



המכללה לחינוך
לטכנולוגיה ולאמנויות

החינוך וסביבו

שנתון המכללה ל"ד

תשע"ב 2012

ISSN 0 792-223X

החינוך וסביבו
כרך ל"ד, תשע"ב - 2012

עורך: פרופ' נמרוד אלוני (בשבתון)
עורך בפועל: פרופ' דן סואן

רכזת המערכת: עדה סער

מערכת: פרופ' יאיר אורון
ד"ר רונית הופמן
דור הררי (בשבתון)
ד"ר יפה כלב
פרופ' דן סואן
ד"ר נירה על-דור

המייסד והעורך הראשון: מרדכי סגל ז"ל

התקנת האנגלית לדפוס: יולנד גוטדינר

הוצאת סמינר הקיבוצים תשע"ב - 2012

צילום העטיפה: עדה סער

עיצוב העטיפה: יהודית בר נתן

הפקה: דפוס אלפא

המשתתפים בשנתון

ד"ר אסתי אדיבי-שושן	ספרות	סמינר הקיבוצים
ד"ר אבשלום אדרת	ניהול וארגון מערכות חינוך	סמינר הקיבוצים
ד"ר אבי אהרונסון	חינוך	מחלקת החינוך התנועה הקיבוצית
ד"ר לביא ארטמן	פסיכולוגיה, ליקויי למידה	סמינר הקיבוצים, מכללת דוד ילין
יורם אפק	אמנות	סמינר הקיבוצים
ד"ר רותי ברקאי	מתמטיקה	סמינר הקיבוצים
ד"ר קובי גוטמן	פדגוגיה והכשרת מנהלים	סמינר הקיבוצים
ד"ר אביקם גזית	מתמטיקה	סמינר הקיבוצים, האוניברסיטה הפתוחה, בית ברל
ד"ר איתן גינזברג	היסטוריה	סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ניצה דוידוביץ	חינוך	מרכז אוניברסיטאי אריאל
פרופי יובל דרור	חינוך	אוניברסיטת תל אביב
ד"ר הילה העליון	סוציולוגיה	המסלול האקדמי המכללה למינהל
ד"ר צפי טימור	חינוך מיוחד, אנגלית	סמינר הקיבוצים
ד"ר רות ירדני	ספרות ולשון	סמינר הקיבוצים
ד"ר יפה כלב	קולנוע וספרות	סמינר הקיבוצים
ד"ר משה לוי	סוציולוגיה	מרכז אוניברסיטאי אריאל
ד"ר ניר מיכאלי	חינוך	סמינר הקיבוצים
מלכה מירום	חינוך	מדור בתי הספר התנועה הקיבוצית
פרופי דן סואן	סוציולוגיה של החינוך	סמינר הקיבוצים, המרכז האוניברסיטאי אריאל
ד"ר דורית פטקין	מתמטיקה	סמינר הקיבוצים
ד"ר רונית פלוטניק	פסיכולוגיה	סמינר הקיבוצים
איל רם	חינוך דמוקרטי	סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב

תוכן העניינים

מחקרים וסוגיות בחינוך

9	דיסלקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים-אורגאניים או קיבעון תפקודי?	לביא ארטמן
21	עתיד הזיכרון ומפעלי ההנצחה של השואה - חקר מקרה	ניצה דוידוביץ' ודן סואן
39	בדרך למנהיגות חינוכית - הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה	קובי גוטרמן
53	מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי	איל רם
69	"זכר ונקבה ברא אותם" - עמדות מורים למתמטיקה כלפי הבדלים מגדריים בחשיבה מתמטית	אביקם גזית
83	רמות החשיבה בגיאומטריה של מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה, בנושאים שונים בגיאומטריה של המישור והמרחב, בנקודות ציון שונות במהלך הכשרתם	רותי ברקאי ודורית פטקין

דרכים ודגשים בפדגוגיה

99	עמדות סטודנטים לגבי שילוב מטלה מקוונת א-סינכרונית וקבוצות דיון בפורומים בתהליך הוראה ולמידה	צפי טימור
113	המורה כיזם חברתי	אבשלום אדרת
127	האם "אלה שמבינים מלמדים"? - הדימוי העצמי-המקצועי של מורים למתמטיקה	אביקם גזית ודורית פטקין

סוגיות בחברה

149	ישראלים? באיזו מידה? - על תפיסת הישראליות של סטודנטים ערבים בקמפוס עברי	דן סואן
173	בארץ המראות: השתקפויות הגוף הנשי בחדר הכושר	משה לוי והילה העליון
193	הפשע השתלם: הרהורים על רצח פוליטי	איתן גינזברג

ספרות, קולנוע ואמנות פלסטית

205	כתיבה באזור אסון - על 'נופל מחוץ לזמן' וספרים נוספים של דויד גרוסמן העוסקים בשכול	אסתי אדיבי-שושן
219	החיפוש אחר הזהות בתוך המבוך - עיון ביצירות בנימין תמוז וא"ב יהושע	רות ירדני
229	שיח בין מלודרמה מודרנית לטרגדיה יוונית בסרט 'אפרודיטה הגדולה'	יפה קלב
247	מסע בין דו לתלת	יורם אפק

בחזרה לבית הספר הקיבוצי

257	הקדמה: בחזרה לבית הספר הקיבוצי	
258	דברי פתיחה: שיח של פדגוגיה חברתית	אבי אהרונסון, מלכה מירום
259	משנתו החינוכית של מרדכי סגל והרלוונטיות שלה בימינו	יובל דרור
267	מחנך-נער-הורה: בית הספר בגישה פסיכו־פדגוגית התפתחותית-אקולוגית במציאות קהילתית משתנה	רונית פלוטניק
277	חינוך קיבוצי ופדגוגיה של תיקון חברתי	ניר מיכאלי
285		תקצירים באנגלית

מחקרים וסוגיות בחינוך

דיסלקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים-אורגאניים או קיבעון תפקודי?

תקציר: המאמר דן בשני הסברים חלופיים לשני ליקויים התפתחותיים: דיסלקסיה ודיסקלקוליה. לפי הסבר אחד, הגורם המרכזי העומד ביסוד שתי ההפרעות קשור למגבלות מבניות של תפקוד המוח. לפי הסבר אחר, מקור ההבדלים בתפקוד המוח הנצפה בין ילדים ללא ליקוי למידה לילדים עם ליקוי למידה, הינו תוצאה של ההבדלים בין האוכלוסיות הללו בניתוח הגירויים האורתוגראפיים והנומריים ('קיבעון תפקודי'). המסקנה העולה מניתוחן של שתי האפשרויות מצביעה על המגבלות הרציניות בהמשגת לקויות הלמידה הללו תחת ההסבר הראשון, לעומת ההסברים המוצעים במונחי 'קיבעון תפקודי' המספקים תובנות תיאורטיות תקפות ופוריות יותר, כמו גם כיוונים פרקטיים אפשריים באשר לתכנון התערבויות מתקנות.

מילות מפתח: דיסלקסיה, דיסקלקוליה, המודל הפונולוגי, קיבעון תפקודי, לקויות למידה.

א. רקע

דיסלקסיה התפתחותית היא כשל מתמשך ברכישת הקריאה, חרף תפקוד קוגניטיבי וחושי תקין. הנחת היסוד בחקר הדיסלקסיה היא שמקור ההפרעה נעוץ בליקויים מוחיים, המסכלים את האפשרות לבסס קשרים איתנים בין סימני הכתב להרכבי הצליל התואמים להם. לפי הגרסה הדומיננטית להסבר הליקוי, מקור התקלה כרוך בייצוג לא הולם של המילים הדבורות בלקסיקון המנטאלי (ספריית המילים במוח): כיוון שבמודל האלפאביתי סימני הכתב מייצגים את סדר ההגאים, ברור כי הניסיון 'ללכוד' מילים כתובות ב'רשת' פונולוגית בלתי הולמת (כזו, למשל, שבה אין מידור מילולי על פי קיטלוג הגאי) יגרום לשיבושים רציניים בהמרת סימני הכתב למסומניהם הצליליים. כלומר, לזיהויין האוטומטי של מילים כתובות בשלמותן מתוך בסיס הנתונים בלקסיקון המנטאלי.

מטרת המאמר הנוכחי היא להציג חלופה רעיונית להמשגת הדיסלקסיה כליקוי מוחי אפרורי. לפי גישה זו, 'הליקויים המבניים' במוח הדיסלקטי אינם הסיבה להפרעה, אלא תוצאה של האופן הגלוי שבו ילדים אלה קוראים (או ליתר דיוק, לא קוראים). פרספקטיבה מחודשת מסוג זה, יש לומר, אינה בגדר 'ציאה מן הקופסה', שכן ברור כי הניסיון, הלמידה והתרגול של כל מיומנות משפיעים בוודאות על המוח. אין שום תימה בכך שמוחותיהם של המגננים בכינור, השולטים בכתב ברייל או הדוברים בשפת הסימנים, שונים ממוחותיהם של הלא מגננים, הקוראים המיומנים או המדברים.

האלמנט החדשני היחיד ברעיון המוצע קשור אך ורק לעובדה שעצם הקריאה הדיסלקטית (מה שילדים עם דיסלקסיה עושים כאשר הם מנסים לקרוא) אינו נלקח בחשבון כמקור מרכזי בהפרעה זו. ממה נובעת ההתעלמות ממרכיב שעשוי להיות חיוני לאטיולוגיה של הדיסלקסיה?

ב. תפיסת הדיסלקסיה ככשל מוחי

תפיסת הקריאה מומשגת במונחים של פענוח מן הכתב. לפי תפיסה זו, הפקת מילה דבורה מתוך הרכב אורתוגראפי נתון (מילה כתובה) נעשית באמצעות איתורה וזיהויה בלקסיקון המנטאלי כיחידה פונולוגית. האיתור מודרך (כמו חיפוש בספריה) על ידי השוואת המידע המתקבל מהקוד הגראפי (האותיות וסימני הניקוד) לממדי הקטלוג של המילים הדבורות, הממוינות ב'ספריה המוחית' על פי 'מפתח' פונולוגי, סמנטי, מורפולוגי וכו'. אם מוצא ה'ברקוד' התואם מן המילה הכתובה, תאור המילה ותזוהה. בקריאה קולית יתוסף לכך הליך נפרד, הכרוך בהפעלת תוכנית להיגוי המילה לשפת הצלילים.

מובן כי מטאפורה זו של פענוח היא מושכת מאוד וקלה לעיכול. יותר חשוב, משעה שאומצה קשה ביותר לחשוב על חלופה רעיונית אחרת. נקודה נוספת שראויה להדגשה כרוכה בהשלכות של מטאפורה זו לגבי חיפוש הפגם בקריאה. אם אמנם מדובר בהליך שבמרכזו עומד האתגר של פענוח צופן (השפה הכתובה), הרי שהתקלות האפשריות בקריאה יתוחמו מראש לתנאים העלולים להקשות על פיצוחו של אותו צופן: הבחנה בין הגאים, מיפוי סימני הכתב להגאים, רגישות חזותית לסימני הכתב, הקצאת קשב לאופן הופעתם הסדרתי ('רצף חזותי'), ויעילות ארגונו של הלקסיקון המנטאלי ביחס למידע המתקבל מסימני הכתב. אגב, משלל האפשרויות לקושי בפענוח, רק האלמנט האחרון (ארגון הלקסיקון) 'שרד' תיאורטית בספרות המחקרית (למשל, לם, 2011).

מכל מקום, מובן כי תחת קונספציית הפענוח כ'מנוע' העיקרי של הקריאה, נראות תגובות הקריאה המשובשות של בעלי הדיסלקסיה כסימפטומים גרידא וכתופעות לוואי לשיבוש מוחי קודם (ארגון הלקסיקון) המונע מלכתחילה את תפעולה היעיל של מלאכת הפענוח. קונספציה זו מוצאת ביטוי גם בשדה הפרקטי של אבחון לקויות קריאה: לילד מוגשת סוללה של מבדקים להערכת תפקודם של מנגנוני העיבוד, העומדים ביסוד מלאכת הפענוח (מבחני תפיסה שמיעתיים, רצף חזותי, זיכרון עבודה שמיעתי, מבדקי מודעות פונולוגית וכו'). עמדת (השלילית) לגבי התנהלות זו מוצגת במקומות אחרים (למשל, ארטמן, 2007, 2011).

ג. ממצאי המחקר

ממצאי המחקר, שנצברו בעשרות השנים האחרונות (ראו למשל, לם, 2011), מצביעים על כך שבעלי דיסלקסיה אינם מראים קשיים יוצאי דופן במיומנויות של הבחנה שמיעתית, ואינם מתקשים במידה חריגה ברכישת כללי המיפוי של סימני הכתב להגאים. כמו כן, הם אינם סובלים מרגישות חזותית מופחתת. המעוז האחרון, אפוא, להגנת קונספציית הפענוח צריך להיות ממוקד ביעילות ארגונו של הלקסיקון המנטאלי ביחס למידע המתקבל מסימני הכתב. ואמנם כאמור, הסבר ברוח זו הוא המודל הדומיננטי זה כמה עשורים להבנת ההפרעה הדיסלקטית.

לפי גישה זו (ולהלן, המודל הפונולוגי, למשל, Snowling, 2000), ילדים שהספריה המילולית במוחם אינה מקוטלגת, מאורגנת ובת-שליפה בצורה פרטנית (כלומר, ברמת ההגאים) לא יוכלו לרכוש את הקריאה באופן תקין, שכן האותיות וסימני הניקוד מייצגים, בראש וראשונה, הגאים. רק ילדים שרמת הרזולוציה המוחית שלהם עבור מילים דבורות מספיק גבוהה (ברמת ההגה), יוכלו להגיע לאוטומטיזציה בתפעול רצפים של סימני הכתב לכדי זיהויים כיחידות פונולוגיות (מילים דבורות).

חשוב לציין כי המודל הפונולוגי הפיק מספר ניכר של ניבויים שנמצאו נכונים ותמכו בקונספציה זו של הדיסלקסיה (למשל, סנולינג, 1992): לעומת ילדים ללא דיסלקסיה, ילדים עם דיסלקסיה מתקשים מאד בפענוח מילות טפל (מילים חסרות משמעות כמו בסשר), בחזרה על מילים מושמעות שאינן כלולות באוצר המילים שלהם, במבדקי מודעות פונולוגית ובמבחנים אחרים (שאינם כמובן מבחני קריאה), שכולם דורשים תפעול הגאים לפי דרישה.

יתר על כן, מתברר כי ילדים רבים, שמבדקיהם הפונולוגיים נמצאו ברמה נמוכה מאוד בגיל הגן, היו גרוועים בקריאה יותר מאשר עמיתיהם שציוניהם במבדקים אלה היו גבוהים יותר. גם לטיפול היכולת הפונולוגית בגיל הגן בקרב ילדים אלה הייתה השפעה חיובית ביותר על רכישת הקריאה בבית הספר, וזאת לעומת ילדים עם קשיים דומים שלא קיבלו טיפוח כזה.

מכל מקום, במהלך השנים תועדו כמה תופעות שהינן בעייתיות במיוחד עבור המודל הפונולוגי:

- ♦ ילדים רבים, שאותרו כבעלי דיסלקסיה על פי מיומנויותיהם הפונולוגיות החלשות, שוקמו בהצלחה ניכרת ובהשקעה חינוכית קצרה יחסית, אם כי אינטנסיבית. הסיפור המדעי תוקן עבורם – הם הוגדרו כ'לקויי הוראה' (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). מעניין, כי לאלה שמתקדמים ברכישת הקריאה, למרות מגבלותיהם הפונולוגיות ובעקבות הוראה מתקנת, התיאוריה מתייחסת כאל ילדים המסוגלים להשתמש ב'משאבים מפצים' (Snowling, 2000). נראה כי גבולותיה של התיאוריה הורחבו לממדים כאלה שכל פגיעה תהיה בתוך המטרה.

- ♦ לפי התיאוריה, שכלול המיומנויות הפונולוגיות (זיהוי, ניתוח, מיזוג ותפעול הגאים לפי דרישה) כרוך בהתפתחות 'טבעית' של ההבשלה הביולוגית וההתנסויות הכרוכות בה. הממצאים בעברית מצביעים על כיוון הפוך: הגורם המרכזי בשכלולן של מיומנויות פונולוגיות הוא... לימוד הקריאה והכתיבה! (המר, בנטיין, קאהן, 1992).
- ♦ המודל מנבא כי באוכלוסיית הילדים עם הדיסלקסיה יהיה פלח גדול של בעלי קריאה משובשת ללא תקנה (המילים הנקראות נשמעות חסרות מובן – 'דיסלקסיה פונולוגית') ופלח קטן בהרבה של בעלי קריאה 'מצרפת' (דיסלקסיה 'שטוחה'). נראה שבקריאת העברית התמונה מתהפכת: מרבית לקויי הקריאה הם כנראה מהסוג 'השטוח' (Lamm, and Epstein, 1994). הסיפור התיאורטי נשאר עמיד גם לנוכח טלטולו: הממצאים בשפה העברית, המראים כי חלק ניכר מ'הדיסלקטים העבריים' הם 'שטוחים' ולא 'פונולוגיים', יוחסו לפגמים פונולוגיים 'מתונים וסמויים' גם בקרב בעלי הקריאה המצרפת (שר, 2005).
- ♦ ניתן היה לנבא בוודאות מן התיאוריה, כי בקרב ילדים הנכשלים באופן חמור במיוחד במטלות פונולוגיות יהיה שיעור אפסי של קוראים תקינים. במחקר שנערך לאחרונה בארץ (אך עדיין לא פורסם) לא נמצא לכך אישוש: שיעור ניכר מהילדים הללו נמצאו כקוראים תקינים (פרופ' קאהן, תקשורת אישית).
- ♦ אמנם, כפי שדיווחתי, אימון פונולוגי מוקדם בקרב ילדי גן, ובמיוחד בקרב קבוצות הסיכון, נמצא כמקדם רכישת הקריאה בכיתה א', אבל אימון כזה יעיל רק כאשר הוא מלווה בהצגת אותיות ה-א"ב וידיעת שמותיהן וצליליהן (Snowling, 2000). כלומר, מה שמצאו החוקרים ניתן לניסוח פחות מלהיב ממה שנשמע תחילה: אימון בקריאה בגיל הגן מסייע לקריאה בכיתה א'.

ד. תפיסה חלופית של הליך הקריאה ורכישתה

תפיסת הקריאה כפענוח מעוררת בעיות בלתי פתירות: בשפות כתובות רבות האות היא בחזקת 'משנתה' של ממש. למשל, אמות הקריאה (האותיות אהוי) מייצגות גם עיצורים וגם תנועות. יתר על כן, העברית הכתובה חסרת הניקוד עתירה במילים הומוגראפיות (אותו כתיב אך מבחר צלילים – סָפֶר, סֵפֶר, סִפֵּר וכו'), דבר שהופך מילים רבות ל'תבניות הצבה' עבור ערכים צליליים. כך למשל, לצירוף האותיות 'יו' בסוף מילים כתובות יש ארבע (!) אפשרויות היגוי. יש גם מילים שאינן הומוגראפיות (ארנבת). איך ידעו הילדים במהלך רכישת הקריאה מה הן מילות 'משנתה' ומה הן 'הקבועים' עוד לפני שהתגבשו ייצוגים אורתוגראפיים שלמים ומדויקים עבור שתי קבוצות המילים? מניין יודעים הילדים (מראש) מה הטווח של הערכים הצליליים אותם יש להציב? האם הקריאה היא ניסוי וטעייה בהצבת מקרי צליל לאותיות? האם למשל, אצל ילדי המגזר החרדי (הקוראים חומש בגיל צעיר) כוללת התכולה של הלקסיקון

המנטאלי ערכים מקראיים למרות שחלק מהם דוברי יידיש כשפת אם? ברור שאם יסוד התהליך היה כרוך בפענוח הכתב, לפי המהדורה ההסברית השלטת, רכישת הקריאה הייתה נמשכת לאין קץ.

במקום אחר (ארטמן, 2010) הצגתי באופן מפורט הצעה להמשגה מחודשת של הליך הקריאה ורכישתה, שמאפשרת להתמודד בהצלחה עם הבעיה הבאה: כיצד בפרק זמן קצרצר יחסית הופכת האורתוגרפיה באופן ישיר, ולא דרך תרגומה להגאים, לתוכנית הפעלה דיבורית. לפי המודל שהצעתי, 'התצוגה האורתוגראפית' (המילה הכתובה) מתופעלת על ידי הקורא באמצעות תוכנית היגוי ה'תפורה' מלכתחילה **עבור חלקיה הספציפיים** של המילה הכתובה.

במילים אחרות, הילד מתאים (למעשה, עורך מחדש) את מבנה הגירוי האורתוגראפי (הרכב האותיות) לתוכנית היגוי ייעודית. כך למשל, לפי המודל, האותיות במילים 'תבשיל' ו'תזמורת' מופשטות לצורני השורש (ב/ש/ל, ז/מ/ר) וצורני הגזירה (תXXX, תXXX) – וזאת למען תוכנית היגוי מוכללת ליחידות המשקל התבניתיות הללו (שנראית אולי כמו: 'שבץ לפי הסדר את העיצורים 'ז' 'מ' 'ר' לתוך 'התוכנית הקולית' של: 'ת'XXX'ת'. אגב, אין להוציא מכלל אפשרות כי תוכניות ההיגוי עצמן הן ש'משרות' על הרכב האותיות את אופי עריכתן המיוחד למקטעים צורניים, אבל עניין זה הוא מחוץ למסגרת הדיון הנוכחית).

מובן כי מספר 'התבניות הקוליות' הללו (המצויות כבר ברפרטואר הפקת הדיבור של הילד), קטן לאין ערוך ממספר המילים שיש 'לקטלג' בלקסיקון על פי המודל הפענוחי, ומכאן המהירות המסחררת של רכישתה האוטומטית של הקריאה.

לפי המודל (ארטמן, 2010), מה שנשקף מן הכתוב וחזרה אלינו **אינו** מצגת חזותית מוצפנת, שאנו מתרגמים אחר כך לצלילים התואמים. מה שאנו רואים במילים (כקוראים מיומנים) אלו סכימות היגוי/הבעה המהוות טריגר ישיר להפקתה/שחזור של תוכנית היגוי דיבורית. מערך האותיות במילה מהווה עבור הקורא 'טריגר דיבורי'.

תוכנית 'העריכה המחודשת' של המילה הכתובה כוללת, למעשה, שלושה עקרונות 'קיבוץ' צורניים (מורפמיים): צורן **השורש**, צורני **הנטייה** (בפעלים מדובר בצורני זמן וגוף, ובשמות מדובר בצורני ריבוי, צורני מין, כינויי קניין, וצורני סמיכות), וצורני **הגזירה** (בפעלים מדובר בתבניות הבניינים ובשמות מדובר בתבניות המשקלים ומוספיות). כאמור, לפי המודל 'טריטוריות' מורפמיות אלה הופכות לסכימות היגוי מופשטות לשם תוכנית הפקתן הפונטית. במילים אחרות, הצורנים הופכים להיות **האותיות** החדשות של המילה, וישמשו כ'תת-סכימות' לתוכנית היגוי הפונטי של המילים הכתובות.

רכישת הקריאה והאוטומטיזציה שלה תהיה כרוכה, אפוא, בהבניה מחודשת של המילים הכתובות: מגזרי אותיות במילה יקובצו לתוך סכימות היגוי מופשטות (הצורנים) לשם תוכנית פונטית לשחזורן הדיבורי. התוכנית הפונטית על מקבצי אותיות הצורן היא המעצבת, בסופו

של דבר, את היגוייהן הסופיים של המילים הכתובות, כמו שהתוכנית המוטורית להכנת קפה הופכת את מרכיביו (מים, גרגרים של קפה) למשקה. באותו אופן, הצורנים מהווים את ה'מסד' או 'החומרים' שמהם עשויה תוכנית ההיגוי הפונטית ('החומרה'), ואינם כשלעצמם תוכנית ההיגוי עצמה ('התוכנה').

כאמור, מנגנון ההיגוי עצמו אינו צריך, כמובן, להיות 'מומצא מחדש', שכן הוא חלק אינטגרלי מהפרטוראר הקוגניטיבי של הפקת הדיבור של הילד, שגובש כבר בשלבים המוקדמים ביותר של התפתחות הדיבור עצמו. רות ברמן (ברמן, 1997) הראתה כי מגיל שלוש-ארבע ניכרת פרודוקציה מבנית של צורות מילים אפשריות והתאמתן לפועל, לשם המבצע ולשם המציין מצב מופשט ('BASHUL' במקום מבושל, 'MEZUBAIM' במקום צבועים, 'צמיאות' במקום צמאון, 'ניחות' במקום מנוחה, 'מסתורק' במקום מסורק, 'מדלוקה' במקום דלוקה, 'ניכפתר' במקום נתכפתר וכו').

תוכניות היגוי מוטוריות 'אבטיפוסיות' אלה מלוטשות בהדרגה לכדי ייצוגים דקדוקיים קבילים. לפי המודל, המוצע גם בקריאה, מתבצעת 'פרודוקציה מבנית' המתבססת על שחזור 'תוכניות היגוי אבטיפוסיות' של הרכב צורנים נתון, למענו קיימת תוכנית הפקה פונטית-אלגוריתמית (כנראה באזור ברוקה במוח האחראי על הפקת הדיבור).

ה. השתמעויות לגבי המשגת הדיסלקסיה כקיבעון תפקודי

המקרים הקשים של הדיסלקסיה הם אלה שבהם מקבצי האותיות אינם מופשטים לכדי 'סכימות היגוי' תואמות ברמת המורפמה, ולפיכך מחייבים את הילד 'לפרק' את המילה הכתובה אות אחר אות. במקרה אחד כזה תיתפס כל מילה כתובה כצג של 'משתני הצבה' עבור הצלילים התואמים שיש לשבצם כנגד האותיות ('המשתנים').

ניתן לנבא כי קבוצת האותיות שתהווה עבור ילד כזה מכשול רציני ביותר, תהיה הקבוצה של אימות הקריאה (אה"י). אותיות אלה מתפקדות הן כעיצורים והן כתנועות, ולכן יקשה מאוד על הילד להתמודד עמן כ'משתני הצבה' צליליים. כתיבתם של ילדים עם דיסלקסיה ממחישה את 'העיוורון' שלהם לאותיות אלה, שכן הם ממקמים אותן במילים באופן חסר פשר. אלו המקרים הקשים ביותר, אך גם הנדירים יותר של דיסלקסיה התפתחותית 'פונולוגית'.

מקרים אחרים, שנראים קלים יותר, מסווגים בספרות תחת הכינוי 'דיסלקסיה שטוחה'. אלה ילדים עם קריאה מסורבלת, איטית, נעדרת אינטונציה ו'מצרפת'. נראה כי במקרים אלו הטמעת סכימות ההיגוי לתוכניתם הדיבורית מבוססת על החלפת המורפמה כיחידת ניתוח (לתוכנית הפונטית) ביחידה הברתית (ש-לום). ילדים אלה נאלצים להשתמש במתאמים שבין אתרי מקומות האות לבין היגויה (למשל, 'א' או 'ה' סופיות הן 'שותקות'. 'הת' בתחילת מילה תהיה בהסתברות גבוהה HIT אלא אם כן הסופית תהיה ה', וכו').

והנה העניין החשוב: למעשה, בכל אחד מהמקרים שתוארו אין לילד התנסות ממשית בקריאה כקריאה. עניין זה הוא בעל חשיבות רבה. כל הרכישות האוטומטיות מחייבות אימון ישיר בביצועה של ההתנהגות הרלוונטית במדיום הרלוונטי (אנו לומדים לשחות על ידי שחייה במים עמוקים, להקליד על ידי הקלדה במעבד תמלילים, נהיגה על ידי נהיגה במכונית). המקרה של קריאה אינו יוצא דופן: אנו לומדים לקרוא על ידי הפעלתה של תוכנית היגוי הירארכית על טקסט. לעומת זאת, כיוון שהילד עם הדיסלקסיה אינו מרפה מניסיונותיו לחלץ מן האותיות את הגאיהן כאסטרטגיה דומיננטית, שאינה למעשה הפעולה הנדרשת בקריאה, הוא בעצם מבצע התנהגויות לא רלוונטיות, שיסכלו כל אפשרות לרכישתה האוטומטית של הקריאה.

כיוון שלמידה אוטומטית נרכשת רק כאשר מתבצעות הפעולות הרלוונטיות, ניתן לומר כי ילד עם דיסלקסיה נותר לקוי קריאה כי... מעולם הוא לא באמת קרא. דיסלקסיה והיעדר התנסות בקריאה PER SE הם היינו הך. יתר על כן, ללא התערבות מתקנת, המיועדת לשינוי אסטרטגיית הקריאה, המוח הדיסלקטי יעוצב כמוח דיסלקטי. מובן שהצצה במוח כזה תראה שינויים ניכרים לעומת מוחות של קוראים תקינים.

האם זו בעיית פרשנות גרידא? האם ניתן לפרש את העובדות כליקוי מוחי מובנה, או שיש לבחור בפרשנות החלופית, לפיה המוח הדיסלקטי הינו מוח תקין לגמרי של מי שהתנסה בפעילות חלופית לקריאה? נדמה שאין זה מצב העניינים: ראשית, ברור כי קיבעון תפקודי ביחס להוראות ההפעלה הנתונות במילה הכתובה (למשל, הניסיון להמיר את האותיות בצליליהן לפי סידורן במילה, או להפעיל תוכנית היגוי הברתית), אינו כשלעצמו עדות לפגם מוחי. שנית, אין ספק כי מוחות אלה שונים ממוחות המשתמשים ב'הוראות ההפעלה' הפונקציונאליות שתוארו קודם. שלישית, גם אם המודל שתואר הינו שגוי לחלוטין (כמה תיאוריות נכונות בפסיכולוגיה אתם מכירים?) – אין להתעלם מן האפשרות לפיה השונות המוחית, הנוצרת מתוך ההבדלים באופנויות הספציפיות שבאמצעותן מתופעלים סימני הכתב, היא העומדת ביסוד ההבדלים בין מוחות דיסלקטיים לתקינים, ולא איזשהו פגם מבני שקדם לרכישת הקריאה. רביעית, ממצאי המחקר מצביעים על כך שמוחותיהם של דיסלקטים שהגיבו בחיוב להוראה מתקנת בקריאה הפכו דומים ביותר למוחותיהם של קוראים תקינים (Richards, Berninger, 2008).

כל הנ"ל אין בהם כדי לטעון דבר, הן לגבי חומרת ההפרעה והן לגבי האפשרות שמקורה גנטי. מאוד לא פשוט להנחיל שינויים בהרגלי 'קריאה' כל כך חזקים (בהקשר של הוראה מתקנת למשל). ברור גם שייתכן כי הנטיות הללו, שמתבטאות בתפעול 'מקובע' של סימני הכתב, נעוצות בין היתר (וכפי שכבר ידוע) בהעברה גנטית.

1. התסמונת הדיסקלקולית: כשל מוחי או קיבעון תפקודי?

הדיסקלקוליה הינה כשל כרוני בעיבוד מידע נומרי וחשבוני חרף תפקוד קוגניטיבי וחוש תקין. תפוצת ההפרעה נאמדת בכ-6% וגם היא, בדומה לדיסקלקסיה, מיוחסת לליקוי מוחי מובנה (באזור ה-IPS). כך למשל, מציינים הניק ועמיתיו (הניק, רובינשטיין, אשכנזי ומרק-זיגרון, 2010): "הרושם הוא שמדובר בפגיעה ייחודית בתפקוד המוח, שגורמת להופעת בעיות בתהליכים בסיסיים של עיבוד מידע נומרי כמו עיבוד אוטומטי או סמוי של כמויות או מספרים" (עמ' 120, ההדגשה שלי). כפי שניתן להבחין בקלות מתוך הציטוט, גם בתחום זה ניכרת השפעתה של הקונספציה, לפיה מקור ההפרעה נעוץ בכשל מוחי המסכל את האפשרות של ילדים הסובלים מבעיה זו ליצור זיקות אוטומטיות בין נתונים כמותיים לבין סימולם הספרתי. למותר לציין שאנו עדיין רחוקים מלהבין כיצד נרכשות תובנות חשבוניות, גם כשמדובר במטלות המנייה הפשוטות ביותר ("תן לי חמישה דוכים מן הערימה"). מכל מקום, ניתן להבחין באנלוגיה מסוימת בין האתגר הכרוך בתפעול המודל האלפאביתי לבין המודל של סולם המספרים הטבעיים. בשני המודלים מערכת הסימנים מהווה 'מודל של' ו'מודל בשביל' (בז'רגון של האנתרופולוג גירץ): סימני הכתב ממפים את זהות ההגאים במילה הכתובה (מודל של), ו'אוצרים' את הוראות הרכבתם ותפעולם הקולי (מודל בשביל). סימני החשבון מייצגים, כ'מודל של' את אופי סיווגן של כמויות והמניפולציות עליהן באמצעות סולם שמות המספר ושמות הפעולות ('שמונה' ו'שש', חיבור או חיסור, למשל).

סימנים אלה, לחילופין, 'אוצרים' את הפעולות הנדרשות להפקתן של אותן כמויות (למשל, מנייה) והמניפולציות עליהן (גרירה או תוספת) במונחים עשרוניים (מודל בשביל). אולם, בעוד 'הכללים' לתפעול יעיל של המודל האלפאביתי **גלומים כבר ביכולת קיימת** של הדיבור (ו/או בארגון הלקסיקון על פי הגרסה הפענוחית), 'הכללים' לתפעול יעיל של סימני פעולות החשבון והערכים הכמותיים המיוצגים ספרתית, אינם גלומים ביכולת בת-קיימא. במילים אחרות, ילדים אינם נולדים עם ציוד מוקדם המאפשר להם להמיר בקלילות פעולות חיבור נתונות בסכומים ידועים, או פעולות חיסור בהפרשים התואמים להם. ואמנם, תרגילים 'פשוטים' כמו $2+3$ יהיו כרוכים בתחילת הדרך ההתפתחותית בגיוס פרוצדורות מסורבלות לפתירתם.

יתר על כן, פרוצדורות אלה עלולות למסך לחלוטין את התובנות החשבוניות החיוניות ביותר. תרגיל פשוט כמו זה יהיה כרוך ב'הפרטת' הספרות לשני סבבי מנייה: סבב אחד המושג על ידי הרמת אצבעות הידיים התואמות לכמויות המיוצגות (ביד אחת או בשתי הידיים), וסבב שני של מנייה הכוללת את סך האצבעות שהורמו. מובן כי הליך כזה, שאופייני לילדים צעירים, מגדיל את ההסתברות להתפרקות הזיקה שבין זהות המחוברים לסכום המתקבל. בצורה זו תסוכל לחלוטין התובנה לגבי משמעות הסכום ('5'), כמו גם האפשרות ליצור אסוציאציה

מנטלית בין המחברים לסכום, שתוכל להישלף לפי הצורך מן הזיכרון. גם אם אותה פעולה 'משתכללת' ומתבצעת כתנועה על מסלול ציר המספרים, ההופכים להיות בצורה זו 'מקומות' על מסלול (אחד, שניים, שלוש... ארבע, חמש) – התוצאה זהה.

דוגמה נוספת ל'קיבעון התפקודי' לקוחה ממקרה אנקדוטאלי: ביקשתי מסטודנטית, שהצהירה כי היא 'דיסקלקולית מאובחנת', לבצע את התרגיל הכתוב הבא: $1+1+1+1+1$. הסטודנטית ניגשה למטלה באסטרטגיה של צבירה מופרטת זהירה: אחד ועוד ארבע הם חמש, ועוד אחד הם... וכו'. כאשר שאלתי האם תוכל לבצע אחרת את התרגיל הזה, היא השיבה בשלילה ("יש דרך אחרת?"). כאשר הצגתי לה חלופה אחת (ארבע...חמש, שש, שבע, שמונה), היא טענה בחיוך מבויש כי לעולם לא הייתה מעלה אפשרות כזו בדעתה. גם החלופה השנייה: לחבר לארבע את ארבעת ה'אחדים', נעלמה מעיניה.

לפי ניסיוני, ניתן גם ליצור באופן מלאכותי 'סימולציה' פשוטה ל'קיבעון התפקודי' מהסוג הדיסקלקולי. הסבירו לסטודנטים מהו בסיס חמש וכיצד יש למנות ולסמל את שמות המספר בבסיס זה (1,2,3,4,10,11,...). עכשיו, הציגו בפניהם שתי בעיות אריתמטיות 'קלות' באותו בסיס (למשל, $44+44$, $42-34$). מניסיוני (אני מציג בעיות אלה כדי להמחיש לתלמידים את 'החוויה' הדיסקלקטית הכל כך מתסכלת), התנסות זו לא רק שמעוררת אמפתיה כלפי המתקשים בתחום, אלא יש בה להבהיר היטב את הרעיון שאני מנסה להציג כאן.

כך למשל, סטודנטית שניסתה לפתור את תרגיל החיבור רשמה על הלוח 44 ואחר כך החלה לרשום 100,101,102, ועשתה כך עד למספר (הנכון) 143, תוך שציינה כי היא צריכה לרשום עשרים וארבעה מספרים כאלה (44 בבסיס חמש הוא 24 בבסיס עשר).

תלמידה אחרת, בתרגיל החיסור, ציינה שכיוון שאי אפשר לחסר 4 מ-2 היא 'תעביר' מהארבע 'אחד' ("כמו בתרגיל חיסור") ואז "יהיה לה לעשות רק 4-12". כדי לבצע את התרגיל (הפשוט הזה?) היא סימנה לאחר מחשבה ממושכת על הלוח שבעה קווים (עבור 12), ואחר כך מחקה ארבעה מהם ("התוצאה היא שלוש?" היא שאלה אותי בהיסוס). למותר לציין שזמן קצר לאחר הפתרון היא לא הייתה מסוגלת לזכור מה היה בכלל התרגיל. אני מניח כי גם לחלק מכם כל העניין נראה מסובך, קשה וטרחני.

כאמור, איננו יודעים עדיין מה מאפשר לילדים ללא דיסקליה לעבור את 'משוכת ההפרטה'. אולם מה שאנו כן יודעים הוא, שאצל דיסקלקולים השימוש העקשני והכרוני בפרוצדורות 'מופרטות' ומוחשיות לצורך חישובים פשוטים, מופיע תדיר בלוויית יכולת אחזור דלה של עובדות חשבוניות. ניתן לומר כי 'הגמישות' הנדרשת ביצירת שקלוליות מעבר, בין מקומו הסידורי של שם המספר בסולם המספרי לתפקידיו הסמנטיים המגוונים (**כמהה שמי** – 'ערוץ 2', **כסודר** – 'מוטי זכה במקום האחד עשר בתחרות', **כמונה** – 'יש שלושה ארנבים בקופסה', **כמודר** – 'הוא נמוך מרמי בשלושה סנטימטרים', **וכצובר** – הספרה 1 במספר 12 מייצגת

'צביר' של עשר), מצויה מחוץ להשגתם של ילדים אלה. הדבר דומה לקושי של טירון במשחק השש-בש ביצירת השקילות (ההפוכה) שבין המספרים המופיעים על הקוביות לבין המקומות האפשריים שאבני המשחק יכולות לתפוס בלוח: הטירון סופר, המומחה ממקם. אך האם נוכל לומר עתה כי מדובר בפגם מוחי? האם לא נוכל לומר במקום זאת, כי בגלל ההישענות המקובעת על תפעול נשנה של פרוצדורות מנייה 'מופרטות', יש לנו פשוט מוח אחר, שעוצב בהתאם למה שהילד מבצע הלכה למעשה? האם יש להתעלם מן האפשרות לפיה השונות המוחית הנוצרת מתוך ההבדלים באופנויות הספציפיות שבאמצעותן מתופעלים סימני החשבון היא העומדת ביסוד ההבדלים בין מוחות דיסקלקוליים לתקינים, ולא איזשהו פגם מבני שקדם לרכישת החשבון? האם שחקן השש-בש, הנוטה 'להוליד' את אבני המשחק על ידי ספירה, הינו בעל מוחי מובנה? — שפטו בעצמכם!

לפני שתגיעו להכרעה מושכלת, זכרו את הטענות הקודמים (לגבי הדיסלקסיה): ההסבר החלופי המוצע כאן אינו אומר כמובן דבר לגבי חומרת ההפרעה (היא קשה מאוד) והן לגבי האפשרות שמדובר בגורם גנטי: לא פשוט להנחיל שינויים בהרגלי חינוך כל כך חזקים. ברור גם שאפשר כי הנטיות הללו, שמתבטאות בתפעול מקובע של סימני החשבון, נעוצות בין היתר (וכפי שכבר ידוע), בהעברה גנטית. אל תיתנו לעובדות אלה לבלבל אתכם! ולבסוף, התחילו להרהר בקונספציה של לקויות למידה בכלל ככשלים מוחיים מובנים: האם לא הגיע הזמן להיפטר כבר מן הקטיגוריה האבחונית המתעתעת הזו?

מקורות

- ארטמן, ל' (2007). הצלחה מסחררת ראשית: אבחון לקויות למידה בתחום הקריאה. **החינוך וסביבו**, 29, 67-82.
- ארטמן, ל' (2011). תעשיית האבחונים. **הד החינוך**, פ"ה, 77-80.
- ארטמן, ל' (2010). קסמי מסע רכישת הקריאה ותלאותיו. **החינוך וסביבו**, ל"ב, 9-36.
- ברמן, ר' (1997). עיון ומחקר ברכישת השפה העברית כשפת אם: ראשית רכישת התחביר וצורות השיח. בתוך: **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה**. עורך: יוסף שימרון. מאגנס, ירושלים.
- המר, ר', בנטיין, ש', וקאהן, ס' (1992). השפעת לימוד הקריאה בכיתה א' על התפתחות המודעות הפונולוגית של ילדים. **מגמות**, ל"ד, 442-455.
- הניק, א', רובינשטיין, א', אשכנזי, ש', מרקזיגרון, נ' (2010). היבטים נוירוקוגניטיביים בעיבוד מידע נומרי. **אוריינות ושפה**, 3, 113-130.
- לם, א' (2011) דיסקלקיה: ליקוי עצבי-חישובי. **הד החינוך** פ"ג, 70-73.
- סנולינג, מ' (1992). **דיסלקסיה: נקודות מבט לתפיסה התפתחותית, להבנת הקריאה והיכולת לאיית**. צ'ריקובר, תל אביב.
- שר, ד' (2005). דיסלקסיה בעברית. **סקריפט-אוריינות: חקר, עיון ומעש**. 9, 9-39.

- Ehri, L.C. (2005). "Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues", **Scientific Studies of Reading**, **9**, pp.167-188.
- Lamm,O., and Epstein, R. (1994). "Dichotic Listening Performance Under High and Low Lexical Word Load in Subtypes of Developmental Dyslexia", **Neuropsychologia**, **32**, pp. 757- 785.
- Richards,T.L., Berninger, V.W. (2008). "Abnormal fMRI Connectivity in Children with Dyslexia During a Phoneme Task: Before But Not After Treatment", **Journal of Neurolinguistics**, **21**, pp. 294-304.
- Snowling, M. (2000). **Dyslexia**, (2nded). Oxford: Blackwell.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scanlon, D. (2004). "Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades?", **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **45**, pp. 2-40.

e-mail: alavi64@bezeqint.net

עתיד הזיכרון ומפעלי ההנצחה של השואה – חקר מקרה

תקציר: בשנת 1998 הוקם כוח משימה בינלאומי להנצחת השואה, הכולל נציגי מדינות המתחייבות לפעול כדי שהוראת השואה תעמוד במקום מרכזי בעולם. גם החלטת האו"ם 60/7 לקיים את יום הזיכרון הבינלאומי לשואה ב-27 בינואר בכל שנה, אילצה מדינות רבות לחשוב מחדש על האופן שבו יעוצבו לימודי השואה.

מאמר זה מציג מסקנות מתוך ממצאי מחקר שערכו המחברים, במטרה לבחון את הוראת השואה מנקודת מבט אוניברסאלית כחקר מקרה של אחת ממדינות אירופה – צרפת, תוך התייחסות השוואתית לנעשה בישראל, ותוך התייחסות להיבטים פורמאליים ואפורמאליים של מעשה ההוראה. מטרת החוקרים הייתה לשפוך אור על אירועים חינוכיים המתרחשים במהלך הוראת השואה בבתי ספר בעולם. חקר המקרה בצרפת התייחס לתלמידים הלומדים בבתי ספר לא יהודיים. בנוסף, בצרפת, כמו בישראל, נמצא אחד ממכוני השואה הגדולים, ה"ממוריאל". המאמר ינסה לעמוד על מקומו של מכון השואה בהוראת השואה וזיקתו לתוכניות הבית ספריות.

במאמר נשאלת השאלה האם ובאיזו מידה הוראת השואה מהווה גורם פוטנציאלי מאחד, המדגיש את המשותף בין בני האדם. מסקנות המחקר מעלות כי ראוי ורצוי להציג נקודת מבט הוליסטית, שבה יש מקום גם לאתנוצנטרי-לאומי-ייחודי וגם לאוניברסאלי, על ידי הצגת ההיבטים היהודיים, כמו גם הכלל-אנושיים, של מכונת רצח שתוכננה ונהגתה בידי אדם.

מילות מפתח: שואה, הנצחת השואה, מסעות לפולין, לקחים אוניברסאליים, לקחים אתנוצנטריים-ייחודיים.

פתח דבר

בחודשים אפריל עד יולי 2010 בדק משרד מבקר המדינה את טיפולו של משרד החינוך במסעות של תלמידי התיכון לפולין. המבקר התייחס לפן הפדגוגי וטען כי חלפו שני עשורים מאז הגדיר משרד החינוך (אתר משרד החינוך, 2005) את מטרות המסע. בפרק זמן זה חלו תמורות רבות, הן באירופה והן בחברה הישראלית, אולם משרד החינוך לא שב לבחון את מטרות המסע. הערתו של מבקר המדינה מעלה את השאלה האם לא הגיעה העת לתוכנית בינתחומית, המשלבת כוחות עם מערכות חינוך ברחבי העולם, במטרה ליצור אחידות ואיזון מבחינה תכנית,

רגשית וערכית בתוכניות הלימודים בין הפרטיקולארי-ייחודי (שואת היהודים) לאוניברסאלי (נהרות הדם ששפכו הנאצים בקרב עמים אחרים במלחמת העולם השנייה)?

בשנים 2010-2011 התקבלו שלוש ההחלטות משמעותיות בנושא הוראת השואה בישראל:

- **3/3/2010** – כל תלמידי כיתות י"א יחויבו להשתתף בימי ההכנה לקראת המסעות לפולין, ולא רק התלמידים היוצאים בפועל למסעות, כנהוג עד אז.
- **24/2/2011** – שר החינוך גדעון סער, ושרת החינוך של פולין, קטז'נה האל, חתמו על הצהרה משותפת להרחבת שיתוף הפעולה בתחום הנוער. השר סער, וסגן שר התרבות הפולני פיוטר ז'וחובסקי, חתמו על הצהרה משותפת לפעול להבטחת זיכרון הנרצחים לקראת יום השנה ה-70 ל"מבצע ריינהרד"*, שיתקיים במאי 2012. כן הוחלט על חילופי מורים ומנהלים בין המדינות ועל תוכנית משותפת לשתי מערכות החינוך בנושא יאנוש קורצ'אק.

- **5/7/2011** – משרד החינוך החליט: יוקצה תקציב מיוחד כדי לסייע לתלמידים היוצאים לפולין. סבסוד מסעות תלמידי תיכון בישראל לפולין ייעשה לפי המצב החברתי-כלכלי של התלמידים. זו תוכנית חדשה, שבעזרתה מקווים במשרד החינוך ובשלטון המקומי לסיים מצב ממושך שבו רק תלמידים בעלי יכולת כלכלית יכלו לטוס לפולין. לפי ההחלטה, יזכו תלמידי העשירון התחתון לסבסוד בגובה 70% מעלות המסע.

נראה כי להחלטות אלו יש משמעות רבה על מקומה של הוראת השואה במערכת החינוך בישראל. השאלה היא כיצד?

הוראת השואה בבתי הספר בישראל היא מפגשם של צעירים עם התופעה הייחודית בהיסטוריה האנושית של השמדת יהודים בימי מלחמת העולם השנייה. במסגרת זו בני הנוער נחשפים לתוכניות לימודים, הכוללות הוראה פורמאלית של תחומי ידע בהיסטוריה ובספרות, כמו גם הוראה בלתי פורמאלית; משתתפים בטקסים, בסדורים לימודיים, בימי עיון במכוני שואה, במסע לפולין וכן עוסקים בפעילויות התנדבותיות לטובת ניצולי השואה.

הוראת השואה על כל מורכבותה מכילה את הפוטנציאל למפגש עם הניסיון השיטתי לרצוח את כל מי שבעורקיו זורם דם יהודי. מדובר במפגש עם הניסיון הראשון לרצח עם על בסיס אידיאולוגיה גזענית, לא דתית. ייחודו בכוונה **הטוטאלית** של הוגיו ויוזמיו – השמדה מוחלטת של כלל היהודים. למרות היסטוריית הרדיפות של העם היהודי (גרץ, 1954; הנדל, תש"י; פרידלנדר, תש"ן), מעשה ההשמדה הנאצי היה ייחודי במאפייניו – התכנון, היישום, ההיקף,

* מבצע ריינהרד היה שלב מרכזי בביצוע השמדת היהודים בשואה, שבמהלכו נרצחו 1,700,000 בני אדם, רובם המוחלט יהודים. הגרמנים קראו למבצע על שם ריינהרד היידריך, ראש המשטרה הנאצית החשאית ומארגן ועידת ואנזה שבה גובש "הפתרון הסופי", שחוסל ב-27 במאי 1942 על ידי המחתרת הצ'כית.

הביצוע והתוצאות — כל אלה לא נראו קודם לכן. מטבע הדברים נודעה לכך השפעה עמוקה מאין-כמוה על העם היהודי.

בשל היקפו של מעשה ההשמדה הזה ובשל אופיו הייחודי, קיבלו על עצמן הקהילה האנושית בכללותה והקהילה היהודית בפרט, את החובה החינוכית והמוסרית של שימור הזיכרון והנחלת הלקחים. זאת על מנת להבטיח, ככל האפשר, שההיסטוריה לא תחזור על עצמה. אחד האמצעים החשובים להנחלת הזיכרון הוא הוראת השואה לדור הצעיר, כפי שזו באה לידי ביטוי בתוכניות הלימוד בישראל ובעולם. ההנחה המרכזית של מחקר זה היא כי להוראת השואה בישראל ובעולם יש פוטנציאל לחולל שינוי ערכי, כאשר השאלה הנשאלת היא מהו אותו שינוי ערכי שיש לחולל וכיצד יש להביא לכך?

המודלים הדידקטיים בבתי הספר בישראל ובעולם מקיימים, במינונים שונים, תוכניות לימוד פורמאליות, המקנות ידע היסטורי וספרותי. זאת במקביל לתוכניות לימוד א-פורמאליות, המהוות מצע לימודי הנע סביב תמה מרכזית. תמה זו עשויה לנוע סביב ציר רחב של אפשרויות, תוך הדגשת היבטים שונים של המאורעות: היבטים התנהגותיים-קוגניטיביים, רגשיים וערכיים. הדגשים השונים עשויים לתרום באופן שונה לעיצובם ולהבנייתם של ערכים לאומיים-יהודיים מצד אחד, וערכים אוניברסאליים מצד שני, בלימוד פרק השואה.

לכל אחד מן הדגשים הערכיים הצדקתיו שלו. מנקודת מבט לאומית, השואה הייתה בראש ובראשונה שואת יהודי אירופה, שבה כל יהודי נועד להשמדה, כדברי הרב לאו (ראיון אישי, יום השואה, 2009): "לא כל הקורבנות היו יהודים, אבל כל היהודים היו קורבנות". הייתה זו השמדה שכוונה ותוכננה נגד היהודים אשר היו מושא ההשמדה הראשון במעלה. בסדר העולמי של התורה הנאצית היו היהודים היחידים שהוגדרו כ**שרצים** (vermin), שיש למחותם כליל. הם נמצאו מחוץ לחלוקה הדואלית של המין האנושי: גזע עליון למעלה ותת-אדם (Untermenschen) למטה.

מנקודת מבט אוניברסאלית, היהודים לא היו היחידים שנרצחו: צוענים, נכים, שחורים, הומוסקסואליים, מתנגדי הנאציזם היוו כ-50% מכלל קורבנות הרצח ההמוני שהתרחש בפולין. בסופו של דבר, גרם המשטר הנאצי להרג של 50-75 מיליון בני-אדם (Sommerville, 2008; Keegan, 1989)! עובדה זו הופכת את אירועי מלחמת העולם השנייה לאירועים שאינם רק תוצר של גזענות על רקע דתי, אלא גם ביטוי לדה-הומניזציה ולחוסר סובלנות לשונה ולאחר באשר הוא אחר, אם בהיבט הדתי ואם בהיבט הפיזי, המיני או התרבותי.

הוראת השואה ושימור הזיכרון שלה, בעולם היהודי והלא-יהודי כאחד, הם בעלי חשיבות רבה, שכן עצם התרחשותם של אירועים אלה בעולם המערבי הנאור הם אות קלון לעולם זה שאיפשר לדבר להתחולל, כאשר היוזמת והמבצעת של הפשעים נגד האנושות היא אחת ממדינות התרבות החשובות באירופה עצמה. ב-2011 נקבע שיא חדש: 1.4 מיליון איש ביקרו באושוויץ.

רוב המבקרים הגיעו מפולין. אחריהם ברשימה: הבריטים, האיטלקים, הישראלים, הגרמנים, הצרפתים והאמריקנים. הביקור של רבים כל כך במקום מחדד את החשיבות שמייחסים כיום בארצות העולם הראשון להשמדת העמים שחוללו הנאצים בזמן מלחמת העולם השנייה. יש בכך גם לחדד ביתר-שאת את אתגר הנחלת השואה

(<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4172166,00.html>).

מורים, מחנכים, מדריכים ומעצבי מדיניות עשויים לבחור היכן למקד את הזרקור בכל הנוגע ללקחים של אירועים היסטוריים אלה: האם להדגיש את המאורעות כביטוי לדה-הומניזציה, לרוע האנושי, לחוסר סובלנות, לאפליה (הפן האוניברסאלי) או שמא לבחור בהדגשת שנאת היהודים, האנטישמיות, הגזענות והחרבתה של קהילת יהודי אירופה (הפן האתנוצנטרי-לאומי-ייחודי).

מאמר זה מבקש לבחון באופן שיטתי את התרומה של מעשה ההוראה באחת ממדינות אירופה: בצרפת. מעשה ההוראה זה כולל תוכניות לימוד פורמאליות וא-פורמאליות, לעיצובם של אותם ערכים לאומיים ואוניברסאליים, תוך התבוננות משווה בין הוראת השואה בצרפת לעומת ישראל. הוא נכתב בעקבות מחקר שדה שהקיף, הן מסעות של קבוצות מארצות שונות (ישראל, צרפת, איטליה, גרמניה) למחנה ההשמדה אושוויץ, והן עיון בתוכניות לימוד השואה בישראל ובאירופה.

עוד ינסה המאמר לעמוד על היחס השונה בין המטרה – הוראת שואה, לבין האמצעי – המסע לפולין, במערכות החינוך בצרפת ובישראל, כמו גם לעקוב מקרוב אחר היחס בין התוכניות הפורמאליות והא-פורמאליות בתוכניות הלימוד. המאמר נכתב בעקבות ראיונות עומק עם מעצבי מדיניות, ניתוח תצפיות ומסמכים וכן בעקבות ניתוח נתונים השאובים משאלונים שהועברו לתלמידים לפני ואחרי המסע, בן יום אחד, שעורכים הצרפתים במחנה ההשמדה אושוויץ.

מטרת המחקר, אותו מסכם המאמר, היא לבחון את הדיאלוג שבין שתי מערכות הערכים – הפרטיקולארית-אתנוצנטרית-לאומית והאוניברסאלית – בשיח החינוכי ובמעשה ההוראה בשתי המדינות, לבין המידה והאופן שהתלמיד יוצא נשכר מן הלימוד החווייתי באמצעות המסע לפולין.

זיכרון השואה והוראתה בישראל

ב-15 באוגוסט 1945 הסתיימה מלחמת העולם השנייה, במהלכה קיפחו את חייהם, כאמור, בין 50 ל-75 מיליון בני אדם. העולם כולו נדרש להתאוששות ולתהליך שיקום ארוך מן הטרגדיה הגדולה בהיסטוריה האנושית. היו אלה שנים שהוקדשו להתאוששות ולבנייה מחדש של כל שנהרס. השואה, כחלק מאירועי המלחמה, לא זכתה בעשור הראשון להתרחשותה בתשומת

הלב הקולקטיבית הראויה, לא בעולם בכלל וגם לא בישראל, שבין אזוריה היה שיעור גבוה מאוד של ניצולי השואה (Resnik, 2003).

למעשה, בעשור הראשון מסיום המלחמה, הונהגה בישראל "שלילת גולה ממלכתית" (דון-יחיא, 1983; גרוסמן, 2005), אשר נמנעה באופן מכוון משימור זיכרון השואה, בשל הקשר שנוצר בין הגלות לשואה. הנצחה של האחת נתפסה כהנצחה של השנייה. ואם אין די בכך, השואה נתפסה ברמת המקור כקטסטרופה לאומית, שמוטב לפתח כלפיה גישה של קשר שתיקה (שטאובר, 2000). ישראל הצעירה ביקשה לחסל ולהשכיח את הגלות ולהטביע צורת חיים חדשה. בשל כך, בחרה גם להשכיח את השואה. מעבר לכך, החוויה של הקמת המדינה הייתה כה עמוקה עד שלא יפלא שישראל אימצה לעצמה את אתוס התקומה כשיח מכוון. הוא תאם את האופטימיות הגדולה ואוריינטציית העתיד שאפיינו את החברה הישראלית בדור הראשון לעצמאות המדינית (דון יחיא, 1998).

משפט אייכמן, שנערך בירושלים בשנת 1961, עשה רבות להחזרת השואה לסדר היום הציבורי בישראל. תרמה לכך עובדה נוספת – עלייתם ארצה של רבים מניצולי השואה באירופה. בקרב האוכלוסייה היהודית בארץ היה בשנות ה-60 מספר גדול של מי שחוו את השואה על בשרם. ואין מי שחווה את השואה על בשרו כמי ששמע עליה ממקור שני. בהדרגה, בחלוף השנים, החלו באופן טבעי להיעלם מן העולם הזיכרונות החיים, ועם מותם של ניצולי השואה החלה להתפתח ההכרה שהשואה היהודית היא זיכרון שייעלם אם לא ייעשו מאמצים ממסדיים לשמר אותו (קנוך, 2008). הבנה זו, שזיכרון קיבוצי ניתן לשימור אך ורק באופן אקטיבי, הובילה לגיבוש תכניות לימודים פורמאליות וא-פורמאליות להוראת השואה. לפיכך, עוד בשנת 1963 עיבר משרד החינוך והתרבות תוכנית לימודים על נושא "השואה והגבורה" לבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים (זבילביץ, 1963).

התוכנית הרשמית של משרד החינוך ללימוד ההיסטוריה של העם היהודי חושפת את בני הנוער הישראלי לנושא השואה בצורה יסודית ומעמיקה עם הגיעם לגיל 16. עד לאותה נקודה, נושא השואה אמנם זוכה לאזכורים במקצועות נלווים, כמו ספרות ואזרחות, אך אין בכך כדי להקנות לתלמיד ידע מעמיק. בכיתה י"א בבית הספר הממלכתי הם לומדים על מלחמת העולם השנייה בכללותה, ובתוך כך גם באופן ספציפי על "הפתרון הסופי". התלמידים מתוודעים לתהליך עליית הנאצים לשלטון ובנייתו של המשטר הטוטליטארי בגרמניה, לאידיאולוגיה הנאצית, לאירועי השואה וכן למהלכים שהובילו להקמתה של מדינה יהודית. במגזר הדתי התלמידים לומדים בכיתה ט', נוסף לתוכנית הנ"ל, גם פרק העוסק במאפיינים העיקריים של השואה מן הפן היהודי, הפרטי, האישי (קנוך, 2008).

תוכניות הלימוד הא-פורמאליות מועברות בישראל ברובן על ידי מכונים להוראת השואה. מכונים אלה פועלים כבתי ספר להוראת שואה, המציעים מגוון רחב של תוכניות לימוד, כל

מכון וסדר היום שלו, כל מכון והתחום אותו הוא בוחר להדגיש בלימודיו, תוך הבדלים בדגשים הערכיים. המכונים התפתחו בצורה עצמאית ופיתחו תוכניות לימוד שונות להבניית העולם הערכי, החווייתי והקוגניטיבי להוראת השואה. בשנת 1989 הוחלט בישראל כי יש מקום להרחיב את תוכניות הלימוד הבלתי פורמאלית ולכלול בתוכן רכיב של למידה חווייתית, שתתרחש על אדמת פולין – מסע אל אתרי הזיכרון עצמם.

המסע לפולין – ישראל

המסע אל אדמת פולין מתבצע בשכבת תלמידי כיתות י"א-י"ב של בית הספר התיכון וממומן על ידי משפחות התלמידים הנוסעים. המסע משובץ בתוכנית הלימודים, אך אינו בגדר חובה. משתתפים בו בין 25% ל-33% מכלל התלמידים. הוא נועד לשם למידה מקרוב של ההיסטוריה ונתפס כניסיון להוראת השואה באמצעות מתודת הלמידה החווייתית, הפונה אל החושים, האמוציות והקוגניציה של הלומד, ובכך מגייסת את כל החויות (לב, 1998). למידה חווייתית נשענת ברובה על הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית, הגורסת כי שינוי ברמה ההכרתית עשוי להתחולל תוך כדי החוויה ולהשליך גם על ההיבט ההתנהגותי והרגשי (דוידוביץ' וקנדל, 2006). כדי שלמידה מסוג זו תתקיים עליה לכלול מאפיינים של למידה פעילה, עיבוד קוגניטיבי ורגשי, אותנטיות של חומר הלימוד (רלוונטיות ללומד) ומתן אמצעים ליצירת חויות מקשרות (Carver, 1996).

תוכנית המסע הישראלית לפולין היא של למידה חווייתית המתקיימת בסביבה חוץ בית ספרית, עם מורי בית הספר. זוהי תוכנית לימודית העושה שימוש באמצעים בלתי פורמאליים כדי לחולל למידה. המסע נמשך כשמונה ימים אינטנסיביים, שבהם התלמידים מבקרים במרכזים יהודיים לשעבר, באתרי השמדה ובאתרי תיירות פולניים. הביקור כולל חשיפה לחוויות רגשיות רבות עוצמה, לזוועות הנאצים ולתרבות העשירה של יהודי מזרח אירופה (רומי ולב, 2003). תוכנית המסע מורכבת משלושה חלקים: (1) הכנה למסע, (2) המסע, (3) עיבוד לאחר המסע. כל החלקים יחד מהווים את תוכנית המסע השלמה וחשובים כמעט באותה מידה למימוש המטרות.

ההכנה למסע

ההכנה העיונית – מתייחסת ללמידה פורמאלית בנוגע לסוגיות הנובעות מנושאי המסע ומאתרי הביקור. זהו לימוד ממוקד להבהרת ייחודה של שואת העם היהודי באירופה ומתרכז בשלושה מעגלים: יהודי פולין, השואה, פולין. הפרקים המרכזיים בלימוד העיוני: תולדות היהודים בפולין עד לתקופת הכיבוש הנאצי; פולין בזמן מלחמת העולם השנייה; עיקרי האידאולוגיה הנאצית ודרכי יישומה, יהודי פולין בתקופת השואה; חסידי אומות עולם; ניצולי השואה לאחר

המלחמה; דרכי הנצחה והתמודדות עם זיכרון השואה בישראל ובפולין; יחסי יהודים-פולנים בתקופה שלאחר השואה; היכרות עם פולין כיום ועם יחסי ישראל-פולין; הכנה למפגשים עם בני נוער בפולין.

ההכנה החברתית-רגשית – תהליך זה מתקיים במקביל להכנה העיונית וכולל בירור ציפיות קבוצתיות ואישיות, קביעת כללי התנהגות קבוצתיים, שילוב אנשי מקצוע בהכנה, קיום דיונים חברתיים-רגשיים, שילוב מוסדות להוראת השואה בהכנה, הכנת המשימות הקבוצתיות לקראת המסע, הקמת צוותים ובחירת בעלי תפקידים מקרב בני הנוער, הכנת חוברת מסע קבוצתית, הכנת הורי התלמידים המשתתפים במסע.

המסע

תוכנית המסע, על פי הנחיות חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2009), אמורה לשקף את מטרות-העל כפי ששורטטו על ידי משרד החינוך. מטרות אלו כוללות היכרות עם ההיסטוריה של העם היהודי וחיזוק הקשר אליו, הפקת לקחים בנוגע לצורך בריבונות ישראלית וחיזוק המחויבות של התלמידים להמשך קיומה וכן הפקת לקחים אוניברסאליים בנוגע לדמוקרטיה, כבוד האדם וערך החיים.

הדרישה של משרד החינוך (למצער להלכה) היא כי תוכנית המסע תבטא ותשקף את כל מטרות המסע הנ"ל. זו הדרישה החד-משמעית היחידה שנדרשת מהתוכנית. כל השאר הוא בגדר המלצה: "כדאי לבקר ב..." (חוזר מנכ"ל, 2005). במסגרת ההמלצות מוצעים תכנים שונים אותם מומלץ לצקת למסע. להלן יוצגו האלטרנטיבות המוצעות.

ביקור בערים ובעיירות – כדי להגשים את ההיכרות עם הקהילה היהודית שחרבה, מוצעים ביקורים בערים ובעיירות כגון: ורשה, קרקוב, לובלין, לודז', טיקוצ'ין, ליז'נסק, קילצ'ה, טרנוב, צ'נסטוחובה, וילצ'קה.

ביקור במחנות השמדה – גם ביקור במחנות ההשמדה נתון לבחירה, למעט מחנה ההשמדה אושוויץ, שהוא בגדר חובה. "בכל מסע יש לכלול את אתר מחנה ההשמדה אושוויץ-בירקנאו". בנוסף, רשאים המדריכים לבחור מחנות נוספים, כגון: טרבלינקה, מידאנק, פלאשוב, סוביבור, חלמנו.

בעוד מרבית האתרים נתונים לשיקול דעת, קיום טקסים באתרים הנבחרים הוא בגדר חובה: "חובה לכלול בתוכנית המסע השתתפות בטקסים במחנות ההשמדה ובאתרים המומלצים" (שם). בנוגע לתכנים חינוכיים-תרבותיים, יש חובה לקיים פעילות בערבים, שאמורה לכלול שיחות קבוצתיות שמטרתן לעבד את החוויה הרגשית, וכן להתייחס לנושאים העולים במסגרת הביקור באתרים. כמו כן, יש המלצה לאפשר גם יציאה למופע תרבותי, כגון הצגה, סרט או קונצרט.

לפעילות סוף השבוע, מציע חוזר המנכ"ל, לכלול השתתפות בתפילת ליל שבת בבית הכנסת של הרמ"א בקרקוב או בבית הכנסת נוז'יק, וכן תפילה בבוקר יום השבת. על מנת להגשים את מטרת ההיכרות עם פולין של ימינו, מציע החוזר מפגשים עם בני נוער פולנים, במסגרות חברתיות-תרבותיות שונות: סדנאות משותפות, מסע משותף או אימוץ קהילה. תוכנית המסע לפולין, על פי מערכת החינוך בישראל, מושתתת על מרכיבי החובה, ומקיימת מספר מודלים חינוכיים על פי הדגשים ערכיים – כשמרכיבי הבחירה הם המייחדים את הציר המתודי. בסופו של דבר, מתחת למטריית ההנחיות וההמלצות של משרד החינוך מסתתרות גישות שונות, ומה שקובע את מתכונת המסע הוא בראש ובראשונה רוח בית הספר ואקלימו.

עיבוד לאחר המסע

חוזר המנכ"ל ממליץ לקיים מספר מפגשים של הקבוצה החוזרת, שבמהלכם ידונו בני הנוער בתחושות ובמחשבות וזאת במטרה להבין "כמה ובמה המסע בפולין השפיע על חייהם לאחר המסע במישור האישי, המשפחתי, החברתי והלאומי". יש המלצות נוספות, כגון עידוד בני הנוער לחלוק את סיפור המסע עם מעגל הקרובים להם, ארגון "ערב פולין" שבו החוזרים מהמסע יציגו את רשמיהם מהמסע, הכנת חוברת מסע, שילוב החוויות בלימוד השוטף, הכנת טקסים, אימוץ קהילות, אימוץ ניצולי שואה וכתובת עבודת גמר. בפועל, ניתן לומר כי נעשית מעט מאוד פעילות מעקב (אתר ראמ"ה).

בניגוד לישראל, בעולם כולו ובייחוד באירופה, הלמידה החווייתית נעשית על פי דגמים שונים. לרוב מדובר בנסיעה בת יום אחד בלבד, המתקיימת באתר יחיד, כאשר מרכז תשומת הלב נמצא בלמידה המקדימה. להלן יוצגו הוראת השואה ושימור הזיכרון, כפי שהם מתבטאים באחת מארצות אירופה: צרפת.

זיכרון השואה והוראתה בצרפת

הצורך בהוראת השואה ובהנצחתה נכנס לתודעה הצרפתית הקולקטיבית שנים רבות לאחר סיום מלחמת העולם השנייה. פרופ' קלוד זינגר, המלמד באוניברסיטת פריז ומי שכתב מספר ספרים על ההיסטוריה היהודית באירופה, טוען כי תודעת השואה בצרפת התפתחה בהדרגה בשישים השנים שחלפו מאז מלחמת העולם השנייה. הוא מחלק את התקופה הזו לשלושה שלבים בהתפתחות התודעה (Singer, 2008): שלב ההלם (1945-1946), שלב ההדחקה (בצרפתית – Occultation) (1947-1973), ושלב האובססיה (1974 והלאה).

לפי חלוקתו, בשלב הראשון, היהודים היו "פשוט חלק מהמגמה חסרת הצורה של כל קורבנות גרמניה הנאצית... גורלם אינו נידון כלל. אין מתכחשים לקורבנות היהודים... אך הם נותרים כשקועים בתוך הקבוצות האחרות של ה'ברבריות הנאצית', כפי שהיו בתקופת המלחמה

עצמה..." בשלב השני, הסתרת השואה או ערפולה הפכו לדבריו למעשה ממוסד בצרפת, כי המטרה של הרשויות הציבוריות הייתה למחוק כל זכר של התמוטטות צרפתית ומשטר וישי. יתרה מזו, לפי פרופ' זינגר, החוויה הכואבת של רדיפת יהודים בשנות המלחמה גרמה לכך שהניצולים עצמם ביקשו שלא למשוך אליהם תשומת לב. לרוב הם הסתפקו בייצוגם כחלק מקורבנותיה הרבים של גרמניה הנאצית. רק בשלב השלישי, שהחל בשנת 1974, התרחש מהפך גמור בתודעה: מתחום השוליים והאנקדוטות הפך גורל היהודים להיות נושא מרכזי, שלא ניתן היה להתעלם ממנו (Singer, 2008).

