

אימון לאמון: פעולות אלתור בריקוד במגמות מחול בקרב נערות בבתי ספר תיכוניים בישראל

יעל נתיב*

תקציר. מאמר זה בוחן את פעולותיו של הגוף הרוקד היוצרות אמון חברתי בשיעורי אלתור ויצירה בקרב נערות במגמות מחול בבתי ספר תיכוניים בישראל. תיאורטית, המאמר מתמקם בזירה הפנומנולוגית ומבקש לבדוק את הבסיסים הגופניים האקטיביים של פעולות חברתיות ולשאול: מה הגוף עושה? ליתר דיוק, המאמר יבדוק באילו אופנים פעיל הגוף הרוקד, כיצד הוא מבנה אמון, איזה סדר מוסרי ומגדרי הוא מייצר, וכיצד הוא מעצב את העולם החברתי של הפועלות בו. טענתי היא שהגוף המאלתר פועל בתנאים של סיכון-אמון, ואלה מאפשרים לו להיות שותף בעיצוב העולם החברתי מתוך פעולתו הפיזית. תפיסה זו מאתגרת את התפיסות הסוציולוגיות המכניות, הנוטות לראות בגוף אובייקט סביל ואתר שעל גבו נרשמת התרבות. מתוך הנחה שפעולה המייצרת אמון היא פעולה בסיסית בהבניה של מערכות יחסים מוסריות, ובהסתמך על ניתוח תצפיות וראיונות, המאמר דן באופנים שבהם הגוף הרוקד משתתף באריגתה של אתיקה חברתית המושתתת על הדדיות ואחריות; בדרכים שבהן הופך האמון המגולם בגוף לערך חברתי יסודי המאזן את הסיכונים המרחפים מעל לקולקטיב הקבוצתי; ובהיבטים מגדריים ובית ספריים של פרקטיקות גופניות אלו.

מבוא

אלתור (אימפרוביזציה) הוא פרקטיקה שכיחה בשיעורי יצירה וכוריאוגרפיה במגמות מחול בבתי ספר תיכוניים בישראל. ההסבר שניתן לכך בתכנית הלימודים של משרד החינוך הוא שהאלתור תומך "בפיתוח מיומנויות כוריאוגרפיות באמצעות חקר תנועה, גילוי, פתרון בעיות, התמודדות עצמית וקבלת החלטות" (משרד החינוך, 2006). מורות למחול שפגשתי בשדה המחקר הוסיפו והסבירו שהאלתור מאפשר לתלמידות לייצר שפה תנועתית משלהן, החורגת מההנחיה המובנית הברורה והקבועה שהן מקבלות בשיעורי הטכניקה (בלט קלאסי או מחול מודרני) שמטרתם היא אימון ושכלול הביצוע.

* בית הספר לחינוך, המגמה לסוציולוגיה של החינוך באוניברסיטה העברית בירושלים.
תודה לסיקרות ולעורכות, פרופ' תמר אלאור ופרופ' עדנה לומסקי-פדר, על קריאתן המעמיקה והצעותיהן היעילות ומאירות העיניים.

ניתוח אתנוגרפי המעוגן בתצפיות בשיעורי אלתור ובראיונות עם מורות ותלמידות מעלה שמתוך פעולתו של הגוף הרוקד צומחים בין הנערות הרוקדות יחסים חברתיים המושתתים על אמון והדדיות. סוגיה זו של גוף פעיל המעצב סביבה חברתית של אמון במגמות המחול היא לב העניין במאמרי. להלן אטען שדווקא מתוך מצבים של אי ודאות וסיכון המאפיינים פעולות של אלתור במחול, הגוף בפעולתו מפיך יחסי אמון הדוקים ומחזק את המרקם החברתי הסולידרי של קבוצת הנערות. עוד אבקש להראות כיצד הגוף המאלתר מייצר מצבים פניגופיים ובינאישיים שבהם אמון הופך לערך פרטי, הדדי וקולקטיבי מרכזי, וכיצד הוא פועל כמנגנון המאזן את הסיכונים המרחפים מעל לקולקטיב קהילת הרוקדות.

לסוגיית האמון המתהווה בגוף יש לפחות שלושה היבטים מעניינים הכרוכים זה בזה: הראשון נעוץ בגוף הרוקד ובניסיון להבין כיצד פרקטיקות גופניות שותפות לניסוח סביבות חברתיות; השני מאפשר מבט מגדרי על נשים צעירות בגיל ההתבגרות ועל משמעות פמיניסטית של אמון ואינטימיות המתהווים בגופן; השלישי מאיר פעולות אלתור במחול כחלק מתהליך בית ספרי של חינוך ולמידה בקרב נערות, ואף מדגיש אותן כפעולות הבולטות בייחודן ובורותן בזירה הבית ספרית המסורתית.

מבט זה על קשרי אמון-סיכון באלתור במחול לקוח מתוך מחקר שערכתי בשנים 2003-2006 שבחן את המשמעות ואת ההקשר של הריקוד בחייהן של תלמידות ומורותיהן בשלוש מגמות מחול לבגרות בבתי ספר תיכוניים רגילים¹ באזור המרכז. בישראל כיום קיימות כ-55 מגמות מחול לבגרות בבתי ספר תיכוניים², ורוקדות בהן מאות תלמידות (ומעט תלמידים בנים). תלמידות אלו, הבוחרות ללמוד מחול בתיכון, מחויבות לתכנית לימודים תובענית של לפחות 13 שעות שבועיות נוסף על מערכת השעות הנדרשת, במשך שלוש שנים, שבסופן הן נבחנות בבחינות בגרות ברמת חמש יחידות. רוב המגמות האלו נפתחו בשני העשורים האחרונים של המאה העשרים בבתי ספר תיכוניים בערים רבות בישראל והתווספו למגמות מחול ותיקות אחדות שהיו פעילות משנות השבעים. בתי הספר שבהם נפתחו המגמות החדשות אינם בתי ספר לאמנויות דווקא, אלא בתי ספר עיוניים רגילים. נתונים אלו מלמדים שהמחול, כמקצוע בית ספרי, הופך למקצוע נדרש על ידי בנות נעורים מרקע חברתי-כלכלי מגוון, הן בערים מרכזיות והן ביישובי הפריפריה בישראל. מעניין לציין שהמודל המשלב תכנית מלאה ללימודי מחול כחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים בבית ספר תיכון עיוני רגיל אינו קיים במתכונת זו או דומה לזו במקומות אחרים באירופה או בארצות הברית, ולפיכך אפשר לומר שהחינוך למחול בבתי הספר התיכוניים בישראל הוא תופעה ייחודית בשדה החינוך העכשווי במערב. כאמור, המחקר נערך בשלוש מגמות מחול באזור המרכז. המגמות נבחרו כך שיהיו מגוונות מבחינת הגדרת בית הספר (בית ספר לאמנויות או עיוני) ומבחינת ההרכב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים.³ בית הספר הראשון מוגדר "חצי אמנויות" ושוכן במרכז תל אביב. הוא מקבל תלמידים מכל רחבי העיר, ופועלת בו מגמת מחול ותיקה מאוד. בית הספר השני הפך לבית ספר לאמנויות בתקופת המחקר, והוא שוכן בעיר סמוכה לתל אביב שרוב תושביה ממעמד בינוני-גבוה. מגמת המחול בבית הספר הזה צעירה יחסית (בזמן

1 להבדיל מבתי ספר לאמנויות.

2 על פי נתוני הפיקוח על המחול, משרד החינוך 2011 (נמסרו בשיחת טלפון).

3 בשל קוצר היריעה, ממצאים בהקשר חברתי-כלכלי אינם נכללים במאמר זה.

המחקר הייתה בת כחמש שנים; בית הספר השלישי הוא תיכון עיוני רגיל ששוכן בעיר דרומית לתל אביב שרבים מתושביה ממעמד בינוני-נמוך. בתקופת המחקר הייתה מגמת המחול בבית הספר הזה המסגרת היחידה שהציעה לימודי מחול אמנותי בעיר. הכלים האתנוגרפיים ששימשו אותי במחקר היו ראיונות קבוצתיים עם כיתות המחול בהרכבן המלא, ראיונות אישיים עם תלמידות מחול אחדות מכל מגמה שנבחרו לאחר המפגש הקבוצתי, תצפיות בשיעורי מחול מעשיים וניתוח חיבורים שכתבו התלמידות שנתבקשו לענות על השאלה: "מה קורה לי כשאני רוקדת?" אוכלוסיית המחקר הייתה מורכבת מנעורות ומנער אחד, ולכולן מלבד אלה שלמדו במגמה בעיר הדרומית היה ניסיון קודם במחול משנות ילדותן המוקדמות.

מבט מחקרי על גוף ונערות רוקדות: מגישות הבנייתיות לגישות פנומנולוגיות

הריקוד האמנותי-איטלקי הוא פעילות מרכזית בקרב בנות נעורים בחברות מערביות (McRobbie, 1984, 1997; Shapiro, 1998; Stinson, 1997, 1998; Stinson,) בגיל הנעורים מניחים שנערות מתבגרות סובלות מדיכוי כפול, הן בשל היותן שייכות לקבוצת שוליים של מתבגרים, והן בשל היותן נתונות לדיכוי מגדרי (Rapoport, 1992). שיעורי ריקוד, הן בחינוך הפורמלי והן בחינוך הבלתי פורמלי, הם בדרך כלל חד מיניים, וככאלה מאפשרים לנעורות לחוות חוויות קבוצתיות ואישיות שאינן זמינות להן מחוץ לכותלי הסטודיו. בכך משמש המחול זירה נוספת של תהליכי חברות והבניית זהות בגיל ההתבגרות של נערות (דגני, 1996; לירן-אלפר, 2004; נתיב, 2010).

