקסיס אשר כמו המחשבה והפעולה, המשנים באמת ובתמים את המציאות הוא מקור הדע והיצירה. פעילותו של בעל-חיים, המתרחשת בלי פראקסיס, אינה יצירת; פעילותו המשנה של האדם אמנם יוצרת.

בני-האדם הם יצורים משנים ויוצרים, ובהתייחסותם הבלתי-פוסקת אל המציאות מייצרים לא רק מוצרים חומריים — מוחשיים — אלא גם מוסדות חברתיים, רעיונות ותפיסות. באמצעות הפראקסיס המתמשך שלהם בני-האדם יוצרים באורח רח סימולטאני היסטוריה והופכים ליצורים היסטוריים-חברתיים. מכיוון שבניגוד לבעלי-החיים, בני-האדם מסוגלים להיפרד את הזמן לתלת-מימדי, עבר, הווה ועתיד, בכוח יצירתם, הוא מתפתח כתהליך בלתי-פוסק של שינוי, שבו מתגשמות יחידות של תקופה. יחידות אלו אינן יחידות זמן סגורות בתוך עצמן, תאים סטאטיים שבתוכם כלואים בני-האדם. אילו כך היה, היה נעלם תנאי יסודי בהיסטוריה — ההמשכיות. אורבא, יחידות תקופתיות קשורות זו בזו דינאמיקה של רצף היסטורי.<sup>19</sup>

תקופה מאופיינת במערכת מורכבת של רעיונות, תפיסות, תקוות, ספקות, ערכים ואתגרים הקשורים באורח דיאלקטי בניגודים שבהם רשואפים למיצוי. הצגתם המוחשית של רעיונות, ערכים, תפיסות ותקוות אלו, וכן המכשולים המעכבים בעד ההומאניזאציה המלאה של האדם, מרכיבים את נושאי התקופה הזאת. נושאים אלו מפנים את תשומת-הלב אל נושאים אחרים, מנוגדים ואולי אף סותרים; הם אף מרמוזים על המשמעות שיש לבצע. מכאן, שהנושאים ההיסטוריים לעולם הם אינם מבודדים, עצמאיים, מנותקים או סטאטיים; לעולם הם קשורים באורח דיאלקטי בניגודיהם. נושאים אלה אף אינם מצויים בשום מקום, אלא ביחסי האדם-העולם. מורכבותם של

נושאי תקופה כלשהי, הפועלים פעולת-גומלין אלו על אלו, מרכיבים את ה"עולם התמאטי" שלה.

בשעה שבני-האדם ניצנים לנוכח "עולם של נושאים" המצוי בסתירה דיאלקטית, הם נוקטים בהתאם בעמדות סותרות: יש הפועלים לשמירת המבנים, אחרים — על מנת לשנותם. ככל שמעמיק האנטגוניזם בין הנושאים, שאינם אלא ביטוי של המציאות, נוטים הנושאים הללו ואף המציאות עצמה להפוך למיתוס, ליצור אווירה של אי-רציונאליזם וצרות-אופק. אווירה זו מאיימת לרוקן את הנושאים הללו מכל תוכן ולמנוע מהם את הדיכוי הדינאמי האפייני להם. במצב שכזה, אי-רציונאליזם היוצר מיתוס הופך בעצמו לנושא יסודי. הנושא המנוגד לו, השקפת העולם הביקורתית והדינאמית, מבקשת לחשוף את המציאות, לגלות את המיתוס שבה ולהגיע להגשמה מלאה של התפקיד האנושי: שינוי בלתי-פוסק של המציאות למען שחרור האדם. בסופו של דבר, הנושאים מכילים את מצביי-הגבול ואף מצויים בתוכם; המשיגות שהם מרמוזים עליהן מצריכות פעולת-גבול.<sup>10</sup>

לסיכום, מצביי-גבול מרמוזים הן על קיומם של בני-אדם הנהנים ממצבים אלו, במישרין או בעקיפין, והן על אלה שמצבים אלו כופרים בקיומם או בולמים את התפתחותם. מרגע שהם לומדים לראות במצבים אלו מכשול החוסם את דרכם אל אנושיותם, ולאוו דווקא קו החוצץ בין היותם לבין היותם לא-כלום, הם מתחילים לכוון את פעולותיהם, שניתם הביקורת שבהן הולכת וגוברת, לעבר השגת האפשרות הבלתי-מי-בדוקה, המתבררת מתוך התפיסה הזאת. לעומת זאת, אלה הנהנים ממצבי-הגבול הנוכחיים רואים באפשרות הבלתי-בדוקה מצבי-גבול מאיים, שאין להתיר את התגשמותו, והם פועלים לשמירת הסטאטוס-קוו. לכן, פעולות משחררות על רקע היסטורי חייבות לעלות בקנה אחד לא רק עם הנושאים הגנראטיביים, אלא אף עם אופן הפיסתם את הנושאים הללו.

דרישה זו מצידה מרמזת על דרישה אחרת: תקירת התמאטי-קה המשמעותית.

ניתן להציב את הנושאים הגנראטיביים במעגלים קונצנ-טריים, הנעים מן הכלל אל הפרט. יחידת הזמן הרחבה ביותר, הכוללת טווח מגוון של יחידות ויחידות-משנה — יבשתיות, אזוריות, לאומיות וכיוצא באלה — מוללת נושאים בעלי אופי אוניברסאלי. לדעתני, הנושא היסודי של תקופתנו הוא השחרור, זה שהמנוגד אליו, לדעתני, הנושא היסודי של תקופתנו הוא השחרור, זה הנושא המנוגד לשליטה. החלוקה המציקה לנושאים היא המעניקה לתקופתנו את אופיה האנתרופולוגי, "ההוכר לעל". כדי להגיע להומאניזאציה, שהיא תנאי מוקדם לחיסולו של הסיכוי הבלתי-הומאני, יש הכרח לגבור על מצבי-הגבול "שבהם מורדים בני-האדם לדרגת הפצתם חסרי-חיים".

במעגלים הקטנים יותר אנו מוצאים נושאים ומצבי-גבול האפייניים לחברות (באותה יבשת או ביבשות שונות), אשר בשל הנושאים ומצבי-הגבול, דומות זו לזו מבחינה היסטורית. למשל, נחשלות, שאין לראותה בנפרד מחסי-תלות, מייצגת מצבי-גבול האפייני לחברות העולם השלישי. המשימה הנובעת ממצבי-גבול זה היא לגבור על הסתירה שבין חברות ה"חפ-צים" הללו לבין חברות הערים הגדולות; משימה זו מהווה את האפשרות הבלתי-בדוקה של העולם השלישי.

ביחידת הזמן הרחבה יותר, כל חברה כוללת בנוסף על הנושאים האוניברסאליים, היבשתיים וההיסטוריים, גם את הנושאים המיוחדים לה, את מצבי-הגבול המיוחדים לה. במעגלים הקטנים יותר ניתן למצוא את הגיוון התמאטי בתוך אותה חברה, המחולקת לאזורים ואזורי-משנה, ואשר כולם מתחייבים אל המכלול החברתי. אלה כוללים יחידות-משנה של זמן. למשל, בתוך יחידה לאומית אחת ניתן למצוא את הסתיי-רה של "דריקום בין בני דורות שונים".

