

עיין ערך תקווה: חינוך לערכים בעולם ציני

ראובן ריבלין
המסע לתקווה
ישראלית
יימשך דורות

אריה דיין
תפוחי אדמה
לוהטים בנצרת
עילית

שִׁיר לְאָדָם בְּצַר לוֹ
אִשָּׁא עֵינַי אֶל-הַהָרִים
מֵאֵיזוֹ יָבֵא עֲזָרִי?
עֲזָרִי מִמֶּה אָדָם
חֹבֵשׁ כַּפַּת שָׁמַיִם
יַחַף עָלַי אֶרֶץ

**חמישה
מלומדים**
מדוע דמוקרטיה
היא עניין
מסובך כל כך?

**תמי אילון-
אורטל**
סנופיה קומיקס?
שיעורי אהבה,
אכזריות ותקווה
למבוגרים

נובמבר 2016

הד ישראלי

- 12 תשתיות: מבעד לזכוכית: בית ספר כפארק טכנולוגי אדריכל מיכאל יעקובסון
- 14 בסינית זה נשמע יותר טוב: על לימודי סינית בישראל נאוה דקל
- 16 אל תעשו טובות. המוזיאון יבוא אליכם איריס הרפז
- 18 כל המגדר הזה פתאום. תחקיר הד החינוך נתן אודנהיימר

חדר מצב

- 24 ביום בהיר רואים עד אופק חדש נאוה דקל משוחחת עם ציון שורק
- 26 שהם יממלכו אותנו? שאנחנו נדמקרט אותם? נימרוד סמילנסקי פרידמן
- 30 תפוחי אדמה לוחטים בנצרת עילית אריה דיין

דמות ישראלית

- 34 94 שנים לומד מהצלחות ליאת סיקרון עם יונה רוזנפלד

מדורים

- 06 חדש | מדור להרהורים דר'חודשיים עודה בשאראת על סתיו ישראלי ורוח התכנסות
- 08 חדש | מדור לתפקידים מיוחדים א' מרגל מסתנן לכיתה ומגלה הכול
- 38 מישהו קורא לי: ד"ר מרכוס מתבונן בד"ר פרנקשטיין
- 94 אמרו את זה קודם לפני (אז אמרו): סימון ארזי על עקירת הר סיני ועל הוויכוח הנצחי שבין הבקיאיים למפולפלים
- 98 פגישה עם משורר קובי יונר, רב אנוש, 2016-1955 על שירים כתפילה ותפילת השירים
- 102 חדש | עץ הדעה ושיח המדע צבי עצמון: אדם נולד אמפתי. מה יעשה החינוך?
- 106 חדש | בבקשה צייר לי תמונה יעל רוזן-דויד: מורים! לא חקלאים, לא קדרים
- 108 חדש | שוברים שגרה נאוה דקל ורפי קוץ: כשבמטפחת היה צחור

הד בינלאומי

- 110 עולם קטן סיפורים מרחבי הרשת תמי אילון-אורטל
- 114 מראות אכזריות מלאות אהבה קומיקס מביט בעיניים תמי אילון-אורטל
- 117 מסכת ילדים: להמציא מחדש את ה"וואו" יעל דקל
- 120 זה בית ספר זה? סינגפור בירת הצבע אדריכל מיכאל יעקובסון
- 122 מורה ממקום אחר דומיניק פלאר מפריז חנן מסר



- 40 נאוה דקל: תנועות הנוער בישראל - מבניין חברה למשחקי חברה
- 44 יזהר אופלטקה: ערכים? יופי, אבל למה לא כולם?
- 46 אמתי מור: מורים מדברים על ערכים ונאבקים בציניות, האמנם?
- 52 טלי זילברשטיין: חירות ושוויון כאידאל מעשי. מחייב!
- 56 אמנון גלסנר: תבוסתה של הלמידה המשמעותית
- 60 אריק שגב: להיות טוב זה חכם ופחות משמין
- 64 תמר רותם: הביטו בקשת: פתאום נוצרו גוונים
- 70 ישראל שורק: פילוסוף וספורטאי. מיתולוגיה חינוכית ב"אליאנס"
- מנאום השבטים לתקווה ישראלית: הד החינוך עם נשיא המדינה
- 74 אנחנו מדברים יותר מדי על הילדים: נאום הנשיא בכנס תקווה ישראלית
- 76 אפילו ספקנים מתרשמים: אמתי מור "עבר בסביבה"
- 78 ראובן ריבלין: מסע של דורות ואנחנו רק בתחילתו
- 80 אמתי מור: ירמי סטביסקי מאמין שדמוקרטיה היא תיקון עולם
- 85 יולי תמיר: המעבר מתקווה לפעולה
- 88 מרדכי קרמניצר ועמיר פוקס: רק דמוקרטיה מאפשרת חינוך לתקווה
- 91 אוקי מרושק קלארמן: מפגש עם השונה? פשוט תביטו זה בזה

חדש בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת:



ילד במתנה או ילד בהמתנה? מבט אל המשאבים התומכים בהורים לילדים עם אוטיזם | אילת סימן טוב



ממעוף הציפור סיפורי התפתחות מקצועית של מורים | אורית אבידב-אונגר | יפעת אשרת-פינק



להבין להבין ללמד להבין מושגים ומעשים | עורך: יורם הרפז



הכשרת מורים במבוכ החדשנות הפדגוגית | עורכת: יעל פויס



הוראת מדעים מפעילה טיפוח מיומנויות של תלמידים עם ליקויי למידה | עדנה רובין | ורדה בר | הידי פלביאן



להיות טיטור-מנחה של עמיתים: משימה אפשרית? | עורכות: רבקה רייכנברג, רחל שגיא, מרים מבורך

את הספרים ניתן לרכוש בטלפון: 03-6901428 או בכתובת האתר: www.mofet.macam.ac.il/catalog

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת צובדי חינוך והוראה במכללות





עודה דרך רבה

הרהורים דו-חודשיים

עודה בשאראת

"כל כך קצר פה האביב". ואפשר לחשוב שהסתיו...

"זה קשור לטבע, למעגל הימים האין־סופי שעוטף אותנו. זרעי השינוי שצמחו ימים ארוכים בחושך מוחלט פורצים החוצה ברגע אחד. ברגע אחד הבשיל השינוי ואין לו סבלנות לחכות עוד. הדבר מתרחש בימים האחרונים של אוגוסט; משב רוח נעים, חלש, מסתנן לו בעיקשות מבין רוחות הקיץ הלוהטות. באינסטינקט אתה מרגיש שזמן חילוף העונות הגיע. הסתיו מגיע. אלול העצוב והמעציב בפתח. אלול שב למחוזותינו.

בינתיים עצב עמוק כובש את נימי הנפש. עצב בלתי מוסבר, והמשורר העירקי מוד'פר אל־נואב היטיב לתאר את התחושה: "זה לא העצב, אך אני עצוב. בדומה למתנת חתונה, שבמרוצת הימים תימכר בתור גרוטאה".

אכן כך: לא אשמת מתנת החתונה שהפכה גרוטאה. זו אשמת הזמן שטוחן את הימים והלילות, בלי רגשות ובלתי לאות.

אך למרות הכול לא מדובר בעצב אכזרי שממוטט עולמות. זהו עצב מפייס שגורש את המרחבים. וכי למה הוא עצב מפייס? כי רק בעצב מפייס אנו משלימים שיהיה סוף להתפרצות הקיץ השחצנית. סוף לרצון העז לכבוש את החופים, לבקר בשווקים, לעבור בתחנות רכבת ולשוטט בנמלים זרים. סוף סוף באה לקצה אובססית "היציאה החוצה", שמוציאה ילדים מרעתם, צעירים לשיגעונותיהם ומבוגרים לחטאיהם המביכים.

כניגוד לילדים, הכנים בהביעם את עצבותם כאשר נגמר המשחק, מתחפרים אנחנו המבוגרים מאחורי פנים קודרות,

ה קשור לטבע. למעגל הימים האין־סופי שעוטף אותנו. זרעי השינוי שצמחו ימים ארוכים בחושך מוחלט פורצים החוצה ברגע אחד. ברגע אחד הבשיל השינוי ואין לו סבלנות לחכות עוד. הדבר מתרחש בימים האחרונים של אוגוסט; משב רוח נעים, חלש, מסתנן לו בעיקשות מבין רוחות הקיץ הלוהטות. באינסטינקט אתה מרגיש שזמן חילוף העונות הגיע. הסתיו מגיע. אלול העצוב והמעציב בפתח. אלול שב למחוזותינו.

בינתיים עצב עמוק כובש את נימי הנפש. עצב בלתי מוסבר, והמשורר העירקי מוד'פר אל־נואב היטיב לתאר את התחושה: "זה לא העצב, אך אני עצוב. בדומה למתנת חתונה, שבמרוצת הימים תימכר בתור גרוטאה".

אכן כך: לא אשמת מתנת החתונה שהפכה גרוטאה. זו אשמת הזמן שטוחן את הימים והלילות, בלי רגשות ובלתי לאות.

אך למרות הכול לא מדובר בעצב אכזרי שממוטט עולמות. זהו עצב מפייס שגורש את המרחבים. וכי למה הוא עצב מפייס? כי רק בעצב מפייס אנו משלימים שיהיה סוף להתפרצות הקיץ השחצנית. סוף לרצון העז לכבוש את החופים, לבקר בשווקים, לעבור בתחנות רכבת ולשוטט בנמלים זרים. סוף סוף באה לקצה אובססית "היציאה החוצה", שמוציאה ילדים מרעתם, צעירים לשיגעונותיהם ומבוגרים לחטאיהם המביכים.

כניגוד לילדים, הכנים בהביעם את עצבותם כאשר נגמר המשחק, מתחפרים אנחנו המבוגרים מאחורי פנים קודרות,

מנסים לעבור הלאה, כאילו כלום לא קרה. אך במעמקי נפשנו, אנו מפנימים את האמת, שקשה להודות בה. לכל דבר סוף ולכל דבר מידה. רק את האהבה הוציא אל־נואב ממעגל המידות ומעולם הגורל: "הוי הזר שבא ממרחקים / הכל מעשה ידו של הגורל / כל מה שנמצא ביקום, מידה וזמן לו / חוץ מאהבה / היא מעבר לזמן ומעבר למידה".

אכן כך. חוץ מאהבה ומהתפרצות הרגשות, מה יישאר לנו, במרוצת הימים?

ובינתיים הטבע מסביבנו משנס מותניים לקראת המהפך הגדול שעוד יתחולל. מבין גדורי צמחים צהובים ומצהיבים ניצב לו בהססנות החצב, חיזור עד שקשה להבחין בו. חלש אך זקוף קומה ומכריז, בכוחו הדל, שנסתם הגולל על פרק אחד ושמיכן הסדקים מתגנב לו פרק חדש.

כך נוהג הטבע, מימים ימימה, במתריעים בשער ובמבשרי המהפכות: דמויותיהם חיזרות וקולותיהם חרישיים, אך במהרה נוכחותם תתעצם ותציף את החלל, וקולותיהם החרישיים עוד יגברו לרעם עצום שיהדהד בחוצות העיר.

אחרי שהערב כבר ירד, טוב שיש זמן לשקט. לעכל את מה שהיה. הגיע הזמן שהתלמיד ילמד, שהבנאי יבנה, שההקלאי יחזור לשרות הפלחה, שהבית יחזור לשגרתו ושהיה מועד מוסכם ליקיצה ולשינה. הגיע הזמן שהרבנים ימצאו את מקומם הטבעי: החולצה, הנעליים, הספר וקומקום הקפה, אחרי שאוספים אותם מתפוררת הרוח, בעת כיבושי הקיץ המסעירים לעיפה. ההתכנסות נעשית לצורך שאין מנוס ממנו, בדיוק כמו שבזמן אחד ישיבה ליד האח נעשית בלתי נסבלת.

ודווקא כאשר אני שקוע במחשבות אלה על סתיו שמבשר התכנסות ועצב ומה לא, אני נזכר ששנת הלימודים נפתחת. דווקא בראשית הסתיו, באלול. למה דווקא באלול מתחילה שנת הלימודים? מה עוללו הילדים בשביל לפגוש אותם ביומם הראשון בבית הספר? מה עוללו המורים, שאלול יזכיר להם את מרוצת הזמן? האם יש קשר בין התכנסות לבין לימודים? האם יש קשר בין קיץ ובין החופש מלימודים? למה הניגוד הנצחי הזה בין לימודים וסתיו לבין קיץ וחופש?

למה עונת הלימודים לא פורחת לה בעונת האבטיחים המתוקה? למה דווקא חצב חלשולש, שנאבק למצוא את מקומו בין צמחי היער האימתניים, הוא אשר מכריז על בוא הלימודים? האם זה קשור לכך שמדענים לדורותיהם היו, בתחילת גילוייהם, חלשולשים ממש כמו אותם חצב; מקפצים מהשערה להשערה, ממתורה למתורה, מממצא לממצא, המחקרים שלהם נטו ליפול ורק אחוז קטן מהם קרם עור וגידים?

ולמה לימודים קשורים בהתכנסות? למה אנו צריכים להפליג פנימה אל מעמקי נפשנו המתלבטת, הבוזנת, ואף הסובלת, כדי להבין מה קורה סביבנו? נראה שבלי התכנסותנו פנימה אין אנו יכולים להבין את מה שקורה סביבנו. מה שפעלנו בקיץ השוכב נעכל בנחישות רק בחורף הארוך.

ואם קוראים אנו, בשפות רבות, ליציאה משגרת הלימודים "חופש" וליציאה משגרת עבודה "חופש", נראה שגם העבודה וגם הלימודים, בתת־המודע שלנו, נחשבים ל"עבודות". העבודה והלימודים הם שגרת חיינו. האם בשגרת חיינו אנו רואים "עבודות?"

והרי רובנו, אחרי החופש, ששים אל השגרה. האם אנו ששים אלי עבודת? האם ריצתנו לשגרה היא ריצתנו לעבודות? אולי הגיעה העת שנודה כי העבודות נוחה ובלעדיה קשה לנו להתקיים? בגאווה עצמית שאדם פיתח במשך הדורות אנו קוראים לעבודות מרצון זו "שגרה".

נראה שהשיבה לעבודות, לשגרה, לסדר היום הברור היא צורך אנושי. צורך שיהיה זמן לארוחות, זמן לעבודה, זמן ללימודים, זמן ליקיצה וזמן להתכרבל במיטה. אם השיבה לשגרה היא אכן צורך אנושי, למה היא בכל זאת מחוללת עצב בלב? למה העצב קשור בעבודות ובשגרה, ואילו התרוממות הרוח קשורה ביציאה מן השגרה, בחופש, בשמש קיצית, חופים ומסעות?

אגב, גם בטיוולים רבים מאתנו מחפשים "עבודות", ששמות מרנינים כמו "טיול מאורגן" ניתנו לה. אני אומר לידידים: עזוב אותך מטיוולים ספונטניים מעייפים! קח לך טיול מאורגן, שכל דקה בו מחושבת, כל מקום שאתה מבקר בו רשום בקפדנות בלוח המסע, כל מסעדה נבחנת עשר פעמים. מה קורה אתנו, אנחנו בני האדם, שכמעט כל דבר בחיינו מתוכנת מראש? גם זמננו משועבר.

כך גם מצבו של התלמיד, שנראה כמו עלה רועד המתנווד ברוח הסתויות, מנסה להכיל ולהפנים את המידע הזורם אליו בכמויות מהמורה, מהספר ומהמחשב. זה גם מצבו של המורה שבכל יום ניצב מול המבחן מחדש; איך לנצח את היום בלי קורבנות. יותר מזה, שהוא עצמו לא יהיה הקורבן הבא. עליו לעמוד בפני תלמידים רבים, מול

פנים מתעניינות, עייפות או לא אכפתיות, בשעה שהוא נדרש לספק את הדרישות של כל המבטים האלה – להיות מעניין, שהתלמידים לא ישתעממו; להיות מעיין לא גדלה של מידע כדי שישכילו; להיות מנהיג שישמעו לו; ויותר מזה: להיות מודל לחיקוי. בימי קדם רק מיוחסים זכו ללמוד. בימים ההם המורה הוא שבחר את תלמידיו. מנגד, בנסיבות אחרות, המלך בחר מחנך לילדיו. היום המורה אינו בוחר את תלמידו, וגם התלמיד אינו בוחר את מורו. כדרכו של גורל עיוור, זה נופל על זה. המפגש בין התלמיד הצעיר לבין המורה הבוגר הוא מפגש טעון. זהו מפגש בין אביב לסתיו.

הסתיו אצלנו נמשך זמן רב, עם התפרצויות קיציות מטורפות. אם לא תמהר להשתכר מניחוחות הפרחים במקומותינו יאבד לך האביב חיש מהר, כאילו לא היה. הסופר דויד גרוסמן כתב: "קצר פה כל כך האביב". לא רק האביב בטבע קצר, גם אביב האנשים כאן קצר. הילדים רק פורחים, וכבר ימי הקיץ הלוהטים והחורף הסגרירי.

המפגש הטעון בין שני עולמות אלה הוא מתכון להתפרצות. מפגש בין עולם שבו דייריו מנסים לנצל את כל רגעי האביב לבין עולם שדייריו מחפשים רוגע מסערות החיים. המורה מחפש סדר מרגיע והתלמיד מחפש התפרצויות. בשליש השני של שנת הלימודים מתחיל הר הגעש להתנווד. בשליש השלישי, באביב, התלמידים אינם יכולים עוד לשלוט בנפשותיהם הגועשות, ואילו למורים אזלו מאגרי השליטה. בא הסתיו. ישמור אלוהים את הילדים ואת המורים. ■

ניו מדיה שלי: ההיית או להצתי delete?

א, המרגל החדש של הד החינוך, שווה יום תמים בכיתה ד' בבית הספר ש', בעיר ח'. המורה מ' מלהטטת גם באייפד והילדים מלטפים נחש אמיתי, מלבד ילד אחד שמעדיף לצאת מן הכיתה: "יכול להיות שאני אלרגי לנחשים", הוא מסביר. "פשוט כל פעם שאני רואה נחש, כואב לי בלחי ובאוזן שמאל"

המורים והתלמידים בכתבה אמיתיים. שמותיהם בדוים.

א' מרגל



יעד: בית ספר יסודי ממלכתי במשולש הערים ראשון לציון-חולון-יבתי. שם בית הספר מורכב משלוש האותיות האחרונות באלף-בית העברי, כשמה של אישיות ישראלית חשובה שהלכה לעולמה.

המשימה: תצפית בת יום שלם על כיתה ד'. השולח: עורך "הד החינוך". המטרה: שיתוף בהתבוננות על המתרחש בכיתה מן המניין. תקדים בלתי מייצג: לא נתאמן להסוות את יעד הריגול הראשון. בעתיד נשמור על חשאיות.

עליתי על הרכבת חמוש בדפים ובעט. המשכתי לאוטובוס העירוני בואכה העיר ח'. הנהג רטן על ערמת הנערים בפלאפונים שהתגודדו דווקא ליד מקום מושבו. למזל, הם ירדו בתחנה הבאה, ואני אחריהם, ברלת האחורית.

פילסתי דרכי אל היעד, ושמתתי להיעלם אל אמצעי הסוואה מוצלח: גל הורים שחצה את הכביש והוביל את ילדיו לבית הספר על שם ש' בעיר ח'. למרבה המזל, ילדי משמרות הזה"ב לא שאלו לזהותי, אלא רק פינו את הדרך, אחד גוער בחברו שהתנמנם בצד השני של הכביש.

מאחורי הגדרות כבר שיחקו ילדים בחצר, אף שהשעון הורה 7:40. אלו ודאי ילדי ההורים שחייבים להגיע לעבודה מוקדם. אחרים בטח הגיעו הכי מוקדם לבית הספר, והם גם ילכו הכי מאוחר, אחרי הצהרון. האם אלה אותם "ילדי מפתח", מפורסמים? היום י"ח באלול, 21 בספטמבר, 2016, יום רביעי הראשון של הסתיו.

בשעה 8:00 נשמע הצלצול בנעימת השיר "מתנות קטנות". התלמידים נעמדים לקבל את פני המחנכת עם הרקלום: "היום נהיה חברים טובים ונעשה מעשים טובים". בדיקות הבאות משתררת דומייה בכיתה. הילדים מוציאים את הספרים האהובים עליהם

ל"חמש דקות קריאה". בזמן שהם מעלעלים ב"מנהרת הזמן", "הפרעוש", "קפטן תחתונים" ומגוינים שונים, אני סוקר את השטח 26 ילדים מסודרים בשני מבני שולחנות, ח' חיצונית וח' פנימית. סידור הכיתה וכמות התלמידים עושים רושם של משהו שעשוי להצליח (אף שהרמב"ם פוסק מקסימום 24). מאחוריי ניצבות מגירות קטנות, אחת לכל תלמיד, ומעל הלוח נפרש מסך לבן שיאפשר להשתמש במקרן.

מ' (אות בדויה) המחנכת כתבה בינתיים את נושא השיעור בלשון: "שם המספר", והבטיחה בצד השני של הלוח גם שיעור בתנ"ך, במתמטיקה, במדעים, בניו מדיה ו"תנועה לשקט" עד 13:30.

לפתע מבליח קול רדיופוני בכיתה. מתברר שזו מ', המדברת באמצעות מערכת הגברה (נגמרו הימים של "נגמר לי הקול"). עד 10:00 ילווה הקול הרדיופוני הזה את נוכחותי בכיתה ויעניק תוקף רשמי להוראות המחנכת. כאשר חקרה המערכת הסקרנית את הסוגיה התבררה התעלומה: בכיתה נמצאת ילדה שסובלת מלקות שמיעה. כך מסייעים לה מבלי לתת לאיש תחושה שמשוה יוצא דופן מתרחש.

בחזרה לשיעור: הנושא לא נשמע לי מוזמן במיוחד, ואני נדרך בצפייה ובעונג לראות כיצד יגיבו התלמידים לשעמום הצפוי להם. מתברר שמטרת השיעור, הבחנה בין שם מספר בזכר לשם מספר נקבה, ממומשת באפליקציית משחק שהילדים עצמם פיתחו. הכיתה כבר מתורגלת בלמידה ג'אדג'טית – כבר שנה וחצי שהיא מתוקשבת והתלמידים לומדים עם אייפדים.

די מהר מתחילים הילדים לטייל ברחבי הכיתה בזוגות וביחידים, כדי לצלם תמונות ולכתוב חידות על גביהם: "שתי ילדות או שני ילדות?" "שני קלמרים או שתי קלמרים?". האם תודו שגם אתם, כמוני, לא תמיד מדייקים? לא רק כזה, מסתבר, אני טועה. גם בתחויותיי לגבי שיעורים ומידת העניין שבהם...

ההוטה להעניק חיווק חיובי לכל תלמיד שישתף פעולה, תומכת בו, מוסיפה למוטיבציה הגבוהה, שלא צפיתי לה בתחילת השיעור. תלמידים ששיעור לשון מעניין להם! אולי דווקא זו יכולה להיות הכותרת!

עם הישמע הצלצול נערמים האיפדים על שולחן המורה, ועוברים לשיעור תנ"ך. משהו עם המקרן התפקשש, אך למ' יש "תכנית חירום": דפי עבודה. שוב אני מופתע לטובה. משום מה התלמידים אינם מתמרדים כנגד הו'אנר של פעם. אני מגיע למסקנה שמשוה בהתנהלות של מ' מלהיב, אפילו אם תבקש מתלמידיה לכתוב מאה פעם "בראשית ברא"...

אני עובר בהיתממות בין השורות, סקרן לגלות כיצד יתמודדו ילדי כיתה ד' עם האתגר להשלים במלבנים הריקים את שמות כל ספרי התנ"ך. אני תופס "על חם" כמה תלמידים מעתיקים בנושגלנטיות את נתוני הרף של חברים לשולחן. אחד הילדים עושה פרצוף של פינגווין במצוקה, וקורא לעזרה. למרות שאני פה במשימת ריגול, הוא חמוד מכדי לטרום לו. "נו, איך קוראים לספר השלישי? תגלה לי!", הוא מפציר בחיוך מקסים. "קפטן תחתונים", אני מנסה להתל בו. "נו, באמת". "בוא נדפדף ביחד", אני מנסה שלא לעשות את העבודה בשבילו, "בראשית, שמות...." מתברר ש"חמישה חומשי תורה" כבר אינם מושג שגור בפי ילדי ישראל, למרות הפזמון הידוע "אחד מי יודע".

בהמשך הרף מתבקשים התלמידים לגלות בקיאות בסדרת שאלות בסגנון חידון התנ"ך. הם צריכים לצטט את המילה האחרונה בשיעור ולכתוב כמה פסוקים יש בפרק ב בספר זכריה. לאתגר הזה כבר לא יגיעו הפעם, כי נעימת "מתנות קטנות" שוב נשמעת ברקע. "צלצול", אם שכחתם.

בזמן שהילדים מוציאים מן התיקים את הכריכים אני מביט בגלריה המגוונת של ילדי הכיתה, פסיפס טיפוסי של כיתה ישראלית: דקים ומלאים, שחומים ובהירים, מלכת הכיתה ועושות דבריה, ביישנים, כבדי ראש ושובבים. שבעים פנים לכיתה.

כמה מהם יודעים להגות נכונה את הפרק הראשון של ספר בראשית, אם כבר דילגו לזכריה! כיוון שהשיעור לא כלל תרגול קריאה בתורה, אלא התמצאות בספר התנ"ך, לעולם לא אדע את התשובה.

"ריח של טונה... איכסו", מעקמת אחת התלמידות את אפה בסלידה.

"ביצה מעוכה", מחווה תלמיד אחר את דעתו על הכריך של בן זוגו לשולחן.

"לא לדאוג – אף מורה לא אכלה עוד אף ילד", אני שומע בהגברה את מ' מרגיעה מישהו מתלמידיה, באיזה הקשר שפספסתי. שוב היא מפתיעה. מה קרה ל"תיזהר! יש לי עיניים בגב"?

"אני רוצה לדבר על הנושא של הגיבוש החברתי בכיתה", מכריזה מ' הרגישה והבלתי נלאית בזמן שהילדים נוגסים בכריכים. "מאוד הצטערתי לשמוע שהיו בעיות עם הקפיצה בחבל בהפסקה ושהייתה מריבה בין הבנות. האם יש ילד בכיתה שאין לו עם מי



אני מביט בילדים הללו, סדורים בזוגות, מציירים שמיניות ופוחחים פרחים זה על גב זה, ומביע בלב משאלה. שתמיד יהיה להם למי לתת כתף ומי שיצייר להם פרחים על הגב

לשחק בהפסקה?". האכפתיות של מ' מרגשת. האם יש מורים רבים כאלה? אבל מצד שני, מ' המחנכת, מי יודה כזה מול כל הכיתה? אורה מצביעה. מהצד מסננת דבי דברים בגנותה. "יפה, מי רוצה לשחק עם אורה?" הלב מחסיר פעימה. למרבה המזל, יש מי שמצביעה מיד. בעיניי, מרגל שכמותי, זה היה הימור אמיץ שהצליח. מסתבר שזו גישה חינוכית מפוקחת שמעדיפה שקיפות, פתיחות וגילוי לב על פני אינטימיות, פרטיות ואולי גם סודיות. "יפה, מעיין", מחזקת אותה מ' בחום. "אני רוצה שוב להרגיש שלא משנה מה, כל הכיתה משחקת ביחד". "אז אני לא מביאה כדור?", מתקוממת דבי. היא רוצה להיות זאת שתקבע בהפסקה מי משחק ומי לא. "אוקיי, אז לא צריך את הכדור שלך", חותכת מ' במיומנות ובפסקנות את הניסיון להשתלט על המגרש, "מי מביא כדור מחרז?". מיד נמצא מתנדב.

צלצול שני נשמע, והילדים שועטים החוצה. הכיתה ננעלת (למה?), ובחצר משחקים בכדורי ספוג בלבד תחת עינה הפקוחה של מורה תורנית, תלמידות במדי "סדרניות" ובהשגחתה של מ' (בלתי נלאית כאמור), שבאה לראות מה נשמע. מי שירצה לנהוג באלימות בחצר הזאת יצטרך להיות יצירתי במיוחד. נראה שנעשה פה כל מה שאפשר מבחינה בטיחותית כדי שלא להעמיד את הילדים בניסיון מיותר. מילה טובה! אחרי שעשועי האיפד אני נדהם לגלות את תלמידי כיתה ד' משחקים להנאתם בחבל, כמו משפחה מרובת ילדים שאין לה מחשב או טלוויזיה בבית. ילד מכיתה אחרת פורץ לפתע לירינו בסצנה של בכי וכעס. איש אינו מתרגש. די מהר מתברר שכך הוא מקווה להשיג חזרה את השטח שאחת הכיתות משחקת בו, ושעליו הוא טוען לבעלות בלעדית.

"החצר גדולה, לא עדיף לך לשחק במקום אחר במקום לבכות כל ההפסקה?" אומר לו חבר, והוא מתרצה ובוטט את הכדור (שעשוי מספוג) למחוזות חדשים, לא לפני שסימן לאחד הילדים מהכיתה ההיא שהוא עוד יסגור אתם חשבון...

נעימת "מתנות קטנות" מבשרת שההפסקה הסתיימה. שיעור מתמטיקה מתנהל גם הוא בעזרת אפליקציה, שמעלה על המסך בחגיגות את שמו של כל תלמיד שפתר נכונה. ההכרזות הללו מעוררות תסיסה בכיתה, והמורה מחליטה להתמודד עם הרעש דרך חיווק חיובי של מודל לחיקוי: "כל הכבוד לשלומית, שמתעלמת מהרעשים ועוברת בשקט". איכשהו זה מרגיע את השאר, שמצפים גם הם למילה טובה. בשיעור הבא, מדעים, נכנסת לימור לכיתה, ומכריזה

בהגברה על נושא השיעור: בעלי חיים. לדבריה, בשעה 11:30 תגיע לכיתה הפתעה. הדרך שלה להרגיע את הבלגניסטים היא לקרב את המיקרופון לפה ולהרים את הקול בחצי דציבל.

"היום התאריך הרשמי של תחילת הסתיו", היא מבשרת לתלמידיה, "החצבים פורחים, ואורך היום זהה לזה של הלילה". דרך סרטון על האכלת חיות מדגימה המורה למדעים את צורכי הקיום הבסיסיים של בעלי חיים. בזמן שהילדים מתלהבים מהקופים והממותות, אני שואל את עצמי איך הפך שיעור חשבון למתמטיקה ושיעור טבע לשיעור מדעים. המורה מתארת את "תופעת הגלגול" אצל הפרפר דרך סרט נוסף, ואני נדהם יחד עם הילדים מהביצה שהופכת לוחל ואז לגולם שנהיה לפרפר.

תוך כדי סרטים, מצגות ואפליקציות בכיתה המאובזרת והממוזגת, אני שואל את עצמי מה היה קורה אילו נדרשו התלמידים לשינון יבש או להקשבה שקטה של רבע שעה, כי לא



מיכל המחנכת. האם יש ילד בכיתה שאין לו עם מי לשחק בהפסקה?

בוקר טוב, כולם פותחים אייפדים! בוחן פתע בלשון

בבית ספר היסודי "שרת" בחולון לומדים הרבה דרך אייפד, ולא כגימיק. הטכנולוגיה היא ממילא חלק בלתי נפרד מעולם הילדים, אומרת רות סירי, מנהלת בית הספר. שימוש בה גורם להם להיות שותפים, פעילים ומעורבים בלמידה. ולא, לא, ושוב לא: זה לא בא על חשבון ערכים

הייתה דרך אחרת ולא צבעונית, נניה, להעביר מידע מסוים. מה יקרה בכיתה מ"הדור הבא" אם מישו ידרוש מהתלמידים להיות ממושמעים גם כשלא מעניין? לכבר גם אם לא מכבדים אותם? ללמוד גם כשהם לא במרכז תשומת הלב? עד כמה הילדים שראית מבינים שבשביל הישג אמיתי דרושה יגיעה, נחישות והתמדה? האם כבוא העת, כאשר יגלו שלמרות החיזוים החיוביים שהורעפו עליהם הם עדיין ברמה די בינונית, יהיו לילדים שראית כלים להתמודד כדי להגיע לאן שירצו?

את מחשבותי העמוקות קוטע צליל מיוסר של ילד. נהמת חרדה שבוקעת מעומק הלב. מתברר שההפתעה שהבטיחה המורה למדעים היא נחש ענק. הנחש מתפתל על ידו של איש הנחשים, המסתובב בין השורות ונותן לילדים האמיצים ללטף אותו. מוכן שאין זה נחש ארסי, אלא רק כזה שפעם בשבוע טורף עכבר, שמשביע אותו, לדברי איש הנחשים, למשך עשרה ימים. איש הנחשים מתאר את רגעי הציד באופן ציורי: "הנחש תופס את העכבר מהראש, מועך אותו ועושה ממנו קוויץ". הילדים, ויש לומר זאת לזכותם, לא הקניטו כלל את חברם. המורה הצליחה "להחליק" את הסצנה באלגנטיות בלי לעורר מהומה בכיתה: היא הציעה לילד לצאת החוצה והעבירה את הפוקוס אל איש הנחשים. אני יוצא עם הילד מחוץ לכיתה.

"יכול להיות שאני אלרגי לנחשים", הוא מסביר לי. "פשוט כל פעם שאני רואה נחש, כואב לי בלחי ובאוזן שמאל". אני שומע ומתאפק שלא לחבק אותו. רושם לעצמי לדווח אחר כך למ' המחנכת על ה"אלרגיה" הזאת של הילד.

השעתיים האחרונות עוברות עליי בנעימים בשני שיעורים מיוחדים: "ניו מדיה" ו"תנועה לשקט". בשיעור "ניו מדיה" (שהמורה מעדיף לקרוא לו בשמו העברי: "יצירה מתוקשבת") לומדים הילדים לבנות אתר אינטרנט אישי בכיתה ג', לפתוח מייל בכיתה ד', עיתונאות ותקשורת בכיתה ה' ובכיתה ו' – ליצור סרט ולפתוח ערוץ יוטיוב (ראו מסגרת).

בשיעור "תנועה לשקט" נשכבים הילדים על מזרנים בלי נעליים ולומדים לנשום, להירגע ולהקשיב ללב. "לדמיין מגן דוד אדום וזהר", מודריכה אסתי המורה, "ולהיכנס אליו פנימה. נפסע עליו בשביל ונגיש קלילות בהליכה. כתפיים משוחררות...". הילדים זורמים ומשתפים פעולה, ורק אחד מתחבא מתחת לשולחן ומדי פעם עושה משהו שמפריע. המורה מנסה "לאפס" אותו, אבל הוא בשלו: "אני עייף ומת מרעב". אולי יש ילדים שמתאים להם להירגע ולהקשיב לגוף בדרך אחרת. מה עושים? הרי אסור להוציא אותו החוצה, וכרגע הוא מטרד לכיתה שלמה. המורה מנסה להתעלם מן ההפרעות. הילד ממשיך לתבוע תשומת לב מתחת לשולחן. עם המעבר לתרגיל הזוגות, הוא מתרצה ומתיישב מול בן זוג. שוב מוכיחה את עצמה המתודה הסבלנית של בית הספר. "מניחים ברכות את הידיים אחר על השני. לתופף עם כריות האצבעות על הגב. ידיים על השכמות. נצייר את הספרה 8 על עמוד השרדה של החבר. ניצור פרחים ונפתח אותם. לעצום עיניים ולהביע משאלה". אני מביט בילדים הללו, סדורים בזוגות, מציירים שמיניות ופותחים פרחים זה על גב זה, ומביע בלב משאלה. שתמיי, כמו בספטמבר 2016 בבית הספר ש' בעיר ח', יהיה להם בחייהם למי לתת כתף ומי שיצייר להם פרחים על הגב.

מרגל בכיתה: תגובות, הערות, דיווח על אתרים חינוכיים לריגול והזמנת מרגל לבית ספרכם: Meragel-baoref@gmail.com



רות סירי, מנהלת "שרת" חולון, לא חוששת מריגול

ולפני עשור שנים מימש את חלומו ועבר מהפקה בערוץ 2 לתחום החינוך. בורי יום תכניות אודיוויזואליות שסייעו לתלמידים לקווי למידה בלימודים, למשל לימוד הקלטה ועריכת סאונד – שיעורי בית מוקלטים לתלמידים המתקשים בכתיבה – ולימוד תוכנות להקראת טקסט לתלמידים עם בעיות קריאה או ראייה. "תלמיד כיתה ו', שלמד את המקצוע מכיתה ג', יזכה לרכוש בבית הספר ידע רלוונטי לאזרח מתוקשב מן המניין; כיצד לפתוח תיבת מייל אישית; איך לצלם בפלאפון ולעשות שימוש מושכל בתאורה, סאונד ואף לערוך את הסרט שצילם; ואיך ליצור ערוץ יוטיוב אישי ולהעביר שידור חי באינטרנט".

שיתוף הפעולה בין בורי, המורה הצעיר ל"ניו מדיה", לבין שולמית ברג, מורה ותיקה לגאוגרפיה ולמדעים, הוא משל להרמוניה בין ישן לחדש. ברג גדלקה על הרעיון להקים אתר אינטרנט אישי בנושא לימודי. היא נעזרה בבורי כדי ללמוד את תלמידיה את הכלים הטכניים לבניית אתר בנושא שמעניין אותם. "נוכחתי לדעת שמורות ותיקות שמתחברות לטכנולוגיות חדשות תורמות ידע וניסיון מקצועי עשיר, ואלה מובילים ללימוד מעמיק ומדויק יותר", אומר בורי וברג מוסיפה: "אם יוצקים את הפדגוגיה המסורתית לתוך הכלים הדיגיטליים, אפשר לדבר עם הילדים בגובה העיניים, בדרכים שהם מכירים ומתחברים אליהן".

בית הספר "שרת" זכה במקום השלישי בארץ ב"אליפות הסייבר" של משרד החינוך, והמנהלת מדגישה כי השימוש בטכנולוגיות והשאפה להישגים באים לצד חינוך יומי לערכים. טכנולוגיה אינה על חשבון ערכים וערכים אינם על חשבון טכנולוגיה. איך? אולי דרך גשר ושמו, לדברי סירי, "מיומנויות אישיות, רגשיות וחברתיות". מיומנויות כאלה משלימות לדעתה את התפיסה החינוכית של בית הספר – לשאוף להישגים ובה בעת לטפח ערכים. לשני חלקי המשוואה הזאת יש להתייחס לדבריה ברצינות זהה.

ה וויכוח על הוראה באמצעות טכנולוגיות חדשות כבר הוכרע בבית הספר היסודי "שרת" בחולון. בית הספר, שלומדים בו כ-650 תלמידים, מפעיל מודל של תכנית תקשוב לאומית שבמסגרתו נבחרה בשנה שעברה שכבת כיתות ג' ל"פיילוט אייפדים". במסגרת תכנית החלוץ עברו התלמידים ללמוד מקצועות כגון לשון ועברית דרך שימוש באייפדים ובאפליקציות, שהילדים יוצרים ומשחקים בהן. "בית ספר איננו בועה מנותקת. תהליכים בעולם המתייחסים לחדשנות, קדמה והתפתחות טכנולוגית חייבים לבוא לידי ביטוי גם בין כתליו", אומרת רות סירי, המנהלת הנמרצת של בית הספר. "על בית הספר לדעת לרתום את הטכנולוגיה, שהיא ממילא חלק בלתי נפרד מעולם הילדים, לקידום ופיתוח של תהליכי הוראה ולמידה. היתרון הבולט של השימוש באמצעים טכנולוגיים מלבד העניין, הרלוונטיות והחדשנות, הוא היכולת לגרום לתלמידים להיות פעילים, שותפים ומעורבים יותר בתהליך הלמידה שלהם. הם רוכשים מיומנויות שמכינות אותם לתפקד בעולם שאינו מפסיק להשתנות ולהתפתח".

ליאור בורי, המלמד שיעור קבוע ב"ניו מדיה" בבית הספר "שרת", היה מפקד יחידת ההסרטה של דובר צה"ל בתקופת ההתנתקות. לאורך שנים השתוקק לעסוק בחינוך,

בניין הכיתות והמעבדות כולל

שלוש קומות ומחופה כולו בחומר עמיד במיוחד בגוון עץ טבעי. הבניין, שהאדריכל קורא לו "ארגז מלא ילדים לומדים", בולט היטב הודות לניתוקו מהקרקע באמצעות קומת מסד עטופה בזכוכית וקומת כיניים מפולשת (פתוחה אך מקורה). הקומה המפולשת נועדה לשהייה ומשחק גם בימות הגשם או הקיץ הלוהטים, מבלי לרדת למגרשי המשחק או החצר. (תמונה אמצעית ותחתונה מימין)

בשונה מהמקובל, החלונות

הם לכל גובה הכיתה. הם גם מאירים היטב באור טבעי וגם מאפשרים לתלמידים ולמורים לשלוח מדי פעם מבט אל המציאות העוטפת אותם.



בית הספר שש"שנתי "פארק המדע", נס ציונה תכנון: סקורקא אדריכלים ביצוע שלב א: 2016

תסתכלו בקנקן (הזכוכית): בית ספר כפארק טכנולוגי

במבט מהרחוב קשה לדעת שבית הספר "פארק המדע" שנפתח השנה לתלמידי נס ציונה הוא מוסד חינוכי ולא בניין משרדים, כמו שאר המבנים המקיפים אותו בפארק התעשייה העירוני. העיצוב החזותי של הבניין החדש מושקע במיוחד, בדומה לכל מיזם פרטי, הרבה מעבר לתקציב הקבוע שמעניק משרד החינוך. לדוגמה, חומרי הגמר יקרים יותר (ודורשים גם תחזוקה יקרה יותר), השטחים המשותפים בבניין נדיבים יותר והבניין גבוה יותר – הוא מתנשא לגובה של חמש קומות, מה שעושה אותו לאחד מבתי הספר הגבוהים בארץ ומצרף אותו לבתי ספר חלוציים אחרים בהיבט הגובה שבנייתם הושלמה לאחרונה – בתל אביב ובראשון לציון. האם נוח לטפס חמש קומות? את התשובה נותן ראש העירייה בן 77, המקפיד בכל ביקור לשמש דוגמה ולדלג במדרגות עד לקומה העליונה. בבית הספר הצומח החלו השנה ללמוד שלוש כיתות בשכבה ז' וכיתה אחת בשכבה י'. הרעיונות האדריכליים מבוססים על התפיסה הפדגוגית החדשנית שמובילות ברוריה טישלר, מנהלת בית הספר, וד"ר ענת ליבוביץ, ראש אגף חינוך לשעבר בעירייה וכיום יועצת מלווה לבית הספר. במקום החלוקה למגמות מחולק בית הספר לשלוש פקולטות: מדעים; סייבר ומדעי החלל; ומדעי הספורט. כדי להימנע מחלוקת התלמידים לכיתות על פי רמת מצוינות, החלוקה נעשית לפי נושאים.

לדוגמה: בפקולטה למדעים יכול תלמיד שקרן ללמוד 15 יחידות במדעי הרפואה ברמה הגבוהה ביותר או להסתפק בכיולוגיה או ללמוד סיעוד או מכשור רפואי – מקצועות שיש להם ביקוש בצבא ובשוק העבודה. הכוונה היא לקשור בין הפקולטות באמצעות מקצועות משולבים. הקרבה המיידית לאזור תעסוקה היא יתרון לתפיסה הפדגוגית, ושיתופי פעולה בין בית הספר ובין החברות הפועלות בסמוך הם צעד מתבקש. לאחרונה הוחלט על קידום פרויקט משותף עם חברת "קמהרע", הפועלת בקרבת מקום ומתמחה בפיתוח וייצור תרופות בטכנולוגיה מתקדמת. המטרה היא לא להסתפק בהרצאות או בסיוורים, אלא להגיע לשתוף פעולה מעשי בין שני המוסדות.



"רצינו מישוהו בתולי, כי התפיסה פה היא לא של בית ספר רגיל", מסבירה ד"ר ענת ליבוביץ (בתמונה מימין). משמאל: מנהלת בית הספר, ברוריה טישלר, כשהיא מספרת על תהליך חיפוש האדריכל לתכנון המוסד החדשני שהעירייה ביקשה להקים. אחד היתרונות של האדריכלים רועי סקר (במרכז) ועידו זמיר, העומדים בראש המשרד "סקורקא אדריכלים", הוא שלא היה להם ניסיון בתכנון בתי ספר, אך היה להם ניסיון בתכנון קמפוסים אקדמיים. בין השאר זכה המשרד בפרס רכטר על תכנון בניין הספרייה במרכז הבינתחומי בהרצלייה.

הספרייה, שטרם אוכלסה, היא המרכיב הבולט בקומת הקרקע. הקומה מתאפיינת בריבוי מסכי זכוכית וגווני לבן. לא תמצאו כאן בית ספר מוקף גדרות. האדריכלים בחרו להפנות את הספרייה לרחוב (תמונה עליונה) ולהפריד בין המדרכה בחוץ ובין עמדות הלימוד בספרייה בעזרת מסכי זכוכית וארכרה מרשימה. התלמידים רואים היטב את מבני התעסוקה הצומחים במקביל לבית ספר מעברו השני של הרחוב, מבנים המאכלסים בעיקר חברות עתירות ידע, ייצור מכוונות דפוס ופיתוח תרופות.

התמונה: סקורקא אדריכלים

בית הספר שוכן על מגרש בגודל 23 דונם, והוא עתיד להכיל 42 כיתות (מימין: הרמיה המציגה את מראה הפרויקט השלם). השנה הושלם חלקו הראשון של המוסד, הכולל בניין אחד ומגרשי ספורט. החודש אישרה העירייה את הקמת המבנה השני, ובנייתו צפויה להסתיים ב"2018. הבניין השלישי והאחרון צפוי להיבנות אחריו ובסך הכול ילמדו כאן כ-1,200 תלמידים.



בני סינית זה נשמע יותר טוב



ליה יריב-לאור, ראש מכון קונפוציוס באוניברסיטה העברית



עפרה זומר

איפה סינית ואיפה השפות האחרות...

תמר כהן-קהת, מפמ"רית סינית, איטלקית וגרמנית במשרד החינוך מסבירה את ההתעניינות הגוברת בלימודי סינית כחלק ממגמת ההתחזקות הכלכלית והפוליטית העולמית של סין. לדבריה, יותר מ-3,000 תלמידים, מקצרין ועד שדרות, לומדים כיום סינית בכמאה בתי ספר מיסודי עד תיכון. בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים יש דגש על לימודי התרבות הסינית יחד עם לימודי יסודות השפה. הלימודים בחמש יחידות בגרות בבתי הספר העל-יסודיים מתמקדים בשפה הסינית. בשנת הלימודים תשע"ו ניגשו לבגרות בשפה הסינית שישים תלמידים.



תמר כהן-קהת, מפמ"רית סינית, איטלקית וגרמנית (בעיקר סינית...)

בשיחה עם מערכת הד החינוך מספרת כהן-קהת שמגמת הגידול החד במספר לומדי הסינית נבלמה מעט, שכן מדובר מבחינת משרד החינוך במקצוע בחירה גרידא, "ממש כמו ביו" טכנולוגיה". את מופקדת גם על לימודי איטלקית וגרמנית. האם המצב שם דומה?

"איפה סינית ואיפה השפות האחרות... גם איטלקית, ספרדית וגרמנית הן שפות בחירה, אך מספר הלומדים שפות לטיניות לבגרות הוא מאות אחדות. גרמנית – אולי מאה. סינית פופולרית בישראל, כמו בעולם כולו, גם בגלל המאפיינים הייחודיים של השפה וגם בגלל שסין היא סין. מעצמת ענק הנתונה בצמיחה בלתי פוסקת. היית רוצה שיהיו הרבה יותר לומדי סינית בישראל..."

"ברור. אני משוגעת לדבר. למידת סינית מחייבת פיתוח רגישויות לטון, להבעות פנים, לגובה הצליל. בגלל שלא מדובר בשפה אלה-ביתית אלא בשפת סימנים, שליטה בה נתנת לאדם טווח שלם של רגישויות שקשה להשיג בסביבה הקרובה שלנו".

העובדה שאין עידוד מפורש ללמידת שפות, ובעיקר סינית, בעייתית בעיניך?

"בעבר ישראל התאפיינה במספר גדול מאוד של אזרחים שדיברו שפות רבות. ילדים היו מוקפים במבוגרים ששלטו ברמות שונות בהמון שפות וייצגו המון תרבויות. בהדרגה הפכנו למדינה חד-לשונית במידה רבה. זה כואב לי."

התלמידים שלנו שלומדים סינית נחשפים לתרבות הזו?

"העולם החדש הזה מסקרן את התלמידים. המורות שלנו הציגו להם קודם כול את התרבות הסינית ואז התחילו ללמד את השפה", אומרת עפרה זומר, שניהלה את בית הספר "יאנוש קורצ'אק" בירושלים והתחילה בו את לימודי השפה עקב קשר עם בית ספר בבייג'ין. הקשר הזה נוצר כשחיפשו בית ספר שייצג את משלחת ישראל בזמן שהתקיימה שם האולימפיאדה בשנת 2008. "התחלתי בגלל האולימפיאדה, אבל ראיתי שהילדים סקרנים ומתעניינים והחלטתי שזה לא יהיה קוריוז לשנה אחת אלא תכנית לימודים ממשית. לילדים זו חוויה מעשירה ומרחיבת אופקים", מספרת זומר.

הסכם שיתוף הפעולה שנחתם בין בית הספר בבייג'ין לבית הספר "קורצ'אק" בשנת 2012 מרגיש שהמטרה בלימודים אינה רק לרכוש את השפה. בין השאר מביעים הצדדים רצון להעמיק את שיתופי הפעולה והחברות ביניהם, ללמוד זה מזה, להבין את התרבות של האחר ולכבדה. השאיפה להכיר את התרבות הסינית באה לידי ביטוי גם במשלחת של אנשי חינוך מירושלים לסין שארגן מכון קונפוציוס, משלחת שזומר השתתפה בה בקיץ האחרון.

מה התכניו של המכון לעתיד? יריבילאור: "להגדיל את היקף האנשים שלומדים סינית ונחשפים לתרבות הזאת, כדי שאנשים יהיו פחות סגורים וילמדו על העולם האחר. אמנם קשה להכיר את התרבות הסינית במלואה כי יש בה כל כך הרבה סוגי אנשים, דיאלקטים ומיעוטים, אבל אני מאמינה שכל שניחשף יותר לאחד כך ייטב לנו כחברה".

ולשול אותה". אתם מלמדים את הסטודנטים את הקורים האלו?

"בוודאי. חשוב להכיר את זה אם נוסעים לסין. גם מערכת היחסים בין האנשים בסין שונה מהמוכר לנו. יש אצלם היררכיה מאוד ברורה בין שליט לנתין, בין אב לבנו, בין בעל לאישה, בין אח גדול לקטן. החשוב ביותר בתרבות הקונפוציאנית הוא כיבוד ההורים. רק בין חברים קיימת מערכת יחסים שוויונית. הסינים מאוד מקפידים על כבודם, דבר שמסבך את הקשרים עם זרים שאינם חלק מהתרבות שלהם".

איך הסדר החברתי הזה בא לידי ביטוי במערכת החינוך?

"החינוך היררכי – אין עימותים בין מבוגרים לילדים ולא מחנכים לשאלות שאלות. מערכת החינוך בסין מדרגת את התלמידים לפי הישגיהם. יש על התלמידים לחץ גדול להצטיין. יש תחרות, וקשה מאוד להתקבל לאוניברסיטאות הטובות. המערכת מצפה מהתלמידים להתיישר ולהיות כמו כולם. זו מערכת מאוד מובנית – תחשבי על כך שיש בסין שבעים מיליון מורים. קשה להגיע לאחידות במערכת כזאת.

"עם זאת יש טענה שהסמכותיות הזאת לא מעודדת חשיבה יצירתית, ולכן בבתי הספר בסין, במיוחד בערים הגדולות, יש עכשיו ניסיונות לשנות את השיטה המסורתית. היורשים של מאו טסה-דונג, שעלו לשלטון אחרי מותו בספטמבר 1976, היו פתוחים יותר מבוער לעולם החיצוני. במערכת ההשכלה הגבוהה מעודדים סינים שהיו במערב לחזור ללמוד בסין כי הם מביאים מיומנויות אחרות ומפתחים סגנונות חשיבה אחרים. ההשפעות האלו מגיעות בהדרגה גם לבתי הספר".

העולם החדש-ישן של סין מושך גם צעירים בישראל. יותר ויותר בתי ספר ותלמידים לומדים את התרבות והשפה הסינית. ההבדלים בין התרבויות דרמטיים ומעוררים למידה ומחשבה. "לימודי השפה מחייבים הכרה בשוני, שצריך לכבד", אומרת ד"ר ליהי יריב-לאור, ראש מכון קונפוציוס באוניברסיטה העברית

נאוה דקל

"מעבר לחשיבות שיש בהיכרות עם סין, עם הסינים ועם תרבותם, להוראת השפה הסינית ותרבות סין בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים יש ערך מוסף, שהוא חיוני למערכת החינוך בישראל: בעצם ההיחשפות של התלמידים לעולמות אחרים, לשפות אחרות ולמערכות שונות של תפיסת המציאות הם בהכרח יוצאים מר' אמות של עצמם ומתחנכים לפתיחות, לכבוד לאחר, לתרבותם ולאופן ראיית העולם שלו. בעיניי זה יותר חשוב מלמידה של עוד מילה או משפט בשפה". את הדברים האלו אומרת ד"ר ליהי יריב-לאור, ראש מכון קונפוציוס באוניברסיטה העברית ויו"ר ועדת המקצוע סינית במשרד החינוך. מטרתם של מכוני קונפוציוס שהוקמו ברחבי העולם משנת 2004 ואילך היא להפיץ את התרבות והשפה הסינית. מכון קונפוציוס באוניברסיטה העברית הוקם בשנת 2014 בשיתוף אוניברסיטת בייג'ין, אולם יריב-לאור מספרת כי קורסים ללימודי סינית הוצעו באוניברסיטה כבר ב-1958. את החוג ללימודי סין ויפן הקים חתן פרס ישראל פרופ' צבי שיפקין. בהתחלה סטודנטים באו ללמוד סינית מתוך עניין בלבד, אבל

כיום יש ביקוש גם של אנשי עסקים. גם בבתי הספר היסודיים והתיכוניים גוברת ההתעניינות בלימודי המקצוע. במה באה לידי ביטוי התרבות השונה בשפה הסינית? "כל דבר בשפה הסינית מפגיש את התלמידים עם תופעות שונות מאלו שהם מכירים. בדיוור עצמו, בכל אחד מהדיאלקטים, יש טון מהותי המשנה את המשמעות של המילה. לתלמידים שלנו קשה להבין שלטון יש חשיבות ממש כמו לעיצור ולתנועה. גם הכתב שונה מהמוכר לנו. אין בסינית אלה-בית. לכל סימן יש משמעות ויש היגוי מיוחד. כך, כבר בלימוד הבסיסי של השפה נחשפים לתרבות כל כך שונה משלנו. לימודי השפה מחייבים הכרה בשוני, שצריך לכבד.



הקריה האקדמית אונו
Ono Academic College

M.A. ביהדות

הצעה מיוחדת לעובדי הוראה במקצוע תרבות יהודית ישראלית

תוכנית להוראת תרבות יהודית-ישראלית לקראת הטמעה של תכנית הלימודים החדשה (כיתות א-ט) בשנת תשע"ז

הפקולטה למדעי הרוח בקריה האקדמית אונו היא בית גידול לבני אדם מעורבים, ערכיים ובוגרים המצוידים בכלים לחשיבה מדעית, חברתית ורב-תרבותית

עקרונות התכנית:

רב-תחומיות - משלבת היסטוריה, מחשבת ישראל ופילוסופיה כללית, משפט עברי, ספרות עברית, קולנוע, וסוציולוגיה.

רב-תרבותיות - השאלות העל-זמניות של זהות יהודית וישראלית, אתגרי זמננו בעולם היהודי, והיכרות עם הקבוצות השונות המרכיבות את החברה הישראלית. התכנית תכלול גם מפגשים וסיורים.

דיאלוג - למידה בית מדרשית, מפגש זהויות ולוויי אישי בכתיבת עבודות. מיומנויות הוראה - פיתוח מיומנויות הוראה בחברה רב-תרבותית וטכנולוגית.

צוות התכנית:

צוות מגוון ומעורר השראה של מרצים ומרצות המשלבים מצוינות אקדמית, ניסיון בתחומי החינוך והחברה ויזמות קהילתית. ביניהם: פרופ' טובה הרטמן, פרופ' יהודה בר-שלום, הרב שי פירון, ד"ר טליה שגיב, הרב ד"ר שלום שרון, חכם דוד מנחם, גב' אפרת ירדאי ועוד.

מסלולי התכנית:

- א. תואר שני ביהדות M.A. (בשנה אחת בחלוקה לארבעה טרימסטרים).
- ב. הרחבת הסמכה: 360 שעות שיתפרסו על פני שנה או שנתיים לפי בחירה.
- ג. הסבת אקדמאים מתחומי דעת שונים להוראת תרבות יהודית ישראלית.

התכנית תתקיים בקמפוס הקריה האקדמית אונו בימי ה', על פני ארבעה טרימסטרים בשנת תשע"ז.

עלות: 16,000 ש"ח (אפשרות למלגות ממשרד החינוך)

לפרטים: נא לפנות למר ינון דבקר ◀ 03-5311888 שלוחה 1 ◀ inon.d@ono.ac.il
מספר המקומות מוגבל



צילומים: ארכיון תנועת תרבות



הכיתה שהפכה לקונגרס הציוני

ובכן, ההר בא אל מוחמד בסופו של דבר

לתלמידים רבים ביקור במוזיאונים הוא סיוט: סגנון ההדרכה קפדני, פורמלי ומרוחק, המורים לוקחים צעד אחורה ובכלל החוויה מצטיירת כסטריילית ומנוכרת. תנועת תרבות יזמה מוזיאון נודד שבא אל בתי הספר ונותן הרגשה שגם החלל הכל כך מוכר הזה יכול להשתנות

איריס הרפז

ומודלים שתנועת תרבות פיתחה בהשראת מחקר של פרופ' אייל נווה ואסתר יוגב על הבניית הזיכרון של ההיסטוריון.

איך המוזיאון עובד?

"צוות של חמישה אמנים מגיע לבית הספר וביום אחד מקים מוזיאון חי, מרחבים אמנותיים שלוקחים אותנו למסע בזמן. הסיוור כולל הופעות, סרטים, מפגש עם דמויות, מספרי סיפורים, דיון מודרך ועוד. אחרי שכולם יסירו המוזיאון יתקפל ויגדור הלאה".

למה לקרוא לזה מוזיאון ולא תערוכה?

"אני חושב שתערוכה היא חלל אחד בעל קונספט אחד וכאן מדובר בכמה תערוכות במרחבים, דגשים ונושאים משתנים".

אם זה מוזיאון למה לא לעשות מבנה קבוע ושיגיעו אליכם?

"ברגע שהמוזיאון מגיע לבית הספר ותלמיד רואה איך הכיתה שלו הפכה לקונגרס ציוני באמצעים שהוא יכול לשאוב מהם השראה - חליפות, בימת נואמים, תמונה של הרצל, או היחס שלו למרחב הבית ספרי משתנה. גם עבור המורים. המוזיאון הנודד מגדיל את המרחב הבית ספרי, את הנפח שלו ואת מה שאפשר לעשות בו. הוא מכניס למרחב הזה תחומי חיים שעד כה לא עלו בקנה אחד עם תפיסת בית ספר".

הפילוסוף הצליח?

"אנו גדלים כל הזמן. רק בשנה האחרונה ביקרנו 6,000 תלמידים ב-26 ערים".

פני חמש שנים, בעקבות שיחה בין חבורת אמנים בתנועת תרבות¹ למורי תרבות יהודית ישראלית בבית הספר האזורי "מגידו" הוחלט על יוזמה ניסויית: לבנות בבית הספר מוזיאון לתלמידי שכבה ח'. מוזיאון הרצל הנודד יספר את סיפור התנועה הציונית והחזון החברתי של הרצל דרך מפגש אמנותי וסיוור חי בחללים מעוצבים. "ביקשנו לתת חליפה חדשה לדרך שבה אנו מספרים סיפור, ובמקום להלביש את ההיסטוריה בחליפה אקטואלית ולקחת אותה לימינו כמו שעושים כולם, החלטנו ללכת הפוך ולקחת את התלמידים אתנו אחורה בזמן".

"כשהתלמידים מגיעים לבית קפה צרפתי והמלצרית בריז'יט - כיאה לשנת 1890 - ממליצה להם בחום רב על מרק רגלי צפרדעים", מספר טל קריגר, מנהל המוזיאון הנודד, עולה שאלה ממשית: "האם הם מסכימים לאכול את זה? זה לא מובן מאליו. מהר מאוד עולות שאלות נוספות: האם היו הולכים לבית הספר בשבת? האם מותר לעשות מבחן בגרות ביום כיפור? פתאום יוצא החוצה, לבהינה מחודשת, מכלול של דעות ואמונות. סימני קריאה שהיו מוסכמה או טאבו הופכים אצל בני הנוער לסימני שאלה פתוחים". הוא מרגיש: "סיסמת האמנציפציה של מנדלסון 'היה יהודי בביתך ואדם בצאתך' או משפט דרייפוס עוברים את המסנן הרבה יותר טוב כשכל נער ונערה בוחנים אותם ביחס למטען האנושי והחוויתי שלהם".

המוזיאון ככלי חינוכי מאפשר דיאלוג עם ההיסטוריה ותנועה מתמדת בין ההווה לעבר, שמטרתה לבחון את רכיבי הזהות פנימה, את מעגלי השייכות לקבוצה, לחברה ולעם. מדובר בפרדגמה חינוכית

¹ תנועת תרבות היא תנועת נוער ארצית חברתית. לדברי המקימים, זהו מפעל חיים של אנשים המאמינים שלתרבות ואמנות תפקיד חשוב בעיצוב דמותה המוסרית של החברה הישראלית. לפרטים נוספים: טל קריגר, מנהל המוזיאון תל 011, talros@gmail.com

מה בעצם עושים/עושות

תקציב היחידה לשוויון בין המינים הוא פחות מעשירית התקציב לתכנית מסע ישראל, אבל הישגיה בעשור השלישי לקיומה אינם מוטלים בספק. עם זאת לבתי ספר ולמורים רבים אין ממש מושג מה זה מגדר ומה עושים עם זה

נתן אודנהיימר

"משקפיים מגדריים" הוא מושג שעולה שוב ושוב בשיחות עם פעילות ופעילים בנושא. ה"משקפיים" מאפשרים לראות את הנושא מזוויות שונות ומורכבות, וכיצד, כפי שדה שליט טוען, "זה נוגע לכל אחד". גלית אגמון, דוקטורנטית למדעי המוח, נתקלה בהרמת גבה כשסיפרה לאחת ממורותיה בתיכון על לימודיה. המורה אמרה, "וואו, היית כל כך הומנית. אהבת ספרות". ואגמון ענתה בתסכול "מעניין למה?" ורמזה כי התשובה היא הסללה מגדרית. כבר באותה שיחה הזמינה המורה את אגמון לבית הספר לדבר על הסללה מגדרית בלימודים ועל הציפייה מנשים להתמקד במקצועות הומניים ולא "לחרוג" ללימודי מדעים. בעקבות ההרצאה הוזמנה לדבר שוב, ובהתחלה זה היה בעיקר כדי "לתת מודל אלטרנטיבי לחיקוי כאישה שהיא גם מדענית. בכלל לא באתי מכיוון של מגדר בסדנאות הראשונות. ברור שאם אני מדברת עם תלמידות יש כאן עניין מגדרי, אבל הסדנאות הראשונות היו של גילוי עצמי". לאט לאט הבינה אגמון

לימודי ספרות זה להומואים ובחורות", אמר לי עמית לצוות בשבוע הראשון לטירונות כשסיפרתי שהחלטתי "להרחיב" לימודי ספרות בתיכון. עשר שנים עברו מאז סיימתי את חוק לימודי, ובינתיים בבתי הספר מתגלים ניצוצות של שינוי בתחום המגדר. מורים, מנהלות, אקטיביסטים ותלמידות פועלים נמרצות כדי לשנות מהשורש את התפיסה ולפייה יש מקצועות, מנעד רגשות והזדמנויות המתאימים רק לנשים או רק לגברים. גם אני חשבת בטעות, "מספר דניאל דה שליט, מורה לעברית ואזרחות בבית הספר "הדרילשוני" בירושלים ופעיל בעמותת "מכנה משותף", הפועלת לשוויון מגדרי בחינוך, "שמודעות ופעולה בתחום המגדר זה עניין שנוגע להומואים, לסביות ונשים בלבד. אבל ברגע שהרכבתי את המשקפיים המגדריים התחלתי להבין כמה זה נוגע אליי ולכל אחד, ובאופן כל כך עמוק".

עם כל המגדר הזה?

להיות אישה וכת. אנחנו משתמשים הרבה במדיה, מנתחים יחד פרסומות והתלמידות מתעצבנות כשהן מבחינות שמתייחסים אליהם בצורה חרד-ממדית ומגבילה".
מה בעצם ההבדל בין מין למגדר?
"מין זה עניין ביולוגי, ומגדר זה נושא חברתי. לי אין עניין לדבר על הביולוגיה של ההבדל בין נשים לגברים. הרבה פעמים אומרים לי, גם מורים, שההבדלים באופי וביכולות השכליות בין גברים לנשים מוכחים מדעית. הרבה מהמתנדבות, וכמובן המקימה אגמון, לומדות מדעי המוח ויודעות להגיד שזה לא נכון. יש המון מחקרים שמנסים להוכיח שהמוח של גברים ונשים שונה. זה נושא חם. אבל עד היום חוקרים לא יודעים להבחין בין מוח של גבר למוח של אישה. אנחנו מנסות לשלב מחקרים עדכניים בפסיכולוגיה ומדעי המוח כדי לגבות את הטענות שלנו בכיתות".
איפה בא לידי ביטוי בכיתות אי השוויון המגדרי?
"בכל כך הרבה דברים. אני אתן לך דוגמה: בנים נוטים לייחס את ההצלחה שלהם לעצמם, ובנות לגורמים חיצוניים. כשאנחנו או מורים שואלים תלמידות מדוע הצלחתן במבחן הן הרבה פעמים אומרות 'כי המורה אוהב אותי', כי המבחן היה קל, ואילו בנים אומרים 'כי למדתי היטב' או 'כי אני חכם'. ולהפך, תלמידים אומרים שנכשלו מפני שהמבחן היה קשה או כי המורה לא אוהב אותם ותלמידות – כי הן

כשחינכתי כיתה ג' פעם אחת, עמדתי עם תלמידים ליד המגלשה והיה כתוב עליה XXX. אחד התלמידים אמר לי "זה גס". שאלתי אותו "למה?" הוא אמר לי "תכתבי בגוגל, תראי מה תקבלי"

לא טובות במקצוע".
איך הדינמיקה עם המורים?

"תמיד יש מפגש הכנה. אנחנו עוברים אתם על התכנים, ואנחנו גם מבקשים שהמורים יבואו. לפעמים יש מורים שממש מחוברים לשיח, ומצד שני יש כאלו שזו הפעם הראשונה שהם שומעים את הנושא הזה. שמנו לב שההכנה עצמה מובילה לשינוי. קרה לי הרבה פעמים שאמרו לי: 'וואו, אף פעם לא שמתי לב לזה'. יש מורה אחת שאמרה לנו: 'כל התלמידים המועדפים עליי היו תמיד בנים'. פתאום המשקפיים המגדריים גרמו לה לבחון משהו בתפיסת החשיבה שלה עצמה. בשנה האחרונה נפגשנו עם כ-4,000 תלמידים. כדי לתת לזה פוש צריך לעבוד יותר עם מורים ומורות, להפוך אותם למעורבים יותר, לסוכני שינוי. אנחנו עושים אתם סדנה אחת ושלושה מערכי המשך. בכלל, יש בתי

ספר שיש בהם רכזי מגדר".

...

גם גלית אגמון, מקימת העמותה, הדגישה את התובנה ש"מכנה משותף" צריכה לעבוד עם מורים. "הבנו בשנתיים האחרונות כי להעביר סדנאות רק לתלמידים זו טיפה בים, ומי שבאמת יכול להשפיע הם מורים ומורות וצוותים חינוכיים. לעתים המורים סקפטיים, אבל זה אחרת כשהם רואים את התלמידים שלהם עוברים סדנה. גם זה משהו שהוא שינוי מחשבתי גדול. יש תחושה לא נעימה לבוא ולחנך מורים. זה לא מה שאנחנו עושים. זו הזמנה לשיתוף פעולה, ולא להסביר לאנשים איך לעשות את העבודה שלהם. הם יודעים לעשות אותה הרבה יותר טוב. אנחנו באים לעבוד אתם. הרבה מאוד מאתנו מורים: ינאי סנדר היה רכז אזור תל אביב, דניאל דה שליט רכז ירושלים, נטע גבע מנכ"לית העמותה – כולם נטועים עמוק בעולם ההוראה, מבינים את האתגרים ועוברים יד ביד עם בתי הספר".
בספטמבר נערך הכנס השנתי של "מכנה משותף" במוזיאון המדע בירושלים. עשרות מורות, מנהלות ומתנדבים של העמותה הגיעו כדי לרענן את השכלתם בנושא ולדרון באתגרים ישנים וחדשים שצצים בעבודה בתחום. בזמן הביניים בין סדנאות



שוחחתי עם שלוש מורות מבית הספר "זיו" בירושלים על הדרך שבה הן נענות לאתגר הטמון בחינוך למגדר בכיתות שלהן.

...

טל רוזנבלט, מחנכת בתיכון, סיפרה שהיא נוגעת בנושאים הללו בעקיפין, "אני מנסחת הוראות לשני המינים, שמה לב שאני נותנת גם לתלמידות לדבר למרות שבנים מרימים את היר יותר בקלות כדי לענות על שאלות. אני רואה חיוך על פניה של בנות כשאני פונה לכיתה בלשון נקבה. הן מתלהבות. זה גורם להן להרגיש במקום שיותר מותאם אליהן".

אפרת ליס, מורה לאנגלית, אומרת שיחס כזה "מעצים את הבנות. בעיקר על רקע כל מיני דברים שהבנים זורקים להן אולי בלי כוונה, אבל כאלה שמקבעים מחדש סטריאוטיפים מגדריים. הרבה פעמים בנים מתנגדים לדיונים על שוויון. הם אומרים, 'אם הן רוצות להיות שוות שישרתו אותו פרק זמן כמונו בצבא, שלוש שנים'".

ירדנה פראוור, גם היא מורה לאנגלית, במקור מאוסטרליה, מספרת שלא רק היחס לנשים, אלא גם "גבריות" היא עניין שמטריד אותה. "בנים לא מרגישים בנוח לדבר על רגשות. הרבה פעמים כשתלמיד חושף את הרגשות שלו קוראים לו 'הומו'. הבעת רגשות זה משהו שגברים לא מסוגלים לעשות בפומבי, אלא רק באחד על אחד". טל מוסיפה: "פעם אחת קראנו בשיעור חיבור שנקרא 'תהיה גבר', ולא מצאה חן בעיני הבנים בכיתה הביקורת שגברים לא



מירי מיכאל: ילדים שמגבישים מודעות מינית מסרטי פורנו ופרסומות – איזו מין תפיסה מגדרית תהיה להם?

מסוגלים להביע רגשות. אחר כך הם יצאו למשימת כתיבה אישית וכולם, אחרי-אחד, כתבו שהם מסכימים עם טענת החיבור, שזה לא הוגן שהחברה לא נותנת לגבר להתבטא כמו שהוא רוצה בנוגע לרגשות שלו, שיש סטיגמות שכולאות אותם".

בעוד שהשיחה הציבורי בנושא נשים ומגדר מחלחל אל כתי הספר, הדיון וההתעסקות בגבריות נפיץ הרבה יותר. בנים צריכים להוכיח כל פעם מחדש שהם "גברים", להרחיק את החולשות שלהם כי אחרת הם נתפסים כ"נשיים", "הומוסקסואלים" או

לא הכסף הוא האישיו, אלא המודעות. האם תמיד צריך עוד כסף לכל דבר שצריך לעשות? זו תפיסה מאוד גברית שרק כסף הוא הפקטור

"קוקסינלים". כדי לגעת בנושאים האלו בעדינות הנכונה, יש סדנאות ותכנים במיוחד לבנים. דה שליט מספר למשל בסדנאות על המושג "קופסת הגבריות" – כלא מטפורי המונע מבנים לבחון את מנעד הרגשות והרצונות שלהם בגלל סטיגמות חברתיות. "יש משהו במושג הזה שמתאר איך הם מרגישים", אומר דה שליט, "מפני שאנחנו רואים שוב ושוב שהם בוחרים להשתמש בו בעצמם, אם במושבים ואם בסדנאות אתנו". איך תלמידים מוגיבים בשמדרים אתם על גבריות?

"לתלמידות יש מודעות מגדרית גבוהה יותר משל בנים, וגבוהה יותר מוז שהייתה לנו כשהיינו בגילם. הן רגילות שמדברים אתן על מה מותר ואסור לנשים ויודעות איך להתייחס לזה בביקורת. אבל כשמדברים על גבריות זה עדיין זר ולא נעים להרבה תלמידים. כשאשה

סוניה באדיך: הוא שאל אותי למה אני כותבת בלשון זכר. חשבתי שהשאלה שלו טרחנית, אבל היום אני מבינה שככה חשבתי ששירה טובה נשמעת

שוכרת את הסטריאוטיפ הנשי היא מקבלת על זה תגמול. כשאשה יודעת לתקן רכב או להטיס מטוס היא זוכה להערכה. אבל כשגבר שוכר את הסטריאוטיפ הוא משלם מחיר. יצחקו עליו. גברים משלמים מחיר כבר יותר כי זו לכאורה ירידה למטה. אין רע בזה שצבע כחול מיועד לבנים וצבע ורוד לבנות, אבל זה מצמצם אותנו ומגביל אנשים לכיוונים מאוד מטיימים.

