

הז'הינור

אל המאה ה-21



בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ב | גיליון מס' 06 | ניסן תשס"ח, אפריל 2008

חינוך פמיניסטי

פמיניזם וחינוך

אפשרויות חדשות

ג'קי פלדמן
לעצור המסעות לפולין

אראלה שדמי
עוולות הפטריארכיה

אריה דיין
מורים פוסט-שביתה



מדורים

6 **הד לקוראים:**
מכתבים למערכת

84 **מחזיקים כיתה:**
כיתה שואלת

88 **חינוך דיגיטלי:**
ספר ואינטרנט

90 **מהפרדה לשילוב:**
הפרעת קשב

96 **מדברים חינוך:**
המרחב הפתוח

112 **תרגומים מהחזית:**
ג'ון וייט על יעדי החינוך

חדשות

9 **הד מקומי**
זרם חדש בחינוך

12 **הד עולמי**
אינטרנט במקום חינוך מיני

כתבות ומאמרים

16 **דרוש מוח למשרד החינוך**
יעל ליטמנוביץ' על העדר תכנון במשרד

24 **מורים פוסט-שביתה:**
מורים אחרים?
אריה דיין על המצב בחדרי המורים

98 **לעצור את השיירות לפולין**
ג'קי פלדמן מציע לחשוב מחדש

104 **חיים פעם שנייה**
נורית קנטי על קריירה שניה למורים פורשים

108 **פרישה מההוראה:**
אתגרים והנאות
אינה פוקס מרגיעה את הפורשים

122 **הד תרבותי, בעריכת איריס לעאל**
שמעון אדף, קציעה עלון, גיש עמית, איתן בוגנים, שהם סמיט, דליה מרקוביץ', הלל ברזל



חינוך פמיניסטי

32 **עושות בית ספר:** חינוך בראי האמנות
דליה מרקוביץ' אוצרת תערוכה

34 **נשים וחינוך בחברה פטריארכלית**
אראלה שדמי מציעה אלטרנטיבה

40 **עושות גלים:** היסטוריה פמיניסטית וחינוך
טלי רוזין מספרת היסטוריה מנקודת מבטה

44 **פמיניזם, פוסטמודרניזם וחינוך**
מירי רוזמרין מציגה את הפילוסופיה

48 **חינוך חווה פמיניזם**
יהודית אברהמי-עינת מנסחת הנחיות

54 **ללכת בעקבות התשוקה שלך**
ברכה אלפרט משוחחת עם נל נודינגס

58 **דאגה אכפתית בחינוך:** הלכה ומעשה
נל נודינגס על עיקרי משנתה

68 **הכול מתחיל בבית**
יפה בניה נותנת מבט כולל

72 **זונה, תרנגולת, מתקנת עולם**
לאה שקדיאל מאתגרת תפיסות מגדריות

76 **פמיניזם מזרחי? יש דבר כזה**
קציעה עלון על הגרסה המזרחית

80 **עושים פמיניזם במשרד החינוך**
מרים שכטר על מהלכי המשרד

82 **אמריקה אינה מוכנה לאישה**
איריס לעאל חוזה ומאבחנת מצב

אם הפמיניזם צודק והעולם עשוי בידי גברים לטובת גברים, הרי שגם מערכת החינוך עשויה בידי גברים לטובת גברים. ייתכן אפוא שהסיכוי לתקן את מערכת החינוך (כמו את העולם) הוא לאפשר לנשים (בעלות מודעות פמיניסטית) לעצב אותה מחדש. כך כתבה קתרין מקינון, תיאורטיקנית ומשפטנית פמיניסטית ידועה:

כמעט כל תכונה המבחינה בין גברים לנשים כבר קיבלה פיצוי חברתי הולם. הפיזיולוגיה של הגברים מגדירה את מרבית ענפי הספורט, הצרכים שלהם מגדירים את ביטוח הבריאות והרכב, קורות החיים שלהם מכתבים את הציפיות מבעלי התפקידים ואת דפוסי הקידום המקצועי, סוג העניין ונקודת המבט שלהם מגדירים איכות אקדמית, ההתנסויות והאובססיות שלהם מגדירות מצוינות, יחסם המחפצן לחיים מגדיר אמונות, השירות הצבאי שלהם מגדיר אזרחות, נוכחותם מגדירה משפחה, אי-יכולתם להסתדר זה עם זה - המלחמות וצורות הממשל שלהם - מגדיר היסטוריה, דמותם מגדירה אלוהים ואיברי המין שלהם מגדירים מין.

ובאותו אופן: הדימויים של גברים על "האדם המחונן" ו"החיים הטובים" מגדירים חינוך. אם נשים (בעלות מודעות פמיניסטית) היו מגדירות חינוך, ייתכן שבבתי הספר שלנו היו מלמדים ולומדים דברים אחרים בדרך אחרת.

הגיליון הזה של הד החינוך מבקש לבחון את האפשרות הזאת - חינוך מנקודת מבט פמיניסטית. הוא אינו מציע למסור את החינוך לידי נשים (מניפולציה גברית שקופה: בואו נראה כיצד אתן נכשלות), וגם לא לאמץ פדגוגיה פמיניסטית כלשהי; הוא מציע להקשיב באהדה לפדגוגיה הפמיניסטית על גווניה השונים ולבחון לאורה את הפדגוגיה הבית-ספרית (הגברית?) השלטת. התבוננות על החינוך מנקודת מבט פמיניסטית עשויה לפתוח לפניו אפשרויות חדשות.

את חלקו הנושאי של הגיליון כתבו ודיברו נשים - חלקן באות מתחום החינוך, חלקן מתחומים אחרים: אראלה שדמי מסבירה בריאיון אתה מה זה פטריארכיה וכיצד היא פועלת בגלוי ובמוסווה בתחומי החיים השונים - גם בחינוך; שלי רוזין מתארת גלים בתולדות הפמיניזם וקוראת להטעין את מערכת החינוך (שפתחה את שעריה לנשים רק לאחר מאבק פמיניסטי קשה) בתודעה פמיניסטית; מירי רוזנברג מסבירה מה הקשר בין פוסטמודרניזם לפמיניזם בן ימינו, מעמידה את הפמיניזם הפוסטמודרני על שבע הנחות יסוד ומהרהרת דרכן על החינוך בבית ובבית הספר; יהודית

אברהמי-עזת מבקרת את החינוך הפמיניסטי הרווח המסתפק בלמידה על פמיניזם, ומצדדת בחינוך פמיניסטי שעיקרו התנסות בפמיניזם. החינוך מן הסוג השני "פסח על החינוך בישראל"; ברכה אלפרט מציגה את ההוגה הידועה ביותר כיום בתחום הפדגוגיה הפמיניסטית - גל נורדינגס - ועורכת עמה ריאיון. גל נורדינגס עצמה מתארת במאמרה את עיקרי הפדגוגיה הפמיניסטית שלה, המבוססת על "דאגה אכפתית" (care); יפה בניה מסבירה את מכלול הגותה של נורדינגס ומוצאת זיקות בינה לבין החינוך היהודי; לאה שקדיאל מתארת ומדגימה את הביזוי של מורות במערכות שונות, בכללן מערכת החינוך, ומנסה לפתח תודעה פמיניסטית באמצעות פרשנויות אפשריות לטקסט קצר; קציעה עלון מציגה את עיקריו של הפמיניזם המזרחי; מרים שכטר פורשת את העשייה של משרד החינוך בתחום; איריס לעאל חווה שאמריקה אינה בשלה עדיין לקבל לבית הלבן אישה החורגת מהדימוי המקובל של "אישה".

הדימויים של גברים על אודות "האדם המחונן" ו"החיים הטובים" מגדירים חינוך. אם נשים (בעלות מודעות פמיניסטית) היו מגדירות חינוך, ייתכן שבבתי הספר שלנו היו מלמדים ולומדים באופן אחר דברים אחרים

כתבות ומאמרים נוספים מציעים חומר למחשבה על נושאים מגוונים ובווערים בתחום החינוך. יעל ליטמנזביץ מתארת משרד חינוך הפועל בלי תכנון מושכל לטווח ארוך (בלי "מוח"); אריה דייך מתאר את מצבם של מורים לאחר השכיחה - הרבה תסכול וקצת עשייה; גידי פלדמן מגיב למאמר מן הגיליון הקודם על מסעות הנוער לפולין וקורא לעצור ולחשוב מחדש על המפעל הזה. כתבה של נורית קנטי ומאמר של אינה פוקס עוסקים בפרישה מההוראה - הכתבה מזוהרת מפניה, המאמר מקדם אותה בברכה. המדורים הקבועים שלנו עוסקים ב"החזקת כיתה", בחינוך דיגיטלי ובלקויות למידה. המדור "תרגומים מהחזית" מביא נייר עמדה של הפילוסוף האנגלי ג'ון ווייט, המגדיר מחדש את יעדי החינוך הבית-ספרי באנגליה. זהו טקסט חשוב במיוחד המזמין אותנו - פעם מושבה של אנגליה - להגדיר מחדש את יעדי החינוך הבית-ספרי העברי. כרגיל, אנחנו מזמינים אתכם לא רק לקריאה מעורבת ומועילה אלא גם לתגובות - ממכתבים למערכת ועד מאמרים - ולצורות אחרות של דיאלוג עם האנשים והתכנים שעושים את הד החינוך.

יורם הרפז

המערכת:
"הד החינוך", רח' תש"ח 2,
תל-אביב 62093, 6922939-03
hed21@morim.org.il

מחלקת מודעות ופרסום:
טל: 7516615-03
פקס: 7516614-03
ahuvatz@bezeqint.net

מודעות: אהובה צרפתי
מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליט
מחלקת מוניים והפצה:
דינה אשכנזי
רח' בן-טרוק 8, תל-אביב 62969,
טלפון: 6922939-03,
פקס: 6922928-03,
א'ה' 15:00-08:00

מערכת מייצעת:
ד"ר נמרוד אלון,
אורה גבריאל,
ציפי גנץ, שגית דואני,
דורית חגי,
ד"ר אמנון כרמון,
אמנון לבב,
אורלי פרלמן,
דב רונן, נעמי ריפתין

עורך: ד"ר יורם הרפז
סגנית עורך: יולי חרומצ'נקו
יו"ר המערכת: ציון שורק
עריכה גרפית: סטודיו זה
עריכת לשון: תמי אילון-אורטל
צילום השער: דניאלה הורבין
מידענית: דזירה פז
תרגומים: יניב פרקש
אחריות אתר: דפנה שטרן

הד החינוך
אל המאה ה-21

היעדר משאבים, לא שפה מדוברת

תגובה על מאמרו של אחמד מחאמיד בנושא השפעתה הרעה של השפה הערבית המדוברת, **הד החינוך**, דצמבר 2007

הדיגלוסיה היא אחד המונחים הנפוצים ביותר בחקר הלשון, נושא שנחקר בעבר ועודנו נחקר עד ימינו בתקופה המודרנית. דיגלוסיה פירושה התפצלותה של השפה לשתי שפות. הראשונה היא הספרותית, אשר נכתבת בספרים ומשמשת לצורכי קריאה וכתובה בבתי הספר ובמוסדות החינוך האקדמיים, שפה שנמצאת במילונים, בספרי הקודש ובספרים עתיקים מהתקופה הטרומאסלאמית. בתקופה הטרומאסלאמית היה קשה מאוד להבין את הערבית הספרותית – נדרשו השקעה ומאמץ אדירים, במיוחד אם הקורא לא היה בקיא דיו בשפה. בתקופה המודרנית חל שינוי ניכר. אנשי חינוך הצליחו לפשט את השפה ולהשתמש במילים ובמונחים פחות מסורתיים. הם ראו בכך מטרה חשובה ומידית שתשרת את תלמידי בתי הספר מצד אחד ותעזור לקוראים הפחות משכילים מצד אחר.

השפה השנייה היא השפה המדוברת העממית, שאנשים משכילים ובורים משתמשים בה ברחובות לצורכי החיים היומיומיים. לשפה המדוברת דיאלקטים שונים לכל אזור ואזור, גם בתוך מדינה אחת. בישראל, למשל, אם נחלק האוכלוסייה הערבית חלוקה גיאוגרפית לצפון, מרכז ודרום, אפשר להבחין בדיאלקטים בכל אזור ואפילו בכל עיר וכפר.

טענות רבות הועלו כלפי השפה המדוברת. אחת הטענות החשובות היא שמצוקת הקריאה של החברה הערבית נובעת מן הדיגלוסיה, ובצורה ספציפית יותר – מן השפה המדוברת. האצבע המאשימה מופנית כלפי הורים ומורים, וכל מצד מטיל את האחריות על האחר. האתגרים העומדים לפני תלמידים ערבים בישראל גבוהים מאלה של עמיתיהם היהודים, אך המגזר הערבי מקבל תקציבים נמוכים ופיקוח הדוק יותר. אין פלא שהתלמידים הערבים משיגים תוצאות נמוכות יותר מהיהודים במבחנים הבינלאומיים ובמבחני המיצב והחומש.

תוצאות נמוכות אלו הן תוצאה של היעדר משאבים בחברה הערבית, חברה מרובת ילדים, שרובה חסרת השכלה גבוהה, סובלת מעוני מרוד וממצב סוציאקונומי נמוך. לפיכך השוואה בין מערכת החינוך הישראלית, שנהנית מתקציבים דומים לאלו של ארצות מערביות, ובין מערכת החינוך הערבית, שסובלת ממחסור אדיר, איננה רלוונטית כלל. יש הטוענים שאחת ההשלכות השליליות ביותר היא פיתוח ושלטיה בשפה זרה, אנגלית לדוגמה. בהיות מורה וסטודנטית ראיתי שגם רבים מן הסטודנטים היהודים מתקשים להתמודד עם טקסטים באנגלית, אף על פי שאינם נתונים להשפעתה של שפה מדוברת.

בחודש האחרון פורסמו מסקנות משרד החינוך בנוגע לבחינות המיצב. ב. אלה הצביעו על העובדה שהעלייה בממוצע של הילדים בבתי

הספר העבריים נובעת מהשקעה אדירה של הורים בחוגים שונים. כמו כן המורים ממלאים את תפקידם בצורה מספקת. לעומת זאת העלייה הנמדדת בבתי הספר העבריים אינה נובעת מהשקעה משפחתית וממאמץ של ההורים – דבר שאינו מתאפשר עקב מצבם הסוציאקונומי הנמוך – אלא בעיקר ממאמצים של המורים. הדבר תומך בדעה שהסיבה למצבם הנחות יחסית של התלמידים הערבים אינה פועל יוצא של הדיגלוסיה של השפה, אלא היעדר משאבים.

אני מאמינה שהשפה היא החמצן של החשיבה. הדבר בא לידי ביטוי בתוך השפה העממית, שבתוכה טמונה המורשת, המשלים העממיים שמקורם בספרות, ביטויים מפורסמים ואמירות נפוצות שנמצאות במילונים הכי מובהקים, דוגמת "לסאן אלערב" (הלשון של הערבים) של אבן מנד'ור. פעמים רבות שמעתי את סבתא שלי וסבתא של אבי מדברות ביניהן ערבית עממית. שפתן הייתה עשירה בהרבה משלי, אף שאני משכיחה ומתמחה בערבית. כשפניתי למילונים מצאתי פירושים למרבית הביטויים ששמעתי, מה שמראה שהערבית המדוברת תומכת ועוזרת לקורא ולמתחיל להבין את הערבית הספרותית. בתחילת המאה העשרים האמינו אינטלקטואלים רבים שעל הערבית העממית להפוך לשפה של הספרים הנלמדים והנמכרים – דבר שאני למעשה נגדו – למשל סלאמה מוסא ואחמד לוטפי אלסייד. הם קראו להתאים את השפה למודרניזציה ולחיי היומיום.

איכות השפה שהילד נחשף אליה מעצבת את כישורי החשיבה שלו, מצביעה על מידת ההשקעה בבית, על מידת התמיכה של הוריו ובפיתוח כישוריו וכישרונותיו. שפה איכותית מעידה על סיפורים לפני השינה, על השתתפות בחוגים, על התמודדות חיובית עם התפתחותו הפסיכולוגית של הילד. הדבר גם מעלה את הדימוי העצמי של הילד.

השפה היא לשון העם החיה. היא מבטאת את מחשבותיהם, חוויותיהם וכאבם של האנשים הפשוטים. זו שפה עצמאית; אנשי אקדמיה מכובדים לומדים אותה באוניברסיטאות רבות בישראל. אם נצא מנקודת הנחה שהשפה העממית היא שפה נחותה ושההישגים הנמוכים נובעים ממנה, מדוע לא מציעים דרכי טיפול מיוחדות למגזר הערבי? ממתי תופס הממשל הישראלי את החברות הערביות במזרח התיכון כראויות לצורכי השוואה הישגים? כששרת החינוך, פרופ' תמיר, נדרשה לסוגיית התוצאות הנמוכות במבחנים הבינלאומיים היא אמרה שהממוצע כלל בתוכו את המגזר הערבי, ואז נתנה לעצמה את הזכות להשוות את רמתם של ערביי ישראל לערביי ארצות ערב בטענה שלכולם יש בעיית קריאה. קל מאוד להטיל את האחריות ולהפיל אותה על גופים אחרים, אבל משרד החינוך צריך להתמודד עם המציאות הקשה הזאת, ולקבל אחריות מלאה – הן כספית והן חינוכית.

רונג'וס עבדאלרחמן עיסא, סטודנטית במכללה האקדמית בית ברל

לכל המנויים - לרשותכם באתר הסתדרות המורים, www.itu.org.il מאמרים מהגיליון הנוכחי ומהגיליונות הקודמים אתם מוזמנים להגיב בכל נושא ועניין באמצעות מייל למערכת. חלק מהתגובות יפורסמו בגיליון הבא של הד החינוך.

עשו עכשיו מנוי 03-6922939

מערכת הד החינוך מהדהדת באינטרנט!

הד החינוך
אל המאה ה-21

הדמקומי

חדשות חינוך בישראל

אירועי חינוך

10.3 שלמה דוברת ואנשי

עסקים וציבור נוספים

(דב לאוטמן, נמרוד אלוני, שי פירון ועוד) הקימו תנועה לקידום החינוך הציבורי. בכנס הקמת התנועה, "הכל חינוך", אמר דוברת שיש לקדם בחוק סל שירותים חינוכי לכל תלמיד.

24.3 "משרד האוצר פוגע

ביישום חוק חינוך חובה,

המרחיב את חינוך החובה

עד כיתה י"ב, הצהירה

מנכ"לית משרד החינוך,

שלומית עמיחי, בדיון

בוועדת החינוך של הכנסת.

הדיון התקיים במסגרת

מעקב הוועדה אחר יישום

הרחבת חוק חינוך חובה,

שנחקק לפני כשמונה

חודשים, גם לכיתות י"א

וי"ב. בדיון טענה עמיחי כי

משרד האוצר תקצב את

יישום החוק בכמחצית

מעלויותיו לפי הערכת

המשרד. נציג האוצר

אמר שהמשרד לא יחרוג

ממסגרת התקציב הרגילה.

27.3 התקבלה בכנסת

בקריאה טרומית ההצעה

לייסד זרם חינוכי חדש

- דתי-חילוני. ההצעה זכתה

לתמיכת הממשלה, והיא

מכוונת לאפשר הקמת בתי

ספר דתיים מתונים בעלי

אוכלוסיית תלמידים דתית-

חילונית.

2.4 אושר בכנסת חוק

ארוחה יומית לתלמידי גני

זרם חדש בחינוך: חינוך דתי-חילוני

המונה כמה עשרות בתי ספר, למשל, ובתי ספר אחרים בעלי אוריינטציה ללימודי יהדות במסגרת חילונית. מיכאל מלכיאור הביע באוזני כתב "הארץ" אמונה בסיכוי להשלים את החקיקה עד הקיץ, בין השאר בזכות תמיכת שרת החינוך בהצעה, שהייתה מקובלת גם על כל

כנסת אישרה בקריאה טרומית ובתמיכת הממשלה ושרת החינוך הצעת חוק להגדרת זרם חדש במערכת החינוך הממלכתית - החינוך הדתי-חילוני, נוסף על הארבעה הקיימים - ממלכתי, ממלכתי-דתי, החינוך העצמאי ומעין החינוך



סיעות הכנסת מימין ומשמאל, מלבד הסיעות החרדיות. ח"כ אברהם רביץ מיהדות התורה אמר לכתב "הארץ" כי "מדובר בהצעה הרת אסון לחברה הישראלית", והוזהר שהזרם החדש יגרום נזק כבד לחינוך הממלכתי-דתי.

התורני. במסגרת הזרם החדש יוקמו בתי ספר לאוכלוסיות תלמידים מעורבות (דתיים וחילוניים). את ההצעה הגישו יו"ר ועדת החינוך, מיכאל מלכיאור (העבודה מימד), וח"כ אסתרנה טרסמן (ישראל ביתנו). לראשונה מאז שנות החמישים מוקם זרם חינוכי חדש במערכת החינוך הממלכתית.

שרת החינוך, יולי תמיר, הביעה תמיכה ביוזמה, ואמרה כי עם תום תהליך החקיקה יוקם במשרד אגף לחינוך משולב שירכז את פעילות בתי הספר מהזרם החדש, שיזכה לתמיכה תקציבית ופרגוגית מהמשרד.

במערכת החינוך כיום ישנם יותר מעשרה בתי ספר המשלבים בין תלמידים חילונים לדתיים - בית ספר "קשת"

בירושלים, רשת בתי הספר של "מיתרים" ועוד. במידה שאכן יקום זרם חדש, סביר להניח שבתי ספר אחרים בעלי אידאולוגיה חינוכית דומה ישקלו להצטרף אליו - רשת בתי הספר של תל"י (תגבור לימודי יהדות),

בשנה הבאה - הקטנת כיתות

תוספת גדולה של מורים, שעות הוראה וכ"כ 8,000 חדרי כיתה. בתי הספר שייכנסו ראשונים לתכנית נבחרו על פי מבחני מיצ"ב, רקע חברתי-כלכלי והיכולת לבצע את השינוי במסגרת המבנה וכוח האדם. למנהליהם שמורה הזכות לחלק את המשאבים הנוספים כראות עיניהם. כך, למשל, בית ספר יוכל לא רק לפצל כיתות, אלא אף להקצות שני מורים לכיתה במקצועות מסוימים, לאפשר למידה בקבוצות קטנות ומונחות או ליצור הקבוצות רב-גיליות. הוועדה להקטנת הצפיפות בכיתות גיבשה את טיוטת התכנית על סמך מרגם היערכות של שלושים בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים.

שנת הלימודים הבאה תיושם בהדרגה תכנית משרד החינוך להקטנת מספר התלמידים בכיתות ל-32 תלמידים לכל היותר. בשלב ראשון ייהנו מהתכנית תלמידי כיתות ז' ו' ב-500 בתי ספר. ביצועה המלא של התכנית נקבע לעשר שנים, ובהמשכה ישולבו בתי ספר ושכבות גיל נוספות, כך על פי טיוטת הוועדה להקטנת הצפיפות בכיתות. בחינוך היסודי כיתות א' וב' יפוצלו בשיעורי שפה וחשבון לקבוצות בנות עשרים תלמידים לכל היותר. עלות התכנית - שראשיתה בהתחייבות הממשלה במסגרת סיכומיה עם ארגון המורים העל-יסודיים בסיום השביתה - כ-2.3 מיליארד ש"ח, והיא מצריכה

יבוטלו מאה המושגים

משותפת לכלל תלמידי ישראל. אולם התכנית זכתה לביקורת של אנשי חינוך כבר מתחילתה בשל נטייתה לייצר שינון במקום למידה – התלמידים חויבו למעשה לשנן הגדרות מושגיות במקום להפנים את המושגים ולראות בהם חלק מהקשר היסטורי או תרבותי רחב יותר. יולי תמיר אמרה בעת הצגת התכנית החדשה שמדובר ב"לימוד בדרך חווייתית ומאתגרת, שיסייע לתלמיד לפתח זהות יהודית מתוך ערכים של סובלנות".

את המתווה לתכנית החלופית גיבשה ועדה בראשות פרופ' אבי שגיא מאוניברסיטת בראלן. כל בית ספר יוכל לבחור בין שניים לארבעה נושאים עיקריים מתוך שבע אפשרויות, ובהן סוגיות חברתיות (אלימות, שוויון), נושאים קהילתיים (מעורבות חברתית), ציונות ומדינת ישראל ו"מעגל השנה" (שבת וחגים). הנושאים יילמדו בכיתות ז'ט' במשך שעותיים בשבוע.

משרד החינוך הודיע שיחליף את תכנית "מאה המושגים" שיזמה שרת החינוך הקודמת, לימוד לבנת, בתכנית שנועדה "לקרב את התלמיד אל ארון הספרים היהודי". עד כה נדרשו תלמידי חטיבות הביניים ללמוד רשימה של מאה מושגי יסוד במורשת ציונות ודמוקרטיה, ולהיבחן עליהם במסגרת מבחן ארצי שנערך בכיתה ט'. מבחן זה יבוטל והתלמידים יתבקשו ללמוד תכנית חדשה שתורכב מטקסטים בעלי זיקה לציונות ולמורשת הלקוחים מהמקרא, מהתלמוד ומהספרות העברית. ככל הנראה לא ייבנה מבחן הערכה כולל לתכנית החדשה. היוזמה לתכנית "מאה המושגים" באה בעקבות סקרים ומבדקים שחשפו בורות בקרב התלמידים בתחומים הקשורים להיסטוריה ומורשת – החל באישיותם של הרצל ובן-גוריון וכלה בסוגיות מהתנ"ך ומהמסורת. לימוד לבנת דיברה בזמנו על הצורך ליצור שפת מושגים

החובה. ההצעה מחילה את חוק ארוחה יומית לתלמיד, שנחקק לפני שנתיים, גם על ילדי גני החובה, כולל בחינוך העצמאי ובמעין החינוך התורני.

6.4 עשרות הורים הפגינו

מול בית המשפט בפתח

תקווה כשהם אווזים

בשלטים "משרד החינוך:

ילדים נכים שווים פחות".

ההורים מחו על קיצוץ

הסייעות לילדים נכים

המשולבים בחינוך הרגיל

ועל כתב אישום שהוגש

נגד זוג הורים שלא הסכים

לשלוח את בנם לבית הספר

כיוון שלא הייתה סייעת.

8.4 ועדי הורים מארבעה

בתי ספר ממלכתיים-דתיים

בפתח תקווה השביתו

את הלימודים במחאה על

סירוב בתי ספר אחרים

בעיר לקלוט תלמידים

יוצאי אתיופיה. ההורים

טענו כי העירייה מגבה את

סירובם של בתי ספר דתיים

וחרדים מסוימים לקלוט

תלמידים יוצאי אתיופיה.

רשימה שחורה?

מנהלי בתי הספר בהרצליה נתקלו בבקשה לא שגרתית מצד אגף החינוך של העירייה – להעביר לידיו רשימות של תלמידים בעלי נטייה לאלימות. במסגרת המאבק באלימות בבתי הספר החליט הדירקטוריון לאלימות לרכז בידיו מידע על מוקדי אלימות אפשריים מכיתה א' עד י"ב. הורי התלמידים זועמים ומוחים: "רשימה שחורה, המלווה תלמיד בכל דרכו במערכת החינוך ומשפיעה על יחסה אליו, אינה הדרך להתמודד עם אלימות, שבחלקה עשויה להיות נקודתית או זמנית". אנשי חינוך טענו שמדובר בהפרה גסה של צנעת הפרט, והביעו חשש שהרשימות ילוו את התלמידים גם בהמשך דרכם, כולל בשירותם הצבאי, ויסמנו אותם כבעייתיים. גורמים בעירייה השיבו באומנם שחיסיון התלמידים לא ייפגע וכי מטרת האיסוף היא טיפול וסיוע, ולא תיוג וסימון.

מושלים בכיפה

רמת הסטודנטים במכללות להוראה במגזר הממלכתי-דתי גבוהה במידה ניכרת מזו של חבריהם בחינוך הממלכתי – כך עולה מנתונים שפרסם משרד החינוך. על פי נתונים אלה, הציון המשולב – המורכב מציוני פסיכומטרי ובגרות – גבוה בכשלושים נקודות במכללות ההוראה הדתיות. עוד עולה מן הנתונים שלטענה מכל עשרה סטודנטים להוראה בשנה א' בחינוך הממלכתי-דתי ציון משולב הגבוה מ-500. דבר זה ממקם את הסטודנטים הדתיים, שהם כשליש מכלל הסטודנטים לחינוך בארץ, בראש הטבלה מבחינת הישגיהם התיכוניים. גורמים בחינוך הממלכתי-דתי מסבירים את הפער בשימור אידיאל ההוראה של המגזר, המושך צעירים איכותיים גם להוראה ולא רק למקצועות חופשיים ומבטיחי הכנסה כפי שקורה במגזרים אחרים.

כך עולה מדוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת שהוכן לקראת דיון בוועדת החינוך. על פי משרד החינוך, 108 אלף תלמידי החינוך הטכנולוגי-מקצועי בארץ – המהווים כ-37% מכלל תלמידי החטיבה העליונה – נפגעו מהקיצוצים בשנים האחרונות בדומה לחבריהם בחינוך העיוני. החינוך המקצועי בארץ מכשיר תלמידים לעיסוק במקצועות הטכנולוגיה, המדע וההנדסה, וכן במלונאות, בסייעות ובשירותים דומים. באיחוד האירופי, לשם השוואה, היקף הלומדים בורם עומד על 65%.

קיצוץ של כ-23% בתקציב החינוך הטכנולוגי ב-2007

הדעו למי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז

קנדה:

האינטרנט יבטל את החינוך המיני בבתי הספר

כיום, כאשר ילדים יכולים לגלוש בקלות באינטרנט וללמוד בעצמם את כל מה שקשור ליחסי מין, להיריון ולאנטומיה – ייתכן ששיעורי חינוך מיני בכיתות מיותרים. קשה לדמיין תלמיד המרים את ידו ושואל את המורה לחינוך מיני כיצד יוכל להביא סיפוק והנאה לחברתו. תארו לכם את המהומה והרעש שהיו מתחוללים בכיתה אילו היו מאפשרים לתלמידים בכיתה ט' ומעלה לשאול על הפנטזיות המיניות שלהם.

האתר www.sexetc.org, שכתבו בני נוער למען בני נוער בליווי מומחים מקצועיים מהתחומים הרלווינטיים, הפך בתקופה האחרונה לחלק מפרויקט ציבורי לחינוך מיני לתלמידים, והוא מחולל מהפכה בהתייחסות לחינוך המיני במערכת החינוך. את האתר פיתחה רשת Answer (לשעבר הרשת לחינוך חי המושפחה) מבית הארגון לבריאות מינית של החוג לפסיכולוגיה מעשית באוניברסיטת רוטגרס בניו ג'רזי, ארצות הברית. היוזמה לאתר נבעה ממצוקה שהרגישו תלמידים בעקבות הסברים פשטניים מדי שקיבלו ממורים לחינוך מיני על שאלות שהעסיקו אותם ובעקבות המבוכה הכרוכה בהעלאת שאלות בכיתה. האנונימיות שמאפשר האינטרנט נתנה הזדמנות לבני נוער שגילו באתר להתייעץ עם מומחים, וכך לצמצם במידה ניכרת את המבוכה והבושה ולקבל תשובות מקצועיות ומקיפות על שאלותיהם. מחוז קוויבק בקנדה ביטל את השיעורים לחינוך מיני בצורתם המסורתית בעקבות האלטרנטיבה האינטרנטית.

בריטניה:

מורים הונחו לשכתב את סיפור המלחמה בעירק

הייתה הכרחית למיגור שלטונו של סדאם חוסיין, אך לא מוזכרת בהן העובדה שהפלישה לא קיבלה כל תמיכה שהיא מהא"ס. ארגון המורים הבהיר שהוא אינו מתנגד באופן גורף למעורבות משרד ההגנה הבריטי בתכניות הלימוד, אך יש לשמור על דיוק, אחריות ואיזון בהצגת העובדות ההיסטוריות ונקודות ההשקפה הפוליטיות. עוד טענה שהעלו המורים היא שמשרד ההגנה הבריטי מצייר תמונה אתגרית ואידילית כדי לעודד בני נוער להתגייס לצבא ומשמיט עובדות היסטוריות ומרכיבים

ארגון המורים הגדול ביותר בבריטניה (NUT – The National Union of Teachers) מאשים את משרד ההגנה הבריטי כי עבר על החוק כשניסה להכתיב למערכת החינוך תכנית להעברת שיעור היסטוריה בנושא המלחמה בעירק. ארגון המורים טוען שמשרד ההגנה עבר על חוק החינוך משנת 1996, חוק שמוודא כי סוגיות צבאיות ופוליטיות יטופלו בתכניות הלימודים בצורה מאוזנת. מה שעורר את זעמם של המורים היא ההנחיה להעביר את שיעורי ההיסטוריה הנוגעים למלחמה בעירק בלי להזכיר כלל את קרבנות המלחמה. הדבר גרר פעולות מחאה של מורים ברחבי בריטניה, ביניהן החרמת ביקור נציגים צבאיים בבתי הספר במסגרת הכינוס השנתי של ארגון המורים במרס 2008. הביקורת הייתה שהנחיה מסוג זה היא ניסיון בוטה לשכתוב העובדות ההיסטוריות של המלחמה בעירק.

בריאיון לעיתונות הבריטית אמר המזכיר הכללי של ארגון המורים: "השאלה היא אם תפקיד המורים הוא להציג עובדות אמיתיות המתארות את המלחמה, מה שמצריך להעלות לדיון נקודות השקפה הוגנות ומאוזנות, או

שלא עליהם לקדם בעל כורחם דעות קדומות ותעמולה פוליטית צבאית בקרב בני הנוער". ארגון המורים מחה בעיקר על תכנית מטעם ארגון הקרוי "נגישות לתלמידים אל משרד ההגנה", שנועדה לתמרץ ולדרבן את הדיון הכיתתי על המלחמה בעירק ולעודד גיוס לצבא במסגרת שיעור היסטוריה. ברפי העבודה המצורפים לתכנית צוין שהשיקום של עירק כלל 5,000 בתי ספר ועשרים בתי חולים, אך לא הוזכר אפילו קרבן אזרחי אחד של המלחמה. בהערות למורים נכתב שהפלישה לעירק



צילום: רויטרס

מהותיים הנוגעים לגיוס. כך, למשל, השירות הצבאי מתואר בתכנית כ"אתגר" וכחוויה אקזוטית של שירות במדינות רחוקות, אך אינו מציין את הסיכונים או את השאלות המוסריות הכרוכות בו. דובר משרד ההגנה הבריטי אמר בתגובה שמשרדו הציע את תכנית הלימודים לאחר שהתייעץ עם גורמי חינוך שונים, שנתנו את תמיכתם. לדבריו גם הקהילה (שכללה אנשי חינוך, מורים והורים) הביעה את שביעות רצונה מהתכנית.



ארצות הברית:

לא לומדים אלגברה - הישגים נמוכים במתמטיקה

ברוח חדש שפרסמה הוועדה הלאומית המייעצת לחינוך בארצות הברית נטען שההישגים במתמטיקה של תלמידי ארצות הברית הם ברמה בינונית ומטה בהשוואה לאלה של תלמידים בעולם. נכון לשנת 2007 מדורגים תלמידים אמריקנים בני 15 באוריינות מתמטית וביכולת לפתור בעיות במקום ה-25 מתוך שלושים מדינות מפותחות בעולם.

לדעת כותבי הדוח ההידרדרות התלולה בהישגיהם של תלמידים אמריקנים במתמטיקה נובעת בראש ובראשונה מהעובדה שליומדי האלגברה בארצות הברית מתחילים רק בשלבי בית הספר העל-יסודי. עוד מצאה הוועדה כי לתלמידים שסיימו ללמוד אלגברה בשלב מוקדם יש סיכויים גבוהים יותר לסיים בית ספר תיכון מלתלמידים שלא למדו אלגברה בשלב מוקדם או לא קיבלו כל הכנה ללימוד אלגברה.

הדוח ממליץ לשים דגש על למידת חשבון בגילאים נמוכים (מגיל ארבע ועד כיתה ח') ולמקד את תכניות הלימודים במתמטיקה. השיעורים צריכים, על פי כותבי הדוח, לכלול את לימוד המיומנויות הבסיסיות להבנת תורת המספרים והשברים, מושגים בגיאומטריה וכלי מדידה. ברוח הוגדרו גם יעדי ידע ברורים לתלמידים על פי שלבי החינוך השונים. כך, למשל, בסיום כיתה ג' על התלמידים לדעת חיבור וחיסור; שנתיים אחר כך עליהם לדעת כפל וחילוק; עד סוף כיתה ו' עליהם להיות בקיאים בכפל ובחילוק של שברים פשוטים ושברים עשרוניים.

בשנת 2006 פרסמה המועצה הלאומית למורים למתמטיקה בארצות הברית דוח שבו המליצה לכלול פחות נושאים בתכניות הלימוד ולהקדיש זמן רב יותר ללמידה לעומק של כל נושא, כדי שלא יהיה צורך לשוב ולחזור עליו בשלבי החינוך הגבוהים יותר. זו גם הגישה הנהוגה ברוב המדינות שהגיעו להישגים גבוהים במתמטיקה.

אוסטרליה:

אלימות מברחה מורים

החינוך, מצא שכמחצית מהם דיווחו שאינם רואים את עצמם עוסקים במקצוע ההוראה בעוד כעשור, בעקבות הדאגה ההולכת וגוברת ממקרי האלימות הרבים בבתי הספר. יותר ממחצית מהנשאלים דיווחו שלא קיבלו הכשרה מקצועית בתחום בעיות המשמעת וניהול הכיתה. רוב הנשאלים ראו בנושא זה את הנושא החשוב והבעייתי ביותר במערכת החינוך.

באחד המקרים המדאיגים והאלימים ביותר כיוון תלמיד בן שבע אקדח סילבר אוטומטי לעבר מורה במשך כדקה משום שמנעה ממנו לשחק כדורגל עם חבריו. המשטרה נקראה לזירה וגילתה שהאקדח היה אקדח דמה, אך המורה לא ידעה לזהות זאת בעת האירוע. התלמיד נעצר והוגש נגדו כתב אישום בגין תקיפה ושימוש בנשק אסור. במקרה אחר נערה בת 12 מסאתרלנד הושעתה לאחר שנהגה במכונית ופגעה במתכוון במנהל בית הספר. דיווחים רבים מתארים מורים שנשכו, הוכו או היו קרוב לתופעות של ונדליזם נגד רכושם, כחלק ממדיניות של הפחדה ואימים.

בתגובה לדוחות ציין משרד החינוך האוסטרלי שבארבע השנים האחרונות הוקדשו 144 מיליון דולר כדי לצייד מורים ולהכשירם לטפל בתלמידים בעייתיים, בין השאר באמצעות קורסים להגנה עצמית והכשרה להתערבות במשברים באמצעים לא אלימים.

נתונים באוסטרליה מראים שמדי יום ביומו מתרחש אירוע תקיפת מורים בין כותלי בית הספר: החל במכות, אגרופים ובעיטות, עבור במהלומות כיסא וכלה באיומים ישירים באקדח. עיתון ה"דיילי טלגרף" האוסטרלי ריכז עדויות רבות של מורים במערכת החינוך הציבורית שעברו, כהגדרתם, "גיהנום של אלימות". מסקנת העיתון היא שחוויות אלה הביאו לנטישה המונית של מורים את מקצוע ההוראה.

בתקופה שבין ספטמבר 2006 לאוגוסט 2007 הוגשו באוסטרליה 252 דוחות רשמיים בגין מקרי אלימות או אימים כנגד מורים, ובתוכם 102 תלונות רשמיות בגין תקיפות פיזיות. מדוחות שפרסם משרד החינוך האוסטרלי, בכפוף לחוקים העוסקים בחופש המידע, עולה ששליש מכלל הדוחות העוסקים בהפרעות רציניות בבתי הספר עוסקים באלימות ובסכנה מוחשית לכיטחונם של מורים. בדוחות מתוארים מקרים של אימים ואלימות באמצעות כלי נשק, כגון בקבוקים שבורים, סכינים ואף אקדחים שמחזיקים התלמידים עצמם, הוריהם או פולשים זרים. חמור מכך, נמצא שמקרים של שימוש בסמים, אלימות בית-ספרית ותקיפות פיזיות של מורים אינם מתפרסמים במלואם, וחלק ניכר מהם אף נמחק ממאגר הנתונים הרשמי של אוסטרליה.

דוח אחר, שפרסם במרס 2008 ארגון המורים האוסטרלי ואשר עוסק במורים חודשים במערכת

דרוש למשרד החינוך

רבות. אחרים יטענו שמוטב מאוחר, שמערכת חינוך ציבורית בלי תכנון אינה אפשרית. המאבק על התכנון הוא, לדבריהם, חלק מהמאבק על עתיד החינוך.

תכנון אינו מושג אובייקטיבי־מדעי בעל הגדרה אחת. כרוכות בו אידיאולוגיות שונות המקדמות סדרי יום־מגוונים. רעיון התכנון נובע מתפיסת עולם שרואה בהתערבות במציאות עניין לגיטימי. התכנון בנוי על שלוש "רגליים": ניהול ידע; איסוף מידע רלוונטי; תכנון אסטרטגי. ניהול ידע הוא מאמץ אקטיבי להביא לזרימת ידע מהשטח ומהמטה ולהפוך אותו לנכס שימושי עבור הארגון. שימוש במידע בתהליכי קבלת החלטות נוגע ליכולת של מערכת לאסוף ידע מהמציאות, לעבדו ולהביאו לפני מקבלי החלטות בצורה שיתרום לקבלת החלטות עקיבה, שיטתית ובעלת קשר למציאות. תכנון אסטרטגי מתמקד במאמצים אקטיביים לטווח ארוך של תכנון התערבויות סדורות, בין שבבניית תקציב וקביעת יעדים במטה ובין שבעידוד תהליכי תכנון ביחידות משנה וקביעת מטרות על. מומחים שבוחנים את משרד החינוך היום מבחינת שלושת המרכיבים האלה יגדירו את המצב "פשיטת רגל".

דוגמה הממחישה את המצב היא התכנית "אופק חדש". בסוף מרס הציגה שרת החינוך, יולי תמיר, במסיבת עיתונאים את רפורמת "אופק חדש", המשותפת למשרד החינוך ולהסתדרות המורים. היא הסבירה שתהליך הקטנת הצפיפות בכיתות יתחיל בשש מאות בתי ספר. שלומית עמיחי טענה אז כי נחוץ עשור כדי להשלים את התהליך. כיום אנשי מחוזות

כ שמדברים על מערכת גדולה ומורכבת כגון מערכת ביורוקרטית (משרד ממשלתי, רשות שלטונית וכדומה) משתמשים לא פעם בדימויים מתחום הגוף. גם לגוף שלטוני יש זרועות ביצוע, יש או אין לו "לב", "בטן רכה" ובעיקר – יש לו "מוח" – מִטָּה – שממנו יוצאות הפקודות לשאר ה"איברים". אחד התפקידים העיקריים של מוח אנושי הוא התכנון – בניית תכניות פעולה כוללות לטווחי זמן שונים בהתבסס על ניתוח נתוני מציאות. אולם בישראל של 2008 יש עדיין מעט משרדים ממשלתיים עם "מוח" כזה, ומשרד החינוך, למרבה הצער, אינו שייך למיעוט זה.

יש לציין שמשרד החינוך הוא המשרד האזרחי הגדול ביותר. הוא זוכה לתקציב הגדול ביותר אחרי משרד הביטחון (כ־27 מיליארד ש"ח) וחולש על המערכת האזרחית הגדולה ביותר, המעסיקה כ־130 אלף מורים ליותר ממיליון תלמידים. מפתיע אולי לגלות שמשרד בסדר גודל כזה, שגם עוסק כל הזמן ב"עתיד" – חינוך ילדינו הוא פעולה הנעשית לטווח ארוך – מתנהל כבר שנים בלי יחירת תכנון, כלומר בלי "מוח". מומחים טוענים כי השפעות הרבר על התנהלות המערכת, במשרד עצמו ובעיקר בשטח, הרסניות.

בתקופה האחרונה חלחלה הבנה זו גם לצמרת המשרד והמנכ"ל, שלומית עמיחי, פתחה בהליכים להקמה מחודשת של יחירת התכנון. יש מי שיטען שהמהלך אירע מאוחר מדי וכי המערכת – כלומר התלמידים והמורים – תאלץ לשלם על היעדרו של תכנון ארוך טווח לאורך שנים

מות

בשנים האחרונות התנהל משרד החינוך, הממונה על המערכת האזרחית הגדולה בישראל, בלי יחידת תכנון. כעת מנסה מנכ"ל המשרד, שלומית עמיחי, להקים את היחידה מחדש. יעל ליטמנוביץ' על הנזקים שבניהול מערכת גדולה כל כך בלי תכנון ארוך טווח, על ההיסטוריה הכאובה של יחידת התכנון ועל הציפיות לעתיד

שנים. מומחים בתוך המשרד ומחוצה לו זועקים כבר שנים שבעוד עשור צפוי מחסור חמור במורים – הן בשל הירידה במספר הלומדים במוסדות להכשרת מורים (בעיקר במגזר החילוני), הן בגלל ריבוי המורים הפורשים וההזדקנות הכוללת של המורים במערכת החינוך והן בשל השיעור העצום של עזיבת מורים בשנותיהם הראשונות לעבודה. מן השטח עולים לעתים קולות המעידים על מחסור נקודתי (בעיקר בפרופסוריה) במורים מוסמכים במקצועות מסוימים (למשל מתמטיקה ואנגלית), אך איש במשרד לא טרח עד כה לאסוף נתונים עדכניים, לנתח אותם ולבנות תכנית עתידית להתמודדות עם המחסור.

אל תוך הווקום שיוצר כשל התכנון המערכתי נכנסות הרשויות המקומיות ומינהלי החינוך, שנאלצים לעתים "לכבות שרפות". אבי קמינסקי, מנהל אגף החינוך בראש העין ויו"ר איגוד המנהלים של מינהלי החינוך בשלטון המקומי, מספר שהאתגרים שעומדים לפניו היום, בעקבות הכשל התכנוני, הופכים מורכבים יותר ויותר. "אף אחד לא יודע מה קורה עם מורים", הוא אומר, "אנחנו מתאמצים למצוא מורים מקצועיים, אבל פשוט אין בנמצא מספיק מורים למתמטיקה ולאנגלית. אז או שאני לוקח מורים פרטיים ומשלם להם מכספי הרשות, או שאני נאלץ לחכות למדינה שתפעל". קמינסקי אומר שהמערכת אינה מסוגלת אפילו להתמודד עם הגידול הטבעי של תלמידים (שמחייב עדכון שנתי של תקציב, מספר כיתות, מספר מורים וכדומה), קל וחומר עם התפתחויות מורכבות יותר. "אנחנו מנסים להביא את הקושי למודעות ראשי המשרד", אומר קמינסקי, –

משרד החינוך עסוקים בגיבוש רשימת בתי הספר שמספר התלמידים בכיתותיהם יוקטנו, מתוך ניסיון להתגבר על העובדה המביכה שזה שנים לא רוכז בשום מקום במשרד החינוך מידע עדכני ומקיף על מצבם הפיזי של מוסדות החינוך. בשל כך קשה לתת מענה על שאלות בסיסיות – האם צריך לבנות כיתות נוספות כדי לחלק כיתות קיימות, בכמה בתי ספר אפשר להוסיף כיתות, בכמה בתי ספר יש חללים פנויים לניצול וכדומה. המידע הקיים, כך נראה, מבוסס על נתונים משנת 1993.

מחסור במורים? לא יודעים

היזומה להקמת כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך (ועדת דוברת) לפני כמה שנים באה בעקבות ההישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחנים הבינלאומיים, ולא בכדי. ביצועים במבחנים – מבחנים בינלאומיים, מבחני מיצ"ב ומבחני בגרות – הם כמעט הנתונים היחידים שיש ברשות המשרד. באשר לתחומים אחרים שלמשרד אמור להיות מושג עליהם – מצבם הפיזי של מוסדות חינוך, התערבות של גורמים מחוץ למערכת החינוך בתוך בתי הספר ועוד – אין נתונים עדכניים או מקיפים וגם לא נעשו בשנים האחרונות ניסיונות מסודרים לאסוף כאלה. אחת השאלות המציקות בהתנהלות משרד החינוך היא שאלת כוח האדם בהוראה: כמה מורים יש באמת במערכת החינוך, כמה מהם מוסמכים במקצועות שהם מלמדים, כמה מורים חדשים מצטרפים למערכת מדי שנה בשנה, כמה פורשים והאם יהיו מספיק מורים במערכת לכל המקצועות גם בעוד עשר

"לפעמים טענותינו נשמעות ולפעמים לא".

ככל שחולף הזמן המערכת נפגעת ולא זו בלבד אלא שגם המשרד עצמו סובל מהיעדר התכנון, ומקומו במרחב הציבורי מצטמצם. "אם אתה לא תתכנן, יתכננו בשבילך", אומר ד"ר נרי הורוביץ, מנהל התכנית לסגל בכיר בשירות המדינה במכון מנדל למנהיגות חינוכית, "ככל שמדובר בתהליך מורכב וקשה יותר, התביעה הציבורית ליעדים מסודרים ולאחריות גדלה. כשמשרד החינוך לא מתכנן ההורים, היוזמים והמגזר השלישי מתכננים במקומו". הורוביץ מספר שמשרד ראש הממשלה פנה למשרד החינוך וביקש ממנו להגדיר את שלושת היעדים העיקריים של מערכת החינוך כדי שיהיה אפשר לגייס את נציגי המגזר השלישי המעוניינים לתרום למערכת החינוך. משרד החינוך לא הצליח להכריע, ולכן כל "בעל מאה" שמגיע עם יוזמה לתרום למערכת החינוך הופך למעשה למתכנן ולמבצע של מדיניות מטעם עצמו.

לדברי הורוביץ, בגלל הכשל התכנוני המשרד הופך מגוף אקטיבי לגוף מגיב: "כשאתה לא מתכנן אתה הופך עיוור למשברים ארוכי טווח". דוגמה מייצגת היא בעיית המחסור בכיתות: כיום חסרות יותר מאלף כיתות במגזר הלא יהודי. תכנית המשרד שפורסמה זה לא כבר לבנות כיתות חדשות אינה אלא תגובה לנקודת השפל שהוא נמצא בה עתה, ואינה נובעת מראייה נכונה בהווה של מחסור שייווצר בעתיד.

אלה תולדות הכשל התכנוני

אז איך הגיע המשרד למצב הנוכחי של היעדר תכנון? עד 2003 פעלה במשרד יחידת תכנון בראשות סמנכ"ל המשרד, ד"ר עמי וולנסקי, ועם עזיבתו בטריקת דלת (בשל חילוקי דעות עם שרת החינוך אז, לימור לבנת) פעילות היחידה לא חודשה. יש מי שרואים את שורשי הכשל התכנוני עוד קודם, בתהליך שהחל בממשלת ברק עם הקיצוץ הדרמטי בתקציב הממשלתי והמשך בקיצוצים הרוחביים בתקציב משרד החינוך בתקופת לימור לבנת. אחד הדברים שצומצמו בתקופה זו, שנמשכה יותר מעשור, היה התכנון. המערכת הסתגרה בתוך עצמה והייתה עסוקה בניסיון לשמר את הקיים, ולא לתכנן עתיד טוב יותר. במאמרו "תקרית זכוכית בחינוך, האם ניתן לנפץ?" מזכיר ד"ר וולנסקי (כיום מרצה לחינוך באוניברסיטת תל אביב) כי במהלך שמונה שנים קטנה ההוצאה הממשלתית לחינוך ב-4.5 מיליארד ש"ח. במצב זה הפכה מערכת החינוך לקרבן של "נסיגה מכל שיטה", מצב שמוביל להפקרה של החלשים. וולנסקי מסביר שמגמה

זו מתחדדת בעידן של רפורמות חינוכיות בעולם. מדינות אחרות דווקא מגבירות את ההוצאה הלאומית למען שיפור איכות ההשכלה והתמודדות עם התפתחות טכנולוגיית הידע, ובחלקן מגיעה תוספת התקציב לחינוך אפילו ל-10%-15%. "הדיעה שאומה שאינה נערכת כראוי בתחום החינוך גוזרת על תושביה ניוון תעסוקתי ונידוי חברתי היא גורם מניע רב עוצמה במדיניות ההוצאה הלאומית לחינוך. ישראל פונה בכיוון ההפוך מזה של מרבית אומות העולם", כותב וולנסקי.

ד"ר נרי הורוביץ מסמן עוד כמה תהליכים שיצרו את הכשל התכנוני, וטוען שלגורמים מסוימים היה עניין בכשל הזה. "משרד האוצר לא רוצה שיהיה תכנון", כך הורוביץ, "הוא מעדיף שהשוק יתכנן. מלכתחילה תכנון נובע מאידיאולוגיה רפובליקנית הגורסת שלמדינה יש זכות לקבוע ולהתערב, וזו תפיסה שמנוגדת לתפיסת האוצר. האוצר ניוון את יחידת התכנון והפוליטיקאים הקלו עליו בכך. זה הרי לא נתפס שתקציב כל כך גדול יאושר בלי יחידת תכנון". אולם יחס האוצר עצמו נגוע בסתירות, שכן חלק מחוסר הכבוד המופגן שלו כלפי משרד החינוך נובע מהעובדה שזה אינו מציג תכנון לטווח ארוך או סדרי עדיפויות ברורים.

לדברי הורוביץ, ועדת דוברת הייתה עילה לוותר על החזקת יחידת תכנון במשרד. נטען שהמטה ליישום התכנית הלאומית לקידום החינוך, שיוקם במשרד אחרי הגשת הדוח, יחליף למעשה את יחידת התכנון. אלא שאחרי הקמת המטה (שהיה בעיקרו מטה של איש אחד – רכז הוועדה שמואל הר נוי) בוטל יישומו של הדוח בעקבות התנגדות ארגוני המורים. המטה התייתר ולא הוקמה במקומו יחידת תכנון. "השלד של התכנון כל כך רזה במובני כוח אדם", מדגיש הורוביץ, "שגם אם תוקם היחידה עדיין יהיה צורך בהרבה שנים כדי לתקן את הנזק".

בתחום התכנון הפדגוגי – הגישה הפדגוגית שעל פיה מתנהלת מערכת החינוך, כיצד משפיע הדבר על הכשרה והשתלמות של מורים, על ספרי הלימוד ועל המבחנים – הורוביץ מזכיר את הטלטלה האישיותית והאידיאולוגית שעברה המזכירות הפדגוגית בשנים האחרונות: מחינוך פרוגרסיבי שאפיין את השקפתו של פרופ' דוד גורדון לגישת ה"חזרה לבסיס" (Back to Basics) של פרופ' יעקב כץ, וחזרה לחינוך פרוגרסיבי ולמידת חקר על פי תפיסתה של יו"ר המזכירות הפדגוגית הנוכחית, פרופ' ענת זוהר. יחד עם שינוי הגישות האידיאולוגיות התרחשו שינויים מבניים במוסדות להכשרה ולהשתלמות מורים – המרפ"דים (מרכזים פדגוגיים) בוטלו ובמקומם הוקמו מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה). במסגרת שינויים אלה לא הוסדרו תהליכי העברת הידע והסמכויות. "במצב של שינויים משמעותיים כל כך, היה קשה למופקדים על התחום לחשוב תכנון", טוען הורוביץ.

הורוביץ: "כיום אין מעבר של ידע מהשטח, ואין סוכנים שזה תפקידם. מי שהיו אחראים על ההעברה הזאת מאז ומעולם הם המפקחים, אבל הצינור הזה אינו מתפקד כראוי. כך קורה שהמשרד יכול לעשות שלושה דברים זהים בשלושה מקומות שונים, ולקנות את אותו ידע ניהולי כמה פעמים. המגזר השלישי עושה היום קופה על גב המשרד".

לדברי יוגב, היעדר המדיניות מחלחל למטה, לשטח: "ברור שגם מורים ערים לכך שיש תכנון או שהוא איננו. כשאין הדבר מתבטא ברמת בית הספר, ואז לכל בית ספר יש מדיניות משלו. התחושה בשטח היום היא שכל אחד לנפשו".

עבודה שנתיות ורבי-שנתיות – חלק מהותי בעבודת תכנון. על פי המסמך, עיקר הבעיה הוא בנתק שבין תכניות העבודה שבונה המטה לבין אלו שנבנות במחוזות. הנתק בין הרמות משליך ישירות על השטח, כלומר על בתי הספר.

אחת המטלות שהמסמך ציין כהכרחית לבניית תכנית שנתית היא מיפוי כל פעילות המשרד בשטח וניסיון לקשר אותה ליעד שממנו נגזרת הפעילות – מין מהלך של "הפוך על הפוך". המהלך נבע מתוך הבנה שדברים רבים מתרחשים מכוח האנימציה וכי יש צורך לייצר מידע שיוזן את קבלת ההחלטות. תוך כדי עבודה התברר שאכן אין רצף בתכניות הקיימות, ושחלקן מתקיימות בלי קשר ליעדי המשרד. הרעיון של שמואל הר נוי, שיוזם את המהלך, היה להחליט אילו פעילויות להפסיק ואילו להמשיך, על סמך המיפוי. בסופו של דבר גם תכנית זו לא התרוממה, הר נוי עזב את המשרד וזמן קצר אחרי גס המנכ"ל שמואל אבואב. מיותר כמעט לומר שההמלצות שנכללו במסמך לא יושמו.

רוח דוברת עצמו, שנקבר כזכור בלחץ ארגוני המורים אף על פי שקיבל את אישור הממשלה, מקדיש סעיף בהמלצותיו להקמת יחידת תכנון ובקרה: "תפקידה המרכזי יהיה תכנון אסטרטגי של מערכת החינוך בהתאם למדיניות ולסדרי העדיפויות שיקבעו", נכתב במסמך. בין התפקידים שהוגדרו ליחידה נמצאים תכנון רבי-שנתי של צורכי מערכת החינוך בכלל וכוח האדם בהוראה בפרט, גיבוש יעדים וקביעת מדרגים מערכתיים לפעילות מערכת החינוך, גיבוש מדיניות תקצוב של מערכת החינוך, ייזום, קידום ועידוד תכניות לאומיות בתחום החינוך וכן הכנה, אינטגרציה ופרסום של תכנית העבודה השנתית – מיפוי סטנדרטי למדי של תפקידי יחידת תכנון. המלצות אחדות מהדוח אמנם יושמו במערכת החינוך – הקמת ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) והארכת יום הלימודים בחלק מהרשויות – אבל הקמת יחידת תכנון לא הייתה אחת מהן.

שלב רגיש בהקמת היחידה

חלון ההזדמנויות לשיקום יחידת התכנון נפתח דווקא בזכות האגף למדיניות במשרד ראש הממשלה, שיום שדרוג כללי במערכות התכנון בכל משרדי הממשלה. בכנס המנהלים הכלליים של המשרדים בינואר האחרון הציג כל משרד תכנית שנתית. עמחי, שנכנסה לתפקיד המנכ"ל בספטמבר שעבר עם נכונות ורצון לשפר את עבודת המשרד, הציגה בכנס תכנית מפורטת שכללה יעדים רבי-שנתיים לצד שישה יעדים מרכזיים לשנת 2008: התחדשות בחינוך, פיתוח כוח אדם, התאמת תכניות הלימודים וקידום ההישגים, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, חינוך ערכי וחברתי וכן חינוך מקצועי-טכנולוגי.

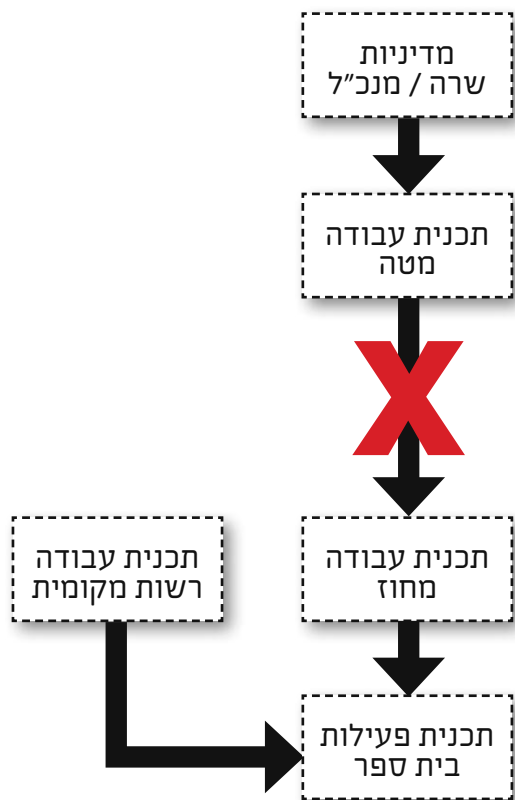
מובן שלא רק הפקידות הבכירה במשרד התחלפה תכופות. בעשור וחצי האחרונים כיהנו במשרד יותר מעשרה שרי חינוך. התחלופה הגבוהה של שרים במשרד, טוען הורוביץ, הקשתה עליהם להשתמש בכלי התכנון והפילה אותם לזרועות מה שהוא מכנה "התרבות הארגונית הישראלית של האלתור". "מנכ"לים ושרים העדיפו את האינטימיות של ייעוץ ארגוני חיצוני על פני הישענות על הידע שנצבר בתוך המשרד, ופגעו בסופו של דבר בתפקיד שהוא סמכות שלטונית מובהקת – התכנון", אומר הורוביץ, "הם רצו שההכרעות הגדולות ייעשו לא מול הדרג הבכיר במשרד, אלא ב'מטבחונים'". השימוש הנרחב ביעוץ ארגוני חיצוני פוגע, לדעת הורוביץ, גם ביכולת של המשרד לאסוף את המידע הרלוונטי לו ולנהל אותו. "בשביל תכנון צריך תשתיות ידע, אבל כיום אין מעבר של ידע מהשטח, ואין סוכנים שזה תפקידם. מי שהיו אחראים על ההעברה הזאת מאז ומעולם הם המפקחים, אבל הצינור הזה אינו מתפקד כראוי. כך קורה שהמשרד יכול לעשות שלושה דברים זהים בשלושה מקומות שונים, ולקנות את אותו ידע ניהולי כמה פעמים. המגזר השלישי עושה היום קופה על גב המשרד".

בכיר לשעבר במשרד טוען ששתי שרות החינוך האחרונות יצרו במשרד אקלים ניהולי שאינו מעורר תכנון. בתקופת לימור לבנת, למשל, ההחלטות התקבלו מלמעלה – לבנת חשבה שתוכל לנהל הכול לבד ובאופן מירי. "לבנת היתה שרה של עשיית יתר. היא ידעה הכול והבינה הכול, אצלה זה היה הכול או כלום. בסופו של דבר הכול התרסק. כיום יש לנו שרה כמעט אדישה – היא כמעט שלא יוזמת, אלא מגיבה בעקבות התרחשויות. אצל לבנת היה חוסר קשב לבעלי ידע כיוון שהיא רצתה לשמוע רק את עצמה. תמיד, לעומת זאת, לא קשובה כי נראה שהיא פשוט לא מעוניינת".

אין נקברה ועדת דוברת

חודש לאחר כניסתה של תמיר לתפקיד, ביוני 2006, הוצג לה מסמך של המטה ליישום התכנית הלאומית לחינוך (כלומר רוח דוברת), שבראשו עמד שמואל הר נוי, בנוגע לעבודת המטה במשרד. בתחילתו מצוטטת פסקה מהנסיך הקטן שמספרת על מדליק הפנסים שעובד מבוקר עד ליל: "בבוקר הייתי מכבה ובערב מדליק. ביתר הזמן הייתי יכול ל...". הוא מספר. "ומה קרה מאז, ההוראות השתנו?" שואל הנסיך הקטן, "לא" עונה מדליק הפנסים, "זה בדיוק העניין. הכוכב מסתובב מהר יותר כל שנה, אבל ההוראות לא השתנו". המסמך מתייחס ליכולת להכין תכניות

מדרג תכניות עבודה



טובה, כל הפרויקטים הם למעשה חליפי תכנון: "כשאתה בונה פרויקט, אין צורך לעשות הבניה בתשתית. בדרך כלל מגויסים שותפים חיצוניים, וגם כאן הידע נשאר בחוץ. נוצרה קקופוניה בתחום הזה, ורק תכנון יוכל לרסן אותה".

אנשים שניסו להוביל תהליכי תכנון במשרד החינוך מעידים שלעתים עצם ההצעה לתכנן נתפסת כאיום. אחד מהם העיד שכבר קרה שתכנית, תוצר של תהליך שארך שנים והושקעו בו משאבים ואנרגיות לניתוח תמונת המצב הכלכלית והבינלאומית, הוכנסה למגרה הוורטואלית מיד עם הגשתה ו"נקברה" שם. "איש תכנון צריך לדעת לחיות עם תסכולים", הוא אומר, "להבין את צורכי המערכת שהוא נמצא בה וכשסוגרים לפניו דלת, ללמוד להיכנס מהחלון".

דוגמה לתכנון שהצלחה הוא מדיניות הנגשת ההשכלה הגבוהה בישראל. רפורמת המכללות שהוביל עמי וולנסקי בשנות התשעים הובילה לעלייה עצומה במספר הלומדים במוסדות אלו, מ-18% ב-1991 ועד ל-43% היום. וולנסקי עצמו, כאמור, לא נשאר במשרד כדי לחזות בפירות תכנונו.

צריך ניהול עצמי?

← "אין מדינה מתקדמת בעולם שאין בה תכנון במערכת החינוך", אומרת

בתחום פיתוח כוח אדם אחת המשימות השנתיות היא הכשרה ופיתוח מנהלים בשיתוף המכון למנהיגות בית-ספרית. לביצוע המשימה הוקצבו 32 מיליון ש"ח, והוצבו יעדי ביצוע ומדידה. בתחום החינוך החברתי-ערכי הוגדרה תכנית ליבה מחייבת לשעות מחנך בכיתות ז'–ב', לטיפול שייכות, מימוש עצמי ומעורבות חברתית. לצורך הטמעתה הוקצבו 1.3 מיליון ש"ח, שיממנו הכשרת כוחות הדרכה, השתלמויות למחנכים, יישום התכנית עצמה וביצוע הערכה על מידת הצלחתה.

בחינת התכנית מגלה כי רבים מהסעיפים, הן ברמת המטרות הן ברמת משימות הביצוע, הועתקו מתכניות של המשרד משנים קודמות, ולא ברור עד כמה המשרד מחויב ומסוגל להגשימן. לדוגמה: קידום מעמד עובדי ההוראה נמצא במקום הראשון של מטרות העל של מערכת החינוך גם בשנים קודמות, כולל המדר של שיפור תנאי העבודה באמצעות יצירת מרחב עבודה איכותי יותר. איך נדע שאכן יש כוונה ויכולת ליישם את המטרות שנכתבו?

במשרד החינוך לא מעוניינים לדבר על התכנית, משום שהם נמצאים, לדבריהם, בשלב רגיש של תהליך הקמת היחידה לתכנון. בתשובה לשאלות הד החינוך נמסר מהמשרד רק כי "מנכ"ל המשרד, שלומית עמיחי, הנחתה את גורמי המקצוע של המשרד לגבש תכנית מתכונת ליישומם של היעדים אשר הוצגו לפני פורום המנכ"לים של משרדי הממשלה. יצוין כי בימים אלה נמצאת התכנית בהליכי גיבוש, בהתאם למתכונת שהתווה משרד ראש הממשלה".

בשביל תכנון צריך מדיניות

בשביל תכנון צריך קודם כול מדיניות, טוען פרופ' אברהם יוגב מבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, שחוקר מדיניות חינוך. לדבריו, בתקופה האחרונה היו למשרד שני קווים כמעט סותרים של מדיניות – בתחילת שנות התשעים כיוון המשרד להעצמה של בתי ספר, כלומר לאוטונומיה מינהלית, מהלך שסמנכ"ל המשרד אז, ד"ר עמי וולנסקי, היה מעורב בו, ואילו בתקופת לימור לבנת המדיניות הייתה מכוונת סטנדרטים והישגים, ברוח התכנית האמריקנית "שום ילד אינו נשאר מאחור" (No Child Left Behind), והתכנון כולו כוון להעלות את הישגי התלמידים במבחנים השונים.

לדברי יוגב, היעדר המדיניות מחלחל למטה, לשטח: "ברור שגם מורים ערים לכך שיש תכנון או שהוא איננו. כשאין – הדבר מתבטא ברמת בית הספר, ואז לכל בית ספר יש מדיניות משלו. התחושה בשטח היום היא שכל אחד לנפשו".

תכנון, מטבעו, מייצר שינויים: שינוי בסמכויות, במעמד, בתודעה, בדרכי העבודה המוכרות. מערכות מטבען מתנגדות לשינוי, ולכן בשורת התכנון לעולם נתקלת בהתנגדות מבפנים. תכנון בהיבט הפוליטי מורכב עוד יותר: לשר יש קדנציה של ארבע שנים לכל היותר, ובמהלכן, כדי לשרוד, הוא צריך להוכיח שעשה דברים. מטבע הדברים השר רואה את המציאות לטווח קצר, ואילו כשמדובר בתהליכי תכנון, במיוחד בתחום החינוך, נדרשת ראייה ארוכת טווח. כדי לשנות את דפוסי הלמידה עבור מיליון תלמידים דרושה יותר מלחיצת כפתור, אולם אי-אפשר למנוע מהדרג הפוליטי לרצות שעמדותיו הערכיות יחלחלו למציאות, במיוחד משום שגם הבוחרים עצמם רוצים לראות תוצאות, והם מודדים את הדרג הפוליטי על פי הבטחותיו.

תופעה שלדעת הורוביץ מחמירה את היעדר התכנון היא "פרויקטיזם" – פרויקטים שהמשרד (לרוב השר או המנכ"ל) מכריז עליהם תקופתית, שעוקפים את מערך התכנון התקין. בין שמדובר על פרויקט "עיר ללא אלימות" ובין שמדובר בסיוע ליישובי עוטף עזה או בתכנית "התחלה

בכיר לשעבר במשרד: "לבנת הייתה שרה של עשיית יתר. היא ידעה הכול והבינה הכול, אצלה זה היה הכול או כלום. בסופו של דבר הכול התרסק. כיום יש לנו שרה כמעט אדישה - היא כמעט שלא יוזמת, אלא מגיבה בעקבות התרחשויות".

הניהול העצמי בבתי ספר. "ברגע שתהיה תכנית לאומית ברורה ומתקצבת, אפשר לעשות פעם בשנתיים-שלוש בקרה למנהל. יהיה צוות שישב בבית הספר לכמה ימים, ימפה חולשות וחוזקות ויגיד במה צריך להשתפר. באנגליה הוקמו גם גופים חיצוניים, ומשרד החינוך נעזר בהם. צריך ללמוד מזה. אי-אפשר לנהל הכול מירושלים".

אז תהיה יחידת תכנון?

עמיחי מינתה את סמנכ"ל המשרד, ד"ר יצחק תומר, להוביל את מהלך הקמת היחידה. תומר והצוות שעובד עמו החלו בכמה מהלכים מקבילים – בחודשים האחרונים נפגשו עם גורמים מחוץ למערכת החינוך, בעיקר ממשרדי ממשלה אחרים שיש להם יחידות תכנון (למשל משרד הרווחה ומשרד התמ"ת) ועם גורמים מהתחום העסקי שיש להם ניסיון בתחום. הצוות עשה הערכת מצב במשרד החינוך וברק את שלושת המרכיבים שתכנון צריך לכלול – ניהול ידע, שימוש בידע לקבלת החלטות ותכנון ארוך טווח. בכל השלושה התגלו בעיות רבות, מה שמרגיש את הצורך להקים את היחידה. נמצא, לדוגמה, שישנם קשרים רופפים בלבד בין התקציב לבין תכנית העבודה והתכנון האסטרטגי של המשרד וכי יש חוסר תיאום בין יחידות המשרד בכל הקשור לגיבוש תכניות ויישומן, דבר המוביל לכפילויות רבות בעשייה.