שתי גישות תיאורטיות מרכזיות העוסקות בגוף מיושמות על מחקר המחול: הראשונה בוחנת את הבניית הגוף מתוך יחסי כוח שנידונה בשיח שהוביל בעיקר פוקו (Foucault, 1977), ועוסקת באופני ההצפנה התרבותית של פרקטיקות גוף על פי התיאוריה של בורדייה (Bourdieu, 1984, 1990). גישה זו רואה בגוף ישות סבילה, סמל חברתי המתפקד כקולטן (Douglas, 1970; Strathern, 1996), מהות סופגת וחסרת כוח שנתונה לתכתיבים חברתיים (Shilling, 2003). לעומת זאת, הגישה השנייה מבוססת על תפיסה פנומנולוגית ומעמידה במרכזה את הגילום בגוף (embodiment). זוהי גישה אונטולוגית ואפיסטמולוגית שעניינה גופניות עצמית פעילה (Csordas, 1990; Fraleigh, 1987; Merleau-Ponty, 1945; Moi, 2001; Strathern, 1996; Young, 2005).

כתיבה פמיניסטית המעוגנת בגישה הראשונה ומדגישה הבניה נוטה להציג את ההיבטים הדכאניים של הגוף והריקוד ומשמיעה ביקורת חמורה על המשמעות והמשטור האופייניים לאימוני המחול. פמיניסטיות פוסט-סטרוקטורליסטיות (Bordo, 1993, 1998; Hall, 1997; Nichter & Vuckovic, 1994) דנות באופן שבו תפיסות גוף בחברה המערבית המודרנית מכוננות תפקידי מגדר ודורשות עבודה עצמית שמטרתה לשפר את הגוף לפי אמות מידה אלה. חוקרות וחוקרים אחרים מזהירים מפני קיבוע ושעתוק של צייתנות ופסיביות – הנתפסות כאימננטיות לאימון הגוף והריקוד – כתכונות נשיות המוכנות חברתית ותרבותית

אצל בנות נעורים (Giddens, 1991; Shilling, 2003; Thomas, 2003) ואחרים). עמדה פמיניסטית אחרת מציעה שהעיסוק האינטנסיבי בגוף, כמו במחול, מדגיש סוגיות ודילמות העולות על רקע ייצוג הגוף כחלק ממימוש היופי בתרבות המערבית הצרכנית (Wolf, 1993). מכך אפשר להסיק שנערות רוקדות חשופות יותר מנערות שאינן עוסקות בריקוד לרגולציות תרבותיות ולאמות מידה של "הגוף האידיאלי" (למיש, 2000; Bordo, 1993).

לעומת זאת, חוקרות מחול כאנג'לה מקרובי (McRobbie), סוון סטינסון (Stinson) והלן תומאס (Thomas) מנסות להצביע על היבטים משחררים בפעולת הריקוד. הן נוטות לכיוון העמדה שהגוף פעיל חברתית ובעל ידע, ולפיכך שותף ביצירת תפיסת זהות והמציאות. על כן הן יוצאות נגד הנחרצות של העמדות הפוסט-סטרוקטורליסטיות והפוסט-מודרניות כלפי המחול, הרווחות בספרות הפמיניסטית. מחקריהן של סטינסון (Stinson, 1997; Stinson, 1990) ותומאס (Blumenfeld-Jones & Van Dyke, 1990) ומלמדים על תחושות של הנאה, טרנסצנדנטליות, סיפוק ושחרור שבנות ובנים שאבו מפעולת הריקוד במסגרות לא פורמליות בארצות הברית ובאנגליה. מקרובי (McRobbie, 1984) לדוגמה מראה כיצד המחול מספק מרחב אוטופי של חלום ופנטזיה עבור נערות ממעמד הביניים בכלכלה קפיטליסטית, שמציאות החיים שלהן סובבת סביב העבודה השגרתית או הביתית.

בישראל נערכו מחקרים אתנוגרפיים מעטים ביותר בנושא נערות ורקודות. דגני (1996) במחקרה צרכי מתבגרים וביטויים בשעות הפנאי בוחנת את הנושא מנקודת מבט של לימודי פנאי ופסיכולוגיה ומתמקדת בתחושות של הנאה, חופש והגשמה עצמית שמבטאות תלמידות מחול הרוקדות בסטודיו פרטי, וכן בקבוצה כממד מרכזי בפיתוח זהות אישית וחברתית. המחקר שלה נשען בעיקר על תיאוריות פסיכולוגיות הומניסטיות. לירן-אלפר (2004) חקרה נערות שרוקדות בלט קלאסי בשני סטודיו פרטיים, והיא מצטרפת לחוקרות פמיניסטיות פוסט-סטרוקטורליסטיות ומבססת את טענותיה בעיקר על התיאוריה ההבנייתית והממשעת של פוקו ובורדייה. היא מתארת את שיעורי המחול כאתרי משמעת (Foucault) אצל לירן-אלפר (2004) המאופיינים בדפוסי פיקוח והפעלת סמכות מצד המורות וביצירתן של הנערות. לסיכום, כמה מחוקרות המחול בישראל ובעולם ניסו לחלץ את המחול מהמבניות הדכאנית והצליחו להראות שההשתתפות בריקוד היא מקור להנאה, עונג וכוח בקרב נערות. עם זאת, הן לא העמיקו בבחינת הפעולות של הגוף הרוקד עצמו כמעשים אקטיביים שנושאים משמעות חברתית.

כדי להרחיב ולהוסיף על מבטן של חוקרות אלו מבחינה תיאורטית, מאמר זה מתמקם בעיקר בזירה הפנומנולוגית (Csordas, 1990, 1993; Merleau-Ponty, 1945, 1992). הוא מבקש לבדוק את הבסיסים הגופניים האקטיביים של פעולות חברתיות ולשאל: מה הגוף עושה? (Crossley, 1995; Shilling, 2003). ליתר דיוק, המאמר בודק באילו מובנים הגוף הרוקד הוא פעיל, כיצד הוא מבנה אמן, איזה סדר מוסרי ומגדרי הוא מייצר, וכיצד הוא מעצב את העולם החברתי של הרוקדות. טענתי היא שהגוף המאלתר שותף בעיצוב העולם החברתי שבתוכו הוא פועל ומאתגר את התפיסות הסוציולוגיות המבניות הנוטות כאמור לראות בגוף אובייקט סביל ואתר שעל גבו נרשמת התרבות. עם זאת, נעשה במאמר שימוש גם בממדים סטרוקטורליסטיים על בסיס רעיונותיהם של קרוסלי ושלילנג (Ibid.). קרוסלי מציע מסגרת תיאורטית (carnal sociology), שבה הגוף הגשמי והחושני פעיל כסובייקט בחברה ובתרבות, אך גם כאובייקט הנתון לפעולותיהן, או במילים אחרות, הגוף יוצר את עצמו ואת סביבתו, אך גם מיוצר על ידה.

שילינג מנסח תפיסה דומה ורואה את הגוף כמדיום רב ממדי (multi-dimensional medium) משום שהוא נושא בתוכו ממד חברתי פעיל של סוכנות (agency), ובכך הוא שותף בניסוח התרבות, אך יש בו גם ממדים הנתונים להשפעתם של נורמות ותכתיבים תרבותיים מקובלים. גישה משולבת זו יוצרת זיקות דינמיות בין שתי הגישות, מציעה ארגו כלים תיאורטיים רב פנים ורב אפשרויות, ומזמנת גמישות ומורכבות בניחות פרקטיקות גוף.

אלתור, סיכון ואמון: היבטים תיאורטיים

אלתור

האלתור קיים במגוון תחומים של אמנויות מופע מערביות ולא מערביות (ג'אז, תיאטרון, מחול) ומעוגן בחוויה אקזיסטנציאלית בת חלוף של "כאן ועכשיו". הספרות הדנה באלתור מתארת אותו כפעולה משחקית (playful) המבוססת על היכולת להגיב בספונטניות, ללא תכנון מראש וללא פיקוח אינטלקטואלי, מרגע לרגע (פרץ, 2003; Nachmanovitch, 1990). אלתור בריקוד מוסבר כשילוב של יצירה וביצוע בה בעת, כשהרקדנים מייצרים ומבצעים תנועה בלי לתכנן אותה, תנועה יצירתית של הרגע שבו התודעה משתתקת ומעבירה את השליטה לידי ערנותם של החושים (Blom & Chaplin, 1988, 1992, p. 6; Zaporah, 1995, p. XVII). בגלל היעדר תכנון, האלתור מאופיין מעצם טיבו בחוסר ודאות ובסיכון. הפילוסופית מקסין שיטס-ג'ונסטון (Sheets-Johnstone, 1999) מסבירה שהיחסים המתהווים בשעת האלתור בין חשיבה, עשייה, מרחב וזמן מייצרים אינטראקציה חברתית רפלקסיבית. לדבריה – ובניגוד לתפיסה המערבית הקרטזיאנית הדואלית הנוטה להפריד בין גוף לתודעה או בין מעשה למחשבה – האלתור מאחד בין כל אלה במהלך אקטיבי של החושים. לדבריה, בסיטואציה של אלתור, הגוף אינו משמש סמל של משמעות ואינו מתווך באמצעות שפה, אלא הוא הופך לגוף מתנועע קיים ובר דעת המייצר דינמיקה ייחודית משל עצמו ומבנה בפני עצמו יחסים חברתיים הנובעים מפעולתו. מדבריה של שיטס-ג'ונסטון משתמע שאין לראות בתנועה מדיום שדרכו מתבטאות מחשבות, או מערכת קינטית המשקפת את תחושות הרקדנים, אלא ישות פיזית חברתית ונוכחת המארגנת שוב ושוב את עולם היחסים שלה ואת זה שמסביבה. סינתזה נובק (Novack, 1990), ממקמות תנועת האלתור במגע (קונטקט אימפרוביזציה)⁴ בארצות הברית, מוסיפה ומראה כיצד אלתור שכרוך במגע, בתחושות ובפיזיות של העברת משקל הגוף ונתינתו לגוף אחר, דורש להתמצא בסביבה של שינוי מתמיד, של דיסאוריינטציה ושל אי ידיעה:

באלתור במגע נהוג להופיע בדרך כלל בשניים (דואט), בשקט, כשהרקדנים תומכים זה במשקלו של זה אגב תנועה [...] אלתור במגע משתמש בתנופת הגוף כדי לנוע בתיאום עם משקל בן/בת הזוג תוך כדי גלגול, השהיית התנועה והתנדנדות. לעתים קרובות הרקדנים מאפשרים את תנועת האחר ולא מתנגדים לה, ומשתמשים

4 contact improvisation – ריקוד מופע שהתפתח בשנות השישים בארצות הברית ומבוסס על מגע פיזי בין שני גופים ויותר המשמש נקודת מוצא לחקירה תוך כדי אלתור בתנועה.