"את הסדנאות שלנו על גבריות אנחנו פותחים עם פרסומת לבושם שרואים בה גבר בלי חולצה מוקף בנשים כמעט עירומות. כשאנחנו שואלים את התלמידים מה זה משרד, המילה שחוזרת הכי הרבה היא שזה גבר 'מעמס'. כלומר נשים הן משהו שגבר צריך לאסוף ולהעמיס. אנחנו מבקשים מהתלמידים לחשוב איך הרמות של הגבריות מכתיבה לנו יחס מאוד צר ושטחי בנוגע לדומנטיקה וזוגיות. מה זה אומר שהשאלה הראשונה ששואלים גבר אחרי דייט היא אם הוא 'עשה את זה?'

החברה שאנחנו חיים בה מאוד גברית וצריך לגדל בה עור עבה. אתה לא חושב שלחנך גברים להיות יותר רגישים מציב אותם בעמדת נחיתות?

"לא", אומר דה שליט. "אנחנו לא מחנכים אותם להיות רגישים. אנחנו מחנכים אותם לבחור לבד. להרגיש שמותר להם להרגיש כמו שהם רוצים. המסקנה שהרבה מגיעים אליה היא שהם רוצים להיות רגישים. לי היה טוב לגלות שמותר לי לחוש בנוח עם הרגשות שלי, שזה דווקא חיזק את הזהות הגברית שלי. אני מאמין שזה יהיה ככה גם בשבילם. בנוסף ההבנה המורכבת של מגדר נותנת להם יכולת מסוימת לשלוט בזה והם יודעים מתי הם נדרשים לגלות יותר רגישות ומתי לשים מסכה, זה עוד כלי במשחק הזה". כבר בשנות התשעים, כשלימוד לבנת



הייתה שרת החינוך, הוקמה היחידה לשוויון בין המינים. יש קולות הטוענים שהיחידה לא עושה מספיק כדי לשנות התניות מגדריות בבתי הספר. חוקרת המגדר רותי גליק טענה במאמר ב"הד החינוך" מ-2007 שלמרות הרצון הטוב של היחידה, לא נעשה די. היום, כמעט עשור אחר כך, נחושה אושרה לרר, הממונה על היחידה, להשאיר רושם אחר. לרר, 53, מתגוררת באשדוד. היא הגיעה לתפקיד עם ניסיון רב בהוראה ובניהול תיכון באשדוד. עוד לפני שהגיעה לתפקידה הנוכחי פעלה ללא הרף כדי לחנך באופן מושכל למגדר. היא הקימה קבוצות מנהיגות של נערות ודרשה מעצמה ומהמורים שעבדו אתה לשים לב לאופן שבו מגדר מקבע עמדות חברתיות ויוצר פערים וסטיגמות. לרר מעידה על עצמה שגדלה בבית פמיניסטי. אמה עלתה ממרוקו והתחנכה על ברכי התרבות הצרפתית. "הרעיונות של סימון דה בובואר היו נוכחים בה". אביה היה שותף מלא לתחזוקת הבית עד שהרגישה כי הוריה היו חריגים בנוף המקומי. "שאלות על מקומם של נשים וגברים", סיפרה ל"הד החינוך", "היו בדיון מתמיד בבית. למעשה צמחתי ל'משקפיים המגדריים'".

ב"דבר הממונה על שוויון מגדרי", הצהרת כוונות של לרר על פעילותה במשרד, כתבה: "נשים יותר מגברים סובלות מאלימות במשפחה, וגברים יותר מנשים סובלים מאלימות בחברה". רבים נוהרים לקשר בין אלימות לבין מגדר, אך "משקפי המגדר" מלמדים שבחברה האנושית גברים אלימים יותר באופן גורף, גם בהתנהגות וגם במעשים, גם בבית וגם בשדה הקרב, גם מול גברים אחרים וגם מול נשים. האם חינוך למגדר יכול לעצב מחדש את מודל הגבריות ולהשפיע על החברה כדי לשנות זאת? לרר



דניאל דה שליט: כשאשה יודעת לתקן רכב או להטיס מטוס היא זוכה להערכה. אבל כשגבר שובר את הסטריאוטיפ הוא משלם מחיר. יצחקו עליו

חושבת שכן. בריאיון טלפוני הסבירה למה, וכיצד המשרד שלה פועל.

האם יש בכלל קשר בין מגדר לאלימות? "בוודאי. עוד לפני שאנחנו נולדים הזהות המגדרית שלנו מגיעה מהחברה ומתחילה להתקבע. יש ציפייה מגברים להגיב בתוקפנות לגירויים ומנשים להיות יותר שקטות, להצטמצם במרחב, להיות יפות ופסיביות. זה מכתוב גם לנשים וגם לגברים מה לבחור. חינוך למגדר יכול לשנות את זה, ללמד נשים לקחת יותר אחריות על החיים שלהן. להיות פעילות בכחירות שלחן. נשים עצמאיות לא ייכנסו למערכות יחסים שירכאו אותן. כשהערך העצמי שלי

היחידה לשוויון מתקצבת בפחות ממיליון וחצי שקלים. לשם השוואה, משרד החינוך מקצה 25 מיליון שקלים לחינוך יהודי בתפוצות, 14 מיליון להעצמה רוחנית בחינוך הממלכתי דתי, 34 מיליון לתגבור בגרות בלימודי יהדות

גבוה אני לא אתן לאף אחד לפגוע בי, גם אם עושים לי פרובוקציה. בנוסף, יש מודלים חדשים של גבריות. גבריות לא אלימה. יש גברים שרוצים להיות חלק מהמשפחה, חלק מכל מה שקורה בבית. אבא שיותר מעורב בחיי המשפחה ומרגיש שותף שווה במשפחה לא ינהג כלפי נשים באלימות. זה בא משני הצדדים".

איך עושים את זה? "כל ספרי הלימוד עוברים בדיקה מגדרית. רק אחרי עריכה מגדרית הם מקבלים אישור הפצה. אנחנו עובדים עם מפמ"רים שונים להטמעת חשיבה מגדרית בתכניות הלימוד. יש השתלמויות למורים לספרות, המלמדות את המורים לבחון בעין ביקורתית יצירות מופת, שגם אם אנחנו אוהבים אותן אנחנו רוצים שיבדקו את מקום הגבר והאשה ביצירה וכמה זה מאפשר פריצת גבולות. למשל, 'הרופא וגרושתו' של עגנון. יש שם ייצוגיות בעייתית לתפקיד

האשה, מה מותר לה מה אסור לה וכנ"ל אצל הגבר, מה אסור מה מותר. אנחנו מצפים ממורה שמלמדת את הסיפור הזה, שזה סיפור טוב, סיפור ראוי, שתתייחס לנושא בעין ביקורתית".

ראוי ללמד אותו למרות זאת? "בוודאי. מגדר זה רק זווית אחת על החיים. יש יצירות מופת שיש בהן אמת משמעותית אבל עשויים להיות בה כל מיני סוגים של בעיות. לא נפסול יצירה מפני שהיא לא פוליטיקלי קורקט".

היו יצירות שפסלת? "אנחנו לא פוסלים יצירות". מה החישגים שלך עד עתה? "הטמעת החשיבה בתכניות החדשות, ולא שיווק תכניות של גורמים חיצוניים, היא הישג גדול. זה הישג שאנחנו יכולים לעשות ממשרד החינוך ולא צריך לפנות החוצה. כשהייתי מנהלת בית ספר הייתי צריכה לפנות לגורם חיצוני כדי שיעביר סדנה או השתלמות. התפיסה הייתה שמורים לא יודעים לעשות את זה. היום אנחנו בהחלט יודעות".

האם משרד החינוך נותן יד חופשית ותקציב מתאים? "כן. בהחלט. בחינת הטיות מגדריות או חינוך שוויוני אינם דברים שדורשים כספים רבים. לא הכסף הוא האישיו, אלא המודעות. האם תמיד צריך עוד כסף לכל דבר שצריך לעשות? זו תפיסה מאוד גברית שרק כסף הוא הפקטור". איך מתמודדים עם זה שהחברה עצמה עדיין מוטה מגדרית? "אנחנו מנסים להציג אלטרנטיבה. למשל, להראות שהזמרות האמריקאיות שחלק מהתלמידות מעריצות הן פמיניסטיות.



גלית אגמון: להעביר סדנאות רק לתלמידים זו טיפה בים, ומי שבאמת יכול להשפיע הם מורים ומורות

קול קורא

פרס רוטשילד לחינוך על שם מקס רואו ז"ל לשנת תשע"ז



פרס רוטשילד לחינוך לשנת תשע"ז יוענק **למורים מובילים**. מורים מובילים הם מורים מוערכים ובעלי ניסיון המנחים תהליכי למידה בקרב עמיתיהם במטרה להעמיק את מלאכתם. מורים אלו הנם בעלי ידע הן בתחום הפדגוגי והן בתחום ההנחיה. בפועלם בהקשרים בית-ספריים ודיסציפלינריים הם תורמים באופן מהותי לאיכותו וליוקרתו של מקצוע ההוראה, וללמידה משמעותית יותר בקרב התלמידים.

הנשת מועמדות: הציבור מוזמן להגיש המלצות על מורים בפועל מכל תחומי ההוראה ובכל שכבות הגיל כמועמדים לקבלת הפרס.

קריטריונים לשיפוט:
1. מורה שמתפקד כמנחה קבוצות למידה של מורים במטרה לשפר את איכות ההוראה.
2. מורה שעושה שימוש בדרכי הנחיה אפקטיביות, עם דגש על ניתוח וטיוב של פרקטיקות הוראה.
3. מורה המוביל קהילה מקצועית של מורים.
4. מורה שהוראתו איכותית ומוערכת.

את הזוכים תבחר ועדת הפרס בראשות **פרופ' נת-שבע אלון**. הוועדה כוללת אנשי ציבור, נציגי אקדמיה ואנשי חינוך. הפרס יוענק בטקס שייתקיים בירושלים בתאריך כ"ח באדר תשע"ז (26 במרס 2017).

ניתן להגיש מועמדות החל מה-20 בנובמבר ועד ה-8 בדצמבר 2016. אין להגיש לאחר מכן. המודעה מיועדת לנשים ולגברים כאחד.
את המועמדות יש להגיש דרך אתר האינטרנט של יד הנדיב: yadhadiv.org.il/programme/education
למידע נוסף ניתן לצור קשר בדוא"ל: lihi@yadhadiv.org.il
מצאו אותנו בפייסבוק, השקפה

יד הנדיב מעניקה מדי שנתיים את פרס רוטשילד לחינוך על שם מקס רואו ז"ל על מנת לעודד מצוינות בהוראה ולקדם את מעמדם של המורים בישראל. הפרס מוענק למורים העוסקים בפועל בעבודת החינוך וההוראה ותורמים באופן בולט לתחום החינוך במדינת ישראל. סכום הפרס הכולל הנו 160,000 ש"ח ויחולק בין מספר זוכים.

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מצאם כצאי אלפי פורטל מס"ע

- ✓ פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי.
- ✓ תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד.
- ✓ תוכני הפורטל כוללים גם מאמרים העוסקים ביישומי אינטרנט ותקשוב חינוכי בהוראה ובלמידה.
- ✓ בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחינוכי עבור קהילת אנשי חינוך, מורים, מורי מורים, מרצים באקדמיה, סטודנטים ועוד.

<http://portal.macam.ac.il>

מכון מופ"ת
מרכז למחקר ולפיתוח חינוכי
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

מס"ע
מופ"ת סוכב 414

פורטל מס"ע (מופ"ת סוכב עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשירותכם!

לעדכן חודשי, ללא תשלום, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

לא שמעה על קיום היחידה מימיה. מיכאלי, 31, גדלה באשקלון כמה שהיא מגדירה "שכונת מצוקה. קוראים לזה שכונת שיקום, אבל אף אחד לא מתעסק שם בשיקום".
למה לגעת בנושא המגדר בבתי הספר?
"אנחנו גדלים ומתחנכים לתרבות אונס, שנקודת המוצא שלה היא שהאישה, מגיל צעיר, היא אובייקט מיני. כבר בגיל היסודי נשים סופגות אי-סוף הערות על אורך המכנסים, טיפוח הפנים, צניעות, כיסוי

בתי הספר אינם מחויבים לקבל את שירותי היחידה. למרות נחישותה של לרר להשאיר חותם, במקומות רבים פעילות היחידה אינה מורגשת... מירי מיכאלי, מחנכת זה חמש שנים בבית ספר יסודי מעורב ביפו, לא שמעה על קיום היחידה מימיה

הכתפיים. אלו הערות שבנים לא מקבלים, וילדות מבינות את המסר: הגוף שלהן הוא נחלת הכלל. בתרבות החילונית אנחנו רגילים לחשוב שאנחנו נאורים ויכולים ללבוש מה שבא לנו, אבל בסופו של דבר גם שמרנים וגם ליברלים מחנכים ילדות לראות בעצמן אובייקט מיני ולרצות בלבוש שלהן את כל הגלקסיה – את המורים, את ההורים, את המנהלת..."
עושים די בתחום המגדר?
"מערכת החינוך לא עושה מספיק בנושא המגדר. צריך לעשות חינוך מיני מוקדם יותר. הדימויים שתלמידים חשופים אליהם היום, פרסומות, יוטיוב, אס-טי-וי, סקסיסטיים בטירוף. האישה היא רק קישוט



אורנה לרר, הממונה על היחידה

שיראו שיש עוד דרכים להסתכל על מערכות יחסים של גברים ונשים ואפילו על התפקידים שונים מילא בהיסטוריה. אנחנו מלמדות את הסיפור של מרד גטו ורשה, למשל, ומראות כיצד נשים הן שבנו את כל הפעילות והתשתית למרד, כיצד חלקן היו לוחמות. אנחנו כותבות עם התלמידים את ההיסטוריה של הנשים".

איך זה מתקבל בחינוך הממלכתי דתי?
"יש גם בזה שנינו. אנחנו לא באים לשנות סדרי עולם. אנחנו באים להגיד 'בואו תסתכלו על המציאות'. אני באה מהעולם המסורתי. יש בתים שבהם הגברים שותים קורם, יש בתים שבהם שותים לפי הגיל, יש לפי סדר הישיבה. גם בתוך הדת היהודית יש הרבה גישות... יש בתי ספר שלוקחים את האתגר שבלימודי מגדר, מגייסים מרדכינות ובוחרים את הדרכים האלו. לראות את כל הדתיים כמקשה אחת זו טעות. יש בתי ספר דתיים שמשאירים אבק לבתי ספר חילוניים מבחינת חינוך לשוויון במגדר".

יש לך משפט אחד למורים?
"לבקש מהם לבוא וללמוד אצלנו על הטיות מגדריות, סמויות וגלויות בדרכי הוראה, בעיצוב הסביבה החינוכית ולפעול לשינוי".

היחידה לשוויון בין המינים מתוקצבת במעט פחות ממיליון וחצי שקלים. לשם השוואה, משרד החינוך מקצה 25 מיליון שקלים לחינוך יהודי בתפוצות, 18 מיליון לתכנית מסע ישראל, 14 מיליון להעצמה רוחנית בחינוך הממלכתי דתי, 34 מיליון ל"שעות תגבור בגרות ללימודי יהדות", וזה לפני תקציב "תמיכות בנושא יהדות", העומד על יותר ממיליארד שקלים. לרר היא העוברת היחידה במשרה מלאה ביחידה, ויש לרשותה 21 ימי הדרכה שבועיים המתחלקים בין 11 מדריכים ומדריכות, כל אחד מהם למעשה עובד כיומיים בשבוע.

האם יש ליחידה בלים לענות על הצורך בשטח?
לרר בחרה שלא לענות.

...

בתי הספר אינם מחויבים לקבל את שירותי היחידה. למרות נחישותה של לרר להשאיר חותם, במקומות רבים פעילות היחידה אינה מורגשת. מירי מיכאלי, מחנכת זה חמש שנים בבית ספר יסודי מעורב ביפו,

שלום לכם מורים, אנחנו שמחים שבאתם. עוד מעט תשמעו מילים שכבר שמעתם (רק שהפעם יתייחסו אליהן ברצינות)

מה יעשה מורה כשיהיה גדול? עד היום ניצבו לפניו שלוש אפשרויות: לאחוז בתפקיד ניהולי, לחפש לעצמו מקצוע אחר או פשוט להיות מורה ותיק עוד יותר. **ציון שורק**, האיש והרוח מאחורי "אופק חדש", בונה מסלולי התפתחות חדשים, אחרים ומפתיעים בתוככי המקצוע העתיק

נאוה דקל

של הגננים והמורים בבתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים ב־53 אחוז. שורק אינו מסתפק בכך. לדבריו אנשים מכירים רק את צדדיה הטכניים של התכנית, אבל ההיבטים המהפכניים, שמתבססים במהלך יישומו של "אופק חדש: הצעד הבא 2015-2020", אינם מוכרים.

גם בעבר היו רפורמות בחינוך. מדוע אתה רואה ב"אופק חדש" תכנית מהפכנית?

מורים בעבר התקדמו בזכות הוותק וגמולי ההשתלמות וכך שחרם עליהם. בהם עצמם לא היה צריך להתחולל שום שינוי. הרבה פעמים מי שהיה מורה טוב נהיה מנהל. ההוראה פשוט הפסידה מורים טובים ולא בטוח שהרווחנו מנהלים טובים. התכנית של מסלולי קידום בהוראה ש"ר רמי בן ישי

ואני כתבנו אינה דומה לשום תכנית קודמת של התחדשות חינוכית. לב לבה של התכנית הוא יצירת אפשרות למורים להתקדם במסלול של הוראה, ממש כשם שהם יכולים להתקדם במסלול של ניהול. מורים יכולים להתקדם לדרגות של מורה מומחה ומורה מוביל.

כלומר התקדמות איננה זהה לניהול. בדיוק. אבל, כדי להתקדם המורה חייב ללמוד. הוא יכול ללמוד בדיסציפלינה שלו ולקבל דרגת מומחיות בתחום הדעת והוא יכול להתקדם במסלול דידיקטימולוגי, כלומר בפיתוח הוראה, מומחיות בהערכה, שילוב מחשב בהוראה, פיתוח עזרי הוראה, פיתוח תכניות לימודים ועוד.

זו מהפכה. מהפכה בהעצמת המורים ובתי הספר. משרד החינוך מלא במפקחים, מדריכים ומנחים שתרומתם אדירה להחלשת בית הספר. הרעיון של "אופק חדש" הוא שהמומחיות של המורים תשרת בעיקר את בתי הספר שלהם. הסמכות המקצועית של בתי הספר תלך ותתחזק. היבט משמעותי נוסף הוא שהמורים יתרמו לעולם הדעת שלהם. הוראה היא התחום היחיד שהעוסקים בו לא תרמו מעולם לתחום הדעת שלהם. את ההוראה מפתחים גורמים מבחוץ, כמו מכללות ואוניברסיטאות. "אופק חדש" יצר כר שבו מורים יכולים לתרום לעולם הדעת שלהם, לתרום לסמכות המקצועית של בית



שורק: הוראה היא התחום היחיד שהעוסקים בו לא תרמו מעולם לתחום הדעת שלהם. את ההוראה מפתחים גורמים מבחוץ, כמו מכללות ואוניברסיטאות. "אופק חדש" יצר כר שבו מורים יכולים לתרום לעולם הדעת שלהם, לתרום לסמכות המקצועית של בית הספר שלהם

התפתחות אישית היא המשמעותית ביותר בעיניי, והיא תורמת לא רק לאיש החינוך כמורה אלא גם כהורה וכאזרח.

אם הרשויות המנהלות היו מבינות את החשיבות של הדבר ומתמסרות למשימה הזאת, שתחולל את השינוי שיגרום לנו, המורים, להיות רלוונטיים למציאות החיים שלנו, החינוך היה משתנה. כדי שזה יקרה, חובה לטפח את המורים – שלא יהיו "עושי דברם", אלא יזמים, מובילים ומנהיגים חינוכיים, כאלה שיש להם אוטונומיה "מורית".

משרד החינוך מלא במפקחים, מדריכים ומנחים שתרומתם אדירה להחלשת בית הספר. הרעיון של "אופק חדש" הוא שהמומחיות של המורים תשרת בעיקר את בתי הספר שלהם

יש עוד צעדים בתכנית?

בוודאי. "אופק חדש" היא תכנית צומחת בשלבים. כשהצגתי את התכנית בשנת 2001 למועצת הסתדרות המורים היו שתי תגובות – מחיאות כפיים וספקנות בקשר ליישום שלה. בינתיים בתוך חמש שנים היא יושמה בכל גני הילדים, בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים. זה קרה בזכות הסתדרות המורים ואף על פי שרבים לא האמינו שזה יקרה. בסקר שערכנו ב־2015 אמרו 97 אחוז מהמורים, המורות, הגננים והגננות שלא היו רוצים לחזור ל"עולם הישן". עכשיו אנחנו כותבים את הפרק הבא – אנחנו שואלים מורים מה אתם הייתם עושים כדי ש"אופק חדש" יממש את הרצון שלכם להיות מומחים, להיות מחנכים ולהימצא כל העת בתנועה. ■

לאינטראקציה. כדי שאיש החינוך יהיה מומחה צריך לעבוד עם המורים על ההצמחה שלהם, כי רק נדיבים יכולים להצמיח אחרים ונדיב יכול להיות רק מי שיש לו. את צריכה להיות מלאה כדי לתת. החתימה שלנו היא לסייע בשני ממדי צמיחה: מצד אחד השכלה

הספר שלהם ולסמכות המקצועית של אנשי ההוראה.

אופק חדש אם כך ריץ קדימה בלי לחכות למשרד החינוך.

כן. ההוראה משתנה בכל העולם. עולם הדעת הפך לנחלת הכלל. אין היום סמכות ידע כפי שהייתה בעבר. המורה כבר אינו הדמות המראה לך מהו הידע. "אופק חדש" מוכיח שזו תפיסה אנכרוניסטית, לא מתאימה לתקופה. אנחנו טוענים שכדי להיות רלוונטי למציאות כיום, המורים צריכים לעבור מטמורפוזה – גם להקנות ידע וגם לתת לילדים כלים שיסייעו להם להשתמש בעולמות הדעת ולגבש עמדה מבוססת משלהם. המורים הם שיוזמו לבוגרים אפשרויות לגיבוש אישיותם וייתנו להם כלים למצוא את הדרך שמתאימה להם. מסלולי הקידום הללו הם המבוא לתהליך ההשתנות שיהפוך את המורים והמורות למומחים, למקצוענים.

"אופק חדש" שואפת לשנות את דמותם ותפקידם של המורים?

זו המטרה העיקרית. מערכת החינוך צריכה להשכיל לפתח את אנשי החינוך כך שהם יוכלו להעניק לתלמידים כלים, מיומנויות ויכולת להיות בוגרים שאישיותם מפותחת. אני מסכם זאת במילה אחת: אמפתיה. עיקר המעשה החינוכי הוא האינטראקציה. מורה צריך להיות מומחה

והם חיים באושר... האם מסתמן סוף טוב לבתי הספר האלטרנטיביים?

גדעון סער התנגד, שי פירון חיבק וההנהגה הנוכחית פועלת, אולי לאט ובטח בשקט, להטמעת בתי ספר הדמוקרטיים והאנתרופוסופיים במערכת הרשמית, ה"ממוסדת". מי בעצם הולך להשפיע על מי? האם המדינה מוציאה את העוקץ מבתי הספר המאתגרים דווקא דרך הכלתם? ושמה זרעי המהפכה נטמנים כך בחשאי בתוככי החינוך הממלכתי? לנציגי האלטרנטיביים יש אמנם לא מעט תלונות, אבל מבין השורות מתברר שגם דינוזאורים משתנים. ולטובה!

נימרוז סמילנסקי פרידמן

בריאיון שפורסם בהד החינוך בדצמבר 2009 שאל יורם הרפו את שר החינוך דאז גדעון סער מה דעתו על מוסדות החינוך הייחודיים בחינוך הרשמי שאינו מוכר. סער, שמלאו אז שמונה חודשים לכהונתו ענה בנחרצות: "חינוך פרטי במימון ציבורי אינו כפוף להסכמי שכר קיבוציים, לתכנית הלימודים הכללית וכדומה. הוא פוגע באינטגרציה, מגדיל פערים חברתיים ומקשה על יצירת אתוס לאומי מאחד... איני אומר שמכאן ואילך לא יקומו בתי ספר חדשים ביוזמות מקומיות; אני אומר שאם יוזמות כאלה יפגעו בבתי ספר רשמיים וינהיגו חינוך שאינו מחויב לחברה בכללה, הם לא יקבלו בהכרח רישיון להקים בית ספר". הבטיח וקיים. בתקופת כהונתו פעל סער בתוקף להחלשת

מוסדות החינוך הייחודיים החילוניים, בעיקר דרך פגיעה במעמדו של מי שהוגדר "מוכר שאינו רשמי". תקציבים קוצצו, רישיונות עוכבו ורמת הפיקוח הוגברה. למרות המגבלות, מוסדות חינוך חדשים נפתחו ומוסדות קיימים שגשגו, בדרך כלל בזכות תמיכה של הרשויות המקומיות ועמידה נחרצת של קבוצות הורים. מבחינת "האלטרנטיביים", כניסתו של שי פירון למשרד החינוך לוותה בצפירת הרגעה בכל הקשור ליחס המשרד כלפיהם. בשלב מוקדם של כהונתו מינה השר ועדה שקיימה דיאלוג ממשי עם זרמי החינוך הגדולים, הדמוקרטיים והאנתרופוסופיים, כדי לאמץ אותם לחיק החינוך הממלכתי, כפי שמעיד פירון עצמו: "האמנת יאנו עדיין מאמין שהחינוך הציבורי אמור להיות כמו כיכר העיר של גישות חינוכיות ובאותו האופן שבו אדם יכול לבחור לילדיו חינוך דתי הוא יכול לבחור חינוך אנתרופוסופי או דמוקרטי או כל גישה חינוכית אחרת.

החינוך הציבורי אמור להיות סוג של מדף ולכל קבוצה או קהילה בתוכו אמורה להיות הזדמנות לבטא את הערכים שלה דרך הגישה החינוכית שהיא בוחרת. מהצד השני חשוב לומר שיש לפן הציבורי משקל משמעותי בתוך הסיפור הזה. כשהם פועלים באופן פרטי יש להם השפעה רק על מי שמגיע בשעריהם, אבל כשהם פועלים במסגרת הציבורית יש להם הזדמנות להשפיע על קבוצה רחבה יותר. לי היה חשוב שכלל החברה הישראלית תהנה מהפירות של אותם זרמים חינוכיים".

במסגרת התהליך היו ועדות שונות ואיך ספור דיונים. מה הייתה מידת המעורבות שלך?

"מבחינתי זה מאוד משמעותי לא לתת לנימוקים משפטיים להרוס את הדברים, רציתי לשמוע איך הם מתגברים על מכשולים ולא מה עוצר את ההתקדמות. לאורך הדרך קיוויתי שהתהליך הזה לא יהרוג בטופו של דבר את הרוח של בתי הספר

הנפלאים האלה".

מה המקום של נימוקים משפטיים בתוך תהליך כזה?

"זה קשור לתפיסה מעוותת של הרגולציה בישראל. היא מושתתת על פחד וחוסר אמון, וזה הרסני כשהרבר מגיע לשרה החינוכי. אתה לא יכול לדבר על רעיונות כגון 'גמישות פדגוגית', 'למידה משמעותית' ו'ניהול עצמי', רעיונות המבוססים על אוטונומיה, ובעת ובעונה אחת להגביל כל כך. גם לי יש לא מעט תהיות לגבי דברים שקורים בזרמים החינוכיים האלה ולא עם הכול אני מסכים, אבל אתה רואה שבשרה התחתונה הילדים מרוצים וקורים שם דברים מדהימים. לכן, אני סבור שאם אנחנו רוצים שהשילוב שלהם יצליח ולא נרלל את הרוח של מוסדות החינוך האלה, אנחנו צריכים להפסיק לשאול מה הם צריכים ללמוד מאתנו ולהתחיל לשאול מה אנחנו יכולים ללמוד מהם".

היום, שנתיים אחרי שעזב פירון את משרד החינוך, רוב מסגרות החינוך האלטרנטיביות נתונות במצב מורכב. מצד אחד חלקן הגדול עברו ממעמד של "מוכר שאינו רשמי" ל"רשמי". המעבר הזה (במקומות שבהם הרשות המקומית בירכה על כך) סיפק חמצן למסגרות חינוכיות רבות שזמן רב נאלצו להיאבק על כל נשימה. בתי הספר האלה קיבלו מבנים מהרשות המקומית, זכו לתקציב מלא ממשרד החינוך ובעיקר זכו להכרה מהסביבה שלהם, כמו שאמר לי אחד המנהלים: "כבר לא הסתכלו עלינו בתור 'המוזרים האלה'". מצד אחר, בתי ספר רבים נאלצים להתמודד עם התערבות מערכת החינוך ברמה שלא הכירו עד כה: הדרישה לעמידה בסטנדרטים מסוימים של בחינות המיצ"ב, התערבות בבחירת הדרג הניהולי בבית הספר והתערבות בסוגיות פדגוגיות ובתכניות הלימודים. לכן אתגר גדול בתהליך הפיכת זרמי החינוך הדמוקרטי והאנתרופוסופי ללגיטימיים הוא לשמור על הרוח הייחודית של אותם מוסדות.

מבחינתו של ד"ר גלעד גולדשמיט, מי שעומד בראש פורום חינוך ולרוף הארצי ושותף ותיק לדיאלוג המתמשך עם משרד החינוך, אין להמעט בחשיבות השינוי שפירון התחיל לחולל ביחס למוסדות שעד אז קיבלו כתף קרה מהמשרד.

"אני חושב שפירון התחיל את התהליך להכלת החינוך האלטרנטיבי. הוא חשב שזה יכול לסייע לחינוך הציבורי וגם לנו. המשרד מאוד מסורבל ולא היה לו מספיק זמן לקדם את התהליך. היו לנו בתוך התהליך שלוש ועדות מרכזיות וכולם היו פתוחים ונחמדים

ורצו לעזור, אבל בסופו של דבר אחרי שלוש שנים הדברים עדיין לא סגורים. באופן אישי החלטתי שחבל על התסכול. הרי זה האופן שבו הדברים מתנהלים במשרד. גם היום מבחינת המשרד אנחנו קרובים מאוד לסגירה של העניינים אבל עדיין יש כבדת דרך ללכת. אני חושב שההסכם הזה יכול למצב אותנו מאוד ולעזור להגן עלינו, אבל יש שם כמה בעיות מבחינתנו".

המשא ומתן היה רק צד אחד של המטבע, לא?

"המשרד פעל מולנו בשני מישורים. משא ומתן הוא אחד מהם. בעקבות המשא

קהילת הורים

חזקה תצליח

לשמור על הרוח

הייחודית של

בית הספר גם

בחינוך הרשמי

ומתן בתי ספר רבים הפכו לממלכתיים, למשל בפרדס חנה. חשוב לציין כאן שכדי שתהליכים כאלה יבשילו אתה צריך שתהיה מאחוריך רשות מקומית שתומכת. בתל אביב, למשל, זה לא קרה.

"המישור השני נוגע ליחס אל אותם בתי ספר המוגדרים 'מוכר שאינו רשמי'. בתקופתו של גדעון סער המשרד עשה תהליכים ברורים כדי להצר את צעדיהם. הקטגוריה הזאת אפשרה לבתי הספר את החופש שנדרש להם כדי לממש את הייחודיות שלהם. עצם העובדה שבוטלה האפשרות לזכות בחופש היחסי הזה שיש לך במסגרת ה'מוכר שאינו רשמי' הוא לדעתי עוול לחילונים, מכיוון שבאותה עשה שהצרו את רגליהם של בתי הספר בקטגוריה הזאת במגזר החילוני, במגזר החרדי הם ממשיכים להתקיים במסגרת הסכמים קואליציוניים. זאת לדעתי עילה לביג"ץ. אני לא יודע אם שי פירון תמך בתהליך הזה, אבל התהליך הזה המשיך גם בתקופתו".

מה אתם נדרשים לעשות מבחינת המשרד כדי להגיע לעמק השווה?

"הממלכתיות דורשת מאתנו לגבות תשלומי הורים כחוק, שלכל המורים תהיה תעודת הוראה ותואר ושנעמוד בתנאים של הניהול תחת אבני ראשה. זה בריוק מה שאנחנו מקווים שיתממש במשא ומתן הזה, באופן כזה שיעגן את הייחודיות שלנו. אנחנו מקווים שבסופו של התהליך יהיה לנו גיבוי ברור ולא כל מי שירצה יוכל לומר לנו מה לדעתו עלינו לעשות".

בר כבר עם המשא ומתן עם זרם החינוך האנתרופוסופי החל משרד החינוך בדיונים עם אנשי החינוך הדמוקרטי. מנחם גורן מבית הספר "כנף" הצטרף לדיונים עם משרד החינוך בשלבים מוקדמים, ובמהלכם שינה בית הספר מעמד מ"מוכר שאינו רשמי" לבית ספר ממלכתי. בית הספר נוסד בשנת 1994, נמצא במושב אליעד שבדרום רמת הגולן ולומדים בו כ-120 תלמידים בני 6-18 בבחירה חופשית. הניהול עצמאי ומתבסס על הליך דמוקרטי.

גורן: "הסיפור שלנו, בתי הספר הדמוקרטיים, התחיל עם פנייה של השר הקודם למי שהיה אז מנכ"ל המכון לחינוך דמוקרטי וכיום סמנכ"ל כ"א בהוראה, איל רם. השר פירון ביקש להכניס אותנו לתוך החינוך הציבורי. הוא ראה את הפעילות החינוכית שלנו בעין טובה מאוד ואפילו תפס את מה שקורה אצלנו בבתי הספר כמשהו שעשוי להיות 'חוד החנית' של המערכת הציבורית. במהלך הדיונים עם המשרד קיבל בית הספר 'כנף', שמתבסס על מודל 'סאדבר', את התמיכה. חתמנו על הסכם עם משרד החינוך, ואנחנו כבר שנתיים וחצי בית ספר ייחודי אזורי.

"מהשלבנים הראשונים של השיחות הייתה התייחסות לשני צירים עיקריים, מצד אחד סוגיות פדגוגיות ומצד אחר סוגיות תקציביות. בצד של הסוגיות הפדגוגיות, כמעט לא היו בעיות. כדי להסדיר את הדברים ניסחנו מול המשרד, גם אנחנו וגם האנתרופוסופיים, נספח שמפרט את הייחודיות של כל אחד מהזרמים. הסדרה קבוצתית. מבחינת נושא התקציב, אנחנו במקום לא פשוט מכיוון שכיום אנחנו נדרשים להתיישר אל מול הדרישות של המשרד בכל מה שקשור לשכר, תקצוב תכנית לימודים נוספת, שימוש במבנים בלי שנוכל לגבות שקל אחד מעל מה שמוותר לכל בית ספר ייחודי במדינת ישראל.

"דברים נוספים שאנחנו אמורים להתמודד אתם, אבל אני מאמין שנגיע לעמק השווה, הם עמידה בקריטריונים של עובדי ההוראה, הקריטריונים לניהול והתייחסות רצינית למבחני המיצ"ב. בסופו

של דבר המצב שלנו טוב יותר עכשיו? אם בעבר היה עלינו איום קיומי והמערכת שלהם אותנו 'להסתדר לבר', היום אנחנו מקבלים מענה לשלוש סוגיות מרכזיות: 1. בסיוע של המועצה המקומית אנחנו לא צריכים להילחם על מבנה לבית הספר; 2. זכינו לגיטימציה ציבורית שבעקבותיה בית הספר גדל ואפילו מנהלים של בתי ספר אחרים באים לבקר אצלנו וללמוד מאתנו; 3. בזכות הנושא התקציבי אנחנו יכולים להוריד במידה ניכרת את תשלומי ההורים, ויש לזה חשיבות חברתית ממדרגה ראשונה."

גם כאשר הוא מתבונן בחלק הריק של הכוס נשמע גורן אופטימי: "למעשה עברו כמעט שלוש שנים מיריית הפתיחה של התהליך ויש דברים, ברמת כלל בתי הספר הדמוקרטיים, שאינם סגורים. אבל יש רצון טוב וישנה הירברות. כיום הנושא נמצא על שולחנה של ועדה בראשות סמנכ"ל משרד החינוך אריאל לוי. הטייטה האחרונה של ההסכמים הקבוצתיים מול זרם החינוך הדמוקרטי וזרם החינוך האנתרופוסופי ממתינה לאישור סופי של המשרד."

נתתם למדינה בעלות על בית הספר לפני שהיא התמחה?

"לא. לגבי בית הספר 'כנף' נחתם ההסכם משולש בינינו (העמותה לקידום בית הספר הדמוקרטי 'כנף') לבין משרד החינוך ומועצה אזוורית גולן על העברת הבעלות על בית הספר, וכל העניינים (פרדוגיים, תקציביים ואחרים) מוסדרים בו. היינו חייבים לקפוץ למים. החלטנו לעבור להיות רשמיים ועשינו זאת בסיוע ותמיכה של כל הגורמים. כולם היו שם בשבילנו וגילו רצון טוב ופתיחות וכך עד היום."

ותבן לא יינתן

ישראל היא "מעצמה" בכל הקשור לחינוך אלטרנטיבי. בסדרי הגודל של הארץ כשבעים בתי ספר המגדירים את עצמם ייחודיים הוא מספר חסר תקדים. מתוך כלל בתי הספר הייחודיים קצת יותר מחצי שייכים לזרמים הדמוקרטי והאנתרופוסופי. ההסכם המדובר משיע לא רק על בתי הספר שיוגדרו "אנתרופוסופיים" או "דמוקרטיים", אלא גם על בתי ספר ייחודיים אחרים, שמחזיקים בתפיסה שונה, לא כל שכן על בתי ספר שיבקשו לקום בעתיד.

אבנר לבידן מנהל בית ספר כזה. "מיתר" מגדיר את עצמו כבית חינוך ברוח הגישה היולוגית. הסיפור של בית הספר "מיתר"

החל, כמו "כנף" ומוסדות אלטרנטיביים אחרים רבים, בתחילת שנות התשעים. הוא צמח מתוך קבוצה של אנשי חינוך והורים שבראשם דן לסרי, הוגה ואיש חינוך. בית הספר הראשון ברוח היולוגית הוקם בבית אורן ובהמשך עבר להתגורר בכפר גלים, באחריותה של המועצה האזורית חוף הכרמל. "למיטב ידיעתי אין הסכם כזה ונאמר לי שכשהשר יסיים עם הזרמים הגדולים ייגשו לטפל בבתי הספר הקטנים. זה נעצר לפני שזה הגיע לסף דלתנו. למעשה אני אפילו חושב שבחלק מבתי הספר הדמוקרטיים יש לא מעט בתי ספר שלא נכנסו. אלה שבפנים הם בעיקר הגדולים, שיש להם קשר טוב עם המועצה שבה הם מתגוררים.

"במסגרת ההסכם יש לא מעט הקלות לדור הראשון לעומת הדור השני, וביום שבו הדורות יתחלפו אנחנו כבר נהיה במקום אחר. איפה שהיה צריך ניתנו כמה שנים להריק את הפערים בין המוסדות הקיימים לבין דרישות משרד החינוך, אבל אני לא חושב שאת ההזדמנות הזאת יקבלו מוסדות חדשים."

הייתם מוכנים להיכנס לתהליך שכזה מול המשרד?

"בשמחה גדולה, מכיוון שבשנים האחרונות אנחנו נלחצים מכל עבר. המצב שבו אנחנו נמצאים היום מקביל לסיפור שבו המצרים דורשים מבני ישראל לבנות פירמידות, אבל לא נותנים להם חומרים: 'לכו עבדו, ותבן לא יינתן לכם; ותבן לבנים תנתנו'. כיוון שאנחנו ב'מוכר שאינו רשמי', אז מצד אחד קובעים לנו רף מאוד ברור לגביית כספים ומצד אחר אומרים לנו שאנחנו חייבים לעמוד בדרישות השכר של משרד החינוך אחרי הסכמי השכר האחרונים. אנחנו כיום נמצאים במצב שבו מייבשים את ה'מוכר שאינו רשמי'. הדבר נכון גם לגבי בית הספר שלנו."

אופטימיות זהירה (ובבר מדברים על נדונה)

"הכול תלוי בהורים", אומרת באופטימיות זהירה קרן רז מורג, שמלווה כבר כמה שנים מוסדות חינוך אלטרנטיביים בהתמודדות עם הביורוקרטיה המשפטית. "אני סבורה שהכניסה למהלך הייתה ניסיון לפתור את מצוקת החינוך ה'מוכר שאינו רשמי', מצוקה שהמוסדות בתקופתו של השר לשעבר גרעו סער, ואולי קודם לכן, נכנסו אליה. למעשה מזה כעשר, החינוך ה'מוכר שאינו רשמי' איבד את האוטונומיה שלו מבחינה פדגוגית ומבחינה ארגונית. משרד החינוך מתערב בכל היבט בבתי הספר ה'מוכרים שאינם רשמיים', אך מתקצב אותם בחסר ניכר לעומת המוסדות הזאת."



E.C.C אימון קוגניטיבי-רגשי להורים לילדים עם לקווי למידה והפרעת קשב שיטה מבוססת מחקר (evidence based)

"אני יוצאת מהאימון עם מחברת המסע שלי ואתה אותי... יש שם מילים שלא יוצאות לי מהראש, מהדהדות... זה עוזר לי ברגעים של חוסר בטחון ומבוכה, אז אני שולפת אותן מארסנל הזיכרונות. כשמתגונן לו השיר 'קח אותו לאט את הזמן'... זה עוזר לי להיכר שהמצב טוב, שזה הקצב שלו זה בסדר". (אם שעברה אימון בניצן).

הניסיון המחקרי מלמד כי התנהגותו של הילד אינה ניתנת להערכה במנותק מהדינאמיקה המשפחתית. התקשורת בין ההורים, האחים וחלוקת התפקידים בבית - כל אלו מושפעים מהתנהגותו של הילד ומקשייו. השיטה לאימון הורים הינה שיטה אינטגרטיבית המשלבת תיאוריות התנהגותיות, פסיכולוגיות וקונטיביות, ומתבססת על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית. ההנחה עליה מושתת מודל העבודה היא כי הטיפול צריך לכלול שלושה רבדים של הקיום האנושי: רגשות, מחשבות והתנהגויות (Hill, 2005).

ליבת המודל היא חקירת רגשות אשר מובילה למודעות עצמית, ומכאן ליכולת לפעול באופן מעשי. בהתאם בנוי המודל משלושה שלבים: חקירה, תבונה ופעולה. ההתערבות היא ממוקדת הורה, ומעניקה תמיכה פרטנית המותאמת לצרכיו ולקשייו. כל אחד מהשלבים מניח את הבסיס לשלב שאחריו: ההורה חוקר את רגשותיו ומגיע לתובנות חדשות ביחס לקשיים אשר מביאות לשינוי באופן פעולתו.

בשונה משיטות התערבות המספקות ידע, שיטה זו מעניקה את הכלים בעזרתם ימצא ההורה את התשובות בתוך עצמו, ומכאן יפעל באופן מיטבי. המיקוד הוא ב- WELL BEING. רק כשהורה נמצא במקום טוב הוא יכול לחולל שינוי חיובי בקשר שלו עם ילדו. לתוך חדר האימון ההורה מביא את עצמו, את ילדו, ואת מה שהוא רוצה לשפר בקשר עימו.

שיטת ההתערבות הינה קצרת מועד, במהלכה מלווה המאמן את ההורה בתהליך של התבוננות עצמית. התהליך מתבסס על דוגמאות שמביא ההורה, והשיח הורה-מאמן משמש כמודל לשיח שבין ההורה לילדו. ההורה עובר בהדרגה מהשלב האינטואיטיבי (הדרך שבה הוא פועל בדרך"כ" כ"טייס אוטומטי"), לשלב הקוגניטיבי. הוא לומד להרחיב את יכולת ההתבוננות שלו, להבין באופן מדויק יותר את התנסויותיו ולהציב לעצמו יעדים ברי השגה. עיקר הלמידה נוגע ליכולתו ליישם את סגנון החשיבה שרכש לסיטואציות נוספות בחייו.

תפקיד המאמן לעורר את מודעות ההורה, לסייע לו לגבש תובנות ביחס לדפוסי התמודדות המשרתים אותו, ולקחת אותו מהמקום שבו הוא נמצא למקום אופטימי יותר, אך גם ריאלי- לתמונת עתיד. מטרת האימון היא עיצוב מחדש של דפוסי התנהגות. ההורה יציב לעצמו יעדים ברי השגה לשינוי, ובכך יביא לשיפור במערכות יחסים במעגלי החיים השונים.

הורים שהשתתפו בתהליך שיפרו מיומנויות להתמודדות הורית ודיווחו על שינוי חיובי במערכת היחסים עם ילדם. ילדים שהוריהם השתתפו בתהליך שיפרו את תפקודם בכל תחומי החיים. כאשר נשאלו ההורים מהו האירוע המשמעותי שהביא אצלם לשינוי, נמצא כי שני הכוחות המרכזיים שפעלו הם:

1. מודעות רגשית/ תובנה
2. הגדרת הבעיה/ שינוי

הורים דיווחו כי הם הפכו להיות מודעים יותר לרגשותיהם ופיתחו יכולת להגיע להגדרה שתאפשר להם להבין טוב יותר מהו הקושי ואילו דפוסי התנהגות עליהם לשנות כדי להיות במקום מכיל, קשוב ומבין. השינוי שחל בתגובות ההורים מביא לשינוי חיובי אצל הילד ובדינאמיקה המשפחתית כולה.

ההורה שהגיע לקבל עזרה כדי "לטפל" בילדו, מוצא שהוא זה שצריך להשתנות. בזכות השינוי הוא מרוויח פעמיים: את הקשר עם ילדו ואת השינוי שחל בו בתחומי חיים שונים - שינוי שלא ציפה לו כלל.

לפרטים נוספים:
טל': (204) 03-5372266
www.nitzan-israel.org.il

אבני דרך

סע של שי אופל



סדנאות להעצמה נשית

למורות ונשות חינוך

מסע חווייתי דרך 12 אבני דרך לחיים מלאים ובעלי משמעות עמוקה.

במפגשים נגלה את עצמנו, את הכוחות הטמונים בנו, החלומות והמאויים להגשמת שאיפותינו בחיים: אהבה, זוגיות, קריירה, גידול ילדים...

נרכוש כלים פרקטיים להתמודדות יומיומית בדרך אסרטיבית ובדרך רכה במעגלים השונים של חייו לקבלת החלטות ובחירות נבונות, לבחינת גבולות האחריות שלנו ולשמירה על בריאותנו וטיפוחנו.

"...אבני דרך לחיים, מפגשי שיח מרתקים ומשמעותיים המהווים בסיס לגיבוש והעצמה אישית. זכינו במפגשים מרתקים בחוויה מיוחדת המתאימה לכל נפש... לבניית דרך לחיים..."



בהערכה מלאה, אושירה ארצי מנהלת בית ספר "הראל" ראש"ל"צ

סדנאות בת מצווה

לתלמידות בתחילת גיל ההתבגרות

גילאי 10-13

מסע מופלא ובלתי נשכח שיעניק לילדות בתחילת התבגרותן והתפתחותן הגופנית כלים ואבני דרך במעבר בין הילדות לגיל הנעורים הסוער והמבלבל.

ביטוי רצונות וחששות, חשיבות קניית השכלה, לקיחת אחריות, זהירות מסכנות ברשת האינטרנט, בריאות והגיינה, חברות והדדיות, קבלת החלטות, תרומה לקהילה, יופי וטיפוח אישי.

אורנית אוזן

טלפון: 054-733-3372

דוא"ל: oranit@mmm.co.il

אבני דרך www.avney.co.il



יהודים, ערבים ותפוח אדמה לוחט אחד

יותר משליש מילדי נצרת עילית הם ערבים, אולם אין בה ולו בית ספר ממלכתי או עירוני אחד ששפת ההוראה בו ערבית. נצרת הסמוכה מתקשה לספק שירותים חינוכיים לאוכלוסייתה שלה, וכך נאלצים הורים רבים לשלוח את ילדיהם למוסדות פרטיים, רובם כנסייתיים. האם זכותם השווה של אזרחים ערבים לחינוך תמומש? האם זה יקרה בשל רצון טוב ומחויבות אידאולוגית של ראש עירייה חדש או שמא שוב יאלץ בית המשפט לכפות פתרון? **הד החינוך** מביט במתרחש



צילום: שאטרסטוק

נצרת ונצרת עילית: המפגש כבר קיים. האם הוא יתרחש גם בחינוך?

אריה דיין

בסוף הישיבה, לאחר שסיים להכתיב את החלטתו לקלדנית ורגע לפני שקם לעזוב את האולם, פנה לפתע השופט דני צרפתי אל שתי עורכות הדין שייצגו את משרד החינוך ואת עיריית נצרת עילית וביקש להשיא להן עצה. "תדעו לכן שזה תפוח אדמה לוחט", אמר לפרקליטות, "ותדעו לכן שתפוחי אדמה לוחטים כאלה אינם מצטננים מעצמם. אם לא מטפלים בהם, הם ממשיכים להתלהט ולהתלהט עד שבסוף הם מתפוצצים לכולנו בפרצוף. אני מציע לכן לטפל בזה ברצינות".

תפוח האדמה שהשופט צרפתי דיבר עליו מתבשל כבר לא מעט שנים, ולא דווקא על אש קטנה. עשרה זוגות, כולם תושבים ותיקים של נצרת עילית וכולם הורים לילדים הנאלצים ללמוד במוסדות חינוך מחוץ לנצרת עילית, הגישו עתירה מנהלית לבית המשפט המחוזי בספטמבר השנה ובה ביקשו לחייב את משרד החינוך ואת עיריית נצרת עילית לפתוח גן ילדים ערבי ובית ספר ממלכתי ערבי בתחומי נצרת עילית –

העיר שהם מתגוררים בה ושלעירייתה הם משלמים את מסי הארנונה האמורים לממן את שירותי החינוך של ילדיהם. בנצרת עילית מתגוררים קרוב ל-10,000 ערבים, אך אין אפילו בית ספר ערבי אחד. עשרת אלפים תושביה הערבים של נצרת עילית הם כרבע מכלל אוכלוסיית העיר. ילדיהם מונים כשליש מכלל הילדים המתגוררים בה. פירוש הדבר הוא שאחד מכל שלושה ילדים בנצרת עילית נאלץ לנדוד מחוץ לעירו כדי ללמוד במוסד חינוכי שמלמדים בו בשפת אמו. אך זהו רק פן אחד של הבעיה. יש פן אחר מטריד לא פחות: מערכת החינוך הממלכתית בנצרת, העיר הערבית הגדולה הסמוכה לנצרת עילית, סובלת מהזנחה וקיפוח רבי שנים שהובילו למצוקות קשות. במצבה היא מתקשה לספק שירותי חינוך נאותים גם לתושביה היא וגם לתושבי העיר השכנה, תושבים שהיא מציבה בתחתית רשימת העדיפויות שלה. התוצאה היא שהילדים הערבים בנצרת עילית נאלצים, ברובם המכריע, לפנות למערכות החינוך הלא ממלכתיות, הכנסיות והאחרות, ששירותיהן עולים כמובן ממון רב. "מצב זה", כתבה בעתירה עורכת הדין רגד ג'ראיסי מהאגודה לזכויות האזרח, שהגישה אותה בשם הורי התלמידים, "מהווה

הפרה בוטה של חובת המשיבים [משרד החינוך ועיריית נצרת עילית] להעניק לכל ילד חינוך חובה חינוכי; מנוגד לזכות לשוויון ובפרט לחובה להנהיג הלכה למעשה שוויון הזדמנויות בחינוך לכל ילד ללא הבדל לאום או מעמד כלכלי; פוגע בזכות של תושבי נצרת עילית הערבים למימוש שווה של כלל השירותים והזכויות; ועומד בניגוד מוחלט לאינטרס הציבורי להרחבת מעגל הילדים הלומדים בחינוך הממלכתי".

שתי הפרקליטות שייצגו את המדינה בדיון נמנעו מהתמודדות עם טיעוניה העקרוניים ורבי המשקל של עו"ד ג'ראיסי והעדיפו להתבצר מאחורי טיעונים פורמליים. עורכת הדין אולגה גורדון, היועצת המשפטית של עיריית נצרת עילית, טענה שהעתירה מוגשת, בעיקרו של דבר, נגד עמדתו של ראש העירייה הקודם שמעון גפסו. אלא שבעקבות הרשעתו בפלילים וכליאתו של גפסו נערכו ביוני השנה בחירות חדשות לראשות העיר ונבחר ראש עיריה חדש – רונן פלוט. גורדון טענה שהוא זקוק לזמן כדי ללמוד את הסוגיה. גם עו"ד פנינית נווה מפרקליטות מחוז הצפון, שייצגה את משרד החינוך, ביססה חלק מטיעוניה על חילופי השלטון בעירייה. היא טענה שהעותרים הגישו את עתירתם עוד טרם פנו

"ותדעו לכן שתפוחי אדמה לוחטים כאלה אינם מצטננים מעצמם. אם לא מטפלים בהם, הם ממשיכים להתלהט ולהתלהט עד שבסוף הם מתפוצצים לכולנו בפרצוף. אני מציע לכן לטפל בזה ברצינות"

לראש העירייה החדש ומבלי שביררו את עמדתו בנושא. סוגיית הקמתו של בית ספר ערבי בנצרת עילית עומדת על סדר היום של העירייה, וגם מסעירה את דעת הקהל בעיר, זה שנים רבות. גפסו, ראש העירייה לשעבר, הורשע במרץ השנה במעשי שחיתות ונשלח לבית הסוהר. התנגדותו להקמת בית ספר ערבי הייתה דגלה המרכזי של מדיניות אנטי-ערבית קיצונית שאימץ וקידם. פלוט, ראש העיר החדש, שקיבל בקלפי את תמיכתה המסיבית של האוכלוסייה הערבית וחתם על הסכם קואליציוני עם הסיעה המייצגת

אותה כמועצת העיר, מחזיק בעמדות מתונות בהרבה. באחד מסעיפי ההסכם הוא התחייב לשנות את מדיניות העירייה גם בכל הקשור לסוגיית בית הספר. חתימת ההסכם עוררה התקפות קשות על פלוט מצד הימין הקיצוני בעיר, ונראה שלכן הוא החליט לעכב לזמן מה את טיפולו בסוגיית בית הספר. השופט צרפתי, שהיה מודע כמובן לעוצמתו של חומר הנפץ הפוליטי, נראה לכל אורך הדיון כמי שהחליט להימנע בכל דרך ממוקשים פוליטיים שאיימו להתפוצץ באולם הדיונים שלו. צרפתי עשה מאמצים בולטים, וגם מוצלחים, להשרות על הדיון

אווירה טובה ונעימה ולהקהות את המתחים שבין הצדדים, אך גם הבהיר כבר בהתחלה שאין לו כל כוונה להכריע לגופה של העתירה הטעונה. הוא נתלה לשם כך באחד מסעיפיו של מסמך התגובה לעתירה שהגישה עו"ד גורדון בשם העירייה. העירייה ומשרד החינוך, נאמר בו, הקימו "צוות מקצועי שיבחן את כל תחומי החינוך" בעיריית נצרת עילית "לרבות הנושא הזה", כלומר לרבות סוגיית הקמתו של בית ספר ערבי בעיר. אף על פי שכל המעורבים בנושא הבינו כי ההודעה על הקמת הצוות המשותף לעירייה ולמשרד החינוך נועדה להרוויח זמן

ולהביא לדחיית העתירה, נתלה בה השופט צרפתי כדי לחייב את המדינה לעסוק בנושא. כבר בפתיחתו של הדיון הוא דרש מעורכות הדיון גורדון ונווה שיאמרו לו כמה זמן דרוש לצוות כדי "לגבש חזון חינוכי" שיכלול, כך קבע השופט במפורש, "גם מענה לצרכיה של האוכלוסייה הערבית בנצרת עילית". גורדון ונווה ענו לו בניסוחים מתחמקים ולא מחייבים, אך צרפתי דרש מהן שוב ושוב

מתגוררים היום כ־2,600 ילדים ובני נוער ערבים בגיל בית ספר. הם מונים קצת יותר משליש (36.11 אחוז) מכלל אוכלוסיית הילדים והנוער בגיל בית ספר בעיר. למרות שיעורם הגבוה של הילדים הערבים, אף לא אחד מ־16 בתי הספר הפועלים בה מלמד בערבית או נמנה עם מערכת החינוך הממלכתית הערבית: 13 מבתי הספר הללו משתייכים לזרם הממלכתי (העברי), שניים

השופט צרפתי דרש שוב ושוב לנקוב במסגרת זמן מחייבת. מאחר שמיאנו להיענות לו, הבהיר לנציגות המדינה שמטבע הלשון "תחילת השנה", שעמד לשבץ בהחלטה, משמעו "ינואר-פברואר". "אחד באפריל", הבהיר, "הוא כבר מעבר לתחילת השנה"

לנקוב במסגרת זמן מחייבת. מאחר שמיאנו להיענות לו, הוא קבע את מסגרת הזמן בעצמו.

"הצדדים", קבע צרפתי בהחלטה שקיבלה תוקף של פסק דין מחייב, "מקבלים את המלצת בית המשפט לפיה המשיבים [העירייה ומשרד החינוך] ייפנו לבחינה מחדשת של צורכי החינוך [...] הבחינה תתייחס גם לטענות העולות בעתירה, ברגש לצורך הנטען בהקמת בית ספר צומח למגזר הערבי (בנצרת עילית). המשיבים יציגו נייר עמדה עדכני בעניין לא יאוחר מתחילת שנת 2017". לאגודה לזכויות האזרח ולהורים העותרים תישמר כמובן הזכות לשוב ולעתור, אם תוכנו של נייר העמדה לא יענה על ציפיותיהם.

את החלטתו הכתובה ניסח צרפתי בלשון עדינה, אך הרברים שהשמיע בעל פה הבהירו היטב את כוונתו. בטרם הכתיב לקלדנית את ההחלטה הקצרה, הוא הבהיר לנציגות המדינה שמטבע הלשון "תחילת השנה", שעמד לשבץ בהחלטה, משמעו "ינואר-פברואר". "אחד באפריל", הבהיר, "הוא כבר מעבר לתחילת השנה". אחרי שהכתיב את ההחלטה פנה אליהן שוב, הפעם כדי להסביר להן מה טיבם של תפוחי אדמה לוהטים מהסוג הזה.

לפי המתואר בעתירה, המציאות החינוכית שערכי נצרת עילית נאלצים להתמודד עמה קשה ועגומה. ברחבי העיר

ג'ראסי פירטה בעתירה את דרך התגלגלותו של תפוח האדמה הלוהט הזה בזירה הפוליטית, המקומית והארצית במהלך השנים האחרונות. פנייתם הראשונה של תושבים ערבים בנושא הגיעה לעיריית נצרת עילית לפני קרוב לארבע שנים. ראש העירייה דאז, גפסו, השיב עליה מיד. תשובתו הייתה נחרצת, התבססה על נימוקים אנטי-ערביים גזעניים והתעלמה מצורכי החינוך

פלוט לראשות העיר. כמו גפסו, גם פלוט מקורב לליכוד. אלא שבניגוד אליו, פלוט דוגל בקידום חיים משותפים ליהודים ולערבים בגליל בכלל ובנצרת עילית בפרט. "אין ספק שמאז בחירתו של רונן פלוט לראשות העיר, האווירה בעיר ובעירייה השתנתה לטובה", אמר ל"הד החינוך" ד"ר שוכרי עואודה, ראש הסיעה של הרשימה המשותפת במועצת העיר ומי שמונה, בעקבות ההסכם הקואליציוני שפלוט חתם עם סיעתו, לתפקיד סגן ראש עיריית נצרת עילית. ד"ר עואודה אומר כי בהסכם הקואליציוני עם "הרשימה המשותפת לדר'קיום", סיעה בעלת שלושה מקומות במועצת העיר המייצגת את האוכלוסייה הערבית בנצרת עילית, התחייב פלוט להנהיג כלפי האוכלוסייה הערבית מדיניות שוויונית "בכל התחומים" וגם להסיר את התנגדות העירייה להקמתו של בית ספר ממלכתי ערבי בעיר. האווירה בעיר ובעירייה השתנתה, אבל

ראש העיר. מדוע בעצם לא עיכבו התושבים את הגשת עתירתם עד שפלוט – המגלה, לכל הדעות, רצון טוב כלפי האוכלוסייה הערבית – יגבש את מדיניותו בסוגיית בית הספר? השאלה הזאת ריחפה במהלך כל הדיון המשפטי בחלל אולם הדיונים של השופט צרפתי. מאחר שהיא לא הוצגה בצורה מפורשת, גם לא ניתנה לה תשובה מפורשת. לכאורה, זו שאלה קשה. למעשה, ייתכן שהתשובה עליה פשוטה למדי: העתירה הוגשה דווקא עכשיו מתוך הבנה שראש העיר החדש, המעוניין להקים בית ספר ערבי בעיר, מעוניין באתה מידה שלא להסתכסך עם תומכיו בימין היהודי. לכן הוא מעדיף שהחלטה על הקמתו תיכפה עליו על ידי בית המשפט.

כמו שראינו, השופט צרפתי לא התנדב לבצע את השירות הזה עבורו ובהחזיר את תפוח האדמה הלוהט לידי שני הגופים הממלכתיים שמחובתם להחליט בעניין –

ראש העיר החדש, המעוניין להקים בית ספר ערבי בעיה, מעוניין באותה מידה שלא להסתכסך עם תומכיו בימין היהודי. לכן הוא מעדיף שהחלטה על הקמתו תיכפה עליו על ידי בית המשפט

עילית להקים בתחומה בית ספר ערבי. מתוך התעלמות מזכותם של תלמידים ערבים להתחנך בשפתם ועל פי תרבותם, קבעה נציגת המדינה כי "בנצרת עילית קיימים מוסדות חינוך ממלכתיים שבהם לומדים יחד ילדים יהודים וערבים". ומתוך התעלמות מזכותם של תושבי נצרת עילית לקבל שירותי חינוך מהרשות המקומית שהם משלמים לה מסים היא קבעה כי "הורים מעוניינים ללמוד במוסדות הממלכתיים הקיימים בנצרת עילית יכולים לבחור ללמוד בעיר נצרת הסמוכה מאור".

אם הצוות המשותף למשרד ולעירייה יאמץ את העמדות האלה, ימשיך תפוח האדמה הלוהט להתגלגל הלאה, גם במערכות הפוליטיות וגם בערכאות משפטיות. "אם עד סוף פברואר לא נקבל מהם מסמך מפורט עם התחייבות לפתוח בית ספר ערבי בנצרת עילית", אמרו באגודה לזכויות האזרח בתום הדיון, "ברור שנעתור שוב".

משרד החינוך ועיריית נצרת עילית. קשה להעריך בשלב הזה איך המשרד והעירייה יתייחסו אליו. אחת האפשרויות היא שהם ימשיכו לגלגל אותו, מתוך תקווה שבכל זאת יצטנן מעצמו. אם כך ינהגו, נראה שהפעם יחליפו ביניהם תפקידים. עד עכשיו, העירייה היא שהובילה את ההתנגדות להקמת בית הספר, ואילו משרד החינוך נתן לה גיבוי. קריאה מדוקדקת בשתי התגובות הקצרות לעתירה שהעירייה והמשרד הגישו לבית המשפט מגלה כי העירייה ריככה מאוד את התנגדותה להקמת בית הספר, בעוד שמשרד החינוך דווקא הקשיח את התנגדותו עם נימוקים חדשים ומפתיעים.

לעיוןך, נשיא המדינה

במסמך הקצר שהגישה פרקליטות מחוז הצפון לבית המשפט בשמו של משרד החינוך

התנגדות העירייה להקמת בית ספר ערבי בעיר טרם הוסרה. עם זאת משיחות עם חברי מועצת העיר הערבים עולה שהם מאמינים כי פלוט יעמוד בסופו של דבר בהבטחתו. בהקמת הצוות המקצועי המשותף לעירייה ולמשרד החינוך, שעליו דיבר השופט צרפתי בהחלטתו, הם רואים צעד בכיוון הנכון. הקמת הצוות, הם מדגישים, היא תחילת יישומו של ההסכם הקואליציוני.

את עמדתו של ראש העירייה פלוט בעניין לא הצלחנו לקבל. דוברת העירייה, אורנה יוסף בוחבוט, נמנעה מלהשיב על שאלות שהופנו אליה.

על רקע ההתפתחויות הפוליטיות שהובילו לבחירתו של פלוט בתמיכת האוכלוסייה הערבית, נראה שמשוה תמוה בעיתוי הגשת העתירה. העתירה הוגשה ב־15 בינוי, שבוע לאחר הבחירות, שבהן נבחר כאמור פלוט בתמיכתה המסיבית של האוכלוסייה הערבית בנצרת עילית, וכשבועיים טרם כניסתו הרשמית ללשכת

הבטחתי לך שדה שושנים של הקשבה. וקיימת

בשנתו ה-95 מוסיף פרופ' יונה רוזנפלד להגיע מדי יום ביומו לעבודתו במכון ברוקדייל ולקדם למידה מהצלחות. רוזנפלד, מאושיות המאבק העולמי בעוני, שב וממציא את הרעיון דרך מתודה שפיתח עם חבריו במאיירס ג'וינט מכון ברוקדייל

ליאת סיקרון

יונה רוזנפלד, חתן פרס ישראל לעבודה סוציאלית, מוסיף לעבוד במרץ גם בשנתו ה-95. הוא מקדם את התחום "למידה מהצלחות" של מכון ברוקדייל, אבל בעצם עושה בריוק את מה שהוא מיטיב לעשות כבר עשרות רבות של שנים במסגרת מאבקו הבלתי נלאה בתופעת העוני. הוא מקשיב לאנשים, משוחח אתם ומשקף להם את האוצרות הטמונים בהם ממילא. גם אם כולם התייאו ממך ואתה התייאשת מעצמך, רוזנפלד ימצא דרך לשוחח אתך בפשטות. "אם אתם רוצים לעבוד עם אנשים בשוליים, דברו אתם. לא עליהם", הוא אומר בשיחה במשרדו.

המהירות שבה אנשי טיפול וחינוך מדברים על האנשים שצריך לעזור להם ולא פשוט מדברים אתם מדהימה. "אספר לך משהו. בתחילת שנות החמישים בקיבוץ למדו לצד ילדי הקיבוץ בבית הספר גם ילדי עליית הנוער. אחד מהם היה טיפוס. נודע שגנב כסף. רצו לסלק אותו, הרי זה לכל הדעות חציית קו אדום. אמרתי: אולי תשמעו

ליאת סיקרון היא אשת מחקר פעילה בתחומי ילדים ונוער בסיכון

אותו? אולי תשאלו אותו על הסיפור שלו? בסופו של דבר הסכימו. הילד סיפר שהיה בשואה באירופה, שהוא ואמו באו לארץ ואביו נשאר שם. הוא אמר שגנב כסף כדי לקנות חלקים למכשיר שידור מורס שהתכוון לבנות כדי להתקשר לאבא. מאוחר יותר גילינו שהאבא כבר לא היה בחיים. כששמעו את הסיפור – הגישה השתנתה כמעט באופן מידי. קלטו אותו, התייחסו אליו יפה. זה סיפור יוצא מן הכלל, כביכול. באמת יוצא מן הכלל. אבל מה בעצם עשינו? הקשבנו".

ההקשבה לדידו של רוזנפלד היא כמעט סם חיים. עליה בנויים כל שאר המרכיבים של מה שאנשים מכנים "השקפת עולם". קשיים רבים כל כך יכולים להיפתר בשיחה פשוטה. אולי לא פשוטה כל כך; שיחה שיש בה שני מרכיבים הכרחיים: הקשבה ואמפתיה. יש פה אמנם מתודה ולא אוסף של סיסמאות, אבל ככל שהשיטה מעמיקה ושיטתית הבסיס שלה פשוט בתכלית. אולי לכן הוא מעורר מתח והתנגדות.

נפגשתי עם פרופ' רוזנפלד במשרדו במכון המחקר מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, שם הוא משמש יועץ ראשי ביחידה שהקים – היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות. הקריירה האקדמית הענפה שלו עוברת בין כותלי מוסדות אקדמיים שונים: בית הספר לכלכלה של לונדון, שם למד עבודה סוציאלית

ובריאות הנפש; האוניברסיטה העברית, שבה למד סוציולוגיה וחינוך; ולימודי דוקטורט באוניברסיטת שיקגו. במשך כשלושים שנה הוא היה חבר סגל בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים ועמד בראשו.

אני מבקשת מרוזנפלד שיספר לי על מורה שהשפיע עליו. הוא מספר על ילדותו בארץ, שאליה הגיע מגרמניה ב-1933, בגיל עשר, עם אמו. "היו לי הרבה מורים מוצלחים. בשנים הראשונות בארץ סבלתי נורא. היה לי מאוד קשה. בגיל 13 הייתה לי מורה אחת שאהבתי במיוחד. המורה לעברית. היא הטילה עליי משימה: לכתוב את תולדות חי. הייתי בן 13 וכתבתי לראשונה את תולדות חי. זה היה רגע דרמטי. זה שינה הכול. פתאום יש לי תולדות חיים בגיל 13. זו הייתה נקודת מפנה בחיים, עצם זה שחשבו שיש לי בכלל תולדות חיים. זה היה לפני יותר משמונים שנה, אבל התגלית הזאת כל כך קירמה אותי! אולי רק בגלל זה התחלתי ללמוד. המורה הייתה פניה מוסמן, אמו של עמוס עוז", הוא מגלה. "היא הייתה אישה כל כך יפה, נורא אהבתי אותה, והיא הייתה כל כך נחמדה אליי".

הקו שמחבר בין רוזנפלד של חקר העבודה הסוציאלית לרוזנפלד של החינוך ושל המחקר הוא פרסומיו בתחום "למידה מהצלחות". התחום הזה מקנה לקבוצות

יונה רוזנפלד. בגיל 13 הייתה לי מורה אחת שאהבתי במיוחד. המורה לעברית. היא הטילה עליי משימה: לכתוב את תולדות חי. הייתי בן 13 וכתבתי לראשונה את תולדות חי. זה היה רגע דרמטי צילום: רן אילוז

ולארגונים יכולת לבנות ולהיבנות דרך למידה מהצלחות העבר. כאשר חושבים על אנשים מוכסים ועל קבוצות למודות כישלון וייאוש, מדובר במתודה מלאת תקווה. היום התחום הזה כבר מבוסס יחסית. נוצרו שיטות עבודה, הנחה וליוי למידה ויש ניסיונות להמיר ידע סמוי ומודחק בידע גלוי וחי. בתשתית הרעיון עומדים שני מושגים פשוטים שמלווים את רוזנפלד מאז ומעולם: הקשבה ואמפתיה. לשני אלה מתלווה תכונה הכרחית: אופטימיות.

"בלמידה מהצלחות אנו מחפשים משהו

נדיבות. דרושה מידה ניכרת של נדיבות בעצם הרצון לחלוק ידע על הצלחות. חייב להיות גם הומור, מוסיף רוזנפלד, ו"אלמנט של כיה וקלילות בתהליך". כבר בדוקטורט שלו ניכרים הניצנים לפיתוח הפרקטיקה של למידה מהצלחות. במחקרו עסק בבדיקה השוואתית בין מטופלים שהתמידו בטיפול לבין מטופלים שעזבו בשלבים הראשונים שלו. הרצון לגלות למה לא הגיעו לטיפול כלל שאלות על מקרים שנעזרו בהם בעבר. הוא מסביר: "הבנתי שאם אני רוצה לעזור להם אני לא צריך לכפות עליהם את דרכי

"אם אני שואל אותך איך רוכבים על אופניים, את תגידי אה... ובכן, ככה. את יודעת משהו סמוי אבל אף פעם לא הסברת במילים איך עושים את זה. אחד הדברים שעושים בתהליך של למידה מהצלחות קשור למשהו לא ידוע שאני הופך את לידיע"

הטיפול שלי. אני צריך לעזור להם כמו שהם רגילים". זה נשמע פשוט? אולי. אבל עובדה שלא עשו את זה לפני כן. במהלך הריאיון גזר רוזנפלד גזירה שווה בין התהליך החינוכי לבין התליכי טיפול בעבודה הסוציאלית. הוא מתריס, כרבים מאנשי החינוך המתקדמים, נגד תפיסה פטרנליסטית מסורתית של מורה ותלמיד ומציע אלטרנטיבה לתהליך ההוראה: מתהליך היררכי במהותו שבו המורה הוא אוטוריטה של ידע מול התלמיד הנושא אליו את עיניו לתהליך משותף למורה ולתלמיד, הטומן בחובו הקשבה ויציאה למסע משותף והרדי ששני הצדדים בו נתרמים. "אספר לך סיפור נחמד", הוא אומר. "ראיתי את זה בפעם הראשונה בפעולה כשלמדתי אצל דונלד ויניקוט, שהיה איש מאוד נחמד ומיוחד. הוא היה בחדר עם ילד ואמו. הילד הסתכל החוצה ולא יצר קשר עין עם אף אחד. ויניקוט לקח עיפרון והתחיל לשרבט על נייר. הילד הסתכל על מה שעשה, ואחרי זמן מה לקח גם הוא עיפרון והם שרבו יחד. זה היה רגע בלתי נשכח. ככה הוא הגיע אל הילד. אחר כך יקראו לתהליך הזה הצטרפות, joining".