מעטים היו הניצולים היהודים שחזרו לביתם בצרפת לאחר ששרדו את המחנות – פחות מ-3,000. הם רצו לספר את סיפורם, אבל איש לא אבה להקשיב להם. אגודות וארגונים שקמו לאחר השואה הדגישו את תפקידם של הקורבנות והאסירים הפוליטיים, אך התעלמו מההיבט היהודי. משפט אייכמן בירושלים עורר את התודעה הצרפתית והדגיש את השמדת יהדות אירופה. מבחינה זו שימש המשפט זרז להעמקת זכר השואה בצרפת, ממש כמו בישראל.

בשנות ה-70 התרחשה, כאמור, תפנית. פרסומים של כתבים היסטוריים רבים הביאו להרהור מחדש בכל הנוגע לאחריות של האומה הצרפתית והאדמיניסטרציה הצרפתית לרדיפות, לגירוש ולהשמדת יהדות צרפת. בשנות ה-80 הופקו סרטים דוקומנטריים רבים, ביניהם סרטו של קלוד לנצמן 'שואה', שעוררו את התודעה הקולקטיבית. כמקביל, כתבים היסטוריים, יצירות אמנות ותערוכות חיזקו את החדרת תודעת השואה בקרב הציבור הצרפתי.

בשנות ה-90 החלה פוליטיזציה של השואה עם הקריאה לזכירת פשעי האומה: "נזכור על מנת שזה לעולם לא יחזור על עצמו" הפך למשפט מפתח. תודעה היסטורית החלה קורמת עור וגידים: הצרפתים התייחסו לשאלת האחריות, ואם בעבר ההתמקדות הייתה בתוכניות העתיד, הרי שמעתה היא הופנתה אל שגיאות העבר.

הנצחת השואה זכתה בצרפת לנקודת מפנה. הפוליטיקה החלה משתמשת בה על מנת להגדיר מכנה לאומי משותף ותוכנית לאומית משותפת, תוך הפיכת השואה למודל חשיבה לגבי עמים נרדפים אחרים במאה ה-20. בשנת 1993, לאחר פולמוס מתמשך, החליט פרנסואה מיטראן, נשיא הרפובליקה דאז, על יום הנצחה רשמי נגד רדיפות גזעניות. עם זאת, על אף המאמצים הרשמיים של המדינה, צרפת לא הצליחה עדיין לקבע מקום לשואה בהיסטוריה ובזיכרון הצרפתיים. בשנת 2000 החליטה ממשלת צרפת על צעד נוסף שנועד לחיזוק הזיכרון – הכרזה על יום שנתי להנצחת השואה בבתי הספר. בשנת 2005, כהמשך המגמה להנחלת הזיכרון, נחנך בפריז מכון ומוזיאון השואה "ממוריאל", שהיה לגדול מסוגו ביבשת.

ברמת תוכניות הלימוד הפורמאליות, הנושא של מלחמת העולם השנייה הופיע בספרי לימוד היסטוריה צרפתיים רק 17 שנה לאחר לסיום המלחמה. הספרים שהתייחסו למלחמה העניקו לשואה מקום משתנה, בהתאם לעמדת המחבר. בחלק מספרי הלימוד זכו הסיבות

למלחמה להרחבה, תוך התייחסות לשאלת הפתרון הסופי. באחרים לא הוקדשה כלל התייחסות לנושא, כמו בספר הלימוד החשוב של Fernand Braudel (1963), אשר למעט משפט אחד בפרק תוצאות המלחמה, לא כלל כל אזכור לשואת יהודי אירופה.

כיום, בעקבות שורת השינויים שנסקרו לעיל, המצב שונה. לימוד השואה בצרפת הוא בגדר חובה בתוכנית הלימודים של חטיבת הביניים ובמיוחד בתיכון. בהתאם לרוח התקופה, תוכניות הלימודים עברו תהפוכות ושינויים רבים, אך כיום הן התייצבו לכאורה, בהליך שיש בו מיסוד של הוראת השואה. מצד אחד, נושא השמדת היהודים מעוגן בתוכנית הלימודים הממוסדת – היסטוריה, גיאוגרפיה – מבית הספר היסודי ועד התיכון, כדי "להביא להכרת השואה בתחום בית הספר" (Boissy, 1993, 15). מצד שני, המטרה של תוכניות הלימוד העדכניות היא מתן התייחסות ראויה להשמדה ולהרס יהדות אירופה, תוך התחשבות בהתפתחויות, במחקרים ובגילויים היסטוריים. זוהי הוראת שואה המכוונת לעורר שאלות מוסריות בתחומי האזרחות והפילוסופיה וכן פיתוח והעמקה של כלי חשיבה בקרב אנשי החינוך וההוראה העוסקים בשאלות אלה (Borne, 1993).

חלק גדול מהעיסוק בנושאים אלה, המבקש לעקוף את ה"מיסוד" לכאורה, הכרוך בטיפול בנושא בבתי הספר בצרפת, נעשה במסגרות בלתי פורמאליות ופחות ממוסדות: אוניברסיטאות קיץ, סמינרים ומסעות הכשרה, שהפכו לחלק מהמערך הממוסד של משרד החינוך. מחקר שנערך על ידי INRP (Institut national de recherche pedagogique) מצא כי למרות מיסוד הוראת השואה, יש בצרפת ניסיון להימנע מהפיכת ההוראה והכלים הפדגוגיים לבנאליים, וזאת על ידי שימוש נרחב בכלים בלתי פורמאליים.

Boissy (1993, 15) טוען כי גישה זו מצליחה לסחוף אחריה את התלמידים, שכן היא פותחת פתח לפרויקטים רבים ונרחבים מעבר למסלול הלימודי הרשמי והמקובל. גישה זו קוראת לפרויקטים אינטר-דיסציפלינאריים המשלבים בין כיתות שונות, בתי ספר שונים ואפילו בינלאומיים. בכך מצוי כוח המשיכה שלה לגבי התלמידים, שכן היא מובילה לניתוח המסגרות הצרות הבית ספריות והתוכניות הבנאליות, תוך הפיכה לאמצעי מקשר בין הידע ההיסטורי לידע הפילוסופי, האנתרופולוגי, הסוציולוגי והפוליטי, וכן קשירת קשרים בין שאלות מוסריות ואזרחיות, באמצעות לימוד התהליך שהוביל לאותו רע אבסולוטי. להערכתו, הנגיעה בנושא מאפשרת גילוי מחודש של התחומים השונים, שהמסגרת הבית ספרית תוחמת בדרך כלל בגבולות צרים; "איחוד תחומי הידע האנושי השונים מתוך מגמה חינוכית. חשיבה יצירתית, כאשר החינוך לאזרחות מהווה את מילת המפתח" (שם, עמ' 14). במסגרת גישה רב-תחומית זו, החל לפעול גם דגם של נסיעה לפולין, השונה מאוד מהדגם הישראלי.

המסע לפולין – צרפת

המסע הבית ספרי מצרפת לפולין נמצא תחת חסותו הבלעדית של מכון השואה הצרפתי, הממוריאלי. ארגון זה לקח על עצמו את המשימה של הרחבת חוויית הלמידה עד לאדמת פולין, כחלק ממטרת ההוראה הבלתי פורמאלית, המבקשת להימנע מבנאליות הזיכרון. המסע לפולין בנוי על מודל מסע של יום אחד בלבד, בו התלמידים מבקרים באתר זיכרון אחד – אושוויץ-בירקנאו. המסע מתקיים תמיד בין החודשים נובמבר למארס, על מנת לחוש את מזג האוויר האפרורי והמקפא של העיר, כפי ששרר רוב הזמן במחנה. ההדרכה בשטח המחנה נמשכת כ-6 שעות והשאר מתנהל באוטובוסים.

שכבת הגיל של היוצאים למסעות היא "א-י"ב (בשל החפיפה עם תוכנית הלימוד הפורמאלית), כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים. המסע מיועד לכולם, אך אין חובת השתתפות. עם זאת, 90% מהתלמידים בבתי הספר שנכנסו לפרויקט, בוחרים להשתתף במסע, כאשר הנותרים מגיעים לבית הספר ולומדים כרגיל. על פי הנתונים, מדי שנה יוצאים 2,500-3,000 תלמידים. שיעור התלמידים היוצאים לפולין בצרפת הוא נמוך, אפוא, בהרבה משיעור התלמידים היוצאים לפולין מישראל. למעשה, רק חלק זעיר מתלמידי בתי הספר התיכוניים בצרפת לוקחים חלק בתוכנית הזו. מנגד, המסע כולו ממומן על ידי ארגון ה-Shoah Foundation Paris ומשרד החינוך הצרפתי, דבר ההופך את השיקולים הכלכליים הנוגעים לנסיעה לבלתי רלוונטיים. בניגוד גמור לישראל, המימון בצרפת הוא ציבורי ולא פרטי.

בשנים הראשונות להפעלת המסעות, הושם דגש בעיקר על הביקור עצמו, אולם הניסיון לימד כי ללא הכנה הולמת, הם נאלצים להשקיע זמן בבעיות משמעת וביסוס המשמעות של המקום בו נמצאים. כמו כן, היו אלה שנים שבהן הושמעה ביקורת נגד המסעות, בטענה כי הם מיותרים ואינם תורמים לבני הנוער. בשנת 2004 הוחלט בממוריאלי על שינוי מתודי בכל הנוגע לנסיעה, כאשר מרכז הכובד הועבר מן המסע עצמו אל ההכנה למסע, תוך שימת דגש על עבודה עם התלמידים ובניית המוטיבציה שלהם. במילים אחרות, בשעה שבישראל נעשתה מלכתחילה עבודה הכנה עם התלמידים היוצאים למסע, נדרשו לצרפת שנים אחדות כדי להגיע למסקנה שבהיעדר פעילות הכנה שכרו של המסע יוצא לא פעם בהפסדו.

ההכנה למסע נעשית במסגרת מכון הממוריאלי, כאשר תלמידים מכל רחבי צרפת מגיעים אל המוזיאון, שם הם מבקרים בתערוכה, משתתפים בשיחות ובדיונים עם הצוות הפדגוגי, לוקחים חלק בסדנאות ומבקרים במחנה דרנסי באזור פריז (שבו כונסו היהודים לפני שילוחם למחנות ההשמדה בפולין). הביקור בממוריאלי הוא חובה וגם הוא מסובסד לכל תלמיד. בנוסף, למעט יום הלמידה בממוריאלי, יש חובה להקדיש מספר שעות ללימוד הפרק ההיסטורי של השואה בטרם היציאה למסע. במקרים שבהם תלמידי בית הספר אינם יכולים להגיע אל הממוריאלי, נשלחים מטעם המכון נציגים פדגוגיים לבית הספר.

במסגרת ההכנה למסע ובמהלכו, הדגש הוא על עובדות היסטוריות. אין התייחסות לפשעים הכלליים של הרייך, אלא להיבטים של ייחודיות השואה כשואת יהודי אירופה, וכן התייחסות להיבטים האוניברסאליים שלה. המטרות המוצהרות של המסע הן הוראת השואה כמייצגת מחשבה של **חברה מודרנית, בירוקרטית ותעשייתית, אשר רתמה את המודרניות לצורכי רצח המונים**. המדריך ואיש העדות, שהוא בעצם ניצול שואה, המספר את הסיפור האישי שלו כחלק מההכנה המתקיימת בממוריאל, נחשבים לגורמים מכריעים בהגשמת משימה זו (מבחינה זו יש בדיעבד דמיון בין המציאות הישראלית למסעות הצרפתיים). התכנים עצמם נקבעים על ידי משרד החינוך הצרפתי. האוניברסאליות מוצגת בכך שמדובר בהשמדה שהיא תוצאה של גזענות ואנטישמיות. יש התייחסות לאדם באשר הוא אדם.

הממוריאל מצהיר כי על סדר יומו אין עיסוק בערכים, אלא הצגת העובדות תוך השארת שיקול הדעת לתלמידים. הדגש הוא בעיקר על ההיבטים ההיסטוריים של האופן בו התרחשו הדברים, זאת במטרה למנוע בורות וחוסר ידע. ביום המסע יש ניסיון למצות את מה שנלמד במהלך השנה. לאחר המסע נעשית עבודת המשך על ידי מורי בית הספר, עליהם מוטלת המשימה של ניתוב הידע תוך שימוש בטקסט כתוב, הצגה בעל פה או קטע ויזואלי.

יש הטוענים כי מסע בן יום אחד מחטיא בצורה מסוימת את המטרה, מאחר שזהו מסע "אלים": "התלמידים קמים מוקדם, עוזבים את פריז היפה, מוצאים את עצמם בקור לכמה שעות באושוויץ, ושוב חוזרים לסביבתם היפה והנינוחה" (דומיניק טרימבור, נציג fondation de la Shoah). הממוריאל מפרך טענות אלה בהסבירו כי המסע אינו אלא שיא של תהליך למידה ארוך, כאשר יעילותו היא שתקבע את המקום שיתפוס המסע. יצוין, כי גם בישראל נעשה בזמנו ניסיון למסע (בטיסה) בן יום אחד, וגם עליו נשמעו ביקורות דומות.

המסע לפולין והוראת השואה - ישראל וצרפת: מבט השוואתי

במחקר הערכה מקיף שנערך בישראל (אתר ראמ"ה) נמצא כי ניתן לסווג את המסעות לפולין בהתאם למודלים מתודיים שונים. מודל מתודי של מסע פירושו הצורה והתוכן הבסיסיים שהמסע לובש, כאשר הוא עשוי להתקיים במגוון מסגרות. לכל מסגרת יש מטרות חינוכיות וערכיות שלה, ולכן לכל מסגרת יש דגם ייחודי ליישום למידה חווייתית. הדגמים נבדלים בצורתם ("איך") ובתוכנם ("מה"), שכן אלה הם תוצאה של מטרות ספציפיות, שכל מסגרת פורמאלית מבקשת לאמץ. כפי שנאמר לעיל, בישראל רוח בית הספר ואקלימו קובעים את מתכונת המסע ואת רוחו. ברמת ה"איך", ניתן להצביע על הבדלים במודל הארגוני של המסע בין צרפת לישראל בהיערכות הארגונית, במספר התלמידים היוצאים, במסגרת הזמן, במסלול ובאופן הביצוע.

המודלים הארגוניים השונים הם ביטוי לתפיסות עולם שונות גם ברמה התוכנית. בישראל

מייחסים חשיבות רבה לפן הערכי והרגשי של המסע, בעוד שבצרפת יש ניסיון מכוון להימנע מסוגיות אלו על ידי התמקדות בעובדות היסטוריות גרידא. בישראל התכנים הדומיננטיים הם **הציוניים והיהודיים** ואילו הפן האוניברסאלי הוא משני בחשיבותו (סואן ודירוביץ, 2011). בצרפת, לעומת זאת, הערכים **האוניברסאליים** הם חזות הכל, כאשר ישנה דחיקה של ייחודיות השואה (ראו מחקר מטעם הקרן הצרפתית לזיכרון השואה, 2005).

על החשיבות והקידוש של האוניברסאליות בצרפת ניתן ללמוד מפרשה שפורסמה לאחרונה תחת הכותרת "דרייפוס 2010". קתרין פדרזולי, מורה יהודייה להיסטוריה בבית ספר בננסי שבצרפת, הושעתה מתפקידה באשמת הפרת עקרון החילוניות ("לאיסיטה"), כאשר עסקה בהוראת נושא השואה. מפקחי משרד החינוך, שכתבו את הדו"ח נגד פדרזולי, ציינו שהמורה הזכירה בפניהם פעמים רבות את המלה "שואה", כאשר עסקה בהוראת הלקחים של רצח ההמונים שביצעו הנאצים במהלך מלחמת העולם השנייה, ואילו את המילה "טבח", שהיא "ניטרלית ומשפטית" יותר, הזכירה רק פעמיים. המפקחים הגיעו למסקנה כי בשל התנהגותה, הפרה פדרזולי "את מחויבותיה לניטרליות ולעקרון החילוניות", שהוא עקרון ההפרדה בין דת למדינה. עוד טענו המפקחים, כי המורה משקיעה זמן רב מדי בארגון מסעות לימוד להיסטוריה יהודית במרכז אירופה ויש חשש כי זמן זה יבוא על חשבון חלקים אחרים בתוכניות הלימוד (הארץ, 2010).

השוואת המודל התוכני והארגוני של תוכנית הלימוד החווייתית, בישראל ובצרפת, מעלה כי הלכה למעשה מדובר בשתי מערכות לימוד שונות, העושות שימוש בלמידה החווייתית על מנת לקדם סדר יום רחב יותר, אותו משרטטים מעצבי המדיניות. ניכר כי המסע מקבל משקל שונה בתוכניות הלימוד השונות. בישראל המסע ארוך, מורכב ואינטנסיבי, תוך שהוא כולל לוח זמנים צפוף ועמוס של אתרים ומטלות. אורכו ועומקו של המסע מלמדים על ההיקף של חוויית הלמידה והציפיות ממנה. בצרפת, לעומת זאת, המסע קצר ומתומצת, כאשר רואים בו שיא של תהליך למידה ארוך. לכל אחד מן המודלים יתרונות וחסרונות.

המודל הארוך מאפשר עיבוד של החוויה וחיפיה להיבטים השונים והמגוונים של מעשה ההרג. במסגרת ארוכה של זמן וריבוי אתרים, התלמיד מקבל זוויות שונות ונחשף גם להיבטים אוניברסאליים, כמו גם אתנוצנטריים-לאומיים-פרטיקולאריים של השואה (לפחות להלכה). במידה רבה הדבר תלוי במארגני המסע). חסרונותיו של המודל הם בעלויותיו הכספיות וכן בפן הלוגיסטי שלו, המקשה על הוצאת בתי ספר שלמים.

המודל הקצר, לעומת זאת, כאשר הוא מלווה בהכנה אינטנסיבית, מציג את הסמל של השואה ומסתפק בכך. במודל זה יש ניקוז של חוויית הלמידה למקום אחד, שבמידה רבה אינו שונה ממחנות השמדה אחרים. מודל זה, בשל אופיו המבני, מאפשר לכל התלמידים לצאת כמקשה אחת וחוסך במשאבים ובביורוקרטיה. המחקרים מלמדים כי בניגוד לתפיסה המסורתית,

לפיה שהייה ארוכה יותר באזור הלמידה יעילה יותר, הרי שהמשקל המכריע אינו מצוי דווקא באורכו של המסע, אלא בתשתית שעליה הוא מונח (דוידוביץ' וסואן, 2011). מכאן שדין שמונה ימים כדין יום אחד, כאשר ההבדל בעוצמה ובעומק של הלמידה נמצא בתהליך הלמידה לפני הנסיעה ואחריה. גישה זו אינה מתיישבת עם האופן המעשי שבו נוהגים בתי הספר בישראל, כאשר הם רואים את המסע עצמו כמחולל שינוי.

מראשיתם היו המסעות לפולין נושא לוויכוחים סוערים, הן בישראל והן בצרפת. בישראל עומדים מן הצד האחד אלה הטוענים כי למסע יש יתרונות רבים: אמצעי להתמודד עם הזיכרון במישור הרגשי והתודעתי; חיזוק ההזדהות של התלמידים עם מדינת ישראל, עם צביונה הדמוקרטי והרגישות לזכויות אדם; חיזוק המורשת הלאומית והערכים האוניברסאליים; חיזוק ההכנה לגבי חשיבותה של מדינה יהודית עצמאית ומימוש הצורך "לגעת" בשואה (קרן, 1985). מנגד, עומדים טיעוני המתנגדים הגורסים כי למסע יש חסרונות בתחומים שונים. מן הפן החברתי נוצר עיוות, בשל המחיר הכלכלי הכבד של הנסיעה (\$1,200 לאדם), היוצר בהכרח מיון ומביא לכך שהמשלחות כוללות תלמידים מחתך חברתי-כלכלי מסוים. העול הכספי מונע מראש מתלמידים משכבות חלשות יותר להצטרף לנסיעה. עוד נטען, כי המסע הפך למעין עלייה לרגל מעוותת, הכוללת סגידה ביזארית לקיטש ולמוות. הנסיעה שאמורה להיות לימודית הופכת להיות חוויית גיבוש, מסע נעורים, שאינו תואם, בלשון המעטה, את מטרת המסע. כמו כן, הדגש במסעות הוא החורבן תוך מתן מעט מאוד התייחסות לעולם העצום של חיים, תרבות ויצירה, שהתקיים באלף שנות קיום יהודי במזרח אירופה. הביקורת על המסע היא גם נגד מטרותיו המוצהרות, בטענה כי זה נגוע בגוון פוליטי לאומני-דתי, ומחנך לסגירות ולשנאת זרים ובכך מוזנח הכיוון ההומניסטי-אוניברסאלי של לקחי השואה (יבלונקה, 2001, 8; פלדמן, 1995, 2001).

גם בצרפת מתקיים ויכוח על הצורך בנסיעה בת יום אל מחוזות השואה. התומכים טוענים כי הנסיעה מקרבת את התלמידים אל הערכים שמשרד החינוך רוצה להקנות לתלמידים, ומאפשרת להם לקבל פרופורציה וקנה מידה של גודל ההרג שהתרחש. המתנגדים, לעומת זאת, טוענים לעיסוק יתר בשואה ולמסעות כאמצעי תעמולה שאינו מקדם את האינטרסים של האומה הצרפתית.

שני המודלים מצביעים על הקשר הבלתי נפרד בין המטרות והאמצעי. המודל הצרפתי מציג המשך ישיר של הגישה הקונקרטית להוראת השואה. המסע, כהמשך ישיר של תוכנית הלימוד, הוא מסע קוגניטיבי במהותו. על אף שבוודאי קיימים גם היבטים רגשיים וערכיים, הם אינם מקבלים התייחסות. זהו דגם מסע ענייני וקצר, השומר על פרופורציות בכל הנוגע לציפיות מן המסע. פרופורציות אלו באות לידי ביטוי גם באורכו, הבנוי כגיחה קצרה הממשיכה הלך רוח קוגניטיבי מובהק. המסע כולו מופעל על ידי מכוון להוראת השואה ובכך נשמרים ההלימה

והרצף בין המטרות לאמצעים.

המודל הישראלי, על כלל היבטיו, מלמד על המשקל והציפייה המיוחסים ללמידה חווייתית זו. מדובר בתהליך ביורוקרטי מורכב, שבו יש לארגן נסיעה ארוכה של תלמידים רבים. התכנים, הארגון, ההכנה, הגיוס – כל אלה מוטלים על בית הספר. מכוני השואה אינם לוקחים חלק בהפעלת המסעות. בניגוד לצרפת, המודל הישראלי "יורה לכל הכיוונים" כאשר הוא מבקש לפעול על הקוגניציה, הרגש והערך כאחד. זהו חלק מהעומס הקיים על המסע, המשקף את הראייה היומרתית הרואה בשינוי שאמור להתחולל בקרב בני הנוער פועל יוצא של ההגעה לאתרי הזיכרון, ולא בתהליכים הקודמים לכך. זהו הלך רוח מסוים הבא לידי ביטוי במערכת החינוך הישראלית, שבו נרמה כי הכמות משמעותה גם איכות. ניסיונות לצמצם את המסע ולהטמיע דגם מצומצם לא צלחו, הן בשל רכיבים כספיים והן בשל היעדר הקונסנזוס למסע בן יום אחד (גולן, 2005).

הדגם החד-יומי של המסע הרווח בארצות אירופה, מעניין בייחוד מנקודת מבט ישראלית, הדוגלת במסע ארוך, עמוס ואינטנסיבי. נראה כי כל מדינה תולה תקוות שונות במסעות הללו. ישראל, מצידה, מקווה כי פולין תקשר את בני הנוער היוצאים למסע ליהדות, לציונות, לישראליות. צרפת, מצידה, מקווה כי פולין תחזיר ותחזק בקרב בני הנוער המשתתפים במסע את ההומאניות, השוויון, ערך החיים, ערך האדם והאחרייתנות (accountability) החברתית. דומה, שבסופו של דבר יש מקום לכך שכל אחת מן המערכות תתקרב מעט אל זולתה. על ישראל לצאת מתוך הקליפה הצרה של גישתה האתנוצנטרית-הלאומית-הפרטיקולריסטית, ולכוון את תלמידיה לעבר ההיבטים האוניברסאליים של השואה. זאת לאו דווקא על מנת לקרב אליה את העולם, אלא בעיקר כדי להעמיד את התלמידים המשתתפים בתוכנית על כל הזוויות שיש ברצח עם באשר הוא רצח עם, ועל כך שכאשר נפרצות הגדרות, לעולם אין לדעת לאיזו תהום יתגלגלו הדברים! מן העבר השני, על צרפת והעולם בכלל, להקצות יותר מקום להיבטים הייחודיים של השואה. זאת, כדי להראות כיצד רצח עם עלול למוטט יסודות תרבות שהיו אבני הבניין של אלה שמוטטוה. שלא לדבר על כך שיש לנהוג כך פן תישכח קהילה שלמה שנמחתה מן העולם רק בשל דתה. יש מקום להרחיב את השיח בין בית הספר, בארץ ובמדינות אירופה שעל אדמתן התרחשה השואה, ואף לשקול קשירת תוכניות משותפת להרחבת זווית הראייה של כל אחת מן המדינות אל השקפת עולם שמכירה באוניברסאליות אך בה בעת אינה מתעלמת מן ההקשר הלאומי הייחודי.

א.ב. יהושע, במאמרו: השואה – צומת דרכים כתב (יהושע, 1984, 1): "אין אדם שאינו חייב בבדיקה מחודשת של השקפת עולמו לאחר השואה... העולם שלאחר השואה אינו אותו עולם שהיה לפני השואה. אופק האנושות נפרץ לפנינו. יש צורך לבדוק מחדש כמה ממושגי היסוד, שאנו חיים איתם... עלינו לראות בשואה כמין צומת היסטורי ענקי, שממנו יוצאות

דרכים שונות לכיוונים שונים, כאשר ההליכה בכל דרך מן הדרכים הללו יכולה להצדיק את עצמה: ייאוש מן העולם מול אמונה ורצון לתקונו, ביסוס כוח האמונה באל או להפך – אובדן האמונה, נורמליות של הקיום היהודי, או להפך – הוכחה ניצחת לאי הנורמאליות של קיום זה, כשהשואה מספקת הוכחה בדבר הגורל היהודי המיוחד... המסלול ההיסטורי השונה של העם היהודי רק קיבל משנה-תוקף דרך הניסיון האיום של השואה, כמו גם אלו הרואים בשואה הוכחה ניצחת לעובדה, שאין כל אפשרות לחמוק מן הזהות היהודית... ניסיון השואה הוא צומת אדיר המאפשר שפע של מסקנות היסטוריות ובצומת הנורא הזה חייב כל אחד להכריע את הערכתו האידיאולוגית... ולהכיר בלגיטימיות של פירושים סותרים... מתוך סובלנות וכבוד. לנוכח מאורע רב עוצמה זה – שחה קומת כולנו... אך עלינו להיזהר מיצירת הקשרים בלתי אחראיים של המושג שואה, דבר שעלול להפחית מעוצמתה של השואה. אנחנו... החייבים בזיכרון, צריכים לשמור במיוחד על הנאמנות לדיוק העובדתי של מאורעות היסטוריים ועל הפרופורציות הנכונות שלהם. ובסופו של דבר – ניסיון השואה, ככל שהוא ניסיון יהודי מובהק, יש לו משמעות נצחית לגבי האנושות כולה. גם אם יחלפו שנים רבות, ישוב האדם ללמוד תקופה זו, כי מאורעות מלחמה נוראה זו הרחיבו את מושג האדם, את אופק אפשרויות האדם. היא לימדה אותנו דברים שלא ידענו על טיבו של האדם, לטוב ולרע. בצד הייאוש הנורא יכולה להיוולד גם תקווה. אנו שהיינו שם ויצאנו משם, יכולים ואף חייבים להרים את נס האמונה באדם".

מקורות

- אתר ראמ"ה: http://cms.education.gov.il?NR/ronlyres/EDFB2F83-BA42-4706-A7-95638E02BB76/139929/polin_2009-f.pdf
- גולן, י' (2005). **לפולין ובחזרה ב-24 שעות**: www.zazu.co.il/Article.asp?artId=641
- גרוסמן, ח' (2005). מצעד החיים. **קשר עין**, 147, 12-14.
- גרין, צ' (1954). **דברי ימי ישראל** (כרך ד'). תל-אביב: יזרעאל.
- דוידוביץ, נ' וקנדל, י' (2006). מסעות משותפים של ישראלים וגרמנים – מעבר לטלטה חויית. **כיוונים חדשים**, 14, 152-164.
- דון-יחיא, א' (1998). "פונדמנטליזם דתי ורדיקליזם פוליטי: הישיבות הלאומיות בישראל". בתוך: אניטה שפירא (עורכת) **עצמאות – חמישים השנים הראשונות**. ירושלים: מרכז זלמן שזר 431-470.
- דון-יחיא, א' וליבמן, י' (1984). הדילמה של תרבות במדינה מודרנית: תמורות והתפתחויות בדת האזרחית בישראל. **מגמות**, כ"ח, (4), 485-461.
- הארץ** (2010). מורה יהודייה בצרפת הושעתה כי לימדה "יותר מדי" על השואה. 1/9: <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1187453.html>
- הנדל, מ' (תש"י). **גזירות ת"ח ת"ט**. ירושלים: קריית ספר.

- הממוריאל בצרפת: http://www.izieu.alma.fr/anglais/frame_principale.htm
- הרב לאו, ראיון, ערב יום השואה, 2009.
- זבילביץ, נ' (1963). משרד החינוך עיבד תוכנית לימודים על השואה והגבורה. **חרות**, 25/3, עמ' אחורי.
- יבלונקה, ח' (2001). משפט אייכמן והישראלים מקץ 40 שנה. **בשביל הזיכרון**, 41: 24-31.
- יבלונקה, ח' (1998). ניצולי השואה בישראל – סיכומים ראשונים. **בשביל הזיכרון**, 27. ירושלים: יד ושם, ביה"ס המרכזי להוראת השואה.
- יד ושם – <http://www.yadvashem.org/he/he.htm>
- יהושע, א"ב (1984). **בזכות הנורמליות**. ירושלים ות"א: שוקן.
- לב, מ' (1998). השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתחום הקוגניטיבי ובתחום הרגשי. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- מרכז המידע אודות השואה, יד ושם (2011). איטליה: מחנות ריכוז. נדלה בתאריך 1/4/2011 מאתר: http://www1.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%20413.pdf
- משרד החינוך והתרבות (2009). משלחות נוער לפולין – "את אחי אנוכי מבקש", **חזר מנכ"ל**.
- משרד החינוך והתרבות (2005). **חזר מנכ"ל**.
- סואן, ד' ודוידוביץ, נ' (2011). מסעות בני הנוער לפולין – בעד ונגד. בתוך נ' דוידוביץ' וד' סואן (עורכים): **זיכרון השואה – סוגיות ואתגרים**, עמ' 76-99. אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- משרד החינוך (2005). חזורי מנכ"ל: 7.6-10 משלחות נוער לפולין – 'את אחי אני מבקש'. אינטרנט: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//se4bk7_6_10.htm נדלה ב: 23.4.2011.
- סואן, ד' ודוידוביץ, נ' (2011). "לעולם תזכור!": המסעות לגיא ההריגה בפולין – שלוש מסגרות, שלוש לקחים בישראל. בתוך נ' דוידוביץ' וד' סואן (עורכים): **זיכרון השואה – סוגיות ואתגרים**, עמ' 193-220. אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- פלדמן, ג' (2001). בעקבות ניצול השואה הישראלי: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית, **תיאוריה וביקורת**, 19, 167-190.
- פלדמן, ג' (1995). עלייה לרגל לאתרי ההשמדה בפולין. **בשביל הזיכרון**. רשות הזיכרון לשואה ולגבורה, 7, 11-8.
- פרידלנדר שאול, השואה בין זיכרון להיסטוריה. **מדעי היהדות**, 30 (תש"ן), עמ' 11-20.
- קנוך, ה' (2008). החיפוש אחר אותנטיות: זיכרון, רגשות ועדויות בגרמניה של היום. **טבור**, 1, 10-23.
- רומי, ש' ולב מ' (2003). ידע, רגשות ועמדות של בני נוער ישראלים כלפי השואה, **מגמות**, 42, 219-239.
- שטאובר, ר' (2000). **הלקח לדור-שואה וגבורה במחשבה הציבורית בשנות החמישים**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- Bauer, Y. (2010). "Understanding the Holocaust: Some Problems for Educators", **Prospects**, 40 (2), pp. 183-188.
- Boissy, J.F. (1993). **Enseigner la Shoah a L'Age Démocratique, Quels Enjeux?** Paris: Armand Colin.
- Borne, D. (1993). **Cahiers de la Shoah**, n°1.

- Carver, R. (1996). "Theory for Practice: A Framework for Thinking about Experiential Education", **The Journal of Experiential Education**, 19, pp. 8-13.
- Keegan, J. (1989). **The Second World War**, USA: Penguin.
- Resnik, J. (2003). "Sites of Memory of the Holocaust: Shaping National Memory of the Education System in Israel", **Nations and Nationalism**, 9, pp. 297-317.
- Sarfatti, M. (2006). **The Jews in Mussolini's Italy: From Equality to Persecution**, Madison: University of Wisconsin Press.
- Singer, C. (2008). **The Perception of the Shoah in France after 1945**,. www.erinnern.at/.../Singer%20THE%20Perception%20of%20the%20Shoah%20in%20France%2024/2/2011. Accessed 24/2/2011.
- Sommerville, D. (2008). **The Complete Illustrated History Of World War Two: An Authoritative Account of the Deadliest Conflict in Human History with Analysis of Decisive Encounters and Landmark Engagements**, Leicester: Lorenz Books.
- <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4172166,00.html>

e-mail: d.nitza@ariel.ac.il
soen@macam.ac.il

בדרך למנהיגות חינוכית – הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה

תקציר: תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי מחייב חשיבה מחודשת על מהות התפקיד ואופיו. מנהיגות חינוכית מתרכזת בעיקר בליבת העיסוק הבית ספרי: תהליכי הוראה ולמידה. על פי הגדרה זו, מנהלי בתי ספר, הצופים בעקביות במורים במהלך שיעור ומקדמים את תהליכי ההוראה והלמידה, הם מנהיגים חינוכיים. גם מנהלים המבצעים הערכת מורים נכללים בהגדרה של מנהיגים חינוכיים, וזאת למרות שההערכה המסכמת, כפי שהיא נעשית, טומנת בתוכה קושי מובנה לקידום ההוראה, והיא בבחינת "הקוץ שבאליה". עם זאת, הצורך בהערכת המקצועיות ובאחריותיות של מורים מובנה בתפקיד הניהולי, לצד הצורך בפיתוח וצמיחה של ההוראה. הניסיון הרב שהצטבר בתצפיות הוראה ובשיחות עם מורים מלמד כי נדרש פתרון למתח הקיים בין הערכה לצמיחה. למרות שתצפיות הוראה מהוות את הבסיס גם להערכת מורים וגם לשיח פדגוגי מקדם תהליכי הוראה ולמידה, נחוצים מנגנונים בית-ספריים, היכולים לתת מענה לקושי המובנה בביצוע שתי מטלות שונות אלה. המאמר מציג את המפגש שבין הפרקטיקה החינוכית לתיאוריה בנושא של הערכה וצמיחת מורים והמתח הנלווה להן, ומציע את גישת התצפית והשיח הפדגוגי כמענה לקידום התמקצעות וצמיחה בהוראה.

מילות מפתח: מנהיגות חינוכית, הערכת מורים, תצפיות הוראה, שיח פדגוגי, פיתוח מקצועי, Clinical Supervision.

הדרך הטובה ביותר לזהות התנהגויות היא על ידי צפייה בהן. תוצרים סופיים, בין בספורט או במבחנים, מציינים האם יש לנו מנצחים או מפסידים, אולם רק תצפית יכולה להניב את המידע החיוני על מנת להפוך מפסיד למנצח. מדלין האנטר

בין הערכה לצמיחה: הבעיה

הקביעה של דו"ח מקינזי (2007) כי איכות בית הספר אינה יכולה להיות יותר מאיכות המורים המלמדים בו, חיזקה את התפיסה כי מורים, כמו עובדי ציבור אחרים, נדרשים להערכה מתמדת לשם שיפור הביצועים. תפיסה זו מבטאת גם את הדרישה לאיכות גבוהה של המורים וההוראה וגם הכוח המניע ליצירת סטנדרטים בהוראה, הנהוגה בחינוך המערבי בשני העשורים האחרונים (Rothman, 2012). גישת הסטנדרטים מקודמת בעוצמה רבה על ידי מערכות חינוך בארצות

מערכיות (Black & Wiliam, 2010) ובמיוחד במדינות ה-OECD (הרפז, 2010). בארצות הברית, ערש גישת הסטנדרטים, יושמה תפיסה זו עוד לפני רפורמת NCLB¹ של הנשיא בוש הבן מ-2002 (Almy, 2011). בארץ מקודמת הגישה על ידי משרד החינוך והראמ"ה (ברקוביץ וחוברי, 2010).

גישת הסטנדרטים בחינוך קידמה יותר מכל את האמונה כי קיים קשר ישיר בין הערכת המורים במתכונתה, כהערכה מסכמת תוך שימוש בסולם ציונים, לבין הישגי הלומדים. אמונה זו, הנשענת על תפיסות ניהוליות-תעשייתיות, עורכת קשר ישיר בין הערכה זו לטיוב ההוראה ומכאן להעלאת הישגי הלומדים. ואכן, מורים טובים מביאים לתוצאות ולהישגים גבוהים יותר של תלמידיהם, לפחות בתחומי המתמטיקה והשפה (Stronge, Ward and Grant, 2011). אולם הערכת מורים כשלעצמה אינה הכוח המניע לשיפור ההוראה. למרות שניתן להצביע על יתרונות בהערכת מורים, יש לזכור כי הערכה בלבד אינה יכולה ליצור שינוי בדפוסי הוראה, ממש כמו שמד חום אינו מוריד חום אלא רק מורד אותו, וכפי שמד לחץ דם אינו מוריד את לחץ הדם אלא רק מספק אינדיקציה למצבו.

מנהלי בתי ספר נדרשים גם להערכת מורים וגם לפיתוח והצמחה של אלה, ובמיוחד של מצטרפים חדשים להוראה. אולם, להערכה ולתהליכי צמיחה של מורים יש מטרות שונות. למרבה הצער, מנהלי בתי ספר נוטים לבלבל בין ביצוע הערכה מסכמת לבין מעורבותם בצמיחה של מורים. הבלבול נובע בעיקר משימוש בתצפיות הוראה ככלי מרכזי לביצוע שתי המטרות השונות.

תצפית הוראה המשמשת להערכה ואינה מלווה בתהליך הכוונה, הדרכה, פיתוח ולמידה דומה לשימוש הנעשה בכל כלי אבחוני אחר, לדוגמה ברפואה, בלי להשלים את התהליך הטיפולי הנובע מתוצאות האבחון. תולדות הבלבול מעוגנות בגישות הנהוגות בהערכת מורים ומטרויותיהן (Hammond-Darling & Millman, 1990), שהרי להערכת מורים יש מטרות שונות התורמות לבלבול זה. ביניהן אנו מוצאים את ההערכה המעצבת כרצון להשפיע על ביצועי ההוראה לצד הערכה מסכמת המתבטאת בקבלת החלטות הנדרשות בקבלת מורים והוצאתם ממעגל ההוראה. מטרה נוספת של הערכת מורים היא מתן לגיטימציה לנהלים ארגוניים (Natriello, 1990). מטרה זו מעצימה את הבלבול עקב המסר הסמוי הטמון בה כי עוצמה ניהולית נובעת מהיכולת ומהתפקיד להעריך אחרים. ארגוני תמיכה במורים, כמו MET

1. רפורמת ה-NCLB, No Child Left Behind, מופעלת בכוחניות בארה"ב החל משנת 2002 ובמסגרתה נבחנים בכל שנה התלמידים בכיתות ג' עד ח'. רפורמת ה-NCLB הכפיפה את בתי הספר לכללי השוק וקבעה כי הדרך לשפר את מערכת החינוך היא לתגמל מורים ומנהלים טובים ולסגור בתי ספר גרועים. לפי עיקרון ה-accountability איכות המורים ובתי הספר נקבעת על ידי ביצועי התלמידים במבחנים אחידים בחשבון ובשפה.

(Measures of Effective Teaching) מוסיפים גם הם לתחושת הבלבול כשהם כורכים יחד הערכה וצמיחה וקובעים כי מטרתם היא מציאת שימוש לשיטות הערכה כדי להנחות מורים במיומנויות שיהפכו אותם לאפקטיביים יותר.

מבט על הערכת מורים

הנחת היסוד שבבסיס תהליך הערכת מורים והשימוש בכלי הערכה מובנים (ראמ"ה, 2010), היא שתהליך זה, יסייע לשפר את איכות ההוראה, יקדם את הלמידה והחינוך ואת רווחת התלמידים, ויפתח את זהותם המקצועית של המורים. המטרות המוצגות בדו"ח ראשוני של הראמ"ה (הרטף, רטנר-אברהמי ובלר, 2011) על תהליך הערכת המורים בישראל מדגישות:

- פיתוח תרבות ואורחות חיים, בהם תהליכי הערכה והמשוב הם אמצעי מעצב ומסכם לקידום ההוראה, הלמידה וההתפתחות המקצועית;
- הצבת ממדי איכות ורמות ביצוע מוסכמים, שימשו שפה מנחה משותפת בתהליך הערכה של צוותי ההוראה;
- הגברת הזיקה בין תהליכי הערכה מעצבים לשיפור ביצועים ובין הגברת האחריות כערך מנחה בעבודת המוערכים;
- פיתוח שיח רפלקטיבי המקדם למידה ובוחן באופן ביקורתי את הסוגיות המוסריות ואת ההצלחות, הקשיים והאתגרים שבתהליך הערכה.

אולם הן הנחות היסוד והן המטרות המוצגות על ידי הראמ"ה עמוסות בסתירות פנימיות ומצביעות על הקושי המובנה בניסיון לאחד הערכה ופיתוח מקצועי בכלי אחד. לדוגמה, השאיפה לפתח תרבות בית ספרית, בה תהליכי הערכה ומשוב הם גם אמצעי מעצב וגם אמצעי מסכם, נידונה מראש לכישלון על בסיס החשש של מורים לעתידם המקצועי כתוצר של הערכתם. דוגמה נוספת היא הסתירה המוטמעת ברצון לשיפור ביצועי הוראה לצד פיתוח אחריות (עליך לשאת בתוצאות למעשיך), שהרי הערכה זו, על פי רפורמת "אופק חדש", מהווה תנאי לקידום בדרגה ובשכר. כאשר הערכת ההוראה קשורה לקידום ולשכר היא אינה יכולה להיות מנותקת מחששות מפני המעריך, קרי מנהל בית הספר.

כל אחד מאתנו שעבר תצפית הוראה לצורך הערכה וקידום (על פי רוב לשם מתן קביעות) חווה במידה כזו או אחרת תחושות לא נעימות. מנהלים ומפקחים הצופים בשיעורי מורים נוהגים כפי שנהגו בהם בעבר: שתיים-שלוש אמירות חיוביות ושתיים-שלוש אמירות ביקורתיות, ולעיתים מעליבות. טשנן-מורן אומרים כי 'אין ורדים ללא קוצים' וכי ביקורת, גם כאשר טמונת בה הכוונות הטובות ביותר, יכולה לעורר תסכולים, חששות ותחושות כישלון. לביקורת יש יכולת לעורר תרעומת והתנגדות, לערער על תחושת המסוגלות העצמית, ולהעצים את

חוסר הרצון לשינוי וכך לפגוע בשיפור ההוראה. (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011).

שיחות המתקיימות עם מורים, בעקבות תצפית הוראה, משקפות את הבלכול הקיים בין הערכה לפיתוח מקצועי. בעוד שלהערכת מורים, על פי דרישות משרד החינוך, יש מטרה מוגדרת: לדרג את ביצועי ההוראה של המורה, רוב המנהלים הצופים בשיעורים מקווים כי הערכה זו תשפר את ביצועי ההוראה. כך עולה גם בתוכנות ובקולות ראשונים מהשדה, בדו"ח ראמ"ה על תהליך הערכת מורים בישראל (ראמ"ה, 2011). אולם תפיסה זו יכולה להביא לשינוי מועט, אם בכלל, בעיקר כי תצפיות ההוראה מבוצעות על ידי המנהלים, כחלק מתפקידם כמעריכים, ואלה קשורות גם להעסקתם העתידית ולקידומם בדרגות ובשכר. הפערים בין הערכה במתכונתה הנוכחית ובין צמיחה של מורים, נידונה בהרחבה במאמרה המדויק של קורלנד (2011). אוסיף עוד כי הערכה, כפי שהיא נעשית בבתי הספר, אינה הקדמה להצמחה ופיתוח, ופיתוח הוא לא תוצאה של הערכה מסוג זה. הן להערכה והן לפיתוח יש מקום חשוב בבית הספר, וטוב יעשו בתי הספר אם ילמדו כיצד לבצע את שני התהליכים טוב יותר.

בתי הספר שילבו תמיד בין תהליכים בירוקרטיים ותהליכים פדגוגיים-מקצועיים, אבל לעיתים קרובות התפתחות מקצועית של מורים תפסה את המקום המשני להערכה. בדרך כלל ידם של מקבלי ההחלטות, המכוונים את בית הספר להערכת ביצועים ויצירת תמריצים, תהיה על העליונה (Zhao, 2009). עם זאת, כאשר שיווי משקל הכוח נוטה יותר מדי לטובת גורמי קבלת החלטות חיצוניים, בתי ספר חווים מלכודות בירוקרטיות. במקרים כאלה כללים מחליפים אמון, תקשורת הופכת מוגבלת, אנשים נוטים להסתיר בעיות, הניהול הופך לבלתי נסבל ושיתוף הפעולה נמנע. מלכודות כאלה בהכרח גובות מחיר מליבת העיסוק של בתי הספר: תהליכי הוראה ולמידה. למרבה האירוניה, תהליכים אלה מובילים לעתים קרובות את הבירוקרטיות להעצים את הלחץ כדי להעלות הישגים ולהשיג תוצרים רצויים. התוצאה: יותר הערכות ויותר לחץ על המורים, תוך השמעת האיום "שיפורים או פיטורים". המעריכים והפקידים אולי ניצחו בקרב, אבל בתי ספר אינם עוד מקומות שנעים להיות בהם והצלחת התלמידים נמצאת יותר ויותר בסיכון (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011).

כזה הוא המצב כיום בבתי ספר רבים. מורים ומנהלים כאחד כמהים לבתי ספר המגלמים תפיסות חברתיות יותר, תקשורת פתוחה, יחסים של שיתוף פעולה ותרבות של למידה, לצד שאיפה קולקטיבית למצוינות. למידה בבית הספר מונעת על ידי מה שמורים ותלמידים עושים בכיתה. מורים נדרשים לנהל מצבים מורכבים ולתעל לחצים אישיים, רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים על מנת לסייע לתלמידים ללמוד ולשפר את יכולות הלמידה העצמית שלהם. יכולת מורכבת זו מחייבת ליווי והנחיה של מורים, לטובת קידום תהליכי ההוראה ללא הביקורת

המוטמעת בתהליכי ההערכה.

יותר ויותר בתי ספר מעוניינים ביצירת יחסי עבודה מבוססי אסטרטגיות לפיתוח מקצועי, כדי לשפר את הכישורים והביצועים של מורים ומנהלים. מה שמתבקש, אם כן, הוא הפרדה בין תהליכי ההערכה המסכמת, להם נדרשים מנהלי בתי הספר, ובין תהליכי הצמחה של מורים, על מנת לשפר את יכולות ההוראה. הפרדה זו, למרות המלאכותיות שבה, היא המפתח לשינוי ולשיפור בדרכי ההוראה. ההפרדה בין תהליכי הערכה והצמחה של מורים אינה עוד בבחינת רשות או זכות. היא חייבת להיות חלק מהנחת העבודה והקיום הבית ספרי, לטובת קידומה של תרבות למידה והוראה.

מרתק לגלות כי דווקא גישת "הערך המוסף" להערכת מורים (Braun, 2005, בראון, 2011) מציעה כי הערכת מורים תתבצע במנותק מתהליכי צפייה ופיתוח מקצועי, במתכונת של Clinical Supervision ותורחב לכלי התצפית והשיח הפדגוגי של מנהיגים חינוכיים (גוטרמן, 2010). ביקורת ממוקדת יותר משמיעים סטרונג וחובריו (Strong, Gargani, and Hacifazlioglu, 2011) המבקרים בנוקשות את גישת תצפיות ההוראה ככלי להערכה, ומדגישים שלוש בעיות מרכזיות בביצוע תצפיות אלה. לטענתם: (1) מנהלים הצופים בשיעורי מורים נוטים לאתר ולהדגיש התנסויות התומכות באמונותיהם, הן לגבי ההוראה בכלל והן לגבי המורים בפרט. (2) בקרב צופים יש נטייה להתייחס בספקנות לנתונים שאינם תואמים אמונות קודמות, בבחינת 'לא ניתן לעובדות לבלבל אותנו', (3) קיימת נקודת עיוורון שאינה מאפשרת לנו לראות דברים שאיננו מחפשים. הביקורת אינה זרה לחוקרים הבקאים בתצפיות הוראה, אולם היא ללא ספק מחדדת את הצורך בחשיבה מחודשת על תצפית ההוראה ככלי להערכה. מן הסתם, העלאת הבעיות האלה בתצפיות הוראה צריכה להוות אתגר לצופים בשיעורי המורים בכך שיכירו בקיומן ויהיו מודעים להן. עם זאת, הביקורת מחדדת גם את הצורך בתצפיות לקידום ההוראה ולא לביצוע הערכה.

במציאות בה נדרשים מנהלים גם להערכה מסכמת וגם להערכה מקדמת הוראה, מוצע למנהלי בתי ספר הצופים במורים לאמץ את הגישות שיוצגו להלן כדי ליצור חוויות של הצלחה במפגשי השיח הפדגוגי עם מורים לאחר תצפית, ובכך לקדם את ההוראה והלמידה. טיפוח מערכת יחסים המבוססת על שיח והקשבה מקדם את האמון בין המנהל למורים ואת האמון בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל.

תצפיות הוראה לקידום מורים להצלחה

מנהלי בתי ספר נדרשים בראש ובראשונה להיות מנהיגים חינוכיים (אבני ראשה [ללא תאריך]). מעבר לחובות הניהול היומיומי ולהתמודדות עם אתגרים בלתי צפויים אחרים, מנהלים אחראים על התקדמות הלמידה של כל תלמיד בבית הספר. גם באותם בתי ספר שבהם פועל רכז פדגוגי,

מנהלים עדיין נדרשים לקבוע את סדר היום החינוכי ולהגדיר ציפיות לימודיות וחינוכיות. כדי לשמור על שיפור ביעילות בית הספר, המנהל חייב להיות מוקד השינוי. על מנת למלא תפקיד מאתגר זה, מנהלים חייבים ליצור קהילה של אנשי חינוך, הפועלת בשיתוף פעולה לשם שיפור פרקטיקות חינוכיות וקידום ההוראה והלמידה בבית הספר (Nidus and Sadler, 2011). תהליך זה יכול להתחיל בביצוען של תצפיות הוראה מעצבות, גישה המתבססת על גישת ה-Clinical Supervision ומוכרת כתצפית ושיח פדגוגי (גוטרמן, 2010). גישה זו בנויה על ניתוח מעמיק של הוראה ולמידה, ועל ההנחה כי שיפור ההישגים של התלמידים הוא דרך שיפור ההוראה. התמיכה במורים, המתבססת על תצפיות הוראה, נידונה בעבר (Hunter & Russel, 1989), בגישות מורכבות (Sergiovanni, 1995) ובגישות מורכבות (Acheson & Gall, 1997) ובכוחות התערבות שונות (Glickman, 2002). גישת תצפית ההוראה והשיח הפדגוגי מוכרת ככלי אפקטיבי לקידום ההוראה בבית הספר. הדבר לא נועד מלכתחילה לשמש ככלי הערכה, העושה שימוש גם הוא בתצפיות הוראה (Acheson & Gall, 1997). למעשה, השימוש בתצפיות הוראה, ניתוח השיעור וקיום שיח פדגוגי (גוטרמן, 2010) ככלי מעצב, הוא בעל פוטנציאל גבוה ביותר לקידום ההוראה ומשול להבנה כי הערכה מעצבת של תלמידים היא כלי ההתערבות המשמעותי ביותר לקידום ההוראה (Marzano, 2007). שתי הגישות עושות שימוש בתהליכי התערבות מעצבים, שיש בהם ליצור את השינוי המשמעותי ביותר אצל מורים ותלמידים.

מחקר עדכני העוסק בתהליכי התמקצעות של מורים (Tschannen-Moran and Tschannen-Moran, 2011) מצביע על שלושה תחומים מרכזיים הנדרשים ממנהלי בתי ספר ואחרים בליווי הצמיחה של מורים. תחומים אלה עולים בקנה אחד עם המחקר הקיים בארץ (גוטרמן, 2010; קורלנד, 2010)

1. מיקוד במורה ולא בצופה, בין אם הצופה הוא מנהל, עמית, או מנחה

מיקוד במורה שונה ממיקוד בצופה. כאשר השיח ממוקד צופה, המומחיות של הצופה באה לביטוי, הצופה מדרגים, מייצג ומלמד. ככל שלצופה יש יותר ידע כך הוא או היא מתפתים לגישה הממוקדת בצופה. למרבה הצער, גישה זו פוגעת בלמידה ובהתפתחות המורה. מורים אינם מתנגדים לשינוי, הם מתנגדים לכך שמשנים אותם (Knight, 2011). על מנת לתמוך בלמידה ולסייע למורים למצוא את הדרך הטובה ביותר להתקדם, הצופה צריך לשאול ולא להטיף, להציע ולא לכפות (גוטרמן, 2010). צופה מקצועי מאפשר למורה להיות מרכז השיח, בעוד הוא או היא מובילים את התהליך.

2. שיח חף מהאשמות

התפתחות מקצועית מחייבת שיח שבו לא מתקיימת הערכה של ביצועי הוראה ולא שיפוט של המקצועיות. להערכה יש נטייה לחפש אשמים ולהפנות אצבע מאשימה, ללא קשר

לכוונות הטובות שטמונות בה (Kluger, A. N. and DeNisi, A. 1998). חיפוש אחר סיבות (מדוע שיעור מסוים נכשל) או שיפוט אישיותי (מה תרומתו של המורה לכישלון) אינם מביאים ללמידה אלא לאנטגוניזם. בני אדם נוטים לעיתים קרובות מדי לחפש את מי להאשים, אבל תחושות אשמה גובות מחיר גבוה ובין היתר משתקות את המסוגלות העצמית של המורים ופוגעות במוטיבציה שלהם (Osterloh, and Frey, 2000). לרגשות שליליים יש השפעה מזיקה על יכולת למידה ופתיחות לשינוי (גולמן, 2004).

3. שיח מבוסס הצלחות

השיח חייב להיות מבוסס על הצלחות וזיהוי עוצמות בהוראה. ביסוס השיח על עוצמות שונה מהותית מהתמקדות בחולשות או בחלקים הכושלים של השיעור הנצפה. כאשר שיח פדגוגי ממוקד בחלקים שלא הצליחו בשיעור, החולשות מקבלות עדיפות על ההצלחות, ויוצרות אצל המורים תחושת חוסר מסוגלות. הידיעה בדבר הכישלון אינה מבטיחה כי לא אכשל בו בעתיד, היא רק מחזקת את תחושת חוסר היכולת (קפלן ועשור, 2001). המיקוד בחולשות מעביר את האחריות על השינוי לצופה, היות ומן הסתם הוא זה שיעור פועל תחת ההנחה כיצד יש ללמד. שיח פדגוגי המבוסס על זיהוי הצלחות ועוצמות בשיעור פועל תחת ההנחה כי בכל מצבי ההוראה, וכמעט לא משנה עד כמה השיעור לא פעל כהלכה, ניתן למצוא דבר אחד לפחות שהיה כראוי וקידם את הלמידה ואת התלמידים (Knight, 2011). זיהוי נקודת הצלחה זו מכון את המורה להכרה בהצלחה, ולהכוונה בבניית מטרות עתידיות שיביאו להצלחות נוספות בהוראה ולפיתוח חשיבה רפלקטיבית בהוראה גם בהיעדר צופה. בנוסף, גישה זו מובילה לבניית מסוגלות עצמית בהוראה. גילוי ופיתוח העוצמות מאפשרים למורים לשנות החלטות שגויות בהוראה ולהתמודד איתן בעתיד.

וכך כתבה אחת המנהלות שהתנסתה בתצפית ובשיח פדגוגי המופרד מתהליך ההערכה המסכמת, העושה שימוש בכלי להערכת מורים של ראמ"ה:

אני צופה כארבע פעמים בשבוע, בעקבות דרישה של הפיקוח. עד כה התנהלתי באופן שלימדו אותנו, באופן ה"קלאסי" עם מתן משוב... (שהיה מכוון להערכה – ק.ג.) הרבה דברים בשיטה הזאת לא הסתדרו לי. כשהתחלתי ליישם את גישת השיח הפדגוגי עם כתיבת הסטנוגרמה, הרגשתי שדרוג עצום בכל הרבדים של המפגש עם המורה. החל מהדיוק בדברים שהצגתי, דרך השאלות המקדמות שלמדתי לשאול וכלה ביעדים ששלחתי להן ברוא"ל! פשוט אדיר! בתחושה שלי המורות חשו העצמה נוספת מהשיח הפדגוגי שהתנהל אחרי התצפית. חלק מהן ביקשו ממני להסביר למה שיניתי מהרגלי. (העדפתי ליישם בלי להצהיר

הצהרות על שינוי תפיסה, כי זה עלול לעורר חששות. נראה לי שבהמשך אסביר במליאה מה אני עושה בתצפית ומדוע).

הדרך שבה אנו מתקשרים עם מורים יכולה לבנות יחסי אמון הנדרשים לקיום תהליכי צמיחה בהוראה או לחבל בהם (Pajak and Carr, 1993). גם צופים מומחים בפדגוגיה או בתחומי תוכן, וגם מנהלים בעלי כישורי ניהול מרשימים, ניסיון, או תארים מתקדמים, לא יוכלו לקדם ולהצמיח מורים באווירה שאינה מבוססת על אמון. אינטליגנציה רגשית ומיומנויות תקשורת יכולות לתמוך בבניית יחסי אמון ויחסי עבודה תקינים, אולם הם לא תמיד מספיקים. ג'ייט (Knight, 2011) ממליץ על גישת השותפות כגורם משמעותי בפיתוח מערכת יחסי עבודה צופה-מורה כמפתח לקידום ההוראה. התפיסה כי מורים וצופים כאחד חולקים אחריות ואכפתיות כלפי קידום ההוראה והלמידה, קיבלה ביטוי גם במאמר מוקדם יותר, המדגיש את תחושת השותפות הנדרשת ממנהלים וממורים (גוטרמן, 2010).

כדי לספק מצע לפעולה וליצירת שינוי במערכת הקשרים בין מנהלים צופים ומורים, מובאים להלן עשרה עקרונות להפעלה של תצפית ושיח פדגוגי מקדם התמצצעות. ככלל, שימוש בעקרונות לשיח פדגוגי יוצר שפה ממוקדת ומוכרת בבית הספר, התורמת לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה. זיהוי עקרונות אלו, העלאתם למודעות והכרה בחשיבותם יכולים לתרום לשינוי תהליכי הצפייה והשיח הפדגוגי בבית הספר ולקידום ההוראה. עקרונות אלה מהווים הרחבה לעקרונות שנידונו בעבר (גוטרמן, 2010, 2006, 2007) בגישה הרואה בתצפית ובשיח הפדגוגי את המפתח לשיפור ולשינוי התנהגויות הוראה אפקטיביות לקידום למידה, יצירת חוויות של הצלחה והעלאת הישגי התלמידים.

1. שוויון

תחושת שוויון בין הצופה למורה היא תנאי הכרחי בכל שותפות (קוסטה וגרמסטון, 1999). בשותפויות אמת, אף אחד מהשותפים לא מכתוב לשני מה לעשות. השותפים חולקים רעיונות ומקבלים החלטות יחד. החלטות אלו מתקבלות לאחר דיון פתוח על סיטואציה חינוכית שנצפתה בשיעור (גוטרמן, 2010). כאשר בני אדם מרגישים שמעמדם בשיח אינו כפי שהם מאמינים שמגיע להם, או חשים כי זה שעוזר להם חושב שהוא יותר טוב מהם, הם מתנגדים לעזרה. מסיבה זו, צופים צריכים להיות רגישים לאופן שבו הם מתקשרים עם המורים במהלך השיח הפדגוגי. אחת הדרכים ללמידה היא הקלטת השיח וצפייה או האזנה לו מאוחר יותר (כמובן, באישור המורה ולאחר הסבר כי מטרת ההקלטה היא לטובת למידה עצמית של הצופה כדי שיוכל בעתיד לקיים שיח מיטבי). בתוכנית הכשרת המנהלים במכללת סמינר הקיבוצים, אנו מקליטים בוודאו סימולציות של שיח פדגוגי בין צופה למורה ומעודדים את פרחי הניהול ללמוד כיצד יוצרים שיח שוויוני, שבו לאף אחד מהצדדים אין עליונות על הצד השני.

2. תהליך רפלקטיבי

צמיחה מקצועית מתאפשרת על ידי ביצוע תהליכי שיקוף (רפלקציה) על ההתפתחות והלמידה (Schon, 1987). כאשר מכתיבים למורים מה עליהם לעשות, מתי ואיך, לא רק שהם לא יבצעו זאת, אלא שיש סיכוי גבוה שהם גם לא ילמדו מכך ולא ישנו את התנהגויות ההוראה שלהם. למנהלי בתי הספר או לכל צופה אחר בשיעורים מומלץ לעודד חשיבה באמצעות קיום שיח רפלקטיבי. שיח זה מתאפשר באמצעות שאילת שאלות והוא מעין מפגש מוחות. שיח פדגוגי אפקטיבי מאופיין בחשיבה, ברפלקציה על ההוראה ובלמידה.

3. דיאלוג

כאשר שיח פדגוגי מתקיים כדיאלוג, אף אחד מהשותפים לשיח אינו מנסה לקדם נקודת השקפה מסוימת. המטרה היא כי הרעיון הטוב ביותר יתקבל ולא יהיה זה בהכרח הרעיון שלי. הרעיון הטוב ביותר מתקבל כאשר השותפים לשיח מקיימים דיאלוג פורה. השיח הדיאלוגי משמש יותר מכל לבירור ולבדיקה של הרעיונות שעולים. (רייכרט, 2011). פריירה (1970) מתאר את הדיאלוג כצורה אנושית הדדית של תקשורת שבה עלינו להתחמש בענווה. דיאלוג בשיח הפדגוגי אפשרי רק כאשר אנו מאפשרים למורים להביע את דעתם וכאשר אנו מעריכים את דעותיהם. נייט (Knight, 2011) מוסיף כי איננו יכולים להסתתר מאחורי אצטלה של מומחיות שתחסום את הצד השני מלבטא את עצמו.

4. שימוש בשאלות

השימוש בשאלות נועד לגרום לחשיבה ולתהליך רפלקטיבי והוא מעלה את רמת ההקשבה מצד הצופה. שאלות טובות הן כאלו שאיני יודע את התשובה עליהן. אלו הן גם שאלות שנותנות למורה זמן כדי לענות. קוסטה וגרמסטון (1999) מציינים כי שתי שניות אינן זמן מספק לחשיבה לאחר שאילת השאלה. כשאני שואל במהלך השיח הפדגוגי: "כיצד את יודעת שהתלמידים למדו את מה שלימדתי?" חשוב לי לשמוע מה המורה חושבת על כך, ולא לומר למורה באופן סמוי כי אין לה ראיות ביצועיות על הלמידה. רק במצב שבו השאלות הן ענייניות ולא תוקפות, משמעותיות ולא שטחיות, מורים מפסיקים להתנצל או לחפש דרכי הגנה, ובמקום זה מגלים עניין בלמידה ובהתפתחות עצמית.

5. הקשבה

להקשבה יש תפקיד מרכזי הן במהלך התצפית והן במפגש השיח הפדגוגי. מורים צריכים לדעת שהצופים בשיעור, מנהלי בתי הספר או כל צופה אחר, מקשיבים להם מתוך אמפטיה וסקרנות. הקשבה פעילה מחזקת את עקרון השותפות (Adler, 1983). אנחנו לא יכולים להיות שותפים, אלא אם כן אנחנו מבינים כיצד השותפים שלנו רואים את האירועים. תפקידם של הצופים הוא ליצור סביבה בה מורים מרגישים בנוח לומר מה הם חושבים.

מורים צריכים לדעת שאנו רוצים לשמוע על הצלחות, לפחות באותה מידה שאנו מוכנים לשמוע או להצביע על כישלונות. הניסיון הרב שנצבר במאות שיחות שקיימתי עם מורים לאחר תצפיות, לימד אותי יותר מכל על החשיבות בהחלפת השפה. שפה בה כל כישלון הופך לאתגר, וחוסר הצלחה לאירוע שלא פעל כפי שהמורה תכננה או רצתה. אני מניח כי אף אחד אינו מתכנן את כישלונותיו, לפעמים הם פשוט קורים.

6. בחירה

מנהלים וצופים אחרים, המביאים לכיטוי את עקרון הבחירה, מאפשרים למורים לפרש את נתוני ההוראה המוצגים בפניהם, לקבל החלטות לגבי השינוי בהוראה העתידית שלהם, ולקבוע אילו המלצות ושיטות הוראה ברצונם לאמץ. הבחירה מה לשנות וכיצד לעשות זאת נעשית מתוך הכרה במורים כשותפים מלאים לתהליך שיפור ושינוי ההוראה. נייט (Knight, 2011) אומר כי שותפים אינם מבצעים את הבחירות עבור שותפיהם, אלא מציגים בפניהם את האלטרנטיבות. הפרה של עקרון הבחירה מעלה את הסבירות כי מורים יתנגדו ליוזמות ולהצעות לשינוי בהתנהגויות הוראה עתידיות. הקביעה עבור מורים, כי עליהם לשנות התנהגויות הוראה בלי שהם עצמם בוחרים בשינוי, כמעט מבטיחה כי השינוי יהיה הדבר האחרון שהם יעשו. אחת הדרכים הטובות לאפשר בחירה היא השימוש בשאלה: "האם אני יכול להציע משהו?". במאות שיחות שערכתי עם מורים לאחר תצפיות הוראה, בהן נדרש שינוי בהתנהגויות הוראה, נשאלה שאלה זו. לא הייתה פעם אחת שהמורים הגיבו בשלילה. לאחר שההצעה לשינוי מוצגת, חלק מהמורים מביעים התנגדות להצעה ותהיה הסיבה אשר תהיה. הדרך להגיב להתנגדות זו היא ההדגשה כי: "זו בחירה שלך לנסות. אם תחליט לנסות את ההצעה (גישה, דרך, שינוי), אשמח לשמוע מה היו התוצאות". לעניין הבחירה, חשוב לזכור כי בחירה מתקיימת רק במצב שבו הצד השני יכול לסרב, אחרת אין לבחירה כל משמעות. ההבטחה כי למורים יש אפשרות בחירה אינה מבטלת את הצורך בשינוי. בחירה מתקיימת תמיד כאשר יש יותר מאפשרות אחת. ראוי לשאול את המורים המסרבים להצעות לשינוי: "מה ההצעה שלך לשיפור המצב שנצפה?", או "מה דעתך על הנתונים המוצגים?" רוב בני האדם רוצים להביע דעה על מה ואיך הם לומדים, וכיצד הם יבצעו את השינוי (Adler, 1983).

7. פתיחות

השיח הפדגוגי צריך להיות פתוח וגלוי כשיח עמיתים. שיח המבוסס על פתיחות מעודד מורים להביע את התלהבותם לצד חששותיהם. שיח כזה מתקיים מתוך כבוד ל"קול" של המורה ומבקש לשמוע את דעתו ועמדתו לגבי השיעור שהיה ולגבי הסיכוי שהצעות לשינוי בשיעוריו אכן יצליחו. עידוד מורים לקיים שיח פתוח מונע בדרך כלל על ידי שאלות של

הצלחה (גוטרמן, אתר אבני ראשה). שינוי בהתנהגויות הוראה הוא במידה רבה תוצר של היעדים שמורים מציבים לעצמם במהלך השיח והדרך בה הם מתייחסים לתלמידיהם ומאמינים ביכולתם, ולא של יעדים שאחרים מציבים להם. שיח המבוסס על איסוף נתונים ברישום סטנוגרמי של מהלך השיעור תומך בעקרון הפתיחות מאחר שהמידע על התנהגויות ההוראה אינו מוסתר מהמורים. הרישום הפתוח בפני המורים מהווה מצע לשיחה ומאפשר למורים גם לבחור במה הם רוצים להתמקד.² נייט (שם) מוסיף כי בחירה זו מעלה את המוטיבציה ליישום הלמידה מהשיח.

8. חשיבה ביצועית

חשיבה ביצועית מתארת את הפעולה של יישום הידע והמיומנויות החדשות שנלמדו. כאשר אנו לומדים גישה לשימוש בהוראה כמו 'כל הכיתה כל הזמן' למשל, ואחר כך חושבים כיצד נוכל לשלב את הגישה בהוראה, אנו עסוקים בחשיבה ביצועית. באופן דומה, כאשר אנו לומדים על שאילת שאלות פוריות ואז מתכננים שאלות פתוחות, לא שיפוטיות, כדי להשתמש בהן בשיעורים, אנו עסוקים בחשיבה ביצועית. גם כאשר אנו מחליטים לא להשתמש בפרקטיקה או בגישה הוראה שנלמדה בשיעורים עתידיים זו חשיבה ביצועית. שיח פדגוגי המביא לחשיבה ביצועית מבקש ממורים לתאר כיצד הם מתכוונים, אם בכלל, להביא את הלמידה לביצוע בשיעורים עתידיים.

9. מלמדים הוראה

חלק חשוב בשיח הפדגוגי הוא הדגמה של הוראה איכותית ואפקטיבית. כאשר צופים מסבירים פרקטיקות הוראה, עליהם להיות מדויקים. אם איננו יכולים להסביר ו/או להדגים במדויק למה אנו מתכוונים, איננו יכולים לצפות מהמורים ליישם את ההצעות באופן יעיל. עם זאת, הצעות המבטלות ניסיון קודם של מורים, או הצעות שאינן מתחשבות באמירה של המורים לגבי כיתותיהם, עלולות ליצור ניכור. המטרה אינה רק ללמד, להדגים או לספק הסברים מדויקים, אלא גם לשאול את המורים כיצד הם יכולים להתאים את הגישה המוצעת בצורה הטובה ביותר לסגנון ההוראה שלהם ולצורכי התלמידים. פעמים רבות שאלתי מורים "האם לדעתך יש לגישה זו סיכוי להצליח בכיתתך, או עם תלמידך?". שאלה זו מעבירה למורה את האחריות לשימוש בגישה ההוראה המוצעת ובכך מגבירה את תחושת השותפות. בביקורים חוזרים אצל אותם מורים נוכחתי לראות שהמורים התאימו את גישות ההוראה השונות לסגנון ההוראה שלהם.

2. להרחבה של גישה זו ראו אצל קוסטה וגרמסון: אימון קוגניטיבי ואצל Acheson & Gall פרק 9.