בורעותיהם כדי לתמוך ולסייע, ולעתים רחוקות כדי ליצור מניפולציה [...] הם מאלתרים בתנועה, ממציאים ובוחרים אותה במהלך רגעי המופע (Ibid., p. 8).

נובק מתארת את האלתור כמגע כמצב של אפשר, תמיכה וויתור על שליטה, בשילוב חיפוש פעיל אחר אפשרויות משתנות של תיאום בין תנועה של גוף אחד לאחר. אך למושג המקורי שהיא משתמשת בו, yield, יש משמעות נוספת של תוצרת, יכול או תפוקה. בהמשך אבקש להראות שגם מובן זה בא לידי ביטוי ביחסים החברתיים הצומחים בין המשתתפים בפעולה. אלונה פרץ (2003), מאלתרת וחוקרת, מבקשת להראות שיש ערכים אימננטיים לאלתור, למשל אחריות. לדבריה, ביסוד האלתור וחוסר היכולת לדעת מה יקרה ברגע הבא מונחת אפשרות בחירה תמידית, וזו מחייבת את האדם לקבל אחריות על עצמו ועל חברו בתוך המהלך המתפתח. על בסיס תפיסתם של הוגים מוקדמים יותר (Frost & Yarrow; Nachmanovitch), אצל פרץ, (2003), פרץ מתנגדת לחיבור החד ממדי הנעשה בספרות בין ספונטניות לאלתור ומסבירה שבאלתור אמנם יש תגובה ספונטנית, אך אין הכוונה לפעולה אוטומטית חסרת מחשבה – או במילים אחרות, פעולה נעדרת סוכנות – אלא משולבים בה ממדים של ידיעה, בחירה ורפלקסיה:

האלתור אם כך, הוא היכולת להגיב בכל מצב, מרגע לרגע, מתוך בחירה ותבונה [...] באנגלית לקיחת אחריות מתורגמת ליכולת להגיב – response-ability. דהיינו, היכולת להגיב (לפעול), במתח הנוצר בין המצב (ההווה המתמשך והמשתנה), לבין הרעיון [...] המאלתור נדרש לרקוד בין לבין, ליצור גם וגם – פעולה, שבבסיסה היכולת היצירתית לרקום משמעויות והקשרים חדשים מרגע לרגע. ייתכן אם כך, שנכון יהיה להגדיר אלתור, כיכולת לקחת אחריות וליצור משמעות [...] (שם, 7-8, ההדגשה שלי – נ).

פרץ מציעה אפוא שבאלתור טמונה פרשנות חברתית פיזית מיידית הנושאת עמה רכיבים אתיים ומוסריים, והגוף הפועל ומשנה תדיר את מצבו הפיזי רותם את עצמו למעשה של אחריות חברתית הדדית. ואולם, פרץ אינה עוסקת כלל בהיבט של הסיכון ובויקה שבינו לבין אמון, שהם לדעתי תנאים בסיסיים לאלתור.

אמון וסיכון

דיון בסוגיית האמון כערך חברתי מצוי בשתי זירות מרכזיות בספרות המחקר: הזירה הארגונית והזירה הסוציולוגית העוסקת במודרניות המאוחרת. בשתיהן מודגש החיבור התיאורטי בין אמון לסיכון. הספרות הארגונית גורסת שהסיכוי לאמון גדול יותר במערך יחסים המושתת על הדדיות ופועל בתנאים של אי ודאות. החוקרים (Molm, Takahashi & Peterson, 1998; Yamagishi, Cook & Watabe, 2000) מבחינים בין פעולת חליפין (exchange) הנעשית בתנאים ידועים מראש כפעולה המייצרת ביטחון (assurance), ובין פעולה שנעשית בתנאים של אי ידיעה באשר למה שעשוי להתפתח ומפיקה אמון (trust). לטענתם, ביטחון ביחסים הדדיים נובע מהידיעה שהיחסים יימשכו. לכן כשתגובתו של האחר מעידה על סיכוי להמשכיות, נבנית סביבה חברתית של אמון המעניקה הגנה. מכאן שאמון, מחויבות והדדיות הן תופעות המתהוות וצומחות כתגובה למצבים נזילים ולא יציבים של אי ודאות וסיכון. הבחנה דומה עושה הסוציולוג אדם זליגמן (Seligman, 1998) בין המושגים ביטחון

(confidence) ואמון (trust). לדבריו, ביטחון מושתת על ידע, על שליטה במערכות של חוקים ידועים, על סנקציות ועל תנאים פורמליים. פירוש נוסף של המילה confidence הוא סוד, ואכן אפשר לומר שבביטחון צפון גרעין של מבנים ברורים והסכמות חברתיות ידועות מראש. לעומת זאת, אמון נוצר דווקא כשאין בסיס מוצק של הסכמות ידועות, ואף לא הצפנה מקודדת של תנאי חיים, אלא בתנאי אי ודאות וכשאי אפשר לצפות את אשר יקרה: "אמון נדרש באין בסיס לביטחון. לדוגמה, כשאי אפשר לצפות התנהגות או כשנמצאים באינטראקציה עם זרים. אמון נדרש כשהאחר אינו מוכר וכשההתנהגות אינה צפויה ואינה ניתנת לניבוי" (Ibid., p. 393).

אנתוני גידנס (Giddens, 1991) בספרו מודרניות וזהות עצמית מפתח רעיון של אמון פעיל (active trust) כדי להסביר את הצורך של סובייקטים בעידן המודרני המאוחר לבנות מערכות יחסים אינטימיות, כחלק מתמורה עמוקה המתרחשת בתפיסת החיים והיחסים הפרטיים. לדידו, אמון פעיל נבנה מתוך מוכנות הדדית לחשיפה ופגיעות ובאמצעות פעולות דיבור ושיח של גילויי רגשות. את היחסים האינטימיים הנבנים על בסיס אמון פעיל הוא מכנה "טהורים", משום שהאדם האותנטי מכיר את עצמו באופן רפלקסיבי, ולכן מסוגל לחשוף את עצמו בפני אחרים ולשוחח על כך. גידנס מניח אפוא שאמון פעיל מתקיים כשיש פעולה משוכללת של רפלקסיה עצמית והדדית. טל כוכבי (2007) ערכה מחקר אנתרופולוגי בלהקת המחול הקיבוצית ונדרשה אף היא לזיקות המורכבות שבין סיכון לאמון בגוף הרוקד. כוכבי מתייחסת בעיקר לסיכון הפיזי והקיומי הנדרש מהרקדנים המבצעים את יצירותיו של רמי באר, כגון ריקוד על משטחי תפאורה מוטים, אובדן שיווי משקל וחוויה של "הליכה על חבל דק" (שם, עמ' 109), פעולות הדורשות מחויבות חזקה לאחריות קולקטיבית. עוד היא אומרת שהביצוע בריקוד האמנותי בכלל מאופיין במתח מבני בין "מתיחת גבולות הגוף, ושימור עצמי וביטחון", המחייב את הרקדנים לסמוך זה על זה לחלוטין (שם, עמ' 222). בעבודתה של כוכבי אפשר לראות את הקשר ההדוק בין פעולות פיזיות בביצוע מחול ובין היווצרותם של יחסי סיכון-אמון בין הרקדנים. אני מוסיפה וטוענת שהאלתור אף מעצים את היחסים בתוך המשולש אי ודאות-סיכון-אמון וממקסם את הפוטנציאל ליצירת אמון, שכן האלתור – בבחינת נוכחות בכאן ועכשיו המשתנה ללא הרף – כרוך במצבים של סיכון והיעדר ידיעה.

הפקדת אמון בגוף הפועל מעצמו

מורות לכוריאוגרפיה⁵ הסבירו בראיונות שההוראה בשיעורי אלתור נעה על רצף של הנחיות פתוחות ומעורפלות ככוונה, שתכליתן להדריך את התלמידות, אך גם לאפשר להן למצוא את דרכן הפרשנית התנועתית באופן אינדיבידואלי ובלתי ידוע מראש. מיקי⁶ לדוגמה אמרה כך:

בקומפוזיציה ההנחיות הן בדרך כלל מעורפלות ככוונה. זה לא שהן לא ברורות, אלא שאת רוצה להשאיר איזה מסתורין בתוך ההנחיה שלך... בהתחלה היה לי נורא קטעים, הן היו נורא נלחצות מזה [...] ושאני כן מצליחה להשאיר את המסתורין הזה

5 המורות קוראות לשיעורי הכוריאוגרפיה גם שיעורי קומפוזיציה.