בתוך יחידות-המשנה הללו אפשר שניתן לחפוס נושאים לאומיים במיניעוּתם האמיתית. אפשר שניתן פשוט לחוּש

אולם, אם במקרה בני-האדם תופסים את המציאות כדבר דחוס, בלתי-חזיר וחובק-כל, מן הזכרה להתקדם בחקירה באמצעות הפיטה. שיטה זו, אין פירושה הורדת המוחשי לדרגת מופשט (דבר שהיתה בו משום כפירה בטבעו הדיא-לקטי), אלא ימירה על קיום שני הגורמים כניגודים דיא-לקטיים בפעולה החשיבה. תנועת מחשבה דיאלקטית זו באה לביטוי היטב בניתוח המצב המוחשי, האקוויטנציאלי, ה"מוצפן". י. פיענות הצופן" דורש מעבר מן המופשט אל המוחשי; הדבר דורש מעבר מן הפרט אל הכלל ואחריו שיבה אל הפרטים; הדבר דורש שהסובייקט יכיר בעצמו כחלק מן האובייקט (המצב האקוויטנציאלי, המוחשי, המוצפן), ויכיר את האובייקט כמצב שבו הוא מוצא את עצמו, יחד עם סור-בייקטים אחרים. אם פיענות הצופן נעשה כחלקה, אוי תנועת הגיאות והשפל מן המופשט אל המוחשי, תנועה המתרחשת תוך ניתוח המצב המוצפן, מביאה לידי התבטלות ההפשטה מכוח התפיסה הביקורתית של המוחשי, אשר שוב איננו בבחינת מציאות אטומה ובלתי-חזירה.

כאשר היהוד ניצב לנוכח מצב אקוויטנציאלי מוצפן (רישום או תצלום המביא באמצעות ההפשטה המחשבתה של המציאות האקוויטנציאלית), הוא נוטה "לפצל" את המצב המוצפן הזה. בתוך תהליך הפענות, פיצול זה הואם את השלב "אינו מכנים" "תואר המצב", והוא מאפשר את פעולת הגומ-ליו בין החלקים המרכיבים את המכלול. המכלול (המצב המוצפן), אשר זכה קודם לכן להבהרה ולפירוט, מתחיל לקבל משמעות, כאשר המחשבה שבה אליו מן המימדים השונים. כיוון שהפענות הוא הצגתו של מצב אקוויטנציאלי, נוטה המפענות לעבור מן הצגה אל המצב המוחשי, שבו הוא מוצא את עצמו.

כך אפשר להסביר מכוונה מויטנית, מדוע יחידים מתחילים להתנהג באורח שונה לנוכח מציאות אובייקטיבית, ברגע

בהם — לעתים אף זה לא ניתן. אולם אי-קיומם של הנושאים הללו בתוך יחידת-המשנה הוא בלתי אפשרי לחלוטין. העוב-דה שיחידים באור כלשהו אינם תופסים נרצא גנראטיבי, או שהם תופסים אותו באורח מעוות, עשויה לגלות מצב-גבול של דיכוי, שבני-האדם עדיין שרויים בו.

כללית, הכרה הנמונה לשליטה, אשר טרם עמדה על מצב-גבול בכללותו, מכינה אך ורק את תופעות הלואי שלו ומע-בירה אליהם את הכוח הכולס. שהוא נחלתו של מצב-הגבול. לעובדה זו נודעת חשיבות עליונה בחקר הנושאים הגנראטי-ביים. כאשר אין בני-האדם מכינים באורח ביקורתי את המ-ציאות שהם נתונים בה, כאשר הם מבינים אותה למקוטעין ואין רואים את מכלולה, אין הם מכירים אל נכון את המצי-אות. על-מנת להכירה באמת ובתמים, יהיה עליהם לשנות את נקודת-המוצא שלהם; יהיה עליהם לסגל לעצמם נקודת מבט כוללת של ההקשר, על-מנת להפריד בין הגורמים המרכיבים אותו ולבודדם, ובאמצעות הניתוח הזה להגיע לתפיסה בהירה של המכלול.

כמו כן מן הראוי, שהמתודולוגיה של החקירה התמאטית והחינוך המציבי-בעיות ישקיעו את המאמץ הזה להצגת מימדים יאפשר לו להכיר בפעולת-הגומלין של המרכיבים השונים. בינתיים יש לראות את המימדים המשמעותיים שהם עצמם מורכבים מחלקים בפעולת-גומלין כמימדים של מציאות כול-לת. אם כך, ניתוח ביקורתי של מימדים אקוויטנציאליים חסור-נים מאפשר יחס חדש, ביקורתי כלפי מצב-הגבול. תפיסת המציאות והבנתה באות על תיקונו ורוכשות עומק חדש. כאשר הו מתגשמות בעזרת מתודולוגיה של יצירת מודעות, צץ ועולה בכך חקר הנושאים הגנראטיביים הכלולים בעולם התמאטי המינימאלי (הנושאים הגנראטיביים בפעולת גומלין), או שמה מתחיל להתבהר לבני-האדם אורח חשיבה ביקורתי על-אודות עולמם.

דות של ממש. עובדה אוניקסיבית אחת עשויה לעורר מכלול שונה של נושאים גנראטיביים בתחידות-משנה תקופתיות שונות. לכן, ישנו יחס בין העובדה האוניקסיבית הנתונה לבין תפיסתם של בני-האדם את אותה עובדה ובין הנושאים הגנראטיביים.

הנושאים בעלי המשמעות באים לידי ביטוי, על-פירור, בידי בני-האדם, ואם ישנו את תפיסתם על-אודות העובדות הנוגעות לנושאים אלו, משתנה גם אופן הביטוי הזה. מקודת מבטו של החוקר, חשוב לגלות את נקודת המוצא שבה רואים בני-האדם את ה"נתון", ואחר לודא, האם במהלך החקירה אירע שינוי כלשהו באופן תפיסתם את המציאות. (המציאות האוניקסיבית נותרת, כמובן, בעינה. אם במהלך החקירה משתנה המציאות, אין הדבר גורע מתוקפה של החקירה).