תהליך ההצטרפות, ללא כפייה ולא מתוך חניכה, משמעותי ביותר לרוזנפלד במערכות יחסים בין איש המקצוע (המורה או המטפל) לבין התלמיד או המטופל. מבנה היחסים היררכי במהותו לכאורה, אך לאורך כל הריאיון מאתגר רוזנפלד את רעיון ההיררכיה ומציע לו חלופות. הדגש לרבריו הוא על שיח שוויוני ומתעניין. "לא כל הזמן לחנך ולהגיד 'אתה צריך ואתה צריך' – הדבר הכי חשוב הוא לאפשר להם להיות ולהתחוות,

to be and to become". רוזנפלד מדבר על אנשי מקצוע ה"מאושפזים בתאוריה". "זה ביטוי שאני אוהב. אני לא אוהב אנשים ש'מאושפזים' בתוך תאוריות. כשאתה 'מאושפז' בתאוריה אתה קיים כדי להצדיק את התאוריה. לא שאני נגד תאוריות, אבל אני לא 'מאושפז' בהן. תאוריות הן הזדמנות בשבילי לדעת איך להיעזר. הן לא משהו שצריך להגשים". הוא מספר איך בעברו הסירוב להתבסס על תאוריה בעבודה הסוציאלית גרם למורת רוח מצד האנשים שעבדו עמו. כשלימד במכון

להכשרת עובדים סוציאליים "סילקו אותי משם, כי אחד הבכירים לא היה יכול לשאת את העובדה שאני עברתי בלי דיאגנוזה. שילמתי מחיר, אבל זה עיצב את דרך העבודה הסוציאלית שלי וזו גם הדרך שלי לעבוד עם מערכות החינוך". שוליות בחברה ויצירת קשר ושיח משותף עם אוכלוסיות מודרות עומדות במרכז תשומת הלב של רוזנפלד. הוא מבין לרבריו מה זה להיות "אאוטסיידר". "אבא שלי היה ציוני, ולא היו הרבה ציונים ביישוב שגרלתי בו. אם אתה ציוני אתה מוכרח להיות 'אאוטסיידר'. גם לעובדים סוציאליים טובים יש אלמנטים 'אאוטסיידריים', בעיקר אם הם מוכנים לעבוד עם 'אאוטסיידרים'".

במהלך הקריירה המקצועית שלו – כשהיה הקב"ן הראשון בצה"ל, יועץ בתחנה להדרכת הילד והמשפחה בהרסה ויועץ חינוכי בעליית הנוער – עבד רוזנפלד רבות עם ניצולי שואה. הוא מספר שאנשי מקצוע רבים לא הבינו את ניצולי השואה והתקשו לעבוד אתם. במקרים רבים הוא המליץ להזמין את המטופלים והתלמידים לספר את סיפורם. "אם אתה רוצה לעבוד עם אנשים בשוליים, דבר אתם" הוא חוזר ואומר. הקשבה אמיתית, לידיו, היא תופעה נדירה כשם שהיא הכרחית. הוא רואה בה מפתח להתמודדות עם קשיים רבים.

חלק ניכר מהקריירה המקצועית והאקדמית של רוזנפלד ממוקד באנשים שחיים בעוני. אנשים אלה חיים בשולי החברה, בהדרה, וחווים חסכים רבים בכל תחומי החיים. הוא מייעץ לתנועת "העולם הרביעי" בתחום הלמידה מהצלחות. זו

תנועה בינלאומית למען משפחות החיות בעוני קיצוני ובהדרה חברתית (ראו מסגרת). התנועה דוגלת בהגברת הקשב והדיאלוג בין רשויות השלטון לבין נציגי הקהילות. התפיסה המנחה היא שעל הקהילות להיות שותפות לעיצוב המדיניות הנוגעת לחייהן. "כשעובדים עם אנשים בשולי החברה, אנו עובדים עם אנשים שאנחנו לא באמת יודעים איך לעבוד אתם. ולמה? כי זה עולם מורכב, והם בחוץ. מה שרגיל בשבילם לא רגיל בשביל העולם. משום כך הם בחוץ ולא בפנים. ועם המורכבות הזו אני צריך להתמודד. לכן

אותם, לחשוב איך לעזור להם ולשמוח שהם תורמים לי". זהו קשר משותף של הצטרפות, למידה משותפת ושיח פונקציונלי. "גם בחינוך המושג הזה חשוב ביותר: אני נותן לך ואתה נותן לי, ומה שאני נותן לך אינו בהכרח מה שאתה נותן לי. צריך לעזור לאנשים לתת משהו מעצמם".

תהליך זה לטענתו חשוב מאין כמותו, כי הוא מאפשר גם לאדם הלומד או הנעזר להיות תורם ומועיל. התרומה והיכולת להסב תועלת הופכות את דרך ההתבוננות. לא עוד אדם פסיבי, נרפה, חלש, תלותי, אלא אדם

ויניקוט היה בחדר עם ילד ואמו. הילד הסתכל החוצה ולא יצר קשר עין עם אף אחד. ויניקוט לקח עיפרון והתחיל לשרבט על נייר. הילד הסתכל על מה שעשה, ואחרי זמן מה לקח גם הוא עיפרון והם שרבו יחד. זה היה רגע בלתי נשכח

פעיל, תורם, סולידרי, בעל יכולת בחירה גם בתוך מצבים מורכבים של עוני. רוזנפלד ער למתח האימננטי שבין הדיאלוג וההדריות מצד אחד לבין יחסי סמכות מצד אחר. איך בכל זאת נוכחת סמכות בשיח שוויוני? "יש גבול", הוא עונה בנחרצות. "השימוש באוטוריטה בעבודה סוציאלית ובחינוך חשוב מאוד. יש את המושג 'עד כאן'. גם בחינוך העד כאן מאוד חשוב. יש מציאות. בתוך המציאות אתה קיים ואני קיים כישויות נבדלות. יש גבול בינינו, אבל הוא לא נועד להראות שאני יותר גדול. הוא נועד לאפשר את הדיאלוג.

העולם הרביעי

לבין העניים עצמם, ולא עם נציגיהם. אנשים החיים בעוני קיצוני חווים חסכים רבים בכל תחומי החיים. העוני משפיע על תקוות, על אופק תרבותי, על זהות ודימוי עצמי, כל שכן על תעסוקה, תזונה, בריאות, דיור, משפחה ופנאי. החיים בעוני מחייבים גיוס כוחות יום יומי לצורך התמודדות, אולם בשל הדרת העניים מהזירה הציבורית קולם אינו נשמע.

אנשים בעוני קיצוני מחזיקים מפתחות ייחודיים להבנת התופעה ולהבנת הדרכים להיחלץ ממנה. עוני קיצוני איננו רק אוסף נתונים, אלא הוויה ושפה. רוזנפלד ומלומדים אחרים בעולם הסיקו שמדיניות לשבירת מעגל העוני חייבת להתבסס על הידע הסמוי המצוי בתודעתם של העניים עצמם ועל השפה שלהם. ניסיון לבסס מדיניות שרואה רק את טובתם, מתוך התעלמות מהדיאלוג הישיר המתמשך אתם, אינו רק בגדר התנשאות אלא גם מתכון בטוח לכישלון. רוזנפלד וחבריו לא המציאו את הדיאלוג ואת כבוד האדם. הם פשוט התייחסו אליו ברצינות תהומית, וזה גם מכבד וגם אפקטיבי.

אני מדגיש את הגבולות, כדי לא להשלוח איש: מצד אחד של הגבול אתה ומצדו השני אני. אתה יכול להיות חלש, אפילו חסר אונים כביכול, ואני רוצה לעזור לך להביא לידי ביטוי את אותו חוסר אונים. זו הסיבה שנכנסים לדיאלוג. אם יש טעם בדיאלוג, הרי זה מפני שהוא מצמיח אונים. רק מתוך הקשבה לחוסר האונים שהוא נקודת המוצא, לא דרך הכחשתו, אפשר לגלות את האון של שני השותפים לדיאלוג".

ממרומי 94 שנותיו ומניסיונו המקצועי והאקדמי הרב מדבר רוזנפלד על הערך של



עמית מרכוס

הטוב, הרע והיצירה: ד"ר מרכוס מתבונן בד"ר פרנקנשטיין



מתוך כרזת הסרט "פרנקנשטיין"

האם יוצר באמת שולט ביצירתו? בסיפור הקלאסי של פרנקנשטיין הגיבור אינו מצליח להיחלץ מבדידותו הקיומית ולכונן דיאלוג משמעותי עם פרי רוחו שלו. ומה נגיד אנחנו ביחס לתשוקת השליטה שלנו, או נכון יותר - ביחס לאשליית השליטה שלנו בעולמנו?

בגיליון הקודם של "הד החינוך" הוקדש מדור זה לרומן "ג'יין אייר" מאת שרלוט ברונטה. בגיליון זה נדון ברומן קלאסי בריטי נוסף, שיצא לאור לראשונה ב-1818, שנים מעטות לפני "ג'יין אייר", ונכתב אף הוא בידי אישה: פרנקנשטיין, או פרומתיאוס המודרני מאת מרי שלי (Shelley). לא רק הזמן והמקום משותפים לשני הרומנים, גם ברעיונות המרכזיים שלהם יש דמיון: שניהם עוסקים, בין השאר, באובדן שליטה ובהתערערות השפיות והרציונליות. שניהם סובכים סביב סוד כמוס, המוסתר בקפידה בגלל חרדה, בושה ורגשות אשמה. "פרנקנשטיין" מורכב משלושה סיפורים, השזורים זה בזה: סיפורו של רוברט וולטון, רב חובל של ספינה היוצאת למסע הרפתקני לקוטב הצפוני; סיפורו של ויקטור פרנקנשטיין, מדען צעיר, שהחליט לברוא יצור חי מתוך חומר נטול חיים; ולבסוף, סיפור נדודיו וייסוריו של היצור הכמו-אנושי שברא. רב החובל וולטון מוצא את פרנקנשטיין בלב ים במצב של אפיסת כוחות מוחלטת, בעת שהוא טרוד במרדף כפייתי אחר היצור שברא, לאחר שרצח ברם קר את אשתו אליוזבת ואת חברו הטוב. באותה שעה נתון וולטון עצמו על סף ייאוש, משום שספינתו מוקפת קרחונים ונראה שיהא עליו

לסוב על עקבותיו ולוותר על תכלית מסעו. חוסר אונים וחוסר תוחלת הם אפוא יסוד משותף לסיפוריהם של וולטון ושל פרנקנשטיין. כמו כן חולקים שני המספרים כמיהה להמצאות ולתגליות, כמיהה הבוחנת בכל פעם מחדש את גבולות הידע והיכולת האנושיים (ואולי גם הגבריים). שני המספרים הם גברים הנכונים לסכן את בריאותם ולזנוח קשרים אנושיים למען השגת מטרותם. ההרואיות של שניהם שלובה, אם כן, ביצר המיתי פרומתיאוס, שרצה לאתגר את האלים ונענש בחומרה על ניסיונו להרוג מן הגבולות האנושיים. סיפורו של היצור הגברי נטול השם שברא פרנקנשטיין מעורר בקוראים רגשות אמביוולנטיים, בהציבו סימן שאלה ביחס לתפיסה המקובלת של רוע. מרביתנו נוהגים לייחס מעשה רע, רצה למשל, לאישיות מושחתת מיסודה, כזאת שמעולם לא הצטיינה בחמלה וברצון לעשיית טוב. לעומת זאת המעשה הטוב נובע מאישיות חסודה, הנוטה מעצם טבעה לעשיית צדק. כך נוצרת תמונת עולם דיכוטומית, המנגידה את הרע והטוב באופן מוחלט ואינה מוצאת נקודת מפגש ביניהם. ברואו של פרנקנשטיין מערער את תמונת העולם הזאת. שלא באשמתו, מעורר מראהו פחד ורחייה מידית בכול. משום כך

נגזר עליו לחיות בבדידות מוחלטת, אף שהוא כמה לאהבה ולידידות. אפילו מעשה הרואי של הצלת ילד מסכנת טביעה אינו מחלף אותו מבדידותו ואינו מזכה אותו בתודה. הוא נותר מגורש. בקשתו מיוצרו, פרנקנשטיין, לברוא לו עוזר כנגדו כדי להלצו מבדידותו וזכה אמנם תחילה להיענות, אולם בהמשך, בראותו בשנית את היצור שברא, חוזר בו פרנקנשטיין מהבטחתו. יסוד הרוע, על פי הרומן, טמון אם כן בבדידותו של ההריג וברחייטו לשולי החברה. ההמון אינו מסוגל להבחין בין היפה לבין המוסרי. למכוער הוא מייחס אוטומטית דופי מוסרי, אף אם אין בו כל אשמה. אף שפרנקנשטיין מתכחש לכל קרבה ודמיון בינו לבין היצור שברא, דמיון זה נחשף בסיפוריהם. שאיפתו של פרנקנשטיין לחרוג מגבולות הידע האנושי ולהיות כאלוהים אינה יכולה לבוא על סיפוקה, הן בשל הפער בין תכניות היצירה לבין התוצר והן משום שהנברא ניחן ברצון משל עצמו, שהבורא (פרנקנשטיין) אינו יכול לשלוט בו. ואילו היצור שברא צובר, כאמור, כישלונות ואכזבות, המעוררות בו תאוות נקם בלתי נשלטת כלפי בוראו. כמו הכמיהה לידע, כך גם תאוות הנקם אינה יודעת שובע. לא בכדי נדבק פרנקנשטיין ביצר ההרס של נבראו ורודף אותו מרדף חסר סיכוי, המביא לאובדן שניהם. הן פרנקנשטיין והן "המפלצת" שברא חיים בבדידות עמוקה ואינם מצליחים לממש את אהבתם, חרף כמיהתם העזה אליה.

גם תאוות הנקם אינה יודעת שובע. לא בכדי נדבק פרנקנשטיין ביצר ההרס של נבראו ורודף אותו מרדף חסר סיכוי, המביא לאובדן שניהם. הן פרנקנשטיין והן "המפלצת" שברא חיים בבדידות עמוקה ואינם מצליחים לממש את אהבתם, חרף כמיהתם העזה אליה.

בין פרנקנשטיין לפרנקנשטיין הצעיר

אחד המאפיינים של יצירות (ספרות) קלאסיות הוא ההשראה הישירה והעקיפה שהן משמשות ליצירות חדשות, הזוכות גם הן לא אחת להצלחה. לעתים מדובר בניסיון להעביר את עיקרי תכניה של היצירה למדיום אחר, למשל קולנוע, תיאטרון או ציור. העברה כזאת כרוכה בהכרח גם בשינויים, שיתאימו את היצירה הספרותית למדיום החדש. במקרים אחרים מתפתח דיאלוג מורכב בין היצירה הקלאסית לבין היצירה החדשה יותר הנשענת עליה, המאירה בזרקור נקודות חשוכות ביצירה הקלאסית, מתמקדת בסיפוריה של דמות

שולית ביצירה המקורית או מתייחסת באופן פרודי לאלמנטים מסוימים בה. בהשראת "פרנקנשטיין" נוצרה ב-1974 הפרודיה הקולנועית "פרנקנשטיין הצעיר", בכימויו של מל ברוקס ובכיכובם של ג'ין ויילדר בתפקיד ד"ר פרנקנשטיין ופיטר בויל בתפקיד "המפלצת" שהוא יוצר. המורכבות המוסרית-אסתטית של הרומן מתפוגגת בסרט, שבו בוחר פרנקנשטיין להפית חיים בגופתו של פושע. בגופו זה הוא משתיל מוח "א-נורמלי", שלא נועד להשתלה. בדידותו של הנברא ביצירה הקלאסית וייסוריו מומרים בסרט בהצלחתו לגבור על בוראו ולפתות את ארוסתו באמצעות איבר מינו העצום, הלא אנושי. היסוד העיקרי שנותן מן היצירה הקלאסית הוא אובדן השליטה הכרוך במדע, שאינו רק חוקר את החיים, אלא גם יוצר אותם וכך מנסה למלא את מקום הבורא. הטרגיות הטמונה באובדן השליטה הופכת בסרטו של ברוקס לקומדיה של טעויות. ■

1 שלי פרסמה גרסה מעודכנת לפרנקנשטיין ב-1831. "פרנקנשטיין" ראה אור בנוסח מלא בעברית, כולל הקדמה והערות, בשנת 2005 בתרגומה של שרון פרמינגר בהוצאת פן.

ד"ר עמית מרכוס כתב את עבודת הדוקטור בחוג לספרות כללית והשוואתית באוניברסיטת העברית בירושלים וסיים פוסט-דוקטורט בגרמניה

תנועות הנוער: בניין חברה או בניין למשחקי חברה?

האם תנועות הנוער בישראל יכולות להציב חלופה ערכית לחברה הישראלית? האם יש בכוחן וברצונן לכוון סולידריות במקום פירוד, שוויון במקום הגדלת פערים, אחווה במקום ניכור כוחני? יש ספקנים מפוכחים המשיבים בשלילה גמורה, ולעומתם יש המשמרים את התקווה ומשתתפים בדיאלוג

נאוה דקל

הערכים שינו את צביונם. ערכים מסוימים יורדים ואת מקומם תופסים אחרים. כך אני מבין את האמירה שאין כיום ערכים בחינוך, אומר ירון גירש, מרצה לחינוך וסוציולוגיה באוניברסיטה העברית ובמכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ורכז אקדמי של תכנית מנדל למנהיגות נוער. "החברה הישראלית נמצאת בשלב ההתבגרות, היא לא החליטה על זהותה הפוליטית והכלכלית. הסיסמה שאין כיום חינוך לערכים תמיד נשמעת טוב. החשש של האומרים אותה הוא שהחברה לא תחזיק ללא ליבה של ערכים משותפים שיש עליהם הסכמה. תנועות הנוער מודעות לכך שיש כאן מאבק בין ערכים, והן מנסות להדוף את הערכים שאינם ראויים מנקודת מבטן. צריך לזכור שהערכים מתמודדים עם מציאות מאוד מבלבלת. למבוגרים יש ציפייה שתהיה לכל אחד מערכת ערכים סדורה. זו ציפייה לא סבירה, ודאי לא לצעירים כיום שיכולים

להחזיק בערכים סותרים לכאורה. אחת הבעיות היא שיש כל כך הרבה אידאולוגיות בחברה הישראלית, וחלקן קיצוניות וחד-ממדיות. החשש הוא שהנוער ילך אחרי אידאולוגיות נוקשות או ילך לאיבוד".
מה עומד בראש סדר העדיפויות של תנועות הנוער?
"יש תנועות נוער שיגידו שיש פה עולם קפיטליסטי שמאיים על נפשו של היחיד. תנועות הנוער רואות את עצמן כתשובה העומדת בניגוד למערכת החינוך הפורמלית. במערכת החינוך יש ניסיון להימנע מוויכוחים פוליטיים, כלומר בעצם מחינוך ערכי. אמנם לא בכל בתי הספר זה נאמר באופן גלוי, אבל ללא ספק יש צמצום בעיסוק בנושאים פוליטיים-ערכיים. גם הירידה של מדעי הרוח היא חלק מהמגמה של צמצום החינוך הערכי המסורתי. יש ניסיון לטשטש את העובדה שהדגש של מערכת החינוך על ציונים הוא בעצם חינוך לערכים, כי לשים ציונים במרכז זה להחך לערכים כמו הישגיות ותחרותיות. אנחנו רואים שבמשרד החינוך יש כל הזמן ויכוחים על השאלה מהם

הערכים שאוי להנחיל לנוער. בעצם לא החלטנו אילו ערכים אנחנו רוצים שהנוער ילמד, לכן מחליפים כל שנתיים את ספר האזרחות, למשל. תנועות הנוער מדברות במודע ובגלוי על הצורך לחזק ערכים מסוימים, הן מדברות בגלוי על הערכים שהן מעוניינות לחזק".

מה אתם במכון מנדל עושים עם מנהיגות תנועות הנוער? איך אתם מתמודדים עם הצמצום בחינוך הערכי?

"פרופ' מרדכי ניסן ומיקי נבו פיתחו תכנית לחידוד הזהות החינוכית של מנהיגי חינוך דרך מפגש עם רעיונות ואנשים גדולים. שתי מטרות עומדות בבסיסה: האחת, מפגש של עמיתים מתנועות נוער שונות, כדי לגבש את תפיסות עולמם הערכיות-חינוכיות. האחרת היא ליצור שפה משותפת שתאפשר פעילות משמעותית בין התנועות. התכנית מתקיימת בשיתוף מועצת תנועות הנוער, שביקשה לחזק את השותפות בין התנועות מול המציאות החינוכית וחרף ההבדלים הערכיים שיש ביניהן.

"פעם תנועות אידאולוגיות היו מתפצלות על קוצו של יוד. כיום המגמה הפוכה. מחפשים את המשותף. המטרה היא חיזוק הערכים המשותפים ויצירת בסיס משותף עד כמה שאפשר כמציאות של החברה הישראלית. אנחנו רוצים לתת למנהיגים של תנועות הנוער שבאים לכאן זמן לחשיבה על ערכים, על מה מוביל אותם וגם אפשרות להכיר תנועות אחרות. הרבה פעמים הם סגורים בתוך העשייה שלהם מבלי להכיר מציאות אחרת ומבלי לבחון את מערך הערכים שלהם שהם מעבירים הלאה".

האם יש לחינוך הבלתי פורמלי יכולת השפעה על החברה הישראלית ועל ערכיה?

"לחינוך הבלתי פורמלי יש כוח ועוצמה, אבל צריך להיזהר מלראות בו פתרון קסם שיחולל את השינוי. לתנועות הנוער יש אג'נדה חברתית ברורה. עם זאת המדריכים מתמודדים עם ביטויים חברתיים מטרידים – למשל הטכנולוגיות השונות שבני הנוער עסוקים בהן, האלכוהול

והאלימות בחברה. המדריכים, שהם עצמם צעירים מאוד, הם מקור תמיכה לילדים ובני נוער רבים שפונים אליהם ככתובת ראשונה למצבי לחץ".
האם תנועות הנוער הן מעוז לאידאולוגיה ממוש או עוד "מענה חברתי"?

"המנהיגים בתנועות הנוער מוטרדים מהמעמד שלהם כיום, מחוסר ההכרה בתנועות הנוער ומהתחושה שהן לא רלוונטיות. הם צריכים להחליט מה המקום והתפקיד החברתי שלהם כיום ולאן הם רוצים להוביל את התנועות שלהם. זה מה שאנחנו רוצים לעשות בתכנית – לגרום להם לזהות את המקום שלהם בחברה הישראלית, לחשוב כיצד להפוך לרלוונטיים ולמובילים בחברה. זו הייתה מטרה משותפת במפגשים שקיימנו. בגדול, בעלי התפקידים בתנועות הנוער הם אנשים מאוד אופטימיים. חשוב שהראש ימשיך להיות בעננים, אבל

במחנות העולים, ובעצם ברוב תנועות הנוער, אין תוכן שיווקי. אנחנו לא רוצים למכור שום דבר. אנחנו רוצים להשיג ערכים אחרים

הרגליים יישארו בקרקע".

האופטימיות והערכיות שגירש מדבר עליהן באות לידי ביטוי מובהק בשיחה עם שלושה מהרכזים הבוגרים שהשתתפו בתכנית המנהיגות של מכון מנדל. נטע סיוול, רכות מחלקת הגשמה בתנועת האיחוד החקלאי; נמרוד אהלי, רכז הדרכה במחנות העולים; ואלעד אברקי, רכז מחוז דרום בתנועת בני עקיבא. הם אמנם מייצגים תנועות בעלות אופי שונה ואידאולוגיה שונה, אבל יש ביניהם שיתוף והבנה. הם מדברים בכיטחון על עולם הערכים החיוכי שהתנועות שלהם מייצגות ושואפות להנחיל לחניכיהן, שמטרתן חברת מופת טובה וצודקת.

התשובה על השאלה אם מחנכים לערכים בתנועות הנוער נראתה לרכזים ברורה מאליה ואפילו "מרגיזה", כפי שטען אהלי. "אני חושב שכל מקום מחנך לערכים, גם הפייסבוק וגם בית הספר. גם תוכן שיווקי, שהוא הערך המנצח בחברה שלנו, שהמרחב שלנו מלא בו, מחנך לערכים. מה החשוב בעיניי הוא

בשנת 2015 השתתפו בפעילויות תנועות הנוער כ-246,500 חניכים (ע"פ נתוני ראמ"ה)

ואיך ליישב את המסרים החברתיים המבלבלים, למשל לגבי עישון מריחואנה או מיניות. בתנועת הנוער יש מורכבות וסתירות – מצד אחד יש דיאלוג ודיון פתוח על כל נושא ומצד שני יש ניסיון להציב ולחדד את הגבולות. בעיניי זה מגניב



שבמחנות העולים, ובעצם כרוך תנועות הנוער, אין תוכן שיווקי. אנחנו לא רוצים למכור שום דבר. אנחנו רוצים להשיג ערכים אחרים ומה שחשוב בעינינו הוא לא רק להגיד מהם הערכים שלנו אלא גם לפעול על פיהם. בית הספר הוא מחנך, איש ציונים בו תחרותיות ולחץ. אני מזהה בקרב בני הנוער איינחת מהלחץ רק להשיג ציונים. יש להם דרישה לחוויה אחרת שהיא מעבר להישגיות."

סיוזל: "בכיתות י"א-י"ב הם עוסקים בציונים והישגים, וזה המסר הערכי (האמיתי) של מערכת החינוך. התנועה מציעה ערכים אחרים. החיים בקהילה מעלים ערכים שלא קיימים מחוץ לתנועה. עצם הישיבה שלנו במעגל מבטאת ערכים, למשל שוויון וסולידריות. כשאני בפעולה עם חברים אני לא יכולה לשלוח הודעת טקסט מעליבה. זה לא רק הצורה, אלא גם התוכן הקונקרטי שאנחנו עוסקים בו בתנועה. למשל כשעוסקים בתופעות של גזענות מחברים את הנושא לעולם הפרטי של החניכים, מלמדים אותם לגבש עמדה ולקחת אחריות. אנחנו מלמדים אותם להתעסק בדברים שהם מעבר לאני הפרטי ותובעים מהם לא רק חשיבה אלא גם עשייה. חינוך לערכים צריך להיות מגובה במעשים ולא מילים בלבד. פעילויות ההמשך של תנועות הנוער, כמו יציאה לשנת שירות והקמת תנועת הנוגרים, הן חלק מהדרכים להרחבת מעגלי הפעילות של התנועה."

אברקי: "אני רואה את זה אחרת. הילדים שלי מתחנכים בבית הספר גם לערכים כמו עזרה לזולת וכבוד האדם. הערך המוסף שתנועות הנוער מציעה הוא התנסות בעולם המבוגרים ללא האחריות הנלווית לה. אנחנו נותנים להם להדריך, ללמד, להתנסות בעשייה של מבוגרים, יחד עם האפשרות להיכשל. כשהם מגיעים להגשמה בתנועות הנוגרים הם כבר מכירים את השפה הערכית. ההצלחה שלנו ממדת הקיומה של תנועת הנוגרים משמעותית שמדברים בה בשפה אידאליסטית והחברים בה מתעניינים במה שקורה סביבם."

סיוזל: "בעיניי המודד ההצלחה הוא בשאלה אם אנחנו מצליחים לגדל אנשים שלוקחים אחריות על החברה



נמרוד אהלי



אליעד אברקי

נטע סיוזל
צילומים: רפי קוך

שלהם."

אהלי: "תנועת נוער היא מקום ללמוד בו ברצינות וגם לשחק, ושני הדברים האלו חשובים באותה מידה. יש בעיות שצריך לפתור עכשיו וערכים שצריך לממש עכשיו ומצד שני גם בתנועות הנוגרים אנחנו ממשיכים לשחק. זה מתאפשר גם בזכות ההתארכות של גיל ההתבגרות כיום. אבל עם זאת אנחנו מנסים לברר עם החניכים איפה עוברים הגבולות ואיך ליישב את המסרים החברתיים המבלבלים, למשל לגבי עישון מריחואנה או מיניות. בתנועת הנוער יש מורכבות וסתירות – מצד אחד יש דיאלוג ודיון פתוח על כל נושא ומצד שני יש ניסיון להציב ולחדר את הגבולות. בעיניי זה מגניב."

סיוזל: "יש בתנועה ניסיון עיקש להגדיר טוב ורע אל מול הבלבול של העולם הפוסט-מודרני. אנחנו מסרבים לקבל את התפיסה שמשום שהכול מבלבל, אי אפשר להגיד כלום על שום נושא. יש טוב ורע, ואנחנו חייבים להגדיר אותו. זה נשמע יהיר, אבל אם לא נעשה את זה נעמוד מול חורבן בית נוסף. יש ערכים בסיסיים כמו שוויון ערך האדם או גזענות שלגביהם הגבולות ברורים."

העמדות הפוליטיות השונות לא מציבות גבול ברור על הרוב החברים בכל תנועה?

אהלי: "המחנות העולים היא תנועה סוציאליסטית, אבל יש לנו חברים שהדעות שלהם ימניות. זה בהחלט מורכב. מי שמחזיק למשל בעמדות שהשוק צריך להיות קפיטליסטי ולמדינה אין אחריות לאזרחיה לא יכול להיות בתנועה שלנו לאורך שנים. סולידריות וערבות הדדית הן ערכים מרכזיים אצלנו."

סיוזל: "גם אצלנו העמדות הפוליטיות של החניכים מגוונות, אבל השמירה על ערכים של כבוד האדם וסולידריות ברורה, ואני חושבת שיש על כך הסכמה בין התנועות השונות". אברקי: "אני מסכים עם האמירה הזו. בני עקיבא היא תנועה אידאולוגית שיש לה השלכות פוליטיות מובהקות, אבל אני רוצה שיהיו בה חברים בעלי דעות אחרות, שיטילו ספק. לכן אני חייב שיהיו בה גם בעלי דעות שמאלניות למשל. אם הם לא היו הייתי ממציא אותם, כי

השאלות שהם מעלים מאפשרות לי להגדיר ולומר את הדעה שלי בצורה יותר מדויקת. ההתנגדות שלנו היא למעשים, לא לבני אדם."

אהלי: "אנחנו נמצאים בתוך תהליך ארוך של פירוק הסולידריות בחברה הישראלית, ובמצב הזה אנשים באופן אוטומטי משייכים את עצמם למגזר מסוים. כשההורים שלי גדלו כאן אהבת הארץ לא הייתה עניין מפלגתי."

אם כך אולי תנועות הנוער גורמות להעמקת ההבדלים בחברה?
אהלי: "הבדלים ושונות הם מרכיבים חיוניים, אבל זה נכון שצריך להסכים על האלמנטים הבסיסיים המשותפים שיש לכל התנועות. בכל המגזרים יש גורמים קיצוניים. אנחנו באים מתוך מודעות לאי-ההסכמה ומתוך רצון לייצר שותפות. כך למשל, בני עקיבא לא מתנגדים לערך של שלום. אנחנו צריכים מצד אחד להתווכח על הדברים שאנחנו לא מסכימים עליהם ומצד שני להרגיש את המשותף."

סיוזל: "יש מפגשים של חניכים מתנועות שונות ואנחנו רוצים לעודד אותם. בהתחלה המפגש הוא רק היכרות בין האנשים ואחר כך צוללים לעומק של עיסוק בשאלות מהותיות". אהלי: "הייתה החלטה משותפת של כל תנועות הנוער על האופן שבו מציינים את יום רבין. יש הסכמה שבינים הזה צריך לציין את גבולות הדמוקרטיה."

אברקי: "זה בעיקר אומץ מצדם של כל הצדדים. זה שבני עקיבא חברו לנוער העובד ולשאר תנועות השמאל זה בעיניי צעד אמיץ. המפגש הזה חידד בצורה נכונה את העמדות של תנועות הנוער השונות."

אהלי: "אני חושב שאנחנו מורדים ברימוי שמנסים לדחוק אותנו אליו – שאנחנו 'הילדים הטובים' של כל מגזר. אנחנו רוצים לערער על ההסכמות החברתיות של המותר והאסור. אנחנו רוצים לומר שאפשר גם להגשים את עצמך וגם לתרום לחברה, גם להיות בן אדם רציני וגם להרשות לעצמך להשתטות, להשקיע בלימודים אבל שלא יהיו לך הציונים הכי טובים כי אתה רוצה להשקיע גם בדברים חשובים אחרים."

אם ישאלו את החניכים מהם

ד"ר חגית קליבנסקי: הנוער לא יכול לתת פתרונות במקום המדינה

"תנועות הנוער איברו את הכיוון לאחר הקמת המדינה", מצהירה ד"ר חגית קליבנסקי מהמכללה האקדמית בית ברל. קליבנסקי דווקא מחדרת את ההבדלים בין התנועות, ובמיוחד בין הדתיות כמו בני עקיבא לבין החילוניות: "לפני הקמת המדינה, בתקופה של מהפכה חברתית, הן היו בשיא מבחינת השפעתן, אבל הן לא התכוונו ליום שאחרי."

כשהמטרה של הקמת המדינה הושגה הן החלו להתפצל בין תנועות חילוניות ודתיות. החילוניות הרגישו שהיעד הושג, והדתיות לא היו שבעות רצון מהחילוניות של המדינה. השפעתו של הציבור הדתי הייתה אז קטנה אבל בעקבות מלחמת ששת הימים ניתנה לתנועות הדתיות אפשרות לשגשג. בציבור הדתי יש אחרות בין הבית, בית הספר ותנועות הנוער – כולם משדרים על אותו גל. לעומת זאת בציבור החילוני המסר היה שהלימודים חשובים יותר, ובתי הספר לא תמכו בתנועות הנוער והן הלכו ורעכו. בתחילת שנות השישים הן קיבלו עליהן את חסותו של משרד החינוך והפכו לזרוע של החינוך הממלכתי. כיום כל תנועות הנוער הוותיקות והמוכרות, כולל הדתיות, הן בחסותו של משרד החינוך ומקבלות מהמדינה מימון נרחב. בשנות התשעים התנועות החילוניות ננטשו על ידי המפלגות ועל ידי התנועה הקיבוצית. לעומת זאת התנועות הדתיות עדיין נהנות מסייע של הממסד הדתי והמפלגות הדתיות. עם זאת כולן ניוונות מתקציב המדינה, אז כמה אפשר למחות נגדה?"



ד"ר חגית קליבנסקי

מה קרה לערכים בתנועות הנוער בתהליך שאת מתארת?
"הן לקחו את הפן החברתי-ייחודי ובעצם הפכו להיות ארגונים חברתיים שיש להם אג'נדה חינוכית. הן מנסות לעשות את מה שמדינת ישראל לא רוצה לעשות, למשל טיפול בפריפריה החברתית. אבל הנוער לא יכול לתת פתרון במקום המדינה."

צריך לזכור שיש קבוצות שלמות באוכלוסייה שנרתעות מתנועות נוער כי הן נתפסות כמשהו ששייך לקיבוצים ולמפא"י. באים אליהן ילדים מבתים מסוימים והם מחזקים את המגמות הקיימות בהם. רוב הנוער לא נמצא בתנועות, ומי שלא משתלב עוזב?
במציאות הזו מה הן יכולות לעשות?

"הן צריכות לעשות מה שהחניכים שלהן מחליטים שרלוונטי להם ולחברה הישראלית. אבל גם בתוך התנועות קול הנוער לא תמיד נשמע, ומי שמקבל את ההחלטות זו ההנהגה הבוגרת. לבני עקיבא יש הנהגה פוליטית ויש מסר מאוד ברור. מאחורי התנועות האחרות לא עומדת הנהגה רעיונית. הן צריכות לתת לחניכים להיות שותפים ולהגדיר מטרות ברורות. הרי הן לא יכולות לטפל בכל החוליים של החברה."

"קחי לדוגמה את הנושא של שנת השירות. תנועות הנוער מעוררות חניכים ללכת לשנת שירות, אבל בפועל אין מספיק מקומות לכל הפונים. לכן עושים מברקים ומקיימים סופי שבוע שמטרתם בחינות קבלה. בעיניי אי אפשר לחנך נערים לתרום ואחר כך להגיד שהם לא מתאימים."

לנוכח המציאות הזאת יש לתנועות הנוער חשיבות בחברה שלנו?

"אני חושבת שכן. תנועות הנוער הן כיום תנועות חברתיות והתפקיד החברתי שלהן חשוב. ההתנסות שהן מאפשרות בהדרכה, הבסיס הערכי המשותף שהן נותנות לחניכים והתחושה שיש לנו מטרות משותפות – כל אלו חיוניים מאוד בעיניי."

הערכים החשובים ביותר בתנועה

שהם חברים בה, מה הם יגידו?

אהלי: "החניכים שלנו יגידו דיאלוג כעיקרון מנחה בחיים וגם לא לקבל את המציאות כמונת מאליה ולפעול על פי הערכים שלך. עיתון

הדבקות והתחושה שיש ערך שהוא גדול מהעצמי הפרטי".

סיוזל: "החניכים שלנו מדברים על סולידריות כלפי הקהילה והחברה, על שוויון ערך האדם. גם על הטלת ספק ועל הצורך לתקן את מה שצריך לתקן במציאות. ברמה האישית החיבור בין החיים שלי לחיים של החברה הוא קשר בל ינותק. בעיניי זו המשמעות של הגשמה – המתח בין המציאות שאני חיה בה לבין איך שאני רוצה שהיא תיראה והעשייה המכוונת להשגת השינוי הזה. גם האמונה בטוב ובצורך להגביר את האור."

אברקי: "הערכים שאנחנו מתבססים עליהם הם אהבת התורה, אהבת הארץ והעם. אבל גם הטלת ספק – להסתכל על המציאות ולא להסכים לה. בכלל אני חושב שאם תנועות הנוער היו עושות את תפקידן כבר היה פה שלום."

הן לא ממלאות את תפקידן לדעתך?

אברקי: "הן לא מספיק מורדות ולכן לא ממלאות את תפקידן. תנועות הנוער הקימו את המדינה ועכשיו הן לא מתנהגות כפי שמצופה מהן. אם הן ימלאו את תפקידן ההיסטורי הן יכולות להוות איום על המדינה, ולכן מדינת ישראל שומרת עליהן. בדרך כלל הן כולן נחמדות ולכן אני מתחיל לדאוג. תפקידנו הוא להטיל ספק, לא להשלים עם תופעות כמו עוברי קבלן, גזענות, טרור, ניתוק מהערכים היהודיים. אם תנועות הנוער יטילו ספק וימדרו תוכל להיות לנו חברה צודקת יותר עם שאיפה לתיקון עולם אמיתי. זה התפקיד שלנו – להקים חברת מופת המתבססת על ציונות וערכים יהודיים. כשנדרב על חברת מופת יהיו הרבה דברים שנסכים עליהם. אולי יהיו בינינו מחלוקות בשוליים, אבל הבסיס יהיה משותף ורחב."

הגשמה, חברת מופת, חיזוק הטוב בעולם, ערכים יהודיים וציוניים – בין השלושה יש הסכמה על הערכים שהם שואפים אליהם ומנסים לממש במסגרת התנועות שלהם. אופטימיים? נאיביים? מתקני עולם תמימים? מה שבטוח הוא שהדברים באים אצלם ממקום עמוק ומאמין וכפי שהם מעידים על עצמם – הם לא רק מדברים אלא גם עושים. ■

התנועה שלנו נקרא 'במבחן', כי הנוער שלנו נמצא במבחן של הגשמה. מה שחשוב בעיניי הוא הקשר בין הגשמה אישית ואחריות לעצמי לבין אחריות ועשייה למען הכלל. הייתי מוסיף לזה גם את האמונה, האופטימיות,

יזהר אופלטקה

אכן חציר העם. מה הטעם לחנך לערכים משותפים בחברה שסועה?

את התלמידים החכמים והביקורתיים שלנו אי אפשר לרמות. ערכים כמו תרומה לחברה ולמדינה, שותפות חברתית ושוויון לפני החוק חלים בישראל רק על חלק מן האוכלוסייה. כאשר הפער בין הרטוריקה לבין המציאות גדול כל כך, ברור שחינוך לערכים אינו אלא חינוך אוטופי

"למה", שואל התלמיד את המורה, "אתה מנסה לחנך אותנו להיות נאמנים למדינה שאיננה משיבה לנו באותה מטבע? לימדת אותנו שערכים הם עקרונות כלליים ואוניברסליים. אז למה שנלך לצבא ולמה שנהיה ישרים ושומרי חוק כאשר מסביבנו סדום ועמורה?"

במדינה לא מכיר אפילו את המילה צבא? ולמה שנהיה ישרים ושומרי חוק כאשר מסביבנו סדום ועמורה, רשע וטוב לו, צדיק ורע לו, והאם באמת מדינה שכל כך התרחקה מחזון האחוה בין כל אזרחיה ומן הראגה לחלש ולאומלל ראויה שנקריב למענה כל כך הרבה?"

המחנך, עורגו נבוך, לא הספיק לענות, והנה תלמידה אמיצה לא פחות הרימה ידה והוסיפה כי תקופתנו מזכירה לה את תקופת העברות בארצות הברית, שבה למדו הלבנים על חירות, אחווה, וצדק לכול, אך לא הבחינו שבאותה עת הם שוללים זכויות אדם משחורי העור החיים בקרבם. "האם אין כאן מערכת ערכים כפולה?", שאלה.

הצלצול הגואל היה ראוי לכינויו. הוא הציל את המחנך מעיסוק בדילמות בלתי אפשריות בחינוך חברתי. התלמידים יצאו להפסקה. אולי שמחו אף הם, מפני שעצם ההזנה לשאלות מולידה מועקה.

כולנו, התלמידים והמורה, אתם ואני, נשארנו עם השאלה: עד מתי נוכל לחנך לערכים לאומיים, ציוניים, מוסריים בחינוך הממלכתי בעוד שמחוצה לו ערכים אלה אינם נחשבים כלל? האם אין איש מבחין שהיעדרם של הערכים הללו בחברות המנוכרות לחינוך הממלכתי מוביל את כולנו לתהום עמוקה? האם טוב הדבר שאנו מחנכים את ילדינו לעולם אוטופי שאיננו עור? ואולי, למרות הכול, חברה בריאה ואופטימית היא זו המוסיפה לחנך לאידאליים בתקווה שהדרור הבא יתייחס אליהם ברצינות ויקרב אותנו אליהם?

לפראיירים מנותקים?

נניח שהמחנך מדבר בשיעור חינוך על חשיבות התרומה למולדת, אם בשירות לאומי משמעותי או בגיוס לצבא ליחידות קרביות. בעודו מדבר, מרים אחד התלמידים את היד ומבקש רשות לשאול שאלה קשה. המחנך שמח על ההזדמנות לעורר דיון בכיתה, עוצר את דבריו ומאפשר לתלמיד לשאול. התלמיד, לפני חבריו מופנים אליו כעת, נעמד ואומר: "השבוע קראתי בעיתון שהכנסת מושפעת מלוביסטים ואיננה מאפשרת תחרות הוגנת בענף התקשורת; קראתי שהחברות הגדולות והיבואנים ממשיכים להעלות מחירים; קראתי שראש עיר שסרה עדיין ממשיך לשבת על כיסאו מפני שבית המשפט טען שאין די ראיות להרשיעו; בטלוויזיה צפיתי בזקנים מחטטים באשפה כי תקציבי הרווחה לא מגיעים היום למי שבאמת זקוק להם; ולסיום – ראיתי כיצד מנהלים בכירים, שמרוויחים עשרות אלפי שקלים בחודש, דורשים תוספת שכר". לפני שהתיישב נזכר התלמיד האמיץ בדבר נוסף: "קראתי שאחוז המתגייסים והמתגייסות לצבא הולך ויורד בכל שנתון, ובני גילנו המשתמטים זוכים לתגמולים נאים ללימודים וכבודם לא נגרע. כאשר חברי כנסת חרדים הבהירו, כמו אוזני שמעתי, שאף תלמיד ישיבה לא ילך לצבא, לא נשמעה כל מחאה מפי מנהיגינו".

"מה בעצם השאלה?", שואל המורה המופתע. "למה אתה מנסה לחנך אותנו להיות נאמנים למדינה שאיננה משיבה לנו באותה מטבע? לימדת אותנו", ממשיך התלמיד, "שערכים הם עקרונות כלליים ואוניברסליים. אז למה שנלך לצבא כשכל צעיר שני

מרודים? האם מוסרי לחנך את מקצת הנוער לשרת את המדינה ולהיות נכון לשלם בחייו עבורה בשעה שאותה חברה מאופיינת באנוכיות, כוחניות, חמדנות ופלאגט?

למרבה הצער, התשובות על שאלות אלו כמעט מייאשות. אנו חיים במדינת ישראל שטרם חגגה שבעים שנה להיווסדה, והאקלים החברתי והתרבותי שלה מאופיין בציוניות נוראית. פוליטיקאים שמדברים על אהבת המולדת פוטרם ברגע אחד עשרות אלפי צעירים של החינוך החרדי משירות צבאי; בעלי הון משתלטים על ענפים כלכליים מרכזיים במשק הישראלי בעזרתם של פוליטיקאים עושי דברם; מנהיגים מדברים על כמיהתם לשלום אך אינם עושים דבר למנוע את המלחמה הבאה; חברות מסחריות מקבלות פטורים גדולים ממס ואילו עניים משלמים מס ערך מוסף גבוה במיוחד; וערכים של אחווה ועזרה לזולת מוחלפים בערכים של "דק פראייר פועל בהתאם לחוק" ו"מי יגיד לי מה לעשות". למותר לציין שהאלימות הגואה בכבישים וברחובות היא בין השאר תולדה של מערכת ערכים כפולה זו, של מוסר כפול בחברתנו.

מה יעשה המחנך האומלל שנדרש לחנך את תלמידיו לערכים המתנגשים ישירות עם המציאות שהם חיים בה? עד כדי כך, שחדי המחשבה ביניהם עוללים עוד לומר לו שהוא מחנך אותם להשתלבות בתקופה שכבר חלפה מן העולם, לעולם שהיה שייך אולי לתקופתם של מקימי האומה אך איננו עוד בנמצא. עד כמה יוכל אותו מחנך לעשות שקר בנפשו ולחנך את תלמידיו להיות "ערכיים" בחברה שבה ההגונים, הישרים, הנושאים בעול נחשבים

פני תחילת שנת הלימודים התגאה שר החינוך בתכנית ארצית חדשה למדידת בתי ספר. לפי תכנית זו, בתי ספר יימדדו לא רק דרך הישגי תלמידיהם בבחינות אלא גם דרך מדדים ערכיים, קהילתיים וחברתיים: גיוס לצבא, נשירת תלמידים, אקלים חברתי, מעורבות חברתית של התלמידים, אמפתיה בין מורים לתלמידים וכדומה.

חשבתי לעצמי שהשר אכן צודק. אם חייבים למדוד את בתי הספר, מוטב שהדבר ייעשה על פני לוח מחוונים רחב ככל האפשר. וכך, אף שלבי עם המורים המסכנים – שמרוב עומס הערכה ומדדים וטפסים הנשלחים לבתי הספר כמעט בכל יום, הם מיואשים, עייפים ומבקשים רק שיאפשרו להם ללמד – ככל זאת טוב עושה משרד החינוך, משום שהוא מכון את מאמצי המורים לעבר החינוך החברתי והערכי במדינתנו מוקפת האויבים.

אבל אז החלו הספקות מנקרים בי. שאלתי את עצמי אם אפשר לחנך רק חלק מציבור התלמידים במדינה לערכים כלל-לאומיים וכלל-חברתיים, כלומר רק את התלמידים הלומדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. האם אפשר לחנך לערכים של שוויון, כבוד לחוק ולדמוקרטיה, התנדבות למען הזולת, הקרבה למען המדינה, גיוס משמעותי לצבא ותרומה למולדת בחברה שסועה בין חילונים ורתיים ציונים לבין חרדים; בין עשירים מאוד לעניים

שיחה עם מורים על ערכים בעולם ציני, מבולבל, רווי קלישאות ומסרים סותרים מעוררת בתחילה מבוכה. תוך כדי שיחה מבינים שכל דבר חשוב בחיינו ובחיי תלמידינו הוא בעל ערך. וכן, יש דברים שהערך שלהם גדול יותר מדברים אחרים. המורים ששוחחתי אתם שמחים שיש להם אוטונומיה לחנך לערכים שהם מאמינים בהם. האם זה משמח את כולם?

ערכים? אני בכלל מתנגדת למושג הזה!

אמתי מור

” בסוף כל משפט שאתם אומרים בעברית יושב ערבי עם נרגילה”, שר מאיר אריאל בשירו “שיר כאב”. בדומה, אפשר לומר שבסוף כל שיעור מתמטיקה (או תנ”ך, או ספרות, או ערבית) יושב מורה שרוצה לחנך לערכים. חינוך לערכים, מתברר, הוא מושג די מעורפל.

”זה באמת נושא מאוד רחב שמתרע על המון תחומים”, אומרת אילנה אורעד, 60, מורה לערבית עם ניסיון רב בחינוך וריכוז בכיתות חטיבת ביניים ותיכון. “ערכים יכולים להיות משהו לאומי, זיקה למדינה, גיוס לצה”ל, אבל גם התנהגות בין בני אדם, כבוד האדם, יחסים בין אדם לחברו.”

”אני חושבת שהתחום שבו זה הכי בולט הוא כל מה שקשור לגזענות”, אומרת אריאלה רשף, 31, מורה לתנ”ך ומחנכת בתיכון. “מפריע לי שהתלמידים תופסים את זה כגזענות מול שמאלנות. זו הדיכוטומיה שלהם. אנחנו מתמודדים הרבה עם גזענות, שנאת האחר, מנסים להביא ראייה מורכבת, כבוד לבני אדם באשר הם, לא להכליל, לא להגיד ‘כל הערכים הם כאלה’. זה עולה המון בין התלמידים למורים. אצל כולם יש

”אני מאמינה שבכל אחד יש נקודה של טוב. מהתבוננות שלי על העולם בכלל ובעשר השנים שלי בעולם החינוך בפרט אני רואה שהטוב שבאדם לפעמים מתמסס, ולא תמיד במקוון. יש כוחות של טוב שכבר ניכרים בתלמידים, ויש כאלה שעוד צריך לטפח. צריך להתחיל לעבוד ממה שמואר וטוב, זה נותן כוחות.”

אולם גם לאחר שמפזרים מעט את מסך הערפל ומצליחים לזהות מהם הערכים החשובים לכל מורה ומורה, נשארת השאלה איך עושים את זה. מלמדים את זה כמו כל “חומר לימוד” אחר? מדברים על זה?

בייטנר, 35, מורה לספרות ומחנכת בחטיבת ביניים: “תשומת לב לזולת זה ערך מבחינתי. לא רק במובן הצר של התחשבות, אלא במובן של לראות את מי שעומד מולי ולשים לב מה עובר עליי, מה הוא צריך באותו רגע. זה מתבטא הרבה פעמים ברגעי משבר דווקא. אני חושבת שזה משהו שאני עוברת עליו כמחנכת.”

”נתינה חשובה לי מאוד”, מוסיפה תמר שימי, 30, מורה ומחנכת בכיתת ספר יסודי. “זו מילה אחת, אבל זו קשת של פרקטיקות. החל בחיך וחיבוק וכלה בהקשבה למישהו שצריך שיקשיבו לו. זה ערך שאני רוצה להעביר. אני מאמינה בו.”

מזה עודי?



תמר
שימי: הבסיס של החינוך לערכים נמצא בחדר המורים. אני חושבת שצריך להתחיל עם המורים. לאפשר למורים זמן, מקום ומסגרת מוגדרת לשיח של ערכים. יש הרגשה שמורים רוצים את זה וזה חסר להם

לצורך האישי שלי. שיח רגיל על ערכים – אני מרגישה שברוך כלל הופך לסימתי.”

רשף: “אני מאוד נזהרת מהמושג הזה. אני חושבת שחינוך אמיתי לערכים קורה דווקא במקומות הלא פורמליים, בקשר הבין-אישי, ביום יומי ובהתייחסות לדברים שעולים ממנו.”

אורעד: “זה נובע ממה שמעסיק אותי. זה יכול לנבוע מטריגר של משהו שקראתי בחדשות או נתקלתי



אילנה
אורעד: בבית הספר שאני מלמדת בו העניין של ערכים ותרומה לחברה, ככל שהוא חשוב, עדיין פחות חשוב ביחס ללימודים. גם בקרב רוב המורים ורוב התלמידים. באים ללמוד וללמד

ילדים אמרו לי ‘בשביל מה כל ההפעלה והמשחקים, בוא נדבר תכלס על הדברים’. אבל דיבורים, היא טוענת, לא מספיקים. “צריך לא רק לדבר, אלא גם לעשות. מעשים. לעודד לפעילויות למען החברה, למען הזולת. יש דברים שאפשר להתחיל מסימולציות ומתורות אבל חשוב להגיע בשלב כלשהו לדיבור ילדי”

”יש לי תלמיד שלפני שבוע יצא בהפגנתיות משיעור. לקחתי אותו לשיעור תגבור והוא אמר ‘אני לא יכול ללמוד’ ו’לא יכול לשבת בכיתה’. בשיחת שיקוף מרחיבים ביחד את התמונה ומדברים על השעתיים בבוקר שבהן הוא כן ישב. רואים את היכולות והכוחות. זה ערך לעזור לאדם לראות את הטוב שקיים בו.”

בייטנר: “תלמידים שמים לב לכל דבר. אני חושבת שכל הסיפור של דוגמה אישית מאוד משמעותי בדברים האלה. אני אגה את הכיתה, אני ארים דברים מהרצפה בזמן שאתם עובדים על מטלה, ואני מקווה שאתם תפנימו את זה שצריך לשמור על הניקיון והסביבה. לא רק להרצות על ערכים.”

זה באמת מחלחל לדעתך? “אני מקווה שבסופו של דבר, כן, אבל בטווח הקצר אני לא כל כך מתעסקת בשאלה אם הם יוצאים מהשיעור ומפנימים את הדברים.”

דוגמה אישית היא מושג שחוזר שוב ושוב בשיחות עם המורים. המקרה של רשף מלמד משהו על העוצמה שלו בכל הקשור לחינוך ערכי. “אני מורה לתנ”ך ושומרת מצוות”, היא מספרת, “ואני חיה עם אישה ויש לנו ילדה. יש לי תא משפחתי אחר. המורכבות הזו מאוד קשה להם (לתלמידים, המגיעים רובם מרקע מסורתי). תלמידים שמשכילים לפתוח את הראש



נחם בייטנר: יש נושאים שלא מתעסקים בהם... מיניות זו דוגמה בולטת. מבחינתי חינוך לערכים מתחיל במתן תחושה לתלמידים שאין נושא מושקע או נשכח



בתקשורת שאני חושב שיש בו ערך שצריך לעסוק בו, לדבר עליו אם הוא מספיק חשוב. יכולים להיות אירועים בשיעור, הצקות או לעג בין ילדים, שיביאו אותי לעצור ולעסוק בהם בשיעור.”

לדברי אורעד, בהפעלות ובמתודות שונות שברוך כלל רואים בשיעורים העוסקים בערכים, יש כעיייתיות מסוימת. “זה באמת קשה. אתה בא לתלמידים עם איזושהי הפעלה והם ישר מבינים לאן אתה חותר, והם לא מתלהבים מזה. הם רוצים שתדבר ישירות. הרבה פעמים

אריאלה רשף:
חינוך אמיתי לערכים קורה דווקא במקומות הלא פורמליים, בקשר הבין-אישי, ביום יומי ובהתייחסות לדברים שעולים ממנו

בשיחת שיקוף מרחיבים ביחד את התמונה ומדברים על השעתיים בבוקר שבהן הוא כן ישב. רואים את היכולות והכוחות. זה ערך לעזור לאדם לראות את הטוב שקיים בו.”

בייטנר: “תלמידים שמים לב לכל דבר. אני חושבת שכל הסיפור של דוגמה אישית מאוד משמעותי בדברים האלה. אני אגה את הכיתה, אני ארים דברים מהרצפה בזמן שאתם עובדים על מטלה, ואני מקווה שאתם תפנימו את זה שצריך לשמור על הניקיון והסביבה. לא רק להרצות על ערכים.”

זה באמת מחלחל לדעתך? “אני מקווה שבסופו של דבר, כן, אבל בטווח הקצר אני לא כל כך מתעסקת בשאלה אם הם יוצאים מהשיעור ומפנימים את הדברים.”

דוגמה אישית היא מושג שחוזר שוב ושוב בשיחות עם המורים. המקרה של רשף מלמד משהו על העוצמה שלו בכל הקשור לחינוך ערכי. “אני מורה לתנ”ך ושומרת מצוות”, היא מספרת, “ואני חיה עם אישה ויש לנו ילדה. יש לי תא משפחתי אחר. המורכבות הזו מאוד קשה להם (לתלמידים, המגיעים רובם מרקע מסורתי). תלמידים שמשכילים לפתוח את הראש

והאזוניים יכולים להגיע לעמדה שאומרת 'אני מכבד את זה, זה שונה, אולי זה קשה לי, אבל בסדר'. לחלקם באיזושהו מקום זה לא קשה, אבל לרובם זה עניין לקבל את השונה. זה מורכב. יש תהליך. בהתחלה זה מתנגש להם עם הערכים שלהם, ואחר כך לא. "זה לא רק המקרה שלי", היא מרגישה. "למורים יש אג'נדות שונות משל התלמידים, ויש פה הרבה התעסקות בזה, בגלל המתח הזה. הרבה פעמים עולם הערכים שלי יכול להתנגש עם עולם הערכים של תלמידים או מאיפה הם מגיעים או מה שהם מכירים מהבית, וצריך נורא להיוורר עם זה ולכבד אותם".

אחת הביקורות השחוקות על בית הספר נוגעת לניתוק שלו מהעולם האמיתי. יש נתק, טוענים המקטרגים, בין מה שמלמדים לבין מה שקורה בחוץ, בשוק העבודה, נניח. כשמגיעים לחינוך לערכים, הפער הזה מתחדר. אחרי הכול, התלמידים חיים בעולם האמיתי הציני, התחרותי והאגרסיבי, ומעניין לברר איך הם מגיבים על ניסיון של מורים להציע ערכים חלופיים לערכים הדומיננטיים האלה. "מה שעולה מצד הרבה פעמים זה בוו כלפי הממסד", מסבירה רשף. "באוקולוסייה כמו בבית הספר שלנו זה מובן, כי הממסד פוגע בהם לא מעט. לחלק מהם יצא לסבול משיטור יתר, למשל, אז הם יכולים בתגובה להגיד 'מה אכפת לי מהחוק? גם ככה החוק פוגע בי'. זה גם יכול לבוא בכיוון של 'אוקיי, יש חוק במדינה, אבל מה שאני רואה מסביבי או שומע מהתקשורת זה לא מה שהחוק מתיימר שיהיה'. בין השורות תלמידים אומרים לי, 'את זו שמוזרה, כי את דורשת שנהיה לא גזענים בזמן שכולם מסביבי מדברים בגזענות'".

הם מתייחסים גם לדברים שלא נוגעים ישירות אליהם? פגיעה במיעוטים למשל?
"הם לא ידברו על זה שהחוק פוגע במיעוטים, אבל אני מנסה להראות להם איפה זה קורה. כשעסקתי בחברה הלהט"בית, לדוגמה, דיברתי אתם על הפגיעה בזכויות שלי בגלל המדינה. אני מציגה להם את המורכבות".

איך הם מגיבים לזה?
"ברוך כלל זה 'פאק דה סיסטם'.



כאופן כללי זו הגישה שלהם. אם הם (המדינה) לא מכבדים אותי או אותך, אז שילכו... כשתיארתי לתלמידים מה אני צריכה לעבור כדי שהבת שלי תהיה רשומה כבת שלי, אז תלמיד שיש לו התמודדות משלו עם הרשויות ועם החוק אמר 'או מה אכפת לך אם הם מכירים בזה או לא?'

מה עונים לדבר בזה?
"התשובה שלי היא שבסוף אני כן מערכתית. בסוף, בסוף. אני חושבת שצריך להיות ביקורתיים, ולהבין שאפשר לשנות אבל צריך להתור לזה בדרך הדמוקרטית, להצביע, להיות פעילה. אני אומרת להם שמצד אחד אנחנו מקבלים חוקים, ומצד שני חותרים לשנות".

אורעד: "מצד אחד, אי אפשר להכריח. מצד שני, גם אם לא רוצים להקשיב, והם לא מקשיבים, משהו כן נכנס לאותם ילדים, ואפילו אם זה עשירית ממה שרצינו זה גם משהו. צריך לנסות".

מניסיונך, הנוער השתנה בהיבט הזה לאורך השנים?

"שאלה קשה. אני אוהבת לראות את הטוב בדברים. לדעתי יש איזושהו שינוי. היום יש יותר מודעות רווקא לערכים ולחינוך לערכים. אי אפשר לעשות הכללה. לחלק גדול מהתלמידים אכפת וחשוב והם מנסים לדחוף את זה. ויש, כמו שהיו תמיד, מי שפחות. יש דברים שחלחלו עם השנים והמצב יותר טוב מבעבר".

פרטי בבקשה.
"יש יותר מודעות לשונה מאשר בעבר. משולבים ילדים עם מוגבלויות שפעם לא היו משולבים בכלל, והיום זה יותר מקובל. יש לזה פתיחות. או לדוגמה, היחס להומוסקסואליות. המושג של גאווה. בזמנו, בכלל לא ידענו מה זה. זה היה אויבאוי והם מלהזכיר. בזה הל שינוי משמעותי לטובה".

שימי: "אני מרגישה שהתלמידים צמאים לשיח משמעותי על החיים שלהם. כשיש שיעור שמדברים בו על הנושאים האלו, הם מבקשים עוד שיעור כזה. הם רוצים לדבר על העולם. הם בשגרה שהיא כמו חדר רועש, והשיח אתם מאפשר לעצור רגע ולהקשיב לשקט של עצמם ושל

החברים שלהם. לכאורה, הם ואנחנו חיים בעולם מאוד תקשורתי עם המון כלי תקשורת והתקשוריות, אבל האמת היא שיש פחות מכת בעיניים, פחות הקשבה ושיתוף. והדיבור ככיתה הוא תקשורת אמיתית. דרכו הם פוקחים עיניים ורואים את החברים שלהם אחרת ואת עצמם אחרת".

מלבד המתח הקיים בין ערכי התלמידים לערכי המורים, יש גם מתח מובנה בין ה"מערכת" (משרד החינוך או ה"הנהלה") והמטרות הערכיות שלה לבין המורה היחיד, שעומד מול התלמידים.

זה בעייתי שכל מורה עושה בראות עיניו?

"בעיניי יש בזה חסרונות מסוימים אבל גם הרבה יתרונות", אומרת רשף. "יש מרחב פעולה גדול. כן, יש חשיבות למסר. מורים צריכים לדעת איך לדבר עם התלמידים, ולא כל אחד באופן טבעי יודע לעסוק בזה. בכל מקרה, לא הייתי רוצה שיבואו ויגידו לי על מה ואיפה לדבר. למעט החומר לבגרות אני רוצה חופש לדבר על הדברים שמדברים אליי ומה שחשוב לי. שהתלמידים ואני נוציא ביחד את מה שנלמד מזה. אם זה בתנ"ך או באזרחות, שאלו מקצועות שבהם הערכים נובעים מהחומר, ואם זה בחינוך. אני רוצה את החופש להחליט מה אני מביאה".

רשף: "לפעמים כשמדברים מלמעלה על כבוד האדם ו'האחר הוא אני' זה סיסמאות, קלישאות. חוזרי המפמ"ד והמערכים נראים לא רלוונטיים, ולדעתי זו שאלה של סדרי עדיפויות ומשאבים, ולא נראה לי שזה בראש הסולם. לעומת זאת, בבית הספר זה בראש סדר העדיפויות. נכון, יש דברים שאנחנו עושים שבאים מגבוה, כמו הכנה לצה"ל. בסדר. אבל זה לא מסתכם שם מבחינתנו. אני חושבת שיש בבית הספר המון שיח שהוא עמוק יותר מהשיח המערכתי".

אורעד: "זה נכון שהמערכת מוצאת לעצמה כל שנה איזושהו רך מרכזי שהיא מנסה לקדם, ולא תמיד היא מצליחה. כשנים האחרונות ניסו לעסוק באלימות ברשת, בפייסבוק, ברשתות החברתיות, ביחס לזולת, חרמות, אלימות מילולית. אני לא



בטוחה שאנחנו מצליחים להתמודד עם זה כי יש פער בין השפה שלנו לשפה של התלמידים. אבל אנחנו מנסים. אסור לוותר ואסור להתייאש". את התקווה היא מביאה ממאמץ חינוכי-ערכי נוסטלגי, שלא לומר מיתולוגי. "פעם עברו קשה על זה שלא יקטפו את פרחי הבר", היא מספרת. "לקח זמן אמנם, אבל בסוף זה חלחל. הרברים האלו, צריך לקוות שיחלחלו. יש דברים שכן משתנים. זה עניין של עבודה, עבודה, עבודה".

שיתוף ושיח פתוח על ערכים אינם תוצאה של אווירה לימודית תקינה אלא לפעמים הסיבה לאווירה כזאת. "באתח השנים שחינכתי הייתה לי כיתה שהוגדרה בבית הספר ככיתה קשה מאוד", מספרת שימי. "נכנסתי לחנך, והמון שיעורים הקדשתי לשיח ולעשייה אחרת, לכאורה פחות לימודית. הייתה על זה ביקורת מצד ההנהלה, אבל ביקשתי והתעקשתי לעשות את מה שהרגשתי שכן לילדים האלה. זה לקח זמן, אבל לקראת מחצית השנה עלו הרבה הדים מהצוות שהכיתה הזאת עוברת משהו טוב. לקחתי הרבה שיעורים מקצועיים – שפה, חשבון, מדעים, והקדשתי אותם לשיח, להתבוננות, לניתוח של אירועי משמעת ואירועים שקרו. זה הוביל לשיתוף רגשי מצדם, הם התחילו לדבר על מה שקשה להם וירדה להם מועקה מהלב. מורים התחילו לדווח על שיפור לימודי פתאום לומדים, פתאום מצליחים. זה לא היה קל. בדקו אותי כל הזמן, פיקחו עליי. הורים היו מבררים באיזה עמוד אנחנו בחוברת לעומת כיתה אחרת, אבל בסוף ראו שזה השתלם".

"אצלי זה מאוד ברור. אני לא פה ללמד לבגרות וזהו זה", פוסקת רשף. "ההכנה לחיים מורכבת מהמון דברים. זה כישורי חיים, מהרמה של איך אני מתלבשת לדיאיון עבודה, איך אני מדברת, איך אני שומרת על עצמי מול החבר שלי ומה הגבולות שלי מבחינה אינטימית וגם לימודים וכלים. זה כולל הכנה ערכית. אני רואה חשיבות בזה שיעסקו בדברים הבינאישיים, החברתיים. לא דרך התערבות ולא בכפייה ולא בצורה דיקטטית ולא מול התנגדות עזה. צריך לעשות את זה בחוכמה ועם כבוד לתלמידים. אם אני מחנכת שלוש

שנים, שזה זמן משמעותי, ומשם הם יוצאים לשרות, לצבא, לחיים, זו גם עבודה שלי להכין אותם. יש להם בית ועבודה וסביבה משפיעה, אבל גם לבית הספר יש מקום בזה עם המון צניעות וענווה".



לדעת בייטנר, הכול שאלה של מידה. "אם מקדמים הישגיות באופן דורסני ובאופן סטור את מה שמחנכים אליו, זו בעיה. אבל בעיקרון ערכים לא סותרים הישגיות או אינדיווידואליות. זו לא הסתירה. איך מקיימים את זה יחד, זו שאלה. אין סתירה. יש אתגר".

אורעד: "בבית הספר שאני מלמדת בו העניין של ערכים ותרומה לחברה, ככל שהוא חשוב, עדיין פחות חשוב ביחס ללימודים. גם בקרב רוב המורים ורוב התלמידים. באים ללמוד וללמד. יש מקומות שהרבה יותר קשורים להקלה. תורמים, אכפת להם. הם יוציאו תלמידים לפעילויות ולתרומות גם על חשבון למידה. אם בית ספר בוחר להוציא לפעילות של תרומה לקהילה על חשבון שיעורים, זה מסר ברור לתלמידים שזה חשוב".

רשף: "הגעתי למקצוע הזה בשביל עבודה חינוכית. והחינוך קורה כשאני מתייחסת לדברים כמו חברות, רעות, יחסים בין תלמידים".

"יש אירועים שאני מכניסה לכיתה ומדברת עליהם", אומרת שימי, "אבל אני יודעת שיש מורים שלא רוצים לעשות את זה. לפעמים הילדים בעצמם מציפים דברים מכתבה שראו, ממהו ששמעו ברדיו. היום בבוקר דיברו למשל על הטייס שנהרג, אוהד כהן נוב ז"ל. הקדשנו לזה חצי שיעור. שיתפנו תחושות, פחדים. הבנים דיברו על הפחד שלהם מגיוס לצבא, למשל".

לדעתה, לא רק אקטואליה מומנת שיח ערכי, אלא כל חייה של חיי היום יום של התלמידים. "בשיעורים אחרים אני מביאה תופעות לא קלות שהיו בפייסבוק או בכל כלי תקשורתי אחר, ושואלת על הכוחות של הכלי הזה. בפייסבוק משתמשים במונח 'חברים', וזה מוביל לשיח על חברות. פייסבוק זה כלי שאפשר להשתמש בו באופן חיובי או שלילי. שיימינג זו דוגמה לכוח



של הכלי הזה. גם קבוצות הווטסאפ מומנות שיח ערכי. מה זו קבוצה, איך נוהגת קבוצה... אני משתמשת בדימוי של סכין. כלי הרג מצד אחד, וכלי לניתוח מציל חיים מצד שני. הבחירה היא שלנו בסופו של דבר אם לעשות רע או טוב".

לא פעם חומרי הלימוד ותגובת התלמידים אליהם מומינים עיסוק בערכים. "תיאיתי סצנה של אהבה בספרות", מספרת בייטנר, "ותלמיד השלים אותי ואמר 'ואז הוא מצרפת אותה'. עצרתי את הקריאה ואמרתי לו שאפשר להגיד שהוא נותן נשיקה ולא צריך לחפצן. זו הערה על צורת ההתבטאות שמבטאת ערכים של מגדר ושל מיניות". לטעמה, עדיף להגיע לערכים דרך הלימודים. "אקטואליה זה יותר תיק בשבילי".

ערכים לאומיים... סט ערכים אחד שהמערכת מקדמת ומטפחת, לעתים גם על חשבון לימודים, הוא כל מה שנכנס לקטגוריה "ערכים לאומיים" – גיוס לצה"ל ושואה הן דוגמאות בולטות, שגם נמדדות בכל מיני מדדים שבתי ספר אוהבים להתגאות בהם לצד אחוזי זכאות לבגרות והצלחה בבחינות. "חשוב לעסוק בזה, אבל זה לא העיקר וזה בטח לא הדבר הכי חשוב", אומרת רשף. "הכנה לצה"ל, למשל. יש לזה חשיבות, במיוחד חשיבות אישית אגב, לתלמידים שחשוב להם להתגייס ולהיות מוכנים לקראת זה. אנחנו נוהרים עם זה. אם יש תלמידים, למשל, שקיבלו פטור מגיוס, אני אשוב איך להידרש לזה ואיך להעביר את המסר שזה לגיטימי ושיש עוד דברים שאפשר לעשות, שירות לאומי וכו'. הרבה פעמים זה לא פחות משמעותי".

היית מעדיפה שלא יעסקו בזה? שהמערכת תניח לזה קצת?

רשף: "זה לא צריך להשתלט. זה יותר כלי עומץ או שירות לחברה. שירות לאומי או שירות לחברה. זה כלי עבורם להכיר את עצמם, למצוא חוקות, להתפתח. זה יקרה להם בכל מקרה (הגיוס, השירות) ודרך העיסוק בזה שזה יקרה אפשר להגיע להמון דברים ברמה האישית. זו גם שאלה ערכית, איך תגיב כשתיירש לעשות משהו שאתה לא אוהב?"

לעשות משהו שאתה לא אוהב? או שילי. שיימינג זו דוגמה לכוח

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים ע.ר.

עמותת המורים
לקידום
ההוראה
והחינוך
מיסודה של
הסתדרות המורים



נובמבר-דצמבר 2016
כולל חנוכה

ההרשמה
בעיצומה
מהרו לממש
את זכותכם



כנסים ארציים בחנוכה

פעולות עיון ותרבות
בבתי מלון

מפגשים בגוון אחד

סדנאות ארגז כלים

סיורים לימודיים

ההרשמה באתר האינטרנט www.itu.org.il

מרכז ההזמנות *2344 (שלוחה 3) בין השעות 09:00-17:00

זאב ויטמן: חינוך גופני הוא המקום האמיתי של חינוך לערכים

עם כל הכבוד לשיעורי חינוך ואורחות, שיעורי החינוך הגופני הם המקום שבו בית הספר "מרכיץ" ערכים כתלמידים. זאב ויטמן, מורה ותיק, אומר: "אצלנו אי אפשר להיעלם בקהל כמו בכיתה. פה רואים את הילדים כמו שהם".

פרט קצת בבקשה. "אופי השיעורים בחינוך גופני יוצר תנאים אחרים משיעור רגיל. יש לחץ, עייפות, צריך לפעול מהר, להחליט מהר. מיד אתה רואה את האופי של הילדים. מורה אחד אמר לי פעם שהוא מקנא בי, כי אני רואה תוך שני שיעורים מה שלוקח לו סמסטר שלם לראות".

כמו רוב הקולגות שלו, הוא נדרך כשהוא שומע מישהו מכנה את המקצוע בכינוי הגנאי ספורט או התעמלות.

"אצלנו זה קודם כול האדם והקבוצה. תלמיד לא צריך לספר לי מה הוא כתב במחברת כלפי מייעוטים או חלשים. אני רואה מול העיניים איך הוא מתייחס אליהם במשחק, בתרגיל. אם חבר שלו מפספס, האם הוא ימשיך למסור לו ולשתף אותו או שהוא יצעק עליו? זה ערכים. כשיש מחלוקת בין הילדים על המוזיקה שמנגנים בחדר כושר, האם הם צועקים ומקללים או שהם יודעים לדבר ומגיעים לפשרה? בתחילת השנה אנחנו שופטים במשחקים, ואפשר לראות איך כל ילד מתייחס לשופט, לגבולות, לסמכות. בהמשך הם שופטים בעצמם. האם הילדים מקבלים חבר שלהם כסמכות? מה הם מעדיפים, לרמות ולנצח או להיות הוגנים ולהפסיד? יש פה כללים נוקשים, צריך להגיע בזמן, להקפיד על ציוד, לבצע תרגילים לפי הכללים, וגם לשתף פעולה – בווג, בשלישייה, בקבוצה גדולה. תלמיד יכול לכתוב חיבור נהדר על היחס לחלשים בחברה, אבל אם הוא צורה על חבר שלו כי הוא טועה בתרגיל או מפספס את הזריקה לסל, הערכים האמיתיים שלו יוצאים החוצה".

מעבר ליכולת לזהות את ערכי הילדים, איך אתה מלמד אותם ערכים?