6 כל השמות בדויים.

[...] בשיעורים האחרונים שעשיתי אימפרוביזציה חיה, הן פתאום נורא התרגשו [...]. הן גם צפו אחת בשנייה, בקבוצה ו... פתאום קרו דברים, והן ראו את זה ככה מבחוץ. נוצרו מצבים. והן באמת היו במקום ש... שהן עשו את השיפט הזה. ובשיעור הראשון שעברתי אתן, זה כל כך ריגש אותן שזה הצליח, שבשיעור השני היה לי הרבה יותר קל להכניס אותן למקום הזה. אז חשוב לי... השחרור הזה. היה איזשהו ניסיון [...]. שזו הייתה קבוצה שהכירה אותי שנה אחת, וכל יחסי האמון היו יחסית בבנייה. אז... הן עשו לי את המוות. הן לא רצו לעבוד.

צירים של מתח בין ידוע ללא ידוע, בין אחזקה לשחרור, בין חשש לאמון, מובילים את המשתתפות בשיעור הכוריאוגרפיה. התלמידות נדרשות להתנסות בפוטנציאל הטמון בנסילת סיכונים, אך בתנאים נוחים יחסית של מרחב תומך. כשקשה להן לעשות זאת, מתעוררת בהן התנגדות, אך כשהן מצליחות לעשות את הדרך ("את השיפט", במילותיה של מיקי), מזומנים להן רגעים מרגשים הנושאים עמם את המפתח של חוויית היצירה בתנועה. הסיכון והגילוי הכרוכים יחדיו, ותחושת הצלילה לתוך הלא ידוע, מתבררים כמתגמלים את המשתתפות בתחושות של הנאה, ייצור וגילוי של שפת תנועה חדשה משלהן. המרחב הנבנה בחדר מתעצב כמרחב פתוח לפעולה ומציע אפשרות נוחה יחסית לעבוד עם הגוף במצבים מעורפלים ודינמיים.

שרון, גם היא מורה המשתמשת תדיר באלתור בשיעוריה, מדברת על מקומו של אמון בתהליך:

זה... זה בעצם built-in לתוך שיעור כוריאוגרפיה. זה מאוד בולט. כי מבלי ליצור חלל שהוא חלל תומך, אינטימי... הכוריאוגרפיה מייצרת את זה במהות שלה, כאילו בהגדרת התוכן של השיעור, זה ממש פנימי, מולד. בלעדי זה לא תיתכן הפתיחות שמאפשרת גילוי וחיפוש וחיפוש. המקום הזה שאתה יכול לאפשר לעצמך אולי קצת להתבלבל ובתקווה להגיע למקום חדש. כי זה שוב האלמנט של הקבוצה, של הביחד, של ההמשכיות של הגדילה המשותפת שיש עדות לתהליך שלך, ו... לא רק של המורה, אלא גם כל הקבוצה.

לדברי שרון, מרכיב האמון אימננטי לפרקטיקה של האלתור ומרכזי מאוד בחיי הקבוצה. המנגנון סיכון-גילוי-אמון כפי שתואר לעיל, לא רק מכונן אמון הדדי, אלא גם רוקם יחסים של אינטימיות המבוססים על רשת תומכת של ערבות הדדית, וזו מאפשרת תנועת הלוך-חזור בין הלא ידוע לידוע, בין פגיעות להגנה ובין חשש לנוחות.

הקטע הבא לקוח מתוך תצפית בשיעור כוריאוגרפיה לכיתה י (אוקטובר 2004). הוא מדגים את הקישור סיכון-אמון-גילוי ומעמיק את הבנת ההתרחשויות בזמן אלתור:

התלמידות מפוזרות בחלל הסטודיו. הן מתבקשות לבחור להן בת זוג ולמצוא מקום במרחב. חלקן יושבות, חלקן עומדות. אין הנחיה מפורשת איך לעמוד או ממה להתחיל. הן מתבקשות לשחרר את האיברים, "לתת אותם", כפי שאומרת שרון (המורה), לבנות זוגן, באמצעות אלתור. אין מוזיקה. החדר שקט. התלמידות מתחילות לנוע. הן לומדות אחת את הגוף של רעותה במגע, כמעט ללא דיבור. חלקן שקטות וקשובות, חלקן

מצחקקות, כמה מהן מדברות בשקט, או לוחשות הוראות לבנות זוגן: שחררי, הרימי. הן נוגעות זו בזו, מטלטלות טלטולים עדינים את איברי הגוף, ונענות להנחייתה של המורה: "להתמסר לכוח הכובד. לשכב ולהקשיב לגוף, להרגיש מה קרה ולתת לגוף לעבד את החוויה". עתה הן מתבקשות לתת את כל משקל הגוף אחת כנגד השנייה. לא נאמר איך. הן משעינות את המשקל של גופן זו על זו תוך כדי תנועה. נעות בין מצבי גוף שונים, בודקות תוך כדי תנועה את התחושה והמשמעות במסירת משקל גופן לגוף אחר. הן שוכבות זו על זו, בטן לבטן, ראש לראש. שוהות לזמן קצר או ארוך, וממשיכות. אני מבחינה שלעתיים הן נתקלות בקשיים שונים, והן נאבקות עם התנועה, מחפשות את הקלות והשטף שבנתינת המשקל. ההנחיה שנותנת שרון היא לנוע כל הזמן תוך נתינת משקל גוף אחת לחברתה. זה נמשך זמן מה. עיניהן עצומות, דרך הגוף שלהן הן מקשיבות לגוף בנות זוגן. הן מדברות ביניהן מעט מאוד. בהמשך, על פי הנחיה, הן מתבקשות ללכת בחדר, להיפגש גו לגו ולהחליק אל הרצפה. הנערות נשענות זו על זו, מסיטות את משקל גופן אחת אל השנייה, וכך ביחד גולשות אל הרצפה ונפרדות בגלגול. מתרוממות ושוב הולכות למפגש עם מישהי אחרת.

בשיעור הזה, התלמידות חופשיות לבחור את מקומן בחדר ואת שותפתן לעבודה בזוג. כדי להיענות להנחיות של המגזע הן צריכות לעמוד קרוב מאוד זו לזו. ההנחיות שהן מקבלות פתוחות, למשל "לתת איברים" או "לתת את כל משקל הגוף אל הגוף השני" או "להתמסר לכוח הכובד", אך לא נאמר אילו איברים, לכמה זמן, באיזה אופן. העיסוק המרכזי בשיעור הזה הוא הגוף ומשקלו. האיברים הכבדים מתבקשים להיכנע למשקלם ולהתמסר לכוח הכבידה אל מול גוף אחר. תנועת הנערות הנעות בזוג מתגלה להן תוך כדי אלתור. שלא כמו בשיעורי טכניקה, שבהם דרכו של הגוף מובנית וידועה על פי תרגילים הנלמדים עם המורה, כאן אין ידיעה מראש של דרך התנועה, אלא רק הנחיות המאפשרות לתלמידה למצוא את דרכה בעצמה. אך היא אינה לבד. היא פועלת כל הזמן עם שותפה, עם עוד גוף. שתי הנערות פועלות יחד, מוסרות את גופן זו לזו ומחפשות את ההפתעות הקטנות המזדמנות להן מתוך האלתור ואי הידיעה: איפה הן יהיו ברגע הבא? כך הן נעות בזמן מרגע לא ידוע אחד לרגע לא ידוע אחר, והרגעים הללו מתפענחים ברצף דרך התנועה ובתוך הגוף ומובילים אותן הלאה. על פי הנחיה של המורה הן נפרדות ומחליפות שותפות. ושוב. נפגשות גב אל גב. זהו מפגש המובל על ידי גוף וחושים. הנערות לא רואות זו את זו, ועדיין הן מתבקשות לסמוך זו על זו כשהאחת משעינה את גופה על גבה של האחרת ותומכת בה עד שהן מגיעות לשכיבה על הרצפה. אגב הישענות זו על זו, הן עוברות ממגע למגע, כשהן נותנות את גופן זו לזו דרך איברים שונים ותומכות זו בזו בהדדיות לאורך כל זמן התנועה. הן כמעט אינן משתמשות במילים כדי לפתור מצבים מורכבים, אלא מחפשות יחד את הפתרון מתוך מגע משותף, עם הגוף, בתוך התנועה. המצב האלתורי בסביבה של אי ידיעה יכול לעורר אמון רק כששתי המשתתפות מסכימות (ללא דיבור או הסכמה מאורגנת ומתואמת מראש) להיכנס למעין חוזה גופני משותף, המבוסס על פי פרץ (2003), על הנכונות לקבל אחריות, כל אחת על גופה שלה המתנועע, ובו בזמן על זה של חברתה. ההדדיות הצומחת מתוך ההסכם המתנועע הזה היא הבסיס לאמון המופקד בגוף והמתהווה מתוך הזיקה הפיזית והפיזיקלית הנרקמת בין שני הגופים. לתת את משקל גופי לגוף אחר פירושו לוותר על השליטה שלי בגופי ולהעבירה לגוף אחר. מאחר שהפעולה נעשית

באופן הדדי וסינכרוני, שתי המשתתפות מוותרות לכאורה על גופן, ומתוך כך על עצמן, אך גם מוסרות את האחריות ומתחלקות בה, וכך מרוויחות כוח הדדי הטמון בפעולה המשותפת הגופנית הממשיכה ומובילה אותן במרחב. המנגנון הפיזי שהן מייצרות, המאפשר להן לסמוך זו על גופה של זו כדי שלא להתרסק לרצפה או להיפגע, יוצר גוף שלישי המכיל את שתיהן. לאור הרעיונות התיאורטיים שלפיהם אמון נוצר במצבים לא ברורים וכשהשותפים חשים מחויבות לעתיד (Molm et al., 2000; Yamagishi et al., 1998), אפשר לומר שהאלתור המשותף מממש את העתיד לקרות מרגע לרגע באמצעות מחויבות פיזית וחושית. גוף לגוף ומשקל למשקל יוצרים מצב של מחויבות הדדית לאחריות מלאה ורפלקסיבית (לפי פרץ, 2003) של הנערות זו כלפי זו. מתהווה ביניהן הסכם המבוסס על ידיעה חושית הדדית שתמיד יהיה שם גוף נוכח ומתמסר שאפשר להישען עליו, לסמוך עליו ולייב ולהגיב לו בחזרה. לפיכך ניסוח פנומנולוגי של האלתור בתנועה יציע שהאמון הנוצר בגוף מיישם ומבסס מערך חברתי של יחסים הדדיים במציאות בלתי יציבה ומשתנה. במערך הזה מתהווה האמון כבסיס לערך חברתי של דאגה הדדית לעצמי ולאחרים.