10. הדדיות

הדדיות היא האמונה כי כל אינטראקציה חינוכית מהווה הזדמנות ללמידה והיא תוצר של שותפות אמיתית – "כאשר אחד מלמד, שניים לומדים" (Fitzgerald, 1993). כאשר אנו מתייחסים לעצמנו בשיח, כלומדים וכמורים, ללא קשר לתפקיד, להשכלה או לניסיון, נופתע משטף הרעיונות היצירתיים, האסטרטגיות והגישות להוראה המועלות על ידי מורים. שיח מכבד ומעריך מתייחס למורים כשותפים שווים ומאפשר להם לקבל החלטות המתייחסות לדרכי ההוראה. כאשר אנו מעודדים מורים לומר את מה שהם חושבים באמת, נוצרת הזדמנות ללמוד מהם מה חשוב להם ומה יכול להועיל להם. קיום דיאלוג ותהליכים רפלקטיביים מעלה את הסיכוי כי נוכל ללמוד מהמורים ולחלק ידע זה עם עמיתים אחרים. חלק גדול מטכניקות מצליחות ויצירתיות בהוראה הן אלה שלמדתי במהלך שיחות עם מורים לאחר תצפית הוראה. חלק מרעיונות אלה הועלו כהצעות למורים אחרים.

לסיכום

השבחת ההוראה והעלאת הישגי הלומדים מחייבות הפרדה בין הערכת מורים להצמחתם. שתי המטרות החשובות הללו הן חלק מתפקידם של מנהלי בתי ספר, אך למרבה הצער בדרך כלל יש להם קושי מובנה לבצע את ההפרדה, שלעיתים נתפסת כמלאכותית. האתגר העומד בפני מנהלי בתי הספר הוא ליישם את העקרונות המוצגים לעיל. מנהלים הבוחרים לדבר בפתחות עם סגל המורים על התפקיד הדואלי שיש לתצפית הוראה, ליצור מנגנונים לתצפית ולקיים שיח ודיון פורה בהם, יכולים להציע אלטרנטיבה לדרישות הערכה המבוססות רק על סטנדרטים. תצפית הוראה ושיח פדגוגי לטובת צמיחה והתפתחות של מורים מחייבים ויתור זמני על סמכות, וזו אינה משימה קלה. עם זאת, החלפת הכוח הנובע מהסמכות לטובת הכוח הנובע מבחירה ושותפות היא בעלת פוטנציאל לקדם את ההוראה בבית הספר ולהצמיח מורים, כמו גם לקדם את תפקיד המנהל כמנהיג חינוכי.

*** הערה לעוסקים בהדרכה פדגוגית:** העקרונות המוצגים לעיל יכולים לקדם את מערכת היחסים וההדרכה הפדגוגית של פרחי ההוראה. הנחייה של פרחי הוראה בדרך המוצעת מדגישה את מקומו של פרח ההוראה ויש בה כדי להשפיע על סדר היום בבית הספר עם קליטתם של המורים החדשים.

ביבליוגרפיה

אבני ראשה: תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל. דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך.

אבני ראשה (2010) קידום ההוראה באמצעות תצפיות ושיח פדגוגי. אוהור ב-25.4.2012
<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/18.3.aspx?ReturnUrl=http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/searchResults.aspx?subject=חינוך+הוראה+ולמידה>.

בראון, ה' (2011) אחריותיות מורים: הערך המוסף, תוספת חיצונית לגיליון **הד החינוך, כרך פ"ו, מס' 2**.
ברקוביץ, י', כהן, צ', שווארץ, ט', הרמן-אלמוזנינו, נ' (2010) מדיניות הערכת מורים: רקע ומערכת מושגית. מסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010, מכון ון ליר.

גוטמן, י' (2006) בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, כ"ח, עמ' 11-26**.

גוטמן, י' (2007) שיחות משוב בעבודת תצפיות הוראה – כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר. בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, כ"ט, עמ' 13-27**.

גוטמן, י' (2010) בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא, בתוך: אלוני, נ' (עורך), **החינוך וסביבו, ל"ב, עמ' 149-167**.

גולמן, ד' (2004) אינטליגנציה רגשית. הוצאת מטר.

הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011) תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד, ראמ"ה ומשרד החינוך.

הרפז, י' (2010) אם רק נפקח את העיניים ונביט במערכות חינוך בעולם שסביבנו. **הד החינוך, פ"ה 1, עמ' 26-29**
פריירה, פ' (1981) **פדגוגיה של מדוכאים**, הוצאת מפרש, ירושלים.

קוסטה, א"ל, גרמסטון, ר"ג (1999) אימון קוגניטיבי. משרד החינוך ומכון ברנקו-וויס.

קורלנד, ח' (2010) מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לכיצוע. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, עמ' 271-323**, אוניברסיטת חיפה ומכון אבני ראשה.

קפלן, א', עשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה, 20, 2001, עמ' 8-30**.
ראמ"ה (2010) הכלי להערכת מורים, גרסת ספטמבר 2010, ראמ"ה ומשרד החינוך.

רייכרט, ר' (2011) דיאלוג על דיאלוג בשאלה: מי הוא המורה. **החינוך וסביבו, ל"ג, עמ' 169-176**.

Adler, M. J. (1983). **How to Speak How to Listen**, Macmillan Publishing Company.

Almy, S. (2011). "Fair to Everyone: Building the Balanced Teacher Evaluations that Educators and Students Deserve", **The Education Trust Report**, September 2011.

Black, P., and Wiliam, D. (2010). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment", **Phi Delta Kappan**, 92(1), pp. 81-90.

Braun, H. L., (2005). "Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value – Added Models", **Policy Information Center**, ETS. Princeton, N.J.

Fitzgerald, J. H. (1993). "Cognition and Metacognition in Coaching Teachers", In Anderson, R. H and Snyder, K. J (Eds.), **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**, Lancaster-Basel: Technomic Publishing, pp. 183-204.

- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed**, New York: Continuum.
- Glickman, C. D. (2002). **Leadership for Learning**, Alexandria VA: ASCD.
- Hunter, M., & Russel, D. ((1989). **Mastering Coaching and Supervision**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Kluger, A. N. and DeNisi, A. (1998). "Feedback Interventions: Towards the Understanding of a Double-Edged Sword", **Current Directions in Psychological Science**, 7(3), pp. 67-72.
- Knight, J. (2011). "What Good Coaches Do", **Educational Leadership**, 69(2), ASCD: Virginia, pp. 18-22.
- Marzano, R. (2007). **The Art and Science of Teaching**. Alexandria VA: ASCD
- Met: <http://www.metproject.org/index.php>
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.). **The New Handbook of Teacher Evaluation**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Natriello, G. (1990). "Preservice Evaluation of Teachers", In Millman, J. and Darling-Hammond, L. (Eds.) **The New Handbook of Teacher Evaluation**, California: Corwin Press, Sage Publication.
- Nidus, g. & Sadler, M. (2011). "The Principal as Formative Coach", **Educational Leadership**, 69(2), pp. 30-35.
- Rothman, R. (2012). "A Common Core of Readiness", **Educational Leadership**, 69(7), pp. 11-15.
- Osterloh, M. and Frey, B. S. (2000). "Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms", **Organization Science**, 11(5) , pp. 538-550.
- Pajak, E. and Carr, L.,(1993). "Supervisory Proficiencies for Mentor Teachers and Peer Coaches", In Anderson, R. H and Snyder, K. J (Eds.) **Clinical Supervision – Coaching for Higher Performance**, Lancaster-Basel: Technomic Publishing, pp. 267-281.
- Schon, D. A., (1987). "Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions", **The Jossey-Bass Higher Education Series**.
- Sergiovanni, T. J., (1995). **The Principalsip: A Reflective Practice Perspective**, Boston: Ally and Bacon.
- Strong, M., Gargani, J. and Hacifazlioglu, O. (2011). "Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers", **Journal of Teacher Education**, 62 (4) pp. 367-382.
- Stronge, J. H., Ward. T. J. and Grant, L. W. (2011). "What makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement", **Journal of Teacher Education**, 62(4), pp. 339-355.
- Tschannen-Moran, B and Tschannen-Moran, M. (2011). "The Coach and the Evaluator", **Educational Leadership**, 69 (2), Alexandria VA: ASCD, pp. 10-16.
- Zhao, Y. (2009). **Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization**, Alexandria VA: ASCD.

e-mail: Koby_gut@smkb.ac.il

מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי

תקציר: מפת החינוך הפרוגרסיבי מציעה דרך למיפוי בתי ספר פרוגרסיביים והגותם במפגש של שני צירים, המאפיינים מתחים מרכזיים בגלגולים השונים של החינוך הפרוגרסיבי במאה העשרים. המפה עשויה לסייע במיפוי בתי ספר, תפיסות בסיסיות, ודרכי שינוי עבור מחנכים במאה העשרים ואחת. הציר הראשון הוא ציר אידיאולוגי, המתאר מתח בין יחיד לבין חברה והציר השני הוא הציר הפרגוגי הנע בין פתוח וסגור. המאמר מסביר את התפתחות הצירים מבחינה היסטורית, מדגים מיקומים שונים לזרמי החינוך הפתוח/חופשי והחינוך הדמוקרטי, ומציג אפשרויות עבורה עם המפה.

מילות מפתח: חינוך, פרוגרסיבי, פתוח, חופשי, רדיקאלי, דמוקרטי, דינמי, יחיד-חברה, פתוח-סגור.

מערכת החינוך נמצאת כיום במשבר עמוק ומהותי, הנובע מחוסר התאמה בינה לבין המציאות סביבה (טופלר, 2008; אבירם, 2004). כתוצאה משינויים בעולם התעסוקה ובנגישות לידע ומתוך אכזבה גוברת מתפיסת הסטנדרטיזציה והתרחבות הפערים החברתיים, מסגרות חינוכיות מחפשות פתרונות למשבר. על רקע חיפוש זה, זוכה החינוך הפרוגרסיבי לפריחה מחודשת בשני העשורים האחרונים (Hayes, 2007), כפי שכבר היה בתקופות "חמות" אחרות, בלשונו של צבי לם (2000). אלו תקופות שבהן אי שביעות הרצון ממערכת החינוך הובילה הוגים ופורצי דרך חינוכיים לכתוב רעיונות חדשניים ולהקים מסגרות ניסיוניות. מיתוס החינוך המתקדם,¹ אשר נולד אי-שם בעת העתיקה ולאחר המהפכה התעשייתית, התעצב בפילוסופיה ובהגות שיצאה נגד החינוך המסורתי-לאומי-טכנוקרטי-מנרמל, ובימים אלו הוא זוכה לפירושים רבים, המתאימים עצמם לזמנים המשתנים.

מטרת המפה שתוצג בעבודה זו היא לסייע למסגרת חינוכית פרוגרסיבית (בית ספר או יוזמה) ואף למחנך, לבחון את עצמם בין שני מתחים אופייניים בהיסטוריה לגבי החינוך הפרוגרסיבי. הציר הראשון בוחן את מידת המובנות הפדגוגית והציר השני את הדגש האידיאולוגי המרכזי. כדוגמה, אציג על המפה את החינוך הפתוח והחופשי לעומת החינוך הדמוקרטי.

1. לגבי מיתוס החינוך הפרוגרסיבי המבחין בין ה"אפשרי" ל"רצוי", בין הפרוגרסיבי למסורתי ראה: לוין, ג' (1997). **הרהורים על עברו של החינוך הקיבוצי**, אוניברסיטת חיפה.

המפה עשויה להזכיר את המרחב הפרוגרסיבי כולו ביחס למיקום הסובייקטיבי של המחנך, המסגרת החינוכית או הפעילות החינוכית. פרספקטיבה זו יכולה לסייע בביקורת ולאפשר למסגרת החינוכית לסמן מגמה להשתנות. המפה המוצעת במאמר זה היא אפוא כלי שרת לבחינת תפיסות חינוכיות יותר מאשר לתיעוד מיקום מדויק.

א. חינוך פרוגרסיבי וביטוייו הרעיוניים במאה ה-20

השאלה מהו חינוך פרוגרסיבי חזרה על עצמה מספר פעמים במהלך המאה ה-20 (Cremin, 1964; Cuban, 1993). אחת ההיסטוריוניות המובילות בתחום תולדות החינוך, דיאן ראביץ' (Ravitch, 2000), טוענת כי החינוך הפרוגרסיבי מכסה תחום רחב כל כך ואפילו סותר של רעיונות עד שאלה הפכו אותו למושג חסר ערך. למרות זאת, היא מכירה בכך שהיסטוריונים אחרים, שהבולט שבהם הוא לורנס קרמין (Cremin, 1964), לא רק רואים בו מושג מובחן, אלא אף פרק חשוב בהיסטוריה האינטלקטואלית של ארצות הברית. החוקרים הגרמנים רוהרס ולנהארט (Rohrs and Lenhart, 1995) מציגים את החינוך הפרוגרסיבי כתופעה חובקת עולם, ולא רק כתופעה אמריקנית. סול כהן (Cohen, 1999) מציע את ההבחנה הלינגוויסטית, לפיה העדיפויות שניתנות למושגים מסוימים מייצרות את ההפרדה בין מה שמוגדר חינוך פרוגרסיבי למה שיכול להיקרא בשם אחר. הפרדה לינגוויסטית זו, על-פי כהן, מסייעת להבחין בטרנספורמציה שמוסד חינוכי יכול לעבור ממצב לא פרוגרסיבי לפרוגרסיבי ולהיפך. כהן מציע דרך להתבונן על מוסדות שמיישמים חלק מהרעיונות הפרוגרסיביים, דבר שעניין גם את לארי קיובן (Cuban, 1993) במחקרו על השוני בכיתות בארצות הברית לאורך המאה ה-20. לויין (1997) טוען כי ניתן למצוא את עקרונות החינוך הפרוגרסיבי במשנתם של הוגים שונים מימי סוקרטס, וודאי בימיהם של רוסו ופסטולוצי. עם זאת, ברור שעיקרון הפילוסופיה של החינוך הפרוגרסיבי נעשה על-ידי ג'ון דיואי, במיוחד בספרו "דמוקרטיה וחינוך" שיצא ב-1916. לאורך השנים, ובעיקר כיום, נגזרו מפילוסופיה חינוכית זו שיטות חינוך רבות ומגוונות, שחלקן ממש הפוכות בתפיסת עולמן. עם זאת, ניתן לאפיין כמה היבטים חינוכיים מרכזיים בחינוך הפרוגרסיבי של המאה ה-20, לעומת החינוך המסורתי, השוואה שנהוגה בספרות (דיואי, 1959; Cuban, 1993). היבטים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בכלל המסגרת החינוכית, או אף בפעילות פרוגרסיבית בתוך מסגרת מסורתית:

1. קריאה לשינוי והתנגדות לחינוך הרווח המסורתי (Rohrs & Lenhart, 1995).
2. מרחב אפשרות למורה לעצב את תוכנית הלימוד כך שתהיה רלוונטית לחיי התלמיד והחברה (דיואי, 1959; Hayes, 2006) ולכן יינתן דגש מופחת על השכלה לשם השכלה, דיסציפלינות וסטנדרטיזציה: "כנגד ההכנה לעתיד רחוק פחות או יותר, מעמידים את

ניצולן של הזדמנויות החיים בהווה באופן המלא ביותר".²

3. חיפוש אחר יחסים משמעותיים בין מבוגר וילד (לוי, 1997; Hayes, 2006).

4. למידה חווייתית פעילה, אשר מקיימת דיאלוג על הניסיונות שצברו המשתתפים (לוי, 1997; Rohrs & Lenhart, 1995).

היבטים חינוכיים אלו באו לידי ביטוי במאה ה-20, בעיקר בשתי תקופות או גלים: בשנות ה-20 וה-30 תחת השמות: חינוך פרוגרסיבי או חינוך חדש, ובשנות ה-60 וה-70 במה שנקרא חינוך רדיקלי, חופשי או פתוח. משנות ה-90, ובמיוחד מתחילת המאה ה-21, נראה שמתפתח גל נוסף סביב שמות שונים ומגוונים – חינוך הומניסטי, דיאלוגי, יצירתי, דמוקרטי, ביקורתי, סביבתי, המודל השלישי ועוד (הכט ורם, 2008). בשלושת הגלים נשמרה הרוח הפרוגרסיבית, אך היא קיבלה ביטוי שונה בכל תקופה, מתוקף השתנות החברה. מבחינה זו החינוך הפרוגרסיבי מהווה חלוץ לפני המחנה, המתעמת עם הסוציאליזציה והטכנוקרטיה החינוכית ומאתגר אותה. בגל הראשון, הציב דיואי תיאוריה מגובשת ומהפכנית לקשר שבין חיים דמוקרטיים וחינוך וביקש לראות בחדר הכיתה מיקרוקוסמוס של חברה דמוקרטית, המתייחסת לאינטראקציות בין הניסיונות החינוכיים שכל תלמיד מביא, לצד סוגיות חברתיות משמעותיות שעל המורה להציב: "יש להתחיל בהוראה מן הניסיון שהתלמידים רכשו מכבר. ניסיון זה והכשרונות שפותחו במהלכו, יהוו את נקודת המוצא לכל לימוד מאוחר יותר" (דיואי, 1959).

דיואי היה זה שהכריז על "המהפכה הקופרניקאית בחינוך" בשימו את הילד במרכז במקום את תוכנית הלימודים. הילד הוא התכלית הקובעת, הוא מרכז המעשה החינוכי וסביבו מתארגנים אמצעי החינוך (דיואי, 1960). דיואי ביקש ללמד מיומנויות של פתרון בעיות וראה בחינוך את החיים עצמם ולא תהליך הכנה לקראת החיים. חומר הלימודים צריך, על-פי התפיסה הפרוגרסיבית, להיות מבוסס על חיי התלמיד ועל צרכים חברתיים, ולא על תרגילי שינון ודיסציפלינות.

דיואי, אם כך, כנציגו של הגל הראשון, תפס את היחסים בין האדם לחברה תפיסה הרמוניסטית: "בריייה שיש לפעולותיה נגיעה וזיקה אל זולתה יש לה סביבה חברתית. כל שהיא עושה וכל שהיא יכולה לעשות תלוי בציפיותיהם, בדרישותיהם, בהסכמותיהם, ובגינותיהם של אחרים. ברייה שיש לה קשר עם בריות אחרות אינה יכולה לבצע את פעולותיה בלי להביא בחשבון את פעולותיהם של אחרים, שכן אלה הם תנאים הכרחיים להגשמת מגמותיה שלה. בשעה שהיא נעה היא מניעה בריות אחרות וכן להיפך".³

2. דיואי, ג', (1959). **ניסיון וחינוך**, תרגום: ר. קליינברגר, הוצאת האוניברסיטה העברית.

3. דיואי, ג', (1969). **דמוקרטיה וחינוך**, תרגום: י. ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 12.

הדמוקרטיה של דיואי היא דמוקרטיה של ספר, בה אנשים חיים בקהילות שצריכות לפתור בעצמן את הבעיות, לחוקק את החוקים לפיהם יחיו, לשתף פעולה למען ביסוס כלכלי ולשמור יחד על ביטחונן. ייתכן שזיקה זאת גרמה לו לראות את חוסר הניגודיות בין היחיד לחברה, או כפי שכינה זאת "נגד שניות זו בחיים"⁴. הקונפליקט אינו הכרחי, לדעתו. החברה מסתגלת ומשתנה בהתאם לתנאים המשתנים. חברה שצרכיה הם צרכיו של היחיד ושל קבוצות המרכיבות אותה. קונל (Conell, 1980) ציין שמבחינת התוכן, החינוך הפרוגרסיבי "הדגיש את צורכי החברה והפרט בתוכה; מבחינה מתודית, עירב כל פרט בפתרון בעיות והתנסות מעשית; ומבחינה ארגונית, טיפח שלטון עצמי וחיי קהילה".

לדעת צבי לם (1975) על המחנך להכריע בין אידיאולוגיה השמה את הדגש על היחיד, לבין זאת השמה דגש על החברה. הוא טוען שהיחיד אינו רק תוצר של חיי החברתיים, כשם שהחברה אינה רק סך כל החברים המהווים אותה. שניהם ישויות שאינן מתקיימות זו בלעדי זו, אך קיומם המשותף מבוסס על סתירה הכרחית ביניהם. החינוך הפרוגרסיבי מציג השקפה סוציו-צנטרית מצד אחד, הרואה בחינוך פונקציה של חברה אוטופית, ומנגד, השקפה פידור-צנטרית, הרואה בחינוך תהליך הנגזר מצרכיו ההתפתחותיים של הילד.⁵

החינוך הפרוגרסיבי ידוע לרוב כגישת "הילד במרכז", אך ראינו שהוא קרא גם לשינוי חברתי. האם התנועה הפרוגרסיבית הצליחה לחולל שינוי חברתי? ג'ורג' קאונטס, איש החינוך של רוזוולט, (Counts, 1932) טוען שהתנועה הפכה לתנועה שמדברת על שינוי חברתי, אבל ברוב הפעמים שירתה את מעמד הביניים. התקציבים הגדולים שהופנו נדרשו לרווחת ההמונים והניסויים החברתיים הפרוגרסיביים לא שירתו את כלל האוכלוסייה, אלא קבוצה חברתית נבחרת. גם גבריאל קולקו (Kolko, 1963) טוען שבבסיס הרפורמה הפרוגרסיבית עמדו בעלי עסקים ולא הרפורמאטורים. התנועה הפרוגרסיבית, על-פי תפיסה זו, שימרה את יחסי הכוחות החברתיים ולא הובילה לשינוי. לטענה זו מצטרף גם הייס (Hayes, 2006).

כפי שהתנועה הפרוגרסיבית ניסתה למצוא איזון בין יחיד וחברה, כך היא ניסתה למצוא איזון גם במתח הפדגוגי שבין פתוח וסגור. מבחינה פדגוגית, מבקשת התפיסה הפרוגרסיבית למצוא איזון בהבניית השיעור. הקוריקולום מבוסס על ניסיונותיהם של תלמידים ומורים, ולכן הוא פתוח ואינו מובנה. עם זאת, דיואי ביקש לא לזנוח לחלוטין נושאים מסורתיים והדרכה של מורים: "המחנך חייב להכיר כל אחד מתלמידיו ולדעת את חומר הלימוד באופן שיוכל לבחור בפעילויות הנוחות לארגון חברתי, שייתן לכל התלמידים הזדמנות לתרום דבר מה, ושפעילויות

4. שם, עמ' 1000.

5. לם, צ' (1975). התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך, בתוך: לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל-אביב: ספריית פועלים, עמ' 103-104.

המושגות תשמשנה גורמים עיקריים לפיקוח הדדי.⁶ כלומר, מצד אחד, כל ילד תורם את חלקו לקבוצה ומביא מניסיונו, ומצד שני, הפעילויות האלו מאורגנות ומסודרות על-ידי המורה ובאחריותו.

מאמצע שנות ה-50, ובמיוחד מאמצע שנות ה-60, התחילה לפעול התנועה הרדיקלית, שמצד אחד, המשיכה והוקירה את הוגי החינוך הפרוגרסיבי (לביא, 1978 ; אדן, 1978), אך מצד שני, העמידה את שלילת החברה הקיימת מול התפיסה האופטימית עד כדי נאיביות של הפרוגרסיביים מהגל הראשון, אשר לא הבחינה בין צורכי האדם והחברה. גודמן ראה בחינוך סביבה מעקרת ומכשילה, ולכן טען שהיא צריכה לעבור תהליך של דה-ממסדיות (Goodman, 1960). עיקר פעולתה של התנועה הרדיקלית בחינוך, לפיכך, שלא כמו התנועה הפרוגרסיבית, מתחולל מחוץ למערכת החינוך הממוסדת ומתוך התנגדות אליה. הבירוקרטיה והטכנוקרטיה נתפסות במשמעותן האנתרופולוגית ולא במשמעותן הסוציולוגית. מבחינה זו, תנועת החינוך הרדיקלית אינה אלא היבט של תנועת תרבות הנגד (לם, 1975).

בשנות ה-60 וה-70 הסוערות, שבהן התפתח החינוך הרדיקלי, יצא החינוך הפרוגרסיבי מתפיסת ביטול השניות והתפתח לצורות רדיקליות שהתנגדו לממסד וחיפשו אחר האוטנטיות של האדם. מצד אחד, עמדו תפיסות פסיכולוגיות שאפיינו את תנועת בתי הספר החופשיים (Free schools movement), שבין הוגיה המרכזיים עמד ג'ון הולט (Holt, 1964). התנועה הלכה בעקבות חזונו של א. ס. ניל בסאמרהיל (Neil, 1960) והדגישה את החופש של היחיד ואת הלמידה מתוך הזדמנויות החיים. התפיסות הפסיכולוגיות של התקופה כללו גם את הפסיכולוגיה ההתפתחותית (פיאז'ה, 1972) שזיהתה את שלבי ההתפתחות ודרכי הלמידה האקטיביות הנדרשות והפסיכולוגיה ההומניסטית, שנציגיה מסלאו (Maslow, 1954) ורוג'רס (Rojers, 1969) הדגישו את הצורך של האדם במימוש עצמי ובארגון העצמאי של הלמידה בסביבה בטוחה, בקבוצה ובאמצעות קשרי אמת עם מבוגרים.

מנגד, התפתחו קבוצות שביקשו בעיקר שינוי חברתי: הפדגוגיה הביקורתית, שצמחה מרעיונותיו של פאולו פריירה וראתה בחינוך אקט של שחרור חברתי (פריירה, 1981), ורעיונות רדיקליים אשר דרשו לא רק את ביטול בית הספר כולו, אלא רק את הוצאת רעיון הבית ספריות מהחברה, כפי שקרא איוואן איליץ' לספרו — Deschooling Society (1971).

גם מבחינה פדגוגית, התפיסות הרדיקליות, שלא כמו אצל דיואי והוגי החינוך הפרוגרסיבי, הכריעו לרוב במתח שבין פעילות פתוחה וסגורה ובחרו בקצות המתח. מצד אחד, ניתן לראות את בתי הספר הפתוחים כמו רשת בתי הספר סאדברי וואלי (Sudbury Valley) שייסד דניאל גרינברג (Greenberg, 1985), בהם הלמידה נעשית באופן ספונטני וללא כל הבניה מקדמית

6. דיואי, ג' (1959). עמ' 52.

של המחנך. מצד שני, מבחין לם (1975) בקבוצת האנטי-אנטרופיה של ניל פוסטמן, שפעלה בקרב מעמד הביניים ופיתחה מתודולוגיות של חקר מובנה בכיתה (Postman and Weingartner, 1971).

שנות ה-60 הרדיקאליות היו קצרות אך פוריות ומשמעותיות. שנים אלו השפיעו על המערכת בקידום מעורבות הורים בחינוך, בצמיחת החינוך הביתי, שיטת הוואצ'רים, הצ'רטר סקול, הלגיטימציה לניסויים חינוכיים בתוך ומחוץ למערכת ואובדן הצנטרליזם של המדינה, אשר מתבטא גם בהפרטה (Deal & Nolan, 1978, Miller, 2002, לם, 2000 ; כהן 1993). הביקורת העמוקה של החינוך הרדיקלי סימנה את תחילת ההתערערות של המערכת הציבורית, וגררה יצירה של אלטרנטיבות חינוכיות רבות, בכלל המגזרים.

חלק מהאלטרנטיבות הללו הן פרוגרסיביות במהותן וניתן למקם אותן על מערך של שני הצירים המאפיינים את שני הגלים הגדולים במאה ה-20 – ציר אידיאולוגי המתאר את הדגש החינוכי המרכזי בין יחיד וחברה וציר פדגוגי המתאר את מובנות המערכת בין פתוח וסגור. הגל הראשון, כאמור, אפיין את שני הצירים דווקא מתוך רצון לאזן ולהחזיק את המתח בין הקטבים. הגל השני היה רדיקלי במהותו, "ברח" אל הקצוות וערער את האפשרות של אחזקת המתח בין הקטבים. בסעיף הבא ננסה להרחיב לגבי המשמעויות העולות מהצירים ומהמפגש ביניהם.

ב. מערך הצירים

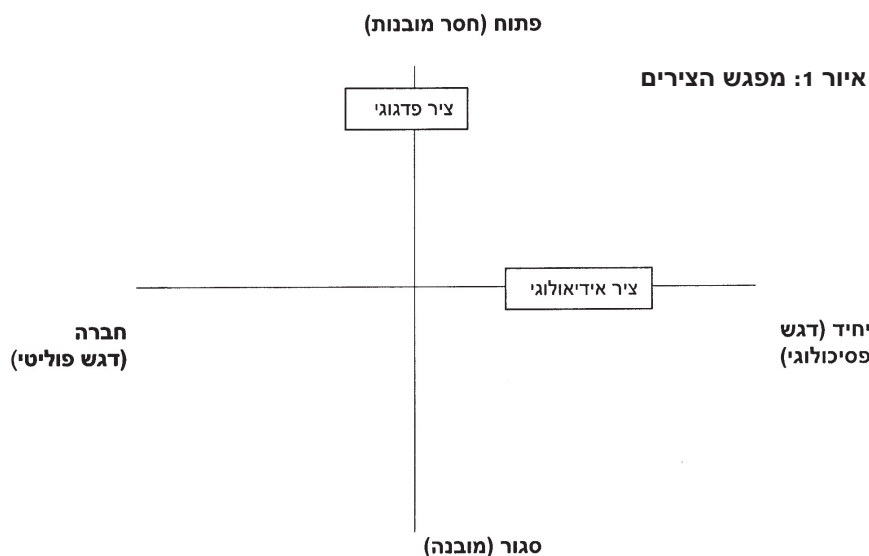
ציר אידיאולוגי – מהו הדגש המרכזי? הציר בוחן עד כמה התפיסה החינוכית פונה אל היחיד או אל החברה. את הקוטב של היחיד ניתן לראות כקוטב פסיכולוגי, או ליברטיאני. פעילות חינוכית העוסקת בשאלה של תחושות היחיד, רצונותיו, משאלותיו ותהליכי העצמתו. פעילות חינוכית בקוטב זה תפתח, לדוגמה, בשאלה "מה נשמע?". את הקוטב החברתי ניתן לאפיין ברדוקציה פוליטית של המציאות נוסח פוקו לדוגמה. הפעילות החינוכית תעסוק בשאלה של יחסי כוח, של מצב חברתי ומעמדות. פעילות חינוכית בקוטב זה תפתח, לדוגמה, בשאלה "האם יש להצטרף למחאה על הדרת נשים?".

אך הציר אינו מסמן רק את נקודת המוצא, אלא גם את המטרה החינוכית המובילה. אם נשתמש במונחיו של צבי לם (1972), הקוטב של היחיד הינו קוטב האינדיבידואליזם והקוטב של החברה על מפת הפרוגרסיבי, מסמל לא את הסוציאליזציה, כפי שכינה אותה לם, אלא את הדה-סוציאליזציה, כלומר, את הרצון לשינוי חברתי. מבחינה זו, כל חינוך פרוגרסיבי רואה במידה רבה את היחיד כחשוב יותר מהחברה ואת ההתרכזות ביחיד כתנאי לחברה הבוחנת את עצמה ומאפשרת השתנות. עם זאת, עדיין ניתן למצוא גישות פרוגרסיביות המדגישות את היחיד, לעומת גישות פרוגרסיביות המדגישות את השינוי החברתי, ולראיה, משנתם של ניל

ורוג'רס בדבר פיתוח האדם ומימושו העצמי לעומת משנתם של פרידה, אפל (Apple) וג'ירו (Giroux) בדבר יצירת מודעות למצב החברתי.

ציר פדגוגי – עד כמה המסגרת מובנית? הציר בוחן עד כמה המסגרת החינוכית (זרם חינוכי, בית ספר, מערך שיעורים או אפילו יחידה חינוכית בודדת) פתוחה או סגורה. בקוטב הפתוח ניתן לאפיין את המפגש הספונטני בחצר, או כל למידה המתרחשת ללא כל מסגרת תומכת ומארגנת. ג'ון הולט כינה זאת – Unschooling, בהתכוונו להוציא את הילדים מבית הספר, ואיוואן איליץ' – Deschooling, במטרה להוציא את בית הספר מהחברה. בקוטב הסגור ניתן לאפיין מסגרות תחומות בזמן, במרחב ובהתנהלות סדורה ומגובשת. לרוב, המורה נמצא מול קבוצת תלמידים ומעריך השיעור מחולק לזמנים מוגדרים ויעדים ברורים, כפי שמקובל פעמים רבות בלמידת חקר בעלת מאפייני זמן קבועים ואחזקה ברורה. יש להזכיר כאן כי הכוונה במפת הצירים היא לחינוך פרוגרסיבי בלבד, ולכן הקוטב הסגור יכול להשתמע לעיתים כפתוח ביחס למערכת החינוך והכיתה בבית ספר מסורתי.

הפתיחות של המסגרת מתאפיינת אמנם בסדר היום, אך עשויה, לא בהכרח, להעיד גם על פתיחות המחשבה. מקום חופשי מאפשר אי ודאות לגבי התוצאה ואמונה, יש האומרים עיוורת, ביכולת האדם להתנהל ללא גבולות ברורים. יותר מכך, המחזיקים בעמדה זו יטענו שהגבולות מנכרים את האדם מעצמו ומסביבתו. מנגד, תומכי המסגרות המובנות יותר, רואים בפתיחות אשליה של חופש, וטוענים כי אמנם יש באדם סקרנות שמאפשרת חינוך, אך יש בו גם עצלנות שדורשת חינוך. כלומר, מסגרת מובנית מהווה מקום בטוח ומאתגר, שדורש מהתלמיד ומלווה אותו במסע למידה התובע גם מאמץ.



מפגש הצירים יוצר ארבעה אזורים: יחיד-פתוח, יחיד-סגור, חברה-פתוח, חברה-סגור (ראו איור 1). על מנת למקם תפיסה חינוכית באחד האזורים יש לבחון: מהי הביקורת המרכזית שלה נגד החינוך המצוי, מה הן הנחות היסוד שלה, מה הן המטרות החינוכיות שלה, איזו דיסציפלינה מובילה תפיסה זו, איזו פרדגמיה אופיינית היא מציעה ומהי ההגדרה לתפקיד המחנך שלה. יש לסייג ולומר כי בכל תפיסה חינוכית קיימים תתי-זרמים ותפיסות, אשר יכולים להופיע גם באזורים אחרים, ובכל זאת, עצם הניתוח והדיון במיקומה של תפיסה חינוכית הוא מטרת מפת הצירים ולא דווקא המיקום המדויק עצמו.

ג. דוגמה לתנועה על המפה – מחינוך פתוח וחופשי לחינוך דמוקרטי

לאחר הסקירה ההיסטורית של התפתחות החינוך הפרוגרסיבי, אנסה לזהות תנועה רעיונית על גבי המפה. תחילה נמקם את החינוך החופשי והפתוח ולאחריה את המיקום הרצוי לחינוך הדמוקרטי כיום.

תנועת בתי הספר החופשיים, ה-Free school movement, כללה אלפי בתי ספר שיצרו חוויה של למידה אינטימית, ספונטנית ומלאת חיים, ללא text-book, קוריקולום, דרכי התנהגות נוקשים וללא היררכיה וציונים (Miller, 2002). התנועה ראתה בחופש ללמוד את הדרך הבטוחה ללמידה מתוך מוטיבציה פנימית. התנועה מנתה כ-1,000 בתי ספר בארצות הברית בסוף שנות השישים,⁷ הייתה נפוצה גם בצרפת ובאנגליה והמשיכה את דרכו של רוסו בדבר "חינוך שכולו שלילה",⁸ המתקיים בתוך קהילה קטנה נוסח סאמרהיל.

ראוי לציין, שלמרות השימוש במאמר זה בחינוך החופשי ובחינוך הפתוח כמושגים זהים, הם קיבלו לעיתים משמעויות שונות. בעוד חינוך חופשי מציין ניסיונות חינוכיים רדיקליים וחדשים, השפעת החינוך הפתוח הייתה גם על כיתות במערכת הפורמאלית. "הכיתה הפתוחה" לא התכוונה לוותר על לימודי הדיסציפלינה והסטנדרטים, אלא לייצר למידה משמעותית דרך חוויה, פעילות, קצב מותאם, חוויית למידה פתוחה יותר בתוך המסגרת הרגילה, מורה שאינו תופס את מרכז הכיתה וכו'. היישומים של החינוך הפתוח הם רבים מספור והובאו בעיקר מאנגליה לארצות הברית ובעיקר בבתי ספר יסודיים (לביא, 1978; קול, 1972). הביקורת המרכזית של התנועה הייתה שהכפייה של תוכניות הלימודים יוצרת ניכור של

7. Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People – Education and Democracy after the 1960s*, NY: State University of NY Press, p. 121

8. "חינוך על דרך השלילה" היא התפיסה המיוחסת לתחילתו של החינוך של רוסו, ראו: רוסו, ז' ז' (2009), אמיל או על החינוך, ירושלים: הוצאת מאגנס, ולא לפרשנויות הרואות בחינוך של רוסו חינוך פטריסטי, ראו לדוגמה, סיגד, ר' (1983). "רוסו – חירות, אוטופיה, שעבוד" עיון, ל"ב, עמ' 41-55 ורוזנוב, א' (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**, תל אביב: הוצאת רמות.

האדם מעצמו, צביעות וחוסר רצון ללמוד (Neil, 1964). הנחות היסוד שלה הן שהאדם טוב מיסודו והוא יממש את עצמו בסביבה חופשית ובטוחה (רוג'רס, 1969). המטרות החינוכיות הן, לפיכך, מימוש עצמי, צמיחה אישית, אותנטיות ובריאות הנפש, אוטונומיה של הפרט (Maslow, 1954). הדיסציפלינה המרכזית היא הפסיכולוגיה.

הפדגוגיה המובילה שנוצרה בחינוך החופשי והפתוח כוללת תהליכי חונכות אישיים, הענקת בחירה מלאה, כיתה שנעה במרחב, למידה ממוקדת לומד, למידה מתוך מוטיבציה פנימית, שילוב אמנות ויצירה בהוראה, כאשר תפקיד המחנך הוא לאפשר ולהכיל (Miller, 2002). המיקום על מפת הציירים העולה מניתוח זה הוא ברור – הדגש על התפתחות היחיד באופן שינתק אותו מעיצוב החברה ומהמסגרות הפתוחות ממקם זרם זה בקצה היחיד-פתוח. החינוך הדמוקרטי (הכט, 2005) צמח מתוך החינוך הפתוח. בית הספר הדמוקרטי הראשון בחדרה (1987) אף נקרא בתחילה 'בית ספר פתוח'. עם זאת, כחלק מתפיסת עולמו הפרוגרסיבית והדמוקרטית הוא התפתח ומתפתח (הכט ורם, 2008) בימים אלו למיקום שונה במפה.

הביקורת המרכזית של החינוך הדמוקרטי היא שמערכת החינוך אינה פועלת בצורה דמוקרטית, אלא בצורה היררכית ולכן אינה מכינה את תלמידיה לחיים אזרחיים בחברה דמוקרטית. הנחות המוצא מוסיפות לחינוך הפתוח את ההכרה בזכויות האדם ובדמוקרטיה ואת הדרך הטובה ביותר ליישומן. לכן, המטרה החינוכית של החינוך הדמוקרטי היא ליצור מסגרות חינוכיות, אשר לצד מתן הביטוי לייחודיות של כל אדם, יפתחו מבנה פרוצדוראלי המכבד את התלמיד ושומר על זכויותיו. הדיסציפלינות העומדות בבסיס הרעיון הן לא רק פסיכולוגיות אלא סוציולוגיות ואף פוליטיות.

הפדגוגיה המובילה של החינוך הדמוקרטי באה לידי ביטוי באופן ההתנהלות של הפרדת רשויות, הכולל פרלמנט, ועדות ודרכים לפתרון סכסוכים (רם, 2006), פיתוח יזמות חברתית-סביבתית (יובל, 2007), ואימוץ פדגוגיה קונסטרוקטיבית נוסח למידה מבוססת פרויקטים (רם, 2011). מעורבות בקבלת החלטות הייתה נהוגה כבר בסאמרהיל, אך בתי ספר דמוקרטיים העמיקו את הפרוצדורות ויצרו מרחב המתפקד כמיקרוקוסמוס של מדינה וכולל הפרדת רשויות ענפה שאמורה, מצד אחד, להביא את ייחודיותו של כל אדם לידי ביטוי, ומצד שני, פועלת בשם החברה. קבוצות בחירה ליזמות חברתית-סביבתית, שמאפיינות את הפעילות האזרחית-דמוקרטית במאה ה-21, הן המקום שבו יחיד או קבוצה מקיימים פעילות לשינוי חברתי, הנובעת מתוך מתח עדין בין דחף פנימי לצורך חברתי. הפדגוגיה הקונסטרוקטיבית מאזנת בין הרצון החופשי של התלמיד ללמוד רק את מה שמעניין אותו, לבין שאלות, צרכים ונושאים חברתיים שהמורה מביא. כמו כן, היא מאזנת בין החופש שבו התלמיד פועל למובנות תהליך שמעודדת עבודה עם תוצרים ולוחות זמנים.

תפקיד המחנך בחינוך הדמוקרטי מוסיף על החינוך הפתוח והחופשי רעיונות של תפקיד

האינטלקטואל משנה המציאות, שיש למחנך בתפיסת הפדגוגיה הביקורתית. בכך הוא חוזר במידה רבה לתפקיד המחנך אצל דיואי – להנחות ולארגן את ניסיונותיהם של כלל השותפים תוך שמירה על כבוד הילד ופיתוח תודעה חברתית.

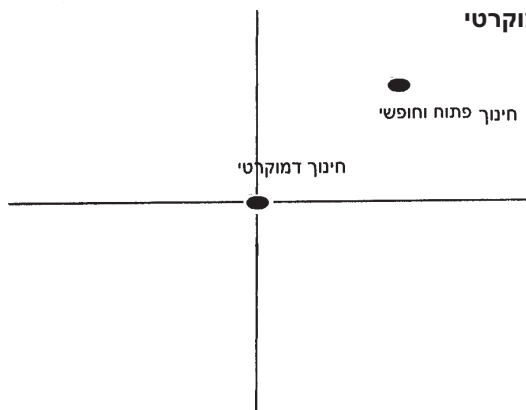
כתוצאה מניתוח זה, נראה שהמיקום של החינוך הדמוקרטי על המפה קרוב יותר אל ראשית הצירים. המיקום השונה נגזר מתפיסת הדמוקרטיה, אשר מבקשת לחזור אל ראשית הצירים ובכך דורשת מהחינוך הפתוח להיות חברתי יותר וסגור יותר מהחינוך הפתוח והחופשי. הדמוקרטיה מאופיינת במתחים ובקונפליקטים ערכיים אימננטיים. מקובל לראות בה את השיטה "הטובה מבין כל הגרועות". היא מעניקה לאדם את החופש לפעול מרצונו, אך לצד זה מנסחת חוקים חברתיים ותרבותיים מחייבים. אדם יכול לנסוע במכוניתו לאשר יחפוץ, אך הוא חייב להישמע לחוקי התנועה. הוא יכול להביא לידי ביטוי את ייחודיותו (חוזקותיו, תחומי העניין שלו ודעתו), אך פועלו זקוק להכרה חברתית ולעיסוקו יש השלכות על הסביבה. הוא יכול להרוויח למחייטו, לדוגמה, ובה בעת נדרש לשלם מיסים ולקחת חלק באחריות על מה שנעשה איתם.

ראשית הצירים מחזיקה מתח ללא הכרעה בין יחיד וחברה ובין פתוח וסגור. חוסר ההכרעה מאפשר ומחייב בחינה תמידית של הפעילות החינוכית בסיטואציה מסוימת, ועל-פי הניסיון המצטבר. לעיתים יש לבחור ביחיד ולעיתים בחברה, לעיתים באופן פתוח ולעיתים באופן סגור. זהו מיקום שמחזיק את הקונפליקט בשיאו ומאופיין לעיתים קרובות בהתנגשות ערכית, אתית ופדגוגית. ההכרעה מתרחשת רק בהתאם לאקטואליות של המקום, הזמן והפרספקטיבה של המחנך. המחנך נדרש לאפיין את הסיטואציה, לבחון את המורכבות, לנסות, להסיק מסקנות ולאפשר השתנות תמידית. הדמוקרטיה באה לידי ביטוי בדיאלוג המתקיים בכל רגע עם המציאות ולא בקידוש תפיסה נטולת הקשר ומקום.

את החינוך הדמוקרטי הרצוי נכנה כחינוך הראוי לפיתוחה של חברה דמוקרטית. כך, שבהקשר זה זהו חינוך שמנסה להכין את הצעירים לחברה הדמוקרטית, לחברה שחיה במתח של הצירים. זהו חינוך שמנסה להחזיק מובנות המאפשרת חופש בגבולות ברורים והעצמה אישית למען אקטיביזם חברתי. החינוך הדמוקרטי הרצוי עומד על אחריות הקהילה להביא לידי ביטוי את ייחודיותו של כל יחיד ורואה בכך תנאי לחברה צודקת ובת-קיימא. ייחודיות היחיד אינה יכולה לבוא לידי ביטוי אלא בתוך אינטראקציה חברתית-סביבתית, ובחינה פוליטית לצד אינטראקציה אנושית ובחינה פסיכולוגית.

החינוך הדמוקרטי, מבחינה היסטורית ורעיונית, לא יכול להיות ניזון מהחינוך החופשי והפתוח בלבד, אלא גם מתפיסות חינוך שונות במערך הצירים – כאלו המדגישות את השינוי החברתי, כמו הפדגוגיה הביקורתית והחינוך הסביבתי, וכאלו המדגישות פדגוגיה מובנית יותר כמו למידה מבוססת פרויקטים.

איור 2: מחינוך פתוח וחופשי לחינוך דמוקרטי



המפה שואפת לניתוח מהימן, אלא שהגדרות כמו פתוח וסגור, יחיד וחברה, הן סובייקטיביות. עבור מי שרואה את החיים כדרוקציה פוליטית, ראיית הייחודיות של היחיד ללא קשר פוליטי, עשויה להתפרש כמהלך מנותק מראיית השוליים החברתיים, ועבור אדם מהחינוך החופשי, כל חובה עשויה להתפרש כסגירות מחשבה ופגיעה בזכויות אדם. בהקשר זה חשוב כמובן לשאול: מי הממקם? מהי ראשית הצירים? האם יש אמצע אובייקטיבי?

אני מציע לראות את התנועה כלפי ראשית הצירים, כפי שהוצגה עבור החינוך הדמוקרטי, לא כתנועה אופיינית לו בלבד, אלא כמהלך זהיר מפני רדיקאליות יתר של הרעיון הפרוגרסיבי. זהירות זו חשובה כיוון שהרדיקאליות יכולה להגיע עד לכדי תפיסה דתית, הסותרת את הביקורת והשינוי שהם מיסודות הפרוגרסיביות. הרדיקליות של החינוך נדרשת להיות דיאלוגית עם הקוטב הנגדי לה ועם המקום שבו היא מופיעה.

ניתן גם לראות את התנועה כלפי המרכז כמהלך פוסט-מודרני מטשטש את ההבדל בין יחיד וחברה ובין פתוח וסגור. במידה רבה, המרחב הפוסט-מודרני מטשטש גבולות גם בין זרמים חינוכיים, כך שכל תפיסה חינוכית יכולה לראות את עצמה במרכז מערך הצירים. ככל שהתפיסה החינוכית מתקרבת לראשית הצירים, קל למערכת החינוכית לשלב אותה במסגרת הפורמאלית, אלא שכאן טמונה סכנה בסטנדרטיזציה עבור הרעיון הפרוגרסיבי, שבמהלך ההיטמעות יאבד את המהות. המיתוס הפרוגרסיבי מחייב, מבחינה זו, תנועה לסירוגין מראשית הצירים כלפי חוץ וכלפי פנים, כמו לב פועם, על מנת ליצור את עצמו כל פעם מחדש.

ד. שימושים אפשריים במפה

ד.1. מיקום תפיסות חינוכיות נוספות

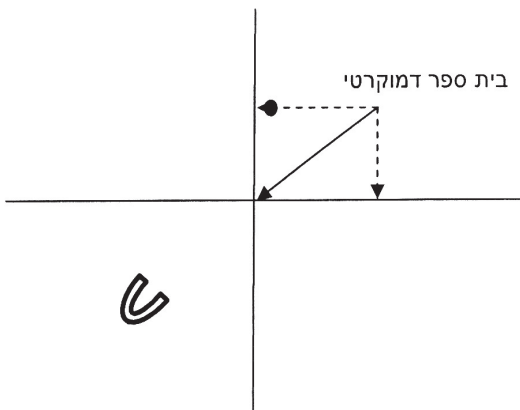
כל מסגרת חינוכית פרוגרסיבית יכולה למקם את עצמה על המפה בניסיון לקבל פרספקטיבה לגבי מקומה ביחס למסגרות אחרות, כפי שהראיתי לגבי החינוך הפתוח והחינוך הדמוקרטי.

לא ניתן בחיבור זה להרחיב לגבי תפיסות נוספות, אך הקוראים מוזמנים לנסות ולמקם את הפדגוגיה הביקורתית, החינוך האנתרופוסופי, תפיסותיהן של תנועות נוער שונות, כמו הצופים והנוער העובד, או תפיסותיהם של הוגים פרוגרסיביים חינוכיים כמו רוסו, קורצ'אק ואחרים. מיקום המסגרות החינוכיות יכול להיעשות בצורה סובייקטיבית, על-ידי מנהלי ועובדי המסגרות, כדי לחשוף את תפיסותיהם החינוכיות. עם זאת, ניתן גם לייצר כלי השואף לאובייקטיביות בסימון מיקום המסגרות, על ידי "שאלון עשר", שבו נציגי מסגרת חינוכית ישיבו על כעשר שאלות שייתנו מקום משוערך של מיקום המסגרת על פני הציר.

ד.2. סימון תהליך שינוי

לאחר תהליך הסימון, ובהנחה שהמסגרת החינוכית רוצה לנוע על המפה, לכיוון ראשית הצירים או לכיוון אחר, היא יכולה לסמן חץ תנועה ולאחר מכן לאפיין אותו. כך בית ספר דמוקרטי, המרגיש שהוא יותר מדי בריבוע היחיד-פתוח, יכול להצהיר על הקמת מסגרת בוקר של קבוצה, לדוגמה, ולפעול למען מעורבות חברתית בקהילה או הגעה של אוכלוסייה רבת-רבותית למסגרתו. שני אלמנטים אלו יעזרו לו להגיע אל ראשית הצירים החברתית והסגורה יותר. אפשרות אחרת היא להכניס פעילות חינוכית מאזור משלים כדי לאזן את המיקום. פעילות כזאת יכולה להתבצע בבית ספר דמוקרטי, מתחום הפדגוגיה הביקורתית.

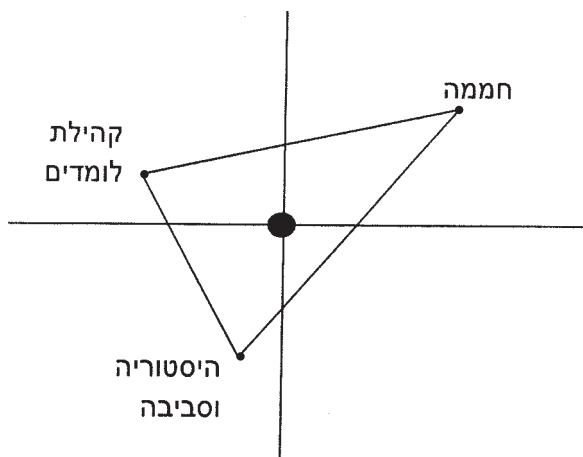
איור 3: סימון תהליך שינוי למסגרת חינוכית (חיצים) או הכנסת פעילות חינוכית משלימה (מגנט)



ד.3. מציאת מרכז לפעילות חינוכית המורכבת ממספר חלקים

זרמים חינוכיים ואף מסגרת חינוכית מורכבים לרוב ממספר פעילויות חינוכיות שונות, ולכן זה מורכב לסמן מקום אחד כולל. עם זאת, סימון הפעילויות השונות יכול לאפיין מרכז. כך לדוגמה, פעילויות שונות בשנה א' במסלול החממה ליזמות חינוכית בסמינר הקיבוצים יתפזרו

על פני המרחב: סדנת החממה של שנה א' באזור היחיד-פתוח, קהילת הלומדים בחברה-פתוח ולימודי היסטוריה וסביבה באזור חברה – סגור. המתח שייווצר בין הפעילויות החינוכיות באותה מסגרת יגדיר מרכז.



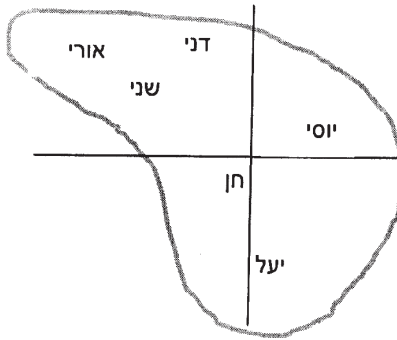
איור 4: סימון מרכז לכמה פעילויות חינוכיות באותה מסגרת או זרם חינוכי

סטודנטים שיעברו מחממה לשיעור היסטוריה ומשם לקהילת לומדים, עשויים לחוות חווית למידה שונה לחלוטין בכל פעילות באותה מסגרת. אם לא תהיה הכרה והוקרה בין הפעילויות השונות, הסטודנטים עשויים לחוות דיסוננס. כדי לצמצם דיסוננס מוגזם, כל פעילות יכולה לשאוף לכיוון מרכז המשולש, או לחילופין, לעצב את מערכת השעות כך שיהיו תחנות ביניים.

ד. בניית צוותים

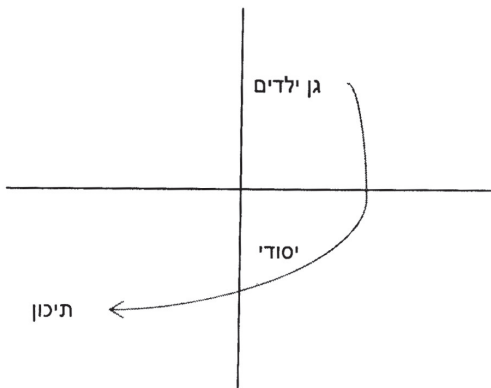
מכיוון שבכל מסגרת חינוכית פועלים אנשים שונים, אזי כפי שניתן למצוא מרכז למספר פעילויות חינוכיות בתוך אותה מסגרת, כך ניתן למצוא מאפיין מרכזי לקבוצת אנשים. באמצעות המפה קבוצת מורים, מנחים, או חברי צוות של פעילות חינוכית מסוימת, יכולים לקבל תמונה של הדרך שבה הם תופסים את הפעילות המועברת, או לחילופין, את תפיסת עולמם החינוכית והפדגוגית. סימון המרחב המשותף יכול לאפשר זווית נוספת על המסגרת עצמה. תהליך שינוי יכול להתקיים גם על ידי הכנסת אנשים נוספים מאזור אחר על מפת הצירים וכך לעצב מחדש את התמונה.

איור 5: צוות מנחים בתוכנית חינוכית דמויונית



ד. 5. סימון מהלך התפתחותי

ניתן לראות על הצירים גם מהלך התפתחותי שמסגרת חינוכית פרוגרסיבית יכולה לעבור, הן מבחינה כרונולוגית והן מבחינת תפיסות יסוד. מגן הילדים הפתוח אל היסודי המובנה אשר מרוכז עדיין ביחיד, אך פחות מאשר בגן הילדים, ובאופן סגור יותר, ומשם אל התיכון החברתי, הסגור במסגרת מקצועית ובגרויות.



איור 6: סימון דוגמה לתהליך חינוכי מתפתח בגיל

מהלך התפתחותי יכול לאפיין גם רעיונות של הגות חינוכית, של זרם חינוכי, או של חזון ופעילות של מסגרת שמשתנה עם השנים. לדוגמה, מהלך שעבר החינוך הסביבתי בשלושת הגלים שלו או שינויים שחלו בהגות של רוסו.

ה. סיכום

מאמר זה הציג את צמיחתה של מפת החינוך הפרוגרסיבי מתוך גלגוליו במאה ה-20. לאחר הסברת מפת הצירים הדגמתי את האפשרות למקם תפיסות חינוכיות על ידי התהליך שעבר החינוך הדמוקרטי מצמיחתו מהחינוך הפתוח. המפה פותחה ככלי מיפוי כדי לייצר שיח בתוך

כל גישה ובין גישות ואולי אף שותפות אפשרית למען יצירת שלם הגדול מסכום חלקיו. תקוותי שמפה זו תסייע לגורמי חינוך שונים ותהווה מצע מחקרי בהמשך.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר', (2004). **בית הספר העתידי**, הוצאת מסדה.
- אדן, ש', (1978). **הפעלת חידושים בחינוך**, תל אביב: המרכז לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות.
- איליין, א', (1973). **ביטול בית הספר**, תרגום ע' נצר, רמת גן: הוצאת מסדה.
- דיואי, ג', (1959). **ניסיון וחינוך**, תרגום: ר' קליינברגר, הוצאת האוניברסיטה העברית.
- דיואי, ג', (1960). **הילד ותכנית הלימודים ; בית הספר והחברה**, תרגום: ח' ברור, תל אביב: הוצאת אוצר המורה.
- דיואי, ג', (1969). **דמוקרטיה וחינוך**, תרגום: י. ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק.
- הכט, י', (2005). **החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה**, ירושלים: הוצאת כתר.
- הכט, י', יורם, א', (2008). **הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצה אישית לאקטיביזם חברתי**, בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- הולט, ג', (2004). **בלמידה מתמדת: איך ילדים קטנים לומדים לקרוא, לכתוב, לחשב ולחקור את העולם בלי שיעורים והוראה**, תל אביב: ראג.
- טופלר, א', (2008). **עושר מהפכני**, תל אביב: עם עובד.
- יובל, א', (2007). **דמוקרטיה בפעולה**, התוכנית הניסויית הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים, הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים.
- כהן, א', (1993). **מהפכה בחינוך**, תל אביב: רשפים.
- לביא, צ', (1978). **אתגרים בחינוך – לקראת בית ספר פתוח יותר**, תל אביב: ספרית הפועלים.
- לזין, ג', (1997). **הרהורים על עברו של החינוך הקיבוצי**, אוניברסיטת חיפה.
- לם, צ', (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ספריית פועלים.
- לם, צ', (1975). **התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך**, בתוך: לם, צ', (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית פועלים.
- לם, צ', (2000). **מה נותר מ'שנות השישים'**, בתוך: לם, צ', (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית הפועלים.
- סיגד, ר', (1983). **רוסו – חירות, אוטופיה, שעבוד, עיון**, ל"ב, עמ' 41-55.
- פרייה, פ' (1981). **פרוגיה של מדוכאים**, ירושלים: מפרש.
- רוג'רס, ק', (1997). **חופש ללמוד**, תרגום: י' שטרנברג, תל אביב: ספריית פועלים.
- רוזנב, א', (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**, תל אביב: הוצאת רמות.
- רם, א', (2006). **בין יאוש לתקווה – ביקורת החינוך הדמוקרטי במושגיו של מישל פוקו**. עבודה לקראת תואר מוסמך בהנחיית א' גור זאב וא' בן עמוס, אוניברסיטת תל אביב.
- רם, א', (2011). **קהילת למידה מבוססת פרויקטים: הפרוגיה לגל השלישי, קריאת ביניים**, 18.

- Cohen, S. (1999). "The Influence of Progressive Education on School Reform in the US: Re-descriptions", in: S. Cohen, **Challenging Orthodoxies**, NY: Lang.
- Connell, F. (1980). **A History of Education in the Twentieth Century World**, Canberra: Curriculum Development Centre.
- Counts, G. S. (1932). **Dare the School Build a New Social Order?**, NY: the John Day Company.
- Cremin, L. A. (1964). **The Transformation of the School: Progressivism in American Education**, NY: Vintage Books, pp.1876-1957.
- Cuban, L. (1993). **How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms**, NY: Teacher College Press, pp. 1890-1990.
- Deal, T. E. and Nolan, R. R. (eds.), (1978). **Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines**, Chicago: Nelson-Hall.
- Goodman, P. (1960). **Growing Up Absurd**, NY: Vintage.
- Greenberg, D. (1985). **The Sudbury Valley School Experience**, M.A.: Sudbury Valley School Press.
- Hayes, A. (2006). **The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools?** Rowman & Littlefield Education.
- Kolko, G. (1963). **The Triumph of Conservatism**, NY: The Free Press.
- Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**, NY: Harper & Row.
- Miller, R. (2002). **Free Schools, Free People - Education and Democracy after the 1960's**, NY: State University of NY Press.
- Neill, A.S. (1960). **Summerhill, A Radical Approach of Child Rearing**, NY: Hart Pub. Co.
- Postman, N. and Weingartner, C. (1971). **Teaching as a Subversive Activity**, Delta.
- Ravitch, D. (2000). **Left Back: A Century of Battles Over School Reform**, NY: Touchstone.
- Rohrs, H. and Lenhart, Volker (eds.) (1995). **Progressive Education across the Continents**, Lang.

e-mail: eyaLr@democratic.co.il

"זכר ונקבה ברא אותם" – עמדות מורים למתמטיקה כלפי הבדלים מגדריים בחשיבה מתמטית

תקציר: במחקרים הבינלאומיים לבדיקת הישגים במתמטיקה בקרב בנים ובנות, נמצאו בישראל פערים משמעותיים בהישגים לטובת הבנים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את השפעת המגדר על הבדלים בתהליכי הוראה-למידה בתחום המתמטיקה ולבדוק עמדות של מורים למתמטיקה בתחום זה. אוכלוסיית המחקר כללה 17 מורים ומורות, 9 נשים ו-8 גברים, המלמדים מתמטיקה בחטיבת הביניים ובחשיבה העליונה. הנבדקים ענו על שאלון עמדות רב-כרירה, שהתייחס להבדלים אפשריים ביכולות מתמטיות בין בנים לבנות. מרבית המורים הצביעו על הבדלים בין בנים לבין בנות בחשיבה המתמטית וביכולת המתמטית. עם זאת, ציינו מרבית הנבדקים כי אין הבדלים בהישגים בין בנים לבין בנות ויש בכך מידה מסוימת של סתירה עם הקביעה הקודמת על הבדלים בחשיבה. מרביתם הדגישו כי לבנים יש חשיבה אנליטית טובה יותר ואילו החשיבה האינטואיטיבית נפוצה יותר בקרב בנות. כל הנבדקים הסכימו שבנות לא תהיינה מתמטיקאיות.

מילות מפתח: מגדר, עמדות מורים, חשיבה מתמטית, הוראה, מתמטיקה.

במחקרים בינלאומיים שבדקו הישגים במתמטיקה, הייתה ישראל אחת מארבע-שש מדינות שנמצאו בהן הבדלים משמעותיים בהישגים לטובת הבנים (זוורבסקי 2001). מתוצאות מבחני פיזה 2007 עולה כי הפער בישראל בין בנים לבנות עמד על 12 נקודות לטובת הבנים. אולם מנתוני מבחני המיצ"ב תשס"ט מתברר, שהפערים בין הישגי הבנים להישגי הבנות קטנים יחסית ואינם כה משמעותיים (בכר 2010). אם כך, מדוע מעט נשים פונות ללמוד מתמטיקה ומעט נשים מאיישות משרות הוראה בפקולטות למתמטיקה?

ברקוביץ-דישון (2006) מעלה שאלה זו וטוענת כי אחת הסיבות העולה מהספרות המחקרית היא, שנשים פחות מוכשרות מגברים במתמטיקה כמו גם במדעי הטבע. ישנם חוקרים הטוענים שהבדלים פיסיולוגיים-ביולוגיים בין גברים לנשים הם הגורמים להבדלים ביכולות מתמטיות. אולם לטענת Spelke (2005), הבסיס לחשיבה מתמטית הוא ביולוגי ומתפתח על בסיס קוגניטיבי דומה אצל בנים ובנות. לכן, לא אמורים להיות הבדלים בין בנים לבנות ביכולות מתמטיות. גישה זו מקבלת חיזוק אצל חוקרים, הטוענים שיכולות מתמטיות הן תולדה של תהליכי סוציאליזציה המדגישים השפעה של מבנים כלכליים-חברתיים, כמו גם השפעה של מבנה

המשפחה (Kurtz, 2005).

ממחקר שבדק את הקשר בין מגדר ובין מעמד (Guiso, Monte, Sapienza & Zingales, 2008) עולה, שברמה עולמית כללית הבנים בכיתה ח' טובים יותר במתמטיקה מהבנות, המשיגות באופן קבוע בממוצע 10 נקודות פחות מהבנים. אולם המחקר הראה באופן מובהק, שבמדינות כמו איסלנד, שוודיה, דנמרק ונורווגיה, הבנות מצליחות לא פחות מהבנים ולעיתים אף יותר מהם. מתברר, שבאותן מדינות קיים שוויון בין המינים בהתאם למדר שוויון שפותח על ידי החוקרים. מכאן מסיקים החוקרים שהבדלים בין בנים לבנות בהישגים במתמטיקה אינם נובעים מפערים ביולוגיים, אלא מפערים חברתיים (שם, 2008).

ואכן, עד המאה ה-19 לא הורשו נשים להשתתף בלימודים אקדמיים באורח פעיל. עד לתחילת המאה העשרים גם לא אפשרו לנשים שסיימו דוקטורט להשתתף בסגל האקדמי ולהרצות. המתמטיקאית היהודיה ילדת גרמניה, אמי נתר, שנחשבה עליו מתמטי הורשתה להרצות, אבל בתוכנית הקורס היה רשום שמו של מתמטיקאי אחר, זה שתמך בה והמליץ עליה. המתמטיקאית סוניה קובלבסקי לא הורשתה להרצות בגרמניה למרות שסיימה דוקטורט בהצטיינות ואף הייתה הראשונה בהיסטוריה שקיבלה מינוי של פרופסור. העיתונות בשטוקהולם אמנם הרעיפה עליה מחמאות וכינתה אותה מלכת המתמטיקה, אך המחזאי אוגוסטוס סטרינברג כתב בעיתון שאישה מתמטיקאית היא מפלצת... (גזית, 2004).

ומה קורה כיום, במאה ה-21, בעידן הפוסט-מודרני בו אמורים להתאזן הסולמות השונים? בחודש ינואר 2005, נשא נשיא הרווארד, לורנס סאמרס, נאום בכנס כלכלי לא ממש חשוב בבוסטון. הנאום קיבל תהודה עולמית בגלל שהוא העז לומר אמירה שאינה תקינה במיוחד: ייצוג לא שווה של נשים ברמות הגבוהות של המדעים וההנדסה נובע גם מגורמים ביולוגיים ואבולוציוניים. כמיטב המסורת של אמירות כאלה, הותקף סאמרס מכל עבר על כך שהוא סקסיסט, התומך באפליית נשים וכי הוא מאמין שרק גורמים ביולוגיים אחראים להבדלים בין גברים ונשים.

כמו במקרים דומים רבים, המבקרים מתעלמים ממה שהוא אמר וציירו אותו כשוביניסט שחושב שנשים נחותות מגברים. סאמרס כמובן לא טען שאין אפליית נשים או שגורמים חברתיים ותרבותיים אינם משפיעים על ייצוג נשים ברמות הגבוהות של האקדמיה. למעשה, הוא התייחס לכך בהרחבה בנאומו. מה שהרגיז את המבקרים הייתה העובדה שהוא "העז" לומר שיש לקחת בחשבון גם גורמים ביולוגיים כשאנחנו מנסים להבין למה יש פחות נשים בתחומי המדע והמתמטיקה (גרינרוז, 2008).

בדיקה בפקולטה למתמטיקה באוניברסיטת תל אביב העלתה, כי בשנת 2011 היו בין כ-50 חברי המחלקה למתמטיקה עיונית רק 5 נשים. מה קורה לנשים בדרך לפקולטה? בנים ובנות נכנסים לבית הספר היסודי עם ידע שווה בממוצע, אבל לקראת סוף בית הספר היסודי מתגלים

כמה הבדלים בולטים לעין: נשים מפגינות יכולות מילוליות טובות יותר, שמתבטאות באיות מדויק יותר, יכולת הבעה בכתב ובעל-פה משופרת וזכירה טובה יותר של חומר מילולי. גברים, לעומת זאת, טובים יותר בממוצע ביכולות מתמטיות מסוימות. הם גם טובים יותר במשימות הדורשות רוטציות מנטאליות של גופים או מפות, אבל נשים טובות יותר בזכירת תוואי שטח בולטים ובמיקום של עצמים. גברים טובים יותר בפתרון בעיות מתמטיות מילוליות, נשים טובות יותר בחישובים מתמטיים. נשים גם טובות יותר בזכירת פרצופים ובזיכרון האפיון, זה שמבוסס על זכירת אירועים שנחוו באופן אישי (נשים גם זוכרות היטב את הזמן והמקום של האירועים הללו).

ההבדלים האלה נמצאו בכל התרבויות שבהן נחקרו, ברמה זו או אחרת, וקשה לייחס אותם להשפעות תרבותיות (ואם יש כאלו, צריך להראות את הכוחות והסיבות שגורמים לכך שגברים טובים יותר ברוטציות מנטאליות לדוגמה). יש יותר נשים הלומדות באוניברסיטאות מאשר גברים, אך היחס משתנה ככל שהלימודים מתקדמים יותר. בארה"ב למשל, נשים מהוות 46% מכוח העבודה, אבל כשמסתכלים על אחוז הנשים בעלות תואר פרופסור שהן בעלות קביעות, רואים את הנתונים הבאים (שקיימים בגרסאות דומות בכל מדינה, כולל אלו הנחשבות שוויוניות ביותר כמו שוודיה): המספרים נמוכים משמעותית (גרינוז, 2008).

בשנת תשס"ח ניגשו לבגרות 5 יחידות לימוד (י"ל) במתמטיקה 5,337 בנות, לעומת 13,347 בנים. הציון הממוצע של הבנות היה 84.62, ואילו הציון הממוצע של הבנים — 84.84 (טרבלסי-חדר, 2009). מספר הבנים היה גדול פי בערך שניים וחצי אך ההישגים זהים!

בשנת תשס"ט עמד שיעור הבנים שניגשו לבחינות הבגרות במתמטיקה, מתוך כלל הבנים שניגשו לבחינות הבגרות, על 70%, ושיעור הבנות שניגשו לבחינות במתמטיקה, מתוך כלל הניגשות לבחינות הבגרות, עמד על 77% (משרד החינוך, 2010). השיעורים זהים לממוצעים התלת-שנתיים. בשנת תשס"ט היה אחוז הבנות המצטיינות גבוה מאחוז הבנים המצטיינים בכל יחידות הלימוד: שיעור הבנים המצטיינים בבחינת הבגרות בשנת תשס"ט ב-3 יחידות לימוד עמד על 30% (עם ממוצע תלת-שנתי של 32%), שיעור המצטיינים ב-4 יחידות לימוד עמד על 33% (עם ממוצע תלת-שנתי של 34%). לעומתם, שיעור הבנות המצטיינות בשנת תשס"ט ב-3 יחידות לימוד עמד על 41% (עם ממוצע תלת-שנתי של 44%), שיעור המצטיינות ב-4 יחידות לימוד עמד על 43% (עם ממוצע תלת-שנתי זהה). שיעור הבנים המצטיינים ב-5 יחידות לימוד עמד על 60% בשנת תשס"ט (עם ממוצע תלת-שנתי של 59%), ואילו שיעור הבנות המצטיינות ב-5 יחידות לימוד עמד על 61% (עם ממוצע תלת-שנתי של 58%). (שם, 2010).