"אין פה הרצאות. כל ההתנהלות בשיעורים, הדגשים, הכול זה חינוך לערכים. בחינוך גופני כולם שווים, כי העניין הוא לא מי רץ יותר מהר או קולע יותר טוב. העניין הוא המשמעת, ההגיונות, הכבוד. אם תלמיד טועה או קשה לו, אני אעודד אותו, לא אצעק עליו. אבל אם הוא ירמה או יתייחס בצורה לא יפה לחבר, אני אעצור הכול ואבהיר לו ולכולם שזה לא הולך ככה. גם בנבחרת שאני מאמן (כדורעף), אין אצלי כוכבים. אני אוהב קבוצה בריאה, חזקים לצד חלשים, ואני מראה לילדים שיותר חשוב להיות הוגן מאשר לנצח. יש מאמנים שאצלם ניצחון קודם לכול, והם מטפחים כוכבים. אצלי לא. אני שם דגש על האופן שבו הם מדברים זה לזה, על זה שאם מישהו נופל או נכשל, צריך לעזור לו. על זה שאם מישהו נופל או נכשל, צריך לעזור לו ולהסביר לו איך לעשות את הדברים יותר טוב, ובכל מקרה להמשיך לשתף אותו. כי אנחנו ביחד פה, לא לבד. ערכים בהתנהלות ולא בדיבורים".



ויטמן: יש מאמנים שאצלם ניצחון קודם לכול, והם מטפחים כוכבים. אצלי לא. אני שם דגש על האופן שבו הם מדברים זה לזה, על זה שאם מישהו נופל או נכשל, צריך לעזור לו

בנוגע לשואה נשמעים לאחרונה בכתי ספר תיכון יותר ויותר קולות שמסתייגים מהמסע לפולין, הנהנה ממעמד ייחודי של מסע חינוכי-ערכי ראשון במעלה. "יש בזה בעייתיות", טוענת אורעד. "מורה יכול לבוא לכיתה, להיות נגד המסע לפולין וגם לשרר את זה לתלמידים. מצד שני, בית הספר תומך והתלמידים, רובם הגדול, רוצים את זה מאד. המסר שאנחנו נותנים צריך להיות אחד במובן מסוים". שימי, לעומת זאת, רואה ערך במחלוקת. "הרעה לא צריכה להיות אחידה. העיקר שיש מסגרת המאפשרת שיח ערכי שבו מבררים מה חשוב לכל אחד ואיך מבינים כל ערך".

שימי מאמינה שהבסיס של החינוך לערכים נמצא בחדר המורים. "אני חושבת שצריך להתחיל עם המורים. לאפשר למורים זמן, מקום ומסגרת מוגדרת לשיח של ערכים. זה מתקשר להתכוננות על עצמנו ועל הסביבה. אם מורה נתנה לילד משימה, מה זה מלמד על העולם הפנימי שלה, איפה היא מחוברת בעשייה היום יומית שלה לערכים שהיא מאמינה בהם. מורים רוצים את זה. שיחות מסדרון, שיחות על קפה, יש הרגשה שמורים רוצים את זה וזה חסר להם".

"יש נושאים שברדך כלל לא מתעסקים בהם", אומרת בייטנר. "מיניות זו דוגמה בולטת. או אפילו דבר יותר אוטורי, כמו המרחב שלי והיחס והמודעות שלי למרחב שלי. מבחינתי חינוך לערכים מתחיל במתן תחושה לתלמידים שאין נושא מושקע או נשכח". לדבריה, חשוב גם להבחין בין התחושה של המורים שהם "מטפלים" בערכים לבין האופן שבו התלמידים מקבלים את זה. "אני מניחה שיהיה מי שיגיד שאצלו עוסקים בכל דבר, אבל העיקר הוא החוויה של התלמיד. רק כשהוא ירגיש שאפשר לדבר על הכול, תהיה אווירה של שיתוף ויהיה אפשר לגעת בדברים באמת. קרה לי ששמעתי מורה אומרת שהיא דיברה על נושא כזה או אחר, אבל כשדיברתי עם התלמידים הבנתי שמבחינתם לא היה כלום".

טלי זילברשטיין

חינוך, זכויות, אדם

שיח אינו מושג ניטרלי ותמים. שיח מבטא ומנכיח משטר. בימינו ניצב השיח הלאומי בקדמת הבמה ומשטר החובות מאפיל על שיח זכויות האדם. חינוך שאנחנו, כדמוקרטים וכאנשי חינוך, נחבר בין שיח זכויות האדם, לימוד זכויות האדם וחינוך לזכויות האדם. פירוש הדבר: עלינו להפנים בלבנו ולהשריש בלב תלמידינו ובאזרחותיהם את רעיונות החירות והשוויון כערך וכרציונל מחייב, כאבני יסוד שעליהן מושתתים כל שאר החוקים, האמונות והמנהגים

בשנת הלימודים הקודמת התבשרנו על יוזמה מבורכת של עיריית תל אביב: "תכנית לימודים חדשה להטמעת ערכי הדמוקרטיה בבתי הספר" ("הארץ", 7 במרץ, 2016). אך עיון בהסברים חושף תופעה רווחת, שבאה לידי ביטוי גם במוסף המיוחד שפורסם לקראת ועידת "הארץ" לשלום כמה חודשים לפני כן: שכיחות גבוהה של מונחים כגון חינוך לדמוקרטיה, חינוך לחיים משותפים, חינוך נגד גזענות ובמידה מסוימת של תעוזה גם חינוך לשלום, אך היעדר כמעט מוחלט של המונח חינוך לזכויות אדם, ולא במקרה. באקלים התרבותי והפוליטי שאנו חיים בו הפכו צמד המילים "זכויות אדם" למוקצה ולאיוס, והן מוצגות כשם קוד לחשיבה ביקורתית שמעצם היותה כוזאת היא נרחית כברוטליות מהשית. זו תופעה מסוכנת באופן כללי והחמצה מהותית בהקשר החינוכי.

מעמדו של המונח חינוך לזכויות אדם שונה ממעמדם של המונחים האחרים שהוזכרו, היות שהוא מניח להם את התשתית. חינוך לזכויות אדם עונה על שאלות כגון: מדוע אנחנו מעדיפים את צורת השלטון הדמוקרטית; מדוע אנחנו שואפים לחיים משותפים; מדוע גזענות לא מתחילה ונגמרת רק במה ש"לא יפה לומר", במה שפוגע, במה שרגיש; מדוע רביתרבותיות חשובה; מדוע מסגרת של חיים בשלום הכרחית לחברה השואפת להעניק לאזרחיה ביטחון קיומי של ממש.

מעבר לעיקרון הראשון במעלה ולפיו זכויות יסוד שמורות לכל אדם ללא תנאי, ללא תלות במילוי חובות וללא דרישה

להוכיח או "להרוויח" זכויות אלה, התשתית הרעיונית הרחבה של זכויות האדם כוללת כמה דגשים שהשיח הישראלי מעדיף שלא להתמודד אתם, ולמעשה הוא אף מתכחש להם ומעצב ברוח זו את הזירה החינוכית. המאבק לשימור זכויות אדם כעיקרון יסוד חברתי מחייב אופן פעולה המנוגד לעתים לאינטואיציה (שלא לומר הרהף או היצר) האישית והחברתית שלנו, למשל:

לפעול למען המיעוט יותר משפועלים למען הרוב, משום שעצם מעמדו של הרוב מאפשר לו להשיג זכויות, ואף זכויות יתר; **לא למען החזקים, אלא למען החלשים**, שלא במקרה נקראים בשפה זו "מוחלשים", היות שאין בכוחם לשמור על זכויותיהם הבסיסיות;

לא משום ש"האחר" דומה, אלא דווקא משום שהוא שונה, כי אין כל קשר בין זכותו של אדם לחיות את חייו כמוני לבין דמיונו אליי ורגשותיי כלפיו;

לא רק בשקל, אלא בעיקר בשקשה, כשהנסיבות מאיימות והראייה האנושית הטבעית נתפסת כמותרות.

באופן כללי מדובר בהבנה שחזוקה של חברה נמדד בחזוקה של החוליה החלשה ביותר בה – המיעוט, המוחלש, השונה, המאתגר, ושנניגוד לאמירה הרווחת, שיח זכויות כרוך גם כרוך בשיח חובות – בחובתנו לשמור על זכויות זולתנו ולא רק על זכויותינו.

ללא התמודדות מעמיקה עם רעיונות מורכבים ומאתגרים אלה, כיצד נסביר לתלמידינו את יתרונות הדמוקרטיה והחיים המשותפים בשלום ובשוויון? כיצד ניאבק ביצר ההסתגרות, הטריטוריאליזם ורכישת הפריבילגיות, כיצד ננמק את הצורך לשלם את המחיר הנדרש כדי לחיות אחרת? כיצד ניטע את ההבנה שתחושת ביטחון ואיכות חיים, כמוכך העמוק ביותר שלה, אפשרית

באמת רק בחברה שזו תשתיתה? מי שדוגל ב"זהות נפרדת ומניעת התבוללות", כפי שטען משרד החינוך בתגובתו לשערוריית "גדר חיה", הרומן של דורית רביניאן, מודע היטב לתשתית הערכית שהערפותיו נובעות ממנה. אך מה כאשר ל"חיים משותפים ומניעת גזענות"? מהי התשתית הערכית המתאימה להם?

במהלך השנים שבהן אני עוסקת בהכשרת מורים, ובמיוחד בהתמקדותי בחינוך לזכויות אדם באמצעות קולנוע בארבע השנים האחרונות, אני עדה להצטלבות המבלבלת בין המונחים חינוך לזכויות אדם, לימוד זכויות אדם ושיח זכויות אדם (אם נתמקד לצורך הדיון בהיבט העיוני של הנושא, ונזיח לרגע הצדה את ההיבט החשוב ביותר – הלוא הוא העיסוק והקידום האקטיביים של זכויות אדם). אחת התוצאות של הבלבול הזה היא האופן שבו מורים ומורות מגדירים לעצמם את הרלוונטיות, או אי-הרלוונטיות, של נושא זה לעבודתם החינוכית. אנסה להבחין בין השלושה באופן מועיל להקשר של מקצוענו ועבודתנו.

שיח זכויות הוא סוג של שיח פוליטי, בחירה של כיוון חשיבה ושל השקפת עולם שעל פיהם תנותח ותעוצב הזירה הפוליטית. סוג זה של שיח רווח בעשורים האחרונים, אך כעת נראה שמעמדו מתערער וסוגי שיח אחרים, למשל השיח הלאומי, חוזרים וכובשים את מקומם כמעצבי הזרם המרכזי של השיח הפוליטי בישראל כמו במדינות אחרות.

אפשר לחבר למושג שיח את המושג משטר ולדבר על משטר זכויות אדם, המאופיין בחוקים, באמנות ובמנהגים המתערערים בימים אלה בעיקר עקב משבר הפליטים והתפשטות הטרור העולמי אל תוך אירופה ואמריקה (לא מפתיע שטשטוש הגבולות הלאומיים אינו מגביר את השיח המשתף, אלא את השיח המתברל). כאשר מורה נכנסת לכיתה, מעלה שאלה על אירוע אקטואלי ומבקשת תגובות ודעות של תלמידים, היא למעשה מנחה שיח, "פאנל" של דעות. האם זהו תפקידה? ואם נענה שלעתיים הנסיבות דורשות זאת ולכן התשובה חיובית, נשאל: האם בזה מסתכם תפקידה?

נדמה שאין מחלוקת שהמקצוע והתפקיד שלנו הם בראש ובראשונה ללמד, גם אם מנעד גישות ההוראה, דרכיה ויעדיה, רחב עד מאוד. ואכן, לימוד זכויות אדם הוא המוכר והנהיר לנו ביותר. בישראל מדובר באותו פרק בלימודי האזרחות שמטרתו להכיר לתלמידים את סוגי הזכויות ואת מפרט הזכויות הקיים, מתוך דגש על דילמות והתנגשויות המתעוררות ביניהן. דגש זה בא, למיטב הבנתי, להצביע על מורכבות ולעודד מחשבה. אולם

הסכנה הטמונה בו היא הפיתוי, ולעיתים אף הכוונה, להפוך את המורכבות למקום ללא הכרעה, לאמירה שהכול מסובך מאוד, בלתי ניתן ליישוב ולפתרון ונתון לשיקולו של כל אדם בכל מצב נתון. תגובה רווחת זו, שנתקלתי בה אישית במהלך עבודתי, משאירה את הדיון בשלב ראשוני, חסר מחויבות אינטלקטואלית ומעשית. זהו שלב המשרת למעשה את מראית העין הממלכתית והניטרלית של מערכת החינוך הישראלית, המנחילה ערכים שונים מאוד זה מזה בעת ובעונה אחת.

חינוך לזכויות אדם הוא לפיכך משלימו של לימוד זכויות האדם והגשר לשיח זכויות אדם. משמעותו הפנמת רעיונות החירות והשוויון כערך וכרציונל מחייב, כאבני היסוד שעליהן מושתתים החוקים, האמנות והמנהגים הנלמדים בשיעורי האזרחות. חינוך לזכויות אדם משמעו הקניית המסוגלות והאחריות לתפקד

כאזרח העולם הדמוקרטי. אציין שמורים רבים לאזרחות שפגשתי אינם מסתפקים בלימוד או הוראת זכויות אדם, אלא משקיעים מאמץ רב בקידום החינוך לזכויות אדם ושיח זכויות האדם בשיעוריהם. אולם אין זה תפקידם של המורים לאזרחות בלבד.

עדויות לחינוך כושל לזכויות אדם, המוביל ליישום פוליטי כושל שלהן, מקיפות אותנו מכל עבר: בצרפת – הפעלה ברוטלית של תקנות נגד התקהלות, שהוחמרו עקב מתקפות הטרור האחרונות,

דווקא כלפי מפגינים בוועידת האקלים בשנה שעברה (כפי שקרה בישראל כלפי מפגינים נגד מתווה הגז); בסעודיה – איסור על הופעה בתקשורת של מועמדים לבחירות, כדי להשוותו לאיסור החל על נשים מועמדות (תופעה חדשה שהייתה אמורה לאותת דווקא על שיפור מעמד הנשים); בישראל – הסכמת רוב הציבור, על פי סקרים, לשימוש בעינויים בחקירת "עצורי ימין" כפי שנעשה לנחקרים פלסטינים. גישה כושלת זו של גלישה מהחוליה החלשה לחזקה, שבכל הדוגמאות לעיל משמעותה יצירת שוויון מלאכותי באמצעות הרחבת ההפרה של זכויות אדם, היא דוגמה אחת לצורך הדחוף במעשה חינוכי.

ישנן דרכים רבות להגדיר את מהות תפקידנו כאנשי חינוך. אחת ההגדרות היא זיהוי של חוסר ומילוי החוסר הזה. בעבודתנו היום יומית אנו עסוקות ביהוי חוסרים ופערים ובחיפוש, עיצוב ומימוש דרכים למילוי החוסרים והפערים האלה – פערי ידע והבנה, חוסרים במיומנויות, ליקויי למידה, קשיים אישיים וחברתיים וכדומה – הן אצל התלמיד היחיד והן אצל כלל תלמידינו. בתחום

כאשר מורה נכנסת לכיתה, מעלה שאלה על אירוע אקטואלי ומבקשת תגובות ודעות של תלמידים, היא למעשה מנחה שיח, "פאנל" של דעות. האם זהו תפקידה? ואם נענה שלעתיים הנסיבות דורשות זאת ולכן התשובה חיובית, נשאל: האם בזה מסתכם תפקידה?

זכויות האדם החוסר האקטואלי הוא חינוך לזכויות אדם. כל דור ופערי, כל תקופה וחוסר. בתולדות החברה שלנו, הצעירה עדיין והבלתי מגובשת, העריכו המחנכים את דרישות שליחותם בהקשרים משתנים, אם בתקופת היישוב העברי ואם בתקופת הקמת המדינה, עיצוב המשק הישראלי וכן הלאה. כעת עלינו לשאול מהו הצו החינוכי של תקופתנו. אין דין תקופה אחת כדין קודמתה, ואין דרכים רבות בטוחות יותר לחידולן חברתי מקיבוע מטרות חינוכיות בשם המוסכם והמקובל, מתוך ויתור על השאיפה לרפא את הלקוי והפגום.

אחד החוסרים הבולטים בטיפול בזכויות אדם בספר האזרחות החדש "להיות אזרחים בישראל" הוא חסרונו של המושג אוניברסליות. ההגדרה "זכויות טבעיות" מוצגת בראש הפרק העוסק ב"עיקרון זכויות האדם והאזרח". המונח אוניברסליות אינו מוכר בו. אולם, המונחים טבעי ואוניברסלי אינם ניתנים להפרדה בהקשר זה. לכל בן אנוש, בכל זמן, בכל מקום ובכל הנסיבות – זו התשתית הרעיונית התמציתית של עקרון זכויות האדם. הבריחה מהמחויבות האוניברסלית, הלא פשוטה הן מבחינה אינטלקטואלית והן מבחינה מעשית, אינה מפתיעה כאשר הרציונל הכולל, כמו בספר זה, הוא להציב את הפן הלאומי-דתי כבסיס לפן הדמוקרטי (המבליע בתוכו את זכויות האדם). זו דוגמה מובהקת לאופן שבו ליקוי בהוראת זכויות אדם מוביל לחולשה בחינוך לזכויות אדם ולפגיעה בשיח זכויות האדם.

הטענה של הספר "להיות אזרחים בישראל" היא שהגישה היהודית הבסיסית מציבה במרכז את חובות הפרט, בניגוד לגישה

המציבה במרכז את זכויותיו. למרבה הצער, במקום להשתמש בכך כבסיס להתמודדות מעמיקה וכנה עם סוגי השיח השונים – סוגי ה"משטר" השונים – המכתבים את המתחולל במציאות הפוליטית שלנו, בוחרים הכותבים להציג זאת כאקסיומה שעליונות אחד מצדדיה ברורה. שיח החובות של היהודי המאמין מול שיח הזכויות של האדם האוניברסלי. האם אין זו ליבת הדברים שעלינו לגעת בה כעת? האם אין זה שיח מרתק, מלמד וחשוב? מדוע להשאירו ברקע הרברים, במקרה הטוב, או לשעבר במשמע את שיח הזכויות לשיח החובות, במקרה הרע? מדוע שלא להעמיד את שיח זכויות האדם כמחלוקת לגיטימית ואולי אף משלימה של השיח היהודי? חוששתני שהתשובה ידועה.

המושג זכויות אדם כעיקרון טבעי ואוניברסלי רלוונטי לכל שיח השואף להתמודד בכנות, ביושר ובאחריות עם האתגר הטמון בכותרת המלאה של ספר האזרחות המדובר – "להיות אזרחים במדינה יהודית ודמוקרטית". אחת השיחות המרתקות שחוויתי בשנה האחרונה הייתה בקבוצה של סטודנטים המחזיקים במגוון

עמדות פוליטיות. הסטודנטים הצביעו על אפשרות לשיח בין "ימין" ל"שמאל" דווקא על בסיס ההתייחסויות השונות למושגים חירות ושוויון באמצעות תהליך לימוד משותף המנכיח את גלגוליהם לאורך ההיסטוריה ואת הדרך שבה שתי השקפות העולם הבסיסיות, "ימין" ו"שמאל", השתמשו ומשתמשות בהם להגדרה עצמית אידאולוגית (ולאו דווקא על דרך השלילה).

הבסיס לדיון כזה, שבו בורקים ושוקלים את תפקידם הפוליטי של מושגים אלה מנקודות מבט אידאולוגיות שונות (וגם אלה מושגים שיש ללמוד ולהבהיר: פוליטי ואידאולוגי), הוא לימוד, הכרה והענקת לגיטימציה ורלוונטיות הן למושגים והן לנקודות המבט, ללא התכחשות לעיקרון האוניברסלי כעיקרון מחייב מצד אחד ולקושי ולתסכול שהוא מעורר מצד אחר. מפגש כזה שואף לאפשר ליחיד לגבש את השקפת עולמו באופן מבוסס, מנומק וללא מורא ולבנות מסד לקהילה בריאה שמביאה לידי ביטוי ואף מטפחת את מכלול ההשקפות, מכילה את הניגודים ביניהן ונמנעת מכפיית האחדה מלאכותית, קשיחה ומדירה.

מכון כרם לחינוך הומניסטי יהודי (וכן, סדר המילים, הכותרות והערכים אינו מקרי, כפי שסדר הערכים בכותרת "מדינה יהודית ודמוקרטית" אף הוא אינו מקרי) הוא זירה המאפשרת מפגש בין חילונים, דתיים וחרדים (על מגוון הניואנסים של קטגוריות פורמליות אלה), בין מצביעי ימין ושמאל, בין יוצאי קיבוצים, מושבים, התנחלויות, ערים גדולות ועיירות פיתוח ובין אקטיביסטים מרקעים אידאולוגיים שונים הרואים את עתידם ויעודם

בעבודה חינוכית. ההתמקדות של המכון במדעי הרוח, היהדות והאמנויות מציבה מגוון מסגרות התייחסות, לימוד ופיתוח של לימוד זכויות אדם, חינוך לזכויות אדם ושיח זכויות אדם. תחום התמחותי, קולנוע, על חקר האנושי שבו, רוחבו האוניברסלי והצוהר שהוא קורע אל מה שמחוץ לנו ואל מה שבתוכנו, הוא אחת ממסגרות אלה.

אל לנו לחמוק ממשמיה זו. אל לנו להשאיר למוזרים לאזרחות ולמחנכים המוצאים עצמם פועלים בבדידות, ללא משאבים וללא תמיכה פדגוגית ומעשית. במציאות הישראלית העכשווית, שנושא זכויות האדם בה הוא חלק שולי ובעייתי מתכנית הלימודים באזרחות, שתכניות משלימות לא קיימות בה למעשה (למרות העבודה המסורה שעושים גורמי חברה אזרחית) וכאשר מנהיגות המערכת מעדיפה יעדים חינוכיים אחרים ואף מנוגדים, מוטל עלינו – מפתחי תכניות הלימודים, מכשירי המורים ואנשי חינוך מתוך המערכת ומחוצה לה – לסמן מחירש יעד זה ולפעול לקראתו בכל הכלים והכישורים העומדים לרשותנו. ■

זכויות אדם הן זכויות יסוד שמורות לכל אדם ללא תנאי, ללא תלות במילוי חובות וללא דרישה להוכיח או "להרוויח" זכויות אלה... שיח זכויות כרוך גם כרוך בשיח חובות - בחובתנו לשמור על זכויות זולתנו ולא רק על זכויותינו

המאבק לשימור זכויות אדם כעיקרון יסוד חברתי מחייב אופן פעולה המנוגד לעתים לאינטואיציה שלנו, למשל: לפעול למען המיעוט יותר משפועלים למען הרוב, משום שעצם מעמדו של הרוב מאפשר לו להשיג זכויות, ואף זכויות יתר;

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

ירושלים

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז שנותרו בהם עדיין מקומות

למה לא מווייב? אהמיו!

יום ראשון

יום רביעי

- < ללמד אומנות במקום של אומנות - (מוזיאון ישראל)
- < "אומנות הדיבור והשכנוע"
- < "שורשים וכנפיים" - הורות / הוראה מעצימה

יום שני

- < "מניפת תרבות ואמנות" - הלומד המשכיל
- < "ליצור בכיף" במוזיאון ישראל
- קבוצה ב' - ירושלים

יום חמישי

- < פסיכולוגיה חיובית - משמעות ותכלית
- < "ספר לי סיפור"

יום שלישי

- < פינות חמד ואומנות בירושלים -
- < מחזור אביב
- < "המורה כשחקן" - סדנת משחק

קורסים מתוקשבים

(למידה מרחוק)

- < "אני מקשיב לך!" - קורס מתוקשב
- < המורה "מנהיג מוביל" - קורס מתוקשב
- < "אינטרנט מתקדמים"
- < ג'ון ברייס מחשבים 2 קורסים:
- < גרפיקה PHOTOSHOP וצילום דיגיטלי

הקורסים המסומנים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 02-6236066 | course-jer@morim.org.il

www.itu.org.il

חברת הקורסים נשלחה לביתכם

אמנון גלסנר

תבוסתה הבלתי נמנעת של הלמידה המשמעותית

בחברה בכלל ובעולם החינוך בפרט יש מתח מתמיד בין שתי שפות מדוברות: השפה המעשית, הנוגעת להחזקת כיתה, הספקי חומר ועמידה ביעדים מדידים ובהירים; והשפה המופשטת, הנוגעת לערכים, לבניית אתוס ולעיצוב אישיות. האחרונה כמעט לא משתקפת בפרקטיקה ולכן היא נידונה לתבוסה

השפה האחת השלטת

השפה השלטת במערכת החינוך הפורמלית מתבטאת למשל בתשובות של סטודנטים להוראה או של מורים על השאלה "מיהו המורה הטוב". רבים משיבים בנוסח זה או אחר שהמורה הטוב הוא המורה ש"יודע להחזיק כיתה" ו"להעביר את החומר".

סטודנטית אחת טענה לפני סיום לימודיה שהיא מקווה שתלמידיה יפחדו ממנה עד כדי כך שלא יחשבו או יעזו להפריע לה או למהלך התקין של השיעור. רצוי שלא יזווגו מדי במקומם ולא יפספסו ביניהם.

סטודנטים להוראה מבקשים מהמדריכים הפדגוגיים שלהם לציידם בכלים שילמדו אותם לטפל בבעיות משמעת ולנהל כיתה. בדרך כלל, כשהם מבקשים "כלים" הם מתכוונים לרשימת טיפים של "עשה ואל תעשה".

מורים חדשים חשים דרוכים ומאוימים לקראת ביקורי המנהלת, רכות המקצוע או המפקחת בשיעורים שלהם. הם יודעים שביקורים כאלו יבחנו אם הם יודעים לכתוב מערך שיעור מסודר על פי הכללים הנכונים ואם הם "מעבירים" את השיעור על פי המערך שתוכנן בקפידה לכל דקה ודקה של השיעור. מקצת הסטודנטים מדווחים שבילדותם הם העריכו את המורים שהיו קשוחים מאוד. לטענתם, בגלל הפחד למדו טוב. הקשיחות של המורים הותירה בהם את הרושם שכך צריך לנהוג מורה, לפחות בתחילת דרכו המקצועית. במילים האלה הם מייצגים לחבריהם

ד"ר אמנון גלסנר הוא מרצה ומרצה פדגוגי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע

הערכה חלופית? מתברר שאין חלופה להצלחה במבחנים

בשנתיים האחרונות הוכנס למערכת החינוך שינוי בהערכת התלמידים. החלוקה החדשה מקצה שלושים אחוז להערכה חלופית – הערכה של עבודות חקר או פרויקטים של יחידים או קבוצות – ושבעים אחוז להערכה סטנדרטית, קרי הערכה של מבחני ידע סטנדרטיים. הכוונה הייתה לקדם הערכה צודקת יותר כלפי תלמידים שיכולים לעבד, להביע ולהציג את הידע שבנו בדרכים חלופיות המתאימות להם יותר מדרך המבחן הסטנדרטי, הרוש מיומנויות מסוימות מאוד של הבעה, זיכרון ועמידה בלחץ זמן. לא מעט מורים טענו באוזניי שרעיון ההערכה החלופית רק מקשה עליהם את עבודת ההוראה. לרבריהם, ההערכה החלופית קיימת רק כדי שתלמידים "חלשים בלימודים", כלומר שאינם מצליחים במבחנים, יוכלו לשפר את הציון. זהו לטענתם תפקיד ההערכה החלופית. קשה להם להתנתק מהתפיסה ולפיה מי שלא מצליח במבחן "חלש בלימודים". לכן גם הם וגם תלמידיהם מזוללים בהערכה זו. היא פחות חשובה ופחות נחשבת.

תלמידים, מורים והורים מבינים שלפי תנאי הקבלה לאוניברסיטה מה שחשוב הוא לראות את מיקום התלמידים בעקומות של ציונים מספריים. הם מוטרדים בעיקר מהציון שלהם, מהשאלה כמה הם שווים במספר. עם כל הקושי, יש להודות שרוב בתי הספר היו וממשיכים להיות בתי חרושת לצינונים. זה קורה חרף הרעיונות המתקדמים שמתגבשים בשנים האחרונות ולמרות מעורבות חברתיות ותעודת בגרות חברתית. מורים ומנהלים נעשים פחות

ופחות אוטונומיים. יותר ויותר הם עסוקים במטלות דיווח להורים ולפיקוח. הם מחויבים לדווח להורים על מצב התלמידים דרך מערכות ניהול בית ספריות ממוחשבות כגון מערכת "משוב". בדרך כלל הם מדווחים על אחרים, הפרעות והיעדרויות של כל תלמיד ותלמידה בכל יום. לא נהוג לדווח על תרומת תלמיד מסוים לדיון כיתתי או לבניית הידע הקבוצתי, ודאי לא על מקרים שבהם הפגין, למשל, הסיבה יצירתית כשהציע פרשנות מעניינת משלו ליצירת ספרות, אירוע היסטורי או תאוריה מדעית.

רכזי שכבה ומקצוע מתבקשים להגיש טבלאות וגרפים עם ניתוחים סטטיסטיים בסיסיים ולהעביר אותם הלאה למנהל וממנו לפיקוח, הרוש את התפלגות ההישגים הכיתתיים והבית ספריים. הפיקוח מבקש לראות התקדמות מספרית בממוצעי ההישגים הלימודיים כפי שנמדדים במבחני הסטנדרט. בהתאם לכך מעריכים את בית הספר ובהתאם לכך הוא מקבל או לא מקבל מענקים והטבות. מורים ומנהלים חשים שהם מכלים את זמנם בטכנוקרטיה ונתונים בלחץ תמידי הולך וגובר להספיק להעביר חומר, לבחון עליו ולברוק את המבחנים.

בהשתלמויות בית ספריות מחליט המנהל או המורה האחראי מטעמו מה המורים צריכים ללמוד בהשתלמות ומה חסר להם לפי ההיצע של חברות שונות ופריילנסרים שונים המפרסמים את עצמם בעזרת סימאות מוכרות. המורים אינם נשאלים על רצונותיהם בכל הנוגע לפיתוח המקצועי שלהם. גם הידע המקצועי האישי שנצבר אצל מורים מניסיונם נשאר בגדר נחלתם הפרטית, ולא הופך לידע ארגוני מקצועי המאפשר למורים אחרים לצמוח ולהתפתח ממנו.

המורה חווה ברירות מזהירה אל מול כיתתו. ישיבות צוות בדרך כלל מתקיימות כדי לקבל החלטות מנהליות על חלוקת כיתות, הכנת מבחנים שכבתיים וקביעת לחות זמנים למבחנים ולמטלות שיש לרווח עליהן. המורים חווים את בית הספר כארגון מלמד, ולא ארגון לומד. למידה בידתחומית או הוראה בצוותים מתוך שיתוף בין מורים הן עניין נדיר שאינו זוכה בדרך כלל לתמיכה. אלו פעולות שנתפסות כמשבשות את הסדר הישן והטוב של מערכת השעות הממוחשבת. גם הריגות מגבולות השיעור הסטנדרטי של 45 דקות או למידה החורגת מגבולות הכיתה נתפסות כשיבוש. מרחבי הזמן והמקום סגורים ומוגבלים לידוע ולמוכר מאז ומעולם.

זו השפה השלטת. היא מבטאת הנחות יסוד על למידה והוראה בבתי הספר. היא גם מניחה שאין תחליף לבית הספר וללמידה בחללים מלבניים סגורים.

המורה הטוב "מעביר" את החומר (חומר הלימוד שבדרך כלל נמצא בחוברת או בספר הלימוד) ומחזיק את הכיתה מבחינת משמעת. הוא יודע לכתוב מערך שיעור ולבצע אותו הלכה למעשה תוך כדי שימוש בלוח, ולפעמים במחשב, לפני כיתה מלבנית המאכלסת תלמידים

בטורים ובשורות למשך 45 דקות. התלמידים נדרשים שלא להסיט את הדיון מנושא השיעור המתוכנן, גם אם עולה במחשבתם שאלה למחשבה או רעיון חדש שיכולים לקדם ידע חדש או חוויה של שותפות בבניית הידע. יש סיכוי רב שתלמיד שיעז לשאול שאלה מאתגרת או לערער על המידע שהועבר יהפוך ל"ילד כאפות", כי הוא בוזו לאחרים ולמורה את זמן השיעור ועכשיו כולם צריכים להשלים את החומר בבית, בשיעורי בית. המורה צריך להספיק "להעביר" את מה שתכנן על פי ההנחיות של תכנית הלימודים שקיבל מלמעלה, ויהי מה. המורה הטוב כותב על הלוח את נושא השיעור ואת חלוקת הזמן כדי שהתלמידים יוכלו לעקוב אחר הזמנים והמטרות המוגדרות של המורה ולרכז את מרב המאמצים להגיע לשם. המורה הטוב יודע לשמור על שקט תעשייתי, למנוע תלונות מצד ההורים והכי חשוב – להכין את תלמידיו לקראת מבחנים ולדאוג לשיפור הישגיהם הלימודיים במבחנים סטנדרטיים.

תלמידים טובים יושבים בשקט. או מעתיקים מהלוח למחברת, או רושמים את מה שהמורה מכתובה, או עובדים ופותרים

תרגילים מהלוח או מחוברת העבודה. הם נדרשים לעבוד לכר ובשקט, ללא התייעצות או עזרה מחבריהם. את הציון הם מקבלים לכר. תלמידים טובים לא חולמים. עליהם להיות מרוכזים בדרכי המורה. הם מצייתים להנחיותיו ולומדים להבין ולקבל את דרישותיו וציפיותיו. הם לומדים לפלוט את מה שקלטו מספרי הלימוד, מחוברות העבודה ומדרכי המורה. תלמידים טובים הם משימתיים, הם אנשי ביצוע טובים.

הערכים שבאים לידי ביטוי בשפה האחת השלטת

שפה זו מבטאת מערכת ערכים שכדאי לקרוא עליה מזווית אחרת ומעניינת במאמרו המצוין של בק (2016). בראש סולם הערכים ניצב ערך התחרות וההישגיות של הפרט על פי ציוניו במבחנים סטנדרטיים. אין ערך לחשיבה אוטונומית, יצירתית או ביקורתית. להפך, יש ערך לקונפורמיות ולהתיישרות עם מה שמצופה מבעלי הסמכות. תלמידים לומדים מהר מאוד שמה שחשוב כדי להצליח במבחני "אנסיין" באנגלית הוא שימוש בטכניקה של פתרון לשאלות סגורות (רבי-ברירה). מי שמנסה "להגדיל ראש", לחשוב ולהבין את משמעות הטקסט לעומק, צפוי לכישלון. תלמידי מתמטיקה מתכוננים למבחנים בעזרת שינוי פתרונות של בעיות ממבחני בגרות קודמים. שכשהם ניצבים לפני בעיה חדשה הם מנסים בעיקר להיזכר בבעיה דומה שהמורה פתר בחזרות למבחן, ומציבים בהתאם. ברוב מבחני ההומניסטיקה ומדעי החברה התלמידים לומדים שמוטב לכתוב את מה שהכתובי להם, ולא להתחיל לחשוב על פרשנות עצמית, תהיה חכמה ומבריקה אשר תהיה.

המרוץ למיקום בסולם הציונים מבטא את ערך התיוג החברתי. יש שווים יותר (במיוחד הניגשים ל־5 יחידות בגרות במתמטיקה, אנגלית ומדעים), ויש שווים פחות, שהם "הפחות מוצלחים" דוגמת תלמידי מב"ר, אומ"ץ ודומיהם. התלמידים ה"שווים פחות" חווים את היותם "ילדים חסרי ערך", כפי שטוען למפרט (2013) בספרו.

ערך קדושת החומר (הסגידה לאל ההון והרכוש) בא לידי ביטוי ביכולתם של ה"חזקים" מבחינה סוציאיקונומית לממן לילדיהם שיעורים פרטיים. גובה התשלום למורה הפרטי מבטא גם את סיכויי ההצלחה של התלמיד הלומד אצלו. זו דרך נוספת לשימור כוחן של אליטות כלכליות. מדובר בביטול של הלכה למעשה של שוויון ההזדמנויות בחינוך. המוביליות החברתית מוגבלת מאוד. ההבדל בין התקבלות

לאי־התקבלות ללימודי רפואה, הנדסה, מנהל עסקים או משפטים באוניברסיטה וומד על קוצה של נקודה בשקלול ציוני מבחני הבגרות והפסיכומטרי. אפשר להגביר את סיכויי ההצלחה במבחן הפסיכומטרי בעזרת תשלום גבוה לחברת הכנה יוקרתית. גם הסיכוי להעלות את ביקוש הסטודנט בשוק העבודה עולה במידה שיוכל לממן לימודים יקרים במכללה פרטית יוקרתית במרכז הארץ שמרצים בה ידוענים מקושרים היטב הידועים כמומחים בתחומם.

מעמד המורים בחברה נבחן בעיקר לפי שכרם היחסי, ולכן מעמדם נמוך עד כדי שהם נבוכים לנוכח השאלה כמה הם עוסקים, בעיקר אם מדובר בגבר. מעט מאוד הורים רוצים ומקווים שבנם או בתם יהיו מורים בכגרותם. המגמה הזאת באה לידי ביטוי גם בירידת ערכם של לימודי מדעי הרוח, הן בבתי הספר והן באקדמיה – שם הם נתונים בסכנת סגירה במקומות מסוימים. סטודנטים אומרים שמדעי הרוח חשובים ומעניינים, אבל אי אפשר לחיות מזה. בדרך כלל מי שבוחר ללמוד הוראה או מדעי הרוח נחשב לאדם שלא הייתה לו ברירה אחרת.

שפה זו מציגה מערכת ערכים קפיטליסטית מאוד. בית הספר, שהוא כבואה של החברה, מדבר בשפה הזאת או לפחות מתנהל לפיה. אין בה ביטוי לסולידריות חברתית, אך יש בה ביטוי לתפיסה המחוקת את חוקי הג'ונגל כפי שהם באים לידי ביטוי במשחקי "אקסטרים" טלוויזיוניים (לדוגמה: "המשימה אמזונס", "המרוץ למיליון" ו"הישרדות"). החוק הכללי מעניק לתחמן ולמניפולטור סיכוי גבוה יותר לנצח במשחק, אם כי לפעמים זה לא מספיק וצריך גם מזל.

זו שפה שמבטאת חוסר אמון בסיסי בין בני אדם. ההנחה השלטת היא שיצר האדם רע מטבעו ויש חשש שכדי לקדם את עצמו הוא ינצל, ישקר וירמה את כל מי שאפשר כשתינתן לו ההזדמנות. לכן יש לפקח עליו, להיזהר ממתן אמון, להצר את צעדיו ולהפוך אותו לצייתן, מאויים מעונש.

השפה האחרת, המינורית

השפה האחרת נלמדת (לפעמים) בחלק קטן של קורסי החינוך הניתנים במכללות לחינוך או במחלקות לחינוך. זו שפה שמשמיעים למשל קן רובינסון (רובינסון וארוניקה, 2016), סוגטה מיטרה, יעקב הכט, יורם הרפז, נמרוד אלוני ואחרים. זו שפה מינורית שהחלה גם להישמע במשרד החינוך, במיוחד בתקופת כהונתו של השר לשעבר שי פירון, אך ברמה של סיסמאות שלא זכו לליבון עמוק. בשפה זו נשמעים ביטויים שהפכו מהר מאוד לקלישאות – למידה משמעותית, למידה הומניסטית, הערכה חלופית, אינטליגנציות מרובות, למידה קונסטרוקטיביסטית, הילד במרכז, למידה מתוך הבנה, למידה דיאלוגית, למידה מבוססת פרויקטים, למידה מתוך הכוונה עצמית ומוטיבציה פנימית, אקולטורציה בחינוך ועוד.

זו שפה שמומינה את הלומד לפתח את עצמו כאדם אוטונומי המונע ממוטיבציה פנימית,

מסקרנות טבעית, מעניין אישי וממתן ערך ללמידה כמעשירה את חוויית הקיום שלו. זו שפה שאמורה לעודד את התלמיד לגלות את מוקדי העניין שהוא עצמו יפתח ואת נקודות החווק שלו, כך שיעשירו את עולמו ויקדמו את יכולתו לבטא את עצמו ולתרום לסיביבה ולחברה.

השפה המינורית מבקשת לשנות את התפקיד המסורתי של המורה ממוסר ידע למי שמאפשר הבניה של ידע ולמידה מתוך

מוטיבציה פנימית, מעצב סביבות למידה ומנחה תהליכי למידה. בשפה המינורית התלמיד מקבל אחריות על למידתו, בוחר את הנושאים, את דרכי הלמידה שלהם, את החברותא, את מקורות הידע שלו, את דרכי הצגת הידע או הלמידה וגם את דרכי ההערכה לתהליך הזה.

הערכים שבאים לידי ביטוי בשפה המינורית

השפה הזאת משקפת אמון באדם וברוחו; אמון בלומד, בסקרנות הטבעית שלו, ביכולותיו (יש טווח רחב למושג "יכולת") ובמוטיבציות שלו, בעיקר ברצונו של כל לומד כמשמעות ובביטוי עצמי. המורה הוא מנחה ומדריך, והשפה מבטאת אמון בו וביכולתו ללוות את תלמידיו ולחשוף אותם לעולמות לא מוכרים. שפה כזאת מבטאת סולידריות ושותפות בלמידה עם אחרים ומאחרים. היא מכירה בערכו של האחר ובתרומה האפשרית של אינטראקציה לצמיחה ולהתפתחות. זו שפה שמבטאת שוויון בערך האדם. כל אחד ניחן בערך סגולי, ותורם מכישוריו ודרכי הבעתו הייחודיים לחברה ולסביבה שלו – אקראמי ועובד כפיים כאחד. השפה המינורית מבטאת ערך ללמידה לשם למידה, כמענה לסקרנות טבעית ולתשוקת גילוי ויצירה.

המפגש בין השפות

המפגש בין שתי השפות האלו במציאות החינוכית הוא מגדל בבל של ערכים. רעיונות של חברה מתקדמת, סולידרית, דמוקרטית והומנית מתנגשים במציאות קפיטליסטית, תחרותית, הישגית וחומרית.

תלמידים, הורים, מורים ומנהלים חווים בלכול ערכי במפגש הזה, ואפילו כאוס. גם כאשר מבקשים להעניק לתלמידים או לסטודנטים אוטונומיה וחופש בחירה בלמידה, הם אינם יודעים מה לעשות עם חופש כזה. הם חשדנים. מוכרח להיות פה מלכוד. אחרי הכול הם צריכים לקבל ציון מספרי. השפה המינורית אינה מסתדרת עם תפיסת הלמידה וההוראה שהורגלו אליה במשך שנים, זו שדורשת מהם להיות אנשי ביצוע ולא אנשי יצירה. במיוחד חשוב לתלמידים לדעת כיצד יוערכו: במבחן או בעבודה, על פי מה; אם מבחן, איזה מבחן ואם עבודה – מה היקפה. הרי צריך "לתקתק" את החיים, להעביר מהר לדרך הבא. כדאי לרוץ מהר ליעד הבא במרוץ המטורף למיליון.

הפעור בין שפה מדוברת לשפת התנהלות

בהרצאה בכנס מכללת אחוה לחינוך לערכים פתח שר החינוך לשעבר יוסי שריד ז"ל בהצהרה הבאה: "אינני מאמין בחינוך

לערכים". אחר כך שתק דקה תמימה. בחלוף הדקה המשיך שריד: "אני מאמין בדוגמה אישית. אם אין דוגמה אישית, אין חינוך לערכים ואם יש חינוך לערכים הרי שהוא בזכות הדוגמה האישית".

שריד צדק. דוגמה אישית היא תנאי הכרחי ולפעמים מספיק לחינוך לערכים.

איש החינוך, כבוגר משמעותי, משמש מודל לחיקוי (role model). אם הוא מצהיר על מה שהוא מאמין בו כערך, כדאי שתהיה התאמה בין ההצהרה לבין ההתנהגות שלו בפועל. אחרת, ערכה של ההצהרה קטן או נעלם.

משמעות ההתנגשות בין שתי השפות המדוברות היא הפער בין הריכוד להתנהגות. העניין בולט במיוחד כשהשפה השלטת מתערבבת בשפה המינורית. "הגשש החיזור" היטיבו לבטא את המציאות הפרדוכסלית הזאת במשפט האלמותי: "אומרים ככה ועושים ככה? יענו ישראלוף". בחברה שאנחנו חיים בה מתברר שאפשר וגם רצוי לדבר כך ולעשות אחרת. אפשר לדבר על קבלת השונה והאחר, ואפילו לייחד לנושא שנה. אפשר לדבר על אינטליגנציות מרובות, על חשיבותם המרכזית של ההיבטים הרגשיים והחברתיים בלמידה ועל מרכזיות החינוך למעורבות ובגרות חברתית. אפשר לדבר בזכות החשיבה היצירתית

"הגשש החיזור" היטיבו לבטא את המציאות הפרדוכסלית הזאת במשפט האלמותי: "אומרים ככה ועושים ככה? יענו ישראלוף"

והחשיבה הביקורתית כמוינמויות יסוד במאה העשרים ואחת; על שוויון ערך האדם ושוויון ההזדמנויות בחינוך. בפועל, המערכת מתנהגת דרך צבירת ידע. כולם נמדדים באותו מבחן סטנדרטי. בפועל תלמידים, מורים ומנהלים חווים חוויה של שעבוד ודיכוי, ולא חוויה של אוטונומיה ואמון. בפועל יש אפליה חמורה בין ההזדמנות שיש לתלמידים עניים להצליח במסדרונות ההשכלה לבין ההזדמנות שיש לתלמידים עשירים.

כל עור השפות השונות חיות יחד, זו לצד זו, יהיה קשה לבקש ממורים שמאמינים בשפה המינורית אבל מחויבים לשפה השלטת לשמש דוגמה אישית למה שהם מאמינים בו. רק אלה שמאמינים בשפה השלטת וגם מודגימים אותה הלכה למעשה משמשים באמת דוגמה אישית. לא זו השפה שהייתי רוצה שילדי ילדרי ואחרים ילמדו, אך זו השפה שהם לומדים.

בעבודתי במסגרות שונות אני מנסה לזמן לסטודנטים שלי חוויה של למידה שמבטאת את השפה המינורית. כך, אולי אחרי שיחוו אותה כתלמידים ירצו לזמן אותה לתלמידיהם כמורים (גלסנר, 2015). זו דוגמה אישית, מינורית, שאני יכול להעניק להם בזכות השפה המינורית.

השפות השונות שדוברו בכבל הרחיקו את בני האדם זה מזה ופיזרו אותם בעולם. מה יהיה על בבל העכשווית? ■

מקורות

בק, ש' (2016). המחנך, מדוע אסור שיהיה מנהיג. *קולות*, 12, 2-6. גלסנר, א' (2015). ללמוד ללמד למידה פעילה. *הד החינוך*, 2 (02), 67. למברט, ח' (2013). *ילדים חסרי ערך: על מחיר החינוך ההישגי*. תל אביב: מכון מופ"ת.

רובינסון, ק' וארוניקה, ל' (2016). *בתי ספר יצירתיים* (ני בן פורת, מתרגמת). תל אביב: כתר.

Kennedy, M. M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy* (pp. 55–86). San Francisco: Jossey Bass.

אריק שגב

חכם להיות טוב: על שמחת חיים ללא תנאי

אנחנו חיים בחברה המעודדת אנוכיות וחומרנות, שליטה ורדיפת כוח. יש אשליה שחינוך לנתינה, לחמלה ולהימנעות משליטה בעולם יובילו את האדם לכאב, מחסור וסבל. ההפך הוא הנכון. סמלי סטטוס ורדיפת תענוגות, ממש כמו הימנעות ממגע עם כאב, אינם אלא ביטויים מודרניים לחיים במערה האפלטונית. לכן הם בלתי ראויים

אהב קָסָף לא יִשְׁבֵּעַ קָסָף קהלת ה', ט

מִי־הָאִישׁ, הַחֶפֶץ חַיִּים; אֵהָב יָמַי, לְרָאוֹת טוֹב תְּהִלִּים לְדֹר, יג

תיאור הבעיה

המציאות במדרים שציינתי לעיל הוא מעשה המשכיח מאתנו את האמת ביחס למעמדנו בעולם, נותן ערך שלילי לקיום ולכן מחליש את שמחת החיים.

נניח שמצאתם לפני שבוע ארנק ובו חמישים אלף דולר. נתעלם מהחובה החוקית להשיב את הארנק או מהתועלת החברתית שבהחזרתו. נבחן את האפשרויות העומדות לפני המוצא במונחים של תועלתו האישית. מבט מהיר מראה שהארנק שייך לתייר בריטי שכתובת המגורים שלו היא שכונה יוקרתית בלונדון. אתם יושבים בדירתכם השכורה. לבתכם הבכורה נולד זה עתה תינוק ראשון. היא ובעלה סטורנטים לתואר שני בהיסטוריה. ואולי בכלל אתם הסטורנטית או הסטורנט הללו. אתם יושבים לבד בבית, הארנק האבוד בידיכם. איש אינו שואל, והכול עובר כשורה. מה אתם עושים עכשיו?

אם הייתם שואלים אותי, הייתי מציע לכם שלא להחזיר את הכסף. מציאות של תחרות בלתי פוסקת אינה מותרת מקום לספק באשר למעשה הנכון. יש לנו אחריות כלפי עצמנו וכלפי יקירינו. עצם המחשבה על החזרת הכסף מעוררת תחושת צביעות והתחסדות או סתם נאיביות. האם מישו מלבדכם ידאג לכם או לילדיכם שלכם? בטח לא אותו תייר מיליונר, שהוא אולי סוחר בנשק או ביהלומים או סתם בן למיליונרים. אחר שלמד באיטון ובאוקספורד. האחריות שלכם לעצמכם ולמשפחתכם מחייבת אתכם לשמור את הכסף.

אבל אם כך, מדוע חכמים בכל הדורות לא כיבדו את הגישה הזאת? מדוע הם תמיד חיוקו את הרוח ההפוכה? למה בן זומא אמר במסכת אבות שהעשיר הוא השמח בחלקו? הוא לא אמר את מה שנראה לנו מובן מאליו, שעשיר הוא מי שיכול לקנות את מה שהוא רוצה מתי שהוא רוצה בלי להישאר חייב. מדוע

המסורת ההומניסטית ליברלית חוזרת ומדגישה שסוקרטס, מאבות המסורת, הזניח את רכושו, נהג ללכת יחף והקדיש את חייו לניסיונות לשכנע את אנשי אתונה להפסיק לדאוג לכספם ולכבודם, ולעסוק בטיפוח רוחם? מדוע אנחנו ממשיכים לספר באותה מסורת שכאשר אלכסנדר מוקדון הגדול פגש את הפילוסוף דיוגנס ושאלו מה הוא יכול לעשות למענו, הופתע אלכסנדר והתמלא הערכה עצומה לתשובה של אותו פילוסוף־הומלס שחי בחבית: "תווזו בבקשה ואל תסתיר לי את השמש"? מדוע חוזרים ומדגישים בסיפורי בודהיזם וזן את הצניעות והקלות שבה משילים מעל עצמם אוהבי החוכמה הפצים ועמדות השפעה? למה אנחנו מתמלאים פליאה והערכה ללא גבול לאנשים שסיכנו את חייהם ואת חיי ילדיהם, ללא תמורה, כדי להציל פליט נרדף באירופה לפני שמונים שנה?

האם אנחנו, שנוטים להזדרז ולהסתלק בלי להשאיר פתק אחרי ששפשפנו מכונית אחרת ביציאה מחניה, יכולים ללמוד משהו מהרעיונות הללו? האם אנחנו, שמתכוונים להשאיר את הכסף אצלנו ולא להשיבו למיליונר האנגלי, יכולים למצוא רלוונטיות ברעיונות הללו לעצמנו, לילדינו ולתלמידינו?

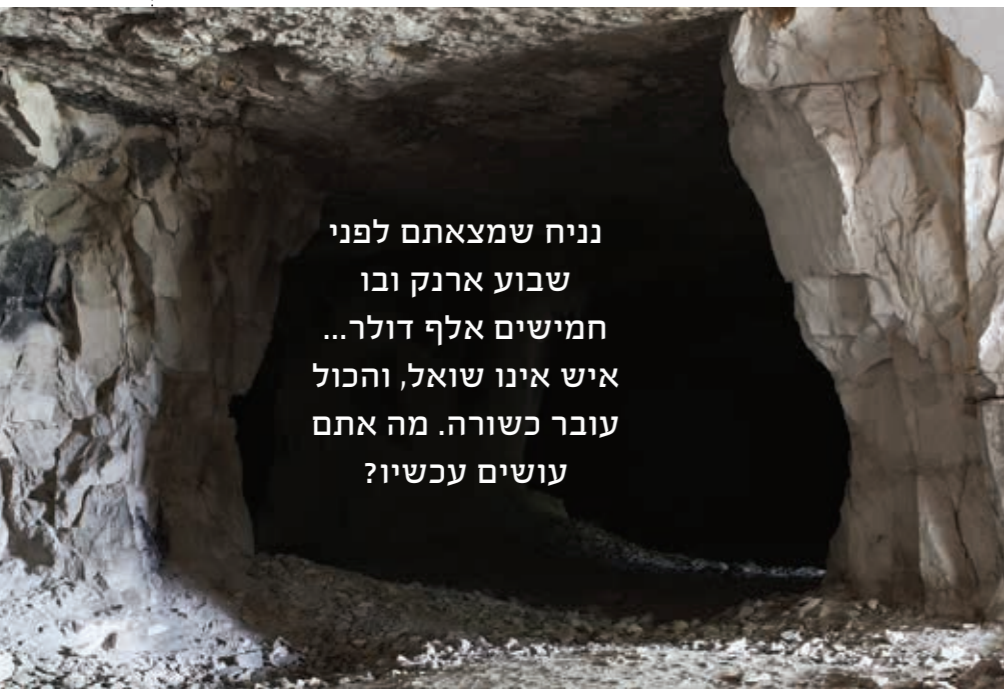
משל המערה

כדי להשיב על שאלה זו נפנה לאפלטון (סביבות 424-347 לפנה"ס), שספרו "פוליטיאה" ("המדינה") נחשב לאחד הטקסטים החשובים בכל הזמנים. בטקסט הזה, כמו בכל כתביו, מנסה אפלטון להראות את הערך הטמון בחיים תבוניים שיש בהם מתינות, יישוב דעת והימנעות מחמדנות, מתאוות ממון, מתאוות כבוד ומרצון לשלוט על אחרים. ה"פוליטיאה" מציג את משל המערה המפורסם. נעיין בו ונלמד ממנו על ההיגיון המודר הקורא להשיב את האברה על חשבון קידום האינטרס שלנו.

במשל המערה מתוארת קהילת אנשים כבולים החיה במעמקי מערה בלי לראות אור יום ובלי מודעות לעולם שמחוץ למערה. הם מתבוננים בקיר שבקצה העמוק של המערה ורואים עליו צלליות של כל מי שעובר (לפי תומו) מול פתח המערה מאחוריהם. האנשים הכבולים אינם יכולים להסב את ראשם לאחור, ומובן שאין להם יכולת להתנתק מהכבלים ולצאת מהמערה. מבחינתם, כל המציאות כולה מתגלה לפנייהם על הקיר שעליו הם מסתכלים. חוסר המודעות עמוק עד כדי כך שגם אילו היה כוח היצוני כלשהו מתיר את אחד האנשים מכבליו, אותו אדם היה מעדיף להישאר במקומו ולא להסתובב במערה. הסיבה היא ששרירי גופו אינם מורגלים בתנועה (כלומר הוא אינו מודע לגופו) ועיניו אינן רגילות במגע עם אור ישיר. יתרה מזו, התוכן של מראות העולם הממשי זר לו וחסר פשר ביחס לדימויי הצל, דימויים שתכרות המערה מזהה כמציאות משחר ימיה.

גם כאשר בסופו של דבר, אפילו בדרך מקרה, יצא אחד מאסירי המערה אל מחוץ לה, הוא לא יוכל בשלבים הראשונים

ליהנות מהשפע שיראה. נדרש תהליך ממושך של תרגול וחשיפה הדרגתית לעוצמות שבחוץ, למראות, לצבעים, לאור עצמו, כדי להסתגל לחויה. בסופו של תהליך ההסתגלות יראה האדם ישירות את השמש ויזהה שהיא היא המקור לכל מה שהוא רואה וגם לכל מה שנמצא בתוך המערה, כולל האש שבה. סוקרטס של אפלטון סבור שאותו אדם לא יוכל להישאר אדיש לחבריו במערה, ויעשה מאמץ לשחררם. אלא שלאחר תקופה ארוכה של



נניח שמצאתם לפני שבוע ארנק ובו חמישים אלף דולר... איש אינו שואל, והכול עובר כשורה. מה אתם עושים עכשיו?

צילום: שאטרסטוק

נתק מעולם המערה הסיכוי שלו לרכוש את אמונם נמוך מאוד. הוא יעורר צחוק, כי יהיה מוכה סנוורים ולא ישלוט בהיגיון הפנימי של תרבות המערה, המתקיימת כצלליות על הקיר. רוב הסיכויים שהם יפגעו בו אם ינסה לעודד אותם לצאת החוצה או אם יבקר את מידת האמת שהם מייחסים למראות שעל הקיר ולערך של ההכרה שלהם. הוא מצדו לא ירצה בשום אופן לחזור ולאמץ את הנוהגים של המערה, ויעדיף כל סוג של חיים ובלבד שלא יידרש להאמין באותם דברים שאנשי המערה מאמינים בהם.

כמה דגשים ביחס למשל המערה

ראשית, טבעם של בני האדם הוא שאוסר אותם. הכבלים פנימיים. גם כאשר אנחנו משוחררים מאילוצים היצוניים, אנו נוטים לזהות את הצללים שעל קיר המערה כמציאות. במילים אחרות, הערפתנו הטבעית היא לאשליה ולא למציאות, לשקר ולא לאמת.

שנית, איננו יכולים לסמוך על דעת הקהל, על דעת הרוב, מפני שכולנו מחזיקים באותה אשליה. כולנו מתבוננים בקיר, ולכן אנו מאשימים זה את התפיסות של זה ואיננו נותנים פרספקטיבה שונה זה לזה. הצלבת מידע לא בהכרח מחזקת את המידע שברשותנו. שלישי, מה שאנו תופסים באמצעות החושים, הרגשות והחוויות אינו משקף את המציאות וודאי לא את מהותה.

רביעית, יש הכרח ב"כוח היצוני" שיכפה עלינו את היציאה מהמערה. הכוח אינו חייב להיות היצוני פיזית, אך הוא מעין נטע

ד"ר אריק שגב, בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית בירושלים, הוא מרצה לפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת בן-גוריון ובמכללת קיי

זר בהוויה האנושית שלנו, שמעדיפה להישאר במערה המוכרת. חמישית, אותו יחיד ששוחרר יתייסר ויחווה חוסר התמצאות. הוא נידון לתחושה של אובדן דרך מפני שכל מה שהיה מוכר קודם לכן התערער. הנטייה למוכר תעורר אצלו פקפוק מתמיד באשר לדרכו החדשה ושאיפה לחזור לירדוע ולנוח.

שישית, רק לאחר תהליך של הכשרה, תרגול ולימוד יכול היחיד שיצא מהמערה לתפוס את אותה אחרות שהיא התכלית והמקור של כל הרברים. אותה אחרות נקראת "איראה". לאחר שתפס את האיראה, היחיד לא יימשך יותר אל תרבות המערה ואל הכבוד והכוח שתרכות זו מציעה למצטייניה. אותו אדם יעדיף להיות שכיר של איכר עני ולחרוש את שדהו על פני חזרה למערה. הסיבה היחידה לחזרתו למערה היא תחושת מחויבות כלפי חבריו שם. ההברל העמוק בהשקפה ובנרסיון בין אדם שראה את האור לבין אסירי המערה מעמיד בסכנה את חייו של האדם שינסה לעורר את חבריו לשינוי.

מדרש המערה — המציאות שמולנו או המציאות הממלאת כול

מה משל זה יכול ללמד על השאלות שפתחתי בהן? מהי מהות החיים הטובים? מהי התועלת בהשבת אברה? האם יש טעם לחנך למעשה כזה?

חויית הקיום במערה היא חויה של שליטה ושל כוח. אפשר להשוות אותה לחויית החיים של התייר, בעל המאה, המשקיף מבהוץ על המציאות שם. חויית החיים במערה דומה לחויית הקיום במצב של גלישה באינטרנט, צפייה בטלוויזיה, אכילה במסעדה, קניית או נהיגה במכונית נוחה ומהירה על כביש אגרה משובח. חויית הקיום בתוך המערה היא של חיים "מחוץ לעולם". המציאות מוקרנת על הקיר ממול, והאדם הוא בעמדת מוגנת של צופה או תייר.

לעומת זאת חויית הקיום מחוץ למערה היא חויה של מי שנתון בתוך העולם, מי שהוא חלק מהמציאות, נתון לה ולא שולט בה; המציאות נמצאת בתוכו והוא בתוכה. האדם מודע לעובדה שהמציאות מחייבת אותו לכל מיני דברים, ואין הוא שולט בה כשם שאיש המערה שולט באש או בצללים הנמצאים שם על הקיר (ייתכן שמלשון המשל כפשוטו אין נובעת שליטה כזאת של איש המערה על המתרחש בה, חוץ מהשליטה בפרשנות, אך בווריאציה שהצעתי כאן ניחנים אנשי המערה בשליטה מסוימת על תנאי החיים בה). מקור האור מחוץ למערה הוא השמש, ואין אפשרות לשלוט בה – לא להדליק ולא לכבות. כאשר קר – קר; כשסופות חול מנשבות, כאשר חסרים מים או תרופה, יש לדברים השפעה מידית. האדם נתון במציאות.

מה גורם לאדם הגילוי שהמציאות בתוכו והוא נתון לה, ולא שהיא מולו ונתונה לו? אם מחברים את הרעיון עם טקסט קלאסי אחר, הטקסט של מגילת קהלת, נראה שהגילוי של האדם את מעמדו בעולם מוביל לחויה של דיכאון, חוסר משמעות, חרדה וייאוש. "הבל הבלים הכול הבל. מה יתרון לאדם בכל עמלו שיעמול תחת השמש. דור הולך ודור בא, והארץ לעולם עומדת" (קהלת א, ב'ד); "הכול הולך אל מקום אחד הכול היה מן העפר והכול שב אל העפר" (קהלת ג, כ). אני מציע לחשוב על חויה של חרדה, דיכאון וייאוש הנגרמים בשל האמת הנגלית.

התגובה המידית: להיפטר מהר ככל האפשר מהחוויות הנוראיות הללו. לחזור במהירות למערה ולאשליה הנעימה. תגובה כזאת של חזרה מהירה למערה ולחיים שהיא מציעה מתגלה

בהקשר הזה כגלישה לחיים אסקפיסטיים. הם כוללים לא רק את הבריחה מהחוויות הקשות, אלא גם דורשים הכחשה של כל מה שעורר אותן. כלומר, העיניים נשואות בתמימות אל קיר המערה ואל האשליות שהוא משקף, ולא זו בלבד אלא שנוסף ממד לא תמים של הכחשה שיטתית של האמת שהתגלתה והחוויה שהיא עוררה. בדומה להחזקת הכסף שנמצא, גם החזרה למערה היא פעולה אחראית בהרבה מאוד מובנים. שכן איננו רוצים לחוש דיכאון וחרדה, ייאוש ובדידות. אנחנו רוצים לשמוח בחיינו. עם זאת לא בטוח שהוויתור על המציאות והאמת מוצדקים. שכן הגורם לאותה מועקה נוראית איננו רק החשיפה של מעמדנו במציאות, אלא גם האשליה שקרמה לה ושביתס אליה נחשפת המציאות. הרי למי שלא קיווה ולא ייחל למצוא מחוץ למערה אישור נוסף לכוחו ולשליטתו במציאות, אלא חיפש ללמוד את המציאות ואפשרויותיה, התופעות הללו יהיו מעיקות פחות ואולי אפילו משמחות, אם התקדם בחקירת המציאות והבנתה.

כאן אנו מגיעים למוצא הארנק. מי שמשיב את האברה מרוויח את זיכרון המציאות ומעמדו בה. למי שמחפש אמת והכרה של המציאות ואפשרויותיה יהיה עניין בחויית הגילוי שלה. כך, השבת האברה מתוך כוונה נכונה תזכיר לאדם את מעמדו האמיתי בעולם, ואילו שמירת האברה תבטא הכחשה והשכחה של מעמד זה. ובעצם, כל מעשה המבטא איפוק ברחף של האני לשלוט, לרכוש, להיות הבעלים של, לזכות בקרדיט וכדומה, ואשר מבטא קבלה של המציאות ומעמדו בה דרך נתינה ודאגה לסובב – יביא לאותו סוג של זיכרון. יש תועלת אישית בשמירה על עקרונותיהם של חכמים מכל הדורות דוגמת "ואהבת", העדפת הענווה, הסתפקות במועט, השבת אברה. בהנחיות שהציבו חכמים יש ערך קיומי. המעשה הטוב, הצודק והיפה מזכיר לאדם את האמת על מעמדו במציאות.

שליטת "אכול ושתה כי מחר תמות" וראיית עצם הקיום כטוב

כאן יכולות להתעורר שתי שאלות: למה בכלל לרצות באמת ובידיעה ולראות בהן טובות; מדוע ההכרה בהיותנו נתונים למציאות מובילה דווקא למעשים טובים וצודקים. הרי האדם שנחשף לאמת והגיב בדיכאון, ייאוש וחרדה עשוי להחליט שאדרבה, "אוכל ואשתה כי מחר אמות; ארבה את חלקי ככל האפשר ואממש כל הזדמנות לכוח ולעונג. אני מתרכז במניעת הסבל שלי. כל אחר ידאג לסבל ולהנאה של עצמו". האם לא זו הרוח העולה מהגילוי? מדוע עדיפה הרוח האחרת?

אתחיל בתשובה על השאלה השנייה. בחירה בחיים כאלה מבטאת יחס שלילי לאמת. האדם שבחר ב"אכול ושתה כי מחר אמות" נתון לסלידה שלו ממעמדו בעולם להנהיג את חייו. בהקשר שלנו מדובר על חיים המונהגים מתוך הכמיהה להיות "מלך", אליל, אלוהים, מישהו שחי מחוץ למציאות – הנמצאת "שם" ונתונה לו. זו אולי מסקנה מוזרה, המערערת את מה שאנו רגילים לחשוב על "החיים הטובים". היא בעצם אומרת שכאשר אנו צורכים בעונג את דימויי הכוח, המלוכה והאלימות המציפים אותנו (נסיעה מהירה במכונית יוקרתית וחרישית, הפניית כל המבטים של הגברים או הנשים הכי מושכים אלינו בגלל הבושם או הנעליים או התיק שיהיה בבעלותנו, חופשות מדהימות במקומות אקזוטיים או עמדת שליטה אסטרטגית בקומה האחרונה במגרל כלכלי) אנו בעצם מעמיקים בתוכנו סלידה מהמציאות של החיים שלנו, מהאמת. אלו בעצם דימויים של שנאה למי שאנחנו כאמת,

של תסכול. הניסיון לאחוז בהם כדי לחזק את תחושת העונג, או לברוח לרגע מהחרדה, הוא למעשה הרצון לקיים את האשליה ואת ההכחשה למצבנו האמיתי. לכן בחירה ב"אכול ושתה כי מחר תמות" מבטאת שמחה מותנית על החיים ובחירה מותנית בהם.³ לעומת זאת מעשים של נתינה, לימוד והתמסרות מתוך ריסון התשוקה לשליטה על המציאות; מעשים של תורה, בקשה וסליחה, מעשים כמו השבת אברה, סיוע לפליט נרדף או נטיעה וטיפוח של עצים הם מעשים שיש בהם בריחה מדימויים אלייליים של האני ובמידה רבה גם הומור עצמי, ולכן הם מבטאים את אמונתנו בטובם של החיים, המציאות והאמת, את רצוננו בהם ואת שמחתנו עליהם ללא תנאי.

אבל למה בכלל לרצות במציאות? למה לראות את האמת כטובה? האם אפשר לומר לאב שאיבר את בתו במחלה או בהפצצות של עריץ כזה או אחר שהמציאות והאמת טובות וראוי לבטא זאת במעשים? ואם הוא אינו מוכן לקבל את הדין ורואה במציאות עוול בלתי נתפס, גיהינום עלי ארמות? כאן אנו עוברים לשאלה הראשונה. התשובה על שאלה זו בלתי ניתנת להסבר. אפשר רק לתפוס אותה באינטואיציה ישירה (כמו זה שיוצא מהמערה ותופס ישירות את השמש). אינטואיציה זו היא שבסופו של דבר עצם קיומו של העולם הוא דבר טוב – טוב שישנה המציאות בכללותה ועלינו להודות על כך, גם בעולם שילדים מתים בו ממחלות

ומהפגזות של עריצים, עולם שיש בו פרידות ואסונות. חשוב להבין, התפיסה הישירה הזאת של הטוב בעצם קיום המציאות אינה אישור לאירועים של רוע, אכזריות וחוסר צדק או קריאה לפסיביות ביחס אליהם או ביחס למגפות ואסונות טבע. נהפוך הוא, היא ההכרה בטובו של עצם הקיום כולו וקריאה לשמור עליו ולפתחו ככל שאנו יכולים.

אנסה להמחיש את האינטואיציה הזאת. נחשוב על גלקסיה המרוחקת מיליארדי שנות אור מאתנו שאין שום סיכוי להרוויח משהו או להיפגע ממהו המתקיים בה. נדמיין שבקצה המרוחק של אותה גלקסיה נמצא כוכב לכת סלעי שהטמפרטורה הממוצעת בו מגיעה למינוס מאה מעלות. נדמיין שלכל אחד מאתנו יש כפתור קטן שלחיצה עליו תשנה את הטמפרטורה באחד מחבלי הארץ של אותו כוכב לכת שומם. החום יגרום לצמיחת שדות וחורשות עצים ולקינון עורבים ועופות אחרים. אלה יזינו את עצמם מאוכלוסייה של מכרסמים וחרקים שנבראו אף הם עקב אותה לחיצת כפתור. אם לא נלחץ על הכפתור ייוותר כוכב הלכת כפי שהוא. מי ילחץ על הכפתור? אני סבור שתשובה חיובית על שאלה זו מבטאת במשהו את האינטואיציה העמוקה שבסופו של דבר, אחרי ככלות הכול ובאופן לא מותנה, טוב שיש מה שיש.

מה ירוויחו בעל משפחה הדואג לילדיו או צעיר הדואג לעתידו מן ההחזרה של אותם חמישים אלף דולר השייכים לתייר לוונדוני עשיר בן עשירים? סליחה על המליצה, אבל אם ברגע החזרתם הם יכוונו את לבם אל הטוב והיפה שבעצם הקיום בכללותו ועל מעמדם בתוכו, הם יפכו את אירוע השבת האברה מאירוע של

"פראיירים" תמימים שאינם מבינים איפה הם חיים לטקס מטפיוזי הכורך את הטוב במציאות באשר היא ומורה עליה. התועלת האישית היא שבטקס הזה בורא לעצמו האדם אהבה בלתי מותנית לעצם חייו, יהיו חלקיים, זמניים ומוגבלים ככל שיהיו; הוא ישמח בילדיו, וחרף הכאב הנורא על פגיעות, מחלות, פרידות ואסונות שהמציאות טומנת בחובה ושהיציאה אל מחוץ למערה מעוררת את ההכרה שאנו נתונים להם, הוא יאהב את החיים בכללותם,



צילום: שאטרסטוק

יש תועלת אישית
בשמירה על עקרונותיהם
של חכמים מכל הדורות
דוגמת "ואהבת", העדפת
הענווה, הסתפקות
במועט, השבת אבדה

ישמח בהם ויהיה מאושר.

או למה, גם בחברה שבה האדם נמרד במידת השליטה שלו באחרים, בכמות הרכוש והכוח שלו, ראוי למרות זאת לחנך למוג תבוני, לאי־אנוכיות, לחמלה, למתינות, להומור עצמי, לשיתוף, לפשרנות, לדאגה לסבל של אחרים? מעשים אנוכיים המכוונים להגדלת השליטה על המציאות משכיחים מאתנו את מעמדנו האמיתי בעולם, נותנים ערך שלילי לקיום באשר הוא ומחלישים את השמחה על עצם החיים. מעשה שנוגד ממוג לא אנוכי מזכיר לנו את מעמדנו האמיתי בעולם, והוא נותן ערך חיובי לקיום ומחזק את שמחת החיים. חינוך למעשים טובים ולא אנוכיים יעזור לצאצאים שלנו לחיות חיים של אמת ושל שמחה ללא תנאי על החיים שלהם ועל החיים בכלל. ■

הערות שוליים

- 1 אפלטון (1999). פוליטיאה ספר ז' (י' ליבס, מתרגם). **כתבי אפלטון** (כרך 2, עמ' 421-460). ירושלים: שוקן.
- 2 בביטוי "חיים טובים" אין הכוונה לשימוש הרווח של חיי תענוגות או מותרות נדירים, אלא לחיים שראוי לו לאדם לחיות אותם במובן האתי־מוסרי.
- 3 יובל נח הררי מתאר ארוכות בספרו "ההיסטוריה של המחר" (2015) את עתידה של האנושות. לדידו עתיד זה הולך לכיוון של האלהה של האנושות או חלקים ממנה. בניגוד להררי, אני מניח שעל אף הפיתוח הטכנולוגי, גם בפרספקטיבה של אלפי שנים תמיד יהיו מאפיינים שנתפוס כאילוץ כואב ומאיים הנובע ממעמדנו האמיתי במציאות. גם אם נאריך את תוחלת החיים בעשרות שנים, עדיין נכא את התלות בטכנולוגיה ובמה שתלות זו תחייב מאתנו; עדיין נכא את ההכרח שלנו להתקיים בגוף, את הצורך בחמצן או את היתנו חלק מהזמן והמרחב ועוד כהנה וכהנה. במילים אחרות, גם שינויים מרחיקי לכת בכוח שלנו לשלוט במציאות לא ישנו את מהותה של המציאות ואת מהות מעמדנו בה.