תצפית בקטע משיעור אחר שנערך בכיתה יא באחד מבתי הספר (מאי 2004) מאירה היבטים נוספים של האלתור:

התלמידות בזוגות – מתרגלות תנופות, אחיזות וקפיצות, כחלק מהכנה לפרויקט סיכום השנה – דואטים. בשלב זה הן עדיין מתנסות באלתור, מחפשות חומר תנועתי לעבודה שלהן. זוגות זוגות הן מפוזרות בחלל הסטודיו, חלקן עומדות ומדברות, מראות זו לזו מה לעשות עם הגוף, חלקן רוקדות. בחדר רעש של דיבורים וקולות. המורה מסתובבת ביניהן, מקשיבה, מציעה, מסתכלת. אני, ישובה בפינת החדר כדרכי, מתמקדת בשתיים הסמוכות לי: נועה, קטנת ממדים וקומפקטית העובדת היום עם ליאת, בחורה גבוהה ומסיבית למדי, בעלת גוף גדול יחסית. נועה נעמדת רחוק למדי מחברתה ורצה אליה במהירות. כשהיא די סמוכה לה היא מנתרת וקופצת אל הידיים של ליאת תוך שהיא מסובבת את הבטן שלה אל הבטן של ליאת, ורגליה עפות ונכרכות סביב זו האחרונה האוחזת בה בחוזקה, שרירי הידיים והירכיים שלה רועדים קלות. אני נושמת עמוק. זו קפיצה נועזת ממש. ליאת עוד מסתובבת סביב עצמה מתוך התנופה של הגוף של נועה הפוגש בה. שתיהן לא מצליחות להחזיק מעמד שם, ונועה, אחוזה בידיה של ליאת, גולשת אל הקרקע ונשכבת, צוחקת ונושמת בכבדות. "שוב לא הצלחנו", היא אומרת, משנה תנוחה לשכיבה על הבטן נשארת לשכב. נחה. ליאת עומדת מעליה מציעה לה יד ומושכת אותה לעמידה. בלי לדבר יותר מדי הן מנסות את התנועה הזו שוב ושוב כאשר מדי פעם, בין ניסיון לניסיון, הן מדריכות אחת את השנייה במילים קצרות מה לעשות עם הגוף: "את צריכה לכופף את הברכיים כשאני מגיעה אלייך", אומרת נועה לליאת; או "בואי ננסה לזוז עם מה שקורה בסוף הקפיצה, אולי ניפול ביחד", אומרת ליאת. הן חוזרות על המהלך שוב, ובכל פעם מסיימות אותו במקום ובתנוחה אחרת, מחפשות את הפתרון המתאים.

נועה משליכה את עצמה על גופה של ליאת. בריצתה היא צוברת תאוצה ותנופה, ואלה מוגברות עוד יותר עם הניתור המגיע לפני המעוף אל הגוף של חברתה. הן יודעות תמיד איך

מתחיל התהליך, אבל לעולם אינן יודעות כיצד הוא יסתיים, ואיפה ובאיזה מצב הן ימצאו את עצמן בסופו. בתהליך החזרתי שבו הן מבצעות בגופן את המהלך התנועתי הזה שוב ושוב, הן לא מתאמנות רק על המיומנות של שני הגופים שלהן לפעול יחד בזמן הנכון ובמקום הנכון, אלא גם על היכולת שלהן לסמוך זו על זו באופן מוחלט. עם זאת, יש לזכור שגם אם וכאשר יחליטו נועה וליאת על פתרון כוריאוגרפי מתוכנן ומתאים לרגע הזה ביצירתן המשותפת, ולמרות האימון החוזר המשכלל את יכולותיהן, תמיד יהיה סיכון פיזי מסוים בפעולה שהן בחרו לעשות, משום שהן לעולם לא ידעו אם אכן הוא יתרחש כפי שהן רוצות ומקוות.

בנקודה זו אפשר לשאול כיצד הגוף בונה את האמון, ומהו בעצם האמון הזה. כוכבי (2007, עמ' 221) שואלת: "איך אפשר למצע בין סכנה לביטחון? מצד אחד כל הריקוד הוא הליכה על חבל דק, אל המסוכן וכמעט אל הבלתי אפשרי. ועם זאת זה צריך להרגיש 'נכון', 'בטוח', 'לא מסוכן'". והיא עונה: "זה קשור הרבה באומץ וביכולת של הרקדנים להשליך את עצמם מנגד, ובו זמנית להרגיש בטוחים – הן בתנועה עצמה – והן לבטוח זה בזה". אך מה פירוש הדבר "לבטוח זה בזה" כשמדובר בגוף?

על פי מרלר-פונטי (Merleau-Ponty), הגוף חוקר, לומד ויודע את עצמו ואת העולם באמצעות הפעולה שלו בעולם. הוא לומד ומתרגל סכמות תרבותיות באמצעות חזרתיות, אך לא באופן מכני או אוטומטי, אלא בדרך היוצרת משמעות מוטורית (אצל Crossley, 1995). מדובר בעצם בשכלול של מנגנוני למידה גופניים המאפשרים להבין פעולות גוף כבעלות משמעות בעולם. נוסף על כך, מאחר שאנחנו הגוף שלנו ובגוף שלנו, אנו חולקים עם האחר מרחב הדדי גופני פתוח שבו מתקיימת ידיעה־תחושה בינגופית (notion of intercorporeality). ידיעה בינגופית זו מתהווה במרחב ציבורי שבו תחושות, רגשות, מחשבות וכוונות הן זמינות, נראות לעין ונתפסות בחושים; היא מבוססת על תפיסה של הגוף ושל גופים אחרים כחווים ומראים מנעד מגוון של רגשות ותחושות קינסטטיות וחושיות. לפיכך ההנחה היא שהסובייקט קולט וחוה גירויים באמצעות הגוף והחושים ומעניק להם פרשנות ומשמעות (Yuet-Chau, 2008). מרלר-פונטי (Merleau-Ponty, 1945) ממוטט את גבולות הגוף השומרים לכאורה על הנפש או התודעה; הגוף אינו נתפס אצלו כמכיל את הזהות או את האני אלא הוא־הוא האני הקיים בעולם, וכל פעולה ותנועה שלו, מתוך היותה מתממשת במרחב ציבורי, היא אינטראקטיבית עם הסביבה. הנחות אלו מאפשרות לטעון שהאלתור בתנועה אצל הנערות הרוקדות, המבוסס על אינטראקציה חושית, מאמן אותן לחוות חוויה בעלת משמעות חברתית בינאישית גופנית.

מרלר-פונטי אמנם לא ירד לעומקו של הממד המוסרי-חברתי של תפיסתו, אך הצעתו לראות את הגוף הממשי כשרוי במרחב שבו מתקיימים יחסים אינטראקטיביים עם האחר מעצם פעולתו, מאפשרת להפוך תיאורית (לפי Crossley, 1995) את הסדר הדואלי הקרטזיאני (בר־און כהן, 2009). לפי הסדר הקרטזיאני, התודעה המופשטת, הנתפסת כליבת האנושיות, שולטת בממשי, כלומר בגוף, ומארגנת אותו. לפי ההיפוך, הגוף החומרי והממשי הוא שמארגן בפעולתו את הסביבה החברתית ואת הסדר המוסרי המופשט. לפיכך יכולתן (המופשטת) של הנערות להפקיד את האמון בגוף של עצמן ושל אחרות באופן הדדי מקורה בידע גופני המתהווה בפעולה (ממשית). זו פעולה החותרת לריכוך הסיכונים הטמונים במצבים של אי ודאות וטוהר רשתות גופניות־תנועתיות המספקות ביטחון ונמצאות בתהליך מתמיד של התהוות במציאות משתנה.