נתונים אלה רק מחזקים את הטענות שהבדלים בין בנים לבנות ביכולות מתמטיות המתבטאים בהישגים, אינם תולדה של תנאים ביולוגיים-גנטיים אלא תולדה תרבותית, חברתית וסביבתית.

מחקר מטא-אנליטי שבדק הבדלים בין בנים לבין בנות בארצות הברית, החל מגן הילדים ועד תיכון, לא מצא הבדלים מובהקים בחשיבה מתמטית (Hyde & Lamon, 1990). באותו מחקר נמצא יתרון זניח לבנות ביכולת חישובית ומושגית, ויתרון זניח לבנים בתחום פתרון בעיות. במחקר שנערך בישראל על ידי קהאן וגנור (1993), לא נמצאו הבדלים משמעותיים בהישגים מתמטיים בין בנים לבין בנות בגילאי 9-11.

אולם כאמור, במבחנים הבינלאומיים של אותה תקופה נמצאו הבדלים משמעותיים לטובת הבנים, כמו למשל במחקר שדווח על ידי בלר וגפני (Beller & Gafni, 1995) בו נמצאו הבדלים מובהקים לטובת הבנים בקבוצות הגיל 9 ו-13. במחקר אורך על הבדלים במתמטיקה בין בנים לבנות מכיתה א' עד ג' (Fennema, Carpenter, Jacobs, Franke, Levi, 1998) לא נמצאו הבדלים בפתרון בעיות. אולם בכל הכיתות נמצאו הבדלים משמעותיים באסטרטגיה של פתרון בעיות. בנים השתמשו באסטרטגיות פתרון מופשטות ואילו הבנות נטו להשתמש באסטרטגיות פתרון מוחשיות.

עורכי המחקר, כמו גם מספר חוקרות, ניסו להסביר ולפרש את הממצאים האלה מזוויות ראייה שונות. סאודר, שמתמקדת בחינוך מתמטי (Sowder, 1998), טוענת שהסבר אפשרי לתוצאות הוא הבדלים בסגנון למידה בין בנים לבנות. השימוש שבנות עושות באסטרטגיות מוחשיות עלול להביא לפחות הבנה של עקרונות ומושגים שעליהם מבוססים לימודי המתמטיקה בהמשך. הבדל זה בסגנון החשיבה עשוי להסביר את ההבדלים המגדריים בגיל ההתבגרות. הייד וג'נט (Hyde & Janet, 1998) העוסקות בפסיכולוגיה חברתית, טוענות שהממצאים מצביעים על הבדלים מינימליים בין בנים לבנות. אולם התנהגויות סטריאוטיפיות שנוצרו במהלך ההוראה-למידה אצל המורים וגם אצל התלמידים עודדו את הבנות לפתור באסטרטגיה שונה. נל נודינגס, פילוסופית פמיניסטית, הכהנת של החינוך האכפתי (Noddings, 1998) טוענת כי בנות בדרך כלל מתעניינות פחות מבנים במתמטיקה, ולכן בנים מצליחים יותר בבעיות המדגישות משמעות.

מחברי המחקר (Fennema et-al, 1998), הטוענים שיש צורך לחזור על המחקר לפני קביעת מסקנות נחרצות, אמנם לא מציעים הסבר, אך מדגישים ששינויים בדרכי הוראת המתמטיקה אינם מספיקים. יש צורך להתמקד בהשגת שוויון בין בנים לבנות באספקטים רחבים יותר. מחקר מטא-אנליטי שערכו אלס-קווסט, הייד ולין (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010) סיפק הוכחה נוספת לכך שבממוצע יש הבדל קטן מאוד בין בנים לבין בנות. זאת למרות שבנים גילו עמדות חיוביות יותר כלפי מתמטיקה.

מרבית המחקרים שהוצגו מייחסים את ההבדלים ביכולת מתמטית בין בנים לבנות, אם קיימים, לסיבות ביולוגיות-סביבתיות או כלכליות-חברתיות ורק מחקרים מעטים בדקו הבדלים בסגנונות חשיבה, בסגנונות למידה או את השפעת שיטות ההוראה על ההישגים של בנים ושל

בנות. בניסיון לשפר את הישגי הבנות במבחני הבגרות בפיסיקה בבית הספר התיכון מבוא עירון, הגיע המנהל למסקנה שהבנים המתפרצים לתת תשובה, מונעים מהבנות להשתתף בשיעור. בניסוי שנערך במשך שנת לימודים אחת למדו הבנות כנפרד מהבנים, כדי לאפשר להן להשתתף ולהתבטא מבלי שייבלמו על ידי הבנים התחרותיים יותר. התוצאה: הישגיהן של הבנות במבחני הבגרות בפיסיקה היו גבוהים יותר מאלה של הבנים (הד החינוך 2001). ניסיון זה נערך אמנם בפיסיקה, בבית ספר אחד, אך אפשר להסיק ממנו, בעירבון מוגבל, גם לגבי הוראת המתמטיקה.

בספרו: "בנים ובנות לומדים באופן שונה" (Gurian, 2001) מציע המחבר מדריך להורים ולמורים, שמטרתו לכוון את החשיבה של הבנים ושל הבנות בהתאם לסגנון המתאים להם. מאחר שהמורים הם אלה המתמודדים עם השונות שבין התלמידים, מטרת המחקר היא לבדוק את עמדות מורי המתמטיקה, המלמדים בחינוך העל יסודי, כלפי הבדלים בין בנים לבנות בחשיבה מתמטית.

שאלות המחקר:

1. מה הן עמדות מורים למתמטיקה כלפי חשיבה מתמטית וסגנון למידה של בנות בהשוואה לבנים?
2. האם יש הבדל בעמדות של המורות לעומת עמדות של המורים לגבי הבדלים בחשיבה מתמטית בין בנות לבנים?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר: 9 מורות ו-8 מורים המלמדים מתמטיקה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, כאשר עשרה מהם בוגרי מכללות במסלול להכשרת מורי מתמטיקה לחט"ב ו-7 בעלי תואר במתמטיקה מאוניברסיטאות ותעודת הוראה.

כלי המחקר: שאלון עמדות ובו 15 היגדים המתייחסים ליכולות מתמטיות, לסגנונות חשיבה מתמטית, לדרכי הוראה-למידה ולתפיסת עמדות הבנות כלפי מתמטיקה מנקודת מבט של המורים. (נספח מס' 1)

הליך המחקר: המורים שענו על השאלון השתתפו בהשתלמות מקצועית שנערכה על ידי עורך מחקר זה וענו מרצונם על השאלות באחת משעות ההשתלמות. משתתפי המחקר התבקשו להתייחס לכיתות הלימוד שלהם במתמטיקה.

מגבלות המחקר: המדגם אינו מייצג ונבחר מטעמי נוחות. לכן לא ניתן יהיה להכליל את הממצאים, אולם אפשר יהיה לקבל תמונה "לאן נושבת הרוח" ולפיה להחליט על מחקר נרחב יותר.

תוצאות

טבלה מס' 1 מציגה את התפלגות התשובות של המשתתפים. התשובות מסולם בן 5 דרגות חולקו ל-3 קטגוריות: דרגות 1 – הסכמה מלאה, ו-2 – הסכמה, סווגו לקטגוריה אחת של הסכמה. דרגות 4 – אי הסכמה ו-5 – אי הסכמה מלאה, סווגו לקטגוריה אחת של אי-הסכמה. דרגה 3 – אין עמדה.

א. קיום הבדלים בין בנות ובין בנות					
מורות	מורים	מורות	מורים	אי הסכמה	אין עמדה
2	2	4	4	4	3
0	1	6	7	3	0
2	3	3	3	4	2
ביכולת מתמטית					
בהישגים					
בהבנה					
ב. הבנים טובים יותר					
3	4	1	1	5	3
6	4	2	1	1	3
2	4	2	2	5	2
בבעיות מילוליות					
זקוקים לפחות הסברים					
בחשיבה אנליטית					
ג. הבנות טובות יותר					
1	2	2	0	6	6
2	4	1	2	0	2
בחשובים אלגוריתמיים					
בחשיבה אינטואיטיבית					
ד. מגבלות של הבנות					
7	5	2	1	0	2
6	4	0	0	3	4
9	8	0	0	0	0
אין חשיבה לוגית-מתמטית					
אינן מצטיינות במתמטיקה					
לא תהיינה מתמטיקאיות					
ה. יחס הבנות למתמטיקה					
6	2	0	2	3	4
6	2	2	3	1	3
המקצוע אינו חשוב					
המקצוע אינו מעניין					
ו. גורמים משפיעים על הבדלים					
7	7	0	1	2	0
3	4	1	1	5	3
0	1	9	7	0	0
הבנים לא מאפשרים לבנות להתבטא					
גודל המוח					
האם ללמד בנים ובנות בנפרד?					

ניתוח התוצאות

מטבלה מס' 1 אפשר לראות כמה ממצאים מעניינים בהקשר לשתי שאלות המחקר. שאלת המחקר הראשונה בדקה את עמדות כל הנבדקים כלפי חשיבתן של בנות ביחס לבנים.

קטגוריה א' – התמקדה בעמדות של משתתפי המחקר כלפי ההבדלים בין בנים לבנות בשלושה קריטריונים המאפיינים חלק מיכולת מתמטית, המזוהה עם תהליך ההוראה למידה. הפריט הראשון התייחס להבדלים ביכולת מתמטית ורק ארבעה נבדקים – 23.5% הסכימו עם היגד זה. שמונה נבדקים – 47.1% לא הסכימו להיגד זה. לשאר חמשת הנבדקים – 29.4% לא הייתה עמדה לכאן או לכאן. אם נצרף אותם לאלה שלא הסכימו עם ההיגד, נקבל 76.5%, כך שרק פחות מרבע מהנבדקים מסכימים שיש הבדל ביכולת. הפריט השני התייחס להבדלים בהישגים, אשר בניגוד ליכולת נמדדים בדרך כלל באמצעות מבחנים ובחנים. רק אחד מבין 17 הנבדקים הסכים להיגד זה, בעוד שרוב הנבדקים – 13, שהם 76.5%, לא הסכימו. שלושה מהנבדקים היו חסרי עמדה. הפריט השלישי התייחס להבדלים בהבנה ורק חמישה נבדקים הסכימו עם היגד זה – 29.4%. שישה נבדקים לא הסכימו – 35.3% ושישה היו חסרי עמדה – 35.3%.

אם נחבר את כל ההסכמות לקטגוריה זו של הבדלים בין בנים לבנות, נקבל 10 הסכמות מתוך 51, שהם 19.6%. מספר כל ההתנגדויות בקטגוריה זו הוא 27 מ-51, שהם 52.9% ומספר התגובות חסרות העמדה הוא 14 מתוך 51, שהם 27.5%. כלומר, יותר ממחצית התגובות אינן מסכימות שיש הבדלים בין בנים לבנות במתמטיקה, אם נראה בשלושת מרכיבי הקטגוריה את הבסיס לאינטראקציה עם המתמטיקה: יכולת, הבנה והישגים.

קטגוריה ב' – התמקדה בעמדות משתתפי המחקר כלפי יתרונות אפשריים של הבנים. הפריט הראשון התייחס לבעיות מילוליות ו-7 מבין 17 הנבדקים – 41.1% הסכימו עם היגד זה. רק שניים – 11.8% התנגדו. לשמונה – 47.1% לא הייתה עמדה. הפריט השני בקטגוריה זו התייחס לצורך של הבנים בפחות הסברים מאשר הבנות. רוב הנבדקים – עשרה, שהם 58.8%, הסכימו להיגד זה, ורק ארבעה – 23.5% התנגדו לו. לשלושה לא הייתה עמדה לכאן או לכאן – 17.6%. ההיגד השלישי התייחס לחשיבה אנליטית, ושישה מהנבדקים – 35.3% הסכימו שלבנים יש חשיבה אנליטית טובה יותר. שבעה התנגדו להיגד זה – 41.1%, ואילו לארבעה לא הייתה עמדה. אם נחבר את כל ההסכמות לקטגוריה זו של בנים טובים יותר, נקבל 23 הסכמות שהן 45.1%, ואילו מספר ההתנגדויות בקטגוריה זו הוא 9 – 17.6%. קרוב למחצית התגובות מביעות אפוא הסכמה בדבר יתרון של הבנים במרכיבים של תהליך למידת המתמטיקה הכולל פתרון בעיות, הסברי המורה וחשיבה אנליטית. 19 נבדקים, המהווים 37.3%, הביעו חוסר עמדה.

קטגוריה ג' – התמקדה בעמדות של משתתפי המחקר כלפי יתרונות אפשריים של הבנות. הפריט הראשון התייחס לחישובים אלגוריתמיים. רק שלושה נבדקים – 17.6% הסכימו עם היגד זה ואילו מרבית הנבדקים, 12 במספר, התנגדו – 70.6%. רק שניים – 11.8% לא הביעו עמדה לכאן או לכאן. ההיגד השני התייחס לחשיבה אינטואיטיבית ושישה מתוך הנבדקים הסכימו לקביעה זו – 35.3%. שמונה לא הסכימו – 47.1%. רק שלושה לא הביעו עמדה – 17.6%. אם נחבר את כל ההסכמות לקטגוריה זו נקבל נקבל 9 הסכמות מתוך 34, שהן 26.5% ואילו מספר אי ההסכמות הוא חמש – 14.7%. לחוסר עמדה בקטגוריה זו יש רוב של 20 מתוך 34 השווה ל-58.8%.

קטגוריה ד' – התמקדה בעמדות של משתתפי המחקר כלפי מגבלות אפשריות של הבנות. הפריט הראשון התייחס לחוסר בחשיבה לוגית-מתמטית. רוב הנבדקים, 12 במספר, הסכימו לקביעה זו – 70.6%. רק שלושה התנגדו – 17.6% ולשניים לא הייתה עמדה – 11.8%. הפריט השני התייחס לאי הצטיינות במתמטיקה ועשרה נבדקים, יותר ממחצית, הסכימו לקביעה זו – 58.8%. אף נבדק לא ביטא אי-הסכמה, כאשר 7 נבדקים, שהם 41.2%, לא הביעו עמדה. הפריט השלישי התייחס לקביעה שבנות לא תהיינה מתמטיקאיות. כל הנבדקים הסכימו עם היגד זה, הפריט היחיד שזכה להסכמה מלאה. אם נחבר את כל ההסכמות לקטגוריה זו נקבל 39 הסכמות, שהן 76.5%. רק שלושה – 5.9% לא הסכימו ואילו תשעה – 17.5% לא הביעו עמדה.

קטגוריה ה' – התמקדה בעמדות של בנות למתמטיקה לפי תפיסת משתתפי המחקר. הפריט הראשון התייחס לחשיבות המקצוע. שמונה נבדקים – 47.1% הסכימו שהבנות חושבות שהמקצוע לא חשוב. רק שניים התנגדו לקביעה זו – 11.8%, ואילו שבעה לא הביעו עמדה – 41.2%. פריט שני התייחס לשאלת המקצוע כמעניין וגם כאן היו שמונה נבדקים – 47.1% שהסכימו עם קביעה זו. חמישה התנגדו – 29.4%, ואילו ארבעה – 23.5% לא הביעו עמדה. אם נחבר את כל ההסכמות בקטגוריה זו נקבל 16 הסכמות שהן 47.1%. מספר אי-ההסכמות הוא 7 – 20.6% ומספר חסרי העמדה הוא 11 – 32.4%.

קטגוריה ו' – התמקדה בעמדות של משתתפי המחקר כלפי גורמים אפשריים נוספים המשפיעים על ההבדלים בין בנים לבין בנות. הפריט הראשון התייחס לכך שבנים לא נותנים לבנות אפשרות להתבטא בשיעור. מרבית הנבדקים – 14, שהם 82.4% הסכימו עם הקביעה הזו. אחד התנגד ושניים לא הביעו עמדה – 11.8%. הפריט השני התייחס לגודל המוח. שבעה מורים הסכימו עם היגד זה – 41.2%. שמונה לא הביעו עמדה – 47.1%, ורק שניים לא הסכימו – 11.8%. אם נחבר את כל ההסכמות בקטגוריה זו נקבל 21 הסכמות שהן 61.8%. היו רק שלוש אי-ההסכמות – 8.9%. השאר, שהם 10, לא הביעו עמדה – 29.4%.

הפריט האחרון אינו מתייחס ישירות לקטגוריה של גורמים משפיעים, אם כי עשוי להיות גורם משפיע והוא שיטת ההוראה-הלמידה שתתאים לבנות: האם ללמד בנפרד? רק נבדק אחד הביע הסכמה ואילו מרבית הנבדקים התנגדו כמעט פה אחד — 94.1%.

כדי לקבל תמונה כוללת של העמדות, נחבר את כל אי-הסכמות להבדלים (קטגוריה א'), ליתרון הבנים (קטגוריה ב'), למגבלות הבנות (קטגוריה ד'). נקבל 39 אי-הסכמות מתוך 153 תשובות, שהן 25.5% מכלל הנבדקים. מספר ההסכמות הכולל לפריטים אלה הוא 72 — 47.1%, כלומר, כמחצית מהתשובות. שאר 42 התגובות היו של חוסר עמדה שהם 27.4%.

שאלת המחקר השנייה בדקה האם יש הבדלים בעמדות בין מורים לבין מורות. מדובר ב-17 נבדקים, כאשר 9 מהם מורות ו-8 מורים. מאחר שמספר הנבדקים קטן, יוצגו הממצאים כלפי כל קטגוריה ללא התייחסות לכל פריט.

קטגוריה א' — התייחסה להבדלים בין בנים לבין בנות ביכולת מתמטית, בהישגים ובהבנה. המורות הציגו 4 הסכמות מתוך 27 — 14.8%, ואילו המורים 6 מתוך 24 — 25%. המורות הציגו בנושא ההבדלים 13 אי-הסכמות — 48.1%, לעומת 14 אי-הסכמות של הגברים — 58.3%. זה מצב מעניין ולכאורה סותר, בו הגברים מציגים אחוז גבוה יותר של הסכמה להבדלים בין בנים לבין בנות, ומצד שני, גם אחוז גבוה יותר של אי-הסכמה. מצב זה נובע מאחוז גבוה יחסית של תגובות מורות שלא הביעו עמדה לכאן או לכאן: 10 מתוך 27 המהווים 37.0%. אצל המורים יש רק 4 תגובות של אי-הבעת עמדה — 16.7%.

קטגוריה ב' — התייחסה לתחומים שבהם הבנים טובים יותר. המורות הציגו 11 הסכמות בשלושת הפריטים — 40.7% ואילו המורים הציגו 12 הסכמות — 50%. המורות הציגו 5 אי-הסכמות — 18.5% ואילו המורים 4 אי-הסכמות — 16.7%. ל-11 מורות — 40.7% ול-8 מורים לא היתה עמדה — 33.3%.

קטגוריה ג' — התייחסה לתחומים שבהם הבנות טובות יותר. המורות הציגו רק 3 הסכמות מתוך 18 תשובות — 16.7%, ואילו המורים הציגו 6 הסכמות מתוך 16 תשובות — 37.5%. המורות הציגו גם 3 אי-הסכמות — 16.7% והמורים 2 אי-הסכמות — 12.5%. מרבית התגובות בקטגוריה זו היו של אין עמדה: אצל המורות 12 מתוך 18, שהם 66.7%, ואצל המורים 8 מתוך 16 שהם 50.0%.

קטגוריה ד' — התייחסה למגבלות של הבנות בתחום המתמטיקה: אין חשיבה לוגית-מתמטית, אין מצטיינות במתמטיקה ולא תהיינה מתמטיקאיות. המורות הציגו 22 הסכמות לקביעות הללו — 81.5%, בעוד שהמורים הציגו 17 הסכמות — 70.8%. המורות הציגו 2 אי-הסכמות ו-3 מקרים של אין עמדה, ואילו בין המורים הייתה רק אי-הסכמה אחת ו-6 תשובות של חוסר עמדה — 25.0%.

קטגוריה ה' – התייחסה לעמדת הבנות כלפי מקצוע המתמטיקה מנקודת מבט של המורים: מקצוע לא מעניין ולא חשוב. המורות הציגו 12 הסכמות מתוך 18 תשובות – 66.7%, ואילו הגברים רק 4 מתוך 16 שהם – 25.0%. המורות הציגו רק שתי תשובות של אי-הסכמה – 11.1%, לעומת 5 תגובות כאלה אצל המורים – 31.3%. ארבע תגובות של המורות היו אין עמדה – 22.2%, ואילו אצל המורים – 7 תגובות – 43.8%.

קטגוריה ו' – התייחסה לגורמים אפשריים המשפיעים על ההבדלים בין בנים לבנות בחשיבה מתמטית. כאן יש דווקא חשיבות לכל אחד משני הפריטים. שלוש מורות – 33.3% וארבעה מורים – 50.0% מסכימים שגודל המוח משפיע. רק מורה אחת ומורה אחד הביעו התנגדות. 5 מורות – 55.6% לא הביעו עמדה וכך גם 3 מורים – 37.5%. שבע מורות – 77.8% ושבעה מורים – 87.5% הסכימו שהבנים לא מאפשרים לבנות להתבטא. לא הייתה מורה שלא הסכימה לכך ורק מורה אחת לא הסכים. לשתי מורות לא הייתה עמדה. למרות שמרבית המורות והמורים הסכימו שהבנים לא מאפשרים לבנות להתבטא, הרי שאף לא מורה אחת ורק מורה אחת הסכימו שצריך ללמד בנים ובנות בנפרד. כל המורות ושבעה מבין המורים – 87.5% התנגדו להפרדה, ויש בכך מעין סתירה בין מציאות לעמדה כלפי פתרון המציאות.

אם נחבר את כל האי-הסכמות להבדלים בין בנים לבנות (קטגוריות א', ב', ד') נקבל אצל המורות 20 אי-הסכמות מתוך 81 שהן 24.7%, ואילו אצל המורים – 19 אי-הסכמות מתוך 72 שהן 26.4%. מספר ההסכמות אצל המורות הן 37 – 45.7%, ואצל המורים 35 הסכמות שהן 48.6%.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבדוק את עמדותיהם ודעותיהם של מורים למתמטיקה, נשים וגברים, לגבי הבדלים אפשריים בחשיבה המתמטית ובסגנון הלמידה של בנים ובנות, וכמו כן האם יש הבדלים בעמדות בין מורים לבין מורות.

כל הנבדקים הסכימו שהבנות לא תהיינה מתמטיקאיות וזה הדבר היחיד שזכה להסכמה גורפת. עמדה זו יכולה להעיד על גישה ברורה של כל משתתפי המחקר, המבדילה בין בנים לבנות ללא קשר עם התפלגות התשובות לפריטים האחרים. עמדה זו בוטאה חדר-משמעית על ידי כל תשע המורות למתמטיקה שהשתתפו במחקר, ואשר הן עצמן עוסקות בחינוך מתמטי, כך שלכאורה הן "כורתות את הענף עליו הן יושבות".

הן לא התבקשו לנמק את קביעתן, אבל ייתכן שקביעתן נובעת מכך שבין הדמויות שתרומו להתפתחות המתמטיקה החל מתאלס ופיתגורס דרך פרמה, ניוטון, לייבניץ, אוילר, גאוס עד לויילס, מוכיח המשפט האחרון של פרמה, שלא נמצאת אף לא אישה אחת לרפואה. היו וישנן מתמטיקאיות גדולות, החל מהיפאטיה היוונית, דרך אגנסי האיטלקיה, סופי ז'רמן הצרפתייה,

עדה ביירון אם תוכנות המחשבים, פלורנס נייטינגל שתרמה לסטטיסטיקה התיאורית ועד לאמי נתר, המתמטיקאית היהודייה שהייתה גאון מתמטי. אולם פרסומן היה בטל בשישים והן כמעט שלא הוזכרו במסמכים המתייחסים לתולדות המתמטיקה (גזית 2004). סיבה נוספת מדוע מתמטיקאיות לא זכו לחשיפה ולתהילה היא שהן עבדו יחד עם גבר מתמטיקאי (Yount, 1999).

דבר זה נכון עד המאה העשרים, ודוגמה מאלפת לכך מהווה המתמטיקאית סופיה קובלבסקי, שלמדה אצל קרל וויארשטרס. אחרי שקיבלה את הדוקטורט היא המשיכה בפעילות מחקר עצמאית ואף הוזמנה להרצות באוניברסיטת שטוקהולם בדרגת פרופסור, והייתה האישה הראשונה שזכתה לתואר זה. בספר Men of Mathematics (Bell, 1937), שמעצם שמו נודף ריח של שובניזם גברי, מוזכרת סופיה כמתמטיקאית יחידה בין עשרות המתמטיקאים. אולם היא לא זכתה לפרק נפרד כמו שאר המתמטיקאים אלא חלקה את הפרק עם קרל וויארשטרס. שם הפרק: The pupil and the master, משהו בסגנון התלמיד ורבו...

מרבית הנבדקים (כ-70%) במחקר זה הסכימו שלבנות אין חשיבה לוגית-מתמטית, בלא שהיה הבדל משמעותי בין מורות למורים. כ-60% ציינו שאין בכיתתם תלמידה מצטיינת, אף על פי שמרבית הנבדקים, כ-80%, אינם רואים הבדלים בהישגים בין בנים לבין בנות. יש אפוא סתירה מסוימת בין שתי העמדות האחרונות (אם לא לוקחים בחשבון שאין בנים מצטיינים, כי לא נשאלו...) המעידה אולי על פער בין רצון להציג עמדה מתקדמת לבין ביטוייה בפועל בכיתה: מציינים באופן כללי שאין הבדלים בין בנים לבנות בהישגים, אף על פי שבכיתתם יש הבדלים כי הבנות לא מצטיינות, ובכל זאת אף אחד לא הביע התנגדות להיגר זה.

כ-60% מנבדקים הסכימו שבנים זקוקים לפחות הסברים מאשר בנות. ממצא זה מקבל תמיכה במחקרה של סאודר (Sowder, 1998), הטוענת שהשימוש שבנות עושות באסטרטגיות מוחשיות עלול ליצור פחות הבנה של עקרונות ומושגים שעליהם מבוססים לימודי המתמטיקה בהמשך.

מרבית הנבדקים (כ-82%) הסכימו שבנים אינם מאפשרים לבנות להתבטא בשיעורי מתמטיקה. ממצא זה מחזק את ההמלצות ללמד את הבנות בהתאם לסגנון חשיבתן (Gurian, 2001) או בכלל בנפרד (הד החינוך 2001).

בהשוואה למורים, הציגו המורות עמדות יותר שמרניות המזדהות עם מגדרן ותמכו יותר בטענה שיש הבדלים בין בנים ובין בנות מבחינת יכולות מתמטיות. לעומתן, המורים הציגו עמדות יותר שוויוניות יחסית. עמדת המורות בולטת במיוחד בתפיסתן את עמדות הבנות כלפי מתמטיקה: 6 מתוך 9 המורות הסכימו עם הטענה שמתמטיקה אינה מעניינת את הבנות ואינה חשובה להן, ואילו בקרב המורים רק 2 מתוך 8 הציגו הסכמה עם הקביעות האלו. השאלה היא אם המקצוע אינו מעניין, מדוע הן בחרו ללמד מתמטיקה? יש כאן שוב סתירה בין עמדות

וביטויין בפועל. כמו כן הן מאשרות שבחרו לעסוק במקצוע שאינו מעניין, מעין נבואה שמגישה את עצמה.

למרות שהמחקר הוא בבחינת חקר אירוע עם מספר קטן של נבדקים, ניתן לקבל תמונת מצב המאפשרת להסיק מסקנות ראשוניות ולחשוב על הרחבת המחקר בעתיד. מרבית הנבדקים אינם מסכימים שיש הבדלים בין בנים לבין בנות בהישגים, אבל רובם מסכימים כי בנות אינן יכולות להצטיין במתמטיקה מאחר שאין להן חשיבה לוגית-מתמטית. מורות המתמטיקה, שלכאורה בחרו במקצוע זה מבחירה חופשית, מציגות עמדות המבטאות בעקיפין הערכה עצמית נמוכה המתייחסת למקצוע אותו הן מבקשות להעביר לתלמידה.

המלצות

- א. לפתח תוכניות לימודים במתמטיקה התואמות את סגנונות החשיבה של בנים ושל בנות.
- ב. להכשיר את המורים להוראת מתמטיקה בדרכים שתעניינה לצרכים של בנים ושל בנות.
- ג. להדריך את המורים להבין את ההבדלים בין אופי חשיבתן של בנות לבין חשיבתם של בנים כדי להפחית ככל האפשר את התיוג שמביא לנבואה שמגישה את עצמה.
- ד. לבדוק אפשרות של הוראה נפרדת של בנים ובנות לפי הצורך ולא לאורך זמן, כדי לענות נקודתית לצרכים קוגניטיביים שונים של בנים ובנות, כפי שנבדק במאמר של בכר (2010).
- ה. לערוך בעתיד מחקר מקיף יותר של מורים ומורות ולשלב בו גם מורים המלמדים בבית ספר יסודי.

רשימת מקורות

- בכר, ש' (2010). ללמוד מקצועות מדעיים וטכנולוגיים בהפרדה מגדרית, **משרד החינוך**, ירושלים.
- גזית, א' (2004). **מצאתי – על אנשים שאהבו לחשוב ולחשב**. הוצאת גייסט.
- גריהויז, ג' (2008). חוסר שוויון בין גברים ובין נשים באקדמיה – בגלל הביולוגיה? אתר **ynet** <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3522472,00.html>
- דישון-ברקוביץ, מ' (2006). אין הבדל בין בנים לבנות ביכולות מתמטיות ומדעיות. **גלילאו**, כתב עת למדע ולמחשבה, 91. עמ' 61.
- הד החינוך (2001). הבנים רק מפריעים להן, **כרך ע"ה**, 10.
- זוויבסקי, ר' (2001). **הישגיהם של תלמידי ח' בישראל בפרויט מבחן TIMSS-1999**, הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.
- טרבלסי-חדד, ת' (2009). "משרד החינוך יוזם מהפכה בהגדרת המקצועות הנשיים והגבריים בבתי הספר", **מעריב**, 28.8.2009

משרד החינוך (2010), מקצועות הלימוד בתעודת הבגרות, יולי 2010, **אתר אור"ח**, אגף בחינות, נתוני בחינות בגרות תשס"ט, פרק ד'.

קהאן, ס', גנור, י' (1993). הבדלים בין המינים ביכולות קוגניטיביות בקרב ילדים, **מגמות**, ל"ד, 4.

Bell, E. T. (1937). **Men of Mathematics**, Simon & Schuster, N.Y.

Beller, M. & Gafni, N. (1995). International Perspectives on the Schooling and Learning Achievements of Girls and Boys as Revealed in the 1991 International Assessment of Education Progress, (IAEP), Jerusalem.

Else-Quest, N.M., Hyde, J.S. & Linn, M.C. (2010). "Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis", **Psychological Bulletin**, **136**(1), pp. 103-127.

Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. & Zingales, L. (2008). "Women and Math, the Gender Gap Bridged", **Kellogg Insight-Focus on Research**.

Gurian, M. (2001). **Boys and Girls Learn Differently**, San Francisco: Jossey-Bass, Wiley Company.

Hyde, J. & Lamon, S.J. (1990). "Gender Differences in Mathematics Performance": A Meta-Analysis", **Psychological Bulletin**, **107**, pp. 139-155.

Hyde, J.S. & Mertz, J.E. (2009). "Gender, Culture, and Mathematics Performance", **Proceedings of the National Academy of Science of the United State of America**, **106**(22), pp. 8801-8807.

Kurtz, S. (2005). "Can We Make Boys and Girls Alike?", **City Journal**, **8**(6).

Spelke, E. S. (2005). "Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science?: A Critical Review", **American Psychologist**, **60**(9), pp. 950-958.

Yount, L. (1999). **Women in Science and Math**, N.Y.: Facts on File Inc.

e-mail: Avikam120@walla.com

רמות החשיבה בגיאומטריה של מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה, בנושאים שונים בגיאומטריה של המישור והמרחב, בנקודות ציון שונות במהלך הכשרתם

תקציר: מחקר זה דן ברמות החשיבה בגיאומטריה של מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה בנקודות ציון שונות במהלך ההכשרה המקצועית שלהם. המחקר מתמקד בשלוש הרמות הראשונות בגיאומטריה, על פי תיאורית ואן-הילה. בנוסף, המחקר בדק האם ישנם הבדלים בשליטה ברמות החשיבה הגיאומטרית של משתתפי המחקר בשלושה נושאים מרכזיים הנלמדים בגיאומטריה בבית הספר היסודי: משולשים ומרובעים, מעגל, גופים.

מהממצאים עולה כי רמות החשיבה של הסטודנטים הלומדים בשנה השלישית להכשרתם, דומות לאלה של הלומדים בשנה הרביעית להכשרתם ולאלה של קבוצת המורים הלומדים לקראת תואר שני. רמות החשיבה של הלומדים בשנה הראשונה להכשרתם ושל אלו הלומדים במסלול להסבה להוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי היו הנמוכות ביותר.

השליטה ברמת החשיבה בנושא משולשים ומרובעים בכל אחת מחמש קבוצות משתתפי המחקר, הייתה גבוהה יותר מאשר בשני הנושאים האחרים. חלק גדול מהמורים ומהמתכשרים להוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי שולטים ברמת חשיבה שלישית בנושא של משולשים ומרובעים. אחוז השולטים ברמה השלישית בפרק המעגל נמוך יותר. כל המשתתפים במחקר הפגינו חוסר שליטה בשתי רמות החשיבה הגבוהות יותר (רמת חשיבה שנייה ורמה שלישית על פי תיאורית ואן-הילה) בנושא גופים, כאשר חלק מהם שולטים ברמת החשיבה הראשונה בלבד וחלק לא שולטים אפילו בה. השאר אובחנו כ"לא עקביים" בשליטה ברמות החשיבה.

מילות מפתח: תיאוריית ואן-הילה, שליטה ברמות חשיבה בגיאומטריה, משולשים ומרובעים, מעגל, גופים, מתכשרים להוראת מתמטיקה, מורים למתמטיקה.

רקע תיאורטי

קיימות תיאוריות שונות העוסקות בהתפתחות החשיבה הגיאומטרית. תיאוריה ידועה אחת היא של בני הזוג פייר ואן-הילה ודינה ואן-הילה גלדוף. בשנת 1959 טען הזוג ואן-הילה כי יש חמש רמות בסדר היררכי. לאור ספקות שהתעוררו בקרב אנשי חינוך מתמטי, כולל ואן-הילה עצמו, לגבי קיום הרמה החמישית, מקובל כיום להתייחס לארבע רמות בלבד: שלב ההבחנה או השלב הוויזואלי, שלב הניתוח או שלב התיאור, שלב הסידור או שלב המסקנה הבלתי פורמלית,

ושלב ההיקש והמסקנה הפורמלית (Gutierrez, 1992; Van Hiele, 1987). לפי תיאוריית ואן-הילה, שליטה חלקית ברמה מסוימת היא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, לשליטה ברמה גבוהה יותר. לא ייתכן שאדם ישלוט ברמה מסוימת לפני שישלוט בכל הרמות הקודמות לה, אחרת הוא נקרא "בלתי עקבי". בתיאוריה שלהם התייחסו בני הזוג ואן-הילה לגיאומטריית המישור בלבד.

בשנים האחרונות יש מחקרים המאמצים את התיאוריה שפותחה במישור לענפים נוספים במתמטיקה, כמו גיאומטריה של המרחב (צרפתי ופטקין, 2010; Patkin, 2010) ואריתמטיקה (Crowley, 1987; Guberman, 2008). חשוב לציין, כי מרבית המחקרים העוסקים בקשיים ברמות החשיבה התמקדו, בדרך כלל, בנושאים הקשורים למישור בלבד, כמו למשל במשולשים ומרובעים (פטקין, 1990; Halat & Sahin, 2008; Van Hiele, 1999), או מחקרים שעסקו רק בקשיים ברמות החשיבה בהנדסת המרחב (צרפתי ופטקין, 2010; Gutierrez, 1992; Patkin, 2010). לא נמצא מחקר שמתייחס לשליטה ברמות חשיבה בנושאים שונים כתמונה כוללת ובהשוואה בשליטה ברמות החשיבה בין הנושאים.

מאפיין נוסף של התיאוריה של הזוג ואן-הילה, בניגוד לתיאוריות למידה אחרות, בעיקר זו של פיאז'ה (Piaget, 1969), הוא ההתבססות על ההנחה כי ההתקדמות מרמת חשיבה אחת לשנייה תלויה יותר בהוראה מאשר בגיל או בכגרות ביולוגית (Van Hiele, 1999; Geddes, 1982; Fuys, Lovett & Tischler, 1982). מחקרים מצביעים על קשיים שיש לתלמידים בכל גיל (Koester, 2003) כמו גם למורים ולמתכשרים להוראה (Halat & Sahin, 2008). מחקר שנערך בנושא גיאומטריה וחשיבה מרחבית, בקרב ילדי גן וילדי כיתה ו', לגבי ביצוע אותה משימה, הראה כי למרות הפרשי הגיל יש רק הבדל מזערי לטובת הילדים הבוגרים כביצוע המשימה (Clements and Battista, 1992). במחקר שבדק ידע עצמי של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי נמצא, שהמורים הצביעו על חוסר שליטה והבנה בגיאומטריה של המרחב. אולם, לאחר שהם התוודעו לתיאוריית ואן-הילה, כולל התנסויות, בהיותם במצבים שעודדו רפלקציה של חשיבה על חשיבה ("מטה-קוגניציה"), הם התקדמו ברמות החשיבה שלהם וגילו פתיחות ורצון ללמוד, להתמודד ולהשתפר (צרפתי ופטקין, 2010).

בהתאם לתיאוריה של ואן-הילה, המתבססת על ההנחה כי ההתקדמות מרמת חשיבה אחת לשנייה היא תלויה הוראה, גם קראולי (Crowley, 1987) טוען שסוג הפעילויות הניתנות ללומדים הוא משמעותי. במחקרו, שבדק חשיבה גיאומטרית במישור, הוא הראה שההתאמה בין רמת ההבנה של הלומדים ורמת המשימות שהם מקבלים הינה חיונית, אם רוצים שתתרחש למידה משמעותית.

המחקר המוצג במאמר זה התמקד בשלוש הרמות הראשונות, לפי תיאוריית ואן-הילה. לאור ההנחה כי ההתקדמות ברמות החשיבה הגיאומטריות (על פי ואן-הילה) הן תלויות הוראה,

מצאנו לנכון לבחון האם באופן כללי קיימים הבדלים ברמת החשיבה בגיאומטריה של מתכשרים להוראת המתמטיקה בשנת ההכשרה הראשונה שלהם, שנת ההכשרה השלישית, הרביעית, לעומת מורים למתמטיקה הלומדים לימודי תואר שני בחינוך מתמטי ואלו העושים הסבה מקצועית להוראת מתמטיקה. כמו כן, ביקשנו לבחון האם קיימים הבדלים ברמת החשיבה הגיאומטרית של הנשאלים לגבי שלושה נושאים ספציפיים שנלמדים בבית ספר יסודי (משולשים ומרובעים, מעגל וגופים).

שאלות המחקר

1. האם קיים הבדל ברמות החשיבה של מורים ומתכשרים להוראת המתמטיקה, בנקודות ציון שונות במהלך הכשרתם, באופן כללי בגיאומטריה, ובכל אחד משלושת הנושאים: משולשים ומרובעים, מעגל, גופים?
2. באיזו רמת חשיבה שולטים המורים והמתכשרים להוראת מתמטיקה בנקודות ציון שונות במהלך הכשרתם, בהתייחס לנושאים שונים במישור (משולשים ומרובעים, מעגל) ובמרחב (גופים)?

מתודולוגיה

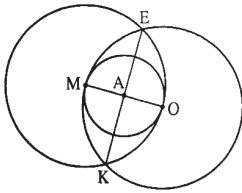
אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה בסך הכל 142 מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה, הלומדים במכללה אקדמית להכשרת מורים. אוכלוסייה זו כללה חמש קבוצות שונות של משתתפים: 46 סטודנטים הלומדים בשנה הראשונה להכשרתם כמורים למתמטיקה בבית הספר היסודי, 30 סטודנטים הלומדים בשנה השלישית להכשרתם, ו-17 סטודנטים בשנה הרביעית להכשרתם. חשוב לציין כי הסטודנטים אינם לומדים קורס בגיאומטריה בשנה השנייה להכשרתם ולכן לא נבדקו סטודנטים הנמצאים בשנה שנייה להכשרתם. בנוסף, כללה אוכלוסיית המחקר גם 24 מורים למתמטיקה הלומדים לתואר שני חינוך מתמטי ו-25 סטודנטים בעלי תואר ראשון או שני בתחום דעת אחר, העושים הסבה מקצועית להוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים.

מערך המחקר

כלי המחקר כלל שאלון הישגים המכיל שאלות רבות-ברירה, המאפשרות לקבוע את ההישגים ואת רמת החשיבה של המשיב על פי תיאוריית ואן-הילה. השאלון כלל 45 שאלות סגורות, כשלכל שאלה ניתנו חמש תשובות אפשריות ועל העונים היה לבחור את האפשרות הנכונה. 45 השאלות כללו 15 שאלות בנושא גופים, ו-30 שאלות בנושאים שונים על הנדסת המישור:

מחציתן (15 שאלות) על משולשים ומרובעים, והשאר (15 שאלות) על מעגל. כל חמש שאלות בכל קבוצה של 15 שאלות מייצגות רמת חשיבה נפרדת בסדר עולה. השאלות הוצגו בסדר הבא: חמש שאלות ברמה הראשונה בנושא משולשים ומרובעים, לאחר מכן חמש שאלות ברמה הראשונה בנושא מעגל וחמש שאלות בנושא גופים. בהמשך הוצגו חמש שאלות ברמת החשיבה השנייה על כל אחד משלושת הנושאים ולבסוף קבוצה של 15 שאלות ברמה השלישית על אותם נושאים. כל השאלות היו על בסיס שאלונים קודמים שפותחו על ידי פטקין (Patkin, 2010), ופטקין ולבנברג (2004, 2010). משך הזמן שנדרש למענה על השאלות היה 45 דקות. השאלות ברמה הראשונה כללו שאלות של זיהוי והבחנה.



דוגמה לשאלה ברמה ראשונה בנושא מעגל:

לפניך שרטוט של שלושה מעגלים: M , O ו- A .

איזו מהטענות הבאות נכונה?

- א. במעגל $A - MA$ הוא קוטר; ב. במעגל $O - KE$ הוא קוטר;
 - ג. במעגל $A - MO$ הוא קוטר; ד. במעגל $O - MO$ הוא קוטר; ה. במעגל $M - KE$ הוא קוטר.
- השאלות ברמה שנייה התייחסו לתכונות גיאומטריות של הצורות הדרו-ממדיות או התלת-ממדיות. דוגמה לשאלה ברמה השנייה בנושא גופים:

איזו מהטענות הבאות נכונה לכל מנסרה?

- א. מעטפת מנסרה בנויה כולה ממשולשים; ב. למנסרה יש שני בסיסים מקבילים; ג. בסיסי המנסרה הם מלבנים; ד. מעטפת המנסרה מורכבת ממצולעים משוכללים. ה. בכל קודקוד מנסרה נפגשות ארבע צלעות.

ולבסוף הרמה השלישית, בה נכללו שאלות שהתייחסו ליחסי הכלה בין הצורות והגופים השונים ולהסקת מסקנות. דוגמה לשאלה ברמה השלישית בנושא גופים:

איזו מבין הטענות הבאות נכונה?

- א. אם לגוף 8 קודקודים, הוא בהכרח תיבה; ב. אם לגוף 8 קודקודים, הוא בהכרח קובייה;
- ג. אם לגוף 8 קודקודים, הוא בהכרח פירמידה; ד. אם לגוף 8 קודקודים, הוא בהכרח גוף משוכלל; ה. כל הטענות א'-ד' אינן נכונות.

מהלך המחקר

השאלון חולק בתחילת שנת הלימודים האקדמית לכל אחת מהקבוצות שלמדו בקורסים לגיאומטריה בהתאם לשנת הכשרתם (שנה א', שנה ג', שנה ד') ובמסלולים השונים (תואר שני, הסבה מקצועית). במפגש הראשון בקורס התבקשו הסטודנטים לענות באופן אנונימי על השאלון, כשהוסבר להם כי אין על כך ציון. נאמר להם במפורש כי השאלון נועד למפות את הידע שלהם כדי להיטיב את דרך ההוראה של המרצים באותם קורסים.

כלי הניתוח

הישיגי המשתתפים ברמות החשיבה השונות נבדקו על פי מספר התשובות הנכונות, כלומר, חישוב ממוצע הציונים הגולמיים (באחוזים). קביעת רמת החשיבה בנושאים השונים נעשתה על פי הציונים המשוקללים. נזכיר כי **שליטה ברמה מסוימת מחייבת שליטה בכל אחת מהרמות הקודמות לה**.

הציונים המשוקללים נקבעו על פי מפתח שהציע אוסישקין (Usiskin, 1982; פטקין, 1990) לפיו: לפחות ארבע תשובות נכונות מתוך חמש בכל רמה היא עמידה בקריטריון ברמה, ומזכה בנקודה אחת. הנוסחה לקביעת הציון המשוקלל היא כדלקמן: ציון משוקלל = עמידה בקריטריון ברמה 1 + עמידה בקריטריון ברמה 2 + עמידה בקריטריון ברמה 3. אם a הוא המשתנה המייצג את העמידה בקריטריון ברמה, והוא מקבל את הערכים 0 (לא עומד בקריטריון) או 1 (עומד בקריטריון, כי ענה על לפחות ארבע תשובות נכונות מתוך חמש), הרי שהציון המשוקלל ניתן לייצוג באופן הבא:

ציון משוקלל $= a \times 1 + a \times 2 + a \times 4$. (אם מתייחסים גם לרמה הרביעית יש להוסיף למחשבים גם את $a \times 8$). טווח הציונים המתייחס לשליטה בשלוש רמות החשיבה הראשונות של הגיאומטריה, נע בין 0-7 (פטקין, 1990; צרפתי ופטקין, 2010). באמצעות הציונים המשוקללים ניתן לאתר את השליטה ברמת החשיבה של הסטודנטים, כאשר סטודנט שלא הגיע לשליטה ברמה הראשונה יקבל ציון 0, ואם הוא שולט ברמה ראשונה הוא יקבל ציון 1. ברמה השנייה יקבל ציון 3 וברמה שלישית יקבל ציון 7. שאר הציונים מייצגים את הסטודנטים ה"בלתי עקביים".

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה התמקדה בהבדלים ברמות החשיבה של מורים ומתכשרים להוראת המתמטיקה בנקודות ציון שונות במהלך הכשרתם באופן כללי בגיאומטריה, ובכל אחד משלושת הנושאים: משולשים ומרובעים, מעגל, גופים. בטבלה מספר 1 מוצגים הממוצעים באחוזים (M) וסטיית התקן (SD) של הציונים הגולמיים של הסטודנטים בכל אחת מחמש הקבוצות שהשתתפו במחקר זה. כאמור, כל תשובה נכונה זיכתה בנקודה אחת. בהתאם לכך, כל סטודנט קיבל ציון בין 0-45 (השאלון כלל 45 שאלות) וחושב ממוצע הציונים (באחוזים) וסטיית התקן של כלל הסטודנטים באותה קבוצה.

טבלה מספר 1: ממוצע הציונים הגולמיים (באחוזים) וסטיות התקן בשאלון ואן-הילה

SD	M		
13.87	57	(N=46)	שנה א'
12.42	74	(N=30)	שנה ג'
7.57	74	(N=17)	שנה ד'
10.52	74	(N=24)	תואר שני
13.08	67	(N=25)	הסבה

מטבלה מספר 1 אפשר לראות כי ממוצע הציונים הגולמיים של הסטודנטים בכל אחת מהקבוצות השונות אינו עולה על 74. כמו כן ניתן לראות, כי ממוצע הציונים בשנה א' נמוכים בהשוואה לממוצע הציונים של שאר קבוצות הסטודנטים, ואילו ממוצע הציונים הגולמיים של הסטודנטים הלומדים בשנה ג', בשנה ד', ושל המורים הלומדים לתואר שני – זהה.

בהתייחס לציון הממוצע של הסטודנטים להסבה, ניתן לראות מהטבלה, כי הציון הממוצע שלהם גבוה מהציון הממוצע של הסטודנטים בשנה א', אך נמוך מהציון הממוצע של הסטודנטים בשנים מתקדמות יותר ושל המורים הלומדים לתואר שני.

בטבלה מספר 2 מוצגים הממוצעים באחוזים (M) וסטיית התקן (SD) של הציונים הגולמיים של הסטודנטים בכל אחד מהנושאים שנבדקו: משולשים ומרובעים, מעגל, גופים. כל נושא כלל 15 שאלות, וחושבו ממוצע הציונים (באחוזים) וסטיית התקן של כלל הסטודנטים באותה קבוצה.

טבלה מספר 2: ממוצע הציונים הגולמיים (באחוזים) וסטיות התקן

בחלוקה לשלושה נושאים

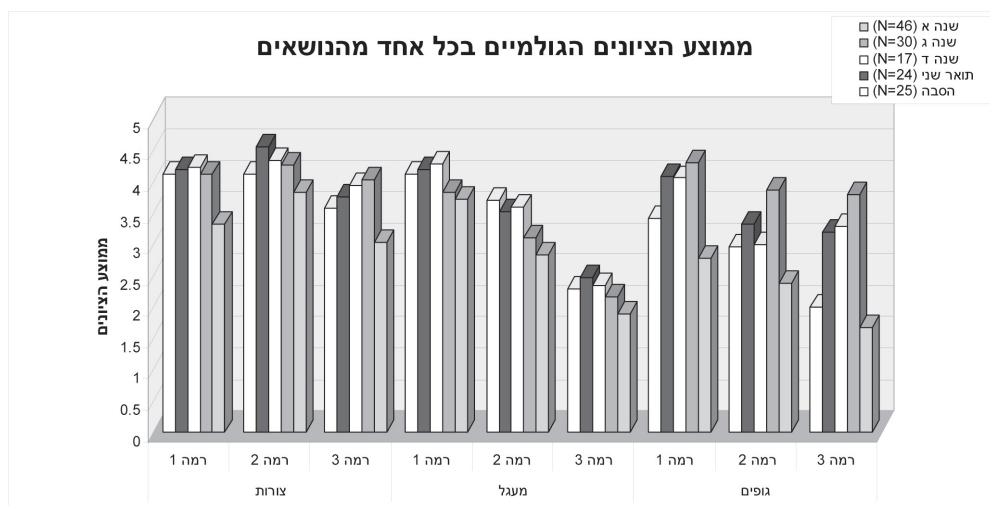
גופים		מעגל		משולשים ומרובעים			
SD	M	SD	M	SD	M		
2.04	46	2.74	56	2.70	68	(N=46)	שנה א'
2.60	80	2.45	61	2.17	83	(N=30)	שנה ג'
2.08	69	2.21	68	1.30	84	(N=17)	שנה ד'
3.37	71	1.72	68	1.84	83	(N=24)	תואר שני
2.21	56	2.60	67	2.39	79	(N=25)	הסבה

בטבלה מספר 2 רואים כי בכל אחת מקבוצות הסטודנטים שהשתתפו במחקר, ההישגים בנושא של משולשים ומרובעים היו גבוהים יותר מאלה של שני הנושאים האחרים (מעגל וגופים). הממצאים מצביעים על כך שהישגי הסטודנטים שלומדים בשנה א' נמוכים (ציון 68 בממוצע) מהישגי שאר המשתתפים בארבע הקבוצות האחרות (טווח של 79-84). בנושא מעגל – ההישגים של הסטודנטים משנה א' היו גם כאן הנמוכים ביותר (56), אבל גם בקרב המשתתפים בארבע הקבוצות האחרות ההישגים היו נמוכים במיוחד ונעו בין 61-68 בממוצע. בנושא גופים – ההישגים של הסטודנטים בשנה א' היו נמוכים במיוחד (46). אצל שאר המשתתפים הפיזור בהישגים רחב יותר מזה שהיה בשני הנושאים האחרים (56-80), כאשר הסטודנטים בשנה ג' קיבלו ציון גבוה יחסית (80) ואילו הסטודנטים בשנה ד' והמורים הלומדים לתואר השני קיבלו ציונים בטווח של 69-71. גם הסטודנטים במסלול הסבה להוראת המתמטיקה לא השיגו ציונים גבוהים וקיבלו רק 56 בממוצע.

נבחן כעת את ההבדלים ברמות החשיבה של הקבוצות השונות שהשתתפו במחקר, בכל אחד משלושת הנושאים שנבדקו.

בטבלה מספר 3 מוצגים הממוצעים וסטיית התקן של הציונים הגולמיים של הסטודנטים בכל אחד משלושת הנושאים שנכללו בשאלון על פי **רמות החשיבה השונות**. כל תשובה נכונה זיכתה בנקודה אחת. בהתאם לכך, כל סטודנט קיבל ציון בין 0-5 (בכל רמה היו חמש שאלות בכל אחד מהנושאים השונים), וחושבו ממוצע הציונים וסטיית התקן של כלל הסטודנטים באותה קבוצה. לוח מספר 1 מציג ממצאים אלה באמצעות דיאגרמת עמודות.

לוח מספר 1: ממוצע הציונים הגולמיים בכל אחד מהנושאים בציונים של 0-5



טבלה מספר 3: ממוצע הציונים הגולמיים בכל רמה (טווח 0-5) וטעיות התקן בכל אחד מהנושאים

נופים						מטעל						משולשים ומרובעים						
רמה 3		רמה 2		רמה 1		רמה 3		רמה 2		רמה 1		רמה 3		רמה 2		רמה 1		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
1.00	1.67	0.77	2.39	0.88	2.78	1.27	1.89	1.39	2.83	0.90	3.72	1.38	3.04	1.24	3.83	0.91	3.33	(N=46) שנה א'
1.33	3.80	1.06	3.87	0.90	4.30	1.04	2.17	1.30	3.10	0.97	3.83	0.98	4.03	1.12	4.27	0.72	4.13	(N=30) שנה ג'
1.07	3.29	1.19	3.00	0.87	4.06	1.08	2.35	1.37	3.59	0.67	4.29	0.94	3.94	1.03	4.35	0.55	4.24	(N=17) שנה ד'
1.55	3.20	1.22	3.32	1.23	4.08	1.06	2.48	1.02	3.52	0.75	4.20	1.24	3.76	0.80	4.56	0.80	4.20	(N=24) תואר שני
1.25	2.00	0.73	2.96	0.81	3.42	1.43	2.29	1.02	3.71	0.94	4.13	1.15	3.58	1.01	4.13	0.67	4.13	(N=25) חסבה

מטבלה מספר 3 ומלוח מספר 1 עולה כי בנושא משולשים ומרובעים כל המשתתפים, בכל חמש הקבוצות, ענו נכון לפחות על שלוש שאלות בממוצע, בכל אחת מרמות החשיבה. לעומת זאת, בהתייחס לנושא מעגל, הממוצע של מספר התשובות הנכונות ברמה 3 נמוך יותר מאשר ברמות הראשונה והשנייה בנושא זה. תמונה דומה מתקבלת גם בנושא גופים.

שאלת המחקר השנייה המתמקדה בשאלה באילו רמות חשיבה שלטים המורים והמתכשרים להוראת מתמטיקה בשלושת הנושאים שנבדקו במחקר.

טבלה מספר 4 מציגה את אחוז הסטודנטים שענו נכון על לפחות 80% מהשאלות בכל אחד מהנושאים, ובכל אחת מהרמות. נזכיר, כי בכל אחת מהרמות היו חמש שאלות שהתמקדו בנושא מטרים (חמש שאלות בנושא משולשים ומרובעים, חמש שאלות בנושא מעגל וחמש שאלות בנושא גופים). טבלה מספר 4 מציגה, אפוא, את אחוז הסטודנטים שענו נכון על לפחות ארבע שאלות בכל אחד מהנושאים ובכל אחת מהרמות.

טבלה מספר 4: מספר הסטודנטים (באחרים) שענו נכון על לפחות 4 שאלות מתוך מקבץ של 5 שאלות שבאותו נושא ובאותה רמה

גופנים			מעגל			משולשים ומרובעים												
רמה 3	רמה 2	רמה 1	רמה 3	רמה 2	רמה 1	רמה 3	רמה 2	רמה 1										
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M									
0.15	2	0.25	7	0.36	15	0.28	9	0.48	37	0.49	59	0.50	44	0.48	65	0.49	39	(N=46)
0.48	63	0.47	67	0.37	83	0.25	7	0.50	43	0.50	57	0.47	67	0.34	87	0.34	87	(N=30)
0.50	47	0.46	29	0.42	76	0.32	12	0.49	59	0.32	88	0.42	76	0.32	82	0.24	94	(N=17)
0.50	56	0.50	48	0.45	72	0.32	12	0.50	56	0.4	80	0.43	76	0.27	92	0.37	84	(N=24)
0.33	13	0.37	17	0.50	54	0.43	25	0.48	63	0.43	75	0.49	42	0.41	79	0.37	83	(N=25)

הממצאים מצביעים על כך שבנושא משולשים ומרובעים, למעט תלמידי ההסבה, מספר העונים נכון על לפחות ארבע שאלות מתוך חמש ברמה השנייה גבוה מאחוז המשיבים תשובות נכונות ברמה הראשונה. כלומר, סטודנטים אלו ידעו להשיב על שאלות לגבי תכונות של צורות טוב יותר מאשר לזהות את הצורות ולשיום אותן. המונח זו לא נמצאה בשני הנושאים הגיאומטריים האחרים. באופן כללי נמצא, שאחוז הסטודנטים המשיבים נכון על לפחות ארבע תשובות נכונות יורד עם העלייה בקושי השאלות (לפי רמות חשיבה). טבלה מספר 5 לוח מספר 2 מציגים את השליטה ברמות החשיבה של הסטודנטים, סטודנט שלא הגיע לשליטה ברמה הראשונה קיבל ציון 0, ואם הוא שולט ברמה ראשונה הוא יקבל ציון 1. סטודנט השולט ברמה השנייה, צריך לשלוט ברמה ראשונה וברמה השנייה ולכן יקבל ציון 3, וסטודנט השולט ברמה שלישית יקבל ציון 7 (שליטה בכל הרמות הקודמות וברמה הנכונה). שאר הציונים מייצגים את הסטודנטים ה"בלתי עקביים".

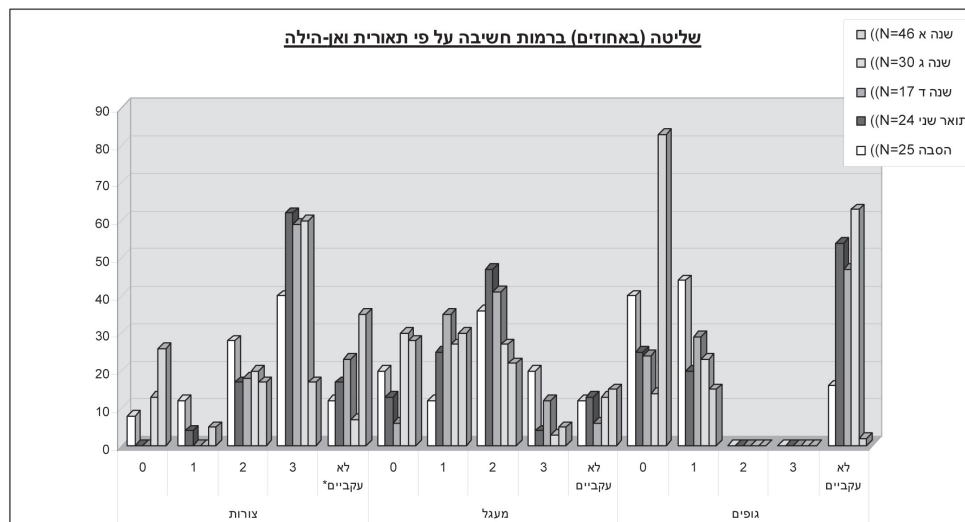
טבלה מספר 5: שליטה (באחוזים) ברמות חשיבה על פי תיאוריית ואן-היילן – על פי הציונים המשוקלים

גופים					מעגל					מסולעים ומרובעים					
לא עקביים*	3	2	1	0	לא עקביים*	3	2	1	0	לא עקביים*	3	2	1	0	רמה
אחר	7	3	1	0	אחר	7	3	1	0	אחר	7	3	1	0	ציון ממוקלל
2	0	0	15	83	15	5	22	30	28	35	17	17	5	26	שנה א' (N=46)
63	0	0	23	14	13	3	27	27	30	7	60	20	0	13	שנה ג' (N=30)
47	0	0	29	24	6	12	41	35	6	23	59	18	0	0	שנה ד' (N=17)
54	0	0	20	25	13	4	47	25	13	17	62	17	4	0	תואר שני (N=24)
16	0	0	44	40	12	20	36	12	20	12	40	28	12	8	הסבה (N=25)

* לא שולטים ברמה הקונגניטבית על פי ההגדרה

מטבלה מספר 5 ומלוח מספר 2 עולה כי מרבית הסטודנטים להוראת מתמטיקה, בציוני דרך שונים כלמידה שלהם, שולטים בנושא צורות במישור העוסקות במשולשים ובמרובעים, ונמצאים ברמה השלישית לפי תיאוריית ואן-היילן. פרחי ההוראה בשנה הראשונה ללימודיהם שולטים בכך פחות, וחלק ניכר מהם שולטים ברמה השנייה בלבד. יותר משליש מהסטודנטים של שנה א' (35%) נמצאו בלתי עקביים בשליטה שלהם, כלומר, ידעו מה הן התכונות של אל אותן צורות אבל התקשו בוודאי הצורות (רמה ראשונה) ולכן בקראו לא עקביים. בנושא מעגל, מרבית הסטודנטים שולטים רק ברמה השנייה, וזה נכון לגבי כלל המשתתפים מכל חמש הקבוצות, ואילו בנושא גופים, מרבית המשתתפים נמצאים רק ברמה הראשונה או אפילו ברמה אפס, ואינם שולטים ברמות הגבוהות יותר של הכרת תכונות (הרמה השנייה) ושלב המסקנה הבלתי פורמאלית (הרמה השלישית).

לוח מספר 2: רמות החשיבה בשלושת הנושאים, על פי הציונים המשוקללים



דיון ומסקנות

מחקר זה בדק מה הם ההבדלים ברמות החשיבה של מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה בשלושה נושאים מרכזיים בגיאומטריה, הנלמדים בבית הספר היסודי, על פי תוכנית הלימודים במתמטיקה: משולשים ומרובעים, מעגל, גופים. כמו כן נבחנה השאלה, מהי רמת החשיבה באותם שלושה נושאים של מתכשרים להוראת מתמטיקה בשנת ההכשרה הראשונה שלהם, בשנת ההכשרה השלישית, הרביעית, של מורים הלומדים לתואר שני, וכן של סטודנטים העושים הסבה מקצועית להוראת מתמטיקה.

השאלות שנשאלו המשתתפים התייחסו לזיהוי צורות דו-ממדיות ותלת-ממדיות (רמה ראשונה על פי ואן-הילה), התכונות של אותן צורות (רמה שנייה על פי ואן-הילה) וכן ליכולת הסקת מסקנות באופן בלתי פורמאלי (רמה שלישית על פי ואן-הילה).

מחקרים שבחנו יכולת גיאומטרית של מתכשרים להוראה מצביעים על כך שרוב הנבדקים שולטים בדרך כלל בשתי הרמות הראשונות, ורק חלק קטן מהם שולט ברמה השלישית (Gutierrez, Jaime & Fortuny, 1991, Halat & Sahin, 2008; צרפתי ופסקין, 2010). ממצאי המחקר הנוכחי תומכים במסקנות מחקרים אלו. כל המשתתפים במחקר הם בעלי תעודת בגרות מלאה, כולל במתמטיקה, וחלקם למדו בתיכון מתמטיקה באופן מוגבר. למרות לימודי המתמטיקה, הכוללים גם גיאומטריה, לאורך שנות הלימוד בבית הספר היסודי ובתיכון, הם הפגינו שליטה רק ברמת החשיבה הראשונה בנושאים של מעגל וגופים, ולא הגיעו לשליטה בשתי רמות החשיבה החשיבה הגבוהות יותר (רמה 2 ורמה 3), כאשר חוסר השליטה בלט

במיוחד בנושא גופים. חשוב לציין כי בהתייחס למשולשים, הם הראו שליטה ברמת החשיבה שלישית.

אפשר להסביר זאת בעובדה שאת נושא המשולשים והמרובעים מלמדים בבית הספר היסודי כבר בכיתות ג' וממשיכים איתו לאורך כל השנים עד סיום הלימודים. את נושא המעגל היה נהוג ללמד רק בכיתות ו', בעיקר בהתייחסות לשיום וזיהוי הצורות (ברמה ראשונה על פי תיאורית ואן-הילה), ותלמידים שהתמחו במתמטיקה באופן מוגבר למדו זאת פעם אחת במהלך לימודיהם התיכוניים ברמה פורמאלית, ללא שימת לב לידע קודם, פיתוח מיומנויות וכישורים בסיסיים וכו'. את נושא הגופים לימדו בעבר עוד פחות. הנושא היה אמור להילמד בכיתות ו', אך לאור חוסר האכיפה של הוראת התחום, חלק מהמורים לא לימדו אותו גם כתוצאה של חוסר זמן. במהלך הלימודים התיכוניים, רק תלמידים שלמדו באופן מוגבר, למדו את הנושא בכיתות הגבוהות, וגם אז רק במשך זמן קצר, וברמה הטכנית של שינון ופרוצדורות, ובעיקר מהיבט וקטורי.

בעקבות תמונת המצב העגומה במתמטיקה, הוחלט ב-2006 במערכת החינוך, על שינוי בתוכנית הלימודים במתמטיקה לבית הספר היסודי, וכן על שינוי בתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים, שמתבצע בימים אלה. במסגרת השינויים הללו הוחלט כי יש להתחיל בהוראה של הנושא גופים כבר בכיתה ב', ובהמשך, באופן ספירלי ומדורג, עד סיום הלימודים בחטיבת הביניים, כדי להביא את התלמידים בסוף כיתה ט' לשליטה לפחות בשתי רמות החשיבה הראשונות בנושא. נושא המעגל קיבל התייחסות דומה בהוראת התחום. נושא המעגל נלמד כבר בכיתה ו' בבית ספר יסודי ובאופן מעמיק יותר בחטיבת הביניים.

בהתייחס לנקודות הציון השונות במהלך הכשרתם של המשתתפים במחקר זה, הממצאים מראים כי רמת החשיבה של הסטודנטים בתחילת שנת הלימודים האקדמית הראשונה שלהם ושל הסטודנטים להסבה נמוכה יותר מאשר של הסטודנטים בשנה השלישית או הרביעית להכשרתם, ומשל המורים בפועל. יתכן שניתן להסביר זאת בכך שהוראת הגיאומטריה במכללה להכשרת מורים, המשלבת למידה של התכנים הגיאומטריים, תוך שימת דגש על פיתוח מיומנויות וכישורים נדרשים, על פי ואן-הילה – התנסות והתמקדות בהיבטים דידקטיים מתוך מטרה להביא את הלומדים להתקדם בשליטה ברמות החשיבה – תרמה לכך שהמתכשרים להוראה בשנים ג' ו-ד', נמצאים ברמות חשיבה גבוהות יותר מאלה של הלומדים במסלול הסבה או בשנה א' במכללה.

ממצאים אלה תואמים את תיאוריית ואן-הילה, המדגישה כי המעבר מרמת חשיבה אחת לשנייה תלויה בעיקר בהוראה, או ליתר דיוק באיכות ההוראה (Van Hiele, 1999; Geddes, 2008; Fuys, Lovett & Tischler, 1982; Halat & Sahin, 2008). הוראה שהיא בגדר שינון וחזרה על אותם תכנים, ללא פיתוח כישורים ומיומנויות נדרשות, אינה מקדמת ברמות החשיבה.

נדגיש כי אצל המתכשרים להוראה בשנתם השלישית והרביעית ושל המורים בפועל, התקבלו ממצאים דומים. ניתן להסביר זאת בכך שהמורים בפועל קיבלו את הכשרתם במכללות להוראה ולכן נחשפו, במסגרת לימודיהם בקורסי הנדסה, לתיאוריה ולכישורים הנדרשים, ואלה הביאו לשיפור שליטתם ברמות החשיבה הגבוהות יותר בגיאומטריה.

הממצאים הללו מחזקים את הצורך בהעמקת הידע של מורים ומתכשרים להוראת מתמטיקה, בכל אחד משלבי הכשרתם והתפתחותם המקצועית, בנושאים השונים בגיאומטריה. בפרט בנושאי גופים ומעגל, שבהם הפגינו כל המשתתפים חוסר שליטה והישגים נמוכים.

ממצאי מחקר זה מצביעים על שתי מסקנות חשובות. המסקנה הראשונה היא שכנראה, הגורם המשפר את רמת השליטה בגיאומטריה של המורים והמתכשרים להוראה הוא הלימוד במכללות להכשרת מורים, וזאת לאור העובדה שרמת השליטה של המורים והמתכשרים להוראה, בשלבים המתקדמים שלהם בהכשרתם, גבוהה יותר מזו של מי שרק התחילו את מסלול ההכשרה. המסקנה השנייה היא שההכשרה במכללות אינה מספקת. יש לבחון אפוא בצורה מקיפה את הנושאים, את דרכי ההוראה ואת הפעילויות המוצעות למתכשרים להוראה, במסגרת הוראת הגיאומטריה על ענפיה השונים, במכללות להכשרת מורים ולהביא את כל העוסקים בהוראת התחום לשליטה טובה יותר, כדי שיהיה להם בסיס ידע מספיק טוב להורות את המקצוע לתלמידיהם.

כפי שציינו, סוג הפעילויות הניתנות ללומדים הוא משמעותי, וההתאמה בין רמת ההבנה של הלומדים ורמת המשימות שהם מקבלים הינה חיונית, אם רוצים שתתרחש למידה משמעותית (Crowley, 1987). ככל הנראה לא נעשה די בחלק מהנושאים הנלמדים, ובעיקר בנושאים שקשורים למעגל ולגופים. לכן, יש להוסיף שעות לימוד או קורסים שיכשירו את המורים לשליטה ברמות החשיבה הגבוהות של נושאים אלה, כדי שיוכלו ללמד זאת.

ביבליוגרפיה

פסקין, ד' (1990). השפעת השימוש במחשב ללמידה עצמית, במערך למידה יחידני של זוגות, על תפישה והבנת מושגים בגיאומטריה אוקלידית, ברמות חשיבה שונות, בקרב תלמידי בית ספר תיכון. **חיבור לשם קבלת תואר ד"ר לפילוסופיה**, אוניברסיטת תל אביב.

פסקין, ד', לבנברג, א' (2004). "הנדסת המישור" – חלק ב' לתלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות, הוצאת רכגולד בע"מ.

פסקין, ד', לבנברג, א' (2010). "הנדסת המישור" – חלק א' לתלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות, הוצאת המחברות.

צרפתי, י', פסקין, ד' (2010). השפעת פעילויות בגיאומטריה של המרחב בקרב מתכשרים להוראת מתמטיקה בבית ספר יסודי על הבנת מושגים ושליטה ברמות חשיבה גיאומטרית. **החינוך וסביבו**, הוצאת סמינר הקיבוצים, כרך ל"ג, עמ' 177-189.