עלינו להכיר בכך, שהשאיפות, המניעים והמטרות המשתנים בנושאים בעלי-המשמעות הם שאיפות, מניעים ומטרות הזמאניים. הם אינם קיימים "אי שם", כישויות סטאטיות: הם מתהווים. הם היסטוריים כאדם עצמו; ולכן אין להבינם כלי קשר לבני-האדם. התפוס את הנושאים הללו ולהבינם, פירושו להבין הן את בני-האדם המגשימים אותם והן את המציאות שאליה הם נוגעים. אולם דווקא משום שאי-אפשר להבין את הנושאים הללו במנותק מבני-האדם, חייבים גם בני-האדם המעורבים בכך להבינם. כך הופכת החקירה התמאטית לשאיפה משותפת למודעות של המציאות ושל האדם, וכך היא הופכת לנקודת המוצא לתהליך החינוכי, או לעשייה התרבותית בעלת האופי המשותף. הסכנה האמיתית הניצבת לפני החוקר אינה בכך, שיתברר שנושאי החקירה, כביכול, הם החוקרים והם עלולים "לזייף" את התוצאות האנליטיות. אדרבא, הסכנה נעוצה בהעברת מוקד החקירה מן הנושאים המשמעותיים אל בני-האדם, וזו עלולה לגרום לראיית בני-האדם כנושאי החקירה. מטרת החקירה לשמש בסיס לטיפוח תכנית חינוכית שבה חוברים יחד המורים-התלמידים והתלמי-

שהמציאות הזאת הדלה להוראות מבוי סתום, והיא מקבלת את דמותה האמיתית: אתגר לבני-האדם.

בכל שלבי הפענוח נותנים בני-האדם ביטוי חינוכי להשקפת-שעולם, וכאופן יבנו הם חורבים על העולם ועומדים נכחו — באורח פאטאליסטי, דינאמי או סטאטי — ניתן למצוא נושאים גנראטיביים. קבוצה אשר אינה מבטאת תמאטיקה גנראטיבית באופן מוחשי — עובדה אשר למראית-עין אפשר שפירושה לנושאים אלו אינם קיימים כלל — מעלה דווקא נושא דרמטי ביותר: נושא השתיקה. נושא השתיקה מרמז על מבנה האדם לנוכח כוחם המכריע של מצבי-הגבול.

יש לשוב ולהדגיש, כי אין למצוא בקרב בני-האדם נושאים המנותקים מן המציאות; או אף מנותקים מבני-האדם; שלא לדבר על "שטחי הפקר". ניתן להבינם אך ורק ביחסי האדם עם העולם. חקר הנושא הגנראטיבי הוא חקר מהשבתו של האדם על-אודות המציאות ופעולותיו בה, זה הפראקסיס שלו. ובשל כך ממש, המתודולוגיה המוצעת תובעת מן החוקרים ומן האנשים (אשר בדרך כלל רואים בהם נושאי החקירה הזאת) לנהוג כישותפים למחקר. ככל שבני-האדם מגלים יחס פעיל יותר כלפי חשיפת נושאייהם, כך מעמיקה מודעותם הביקורתית כלפי המציאות, ובהגדרה את הנושאים הללו הם מיתלטטים על המציאות הזאת.

יש העשויים לחשוב, שאין טעם בשיתופם של בני-האדם כחוקרים בחיפוש אחר הנושאים החשובים שלהם עצמם: כי בהתערבותם הם עלולים להשפיע (שים לב, "התערבותם" של המעורבים בעניין יותר מכול — או אלה שחייבים להיות מעורבים יותר מכול — בחינוכם שלהם) ו"לזייף" את המציאות, ובכך מקריבים את האוניקסיביות של החקירה. בהשקפה זו נעוצה התנחה, המוקדמת והמוטעית, כי הנושאים קיימים בטהרתם האוניקסיבית המקורית מחוץ לתחומי האדם, כאילו הנושאים האלה קיימים כחפצים. בעצם, הנושאים קיימים בתוך בני-האדם ביחסם אל העולם, ביחסם אל עוב-

דים התמורה בהכרת אותו האובייקט עצמו, ולכן חייבת הח-  
 קירה עצמה להתבסס גם היא על הדיות הפעולה.  
 אי-אפשר להפוך את החקירה התמאטית, המתרחשת בת-  
 חוס האנושי, לפעולה מכאנית גרידא. בהיותה תהליך של  
 חיפוש, של ידע ומכאן אף של יצירה, על החוקרים לגלות את  
 חזירת הבעיות, בצירוף נרשאים שמעשתיים. רק אם תהיה  
 החקירה ביקורתית, היא תהיה חינוכית, והחקירה תהיה בי-  
 קורתית רק אם תימנע מהגדרות צרות של השקפות חלקיות  
 או "ממוקדות" על-אודות המציאות, ותדבק בהבנת המציאות  
 הכוללת. תהליך חיפושם של הנרשאים המשמעותיים חייב,  
 אפוא, לכלול דאגה לקשר שבין הנרשאים, דאגה להצגת  
 הנרשאים הללו כבעיות ולחקשר ההיסטורי-תרבותי שלהן.  
 כשם שאסור למחנך לעבד תכנית ולהציגה לבני-האדם,  
 כך אסור לחוקר, היוצא מתוך הנחות שקבע מראש, לעבד  
 "לוח זמנים" לחקר העולם התמאטי עצמו. הן החינוך והן  
 החקירה שנועדה לחזק, חייבים להיות פעילויות "תואמות"  
 במובנה האיטימולוגי של המלה. כלומר, חייבת להיות ביניהם  
 תקשורת וניסיון משותף במציאות, הנתפסת כ"התפכחה"  
 המתמשכת והמורכבת.  
 חוקר, אשר בשם האובייקטיביות המדעית, הופך את  
 האורגני לדרמה בלתי-אורגני, הנופך את ההשתנות להוויה,  
 את החיים למוות, הוא החושש מפני התמורה. אין הוא רואה  
 בתמורה אות לחיים (הוא אף אינו מתכחש לה, אלא שאינו  
 שואף לה), אלא את למוות ולניוו. הוא מבקש ללמד את  
 התמורה — אך מטרתו בלבמה, לא לערדה ולהעמיקה. מכל  
 מקום, בראותו בתמורה אות למוות ובהפכו את בני-האדם  
 למטרות פסיביות של המחקר, כדי להגיע לדגמים קפואים, הוא  
 מסגיר את אופיו הוא, כהורס החיים.  
 אני חוזר ואומר: חקר התמאטיקה כרוך בחקר חשיבתם  
 של בני-האדם — חשיבה המתרחשת אך ורק בקרב בני-האדם  
 המבקשים יחדיו את המציאות. אינני יכול לחשוב עבור דאגה-