למהלך של פעולה גופנית היוצרת קשרי אמון בקבוצה יש גם ביטוי מילולי באופן שבו מדברות התלמידות והמורות על היחסים ביניהן ובמגוון הפרשנויות שהן נותנות להם. למשל, נעמה (כיתה יא) אמרה: "נראה לי שזה פיתח לי יכולת להקשיב לאחרים ואיכשהו להתפשר איתם. כי נגיד בשיעורי קומפוזיציה זה נורא אה... לתת מקום כאילו יותר לאחרים". דנה (כיתה יא) הסבירה שפעולות גוף באלתור ויצירה בסביבה מוגנת מתחרותיות פותחות אפשרויות להיכרות הדדית עמוקה וחשיפה הדדית גופנית: "כאילו יש לי פה לגיטימציה ממש טובה של להכיר אותן ולעשות אתן עבודות של לבנות אתן ריקוד, או לראות אותן מביעות את הרגשות שלהן, ואין כאן תחושה של תחרותיות, מפרגנים, עוזרים אחד לשני". וקן (כיתה יא) רואה בעבודה עם הגוף גורם מקרב: "זה סוג אחר של פתיחות. כי זה קבוצה, כי... כל הקטע הזה של המחול, של הגוף שלך, הגוף שלך זה דבר אישי, אם את עובדת אתו ליד אחרים זה מקרב ביניכם. זה דבר כזה נכון כזה. זה משהו... כן. יש כאילו... יש בזה משהו. יותר קצת חופשיות". גלית, רכות מגמת המחול בתיכון התל אביבי, אמרה לי: "תראי, יש משהו גופני חזק בשיעורי כוריאוגרפיה, בהחלט. משהו אמוציונלי שמקשר אחת עם השנייה".

מהדברים עולה שהקשבה לאחרת, הסכמה לפשרה, היכרות עמוקה, הבעת רגשות, פתיחות, קרבה וחופש – גם הם רווחים המופקים מהאימון לאמון. רווחים אלו מזמנים אפשרות לכונן חברתיות גופנית המושתתת על הדדיות ושיתוף. יתרה מזו, אני סבורה שהאמון הנוצר בין התלמידות מומר לערך חברתי מרכזי המעצב את היחסים ביניהן מעבר למצבי האלתור עצמם. בפרק הבא אציג פרשנות לסוגיה דומיננטית בכלל קהילות המחול – המקצועיות והסמי מקצועיות – והיא סוגיית התחרותיות וההישגיות. אציג להתבונן בסוגיה זו מבעד לאמון הנוצר בגוף הרוקד, ואראה כיצד האמון מעצב מסגרת ערכים המאפשרת תחרותיות מוגנת וממותנת על ידי שיתוף, הדדיות וקולקטיביות.

אמון בגוף: כוח מאזן בין תחרותיות לקולקטיביות

הישגיות ותחרותיות⁷ הן תכונות אימננטיות בקרב רקדנים וקיימות אף אצל תלמידות המחול במגמות. אלה נדרשות לאתגר ולשפר את הביצוע שלהן משיעור לשיעור ומיום ליום ולהתמודד מחדש בכל שיעור עם היכולות ועם המגבלות של גופן. הדרישה להתקדמות נשמעת היטב מהמורות למחול בכל התחומים המעשיים במגמות, ולמרות זאת ניכר שבצד הרצון שלהן לעודד

7 התקדמות ביכולות הגופניות ושכלול שלהן היא מטרה מוצהרת של העוסקים במחול. אימון הגוף מבוסס על חזרתיות ומטרתו לשכלל את פעולתו. במובן זה, הגוף מעשי מאוד, שכן בכל שיעור ואימון "עושים אותו" מחדש (מעצבים אותו, משכללים אותו, מקדמים אותו). יתרה מכך, התלמידות הסבירו שאם לא "עושים את העבודה", הולכים אחורה ו"מפסידים". העשייה הגופנית עצמה, כיכולת קינסטטית מתפתחת ומשתכללת, מייצרת כוח ומוטיבציה המניעים את השאיפה להישגים ולהתקדמות. זהו כוח הנבנה במהלך אימונים בתוך ומתוך הגוף ומלמד אותו על עצמו ואף משנה אותו, כפי שכותבת בראון כהן (2009, עמ' 3): "המבנה הפיזי משתנה, וכן גם אופן הבנת הגוף, אפשרויותיו ומגבלותיו. הגוף הופך לבעל יכולת חדשה [...]". נקודה זו חשובה משום שהיא מבהירה את האופן שבו התחרותיות ממוקמת בפעולה הגופנית של אימוני המחול, ומחדדת את האופן שבו סמני תחרות מנוהלים ומכוונים על ידי המורות לכיוון קבוצתי-קולקטיבי.

את התלמידות להצליח ולהצטיין, הן משקיעות מאמץ בפיקוח מכוון ובמיתון סימנים גלויים של תחרותיות וקנאה בין הבנות. שלא כמו בעולם המחול המקצועי, שם תחרותיות והישגיות הן יעדים אינדיבידואליסטיים, ברורים ולגיטימיים, אני טוענת שבמגמות המחול התחרותיות חינוכית ומכוונת לקולקטיביזם, והמורות מצליחות לעשות זאת באמצעות הפלטפורמה של קשרי האמון החזקים הנוצרים בין התלמידות. אמון זה, המגולם ומיוצר בגוף הנערות כפי שהראיתי בפרק הקודם, הוא גורם משפיע ופעיל במרקם החברתי האתי הנוצר ביניהן, והוא פועל כמנגנון מבני המתווך בין תופעות של מתח ותחרותיות (סמויה בדרך כלל) ובין יצירה מכוונת של מרחב מוגן המאפשר לנערות להרגיש בנוח במצבים משתנים של חשיפה, חולשה ופגיעות.

כאמור, למורות יש כוונה ברורה למתן תחרותיות גלויה וסמויה ולהציג אותה באור חיובי, כתחרות בונה. רוב מכריע של המורות שרואיננו אמרו בדרך זו או אחרת דברים דומים לאלה של גלית, רכות מגמת המחול בתיכון בתל אביב: "אני מאוד מאוד משקיעה בשיחות על העניין. המסר הוא שתחרות אולי קיימת אבל היא צריכה להיות בונה. ואני, נורא חשוב לי יחסים בונים בין אחת לשנייה". לתפיסתה של גלית, תחרות בונה היא תחרות המדגישה ערכים קבוצתיים של סולידריות, הדדיות ואחריות ומצמצמת את מקומה של תחרות גלויה אינדיבידואליסטית והישגית. בכך מצטרפות המורות למחול לייצור ההביטוס החינוכי-מסורתי המעודד קולקטיביות.⁸ כשיקוף של אידיאולוגיה זו של המורות, כמעט שאין ביטוי מילולי גלוי לתחרותיות בקרב התלמידות בשיח היומיומי שלהן, אך ניכר שהוא מצוי אי שם ביניהן, כפי שעולה מריאיון שקיימתי עם קרן (כיתה יא):

- אני: מה, יש תחרות?
קרן: תחרות יש, אבל היא לא גלויה.
א': תסבירי לי את זה קצת.
ק': תמיד יש את היותר טובות ואת הפחות טובות, ושיש את היותר טובות תמיד, את יודעת, הפחות טובות ירצו להגיע. אז זה סוג של תחרות. הטובות תמיד יתחרו ביניהן. מי תהיה יותר טובה.
א': איך זה בא לידי ביטוי?
ק': אני לא אומרת, זה לא כמו שזה נשמע. זה נשמע לא טוב, זה נשמע רע כזה. אבל זה תחרות טובה, תחרות בונה כזאת.
א: אבל איך את רואה את זה קורה? שהן מתחרות ביניהן וזה, מה הסימנים של זה?
ק': אני יכולה להגיד לך שאני רואה שהן מתחרות, ומישהי אחרת תגיד שלא. אני חושבת שמחול בקבוצה זה תחרות.
א': תני דוגמה.
ק': לעשות הכי טוב, שיראו אותך, שלבוא קדימה, ש... [שותקת ומסיטה את עיניה].
א': ואיפה את ממקמת את עצמך בתוך ה...?
ק': בתוך המה?
א': את טובה? הכי טובה? את רוצה להיות הכי טובה?
ק': אני לא יודעת איפה אני. אני חושבת שאני טובה.

א': כן?
 ק': כן.
 א': בין הטובות?
 ק': כן.

בזמן השיחה ניכר בקרן שלא נוח לה לדבר בגלוי על תחרות בינה לבין חברותיה. היא שתקה הרבה בין המילים, הסיטה את עיניה ממני, נעה בכיסאה באי נחת והשיבה תשובות קצרות. לדבריה, יש תחרות בונה בין התלמידות, בין אלו המסומנות כטובות וטובות פחות, בין אלו שתמיד "באות קדימה" ומבליטות את עצמן על הבמה או בסטודיו ובין אלו שנשארות מאחור. התלמידות נמנעות מלשוחח על תחרותיות או הישגיות, אך ברור שהן יודעות לקרוא את סימני התחרות דרך מה שקורה בחלל הסטודיו ולהבחין למי מהן יש יותר נראות, אם באמצעות ביצוע טוב יותר, או דרך מיקום בולט יותר בחלל החדר, או לפי סימנים מדרגים אחרים.

התלמידות ערות למרכיבים הדומיננטיים של תחרותיות והישגיות הקיימים בעולם המחול המקצועי, אך מבחינתן זהו עולם נפרד, חיצוני, אחר ושונה מזה שהן חוות במגמה. כך משתמע מדבריה של נטע, תלמידת כיתה יב, שאומרת: "המתח הזה הוא מתון, אבל הוא תמיד קיים. זה חלק מעולם המחול. כן, זה ממש לא... משהו שלא מדברים עליו". בהתאם לכוונה של המורות, הנערות מתאמצות להדגיש את הצדדים החיוביים של התחרות, אלה שתורמים להתקדמות הדרתית, ולהעלים כמעט כל סימן של הישגיות, קנאה או תחרותיות. נעמה, תלמידה בכיתה של נטע, מוסיפה ומספרת בשיחה הקבוצתית שקיימת עמן:

זה גם גורם לי כאילו, אני מרגישה שאני צריכה להנמיך את עצמי בשביל לא לפגוע בחברות. נגיד לקראת ההופעה, לא יותר מדי לדבר על התפקידים שלי ולא יותר מדי זה ולא יותר מדי ככה כדי לא... שלא יחשבו שאני רברבנית או משהו כזה.