- Clements, D. H., and Battista, M. T. (1992). "Geometry and Spatial Reasoning", In **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**, G. Douglas,(Ed.), New York: Macmillian, pp. 420-464.
- Crowley, M. L. (1987). "Van Hiele Model of the Development of Geometric Thought", In **Learning and Teaching Geometry, K-12**, 1987 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), edited by Mary Montgomery Lindquist and Albert P. Shulte, 1-16. Reston, Va.:NCTM.
- Geddes, D., Fuys, D., Lovett, J. C. & Tischler, R. (1982). **An Investigation of the Van Hiele Model of Thinking in Geometry Among Adolescents**, Project Report, presented at NCTM 1982 Annual Meeting, Toronto, Canada.
- Guberman, R. (2008). "A Framework for Characterizing the Development of Arithmetic Thinking", **Proceedings of ICME-11-Topic study group 10, Research and Development in the Teaching and Learning of Number Systems and Arithmetic**, Mexico: Monterrey, pp. 113-121.
- Gutierrez, A., Jaime, A., and Fortuny, J. M., (1991). "An Alternative Paradigm to Evaluate the Acquisition of the Van Hiele Levels", **Journal for Research in Mathematics Education**, 22(3), pp. 237-251.
- Gutierrez, A. (1992). "Exploring the Links Between Van Hiele Levels and 3-Dimensional Geometry", **Topologie Structural**, 18, pp.31-48.
- Halat, E., Sahin, O. (2008). "Van Hiele Levels of Pre- and In- Service Turkish Elementary School Teachers and Gender Related Differences in Geometry", **The Mathematics Educator**, 11(1/2), pp.143-158
- Koester, B. A. (2003). "Prisms and Pyramids: Constructing Three-Dimensional Models to Build Understanding", **Teaching Children Mathematics**, 9(8), pp. 436-442.
- Patkin, D. (2010). "The Role of 'Personal Knowledge' in Solid Geometry among Primary School Mathematics Teachers", **Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education**, 14(3), pp.263-279.
- Piaget, J. (1969). "The Intellectual Development of the Adolescent", In: **Esman, A.H. (Ed) The Psychology of Adolescence (1985)**, New York: International Universities Press.
- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry, **Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project**, Chicago: University of Chicago, (ERIC Document Reproduction Service No. ED220288).
- Van Hiele, P. M. (1987). "Van-Hiele Levels, A Method to Facilitate the Finding of Levels of Thinking in Geometry by Using the Levels in Arithmetic", Paper Presented at the Conference on Learning and Teaching Geometry: Issues for Research and Practice, Syracuse University.
- Van Hiele, P. M. (1999). "Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play", **Teaching Children Mathematic**, 5(6), pp. 310-316.

דרכים ודגשים בפדגוגיה

עמדות סטודנטים לגבי שילוב מטלה מקוונת א-סינכרונית וקבוצות דיון בפורומים בתהליך הוראה ולמידה

תקציר: הספרות המחקרית מלמדת כי למרות החשיבות שמערכת החינוך מייחסת לאוריינות מחשבים, שילוב מחשבים בהוראה נשאר מוגבל ושולי. כמו כן, ידוע כי המורים נחשבים מרכיב מפתח בשילוב מחשבים במערכת החינוך. המחקר הנוכחי עוסק בבדיקת עמדותיהם של סטודנטים במסלול להוראת אנגלית לגבי השימוש בשני כלים מקוונים: מטלה א-סינכרונית מקוונת ושילוב קבוצות דיון בפורום בהוראה. המחקר מתבסס על ניתוח פורום אשר עסק בנושא לקריות למידה שפתיות, ואשר מהווה חלק בלתי נפרד מתוכנית הקורס. להלן שאלות המחקר: 1. מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי תהליך הלמידה המקוון שחוו? 2. מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי העבודה הקבוצתית בפורום? 3. מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי הסיכוי שיעשו שימוש בהוראה מקוונת? ניתוח הממצאים התבצע בעזרת ניתוח תוכן ותשובות הסטודנטים דורגו בסולם של 1-3 לכל שאלות המחקר.

מהניתוח עולה שרוב הסטודנטים מגלים עמדה חיובית לגבי הוראה מקוונת וקבוצות דיון בפורום, וכך גם לגבי השימוש בכלים אלו בהוראה שלהם בהווה או בעתיד. יחד עם זאת, העמדות לגבי הוראה מקוונת ולמידה שיתופית בפורום חיוביות יותר מהנכונות של הסטודנטים להתנסות בהוראה בפועל. לכן, מומלץ לשלב הוראה מקוונת במסגרת קורסים שונים הנלמדים במכללה, כדי שהמורים לעתיד יחוו את הכלים הללו באופן טבעי במהלך לימודיהם לפני שיוטל עליהם לשלבם בהוראה. מוצע בזאת שמחקר המשך יעסוק בבדיקת העמדות לאורך זמן, ובמיוחד יאתר את נקודת הזמן שבה מתרחש שינוי עמדות, כולל בקורסים מלווים של "אופק חדש".

מילות מפתח: הוראה מקוונת, הוראה א-סינכרונית, פורומים, למידה שיתופית, קבוצות דיון.

סקירת ספרות

למרות החשיבות שמערכת החינוך מייחסת לאוריינות מחשבים, ממחקרים עולה כי שילוב המחשבים בהוראה נשאר מוגבל ושולי (Lim & Khine, 2006). מאחר שהמורים נחשבים מרכיב מפתח בשילוב מחשבים במערכת החינוך (Zhao, Tan and Mishra, 2001), חשוב להבין את עמדותיהם. הנושא של עמדות סטודנטים לגבי שילוב טכנולוגיות בהוראה נחקר

בעבר (Swain, 2006), בעיקר בהקשר של קורסים בנושא טכנולוגיה בהוראה במסגרת הלימודים (Brown and Warschauer, 2006).

מחקרים מצביעים על קשר בין עמדותיהם של מורים לגבי שימוש בטכנולוגיות מחשב ובין הטמעת מחשב בהוראה, כך ששילוב טכנולוגיות יתבצע ככל שעמדת המורה תהיה חיובית יותר, וזאת ללא קשר למצב הטכנולוגיה בבית הספר (Teo, 2006; Huang & Liaw, 2005). ואכן, עמדות המורים נמצאו כמנבא עיקרי לשימוש עתידי במחשבים בכיתה (Myers & Halpin, 2002). תאו (Teo, 2008) מצא במחקר שעשה, בקרב 139 סטודנטים להוראה בסינגפור, עמדות חיוביות כלפי שימוש במחשב בהוראה. עוד הוא מצא כי קיימים הבדלים בין עמדות סטודנטים במסלולים ייעודיים (למשל הוראת שפות, מדעים) לבין סטודנטים במסלול הוראה כללי לבית ספר יסודי, לטובת הראשונים. העמדות, כך נמצא, מושפעות מגורמים שונים ובעיקר מתפיסתם לגבי התועלת שבשימוש במחשבים (Wong, Ng, Nawawi, Tang, 2005; Teo, Lee & Chai, 2008), חרדת מחשבים, או לחילופין נטייה למחשבים (Yildirim, 2000), וכן שימוש תכוף ואקטיבי במחשבים, שנמצא מחזק את העמדות החיוביות לגבי שילוב מחשבים בהוראה (Teo, Lee & Chai, 2008.; Liu, Ku, Falvo, Charsky, Cheng et al., 2004).

תפיסת התועלת שבשימוש במחשבים בהוראה מתמקדת באמונה של הנבדק לגבי כוחה של הטכנולוגיה הספציפית לקדם את תפקודו המקצועי, לחסוך בזמן ולהשיג יעילות ודיוק. תפיסת התועלת היא אחת משני הגורמים הקשורים למוטיבציה העומדים בבסיס מודל TAM של טכנולוגיות בתחומים שונים. הגורם השני הוא מידת הקלות או הקושי והמאמץ הכרוכים בשימוש בטכנולוגיית מחשבים על פי אמונתו של הנבדק (Davis, Bagozzi, Warshaw, 1989). נמצא כי בעוד שתפיסת התועלת משפיעה על העמדות באופן ישיר, תפיסת הקלות משפיעה דרך תפיסת התועלת ולא באופן ישיר. כלומר, אם המורים תופסים את טכנולוגיית המחשבים כקלה לשימוש, הם יתפסו אותה גם כתועלתית (Moon & Kim, 2001; Teo, Lee & Chai, ibid.). גורם נוסף המשפיע על עמדות הוא תנאים מזמנים ותמיכה סביבתית (Lim & Khine, ibid.). אלה האחרונים מצאו כי ההסתגלות משילוב טכנולוגיות מחשבים בהוראה נובעות מחוסר נגישות למחשבים, חוסר תמיכה של עמיתים, וממספר בלתי מספיק של מחשבים. מחקרים מצביעים על כך שקורסים מקוונים במסגרת ההכשרה להוראה, עשויים לשנות את עמדות הסטודנטים ואת תחושת המסוגלות שלהם לגבי שילוב טכנולוגיות בהוראה. זאת אם הידע שנרכש אכן מיושם בפועל בהוראה (Bullock, 2004; Bain & McNought, 2006). ואם הסטודנטים נחשפים למודלים של הוראה מקוונת במהלך ההתנסות (Gibson, 2002). בקרב החוקרים קיימת הסכמה כי יש להניח את הבסיס לפיתוח עמדות חיוביות לטכנולוגיות מחשב בקרב מורים כבר בתקופת הכשרתם להוראה, וכי בסיס טכנולוגי זה חייב להתפרש על

פני כל תקופת הכשרתם, כדי להפכם למורים בעלי מסוגלות להתמודד עם כמות הידע הזמינה (Fisher, 2000). הכשרה כזו תורמת לביטחון העצמי של הסטודנטים בעבודה בשטח (Stuhlmann & Taylor, 1998).

לעתים קרובות קיים שילוב בין הוראה מקוונת ללמידה שיתופית, הידועה בספרות כבונה ידע בתהליך בין-אישי (למשל, Sharan, 1994). הוראה א-סינכרונית גם נמצאה תורמת ומעודדת את המטה-קוגניציה והמכוונות העצמית (McLoughlin & Luca, 2002). אחד הכלים התורמים ללמידה שיתופית הוא הפורום המשותף הסינכרוני והא-סינכרוני. בסביבה דינמית שיתופית, הלומדים יכולים לקיים אינטראקציות למידה משמעותיות. למשל, העלאת שאלה בפורום והשתתפות בדיון מעודדות את המשתתפים למקד קשב ולפקח על הלמידה העצמית שלהם (Norton, 2005). השתתפות פעילה גם תורמת להעמקת הידע וללמידה כיצד ללמוד תוך הכוונה עצמית (בירנבוים ופלדמן, 2002). במחקרן של האחרונות בקרב מורים בעולם בחינוך הגבוה, אשר עשו שילוב בפורום מתוקשב, התגלתה שביעות רצון מהפוטנציאל הגלום בו לשיפור ההוראה והלמידה בחינוך הגבוה.

לסיכום, הסקירה הספרותית מדגישה עד כמה חשובות העמדות של מורים לגבי הטמעת טכנולוגיות מחשבים בהוראה, כמו גם החשיפה להוראה מקוונת במהלך ההתנסות המשפיעה על תחושת המסוגלות של המורים לגבי שילוב טכנולוגיות בהוראה בעתיד, וכמו כן תרומתם החיובית של הוראה א-סינכרונית ופורומים להתפתחות אישית, לכישורי למידה, ולחוויית הלמידה.

הקשר המחקר

המחקר מתבסס על ניתוח פורום שכלל 49 סטודנטים ועסק בנושא "לקויות למידה שפתיות", אשר מטרתו הייתה לימוד עצמאי של נושא זה באמצעות פורום. מטלת הפורום נערכה כחלק מהקורס "לקויות למידה בכיתת האנגלית" והשתתפות בו היוותה 10% מציון הקורס. המטלה נקראה "מטלה מתמשכת א-סינכרונית" והתפרשה על פני ארבעה שבועות.

תהליך הלמידה מנה שישה שלבים, כאשר לכל שני שלבים נקבע תאריך יעד. ארבעת השלבים הראשונים במטלה התבססו על עבודה עצמית (הצגה עצמית, העלאת השערות לגבי נושא המטלה, קריאת מאמר בנושא, מענה על שאלות). השלב החמישי היה הארוך ביותר והתבסס על דיון בקבוצות הפורום, ומטרתו הייתה להגיע בסופו של דבר למסקנה משותפת של חברי הקבוצה לגבי סוגיה שהועלתה על ידי המרצה. השלב השישי היה שלב סיכום ורפלקציה אישיים. המחקר התבצע על שלב זה, כפי שיוסבר בפרק "מהלך המחקר".

רציונל המחקר

המחקר התמקד בקבוצת סטודנטים-מורים בשלב שבו הם כבר מלמדים אך עדיין לומדים. מצב מיוחד ומורכב זה איפשר לבדוק את עמדותיהם הן כסטודנטים במכללה, המבצעים מטלות במסגרת קורס בו נדרשות מטלות מתוקשבות, והן כמורים הלומדים להכיר את דרישות מערכת החינוך. המחקר עימת אותם בתהליך של רפלקציה עם הצורך לראות את ההבדל בין שני תהליכים שהם חווים בעת ובעונה אחת, ובכך סייע להם לברר את זהותם המקצועית. הכלים המקוונים שבהם התמקד המחקר הם מטלה מתמשכת איסינכרונית, הדורשת ניהול זמן ומשמעת עצמית, וקבוצות דיון בפורום, הדורשות יכולת עבודה בצוות. כל אלה נדרשים ממורים במערכת החינוך.

מטרת המחקר

המחקר בדק את עמדותיהם של סטודנטים במסלול להוראת אנגלית לגבי השימוש במטלה מקוונת איסינכרונית ושילוב קבוצות דיון בפורום בהוראה. יש להדגיש כי מחקר זה לא התמקד בבחינת עמדותיהם של סטודנטים להוראה כלפי מחשבים בכלל, אלא בדק באופן ספציפי את הפרספקטיבה שלהם לגבי שני כלים מקוונים בהוראה: מטלה מתמשכת איסינכרונית וקבוצות דיון בפורום.

שאלות המחקר

- מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי תהליך הלמידה המקוון שחוו?
- מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי העבודה הקבוצתית בפורום?
- מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי הסיכוי שיעשו שימוש בהוראה מקוונת?

מהלך המחקר ואוכלוסיית המחקר

הכיתה כללה סטודנטים סדירים ממסלול האנגלית, הנמצאים בשנת לימודיהם האחרונה (שנה ד') וסטודנטים מהמסלול להכשרת אקדמאים להוראת אנגלית. רוב הסטודנטים של שנה ד' נמצאים בשנת הסטאז' ומלמדים בפועל, ורוב הסטודנטים במסלול להכשרת אקדמאים מלמדים כמורים בפועל במקביל ללימודיהם במכללה, או נמצאים במסגרת ההתנסות. הכיתה חולקה על ידי החוקרת (המרצה) לחמש קבוצות, המונות 4-6 סטודנטים, כאשר הסטודנטים הסדירים מהווים קבוצות נפרדות, והסטודנטים הלומדים במסגרת הכשרת אקדמאים להוראה, מהווים קבוצות נפרדות.

הפעילות בפורום נערכה בכל קבוצה באופן נפרד. כלומר, נוצרו ארבעה או חמישה פורומים בכל הכיתה. החוקרת נכחה בכל שלבי המטלה של כל קבוצה בנפרד תוך מתן משובים

למשתתפים על דבריהם/תשובותיהם. המחקר התפרש על פני שנתיים, כאשר הכיתה הראשונה מנתה 30 סטודנטים והכיתה השנייה – 19 סטודנטים. ניתוח הנתונים לא התייחס להבדלים בין הכיתות או בתוך הכיתות, מכיוון שזו לא הייתה מטרת המחקר, אך נציין כי בשתי הכיתות היה יחס זהה של סטודנטים סדירים ושל סטודנטים במסלול להכשרת אקדמאים (33.3% מול 66.6% בהתאמה).

מחקר זה התייחס לשלב האחרון של המטלה, השלב השישי, הנקרא "שלב הרפלקציה", ובו התבקשו המשתתפים להביע את דעתם על תהליך הלמידה במטלה המתמשכת, כולל התייחסות לשיטת ההוראה המקוונת שננקטה. יש לציין, כי מתוך כלל 49 משתתפי הפורום, 38 סטודנטים (77%) ענו על השאלות בשלב השישי ונתוני המחקר מתייחסים לקבוצה זו. אלו מתוכם שלא הגיעו לשלב השישי עצרו בסוף השלב החמישי.

ניתוח התוכן התבצע כאשר העמדה החיובית ביותר לכל שאלה קיבלה את הציון 3, עמדה בינונית (חיובית אך עם הסתייגות) קיבלה ציון 2, ועמדה שלילית או אי-הבעת עמדה קיבלה ציון 1. לפיכך, הציון המרבי לכל שאלת מחקר הוא 114 (3×38). הסטודנטים קודדו לפי האות הראשונה של שמם, ומספר סידורי לידה אם היה יותר מסטודנט אחד ששמו התחיל באות זו. יש לציין, כי למרות שחלק מן הסטודנטים דיווחו על השתתפות קודמת בפורומים ובקבוצות דיון, כולם ציינו כי סוג הפורום הנוכחי, בו הכיתה מחולקת לקבוצות דיון קטנות, היה חדש עבורם. כמו כן, איש מהם לא השתתף במטלה מתמשכת א-סינכרונית מעין זו. כלומר, הסטודנטים נחשפו לתהליך למידה כפול: תכנים הקשורים ללקויות למידה שפתיות, ובנוסף, שימוש בכלים מקוונים.

שיטת המחקר

בשל אופיו הפרשני של המחקר נבחרה הפרדיגמה האיכותנית, המאפשרת הבנה של תופעה בשלמותה ויצירת פרופיל של יחידים בתוך קבוצה, מתוך מטרה ללמוד על הקבוצה (Cohen, Manion & Morrison, 2000). במחקר נעשה שימוש בניתוח תוכן, הדורש קריאה ושיפוט. קטגוריות התוכן נבנו על סמך שאלות המחקר, ואופן הניקוד נעשה באמצעות יצירת דירוג לתשובות וכן בעזרת סיכום הניקוד הכולל כפי שהוסבר לעיל (Cohen et al., ibid.).

ממצאים

שאלת מחקר מספר 1: מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי תהליך הלמידה המקוון?

הניקוד הכולל לשאלה זו היה 101 נקודות מתוך 114 אפשריות. כלומר, רובם המכריע של הסטודנטים הביעו עמדה חיובית לגבי תהליך ההוראה המקוון שחוו במטלה א-סינכרונית זו, ובקבוצות הדיון בפורום (71% בדירוג 3, ו-23% בדירוג 2). סטודנט אחד לא הגיב לשאלה

וסטודנט אחד ביטא קושי רב והתנגדות להוראה מקוונת (5% בדירוג 1). להלן ציטוטים מדברי הסטודנטים על פי הדירוגים שנקבעו:

תשובות בדירוג 3:

"נהניתי מאוד מהתהליך. צברתי ידע חדש וחיוני בנושא שיעזור לי בהוראה".
"מאוד נהניתי מכל שלבי תהליך הלמידה בפורום. שני השלבים הראשונים עוררו את המוטיבציה ללמידה ולהשתתפות בדיון, ומכאן חשיבותם. אין ספק שכלי זה יעיל למי שזקוק ליותר זמן בלמידה שלו, או למי שקשה לו להתרכז בכיתה".
"בניגוד רב למה שחשתי בקורס של טכנולוגיות מידע, נהניתי מאוד ממטלה זו. ראשית, מכיוון שנושא לקויות למידה שפתיות הוא מאוד רלוונטי ואותנטי עבורי כמורה, ושנית, בגלל דרך הניהול המובנית והברורה של המטלה. בנוסף, יכולתי להביא את עצמי כמורה לפורום ולקחת את הפורום לכיתה שלי. התהליך עורר את המוטיבציה שלי להמשיך ללמוד בתחום".
"עבורי התהליך היה קל ונעים בגלל ההנחיות הברורות ובגלל שהתפרש על פני חודש. החלוקה לשלבים עשתה את התהליך ידידותי ולא מאיים. למדתי מהתהליך שחלוקת משימה לשלבים מורידה חרדה והופכת את המשימה פשוטה יותר. בנוסף, השיטה מתאימה למי שלא חש בנוח לדבר בכיתה אך רוצה לתרום לדיון".

תשובות בדירוג 2:

"אינני חובבת פורומים בדרך כלל, אך בפורום זה השתתפתי ברצון ונהניתי. אין ספק שרכשתי ידע מהתהליך, אולם לדעתי כל ששת השלבים יכלו להתבצע באופן לא מקוון. שיטה זו דורשת פיקוח רצוף של המורה והוראות ברורות כפי שהתבצע במקרה זה".
"התהליך עזר לי להבנות ידע בנושא לקויות למידה שפתיות. הפורמט הבנוי מחמישה שלבים היה ברור ומובנה היטב. בדרך כלל איני מצדדת בפורומים, אולי בשל החובה להשתתף בהם, ולדעתי חסר בהם משהו שקשה לי להגדירו".
"התהליך היווה שינוי מרענן של למידה עצמאית בקורס פרונטלי עתיר מידע. צברתי ידע רב גם בזכות ההנחיות הברורות. יחד עם זאת, אני קצת מיושנת בדעותיי בכל הקשור להוראה מקוונת ואיני אוהבת שיטת הוראה זו".

תשובות בדירוג 1:

"אני מוצא שמטלת פורום מקוונת קשה לביצוע וכמעט בלתי אפשרית. אני מודה שהעליתי את המטלה כיחידה אחת לאחר תאריך היעד, כי לא הצלחתי לעמוד בעבודה המדורגת. מעדיף בחינות (ועדיף בע"פ) על פני משימות מעין אלה".

מתשובות הסטודנטים עולות מספר נקודות עיקריות:

1. **תהליך העבודה:** הסטודנטים היו מודעים לחשיבות התהליך האישי והקבוצתי, וציינו את הגורמים הבאים כאלה שהעלו את המוטיבציה לביצוע המטלה: ההנחיות הברורות וארגון הלמידה, חלוקת המטלה לשלבים, נוכחות המרצה בפורום ומתן משוב. 2. **תכני המטלה:** הסטודנטים ציינו את בחירת הנושא כמרכזית להעלאת המוטיבציה שלהם בביצוע המטלה.
3. **ידע פרגוגי:** הסטודנטים ציינו את דרך ההוראה החדשה שחוו ורכשו ברוב המקרים כרוח ישיר מהתהליך, ודנו ביתרונותיה ובחסרונותיה. 4. **רלוונטיות לנושא הכולל של הקורס:** הסטודנטים ציינו את הרלוונטיות של שיטת הוראה מקוונת זו לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, דוגמת קשיים בהתבטאות או קצב למידה איטי, וקשיים רגשיים. 5. **ידע:** ברבות מן התשובות הודגש נושא הידע שנרכש בנושא לקויות למידה שפתיות. דוגמאות לביטויים הרווחים בתחושותיהם: "נהנית", "חדש ומרגש", "שינוי מרענן", "למדתי המון מהתהליך", "התהליך ידידותי", "התהליך שובר שגרה", "השתתפתי ברצון". בשל כל אלה היו סטודנטים רבים שצינו כי מטלה זו הייתה מיוחדת עבורם למרות שבדרך כלל אינם מצדדים בפורומים.

שאלת מחקר מספר 2: מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי העבודה הקבוצתית בפורום?

הניקוד הכולל לשאלה זו היה 98 נקודות מתוך 114 אפשריות. כלומר, רובם המכריע של הסטודנטים הביעו עמדה חיובית לגבי תהליך העבודה הקבוצתית שחוו במטלה א-סינכרונית זו ובקבוצות הדיון בפורום (81% מהמשתתפים). 3 סטודנטים לא הגיבו לשאלה ו-4 סטודנטים העדיפו את השלבים האישיים של המטלה על פני העבודה הקבוצתית (18% מהמשתתפים). להלן ציטוטים מדברי הסטודנטים על פי הדירוגים שנקבעו:

דירוג 3:

"העבודה בקבוצות עזרה לי לראות דברים בפרספקטיבות שונות. אהבתי גם את השלב האישי של גיבוש הדעה וגם את השלב הקבוצתי של השיתוף בעקבותיו".
 "לתהליך הקבוצתי הייתה השפעה על התהליך האישי שעברנו. כל אחד מאיתנו מלמד/מתנסה בבית ספר אחר וכל אחד הביא את ניסיונו האישי לתהליך הקבוצתי".
 "הכי נהניתי משלב 5 (הדיון הקבוצתי). ראשית, בחירת המשפט לדיון על ידי המרצה

הייתה נכונה ועוררה דיון. בנוסף, היה מעניין לקרוא ניתוח של אחרים. הצורך להתדיין ולהגיע למסקנה הוביל לשיתופיות ולראייה רחבה יותר שלי של אספקטים נוספים".

דירוג 2:

"מצד אחד, נהניתי לקרוא תגובות של אחרים, להמליץ את מחשבותיי ולערוך כעין רפלקציה/חזרה על מה שלמדנו. מאידך, לא ממש הגענו לתגליות משמעותיות או רכשנו ידע רב. בנוסף, הפריע לי לחכות עד שכל הקבוצה הגיבה ורק אז אפשר היה להתקדם".

"השלב הקבוצתי מאוד תרם בכך שנחשפתי לזוויות ראייה וחשיבה שונות, ערכתי רפלקציה חוזרת ונשנית על הסוגיה שהועלתה לדיון, וכך הרחבתי את הידע שלי בנושא. לעומת זאת, לא נחשפתי לדיונים מעמיקים כפי שהייתי מצפה. גם אי העמידה בלוח הזמנים של חלק מהמשתתפים יצר עומס על האחרים בכך שהיה עליהם להיכנס לפורום ולברוק כל העת".

דירוג 1:

"אני רואה יתרונות בעבודה קבוצתית, אולם מעדיפה הוראה/דיונים פרונטאליים, בעיקר בנושאים חשובים כמו זה".

"הדיון בקבוצה היה בעיקר חזרה על תוכן המאמר, אך לא הרגשתי שהוסיף באופן ממשי. לדעתי הדיון לא עורר חשיבה עצמאית אלא חזרה על הנאמר במאמר. אולי אם היה נמשך זמן רב יותר אנשים היו נדרשים לחשיבה עצמאית יותר".

"היה לי קשה להגיב לדברי אחרים כי לא ראיתי שוני גדול בין התשובות. בנוסף, לאחר סיום ביצוע שלב מסוים, בדרך כלל לא נוטים לחזור לפורום ולקרוא את תשובות החברים".

רוב הסטודנטים אשר תמכו בעבודה הקבוצתית התייחסו בתשובותיהם לכך שנחשפו למגוון דעות ולדרכי חשיבה שונות של עמיתיהם, אשר תרמו להבנת הנושא ולחידוד סוגיות שעלו. כמו כן, הם נהנו מהשיתוף בפורום ומהראייה הרחבה שנפרשה בפניהם במהלך העבודה הקבוצתית. הסטודנטים שהסתייגו ציינו את הקושי שלהם להיות תלויים בחברי הקבוצה האחרים לגבי עמידה בלוחות הזמנים של שלבי המטלה, את העובדה שלא הפיקו תועלת ממשית מן הקבוצה ואת העובדה שהם מעדיפים לעבוד בקצב שלהם. בתשובות הסטודנטים בלטה העדפה לשלב העבודה הקבוצתית (שלב 5 במטלה).

שאלת מחקר מספר 3: מהי עמדתם של הסטודנטים להוראה לגבי הסיכוי שיעשו שימוש בהוראה מקוונת?

הניקוד הכולל לשאלה זו היה 83 נקודות מתוך 114 אפשריות. רוב הסטודנטים (60% מהמשתתפים) מתעדים לשלב הוראה מקוונת כמורים בבית הספר, אם כי מדובר באחוז קטן בהרבה מאלה שהשיבו בחיוב בשתי השאלות הקודמות. בלט מספר המשתתפים שבחרו לא להביע עמדה לגבי סוגיה זו (18%). אחוז המסתייגים משימוש בהוראה מקוונת בכיתותיהם, אשר אמרו זאת מפורשות, היה 21%, ובסך הכל – 39%. להלן ציטוטים מדברי הסטודנטים על פי הדירוגים שנקבעו:

דירוג 3:

"אשתמש בשיטה זו בעתיד בגלל יעילותה ביצירת למידה עצמאית ושיתופית".
"לדעתי, זו שיטת הוראה בעלת פוטנציאל ובהחלט אשתמש בה בהוראה. השיטה מעודדת כתיבה (בעיקר בשפה זרה) בסביבה לא מאיימת".
"נראה לי שאשתמש בכלי זה בהוראה שלי, אך רק עם תלמידים בוגרים יותר, כי נראה לי שלשם כך נדרשת רמת אחריות גבוהה יותר. ככלל, יש כיום מקום לשלב טכנולוגיה בהוראה".

דירוג 2:

"איני בטוחה שאשתמש בשיטה זו מכיוון שאני עדיין מעדיפה הוראה בכיתה וגם איני בטוחה שתלמידי חטיבת ביניים יהיו בעלי משמעת מספקת לכך, אולם בוודאי שאנסה זאת באחד הימים".

דירוג 1:

"לא נראה לי שאשלב הוראה מקוונת בכיתות שלי, בעיקר לא עם לומדים צעירים".
"אשלב בהחלט דיונים, אך לא הוראה מקוונת".
"אינני חובבת עבודה מקוונת וכנראה שלא אשתמש בכלי זה, אך אולי אמצא דרך אחרת לקיים שיח פתוח כפי שנעשה כאן".

ההסתייגויות היו קשורות לחוסר נגישות למחשבים ולתמיכה טכנית עבור המורים בכתיב הספר, לגיל הלומדים, להתאמה לאופי המורה ולביטחון העצמי שלו. עוד ממצא ראוי לציון הוא שבין 60% התומכים רק משתתף אחד דורג כ-2, וכל השאר דורגו כ-3.

לסיכום פרק הממצאים ניתן לקבוע:

1. רוב הסטודנטים מגלים עמדה חיובית לגבי הוראה מקוונת וקבוצות דיון בפורום, וכן לגבי השימוש בכלים אלו בהוראה שלהם בהווה או בעתיד.
2. העמדות לגבי הוראה מקוונת ולמידה בפורום שנבדקו במטלה זו חיוביות יותר מהנכונות להתנסות בהן בהוראה בפועל.

דיון ומסקנות

בשאלת המחקר הראשונה, התבקשו הסטודנטים להתייחס לחוויית הלמידה המקוונת. 94% מן הסטודנטים (71% בדירוג 3 ו-23% בדירוג 2) הביעו עמדה חיובית לגבי החוויה. בתשובותיהם בלטה יכולת העברה מהחוויה האישית של הלמידה להתייחסות לכלים אלו כאל שיטת הוראה. למשל, ניתנו תשובות כמו "נהניתי מהתהליך", "זו לי הפעם הראשונה בה השתתפתי במטלה מקוונת", או "התהליך היה מלווה במתח בתחילתו בהיותי בורה במחשבים", בצד תשובות דוגמת "נראה שזו דרך יעילה למורה לפקח על תהליך ההקניה ולוודא הבנה", "למדתי מהתהליך שחלוקת משימה לשלבים מורידה חרדה והופכת את המשימה לפשוטה יותר", או "השיטה מתאימה למי שלא חש בנוח לדבר בכיתה אך רוצה לתרום לדיון".

בתשובתם לשאלת המחקר השנייה הסתמן רוב (81%) אשר העדיף את השלב הקבוצתי של המטלה בפורום על פני השלבים האישיים. ייתכן שההסבר להלימה בעמדות החיוביות בין שתי השאלות נובע מן העובדה שהמחקר הנוכחי בדק עמדות והתייחסות לגבי שני כלים ספציפיים של הוראה מקוונת, וייתכן שמי שאכן נהנה ונוטה לעבודה קבוצתית יגלה עמדות חיוביות לגבי סוג זה של הוראה, שבמקרה זה הייתה מושתתת בחלקה הגדול על עבודה קבוצתית. אולי אם היו נבדקות עמדות כלליות לגבי הוראה מקוונת, ולא לגבי כלים ספציפיים אלו, התמונה הייתה שונה.

ממצאי שתי השאלות הראשונות תואמים לממצאים של בירנבוים ופלדמן (2002), אשר מצאו כי מספר היתרונות שנמנו בקשר לפורום היה גבוה פי 2.4 ממספר החסרונות. המורים תפסו את הפורום כתורם ומעמיק את תהליך הלמידה, בונה ידע, יוצר שיתוף בידע בקהיליית הלומדים והפריה הדדית של רעיונות, מקנה גמישות בזמן, ומאפשר לכל התלמידים להתבטא, כולל תלמידים ביישנים או שאינם שולטים בשפה. בדיווח על החסרונות, 13% מהמורים טענו כי חסר להם המגע הוויזואלי פנים-אל-פנים הקיים בהוראה פרונטלית, וכן התייחסו להשקעת הזמן הנדרשת ולבעיות טכניות.

תשובותיהם של הסטודנטים לשאלת המחקר השלישית הצביעו על נכונות של רוב נמוך בהרבה מהרוב שנצפה לגבי שתי השאלות הראשונות (60%) לשלב הוראה מקוונת בבית ספרם. יש לציין שבין המצדדים רק תשובה אחת דורגה כ-2, כלומר, רוב התומכים גילו התלהבות

לנסות את הכלים שהתנסו בהם בתהליך זה בסביבת ההוראה שלהם. חלק מהתשובות המסתייגות היו קשורות לחוסר נגישות למחשבים ולתמיכה טכנית עבור המורים בבתי הספר, לגיל הלומדים, להתאמה לאופי המורה ולביטחון העצמי שלהם כמורים מתחילים.

תשובותיהם תומכות במחקרים שמצאו כי אלה הם גורמים מעכבים בשילוב טכנולוגיות בהוראה (Lim and Khine, 2006). יש לציין כי אחוז הסטודנטים שהתנגדו מפורשות ואחוז אלה שבחרו לא להביע דעה היה דומה (21% ו-18% בהתאמה). כלומר, ניתן לטעון כי חלק מן המסתייגים עדיין לא גיבש דעה מוצקה לגבי השימוש בהוראה מקוונת וייתכן כי אין לראות בכך התנגדות גורפת לשיטת הוראה זו.

התשובות לשאלה השלישית הצביעו, כאמור, על פער בין עמדותיהם של הסטודנטים להוראה לגבי שילוב טכנולוגיות מקוונות בהוראה ובין נכונותם המידית ליישם את הידע שרכשו, מה שמצביע על כך שעדיין חסרה קפיצת מדרגה נוספת ליישומו בפועל בסביבת ההוראה שלהם. רוב המשתתפים במחקר מלמדים זו השנה הראשונה, ויתכן שבשל חששותיהם הם אינם בשלים עדיין לשלב הוראה מקוונת. יתכן שנוכח היותם מורים מתחילים הם אינם מסוגלים לעשות העברה מידית של הידע, שכן הם עמוסים במטלות רבות אחרות, כמו ניהול כיתה על כל היבטיו, הכרת תוכנית הלימודים המפורטת באנגלית ויישומה, ניהול יומן כיתה, התנסות בתקשורת עם הורים ומורים, היכרות עם תוכנית "אופק חדש". הם מעדיפים אפוא לנהל הוראה בדרכים מסורתיות באזור הנוחות שלהם, אותו הם מכירים מעברם כלומדים, עד שירכשו ניסיון.

מסקנות המחקר אכן הראו שרק שמונה מהמשתתפים ביטאו התנגדות ישירה ליישום טכנולוגיות מחשב בהוראה. כלומר, נראה כי רוב הסטודנטים חשו שיצאו נשכרים ממטלה זו כלומדים שרכשו ידע בנושא שלא הכירו, וכמורים שרכשו שיטת הוראה חדשה. יש לציין כי אותם שבעה משתתפים אשר לא התייחסו לסוגיית היישום קיבלו דירוג 1, המצביע על הסתייגות ומעלה את אחוז המסתייגים ל-39%. כפי שכבר נאמר לעיל, ייתכן שחלק מהם לא התייחסו לשאלה בשל התלבטות וחוסר בשלות לגבי הסוגיה ולא בשל התנגדות ממשית.

העובדה שהמחקר מצביע על עמדות חיוביות בקרב הסטודנטים לשילוב הוראה מקוונת בבתי הספר, אך יחד עם זאת על נכונות נמוכה יותר לעשות זאת באופן ספציפי ומידי בהוראה, יש בה כדי להצביע על מספר שינויים בתוך תוכנית ההכשרה הקיימת.

מומלץ להרחיב את תשתית הידע בהוראה מקוונת באמצעות שילובה **בקורסים בתחומים שונים הנלמדים במכללה ובקורסים של הדרכה** ולא רק בקורסים מקוונים בהגדרה, כדי שהמורים לעתיד יחוו את הכלים באופן טבעי במהלך לימודיהם, לפני שיוטל עליהם לשלבם בהוראה. הכוונה ללימוד במסגרת קורסים רגילים, ולא בקורסים שמטרתם המוצהרת היא פיתוח מיומנויות אורייניות וטכנולוגיות של מחשבים בהוראה. לכן חשוב שהמרצים והמדריכים הפדגוגיים יהיו

מיועדים לגורמים המשפיעים על עמדות הסטודנטים ויהיו שותפים בהקניית כלים ספציפיים שיהפכו את הסטודנטים לאורייני מחשב בעלי עמדות חיוביות.

בשל הקשר המחקרי שנמצא במחקרים קודמים, בין עמדות חיוביות של סטודנטים למחשבים ובין שילוב מחשבים בהוראה, מומלץ בנוסף לעודד את הסטודנטים לשלב טכנולוגיות מחשבים וכלים איסינכרוניים בהוראה כבר בשלב ההתנסות, כדי לאפשר את קפיצת המדרגה מן הידע הנצבר במכללה היישר לסביבת ההוראה בבתי הספר.

מוצע בזאת שמחקר המשך יעסוק בבדיקת העמדות לאורך זמן, ובמיוחד יאתר את נקודת הזמן שבה מתרחש שינוי עמדות, למשל לפני או בעקבות קורס בהוראה מקוונת הנלמד במכללה, או ב"תפר" שבין סיום ההכשרה ותחילת ההוראה בפועל. ייתכן כי חלה, למשל, עלייה במוטיבציה ובעמדות בעקבות ביטחון עצמי שרכש הסטודנט בקורס במכללה, המלווה בירידה במוטיבציה עם תחילת ההוראה בפועל וריבוי המטלות בבית הספר הנדרשות ממורה מתחיל. לכן יש לעקוב אחר מגמות אלה גם בקורסים המלווים את המורים החדשים הניתנים במסגרת "אופק חדש".

מגבלות המחקר הנוכחי קשורות למספר הנמוך יחסית של המשתתפים, לעובדה שהמידע הגיע אך ורק מדיווח עצמי של המשתתפים, ומכך שלא מדובר בשאלון אנונימי אלא בפורום פתוח לקבוצה ולמרצה, עובדה שיכולה הייתה להשפיע על חלק מהמשתתפים. בנוסף, יש לציין כי שתי השאלות הראשונות בדקו את עמדותיהם של המשתתפים כלומדים, בעוד שהשאלה השלישית בדקה את עמדותיהם כמורים. הבחנה זו חשובה שכן תהליכי ההוראה והלמידה אינם זהים.

ביבליוגרפיה

- בירנבוים, מ', פלדמן, ר"א (2002). הפורום המתקשב כאמצעי הוראה ולמידה בחינוך הגבוה: הערכות של מורים מרחבי העולם, **על הגובה: כתב עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה**, (1), עמ' 34-37.
- Bain, J. D. & McNaught, C. (2006). "How Academics Use Technology in Teaching and Learning: Understanding the Relationship Between Beliefs And Practice", **Journal of Computer Assisted Learning**, 22(2), pp. 99-113.
- Brown, D., & Warschauer, M. (2006). "From the University to the Elementary Classroom: Students' Experiences in Learning to Integrate Technology in Instruction", **Journal of Technology and Teacher Education**, 14(3), pp. 599-621.
- Bullock, D. (2004). "Moving from Theory to Practice: an Examination of the Factors That Pre-service Teachers Encounter as the Attempt to Gain Experience Teaching with Technology During Field Placement Experiences", **Journal of Technology and Teacher Education**, 12(2), pp. 211-237.
- Cohen, L. Manion, L., and Morrison, K. (2000). **Research Methods in Education**, (Fifth Edition), London, USA, Canada: Routeledge Falmer.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989), "User Acceptance of Computer Technology:

- A Comparison of Two Theoretical Models", **Management Science**, **35**, pp. 928-1003.
- Fisher, M. (2000). "Computer Skills of Initial Teacher Education Students", **Journal of Information Technology for Teacher Education**, **9**(1), pp. 109-123.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). **E-learning in the 21st century: A Framework for Research and Practice**, New York: Routledge Falmer.
- Gibson, S. (2002). "Incorporating Computer-Based Learning into Pre-Service Education Courses", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, **12**(1), pp. 95-116. (Online serial).
- Huang, H. M. & Liaw, S. S. (2005). "Exploring User's Attitudes and Intentions Toward the Web as a Survey Tool", **Computers in Human Behavior**, **21**(5), pp. 729-743.
- Lim, C. P. & Khine, M. S. (2006). "Managing Teachers' Barriers to ICT Integration in Singapore Schools", **Journal of Technology and Teacher Education**, **14**, pp. 97-125.
- Liu, P., Ku, H., Falvo, D., Charsky, D., Cheng, Y., Yeh, H. & Van Buskirk, E. (2004). "The Current State of Attitude Toward Computer Use For Pre-Service Teachers", In **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004**, (eds. C. Crawford, D. A. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber), AACE, Chesapeake, VA, pp. 3469-3471.
- McLoughlin, C. & Luca, J.(2002). "A Learner-Centered Approach to Developing Team Skills Through Web-Based Learning and Assessment", **British Journal of Educational Technology**, **33**(5), pp. 571-582.
- Moon, J., & Kim, Y. (2001). "Extending the TAM for a World-Wide-Web Context", **Information and Management**, **38**, pp. 217-230.
- Myers, J. M. & Halpin, R.(2002). "Teachers' Attitudes and Use of Multimedia Technology in the Classroom: Constructivist-Based Professional Development Training for School Districts", **Journal of Computing in Teacher Education**, **18**(4), pp. 133-140.
- Norton, P. (2005). "Scaffolding Online Learning: The ART of Mentoring", **Paper presented at the Conference of Society for Information Technology & Teacher Education**, March 1-5, 2005, Phoenix, AZ, USA.
- Sharan, S. (Ed.) (1994). **Handbook of Cooperative Learning Methods**, Westport: CT: Greenwood.
- Stuhlmann, J. M. & Taylor, H. G. (1998). "Analyzing the Impact of Tele-Communications on Learning Outcomes in Elementary Classrooms", **Journal of Computing in Childhood**, **9**(1), pp. 79-92.
- Swain, C. (2006). "Pre-service Teachers' Self-Assessment Using Technology: Determining What is Worthwhile and Looking for Changes in Daily Teaching and. Learning Practices", **Journal of Technology and Teacher Education**, **14**(1), pp. 29-59.
- Teo, T. (2006). "Attitudes Toward Computers: A Study of Post-Secondary Students in Singapore", **Interactive Learning Environments**, **14**(1), pp. 17-24.
- Teo, T. (2008). "Pre-service teachers' Attitudes Towards Computer Use: A Singapore Survey", **Australian Journal of Educational Technology**, **24**(4), pp. 413-424.
- Teo, T., Lee, C. B., & Chai, C. S.(2008). "Understanding Pre-Service Teachers' Computer Attitudes: Applying and Extending the Technology Acceptance Model", **Journal Of Computer**

Assisted Learning, 24, pp.128-143.

Wong, S. L., Ng, S. F., Nawawi, M., & Tang, S. H.(2005). "Experienced and Inexperienced Internet Users among Pre-Service Teachers: Their Use and Attitudes toward the Internet", **Journal of Educational Technology and Society, 8**, pp. 90-103.

Yildirim, S. (2000). "Effects of an Educational Computing Course on Pre-Service and In-Service Teachers: A Discussion and Analysis of Attitudes and Use", **Journal of Research on Computing in Education, 32**, pp. 479-495.

Zhao, Y., Tan, H. S. and Mishra, P. (2001). "Teaching and Learning: Whose Computer Is It?", **Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44(4)**, pp. 348-354.

e-mail: tsafit@bezeqint.net

המורה כיזם חברתי

”אם אין אני לי – מי לי? וכשאני לעצמי – מה אני? ואם לא עכשיו – אימתי?”

(הלל, מסכת אבות)

One of the great liabilities of history is that all too many people fail to remain awake through great periods of social change. Every society has its protectors of status quo and its fraternities of the indifferent who are notorious for sleeping through revolutions. Today, our very survival depends on our ability to stay awake, to adjust to new ideas, to remain vigilant and to face the challenge of change”.

(Rev. Dr. Martin Luther King, Jr., King, 1967, pp. 171).

תקציר: מורים ומנהלים מעורבים בפעילויות למען הקהילה, שהם אינם חייבים לעשות. כיזמים חברתיים הם הוגים רעיונות ויודעים להוציא אותם אל הפועל, תוך נטילת סיכונים, כדי למצוא מענה לצורך חברתי. ככל שתחום היזמות החברתית התרחב בכל תחומי החיים בישראל, כך קנה לו תחום זה אחיזה של ממש במערכת החינוך. עם זאת, תחום זה נחקר עד כה מעט מאוד. הגורמים והשיקולים של היזם החברתי להוביל שינוי חברתי הם קריטיים להבנת סדר העדיפויות של היזמים ומעורבותם ביזמות חברתית. במאמר זה אבאר את תהליך קבלת ההחלטות של יזם במערכת החינוך, בבואו להוביל מיזם חברתי-חינוכי. במאמר גם אציג מודל בן חמישה גורמים, שיוכל לשמש בעתיד מחקרים שייערכו בתחום וינסו להבין את הגורמים המוטיבציוניים הסביבתיים המרכזיים העומדים בבסיס החלטה של איש חינוך להוביל מיזם חברתי-חינוכי. מתוך תפיסה חינוכית-חברתית, הרואה במורים סוכנים פוטנציאליים של שינוי חברתי בקהילה וכמי שיכולים לשמש דוגמה אישית לשאר המורים בבית הספר ולתלמידים, פועלת במכללת סמינר הקיבוצים סדנה העוסקת ב”פיתוח מיומנויות ליזמות חברתית-חינוכית”. בסדנה זו משתתפים פרחי הוראה, פרחי ניהול ומורים אחרים המתמחים לתואר שני. המאמר יסקור את נושא היזמות החברתית בכלל, ואת מקומה במערכת החינוך במדינת ישראל בפרט, תוך התמקדות בתהליכים בסדנה. אלה עשויים להשפיע על תפישותיהם של הסטודנטים, הן לגבי מקומם כיזמים חברתיים במערכת החינוך והן לגבי נכונותם להוביל מיזמים חברתיים. המאמר גם יציע דרכים לחקירת התופעה.

מילות מפתח: יזמות חברתית, יזמות, קבלת החלטות, מנהיגות, המגזר השלישי.

מהי יזמות חברתית

יזמות חברתית היא מושג שבשנים האחרונות שבה את דמיונם של חוקרים ומעצבי מדיניות. הרעיון הוא שיוזמות יכולה להיטיב עם החברה ולא רק למקסם רווחים אישיים. בניתוח תיאורטי מקיף של מושג היוזמות החברתית, הגדירו תן ואחרים (Tan et al., 2005) את היזם החברתי כ: "Legal person engaged in the process of entrepreneurship that involves a segment of society with the altruistic objective that benefits accrue to that segment of society" (pp. 360). הם הדגישו שכל יזמות, חברתית או עסקית, כוללת גם סיכון וגם חדשנות בתהליך של עשיית רווחים לטובת חלק מהחברה, הן בצורה ישירה והן בצורה עקיפה.

קרן סקול (Skoll), אחד הגופים המובילים בתחום הפילנטרופיה העולמית, מגדירה את היזם החברתי כ: "society's change agent: a pioneer of innovation that benefits humanity" (www.skollfoundation.org). לעומת זאת, ויקפדיה (באנגלית) מגדירה את היזם החברתי כ: "Someone who recognizes a social problem and uses entrepreneurial principles to organize, create, and manage a venture to make social change".

אכן, למושג "יזמות חברתית" יש מספר משמעויות (Dees, 1998). משמעות אחת מתייחסת למונח אלכ"ר (ארגונים ללא כוונת רווח). משמעות אחרת מתייחסת לעסקים שמשלבים פרויקטים של אחריות חברתית בתוך ארגוניהם (CSR – Corporate Social Responsibility). יזמות חברתית מתייחסת גם לכל פעילות שמטרתה ליצור שינוי בקהילה ולהביא פתרון לצורך אמיתי בה (London & Morfopoulos, 2010). בניגוד ליזמות עסקית, שבה המטרה העיקרית היא יצירת הון, המטרה העיקרית ביזמות חברתית היא השפעה ממוקדת משימה. ההון יכול להיות אמצעי למטרה, אך לא דרך למדידת יצירת הערך (Dees, 1998).

היזמות החברתית מבקשת, בדרך כלל, להשתמש במשאבים קיימים ולנצל אותם בדרך שלא חשבו עליה קודם. כלומר, הדגש הוא על מציאת פתרונות ברוח כוחות השוק. היזם נדרש לאתר לא רק את הצורך החברתי, אלא גם לאתר לו פתרונות. למשל, אחת הדרישות המופנות כלפי פעילי המחאה החברתית האחרונה, בקיץ 2011, בסוגיית הדיור, הייתה לא רק להצביע על הכשל של המדינה במימון פרויקטים לדיור ציבורי. הפעילים נדרשו לאתר את החסרים בדיור ולמצוא פתרון לכך במסגרת כוחות השוק. לדוגמה, באמצעות הקמת ארגון שיקדם יוזמות בנייה צפופה בשטחים עירוניים.

מאז שנות השמונים, רווחת במדינת ישראל מדיניות עקבית של הפרטה. אחת השיטות הנפוצות להפרטה היא "ייבוש תקציבים" בשירותים ציבוריים, והצגת ההפרטה כמוצא יחיד לפתרון המצוקה (ועדת המינהל הציבורי, 2011). המחסור שנוצר כתוצאה מהקיצוצים בתקציב, או מצמצום מתן השירותים, נועד להתמלא על ידי ארגונים עסקיים או עמותות. הדוגמה הבולטת הייתה הניסיון להקים בית סוהר פרטי בישראל, שסוכל על ידי בית המשפט העליון.

אין ספק שליוזמות חברתית יש חשיבות מיוחדת בתקופה שבה משנתו של הממשל היא הפרטה והתנערותו מאחריות. ככל שהממשל נסוג מאחריות בתחומים שונים, גדלה החשיבות של היוזמות החברתית.

האיש שתרם רבות למודעות ליוזמות החברתית הוא ויליאם דרייטון, שבשנת 1980 ייסד את 'אשוקה', ארגון פילנטרופי בינלאומי, מתוך אמונה שליוזמים חברתיים יש את הפוטנציאל הגדול ביותר לפתור בעיות חברתיות (Barendsen & Gardner, 2004). עם זאת, תחום היוזמות החברתית, אומרים רוברטס ווודס (Roberts & Woods, 2005), נמצא עוד בחיתוליו, בציינם:

"The challenge for academia is to turn an inherently practitioner-led pursuit into a more rigorous and objective discipline" (pp. 45).

מאפיינים של היוזמות החברתית

ספרות מקצועית ענפה עוסקת במאפייניהם של יוזמים עסקיים. אלה מתוארים, בדרך כלל, כתומכים בהתפתחות הכלכלית ופועלים לשפר את איכות החיים (Kuratko & Hodgetts, 2004); נוטלי סיכונים (Hisrich, Peters & Shepard, 2005), או מי שמאחרים את צורכי השוק ונוקטים צעדים כדי לענות עליהם (Longenecker et al., 2008). יש המגדירים אותם כעצמאיים, יצירתיים, עובדים קשה וגמישים (Solomon & Winslow, 1988).

ליוזמים החברתיים יש מאפיינים נוספים, הקשורים לשאיפתם להביא רווחה ותועלת חברתית בקהילות ובמגזרים שונים (London & Morfopoulos, 2010). הם מעורבים בפעילויות למען הקהילה, שאינם חייבים לעשותן. הם מזהים בעיה או צורך חברתיים ונוקטים פעולה. זו יכולה להיות פעילות קצרת טווח או ארוכת טווח, עם השפעות מרחיקות לכת על הקהילה ועל העולם. יוזמים חברתיים הם בני אדם רגילים שהוגים רעיונות, יודעים להוציא אותם אל הפועל, תוך נטילת סיכונים, כדי למצוא מענה לצורך חברתי (Zahra et al., 2008).

בנקר רוי, למשל, הודי שזכה בחינוך אליטיסטי שייעד אותו להיות רופא, דיפלומט, או מורה, עבר לאחר סיום לימודיו לאחד הכפרים העניים בהודו. אחרי שגר שם בין הכפריים וחי כמותם במשך כמה שנים, הקים בכפר 'בית ספר לעניים', שמכשיר את העניים להיות מקצוענים בתחומים שחשובים להם – מחפש מים, מיילדת מסורתית, קדר מסורתי וכדומה. בית הספר, שמופעל באמצעות אנרגיה סולרית, משמש היום מופת לחיקוי באזורים אחרים בהודו ובמדינות עניות אחרות באזור.

דיס (Dees, 1998) מדגיש, שלמרות שלמונח 'יוזמות' יש קונוטציה כלכלית, הרי שבכלכלה הצרפתית של המאות ה-17, ה-18 וה-19 היא נקשרה לחדשנות וליצירת מערכות ערכים. דייויס (Davis, 2002) מציינת כי ניתן למצוא יוזמים חברתיים בכל תרבות, מעמד, גזע, נטייה מינית, דת וגיל, בחוגים אקדמיים ובציבור הרחב. היוזמים מוגדרים חדשנים בעלי יכולת לאתר

הזדמנויות, להשתמש במשאבים שונים ולחולל שינוי. על פי דרייטון (Drayton, 2002), המאפיינים של יזמים חברתיים הם: יצירתיים, בעלי מבנה אישיותי מוסרי חזק, כאשר השינוי שהם מחוללים הוא מערכתי ובעל עוצמה, שיכול להשפיע על קהל רחב. במילים אחרות, היזם קיים בעולם כדי ליצור את החברה על פי חזונו. ליזמים החברתיים צריכה להיות יכולת משולבת של הצבת מטרות ופתרון בעיות. הם שונים מאנשי מקצוע רגילים, שמסתפקים בפתרון הבעיה של הלקוח. היזמים החברתיים מנסים לשנות את העולם, וגם קשיים לאורך שנים לא עוצרים אותם.

מאחר שיוזמים חברתיים הם מוטי משימה, ערכים פנימיים ומוטיבציה, הם אלה שמניעים בצורה משמעותית את המיזם (Hemingway, 2005). בורנשטיין (Bornstein, 2004), למשל, מדגיש את התשוקה למתן מענה לצורכי הקהילה כדחף מרכזי בקרב יזמים חברתיים. יש המדגישים את הכריזמה של היזם החברתי (Roper & Cheney, 2005), או את היכולות המנהיגותיות שלו (Thompson, Alvy & Lees, 2000). רופר וצ'יני (Roper & Cheney, 2005) גם הדגישו את חשיבות המחקר של המאפיינים האישיים והתכונות הקוגניטיביות של יזמים חברתיים.

שיקולי היזם החברתי לגבי הובלת המיזם

הגורמים והשיקולים של היזם החברתי להוביל שינוי חברתי הם קריטיים להבנת סדר העדיפויות שלו ומעורבותו ביזמות חברתית. עד כה תחום זה נחקר מעט מאוד. במאמר זה נציב מודל, שבאמצעותו ניתן לחקור את עמדותיו ואת תהליך קבלת ההחלטות של היזם, איש החינוך, בכואו להוביל מיזם חברתי.

ראשית, יש להבחין בכך שהובלת מיזם חברתי דורשת מהיזם סדרה של החלטות, שצריכות לקחת בחשבון הן את הפרמטרים של המיזם עצמו (עד כמה המיזם חדשני ומעניין, למשל) והן פרמטרים אישיים (עד כמה הוא פנוי מבחינה אישית להוביל את המיזם, למשל). קבלת ההחלטה לגבי הובלת המיזם היא אחד הנושאים הראשונים לגביהם יצטרך היזם החברתי להתייחס: האם הוא, אישית, מוכן להוביל את המיזם. זה נושא מרכזי, בין אם רעיון המיזם הוא שלו ובין אם הוא של אחרים.

לונדון ומורפופולוס (London & Morfopoulos, 2010) מבחינים בין מיזמים חברתיים שנעשים במסגרת ארגונים, ובין מיזמים חברתיים שנעשים במסגרת הקהילה. במאמר זה נתמקד במיזמים חברתיים שמתבצעים בקהילה. הצעדים הבסיסיים (האסטרטגיות) בניהול יזמות חברתית, לדבריהם, הם:

1. איתור הצרכים ויצירת חזון למציאת מענה לצרכים.
2. יצירת תקשורת מתאימה עם הקהילה, לרבות פיתוח ותיאום של מקורות התמיכה בקהילה.

3. ביצוע המיזם.

4. הערכת תוצאות המיזם.

5. תחזוקת ההמשכיות של הפעילות.

שני הגורמים הראשונים: חזון המיזם ורמת התקשורת עם הקהילה, הם פרמטרים חשובים שעשויים להשפיע על החלטתו של היזם להוביל את המיזם. משום כך הם נכללים במודל שהצבנו להבנת התהליך.

חשיבות רבה ניתנת בספרות המחקרית למידת החדשנות של המיזם (Thompson et al., 2002; Thompson, 2000) ולהמשכיות שלו בקהילה (Sullivan et al., 2003) כממדים מרכזיים ביזמות חברתית. דיס (Dees, 1998) קרא לכך "חדשנות מתמשכת". גם פרמטרים אלה, המידה שבה המיזם הינו מעניין, חדשני ויביא לשינוי לאורך זמן בקהילה, עשויים להשפיע על נכונותו של היזם להוביל מיזם חברתי-חינוכי.

מידת השפעתם של מאפיינים הקשורים למורכבות או לפשטות הלוגיסטית של המיזם נידונה בספרות, בעיקר בקשר למורכבות הבעיה שאיתה היזם מתמודד (Waddock & Post, 1991). לידביטר (Leadbeater, 1997), למשל, מדגיש את השימוש היצירתי במשאבים מינימליים כאחד משלושת הממדים החשובים של המיזם החברתי. מידת הפשטות של המיזם, מבחינה לוגיסטית, היא פרמטר נוסף שעשוי להשפיע על החלטת היזם להוביל את המיזם. משתנה זה מבטא, בין היתר, את היעדר הצורך בגיוס כספים, אי מעורבות של גורמים ציבוריים, שיתוף פעולה בין מספר מועט יחסית של אנשים וכדומה.

שרירא ולרנרב (Sharira & Lernerb, 2005), במחקר שבדק את הגורמים להצלחת מיזמים חברתיים בישראל, מצאו שמונה משתנים שתורמים לכך:

1. הרשת החברתית של היזם.
2. התמסרות מוחלטת להצלחת המיזם.
3. בסיס ההון בשלב ההקמה.
4. קבלת רעיון המיזם בדיון הציבורי.
5. הרכב צוות המיזם.
6. יצירת שיתופי פעולה לטווח ארוך במגזר הציבורי ובמגזר השלישי.
7. יכולת השירות לעמוד במבחן השוק.
8. הניסיון הניהולי הקודם של היזם.

במחקר נסקרו 13 מיזמים חברתיים, שענו על שלושת הקריטריונים של הצלחה: מיזמים שהשיגו את מטרותיהם המוצהרות; מיזמים שהבטיחו את ההמשכיות של התוכנית, מיזמים שהיו להם המקורות להמשך גידול והתפתחות (Sharira & Lernerb, 2005). אחד המיזמים הללו הוא 'אתגרים', עמותה שלא למטרות רווח, שנוסדה בראשית שנת 1995 על ידי גרעין של

נכי צה"ל, נכים אזרחיים ואנשי שיקום בכירים, כדי לשקם פיזית, נפשית וחברתית, ילדים, בני נוער ובוגרים באמצעות פעילות ספורט אתגרי ונופש פעיל חוץ-מועדוני (www.etgarim.org). 'אתגרים' מוציאה, לראשונה בישראל, נכים אל חיק הטבע, משלבת אותם בחברה, מאפשרת להם שוויון הזדמנויות ומוכיחה כי גם הם יכולים להיות ולחיות כמו כולם.

מיזם חברתי אחר שנסקר במחקר הוא 'אופק לילדינו'. זוהי עמותה ארצית שהוקמה ב-1997 על ידי הורים לילדים עיוורים או לקויי ראייה וכוללת יותר מ-1,000 משפחות מכל רחבי הארץ ומכל המגזרים (www.ofek-liyladenu.org.il). העמותה נותנת מענה לצרכים של המשפחות שאינם נענים על ידי המסד ומפעילה תוכניות ייחודיות לחיזוק החוסן הנפשי והיכולות של הילדים כדי שיהיו עצמאים ומובילים בחברה.

לסיכום, במודל המוצג כאן ניתן לזהות חמישה גורמים שעשויים להשפיע על מידת נכונותו של היזם החברתי להוביל את המיזם:

- א. מידת התאמתו של חזון המיזם לחזון החברתי של היזם.
- ב. מידת שיתוף הפעולה העיתי של הקהילה במיזם.
- ג. המידה שבה המיזם מעניין, חדשני וביא לשינוי לאורך זמן בקהילה.
- ד. מידת פשטותו של המיזם מבחינה לוגיסטית.
- ה. מידת יכולתו של היזם להתפנות כעת לנושא, ביחס לרמת פעילותו כעת בנושאים ובתחומים אחרים של חייו.

המנהל והמורה כמובילי שינוי חברתי

החינוך הפרוגרסיבי, שקיבל את השראתו מתורתו של דיואי (1959), הותקף נמרצות על ידי קאונטס (Counts, 1932), שטען כי בתי הספר נסחפים על ידי אותם כוחות המעצבים את החברה במקום לכוון אותם. ביקורתו הופנתה לא רק למחנכים השמרנים בני הדור הישן, אלא גם, ובעיקר, לאותם מחנכים פרוגרסיביים, שלדבריו, עסקו במשך שנים בחינוך הממוקד בילד, והופתעו מהמשבר החברתי החמור שבא בעקבות המיתון בארה"ב בשנות השלושים של המאה הקודמת.

קאונטס מציין כי מעניין שדווקא התנועה הפרוגרסיבית, שהוקמה על בסיס הצורך לתקן את החברה באמצעות החינוך, ואשר ביקשה לקדם את הרווחה החברתית באמצעותו, בגדה ביעדיה. החברה, לטענתו, הוזנחה "על מזבח היחיד". בספרו *Dare the School Build a New Social Order* (1932) קרא קאונטס למורים, כציבור, להנהיג את החברה, להתמודד עם המציאות החברתית הקשה, לפתח תיאוריה חברתית של רווחה, לכונן יחסי חיים עם הקהילות ולנסח חזון מאתגר של כבוד אנושי. הוא קרא למורים להכיר בכך שבתי הספר אינם מובילים לסדר חברתי טוב יותר.

בסקירה מקיפה של הספרות המקצועית לגבי דמות "המורה הראוי", לוי-פלדמן מצינת (2010) שרק בשנות התשעים של המאה הקודמת, ובעיקר בשנות האלפיים, "נשמעות קריאות להשתלבות מורים גם בקבוצת מחוללי השינוי והצדק החברתי" (עמ' 97). קוקרן-סמית, (2003) אצל לוי-פלדמן, (2010) מדגישה, שבנוסף ליכולתו של המורה להתאים את עצמו למצבים משתנים בכיתה, בבית הספר ובמערכות החינוך, עליו לדעת כיצד להתמודד עם השינוי, לתרום לו וללמוד ממנו. ציבור המורים, לתפיסתה, צריך להיות בקבוצת מחוללי השינוי והצדק החברתי. תומס (Thomas 1990), אצל ביטי, (2001) מדגיש שהמורה ה"הומניסטי" הוא קודם כל אדם מוסרי, רגיש לצדק חברתי, ורואה את עצמו גם כמנהיג שינויים חברתיים.

אכן, אין ספק שהחינוך ובתי הספר עברו כברת דרך משמעותית בתחום המעורבות החברתית מאז קריאתו של קאונטס לפני שנים. לא רק שגדל מספר המורים והמנהלים שלוקחים על עצמם להיות סוכנים של שינוי חברתי בבית הספר או בקהילה, אלא שגדל גם מספר בתי הספר, או אף מערכות החינוך, ששמו את המעורבות החברתית בראש מעייניהם. רעיון המחויבות האישית בבתי הספר הוא אחד הביטויים לכך.

מקום היזמות החברתית במערכת החינוך בישראל

ככל שתחום היזמות החברתית התרחב בכל תחומי החיים בישראל, כך קנה לו תחום זה אחיזה של ממש במערכת החינוך. אחד המקומות הראשונים שבהם יושם הרעיון היה בתחום חינוך ילדים ונוער ליזמות, ובדרך כלל ליזמות כלכלית-עסקית. באתר משרד החינוך מוצגת מטרת החינוך ליזמות: "... לפתח ולטפח את כישורי היזמות של הלומדים, הכוללים יכולות אינטלקטואליות, רגשיות, חברתיות, יצירתיות וביצועיות. יכולות אלה באות לידי ביטוי בגישה יזמית ובמערכת של כישורים, מיומנויות והתנהגויות יזמיות" (<http://www.education.gov.il/yesodi/chinuch.htm#2>).

חוזר מנכ"ל (עמ' 8) מדגיש כי "החינוך ליזמות מהווה הזדמנות לביטוי אישי, לעידוד הייחודיות של הלומדים ולקידום יכולתם לממש את האוטונומיה שלהם: לבחור, לזהות תחומי עניין אישיים, ליטול יוזמה, להגדיר מטרות אישיות, חברתיות ולימודיות ולפעול באופן איכותי למימושן". במקביל, הודגשה החשיבות של הכשרת המורים ליצירת "סביבה לימודית המקדמת פיתוחי כישורי יזמות".

בהתייחסו לתחום היזמות החברתית, מדגיש משרד החינוך כי "יזם חברתי הוא מי שיש לו כל מה שנדרש להיות יזם עסקי, אך מעדיף לתעל זאת לטובת הכלל, יותר מאשר לרווח האיש. הגישה של יזמים חברתיים לבעיות דומה לזו של יזמים עסקיים: הם חדשנים, אפקטיביים, לוקחים סיכונים ומכוונים לתפוקות. ייחודם הוא בחזון שלהם לשיפור פני החברה ובשאיפתם לשמש כסוכני שינוי בסקטור החברתי" (<http://www.education.gov.il/yesodi/maamar2.htm>).

לגבי המורים, משרד החינוך פועל באופן נמרץ כדי לעודד יזמות חינוכית בדרכים שונות, הן בצורה פורמאלית והן בצורה בלתי פורמאלית. בצורה הפורמאלית, בולט תפקידו של האגף לבתי ספר ניסויים במשרד החינוך, שמעודד, תומך ומלווה עשרות מיזמים חינוכיים בבתי הספר (חן, 2004). יחד עם זאת, נדמה שבהכשרה המקצועית של המורים יש רק קורסים בודדים העוסקים בנושא, ובסופו של דבר אין כמעט הכנה לתפקיד של איש מקצוע שמגע עם הקהילה הוא חלק ממומחיותו. המורה, שהוא סוכן סוציאליזציה מרכזי, מנותק לעתים מהבנת הקשרים חברתיים ותרבותיים של הקהילה העוטפת את התלמיד. למורים גם חסרה לעתים ראייה מערכתית. אם המורה רוצה להיות יזם חינוכי-חברתי, חייבת להיות לו הבנה של ההקשר הרחב של עבודת החינוך, החורגת ממה שנעשה בתוך ארבעת הקירות של הכיתה.

כדי לענות על צורך זה הוקמו במכללות להכשרת מורים בארץ תוכניות מגוונות, המביאות לידי ביטוי הכשרת סטודנטים להוראה ליזמות חברתית. כך, למשל, הוקמה לפני מספר שנים על ידי המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ואגף החברה של עיריית ירושלים, תוכנית ליזמות חברתית, המיועדת לסטודנטים, במסגרת לימודי תעודה, בנוסף לתחום ההתמחות הפרופסיונאלי שלהם במכללה. במסגרת התוכנית הם מוכשרים להיות יזמים חינוכיים-חברתיים בעלי היכרות עמוקה עם סוגיות של עבודה בקהילה, יצירת שינוי חברתי וחינוך בלתי פורמאלי (בר שלום, בלוח ופרץ, 2007). אחת המטרות המוצהרות של התוכנית היא חיבור בין התחום הפורמאלי והבלתי פורמאלי, הנותר בדרך כלל מנותק (לימודים בבית הספר וערכים בתנועת הנוער).

ראויה לציון גם הקמתו של המכון ליזמות בחינוך במכללת בית ברל, המשמש כמרכז מומחים רבת-חומי ונועד לכוון את הפעילות של עמותות ועסקים לטובת התלמיד והקהילה. מטרת המכון היא לענות על הצורך המורכב של פיתוח שותפויות בין שלוש תרבויות ארגוניות: מערכת החינוך, המגזר השלישי (עמותות) והמגזר העסקי. לשם כך המכון מכנס בעלי ידע מדיסציפלינות שונות, המתמחים בניהול פרויקטים חינוכיים, יזמות בחינוך, גיוס משאבים, תוכניות לימודים והערכה, גיאוגרפיה ופיתוח קהילתי (<http://www.beitberl.ac.il/>).

במכון ליזמות בבית ברל צמחו מספר פרויקטים חברתיים, כמו זה שבו החליטו שני סטודנטים להשמיש מרכז עירוני שאינו פעיל כבר שנים רבות, מרכז וייסגלנד בשכונת קריית משה, ולהפוך אותו למרכז עירוני לחינוך אישי, תרבות וספורט עבור בני נוער אתיופים. על פי התוכנית, הנערים הלומדים בכיתה ח' ומעלה, יגיעו בהסעה מאורגנת מבית הספר למרכז וישוהו שם עד שעות הערב. בזמן הזה הם יקבלו ארוחה חמה, ישלימו את שיעורי הבית שלהם, יקבלו חיזוק לימודי במקצועות נדרשים וישתתפו בחוגי תרבות וספורט.

פרויקט אחר שצמח באותה מסגרת הוא "בית הספר ברוח ירוקה", שמטרתו לקדם את המודעות בקרב התלמידים לאיכות הסביבה ולמחזור פסולת. היוזמה יוצאת לפועל בעקבות שיתוף פעולה עם חברה לאיסוף אשפה, שניאותה לתרום לבית הספר מכלי איסוף פסולת

ולדאוג לפינוי הפסולת שתאסף במכלים.