נוסף על כך מתקיימים היום במשרד דיונים שמטרתם להעלות דילמות הנוגעות לאופי המדויק שתישא היחידה. יש התלבטות אם להקים יחידה על-משרדית שתיוצר אינטגרציה או יחידה עצמאית שתפעל במקביל ליחידות אחרות. ישנו ניסיון לפרוט את תחומי העשייה של היחידה. הוצע שהיחידה תעסוק בארבעה תחומים מרכזיים: ניהול ידע, תכנון, בקרה ומחקר. התכנית מציעה שהיחידה תעסוק בתכנון ובפיתוח של מדיניות מערכתית שתתווה את העשייה במערכת החינוך כולה, ובר בכך בתכנון פרויקטים ממוקדים. נמנו דרכי פעולה מתאימות, ביניהן הפעלת מערך בקרה שיבחן את הקשר בין התכנון לביצוע. על פי התכנית ייפתחו תקנים להקמת צוות פנים משרדי מתחום המדיניות, הארגון התכנון, המתודולוגיה והמחקר.

על שאלות רבות עדיין אין מענה. לא ברור, למשל, אם היחידה תוכל רק להמליץ ליחידות המשרד כיצד לפעול או לחייב אותן ממש. כמו כן עוד לא גובש סופית כיצד יתקיים הקשר בין היחידה ליחידות השדה לצורך יישום והטמעה של תהליכי התכנון, אך מוצע שיהיו רפרנטים של היחידה במחוזות וביחידות. לא ברור גם מה יהיה הקשר ליחידת התקציבים, לראמ"ה ולמדרען הראשי.

גם אהוד פראוור, מנהל אגף התכנון במשרד ראש הממשלה, שמלווה מקרוב את המהלך, העדיף שלא לדבר על מצב התכנון במשרד בינתיים. "המשרד נמצא עמוק בתוך התהליך ויש תנועה חזקה לכיוון הנכון. כשמשרד נמצא כל כך בתוך תהליכי בנייה וקידום של הנושא, עדיף לתת לקולו של המשרד להישמע". אולם גורם חיצוני המעורב בתהליך טוען כי במשרד ראש הממשלה שוררת אמביוולנטיות גדולה כאשר ליכולת של משרד החינוך לשאת תהליך שכזה.

מנכ"ל מט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית), גילה בן הר, שהזעם שלה כלפי הנעשה והלא נעשה במשרד החינוך ניכר בדבריה. "הייתה רוצה לראות תכנית רבישנתית של המשרד לעשור, תכנית שאינה מותנית בהתפתחויות פוליטיות. בהרבה מדינות אחרות, למשל הולנד ובריטניה, יש תכנון פרגוגי ופיזי לכל שנה".

הכעס של בן הר נובע, בין השאר, מפרסום תוצאות מחקר סייטס 2006 במרס האחרון, שבחן את רמת התקשוב בארץ ומצא מספר נמוך מאוד של מחשבים יחסית לילדים בבית הספר ושימוש מועט בתקשוב בתהליכי הוראה ולמידה. הגוף שהיא עומדת בראשו אמור לפתח כלים לשימוש בטכנולוגיות מתקדמות לצורך קידום מערכת החינוך הישראלית. מט"ח מציע את הכלים האלה, אבל משרד החינוך אינו לוקח – אין מספיק תשתיות מחשבים כדי להשתמש בכלים אלה כראוי. "שוב אנחנו בפער עצום מול מדינות מתקדמות, וזה פער שאנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו", אומרת בן הר, "אנחנו מובילים באחוזי המחשבים בכיתות, אבל מפגרים במאה שנה ביחס מחשבת למיד בבתי הספר".

יש כמה נושאים שכן הר הייתה רוצה לראות על סדר היום של המשרד, כגון הרלוונטיות של חטיבות הביניים וקביעת תכנית הלימודים, שלא קיימת כיום, עבור תלמידי ז'-י"ב. היא מדברת על רפורמה בפיתוח המקצועי של מורים שלא תפלה לרעה את הפריפריה ותיעשה באמצעות הקמת סביבות וירטואליות שיספקו שיעורי ערב ברמה גבוהה. היא הייתה רוצה לראות מהפכת תקשוב בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה, דבר שאינו אפשרי במצב שבו תקציב התקשוב "שואף לאפס". כל אלה, בעיניה, יכולים לקרות רק אם ייכללו בתכנית לטווח ארוך.

אלא שכן הר מטילה ספק ביכולתו של משרד החינוך להציע ישועה. "אי-אפשר כל שנתיים-שלוש לצאת עם רפורמה – כולם מבולבלים. אני רואה לפעמים עשרות פרויקטים בבית ספר אחד, זה פשוט שוק שבו כל אחד מציע את מרכולתו". בן הר אומרת כי יש היום הרבה כוונות טובות, אך המשרד כבול לתקציב. "צריכה להיות ועדה לאומית לתכנון החינוך שתהיה צמודה לראש הממשלה וששר האוצר יהיה מחויב לתכניתה הרבישנתית. לא הייתי ממקמת אותה היום בתוך משרד החינוך כי אין לו אפשרות להוביל אותה. זה חייב להיות ברמה ממלכתית, בעיקר בגלל נושא התקציב".

בן הר מעוניינת לעבוד על פי התכנית הבריטית, שנשענת על רעיון



ציבור המורים עלול
להתרסק. פולברמכר.



ההישגים הסוציולוגיים של
השביתה גדולים. בליטי-דגן.



קרה משהו שהפיתיע
את כולם. טופז



אנרגיות של
קריזה. דוד.

מורים פוסט-שביתה: **לא** אותם מורים?

שביתת המורים העל-יסודיים של ארגון המורים אמנם הסתיימה באופן רשמי, אך המורים שבו ממנה לכיתות ולחדרי המורים מתוסכלים ומתוחים. האם המטען הזה יתורגם לעשייה משמעותית של מורים? האם המורים ירצו ויוכלו להשפיע על מערכת החינוך ועל תנאי עבודתם?



תסיסה בחדרי המורים

גילי דויד ותומר בליטיידגן, מורה ומורה ירושלמים צעירים, אומרים שמאז תום שביתת המורים הארוכה שיום ארגון המורים "מבעיעים חדרי המורים מתסיסה בלתי פוסקת". הם אומרים ש"רוב המורים לא מוכנים לחזור למציאות שלפני השביתה", ומעריכים ש"מערכת החינוך נמצאת לפני פרשת דרכים גורלית". אי-השקט וחוסר הנחת הפוקדים את המורים יכולים לדעתם להוביל את המערכת לשינויים משמעותיים או לגרום למורים רבים לדיכאון מקצועי ולנטישת המקצוע.



לא אותם מורים

את החלק הראשון של דבריו באותה התכנסות הקדיש בליטיידגן לתיאור פעילותו של מטה המאבק. בין חבריו, כך סיפר, התנהל ויכוח על השאלה אם עליהם להתרכז בגיוס דעת קהל לתמיכה במאבק שראשי ארגון המורים ניהלו נגד הממשלה או שמא עדיף כבר להתחיל לעסוק בהיערכות לקראת "היום שאחרי השביתה". הוויכוח לא הוכרע, אמר, אבל "חלק מפעילי המטה ידעו כבר אז שהמאבק שלנו לא יסתיים ביום שתסתיים השביתה". פעילי המטה הרי ראו בשביתה אמצעי למאבק למען שינוי מעמדו של המורה בתוך המערכת ונגד המגמה השלטת במשרד האוצר להקטין את חלקו של החינוך הציבורי. לדבריו בשני ההקשרים האלה השביתה הייתה רק תחילתו של המאבק; ארגון המורים כלל לא עסק בנושאים האלה.

לדעתו של בליטיידגן "ההישגים הפרקטיים של השביתה היו קרובים לאפס אבל ההישגים הסוציולוגיים שלה היו גדולים מאוד". ההישג הגדול ביותר של מטה המאבק היה לדעתו הוצאתם לרחובות ולכיכרות של אלפי מורות ומורים מן השורה, שמעולם לא השתתפו קודם לכן בפעילות הממוסדת של ארגוני המורים. ההתגייסות העממית הזאת שינתה מקצה לקצה את אופייה המתוכנן של השביתה ולא זו בלבד אלא שגם יצרה מציאות חדשה ביום שבו הסתיימה. בניגוד לציפיותיו של הממסד סיומה של השביתה לא החזיר את המצב בבתי הספר העלייסודיים לקדמותו. "ביום שאחרי השביתה", אמר בליטיידגן, "התברר שהמורים שחזרו לבתי הספר הם לא אותם המורים שיצאו מהם בתחילת השביתה". מורים שהיו רגילים לעבוד לבד ולהרגיש בודדים מול הכיתות שלהם גילו במהלך השביתה שהם חלק מקולקטיב גדול. "הם הבינו שהקולקטיב הזה חייב לייצר אמירה משלו בכל אותן שאלות שהוא עצמו הצליח להעמיד במרכז השביתה". השביתה העלתה על פני השטח את העובדה ש"קולם של המורים אינו נוכח בשיח החינוכי בישראל" והמורים, "שחזרו לבתי הספר מאוכזבים מהדרך שבה הסתיימה השביתה", אינם מוכנים להמשיך ולוותר על זכותם לגבש את קולם הקולקטיבי ולהשמיעו בפומבי. המורים, לדעת בליטיידגן, זקוקים לאלטיה מקצועית שתוביל אותם, והאלטיה הזאת לא נמצאת בארגון המורים; היא חייבת לצמוח מלמטה – מהמורים עצמם – והיא החלה לצמוח במהלך השביתה. מה הסיכויים שלה להתגבש ולהתעצם? בליטיידגן

המורים הצעירים אינם היחידים שחשים כך. יעל פולברמכר, מורה ותיקה ב"תיכון המסורתי" בירושלים, פועלת לתיעול התסיסה הזאת להקמתה של תנועת מורים חדשה. "ציבור המורים עלול להתרסק" היא אומרת, "אם וכאשר יתברר לו שהמשא ומתן על הרפורמה במערכת החינוך, שאמור להתחיל בחודשים הקרובים בין האוצר לארגון המורים, יסתיים בלא כלום". גם דניאל טופז, מורה ב"תיכון ליד האוניברסיטה", מי שבזמן השביתה עמד בראש פלג המורים "המיליטנטי", שהנהיג את רוב ההפגנות הגדולות, חושש מהתרוקנותם של חדרי המורים אם יתברר שהשינויים המיוחלים אינם מתבצעים.

המורים שדיברתי אתם לכתבה זו היו פעילים במטה המאבק הירושלמי, גוף שקם בספונטניות עם פרוץ השביתה ותרם תרומה מרכזית להפיכתה משביתה העוסקת בסוגיות שכר בלבד למאבק עקרוני המעלה שאלות יסוד בנוגע למהותו ולמעמדו של מקצוע ההוראה. בליטיידגן מלמד בבית הספר "התיכון לאמנויות" בירושלים, דויד מלמדת ב"בית חינוך" בירושלים; שניהם לומדים לתואר שני בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים.

בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית כינס זה לא כבר כעשרים מורים צעירים שהיו פעילים בשביתה, רובם תלמידי תואר שני בסוציולוגיה של החינוך, כדי לחלוק תובנות בעקבות השביתה. פרופ' תמר רפפורט וד"ר עדנה לומסקיפדר יזמו והנחו את ההתכנסות. הן העניקו לה כותרת הממזה את הלך הרוח של המורים לאחר השביתה: "מציאות של חוסר נחת – על הפוטנציאל לשינוי בבית הספר ביום שאחרי השביתה". מתיאורי המשתתפים אכן עלתה תמונה של "חוסר נחת" בחדרי המורים וסימנים לפוטנציאל לחילול שינוי. השאלה אם הפוטנציאל הזה יתממש היא השאלה החשובה שעליה ישיבו הימים הבאים.



תתפרץ שוב הלכה המבעבעת מתחת לפני הקרקע מחדרי המורים אל המרחב הציבורי הפתוח.

"מאז סיום השביתה יש בבתי הספר תסיסה חזקה ומתמדת", אומר דניאל טופז, שהיה מראשי מטה המאבק והרכה לייצג בתקשורת את עמדות הפלג הרדיקלי ביותר שפעל בקרב המורים. "סיום השביתה החזיר לבתי הספר העלייסוריים מורים מתוסכלים, שכבר יודעים בוודאות את מה שרק הרגישו במעורפל לפני השביתה. אז הם חששו שאולי יש במערכת כמה גורמים שאינם מעריכים את העבודה שלהם. עכשיו רובם יודע בוודאות שאיש אינו מעריך את העבודה שלהם". הוא בן 31, בוגר "תכנית רביבים" של האוניברסיטה העברית (שהוקמה בעקבות דוח ועדת שנהר ונועדה להכשיר מורים איכותיים ללימודי יהדות בבתי ספר), מלמד תנ"ך ומחשבת ישראל ומחנך כיתה ט' ב"תיכון ליד האוניברסיטה". בשנה שקדמה לפרוץ השביתה הוא נבחר ליו"ר ועד המורים בבית ספרו ("הוועד היה עד כה לא יותר מוועדת קישוט. לא הייתה לו אמירה מול המערכת") וימים אחרים לאחר פרוץ השביתה מצא את עצמו במרכז של מטה מאבק המורים.

"ארגון המורים פתח בשביתה בלי להתייעץ עם המורים. הוא כנראה חשב שהמורים ישבו בבית בשקט עד שיקבלו הוראה לחזור לעבודה", אומר טופז, "אבל פתאום קרה משהו שהפתיע את כולם. המורים הבינו שהפעם הם חייבים לדאוג לעצמם, שהם עצמם חייבים ליצור את הכוח שישמיע את קולם בשטח. כמו קבוצות מוחלשות אחרות – ניצולי השואה, הנכים, העובדים הסוציאליים – גם המורים הבינו שהם חייבים לרחוף את עצמם למרכז הבמה הציבורית. נציגים ספונטניים של הציבור המקצועי המושפל הזה יצאו לרחובות והודיעו שהמורים לא ישלמו עוד עם מצב שבו 'נערי האוצר' יחליטו אילו שינויים ייעשו או לא ייעשו במערכת החינוך".

העובדה שהשביתה הסתיימה בהסכם שעסק רק בשכר – וגם סוגיה זו עדיין שרויה בערפל – והותיר את כל השאלות המהותיות למשא ומתן עתידי יצרה שתי תופעות המטלטלות היום את חדרי המורים. הראשונה: מורים רבים שינו את יחסם כלפי הנהלות בתי הספר. בניגוד לעבר הם אינם מוכנים לעבוד בלא תמורה ולו דקה אחת מעבר למכסת השעות שלהם ("אם אתם לא מוכנים לשלם לנו על פי מה שאנחנו עובדים, אנחנו נעבוד על פי מה שאתם משלמים לנו", בלשונם של טופז). השנייה: בקרב ציבור המורים צצות התארגנויות שהמכנה המשותף שלהן הוא ניסיון לגבש קול עצמאי של המורים בשאלות היסוד והשפיע באמצעותו על מערכת החינוך ועל המשא ומתן המתקרב עם האוצר. השילוב בין שתי תופעות אלו הופך את חדרי המורים לאתרים תוססים.

"אחרי כל ריגושי השביתה, אחרי שהסברנו לכל כלי התקשורת מדוע לא נסכים להמשיך ולהיות 'טכנאי בגרות' ואחרי שקבענו שלמורים יש מנדט לעשות חינוך משמעותי, ערכי", משחזר טופז, "חזרנו לבתי הספר וגילינו שאנחנו עומדים בדיוק באותו מצב שעמדנו בו לפני השביתה. אותן דרישות, אותה התעסקות בציונים, אותה התמקדות בבחינות הבגרות. הכול

אינו אופטימי במיוחד: על המורים מופעל "לחץ עצום" לחזור לתלם שבו התנהלו לפני השביתה. השביתה שחררה "אנרגיות עצומות", אך אין כל ביטחון שיהיה בהן די כדי לשנות את המציאות העגומה.

באותה התכנסות הגדירה גילי דויד את האנרגיות הללו "אנרגיות של קריזה". לדבריה "מצבן של המורות אחרי השביתה דומה למצבה של אישה שפיתחה חיים עצמאיים והתקדמה בקריירה המקצועית שלה ופתאום היא נדרשת לחזור למטבח ולהכין ארוחות לבני המשפחה. זה מכניס את המורות לקריזה. מורות שעד השביתה נחשבו לאומרות הן שקטות וכנועות של ההנהלות לא מוכנות יותר לקבל תכתיבים והנחיות. הן דורשות תשלום עבור כל שעה של ישיבת הורים ועבור כל שעה שהן נדרשות להקדיש להכנת אירוע בבית הספר. הן גם לא מוכנות יותר לסבול את ההתחצפויות של התלמידים". כל זה, היא אומרת, מטעין את בתי הספר בחומר נפץ שעלול להתפוצץ בכל רגע. "מיד אחרי סיום השביתה המורות דווקא נכנסו לכיתות בתחושה של גאווה גדולה. הן הרגישו כמי שחזרו הביתה בתום מסע ניצחון, והיה נדמה להן שגם המנהלים וגם התלמידים מסתכלים עליהן אחרת". אלא שמחר מאוד התברר להן שהמציאות הישנה לא ממש השתנתה ושהן חוזרות ושוקעות לאותה שגרה שנואה שקיוו שתשתנה בעקבות השביתה. שוב הכול משועבד להכנות לבחינות הבגרות, שוב הכל סובב סביב הציונים, שוב הכול נעשה באמצעות הנחיות, שוב מושקת קולה של המורה.

"מצד אחד זה יוצר עצבנות רבה", סיכמה דויד את המצב החדש, "ומצד שני זה יוצר פוטנציאל גדול לשינוי יסודי. המורות הפסיקו להיות אדישות והן מפנות את המרץ שלהן כלפי חוץ. בבית הספר שלי, למשל, נבחר ועד מורים חדש. בניגוד לכל הוועדים שקדמו לו, אין לו שום כוונה להסתפק בארגון פינת הקפה או בארגון מסיבות. ואני יודעת שדברים כאלה קורים בהרבה בתי ספר אחרים. אני לא יודעת עדיין לאיזה כיוון כל זה יתפתח, אם בכלל זה יתפתח לכיוון כלשהו, אבל ברור לגמרי שזה יכול להוביל גם לחשיבה חדשה בשאלות הבסיסיות ביותר – מה עושים בבית הספר, מה צריך לעשות בבית הספר ובשביל מה בכלל צריך בית ספר. נדמה לי שאנחנו נמצאים בסיטואציה בעלת פוטנציאל מהפכני של ממש".

כמו קבוצות מוחלשות אחרות

כלי התקשורת כבר חדלו מזמן להזכיר את שביתה המורים וגם הציבור שכח שרק לפני כמה חודשים התחוללה פה שביתה מורים ממושכת. אך מי שעוקב אחר הנעשה בבתי הספר העלייסוריים יודע היטב שגלי ההדף שיצרה השביתה עדיין מהדהדים בחוזקה במערכת כולה. במשרד החינוך, במשרד האוצר ובארגון המורים העלייסוריים – הגופים שהיו מעורבים בשביתה באופן רשמי – מודעים היטב למציאות החדשה הזאת וגם מביאים אותה בחשבון לקראת המשא ומתן על הרפורמה העתיד להיפתח בקרוב, כמפורט בהסכם ששם קץ לשביתה. סביר להניח שכאשר יחל המשא ומתן

"אחרי כל ריגושי השביתה, אחרי שהסברנו לכל כלי התקשורת מדוע לא נסכים להמשיך ולהיות 'טכנאי בגרות' ואחרי שקבענו שלמורים יש מנדט לעשות חינוך משמעותי, ערכי", משחזר טופז, "חזרנו לבתי הספר וגילינו שאנחנו עומדים בדיוק באותו מצב שעמדנו בו לפני השביתה".





יש תנועת מורים,
עתידיה לא ברור. כרמון



להשמיע את קול
המורים. גוראון

חושבים ופועלים". המסגרת מקיימת קשרי דוא"ל עם מאות מורים מחוץ לירושלים, וחותרת להפוך את הפעילות בחדרי המורים למרכיב קבוע במבנה העבודה של המורים; במילים אחרות להפוך את השעות המוקדשות לפעילות במסגרתה לחלק משעות העבודה המוכרות. "הסכמה להפיכת השתתפות המורים בפורום כזה לחלק ממבנה העבודה חשובה מההיבט המקצועי ומההיבט הסמלי", אומרת פולברמכר. "הכרה כזאת תבדיר לשטח שהממסד תומך בנו, שהוא נותן לנו גיבוי".

"השביתה נטעה במורים תחושה שסוף־סוף נוצר מומנטום של שיח על כל הנושאים שעד אז לא דיברו עליהם, אם משום שלא היה זמן פנוי ואם משום שהמערכת לא ראתה בשיח כזה חלק מעבודת המורה", מסבירה פולברמכר. "בעיני המערכת תפקידו של המורה מצטמצם להכנת שיעורים, לבדיקת מבחנים ולנוכחות בכיתה. זהו. אבל השביתה נתנה לגיטימציה להשקפה שתפקידו של המורה כולל גם דיון בשאלות חינוכיות בסיסיות – מהי מטרת החינוך, איך מתמודדים עם אלימות, מהם יעדי של הטיול השנתי וכדומה. המסגרת שהקמנו נועדה לאפשר דיונים שוטפים ומסודרים בשאלות כאלה. אין כוונה להיפגש כדי לקטר. אנחנו רוצים ללמוד, לנתח, להבין ולהציע הצעות. לכן זה חייב להיות חלק מוכר ממבנה העבודה שלנו".

גם יעל גוראון, רכזת שכבה בבית הספר "תיכון הרטוב", מקווה להשפיע על המשא ומתן המתקרב. גם היא מבקשת להקים מסגרת ארגונית חדשה שאמורה לאפשר למורים להשמיע את עמדתם לפני משתתפי המשא ומתן. כמו הקבוצה של פולברמכר, גם הקבוצה של גוראון – "מורים דרך" שמה – הוקמה שלא במסגרת ארגון המורים העלייסודיים, האמור לייצג את המורים גם בתחומים האלה. נראה ששתי המסגרות הארגוניות החדשות מפגינות כלפי ארגון המורים אדישות והתעלמות.

"אנו קבוצת מורים הסבורים כי יש צורך בהשמעת קולותיהם של המורים גם לאחר השביתה", נכתב בגילוי הדעת הראשון של "מורים דרך". "אנו מאמינים שיש לנצל את התנופה, התעוררות המורים ודעת הקהל שנוצרו במהלך השביתה, כדי להניע תהליך של שינוי יסודי בתוך המערכת. לשם כך יצאנו לדרך והקמנו מסגרת חשיבה, עבודה ופעולה של מורים, שתעבוד בשיתוף פעולה עם ארגוני המורים, משרד החינוך, ועדי הורים וגופים נוספים העוסקים בחינוך. אנו שואפים ליצור מציאות –

אותו דבר רק בהבדל אחד: עכשיו צריך לעשות הכול בלוח זמנים מקוצר בגלל חודשי השביתה. המורים לא מסכימים לחזור למצב הזה".

בניגוד לרבים מעמיתיו, טופז אינו מזלזל בהישגיה של השביתה. "לא השליתי את עצמי שאחזור מהשביתה עם מרצדס ולא חשבתי שאצא ממנה עם כסף לכסות את המשכנתא. אני חושב שההישגים שארגון המורים השיג בעניין השכר הם סבירים. עניין השכר מדאיג אותי פחות, כי ברור לי שבמוקדם או במאוחר השכר של המורים יעלה. הגיל הממוצע של המורים היום הוא 52, אז מתישהו בעתיד הקרוב המערכת תתרוקן ממורים. לאחר שהיא תגלה שהיא איננה יכולה לייבא מורים מתאילנד, היא תיאלץ להעלות את השכר. אבל ההישג העיקרי של השביתה, לדעתי, לא היה בתחום השכר, אלא בעובדה שהסתיימה בלי שניתנה לאוצר דריסת רגל בתחומים הפרדגוגיים. לעת עתה האוצר נשאר בחוץ ואינו מכתים לנו דברים בתחום המקצועי. זה בפירוש הישג שחייבים לשמור עליו במשא ומתן על הרפורמה. כדי שהוא יישמר חייבים לדאוג שלמורים תהיה השפעה על המשא ומתן הזה".

שלוש מסגרות ארגוניות

כאשר דניאל טופז אומר "המורים" הוא אינו מתכוון למורים בהקשר של ארגון המורים, אלא למורים בהקשר של שלוש מסגרות ארגוניות חדשות שהקימו מורים בעקבות השביתה. לכל אחת משלוש הקבוצות הללו יש אסטרטגיה שונה, אך לשלושתן יש כמה מכנים משותפים: שלוש מתכוננות להשפיע על המשא ומתן על הרפורמה ובראש כולן עומדים מורים שנמנו עם פעילי מטה המאבק שצמח בשביתה.

קבוצה אחת, שיעל פולברמכר ותומר בליטיידגן הם דובריה המרכזיים, מבקשת "להפוך את חדרי המורים למוקדים של חשיבה ועשייה חינוכיות" כדי "לשנות את מיקומו של המורה בתוך המערכת". בכוונתם להקים בבתי הספר קבוצות דיון של מורים שייפגשו בקביעות, יגבשו עמדות בשאלות הפרופסיונליות ויתחברו בהמשך לגוף מורים רחב יותר – תחילה במישור העירוני, אחר כך במישור האזורי ולבסוף במישור הארצי. לעת עתה הם הצליחו לארגן קבוצות כאלה בכמה בתי ספר ירושלמיים. הקבוצות הללו קיימו עד כה שני מפגשים עירוניים משותפים. פולברמכר ובליטיידגן מכנים את המסגרת הארגונית החדשה בשם "קבוצת מורים מדברים,

בחר להצטרף אליה. "אחרי סערת השביתה, אחרי הקשר היומיומי עם התקשורת ואחרי המאמץ לארגן שוב ושוב הפגנות יצירתיות בצמתים", הוא מסביר, "הרגשתי שאני זקוק למשהו רגוע ומעמיק יותר. קבוצת המורה נראתה לי מתאימה".

"קבוצת המורה" פועלת במסגרת מכון ון ליר בירושלים ומבוססת על קבוצת מחקר שהוקמה שם זמן מה לפני השביתה. מטרתה של קבוצת מחקר זו, שהורכבה ממומחי חינוך מאוניברסיטאות וממוסדות להכשרת מורים, היא לחקור את הסוגיות המעצבות את מעמד המורה בחברה הישראלית ככלל ובמערכת החינוך בפרט, ולגבש הצעות ודרכי פעולה לשיפור. "כשפרצה השביתה הקבוצה בדיוק סיימה את שלב הלימוד הראשוני והתלבטה בשאלה איך להתארגן להמשך הפעילות", מספר ד"ר אמנון כרמון, מנהל מכון כרם להכשרת מורים וחבר בקבוצת המחקר. "הצעתי ליצור קשר עם השוכנים ולהתחבר אליהם. חשבתי שההתארגנות של אלפי מורים מרחבי הארץ במהלך השביתה היא חסרת תקדים, שיש חשיבות לכך שהיא תמשיך להתקיים גם אחרי השביתה, ושהיא תוכל

שבה קולותיהם של המורים נשמעים באופן בלתי אמצעי ומשפיעים על עיצוב המדיניות ורעת הקהל בישראל בכל הנוגע למערכת החינוך הציבורי והדרכים לשיפורה".

ההבדל העיקרי בין "מורים דרך" לבין "קבוצת מורים מדברים, חושבים ופועלים" הוא ביעד שאליו מפנה כל אחת מהקבוצות את עיקר פעילותה. קבוצתם של פולברמכר ובלטיידגן מבקשת לארגן את המורים בתוך רשת של קבוצות דיון; לעומת זאת קבוצתה של גוראון מפנה את פעילותה לעבר מקבלי ההחלטות החינוכיות ומבקשת לפעול בקרבם כשדולה פוליטית. "במהלך השביתה חווינו חוויה קשה", אומרת גוראון. "בכל הכוח ניסינו להשמיץ למקבלי ההחלטות הפוליטיות את הקול שלנו, עד שהתברר לנו שהם פשוט לא שומעים אותנו. זה הוביל אותנו למסקנה שעלינו ליצור את המסגרות שיאפשרו לנו להשמיץ קול שיובא בחשבון, כי במצב הפוליטי הקיים היום אין שום גוף שיהיה מוכן להעניק לנו במה בלי לצנזר אותנו ובלי לנסות לכפות עלינו את העמדות והאינטרסים שלו". גוראון מזדרזת להרגיע שאין לה ולחבריה שום כוונה להקים אלטרנטיבה לארגוני המורים.

"ביום שאחרי השביתה", אמר בלטיידגן, "התברר שהמורים שחזרו לבתי הספר הם לא אותם המורים שיצאו מהם בתחילת השביתה". מורים שהיו רגילים לעבוד לבד ולהרגיש בודדים מול הכיתות שלהם גילו במהלך השביתה שהם חלק מקולקטיב גדול. "הם הבינו שהקולקטיב הזה חייב לייצר אמירה משלו בכל אותן שאלות שהוא עצמו הצליח להעמיד במרכז השביתה".

להמשיך ולהתקיים רק אם תיווצר תשתית מתאימה. חשבתי שחיבור בין קבוצת המחקר שלנו במכון ון ליר לבין פעילי השביתה יוכל ליצור את התשתית הזאת. בעיצומה של השביתה קיימנו מפגש משותף ראשון, והגיעו אליו 15 או 17 מורים ממטה המאבק. מהר מאוד גילינו שהם הביאו מהשטח חוויות שהיו שונות לחלוטין, גם בתוכנן וגם בעוצמתן, מכל מה שאנחנו בקבוצת המחקר הכרנו".

המפגש בין החוקרים ממכון ון ליר למורים השוכנים הוליד מסגרת משותפת לאנשי אקדמיה ולמורים, העוסקת בהכנת שלושה ניירות עמדה שיוגשו לנציגי משרד החינוך, משרד האוצר וארגון המורים העל-סודיים לקראת פתיחת המשא ומתן על הרפורמה. "אני חושב שלתהליך הזה תהיה חשיבות סמלית רבה, גם אם בסופו של דבר ניירות העמדה לא יושפעו ולו על אות אחת של ההסכמים שיושגו", אומר ד"ר כרמון. "זה תהליך חשוב, כי הוא מהווה עוד סימן להתגבשותה של תנועת המורים שקמה מלמטה בימי השביתה וממשיכה לפעול גם אחרי השביתה. עתידה של התנועה הזאת אינו ברור".

אף על פי שהוא מתקשה להעריך אם "תנועת המורים" תחזיק מעמד ותצליח לשנות את "התהליכים השלייליים הפוקדים את מערכת החינוך בעשורים האחרונים", כרמון סבור שהיא כבר השיגה הישגים לא מבוטלים. "במשרד החינוך מתייחסים לתנועת המורים ברצינות", הוא אומר. "כמובן, יכול להיות שהקולות היוצאים מהמשרד אינם יותר ממחווה מהשפה ולחזק. מה יצא מכל זה? אני לא יודע. לפי שעה הדבר היחיד שאפשר לומר בוודאות הוא שאם כל הדברים האלה לא היו נעשים, המצב לא היה טוב יותר".

"ביום שארגוני המורים ומשרד החינוך יפנימו את התביעות שלנו ויתחילו לייצג את האינטרסים שלנו", היא מבטיחה, "נפסיק את הפעילות, נחדל להתקיים ונחזור בשקט לכיתות".

זה יוכל לקרות לדעתה רק אחרי שהמציאות הנוכחית, זו שבה "על המורה מונחתות הנחיות מלמעלה בכל נושא, החל באופי בחינות הבגרות וחזון בית הספר, עבור בתכניות הלימודים וכלה בסדר היום בכיתה", תוחלף במציאות אחרת, מציאות שבה הידברות ושותפות פעולה יתפסו את מקום התכתיבים וההנחיות. "לא יכול להיות", היא קובעת לשם ההדגמה, "שמשרד החינוך יוציא חוזר מנכ"ל בעניין האלימות בבתי הספר בלי לשמוע קודם לכן את עמדת המורים".

רשימת הדיוור של "מורים דרך" כוללת כמה מאות מורים, אך רק כמה עשרות מביניהם השתתפו בהתכנסויות הראשונות. בדיונים שקיימו עד עכשיו הם עסקו בגיבוש האסטרטגיות שבאמצעותן ינסו לקדם את מטרותיהם. הם החליטו לפעול בשלוש דרכים: לשגר נציגים מטעמם לשיבות של ועדת החינוך של הכנסת (יו"ר הוועדה, ח"כ מיכאל מלכיאור, הסכים לארחם ולאפשר להם להתבטא); להקים קבוצות מקומיות שיעקבו אחר הפעילות של מחלקות החינוך ברשויות המקומיות כדי להשפיע על מדיניותן; ערב הבחירות המוניציפליות; לפעול בקרב גופים אקדמיים המארגנים כנסים בנושאי חינוך כדי להבטיח שיוזמנו אליהם גם מרצים המייצגים את המורים.

מלבד שתי קבוצות המורים הללו פועלת גם קבוצה שלישית – "קבוצת המורה" שמה – בעלת אופי אקדמי יותר ואנטי-ממסדי פחות. דווקא דניאל טופז, מי שבזמן השביתה הצטייר בתור הסמן האנטי-ממסדי של השוכנים,



מורן שוב, 1991, אני חושבת שהוא היה המורה של אימא שלי, צילום רפרודוקציה

הנחות
יסוד

מירי רוזמרין 44



ציוני
דרך

טלי רוזין 40



עוד לא
ראיתם כלום

אראלה שדמי 34



תרגיל
מגדרי

לאה שקדיאל 72



על נל
נודינגס

יפה בניה 68



אישה אינה נולדת, אלא נעשית אישה.
סימון דה בובואר

חינוך פמיניסטי

מה זה חינוך פמיניסטי? אם לשפוט על פי המאמרים שהד החינוך אסף לגיליון זה, נראה שיש לו שלושה ענפים. חינוך אחד - נקרא לו "חינוך משלים פמיניזם" - בא להוסיף שיעורים או תכנית לימודים שעוסקים בפמיניזם (לימודי מגדר מותאמים לבתי הספר); חינוך שני - נקרא לו "חינוך חווה פמיניזם" - מבקש להחדיר לכל דפוסי הפעולה של בית הספר ערכים פמיניסטיים; חינוך שלישי - נקרא לו "חינוך מכונן פמיניזם" - מבקש להחליף את החינוך המקובל - את מטרותיו ואת אמצעיו - בחינוך שהערך הפמיניסטי של דאגה ואכפתיות מכונן אותו. כותבות המאמרים שלהלן מדגישות ענף כזה או אחר, וביחד הן נותנות תמונה עשירה על מה שחינוך יכול להיות.

דאגה
ואכפתיות

נל נודינגס 58



עם נל
נודינגס

ברכה אלפרט 54



התנסות בחינוך
פמיניסטי

יהודית אברהמי-עינת 48



אמריקה לא
רוצה אישה

איריס לעאל 82



המשרד עושה
פמיניזם

מרים שכטר 80



פמיניזם
מזרחי

קציעה עלון 76





עושות בית ספר: חינוך בראי האמנות

מערכת הד החינוך ביקשה מהאוצרת ד"ר דליה מרקוביץ' לאצור על דפי הגיליון תערוכת עבודות שיש להן זיקה לפמיניזם וחינוך. מרקוביץ' מקדימה לה את הדברים הבאים

דליה מרקוביץ'

הקיום האנושי. אך יותר מכך המפות מעידות הן על גופי הידע המגוונים שבית הספר מבקש להנחיל במסגרת תהליך החברות הן על התבניות האחריות שתוכן נוצק ידע זה. בתחפושת שעושה שחר על פניה אפשר לראות פעולה של ערעור או הגחכה, המכוונת אל האוטוריטה הבית-ספרית ואל גופי הידע המקובעים במפות ובספרי הלימוד.

דימא אבו רומי, תלמידת כיתה ב' בבית ספר "טרה סנטה" בעכו, מתייחסת גם היא אל תחומי הדעת המקיפים את התלמיד. הפעם אלו אותיות לטיניות המקיפות את דמותה של דימא ואף פולשות אל שטח פניה. גודל האותיות זהה כמעט לגודל הראש (שאליו אמורות האותיות לחדור עם סיום תהליך הלמידה). יחסים לא פרופורציונליים אלו מעידים על האיום והניכור המגולמים בחומר הנלמד ועל ריחוקו מתרבותה של הלומדת.

אניה קרופקיאקוב מתעדת את ההזנחה הפושעת המאפיינת בתי ספר רבים בפריפריה. מגרש הכדורסל העזוב של בית ספר "מקיף רמלה" מספר את סיפורה של החצר האחורית של מערכת החינוך בישראל. המוסד החינוכי הממלכתי אמור לשרר בחזונו החיצוני מכובדות אחידה, הנכונה הן לאזורים מבוססים הן לאזורים מוחלשים. החזות המובסת של בית הספר שלכדה קרופקיאקוב בעדשת המצלמה מעידה על האלימות הפזיזת המופנית כלפי המוסד הבית-ספרי, כמו גם על אולת ידה של מערכת החינוך העירונית והארצית.

דניאלה הורבין וענבל בצר מקדישות את עבודותיהן למקומו של התלמיד הבודד במערך הבית-ספרי. הורבין מסרטטת את דמות התלמידה כישות חסרת פנים; בצר מטשטשת את דמותה במסגרת תמונת המחזור הקבוצתית. שני הדימויים מוכפפים למסגרת מוסדית כוללת, המכתיבה אחידות כפויה. האחריות מוסרת תמונת עולם הרמונית, כמו זו המיוצגת בצילום הקבוצתי, אך בד בבד היא מרמזת על תג המחיר המוצמד להוויה קולקטיבית זו. המחיר מנוסח במונחים של יצירתיות ואינדיווידואליות שכמו נמחקת בעבודותיהן של הורבין ובצר לטובת ההיגיון הקבוצתי המאחד.

העבודה של מורן שוב היא צילום רפרודוקציה: צילום של צילום של המקור. כפי שמרמז שם העבודה - "אני חושבת שהוא היה המורה של אימא שלי" - מקור התמונה אינו ידוע. העדות המרוחקת, המגיעה אל הצופה מכלי שני, מסמנת ריחוק בזמן כמו גם ריחוק תרבותי. דמותו של המורה הניבטת מן התצלום מתארת הוויי חינוכי נשכח שנשמן בין דפי אלבום מצהיבים. דימויים אלו משמשים עדות לעולם חינוכי שהתקיים בעבר. בה בעת הם מעוררים הרהור מטריד הנוגע לטיבו של בית הספר העתידי.

הגיליון הנוכחי של הד החינוך מארח בין דפיו מבחר יצירות אמנות המוקדשות לבית הספר הישראלי. כל היצירות נעשו בירי אמניות צעירות, חלקן עדיין תלמידות. נקודת מבטן הייחודית מצליבה יחד חינוך ומגדר במסגרת ההקשר הרחב שמספקת מערכת החינוך. העבודות מעידות כי המוסד הבית-ספרי נצרב בזיכרון האישי כחויה דרמטית - תמהיל מורכב של געגוע וכאב. הבחירה לייצג את בית הספר באמצעות אמניות בלבד נגזרת מן המציאות החינוכית עצמה, שעברה בעשורים האחרונים פמיניזציה מוגברת. היצירות השונות פורשות מניפה מגוונת של נושאים המאפיינים את חיי בית הספר: עיצוב חלל הכיתה, טיבו של התלמיד, אופיו של המורה ומעמד הידע הנלמד.

עבודותיהן של אורית רף ואיילת קסטלר מוליכות את הצופה אל החלל הפנימי של הכיתה. העבודות מתמקדות במרחב האינטימי, הצר, המוקצה לכל אחד מתלמידי בית הספר - השולחן. מעבר לתפקידיו הפונקציונליים הפך שולחן בית הספר למרחב שאפשר לרכוש עליו בעלות ולהטביע בו חותם אישי. שטח הפנים של השולחן משמש מצע לציורים, סיסמאות, התוויית גבולות ועוד. השולחן שתיעדה רף חושף את עולמם הפנימי של בני הנוער. בחזיתו מתנוססת בגאון הוויית הנעורים המתריסה, המאוכלסת בגיבורי תרבות, כמיהות רומנטיות, פנטזיות ותשוקות. אלו מעידים על המרחק שנפער בין תכנית הלימודים הפורמלית ובין עולמם של בני הנוער. גם קסטלר חושפת באמצעות השולחן את הממדים הרגשיים הטמונים בהוויי בית הספר. השולחן של קסטלר חבול ושביר בקצותיו. שטח פניו הסוער זרוע אוניות טבועות המרמזות על שדה הקרב הממשי המתחולל בין גבולות הכיתה.

את עבודתה של הילה טוני נבוק אפשר לקרוא כמרחב חינוכי משובש. נבוק מייצרת רשת כדורסל חסומה, שאינה מאפשרת קליעה מוצלחת וצבירת נקודות זכות. הרשת הדיספונקציונלית מחבלת באתוס התחרותי המנהל את חיי בית הספר ובמערכת הערכים הקפיטליסטית הטמונה בין קפליה.

לילך שחר עוזבת את אולם הספורט לטובת שיעורי המולדת וחדר הטבע. שחר (התלמידה) ניצבת בחזית התמונה. בגבה פרושות שתי מפות מיתולוגיות: מפת ארץ ישראל ומפת גוף האדם. המפה הטופוגרפית והמפה האנטומית מגלמות, בהתאמה, את המרחב החיצוני והמרחב הפנימי של

נשים וחינוך בחברה פטריארכלית

הפטריארכיה - שלטון כוחני של גברים במוסדות החברתיים ובאמצעותם בנשים - היא המקור לעוולות ולמצוקות החברתיות. האידיאולוגיה והתיאוריה הפמיניסטיות חושפות את המבנה שלה ומציעות לה אלטרנטיבה - חברה מטריארכלית המבוססת על דאגה לזולת במקום על כוח. ד"ר אראלה שדמי מנתחת את המציאות ומציעה חזון

יורם הרפז

תופעה חברתית מגלמת באופן כזה או אחר דיכוי של נשים בידי גברים. ועם זאת, ובניגוד לציפיות (הסטריאוטיפיות) שלי לאחר קריאת ספרה לחשוב אישה: נשים ופמיניזם בחברה גברית (צבעונים, 2007), שדמי אינה פמיניסטית תוקפנית, כזאת שצריך להתנסח בחברתה בזהירות מופלגת ולקוות שלא ייפלט פתאום משפט לא ראוי המסגיר גישה פטריארכלית. שדמי מצפה להבנה, ומגברים היא מצפה להבנה מיוחדת, אף על פי שמנוקדת מבט הצירוף "גברים מבינים" הוא כמעט "סתירה בגוף המושג". אם "כל פילוסופיה גדולה אינה אלא וידוי של מחוללה", כפי שכתב שונא הנשים ניטשה, הוידוי שביסוד הפילוסופיה של שדמי נשמע

כ אשר אני מספר לד"ר אראלה שדמי בתחילת השיחה שלנו שהגיליון הזה של הד החינוך, המוקדש לפמיניזם וחינוך, יצא באיחור משום שהנשים שהבטיחו לכתוב לו מאמרים ולהגישם בזמן מתעכבות משום מה, היא מגיבה מיד: "תראה, לנשים קשה יותר לכתוב: ראשית, יש להן פחות זמן מגברים כי הן עסוקות גם בקריירה המקצועית שלהן וגם בעבודות הבית; שנית, נשים מותקפות יותר מגברים על כתיבתן, מה שעושה אותן זהירות ואטיות יותר; שלישית...". שדמי מגנה על נשים מפני גברים בכל מקום ובכל מצב. השקפת עולם פמיניסטית סדורה מציידת אותה בהסברים לכל תופעה חברתית, וכל



צילום: רפי קוץ

שרמי היא אשת חזון ואשת מעשה – מעשה הנובע מחזון, מעורפל ככל שיהיה ("מידה של טמטום", כתב אותו ניטשה, "הכרחית לכל עשייה". מי שחותר לבהירות מוחלטת יושב בבית ומלטש טיעונים). אין כמעט חזית פמיניסטית ששרמי לא התייצבה בה, ואין כמעט ארגון פמיניסטי שהיא לא השתתפה בו – "נשים בשחור", "קול האישה", "האם החמישית", "אחותי", "קואליציית הנשים לשלום", לימודי מגדר במכללות והרבה הפגנות. "בגיל תשע הוריי לקחו אותי להפגנה נגד הממשל הצבאי שהוטל על ערביי ישראל, ומאז אני מפגינה". בימים אלה היא מנסה להניע יוזמה חדשה – הקמת משטרת נשים.

בערך כך: "גברים, תכירו בעוול שגרמתם לנו הנשים, כברו את החזון שלנו, אולי אפילו תאהבו אותנו, אם אתם בכלל מסוגלים לאהבה, כלומר ליחסים שאינם מבוססים על כוח".

חזונות נותנים לאנשים הרבה עזר בטרם מימשו משהו: אפשר להתעטף בהם ולהפיק מהם משמעות מנחמת. שרמי היא קודם כול אשת חזון. יש לה דימוי של עתיד רצוי והדימוי הזה "מחזיק אותה". שרמי היא גם חוקרת אקדמית, אך מחקרים ואקדמיה, כך נדמה, הם לא העניין העיקרי שלה; העניין העיקרי שלה הוא לייצר חזון – תמונה של חברה צודקת, של יחסים אנושיים ראויים – ולשנות בעזרתו את המציאות.

למשטרה יש חלק חשוב בביוגרפיה של שרמי. עשרים שנים, מ־1970 עד 1990, היא שירתה בה בתפקידי קצונה שונים.

איך נתקעת בארגון גברי וכוהני בזה כל כך הרבה שנים?

התגייסתי למשטרה באורח די מקרי, אך מצאתי שזה ארגון מרתק. הייתי אישה יחידה בפורומים שונים של פיקוד והשתתפתי בקבלת החלטות חשובות. שאול רוזוליו היה המפקד הראשון שלי, והוא היה אדם רחב אופקים ורגיש לעוולות, גם לאלה של המשטרה עצמה. נמשכתי גם ל"סוציולוגיה מהשטח" שיש לשוטרים. הם הביאו מהשטח רשמים ודילמות שריתקו אותי.

אז למה פרשתי?

לאחר שגילו שיש לי חברת התחילו להתנכל לי: הורידו לי את הסיווג הביטחוני ועשו לי תחקיר ביטחוני – אחרי שנים שבהן השתתפתי בפורומים סגורים. כיוון שלא יכלו לפטר אותי, עשו הכול כדי שאתפטר. בשנות השמונים יצאתי מהארון – אז זה היה מסוכן, בייחוד במשטרה – והתחלתי לחשוב על פרישה מוקדמת.

משטרת ישראל חייבת לשדמי הרבה. שדמי כתבה את ההיסטוריה של

אלימות של גברים כלפי נשים.

כן, במילה אחת: פטריארכיה.

כלומר?

מבנים חברתיים בני אלפי שנים שמשנים צורה, משחזרים את עצמם בהתאם לנסיבות, אך שומרים על ייעודם – הדרה, השתקה ודיכוי של נשים. הסיפור לא השתנה מימי התנ"ך והמשנה ועד ימינו. אברהם אבי האומה לוקח את בנו יחידו לעקדה. האם הוא מתייעץ עם אשתו שרה? האם הוא משתף אותה? ומה עובר עליה בכל אותן שעות מחרידות? התנ"ך לא מספר, זה לא מעניין, לא חשוב, אישה. ברוריה רוצה להיכנס לבית המדרש, להיות תלמידה חכמה. מנסים לפתות אותה מינית כדי להסיט אותה מדרך, למנוע את כניסתה להיכל הידע, ידע הוא כוח. נעזוב דוגמאות, לא נצא מזה. מספר הדוגמאות אינסופי. תולדות הדיכוי של נשים הן כתולדות המין האנושי. אמנם פה ושם היו ויש איים של מטריארכיה: בסין, בהודו, אפילו במורשת היהודית יש סימנים – יהודי על פי ההלכה הוא מי שנולד לאם יהודייה – אך אלה יוצאים מן הכלל המעידים על הכלל.

את רוצה מטריארכיה במקום פטריארכיה.

נכון, אבל אלה אינן צורות חיים סימטריות. המטריארכיה לא באה להשליט נשים על גברים. מטריארכיה היא סדר חברתי שוויוני המבוסס על יחסים אנושיים של אחריות, שותפות, שוויוניות, ערכות הדדיות ודאגה.

בינתיים יש פטריארכיה. עזרי לנו להבין אותה.

פטריארכיה פירושה שלטון הגברים

ככל המוסדות החברתיים: בכלכלה, במדינאות, בדת, בצבא, בחינוך ובמשפחה; פטריארכיה היא מערכת חיים הבנויה על פי צרכים של גברים, על פי האינטרסים וסדרי העדיפויות שלהם; פטריארכיה היא התעלמות עקיבה ובוטה מנקודות המבט של נשים, מהרגישויות שלהן, מהסגולות שלהן. לא רק התעלמות אלא גם הדרה שלהן בדרכים שונות. למשל.

קח "מנגנון" הדרה פשוט ונפוץ – הטרדה מינית. אין אישה שלא התנסה בכך – במקום העבודה, בקולנוע, באוטובוס. מה המסר של "המנגנון" הזה? "לכי מכאן, זה לא מקום בשבילך!" כמוכן, יש להיזהר מתיאוריית קונספירציה: אין ממשלת גברים עולמית המתכנסת במקום סודי וממציאה מנגנונים לסילוק נשים ממרחבים ציבוריים; יש כאן מכניזם חברתי המעצב רפואי התנהגות וחוויה במהלך דורות רבים.

את מדברת וכותבת הרבה על ה"סגולות" של נשים. מהי בדיוק?

בסגולות של נשים אני מתכוונת למורשת נשים שעוברת מדור לדור, לא מורשת מנוסחת (גברים ניסחו את המורשת שלהם. נשים לא יכלו לעשות זאת. רק בעשורים האחרונים הן החלו לנסח אותה), אלא כזאת שעוברת ברפואי חיים ובעל פה. סגולות של נשים היא קודם כול דאגה ואכפתיות (caring), דאגה לילדים, להורים, לבני הווה, לאחרים. אני זוכרת את האירוע שהצמיח בי את התובנה הזאת. נחתתי פעם בבוגטה, בירת קולומביה. על המדרכות, מתחת למלונות הפאר ומרכזי הקניות, ראיתי שורות־שורות של אמהות נושאות תינוקות ומקבצות נדבות. "היכן בני הווה שלהן?" תהיתי. הם פשוט נעלמו, קמו והלכו. אביר בימי הביניים יצא למסע צלב ונטש את משפחתו בלא היסוס. קצינים בשירות קבע נוטשים את משפחותיהם. גברים "וורקוהולים" נשארים במקומות עבודתם עד שעות מאוחרות – נוטשים את משפחותיהם. סגולות של נשים היא קודם כול "לא נוטשים משפחה", כמעט בכל תנאי. מכאן, מן הדאגה והמחויבות

המשטרה בשני כרכים, פרסמה עליה מחקרים חשובים וסדרת מאמרים ביקורתית שהציעה שינויים. משטרת ישראל הפסידה קצינה חרוצה; הפמיניזם הישראלי הרוויח מנהיגה נחושה.

נתחיל אולי בזעם. את כותבת בספרך [ראו מסגרת]: "הזעם עשה אותי פמיניסטית. הזעם שהצטבר לאטו במשך השנים, בלי ששמתי לב לכך, תפח עוד ועוד, עד שיום אחד, כאשר בשלו התנאים, הוא התפרץ".

על מה הזעם, מתי בשלו התנאים, איך ועל מי הוא התפרץ?

הזעם הוא תולדה של גילוי – הגילוי שמדכאים ומפלים אותי. גיליתי שמערכת חיים שלמה מדכאת אותי ונשים כמותי, ומכל היבט. זה לא היה גילוי אחד אלא סדרה של גילויים, של אסימונים שנפלו בזה אחר זה במצבים שונים והצטרפו לתובנה מקוממת אחת. חלק מהזעם היה רטרואקטיבי. הסתכלתי אחורה והבנתי איזו מערכת דכאנית שרדתי. למשל, הסתכלתי 24 שנים אחורה, לשנה שנולדה בתי, ושחזרתי את התנאים הקשים, הלא צודקים, שבהם היה עליי לגדל אותה. כאשר הרברים התרחשו לא תמיד הבנתי; חשתי, אך לא הייתה בהירות של הבנה.

תני דוגמה למצב של "חשתי אך לא הייתה בהירות של הבנה".

ב־1970 התגייסתי למשטרת ישראל בדרגת "מפקח משנה". חשתי שמשוהו אינו תקין במינוח "מפקח משנה" כאשר הוא מתייחס אליי, והתעקשתי לחתום "מפקחת משנה", למורת רוחם של מפקדיי. חשתי שמשוהו במערכת כולה, במשטרת ישראל, אינו תקין, אך נטפתי לעניין שולי זה. מלבד ההתעקשות הזאת עשיתי מאמץ להשתלב ולהתקדם. הבנה כוללת יותר צמחה בהדרגה בעקבות תערוכות של חוויות אישיות ולימודים בארצות הברית, שם נחשפתי למחשבה ולפעילות נשים ענפה וחתרנית.

מה הבנתי?

נשנים מוקפות במבני דיכוי עצומים, במנגנוני אפליה והשתקה, בצורות מתוחכמות יותר ופחות של כוח ואלימות.

יומן מלחמה עצוב



לפני זמן קצר ראה אור ספרה של ד"ר אראלה שרמי לחשוב אישה: נשים ופמיניזם בחברה גברית (צבעונים, 2007). אפשר לתאר אותו כיומן מלחמה עצוב. שרמי מתארת ומנתחת בו את החזיתות השונות שהפמיניזם פתח נגד שלטון הפטריארכיה, חזיתות שקרסו ברובן מול התקפות הנגד. שרמי השתתפה בכל החזיתות - כלוחמת מן השורה או כמנהיגה. פרקי הספר עוסקים בין השאר בפגיעת הציונות בנשים, באלמות של המדינה נגד נשים, בהוראה כמקצוע של נשים, במאבק של המיניות הלסבית (המדוכאת מצד הפמיניזם ה"סטרייטי"), במאבק של הפמיניזם המזרחי (המדוכא מצד הפמיניזם האשכנזי), בתנועות פוליטיות של נשים, בלימודי מגדר, ב"גברים שבחיי" ו"במאזן אישי". הספר עושה את חשבון הנפש של הפמיניזם הישראלי, וזהו חשבון נוקב ועגום.

הבסיסיות הללו למשפחה, בעיקר לילדים, נשים מגיעות גם להתנרבות בקהילה, להקמת עמותות, לתמיכה במיעוטים מוחלשים, לסיוע לעמים מדוכאים וכדומה - פעולות שלנשים יש בהן נוכחות גדולה.

הסגוליות הזאת מולדת או נרכשת?

נרכשת, ובמהלך של דורות רבים. אני לא מאמינה בסיפור של "הרחם" - איבר פיזיולוגי שגורם ל"תכונות נשיות", וביניהן כידוע גם להיסטריה נ"רחם" בלועזית פירושו "היסטריה". הסגוליות הנשית היא קודם כול תולדה של הבניה חברתית וחוויה קולקטיבית. ייתכן שהגנטיקה של מינו תאטר גן כזה או אחר הקשור ל"תכונות נשיות", אך העיקר אינו

סגוליות של נשים היא קודם כול "לא נוטשים משפחה", כמעט בכל תנאי. מכאן, מן הדאגה והמחויבות הבסיסיות הללו למשפחה, בעיקר לילדים, נשים מגיעות גם להתנדבות בקהילה, להקמת עמותות, לתמיכה במיעוטים מוחלשים, לסיוע לעמים מדוכאים וכדומה

המטען הגנטי שלנו אלא איזה חלק ממנו אנחנו נאלצים או בוחרים לממש בהשפעת תנאי החיים שלנו. הסגוליות הנשית ממומשת במורשת נשית ובחוויות נשים משותפת.

מהו התוכן של החוויה המשותפת הזאת?

החוויה המשותפת של נשים היא תערובת של חוויית אמהות וחוויות דיכוי - שתי חוויות יסוד הקשורות זו בזו. אפשר, אגב, להתכחש לסגוליות הנשית ולאמץ זהות גברית - כמו שעושות למשל חיילות ביחידות קרביות או נשים בארגונים בעלי רוב גברי שמאמצות התנהגויות ומחוות גבריות - אך היא שם ויש לה נוכחות ממשית.

יש גם סגוליות גברית?

אני מאמינה שכן, והיא קשורה למרבה הצער ליחסי כוח ושליטה. עצם ההבחנה בין נשים לגברים היא תולדה של יחסי הכוח האלה, של הבניה חברתית גברית. הקטגוריות "נשים" ו"גברים" ניתנות לשינוי, והן

נמצאות כיום בתהליך של שינוי; ההבחנה ביניהן הולכת ומיטשטשת, לא מעט בזכות הפמיניזם.

מדברים על "גבר חדש", גבר ש"מחובר למקומות הנשיים" שלו. את רואה אותו?

כן, אך לא במספרים שהייתי רוצה לראות. אבל העניין אינו "גבר חדש" אלא יחסים אנושיים חדשים שאינם "גבריים", כלומר כוחניים; העניין הוא במוסדות ובהסדרים חברתיים חדשים שאינם דכאניים ונצלניים.

מהם התנאים להופעתם של יחסים אנושיים שאינם "גבריים"?

קודם כול הכרה של הגברים ביחסי הכוח שהם כפו על סביבתם, קבלת אחריות. אני לא רוצה להטיל אשמה ולעורר רגשות אשמה; רק קבלת אחריות, שתבוא לידי ביטוי בתמיכה במאבק הנשים לשחרור ולכינון חברה צודקת.

הסגוליות הנשית היא הבסיס לחברה צודקת.

כן, היא הבסיס לחזון החברתי והאנושי שלי. שוב, אני לא רוצה לזרוק את הגברים - "זוון, עכשיו תורו!" - אני לא רוצה להחליף כוח בכוח. אני רוצה חברה שהיחסים האנושיים שבה אינם מבוססים על כוח, חברה שבה הסגוליות של נשים תיכנס בגדול, שתודעת ה-caring תתפשט מהמשפחה לחברה, לעולם, לסביבה. אין פלא, אגב, שנשים מעורבות כל כך בארגונים סביבתיים, מה שהביא לצמיחתו של תחום תיאורטי ופוליטי חדש בשם "אקופמיניזם". הסגוליות הנשית קרובה באופן בלתי אמצעי לסביבה, לארמה, למחזורי החיים.

חברות אנושיות בלי בוח? נשמע אוטופי.

זו לא אוטופיה. אוטופיה היא חלום שאינו יכול להתגשם; זה חזון, מרחיק לכת אמנם, אך אפשרי; לא בחיי אבל אולי בעתיד. אני רואה חיים בקהילות קטנות המשתפות פעולה ביניהן; קהילות נטולות היררכיה, נטולות ניצול מכל סוג. ההיסטוריה מספקת דגמים שונים של חיים מטריארכליים מסוג זה. גם כיום אפשר לראות סימנים שלה בארץ ובעולם. ראה את הקומונות העירוניות שצצו בארץ, ראה את "בנק הזמן" שמעצב קהילה מסוג חדש, ראה את הגנים האורגניים העירוניים המייצרים חברות חדשות. אינני בטוחה שכל הקהילות החדשות הללו הן פמיניסטיות, לא גזעניות ולא מעמדיות, אבל אני סבורה שכדאי להתבונן בהן מקרוב ולראות מה אפשר ללמוד מהן וכיצד אפשר לקדם אותן.

החזון החברתי הקהילתי של

התנועה הפמיניסטית מוציע חלופה לקפיטליזם.

החזון הזה אינו מחייב את כל התנועה הפמיניסטית, אך אני סבורה שהוא מתחייב מהנחות היסוד שלה. מכל מקום הפמיניזם הוא מהלך צעיר מבחינה היסטורית ועדיין אין לו השפעה מצטברת, אבל הוא חותר תחת הסדר החברתי הקיים וחותר לסדר חברתי חלופי. החלופה שאני חותרת אליה אינה מנוסחת עד הסוף, אך קווי המתאר שלה ברורים. זוהי חברה שאין בה יחסי כוח, פקעת של קהילות אוטונומיות ואינטימיות המכוננות "כלכלת מתנות" במקום כלכלת חליפין, כלומר נתינה בלא ציפייה לתמורה, "כלכלת קיימות" שאינה מכלה את משאבי כדור הארץ. באופן פרדוקסלי הכלכלה הקפיטליסטית בנויה על מרכיב של "כלכלת מתנות" - כל מה שנשים עושות בחינם, כמתנה, במשפחה ובקהילה ומאפשר לקפיטליזם הפטריארכלי להתנהל. אנחנו רוצות להפוך את המודל הזה של "כלכלת מתנות", המשמש כיום לניצולן של נשים, למודל של כלכלה אלטרנטיבית. —

ככני אדם וכנשים. נדמה שהחברה כולה התגישה כדי לערער את הדימוי הציבורי והאישי שלהן, והן ברובן, כנגד כל הסיכויים, עושות עבודה חינוכית מצוינת. במקום לחפש דרכים להביא גברים להוראה – וגולת הכותרת, "גברים יוצאי צבא" – יש לסייע למורות להעצים את עצמן ואת גישתן הנשית לחינוך.

נשים הן שמנהיגות את מערכת החינוך – שרת חינוך, מנכ"לית משרד חינוך, יו"ר מזכירות פדגוגית – והן... איך נאמר זאת במרוב ההתחשבות, עדיין לא מילאו את הציפיות שנתלו בהן.

זה לא עניין של פרסונות, זה עניין של תרבות פטריארכלית המגולמת במוסדות החברתיים מזה עידן ועידנים. נשים במערכת פוליטית רצויות לשרוד, ולכן הן מתאימות עצמן לדפוסים גבריים. כאשר הן מנסות ליצור דפוס עבודה אחרים, כוחניים פחות ודיאלוגיים יותר, לועגים להן.

אני רואה לא מעט כוחנות ביחסי נשים, כולל בתנועה הפמיניסטית, מה שמסביר חלקית את הישגיה החלקיים.

גם פמיניסטיות הן תוצר של החינוך הפטריארכלי הכוחני ועדיין לא השתחררו ממנו. אבל אנחנו כמעט היחידות המנסות כל הזמן בכל מקום למגר את יחסי הכוח האלה. זהו תהליך ארוך מאוד ומתסכל שאנחנו מובילות בנחישות נשית ראויה לציון.

על הישגי התנועה הפמיניסטית כתבת בספרך: "הצלחות מעטות, כישלונות מהדהדים".

הישגי התנועה הפמיניסטית אינם מתפוררים באופן שווה על פני האוכלוסייה. יש קבוצה קטנה – בנות המעמד הבינוני, משכילות, אשכנזיות ברובן – ש"עשתה את זה". אלו נשים שהצליחו להתחרות עם גברים בארגונים מצליחים וכוחניים. אך מלבדן, מצבן הכללי של הנשים רק הדרדר. הקפיטליזם הגלובלי הוא כוח מחץ נצלני שקשה לעמוד נגדו. הקרבות שלו הן בעיקר נשים, אם כי גם גברים משלמים מחיר כבד. הנשים ש"הצליחו", אגב, משתפות אֶתן פעולה ומנצלות נשים אחרות.

בכל זאת יש ניצחונות קטנים בכל מיני חזיתות. למשל חוגי המגדר באוניברסיטאות ובמכללות מקנים ומבססים תודעה פמיניסטית; ואת לא מרוצה מהם. את כותבת שהפמיניזם שלהם הוא "פמיניזם ללא נשים". מה יש לך נגדם?

לימודי מגדר הם דבר חיובי ביותר, אחד ההישגים המובהקים של התנועה הפמיניסטית. אבל יש לי בעיה עם אופן ההתמסדות שלהם, עם שאיפתם להיות חלק מהזרם המרכזי, עם הפשרנות התיאורטית והפוליטית שלהם, עם הניתוק שלהם מפעילות פמיניסטית ומהנשים עצמן. אבל גם כך הם עדיין הרבה הכי טוב שקורה במגדל השן האקדמי.

אז "הצלחות מעטות וכישלונות מהדהדים" ואת עדיין אופטימית, לא מפסיקה לתכנן מהלכים למיגור הפטריארכיה.

זהו אולי הגרעין הרדיקלי ביותר בהוויית הפמיניסטית – אני לא מאבדת תקווה; אין לי את הזכות לכך. אני חייבת להאמין ונוטה להאמין בכושר ההמצאה של נשים, בעיקר של הפמיניסטיות שהן האוונגרד של כולנו. אני מסתכלת עליהן בפליאה, כיצד הן ממציאות את עצמן מחדש בכל פרק זמן ומשנות את עולמנו. עשינו ככרת דרך עצומה בשלושים ארבעים השנים של הגל הפמיניסטי האחרון, ואני מאמינה שזו רק תחילת הדרך. ראה את ההתלהבות של הצעירות שבינינו, ראה את תבונתן של בנות השישים, זקנות השבט, ותבין שעוד לא ראית כלום.

אני שומעת כבר את קולות הצחוק הלעגני אך הם לא מרתיעים אותי. אני דבקה באמונה הנאיבית שלי שאפשר צריך לשנות, ובאופן רדיקלי.

כתבת בספרך: "הפמיניזם הוא רדיקלי. נקודה". תסבירי. הפמיניזם הוא רדיקלי משום שהוא נוגע בשורשי הדיכוי ובשורשי ההווה האנושית והנשית; הוא רדיקלי משום שהוא בא לשנות סדרי עולם, לבנות מוסדות חדשים, לכוון מחדש יחסים אנושיים. הוא מסרב להצטרף לחגיגות – לחגיגה הקפיטליסטית, לחגיגה הלאומנית, לחגיגה הדתית או לחגיגה אחרת – הוא רוצה חברה, לאום ואמונה המבוססים על עקרונות חדשים, פמיניסטיים.

ומה מקומו של החינוך בחזון הזה? יש לו מקום בעייתי משום שהחינוך עובד לאט ונותן – אם נותן – תוצאות לטווח ארוך, והמצב הוא מצב חירום. יש צורך בפתרונות מהירים ויצירתיים. אישה המוכה ביד בן זוגה, ילדה שאביה או אחיה מתעללים בה, אינן יכולות לחכות ל"פירות החינוך"; צריך לחלץ אותן עכשיו, אולי גם עכשיו זה מאוחר מדי. אבל אם מדברים על חינוך הוא חייב להיות

אני לא רוצה לזרוק את הגברים – "זוזו, עכשיו תורו!" – אני לא רוצה להחליף כוח בכוח. אני רוצה חברה שהיחסים האנושיים שבה אינם מבוססים על כוח, חברה שבה הסגוליות של נשים תיכנס בגדול

משולב בחברה ולא, כמו שהוא היום, מתחם נפרד – "בית ספר". צריך כפר שלם כדי לחנך ילד, ובחברה שאני חושבת עליה – חברה המבוססת על שוויון, שותפות, אחריות וראגה – הילדים נמצאים במרכז ומתחנכים תוך כדי השתתפות במעשי המבוגרים. החינוך שאני חושבת עליו הוא חינוך חופשי, חינוך של יחסים, של caring; חינוך שהוא כמעט ההפך הגמור מן החינוך השולט, החינוך ההישגי, הכוחני, המבוסס על הקנייה סמכותית של ידע חסר משמעות, תלוש מחוויה. ואני לא מזלזלת בידע, אך חשוב יותר להטיל בו ספק, לשאול עליו, במקום לקבל אותו בלי כפירה. ואין, אין תחליף לאהבה.

החינוך נעשה באצעות נשים – רוב המורים הם מורות – ובכל זאת הוא "הישגי, כוחני ומבוסס על הקנייה סמכותית של ידע". איך זה? המורות עושות עבודה נפלאה, שומרות על גאוותן המקצועית ושורדות בתנאים קשים ביותר: תנאים פיזיים בלתי אפשריים כמעט וזלזול בהן

***פטריארכיה:** מערכת חברתית של שליטה גברית שבה מתקיים דיכוי של נשים באמצעות המוסדות החברתיים השונים. בחברה פטריארכלית המערכת המגדרית והכלכלית שלובות זו בזו ומשמרות את הנחיתות של נשים. הגברים הם בעלי הסמכות בבית ומחוצה לו ובעלי נגישות למשאבים כלכליים וחברתיים.

ההגדרות מבוססות על מילון מושגים באסופה דרכים לחשיבה פמיניסטית בעריכת ניצה ינאי, תמר אלאור, אורלי לובין וחנה נוה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 2007

עושות גלים

היסטוריה פמיניסטית וחינוך

סיפור ההיסטוריה של צמיחת התנועה הפמיניסטית מקנה לנשים (ולגברים) נקודת מבט ביקורתית על התרבות האנושית. לחינוך בכלל ולמורות בפרט יש עניין מיוחד בסיפור הזה

טלי רוזין

המילה "פמיניזם" נולדה לפני כמאה שנה והייתה בתחילה אבחנה רפואית לתיאור גבר בעל אפיונים נשיים. עם הזמן השתנה השימוש ופמיניזם הפך למושג בפסיכולוגיה. גם כאן המונח קיבל בתוכו משמעות שלילית – הפעם לתיאור אישה בעלת תכונות אופי גבריות (גם היום לא חסרות דוגמאות לשימוש ב"אבחנה פסיכולוגית" מסוג זה: לפני שלושים שנה אמרו על גולדה מאיר שהיא הגבר היחיד בממשלה, ועל אשת עסקים מצליחה אומרים ש"יש לה ביצים").

גלגוליו של המונח פמיניזם מעידים על הבעייתיות שלו. המילון לתיאוריה פמיניסטית מביא הגדרה כללית: פמיניזם הוא "אידיאולוגיה של שחרור האישה". על פי הגדרה זו יש מכנה משותף לכל ההגדרות של פמיניזם (ויש רבות) – האמונה היסודית והמהותית שנשים סובלות מאי צדק בגלל מינן; בגלל היותן נשים. שחרור ממי? אי-צדק של מי? ובכן, כל ההגדרות לפמיניזם וכל הגישות הפמיניסטיות קשורות למושג אחד בעל מקור קדום – פטריארכיה: שלטון האב ביוני; שלטון הגברים על הנשים במשמעות כללית. אורך חייה של הפטריארכיה כאורך חיי הציוויליזציה, ואין לה קשר לשאלה איך גבר זה או אחר מתנהג במשפחה הפרטית שלו. פטריארכיה היא סוג של תרבות, והאב הוא שם מטפורי לכלל הגברים הבוגרים. הם אלה שמארגנים ומנהלים את החברה – את מוסדותיה, את ערכיה, את תרבותה, את ההיררכיה הנהוגה בה. כל מי שמחזיק בתפיסת עולם פמיניסטית מבקר את התרבות הפטריארכלית,

המקבעת את הנשים בעמדת נחיתות ביחס לגברים. ההיסטוריה של הפמיניזם (מלאכת השחזור ההיסטורי היא בעצמה פעולה פמיניסטית, שכן נשים בולטות בהיעדרן מספרי ההיסטוריה, והמעשה הפמיניסטי הוא לספר אותה מחדש, לעצב נרטיב היסטורי חלופי להיסטוריה שכתבו גברים – מה שנקרא his-story) מתוארת בדימוי של גלים: גל ראשון התחיל בסוף המאה השמונה עשרה והסתיים בתחילת המאה העשרים, גל שני התחיל בשנות השישים של המאה העשרים ולא ברור מתי בדיוק הסתיים, ויש גם ניסיונות לזהות גל שלישי, בן ימינו. דימוי הגלים מתאים מאוד להתקדמותה של התנועה הפמיניסטית: גם מפני שכדי לחולל שינוי צריך הרבה סבלנות, כמו מים בסלע; גם משום ההתנפצות החוזרת ונשנית של הגלים על חופים סלעיים; וגם בשל המחזוריות של תנועת הגלים – מתקדמים ונסוגים, מתקדמים עוד קצת ושוב נסוגים. אלה הם גם צעדיה של התנועה הפמיניסטית: צעד אחד קדימה, ושניים לאחור... ובכל זאת, יש התקדמות.