רם או בלעדיהם, ואף אדם אינו יכול לחשוב עבורי. אפילו  
 כאשר חשיבתם של בני-האדם מהולה באמונות תפלות ותמי-  
 מות, הרי אך ורק תוך הרהור בפעולה יוכלו לשנותם. התהליך  
 הזה חייב לכלול יצירת השפעה על רעיונותיהם — בלי לקלוט  
 את רעיונות הולת.  
 בני-אדם הם יצורים "הנתונים בסיטואציה", ומגלים שור-  
 ריחים נעוצים עמוק בתנאי הזמן והמקום המציניים אותם  
 ואשר הם עצמם מצינים. הם יבקשו להרהר ב"סיטואציונא-  
 ליות" שלהם עד שהדבר יעורר לפעול ולהשפיע עליה. בני-  
 האדם קיימים משום שהם קיימים בסיטואציה. וקיומם יילך  
 ויגבר, ככל שלא יסתפקו בחשיבה ביקורתית על קיומם, אלא  
 אף יפעלו וישפיעו עליו באורח ביקורתי.  
 הרהור על-אודות הסיטואציונאליות הוא הרהור על-  
 אודות עצם תנאי הקיום: חשיבה ביקורתית שבאמצעותה מג-  
 לים בני-האדם שהם נתונים ב"סיטואציה". רק כאשר הסיטו-  
 אציה הזאת חלה להציג את עצמה כמציאות קשוחה, אופפת,  
 או כמבוי סתום ומציק, וכאשר בני-האדם מסוגלים ללמד  
 לתפוס את המציאות הזאת כסיטואציה אובייקטיבית-פרובלמ-  
 טית, — רק אז עשויה להתקיים ההתחייבות. בני-אדם צומחים  
 ועולים מתוך שקיעתם ורוכשים את היכולת להתערב במציאות  
 תוך השיפתה. כך התערבות במציאות — זו המודעות הדיס-  
 טורית עצמה — מהווה צעד קדימה מן הגמיחה ומביאה למי-  
 דעות למצב. הגברת המודעות פירושה העמקת יחס המודעות  
 האפייני לכל צמיחה. מכאן, שכל חקירה תמאטית המשמיקה  
 את המודעות ההיסטורית, היא חינוכית באמת, ואילו כל חינוך  
 אותנטי חוקר את החשיבה. ככל שהמתנכס והמוני-העם  
 מעמיקם לחקור את אורח חשיבתו של העם, ובכך הם אף  
 מתחנכים יחדיו, כך הם מוסיפים וחוקרים. על-פי תפיסת  
 החינוך המציב-בעיות, החינוך והחקירה התמאטית אינם אלא  
 שלבים שונים של אותו תהליך עצמו.  
 בניגוד ל"פקדונות" של שיטת החינוך ה"בנקאית", האנ-

יאספו שורת נתונים חנוניים על החיים באזור, ומה שחשוב יותר, הם ישתתפו באורח פעיל. בניתוחים יתלו החוקרים לבקר באזור, אך אל להם לכפות את עצמם, אלא עליהם לפעול כצופים בעלי גישה אוהדת, וזכירה כלפי מה שעניינם רואות. אמנם אך טבע הדבר, שהחוקרים באים לאזור כשהם נושאים עמם את ערכיהם המשיפיעים על אבחנותיהם, אך אין פירוש הדבר שמותר להם להפוך את החקירה התמאטית לאמצעי לכפות את ערכיהם. המימד היחיד של הערכים הללו, אשר אותו יש לקנות שבני האדם נכזאי החקירה יאמצו לעצמם (בהתנחה שהחוקרים אכן נחזו בתכונה זו) היא תפוסה ביקורתית כלפי העולם, תפוסה שפירושה שיטה נכונה להתייחס אל המציאות כדי לחושפה. ואי אפשר לכפות תפוסה ביקורתית זו מכאן, שלמן ההתחלה באה החקירה התמאטית לביטוי כמטרה תינוכית, כפעולה תרבותית.

בעת ביקוריהם קובעים החוקרים את "מטרתם" הביקורית באזור הנחקר, כאלו זהו "צופן" חי, עצום ויחיד במינו שיט לפענח. הם רואים באזור מכלול, וכלל ביקור מנסים "לפצלו" על-ידי ניתוח המומדים החלקיים הנגלים לעיניהם ומטביעים את חותמם עליהם. באמצעות תהליך זה, הם מרחיבים את היקף הבנתם את פעולת-הגומלין אל החלקים השוריים והדבר יסייע בידם לחזור מאוחר יותר אל המכלול עצמו. בשלב פענח הצופן — לעתים במישורין ולעתים באמצעות "ייהות" בלתי-רשמיות עם התושבים — הם רושמים הכול במחברותיהם, כולל פרטים הנראים חסרי חשיבות לכאורה: אופן דיבורם של האנשים, סגנון הייחם, התנהגותם בפנייה ובעבודה. הם רושמים את ניב דיבורם, את הכיטוים, אצרי המלים שלהם והתחביר השגור על פיהם (לא את ההגיגה הלווקה, אלא אף דרך בניית המחשבה שלהם).<sup>21</sup> מן ההכרח, יתחוקרים יסקרו את האזור בנסיבות השונות: עבודה בידה, פגישה באגודה מקומית (בצינים את התנהגות

סידראלוגית והלא-תקשורתית, הרי שתכנית הלימודים של השיטה המציבה בעיות — שיטה דיאלוגית למהדרין — בנויה ומאורגנת על-פי השקפת עולמם של הסטודנטים, שבה מצויים הנרשאים הגנראטיביים שלהם עצמם. כך מתרחב היקף תכנית הלימודים ומתחדש בלא הרף. תפקידו של המורה הדיאלוגי בצוות בני-דידיציפלינרי הווקר את העולם התמאטי המתגלה תוך מהלך החקירה "להציג" את העולם הזה לבני-האדם, "מהם קיבלו תחילה, אך לא "להציגו" כהרצאה, אלא כבעיה. למשל, הבה נאמר, שעל קבוצה אחת הוטלה המשימה לתאם תכנית לחינוך מבוגרים באזור כפרי, שבו אחוז האנאל-פאנתים גבוה במיוחד. התכנית כוללת מבצע הוראת קרוא וכתוב ולאחריו שלב מתקדם יותר. בשלב הראשון מברר היתוך המציב-בעיות וווקר את "המלה הגנראטיבית"; בשלב השני, כאשר התלמידים כבר יודעים קרוא וכתוב, הוא מברר וווקר את "הנושא הגנראטיבי".

ככל מקום הנה נעסוק אך ורק בחקר הנושאים הגנראטיביים, או בעלי התמאטיקה בעלת המשמעות. לאחר שהחריצו בגדירים את תחום פעולתם ומפתחים היכרות ראשונית זכר, באמצעות מקורות-משנה, הם יוזמים את שלב החקירה הראשון. החחלה זו (ככל החחלה בפעילות אנושית כלשהי) כוונה בקטיים ובסכנות רבים, אשר עד לשלב מסוים הם יציגלים לחלוטין, אך לא תמיד הם מתגלים במגע הראשון עם ציב האזור עצמם. במגע ראשון זה, על החוקרים לשכנע מס-עד רוב כל אנשים להסכים להיפגש פגישה בלתי-פורמאלית, שנה יתלו ליחח על מטרת שהייתם באזור. בפגישה זו הם ככבדים את מטרת החקירה, את אופן ניתוחה ואת השימוש שייעשה בה; הם מוסיפים ומסבירים שהחקירה לא תתאפשר בלי התייכונה הדדית ואמון. אם המשחתתפים מסכימים לחקירה ולהתהלך ייבוא בעקבותיה, על החוקרים לבקש מתנדבי ייב ייב הייכתתפים, לתפקדי עוררים. מתנדבים אלה

המשתתפים, שפתם והיחסים בין המנהיגים והחברים, התפ-  
קדים שממלאות הנשים והצעירות, שעות הפנאי, מיחסי  
וספורט, שיחות עם אנשים בבתיהם (בצינים דוגמאות של  
יחסי בעל-אשה (הוריס-ילד). אסור להנחיל לפעילות כלשהי  
לחמוק מעיני החוקרים בעת הסקירה הראשונית של האזור.  
לאחר כל ביקור כזה, על החוקר לסכם דו"ח קצר ולדו"ח בו  
עם הצוות כולו, כדי להעריך את הממצאים הראשוניים של  
החוקרים המקצועיים והעוררים המקומיים גם יחד. על-מנת  
להקל על השתתפות העוררים, יש לקיים את ישיבות ההערכה  
באותו אזור עצמו.