ציפיות מרקיעות שחקים לצד ספקנות מלגלגת ליוו את היווסדו של בית הספר "קשת" שלושה חודשים לפני רצח רבין. המודל של "קשת" שימש השראה לעשרות בתי ספר בישראל, אך מה התרחש בו עצמו? מתברר שהרבה מאוד. הדיכטומיה דתיים-חילונים הפכה לקו רצף של זהויות: דתיים, מסורתיים, חילונים, שמרנים וביקורתיים. אחרי 21 שנה נראה ש"קשת" עודנו מודל לדיאלוג אמיץ בין שונים, מבלי שזהותו של איש תתבקש להימחק. מבחינה זו הוא מוסיף להיות תקווה ישראלית

תמר רותם צילומים: רפי קוץ

ה חבורה בשטח הבור מתחילה להתקפל. רגע לפני כן ישבו שאננים, השיחה קלחה בעצלתיים ולפתע קפץ נער בכיפת נח' נחמן סרוגה בצבע אדום כנשך נחש, מיהר לכיוון שער בית הספר "קשת" בירושלים, כאילו הרגיש בעצמות את האות המתקרב לסיום ההפסקה. בעקבותיו חוצה את הכביש נער אתיופי, גפיו הארוכות כמו נזרקות לפניו וגומעות את האוויר. זה הסימן לשאר החברים לנוע בעצלתיים. ובינתיים מהשער מגיחה נערה במכנסיים עם בלורית מאפירה ומחוצפת. אין ספק שאופנת השיער המאפיר טרם זמנו הגיעה גם לסמטה זו בשכונת הקטמונים בירושלים. אילו בשורות נוספות הגיעו לכאן?

מראשיתו היה "קשת", בית הספר המשלב הראשון בארץ לרתיים וחילונים, מוקד משיכה ועניין בשבילי. כמי שפרשה מהחיים הרתיים, ההצעה ליצירת חיים משותפים לילדים רתיים וחילונים, ולא פחות מכך ההזמנה לשיח עמוק אך גם רענן בנושאים יהודיים, היו בעיניי מושכות לב במיוחד ונדמו לי חיוניות במרחב הישראלי. במשך השנים המשכתי לעקוב אחרי התפתחותו של המוסד הייחודי הזה.

מאז נכנסו ילדיי למערכת החינוך, מצאתי את עצמי מתקנאת לא פעם בהורים השולחים את ילדיהם ל"קשת", במיוחד כשנוכחתי לרעת שאיני מצליחה להנחיל לילדיי בעצמי ולו קומץ של עניין בתרבות היהודית ושהם מפגינים בורות כשל ילדים ישראלים מצויים. אי-הנחות שלי גברה גם נוכח מה שוהיתי במערכת החינוך כיחס הגובל במבוכה בנוגע ליהדות ודת.

21 שנים ל"קשת":

**מה קורה לאידאולוגיה
כאשר היא פוגשת מציאות?**



שמעון אביכור, מנהל החטיבה והתיכון

כשהגיעה בתי לכיתה ז' רשמתי אותה אפוא ל"קשת". בתי דחתה את ההצעה בשתי ידיים, אולי מפני שהניסיון להתחבר לעבר הרתי שלי באמצעות בית הספר היה שקוף מדי. היא בחרה באפשרות הפשוטה, להמשיך עם חבריה לתיכון בשכונה. גם לאחר שההזדמנות לחוות את מורכבות החיים ב"קשת" חמקה, המשכתי לתהות על הרווח וההפסד של החיים לצד האחר, בעל הדעות ההפוכות משלך.

בית הספר "קשת" הוקם ב-1995 על ידי רותי להבי, שגם ניהלה אותו במשך שתי קרנציות נפרדות והייתה מנהלת דומיננטית. הרעיון של בית ספר ציבורי משלב, שלהבי פיתחה בבית הספר "מנדל למנהיגות חינוכית", היה לא רק לכנס ילדים דתיים וחילונים בבית חינוך, אלא גם לקיים דיאלוג שוויוני ביניהם. בין השאר, כדי להשיג את המטרה הזאת, הוראת מקצועות היהדות נלמדת ב"קשת" בשתי גרסאות, אורתודוקסית וביקורתית, ומלמדים בו מורים דתיים וחילונים זה לצד זה. ברבות השנים הלכו בעקבות "קשת" בתי ספר רבים, וכיום הם מונים כמה מאות בתי ספר ברחבי הארץ. ב-2008 עבר חוק החינוך המשלב, שהעניק לבתי הספר המשלבים אוטונומיה והגדיר אותם למעשה כורס חינוכי נוסף.

מה קרה במשך הזמן במוסד שפיתח רגישות רבה כל כך לשאלת הזהות? האם הוא שועה גם לקולות נוספים שהצטרפו למקהלת הזהויות בחברה הישראלית, הזהות המזרחית למשל?

ככל שהחברה בישראל נעשית יותר ויותר מקוטבת, ככל שהסיפור שלנו נהיה רבי-קולי יותר מאי פעם, מסקרן לחזור לבית הספר המשלב הראשון, העוסק בשגרה שלו בניסיון רציני לחיות בצל זהויות מנוגדות ולבדוק איך נראים בפועל "החיים מעבר לפוסטר". להבי התעקשה שהמשפחות יצהירו על השתייכותם הדתית של הילדים, כדי ליצור חיץ ברור בין דתיים לחילונים, כדי לחזק את זהות המקור ולמנוע בלבול. האם העמדה הזאת עמדה במבחן המציאות בתקופה שבה ההגדרות של "דתי" ו"חילוני" נזילות יותר? מה קרה במשך הזמן במוסד שפיתח רגישות רבה כל כך לשאלת הזהות? האם הוא שועה גם לקולות נוספים שהצטרפו למקהלת הזהויות בחברה הישראלית, הזהות המזרחית למשל?

שוויונית זה את אורח החיים של חברו, אך באותה נשימה שאלה: "האם הילדים שלנו מפסידים משהו מהחינוך המשותף? האם הם יצאו עם פחות ידע תורני? עם זהות דתית פחות מוצקה?"

בין השורות נשמע החשש שילדים שנכנסו "על תקן" דתיים לא יישארו כאלה לאחר שילמדו בצוותא עם ילדים חילונים. חשש זה מבוסס על ההנחה, המופרכת מן היסוד, שבית ספר דתי ונפרד מעניק הגנה ומבטיח שימור של הזהות הדתית. אולם שיעורי החילון בחינוך הדתי ניכרים. למרות זאת, הורים דתיים המשיכו להביע חששות מסוג זה וטענו גם שאין דמויות רוחניות כריזמטיות ב"קשת". "אני יכולה לזכור דמות אחת כזו, שהיו לה תכונות של החליץ מהמליון", אומרת צפרוני, "ובאמת, בתקופה שהוא היה מחנך ב'קשת', ילדים חילונים הכירו תפילות, שירים ואת ברכת המזון. כשהוא הפסיק ללמד היה נרמה שזה חסר. כשבית הספר היה קטן הייתה זליגה בין הזהויות. הייתה מוכנות להקשיב. הייתה התלהבות".

לדת הגמוניה לצינונות הדתית – לזה הדתיים לא היו מוכנים", בעיני שלג, הייתה תשובתו של הילד עדות להצלחה החינוכית של החינוך המשלב.

"ילדים ב'קשת' לא חושבים שהנפש יותר רליגיוזית בצד הדתי", אומרת נעמה צפרוני, לשעבר סגנית עורכת ב"ארץ אחרת" ואם לשלושה ילדים, כיום בשנות העשרים לחייהם, שלמדו ב"קשת". "הם מבינים שהעניין הדתי לא מתחלק לפי משפחת המוצא. שהדתיים הם לא דווקא דתיים. הם מזהים שאין שום קשר בין אמונה באלוהים ושמירה על מצוות, בין ערכים ובין אורח חיים דתי. דתי הוא לא בהכרח טוב יותר. זה הסיכון שלוקחים הדתיים".

אפרת שפירא רוזנברג, אם דתייה, סיפרה באותו גיליון על הדילמות המייסרות: "עם כניסתנו לבית הספר לא שיערנו מה גדולה היא המורכבות, ומה רבה היא ההתמודדות היומיומית עם המציאות החדשה", כתבה. היא הכירה אמנם בחרונות – הטבעיות שבה התפתחו חברויות אמיתיות בין הילדים ללא שיפוט, מתוך קבלה

לימודי קודש. אבל השאלה היא עד כמה בית ספר צריך להתחשב בהורים. בית הספר מתמודד עם עוד דברים חוץ מהעניין החילוני והדתי. הוא מתפקד גם כמוסד חינוכי רגיל".

שמעון אביכור, מנהל החטיבה והתיכון, מחרר את האמירה של בית הספר כלפי ההורים. "אצלנו אומרים לילד 'תהיה מחובר לאורח החיים של המשפחה שלך וכמובן גם לנטיות שלך'. אבל אין תעודת ביטוח. זה שונה מבית ספר דתי המעמיד אידאל דתי שלפיו כל ילד אמור להתפתח ולהיות כמותו. אני מאמין שהסכנה פחות גדולה כאן. יש ילדים שדווקא העובדה שנותנים להם לבהור, שלא צריכים לבעוט במערכת בגיל ההתבגרות, גורמת להם להישאר בדת". עם זאת אביכור מסייג ואומר שלא לכל הילדים זה נכון: "יש ילדים שזקוקים לגבול ולעולם מאוד ברור".

ר', ששני ילדיה התחנכו ב"קשת", אומרת ש"מגוון הקולות ב'קשת' יכול גם להוציא מהדעת". אף שחזותה אינה מסגירה את היותה דתית, היא מגדירה את המשפחה כשומרת מצוות. כמי שמשתייכת ל"שמאל הרדיקלי" כהגדרתה, היא רשמה את ילדיה ל"קשת" כי "לא יכולתי לסבול שילדתי יעברו שטיפת מוח מינית בחינוך הממלכתי דתי. מצד שני היה חשוב לי שיהיו את התפילות בבוקר". "הערכת מאור את המורים ב'קשת", אומרת ר'. "זה צוות חושב. והם ערים למסרים גלויים וסמויים. אבל את הילדים שלי, הסיפור של הזהויות בבית הספר די הרתיע", היא אומרת. לפני כמה שנים גילה הבן שלה עניין מיוחד בגמרא. הוא החל להעמיק בלימוד בעזרת מורה שהקצה לו בית הספר, ובסופו של דבר חזר בתשובה, עבר לבית ספר דתי תורני ולאחר מכן המשיך לישיבה ליטאית חרדית. הבן אמנם חזר בו אחרי כמה שנים וכיום אינו דתי, אך ר' מעדיפה לשמור על פרטיותו. "לאחר שהבן וחשיבותה לפי הגישה האורתודוקסית ובמקביל ההתייחסות אליה כאל תופעה אקולוגית, כלומר כל הגישה של פרשנות מקראית תלוית הקשר – כל אלה היו מבחינתו חילול הקודש. בעניין הזה הכנתי אותו לגמרי, כי גם

"אני זוכרת אספות הורים מאוד סוערות. הורים התרגזו שלוקחים חלק משיעור מתמטיקה למפגש תפילה; הורים התלוננו שלא לומדים מספיק לימודי קודש"

את ההתחכמויות".

ר' מציינת לשבח את ההתמודדות עם האתגר של ילדים שלקחו לקצה את סיפור הזהות. לדבריה, בתחילה ניסו בבית הספר לדבר על לבו של הנער החוזר בתשובה ב"סיסמאות של פלורליזם", אבל כשזה לא עבד, לדבריה, התאימו לו תכנית לימודים ייחודית ובמרכזה לימוד גמרא. "הרגשתי שיש למקום הזה כוח, כי הוא לא אמר 'טוב, אתם לא מתאימים'. לכן כשהבן שלי עזב זה לא היה בטריקת דלת. הייתה שם המון הכלה, חשיבה אמיתית".

לדברי אביכור, "במקרי קיצון נהיה עם יד על הדופק. והדרך שלנו היא להיות דוגמא. נצמיד מישהו שילווח בתוך התהליך, אבל התלמיד הוא שיבחר את הרמות שיוזדה אתה. אנחנו אומרים: כל עוד אתם פה נעשה הכול להיות אתכם במסע שלכם".

לעומת זאת, במקרה של הבת, שהייתה תלמידה מן השורה, "הניסיון להשמיע את הקולות השונים נראה לה כל השנים מלאכותי. היא הרגישה שזו אידאולוגיה שנכפתה עליה, ושהיא חייבת לדבר בשפה הזאת ולכתוב אותה במבחנים. גם לה באותן שנים התאימה אמירה ברורה ואחידה יותר".

נראה שבית הספר "קשת" למד מהניסיון, ובשנים האחרונות אביכור, אדם מזרחי וחובש כיפה, משתדל לפעול ביצירתיות כדי להתאים את המודל המקורי הקשיח של זהות דיכוטומית (דתית וחילוניות) למציאות משתנה. כך למשל,

חלק משעות הלימוד בניגוד גמור לעבר ואולי גם בניגוד לרצינות האידאולוגי המקורי, נלמד בהפרדה. "לקראת י"ב, כשתכנית הלימודים עוסקת באמונה ומשבר אמונה, נתנו לתלמידים להשתבץ לפי קבוצות הזהות המובחנות", הוא מסביר את הנסיגה מאחד העיקרים של קשת המקורי. "הילדים מחליטים איפה הם רוצים ללמוד. יש מורה חילוני ומורה דתי. אנחנו כל הזמן נעים על הרצף. מצד אחד יוצרים מרחב משותף שבו הילדים יכולים לשמוע את כל הקולות של המורים והתלמידים בכיתה, ומצד אחר דואגים שילדים יפגשו את קבוצת הדומים להם כדי לשמוע שיח שיש בו מכנה משותף. חשוב מאוד שאדם ימצא את עצמו

לפרקים גם עם מי שדומה לו מבחינה זהותית. כך הוא מרגיש חופשי יותר ונינוח יותר. זה מעייף לחיות כל הזמן בכלבול".

קבוצת תלמידים אקראית ששוחחתי אתה הביעה הזדהות עם המסרים של בית הספר. "הרבה פעמים מנסים למנוע מאתנו לראות את המורכבות", אומרת הללי בושרי מכיתה י"א. "אבל כאן יש מורה שמוזזה עם השמאל ויש מחנך מתקוע, ואי אפשר להתעלם מהמורכבות שזוה יוצר. כשאת לומדת כאן, את שואלת את עצמך אף שאלות, החל מהשאלה אם ללכת היום לתפילה ועד שאלות גדולות יותר של זהות אישית וקבוצתית". כאשר שאלתי אותה: "את חושבת שבבתי ספר אחרים בנות בגיל שלך אינן שואלות שאלות קיומיות?" השיבה בושרי: "לא בעומק הזה".

אבשלום אנדי מכיתה י"ב מסכים. "אבא שלי הוא רב רפורמי", הוא מספר בגילוי לב. "לקראת הבר מצווה שלי נהייתי יותר שמרני, קפדן במצוות, והיום אני מגדיר את עצמי כאורתודוקסי. זכיתי לבית ספר שמראה לי מורכבות. אם הייתי הולך לבתי ספר דתיים רגילים, אולי היה נמאס לי מהכפייתיות של הדת ומלימודי הקודש".

"ב'קשת' לא מנסים למנוע התבלבלות", מוסיפה בושרי. "את לא תמיד יודעת לאן את הולכת. פתאום תשמעי משהו ממורה שאת מעריצה ואת יכולה להיות מוסטת לכיוון שלו. הבלבול זו המציאות".

בשיחה עם הילדים אפשר לשמוע עד כמה הם ערים לכל ניואנס בזהות של המורים ובמשפחות של חבריהם, ולעומת זאת הם מתארים את הטבעיות בקשר ביניהם. השיחה מתלהטת רק כשמישהו מזכיר שבית הספר נוטה שמאלה מבחינה פוליטית והימנים הם מיעוט. "אני גר בענתות. באתי לכאן בגלל שלא רציתי ללמוד בבית ספר דתי, אבל גיליתי מיד שכאן מדובר בעוד דברים שהיו לי קשים בהתחלה. אני בא משכונה בלי יוצא מהכלל ימנים, וכך גם בית הספר שלמדתי בו והיישוב כולו. היה לי קשה בהתחלה". גם הגילוי שלומדים אתו ילדים למשפחות חרדי-מיניות היה לו קשה. אבל לדבריו הוא הסתגל, כי הנורמה ב"קשת" היא הסרת המזיצות. ◀

וכפי שפוסקת בושרי, "לא משנה אם הוא שמאלן או בא מהתנחלות, חבר זה חבר".

בניסיון להגיב לתגובות החברתיות המתדפקות כל הזמן על השער ולכיוונים הרבים שנפתחו בעניין הזהות היהודית, הכניס אביכור בשנים האחרונות שינוי קטן אך מהותי מאוד. בטופס ההרשמה נוסף התואר "מסורתי" להגדרות הישנות של "דתי" ו"חילוני". המסורתיות, שפעם נדחתה בזלזול כפשרה – לא דתי ולא חילוני, הפכה ב"קשת" לגיטימית. "הסכנה בהגדרות של דתיים-חילונים היא שהן מדירות", מסביר אביכור. "ההבנה שלנו היא שבחיים יש רצף של זהויות, לא דיכוטומיה".

תגדיר מסורתיות בעיניך

"כשמדברים על מסורתיות, סוציולוגית מתכוונים למזרחים שמחזיקים למסורת ולא דווקא להלכה, אבל אני מרגיש שבאופן כללי זה מאפיין עוד הרבה קבוצות של דתיים לייט. עם זאת גם עכשיו יש ניסיון שתהיה קבוצה מחויבת הלכתית לתפילה ובקצה האחר קבוצה חילונית של ילדים שרוואים ביהדות שלהם תרבות".

תהליך השינוי שעובר על "קשת" טבעי. מאז ומעולם פנו לבית הספר משפחות שחוו בפועל את הניסיון למוסס את הגבולות בביתם, למשל משפחה מעורבת שאחד מבני הזוג דתי ואחד חילוני. כיום דומה שאפשרות זו הפכה לזרם מרכזי. בעניין הזה משקף בית הספר מציאות חברתית, הרווחת בעיקר בירושלים, שההגדרות שלה לדתיות וחילוניות יותר ויותר נזילות. יש לזה הד גם בסטטיסטיקה, המראה שחילוניות היא הגדרה שפחות ופחות ישראלים מחזיקים בה.

מציאות זו ב"קשת" מאפשרת לירדנה נחתומי ולילדיה "להרגיש בבית", לדבריה. היא באר-שבעית מזרחית, מסורתית ופעילה ב"ממרחק שמש", בית מדרש למנהיגות חברתית. בנה בוגר "קשת" ובתה לומדת שם בכיתה י"א. בת נוספת למדה בבית הספר הדתי הנפרד "הריטמן". "גדלתי בבית מזרחי מסורתי", מספרת נחתומי. "אף אחד מאחיי ואחיותיי לא שמר על הדת. אני שמרתי על הגחלת".

"המחשבה לשלוח ל'קשת' הייתה בהרבה מובנים טבעית לי", היא

ממשיכה. "לא הייתי צריכה את 'קשת' להיכרות עם העולם החילוני, אלא כמקום שאפשר לברר בו שאלות כמו אם אפשר לשמור על הגחלת של העם היהודי בלי לשמור מצוות. ב'קשת' מדברים זהות יהודית טקסטואלית. המפגש היום יומי עם בעלי זהויות שונות והגיוון של המורים מאפשר דיאלוג".

"הילדים שלי ינקו היברידיות מהבית", ממשיכה נחתומי. "אני שמחה שהם לא היו צריכים לעבור את החוויה המשפילה שאני חוויתי כשבבני עקיבא חשבו שהורים שלי חפניקים. הרבה אנשים שמגדירים את עצמם על הרצף של הספקטרום מרגישים בבית כאן. הניסיון המדומיין להגדיר הוא לא ריאלי. אין גם חילוניות אידאולוגית. הגבולות מטושטשים. הרבה חילונים הם דת'שים בעצם".

האם המסורתיות ההולכת וגדלה, חרף החיונית שלה כאופציית ביניים, אינה נוגסת במרחב החילוני בבית הספר? אביכור לא מנסה לטשטש את הבעיה. "יש עולם תרבותי הגותי שאנחנו עוסקים בו, אבל בשאלת השאלה אם אנחנו מצליחים לגבש חוויה חילונית", הוא אומר. "זה אתגר גדול. כל הלימודים בתנ"ך ובמחשבת ישראל נלמדים בשני קולות. גישה מסורתית דתית לצד גישה ביקורתית למקרא. בחלק מהשיעורים שני מורים, דתי וחילוני, מלמדים יחד את אותו טקסט. הם משמשים דוגמה לדיאלוג שבו כל אחד מבין את הטקסט לפי דרכו".

ב"קשת" מנסים לתת ביטוי לקולות רבים בחברה הישראלית. כך למשל, כחודש לפני יום השנה לרצח רבין, בצום גדליה, יוזמנו זוגות דוברים שמסמלים הפכים על המפה הפוליטית, לרוגמה יריב אופנהיימר ויהודה גליק. ביום השנה לרצח רבין ירחיבו את השיח על סובלנות לשיח העוסק גם במתיחת גבולות בדמוקרטיה ופגיעה בהם. כיתות ט' ייפגשו עם דניאל יונס, הומוסקסואל דתי; כיתה י"א תבקר במאה שערים; כיתות י"ב יפגשו את נציגי "ארץ שלום" (מתנחלים ופלסטינים שמדברים על שלום); כיתות ז' יעסקו בנגישות של נכים, על רקע תלמיד נכה ומונשם, שסיים את לימודיו בבית הספר. ובכל זאת נחתומי, המלמדת בבית

הספר "זיו" בעיר – המייצג את כל הספקטרום של החברה הישראלית – סבורה ש"קשת" הוא בועה ומצרה על העובדה שילדיה לא נפגשו יותר עם "ילדי שכונות".

למרות האידיליה הניבטת ממרבית התיאורים, לפחות עצם אחת תקועה בגרונו של בית הספר. הפמיניזם הדתי. מתברר שקבוצה של ילדים מזרחים מהשכונה הביעו התנגדות של ממש לתופעה של בנות המרימות את ספר התורה ומנשקות אותו. הפתרון שמצא אביכור היה לתת מקום נפרד לזרמים השונים. כך, התפילה עצמה, שהייתה בעבר משותפת לכל הדתיים התפצלה. ב"קשת" כיום יש בית תפילה מרכזי אחד ולצדו פועלים שני "מניינים" נוספים: תפילת נשים נפרדת ותפילה שווינית, המאפשרת קריאה של נשים בתורה בימי שני וחמישי. נשאלת השאלה אם הפיצול הזה אינו מעורר חששות או נתפס כמדרון חלקלק.

"אם יש ילדים שהמחווה הקטנות שאנחנו עושים לטובת תפילה שוויונית מפריעות להם והם מגיבים בהתאם, אנחנו מגיבים לזה כאילו זה מעשה של אלימות רגילה. יכולנו לגרום למצב שלא מקבלים ילדים שמרנים. אבל אנחנו רוצים לעשות מהלך חינוכי יחד אתם. ולכן אנחנו מומינים אותם לדיאלוג עם הנשים לשמוע מה כל אחד מרגיש. אנחנו דוגלים בשילוב בין המקום שמומר על המסורת שלי לבין פתיחות המאפשרת לעולמות אחרים להיכנס לתוכי", אומר אביכור. "החיים המשותפים מייצרים משהו טבעי, כי שאלת הזהויות קשורה לשאלות של התבגרות, שאלות שמעסיקות כל ילד. אנחנו פוגשים את האחר והשונה במקום הכי טבעי ואנושי, ואני מניח שזה קשור לאווירת הפתיחות שיש בבית הספר, אווירה שמאפשרת לדבר על הדברים. יש כאן מקום שיכול להכיל את הזהות המורכבת שבאים ממנה, לא רק זהות דתית וחילונית. אנחנו נותנים לילדים סביבה שהם יכולים להיות עצמם בתוכה בלי להתנצל. בסופו של דבר, אנחנו רוצים שהחברה הישראלית תלמד ממה שקורה כאן. ולכן אנחנו מרגימים חיים ביחד. מחדדים הקשבה לצד השני והשלישי והרביעי".

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות
בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

באר שבע

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז
שנותרו בהם עדיין מקומות

למה לא מוויי? למחיי!

יום ראשון

< כל הנחלים הולכים לים - 7 סיורים

< עוצמות התקשורת הבינאישית - רציונאלית ורגשית

יום שני

< קואצי'נג - אימון לאנשי חינוך

< ניחוחות של בית (רשות) מאסטר שף בבישול ביתי

יום שלישי

< עיצוב גרפי ואמנות ממוחשבת

< צילום דיגיטלי ובניית אלבום ממוחשב

יום רביעי

< חשיבה יצירתית ושיפור הזיכרון

הקורסים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 08-6278251 | course-b7@morim.org.il

www.itu.org.il

חברת הקורסים
נשלחה לבייתכם



צילום: רפי קוזץ

פרופסור שקולניקוב המנחה, שהיה גם המורה שלי. "נולדתי ביפו אבל גדלתי ברמת אביב. את רוב חיי ביליתי בבית ספר 'אליאנס'. ארבע שנים כתלמיד, מורה 42 שנים כמורה לחינוך גופני". מורה ותיק גם במכללת ווינגייט.

היית בטוח תלמיד מבריק במיוחד...

"אני יכול להגיד לגנותי שתלמיד מופת לא הייתי, אבל היו צריכים אותי לכל הנבחרות ואז העלו אותי כל שנה מכיתה לכיתה, ואבא שלי היה חוזר מאספת הורים ואומר 'איזה מול שיש מורה לחינוך גופני בבית ספר שדואג שאתה תישאר'". הוא צוחק,

ספטמבר 2016. מרכז תל אביב

מולי יושב איש שלימד אותי כדורסל בכיתה ג' ובכיתה י' לימד פיזיקה, כלומר שחייה, ולימד גם לא להיכנע. אני רוצה לפנות כאן אל הקוראים ולומר להם: המילים שיופיעו בהמשך הרשימה הזאת אינן מבוססות על המקור. הן המקור עצמו.

ככה איציק רם מדבר. הזכרתי לו את מורשת הקרב שלו שאני נושא עמי. הוא לא זכר אף לא אחד מן הסיפורים, מלבד החוק השלישי של ניוטון כמובן. את הדוקטורט שלו כתב אצל

יצחק רם. שלא תוותר לעצמך. שלא תיכנע בלי קרב. אולי רק בשביל זה היה שווה ללכת לתיכון

בניוטון. "היית נותן לנו פשוט להיכנס למים?" "מה פתאום! הייתי הולך על הסכר פיזיקלי יותר רלוונטי".

3

חודשים אחדים חלפו. אמצע כיתה י'. בשעה השנייה חינוך גופני. מה הפעם? קפיצה לגובה. החוורת. לא שלטתי בשום סגנון מתקבל על הדעת. הייתי בטוח שאפשל. אחרי החימום חמקתי בחשאי לכיתה. למה שאתבוה בקפיצה גרועה לגובה אחרי שקפצתי כל כך טוב לרוחק?

הזמן הערמומי שיחק לטובתי. צלצול ההפסקה בישר לי שאני יכול לצאת לחצר. המורים ילכו לחדר המורים, לשתות קפה כמתחייב מתפקידם, וממילא מי ישים לב שאיזה תלמיד נחבא אל הכלים "חתך" באמצע השיעור?

איציק, סליחה, המורה, שם לב. הוא תפס אותי על חם בתחילת ההפסקה, אני אפילו לא בטוח שהספקתי לאכול. "הרשקוביץ", זה היה שמי בימים ההם, ובכית ספר "אליאנס" העדיפו שמות משפחה. "הרשקוביץ, עכשיו אתה בא אתי".

פניו של יצחק רם בערו. זה היה סימן היכר מובהק שלו. הוא ממש כעס. "איפה היית?"

סיפרתי לו שהתביישתי לקפוץ ליד החברים. אני חושב שזה נגע ללב. בעצם, לא בטוח.

"אתה בא אתי עכשיו לקפוץ", הוא אמר.

"עכשיו, בהפסקה? אולי בשיעור הבא?" "עכשיו. עכשיו. כרגע. מיד" (ומן הסתם חשב בלבו: hic Rhodus, hic saltus).

...

וקפצתי. לא עניין אותו כל כך בנוכחות מי זה היה. כל מה שהוא אמר חוזר ואמר היה שאצלו אף אחד לא יותר לעצמו. אף אחד לא ייכנע בלי קרב.

"שלא תוותר לעצמך. שלא תיכנע בלי קרב". אולי רק בשביל זה היה שווה ללכת לתיכון.

1 בא מן האדם וחוזר אל האדם. ספורטאי, מחנך, פילוסוף

ד"ר יצחק רם לא יניח לתלמידיו לוותר לעצמם. מובן שלא יוותר לעצמו. דברים ייעשו אצלו כמו שצריך, וזה רק נשמע פשוט. אני יכול להעיד על כך מנסיוני. רם, מורה מיתולוגי לחינוך גופני, לא עושה חשבון כשהוא מרביץ ערכים. כלומר הוא כן עושה חשבון, והיסטוריה, ופיזיקה, ופילוסופיה הרבה פילוסופיה. אני מאמין באמונה שלמה, הוא אומר, שחינוך גופני, אם מורים אותו כהלכה, הוא המקצוע החשוב ביותר בבית הספר

ישראל שורק

2

שפת הברכה ומתחיל בשיעור: "על פי החוק השלישי של ניוטון", אומר יצחק רם לגברברים חסרי הסבלנות, "גוף המפעיל כוח כלשהו על גוף שני, הגוף השני מפעיל על הגוף הראשון כוח השווה בעוצמתו אך מנוגד בכיוונו".

ככה למדתי על ניוטון ועל החוקים שלו. בשחייה לא כל כך הצטיינתי. הציניקנים יגידו "ברור, מי שרוצה שהתלמידים שלו יצטיינו בשחייה מדבר אתם מתוך המים".

38 שנים מאוחר יותר יגיד לי יצחק רם, בביתו, שהיום לא היה פותח

כיתה י', שיעור ראשון בחינוך גופני. נפגשים בברכה הלימודית ברמת אביב. ישר ויהיתי אותו, למרות שחלפו שש שנים מאז ימי החוג ההוא. נצח בתודעתו של ילד. האם זכר אותי? לשמחתי הוא לא הזכיר דבר. אנהנו מקווים שנקבל זמן חופשי בברכה. אופיר הביא ליתר ביטחון כדור מים. רוצים כבר לקפוץ אל תוך הרטוב... איפה! יצחק רם מושיב אותנו על

1 קיץ 1972. סטודנט צעיר פותח במועדון רמת אביב חוג כדורסל לילדים. לא הייתי ילד גבוה וכדורסל לא הצטיינתי, אבל אם כבר יש חוג אחד בשכונה... נרשמתי. הייתי אחד מקבוצה של חמישה או שישה ילדים שהשתתפו בחוג. למדריך התמיר והנלהב קראו איציק רם. אצלו העיקר היה הגנה ומשחק קבוצתי. מצדו שייגמר באפס אפס. אם תזעק הוא יהיה מבסוט. אגב, הייתה לו בדיחה קבועה: בכל פעם שהיה פאול, כלומר עברה של ממש, ואחד הילדים התחיל לכרסם את פניו במאמץ לשלוט על הדמעות איציק הכריז: "פאול גסו! שלוש זריקות", והצחקו שלו מרביק את הקבוצה ומפיג את העלבון.

באחד האימונים, לפנות ערב, התקרב נער זר אל המגרש. רמת אביב של הימים ההם הייתה מקום צנוע וקטן. ראינו איכשהו שהנער הזה, גדול מאתנו בהרבה, לא בא אל החוג. הוא לקח כדור של אחד הילדים (מצד יקר בימים ההם) ותוך כדי שהעמיד פנים שהוא בוחן אותו וקצת מקפיץ אותו, החל מתרחק מהמקום. בתוך דקה או שתיים הבחין בעליו של הכדור בחסרונו. העפנו מבט אל השרות שממזרח לרחוב האוניברסיטה וראינו נער מתרחק במרוצה. הוא כבר היה רחוק ממש, כי בקושי הבחנו בו. חכו פה, איציק אמר: אני כבר חוזר. ראינו את המדריך שלנו שועט בעקבותיו של הנער. אני אומר לכם, לפחות 150 מטרים פור היו לו, לסחבון, אבל איציק רץ מהר מן הרוח וחיש מהר נעלם מעינינו.

אחרי עשר דקות איציק חוזר במרוצה עם הכדור. קריאות השמחה נמהלות בשאלה הבלתי נמנעת: "מה עשית לגנב הזה?" "איציק עונה: "רצה לשחק, מסכן, הסברתי לו שיש דברים שלא עושים. אמרתי לו שהוא יכול לבוא לשחק אתנו כמו כולם". אפילו טיפת כעס לא בצבצה בקולו. הנער שכדורו חזר אליו אולי התאכזב קצת מן הנימה הסלחנית. איציק המשיך באימונו.

כי היה ברור לו כנראה גם אז שמדובר בהלצה. "טוב, אולי הוא קצת הגזים. הרי הייתי גם בנבחרת השחמט... אחרי שירות צבאי קרבי במיוחד, מתוכו שנתיים בתעלת סואץ, ולימודים בווינגייט קראו לי לדרגל".

אבל למה בחרת דווקא בחינוך גופני?

"ידעתי שאני נמשך לשני העולמות, לספורט ולפילוסופיה. עשיתי את החשבון שספורט אני יכול לעשות כל עוד אני צעיר ופילוסופיה אני יכול לעשות כל חיי, ובאמת ככה ניהלתי את העניינים".

אתה יודע, היום אני מתבייש להודות, אבל לפעמים בתור תלמידים היינו מתבדחים קצת על הרצינות התהומית שבה אתה מתייחס למקצוע.

"אני מגדיר את עצמי כפריק של חינוך גופני. אני מאמין באמונה שלמה שחינוך גופני, אם הוא מופק כהלכה, אם מורים אותו כהלכה ומתייחסים אליו ברצינות, הוא המקצוע החשוב ביותר בבית הספר".

תסביר.

"זה הומניזם. אולי המושג הכי חשוב בפילוסופיה של החינוך בעת החדשה. מקורו בתקופת הרנסנס, והפירוש המילולי הפשטני שלו זה 'בא מן האדם וחוזר אל האדם'. בתקופת הרנסנס החזירו למערכת החינוך את החינוך הגופני, שבימי הביניים קצת נשכח. אצל היוונים הקדמונים החינוך הגופני היה מרכזי מאין כמוהו. היו שני עמודי תמך בחינוך: גימנסטיקה ומוזיקה. מוזיקה מזוהה למעשה עם האמנויות ועם מדעי הרוח, זו לא מוזיקה במונח של נגינה... מוזיקה וגימנסטיקה אלה שני עמודי התמך של החינוך המרכזי היווני הקלאסי, שנשכחו קצת בימי הביניים בגלל התפיסה הקטכיסטית [ספר הדרכה מימי הביניים, שבנוי בסגנון של שאלות ותשובות, ואשר נועד לשמור על המאמין מכל סטייה מדרך הישר ומן האמונה הדוגמטית ביסודות הנצרות], בגלל התפיסה הדואליסטית שהנפש קודמת לגוף, ולכן למעשה לא צריך בכלל גוף. 'התקן עצמך כפרודור לפני שתיכנס לטרקלין', והטרקלין הוא, זו גם תפיסה נפוצה ביהדות, משכנה הנצחי של הנשמה. ברנסנס, בהומניזם, החזירו את החינוך

הגופני משום שהבינו שאדם הוא לא רק רוח, הוא גם גוף. אדם הוא יחידה פסיכופיזית שבה גוף ונפש משפיעים ומושפעים אהדרי. חינוך שמוותר על הגוף הוא חינוך מוגבל".

זה נשמע מוזר. יש מורים לחינוך גופני שנותנים לתלמידים כדור בתחילת השיעור וזהו זה. הפער בין ההומניזם שלך והזיקה גוף־נפש לבין מה שרבים מכירים בבית הספר...

"כמובן. חינוך גופני שנעשה מתוך מחשבה של 'נצל את הזמן', כלומר, תשמור רק שלא יעשו טעויות, חינוך כזה הוא בבוז ומן אבל זה לא חינוך ולא חינוך גופני. חינוך גופני 'תורה היא ולימוד היא צריכה'. אני האמנתי אמונה שלמה בתפיסה הזו. משם באתי. מלכתחילה אמרתי שאני אעשה את מלאכתי נאמנה".

כלומר?

"אני רוצה שהילדים יאהבו לנוע. אני רוצה שהילדים יכירו ספורט, יבינו ספורט. שיהיו גם פעילי ספורט וגם צרכני ספורט. גם כצופים וגם כפעילים שיעשו את זה בצורה נכונה, בצורה הגונה, בצורה שלמה כמו שכן אדם, כמו שאדם מן היישוב צריך לעשות".

תן דוגמה...

"פעם התנהל בבית ספר משחק כדורסל בין שתי כיתות. אני זוכר אפילו איזה כיתות... שחקן אחד נפל על המגרש תוך כדי משחק וכל הילדים של הכיתה היריבה התחילו לצעוק: 'הוא מת, הוא מת, הוא מת'. מה הם עשו? הביאו את תרבות הכדורגל משבת אל בית הספר. מיד עצרתי את המשחק והודעתי שמרגע זה ואילך אני מרשה רק לעודד באופן חיובי. דוגמה פעוטה, פעוטת ערך, אבל היא יכולה להדגים עד כמה יש משמעות למושג חינוך בשיעורי החינוך הגופני".

אתה מלמד שנים רבות בבית ספר תחרותי, הישגי, אפילו מעט דורפני מבחינת הלחץ להשיג תוצאות. נניח שאני תלמיד בבית הספר שלך, מה שאבן קרה לי לפני זמן מה, ונניח שאחרי השיעור שלך מתקיים שיעור אנגלית. יש סכנה שאחשוב ככה: לא משתלם לי לבוא לשיעור אנגלית מיוזע, מותש או נסער כי אז לא אפיק ממנו הרבה. לכן אשתתף בשיעור הספורט שלך

"בחצי כוח"...

"יש משפט תלמודי יפה: 'שותא דינוקא בשוקא או דאבוה או דאימיה'. כלומר מה שהילד אומר בשוק אלה דברי אביו או אמו. אנחנו יודעים שהרשות המחנכת המרכזית הראשונה היא המשפחה, אבל ההשפעה של המורה גדולה יותר ממה שהוא משער ומה שאנחנו משערים. אם המורה משרה אווירה של רצינות, של חשיבות, של משמעות, זה מרבר, הילדים רוכשים את זה. אני לא מתחיל את השנה בלי לדבר על החשיבות של חינוך גופני. למשל אני מספר להם את הסיפור הבא והוא סיפור אמיתי לגמרי. אני בן 66. כל חיי הייתי פעיל. מאוד פעיל. בגיל 60 היה לי התקף לב קשה ביותר. ירשתי מאימא שלי גנטיקה קשה. לא האמנתי שיש לי התקף לב. איך יכולתי לחשוב שלי יש התקף לב. המאצ' הזה יש לו התקף לב? הלכתי לשוק, שיחקתי כדורגל, עשיתי הכול, נשאתי כאבים איומים, הרי אני מסתובב עם התקף לב... בסופו של דבר הכאבים עשו את שלהם. הגעתי לבית חולים. מה אומר לי הפרופסור בטיפול נמרץ לב? '95 מתוך 100 במצבך היו שוכני עפר היום, אחרי שבוע של מה שאתה עשית עם התקף לב. נשארתי בחיים רק בגלל שיש לך לב חזק. למה יש לך לב חזק? כי עשית כל החיים פעילות גופנית'. אני ניצלתי, אני פשוט ניצלתי כי עשיתי ספורט כל החיים".

"אבל אני אומר יותר מזה. אני אומר: תראו, מה תזכרו בעתיד מבית הספר? מה תזכרו מלימודי המתמטיקה שלכם, למשל? מה יצא בסוף עם משפט פיתגורס? זכאי מחוסר הוכחות."

מן הסתם חלק מהתלמידים בכלל לא מבין שזאת בדיחה.

"בדיחות עוזרות להעביר מסר. לכן אני אוהב אותן. ישנה הבדיחה הזאת עם המורה למתמטיקה שסוחר שני סלים מהשוק. בתחנת האוטובוס הוא עוצר, מניח את הסלים על הרצפה ומחכה לאוטובוס. עוצרת מכונית מפוארת, שחורה, מבריקה ובתוכה משהו, התלמיד הכי גרוע שהיה לו מימיו, שעצר את האוטו כי הוא ראה את המורה. 'מה שלומך אומר? מה אתה עושה היום?' ומשה אומר 'אני סוחר, אני רואה קיל בעמלי'. חושב המורה בלבו 'סוחר? משה? הרי הוא

לא ידע לעשות חשבון בסיסי'. איך אתה מסתדר עם החשבון? הוא שואל כעדינות. 'זה פשוט', משה עונה, 'אני קונה ב־100 שקל, מוכר ב־200 שקל, מרוויח את העשרה אחוזים שלי והי'. אנשים יכולים לתפעל את החיים שלהם לא רע בלי להיות מודעים לכל מיני רכדים ומשמעויות. מחנך תפקידו בכל זאת לטעת את המשמעויות".

אני רוצה לפענח את הסיפור שלי אתך מכיתה י'. אני לא זוכר מורה למתמטיקה שישב אתי ואמר 'אתה מוותר לעצמך'. אני לא זוכר מורה לאנגלית שאמר את זה. אבל אתה כן. רתחת מזעם לא בגלל שמישהו הבריז משיעור אלא בגלל שהוא נכנע לעצמו. זה יוצא דופן מאוד מאוד.

"מורה זה אחד שכנשמתו בוער הצורך לתת. להעניק. חייב שיהיה אכפת לו מהזולת. מורה זה אחד שרוצה לראות את הילדים מתקרמים. כשאתה מגיע בסוף היום הביתה אתה שואל את עצמך 'הרווחתי את לחמי ביושר או לא הרווחתי את לחמי ביושר?' 'מה לימדת היום? זה המבחן שלך. ואז אתה יכול ליישר מבט אל המראה באווה. אתה יכול להגיד 'הרווחתי את לחמי'. אני מרוויח את חלקת עולמי הקטנה ביושר, באמינות, בצדק. לא יכול לסבול חיפוף. גם כשהייתי ספורטאי עשיתי את זה. בריצות החברה היו מקצרים. אני אף פעם לא קיצרתי. תמיד עד הקצה. אני לא יודע מאיפה זה בא. הצורך הזה לעשות את הדברים בסדר".

לא להחליק פינות.

"כן. לעשות את הדברים בסדר. פשוט לעשות את הדברים בסדר".

אבל אתה חי באותו עולם שבו הטוטליות של מבחן התוצאה מאיימת להפוך את האתיקה של הבורנות, האתיקה של העקרונות, למיותרת. זו סכנה גדולה.

"נכון. אני בטבעי איש אתיקה של ערכים ולא תוצאות. במקצוע שלי זה בולט. הספורט מקורו בחינוך הגופני. בעידן המודרני התהפכו היוצרות. האב נהיה לִפְנֵי, כלומר החינוך הגופני נתפס בטעות כצאצא של הספורט, למרות שמבחינה היסטורית זה הפוך. הספורט נולד מחינוך גופני. אדם השתתף בפעילויות ספורטיביות

כחלק מטקסים שליוו אותו לאורך חייו. אנחנו לומדים את זה מהמורס. זה התחיל בטקסי האבלות שבהם ציינו את זכר קורבנות הקרב. מה הצורה הטובה ביותר לציין את זכרם? חיקו את המעשים שהם עשו בחייהם. אם הם היו לוחמים או רכבו לכבודם. אם סייפו, סייפו לכבודם. לכן ירו בקשת והטילו כידון והתאבקו. ככה התחיל הספורט. הספורט התחיל

מחינוך גופני, והיום הוא כבר בולע אותו. בארצות הברית זה בולט מאוד. בתי ספר מטפחים קבוצות ספורט מעולות. לכאורה זה בא על חשבון החינוך הגופני, אבל בעצם מחקרים מוכיחים שבבתי ספר כאלה גם רמת החינוך הגופני גבוהה. כך שלא תמיד יש מתח מעשי בין מכוונות לתוצאה לבין מכוונות לאורח חיים, לחינוך גופני ממש.

"מצד שני, כמו שאמרת, מה שלא מקדם את התלמידים באוניברסיטה פחות מעניין אותם. ניסיתי להקים מגמה לחינוך גופני, בהיקף של שלוש וחמש יחידות לבגרות ופשוט לא עלה בידי. תלמידים הולכים למקומות שמקדמים אותם".

כן, אבל מה בנוגע לערכים שמתנגשים ממש בין הספורט לבין החינוך הגופני?

"זה הלב של הסיפור. הבעיה היא בערכים שעולם הספורט מייצג ומה המשמעות שהוא בלע את הערכים שהחינוך הגופני הקלאסי מייצג. היום אנחנו חלק מעולם הספורט. זה עולם שלא רואה בעניינים, עולם של 'נדרוף, רצה קרימה. השתחל ביניהם רץ נוסף, רוס', שבכלל לא התכוון לרוץ את המסלול כולו. לפתע, הרץ הזה נתקל בגזע ונפל (בכל זאת ריצת שדה)... והחל לדמם. כל הרביעייה המובילה, כאיש אחד, עצרה ועזרה לו. אחרים עברו אותם. בסופו של דבר איש מבין הארבעה לא זכה באותה אליפות, אבל האירוע הוא אירוע מכונן שמחנכים לאורו.

"את המסר הזה צריך לשנן: התחרות הספורטיבית נועדה להביא אותי למיטבי. להוציא ממני את המקסימום שבי. המיטב שבי יכול להתבטא רק בתחרות עם האחר. זו הסיבה שעליי לכבד אותו, מפני שהוא אפשר לי להוציא את מיטבי. לכן אני חייב להיות אדם. להיות בין אדם מאכזב אתי. אני יכול להבטיח

אני אומר:

"תראו, מה

תזכרו בעתיד

מבית הספר?

מה תזכרו

מלימודי

המתמטיקה

שלכם,

למשל? מה

יצא בסוף

עם משפט

פיתגורס?

זכאי מחוסר

הוכחות"

התחרות

הספורטיבית

נועדה להביא

אותי למיטבי.

להוציא

ממני את

המקסימום

שבי. המיטב

שבי יכול

להתבטא

רק בתחרות

עם האחר.

זו הסיבה

שעליי לכבד

אותו, מפני

שהוא אפשר

לי להוציא

את מיטבי

לך שהוא הרבה יותר מזה). וינס לומבארדי, מאמן פוטבול אמריקאי דגול, נהג לומר: Winners never quit. Quitters never win (מנצחים לעולם אינם פורשים. אלה שפורשים לעולם אינם מנצחים)".

אני עוצר אותך לרגע. מה לומדים מכל הציטוטים האלה?

"שאנחנו ממוקדים בניצחון, ובוה מסתכם העניין. שבתרבויות רבות הספורט ניצח את החינוך הגופני לא רק בתקציבים אלא גם בערכים".

בעניין הזה: אחד הדברים שמטרידים אותי הוא אובדן מסוים של אצילות רוח, של ויתור. בספורט אנחנו כמעט לא רואים מעשים של אצילות נפש, הימנעות מעברה נניה, גם במחיר של ויתור על הניצחון. אם אני רואה שחקן שמישיג אותי בריצה — למה זה לא מובן מאליו שאני פשוט מניח לו להשיג אותי במאוזן לכדור?

"אתה צודק. יש פה בעיה. היא בעיה של כולנו. אין משחק קבוצתי היום שבו לא מדברים על 'עברות טובות', 'עברות חמות'. כבר התרגלנו לזה לאסוננו. מצד שני, יש דוגמאות לאצילות נפש למרות שהן נדירות. הנה דוגמה אחת כזאת: לפני כמה שנים התקיימה אליפות עולם במרוצי שדה ומנהלים אותם כמו טניס, לאורך העונה כולה. כולם מכירים את כולם והטובים מנצחים. בדרך כלל אלה אותם האנשים שמגיעים לגמר. רביעיית המובילים כהרגלה רצה קרימה. השתחל ביניהם רץ נוסף, רוס', שבכלל לא התכוון לרוץ את המסלול כולו. לפתע, הרץ הזה נתקל בגזע ונפל (בכל זאת ריצת שדה)... והחל לדמם. כל הרביעייה המובילה, כאיש אחד, עצרה ועזרה לו. אחרים עברו אותם. בסופו של דבר איש מבין הארבעה לא זכה באותה אליפות, אבל האירוע הוא אירוע מכונן שמחנכים לאורו.

"את המסר הזה צריך לשנן: התחרות הספורטיבית נועדה להביא אותי למיטבי. להוציא ממני את המקסימום שבי. המיטב שבי יכול להתבטא רק בתחרות עם האחר. זו הסיבה שעליי לכבד אותו, מפני שהוא אפשר לי להוציא את מיטבי. לכן אני חייב להיות אדם. להיות בין אדם מאכזב אתי. אני יכול להבטיח

Some people believe: Winning is not the most important thing, it is the only thing that matters. I am very disappointed with that attitude. I can assure you it is much, much more important than that. (יש המאמינים שכדורגל הוא עניין של חיים ומוות. הגישה הזאת מאכזבת אותי. אני יכול להבטיח

Some people believe: Winning is not the most important thing, it is the only thing that matters. I am very disappointed with that attitude. I can assure you it is much, much more important than that. (יש המאמינים שכדורגל הוא עניין של חיים ומוות. הגישה הזאת מאכזבת אותי. אני יכול להבטיח



צילום: תומר רייכמן

העיונות, ההתלהמות, הפחד, החשדנות והניכור מתחילים בנו, המבוגרים

אנחנו לא יכולים לחנך לשותפות כשאינו לנו חרדי או דתי אחד ברשימת הטלפונים שלנו, כשמעולם לא ביקרנו בעיר ערבית, כשאין לנו מושג במה חילוני מאמין

הם זקוקים למודל לחיקוי. אם המשימה שלנו היא לגדל כאן דור חדש, אנחנו צריכים קודם כול בעצמנו לעשות איזושהי קפיצת אמונה. להיות בעצמנו משהו אחר.

כן, אני חושש שאנחנו הבעיה. הבורות, העוינות, ההתלהמות, הפחד, החשדנות והניכור ההדדיים מתחילים בנו, המבוגרים. הרי ככה גידלו אותנו, ככה חינוכו אותנו – בין חומות, ממשיות ומנטליות. אנחנו קוראים כאן תיגר על שנים של הזנחה, שבהן החומות בינינו צמחו פרא באין מפריע, ניוזנות מפרובוקציות, מקיצונות וקיצונים.

שינוי המציאות הנוכחית הוא אתגר מורכב. בראש ובראשונה כי אנחנו תוצרי המציאות הזאת. כי אנחנו לא מכירים מציאות אחרת, ולכן גם מתקשים לדמיין כזאת. אנחנו לא יכולים לחנך לשותפות כשאין לנו חרדי או דתי אחד ברשימת הטלפונים שלנו, כשמעולם לא ביקרנו בעיר ערבית, כשאין לנו מושג במה חילוני מאמין; האם יכול להיות שמורה או מנהלת מוסמכים לתפקידם מבלי שעברו חוויה משמעותית של מפגש עם החברה הישראלית? איך הם יכולים להיות מורי דרך לתקווה ישראלית כשהם בעצמם לא הלכו בדרך הזאת?

אני קורא לכם, לכולנו: אנחנו, המבוגרים, תחילה. אנשי המטה, המנהלים, המורים, אנשי הצוות, תחילה. אני רואה עתיד שבו מפגש

צעידה בשרה מוקשים שאי אפשר לפרק. האמת היא שגם אני היססתי, אבל היו לנו שותפים אמיצים, ובעיקר – האווירה בשטח הייתה משכנעת, כי השטח, השטח זעק לשינוי.

היום, שנה וחצי אחרי, אני מתבונן בכם (אנשי החינוך בשטח, בתי הספר הווכים באות התקווה הישראלית), אני רואה איך אתם מתייצבים למשימה האדירה הזאת, ואני מתמלא תקווה. נמצאים כאן מחנכות ומחנכים מכל קצות הארץ שאומרים: הנני. הנני כמו שאני. חרדי, חילוני, דתי לאומי או ערבי. הנני כמו שאני, מבלי לוותר על אמונתי. מבלי לוותר על זהותי. הנני כמו שאני, נכון להכיר, לבנות גשר.

אני לא מתחמק מכך שהמסע המשותף הזה הוא עדיין מסע

אני קורא לכם, לכולנו: אנחנו, המבוגרים, תחילה. אני רואה עתיד שבו מפגש עם החברה הישראלית הוא חלק מהכשרת היסוד של כל מורה בישראל

בשרה מוקשים ושישי מגורים שקשה להם יותר מאחרים לקחת בו חלק. אולי גם התחלנו מאוחר מדי. אבל היום אני משוכנע שיש גם איך לתקן, ואנחנו, אתם, כבר מתקנים.

זה כנראה השלב בנאום שבו אני אמור להתחיל לדבר על הילדים שלנו. התלמידים שלנו. העתיד שלנו. אבל הרשו לי רגע להיות בוטה ולומר: אנחנו מדברים יותר מדי על הילדים שלנו ופחות מדי על עצמנו, המבוגרים. אי אפשר לחנך לשותפות: צריך לחיות אותה. הילדים שלנו לא זקוקים לחינוך לשותפות;

אבני דרך
ואבני נגף
בבניין תקווה
ישראלית

נאום הנשיא בכנס "תקווה ישראלית"

18 בספטמבר 2016*

אנחנו מדברים יותר מדי על הילדים שלנו. הבורות, העוינות, הפחד, החשדנות מתחילים בנו, המבוגרים. אי אפשר לחנך לשותפות: צריך לחיות אותה. אם המשימה שלנו היא לגדל כאן דור חדש, אנחנו צריכים קודם כול בעצמנו לעשות איזושהי קפיצה. להיות בעצמנו משהו אחר

יקירי,



יום חמישי האחרון התפרסמו בעיתונות קטעים נוקבים מרוח המבקר בנושא החינוך לשותפות ומניעת גזענות, שיוגש לי בהמשך השבוע. אינני רוצה להתייחס לפרטי הרוח שטרם הוגש לי, אבל אני כן מבקש לומר: דוח המבקר נוגע בנקודה כואבת, מורכבת ורגישה. הוא מצביע על מה שכולנו כאן כבר יודעים – שהחינוך לשותפות איננו פעילות העשרה או מעשה של רצון טוב, כי אם צורך אסטרטגי למדינת ישראל.

כשהשקנו לפני קצת פחות משנה וחצי את "תקווה ישראלית" בחינוך, היו מי שהגיבו בצניניות ובספקנות. אחרים הוהירו שזו

* בכנס חולקו אותות הנשיא לאנשי חינוך חרדים, חילונים, דתיים לאומיים וערבים המשתתפים בפרויקט "תקווה ישראלית" (ראו כתבה בגיליון זה)

נאומו רב ההשפעה של הנשיא ריבלין בכנס הרצליה (יוני 2015) זכה לכותרת "נאום השבטים" או "הסדר הישראלי החדש". הנאום תיאר את החברה הישראלית כמורכבת מארבעה שבטים, בערך שווי גודל, שאף לא אחד מהם יכול או זכאי לתבוע לעצמו בלעדיות. במקום שאיפת השווה להביס את האחרים קרא ריבלין להישיר מבט אמיץ אל המציאות הזאת, על כל הכאב והווייתור הכרוכים במבט הזה, ולכונן שותפות במקום מאבק מתמיד והרסני על ההגמוניה. ארבעה יסודות התווה ריבלין לכינון השותפות החדשה.

- תחושת ביטחון של כל מגזר שכניסה לשותפות הזאת אינה כרוכה בווייתור על מרכיבי היסוד של זהותו;
- אחריות משותפת לגורלה ולעתידה של ישראל;
- הוגנות ושוויון: שום אזרח לא יופלה לרעה בגין השתייכותו "השבטית";
- יצירת הישראליות המשותפת היא אתגר טומן עושר והשראה, ולא רק משימה הכרחית;

פרויקט "תקווה ישראלית" שיוזם הנשיא מאגד בתוכו בתי ספר ומנהיגי חינוך מכל השבטים בישראל - החרדי, החילוני, הדתי והערבי.

לנוסח המלא של הנאום ראו <http://tinyurl.com/hjcr3cy>

**"יש לכן עצה כלשהי למורה כזה בתחילת דרכו?"
שאלתי. "שיהיה כמו שהוא", אמרה אמאני ג'זאר,
מורה לערבית בכפר הנוער בת גלים, והוסיפה "שלא
ינסה לשנות את עצמו כדי להתאים". אנשים מכבדים
ומקבלים את השונה רק כשהוא נאמן לעצמו**



עברתי בסביבה של שוחרי התקווה: תצפית של מבקר מזדמן

כתבנו **אמתי מור**, ספקן במהותו,
נחשף לראשונה ליוזמת "תקווה
ישראלית" בכנס בבית הנשיא.
להבנתו, אפשר להדס בזירות בין
כמה מהמחלוקות הפחות מהותיות
בין השבטים, אבל חלק מהן דורשות
שינסו לפרק אותן, בזהירות ובאומץ.
יכול להיות שבדרך למנוחה ולנחלה,
כמה מהן יהיו חייבות להתפוצץ

עם החברה הישראלית הוא חלק מהכשרת היסוד של כל מורה בישראל. שהשתלמויות מקצועיות למורים ומנהלים מתקיימות במשותף עם מגורים שונים, שכל מורה מתנסה לפחות תקופה קצרה בהוראה בכית ספר במגור אחר; עתיד שבו חרדי המורים שלנו מגוינים יותר; עתיד שבו תפקידי המטה אינם מגזריים בהכרח, לא רק מפקח ערבי לערבים, דתייה לדתיים, חילוני לחילונים. רק בעתיד כזה שבו אנחנו המבוגרים מוותרים על הפחד ומשמישים בעצמנו דוגמה חיה לאפשרות של שותפות, נוכל להנך את ילדינו לשותפות, להבטיח להם עתיד של תקווה ישראלית.

כשאני מתבונן בכס [הזוכים באות התקווה הישראלית] אני יודע שהעתיד הזה הוא בהישג ידינו. כשאני שומע על מנהל מחוז שלוקח 400 מנהלים ומנהלות למסע בין ארבעת השבטים – זה לחיות שותפות. זו תקווה ישראלית. כשאני שומע על מורה דתייה שנחשבת מורה אגרית לתלמידיה הערבים בלוד; על מורה ערבי שמלמד את תלמידיו היהודים בחיפה איך לקרוא שירה – זה מודל לחיקוי. הנוכחות שלהם יום יום בחדר המורים, במפגש עם התלמידים וההורים, זו תקווה ישראלית.

הרשו לי לבקש מכם בקשה לשנת הפעילות הבאה של "תקווה ישראלית" בחינוך: השקיעו בעצמכם. בחוויה הישראלית שלכם. לפני שאתם מפתחים מערכי שיעור חדשים, לפני שאתם לוקחים את התלמידים שלכם למפגשים – ודאו שאתם בעצמכם המודל והדוגמה החיה למה שאתם מבקשים מהם להיות. השתמשו בשנה הזאת כדי לצאת למסע תגלית ישראלית משלכם. לא כי אנחנו מוותרים על הילדים שלנו, לא כי אנחנו מפחדים עליהם, אלא כי אנחנו צריכים קודם כול לעבוד על עצמנו. רבאב נאסר, מנהלת "אורט" הערבי ברמלה, אמרה כאן מוקדם יותר היום: "אנחנו, המבוגרים, מפחדים. צריך להעז. רק שנמצאים בתוך זה – מבינים כמה זה אפשרי". אני מסכים אתך, רבאב. הכול מתחיל בנו. אנחנו אלה שמציבים מחסומים שלא בהכרח קיימים. אנחנו אלה שצריכים להעז. ורק כשנתחיל ללכת, נבין כמה זה אפשרי.



הניחו לילדים. אנחנו צריכים קודם כול לעבוד על עצמנו

השקיעו בעצמכם. בחוויה הישראלית שלכם. לפני שאתם מפתחים מערכי שיעור חדשים, לפני שאתם לוקחים את התלמידים שלכם למפגשים – ודאו שאתם בעצמכם המודל והדוגמה החיה למה שאתם מבקשים מהם להיות. השתמשו בשנה הזאת כדי לצאת למסע תגלית ישראלית משלכם

הדובל'ה גליקמן ("שטיסל") והיוצר יהונתן אינדרסקי ("שטיסל"). המארגנים חשבו כנראה שכוכבי סדרות טלוויזיה שמציגות ערכים וחרדים בשעות צפיית השיא של חילונים ודתיים-לאומיים יוכלו לספק מבט תרבותי על מערכת היחסים בין השבטים. גם הרעיון הזה היה נחמד, אבל בפועל לא ברור מה היה לדוברי החבובים להציע לאנשי החינוך, מלבד כמה בדיחות של גליקמן והדרישה של עיסא מכולם לומר "הציבור הערבי" ולא "המגזר הערבי" בנימוק המנצח: "כי אנחנו ציבור ולא מגזר".

החלק השני של האירוע היה מוצלח יותר מנקודת מבטי מבקר מזדמן, בין השאר משום שהשמש החלה לשקוע וקריירות ירושלמית של ראשית הסתיו הפכה את השהייה במשכן הנשיא לנעימה מאוד. המעבר לסדנאות קטנות, שבכל אחת מהן התמקדו בדבר אחר שקורה בשטח כחלק מהיוזמה היומרתית, עורר אינטימיות ואופטימיות. בסדנה שנכחתי בה דיברו שתי מורות: שרה קירשטיין, דתייה-לאומית המלמדת עברית בבית הספר הערבי "אורט" ברמלה, ואמאני ג'זאר, ערבייה המלמדת ערבית בכפר הנוער "כפר גלים" במועצה האזורית חוף הכרמל. סיפוריהן האישיים דומים למדי. הן הגיעו לבתי הספר שהן מלמדות בהם במקרה, לא מתוך אידאולוגיה, והן מאושרות. העובדה שהן נציגות של "שבט" אחר במקום עבודתן מזמנת להן אתגרים של ממש, אבל גם עניין רב, והתחושה של שתייהן היא שהצוות, התלמידים וההורים מקבלים אותן בחום ובאהבה. היה ברור שהן ממליצות לכל מורה או מורה להתנסות בזה. "יש לכן עצה כלשהי למורה כזה בתחילת דרכו?" שאלתי. "שיהיה כמו שהוא", אמרה ג'זאר והוסיפה "שלא ינסה לשנות את עצמו כדי להתאים". לדבריה, אנשים מכבדים ומקבלים את השונה רק כשהוא נאמן לעצמו.

לאחר הפסקת קפה, שיש לקוות שהתקיימו בה שיחות חולין מהסוג שהשר בנט המליץ עליהן, ננעל האירוע בהופעות "ספוקן וורד" (בימינו אי אפשר בלי זה כנראה) ובחלוקת "אות הנשיא לחינוך לשותפות" לשנה זו (נאום הנשיא עצמו מובא בגיליון זה). אם לשאול דימוי מדברי הפתיחה של הנשיא, שום מוקש לא התפוצץ בערב הזה. האם זה בהכרח חיובי? אחרי הכול, אפשר להרס בזהירות בין כמה מהמחלוקות הפחות מהותיות בין השבטים, אבל חלק מהן דורשות, לדעתי, שינסו לפרק אותן, בזהירות ובאומץ. יכול להיות שבדרך למנוחה ולנחלה, כמה מהן יהיו חייבות להתפוצץ.

צת יותר משנה לאחר שנשא נשיא המדינה ראובן (רובי) ריבלין את "נאום השבטים" המפורסם שלו התכנסו כשלוש מאות איש, רובם אנשי חינוך, במשכנו בירושלים לכנס "תקווה ישראלית בחינוך". הכנס ביקש להציג את מערכת החינוך כגורם משמעותי, אולי החשוב ביותר, בשיתוף הפעולה בין ארבעת השבטים השונים בחברה הישראלית אליבא דריבלין: החילוני, הדתי-לאומי, החרדי והערבי. בנאום הפתיחה סיפר הנשיא על הדרך שעוברת היוזמה מאז השקתה. לדבריו, זה כמו "מסע בשדה מוקשים". חרף הקשיים והחשש ש"התחלנו מאוחר מדי", ברור לו שיש מה לתקן ושאפשר לתקן. "כשאני מתבונן בכס", אמר בפנייה נרגשת לקהל אנשי החינוך שישב לפניו, "אני יודע שהעתיד הזה הוא בהישג ידינו".

מי שהתלהבה קצת פחות כנראה היא השמש, שקפחה על ראשיהם של האורחים האומללים וגרמה לעובדי המשק להתרוצץ אנה ואנה עם שמשיות ובקבוקי מים, שחילקו לקהל הסובל. "אני מתנצל על השמש", אמר מנכ"ל בית הנשיא הראל טובי, שטען כי נאום השבטים הוא לא פחות מציון דרך לחברה הישראלית. "חזון או חלום, זה תלוי בנו", סיים את דבריו בפאתוס, וניגש לתפוס לעצמו קצת צל. שר החינוך נפתלי בנט, שבהשוואה להופעותיו בטלוויזיה לצד ראש הממשלה נראה נינוח וטוב לב ליד ריבלין, הרחיק לכת ואמר שהשמש מוכירה לו את אברהם אבינו, שישב ב"פתח האוהל כחום היום". "אני אופטימי", אמר בנט, "כי אני רואה מנהיגות מכל השבטים שחפצה לחיות פה ביחד".

רשמתי לעצמי: השמש מסוכנת לא רק לעור, אלא גם לראש. היא עוללה לגרום לפאטה מורגנה. לסיום דבריו חילק השר בנט שני טיפים: הראשון, "שיטת הקפה". לטענתו, שיתופי הפעולה הפוריים ביותר מתחילים בשיחות החולין בהפסקת הקפה; והשני – פחות דיבורים יותר מעשים. "בלי חפירות", ציטט את ילדיו והזכיר גם את אשתו, החילונית, הוכחה חיה לכך שאפשר לגשר על פערים. "יש אהבה, נסדר עם כל היתר", ציטט גם אותה.

כשהמכובדים על הבמה סיימו, עבר המיקרופון לקהל. נציגי השבטים השונים שיתפו בסיפורי הצלחה שהשתתפו בהם במסגרת היוזמה. השמש המשיכה להעיק. הסיפורים, שהיו ראויים להערכה, נבלעו אלו באלו. היה קשה לעקוב.

לסיום החלק הראשון התקיימה על הבמה שיחה בהנחיית מיקי חיימוביץ', בהשתתפות השחקנים נורמן עיסא ("עבודה ערבית")

ראובן ריבלין

נצטרך כמה דורות כדי לסלול את הדרך המשותפת שלנו. אנחנו רק בתחילתה!

נשיא המדינה משיב על השאלות של הד החינוך: כמו בטבע, אי אפשר להפריח ניצנים מלמעלה; צריך לטפח את תהליכי צמיחתם מהקרקע. הנכונות של כל שבת לקיים את המשא ומתן הזה באומץ ובפתיחות, לסמן את ציפור הנפש שלו – מרכיבי זהותו שאינם ניתנים לשינוי או לערעור – לצד החלקים שהוא מוכן להגמיש ואולי אפילו להשיל היא אחד הגורמים שיקבעו כמה דורות נצטרך כדי לסלול את הדרך המשותפת שלנו

הו בעצם מקורה של השבטיות הישראלית?

האם השבטיות הישראלית היא תוצר טבעי או נגזרת של מדיניות מכוונת? לדעתי היא בעיקרה טבעית. האדם הוא יצור שבטי במהותו – אנחנו מחפשים מקום וקבוצה להשתייך אליהם, וראי כשמקימים חברה. מדינת ישראל אמנם כמעט בת שבעים ובחיי אדם – ואני מעיד מניסיון אישי – אלה שנות חיים שנחשבות לקילומטר' לא מבוטל. אך בהיסטוריה של חברות, מדינות ועמים היא עדיין צעירה.

כמדינה וכחברה אנחנו עדיין בתקופת העיצוב שלנו. בתקופות כאלה הרצון להתמקם באמצעות שייכות לקהילות קרובות וקטנות יותר הוא אך טבעי. צריך לזכור שהפיצול הראשוני בין זרמי החינוך השונים קיים מאז ומעולם, והוא חלק מההסכמות, ה"סטטוס קוו", שאפשרו את השותפות בין זרמים אידאולוגיים שונים במאמץ להקמת מדינת ישראל. חלק מהפיצול, עם זאת, איננו בגדר כוח טבעי או הטבע האנושי, אלא הוא משתמר ואולי אף מתחזק בשל בחירתה של המדינה לכבד את האוטונומיה של הקהילות השונות מאז הקמתה, כולל את קיומם של מגזרי חינוך נפרדים.

האם עלינו לוותר על הכמיהה לרקום סיפורי ישראלי מלבד ומשותף לארבעת השבטים של החברה הישראלית (חזן מזובויות אדם, ציונות לחוק וכובוד הדדי)?

ראשית, כמיהה היא דבר שאסור לוותר עליו לעולם, גם בהקשר של טווייט אתוס ישראלי מלבד. שנית, ייתכן שבעתיד יהיה מקום גם לחשוב על אתוס שיחבר בין השבטים השונים, אבל

ההתבדלות היא חלק מציפור נפש של הציבור החרדי. חייבת להיות רגישות עמוקה לתהליכי הבחירה של חלקים ממנו להשתלב

אני חושב שעוד מוקדם לגבש אחד כזה. ישנם תהליכים אטיים המתרחשים בתוך חיינו כאן וצריך סבלנות כדי שיתלכדו. כרגע השבטים השונים אינם יכולים להתחבר לאתוס אחד.

צריך לזכור שאפילו הכמיהה לאתוס ישראלי משותף מעלה חששות רבים. אחת הביקורות שהועלתה נגד תפיסת "הסדר הישראלי החדש" שהצגתי הייתה שזו תפיסה פוסט-ציונית. ואף על פי שאני ציוני בכל איבריי, גידיי ונימי נפשי, אני מבין שיש כאן חשש אמיתי של מי שחושבים שהציונות בסכנה וצריכה



אבני דרך
ואבני נגף
בבניין תקווה
ישראלית

מחודשת של תקווה ישראלית?

אני חושב שאפשר להצביע על שלוש אבני נגף מרכזיות בעת הזו: חוסר אמון, פערים וחוסר נכונות לשתפות. חוסר האמון מתבטא בשתי רמות מרכזיות. הרמה הראשונה היא בין השבטים השונים, בתחושה שכל צעד לכיוון שבת אחד על חשבון שבת אחר. זה מצב שמוביל להסתגרות ולתחושה שצריך מלחמה אבולוציונית שבה החזק הוא שישרוד. לא במובן הביולוגי, אלא בהישרדות ערכיו, האתוס שלו ותפיסת העולם שלו – כיצד מדינת ישראל צריכה להיראות ולהתנהל לדעתו.

הרמה השנייה היא האמון בין כל שבת לבין המדינה או מייצגיה. התרגלנו לפוליטיקה סקטוריאלית, שניזונה ומתפרנסת מקיצונות והקצנה ומשמשת תמריץ להעמקת השבטיות, במקום לעצב ולייצג "טוב משותף". כל עוד השבטים רואים ושומעים ומבינים שמי שידאגו להם יהיו רק הנציגים שלהם, כל עוד תהליך הבנייה והאישור של תקציב המדינה ייראה כמו משחק סכום אפס, יהיה קשה ליצור אמון בתקווה ישראלית כלל-שבטית.

בעניין הפערים, מדובר בהסבר פשוט. במציאות הנוכחית יש פערים מובנים בין השבטים השונים: בתקציבים, בתשתיות, בקרקעות. כאשר לעוני בישראל יש פנים שבטיות מובהקות מצד אחד, ומצד אחר כאשר רוב ככל התפקידים הבכירים במשק מאוישים על ידי בני מגזר אחד או שניים, לא יהיה אפשר לבנות כאן עתיד משותף.

אני מאמין גדול בכך שכל ילדי ישראל צריכים לדעת ערבית ולדבר בה. אגב, היא גם חלק מרכזי ביכולת שלנו להבין את המרחב שאנו חיים בו וגם מקור עשיר לחידושי עברית. אני תומך ואתמוך תמיד בכל יוזמה המעודדת את ילדינו ללמוד ערבית, מדוברת ולא רק ספרותית

ואחרונה, הנכונות לשתפות. אני מניח שיש קוראים שחושבים שמתוך ארבעה שבטים יש שבת אחד או שניים המוכנים פחות מאחרים לבנות שותפות. זו טעות. בסדר הישראלי החדש, שבו החברה מורכבת מארבעה שבטים ההולכים ומתקרבים זה אל זה בגודלם, מבנה הבעלות על החברה הישראלית ומדינת ישראל משתנה לנגד עינינו. משמעות הדבר היא שמקומם של כל השבטים משתנה. כדי לבנות שותפות יש כאלה שיצטרכו להחליט על אילו חומות הם מוותרים, וזו החלטה לא פשוטה בכלל. אבל יש גם כאלה שיצטרכו לוותר לטובת השותפות על המשאבים והנכסים המרוכזים שהיו נחלתם הכמעט בלעדית עד עתה. זהו משא ומתן עדין, עמוק, לעתים גם כואב. אנחנו רק בתחילתו.

הנכונות של כל שבת, על גיוון הקבוצות שבתוכו, לקיים את המשא ומתן הזה באומץ ובפתיחות, לסמן את ציפור הנפש שלו – מרכיבי זהותו שאינם ניתנים לשינוי או לערעור – לצד החלקים שהוא מוכן להגמיש ואולי אפילו להשיל היא אחד הגורמים המרכזיים שיקבעו כמה דורות נצטרך כדי לסלול את הדרך המשותפת שלנו.

הגנה ולדעתם כמיהה לאתוס משותף או התעקשות על שוויון אורחי עלולות לחסל את הציונות. אני סבור שזה חשש שעלינו להתגבר עליו. אני חושב שהציונות איננה בסכנה, להפך – היא חזקה ואיתנה. כך גם טענתי בוויכוחים הארוכים שהיו לי עם אותם חוששים. אבל זו דוגמה שממחישה בעיניי את חוסר הבשלות שלנו לעצב אתוס משותף בעת הזו.