נעמה, כפי שעולה מן הטקסט, שייכת לטובות. היא מקבלת תפקידים הנחשבים טובים, אך עם זאת, היא מרגישה שלא כדאי לה לדבר על זה בתוך הקבוצה. בניגוד לזירה המקצועית במחול, שם רקדנית מצוינת תקבל תשומת לב ותילחם עליה באופן לגיטימי, במסגרת המגמה מרגישה נעמה חובה למתן ולהצניע ביטויים של הצלחה כדי שלא לבלוט מדי ולא לעורר עניין סביב הנושא. לעומת זאת, תלמידות המרגישות חלשות חשות בנוח בעמדתן. הן אינן חוששות לבקש עזרה מעמיתותיהן בזמן השיעורים, ובשיחות הקבוצתיות שהיו לנו הן דיברו בגילוי לב אל מול הקבוצה על חולשותיהן. כך למשל סיפרה יעל (כיתה יא):

נגיד מישהי רואה שאני עומדת בצד ולא מצליחה תרגיל מסוים וזה, אין פה לאף אחת בעיה לבוא לשאול אותי, כאילו, או שלי אין בעיה לפנות למישהי שאני יודעת שהיא בסדר בתרגיל הזה, ובחיים לא הרגשתי שום התנגדות, שום... אפילו בכיף, עם חיבוק ונשיקה, כן אני אעזור לך וזה, אין כאן שום התנגדות לעזרה. זה כמו קומונה פה.

הסיפור של יעל משקף שני רבדים של פגיעות: האחד מתרחש בפועל בשיעורים, שבהם היא פונה לחברותיה לעזרה באופן שהוא לדבריה נורמטיבי ומקובל בשיעורי מחול במגמה,

והאחר בא לידי ביטוי בעצם הסיפור שהיא חושפת במסגרת השיחה הקבוצתית. היא דיברה בגלוי בפניי ובפני חברותיה על קשיים שהיא חווה, ונראה שלא חששה להיות בעמדה של חשיפה ופגיעות במעמד זה.

גם דבריה הגלויים של נעמה, שדיברה במהלך הריאיון על הצורך "להנמיך את עצמה", נאמרו אל מול חברותיה לכיתה. דבריה שביטאו ביקורת מסוימת על מדיניות בקרת התחרותיות של המורות ומחאה על כך שהיא אינה יכולה להציג את יכולותיה בפני כולן, נאמרו בנינוחות אל מול חברותיה.

עבודת האמון מתפרשת אפוא בקרב קבוצות המחול כערך קולקטיבי ואתי מרכזי. המורות משתמשות באמון כדי לרכך ולמתן סימני תחרות אינדיבידואליסטית. הן מעצימות את הפוטנציאל הטמון בו לכינון מערך יחסים חברתי ערכי תומך, שבו הגוף משמש גם טריטוריה של הפרטי וגם אתר חברתי הנושא את המרכיב יקר הערך של היחסים הקולקטיביים. כעת עולה השאלה מהי משמעותה של סולידריות גוף בקרב קבוצת הנערות הרוקדות מנקודת מבט מגדרית, הינוכית ובית ספרית. האם האמון הגופני מומר למציאות חברתית שבה אפשר לבנות את האמון הפעיל שתיאר גידנס (Giddens, 1991)? ולבסוף, האם הגוף המאלתר מטעין את הנערות בכוח חברתי?

קהילת גוף: גוף, אמון וסולידריות בקרב נערות בבית הספר התיכון

האמון המופק מתוך הגוף הרוקד מייסד בתוך בית הספר התיכון קבוצה סגורה בעלת אופי סולידרי שחברותיה, נשים צעירות בגיל ההתבגרות, מחזיקות בסוד נכס יקר ערך ונוצרות אותו במשותף. זוהי קבוצה סגורה הפועלת כקהילת גוף, כמסגרת חד מגדרית האוספת אל תוכה את הנערות הרוקדות מתוך העיסוק המעשי המשותף שלהן במחול, ומעניקה לשותפות בה קיום גופני משותף ואינטימי, העונה על הצורך "להיות יחד, לתת אמון, לתקשר" (סדן, 1997, עמ' 57).⁹ האמון בגוף, הנוצר בראייה פנומנולוגית מתוך פעולתו והווייתו, הופך בקבוצת הסוד הזאת למרכיב מבני חברתי בסיסי המושתת על הפעולה של הקבוצה, ובכך מאזן את הסיכונים המרחפים מעליה. כמנגנון מבני, האמון הופך לסטרקטורה יציבה (ערך) הנוצרת מתוך פעילות גופנית לא יציבה (אלתור) ומאזנת את המתח התמידי הקיים בין קטגוריות של סיכון-אמון, הגבלה-חופש ויחיד-יחד. כשגוף פוגש, רואה, מרגיש וחש גוף אחר, הוא לומד דרכו על עצמו ועל סביבתו. לפיכך אפשר לומר שמערך היחסים הנוצר בין תלמידות המחול נבנה על חיבור גופני-חושי של למידה רפלקסיבית במגע זו את גופה של זו. הפיזיות של תנועת הגוף, החושיות והמגע של גוף בגוף העומדים בליבת האימון באלתור מכוננים אצלן דפוסי הביטוס חברתיים ותרבותיים שמתווים אתיקה של אמון, אחריות והדדיות ומשמשים להן עוגנים לעשייה וקיום חברתי. אפשר אפוא לראות את הגוף המייצר אמון לא רק כאתר משלים לתפיסתו של גידנס, המדגיש שאמון נוצר מתוך שיח מילולי (Shilling, 1997), אלא, במקרה זה של הנערות הרוקדות, גם כסוכן דומיננטי שבורא קהילה המבוססת על ערך חברתי יציב של גופניות קולקטיבית.

9 סדן מסבירה בספרה העצמה ותכנון קהילתי שבאנגלית המילים קהילה (community) ותקשורת (communication) נגזרות מאותו שורש ומחזקות את המשמעות האינטראקטיבית שיש בקהילה (שם).

מבחינה תיאורטית, הנקודה החשובה כאן היא ההבניה של מנגנון האמון כנדבך חברתי יציב המתהווה מתוך החוויה והלמידה הפנומנולוגית של הגוף באלתור ופועל כהביטוס אתי (Bourdieu, 1984, 1990). אך בניגוד לבורדייה, שטען שפעולות של הביטוס נרשמות בגוף ללא מודעות עצמית, מרלו־פונטי גורס (אצל Crossley, 1995) שהרגלים גופניים נוצרים מתוך רפלקסיה, מודעות ובחירה בסביבה של מערך יחסים בינופי ובינאישי. באופן זה הסובייקט־גוף מייצר תבניות יציבות של דפוסי התנהגות בעולם. על גבי האמון המופק מהגוף יוצרות מורות ותלמידות המחול סביבה פיזית־תרבותית שבה חוויה של התנסות ולמידה בתנועה מובילה לאינטראקטיביות דיאלוגית, לאחריות ולהדדיות בין נערה לנערה, אישה לאישה. מכאן שלאלתור בשיעורי כוריאוגרפיה רווחים נוספים על אלו האסתטיים והיצירתיים. הגוף המאלתר שותף ביצירת מרקם של לכידות וקולקטיביות. הסביבה הפיזית הנוצרת כתוצאה מכך היא מעין התכנסות חברתית שבבסיסה עומד משב רוח רגשי השמור לאינטראקציות חברתיות, זה המתואר אצל דורקהיים כמרכיב הכרחי ביצירת יחסים חברתיים מוסריים וחברתיות טובה (Durkheim, [1912] 1995).

היבט נוסף שאפשר להצביע עליו, העולה מתוך הפרקטיקות האלתוריות, נוגע בגוף הפרטי של הנערות כסובייקט. גוף זה מזמן לתלמידות המחול אפשרויות חדשות, משהחירות ומעצמות של חוויית גופן שלהן בתחומי בית הספר. בניגוד לתפיסות פמיניסטיות מבניות, הטוענות שגוף של נערות הוא אתר סביל של ייצוג ונראות, הנתפס כאובייקט הנתון לרגולציות של "גוף נשי אידיאלי" (Bordo, 1993; Wolf, 1993) וזו מזמינה אותן בתורה לחקור את גופן בגופן ולהתמקד בחוויה החושית. במקום לשאול "איך אני נראית?" הן בודקות "מה אני חשה? איך אני מרגישה? איך אני לומדת דרך החושים והתנועה את עצמי ואת העולם שסביבי?"