פגישות ההערכה הן השלב השני בפענוח ציפון החיים  
המיוחד. כל אדם מגלה בעבודת הפענוח שלו את אשר ראה,  
או את אשר הוא חש לנוכח אירוע מסוים או סיטואציה מסוי-  
מת, והצגתו זו מהווה אתגר לשאר המפענחים, בכך שהוא  
מציב לפניהם את אותה מציאות שעליה סקרו גם הם עצמם.  
ברגע זה הם "בוחנים מחדש", באמצעות בחינתם של חבריהם,  
את "בחינתם" הקודמת, ניתוח המציאות של כל מפענח מה-  
זו, איפוא, את כולם, תוך דרישה, אל המכלול, — זה הופך  
שוב לשלמות. הדבר מצריך ניתוח נוסף מצד החוקרים, ובעק-  
בותיו ישבו ויתכנסו להערכה ולביקורת. נציגי התושבים  
נטלים חלק בכל הפעילויות כחברי הצוות החוקר.

ככל שהקבוצה מרבה לפרק את המכלול לגורמים ולשוב  
ולחברם יחד, כך היא קרבה אל גרעיני הסתירות העיקריות  
הבסיסיות האופפות את תושבי האזור. באיחור גרעיני הסתי-  
וח הללו אפשר שאפילו בשלב זה יהיו החוקרים מסוגלים  
לציין את תכנית הלימודים לפועלתם החינוכית. ואמנם, אם  
החבר מכסף את הסתירות הללו, אין ספק שהוא יכול את  
ההבטחה הכמעטות לאזור הזה. אפשר לטעון בבטחון,  
עצמי הצלחה של פעולה מבוססת על אבחנות אלה גבור  
אל להצרים ללכת שולל אחר אפשרות זו מרגע ההבחנה

הראשונית בגרעיני הסתירות הללו (הכוללים את הסתירה  
העיקרית של חברה כחידה תקופתית גדולה), יש ללמוד את  
רמת מדענותם של התושבים לסתירות אלו.  
בנוכחים שונים ומרמות על המשימות שיש להציב. אם בני-  
האדם לחדים במצבי-גבול אלו ואינם מסוגלים להיחלץ מהם,  
הרי שהנושא הנובע מאותם מצבים הוא פסאליזם, והמשימה  
הנובעת מכך היא חופר המשימה. מכאן, שאף שמצבי-הגבול  
הם מציאות אובייקטיבית המעוררת צרכים בבני-האדם, יש  
להקור בעורתם את רמת מדענותם למצבים אלו.

מצבי-גבול מציאות נחונה עשוי לעורר בקרב בני-אדם  
באזורים שונים (ואפילו באזורי-משנה של אזור אחד) נושאים  
שונים ומשימות שונות. לכן, מטרתם הראשונית של החוקרים  
הייתה להיות להתרכז בדע של מה שגולדמן מכנה "מדענות  
אמיתית" ר"מ מדענות בכוח". "מדענות אמיתית" (היא) תוצאה  
של מכלולים רבים מספור ושלו מעוות, שהגורמים השונים של  
המציאות האמפירית מציבים כנגדה ומציעים להגשמתה על-  
ידי המדענות בכוח".

מדענות אמיתית פירושה חוסר היכולת לתפוס את "האפי-  
טרויות" הבלתי-בדוקות" הטמונות במצבי-גבול. אך בעוד  
שאי-אפשר להגשים אפשרות בלתי-בדוקה ברמת "המדענות  
האמיתית" (או הנוכחית), אפשר להבחין בה באמצעות "פעו-  
לת בדיקה", המגלה את האפשרות שלא נתפסה עד כה. האפי-  
טרויות הבלתי-בדוקה והמדענות האמיתית קשורות זו בזו, כשם  
שפעולת הבדיקה והמדענות-בכוח קשורות זו בזו. תפוסתו  
של גולדמן על-אחדות "הפתרונות המעשיים הבלתי-נתפסים"  
(זו "האפשרות הבלתי-בדוקה"), בנגוד ל"פתרונות המעשיים  
הנתפסים" ול"פתרונות המתבצעים עתה", אשר תואמים את  
הגדרתו של גולדמן ל"מדענות אמיתית". לפיכך, העובדה  
שבשלב החקירה הראשון עשויים החוקרים לתפוס בקוים  
כללים את מורכבות הסתירות, אינה מתירה להם לפתוח

בגיבוש תכנית לפעולה חינוכית. תפיסה זו של המציאות היא עדיין נחלתם, לא נחלת המוני-העם.

בזכרה במורכבותו של הסתירות נפתח שלב החקירה השני. החוקרים, הפועלים תמיד כצוות, בוחרים כמה מן הסתירות הללו כדי לפתח קודיפיקציות לצורך החקירה התמאטית. קודיפיקציות אלה (תרשימים או חצלומים)<sup>22</sup> הם חפצים המסייעים למפענחים בניחותם הביקורתית; הכנת קודיפיקציות אלה חייבת להיות מוגהת על-ידי עקרונות מסוימים, ולאור-דיוקא על העקרונות המבוססים על העורים החור-תיים המקובלים.

הדרישה הראשונה היא, שהקודיפיקציות האלה ייצגו מצבים המזכרים לאנשים, אשר התמאטיקה שלהם נחונה לחקירה, כדי שיוכלו לזהות בקלות את המצבים (ומכאן אף את יחסם אליהם). חורך כדי החקירה ובשלב שלאחריה, כאשר הנשאים בעלי-המשמעות מופיעים במסגרת של תכנית-לימודים, אין להציג לפני המשתתפים תמונות בלתי-מוכרות להם מן המציאות. תהליך זה (אף כי הוא דיאלקטי, שכן אלה המתחמים מציאות בלתי-מוכרת עשויים להשתוות למציאות שלהם ולגלות את מגבלותיה של כל מציאות), אינו יכול לבוא לפני תהליך יסודי יותר, המוכתב על-ידי דרגת שקיעתם של המשתתפים, כלומר, תהליך שבו בני-האדם, המנתחים את המציאות שלהם, נעשים מודעים לתפיסותיהם הקודמות, המעוותות, ובכך מגיעים לחפיסה חדשה של המציאות הזאת. דרישה שאיננה נופלת בחשיבותה בהכנת הקודיפיקציות היא, שהגרעינים התמאטיים שלה לא יהיו גלויים מדי ואף לא סתומים מדי. אם יהיו גלויים מדי, ידרדו לכדי תעמולה גרידא, ולא יהיה בכך משום פענוח, מעבר לציון התוכן הברור מאליו, הקבוע מראש. אם יהיו סתומים מדי, קיימת סכנה שהיו חידה או משחק נחושים. הקודיפיקציות הללו מייצגות מצבים אקזיסטנציאליים, ולכן עליהן להיות פשוטות במורכבותן ולהציע אפשרויות שונות לפיענוח, כדי להימנע

מן הנטיות של התעמולה לשיטת-מות. קודיפיקציות אינן פיסמאות; אלא מטרת בנות-הבנה, אתגרים שהחשיבה הביקורתית של המפענחים חייבת להיות מכוונת אליהם.