אני מאמין שאת הסיפור המשותף, העתידי, יעצבו הדורות הבאים. זו גם אחת הסיבות המרכזיות לחשיבות ההשקעה בחינוך לשתפות – בהיכרות ביניהם, בלמידה שלהם זה את זה, בטיפוח כלים ומיומנויות לשיתוף פעולה ולהובלה של החברה שלנו קדימה ביחד.

אני מאמין שהאתוס המשותף שיכול להתעצב כאן יהיה מוכוון עתיד ויתמקד באתגרים העומדים לפנינו כחברה ומדינה. תפקידנו המרכזי הוא לסייע לאתוס הזה לצמוח, אבל לא לכפות אותו. כמו בטבע, אי אפשר להפריח ניצנים מלמעלה; צריך לטפח את תהליכי צמיחתם מהקרקע.

...

האם אתה תומך בחינוך ישראלי ממלכתי? שיהיו נורמות ערכיות ותחומי ידע משותפים לכל האזרחים? מה לדעתך צריך להיבנות לאותה ליבה משותפת? ערכים בלבד או גם תכנים? צריך לציין שזה איננו דבר מובן מאליו שמדינה מקבלת אחריות על החינוך, למרות שמרבית המדינות המודרניות רואות בחינוך אחת מאבני היסוד שעליהן מושתתת המדינה. יש מדינות ששאלת החינוך היא עבורן שאלה תועלתנית שעיקרה איך לעצב את עובדי המחר, באילו תחומים להכשיר אותם ככוח עבודה יעיל במשק עתידני. יש מדינות, ולשמחתי ישראל היא אחת מהן מאז הקמתה, שלחינוך יש גם משמעות ערכית עבורן.

בהתייחס ללימודי ליבה – אינני מאמין בכפייה. בתלמוד נאמר על התורה "תורה מונחת בקרן זוית, כל הרוצה ליטול – יבוא ויטול". אני מאמין שזה היחס שצריך לפתח כלפי לימודי ליבה. המדינה צריכה להציע חינוך בעל בסיס ליבה משותף, כבר משקל ואיכות, שיכלול גם אלמנטים ערכיים המתייחסים לשותפות הנדרשת כדי להבטיח את המשך שגשוגה של החברה הישראלית. כלל הורמים יזמנו להשתתף בלימודי הליבה הללו. עם זאת, כאמור, אינני מאמין בכפיית הבסיס הזה.

...

מהן אבני הנגף שאתה מזהה במסע הארוך שלך לבנייה

האם העיונות ההדדית, למשל זו שבאה לידי ביטוי ברשתות

ראובן (רובי) ריבלין הוא נשיא מדינת ישראל



צילום: רפי קוזן
ירמי סטביסקי. מי שרוצה לראות כמה החיים אומללים בלי דמוקרטיה שייטע כמה קילומטרים צפונה



אבני דרך
ואבני נגף
בבניין תקווה
ישראלית

ירמי סטביסקי, מנהל תיכון "הימלפרב" בירושלים, מאמין שישראל היא מקום נהדר לחיות בו, שמרבית הצעירים אינם צינים, שנתניה יוצקת משמעות בחיים. שיחה עמו מעוררת מחשבה כשם שהיא נוגעת ללב. סטביסקי הוא אידאולוג אנטי-אידאולוגי. אידאולוג של מורכבות, של תנועה ושל נגיעה מתמדת בזולת, אידאולוג המעודד סימני שאלה ולא אחת אומר "אני לא יודע"

חברתיות כלפי השמאל הישראלי, מדאיגה אותך? ראשית, צריך לומר כי ההסתה והשיח הפוגעני אינם חוויה בלעדית של השמאל בישראל, וראי לא לאורך השנים. שנית, אני מאמין ארוך בחופש הביטוי. וכמוכן הזה, מאמין שההבחנה המרכזית צריכה להיות בין הדברים שמותרים ואסורים על פי חוק.

חשוב שנהיה כנים. הרשתות החברתיות הן אמנם כיכר השוק המודרנית, אך גם לפניהן היו כיכרות אחרות ונאמרו בהן דברים קשים לא פחות. ככל כיכר שוק, גם להן יש יתרונות וחסרונות. הבעיה היא לא בכוח שלהן, אלא במה בוחרים לעשות בכוח הזה. אני מאמין בחופש הביטוי, אבל בהחלט לא מאמין בחופש השיטוי וההסתה. אני מאמין מאוד בכוחן של מילים וחושב שכולנו צריכים וצריכות לזכור כמה מילים באמת מעצבות מציאות ולא רק משקפות אותה, והן יכולות לרומם ולהפיל. לכן כל מי שאצבעותיו מונחות על המקלדת נושא באחריות ועלינו להכיר בכך ולזכור את זה בכל פעם שיש חשש שירנו קלה על המקלדת או על המיקרופון.

באיזו מידה היית ממליץ לתלמידים לאמין את השפות ה"אחרות": בלומר, שיהודים ילמדו ערבית, שחילונים יהיו בקיאים יותר במקורות יהודיים, שחרדים ילמדו שיר שנכתב על ידי חילוני?

כמי שגרל בבית שבו ערבית הייתה מובנת מאליה – כשפה דבורה עם חברים ואורחים וכשפה כתובה ונקראת, בשל זהותו המקצועית של אביימורי – אני מאמין גדול בכך שכל ילדי ישראל צריכים לדעת ערבית ולדבר בה. אגב, היא גם חלק מרכזי ביכולת שלנו להבין את המרחב שאנו חיים בו וגם מקור עשיר לחידושי עברית. אני תומך ואתמוך תמיד בכל יוזמה המעודדת את ילדינו ללמוד ערבית, מדוברת ולא רק ספרותית. באשר לביסוס הבקאות במקורות היהודיים בקרב החילונים, חשוב לי להבהיר – זו איננה שפה אחרת. כתלמיד בגימנסיה העברית בירושלים, מוסד חילוני לכל הרוחות, למדנו גם תלמוד. כיהודי חילוני, המקורות היהודיים הם התרבות שלי. מהם שאובה השפה שלי, מהם שאובות האסוציאציות שלי, עליהם מתבססים חלקים גדולים מלוח השנה שלי. היהדות היא תרבות עשירה והיא שלנו, החילונים, לא פחות מכל שבט יהודי אחר. זו הסיבה להמשך קיומו של חוג התנ"ך בבית הנשיא גם בתקופת כהונתי, כמו באלה שקדמו לי. שיתוף הפעולה עם 929 בחוג התנ"ך נובע בדיוק מהמקום הזה, שאומר זו התרבות של כולנו וכדי שנוכל לשייך אותה אלינו חשוב שיהיו בה קולות וזרמים מגוונים.

זו גם, אגב, הסיבה להתעקשותנו על העשרת הקולות והזרמים היהודיים השונים באירועים הנערכים כאן.

אני חושב שבאותו האופן חשוב לומר כי המקורות היהודיים החילוניים יעשירו את היהדות של הציבור הדתי-לאומי וראוי שיונגשו לו.

לגבי חרדים – בכל אמירה והמלצה עלינו להביא בחשבון שההתברלות היא חלק מציפור נפשו של הציבור הזה. כיוון שכך, חייבת להיות רגישות עמוקה לתהליכי הבחירה של חלקים מהציבור החרדי להשתלב. יש תהליכים שמשיעיים על כלל החברה החרדית בעשרות האחרונים והם ניכרים לעין, למשל העובדה שרובה מדברת עברית. חשוב שתהיה הנכחה והנגשה של תרבות רחבה עבור הציבור החרדי. הבחירה מה לקחת ואיך לתונה בידיהם.

תיקון עולם, יש לה ערך דתי

האזרחים עד שנות השבעים. יש מקומות רעים מאוד בעולם, שהיו רעים, שהיום הם רעים. השאלה היא גם מה הפרספקטיבה. ביחס למה אנחנו משווים? יש לא מעט מקומות שאם נעצרת ולא נתת שוחד לשוטר או אתה בבעיה. זה לא המקרה כאן.

אוקיי. אולי לא בהשוואה למקומות כאלה, אלא ביחס לחזון שלנו על חברה אידאלית.

"אני חושב שיש פה הרבה רעות. זה גם מה שדוחף הרבה אנשים לשירות משמעותי, עדיין. אלו לא רק ערכים ציוניים, אלא גם רצון להיות שייכים למשהו גדול ממך."

ביטוח. זה לא מובן מאליו. זו רק דוגמה. אני רואה את המדינה כמקום שהתקדם בתחום האפליה. אולי זה רק מה שאני רואה, אבל אני חושב שבמקומות אחרים יש יותר אפליה. אני יודע שאני לא אישה, אני לא מעדות המזרח, אני לא ממוצא אתיופי, או הראייה שלי כנראה מוגבלת, אבל ביחס לשנות החמישים, אנחנו מדינה יותר בריאה.

ובכל זאת... אידיליה?
"אני מתאר לעצמי שיש מקומות בחברה הישראלית שיש בהם עדיין הרבה ציניות ותחושה של חיים בעולם של שקר, אבל מהניסיון האישי שלי, המצומצם, אני יוצא מנקודת הנחה שרוב האנשים טובים והגונים. התואר הראשון שלי הוא בהיסטוריה רוסית וסובייטית. קראתי הרבה על החברה הקומוניסטית. למדתי לא מעט על הזעקה של השחורים בארצות הברית ממלחמת

הדמוקרטיה היא

אמתי מור

זה 18 שנה מנהל הרב ירמיהו (ירמי) סטביסקי, 53, את התיכון הממלכתי-ירדתי "הימלפרב תורה ועבודה" בירושלים, אחד ממוסדות החינוך הוותיקים בישראל (נוסד ב-1920), המשלב חינוך דתי אורתודוקסי עם מרע והשכלה ברמה גבוהה. ביקשנו לשוחח עמו על חינוך לערכים בעידן הציני, השטחי, התחרותי והאלים שאנו חיים בו, אבל מהר מאוד הבנו שהוא כופר בתזה הזאת.

"אני פחות פסימי. אני פוגש הרבה אנשים לא צינים שמאמינים באיזשהו טוב. גם כמדינה, אני חושב שזה אחד המקומות הטובים יותר בעולם. הנשיא אובמה, לדוגמה, התקשה להעביר בארצות הברית את חוק הבריאות, ובישראל זה דבר פשוט שלכל אחד יש

של דגש על העצמת הפרט וזכויות הפרט. אני חושב שזה מאמלל אנשים. אדם שחי רק למען עצמו הוא אדם אומלל. הניסיון לספק לכולם את כל הצרכים כל הזמן מטריף את כל המערכות, כולל זו של בית הספר. אבל הוא גם מאמלל אנשים. כשאתה חי למען מישהו אחר, כשאתה חי לא רק בשביל עצמך, אתה אדם מאושר יותר. כמו שמי שידוע להתאפק ולא רץ אחרי כל מקסם שווא הוא אדם חזק ומאושר יותר.

"החברה המודרנית מחוברת מאוד לחברת הצרכנות ומפמפמים לנו באמצעי התקשורת כל הזמן שאם לא תהיה בחופשה הזו והזו, אין משמעות לחיים שלך. אנחנו צריכים לנסות להסביר שאדם מאושר הוא אדם שחי לא רק בשביל הצרכים האגואיסטיים של עצמו. ילדים יכולים להבין את זה, מבוגרים יכולים להבין את זה. צריך רק להסתכל מסביב. אנשים שחיים רק בשביל למלא את המאוויים הפרטיים שלהם הם בסוף אנשים אומללים. אנשים שחיים באיוושהי שליחות, אפילו אם הם מתפרנסים לטובת עצמם

אני חושב שישראל היא אחד המקומות הטובים יותר בעולם. הנשיא אובמה, לדוגמה, התקשה להעביר בארצות הברית את חוק הבריאות, ובישראל זה דבר פשוט שלכל אחד יש ביטוח. זה לא מובן מאליו

כל השבוע ופעם אחת הם הולכים להתנדבות, מרגישים טוב עם עצמם. בסופו של דבר העניין של נתינה זה לא פראייריות, זה לתת איוושהי משמעות לחיים שלי".

בני הנוער קשובים לדברים האלו בכלל? בהנחה שהם מחוברים לכלי התקשורת ולרשתות החברתיות, הם מוצפים במסרים אחרים בתכלית כמו "תהיו יפים" ו"תעשו כסף". גם, ואולי במיוחד, אם זה על השבון אחרים.

"התלמידים שלי לא צינים בעיניי. הם מוכנים להקשיב. הם מודעים לכך שיש בעולם ובמדינה מאבק בין טוב לרע, ואני חושב שהם שואפים להיות בצד של הטוב. ולא רק התלמידים שלי. אני יכול לומר את אותם הדברים גם על התלמידים של 'בויאר' [תיכון ממלכתי למצטיינים הממוקם בסמוך ל'הימלפרב']. הנוער שאני מכיר מוכן לקיים שיח ערכי. זה יכול להיות סביב הדוגמה של המשפט של אלאור עזריה וטוהר הנשק, סביב שאלות של זהות מינית, שאלות בכלל של העולם הרחי מול העולם המודרני".

זה קשור לזה שאתה מנהל בית ספר דתי? הנוער הרחי שונה מהנוער החילוני במונח הזה?

"כל זה קורה לדעתי כשלב שני, אחרי הניסיון ליצור תשתית אנושית בריאה שלא בהכרח קשורה לשאלות דתיות, אלא לשאלות אנושיות – מה זה אדם, מה זה להיות אדם, מה המתח שבין הצדדים הטובים לצדדים הפראיים של האדם. היום אני מבין שיש גם צדדים קשים באנשים. שיש יכולות של פגיעה. אין אדם לומר לרסן אותם? במונח הזה אני מחובר לתפיסת עולם מסורתית, שמצליחה לזהות את הרוע ולהבין שצריך להילחם בו. אולי יש משהו רך מדי בחינוך ליברלי, כי הוא לא תובעני מספיק.

ילדים מחפשים לפעמים מבוגר אחראי שיציב גבול. שיגיד שזה לא בסדר, שיקבע איוושהי קביעה אבסולוטית, כי בעצם בעולם פוסטימודרני נקודת ההנחה היא שהכול בסדר כל עוד אתה לא

פוגע במישהו אחר. אבל אולי לא? אולי יש דברים שהם נכונים ולא נכונים. ואולי, חוץ משמירה וטיפוח אישי, יש גם איוושהי אחריות קולקטיבית".

ואילו בחינוך חילוני הדגש הוא על הפרט, לדעתך?

"את רוב הדברים שאני עושה כאן הייתי עושה גם בבית ספר לא דתי. רוב הסוגיות הן אנושיות – חמלה, אהבה, גבולות. אלו עניינים אוניברסליים והייתי עוסק בהם כמנהל כל בית ספר. במסגרת התפקיד של מנהל בית ספר דתי, יש אלמנט של מערכת ערכים תורנית שגם אותה אני מנסה להעביר לתלמידים. להעביר את המסורת היהודית, את תפיסת העולם. זו שאלה, מה קורה כשיש מתח בין הדת למודרניות. זה מעסיק אותנו הרבה, ובמידה רבה אנחנו נמצאים בתוך".

תן דוגמה.

"אולי הדוגמה החזקה ביותר למתח הזה היא באמת הסוגיה של ההומוסקסואליות, שפה אנחנו נתונים במתח גדול בין התפיסה המסורתית לתפיסה המודרנית. לפעמים אין לנו תשובות פשוטות לדברים האלה".

פרט קצת בבקשה בעניין הזה.

"יש פה מתח בינתיי. בתפיסת עולם מודרנית, דמוקרטית וליברלית האדם הוא הריבון. בתפיסת עולם מסורתית, אלוהים הוא הריבון. אז ממילא התודעה אחרת. בהכרח העצמאות האמריקאית כתוב שכל אדם זכאי לרדיפה אחרי האושר. אושר זה דבר חשוב, אבל בתודעה הדתית חשוב יותר שהאדם ימלא את מצוותיו של הקדוש ברוך הוא. אז יש סתירות שהן מובנות".

ומה הגישה שלך להתמודדות עם זה? אתה דוגל בפשרה או בהכרעה?

"אני לא מוכן לוותר על אף אחד מהעולמות. אורח החיים הדמוקרטי מאפשר חיים. כל מי שידוע איך חיו עד המהפכות הדמוקרטיות, מה היה המעמד של נשים, של שחורים בארצות הברית, מי שרוצה לראות עד כמה החיים אומללים בלי דמוקרטיה שייסע כמה קילומטרים צפונה לסוריה ויראה מה זה. הדמוקרטיה מאפשרת חיים כי אחרת אנחנו נהרוג אחד את השני. בתודעה שלי הדמוקרטיה היא תיקון עולם, יש לה ערך דתי מבחינתי. אני אומר לתלמידים, 'חברה, אם לא הייתה חקיקה באנגליה שאפשרה לילדים ללכת לבית הספר, תשעים אחוז מכם הייתם עובדים עכשיו. אם לא היו ועדים שמגנים על הפועלים, החיים של כולנו היו נוראיים'. אז אני רואה בדמוקרטיה משהו קדוש.

"עכשיו, להגיד שהערך האבסולוטי של האדם הוא חופש ושחופש הפרט זה הדבר היחיד החשוב, אני לא מוכן להגיד את זה. יש עוד ערכים, ודאי ערכים דתיים, שקשורים לקבלת עול מלכות שמים. התפיסה היא שיש לאל סמכות לצוות, וזה סותר במידה מסוימת את החופש הזה. אבל אני חי בתוך המתח הזה, אני גם חופשי וגם מוכן לקבל את העול הזה של הצו האלוהי. ניקח את חופש הביטוי. חופש העיתונות. זה דבר מדהים שמאפשר לתקן כל כך הרבה קלקולים. האם בשם זה אני חושב שפרונוגרפיה צריכה לעבור ברשת באופן חופשי? לא. זה משפיע לרעה על ילדים ועל מבוגרים, ואני לא מבין למה החברה האזרחית לא עוצרת את הדבר הזה".

החשש הוא שברגע שתיתן למישהו סמכות להחליט מהו בן זמנו לא, וזה לא לאלוהים, אלא לדובריו, אז מהר מאוד לא יהיה גבול להגבלות.

"בסדר. אבל מה זה קשור לדתיים או לא דתיים? כל בוגר אחראי יודע שזה מוזיק. אבל ניקח אפילו נושא אחר, כמו ערכי משפחה. וצריך להיות מאוד זהיר בוה, כי אתה לא רוצה להיות

שיפוטי. כמה אדם מוכן להילחם על הערך הזה, כמה הוא מוכן לסבול בשביל הערך הזה, האם זה נכון שהוא יסבול בשבילו או לא? יש איוושהו מתח בין התודעה של מימוש עצמי לבין הערך, הקולקטיבי, שנקרא לו משפחה".

אבל גם על זה יש מחלוקת. בוא נסכים שמשפחה זה דבר חשוב, אבל משמעות המושג "משפחה" שונה בכל אחד מהעולמות.

"נכון, יש פה איוושהו מתח. אבל אדם יכול לחיות במתח בין ערכים, להיות מהורהר ולפעמים ללכת קצת לכיוון הזה ולפעמים לכיוון ההוא, וזה יוצר חיים עשירים. אחת הבעיות בשיח בחברה הישראלית היא שבעצם כולם החליטו מה העמדה שלהם לפני שלמדו את העובדות. אם אדם ימני, אז הוא לא יכול להאמין בתיקון היחס לערבים? או האם איש שמאל לא יכול לקבל את זה שאי אפשר לפגוע במתנחלים?"

איך אתה מביא את זה לידי ביטוי בבית ספר ממלכתי-דתי? חלק מבית הספר לדעתי זה שילדים יחשבו קצת אחרת ממה שהם חשבו לפני שהם נכנסו הנה. הם לא צריכים להפוך את החשיבה, רק להיפתח לחשיבה קצת אחרת. הרבה פעמים הפחד להתמודד עם מורכבות דוחף אנשים לחשיבה חריממדיה, וזכותם, אני לא אומר שלא. לפעמים חריממדיה נכונה, אבל אני חושב שכשאתה רואה דברים באופן מורכב אתה קרוב יותר לאמת. האם אפשר לעשות את זה? זה מעסיק אותי. בית הספר הזה הוא אידאולוגי, דתי, ציוני, האם אנחנו יכולים להנך לזה שלא כל האמת נמצאת בצד שלנו ועדיין להישאר כאלה? זו שאלה.

"לא מזמן יצאנו לסיור בתל אביב לפי מגמות. היה בין השאר סיור בדרום תל אביב על הנושא של העובדים הזרים, והתלמידים פגשו גם עובדים זרים, גם תושבי שכונה, גם פעילים. לאחר מכן דיברתי עם אחד התלמידים והוא שאל אותי מה לדעתי

אולי יש משהו רך מדי בחינוך ליברלי, כי הוא לא תובעני מספיק. ילדים מחפשים לפעמים מבוגר אחראי שיציב גבול. שיגיד שזה לא בסדר, שיקבע איוושהי קביעה אבסולוטית. אולי יש דברים שהם נכונים ולא נכונים. ואולי, חוץ משמירה וטיפוח אישי, יש גם איוושהי אחריות קולקטיבית

צריך לעשות. אמרתי לו שאני לא יודע. זו דילמה ערכית כבדה, ולפעמים אני חושב שאני יודע מה צריך לעשות ולפעמים אני לא. אז גם חלק מהחינוך שלנו כאן. אני רוצה שתלמידים ירגישו שלפעמים הם יכולים להגיד שהם לא יודעים. האם בגלל זה אנחנו בית ספר פחות טוב, פחות רציני, פחות אידאולוגי?"

אני יכול לתאר לעצמי שהתלמידים מקבלים את זה, אבל איך ההורים מקבלים אמירה כזאת?

"ירושלים היא מקום נפלא בהקשר הזה. יש פה קבוצה גדולה של אוכלוסייה דתית שמעוניינת בחינוך שלנו. זה כנראה יוצא דופן. למשל, כשסיפרתי להורים על פרויקט השותפות בלוד (תלמידי בית הספר שותפים בדיאלוג עם ילדים ערבים בלוד).

סיפרתי שזה בהתנדבות ורק מי שרוצה, כי אני מאוד נוהר לכפות דברים כאלה, אז ההורים מחאו כפיים. אני מוצא שכשאתה מדבר בשפה קצת אחרת, קצת יותר מתונה, יש הרבה אנשים שרוצים את זה. הרבה ישראלים לא אוהבים את השיח הזה של שחור-לבן, שמאל-ימין, דתי-חילוני. אם אני קורא נכון את המפה, יותר ויותר אנשים נמצאים על הרצף, ואני רואה בוה משהו חיובי, שאנשים יכולים להיות על רצף".

צריך לזכור שחלק גדול מהמחלוקות פה הן לא תאורטיות או היסטוריות. אלו מחלוקות דם. יהודים-ערבים או ביטחונם האישי של מיעוטים, לדוגמה. דיברת קודם על הומוסקסואליות. בכל זאת, יש דברים שצריך להכריע בהם, לא?

"קודם כול אני חושב שמסביב לדברים רבים יש קונצנזוס. אני לא חושב שיש מישהו שחם ושלום מצדיק את הרצח של שירה בנקי (שנרצחה במצעד הגאווה בירושלים בקיץ 2015) או להבריל – את הרצח של ראש הממשלה".

הקונצנזוס ברור, אבל את הגבול צריך כנראה למתוח הרבה קודם.

"זו כבר שאלה פילוסופית, איך יוצרים עולם. אני טוען שבשיח יותר רגוע וקשוב מצליחים איכשהו לפתור בעיות. אני לא מוכן לקבל את העמדה שצריך לפתור הכול בצורה חדה ושרק מלחמה תכריע דברים. כשיש שיח, דברים נפתרים. האדם שקודם דמינת כדמון פתאום איננו כוה. עכשיו נכון, אני מנהל בית ספר, אני לא ראש ממשלה. כל אחד צריך לדעת מה המקום שלו בעולם. במסורת היהודית יש את הדוגמה של בית שמאי ובית הלל. בית שמאי היו חדים וחזקים. כשבא ההוא שרצה ללמוד את התורה על רגל אחת, שמאי הכניס לו בעיטה וזרק אותו. כנראה שזה מה שהגיע לו. זו האמת. הלל אמר לו 'מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך ואת השאר תלמד'. בסוף המסורת היהודית הכריעה כמו הלל. זה מאוד מעניין. אם נסתכל על המאה העשרים, כל התנועות האלו שחשבו שהן יודעות הכול, התנועות הפשיסטיות, הן דעכו. הצורך בהכרעות ברורות לא תמיד מוביל למקום בטוח, לפעמים הוא מוביל לכיליון. דווקא היכולת להכיל איוושהי מורכבות מאפשרת חיים".

אני שם לב שסיבכת אותי. רציני לברר אתך איך מחנכים לערכים בעולם קר ומנוכר, ואתה מתעקש שהמצב בסך הכול די בסדר. ננסה אחרת. מה התפקיד של בית הספר ביצירה של חברה ערבית? עד כמה הוא משמעותי בדבר הזה?

"אני היום מסתכל על בית הספר כעל שיקוף של החברה. אני חושב שאנחנו צריכים לנהל בתי ספר כמו שהיינו רוצים שהחברה תתנהל. וממילא, אנחנו צריכים לעסוק בהרבה משימות, שהחשובה ביותר ביניהן היא בניית האישיות של התלמידים. איך בונים אישיות יציבה, פרודוקטיבית, טובה, ומוזה איך יוצרים חברה שמתפקדת כחברה נכונה. נקודת ההנחה שלי היא שאם נצליח לבנות חברה מתפקדת ובריאה בתוך בית הספר אז התלמידים ייקחו את זה ויישמו את זה בהמשך הדרך שלהם, בחיים האישיים, במשפחה ובמסגרות שהם ישתלבו בהן – בצבא, באוניברסיטה, בעבודה".

איך עושים את זה?

"אנחנו צריכים ליצור את המסגרות שיאפשרו להם לעשות את הדברים. יש ישיבה תיכונית בירושלים, ישיבת מרכז הצעירים, שבכל שנה מוצאת זוג חסר כול שעומד לפני חתונה, בדרך כלל גרים, והם מארגנים להם חתונה מא' ועד ת' – שמלה, תזמורת, אוכל. והתלמידים שם מאושרים מזה, כי הנה עשינו משהו בשביל משהו".

אבני דרך
ואבני נגף
בבניין תקווה
ישראלית

רגע לפני שעוברים מתקווה לפעולה

יולי תמיר

ארבעה שבטים חיים במרחב הישראלי על פי תמונת המציאות של נשיא המדינה. לפחות ארבע תפיסות עולם, לפחות ארבע מערכות ערכים המשותפים. עלינו לעבור לשלב בניית השותפות, שיוכל להתקיים רק כאשר המנצחים לא יהיו שייכים תמיד לאותו שבט. לכן חיוני שהסדרים החברתיים החדשים יחלקו את ההפסדים והניצחונות באורח הוגן, וכל הצדדים כאחד יוותרו על היומרה להביס את האחרים

האליטות הישנות חשים, ובצדק, שהכוח נלקח מידיהם, ואילו אנשי ה"שוליים", ההולכים וכובשים את המרכז, רוצים לקבוע כללי משחק חדשים אבל חסרה להם העוצמה הנדרשת לעשות זאת. התוצאה היא מאבק אלים שעיקרו מסע לכיבוש מרחבי כוח. מאבק זה כולל הרחה, הדרה ופגיעה הדרתית. כך למשל, הדיון על מקומה של התרבות המזרחית הפך למאבק כוחני העומד בסתירה לערכי הפתיחות שהוא מטיף להם; החלטות על היקף העבודה הנדרשת בשבת הפכו למאבק מפלגתי צר; ושאלת מעמדו של ה"שבט" הערבי – לניסיונות הדרה והתנניית השותפות בפרשנות שנויה במחלוקת של המושג "נאמנות".

מאבקים אלה גוררים את החברה הישראלית להקצנה הולכת וגוברת ולשחיקה של הרצון לחיים משותפים. עתידה של מדינת ישראל תלוי ביכולתה לעורר שיתוף חברתי חדש שכל אחד מהשותפים בו מכיר במגבלות החלות עליו. בה בעת על שיתוף זה להותיר לאחרים מרחב פעילות מספק שידרבן אותם לפעול במסגרת המערכת המתהווה. בהיעדר הסכמה חדשה ואיוון בין מה שכל אחד מהאזרחים מרוויח ומפסיד, תורם ומקבל, ימשך הסדר החברתי להתערער.

מכיוון שלא מסתמן כוח פוליטי שיכול ללכד סביבו את כל השבטים, עולה השאלה כיצד מנהלים חברה מפוצלת ויוצרים מערכת של איוונים ובלמים שמגנים על האינטרסים של כל אחד

אום השבטים של נשיא המדינה ראובן ריבלין הציב לפני הציבור הישראלי תמונת מציאות חדה וברורה. החברה הישראלית מחולקת לארבעה שבטים נבדלים. אין ביניהם הסכמה על ערכי היסוד. ילדיהם לומדים במערכות חינוך נפרדות, הם אינם מכירים זה את זה ואינם נישאים אלו לאלו. משום כך הם חיים חיים נפרדים, חשופים למערכות שונות של סיכויים וסיכונים, האינטרסים שלהם מתחרים ומתנגשים וכל אחד מהם פועל לבצר את מעמדו ולהחליש את כל האחרים.

המציאות השבטית מעמידה בסימן שאלה את היכולת לקיים מערכת חיים משותפת המבוססת על הכרה הדרתית, תרומה הדרתית ונכונות הדרתית לויתורים שיאפשרו לבני הקבוצות השונות לחיות זה לצד זה וזה עם זה. בחברה שיש בה רוב ומיעוט, הרוב הוא שקובע את כללי המשחק. אם הוא נוהג באורח הוגן, הוא מגן על זכויות המיעוטים החיים לצדו. בחברה שאין בה רוב מובהק, היכולת לקבוע כללי משחק מוסכמים מתערערת.

במצב הנוכחי מתנהלת המערכת החברתית-פוליטית בישראל מכוח האינרציה של כללים שקבעה ההגמוניה שקרסה. זו מציאות של תסכול ועלבון. האזרחים כולם חשים פגועים ומקופחים! אנשי

פרופ' יולי תמיר הייתה השרה לקליטת עלייה בין השנים 1999–2001 ושרת החינוך בשנים 2006–2009

תיקון עולם הוא תיקון החינוך. חזרת כמה פעמים על האמירה שצריך לבנות את בית הספר כמו שהיינו רוצים שהחברה תיראה. זה עדיין בתוקף לדעתך? הילדים היום מחוברים בצניור רבי-עוצמה לפייסבוק, לריאליטי, ושם המסרים אחרים. בית הספר מסוגל להתמודד עם המציאות הזאת?

"אם ניקח תכנית ריאליטי שמדיחים בה אנשים, או ילד נורמטיבי שאולי פורק בבית מתחים וצופה בתכנית כזאת מבין שהחיים האמיתיים הם במקום אחר, מקום של שיתוף וחמלה וכבוד. יש כללים מוסריים, ערכיים ונורמטיביים שמדברים אליו.

"אני גם רב, ואני מחתן זוגות. ואני מחתן לא מעט תלמידים בוגרים שלי. אני יושב ומדבר אתם ועם הכלות שלהם. הם שונים בדתיות שלהם. אנשים נורמלים. מבינים מה זה בית, מה זה משפחה, מה זה נאמנות. גם עם זוגות לא דתיים מחוץ לקהילת בית הספר. אנשים מבינים מה זה קושי, מה זה לדבר. נורמלים. העולם לא לגמרי משוגע. אין היפוך מוחלט של טוב ורע ואמת ושקר. בגרמניה הנאצית היה היפוך כזה. אצל סטלין הייתה פרופגנדה שטמטמה אנשים והם לא הבחינו בין טוב ורע. אלו לא החיים של האנשים פה. יש יכולת הבחנה בין הדברים. אז נכון, החיים מסובכים, ויש בחירות לא טובות, ולפעמים אנשים עושים רע או מאמלים את עצמם, אבל בסדר, אלו החיים. יש פה דיבור חברתי, גם בהקשר של היחסים בין הרתי לחילוני וכו'. יש שיתוף."

פרט קצת בבקשה.

"אני משער לעצמי שיתקיים פה איזשהו דיבור על אלאור עזריה, כמובן שנחכה לפסיקה, אבל גם במנותק ממנה, דיבור על טוהר הנשק. בוודאי שדיברו פה על מצב של נשיא לשעבר בכלא. עם התלמידים הבוגרים מדברים על מהות בחיים, על מערכות יחסים. אז מדברים על האירועים החריגים, אבל אתה לא בונה תודעת חיים על אירועים חריגים. צריך לדבר על זה כי זה מעניין ופוחח שיש ויש מה להגיד, גם לבית הספר, שבכלל רוצה שיהיה שיתוף שיוזם משהו, לא דווקא לכיוון מסוים. העיקר מבחינתי הוא שכל אחד יחשוב קצת אחרת ממה שהוא חשב לפני שהוא נכנס הנה. הילדים נמצאים פה שש שנים, ויש שיתוף בשגרה, יש התנהלות בשגרה. יותר מהדיבורים, הילדים רואים איך המבוגרים מתנהלים, וככל שהם, המבוגרים, הגונים יותר, ככה הם בעצמם יהיו הגונים יותר. וככה אני מבין שהתהליך החינוכי עובד."

לא מפריעה לך התחושה שגם בשבוע מדברים על ערכים ועל קהילה עושים את זה דרך פרויזמה של קידום אישי? באילו כל התנדבות או שירות הם בסך הכול מקפצה למשהו אחר?

"כשהייתי צעיר חשבתי שאנשים פועלים רק מתוך מניעים טהורים לגמרי. היום אני מבין שהמניעים של אנשים מאוד מורכבים, והרבה פעמים יש הרבה מניעים לפעולה מסוימת. כשאדם מתחנך, הוא כנראה אוהב מישהו, וכנראה שזה באופן לא אגואיסטי, אבל אולי הוא חושב שזה יעשה לו טוב. אז מה? הוא אגואיסט או לא אגואיסט? אז אם מישהו עושה משהו טוב ואומר לעצמו שזה 'פוליטיקלי קורקט' אז זה כל כך נורא?

"אנשים שפועלים אך ורק למען המניע הטוהר והחברתי, יש מעט מאוד מהם. ואדם שעושה טוב לאחרים כי זה נותן לו הרגשה טובה, או מה זה משהו? הוא עושה טוב. זה מסוכן לדרת לרוזנוציות האלו כי אתה באמת יכול לפרק כל דבר ולהגיד שזה לא ממשעוטי ולא אמיתי. אבל ילד שעושה משהו בבית הספר כי הוא רוצה שהמורה יגיד שהוא טוב, זה לא רע. הרי אתה רוצה שיפרגנו לך. אני רוצה שיפרגנו. אני לא יודע אם אני כזה צדיק שהייתי עושה כל דבר בלי שאני רוצה שיפרגנו לי. לכל אחד יש אלמנט של אגו. זה לא נורא. ככה העולם עובד."

עד כמה מתקיים פה שיתוף על ערכים, על תרומה לחברה, על היחס לאחר? זה מדובר או שכל הזמן עוסקים במשימות לימודיות ואחרות?

"קודם כול זה מדובר. בקרב המורים בוודאי, וגם אצל הילדים. הם פעילים בתנועות נוער, הם מסתכלים על החברה, הם רוצים לעזור. בכלל אני חושב שהבעיה איננה אצל הילדים, הם אחלה. הבעיה אם כבר היא אצל המבוגרים. הילדים מסתכלים עלינו, הם מחקים אותנו. אצל המבוגרים יכול להיות שיתוף יותר ציני ויותר כואב, אבל אני מרגיש שאצל הילדים יש יותר שיתוף של ערכים."

איך יוצרים מצב כזה?

"אני חושב שצריך לבנות בית ספר כמו שרוצים שהחברה תיראה. הילדים יודעים אם אנחנו הגונים או לא. העניין הזה של הגינות בבית הספר הוא דבר מאוד חשוב. זה מקום עם לחץ, עומס, זה מקום הישגי. אני תופס את עצמי כמנהל די רך, אבל עד שילד יפגע בילד אחר. אז אני צועק ומוזיזי הורים ולא מאפשר שילד יעליב ילד אחר, ייגע בו, יכנה אותו בכינוי מיני מזלזל. והילדים רואים שאם הם קיבלו משימים במתמטיקה זה לא סוף העולם והיה עוד מבחן, אבל להעליב ילד אחר זה לא מקובל."

אני לא כל כך מאמין בלימוד שיטתי של ערכים בשיעורי חינוך. אני חושב אותו דבר על שיעורי אזרחות. את הדברים האלה לומדים ביום יום

"בעולם שאנחנו יצרנו כאן משימים במתמטיקה זה לא סוף העולם, אבל להעליב מישהו על איך שהגוף שלו נראה זה חמור מאוד. הילדים רואים איך אנחנו מתייחסים למתקשים, לילדים שעוברים משבר נפשי אולי. איך המנהל מתייחס למורים. ואם השיח אנושי ומכבד, וזה לא אומר רכרוכי, זה יכול להיות גם קשות, הם מבינים שככה המבוגרים מתנהלים וככה הם יתנהלו. לפעמים זה בדיבורים, אבל דיבורים זה רק דיבורים. אבל אם אני אומר לילדים שאם יש להם חבר במצוקה בבית הספר ויכול להיות שהוא יסכן את עצמו, אז יש להם חובה מוסרית, ולדעתי גם דתית, לדווח למבוגרים שיעזרו לו, והם נוהגים כך, ובאים ואומרים לי, 'רמי, יש פה ילד שזקוק לעזרה', אז אני מבין שזה עוזר."

דאגה לילדים מובנת. אבל לפעמים דווקא תלמידים יכולים לפגוע במורים.

"המורים הם גם אנשים. הם אנשים עם צרכים, עם כאבים. מישהו סופר אותם? אני למשל לא מוכן לקבל שמישהו יתחצף פה למורים שלי. מבחינתי זה תשתית בסיסית של בית הספר שצריך לכבד את המורים כאן. הילדים מבינים את זה. אני אומר להם, 'מורה יכול לטעות, אפשר גם להתלונן עליו, אבל אתה לא יכול להתחצף אליו'."

מה עם לימוד שיטתי של ערכים, בשיעורי חינוך למשל? "אני לא כל כך מאמין בשיעורי חינוך. אני קצת חושב אותו דבר על שיעורי אזרחות. את הדברים האלו לומדים ביום יום, בתגובות לדברים שקורים."

אתה מסתמך על הציטוט המפורסם של קורצ'אק, שלפיו

מהשבטים. זהו אתגר קשה במיוחד, משום ששלושה מהשבטים (החילוני, הדתי-לאומי והחרדי) שייכים לקבוצה לאומית אחת, ואין בה הסכמה על כללי המשחק החברתי-כלכלי-פוליטי-ציבורי. כמצב זה אין כלים מעשיים או תאורטיים המגדירים את זכויותיהם של חברי השבטים השונים. הגבולות ביניהם מטושטשים ואין להם מנגנוני קבלת החלטות מוגדרים.

מצב של חוסר הסכמה מהותי מחייב מהפך מחשבתי עמוק. זו הנחת היסוד של המסגרת "תקווה ישראלית בחינוך". עקרון היסוד הראשון והחשוב של "תקווה ישראלית" הוא הכרה בעובדה שבנתיב הישראלי נוסעות ארבע "עגלות מלאות". לא עוד מאבק בין ה"אין" ובין ה"יש", אלא מציאות חדשה המחייבת היכרות ומתן כבוד למטענן של העגלות כולן, מציאות שאף לא אחד מהשבטים בה טוען לעליונות תרבותית וערכית על פני האחרים, וכל אחד מהם מכיר בצורך ללמוד על כל האחרים.

לא תהיה במרחב הציבורי אמת אחת, נרטיב אחד, היסטוריה אחת, אלא רק "רסיסים של ודאות". מצב זה מחייב אנשים להאמין באמונה שלמה שעמדתם ראויה, ובה בעת לקבל את העובדה שחיים לצדם בני אדם עם מערכת אמונות אחרת

במילים אחרות, קריאתו של נשיא המדינה מאתגרת את החברה הישראלית לעבור משלב המאבק לשלב של בניית שותפות. שותפות פירושה היעדר התנשאות כלפי האחר ושליטת ניסיון לכבוש את המרחב הציבורי כולו. שותפות זו קשה הרבה יותר מחיים זה לצד זה, משום שהיא מחייבת את בני הקבוצות השונות לצמצם את מרחב המחיה שלהם, לפתח מידה של סובלנות ולהתמודד עם אורח חיים שאינו מקובל עליהם (לפעמים אפילו דחוי או אסור). הכוונה היא שחרדים יקבלו את נוכחותן ואת קולן של נשים במרחב הכללי; חילונים יוותרו על תחבורה ציבורית בשבת וישמרו על כשרות במוסדות ציבוריים; ציונים יהיו בשלום עם ביטויים של זהות ערבית-פלסטינית, פרטית ולאומית המנוכרת לציונות; ואזרחי ישראל הערבים יקבלו את הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית אף שהגדרה זו גוזרת עליהם שוליות.

מאבקים על אופיו של התחום הציבורי הם חלק בלתי נפרד מהחיים הדמוקרטיים – בכל מדינות המערב מתנהל שיח מתמשך על יכולתה של חברה להכיל מגוון תפיסות עולם, תרבויות ודתות. המקרה הישראלי מוקצן, משום שתפיסות העולם השונות סותרות זו את זו: התפיסה הדתית והתפיסה החילונית נתונות בהתנגשות מהותית בכל הנוגע לאמונה באל, למקור הסמכות ולתפקידה של הדת בחיים הציבוריים. התפיסה הציונית והתפיסה הערבית-פלסטינית נתונות בהתנגשות מהותית הנוגעת לעצם זכות קיומה של המדינה, מקורות הצדקתה ותפקידיה המרכזיים, ואילו השמאל והימין חלוקים בכל הנוגע לעתידה של מדינת ישראל.

תפיסות עולם סותרות יכולות לשכון יחד במרחב הציבורי רק אם יתקיימו התנאים הבאים:

הכרה בעובדה שלכל קבוצת יסוד נרטיב מכוון משלה. מדובר בנרטיבים מתחרים שאינם מתיישבים אלו עם אלו. לכן לא תהיה במרחב הציבורי אמת אחת, נרטיב אחד, היסטוריה אחת, אלא רק "רסיסים של ודאות". מצב זה מחייב אנשים להאמין באמונה שלמה שעמדתם ראויה, ובה בעת לקבל את העובדה שחיים לצדם בני אדם עם מערכת אמונות אחרת, ראויות וצודקות לא פחות בעיניהם.

הכרה זו משמעה ויתור על השאיפה להסכמה גורפת על עקרונות יסוד ערכיים והסתפקות בהגדרת מרחב של הפיפה רעיונית (רעיון מרכזי בהגותו של הפילוסוף האמריקאי ג'ון רולס [Rawls]), ולפיו בחברה הטרוגנית אפשר להשיג רק הסכמה המתבססת על הפיפה רעיונית). למשל, אפשר להסכים על העיקרון **כל בני האדם שווים**. מקצת האזרחים יתמכו בעמדה זו משום שהם אוהזים בתפיסת עולם ליברלית, אחרים יתמכו בה משום שעל פי דתם כל אדם נברא בצלם ואילו אחרים יתמכו בה מטעמים תועלתניים. כל עוד עיקרון מצוי בתחום החפיפה, הוא יכול לשמש בסיס לקביעת מדיניות ואין צורך להכריע מהו המקור הראוי של האמונה בו.

מתוך העקרונות המצויים בתחום החפיפה הרעיונית יש לגזור כללי פעולה אופרטיביים. כללים אלה יחולו על כלל האזרחים, גם אם הציות נובע מטעמים שונים: מתוך אמונה, מתוך רצון למנוע כאוס, לשמר את המדינה ועוד.

במערכת מורכבת ורגישה מעין זו נודעת חשיבות עליונה להגנה על כל פרט, על כבודו ומעמדו. כל פרט חייב לחוש בטוח להביע את עמדותיו ולהיאבק עליהן. על הפרטים השונים להפנים כי במקרים רבים ימצאו את עצמם בעמדת מיעוט. מנגד, יש להבטיח כי המנצחים לא יהיו שייכים תמיד לאותו שבט. לכן חשוב מאוד שהסדרים החברתיים יחלקו את ההפסדים והניצחונות באורח הוגן, כדי שאיש לא יחוש שההפסד שלו, או לחלופין הניצחון שלו, ודאי. כל השבטים ייאבקו למען ערכיהם מתוך תחושה שההכרעה הציבורית היא פרי דיון הוגן ואינה מוכתבת מראש.

נקודת המוצא של הדיון הציבורי היא שוויון מלא בין כל המשתתפים. כל משתתף יכול להשמיע את קולו, להיאבק למען עמדותיו ולהמשיך לשנות החלטות שהתקבלו באורח דמוקרטי. שותפות חברתית צריכה להבטיח נגישות שווה לכל אזרח למכלול כלי ההשפעה ולמכלול ההזדמנויות שהחברה מוזמנת. לצורך זה יש לכונן מנגנוני העדפה מתקנת שיבטיחו שוויון הזדמנויות מלא.

הכרה בזכויות הקבוצתיות של חברי השבטים השונים. עצם תיאורה של החברה כמחולקת לארבעה שבטים מבהיר כי הדיון אינו יכול להתמקד אך ורק בזכויות הפרטיות של חברי השבטים השונים. **זכויות פרטיות שוות הן צעד ראשוני הברחי, אך לא מספיק**. חברי קבוצות השוליים רואות בהגבלת השיח לתחומן של הזכויות הפרטיות כלי לשלילת זכויותיהם הקבוצתיות וסוג של דיכוי. בני השבטים השונים חותרים לפעול לעיצוב מחדש של המרחב המשותף באופן שינכיח את הזהות הקבוצתית שלהם ויאפשר לחבריהם להשתלב בחיים הציבוריים מתוך גאווה בזהותם ומבלי צורך להחביא, או לשנות, את המאפיינים הייחודיים שלהם. במילים אחרות, השיח החדש הגלום ב"תקווה ישראלית" מחייב הסרה של החסמים מפני שילוב יחידים בדרך שתאפשר להם למצוא את הפוטנציאל האישי שלהם. יתרה מזו, שיח זה מחייב שילוב של המאפיינים ה"שבטיים" במרחב הציבורי.

הגדרה זו של כללי המשחק הפוליטיים-חברתיים שישראל אמורה לחתור אליהם עלולה להיתפס כאוטופית. דווקא משום

כך ראוי לציין שלמרות המרחק העצום בין השיח הישראלי הנוכחי לשיח המוצע כאן, במובנים רבים מדינת ישראל מיטיבה להבין, יותר ממדינות אחרות בעולם, את הצורך לגוון את המרחב הציבורי ולאפשר נגישות, ביטוי ונראות לחברי השבטים השונים. הסיבה נעוצה בהבנה עמוקה של הקשר המהותי שבין זהות, דת, לאומיות ותרבות לבין המרחב הציבורי. בעוד שבעולם המערבי נעוצה תפיסת הסובלנות בחשיבה נוצרית הרואה בזהות עניין פרטי, בישראל שתי הדתות ושתי התנועות הלאומיות המרכזיות רואות בזהות עניין ציבורי ובפוליטיקה – מרחב זהותי.

לכן למרות ביטויי ההסתה, הגזענות והשנאה הנוכחים בתחום הציבורי אפשר לומר שישראל פועלת כחברה רב-תרבותית יעילה יותר מרוב מדינות המערב, והיא מאפשרת לכלל חבריה נגישות לשירותים הציבוריים ושימוש בהם – בתי ספר, בתי חולים, שירותי רווחה ותחבורה ציבורית – מבלי להגביל את אופן לבושם (כפי שעושה למשל צרפת, המחייבת את כל המשתמשים במרחב הציבורי שלא ללבוש בגדים בעלי סממנים דתיים מובהקים), את יכולתם לבנות בתי תפילה (כפי שעושה שווייץ) או את התנהגותם הדתית. העובדה שבישראל מוסלמים ויהודים דתיים יכולים לעצור להתפלל במרחב הציבורי (בבתי ספר, באוניברסיטאות, בבתי חולים או בחופי הים), ללבוש לבוש דתי מכל סוג שהוא ולזכות ליחס אוהד לדרריות הנובעות מצוים דתיים יוצרת מרחב פלורליסטי-רדי רב ערך.

הפרקטיקה הישראלית מקבלת ומכילה יותר מהשיח שלה. זהו מצב יוצא דופן, הנובע מן העובדה שהסדרים המקובלים כיום משמרים פלורליזם ציבורי הנטוע בהנחה קדומה ולפיה מדובר

למרות ביטויי ההסתה, הגזענות והשנאה הנוכחים בתחום הציבורי אפשר לומר שישראל פועלת כחברה רב-תרבותית יעילה יותר מרוב מדינות המערב, והיא מאפשרת לכלל חבריה נגישות לשירותים הציבוריים ושימוש בהם – בתי ספר, בתי חולים, שירותי רווחה ותחבורה ציבורית – מבלי להגביל את אופן לבושם, כפי שעושה למשל צרפת

במתן היתרים מיוחדים למיעוטים שאינם יכולים לערער את עמדת הרוב.

החברה הישראלית צריכה לנסח מחדש את העקרונות המכוונים שלה. אינני בטוחה שהיא מצוידת בכלים שיאפשרו לה לעשות זאת. הכישלון המהותי ביותר שלה הוא שמיום הקמת המדינה מתקיימת בתחום החינוך הפרדה מבנית בין בני השבטים השונים. הפרדה זו גובה מחיר חברתי עצום. ילדים ובני נוער ישראלים אינם פוגשים בשנותיהם המעצבות ילדים השונים מהם דתית, אתנית או מעמדית. על ה"אחר" הם למדים מתוך התקשורת, כעיקר בעתות משבר. כך, בני השבטים השונים מצטיירים כאיום

ולא כשותפים פוטנציאליים.

קיומן של מערכות חינוך נפרדות מנציח את הבורות והניכור בין השבטים השונים. במצב הנוכחי הקמתה של מערכת חינוך משותפת אינה יעד בר קיימה. אפילו יעד צנוע יותר, למשל סריקת חומות הניכור שבין השבטים השונים, מחייב מדיניות ברורה הרואה בחיים משותפים ערך מרכזי. מהלך זה בא לידי ביטוי לעתים קרובות בהצהרות נוסח "האחר הוא אני" או "ואהבת לרעך כמוך". סיסמאות אלו מכסות על העובדה שמפגשים בין מורים ומנהלים הם נדירים; תכניות לימודים המעלות על גס את החיים המשותפים מאכלסות את המגירות ולא את הכיתות; ורבים מבתי הספר סוגרים את דלתותיהם בפני ה"אחר". כפי שהבהיר רוח מבקר המדינה העוסק בחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות (2016), משרד החינוך לא יישם את המדיניות המוצעת ברוחות שעסקו בנושא (הן במישרין והן בעקיפין) והתעלם מדוח סלומון-עיסואי לקידום חיים משותפים, שהציע פעילויות בתחום.

הפחד, הסגירות, חוסר ההבנה, היעדר הכלים לקדם את השיח הפוליטי החדש מחייבים חשיבה ציבורית, פוליטית וחינוכית שונה מזו שהכרנו בעבר. בשנות הקמתה חינכה מדינת ישראל את אזרחיה (גם את אזרחיה הלא יהודים) לאמץ עמדות מוגדרות היטב שנתנו ביטוי לחזון הציוני. היום, כאשר החזון נסדק וריבוי העמדות השונות והסותרות צף ועולה על פני השטח, המשימה החינוכית קשה עוד יותר. היא מחייבת לחנך אנשים צעירים לחיות עם חוסר ודאות מסוים, בצניעות רעיונית, מתוך שמירה על כבודם של החלוקים עליהם. מצב זה עלול להוביל למאבק אלים או לשיתוק ערכי. אלו המסרבים לכבד את ה"אחר" עלולים לבקש לדחוק את רגליו. אלו שמאזינים ל"אחר" בקשב רב עלולים למצוא את עצמם מטילים ספק בתוקף עמדותיהם, חסרי ביטחון וחסרי רצון לפעולה.

לא קל למצוא את האיזון הנכון בין שני הקטבים הללו. מודי ורבי פרוף¹ ישעיהו ברלין לימדנו שהאדם המשיכל נבחן בדבקות בערכיו גם בשעה שהוא מבין שהשאיפה לנצחיות אינה אלא כמיהה אל הוודאות של ימי הילדות. "להבין את תקפותם היחסית של עקרונותיך ואף על פי כן לדגול בהם ללא רתיעה, באלו נבדל אדם מתורבת מן הפרא. תביעה מעבר לזה היא סימן היכר לחוסר בגרות מוסרי ופוליטי עמוק ומסוכן. זו גרולתו של האדם המחונך שאינו בורח מהספק אל הוודאות המוחלטת אך גם אין הוא נותן לספק לרפות את ידיו."²

ספק אם אפשר להפוך תפיסה מורכבת זו לנחלת הכלל. אבל מידה של ריסון עצמי, איפוק, אנושיות וצניעות היא הכרח קיומי בחברה רבגונית. יש לנסות לראות בעת ובעונה אחת את השלם ואת הסדקים, את הכלל ואת הפרט, את מה שכבר הסכמנו עליו ואת מה ששנוי במחלוקת. כיצד מתקדמים? בצעדים קטנים, מדודים וזהירים. משמרים מידה של הוגנות ושל נורמליות. דוחים על הסף שיגינות של גאולה ומלחמות דת. זה ייעודה האמיתי של החברה הישראלית. אם נצליח לעמוד בו, היא תתחיל מסע ארוך ומרתק, שמטרתו מיסוד פוליטי של חברה רבי-שבטית הרוצה לחיות יחד מתוך הסכמה על כללי התנהגות ראויים ושימור מחלוקת על אחרית הימים. ■

הערות שוליים

- ראו תמיר, י' (2001). הפוליטיקה של העלבון. בתוך ר' רוזנטל (עורך), **קו השטח – החברה הישראלית בין קריעה לאיחוי**. תל אביב: משכל והסתדרות המורים בישראל.
- ברלין, י' (1971). שני מושגים של חירות. **ארבע מסות על חירות** (י' שרת, מתרגם). תל אביב: רשפים.

מרדכי קרמניצר ועמיר פוקס

הבסיס לחינוך לתקווה כבר קיים: קוראים לו דמוקרטיה

בשעת משבר זו מתבקש שנערוך חשבון נפש במערכת החינוך: האם תפיסת הדמוקרטיה במערכת החינוך שלנו מעבירה מסר של שוויון בין בני אדם, כבוד האדם וקבלת השונה? האם אנו משכילים לחנך את צעירי ישראל לאהבת המולדת, להזדהות עם אופייה של המדינה כמדינת לאום של העם היהודי ובה בעת להזדהות עם היותנו דמוקרטיה ליברלית המחויבת לשוויון זכויות?

7 יץ 2014 סימן נקודת שפל בציבוריות הישראלית. השיח הציבורי צלל לתהומות. רמות השנאה, הגזענות והפילוג שנחשפו בקרב אזרחי ישראל – רצח הנער מוחמד אבו ח'דיר, הקריאות הפומביות לנקמה בערבים לאחר חטיפת שלושת הנערים בגוש עציון ובמהלך צוק איתן, ובכלל זה גילויי האלימות והבריונות ברחובות כלפי ערבים וכלפי מפגינים שהתנגדו למלחמה, היו שיאן של תהליך הקצנה רב שנים, שהיה אפשר להבחין בהתהוותו ברשתות החברתיות.

תופעות אלה מצביעות על נקודת תורפה קשה בדנ"א הדמוקרטי הישראלי – היעדר הפנמה של ערכיה הבסיסיים ביותר של הדמוקרטיה: כבוד האדם באשר הוא אדם, שוויון ערך האדם, כיבוד האחר והשונה. סקרים מעורכנים מציינים תמונה מדאיגה של התפיסות הרווחות בציבור בנוגע לערך השוויון. לפי מדרד הדמוקרטיה לשנת 2015, כ־41 אחוז מהציבור היהודי "מסכים מאוד" או "די מסכים" עם ההיגד "מקובל עליי שישיראל, כמדינה יהודית, תזרים יותר תקציבים ליישובים יהודיים מאשר ליישובים ערביים" (בקרוב האוכלוסייה הדתית תמכו בהיגד כ־57 אחוז מהנשאלים). בדומה, רוב מוחלט מהיהודים בישראל (74 אחוז) סבור שהחלטות הנוגעות לשלום ולביטחון צריכות להתקבל ב"רוב יהודי", וכ־64 אחוז סבורים כך כשמדובר בהחלטות גורליות בנושאי שיטת הממשל ומבנה הכלכלה.¹

המערכת האמורה לבנות את האתוס הדמוקרטי של אזרחי

ישראל בתחילת דרכם היא מערכת החינוך. על כן, בשעת משבר זו מתבקש חשבון נפש במערכת החינוך: האם היא מגשימה את תפקידה לחינוך לדמוקרטיה? האם תפיסת הדמוקרטיה במערכת מעבירה מסר של שוויון בין בני אדם, כבוד האדם וקבלת השונה? האם המערכת משכילה לחנך את צעירי ישראל לאהבת המולדת, להזדהות עם אופייה של המדינה כמדינת לאום של העם היהודי (או לפחות להבנה כזאת) ובה בעת לתפיסת המדינה כמדינה דמוקרטית-ליברלית המחויבת לשוויון זכויות והודמנויות לכלל אזרחיה ולכיבוד הקבוצות הלא יהודיות בתוכה? האם הגישה הרווחת, המדגישה את הניגוד ואת המתח בין היהודיותה של המדינה ובין היותה מדינה דמוקרטית, נכונה מבחינה חינוכית? דומה שגם כיום, כמעט עשרים שנה לאחר פרסום הרוח "להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל", לא הונחה בישראל תשתית משמעותית למושג "אזרח". בהיעדר חוקה ובהיעדר הסכמות חברתיות רחבות, מתקשה מערכת החינוך להתמודד בהצלחה עם אתגר החינוך האזרחי-דמוקרטי.

דוח מבקר המדינה

לאחרונה פורסם דוח משרד מבקר המדינה "חינוך לחיים משותפים". הדוח מביא ממצאים חמורים שעולה מהם כי משרד החינוך כושל בשורה ארוכה של החלטות שהיו יכולות לתרום לחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות.

לפי דוח המבקר, אף על פי שהדוח "להיות אזרחים" אומץ, משרד החינוך "לא יישם את אותם המרכיבים המרכזיים בדוח שנועדו לחולל שינוי בגישה לחינוך הדמוקרטי, האזרחי והערכי



אבני דרך
ואבני נגף
בבניין תקווה
ישראלית

אחרת – רמיסת ערך השוויון והחלפתו בעליונות יהודית על פני מי שאינם יהודים ועליונותם של מי שמשתייכים לצינונות הדתית על פני יהודים אחרים? אם זו מטרתו, הספר אכן תורם להגשמתה. כדי להצליח במשימה של חינוך לאזרחות משותפת, חיוני לאבחן בעיות מרכזיות שהמציאות יוצרת. ללא הכרת המציאות לא נוכל לגשת למשימה של חינוך לאזרחות.

ישראל כמדינת לאום עם מיעוט ערבי-פלסטיני

היותה של ישראל מדינה יהודית והעובדה שההצטרפות לעם היהודי עוברת דרך הצטרפות לדת היהודית מעוררות קושי אינהרנטי מבחינת המיעוטים הלא יהודיים בישראל. קושי מיוחד בא לידי ביטוי בכל הנוגע ליחסו של הרוב היהודי לאוכלוסייה הערבית-פלסטינית, המוזהה עם העם הפלסטיני, הנתון בסכסוך עם המדינה. סכסוך מתמשך כזה – שכיום פתרונו אינו נראה לעין, ויש הגורסים שאיננו פתיר כלל – הוא מתכון לשחיקה מתמשכת בתפיסה האוניברסלית של שוויון ערך האדם ובתפיסתם של אזרחי המדינה הערבים. במצב זה, כדי להעמיד ולבסס תפיסה אזרחית נדרש מאמץ מיוחד, שצריך להיות כפול ומכופל לנוכח מכלול תכניה של מערכת החינוך, מערכת המדגישה כמובן, בכל שנות הלימוד, את אופייה היהודי של המדינה. דגש זה בא לידי ביטוי הן בתכנים הן באווירה, המתבטאת בטקסים ובציון חגים וימי מועד. אופי זה עשוי ללבוש פנים שונות, לרבות פריטיקולריזם קיצוני, לאומנות, התנשאות ואיבה לאחר.

אפשר ואף מתבקש למתן את המתח שבין אופייה היהודי של המדינה לבין טיבה הדמוקרטי. אפשר למצוא בתרבות היהודית את כור מחצבתם של מיטב הערכים ההומניסטיים, ובראשם קדושת חיי אדם, כבוד האדם כמי שנברא בצלם אלוהים ושוויון ערך האדם. קשה למצוא דוגמה טובה לחירותו של האדם, להיותו בן חורין, חופשי גם להשתחרר ממורשת אבותיו, מעמו ומדתו, מזו של אברהם – אבי האומה העברית ואבי האומה הערבית. בחזון הנביאים מונחים היסודות ההכרחיים למדינה שתכליתה בנייה של חברה צודקת והוגנת, המונעת ניצול ועושה ונושאת באחריות לאוכלוסיות הלשות.

אולם יש בתרבות היהודית, כמו בכל תרבות עשירה, גם היבטים ערכיים בעייתיים ביותר, במיוחד ביחס לאישה, לאחר שאינו יהודי, לבעלי נטיות מיניות שאינן הטרוסקסואליות, לבעלי מוגבלויות. חינוך לאזרחות חייב להעמיד את הערכים השונים למבחנו של המוסר האוניברסלי ולהעביר במסגרת הזו – מבחינת הראי – רק את הערכים המשקפים מוסר זה. אמרו מעתה לאלה המעלים את היהדות על ראש שמחתה של מערכת החינוך: הבהירו נא באיזו יהדות מדובר!

כדי למנוע קלקול חמור בתחום האזרחי והדמוקרטי, ככל שמדגישים יותר את הבלעדיות ואת הייחודי, כך חייבים להדגיש במקביל את הכללי ואת המשותף. כל עוד מערכת החינוך ממעידה את המתחנכים לפני הלופות מתחרות של מדינת לאום או "מדינת כל אזרחיה", אין סיכוי לחינוך דמוקרטי בישראל. חייבים להבין שהיותה של ישראל מדינת לאום אינה סותרת את היותה, בעת ובעונה אחת, מדינה של כלל אזרחיה. אם היא אינה מדינת כל אזרחיה, היא אינה דמוקרטיה.

אופייה הדמוקרטי של המדינה הוא ערך יסודי, מהותי וחיוני. ערך קיומי, שבלעדיו אי אפשר להבטיח את הדמוקרטיה הישראלית, התלויה במידת מחויבותם של אזרחיה לתפיסה

ולהעלאתו לראש סדר העדיפויות של מערכת החינוך". אף שהמשרד הכיר בחשיבות החינוך לחיים משותפים ונגד גזענות, הוא לא נקט צעדים ליצירת תשתית ארגונית, פדגוגית, אופרטיבית ותקציבית מספיקה להתמודדות מערכתית ארוכת טווח עם הנושא. לא נערך מיפוי של הצרכים, הנושא לא שולב במקצועות הרלוונטיים ולא נעשה מאמץ בתחום ההכשרה והפיתוח המקצועיים של מורים בנושא. מן הרוח עולה שהמשרד נמנע ממיפוי ומדידה של תופעת הגזענות בקרב תלמידים. תפיסת "האחר הוא אני", על פי הרוח, מהלך חינוכי שהוביל שר החינוך הקודם שי פירון, החמיצה את מטרתה בכל הקשור לשסעים המרכזיים בחברה (יהודים-ערבים, דתיים-חילוניים). הרוח מציג נתונים ולפיהם כשישים אחוז מהפעילויות בבתי הספר לא עסקו בשסעים המרכזיים, ורק מיעוט נגעו ליחסי יהודים-ערבים. פעילויות רבות הושקעו, למשל, ביחס החברה לאנשים עם מוגבלויות.

היקף לימודי האזרחות לא גדל, ונותר שלוש שנים בלבד. ככל שמדובר בבחינות הבגרות, אפשר לומר שלימודי האזרחות עדיין בעמדת נחיתות לעומת מקצועות החובה האחרים.

ספר האזרחות החדש

הספר חותר נגד עקרונות של דמוקרטיה מהותית (כגון שמירה על זכויות אדם) ומבקש לרומם תפיסה של דמוקרטיה פרוצדורלית, כזאת ש"שלטון הרוב" הוא עיקרון מרכזי שלה. הספר שם דגש על תפיסה "רפובליקאית" של דמוקרטיה, אולם לא מדובר ברפובליקה של כלל האזרחים אלא בהמצאה ישראלית של רפובליקה מדירה, שבה הטוב המשותף איננו הטוב המשותף הכללי-ישראלי אלא "טובת העם היהודי".

למרות ההכרה לכאורה בזכויות המיעוטים, הם מושמים בצד, מחוץ ל"רפובליקה", ואינם זכאים לשוויון אמיתי. הספר "מעניק" להם זכות לתרבות, אבל מופעי התרבות הזאת אינם נחלת הכלל אלא של "תחום המושב" הערבי. הספר מפנה עורף למסורת ליברלית ארוכת שנים, המבוססת על מגילת העצמאות ונטועה בחוקי המדינה, בחוקי היסוד שלה ובפסיקת בית המשפט העליון שלה. אם זה הספר שנועד לחנך תלמידים צעירים לערכים דמוקרטיים ולכיבוד כל האזרחים על בסיס של שוויון, האם יש מקום להתפלא אם לא ישיג את מטרתו? או שמא מטרתו האמיתית

פרופ' מרדכי קרמניצר וד"ר עמיר פוקס הם עמיתים בכירים במכון הישראלי לדמוקרטיה. גרסה מקוצרת של מאמר זה התפרסמה לקראת כנס לאוטמן לחינוך, 2015

אוקי מרושק קלארמן

טוב להיפגש עם אחרים, לפרק סטריאוטיפים, לקבל את השונה! בעצם, אולי לא?

מי יכול להתנגד למפגשים עם האחר? מי יכול לחלוק על הצורך במתן מקום לנרטיבים מתחרים? מי מסתייג מקבלת השונה וממתן מקום לחריגים ולמוחלשים? אוקי מרושק קלארמן, מנהלת יותר משנות דור את מדרשת אדם, כופרת בהנחות יסוד "מובנות מאליהן" ומציעה להן חלופות מבוססות

עקרונית על השאלה מי הריבון בה. המתח בין שתי האוכלוסיות הנתונות בקונפליקט ניכר גם בשאלת התכניות החינוכיות הרצויות.

המחקרים המלווים את מערכת החינוך בערים המעורבות חושפים תמונה קשה, הן בקשרים בין יהודים לערבים והן בקשרים בין האוכלוסייה הדתית לאוכלוסייה החילונית.

בין המבקשים לשפר את החיים המשותפים בכלל ואת חיי הצעירים בערים מעורבות בפרט יש מחלוקת על המטרות – האם השותפות צריכה לקדם שוויון בין הפרטים והקבוצות ובכלל זה קבוצות הצעירים החיים בהן או שמא היא אמורה לשמר את יחסי הכוח הקיימים אך לשפר אותם כדי שיהיו קלים יותר לניהול או לחלופין אנושיים ונוחים יותר.

מהן הנחות היסוד של הפעילויות הקיימות? האם הן רלוונטיות לשינוי המצב ולקידום השוויון? אבחן אחת לאחת הנחות יסוד רווחות, שכן פעילות על בסיס הנחות אלה מונעת לעתים את הטיפול הנכון בבעיות המורכבות של החיים המשותפים בכלל ובערים מעורבות בפרט.

...

הנחת יסוד ראשונה: יש בתי ספר מעורבים ויש בתי ספר הומוגניים. בכל אחד מהסוגים הללו ראוי לקיים פעילות שונה לקידום החיים המשותפים.

זו הנחת יסוד שגויה. כל בתי הספר מעורבים. רבים מבתי הספר ההומוגניים, שאינם נחשבים בתי ספר מעורבים, אינם אלא בתי ספר שבהם השונות בין הקבוצות מוכחשת. הכחשה זו מובילה

בקר המדינה פרסם בספטמבר האחרון דוח ביקורת מיוחד על התכניות של משרד החינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות.¹ תוצאות הדוח מחייבות היערכות חדשה לטיפול בנושא והפקת לקחים מהפעילויות שהתקיימו בתחום זה במערכת החינוך עד כה.

היחסים המורכבים בין קבוצות בחברה הישראלית באים לידי ביטוי ביתר שאת בערים המעורבות, שבהן נוכחות משותפת של קבוצות שונות היא עניין יומי ובחלק מהמקרים אינו נובע מבחירה של התושבים. הבעיות הטמונות ביחסים אלה מקבלות לעתים מענים יצירתיים ומרתקים, ומדינת ישראל כמרחב משותף יכולה ללמוד מהם רבות. המרחב העירוני המשותף עשוי לשמש מעבדה לאיתור הבעיות הארציות ולהתבוננות מחודשת בהן.

אלי רכס מגדיר ערים מעורבות כך: "ערים שמתגוררות בהן קבוצות ממוצא שונה – אתני, לאומי או דתי, המצויות במצב של קונפליקט. תופעת הערים המעורבות איננה ייחודית לישראל. היא מוכרת במדינות אחרות בעולם, כמו בוסניה, צפון אירלנד ודרום אפריקה. בישראל יש חמש ערים מעורבות אשר מונח זה מתקשר אליהן: עכו, חיפה, יפ, רמלה ולוד".²

יש מחלוקת בנוגע לשאלה אם ערים דוגמת ירושלים נחשבות מעורבות או שמא יש להגדירן אחרת. בירושלים נוספת מורכבות בשל העובדה שחלק מתושביה רואים בצדה המזרחי אזור כבוש ואילו אחרים רואים בו שטח משוחרר. העיר מאופיינת באי-הסכמה

ד"ר אוקי מרושק קלארמן היא המנהלת האקדמית של מדרשת אדם למוקרטיה ולשלום. המאמר נכתב לקראת הכנס "לגדול בעיר מעורבת" של הקרן לירושלים ומדרשת אדם, שיתקיים בירושלים ב-15 וב-17 בנובמבר 2016 <http://mixedcity.org.il>

עם זאת תוצר לוואי בעייתי מאוד של הפרדה זו הוא שכנות וכני הקבוצות אינם נתקלים כמעט אלה באלה. כך מתפתחות תופעות של בורות, דעות קדומות וסטריאוטיפים – המציגים את האחר כנחות ומסוכן – וכן של פחד, איבה ועוינות. בהקשר זה עולה שאלת לימודי הדמוקרטיה בזרמים שאינם ממלכתיים: האם מכל מערכות החינוך של הקבוצות השונות אכן מצופה להנחיל ערכים דמוקרטיים? האם ערכים אלה כוללים את שוויון ערך האדם, את שוויון הזכויות האזרחי, את הכבוד לאחר?

הרהורי סיכום

ברצוננו להציע כמה קווי פתרון ראשוניים שיש לשקול כדי לשנות את המצב המשברי שאליו נקלעו מערכת החינוך והזירה הציבורית כולה:

- החזרת הדמוקרטיה אל לב ההסכמה הישראלית הרחבה. המסר של המנהיגות הלאומית והמנהיגות החינוכית צריך להיות: ישראל היא מדינת הלאום של העם היהודי ובה בעת מדינה דמוקרטית של כלל אזרחיה.
- חיזוק החינוך לערכים דמוקרטיים באמצעות שילוב של השיח הדמוקרטי בכל מקצועות הלימוד, ולא דווקא ב"מקצוע האזרחות". מדובר במאמץ מערכתי שיבטא ערכים דמוקרטיים בכל המקצועות הנלמדים.
- חינוך לאזרחות ולדמוקרטיה מוגיל צעיר ככל האפשר: החל בגן ועבור בשנות הלימודים בבית הספר היסודי. נטישת הגיליים הצעירים עלולה לגרום ל"החמצת הרכבת".
- ביסוס לימודי הדמוקרטיה על משנתם של מנהיגים והוגי דעות ממגוון הזרמים האידאולוגיים והפוליטיים כדי לנתק את הקישור הנעשה היום בין דמוקרטיה וזכויות אדם ובין ה"שמאל". התכנים הדמוקרטיים המהותיים מוסכמים מעבר לחילוקי דעות פוליטיים. דמוקרטיה במדינת לאום אינה דמוקרטיה נכה.
- למקד מאמץ חינוכי בהדגשת ההיבטים המשותפים, ההרמוניים והמפרידים הטמונים בהיותה של המדינה יהודית ודמוקרטית – כבוד אנושי שווה לכל בני האדם; חינוכיותה של חירות לאומית; היחס השווה ללא יהודי החי במדינה יהודית; הצורך להגביל את השלטון; כפיפות השלטון לחוק, לצדק ולחסד; והחובה לדאוג לחלש. כל אלה מעוגנים באופן מרשים ביותר במסורת היהודית.
- קיום מפגשים משמעותיים ועשייה משותפת בין קבוצות ככלי להפחתה של בורות, דעות קדומות, פחד ואיבה. הדרכים שיש לבחון לשם כך הן הכרת התרבות והשפה של ה"אחר" ושילוב מורים מאוכלוסיות אחרות.
- השקעת מאמצים רבים בהבשרת מורים לשם הנחלת ערכי הדמוקרטיה.
- פיתוח אסטרטגיות רחבות וצרות להתמודדות עם גילויי גזענות בגן ובבית הספר.
- הקמת מסגרת לשיח בין הורים השונים של החינוך בישראל: מה אנו מבקשים להנחיל, מעבר למיוחד ולייחודי, לאזרחים ולאזרחיות בישראל?
- הפעלת מדד לגזענות ומדדים נוספים בנושאי אזרחות משותפת, כמבחן לרצינות המערכת. כסופו של דבר, מה שלא נמדד לא נחשב כחיי המעשה. ■

הדמוקרטיה. מערכת החינוך חייבת להביא לידי הפנמת מעמדם המיוחד של אזרחי המדינה הפלסטינים כאזרחים שווי זכויות במדינה, כמי שחיו והכו שורש בארץ דורות רבים לפני קום המדינה, כמי שתורמים לבניין הארץ ולפיתוחה וכמי שלפי מיטב הנתונים וההערכות של גורמי הביטחון אינם מסכנים את ביטחון המדינה. כדי למנוע דמוניזציה של הפלסטינים, המסכלת כל מאמץ חינוכי-דמוקרטי, אין מנוס מהצגה הוגנת של הנרטיב הפלסטיני מתוך התמודדות ביקורתית עמו.