בשביל נערות, הגוף הרוקד במצבים של אלתור מזמן פוטנציאל לא רק ליצירתיות אסתטית ואמנותית, אלא ליצירתיות חברתית שיש בה כוח ופעולה. הגוף הרוקד והמאלתר, מעצם היותו משתנה ומתהווה, בורא את הנוכחות החברתית של עצמו ושל סביבתו בתהליך רציף. הנערות חוות את גופן הפרטי כסובייקט פעיל הנוצר בתוך המרחב הציבורי אך גם מייצר אותו, ובתוך כך הן מפיקות הבנה לגבי העולם ומפרשות אותו. נקודה זו חשובה ביותר בקרב נערות בגיל ההתבגרות, שכן היא נותנת לגיטימציה לגוף נשי מרגיש, פעיל ובעל נוכחות חזקה בתחומי בית הספר. במובן זה, הגוף משמש מקור לעשייה וללמידה עצמית וחברתית, בניגוד לגוף השותק והמושק בכיתות הבית ספריות המסורתיות (McLaren, 1999; Wexler, 1992). תפיסה זו מחלצת את הגוף מעמדה סבילה ומעניקה לו כוחות השותפים בעיצוב העצמיות והחברתיות. יתרה מזאת, הגוף מעגן נוכחות אחרת של הנערות במרחב הבית ספרי: לא רק גוף פרטי ייצוגי הנתון למבט ולפעולה המסיבית של התרבות, אלא גוף סובייקטיבי שיש לו שייכות קולקטיבית חזקה והוא פעיל בייצורה ובעיצובה של תרבות ערכית בעלת משמעות. מכאן שהגוף המאלתר מתאמן ביחסים של אמון במצבים משתנים של אי ודאות ומפיק פעולה עוצמתית של חדשנות ויצירתיות. בצד הפוטנציאל לייצור אמנותי ואסתטי של חומרי תנועה כוריאוגרפיים חדשים, הגוף מפיק בפעולתו יצירתיות חברתית ומוסרית ובורא ומחדש מערכות יחסים אינטימיות בעלות אופי ערכי פרטי וקולקטיבי, ואלה יוצרות קהילת גוף, שבה חברות נערות ומורותיהן בבית הספר התיכון. בהקשר הבית ספרי והמגדרי אפשר לטעון שכיתות המחול מתפקדות כמסגרות עצמאיות

שונות מהמסגרות החינוכיות הרווחות בבתי ספר תיכוניים. הן מנהלות תרבות חיים משלהן המושתתת על ערכים חברתיים ואתיים המתעצבים מתוך פעולתו של הגוף הרוקד. בכך הן מציבות אלטרנטיבה חתרנית לערכי בית הספר המסורתי. הנערות מתחנכות בגוף לאחריות הדדית זו לזו, מייצרות מרקם קולקטיבי חזק ומעצבות בכך מודל אתי אחר, נשי (ראו Gilligan, 1982; Noddings, 1984), חלופי למודל התרבותי הגברי השולט בחיים החברתיים של בית הספר (התיכון במיוחד), המנותק מהגוף ומכוון לתחרותיות ולהישגיות אינדיבידואליסטית. המורות למחול מצליחות לעשות את מה שבל הוקס (hooks, 1984) מכנה unlearning, כלומר פירוק הפרדיגמה המסורתית של התחרותיות, הן זו של עולם המחול המקצועי והן זו של הלמידה המסורתית הבית ספרית, ובנייה של תרבות למידה גופנית, אינטראקטיבית, הדדית ורפלקסיבית.

לקראת סיכום אבקש להרחיב נקודה נוספת ולומר שמנקודת מבט פוליטית-פמיניסטית קהילת הגוף של התלמידות והמורות ממוקמת במרחב שולי כפול ואף משולש בבית הספר. בהיותן נשים, נערות (Rapoport, 1992) ועוסקות בתחומים שנחשבים נשיים כריקוד וגוף, הן נמצאות בפאתי הסביבה הבית ספרית הגברית המאופיינת בלמידת ראש רציונלית ואינדיבידואליסטית. אך מרחב שולי זה הוא גם מרחב של פעולה וחתרנות, כפי שמציעה בל הוקס (אצל מוצפי-האלר, 2007, עמ' 591): "אתר הנוצר מתוך בחירה, אתר של יצירתיות [...] בו אנחנו נקבע מה אנו רוצים להיות, וכיצד נפעל". לפיכך אפשר להציע שמרחב השוליים שבו מתקיימות מגמות המחול נבנה לא רק כמקום המרוחק ומנותק פיזית (סטודיו המחול) משטחי בית הספר, אלא הוא אף מרוחק אידיאולוגית מהמרחב הציבורי הבית ספרי המאופיין כגברי, ומשום כך אולי מאפשר לנערות הרוקדות חוויה חזקה של קיום חברתי אחר, משוחרר, המעוגן בגוף הרוקד.

מקורות

- בר-און כהן, ע' (2009). היעשות גוף באייקידו – אמנות לחימה פציפיסטית. סוציולוגיה ישראלית, י"א(1), 113-135.
- דגני, ע' (1996). צרכי מתבגרים וביטויים בשעות הפנאי. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן.
- כוכבי, ט' (2007). בין ריקוד לאנתרופולוגיה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כתריאל, ת' (1999). מילות מפתח: הפוסי תרבות ותקשורת בישראל. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- לירן-אלפר, ד' (2004). נערות ורקדות: הבנייה תרבותית-חברתית של זהות מגדרית בחוגי מחול בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- למיש, ד' (2000). שיח הספייס גירלס (Spice Girls): חקר מקרה בהתפתחות זהות. פת"ח, 4, עמ' 21-44.
- מוצפי-האלר, פ' (2007). לקרוא את בל הוקס בישראל: פמיניזם רדיקלי, חשיבה ביקורתית ואחוות אחיות חדשה. בתוך נ' ינאי, ת' אלאור, א' לובין וח' נווה (עורכות), ררכים לחשיבה פמיניסטית: מבוא ללימודי מגדר (עמ' 581-617). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

- משרד החינוך (2006). תכנית הלימודים במחול 2006 (לא פורסמה).
 נתיב, י' (2010). "קהילה מסדר שני": גוף, אתיקה ומגדר במגמות מחול בבתי ספר תיכונים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית ירושלים.
 סדן, א' (1997). העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד והקרן למחקר ופיתוח של האוניברסיטה העברית בירושלים.
 פרץ, א' (2003). הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – אלתור בהוראה: הכרח קיומי או מרכיב משחרר? חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, בריטון הול קולג', השלוחה של אוניברסיטת לידס בישראל.
 Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1988). *The moment of movement: Dance improvisation*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press.
 — (1992). *The intimate act of choreography*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press.
 Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture and the body*. Berkeley, CA: University of California Press .
 — (1998). *Bringing body to theory*. In D. Welton (Ed.), *Body and flesh: A philosophical reader* (pp. 84–99). Malden, MA: Blackwell.
 Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 — (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
 Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty: The elusive body and carnal sociology. *Body & Society, 1*, 43–63.
 Csordas, T. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos, 18*(1), 5–47.
 — (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology, 8*(2), 135–156.
 Douglas, M. (1970). *Natural symbols: Explorations in cosmology*. London: The Cresset Press.
 Durkheim, E. ([1912] 1995). *The elementary forms of religious life*. New York: The Free Press.
 Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of a prison*. New York: Vintage Books.
 Fraleigh, S. (1987). *Dance and the lived body: A descriptive aesthetics*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
 Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Standford, CA: Stanford University Press.
 Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
 Hall, G. (1997). Workshop for a ballerina: An exercise in professional socialization. *Urban Life, 6*(2), 193–220.

- hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Cambridge: South End Press.
- (1986). Sisterhood: Political solidarity between women. *Feminist Review*, 23, 125–238.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- McRobbie, A. (1984). Dance and social fantasy. In A. McRobbie & M. Nava (Eds.), *Gender and generation* (pp. 130–161). Hampshire: MacMillan Education, .
- (1997). Dance narratives and fantasies of achievement. In J. Desmond (Ed.), *Meaning in motion* (pp. 207–234). London: Duke University Press, .
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. London and New York: Routledge.
- (1992). The philosophy of existence. In J. Silverman & J. Barry (Eds.), *Texts and dialogues: On philosophy, politics and culture* (pp. 129–140). New York: Humanities Books Press.
- Moi, T. (2001). What is a woman? In *What is a woman? And other essays* (pp. 3–120). Oxford: Oxford University Press.
- Molm, L., Takahashi, N. & Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, 105(5), 1396–1427.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Nichter, M. & Vuckovic, N. (1994). Fat talk. In N. Sault (Ed.), *Many mirrors: Body image and social relations* (pp. 109–131). NJ: Rutgers University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, CA and London: University of California Press.
- Novack, C. (1990). *Sharing the dance: Contact improvisation and American culture*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Rapoport, T. (1992). Two patterns of girlhood: Inconsistent sexuality-laden experiences across institutions of socialization and socio-cultural milieu. *International Sociology*, 7(3), 329–346.
- Seligman, A. (1998). Trust and sociability: On the limits of confidence and role expectations. *American Journal of Economics and Sociology*, 57(4), 391–404.
- Shapiro, S. (Ed.) (1998). *Dance, power and difference: Critical feminist perspectives on dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Shilling, C. (1997). Emotions, embodiment and the sensations of society. *The Sociological Review*, 45(3), 195–219.

- (2003). *The body and social theory*. London: Sage.
- Stinson, S. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49–69.
- (1998). Seeking feminist pedagogy for children's dance. In S. Shapiro (Ed.), *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education* (pp. 23–48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stinson, S., Blumenfeld-Jones, D. & Van Dyke, J. (1990). Voices of young women dance students: An interpretive study of meaning in dance. *Dance Research Journal*, 22(2), 13–22.
- Strathern, A. (1996). *Body thoughts*. Michigan: University of Michigan Press.
- Thomas, H. (1993). Another voice: Young women dancing and talking. In H. Thomas (Ed.), *Dance, gender and culture* (pp. 69–93). Hampshire: Macmillan.
- (2003). *The body, dance and cultural theory*. Cambridge, MA: Palgrave Macmillan University Press.
- Wexler, P. (1992). *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*. London & Washington: The Palmer Press.
- Wolf, N. (1993). *Fire with fire: The new female power and how it will change the 21st century*. New York: Random House.
- Yamagishi, T. Cook, K. & Watabe, M. (1998). Uncertainty, trust and commitment formation in the United States and Japan. *American Journal of Sociology*, 104(1), 165–194.
- Young, I. (2005). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. In *On female body experience* (pp. 27–45). Oxford: Oxford University Press.
- Yuet-Chau, A. (2008). The sensorial production of the social. *Ethnos*, 73(4), 485–504.
- Zaporah, R. (1995). *Action theater: The improvisation of presence*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.