כדי להציע אפשרויות שונות לניתוח בתהליך הפענות, על הקודיפיקציות להיות סדורות כ"מניפה תמאטית". כאשר המפענחים בוחרים אותן, על הקודיפיקציות להתפרש לעבר נושאים אחרים. אין להפריד דרישה זו (אשר אינה קיימת, אם התוכן התמאטי ברור מדי או סתום מדי) מן ההבחנה ביחסים הדיאלקטיים השוררים בין הנושאים לניגודיהם. באותה מידה, הקודיפיקציות המשקפות מצב אקזיסטנציאלי יוצרות בזכרה שלמות. מרכיביו חייבים להתחיים זה לזה ביחס גומלין בהרכב המכלול.

חורך תהליך הפענות, גווננים המשתתפים ביטוי לתמאטיקה שלהם ובכך מבהירים את "מודעותם האמיתית" כלפי העולם. בעשותם זאת, הם מגלים כיצד הם עצמם פעלו במצב הנתון עתה לניתוח, ובכך מגיעים ל"תפיסת תפיסתם הקודמת". חורך שהם מגיעים למודעות זו, הם לומדים לתפוס את המציאות באורח שונה; בהרחבת אופקי תפיסתם, הם מגלים ביתר קלות ב"מודעות הרקע" שלהם את החסמים הדיאלקטיים שבין שני מימדי המציאות הללו.

בסיפוח "תפיסת התפיסה המוקדמת" ו"ידעת הידע הקודם", הפענות מערדד את התפיסה החדשה ופיתוח הידע החדש. תפיסה חדשה זו וידע זה נמשכים באורח שיטתי בעת גיבוש התכנית החינוכית, ההופכת את האפשרויות הבלתי-בדוקה לפעולת בדיקה, כפי שהתודעה הפוטנציאלית באה במקום החדשה האמיתית.

הכנת הקודיפיקציות אף דורשת כי הן ייצגו, ככל האפשר, סתירות "כוללות", שבחוכן מרכיבי מערכת הסתירות באורך הנחקר.<sup>23</sup> כאשר מכינים כל קודיפיקציה "כוללת" כזו, הסתירות ה"כוללות" בתוכה חייבות אף הן לעבור קודיפיקציה.



לאנשים, אלא אף להציג לפניהם אתגרים, תוך שהוא מציב את המצב האקזיסטנציאלי המופענח ואת תשובותיהם כבעיות. החוות לכותה המטרה של המתודולוגיה נותנים משתפי חוגי החקירה התמאטית ביטוי חיצוני לשורת החושות דעות על עצמם ועל זולתם, דעות ותחושות אשר אולי לא היו באות לדידי ביטוי בנסיבות אחרות.

באחת החקירות התמאטיות שהתקיימו בסנטיאגו, דנה קבוצת דירייו של בית דירות בתמונה, שבה נראה שיכור הולך ברחוב ושלושה צעירים משוחחים ביניהם בפנית הרחוב. המשתתפים העירו, כי "יחיד שהוא יצרני ומועיל לארצו הוא השיכור, ששב לביתו לאחר שעבד כל היום תמורת שכר דל, ודואג למשפחתו משום שהוא לא יכול למלא את צורכיהם.

הוא הפועל היחיד. הוא פועל הגון ושיכור כמו כולנו". החוקר<sup>85</sup> התכוון לעסוק בהיבטים של אלכוהוליזם. אפשר שהוא לא היה מגיע לתגובות הללו, אילו הציג לפני המשתתפים שארון שעבד בעצמו. אילו שאל ישירות, היו מן הסתם מכחישים ששחו אי-פעם ולו גם לגימה אחת. אך בהערתיהם תוך כדי פענוח המצב האקזיסטנציאלי, שאותו יכלו לזהות ואשר יכלו לזהות בו גם את עצמם, הביעו את תחושתם האמיתית.

להצהרות אלה יש שני היבטים חשובים. מחד גיסא, הם נותנים ביטוי מילולי לקשר שבין משכורות ועומות לתחושת הניצול ולשכרות — שכרות כמפלט מפני המציאות, כניסיון להתגבר על אי-האונים המתסכל, כפתרון הוורס בסופר-שלידבר אותם עצמם.

מאידך גיסא, הם מבטאים את הצורך להעניק לשיכור ציון טוב. הוא "האדם היחיד המועיל למדינה, משום שהוא עובד והאחרים מתבטלים". לאחר שייבחו את השיכור הודחו עמו המשתתפים, כפועלים השותים גם הם — "פועלים הגונים". לעומת זאת, תארו בנפשכם, את כשלונו של המתוך המר-ראליסט, המטיף נגד אלכוהוליזם ומציג כדוגמה למידה טובה

פענוח הקודיפיקאציות ה"כוללות" יתבהר באופן דיאלקטי תוך פענוח אלו ה"כוללות".

בתקשר זה תרם גבריאל בודה תרומה רבת-ערך לשי-טתנו. בודה הוא פקיד ציבור מצילה, העובד באחד המוסדות החשובים ביותר בצילה: "המכון לפיתוח אגרארי". תוך כדי השימוש בשיטה זו בשלב שלאחר לימוד הקריאה והכתיבה, הבחין בודה שהאיכרים מגלים עניין בדיננים אך ורק כאשר הקודיפיקאציה נוגעת במשריין לצורכיהם. כל סטייה מקודיפיקאציה זו, כמו גם כל ניסיון של המתוך לכוון את דיון הפיענוח לפסים אחרים, הביא לשתיקה ול-אדישות. לעומת זאת, הוא הבחין שאפילו כאשר הקודיפי-קאציה התרכזה בצורכי האיכרים<sup>86</sup> הם לא הצליחו להתרכז בשיטתיות בדיון, כאשר זה נטה לעתים קרובות לסטות מן הנושא ולא הגיע לכלל סינתזה.

הישגו של גבריאל בודה בכך, שבמצעעות הדיאלקטיקה שבין הקודיפיקאציות והכרחיות למשניות הוא הצליח להעביר אל המשתתפים את תחושת המכלול. יחידים שהיו שיקינים במציאות והסתפקו במילוי צורכיהם, נחלצו מתוך המציאות הזאת והבחינו בסוכות לצורכיהם. בכך הם מסוגלים לחרוג מעבר לרמת התודעה האמיתית אל רמת התודעה בכוח במוי-רות רבה פי כמה.