זיהוי הדמוקרטיה וזכויות האדם כערך "של השמאל"

בשנים האחרונות נוצר בישראל זיהוי בין ערכי הדמוקרטיה המהותית (והשמאל) לדמוקרטיה הפורמלית המושתתת על הכרעת הרוב) ושיח זכויות האדם ובין ה"שמאל". לכן עיסוק בסוגיות אלה מקבל נופך "פוליטי-מפלגתי". זיהוי זה מביא לידי כך שמורים נזהרים מעיסוק בסוגיות העוללות לעורר מחלוקת ולגרוור תגובות שליליות של תלמידים והורים. למורים ולמנהלים יש

קשה למצוא דוגמה טובה לחירותו של האדם, להיותו בן חורין, חופשי גם להשתחרר ממורשת אבותיו, מעמו ומדתו, מזו של אברהם – אבי האומה העברית ואבי האומה הערבית

תמריץ, בכל הנוגע לחינוך לדמוקרטיה, לעסוק בעיקר בעניינים "ניטרליים" ובנושאים הנוגעים בנהלים ובמוסדות – כגון הכרעת הרוב, בחירות, הפרדת רשויות וסמכויות המוסדות.

בה בעת הם נמנעים מעיסוק בתכנים מהותיים, רכים יותר, כגון זכויות האדם והאזרח, שוויון או נושאים הנתפסים כמוהים פוליטית עם ה"שמאל". ברור שגישה זו גוזרת עוני תוכני על לימודי הדמוקרטיה והאזרחות ומציגה לתלמידים גישה חלקית ופגומה של הדמוקרטיה. היא מדירה מן התחום את החלקים העסייבים, המאתגרים והמעניינים יותר.

מדובר בתפיסה מעוותת מבחינה עניינית ומנוגדת להיסטוריה הציונית, שבה נושאי דגל חשובים של תורת זכויות האדם היו מנהיגי הימין הציוני. זו תפיסה מסוכנת מאין כמוה, שכן במקום להתייחס אל הדמוקרטיה כאל תשתית של הסכמה רחבה, נהפכה הדמוקרטיה, במובנה המהותי, לנושא שנוי במחלוקת, לחלק מזירת המריבה הפוליטית. גישה זו מביאה בהכרח לידי תפיסות אנטי-דמוקרטיות בקרב הלומדים. כך, במקום לחזק את יסודותיה הדמוקרטיים של האזרחות, היא מכרסמת בהם. המאמץ שנעשה בספר האזרחות החדש לקעקע את אופייה הליברלי של הדמוקרטיה ולחזק נגד הדמוקרטיה החוקתית, בניגוד מובהק למשנתם של הרצל, ז'בוטינסקי ובגין, הוא מהלך מוטעה ומסוכן.

פחד והיעדר מגע בין אוכלוסיות

החברה הישראלית היא חברה רב-תרבותית, שבאופן יחסי מעניקה אוטונומיה לזרמים ולקבוצות בחברה. יש בכך מן החיוב.

1 הרמן, ת', הלר, א', כהן, ח' ובובליט, ד' (2014). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2015. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

למצבים של פגיעה מתמדת בקבוצות שזהותן איננה נראית לעין. הצגתם כבתי ספר הומוגניים פוגעת כמוטיבציה לברר את השונות ולהתמודד אתה.

כך לדוגמה, בתי הספר הללו מקיימים אירועים לאומיים ותרבותיים המדירים את התלמידים שאינם שייכים לקבוצת הרוב ומותירים אותם כעוסים ונעדרים מרחב להביע את קשייהם בצורה לגיטימית. אם תלמידים השייכים לקבוצת המיעוט מביעים מורת רוח, היא נתפסת כהתנגדות פוליטית או בעיה פסיכולוגית.

יש מספר לא קטן של בתי ספר יהודיים שלומדים בהם תלמידים ערבים. הבחירה של ההורים לשלוח את ילדיהם לבתי הספר האלה מחייבת אותם לוותר על ממד הזהות הלאומית או התרבותית של ילדיהם. סביר להניח שוויתור כזה אינו אפשרי, ולכן חשוב להבין את השפעותיו על קבוצת הרוב והמיעוט כאחד. מעטים הם המקרים שמורים או פסיכולוגים שואלים את עצמם אם התנהגות פרועה של תלמידים נובעת מדיכוי תרבותי או לאומי. מעטים הם המקרים שבעיות לימודיות נקשרות להשתקה של תרבות התלמידים בטקסים או בפעילות אחרת של בית הספר.

מה אפשר לעשות? התשובה על שאלה זו ארוכה. תחילה חייבים לעורר מודעות של המורים לקבוצות השונות בבית ספרם. לאחר מכן יש לוודא שזכויותיהם הקבוצתיות שוות לשל חבריהם ולבחון אם המוסדות הקיימים בבית הספר תואמים את הריבוי הקיים בו, למשל האם יש נציגות של הקבוצות במועצת התלמידים, בוועד ההורים, בצוות המורים ועוד.

מדרשת אדם קיימה השתלמות ממושכת בבית הספר הממוקם בבית החולים אלין בירושלים, מקום שתלמידים מאושפזים בו לתקופות ממושכות. בין הדיונים בבית הספר היה שיח על הדרך שבה יש לציין את השואה במקום שנמצאים בו הורים ותלמידים יהודים ולא יהודים, דתיים וחילוניים, אשכנזים ומזרחים ועוד. ההצעה של המורים, לאחר שימוש בכלים לפתרון סכסוכים שנלמדו בהשתלמות, הייתה לקיים אירוע לציון גבורתם של חסידי אומות העולם. הוצע שבאירוע ידליקו שישה נרות זיכרון, ואחד מהם יוקדש לחסידי אומות העולם המוסלמים שהצילו יהודים.

לא מדובר בעשייה פטרונית למען המיעוט, אלא ביצירת מציאות ההופכת את המוכחש לגלוי ונותנת לו קול. פעילות זו הופכת את התלמידים הנחשבים תחילה ל"אחר" של בית הספר ל"אנחנו". על ערכה של תחושת השייכות אין צורך להכביר מילים.

• • •

הנחת יסוד שנייה: יש "לקבל את השונים".

דוגמאות לגישה זו אנו מוצאים בפעילויות המכוונות להסברת הצרכים בעלי צרכים מיוחדים, בפעילויות המכוונות להסברת הצרכים של להט"בים, תלמידים "נכים" ועוד. תרומתן של תכניות אלו חשובה ועם זאת יש בהן כשל מובנה. בעלי הצרכים השונים מוגדרים ה"אחרים" של הקבוצה, וקבוצת הרוב צריכה ללמוד להתייחס אליהם "יפה". תלמידים בריאים לומדים להתייחס כראוי לתלמידים לא בריאים, תלמידים חזקים לומדים לסייע לתלמידים חלשים וכדומה. כדי לשפר את היחס של הקבוצות החזקות לקבוצות החלשות, מדברים "עליהם" ונפגשים "אתם". הם לעולם ה"אחרים" של הכיתה בהתייחסות אליהם. בנוסף משתדלים במערכת החינוך לקיים מפגשים עם ה"שונים" מחוץ לכיתה ולבית הספר.

מפגשים עם נכים, להט"בים, ערבים ועוד מחוץ לכיתה מחדרים את תחושת הזרות של אותו מיעוט בכיתה השייך לקבוצה שנפגשים עמה. הבעיה ניכרת כבר בניסוח. במקום לתאר את הפעילות כמפגש בין ערבים ליהודים, להט"בים להטרנסקסואלים, המפגש מתואר כמפגש של קבוצת הכוח עם השונים ממנה.

ליקוי למידה, למשל, זו מגבלה של הכיתה כולה ולא רק של אלה המוגדרים לקויי למידה. זה קושי קבוצתי ולא אישי. במפגש כזה הקבוצה החזקה, בדומה לקבוצה החלשה, צריכה להתאמץ כדי לבטא ולהעביר את רעיונותיה. ההבנה שמדובר בקושי קבוצתי ולא אישי משנה את ההתייחסות לסוגיה. בעניין זה אזכיר את הצעתו של ד"ר אריה גייגר ז"ל, שניהל את בית הספר "דעות" בירושלים, ללמד את כל התלמידים את שפת הסימנים כשפה שנייה, כדי לאפשר לתלמידים המתקשים בשמיעה לפעול כשווים במרחב החינוכי.

• • •

הנחת יסוד שלישית: פדגוגיה המקדמת חיים משותפים צריכה לתת מקום לקולות של כל הקבוצות באוכלוסייה. יש לאפשר לנרטיבים השונים להישמע ולקולות השונים לבוא לביטוי באמנות, בספרות, בשיח הפנימי בבית הספר ועוד.

בוויכוח על הפדגוגיה של השונות יש מחלוקת בין שתי גישות עקרוניות – האם לתת מקום וביטוי לכל הנרטיבים והקבוצות או להסתפק בנרטיב הגמוני אחד ולדרוש מאלו שאינם שייכים אליו להתאים את עצמם ואת זהותם לקבוצת הרוב. הביטויים הכוללים לגישה זו בדיון הציבורי האקטואלי הם הרדישה לתת קול לנרטיב המזרחי, לנרטיב הפלסטיני ולנרטיב הנשי.

כך לדוגמה, בנושא השואה אנו מוצאים מגוון עמדות בבתי הספר. יש המבקשים לספר את סיפור השואה באירופה; אחרים תובעים לתת קול לסיפור השואה במדינות המזרח (נוכח בהקשר זה את ספרו המצוין של יוסי סוכרי "בנגאזי-ברגן-בלזן"), שלא סופר עד כה בצורה מספקת; ואחרים מבקשים לספר על סבלן של קהילות יהודיות אחרות כדי ליצור שוויון ב"תחרות על הסבל".

במצב זה של תחרות על הסבל, תלמידים שמשפחותיהם לא היו חלק מהאירוע פונים להזדהות עם האירוע כהיסטוריה יהודית משותפת או מפתחים התנגדות ללמידה, המדירה אותם מהשייכות שמבחן ההצטרפות אליה הוא שותפות בחוויית השואה. (מיותר בהקשר זה לתאר את הקשיים של המיעוט הלא יהודי בכיתות היהודיות.)

יש דרך שלישית. פדגוגיה שתעמיק את יכולתם של התלמידים להבין תהליכים שעברו על קבוצות שונות בישראל בשואה ובה בעת לקבל תמונה רחבה של האירוע עצמו.

המורים יכולים להציג את נושא השואה כחלק ממלחמת העולם השנייה, להניח את מפת העולם מול הכיתה ולבקש מהתלמידים לציין מה מקור משפחתם, מה עבר על משפחתם בזמן המלחמה וכיצד התמודדו עם האירועים. אין למעשה קבוצה שאין לה שייכות כלשהי לנושא, אם מתבוננים בו כך. בשיעור מסוג זה השייכות של התלמידים מוגדרת על ידי היותם חלק מהעולם כולו. כל אחד מהם קשור בדרך כלשהי להיסטוריה של ארץ ישראל, אך גם לאירועים שהתרחשו בכל רחבי העולם. השונות בנרטיבים אינה מדירה אותם מתחושת השייכות, אלא תורמת להבנה טובה יותר של מאורעות המלחמה. תלמידים שמשפחותיהם כאו מברית המועצות לשעבר, למשל, יביאו את תחושת הניצחון של משפחותיהם שהשתתפו במלחמה נגד

הגרמנים, בצד תחושת האובדן. תלמידים שמקורם באירופה יוכלו לספר על חוויית המחנות של משפחותיהם; תלמידים שהוריהם באו מארצות המזרח יוכלו לספר על חוויית השואה שלהם. ילידי הארץ יוכלו להיות שותפים לנרטיב המזרחי תיכוני.

• • •

הנחת יסוד רביעית: בתי ספר שאינם מעורבים צריכים ללמוד על החיים המשותפים מבתי הספר שמנכיחים מציאות שוויונית בין הלאומים או בין התרבויות השונות (למשל, רשת בתי הספר "יד ביד" ובתי הספר של "קשת").

המחקר על בתי הספר הדו־לשוניים, שתלמידים יהודים וערבים לומדים בהם יחד ומורים ערבים ויהודים מלמדים בהם יחד,

ליקוי למידה, למשל, זו מגבלה של הכיתה כולה ולא רק של אלה המוגדרים לקויי למידה. זה קושי קבוצתי ולא אישי... אריה גייגר ז"ל הציע ללמד את כל התלמידים את שפת הסימנים כשפה שנייה, כדי לאפשר לתלמידים המתקשים בשמיעה לפעול כשווים במרחב החינוכי

מעלה כי בוגריהם מיטיבים לקיים חיים משותפים יחסית לבוגרים שסיימו בתי ספר "רגילים". עם זאת המחקר מראה שבוגריו שייכים מלכתחילה ל"קבוצת המשוכנעים"; הם כבר מכירים בחשיבות השוויון בין הקבוצות. יתרה מזו, התלמידים הערבים מדברים עברית היטב, אך התלמידים היהודים מתקשים בשפה הערבית. בנוסף המחקרים מלמדים על הקשיים של התלמידים בבתי הספר הדו־לשוניים להיפגש עם חבריהם מהקבוצה האחרת בשעות אחר הצהריים, מאחר שרובם מגיעים לבית הספר בהסעות ממקומות שונים בעיר.

נתונים אלו מציגים נקודות חולשה בקיום המשותף של תלמידים מבתי הספר הללו. בראייה של העיר כמרחב משותף לכל התלמידים, הבחירה להביא לבית הספר הדו־לשוני תלמידים מלאומים שונים באה על השבון הקיום המשותף של תלמידים מקבוצות סוציו־אקונומיות שונות. מחיר הבחירה מתבטא בין השאר בקושי לכונן קשרים בין התלמידים לבין שכניהם בעיר המעורבת.

אם ממצאי המחקר אמינים, הרי שבתי הספר לסוגיהם עשויים ללמד זה את זה כיצד להיות יהודי בהקשרים מגוונים. בעוד שתלמידי בית הספר "הדו־לשוני" ו"קשת" יכולים ללמד על החיים בבית ספר המחדר שוני אחד ועוסק בו, בתי הספר האחרים יכולים ללמד כיצד להתמודד עם סוגים אחרים של שוני בין התלמידים, כפי שעולה מהעיון בהנחות השונות.

• • •

הנחת יסוד המישית: כדאי שבתי הספר שאינם "מעורבים"

ייפגשו עם מגוון אוכלוסיות כדי להעמיק את ההיכרות ואת הקשרים האנושיים ולצמצם את הסטריאוטיפים על קבוצות מסוימות ואת גילויי הגזענות נגדם.

רבות נכתב על המפגשים בין קבוצות שונות במערכת החינוך ובחברה האזרחית. מפגשים כאלה חייבים להיעשות בצורה מקצועית. אם לא כן הם עלולים לחזק דעות קדומות ולעיתים אף לחולל תופעות גזעניות. יתרה מזו, פירוק סטריאוטיפים עשוי להחליש קבוצות מוחלשות ממילא.

לדוגמה, כאשר מנחים מתארים בתהליך המפגש את העובדה שהערבים בישראל או הנשים בישראל מרוויחים פחות מהאחרים, אפשר לטעון שלא כל הערבים ולא כל הנשים עניים ועניות, ולפיכך ההכללה איננה נכונה. תהליך פירוק כזה של סטריאוטיפים מונע התבוננות במצבן של קבוצות בחברה וכך יוצר בפועל דחי לגיטימציה של הכללה ומזיק לחלשים.

יש להחליף את הדיון על סטריאוטיפים בדיון על אמת אישית לעומת אמת קבוצתית ולתת ערך שווה לשתייהן. התבוננות מסוג זה תאפשר למנוע את ההשפעה המחלישה של פירוק הסטריאוטיפים במפגש בין השונים בערים מעורבות וככלל.

• • •

הנה עקרונות היסוד שאני מציעה להוראה בבתי הספר בערים מעורבות:

- המעורבות של האוכלוסיות המרכיבות את העיר קיימת גם בכיתות "הומוגניות", אך לעתים קרובות היא מוכחשת.
- יש לחשוף את יחסי הכוח בתוך חדר הכיתה, ולא להציג אותם כאילו מדובר ביחס בין תלמידי הכיתה לבין השונים הנמצאים מחוצה לה.
- הקושי הטמון בחיים משותפים אינו נחלתם הבלעדית של החלשים. הקושי של תלמידים נכים, לדוגמה, להשתלב בחברת התלמידים הלא נכים אינו שונה מהקושי של הלא נכים להיות במחיצת הנכות.
- יש להתחיל כל פעולה חינוכית על שונות בבידור הקשר של התלמידים בכיתה עם השונות המדוברת. מי מאתנו שייך לקבוצה המוגדרת "שונה", מי מאתנו – הוריו, אחיו או חבריו – נמנים עם הקבוצה המוגדרת שונה. ראשית, מה אנחנו יכולים ללמוד מהם. רק אחר כך נלמד ממקורות אחרים.
- התמודדות עם חינוך לחיים משותפים בערים מעורבות עשויה לשמש מעבדה לטיפול באתגרים ובקשיים הנובעים ממגוון האוכלוסיות במדינת ישראל. היא מחייבת התבוננות אמיצה ומחודשת עם הנחות יסוד ועם ממצאי המחקרים על הפעילות שנעשתה עד כה. אל לנו להשלות את עצמנו שאנו עושים את המיטב לשינוי אווירת אִי־השוויון והגזענות המתגברת. ללא בדיקה דקדקנית של דרכי החינוך בהקשר זה, אנו עלולים למצוא את עצמנו במצב גרוע מן המצב שמתאר דוח מבקר המדינה.

הערות שוליים

- ↑ דוח ביקורת מיוחד של משרד מבקר המדינה, "חינוך לחיים משותפים ולמינוע גזענות", מורסם בספטמבר 2016, http://www.mevaker.gov.il/b54b-3d311f25cd14?he/Reports/Report_545/fbbc10b4-2747-44ae-pages.pdf%20together_Final_preview_Single-Life
- ↑ רכס, א' (2007). **יחד אך לחוד: ערים מעורבות בישראל**. תל אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, עמ' 7. http://www.dayan.org/kap/images/stories/mixed%20cities%202007.pdf

”
אמרו
את זה
קודם,
לפניי
(אז אמרו)
“

סימון ארזי

כמה הרים כבר עקרתם בזמן האחרון?

גם אם נדמה שהוכרעה המחלוקת החריפה בחינוך בן זמננו בין תומכי השינון והקנייית הידע (סיני, בז'רגון עתיק) לבין מצדדי החשיבה הפתוחה והיצירתית (עוקר הרים), מתברר שהוויכוח הזה ישן נושן ואין לו שום קשר לטכנולוגיה, לגוגל, לוויקיפדיה ולרשת האינטרנט. מי שמתיימר להכריע בו באופן חד־משמעי לטובת אחד הצדדים אינו מבין הרבה בחשיבה יצירתית ואינו מבין מה פירושה של בקיאות

לפני הכניסה לזירה,
נכיר את המתמודדים:

סיני – כינוי תלמודי עתיק למי שיש לו זיכרון מעולה, שיודע בעל פה טקסטים רבים (היו כמה סיניצ'קים שידעו את התנ"ך כולו על פה). הביטוי "בור סוד שאינו מאבד טיפה", מאפיין את הטיפוס הזה.

עוקר הרים – כינוי תלמודי עתיק לאדם חריף מחשבה ומפולפל עד מאוד. אדם שיכול לקעקע מוסכמות ולהפריך את טיעוני מתנגדיו בזכות הברק השכלי שלו.

סימון ארזי הוא דוקטורנט בחוג לתלמוד באוניברסיטה העברית בירושלים

דמו הוויכוחים בימינו, האם עדיף לחנך לחשיבה יצירתית או לספק תשתית רחבה של ידע ובקיאות, כך התווכחו חכמינו בימים רחוקים, מיהו התלמיד החכם האידיאלי: סיני או עוקר הרים?

מהי בעצם המחלוקת?

נעייין בטקסט תלמודי (כבר מתורגם ומפורש, מתוך בבלי הוריות יד, א, על פי כתב יד פריס 1337). אמר ר' יוחנן (דור שני לאמוראי ארץ ישראל): חולקים רבן שמעון בן גמליאל וחכמים. (צד) אחד אמר "סיני" עדיף (החכם הבקי עדיף) ו(צד) אחד אמר "עוקר הרים" (החכם חריף השכל) עדיף. רב יוסף (דור שלישי לאמוראי בכל, ישיבת פומבדיתא) היה "סיני". רבה (בן דורו ובן ישיבתו של רב יוסף) היה "עוקר הרים". שלחו (חכמי פומבדיתא שאלה) לשם (לארץ ישראל): סיני ועוקר הרים, איזה מהם עדיף?

(את מי למנות לראש ישיבה, את רב יוסף או את רבה?) שלחו להם (חכמי ארץ ישראל לפומבדיתא): סיני עדיף, כי כל העולם צריכים לבעל החיטים (ולכן יש למנות את רב יוסף לראש הישיבה). ואף על פי כן לא קיבל עליו רב יוסף (את ראשות הישיבה). מלך רבה (רבה היה ראש ישיבה במשך) עשרים ושתים שנים, ומלך רב יוסף אחריו. כל שנות מלכותו של רבה, רב יוסף אפילו לא הזמין את מקומו הרם לביתו (רב יוסף לא נהג בגינוני השררה הפעוטים ביותר).

אמר ר' יוחנן: עוקר הרים עדיף. ר' יוחנן – חכם תלמוד (אמוראי) ארץ ישראל מהדור השני – מצטט מחלוקת של חכמי המשנה (תנאים) שקדמו לו בשלושה דורות – רבן שמעון בן גמליאל וחכמים. אחד מהם (לא ידוע מי) טען שסיני – הבקי ובעל הזיכרון – עדיף. האחר (לא ידוע מי) אמר שעוקר הרים – זה ששכלו חריף – עדיף. בתרבות הלימוד של חכמי התורה שבעל פה יש חשיבות קריטית לזיכרון. השכחה משולה לאובדן דפים בספר או גרוע מזה: לאובדן החיבור לאינטרנט. מכאן הפחד מהשכחה והתסכול במקרה של שכחה. על החכמים



צילום: שאטרסטוק

הייתה מוטלת משימת הזיכרון. היו להם כלי עזר, כמו רשימות קצרות או ראשי פרקים. אך בעיקר אדם שניחן בזיכרון יוצא דופן שכל תפקידו היה לזכור את כל החומר ולשלוף אותו כשהוא מתבקש. לעתים היה אדם זה חכם בעצמו והשתתף בדיון בבית המדרש, ולעתים הוא רק זכר את החומר ולא הבין אותו. על רקע זה השאלה מי עדיף – סיני או עוקר הרים – מעניינת יותר. אם סיני עדיף, הרי שההגעה לשיא ההצטיינות בהכלת החומר בזיכרון היא האידאל שיש לשאוף אליו. אם עוקר הרים עדיף, הרי שמשימת הזיכרון הכבירה היא בסך הכול תנאי סף; המשימה האמיתית היא הדיון הפורה בחומר. רב יוסף... קרא. עד כאן זו מחלוקת תאורטית ללא הכרעה, בסיפור הבא הדילמה הופכת למעשית ביותר ודורשת הכרעה ברורה. ישיבת פומבדיתא רוצה למנות ראש ישיבה. אחד המועמדים הוא רב יוסף. רב יוסף היה עיוור ובעל זיכרון מופלג. המועמד השני הוא רבה. שכלו של רבה חריף – הוא עוקר הרים. בישיבת פומבדיתא התקשו להחליט מי מהם עדיף ולכן פנו לעזרת מקביליהם בארץ ישראל. תשובת חכמי ארץ ישראל

הייתה שסיני (רב יוסף) עדיף, מפני שהוא משול לבעל החיטה וכולם זקוקים לו. רב יוסף רחה את המינוי. מדוע? האם מתוך ענווה? האם לא הסכים לקביעה הארץ ישראלית? ייתכן, אך במקבילה בסוף מסכת ברכות (סד, עא) מובא טעם אחר (דווקא בכתבי היד הפחות טובים) – מגידי העתידות חזו שרב יוסף ימלוך שנתיים וימות, לכן העדיף רב יוסף לדחות את המלכותו. כך מלך רבה 22 שנים, ורב יוסף מלך שנתיים. הסיפור הזה תמוה מכמה בחינות:

ראשית, מדוע יש בעיה לישיבת פומבדיתא להחליט על פי איזה סולם ערכים יש לבחור ראש ישיבה? שנית, מדוע לא לשאול תחילה את המועמדים לפני שמפנים שאלות לגורם חיצוני? רב יוסף ממילא היה דוחה את המינוי. שלישי, יש הברל תהומי בין תרבות הלימוד בארץ ישראל בכלל ולפומבדיתא בפרט. בארץ ישראל העדיפו את מי שתלמודו סדור בפיו. בסוגיה האחרונה של מסכת הוריות בתלמוד הירושלמי נכתב "הסודרן קודם לפילפול". לעומתם, ישיבת פומבדיתא היא נושאת הרגל של הלימוד

החריף. למשל, רב ששת (חכם מיישבת סורא מהדור השלישי, עיוור כמו חברו רב יוסף) פסק דין מסוים ותלמידו, רב עמרם, חלק עליו בנימוק מפולפל. רב ששת ענה לו בעוקצנות: "אולי אתה מפומבדיתא שמכניסים (בכוח פלפולם) פיל בקוף המחט". חכמי פומבדיתא זלזלו לעתים ב"סיני". כשביקשו מרב נחמן להספיד אדם אחד שהיה בקיא בכל ספרות התנאים (סיני) הוא ענה בצנינות: "כיצד אספיד אותו? הוי שק מלא ספרים שאבד!" (מגילה כח, עב).

לא הבקיא היה האידאל של ישיבת פומבדיתא, אלא עוקר הרים. חכמי בכל כינו אותו "סכינא חריפא" – סכין חד (המילה חריף היא מילה ארמית שמשמעותה חד, מלא כוח או יכולת, חכם או טעם חריף). למען האמת, גם בישיבת סורא העריכו את הפלפול. כשרב חסדא (חכם מיישבת סורא ברור השלישי) ורב ששת היו נפגשים ברחוב היו שפתו של רב חסדא רועדת נוכח לימודו של רב ששת, ומנגד כל גופו של רב ששת היה רועד נוכח פלפולו של רב חסדא (עירובין סז, עא).

מדוע, בעצם, קיבלו חכמי פומבדיתא את

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות
בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

תל-אביב

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז



אנכי לא מווייב? אלא כן!

יום שלישי

- < ללמוד מהחיים - הסוד של הצלחה אישית ומקצועית (שלב ב') (אחה"צ)
- < "איך לא חשבנו על זה קודם?" פיתוח חשיבה ופסיכולוגיה של קבלת החלטות
- < שילוב היבטים רגשיים בהוראה פסיכודרמה
- < כוחו של סיפור - הסיפור ככלי מרפא ומעצים
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- < להתאהב בתל-אביב (רבתי) (סיוורים)
- < טרור עולמי, המדיה הדיגיטלית ודור ה-Y - סדרת הרצאות (אחה"צ)

יום רביעי

- < ללמוד מהחיים - הסוד של הצלחה אישית ומקצועית (שלב א')
- < דור דור ומנהיגיו. החינוך - ערש יצירת המנהיגות
- < המסע לגילוי החזקות האישיות - פסיכולוגיה חיובית
- < תקשורת חיובית יוצרת חשיבה חיובית
- < אסטרטגיות לשמירה על הבריאות הפיזית והנפשית של המורה (אחה"צ)
- < מדברים ערבית - בידי אחי ערבי
- < ירושלים - עדות וטעמים (סיוורים)
- < למידה התנסותית בכלים מתוקשרים - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < מסע - רגעים של חוויה

יום חמישי

- < "מחבורות" - חכמת המעגל הנשי
- < בתנועה מתמדת - אורח חיים פעיל ובריא
- < אמנות עכשיו - סיורי גלריות, מחזיאונים ואמנות חוצות (אחה"צ)
- < עיצוב ישראלי עכשיו - סיורי גלריות (אחה"צ)
- < מסע במנהרת הזמן (סיוורים)

יום ראשון

- < אימון (COACHING) אישי וקבוצתי במערכת החינוך
- < יש לך דקה פנויה? ניהול זמן
- < מחלום למציאות - הדרך להגשים מטרות
- < גישת ה-Caring וההיבט האנושי בחינוך
- < המורה עם העיניים בגב. הפרעת קשב - לא רק לתלמידים
- < שליטה בחיים - בחירה והתמודדות מולטימדיה ואנימציה בהוראה
- < עיצוב גרפי ואמנות ממוחשבת (אחה"צ)
- < עיצוב גרפי למתקדמים (אחה"צ)
- < ביסוס הידע והשליטה במחשב
- < מידענות מתוקשרת - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < הוראה וירטואלית - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)

יום שני

- < ללמוד מהרשת - סוד ההצלחה האישית והמקצועית באמצעות רשתות חברתיות
- < מיומנויות קריירה ומערכת החינוך למאה ה-21
- < ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- < מלחמת העולמות: התקשורת מול המשפט
- < עוצמות התקשורת האסרטיבית
- < מדברים ספרדית - Buena Vista
- < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים
- < "האם השחור הוא ההיפך מלבן?" התמודדות עם תפיסת האחר והאלימות כלפיו - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < לומדים בכל מקום, בכל זמן ועל כל דבר... עם אייפדים
- < בניית מצגות לימודיות (אחה"צ)

הקורסים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 03-6-922-922 | www.itu.org.il

חברת הקורסים נשלחה לבייתכם

כי השיבוש יצא מעצמו (כשהילדים יגדלו וילמדו עם מורה אחר. לעומתו) רב דימי מנהדרעא אמר שמושיבים את זה שמדייק ולא מבין, כי שיבוש כיוון שנכנס - נכנס (קשה לעקור שיבוש שהשתרש בילדות).

• • •

ר' יוחנן ציטט מחלוקת תנאית באשר לשאלה מי עדיף - סיני או עוקר הרים. הערפה כזאת מציגה מצג שווא של "אריאו" פשטני. בשני הסיפורים ראינו צורך נפשי פנימי של החכמים להעמיד היררכיה ולבחור ראש ישיבה, אף שמעשית יכולה הישיבה להתנהל מעצמה ללא ראש ישיבה פורמלי.

אף על פי שהכול מסכימים שהיררכיה הכרחית, יש מחלוקת באשר לסולם שלפיו קובעים אותה. אלה שאומרים "סיני עדיף" רואים את החומר הנלמד כמקור הידע ומכאן שהיא מקור הסמכות. אלה שאומרים "עוקר הרים עדיף" טוענים שהידע האמיתי הוא מה שהשיג הלומד החריף בשכלו. ממילא מתערערים כך המושגים המסורתיים של נכון ולא נכון. אנשי "סיני" ראו בעוקרי ההרים אובדי דרך שכמיהתם לאמת הפשוטה נפגמה. עוקרי ההרים ראו את אנשי "סיני" כנוקשים ואף כמנוונים. ויכוחים כאלה התקיימו לאורך כל ההיסטוריה הלמדנית היהודית. ההיסטוריה מראה שפעמים רבות חידשו עוקרי ההרים דבר שבזמנו נחשב חוטא לאמת, וברבות השנים הוא הפך לחלק מהקנון ומחומר השינון הבסיסי של הלומדים. הבחנה מיותרת ומוזיקה בין לימוד מונחה זכירה לבין לימוד מונחה חשיבה אבל בטרם נחרוץ משפט על רלוונטיות המחלוקת העתיקה הזאת למחלוקות של זמננו מתברר שההבחנה העתיקה אינה אלא הבחנה של דגש, ולא הבחנה של מהות.

• • •

רב יוסף - סיני; רבא - עוקר הרים. מה הייתה מידת חריפות שכלו של רב יוסף (הבקיא) ומה הייתה מידת בקיאותו של רבא (עוקר ההרים)?

על רב יוסף מסופר (תלמוד בבלי פסחים לו, עב): בית שמאי אומרים אין אופים פת עבה בפסח, ו[לפי] בית הלל מותר. (מכאן הדיון התלמודי): וכמה פת עבה? אמר רב הונא (המורה של רב יוסף): [עובין] טפח (בערך 10 ס"מ), שכן מצינו בלחם הפנים [שנאפה במקדש שעובין] טפח (ואסור שלחם הפנים יהיה חמץ, מכאן שזה גבול עובי הפת גם בפסח). עונה הבקיא, כלומר הרב יוסף: אם אמרו בזריזין יאמרו בשאינן זריזין? אם אמרו

הפסיקה הארץ ישראלית בדבר עדיפותו של הבקיא על פני חריף השכל?

הנימוק הארץ ישראלי נראה מוזר: כולם צריכים את בעל החיטה. גם אם נשתמש במטפורה זו, הרי שהמטרה היא המוצר הגלם. האם ראש הישיבה אמור להיות מי שמספק את חומר הגלם? לא! ראש הישיבה אמור להיות מי שמכוון את התלמידים והמורים לקראת המוצר הסופי.

נראה שאין מדובר בסיפור היסטורי שהיה, אלא ביצירה ספרותית ממטבחה של ישיבת פומבדיתא. מטרת הסיפור היא להראות את עליונותה של שיטת פומבדיתא על פני שיטת ארץ ישראל. אצלם - בארץ ישראל - סיני הוא ראש הישיבה; אצלנו - בפומבדיתא - סיני הוא רק עור הור. עוקר ההרים יזיו אותו הצדה. אצלם אין מקום לעוקר ההרים; אצלנו עוקר ההרים מולך 22 שנה וסיני רק שנתיים. הם אוכלים אוכל גולמי - חיטה, ואנו אוכלים עוגות!

כמו הבדיחה על ארבעת הבריטים שנקלעו לאי בודד והדבר הראשון שעשו היה לעמוד בתור. כך, ארבעה חכמי פומבדיתא נפגשו, וראשית לכול מינו ראש ישיבה. לא ייתכן מבחינתם לקיים ישיבה ללא ראש. כל אחד רואה את עצמו מועמד והם מסכימים בצורה אוטומטית על מבחן קבלה - זה שיגיד דבר מה שאי אפשר להפריכו. זו אינה משימה קלה, שכן יושבים שם חכמים מהשורה הראשונה - אביי ורבא הם אולי חכמי התלמוד הבולטים ביותר, ר' זירא עלה בהמשך לארץ ישראל והיה שם בין החכמים הבולטים. על רב בר רב מתנה איננו יודעים הרבה. דברי כולם הופרכו, אך דבריו של אביי לא הופרכו. ראה רבא שאביי גבה ראשו (אביי החל להתגאות). אמר לו (רבא לאביי): נחמני (זה היה כינויו של אביי, ורבא התכוון להמעיש בכבודו), פתח ואמר בעיה: ר' זירא ורבה בר רב מתנה, מי מהם עדיף? ר' זירא חריף ומקשה, רבה בר רב מתנה זהיר ומעלה (מסיק את ההלכה לאשורה). מי? לא ידענו. גם אביי לא ידע. אולי רק העמיד פנים שאינו יודע כדי שלא להצטייר גאווותן.

• • •

מתברר שאותו מתח בין השינון לבין חריפות השכל נוגע גם לחינוך הילדים הקטנים, ולא רק לראשי ישיבה. ואמר רבא - ישנם שני מלמדי ילדים, אחד מבין ולא מדייק (בלשון הפוסקים שמשגל לילדים), אחד מדייק אך לא מבין (וממילא גם לא מסביר לילדים את הפוסקים שהוא משגל להם). מושיבים את זה שמבין ולא מדייק.

פגישה עם משורר

קובי וינר, רב אנוש, 1955-2016

המפגש עם המשורר קובי וינר מעל דפי הד החינוך היה מתוכנן מראש. רציתי לשוחח אתו לעומק כפי שעשינו בעבר, לתת לו כמה חופשית לספר מה שירצה לספר ולומר מה שירצה לומר. סמכתי עליו ואהבתי אותו. כל שנות היכרותנו הוא ראה בי מורה, אף שברור כי אני הייתי תלמידו. ירעתי שהוא חולה. ירעתי שהוא הולך ונחלש. בשיחתנו האחרונה אמר שהוא כבר בקושי רואה. ובכל זאת, לא עלה בדעתי שהמפגש הזה יתקיים אחרי מותו. הוא נטמן בארמה ליד בנו, שקד, בשעה שהחצבים פרחו בעוצמה ובלהט בלתי רגילים והסתיו הישראלי הרק מן הרק אפף את קיבוץ מזרע שלו. לא כל מה שכתב קובי וינר קובץ בספרים. בחייו יצאו לאור: "סולחה", "בסדר הזה", "מדבר" ו"חליפתי".

קובי וינר החליט להיות רב חילוני, רב אנוש בלשונו, בשעה שלמד בבית הספר למנהיגות חינוכית בירושלים בשנת 1999. על רחל אמנו נאמר שעיניה היו רכות. גם מבטו של קובי וינר היה רך, מצועף, חולמני. מבט של משורר. הוא ניהל טקסי חתונה ולוויה ובר מצווה מתוך חירות מסורתית גמורה, מתוך חיבור למסורת ויצירה עצמית כאחד. באחד משיריו, "מלאכי", כותב וינר: "אלי, האם זה רק נרמה לי? האם זה רק נרמה לי, שהסולם שלך, ראשו בשמים, והסולם שלי, רגליו בארמה?"

כן, זה רק נרמה לך, הייתי רוצה לומר לו. ראשו של הסולם שלך בשמים. אני רואה אותו פה ושם מבעד לקרעי עננים. אם קשה לקיבוץניק לשאת דימוי כזה, הנח לו, לסולם שלך, שיהיו רגליו בארמה. מה יתרון לו למי שעובר אדמה לראות פרי על פני מי שעובר בשדות רוחו של האדם לראות חמלה? אני יודע. קשה להאזין לקול אנוש אבהי כקולו של קובי וינר דרך קריאת מילים מודפסות. אני פוקח חזק את העיניים ומשתדל.

ישראל שורק

שירה עברית כתפילה חילונית בטקסי חיים וחג במקום שהיא נדרשת. מתוך החיים. אין מקום לשירה פומבית במקום שאין בו הקשבה. יש מקום לשירה פומבית במקום שהיא נדרשת, מתוך החיים. במקום שהתפילה הרתית כבר חסרה. אל מקום שתהלים הנצחיים כבר לא מגיעים באה השירה העברית ומהווה דרך אמיתית ביותר ונוכחת ביותר להוסיף לתפילה העתיקה. השירה נדרשת מתוך החיים בחגים, באזכרה, ברגעים של פרידה. ברגעים כאלה, המחוות של הטקס המבטאות את גודל הרגע יוצרות דינמיקה של הקשבה וציפייה לתפילה. ברגעים קדושים כאלה יש קשב. ברגעים כאלה נדרשת השירה מתוך החיים. השירה העברית החדשה היא התפילה העברית החדשה. למשל "הליכה לקיסריה" של חנה סנש, שהפך לתפילה מקובלת בסידורים דתיים וחילוניים. השירה העברית החדשה, שהיא התפילה העברית החדשה, נכתבת ברוח זו כי רבים חשים צורך אמיתי לבטא תפילתם בשירה. ההקשבה לשירים האלה תיווצר היכן שיהיו קהילות חיים המבקשות את השירה מתוך החיים ולמען החיים. מתוך הים הגדול של השירה הנכתבת עוד יודקו שירים ויהפכו לתפילה לדורות.



ח ו ט י פ ס ף

הֶהָיָה זֶה
הַיָּרֵחַ, שְׁאֵרָג
חוּטֵי כֶּסֶף
בְּאֶפְלַת
שְׁעָרָה?

או
הַלֵּילָה
הַנְּמָלֵט
מְשֻׁדָּוֹת לְבָנִים,
מוֹשֶׁה
כְּסוּפִים
מְעָרְגוֹן
לְבִי?

ש י ר ל א ד ם פ צ ר ל ו

וְאַתָּה שׁוֹמְרָהוּ
כְּצִלָּהּ עַל־יַד יְמִינָהּ;
יוֹמָם הַשֶּׁמֶשׁ לֹא־יִכְכֹּה
וַיָּרַח בְּלֵילָהּ,
שְׁמֹר רֵעֶה מְכֻלְדָּע,
שְׁמֹר נִפְשָׁהּ
שְׁמֹר צֵאתָהּ וּבּוֹאָהּ,
מְעַתָּה וְעַד־עוֹלָם
אַתָּה, אָדָם

אֲשָׂא עֵינַי אֶל־הַהָרִים
מֵאַיִן יָבֹא עֲזָרִי?
עֲזָרִי מִמָּה אָדָם
חוֹבֵשׁ כְּפַת שָׁמַיִם
יַחַף עַלֵי אֶרֶץ.
אַל תִּתֵּן לְמוֹט רִגְלֶךָ.
לֹא תָנוּם
וְלֹא תִשְׁזַן. אַתָּה
שׁוֹמֵר יִשְׂרָאֵל.
רֵעֶה שׁוֹמְרָהּ



הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות
 בית הספר המרכזי להשתלמות מורים



אשדוד, נתניה, ראשל"צ, רעננה קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

לכך אל מוויכח? אשמח!

- < תרגילי מוח לשיפור הזיכרון והלמידה ולפיתוח החשיבה והיצירתיות
- < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- < אדם טבע ונוף
- < חלונות להכרת המחשב
- < ביסוס הידע והשליטה במחשב
- < צילום במצלמה דיגיטלית
- < ובניית אלבום תמונות ממוחשב

רעננה

- < להיות אדם יצירתי
- < המורה עם העיניים בגב.
- < הפרעת קשב - לא רק לתלמידים
- < המסע לגילוי החוזקות האישיות - פסיכולוגיה חיובית (אחה"צ)
- < כלים להתרת פלונטרים
- < שליטה בחיים - בחירה והתמודדות
- < פסיכודרמה
- < נשים בזכות עצמן
- < אמנות ההשפעה - שפה, התנהגות והשגת תוצאות רצויות
- < מיניות ומניעת אלימות מינית
- < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים
- < הרעיונות הגדולים של היהדות - לא מה שחשבת
- < "הזעקה לחופש" - מפגשים בפילוסופיה (אחה"צ)
- < העמקת השליטה במחשב, ברשת וביישומי אופיס
- < "חכמים עם גוגל"

אשדוד

- < ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- < שליטה בחיים - בחירה והתמודדות
- < פסיכודרמה
- < אמנות ההשפעה - שפה, התנהגות והשגת תוצאות רצויות
- < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד
- < "כל הנחלים זורמים לים" (סיורים)
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה

נתניה

- < תקשורת אסרטיבית מקדמת
- < פיתוח חוסן נפשי - תיעול כעסים
- < הסדנה ל"טיפוסים פסיכולוגיים" - אין אדם דומה לחברו
- < יש לך דקה פנויה? ניהול זמן
- < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- < ארגז כלים מובחרים, רשתות חברתיות ויישומים באינטרנט

ראשון לציון

- < פיתוח כישורי הצלחה - כיצד הופכים משאלות למציאות
- < תקשורת אסרטיבית מקדמת
- < תהליכי רפלקציה כבוני אישיות
- < התמודדות עם קונפליקטים ודילמות ערכיות
- < פסיכודרמה
- < התבוננות בסרטים ובסיפורים כאמצעי למודעות עצמית
- < פיתוח חוסן נפשי - תיעול כעסים
- < "מחברות" - חכמת המעגל הנשי

הקורסים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 03-6-922-922 | www.itu.org.il

חוברת הקורסים
 נשלחה לביתכם

ולעולם לא אמצעי
 בלבד.
 עד שהגיע לשער האבן הגדול.
 ויצא.

לפתע היתה השמש זורחת שוב
 על הגבעות הירקות של
 קניגסברג.

ח מ נ י ו ת

פני סוכבי שמש
 צוארי מטה
 אל אור

בחמנית לחממתה

ברקיע תכלת
 שרוף

מזריחת מזרח
 לערבית מערב
 עד עלטת דומה

מראף פי נחרט
 גרעין שחור.

ס ו ה

סופ

ס... כמו סאון החיים
 פ... כנשימה אחרונה
 סוף.

כדי להבין לעומק את השיר הבא, ייתנו הקוראים דעתם לפילוסוף הגרמני המפורסם עמנואל קאנט (1724-1804), שכל שמונים שנות חייו לא עזב את גבולות עירו הקטנה קניגסברג שבפרוסיה. הוא כיהן כפרופסור ורקטור באוניברסיטה של קניגסברג ונודע בדריכותו המופלגת. קאנט התפרסם כפילוסוף דגול, מגדולי ההוגים בכל הזמנים, אך בעיקר נודע בשל "הצו הקטגורי" של האתיקה שלו. לצו הקטגורי של קאנט שני נוסחים לפחות: האחד, "עשה פעולתך כך שתוכל לרצות שהכלל המעשי שביסוד פעולתך יהיה לחוק טבע כללי". האחר, "עשה פעולתך כך שהאנושות, שבך ובזולתך, תשמש לך תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד".

י ו ם ש ם ש ב ק נ י ם ב ר ג

היה זה יום שמש נדיר
 בעצומו של חורף
 והגבעות היו ירקות
 ורעננות מתמיד.
 שמש חזקה בחמימות מפיסת
 כף שדבר לא הכינו
 למכה.

רק מחשבה אחת
 חזרה וחזרה:
 עשה מעשיך
 רק על פי אותו הפלך
 אשר בקבלת אותו
 יהיה
 לחק כללי.

באחת עשרה בדיוק
 בא פחדרו של הנשיא
 שעמודיו ספרי עולם,
 מול שלחן עץ מגלף
 ואח החכמה המבערת
 משיש ירוק כבד
 כמו ספין
 מלבן בבשרו
 היתה הבשורה.
 לעולם היה
 בין המפטרים
 ולא בין המפטרים,
 והיתה פעולתה כה,
 שהאנושות,
 הז שבה והו שבכל
 איש אחר,
 תשמש לה לעולם
 גם תכלית



עץ הדעה ושיח המדע

האם בסופו של דבר
ישיג אכילס את הצב?

צבי עצמון

חמלה, אמפתיה ופרדוקס החינוך

האם אנו מצליחים להיות אמפתיים לזולתנו בזכות החינוך הטוב שקיבלנו? יכול להיות שההפך הוא הנכון. יש מנגנוני חינוך וחברות שנועדו לפגוע בחמלה, שהיא יצר טבעי וכלל־אנושי, כדי להטות את לבנו לטובת הקבוצה החברתית שלנו. אולם לעתים אנו זקוקים לחינוך דווקא כדי לשבור את חומות הניכור והאיבה ולאפשר את שובה של החמלה

אמפתיה וזולתנות: שאלות יסוד

ביחס לכל תופעה, יכולת או התנהגות אנושית אפשר לשאול אם היא תורשתית, כלומר מוכתבת על ידי הגנים והדנ"א, או נרכשת, כלומר – מקורה בהשפעת הסביבה. דיבור בעברית הוא התנהגות (אנושית) נרכשת: מי שלא נחשף מעולם לסביבה דוברת עברית לא ידבר עברית. לעומת זאת היכולת לרכוש שפה (כל שפה אנושית, כולל עברית) היא יכולת תורשתית באדם. ביחס לכל התנהגות אנוש אפשר גם לשאול מהו הבסיס המוחי שלה, כלומר אילו מבנים מוחיים מכתיבים את ההתנהגות, כיצד ובאילו נסיבות. כשאדם מדבר, מיתרי הקול והפה הם אמנם המשמיעים את הצלילים, אך הם פועלים אך ורק בעקבות תכתיב מוחי. כל התנהגות אנושית מוכתבת על ידי פעילות מוחית, גם אם האדם חש "גורם חיצוני" מכתיב לו התנהגות המנוגדת לרצונו – למשל, התמכרות או טיקים.

על אותן תכונות גנטיות אפשר גם לתהות מהו היתרון האבולוציוני של ההתנהגות הספציפית. יתרון אבולוציוני פירושו



צילום: שאטרסטוק

העמדת צאצאים רבים יותר לטווח ארוך. חשוב להדגיש כי האדם החש והפועל אינו מודע כלל ליתרון האבולוציוני העומד ברקע – הוא אוכל כשהוא רעב, שותה כשהוא צמא, מקיים יחסי מין כשהוא משתוקק לכך, אך כל אלה מבוססים על יתרונות אבולוציוניים. האם שיקולים אלה תקפים גם לתחושות אמפתיה וחמלה והתנהגויות המבטאות אותן, כגון התנהגות זולתנית (אלטרואיסטית)? או שמא תחושות אמפתיה וחמלה והתנהגות זולתנית הן תופעות גבוהות יותר, שפֵּלים ביולוגיים בסיסיים אינם תופסים לגביהן? כיום, בין השאר הודות למחקרי מוח, יש לנו תשובה חרישמעית: אפשר לשאול את אותן שאלות ביולוגיות בסיסיות שעולות לנוכח תכונות והתנהגויות אנושיות כלשהן גם בעניין תחושות של חמלה ואמפתיה וגם בעניין התנהגויות זולתניות המבטאות אותן. האם חמלה, אמפתיה וזולתנות הן תופעות נרכשות או תורשתיות? האם חמלה ואמפתיה מאפיינות, למשל, רק בני תרבות מחונכים היטב? התשובה על שאלה זו התבררה זה מכבר: חמלה ואמפתיה טבועות גנטית בבני אנוש. מחקרים, בעיקר מן השנים האחרונות, רומזים שהן טבועות גנטית גם בקופים וייתכן שאף בחולדות. אותם אנשים שתחושות אמפתיה וחמלה חלשות בהם במיוחד הם החריגים (המתוארים במחקרים קיצוניים כפסיכופתים).

מקורן של החמלה והזולתנות אינו בחינוך, בתרבות או בשיקולי תועלת רציונליים. התברר גם שתינוקות בני פחות משנתיים מזהים מצוקה של הזולת ומנסים להקל אותה, למשל בחיבוק וליטוף (רטנר ושולצ'ינר, 2006; Zahn-Waxler, 1992).

אם אמפתיה, חמלה והתנהגות זולתנית הן תופעות אנושיות שמקורן גנטי, עולה השאלה מה יתרון האבולוציוני, כלומר כיצד אמפתיה, חמלה וזולתנות עשויות להגדיל את מספר הצאצאים עד כדי כך שהן נעשו נפוצות באוכלוסיית האדם. חשוב להבין כי התפיסה הרואה באבולוציה מלחמת הכול בכול (כל דאלים גבר) היא תפיסה מוטעית מחולשת ומנוגדת לטבע היא טענה מצמררת המוכירה משטרי זוועה, ולא זו בלבד אלא שהיא מוטעית מבחינה מדעית. ההוכחה הברורה ביותר לכך מתבטאת בצאצאים. אם אנו חשים אמפתיה כלפי ילדינו ואנו דואגים לרווחתם תוך כדי הקרבה ממשאבינו (מוון, זמן וכ'), אנו מגדילים את שרירותם. כך, מספר הצאצאים שלנו גדל. מן המפורסמות

הן הראגה וההקרבה שמגלות אימהות היונקים כלפי גוריהן. עניין זה מוכן כל כך עד שיש חוקרים המוציאים הקרבה למען הצאצאים מכלל ההתנהגויות הזולתניות. לדעתי גישה זו אינה מוצדקת (וטעם לכך יובא בהמשך).

אמפתיה, אימוץ ויתרון חברתי

מה באשר לילדים שאינם שלנו מבחינה גנטית? כאן ההסברים האבולוציוניים פחות מובנים מאליהם. לדעתי אחד המניעים (הטבועים גנטית) לחמלה ולהתנהגות זולתנית כלפי ילדים באשר הם הוא משהו שאפשר אולי לכנות "הרחבה מטעמי חיסכון". הרגמה לרעיון של "הרחבה מטעמי חיסכון" היא הפטמות בגבר: אין להן תפקיד כשלעצמן, אך קיומן חוסך תכנית גנטית נפרדת, שונה איכותית, לגוף הגבר ביחס

- מקורן של החמלה והזולתנות אינו בחינוך, בתרבות או בשיקולי תועלת רציונליים. התברר גם שתינוקות בני פחות משנתיים מזהים מצוקה של הזולת ומנסים להקל אותה, למשל בחיבוק וליטוף

לאישה. ולעניין תחושות חמלה ואמפתיה והתנהגות זולתנית כלפי ילדים זרים: כדי להבטיח (במובן האבולוציוני) שנגלה אמפתיה, חמלה והתנהגות זולתנית כלפי צאצאינו, תכנון אבולוציוני חסכוני משמעו שימדה גדושה של תכונות אלה כלפי הילדים בסביבתנו תהיה טבועה בנו – שהרי סביבתנו היא בדרך כלל המשפחה שלנו, כלומר ילדינו. תחושות אלו גודשות בני אדם, והן אחד היצרים שהאדם ניהן בהם. כרגיל יצר חמלה, אמפתיה והתנהגות זולתנית חזק כל כך, עד שאנו חשים צורך לתת לו פורקן, כמו ליצרים חזקים אחרים (עצמון, 1988). ואמנם, אנשים עושים לעתים מאמצים גדולים לאימוץ ילד (או חייית מחמד) שיאפשר להם לתת פורקן ליצר זה. הם ממשיכים ומקריבים למענו מכספם,

מזמנם, ממזונם ואף מביטחונם במשך שנים רבות. אימוץ ילד זר שזקוק לאהבה, לדאגה ולטיפוח הוא אחד המעשים הנשגבים ביותר שאפשר להעלות על הדעת. אולם נרמה שאין בו נתינה בלבד: גם המאמץ וזכה. בין השאר הוא זוכה באפשרות לתת פורקן ליצר החמלה, האמפתיה והזולתנות הגורש אותו. יש גם הסברים אחרים לרצון באימוץ ילד שאינו צאצא גנטי שלנו, אך כאן חשוב לי להדגיש את קיומו של מנגנון פנימי, יצר של אמפתיה, חמלה והתנהגות זולתנית. מנגנון פנימי פירושו מנגנון הפועל במוח, ואף שיש עליו השפעות סביבתיות חזקות, הוא ביסודו של דבר מבוסס על גורמים גנטיים.

אולם דאגה לצאצאים בפרט והרחבתה לילדים בכלל אינה כל הסיפור כשמדובר בחמלה, אמפתיה וזולתנות. הטענה היא שיצר של אמפתיה, חמלה והתנהגות זולתנית כלפי כאבו, צערו וצרכיו של הזולת הופך אותנו לחבר רצוי, מוערך ומבוקש בקרב בני האדם בסביבתנו (וחשוב להזכיר: אין מדובר בשיקול מודע ושכלתני, אלא באמוציה, ביצר טבוע, כמו רעב וצמא). אמפתיה משפרת לאין ערוך את יכולתנו לקרוא את הזולת, למפות את צרכיו וציפיותיו, והיא הופכת אותנו לרצויים ומוערכים בעיני הזולת ובעיני החברה.

אנשים תורמים לנוקמים, לנפגעי אסונות, גם אם הם אינם מכירים אותם כלל. ואם הם נמצאים בצדו האחר של העולם. אנשים משאירים תשר למלצר במסעדה שלעולם לא יבקרו בה עוד, ואף מסכנים את חייהם בהושטת יד לטובע או לנפגע תאונה. אפשר לתאר זאת כמצפון זה הוא בבחינת עין חברתית הצופה בנו ומוודאת שנתנהג באופן פרו־חברתי, משום שהתנהגות כזאת (אף שאיננו מודעים לכך) תשפר את עמידותנו האבולוציונית, בשל יחס החיובי של החברה כלפינו. מסיבה זו אני טוען כי אין הברל מהותי (מבחינה אבולוציונית) בין דאגה לצאצאים הישירים שלנו לבין התנהגות זולתנית כלפי אנשים זרים. וזאת יש לזכור – האדם הוא יצור חברתי מובהק שאינו יכול לתפקד, אף לא להתקיים, מבלי להיות חלק ממארג אנושי.

יצר חמלה, אמפתיה והתנהגות זולתנית הוא יצר עז ביותר. יש מצבים שבהם החינוך והחברות פועלים לא לחיזוקו אלא להפך – למיתונו ואף לדיכוי מוחלט שלו. ואם תפיסה זו של החינוך נכונה, אולי הביטוי "פרא אציל" מוצדק. רק בחברה רוויית תרבות אפשר לנתק ילד מאמו כדי למכור אותו

ד"ר צבי עצמון מרצה מזה 37 שנה במכללת דוד ילין בירושלים. במשך שנים רבות היה העורך המדעי של "גליליאו" ער לסגירת הירחון, וכיום הוא העורך המדעי של "גליליאו צעיר". עצמון פרסם עשרה קובצי שירה וזכה בפרסים, וביניהם פרס עמיתו ופרס ראש הממשלה ליצירה

לעברות, לנתק עגל רך מאמו כדי לייצר עגלי חלב ולקיים מחנות ריכוז והשמדה. בחברה פרימיטיבית, חסרת תרבות חומרית, הדבר בלתי אפשרי.

אמפתיה וזולתנות: שכנות וגבולות

אחד המניעים לרצון לרכא תחושות אמפתיה וחמלה הוא שגורש שלהן עלול לפגוע בתפקוד (חיובי) יעיל, תופעה מוכרת גם בצוותי חירום. אנשי צוותים כאלה נוהגים לרסן תחושות אמפתיה ולהיכנס למצב של "טייס אוטומטי", כדי שלא לחוש יותר מדי אלא לפעול. המאמנים אותם מורים להם לעתים לגלות פחות אמפתיה ויותר התנהגות מקצועית.

בנוסף התנהגות זולתנית מכלה משאבים ועלולה להעמיד אותנו ריקים ממשאבים, עד כדי שאנו עלולים להפוך מבחינת הזולת מנכס לנטל. במקורות היהודיים יש לכך הר אזוהר בביטוי "עניי עירך קודמים": היוהר מכללות את משאביך על זרים רחוקים. ואכן, גילויי זולתנות המתבססים על אמפתיה וחמלה, אם אינם מבוקרים, עלולים בפועל לכלות את משאבינו. איננו יכול לאמץ את כל הכלבים במכלאה.

בהקשר לכך אזכיר ממצא מטריד שעלה ממחקרים פסיכולוגיים ומחקר תפקודיים של אזווי מוח. יש בשנים האחרונות בתחום חקר המוח מחקרים רבים בנושא אמפתיה, והם בדרך כלל משתמשים באמצעי דימות (imaging) תפקודי, כגון fMRI. עם אזווי המוח המעורבים באמפתיה נמנים רכס החגורה (סינגולטי), אזור האי (אינסולה) ומבני מוח אחרים. והנה, במחקרים מסוג זה התברר שאחת הקבוצות שניכרת בה רמת אמפתיה נמוכה במיוחד נוכח כאב פיזי של הזולת היא רופאים (מאוזכר אצל Tei, 2014). אפשר להסיק כי חשיפה מתמשכת לסבל של הזולת מכלה את משאבי האמפתיה או כי תחושות אמפתיה נחסמות (באורח בלתי מודע) לשם חיסכון במשאבי מוח. כאנשי חינוך ממצא זה צריך להראיג אותנו במיוחד, שהרי מחנכים אינם מצוידים בגלולות אנטיביוטיקה ובלהבי ניתוח, ואחד הכלים החזקים העומד לרשותנו הוא אמפתיה.

לפני כרבע מאה, הרבה לפני מחקרים אלה כאנשי רפואה, פרסמתי שיר בשם "גשם" שעניינו שימוש בלתי מבוקר בחמלה ובזולתנות, שימוש המביא להידלדלות המשאבים עד כדי הפיכת הקערה על פיה וגרימת נוק לזולת.

ארשה לעצמי לצטט שורות אחדות

משיר זה (שקובץ בהמשך בספרי "קורטקסט", 1993).

גשם
כְּשֶׁבָּא הָאִישׁ נוֹטֵף, רְטֹב מְגֹשֶׁם,
רְהוּי מִתְחַת לַגִּזּוֹן הַסֵּף, בְּשֶׁקֶט,
פֶּתַחֲתֵי דְלֶת, מְגַבֵּת וְקוּמְקוּם, חִלּוּק יָבֵשׁ,
תַּנּוּר נוֹטֵף
בהמשך לקבלת הפנים האלטרואיסטית הזאת מתקבצים ובאים עוד ועוד אנשים מהגשם, ובר כבר נעשה היחס אליהם צונן יותר ויותר:
כְּשֶׁהֵשְׁנִי קָרֵב לְדְלֶת, בְּקִשְׁתִּי מְאוּרְחֵי לְפֶתַח, לְסִיּעַ.
וְלֹאֲשֶׁה הָעִירְמָה־קֶמְעֵט, סְתוּרַת שַׁעַר, עִם שְׁנֵי הַפְּעוּטוֹת עַל הַיְדִים,
פְּתָחוּ שְׁנֵינִי – טַפְלָתִי בְּקוֹלֵב,
בְּקִשְׁתִּי, אִם אֶפְשֶׁר, לְשַׁמֵּר עַל הַשְּׂטִיחוֹן

כשממשיכים להיכנס עוד אנשים מהגשם שבחוץ נעשה הבית רחוס בהבל, בזקנים ובככי תינוקות, ואז הופך היחס מצונן לעיון – "הזְמַנְתִּי מְשֻׁטְרָה". וזה עוד לא החלק הקשה ביותר.

בשנים האחרונות נזכרתי פעמים רבות בשיר ישן זה, "גשם", בעקבות רבבות הפליטים המתדפקים על שערי אירופה. כשטפטוף הופך לגשם משאבי החמלה עלולים להתייבש, והלב עלול להפוך צחיח ואף אכזר.

אינטרסים ולחץ חברתי

מלבד הסכנה של הידלדלות משאבים הנובעת מזולתנות בלתי מבוקרת, יש סכנה חמורה אף יותר. גילויי חמלה, אמפתיה וזולתנות עלולים להיתפס בחברה שאדם חי בה (משפחה, חמולה, קהילה דתית, מדינה) כאיום על האינטרסים שלה. לפיכך תהליכי חינוך וחברות פועלים פעמים רבות דווקא לדיכוי יצר האמפתיה והחמלה הטבוע גנטית בבני אדם. לטענה – אולי מפתיעה – זו יש דוגמאות רבות מספור, בין השאר בתרבות ובלשון. תגיות נוסח כופרים, יהודים, כושים, סוטים, ערלים, עמלקים, עכו"ם, ערבים, אבוריג'ינים, אינדיאנים ועוד שימשו בנסיבות שונות בהיסטוריה מגן לבני אדם הניחנים באמפתיה מפני יצר החמלה והאמפתיה שלהם. חיץ קוגניטיבי, למשל באמצעות המונח negro או ז'יד, יכול לסייע לחסום תחושות אמפתיה וחמלה כלפי קבוצות של בני אדם.

קל להבחין בנסיבות שיש בהן לחץ סביבתי חזק לנעול מאחורי שערי ברזל (ולא

תמיד רק כמטפורה) את יצר החמלה. אם את בת למשפחה בעלת מטעים של קני סוכר או בנות, או אם אתה נמנה עם קבוצה מצומצמת של בעלי חוות כותנה והחברה הסובבת אותך היא סביבת לבנים הזקוקה נואשות לעבדים, התווית "כושי" עשויה לעזור לך להתגבר על חמלה כלפי אנשים הזקוקים לה ביותר.

חסימת יצר החמלה נדרשת לא רק כדי לנצל את הזולת ככוח עבודה, כעבדים, אלא במקרים רבים לשם שדירת רכוש וגזילת נחלתו, פעמים רבות באמצעות השמרתו. כך נהגה הכנסייה הקתולית ביחס למכשפות. כך עשו חיילי הקיסר וילהלם השני והמתיישבים הגרמנים בבני השבטים הררו ונאמה באפריקה הדרומית, במה שכונה "הג'נוסייד הראשון של המאה העשרים". התוויות כופרים, פראים, אינדיאנים ואבוריג'ינים סייעו, דרך חסימת יצר החמלה, למתנחלים האירופים בדרום אמריקה ובצפונה ובאוסטרליה להשמיד אוכלוסיות ולגזול זהב, ובעיקר קרקעות.

התווית מוסלמי שימשה חומה בצורה כנגד חמלה לאנשי המיליציות הסרביות־נוצריות בבוסניה. לחיילים גרמנים בגטאות מילאה ההגרדה יהודי תפקיד זהה- חסימת יצר החמלה. וגרמניה, ודובר בכך רבות, הייתה סמל התרבות.

נהוג לטעון שהחינוך נועד בין השאר לעורר התנהגות פרו־חברתית, לעורר גילויי אמפתיה וזולתנות, ואילו כאן עולה טענה הפוכה. אם אמנם הטענה נכונה, האם פירוש הדבר שצריך (לפחות בהקשר של התנהגות פרו־חברתית) לבטל את החינוך ולחזור למצב של "פרא אציל" – אדם מלא חמלה ואמפתיה המגלה מכוח טבעו הגנטי התנהגות זולתנית? טענתי היא שחינוך יכול (ונראה זאת בהמשך) גם למוטט חומות שנבנו לצורך חסימת יצר האמפתיה והחמלה. אם תרצו, כמו שחומת ברלין הוקמה כדי לחצוץ, והריסתה החזירה מצב שהיה קיים קודם לבנייתה. מציבי החומות בפני אמפתיה וזולתנות חוששים שמא יתמוטטו ובעקבות זולתנות חוששונ של חמלה ואמפתיה. מכאן העוינות שבה נתקלות יצירות אמנות כגון ספרה של הארייט ביצ'ר סטואו "אוהל הדוד תום" או ספרה, השונה כל כך, של דורית רביניאן "גדר חיה", יצירות העלולות לכל היותר להבקיע סדקים בחומות ההגנה מפני אמפתיה.

חסד מפתיע והגברת אמפתיה

הפסיכולוגית וחוקרת המוח השווייצית

גריט היין ועמיתיה בדקו סמנים מוחיים לחסר באמפתיה כלפי ודים – בני אדם שאינם נמנים עם קבוצת ההתייחסות שלנו, אלא נחשבים בעינינו "קבוצת חוץ". החוקרים ביקשו לבחון איך אפשר להתגבר על חסר אמפתיה זה. הטענה היא שאנו מגלים מעט אמפתיה כלפי "קבוצות חוץ". בישראל השוועה לכל אדם יש כמה וכמה "קבוצות חוץ" מובחקות. יתרה מזו, בעלי אינטרסים למיניהם – פוליטיקאים, אך לא רק הם – דואגים במקרים רבים להעצים את החומות בין הקבוצות. יש להניח שהתופעה הרבה פחות בולטת בשווייץ. כדי לערוך בכל זאת את המחקר על גברקים משווייץ, בחרו החוקרים כ"קבוצת חוץ" לגבי הנברקים שמות של יוצאי הבלקן. קבוצת יוצאי הבלקן היא לדברי החוקרים, המתנסחים בעירון אקרמי מתבקש, "קבוצת מיעוט גדולה בשווייץ, שנוכחותה מתוארת פעמים רבות כבעייתית".

הניסוי של היין ועמיתיה כלל שלושה שלבים: בדיקה מקדימה; חוויית לימוד שנועדה להגביר אמפתיה; ובדיקת התוצאות. בבדיקה המקדימה רשמו החוקרים את הפעילות המוחית בחלק הקדמי של אזור הקורטקס (האי) באמצעות fMRI. הנברק רואה על גבי צג כאב הנגרם לזולת שאינו מכיר, אך הוא משייכו לקבוצתו שלו (שם שווייצי אופייני) או לקבוצת חוץ (שם בלקני אופייני). כצפוי, החוקרים מצאו חסר באמפתיה ביחס לאנשים המשתייכים (רק על פי שמם) לקבוצת החוץ. עתה הצמידו החוקרים אלקטרודות לידו של הנברק, והוא ידע כי הוא צפוי לחוות מכות חשמל מכאיבות. לכל נברק "הוצמדו" בני זוג שיוצגו בשמם בלבד. בן זוג נעלם כזה היה יכול לחסוך מהנברק מכת חשמל מכאיבה, בתנאי שישלם "כופר" – סכום כסף משלו. החוקרים דאגו לכך שבשלושה רבעים מהמקרים תרמו בני הזוג (כמעשה אלטרואיסטי) מכספם כדי למנוע כאב מהנברק. לאחר סדרת הלימוד חזרו החוקרים ובדקו את פעילות החלק הקדמי של האי נוכח הצגת גרימת כאב לזולת המזוהה בשמו בלבד (שווייצי או בלקני). השמות היו שונים מהשמות שהופיעו קודם לכן, כדי לוודא שהשינוי ברמת האמפתיה הוא שינוי כלפי קבוצה שלמה ולא כלפי אדם ספציפי.

המחקר הראה שקבלת עזרה אלטרואיסטית מאנשים השייכים ל"קבוצת הזרים" הגדילה במידה ניכרת את האמפתיה כלפי קבוצה זו. לטענת החוקרים, די במספר קטן מאוד של התנסויות בגילוי נדיבות בלתי צפויה מצד "זרים" כדי לחולל שינוי מוחי הקשור לתחושות אמפתיה וחמלה. יש אפוא דרך, ואפילו מהירה למדי, לשקם אמפתיה

שנחסמה על ידי תפיסות סטריאוטיפיות. תנאי חשוב הוא שלא יהיו בסביבה גורמים אשר מתחזקים את החומות וממשיכים לטפטף שנאה וריחוק.

ניירוניס ואמפתיה

תחושות אמפתיה וחמלה והתנהגות זולתנית, ככל התחושות וההתנהגויות, הן ביטוי של פעילות מוחית. המוח עצמו הוא איבר פיזי, וככל איברי הגוף בנוי מתאים. התאים האופייניים למוח ועומדים בבסיס פעילותו הם תאי עצב – נוירונים. אילו תאי מוח מעוררים בנו אמפתיה לזולת? הנוירונים הראשונים הקשורים לכך זוהו, כממצא בלתי צפוי לחלוטין, במוחות של קופים. הם נקראים תאים ויואו־מוטוריים (תאי ראייה ותנועה) או נוירוני מרָאָה. נמצא כי במוח בלתי צפוי לחלוטין, במוחות של קופים. הם נקראים תאים ויואו־מוטוריים (תאי ראייה ותנועה) או נוירוני מרָאָה. נמצא כי במוח קופים יש תאים הפועלים כשהקוף עושה תנועה, כגון תפיסת צימוק באצבעותיו, אך (למרבה ההפתעה של החוקרים) גם כשהקוף רואה קוף אחר, או את החוקר, תופס צימוק באצבעותיו. כלומר, אלה תאים הקשורים גם בהפעלת תנועה וגם בתפיסה חזותית של תנועה שהזולת עושה. תאים אלה תופסים בתנועת הזולת כבואה של תנועה עצמית דומה (מכאן הכינוי נוירוני מראה).

פירוש הדבר שהקוף יכול להבין מה עושה זולתו מתוך השלכה מעצמו, וגם ללמוד מן הזולת כיצד, למשל, תופסים צימוקים. משנתגלו תאי מוח אלה ייחסו להם החוקרים תפקיד בלימוד בדרך של חיקוי. אבל לענייננו כאן חשובה היכולת להבין באמצעותם את התחושות ואת הלך הרוח של הזולת מתוך עצמנו. מנגנון מרָאָה יכול לאפשר לנו לתפוס את מצב רוחו של הזולת מהבעות פניו. תאים הקובעים את הבעת פנינו על פי מצב רוחנו (בפועל תאים אלה פוקדים על הפעלת מארג השרירים היוצרים הבעת פניו של הזולת ומתרגמים אותה (באורח לא מודע) לפעולת שרירים, וממנה מסיקים מה מצב הרוח של הזולת (כמו "הנרסה הפוכה" – שחזור של דרך הייצור על פי התוצר המוגמר).

נוירוני מראה נקשרו ליכולת לתפוס את הלך הרוח, התפיסות והמחשבות של הזולת

ולכן גם ל"תאוריית הנפש" (Theory – ToM of Mind), המאפיינת בני אדם שתפקודם החברתי תקין. תאי מוח המשרים בנו תחושת כאב יכולים להיות מופעלים לא רק על ידי תהליכים המתרחשים בגופנו (דקירת מחט, מכת חשמל), אלא גם באופן חזותי, על פי מה שקורה לזולת והבעות פניו. כאבו של הזולת הופך פיזית (ומדויק יותר – באופן

עצבי) לכאבנו שלנו. זוהי אמפתיה – לחוש את המכאוב והמצוקה של הזולת. אגב, יש הסבורים שכבי אמוציונלי ברמעות, שהוא תופעה ייחודית לאדם, נועד בריוק לצורך זה – לעורר בזולת חמלה (שממנה נגזרת עזרה). מתקבל על הדעת שהדבר יכול להיעשות באמצעות נוירוני מרָאָה, המכתיבים הפרשת רמעות אמוציונלית מצד אחד ומבחיניים חזותית ברמעות הזולת מצד אחר.

אנשים המרכינס לסכול מאכבי גב, למשל, מזהים בהרף עין כאב גב של הזולת, ככל הנראה בגלל זיהוי מחוות הגוף שהם עצמם עושים כשגבם כואב. ומעבר להיבט הגופני – בני משפחות שכולות מוצאים, פעמים רבות, נחמה אלה בחברת אלה וטוענים "רק הם יכולים להבין אותנו". חיים חפר כותב: ”רק מי שֶׁשָׁכַל אֶת הַטּוֹב בְּרָעוּי / אוֹתְנוּ יוּכַל לְהִבִּין”. ואכן, הבנה מלאה, אמפתית, של הזולת צריכה לבוא מתוכך. ובני אדם מצוידים בדרך כלל ביכולת זו, מטבעם.