גל ראשון

את הדיבור על הגל הראשון אפשר להתחיל עם הטקסט המכונן של מרי וולסטונקראפט (Wollstonecraft) *A Vindication of the Rights of Woman* מ-1792. אך כיוון שאנחנו עוסקות במאמר זה בקשר שבין פמיניזם לחינוך, ברצוני להאיר לרגע את דמותו של אחד מהוגי הדעות הבולטים והמשפיעים ביותר באותה תקופה – ז'ן ז'ק רוסו. רוסו תקף את כל העולות החברתיות למעט אחת – מצבן של הנשים. המוסר הכפול שלו נחשף בייחוד בספרו המפורסם אמיל, שעסק בחינוך. גיבור הספר מוצג כגבר אידיאלי, ומטרת חינוכו – לשחררו מהמוסכמות החברתיות. אמיל מוחנך לסמוך רק על עצמו, ולשפוט את הדברים על פי צרכיו ולא על פי צורכי החברה. בת זוגו, סופי, "זוכה" לחינוך מסוג אחר. החינוך שלה מתמקד בהתאמתה למטרותיהם של אחרים – גברים כמובן. כך כתב רוסו: "נשים וגברים נוצרו זה למען זה, אבל התלות ביניהם אינה שווה. אנחנו [הגברים] יכולים להתקיים בלעדיהן טוב יותר משהן יכולות להתקיים בלעדינו. הן תלויות ברגשותינו [...] חינוכן צריך



אורית רך, 1998, שולחן 3, מתוך הסדרה רישום פנימי, צילום צבע, 58*43, גלריה ג'ולי סול, ניו יורק

מצטיינים ולתלמידות מצטיינות ותקופה של חניכות מקצועית לשאר. היא קראה לנשים לעבוד במקצועות "גבריים" (להיות רופאות ולא רק אחיות, למשל), ואף הרחיקה לכת יחסית לתקופתה והציעה שלנשים תהיה נציגות בפוליטיקה כדי שלא להותיר את עמדות הכוח השלטוניות לגברים בלבד.

רעיונותיה של וולסטונקרפט ממשיכים להדהד גם היום: שורשיו של החינוך הציבורי והענקה שווה שלו לבנים ולבנות. היו אמנם נשים אחרות, הרבה לפניו, שכתבו בעד מתן חינוך לנשים, אבל היא שגיבשה את הדברים לכדי משנה סדורה, שלוותה בתכנית מעשית.

באותה תקופה בערך, מעבר לאוקיינוס, בארצות הברית, החלו לפעול נשים אחרות: שתי מורות שחורות, שרה מאפ דגלאס ולוקרישיה מוט, ייסדו את "החברה הנשית נגד עבדות", בעקבות האפליה שנתקלו בה בתנועה לביטול העבדות. פגישתה של לוקרישיה מוט עם אליזבת קארי סטנטון הולידה ב־19 ביולי 1848 את הוועידה הראשונה של התנועה לזכויות האישה בסנקה פולס (Seneca Falls), עיירה כפרית מבודדת במדינת ניו יורק. הוועידה הסתיימה ב"הצהרת הכוונות של סנקה פולס", שדיברה גם על הענקת זכות בחירה לנשים.

כל הפמיניסטיות של הגל הראשון היו סופרו'יסטיות, כלומר נלחמו –

להיות מתוכנן ביחס לגברים [...] לענג את הגברים, להיות להם לתועלת, לזכות באהבתם ובהערכתם, לגדל אותם כילדים, לדאוג להם בבגרותם". לעומת דברים אלה, דבריה של וולסטונקרפט נשמעים חתרניים במיוחד: "אני מקווה שבנות מיני יסלחו לי אם אתייחס אליהן כאל יצורים תבוניים במקום להחמיא לחינניות המקסימה שלהן, ובמקום לראות אותן כאילו היו במצב של ילדות מתמשכת ללא יכולת לעמוד ברשות עצמן". כך כתבה בספר שפרסם אותה ועשה בדיוק את מה ששמו הבטיח: ניתח את מצב הנשים והגן על זכויותיהן. הספר, אגב, הפך מיד לרב מכר והתפרסם גם בארצות הברית.

בקול רם וצלול מנתה מרי וולסטונקרפט את הסיבות לאי־שוויון בין המינים. נשים, אמרה, נולדות שוות אבל מחונכות להיות חלשות, קלות דעת ונתונות למרות. חוסר יכולתן החברתית להתנגד לכוח הגברי הוא זה שגורם להן לפתח רק את הצד השטחי באישיותן – את המראה שלהן – שנועד לספק את רצון הגברים. היא דיברה על רצונה לראות בנשים יצורים תבוניים, תבעה שוויון בחינוך, בעבודה ובפוליטיקה, ויצאה נגד שלילת זכויות פוליטיות מנשים.

הצעתה הקונקרטית כללה מתן חינוך שווה, וציבורי, לבנים ולבנות עד גיל תשע. אחרי גיל זה היא הציעה המשך לימודים לתלמידים

מקום: הפרסומות, סרטי הקולנוע ומאמרי העיתונים קראו לנשים לחזור הביתה ולהיות עקרות בית מאושרות. התקשורת הייללה את "המשפחה האידיאלית": אבא מפרנס, אמא עקרת הבית, שניים-שלושה ואפילו ארבעה ילדים חמודים ומחונכים היטב, וכולם גרים באושר ובהרמוניה בבית קטן בפרוור מטופח. גם ה"בייבי בום" – העלייה החדה בשיעור הילודה לאחר מלחמת העולם השנייה – עשה את שלו. לראשונה מזה מאה שנה עלה שיעור הילודה באמריקה בתלילות. "מבול" התינוקות חיוק את מעמדה של האמהות בסגנונה הביתי.

את שריקת הפתיחה לגל השני השמיעה בטי פרידן בספרה **תעלומה נשית** (The Feminine Mystique) שראה אור ב־1963. "במשך הרבה שנים הייתה הבעיה לא מדוברת, קבורה במחשבתן של הנשים האמריקניות", כתבה פרידן.

זה היה רגש מוזר, מין תחושה של חוסר שביעות רצון, סוג של געגועים שחשו נשים באמצע המאה העשרים בארצות הברית. כל אשת פרוורים נאבקה בזה לבדה. כל אחת פחדה לשאול אפילו את עצמה – בזמן שסידרה את המיטות, עשתה קניות, התאימה כיסויים לרהיטים, אכלה סנדוויצ'ים של חמאת בוטנים עם ילדיה, הסיעה לצופים, שכבה בלילה ליד בעלה – את השאלה הפשוטה: האם זה הכול?

בבוקר אחד באפריל 1959, בפרוור לא רחוק מניו יורק, ישבה אם לארבעה ילדים לשתות קפה עם עוד ארבע אמהות. בטון שקט של ייאוש היא דיברה אתן על "הבעיה". הארבע האחרות הבינו שהיא איננה מדברת על בעיה עם בעלה או עם ילדיה. פתאום הן הבינו שיש להן בעיה משותפת, הבעיה שאין לה שם. הן התחילו לדבר עליה בהיסוס. מאוחר יותר, לאחר שאספו את הילדים מהגן ולקחו אותם הביתה לשנת הצהריים, בכו שתיים מהנשים בהקלה גדולה רק מפני שידעו שהן כבר לא לבד.

בטי פרידן קראה ל"בעיה שאין לה שם" **התעלומה הנשית**. הספר היה לרב מכר בעל השפעה כבירה. בשבע השנים הראשונות הוא נמכר בשבעה מיליון עותקים, ו"הבעיה שאין לה שם" קיבלה שם מהדהד, הונחה על השולחן וחיכתה לטיפול.

בשנת 1966 הקימה פרידן את NOW – ארגון הנשים הלאומי באמריקה, וה"גל השני" תפס תאוצה. בין הישגיו הישירים אפשר למנות את הקמת הוועדה לשוויון זכויות בתעסוקה, שנוסדה בהמשך לסעיף בחוק זכויות האזרח האוסר על אפליה על רקע מיני, ושימשה כתובת לתלונות מכל מדינות ארצות הברית; התארגנות של קבוצות להעלאת מודעות בכל רחבי ארצות הברית; הקמת מרכזי סיוע לנפגעות תקיפה מינית; הכרה בזכות ההפלה של כל אישה (במשפט רו נגד וויד); מאבק בפורנוגרפיה; המצאת המושג "הטרדה מינית"; כתיבתם של עשרות מאמרים וספרים ששינו את תודעת הנשים לעד.

בין הספרים הפמיניסטיים החשובים ביותר חובה להזכיר את המין השני של סימון דה בובואר (1949), שקולה היה הקול המשפיע היחיד בפמיניזם של שנות החמישים, והוא טבע את המשפט המכונן: "אישה אינה נולדת אישה, אלא נעשית אישה". וחובה להזכיר את ספריה של שולמית פייסטון **הדיאלקטיקה של המינים**: המקרה של המהפכה הפמיניסטית והדיאלקטיקה של המין, שבהם טענה שהאבחנות המגדריות מניחות מראש מסגרת מושגית שדרכה החברה מעצבת ומעריכה גברים ונשים. ספרה של קייט מילט **פוליטיקה מינית** קבע כי "בסקס יש אספקט פוליטי, שכן מהי פוליטיקה אם לא סוג של יחסי כוח?". הספר גופו עצמו מניח, ספר מרגש

למען זכות הצבעה לנשים (Suffrage – זכות הצבעה). נשות ניו זילנד היו הראשונות שקיבלו את זכות הבחירה. הן החלו להצביע ב־1893. באוסטרליה קיבלו נשים את זכות הבחירה ב־1902, בנורבגיה ב־1913 ובאיסלנד ב־1915. נשות דנמרק קיבלו את זכות הבחירה שלהן יחד עם הגברים הדנים. דנמרק היא המדינה היחידה בעולם שהעניקה את זכות הבחירה לנשים ולגברים בעת ובעונה אחת – ב־1915. בשנת 1917 העניקו רוסיה, מולדובה, טורקמניסטן ואוזבקיסטן זכות בחירה לנשים. ב־1918 עשו זאת לטביה, גרוזיה, פולניה וקנדה.

שנת 1919 הייתה שנה טובה במיוחד לקול הנשי: נשות הולנד קיבלו את זכות הבחירה (שנתיים אחרי הגברים), ובאותה שנה זה קרה גם בשוודיה, באוקראינה, בלוקסמבורג, בגרמניה, בבלרוס ובצ'כיה.

מחכות למצוא את אמריקה ברשימת המדינות הנאורות? סבלנות. האזרחיות האמריקניות קיבלו את זכות הבחירה רק ב־1920, חמישים שנה (!) אחרי הגברים, ו־72 שנים לאחר שהעלו את הדרישה בסנקה פול, שם ייסדו את התנועה לזכויות הנשים.

שני נתונים נוספים מדגימים עד כמה מתן זכות בחירה לנשים לא היה עניין פשוט וקל, גם לא במאה עשרים: בצרפת קיבלו הנשים את זכות הבחירה רק ב־1944, 96 שנים (!) אחרי הגברים. בשווייץ קיבלו הנשים זכות בחירה רק בשנת – נשמו עמוק – 1971, 123 שנים אחרי הגברים.

ואצלנו? גם בישראל, מתברר, זה לא היה פשוט כל כך. בבחירות הראשונות לכנסת ישראל ב־1949 הצביעו אמנם נשים וגברים באופן שווה אך ההישג הזה לא היה קל. רק ב־1920, לאחר מאבק עיקש של נשות היישוב, הוחלט לאפשר לנשים להיבחר למה שנקרא אז "אספת הנבחרים". המתנגדים העיקריים היו החרדים, וכדי לרכך את התנגדותם הוחלט לאפשר הצבעה נפרדת – קלפי לגברים וקלפי לנשים. חרדי שלא רצה שאשתו תצביע קיבל "פרס": רשות להצביע פעמיים – פעם בשמו ופעם בשם אשתו.

גל שני

בין שתי מלחמות העולם השתתק הקול הפמיניסטי

כמעט לגמרי. אם מביאים בחשבון גם את הנסיגה שחלה במצב הנשים לאחר מלחמת העולם השנייה, אפשר לדבר על שתיקה ושיתוק של המאבק הפמיניסטי שארכו כמעט חמישים שנה; חצי מאה של תרדמת.

את שקיעתו של הפמיניזם לאחר מלחמת העולם הראשונה אפשר להסביר בסיומו המוצלח של המאבק למתן זכות בחירה לנשים, שהותיר את המאבק הפמיניסטי בלא אג'נדה. את שקיעתו של הפמיניזם לאחר מלחמת העולם השנייה אפשר להסביר בגעגועים ל"חיים הנורמליים" – החיים שלפני המלחמה. שטיפת המוח בזכות ה"ביתיות" חלחלה לכל

*אפיסטמולוגיה פמיניסטית: לעומת

האפיסטמולוגיה (ענף בפילוסופיה החוקר את תוקפו של הידע ודרכי הייצור שלו) המסורתית (הגברית) המתבססת על לוגיות, רציונליות ואובייקטיביות, האפיסטמולוגיה הזאת מבוססת על האופן שבו נשים נותנות משמעות לעולם על בסיס התנסויות תלויות מקום וזמן.

שטיפת המוח בזכות ה"ביתיות" חלחלה לכל מקום: הפרסומות, סרטי הקולנוע ומאמרי העיתונים קראו לנשים לחזור הביתה ולהיות עקרות בית מאושרות. התקשורת היללה את "המשפחה האידיאלית": אבא מפרנס, אמא עקרת הבית, שניים־שלושה ואפילו ארבעה ילדים חמודים ומחונכים היטב, וכולם גרים באושר ובהרמוניה בבית קטן בפרוור מטופח

ההברלים האלה, אם ישנם בכלל, צריכים להישכח". נושא החינוך היה קרוב ללבן של שתי הנשים הללו. הן היו משוכנעות שהסיבה להברלים בין המינים נעוצה בחינוך. הן האמינו במתן חינוך לנשים ופעלו למען הטבת שכון של נשים עובדות ופתיחת עור ו עוד מקצועות לנשים.

באחת מוועידות המורים שבה דנו המשתתפים במעמד הנחות של מקצוע ההוראה התפרצה סוון לוויכוח: "נראה לי, רבותי, שאף לא אחד מכם מבין לגמרי את הסיבה לחוסר הכבוד שעליו אתם מתלוננים. האם אינכם מבינים שכל עוד החברה אומרת שנשים אינן מוכשרות להיות עורכות דין, שרות או רופאות, אבל כן יכולות להיות מורות, כל אחד שיבחר במקצוע הזה כאילו מכיר בעצם בעובדה שאין לו יותר שכל משיש לאישה?"

קריאה זו רלוונטית היום כמו אז. מעמד הנחות של המקצועות "הנשיים" בכלל, ומקצוע ההוראה בפרט, הוא סוגיה מקוממת גם כיום. הגברים הבינו היטב את דבריה של סוון, ופשוט הדירו את רגליהם ממקצוע ההוראה. במידה שהם שם, הם יוצאים מהר מהמכינות כדי לתפוס משרות ניהול. והמורות? גם אם לא תמרדו בתנאי העבודה שלהן, כדאי שתחנכו את תלמידותיכן לדרוש לעצמן עתיד טוב יותר.

כבר כמה שנים שאני נוהגת לשאול נשים מהו ההישג הפמיניסטי הגדול ביותר שהשגנו כמאתיים השנים האחרונות. בדרך כלל, אף לא אחת משיבה "חינוך". התרגלנו לראות בחינוך דבר מובן מאליה. אולם לי אין ספק שההישג הראשון והחשוב מכולם של התנועה הפמיניסטית היה מתן חינוך והשכלה לנשים.

פעם, וזה לא היה מזמן, איש לא חשב שבנות צריכות ללמוד. הרהורי הכפירה הראשונים, המחשבה שנחיתותן של הנשים נובעת בעצם מהיעדר חינוך, התעוררו כבר במאה השבע עשרה. אבל באמצע המאה התשע עשרה החלה לזיז סטון ללמוד בקולג' בשם אוברלין, שהיה הראשון באמריקה שפתח את שעריו לנשים (ולשחורים). בגלל היותה אישה, היא לא יכלה ללמוד מערכת מלאה. היא יכלה ללמוד מערכת חלקית... לעשות את הכביסה השבועית של כל דיירי הקולג'. היא העלתה את הרעיון של חינוך שווה לנשים לסדר היום.

ולמה להרחיק עד המאה התשע עשרה? לפני עשר שנים, בקיץ 1998, נערך באוניברסיטת קיימברידג' שבאנגליה טקס חלוקת תעודות מיוחד. חילקו בו תעודות לנשים שסיימו את לימודי התואר הראשון שלהן ב־1948. אז לא הותר להן להשתתף בטקסי הסיום ולקבל תעודה ותואר. כמה מהנשים שהשתתפו באותו טקס מאוחר סיפרו שמרצים מלומדים נהגו להסביר להן שלנשים יש מוח שונה משל גברים, ולכן אינן מתאימות ללימודים ואינן זכאיות לתואר. הנשים הללו, שקיבלו תואר באיחור של חמישים שנה, הן גיבורות או אנטי־גיבורות של התנועה הפמיניסטית. יש רבות כמותן. האם נספר את סיפורן מראשיתו או שמא ניתן יד למחיקתן מדפי ההיסטוריה? האם נתייחס אליהן כאל תווית מרתיעה – "פמיניסטיות" – או נישא אותן כתו תקן למאבק חברתי שאין צורך ממנו? התשובה טמונה בחינוך.

על בריאות האישה שכתבה כנוצת נשים מבוסטון, והיה לרב מכר אדיר, תרם את תרומתו לדימוי העצמי של נשים. הפרס הנשי של ג'רמיין גריר האיצ בנשים "לתפוס שליטה על גופן" ולחדול מלהתאים עצמן לפנטזיות גבריות. ספר של פאט מאינרדי הפוליטיקה של עבודת הבית, ומאמרה "האישי הוא הפוליטי", וכן המאמר של אן קודט "המיתוס של האורגזמה הווגינלית" הם רק חלק מן הטקסטים שעיצבו את הגל השני של התנועה הפמיניסטית.

גל אישי

בשנים הראשונות לאחר פרסום ספרי מה זה בכלל פמיניזם? ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום, הוזמנתי להרצות על הנושא לפני כבוצות מגוונות של נשים, ובכל פעם, אחרי שעה ויותר של סיפורים על נשים שעשו את הפמיניזם, נשים שהנשים בקהל שמעו עליהן לראשונה, עלתה השאלה "איך זה שאנחנו לא יודעות עליהן כלום?" אין לי ספק שהדרתן של נשים מספרי ההיסטוריה בכלל ומספרי הלימוד בפרט היא הסיבה העיקרית לכך. אין לי ספק שהגיע הזמן לאפליה היסטורית מתקנת (שאני מעדיפה לקרוא לה תיקון של אפליה).

יש ללמוד פמיניזם בבתי הספר; פמיניזם ולא לימודי מגדר. פמיניזם זה כלום אומרת כל הוקס בספרה הקטן והמקסים (הוצאת פרדס). אני מאמינה שגם הבנים יצאו נשכרים מעיסוק חינוכי בנושא. הרחבת המושג "אישה" תרחיב בהכרח גם את המושג "גבר", ושני המינים יפרצו את הכבלים שהניחו עליהם סטריאוטיפים מיושנים ויוכלו לגלות מרחבים חדשים.

השבת הנשים אל ספרי ההיסטוריה היא מעשה של העצמה – של נשים וגם של גברים, של בני אדם. הסיפור הפמיניסטי נוגע במושגי יסוד כגון אזרחות, שוויון, מאבקים חברתיים ותפיסת ה"אחר". כדאי שילדינו ייחשפו אליהם. את הדיון על זכות האישה על גופה, אגב, לא הייתי רוחה עד שנות בית הספר היסודי, אלא מתחילה בו – בתבונה וברגישות – כבר בגן הילדים.

ולא רק היסטוריה פמיניסטית יש ללמד; לימוד פמיניזם כנקודת מבט ביקורתית על התרבות הוא צורך חיוני. ניתוח אירועים אקטואליים, מאמרי עיתונות, תכניות טלוויזיה, כמו גם דיונים מעמיקים על התנ"ך ויצירות ספרות קנוניות מנקודת מבט פמיניסטית, יעזרו לתלמידים להבין את המציאות הסקסיסטית שבה הם חיים, למאוס בה ולנסות לתקן אותה. לימודי פמיניזם יעצימו אולי את ציבור המורות ויסייעו להן להיאבק על תרמיתן ועל שכון. פמיניסטיות רבות מדור האמהות המייסדות של התנועה הפמיניסטית היו מורות. האמונה שדרך החינוך אפשר לשנות ולהשפיע הייתה משותפת לכולן. סוון ב' אנתוני, יד ימינה של אליזבת קארי סטנטון ומורה בעצמה, נהגה לשאת דברים לפני ועידות של מורים ברחבי היבשת (כמחצית השנייה התשע עשרה). לפני אחד הנאומים ביקשה מסטנטון "לטעון את הרובה שלי ולהשאיר לי רק ללחוץ על ההדק (כלומר, לכתוב לה את הנאום), מפני שכולם – כולם – יבססו את טיעוניהם החזקים ביותר על ההברלים בין המינים... ובכיתת הלימוד, יותר מכל מקום אחר,

טלי רוזין היא מחברת הספר מה זה בכלל פמיניזם? ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום, זמורה ביתן, 2000



על נשיות ואנושיות



הפמיניזם בן ימינו חבר לפוסטמודרניזם
כדי לחשוף את הדרכים שבהן האישה
מיוצרת כ"אישה" - כניגוד של ה"גבר"
ושל ה"אנושי". **ד"ר מירי רוזמרין** מציגה
את ההנחות של הפמיניזם הפוסטמודרני
ומחלצת מהן המלצות לחינוך

פמיניזם, וסטמודרניזם וחינוך



אילת קסטלר, 2008, ללא כותרת, עפרונות על שולחן בית ספר, מחונכים, אוצרות: נועה גרוס, ענבל טימור, גלריה הכיתה

של נשים אינה ניתנת לצידוק ולהצדקה, וכי היא סוג של עוול חברתי, מצאה בהנחות של הפוסטמודרניזם כלים יעילים לניתוח הצורות שבהן יחסי כוח חברתיים, המקבעים את הנשים והופכים אותן לנחותות ושוליות, הופכים ל"שקופים", למובנים מאליהם ונחשבים למצב טבעי סביר. הפמיניזם הפוסטמודרני אינו אחיד ויש לו כמה גרסאות. למרות זאת אני רוצה להציג כמה קווים לדמותו - קווים המופיעים בהגותן של פמיניסטיות בנות ימינו ומיושמים בצורות שונות בהגות של כל אחת מהן.

קווים לדמותו (קווים לדמותה)

הסובייקט הוא גברי: האפשרות של אישה לחיות את חייה כסובייקט - כמי שיש משמעות לנקודת המבט שלה, כבעלת אוטונומיה לעצב את חייה ולפעול בעולם - תלויה באופן שבו החברה מגדירה באמצעות השפה, הנורמות הרווחות והמוסדות החברתיים את צורות החיים האפשריות והראויות. לוס איריגרי, ג'וליה קריסטבה, רוזי בריידוטי ואחרות הראו שהקטגוריה "אישה" בתרבות שלנו הובנה כהיפוכו של "אדם", כמי שמסמנת את הגופני הקפריזי, את הלא יציב; כמי שאמורה להגדיר על דרך השלילה מהו "אנושי". נשים, טוענת איריגרי, מנועות מלתת משמעות לחייהן שלא ביחס לגבריות ולאדיאל האנושי שגבריות זו מייצגת. הנשיות, כפי שהיא מוגדרת בתרבות, משקפת את החשיבות והבלעדיות של המודל הגברי ל"אנושיות" - אייתלות, רציונליות, גבולות ברורים, אינטרסנטיות.



פוסטמודרניזם הוא מונח שמשמשים בו לעתים קרובות כדי לאפיין את רוח הזמן שלנו. בדרך כלל המושג מיוחס לריבוי זהויות ולהיעדר כללים ברורים להערכה ולגינוי. אולי בשל כך הוא מזוהה, שלא בצדק, עם סוג של רלטיביזם ציני של "הכול הולך". במאמר זה אני רוצה להציג את הנחות היסוד של ההגות הפמיניסטית בת ימינו, הנחות המושפעות לעומק מן הפוסטמודרניזם. אחר כך אציע תרגום אפשרי שלהן למעשה החינוך.

פמיניזם פוסטמודרני

הפוסטמודרניזם, זרם ביקורתי במחשבה המערבית, ניסה להשתחרר מהנחות יסוד ששלטו בפילוסופיה המודרנית - בעיקר מהנחת קיומו של אדם חופשי ורציונלי כנקודת מוצא להבנת העולם בכלל והעולם החברתי בפרט. המחשבה הפוסטמודרניסטית צמחה כמחשבה פוליטית בעיקרה, משום שעקבה אחר דרך היווצרותם והשתנותם של רעיונות ומציאות, ראתה שהם אינם יציבים, ברורים מאליהם וטבעיים כפי שהם נתפסים, אלא ניתנים לשינוי ולהחלפה.

הפמיניזם מראשיתו, הן בהיותו תנועה פוליטית הן בהיותו זרם הגותי, יצא נגד הטענה שמעמד הנחות של נשים יציב, ברור מאליו ומוצדק על בסיס עקרונות טבעיים כגון נחיתות פיזית, נחיתות מחשבתית של נשים, תלותן הטבעית בגברים וכדומה. הטענה הבסיסית של הפמיניזם שנחיתות

נימוקים ראויים. במהלך ההיסטוריה הורו נשים מעמדות ידע, לא הורשו ללמוד ולכן לא תפסו מקום חשוב בהיסטוריה של המדעים והאמנויות. אולם גם בתקופה שמותר לנשים ללמוד, טוענות כותבות פמיניסטיות, הדרתן נמשכת, ובשתי רמות: ברמה הפרסונלית, הכוללת גישה של נשים לעמדות אקדמיות ומחקריות בכירות, נגישות לפרסים אקדמיים ותגמולים נוספים המציינים את חשיבות החוקרים; וברמת הדימוי של האדם הידע, של מקורות רלוונטיים לידע ושל צורות תיקוף מקובלות לידע. הירע הרפואי נחשב לחלק מרכזי בהבנה שלנו את גופנו, לעומתו ידע אישי יותר, הנובע מהחווייה הבלתי אמצעית של גופנו, אינו מקבל מעמד חברתי משמעותי. וכיצד זה קשור לכוח חברתי? כאשר הידע שיש לנשים על גופן מתוך התנסותן הוא חסר לגיטימציה, והיכולת לפעול על פיו מוגבלת מאוד, נשים הופכות חסרות סמכות ביחס לגופן, מה שהופך את השליטה החיצונית עליו לקלה יותר. יתרה מזו, ה"אישי" בתרבות שלנו נחשב נשי, ואילו הכללי מזוהה עם גבריות. המחיקה של הידע האישי היא עוד היבט של ההיררכיה גברנישית בתרבות שלנו.

לחשוב אנושיות גם דרך הגוף: הגוף בפמיניזם הפוסטמודרני הוא מדיום חשוב של קיום חברתי ואישי. במסורת המערבית ובעיקר בתקופה המודרנית ניתנה העדפה בולטת לנפש כמי שמובחנת מהגוף ונושאת בקרבה את המחשבה ואת האנושיות. נשיות זוהתה עם הגוף וגילמה את הממד הגופני האילם וחסר המשמעות של הקיום האנושי, זה הכולל את הנפש ומביא עמו סדר אחר – מגבלות שונות, קלקולים וסופיות. נשים זוהו עם הגופני וגופן זוהה עם הדרתי בתרבות, אומרת קריסטבה. הגוף הנשי היולד נתפס כמהות של זהות נשית, אולם אותם יחסים ייחודיים שמתקיימים בין הגוף האמיתי והעובר או הילד הרך ומגוון החוויות הקשורות לשלבים אלה של החיים האנושיים – כולם נמחקו מפאת היותם חסרי חשיבות תרבותית. לוס איריגרי אף טוענת שהתרבות הגברית הגדירה את האדם כניגוד לאותו קשר ראשוני. האמיה הפך למאיים, טובעני, כאוטי, גורם שצריך להיפרד ממנו ולנגוד כדי להפוך לאדם. הפמיניזם הפוסטמודרני קורא בקולות שונים לחשוב דרך הגוף, דרך הספציפיות שלו, דרך הפגיעות והחוויות השונות של גוף; להחזיר את הסובייקט, את "האדם החושב", אל קיומו כאדם גופני בעל היבטים מגוונים של גופניות.

זהויות מגדריות - שום דבר הכרחי או קבוע: גזרית באטלר הדגישה כי האופן שבו אנו מבצעים פרקטיקות שקשורות בתפקידים המגדריים הוא שיוצר את הזהות שלנו כנשים וגברים. במילים אחרות, הגוף הוא הזירה שדרכו מתעצבת ה"פנימיות" שלנו, ולפיכך ה"פנים" תמיד מציית לנורמות החברתיות שהגוף משתתף בהן. לדוגמה, אם אבצע באופן כושל את הפרקטיקות הנשיות – אתן לשיער גופי לגדול חופשי, אשב ישיבה פשוטת רגליים, אדבר בקול עמוק יחסית, אפילו אסמן את עצמי בלשון זכר בלבד – מיד תתהווה אי-בהירות מגדרית, גם בזהות העצמית שלי וגם בדרך קבלתי למרחב החברתי. לבאטלר חשוב להראות כי אין בזהויות המגדריות מהות טבעית או קבועה; שזהויות אלה הן אוסף של נורמות ופרקטיקות חברתיות שאנו לומדים לבצע כדי לזכות במשמעות יציבה. לפיכך, היא טוענת, אנו צריכים להיות קשובים לכוח שאנו מפעילים על מי שאינם "מצייתים" לדפוסים המקובלים של נשיות וגבריות, ולהבין כי אין כל הצדקה בסימונם כ"חריגים" או "בעייתיים". כל ההוגות שהזכרתי מרגישות כי החלוקה לשני מגדרים אחידים ויציבים – גברים ונשים, והעובדה שהחברה איננה מאפשרת עמדות גמישות ומרובות של מגדר הן תוצאות של נורמות חברתיות המחייבות

האישי (גם) הוא פוליטי: ההבניה החברתית והכוח החברתי אינם מתמצים בחסמים חוקיים המונעים מנשים להשתתף באופן שווה בתחומים חברתיים שונים; הם אינם רק חיצוניים לכל אישה ומגבילים את תנועותיה. הכוח החברתי נמצא גם בצורות הארגון הבסיסיות של החברה את החיים של כל אישה (ואיש): באמצעות השפה, המוסדות והנורמות המנהלים את חיי היומיום שלה. כל אלה מעצבים את גבולות המשמעות – מה אפשר לומר, מה נחשב, למי יש סמכות לדבר בנושאים שונים. גבולות המשמעות מעצבים לא רק את ההבנה של האדם ואת העולם סביבה, אלא גם את העולם הפנימי שלה – הציפיות, הדימויים העצמיים, התשוקה הבסיסית, החוויה הבסיסית של הקיום. כך, לדוגמה, פילוסופית בשם סנדרה ברטקי ניתחה כיצד יוצרים השיח על "טיפוח" והפרקטיקות הקשורות בו – הצד הרפואי, המסחרי, התקשורתי וכדומה – משמעות של גוף נשי שהוא מעיקרו פגום וחייב תיקון ותחזוקה מתמידים. האישה שגדלה לעולם שהפרקטיקות הללו הן חלק בלתי נפרד מהנשיות רואה בעצמה "חפץ טעון טיפוח", חפץ פגום תמידית, הדורש מתיחה, הסתרה, ריענון והחייאה. האפשרות למצוא יופי ונשיות בצורות שונות של הגוף שאינן כפופות לפרקטיקות הטיפוח המקובלות כמעט שלא קיימת.

שפה שוללת ומאפשרת עמדות חיים: מהדוגמה שלעיל עולה שהשפה – לא המדוברת בלבד, אלא כל קוד בעל משמעות – בתפיסה הפוסטמודרנית אינה רק שיקוף של המציאות, אלא מדיום שמארגן את העולם. הוא מחלק את העולם לקטגוריות ויוצר עמדות שמזן אפשר לדבר. השפה קובעת את גבולות הניתן להבנה ואת מאפייניו של דיבור בעל משמעות. בגבולות אלה גם משתיקים סיפורים שונים על המציאות; עמדות אלטרנטיביות על המציאות אינן מקבלות ביטוי ואינן נחשבות בעלות תוקף או עניין כללי. סיפורים אלטרנטיביים כאלה מושתקים, ואנשים הנושאים אותם נאלצים לספר סיפור על המציאות שאינו צומח מהעמדה שלהם בעולם. הפמיניזם הפוסטמודרני הדגיש כי השפה המקדשת גבריות מציבה לפני נשים בררה בעייתית: לראות את העולם בעיניים גבריות, כלומר לשחזר את הגבריות כמודל יחיד ל"אנושי", או לשתוק. התרבות מקשה על נשים לחשוב על הקיום בתור אישה; על עצמן כמקור למחשבה על המציאות. השפה שדרכה אפשר לחשוב גופניות נשית ומיניות נשית שלא ביחס למבט גברי אינה קיימת ברובה. רק שפה שוויגית תאפשר לנשים להציג את העולם שלא דרך היחס שלהן לגברים, אלא מתוך הברדל וריבוי עמדות אנושיות.

יחסי ידע/כוח: לפי התפיסה הפוסטמודרנית, יש תמיד השלכות חברתיות. הידע אינו תמונה אובייקטיבית וניטרלית; הוא מיוצר בידי בני אדם בהקשרים חברתיים. צורות מסוימות שלו מקבלות סמכות לקבוע עובדות בחיינו (מהי שפיות, מה מקנה זכויות להקלות שונות וכדומה), הן נותנות תוקף לצורות קיום שונות ונותנות להן את משמעותן. כך, לדוגמה, הקטגוריה הרפואית "דיכאון אחרי לידה" נותנת שם לתופעות שונות, מכתבה טיפול, מסירה סטיגמה אבל גם מעודדת טיפול תרופתי בתופעות שחלקן, לפחות, קשורות לחוויה של הפיכה לאם ולקשיים שכרוכים בה. הצבה של תופעה כתופעה רפואית עוזרת לנו שלא לחשוב על ההיבטים החברתיים שלה ועל הקשר שלה לארגון האמהות והלידה בחברה שלנו, ומייצרת תנאים של בדידות, חוסר וראות ומצוקה אצל נשים רבות. לעומת כל ידע שמקבל מעמד סמכותי, ובעולמנו זהו בעיקר הידע המדעי, הרפואי והטכנולוגי, יש צורות אחרות של ידיעה וחוויה שמודרות משרה הידע ואינן יכולות לקבל תוקף של ידע. האידאול של ניטרליות מסתיר דימויים ספציפיים של מידה האדם הידוע, מהי מחשבה אחראית, מהם

***סקסיזם:** השקפה הרואה בעליונות של גברים חוק טבע המקנה להם זכות שליטה על נשים. הוא משוקע עמוק בהסדרים החברתיים ובלא מודע התרבותי.

שלא נכללה בקנון בגלל היותה של נשים ומשום שהציעה אלטרנטיבה לזרם המקובל. וכן חשוב לי ללמד אותן לספר סיפור אחר מזה של ה"קלאסיקות". איני רוצה שבתי תלמד להיות אישה מדוגמאות של סינדרלה או היפהייה הנרדמת; איני רוצה שהיא תלמד להיות אישה חסרת אונים ופסיבית המחכה לישועה שתבוא מנסיך. איני רוצה גם שהיא תלמד מנשים קטנות שהילדה שכותבת וחושבת ו"מעזה" לרצות להיות כמו בן, סופה שאהוב לבה לא ירצה בה והיא תהיה תמיד שונה ומוזרה. אני רוצה שבתי תלמד לכעוס על סיפור בת יפתח ותלמד למצוא בתנ"ך משמעות בדמויות נשיות אחרות. היכולת לקרוא ולהבין בדרכים שונות את התרבות תאפשר לפנות לגדול ולהיות נשים בלי לשחזר את המקום המסורתי של האישה; הן ילמדו לפגוש נשים במקורות התרבותיים שלהן בלי לראות בנשים הללו מופת לנשיות - נשיות שולית וצנינית.

חשוב לי ללמד את תלמידותיי שלא להיות "ילדות טובות" ביחס לידע, כלומר לא רק ללמוד ולשנן, אלא לחקור, לשאול, לא לפחד לדבר. לא פעם אני נתקלת בסטודנטיות מצוינות שידועות לסכם ולהביא את דברי ההוגים באופן מדויק ובהיר, אבל כשנדרשת מהן אמירה עצמאית על הטקסט - הצגתו במושגים אחרים, ביקורת חיובית או שלילית שלו - הן מתקשות ומשתתקות, כאילו עד אותו רגע הן תפסו מחסה מאחורי הסמכות של הכותב/ת ועתה הן נדרשות להתייבב לפני עצמן ולייצר טענה - וזה קשה להן עד מאוד. הידע האנושי מתפתח מתוך מחלוקות וויכוחים ולא מאמירות "הן". יש דרך לנהל מחלוקות באופן פורה לנוכח טיעונים וביקורת מובנית. הדגש על ביקורתיות ולא על שינוי עובד ילדות ונשים מציב אותן, אולי לראשונה, בעמדה של בעלות הידע ויצירתו שלו.

עוד תחום שחשוב לדעתי לפעול בו הוא המקום של הקיום הגופני של ילדות ונשים. לא פעם מגיעות אליי סטודנטיות שמאמינות שאנחנו בעידן פוסט-פמיניסטי, שהמאבק נגמר והן נשים חופשיות ומאושרות. אולם הן לומדות להיות קשובות יותר למחירים שהן משלמות על האופן שבו הגוף שלהן מעוצב כגוף נשי. הן לומדות להיות ביקורתיות בנוגע ל"רצון החופשי" שלהן לאמלל את גופן בדיאטות אינסופיות ובאמצעים כירורגיים כדי להיות יפות יותר ולהציג מיניות משוכללת יותר. כדי לדון בנושאים הללו אני מאתגרת את גבולות הדיון המקובל בפילוסופיה. אני מציגה מעברים בין האישי לתיאורטי, בין דוגמאות יומיומיות לתיאוריה, ומאפשרת לתלמידות לחבר בין תיאוריה למציאות ולהבין שידע הוא אמצעי לעזור לנו להיות את חיינו בצורה אנושית וראויה.

הניסיון לפעול מתוך מחשבה פמיניסטית-פוסטמודרניסטית הוא תמיד אמביוולנטי; הוא חלק מהמציאות שמנסים לשנות. אני עוזרת לבתי להתחפש לנסיכה אבל גם שמחה כאשר היא רוצה להיות "הנסיכה שמוכילה". אני יודעת שאני מציגה לתלמידותיי מודל נורמטיבי של נשיות, אבל אני שמחה ליצור בכיתה מרחב שהן יכולות לאתגר בו את הצורות שדרכן הבינו את הזהות שלהן עד כה - לבטא את המבוכה, את תחושות האי-התאמה, לאתר את מקומות ה"סכסוך" עם הנורמות החברתיות ולראות בהם מקומות של שינוי חברתי אפשרי ולא רק של כישלון אישי, כישלון להיות "בסדר".

הפמיניזם הפוסטמודרני הסיר מעלינו את הצורך לממש מהות כלשהי של נשיות והתריע מפני הניסיון המתסכל והמרכא לממש אנושיות חסרת מגדר, כלומר דמויות גבריות. הפמיניזם הזה קורא ליצירתיות אמיתית ביחס למי שאנחנו רוצים להיות כנשים וכגברים. אנחנו - הורים ומורים, הורות ומורות - אחראים ואחראיות לספק לילדינו ולילדותינו את הכלים להיענות לקריאה זו.

ד"ר מירי רוזמריין היא מרצה בחוג ללימודי נשים ומגדר באוניברסיטת תל אביב

אותנו לקבל על עצמנו זהות סדורה ויציבה באמצעות הפרקטיקות והשפה שאנו משתתפים בה. הסדירות היא אשליה מגובה בכוח חברתי המעניש כל מי שחורג ממנה. למעשה, זהויות יכולות וצריכות להיות גמישות יותר ומשתנות. זהויות אינן ביטוי של גרעין מהותי נתון, אלא תוצר דינמי של החיים, ולכן אין סיבה שנציית לרפוסים מצומצמים של מגדר. אין סיבה לחסום את האפשרויות לשלב רפוסים נשיים וגבריים בצורות חדשות ושונות ולהגדירן "בלבול" או "סטייה". להפך, יש לעודד אותן.

התרנות ושינוי הדרגתי: מתוך הנאמר עד כאן אפשר להבין כי הפמיניזם הפוסטמודרני אינו מאמין במהפכה, כלומר באפשרות להשליך מעלינו בבת אחת את צורות הדיכוי המעצבות את היוםיום של נשים וגברים. כיוון שיחסי הכוח החברתיים הם החומרים המעצבים את הזהות האישית והחברתית שלנו, קשה אפילו לדמיין מה יהיה טיבו של הקיום מחוץ לאותן נורמות שמגדירות את משמעות קיומנו. השינוי המתאפשר בתפיסות מסוג זה הוא הדרגתי ותהליכי בהכרח, והוא מתבצע בזירות היומיומיות הקטנות של חיינו. הפוליטיקה היא חתרנית, כלומר משתתפת בעולם שהיא מנסה לשנות ובר בבר מנסה לחשוף את האפשרות לעולם אחר; בכך היא מערערת את הברור מאליו של העולם הנתון.

מה לכל זה ולחינוך?

כיצד יכולה תפיסת עולם פמיניסטית-פוסטמודרניסטית כזאת להתרגם למעשי היוםיום? אני שואלת את השאלה לא רק מעמדה של חוקרת המחשבה הפמיניסטית, אלא גם מתוקף היותי מורה באוניברסיטה, אישה ואם. אני רוצה להציע כמה כיווני פעולה אפשריים.

ראשית, אחת המסקנות החשובות של הפמיניזם הפוסטמודרני היא שהזהות האנושית אינה צריכה לשאוף להיות אחידה, מוצקה וברורה. יש אופק פתוח של אפשרויות להיות נשים וגברים, ספקטרום רחב של תכונות נשיות וגבריות שבני אדם יכולים לבחור בהן. אם נאפשר זהויות גמישות נוכל למנוע מילדים ומילדות כאב ואשמה מן הסוג של "אני לא מספיק בן", "אני לא מספיק בת", "אני לא עושה את זה נכון" וכדומה.

מי שמחנכת, הורה או מורה, צריכה לאפשר מגוון ותנועה של זהויות; להימנע מהפעלת נשיות וגבריות רגילים כסטנדרט ולהימנע מסימון ילדים אחרים כיוצאי דופן. עלינו להיות מודעות לשפה וליחס שלנו כלפי המתחנכים: באיזו מידה אנו מוציאות מהכלל את כל אותן הוזהויות ילדותיות "לא מתאימות"; באיזו מידה אנו מרשות לילד לבטא רצון להיות משהו המזוהה עם נשיות - רקדן, גנן בגן ילדים וכדומה; באיזו מידה אנו מאפשרות לילדה להפגין תכונות "גבריות" כגון תחרותיות או אגרסיביות, להתחפש לסופרמן, לשחק את תפקיד יהודה המכבי בחנוכה וכדומה.

הריבוי כאידיאל חינוכי אינו עוסק רק בזהויות מגדריות ומיניות, אלא גם ברפוסים משפחתיים וצורות חיים. באיזו מידה אנו מניחות שלכולם יש מבנה משפחה סטנדרטי של אמא ואבא; באיזו מידה אנו מניחות חלוקת תפקידים בין אמא לאבא.

מסקנה חינוכית נוספת נוגעת למודעות לכוח שיש לי כמי שמעבירה ידע ונחשבת לסמכות של ידע. חשוב לי לזכור ולהזכיר לתלמידתי שידע הוא כלי לחשוב ולארגן את העולם; שחשוב להיות ביקורתיות ביחס לידע. כמו כן חשוב לזכור שבכל התחומים המדעיים, לבטח במדעי האדם, ישנן אפשרויות שונות להבין את המציאות, ושי"הסיפור" המדעי המקובל זכה למעמדו לא בהכרח משום שהוא נכון יותר. חשוב לי לעודד תלמידות בכל הגילים, כמו גם את הבת הפרטית שלי, שלא להירתע ממה שנחשב לידע גברי - מתמטיקה, פיזיקה וכדומה. חשוב לי גם להזכיר להן את כל מה שהן אינן לומדות כחלק מתולדות הפילוסופיה הקנונית - מחשבתן של נשים רבות

חינוך חווה פמיניזם

פדגוגיה פמיניסטית אינה שיעורים או פרויקטים בנושא, אפילו לא תכנית לימודים שלמה; פדגוגיה פמיניסטית פירושה עיצוב כל דפוסי הפעולה של המוסד החינוכי בדרך שתחולל שינוי בתפיסות ובהתנהגויות המגדריות של תלמידות ותלמידים. **ד"ר יהודית אברהמי-עינת** מציעה 36 הנחיות למימוש חינוך פמיניסטי

עם בנות ודואגת למניעת קיפוחן וצמצום עולמן; היא מצריכה תפיסת עולם מודעת ומחייבת. המעבר להוראה ברוח עקרוניתה דורש ממוסדות החינוך לבצע שינוי של הפרדיגמה החינוכית. תוספת של שיעור, פרויקט או תכנית לימודים אשר יספרו על מצבן העגום של בנות ונשים במוסדות החינוך, במקומות העבודה ובמשפחות, לא תעשה את העבודה. כאן נדרש שינוי ממעלה שנייה, שינוי פרדיגמטי.

"ללמוד על..." במקום "להתנסות ב..."

למה הרבר דומה? המזכירות הפדגוגית קבעה לפני זמן מה שהוראת החשיבה היא מטרת חינוך. במקום ללמד תלמידים לשנן את "החומר", יש ללמד אותם לחשוב כראוי. במפגש שנערך במרס 2008 בתל אביב עם ראשי המסלולים להכשרת מורים אמרה פרופ' ענת זהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית: "הוראת החשיבה אינה סתם עוד תכנית לימודים, אלא מהפך בכל תפיסת המהות של ההוראה והלמידה".

אמירה זו נכונה להוראת החשיבה כשם שהיא נכונה לפדגוגיה פמיניסטית. המעבר מפדגוגיה מיננית (סקסיסטית) גלויה וסמויה לפדגוגיה פמיניסטית מחייב "מהפך בכל תפיסת המהות של ההוראה והלמידה"; יש להפוך את הסביבה החינוכית המפלה לסביבה חינוכית התומכת בפיתוח הפרט באשר היא.¹

למידה על מגדר כמוה כלמידה על חשיבה. למידה מסוג זה מוסיפה ידע אך אינה גורמת לשינוי עמדות. למידה על מגדר במנותק מביקורת על תרבות המוסד החינוכי שלומדים בו - על השפה, על ארגון הסביבה, על חלוקת התפקידים, על המדרג, על הציפיות והנחות היסוד של - אינה משנה דבר, ממש כשם שלמידה על יתרונות הדמוקרטיה במוסד חינוכי שאינו דמוקרטי בעליל אינה יכולה להיחשב "חינוך דמוקרטי".²

ה עיסוק בקשר שבין חינוך למגדר בישראל שבוי בהצגת עובדות. מחקרים ודוחות עוסקים בהבדלים בין בנים לבנות בהישגים בבחינות, בנוכחות של בנים ובנות במסלולי לימוד שונים, אפילו בסגנונות למידה של בנים ובנות, אך כל אלה ועוד מוצגים כעובדות מוגמרות; אין קבלת אחריות - לא על העובדות ולא על התהליך שיצר אותן. רק במקרים בודדים הצגת העובדות מלווה בחשיבה ביקורתית על הגורמים הגלויים והסמויים המעצבים את ההבדלים המגדריים, הבדלים מוטפסי מין (sex typed). הנה דוגמה:

מורה למתמטיקה בקורס למחוננים בעיר צפונית מספרת שהבנות המגיעות לקורס דורשות מעצמן לקבל 100, וכאשר אינן מקבלות 100 הן פורשות. הבנים לעומתן מתמידים גם כאשר הישגיהם אינם כה בולטים.

המורה מציינת עובדה. היא אינה מודעת לאפשרות שההתנהגות שלה גורמת לעובדה זו; שהיא מחזקת תפיסה כלשהי של התלמידות שפורשות מלימודי המתמטיקה; שההסכמה שבשתיקה עם עובדה זו מאשרת ומחזקת אותה. לעומת זאת ניסיון לאתגר את הציפיות שתלמידות אלה מגיעות אתן ללימודים ולחשוף את המניפולציה החברתית שיצרה אותן, ואשר גורמת להדרה של בנות ממסלולי לימוד והכשרה הנחשבים גבריים, היה יכול לסייע להן להתמודד עם המסרים הגלויים והסמויים הנשלחים אליהן ולשנות את העובדה הזאת; ייתכן שכמה מהן, אולי כולן, היו נשארות בקורס גם לולא קיבלו 100.

הניסיון להתמודד עם הציפיות של תלמידות בהגיען ללימודים מעוגן באמונה בעקרונות הפדגוגיה הפמיניסטית. הפדגוגיה הפמיניסטית מיטיבה



הילה טוני נבוקה, 2006, PUT THE BALL IN THE BASKET, טכניקה מעורבת, מחונכים, אוצרות: נועה גרוס, ענבל טימור, גלריה הכיתה

מה שמטריד את הפדגוגיות הפמיניסטיות אינו המטרות המוצהרות של המוסד החינוכי, אפילו לא תכנית הלימודים הסמויה שלו; מה שמטריד הן השגרות היומיומיות של אותו מוסד. השגרות הללו, "השקופות", הלא נראות, הן שמקבעות ומעצמות מצבים של ייחוס ערך שונה לבנות ולבנים ולעולמות התוכן שלהן ושללהם

- החינוכי, כדי להיטיב עם כל המעורבים בו.
1. הקפדה על מתן תשומת לב שווה לבנות ולבנים מתוך התחשבות באפיוניהם השונים.
2. חשיפה ביקורתית של המסרים המינניים המוצפנים בתכנית הלימודים הגלויה והסמויה.
3. הקפדה על אווירה של כבוד בין המינים - בין חברי הסגל, בין התלמידים ובין חברי הסגל לתלמידים.
4. יצירת אווירה מעוררת הנעה ללמידה בכל תחומי הלימוד מתוך שימוש בתכנים הפונים לעולמם ולעולמן של בנים ובנות.
5. התחשבות בצרכים מיוחדים הנובעים מתפיסות מגדר שהופנמו אצל בנות ובנים, המגבילות את בחירותיהם ומשפיעות על ההערכה העצמית שלהם.
6. הכרה בתרומתן של נשים בעבר ובהווה לחברה, לכלכלה, למדע, לאמנויות ולתחומים אחרים.
7. ייחוס ערך רומה לתכונות המזוהות כנשיות או כגבריות. עידוד תכונות דומות בקרב שני המינים מתוך התחשבות במצבם ובזכויותיהם של כל בת ובן.
8. ייחוס ערך שווה לערכי חיים ולערכי עבודה וחתירה לאיזון בין המעורבות וההשקעה של גברים בחיי העבודה ובחיהם האישיים.
9. ייחוס ערך להורות ולטיפול בבני משפחה כעיסוק מרכזי; הכנת שני המינים להורות פעילה במובנה המוחשי והרגשי ולחלוקה שוויונית באחריות.
10. אכיפת דרישות דומות מבנות ומבנים בנושאי משמעת, סדר ושמירה על הנקיון.
11. עידוד שני המינים לעסוק במטלות מגוונות, כולל הפעלת מכשור טכנולוגי.
12. הקפדה על שימוש בשפה ניטרלית ושוויונית; הימנעות מפנייה בלשון זכר בלבד ועידוד בנות לאמץ לשון נקבה בדברן על עצמן, על נשים אחרות ואל נשים אחרות.
13. חשיפת בנות ובנים לתחומי לימוד ותעסוקה רבים והתייחסות ניטרלית לתחומים אלה מבחינת התאמתם לבני שני המינים; עידוד התמחות של שני המינים במקצועות לימוד לא מסורתיים, הצגת מודלים להורות ומתן ליווי ותמיכה.
14. טיפוח סקרנות ויוזמה בקרב שני המינים בפעילויות ניסוייות המקדמות למידה עצמית ולמידת חקר.
15. פיתוח גישה הומניסטית ואכפתית (caring) בקרב שני המינים לבני אדם, לחברה ולסביבה; טיפוח עצמאות ויוזמה לצד נכונות לתת ולקבל עזרה.
16. יצירת סביבה בטוחה, הן פיזית הן רגשית, לכול; מינוי בעלות תפקיד לצורך קבלת תלונות ומתן עזרה לנוכח איום או מינוניות גלויה וסמויה.

הפדגוגיה הפמיניסטית דורשת מחויבות של כל העושים במלאכת החינוך כדי למנוע מסרים מזיקים, סותרים ומבלבלים, אפילו בפרויקטים שמטרתם המוצהרת היא הבטחת שוויון בין המינים. הנה דוגמה:

רשת אורט יזמה את הפרויקט "נערות אורט ל-121" כדי לעודד בנות בעלות יכולת ללמוד מתמטיקה בהיקף של 5 יחידות. בעבודתי במסגרת הפרויקט גיליתי שכלל שעבר הזמן רבו המצבים שבהם בנים היוו רוב בקבוצות שיועדו לבנות, בלי שנתקלו בהתנגדות כלשהי מצד המורים. לא מעט מורים ענו על שאלתי באומנם שאינם מבינים את החשיבות של הפרויקט ואת פנייתו דווקא לבנות וכי אינם מבינים את הדרישה לעקוב אחר התפלגות על פי מין ברמות השונות של לימודי המתמטיקה.

דוגמה זו, כמו הקודמת, משקפת גישה מיננית לא מודעת המתעלמת מהצורך בהתערבות פעילה שתשים קץ לתופעות של אי-מימוש יכולת, של תת-ההישגיות של תלמידות בתחומים הנחשבים גבריים ושל הנצחת הייצוג הלא פרופורציונלי של נשים במדעים ובטכנולוגיה (זורמן וקרנגולד, 1998).

הפיכת הרעיון של שוויון בין המינים לעשייה חינוכית אפקטיבית אינה דבר פשוט, שכן היא כרוכה בשינוי תפיסתי המניע שינוי התנהגותי. לשם כך נדרשת עשייה חינוכית אפקטיבית שתוכל להתמודד עם סוציאליזציה ממושכת שהטמיעה בתודעתן של מורות ותלמידות ובתודעתם של מורים ותלמידים מערך שלם של מסרים המעצבים את תפיסותיהם והתנהגויותיהם.

מה זה חינוך פמיניסטי?

חינוך פמיניסטי הוא חינוך טוב המאפשר ומסייע לכל אחת לממש את הפוטנציאל הגלום בה ולבחור באופן ענייני, כשהיא משוחררת מלחץ חברתי הכופה עליה זהות סטריאוטיפית.

לפני יותר מעשרים שנה טבעו מחנכות פמיניסטיות באנגליה את הביטוי "חינוך לא מינני הוא חינוך טוב". בכך הן ביקשו להבהיר לזרם המרכזי של החינוך כי הקפדה על היעדר מינניות אינה תביעה של קומץ משוגעות לזרז החרדות רק לגורל הבנות, אלא ראייה חינוכית כוללת שכל המעורבים במערכת החינוך עשויים להרוויח ממנה.

הפדגוגיה הפמיניסטית מבקשת להקפיד על בחינה ביקורתית של כל מרכיבי החוויה שבנות עוברות ובנים עוברים במהלך שהותם במוסדות חינוך; היא דורשת הסתכלות הוליסטית והקפדה על מימוש השוויון בין המינים בכל הממדים של תרבות המוסד. מה שמטריד את הפדגוגיות הפמיניסטיות אינו המטרות המוצהרות של המוסד החינוכי, אפילו לא תכנית הלימודים הסמויה שלו; מה שמטריד הן השגרות היומיומיות של אותו מוסד. השגרות הללו, "השקופות", הלא נראות, הן שמקבעות ומעצמות מצבים של ייחוס ערך שונה לבנות ולבנים ולעולמות התוכן שלהן ושללהם. השאיפה היא להקפיד על פרקטיקות יומיומיות התומכות בטיפול רפרטואר אישי רחב וחשיבה רבי-ממדית הפועלת שלא בהתאם לציפיות מוטפסות מין. בנוסף הפדגוגיה הפמיניסטית מדגישה את ערך נקודת המבט של ילדות ושל נשים ואת היותה מקור ידע שיש להתחשב בו.

הנקודות שלהלן מבטאות את הדרישה של הפדגוגיה הפמיניסטית לשלב השקפת עולם ערכית פמיניסטית בכל דפוס הפעולה של המוסד

***הבניה חברתית:** תיאוריה הרואה בהבדלים בין בני אדם ובין המינים תוצר של נסיבות סביבתיות. הסביבה - בעיקר השפה - מעצבת את התפישות שלנו - בכלל זה גם את התפישות של אישה וגבר - כך שהן נראות לנו טבעיות. התיאוריה עומדת בניגוד לתיאוריה המהותנית והטרמיניסטית-ביולוגית הרואות באשה ובגבר תוצר של פסיכולוגיה מהותית או גנטיקה.

(משפחות) וגופים שונים הפועלים במוסד החינוכי.

33. הקפדה על שוויון בין המינים ועל גיוון בחלוקת התפקידים בסגל ובמינהל.

34. עריכת פעילויות בקבוצות חרמיניות לפי הצורך - להגנה, להעצמה, לתגבור, לייעוץ או לשיחה על סוגיות הנוגעות למין ולמגדר.

35. הכרה בטווח הרחב של מיניות וזהות מגדרית ויצירת אווירה מקבלת להטרנסקסואלים, להומוסקסואלים, ללסביות, לביסקסואלים ולטרנסג'נדרים; אפס סובלנות להומופוביה ולהצקות הנובעות ממנה.

36. פיתוח גישה ביקורתית בקרב תלמידות ותלמידים לסטריאוטיפים המיניים המבקשים לנתב את בחירותיהם וחיייהם.

מוצנעים ברשת

על אף שמרנות בתפיסת תפקידי המינים במשפחה ובחברה, מערכת החינוך בישראל גילתה מודעות למסרים מינניים בחומרי הלמידה. ב־1987 הוציא משרד החינוך את החוברת התייחסות לבן ולבת בספרי לימוד (פרדקין, תשמ"ז), המדריכה כיצד להציג את שני המינים באופן שוויוני ולהעביר ציפיות דומות. החוברת לא זכתה לתפוצה משמעותית, אפילו בקרב כותבי תכניות לימודים, כפי שנכחתי כשהעברתי סדנאות בנושא חינוך פמיניסטי שנים אחדות לאחר מכן. משרד החינוך, כפי שמודים באתר משרד החינוך (שוויון בין המינים בחינוך/על החינוך לשוויון, 2007), לא אימץ כלל את המלצות החוברת.

ב־2002 מינתה שרת החינוך דאז לימור לבנת את ועדת גרא לבחינת המצב בכלל ולסקירת מסרים ותכנים מינניים בספרי הלימוד בפרט. הרוח הוגש, ושוב עולה שאלת הפצתו ומימוש המלצותיו.

מאחר שהפניתי סטודנטים שלי לדוח ועדת גרא ערכתי בעצמי חיפוש באינטרנט - בגוגל ובאתר משרד החינוך. לא הצלחתי להגיע לדוח דרך גוגל, אבל מצאתי דברי שטנה בפורום "הייד פארק". זה תיאר את הרוח כעוד צעד ב"השתלטות הפמינאציות על מערכת החינוך". גם חיפוש באתר משרד החינוך, באמצעות כל מילות המפתח הרלוונטיות, לא העלה דבר. לולא הייתה בידי כתובת האינטרנט משימוש קודם, לא הייתי מצליחה להגיע לדוח ועדת גרא. הדוח נמצא לבסוף בלי קישורים בדפי "שוויון בין המינים בחינוך" שבאתר, ולפיכך תגיע אליו רק מי שממילא נכנסת לסביבה זו. לשם השוואה, לדוח קרמניצר דוח שנהר נמצאו אזכורים וקישורים רבים, גם בגוגל וגם באתר משרד החינוך. בדצמבר 2003 הוקדש חזר מנכ"ל לנושא: עוד מסמך חשוב שלא הצלחתי להגיע אליו ברשת, ושהפצתו הייתה יכולה לתרום להעלאת המודעות לנושא.

לימודי מגדר לא הועילו

השיח על מצב הכנות במוסדות החינוך נראה מיותר לאנשים הסבורים שהדיבור בנושאי מגדר, ההולך ומתרחב בתקשורת הכתובה והאלקטרונית, ופתיחת מסלולים ללימודי מגדר בכמה מוסדות להשכלה גבוהה מוכיחים שהבעיה נפתרה. אף שהפמיניזם לא היה חזק כאן מעולם וקולו הושקע בעקיבות, הגיעה גם לישראל התופעה המזוהה כיום כתגובת נגד (backlash) לפמיניזם.

17. מתן מענה הולם לכנות ולבנים השרויים במצוקה רגשית, שיבוסס על גישה נטולת ציפיות מובחנות מין; הכרה בביטויי מצוקה שונים מוטפסי מין.

18. הקפדה על הימנעות מהטרדה מינית והצקות בקרב העובדים והתלמידים; יצירת קוד התנהגותי בלתי מתפשר בנושא זה.

19. הקפדה על הכללת משפחות בהרכבים מגוונים והעדפות מיניות שונות בכל תיאור של התנהגות מינית, זוגית ומשפחתית של בני אדם. מודעות להנחות מסורתיות המובעות בהתייחסות למשפחות התלמידים ובהבעת ציפיות מהן.

20. הקפדה על חלוקה שוויונית של משאבים בית־ספריים - מתקני המוסד, החצר, המעבדות, האולמות, המכשור ועוד; נקיטת עמדה במקרים של יתרון יחסי לא מוצדק לאחד המינים.

21. שינוי מהותי של תכנית הלימודים לצורך הכללת תכנים הנוגעים לנשים ולחיייהן, למשפחות בהרכבים מגוונים, לילדות ולילדים בעלי יכולות שונות, לתיאורי התמודדות עם חסמים חברתיים ועוד.

22. תקצוב הוגן לפעילויות המופעלות במתכוון או שלא במתכוון לטובת מין אחד.

23. מעקב קבוע אחר שיעורי כנות ובנים בפעילויות שונות, הישגים וכישלונות, חקירת הסיבות, חשיפת הכוחות הסמויים ונקיטת צעדים מאזנים.

24. הקפדה על דרכי הערכה נטולות הטיה מגדרית.

25. יצירת מדרגים חרמישמעיים להתנהגות, ואכיפתם על בני שני המינים.

26. יצירת מרחבים בטוחים ומזמינים פעילויות מגוונות המעניינות את בני שני המינים; עידוד נמנעים מסיבות של רצייה חברתית להשתתף בפעילויות לא מסורתיות.

27. הקפדה על נוף בית הספר שישדר בחירות מגוונות של נשים וגברים בעיסוקים, בהתנהגויות ובתפקידים.

28. הקפדה על לבוש נוח, הולם ומכבד של כל אוכלוסיית המוסד; הבהרת המשמעות של שדרים מיניים לא מודעים בהופעה ובשפת הגוף.

29. כיבוד דגמים שונים של גוף האישה והימנעות מהאדרת מושגי יופי ספציפיים.

30. התייחסות למשטני רקע המשפיעים על הישגים ועל בחירות מלבד מין, מתוך מודעות לעיצוב תפיסת המגדר הייחודית לכל קבוצת אוכלוסייה.

31. הכללת המחויבות להבטחת שוויון בכל מסמכי האסטרטגיה והמדיניות של המוסד, לשימוש פנימי וחיצוני, כולל חומרי פרסום ושיווק.

32. הטמעת תרבות שוויונית בקרב מצטרפים חדשים (מורים, תלמידים,

השיח על מצב הכנות במוסדות החינוך נראה

מיותר לאנשים הסבורים שהדיבור בנושאי מגדר, ההולך ומתרחב בתקשורת הכתובה והאלקטרונית, ופתיחת מסלולים ללימודי מגדר בכמה מוסדות להשכלה גבוהה מוכיחים שהבעיה נפתרה. אף שהפמיניזם לא היה חזק כאן מעולם וקולו הושקע בעקיבות, הגיעה גם לישראל התופעה המזוהה כיום כתגובת נגד לפמיניזם

***מגדר:** המשמעות החברתית-תרבותית של המין הביולוגי - ההבניה החברתית של "אישה" ו"גבר". המין הוא ביולוגיה, המגדר הוא מערכת של ציפיות ומאפיינים ה"מולבשים" עליו. ההבחנה הזאת אפשרה את הטענה שביולוגיה אינה גורל ומעמד הנשים בחברה ניתן לשינוי.

החינוך של בנות מהגיל הרך ועד לבגרות. במידה רבה המהפכה הפמיניסטית פסחה על החינוך בישראל. אמנם תיעול בנות ובנים למסלולי לימוד ועיסוק נפרדים וזכה להתייחסות, אך השפעת גני הילדים ובתי הספר על פיתוח יכולות והתנהגויות מובחנות, השפעת המחנכים על הדימוי העצמי על פי מין, היחס הסובלני לאליונות של בנים (כבר מגיל הגן) והציפיות המובחנות על בסיס מין, המועברות בדרכים מגוונות, לא הפכו לחלק מרכזי בשיח החינוכי של בעלי עניין בחינוך. הגישה האנטי-מיננית, אפילו הלא מיננית, לא הפכה למדר להערכת מוסד חינוכי ואין דרישה להציג מימוש תפיסה חינוכית כזאת כחלק מהערכת העשייה הבית-ספרית. הורים בעלי מודעות המתלוננים לפני גננת או מורה על קיפוח בנות או על מסר מינני נתקלים על פי רוב בתמיחה, בחוסר הבנה ואף בלגלוג.

משרד החינוך אמנם מכריז על חשיבותה של התייחסות המאפשרת שוויון הזדמנויות בין המינים ומשקיע בהשתלמויות בנושא, אך בשטח מורים ומורות רבים טוענים שבחירות הילדים הן "אותנטיות" - בחירות המוכיחות כי לבנים ולבנות תחומי עניין ויכולות נבדלים (אברהמי-עין, 2006). פרויקטים בתחום הם מקריים ומזדמנים, ואין להם קשר לתרבות הבית-ספרית, כלומר הם אינם יכולים לגרום לשינוי עמדה והתנהגות. תהליך החינוך הוא במהותו תהליך הפועל להבטחת רציפות תרבותית. החינוך, וראי החינוך הממוסד, עוסק בהעברת ערכים המקובלים בחברה ודימויים מסורתיים, ברוח "והגדת לבניך". שינויים ערכיים מהותיים מאיימים על הסדר הקיים, קל וחומר על החינוך המעצב את סדר העתיד. לכן הציפייה שחשיבה המערערת את הסדר הקיים תצא מהממסד החינוכי ושמורים יוכלו חשיבה ביקורתית על החשיבה החברתית הרווחת, היא, יש להודות, לא מציאותית.

ד"ר יהודית אברהמי-עין היא ראש המחלקה להוראה וללימודים כלליים במכללה האקדמית להנדרסה אורט בראודה, כרמיאל jabrahami@braude.ac.il

מקורות

- אברהמי-עין, י', 1989. **היא והוא בכיתה**, תל אביב: מודן.
- 1998. "דפוסי אינטראקציה בין מורים לתלמידות בלימודי המדעים בבית הספר", בתוך: ר' זורמן ונ' קרונוולד (עורכות), **טיפוח בנות מחוננות בתחומי המדעים**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, עמ' 47-43.
- 2006. "היצוג המגדרי בפרסומים לגיוס לומדים למדעים", **קריאת ביניים** 10, מרכז המורים למדע וטכנולוגיה, מכון ויצמן.
- 2007. "מדוע לא השתנה הרבה? עיונים בחינוך, בחברה בטכנולוגיה ובמדע", **כתב עת לחינוך** 4, רשת אורט.
- ד"ר ועדת גרא, 2002. הוועדה לבדיקת סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shivion/alhahinuchshivion/stereotipim/streotip.htm>
- חוזר מנכ"ל ט/4(ד), דצמבר 2003, **חינוך לשוויון מגדרי במסדות החינוך**. פרדקין, נ', תשמ"ז. **ההתייחסות לבן ולבת בספרי לימוד**, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- Abrahami-Einat, J., 1994. *Hidden Messages, Gendered Interactions in Israeli Schools*, PhD dissertation: University of London.
- Myers, K., Taylor, H., et al (Eds.), 2007. *Genderwatch: still watching...* Oakhill, Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.

הערות שוליים

- ¹ לצורך נוחות נכתבו הדברים בלשון נקבה, אך הכוונה גם לזכר.
- ² לימודי מגדר, שנקראו תחילה "לימודי נשים", היו יוזמה של קבוצות נשים פמיניסטיות שביקשו לשים קץ להדרת הקול הנשי. עם הזמן הם הפכו לדיסציפלינה אקדמית אופנתית המושכת סטודנטיות רבות שאינן מחויבות לאידיאלוגיה פמיניסטית, מה שמעקר את הבסיס הרעיוני של לימודים אלה ואת יכולתם להוביל שינוי חברתי.

הדיבור הרווח על מגדר ושוויון הזדמנויות בין המינים אינו נובע מתפיסת עולם פמיניסטית רדיקלית הדורשת שינוי מהותי; הוא מעוגן בתפיסה ליברלית המקדמת חקיקה. אך החוקים שנועדו להבטיח שוויון הזדמנויות בקבלה לעבודה ובעבודה עצמה, כולל מניעת הטרדה מינית, מעוררים התנגדות, בעיקר מצד גברים, ולכן המתלוננות על פגיעה בזכויותיהן מעטות. האמונה שנשים מקבלות את המגיע להן - מעט קידום והרבה אלימות - עדיין שלטת (אברהמי-עין, 2007).

גם לימודי מגדר, שהתפתחו מאוד באוניברסיטאות בישראל בעשור האחרון, בעיקר לתארים מתקדמים, לא חוללו שינוי בנעשה בגנים ובבתי הספר. היחס השלילי המתמשך למקצוע ההוראה ממחיש את עוצמת הסטריאוטיפים המיניים ואת ייחוס הערך הנחות למקצוע שרוב המועסקות בו הן נשים. מדוע בוגרות לימודי המגדר אינן מסייעות הרבה לחינוך? יש לכך שלוש סיבות לפחות:

- (1) רק מעטות מהחוקרות, בוגרות מסלולי המגדר, מחויבות דיין כדי להפוך לפעילות שטח פמיניסטיות. רק מעטות יוצאות לחולל שינוי באמצעות הידע שצברו; (2) החוקרות הללו ממעטות לעסוק בתחום החינוך ופונות לחקור את מצבן של נשים בתחומים אחרים - כצבא, בתקשורת, בפוליטיקה, בבריאות, בכלכלה, בחוק; (3) אין שיתוף פעולה מוסדר בין האקדמיה לבין מורות בבתי ספר לצורך שינוי האקלים הבית-ספרי דוגמת העשייה באנגליה מזה שלושה עשורים (ראו Genderwatch: still watching, 2007).

דלות השפה והמעשה

דלות העשייה בתחום ניתוח סטריאוטיפים מינניים וקידום שוויון היא גם תולדה של דלות השפה. כאשר תופעות ותהליכים אינם מומשגים, או כאשר הם מומשגים אך המשגה זו אינה נחלת הכלל, קשה מאוד לפעול ולשנות את המציאות.

המושג "מינניות" לא חדר לשיח הציבורי או החינוכי. חוויה שאינה מומשגת היא חוויה לא נראית - אין לה שם; היא כמו לא קיימת. מכאן שעל השאלה "האם קיימת מינניות במוסדות חינוך" רבים ישיבו בשאלה "מין מה?", ויסימו את הדיון בסוגיה.

ההבחנה בין תיאור החינוך הנשאר כלא מינני לבין תיאור התערבויות חינוכיות כאנטי-מינניות העסיקה מחנכים בעולם כבר בסוף שנות השבעים של המאה הקודמת. במדינת ישראל המושגים חינוך "לא מינני" או חינוך "אנטי-מינני" לא הפכו לחלק מהשיח עד היום, והביטוי היחיד שהתקבל, ברוח התפיסה הליברלית, הוא "שוויון הזדמנויות בין המינים". ההבדל המהותי בין המושגים שלעיל הוא בין תיאור האידיאל הליברלי שהוא חינוך לא מינני לבין האידיאל הפמיניסטי שהוא חינוך אנטי-מינני - חינוך המתמודד באופן מוצהר וחזיתי עם הדיכוי השיטתי במוסדות



הלכת בעקבות התשובה שלך

פרופ' נל נודינגס מאוניברסיטת סטנפורד היא הוגת דעות נחשבת ביותר, אם לא הנחשבת ביותר, בתחום החינוך הפמיניסטי כיום. **ד"ר ברכה אלפרט**, שכתבה דוקטורט בהדרכתה, משוחחת אתה על חינוך לדאגה אכפתית (caring), ועל חינוך בכלל

האמריקנית לחקר החינוך, מדליה על שירות מצוין מאוניברסיטת קולומביה, פרס על הצטיינות במנהיגות חינוכית ועוד. נוסף על כך נודינגס היא אם לעשרה ילדים, סבתא לנכדים רבים ונשואה שנים רבות לכן זוגה מנעוריה. לערך שהיא מייחסת למשפחה ול"בית מטופח" היא נתנה ביטוי בכתביה (בספרה *Critical lessons* [2007] היא שואלת מדוע הקמת בית אינה מקצוע לימוד רציני וקבוע בבתי הספר).