מתוך הכרה בחשיבות היזמות החברתית-חינוכית, הוקם לפני מספר שנים במכללת סמינר הקיבוצים המכון לחינוך דמוקרטי, המציע לפרחי ההוראה תוכנית ייחודית – "החממה ליזמות חינוכית-חברתית". המטרות המרכזיות של תוכנית החממה הן: א. הכשרת מחנכים-יזמים לביצוע פרויקטים חינוכיים-חברתיים חדשניים, ב. הכשרת מחנכים-מורים למנהיגות חינוכית חברתית בדרכים ובכלים של החינוך הדמוקרטי (<http://www.smkb.ac.il/democratic>). בנוסף, במכללת סמינר הקיבוצים פועלת זה מספר שנים "התוכנית לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום על פי עקרונות הפדגוגיה הביקורתית". זוהי תוכנית להכשרת מורים לבית הספר היסודי, שנועדה "לחנך מורים לשינוי חברתי באמצעות החינוך. היא מעניקה כלים להוראה אלטרנטיבית, חווייתית, מגוונת וערכית, הוראה שיש בה רגישות לאוכלוסיות מוחלשות, הנמצאות בשוליים החברתיים" (<http://www.criticalpedagogy.org.il/>).

התוכנית לתואר שני ב'ניהול וארגון מערכות חינוך' במכללת סמינר הקיבוצים

מתוך תפיסה חינוכית-חברתית, הרואה במורים פרחי הניהול גם סוכנים פוטנציאליים של שינוי חברתי בקהילה, וכמי שיכולים לשמש דוגמה אישית – הן לשאר המורים בבית הספר והן לתלמידים כמנהיגים של פרויקטים חברתיים – חרתה התוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, בסמינר הקיבוצים, על דגלה את החזון הבא:
"חזון התוכנית הוא להצמיח מנהיגות חינוכית משכילה, ערכית והוגנת, בעלת כישורי ניהול יזמות והשפעה חברתית".

המורים, פרחי הניהול, מתנסים במהלך התוכנית בייזום, תכנון ומימוש של פרויקט חברתי באחת הקהילות. פרויקט שיצא לפועל לאחרונה הוא מסע של כ-100 אופנוענים ממרכז הארץ להזדהות עם ילדי שדרות, ובמיוחד עם ילדי החינוך המיוחד בעיר. לאה לוי, יזמית הפרויקט, תיארה כך את הכניסה לעיר:

"את שיירת האופנועים שנכנסה לרחוב קיבלו עשרות ילדים, אנשי צוות והורים, שנופפו עם דגלים ושרו 'הבאנו שלום עליכם'. האופנוענים ידועים כאנשים מאוד חזקים, אבל ההתרגשות שאחזה בכולם הייתה מדהימה. ירדתי מהאופנוע רטובה כולי מהגשם ורצתי בדמעות לרחל המנהלת שעמדה ובכתה איתי. הילדים הקיפו אותנו ופשוט לא הפסיקו לשיר".

תוכנית הניהול משלבת ידע מתחום מינהל החינוך, מדעי הניהול ומינהל ציבורי כדיסציפלינות המשלימות אלו את אלו. באים בה לידי ביטוי היבטים עיוניים ומחקריים עדכניים בתחומי הדעת הרלוונטיים, היבטים יישומיים בניהול בית ספר וכן היבטים של התפתחות

אישית של תפיסה ניהולית של התפקיד. הלמידה בתוכנית כוללת נקודת מבט רחבה על מערכת החינוך בישראל ומחוצה לה – בהסתכלות מוסרית, חברתית ופוליטית. זאת במטרה להגיע להבנה של התנאים בהם פועלים מנהיגים חינוכיים: בכתי הספר, בקהילה ובמערכת החינוך במאה העשרים ואחת.

התוכנית שואפת להביא את הלומדים להבנת המחויבות של מנהיגים חינוכיים לתלמידים, להורים ולקהילה, מתוך ערכים של שוויון, חינוך איכותי וייצוג של תרבויות. התוכנית כוללת מרכיבים של התפתחות אישית, תוך דגש על חיזוק והעצמת התכונות הניהוליות והמנהיגיות של הלומדים, הלא הם פרחי הניהול. ייעודה של התכנית הוא הכשרת כוח אדם מקצועי, שינהל וינהיג את הארגון החינוכי בו הוא מועסק, תוך התמודדות עם השינויים המבניים, הארגוניים והתוכניים, הפוקדים את מערכת החינוך בישראל. בנוסף, כוונתה לטפח מנהל בעל עמדה חברתית-פוליטית ומוסרית-ביקורתית, הנדרשת לתפקידו כאיש ציבור וכמנהיג חינוכי.

- בהתאמה לייעוד זה, התוכנית מתמקדת בטיפוח הסטודנטים בשלושה כיוונים מרכזיים:
- א. רכישת ידע והעצמת מיומנויות אישיות בתחומי הניהול והארגון בכלל.
 - ב. רכישת ידע ותובנה הקשורים לקביעת מדיניות חינוכית בהקשר עולמי וישראלי.
 - ג. רכישת ידע, מיומנויות וערכים הנחוצים לפיתוח מנהיגות חינוכית.

הסדנה ליזמות חברתית

במהלך התוכנית משתתפים פרחי הניהול בסדנת "פיתוח מיומנויות ליזמות חברתית-חינוכית". הסדנה, שפותחה על ידי כותב המאמר, היא תוצר של שנים של פעילות אינטנסיבית בתחום המגזר השלישי והיזמות החברתית, ושל הכשרה והתנסות רבת שנים באימון (coaching) בתחום זה. הסדנה מקנה לסטודנטים כלים מעשיים לייזום, לניהול ולארגון פרויקטים חברתיים. מטרת הסדנה הן:

1. הקניית יכולות חדשות להנהיג וליזום פרויקטים חברתיים-חינוכיים.
2. הרחבת יכולות קיימות לשם רתימת אנשים להשתתפות בפרויקטים.
3. פיתוח יכולות לרתימת מנהיגים ואנשי מפתח בפרויקטים.
4. תרגול כלים למעקב אחרי התקדמות הפרויקט ואיתור נקודות כשל.

במסגרת הסדנה, הסטודנטים יוזמים פרויקטים חברתיים באחת הקהילות הרלוונטיות לחייהם (למשל, חברים או שכונה) ומתרגלים הלכה למעשה את הכלים הנלמדים בסדנה תוך כדי מימוש המיזם החברתי שבו בחרו. הסדנה מועברת כבר שנתיים וחצי על ידי כותב המאמר, ובמסגרתה מומשו בשנתיים האחרונות יותר מ-100 מיזמים חברתיים-חינוכיים ברחבי הארץ. המיזמים עוסקים במגוון קהילות, כמו למשל, בני נוער אתיופים, קשישים בדור מוגן, נוער

בסיכון, תלמידים משכבות מוחלשות, נשים באזורי מצוקה ועוד. המיזמים עוסקים בפעילויות מסוגים שונים. למשל, טיולי העצמה לנשים, מפגש בין ילדי גן בחינוך המיוחד לילדי גן "רגיל", פרויקט מחזור יישובי, הכנת אמהות לקראת כיתה א' של ילדיהן, צביעת חדר ילדים בשכונת מצוקה, סיורי היכרות עם שבילי היישוב, הפעלת מועדון לתושבי השכונה, חונכות לילדים עם קשיי למידה ועוד.

תוכנית הסדנה:

מפגש מס'	נושא המפגש	פירוט
1	מפגש היכרות	הסבר על הפרויקט, מה נדרש בקורס וכו'
2	עיצוב החזון של הפרויקט	הגדרת הפרויקט החברתי, בירור המושגים "תוצאות ספציפיות מדידות", "אבני דרך", "אנשי מפתח"
3	שיחות רתימה	מרכיבי שיחות רתימה, סימולציות של שיחות רתימה
4	שיחות בקשה לפעולה	מרכיבי השיחה, סימולציות של השיחות עם אנשים בקהילת היעד
5	אינטגרטיבי	שלושת הרבדים של אינטגרטיבי, כיצד אינטגרטיבי מעצים את הפרויקט, דרכים להשלמת חוסר אינטגרטיבי
6	הראיון	איתור נקודות החוזקה ונקודות התורפה שלנו בקהילות שבהן אנחנו חיים
7	רתימת מנהיגים נוספים לפרויקט	מה אפשרי בפרויקט כאשר אנחנו רותמים אליו מנהיגים נוספים, מרכיבי שיחות רתימה עם אנשי מפתח בפרויקט, יצירת המשכיות לחזון בקהילה
8	להיות "בלתי ניתן לעצירה"	מה הן "בקשות בלתי הגיוניות" וכיצד הן עשויות להניע את הפרויקט
9	מחויבות מול מעורבות רגשית	תרגול שיחות שבהן הרגשות הם בחזית, לעומת שיחות שבהן המחויבות היא בחזית
10	כלים ל"הרחבת" הפרויקט	שימוש ב"משקיף" בפרויקט, בירור מה עוד אפשרי בפרויקט כשאנחנו מגיעים מתוך מחויבות
11	מכשלות ביחס להפקת תוצאות	איך "הולכים מכישלון לכישלון בלי לאבד את ההתלהבות" (צ'רצ'יל)
12	התמודדות עם מה שעוצר אותנו בפרויקט	בירור ה"סיבות" שבהן אנו משתמשים כדי להסביר את היעדרותנו בפרויקט, איך הולכים מעבר לזה
13	סיכום והשלמת הפרויקט	על חשיבותה של "ההשלמה", איך משלימים פרויקט

הסדנה מועברת גם לסטודנטים פרחי הוראה בשנתם השנייה ללימודים במסלול מנהיגות בחינוך היסודי בסמינר הקיבוצים, וגם כקורס בחירה לסטודנטים לתואר שני בתוכניות M.Ed. אחרות בסמינר הקיבוצים.

ניתן לסכם ולומר כי הסדנה ליזמות חברתית נותנת למורים, לפרחי ההוראה ולפרחי הניהול, כלים מעשיים שיהפכו עבורם את ההובלה של מיזמים חברתיים יעילה יותר ואפקטיבית יותר. כתוצאה מכך, הסדנה עשויה גם לשנות את עמדות הלומדים בה כלפי היזמות החברתית וכלפי תפקידם במערכת החינוך כמובילי מיזמים חברתיים.

סיכום

ליזמות חברתית חינוכית תפקיד חשוב במערכת החינוך, הן בתוך בתי הספר והן בקהילות מחוץ לבית הספר. המאמר הציג תחום שאינו זוכה בדרך כלל לתשומת לב במערכת החינוך:

מקומם של המנהל ושל המורה כסוכנים לשינוי חברתי. תחום זה רלוונטי ביותר על רקע המודעות הגוברת במכללות להכשרת מורים לנושא (שבאה לידי ביטוי בהקמת מכונים, תוכניות ומרכזים בתחום היזמות החברתית) ועל רקע המחאה החברתית שנשמעה בכל חלקי הארץ בחודשי קיץ 2011.

מחקר בתחום זה יתרום רבות להבנת תפיסת עולמו של המורה ופרח הניהול, כיזם חברתי-חינוכי וכמודל ודוגמה אישית עבור אנשי חינוך אחרים ועבור התלמידים, כמי שרוצה לשנות את החברה ואת הקהילה שבה הוא חי. יש מקום לבדוק את השפעתה של הסדנה הייחודית המועברת בסמינר הקיבוצים בתחום זה, כדי להביא להרחבת התוכניות ללימוד נושא היזמות החברתית ולהכשרת מורים-יזמים במכללות להכשרת מורים ובתוכניות להכשרת מנהלים במערכת החינוך.

המשובים שהתקבלו בשנים האחרונות בקשר למידת האפקטיביות של הסדנה נותנים מקום להערכה, שניתן לשנות את עמדותיהם של מורים בכלל, ושל פרחי ניהול בפרט, להגברת המוטיבציה להיות סוכנים של שינויים חברתיים בבתי הספר ובקהילות שבהם הם חיים.

ביבליוגרפיה

ביטי, י' (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי. **דעת: מרכז לימודי יהדות ורוח**.

בר שלום, י' בלוח, א', פרץ ר' (2007). התוכנית ליזמות חינוכית-חברתית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. במכללה. **גליון 19**, תשס"ז

דיואי, ג'. דמוקרטיה וחינוך. תרגום: י"ט הלמן, ירושלים: ביאליק (1959). בתוך: אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית**, הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.

ועדת המינהל הציבורי, 2011, <http://j14.org.il/spivak/?p=368>

חזן, ד' (2004). **בין חזון להיגיון: על אסטרטגיות שינוי וחדשנות בחינוך**. תל אביב: רמות.

לוי-פלדמן, א' (2010) מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. בתוך: **החינוך וסביבו**, ל"ב, עמ' 88-104, מכללת סמינר הקיבוצים.

- Barendsen, L. & Gardner, H. (2004). "Is the Social Entrepreneur a New Type of Leader?", **Leader to Leader**, 34, pp. 43-50.
- Bilitzki A. and Sadeh, A. (2005). "Efficient Solutions for Special Zero-One Programming Problems", In **Journal of Combinatorial Optimization**, 10, pp. 227-238
- Bornstein, D. (2004). **How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas**, Oxford University Press: Oxford, UK.
- Box, G.E.P, Hunter, W.G. and Hunter, J.F.S. (1978). **Statistics for Experimenters**, Wiley, NY: NY.
- Counts, G.S.(1932). **Dare the School Build a New Social Order?** New York: John Day Company.
- Crow, G.M., Hausman, C.S. and Scribner, J.P. (2002). **Reshaping the Role of the School Principal**. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 101, pp. 189-210.
- Davis, S. (2002). International Board Selection Committee, Ashoka: Innovators for the Public. Prepared by request for the Youth Employment Summit, September, 7-11, 2002.
- Dees, J.G. (1998). "Enterprising Nonprofits", **Harvard Business Review**, 76(1), pp. 54-65.
- Drayton, W. (2002). "The Citizen Sector: Becoming as Entrepreneurial and Competitive as Business", **California Management Review**, 44 (3), pp.120-132.
- Drayton, William, (2002). "The Citizen Sector: Becoming as Competitive and Entrepreneurial as Business", in **California Management Journal**.
- Hemingway, C.A. (2005). "Personal Values as a Catalyst for Corporate Social Entrepreneurship", **Journal of Business Ethics**, 60 (3), pp. 233-249.
- Hisrich, R.L., Peters, M.P. & Shepard, D.A. (2005). **Entrepreneurship** (6th Ed.), New York: McGraw-Hill.
- Kuratko, D. F. & Hodgetts, J. S. (2004). **Entrepreneurship: Theory, Practical Process**, (6th Ed.), Mason, OH: Thomson South-Western.
- Leadbeater, C. (1997). **The Rise of the Social Entrepreneur**, London: Demos.
- London, M & Morfopoulos, R.G. (2010). **Social Entrepreneurship**, Routledge.
- Longenecker, J.G., Moore, C.W., Petty, J.W. & Plich, L.E. (2008). **Small Business Management: Launching and Growing Entrepreneurial Ventures**, (14th. Ed.), Mason, OH: Thomson South-Western.
- Roberts, D. & Woods, C. (2005). "Changing The World On A Shoestring: The Concepts of Social Entrepreneurship", **University of Auckland Business Review**, 71(1), pp. 45-51.
- Roper, J. & Cheney, G. (2005). "Leadership, Learning and Human Resource Management: The Means of Social Entrepreneurship Today", **Corporate Governance**, 5 (3), pp. 95-104.
- Sharira, M. & Lernerb, M., (2006), "Gauging the Success of Social Ventures Initiated by Individual Social Entrepreneurs", **Journal of World Business**, 41 (1), pp. 6-20.
- Solomon, G.T. & Winslow, E.K. (1988), "Toward a Descriptive Profile of the Entrepreneur", **The Journal of Creative Behavior**, 22(3), pp. 162-171.
- Sullivan M.G., Weerawardena, J. & Carmegie, K. (2005), "Social Entrepreneurship: Towards Conceptualization", **International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing**, 8(1), pp. 76-88.

- Tan, W.L., Williams, J. & Tan, T.M. (2005). "Defining the 'Social' in 'Social Entrepreneurship': Altruism and Entrepreneurship", **The International Entrepreneurship and Management Journal**, 1(3), pp. 353-365.
- Thompson, J.L., Alvy G. & Lees, A. (2000). "Social Entrepreneurship: A New Look at the People and the Potential", **Management Decision**, 38(6), pp. 328-338.
- Thompson, J.L. (2002). "The World of the Social Entrepreneur", **International Journal of Public Sector Management**, 15 (5), pp. 412-431.
- Waddock, S.A. & Post, J.E. (1991). "Social Entrepreneurs and Catalytic Change", **Public Administration Review**, 51, pp. 393-407.
- Zahra, S.A., Rawhouser, H.N., Bhawe, N., Neubaum, D.O. & Hayton, J.C. (2008). "Globalization of Social Entrepreneurship Opportunities", **Strategic Entrepreneurship Journal**, 2, pp. 117-131.
- Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Neubaum, D., & Shulman, J.M. (2009). "A Typology of Social Entrepreneurs: Motives, Search Processes and Ethical Challenges", **Journal of Business Venturing**, 24(5), pp. 519-532.

e-mail: adereta@netvision.net.il

האם "אלה שמבינים מלמדים"? – הדימוי העצמי-מקצועי של מורים למתמטיקה

תקציר: השיח החינוכי מרבה להרגיש את המוטו של "הטובים להוראה" ואת הצורך להכשיר מורים שיתמודדו הן עם צורכי המקצוע והן עם צורכי הלומד והחברה. מטרת המחקר היא לבדוק את הדימוי העצמי-מקצועי של מורים למתמטיקה, תפיסתם לגבי כישורים נדרשים למורה למתמטיקה ומה צריך לעשות כדי להשתפר. במחקר השתתפו 61 מורים למתמטיקה המלמדים בכל שכבות הגיל, שענו על שאלון בן 30 פריטים עם חמש דרגות הסכמה ושתי שאלות פתוחות על כישורים נדרשים ומה יש לעשות כדי להשתפר. הממצאים נותחו הן ביחס לכל המשתתפים והן תוך השוואה בין מורים ותיקים לבין מורים בראשית דרכם.

מהממצאים עולה כי המורים מתארים את עצמם בתכונות המוצגות כאידיאליות למורים ודוחים תכונות הנחשבות לא מתאימות להוראה. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין מורים ותיקים ל"טירונים" במרבית הפריטים, למעט אלו העוסקים בדימוי עצמי-מקצועי כמורה למתמטיקה ביחס לשיפור הוראה משנים קודמות או ידע פדגוגי. הכישורים הבולטים הנדרשים שעלו במחקר הם ידע מתמטי וידע פדגוגי, בהם יש גם להשתפר. הממצאים מציגים דמות של מורה מיוחל, המציג אשליה כאילו הוא מורה אידיאלי שאינו זהה בדרך כלל עם הדמות הממשית של המורה.

מילות מפתח: דימוי עצמי-מקצועי, המורה הטוב, מורים למתמטיקה, כישורי הוראה, תפיסה עצמית.

רקע תיאורטי

תפיסת המורה הטוב

בשנים האחרונות חל פיחות במעמד המורים ומתוך כך גם בזה של העוסקים בהוראת המתמטיקה. מקצוע ההוראה אינו נתפס כיוקרתי, ובדרך כלל הדימוי הוא שאלה שעוסקים בהוראה נאלצים לעבוד במקצוע זה או בוחרים בו בשל היעדר אלטרנטיבות אחרות. שולמן (Shulman, 1986) לקח את משפטו הציני של המחזאי הידוע ברנרד שאו: "אלה שיודעים עושים ואלה שאינם יודעים מלמדים" והפך אותו בשינוי קל לסיסמת הרפורמה "מורי המחר" של שנות השמונים בארה"ב: "אלה שיודעים עושים ואלה שמבינים מלמדים". שולמן מציג באותו הקשר את שלושת סוגי הידע להם זקוק המורה: ידע מקצועי, ידע דידקטי-פדגוגי וידע קוריקולרי (Shulman, 1987).

השאלה הנשאלת היא מה עם אישיותו של המורה? במחקרים שנערכו לבדיקת גורמים המשפיעים על הישגי תלמידים, התברר שלא־יכולת המורים יש השפעה משמעותית. האטי (Hattie, 2003), שערך מחקר מטא־אנליטי על אלפי מחקרים שברקו השפעת גורמים על הישגים לימודיים של תלמידים, מצא שההבדלים בין המורים מסבירים כ־30% מהשונות בציונים של תלמידים. במחקר אורך של רוקוף (Rockoff, 2004) נערך מעקב אחרי מורים במשך עשר שנים ונמצא שההבדלים בין אותם מורים מסבירים עד 23% מהשונות בהישגים של תלמידים. אולם, למרות מרכזיותו של המורה ועיסוק פילוסופי־חינוכי במרכיבי מקצוע ההוראה, כמו גישתו של שולמן (Shulman, 1987), אין בסיס מדעי מבוסס ומתוקף לעניין מי הוא המורה הטוב, האידיאלי, הראוי או המתאים.

וילסון ויאנג (Wilson & Youngs, 2005) מציעים שלוש תפיסות לקביעת המורה הטוב: המורה המשכיל, המורה המקצועי והמורה הערכי. המורה המשכיל הוא אינטלקטואל בעל השכלה רחבה ושפה עשירה. המורה המקצועי הוא מורה בעל ידע בתחום הדעת, הבקי בשיטות הוראה ולמידה. המורה הערכי הוא מורה אכפתי, הרואה את תלמידיו כבעלי כישורים רגשיים ואינטלקטואליים. התפיסה השלישית של המורה האכפתי הפכה להיות גישה מובילה בשנים האחרונות בזכות הכוהנת הגדולה של הגישה האכפתית: נל נודינגס (Noddings, 2002).

בעניין המורה האכפתי, מעניין לשים לב לממצאי מחקר שנערך על ידי גצלס וסמילנסקי (Getzels & Smilansky, 1983) בקרב תלמידי י"א במערב התיכון של ארה"ב, על הבעיות שמטרידות אותם בבית הספר. הבעיה שעליה הצביע האחוז הגבוה ביותר מקרב התלמידים הייתה: מורים לא הוגנים ולא אכפתיים. בשנות האלפיים יש נטייה לראייה יותר הומניסטית של המורה, כמי שמסוגל להתמודד עם השונות בקרב תלמידיו ועם השינויים החלים בעידן הפוסט־מודרני, עידן הגלובליזציה (Cochran-Smith, 2003). מהמורה נדרשות גמישות והתאמה לתלמידים תוך הפגנת תגובות וקבלת החלטות מהירות למצבים הוראתיים לא צפויים (Darling-Hammond, 2007). על המורה ההומניסט להיות גם אדם מוסרי, המסוגל להיות מעורב בתחומי חיים רבים ומשמעותיים של הלומד, וכן בעל חשיבה ביקורתית על מנת לחנך את התלמידים להיות כאלה (Darling-Hammond, French, Garcia-Lopez, 2002).

למרות המחקרים המראים שהמורה הוא הגורם הדומיננטי המשפיע על הישגים, ולמרות תגובות תלמידים על יחס המורה אליהם, נעשה מעט מאוד כדי להעריך באופן יעיל ושיטתי את עבודת המורה. קיימים גופים מקצועיים, כמו הוועדה הלאומית לסטנדרטים מקצועיים בהוראה הפועלת בארה"ב (NBPTS, 2007), אבל הם מציגים רק דרישות הכרחיות לקבלת רישוי, כמו תואר ראשון, שלוש שנות ניסיון ותעודת הוראה. מעבר לכך אין כל התייחסות לדמותו של המורה הרצוי והראוי. מי שאחראי לעבודתו של המורה הוא כביכול המנהל, אולם המנהלים כמעט לא עוסקים בהערכה מעצבת של הוראת מוריהם, אלא רק כאשר הם נזקקים

"לכבות שריפות" במקרים של אירועים חמורים וחריגים (Daley & Kim, 2010). כדי להגיע להערכה משמעותית ומהימנה של עבודת המורה, מציע מרשל (Marshall, 2000) לעבור לתהליך של הערכה דינמית בידי צוותי מורים. הוא מציע שורה של כלים ופעולות להערכה רבת קריטריונים ורחבת ממדים, המשלבת גמישות ויצירתיות. במחקר שנערך על ידי ארנון ורייכל (Arnon & Reichel, 2007), נשאלו פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם על התכונות של המורה האידיאלי. 98% ממשתתפי המחקר ציינו תכונות הקשורות לאישיותו של המורה ואילו רק 75% מהמשתתפים במחקר התייחסו לתכונות הקשורות לידע של המורה. התכונה שקיבלה את האחוז הגבוה ביותר הייתה "מורה אמפתי וקשוב" (91%). אחרי תכונה זו באו עוד שלוש תכונות הנוגעות לאישיות: "יחס למקצוע" (57%), "תכונות אישיות כלליות" (52%), ו"מורה מנהיג" (44%). רק אחר כך ציינו המשתתפים תכונות הקשורות לידע כמו: "ידע דיסציפלינרי" (43%), ו"ידע דידקטי בתחום שיטות ההוראה" (42%). שתי תכונות שזכו לאחוז הנמוך ביותר היו: "ידע דידקטי בתחום המיקוד בתלמיד האינדיבידואל" (14%), ו"בעל השכלה כללית ורחב אופקים" (12%).

במאמר שפורסם ב"הד החינוך" (רייכל, 2010) שגילוינו הוקדש לרמותו של המורה הטוב, השוותה רייכל את מקצוע ההוראה למקצועות כמו רפואה, עריכת דין וראיית חשבון, וגזרה מהם שבעה מאפיינים של המורה המקצוען: בעל ידע בתחום הדעת, רואה עצמו כנותן שירות ייחודי לציבור, אוטונומי, מקבל אחריות אישית, מעורב, פועל על פי קוד התנהגותי ושייך לארגון מקצועי.

מן הפרופיל הרצוי של המורה האידיאלי ניתן לעמוד על הפער בין הרצוי למצוי. בפועל, מקצוע ההוראה הפך במידה רבה לברירת מחדל, כאשר הסיסמה: "הטובים להוראה" נראית צינית באותה מידה כפי שנראית הערתו של ברנרד שאו על המורים.

תפיסת המורה למתמטיקה

וינר (Vinner, 2011) מתייחס לפרופיל הטיפוסי של מורי בית הספר היסודי בישראל ובארה"ב באורח אנקדוטי-איכותני, על סמך שיחות שקיים עם מורים. משיחות אלה עולה התרשמותו כי הם בחרו ללמד בבית ספר יסודי מאחר שהם אוהבים את פעילות הגומלין האנושית עם ילדים. בדרך כלל אותם מורים לא קיבלו ציונים גבוהים במבחני הקבלה לאוניברסיטאות או לקולג'ים. נתון זה מתאים לקביעה שעלתה בסעיף הקודם, לפיה מורים בוחרים במקצוע ההוראה כברירת מחדל. וינר (שם) לא מתלהב מאזכור ציוני בחינות הקבלה, ורואה אותם כבעייתיים ולא תקפים. ללא קשר למעמדו ולכישוריו של המורה בארץ, החברה בישראל ניצבת בפני אתגרים וצרכים הדורשים כוח אדם מיומן בהוראה. השינויים החברתיים והטכנולוגיים של המאה ה-21 מגדילים את הצורך של כל אורח להבין מתמטיקה ולדעת ליישם את שיטותיה. כבר בבית

הספר היסודי מוטלת על שכמם של המורים למתמטיקה האחריות להענקת חינוך המתאים הן לצורכי השתלבותו של הלומד בלימודי המשך והן לצורכי השתלבותו בחברה בחיי היום־יום. סקר שנערך על מרכזי מקצוע המתמטיקה בישראל בחטיבות הביניים (פטקין, שחם, זסלבסקי ומובשוביץ־הדר, 1994) מצביע על צרכים וקשיים שיש למורים בתחום הניהולי, על קשיים שיש להם במילוי תפקידם המקצועי ועל הצורך שלהם להמשיך ולהתמקצע. מהמחקר הבינלאומי השלישי (TIMSS, 1996) עולה שהדימוי העצמי של המורים אינו גבוה, ובפרט של אלה העוסקים בהוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי, על פני אלה שמלמדים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. במחקרה של מנדלסון (2006) השתתפו מורים למתמטיקה וסטודנטים המתכשרים להוראת מתמטיקה, והם דירגו את המורה במקום השלישי מבין עשרה מקצועות אקדמיים (אחרי הרופא והשופט). כאשר הם התבקשו, באותו מחקר, לבחור בעל מקצוע שאיתו הם מזדהים בעבודתם, כ־30% מהם בחרו בדמות המטפל וכ־27% בחרו במנצח תזמורת. לאור זאת, הוחלט במחקר זה לבדוק את תפיסתם העצמית של מורים למתמטיקה, מבחינת הדימוי העצמי־מקצועי שלהם. מחקר זה אמור להוסיף ממד נוסף למחקרים על עולמם של המורים למתמטיקה.

מטרת המחקר

להציג את המאפיינים השונים של המורה למתמטיקה מנקודת המבט של מורים ותיקים לעומת זו של מורים "טירונים", בראשית דרכם.

שאלות המחקר

1. מהו הדימוי העצמי־מקצועי של מורים למתמטיקה?
2. האם יש הבדל בדימוי העצמי־מקצועי בין מורים בעלי 7 שנות ותק ויותר לבין מורים בעלי 6 שנות ותק ופחות?

אוכלוסיית המחקר

61 מורים המלמדים מתמטיקה בכל שכבות הגיל. 28 מהם מורים צעירים בעלי ותק של עד 6 שנות הוראה, ונקראים במחקר זה מורים "טירונים", ו־33 מורים ותיקים, בעלי ניסיון ותק של 7 שנות הוראה ויותר. המדגם הוא מדגם נוחות מזדמן של מורים ופרחי הוראה, שלמדו במכללות מורים במרכז הארץ, כחלק מלימודי הסמכה להוראת מתמטיקה, במסגרת הסבת אקדמאים להוראת מתמטיקה והתמקצעות מורי מתמטיקה לבית ספר יסודי.

כלי המחקר

שאלון עמדות של דימוי עצמי-מקצועי המכיל 30 היגדים ומבוסס על השאלון של אברהם (1972 – נספח א'). יש לציין כי בשאלון המקורי היו תחילה 38 היגדים, שהתשובות עליהם דורגו בסולם ליקרט מ"מסכים בהחלט/תמיד" – נקודה אחת, "מסכים/לעיתים מזומנות" – 2 נקודות, "מסכים/לפעמים", כלומר, חוסר עמדה – 3 נקודות, "מתנגד/לעיתים מזומנות" – 4 נקודות, ועד "מתנגד בהחלט/אף פעם" – 5 נקודות. 8 היגדים שלא הייתה עליהם הסכמה מלאה בין שני מומחים בתחום הדעת הוצאו מהשאלון, כך שנותרו 30 היגדים, שרובם נוסחו על דרך החיוב וחלק על דרך השלילה. בניית הפריטים והתאמתם להוראת מתמטיקה נעשו תוך עמידה בשלושת התנאים של קרונבאך וגלזר (Cronbach & Gleser, 1953): כל הפריטים מתייחסים במישרין לתחום הנחקר, כל הפריטים נוגעים במרבית ההיבטים של התחום הנחקר, וכל הפריטים מנוסחים באורח שאינו מוטא לאחד מכיווני הדירוג. בנוסף, הוצגו למשתתפים שתי שאלות פתוחות.

1. היגדים המייצגים חמש קטגוריות:

- 1.1 אישיות המורה: היגדים (מספר) 9, 10, 12, 21, 24, 25. חמישה היגדים מציגים תכונה חיובית והיגד אחד (מספר 10) מתייחס לתכונה שלילית (מתקשה להורות בשגיאות).
- 1.2 היחס כמורה למתמטיקה לתלמיד: היגדים (מספר) 1, 2, 6, 8, 23, 28, 29. שישה היגדים מציגים יחס חיובי והיגד אחד (מספר 6) מייצג יחס שלילי.
- 1.3 מאפייני גישתו של המורה להוראה באופן כללי: היגדים (מספר) 4, 5, 11, 15, 16, 18, 25, 26. שלושה היגדים מייצגים התנהגויות מצופות (25, 26, 11), היגד אחד מתייחס לאחריותו האישית של המורה (4) וארבעת ההיגדים האחרים מייצגים התנהגויות לא רצויות בהיבט פדגוגי.
- 1.4 דימוי עצמי-מקצועי כמורים למתמטיקה: היגדים (מספר) 3, 7, 13, 17, 19, 22. ארבעה היגדים (3, 17, 19, 22) מתייחסים לתפיסת המורה את עצמו ואילו שני ההיגדים הנותרים מתייחסים למידת הביטחון שלו בהצלחתו כמורה.
- 1.5 תפיסת המורה את יחס התלמידים אליו: היגדים (מספר) 14, 20, 30.

2. שתי שאלות פתוחות

המשתתפים התבקשו לציין מה הם הכישורים להם נזקק כל מי שעוסק בהוראת מתמטיקה בבית ספר יסודי. השאלה השנייה עסקה בסוגיה מה צריך כל אחד מהם לעשות כדי לשפר את איכות הוראתו.

דרכי הניתוח

נעשה חישוב של הציונים הממוצעים וסטיות התקן עבור מידת ההסכמה של כל אחד משלושים ההיגדים שבשאלון. שתי השאלות הפתוחות (מספר 31 ו־32) נבדקו לפי ניתוח תוכן כמותי, כאשר התכונות המאפיינות המתארות את כישורי המורים (שאלה 31) קובצו לפי שכיחות הופעתן בארבע קבוצות (50% ויותר, בין 20%-25%, בין 8%-13% ופחות מ־8%). התשובות לשאלה מה עשוי לשפר את איכות ההוראה (שאלה 32) חולקו אף הן לפי שכיחות הופעתן (יותר מ־40%, בין 10%-15%, ופחות מ־8%). מהימנות הפריטים נבדקה באמצעות מבחן אלפא קרונבך ומובהקות ההבדלים בין שתי קבוצות הנבדקים חושבה באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים.

אתיקה

המשתתפים במחקר נתנו את הסכמתם לקחת חלק במחקר זה, כאשר מטרת המחקר הובהרה להם מראש. השאלון מולא באופן אנונימי כדי לשמור על כללי האתיקה.

ממצאים

1. שאלת המחקר הראשונה: הדימוי העצמי־מקצועי של מורי מתמטיקה על־פי חמש הקטגוריות. בלוח מס' 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של ההיגדים המתייחסים לאישיותו של מורה למתמטיקה

לוח 1: אישיות המורה למתמטיקה

היגד מספר	כל הנבדקים (N=61) ממוצע (ס.ת.)	"טירונים" (N=28) ממוצע (ס.ת.)	"ותיקים" (N=33) ממוצע (ס.ת.)
9. אני דורש הרבה מעצמי	1.6 (0.70)	1.6 (0.77)	1.6 (0.64)
10. אני מתקשה להודות בשגיאות	4.4 (0.70)	4.4 (0.60)	4.4 (0.74)
12. אני מרגיש ביטחון	1.9 (0.70)	2.0 (0.60)	1.8 (0.72)
21. אני אמפטי וקשוב	1.5 (0.56)	1.4 (0.50)	1.6 (0.54)
24. אני בעל אחריות אישית	1.2 (0.42)	1.2 (0.36)	1.1 (0.36)
27. אני פועל על פי קוד התנהגותי	1.5 (0.70)	1.4 (0.55)	1.5 (0.66)

ממוצע חמשת ההיגדים המציגים תכונה חיובית הוא 1.54, שפירושו מידת הסכמה בין "מסכים" ל"מסכים מאוד". אם נתייחס להיגד המציג תכונה לא חיובית – מתקשה להודות בשגיאות, שהממוצע בו 4.4, הרי שמידת אי ההסכמה נמצאת בין "לא מסכים" ל"לא מסכים בכלל".

לאחר הפיכת המספרים נקבל התאמה ל-1.6 וזה קרוב ל-1.54. אלפא קרונברך לחמשת היגדים אלה הוא 0.55, ויש לקחת בחשבון שגם בתוך קטגוריה המתייחסת להיבט מסוים בדימוי העצמי-מקצועי עשויים להיות היגדים מזוויות ראייה שונות, המקטינים את המתאם.

ההיגד בעל ערך ההסכמה הגבוה ביותר הוא על אחריות אישית – 1.2, וגם סטיית התקן שלו היא הקטנה ביותר – 0.42. 51 נבדקים סימנו הסכמה מלאה, 9 סימנו הסכמה ורק נבדק אחד סימן 3, שמעיד על חוסר החלטה לכאן או לכאן. שני ההיגדים הבאים מתייחסים לקוד התנהגותי ולאמפטיה וקשב עם ממוצע 1.5 עם סטיית תקן של 0.70 ו-0.56 בהתאמה. אולם בעוד שלאמפטיה היו רק שניים שסימנו את המספר 3, ללא הבעת עמדה לכאן או לכאן, כאשר השאר מתחלקים בין הסכמה להסכמה מלאה, הרי שלהיגד שעסק בקוד ההתנהגותי היה נבדק אחד שסימן 3, אבל היו גם שני משתתפים שסימנו אי-הסכמה.

ההיגדים: "אני דורש מעצמי" ו"קשה לי להודות בשגיאות" קיבלו אותה מידת הסכמה ואי-הסכמה ממוצעת של 1.6 ו-4.4, שבהמרה לערכים נגדיים זהה ל-1.6. כמו כן, להיגדים אלה יש סטיית תקן זהה – 0.70. התפלגות התשובות הייתה זהה עם החלפת כיוונים, כאשר 5 נבדקים בכל היגד סימנו אין עמדה (מספר 3), ואילו נבדק אחד בכל היגד הביע עמדה לא "קונפורמית", נבדק אחד סימן אי-הסכמה לדרישה מעצמו ונבדק אחד הסכים שקשה לו להודות בשגיאות.

ההיגד בעל מידת ההסכמה הנמוכה ביותר בקטגוריה זו היה זה שהתייחס לביטחון עצמי. ממוצע ההסכמה 1.9 נבע ממספר גבוה יחסית, 9 נבדקים, שלא נקטו עמדה וסימנו 3. רק משתתף אחד הביע אי הסכמה.

בלוח מס' 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של ההיגדים המתייחסים ליחסו של מורה למתמטיקה לתלמידיו.

לוח 2: יחס המורה למתמטיקה לתלמידיו

היגד מספר	כל הנבדקים (N=61) ממוצע (ס.ת.)	"סידורים" (N=28) ממוצע (ס.ת.)	"ותיקים" (N=33) ממוצע (ס.ת.)
1. אני מעורר מחשבה עצמית	1.6 (0.73)	1.7 (0.72)	1.6 (0.74)
2. אני מעורר אמונה ביכולת	1.4 (0.53)	1.3 (0.45)	1.5 (0.56)
6. איני סובל תלמידים המרבים לשאול	4.7 (0.49)	4.7 (0.47)	4.7 (0.51)
8. אני מקבל את תלמידי כפי שהם	2.1 (0.89)	1.9 (0.77)	2.2 (0.96)
23. אני נותן שירות ללומד	1.8 (0.94)	1.7 (0.92)	2.0 (0.96)
28. אני מתייחס ללומד האינדיבידואלי	9.1 (0.67)	2.0 (0.69)	1.7 (0.63)
29. אני מסוגל להעניק הרבה לתלמידי	1.5 (0.56)	1.6 (0.55)	1.5 (0.57)

ממוצע ששת ההיגדים המבטאים יחס חיובי (29, 28, 23, 8, 2, 1) הוא 1.72, שפירושו מידת הסכמה הקרובה יותר ל"מסכים" מאשר ל"מסכים מאוד". ההיגד המתייחס לתכונה שלילית (מס' 6): "איני סובל תלמידים המרבים לשאול" זכה לממוצע של אי הסכמה הקרוב ל"לא מסכים בכלל" (4.7), או אם נהפוך את הסולם זה שקול ל-1.3. זהו ההיגד בעל מידת ההסכמה/ אי־הסכמה הגבוה ביותר בקבוצה זו וגם סטיית התקן שלו קטנה ביותר – 0.59. רק נבדק אחד סימן חוסר עמדה (3) בעוד ש-44 נבדקים לא הסכימו בכלל ו-15 לא הסכימו. מקדם אלפא קרונברך לפריטים אלה הוא 0.50.

ההיגד השני במידת ההסכמה היה "אני מעורר אמונה ביכולת" עם ממוצע של 1.4 (ס.ת.=0.53), כאשר רק נבדק אחד הצהיר על חוסר עמדה (3). ההיגד "אני מסוגל להעניק לתלמידי הרבה" היה השלישי במידת ההסכמה – 1.5 (ס.ת.=0.56). שני נבדקים הצהירו על חוסר עמדה (3) והשאר התחלקו בין הסכמה להסכמה מלאה. ההיגד "אני מעורר מחשבה עצמית" היה הרביעי במידת ההסכמה – 1.6 (ס.ת.=0.73). שני נבדקים הצהירו על אי־הסכמה (4), ושלושה נוספים לא הביעו עמדה (3). ההיגד "אני נותן שירות ללומד" עם ממוצע 1.8 (ס.ת.=0.94) היה החמישי בדירוג, כאשר נבדק אחד סימן כי הוא לא מסכים בכלל, ארבעה נוספים ציינו שהם לא מסכימים, וחמישה אחרים טענו שאין להם עמדה בנושא. ההיגד הבא היה "אני מתייחס ללומד האינדיבידואלי" עם ממוצע 1.9 (ס.ת.=0.67), כאשר 10 נבדקים ציינו שאין להם עמדה (3). ההיגד בעל מידת ההסכמה הנמוכה ביותר בקבוצה זו היה: "אני מקבל את תלמידי כפי שהם" עם ממוצע 2.1 (ס.ת.=0.89), כאשר שלושה נבדקים הצהירו על אי־הסכמה.

בלוח מס' 3 רשומים ממוצעים והיגדים המתייחסים לקריטריון של מאפייני גישתו של המורה להוראה באופן כללי.

לוח 3: מאפייני הגישה של המורה להוראה באופן כללי

היגד מספר	כל הנבדקים (N=61) ממוצע (ס.ת.)	"סירונים" (N=28) ממוצע (ס.ת.)	"ותיקים" (N=33) ממוצע (ס.ת.)
4. אני מרגיש אשם באי הצלחת הלומד	2.6 (0.96)	2.5 (1.00)	2.8 (0.92)
5. אני שופט הישגים ולא עבודה שוטפת	3.5 (0.86)	3.4 (0.90)	3.6 (0.82)
11. הוראה הוא מקצוע שליחות עבורי	1.4 (0.66)	1.3 (0.47)	1.4 (0.66)
15. אי אפשר להצליח ללמד כל תלמיד	4.1 (1.06)	4.3 (0.99)	3.9 (1.1)
16. אני מרבה לפתור תרגילים על הלוח	2.7 (1.05)	2.5 (1.02)	2.9 (1.07)
18. יש תלמידים שאינני מגיע אליהם	3.5 (1.09)	3.6 (1.04)	3.4 (1.13)
25. אני מורה מעורב	1.6 (0.82)	1.5 (0.74)	1.6 (0.85)
26. אני מורה מנהיג	1.8 (0.73)	8.1 (0.8)	1.8 (0.67)

מקדם אלפא-קרונברך לשמונת ההיגדים הוא 0.51. היגדים 11, 25, 26 מציגים התנהגויות מצופות על-פי "הרצוי החברתי" וממוצע מידת ההסכמה של שלושתם הוא 1.6, כלומר, יש מידת הסכמה הנעה בין "מסכים" ל"מסכים מאוד". ההיגד בעל מידת ההסכמה הגבוהה מבין השלושה היה: "ההוראה היא שליחות עבורי" עם ממוצע 1.4 (ס.ת.=0.66). אחריו: "אני מורה מעורב" עם ממוצע 1.6 (ס.ת.=0.82), ו-"אני מורה מנהיג" עם ממוצע 1.8 (ס.ת.=0.73). בכל אחד משלושת ההיגדים היה נבדק אחד שסימן אי-הסכמה, ואילו 3, 10, 8 משתתפים בהתאמה, סימנו חוסר עמדה (3).

היגדים מספר 4, 5, 18, 15 מציגים התנהגויות שאינן רצויות על פי עקרונות הפדגוגיה ויש לגביהם אי-הסכמה, כאשר להיגדים: "אני שופט הישגים" ו"יש תלמידים שאיני מגיע אליהם" הממוצע הוא 3.5 (ס.ת.=0.86, 1.09 בהתאמה). ממוצע זה מעיד על אי-הסכמה חלשה, אבל אם נבדוק את ההתפלגות של ההיגד הראשון (5), נראה כי 22 נבדקים סימנו 3 (אין עמדה) ואילו יותר ממחצית הנבדקים סימנו אי-הסכמה (27) ואי-הסכמה בכלל (6). רק נבדק אחד הביע הסכמה מלאה ושישה נבדקים סימנו הסכמה. להיגד השני "יש תלמידים שאיני מגיע אליהם" (מספר 18) יש אותו ממוצע, אך פיזור התגובות גדול יותר. 13 נבדקים סימנו אי-הסכמה בכלל, 18 ציינו אי-הסכמה, ו-16 לא הציגו עמדה (סימנו 3). לעומתם, היו 12 נבדקים שסימנו הסכמה ונבדק אחד סימן הסכמה מלאה.

ההיגד עם ממוצע של אי-הסכמה הגבוה מבין ארבעה היגדים אלה הוא: "אי אפשר להצליח ללמד מתמטיקה כל תלמיד", שזכה לממוצע של 4.1 (1.06). הממוצע מעיד על אי-הסכמה, אך יחד עם זאת מידת הפיזור של המשיבים על היגד זה גדולה יחסית: נבדק אחד הסכים מאוד, 5 נבדקים ציינו שהם מסכימים עם ההיגד ו-11 מהמשתתפים לא נקטו עמדה. ההיגד בעל אחוז ההסכמה הגבוה יחסית בקבוצה זו הוא: "אני מרבה לפתור תרגילים על הלוח" (היגד 16). הממוצע 2.7 (ס.ת.=1.04). 25 מהנבדקים הביעו הסכמה ו-6 הסכמה מלאה (מסכימים בהחלט). לעומתם, היו 13 משתתפים שציינו אי-הסכמה ו-3 משתתפים ציינו אי-הסכמה מוחלטת.

היגד אחד, המתייחס לאחריותו האישית של המורה לאי הצלחה של הלומד (מספר 4), קיבל ממוצע 2.6 (ס.ת.=0.95). ממוצע זה התקבל מקבוצה של 23 נבדקים שנמנעו מעמדה וסימנו 3, אולם 21 נבדקים הצהירו על הסכמה ו-7 משתתפים אחרים סימנו הסכמה מלאה. מצד שני, היו 8 נבדקים שהביעו אי-הסכמה ו-2 נבדקים שהביעו אי-הסכמה מוחלטת.

בלוח מס' 4 רשומים הממוצעים וסטיות התקן של ההיגדים המתייחסים לדימוי עצמי־מקצועי כמורה למתמטיקה.

לוח 4: דימוי עצמי־מקצועי כמורה למתמטיקה

היגר מספר	כל הנבדקים (N=61) ממוצע (ס.ת.)	"טירונים" (N=28) ממוצע (ס.ת.)	"ותיקים" (N=33) ממוצע (ס.ת.)
3. אני מרוצה מעצמי כמורה למתמטיקה	1.9 (0.77)	2.0 (0.67)	1.7 (0.75)
7. לעיתים אני תוהה מה מידת הצלחתי כמורה למתמטיקה	2.8 (1.23)	2.5 (1.35)	3.1 (1.05)
13. לעיתים יש לי ספקות לגבי מידת הצלחתי כמורה למתמטיקה	3.3 (1.24)	3.3 (1.25)	3.4 (1.25)
17. אני בעל ידע מקצועי רב במתמטיקה	2.2 (0.79)	2.2 (0.76)	2.1 (0.81)
19. כיום אני מורה טוב יותר מאשר בשנה שעברה	2.3 (1.13)	1.7 (0.62)	2.6 (1.25)
22. אני בעל ידע פדגוגי בהוראת מתמטיקה	1.90 (0.80)	2.3 (0.87)	1.6 (0.60)

ארבעה היגדים, 3, 17, 22, 19 מתייחסים לתפיסת המורה את עצמו כמורה, ואילו שני ההיגדים הנותרים (7 ו-13) מתייחסים למידת הביטחון של המורה בהצלחתו, כאשר ההבדל ביניהם הוא בניסוח. מקדם אלפא קרונברך להיגדים אלה הוא 0.57 ואם נוציא את היגר 19: "היום אני מורה טוב יותר..." יעלה המקדם ל-0.74. ממוצע ארבעת ההיגדים הראשונים הוא 2.1 וזה מעיד על הסכמה, אולם מידת הפיזור דומה רק בשלושה מההיגדים. בהיגר "כיום אני מורה טוב יותר" (מס' 19) יש פיזור גדול יחסית של תשובות, כאשר מרבית הנבדקים אמנם מסכימים, אך נמצאו חמישה משתתפים שהביעו אי־הסכמה באופן מוחלט, וכן שניים נוספים שלא הסכימו. 10 נבדקים הציגו אי הבעת עמדה (3).

בשלושת ההיגדים האחרים: "אני מרוצה מעצמי", "אני בעל ידע מקצועי" ו"אני בעל ידע פדגוגי", מידת הפיזור דומה, כאשר 8, 16 ו-10 נבדקים בהתאמה לא הביעו עמדה (3). בהיגר הראשון מהשלושה היה נבדק אחד שהביע אי־הסכמה ואילו בכל אחד משני ההיגדים האחרים היה נבדק אחד שלא הסכים בכלל ואחד שלא הסכים. בשני ההיגדים המתייחסים למידת ההצלחה בהוראה, הממוצע קרוב לחוסר עמדה – 3, כאשר יש פיזור יחסי גבוה ודומה בשניהם (1.24, 1.23).

עם ההיגר: "לעיתים אני תוהה מה מידת הצלחתי כמורה למתמטיקה", הביעו 10 נבדקים הסכמה מלאה ו-19 נבדקים הסכמה, בעוד 14 נבדקים לא הסכימו ו-6 לא הסכימו בכלל.

להיגד "לעיתים יש לי ספקות לגבי מידת הצלחת" ציינו חמישה משתתפים הסכמה מלאה ו-12 מורים נוספים דיווחו על הסכמה, בעוד ש-13 נבדקים לא הסכימו בכלל ו-17 לא הסכימו להיגד זה.

בלוח מס' 5 רשומים הממוצעים וסטיות התקן של השאלות המתייחסות לתפיסת המורה את יחס התלמידים אליו.

לוח 5: תפיסת המורה את יחס תלמידיו אליו

היגד מספר	כל הנבדקים (N=61) ממוצע (ס.ת.)	"טירונים" (N=28) ממוצע (ס.ת.)	"ותיקים" (N=33) ממוצע (ס.ת.)
14. תלמידי אומרים לי פעמים רבות שאני מורה טוב למתמטיקה	1.9 (0.74)	2.0 (0.70)	1.8 (0.74)
20. תלמידי אוהבים אותי	1.7 (0.74)	1.7 (0.69)	1.7 (0.77)
30. אני מאמין שאני משמש מודל לחיקוי בקרב תלמידי	1.8 (0.76)	1.7 (0.61)	2.0 (0.76)

ממוצע שלושת ההיגדים בקרב כלל המורים הוא 1.8, עובדה המעידה על מידת הסכמה עם פיזור דומה (0.76, 0.74). לכל אחד משלושת ההיגדים היה משתתף אחד שהביע התנגדות, ואילו מספר חסרי העמדה לשלושת ההיגדים היה 9, 9, 10 בהתאמה. מקדם אלפא קרוניך הוא 0.64, הגבוה מבין חמש הקטגוריות, אבל צריך לקחת בחשבון שבקטגוריה זו יש רק שלושה היגדים בהשוואה לקטגוריות האחרות, שם יש 4-8 היגדים.

2. ניתוח שתי השאלות הפתוחות

פריט 31: הכישורים להם נזקק כל מי שעוסק בהוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי
שלושה מתוך 61 המשתתפים במחקר לא ענו, כך שבסך הכול נאספו מ-58 המשתתפים האחרים מגוון של 35 תכונות המאפיינות, לדעתם, כישורים הנדרשים למורה למתמטיקה. את הכישורים הללו ניתן לחלק למספר קבוצות לפי שכיחות אזכורם על ידי המשתתפים במחקר. קבוצת הכישורים הראשונה כללה שני כישורים ששכיחותם היחסית הייתה 50% ויותר. כישור אחד התייחס לשליטה בדרכי הוראה מגוונות – 56.9%, וכישור שני היה ידע מתמטי ושליטה בחומרי הלמידה, שנדרשים מכל מי שעוסק בהוראת מתמטיקה – 50.0%. 31.8% ציינו רק את דרכי ההוראה, 25.9% ציינו רק את הידע, ואילו 24.15% ציינו את שני הכישורים גם יחד. לעומת זאת, 17.2% מהנשאלים לא העלו את הכישורים האלה ככישורים נדרשים. בקרב המורים הוותיקים ציינו 54.8% הן ידע מתמטי והן שליטה בדרכי הוראה לעומת 63% בקרב המורים

ה"טירונים" שצינו את שני הכישורים.

בקבוצה שנייה של כישורים, בשכיחות יחסית של 20%-25%, נמצאו ארבעה כישורים נוספים: רגישות והקשבה (24.1%), יצירתיות (22.4%), סבלנות (22.4%), והבנת חשיבתם וקשייהם של ילדים (20.6%). אצל המורים הוותיקים ציינו את ארבעת הכישורים 16.1%, 19.4%, 25.8%, 12.9% בהתאמה, ואילו אצל המורים ה"טירונים" האחרונים היו 33.3%, 25.9%, 18.5%, 29.6%, כאשר רק הסבלנות מהווה כישור נדרש יותר אצל המורים הוותיקים ואפשר אולי גם להבין זאת לאור ניסיונם.

הקבוצה השלישית כללה חמישה כישורים נדרשים בשכיחות יחסית, שנעה בין 8%-13%: מנהיגות וניהול כיתה (12.1%), אמון בלומד (10.3%), הפחתת פחדים ואהבת המקצוע (10.3%), אמפטיה (8.6%), עקביות (8.6%). אצל המורים הוותיקים ציינו את חמשת הכישורים 6.5%, 6.5%, 6.5%, 9.7%, 9.7% בהתאמה, לעומת 18.5%, 14.8%, 14.8%, 7.4%, 7.4%. שאר 24 הכישורים והתכונות קיבלו פחות מ-8% והתייחסו לפתיחות, מוטיבציה, ביטחון עצמי, אהבת ילדים, כריזמה, תקשורת בין-אישית, רצון ללמוד, הומור, מקצועיות (זו תכונה כללית המזוהה עם מספר מרכיבים שהוזכרו כמו ידע ודרכי הוראה), אופטימיות, סקרנות, כבוד והערכה, קשר עם ההורים, נתינה, רוגע, ביקורת עצמית, מודל לחיקוי, כישורי משחק, אחריות, תמיכה, יושרה ויכולת ביטוי.

בממצא, כל אחד מהמורים ציין כשלושה כישורים נדרשים (הממוצע 3.2), כאשר יש כאלה שצינו חמישה ואף שישה כישורים, ולעומתם, היו כאלה שהסתפקו בציון של כישור אחד או שניים.

פריט 32: הערכה אישית, מה צריך כל אחד לעשות כדי לשפר את איכות ההוראה שלו
על השאלה הפתוחה הזאת ענו רק 55 ממתתפי המחקר. שלושה מהנבדקים כתבו שאין להם מספיק ניסיון ולכן אינם יכולים לענות על השאלה, ואילו שלושה משתתפים אחרים לא ענו ולא הסבירו מדוע.

מהתשובות שהתקבלו על שני גורמים בולטים העשויים לשפר את ההוראה (יותר מ-40% דיווחו על כך). האחד הוא שיפור בדרכי ההוראה (43.6%), והשני הוא התעדכנות בידע והשתתפות בהשתלמויות (41.8%). בקרב המורים הוותיקים (N=29) ציינו 58.6% שיפור בדרכי הוראה, ואילו בקרב ה"טירונים" (N=26) — 26.9%. את הצורך בהתעדכנות ובהשתלמויות ציינו 51.7% מהמורים הוותיקים לעומת 30.7% מהמורים ה"טירונים".

הגורם השלישי בדירוג היה התייחסות ללומד האינדיבידואלי (12.7%). את הגורם הזה ציינו רק המורים הוותיקים, אך אף אחד מהמורים ה"טירונים" לא ציין דרישה זו לשיפור ההוראה. שאר הגורמים קיבלו פחות מ-8% בקרב המשתתפים: יכולת לגרום לאהבת המקצוע,

לדעת ללמוד מטעויות, לשפר מיומנות ניהול כיתה, ללמוד מעמיתים, הפחתת היקף המשרה, הפחתת עומס העבודה, להתכונן טוב יותר לשיעורים, ללמוד על ליקויי למידה, להקפיד יותר על משמעת והכנת שיעורי בית, פיתוח יצירתיות, הכרת קישורים לאינטרנט, והיכולת ללמוד להיות סבלני. במוצע, ציין כל משתתף במחקר רק 1.3 גורמים שעשויים לשפר את הוראת המתמטיקה שלו. ממוצע זה נמוך מהממוצע של הכישורים הנדרשים להוראת מתמטיקה (3.2). את הפער הזה של כשתי תכונות בממוצע בין נדרש ובין הדרוש שיפור אפשר לפרש כמצב טוב: הפער בין המצוי לרצוי הוא חיובי, לטובת המצוי, ואינו זקוק לשיפור.

2. שאלת המחקר השנייה: הבדלים בדימוי עצמי-מקצועי בין מורים ותיקים לבין מורים "טירונים"

אישיותו של מורה למתמטיקה: בהתייחסות לשתי תתי-קבוצות, המורים הוותיקים והמורים ה"טירונים", התקבלו הבדלים קלים בהיגדים שהתייחסו לתחושת הביטחון, שדווחה כגבוהה על ידי המורים הוותיקים בעוד שהמורים ה"טירונים" דיווחו על אמפטיה וקשב גבוהים יותר. כל ההבדלים נמצאו לא מובהקים במבחן t.

יחסו של מורה למתמטיקה לתלמידיו: גם בקטגוריה זו התגובות של המורים משתי הקבוצות היו דומות, למעט בהיגדים שעסקו ביחס של המורה לתלמיד האינדיבידואלי, במתן שירות ללומד וכן בקבלת התלמידים כפי שהם, כאשר נמצא פער של 0.3 בממוצע בין שתי קבוצות המשתתפים. המורים ה"טירונים" הצהירו שהם מתייחסים יותר לתלמיד האינדיבידואלי (1.7) לעומת המורים הוותיקים (2.0 עם מידת פיזור דומה), מקבלים יותר את התלמידים כפי שהם: 1.9 (ס.ת.=0.77) לעומת 2.2 (ס.ת. 0.96) ומסכימים יותר על מתן שירות ללומד: 1.7 לעומת 2.0 אצל המורים הוותיקים עם מידת פיזור דומה. כל ההבדלים לא נמצאו מובהקים במבחן t.

מאפייני גישתו של המורה להוראה באופן כללי: בשלושה היגדים נמצא פער בממוצע התשובות של 0.3 או 0.4. בהיגד המתייחס לחוסר האפשרות להצליח עם כל תלמיד הציגו המורים ה"טירונים" ממוצע של 4.3 (ס.ת.=0.99) מה שמעיד על מצב שבין אי-הסכמה לאי-הסכמה מוחלטת. אצל המורים הוותיקים התקבל ממוצע של 3.9 (ס.ת.=1.10), המעיד על אי-הסכמה נמוכה יותר עם פיזור גבוה יחסית. בהיגד המתייחס לשימוש רב בפתרון תרגילים על הלוח הייתה מידת ההסכמה אצל ה"טירונים" 2.5 לעומת 2.9 אצל המורים הוותיקים, עם מידת פיזור דומה וגבוהה יחסית. בהיגד המתייחס לרגשות אשמה הקשורים לאי הצלחה של הלומד היה הממוצע 2.5 אצל ה"טירונים" לעומת 2.8 אצל המורים הוותיקים עם מידת פיזור יחסית גבוהה. כל ההבדלים אינם מובהקים לפי מבחן t.

דימוי עצמי־מקצועי כמורה למתמטיקה: בקטגוריה זו של דימוי עצמי־מקצועי ומסוגלות עצמית כמורה למתמטיקה התקבלו הפערים הגדולים ביותר בממוצעי ההסכמה של ההיגדים. הפער הגדול ביותר התקבל בהיגד המתייחס ל"כיום אני מורה טוב יותר מאשר בשנה שעברה". בקרב המורים ה"טירונים" התקבלה מידת הסכמה ממוצעת של 1.7 (ס.ת.=0.62) המעידה על מצב שבין הסכמה להסכמה מלאה, ואילו בקרב המורים הוותיקים התקבל ממוצע של 2.6 עם מידת פיזור גבוהה יחסית (ס.ת.=1.25). ממצא שמעיד על כך שבקרב המורים הוותיקים אין שיפור מהשנה הקודמת, וזה עשוי להתאים אולי למורים שהגיעו לשלב הסטגנציה. יחד עם זאת, המורים הוותיקים מסכימים על היותם בעלי ידע פדגוגי בהוראת מתמטיקה ומידת ההסכמה הממוצעת שהתקבלה היא 1.6 לעומת 2.3 אצל המורים ה"טירונים" שאצלם מידת הפיזור גבוהה יותר (ס.ת.=0.87). עובדה זו מעידה על הטרוגניות בתפיסת הידע הפדגוגי.

בהיגד המתייחס לתהייה בדבר מידת ההצלחה כמורה למתמטיקה, המורים ה"טירונים" ספקנים יותר ומידת ההסכמה הממוצעת שהביעו הייתה 2.5 עם מידת פיזור גבוהה יחסית (ס.ת.=1.35). ממוצע של 3.1 התקבל בקרב המורים הוותיקים (עם ס.ת.=1.05). בהיגד דומה, המתייחס לספקות בדבר מידת ההצלחה כמורה למתמטיקה, הממוצע של המורים הוותיקים – 3.4 דומה, גבוה רק בקצת, ומצביע יותר על אי־הסכמה מאשר בפריט שעוסק בתהייה על מידת ההצלחה. אצל המורים ה"טירונים" יש הבדל משמעותי יותר והממוצע 3.3 דומה לזה של המורים הוותיקים עם מידת פיזור זהה וגבוהה יחסית בשתי הקבוצות (1.25). פיזור זה מעיד על הטרוגניות בעניין הספקות. המורים הוותיקים מרוצים יותר מעצמם כמורים למתמטיקה (ממוצע 1.7 לעומת 2.0 אצל המורים ה"טירונים") עם מידת פיזור דומה. בנושא הידע המקצועי הרב אין כמעט הבדל בין הקבוצות וזה אולי מפתיע במקצת (2.1 אצל המורים הוותיקים לעומת 2.2 אצל המורים ה"טירונים" עם מידת פיזור דומה). לא נמצאו הבדלים מובהקים במבחן t.

תפיסת המורה את יחס התלמידים אליו: נמצא שהמורים בשתי הקבוצות מדווחים באופן זהה, עם ממוצע של 1.7, שתלמידיהם אוהבים אותם, אולם הפיזור בקרב המורים ה"טירונים" קטן מזה של המורים הוותיקים. המורים ה"טירונים" מסכימים פחות (2.0) כי תלמידיהם מציינים בפניהם פעמים רבות שהם מורים טובים יותר, מאשר המורים הוותיקים (1.7). בנוסף, המורים ה"טירונים" מסכימים יותר שהם מאמינים בדבר היותם מודל לחיקוי בקרב תלמידיהם (1.7 לעומת 2.0 עם פיזור קטן יותר). לא נמצאו הבדלים מובהקים במבחן t.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הדימוי העצמי־מקצועי של המורים למתמטיקה. כלומר, לבדוק כיצד מורים למתמטיקה מציירים את עצמם בהיבטים שונים הקשורים להוראת המקצוע. שאלת

המחקר הראשונה עסקה בדימוי העצמי־מקצועי של מורה למתמטיקה, כפי שזה מתואר על ידי המשתתפים. השאלות המתייחסות לדמות המורה חולקו לחמש קטגוריות, והן מתייחסות להיבטים שונים של תכונותיו ושל עבודתו. קבוצת ההיגדים הראשונה התייחסה ישירות לתפיסת המורה את אישיותו. 61 הנבדקים הציגו תמונה ורודה של מורה הנוטה לדמות האידיאלית. במחקרן של רייכל וארנון (2005) ציינו 91% מהנבדקים, פרחי הוראה ומורים בפועל, את התכונה "אמפטי וקשוב" כתכונה הבולטת בדמותו של המורה האידיאלי. גם במחקר זה התקבלה הסכמה לגבי תכונה זו. במחקרה של אברהם (1972) הייתה התכונה "דורש הרבה מעצמו" השנייה בדירוג התכונות שציינו המורים. גם במחקר שלנו התקבלה לכך דרגת הסכמה ממוצעת גבוהה יחסית בשתי הקבוצות.

קבוצת ההיגדים השנייה התייחסה לתפיסת המורה את יחסו לתלמיד. גם כאן מתקבלת תמונה של מורה אידיאלי, המתייחס לתלמידיו כפי שנלמד במאמרי החינוך, הפסיכולוגיה החינוכית והסוציולוגיה החינוכית. אצל אברהם (1972) קיבלה התכונה: "מעורר מחשבה" את מידת ההסכמה הגבוהה ביותר בין המורים, וגם במחקר שלנו התקבלה דרגת הסכמה גבוהה עם הבדל מזערי בין שתי הקבוצות.

קבוצת ההיגדים השלישית התייחסה לתפיסת המורה את מאפייני גישתו להוראה, ובמחקר הנוכחי כמעט שלא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות. ההיגר בעל מידת אי־ההסכמה הגבוהה ביותר בקבוצה זו היה: "אי אפשר להצליח ללמד כל תלמיד" שלגביו יש למורים הסבר, כמו גודל הכיתה. קבוצת ההיגדים הרביעית התייחסה לדימוי העצמי־מקצועי של מורה למתמטיקה. מידת ההסכמה עם תכונות מקצועיות חיוביות כמו "ידע מקצועי", "ידע פדגוגי" או "אני מרוצה מעצמי", "אני מורה טוב יותר" הייתה גבוהה, ואפילו יותר מזו של ההיגדים שמאפיינים את הקטגוריה הראשונה ומתייחסים לאישיות המורה.

במחקרן של ארנון ורייכל (Arnon & Reichel, 2010) ציינו 75% מפרחי ההוראה והמורים בראשית דרכם את הידע כמרכיב חשוב בתכונות המורה האידיאלי. בקבוצה זו של היגדים נמצאו פערים יחסית גדולים בין מורים ותיקים ובין מורים בראשית דרכם, הנובעים כנראה מהניסיון המצטבר מצד אחד, ומעייפות החומר מצד שני. פער של כמעט דרגה שלמה בסקאלה זו התקבל עבור ההיגר: "כיום אני מורה טוב יותר מאשר בשנה שעברה", כאשר מרבית המורים ה"טירונים" מסכימים או מסכימים בהחלט (ממוצע 1.7 ואצל המורים הוותיקים 2.6 עם מידת פיזור גדולה יחסית). בנושא הידע המקצועי אין כמעט הבדל בין שתי הקבוצות, אך יש הבדל משמעותי בתחום הידע הפדגוגי והניסיון הנרכש עם השנים, לעומת מה שעדיין חסר אצל המורים ה"טירונים".

חוסר הניסיון גם משפיע על ההבדל במידת התהייה לגבי ההצלחה כמורה. קבוצת ההיגדים החמישית בדקה כיצד תופסים המורים את היחס והעמדה של התלמידים כלפיהם. בשלושת

ההיגדים הממוצע וסטיית התקן דומים. מידת ההסכמה הממוצעת קרובה להסכמה. האמונה כי המורה הוא מודל לחיקוי קיבלה גם היא ממוצע קרוב להסכמה. שתי השאלות הפתוחות עסקו בכישורים שלהם נזקק מורה, ומה הוא צריך לעשות כדי לשפר את איכות ההוראה. שני הכישורים הבולטים היו דרכי הוראה וידע מתמטי. הכישורים הבאים בדירוג הם רגישות והקשבה, יצירתיות, סבלנות וקשיים של תלמידים. המרכיב השלישי הוא רגישות, הקשבה ואמפטיה וזה בניגוד לממצא של ארנון ורייכל, שם הוא נמצא במקום הראשון בקרב פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם (Arnon & Reichel, 2007). תכונת המנהיגות זכתה במחקר זה רק ב-12.1% כאשר היא בולטת קצת יותר בקרב המורים ה"טירונים".

באופן כללי, ניתן לומר שהמורים ה"טירונים" מוצאים שעליהם להיות בעלי תכונות שמשליכות על כך שהתלמיד הוא במרכז, כמו הצורך ברגישות והקשבה, והבנת חשיבתם וקשייהם, בעוד שהמורים הוותיקים מציינים את השיפור בדרכי ההוראה, בעדכון ידע והשתלמויות ורכישת כלים להתמודד עם התלמיד האינדיבידואלי כחשובים יותר. לדעתנו, ההבדלים נובעים מהבדלי הוותק והניסיון של המורים הנחקרים, כאשר הוותיקים מצביעים על צורך מקצועי להתעדכן, ואילו המורים ה"טירונים" רואים בשלב ראשון ובעדיפות ראשונה את התלמיד לפני הרחבת הידע המקצועי והעמקתו.

לסיכום, למרות מגבלת המחקר, שכלל מדגם של 61 מורים המלמדים מתמטיקה ופרחי ההוראה, ואינו מדגם מייצג, אי אפשר להימנע מהרושם כי הדימוי העצמי-מקצועי של המורים גבוה למדי. המורים שהשתתפו במחקר מציגים מידה רבה של הסכמה במרבית התכונות הנדרשות המצוינות בספרות המחקרית, כמו ידע בתחום הדעת, נותן שירות, מקבל אחריות, מורה מעורב ופועל על פי קוד התנהגותי (ארנון 2010), ומצד שני, הם נעדרי תכונות שליליות כמו "מתקשה להודות בשגיאות", "אינו סובל תלמידים המרבים לשאול".

אפשר להניח שהמורים מציגים את עצמם כמורים אידיאליים, אשליה שמהווה עצמי מיוחל (אברהם, 1972). מתוך הפריטים של שאלון הדימוי העצמי-מקצועי ענו המורים בעקביות על "הרצוי החברתי", כאשר הבדלים בין מורים ותיקים ל"טירונים" בלטו בפריטים שבהם יש חשיבות לניסיון או לשחיקה הנפשית. בשאלות הפתוחות הציגו המורים מגוון של כישורים המתאים לדמות המורה אותה תיארו וכך הדבר לגבי הנושאים שבהם צריך המורה להשתפר. אין ספק שידע מתמטי וידע פדגוגי נחוצים למורה, אבל ישנם נושאים רבים שהוזכרו, כמו הומור או כריזמה, שמייצגים תכונות מולדות יותר מאשר נרכשות.

מתוך ממצאי המחקר מומלץ להיות קשוב לתפיסת הדימוי העצמי-מקצועי של המורים למתמטיקה ולחזק את אותם כישורים נדרשים, שאפשר לרכוש במסגרת השתלמויות במהלך החיים המקצועיים או תוך כדי הוראה.