סיכום

תחושות חמלה ואמפתיה והתנהגות זולתנית אינן מצוות אנשים מלומדות של "פי נפש". הן אחד מן היצרים הטבועים גנטית באדם. יצר זה מבטיח טיפול בצאצאים וחברתיות פונקציונלית. כמו בכל התכונות והיכולות, בני אדם נבדלים זה מזה בעוצמתו של יצר זה. אנשים שהיצר הזה נמוך אצלם במיוחד הם חריגים, ובתנאים רגילים (לא במצבי מלחמה מסוימים או בארגונים מסוימים) החברה מוקיעה אותם ורואה בהם פסיכופטים. אמפתיה תלויה בתפקודי מוח ספציפיים, הקשורים בין השאר בפעילות של נוירוני מרָאָה. חברות רבות מקימות חומות הגנה מפני יצר החמלה על ידי הגדרה של "קבוצות חוץ" שכלפיהן חמלה לא צריכה להתקיים. יצירות אמנות, פעילויות משותפות ותרגילי התנסות למיניהם עשויים לקעקע חומות אלו, ומתברר שרזי במהירות. ■

מקורות

דנור, א' ושולצ'ינר, ד' (2006). יש לי אמפתיה: על אלטרואיזם וטבע האדם. גליליאו, 93.

עצמון, צ' (1998). תמימים, מופרעים ופראים. גליליאו, 28.

עצמון, צ' (2001). תאים של אמפתיה. גליליאו, 44. עצמון, צ' (2016). מאחורי הגדר החיה אורבת אמפתיה. גליליאו, 209.

Zahn-Waxler, C. (1992). Development of Concern for Others. Developmental Psychology 28(1). Tei, S., Becker, C., Kawada, R., Fujino, J., Jankowski, K. F., Sugihara, G., Murai T., & Takahashi, H. (2014). Can We Predict Burnout Severity from Empathy-Related Brain Activity? Translational Psychiatry, http://www.nature.com/tp/journal/v4/n6/full/tp201434a.html.

בבקשה, צייר לי תמונה

מטפורות, דימויים ומשמעותם
יעל רוזן-דוידי

יודע חקלאי פיקח שאת הזן יש לשבח. והמחנך?

מטפורות יכולות להוסיף להבנתנו, לשנות את תפיסתנו, להרחיב את טווח האסוציאציות שלנו ולהעשיר את עולמנו. בה בעת הן עלולות לקבע דימויים בעייתיים, להוליד משוואות גרועות ולחולל אי־הבנות. יעל רוזן־דוידי מעיינת במטפורות ובודקת אם אפשר להיעשות גמישים יותר בעזרתן. הפעם: חינוך כזריעה וחינוך כמלאכת קדרות

והמסר עצמו.

אז מה עושה בעצם מטפורה? אפשר לחשוב עליה למשל דרך מודל הפילטר שמציע מקס בלק.¹ לפי מודל הפילטר, מטפורה עוסקת בשני מושגים שיש ביניהם זיקה דינמית. הזיקה הזאת יוצרת משמעות חדשה. כלומר, המפגש בין שני המושגים מגדיל את מטען הקונוטציות, האסוציאציות ושמות התואר שהיו לכל אחד מהם לפני המפגש. כעת מטען המשמעויות של כל אחד מהמושגים גדול ממה שהיה לפני כן באותו "מילון סמנטי קשיח" שיש לכל מושג. הזיקה המטפורית הזו בין שני המושגים מעוררת מעין פעפוע עדין בין שדות המשמעות שלהם. חלק משמות התואר שהמושג מתקשר אליהם, בלי מתח רב מדי, עוברים למושג האחר ולהפך.

בבואה מעניינת לכך, בדמות מחשבה על חינוך וחינוך לערכים, אפשר לראות אצל ס' יוהר, שהשנה מלאו מאה שנים להולדתו. בבואו לתאר אפשרות להשפעה חינוכית טוען יוהר כי הרבר שעשוי להיקלט באדם לא נקלט "על המקום" ובאופן סטטי: "בינו ובין

קרקע קליטתו מתפתחים מיד יחסי תנועה הדדיים המשנים זה את זה, ולא הנקלט נשאר כפי שבא ולא הקולט נשאר כפי שקלט"² (ברומה אולי ליחסים דיאלוגיים אצל בובר). יוהר טוען כי קשה לדעת מראש מה ייקלט באדם, וממשיל את התהליך לזרעי בר שאין לדעת מי מהם ייקלט באדמה ומי יישרף. אם ייקלט דבר מה, הוא ייקלט כשהאווירה נכונה לכך, כשהקרקע תחוזה וטובה. מעניין לראות שמצב טוב לפי יוהר – כחלק ממטפורת הקרקע והזרעים – אינו מתואר כקרקע יציבה, אחידה, שטוחה המוכנה לקלוט את הזרעים, אלא דווקא קרקע תחוזה, מפוררת, עשויה גושים־גושים, שאולי בהם יש מין כוח לתפוס משמעות.

יוהר ממשיך להשתמש במונחים חקלאיים כדי לתאר את הלמידה האנושית. הוא טוען כי חקלאים מודרנים אכן מצליחים לגרום לכל הזרעים להיקלט, ובה בעת לשרה להיות ישר ומרהיב, אך לא כך כשמדובר בזריעת רעיונות בבני אדם. יוהר, כדרכו, לוקח מונח נהוג, כיוון שגור, ומחולל בו שינוי.

המטפורה של זריעה בהקשר החינוכי מעוררת תחושה של התערבות חינוכית מתונה יחסית. זריעה, רק של זרע קטן, אשר נובט וצומח לאטו. אך בזרע כבר טמון כל המידע הגנטי. הוא כבר מכיל את העץ שהוא עתיד להיות, לפחות במידה מסוימת. אל לנו להתבלבל נוכח גודלו הזעיר. הוא אינו מסגיר את השפעתו, את הידע הרב ואת המגמות החבויות בתוכו. לקיחה של זרע כזה, כגורם חיצוני שנוזע בצורה מלאכותית, וזריעתו במתחנך, חרף זעירותו, אינן פעולות קטנות כלל וכלל. הן משאירות לקולט תפקיד די פסיבי של קליטה, של קרקע שיכולה אולי להשפיע אבל לא בעניינים הנוגעים במהות עצמה, אלא רק בתצורה.

אם נחזור להשוואה בין זרעי החקלאי לזרע יחיד של צמח בר, אדמה שקלטה זרע בר, לדעת יוהר, משהו בה היה מוכן לקליטתו, אולי "רצתה" בו. זו תפיסה שונה מאוד מהמחשבה החינוכית המקובלת על זריעת זרעים מתוכננת מראש, שבה הזרעים כולם נקלטים בסופו של דבר. היחסים בין הקולט ובין הנקלט, ברומה ליחסים בין המילים הנפגשות במטפורה ומצויות משמעות חדשה לכל אחת מהן, באים פה לידי ביטוי.

כיוונים אחרים של תיאור המנגנון המטפורי אפשר לראות לדוגמה אצל דונלד דיווידסון,³ המפריד הפרדה חדה בין הליטרלי (כלומר הפשט, המובן הלשוני־מילוני של מושג), שרק הוא בעל משמעות, לבין המטפורי, שיש לו איוה כוח, אפקט, שאי

אפשר להסבירו. לפי דיווידסון, אם המטפורה יכולה להרחיב או לצמצם את המובן הפשוט של המילה, היא מיד "הורגת" את עצמה. כלומר, היא בעצמה הופכת להיות חלק מהפשט, מהמובן המילולי של המושג ואז מפסיקה להיות מטפורה. סמילנסקי מתאר מנגנון דומה אבל הפוך בערכים. הערכים, כשהם מפסיקים להיות במעמד של מטפורה, נקבעים ומתקבעים, שוקעים לעבר הפשט (הליטרלי), לעבר ההטפה או האינטרסים.

דרך נוספת לחשוב על המנגנון המטפורי משלבת בין הכיוונים הללו. מעשה של "סיווג מרענן", כפי שתיאר ארנסט גומברייך,⁴ משמעו שמצד אחד מטפורות יכולות כבדרך

קסם לארגן את העולם כך שמתאפשרת התקדמות תרבותית. מן הצד אחר, מטפורות עושות שימוש לא צפוי במילים, שימוש המניב קטגוריות חדשות. המטפורה נותנת אפשרות לסווג דבר, לקטלגו, לקבוע אותו, אך מבלי לקבוע אותו. המטפורה מאפשרת לסיווג להיות מרענן, נוזל וליצור בעצמו אפשרויות סיווג חדשות. גומברייך מדגיש את נזילות הקטגוריות: הסדר עצמו של העולם נוזל, והתרחבות היא קטלוג והזות הקטלוג.

יוהר משתמש במטפורת הקדר כמשל לתהליך החינוך. קדר מעצב כדים מחומר רך. אם נעצור כאן, זהו המובן הרגיל שבו נתפסים דברים בחינוך. ההשפעה של הקדר, כמו במטפורת הזרעים, נראית מינורית, רכה, לא גדולה מדי. אין בה קישור לוגי למצב של ביטול החניך. אולם הקדר צורך את הכלי באש לאחור שהוא יוצר אותו, כדי שלא יקלוט עוד השפעות, לא ישתנה יותר, "הצפור הזה – הוא הצלחתו". השינוי האפשרי היחידי בו הוא שבידתו.

תנועה ופעולה מתאפשרות למשל במרחב האמנותי או ב"צ'ירינא" של אפלטון

ממשל המערה. כל עוד הריקוד בין המטפורי לליטרלי מתאפשר, נוצר דבר. יש יצירה ויש הוויה. ברגע שמהו מתחיל להיעצר, זה המקום שבו מתחילה המשמעות להיעלם. בכל מקרה ניבטת חשיבותה של המטפורה כתמונה חיה ודינמית שעשויה להיות משמעותית ורלוונטית בהקשר החינוכי. כשאנחנו מעמידים תמונה, ציור, ניסוי מחשבתי שכוה (בין שמדובר במשל המערה ובין שבדוגמאות של זרעים או כלי קדרות) לצד החינוך המוכר והידוע לנו, משהו יכול להתחיל לקרות בין שני אלו. משהו משתנה בדימוי המופשט ואולי מדייק את עצמו אל עבר הכיוון הישים, הריאלי, ובה בעת משהו

המטפורה של זריעה בהקשר החינוכי מעוררת תחושה של התערבות חינוכית מתונה יחסית. זריעה, רק של זרע קטן, אשר נובט וצומח לאטו. אך בזרע כבר טמון כל המידע הגנטי. הוא כבר מכיל את העץ שהוא עתיד להיות

משתנה במציאות המוכרת, הקיימת, ואולי מדייק את עצמו אל עבר הראוי. ובכל מקרה, לנו, הקשובים למטפורה, קורה משהו בתוך זה. משהו זו במחשבה שלנו על הדברים. הקטגוריות שלנו נהיות נוזליות יותר, אנחנו מתרוממים מעט מאותה שקיעה שאנו שוקעים בה בתוך ה"ליטרלי", בתוך הגבולות התחומים, ויכולים לערוך סיווג מרענן חדש, מלא חיים. אולי זו החיות שבתוכה נרצה, אם הרבר אפשרי, שחינוך יתרחש. ■

הערות שוליים

- Black, M. (1981). Metaphor. In Johnson M. (Ed.), *Philosophical Perspectives on Metaphor* (pp. 63–82). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
- ס' יוהר (1982). *על חינוך ועל חינוך לערכים*. תל אביב: עם עובד, עמ' 33–34.
- Davidson, D. (1976). *What Metaphors Mean. Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press
- גומברייך, א' (1988). *אמנות ואשליה*. ירושלים: כתר, עמ' 87–103, 243–254.



צילום: שאטרסטוק

שוברים שגרה

נאוה דקל ורפי קוץ

כשבגרוש היה חור במטפחת היה צחור

התערוכה "צחור המטפחת", מוזיאון ארץ-ישראל, תל אביב



פעם, כשהמורה הייתה אומרת "בתיאבון", כל אחת ואחד מהתלמידים היו מוציאים את המפית, בדרך כלל מגוהצת, מניחים עליה את הכריך והתפוח וכולם היו אוכלים יחד את ארוחת העשר שהביאו מהבית. אל הרגעים הנוסטלגיים האלה מחזירה אותנו התערוכה "צחור המטפחת" במוזיאון ארץ-ישראל בתל אביב. מפות, מפיות וממחטות מוצגות בתערוכה שנפתחה לרגל שבוע האיור 2016 ביוזמת מכון שנקר לתיעוד וחקר העיצוב בישראל. הן יוצרו במפעל "הראר", מפעל משפחתי שסטיניה ורצלבסקי פתחה בביתה בסוף שנות השלושים. בהמשך הוא התפתח ויוצרו בו מאות דגמים. את האיורים על המפות והמפיות הזמינו בעלי המפעל מאומנים.

חמישים הדגמים המוצגים בתערוכה ממחישים לצופה בצבעים את החיים בארץ משנות הארבעים של המאה הקודמת: איורים צבאיים המפגינים ניצחון ואחדות של היישוב בארץ – למשל מפת מדינת ישראל בשנות החמישים משרטטת את הקו הירוק ולצדה לוח הניצחון משנת 1967 ומפת שולחן של ערי ישראל. סדרת חגים – פורים, ט"ו בשבט, ל"ג בעומר – מלמדת אותנו איך חגגו את החגים בשנות המדינה הראשונות. הילדים והילדות המאויירים על המפיות מסודרים, מסורקים, נקיים ולבושים בבגדים מגוונים. הם מטיילים, רוכבים על אופניים בנוף פסטורלי, קופצים בחבל בגינה ויושבים ליד שולחן האוכל בקבלת שבת. החיים בבית ובחוץ נראים שמחים, מאורגנים ושלווים.

האוצרים של התערוכה, יובל סער וכנרת רוזנבלום, ביקשו מחמישה מאירים לעצב מפיות אוכל "עכשוויות". האיורים החדשים מבטאים את אורח החיים המודרני, למשל ילדים אוכלים שושי בעזרת מקלות אכילה. לא רק נוסטלגיה מעוררת המפות והמפיות בתערוכה "צחור המטפחת". הן גם ממחישות לנו בצורה ויזואלית את אורח החיים בארץ במאה הקודמת ומלמדות אותנו על השינויים שעברו התרבות, היי הילדים והמבוגרים ומנהגי האכילה שלנו. למורים שבינינו התערוכה יכולה לעורר שיח עם תלמידים על נושאים מהמציאות היום יומית של חייהם, כגון הרגלי הביילוי שלהם, תרבות המסכים, דפוסי של משפחות שונות ותפקידים מגדריים.

התערוכה תוצג במוזיאון ארץ-ישראל עד 25 בפברואר, 2017. להזמנת הדרכות: 03-7455710 • tsiyonag@eretzmuseum.org.il



אלפי מורים כבר מנויים

ומה איתך?

קחו חלק בשיח החינוכי

והשפיעו



עושים - ככה לומדים



פדגוגיה ישראלית



מבטים על עברית



פרויד בבית הספר



תרבות הצריכה



לחיות, לעבוד ולחנך בעוטף עזה



7 עקרונות להוראה מקצועית



אוכל בבית הספר



לתפוס את הרוח



מעורבות הורים

עולם קטן < תמי אילון-אורטל

אנגליה <

סיפור לפני השינה. מדד נוסף לפערים חברתיים

מחקר מאוניברסיטת אוקספורד מגלה קשר הדוק בין הזמן שהורים מבליים עם ילדיהם לבין מעמדם. הורים בני המעמד הבינוני באנגליה מבליים עם ילדיהם בקריאה ובמשחק כארבעים דקות ביום, פרק זמן המסתכם בפער של עשרה ימים בשנה בהשוואה להורים ממעמד הפועלים. פער זה ב"השקעה הורית ישירה" עלול לדעת החוקרים להשפיע על עתידו של הדור הבא.

אלן מילבורן, יו"ר הנציבות למוביליות חברתית בבריטניה, אמר שהנתונים ה"מוזעזעים" מוכיחים שלא די בהעלאת הסטנדרטים בבתי הספר כדי להביא את התלמידים הנקודת פתיחה שווה. "ניצעות [מוביליות] חברתית מתחילה בבית. ההורים הם שמניחים את התשתית להתקדמות ילדיהם בהמשך החיים".



אלן מילבורן

הנציבות למוביליות חברתית פרסמה תוצאות של מחקר אחר מן העת האחרונה, אשר סקר נתונים של מעורבות הורים בארבעים השנים האחרונות. המחקר מראה שהמעורבות – עזרה בשיעורי בית, הקראת סיפור לפני השינה וכדומה – עלתה ברור הנוכחי בכל חלקי האוכלוסייה ובקרב גברים במיוחד. כיום תשעים אחוז מהאבות המשתייכים למעמד חברתי-כלכלי גבוה מקריאים סיפור לילדיהם בני השבע לפחות פעם בשבוע – פי שניים מהנהוג בשנות השישים. גם בקרב הורים ממעמד הפועלים עלה שיעור האבות המקריאים לילדיהם בשיעור ניכר – מ-31 אחוז ל-64 אחוז. עם זאת גם הפער המעמדי בהרגלי ההקראה של אבות גדל מאוד, והוא מגיע ל-240 שעות בשנה. ד"ר לינדי ריצ'רדס, מחברת הדוח, אומרת שמחקרים מראים שחינוך הוא דרך למוביליות חברתית, אבל זה לא בהכרח סיפור של בתי ספר. "הרבה לפני שיצטרפו להיבחן או למלא טפסים, ילדים שהשקיעו בהם יותר, במונחים של זמן, יראו יתרון גדול על פני חבריהם". לנוכח נתונים אלה, אומר מילבורן, אי אפשר להשאיר את נושא ההורות רק להורים. "הממשלה צריכה לעשות יותר כדי לתמוך בהורים".

<http://tinyurl.com/j4q9tos>

ארצות הברית <

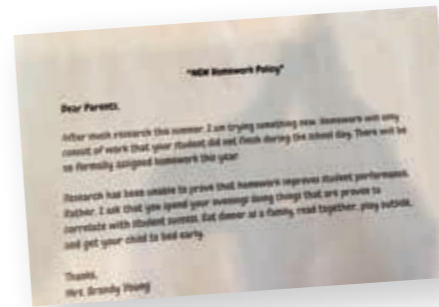
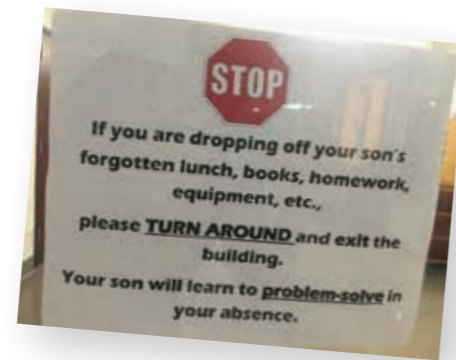
אין כניסה להורים

שלט שתלה תיכון פרטי קתולי לבנים בליטל רוק, ארקנסו בכניסה לבית ספר הכה גלים ברשתות החברתיות. השלט, שבראשו סימן "עצור", פונה להורים בבקשה: "אם באתם כדי למסור לבנכם ארוחת צהריים, ספרים, שיעורי בית או ציוד שנשכח בבית, אנא עשו אחורה פנה ועזבו את הבניין. בנכם ילמד לפתור בעיות בלעדיכם".

מנהל בית הספר, סטיב סטרסל, אמר לרשת אן-בי-סי שגישה זו עוזרת לתלמידים להימנע מברירת המחדל, קרי להתקשר לאבא או אימא שיבואו לחלץ אותם בכל פעם שמשוהו לא מסתדר.

הורים ומחנכים חלוקם בדעתם באשר לשיטה. מצד אחד, יש הטוענים כי חשוב לנטרל את ההורות המגוננות, אותה הורות "הליקופטר" נודעת לשמחה, וללמד ילדים להתמודד בעצמם עם בעיות וכישלונות ולקבל אחריות על הטעויות שלהם. מן הצד האחר, כפי שמדגיש דיוויד יגר, פסיכולוג באוניברסיטת טקסס, חשוב לשים לב להקשר. יגר טוען שאם בית הספר מספק אווירה תומכת, התלמידים יבינו שלט כזה בהקשר חיובי; כישלון, גם קטן, הוא הזדמנות ללמידה. לעומת זאת, אם אין בבית הספר אווירה של אמון, התלמידים יפרשו את הדברים כעוד צעד בלתי הוגן מצדו. נוסף על כך במשפחות מרקע חברתי-כלכלי נמוך חשוב דווקא לעודד מעורבות הורית ותמיכה הורית, ולא להגבילן. בהקשר כזה, מעט עזרה מהורה במקרה של שכחה חשובה מאוד לחיזוק ביטחונן של הילד. הורים רבים הציפו את דף הפייסבוק של בית הספר בתגובות שליליות וטענו שהילדים יגועו ברעב אם יימנע מההורים להביא להם אוכל ששכחו בבית. הורים אחרים הביעו תמיכה וכתבו שכך לומדים מהי אחריות.

<http://tinyurl.com/hujbwzc>



ארצות הברית <

שיעורי בית החוצה

ברנדי יאנג, מורה בבית ספר יסודי בטקסס, היא רק אחת ממורים רבים שמדיניות שיעורי הבית ששלחו להורי התלמידים שותפה, הופצה וזכתה לתמיכה גורפת ברשתות החברתיות בתקופה האחרונה.

יאנג שלחה מכתב להורים בתחילת השנה, ובו ערכנה אותם שקראה רבות במהלך חופשת הקיץ על נושא שיעורי הבית והחליטה שלתלמידי כיתה ב' שהיא מחנכת השנה לא יהיו מטלות מעבר לשעות הלימודים: "אני מבקשת שתבלו את הערבים בפעילויות שהקשר בינן לבין הצלחת התלמידים הוכח. אכלו יחד כמשפחה, קראו יחד, שחקו בחוץ והשכיבו את ילדיכם לישון מוקדם".

יאנג, כאמור, אינה היחידה. בתי הספר של מחוז בולטימור, לדוגמה, הגיעו להחלטה גורפת ולפיה שיעורי הבית לא יהיו חלק מהציון. התפיסה העומדת ביסוד שינוי זה היא ששיעורי הבית נועדו לתת לתלמידים הזדמנות נוספת לתרגל ולהעמיק את הבנתם, ויש להשתמש בהם רק כדי לתת משו. בית ספר יסודי באיידהו הטיל איסור בית ספרי גורף על מתן שיעורי בית. "כשהילדים הולכים הביתה", אמר טרי וסקו, מנהל בית הספר, "אני רוצה שהם ישחקו, ייצרו, ישתמשו בדמיון שלהם ויבלו עם משפחתם".

<http://tinyurl.com/j6kskxe>

ארצות הברית <

אורינות שואה ורצח עם

מדינת מישיגן חתמה בקיץ על חוק הקובע כי לימודי שואה ורצח עם יהיו בגדר חובה בבתי הספר העל-יסודיים במדינה. בהחלטה זו מצטרפת מישיגן לקומץ מדינות נוספות בארצות הברית.

מושל המדינה ריק סניידר הסביר שחשוב ללמד את התלמידים על התופעה "רצח עם", כדי שיהיו בקיאים בזוועות שהתרחשו בעברנו ויחזרו לכינונה של חברה סובלנית יותר.

רונדה פינקוויטמן, סופרת, בת לאם ניצולת שואה ופעילה למען העלאת המודעות לחשיבותם של לימודי שואה ורצח עם בתכניות הלימודים בארצות הברית, צילמה ב-2013 סרט שבו היא מתעדת את עצמה מסתובבת בקמפוסים במדינת פנסילבניה ושואלת סטודנטים מה זו שואה, מי היה היטלר, מה זה רצח עם, האם הם יכולים לנקוב בשמו של מחנה ריכוז וכדומה. לדבריה, הבורות וחוסר הידע שנתקלה בהם הדהימו אותה. האחריות מוטלת עלינו, אמרה לשבועון "ניוויורק", "אם הם מעולם לא נחשפו למידע הזה, איך הם אמורים לדעת?"

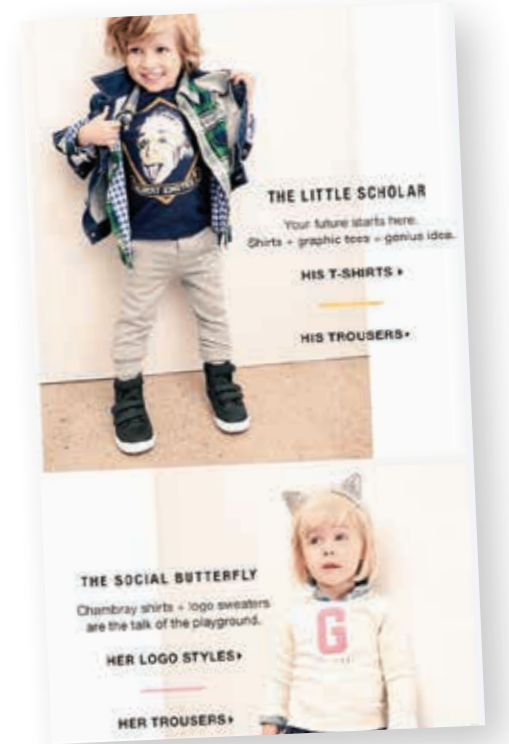
החוק החדש במישיגן קובע שתכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ח' עד י"ב "תכלול הוראה מותאמת גיל בנושאי רצח עם, כולל השואה ורצח העם הארמני".



סוזן ביטנסקי מבית הספר למשפטים של אוניברסיטת מישיגן ומנהלת מרכז לורי טלסקי לזכויות אדם של נשים וילדים כתבה את טיוטת החוק של מישיגן לאחר מחקר ארוך, שבמהלכו

צפתה בין השאר בסרטה של פינקוויטמן. "ההגנה הטובה ביותר נגד רצח עם נמצאת בכיתה", היא אומרת ומדגישה את החשיבות של בסיס ידע רחב ומודעות לסימני אזהרה. מובן שגם בארבעים המדינות שאינן מחייבות לימודי שואה ורצח עם יש בתי ספר המלמדים את הנושאים האלה, אולם, אומרת ביטנסקי, זה אקראי. "הנושא הזה חשוב בדיוק כמו אורינות. ואנחנו הרי לא משאירים את האורינות ליד הגורל".

<http://tinyurl.com/jnuzw89>



לא צריך להיות איינשטיין

חברת גאפ השיקה בקיץ מסע פרסום חדש ושנוי במחלוקת לבגדי ילדים. הפרסומת לבגדי בנים מציגה ילד ולצדו הכיתוב "המלומד הקטן. העתיד שלך מתחיל כאן. חולצות + טישורטים גרפיים = רעיון גאוני." לצד דמותה של הילדה בפרסומת המקבילה מופיעות המילים: "הפרפר החברתי. חולצות שמבריי + סוודרים עם לוגו = שיחת היום בחצר". גם הילד וגם הילדה, אגב, בהירי עור ושיער. המבקרים כינו את הפרסומות "סקסיסטיות" וטענו שהן מנציחות סטריאוטיפים מגדריים שאבד עליהם הכלח. הבנים מלומדים גאוניים; הבנות – יצורים חברתיים המתעניינים בעיקר בלבוש וברושם שיעשו על אחרים. הילדה מצוידת גם באונוי חתול כסופות. ליתר ביטחון. נוסף על כך הילד לובש חולצה עם דיוקן של אלברט איינשטיין. למרבה האירוניה, באיות השם איינשטיין נפלה טעות – Einstein במקום Einstien. נראה שאלברט הצעיר לא שקד מספיק על לימודיו. חברת גאפ רגילה להיות מושא לביקורת נוקבת. בפרסומת מאפיריל השנה המציגה ארבע ילדות מ־Le Petit Cirque, קרקס ילדים נודד, רואים נערה לבנה גבוהה מניחה את ידה על ראשה של ילדה שחורה נמוכה. התמונה עוררה תרעומת רבה וכוונתה הסרת רגישות וגזענות. ייתכן מאוד שקברניטי החברה מעוניינים ברעש התקשורתי בלי שום קשר לתכנים שלו, ואנו מצדנו משחקים לידיהם.

<http://tinyurl.com/z24s6mr>

שווייץ

לימודים במקום נישואים

ז'קלין דה שולה, ילידת שווייץ בת 78, הקימה לפני יותר מעשרים שנה עמותה ללא מטרת רווח בשם מכון וירני, כדי לעזור לנשים בכפרים מרוחקים בהודו לקבל שירותי בריאות, לרבות תכנון משפחתי. עד מהרה היא הקימה פנימייה לבנות בג'ודפור, העיר השנייה בגודלה במדינת ראג'סטן שבצפון-מערב הודו. הפנימייה מעניקה השכלה ומגורים בחינם ל-75 בנות מהאזור. אף על פי שנישואי ילדות אסורים בהודו כבר כמה עשורים, המנהג עדיין משגשג בכפרים. "ההורים שלנו פשוט עושים חתונות בוק בלילה", אומרת תלמידה בת 16 שהוריה השיאו אותה בגיל תשע. גם תלמידות אחרות בפנימייה הפרטית חותנו בגיל צעיר מאוד, והלימודים במוסד הם בין השאר דרך לעכב את מעברן לבית החתן והוריו עד שייסו ללמוד. עיכוב מבורך זה בדרך לבית הורי הגבר – לחיים שהם ברובם חיי עבדות – מתאפשר הודות להסכם שצוות המכון הצליח להשיג עם הורי התלמידות, ולפיו הם מצהירים שלא ישלחו את הבנות לבעליהן לפחות עד שהילדות יסיימו בית ספר תיכון.

בתי הספר בכפריה של הודו נגמרים בכיתה ה'. אפשר ללמוד בבתי הספר העירוניים הרבים, אך הנסיעה ארוכה והשהות יקרה, ואם ההורים מצליחים לגייס כסף, הם ישלחו את בניהם ברוב המקרים ולא את הבנות – שהשכלתן נחשבת למיותרת. במשפחות עניות נתפסות הבנות כנטל. הן מקבלות פחות אוכל מאחיהן ונאלצות לעשות את המטלות המפרכות ביותר. יעדן העיקרי בחיים הוא להתחתן ולטפל בהורים של הבעל – גורל שממילא אינו מצריך השכלה.

מהנדרה שרמה, שותפה ההודי של דה שולה, היה סטודנט באוניברסיטה כשהחל לעבוד עמה ולגייס את רעתם של האבות בג'ודפור לטובת שליחת הבנות לפנימיית וירני. התגובות שקיבל בתחילה היו בסגנון "בשביל מה בנות צריכות ללמוד? הן הרי עוברות לבית ההורים של הבעל"; "אם הבנות יהיו משכילות מדי, יהיה לנו קשה מאוד למצוא להן חתן". אולם ב־2005, בסוף מסע שכנועים ראשון, הצליח שרמה לקבל את הסכמתם של 39 אבות. גם אם הבנות אינן מצליחות בלימודים, הוא אומר, "עצם העובדה שיש להן מיטה משלהן, חלב בבוקר ופרי אחר הצהריים היא עולם אחר בשבילן".

היום יש רשימת המתנה ארוכה לפנימייה, ובשנת הלימודים האחרונה עברו כל 75 התלמידות הלומדות במוסד את בחינות הגמר. שרמה מסביר שהפנימייה מקבלת את הבנות הנזקקות ביותר, ולרוב מדובר בילדות כלות. "חינוך הוא הרבר היחיד שיכול לשנות את פני החברה", אומרת דה שולה. "כל השאר הוא כמו לשים פלסטר".

בשנת הלימודים הקודמת ביקשה קבוצת אבות מדה שולה שתסייע לבנות גם ללמוד באוניברסיטה. "נאלמתי דום", היא מעידה. "זה פשוט נפלא בעיניי".

<http://tinyurl.com/h5an2d5>



ז'קלין דה שולה



ארצות הברית

399 מילים על עוצמתן של דעות קדומות

תלמידים שחורים בארצות הברית – מגיל הגן ועד סוף התיכון – מושעים פי 3.8 יותר מתלמידים לבנים. סוגיית ההשעיות בוערת במיוחד, מאחר שכבר בגיל הגן שיעור המושעים בקרב ילדים שחורים גבוה פי 3.6 ביחס לילדים לבנים. מחקר חדש במרכז לחקר הילד של אוניברסיטת ייל גילה שגננים וגננות מצפים מילדים שחורים להיות בעייתיים. "ילדים החיים בתנאים של לחץ גבוה או ילדים הנחשפים לטראומות מרובות יפגינו יותר התנהגויות שהמורים לא בהכרח יבינו", אומר ולטר גיליאם, מנהל המחקר ומי שחוקר בעשור האחרון השעיות בגני ילדים. לפי מפקד האוכלוסין של ארצות הברית, כעשרה אחוזים מכלל הילדים הלבנים חיו בתנאי עוני בשנת 2013, לעומת כמעט ארבעים אחוז מהילדים השחורים.

גיליאם גייס למחקרו 135 אנשי חינוך ונתן להם לצפות בסרטוני וידאו קצרים. כל סרטון הציג ארבעה ילדים: ילד לבן, ילדה לבנה, ילד שחור, ילדה שחורה. הצופים קיבלו הנחיה לסמן התנהגויות מאתגרות, קרי מצבים המעוררים תשומת לב מיוחדת, מדליקים נורת אזהרה אצל המורה, כאלה שעלולים להתפתח למצבים בעייתיים. גיליאם לא גילה למורים שאין בסרטונים התנהגויות מאתגרות כלל.

התוצאות, אומר גיליאם, איששו את ציפיותיהם של החוקרים לנוכח שיעורי ההשעיה הגבוהים בקרב ילדי גן. המורים התמקרו בעיקר בילדים השחורים, ובעיקר בילד השחור. הם התבקשו גם לציין את הילד או הילדה הדורשים לדעתם תשומת לב מיוחדת, ו־42 אחוז הצביעו על הילד השחור.

המורים קיבלו גם פסקה לקריאה, ובה תיאור של ילד או ילדה המפריעים למהלך שיעור בכיתה. בכל סיפור קצר כזה היה גיבור שזהותו באה לידי ביטוי בשם סטריאוטיפי, ללא ציון הגזע שלו. למשל: דה שון (DeShawn), שם סטריאוטיפי לילד שחור; לה טויה – שם גנרי לילדה שחורה; ג'ייק; ואמילי. הנשאלים היו צריכים לדרג את חומרת ההתנהגות מאחד עד חמש. הממצאים היו מפתיעים. מורים לבנים הציבו רף נמוך יותר לתלמידים שחורים, כלומר דירגו את התנהגותם כחמורה פחות. גיליאם מסביר שמדובר בהסטה של סטנדרטים וציפיות בהתבסס על סטריאוטיפים ודעות קדומות. כלומר, המורים הלבנים מצפים להתנהגות גרועה מהתלמידים השחורים, הם מופתעים פחות כשהיא מתרחשת ומדרגים אותה כפחות חמורה.

מורים שחורים, לעומת זאת, הגיבו בצורה הפוכה. הציפיות שלהם מהתלמידים השחורים היו גבוהות יותר, והם דירגו את התנהגותם כחמורה יותר מהתנהגות דומה אצל תלמידים לבנים. גיליאם אומר שאם הדעות הקדומות נפוצות כבר בגן, אין ספק שהן מגיעות לכל פינה בחברה ואי אפשר לנתק את הממצאים האלה מההקשר התרבותי הרחב של ארצות הברית היום. הוא מוסיף שיש לאסור לחלוטין לדעתו על השעיות בגני הילדים ולתת הדרכה ותמיכה נאותות לצוותי החינוך.

בסוף המחקר חשף גיליאם את המורים ל"תרמית", גילה להם שלא הייתה כל התנהגות חשודה בסרטונים ונתן להם אפשרות לנסח מחדש את תשובותיהם. רק מורה אחד עשה זאת.

<http://tinyurl.com/jfs3a5r>

מראות אכזריות מלאות אהבה

קומיקס ובו ילדים וכלבים? נשמע מתקתק משהו, ולבטח לא מאיים על איש. סדרת הקומיקס המצליחה ביותר בכל הזמנים, "פינאטס", או צ'רלי בראון, אינה כוללת כמעט תמונות של מבוגרים ובכלל זה מורים. אלא שמעבר לרשת ההסוואה של קומיקס עתיר ילדים וכלבים מסתתרת שפה למבוגרים. ישירה ונוקבת ולא פעם מכאיבה, ועם זאת רוויית חמלה, אמפתיה, סלחנות וצחוק. קווים לדמותו של "פינאטס", המכיל עולם ומלואו

נובמבר ימלאו 94 שנה להולדתו של צ'רלס שולץ, מאייר קומיקס אמריקאי הנודע בעיקר בזכות הרצועה היומית שפרסם בעיתונות משנת 1950 ואילך – הלוא היא הקומיקס "פינאטס" (Peanuts), שסיפר על מעלליהם של הילדים צ'רלי בראון וחבריו וסנופי כלבו. "פינאטס" התפרסם מדי יום ביומו ב־2,600 עיתונים ב־75 מדינות ו־21 שפות במשך חמישים שנה כמעט. שולץ, שנפטר בשנת 2000, כתב ואייר כמעט 18 אלף רצועות קומיקס. בישראל הקומיקס פחות הצליח, ככל הנראה בגלל היעדר מסורת של קומיקס ובגלל נטייה מוטעית לייחס יצירות שגייבוריהן הראשיים ילדים לילדים. מובן שהדמויות המרכזיות – צ'רלי בראון וסנופי כאמור – מוכרות היטב גם אצלנו ואפשר למצוא אותן בשלל מוצרים, וביתר שאת בשל הסרט שעלה לאקרנים בשנה שעברה, אבל "פינאטס" מוכר בארץ בעיקר בצורת ספרי מתנה, לא מוצלחים במיוחד, בסגנון "אהבה היא..." או קומץ ספרי ילדים.



אולם שולץ עצמו לא כתב לילדים כלל. "פינאטס", שיש האומרים שהוא אחת התרומות הגדולות ביותר לאמנות החזותית במאה העשרים ווראי "הסיפור הארוך ביותר שאדם אחד אי פעם סיפר", כפי שהגדיר זאת היסטוריון תרבות, הוא ניסיון להגיד משהו על איזודאות, על מבוכה קיומית, על חוסר שייכות ועל בדידות דרך עולמם של ילדים. רבים רואים ב"פינאטס" את רצועת הקומיקס הטובה ביותר שנוצרה אי פעם, הודות ליכולתו של המחבר לברוא עולם שלם במשיכות מכחול אחדות ולומר משהו על המצב האנושי באיפוק, ברווחים, בשתיקות, בין השורות וברמז. הקומיקס הזה מתייחד בין השאר בעובדה שהוא אינו מצייר תמונה אידיאלית של הילדות, בניגוד למקובל בתרבות שלנו. הוא מציג את הילדות כמיקרוקוסמוס של עולם המבוגרים. שולץ שם בפיהם של ילדים תובנות ותהיות, חיבוטי נפש,

שאלות עמוקות על פשר, ביקורת מרומזת על עולם המבוגרים ואירוניה דקה. המבוגרים נעדרים לחלוטין מן הקומיקס, אך הוא, כאמור, לא כווין לילדים. התכנים, העומק והאירוניה הם ברובם מעבר להבנתם. "אני יודע שחיייהם של ילדים שונים משל מבוגרים. תמיד הרגשתי שילדים לכודים בגן המשחקים או בכל מקום אחר, וכדי להיחלץ אתה צריך ללמוד למצוא את דרכך. קשה להיות ילד קטן", כתב שולץ!



"הלידיות", כתוב אומברטו אקו על "פינאטס", "של הילדים האלה נובעת מן העובדה שאנו מוצאים בהם את כל הבעיות, את כל סבלותיהם של המבוגרים, הנותרים מחוץ לבמה. הילדים האלה נוגעים בנו, משום שבמובן מסוים הם מפלצות: הם הרדוקציה הילדותית המפלצתית של כל הנוירוזות של האדם המודרני בחברה המתועשת".²

הגיבור המרכזי ב"פינאטס" הוא בראש ובראשונה צ'רלי בראון. צ'רלי הוא ה"לזור" והרחוי הנצחי. הוא "כל-אדם". הוא חסר ביטחון, מלא רגשי נחיתות וככל הנראה הילד הכי רגיש שהופיע ברצועת קומיקס. צ'רלי, דמות שייקספירית מבחינת הטלטלות הרגשיות שהוא חווה, נופל לתהומות של ייאוש ובדידות. הוא מהרהר על משמעות החיים, על חברות, על אושר, הוא סופג חבטות, מהלומות והשפלות מצד חבריו, אך אינו חדל להיות רגיש, תמים וטוב לב.



צ'רלי

צ'רלי מאוהב אהבה נכזבת בילדה ג'ינג'ית בלתי מושגת, אף שיש לו סיכוי לממש אהבה עם שתי דמויות אחרות לפחות מהמעגל הקרוב שלו. צ'רלי אינו מבחין בהן. האהבה לאותה ילדה ג'ינג'ית קטנה, שהוא מכנה the little red-haired girl, מובילה אותו. דמותה, אגב, אינה מופיעה בקומיקס כלל ואיננו יודעים את שמה. רק הצל שלה מופיע, ורק פעם אחת בכל ההיסטוריה של "פינאטס". במאמר העוסק בקשר של שולץ לסארטר ולאקזיסטנציאליזם טוען הכותב שמצב הביש של צ'רלי הוא מהות האקזיסטנציאליזם, שעצם העובדה שהוא יכול לגשת לילדה הג'ינג'ית הקטנה ולדבר אתה מייסרת הרבה יותר מן המחשבה שהוא אינו יכול לדבר אתה. לואי היא הדמות הראשית בקרב



לוסי

הילדות בסדרה. היא ההפך מצ'רלי בראון במובנים רבים. קולנית, אסרטיבית, אינטרסנטית ועוקצנית, אך מתחת לכל אלה מסתתר חוסר ביטחון עצום ומכמיר לב. גם לוסי, בדומה לצ'רלי, מאוהבת אהבה נכזבת. מושא האהבה שלה הוא דמותו הנשגבת של שרודר, פסנתרן החי בספרה משלו, מעריץ את בטהובן ואינו שועה לחיזוריה.

הדמות ש"פינאטס" מזוהה אתה ביותר היא דמותו המשעשעת והשנונה של סנופי. יש לסנופי תובנות עמוקות על החיים, הוא יוצא למסעות ומגלם בדמיונו שלל דמויות בלתי כלביות בעליל: כותב ספרי מתח, טייס במלחמת העולם הראשונה, עורך דין מהולל ועוד. דרך דמותו של סנופי כסופר הישוב אל מכונת הכתיבה שלו מעיר שולץ כמה הערות מטא-ספרותיות על כתיבה, על קלישאות, על תמות ועל מוסכמות ספרותיות. מלבד רומנים, כותב סנופי גם מכתבי אהבה לאהובה רחוקה. באחד המכתבים, למשל, הוא מתאר לה איך הוא חושב עליה יומם וליל, ואז מגיע צ'רלי בראון עם ארוחת הערב וסנופי מעיף את המכתב. ברצועה אחרת מספר סנופי לאהובתו שהוא חושב עליה לעתים קרובות. בתמונה האחרונה הוא מסייג: לא כל הזמן, אבל לעתים קרובות. אקו כתב במאמרו גם שאם רוצים

לעמוד על מכלול כוחו וקסמו של "פינאטס", לא די לקרוא כמה רצועות, אלא צריך להבין את הרמויות והסיטואציות שהן נתונות בתוכן, את הרפוסים החוזרים ונשנים ומשתנים. ככל סוגה עמוקה ורצינית, גם קריאה בקומיקס דורשת מן הקורא אמפתיה מתמשכת ומעורבות.



שרודר

בית הספר כמיקרוקוסמוס של עולם המבוגרים

הסדרה מכילה בתוכה מעין תת-סדרות, תמות-על, כמו למשל תת-הסדרה של סנופי הכלב היושב וכותב על מכונת כתיבה. תמה אחרת היא בית הספר. בית הספר הוא העולם בזעיר אנפין. זה מקום שמציף ייאוש ובדידות מצמיתים, חוסר שייכות, תחושות החמצה ואי-הבנה. שרירותיות שזורה כחוט השני בחוויית הקיום הבסיסית. אין היגיון. לא בהיררכיה, לא בנושאים הנלמדים, לא במטלות הניתנות, לא בציונים ולא בעצם קיומו של המוסד הזה – שכל כולו עומד בסתירה לחופש, לנושאים שבאמת מעניינים ומעסיקים את הילדים,

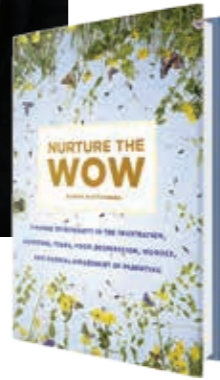


סנופי

מסכת ילדים



רב אמריקאית, דניה רוטנברג, מנסה לחבר את הטקסטים היהודיים לחיי היום יום ולחייהם של אנשים החיים במחיצת ילדים. מבלי לעשות אידאליזציה, לא לטקסטים קדושים ולא לגידול ילדים, היא מנסה בכל זאת לשקם את תודעת ה"וואו"



מגוון תפקידים בתחום החינוך וכתה לאי אילו תארים מכתבי עת אמריקאיים, וביניהם "אחת מעשרת הרבנים שיש לשים לב אליהם", אחת מחמישים הרבות המשפיעות ביותר בארצות הברית, "אחת מ-36 המנהיגים המשפיעים ביותר מתחת לגיל 36". את דרכה מנערה מתבגרת פאנקיסטית לרב קונסרבטיבית היא מתארת בספרה מ-2008 "כשאלוהים הפתיע אותי" (Surprised by God). ספר אחר שערכה ב-2009 מאגד מאמרים העוסקים במין ויהדות – "תורה עם תשוקה: מין ויהדות" (The Passionate Torah: Sex and Judaism). כתיבתה קלילה, לא אקדמית, מהנה ונטולת פאסון, והיא הופכת טקסטים מורכבים למשחק ילדים: פשוטים, ישירים, מלאי חן אך עם עומק והיגיון פנימי.

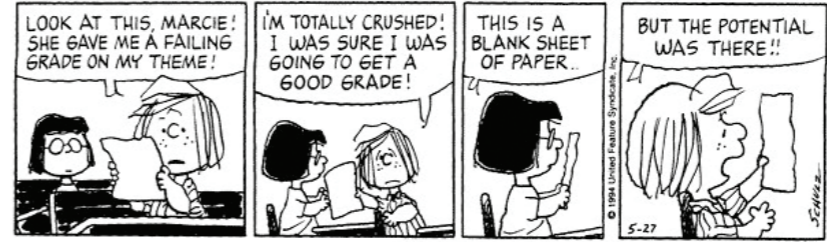
אחרי שהילדים הלכו לבית הספר נפגשנו כדי לדבר על פועלה ועל ספרה החדש ולנסות לראות מה ביום יום שלנו יכול לקרב אותנו אל מה שמעבר, אל אלוהים, אלוהימה או כל שם אחר שתקראו לזה. בספר שלך אינך מזכירה כמעט את אלוהים. אבל את בכל זאת רב, ונדמה שהחיבור שלך תאולוגי, בלומר את מניחה שיש אלוהים.

מה זה אלוהים? כשהייתי סטודנטית באוניברסיטה אימא שלי נפטרה. הלכתי לבית כנסת לומר קדיש, כי זה מה שיהודים עושים. ואז גיליתי כמה עומק יש בסידור. דבר נוסף שקרה בתקופת האבל על אמי הוא שנפתחתי לחוויות מיסטיות. הרגשתי דברים שמעבר ליום יום. לא הבנתי את החוויות האלה. חיפשתי מה קורה לי ואז הבנתי שאלו חוויות רוחניות. נתתי לזה שם, רוחניות. רק אז נתתי להן

ניה רוטנברג (41) היא רב אמריקאית, אם לשלושה, דוברת עברית שוטפת. כיום היא מתגוררת באזור שיקגו. בעבר חייתה גם בישראל. הצירופים "רב אמריקאית" ו"אימא ורב" עשויים להפתיע ולעורר שאלות על דקדוק, מגדר ודת. ואכן, אלו שאלות שמנחות אותה במסלול החיים הלא שגרתי של מנהיגה דתית בעולם שבו יהדות ורוחניות אינן קשורות בגלוי ליום יום ולהורות. שהרי אותה הורות, כפי שכותרת המשנה לספרה החדש מציעה, מורכבת מ"תסכול, שעמום, דמעות, קקי, ייאוש ופליאה". בספרה "לטפח את ה'וואו'" (Nurture The WOW), שראה אור השנה, היא שואלת איך מגשרים על הפער שבין היום יום לבין הטקסט המסורתי. מה עושים כדי לעסוק, למרות ובגלל היום יום, גם בשאלות הגדולות של החיים? רוטנברג מציעה תשובות ושואלת עוד שאלות, מצביעה על החיוניות שבטקסטים היהודיים ועושה זאת בקלילות ובגילוי לב, בלי לכסות על האמת שלעתיים מורכבת גם, מה לעשות, מנולת וקשיי הירדות. וגם מאהבה, מוות, פתיחות לחוויה ונוכחות בהווה.

היא מעדיפה "רב" ולא "דבה", כפי שלעתיים מכונה אצלנו אישה שהוסמכה לרבנות, משום שכמו "דוקטור" או "פרופסור" מדובר בשם תואר. לכן הוא יכול, ולדעתה גם צריך, לשמש נשים כמו גברים. היא כתבה ספרים, מאמרים וסיפורים, ערכה קובצי מאמרים, מילאה

יעל דקל



רצועה מ-27 במאי, 1994. פטי מראה למרסי, התלמידה הטובה, שקיבלה ציון נכשל בעבודה שהגישה: "אני הרוסה לגמרי! הייתי בטוחה שאני עומדת לקבל ציון טוב!" מרסי מציצה בהך ואומרת: "זה דף ריק". פטי עונה: "אבל יש שם פוטנציאל!!"



רצועה מ-16 במאי, 1976. מרסי מתחבטת בשאלה קיומית, השאלה העליונית שכל תלמידי העולם שואלים את מוריהם: "למה את אף פעם לא בוחרת בי כשאני יודעת את התשובה, אבל תמיד בוחרת בי כשאני לא יודעת?"



1 במרץ, 1991. סאלי, אחותו של צ'רלי בראון, מגישה עבודה העוסקת באחת התמות החביבות על מורים באשר הם: מה עשיתי בחופשה; איך אני מסכמת את טיול בית הספר וכיוצא באלה. בתמונה הראשונה עומדת סאלי עם דף בידה ואומרת: "זו המטלה שלי על הטיול השנתי שלנו מאתמול". שתי התמונות הבאות ממחישות כיצד מצליחה אמן כמו שולץ לבטא דקויות ורגשות בלי מילים כלל. לאחר שתיקה אומרת סאלי בתמונה האחרונה: "זהו פחות או יותר".



3 בספטמבר, 1995. פטי מבינה שמורים למתמטיקה רוצים גם לראות את הדרך, ולא רק את התתרון. על השאלה כיצד הגיעה לפתרון היא עונה בכנות: "העתיקתי אותו מהילדה שמאחורי..."

אבל לא הכול קודר. תקווה ושמחת חיים מבצבצות מבין השורות. חברות, אהבה, ידידות, הומור, שובבות וצחוק מצליחים לפוגג את הכבדות והניכור, להפיח אופטימיות ולעורר הזדהות גדולה. איך שולץ מצליח לעשות את זה? הרבה חמלה, הרבה אהבת אדם והרבה קסם. זה סוד גדולתו של "פינאטס".

קוראים המעוניינים להתוודע ל"פינאטס" מוזמנים להיכנס לרף הפייסבוק של מוזיאון צ'רלס שולץ: <https://www.facebook.com/schulzmuseum/>

הערות שוליים
1 Schulz, C. M. (2009). Celebrating Peanuts: 60 Years. Missouri: Andrews McMeel Publishing, p. 59
2 Eco, U. (1985, June 13). On 'Krazy Kat' and 'Peanuts'. The New York Review of Books, <http://tinyurl.com/hhn3x6p>

אין מסכת ילדים, וזה מדהים שכמעט אין בתלמוד סיפורים על ילדים

כלל. אבל זה כמוכן לא מקרי, שהרי מי שכתבו במסורת היהודית

ספרים על חוק ועל חוכמה היו רק גברים, והם כתבו לגברים...

הטרנספורמציה שאדם עובר כשהוא נהיה הורה אינה מתבטאת בתפילה

או בחוויות הרוחניות. היא אפילו נעדרת מה"תחינות" של נשים

לגיטימציה, והתחלתי לקרוא על תאולוגים שלא חשבו שאלוהים הוא מישוה כועס בשמים (כמו שחשבתי בילדות שלי כיהודייה אמריקאית לא דתייה), אלא שאפשר להבין את אלוהים ככוח מסוים. התחלתי לראות שהיהדות הבינה את החוויות שעברתי. והחוויות שעברתי כנראה קשורות לכוח הזה.

את יכולה לתאר את החוויות האלו?

תחושה של להיות נוכחת בהווה. שכל הרעש שיש במוח מתחיל להיות יותר שקט, כל המחשבות נרגעות. באותה תקופה סבלתי מנרדרי שינה והייתי מסתובבת ברגל בקמפוס, ולאט לאט הרעש נרגע. לכמה דקות אורבע שעה הכול התרכך. קשה להסביר. הגבולות הקשים ביני ובין העולם התרככו. הבודהיסטים אומרים שהכול אחד וגם ביהדות מדברים על האיך-סוף, ואני הרגשתי שאני חלק קטן ממשוה גדול יותר. מלאת פליאה ויראה.

זה עדיין קורה לך?

עכשיו אני רצה בין עבודה לילדים, אבל לפעמים זה כן קורה, בתפילה. אני רואה שיש את זה שם, אבל אין לי הרבה זמן להיות במקום הזה. אלו באמת תחושות מאוד נעימות, אבל חשוב לי לומר שזו לא המטרה שלי. אני משתמשת בזה בשביל להגיע לעמדה אמפתית יותר. המסגרת של המצוות והתפילה אמורה ללמד אותנו שהמטרה היא לא המיסטיקה, אלא העולם הזה. אנשים שחיים אתנו. איך אנחנו מבלים את הזמן שלנו. האם אנחנו מועילים לזולתנו.

• • •

הרצון להיטיב עם אנשים בעולם הזה הביא את רוטנברג למגוון עיסוקים ועבודות גם כרב וגם כאשת חינוך. הקשר למקורות היהודיים ולחוויות רוחניות מתווה את הדרך. כך, עד השנה שעברה הייתה רוטנברג מנהלת החינוך של פרויקט בשם "לשאול שאלות גדולות" (Ask Big Questions), הפועל באוניברסיטאות בארצות הברית. מטרת הפרויקט לתת לסטודנטים הזדמנות להתמודד עם שאלות גדולות על החיים.

באתר של Ask Big Questions מציגים את הפרויקט במילים האלה: "האם אפשר לשנות את העולם דרך שיחה טובה? אנחנו מאמינים שכן". באמת? איך? זה לא קצת יומרני?

"לשאול שאלות גדולות" היא שיטה מאוד ספציפית של שיחה מונחית. זו דרך לדבר על ערכים יסודיים בחיים ולשאול שאלות כמו: למי אתה אחראי? מה מספק אותך? מתי את מפגינה אומץ לב? איך את מחליטה למי להצביע? לא "למי את מצביעה", אלא מהי הדרך שלך לקבל החלטות. השאלה שמועילת חשובה ועמוקה, אך התשובה

עליה אינה מצריכה שום ניסיון או הכשרה. הדיון מתנהל בקבוצה של חמישה עד עשרה אנשים שיושבים יחד, ואחרי דיון קצר בשאלה עוברים לדבר על פרשנויות אפשריות לטקסט כלשהו, תמונה או וידאו, מאמר או שיר. הרגע החשוב ביותר בשיחה הוא הרגע שבו מתחילים לדבר על עצמנו – מה אנחנו היינו עושים במקום הרמות בסיפור, איך את היית מתנהלת במצב דומה. כאן המשתתפים הרבה פעמים נפתחים, מספרים סיפורים אישיים, גם על חרטות ופחדים, גם על רגעים קשים. מהמקומות האלו אפשר לשנות.

כמו טיפול דרך טקסט?

לא. המטרה חברתית, פחות טיפולית-אינדיווידואלית. זה כמו גשר בין אנשים. הקסם של השיטה הוא שביהדות העיסוק הוא לפעמים רק בטקסט – מי אמר למי, רבדים לשוניים. מנגד לפעמים יש עיסוק שהוא רק ברגשות. כאן הטקסט גורם לכולם להיות באותו מקום, כולם מבינים, אנשים נפתחים וזה הופך לאישי. זו דרך טובה לגרום לאנשים להקשיב זה לזה. ככה אפשר לראות פרספקטיבות שונות של אנשים. אנחנו שואלים שאלות על נושאים כואבים ומדממים כמו גזענות, וסטודנטים מרקע שונה יכולים לדבר ולשמוע זה את זה. לא בשביל לפתור לך את הבעיות, אלא בשביל ליצור דיאלוג, ולרעתי דיאלוג יכול לשנות.

גם בספר החדש שלך, "לטפח את ה'וואו'", את מנסה לבנות דיאלוג – בין הטקסטים היהודיים לבין הסיפורים מחייך שלך ובין אלה לבין הקוראים והקוראות, שמרגישים כאילו את מדברת אתם ישירות.

הסגנון שלי אינו אקרמי ואינו רבני כמובן ה"קלאסי" של המילה. הוא חלק מסגנון עכשווי של רבנים שכותבים לקהל של בני אדם. דוגמה מפורסמת לכך הוא ספרו של הרב הרולד קושנר "כשרברים רעים קורים לאנשים טובים" (ראה לאור בעברית ב־2010, בתרגום אברהם בורג). בלי הטקסטים מן המסורת היהודית, הסיפורים שלי חסרי ערך. אבל הטקסטים הללו ללא הסיפורים שלי מנותקים מהיום יום. אני רוצה לפתוח את הדלת לכל מי שרוצה להיכנס. לכן אני לא משתמשת בז'רגון. אני מסבירה, אבל לא מניחה שאנשים יודעים משהו על הטקסטים שאני מתייחסת אליהם. אני רוצה שאנשים יראו כמה זה רלוונטי לחיים שלהם.

איך למשל?

הרב קוק בספרו "אורות הקודש" מדבר על כך שבכל דבר בעולם יש ניצוצות של קדושה, ואנחנו מלקטים אותם מכל תנועה, מכל רגש, מתוכן נשגב וגם מתוכן טריוויאלי, וכך הדברים – כמו הברות בודדות – הופכים לשירה. איך אפשר לראות הכול כהברות של שיר? כאן הכוונה משנה: האם אנחנו רוחצים כלים כדי לסיים עם המטלה המעצבנת או שיש בנו יראה למגע הסכון ולחום המים ורצון לקשור

את הפעולה הזאת לריקוד הגדול של החיים? האם אנחנו שומעים את האהבה והכמיהה בקול שצורח לנו באוזן ודורש תשומת לב בזמן שאנחנו מנקים את הרצפה ביד אחת ומנענעים אחות תינות כוכה ביד השנייה? האם נוכל למצוא את ניצוצות הקדושה באפונים הלעוסים למחצה? העניין הקריטי הוא לעשות את הפעולות האלו כשאנחנו חושבים על כך כצורה צנועה של עבודה רוחנית.

או למשל קטע מפרקי אבות, שבו החכם בן בגבג אומר בארמית על התורה: "הִפְּךָ בָּהּ וְהִפְּךָ בָּהּ, דְּכַלָּא בָּהּ... שְׂאִין לָךְ מְדָה טוֹבָה הִימְנָה" – כלומר יש בה הכול ואין טוב ממנה. זה נאמר במקור על התורה, אבל ככה אני מציעה להסתכל על ההורות ועל העבודה היום יומית עם ילדים: הפכו בה והפכו בה, העולם כולו נמצא בה. האושר והכאב, האהבה והסבל, התקווה והתסכול, אנחנו מתעייפים ומזדקנים

קלונימוס קלמיש שפירא, הרב של גטו ורשה, אמר

שכשנותנים מקום לרגשות נזכרים שהרגשות אינם

אנחנו עצמנו. המחשבות והרגשות הם אורחים

שבאים ויוצאים. הכעס והשמחה מתחלפים. הם

זמניים, הם מתארחים אצלנו אבל הם לא אנחנו

מהעבודה הזאת, אך היא התורה; תורת אמת שמלמדת חוכמה, והיא הדרך אל הקודש. כשאנחנו בוחרים לחיות את זה באופן מלא רק אז אנחנו מבינים: אין מידה טובה מזו.

את מראה קשר בין הטקסטים לבין החיים שלנו עם ילדים, אבל בעצם המסורת היהודית לא מתייחסת להורות, לילדים, לחינוך ילדים וליום יום עם ילדים. כפי שאת כותבת בספר, התלמוד הבבלי "כולל 37 מסכתות שעוסקות במכלול שלם של נושאים, חלקם היפותטיים לגמרי [...] אבל אתם יודעים מה אין שם? אין 'מסכת ילדים', שום מסכת המוקדשת לילדים ולתהליך גידולם".

אין מסכת ילדים, וזה מדהים שכמעט אין בתלמוד סיפורים על ילדים כלל. אבל זה כמובן לא מקרי, שהרי מי שכתבו במסורת היהודית ספרים על חוק ועל חוכמה היו רק גברים, והם כתבו לגברים. הם לא עסקו בטיפול בילדים קטנים. הילדים היו בחלק אחר של הבית, בחלק אחר של החיים, עם נשים ואימהות. כלומר, הרעיונות המטלטלים שיש בטקסטים שלנו על איך להיות אדם, כיצד לחוש יראה ופליאה, איך להתמודד עם רגשות

בלי הטקסטים מן המסורת היהודית, הסיפורים שלי חסרי ערך.

אבל הטקסטים הללו ללא הסיפורים שלי מנותקים מהיום יום.

אני רוצה לפתוח את הדלת לכל מי שרוצה להיכנס. לכן אני

לא משתמשת בז'רגון. אני מסבירה, אבל לא מניחה שאנשים

יודעים משהו על הטקסטים שאני מתייחסת אליהם

קשים וכיצד היחסים שלנו עם אחרים מתיישרים עם התמונה הגדולה והטרנסצנדנטלית – כל אלה מעולם לא נקשרו לעבודת ההורות. ההורות פשוט לא הייתה מעניינם של מי שכתבו את הספרים הללו, למרות שהיא קשורה במישרין לכל הנושאים ה"גדולים" הללו שבהם הם כן דנו. הטרנספורמציה שאדם עובר כשהוא נהיה הורה אינה מתבטאת בתפילה או בחוויות הרוחניות. היא אפילו נעדרת מה"תחינות" של נשים.

לכן אני שואלת מה יש להורים ללמד את המסורת, אבל גם מה יש למסורת ללמד את ההורים. ובספר אני מציעה קשר בין רעיונות במסורת היהודית על כעס, שעמום, פליאה והמטרה שלנו בעולם הזה לבין חיים עם ילדים. אני מראה שאפשר לקחת רעיונות של מרטין בובר או של הרמב"ם ולהשתמש בהם כדי להבין טוב יותר את היחסים שלנו עם ילדים.

האם יש משהו שגם מורים, ולא רק הורים, יכולים ללמוד מהטקסטים הללו ומהספר שלך?

אנשים שקראו את הספר אמרו לי שהרעיונות מתאימים בעצם לכל מי שיש לו ילדים בחיים, כולל מורים. כולנו זוכרים ואז שוכחים ושוב זוכרים ושוב שוכחים ליהנות ולמצוא את הפלא ואת ה"וואו" בקשר שלנו עם ילדים. אני חושבת על השגרה של מורה בכיתה א' – ללמד לכתוב, לקרוא, חשבון, רוטינה של התחלה. אבל כמה חשוב לזכור לראות את הפלא הזה – ללמד ילד את הדברים הללו בפעם ראשונה. אני חושבת שגם מה שעושים ב"לשאול שאלות גדולות" הוא פרקטיקה שמורים יכולים לצאת ממנה נשכרים פעמיים: פעם אחת כשהטקסט – בספרות, בהיסטוריה, בעצם כל טקסט – נהיה רלוונטי לחיים שלהם, ופעם שנייה כשהוא נהיה רלוונטי לחיים של התלמידים. לקשור את הטקסטים שלומדים וקוראים לשאלות הגדולות בחיים שלנו.

בספר את מדברת הרבה על כעס, על תחושות קשות כלפי ילדים, ומציעה להתמודד אתם באמצעות הבנה רוחנית של הדברים, מיינרדפולנס ועוד. איך מורים יכולים להיעזר במסורת כדי להתמודד עם כעס למשל?

למסורת יש מה ללמד מורים על תסכול וכעס. המשורר הסופי רומי אמר שלהיות בן אדם זה כמו להיות מלון אורחים. הרגשות באים, עוזבים, צריך להיות סבלן ולתת לרגשות מקום, וכשנותנים לרגש מקום הוא יפנה את מקומו לרגש אחר. קלונימוס קלמיש שפירא, הרב של גטו ורשה, אמר שכשנותנים מקום לרגשות נזכרים שהרגשות אינם אנחנו עצמנו. המחשבות והרגשות הם אורחים שבאים ויוצאים. הכעס והשמחה מתחלפים. הם זמניים, הם מתארחים אצלנו אבל הם לא אנחנו. כשמכבדים את הרגשות ורואים בהם אורחים רצויים, אנחנו יותר בשליטה. ככה קל יותר למצוא את נקודת השלווה. ■



יש מקומות שבהם הצבע אינו מטפורה

בית הספר היסודי "נאניאנג", סינגפור • תכנון: Studio505 • שנת ביצוע: 2015

"הריצות, תבונה, הגינות, פשוטות", אלה הערכים הפדגוגיים שלאורם מחנכים בבית הספר היסודי "נאניאנג" בסינגפור. אולם כשהוזמנו האדריכלים האוסטרלים לתכנן את חידוש בניין בית הספר ולהרחיב אותו, הם החליטו שמה שחסר לתלמידים ולסביבה בבניין הוותיק והאפרורי הקיים הוא דווקא צבעוניות.

בית הספר מאורגן בשני מבנים הסוגרים על חצר מרוצפת מוארכת. החצר מלווה את הטופוגרפיה הטבעית, והיא למעשה שדרה החוצה את כל שטח בית הספר ומקשרת בין המבנים השונים. עד "מבצע אוסטרליה" הייתה החצר אפלה ומיושנת, ברומה למסדרונות הארוכים בכניינים שלאורכה. את הצבעוניות, המרכיב הבולט ביותר בפרויקט החדש מלבד תוספת הבינוי והגשרים, הכניסו האדריכלים בצורת פסים מוארכים המופיעים בקבוצות צבעים שונות ומעוררות עניין (בלשון המעטה). במהלך שנראה אובססיבי הכול נצבע – כל החזיתות, מעקות המרפסות, המדרגות והגשרים, התקרות והעמודים המסיביים הנושאים את הגשרים.

ואצלנו? לעומת אדריכלים רבים בעולם שאינם נרתעים משילוב צבע והפיכתו למרכיב מרכזי בעיצוב הבניין, הרי שבשראל נרתעים מרבית האדריכלים ומקבלי ההחלטות ברשויות המקומיות משימוש בולט ונועז בצבע. הרתיעה נובעת לרעתי מחוסר ידע מספק בתחום הצבע ומשמעותו הפסיכולוגית וכן מעודף חיבה לעיצוב נקי מקישוטים וג'ימיקים. עם זאת יש גם חשש אמיתי מתחזוקה לקויה, שאינה מיטיבה עם משטחים צבעיים. צבע מחייב תחזוקה לא רק בשלב היצירה אלא גם בשלב התחזוקה, וזה קשה יותר. יש לומר גלויות שאנשי התחזוקה והאחראים ברשויות אינם מודעים בדרך כלל לצורך לחדש את הצבע פעם בכמה זמן כחלק מהנאמנות לעיצוב.

כבר באמצע המאה הקודמת טען לה קורבוזיה, גדול האדריכלים המודרניים, כי "הצבע רחוק מאוד מלהיות קישוט", והוא אכן שילב בכל עבודותיו צבעוניות מרשימה. אדריכלים ישראלים הרבו להעתיק את יצירותיו, או בלשוננו "לקבל השראה", אך למרבה הצער הם לא העתיקו את שפתו הצבעונית. כך קיבלנו את גושי הבטון האפורים ואת הקוביות הלבנות. כפי שמציינת פרופסור רחל זבה מהפקולטה לאדריכלות בטכניון בספרה "צבע במבני חינוך: תיאוריה ויישום" (2005), הצבע משפיע על קריאת המרחב, על התאורה ועל תחושתיהם של השהים במבנה. לדבריה, נדרשת "יכולת להתאים צבעים למטרות שונות ולתזמר ביניהם". צבע יכול לסייע לתלמידים ולגרות אותם, והוא עשוי גם להפריע ולפגוע ביכולת הריכוז. בכל מקרה, לי הואי פאנג, מנהל בית הספר "נאניאנג", מוצא בצבעוניות החדשה המשולבת במוסד שבראשו הוא עומד גם היבט חינוכי מרגש. לדבריו, הצבעים העזים שהעניקו האדריכלים לבית הספר הם כמו "קליידוסקופ המציג את החיים המשתנים במציאות הגלובלית שאנו חיים בה כיום, מציאות מרובה עליות, מורדות ונפתולים".



התקשרו
וקבלו

חוברת
"זכויותיך"
לשנת תשע"ו
2015-2016
למנויי "הד החינוך"
המעוניינים
ולמצטרפים חדשים

חוברת "זכויותיך" לשנת תשע"ו, 2015-16, בשלמותה
לעיונכם גם באתר "הסתדרות המורים": www.itu.org.il



בעיות: הפוליטיקאים, או בעלי ההשפעה למיניהם, לא מקשיבים לאזהרות הבאות מאתנו המורים, המעורבים בחיי היום יום של הנוער ויודעים בדיוק מה קורה ומה דרוש כדי לשפר דברים.

חינוך ציבורי ופרטי: כל מה שארשה לעצמי לומר הוא שישנם בתי ספר מעולים וגרועים בשני הצדדים המוזכרים.

שינויים לאורך השנים: בעבר, רבים מבין התלמידים המצטיינים נהיו מורים. המצב הנוכחי שונה לחלוטין. השכר מועט, בעיקר בשנים הראשונות, וזאת לאחר שנות לימוד ארוכות. האפשרויות המקצועיות להתפתחות מועטות, החופש לעשות דברים בדרכך מוגבל מאוד, תנאי העבודה גרועים והעבודה רבה מדי.

בחירה בהוראה במבט לאחור: בחרתי מרצוני להיות מורה ואני עדיין אוהבת את המקצוע, אבל אילו הייתי יודעת את מה שאני יודעת היום לא הייתי בוחרת במקצוע הזה.

העתיד בכיתה ובבית הספר: אני די פסימית בנוגע לעתיד ורואה לנגד עיניי מעין "עולם חדש מופלא" של אלדוס האקסלי. הרבה עבדים המוחזקים במצב תמידי של בידור ואי-הבנת התמונה הכוללת ומיעוט בעל ידע השולט בשאר. אני אוהבת את הרעיון, אבל זה הכיוון שאליו מתגלגל ומירדרד העולם. החינוך נהפך במהירות למוצר צריכה ככל דבר אחר, אבל כדי להבטיח את העתיד של התרבות האנושית ושל הילדים, עלינו להילחם ולדאוג לכך שהחינוך יהיה מחוץ למשחק הכלכלי.



דומיניק פלאר, 60, מלמדת ספרות צרפתית בבית הספר הציבורי Lycee Carnot בפרז, צרפת

ניסיון: 38 שנה.
גיל התלמידים: 15 עד 19.
תלמידים בכיתה: 38.
על בית הספר: אני מלמדת בבית ספר שנחשב למעולה. ז'ק שיראק, הנשיא לשעבר, למד בו והרבה תלמידים רוצים להתקבל אליו, אבל ללא ספק זה מספר תלמידים רב לכיתה. הצעירים כיום מתקשים לשמור על ריכוז בגלל כל המדיה האלקטרונית המקיפה אותם ומכתיבה את סדר יומם, ומה שנשאר לי לעשות הוא להיות קשוחה וקפדנית כדי להיות יעילה בתפקידי כמורה. זו לא בעיה בשבילי, כיוון שאני חושבת שאפשר ללמד וללמוד רק בסביבת לימוד שקטה.
שעות לימוד שבועיות: 15. בצרפת ישנן שתי דרכים המובילות לתואר בהוראה, ושתיהן כרוכות במבחנים לא קלים. 90 אחוז מהמורים בוחרים בשיטה שנקראת Capes, ומלמדים 18 שעות שבועיות. עשרת האחרים הנתרים, ואני בתוכם, בוחרים בדרך הקשה יותר הנקראת Agrégation, המקנה להם את הזכות להיות מרצים באוניברסיטה, דבר שעשיתי, ללמד 15 שעות בשבוע ולהרוויח משכורת גבוהה יותר עבור פחות שעות עבודה.
התחייבויות נוספות מלבד הוראה: עליי להכין קורסים, לבדוק עבודות ומבחנים כמעט בכל יום, להיפגש עם הורים, להיפגש עם מורים אחרים ככל שנדרש, להשתתף בשלוש

משרה מלאה: 3,500 אירו לחודש

פגישות שנתיות, להשגיח בבחינות בכיתות אחרות ועוד מטלות שפרחו כרגע מזיכרוני.
תנאים בכיתה: אין לנו מחשבים. יש לוח שחור לבן, והתלמידים יושבים בזוגות.
משכורת: 3,500 אירו לחודש.
חופשות: שבועיים בסוף השנה, שבועיים חופשת חורף בסוף פברואר, שבועיים חופשת אביב באפריל ועוד כשישה שבועות של חופשת קיץ מיוולי.
מדוע בחרתי להיות מורה: בחרתי במקצוע כדי להחזיר לחברה את מה שקיבלתי ממנה. אני אוהבת ספרות ואמנות ואני חושבת שהחינוך אינטלקטואלי טוב מביא לכך שתלמידים יכולים לחשוב בכוחות עצמם, וזה אולי אחד הדברים החשובים בחייו של כל אדם. עלינו לזכור שדמוקרטיה והתקדמות חברתית אינן יכולות להתקיים ללא תרבות וחינוך.
אוהבת במקצוע: אני אוהבת את זה שהמקצוע מאפשר לי לחשוב ללא הפסקה וללמוד

לקבלת החוברת צרו קשר:
טלפון: 03-6922939 | **פקס:** 03-6928221 | hed@morim.org.il
הקפידו להשאיר פרטים ברורים בפנייתכם: שם מלא, מס' ת.ז. מס' טלפון נייד וכו'.