נודינגס היא מנושאות הדגל של החינוך ההומניסטי, ויש הרואים בה את נציגתו החשובה ביותר בימינו. בעידן ששולטים בו שיח סטנדרטים, הישגים ומדידות, היא חוזרת וטוענת לטובת דיאלוג, יחסים של דאגה ואכפתיות וחיים שראוי לחיותם. גם אם קולה לא זכה למעמד מרכזי במערכות חינוך, השפעתו אינה מוטלת בספק.

האם תוכלי להגדיר ולתאר את המשמעות של caring?

דאגה אכפתית (caring), כפי שתיארת במקומות שונים, היא דרך חיים מוסרית הכרוכה בתגובה לאחרים, מתוך מתן תשומת לב מכבדת ואוהדת. תגובה חיובית כזאת היא תגובה שאינה פוגעת, תגובה שעשויה לעזור, ובכל מקרה חותרת לכונן או לשמר יחסים של דאגה ואכפתיות. אני רוצה להדגיש: "דאגה אכפתית" אינו מושג זהה ל"טיפול". הרגש שלי הוא על יחסי דאגה ואכפתיות. כדי להשלים יחסים אלה, מי שדואגים לו חייב לתרום באמצעות הכרה בהם.

האם חוללת שינויים בתפיסת המושג לאורך השנים?

שינוי חשוב אחד הוא דגש חדש על "דאגה למשהו" (caring about), שהיא דאגה לעניין כללי. "דאגה למשהו" חורגת מ"דאגה למישהו" (caring for), כלומר מדאגה לאדם מסוים, אל תיאוריה כללית של צדק, המונעת על ידי דאגה ואכפתיות.

איך הגעת לרעיון של caring?

בעיקר מניסיון האימהות וההוראה שלי. הושפעת גם רבות מהכתיבה של מרטין בובר.

נל נודינגס היא פרופסור אמריטוס באוניברסיטת סטנפורד שבארצות הברית, ומזוהה יותר מכול עם התיאוריה של Caring, מונח שאפשר לתרגמו ל"דאגה ואכפתיות" או "דאגה אכפתית". במרכז של הדאגה האכפתית ישנם יחסים בין שני צדדים: בין מי שדואג לבין מי שזקוק לדאגה. השאיפה לקבל דאגה, כלומר לזכות לתגובה חיובית – מניעת פגיעה, הענקת יחס של כבוד או עזרה ממשית – היא שאיפה כללית. דאגה אכפתית היא אפוא מהותית לחיים אנושיים, מנחה לחיים מוסריים ומשמעותית לחינוך בבתי ספר ולחינוך בכלל.

הפילוסופיה החינוכית של נודינגס בוחנת סוגיות אתיות מנקודת ראות נשית פמיניסטית, מאתגרת דרכי חשיבה ועשייה רווחות ומציעה כיוונים לשינוי בבתי הספר ובתכניות הלימודים. היקף יצירתה רחב מאוד: 16 ספרים ויותר ממאתיים מאמרים ופרקים בספרים במגוון תחומים – החל באתיקה וכלה בפתרון בעיות במתמטיקה.

בספריה *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2003) *The Challenge to Care in Schools*

(2005) פורשת נודינגס את עיקרי האתיקה של דאגה ואכפתיות. בספרים אחרים היא הרחיבה את יריעת הגותה לנושאים חדשים – הוראה ולמידה, רפורמות חינוכיות, תכנית הלימודים, מהות האושר, טיפול באלומות, דת ודתיות, דאגה לסביבה, השפעות התקשורת והפרסום ועוד. המחקר הפילוסופי של נודינגס מבוסס על היכרות מעמיקה לא רק עם המחשבה החינוכית ועם המחקר החינוכי האמפירי, אלא גם על ניסיונה המקצועי בתפקידיה השונים במערכת החינוך: מורה למתמטיקה, מנהלת בתי ספר, מפתחת תכניות לימודים ומרצה במוסדות להשכלה גבוהה. הכותרות של ספריה מעידות על תחומי החיים המגוונים שהיא בוחנת.

נודינגס הייתה גם, בין השאר, נשיאת האקדמיה הלאומית לחינוך בארצות הברית, נשיאת החברה לפילוסופיה של החינוך ונשיאת החברה על שם ג'ון דיואי. היא עטורת פרסים: פרסי הצטיינות על הוראה באוניברסיטת סטנפורד, פרס על תרומה לחינוך נשים מאוניברסיטת הרוורד ומן האגודה



דניאלה הורבין, 2006, CHILD'S PLAY, מתוך הסדרה CHILD'S PLAY, צילום, 60 * 60

הייתי בת מזל. יש לי בן זוג תומך וגם הילדים סייעו. אני חושבת שהוגן לומר שאנחנו מחבבים זה את זה, וזה מאוד עוזר. בצד זה אני עושה עבודה שאני אוהבת - מחקר. הייתה ויש לי חדווה גדולה בכל האגפים. אני מניחה שעצתי היא ללכת בעקבות התשוקה שלך

זו שאלה גדולה מכדי לענות עליה כאן, אך היא הייתה כרוכה בוודאי בהקשבה ובתגובה לצרכים שתלמידים "ממשיים" מבטאים, בניגוד לצרכים המוסקים, צרכים שמניחים את קיומם בטרם פגשנו בתלמידים שלנו. בספרי *The Challenge to Care in Schools* יש לבטח תשובה מקיפה יותר לשאלה זו.

מה תפקיד החינוך בבתי הספר בקידום שוויון בין נשים לגברים? לבית הספר עשוי להיות תפקיד חשוב בתחום זה, אך המשמעות של "שוויון" אינה שבנות יהיו יותר כמו בנים. נכון לעודד בנות במתמטיקה ובמדעים, אבל זה גם נכון לעודד בנים לשקול את מה שנקרא מקצועות השירות – חינוך בגיל הרך, סיעוד, עבודה סוציאלית וכדומה.

מה התפקיד והחשיבות של הבית בעיצוב מדיניות ובשיפור חברתי?

חשוב ביותר. בתי ספר צריכים ללמד על יצירת בית והורות. זה צריך להיעשות ברמה פילוסופית מעמיקה, עשירה הן מבחינה אינטלקטואלית הן מבחינה חוויתית. לנושאים אלה הקרשתי את ספרי *Happiness and Critical Education* (2004) *Lessons*.

האם את מרוצה מהכיוון שהתנועה הפמיניסטית בכלל ובחינוך בפרט הולכת בו?

לא. אני חושבת שאנחנו מלוות את ההתמסרות הנלהבת שלנו לנושא עם חשיבה מעמיקה ומדיקת מספיק.

בפרפקטיבה של שנים, האם את

מרוצה מהכיוון שמערכת החינוך האמריקנית הולכת בו? לא. החוק No Child Left Behind, שהוא תרומתו העיקרית לחינוך של הממשל הנוכחי, הוא לא פחות מאסון; הוא הופך חינוך אמיתי לחינוך של ייצור מבחנים. המטרה המוצהרת שלו – לצמצם את פער ההישגים בין לבנים לבין בני מיעוטים – ראויה להערצה, אך הפעולות הנובעות מהחוק הזה פוגעות באנשים שעליהם נועד להגן. כתבתי על כך בספרי האחרון *When School Reform goes Wrong* (2007).

האם תוכלי להסביר את ביקורתך על האמירה "כל הילדים יכולים ללמוד"? זוהי אמירה ריקה מתוכן. כדי שתהיה לה משמעות, אנחנו חייבים לומר מהו הדבר שכל הילדים יכולים ללמוד. ילדים, כמו מבוגרים, שונים זה מזה. יש להם תחומי עניין וכישורונות שונים באופן נראה לעין. השאלה "מה יכולים כל הילדים ללמוד" היא שאלה מעמיקה, והיא צריכה להיות מלווה בתשובה לשאלה למה הם צריכים ללמוד זאת. עלינו לשאול אפוא: מעבר לחומר הבסיסי הזה לכול, מה יכול ילד זה ללמוד? כיצד אנחנו יכולים לעזור לו לעשות זאת? כתבתי בכמה מקומות שאנחנו צריכים למצוא דרכים לענות על השאלה "מה ג'וני למד?", ולא רק על השאלה "האם ג'וני למד?".

גידלת עשרה ילדים ויש לך קריירה מרשימה. איך משלבים חיי משפחה טובים עם קריירה מקצועית מוצלחת? הייתי בת מול. יש לי בן זוג תומך וגם הילדים סייעו. אני חושבת שהוגן לומר שאנחנו מחבכים זה את זה, וזה מאוד עוזר. בצד זה אני עושה עבודה שאני אוהבת – מחקר. הייתה ויש לי חדרוה גדולה בכל האגפים. אני מניחה שעצתי היא ללכת בעקבות התשוקה שלך.

ד"ר ברכה אלפרט היא מרצה בכירה וראש יחידת המחקר וההערכה במכללה האקדמית בית ברל



הקשבה לתלמידים "ממשיים". נודינגס

האם המבנה המוסדי של בית הספר המסורתי מאפשר חינוך לדאגה אכפתית?

בדרך כלל לא. מוסדות החינוך מנסים לעתים קרובות מדי "לדאוג" באופן ישיר, כלומר לפתור בעיות חברתיות באופן שיטתי באמצעות תכניות המעוצבות במונחים כלליים. מאחר שאנשים הם אלה שחייבים לגלות דאגה ואכפתיות, המוסדות צריכים לכוון תנאים שבהם יחסי דאגה ואכפתיות אנושיים יוכלו לפרוח.

ביצד אתיקה של דאגה ואכפתיות תורמת לבתי הספר ולחינוך של ימינו?

באמצעות תמיכה בתנאים המאפשרים יחסי אכפתיות, למשל כיתות קטנות יותר, רציפות של קשרים – מורים ותלמידים נשארים יחד למשך כמה שנים, עבודה בקבוצות קטנות, שיתוף פעולה בין בתי ספר וקהילות, הדרכה רביגילית ועוד.

האם גישת הדאגה האכפתית אינה רבה מדי מבדי להבין ילדים לעולם תובעני ותחרותי מאוד שהם עתידים להיות בו?

בהחלט לא. בספרי *Caring* כתבתי על "הקשיחות של הדאגה האכפתית". דאגה אכפתית איננה רק יחס חם ורך; היא דורשת ממורים כשירות מקצועית מיוחדת.

כלומר?

כיוון שהאתיקה של דאגה אכפתית דורשת מדוברים אכפתיים להגיב לצרכים של מושאי הדאגה, מורים

צריכים הרבה יותר ממומחיות בתחומי ההוראה שלהם. כל תלמיד או תלמידה מביא אתו או אתה תביעות חדשות לידע וליכולות שלנו – ומכאן הצורך בחיפוש נמשך אחר כשירות מקצועית.

ביצד קשורה הדאגה האכפתית להשקפת עולם פמיניסטית?

אני סבורה שדאגה ואכפתיות מתארות יותר את הנטייה המוסרית של נשים מזו של גברים, אבל ברור שהיא יכולה להנחות את שני המינים. אני עובדת עכשיו על ספר המתבונן בהתפתחות של אתיקת הדאגה והאכפתיות המעוגנת באינסטינקט האימהי. אני מאמינה שיש יותר מנתיב התפתחותי אחד למוסריות, אבל צריך לדרון בנתיב המעוגן באינסטינקט האימהי.

האם אפשר לדבר על גישה פמיניסטית בחינוך?

זה מסוכן מעט כיוון שיש יותר מהשקפה פמיניסטית אחת על חינוך, אך בכל מקרה הגיע הזמן שנקודות המבט שהתפתחו מתוך ניסיון של נשים ינוסחו ויישמו בחיים החברתיים והמקצועיים.

אילו נשים בעלות השקפת עולם פמיניסטית היו בונות סביבה חינוכית, כיצד היא הייתה נראית?

*פמיניזם: תנועה חברתית ותיאוריה הפועלות מאז המאה התשע עשרה לשינוי מעמדן השולי של נשים בחברה ולשינוי הדימויים שלהן בתרבות. הפמיניזם מתרכז במבני הכוח המעניקים לגברים יתרון ובחוויות של נשים במטרה להשיג שוויון מגדרי.

דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה

על חשיבה מוסרית המגיעה לשיאה במחויבות לצדק אוניברסלי, גרסתה של גיליגן לגישת הדאגה האכפתית תיארה מסלול חלופי של התפתחות מוסרית המבוסס על יכולתו הגוברת של היחיד להגיב בדאגה ובאכפתיות לצורכי הזולת. העבודה המוקדמת בתחום זה ייצרה ספרות ענפה ביותר לא רק בתחום הפסיכולוגיה, אלא גם בתחומי המדיניות החברתית, הדת, הפוליטיקה, הסיעוד, המשפט, העסקים והחינוך.

חלק גדול מן העבודה שפותחה בעקבות גיליגן התמקדה במגדר, כיוון שהמסלול הבינאישי או ההתייחסותי (relational) של ההתפתחות המוסרית התגלה בראיונות עם נשים. ישנה מחלוקת בשאלה אם כוונתה המקורית של גיליגן הייתה לטעון שהאתיקה של הדאגה האכפתית היא "אתיקה נשית", אולם מעבודתה המאוחרת יותר עולה בכירור שהיא סבורה כי הקול הדואג והאכפתי יכול להיות גברי ולא רק נשי.

את שורשיה הפילוסופיים של גישת הדאגה האכפתית אפשר למצוא בכמה מקומות. בעבודה הראשונה שלי בתחום התבססתי במידה רבה על הפילוסופיה הבינאישית של מרטין בובר. מאוחר יותר, לאחר שלמדתי יותר על תיאוריה פמיניסטית, פניתי לעבודותיהן של סימון וייל (Weil) ואיריס מרדוק (Murdoch) בתחום תשומת הלב. שתיהן מדגישות את חשיבותן של הקשבה ותגובה לזולת בדרכים העוזרות לכונן יחסי דאגה ואכפתיות. שני המאפיינים הללו של תודעה דואגת ואכפתית – תשומת לב ותגובה – ממלאים תפקיד מרכזי בהתפתחותן של גישת הדאגה האכפתית והוראתה.

גישת הדאגה האכפתית מושתתת על גיבושם של יחסי דאגה אכפתית. יחסים דורשים שני צדדים, לא רק יחיד ש"דואג" לאחר. לפיכך בחקירת טבעם של יחסי הדאגה האכפתית אנחנו שואלים מה מאפיין את הכרתו והתנהגותו של זה שאכפת לו (the carer) וכמו כן מה מאפיין את הכרתו והתנהגותו של זה שאכפת ממנו (for the cared).

בחינתם של יחסי דאגה אכפתית רבים מעלה מאפיינים מסוימים המשותפים לכולם. מאפיין ראשון הוא שזו שאכפת לה מקדישה תשומת לב; כלומר היא מאמצת גישה פתוחה ומתעניינת כלפי זה שאכפת ממנו. במילותיה של סימון וייל, היא שואלת במפורש או במובלע את זה שאכפת ממנו: "מה עובר עליך?" שאלה זו היא הבסיס לחיים המוסריים. בספרי *Caring* השתמשתי במילה "השתקעות" (engrossment) כדי להגדיר גישה של קשב בלתי מוגבל. אבל גם המונח "תשומת לב" יכול לשמש אותנו אם אנו מבינים שתשומת הלב הראשונית אינה נובעת ממניעים של תועלת אישית. האינטרסים והערכים הללו ודאי ייכנסו לתמונה בסופו של

התיאוריה והאתיקה של הדאגה האכפתית (Care) של פרופ' נל נודינגס מציעות נקודת מבט חדשה על כל מרכיבי החינוך – הגדרת המקצוע (אחד מ"מקצועות האכפתיות"), מטרות ההוראה (משתנות לאור צרכיו של הלומד) ואמצעיה (גמישים ודיאלוגיים). **הד החינוך** בחר לתרגם מאמר מבואי המציג את עקרונות הדאגה האכפתית תוך הנגדתה לעמדה אחרת – אכפתיות שאינה קשובה לאחרים

נל נודינגס

העניין בגישת הדאגה האכפתית (Care) הלך וגבר בעשרים השנים האחרונות, ומאמרים על עקרונותיה ועל דרכי יישומה מופיעים במגוון רחב של תחומים. היום מובן שהאתיקה של הדאגה האכפתית רלוונטית הן ברמה החברתית הן ברמה האישית. תכליתו של מבוא זה לעקרונות הדאגה האכפתית והאתיקה שלה היא להבהיר כמה אידיאות רווחות ולהבחין את האתיקה של הדאגה האכפתית (care ethics) מן האתיקה המבוססת על מידות טובות (virtue ethics). ארון גם ברעיון הדאגה האכפתית בתחום המקצועות החופשיים ואסכם בכמה מיישומי התיאוריה שלה במדיניות החברתית. לבסוף אתאר את מקומה המרכזי של הדאגה האכפתית בעולם החינוך.

גישת הדאגה האכפתית

גישת הדאגה האכפתית התפתחה בשלושת העשורים האחרונים בעיקר בתחומי הפסיכולוגיה והפילוסופיה. בתחום הפסיכולוגיה תפסת ההתפתחות המוסרית של קרול גיליגן (Gilligan), אשר הושתתה על קשר ביןאישי ותגובה, קראה תיגר על גישת ההתפתחותיות הקוגניטיבית מן הסוג שתיאר לורנס קולברג (Kohlberg). בניגוד לדגש ששם קולברג



מורים, עובדים סוציאליים ומרצים – כולם תלויים בדרך מהותית בילדיהם, במטופליהם, בתלמידיהם, בלקוחותיהם ובקהליהם. תגובתם היא תגובה חיונית, המשלימה את הקשר.

נקודה אחרת שיש לזכור היא שזה שאכפת לו וזו שאכפת ממנה אינם תוויות קבועות. אני יכולה להיות זו שאכפת לה במפגש אחד וזו שאכפת ממנה במפגש אחר. למעשה ברוב יחסי השגרה הבוגרים שלנו אנחנו מצפים להדריות, לשיתוף עמדות. רק ביחסים לא שוויוניים מטבעם – למשל יחסים בין הורה לפעוט, בין אחות למטופל, בין מורה לתלמיד – צד אחד הוא כמעט תמיד בתפקיד זה שאכפת לו.

אבל נניח כעת שלמרות מאמציה הכנים של זו שאכפת לה, זה שאכפת ממנו אינו מגיב או לחלופין הוא מגיב באופן שלילי – "בכלל לא אכפת לי!" במקרה כזה אין יחסי דאגה ואכפתיות. כאן מלינים המבקרים שזו שאכפת לה צריכה לקבל הכרה מוסרית במאמציה. לחוקרי הדאגה האכפתית אין התנגדות להעניק הכרה על המאמץ, אבל כאמור, עצם ההכרה איננה העניין. העניין הוא לגלות מדוע יחסי האכפתיות לא התבססו או לא קוימו. ייתכן שהאשמה מונחת לפתחה של זו שאכפת לה, או של זה שאכפת ממנו, או לפתחן של הנסיבות שאליהן נתפסו השניים. בבתי ספר, לדוגמה, האשם מונח לעתים קרובות לפתחן של מבני הכיתות, הכללים וההערכה. לעתים קרובות מורים ותלמידים אינם מבלים יחדיו די זמן לפיתוח יחסי אכפתיות ואמון. לא פעם הנסיבות הן האשמות כאשר האכפתיות נכשלת ב"מקצועות האכפתיות". במקרים אלה נדרש שינוי בסביבה.

אבל קודם שנביט בקשרים שבין האכפתיות למקצועות האכפתיות, עלינו להזכיר עוד הבחנה אחת. המבקרים אינם מבחינים בין האתיקה של האכפתיות לבין האתיקה של המידה הטובה, ולכן מבקשים להעניק הכרה מוסרית לזה שאכפת לו. לכן עלינו לבחון לרגע את האכפתיות המבוססת על המידה הטובה. נידון בהבחנה זו בצורה מלאה יותר בחלקים הבאים.

אכפתיות המבוססת על המידה הטובה

לאתיקה של האכפתיות ולאתיקה של המידה הטובה יש הרבה במשותף. שתיהן דוחות את הדגש המוטל על עקרונות מוסריים ומסתמכות על מוסריותם של בני אדם. האתיקה של המידה הטובה מצביעה על אופיו ועל מניעיו של האדם המוסרי. האתיקה של הדאגה האכפתית מתבססת על אידאולוגיה אתי הנכונה אצל זה שאכפת לו. אל אידאולוגיה זו עלינו לפנות כשאנחנו צריכים לזמן אכפתיות אתית. גם כאן המניע הוא עניין מהותי. אנחנו נועצים באידאולוגיה האתי (האכפתית) שלנו כדי שנוכל לפנות באופן טבעי יותר אל זה שאכפת ממנו.

מי שהאכפתיות שלו מבוססת על מידותיו הטובות (בניגוד ל"אכפתניק הבין-אישי") עשוי להכריע במה שטוב לזה שאכפת ממנו בלי להקשיב לו. ייתכן שבעומק לבו הוא אכן דואג לטובתו של הוולת, אבל הוא צפוי לפעול על בסיס מה שהוא עצמו משער שזה שאכפת ממנו צריך, ולא על בסיס הצרכים שזה שאכפת ממנו מבטא. רובנו פגשנו הורים או מורים שפועלים כך. הם האנשים שאומרים לנו "יום יבוא ותודה לי על כך!" כאשר הם מכריחים אותנו לעשות דברים שהיינו מעדיפים להימנע מהם. ולפעמים הם צודקים. חשוב להכיר בהבדל שבין אכפתיות בין-אישית ובין אכפתיות המבוססת על המידה הטובה. אכפתניקים מן הסוג האחרון לפעמים מוגבלים ולפעמים אינם מוגבלים בידי הצרכים או הרצונות המפורשים של אלה שאכפת מהם. אכפתניקים בין-אישיים מוכרחים להביא בחשבון את הצרכים והרצונות הללו שעה שהם מחליטים מה לעשות. על כן האתיקה של הדאגה האכפתית ממליצה לנו להביט ביחסים בין זה שאכפת לו לזה שאכפת ממנו, ולא רק במניעיו ובכוונותיו של האדם.

דאגה אכפתית במובן של מידה טובה אינה מידה טובה פשוטה. כאשר ←

דבר, אבל בשלב ראשון, תשומת לב של זה שאכפת לו היא תשומת לב לא שיפוטית, פתוחה, הממוקדת באמת ובתמים במסר של הוולת.

נוסף על כך זו שאכפת לה חווה התקה הנעתית (motivational displacement); כלומר אנרגיית ההנעה שלה זורמת – באופן זמני לפחות – אל עבר הצרכים שמבטא זה שאכפת ממנו. כולנו חשנו אי פעם בהסטת האנרגיה הזאת במסגרת דרישות הדאגה האכפתית. לפעמים מתעוררת התנגדות להתקה, לדוגמה: זו שאכפת לה פשוט אינה רוצה לעשות את מה שהתבקשה (היא עייפה, עסוקה, נרגזת). במצב כזה יחסי הדאגה האכפתית בסכנה. אבל לפעמים ההתנגדות להתקה היא התנגדות ראויה, משום שהצורך שבוטא אינו אתי או מנוגד לטובתו של זה שאכפת ממנו. במקרים כאלה היחסים עדיין בסכנה, ועל זו שאכפת לה מוטל לשכנע את זה שאכפת ממנו שהצרכים שביטא אינם נכונים מבחינה מסוימת. במקרים אלה זו שאכפת לה עדיין צריכה לנסות לקיים את יחסי האכפתיות, אף שאינה יכולה להגיב בחיוב לצורך המובע.

מאפיין שלישי הוא שזו שאכפת לה צריכה לפעול. היא פועלת למילוי הצורך המובע או לשינויו, מתוך שימוש במידע שסופק לה בידי זה שאכפת ממנו ובמשאבים העומדים לרשותו. בנקודה זו (או לפנייה) תפיסות רבות של אתיקה נורמטיבית מנסות להנחות במפורש מה צריך אדם מוסרי לעשות. האתיקה של הדאגה האכפתית אינה יכולה לומר לנו בדיוק מה לעשות. תעשה זו שאכפת לה מה שתעשה, מעשיה צריכים לתמוך ביחסי האכפתיות בלי להזיק למישהו המצוי ברשת האכפתיות. אם אני נאלצת לומר שאיני יכולה לעזור בפרויקט שהציע זה שאכפת ממנו, משום שהפרויקט צפוי לפגוע באחרים שצריך להיות לי אכפת מהם, עליי להמשיך ולקיים עמו דרישה במאמץ לשמר את יחסי האכפתיות בינינו. זו יכולה להיות עבודה קשה, ולכל אורך ה"פרשה" היחסים בסכנה.

יחסי דאגה אכפתית רבים הם תוצר של מה שאני מכנה דאגה אכפתית "טבעית". בהקשר זה "טבעית" פירושה רק שהתגובה האכפתית מיוצרת מתוך אהבה או הערפה. לא נדרש כאן מאמץ אתי כלשהו, גם אם מאמץ רב עשוי להידרש לעצם עשייתם של המעשים שבאים אחר כך. כאשר הדאגה האכפתית הטבעית כושלת מסיבה כלשהי, עלינו לזמן את התגובה האכפתית; אנחנו עושים זאת באמצעות מחשבה על חיינו בתור אלה שאכפת להם. כיצד הייתי מגיבה אילו היה אכפת לי, אילו תפקדתי במיטבי בתור זו שאכפת לה? בשלב זה מדובר באכפתיות אתית. היא חשובה, אבל כפופה לדאגה האכפתית הטבעית, ואחד מתפקידיה המרכזיים הוא לשקם אותה כל אימת שהדבר אפשרי.

הצד השני ביחסים הללו – זה שאכפת ממנו – תורם אף הוא לקשר. זה שאכפת ממנו מגיב בדרך כלשהי למאמצי זו שאכפת לה, מסמן לה שהאכפתיות התקבלה. תינוק מפסיק לבכות ומחייך, חולה שכאבו הוקל נרגע ונח, תלמיד ממשיך בפרויקט שלו ביתר התלהבות וביטחון. התגובה אינה צריכה להיות תגובה של הכרת תודה מפורשת. לעתים קרובות, בהתחשב בגילו או במעמדו של זה שאכפת ממנו, אי אפשר לצפות כלל להכרת תודה מסוג זה. אבל תגובה של הכרה כלשהי חיונית ליחסי הדאגה האכפתית. היא משלימה את הקשר. היא משמשת גם מידע נוסף עבור זו שאכפת לה ועוזרת לה להחליט על הצעד הבא.

חלק ממבקרי האתיקה של הדאגה האכפתית הלינו על שתאורטיקנים שלה מעניקים הכרה מוסרית לתינוקות שמחייכים ולתלמידים שמתמימים בתחומי העניין שלהם. ביקורת זו מחטיאה את הנקודה המרכזית באתיקה של הדאגה האכפתית. עניינה המרכזי אינו ביחידים מוסריים ובטוהר מידותיהם, ודאי שלא בשאלות של הכרה מוסרית. עניינה בחיים מוסריים ובנטיעתם ביחסי אנוש. זה שאכפת ממנו, בכל תחום ותחום של פעילות אנושית, תורם משמעותית ליחסי האכפתיות. הורים, רופאים, אחיות,

מהיעדרה של שאפתנות מקצועית אצל נשים. היום מייחסים זאת בראש ובראשונה לאפליה. אבל ייתכן גם שנשים רבות פשוט רוצות להישאר במגע בלתי אמצעי עם תלמידים. נשים רבות מגיעות להוראה כדי להשפיע באופן אישי על חייהם של פרטים, ומברכות על ההזדמנות לגבש יחסים של דאגה אכפתית. האם צריך לזהות גישה כזאת עם היעדר שאפתנות מקצועית? ומכאן עולה השאלה: כיצד נוכל לזהות מורים כשירים ואכפתיים? האם צריך ליצור היררכיה מקצועית שתאפשר למורים להתקדם ואף על פי כן להמשיך לעמוד בקשר ישיר עם תלמידים?

בבואנו לרדן בראגה אכפתית בתחום ההוראה, נראה שחלק גדול ממה שאנחנו עושים בהיותנו אנשי חינוך תלוי באקלים המוסרי שאנחנו עובדים בו. ככל שהאקלים הבית-ספרי נעשה מקצועי יותר, במובן הסוציולוגי של המילה, כך גיבוש אקלים של אכפתיות עלול להיעשות קשה יותר בפועל.

מורים בחינוך היסודי עושים כנראה את העבודה הטובה ביותר במה שנוגע לאכפתיות כלפי התלמידים. הם מדברים בשפת הילדות ומבליים חלק ניכר מיומם במגע ישיר עם תלמידיהם. אולם מורים לתלמידים מבוגרים יותר לא תמיד מוצאים את הזמן הדרוש לגיבוש יחסים של אכפתיות. השאיפה לזכות בהכרה מקצועית גורמת להם לא פעם להם לאמץ עמדה מרוחקת יותר. אנחנו נוטים לחשוב על מורים בבית הספר היסודי כעל טיפוסים חמים ואמהיים ועל מורים בתיכון כדמויות מרוחקות ומקצועיות יותר. מובן שמספר הגברים בחינוך התיכוני גבוה ממספרם בחינוך היסודי. נוכחותם בחינוך התיכוני גם מוסיפה להילת המקצוענות ואולי גם מפחיתה מן הדגש על אכפתיות – הנראית בטעות כ"טיפול" ונחשבת "עבודה של נשים".

מבחינות מסוימות קשה יותר ליישם אתיקה של אכפתיות עם תלמידים מבוגרים יותר. ההתנהגויות המקושרות לטיפול בילדים קטנים, בבוגרים חסרי ישע או בסובלים אינן מתאימות בדרך כלל. עלינו להקשיב, להתעורר לפעולה העולה בקנה אחד עם מה ששמענו ולהשגיח על התוצאות של ניסיונות האכפתיות שלנו באמצעות צפייה בתגובות של אלה שאכפת מהם. בהיותנו אלה שאכפת להם עלינו להכיר בעצמאות הגוברת של מי שאנו מקיימים עמם קשרים.

פרט למגע המופחת שאנו מקשרים עם מקצוענות, לא צריכה להיות התנגשות משמעותית בין האכפתיות למקצוענות. הגדרת המקצוענות היא שצריכה להשתנות. כאשר אנשי חינוך – מורים בדרך כלל – אומרים "אני מקצוען, לא שמרן", הם מפגינים בורות בנוגע למשמעותה של הדאגה האכפתית. פירושה של הדאגה האכפתית אינו פינוק, ליטוף, חיבוק וגיבוי דמעות (אף שפעולות כאלה גם אינן מנוגדות לה). אבל פירושה גם איננו הכרעה המתבססת בלעדית על ערכי ומידותיו של זה שאכפת לו בנוגע לטובתו של זה שאכפת ממנו. לאחר שהבהרנו את הבלבול הזה, אפשר לבחון באופן מעמיק יותר מה פירושה של הוראה אכפתית.

אכפתיות בהוראה

הכול מוכן כעת לבחינת האכפתיות בהוראה. בתור אלה שאכפת להם, מורים אחראים הן לדאגה האכפתית הבינאישית הישירה, התורמת לצמיחת תלמידים יחידים, הן לכינונם של תנאים התומכים בפריחת האכפתיות באופן כללי.

הנעה

במסגרת אותה אחריות שנייה, מורים נדרשים, בין השאר, לבחור תיאוריית הנעה (מוטיבציה) שתנחה אותם בקבלת החלטות פדגוגיות. ישנן שתי תיאוריות הנעה כלליות: האחת מדגישה צרכים ורצונות פנימיים;

היא מבוססת על הקשר הבינאישי היא מעלה את השאלה מהי אכפתיות. התשובה הראשונית על כך היא תשומת לב, התקה הנעתית ותגובה. אבל תשומת לב מסמנת יכולת להקשיב, להזדהות או לגלות אהדה ולהיות מושפע ממצוקתו או ממצב רוחו של הזולת. יתר על כן זה שאכפת לו חייב לעשות משהו בתגובה, והצורך הזה מסמן מגוון של מידות טובות אחרות: כשירות בכל מה שנוגע לצרכים, או לפחות רצון לכשירות ולמסוגלות בתחום זה; גמישות (צרכים משתנים); טיפוח התכונות האישיות הנעימות שהופכות את תגובתו לתגובה סבירה; סבלנות (התגובה הראשונה עלולה שלא להצליח); פתיחות (הצרכים המובעים יכולים להיות שונים משלך) ויכולת רפלקטיבית (האם תגובתי מכוננת לצורך שהובע או לצורך שאני משערת את קיומו על סמך ניסיוני אישי או המקצועי?).

אכפתיות ומקצועות האכפתיות

המקצועות הקרויים "מקצועות האכפתיות" – סיעוד, עבודה סוציאלית והוראה – מכונים לא פעם "מקצועות למחצה" (semi-professions), כיוון שחסרים להם חלק מן המאפיינים היסודיים למקצועות חופשיים "אמיתיים" – למשל עצמאות ושלטתה על הקבלה למקצוע. לא פלא שמקצועות אלה, לצד הטיפול בילדים, לא השיגו עד כה מעמד מקצועי מלא. מי שעובד במקצועות אלה הן בעיקר נשים, ושנים רבות סברו שכל מה שנשים עושות אינו דורש חקירה רצינית או הערכה גדולה. במאה התשע עשרה, לדוגמה, הביקוש ל"אחות" לא היה אלא ביקוש לאישה שתסכים לעשות את העבודה. בהיסטוריה של מקצועות האכפתיות היה לזולל מובהק בנשים.

אבל ייתכן גם שתפיסתם של חוקרי האכפתיות אינה עולה בקנה אחד עם הקריטריונים המקובלים להגדרתו של "מקצוע חופשי". טיפול (caregiving) ודאגה אכפתית (caring) אינם זהים במשמעותם. אדם יכול להיות "מטפל" מבחינת משלח ידו ובה בעת הוא יכול שלא לפעול באופן האכפתי שמתארים חוקרי הדאגה האכפתית. כולנו הכרנו אחיות, עובדים סוציאליים ומורים שהתנהגו בקור, בחוסר אהדה ואפילו באכזריות. המקרה המובהק בספרות הוא זה של האחיות רצ'ט בספרו של קן קיזי קן הקוקיה. בתחום ההוראה אפשר להזכיר את תומס גרדגריינד מזמנים קשים של דיקנס, אשר אסר על כל שימוש בדמיון, ואת ג'ון ברודי של מיוראל ספרק, אשר חשבה בעיקר על עצמה וניסתה להפוך את תלמידותיה ל"חסידות".

הקשיים התיאורטיים עמוקים אף יותר. סוציולוגים קבעו שאחד המאפיינים המשותפים למקצועות החופשיים – לרפואה, למשפטים ולכמורה – הוא המסירות לשירות; המקצועות החופשיים נחשבים לעתים קרובות אלטרואיסטיים ביסודם. אבל האכפתיות המיוחסת למסירות האלטרואיסטית היא לרוב אכפתיות של מידה טובה. איש המקצוע יודע מה דרוש למטופל, ללקוח או לבן הקהילה שלו, ועשוי להקשיב או שלא להקשיב לצרכיו המפורשים של זה שאכפת ממנו. במקרים מסוימים זה שאכפת ממנו אינו אלא "תיק" – אוסף בעיות שיש לפתור. עד התקופה האחרונה, לדוגמה, רופאים למדו שעליהם להישאר מרוחקים – לא לפתח מעורבות רגשית במה שמטופליהם חווים. גישה זו מתחילה להשתנות, אבל היא בפירוש לא נעלמה לחלוטין.

הן בתחום ההוראה הן בתחום הסיעוד הקידום המקצועי דרש מזמן הצבת מרחק כלשהו בין המורה לתלמידים או בין האחיות לחולים. הקידום במקצועות אלה פירושו התרחקות מהעבודה השגרתית עם התלמידים והחולים. ככל שאדם עובד בצמידות גדולה יותר לתלמידים או לחולים, כך הוא עומד נמוך יותר בהיררכיה המקצועית. במשך שנים רבות סברו שהיעדרן הכמעט מוחלט של נשים בשדרת הניהול החינוכי נובע בעיקרו



אניה קרופיאקוב, 2007, מקיף רמלה – רוקסין, צילום צבע, 42*70

מגוון רחב של חומרים ונושאים שמתוכם יוכלו לבחור. במקרים שרכישת מיומנויות מסוימות חיונית אך אולי משעממת, מורים יסבירו מדוע מיומנויות אלה עולות בקנה אחד עם מטרות התלמידים, או כיצד רכישת המיומנויות תאפשר להם לבצע שלבים מאוחרים יותר של העבודה. הקניית המיומנויות לעולם לא תשתלט כליל על הפעילות הכיתתית. מורים הדוגלים בתיאוריה הראשונה מקשיבים לתלמידיהם, וכאשר העבודה המוכתבת נעשית מייגעת, עשויים לחזור אל תחומי העניין וההנעות של התלמידים במטרה לטעון מחדש את האנרגיות שלהם.

המדובר בעבודה מקצועית רצינית. מורים אכפתיים אינם מתירנים; כלומר הם אינם מניחים לתלמידים לעשות מה שמתחשק להם. הם מכירים בְּאִמֶּת שברבריו של דיואי: "אפלטון הגדיר פעם עבר כאותו אדם שמבצע את מטרותיו של אדם אחר... [אך] אדם הוא עבר גם כאשר הוא משועבד באופן עיוור לתשוקותיו שלו". מורים שהם דואגים אכפתיים דוחים אפוא את השיטה שמטרות הלמידה בה נקבעות כולן מראש ושהתלמידים בסך הכול "מבצעים את מטרותיו של אחר", אך הם דוחים גם מתירנות מן הסוג הפותח כל יום בשאלה "מה הייתם רוצים לעשות היום". תהליך בנייתן המשותפת של מטרות הוא תהליך של הידברות מתמשכת ואינטליגנטית. ישנם ספקות ודילמות בהוראה המתבצעת בדרך זו. חלק מן התלמידים רגילים כל כך לגישת המקל והגור עד שבטעות הם רואים בנכונותו של המורה לעבוד בשיתוף פעולה מתירנות – הזמנה לעשות כמה שפחות. במקרה זה יש היגיון במתן תמריצים – כיוון שהתלמיד זקוק להם, ולא משום שהמורה "המיר את דתו" לתיאוריה השנייה. היה לי פעם תלמיד שאמר לי מפורשות "אני צריך שידחפו אותי". השבתי שאעשה זאת (כא"רצון), וכך אמנם עשיתי. אבל הזכרתי לו לעתים תכופות אילו חיים צפויים לו אם ימשיך להסתמך על אחרים שידחפו אותו.

השנייה, שנקראת לעתים תיאוריית "המקל והגור", מדגישה דרישות חיצוניות, תגמולים ועונשים. חסידי התיאוריה השנייה שואלים כיצד נוכל בניהול או בהוראה להניע אנשים לעשות מה שאנחנו רוצים שיעשו. במסגרת תיאוריה זו מורים מעודדים "להניע" את תלמידיהם לעבוד בחריצות על מטלות שאולי היו בוחרים להימנע מהן. תיאוריית הנעה זו עולה בקנה אחד עם התיאור שלנו לאכפתיות המבוססת על המידה הטובה. במסגרת תיאור זה, א' מאבחנת את מצבו של ב' ומחליטה מה עליה לעשות למען ב' על בסיס שיטת ההערכה המקובלת. עבור רבים מן המורים הללו, ההוראה היא מאבק מתמשך שתכליתו לגרום לתלמידים לעשות דברים שהיו מעדיפים שלא לעשותם.

חסידי התיאוריה הראשונה, לעומת זאת, עשויים לשאול תחילה, "האם אנחנו מוכרחים להניע?" מתוך הכרה שכל אורגניזם מונע על פי טבעו, הם שואלים "כיצד עליי לכוון את ההנעה הקיימת?" תיאוריה זו עולה בקנה אחד עם האכפתיות הבינאישית. היא דורשת ממורים לזהות את גורמי ההנעה של תלמידיהם (כלומר להקשיב להם) ואז לכוון את מרצם והתעניינותם אל פרויקטים ראויים.

ההבדל ייראה אולי דק למורים חדשים, שהרי בלי שום קשר לתיאוריית ההנעה הנבחרת, מורים צריכים ללמד תכניות לימודים מוגדרות. אבל מורים העובדים על פי התיאוריה הראשונה יעדיפו בדרך כלל להקצות לתכנית הלימודים שפיתחו בהידברות עם התלמידים תפקיד מרכזי יותר מזה שיקצו לתכנית שהוכתבה להם מראש; כלומר חלק גדול ממה שילמדו בכיתה יצמח מתוך יעדים שיוגדרו במשותף, ולא מיעדים סטנדרטיים שיגיעו מן המוכן. כך למשל, מורים לקריאה הדוגלים בתיאוריה הראשונה יאפשרו לתלמידים לקרוא דברים שמעניינים אותם. לא כולם בכיתה יקראו את אותם טקסטים. מורים אלה יספקו לתלמידים בכל הרמות

פועלות בה היטב בדרך כלל, אדרש לפעמים להשתמש "במקל ובגזר" או בדקלום ושינון עם תלמידים מסוימים. במקרים אלה המשימה של זו שאכפת לה תכלול עזרה לתלמידים אלה להבין את עצמם ולהבין מה גישתם הנוכחית צופנת בחובה לעתידם.

בשיא פריחתה של תנועת היעדים ההתנהגותיים בשנות השבעים של המאה הקודמת, ובימינו עם הרגש על סטנדרטים משותפים לכול, הבטיחו ומבטיחים למורים שהם חופשיים לחלוטין מבחינה מקצועית לבחור את השיטות שבהן יביאו את כל התלמידים אל היעדים או אל הסטנדרטים. מורים אכפתיים נענים להבטחה זו בלב כבד, כיוון שהם יודעים שגם יעדים או סטנדרטים חינוכיים – ולא רק שיטות – חייבים להיות נתונים לשינוי לפי תחומי העניין והיכולות של כל תלמיד ותלמיד. מעבר לאי-אלו דרישות הכרחיות בסיסיות, כגון לימוד קריאה, יש להזמין תלמידים להחליט מה ילמדו. אסור להפוך אותם לעבדים המבצעים את מטרותיו של אחר. בלא החופש הזה לקבל החלטות מודרכות, תלמידים ישתעמו לעתים קרובות, לא יצליחו בלימודיהם ואפילו יתמרדו.

מורים המבססים את הדאגה האכפתית שלהם על המידה הטובה – אלה שהחליטו מראש מה תלמידיהם צריכים – מוצאים תכופות שתנועת הסטנדרטים הולמת את אמונותיהם, ועשויים לעבוד קשה כדי להביא את התלמידים אל הסטנדרטים שנקבעו. אי-אפשר להתכחש למידתם הטובה במונחים של מצפוניות, אך לעתים תכופות מדי גישה זו גורמת לאובדן שמחת ההוראה והלמידה, להחלשה או הריסה של היחסים עם התלמידים, ולדרדר מטרות החינוך להצלחה בבחינות ולהשגת ציונים טובים – גישה העוברת אחר כך לחיי העבודה.

ישנו שפע גדול של אי-ודאויות בזירת תכניות הלימודים. חלק גדול מן החומר שאנחנו דורשים היום מתלמידינו ללמוד יישכח במהרה. רבים המבוגרים המשכילים והמוצלחים שלא היו מצליחים לעבור את הבחינות שאנחנו כופים היום על ילדים. כיוון שמורים אכפתיים מקשיבים לתלמידיהם, הם יודעים שהן הכפייה והן היעדר הרלוונטיות של תכנית הלימודים הסטנדרטית הנוכחית מעוררים תרעומת קשה. אבל מה צריכים המורים לעשות? הם אינם יכולים פשוט להתעלם מן החומר שעליו ייבחנו תלמידיהם; אבל אם אכפת להם מכל תלמיד, הם גם אינם יכולים להתעלם מצרכים אמיתיים וברורים. זו אולי הדילמה הגדולה ביותר בהוראה בימינו, והיא ממחישה שוב את המחויבות הכפולה של אנשי מקצוע אכפתיים: לנהוג באכפתיות כלפי כל תלמיד וגם לפעול לגיבושם של תנאים שיאפשרו את שגשוגה של הדאגה האכפתית. רבים מאתנו סבורים שהסטנדרטיזציה חותרת נגד התנאים האלה, ועל כן שיש לדחותה.

◀ החתירה לכשירות

יעילותם של מורים בשדה האקדמי דורשת כשירות בנושאי הלימוד. בעניין זה ישנה הסכמה רחבה, אבל תפיסת הדאגה האכפתית מפעילה לחצי כשירות עזים עוד יותר. בהיבנם שתלמידים מגיעים אליהם עם מניעים ותחומי עניין שונים מאוד, מורים אכפתיים צריכים להיות מוכנים לא רק עם מגוון שיטות הוראה אלא גם עם רפרטואר של סיפורים וחומרים שיחבר את הנושאים שלהם למטרות רגילות, לנושאים אחרים הנלמדים בבית הספר, לשאלות קיומיות גדולות ולמטרות חדשות דוגמת פיתוח הערכה אסתטית וחשיבה ביקורתית. עליהם להיות מוכנים גם ללמד משהו מן ההיסטוריה, הסוציולוגיה, האסתטיקה והאפיסטמולוגיה של נושאים. מורים כשירים ואכפתיים רוצים להגיב לצרכים הגלויים והסמויים של תלמידיהם. מורים למתמטיקה, למשל, צריכים להיות מסוגלים להשתמש בהיסטוריה, בביוגרפיה, בספרות, בפוליטיקה, בדת, בפילוסופיה ובאמנויות בדרכים שיעשירו את השיעורים הרגילים שלהם ויספקו לתלמידים יחידים

בהיותנו אלה שאכפת להם (אנשים המכוננים דירי יחסים של אכפתיות) אנחנו מתמודדים עם מצבים רבים שקשה לנו לשפוט בהם אם אנחנו דוחפים את סדר היום שלנו באופן נמרץ מדי, או שמא עלינו להמשיך לדחוף לטובתם של אלה שאכפת לנו מהם. בנסיבות מסוימות עלינו לסגת; בנסיבות אחרות עלינו להמשיך ולדחוף בזהירות.

לפני זמן מה הקשבתי למורה אכפתית לאמנות שהתחבטה בבעיה זו. היא לימדה תלמידה מוכשרת שניחנה בתפיסה דקה של מרחב וצבע. מבחינה טכנית התלמידה הייתה מוכנה להדרכה מפורטת ולתרגול מדויק של מיומנויות מסוימות, אבל היא אהבה לעבוד מהר והיו לה כישרונות רבים אחרים. המורה חששה שאם תרחוף, תלמידתה תפנה לתחומי עניין אחרים. הסבירות שתלמידה זו תיתקע בפרטים ותקריב בשל כך את היצירות שלה הייתה נמוכה יחסית (אבל אצל תלמידים אחרים זו עלולה להיות בעיה). מורה כזו החליטה לדחוף בעדינות ולבחון את תוצאות הדחיפה. היא עבדה על חיזוק הקשר עם תלמידתה והשלימה עם הצורך להיות עם מידה מסוימת של אי-ודאות.

◀ פדגוגיה ותכניות לימודים

מורים אכפתיים במובן הבינאישי צריכים להיות גמישים בבחירת שיטות ההוראה שלהם, כיוון שהבדלים בין תלמידים ומצבים (המזוהים באמצעות הקשבה ותגובה) דורשים הבדלים בשיטות. מורים הדוגלים בדאגה אכפתית המבוססת על המידה הטובה אינם גמישים תמיד. מתוך דאגה כנה הם עשויים להשתמש בשיטה מסוימת שתפיסת ההוראה שלהם מקדמת (או לפסול שיטה שתפיסתם דוחה). הנאמנות לשיטות אלה דווקא ולא אחרות אינה בלעדית למורים מסורתיים. מורים פרוגרסיביים (או קונסטרוקטיביסטיים) רבים אף הם אינם גמישים במה שנוגע לבחירת שיטות הלימוד שלהם. נתקלתי, למשל, במורים קונסטרוקטיביסטיים למתמטיקה שעמדו על כך שלעולם אינם משתמשים בשיטות של דקלום או למידה בעל פה בכיתותיהם. מנקודת המבט הבינאישית התעקשות זו נראית שגויה. לפעמים תלמידים צריכים לשנן ולתרגל פעולות שגרתיות. תרגול כזה יכול אפילו לשמש זמן מנוחה, ולעתים קרובות מאפשר עבודה מחשבתית מאוחרת יותר. הנקודה היא לספק לתלמיד את מה שהוא צריך, להישאר קשוב לצרכים הללו ולא למודל פדגוגי אידיאלי.

בהיותי מורה פילוסופית אני ממקמת את עצמי במסגרת המסורת הפרוגרסיבית (מבית מדרשו של ריואי), אבל אני סבורה שהסכמה כללית עם הפילוסופיה של ריואי מחייבת אותי ליישום בכל תנאי של למידה בקבוצות קטנות, למידת פרויקטים או שיעורי הפעלה או יישום בכל תנאי של תהליכים דמוקרטיים. תנאים מסוימים, למשל כיתה של תלמידים קשים לשליטה ולא קשובים, עשויים לדרוש ממני לנקוט שיטות המאפיינות מורים שהדאגה האכפתית שלהם מבוססת על המידה הטובה. במקרים אלה אשתמש בשיטות הללו בצער מסוים, מתוך כוונה לטפח תנאים שבהם שיטות דמוקרטיות יותר יוכלו להצליח. בהיותי זו שאכפת לה, בחירת השיטות שלי צריכה להיות תלויה בראש ובראשונה בצרכים ובתגובות המפורשים של תלמידיי. אפילו בכיתה ששיטות פרוגרסיביות

***פאלוצנטריזם:** השקפת עולם השמה במרכז את הפאלוס – המסמן של (איבר המין) הגברי בתרבות; האופנים שבהם החברה מתייחסת לפאלוס כסמן לכוח גברי המעניק למושגים ולפעולות את משמעותם.

מגוון אפשרויות ללכת בעקבות תחומי העניין שלהם ולמצוא תחומי עניין חדשים. נושא המוצג באופן אחיד לא ימשוך את כל התלמידים, אבל המספר העצום של התייחסויות ישירות, אלטרואיות, סיפורים, שירים, אנקדוטות ובדיחות יאפשר לרוב התלמידים למצוא נקודות חיבור אל תחומי העניין שלהם.

הכשרתם של מורים בנושאי הלימוד שלהם צריכה להיעשות רחבה יותר ולא צרה יותר ככל שהם מתקרבים בלימודיהם. מורה למתמטיקה בתיכון, למשל, זקוק להכשרה שונה מזו שמקבלים סטודנטים אחרים למתמטיקה. בימינו, רוב ההכשרה המקצועית בארצות הברית נעשית במסגרת הלימודים האוניברסיטאיים הכלליים ולא במחלקות לחינוך דווקא, ומרצים רבים מדי למתמטיקה סבורים שקורסים המתוכננים במיוחד עבור מורים צריכים להיות "מדוללים". אני טוענת שההפך הוא הנכון. מורים, כדי שיוכלו להיות מורים דואגים ואכפתיים, זקוקים להכשרה מהסוג המתואר לעיל, ועל כן דרושים להם קורסים עשירים – ולא שלדים מרוקנים של קורסי מתמטיקה "אמיתיים".

מנקודת המבט של הדאגה האכפתית, מרצים שעובדים עם תלמידי הוראה צריכים לפעול בהתאם לצרכים של התלמידים שלהם יותר משם צריכים לפעול לפי תכניות הלימודים המסורתיות בדיסציפלינות שלהם. מרצים רבים מדי במכללות ובאוניברסיטאות מבססים את האכפתיות שלהם על המידה הטובה – כלומר יש להם עניין עמוק במקצועם ובעיצוב תלמידיהם על פי הסטנדרטים שלו. כתוצאה מכך מורים רבים סבורים שכשירותם תגבר אם יעמיקו עוד ועוד בלימודי המקצוע. אבל ישנו גבול לתועלת של לימודים כאלה אצל מורים בבתי ספר. ברוב החומר המתקדם הזה הם לא ישתמשו בכיתתם, או במקרה הרע – יכפו אותו (לעתים באופן מבוזבז) על תלמידים ממורמרים, חסרי עניין או יכולת להבינו. מורים בבתי ספר שגישתם מעוצבת בידי מומחי תוכן נעשים לא פעם "אכפתניים מצפוניים" או "דאגניים מכוח תכונה טובה" בעצמם – מורים שאינם מפתחים את היכולת להגיב לצרכים המפורשים של תלמידיהם.

הוראה היא אולי המקצוע היחיד בימינו שיכול מבחינה הגיונית לקדם בברכה הוגים מן הסוג הרנסנסי. מורים אכפתיים בעלי השכלה רחבה שמסוגלים לשוחח על תכנים מדיסציפלינות רבות נראים לתלמידיהם מודלים של אנשים משכילים. תלמידי תיכון תוהים לעתים קרובות מדוע מצפים מהם ללמוד חומר הלקוח מארבע או חמש דיסציפלינות כאשר מורים מכירים רק אחת – ולעתים אפילו את זו לא טוב במיוחד.

◀ הערכה

אין מטלה המטרידה מורים אכפתיים יותר ממתן ציונים. חלוקת ציונים לתלמידים מפריעה לגיבושם ולשימורם של יחסי אכפתיות, ולעתים תכופות גם פוגעת ביחסים בין תלמיד לתלמיד. יתר על כן הרדיפה אחר ציונים טובים עלולה להחליש או אפילו להרוס את הסקרנות האינטלקטואלית האמיתית. בספרו הידוע של ג'ון נולד (Knowles) *A Separate Peace* התלמיד המספר, ג'ון, מעיר שהיה לו יתרון ממשי במשחק הציונים על פני יריבו הקרוב ביותר, "אשר הוחלש בשל התעניינותו הכנה בלמידה". זוהי בלי צל של ספק תוצאה שכל מורה טוב מבקש להימנע ממנה. לציונים ישנן עוד תוצאות שליליות מתועדות. תלמידים מתחילים לבלבל בין הישגיהם לבין ממוצע הציונים שלהם ודירוגם בכיתה. הם עוברים קשה רק עד כמה שהתחרות דורשת מהם. הם עשויים אפילו להגן על ביצועיהם הבינוניים באמצעות ציון העובדה שהם "טובים יותר" מתלמידים אחרים, ודרך זו לגיבוש ערכם העצמי גולשת אחר כך לחיים שלמים של השוואה "מחמיאה" עם הדוגמאות הגרועות ביותר בין חוג מכריהם. ציונים מובילים גם לרמאויות, ומורים מחמירים בעיה זו

באומנם לתלמידים שהענקות פוגעות רק במעתיקים. טענה זו הייתה נכונה אילו שיטת ההערכה לא הייתה כוללת מתן ציונים ודירוג. במקרים אלה תלמידים המסתיירים את בורותם באמצעות העתקה אכן היו פוגעים רק בעצמם. אבל בנסיבות אלה גם לא היו להם תמריצים רבים במיוחד להעתיק. במערכת הקיימת יש תמריץ חזק להעתיק, והמעתיקים פוגעים בכל מי שהם עוקפים בזכות הונאתם.

מורים המבססים את האכפתיות שלהם על המידה הטובה מוטרדים לא פחות מן הבעיות הכרוכות במתן ציונים. אבל במקום לחפש דרך לשנות את השיטה הם מתאמצים לעשותה הוגנת ככל האפשר, ופונים אל הגינותם של התלמידים ואל תחושת הצדק שלהם. הם עוברים קשה כדי להפיק את המיטב ממנהג גרוע. מורים אכפתיים מסוג זה מתאמצים לפתח את המידות הטובות בתלמידיהם בתוך מערכת שהיא עצמה אינה טובה וראויה. לעומת זאת מורים שהאכפתיות שלהם היא מן הסוג הבין-אישי פועלים לכינונו של עולם שבו גם רצוי וגם אפשר להיות טוב.

לשם ביסוסו של עולם כזה מורים אכפתיים מחפשים דרכים אחרות להעריך את עבודות תלמידיהם. בתי ספר רבים מסרבים לתת ציונים לילדים מגן חובה ועד כיתה ג', ולא מעטים משתמשים בהערכות מילוליות (כלי ציונים) לכל אורך החינוך היסודי וחיטבת הביניים. נדירים התיכונים והמכללות שנוהגים כך, וגם אלה נתונים בלחץ מתמיד להצדיק את סירובם לתת ציונים. אנשי סגל באחד המוסדות הנאורים הללו סיפרו לי זה לא כבר על קשיים שנתקלו בהם בהגשת מועמדותם של סטודנטים לקבלת תעודות הוראה. מדינתם דורשת כעת שלמועמדים לתעודה יהיה ממוצע 85 לפחות. אנשי החינוך המצוינים הללו אולי ייאלצו להתחיל לתת ציונים אם ירצו להמשיך להכשיר מורים.

מה הם יפסידו אם ייכנעו בעניין זה? הדבר החשוב ביותר שיפסידו עלול להיות יחסי האכפתיות והאמון שמתקיימים כיום בין אנשי הסגל לסטודנטים. סטודנטים צריכים להיות מסוגלים לבקש את עזרת מוריהם וחבריהם בכל שלב בעבודתם, והצורך בעזר זמן או בעזר עזרה אינו צריך להביא להפחתת הציון. מורים חייבים להעריך את עבודת התלמידים, אבל הערכה אין פירושה ציון סופי מסכם. היא עשויה לדרוש מן התלמידים לתקן שוב ושוב מטלה מסוימת כדי להביאה למצב משביע רצון, אבל היא אינה דורשת בהכרח ציון. במסגרת הפרקטיקה החלופית הזו, המורה והתלמיד עוברים יחדיו לשם הפקת תוצר שיספק את שניהם, ולעתים תכופות יחסי האכפתיות מתחזקים בעקבות זאת.

◀ הערכה ולמידה

כל מורה טוב דואג ללמידת תלמידיו. האם האתיקה של הדאגה האכפתית מספקת הנחיות מיוחדות בנושא? מורים שאתיקה כזאת מנחה אותם צפויים לדעתי יותר מן האכפתניים של המידה הטובה לשנות יעדים חינוכיים ולהתאימם לצורכי התלמידים. הם צפויים יותר לשאול "מה ג'וני למד?" במקום "האם ג'וני למד את א'?" כמו אנשי חינוך פרוגרסיביים, הם סבורים שלתלמידים יש מוטיבציה טבעית, ושתפקידו של המורה לחבר או לכוון אותה ליעדים ראויים. מורים אכפתיים דואגים עמוקות ללמידה, אבל מכירים בעובדה שתלמידים יחידים צריכים ללמוד – ולומדים בסופו של דבר – דברים שונים מאוד. הכרה בצרכים שונים והבנה שלהם היא תוצאה ישירה של הדגש המושם על יחסי אכפתיות. המורה מקשיב לתלמידים ומעצב את חוויות הלמידה שלהם הן בהתאם לתחומי העניין שלהם הן בהתאם לדרישות העתידיות של חומר הלימוד.

מובן שבנייתם של יעדים ושיטות בשיתוף פעולה דורשת הרבה מכשירות של מורים, והדרישות גוברות עוד כאשר מורים באים להעריך את עבודות התלמידים. קל הרבה יותר – וגם אז אין זו משימה קלה –

הטוב (או האידיאל האתי) של בני אדם מוסריים לשם הנחיית החיים המוסריים. אבל היא שונה ממנה מבחינה זו שהיא מקדישה תשומת לב לתרומתם של אלה שאכפת מהם ביחסי האכפתיות. ברוב המקרים התכונות המניעות או מולידות את התרומות הללו לא היו נקראות "מידות טובות". פעמים רבות הן פשוט מענים מחממי-לב לתגובותיהם של אלה שאכפת להם. ואף על פי כן אני טוענת שהן גורמים מחיים ביחסים שבין הורה לילד, אחות למטופל או מורה לתלמיד. ראוי שנכלול אותן בדיון השלם על החיים המוסריים.

גישת הדאגה האכפתית ייחודית אולי מבחינה זו שהיא מכפיפה את האכפתיות האתית לאכפתיות הטבעית – ליחסים שאינם דורשים מאמץ מוסרי אלא מתקיימים מתוך אהבה, אהדה, חמלה, נדיבות, מזג טוב ותשומת לב קשובה. האכפתיות האתית נדרשת כאשר האכפתיות הטבעית נכשלת מסיבה כלשהי. במקרים אלה נקרא האידיאל האתי – המושגת על חיים שלמים של עמידה משני צדי האכפתיות – כדי שינחה את ההתנהגות; מטרתו היא להשיב, אם אפשר, את האכפתיות הטבעית.

ביישומה של גישת הדאגה האכפתית להוראה העמדת את האכפתיות הבין-אישית מול האכפתיות המבוססת על המידה הטובה. באכפתיות בין-אישית הצרכים ותחומי העניין המפורשים של תלמידיהם מנחים את המורים. באכפתיות המבוססת על המידה הטובה, לעומת זאת, מורים נסמכים לעתים קרובות יותר על אמונותיהם שלהם ועל האידיאלים החינוכיים שלהם. נקודת המבט הבין-אישית יושמה לתיאוריית הנעה, לפרדוגיה, לתכנית הלימודים, לחתירה לכשירות, להערכה, ללמידה ולמשימת יצירתם של תנאים שיאפשרו את פריחתם של יחסי אכפתיות. לבסוף הצבעתי על הדילמות ועל האיידואיות שעולות בכל אחד מתחומים אלה.

נל נודינגס היא פרופסור אמריטוס באוניברסיטת סטנפורד

Nel Noddings, "Care Theory and Practice", in Luigina Mortari (Ed), The Phenomenology of Care, in press

מאנגלית: יניב פרקש

להעריך את כל התלמידים על בסיס חומרים סטנדרטיים וכללי הוגנות קפדניים. התלמידים רגילים כל כך לשיטת ההערכה הסטנדרטית הזאת עד שלעתים הם מתנגדים לשיטות שמתייחסות בנדיבות רבה יותר לתלמידים יחידים. כשהייתי מורה למתמטיקה (תפקיד שבו נדרשתי לתת ציונים) היה לי פעם תלמיד שהתנגד למנהגי לאפשר לתלמידים להיבחן מחדש עד שיפגינו שליטה מספקת שתאפשר להם לעבור ליחידת הלימוד הבאה. הוא לא התנגד לעצם הבחינה החוזרת, אבל התלונן בחריפות על שלא "קנסתי" תלמידים שנבחנו כמה פעמים. "את רוצה להגיד לי", מחה, "שמי שמקבל 95 בניסיון שני או שלישי הוא טוב כמו מי שמקבל 95 בפעם הראשונה?" הזכרתי לו שהמבחן החוזר תמיד נערך בנוסח חדש (ולא בנוסח זהה שאפשר לשנן), ואז ניסיתי להעביר את המסר שהלמידה עצמה היא החשובה ולא המהירות שבה משיגים תוצאות. הוא המשיך להתעקש ששיטת ההערכה שלי "אינה הוגנת". עבור תלמיד זה מטרת הלמידה הייתה להשיג ציונים טובים יותר מאחרים, לצבור כמה שיותר מאיות ולהביס את חבריו ללימודים במירוץ לאוניברסיטה.

ההערכה מציבה לפני מורים איידואיות מייסרות. מורים אחראים לפני המוסדות המעסיקים אותם, וחשים אחריות גם לקיום הסטנדרטים הריסציפלינריים שלהם וקידומם. אבל מה שחשוב אף יותר הוא שמורים אכפתיים אחראים לצמיחתם של תלמידיהם כבני אדם שלמים. אילו תלמידים צריך לעודד לעמוד בסטנדרטים הגבוהים ביותר של הריסציפלינה? ואילו תלמידים צריך שנרשה להם לעמוד רק בסטנדרטים סבירים? אילו תלמידים צריך לעודד שיצטיינו בלימודים אחרים ובה בעת לעזור להם לעמוד בסטנדרטים מינימליים באלגברה השנואה עליהם? ומהם אותם סטנדרטים מינימליים? הוראה היא מסע מוסרי שנמשך חיים שלמים, והערכת הלמידה והתמיכה בה הן בין האתגרים הגדולים ביותר שלה.

סוף דבר

גישת הדאגה האכפתית דומה לאתיקה המבוססת על המידה הטובה מבחינה זו ששתיהן דוחות עקרונות קבועים לטובת הסתמכות על אופיים

מקורות

Brabeck, Mary M. (Ed.), 2000. *Practicing Feminist Ethics in Psychology*, Washington, D.C.: American Psychological Association.

Clement, Grace, 1996. *Care, Autonomy, and Justice*, Boulder, CO: Westview Press.

Cunningham, Anthony, 2001. *The Heart of the Matter*, Berkeley: University of California Press.

Dewey, John, 1930. *Human Nature and Conduct*, New York: Modern Library.

Etzioni, Amitai (Ed.), 1969. *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, and Social Workers*, New York: Free Press.

Groenhou, Ruth, 2004. *Connected Lives: Human Nature and an Ethics of Care*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Hart, S.L., 2005. *Capitalism at the Crossroads: The Unlimited Business Opportunities in Solving the World's Most Difficult Problems*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Holmes Group. *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI: Author.

Keller, Catherine, 1986. *From a Broken Web*, Boston: Beacon Press.

Knowles, John, 1960. *A Separate Peace*, New York: Macmillan.

Kohlberg, Lawrence, 1981. *The Philosophy of Moral Development*, vol. 1, San Francisco: Harper and Row.

Kuhse, Helga, 1997. *Caring, Nurses, Women and Ethics*, Oxford: Blackwell.

Larson, M.S., 1977. *The Rise of Professionalism*, Berkeley: University of California Press.

Maslow, Abraham, 1970. *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.

Murdoch, Iris, 1970. *The Sovereignty of Good*, London: Routledge and Kegan Paul.

Noddings, Nel, 2003. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, 2nd ed., Berkeley: University of California Press.

—, 2002. *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley: University of California Press.

—, 2003. *Happiness and Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

—, 2007. "Caring as Relation and Virtue in Teaching", In: R. L., Walker, and P.J.

Ivanhoe (Eds.), *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems*, Oxford: Oxford University Press.

בובר, מרטין, 1980. **אני-אתה**, מוסד ביאליק.

1989. **פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית**, מוסד ביאליק.

גיליג, קרול, 1995. **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה**, תרגמה: נעמי בן חיים, תל אביב: ספריית פועלים.

דויא, ג'ון, 1959. **ניסיון וחינוך**, תרגמו: ר' קליינברגר וא' צ' בראון, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

—, 2007. *When School Reform Goes Wrong*, New York: Teachers College Press.

Nussbaum, Martha, 1986. *The Fragility of Goodness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pope, Denise Clark, 2001. "Doing School": *How we are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*, New Haven: Yale University Press.

Reverby, Susan, 1987. *Ordered to Care*, Cambridge: Cambridge University Press.

Slote, Michael, 2001. *Morals from Motives*, Oxford: Oxford University Press.

Weil, Simone, 1977. *Simone Weil Reader*, G.A. Panichas (Ed.), Mt. Kisco, NY: Moyer Bell Limited.



הכול מתחיל בבית

יפה בניה

בעיית ההומניזציה הייתה מאז ומתמיד בעייתו של האדם, ואילו עתה היא לובשת אופי של בעיה שאין עוד להימלט מפניה פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים

ל"פדגוגיה של אכפתיות" שפיתחה נל נודינגס יש השלכות חינוכיות מרחיקות לכת על כל מה שמתרחש בבית הספר - מבנה תכנית הלימודים, שיטת ההוראה ובעיקר היחסים האנושיים. יש לה גם השלכות חברתיות מרחיקות לכת. הבית (הטוב), על ערכי הדאגה והאכפתיות המאפיינים אותו, הוא המקום שממנו צריך להתחיל השינוי

לעיתים קרובות חוזר הבן שלי, אוריה, כועס מבית הספר. כמו ילדים רבים הוא ניחן בחוש צדק מפותח ובנטייה להביע את דעתו בסוגיות שחשובות לו. הוא מספר לי על עוול שנעשה לו או לחבר או על התנהגות של מבוגרים שנראית לו לא הוגנת. כאשר הוא משמיע קול נגד התנהגות כזאת לא מקשיבים לו. משתיקים אותו, כי השמעת הקול שלו נתפסת לרוב כ"התחצפות", ולא כניסיון להגן על חבר לכיתה, להביע אכפתיות או לבטא רגשות כנים ולהתחבט בשאלה מה צודק.

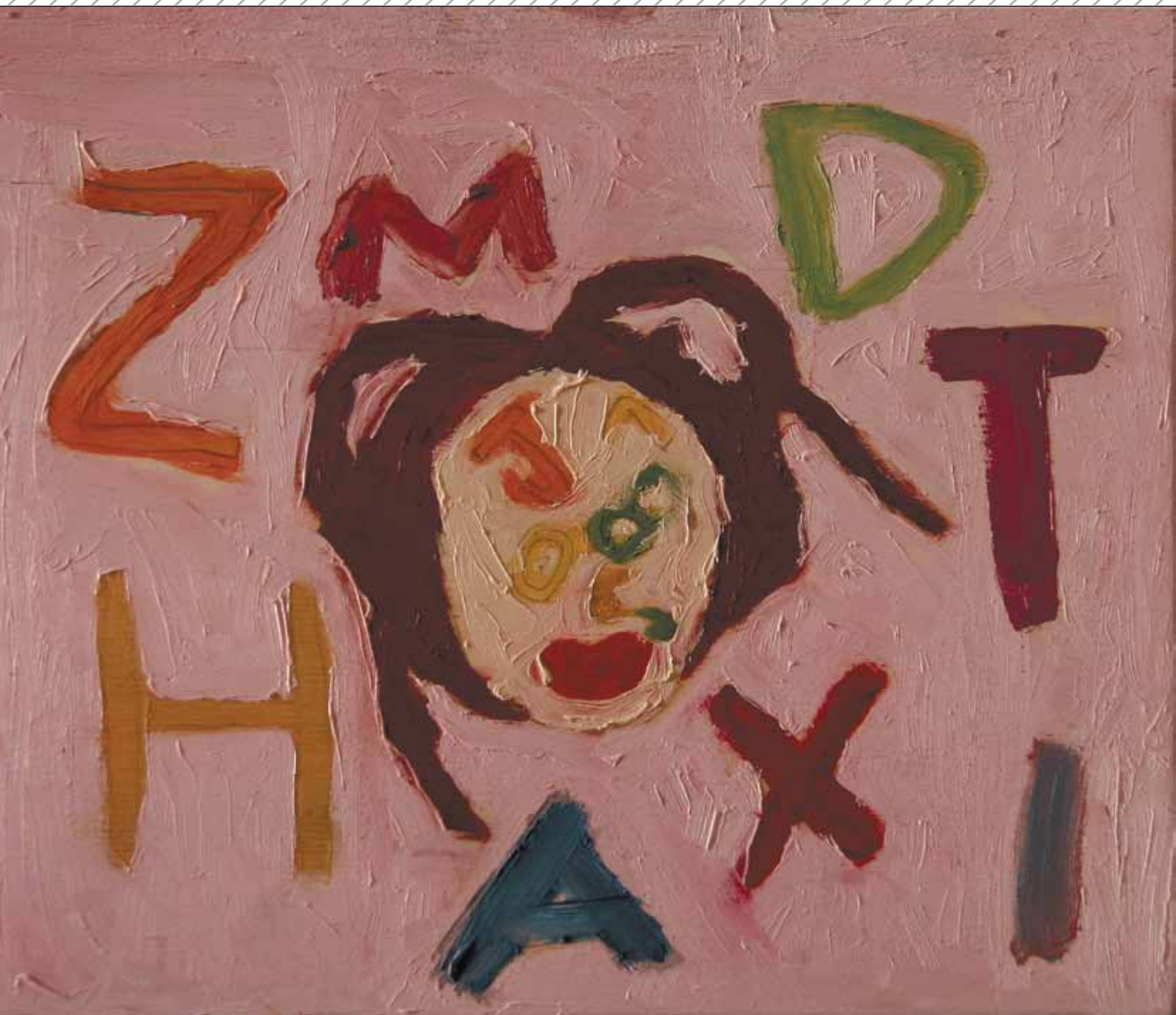
אבל אם חושבים לעומק ולא מסתפקים ב"קטורים" נדרשים על מערכת החינוך, מגלים שמהו קורה בדרך שבין המכללות להכשרת מורים ובין הכיתות, משהו שדורש בירור מעמיק. שכן מחקרים רבים מראים שמורות (וגם מורים) בוחרות בהוראה (גם) מתוך אהבה לילדים, מתוך אכפתיות כלפיהם. כיצד נעלמת האכפתיות הזאת בדרך לכיתה?