מקורות

- אברהם, ע' (1972). דימויו העצמי של המורה. בתוך: **עולמם הפנימי של המורים**. אוצר המורה, תל-אביב, 31-58.
- מנדלסון, נ' (2006). **תפישת הדימוי המקצועי של המורים למתמטיקה בעיני עצמם בויקה לשלבים בהתפתחותם המקצועית ולמיצב החברתי של מקצוע ההוראה**, עבודה לקראת ד"ר לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- פסקין, ד', שחם, ז', זסלבסקי, א', ומובשוביץ-הדר, נ' (1994). סדר צרכים ותפיסת המקצוע של מרכזי המקצוע מתמטיקה. **דפים**, 18, 76-86. מכון מופ"ת, ישראל.
- רייכל, נ' (2010). המורה האידיאלי, **הד החינוך אל המאה ה-21**, פ"ה (01), 60-63.
- רייכל, נ', ארנון ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה — המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה, **דפים** 40, 23-58.
- שולמן, ל"ס (2010). אלה המבינים: צמיחת הידע בהוראה. **הד החינוך אל המאה ה-21**, פ"ה (01), 42-51.
- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). "Who is The Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of Education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers", **Teachers & Teaching: Theory and Practice**, 13(5), pp. 441-446.
- Cochran-Smith, M. (2003). "Teaching Quality Matters", **Journal of Teacher Education**, 4(3), pp. 95-98.
- Cronbach, L. J. & Gleser, G.C. (1953). "Assessing Similarity Among Profiles", **Psychological Bulletin**, 50(6), pp. 456-473.
- Daley, J. & Kim, L. (2010). "A Teacher Evaluation System That Works", **National Institute for Excellence in Teaching**, Santa-Monika, CA.
- Darling-Hammond, L. (2007). "The Story of Gloria as a Future Vision of the New Teacher", **Journal of Staff Development**, 28(3), pp. 25-26.
- Darling-Hammond, L., French, J., Garcia-Lopez, S.P (Eds.). **Learning to Teach for Social Justice**, New-York: Teachers College Press.
- Getzels, J.W. & Smilansky, J. (1983). "Individual Differences in Pupil Perceptions of School Problems", **British Journal of Educational Psychology**, 53, pp. 307-316.
- Hattie, J. (2003). "Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?", Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Marshall, P. (2000). "A Study of Primary ITT Students' Attitude To Mathematics", A paper presented in work group 3 at CERME2 -Conference of European Research on Mathematics Education 2. Marianbad, The Czech Republic.
- NBPTS - National Boarding for Professional Teaching Standard (2007), Eligibility and Policies. Electronic version, http://www.nbpts.org/become_a_candidate/eligibility_policies.
- Noddings, N. (2002). **Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education**, New York: Teachers College Press.
- Rockoff, J. E. (2004). "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", **America Economic Review and Proceedings**, May 2004, pp. 247-252.

- Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundation of New Reform", **Harvard Education Review**, 57, pp. 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). "Paradigms and Research Program for the Study of Teaching". In: M. C. Wittrock (Ed). **Handbook of Research on Teaching** (3rd ed.), New York: Macmillan.
- TIMSS (1996). **Quality Assurance In Data Collection**, Martin, M.O., Mullis, I.V. (Eds.). Chestnut Hill, Mass.: Third International Mathematics and Science Study International Study Center, Boston College.
- Wilson, S.M. & Youngs, P. (2005). "Research on Accountability Processes in Teacher Education", in: M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.). **Studying Teacher Education: the Report of AREA Panel on Research and Teacher Education**, Washington D.C. & Mahwah, N. j.: AREA and LEA, pp. 591-643.
- Vinner, S. (2011). "What Should We Expect From Somebody Who Teaches Mathematics In Elementary Schools?", **Scientia in Educatione**, 2(2), pp. 3-21.

נספח א' – שאלון עמדות

עמית נכבד/ה

נודה לך אם תענה/ תעני על המשפטים הבאים ותסמן/תסמני את מידת הסכמתך לנאמר, בסולם מ-1 עד 5, כאשר הספרה 1 מסמלת מידה רבה מאוד של חוסר הסכמה, והספרה 5 מסמלת הסכמה במידה רבה מאוד

5 מתנגד בהחלט/תמיד	4 מתנגד/ לעיתים מזומנות	3 מסכים/ לפעמים	2 מסכים/ לעיתים מזומנות	1 מסכים בהחלט/תמיד	
					1. אני מעורר/ת מחשבה עצמית בקרב תלמידי בשיעורי מתמטיקה
					2. אני מעורר/ת בתלמידי אמונה ביכולתם המתמטית
					3. אני מרוצה מעצמי כמורה למתמטיקה
					4. אני מרגיש/ה אשמ/ה כשתלמידי אינם מצליחים במבחני המתמטיקה
					5. אני שופט/ת לפי הישגים ולא לפי עבודה שוטפת בשיעורי המתמטיקה
					6. איני סובל/ת תלמידים המרבים לשאול בשיעורי מתמטיקה

					7. לעיתים אני תוהה מה מידת הצלחתי כמורה למתמטיקה
					8. אני מקבל/ת את התלמידים בשיעורי המתמטיקה כפי שהם
					9. אני דורש/ת הרבה מעצמי כמורה למתמטיקה
					10. אני מתקשה להודות בשגיאות שלי בשיעורי המתמטיקה
					11. הוראה היא מקצוע עם שליחות
					12. אני מרגיש/ה ביטחון כמעט בכל מצב של הוראה בשיעורי המתמטיקה
					13. לעיתים יש לי ספקות לגבי מידת הצלחתי כמורה למתמטיקה
					14. תלמידי אומרים לי פעמים רבות שאני מורה טוב/ה למתמטיקה
					15. אי אפשר להצליח ללמד מתמטיקה כל תלמיד
					16. אני מרבה לפתור תרגילים על הלוח
					17. אני בעל/ת ידע מקצועי רב במתמטיקה
					18. יש תלמידים שאינני מגיע/ה אליהם בשיעורי המתמטיקה
					19. כיום אני מורה טוב/ה יותר מאשר בשנה שעברה
					20. תלמידי אוהבים אותי
					21. אני אמפטי/ת וקשובה לתלמידים
					22. אני בעל/ת ידע פדגוגי בהוראת מתמטיקה
					23. אני רואה עצמי רק כנותן שירות לתלמידי
					24. אני בעל/ת אחריות אישית
					25. אני מורה מעורב/ת

					26. אני מורה מנהיג/ה
					27. אני פועל/ת על פי קוד התנהגותי
					28. אני מתייחס/ת ללומד האינדיבידואלי בשיעורי המתמטיקה
					29. אני מסוגל/ת להעניק לתלמידי הרבה
					30. אני מאמינ/ה שאני משמש/ת מודל לחיקוי בקרב תלמידי

31. מה הם הכישורים שלהם נזקק כל מי שעוסק בהוראת מתמטיקה בבית הספר היסודי?

32. להערכתך, כדי לשפר את איכות ההוראה שלי עלי לעשות _____

e-mail: avikamgazit@gmail.com
patkin@netvision.net.il

סוגיות בחברה

ישראלים? באיזו מידה? – על תפיסת הישראליות של סטודנטים ערבים בקמפוס עברי

"מהו הסטטוס שלי במדינה? אני [...] כערבי הממוצע, אזרח ישראל, נמצא בשטח אפור בין אזרח לנתין. אני חצי אזרח במדינת ישראל, המדינה היא חצי שלי, חצי דמוקרטית מנקודת ראותי. שערי המדינה והחברה חצי פתוחים בפני, והאזון חצי קשובה למה שיש לי להציע או לומר. אין לי מדינה אחרת, והמדינה שיש לי היא חצי שלי. אני עדיין נפקד-נוכת, אני חצי נפרד וחצי משתלב בתחומי החיים השונים של המדינה והחברה" (זידאני, 1997, 63).

"ברגע שהסכמתי למדינה יהודית, הסכמתי שאני דייר משנה" (מנעא, 2006).

"לא קל להיות ערבי בישראל כימים כתיקונם [...] זו המולדת שלי, והיא תישאר כך גם כשאני חושב אחרת [...] דמוקרטיה [...] היא לא רק זכותו של הרוב לשלוט, לדכא ולהתנכר – היא בעיקר זכותו של המיעוט להיות שונה, אבל שווה" (טיבי, 2006).

תקציר: המאמר, שממצאיו מבוססים על מחקר שנערך בקרב 80 סטודנטים – מחציתם ערבים ומחציתם יהודים – בקמפוס ישראלי, מנסה למצוא תשובה לשאלה האם יש הבדל בתחושת הישראליות של התלמידים הנמנים עם שתי הקבוצות הלאומיות השונות. המאמר מתמקד בסטודנטים הערבים, לנוכח הנחת המוצא של המחבר כי המתח השורר בישראל בין קבוצת הרוב היהודי לקבוצת המיעוט הערבי, כמו גם תחושת ההדרה והקיפוח שהאחרונים חשים, יכבידו על הזדהותם עם ישראל. המחקר, אותו מסכם המאמר, הציב שתי שאלות קונקרטיות:

1. באיזו מידה הסטודנטים הערבים רואים את עצמם ישראלים? 2. באיזו מידה תחושת ישראליותם מושפעת מתחושות של שוויון, קיפוח ועלבון. בשאלון המחקר נעשה ניסיון להגיע לתשובות תוך שימוש בשתי גישות שונות – סובייקטיבית ואובייקטיבית. שתי הגישות העלו כי תחושת הישראליות של הסטודנטים היהודים עמוקה מזו של עמיתיהם הערבים. עם זאת, נמצא שתחושת הישראליות של הסטודנטים הערבים ניכרת למדי, בניגוד לתפיסות הסטריאוטיפיות של הציבור היהודי.

מילות מפתח: זהות, זהות לאומית, ישראליות, דו-לאומיות, אוכלוסייה הטרוגנית, הדרה, קיפוח.

פתח דבר – על דו רוב לאומיות

בערב יום עצמאותה ה־63 מנתה האוכלוסייה של מדינת ישראל – 7.746 מיליון נפש, בהם כ־5.837 מיליון יהודים (75.3% מכלל האוכלוסייה), וכ־1.587 מיליון ערבים (20.5% מכלל האוכלוסייה) [למ"ס, 2011]. על־פי מפקד האוכלוסין הראשון, שנערך בשנת 1948, התגוררו בישראל כ־553,000 יהודים, ונותרו בה כ־69,000 ערבים (לוסטק, 1985, 62). בסך הכל הם היוו כ־11% מהאוכלוסייה. מאז ועד מאי 2011 גדלה, אפוא, האוכלוסייה הערבית פי 23 (!) בעוד האוכלוסייה היהודית גדלה פי 10.5. ישראל היא כיום למעשה מדינה דו־לאומית. מבחינה זו היא אינה יוצאת דופן. בכנס שהוקדש לסוגיית הזהות הערבית בישראל, ציין פרופ' שלמה אבינרי כי באירופה, במאות ה־19 וה־20, כמעט אין מדינה דמוקרטית שניתן להגדירה כחד־לאומית או חד־אתנית, שאין בה מיעוטים לאומיים וקבוצות אתניות אחרות עם תרבות, לשון והיסטוריה שונה (אבינרי, 1998). סקירה מרפרפת של מפת אירופה מלמדת עד כמה ההטרונגניות הזאת היא שכיחה. בספרד, למשל, יושבות שתי קבוצות מיעוט בעלות ייחוד תרבותי ולשוני, הקטלונים והבסקים; בבלגיה יושבות שתי קבוצות לשוניות שונות, הפלמים והוולונים; בבלגריה יושב מיעוט טורקי לא מבוסס; בלטיביה כשליש מהאוכלוסייה כולל דוברי רוסית; בליטא קרוב ל־20% מהתושבים נמנים עם קבוצות מיעוט תרבותיות; בטורקיה מונים המיעוטים האתניים כ־20%; ברומניה מונים המיעוטים האתניים כ־10%, וכו'.

על ייחודיותה של הדו־לאומיות בישראל

ייחודה של החברה הישראלית אינו בעובדה שהיא מדינה ובה מיעוט לאומי גדול, אלא בהיסטוריה שהביאה לכך. בארץ ישראל המנדטורית חיו עם תום המנדט כשני מיליון נפש בקירוב, בהם כשני שלישים ערבים ושליש אחד יהודים. על גודל האוכלוסייה הערבית במרחב הגיאוגרפי שהפך למדינת ישראל במאי 1948 יש הערכות שונות. על פי הערכה אחת התגוררו שם לפני פרוץ מלחמת העצמאות בין 750,000 ל־900,000 ערבים (גביון ואבו־ריא, 1999, 15). שתי הקבוצות הלאומיות חיו בארץ ישראל המנדטורית בצורה שהוגדרה על־ידי הורוביץ וליסק כדגם ייחודי של חברה דואלית (הורוביץ וליסק, 1977, פרק שני). לא היו כאן שני רבדים, עליון ותחתון, שחיו בצילו של השלטון הקולוניאלי. תחת זאת, התקיימו פה שני סולמות ריבוד נפרדים כמעט לגמרי לשתי הקבוצות הללו. הן חיו לא זו על גב זו, אלא זו לצד זו. לשתי העדות הלאומיות כאחת לא היה ייצוג פורמלי במוסדות השלטון המנדטורי, שנוהלו במישרין על־ידי משרד המושבות בלונדון. שתיהן גם קיימו רמות מחייה ותרבות שונות.

כל זה השתנה באחת, בעקבות מלחמת השחרור. זו הייתה מלחמה טריטוריאלית בין שתי הקבוצות הלאומיות – היהודים שקיבלו את החלטת החלוקה של האו"ם על יסוד העיקרון "שתי מדינות לשני עמים", והערבים שדחו אותה על הסף. על פי אומדני שני חוקרים חשובים

בין 600,000 ל-760,000 ערבים שהתגוררו בשטח המהווה את ישראל כיום, עזבו את הארץ (בין משום שגורשו, בין משום שבחרו לעזוב עד יעבור זעם) [מוריס, 1991, 11; שמלץ, 1995, 4]. לא זו אף זו, בישראל נותרו הרבדים החלשים של האוכלוסייה הערבית. ואילו הגורמים הפעילים והמנהיגים – הן מבחינה פוליטית והן מבחינה כלכלית – עזבו. חלקם מיוזמתם הם וחלקם משום ששוכנעו על ידי ההנהגה הערבית לעשות כן, מתוך הנחה שיחזרו כמנצחים לאחר תבוסת היהודים (אייזנשטדט, תשמ"ט, 159; מוריס, 2003; קימרלינג ומגדל, 1999). מערכת החברה הדואלית, שהתקיימה בארץ בתקופת המנדט הבריטי, בטלה בין-לילה והמיעוט היהודי הפך לריבון. הערבים, שהיוו רוב מספרי עד תום המנדט, הפכו מיעוט. לא זו בלבד, הם אף הוכפפו לממשל צבאי יהודי עד אוקטובר 1966, פרק זמן של כשמונה-עשרה שנים. במילים אחרות, המציאות הלאומית-דמוגרפית בישראל נהפכה על פיה – הרוב היה למיעוט והמיעוט היה לרוב. יותר מכך, הרוב שהיה למיעוט נשלט עתה על ידי המיעוט שהיה לרוב. אין צריך לומר שלמצב זה השלכות ישירות ועמוקות על תחושת הישראליות של שתי הקבוצות.

היררכיית הזהויות בישראל

מדינת ישראל הוקמה מראש כמדינת העם היהודי. מכאן, שלהגדרת הזהות של אזרחיה נודעה משמעות גדולה. בהגדרה הזאת מעוגנות הזכויות האזרחיות הבסיסיות הנובעות מן השייכות האתנית-דתית (חידר, 2006, 15). הבניית הזהויות והתיוג חשובה ביותר כאשר מדובר בקבוצות מיעוט בחברה רב-לאומית. הגדרתם והכללתם של מיעוטים כחלק אינטגרלי מן החברה מאיימות על המסגרת האידיאולוגית של מדינת הלאום (Garland, 1997). הבעיה מסתבכת עוד יותר, כאשר בניית מדינה על ידי קבוצת לאום אחת נתקלת בהתנגדותה של קבוצת לאום אחרת, שגם לה תביעות טריטוריאליזם לגבי אותו שטח עצמו. זהו המצב בישראל (Zureik, 2001, 205-206).

הדברים סבוכים על אחת כמה וכמה, משום שמדינת ישראל אינה רק **יהודית**, היא גם **דמוקרטית**. לפיכך, הוענקה אזרחות לערבים תושבי ישראל, המחזיקים במשאבים חיוניים לבניית המדינה, בעיקר קרקעות. נוסף לכך, מדינת ישראל "מאופיינת בחרדה עמוקה לצביונה התרבותי האחיד" (שנהב, 2001, 5). לאור כל אלה אין ישראל מאפשרת לאזרחיה הערבים החיים בתוכה להיטמע; יתרה מכך, היא אף נוקטת כלפיהם מדיניות דוחה וחדשנית (חוג'יראת, 2006). מעבר לכך, היא מפעילה כלפיהם מנגנוני הדרה שונים (סואן, 2012, 10-13).

בהקשר זה ראויים לאזכור דבריו של פרופ' יפתחאל (2002), שהעלה את הטענה כי הזהות הישראלית מעולם לא פתחה את זרועותיה לכל אזרחי המדינה (ואין מדובר בערבים בלבד), ולכן נוצרו כאן מוקדים של ניכור והתנגדות. שורש הבעיה נעוץ, לדיו, בכך שהקבוצה

האשכנזית הדומיננטית בנתה לעצמה תדמית "ישראלית" כחבילה תרבותית ייחודית, הכוללת לשון, זיכרון משותף, מיתוסים ואפילו מרחבים גיאוגרפיים. הזהות שיצרה קבוצה זו הכתיבה כללים "כיצד אמורים הדברים להיעשות" בתחומי התרבות, החברה והפוליטיקה.

בעקבות כל אלה נוצרה בארץ היררכיה זהותית, שבראשה "הישראלים" (הלוא הם האשכנזים ובני הקבוצות האחרות שנטמעו בהם) ומתחת להם קבוצות האזרחים האחרות, כמו המזרחיים, הדתיים, הרוסים, האתיופים, הערבים וכדומה. הללו זוהו ברובם כ"עדות" או "מגזרים", והברירה ניתנה בידם להיטמע בישראליות האשכנזית או להיותו בשוליים. על כך הרחיב את הדיבור גם קימרלינג (2001), הגורס אף הוא שכללי ההתנהלות החברתית-תרבותית בישראל הוכתבו על-ידי קבוצה שכונתה על-ידי האחוס"לים (אשכנזים, חילונים, ותיקים, סוציאליסטים ולאומיים). ההבדל בינו לבין יפתחאל הוא בכך, שכאשר כתב את מה שכתב הוא ראה לכאורה סימנים להיפוך של הפירמידה החברתית בישראל. הכוחות החדשים שהחלו מעפילים מעלה, לדעתו, הם הדתיים הלאומיים, החרדים, המזרחיים, יוצאי חבר המדינות, ואולי גם ערביי ישראל. לדעת יפתחאל, המבנה הזהותי-תרבותי הזה אינו יוצא דופן לשעצמו וקיים במדינות הגירה רבות. ההבדל בין אלו לבין ישראל נעוץ בכך שבמדינות ההגירה האחרות (כגון אוסטרליה, קנדה והולנד) המדינה מעניקה "כרטיס כניסה" למהגרים ולמיעוטים האחרים ויוצרת תשתית לאזרחות שוויונית, מה שאין כן בישראל. ייחודה של ישראל, כך הוא גורס, בכך שמצד אחד, ניסתה העילית לבנות תרבות כאילו פתוחה וקולטת, אבל מצד שני, אותה עילית נקטה מדיניות של ייחוד, ניכוס ודה-ערביזציה של הארץ ותרבותה, תוך דחיקתן לשוליים של האוכלוסיות הלא-יהודיות והדרת הערבים ממוקדי עיצוב הזהות בישראל.

ועל כך כבר כתב גם ההיסטוריון פרופ' זנד דברים בוטים (זנד, 2007):

"התנועה הלאומית היהודית יצרה את התרבות הישראלית הדינאמית, אך היא ממשיכה להתייחס אל פרי יצירתה כאל ממזר. בתהליך היסטורי מרתק נוצרו במדינת ישראל תרבות וזהות אינקלוסיביות ששונות מהותית מכל צורות תרבות הדת היהודית בעבר. אף אחד לא רוצה להשמיטה או להעלימה, אולם מסורת זו איננה יכולה להיות המקור הבלעדי לזהות ולאזרחות במדינה הישראלית, שרוב אזרחיה חילוניים, מה עוד ש-25% מהם מוגדרים כלא-יהודים ברישומי משרד הפנים".

כאמור, יחסי הרוב היהודי והמיעוט הערבי היו רוויי מתח ועימותים מאז היווסדה של מדינת ישראל. הקונפליקט המתמשך, על התפיסות והאמונות שנלוו אליו, חיזק את מגמות הפירוד, הדחייה, החשדנות, השנאה וההתעלמות ההדדית (אמארה, 1994, 1). במילים אחרות, כל אלה חתרו תחת הזהות הקולקטיבית. כדרך שכתב בזמנו מנהל בית ספר ערבי ישראלי, חנא אבו-חנא (1981, 49):

"באופן כללי, להיות במיעוט הוא מצב בלתי נוח. אם בעמדותיך הפוליטיות אתה במיעוט,

הרי אתה נאבק על עמדות, וייתכן כי פעם תוכל להגיע למצב שבו עמדתך תהיה עמדת הרוב. אולם אם אתה במיעוט לאומי, אתה חייב להסתגל להיותך מיעוט כל הזמן, ולהיאבק על כך שגדרות המיעוט תוגבלנה כך ששייכותך למיעוט לאומי לא תמנע בערך מלהשתתף בכל שטחי החיים במדינה. יש לכך דוגמאות בעולם. אבל אם אתה נמצא במסגרת מיעוט המועמד תמיד בשוליים, כאשר היחס אליו מלווה תמיד בחשדות ואין מאפשרים לו לנהל אפילו את העניינים הקרובים ביותר לו עצמו (כגון האגף לחינוך ותרבות לערבים), הרי שההרגשה קשה ביותר".

אין תמה, אפוא, שסוגיית הישראליות היא מן הדילמות הקשות של ערביי ישראל. כדבריו של רפיק אלחאג' יחיא, מי שניהן כראש מועצת טיבה, אחד היישובים הערביים הגדולים: "כולנו קרועים. השאלה היא רק איפה בדיוק עובר הקרע" (נוברגר, 1991, 43). או כדבריו של אינטלקטואל ערבי ישראלי (קנאזע, 1981, 150):

"עובדה היא שנפשו של הערבי החי בישראל חצויה בין עמו שלו לבין המדינה שבה הוא חי, ובעובדה זו אין הרבה נחת... בתוך כך מרגיש הערבי בישראל שהוא נמצא במצב מיוחד במינו — עליו למצוא פשרה בין הניגודים שבשמירת לויאליות לעמו הערבי מחד, ולמדינתו היהודית מאידך. מכאן נוצרת בעיית הזהות, או ליתר דיוק ההזדהות עם צד זה או אחר".

ערביי ישראל כמיעוט פריפריאלי

ערביי ישראל כיום הם מה שהסוציולוגיה מגדירה מיעוט פריפריאלי, הווי אומר, מיעוט מספרי וסוציולוגי (חסר כוח והשפעה). היו שהגדירו את מצבה של החברה הערבית בישראל כ"התפתחות משברית" (Rouhana & Ghanem, 1998); היו שהגדירו כ"התפתחות מעוותת" (בשארה 1998); ח'מאסי, 2005); והיו שהגדירו כ"התפתחות בתנאים של פריפריה כפולה" (אל חאג' 1997). חרף העובדה שהם מהווים למעלה מחמישית מהאוכלוסייה, אין לערביי ישראל ייצוג בעילית הכלכלית, השלטונית, הצבאית והתרבותית של המדינה. לפיכך, הם גם אינם שותפים למעגלי מקבלי ההחלטות שבה. לא יפלא, אפוא, שהם חשים תחושת קיפוח עמוקה, המולידה תסכול גובר והולך.

מיצוב מעמדן של קבוצות מיעוט על ידי קבוצת הרוב משפיע בדעבד על תפיסת הזהויות הרווחת בחברה (Sibley, 1988). הרוב, שהינו "מגדיר הקטגוריות", משפיע על מעמדן ועל זכויותיהם של המיעוטים. הוא קובע בעצם את היחס שלו הם יזכו בחברה (רבינוביץ', 1993, 143). בשל חשיבותה המעשית של הגדרת האזרחות, כמו גם הגדרת גבולותיה של החברה הישראלית, חולקו התושבים מיד עם קום המדינה לשתי קטגוריות עיקריות: יהודים ומי שאינם יהודים. מי שאינם יהודים הוצגו כ"סוטים מן התקן הרצוי" (לעיל).

בעצם ניתן לומר, שבישראל התפתחו שתי חברות שונות ונפרדות, שלאחת מהן — קבוצת

הרוב היהודי – יכולת לרתום לעזרתה את עוצמתה של המדינה על מנת לקדם את האינטרסים הקיבוציים שלה (בשארה, 1995). לפיכך, המיעוט הערבי נותר מחוץ להסדרי חלוקת הכוח והמשאבים. הוא נפל קורבן לגישת "קודם כל יהודים". זו התפתחה והייתה לשליטה יהודית בולטת במשאביה של החברה הישראלית (יפתחאל, 1993). בסופו של דבר, קיימת הסכמה רחבה על כך ששליטה זו חיזקה (ולמצער שימרה) את הפערים החברתיים-כלכליים, כמו גם את הבדלי העוצמה בין שני המגזרים. ההבדלים הללו הולידו הדרה ברורה של המיעוט הערבי בישראל (יפתחאל, לעיל). על הסכנה הנשקפת מכך לחברה כבר עמדה אחת המשפטניות הבולטות של ישראל, רות גביון (גביון ואבו ריא, 1999, 53):

"השסע היהודי-ערבי בישראל כולל, בנוסף למימד האידיאולוגי הסמלי, גם מימד חשוב של פערים חברתיים-כלכליים משמעותיים בין יהודים לערבים בישראל, לטובת המגזר היהודי, בתחומי חיים רבים. המודעות לקיומם של פערים אלה גדלה, ומוצאת את ביטוייה גם במסמכים כמו דו"חות מבקר המדינה. כאשר פערים אלה הם מבניים ומתמשכים, עלולה להיות להם השפעה על מידת היציבות הפוליטית והחברתית במדינה... המודעות לפערים אלה היא מרכיב חשוב בתחושת הניכור והאפליה של הערבים כלפי ישראל".

מבחינה זו כדאי להזכיר, שהחפיפה הזו בין מיעוט מספרי לסוציולוגי, המולידה תחושות קיפוח עזות ביחס לקבוצת הרוב הלאומית השלטת, אינה ייחודית לישראל. ניתן להזכיר כאן בנשימה אחת את הקנדים הצרפתים של חבל קוויבק, את האירים הקתולים בצפון אירלנד, את המוסלמים בבריה"מ לשעבר, את הבסקים בספרד, את הטורקים בקפריסין, את ההודים באיי פיג'י, את קבוצות המיעוט השונות במדינות יוגוסלביה לשעבר ועוד כהנה וכהנה. "שותפות המתוסכלים" הזאת אין בה, אמנם, כדי להקל או לרכך את הדילמה של ערביי ישראל.

מאורעות אוקטובר 2000, בהם נהרגו שלושה עשר ערבים ישראלים מאש שנפתחה עליהם על ידי משטרת ישראל, בזמן הפגנות סוערות שקיימו במהלך עשרה ימים ביישובים שונים, הולידו תחושה שכל מערכת היחסים בין קבוצת הרוב היהודי למיעוט הערבי השתנתה. מה שהיה לא יהיה עוד, "שכן בירי המשטרה... על המפגינים הערבים נתחזקה לכאורה תחושתם שהם בנים חורגים בקולקטיב הישראלי" (בכור, 2000).

עשרת הימים הללו מיקדו את תשומת הלב לכך, שהשסע הקשה ביותר במכלול השסעים המעכירים את חייה של החברה הישראלית הוא היהודי-ערבי. הם גם מיקדו את תשומת הלב בתחושת המבוי הסתום של קבוצת המיעוט הערבי בישראל, תחושה שרק הוסיפה להתעצם מאז: "כל הזמן אנחנו חיים כאן תחת איום. יותר מחמישים שנה אנחנו מנסים להשתלב בחברה הישראלית ולא נותנים לנו. אז מה חשבו? שנמשיך לשתוק?" (רופא, 2001). קל וחומר לאחר החלטתו של היועץ המשפטי לממשלה שלא להגיש כתבי אישום נגד מי מן השוטרים שהיו מעורבים בירי, החלטה שהולידה תגובות תסכול כגון "דו"ח מזוז הוא קבורת חמור לדו"ח אור.

הוא רמס ברגל גסה כל סיכוי לעשיית צדק" (חליחל, 2008). או "אין בעיה לגרש מכאן את כל הערבים. אחר כך תגרשו גם את הרוסים והאתיופים. מה יישאר אז מהחברה הישראלית?" (אלחלים, 2008). או בהקצנה גדולה יותר, ובאיום שכבר אינו מרומז אפילו "על התקוממות עממית לא מחליטים מראש. היא מתפרצת כהר געש. בבסיסה תימצא הרגשת נפגעות, השפלה ודחיקה לפינה" (מח'ול, 2008). "אתם יודעים שאתם כמו כל הכובשים והפולשים, שלא נותר להם זכר... אנחנו נישאר כעצם בגרונכם, ואתם תסורו מפה" (חורי ושרטון, 2008). דברים אלה משמשים בעצם הד לאמירות שהושמעו כשלושים שנה לפני כן:

"יש לי ציפיות ותביעות מהציבור שאני משתייך אליו: מהציבור הערבי... שלא יחכו לניסים ונפלאות מאף אחד... אם אנחנו לא נעזור לעצמנו בדרך היוזמה העצמית כך שנגיע למקסימום אוטואמנציפציה – אנחנו נישחק ולא נהיה ככל אדם..." (ותד, 1981).

עם זאת, חרף הקולות הנשמעים לפרקים מצד כאלה או אחרים בקרב קבוצת הרוב היהודי, והקוראים לשלילת אזרחותם של ערבים בעקבות התנהגות פוליטית, עומדים ערביי ישראל בדרך כלל על שמירת אזרחותם הישראלית. דבר זה בא לידי ביטוי בראיון שהעניק יו"ר ועדת המעקב העליונה של ערביי ישראל בשנת 2009 (ח'מאיסי, 2010, 12). "הדרכון הישראלי שלנו אינו נתון למשא ומתן".

לנוכח הדברים הללו נעשה ניסיון לבדוק את מרכיב הזהות הישראלית בקרב קבוצה של סטודנטים ערבים הלומדים באחד הקמפוסים הישראליים, ולהשוותו למרכיב זהות זו בקרב סטודנטים יהודים הלומדים באותו קמפוס עצמו. אין צורך לומר בהקשר זה שזהותו של הפרט כמוה כבצל, היא מעשה מרכבה של שכבות רבות או תת-זהויות רבות הקיימות אצל כל אחד ואחד בו-בזמן. באלה מבחינים שתי תת-זהויות מרכזיות (Stephan & Stephan, 1996):

- הזהות האישית – הלא היא אותה זהות שהינה מעשה מרכבה של היבטים שונים של העצמי, המבוססים על מאפיינים ייחודיים ותכונות אישיות;
- הזהות החברתית – הלא היא אותה זהות המבוססת על השתייכות קבוצתית.

זהויות חברתיות מבוססות על נטייתן של הבריות לסווג את עצמן ואת הזולת על-פי שורה של קטגוריות חברתיות, כגון: לאום, דת, עדה, מין, הכנסה, ותק וכדומה. הזהויות הקבוצתיות הנוצרות על-פי הסיווגים האלה יוצרות הבחנה בין "אנחנו" ובין "האחרים", בין מי משתייך לקבוצה לבין מי שאינו משתייך אליה (Tajfel & Turner, 1986; Tajfel, 1981). עם זאת, אנשים עשויים להשתייך בעת ובעונה אחת למספר קבוצות, ואף להזדהות עם כל אחת מהן (Stryker, 1991). הזהויות החברתיות מאורגנות במבנה היררכי, שבו מקומה של כל זהות נקבע על-פי מרכזיותה או בולטותה (Rosenberg, 1979; McCall & Simmons, 1978). הזהות החברתית הקולקטיבית נתפסת על-ידי הסוציולוגיה כאחד המאפיינים החשובים

של חברה, המבחין בינה ובין חברות אחרות (Blau, 1977, 85-86). הזהות הקולקטיבית הופכת את היחסים הבין-קבוצתיים למקור עיקרי של אינטגרציה בחברה. קולמן סבר עוד בשנות ה-50, כי כאשר בני אדם אינם מזדהים עם חברתם עלולים לפרוץ בה סכסוכים פנימיים שהם הרסניים לקיומה (Coleman, 1957). מכאן, מושג הזהות הוא מרכזי לקיומה של החברה משום שהוא קובע במידה רבה את מידת ההזדהות איתה. ניתן להתייחס להזדהות הבסיסית של בני החברה כאל אינדיקציה למידת החשיבות שבני החברה מייחסים לחברתם (Ben-Sira, 1979, 13). מנקודת מבט סוציולוגית, אחד מיסודותיה החשובים של החברה הוא הציבור המזהה עצמו כבן החברה הזאת (Parsons & Smelser, 1965).

לדידם של Stephan & Stephan (1996, 90) קיימת תחלופה בין שתי הזהויות הללו. רוצה לומר, ככל שפלוני מטעים את ייחודיותו, כך הוא מטעים פחות את השתייכותו הקבוצתית, ולהפך. את התייחסותו זו של הפרט לזהותו צריך לראות על הציר של אינדיבידואליזם – קולקטיביזם (Hofstede, 1980; Triandis, 1995). יתרה מזאת, יש לקחת בחשבון שחשיבותם היחסית של מרכיבי הזהות אינה קבועה. היא דינמית מיסודה ועשויה להשתנות מעת לעת.

על זהותם הישראלית של סטודנטים ערבים*

הניסיון לתהות אחר מרכיב הישראליות בקרב הסטודנטים הערבים נעשה על סמך ניתוח ממצאיו של שאלון, שמכלול שאלותיו נבנה על סמך שלושה שאלונים שונים: שאלון מדד היחסים בין יהודים לערבים (סמוחה, 2004), שאלון מדד הדמוקרטיה הישראלית (אריאן וחובריו, 2007), ושאלון יחסי ערבים יהודים (נחום, 2006). הוא חולק בסמסטר האביב 2010 ל-80 סטודנטים מחציתם ערבים ומחציתם יהודים.

השאלה הראשונה שלה ביקש מחקר זה תשובה הייתה – באיזו מידה הסטודנטים הערבים רואים את עצמם ישראלים, ומה ההבדל בינם לבין עמיתיהם היהודים בכל הנוגע להזדהות עם הישראליות?

השאלה השנייה הייתה – באיזו מידה ההזדהות הישראלית של הסטודנטים הערבים מתחושות שוויון, קיפוח ועלבון?

שתי השאלות צפו ועלו כנגזרת של ההיסטוריה והמציאות הישראלית המיוחדת, על יחסי הגומלין שבין שני מגזרי האוכלוסייה העיקריים, היהודי והערבי.

לבד מהזהות הישראלית, עסק השאלון בשורה של נושאים הקשורים ביחסי הגומלין שבין שני מגזרי האוכלוסייה – היהודי והערבי:

* המחבר מבקש להודות לתלמידתו, **יעל לבי**, שעשתה את עבודת השדה, כמו גם חלק מהעיבודים הסטטיסטיים במסגרת סמינריון 'ערכים, סוציאליזציה והחברה הישראלית', בהנחייתו.

- תחושת הקירבה/הריחוק בין יהודים וערבים;
- אפשרויות השילוב/ההפרדה בין שתי הקבוצות;
- קיפוח הערבים בישראל;
- סוגיית השוויון בחברה הישראלית;
- מעורבות פוליטית;
- שותפות בין המגזרים בעתיד;
- ה סוגיית השוויון בקמפוס.

מקדם אלפא-קרוונבך, הבודק את הקשר בין המשתנים השונים המופיעים בשאלות השונות ועומד על העקיבות הפנימית, נמצא גבוה למדי ועמד על 0.82. הניסיון לאמור את ההזדהות עם הזהות הישראלית נעשה באמצעות סולם בן 7 שלבים, המבוסס על הנחתם של Stephan & Stephan (1996), שקיימת תחלופה בין הזהות האישית לזהות החברתית (ראו לעיל). בפני הסטודנטים הוצג בשאלון הגרף הפשוט דלמטה, והם התבקשו להקיף בעיגול את הספרה התואמת את מיקומם על פני הרצף.

	1]	2	3	4	5	6	7]
ישראלי							אדם פרטי

שלא במפתיע, העלה ניתוח הנתונים כי מקדם הישראליות שנמצא אצל הסטודנטים היהודים היה גבוה מזה שנמצא אצל הסטודנטים הערבים. הוא עמד על 3.35 לעומת 2.51 אצל האחרונים. במילים אחרות, זהותם הישראלית של הסטודנטים היהודים עמוקה מזו של עמיתיהם הערבים. כדי לבדוק את מובהקותו הסטטיסטית של ממצא זה נעשה ניתוח T למדגמים בלתי תלויים. ממצאי הניתוח היו:

$T=7.72$, $df=78$, $p<0.05$. הבדלי "הישראליות" בין שתי קבוצות הסטודנטים נמצאו, אפוא, מובהקים מבחינה סטטיסטית.

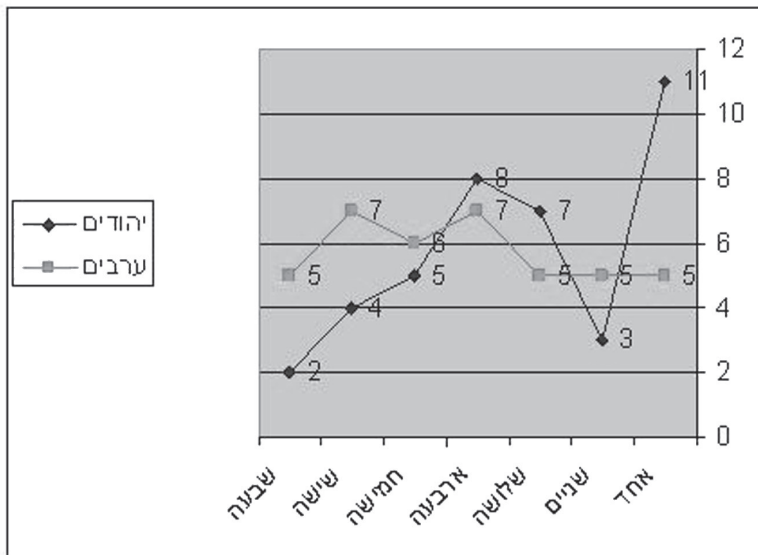
לוח 1: מקדם הזהות הישראלית (בסולם של 1-7) אצל סטודנטים ערבים ויהודים

הקבוצה	מס' הסטודנטים	מקדם ההזדהות הממוצע	סטיית תקן
ערבים	40	3.35	.42
יהודים	40	2.51	.54

אלא שבכך אין די. כדי לעמוד על מלוא ההבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים אין להסתפק במקדם הממוצע של ההזדהות. יש לבחון גם את התפלגות הקבוצות על פני שבעת שלבי הסולם. וכאן צץ הבדל נוסף בין שתיהן. בשעה שבשתי קבוצות הסטודנטים – היהודים והערבים – קבוצת האמצע (אלה שסימנו את מיקומם על הספרה 4) היא הגדולה ביותר (בקרב היהודים, 20%; בקרב הערבים, 17.5%), הרי שהמגמה הכללית של התפלגות הזדהות שונה מאוד. בקרב היהודים נמצאת קבוצת השכיחות (52.5%) בחלקו הימני של הסולם (שלבים 3-1), ואילו בקרב הערבים נמצאת קבוצת השכיחות (45%) בחלקו השמאלי של הסולם (שלבים 5-7). במילים אחרות, בקרב הסטודנטים היהודים **הרוב מזדהה עם הקולקטיב הישראלי**. הוא חשוב בעיניו יותר ממרכיב הזהות האינדיבידואלי. מנגד, בקרב הסטודנטים הערבים, **מרכיב הזהות האינדיבידואלי חשוב יותר** ממרכיב הזהות של הקולקטיב הישראלי.

עם זאת, יש לציין שחורף מעמדו הבעייתי של המגזר הערבי בחברה הישראלית, 37.5% מכלל הסטודנטים הערבים הגדירו את עצמם בחלקו הימני של הסולם. בקצהו העליון של סולם ההזדהות עם הקולקטיב הישראלי הגדירו עצמם 35% מהסטודנטים היהודים ו-25% מהסטודנטים הערבים (ראו גרף 1). בניגוד לתפיסה הסטריאוטיפית השלילית הרווחת בציבור הישראלי, קיימת בקרב הסטודנטים הערבים **הזדהות לא מבוטלת עם הקולקטיב הישראלי!** וזאת למרות העובדה שהיא נופלת, כמובן, מהזדהותם של הסטודנטים היהודים עם קולקטיב זה.

גרף 1: התפלגות הסטודנטים היהודים והערבים על הציר הקולקטיבי-אינדיבידואלי של הזהות הישראלית



כשמדובר בזהות הלאומית של הסטודנטים היהודים, יש בה שני מרכיבי-על: יהודי וישראלי (פרגו, 2007; לוי, לוינסון וכ"ץ 2002). ככל שמדובר בזהותם של הסטודנטים הערבים יש בה מרכיבי-על אחדים: הערבי, הפלשתיני, הדתי (מוסלמי או אחר) (מיעארי ודיאב, תשס"ה). במישור הלאומי מבחינים בשני מרכיבי יסוד, להוציא את המרכיב הישראלי: ערבי ופלשתיני. המחקר ניסה להתחקות אחר זהותם של הנחקרים בשתי דרכים – סובייקטיבית ואובייקטיבית. הדרך הסובייקטיבית ביקשה מהסטודנטים להגדיר את זהותם במלים ברורות (ראו להלן). הדרך האובייקטיבית ניסתה להקיש על זהותם בסיוע היזקקות לנתיח סולמות, בו התבקש כל נחקר למקם את עצמו על אחד משבעת שלבי הסולם (ראה להלן). הדרך הסובייקטיבית עשתה שימוש בשאלה ישירה שהוצגה לסטודנטים הערבים: אני מגדיר את עצמי כ...

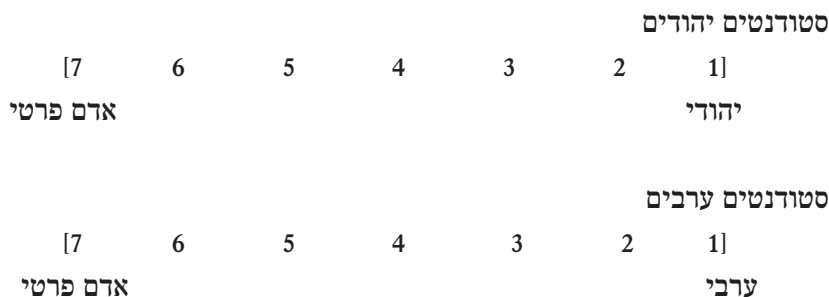
הקף בעיגול את ההגדרה המתאימה לך ביותר:
ערבי; ערבי ישראלי; ערבי בישראל; ישראלי; פלשתיני ישראלי; פלשתיני בישראל; ערבי פלשתיני בישראל; פלשתיני; ערבי פלשתיני; לא יודע.

התפלגות הזהויות הסובייקטיביות שהתקבלה נמצאת בלוח 2. קבוצת השכיחות היא זו המגדירה את עצמה ערבית ישראלית – שעטנו של שני מרכיבים: המרכיב הישראלי והמרכיב הלאומי האתנוצנטרי. קבוצה זו מקיפה 67.5% מכלל הסטודנטים הערבים. הקבוצה השנייה בגודלה, שנמצאת הרחק אחרי הקבוצה הראשונה, מגדירה את עצמה כערבית פלשתינית: 15% מכלל הסטודנטים. הקבוצה השלישית בגודלה מגדירה עצמה כערבית – 12.5% מכלל הסטודנטים. הדבר המעניין הוא שהמרכיב הישראלי נמצא בהגדרותיהם של 72.5% מכלל הסטודנטים הערבים. המרכיב הערבי נמצא בהגדרותיהם של 97.5% מכלל הסטודנטים הערבים. למרכיב הערבי בזהותם יש יתרון ברור על פני המרכיב הישראלי. עם זאת, **המרכיב הישראלי מעוגן היטב אצל קרוב לשלושה רבעים מכלל הסטודנטים הערבים!**

לוח 2: מרכיבי הזהות הלאומית בקרב הסטודנטים הערבים על פי הגדרתם (%)

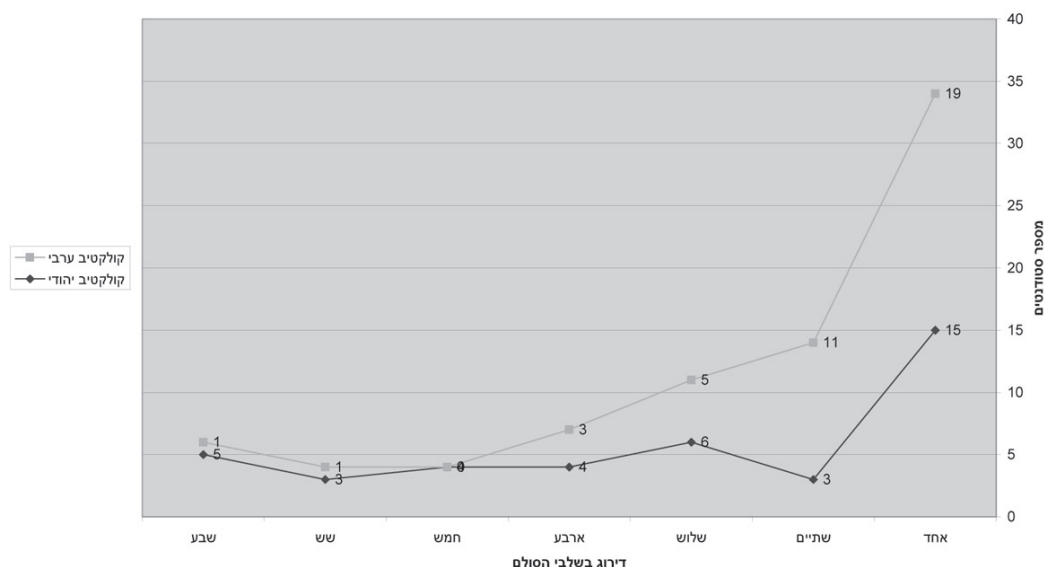
ערבי	ערבי ישראלי	ערבי בישראל	פלשתיני ישראלי	ערבי פלשתיני
12.5	67.5	2.5	2.5	15

להשלמת ההבדלים בתפיסת הזהות של שתי קבוצות הסטודנטים היהודים והערבים – נעשה, כאמור, שימוש בשיטה האובייקטיבית. הסטודנטים התבקשו, משום כך, לסמן את מקומם בסולם בן 7 שלבים המאתר בצידו האחד את הזהותם עם מרכיב קבוצתי שאינו ישראלי (אלא יהדות במקרה של הסטודנטים היהודים, וערביות במקרה של הסטודנטים הערבים), ובצידו השני את הזהותם עם מרכיב הזהות האישית.



התפלגות שתי הקבוצות על פני סולם זה מגלה תמונה שונה לחלוטין מזו שבמקרה הקודם. ייחודה של תמונת סולם זה היא בהתכנסות הגדולה סביב הקולקטיב. אלא שהקולקטיב במקרה דנן שונה. בקרב הסטודנטים היהודים, הקולקטיב הוא הקולקטיב היהודי. בקרב הסטודנטים הערבים, הקולקטיב הוא הקולקטיב הערבי, וההתכנסות סביב הקולקטיב הערבי אצל הסטודנטים הערבים חזקה בהרבה מההתכנסות סביב הקולקטיב היהודי אצל הסטודנטים היהודים. 47.75% מכלל הסטודנטים הערבים נמצאים בחודו של הקצה העליון של ההזדהות עם הקולקטיב הערבי (1). 75% נמצאים בקצהו העליון של הסולם (1+2) (ראו גרף 2).

גרף 2: התכנסות סטודנטים יהודים וערבים סביב הקולקטיב הלאומי שלהם 2010



מנגד, 37.5% מקרב הסטודנטים היהודים נמצאים בחודו של הקצה העליון (1). בקצהו העליון של הסולם (1+2) נמצאים 45%. הבדל זה בין שתי הקבוצות בולט גם בקצה השני של הסולם. אצל הסטודנטים הערבים נמצאים רק 5% סביב הקצה של הזדהות עם מרכיב הזהות האישית (6+7). אצל הסטודנטים היהודים נמצאים סביב קצה מרכיב הזהות האישית 20%, פי ארבעה מאשר בקרב עמיתיהם הערבים.

ואחרון-אחרון, הרכב הזהות הלאומית היהודית הוא, כאמור לעיל, דואליסטי. יש בו שני מרכיבים: ישראלי ויהודי. ניתוח ממצאי השאלון מצביע על כך שבקרב הסטודנטים היהודים הנטייה לעבר המרכיב היהודי חזקה מהנטייה לעבר המרכיב הישראלי. בעוד שבקצהו העליון של הסולם הישראלי (1+2) מתכנסים 35% מכלל הסטודנטים היהודים, הנה בקצהו העליון של הסולם היהודי מתכנסים כאמור 45% מהם. בקרב הערבים התמונה, כמובן, הפוכה. בעוד שבקצהו העליון של הסולם הישראלי מתרכזים רק 25% מהם, הנה בקצהו העליון של הסולם הערבי מתכנסים, כאמור 75% מהם! הווי אומר, הדיפרנציאציה בין שני הסולמות גדולה בקרב הסטודנטים הערבים הרבה יותר מאשר בקרב עמיתיהם היהודים.

כפי שכבר נאמר לעיל, עסק השאלון שהופץ בין הסטודנטים לא רק במדידת תחושת ישראליותם. שורה ארוכה של שאלות ניסו להתחקות אחר תחושת הקירבה או הריחוק בין יהודים לערבים; אחר אפשרויות השילוב מול מציאות ההפרדה הקיימת בין שתי הקבוצות; אחר סוגיית השוויון ותחושותיהם של הנחקרים בקשר לכך; אחר קיפוח והעלבת הערבים בישראל, ועוד כיו"ב.

לצורך המחשה, שאלות העוסקות בקיפוח והעלבה של ערביי ישראל היו בין השאר:

- כאזרח ישראלי אני מרגיש זר ודחוי במדינת ישראל.
- האם זכורים לך מקרים של העלבה או השפלה שלך בשל היותך ערבי, במקומות הבאים:

- 1] בקמפוס
- 2] במקומות בילוי
- 3] במקום העבודה
- 4] במגורי הסטודנטים
- 5] בבתי חולים

שאלות שעסקו בריחוק או בקירבה בין שני המגזרים בדקו את הימצאותם או היעדרם של חברים יהודים; קיומם או אי-קיומם של ביקורים בבתי יהודים, שיתוף פעולה בהכנת מטלות לימודים עם סטודנטים יהודים, ועוד. באמצעות בדיקת מיתאם פירסון, נעשה ניסיון לבדוק את הקשרים בין שורה שלמה של אינדיקטורים המבטאים תחושת שוויון (או היעדר שוויון) ותחושת קיפוח ועלכון, לבין הזהות הישראלית בקרב הסטודנטים הערבים.

כפי שניתן לראות מלוח 3, גורמי שוויון כמו גם קיפוח, שהם חלק אינטגרלי מיחסי הגומלין

היומיומיים שבין שתי קבוצות האוכלוסייה, משפיעים באופן מובהק הן על זהותם הישראלית של הסטודנטים הערבים, והן על זהותם הערבית-ישראלית או הערבית. הכול בהתאם לטיב המקרה. כך, ככל שאמונתו של הסטודנט הערבי בקיומו של שוויון, הן בהווה והן בעתיד, עמוקה יותר, כך גדל הסיכוי שזהותו הישראלית תהיה גבוהה יותר. לחילופין, ככל שמקנת בו תחושה עמוקה יותר של חוסר שוויון, בהווה ובעתיד, כן גדל הסיכוי שזהותו הערבית תהיה עמוקה יותר. בולט במיוחד הקשר בין עוצמתה של תחושת העלבון והקיפוח לבין הסיכוי שזהותו הערבית של הסטודנט תהיה עמוקה יותר. מנגד, בולט מאוד הקשר בין התחושה שקיים שוויון בישראל לבין זהותו הישראלית של הסטודנט הערבי.

לוח 3: הקשר בין תחושות שוויון, קיפוח ועלבון לבין תחושת זהות של סטודנטים ערבים (מיתאם פירסון)

המשתנה	זהות ערבית	זהות ערבית-ישראלית	זהות ישראלית
תחושה שקיים שוויון	-.021	.108	**.857
הטיית שוויון	.132	-.040	**.348
חוסר שוויון	**.512	**-512	**-572
תחושה שיהיה שוויון בעתיד	**-919	**-757	**.627
עלבון ותחושת קיפוח	**.669	**-518	**-430

**p<0.01

דיון

המחקר, שעיקרי ממצאיו נותחו לעיל, ניסה לעמוד על מידת ישראליותם של סטודנטים ערבים הלומדים בקמפוס ישראלי עברי. הוא נערך מתוך מודעות למורכבותה של הסוגיה, בשים לב למערכת היחסים בין קבוצת הרוב היהודי לבין קבוצת המיעוט הערבי. מערכת זו בעייתית מעיקרה, מהיותה תולדת ההיסטוריה של ישראל. ברקע המחקר קיימת גם ההנחה, עליה הצביעו מיעארי ודיאב (תשס"ה), שהתמשכותו של הסכסוך הערבי-יהודי מעמיקה כשלעצמה את העיסוק בזהות בקרב ערביי ישראל.

זהותם הלאומית של הסטודנטים הערבים נבחנה באמצעות שתי גישות שונות: הגישה הסובייקטיבית והגישה האובייקטיבית. שתי הגישות העלו שהמרכיב הישראלי בזהותם של הסטודנטים הערבים אינו מבוטל כלל, אף שהוא נמוך בצורה מובהקת מזה המצוי בזהותם של הסטודנטים היהודים.

ההבחנה בין שתי הקבוצות בתחושת הזהות הישראלית אין בה כדי להפגיע לנוכח העובדה שמדובר כאן בשני מחנות: מחנה רוב דומיננטי "מוציא" או "מדיר", ומחנה מיעוט "מוצא" או "מודר". עם זאת, הממצא המעניין ביותר בסקר הוא, כאמור, ש-72.5% מהסטודנטים הערבים כוללים את המרכיב הישראלי בהגדרת זהותם. זהו שיעור גבוה בהרבה מהשיעורים שנמצאו בסקרים שוטפים שנערכו במגזר הערבי לאורך שנים. ממצאים שונים לגמרי התקבלו לגבי תחושת הישראליות של סטודנטים ערבים במחקר שפורסם בשנת 2001 (Kaplan et al., 2001). מחקר זה התבסס על מדגם של 172 סטודנטים יהודים וערבים, תלמידי בית ספר לחינוך באחת האוניברסיטאות בישראל. החוקרים ניסו לבדוק את תחושת השייכות של הנחקרים למדינה, והם עשו זאת באמצעות השאלה: באיזו מידה התואר "ישראלי" הולם את זהותו של הסטודנט. 86.3% מן הסטודנטים היהודים השיבו כי התואר הולם או הולם מאוד את זהותם (שיעור נמוך מזה שנמצא בסקר הנוכחי, אבל לא בצורה בולטת). לעומת זאת, יותר מ-70% מן הסטודנטים הערבים ציינו שהמונח אינו הולם את זהותם (Kaplan et al., 2001, 297). הממצאים שעלו במחקר הנוכחי שונים אפוא לגמרי מן הממצאים הללו.

ניסיון לבחון את תחושת הזהות של בוגרי אוניברסיטאות ערבים ישראלים שלמדו בגרמניה, נעשה במחקר שבדק את תחושותיהם של אקדמאים ערבים צעירים בישראל (חאג' יחיא, 2002, 118). מחקר זה חשף את הרבדים השונים בהגדרת זהותם: כ-60% מן הערבים ציינו שהם מרגישים ישראלים, ו-75% מהם דיווחו שהם מרגישים כערבים-ישראלים (שם). במקביל, כ-56% הצהירו שהם מרגישים גם כפלשתינים-ישראלים (שם). ראוי לציין, שחרף הגיוון במרכיבי הזהות, בולט אצלם המרכיב הישראלי הבא לידי ביטוי בצורות שונות, המוגדרות לעתים כזהות מקפית. ממצאי מחקר זה אינם רחוקים מהממצאים במחקר הנוכחי. גם בסקר שערכו סואן, דוידוביץ' וקולן (2008, 279) בשני קמפוסים בישראל, הצהירו 66.7% מהסטודנטים הערבים שהתואר "ישראלי" הולם או מאוד הולם אותם.

עם זאת, ראיונות אישיים שנעשו עם ערבים ישראלים חושפים את המורכבות של הגדרת הזהות אצלם. נראה כי למרות יחסים אישיים שנוצרו עם יהודים, נשמרת ההסתייגות מקבלת זהות ישראלית. דוגמה לכך היא דבריה של סטודנטית ערבייה, תלמידת "בצלאל", האקדמיה הישראלית לאמנות (שביט, 2000, 24):

"בלימודים ב'בצלאל' לא נתקלתי באפליה. אני מרגישה כאן ממש נוח וטוב לי. יש לי הרבה חברים יהודים... החלום שלי עכשיו הוא להיות אמנית פלשתינית-ערבית בינלאומית בתחום הפלסטי... למה ההגדרה שבחרתי היא אמנית פלשתינית-ערבית ולא אמנית ערביה-ישראלית? זה פשוט מאוד: אני לא ישראלית. אני לא יכולה להיות ישראלית. איך אהיה ישראלית אם סבא שלי פלשתיני ואבא שלי פלשתיני וכל השורשים שלי פלשתיניים? אין דבר כזה פלשתיני-ישראלי או ערבי-ישראלי ולא יכול להיות. זו המצאה.

"ישראל בשבילי היא מדינה שלקחה את האדמה שלי, ונתנה לי תעודת זהות. הדגל שלי הוא הדגל הפלשתיני וההמנון שלי הוא ההמנון הפלשתיני... יום אחד, כשהייתי בת 15, הבנתי שאף פעם לא יהיה לנו יום עצמאות, שאת הפלשתינים בישראל אף אחד לא יקבל לגמרי, שאנחנו לא שייכים לשום מקום".

עמדה אחרת מבטא סטודנט ערבי, תלמיד האוניברסיטה העברית בירושלים. אצלו המפגש הבלתי אמצעי עם עמיתיו היהודים חולל מהפך של ממש ביחסו לזהות הישראלית (Schiff, 2003, 289-290):

"במהלך מלחמת המפרץ אני חושב שרציתי שסדאם ינצח. אף פעם לא אמרתי את זה לפני אנשים. אמא שלי, אבא שלי, האחים שלי, כולם הרגישו אחרת. הם פגשו יהודים. כך אני מאמין. אני לא פגשתי יהודים לפני כיתה י"ב. אני חושב שרציתי את סדאם... כל פעם שהוא הפציץ, אתה מבין? התפללתי שאף אחד לא ייהרג. אני חושב שנהניתי מזה. הייתה בזה נקמה... אני מאוד אוהב את פרויד, ולפי פרויד, אם אינני טועה, אתה יודע, הנקמה היא חלק מאיתנו... אז נהניתי מזה קצת, לא הרבה – קצת. אבל אז באתי הנה לאוניברסיטה. ואני חושב שזה 100 אחוז. הפגישות. הדיבורים הם מאוד חשובים. לדעת, להבין. אני לא ידעתי. הייתי ילד... גם אם הייתי בן 16, הייתי ילד מלא רעיונות של בית ספר. איזה רעיונות? לא תיארתי לעצמי בדיוק מה. הם לקחו לי את הבית. או.קיי. 'הם'. לפני 50 שנה. אבל אתה יודע, התפללתי שמישהו יפציץ להם את הבית; וזה לא בסדר, זה לא בסדר, כל כך הרבה חפים מפשע היו שם, זה לא בסדר. לא שאני לא מאמין בפלשתינים הנלחמים בצבא הישראלי. אני מאמין שיש להם זכות להגן על ארצם. לוחמי חירות. לוחמי חירות, זה מה שהם. אבל כל זה השתנה. כל זה השתנה באוניברסיטה.

"אני חושב שהאוניברסיטה היא הזירה הכי טובה לדו-קיום, לכל דבר. היא מצוינת. אתה מבין, השכן שלי לחדר במעונות הוא יהודי, מאיראן, עולה חדש, ואנחנו גרים יחד. עכשיו הוא חזר לגור עם הוריו כי הוא חלה אז הוא מעדיף כך. אנחנו גרים בכיף יחד. והוא היה דתי. היה מתפלל. היה שם כיפה. והדבר הזה על המצח. אבל הכול השתנה, דעותיי על ישראל השתנו. ישראל נעשתה פתאום לבית שאני רוצה ללחום למענו, לא הבית שאני רוצה להרוס... המוקד שלי עכשיו בישראל הוא להילחם על זכויותי כאזרח ישראלי. זה המוקד שלי. ואני גם התחלתי לאהוב את הארץ הזאת כישראל. תקרא לה כך, או תקרא לה פקיסטאן. מה איכפת לי. זאת הארץ שלי. ואני רוצה להתקדם ולהצליח".

שתי המובאות דלעיל מעידות עד כמה שאלת הישראליות והזהות בקרב סטודנטים ערבים בישראל היא מורכבת. אסעד גאנם, שערך סקרים שוטפים על זהותם של ערביי ישראל, מצא בסקר של שנת 2001, כי רק 37.5% מהנסקרים הגדירו עצמם "ישראלים", מהם 21.8% ראו עצמם "ערבים ישראלים", 6.0% – "ישראלים", ו-9.7% ראו עצמם "ישראלים-פלשתינים"

(לוח 2). נקודת השיא של הזהות הישראלית בקרב ערביי ישראל הייתה בשנת 1995, לפני הירצחו של יצחק רבין. אבל גם אז שיעור המגדירים עצמם כישראלים היה 54.9% (Ghanem, 2002, Table 4).

סמי סמוחה, מוותיקי החוקרים של זהות ערביי ישראל, עורך סקרי זהות שוטפים מאז שנת 1976. בכולם התבקשו נסקריו לבחור אחד מבין 7-9 תארים המגדיר לדעתם בצורה הטובה ביותר את זהותם האישית (ישראלי, ערבי, פלשתיני וצירופים של התארים האלה). הזהויות הללו קובצו לשלוש קטגוריות: (1) זהות ישראלית-ערבית (ישראלי, ערבי, ישראלי-ערבי); (2) זהות פלשתינית-ישראלית (ישראלי-פלשתיני, פלשתיני בישראל, ערבי-פלשתיני בישראל); (3) זהות פלשתינית לא-ישראלית. הזהות האחרונה הוגדרה על-ידו כזהות שוללנית, משום שהיא מבטאת זהות פלשתינית טהורה ללא מרכיב ישראלי (סמוחה, 2005, 68). לדעת סמוחה, הממצא הבולט בסקריו הוא דווקא הירידה התלולה בהגדרתם העצמית של ערביי ישראל כערבים-פלשתינים, מ-32.9% בשנת 1976 ל-8.7% בשנת 2004. מצד שני, בסקר בשנת 2004 נמצא שהערבים בישראל מפוצלים כמעט שווה בשווה בין אלה המגדירים את עצמם בראש ובראשונה כערבים-ישראלים, לבין אלה הרואים את עצמם קודם כל כפלשתינים בישראל (סמוחה, 2005, 69).

בשל מעמדם של הערבים כקבוצת מיעוט במדינת לאום אתנית, הייתה שאלת הזדהותם עם המדינה נושא למחקרים, למאמרים ולספרים רבים (אל-חאג', 1997; Suleiman, 1992; Smootha, 1992; Amara & Schnell, 2003; Suleiman, 2002; Rouhana, 1997; Beit-Hallahmi, 1997). עם זאת, אפשר לתמצת את הגישה של רוב הערבים במילותיו של איש תקשורת ערבי-ישראלי בולט (בהלול, 1998): "האוכלוסייה הערבית היא חלק אינטגרלי מהישראליות... אך ההשתלבות בחיי המדינה אינה מטשטשת כהוא זה את המוצא ואת הלאום, ובעיקר אינה מדחיקה את ההיסטוריה ועובדותיה".

בספרות המחקר הוצגו חמישה מודלים חשובים להסברת האינטגרציה של הזהות הלאומית והזהות האזרחית של המיעוט הערבי-פלשתיני בישראל:

(1) **המודל הדו-קוטבי** (Tessler, 1977; bipolar model). על-פי המודל הזה, המקובל בקרב היסטוריונים ואנשי מדע המדינה (למשל, לנדאו, 1993; Tessler, 1977), הזהות הלאומית והזהות האזרחית סותרות זו את זו בשל הסכסוך הפלשתיני-ישראלי. הזדהות עם אחד הצדדים שבסכסוך ממילא מונעת הזדהות עם הצד השני. לפיכך, התחזקות הזהות הפלשתינית תעצים את הניכור ממדינת ישראל.

(2) **המודל האורתוגונאלי או העצמאי** (Suleiman & Beit-Hallahmi; Orthogonal Model). המודל האורתוגונאלי דוחה את תפיסת המודל הדו-קוטבי. לפי המודל הזה תיתכן סינתזה בין שני רכיבי הזהות – הפלשתיני והישראלי. זק בדק נקודה זו באמצעות

ניתוח גורמים (factor analysis), והגיע למסקנה שהזהות הלאומית (הערבית) והזהות האזרחית (הישראלית) הן שתיים מתוך שלושת המרחבים המגדירים את הזהות הקולקטיבית של ערביי ישראל (Zak, 1976). סולימן ובית-הלחמי הגיעו למסקנה שהזהות של ערביי ישראל היא דו-ממדית: הממד האחד הוא לאומי-פלשתיני והממד האחר הוא אזרחי-ישראלי (Suleiman & Beit-Hallahmi, 1997).

(3) **מודל הפוליטיזציה או האינטגרציה** (Smootha, 1992). המודל הזה מדגיש כי ערביי ישראל עוברים במקביל תהליך של פלשתיניזציה וישראליות. התהליך הזה יוצר "ערבים חדשים" שבזהותם הקבוצתית משולבים בהצלחה שני רכיבי הזהות. "הערבים החדשים" הם דו-לשוניים ודו-תרבותיים; הם חשים סולידריות עם העם הפלשתיני, אך נאמנים לישראל; תמיכתם נתונה לאש"ף, ובמקביל הם חותרים לפתרון של שתי מדינות: ישראל ופלשתינ, שאמורות להתקיים זו בצד זו. "הערבים החדשים" רואים את עתידם במדינת ישראל. סולימן (Suleiman, 2002) מסביר את דבקותם של ערביי ישראל בשתי הזהויות – הלאומית והאזרחית – על-פי ניתוחו של אל-חאג' (Al-Haj, 1993). לדעת אל חאג', המיעוט הערבי בישראל נמצא בתהליך כפול של דחיקה לשוליים (marginalization); הוא נדחק לשוליים על-ידי הרוב היהודי וגם על-ידי אחיו הפלשתינים המתגוררים מעבר לקו הירוק. השוליות הכפולה הזו היא שמאפשרת לערביי ישראל להגדיר את זהותם כמנוחים לאומיים (פלשתינים) ואזרחיים (ישראלים), בלא שייאלצו להתחייב התחייבות מלאה לאחת משתי קבוצות ההתייחסות האלו.

(4) **המודל המודגש** (Rouhana, 1993; accentuated model). לפי המודל המודגש הזהות הלאומית (הפלשתינית) של ערביי ישראל היא הזהות האחת והיחידה שעברה תהליך של הפנמה על-ידי קבוצת המיעוט. הזהות האזרחית (הישראלית) היא בעלת חשיבות משנית בלבד, וקיומה הוא פורמלי-לגליסטי ותו לא. הזהות מוחלטת ברמה האידאולוגית, הנורמטיבית והרגשית תיתכן רק עם הרכיב הפלשתיני. ההתייחסות לרכיב הישראלי היא שטחית ואינסטרומנטלית בלבד.

(5) **הזהות כתופעה רב-ממדית** (Amara; identity as a multi-dimensional phenomenon) (Schnell, 2003). בניגוד לארבעת המודלים הראשונים, המודל החמישי מניח שהזהות היא מעשה מרכבה של ממדים שונים. לכל ממד יש משמעות ברורה ומובהקת בתחום מסוים, וכולם יחד הם חלק מן הזהות. עם זאת, מבחינה אמפירית נמצא במחקר שרוב ערביי ישראל קשורים קשר חזק במיוחד לשלושה רכיבי זהות: ערבי, פלשתיני וישראלי, ואף לא אחד מהם שולט בשניים האחרים. רכיב הזהות הערבי חשוב בשלושה הקשרים: שורשי התרבות, הסולידריות המזרח-תיכונית והמכנה המשותף של הקהילה הערבית בישראל. הרכיב הפלשתיני חשוב בהקשר של הגאווה הלאומית וההיסטוריה הפלשתינית המשותפת. הרכיב הישראלי חשוב

בהקשר של זכויות הפרט והאזרח וסיוע הממשלה לרווחת התושבים (הביטוח הלאומי, השלמת הכנסה וכד'), אבל גם בהקשר השלילי של הקיפוח היומיומי. הבדיקות הסטטיסטיות מלמדות שהמתאמים בין רכיבי הזהות השונים הם נמוכים. לפיכך, אין סתירה בין הזהויות שונות במקביל. אדם יכול להזדהות עם הרכיב הפלשתיני, המאפשר לו גאווה לאומית, ובו בזמן הוא יכול להזדהות עם הרכיב הישראלי המאפשר לו גאווה אזרחית (Ibid.).

בסופו של יום, העובדה המעניינת היא, שכאשר הוצגה (בספטמבר 2010) למדגם של אזרחים ערבים בישראל השאלה הפשוטה, "עד כמה אתה מרגיש או לא מרגיש ישראלי/ת?" בסקר החודשי, הנערך במסגרת התוכנית לחקר סכסוכים ויישובם ע"ש אוונס באוניברסיטת תל-אביב, השיבו 39.2% מהם כי הם מרגישים ישראלים במידה רבה, ו-20.6% נוספים השיבו שהם חשים ישראלים במידה די רבה. רוצה לומר, 59.8% מערביי ישראל רואים עצמם ישראלים חרף כל בעיות ההדרה והקיפוח (מדד השלום, 2010).

מנגד, כאשר הוצגה באותו סקר עצמו השאלה למדגם יהודי בישראל, "עד כמה לדעתך, ערבים אזרחי ישראל מרגישים או לא מרגישים כיום את עצמם ישראלים?" רק 10.4% השיבו שהם סבורים שערביי ישראל חשים עצמם ישראלים במידה רבה. 14.2% השיבו שהם סבורים כי ערביי ישראל מרגישים עצמם ישראלים במידה די רבה. בסך הכול, 24.6% מהנחקרים היהודים מחזיקים בדעה שערביי ישראל מרגישים עצמם ישראלים.

הפער בין הצהרות הערבים וסברות היהודים מעיד על דיסוננס קוגניטיבי גדול. הציבור היהודי רחוק מהערכה נכונה של הזהות ערביי ישראל עם המדינה. יתרה מכך, הדיסוננס הקוגניטיבי הזה בין שתי הקבוצות גדול עוד יותר כאשר משווים את תשובות שני המגזרים לשאלה הפשוטה הבאה, שהוצגה להם באותו סקר עצמו: "איך אתה מעריך את יחסם של האזרחים הערבים למדינת ישראל מבחינת מחויבות והרגשת השתייכות אישית למדינה?" 64.5% מהנחקרים היהודים החזיקו בדעה שיחסם של ערביי ישראל הוא שלילי מאוד או שלילי. בפועל, רק 28.8% מהערבים הצהירו בסקר שזהו אמנם יחסם למדינה (לעיל).