לאחר הכנת הקודיפיקאציות ולמידת כל היבטיון התמאטיים האפשריים בצוות הבין-דיסציפלינארי, פותחים החוקרים את שלב החקירה השלישי, תוך שהם חוזרים אל האזור ופותרים בדרג-שיח מפענח ב"חוגי חקירה תמאטית"<sup>87</sup>.

דיונים אלה, שבהם מפוענח החומר שהוכן בשלב המוקדם, מוקלטים לשם ניתוח נוסף בצוות הבין-דיסציפלינארי. בנוסף לחוקי המשמש מתאם הפענוח, נטלים חלק בפגישות עוד שני מומחים — פסיכולוג וסוציולוג. תפקידם להבחין בתגובותיהם החשובות (הבלתי-חשובות, כביכול) של המפענחים ולרשמן. תוך כדי תהליך הפענוח, על המתאם לא רק להקטיב

דבריה, שבעיני האנשים הללו אינו נחשב לגילוי של מידה טובה. במקרה זה, כמו במקרים אחרים, התהליך הבטוח היחיד הוא שיפור המדעיות למצב, וזו חייבת להיות מטרת החקירה התמאטית מתחילתה. (כמובן, שהעלאת המודעות אינה מתמצה במישור של אבחנה סובייקטיבית במציאות, אלא באמצעות פעולה המכינה את בני-האדם למאבק במכשולים בדרך להתי-מאניזציה שלהם).

בניסיון אחר עם איכרים הבחנתו, שבמשך כל הדיון על-אודות מצב העוסק בעבודה בשדה, שב ועלה בלי הרף הרעיון המרכזי — תביעה להעלאת השכר והצורך להתאחד ולהקים איגוד מקצועי על-מנת להשיג תביעה מסוימת זו. שלושה נושאים נדונו בפגישה אך הרעיון המרכזי נשאר בעינו. ועתה תארו בנפשכם מחנך המארגן לאנשים הללו תכנית לימודים משלו, המוללת קריאת טכסטים "מונינים", שמהם אפשר ללמוד ש"המים מצויים בכאר". ואלם כך בדיוק קורה כל העת, הן בתחום החינוך והן בתחום הפוליטיקה, משום שאין מבחינים בכך, שאופיו הדיאלוגי של החינוך מתחיל בחקירה התמאטית.

לאחר השלמת הפענוח בחוגים נפתח שלב החקירה האחר-ון, שבו החוקרים לומדים באורח שיטתי ובין-דיסציפלינארי את מימצאיהם. הם מקשיבים לסרטי הקלטה של הדיונים הקודמים ולומדים את הערותיהם של הפסיכולוג והסוציולוג, מצינים את הנושאים הגלויים והסמויים בטענות שהועלו בעת הדיונים. את הנושאים הללו יש לסווג על-פי מדעי החבר-הה שונים. הסיווג, אין פירושו שבשעת גיבוש תכנית הלי-מודים יתפסו הנושאים הללו כשייכים לקטגוריות נפרדות, אלא שכל אחד ממדעי החברה תופס את הנושא מנקודת מבט ייחודית לו. נושא ההתפתחות, למשל, מתאים במיוחד לתחום הכלכלה, אך איננו בלעדי לו. יש למקד נושא זה גם בתחום הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה, הפסיכולוגיה החברתית (חזור-מים העוסקים בתמורות תרבותיות ובהתאמת היחס והערכים

— שאלות אלה נוגעות באותה מידה לפילוסופיה של ההת-פתחות). יש למקדו בתחום מדע המדינה (תחום העוסק בהת-לטות הקשורות להתפתחות), לחינוך וכיוצא באלה תחומים. לעולם, אם כן, אל לחוקרים לגשת אל הנושאים המתאפיינים בשלמות בחוסר גמישות. ואכן יהיה זה מצער אם לאחר שנח-קרו הנושאים בכל עושר פניהם ובקשר להיבטים אחרים של המציאות, יטופלו לבסוף באופן הבא להקריב, כביכול, את עושרם זה (ומכאן גם את כוחם) על מזבח צרות-האופק של המומחים למיניהם.

לאחר השלמת ההבחנה התמאטית, מציג כל מומחה לפני הצוות הבין-דיסציפלינארי תכנית ל"ניתוח" הנושא שלו. בני-תוח זה מחפש המומחה אחר הגרעין היסודי, אשר בעזרת הרבת יחידות לימוד ויצירת המשניות, ישרטט תמונה כללית של הנושא. תוך דיון בכל תכנית ותכנית בנפרד, מעלים המומחים האחרים הערות. את אלה ניתן למוג בחוך התכנית ו/או לכלול אותם במאמרים קצרים שייכתבו בנושא בהמשך. למאמרים אלה יש לצרף הערות ביבליוגרפיות, והם משמ-רים כלי-עזר רבי-ערך בהכשרת המורים-התלמידים לעבודה ב"חוגי התרבות".

אגב המאמץ לנתח את הנושאים המשמעותיים, מכיר הצ-ות בצורך לכלול כמה נושאי יסוד, אשר לא הועלו במשרין על-ידי האנשים בעת החקירה המוקדמת. הוכח, שהעלאת הנושאים הללו הכרחית ועולה בקנה אחד עם אופיו הדיאלוגי של החינוך. אם תכנית הלימודים היא דיאלוגית, הרי שגם למורים-תלמידים ישנה זכות להשתחף על-ידי הוספת נושאים חדשים שלא הועלו קודם לכן. אני מכנה נושאים אלו "נושאי צרר", על שום חשיבותם. הם מסייעים ביצירת קשר בין שני נושאים "יונים ביחידת התכנית וממלאים חלל שעשוי להיווצר ביניהם; או שהם עשויים לתאר את היחסים בין תכנית לימו-דים כללית להשקפת עולמם של האנשים. מכאן, שאפשר לאתר את אחד הנושאים הללו בראשית היחידות התמאטיות.

התפיסה האנתרופולוגית של התרבות היא אחד מנשאי תציר הלגי. היא מבדירה את המסלול של בני-האדם בעולם ואת העולם, כיצורים משנים ולא-דו-דומה מסתגלים.<sup>100</sup> לאחר השלמת ניתוח התמאטיקה האת, מגיע שלב היפנוזה שלו: בחירת אפיק התקשורת הטוב ביותר לכל נשוא ואופן הצגתו. המיון עשוי להיות פשוט או מורכב. המיון הפשוט משתמש באפיק החזותי (מצורף או גראפי), המלווה או המעמיק; המיון המורכב משתמש באפיקים שונים: בחזות ואפיקים המצורפים או התראפיים תלויה לא רק בחומר הממשי, וְ אלא גם בשאלה, האם בני-האדם שעמם מבקשים ליצור קשר יודעים קרוא וכתוב, אם לאו.