אני רוצה לענות על שאלה זו מתוך עולם מושגים הנשען על תיאוריות פמיניסטיות, וליתר דיוק על תיאוריה שנקראת "פדגוגיה של אכפתיות", שפיתחה הוגת הדעות נל נודינגס, הוגה מובילה בתחום של פמיניזם וחינוך. אני רוצה לברוק מנקודת מבט זו את הסתירות האפשריות בין זהותן הנשית של המורות לבין "האופי הגברי" של בית הספר ושל מערכת החינוך. אלה מושגים על משמעת, על הישגיות, ועל מה שקרוי "אחריותיות" (accountability) - החובה לדווח על הנעשה בבית הספר בשפה של טבלאות ומספרים. האם ייתכן שבגלל המערכת האינסטרומנטלית כל כך, שכמעט אין בה זמן לנשום בין שיעור לשיעור ושעסוקה במירוץ

אחר מיצ"בים ובגרויות, המורות מאבדות את המוטיבציה הנשית העמוקה שהביאה אותן לעסוק בהוראה מלכתחילה? עוד שאלה שתעסיק אותי היא מה בין חינוך פמיניסטי לאכפתיות לבין חינוך לצדק חברתי.

אפליה מתקנת לערכים "נשיים"

נודינגס פיתחה את מה שהיא מכנה "פדגוגיה של אכפתיות" (pedagogy of care) על בסיס תפיסת המוסר של הוגת הדעות הפמיניסטית קרול גיליגן - "אתיקה של אכפתיות" (ethics of care). המילה "אכפתיות" היא תרגום קרוב למילה האנגלית caring, אשר כוללת בתוכה גם אכפתיות, גם דאגה וגם טיפול, ולכן היא עשירה יותר מתרגומה



דימא אבו רומי, 2007, התכתבות עם ספר הילדים של רועי רוזן, 30*25, מנחה: אניסה אשקר, צילום: הינדה וייס

נוטות לשקול שיקולים התייחסותיים - שיקולים הקשורים למערכות יחסים ולאכפתיות כלפי אנשים קרובים - ויש להן הכנה מורכבת יותר של יחסים אנושיים. גברים לעומת זאת חושבים במונחים של כללים ו"צדק". גיליגן מרגישה ששני אופני החשיבה שקולים מבחינה ערכית ואין עליונות של האחד על פני האחר, אלא שלאורך ההיסטוריה הועדפו ערכים "גבריים" יותר, ועל כן יש כיום מקום ל"אפליה מתקנת" בכל הנוגע לערכים "נשיים" שנדחו, ערכים הקשורים ליחסים, לראגה ולאכפתיות. התיאוריה הפמיניסטית של גיליגן נתפסת כגישה מהותנית, גישה הרואה בזהות הנשית (והגברית) מהות קבועה ולא משתנה, ובשל כך היא מעוררת ביקורת בקרב פמיניסטיות המרגישות את העובדה שהזהות הנשית

העברית. גיליגן היא נציגתו של קוטב אחד בזרם הפמיניזם התרבותי, זרם אשר שם דגש על ההבדלים בין גברים לנשים ועל משמעויות ההבדלים האלה לתרבות, למשפט, לחינוך ועוד. בספרה בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה (ספריית פועלים 1995, מאנגלית: נעמי בן-חיים) מסכמת גיליגן ממצאים אמפיריים ממחקריה, המוכיחים כי יש הבדל מהותי בין הדרכים שבהן נשים וגברים חושבים ומכריעים בדילמות מוסריות. הבדל מהותי זה נובע מתפיסה שונה של ה"עצמי". כנגד דעה קדומה מושרשת הגורסת נחיתות מוסרית של נשים ביחס לגברים, גיליגן מראה שמדובר בשיקולים מוסריים שונים שנושם עושות בבואן להכריע בדילמה מוסרית. מדובר אפוא בקולות שונים - קול גברי וקול נשי. נשים

החינוך, על פי נודינגס, מתרכז יתר על המידה בהכנה לחיים הציבוריים; עליו להכין צעירים גם, אם לא בעיקר, לחיים הפרטיים - לזוגיות, להורות, לבית. הבית הוא המקום שיש להתחיל בו את השינוי העמוק בערכים הקפיטליסטיים, המנווטים את חיינו בכל מקום

היא תולדה של הבניה חברתית-תרבותית תלויה הקשר היסטורי. מהותנות פמיניסטית עלולה לקבע נשים בדימויים שהן מנסות להשתחרר מהם: "רגשנות", "קרבה לטבע", "אמהיות" וכדומה. גיליגן, אגב, מודעת לסכנה זו ומגיבה עליה בספרה. סכנה זו שבייחוס טבע מהותי לנשים או לגברים חשובה לענייננו, שכן התפיסה החינוכית שנבנתה על בסיס האתיקה של אכפתיות אינה מיועדת לבנות בלבד. יש בה ניסיון להחיל את "הקול הנשי" על שני המינים ועל התרבות האנושית בכללה. הקשבה לקולן של נשים מפנה את תשומת הלב להיבטים בחוויה האנושית שקודם לכן נענו בהתעלמות או בהשקפה.

אכפתיות כיחס

נקודת המוצא של נודינגס היא ששיקולים רציונליים-לוגיים לברם אינם מספקים את הבסיס הנדרש והראוי להכרעות מוסריות. היא מבקשת למקם את נקודת הכובד של האתיקה בשדה היחסים הבין-אישיים, שכן בעת התמודדות עם בעיה מוסרית ראוי להביא בחשבון את האנשים המעורבים בה. אך המודל האתי של נודינגס אינו מסלק את הרציונליות כדי להעמיד במקומה ערך אחר. להפך: המודל שלה מסרב להבחנה בין "שכל" ובין "רגש", הבחנה גברית היררכית בעיקרה הקובעת כי "השכל" מובחן מ"הרגש" ועדיף עליו. הבחנה זו עומדת ביסוד הפרדיגמה החינוכית השלטת. הגיע הזמן לבנות פרדיגמה חינוכית חדשה המשלבת בין "שכל" ל"רגש". יש להשיב לרגש את כבודו האבוד בתחום החינוך ובתחום ההכרעות המוסריות. הקטגוריה "אכפתיות" מצביעה על הכיוון.

אז על מה אנחנו מדברים כשאנחנו מדברים על אכפתיות? על פי נודינגס אפשר להגדיר אכפתיות בשתי דרכים שונות. הדרך השכיחה היא לראות באכפתיות תכונת אישיות או מעלה (virtue). נודינגס לעומת זאת מציעה לראות באכפתיות יחס. ההבדל בין התכונה אכפתיות לבין היחס אכפתיות משמעותי מאוד. נודינגס טוענת שהקושי לקבל תפיסה התייחסותית של אכפתיות נובע ממבני העומק של התרבות הגברית המערבית, המדגישה את האינדיבידואליזם על פני יחסי גומלין ותלות הדדית. בתרבות כזאת יש נטייה לראות בתכונות אופי בכלל ובאכפתיות בפרט נכסים פרטיים השייכים ליחיד, נכסים שהושגו במאבק הקשה לבניית האישיות. עמדה זו של נודינגס מצטרפת להגות פמיניסטית ענפה, המבקרת את "האובססיה לאוטונומיה" המצויה במרכזו של התרבות המערבית המודרנית, אובססיה המעלה על נס את האדם האוטונומי המסתפק בעצמו (self sufficient) והמגשים את עצמו בכוחות עצמו (self made).

אידיאלים של אינדיבידואליזם ואוטונומיה נותנים קדימות ערכית לעצמאות ולנפרדות מן האחרים על פני ההכרה בערך של יחסי תלות

וקשר הדדי. מבחינה היסטורית היו יחסי תלות וקשר הדדי מרכזיים בחייהן של נשים וקושרו באופן סמלי עם נשיות. לכן האידיאלים הדומיננטיים של אינדיבידואליזם ואוטונומיה מפחיתים מערכה של ההתנסות הנשית ומוגדרים בניגוד אליה.

הגישה ההתייחסותית לאכפתיות יוצרת אפוא היפוך של מה שאנו תופסים כמובן מאליה: לא האישיות הנפרדת מעצבת יחסים על בסיס התכונות שרכשה לעצמה בכוחות עצמה, אלא היחסים מעצבים את האישיות ואת תכונותיה.

אפשר לומר שההבדל בין שני הפירושים השונים ל"אכפתיות" הוא תמצית ההבדל בין הגישה האינדיבידואליסטית לבין הגישה ההתייחסותית. גישות אינדיבידואליסטיות מדגישות את נפרדותו ואת עצמאותו של ה"אני" ביחס לאחרים, ואילו גישות התייחסותיות מבקרות תפיסות אטומיסטיות כאלה של ה"אני", ומציגות תפיסה אלטרנטיבית של **אני בהקשר או אני בדיאלוג**. הגישות הללו מדגישות את ההיבטים ההקשריים והדיאלוגיים, ורואות בהם תנאים הכרחיים לעצם כינונה של הזהות האישית ואפילו לעצם אפשרותה של אוטונומיה אישית. הנרטיב של העצמי הנפרד מדגיש את הגבולות בין ה"אני" לבין אחרים ורואה באייתלות ערך מרכזי. לעומת זאת הנרטיב ההתייחסותי של ה"אני" רואה בגבולות הללו אזורי מעבר פתוחים למפגש ולתקשורת עם אחרים. יש פמיניסטיות הטוענות שמתוס ה"אני" האוטונומי גברי במהותו וכי יש בו ניסיון, מודע או לא מודע, להכחיש את הפגיעות הגדולה הגלומה ביחסים עם אחרים.

הנרטיב ההתייחסותי כולל אפוא בהכרח את הממד האתי: בניגוד לתפיסת ה"אחר" כלא רלוונטי במקרה הטוב וכמכשול לעצמאותו של היחיד במקרה הפחות טוב, הגישה ההתייחסותית מעמידה גבולות אתיים לאוטונומיה האישית ומאפשרת שיח על אחריותו של היחיד ביחס לאחרים שעמם הוא מעורב וכיחס להקשרים החברתיים שבתוכם הוא חי. מושג האחריות של היחיד לזולת האחר הוא מושג מרכזי בגישות ההתייחסותיות השונות.

תפיסתה של נודינגס (המושפעת מהגותו של מרטין בובר) מייחסת חשיבות רבה ליחסים בין בני אדם ורואה בהם גורם מכריע בעיצוב עולמם הפנימי ובהתנהגותם. יחס של אכפתיות פירושו שאכפתיות אינה תכונה הנמצאת (או לא נמצאת) "בתוך" אדם מסוים, אלא מה שקורה בין שני אנשים (לפחות) כאשר הם נפגשים. אכפתיות היא התרחשות בין אדם לבין זולתו: יחסי גומלין. תיאור וניתוח של המושג "אכפתיות" דורשים אפוא התייחסות לשניים (לפחות) המעורבים בה: זה שאכפת לו וזה שאכפת ממנו; זה שדואג וזה שדואגים לו. אין כל משמעות לאכפתיות שאיננה נחווית אצל הצד השני ואיננה מלווה בהיענות מצדו. לא מספיק שאכפת לך ואת רואת למישהו - המישהו הזה אמור לזהות את יחסך אליו כיחס של דאגה ואכפתיות.

וכן, אין משמעות לאכפתיות אם אין בה הקשבה לצד השני. אדם שאכפת לו מצמצם את עצמו במפגש לטובת צרכיו, רצונותיו ורגשותיו של האחר. הוא בא למפגש פתוח להקשיב, ולא כדי "למדוד" או "להעריך" את האחר במונחים של אידיאל מנוסח מראש (מה שמכונה בשפה החינוכית "דמות הבוגר הרצוי"). התלות הדדית: מושא האכפתיות תלוי במי שדואג לו, אולם גם הדואג תלוי בו לצורך הפעולה של דאגה ואכפתיות. ואכן מדובר כאן בפעילות, ביצירה של יחסים, בהפיכת הדאגה למציאות ביחסים ההדדיים. פרגוגיה של אכפתיות מחליפה אפוא את "חינוך האופי". במקום ניסיון לעצב את כל התלמידים לאור דימוי כללי של "הבוגר הרצוי", פרגוגיה זו מנסה ליצור מערכות יחסים אכפתיות בין אנשים בבית הספר.

אחת המסקנות המרכזיות מתפיסת האכפתיות כיחס היא שאכפתיות דורשת כשירות שכלית ורגשית של המחנך, ולכן השלכותיה על הכשרת המורים מרחיקות לכת. פרגוגיה של אכפתיות משפיעה על תכנית הלימודים כולה, הגלויה והסמויה, ולמעשה על כל מה שמתרחש בבית הספר.

אין משמעות לאכפתיות אם אין בה הקשבה לצד השני. אדם שאכפת לו מצמצם את עצמו במפגש לטובת צרכיו, רצונותיו ורגשותיו של האחר. הוא בא למפגש פתוח להקשיב, ולא כדי "למדוד" או "להעריך" את האחר במונחים של אידיאל מנוסח מראש (מה שמכונה בשפה החינוכית "דמות הבוגר הרצוי")

בו נוכחות הורית; הוא עצמו יכול להפנים ערכי בית בסיסיים (בניגוד לתהליך ההפוך המשתלט על בתים רבים).
וכך, בניגוד לביקורות המתייגות את תפיסתה של נודינגס כשמרנית, תפיסתה "הביתית" לדעתי, באורח פרדוקסלי למדי, היא בעלת השלכות חינוכיות וחברתיות רדיקליות ביותר.
מבחינת השלכותיה החינוכיות פרגוגיה של אכפתיות פירושה ארגון מחדש של תחומי הדעת, בניית תכנית הלימודים סביב מוקדים של אכפתיות; ארגון מחדש של הזמן הבית-ספרי בצורה שיאפשר מפגשים תמידיים וביטויים הדדיים של דאגה ואכפתיות; ביסוס ההוראה על דיאלוג; הפיכת הבית לנושא מרכזי בתכנית הלימודים - הכנה לחיי בית שיהיו תשתית לצמיחה של האישיות, אישיות המסוגלת לאכפתיות בכל הרמות. החינוך, על פי נודינגס, מתרכז יתר על המידה בהכנה לחיים הציבוריים; עליו להכין צעירים גם, אם לא בעיקר, לחיים הפרטיים - לזוגיות, להורות, לבית. הבית הוא המקום שיש להתחיל בו את השינוי העמוק בערכים הקפיטליסטיים, המנווטים את חיינו בכל מקום.

יפה בניה היא מנהלת פרגוגית ב"ממוזח השמש", המרכז למנהיגות יהודית חברתית

מקורות

Noddings, N. "Caring in education." The encyclopedia of informal education, 2005 www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
Smith, M. K. "Nel Noddings, the ethics of care and education." The encyclopedia of informal education, 2004 www.infed.org/thinkers/noddings.htm.

***שעתוק מגדרי:** שכפול וייצור של צורת חשיבה, מבנים חברתיים והתנהגות של יחידים המכוננים את אי-השוויון המגדרי; אנו משעתקים את אי-השוויון המגדרי בכל פעם שאנו מבצעים פעולות על פי נורמות מגדריות מקובלות.

מאכפתיות לצדק חברתי

איך מתקשרת פרגוגיה של אכפתיות לצדק חברתי ולחינוך לצדק? הפרגוגיה שפיתחה נל נודינגס מבוססת על חיבורים: כשם שהמושג "אכפתיות" מחבר בין שכל לרגש, כך הוא מחבר בין האישי לבין החברתי. לצורך הבהרה של החיבור בין האישי לחברתי מבחינה נודינגס בין שני סוגים של דאגה ואכפתיות: "דאגה למישהו" (caring for) ו"דאגה למשהו" (caring about). הרעיון הבסיסי הוא שאנחנו לומדים מעורבות חברתית ומפתחים חוש צדק מתוך החוויה של דאגה בלפינו. דאגה של אחרים כלפינו מניחה יסודות לדאגה שלנו כלפי אחרים.

"דאגה למישהו" נוגעת לממד האישי והבין-אישי - דאגה לאדם מסוים, לאנשים פרטיים. "דאגה למשהו" נוגעת לממד החברתי והציבורי - דאגה לקהילה או לחברה כולה. ההתנסות בדאגה לנו מורחבת להתנסות ב"דאגה למישהו", וזו מורחבת להתנסות ב"דאגה למשהו".

גם כאן הופכת נודינגס את סדר החשיבות המקובל: מה שחשוב ביותר הוא "הדאגה למישהו", כלומר מרחב היחסים הבין-אישיים. ההתכוונות לחברה צודקת אינה מטרה לעצמה. חברה צודקת היא מרחב שיחסים בין-אישיים של דאגה ואכפתיות יכולים לפרוח בו. זהו קו אופייני להגותה של נודינגס - ההתעקשות על מה שנחשב "אישי", "קטן", "ביתי". על אף הספרים שכתבה, הקורסים המבוקשים שלה בסטנפורד ופועלה החינוכי המסועף, היא מגדירה עצמה קורם כול כאישה "ביתית". היא אם לעשרה ילדים, ורואה באמהות מרכיב ראשון במעלה בזהותה. תפיסתה החינוכית מושפעת מאוד מעובדה זו. "דאגה למשהו" ריקה בעיניה אם אינה מובילה ל"דאגה למישהו". "דאגה למשהו" בלבד מידרדרת בקלות לסוג של קנאות או צדקנות. כולנו מכירים פעילים חברתיים מסורים הדואגים לכלל האנושות, אך לא לקרובים להם.

רדיקליות חברתית, לא שמרנות ביתית

בקריאת דבריה של נודינגס אני נזכרת בספרו המפורסם של ד' ו' ויניקוט - **הכל מתחיל בבית** (דביר 1995, מאנגלית: מרים קראוס). תיאוריה של אכפתיות מתחילה מבית שיש בו דאגה וטיפול, וממנו היא יוצאת החוצה. הריון בצדק אינו מתחיל בתפיסה אידיאלית של מדינה, של חברה או של אנושות, אלא מהמקום האינטימי ביותר, מהבית. הבית כנושא וכמודל מקבל מקום מרכזי בתפיסתה החינוכית של נודינגס. ביקורת הנשמעת מפי פמיניסטיות מסוימות טוענת שתפיסה כזאת משחקת לידיהם של המבקשים "להחזיר את הנשים הביתה", למרחב הפרטי, וכי הרבר מסכן את הישגיהן של הנשים במרחב הציבורי. אלא שנודינגס, לפי הבנתי, מבקשת לחולל שינוי דווקא בכיוון ההפוך; היא מבקשת להפוך את הביתי והמשפחתי לערך חברתי מרכזי במרחב הציבורי, ובדרך זו לשנות מן היסוד ערכים ומבנים שעדיין מושפעים בצורה עמוקה מן ההעדפה הגברית את המרחב הציבורי. היא מבקשת להפוך את סדר החשיבות והעדיפות של נורמות וערכים במישור החברתי והתרבותי.

מנקודת מבט זו בית הספר צריך לראות בבית מודל ולנסות להתקרב ככל האפשר לפרקטיקות החינוכיות המאפיינות את הבית (הבית הטוב, כמוכן). הבית הוא המחנך הראשוני, ולקביעה זו יש משמעויות חשובות. למשל, מדיניות חינוכית המכירה בחשיבותו החינוכית המכרעת של הבית; הפיכת הבית על ערכי האכפתיות המאפיינים אותו למודל לבית ספר; יישום מדיניות כלכלית-חברתית (כוחה של מדיניות חינוכית בתחום זה מוגבל למדי) שתאפשר לבית למצות את הפוטנציאל החינוכי שלו, כלומר קודם כול מאבק בלתי מתפשר בעוני.

לתפיסה של הבית המעניקה קדימות לערכים של אכפתיות יש השפעה רבה גם על עולם העבודה. עולם העבודה חייב לאפשר בית שיש



זונה, תרנגולת,

במקום תשובה לשאלה קשה זו, אציג פריט שני מהאוסף שלי (ראו בעמוד ממול)

זהו איור של ענבל הופמן לעמוד שלם שהקדיש העיתון "הארץ" ("עיתון לאנשים חושבים"; "עיתון אחד טוב מול כל הצהוב") לפולמוס על אודות שיטות שונות להקניית קריאה בכיתות א' בישראל. התלמידים – בנים בלבד – לא נראים ילדותיים במיוחד, אלא גברים קטנים לכל דבר. מבטם חודר, מלמטה כלפי מעלה, היישר לתוך החצאית המתעופפת של המורה. וכאילו אין במבט הזה די כדי לבטא את יחסי הכוח בכיתה, מתלווה לו גם אלימות פיזית ממשית בדמות העגבניות שמשליכים הגברים הצעירים הללו על האישה העומדת מולם ומנסה לתת להם שירות, כלומר ללמדם לקרוא. ואם המורה היא כיפה אדומה, כשם הספר שבירה וכצבע שמלתה, הרי שהתלמידים המתחילים הם הזאבים שכבר אכלו לתיאבון את הסבתא (המורה הזקנה, קודמתה בתפקיד?), ועכשיו הם מתכוונים לנעוץ את שיניהם בבשרה העסיסי הרבה יותר של האישה הצעירה. לקרוב הקלאסי שלנו לא נותר אלא לשווע לישועתו של גבר אחר, אלים גם הוא – הצייד – (המנהל?) אשר יהרוג את הזאבים ויקנה את נאמנותה של המורה לעד... אני מקווה בכל לבי כי הופמן התכוונה לתת פירוש אירוני וביקורתי לכתבות בעמוד זה של העיתון: אזרחים רבים מטיילים רפש במורות בכיתה א' בגני הישגים נמוכים של תלמידי ישראל ברכישת הקריאה ובהבנת הנקרא – מנהלים ומנהלות, א/נשי משרד החינוך, א/נשי אקדמיה, הורים – וממילא אין להתפלל על אובדן סמכותן של נשים אלו בעיני תלמידיהן. ובכל זאת, תמהתני – עד כדי כך? אלימות פורנוגרפית? שלילת כל אנושיות ויוזמה מן המורה? הצגתה כחסרת ישע, פסיבית לחלוטין, קרבן לאונס? ולאן נעלמו התלמידות? האם, בדומה לסבתא, גם הן כבר נוללו חיות ביער המסוכן של הכיתה, שם שולט הכלל "כל דאליים גבר", היינו כל החזק יותר מתגבר, אבל גם: כל המתגבר על זולתו הוא גבר? מה הקשר בין תהליך הפמיניזציה של מקצוע ההוראה במאה השנים האחרונות לבין תהליכים בעייתיים ומוכחשים אלה של הזניית המקצוע ואינוס אלים של העוסקות בו? מיהם ההורים חסרי האחריות אשר שלחו את כיפה אדומה שלנו לבדה אל היער במקום לצאת בעצמם אל המשימה? ובעיקר, האם יש לה סיכוי כלשהו ללמוד מן החוויה הטראומטית הזאת לקח אחר מלבד חוסר אונים נרכש?

תרגיל בפיתוח מודעות ליחסי כוח מגדריים במערכת החינוך

(המקור: נמצא על הקיר בחדר המנהל או המנהלת בבית ספר כלשהו בישראל)

(1)

המורה ואני

כאשר אני משתתף אני אטי;
כאשר המורה משתתף הוא יסודי.

על ביזוי המורות אחראית לא רק התקשורת, אלא גם מערכת החינוך והמורות עצמן. המורות מוזמנות לתרגיל מחשבה - קריאה בארבע גרסאות של טקסט קצר - כדי לחשוף את יחסי הכוח בין גברים לבין נשים ולשאול באיזה מקום הן רוצות להיות במערכת החינוך ובכלל

לאה שקדיאל

"הכזונה יעשה את אחותנו?"

פגישת צוות שנתית במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה כלשהי בישראל נפתחה בהרמת כוסית לכבוד אחת החברות הוותיקות בצוות ההוראה לרגל קידום שזכתה לו סוף סוף – מינוי למנהלת בית ספר תיכון גדול בעיר. בסיום הפגישה היא סיפרה את הבריחה הבאה:

איש אחד רצה להקים עסק, בית זונות. בקומה הראשונה שיכן עקרות בית, בקומה השנייה דוגמניות, בקומה שלישית מורות. לאחר זמן מה ביקש לבדוק מה רווחיו מן העסק, והתברר לו כי רק בקומה השלישית יש רווחים. כדי לברר מה קרה, הסתתר בכל אחת מן הקומות בזמן העבודה. בקומה הראשונה שמע את הזונות אומרות ללקוחות: "תוריד את החולצה, תקפל אותה יפה על הכיסא, אל תזרוק את הנעליים באמצע החדר..." "תורה רבה", אמרו מיד הלקוחות, "מוזה יש לי גם בבית", ויצאו בלי לשלם. בקומה השנייה שמע את הזונות אומרות: "רק שנייה, אני צריכה לסדר את האיפור, ותזוהר לא לקלקל את התסרוקות שלי!" תגובת הלקוחות: "מי צריך בעיות, שלום ולא להתראות!" ורק בקומה השלישית שמע: "יופי! עוד קצת! אתה יכול להתאמץ יותר! כל הכבוד! עדיין לא מיצית את הפוטנציאל שלך!"

בהיותי אישה, פמיניסטית ומורה, שלא לומר דתייה, הייתי בהלם. בחדר נכחו באותו זמן 12 נשים וארבעה גברים. רק אחד מהנוכחים הגיב, גבר דווקא, ורק כדי לומר שהוא מכיר את הסיפור בגרסה קצת אחרת... האם אני מגזימה? הרי תמיד טוענים כי לפמיניסטיות אין חוש הומור ("שאלה: כמה פמיניסטיות דרושות כדי להחליף נורת חשמל שרופה אחת? תשובה: זה לא מצחיק"). כדי לחזק את התרמית הזאת שלנו אני רוצה להציג כאן שני פריטים. תחילה פרסומת אחת שלא הצחיקה אותי (כדי שלא לתת לחברה במה חיינם, השמטתי את שמה מן האיור):

האם השימוש בדימוי של תרנגולת כדי להציג מורה מבטא מידה גדולה יותר או קטנה יותר של אלימות מהצגתה כזונה מוכשרת, כנכס כלכלי יקר לסרטור שלה?

מתקנת עולם

כאשר אני פועל לפי רצון הממונים אני חנפן;
כאשר המורה פועל לפי רצון הממונים הוא נאמן.

כאשר אני פועל בלא הוראה אני חורג מסמכות;
כאשר מורה פועל בלא הוראה הוא בעל יוזמה.

כאשר אני דבק בעמדותי אני עקשן;
כאשר המורה דבק בעמדתו הוא בעל עקרונות.

כאשר אני משנה ומחדש אני לא יציב;
כאשר המורה משנה ומחדש הוא מקורי.

כאשר דברי המורה אינם ברורים – סימן שאינני מבין;
כאשר דברים שלי אינם ברורים – סימן שלא הסברתי טוב.

למורה יש חוש הומור;
אני סתם ציני.

את שלוש הגרסאות הבאות התקנתי על פי המקור.

(2)

כאשר אני משתהה אני אטית;
כאשר המורה משתהה הוא יסודי.

כאשר אני פועלת לפי רצון הממונים אני חנפנית;
כאשר המורה פועל לפי רצון הממונים הוא נאמן.

כאשר אני פועלת בלא הוראה אני חורגת מסמכות;
כאשר מורה פועל בלא הוראה הוא בעל יוזמה.

כאשר אני דבקה בעמדותי אני עקשנית;
כאשר המורה דבק בעמדתו הוא בעל עקרונות.

כאשר אני משנה ומחדשת אני לא יציבה;
כאשר המורה משנה ומחדש הוא מקורי.

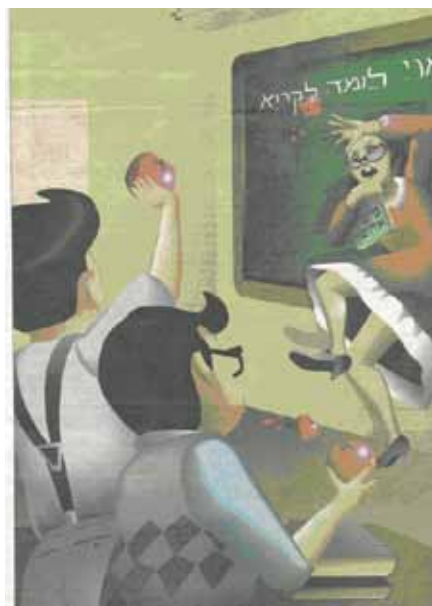
כאשר דברי המורה אינם ברורים – סימן שאינני מבינה;
כאשר דברים שלי אינם ברורים – סימן שלא הסברתי טוב.

למורה יש חוש הומור;
אני סתם צינית.

(3)

כאשר אני משתהה אני אטי;
כאשר המורה משתהה היא יסודית.

כאשר אני פועל לפי רצון הממונים אני חנפן;
כאשר המורה פועלת לפי רצון הממונים היא נאמנה.





כאשר אני פועל בלא הוראה אני חורג מסמכות;
כאשר מורה פועלת בלא הוראה היא בעלת יוזמה.

כאשר אני דבק בעמדותי אני עקשן;
כאשר המורה דבקה בעמדתה היא בעלת עקרונות.

כאשר אני משנה ומחדש אני לא יציב;
כאשר המורה משנה ומחדשת היא מקורית.

כאשר דברי המורה אינם ברורים – סימן שאינני מבין;
כאשר דברים שלי אינם ברורים – סימן שלא הסברתי טוב.

למורה יש חוש הומור;
אני סתם ציני.

(4)

כאשר אני משהה אני אטיתי;
כאשר המורה משהה היא יסודית.

כאשר אני פועלת לפי רצון הממונות אני חנפנית;
כאשר המורה פועלת לפי רצון הממונות היא לויאלית.

כאשר אני פועלת בלא הוראה אני חורגת מסמכות;
כאשר מורה פועלת בלא הוראה היא בעלת יוזמה.

כאשר אני דבקה בעמדותי אני עקשנית;
כאשר המורה דבקה בעמדתה היא בעלת עקרונות.

כאשר אני משנה ומחדשת אני לא יציבה;
כאשר המורה משנה ומחדשת היא מקורית.

כאשר דברי המורה אינם ברורים – סימן שאינני מבינה;
כאשר דברים שלי אינם ברורים – סימן שלא הסברתי טוב.

למורה יש חוש הומור;
אני סתם ציני.

כדאי לקרוא בקול רם את ארבע הגרסאות הללו – המקורית ושלוש הווריאציות שהתקנתי כתגובה. כדאי לוודא ששתי הדמויות הייחודיות לכל אחת מן הגרסאות קורמות עור וגידים בדמיוננו. לא כדאי להסתפק בהבנה טכנית של השינויים הרקדוקיים.

הגרסה הראשונה היא הנפוצה ביותר. בעולם פטריארכלי גברים מבססים את שלטונם על גברים אחרים. הנשים נשארות בלתי נראות, משום שמונן מאליו שלכל גבר בסולם החברתי ההיררכי יש אישה הצמודה למעמד שלו בסולם. המעמד החברתי של שופטת הנשואה לנהג מונית נקבע לפי נהג המונית, ולא להפך. א/נשים אמנם נוטים/ות להינשא בתוך המעמד החברתי שלהם/ן, אך גם בקרב המיעוט המעז לחצות את גבולות המעמד, מספר הגברים הנושאים להם "סינדרלות" רב ממספר הנשים הנישאות לבני מעמד נמוך יותר. הפער הגדול ביותר בחברה הוא בין גברים בראש הפירמידה לגברים בתחתית הפירמידה. במקום שני נמצא הפער בין נשים בראש הפירמידה לבין נשים בתחתית הפירמידה, ובמקום שלישי הפער בין גברים בראש הפירמידה לבין הנשים שלהם בראש הפירמידה. הפער המצומצם ביותר הוא בין גברים בתחתית הפירמידה לבין הנשים "שלהם". קשה להבחין בכך, משום שהנטייה לרגול בהדרגה ברורים בין המינים גדולה יותר בתחתית הפירמידה החברתית, אבל פערי הכוח בין המינים מצומצמים יותר. בראש הפירמידה דוגלים בשוויון, ולכן מכחישים את פערי הכוח האדירים בין המינים. עצוב אבל נכון.

בגרסה השנייה – מערכת יחסים בין גבר בעל כוח לבין אישה משוללת

כוח ותלויה בו – הקונוטציה המאיימת היא זו של הטרדה מינית. במילים אחרות הזנות היא הצד האפל של הפטריארכיה, בהיותה חברה כוחנית לא שוויונית. כך למשל, מוסף הכלכלה של עיתון מכובד דוגמת "הארץ" יכול שבעה עמודים רציניים ומעוררי אמון שמככבים בהם כמעט רק גברים, ובעמוד 8 מודעה גדולה עם "הצעה מפתה" לרכישת מכונית יוקרתית, שמפרסמת אישה בלונדינית יפהפייה. הביקורת הפמיניסטית מתנגדת להפרדה בין שבעת העמודים הראשונים לבין העמוד האחרון; יש קשר הדוק בין שתי התופעות. רק מודעות לסכנה אימננטית זו תוכל לפתח מורים גברים המרסנים את כוחם ונמנעים מהתנהגויות של חיזור מצד אחד ותלמידות שהן נשים חזקות אשר אינן נזקקות להתנהגות מפתה ופרובוקטיבית כדי להרגיש שהן שוות משהו מצד אחר. א/נשים רבים/ות פותחים/ות את הבעיה בהפיכת מערכת יחסים לא שוויונית זו למערכת אבהית, פטרנליסטית. בטווח הקצר כולם/ן מרוצים/ות; בטווח הארוך פירוש הדבר הוא שהאישה ממשיכה כל חייה להרגיש כמו ילדה קטנה הזקוקה לחסות של גבר חזק. עלינו לזכור כי במערכת פטרנליסטית שכזו בנים יודעים כי יבוא והם יהיו אבות חזקים כמו אבא. בנות יודעות כי בהיותן נשים הן לעולם לא יהיו חזקות כמו אבא; הן יהיו חזקות רק כמו בנות של אבא, גם בגיל חמישים.

הגרסה השלישית – אישה חזקה השולטת בגבר חלש יותר – נראית מזוהה, לא טבעית, ולכן גם משפילה ולא מכובדת בעיני א/נשים רבים/ות. במקרה הטוב היא מעוררת אסוציאציות של יחסי אס-בן, אבל זוהי כמובן אם מפלצתית ומסרסת, כמו במחזות של חנוך לוין שונא הנשים. הגבר החלש לומד כי התנאי להעצמה הוא השפלת האישה המשפילה אותו. זהו משחק סכום אפס: רק אחד/ת משני המינים יכול/ה להיות חזק/ה, והיחסים ביניהם יידרונים להיראות כמלחמה מתמדת ומתישה.

הגרסה הרביעית – מאבקי כוח בין נשים – היא נושא מוכחש. השובניסטים/ות "מרשים/ות" רק לגברים לנהל מאבקי כוח, דוחקים/ות את כל הנשים למעמד נצחי של מדוכאים/ות, של קרבנות, ולכן מנצלים כל תופעה של מאבק כוח בין נשים כדי להוכיח שאסור לתת לנשים לנהל את העולם. זוהי עמדה לא מוסרית ולא ישרה, שהרי אם הם שוללים מאבקי כוח באשר הם, מן הראוי היה לפסול מאבקי כוח בין גברים (מלחמות למשל), כלומר, לבטל את מרבית המבנים של האנושות המבוססים על מאבקי כוח בין גברים – המבנים החברתיים, הכלכליים והמדיניים. כל התכנסות בצוותא של נשים נשמעת מאיימת, כי פירושה צבירת כוח ופיתוח היררכיה של כוח בין נשים, בלי כל פיקוח של גברים. לעומת זאת גם פמיניסטים/ות רבים/ות נרתעים מהתמודדות עם מאבקי כוח בין נשים ומפתחים/ות מיתוס על אחווה, אהבה ורעות נצח השוררות בין נשים באשר הן. גרסה רביעית זו מזמינה בידור של סוגיית הכוח ושל יחסי סמכות ותפקיד בעולם בלא אלימות, בלא ניצול ודיכוי, בלא סטריאוטיפים ואפליה.

מערכת החינוך מספקת לנו זירה שיחסי כוח בין שני מעמדות לפחות בולטים בה – מורים/ות ותלמידים/ות, אפילו ספר דמוקרטיים במוצהר. משחק הזהויות המגדריות בסיפור הזה מאפשר לנו הצצה אל המשמעויות הספציפיות של פערי כוח מגדריים בחברה השוויונית לכאורה שלנו. במילים אחרות: זהו סיפור על מורות ועל מורים, על תלמידות ועל תלמידים, אבל גם על נשים וגברים באופן כללי, על נערות ונערים, ילדות וילדים. האם נפקיד בידי מערכת החינוך שלנו את המשימה לתחזק את רפואי הדיכוי הקיימים בחברה, לשעתק אותם מדור לדור, להניח את יסודותיהם האיתנים לדורות הבאים? או אולי נתחלחל מ"תכנית הלימודים הסמויה" הזאת, נתעשת, ונהפוך סוף סוף את מערכת החינוך לחלוצה לפני המזנה, ואת המורות – למתקנות העולם כולו?

לאה שקריאל היא אשת חינוך ופעילה חברתית המתגוררת בירוחם



פמיניזם מזרחי? יש דבר כזה

יש פמיניזם מזרחי והוא פעיל מתמיד - פרסומים, מפגשים, הפגנות, ייעוץ משפטי, סיוע. ד"ר קציעה עלון כותבת על זהותו המיוחדת של הפמיניזם המזרחי ועל המאבק המורכב שהוא מנהל - בחוץ ובפנים

שחוללו אותם לעיון ולהערכה שהם ראויים להם. ואפרופו לימודי מגדר, בישראל של 2008 הם מתקיימים רק בשני בתי ספר תיכוניים. אין מפמ"ר/ית לתחום ואין תכניות לימודים; ואין אולי עוד תחום שעשוי להעצים כל כך את התלמידות והתלמידים, להיטיב את חייהם ולתת להם נקודת מבט חדשה על עצמם ועל החברה והתרבות שלהם. ועוד לא אמרנו משהו על הפמיניזם המזרחי, פמיניזם שצמח בישראל מתוך חוויות של דיכוי של האישה המזרחית, דיכוי שמתבצע, לא פעם בכלי דעת ולעיתים מתוך "כוונות טובות", בידי גברים אשכנזים, גברים מזרחים, ו... כן, נשים אשכנזיות, חלקן פמיניסטיות מוצהרות. הפמיניזם המזרחי מואשם לא אחת בנקודת מבט "פריקולרית", הנוגעת רק "לחלק קטן מן האוכלוסייה", ואילו נקודת המבט של הפמיניזם "האוניברסלי", כלומר האשכנזי, נתפסת כ"כללית", "לאומית", נוגעת ל"אינטרסים של כולנו". שוב ושוב צריך להזכיר שהציבור המזרחי הוא מחצית מהאוכלוסייה ונקודת המבט שלו אינה "עדתית" או "צרה". במאמרה הקאנוני "לפענח את הכוח, לברוא עולם חדש", שפורסם לראשונה בכתב העת "פנים" של הסדרות המורים והורפס מחדש באסופה לאחותי: פוליטיקה פמיניסטית מזרחית, כתבה ויקי שירן על הפמיניזם המזרחי כך: "בראש ובראשונה הוא מצביע על מנגנוני הדיכוי בפמיניזם עצמו, שמדכא ומדיר נשים כאשר הוא בוחר להתעלם ממבנה הכוח

אסופה לאחותי: פוליטיקה פמיניסטית מזרחית (הוצאת כבל), שיצאה בימים אלה לחנויות, היא ציון דרך חשוב בסיפורו של הפמיניזם המזרחי בישראל, סיפור המוצנע בצלו של "הסיפור הגדול" של פמיניזם בישראל.

אני חברה בתנועת "אחותי" מראשיתה וראש החוג ללימודי נשים במכללה האקדמית בית ברל, חוג שהקימה ויקי שירן ז"ל, מי שייסדה גם את תנועת "אחותי". בפתח האסופה כתוב: "לד"ר ויקי שירן, ממייסדות תנועת 'אחותי' - למען נשים בישראל' והקשת הרמוקרטית המזרחית. משוררת, אחות וחברה, מהנשים הראשונות שניסחו את האידאולוגיה הפמיניסטית המזרחית בישראל. דמותה היא מקור השראה לכולנו". ויקי, שהכרתי היטב, הייתה גיבורת תרבות שנפטרה בלא עת. כמה אנשים בישראל מודעים לפועלה? כמה נשים? התרבות הפטריארכלית שבה אנו חיות נוטה להשכיח ולהעלים את הנשים הנפלאות שבזכותן מעוצבים סדרי יום חרשים, נכתבים ספרים ומגשרים, מוקמים ארגונים, מושגות זכויות, מובסת בהדרגה "התודעה הכוזבת". הבעיה אינה ייחודית לישראל, כמובן. כמה אנשים ונשים במקומותינו ובמקומות אחרים מודעים לתרומתן של הסופרז'יסטיות בתחילת המאה הקודמת להשגת זכות בחירה לנשים במחיר שביתות, הפגנות, מעצרים ועינויים? מה אומר השם מרי וולסטונקרפט, המזוהה עם המאבק הזה, לאנשים ונשים בארץ ובעולם? ייתכן שרק בגטאות של לימודי המגדר באוניברסיטאות ובמכללות זוכים אירועים אלה והנשים

ה



לילך שחר, 2008, כיתה צהובה, טוש פנטון ודיו על נייר, 66*58

**ועוד לא אמרנו משהו על
הפמיניזם המזרחי, פמיניזם
שצמח בישראל מתוך חוויות של
דיכוי של האישה המזרחית, דיכוי
שמתבצע, לא פעם בבלי דעת
ולעתים מתוך "כוונות טובות",
בידי גברים אשכנזים, גברים
מזרחים, ו... כן, נשים אשכנזיות,
חלקן פמיניסטיות מוצהרות**

אך הדיכוי של נשים מזרחיות אינו מתמצה בממד הכלכלי-מעמדי. המושג "פמיניזם מזרחי" מעלה על נס גם את המזרחיות עצמה. הפמיניזם המזרחי מכיר בהיותה של המזרחית, על פרטטואר המסמנים הסטריאוטיפי והמשפיל המייצג אותה בחברה הישראלית, בבחינת "משאב נחות" לעומת האשכנזיות. נשים מזרחיות נתפסות כחסרות השכלה, פרימיטיביות, "מסעודה משרדות", "לימור"; הן מושא תמידי לגיחוך במופעי "סטנדרט" הן מטרה נוחה לחצי לעג והתנשאות, ויעיד על כך כמאה עדים כינוי הגנאי "פרחה", שהיה במקורו שם פרטי נפוץ לאישה במרוקו. בשל כך נשים רבות,



לילך שחר, 2008, כיתה ורודה, טוש פנטון ודיו על נייר, 66*58

שבתוכן. וכך חושף הפמיניזם המזרחי את הפרקטיקה הרווחת של הפמיניזם האשכנזי לדברר את עצמו כפמיניזם המייצג את כלל הנשים ולהציג את סדר היום הפרטיקולרי של נשים אשכנזיות בנות המעמד הבינוני והגבוה כאילו היה זה סדר יום אוניברסלי המשקף את סדרי העדיפות בחייהן של כלל הנשים בישראל.

מנקודת מבטן (האוניברסלית) של נשים מזרחיות, שרובן נמצאות בשכבות חברתיות נמוכות, סדר היום החברתי-כלכלי הוא העיקר. מבחינתן העלאת שכר המינימום, למשל, היא פעולה שיש לתת לה קדימות ודחיפות. מנקודת מבט זו מתן ייצוג הולם לנשים בדירקטוריונים של חברות ציבוריות - הישג של שדולת הנשים - משרתת רק פלח פרטיקולרי של נשים מן המעמד הגבוה. נשים מן המעמד הגבוה מעסיקות נשים מן המעמדות הנמוכים; האם יכול להיות להן סדר יום חברתי-כלכלי זהה? האם סדר היום החברתי-כלכלי של מורות זהה לזה של מנהלות בכירות בענף הבנקאות או ההייטק? אם אתן סבורות שכן, הרי שיש עוד הרבה עבודה לעשות בחזית "התודעה הכוזבת".

"חוויות הקיומיות של נשים מזרחיות רבות היא בראש ובראשונה מאבק יומיומי להישרדות. הן עומדות בחזיתו של מאבק זה כדי להגן על קיומה של הקהילה והמשפחה בסביבה מוכת אבטלה, עוני ואיום מתמיד מפני התפוררות רקמת החיים" כותבת שולה קשת, מנכ"לית תנועת "אחותי", בפתח דבר לאסופה.

אשכנזיות וגברים מזרחיים. נשים מזרחיות נותרות הרחק ממוקרי הכוח והיזקרה.

פעילות השטח של ארגון "אחות" מנסה לחולל שינוי "מלמטה", מ"שורשי העשב". לצורך מאמר זה נפגשתי עם שולה קשת, מנכ"לית "אחות", לשיחה קצרה על הדרך שעברה התנועה מאז הקמתה בשנת 2000 בידי קומץ פעילות בראשות ויקי שרון ועד לפעילותה השוקקת כיום: פרויקט של הכשרה מקצועית לנשים אתיופיות בקריית גת, עבודה עם פליטים נפלטים בתל אביב, סיוע לעובדות זרות, מאבק באפליה נגד תלמידות ספרדיות בבתי ספר חרדיים, סדרת מפגשים בנושא "ציעוף וכיסוי", מתן ייעוץ משפטי, ארגון סיורי לימוד ועוד - תקצר הירד מלמנות.

אני תופסת אותך לשיחה באמצע מאבק נגד האפליה המחרידה שהתגלתה בבית ספר בעמנואל - בנות מזרחיות ואתיופיות מופרדות לחלוטין מן האשכנזיות: מסדרונות נפרדים, הפסקות נפרדות, תלבושת אחידה שונה. ביצד שמעתן על המקרה וכיצד החלטתן לפעול?

ראיתי את הכתבה על האירוע בערוץ 2 ומיד הרמתי טלפון לעו"ד יפעת ביטון, חברת "אחות". החלטנו לפעול במישור המשפטי - הכנת כתב תביעה - ובמישור האזרחי - ארגון הפגנות וצעה למשרד החינוך בירושלים דרך השכונות החרדיות.

אילו תגובות קיבלתן מהחרדים שבשכונתם צעדתן? תגובות נלהבות. רבים עצרו אותנו, אמרו "כל הכבוד" וסיפרו לנו על הגזענות שקיימת בירושלים עצמה.

מעורר. כן, אך המאבק ארוך וטרם הסתיים. במערכת החינוך שלנו יש חומות גלויות וסמויות של הפרדה גזענית. בעקבות המקרה בעמנואל הייתי מצפה שמשרד החינוך יטיל סנקציות על מי שהיה אחראי למה שהתרחש, אך המשרד ממשיך לממן את מערכת החינוך העצמאית באין מפריע. גם במערכת החינוך הממלכתית יש הסללה של תלמידות ותלמידים לבתי ספר מקצועיים, שרובם אינם מעניקים תעודת בגרות המאפשרת המשך רכישת השכלה גבוהה במכללות ובאוניברסיטאות. מערכת החינוך בדרום תל אביב, שם ממוקם המשרד שלנו, היא מערכת כושלת, ובכפרים הערביים המצב אף קשה יותר.

תלמידות במערכת החינוך כיום כמעט שלא נחשפות לפמיניזם כלל, קל וחומר לפמיניזם מזרחי.

רוב החומרים שנלמדים היום לא מביאים לידי ביטוי שום תוכן מזרחי, לא מנקודת מבט פמיניסטית מזרחית ולא מנקודת מבט גברית מזרחית. ילדה ונערה מזרחיות שמגיעות למערכת החינוך חשות כי הרקע התרבותי העשיר שהן מגיעות ממנו אינו משתקף כלל בתכניות הלימודים של משרד החינוך; בית הספר מתנכר להן. הסטיגמה הישנה שצריך "לשקם" את המזרחים במקום ללמוד מהם או ללמוד אתם, עדיין שלטת בלא מעט מקומות. גם המורות עצמן, חלקן אם לא רובן מזרחיות, אינן נחשפות כלל לפמיניזם המזרחי על המשמעות שלו - פמיניזם, מזרחיות והצירוף שלהם - בכל הקורסים וההשתלמויות שהן עוברות. השינוי צריך להתחיל מכאן.

ד"ר קציעה עלון היא ראש החוג ללימודי מגדר במכללה האקדמית בית ברל וחברה בתנועת "אחות"

***סדר חברתי מגדרי:** יחסי כוחות ממוסדים בחברה המאורגנים סביב הברלים מגדריים; חלוקה גלויה ומוסווית של כוח, משאבים ותפקידים לגברים ונשים שנועדו לשמור על גבולות חברתיים ועל התשוקה המינית ביניהם. ערעור על הסדר המגדרי מאיים על הלכידות החברתית.

מזרחיות על פי מוצאן, מסרבות להגדיר עצמן "אישה מזרחית". אחת השאלות ששואל הפמיניזם המזרחי היא כיצד נאבקים באפליה, בגזענות, בסטריאוטיפים? הצעד הראשון הוא זיהוי הדיכוי וקבלת זהות מזרחית בלא בושה; הכרה בעובדה שאת הבושה יצר האחר - הרואה במזרחיות את האחר שלו, שרגש הבושה הוא הסימפטום המובהק ליחסי כוח, לאישויון, למציאות של אפליה. זהו לב לבה של "הפוליטיקה של הזהות": ההכרה שתביעה לייצוג שוויוני ומכבד יותר של הזהות שאני נושאת היא מעשה פוליטי, המערער על חלוקת ההון הממשי והסמלי הקיים כרגע בחברה.

עם הנושאים הללו בדיוק התמודד מזה שנים ארוכות הפמיניזם הערבי (מה, יש פמיניזם ערבי? שואלות אותי סטודנטיות בתדרמה), הפמיניזם השחור בארצות הברית והפמיניזם בארצות העולם השלישי. זהו פמיניזם מורכב שצמח מתוך מציאות קשת יום, מציאות שנשים בה נאלצות להיאבק בכל החזיתות בעת ובעונה אחת. כתביהן מעוררי ההשראה של בל הוקס (פמיניסטית שחורה), נוואל איסעדרוי (פמיניסטית מצרית) וצ'נדרה מוהנטי (פמיניסטית הודית) עוסקים במציאות של הכותבות, מציאות שהיא גם שלנו - אף על פי שנדרשת לעתים עבודה נגד הכחשתה של אנלוגיה זו.

ולמולנו יש כבר לא מעט חוקרות ישראליות המבהירות את משנתן של הפמיניזם המזרחי: הנרייט דהאן כלב, פנינה מוצפיהלר, אסתר עילם, דולי בן חביב ואחרות. אני רוצה לציין את מאמרה של אראלה שדמי "הכמיהה למלאות ההווה, הכמיהה אל הכוח: הערות ראשוניות על הווייתן של נשים אשכנזיות בישראל" (מתוך האסופה **התשמע קולי** בעריכת יעל עצמון, הוצאת מכון ון ליר), המביט באומץ בהווייתן הכוחנית של האישה האשכנזייה.

גוף הידע הפמיניסטי בכלל והמזרחי בפרט מרשים ומצומצם באותה מידה. הוא עדיין לא הטביע חותם של ממש על ההווה המקומית ולא חדר למחזור הדם שלה - לטלוויזיה, לרדיו, לעיתונות, למופעי הבידור, למציאות עצמה.

אחד הפרמטרים המשמשים לכדיקת מידת אי-השוויון בחברה הוא בחינת השתקפות הקבוצות האתניות השונות בחברה באליטות שלה. האם קיים ייצוג של 25% נשים מזרחיות באליטות השונות בישראל - הכלכלית, הצבאית, הפוליטית, האמנותית? ודאי שלא. הקבוצה הדומיננטית השולטת באליטות היא גברים אשכנזים, ואחריהם - נשים



האסופה **לאחות: פוליטיקה פמיניסטית מזרחית** רואה אור בימים אלה בהוצאת בבל. היא מכילה מאמרים, מחקרים, נאומים, סיפורים אישיים, פרוזה ושירה, ועוסקת בסוגיות של מעמד, זהות, מגדר, זיכרון ואלטרנטיבה, מתוך פרספקטיבה מזרחית.

עושים פמיניזם במשרד החינוך

הד החינוך ביקש מהממונה על השוויון בין המינים במשרד החינוך, **מרים שכטר**, לתאר את הפעילויות של משרד החינוך בתחום החינוך הפמיניסטי. המהפכה מתחילה מהשטח

בדרגות שונות; תכניות לתלמידים שהשתתפו בהן יותר מ-100 אלף תלמידות ותלמידים; מחקרים, דוחות וחוזר מנכ"ל (2002) שבאו להטמיע חינוך שוויוני בבתי הספר.

העצמות מנהיגות נשית: מישור זה מדגיש את טיפוח עוצמתן הפנימית והייחודית של נשים בעולם המבוסס על חשיבה וערכים גבריים. נשים מביאות עמן אפשרויות חדשות של חברה, יחסים, שפה ואישיות. את כל אלה יש לקדם באמצעות טיפוח מנהיגות של נשים. הלמידה והיישום באו לידי ביטוי בשני צירים: (א) מדריכות מאמנות שעברו הכשרה מיוחדת התפרשו ב-15 יישובי פריפריה ועברו עם נשים מהחינוך הפורמלי והלא פורמלי כדי להעצים את תפיסת עולמן ואת מנהיגותן על בסיס הבנת עצמן והאחר; (ב) הוקמו קבוצות נשים של מעורבות חברתית וקהילתית. לקבוצות היה תפקיד מנהיגותי בשני צמתים מכריעים: ההתנתקות מרצועת עזה והדיאלוג המורכב עם הפלסטינים. בפעילויות אלה באה לידי ביטוי חינוניות הסגולית של נשים.

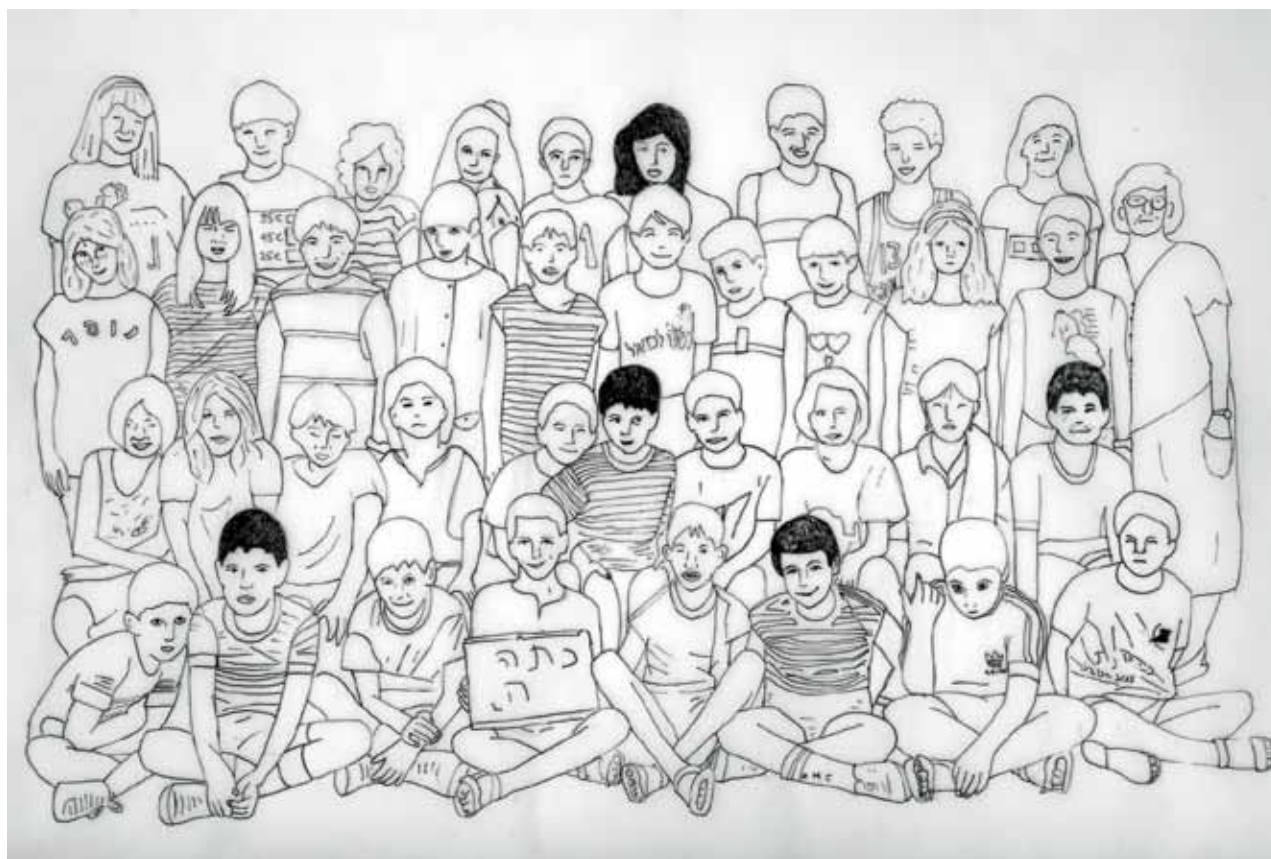
עובדת ההוראה במרכז: מישור זה התרכז בפיתוח היכולות של נשות חינוך – גננות, מורות, מנהלות ומפקחות – ובהסתמכות על האיכויות הפנימיות שלהן. עבודתן המקצועית של נשות חינוך שהשתתפו בפעילויות השונות השתפרה בלא היכר וקיבלה מאפיינים חדשים – נשיים.

הפעילות העוסקת במגדר ושוויון בין המינים במערכת החינוך מורכבת מתכניות ומפעולות המשיקות זו לזו, וכל אחת תורמת את חלקה המיוחד. תכניות אלו מאפשרות לנשים ולגברים – מנהלות ומנהלים, מורות ומורים, תלמידות ותלמידים, אמהות ואבות, לראות את הערך המוסף של האיכויות הנשיות בכל התחומים: הפרטיים, המקצועיים, החברתיים והציבוריים, להביאה לידי ביטוי ולהניע מהלכים אשר ייצרו מציאות חדשה לטובת

ש מציאות ויש חזון. מבחינת החזון יש ותמיד היה כאן שוויון בין המינים. כבר ברומן האוטופי שלו **אלטנוילנד** (1902) שם הרצל בפי דוד, גיבור הרומן, את המילים הללו: "זכות הנשים לבחור ולהיבחר מובנת אצלנו מאליה. הן עבדו יחד אתנו בבניית המוסדות, וההתלהבות שלהן מהחזון המשותף המריצה את הגברים. זו הייתה כפיות טובה איומה מציננו לרחוק אותן למטבח או לחדר המיטות, כמו באיזה הרמון" (עמ' 86). ובמגילת העצמאות שלנו נכתב כידוע: "מדינת ישראל [...] תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין". החזון הזה הוטמע בנו עמוק כל כך עד שהיו צריכים לחלוף כמה עשורים כדי שנוכל לדבר בגלוי על מציאות שנשים בה מופלות לרעה בתחומי החיים השונים. לכאן, לפער הזה בין מציאות לחזון, נכנס החינוך: כדי לקרב את המציאות לחזון יש לחנך לשוויון בין המינים.

מערכת החינוך יכולה להיות מנגנון המשקת מציאות והשקפת עולם מפלות נשים או זרו לשחרור נשים ממציות ומהשקפה המפלות אותן. אם היא בוחרת בדרך השנייה – וזו הדרך שהיא בחרה בה – עליה לתכנן וליישם פעולות חינוכיות שמטרתן לנטרל רעות קדומות וציפיות סטריאוטיפיות וליצור סביבות חינוכיות המאפשרות לכל תלמיד ותלמידה לחוות את זהותו או את זהותה המגדרית באקלים של שוויון וכבוד הדדי.

משנת 2000 פועל משרד החינוך בשלושה מישורים: **הגברת המודעות הבללית:** כדי ליצור ולחזק מודעות לסוגיית המגדר ולאפליית בנות ונשים במערכת החינוך ובחברה נעשו עד כה פעולות רחבות היקף והשפעה: כנסים רבים ומאות השתלמויות בחינוך היהודי והערבי, שהשתתפו בהם עד כה 13 אלף גננות ו-50 אלף עובדי הוראה



ענבל בצר, 2007, ה/2, עט על נייר, 18*24

- + לימודי מגדר - תכנית ייחודית לבגרות, 2 יח"ל.
- + חינוך מגדרי אינטרדיסציפלינרי בתחומי הספרות, האמנות, המקרא והקולנוע.
- + קידום בנות במדעים ובמתמטיקה - כנסים ופעולות יישוביות (בשיתוף המינהל למדע וטכנולוגיה).
- + חינוך מגדרי אינטרדיסציפלינרי, השתלמות שנתית של צוותי הוראה - בחינת המגדר בהקשריו התרבותיים, החברתיים והחינוכיים כמקור להעצמה ולגיבוש תפיסת עולם שוויונית בתחומי הלימוד השונים.
- + "שרשרת" - תכניות העצמה - הכשרת נערות בוגרות לליווי נערות צעירות (בשיתוף אשלים).
- + נמ"ש - נערים ונערות מובילי שינוי (בשיתוף שדולת הנשים בישראל).
- + תכנית להעצמת נערות בחינוך הממלכתי-דתי (בשיתוף עמותת "קולך").
- + כבוד האדם ושוויון בין המינים (בשיתוף המרכז הישראלי לכבוד האדם), הטמעת תפיסות חברתיות ושוויוניות על כבוד האדם.
- + משפיע"א - מגדר פוליטיקה ואזרחות פעילה (בשיתוף עמותת "כ"ן - כוח נשים בישראל").
- + כפי שאפשר להתרשם, ההיצע עשיר ומגוון. התכניות שאובות ממקורות שונים, והן מאפשרות לכל בעלי ובעלות התפקידים ולכל אנשי החינוך ונשות החינוך להתחבר לנושא חשוב זה, כל אחד מהמקום המתאים לו או לה.

מרים שכטר היא הממונה על השוויון בין המינים בחינוך במשרד החינוך

- מערכת החינוך ולטובת החברה כולה.
- להלן רשימה של תכניות עיקריות בעלות גישה פמיניסטית שפועלות במערכת החינוך:
- + מגדר ושוויון בין המינים לגיל הרך.
- + מגדר ושוויון בין המינים לחינוך היסודי.
- + הרצאות לחדרי מורים בנושאי מגדר, שוויון בין המינים ונושאים קרובים.
- + מעגלי נשים - מסע אישי וקבוצתי לגילוי העוצמה הנשית.
- + האפשרות הנשית - ילדות ונערות יוצרות מציאות חדשה בעולמן.
- + מובילות אישית וארגונית - העלאת רמת הניהול של עובדי הוראה נשים וגברים.
- + התעצמות אישית ומקצועית במערכת החינוך - תכנית אימון, ערכים ורוח.
- + נשים קוראות מבראשית - מסע בספר בראשית: נשים לומדות מבראשית את ספר בראשית.
- + תחרות עבודות גמר נושאת פרסים בנושא שוויון בין המינים.
- + טבע, סביבה ומגדר - בית ספר, רשויות מקומיות וגופים ירוקים ביחסי גומלין בין האדם לטבע.
- + מפגשי אמהות ובנות - מפגש עם ההווה התרבותית: בחינת רפואי היחסים בין אם ובת.
- + בנות מצווה - למידה בתוך בית הספר ומחוצה לו: היכרות עם נשים מנהיגות ומסרים יהודיים.
- + לקראת גיוס - סדנת הכנה למתגייסת לצה"ל: ייחודיותה של הבת במערכת הצבאית.



מזגזגת בין "אישה" לאישה

חינוך פמיניסטי

איריס לעאל



זמן האחרון מדברים הכול בשבחה של ארצות הברית של אמריקה: ככל שהדבר נוגע למירוץ לנשיאות נראה שהאומה השמרנית, הקונפורמית, השואפת לתקינות, כלומר להאחדות כל אורחיה למקשה נורמטיבית אחת, האומה הזאת שאנשיה משתוקקים להידמות פחות או יותר לשכנים, מוכנה לראשונה לראות את נשיאה הבא בחצאית או, שומו שמים, בתסרוקת אפרו קצוצה וגוון עור שחום. האומנם מוכנה?

יש הסכמה על כמה נקודות: מנייתו של חבר הסנט מאילינוי, ברק אובמה, שעד לא מומן היה אלמוני למדי, נוסקות בתקופה שוול סטריט מתרסקת. נוסף על כך הרגישות האמריקנית לכל דבר המדיף ניחוח מונרכי מרתיעה את הבוחרים – שלטון "שני העשורים" של שתי משפחות מלכותיות, בוש וקלינטון, נושא לדעתם סכנות רבות מדי. הנקודה השלישית שיש עליה הסכמה היא שאחת לזמן מה נתקפת וושינגטון תיעוב עצמי: כולם מדברים אז על תרבות השחיתות של הממשל, על שורשים עמוקים מדי שהצמיחו אנשים בעלי השפעה במוסדות השלטון בבירה, על הצורך בעירוי דם.

שלוש טענות אלו, לכאורה לא קשורות זו בזו, יוצרות למעשה פרדיגמה אחת ויחידה: בכל הנוגע למועמדות מטעם המפלגה הדמוקרטית הגיע זמנו של הכוכב החדש, ברק אובמה, הטוען שחוסר הניסיון שלו הוא דווקא יתרון פוליטי: "אני יודע שלא הקדשתי זמן רב ללימוד אורחותיה של וושינגטון. אבל אני שם די זמן לדעת שאורחותיה של וושינגטון צריכים להשתנות". הילרי קלינטון, מרמזים דבריו, היא וושינגטון המסואבת.

אבל סקירה של דרכה הפוליטית הארוכה והמרה של הילרי רודהם קלינטון עד לפתיחת המירוץ הנוכחי וקריאה בביגרפיה המרתקת שלה, בדרכה, שכתב צמד עיתונאים מן "הניו יורק טיימס", ג'ף גרט ורון ואן נאטה, מצביעות על סיבה עמוקה בהרבה מזו שאובמה היה רוצה שתראה לעין. מאמר קצר זה מעלה את האפשרות שאובמה נהנה מן ההפך. אמריקה רוצה לרענן את וושינגטון; אמריקה מוכנה לראות שחור בבית הלבן; אמריקה לא מוכנה לראות אישה בתפקיד הנשיא.

ומתי תהיה אמריקה מוכנה לכך, "מתי תהיה לארצות הברית נשיאה?" את השאלה הזאת הציגה לוחמת צעירה למען זכויות הנשים בשם ליליאן רוק לאלינור רוזוולט בתכנית הרדיו השבועית של הגברת הראשונה ב-1934. לאחר מחשבה ארוכה השיבה הגברת רוזוולט: "אינני חושבת שזה יהיה בלתי אפשרי למצוא אישה שתהיה נשיאה, אך אני מקווה שזה לא יקרה בעתיד הקרוב. יש נשים יוצאות מן הכלל בדיוק כשם שיש גברים יוצאים מן הכלל, אך רק גבר יוצא מן הכלל יכול להיות נשיא מצליח ומועיל. אמנם נשים עושות יותר ויותר ומוכיחות מדי שנה בשנה שהן מסוגלות לקבל על עצמן אחריות בתחומים שנחשבו לפנים זרים להן, אך אינני חושבת שכבר הגענו לנקודה שבה רוב הציבור יסכים לקבל את מנהיגותה של אישה נשיאה ולסמוך על שיקול דעתה. ושום אישה לא תוכל להצליח כנשיאה, בדיוק כשם ששום גבר לא יצליח כנשיא, בלא האמונה והביטחון של רוב האומה". הילרי רודהם קלינטון יודעת שנשיאה תצטרך לעמוד בסטנדרטים גבוהים פי כמה מאלו שיוצבו לנשיא. היא גם יודעת שאם תיבחר היא תהיה חייבת להציג חזות עשויה בלא חת, של אדם שאינו שוגה לעולם. דברי הגיבורה של הילרי, אלינור רוזוולט, הדהדו באוזניה כשעשתה את הצעד הנוער הראשון בתחילת 2007 והכריזה על כוונתה לעשות היסטוריה.

אמריקה אינה מוכנה לאישה

אמריקה מוכנה ל"אישה" המתאימה
לדימוי התרבותי שלה; היא אינה מוכנה
לאישה שהחליטה לרוץ לבית הלבן. כך או
כך, הילרי קלינטון מעניקה השראה ותקווה
לנשים בארצות הברית ומחוצה לה

צילום: רויטרס

הכותרת: "הילרי קלינטון המופלאה". מבחינתו של הציבור האמריקני היא נולדה מחדש על השער של מגזין אופנה בתפקיד חייה: אישה.

מאותו הרגע ועד היום נאלצת הילרי קלינטון לזגוג בין ההכרח "לעשות עור של פיל", כפי שאמרה אלינור רוזוולט שיהיה על כל אישה שתמורד על המשרה הבכירה ביותר במדינה לעשות, לבין ההכרח לעשות שמלת הוט קוטור מקטיפה ארגמנית. היא אינה קרובה אפילו ליישב בין שני הצרכים הסותרים. אובמה, כפי שאמרנו, זוכה מן ההפקר.

כשהייתי בניו יורק בנובמבר האחרון שוחחתי עם כמה ידידים על מערכת הבחירות. "הוא לא ייבחר, לצערי", אמר לי אמן יהודי, "אובמה נשמע קרוב במידה בלתי נסבלת לאוסמה". אנשי הקמפיין של הילרי מנסים להוציא משורשיו המוסלמיים את המיטב, אבל גם הם יודעים שהעניין בסוגיה זו יגווע. בהנחה שמידע חדש ומרעיש לא יתגלה לפתע, כל מה שאובמה צריך לעשות הוא להמשיך לשייט בנינוחות על גליו של המומנטום שצבר במידה רבה בזכות העובדה שאמריקה ככל הנראה אינה קרובה לקבל אישה בתפקיד הנשיא יותר משהייתה ב־1934, כאשר אלינור רוזוולט אמרה שהיא מקווה שאישה לא תיבחר כל עוד ההבחנה המגדרית שלטת וכל עוד "מרבדים באמריקה על הקול הנשי". על פי הערכת אסטרטג מטה הבחירות של הילרי קלינטון, נשים הן המפתח להצלחתה והן, כך נראה, מפתחות התאהבות ילדותית בברק אובמה ותחושת מאוימות כלפי קלינטון. אבל גם אם הילרי לא מצליחה להתעלות מעל כל הבחנה מגדרית כפי שהייתה רוצה, וגם אם זו עלולה להיות לה לרועץ, אין ספק שעצם ההתמודדות מעניקה השראה ותקווה לנשים בכל רחבי ארצות הברית.

איריס לעאל היא סופרת ועורכת המדור "הד תרבותי" בחד החינוך

"אני לא מתמודדת כאישה", אמרה חודש אחרי שהצהירה על כוונתיה, "אני מתמודדת כיוון שאני חושבת שאני בעלת הניסיון והכישורים הטובים ביותר לנשיאות". הילרי מאמינה, בניגוד גמור לניסיונה האישי כגברת הראשונה, שאמריקה מוכנה לשינוי יותר משהייתה ב־1993, כאשר ביל קלינטון הכריז חמישה ימים אחרי שהושבע על הקמת כוח משימה נשיאותי לעריכת רפורמה בשירותי הבריאות ברשותה של הגברת הראשונה, וקיים בזה את הבטחתו לבוחריו שהם יקבלו "שניים במחיר אחד". אולם האופן שבו ניהלה הילרי את העניינים לא מצא חן בעיני האמריקנים, והעסקנים בושינגטון הערימו עליה קשיים. בביוגרפיה שלה, לחיות את ההיסטוריה, מודה קלינטון: "לא הערכתי נכון את ההתנגדות שאעורר כגברת ראשונה הממלאה תפקיד של קביעת מדיניות". הרפורמה נכשלה, וקלינטון ספגה מתקפות ישירות על אופייה. אלה הסתיימו רק עם סופה המביש של נשיאותו של בעלה. טענו נגדה שהיא עצמאית מדי, שאפתנית מדי, חסרת יכולת להפגין חום אנושי, יהירה ומרוחקת, מעושה ואינה נחשפת בחולשותיה, או במילים אחרות שאינה מתנהגת כפי שמצפים מאישה להתנהג. הפופולריות שלה הייתה בשפל כשפרשת מוניקה לווינסקי התפוצצה.

ההזדמנות לשקם את תדמיתה ולפתוח דף חדש ניתנה להילרי כאשר נראתה לציבור לראשונה בתפקיד הקרבן, הרעיה הנבגדת. התברר שדמות הקרבן "הייתה דמות אטרקטיבית יותר מהילרי עורכת הדין או הילרי האסטרטגית או הילרי הפמיניסטית או הילרי מושעת מערכת הבריאות". כדי להשלים את התמונה אנה ווינטור, העורכת הראשית של המגזין "ווג", הומינה את קלינטון להופיע בגיליון דצמבר. שירותיה של צלמת הסלבריטאים אני לייבוביץ' נשכרו והילרי קלינטון, בשמלת קטיפה בצבע דם של אוסקר דה לה רנטה, קרנה על עמוד השער של המגזין, שבתחתיתו התנוססה



מהזיקים כיתה

/// יורם הרפז

מחליפים דיסקט

בית ספר מחייב אותם לנהוג כך. הוא מעמיד אותם לפני כיתות של שלושים תלמידים ויותר ומצווה עליהם "לכסות את החומר" ולהביא "הישגים" – ציונים טובים. בארגון אחר המורים היו מתנהגים אחרת – וחושבים אחרת. אפשר אפוא לומר שבית הספר חושב שלמידה היא הקשבה, הוראה היא הגדה, ידע הוא חפץ, התודעה היא מכל ומטרת ההוראה והלמידה היא זכירה של ידע. להחליף דיסקט פירושו להחליף בית ספר.

טוב, אז נגיד שכך המורים או בית הספר חושבים, מה רע? למידה אינה הקשבה? הוראה אינה הגדה? ידע אינו כמו חפץ? התודעה איננה כמו מכל? מטרת ההוראה והלמידה אינה תלמיד שיוודע? למה לעשות מהומות?

אז ככה. הקשבה (ובבית הספר היא שטחית ומופרעת. גם "הפרעות קשב" הן תולדה של בית הספר) היא מרכיב חשוב בלמידה, אך לא מרכיב יחיד. למידה של רעיונות מורכבים – כאלה שבית הספר מתיימר ללמד – מחייבת יותר. הגדה היא מרכיב חשוב בהוראה – אפשר בהחלט ללמוד מהרצאה טובה – אך הוראה אפקטיבית של רעיונות מורכבים מחייבת הרבה יותר. וידע איננו חפץ, התודעה איננה מכל ומטרת ההוראה והלמידה אינה זכירה (קצרת טווח) של ידע. בקיצור, צריך לעדכן מושגים, להחליף דיסקט. הנה מושגים מעורכנים על יסודות החינוך:

למידה = מעורבות + הבנה; הוראה = יצירת תנאים ללמידה; ידע = "סיפור שעובד"; התודעה = פעילות פרשנית; מטרת ההוראה = יחס לידע

למידה טובה כרוכה במעורבות ובהבנה – התלמיד מעוניין בתכנים הנלמדים ומבין אותם. הוראה טובה היא פעילות שמייצרת תנאים ללמידה טובה. ידע – "סיפור שעובד" – הוא המצאה אנושית (התלמידים מוזמנים להמציא) שמסבירה היבטים שונים של המציאות, בכלל זה גם את המציאות הממציאה והמומצאת – האדם. המצאת "סיפור שעובד" מסבירה "חתיכה של העולם", ומאפשרת התנהגות נכונה בתחומה. התודעה אינה דבר סטטי כמו מכל; היא פעילות שעיקרה המצאת פרשנויות ("סיפורים" שעובדים יותר או פחות) לאירועים בעולם. מטרת ההוראה והלמידה היא לטפח יחס לידע – תשוקה לידע, ביקורת של ידע, יצירה של ידע.

עכשיו, אחרי שהחלפנו דיסקט, צריך לעשות את העיקר: לתכנן ולהקים על בסיס מושגים חלופיים אלה את בתי הספר שלנו. בבתי ספר כאלה לא יהיו (אולי) בעיות של "החזקת כיתה".

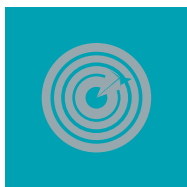
דיסקטים כבר נעלמו וגם האסימונים, אך ביטויים דוגמת "מחליפים דיסקט" או "נפל לי האסימון" מחזיקים מעמד אף שהם תוצרים של טכנולוגיות מיושנות שעברו מן העולם. אז הגיע הזמן להחליף דיסקט, אף על פי שהדיסקט עצמו כבר הוחלף; הגיע הזמן לשנות את המושגים המיושנים שלנו על יסודות החינוך: למידה, הוראה, ידע, תודעה ומטרת ההוראה והלמידה. אלה המושגים המיושנים שלנו על יסודות החינוך, מושגים שעל בסיסם הוקם בית הספר ושעל פיהם הוא פועל:

למידה = הקשבה; הוראה = הגדה; ידע = חפץ; תודעה = מכל; מטרת ההוראה והלמידה = החזקה ומחזור של מידע

מורים חושבים שלמידה היא הקשבה ושאל התלמידים יקשיבו להם כמו שצריך, הם ידעו ויצליחו בבחינות. ואם ללמוד זה להקשיב, אז ללמד זה להגיד – להרצות לתלמידים גופי ידע. ומה זה ידע, הדבר שהמורים מלמדים (מגידים) והתלמידים לומדים (מקשיבים), נכון יותר שומעים, גם זה לא תמיד? ידע הוא (כמו) חפץ – דבר שעובר מאדם לאדם, מצטבר וקיים כשלעצמו בלא תלות בתודעה של היודע. ואם ידע הוא חפץ, אז התודעה היא (כמו) מכל – קופסה ריקה שאפשר למלא בחפצים. ומה מטרת כל הפעילות הזאת של הוראה ולמידה? תלמידים ובוגרים שיוודעים, נכון יותר זוכרים ידע – יש להם הרבה חפצים במכלים – ומסוגלים להפגין אותו בבחינות.

האם המורים באמת חושבים כך – שלמידה היא הקשבה, הוראה היא הגדה, ידע הוא חפץ, התודעה היא מכל ומטרת ההוראה והלמידה היא תלמיד ובוגר שמחזיק בתודעתו ידע (ואינו עושה בו שימוש)? כן ולא. לא משום שלמורים יש לבטח מחשבות מורכבות ומעורכנות יותר; כן משום שההתנהגות של מורים בכיתותיהם מסגירה מחשבות כאלה על למידה, על הוראה, על ידע, על תודעה ועל מטרת ההוראה והלמידה. המחשבות שלנו משתקפות בחשיבה המודעת שלנו ובהתנהגות שלנו – והן לא תמיד אותן מחשבות. המחשבות המשתקפות בהתנהגות שלנו הן במובן מסוים המחשבות האמיתיות שלנו, המחשבות שמניעות את ההתנהגות שלנו. ההתנהגות של המורים בכיתות – דפוס ההוראה, צורת הדין, שיטת הערכה, היחס לתלמידים וכדומה – משקפת מחשבות מיושנות כאלה על יסודות החינוך.

ומדוע המורים מתנהגים כך בכיתותיהם? כי הארגון שנקרא



שיעור מס' 7

כיתה שואלת

5

דרכים לפתות לידע

1. כאשר מציגים ידע חדש בהקשר של שאלה ודוגמים שתלמידים יחושו שהשאלה מטרידה אותם - מפתים לידע.

2. כאשר מקרבים ידע "חדש" לידע "ישן" (ידע שיש לתלמידים) ומקנים ל"ישן" משמעות באמצעות "החדש" - מפתים לידע.

3. כאשר מכניסים ידע לתבנית של סיפור: מציגים דמויות או רעיונות, יוצרים קונפליקט ביניהם ופותרים אותו - מפתים לידע.

4. כאשר בונים ידע על בסיס קשרים הגיוניים: בין סיבה לתולדה, בין התחלה לסוף, בין מושגים - מפתים לידע.

5. כאשר מרצים ידע בהתלהבות, כאילו הוא יקר וחשוב, גורמים גם ללומדים להגיב כך - מפתים לידע.

ההבדל בין אנשים חכמים יותר לחכמים פחות אינו רק בתשובות שהם משיבים אלא גם, אולי בעיקר, בשאלות שהם שואלים. אנשים חכמים יותר שואלים שאלות במקום שבו אנשים חכמים פחות אינם שואלים כלל. הרבה תפוחים נפלו על הרבה ראשים, אבל רק ראש אחד - הראש של אייזיק ניוטון - שאל למה התפוח נפל לארמה ולא מתעופף לשמים (היו עוד כמה ששאלו את השאלה הזאת, אריסטו למשל, אך לניוטון הייתה גם תשובה טובה. גם תשובות חשובות).

שאלת שאלה היא פעילות יצירתית מובהקת. בשאלה (זה הולך להיות משפט חגיגי) התודעה האנושית מאיינת ישים בעולם. כלומר דברים בעולם מופיעים כשהם שלמים ומסופקים לגמרי, אך בפעולת השאלה בני אדם הופכים אותם לדברים לא שלמים ולא מסופקים. למשל, החורף קר והקיץ חם, נקודה; אך בני אדם שואלים למה החורף קר והקיץ חם. הם עוקפים את מה שנוכח - חורף קר וקיץ חם - כדי להגיע למה שאינו נוכח - לגורמים לחורף הקר ולקיץ החם. בפעולת השאלה אנשים הולכים ממנה שישנו למה שאיננו. השאלה היא אפוא פעילות של יצירת אין מִישׁ.

כל שאלה היא פעילות יצירתית, אבל יש יצירות ויש יצירות. יש "שאלות רגילות" - שאלות מעשיות שאנחנו שואלים כמה פעמים ביום כדי להתנהל ביעילות. ויש "שאלות חכמות" - שאלות שמאירות את התופעה שעליה שואלים באור חדש. ויש גם "שאלות מהפכניות" - שאלות שמסיטות את המחשבה והפעולה מהמסלול המקובל שלהן ומעלים אותן על מסלול חדש.

ככל שאנחנו יודעים יותר על תופעה כלשהי, השאלות שלנו טובות יותר - מתקדמות מ"רגילות" לכיוון "חכמות" ו"מהפכניות". כלומר הפעילות של השאלה לא רק מולידה ידע אלא גם נולדת ממנו. השאלה היא חוליה המחברת בין ידע קיים לידע חדש. הידע הקיים, זה שממנו השאלה יוצאת, מכתוב את השאלה ואת הידע שהיא תיצור. כלומר התשובה כבר גלומה בשאלה.

השאלה אינה פעולה קרה, קוגניטיבית; יש לה ממד רגשי - היא מפרה את שיווי המשקל הרגשי שלנו ומחדירה אי־שקט לנפש. שאלת שאלה? עכשיו את לא רגועה עד שתקבלי תשובה. ואם השאלה שלך היא "שאלה חכמה", אפילו "מהפכנית", אז גם אין לה תשובה פשוטה, ואת נידונה להתנהל ממושכת ומורטת עצבים עד שתקבלי תשובה "מניחה את הדעת". ולעתים - ככה זה עם השאלות החשובות באמת: מהי משמעות החיים; מהי חברה צודקת; מהי אהבה וכו' - אין בכלל תשובה "מניחה את הדעת", ואת נידונה לאי־נחת נצחי. בקיצור מרבה שאלה מרבה מכאוב.

בגלל שלוש התכונות הללו - השאלה היא פעילות יצירתית; השאלה נובעת מידע; השאלה מבניסה למתח - אנשים אינם נוטים לשאול שאלות, חוץ מ"שאלות רגילות" שיש להן תשובות בטוחות ונחוצות לפעולה מיידי. מבחינה זו תלמידים בבית הספר הם מקרה חמור במיוחד; הם ממש מתעבים שאלות, שכן שאלות - נוסף על כל ה"חסרונות" שלהן - עלולות לסבך אותם במאמץ לחפש תשובות ("שאלות



קיטבג"), ו"תלמידים", כפי שכתב דיוויד פרקינס, "מנהלים כלכלת למידה חסכונית" (לכן השאלה המקובלת ביותר בשיעורים היא: "זה יהיה בבחינה?").

אבל נניח שלמרות הכול אתם מתעקשים לעורר שאלות בשיעורים שלכם. אתם חושבים משום מה ששאלה היא פעילות חשובה ואתם רוצים לטפח אותה. הנה אם כן כמה הצעות ליצירת "כיתה שואלת":

- **ידע כתשובות לשאלות:** ידע הוא מצבור תשובות לשאלות שנשאלו ונשאלות. לעתים – בבית הספר למשל – הידע מוצג בלי השאלות שיצרו אותו, ואז הוא ידע תלוש, ידע מת. לכן קודם שאתם מציגים ידע בשיעור, בצעו "ארכיאולוגיה של ידע" – חפרו בידע וחשפו את שרידי השאלות שהניעו אותו. עכשיו תציגו את הידע כתשובה לשאלות שנשאלו, והידע יחזור לחיים.

- **ידע בבסיס לשאלות:** ידע אינו רק מצבור תשובות לשאלות שנשאלו, הוא גם מעלה שאלות חדשות, שלא היו יכולות להישאל בלעדיו. לכן כאשר אתם מציגים ידע, שאלו אילו שאלות הוא מעלה – כולל שאלות על טיבו של הידע עצמו.

- **שפת שאלה:** עשו שימוש נמרץ במונחים ובהגדרים הלקוחים מהשדה הלשוני של השאלה: "שאלה", "שאלה רגילה", "שאלה חכמה", "שאלה מהפכנית", "שאלה פתוחה", "שאלה סגורה", "שאלה מערערת"; וכן, "אילו שאלות אנחנו יכולים לשאול את הטקסט?" או "אילו שאלות הטקסט שואל אותנו?" וכדומה.

- **השאלה במרכז:** התחילו כל שיעור בשאלה מרכזית – שאלה שלכם או של אחד התלמידים. "בשיעור הזה אני רוצה לשאול את השאלה הבאה"; "נפתח את השיעור בשאלה המאתגרת שיעל שאלה בשיעור הקודם" וכדומה.

הגדלת מרחב הבחירה

דוד נצר, מרצה לחינוך במכללה האקדמית אורנים ומנחה במרכז לחינוך הומניסטי בבית לוחמי הגטאות, מתייחס לשיעור 6, "חממת למידה: חזון ומציאות", שהוצעו בו שישה תנאים ללמידה טובה אשר חולצו מתנאים ללמידה הקיימים מחוץ לבית הספר (**הד החינוך**, דצמבר 2007). נצר מתייחס בעיקר לתנאי השישי – מתן מרחב בחירה ללומדים.

אנו המורים מכירים היטב את האמיתות המוכרות בדבר המכשולים העומדים בדרכה של למידה בבית הספר – מכשולים המוכנים במציאות הבית-ספרית; אנו מודעים גם למגבלותיו של המורה היחיד לחולל שינוי במציאות זו. אך אנו גם יודעים שאם נשליך את כל יהבנו על

המורה מעצבת את הלמידה בארבע זירות עיקריות: ניהול וארגון הכיתה; תכנים; דרכי הוראה; דרישות לימודיות. בשום זירה מזירות אלו המורה אינה ריבון מוחלט, אך בכולן יש לה מרחב השפעה משמעותי, והיא יכולה לתת לתלמידים דרגות שונות של חופש ובחירה.

להלן שאלות מנחות על כל אחת מארבע הזירות, שכדאי למורה לשאול את עצמה. התשובות המעשיות שתשיב עליהן יעצבו את חוויית הלמידה בכיתה:

רפורמות מערכתיות, נישחק יחד עם תלמידינו בהמתנה אינסופית לגורד. ובינתיים יש הרבה לעשות בין כותלי הכיתה. את איכות הלמידה בכיתה קובעת במידה רבה – לא מוחלטת – המורה עצמה. וכאשר המורה מכניסה מרכיבים של בחירה לתהליך הלמידה, היא משפרת את איכותה. לעקרון הבחירה אפשר למצוא הצדקה בשלוש רמות, שהן נרדפים של תפיסה חינוכית כוללת:

השקפת עולם: הומניזם

אקלים של שיתוף פעולה: בחירה < שותפות < אחריות

התאמה למציאות הסובבת: אנו חיים בחברה דמוקרטית המושתתת על בחירה

- **דיון מערער:** נהלו דיונים על בסיס שאלות מערערות – ערערו אמיתות מוסכמות, ערערו תשובות של תלמידים, ערערו את התשובות שלכם. אל תנוחו לרגע על זרי הדפנה של "התשובה הנכונה".
- **בנק שאלות:** כתבו על לוח מיוחד או על פלֶקֶט שאלות טובות שעלו במהלך השיעור. נתחו אותן – מדוע הן טובות, מדוע ראוי להפקידן בבנק. תלמידים יוכלו ללוות מן הרשימה שאלות לצורך עבודת מחקר.
- **שאלה במטלה שוטפת:** בקשו מהתלמידים בהזדמנויות שונות להמציא שאלות. להמציא שאלות בדיון בכיתה, בשיעורי הבית, בבחינה, בעבודת מחקר. למשל, שאלה עתירת נקודות בבחינה עשויה להיות: "המצא/המציא שאלה שתאיר את הנושא הנלמד באור מעניין".
- **השהיית תשובות:** אל תמהרו לספק תשובות (למה להתאמץ אם המורה תיתן עוד מעט את "התשובה הנכונה"?). אל תספקו תשובות כלל. אל תפחדו משתיקות ארוכות, אל תפחדו לומר "אני לא יודעת".
- **חגיגת שאלות:** תנו משוב "נלהב" לשאלות טובות: "שאלה מצוינת יניב! היא קולעת לשאלות שהציקו לחוקרים רבים. נכתוב אותה על הלוח" (אפשר ללחוץ ליניב את היר). "שאלה נהדרת סיגי! היא מאירה את הנושא באור חדש" (אפשר להקדיש להן – לשאלה ולסיגי – את כל השיעור).
- **שאלה בנושא מפורש:** דונו בטבעה של השאלה, בתרומתה לחשיבה, למדע, לחברה פתוחה. דונו בסוגים שונים של שאלות ובתנאים להופעתם. שאלו על שאלות שונות שנשאלות בכיתה. שאלו "מי צריך שאלות?"

כיתה חושבת; כיתה חושבת היא כיתה שעובדת עם ידע ועל ידע, משחקת עם ידע והולכת מעבר לו. אם אתם מטפחים כיתה כזאת, אתם מוזמנים לספר לנו כיצד אתם עושים זאת במדור הבא של "מחזיקים כיתה".

דרישות לימודיות

- האם דרישותיך אחידות וזהות?
- האם המטלות כוללות אפשרויות שונות מבחינת דרגת הקושי, סגנון החשיבה, סוגי התוצר?
- האם דרכי ההערכה שלך מתייחסות בעיקר לתוצאה או בעיקר לתהליך?
- האם כל תלמיד נדרש לנקוט עמדה אישית בנוגע לנושאים הנלמדים?
- אני מאמין שבכיתה שהתלמידים בה לומדים לבחור יהיו תלמידים רבים יותר שיבחרו ללמוד.

דרכי הוראה

- האם חשובה לך מעורבותם של תלמידיך בחומר הנלמד?
- כיצד את מעורדת אותה?
- האם את בונה יותר על הנעה חיצונית או הנעה פנימית?
- מה היחס בין הוראה פרונטלית להוראה מפעילה בשיעורים שלך?
- האם תלמיד שנעדר מהשיעור יכול להשלימו בקלות מחוץ לכיתה?
- האם בשיעורים שלך נבנה ידע חדש?

תכנים

- האם התכנים משולבים בעולמם של התלמידים וכיצד?
- האם חשוב לך להפוך את התכנים לרלוונטיים? כיצד את עושה זאת?
- האם יש לתלמיד מרחב בחירה אישית בתחום תוכני הלימוד?

ניהול וארגון הכיתה

- מי מחליט על כללי ההתנהגות בכיתה?
- עד כמה חשוב לך לשתף את התלמידים בקביעת הכללים?
- האם הכללים סבירים, ברורים, ניתנים להסבר ולהצדקה?
- האם אירועי משמעת מדוברים בכיתה? האם יש לתלמידים מקום להשמיע את עמדותיהם?

הספר והאינטרנט הילכו שניהם יחדיו?

בניגוד לתחזיות, הספר לא מת עם התפתחות האינטרנט. להפך. תאגידים משקיעים כסף גדול כדי להעלות לרשת ספרים בפורמט הישן והמוכר. על ספרי לימוד אינטראקטיביים ברשת, על היכולת של מורה "לעדכן" את ספר הלימוד, על ספר לימוד ש"תפור" אישית לכל תלמיד ואיך כל זה קשור לרולאן בירת

נראה שההיצמדות לספר כיחידת תוכן אינה נובעת רק משמרנות ומהרגלים, אלא מתחושה שיש משהו נכון בפורמט הזה, הן מהווית התוכנית הן מהווית הפונקציונלית, שהופך אותו ראוי לשימור גם בכלים האורייניים החדשים. כארבע השנים האחרונות חלה קפיצה אדירה בתחום הספרים ברשת: מיליוני ספרים נסרקו ונסרקו כל העת בידי גדולי השחקנים בזירה האינטרנטית בעולם. פרויקט הספרים הגדולים אינם "מתרגמים" את הספרים לרשת וליכולות המדיום החדש, אלא מעלים אותם כפי שהם נראים בעולם האמיתי. כיום אנו עדים לשני מודלים בסיסיים של ספרים באינטרנט: האחד הוא מודל מבוסס סריקה. מרכיב החיפוש פועל אך סמוי מעיני המשתמשים. מהפרויקטים הבולטים בתחום נזכיר את Google Books. המודל השני מבוסס על טקסט מוקלד. הפרויקט הבולט והוותיק בתחום זה הוא פרויקט גוטנברג. לכל אחד מהמודלים יתרונות וחסרונות: הראשון משמר את חזות הטקסט המקורי על חשבון יכולת העיבוד ושימוש מחדש של הגולשים, ואילו השני משפר את יכולת העיבוד של המשתמש, אך מאבד את חזות הספר המקורי.

הספר באינטרנט או האינטרנט בספר?

ספר הלימוד באזרחות להיות אזרחים בישראל (האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך, הוצאת מעלות) הועלה זה לא כבר בגרסתו הדיגיטלית לאתר האזרחות של המרכז לטכנולוגיה חינוכית, שפותח בשיתוף המרכז להעצמת האזרח ומשרד החינוך. מקצוע האזרחות מבקש להעניק ללומדים תשתית דעת על ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית וכלים נחוצים לגיתוח המציאות המורכבת בישראל בתחום הפוליטי והחברתי. יש חשיבות רבה לחיבור של המורה בין הרובד התיאורטי – הוראת מושגים כגון עקרונות, ערכים, גישות ותהליכים – לבין הביטויים המוחשיים שלהם הלכה למעשה בחיים הציבוריים. ספר הלימוד יצא לאור בשנת 2000 ולכן הדוגמאות המובאות בו איבדו הרבה מן הרלוונטיות שלהן ואינן מהוות עוד חלק מ"דע העולם" של

הספר תמיד אוצר בתוכו דרישה עם הקוראים ועם ספרים אחרים", צוטט פעם גורו הטכנולוגיה טים אוריילי. את הדור שיש עם הספר אפשר לבסס על ההבחנה בין שני סוגים אפשריים של טקסטים, הבחנה של התיאורטיקן וחוקר הספרות הצרפתי רולאן בירת: טקסט קריא, פשוט, הניתן לקריאה בקלות, וטקסט כתיב, מורכב יותר, שאינו מאפשר לקורא לצרוך אותו בפשטות ומחייב אותו להשתתף בייצורו – כלומר לפתח עמו סוג של שיח. בירת רוצה להפוך את הקורא מצרכן ליצרן. חמישים שנה אחרי טבע טים אוריילי את המונח ווב 2.0, המבוסס על העיקרון שמשמשי האינטרנט הם גם אלה שיוצרים את התוכן, ולא רק אלה שצורכים אותו. בירת פעל בשנות החמישים של המאה הקודמת, וכנראה שלא דמיין אפילו את העולם שאנו חיים בו היום. אנחנו חיים ופועלים בעולם הסמינטי שהגה בירת, ובהקשר זה כדאי שנתבונן בסוגי הטקסטים האפשריים לשימוש בתוך המעשה החינוכי – הספר והאינטרנט. איזה דרישה אנחנו מפתחים אתם?

הרשת מתמלאת בספרים סרוקים

האינטרנט הביא אתו מהפכה בכל מה שקשור לתוכן טקסטואלי. אפשרויות אחזור מידע, חיפוש, קישור, כתיבה, הצגה והפצה של טקסטים פתחו אופקים חדשים והגדירו מחדש את גבולות המושג "טקסט". מהפכה זו ממוקמת ברצף אחד עם מהפכות שנוצרו במעברים מכתבה על גבי קלף לכתיבה על גבי נייר, ממגילה לפורמט של ספר, מכתב יד לדרפוס וכן הלאה. אחת התופעות המרתקות המלוות את המהפכה האינטרנטית היא שהספר כפורמט פיזי להצגה ולשיטוט ודרך להגדיר יחידת תוכן לא נעלם גם בעולם האינטרנטי. יתרה מזו, פיתוחים רבים מנסים להעתיק את הפורמט של הספר לתוך המדיה הדיגיטלית בלי שיאבד את מאפייניו העיקריים. בין הכיוונים הבולטים בתחום זה אפשר לציין את הספרים הדיגיטליים ואת הפרויקטים העצומים הסורקים ספרים שלמים ומעלים אותם לרשת.

האם תהליך זה יקדם את ההישגים? אין לדעת, אולם אלה ניסיונות חשובים לשלב את המדיה המודפסת עם המדיה הדיגיטלית בתחומי הליבה, ולהפוך את התקשוב לחלק אינטגרלי בתהליך הלמידה.

ברוח הלאומי על לימודי המתמטיקה שפורסם בארצות הברית במרס 2008 יש התייחסות ברורה לשילוב סוגי מדיה שונים בתהליך ההוראה והלמידה. הרוח מראה כי שילוב של הוראה ולמידה באמצעות מחשב תרם לשיפור הישגי התלמידים בהשוואה להוראה ולמידה שלא נעזרו בסביבה הדיגיטלית. כותבי הרוח ממליצים לשלב כלים מתוקשבים איכותיים לתרגול של יכולות חישוביות; להבנה מעמיקה יותר, לפתרון בעיות ולהמחשה של נושאים שונים בתהליכי ההוראה-למידה. חשוב לציין שהתקשוב אינו בא להחליף את המורה או את ספר הלימוד. מדובר בשילוב של מרכיב נוסף שיכול לסייע בפתרון הקשיים בהוראת המתמטיקה.

האוריינות החדשה שמציע האינטרנט –

המאופיינת בריבוי מיקודי למידה (multi-focusing), ריבוי משימות ופעולות ברומניות (multi-tasking) ויכולת אינטגרציה ויצירת הקשרים (context) – יכולה בהחלט לסייע גם בהוראת המתמטיקה באמצעות יצירת סביבות למידה חדשות המשתלבות במתודולוגיות ההוראה והלמידה הקונבנציונליות, שיספקו לתלמידים דרכים נוספות להתמודדות עם תכנים מורכבים. מחקר שערך מכון המחקר Demos בבריטניה בשנת 2007 וכותרתו Their Space קורא לחבר את מרחבי העשייה שהילד פועל בהם במהלך יומו ולנסות ליצור רצף של תהליכי למידה בין בית הספר ובין הבית, לצמצם את הפער בין הפורמלי ללא פורמלי ולעשות שימוש רב יותר בטכנולוגיות למידה של המאה העשרים ואחת, המוכרות היטב לתלמידים. מצד אחד יש להביא בחשבון את ההוראה המסורתית, שהיא חלק בלתי נפרד ממבנה בית הספר; מצד אחר, חובה עלינו ליצור עבור התלמידים סביבות למידה עדכניות ורלוונטיות המדברות בשפה שלהם. לוח, גיר, מקרן, מסך, אינטרנט, לוח אינטראקטיבי, מחברת, ספר לימוד, סביבה מתקשבת ללמידה ולתרגול – כל אלה משתלבים היטב באוריינות החדשה של המאה העשרים ואחת, המחברת ישן וחדש בתהליך אבולוציוני, ולא רבולוציוני.

גיא לוי הוא מנהל המוצרים המתוקשבים של מט"ח

לקריאה ועיון נוספים:

אתר אזרחות: אדם, קהילה, דמוקרטיה – מטח, המרכז להעצמת האזרח ומשרד החינוך. <http://civics.cet.ac.il>
 הרוח הלאומי על לימודי המתמטיקה בארצות הברית.
<http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/index.html>
 "Their Space – Education for a digital generation" ממכון המחקר Demos
<http://www.demos.co.uk/publications/bקישר>
 ניתן לקריאה ולהורדה בקישור <http://www.demos.co.uk/publications/bקישר>
 theirspace

התלמידים. ספר הלימוד במתכונתו הדיגיטלית, לעומת זאת, מועשר בפריטי מידע רלוונטיים ואקטואליים יותר, במצגות, בהצעות לדרכי למידה ובשאלות לתרגול. כמו כן יש במערכת רכיבים המאפשרים שיתוף של הקוראים. למורה, למשל, יש יכולת להוסיף לספר הלימוד ברשת קישורים למידע נוסף, להציע דרכים חדשות ללמידת הפרק ולנסח שאלות לתרגול; לתלמידים יש אפשרות "להיפגש" סביב טקסט מתוך ספר הלימוד ולפתוח בו "פתקיות" הצפות מעל לטקסט, לעדכן מידע, להכניס דעה אישית, קישור למידע אקטואלי ברשת ואף להגיב על המידע (טוקבק).

מדוע הועלה ספר הלימוד לבגרות באזרחות לרשת? האוריינות החדשה מרגישה למידה באמצעות הקשרים בין פרטי מידע רבים, יצירת ידע חדש ותובנות נוספות, בניגוד לצבירת ידע באמצעות שינון, "הקאתו" בבחינת הבגרות ולחיצה על מקש delete (כפי שמנסחים זאת התלמידים) מיד בסיומה. "אנחנו רוצים

שסביבת הלמידה תאפשר למורים להזמין את תלמידיהם להתמודד עם התכנים הלימודיים בדרך שונה ממה שהורגלו עד כה", מציינת מרים דרמוני-שרביט, מנהלת תחום דמוקרטיה ואזרחות במט"ח, "כדי ליצור קישור בין כתבה עיתונאית לנושא כלשהו בתכנית הלימודים דרושה חשיבה מסדר גבוה. על התלמיד להבין את המושגים של השפה האזרחית ולהיות מסוגל לאתר קטע חדשותי רלוונטי ולצטט אותו בהקשר הספציפי הנכון".

האם יש למתודולוגיה זו סיכוי להצלחה? רבים סבורים שרשת האינטרנט כבר הוטמעה חזק כל כך בחיי היומיום שלנו עד שהפכה לערוץ החשיפה האפקטיבי ביותר. מכאן קצרה הדרך להפוך גם לערוץ הלמידה האפקטיבי ביותר.

ספר לימוד אישי לכל תלמיד

The Grow Network, חברה בבעלות של ההוצאה לאור הענקית McGraw Hill, פיתחה טכנולוגיה המייצרת ספר אישי לתלמיד בבית הספר היסודי. הספר מבוסס על סדרה של מבחנים שמאבחנים את יכולותיו של התלמיד. התחום הראשון שפיתחו הוא מתמטיקה. התלמיד מבצע בתחילת השנה מבחן דיאגנוסטי, וכעבור כמה שבועות מקבל ספר לימוד אישי הנושא את שמו ומתאים לצרכיו. עתה מפתחים ב-The Grow Network אתר למידה ברשת שדרכו יוכל התלמיד ללמוד ולתרגל במדיום אינטראקטיבי. החיבור של "הספר האישי" והלמידה האישית ברשת (Blended Learning) ייתן, לדעת מומחי החברה, את המענה הטוב ביותר ללימודי המתמטיקה. היום מספקת חברה זו שירותים ליותר מ-15 מיליון תלמידים בארצות הברית. כיוון נוסף שהחברה שוקלת הוא הקמת אתר אינטרנט עבור ההורים, שם הם יוכלו לצפות בהישגי ילדיהם ולתרגל יחד אתם באופן אינטראקטיבי.

להתמודד עם הפרעת קשב

בפרק הראשון של הסדרה הכרנו מקרוב את התלמיד בעל הפרעת הקשב - שכמותו יש היום רבים בכיתות הלימוד. הפרק הנוכחי נותן סדרה של הנחיות להורים, מחנכים ומורים כיצד לסייע לתלמיד כזה ללמוד ולפתח את יכולותיו (והן רבות, מגוונות וייחודיות) טוב יותר במסגרת בית הספר

דוד יגיל

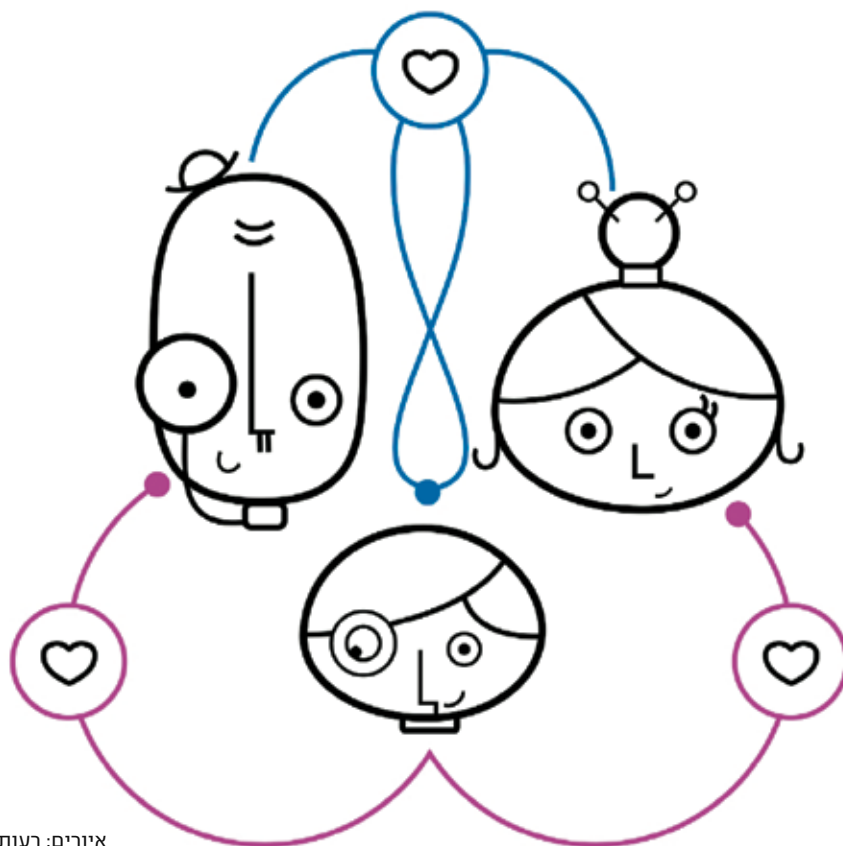
1. תחילת הדרך - מודעות לקיומה של הבעיה והיכרות עם אופייה

המודעות שלכם לקשיי ולרגישויותיו של הילד יכולה לסייע לכם להיענות בצורה טובה יותר לצרכיו הרגשיים והלימודיים וליצור מערכת יחסים של שיתוף פעולה. מודעות לטבעו של הילד משמעה נכונות לקבל אותו כפי שהוא, על מעלותיו ומגרעותיו, ולהשלים עם כמה היבטים מכאיבים ובלתי נמנעים בתהליך ההתפתחות שלו וביחסים היומיומיים עמו.

קודם כול מומלץ לערוך שיחה גלויה עם הילד. בשיחה זו יש להכיר בכישוריו ובתכונותיו החיוביות ובה בעת לגלות הבנה לקשיי האובייקטיביים הנובעים מהפרעה זו. רצוי לנהל את השיחה בדרך שתבהיר לו שאכן יש לו קשיים מסוימים, אך גם כישורים ואיכויות ייחודיות. ברקע השיחה כדאי שתעמוד הנחת היסוד שאין אדם מושלם, שלכל אדם מעלות וחסרונות, כישורים גבוהים בתחומים אחרים וכישורים בינוניים או נמוכים בתחומים אחרים. הנחה זו היא שדר משמעותי לילד לקבל את עצמו כפי שהוא, בלא רגשי נחיתות, בושה או אשמה. ספרו לו - רצוי בעזרת סיפורי חיים מוחשיים שמוכרים לכם - שאפשר להתמודד ולהתגבר על הקשיים, גם אם זה מצריך עבודה קשה. הבהירו לו שזו תהיה עבודה משותפת, שאתם תסייעו לו ותעמדו לצדו.

היבט המשמעותי ביותר בתהליך הסיוע לתלמיד בעל הפרעת הקשב הוא המודעות לקיומה של ההפרעה. כפי שנכתב כאן בפרק הקודם, ההפרעה פוגעת ביכולת התפקוד של התלמיד במישורים רבים של חייו, ובכלל זה גם במישור הלימודי והחברתי. המודעות לקיומה עשויה לעזור לנו לסייע לתלמיד להתמודד טוב יותר עם הקשיים הנובעים ממנה. עם זאת אין די במודעות. יש לראות את התלמיד השלם: את הביטויים המסוימים של הפרעת קשב או יתר פעילות שהוא סובל מהם ובה בעת את היותו ילד יחיד ומיוחד, המכיל בתוכו עולם ומלואו של כישורים, תכונות אופי חיוביות, שאיפות, משאלות, העדפות ותכונות לעתיד. היכרות ומודעות יאפשרו לנו לסייע לתלמיד לגייס את מלוא כוחותיו להתמודדות יעילה עם ההשלכות השליליות של ההפרעה.

עוד היבט חשוב הוא שיתוף הפעולה בין כל הגורמים המטפלים בילד, בראש ובראשונה שיתוף פעולה בין ההורים לבין מערכת החינוך. בכוחו של שיתוף פעולה לתרום לגישה חינוכית עקיבה ואחידה שתואמת את צרכיו הייחודיים של הילד. להלן צורך עצות והנחיות המתאימות להורים, למחנכים ולמורים בעבודה החינוכית והטיפולית היומיומית עם ילדים אלה.



איורים: רעות שמואלי

2. קבלו את מגבלותיכם

הילד אינו "כחומר ביד היוצר". היכולת שלכם לעצב את אופיו ואת תגובותיו הרגשיות והתנהגותיות מוגבלת. גם יכולתו של ילד שמודע להתנהגויותיו הפזיזות והלא רצויות ושואף לשלוט בהן מוגבלת. חשוב להבין שתהליך הלמידה לקראת שליטה עצמית טובה יותר והתנהגות מותאמת הוא תהליך אטי, רווי אכזבות ותסכולים.

יש להשלים עם העובדה שהילד אינו תואם את הדימוי האידיאלי של הילד שרציתי שיהיה לי או את דימוי "תלמיד החלומות" שלי. גם המפגש היומיומי עמו אינו תואם את מערכת היחסים האידיאלית שקיוויתי שתהיה ביני לבינו. מדי פעם מתברר שהמפגש עמו אינו מתנהל תמיד על מי מנוחות, מתוך הבנה בוגרת ושיתוף פעולה, אלא כרוך במאבקי כוח חינוכיים בלתי נמנעים. שימו לב לרגשות שמתעוררים אצלכם בנוגע למציאות זו: אכזבה, כעס, עצב, חוסר אונים ועוד. נסו לזהות את המחשבות שנלוות לרגשות אלה ואת הביטויים ההתנהגותיים של הרגשות והמחשבות הללו. איזו תרומה יש להם למערכת היחסים ביניכם לבין הילד? האם זו תרומה רצויה או מזיקה? כיצד תפעלו כדי לשפר את התהליך?

3. צמח מושקה מבלבל ופורח

השקיעו בבנייה ובחיווק הקשר החיובי עם הילד מדי יום ביומו.

העניקו לו ביטויים רבים של חיבה ואהבה ספונטנית, בכל עת שתרגישו רגשות אלה ובכל עת שהוא עוסק בפעילות חיובית ורצויה. העניקו לו מאור פנים, חיוך וטפיחה על השכם (הורים יכולים להוסיף חיבוק וגם נשיקה, בהתאם לגיל הילד). שבחו אותו והחמיאו לו – כמובן, באופן סביר, לא מופרז ולא שקרי. היו כנים אתו: שבחו אותו רק כאשר יש על מה. הביעו התפעלות מכישוריו ומתכונות האופי הטובות שיש לו (תמיד אפשר למצוא מה לשבח). טפטפו יומיומי כזה של חיבה, אהבה ועידוד חיוני כמשקל נגד למצבים של כעס, ביקורת ותביעה חינוכית שעומדת בניגוד לרצונו של הילד. על רקע גישה אוהבת ותומכת אפשר גם להציב תביעות חינוכיות ברורות ועקיבות בעת הצורך, בלי חשש שהקשר עם הילד ייפגע או תתעורר התנגדות עזה מצדו.

4. תקשורת טובה - קשר טוב

בהמשך לשיחה הראשונית עם הילד כדאי לקיים אתו שיחות נוספות מעת לעת, כדי ליצור רצף בקשר ביניכם. בשיחות אלה כדאי לתת לילד יחס חם ונעים שיש בו שילוב של חיבה, הבנה לקשייו ונכונות "להיות אתו" עם קשייו. תפקיד המורה הוא מעין תפקיד של "מורה דרך". על המורה להדריך אותו בסבך הבעיות והקשיים שלו. שיחה זו ראוי שתהיה שיחה מלב אל לב, לא שיחה אינטלקטואלית אלא שיחה שבה תנסו לחוש ולהרגיש את מה שהוא חש ומרגיש במצבו, ותתנו לכך ביטוי.

5. תיאום ציפיות

אחד ההיבטים החשובים בבניית מערכת יחסים שהילד יחוש בתוכה תמיכה והבנה מצד הוריו ומוריו קשור להבהרת ציפיות. רצוי לנהל את השיחות עם הילד בדרך שתבהיר ציפיות ריאליות ותמנע תפיסות וציפיות מוטעות. יש להבהיר לילד שלנוכח הקשיים שלו השינוי המצופה ממנו אינו יכול להיות מידי ולבוא לידי ביטוי בקפיצת מדרגה פתאומית, אלא במאמץ עצמי מתמשך, מתוך קבלת אחריות של הילד על עצמו ומתוך התקדמות הדרגתית. רק תהליך הדרגתי שמבוסס על למידה של הילד להתגבר על קשייו בדרכים חדשות עשוי לשפר את תפקודו של הילד, את מערכות היחסים החברתיות שלו ואת הדימוי העצמי שלו.

6. סייעו לו ללמוד להתארגן

למדו את הילד לנהל לעצמו יומן מטלות, ובו רישום יומיומי של המשימות שעליו לבצע לאחר שעות בית הספר. סייעו לו לרשום את רשימת הדברים שיש לעשות, ולתכנן את הזמן שיקדיש לכל מטלה. סייעו לו להכין גם לוח מטלות שבועי או חודשי, בהתאם לצורך.

7. סייעו לילד לרכוש הרגלי למידה

סייעו לו לקבוע לעצמו זמן קבוע להכנת שיעורי בית, זמן שמתאים לו מבחינת יכולת הריכוז וההתמדה שלו, בלי שמשוהו יפריע לו.

8. תנאים חיוניים להימנעות מהיסח דעת

על הילד להכין את שיעורי הבית שלו במקום שקט, נטול גירויים שעלולים להסיח את דעתו. עם זאת יש ילדים שקל להם יותר להתרכז עם מוזיקת רקע. עשו ניסיונות עם הילד וראו אם זה מסייע לו.

9. תמיכה בילד אינה יוצרת תלות

הורים רבים חוששים לסייע לילדם בעת הכנת שיעורי הבית, מחשש שיגרמו לו לפתח בהם תלות. יש מורים שמנחים את ההורים לסייע ולעומתם יש כאלה שמציעים להשאיר את האחריות לילד. החשש שמא סיוע של הורים לתלמיד המתקשה בהכנת שיעורי הבית ינציח את תלותו בהם ואת חוסר עצמאותו הוא חשש שווא. במרבית המקרים תלמיד ששולט היטב בחומר נהנה שבעתיים מתחושת הסיפוק והביטחון הנובעת מתפקוד עצמאי. יתרה מזו, הטלת מלוא האחריות הלימודית על תלמיד הסובל מהפרעת קשב, בצירוף ציפייה ודרישה לתפקוד עצמאי, משמעה להשאיר את הילד בתחושה של בדידות וחוסר תמיכה, בייחוד במצבים של תסכול בעקבות אי-הצלחה להתמודד עם שיעורי הבית. יש לזכור שדווקא נוכחות ההורה בקרבת הילד עשויה לסייע לו להתרכז במשימה, לפעול באופן עצמאי ולהסתייע בהורה בעת הצורך.

אם הילד מתקשה בקריאה או בהכנת ההוראות מומלץ לקרוא יחד

עמו, לוודא שהבין מה נדרש ממנו ולעודד אותו לבצע באופן עצמאי. היו זמינים לסייע לו בשאר המשימות, בדרך שתאפשר לו תמיכה אך גם תמנע תלות יתר בכך.

10. "... ולא הקפדן מלמד!"

מומלץ להורים לוודא שהילד אכן ביצע את שיעורי הבית בצורה שתואמת את הנדרש ולסייע לו לתקן שגיאות או השמטות. יש לעשות זאת בעדינות וברגישות, ולא מתוך גישה ביקורתית או פרפקציוניסטית - זו עלולה לגרום לו לתסכול ולאכזבה. מורה שיוודע שהתלמיד הכין את שיעוריו בסיוע הוריו יוכל לעודד אותו להשתתף בשיעורים, ואף לשבח אותו על איכות תשובותיו.

11. הפסקה באמצע הסרט

כאשר נדרשת פעילות לימודית רציפה וממושכת יש לאפשר לילד הפסקה לזמן קצר ומוגבל בין פעילות אחת לאחרת, במידה שיש לו צורך בכך. הדבר יסייע לו לחזור ולהתרכז טוב יותר.

12. סדר יום מובנה מקדים רפואה למכה

כיוון שילדים אלה נוטים להשתעמם במצב של חוסר פעילות או פעילות חרגונית ונוטים לחפש גירויים חדשים, להגיב בפעילות יתר ולעיתים גם בהפרעה או בהצקה לסובבים אותם, מומלץ ליצור עבורם סדר יום מובנה ומאורגן מראש גם ב"שעות הפנאי" שלהם. במסגרת סדר היום ספקו להם פעילויות וגירויים מעניינים והפסיקו כל התנהגות שלילית ומפריעה ברגע שהיא מתחילה להתרחש. הימנעו מעונשים מיותרים וספקו מיד אפשרות לפעילות חליפית, חיובית ורצויה. המלצה זו יעילה גם כאשר התלמיד בעל פעילות היתר נקלע בהפסקות לאינטראקציות חברתיות שליליות.



השתמשו בשיטות של "עיצוב התנהגות" ותנו לילד חיזוקים חיוביים לעידוד התנהגויות רצויות. שבחו אותו ואל תהססו לתת לו גם תמריצים מוחשיים על התנהגויות בוגרות שיש בהן איפוק, הבלגה, דחיית סיפוקים, השקעת מאמצים מיוחדים בקריאה או הכנת עבודות בכתב

יש לדרוש מהתלמיד בעל הפרעת הקשב לחלא את חובותיו הלימודיים בדיוק כמו כל תלמיד אחר. ויתור, הקלות או הנמכה של רמת הדרישות ממנו עלולים ליצור דימוי של מי שאינו מסוגל לעמוד בדרישות ולכן הוא פטור מחובות

שעמד בחלקו בהסכם מוגדר מראש, יכולות להיות יעילות ביותר ולהגביר את ההתנהגויות הרצויות ואף להפחית את ההתנהגויות הלא רצויות. שיתוף הפעולה בין ההורים לבין מחנכת הכיתה יכול להתבטא ברישום התנהגויות חיוביות של התלמיד בבית הספר, רישום שיאפשר להוריו לתת לו תגמולים קונקרטיים, כלומר מחזקים חיוביים מוחשיים על פי "חוזה התנהגותי" בינו לבינם.

16. סמנו את המטרות הרצויות

כשיש בעיה התנהגותית או תופעה לא רצויה שחוזרת ונשנית בהתנהגותו של הילד – זהו אותה והגדירו אותה. נסחו מילולית את ההתנהגות הרצויה, המנוגדת, והציבו אותה כמטרה התנהגותית. עודדו את הילד להגיע למטרה רצויה זו, ולכשתופיע – שבחו ועודדו את הילד. נוסף על כך אפשר ואף רצוי "לעשות חוזה" עם הילד לשם הגברת שכיחותן של התנהגויות רצויות.

כאשר נדרשת עבודה חינוכית לשיפור יכולת השליטה העצמית של הילד בכיתה שיתוף פעולה בין ההורים לבין הצוות החינוכי יכול להגביר את הסיכוי להצלחה. אם יש בעיות בתפקודו של תלמיד מסוים רצוי לבנות תכנית של "עיצוב התנהגות" בכיתה. במסגרת תכנית זו תגדיר המחנכת מספר קטן של יעדים התנהגותיים חיוביים ורצויים (כגון ישיבה נכונה בכיתה, השתתפות בכיתה בצורה מותאמת, התמודדות נאותה עם דפי העבודה בכיתה וכדומה), תרשום את שכיחות הופעתם ותרווח להורים. ההורים יספקו שבחים ותגמולים חיוביים, על פי ה"חוזה" שבינם לבין הילד.

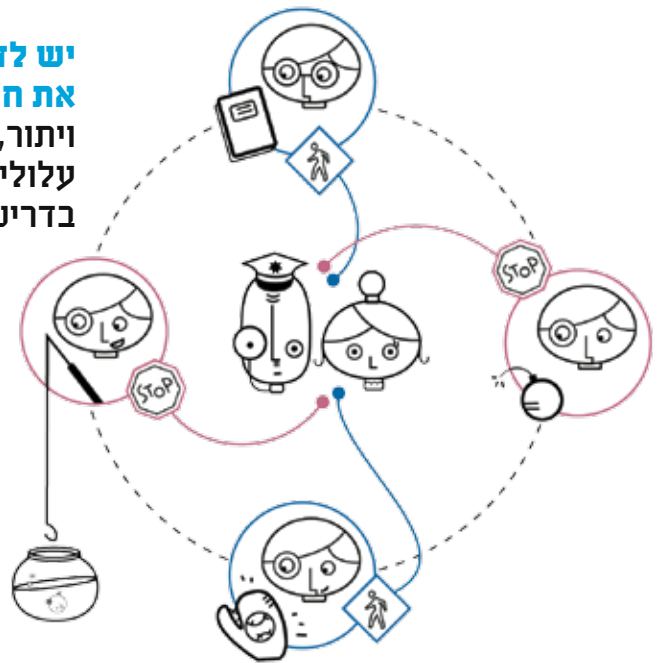
17. להורים: גם נסיך זקוק לשר חוץ

אל תמתינו ל"יום הורים" בבית הספר. זה עלול להיות מאוחר מדי וחסר תועלת. קיימו קשר שוטף וקבוע עם מחנכת הכיתה כדי לתת לילד את התמיכה המתאימה בעת הצורך ולוודא שהמורים ערים לצרכיו המיוחדים.

18. סייעו לו לפתח ולקיים הוקרה עצמית גבוהה

ספקו לילד הזדמנויות לחוות חוויות של הצלחה במשימות שאינן משימות לימודיות, לדוגמה לשתף אותו בפעילויות חברתיות ותרבותיות בבית הספר. ההורים יכולים לעודד תחביבים, חוגי ספורט, אמנויות ועוד. חוויות של הצלחה בתחומים אלה יכולות להפוך את ביטחונו העצמי לאמצעי מגניע כנגד תחושות הכישלון והפגיעה בהוקרתו העצמית, הנובעות מקשיי הלמידה שלו.

באמצעות חוויות אלה תוכלו לאפשר לילד לפתח תפיסה עצמית מציאותית וחיונית שיש בה מודעות לחולשותיו ולקשייו מצד אחד ומודעות לכישוריו ולאילויותיו במישורי תפקוד אחרים מצד אחר.



13. אתם קובעים את החוקים

השתמשו בסמכות ההורית והמורית שלכם כדי לווסת את סדר היום ואת הפעילויות של הילד. כאשר יש צורך להפסיק פעילות לא רצויה – עשו זאת בציווי חד-משמעי, ולא בדרך שנשמעת כמו הצעה, בקשה, המלצה או תחינה. היו תקיפים בלי להיות תוקפניים.

14. סייעו לו לרכוש הרגלים

יש לסייע לילד לרכוש הרגלים יומיומיים חשובים בכיתה ובבית. בכיתה: כניסה לכיתה מיד עם הצלצול בלא השהיה, גם אם הוא עסיק במשחק מהנה. בבית: הכנה קבועה של שיעורי בית, רצוי בשעה קבועה; קריאה מתוך עניין ולשם ההנאה שבדבר; הכנת ילקוט בית הספר ליום המחרת מיד בתום הכנת שיעורי הבית.

15. חזקו הרגלים נכונים ורצויים באמצעות שבחים ותמריצים

השתמשו בשיטות של "עיצוב התנהגות" ותנו לילד חיזוקים חיוביים לעידוד התנהגויות רצויות. שבחו אותו ואל תהססו לתת לו גם תמריצים מוחשיים על התנהגויות בוגרות שיש בהן איפוק, הבלגה, דחיית סיפוקים, השקעת מאמצים מיוחדים בקריאה או הכנת עבודות בכתיבה.

שבחו את הילד על המאמצים שהוא משקיע בתכנון סדר היום ולוח הזמנים שלו, בהכנת שיעורי הבית, בסדר וארגון בחדרו ובחפציו, בתהליכי הריכוז והלמידה בכיתה ועל תשובותיו לשיעורי הבית. שבחים, מחמאות, התפעלות מכישוריו ומתפקודו – כל אלה, כשהם מתרחשים במהלך ההתנהגות הרצויה או מיד לאחריה, מהווים "מחזקים חיוביים" ותורמים להגברת הסיכוי להמשך קיומה ולהופעתה החוזרת של ההתנהגות הרצויה.

היעזרו בספר הדרכה או בפסיכולוג לבניית תכנית ל"עיצוב התנהגות" המבוססת על עקרונות הלמידה. במחקרים רבים הוכח שתכניות מסוג זה, המבוססות על מתן תגמולים מוחשיים לילד לאחר

19. עזרו לו להתרכז: ערנות מונעת "ריחוף"

כיוון שלתלמיד הסובל מהפרעה זו יש נטייה לחשיבה מסתעפת ולא ממוקדת ולעתים הוא נוטה להיסח דעת, לחוסר ריכוז, לקושי "לאסוף את עצמו" ולהתארגן לקראת ביצוע משימות של למידה עיונית, יש לצאת מנקודת הנחה שמדובר בתופעות שהן חלק בלתי נפרד מהסינדרום הנוירופסיכולוגי שנקרא "הפרעת קשב וריכוז". אין בתופעות אלו שום ביטוי לעצלות, להתנגדות או לפרובוקציה כלפי המורים. לפיכך במצבים אלה ראוי לפנות לתלמיד בעניינות, להזכיר לו את הנדרש ממנו וכך להביא למיקוד מחודש של הקשב והריכוז שלו ולמנוע ממנו "לרחף".

יש לזכור כי התעלמות ממצבו מנציחה את המצב הלא רצוי ולכן אינה מומלצת מבחינה חינוכית. עם זאת כעס, ביקורת או עונש אינם מוצדקים, ועלולים לעורר את התנגדותו ולפגוע במוטיבציה שלו. הם גם אינם יעילים ליצירת הפנמה של הדרישות החינוכיות או של הרגלי למידה נאותים. לפיכך מומלץ להתייחס להתנהגותו ולסייע לו להתמקד, אך חשוב להימנע מגישה ביקורתית, כעסנית או גרוע מזו – מגישה העלולה להיתפס כצינית ומעליבה.

20. הצבת סף דרישות לצד גמישות ותמיכה בעת הצורך

מבחינת הדרישות הלימודיות יש לדרוש מהתלמיד בעל הפרעת הקשב למלא את חובותיו הלימודיים בדיוק כמו כל תלמיד אחר. ויתור, הקלות או הנמכה של רמת הדרישות ממנו עלולים ליצור דימוי של מי שאינו מסוגל לעמוד בדרישות ולכן הוא פטור מחובות כלל התלמידים. דימוי זה עלול לפגוע בו ואף להחליש את המרכיבים הבוגרים באישיותו, המרכיבים שדוחפים אותו להשקיע ולהתמודד למרות הקשיים הנובעים מהפרעת הקשב והריכוז, מהדיסלקציה ומהדיסגרפיה. עם זאת יש להתחשב בעובדה שההפרעה בקשב, גם בלי דיסלקציה ודיסגרפיה, עלולה לגרום להפרעה בשטף הקריאה, לקשיים בהבנת הנקרא, לשגיאות כתיב ולאטיות בתהליכי הניסוח וההבעה בכתב. לפיכך מוצדק לתת לו תוספת זמן כאשר מדובר בעבודה בכיתה או בבחינה המוגבלת בזמן. מומלץ להעריך את ידיעותיו בכל תחום, מתוך התעלמות מאיכות הכתב והכתיב. לחלופין אפשר להציע לערוך לו בחינות בעל פה.

21. צעד אחר צעד

חלק מהקשיים של ילדים הסובלים מסינדרום של הפרעת קשב מתבטא בחוסר יכולת לעקוב אחר רצף של הוראות ולבצע לאחר מכן את המשימות הנדרשות בזמן אחר. לפיכך מומלץ לוודא הבנה נכונה של ההוראות, לתת לילד מטלות קצרות וברורות ולהנחות אותו לעבוד על כל משימה או על כל תת-שלב בנפרד. כשאתם נותנים עבודה בכתב בכיתה הבהירו והדגישו את ציפיותיכם העיקריות, ודאו שהתלמיד הבין את ההוראות ושהמשימה היא בגדר יכולתו. אם המשימה קשה עבורו, סייעו לו בעת הצורך.

22. הימנעו מענישה בגלל שכחה

מרבית התלמידים בעלי הפרעות הקשב נוטים לשכוח את המשימות המוטלות עליהם. יש לזכור כי ילדים אלה נוטים לשכוח

גם משימות שהן חשובות להם עצמם, ולכן קורה לעתים שהם שוכחים להביא לבית הספר את הספרים והמחברות הדרושים. ייתכן גם שטרחו בערב הקודם וסידרו את הילקוט, אך שילוב של חוסר ריכוז, היסח דעת וחוסר ארגון גרמו להם להשאיר מחוץ לילקוט חלק מהחומר הרלוונטי לאותו יום או לסדר את הילקוט על פי המערכת של יום אחר. לפיכך מומלץ להתחשב בבעיה זו, להסב את תשומת לב התלמיד לבעייתו, מתוך הנחה שמודעות לקיום הבעיה תסייע לתלמיד להשתדל להתגבר עליה. יש לזכור שתופעה זו אינה נובעת מהתנגדות לדרישות, ולפיכך אין טעם להעניש תלמיד בגלל משהו שקשה לו לשלוט בו. הענישה בתגובה לשכחה אינה מלמדת אותו התנהגות חלופית. סייעו לו ללמוד כיצד לזכור ולא לשכוח.

23. הימנעו מהאשמת הילד

הביטויים השליליים של הפרעת הקשב מקבלים עוצמה רבה יותר בגלל העובדה שרוב הילדים הלוקים בה אינם מודעים למצבם. גם הוריהם ומוריהם לעתים אינם מודעים לקיומה של הפרעה התפתחותית המפריעה לתפקוד (למרות רמה שכלית רגילה או אפילו יותר מרגילה), ונוטים להאשים את הילד בחוסר מוטיבציה, בחוסר אחריות, בעצלנות או בהתנגדות. כמו הענישה, גם ההאשמה אינה מלמדת את הילד התנהגות חלופית רצויה. לפיכך מומלץ – בשיחה אישית ובאווירה תומכת ומעודדת – להסב את תשומת לבם של ילדים אלה לחסרונות הנובעים מבעייתם, להגביר את מודעותם העצמית וללמד אותם להגיע לשליטה עצמית שתשפר את יכולת הריכוז, את יכולת ההתארגנות, את הרגלי הלמידה ואת היכולת לפתח אמצעים לשיפור הזיכרון.

24. הבניה מונעת הפרעה

במהלך השיעורים קל יותר לתלמידים אלה לפעול בצורה נאותה כאשר תכנית הלימודים מאורגנת ומובנית ואין הפסקות של חוסר פעילות בין מטלה כיתתית אחת לאחרת. היו ערניים למה שעושה התלמיד בכל רגע, היו עמו בקשר עין, עודדו אותו להשתתף בשיעור או להמתין בסבלנות לתורו ולהתאפק בעת הצורך. ספקו לו חיזוקים חיוביים במהלך תפקוד תקין ונאות בכיתה.

25. שפת סימנים

כדי לעודד את הילד להתמודד בצורה נאותה עם המשימות הלימודיות למרות קשייו וכדי למנוע בעיות התנהגות בכיתה הנובעות מתחושות התסכול של הילד – תנו לילד יחס אישי. קיימו עמו שיחות אישיות ביוזמתכם, ולא רק כשיש בעיה התנהגותית. נסו להבין את קשייו ולהבהיר לו שאתם מודעים להם ומעוניינים לסייע לו להתקדם בלימודים ולהצליח למרות הקשיים. מסר חיובי, תומך ומעודד ייצור קשר חיובי בין הילד לביניכם ויגביר את המוטיבציה שלו לשתף פעולה. סכמו אתו על שפת סימנים שבה יסמן לכם כאשר משהו מפריע לו או משהו אינו ברור לו והוא זקוק להתאמתכם.

בפרק הבא: שיטות טיפול בהפרעת הקשב ויתר הפעילות

ד"ר דוד יגיל הוא ראש המגמה לפסיכולוגיה במכללה האקדמית עמק יזרעאל

פתוח סגור פתוח

מרחב פתוח במשרד החינוך, אולמי רסיטל, תל אביב, 20.21 בפברואר, 2008

"מה השינוי שאנו מייחלים לו במערכת החינוך ומה עלינו לעשות כדי למושו?"

ארבע מאות אנשים התקבצו באולמי רסיטל: מורות ומפקחים, גננות ואקדמאים, מרצי מכללות להוראה ותלמידים, פקירי מטה ממשרד החינוך והורים, חניכי תנועות נוער לצד אנשי עסקים ומספר מכובד של עיתונאים שעטו על הודמנויות הצילום הרבות שהאירוע זימן. באוויר עמדה תחושה של מבוכה. מה בדיוק הולך לקרות? אנשים רבים שרגילים לנהל את העניינים, כל אחד בממלכתו, ישבו במעגל וחיכו. מעט חוסר סבלנות מעורב עם קצת חוסר אמונה.

"הגענו כי נענינו להזמנתנו לדבר על ההתחדשות בחינוך", פתחה את היום מנכ"לית המשרד, שלומית עמיחי, "לדבר כדי לחשוב, לגבש וגם לעשות, כי בימינו החינוך הוא האחריות של כולנו". שרת החינוך יולי תמיר דיברה על דיאלוג, שותפות, עשייה והתקדמות חיובית, אבל דווקא דברי הסיכום שלה שיקפו, אולי, את ההישג הגדול של היום: האלו: "לשנות את התחושה, לצאת עם תחושה שזה אפשרי".

את הכנס הנחתה חברת "עוגנים". שני מנחים, טובה אברבך ואבנר הרמתי, תפסו את הבמה והסבירו מה המשמעות של מרחב פתוח. מדובר בשיטת עבודה המאפשרת לאנשים בארגונים בעלי אופי מגוון ליצור מפגשים משמעותיים. ביסודה עומדת תפיסת עולם שירע נמצא בארגונים ובחברות שונות לא בצורה היררכית ושכדי להתקדם ולהתחדש יש לתת מקום לכל הקולות. המשתתפים במפגשים נדרשו לעצב את האג'נדה שלהם סביב תמה מרכזית בעלת חשיבות אסטרטגית לארגון, ולדון בה. התהליך עצמו יכול לקרות בקבוצה קטנה מאוד או בקהל של אלפים, להימשך יום אחד, שבוע או להיות חלק משיבות תקופתיות אחת לזמן מה. התוצאה אמורה לשלב תכנון ועשייה, חשיבה ומעשה. חסידי השיטה רואים בה דרך "להזין" ארגונים ואנשים, להפיח רוח חיים ולגשר על חילוקי דעות. הם טוענים שאמנם אין לדעת לעולם מה תהיה התוצאה, אולם כל הנושאים החשובים למשתתפים עולים לדיון ו"זמן התגובה" בדרך ליישום מתקצר.

חפש את המניע

חלק מהביקורת והספקנות שהופנתה מצד דמויות מהקהל כלפי הבחירה של הנהלת המשרד לקיים מרחב פתוח כזה נעוצה בשאלת המניע. האם אכן יש כאן אידיאולוגיה של פתיחות ואוטונומיה או שמא הבחירה בקיום מפגש כזה באה ממקום של בלבול, חוסר כיוון ופניקה בבחינת "אין לנו אג'נדה אמיתית, אז נחפה על כך באמצעות קיום מרחב פתוח"? ואולי המניע לא משנה כלל, משום שעבור חלק מהמשתתפים החוויה הייתה מעצימה, יצרה תחושה שאולי שינוי אכן אפשרי ושכוחם להשפיע על מדיניות מערכת החינוך.

חנה שרמי, מנהלת שפ"י (שירות פסיכולוגי ייעוצי), שיחקה תפקיד חשוב בתהליך יצירת המרחב הפתוח. לדבריה צריך להיות אדם פתוח ולהאמין מאוד בכוחות ובאוטונומיה של בני אדם כדי להיכנס לתהליך כזה: "זה בעצם להגיד: אתם מוזמנים להיות שותפים, לקבל אחריות ביחד, ומוכנותכם לכם מסגרת להגשים. וזו תפיסת עולמנו של המנכ"לית והשרה

היום". היא מספרת ששלומית עמיחי פנתה אליה עם כניסתה המחודשת למשרד החינוך: "היא שמעה שעשיתי מרחבים פתוחים בעבר בשפ"י, ולכן פנתה אליי. הבנו שיש לחדר את השאלה מה אנחנו רוצים לעשות אחרת במשרד החינוך". זו הפעם הראשונה שמשרד ממשלתי מחליט לשתף מטה ושדה בתהליך שכזה. למעשה המרחב הפתוח הוא שיאו של תהליך הכנה שארך כמעט ארבעה חודשים. "הכי חשוב זה לחבר את מה שקרה ליומיום. מחובתי לוודא שהמרחב איננו אפיוודה חולפת. אם היומיום דורש פיתוח של רפורמה, אז האנרגיות צריכות להתחבר לשם".

את נרי הורוביץ, מנהל התכניות לסגל בכיר בשירות המדינה במכון מנדל למנהיגות חינוכית, מטרידה עצם העובדה שהנהלת משרד החינוך בחרה להשתמש במתודולוגיה הזאת. "המרחב הפתוח איננו תחליף לתכנון", הוא אומר, "מדובר במודל דיוני שנועד לספק את הצרכים הרגשיים של המשתתפים, ולא במדיניות. זה מנכר את הפקידות הבכירה. אני יודע שלא המפקחים ולא הסגל הבכיר התלהבו מזה, כי המשתתפים לא מגיעים מהתחום של עיצוב מדיניות. אי-אפשר לגזור מדיניות מתוך פרקטיקות שמטרתן בראש ובראשונה לתת לאנשים להשמיע את קולם". הורוביץ הוזמן, אך בחר שלא להגיע. "המרחב עלה בזמן מדיניות, ותהיה לזה השלכה", הוא טוען. לתפיסתו, היעדר תהליך של תכנון מדיניות לפני המרחב ישפיע על ההיתכנות של רפורמת "אופק חדש". "אופק חדש" יכול להיגמר כהסכם שכר עם השלכות מוגבלות, שיתפוגג בהדרגה ויקרוס. אם זה יקרה, זה משום שלא תרגמו אותו ל-teacher's policy - לפרקטיקות ישימות בשטח".

אז מה בעצם התרחש במרחב הפתוח? היומיים חולקו לשני שלבים - הצפת בעיות ועשייה. בשלב הראשון הוזמנו כל המשתתפים לפתוח לשיחה נושאים שבנפשם, וכל אחד היה צריך לבחור באיזו קבוצת שיח הוא רוצה להשתתף (או לפתוח קבוצה חדשה). הדיונים תועדו. בשלב השני היה צריך לעבור לעשייה: 14 נושאים נבחרו בצורה דמוקרטית ומתוך כל קבוצה קם צוות עבודה מצומצם שתפקידו לקדם את הנושאים בתמיכת המשרד. רעיון המרחב הפתוח נשען על רעיון הארגון העצמי: דברים מסתדרים כי אנשים מארגנים את עצמם באופן טבעי. וכך אכן קרה.

מורים "טובעים", מורים עוזבים

על מה דיברו בחוגי הדיון? התמונה הייתה מגוונת. בחלק מהחוגים נראה שאנשים ממשיכים לדבוק במקומם הפוליטי ומתקשים להשתחרר מהיררכיות. בני הנוער נעו בחברות גדולות (ביטחון במספרים) והתמוגגו מכך שהמנכ"לית יושבת אתם ומקשיבה להם. הקבוצה שדנה ב"בחירות הבגרות לאן" גדלה וגדלה, והפכה למעגל ענק של עשרות אנשים. הם לא יצאו להפסקה והמשיכו לאורך שתי משבצות זמן. מתוך שישים קבוצות דיון, רבות עסקו בשני אספקטים: שינוי ארגוני במשרד, בכל הרמות, ושיפור מעמד המורה. הנושא של הבדידות האיומה בחדר המורים, הזריקה למים העמוקים המלווה ב"טביעה" של מורים חרשים והאירלונטיות של ההכשרה במכללות היו מוטיבים חוזרים.

באחד הרגעים המרגשים והקשים ביותר שהיו במרחב פנתה מורה



פותרחות מרחב. תמיר ועמיחי

"איפה הכיבוש?"

מנהלת מדרשת "אדם", אוקי מרושק, מלאת ביקורת כלפי השיטה והמנחים. כבר בסיכום היום הראשון פנתה למשתתפים ואמרה: "היה לי נעים מדי היום. איך לא עלו הדברים הקשים? ערבים-יהודים, כיבוש?" המרחב הפתוח בעצם סגור, היא אומרת. "אמרו לאנשים ללכת עם התשוקה, אם משעמם תעברו קבוצה, אם לא נוח - תלכו. ברור שכך אי אפשר לדון בבעיות אמיתיות". התשוקה תמיד תיקח למה שנעים, היא מתעקשת, "הרי לא דיברו על המלחמה, לא על רעב בבתי הספר, לא על אי-שוויון". מרושק מתרעמת על שהמנחים ביקשו מהמשתתפים לעצום עיניים, להשאיר מאחור את המטען שבאו אתו. "במקום לאפשר לאנשים לשמור על הכעס שלהם השקטו את הכאב". לטענתה, המנחים יצרו אשליית נעימות לא אחראית. "השאלה היא אם יוצאים ארגוניים מהעולם העסקי במערכת החינוך זה לא עוד מסמר בארון המתים של המערכת. הם לא יודעים מה זה חינוך. מה שנכון לשוק לא תמיד נכון לחינוך".