לאחר מיון התמאטיקה מכנינים את החומר הדידאקטי (תצלומים, שקופיות, קטעי סרטים, פוסטרים, חומר קריאה וכו') בצורה כזו שתאפשר להעלות נושאים אחדים או היבטי נושאים לפני המומחים הבאים מן החוץ, כנושאים לראינות מקולטים.

לדוגמה, הבה נבחן את נושא ההתפתחות הצעות מנהל אל מלון אחד או כמה מאסכולות שונות, ומספר להם על התכונות והמומין אותם להשתקף בראיון בנושא, כשמה שחיה מובנת לקהל, אם המומחים נצנים להצעה, מקליטים ראיון של המשיערה עד עשרים דקות. אפשר גם לצלם את המופחה בנצח הראיון.

כאשר מצגים את הראיון המוקלט לפני חוג התרבות, מסתירים במקומה מי הזוכר, אלו ספרים כתוב, מה עשה ומה לשל, הדובר הוא פרופסור באוניברסיטה, אפשר לכלול במקומה יצירה על דעתם של המשתתפים על אוניברסיטאות ותיאוריהם מות. קודם לכן מספרים לקהל, שלאחר הראיון המוקלט יתקיים דיון על תוכנו (דיון המשמש מיון שמעתי).

לאחר מכן מדווח הצוות למומחה על תגובת המשתתפים. ישנה זו קישרת את האינטלקטואלים, שכונתם על-פירוב

טובה אך לעתים מוגזמת הם מנותקים מן המציאות שבה נתונים בני-האדם, אל המציאות הזאת. היא גם מעניקה לאנשי שים הדומנות לשמוע לבקר את אופן השיבתם של האינטלקטואלים.

אפשר להעלות שאלות אחרים, או גרעיני יסוד אחרים, באמצעות המחנות קצרות, הכוללות אך ורק את הנשוא — בלא "פתחונית"! ההמחה משמשת מיון, סיטואציה המציבה בעיות שיש לדון בהן.

מקור דידיאקטי אחר — כל עוד הוא מתקיים במסגרת החינוך המצויב-בינות ולא על-פי הגישה ה"בינאית" — הוא הקריאה במאמרים בכתבי-עת, עיתונים או קטעי ספרים (מתחילה מדובר רק בסקפאות) ושיחה עליהם. כמו בראיונות המוקלטים, מצגים תחילה את הסופר לפני הקבוצה ולאחר מכן דנים בתוכנו.

על-פי אותם עקרונות, אין מנוס מניתוח של מאמרי פגרי-כה לאחר כל אירוע: "מדוע עיתונים שונים מנתחים באופן שונה את אותה עובדה עצמה?" ישנה זו מסייעת לפתח תרבות ביקורת, כדי שיגובו על הכתוב בעיתונים או על שידורי החדשות בחדרי לא כאובייקטים פסיביים של "הדעת רשמית" המכוננת אליהם, אלא כבעלי מודעות המבקשים את חירותם. כאשר כל החומר הדידיאקטי מוכן, ולאחר שמעצפים אליו הוכרות הודרכה קצרות כמבוא, מוכן צוות המומחים להציג בפני בני-האדם את נושאים עולם בצורה שיטתית ומורחבת. התמאטיקה שיצאה מן האגשים שבה אליהם — לא כתוכן שיש לאחסן, אלא כבעיות שיש למחוק.

משימתם של מורי החינוך הבסיסי היא להציג את התכנית הכללית למבצע החינוכי האנשים ימצאו בתכנית זו את עצמם; היא לא חקה ורה להם, שכן היא צמחה יחד אהם. המתננים גם מסבירים (בהתבסס על אופיו הדיאלוגי של החינוך) את קיום נושאי הציר במערכת ואת השיבותם. אם אין למתננים די מימון לקיום החקירות התמאטיקות

דיון במתשבות ובהשקפות שלכם, כפי שאלה באים לביטוי  
בעקפיו או במישרין בתצעותיהם ובהצעות חבריהם.  
ההשקפה החינוכית הזאת יוצאת מתוך האמונה, שאין  
בכוונה להציג את תכניההי שלה, אלא עליה לחפש את  
התכנית הזאת ולגבשה תוך דרישה עם בני-האדם, ולכן היא  
מכשבת להצגת הפדגוגיה של המדוכאים, אשר המדוכאים  
חיובים ליטול חלק בפיתוחה.

המוקדמות שתוארו לעיל, הם עשויים — בידעה מינימלית  
של המצב — לבחור כמה נושאי יסוד שימשו "מיון לשם  
חקירה". הם אף עשויים לפתוח בנושאי פתיחה ובו בזמן לזוּם  
חקירה תמאטית נוספת.

אחד מנושאי היסוד הללו (שאנו רואה בו נושא מרכזי  
התכונה) הוא התפיסה האנתרופולוגית של החברות. בין אם  
האנשים הם איכרים או פועלים עירוניים, לומדים לקרוא או  
מחויים חלק מתכנית לימודים מתקדמת יותר, נקודת-המנוא  
של רצונם להרחיב את ידיעותיהם (במובנו האינסטרומנטלי  
של המושג) היא הוויכוח על התפיסה. בעת הדיון על עולם  
החברות, מנטאים בני-האדם את רגש מודעותם למציאות,  
שבה באים לביטוי הנושאים השונים. שיתוף נוגעת להיבטים  
שונים של המציאות והם לומדים לבחנם ביתר ביקורתיות.

היבטים אלה נרובים בנושאים רבים אחרים.  
על-סמך הניסיון שצברתי ביכולתי לטעון שהפיסת החברות  
שנודגה באופן דמיוני על כל היבטיה, או לפחות מרביתם,  
תפיסה זו עשויה להוסיף היבטים שונים להכנית החינוכית. בגר  
סף לכך, לאחר כמה ימי דרישה עם המשתתפים בחוגי המר"  
בות, המתחכים עשויים לשאל את המשתתפים ישירות: "באלו  
נושאים נוספים נוכל לעסוק?" ותשובתו של כל אדם נרשמת  
ומעלית בדרגה לפני הקבוצה בנושא לדיון.

לדוגמא, אחד מחברי הקבוצה עשוי לומר: "הייתי רוצה  
לדבר על הלאומיות". "בסדר", אומר המנחה, הישם לפני  
את ההצעה ומוסיף: "מה פירוש הלאומיות? מדוע יש לנו  
עניין לדון בלאומיות?" על-פי ניסונו, כאשר מעלים הצעה  
כלשהי לפני הקבוצה כבעיה, עולים וצצים נושאים אחרים. אם  
באזור שבו, למשל, נמגשים בלילה אחד שלושים חוגי חרבות,  
כל ה"מתאמים" (המתחכים) נוהגים כך, והיה לצוות המרכזי  
שמע של חומר תמאטי מגוון לחקירה.

החשוב מכול, מכחינת המתוך הליברטאני, הוא שהאנשים  
ילמדו לחוש את עצמם כאזורים על אורח השיבתם, על-ידי