מרושק השתתפה בקבוצה שדברה על צמצום פערים. היא מספרת שמלבד המפקחת האחראית על ילדים בסיכון, שום גורם ממנהיגות המשרד לא הגיע. גם הדינמיקה שנוצרה במרחב הכעיסה אותה: "בריוק כמו בשוק החופשי יש כאן אשליית חירות מאוד גדולה. לכאורה כולם בוחרים אבל זה רק בכאילו. מישו צריך לשמור על החירות, וזה אמור להיות המנחה. אחרת מה שאתה מקבל זה מה שיש בחוץ: היהודים דיברו על דמוקרטיה בלי הערבים". היא גם טוענת שבשלב ניסוח ההחלטות אנשים עם פחות כוח קמו ועזבו: "השיעור הראשון בהנחיית קבוצות הוא ששלב קבלת החלטות הוא שלב של מאבק כוח, הקול של מי יישמע. בהנחיה לא פתוחה מישו שומר על הקבוצות החלשות, אבל במרחב פתוח כל אחד אחראי רק על עצמו".

השאלה עד כמה המרחב הפתוח אכן פתוח עולה גם בהקשר של בני הנוער שהוזמנו להשתתף. בסיכום של אחת מקבוצות הריון, בסעיף "משתתפים", מישו רשם "שלושה בני נוער". מדוע לא צוין שמם? האם הבחירה לציין את השתתפותם היא משום שחשוב למסכם לציין שגם תלמידים השתתפו?

בסוף היום הראשון פנתה נערה נרגשת למשתתפים ואמרה "תודה שהקשבתם לנו". היא סיפרה על תגובת המורה שלה כשהודיעה לו מדוע לא תגיע לבית הספר: "מה לך ולמערכת החינוך?" "מה שקרה כאן ילך אתנו הלאה", היא מבטיחה לקהל, שחלקו משיב בחיכים עייפים, ציניים.

שי זיין, בן 17 מקיבוץ מעייני צבי, היה אחד מעשרים נציגי "הנוער" שהגיעו למרחב הפתוח. הוא חבר ופעיל במועצת נוער מחוזית. זיין מדרוש שהרגיש שווה בן שווים: "הרגשתי שאני באמת תורם, משפיע ומעצב. אני חושב ששמעו אותנו ושהיו שם הרבה אנשים ששמחו שיש את הזווית שלנו". בחלק השני זיין השתתף בצוות יישום שעסק בחינוך לערכים, ואף נשאר חלק מהצוות המצומצם שעובר על פיתוח מסמך "רוח משרד החינוך". זיין סבור שבני הנוער הוזמנו מתוך ראייה שהם צד בנושא: "ברור לי שיש צד שרואה את נוכחותנו פשוט כמשהו שמצטלם טוב ונראה טוב, אבל אני בכל זאת חושב שיש הכרה גוברת בכוונתנו ובחשיבותנו, והיא יכולה להתחזק אם נבחר בכך".

יעל ליטמנוביץ'

אל ציבור המשתתפים: "המצב בחדרי המורים אחרי השביתה קשה", אמרה, "קיבלנו מכה על הראש. קשה לראות אופק. יש מורים שהתייאשו ועוזבים כבר בסוף השנה. אני מתוודה שגם אני מתלבטת. אם לא יהיה למורים אל מה להתפתח, אנחנו לא נהיה שם. יש כאן מעט מאוד מורים ואי אפשר לדבר בשמם. אתם חייבים לעשות משהו שתהיה לו השפעה מהירה, שירוגש בשטח".

בסיכום המרחב ביקשה המנחה מכל אחד להגיד מילה על החוויה. במפתיע כמעט כולם בוחרים מילים חיוביות. הרבה בוחרים לדבר על ההעצמה שחוו ועל התחושה שיש אנשים טובים ושינוי הוא אפשרי. פה ושם נשמע קול ספקני. סיכמה זאת טוב מכולם אחת המשתתפות בביטוי "אינשאללה", שהיה קצת ציני וקצת חרור תקווה. בדברי הסיכום שלה הבטיחה עמיחי לתת רוח גבית לכל צוות שיבחר להתמודד עם המשימה שקיבל על עצמו. "האחריות עליכם", היא אומרת, "אל תניחו לנו". תמיר, לעומתה, אמרה שהיא יוצאת עם תחושה של אחריות. "עוררנו הרבה אנשים להגיד מה הם רוצים, ולכן הרבה אנשים יהיו מאוכזבים", היא אומרת בכנות.

לדעת חנה שרמי, עוד מוקדם לומר אם המרחב ענה על הציפיות. "מה שעשינו עד עכשיו זה לתקן את חוסר האיזון שנוצר בין פנים וחוץ המשרד. יותר מדי מהמובילים בקבוצות המשימה היו אנשים מחוץ למשרד, אז יזמנו מהלך שלכל קבוצה כזאת יהיה צוות בעל עניין מתוך המשרד". כל ועדות ההיגוי שהוקמו במהלך המרחב הפתוח יצאו לדרך, והן אמורות לדווח למשרד על העשייה בחודש הקרוב. השאלה המתבקשת היא עד כמה המשרד יתמוך בצוותים. שרמי אומרת שהיא מאמינה שהמרחב נפתח מתוך מקום מקשיב באמת ושכל הנושאים שנבחרו רלוונטיים לעשיית המשרד: "זה לא אומר שהמנכ"לית תיקח כל שורה ותהיה מחויבת ליישם הכול, אבל אני מאמינה שיהיה תהליך".

במשרד החינוך מקווים שהשיטה עצמה "תדלג" בתוך המערכת ותהפוך את הארגון כולו ל"משוחח" יותר. הרצון לקיים מרחבים פתוחים עלה בספונטניות בחלק מקבוצות היישוב. "אנחנו מובילים תהליך של פתיחת כעשרים מרחבים נושאים ואזוריים בזמן הקרוב", מספרת שרמי. המטרה של המטה היום היא לאסוף את הידע שייווצר במרחבים השונים. "זה מהלך מרתק שתלוי במידת ההירתמות של אנשים", מסכמת שרמי, "למרחב פתוח העוסק בנוער כבר יש מועד, וגם מרחבים בנושא החברה הערבית ומעמד המורה מתוכננים לזמן הקרוב".

לעצור את השיירות לפולין

המסרים החינוכיים של מסעות הנוער לאתרי המוות בפולין עוברים בדפוס הארגון של המסעות. הטקסים, סידורי הביטחון ולוח הזמנים הם המסר, וספק אם למסר הזה התכוונו. ד"ר ג'קי פלדמן, אנתרופולוג וחוקר עליות לרגל, חקר את המסעות לפולין. הוא ממליץ לעצור אותם ולחשוב עליהם מחדש

ג'קי פלדמן

החשודים הרגילים

ב

גיליון הקודם של *הד החינוך* סימן ד"ר מוטי שלם במאמרו "סגוריה על המסעות לפולין" (פברואר 2008) את המתנגדים למסעות לפולין: פוסט-ציונים המוקיעים את מסעות הנוער לפולין ורואים בהם קנוניה של זקני השבט הציוני המנחים טקסים פגאניים מניפולטיביים במחנות המוות. אינני פוסט-ציוני. בהיותי אנתרופולוג של הדת ומורה דרך ותיק אני סבור שעליות לרגל בכלל, ועלייה לרגל לשרידי השואה והעבר היהודי בפולין בפרט, יכולות להיות אמצעי חשוב לגיבוש זהות ולהעלאת שאלות קיומיות בקרב הנוער הישראלי בתקופתנו. אך לצערי, המסעות לפולין מתועלים לתמיכה בנקודת מבט "ביטחוניסטית" צרה, השוללת את ערכם של חיי עם ישראל בגלות ומציבה במקומם "ישראל חזקה" כתשובה הולמת ובלעדית לשואה. משרד החינוך, מנהלי בתי הספר והמורים המשתתפים במסעות עסוקים מדי ב"עשייה ציונית" – להוציא עוד ועוד קבוצות (350 אלף תלמידים עד כה) – מכדי לעצור ולשאול את השאלה היסודית: למה ולמה? בגלל אינטרסים של משרד החינוך (ובמידת מה של סוכני נסיעות), הרגלי הליכה בתלם של מורים ומנהלים וחרדת קודש כלפי מפעל שמתעטף בהילת השואה, כל ביקורת מהותית על מסעות הנוער לפולין מתקבלת כאילו הייתה הטרדה מיותרת, אם לא פגיעה בערכי הציונות.

המסעות לפולין יוסדו בשנות השמונים. כפי שאטען ואדגים, הם נחשבו אמצעי לטיפוח זהות ישראלית "ביטחוניסטית" ונבדלת. מסרים ברוח זו –

אנטי-גלותיים ואנטי-פולניים – אינם בהכרח מסרים שהמארגנים, העדים והמורים מעבירים במפורש. הם עוברים ממחזור למחזור הודות לארגון המסעות ועיצובם: הארגון הבירוקרטי של בני נוער במשלחות, לוחות הזמנים, סידורי הביטחון והטקסים על אדמת פולין. כל אלה נשארו כמעט בלא שינוי מאז פרש משרד החינוך את חסותו על המסעות ב-1988.

בירוקרטיה ושגרות אינן אמצעים ניטרליים מבחינה ערכית, כלומר אמצעים שכל מטרתם לקדם יעילות מעשית; בירוקרטיה ושגרות הן דרכים למיין את העולם בהתאם לתפיסות מושרשות על מהות העולם ועל "הקבוצה שלנו" לעומת "האחרים". עוצמתם של ההסדרים הבירוקרטיים נובעת מהנחה שהם הכרחיים או טבעיים, הנחה שמסתירה את בסיס האידאולוגי. כל שינוי שיוכנס למטרות המוצהרות של המסע (כפי שבא לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל) או לתוכני ההכנה המגוונים (כפי שהם מתבטאים בקורס למורי דרך לפולין בהנהלת יד ושם) לא יהיה משמעותי אלא אם יצליח לשנות את טיבה של הבועה הסביבתית האטומה שנוצרת סביב האוטובוס המוגן, הנסיעה בשיירה, ההפגנה הכוחנית של צבעי הלאום במצעדים המוניים במחנות המוות (ש"מסע החיים" הוא הצעקני מביניהם), והלו"ז, הלו"ז, הלו"ז...

אני טוען אפוא שתוכני המסע האמיתיים יצוקים בטקסים, בסידורי הביטחון ובדפוסים הקבועים של לוח הזמנים. הנה מה שכותב ד"ר שלם דברבי הסגוריה שלו על בידוד המסע ממגע עם נוער פולני (והדברים נכונים גם בכל מה שקשור למגע עם יהודים פולנים חיים):

יש לציין שעיקר הקשיים אינם נובעים מסיבות תוכניות או אידאולוגיות, אלא בעיקר מסיבות טכניות ומינהליות. העובדה שהמשלחות לפולין נעות בקבוצות של שלוש-ארבעה אוטובוסים, ולעתים אף יותר, ונתונות למגבלות אבטחה חמורות ולליווי ושל אנשי ביטחון, אינה מאפשרת את הגמישות הנחוצה למפגשים עם נוער פולני. גם משך המסע והצורך לבקר באתרים החיוניים שנקבעו בתכנית אינם



המדיום הוא המסר. מניפים את דגל הלאום על אדמת פולין

מותירים לכך פנאי.

או יש לכאורה "עובדות", "סיבות טכניות ומינהליות" ולוח זמנים, המחייבים סידורי ביטחון שמבודדים את הקבוצה מהסביבה המתוארת מסוכנת ואף רצחנית. אני טוען שכדי להבין את המסעות לפולין, עלינו להכיר את התהליכים ההיסטוריים שהולידו את ה"עובדות", את הסיבות הטכניות והמינהליות, את לוח הזמנים, את סידורי הביטחון ואת המנגנונים הרטוריים שהפכו את כל אלה לטבעיים ונדרשים – אם לא הכרחיים ממש – בעיני הציבור.

אנחנו והם

כפי שציין ד"ר שלם, המסעות לפולין החלו לצבור תנופה לאחר ביקור בפולין של אברהם עורד כהן באמצע שנות השמונים. כהן המשיך לכוון את המסעות לפולין עד לפרישתו לפני שנים אחדות מתפקיד מנהל מינהל חברה ונוער במשרד החינוך. בהרצאתו לפני קורס מורי הדרך סיפר כהן כיצד נולד רעיון מסעות הנוער לפולין בעת ביקורו שם עם משלחת ישראלית רשמית:

הראו לי תכנית. הייתי חייב לבקר בקוסמומול [כך במקור] זהו בקוסמומול אחר, ומרכז לנוער שם... והייתי צריך לנסוע לצ'רנוביל באותו יום, אבל

הקב"ה עזר לי, והפיצוץ אירע באותו יום, ולא נסעתי... ואנחנו יושבים במפגש רשמי, כשאתה מרגיש שמסתכלים אליך מכל פינה, והוא [נהציג הפולנין] שואל אותי "האם יש לאדון הצעות בקשר לתכנית?" ואותה שבת הייתה שבת שבה קוראים את סיפור יוסף, שם כתוב "את אחי אנכי מבקש". והיצר הרע שלי, צבר ישראלי, ישב ולמד, למד ועיין וקרא אלפי עמודים, והיה שמח שקרה הפיצוץ בצ'רנוביל, ולא הייתי צריך לנסוע לשם.

אני יושב מולו ורואה שהתכנית מאוד מעניינת, כאילו שאני נוסע לכל ארץ זרה אחרת, ואני אומר, "האם האדון מתכוון ברצינות שאוכל לבקש את מה שאני רוצה?" והוא אומר, "אבל אתה אורח שלנו, תבקש מה שאתה רוצה!" ואמרתי לו, "אתה יודע, עבורנו היהודים, ואני יהודי דתי כפי שאתה רואה, בשבת קראנו 'את אחי אנכי מבקש'. לא מעניין אותי הכנס, אני מבקש את אחי". ואז הוא שאל, "או מה ארוני רוצה?" אמרתי, "הנה! הנה התכנית שאני רוצה!"...

כך, שבמשך שבעה ימים עשיתי בערך את התכנית שאתם עושים, הפולנים ליוו אותנו...

בכל מקרה, מאושוויץ לא חוזרים אותו דבר. כאשר יוסי לוי פגש אותי בשדה התעופה, הוא סיפר למשפחתי "משהו לא בסדר עם האדם, אני חושב שהוא חולה"...

כאשר בעצמותינו, הדבר הראשון שהחלטנו אז זה שצריכים להביא את הנוער הישראלי לפולין. בלבתי להם את המוח עד שיצא לפועל (הרצאה לקורס מדריכי פולין, 27 באוגוסט 1992).

בסיפור זה, שסופר למדריכים מתלמידים מפי ה"משוגע לדבר", המוציא והמביא העיקרי של המסעות לפולין במשרד החינוך, היחס ל"גויים" מתבטא באדישות מוסרית במקרה הטוב. הוזהות הלאומית – "אחיי" – היא הדבר החשוב היחיד. הסמיכות בין "שמחתי שזה קרה [למישהו אחר] כך שלא הייתי צריך לנסוע לצ'רנוביל" לבין "את אחי אנכי מבקש" מצביעה על כך שההנגדה החזקה בין "הם" ל"אנחנו" נוצקה אל תוך המסע מראשית לידתו. מאז יצאו עשרות אלפי תלמידים לפולין. המנגנון הארגוני המוציא את הקבוצות השתכלל, מבחר האתרים התמסד, אך האבחנה בין "אנחנו" ל"הם" נשארה בעינה.

פולין כבית קברות לעם היהודי

חוזר המנכ"ל המוקדש למסעות לפולין (1991) מציין את האפשרות ללמוד על עושר החיים היהודיים בפולין, אך הסעיפים הנוגעים למסע מורבים על "לחוש ולנסות להבין", ומכירים בעובדה שלמידה באמצעות החושים – הראייה, המישוש, הריח – היא האפקטיבית ביותר. מה שקובע הוא מה שרואים וחשים; ואת מה שרואים קובעים לוח הזמנים ואנשי הביטחון. כיצד מצפים מצעירים לחוש ולהבין את עושר החיים היהודיים בפולין מתוך ביקורים בבתי קברות, בבורות מוות ובבתי כנסת שוממים? באחד ממסעותיי עם קבוצות נוער לפולין הגענו לבית הכנסת נוז'יק שבבורשה מיד בתום תפילת שחרית. כמה מקומיים מבוגרים נשארו באולם. זקן אחד מבין המתפללים החזיק צלחת נייר בידו, ניגש לנערה מהקבוצה

Above the death pits, beneath the flag

בימים אלה ראה אור באנגלית ספרו של ד"ר ג'קי פלדמן מעל בורות המוות, מתחת לדגל: מסעות נוער לפולין ועיצוב הזהות הלאומית הישראלית בהוצאת Berghahn Books. על גב הספר כתוב בין השאר: באמצעות תצפיות משתתפות, שיחות קבוצתיות, יומני תלמידים ושאלונים, פלדמן מראה כיצד מעצבת



מדינת ישראל את פולין כנוף מוות של יהדות התפוצות. במהלך המסע עוברים התלמידים טקס מעבר ההופך אותם לקרבנות, לניצולים מנצחים ולעדים של העדים. באמצעות התבוננות, מגע והרחת של שרידי תקופת השואה, תוך כדי ליווי אנשי העדות באתרי סבלם והישרדותם, דרך כבי קבוצתי וביצוע טקסים באתרי המוות, הופכים תלמידים מרקעים משפחתיים שונים לנושאי זיכרון השואה, הרואים במדינת ישראל ובהגנה עליה את התשובה הבלעדית לשואה. המסעות הם תגובה בירוקרטית לנסיבות של חוסר ביטחון ושל נזילות הזהות הלאומית בחברה גלובלית ומפוצלת. מחקר זה מוסיף קול אתי שקול לוויכוחים האידאולוגיים על דרכי ההתמודדות עם העבר בחברה הישראלית העכשווית, וכן מעלה שאלות פתוחות בנוגע לייצוג השואה בעתיד, לאחר מותם של העדים האחרונים.

הישראלית וביקש נדבכה. התלמידה שאלה אותו: "למה אתה לא בא לארץ?" הזקן ענה: "הייתי בארץ בשמחת תורה, רקדתי ליד הכותל... הבן שלי גר בבני ברק". הילדה התעקשה: "אתה לא מבין את השאלה. למה אתה לא בא לגור לארץ?" הזקן השיב: "גרלתי כאן, החיים שלי כאן. כל יהודי סוחב את המשא שלו". הנערה אמרה: "אני לא מבינה". לבסוף תלמיד אחר, עולה מברית המועצות אמר לה: "מה את רוצה, שהוא יבוא עכשיו למרכז קליטה במעלות? תני לו למות כאן".

לאחר שבוע ימים של דיבורים על "עושר החיים היהודיים בפולין" הילדה אינה יכולה לתאר את המקום אלא כבית קברות יהודי. לא שאין כיום יהודים בוורשה. גם אם אינם רבים, סיפוריהם (רובם גילוי את שורשיהם היהודיים בשלב מאוחר בחיים) מרתקים ומלמדים רבות על החיים לאחר השואה, על קיום יהודי בגלות ועל יחסה המורכב של החברה הפולנית העכשווית לשואה וליהודים. אך את אותם יהודים, שחלקם הביע עניין במפגש עם ישראלים, שום משלחת ישראלית לפולין לא תפגוש. להפך, כאשר המשלחות מבקרות בבית כנסת לתפילת ערב שבת, הם אינם מנסות להשתלב בקהל המתפללים המקומי, אלא מקיימות את התפילה בבית הכנסת "טמפל", המשמש את הקהילה לימים הנוראים בלבד. המשלחות מתעלמות מכל התייחסות ל"מנהג המקום" בתפילה. בבית הכנסת, המלא במשתתפי המשלחות בלבד, מכריזים המארגנים לפני התלמידים הישראלים ש"בית כנסת הזה היה ריק ומת אלמלא נוכחותכם בו כישראלים גאים".

המסעות לפולין הופכים את פולין לבית קברות ותו לא. מחנכת בכירה ביד ושם סיפרה לי עם שובה מהמסע: "חזרתי לפני שבוע ממסע בפולין ובליטא. סיפרתי על עיתונאות יהודית, על חסידים ומתנגדים, על הבונד... כשחזרתי שאלתי את הבנות: איך היה הן ענו 'סבבה'". שאלתי: מה הרשים אתכן ביותר? והן ענו: 'הנעליים במאידנק'. ואני שואלת: בשביל זה אני נותנת את הנשמה, בשביל הנעליים במאידנק? בשביל זה הן לא צריכות אותי!" כאשר המקום העיקרי ללמוד על חיי יהודים בפולין הוא בית הקברות בוורשה, אין פלא שהחיים היהודיים בפולין נתפסים כבית קברות. ומה עושים בבית קברות בפולין – בוורשה, בטיקוצ'ין או במאידנק? מניפים את דגל ישראל ושרים קדיש ואת "התקווה" כמוכר.

בימים אלו נבנה מוזיאון חדש להיסטוריה של יהדות פולין בכיכר גטו ורשה. המוזיאון ישתמש במגוון אמצעי מדיה וטכנולוגיות חדישות, ויצג את ההיסטוריה של יהודי פולין כחלק מההיסטוריה הפולנית. אחת ממתכננות המוזיאון סיפרה לי שמשרד החינוך הסכים לכלול את הביקור במוזיאון במסעות לפולין, אך הציב שני תנאים: שאנשי הביטחון הישראלים ילוו את הקבוצות בתוך המוזיאון ומדריכים ישראלים ידריכו אותן שם. השליטה המוחלטת של המדינה בתנועה ובנרטיב ימנע כל אפשרות של מגע עם סיפור אחר, שונה, אולי מאתגר.

העלמת האחר

גם המסרים ההומניסטיים, האמורים לבוא לידי ביטוי בכמה מוקדים של המסע, נידונים לגורל דומה בגלל המבנה הארגוני של המסעות. מוקד אחד כזה הוא מפגש עם נוער פולני. חלק מהקבוצות אמנם מתפנות למפגש בן שעתיים, אך בדרך כלל אין הכנה לקראתו, הוא מתרחש בסופו של יום מתיש, רווי ביקורים, ונדירים המקרים שבהם השיחות עוסקות ברצינות בנושאי המסע. 350 אלף בני נוער כבר יצאו לפולין במשך שני העשורים האחרונים. עם זאת משרד החינוך (בשיתוף פעולה עם משרד החינוך הפולני) עדיין לא טרח להוציא יחידת לימוד להכנת תלמידים מישראל ותלמידים מפולין למפגש ביניהם. ושוב, לוח הזמנים הצפוף וסידורי הביטחון הם האמתלה למיעוט המפגשים.

אם נפנה מבט למוקד שני המוקדש להעברת מסרים הומניסטיים ←

– המפגש עם חסידי אומות עולם – נראה שמפגשים אלו נדחקים לשעות המאוחרות במלון או למפגשים המוניים ואנונימיים באולמות תיאטרון בנוכחות אנשי הקונסוליה הישראלית. מעל הכול מדינת ישראל מכבדת את עצמה כסמכות עליונה המסוגלת לתת הכרה למעשים מוסריים. במעמד זה מקבל ה"חסיד" תעודה מנציג השגרירות וזוכה להקראה חגיגית של שירו של חיים גורי (בעברית), המשבח אותו כ"חסיד בסדום". מלבד מקרים ספורים, חסיד אומות העולם (בניגוד לאיש העדות בצריפי בירקנאו) אינו נהנה מסיבה מקומית המאששת את סיפורו; הוא מופיע בבועה ישראלית במלון או באולם קונצרטים. רק במקרים בודדים הובאו תלמידי הקבוצה לחווה שבה חסידי אומות עולם החביאו יהודים מתוך סיכון נורא של חייהם וחיי משפחתם. "כאן", הראתה להם פולנייה קשישה בהצביעה על פינה ברפת, "החבאתי אותם מפני הנאצים ומשפתי הפעולה". בסוף המפגש היא חיבקה את הצעירים בהתרגשות ואמרה: "אתם כולכם נכדיי". כאן הפך המפגש עם האחר לבעל משמעות, הגבול שבין "אנחנו" ל"הם" טושטש; כאן עלו בקרבם של צעירים ישראלים שאלות הומניסטיות בעוצמה רבה – אילו הייתי פולנייה או פולני, האם גם אני הייתי נוהגת כך?

מפגש נפוץ יותר עם "האחר" התרחש ברחובות קרקוב בין תלמידים ישראלים לבין "סקינהרס", גלוחי ראש, פולנים. הנוכחות ההמונית וההפגנתית של אלפי ישראלים במקום אחד – בשוק בקרקוב ביום שבת, בשיא העונה, קרוב ל"מצעד החיים" שביום השואה, משכה "סקינהרס" מכל הסביבה, שחיפשו הזדמנות לקלל יהודים חיים ולירוק עליהם. למארגני המסעות זו הייתה הזדמנות "להוכיח" את הנצחיות של האנטישמיות הפולנית. הצפיפות והנראות של הקבוצות הישראליות, במיוחד בסמיכות ליום השואה, היא הפגנת כוח ואישוש לכאורה של המסר שמארגני המסע מבקשים להעביר: מדינת ישראל היא התשובה הבלעדית לאנטישמיות הנצחית שהולידה את השואה.

השבלוניות של הטקסים

קבוצה שיוצאת למסע בסיסי בן שמונה ימים מקיימת בין שניים לעשרה (!) טקסים בפולין. לעתים קרובות ראשי משלחת מעדיפים לוותר על אתר "מינורי", אך לא על טקס. הטקסים האלו, על אף המאמץ שחלק מבתי הספר משקיע בהם, נראים כאילו יצאו מפס ייצור אחד: קדיש, המכתב של אנליב'ין, ה"נדר" של שלונסקי, "אל מלא רחמים", "אני מאמין" (לדתיים) וכמובן הנפת הדגל ושירת "התקווה". גם אם הוקדשה חשיבה עמוקה לחיבור הטקס (וזה קורה לפעמים), נדיר מאוד שתוכן הטקסים ומשמעותם עוברים ניתוח לאחר ביצוע הטקס. אין זמן, צריך להתכונן לטקס הבא. מניסיוני – דווקא עם קבוצות מעורבות של גרמנים וישראלים – ניתוח טקס שבוצע יכול לחשוף תובנות סמויות של המשתתפים ולאפשר שיחה עמוקה ביניהם. לשיחה כזאת יש הקשר עשיר משום שהיא נבנית על פעולות גופניות ומעורבות רגשית שבאו לידי ביטוי פומבי בטקס. שיחות על הקשר שבין סמלים לרגשות ובין אלה לבין ההיסטוריה שהטקס מיועד להנציח מעלות שאלות על הקשר שבין חוויות אישיות ובין מסרים קנוניים ממוסדים, ופותרות פתח לנטישת קלישאות ודפוסים שבלוניים ולניסויים חדשים בהנצחת העבר ובעיבודו.

השיירה עוברת

למרות היקפו וחשיבותו של מפעל המסעות לפולין, עדיין לא נערך מחקר רציני על השפעותיו ארוכות הטווח. לא סביר שמפעל כזה יעמוד לפני בדיקה וביקורת מועטות כל כך. המכרו למחקר שמשרד החינוך הוציא בתקופה האחרונה (לאחר עשרים שנות פעילות) מפרט בהגזמה את ההסמכות והכישורים הדרושים, ונראה כמו מכרז תפור. ד"ר שלם ציין

במאמרו שהביקורת "לא באה ממערכת החינוך ומעשרות אלפי מורים המעורבים במסעות", והדבר אינו מתמיה כלל: בזכות המסעות לפולין תפח אגף הנוער והפך לממלכה קטנה; בזכותם בתי ספר רבים מתגאים במעשה ציוני גדול ובמאמץ קטן יחסית.

אך אם המסעות הם אכן סיפור הצלחה, אם הזדהות בני ובנות הנוער עם קרבות השואה היא אמיתית ואם מסרים הומניסטיים חלחלו לתודעתם בעקבות המסע, היכן היו 350 אלף בוגרי המסעות הללו כאשר ניצולי שואה מחו לפני רשויות המדינה וביקשו לקבל את המינימום המגיע להם כדי לחיות את שארית חייהם בכבוד? ומדוע לא נשמעים קולותיהם של בוגרי המסעות כאשר פליטי דרפור, אלה שמצליחים לחצות את הגבול, נמקים בבתי המעצר שלנו? שתי תשובות אפשריות: למסעות הללו אין השפעה ארוכת טווח כלל, או אולי השפעתם האמיתית היא במקום אחר – בתגובות ההתרגשות לנוכח סמלי הלאום, בהעצמת רגש הקרבתנות ובהגברת המוטיבציה לשרת בצה"ל.

המטרות החינוכיות של מפעל המסעות לפולין חייבות לעמוד לדיון ולליבון לפני הציאה לפולין, והמסע עצמו חייב לאפשר למטרות שהוגדרו לבוא לידי ביטוי; עליו להשתחרר ממכבלי הביורוקרטיה והלוגיסטיקה, הטעונוים מבחינה אידיאולוגית. אני מודה: איני אופטימי. מארגני המסע אינם מעוניינים בביקורת. כפי שאמר לי אחד מהם: "הכלבים נובחים והשיירה עוברת".

מנקודת מבט אנתרופולוגית אני רואה את המסע לפולין כעלייה לרגל, ואני סבור שריטואלים דוגמת עלייה לרגל יכולים להיות אמצעי חינוכי חשוב. אך כדי שריטואל יהיה כלי חשוב, מעורר ומעמיק מחשבה, דרושים זמן ומרווח למחשבה – לתכנון, להתנסות במקומות ובמפגשים חדשים בפולין, לנסות, לטעות, לתקן ולעבר חוויות לאחר מכן. ברגע שהמסע הופך לתכנית המונית לכל עם ישראל (כלומר, לאלה שהוריהם מסוגלים לממן) מגיעים אליו בני נוער שאינם בשלים לקראתו, וחלקם ממיטים עלינו חרפה בהתנהגותם.

כדי להפוך את המסעות לפולין לכלי חינוכי המסוגל להעביר ערכים ולהעלות שאלות קיומיות חשובות, הוא חייב להיות פחות המוני ופחות "ממותג". יש להעביר את המסע לקיץ, להאריך את משך הזמן (ואולי להוריד את תנאי האירוח כדי לחסוך בעלויות), לנסוע בקבוצות קטנות של בעלי מוטיבציה, לקיים מגע משמעותי עם נוער יהודי במזרח אירופה ועם נוער פולני לא יהודי, להגמיש את לוח הזמנים ואת סידורי הביטחון ולפנות זמן לפרויקטים התורמים לקהילה המקומית ולשימור העבר. תכנית כזאת לא תמשוך המונים ולא תיצור את הפגנות הכוח החינוכיות בעיני חלק ממתכנני המסע. אך כדי שהמסעות יהיו מפעל חינוכי וערכי, אסור לקיים אותם במתכונת של מבצע צבאי. כדי שהשאלות החשובות יועלו ויידונו, וכדי שתטופח אפשרות להתמודדות אישית משמעותית עם זיכרון השואה, יש לעצור את השיירות לפולין.

ד"ר ג'קי פלדמן הוא מרצה וחוקר במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מקורות

- צ'ייטין, ג'וליה וזהבה סלומון, עורכות, 2007. **ילדות בצל השואה: ילדים, ניצולים ודור שני**, הקיבוץ המאוחד.
- אורן, יאיר, 2003. **מכאוב הדעת – סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד בישראל ובמערב**, האוניברסיטה הפתוחה.
- שכטר, חוה, 2002. **השפעת המסע לפולין על אמפתיה כלפי פלסטינאים תושבי ישראל**, עבודת דוקטורט, אוניברסיטת חיפה: החוג לחינוך.
- Kugelmass, Jack, 1994. "Why We Go to Poland; Holocaust Tourism as Secular Ritual", In: James Young (Ed.), *The Art of Memory: Holocaust Memorials in History*, Munich and New York: Prestel, pp. 174–183.

חיים פעם שנייה

אריה רוטנברג וקרלו שטרנר, בני חמישים פלוס, חושבים שגיל הפרישה הוא הזדמנות מצוינת לפתוח בקריירה שנייה. יותר מזה - משבר הפנסיה המתקרב לא יותיר לדעתם לפורשים בררה אחרת. האם ההצעות המפורטות בספר שכתבו מתאימות גם למורים?

נורית קנטי

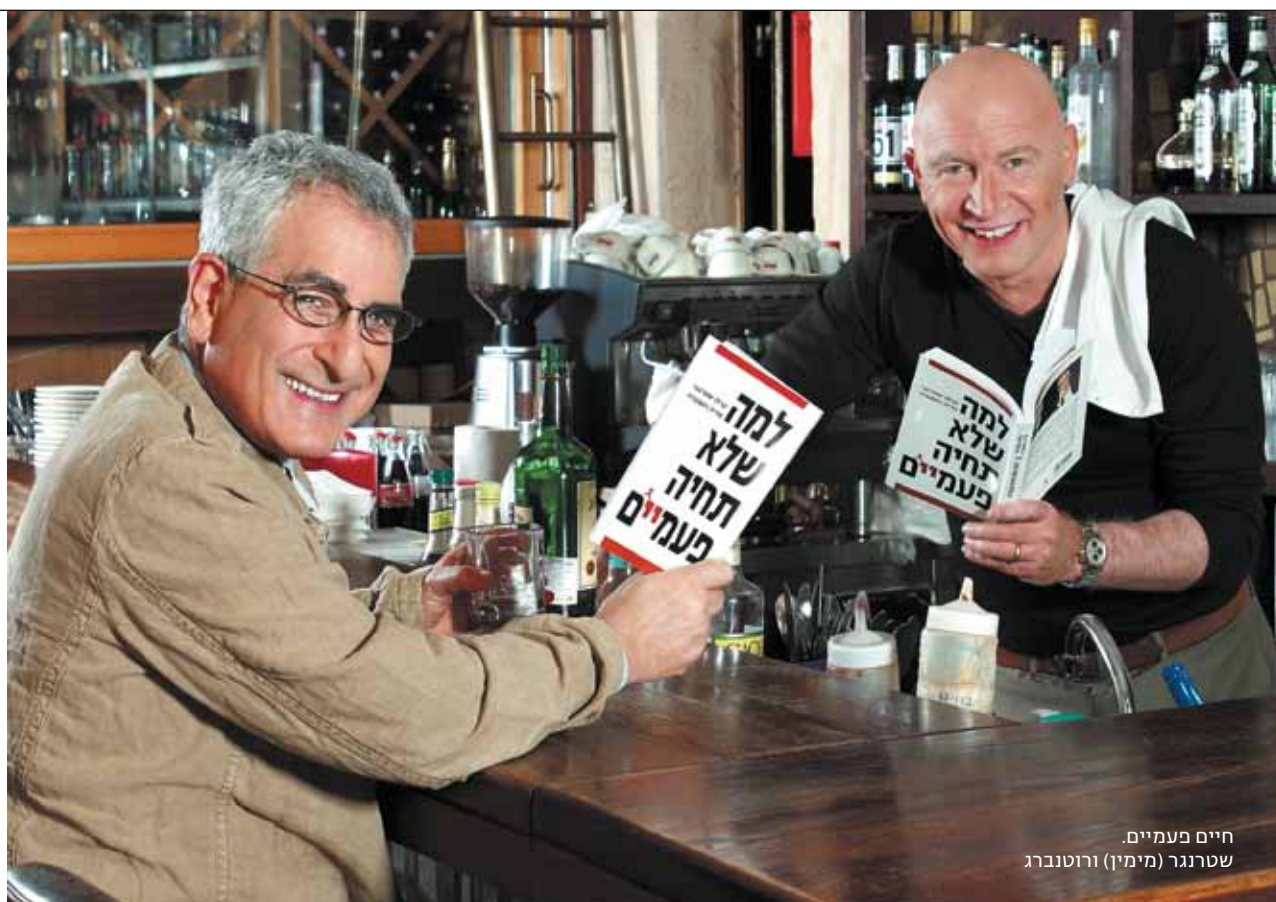
כאדם בוגר, אומר רוטנברג, "הבנו שהאדם יכול בעצם לחיות פעמיים. התוכנה הזאת, שיכולה להיראות מפתיחה או טריוויאלית, תלוי במתבונן, הפכה לבסיס לספר למה שלא תחיה פעמיים - המהפכה של מחזור החיים השני במאה ה-21, בהוצאת כנרת זמורה ביתן, ולמאמר בכתב העת העסקי היוקרתי "הרווארד ביזנס ריוויו", שעסק בנחיצותו של המשבר באמצע החיים. המשבר הזה, בעיניהם, אינו רק רצוי, אלא הכרחי.

רק חמש שנות חיים אחרי הפנסיה

על פי רוטנברג ושטרנר, בניית חיים שניים אינה רק אפשרות שמציעה הקדמה, אלא גם כורח שהיא מייצרת. "מוסד הפנסיה החל לפני 119 שנה, כאשר תוחלת החיים הייתה פחות מחמישים", אומר רוטנברג, "הכסף שנצבר במהלך שנות העבודה הספיק לשנות החיים המעטות שנותרו לפנסיונרים. כעת, עם השיפור ברפואה מצד אחד והעלאה גיל הפנסיה מצד אחר, החברה פשוט לא תוכל לממן את כמות המבוגרים העצומה שאינה תורמת לחברה". את טענתו הוא מדגים בסיפור של מורה: "מורה מתחילה לעבוד בעבוד בגיל 27 ופורשת בגיל 62. תוחלת החיים של הנשים היא כעשרים שנה אחרי גיל הפרישה. אין שום אפשרות שחיסכון של 15% מהשכר במשך 35 שנות עבודה יכלול אותה במשך עשרים שנה. מי שהמציאו את מוסד הפנסיה ראו לגדר עיניהם בין חמש לשבע שנות חיים ולא יותר". משבר הפנסיה, מזכיר רוטנברג, הוא תופעה המדאיגה את רוב המדינות המפותחות בעולם המערבי, וזו בעיניו הסיבה המרכזית שמורים או אנשים בעלי מקצועות אחרים שעומדים על סף פרישה אינם יכולים לנוח על זרי הדפנה, ועליהם לשריין לעצמם הכנסה נוספת שתפרנס אותם גם אחרי שיפרשו לגמלאות. מלבד הכורח, הסיבות הנוספות משמחות יותר - זה פשוט אפשרי. בשלושים שנות חיים נוספות, טוענים רוטנברג ושטרנר, אפשר לפתח קריירה שנייה של ממש, ואפילו להגשים חלומות ושאיפות נסתרות שלא היה זמן לממש

ת מי מרגלית, מורה בת 62 מחיפה, טוענת שעבור רוב המורים רגע הפרישה לגמלאות הוא רגע נכסף שחלמו עליו זמן רב. "אפילו אנשים בני שלושים וארבעים מדברים בחדר המורים רק על הפנסיה", היא אומרת, "זו עבודה מתישה להורות, ויוצא שכולם חולמים על רגע הפרישה: לקום בבוקר כדי ללכת לברכה או לשמוע הרצאות, לבקר נכדים ולצפות בסרטים בסינמטק. לזה אנשים שואפים באמת".

אולם אף על פי שבעיניה "כך עושים כולם", מרגלית עצמה לא חיכתה לפרישה כדי לשחק ברידג' וללכת לקולנוע. היא לא הפסיקה ללמד, אלא צמצמה וגיוונה את עבודתה בבית הספר ולצד זה מצאה לעצמה עבודה מאתגרת ומעניינת מחוץ למסגרת שהתרגלה אליה במשך 25 שנה. היא טוענת היום שעשתה את הבחירה הטובה ביותר עבור עצמה. האם זו גם הבחירה הטובה ביותר עבור כלל ציבור המורים הפורשים? מרגלית היא דוגמה חיה למסר שמנסים אריה רוטנברג וקרלו שטרנר - שני אנשים באמצע החיים - להעביר לאנשים בגילם: שאפשר לפתח "חיים שניים", מסלול קריירה ומימוש עצמי חדש, אחרי גיל חמישים. רוטנברג, בעבר פרסומאי מצליח והיום הבעלים של "קלאב חמישים פלוס", מיום המשווק שירותים ופעילויות לבני שכבת גיל זה, ושטרנר, פרופסור לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב, פסיכואנליטיקאי ופילוסוף, הם חברים ותיקים. כמו בסיפור הוליוודי על רעיונות גדולים המתחילים במסעדות קטנות, גם המהפכה התפיסית שמבקשים השניים לעורר בקרב בני חמישים ומעלה התחילה על הבר עם כוס יין אדום ביד. "פתאום הבנו שתוחלת החיים הממוצעת היום היא שמונים שנה, מה שנותן לאדם בן חמישים עוד כשלושים שנה לחיות, שזה מספר השנים שחי עד כה



חיים פעמיים.
שטרנר (מימין) ורוטנברג

צילום: עופר חן

כי בשנים הקרובות תחל מגמה של ביקוש רב יותר להשכלה בקרב מבוגרים שירצו להעשיר את עולמם, ולפתח דברים שהוניחו בצעירותם, כך רוטנברג ושטרנר, "מורים לתחומים שונים יוכלו לפתוח קבוצות, לבנות חוגים, לגבש הרצאות ועוד". בכך מתכוונים השניים לא דווקא למורים למקצועות "נדרשים" כגון מתמטיקה, אלא בעיקר למקצועות שנחשבים בעיני התלמידים ותעודות הבגרות ליוקרתיים פחות - ספרות, תלמוד, היסטוריה וכדומה. מובן גם שכל מורה למחשבים, לדבריהם, יוכל לנצל את כישוריו כדי להיאבק בטכנופוביה בקרב גמלאים לא מעטים, ולהרוויח מכך תוספת לגמלה.

נוסף על כך רוטנברג רואה לנגד עיניו מערכת הכשרה שלמה לאנשים מעל גיל חמישים במימון המדינה, שמורים יוכלו להשתלב בה הן בתפקיד תלמידים הן בתפקיד מורים. להערכת רוטנברג "גיל הפנסיה ישווה בעתיד בין גברים לנשים ויעלה אפילו עד גיל 75. המדינה תצטרך לסייע לאנשים לרכוש השכלה נוספת, רלוונטית לעבודה שבני שבעים יוכלו לעשות - הרי אי אפשר לצפות מהם לעמוד בעומס עבודה שנדרש מבני שלושים. לכן המדינה תצטרך לבסס שינוי מיסוי ותעסוקה. במסגרת זו היא תצטרך להקים מערכת חינוך של 'אמצע החיים', שתסייע למבוגרים לשנות מקצוע. מפעל כזה כשלעצמו יוצר פוטנציאל תעסוקה למורים, והם יוכלו להשתתף בהכשרת פנסיונרים אחרים. למערכת החינוך יהיה תפקיד משמעותי בעולם של שני מחזורי חיים: היא תשתתף בהכשרה ותעניק כלים לקראת תפנית לכיוון תעסוקתי אחר".

רוטנברג ושטרנר מתייחסים כמובן למי שמעוניין לפנות לכיוון אחר, מתוך הערכה שלא רבים ירצו להישאר באותו מקום לאחר גיל הפרישה. "רוב האנשים חשים שאחרי עשרים-שלושים שנות עבודה הם הגיעו למיצוי. הם חשים שבחירת המקצוע שלהם בגיל צעיר לא הייתה מבוססת דיה, לומדים להכיר בחוזקות ובחולשות שלהם ולומדים גם לדעת מה הם רוצים".

דווקא תמי מרגלית לא ויתרה לגמרי על המקצוע שהיא מחזיקה בו כבר כ- 40

קודם בגלל מגבלות של מציאות - הרצון להתפרנס כדי ללמוד, לרכוש מקצוע, למצוא בן או בת זוג, להקים משפחה וכדומה. "במחצית השנייה של החיים יש לאנשים חירות רבה יותר", קובעים השניים נחרצות. הספר שחיברו, שמיועד להיות ספר הדרכה למי שנמצאים באמצע החיים, מציג כמה שלבים "המאפשרים לכל קורא לבחון את הדרך שבה יוכל לחולל שינוי בחייו". מי שמחפש שיראו לו את הדרך עקב בצד אגודל לא ימצא זאת בלמה שלא תחיה פעמיים. עם זאת הספר מציג למי שמבקש להתחיל מחזור חיים חדש דרכים שונות להיערך לכך אישית, מחשבתית ופסיכולוגית. רבים מהקוראים מתקשים להיפרד משאיפות, מצורות חשיבה ומתפיסות שמאפיינות את "מחזור החיים הראשון". אלה יקבלו בספר אישור להנחה ששינוי כיוון מחשבתי ומעשי איננו תבוסה, אלא ניסיון לראות את המציאות החדשה כמות שהיא, להבין אותה ולפעול על פיה בצורה הטובה ביותר האפשרית. בסיכומו של דבר למה שלא תחיה פעמיים עשוי להיות אחד מסלי הצידה לדרך שייקחו עמם אלה שיוצאים לדרך חדשה. ייחורו של הספר הוא, בין השאר, בעובדה שפנסיונרים עובדים עדיין אינם חזון נפרץ, ושטרנר ורוטנברג מצביעים על התופעה עוד בטרם הפכה "אופנתית".

מערכת חינוך לאומית להכשרה לקריירה שנייה

שאלנו עד כמה הנאמר בספר רלוונטי גם למורים המתכוננים לפרישה. נרמה שלמי שיוצא למחזור חיים שני לאחר שהסתובב בעולם העסקים או ההייטק במחזור חייו הראשון יהיה קל יותר - הקשרים שנצברו, ההתמודדות עם עולם קפיטליסטי והניסיון הרב שנצבר בתחומים שונים יכולים לעזור לפורש לבנות ביטחון עצמי גדול מספיק כדי לפנות למקומות עבודה, ליצור רעיונות למיזמים עסקיים ובאופן כללי "להתגמש". ומה יש למורים, שבמהלך רוב מחזורי חייהם הראשון התמודדו עם צעירים חסרי ניסיון, להציע מחוץ לכותלי בית הספר? שטרנר ורוטנברג מכריזים: "יש ויש". "אנו מאמינים

הזמן יצירתית והתחברתי לארעיות שבדברים שאני עושה. מה שעוד עוזר במציאת תחומי עיסוק נוספים הוא מידת ההתפתחות האישית שיש לכל מורה - המורים אמנם משתלמים במהלך שנות ההוראה, אבל הרבה פעמים מתוך הכרח של המערכת. אם אינך חשוף לדברים מגוונים שאינם קשורים להוראה אין לך אחר כך מה להציע. נכון שהרבה מורים צוברים כישורים, אבל הרבה אנשים נוטים להיות שבלוניים ולאבד את ההתפתחות. אני למדתי עיצוב פנים ותיאטרון, ועוד הרבה דברים שוודאי עוזרים לי עכשיו.

בהמשך הספר דוחקים רוטנברג ושוטרנברג בקוראיהם לזהות את הפוטנציאל האישי ואת התשוקות שלהם ולקבל אחריות על החיים. "מורים הרבה פעמים רבוקים לפנסיה, לתנאים, לחממה ואינם יודעים להיות עצמאים, כי הרבה שנים הם התרגלו לתלוש שמגיע. הם אפילו לא תמיד פותחים אותו", אומרת מרגלית, "בפנסיה גיליתי שאני צריכה להיות הסוכנת של עצמי, איש השיווק של עצמי, ולגבש הרבה מאוד התנהגויות שהן מחוץ לחממה של בית הספר. לא כולם מצליחים לעשות את זה. במפגשים שלי עם גמלאים במועדונים ובחוגים הם נראו לי זקנים, כבדים, עייפים, משעממים וחסרי ניצוץ בעיניים".

סדנאות הכנה לפורשים

מתוך הכנה שהיוצאים ממערכת החינוך אחרי שנים רבות עלולים להיתקל בדרישות שאינם רגילים להן, או אפילו לבוא במגע עם סוג אחר של אנשים מהתלמידים שהתרגלו אליהם, החלו גם בהסדרות המורים לסייע ביציאה מהחממה לשלב הבא בחיים. לדברי מנהלת המחלקה לגמלאות בהסתדרות המורים, גבריאלה צאלון, בעשר השנים האחרונות מציעה ההסתדרות לעובדים לקראת פרישה סדנאות הכנה לפרישה (בשנה האחרונה גם משרד החינוך משתתף). הסדנאות, בנות חמישה מפגשים, עוסקות בזוויות שונות של היציאה לפנסיה, ביניהן ביטוח לאומי ומיסוי, ובין השאר מכינות את הפורשים לבניית קריירה שנייה. "אנו עוסקים בטכניקות חיפוש עבודה, משמעות הפרישה, כיצד יכול יוצא מערכת החינוך להציג עצמו לפני מעסיק פוטנציאלי, ניהול זמן ותרבות הפנאי", היא מספרת. בהסתדרות כיום חברים כ-12 אלף גמלאי המערכת, ובכל שנה מצטרפים אליהם כמעט 3,000 פורשים חדשים. להערכת צאלון, כ-1,300 מתוכם יוצאים לפרישה מוקדמת. בשנים האחרונות כאלף מורים בשנה המבקשים לפרוש לפני גיל 67 אינם מקבלים אישור מתאים. למען אלה שבכל זאת עומדים לפרוש ורוצים להעמיק בנושא הקריירה השנייה הקרן לקידום מקצועי של ההסתדרות מפעילה גם קורס "מודעות" - קורס העצמה אישית לקראת פתיחת קריירה שנייה.

מספר מעורר הערצה של שנים. אולי הרבר נובע מהעובדה שהיא גם דואגת "להתחדש" מקצועית. "אחת לשבוע אני מלמדת 'אמנות בסביבת מחשב' בבית הספר 'אליאנס' בחיפה - פרויקט מיוחד שחיברתי בעצמי. בנוסף פעמיים בשנה במשך שלושה חודשים אני אחראית על בחינות הבגרות, ובשאר הזמן אני משמשת מגייסת הכספים של עמותת שמסייעת לילדים עם צרכים מיוחדים. בתוקף תפקידי אני כותבת הצעות לכל מיני פרויקטים בעולם. אני ממש לומדת את נושא הפילנתרופיה, וכל הזמן אומרים לי שאם אתמיד בכך ארכוש לעצמי מקצוע ממש".

מרבית העבודה של תמי נעשית מהבית, ואחת לשבוע היא מגיעה למשרדי העמותה. במבט ראשון מעשיה של תמי אינם נראים כמו פתיחה של מחזור חיים שני, אך למעשה, בדרך הפעולה שלה ובלי להתכוון היא מיישמת את העקרונות ששוטרנברג ורוטנברג מציעים בספרם. את המפנה המחשבתי נאלצה לעשות בשל מצב בריאותי שגרם לה לקחת פסק זמן של שנה מהעבודה. במהלך שנה זו החלה לבדוק אפשרויות ולחפש מה היא בעצם רוצה לעשות בשנים הבאות. "ידעתי שאני יכולה לשנות מעט את תחום ההוראה שלי - את גיל התלמידים או את החומר המועבר, אבל לא רציתי לעשות רק את זה". תמי, שלא התכחשה למשיכתה העזה לאמנות, החלה ללמוד ולהרחיב את אופקיה בתחום במקומות שונים. היא ביקרה במועדונים גמלאים, דיברה עם מרצים והחלה להכין את הקרקע להפיקתה למרצה בתחום האמנות למבוגרים. אך סקר השוק שביצעה גילה לה כי השוק רווי בשכמותה, ושהפנייה לכיוון זה תגרום לה להוצאות שאינה רוצה בהן. הניסיון ללכת בכל זאת בדרך הקלה העלה כמה מסקנות חשובות להמשך: "גילית שחשוב לשוחח עם כמה שיותר אנשים, להתייעץ ולשמוע עמדות, הערות והארות, וכמה שיותר".

להתמקד בהגשמת חלומות

תמי ביצעה למעשה את השלב הראשון במהפכה שמציעים רוטנברג ושוטרנברג: "להתמקד ברצונות, להתחבר ולהקשיב להם". בהמשך מציעים השניים להרחיב את זווית הראייה ולהתמקד בתוצאות חיוביות בטווח הרחוק, ולא בסכנה של דרך מלאה מהמורות. השלב השלישי, שגם אותו ביצעה תמי, הוא ההפרדה בין פנטזיה לחלום. "יש לחפש עדויות בחיינו למידת הישגיות של חלומותינו", נכתב בעמוד 165 במניפסט של השניים, ולדברי תמי, העניין מתבטא בזווית נוספת. "הבנתי כי העבודה שלי תפוצל לעבודות קטנות. איש לא ייתן לי לנהל פתאום חברה או תאגיד. לא אקבל ג'ובים גדולים. על כן ההכנה שאפצל את המשרות החדשות שלי לדברים קטנים ומגוונים עזרה לי למצוא את הדברים הללו. ידעתי שאני צריכה להיות כל

למה שלא תחיה פעמיים - שינוי בשישה שלבים:

ושלא ראוי לעשות.
שלב חמישי: קומפוזיציה כוללת של החיים - כדי לחיות חיים מלאים יותר יש לחולל שינויים לא רק בעבודה, אלא גם בתחומים אחרים.
שלב שישי: איך לקבל אחריות על שכלנו - הלמידה באמצע החיים אינה מיועדת רק לשיפור מיומנויות. היא מאפשרת לנו לחיות חיים רוויי תשוקה, גם מחוץ לתחום העבודה.
סיכום: אגרו אומץ לחיות את חייכם כפי שתרצו לחיות אותם.

שלב שלישי: למדו את ההבדל בין פנטזיה לחלום - החתירה לבלתי אפשרי מגבילה באופן מהותי את יכולתנו לממש את הפוטנציאל האמיתי שלנו. העריכו בכנות את יכולותיכם ומגבלותיכם, ובססו את השינויים על מה שלמדתם על עצמכם, ולא על פנטזיות.
שלב רביעי: זיהוי הפוטנציאל והתשוקות - זהו את מה שברצונכם וביכולתכם לעשות והשתחררו מתפיסות חברתיות על מה שראוי

שלב ראשון: איך (לא) לגשת למשבר אמצע החיים? לא להתעלם ממקור המידע הבסיסי לאדם - רגשותיו. עשו "זום אין" על רגשותיכם, התחברו אליהם והתעמתו עם הפחד והחרדה מהמוות ומהעתיד.
שלב שני: "זום אאוט" מהסכנה - ראו את מגבלותיה של הדרך, אך התמקדו באפשרויות שהיא מציעה. התבוננו בתמונה הרחבה, ואל תתפתו להשקיע אך ורק בכיבוי שרפות ובהתמודדות עם מגבלות מיידיות.

פרישה מההוראה: אתגרים והנאות

אליהם, אלה שעדיין מעניינים ומושכים אותה, ותתכנן לעצמה פעולות לימוד, ספורט, תרבות וחברה העומדים לרשותה. גם ההיערכות הכלכלית חשובה מאוד, ויש לתכנן אותה בקפידה. פרישה הדרגתית עשויה להיות בחירה טובה. המורה לוקחת על עצמה פחות שעות הוראה ואחריות, ונכנסת לתקופת מעבר המאפשרת הסתגלות לפרישה ובניית גישה חיובית כלפיה. תקופה נוספת שראוי לשים לב אליה היא "תחילת פרישה". יש מורות החוות "נחיתה רכה", המתבטאת בתחושה של אופוריה - אין כיתות תלמידים "חסרי משמעת", אין בחינות לברוך בבית, אין לוח זמנים לוחץ בבית הספר. יש גם מורות הסובלות מ"נחיתה קשה" - תלישות פתאומית, היעדר שייכות, רצון לתת שאין לו דורש, "הלם פנאי", ריקנות. ה"נחיתות" הללו אינן מבשרות בהכרח על ההמשך. בכל מקרה יש לעשותן לנקודות מוצא אל התקופה העיקרית - "החיים בפרישה".

הגורמים המשפיעים על איכות הפרישה

בשיחות עמי ציינו המורים כמה גורמים התורמים לחוויית פרישה חיובית או שלילית: **בריאות** היא גורם מרכזי ולכן שמירה עליה היא בעלת חשיבות ממדרגה ראשונה. **זוגיות** תומכת וזכתה אף היא לניקוד גבוה וכן **משפחה** וחברים, המספקים את הצורך לאהוב ולהיות נאהב. **מצב כלכלי** תקין נתפס כמאפשר הנאות יקרות כגון נסיעות לחו"ל. המרואיינים ציינו גם **שקטנות** ועניין מתמשך בתחומים שונים הם תכונות חיוניות להפקת משמעות והנאה מתקופת הפרישה (אם אינך סקרנית, מה הטעם בנסיעה לחו"ל; אם את סקרנית, תוכלי ליהנות בלעדיה).

הפרישה היא נקודת מפנה בחיי האדם, מעבר חד שיש בו גם פחד ועצב - פחד מהלא נודע, עצב על מה שלא ישוב עוד. האתגר הוא להיפרד, לסיים שלב בחיים, להמציא אפשרויות חדשות לעתיד, להמציא את עצמך מחדש

רציאה לגמלאות היא נקודת מפנה בחייה של מורה, כמו בחייהם של בעלי מקצוע אחרים. בנקודה זו המורה חווה פרדה משנים של פעילות חינוכית נמרצת ובת בעת נערכת ל"חיים חדשים". כשהתקרבותי לפרישה גברה התעניינותי בנושא והחלטתי לברוק אותו דרך מחקר שיבוסס על ריאיון וסיפור - אמצעים יעילים לחשיפת עולמותיהם החבויים של בני אדם. ראיינתי 24 אנשי חינוך בתפקידים שונים, לצד בעלי מקצוע מתחומים אחרים. אני רוצה לפרוש לפניכם - מי מביניכם, הקוראים, המתקרבים לפרישה וגם כל מי שהנושא מעניין אותו (בסופו של דבר, הרי, כולם פורשים) - את מגוון הקולות ששמעתי מפי מורים על נקודת הפרישה, על חוויית החיים לאחר פרישה, על המחשבות לפני ולקראתה. הקולות הללו עשויים לפתוח אשנב לבחינת התהליכים שפוקדים או יפקדו אתכם, ולשמש לכם מראה שתוכלו לזהות בה את עצמכם.

ביסוד הדברים יש כמה הנחות: 1. היציאה לגמלאות היא שלב חיובי בחיים, ואפשר לנצל אותו וליהנות ממנו. 2. לחוויית הפרישה גוונים רבים, מנעדים שונים של רגש ותפיסות. 3. הגישה לפרישה היא גורם מרכזי: כשהגישה חיובית, המורים ידעו לנצל את הפרישה וליהנות ממנה; כשהיא שלילית, הם יחוו חוסר סיפוק ואף יותר מזה. המרואיינים במחקר שלי דיברו על חמישה נושאים עיקריים: הפרישה כתהליך; הגורמים המשפיעים על איכות מעשה הפרישה; האתגרים העומדים לפני הפורש; העונג שבפרישה; טיפוס פורשים וסגנונות חיים.

הפרישה כתהליך

הפרישה היא תהליך הנחווה בשלוש תקופות עיקריות: הראשונה - נכנה אותה "על סף פרישה" - מתחילה עוד בטרם המורה פורשת, והיא כוללת ציפיות מהפרישה והיערכות לקראתה. גם פרישה הדרגתית, שמורים בוחרים בה לעתים, היא תקופת מעבר הנכללת בתקופה זו. לבניית ציפיות חיוביות יש תפקיד מכריע בהיערכות לפרישה והשפעה על הפרישה עצמה. תכנון והיערכות לקראתה מפחיתים את אי-הודאות של המהלך ומאפשרים למורה להסתגל אליה רגשית. לרשות המורה עומדות מסגרות של הכנה לקראת פרישה ומקורות מידע מגוונים שכדאי להשתמש בהם. בשלב זה רצוי שכל מורה תזהה את התחבוכים והמאווים שלא הצליחה להגיע

המלצות לפרישה טובה

**הפרישה כפרשת
דרכים, אינה פוקס,
כרמל, 2006.**



העניין בפרישה
מהעבודה, כותבת פוקס,
גבר מאוד בשנים האחרונות
ומטעמים ידועים, "אולם

לא נמצא אפילו ספר אחד העוסק בפירוט בצד הרגשי
של "ה" (עמ' 12). את הצד הרגשי של הפרישה היא
חקרה באמצעות ראיונות עם פורשים, בעיקר מורים.
הספר סוקר את השלבים השונים בתהליך הפרישה תוך
התרכזות בעולמם הפנימי של הפורשים. מהירע שצברה
על תהליך הפרישה הפיקה פוקס סדרה של המלצות
שכדאי להצטייד בהן לקראת פרישה ובמהלכה. הנה
כמה מהן:

כדאי לכם/כן

- לבנות ציפיות חיוביות לקראת הפרישה - לחשוב על
חלומות ומאווים שהייתם רוצים להגשים.
- להיערך לפרישה - באמצעות הדרכות, האינטרנט,
ייעוץ ושיחות עם פורשים ותיקים.
- להביע רגשות בנוגע לפרישה - לבטא חששות ותקוות
ממנה.
- להסתגל לפרישה לאט, לא לצפות להסתגלות מהירה.
- להתאים רמת החיים לתנאי הפרישה, לחיות מרוד.
- למפות את התחביבים, נטיות הלב, היכולות
האפשרויות שלכם, ולחיות בהתאם.
- להודות ב"נחיתה קשה", אם הייתה, ולטפל בה; לא
להרחיק.
- לעסוק בפעילות התנדבותית; שכר מצווה - מצווה.
- לטפל בבעיות הבריאות שישנן - לא באלה שאולי
יהיו.
- להיות ערים לאתגרים שהפרישה מציבה לזוגיות.
- לחדש קשרים ישנים ולשמור על אלה שיש - חברות
היא נכס שערכו עולה בפרישה.
- להשגיח - האם הפעילות הנמרצת נובעת מעניין
אמיתי או מבריחה ומילוי ריק שנוצר.
- לזכור שטוב לזכור, אך לא להפוך את הנוסטלגיה
לדרך חיים.
- להתאבל על פרדות, לשהות בכאב - ולצאת מחוזקים.
- לשים ליכולות החדשות שהתגלו לפתע במצב החדש
- ולמצות אותן.
- לזכור שהמשמעות נובעת מאתנו ולא מדברים בעולם,
גם המשמעות של הפרישה.

פרישה מהוראה ויציאה לגמלאות
אינה "סוף הסיפור" אלא התחלה של
סיפור חדש. **ד"ר אינה פוקס** ערכה
מחקר על פורשות ופורשים ומחלצת
ממנו הנחיות לפרישה נעימה

אתגרי הפרישה

אין ספק שהיציאה לגמלאות מציבה קשיי הסתגלות, אך אם נהפוך את
הקשיים לאתגרים ולהזדמנויות, נוכל לחולל מהפך חיובי. הנה האתגרים
שהמרואיינים דיברו עליהם:

מציאת האיוון הפנימי: חוסר איוון נוצר במצבים של אי-התאמה בין
עמדות, התנהגויות או תחושות. אנשים מטבעם שואפים לאיוון והם מפצים
על היעדרו באמצעים שונים. הפרישה עלולה לעורר חוויות סותרות, למשל
רצון בחופש מצד אחד וחרדה מפני ריקנות מצד אחר; ציפיות גדולות מצד
אחד ומצד אחר פחד שלא נצליח לממשן. איכות החיים בפרישה - כמו
במצבי חיים אחרים - מותנית ביכולת למצוא איוון נכון, גם אם לא מושלם,
בין חוויות סותרות שלנו.

השלמה עם דואליות רגשית: בצד היכולת למצוא איוון יש לשכלל
את היכולת לחיות בדואליות רגשית - שמחה על הפרישה וצער בגינה,
שביעות רצון בצד אי-שקט, תחושת יצירה בצד תחושה של תקיעות.
האתגר שלנו, הגמלאים, הוא לפתח יכולת לשאת רגשות סותרים ולנוע
מרגש אחד לאחר. אחרי הכול התנודתיות היא חלק מהחיים.

האתגר שבפרדה: הפרישה היא נקודת מפנה בחיי האדם, מעבר חד שיש
בו גם פחד ועצב - פחד מהלא נודע, עצב על מה שלא ישוב עוד. האתגר הוא
להיפרד, לסיים שלב בחיים, להמציא אפשרויות חדשות לעתיד, להמציא
את עצמך מחדש.

התגברות על הפחד מהריק: ככל שמקום העבודה מילא תפקיד מרכזי
יותר בחייה של המורה, כך האובדן מורגש יותר והחרדה מפני החלל הריק
שעלול להיווצר עם הפרישה מתעצמת. במקרה זה האתגר הוא להבחין בין
עשייה המונעת מתוך צורך פנימי לבין עשייה המונעת מחרדה מהריק.
הסוג השני מייצר פעולות שתכליתן הסחת דעת בלבד. לאחר ההבחנה
הזאת יש לבנות את חיינו החדשים על בסיס הנעה פנימית; רק היא עשויה
לתת לנו סיפוק ועונג.

קבלת עצמי כאדם שאינו עובד: העבודה היא חלק מזהותנו; בעזרתה
אנו מגדירים את עצמנו. התפקיד שלנו בעבודה אומר לנו ולאחרים מי
אנחנו; הוא אחד הבסיסים לדימוי העצמי שלנו. לאחר הפרישה צפויות
לעלות שאלות זהות - "מי אני במצב החדש?" יתר על כן, בגלל הערך
שהחברה שלנו מייחסת לעבודה (היוונים הקדמונים בוו לה), גמלאים

הטיפוס ההיפראקטיבי - ממציא לעצמו פעילות מתמדת, רץ מ"אירוע" אחד לאחר, מתקשה לקבל את עצמו במצב של חוסר עשייה נמרצת.

הטיפוס הנוסטלגי - שרוי בגעגועים לעבר. בעבר היה "מישהו", נזקק לו, אולי חששו מפניו. זיכרונות טובים מועצמים, רעים נמחקים.

הטיפוס שמחפש משמעות - עדיין מחפש את עצמו, מחפש "רעיון גדול" שייתן טעם לחייו החדשים, פועל בכמה תחומים ואינו מסופק.

סגנונות חיים

טיפוסי הפורשים מפתחים סגנונות חיים טיפוסיים. הנה הסגנונות שזיהיתי:

הגמלאי התרבותי - מרבה לקרוא, לבקר במוזיאונים, לשמוע מוזיקה - משלים השכלה.

הגמלאי היצירתי - מפסל, מנגן, עורך עם עץ, זכוכית, מתכת - יוצר יש מאין.

הגמלאי הלמדן - "סטודנט נצחי", נרשם לקורסים, משתתף בהרצאות, מעמיק בכל אותם נושאים שהתעניין בהם אך לא הצליח להגיע אליהם.

הגמלאי הספורטיבי - מתמקד בענף ספורט מסוים או "סתם" מתעמל, שוחה, "עושה" חדר כושר. יש לו מודעות גופנית. אומרים עליו "נראה טוב, לא הייתי נותן לו יותר מ...".

הגמלאי הבליין - אוהב "לצאת". חברותי, איש רעים להתרועע. רואים אותו במסעדות, בבתי קפה, בפאב, בקולנוע וגם בתיאטרון. הוא מטייל בארץ ובחו"ל, יוצא לנופשונים, משיג "דילים". הגמלאי המתנדב - מבצע משימות לטובת הקהילה, חבר בעמותה או במסגרת אחרת הפועלת לטובת הכלל או לטובת ציבור מסוים.

הגמלאי העסקן - מעורב בפעילות ציבורית, לעתים קרובות פעיל בארגון גמלאים שהוא שייך אליו.

הגמלאי המשפחתי - מקדיש את מרב זמנו למשפחה, לפעילות עם בן או בת הזוג, לעזרה לילדים, לטיפול בנכדים.

הגמלאי הלקטן - מסתובב בין כמה עיסוקים, מחליף עיסוקים וסגנונות חיים. אפשר ללמוד ממנו: אין צורך לרדוק בסגנון חיים אחד. אפשר ומומלץ לנסות סגנונות, למזג ביניהם ולהחליף אותם. העיקר - להמשיך להתפתח.

אושר צנוע

להיות גמלאי פירושו לחיות בדרך חדשה, לעתים לא מוכרת ומפחידה. אחד הדברים הראשונים שכדאי לעשות הוא לבדוק שוב ושוב מהן המטרות החשובות באמת בחיי האישיים ואז לבנות את חיי היומיום בזיקה למטרות אלה. זיכרו: בשנים אלה לא צריך "להספיק", לא צריך להוכיח שאתם "מישהו" דרך עשייה בלתי פוסקת, אין צורך להקריב את ההווה לטובת איזה עתיד מעורפל. תיהנו מקטנות - מכוס קפה ומקריאת עיתון בבוקר, משמש וזרחת, מעץ מלבלב, מספר טוב, מטויל על שפת הים, בפארק או סתם ברחוב, ממפגשים עם בני משפחה וידידים - מכל אותם דברים שהם אושר צנוע, חרישי, אמיתי. תזרמו עם הזמן, לכו בקצב החדש שהפרישה מאפשרת לכם. סלקו מראשכם את "הבוס" ואת "השוטר" שבפנים. אינכם צריכים להראות קבלות ולא אישורים, מגיע לכם ליהנות. ואם הם מגיחים לפעמים - "הבוס" או "השוטר" - ספרו להם על כל הדברים הנפלאים שכבר עשיתם, פעלתם, תרמתם; עכשיו מגיע לכם לנוח, ליהנות, לחיות.

ד"ר אינה פוקס לימדה באוניברסיטת בן-גוריון ובמכללת לוינסקי והיא כעת גמלאית שמחה בחלקה

מתנסים בפגיעה בתחושת הערך העצמי שלהם. מי שאינו עובד עלול לחוש חסר ערך, מיותר, אפילו פרויט. האתגר בהקשר זה הוא להתמודד בדרכים שונות עם הרגשות הלא מוצדקים הללו.

מציאת הטיפוק והמשמעות: כל האתגרים בחיי הפרישה מסתכמים באתגר מרכזי אחד - למצוא משמעות מספקת לחיינו החדשים. עיסוקים והתעסקויות אינם מספקים כשלעצמם; הם צריכים להיות משמעותיים עבורנו. מכאן ייווצר הטיפוק. משמעות היא הערך שאנו מייחסים לעשייה שלנו - יהא ערכה בעיני אחרים אשר יהא.

העונג שבפרישה

המרוויינים במחקר שלי הצביעו על יתרונות רבים שהם מוצאים בפרישה: תחושת שחרור ורווחה, יכולת שליטה ובחירה, אפשרות להתמסר למשפחה, חיי שגרה מבורכת, הנאה משעות פנאי וביילוי. הנה כמה מרכיבים היכולים לעשות את הפרישה לפרק טוב, אולי הטוב, בחיינו.

החופש להיות: רוב המרוויינים הרגישו את הרווחה הנפשית שלהם מלחצי העבודה בבית הספר - מהארגון התובעני ומהצורך להשיג ולהוכיח. הם מסתכלים על "המירוץ המסורף" בבית הספר ומחוצה לו ואומרים לעצמם: "בסרט הזה כבר הייתי. איני רוצה לחזור אליו".

יש מורות החוות "נחיתה רכה", המתבטאת בתחושה של אופוריה - אין כיתות תלמידים "חסרי משמעות", אין בחינות לבדוק בבית, אין לוח זמנים לוחץ בבית הספר. יש גם מורות הסובלות מ"נחיתה קשה" - תלישות פתאומית, היעדר שייכות, רצון לתת שאין לו דורש, "הלם פנאי", ריקנות

החופש לעשות: בכל הראיונות חזר המוטיב של שליטה בזמן ובמרחב של חיך - להיות אדון לעצמך, לבחור מה לעשות ומה לא לעשות.

החופש לחיי משפחה: אין עוד צורך לחלק אנרגיות בין הבית לעבודה ולחוש תסכול בשתי החזיתות. עכשיו אפשר להקדיש זמן ותשומת לב למשפחה - לבן או בת הזוג, לילדים, לנכדים, ולעשות זאת בלא נקיפות מצפון.

החופש כשגרה: הנה הזדמנות לארגן את חיך מחדש כגמלאית, לכבוש יבשת חדשה ולעצב אותה כרצונך. מבחינה זו החיים רק מתחילים - חיים שבהם החופש הוא שגרה.

טיפוסי פורשים

במהלך המחקר שלי זיהיתי כמה טיפוסי פורשים. לכל טיפוס התייחסות אופיינית משלו לפרישה. הנה כמה מהם:

הטיפוס הנחוש - בטוח בעצמו, מחליט באסרטיביות, פועל בדרכות להשגת מטרותיו, נחוש לנצל את הפרישה כראוי.

הטיפוס המתלבט - מהסס בין אפשרויות שונות, משהה החלטות, מסתגל לפרישה באטיות.

הטיפוס החרד - שקוע כולו בבעיות שהפרישה עלולה להביא עמה - בריאות לקויה, פרנסה רחוקה, בדידות ומצוקות אחרות.

הטיפוס המקבל - "זורם", מחליק משלב אחד בחיים לאחר, מקבל את הפרישה על הטוב והרע שבה כחלק טבעי של החיים.

במחקר בחינוך, בחינוך מיני ועוד. מערכת **הד החינוך** תפרסם תרגומים מעובדים ומקוצרים של חלק מניירות אלה, בתקווה שיניעו את מקבלי ההחלטות ואת אנשי החינוך בישראל לחשיבה שיטתית ומעמיקה על היבטים שונים של מערכת החינוך שלנו - מערכת שחשיבה כזאת חסרה לה כל כך.

המכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון ביקש מחוקרים והוגים הפועלים בו לחבר ניירות עמדה ביחס להיבטים שונים של מערכת החינוך באנגליה. ניירות העמדה הללו פורסמו בסדרת *Impact*, היוצאת מטעם המכון. הניירות עוסקים ביעדי החינוך, בשוויון בחינוך, בתנאי העסקה של מורים, בחינוך המיוחד,

יעדי החינוך הבית-ספרי

תכנית לימודים מיושנת, הממוקדת בהוראת מקצועות לימוד מסורתיים, מכתיבה את היעדים למערכת החינוך באנגליה. כאשר מגדירים מחדש את יעדי החינוך - כך שיתאימו לאנגליה של ימינו - מגלים שלהוראת המקצועות יש הצדקה חלקית בלבד. ג'ון ווייט, מגדולי הפילוסופים של החינוך באנגליה, מציע תוכנית לימודים המבוססת על מוקדים אחרים

ג'ון ווייט

שאלות טובות. אבל תחילה דרושה הבהרה. אי-אפשר לומר שלפני 2007 לא היו יעדים ארציים כלשהם. רשימה מקפת של יעדים כאלה קיימת מאז 1999. הבעיה היא שמרבית בתי הספר לא התייחסו אליה. למעשה, היעדים לא השפיעו כלל על תכנית הלימודים. זה לא מפתיע. ליעדים - בשונה ממערכי הלימודים המפורטים עבור המקצועות השונים - אין כל תוקף חוקי. בתי הספר התעלמו מהם, כיוון שהיו עסוקים בהתאמת דרכי עבודתם לדרישות החובה.

בשעת כתיבתם של דברים אלה (שלהי 2006) לא פורסמו עדיין היעדים הארציים החדשים בצורתם הסופית, ולא הובהר כיצד יתאימו אליהם את מקצועות הלימוד. חוברת זו מציגה עמדה אחת על תוכנם של יעדי החינוך הבית-ספרי. בדומה לרוב המסמכים הממשלתיים העוסקים בנושא, גם הנייר שלפנינו יציג רשימה של יעדים. אבל הוא ירחיק לכת צעד אחד מעבר למקובל ברוב המסמכים הממשלתיים. רשימת יעדים



תכנית הלימודים האנגלית - מהמאה התשע עשרה עד ימינו

מה צריך להיות ומדוע

שנת 2007 עשויה להיות שנה היסטורית עבור החינוך באנגליה: יעדים ארציים לחינוך יתחילו סוף-סוף להשפיע על תכניות הלימודים. מפתיע אולי שהדבר לא אירע עד כה, שהרי תכנית לימודים ארצית (national curriculum) קיימת מאז 1988. כיצד ייתכן שתכנית לימודים התקיימה זמן רב כל כך בלא יעדים שינחו אותה? למה בעצם נועדה תכנית הלימודים?

אינה מועילה אם אין טעמים בצדה. מורים, הורים, תלמידים, מנהלים, מפקחים ובעלי עניין אחרים בייעודו של החינוך הבית-ספרי צריכים לדעת מדוע נבחרו הפריטים המופיעים ברשימה. עליהם להבין אילו ערכים עומדים ביסודם – כיצד מתיישבים היעדים יחדיו במסגרתו של חזון מאוחד. לב החוברת הוא רציונל מסוג זה. מטרתה המרכזית היא לומר מה צריך להיות ומדוע. אבל אי-אפשר לעשות זאת באופן מועיל מבלי להסביר היכן אנו עומדים עכשיו וכיצד הגענו לכאן. כך מתחילה החוברת.

השאלה החשובה ביותר

השאלה החשובה ביותר שיש לשאול על החינוך הבית-ספרי היא "מה תכליתו". בבריטניה החל משרד החינוך לעסוק בשאלה זו רק לפני כעשור. מתחילת המאה הנוכחית החלו יעדים רשמיים לתכניות הלימודים הבית-ספריות להופיע באזורים שונים – בסקוטלנד, בצפון אירלנד, באנגליה ובוולס. השפעתם עשויה להיות מהפכנית. לפני 1988 לא הייתה למשרד החינוך שום סמכות חוקית להחליט על מטרות בתי הספר. באופן תיאורטי לפחות בתי הספר עצמם הופקדו על יעדיהם ועל תכניות הלימודים שלהם. רק בעקבות חוק הרפורמה בחינוך (Education Reform Act) עברה האחריות מאנשי המקצוע אל הפוליטיקאים.

היה אפשר לחשוב שמשרד החינוך ינצל את סמכויותיו החדשות לגיבוש יעדים ארציים. בפועל הדבר לא קרה. כאשר פורסמה תכנית הלימודים הארצית ב-1988 היא הייתה חפה מיעדים. היא הכילה עשרה מקצועות יסוד, שמתוכם שלושה – אנגלית, מתמטיקה ומדע – הוגדרו "נושאי ליבה". האחרים היו טכנולוגיה, היסטוריה, גיאוגרפיה, שפה וזה מודרנית, מוזיקה, אמנות וחינוך גופני. אבל לא הוצג כל הסבר לתכליתם של מקצועות הלימוד הללו! נדמה ששר החינוך דאז, קנת' בייקר, הסתפק באימוץ ההשקפה המסורתית על משמעותו של חינוך בית-ספרי טוב.

שורשי תכנית הלימודים

שורשי תכנית הלימודים המסורתית עמוקים מאוד. מקצועות הלימוד שהוצגו ב-1988 היו כמעט זהים לאלה שהוצגו בתקנות מ-1904 עבור התיכונים הממלכתיים החדשים (Aldrich 1988: 22). אולם תכנית הלימודים מ-1988 יועדה לבני חמש ומעלה, לרוחב כל הקשת החברתית, ואילו הגרסה מ-1904 יועדה לקהל יעד מצומצם בהרבה – 5%–10% מילדי החינוך היסודי שהמשיכו ללימודים בתיכון.

כיוון שב-1904 היו אלה בעיקר ילדים בני המעמד הבינוני, לא מפתיע שהם זכו למה שהוכר רשמית כתכנית לימודים למעמד הבינוני. הכרה זו הופיעה בדוח טונטון (Taunton) מ-1868, אחד משלושה דוחות ארציים אשר עסקו במפורש בחינוך בית-ספרי עבור מעמדות חברתיים מסוימים – דוח קלרנדון עסק במעמד הגבוה, טונטון במעמד הבינוני, וניוקסל במעמד הפועלים. בתי הספר הפרטיים היוקרתיים [המכונים באנגליה Public Schools] המיועדים למעמד העליון היו אמורים להתבסס בעיקר על הוראת הקלאסיקה, ואילו בתי הספר היסודיים להמונים הושתתו על קרוא וכתוב וחשבון. בתי הספר של מעמדות

הביניים היו אמורים לזכות בתכנית לימודים "מודרנית", שהתבססה על טווח רחב של מקצועות לימוד אקדמיים. מי שסיימו את לימודיהם בגיל 14 היו צריכים כבר לרכוש "מרכיבים של לטינית או של שפה מודרנית, אנגלית, היסטוריה, מתמטיקה בסיסית, גיאוגרפיה ומדע" (Simon 1960: 324).

מדוע נתפס החינוך הבית-ספרי במונחים אלה דווקא באמצע המאה התשע עשרה? מקורותיו מצויים בקהילות מאמינים מן המאה השמונה עשרה (White 2006), צאצאי הפוריטנים, אשר ייחסו חשיבות גדולה לרכישת ידע והדגישו לימודים מופשטים כגון לוגיקה, מתמטיקה ופיזיקה ("פילוסופיה של הטבע") על פני היסטוריה וגיאוגרפיה. אף ששיקולים תועלתניים החלו להופיע בסביבות המהפכה התעשייתית – שבצמחה הייתה במידה רבה תוצר של מעמדות הביניים הפוריטניים – הסיבה המקורית להעדפה זו הייתה דתית. גאולה אישית עמדה בראש מעייניהם; ולשם כך נדרש לאדם ידע מוצק על מבנה עולמו של האל ועל מגוון תהילותיו. ידע זה לומד באנגלית, ולא בשפות הקלאסיות של המעמדות העליונים. הוא אורגן ביעילות על פי נושאים ונושאי משנה. במוסדות מסוימים לפחות, הוא הועבר בדרך חסכונית – במקבצי זמן קצרים – והועמד לבחינות סדירות. בתחילת המאה התשע עשרה השתלבו הסיבות הדתיות להעדפת תכנית הלימודים המודרנית על פני התכנית הקלאסית לא רק ברעיונות תועלתניים, אלא גם, ובעיקר, בתפיסה שעצם ההתעניינות בלימוד אקדמי היא אות השתייכות למעמד בינוני משגשג ובטוח בעצמו.

מבוקש: רציונל חלופי

כל זה עוזר לשפוך מעט אור על מצבנו כיום. תכנית הלימודים האקדמית, המחולקת למקצועות לימוד נפרדים, היא יציר המעמד הבינוני. הצלחה בה נעשתה סימן להשתייכות למעמד זה, או למצער – סימן לזכות להשתייך אליו.

אל לנו לשכוח את השאלה שפתחנו בה: האם ישנן סיבות טובות להצבת תכנית הלימודים המסורתית הזאת בלב החינוך הבית-ספרי? ההצדקה הדתית הישנה, על תפיסת הגאולה האישית שלה, עברה מן העולם זה כבר (אף שב-1923 כתב מנהלו לעתיד של המכון הלונדוני לחינוך, פרד קלרק, ש"הסיבה היסודית להוראת חילוק ארוך לג'וני הקטן היא שנפשו בת-אלמוות" (Clarke 1923: 2)). רעיון הישועה החברתית – הטיפוס בסולם אל חינוך גבוה ומשרה מכניסה – הפך אולי למקבילה המודרנית של הגאולה הדתית. אבל גם את הרעיון הזה קשה להצדיק לנוכח קשיחות הלב שהוא מגלה כלפי כל מי שאינם זוכים בגאולה.

דרוש לנו טיעון שיסביר מדוע תכנית הלימודים הבית-ספרית צריכה להיבנות דווקא על מקצועות לימוד אלה – אנגלית, מתמטיקה, מדע ושאר הפריטים מתכנית הלימודים הארצית של 1988. אפשר להדגיש את היתרונות שהם נושאים בחובם: קריאה וכתביה דרושות לנו לאינספור מטרות; הבנה מדעית וטכנולוגית דרושה לנו להבנת העולם החברתי והכלכלי; חינוך גופני דרוש לנו לשמירה על כושר; עלינו להכיר את האמנויות השונות, אם לא לעסוק בהן ממש, כדי שנוכל להחליט אם להפוך אותן לחלק מאורח חיינו אם לאו.

כל זה טוב ויפה. אבל הניסיון להצדיק את המצב הקיים מרחיב את המוקד. המוקד אינו עוד מקצועות הלימוד עצמם, כי אם תועלות כמו אלה שהוזכרו זה עתה. אני פותח בתועלות אישיות וחברתיות, ומראה כיצד מקצועות הלימוד מקדמים אותן. המסקנה ההרסנית מבחינת

¹ מלבד ההסבר ש"תכנית הלימודים הבית-ספרית צריכה לקדם את התפתחותם הרוחנית, המוסרית, התרבותית, הנפשית והגופנית של תלמידים בבית הספר ושל החברה; להכין תלמידים להזדמנויות, לתחומי האחריות ולחוויות של החיים הבוגרים".

היא הייתה חלק ממשטר רוחני שנדרש לישועה. עד שלהי המאה העשרים קרסו פיגומיה התיאולוגיים. מה שנותר – בראש ובראשונה – הוא אמונה בתרבות הגבוהה כסמל מעמדי. השאלה היא אם תכנית הלימודים הבורגנית, שמורכבת ממקצועות לימוד אקדמיים נפרדים וששורשיה מגיעים לפחות עד שנות השישים של המאה התשע עשרה, מתאימה בתקופתנו לילדים בני כל המעמדות מגיל חמש ומעלה.

קנת' בייקר לא שקל את השאלה הזאת, אבל בעשור שבא אחרי 1988, יותר ויותר מורים החלו לפקפק בתכנית הלימודים. הם ביקשו לדעת מה תכליתה. משרד החינוך והרשות הבריטית להסמכה ולתכניות לימודים (*Qualifications and Curriculum Authority - QCA*) הגיבו לכך ותכננו מערך יעדים מקיף, שפורסם ב"מדריך לתכנית הלימודים הארצית" (*the National Curriculum Handbook on*) מ-1999. היעדים הוצגו ברשימה גולמית למדי, בלא כל טיעון להצדקתם, ואף על פי כן הייתה בהם מהפכה. לראשונה בתולדות בריטניה הוצגו יעדים ארציים לכל תלמידי החינוך הממלכתי.

היעדים הדגישו במידה רבה את רווחתו האישית של התלמיד, חשיבה מעשית והכנה לחיים אזרחיים. מן הפריטים ברשימה 60% קשורים בסגולות אישיות שהיינו רוצים שתלמידים ירכשו. יעדי ידע בולטים אף הם, ומהווים 30% מן הרשימה. זה לא מפתיע, משום שעבור

המצב הקיים היא שאין סיבה להניח שמקצועות הלימוד המסורתיים הם הכלים היחידים או אפילו הרצויים ביותר לקידום התועלות הללו. גם אם נפתח בהגדרת "החיים הטובים" עבור היחיד או בהגדרת "חברה טובה", השאלה איזו תכנית לימודים תקדם אותם באופן המיטבי תעמוד בעינה.

דרך אחת להשיב את המכסה לתיבת פנדורה זו היא לטעון שסיבות פנימיות ללמידת נושאים אקדמיים גוברות על הסיבות החיצוניות. או במילים אחרות שמדע, היסטוריה, מוזיקה וכל השאר ראויים ללמידה כשלעצמם. החתירה לידע ולאמנויות היא מטרה עצמאית שאינה זקוקה להצדקה רחבה יותר.

זהו טיעון מפתה, אבל כמוהו כפיתויים רבים אחרים – בסופו של דבר הוא מאכזב. כולנו יודעים שישנם אנשים שנהנים מעצם ההקשבה למוזיקה או מעצם פתרון של חידות מתמטיות. מנקודת מבט אתית, אין שום בעיה עם בחירה שלהם בפעילויות מסוג זה. הם עושים משהו ראוי מבחינה אישית, משהו שהופך את חייהם למספקים יותר. אבל כאשר מוזיקה ומתמטיקה הופכות לחלק מתכנית לימודים מחייבת, הסביבה האתית משתנה. ילדים אינם בוחרים בפעילויות אלה, לא כל שכן כמטרות עצמאיות. דרושה לנו אפוא סיבה טובה לטענה שהדברים האלה טובים כשלעצמם, אפילו כאשר הילדים עוסקים בהם מכוחו של אילוף חיצוני.

תכנית הלימודים האקדמית, המחולקת למקצועות לימוד נפרדים, היא יציר המעמד הבינוני. הצלחה בה נעשתה סימן להשתייכות למעמד זה, או למצער – סימן לזכות להשתייך אליו



הסגולות האישיות שהוזכרו נדרש בסיס הבנה רחב. היעדים החדשים מציבים את נקודת המוצא לכתיבת תכנית הלימודים במקום הנכון: בתמונה – אמנם לא ממוקדת דיה – של משמעות הפריחה האישית והחברתית בדמוקרטיה ליברלית מודרנית.

הקושי – וזהו קושי עצום – נעוץ בעובדה שהיעדים באו אחרי בחירת מקצועות הלימוד. כמעט כולם נקבעו כמקצועות חובה ב-1988, ונותרו כאלה ב-1999. כיצד יולבשו היעדים החדשים על גבי נושאי הלימוד הישנים? איזו התאמה התקיימה בין אלה לאלה? התשובה: כמעט שום התאמה. רק מעטים ממקצועות הלימוד שהוצגו במדריך מ-1999 התחברו ליעדים החדשים (White 2004). ההתאמה הקרובה ביותר התקיימה כצפוי במקצועות הלימוד החדשים – PSHE (חינוך אישי, חברתי ובריאותי) ואזרחות – כיוון שנושאים אלה עוסקים בדיוק במה שדרוש לתלמידים כדי לפרוח בחייהם האישיים ולהיות אזרחים טובים. "עיצוב וטכנולוגיה", מקצוע לימוד בעל נטייה מעשית דומה לתכנון של אמצעים מתאימים למטרות רצויות, לא השתרך הרחק מאחור. אבל המצב היה שונה ברבים ממקצועות הלימוד האחרים. מדע, מתמטיקה, שפות מודרניות, היסטוריה, מוזיקה, חינוך גופני ובמידה פחותה גם תחומים אחרים נראו כבולים בתוך יעדיהם הפנימיים, בלא התייחסות כלשהי לתמונה הגדולה יותר. הם נטו להתמקד בהעברת הכישורים והידע הדרושים להנכיחים בתחום כדי שיוכלו להפוך בהמשך למומחים של ממש.

פילוסופים ניסו להציג סיבות כאלה, אבל טיעוניהם נותרו לא משכנעים בעיקרם (White 1982). הם משכנעים מעט יותר כאשר הם מתרחקים מן הטענה החזקה הגורסת שמוזיקה (או כל מקצוע לימוד אחר) היא אמנות ראויה כשלעצמה עבור כולם, ופונים לטענה החלשה יותר הגורסת שהצורך ללמוד מגוון של מקצועות פותח צוהר אל מספר גדול של אפשרויות בעלות ערך עצמאי. אבל טענה זו גם פותחת מחדש את תיבת פנדורה. שכן נקודת המוצא, שוב, אינה מקצועות הלימוד כשלעצמם אלא משהו רחב יותר – הגשמה אישית ומקומם של עיסוקים עצמאיים במסגרת זו. וכאשר מתחילים שם, אפשר לראות שישנם מועמדים רבים ושווים לפעילויות ראויות כאלה. בילוי זמן עם חברים, למשל, אינטימיות מינית, גינון, צפייה בסרטים... האפשרויות שמתמטיקה, גיאוגרפיה ושפות זרות פותחות אינן האפשרויות הראשונות שעולות בדעתנו בדרך כלל בהקשר זה. אולי יהיה להן מקום בפריחתם של אנשים מסוימים, אבל כך גם לדברים רבים אחרים.

תכנית הלימודים המסורתית עדיין מחפשת רציונל איתן – רציונל שחסר לה בעת שעוגנה בחקיקה לאומית בשנת 1988.

יעדים חדשים – מקצועות ישנים

תכנית הלימודים לא תמיד הייתה נטולת יעדים. כאשר היא צמחה לראשונה לפני יותר ממאתיים שנה הייתה לה תכלית ברורה ורחופה.

ב

יעדים חדשים לתכנית הלימודים הארצית

לקראת תמונה ברורה של אדם

תכנית הלימודים של בית הספר האנגלי נועדה לעזור לכל צעיר לחיות חיים מספקים ולעזור לאחרים לעשות כן. עליה לעשות זאת במסגרת של אחריות דמוקרטית, שבה כל אדם שווה בערכו וכל אדם חופשי להחליט החלטות משלו בנוגע לחייו.

מורים והורים זקוקים לתמונה ברורה של האדם שהיינו רוצים שכל צעיר יתפתח להיות. יש לחשוב אפוא על תכונות אישיות שנראות לנו חשובות באופן כללי - דברים כגון מעורבות בלב שלם בפעילויות וביחסים בינאישיים, טוב לב, כבוד לזולת, רוח עצמאית והנאה מעבודה עם אחרים בחתירה למטרות משותפות. בחברה דמוקרטית מודרנית פיתוח של תכונות אישיות אלה ואחרות דורש התנסות במגוון רחב של פעילויות, כמו גם ידע והבנה מקיפים - של טבע האדם, של העולם הטבעי בכללותו, של חברתנו וחברות אחרות. הוא תלוי גם במיומנויות בסיסיות כגון קרוא וכתוב, כישורים מתמטיים וטכנולוגיות מידע.

להלן יפורטו תכונות האישיות, ההתנסויות וסוגי ההבנה האמורים. אל המיומנויות הבסיסיות נתייחס מעתה כתשתית מובנת מאליה. כדי להקל על הקריאה נחלק את הפירוט לארבעה חלקים - אף שבמציאות אין ביניהם אבחנה חותכת. החלק הראשון יעסוק ברווחתו האישית של הצעיר, אבל הוא חופף במידה מסוימת לחלקים השני והשלישי, אשר שניהם עוסקים בעזרה לפריחתם של אחרים. החלק האחרון יעסוק בתכונות אישיות נוספות שכולנו זקוקים להן כדי להצליח.

חלק ראשון: הגשמה עצמית

היינו רוצים שכל אדם צעיר יצליח בחייו. הכוונה היא להצלחה בפעילויות ראויות וביחסים בינאישיים ראויים, שנכנסים אליהם מרצון חופשי ומנהלים אותם בלב שלם. מורים והורים צריכים לעזור לצעירים:

- לחוות מגוון של פעילויות מעניינות (למשל מעורבות קהילתית, פעילויות אמנותיות וספרותיות, חתירה לידע, עזרה לאחרים, צורות של עבודה ויוזמה, ספורט ופעילות גופנית, יצירה, אהבת טבע);
- לקבל הכרעות במסגרת מגוון זה ולעסוק בפעילויות מסוימות באופן מלא יותר;
- להשתתף בפעילויות נבחרות בלב שלם;
- להצליח בתחומי פעילות שונים;
- לנהל יחסים קרובים ואכפתיים ולשמרם בגיל צעיר וגם מאוחר יותר בחיים;
- לרכוש את הידע וההבנה הדרושים לכל האמור לעיל.

תהא אשר תהא הדרך שבה יבחרו להגשים את עצמם, לכל הצעירים ישנם צרכים בסיסיים שעליהם לספק. מורים והורים צריכים אפוא לעזור להם:

- לנהל אורח חיים בריא ולהבין מהם התנאים לאורח חיים כזה (למשל תזונה, פעילות גופנית, בטיחות, רווחה רגשית);

כיוון שהיעדים החדשים לא עוגנו בחוק, לא הייתה חובה שמקצועות הלימוד עצמם - שמרכיביהם כן עוגנו בו - יותאמו אליהם. אין פלא אפוא שמרביתם דבקו בנתיבים הישנים. היה זה בבחינת נס פרגוגי אם אחרי 1999 מקצועות הלימוד היו זונחים דרכי פעולה שנבנו במשך יותר ממאה שלמה ועוברים לשרת את היעדים החדשים.

חלוקת עבודה

תולדותיה הקצרות של תכנית הלימודים הארצית היו שיעור באיך לא כראי לארגן מערכת חינוך. המעבר שנעשה ב־1988, משליטה מקצועית לשליטה פוליטית בתכנית הלימודים, נראה הגיוני. המורים אינם צריכים להחליט לבדם בשאלת יעדי החינוך ותכניו. תכנית הלימודים צריכה להתייחס בדרך כלשהי לעתיד החברה שלנו, והשאלה כיצד תיראה החברה היא שאלה פוליטית: ציבור הבוחרים הדמוקרטי הוא שצריך לקבל החלטות בעניין. למורה לא צריכה להיות השפעה רבה יותר מאשר לדוור.

המומחיות הממשית והייחודית באמת של המורים היא בשאלה כיצד לארגן את תכנית הלימודים באופן המיטבי לנוכח הנסיבות המקומיות - תחומי העניין והרקע של הילדים בכיתותיהם, משאבי בית הספר ואופייה של הקהילה הסובבת.

שיקולים אלה מכוונים בכיורן לחלוקת עבודה בין הפוליטיקאים לאנשי המקצוע. תפקיד משרד החינוך הוא לסרטט את קווי המתאר הרחבים של תכנית הלימודים הארצית - להגדיר לה יעדים כלליים, ערכי יסוד, מסגרת דרישות מקפת. למורים היא צריכה להשאיר את פירוש התוכן ואת היישום. ישנן אלף ואחת דרכים לפרש ולממש מערך ארצי כללי, ואנשי המקצוע הם האנשים המתאימים ביותר למשימה. ההסדר מ־1988 ארגן את העניינים בצורה שגויה. במשך שנים רבות אחר כך משרד החינוך לא התייחס ליעדים כלליים, ולעומת זאת חרג הרבה מעבר לתחומי הכתבה של תכנים מפורטים. כיום ישנה הכרה רחבה במצב העניינים ההפוך הזה - הכרה שראשיתה בהצגת היעדים הכלליים ארציים מ־1999. נכון אמנם שהתעלמו מהם בדרך כלל, אבל העיקרון שדרושים יעדים כלליים ארציים הונח סוף־סוף על השולחן. מאז 2003 התקדמו רשויות החינוך בחלקים שונים של בריטניה [סקוטלנד, וולס, אירלנד - לא אנגליה] עוד כמה צעדים. היום הן מייצרות יעדים מחייבים יותר, יעדים שתכנית הלימודים תצטרך להישמע להם. בה בעת הן הופכות את תכנית הלימודים לפחות מוכתבת, וליותר בתי ספר ניתנת יותר סמכות בנוגע לתכנים. פרשנים חברתיים המחפשים שינויים ברוח הזמן הלאומית מן הראוי שישומו לב למה שמתרחש בשטח בבתי הספר ובסוכנויות החינוך המרכזיות, ציבוריות ופרטיות. ההסדר מ־1988 נדחה היום בידי רובם.

אבל הוא לא נדחה בידי כולם. משרד החינוך נזהר מפני שינויים רדיקליים מפחד שיואשם בזיקה לפרוגרסיביות ה"רעוע" של שנות השישים. הרפורמות הנוכחיות של ה־QCA באנגליה מוכרחות להניח שכל מקצועות החובה יישארו כאלה. זהו מכשול משמעותי בפני תכנית לימודים מבוססת יעדים, כיוון שהוא מכריע מראש אילו כלים ישמשו למימוש היעדים. פירוש הדבר שתכנית לימודים אשר עוצבה בעידן הכרכות עדיין עומדת בלבו של החינוך הבית־ספרי לקראת האלף החדש. פירוש הדבר גם שמעמדות הביניים, שהיום הם נרחבים בהרבה והומוגניים הרבה פחות משהיו ב־1900, יכולים להיות בטוחים בהמשכות של תכנית הלימודים המקושרת מבחינה היסטורית לשכבתם החברתית - וביתרון התחרותי שהיא מעניקה להם.

חלק שלישי: תרומה לכלכלה

עניין בעבודה יכול לתרום משמעותית להגשמה עצמית ובר בדרך להועיל לזולת. היינו רוצים שצעירים יפתחו את התכונות הדרושות בסביבה כלכלית משתנה – תכונות כגון יוזמה, גמישות, עצמאות, יכולת לשתף פעולה ונכונות להסתכן. עליהם להיות רגישים לסוגיות סביבתיות הקשורות בשינויים כלכליים, ברמה המקומית והגלובלית כאחת. היינו רוצים שיכבדו את הצרכים של הדורות הנוכחיים ושל הדורות הבאים, ושיהיו מודעים לסתירות אפשריות ביניהם.

בשל כך מורים צריכים לעזור לצעירים:

- לעבוד בשיתוף פעולה כדי לייצר טובין או שירותים עבור בית הספר, עבור בני הקהילה המקומית או עבור אנשים מעבר לים;
- להיות מודעים לזכויותיהם של עובדים ושל מעסיקים;
- לבחון בעין ביקורתית את דרכי יצירתו וחלוקתו של העושר, ברמה הארצית והעולמית;
- להבין את תלותם הכלכלית ההדדית של פרטים ושל ארגונים וקהילות ברמה המקומית, הארצית והגלובלית;
- להבין את הטווח הרחב של העבודות שמביניהן יוכלו לבחור;

- להחליט החלטות מתאימות בנוגע לניהול כלכלי ולתכנון ענייניהם הכספיים בעתיד;
- להיעשות צרכנים ביקורתיים ובעלי הבחנה;
- להבין את הדרישות הבסיסיות מחיים מספקים (למשל בריאות, מזון, אוויר ומים נקיים, דיור, הכנסה, חינוך, חברה שלווה, חירויות שונות).

חלק שני: מעורבות חברתית ואזרחית

- ראינו שהתנאים להגשמה עצמית קשורים באופן הדוק בהגשמתם העצמית של אחרים. לכן היינו רוצים שתלמידים יהיו בני אדם ישרים, הוגנים, אמינים, סובלניים, נדיבים, רוחשי כבוד לזולת, ידידותיים, נוחי מזג, חביבים ונכונים לעזור. מורים והורים צריכים לעזור לצעירים:
- ליהנות מעבודה עם אחרים לקראת מטרות משותפות ובמגוון תפקידים;
 - להתקשר ולתקשר עם אנשים אחרים באופן הולם בנסיבות שונות;
 - להבין ולנווט עימותים בינאישיים, לנהל משא ומתן ולהתפשר במידת הצורך;
 - להרהר בטבע האנושי, בצדדיו השווים והשונים, בשיאיו ובמעמקיו, וביחסו לחלקים אחרים של הסדר הטבעי.

הקושי - זהו קושי עצום - נעוץ בעובדה שהיעדים באו אחרי בחירת מקצועות הלימוד. כמעט כולם נקבעו כמקצועות חובה ב־1988, ונותרו כאלה ב־1999. כיצד יולבשו היעדים החדשים על גבי נושאי הלימוד הישנים? איזו התאמה התקיימה בין אלה לאלה? התשובה: כמעט שום התאמה

- להיות מודעים להשפעות המדע, הטכנולוגיה והשווקים הגלובליים על רפואי עבודה ועל הביקוש לעבודה;
- להבין את ההשלכות הסביבתיות של אורחות חיים שונים ושל פיתוח כלכלי, הן ברמה המקומית הן ברמה הבינלאומית.

חלק רביעי: תבונה מעשית

בכל דבר שנעשה בחיינו, נצטרך שיקול דעת מעשי בריא כדי להצליח. הורים ומורים יכולים לעזור לצעירים לרכוש שיקול דעת שכזה. הם זקוקים ליכולת לחשוב בהיגיון, ביצירתיות ובגמישות על האמצעים המתאימים למטרותיהם, ולבחון תדיר סדרי עדיפויות וסתירות אפשריות בין יעדים לערכים. ליישום החלטותיהם הם יזדקקו לביטחון, להתמדה ולסבלנות. הם יצטרכו לנהל בתבונה את איווייהם (למשל למזון, לשתייה, למין, לתשומת לב ולהכרה) ואת רגשותיהם (למשל פחד, אהדה, מרירות וערך עצמי נמוך). עליהם ללמוד להתמודד עם עיכובים ומכשולים, עם שינויים בנסיבות, ועם אי־ודאות. יש ללמדם לעמוד בפני לחץ מופרז וקריאות תיגר מצד בני גילם ומצד דמויות סמכות, תקשורת, דעת קהל והונאה עצמית. עליהם ללמוד כיצד לנהל את הזמן שלהם, כיצד לנקוט יוזמה, כיצד למצוא איזון נאות בין נטילת סיכונים ובין זהירות. הם זקוקים גם לשיקול דעת בריא בצד האינטלקטואלי. זה תלוי בפיתוח סגולות כגון בהירות מחשבה, אובייקטיביות, כבוד לראיית עממאות מחשבתית.

- היינו רוצים גם שתלמידים, בהיותם אזרחים בהתהוות, יתמסרו לערכים דמוקרטיים בסיסיים כגון שוויון פוליטי, הגדרה עצמית, חופש מחשבה ופעולה. היינו רוצים שיראו באחרים בעלי חשיבות פנימית זהה, שיצאו נגד אפליה ודעות קדומות, שידאגו גם לרווחת הזולת - בחברה שלהם ומעבר לה. לשם כך מורים צריכים לעזור לתלמידים:
- למלא תפקיד מועיל בחיי בית הספר, השכונה, הקהילה והעולם בכללותו;
 - להשתתף בהליכים דמוקרטיים במסגרת בית הספר והקהילה;
 - להבין ולכבד גיוון תרבותי וקהילתי, הן ברמה הארצית הן ברמה הגלובלית;
 - להיות מודעים לאחריותם ולזכויותיהם שלהם ושל אחרים בתור אזרחים;
 - להעריך באופן ביקורתי את תפקידה החברתי ואת השפעתה של התקשורת בדמוקרטיה מודרנית;
 - לרכוש הבנה של העולם המודרני ושל מקומה של אנגליה ובריטניה בתוכו;
 - להיות מודעים לכמה מן הסוגיות המוסריות הנגזרות משינויים מדעיים, טכנולוגיים וחברתיים;
 - לחשוב באורח ביקורתי על יעדי החינוך הבית־ספרי שלהם ועל סדר העדיפויות ביניהם.

הרציונל ליעדי תכנית הלימודים הארצית

הגשמה עצמית

אלה היעדים שאני מציע עבור תכנית הלימודים הבית-ספרית. הם כבר מכילים בתוכם חלק מן הרציונל, ובכל זאת יש עוד מה להשלים. התייחסויות ל"מורים והורים" מזכירות לנו שתכנית הלימודים הבית-ספרית אינה מוכלת בתוך עצמה. היא ממוקמת במסגרת חינוכו הרחב יותר של הילד. מה שהורים רוצים עבור ילדיהם חופף בדרך כלל ובמידה רבה למה שמורים רוצים עבורם. מובן שלמורים יש תפקיד מקצועי יותר במסגרת התמונה הכוללת. מורים ולא הורים הם שמביאים בדרך כלל לידיעתם של הילדים את "השפעות המדע, הטכנולוגיה והשווקים הגלובליים על דפוסי עבודה ועל הביקוש לעבודה", והם שעוזרים להם בדרך כלל "לבחון בעין ביקורתית את דרכי יצירתו וחלוקתו של העושר, ברמה הארצית והעולמית". אבל אפילו כאן אין חלוקת עבודה חדה. כאשר הורים יודעים דברים כאלה, רצוי בהחלט שישוחחו עליהם עם ילדיהם. במובן הרחב של החינוך, ההורים מחנכים לא פחות מן המורים, ושני הצדדים כאחד צריכים לראות בעצמם את מי שעובדים במשותף על בסיס שווה.

היעדים אינם מתיימרים להיות ניטרליים מבחינה ערכית. הם נועדו להכין צעירים לחיים בחברה דמוקרטית ולא אוטוקרטית. הטיעון שיובא להלן יציג סיבות אחדות לרצות בצורת ממשל דמוקרטית, אף שצידוק מלא יותר יצטרך להגיע ממקומות אחרים. כאמור, ההנחה שהדמוקרטיה רצויה עומדת בבסיס הטיעון היסודי שעל פיו מתבקשת שליטה פוליטית ולא מקצועית ביעדים.

חלק גדול מהצעת היעדים מסביר את עצמו. לא אדון בה שורה אחר שורה, אלא אתמקד ברעיון המפתח המובא במשפט הראשון שלה: "תכנית הלימודים של בית הספר האנגלי נועדה לעזור לכל צעיר לחיות חיים מספקים ולעזור לאחרים לעשות כן".

רעיון המפתח הוא הגשמה עצמית – של התלמיד ושל אחרים. לא מפתיע שרווחת הפרט זוכה להבלטה כזאת. בצדק אנו רואים היום בהגשמה העצמית דבר מרכזי שחברה דמוקרטית צריכה לעזור לחבריה להשיג. העידן הוויקטוריאני, שבו צמחה והתחזקה תכנית הלימודים הבית-ספרית, לא היה רק קדם-דמוקרטי. הוא גם נטה, רשמית לפחות, להעמיד את הצדיקות המוסרית הרחק מעל המימוש העצמי בתור אידיאל לחיים. בכך הוא שיקף את התפיסה הנוצרית, שלפיה יהא אשר יהא האושר הממתין לנו – אם וכאשר – בחיים שלאחר המוות, משימתנו על פני האדמה היא לציית לדבר אלוהים. מרבית הוויקטוריאנים היו רואים בהפיכת הרווחה האישית למוקד החינוך מתכון לאנוכיות.

משהו מדרך חשיבה זו שרד עד היום, אבל בלא בסיס איתן. רובנו מודעים מאוד לעובדה שחיינו אלה הם החיים היחידים שנחיה, ומבקשים ליהנות מהם ככל האפשר. חינוכנו עוזר לנו להשיג זאת. אין פירוש הדבר שהוא עוזר לנו להיות אנוכיים. פריחתו של אדם אחד קשורה לרוב באופן הרוק לפריחתם של אנשים אחרים. אשוב לנקודה זו בהמשך.

עלינו לחשוב טוב יותר על תפקידם של בתי הספר בקידום הפריחה

האישית. יהיו אשר יהיו יעדיהם הרשמיים – אם יש להם כאלה – בתי הספר נראים בדרך כלל כמו זירות של תחרות על הצלחה בבחינות ועל גישה למשרות נחשקות. עניין זה מקשר בין חיים מספקים לבין השגת כסף, הכרה ועוצמה ויוצר את הרושם שמי שמצליח בתחרות ישיג חיים כאלה בקלות רבה יותר.

תמונה זו מתאפיינת בהבנה לקויה של רעיון ההגשמה העצמית. היא גם חסרת לב. כמוה כמקבילה ארצית לדרך חשיבה דתית ישנה אשר חילקה את בני האדם לשני סוגים: אלה שיייושעו וכל השאר. אבל אם אנו סבורים שכולנו, ולא רק חלקנו, צריכים לקבל עזרה כדי שנוכל לנצל באופן מיטבי את חיינו הקצרים והיחידים, אזי דרושה לנו נקודת מוצא שונה.

הצלחה במובן רחב

דבר אחד נכון בתמונת הרווחה המקובלת: היא מזהה פריחה אישית עם הצלחה. אבל תפיסת ההצלחה שלה צרה מדי. מדובר בהצלחה בהשגת קשת של טובין יחסיים, שחלק מן ההנאה מהם כרוכה בטיבם היוקרתי – לימודים באוניברסיטה "טובה", משרה מקצועית מכניסה, דיור אליטיסטי ופעילויות פנאי. תפיסה זו של הצלחה מדירה מעצם הגדרתה את מי שמשתרכים מאחור במירוץ. אבל ישנה גם תפיסה רחבה וכוללת יותר. זו מזכרת בקצרה בחלק א להצעת היעדים שלנו, שעסק בהגשמה אישית:

"חיינו רוצים שכל אדם צעיר יצליח בחייו. הכוונה היא להצלחה בפעילויות ראויות וביחסים בין-אישיים ראויים, שנכנסים אליהם מרצון חופשי ושמנהלים אותם בלב שלם".

הרבה נדחס לאמירה זו, והיא זקוקה להסבר. היא לב המאמר. השוו דוגמה בין שתי נשים דמיוניות. שתיהן מעורבות באותם סוגי פעילויות ויחסים. שתיהן מתפרנסות מגינון, מקיימות קשרים הדוקים עם בני זוגן וילדיהן, יש להן חברים רבים, ושתיהן אוהבות לצפות בציפורים ולבשל. עבור אחת מהן מסתדרים כל הדברים הללו כשורה; ואילו האחרת סובלת מביש מזל מתמשך, ובעקבות זאת כושלת ברוב קשריה ופעילויותיה. האשה הראשונה נהנית מחיים מספקים יותר בהשוואה לשנייה. חייה מוצלחים יותר.

בחברה דמוקרטית ליברלית ומודרנית ניהול מוצלח של פעילויות ושל קשרים בין-אישיים אינו הסיפור כולו. עבור רובנו העיסוק בהם חייב להיות חופשי. בחברה שלנו אנו מקבלים כמובן מאליו את העובדה שאנו נכנסים מבחירה ליחסים מיניים ואחרים, בוחרים בעצמנו את תחום עבודתנו ואת פעילויותינו מחוץ לעבודה, מחליטים בעצמנו על השקפותינו הדתיות והפוליטיות. אוטונומיה אישית, כמעט עבור כולנו, היא מרכיב בלתי מעורער של רווחתנו. ומאכן הביטוי "מרצון חופשי" בפסקה שצוטטה מהחלק הראשון של הצעת היעדים.

פסקה זו הזכירה גם את הרעיון "לב שלם". אפשר לעסוק בפעילויות ולנהל מערכות יחסים בלא התלהבות, מתוך פקפוק מתמיד אם אמנם נתקבלו ההחלטות הטובות ביותר. השוו זאת למי שמטיל עצמו לכל מעשיו בהתלהבות ובמסירות. אין מחלוקת, נדמה לי, ש"לב חצוי" פוגם בדרך כלל בפריחתם של החיים, ואילו "לב שלם" מוסיף לה.

חיים ראויים

הביטוי "ראויים" בפסקה המצוטטת עלול לעורר מחלוקת רבה יותר. משתמע ממנו שחיים משגשגים הם חיים שבהם אנו מצליחים בפעילויות וביחסים ראויים. מה ייחשב ראוי ומדוע?

סורי עדיפויות משלנו. בעקבות זאת עלולה להתעורר בנו חרטה כאשר אנו דוחים אפשרות ראוייה אחת למען חברתה.

ערכים אינם דבר סטטי. ממצאים אותם, מפתחים אותם, יוצרים בהם קטגוריות חדשות וז'אנרים חדשים. ארבע מאות השנים האחרונות בהיסטוריה של המערב תרמו במיוחד לתהליך זה – שלא במפתיע, שכן במהלך התקופה תפיסות רתיות של העולם התחלפו בהדרגה בגישות חילוניות המתמקדות הרבה יותר בהגשמה ארצית.

פסיכולוגיה קלינית היא תחום עבודה שלא היה מוכר לפני המאה העשרים; בדיוק כפי שתמיכה טכנית לא הייתה מוכרת הרבה לפני המאה העשרים ואחת. שתי העבודות יכולות להיות מספקות; שתיהן ראויות, כל אחת בדרכה. הערכים הכלליים שהן מכילות – עזרה לאחרים, רכישת ידע ויישום נכון שלו – אינם ייחודיים להן, אבל צורתן המסוימת והדרך שבה הם משתלבים בעבודות אלה ייחודיים בהחלט.

מאתיים השנים האחרונות ראו צמיחה אדירה של צורות עבודה מספקות – רבות מהן או אפילו מרביתן כאלה שלא נודעו בעידן הקדם-תעשייתי (הן ראו גם התרחבות עצומה בצורות לא מספקות של עבודה). אם נלך אחורה מאה או מאתיים שנים נוספות נמצא שינויים מרשימים לא פחות בתחום היחסים האינטימיים. הרעיון המודרני המחשיב נישואין לקשר ששני צדדיו נכנסים אליו מרצונם החופשי ואשר מבוסס על אהבה ורעות הוא מוסד ששורשיו נעוצים בפוריטניזם של המאה השש עשרה והשבע עשרה. דפוס זה של נישואין אהבה ייצר בתורו גרסאות נוספות: תפיסות רומנטיות שלו, נישואין בלי ילדים, נישואין פתוחים, שותפויות יציבות בלא נישואין וקשרים חריגניים.

אין צורך להיכנס לפירוט רב כל כך של דוגמאות אחרות לפעילויות ראויות. בתחום אחר תחום של החיים אפשר לספר את אותו הסיפור. חשבו על שלל ענפי הספורט ופעילויות החוץ שהומצאו במאות השנים האחרונות. חשבו על התפתחותם של צורות וסוגות מוזיקליות. חשבו על התפתחויות בתחומי אחזקת הבית, הגינון, הטיולים בעולם, המחקר האקדמי, ההוראה, הפעילות החברתית, גידול הילדים.

ערכים אלה אינם יחסיים לתרבות שנוצרו בה. את הנישואין המבוססים על חיבה אנו חבים אולי לפוריטנים, אבל הם ממשיכים להיות חשובים לנו אף על פי שמשמעויותיהם הדתיות נשכחו ברובן. המוזיקה של מוצרט נוצרה עבור חצרות נסיכים, אבל ערכה לא התפוגג עם היעלמה של חברה זו.

ישנו כיום מגוון עצום ומתרחב של פעילויות ויחסים שצעירים יכולים למצוא בהם סיפוק – חלקם, כמו האזנה למוזיקה בכל שעה, כאלה שלא היו זמינים אפילו לנסיכים לפני מאה שנה. אחת ממטרות החינוך, בבית ובבית הספר, צריכה להיות חשיפת הילדים לחלק גדול ככל האפשר מן המגוון הזה. מכאן היעדים שהובאו ברשימה שלעיל, שעל פיהם מורים וחורים צריכים לעזור לצעירים:

- לחוות מגוון של פעילויות מעניינות (למשל מעורבות קהילתית, פעילויות אמנותיות וספרותיות, חתירה לידע, עזרה לאחרים, צורות של עבודה ויוזמה, ספורט ופעילות גופנית, יצירה, אהבת טבע);
- לנהל יחסים קרובים ואכפתיים ולשמרם בגיל צעיר וגם מאוחר יותר בחיים.

כניסה זו אל תוך עולם של ערכים היא גם כניסה אל תוך שיפוטיות של ערך יחסי. לעתים שיפוטיות אלה הם בלתי אפשריים. האם לקריאה בסקוט פיצג'רלד יש ערך רב יותר מלטיול ביער או לבילוי ערב עם חברים? ערכים חשובים הם לעתים קרובות בלתי ניתנים להשוואה.

סכנה מובהקת אחת הטמונה ברעיון היא סכנת הפטרנליזם. אנשים שונים מגדירים מה ראוי בדרכים שונות, ואין קל מלכפות שיפוטי ערך על אחרים. סכנה זו גדולה במיוחד בחינוך ובבית הספר. יש המאמינים, למשל, שפעילויות אינטלקטואליות ואמנותיות הנעשות לשמן, ערכן גבוה מזה של כל פעילות אחרת. האם הם צודקים? או שמא הם מדברים על העדפותיהם האישיות ותו לא? האם יטעה מי שיאמר שנסיעה סביב העולם בחיפוש אחר חופים טובים לגלישת גלים ראוייה לא פחות מקריאה בצ'כוב או מלימודי פיזיקה גרעינית?

מפתה להסיק בנקודה זו שההכרעה בנושא סובייקטיבית. אנשים שונים מדרגים פעילויות ויחסים בין-אישיים באופן שונה. העדפותינו שונות מאוד, ותפיסת החיים המספקים צריכה לכבד זאת. נכון שאי אפשר להצדיק כל העדפה. אנשים רוצים לעתים דברים מסוימים – אלוהות, סמים או יחסי מין עם ילדים, למשל – ושונאים את עצמם עקב רצונותיהם. אם פריחה תלויה בהעדפות אישיות, אלה צריכות לפחות להיות העדפות שהאדם מסוגל להזהרות אתן לחלוטין, לאמץ אותן בשמחה לאחר שהבין אותן במלואן, על כל השלכותיהן.

בחברות מודרניות כמו זו שלנו יש קסם עצום בתיאור סובייקטיביסטי של החיים הפורחים. תיאור כזה עולה בקנה אחד עם חיתבתנו לאוטונומיה. איש לא יאמר לנו כיצד לנהל את חיינו. אנחנו נחליט בעצמנו מה חשוב לנו. וכפי שאנחנו בוחרים עצמאית טובין ושירותים, כך אנו מחליטים בעצמנו מה ראוי ומה אינו ראוי.

אם העמדה הסובייקטיביסטית נכונה, יש לכך השלכות כבירות לעניין יעדי החינוך ותכנית הלימודים. פירוש הדבר שהחינוך צריך להכין את הצעירים להיות בוחרים אוטונומים מפותחים – לא רק של טובין ושירותים, פעילויות ויחסים, אלא גם של חלק מערכיהם לפחות. במקרה זה יש להכשירם להיעשות פוסקים אחרונים בשאלות של ראוי ולא ראוי.

זוהי עמדה קוסמת שמשתלבת היטב, כך נדמה, בליברליזם של תקופתנו. אבל זו גם טענה שאין לה בסיס איתן, ושאינו לנו כל סיבה לקבלה. היא מושתתת כמדומה על בלבול עם משהו אחר. בחברה ליברלית בני אדם רשאים לעשות ככל העולה על רוחם – ובתנאי שאינם פוגעים באחרים. הכרעות באשר לערכן של בחירותיהם אינן נכנסות לתמונה. אנשים בוגרים חופשיים לצפות בסרטים מצוררים בטלוויזיה במשך 18 שעות ביום, או לבלות את הסתיו בספירת כל עלה ועלה שנופל מן העץ בגנן. אבל עצם העובדה שמישהו הופך משהו למשימה חשובה, לאחר ששקל את השלכותיה וחלופותיה, אין פירושה שמדובר בפעילות ראוייה.

אם אנו מפקפקים בטענה שסופר העלים שלנו עושה משהו ראוי, הסיבה היא שאנו כבר פועלים על בסיס סולם ערכים משתמע. אנו יודעים שאם ישנו דבר ראוי בעולם, אין ספק שיחסים קרובים ואינטימיים עם חבר טוב או חברה טובה הם דוגמה לכך. אנו יודעים שהתבוננות ביופי טבעי והימצאות בו, משחק עם ילדינו, האזנה למוזיקה, להיות אחות או מורה, יכולים להיות בעלי ערך כשלעצמם כמו גם למטרות אחרות.

לא היחיד מחליט מה ראוי ומה אינו ראוי – לפחות לא במובן הרחב, אף שיחידים יכולים לדרג באופן שונה ערכים שונים מתוך המסגרת הנתונה. אבל ביסודו של דבר אנו נולדים לתוך עולם שכבר ספוג בערכים. אם מתמזל מזלנו, אנו מוצאים עצמנו בין סוגים שונים של עיסוקים וקשרים בין-אישיים בעלי ערך. חיינו קצרים וגם אם היינו רוצים לא היינו יכולים לעסוק בכולם. בחברה ליברלית אנו מתחנכים לקבל החלטות ולגבש

מלאה יותר בהן תלויות בהבנה של כל הכרוך בהן. כדי לעסוק בווטרינריה יש לרכוש ידע בתחום הביולוגיה; אינטימיות וחברות דורשות הבנה של טבע האדם (אם כי אין כאן חלוקה חדה בין ערכים לידע, שהרי מושאי הידע עמוסים ערכים כשלעצמם). בתפיסה זו של החינוך, ייתכן בהחלט שלידע העובדתי אין רציונל וזה לזה שהיה לו במסגרת המסורת האקדמית שנדונה לפני כן. ואף על פי כן יש לו חשיבות עצומה.

כל הדיון הזה הניח לומדים שאינם סובלים מרעב, מעוני, ממחלות או מדיכוי. מכאן אנו מגיעים ל"תשתית" ההגשמה, הרי היא סיפוקם של צרכינו הבסיסיים. מזון, ביגוד, אוויר צח, דיור והכנסה הם כולם, במידה כזאת או אחרת, תנאים הכרחיים לרווחה. ישנם גם צרכים פסיכולוגיים וחברתיים. בלא חברתם של אחרים, הכרה כלשהי בהישגינו וביכולותינו, חברה שלוה, משפחה טובה, חירות מחשבה ופעולה – קשה מאוד ואף בלתי אפשרי להגיע להגשמה אישית.

החינוך צריך למלא תפקיד מרכזי גם בתחום זה. מכאן היעדים שנמנו לקראת סופו של חלק א.

הדבר עשוי להיות נכון אפילו בגדרי אותו תחום פעילות: האם למוזיקה קלאסית יש ערך רב יותר מ'אז' אבל לפעמים אפשר לעשות הבחנות. ישנן דרמות – אופרות סבון מסוימות, לדוגמה – שהן סטריאוטיפיות ורגשניות. הן לא חסרות ערך לחלוטין, אבל חסרה בהן קשת הערכים העשירה המצויה ביצירות אחרות. גם צורות תעסוקה מסוימות מספקות יותר מאחרות. קשה להמשיך לעבוד בלב שלם בעבודה נטולת אתגר עד כדי כך שמשמעממים ממנה עד דמעות בתוך שבוע או שבועיים. פעילויות ויחסים שלעולם אינם נמאסים – אם בשל החיזוק שהם מספקים לערכים מרכזיים של הפרט ואם בזכות מורכבותם, יכולתם לפתוח אופקים חדשים, או פשוט בשל יופיים החושי – נתפסים לרוב כבעלי הערך הרב ביותר.

צעירים צריכים לקנות להם יכולת הבחנה בעניינים אלה. אין זאת שישנו גוף של מומחים אמיתיים בתחום החיים הטובים (אף שישנם רבים המתיימרים למומחיות בנושא) שיכולים לומר לצעירים איזה ערך יש לכל פריט. בעלי הניסיון הרחב בפעילויות בעלות ערך מצויים בעמדה טובה יותר לשפוט אותן בהשוואה לאחרות. אבל המומחיות

משרד החינוך צריך להיות נועז יותר. לרעיון שהחינוך הבית-ספרי הטוב עומד על מקצועות מסורתיים מוגדרים מלאו כבר כשלוש מאות שנה, ואולי הגיע הזמן שנוציא אותו לגמלאות

הגשמה עצמית ומחויבות מוסרית

ייתכן שהטיעון שהוצג עד כה גרם לכם אי-נוחות. עד כה דיברנו רק על הגשמתם העצמית של צעירים. לא הוזכרו המחויבויות המוסריות שלהם. לא הוכרה הסכנה שביצירת חברה של אגואיסטים, העוסקים אך ורק בחתירה לסיפוק עצמי.

תגובה זו מובנת, אך שגויה. ראשית, ואולי במפתיע, בשום שלב לא אמרנו שצעירים צריכים לחתור לטובתם שלהם. דובר רק על עיסוק בפעילויות וביחסים עם הזולת. ואלה דברים שונים. הצעירים יכולים להתמסר לחברויות, לחוויות עבודה, לרכיבה על אופניים, לקשרים עם אפריקה, לקריאת ספרים, לעיצוב כניסה חדשה לבית הספר – וכל זאת מבלי לחשוב שהם עושים את הדברים הללו במטרה לקדם את פריחתם שלהם. עשיית הדברים הללו אכן תורמת לכך בפועל, בלי קשר לכוונתה. הצעת היעדים רחוקה מאוד ממתכון לחתירה אנוכית אחר תועלת אישית.

גם האלטרואיזם לא נזנח. טעות לומר שכאשר אני מקדם את רווחתי שלי, איני מקדם במקביל גם את רווחתם של אחרים. אם החברות טובה עבורי, היא טובה גם עבור חבריי. בכל פעילות שיתופית יש מטרות משותפות. עבודה מספקת מבחינה אישית – מלבד היותה שיתופית לרוב – מועילה אף היא בדרך כלל לאנשים אחרים. שילוב הטובה האישית עם זו של אחרים מודגש במקומות רבים בהצעת היעדים. אפשר למצוא זאת ביעדים הרבים המפורטים בחלקים השני והשלישי, שהם מן הסוג האלטרואיסטי או האזרחי המפורש. מילוי תפקיד מועיל בחיי בית הספר או הקהילה יכול להיות מספק מבחינה אישית וגם להטיב עם אחרים. כך גם במקרה של יעדים אזרחיים –

אינה מוגדרת באופן מסודר. במידה מסוימת כולם יכולים להשתתף בהערכות, שנעשות נושאי שיח, אם יומימי ואם מתוחכמים יותר. צעירים יכולים וצריכים להתחנך לחשיבה בתחום. אגב כך הם ישתתפו בעיצוב התרבות ובחידושה.

אחת ממטרות החינוך אפוא היא לפתוח דלתות רבות, להכיר לצעירים את מרכיבי החיים הפורחים ולעודדם לחשוב עליהם, על דרגות הערך שהם מכילים, ועל דירוגם הפנימי. בנעורים וגם בשלבים מאוחרים יותר של החיים, אי-אפשר להיכנס בכל הדלתות הללו. צעירים זקוקים להנחיה במציאת דרכם שלהם, באיתורן של דרכים המתאימות להם יותר מאחרות, שבהן יוכלו ללכת מתוך מחויבות ובהצלחה.

מכאן שלושת היעדים הנוספים שהובאו בחלק א, ולפיהם מורים והורים צריכים לעזור לצעירים:

- לקבל הכרעות במסגרת מגוון זה ולעסוק בפעילויות מסוימות באופן מלא יותר;
 - להשתתף בפעילויות נבחרות בלב שלם;
 - להצליח בתחומי פעילות שונים.
- למותר לומר שתלמידים אינם מקבלים החלטות בלתי הפיכות. הם טועמים פעילויות מפעילויות שונות לכל אורך חייהם. אבל בהיותם שוליות באמנות החיים הטובים, הם זקוקים לחוויות מוקדמות של פעילויות מהנות ומוצלחות. בתי ספר יכולים לעזור להם להשיגן.
- היעד הבא, שעל פיו מורים והורים צריכים לעזור לצעירים:
- לרכוש את הידע וההבנה הדרושים לכל האמור לעיל, אמור להיות מובן מאליה. היכרות עם פעילויות ראויות והשתתפות

ומפרסמים. חלק זה מציג סטייה משמעותית ממסורת החינוך האקדמי, ועל כן הסברתי את כוונתי במונח "תבונה מעשית" בפסקה ארוכה למדי. לאחר מה שכבר אמרתי בנושא הפריחה האישית, פסקה זו אמורה להתקבל על הדעת כמות שהיא.

T

סדר יום חדש למשרד החינוך

בניגוד למסמכי יעדים רשמיים אחרים שפורסמו בשנים האחרונות, נייר זה בא עם רציונל בצדו. גרסאות עתידיות של מסמכים ממשלתיים בנושא מן הראוי שיעשו את אותו הדבר. כאמור ישנן לכך סיבות דמוקרטיות טובות.

לאחר שמעמידים יעדים משביעי רצון, אפשר להתחיל לסרטט את קווי המתאר הכלליים של תכנית לימודים אשר תעלה בקנה אחד עם. אין סיבה שהיחידות הטובות ביותר בתכנית הלימודים יורכבו דווקא ממקצועות הלימוד המסורתיים. ישנם כלים אחרים – פרויקטים, רעיונות, יוזמות מעשיות בתוך בית הספר ומחוצה לו, מרחבים אישיים, עבודה בין-תחומית – וכמובן גם מבנים ותהליכים בית-ספריים שלמים. מובן מאליו בעיניי שדרושה הבנה רצינית בתחומי ההיסטוריה, המתמטיקה, המדע, הספרות או הגיאוגרפיה. אבל היא תתמקד בסוגי

ומקצועיים אחרים המוזכרים בחלקים אלה. הסתירה האפשרית בין מה שטוב עבורי לבין מה שטוב לאחרים מעלה שאלות פילוסופיות סבוכות שלא זה המקום להעמיק בהן. מי מבין הקוראים שנוטה להרגיש ניגודי אינטרסים יותר מחפירות אינטרסים, ראוי שיזכור שרשימת היעדים שלי מכילה גם פריטים רבים שהם אלטרואיסטיים באופן בלתי מעורער. הם נוגעים ישירות לרווחתם של אחרים ולתרומות שהלומד יכול להרים לשם כך.

סבורני שאיני צריך לומר עוד הרבה על החלקים השני והשלישי. הקשר בין פריטים אלה לבין יעד העל, שעניינו סיוע לכל צעיר לחיות חיים מספקים ולעזור לאחרים לעשות כן, צריך להיות ברור למדי. הדבר היחיד שמן הראוי להרגישו הוא הקשר המשתמע שלהם לשוויון של כבוד. אני מתייחס כמובן מאליו לכך שעלינו לראות בכולם, כמו בעצמנו, את מי שזקוקים לחיים פורחים. זה הבסיס לעיקרון הדמוקרטי של שוויון פוליטי, כפי שמומחש ברעיון של קול אחד לכל אדם. בסיס זה פוסל כל פיזור של "עליונותנו" ביחס לאחרים בני אומה אחרת, דת אחרת, מעמד חברתי שונה או גזע אחר. הוא שולל חתירה להפעלת כוח על אחרים כדרך להרגשה של פחיתותם.

שוויון של כבוד אינו זהה לשוויון בעושר או בהכנסה, וגם אינו מרמז לכך. בה בעת מה שכבר נאמר על צרכים בסיסיים – התנאים הדרושים לשגשוג – מביא צידוק לטענה שכולם צריכים ליהנות ממשאבים מספקים, משאבים רבים משמעותית מאלה הזמינים לעניים בבריטניה ובמקומות אחרים.

רעיון המפתח הוא הגשמה עצמית – של התלמיד ושל אחרים. לא מפתיע שרווחת הפרט זוכה להבלטה כזאת. בצדק אנו רואים היום בהגשמה העצמית דבר מרכזי שחברה דמוקרטית צריכה לעזור לחבריה להשיג

ההבנה המתבקשים מן היעדים, ובכך תסטה אולי מן התוכן המסורתי. חלק מאותה למידה אקדמית יותר תוכל להתקיים בגדרי המקצועות; אבל חלק גדול ממנה יוכל להתרחש גם בדרכים אחרות, ובהן כאלה שיהפכו את הלמידה למשמעותית ולמהנה יותר עבור תלמידים הנרתעים מן הגישות המסורתיות.

איני מכחיש שלהוראת המקצועות יש גם יתרונות ולא רק חסרונות. לכל הפחות אפשר ללחוץ על המקצועות כך שיתאימו את תכניהם טוב יותר ליעדים הכלליים וכדי שיעברו לשם כך בשיתוף פעולה הדוק יותר עם מקצועות אחרים. אבל מן הראוי שנעשה יותר מן המינימום הזה. משרד החינוך צריך להיות נועז יותר. לרעיון שהחינוך הביתי ספרי הטוב עומד על מקצועות מסורתיים מוגדרים מלאו כבר כשלוש מאות שנה, ואולי הגיע הזמן שנוציא אותו לגמלאות. ילדים שנולדו ב־2006 יגיעו לזקנה בשלהי המאה העשרים ואחת, ואולי אף יראו את תחילתה של המאה העשרים ושתיים. אפשר לעשות למענם יותר ממה שמבטיחה כבילתם למנהגים שאבר עליהם הכלה. בשנים האחרונות הולך ומתרחב הקונסנזוס בבריטניה בנוגע ליעדים הרצויים עבור בתי הספר. משרד החינוך זקוק כעת לרצון לתרגם אותם ללשון המעשה בדרך המתאימה ביותר.

בכך נפתח עבודה פתח לסדר יום יצירתי:

בשאלות כאלה של שוויון נראה לעתים כאילו רווחתו של האחד עלולה לעמוד בסתירה לזו של אחרים. מדוע לא ייתכן שהטוב ביותר עבורי יהיה ליהנות מהשלטת מרותי על אחרים? כאן אנו חוזרים לאותה סוגיה פילוסופית מרכזית שיש להתחבט בה במקומות אחרים. כאן אומר רק זאת: על פי התיאור הסובייקטיביסטי של הרווחה, אם שליטה באחרים היא אחת ממטרותי המרכזיות ואני מכיר בהשלכותיה במלואן, אזי הצלחתי בהשגתה תיחשב אמנם פריחה אישית. רחיתי את הסובייקטיביזם לטובת ההסכמה ההולכת ומתגבשת בין ההוגים בכך – אף שמן הסתם אינה שלמה – בנוגע לשאיפות ראויות ולשאיפות שאינן ראויות. במסגרת הסכמה זו לא תימצא כמעט שום תמיכה בהכללת התנשאות על אחרים, השלטה של פחד ועידוד ההתרפסות בין אותן שאיפות. נהפוך הוא – בתחומי הסיפורת והעיון כאחד, כמו גם במסגרת סוגים אחרים של מחשבה על הנושא במהלך ארבע מאות השנים האחרונות, ניכרת הנטייה המשותפת לבזו לתאוות השליטה. החלק הרביעי בהצעת היעדים עוסק בתבונה מעשית. זוהי תכונה שדרושה כדי לאפשר לנו פריחה אישית וחברתית. היא קשורה בקבלת הכרעות נכונות במצבים נתונים, בייחוד במצבים של ניגודי ערכים. חלק זה צריך לדבר אל מי שמודאגים למשל מהשמנת יתר בקרב צעירים, מעיסוק יתר במחשבים ובטלוויזיה, ומכוחם של לחץ חברתי

1. משרד החינוך צריך לייצר מסמך יעדים בר הגנה, מגובה ברצינות. היעדים צריכים לזכות בעוגן חקיקתי (שחסר להם כיום). הכוונה היא לעיגון בחקיקה של כל היעדים הכלליים – ולא רק של כותרותיהם, אלא גם של יעדי המשנה. בתי ספר אינם צריכים להיות חופשיים לבחור את היעדים הרצויים להם. ראינו את הסכנות הטמונות בכך בהקשר של היעד הפופולרי היום בחוגים רשמיים – היעד המדומה, למעשה – המתניח ל"לומדים מוצלחים". אם יורשו לעשות כראות עיניהם, חלק מבתי הספר יעדיפו את היעד הזה בתור יעד שמאיים פחות מכל האחרים על המצב הקיים.

2. משרד החינוך צריך להחליט אילו תוצאות לימודיות יעוגנו בחקיקה ביחס ליעדים. חלק מן התוצאות הללו ייכנסו בגדר המקצועות המסורתיים, אבל רבות מהן לא יעשו זאת. בדרך זו תוכתב רק המסגרת הרחבה. בתי הספר יהיו חופשיים לעצב לעצמם מסלולים קוריקולריים בתוך המסגרת.

מכאן משתמע שלא יפורט עוד דרישות חובה מדויקות בגדר המסגרת הנושאת. באופן תיאורטי בתי ספר יכולים כיום להישמע לדרישות החוקיות, ובכל זאת לארגן את תכניות הלימודים שלהם בפרויקטים, בפעילויות בינתחומיות או בדרכים אחרות שאינן מבוססות על מקצועות לימוד נבדלים. כך היה מאז חקיקתה של תכנית הלימודים הארצית ב-1988. התקנות עסקו בעיקרן בתוצאות המצופות, ולא במסלולים אליהן. במתמטיקה, למשל, תלמידים נדרשו לרעת לטפל באחוזים, ומבחינה תיאורטית היה אפשר לעשות זאת באמצעות פרויקטים מעשיים מן הסוג הבינתחומי. אבל בפועל, ב-18 השנים האחרונות כמעט כל בתי הספר לימדו במסגרת הגבולות הנושאתיים. אם משרד החינוך ימשיך לעמוד על דרישות חובה מפורטות במסגרת מקצועות הלימוד, בתי הספר ימשיכו לעשות את אותו הדבר גם ב-18 השנים הבאות.

3. משרד החינוך צריך לעודד באופן פעיל את בתי הספר לסטות מן הגישות המסורתיות. עליו לקבוע תמריצים כלכליים ואחרים לבתי ספר שיפתחו מסלולים וכלים קוריקולריים יצירתיים.

4. הערכת התלמידים צריכה לעבור תכנון מחודש. מטרתה החדשה צריכה להיות בדיקה כללית של התקדמות התלמידים לאור יעדי העל. הכוונה היא לבדוק, למשל, באיזו מידה הם משתפים פעולה עם אחרים במשימות קבוצתיות, מכבדים גיוון תרבותי, מסוגלים לנהל כסף ומבינים את התנאים לאורח חיים בריא. ופירוש הדבר גם שרק מי שיכיר אותם היטב יוכל להעריך אותם כראוי. תכונות אישיות ועומק הבנה אינם יכולים להימדד בביצועים חד-פעמיים. יש לראות כיצד לומדים מתנהגים לאורך זמן במגוון של נסיבות שונות. רק אדם קרוב אליהם, כמו הורה או מורה, מצוי בעמדה לבצע שיפטים כאלה. מכאן משתמע הצורך במאגר מקיף וארוך-טווח של רישומי הישגים מצטברים. המורים ימלאו כאן תפקיד מרכזי, ובפרט אלה מביניהם שיכירו את התלמידים טוב במיוחד. יש סיבות טובות גם לשיתוף ההורים בתהליך, וכן לשיתוף התלמידים עצמם.

5. הכשרת המורים תצטרך לעבור תכנון מחודש. מורים יצטרכו ללמוד כיצד לקדם את היעדים. מי שיביאו עמם רקע במקצוע לימוד מסוים, יומצו להשתמש בו בכל מיני הסדרים קוריקולריים, ולא רק מן הסוג התחום והמוגדר. יידרש פיתוח של קורסי הכשרה למורים פעילים שיעסקו בערכים העומדים ביסוד היעדים, ובדרכים להוציא את היעדים מן הכוח אל הפועל.

6. לבסוף, על משרד החינוך לעודד שיתוף פעולה, ובכלל זה חלוקת

עבודה, בין בתי הספר לבין ההורים במה שנוגע להגשמת היעדים. אלה האחרונים – חלקם יותר מאחרים – רלוונטיים גם למשימת ההורות. החינוך הבית-ספרי אינו מפעל העומד בפני עצמו, אלא חלק בלתי נפרד מגידולו של הילד. ההורים כאנשי חינוך אינם חופשיים – ואינם צריכים להיות חופשיים – לגדל את ילדיהם כרצונם. ברומה למורים, גם מעשי ההורים אמורים לעלות בקנה אחד עם ערכים דמוקרטיים ליברליים ולהביא בחשבון את רווחת ילדיהם. אם בבתי הספר היעדים יצטרכו לקבל מעמד מחייב, הרי שבזירה המשפחתית הם יוכלו לשמש קווים מנחים בלבד.

ג'ון ווייט הוא פרופסור אמריטוס של המכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון

John White, *What Schools are for and Why*, Impact, No. 14 in a series of policy discussions, 2007.

מאנגלית: ניב פרקש

ביבליוגרפיה

- Aldrich, R., 1988. "The National Curriculum: an historical perspective", In: Lawton, D. and C. Chitty (Eds.), *The National Curriculum*, Bedford Way Papers 33, London: Institute of Education.
- Clarke, F., 1923. *Essays in the Politics of Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Simon, B., 1960. *Studies in the History of Education, 1780-1870*, London: Lawrence and Wishart.
- White, J., 1982. *The Aims of Education Restated*, London: Routledge and Kegan Paul.
- (Ed.), 2004. *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*, London: RoutledgeFalmer.
2006. *Intelligence, Destiny and Education: the Ideological Origins of Intelligence Testing*, London: Routledge.

הצעות לקריאה נוספת

- על הפער בין היעדים הנוכחיים לבין פרטי המקצועות המוגדרים בתכנית הלימודים הארצית, ראו White (Ed.) 2004, ובפרט פרקים 1, 2, 14. לעניין הרקע ההיסטורי של מקצועות הלימוד ראו White 2006, פרק 5.
- בשנים האחרונות התפרסמה כתיבה פילוסופית מעניינת בנושא הרווחה. אחד הכותבים המעמיקים ביותר הוא יוסף רז, שרעיונותיו ניכרים מאוד בפרקים 5 ו-6 לחוברת זו. ראו את ספריו:
- The Morality of Freedom (1986), פרקים 12, 14;
- Ethics in the Public Domain (1994), פרק 1;
- The Practice of Value (2003).
- התיאור ה"תרבותי/היסטורי" של הרווחה המותווה באחרון מבין אלה מצוי גם בפרקים 7-9 לספרו Engaging Reason (1999). פרק 13 באותו ספר נקרא "The central conflict: morality and self-interest". זהו ניסיון מחודד ומנומק היטב להראות כיצד אפשר לפתור את ה"סתירה" בין מוסריות לאינטרס העצמי. כל ארבעת הספרים פורסמו בהוצאה לאור של אוניברסיטת אוקספורד.
- טקסט נוסף העוסק בסתירה הלאורית הזו, הפעם מנקודת מבט חינוכית ספציפית, הוא
- White, 2005. *The Curriculum and the Child*, London: Routledge.
- ספרים אחרים שנכתבו בתקופה האחרונה על רווחה, לרבות על קשריה למוסריות, הם:
- Griffin, J., 1996. *Value Judgement*; Sumner, L.W., 1996. *Welfare, Happiness and Ethics*; Crisp, R. and Hooker (Eds.), 2000. *Well-Being and Morality*.
- כל השלושה יצאו אף הם בהוצאה לאור של אוניברסיטת אוקספורד.