העשור האחרון הוגדר על-ידי סמי סמוחה כעשור האבוד של יחסי ערבים-יהודים בישראל (סמוחה, 2010). אם חרף ההידרדרות שחלה בעשור הזה ביחסי שתי הקבוצות יש עדיין למרכיב הישראלי משקל כה גדול בזהותם של ערביי ישראל, דומה שבהתנהלות אחרת ניתן יהיה להגדיל את תחושת השותפות והסולידריות בין שתי קבוצות האוכלוסין.

מקורות

- אבר-חנא, ח' (1981). עדות של מחנך בחיפה. בתוך א' הראבן (עורך): **אחד מכל ששה ישראלים**, 47-50. ירושלים: מוסד ון ליר.
- אבינרי, ש' (1998). מיעוטים לאומיים במדינות לאום דמוקרטיות. עמ' 17-27 בתוך אלי רכס (עורך): **הערכים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות**. תל-אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזה"ת ואפריקה וקרן קונרד אדנאור.
- אייזנשטדט, ש"נ (תשמ"ט). **החברה הישראלית בתמורותיה**. ירושלים: מאגנס.
- אל-חאג', מ' (1997). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. **מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים**, 41/42: 103-122.
- אלחלים, כ' ע' (2007). כשרק שונאים את "האחר". **דעות**, YNET, 10.12. אתר האינטרנט: נדלה ב-11.12.2006 www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3480943,00.html.
- אמארה, מ"ח (1994). יחסי המיעוט הערבי והרוב היהודי במדינת ישראל בעידן השלום. **סוציולוגיה**, 15 (נוב'): 1-3.
- אריאן, א', אטמור, נ' והדר, י' (2007). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2007: לכידות בחברה שסועה**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בהלול, ז' (1998). יחסי יהודים ערבים. בתוך י' אהרונז' ומ' אהרונז' (עורכים): **אישים ומעשים בישראל: ספר היובל**. כפר סבא: מקסם. אינטרנט: <http://lib.cet.ac.il/pages/printitem.asp?item=2274>: נדלה ב-2.5.2006.
- בכור, ג' (2000). שקט מדומה. **דעות**, YNET, 30.10. אתר האינטרנט: נדלה ב-11.12.2006 www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-215388,00.html.
- בשארה, ע' (1995). על שותפות וסובלנות. **המזרח החדש**, ל"ז: 36-44.
- גביון, ר' ואברירא, ע' (1999). **השסע היהודי-ערבי בישראל: מאפיינים ואתגרים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1977). **מישוב למדינה: יהודי ארץ-ישראל בתקופת המנדט הבריטי כקהילה פוליטית**. תל אביב: ספריה אוניברסיטאית, עם עובד.
- ותד, מ' (1981). עדות של עיתונאי ומחנך מכפר ג'ת. בתוך א' הראבן (עורך): **אחד מכל שישה ישראלים**, 67-73. ירושלים: מוסד ון ליר.
- זיראני, ס' (1997). עדיין נוכחים נפקדים. **פנים**, 1: 63-66.
- זנד, ש' (2007). ההיסטוריה של החמישיה הציונית. **חדשות**, NRG. אתר האינטרנט www.nrg.co.il. נדלה ב-5.5.2007.
- חאג' יחיא, ק' (2002). **חלום ומציאות: מחקר על אקדמאים ערביי ישראל בוגרי אוניברסיטאות בגרמניה**. תל אביב: רמות.
- חוג'יראת, מ' (2006). **תהליכי גיבוש הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט הערבי במדינת ישראל**. אתר האינטרנט www.articles.co.il. נדלה ב-15.4.2006.
- חורי, ג' ושטרן, י' (2008). מזוז הצליח לאחד את שורות הציבור הערבי. **הארץ**, 3.2.
- חיידר, ע' (2006). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר.

- חליהל, ע' (2008). יש מח"ש, יש חברים. **דעות**, YNET, 28.1. אתר האינטרנט: ynet.co.il/articles/0,7340,L-3499536,00.html. נדלה ב-6.12.11.
- ח'מאיסי, ר' (2010). **ספר החברה הערבית בישראל (3) – אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- ח'מאיסי, ר' (2005). עיור והתעייירות ביישובים הערבים בישראל. **אופקים בגיאוגרפיה**, 64/65: 293-312.
- טיבי, א' (2006). תשובתו של טיבי. NRG מעריב, 06.08.
- יפתחאל, א' (2002). חמור אתנוקרטי עם דבשת דמוקרטיה. **פנים**, 20 (מאי): 43-54.
- יפתחאל, א' (1993). מחדל "הדמוקרטיה האתנית" ויחסי יהודים ערבים בישראל: היבטים גיאוגרפיים, היסטוריים ופוליטיים. **אופקים בגיאוגרפיה**, 37/38: 51-59.
- לוי, ש', לוינסון, ח' וכ"ץ, א' (2002). **יהודים ישראלים: דיוקן – אמונות, שמירת מצוות וערכים של יהודים בישראל**. ירושלים: מרכז גוטמן, המכון הישראלי לדמוקרטיה וקרן אבי-חי.
- לוסטיק, א' (1985). **ערבים במדינה היהודית**. חיפה: מפרש.
- למ"ס (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה) (2011). **ערב יום העצמאות ה-63 למדינת ישראל כ-7.746 מיליון תושבים**. הודעה לעיתונות 101/2011, ירושלים.
- לנדאו, י' (1993). **המיעוט הערבי בישראל, 1967-1991**. תל אביב: עם עובד.
- מרד השלום (2010). **אתר מדר השלום ברשת** www.peaceindex.org.
- מוריס, ב' (2003). **קורבנות**. תל אביב: עם עובד.
- מוריס, ב' (1991). **לידתה של בעיית הפליטים הפלסטיניים 1947-1949**. תל אביב: עם עובד.
- מח'יל, א' (2008). מזוז מאיץ את המאבק הערבי. **דעות**, YNET, 04.02. אתר האינטרנט: www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3501969,00.html. נדלה ב-5.12.11.
- מיעארי, מ' ודיאב, ח' (2005). זהות החברתית והנכונות ליחסי חברה עם היהודים בקרב סטודנטים ערבים במכללה להכשרת מורים. **במכללה**, 16/17: 533-563.
- מנעא, ע' (2006). בתוך ש' שנהר: גול עצמי לערביי ישראל. **דעות**, YNET, 3.12.
- נויברגר, ב' (1991). **המיעוט הערבי: ניכור לאומי והשתלבות פוליטית**. בסדרה **ממשל ופוליטיקה במדינת ישראל**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- נחום, א' (2006). **מיעוט בתוך רוב**. רמת גן: עבודת מאסטר, אוניברסיטת בר-אילן.
- סואן, ד' (2012). מוצא והדרה: ערביי ישראל בתחתית הפירמידה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 13: 6-31.
- סואן, ד', דוידוביץ', נ' וקולן, מ' (2008). שאלה של זהות: מה מידת הישראליות של סטודנטים ערבים ויהודים? – השוואה בין שתי מכללות בישראל. **מחקרי יהודה ושומרון**, י"ז: 275-290.
- סמוחה, ס' (2010). **העשור האבוד של יחסי ערבים-יהודים בישראל: סקירת ממצאי המדד בין השנים 2003-2009**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- סמוחה, ס' (2004). **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל 2004**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- פרגו, א' (2007). יותר יהודים, פחות ישראלים. **פנים**, 40 (אוק').
- קימרלינג, ב' (2001). **קץ שלטון האחוסלים**. ירושלים: כתר.
- קימרלינג, ב' ומגדל, ש' (1999). **פלסטינים – עם בהיווצרותו**. ירושלים: כתר.

- קנאזע, ג' (1981). בעיית הזהות בספרות של ערביי ישראל. בתוך א' הראבן (עורך): **אחד מכל שישה ישראלים – יחסי גומלין בין המיעוט הערבי והרוב היהודי בישראל**, 149-169. ירושלים: מכון ון ליר.
- רבינוביץ, ד' (1993). נוסטלגיה מזרחית: איך הפכו הפלסטינים ל"ערביי ישראל". **תיאוריה וביקורת**, 19 (סתיו): 16-5.
- רופא, ש' (2001). פתאום ערבים מתים מעניין אתכם. **חדשות YNET**, 15.9. אינטרנט: www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-1121428'00.html נדלה ב-11.12.11
- שביט, א' (2000). יום העצמאות שלהם. **מוסף הארץ**: 16-24, 5.5.
- שמלץ, ע' (1995). מגמות של יהודים וערבים בישראל. **המזרח החדש**, ל"ז: 3-22.
- שנהב, י' (2001). זהות בחברה פוסט-לאומית. **תיאוריה וביקורת**, 19 (סתיו): 5-16.
- Al-Haj, M. (1993). "The Impact of the Intifada on Arabs in Israel", In A. Cohen & G. Wolsfeld (eds.): **Framing the Intifada, Media and People**, Norwood, NJ: Ablex, pp. 64-75.
- Amara, M. & Schnell, I. (2003). "Identity Repertoires Among Arabs in Israel", **Journal of Ethnic and Migration Studies**, 30(1), pp. 175-193.
- Ben Sir, Z. (1979). "Toward a Facet Theory of Sequential Order of Societal Needs", **Quality and Quantity**, 13, pp. 233-253.
- Blau, P. (1977). **Inequality and Heterogeneity**, New York: The Free Press.
- Coleman, J.S. (1957). **Community Conflict**, New York: The Free Press.
- Garland, D. (1997). "Governmentality and the Problem of Crime: Foucault, Criminology, Sociology", **Theoretical Criminology**, 1(2), pp. 173-214.
- Ghanem, A. (2002). The Attitude of the Palestinian Arab Minority in Israel Towards the Jewish Majority and the State as Reflected in Surveys, Paper presented at the **Crossroads in Cultural Studies – 4th International Conference**, Tampere, Finland.
- Hofstede, G. (1980). **Culture's Consequences**, Beverly Hills, CA: Sage.
- Kaplan, A., Abu-Sa'ad, I. & Yona, Y. (2001). "Jewish-Arab Relations in Israel: Perceptions and Attitudes of University Students of Education", **Intercultural Education**, 12(3), pp. 289-307.
- McCall, G.J. & Simmons, J.T. (1978). **Identities and Interaction**, New York: The Free Press.
- Parsons, T. & Smekser, N.S. (1965). **Economy and Society**, New York: The Free Press.
- Rosenberg, M. (1979). **Conceiving of Self**, New York: Basic Books.
- Rouhana, N. (1997). **Palestinian Citizens in an Ethnic Jewish State: Identities and Conflict**, New Haven, CON: Yale University Press.
- Rouhana, N. (1993). "Accentuated Identities in Protracted Conflicts. The Collective Identity of the Palestinian Citizens in Israel", **Asian and African Studies**, 27, pp. 97-127.
- Rouhana, N. & Ghanem, A. (1998). "The Crisis of Minorities in an Ethnic State: The Case of Palestinian citizens in Israel", **International Journal of Middle East Studies**, 30(3), pp. 321-346.
- Schiff, B. (2003). "Talking About Identity: Arab Students at the Hebrew University of Jerusalem", **Ethos**, 30(3), pp. 273-304.

- Sibley, D. (1988). "Purification of Space", **Society and Space**, 59, pp.649 - 686.
- Smootha, S. (1992). **Arabs and Jews in Israel: Change and Continuity in Mutual Intolerance**, Boulder, CO: Westview Press.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1996). **Intergroup Relations**, Boulder, CO.: Westview Press.
- Stryker, S. (1991). "Identity Theory", In E.F. Borgatta M.L. Borgatta (eds.): **Encyclopedia of Sociology**, 2, New York: Macmillan, pp. 871-876.
- Suleiman, R. (2002). "Perception of the Minority's Collective Identity and Voting Behavior: The Case of the Palestinians in Israel", **The Journal of Social Psychology**, 142(6), pp. 753-766.
- Suleiman, R. & Beit-Hallahmi, B. (1997). "National and Civil Identities for Palestinians in Israel", **The Journal of Social Psychology**, 132, pp. 219-228.
- Tajfel, H. (1981). **Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). "The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour", In S. Worchel & W.G. Austin (eds.): **Psychology of Intergroup Relations**, Chicago: Nelson Hall, pp. 7 - 24.
- Tessler, M. (1997). "Israel's Arabs and the Palestinian Problem", **Middle East Journal**, 31, pp. 313-329.
- Triandis, H.C. (1995). **Individualism and collectivism**, Boulder, CO: Westview Press.
- Zak, I. (1976). "Structure of Ethnic Identity of Arab-Israeli Students", **Psychological Reports**, 38, pp. 239-246.
- Zureik, E. (2001). "Constructing Palestine through Surveillance Practices", **British Journal of Middle Eastern Studies**, 28(2), pp. 205-227.

e-mail: soen@macam.ac.il

בארץ המראות: השתקפויות הגוף הנשי בחדר הכושר

תקציר: מאמר זה מבקש לבחון את התנאים החברתיים המעצבים את החוויות והתפיסות הגופניות של נשים ישראליות המתאמנות בחדרי כושר. כדי לבחון את התנאים הללו, מתמקד המחקר בשאלת 'המבט', כפי שהוא משתקף במראות של חדרי הכושר. בניגוד למחקרים קודמים, שניתחו באמצעים כמותיים את ההשלכות של ההשתקפויות במראה בהקשר של פעילות ספורטיבית, מחקר זה מאמץ מתודולוגיה איכותנית המאפשרת לעמוד על המשמעויות המורכבות העולות מדברי האתלטיות. מניתוח המשמעויות הללו עולה כי הנשים המתעמלות בחדרי כושר מבנות, באמצעות המראה, דפוסים המכוננים מבטים שונים בהקשרים שונים.

מילות מפתח: מגדר, חדר כושר, מבט, סוציולוגיה של הגוף, מראות, גוף נשי.

מבוא

תיאוריות סוציולוגיות של הגוף ושל המבט, המפורטות בחלקו הראשון של המאמר, גורסות כי חדרי כושר בחברות מערביות הפכו לאמצעי פיקוח חברתי דכאני, שתפקידו לתחזק את מיתוס היופי, להפעיל כוח על נשים ולגרום להן להפנים את השיח המגדרי המשגיח, שבמסגרתו המבט הנשי הוא המינורי והמבט הגברי מייצג את המרכז.

מחקרים שהתבססו על הנחות יסוד אלו התמקדו בדיאלוג המבטים המתרחש בין גברים לבין נשים. אולם, מחקר זה מבקש להסיט את הדיון אל האופן שבו נשים מביטות בעצמן. השאלה המרכזית העולה מהדיון הביקורתי בתיאוריית המבט היא: האם הבכואה המשתקפת לנשים ממראות חדר הכושר היא רק רפלקציה של מבט גברי, או שמא לנשים יש יכולת אוטונומית לתת משמעות משלהן להשתקפויות הללו.

גוף, תשוקה ופיקוח בעידן הקפיטליזם המאוחר

דלז וגואטרי בספרם **אנטי אדיפוס** (Deleuze and Guattari, 1983) טוענים כי האדם הפוסט-מודרני מונע מן התשוקה לצרוך את תרבות הקפיטליזם המאוחר. הקודים של התשוקה מושקעים ומתמוססים בלב המבנים הקפיטליסטיים במידה קיצונית כזאת, שמקורותיה האוטנטיים הליבידינאליים מתמזגים בזרימת ההון. בהקשר זה, האני האינדיבידואלי מת, ומי שתופסות את מקומו אלו "מכונות תשוקה", הקובעות איך התשוקה מיוצרת ומושקעת במרקמים חברתיים שונים. דלז וגואטרי גורסים כי התשוקה והתרבות גם יחד חוקקים את עצמם על הגוף.

הם מתארים תהליך היסטורי בן שלושה שלבים בכתיבת התשוקה בתרבות, ובמקביל, בסימון התשוקה על הגוף: 1. חריטת התשוקה הסמלית באמצעות סימנים על הגוף (טקסים שבמרכזם הגוף מסומן). 2. התשוקה תחת פיקוח והשגחה של הרודן, השליט הכל יכול, אשר מכתוב כיצד אמורים להיראות הגוף והתשוקה המסתמנת על פניו. 3. שלב הקפיטליזם המאוחר, שבמהלכו התשוקה מאבדת את הגוף. בשלב האחרון מתרחש פיצול בין משמעות התשוקה לבין הגוף הנעדר. התשוקה מוגדרת עתה מחדש באמצעות גוף חסר גופניות (Disembodiment). בשלב זה, התשוקה אינה מגולמת עוד בייצוג גופני והיא הופכת לשקופה, כשגוף ההון מחליף את גוף האדם. זהו הגוף חסר הטריטוריה. מכאן חלה התרחבות קיצונית של "מעגל המסחר", והתשוקה היא המצאה מלאכותית של "כלכלת התשוקה".

מייירס (Meyers, 2002) מחדדת את טיעונם של דלז וגואטרי ועוסקת בהשלכות המגדריות של התרבות הקפיטליסטית ובמעמדו של הגוף, בציינה כי התרבות המערבית הקפיטליסטית הגדירה כלכלה דיאלקטית, שאותה היא מכנה "כלכלת הגוף/נפש" (psychic/psyche). לטענתה, הדיאלקטיקה הבורזומנית של גוף ונפש הפכה את המראה החיצוני של נשים לבכואה של זהותן, וכי נשים בתרבות המערבית נתונות למרותם של מוקדי כוח, המשעבדים את חירותן לבחור ולהגדיר מה טוב ורצוי עבורן. במסגרת דיאלקטיקה זו, כל החלטה גופית-נשית כלואה בפן-אופטיקון, הנשלט על ידי מוקדי הכוח בחברה ומתווה מארג זהותי, המדגים כיצד נשים מפנימות את השיח המשוּגח (Meyers, 2002).

ברטקי (Bartky, 1997) מסבירה כיצד המונח פן-אופטיקון תואם את תרבות המימוש המודרנית של הגוף:

"Jeremy Bentham's design for Panopticon, a model prison, captures for Foucault the essence of the disciplinary society. At the periphery of the Panopticon, a circular structure: at the center. A tower with wide windows that open onto the inner side of the ring. The structure on the periphery is divided into cells, each with two windows, one facing the windows of the tower, the other facing the outside, allowing an effect of backlighting to make any figure visible within the cell. All that is needed, then, is to place a supervisor in a central tower and to shut up in each cell a mad man, a patient, a condemned man, a worker or schoolboy. Each inmate is alone, shut off from effective communication with his fellows, but constantly visible from the tower. The effect of this is to induce in the inmate a state of conscious and permanent visibility that assures the automatic functioning of power" each becomes to himself his own jailer".

(Bartky, 1997; 131).

עבודתה של ברטקי (1997) חשובה בכך שהיא מדגישה את האופן שבו הפיקוח מופנם אצל הפרט ומעצב את נטייתו הצייתנית. שילוב טיעוניהם של דלז וגאטרי, מירס וברטקי מצביע על כך, ש"מכונת התשוקה" יוצרת גוף חסר איברים, מכונה שהסובייקט צורך כאובייקט. ובמשוואה האמורה: הגוף = מכונה משועבדת להון ולנגזרותיו החברתיות תרבותיות. כפועל יוצא של התהליך האמור, הזהות שהינה בבואת הגוף, גם היא הופכת למצרך הנתון תחת פיקוחו של גוף ההון.

בדומה לברטקי, נעמי וולף (2004), בספרה 'מיתוס היופי' בוחנת את "המכונה הגופנית" בהקשריה המגדריים והתרבותיים, ומתייחסת למנגנוני הכוח המעצבים פרקטיקות גוף נשיות. לטענתה:

"לנשים רבות יש כיום יותר כסף וכוח ומרחב פעולה והדרכה משפטית משהיו לנו אי פעם. אולם אם נשאל את עצמנו איך אנחנו מרגישות עם עצמנו פיזית, ייתכן שבהשוואה לסבתות הלא משוחררות שלנו, מצבנו גרוע בהרבה... לנשים עובדות, מצליחות, נאות ובעלות שליטה עצמית יש 'חיים נסתרים', המרעילים את חירותן. זהו עורק אפל של שנאה עצמית, אובססיביות גופנית וחרדה מאובדן שליטה, הניזון מתפיסות שונות הקשורות ליופי" (וולף, 2004: 19).

וולף מסבירה כי העובדה שכל כך הרבה נשים מרגישות כך, נובעת מהיותן נתונות בעיצומה של תגובת נגד לפמיניזם. לדבריה, דימויים של יופי נשי משמשים כנשק פוליטי נגד התקדמות הנשים, וכאמצעי פיקוח חברתי המכוון להגביל נשים. היופי, טוענת וולף, הוא מטבע עובר לסוחר, שערכו נקבע ממש כמו מחיר הזהב. כמו בכל כלכלה, הוא נקבע על ידי פוליטיקה ובמערכת המודרנית הוא מייצג את מערכת הערכים המשמרת את הדומיננטיות הגברית (וולף, 2004). אותה אובססיביות גופנית, שוולף מצביעה עליה, ניכרת בעלייה בשיעור הנשים המצטרפות לחדרי כושר. אלה הפכו בתרבות המערבית לאמצעי פיקוח נוסף, שמטרתו לתחזק את מיתוס היופי והפיקוח, נוסח הפן-אופטיקון המיוצג על ידי המראות (mirrors).

הגוף הנשי בחדר הכושר

נטלי אנג'יר ממחישה בספרה 'האישה – גיאוגרפיה אינטימית' (2004) את טיעון הפיקוח, ומדגימה כיצד בחירתן של נשים להתעמל מעוצבת כפועל יוצא מהתוויות היופי המערביות. אנג'יר גורסת כי נשים המגיעות לחדרי כושר, בשונה מגברים, מעדיפות להיות **חטובות** (יפות) יותר ולא **שריריות** יותר. העדפה זו קשורה לאופן שבו חדרי הכושר צופנים בחובם מסר כפול ומטעה לנשים. מחד גיסא, נשים מוזמנות לקחת חלק בפעילות הספורטיבית בחדר הכושר, ומאידך גיסא, המסר המועבר להן הוא לצמצם היקפים ולא חלילה לטפח שרירים. אנג'יר

מדגימה טיעון זה מתוך חווייתה האישית:

"בכל השנים שבהן התעמלתי בחדרי כושר והרמתי משקולות והטפתי לנשים אחרות, אני מודה, הטפה שחצנית, בדבר היתרונות שבטיפוח השרירים, התגובה השכיחה והמרגיזה ביותר ששמעתי הייתה בערך כך: 'אינני מעוניינת לתפוח ולהיראות שרירית מדי. אני רוצה לשמור על כושר'" (אנג'יר, 2004: 271).

אנג'יר אף דנה באופן ביקורתי במושג "לשמור על כושר" וטוענת:

"בני אדם מייחסים סגולות קסם להתעמלות, בטענה שפעילות גופנית מטפחת מצב רוח מרומם אופטימי וממוקד. אל תאמיני להם. אם את מטבעך אדם שאינו מאושר, ההתעמלות לא תעשה אותך מאושרת. את עשויה להרגיש רגיעה רגשית זמנית... כאשר שיפור בזרימת הדם מעביר כמות גדולה יותר של חמצן לרקמותיך, את טופחת לעצמך על השכם על המשימה האמיצה שנטלת על עצמך, אך לאחר שגופך מתרגל לפעילות המואצת והריגוש הראשוני מתפוגג, תחזרי לקו ההתחלה הביזרימי והנפשי שלך... שמענו שהתעמלות יכולה לרפא דיכאון נפשי, אך רוב המחקרים הקליניים לא מצאו השפעה כזו... גם לגבי הפנים אין תועלת בהתעמלות... היתרונות האסתטיים של ההתעמלות נעצרים בגובה הלסת" (אנג'יר, 2004: 271).

הפרדוקס, טוענת אנג'יר, נובע מהעובדה שמכוני הכושר יעילים דווקא לפיתוח שרירים, אך באופן הפוך. נשים הפוקדות את חדרי הכושר נמנעות מפיתוח כוח ומעדיפות להיות חטובות ולא שריריות. אנג'יר מדגישה כי דווקא נשים, אולי יותר מגברים, זקוקות לשרירים, משום שתוחלת החיים של נשים עלתה והן זקוקות לכוח. בנוסף, השריר מגן על העצמות הקלות, משפר את ההתמודדות עם מחלות, מעכב בריחת סידן ומדרבן את העצם להתחדש.

אז מדוע, אם כן, רוב הנשים נמנעות מפיתוח השריר? את ההסבר לכך אפשר למצוא בעבודתה של Kuhn (1985). לטענתה, כשנשים פונות לבניית שרירים, הן מאתגרות את הסדר הטבעי בשתי רמות. הרמה הראשונה, היא אתגורו של הגוף הטבעי, היינו, פיתוח וניפוח של שרירים. והרמה השנייה, קעקוע הסדר החברתי-מגדרי. במסגרת הסדר החברתי-מגדרי, גברים צריכים לפתח שרירים ולהפגין את שריריהם בפני נשים. השריר המטופח מעיד על כוח, חוזק וגבריות קנונית. כשנשים מפתחות שרירים, הן מייצרות אי בהירות מגדרית ומסכנות את ההבנה הקנונית של נשי/גברי. כך, אישה שתסתכן במראה שרירי עלולה לגרום בלבול למתבונן, שכן הוא לא יידע אם זה גוף של אישה או של גבר. אנג'יר (2004), בדומה ל-Kuhn, טוענת כי החברה המערבית המודרנית אינה מגלה סובלנות כלפי בלבול מגדרי.

שילוב כל האמור לעיל, מצביע על העובדה כי התשוקה הנשית לפקוד את חדרי הכושר, אינה בהכרח תשוקה לחזק את כוחו, אלא אולי דווקא לשכלל את יופיין. ייתכן שזה ביטוי מוחשי לטיעונם של דלז וגואטרי, כי בעידן הקפיטליסטי התשוקה (לצורך מכוני כושר) מאבדת את הגוף, ובהתאם, "כלכלת התשוקה" היא רק ביטוי להרחבה של "מעגל המסחר". יהיו המוטיבציות הנשיות אשר יהיו, יותר ויותר נשים מוצאות את עצמן בחדרי הכושר. ובכל חדר כושר המכבד את עצמו תלויות מראות מקיר לקיר.

תראו אותי: מבטים והשתקפויות מגדריות במראה

"The Phenomenology is a story about things and mirrors, about projections and reflections, about self-alienation and self-recognition. Mirrors aren't just looking-glasses" (Steinhart, 1998).

השימוש במראות בחדרי כושר הוא תוצר של הנחיות ממסדיות. כך למשל, המכללה האמריקנית לרפואת ספורט (ACSM – American College of Sport Medicine) פרסמה בשנת 1997 הנחיה ברורה: "בכל חדרי הכושר חייבות להיות לפחות שתי מראות על כל ארבעה חדרים". הנחת המוצא הייתה שמראות בחדרי כושר מעודדות את המתעמלים להגדיל את המאמץ הגופני ובכך אף לשכלל את ביצועיהם (Martin, et. al., 2003). הדרישה להציב מראות בחדרי כושר וההסבר המונח בבסיס דרישה זו הדגימו שוב את ההתייחסות לגוף כאל מכונה. מכונה שיש לעשותה פעילה יותר ויעילה יותר.

אם להסתמך על דלז וגואטרי, הרי שגם במקרה זה, ה"תשוקה" איבדה את ההתייחסות ההוליסטית לגוף. הדרישה להציב מראות כאמצעי לשכלל את יצרנותו של הגוף המתעמל, הותירה בשוליים את ההתייחסות לזיקה המתקיימת בין גוף-זהות-רגש, ובה בעת שימרה את ההתייחסות למראה כאל אובייקט נייטרלי.

האמנם? האם מראות הן באמת שברי זכוכית, שאינם אלא שיקוף אובייקטיבי של המציאות? התשובה לשאלה זו היא: לא. מראות, ובעיקר ההשתקפויות מולן, אינן מציאות אובייקטיבית כלל ועיקר. מאירס (Myers, 2002) בספרה 'מגדר במראה' (Gender in the mirror), עוסקת במיתוס על נרקיס. מאירס בוחנת שלושה טקסטים שעסקו בנרקיס, וטוענת כי בכל הטקסטים הסוף דומה – מותו של נרקיס. מאירס, המנתחת את המיתוס גם באמצעות כלים פסיכואנליטיים, טוענת כי התמה המרכזית העולה מן המיתוס קשורה לשאלה: למי מותר להתבונן במראה? מכל הגרסאות עולה תשובה אחידה – המראה מותרת לנשים, וכשגבר חוטא ומתבונן במראה הוא עלול להסתכן במותו. בהמשך, טוענת מאירס, כי במסגרת המיתוס של נרקיס מתחדד המסר כי לגברים אסור להתבונן במראה, ואי לכך עליהם לבחור לעצמם אישה יפה שכאשר יתבוננו בה, היא תשקף להם (כמראה) את דמותם. ואכן, חוקרות פמיניסטיות

וחוקרי מבט מצויים בדיאלוג ארוך ומתמשך עם סוגיות הקשורות במבט ובמראות, ובהשפעותיהם של אלה על החוויה הנשית.

כך למשל, תיאוריית המבט (The gaze Theory) של לאורה מאלווי (Mulvey, 2007) גורסת כי לנשים יש תכונה המבקשת שיסתכלו עליהן (to-be-looked-at-ness). לטענתה, המבט המופעל על הגוף הנשי הוא פעיל ובדרך כלל מיושם על ידי גברים. זהו מבט המקרין את הפנטזיה של הגבר על גופה של האישה. במסגרת יחסים זו, טוענת מאלווי, נשים הן ב־בזמן מושא להסתכלות ומוצגות לראווה.

ברומה למאלווי, גם ברגר (Berger, 1972) טוען כי להיוולד אישה פירושו הדבר להיוולד אל תוך מרחב צר, הכולל בתוכו מבט גברי, הגורם להצגתן החלקית של נשים, וכי גברים פועלים מיד ברגע שנשים מופיעות. ברגר מנתח יצירות אמנות שצוירו על ידי ציירים שונים לאורך ההיסטוריה, וטוען כי המבט המופעל על גוף האישה הוא כמעט תמיד פטרוני, המכונן יחסי כוח שבהם ידו של הגבר-צייר היא על העליונה. כאשר ציירים מציירים גברים, הם תמיד יציירו אותם עם זיקה למעמד הבינוני והגבוה: גבר שבידו שעון כיס, גבר עם מקטרת או משקפיים. לעומת זאת, טוען ברגר, ייצוגן של נשים הוא אחר. המבט המופעל על גוף האישה הוא מבט מפקח. אם הצייר בוחר להציג עוברת בין חדרים או נחה, הוא ידאג לרמוז על זוג עיניים נוספות אשר מפקחות עליה. בנוסף, מרגיש ברגר פן מעניין, כשציירים מציירים נשים וגברים יחד, עיניהן של הנשים המצוירות נשואות כמעט תמיד אל הצייר. כך שדיאלוג המבטים בין גברים מעיד על כך שהצייר הוא מושא תשוקתה של האישה, והוא עדיף על פני הגבר המצויר לידה.

ברגר אינו פוסח על נושא המראות והצגתן של נשים. לטענתו, בציור הקלאסי נשים מוצגות כשהן אוחזות מראות בידיהן. ציורים אלה משקפים את המסר הכפול הרווח בהתייחסות לנשים. הצייר-גבר הניח את המראה בידי האישה, אך באותה נשימה הוא בוחר לכנות את הציור 'הירות נשית'. במקרים אחרים, טוען ברגר, הדמות המשתקפת מן המראה אינה דומה לדמותה של האישה, אלא תואמת יותר את הפנטזיה של הצייר. תהליכים אלה, על פי ברגר, מייצרים מצב שבמהלכו הנשים בעצמן מפנימות את המשגיח (surveyor) ומפקחות על עצמן בעצמן. טיעון זה עולה גם בדבריה של וולף (2004), הגורסת כי נשים המצטרפות ל"כת היופי", מנתבות את התודעה שלהן לפרקטיקות גוף חדשות, המצביעות על כך שהפנימו את השיח המשגיח, במסגרתו המבט הנשי הוא המינורי והמבט הגברי מייצג את המרכז.

יחד עם זאת, כל התיאוריות שהוצגו לעיל, עוסקות דווקא בדיאלוג המבטים המתרחש בין גברים לבין נשים, ולא בשאלה: **מה נשים רואות כשהן מביטות בעצמן במראה?** כדי לענות על השאלה, יש לחזור לתיאוריה שהציגו Duval & Wickland כבר בשנת 1972. בתיאוריה זו, הנקראת 'מודעות עצמית אובייקטיבית' (objective self awareness), הציעו החוקרים כי כל

גירוי שמצוי בסביבתו של אדם וגורם לאדם למרכז את הקשב בעצמו (מראה, למשל), מוביל בהכרח לעלייה במודעות העצמית. העלייה במודעות העצמית גוררת בעקבותיה תהליך של הערכה עצמית (self evaluation). במסגרת ההערכה העצמית הפרט משווה את העצמי הממשי (actual self) לעצמי האידיאלי (Ideal self), תהליך הגורר תפיסה של פער בין המצוי לרצוי ובכך מתחזקות תחושותיו השליליות של הפרט.

במחקרם של jfar & Hoyle (2000), נסמכו החוקרים על התיאוריה של Duval & Wickland (1972), ומצאו כי שימוש במראות אכן מחדד את ההתמקדות הפנימית ומעורר רגשות שליליים, בעיקר אצל נשים. במחקר נוסף שערכו Martin ואחרים (2003), נדגמו 58 נשים עירוניות (בממוצע גילאים 20). הנשים התבקשו לבצע תרגילים במשך עשרים דקות, בשני מצבים משתנים: חדר ללא מראה וחדר עם מראה. אחר כך הן התבקשו לענות על שאלון שבדק חוללות עצמית (self efficacy), דימוי עצמי (Self image), מודעות גופנית (Body awareness) ורגשות (Emotions).

מן הממצאים של המחקר עולה כי קיים הבדל מובהק בתחושות הנשים כשהן מול מראה. נשים בעלות מודעות גופנית גבוהה חשות רע יותר, ואילו בקרב נשים בעלות מודעות גופנית נמוכה לא ניכר הבדל רגשי בשני מצבי הניסוי. באשר לתפיסת חוללות עצמית ודימוי עצמי, ממצאי המחקר מצביעים כי בשתי הקבוצות לא ניכרו הבדלים מובהקים.

במחקר המשך, שנערך בשנת 2007, על ידי Lamarche, Gammage & Strong, דגמו החוקרות 51 סטודנטיות שחולקו לשתי קבוצות: חסרות ניסיון (20 נשים שרק בשנה האחרונה עסקו באופן רצוף בהתעמלות אירובית), ובעלות ניסיון (31 נשים שהתעמלו בחמש השנים האחרונות התעמלות אירובית). כל קבוצה חולקה בצורה אקראית לאחד מתנאי הניסוי (התעמלות מול מראה והתעמלות ללא מראה). מהממצאים של המחקר עולה כי עבור המתעמלות חסרות הניסיון דווקא השימוש במראה הגביר את תפיסת החוללות העצמית ואת תפיסת החוללות בביצוע המשימה. אך עבור המתעמלות בעלות הניסיון, נוכחות המראה דווקא הפריעה לתפיסת החוללות העצמית ולתפיסת החוללות בביצוע המשימה.

המחקרים שתוארו לעיל הם מחקרים כמותיים, וככאלה נעזרו בשיטות מדידה כמותיות לבחון את השפעת המראה על נשים מתעמלות. מחקרים אלה חסרים תיאור איכותני נרטיבי על אודות טיב היחסים המתקיימים בין המראה בחדר הכושר לבין המתעמלת. במאמר זה בחרנו להשתמש במתודה איכותנית כדי לבחון את הדיאלוג בין נשים למראות בחדרי הכושר. הבחירה לעשות שימוש במתודה איכותנית נבעה מרצוננו לענות על שתי מטרות מחקריות שהוגדרו מראש. ראשית, בהנחה שחדר הכושר הוא מעין פן-אופטיקון מודרני, זירה חברתית הכוללת מראות ומחייבת מבטים, שימוש בכלי איכותני (שטרם נעשה בו שימוש בהקשר הנוכחי) יכול ללמדנו על האופן שבו מומשג המבט כשנשים מתבוננות בעצמן בזמן ביצוע תרגילי כושר.

המטרה השנייה, הנובעת במידת מה מהמטרה הראשונה, היא לבחון באופן ביקורתי את תיאוריית המבט. Bartky (1997) טוענת כי אל לנו להניח כי המבט הנשי הוא רק רפלקציה של מבט גברי. לדבריה, הנחה כזו שוללת מנשים את הכוח החיובי (Positive force) ואת הסוכן הפנימי (Inner agency) בהגדרה עצמאית של התנסויותיהן.

מתודולוגיה

מחקר זה יוצא מתוך פרדיגמה קונסטרוקטיבית איכותנית. הנחת המוצא המחקרית היא שכדי להבין את האופן שבו נשים מפרשות את מערכות היחסים שלהן עם המראות בחדרי הכושר, יש לנקוט גישה המכונה גם 'תיאוריה סובייקטיבית' (Theory Subjective, Scheele and Groeben, 1988) ומתייחסת להנחה כי בידי המשתתפים/ות במחקר קיים מאגר ידע מורכב על אודות נושא המחקר. ידע זה כרוך בתפיסות עולם והוא ישיר, נגיש וניתן לשליפה תוך מענה ספונטאני לשאלות פתוחות. לעקרונות אלה יש חשיבות בבואנו לדון בגוף בכלל, ובגופן של נשים בפרט.

במאמרה של Marshall (1996), העוסק בקשר שבין פנומנולוגיה לחקר הגוף, היא טוענת כי חקר הגוף מחייב התבוננות בתופעה השלמה, תוך שחזור המציאות מנקודת מבטם של המשתתפים. לטענתה, מחקרי גוף אפשריים רק מתוך פרספקטיבה פנומנולוגית, משום שזו מאפשרת לחוקר/ת להבין את הגוף כטקסט שיש להאיר אותו כדי לגבש את הידע עליו. על פי Marshall (1996), הגוף כמהות מחקרית הוא זירה שבה חוברים יחד מיקומים של כוח, הבניות מוסדיות וביטויי תרבות. גישה פנומנולוגית לחקר הגוף תאפשר לנשים לנסח מושגים דרך עצמן, ומתוך התנסותן הייחודית. המשגת הגוף על-ידי הסובייקט וקשב לתיאור דימויי הגוף עשויים לחשוף תמונת מצב שלמה ביחס להתנסות הפרטית. תהליכים אלו, טוענת Marshall (1996), הם פנימיים ולא ניתן לחשוף אותם בשיטה הכמותית.

גם חוקרות פמיניסטיות (De Vault, 1990; Marshall, 1996; Stanly and Wise, 1990) טוענות כי מחקרים הממוקדים בחוויותיהן של נשים צריכים לחרות על דגלם את המטרה של יצירת יחסים חברתיים חדשים. הפעולה הממשית של השגת הידע יוצרת את הפוטנציאל לשינוי, שכן מחסור בידע לגבי קבוצות מסוימות מנציח את חוסר כוחן של קבוצות אלו. כדי להשיג את הידע, טוענות החוקרות, יש להתעמק בחקר הלשון הנשית והשפה הנשית, ולנתח באמצעות ניתוח אינדוקטיבי.

בשלב ראשון במחקר זה, בחרנו להתאים את הכלי המחקרי למטרה המחקרית, הן ברמה התיאורטית והן ברמה הסמלית. מאחר שהתבוננות במראה היא באופייה פעולה רפלקסיבית, בחרנו להשתמש בכלי מחקרי שיאפשר למרואיינות לספק אינפורמציה בדרך רפלקסיבית. בהשפעת מחקרה של Meyers (2002), המרחיבה בתיאור רפלקסיבי של יחסיה עם המראה,

ניסחנו שאלה אחת פתוחה: **תארי את טיב יחסייך עם המראה בחדר הכושר.** כדי לאפשר למשתתפות במחקר לספק סיפור חופשי וספונטני בזמן החופשי, בחרנו להשתמש ברשת המקוונת כאמצעי להשיג את המידע הנדרש.

השימוש ברשת המקוונת צובר תאוצה בשנים האחרונות, ויעילות ההליך המחקרי ניכרת בחיסכון במשאבים. כך למשל, במחקרי אומדן שנערכו בין השנים 1986-2000, נמצא כי שיעורי ההיענות למחקרים ברשת המקוונת גבוהים משיעור ההיענות למחקרים שנערכים בדיוור (39.77% לעומת 25%). במחקר הנוכחי היה לשימוש ברשת המקוונת יתרון נוסף, שכן הוא איפשר למרואיינות לענות על השאלה בזמן החופשי ותוך התבוננות רפלקסיבית בחוויותיהן. אוכלוסיית המחקר הוגדרה כנשים ישראליות, אקדמאיות, בטווח הגילים 20-50, הפוקדות את חדר הכושר לפחות פעם בשבוע. כדי לעמוד על כללי האתיקה במחקר מקוון, ולא לשלוח דואר למי שאינן מעוניינות בו (SPAM), פנינו טלפונית למשתתפות הפוטנציאליות וביקשנו את רשותן לשלוח להן את השאלה במייל. מתוך 37 נשים שפנינו אליהן, רק 15 ענו במייל. משתתפת אחת העבירה את התשובה באופן ידני (מסיבה טכנית). לאור ההיענות החלקית, וכדי לעבות את מאגר המידע, פנינו ל-17 נשים נוספות אשר ענו על שאלת המחקר באופן פרונטאלי. בסופו של איסוף הנתונים עמדו לרשותנו 33 טקסטים של נשים (העונות על הקריטריונים הסוציו-דמוגרפיים שהגדרנו מראש) ואשר תיארו בפנינו את טיב יחסייהן עם המראה.

"מראה, מראה שעל הקיר": קבלה, דחייה וחתרנות

מתוך ניתוח הטקסטים שהתקבלו עולות שלוש תמות מרכזיות בהבנת טיב היחסים שנשים מקיימות עם מראות בחדרי כושר. התמה הראשונה כוללת מצבים שבהם נשים מעדיפות להימנע מהתבוננות במראה. התמה השנייה כוללת מצבים שבהם נשים מקבלות את המראה ואף זקוקות לה, והתמה השלישית היא שימוש חתרני במראה.

שלושת המצבים של קבלה/דחייה/חתרנות (acceptance/rejection/ resistance) מצביעים על האופן שבו המראה תמיד מעוררת רגשות בנשים (הן יכולות לאהוב את המראה, לשנוא אותה או להשתמש בה למטרות, אך הן לעולם לא נשארות אדישות כלפיה).

קבלת המראה והצורך להשתמש בה:

תהליכים של היזון חוזר, מיסמוע ופרגמנטציה

ביקשנו להתחקות אחר המצבים שנשים מתייחסות אליהם כשהן מתארות את הצורך להשתמש במראה ולהתבונן בה. ממצאי המחקר עולה כי האפשרות העיקרית להתבונן במראה נוצרת שעה שהמראה משמשת כלי לשיפור ביצועים:

"יחסי עם המראה הם ידידותיים... אני נהנית להסתכל במראה בעיקר כשאני מזיעה, אני מרגישה טוב כי אני יודעת שלפעילות הזו תהיה תוצאה. תוצאה סופית. אני ארזה או אתעצב".

"אני נהנית לראות את עצמי מתעמלת, עושה את התנועות נכון".
"בעזרת המראה אני רואה את הגוף עובד, איך השרירים נראים, את היציבה שלי, את עקומת הגב".

בדומה, טוענת מתעמלת נוספת:
"אני דווקא נעזרת במראה בשיעורי חיטוב ועיצוב כדי לראות אם אני מבצעת את התרגילים כשורה, ואם הגב ישר ותנוחת הגוף נכונה...".

מתיאוריהן של הנשים עולה כי המראה משמשת כלי למישמוע ולפיקוח, אך בה בעת מייצרת תהליך של פרגמנטציה. כל חלק בגוף נמדד ונבחן במשורה, כשהמטרה של המראה היא לייצר היזון חוזר, ולתת משוב על ביצוע:

"כשאני במכון כושר חשובה לי המראה, לראות האם אני עושה את התרגילים בצורה נכונה....".

"אני מתבוננת אילו שרירים יותר פועלים גם במראה ולא רק בהרגשה... וכמובן, מעבר לזה להסתכל במכון כושר במראה ולראות את עצמך מפעילה את כל הגוף ומזיעה...".

מתיאורי הנשים עולה כי האפשרות המרכזית לקבל את המראה ולבחור להתבונן בה באופן מודע, היא כשהמראה משמשת אותן כאמצעי לפיקוח על ביצוע "נכון" של תרגילים. המבט האמור צופן בחובו גם התייחסות לגוף כאל מכונה, שיש להפוך אותה יותר יעילה ופרודוקטיבית. גישת המכונה, על הפרגמנטציה שבה, ניכרת גם כשנשים מתייחסות למראה כאמצעי להתבונן בגוף על חלקיו: "עקומת הגב", "תנוחת הגוף", "השרירים" ואף ללמוד על ביצועיו. באופן זה, הנטייה להתבונן במראה ו"לאהוב" אותה מתקשרת לפונקציה המרכזית שלה: "מתן משוב".
ממצאים אלה, עולים בקנה אחד עם עבודתה של בירק (Birke, 2000), הטוענת כי השיח הביולוגי המודרני מתייחס אל הגוף ככזה הדורש פיקוח ומישמוע וכאמצעי לאיתור אינפורמציה. בנוסף, טוענת בירק, התייחסויות אלה מוצגות תוך הצגת הגוף כמופרד, ועשוי חלקים:

"Although current models of cybernetic control are usually traced back to the 1940s, many of the key components were in place long before. Bodies had to be understood as living machines, requiring internal regulation, before they could be understood in terms of homeostatic systems. Machine and factory metaphors, not surprisingly, thus emerged as significant narratives for describing how the body works and how its inner spaces were functionally organized" (Birke, 2000; 91).

בירק מבקשת להתחקות אחר התהליכים שעיצבו את התפיסה המודרנית של "הגוף כמכונה" וטוענת כי תהליכים אלה הגיעו לשיא בעיקר בזכות תורת המערכות, שהתפתחה בשנות הארבעים של המאה העשרים:

The ways in which physiological processes are described draw heavily on systems theory, emphasizing the role of feedback to maintain homeostasis...positive feedback occurs, in which the output becomes augmented".(Birke, 2000; 88-89).

תורת המערכות, שהחלה לאפיין את השיח המדעי החל משנות הארבעים של המאה העשרים, התמקדה במערכות מכניות ובשאלה כיצד מערכות אלה עשויות לשמור על איזון פנימי. הפסיכולוג וולטר קאנון (Cannon, 1932) טען כי הפעילויות השונות של הגוף מורכבות ממערכות שונות הקשורות אלו לאלו, כך שהרכיבים בתוכן פועלים יחד באופן משולב ומתואם כדי לשמור על יציבות המערכת. תיאום מקסימאלי מושג רק בשעה שיש תקשורת בין הרכיבים או החלקים של המערכת (דוגמה פשוטה לכך היא ויסות טמפרטורת הגוף, הכרוכה ביחסי גומלין בין בלוטות הזיעה, פעילות גופנית, קצב הנשימה ומנגנוני בקרה במוח). רכיבים אלה פועלים יחד כדי לשמור על טמפרטורת הגוף, בגבולות נסבלים ובטוחים.

במסגרת תורת המערכות ניתן דגש חשוב ומרכזי גם למשוב. ההנחה היא שבכל מערכת שיש בה חלקים וחלקיקים, המקיימים ביניהם קשרי גומלין רציפים, יש משוב על פעילות חיובית (החלקים השונים בקשר רציף וזורם) ומשוב על פעילות שלילית (החלקיקים איבדו קשר). על פי תורת המערכות, הערך החשוב ביותר הוא להשיג איזון דינמי בתוך המערכת, למרות שינויים חיצוניים (Dallos & Draper, 2000). אימוץ תורת המערכות לשיח הנשי לגבי מראות בחדרי כושר, מצביע על כמה תהליכים מעניינים בתפיסת הגוף והמראה. ראשית, המראה משמשת ככלי ליצירת משוב (פידבק) ביחס לפעילות הנשים המתעמלות. המשוב המגולם במראה מייצר תהליך נוסף של "מיקרו פוליטיקה", שבמרכזו הגוף מפורק לחלקיו, וכל חלק נבחן כדי לשפר את יעילותו. כשהביצוע מדויק, המשוב הוא חיובי (Birke, 2000).

בתהליך זה ישנה חשיבות רבה לאינפורמציה:

“Information emerged as a central organizing concept in biology after the second World War, based on the notion that information can be quantified (into the bits of Information now made familiar by the widespread use of computers), what also emerged was the notion of that these concepts of servomechanisms- of self maintaining systems could be applied to biological processes. The body thus becomes a communication network.” (Birke, 2000; 94).

באמצעות חיפוש המידע הנשים מדגימות כיצד הן מוציאות לפועל את השיח המערכתי המוקדם, אך חשוב יותר, התהליך כולו מכונן לשמור על איזון פנים גופני. האיזון האמור מדגים גם את החשיבות של תחושת השליטה על הגוף, המוקנית לנשים באמצעות המראה. בהקשר זה עולה השאלה הסוציולוגית: האם אכן מדובר בשליטה של ממש, או שמא מדובר בפסבדו שליטה, שעה שהשיח המבנה את ההתנסות מחויב לתפיסה פוזיטיביסטית מוקדמת, הרואה בגוף כלי שיש למשמע ולנרמל כדי שיעמוד בסטנדרט הרצוי?

דחיית המראה

“The mirror is the cemetery of my smiles” (Tada Chirako).

במחקרים העוסקים בשילוב שבין פמיניזם לבין הגוף, טוענות חוקרות גוף (Meyers, 2001; Grosz, 1994), כי תהליכים של 'כוח חיובי' (Positive force) ביחס לגוף הם תולדה של משא ומתן עם שיח אשר ממשע את הגוף. 'כוח חיובי' הוא ביטוי לכך שהסובייקט מכונן ומעצב את ההתנסות מתוך עצמו (Inside-out). למושג 'כוח חיובי' נשזרים גם מושגים כגון: 'הוויה גופנית-סובייקטיבית מאחדת' (embodied subjectivity) ו'סוכן פנימי' (Inner agency). הרעיון המרכזי הוא שלרגשותיו החיוביים של הסובייקט האנושי ולהבנתו העצמית יש מקום חשוב ביצירת הכוח החיובי אל הגוף. דווקא דחיית המראה ממחישה כי מיקומו של הסובייקט נעדר במובנים רבים בפעילות בחדר הכושר. מההתייחסויות של הנשים, שהתבקשו לתאר את טיב יחסייהן עם המראות בחדר הכושר, עלתה לצד ההתייחסות החיובית כלפי המראה, גם התייחסות מתנגדת, המכוונת לדחייתה של המראה:

“אני מודעת לזה שהיא שם (המראה). אני לא שוכחת לרגע, אך אינני מרבה להביט בה. היא מעוררת בי סלידה. אני לא יודעת מדוע”.

מתעמלת זו, אינה מסבירה את טיב סלידתה מן המראה, היא אף טוענת כי אינה מודעת לתהליך שבו מיוצרת דחייתה של המראה. מתעמלות אחרות, שהביעו עמדה דומה, מדווחות על התהליך

שבמהלכו נרקמת דחייתה של המראה:

"כל הקשר למראה בחדר כושר תלוי באיך אני מרגישה עם עצמי באותו יום. אם זה יום שאכלתי בו הרבה ואני מרגישה שמנה או נפוחה בבטן, אז אני לא מסוגלת להביט במראה".

"עיקר הקשר למראה הוא בתחילת האימון, כשאני מסתכלת שאני נראית בסדר, שיער אסוף בלי כרבות וכדומה, ובסוף האימון, שאני מתארגנת ליציאה".

"המראה בחדר כושר מקבלת ביטוי ויחוס שונה מזמן לזמן ומאופי האימון. אני מתאמנת קרוב לשישה חודשים. בהתחלה לא הייתי מרוצה מהמראה שלי ולא העזתי להסתכל במראה, אלא רק כדי לבדוק מדי פעם שהבגדים מסודרים והשיער לא התפרע יתר על המידה. לאחרונה, כשאני יותר מחוברת למראה שלי, אני סלחנית יותר גם למראה".

מתיאוריהן של הנשים עולה כי המראה נתקלת בדחייה ובסירוב, כשהיא אמורה לתת משוב על מראה חיצוני של המתעמלת. כאשר המראה מאבדת את הפונקציה התועלתית של שכלול הגוף, היא נתקלת בסירוב ובדחייה מצד המתעמלות. תיאור מרתק ומדוקדק לתהליך מספקת מתעמלת נוספת:

"אני לא אוהבת את המראות בחדר הכושר. ממש לא... במיוחד כשאני עושה תרגילי פשיטת זרועות. אני לא מסוגלת לראות את המדלדלים בידים... גם בפעילות אחרת אני תמיד תופסת את השורה האחרונה. מעל לכל, אני לא יכולה לשאת את המחשבה שמישהו יתפוס אותי מסתכלת על עצמי במראה, ויגיד לעצמו: 'על מה היא חושבת שהיא מסתכלת? על מה בכלל יש לה להסתכל?' או שיגיד לעצמו: 'כן, שתסתכל טוב טוב ותלך ברצינות על הדיאטה'. גם בתרגילי ספינינג אני בשורה האחרונה, ואם בטעות אין מקום אני דואגת להיות בשורה הראשונה, כשהמראה היא מהצד שלי... בעיקר מבחילות אותי הנשים שמסתרקות עירומות במלתחות... ההאדרה העצמית הזו. אני לא אוהבת להתבונן במראה, היא מגחיכה את המצב שלי. אם אין לך מה להצהיר עליו, כלומר גוף מחוטב, או לא הגעת ליעדים של ירידה במשקל, עדיף שלא תסתכלי על עצמך, רק תרפרי".

מתיאורה של המתעמלת עולה האופן שבו השיח החיצוני מופנם אל הגוף, ומייצר התנגדות למראה: "אני לא יכולה לשאת את המחשבה שמישהו יתפוס אותי מסתכלת על עצמי במראה ויגיד לעצמו: 'על מה היא חושבת שהיא מסתכלת'. נראה, אפוא, כי כשהמראה מאבדת את הפונקציה המכשירנית שלה והיא מכוונת לתיקוף המראה של נשים, נקשרת להתבוננות במראה גם תחושה של זכאות. הזכאות להתבונן במראה ניתנת רק למי שמוגדרות כמי שהגשימו את

יעד "הגוף הרצוי". היכולת להפעיל "כוח חיובי" באמצעות המראה מותנית אפוא בהפנמה של השיח הממשטר המכתיב נורמות אסתטיות של הגוף:
"רק כשירדתי במשקל והייתי די מרוצה מהמשקל שלי, העזתי להציץ במראה".

הפער בין דימוי הגוף המשתקף במראה לבין הדימוי הנחשק המופץ על ידי השיח הממשטר בא לידי ביטוי בדברי מתעמלת נוספת:

"כשאני מגיעה לחדר הכושר, אני מתחמקת מהמראה, בעיקר בגלל שהמראה מראה לי איך אני נראית, ולא איך אני מעוניינת להיראות".

תיאור זה מדגים את טיעוניהם של Duval & Wickland (1972) וממחיש כיצד המראה מייצרת מודעות חדשה לפער בין "העצמי האקטואלי" ל"עצמי האידיאלי". התחקות אחר המנגנונים האחראים ליצירת הפער חושפת תהליך נוסף ומעניין שעולה בהקשר זה, הכרוך במודעות למבטם של אחרים כלפי דמותה של המתעמלת הנשקפת מן המראה. במצב הקודם, בו נשים קיבלו את המראה משום שהיא שימשה ככלי לתיקוף ביצוע (משוב), מבטו של האחר נמחק. כשהנשים תיארו את ההתבוננות במראה הן תיארו מבט עצמאי שמופנה לגוף המתעמל על חלקיו. לעומת זאת, נראה כי דווקא מצבי הדחייה של המראה, מנגישים גם את נוכחותם של מתעמלים אחרים בחדר ובמיוחד את מבטם:

"אני משתדלת לא להסתכל במראה יותר מדי. מכיוון שבחדר הכושר כל הזמן נועצים בך מבטים. לפעמים (אחרי מספר מבטים חוזרים), אני מציצה לראות שהכול בסדר ושום דבר לא קרה, לא מזיעה יותר מדי, שום דבר לא בולט או יוצא החוצה".

ברומה טוענת משתתפת נוספת:

"אנסה להמשיל את מערכת היחסים שלי עם המראה למערכת יחסים מציאותית, אמיתית, אנושית. בהתחלה זה כמו בטרם חזור. אני נמנעת, אבחר את המכשיר שאינו מאפשר לי מבט ישיר למראה, אלא מבט חטוף, השתקפות חלקית. מערכת היחסים נבנית לאיטה. עם הזמן אאפשר לעצמי מבט מתגנב, וזה יהיה רק בתום האומון, או לאחר תחושה של סיפוק, שביעות רצון מהמאמץ, שהגעתי ליעד שהצבתי לעצמי. אבל אף פעם לא ארגיש בנוח להתבונן כשאראה שיש שם עוד אנשים. אני לא יכולה להביט בבת זוגי, המראה, לעיני זרים. זה כאילו מדובר ברומן אסור, שנרקם ביני לבין הבכואה שלי במראה. הייתי רוצה להביא את עצמי למצב שבו אני והבכואה שלי נהייה ישות אחת בחלל ללא ההשפעה של נוכחות זרים. הייתי רוצה להרגיש סיפוק, שלמות, הנאה צרופה בלי להרגיש אשמה. לאהוב את ההשתקפות באשר היא".

דבריה של המתעמלת מדגימים את האופי התהליכי של בניית יחסי האמון עם המראה. שני הקולות יכולים להופיע יחד: הקול המקבל את המראה, אך רק בחטף, יחד עם הקול הרוחה את המראה. דחייתה של המראה מתקיימת כשמתעוררת המודעות לכך שאחרים מתבוננים במתעמלת בשעה שהיא מתבוננת בעצמה. מצב זה הוא בלתי אפשרי, ומומשל ל"רומן אסור". ייתכן כי גם התפיסה שהתבוננות במראה כמוה כ"נרקיסזם גופני", הופכת את המבט לבלתי אפשרי. המודעות הנשית, שמביעה המתעמלת, צופנת בחובה את הרצון להגיע לשלמות גופית ולקבלה של הגוף. תיאור מעניין נוסף עלה מדבריה של משתתפת במחקר, שהייתה בעברה רקדנית:

"את המראה אני מכירה בשתי נקודות גיל בחיי. כאשר הייתי בת 32 ורקדתי בלהקת מחול כשתיים עשרה שנה. היינו כ-20 ואולי יותר חברי להקה, שהתאמנו אחת לשבוע בחדר שבו היה חלל גדול ומראות שהראו את הגוף מכל זוויותיו. לי זה היה מאוד קשה. לא יכולת לחפף בשום תנועה, מפני שהכוריאוגרף ראה, העיר, צעק ולעיתים גם השפיל בפני רבים. לא אהבתי אותה, היא הייתה קרובה מדי, הראתה כל פגם ואם נראית רע באותו ערב ראו זאת לא רק שתי עינייך, אלא עוד 20 זוגות חברים ועוד עיני הכוריאוגרף ועיני המנהלים של הלהקה. המראה הראתה לא רק תנועה, היא הראתה גם פגמים שלא אהבתי בגופי, מבט רציני ועוד. הייתי אחת הרקדניות הרזות בלהקה, אמא לשתי בנות גדולות שנראית ילדה ולא אישה. המראה הבליטה זאת. ראיתי עד כמה אני שטוחה ולא נשית. אם רציתי לברוח לא היה סיכוי, היא הייתה שם עד סוף האימון. לא אהבתי אותה, ולרוב השפלתי את עיני. הרמתי אותן כאשר הכוריאוגרף צעק: 'תרימי את העיניים, את המבט'."

את המודעות למבטו של האחר, מודעות הנקשרת לאופן שבו נראה הגוף המשתקף במראה בחדר הכושר, מתארת גם מרואיינת נוספת:

"באימון בחדר כושר על המכשירים אני פחות מביטה במראה. החדר מלא, בדרך כלל, במתאמנים ואני מעדיפה להתרכז באימון ולסיים מהר יותר בלי המבוכה להיתקל בפרצופים במראה."

גם מתעמלת נוספת התייחסה למבט הגברי על הגוף, ובאמצעותו הסבירה את פשר המבוכה, הצוברת תאוצה במיוחד בסביבת אימון גברית:

"...זה מעט מביך אותי לראות את עצמי, במיוחד כשיש עוד גברים בחדר... אני בעצם מסתכלת עליהם מסתכלים עליי, ושואלת את עצמי על מה בדיוק הם מסתכלים? המחשבה הזו גורמת לי לאבד את הריכוז, ככה שאני לא מתמקדת בתרגיל, אלא רק בשאלה איך אני נראית היום?"

בעוד סביבה גברית גורמת למתעמלת אי נוחות, מדגימה מתעמלת אחרת תהליך הפוך, אך עדיין קשוב למבט:

"אני מתאמנת בסטודיו שמיועד לנשים בלבד. כל האימון נעשה מול מראה גדולה, שמציגה את מגוון הספקטרום הנשי, של נשים בכל הגדלים וכל צורות הגוף. אני מגיעה לסטודיו בבגדי התעמלות... אבל זה תמיד מרגיש כמו פיג'מה".

יחד עם זאת, טוענת המתעמלת, בהמשך הטקסט שהיא מספקת, כי דווקא המודעות למראה ונוכחותן של מתעמלות אחרות בחדר, גורמות לה להשתמש במראה ככלי לניפוח סטריאוטיפים ביחס לגוף הנשי. השימוש במראה ככלי הופיע בסך הכל אצל שתי נשים נוספות, אשר הביעו מודעות לכוח המגולם במראה, והפכו את הכוח הכלי שכל עיקרו הוא משא ומתן עם הכוח הממשמע.

שימוש במראה ככלי לניפוח המבט הממשמע

מקרב המשתתפות במחקר, רק שתיים הביעו את האפשרות להשתמש במראה ככלי להנחת 'הסוכן הפנימי', המתנגד לכוח החיצוני המוכתב באמצעות המבט ובאמצעות ההגדרות הנוקשות המיוחסות ליופי. עם זאת, יש לציין כי שתי הנשים הללו התייחסו למראה ככלי להתנגדות רק בסביבה נשית. כך אחת מהן:

"אני מתאמנת בסטודיו שמיועד לנשים בלבד... באימון אני מרגישה טוב, כאילו עם אמירה, מרימה ידיים והנה יש לי שערות בבית השחי או ברגליים. אני מרגישה שזה חשוב, אני מרגישה שאני מייצגת משהו. שיש לזה ביטוי... ואז אני נושאת את עצמי יפה וחיה עם עצמי בשלום".

נראה אפוא כי אם מופיעה האפשרות להתנגד לכוח, היא יכולה להופיע רק במרחב שנתפס כמרחב בטוח, כלומר, מרחב נשי, ואז השימוש במראה נעשה באופן חתרני:

"היחסים שלי עם המראה הם תלויי המקום שבו אני מתעמלת. אם זה אימון מול בנים, אני די מקפידה להיראות נורמלי... כשבחדר יש רק נשים, אני מרגישה יותר בטוחה ואז אני יכולה להגיע לאימון גם מרושלת, או עם שערות בכל מקום. כשאני אותנטית אני אוהבת גם את עצמי וזה גם נעים להביט במראה... זה מסר שאני מנסה להעביר גם למתעמלות אחרות. יש לנו כאן סביבה שהכל אפשרי בה, אז אולי נשתחרר קצת..."

עם זאת, מעניין לראות כי גם ההתנגדות יכולה להתבצע במרחב המוגדר על ידי המתעמלת כמרחב "בטוח", שלהתנגדות אין יכולת חיות מעבר לגבולות הבטוחים.

דיון וסיכום

ממצאי המחקר שהצגנו מעלים כי המראה היא אכן שיקוף לאופן שבו מבט מכונן את הגוף הנשי ואת הסובייקט הנשי במכוני הכושר. המראה מדגימה כיצד נשים מוצגות, ויותר מכך מיוצגות, על ידי המבט שלהן בגופן, ותפיסת מבטו של האחר המתבונן בגופן.

ממצאי המחקר מעלים כי המראה מבנה אזורים (zones) בעלי חוקיות, והיא מכוננת מבטים שונים בהקשרים שונים. האזור האחד מכוון לבחינת יעילותו של הגוף, ולהרחבת השליטה בביצועים הגופניים – מרחב זה מאפשר לנשים לקבל את המראה ולייעד לה תפקיד פונקציונאלי. בהקשר זה אין משמעות לנוכחות מבטו של האחר, מכיוון שהמבט המופנה למראה הוא מכשיריני ופונקציונאלי. המרחב השני הוא זה שמכוון לבחון את הגוף ומראהו – במרחב זה מביעות המתעמלות דחייה של המראה, ולצד מבטן הפרטי מתעוררת ועולה המודעות למבטו של האחר, הנתפס כאמצעי מפקח. הפיקוח צופן בחובו את הנחת היסוד, לפיה אם הגוף אינו מושלם אין להתבונן בו, כי התבוננות משולה לנרקיסזם גופני, או כפי שתיארה אחת המרואיינות "רומן אסור ביני לבין המראה". המרחב השלישי והאחרון הוא המרחב המאתגר, שבתוכו ניתן לעשות במראה ובמבט שינוי חתרני, שמאפשר לנשים להשיב שליטה ויכולת הגדרה לגופן – קול שהופיע כמינורי במחקרנו.

אם נחזור לתיאוריות שמציעות חוקרות הגוף, Meyers (2001) ו-Grosz (1994), כאשר ל'כוח חיובי' (positive force), ניתן לטעון כי בהסתמך על ממצאי המחקר, 'כוח חיובי' מופיע רק במרחב השלישי, בו נעשה שימוש חתרני במראה, שכן בשני המרחבים הראשונים מיוצרת פרגמנטציה בתפיסת הגוף. במרחב הראשון, הפרגמנטציה נוצרת כאשר המראה הופכת אמצעי להשגת יעדיו של הגוף הרצוי, ובמרחב השני נוצרת הפרגמנטציה שעה שהמראה מנגישה את מבטם של אחרים על גופה של המתעמלת. בשני המרחבים מופעל על נשים פיקוח. לעומת זאת, רק במרחב השלישי תנועת הכוח משתנה ונשים משתמשות בערכיה של המראה כדי לנגח אותם.

מרחבי החוויה שהמראה מייצרת עולים בקנה אחד עם מחקרם של Duval & Wickland (1972), שכן הם ממחישים כיצד המראה מעלה את המודעות העצמית בקרב המתעמלות. אולם, ממצאי המחקר מעלים כי דווקא במרחב השלישי תהליך ההערכה (self evaluation) מסתיים בהתנגדות להשוואת העצמי הממשי (Actual self) לעצמי האידיאלי (Ideal self). שכן, המרחב השלישי הוא כל כולו התנגדות לעצמי אידיאלי ולפער הפוטנציאלי שבין המצוי לרצוי.

בנוסף, בעוד שבמחקרים כמותיים ביחס למראות בחדרי כושר (Feiffer & Hoyle, 2000; Martin, et. al. 2003; Lamarche, Gammage & Strong, 2007) נמצאה הבחנה ברורה בין מתעמלות שונות על בסיס הברלים מובהקים לגבי דימוי עצמי, חוללות עצמית, ניסיון והיעדר

ניסיון, אנו מצאנו כי הקולות השונים יכולים להופיע בקרב אותה מתעמלת. במהלך ניתוח הנרטיבים שסיפקו המרואיינות, ראינו כיצד הן מפעילות מודעות שונה ביחס לפונקציות שהמראה מייצגת עבורן. כך למשל, ברגע אחד המראה יכולה להיתפס ככלי להגשמת היעד הספורטיבי ואז דווקא המבט במראה נתפס כהכרחי, אך ברגע אחר, כשתנאי המודעות משתנים והמראה מייצגת עבור המתעמלת את מבטם של האחרים בה, ורומזת על "אידיאל היופי", או אז נשים מעדיפות להימנע ממבט ישיר במראה. שני המצבים משקפים את האופן שבו נמנעת מנשים חוויה גופנית הוליסטית, המקיימת את תפיסות הגוף במשא ומתן עם השיח החיצוני. עדות לקיומו של 'סוכן פנימי' (Inner agency) אשר מתנגד למבט ונושא ונותן מולו, מופיעה רק במרחב ההתייחסות החתרנית למראה. נראה אפוא כי מצבים אלה מקשים על נשים לפתח הוליזם גופני, בשל נוכחותו התמידית של הפיקוח על גופן. נעמי וולף, בספרה 'מיתוס היופי', מנסחת היטב קושי זה והיא מסיימת את ספרה באמירה:

"הגדרת היופי צריכה להיעשות מתוך אהבת גוף האישה ולא מתוך שנאה... הגדרה חדשה של היופי תאפשר לגלות זוהר: את האור שבוקע מהפנים ומהגוף, במקום זרקור שחושף את הגוף ומכסה על האישיות... נוכל להבחין בו בנשים אחרות ללא פחד, ונוכל גם להבחין בו סוף סוף בעצמנו... השלב הבא בהתקדמותנו כנשים, לחוד וביחד, כאזרחיות בגופנו ובכוכב הלכת הזה, תלוי עכשיו במה נחליט לראות כשנביט במראה" (וולף, 2004: 202).

רשימת מקורות

- אנג'ייר, נטלי (2004). **אישה: גיאוגרפיה אינטימית**. אור יהודה: דביר.
- וולף, נעמי (2004). **מיתוס היופי**. תל אביב: חידקל.
- Bartky, L. S. (1997). "Foucault, Femininity and the Modernization of Patriarchal Power", In Katie Conboy, Nadia Medina and Sarah Stanbury, (Eds.), **Writing The Body: Female Embodiment and Feminist Theory**, New York: Columbia University Press, pp. 61-86.
- Berger, J. (1972). **Ways of Seeing**, London: Penguin Books.
- Birke, L. (2000). **Feminism and the Biological Body**, New-Jersey: Rutgers University Press.
- Cannon, W. (1963). **Wisdom of the Body**, New York: Norton Library.
- Dallos, R. and Draper, R. (2000). **An Introduction to Family Therapy**, Buckingham: Open University Press,.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1983). **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**, Minnesota: University of Minnesota Press.
- De Vault, M. (1990). "Talking and Listening from Women's Standpoint: Feminist Strategies for Interviewing and Analysis", **Social Problems**, 37, pp. 96-116.

- Duval, S. and Wicklund R. (1972). **A Theory of Objective Self Awareness**, New York: Academic Press.
- Fejfar, C. M. and Hoyle, R. H. (2000). "Effect of Private Self-Awareness on Negative Affect and Self-Referent Attribution", **A Quantitative Review. Personality and Social Psychology Review** 4, pp. 132-42.
- Grosz, E. (1994). **Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism**, Sydney: Allen and Unwin.
- Kuhn, A. (1985). **The Power of The Image: Essays on Representation and Sexuality**, London: Routledge and Kegan Paul.
- Lamarche, L., Gammage K. and Strong, H. (2007). "The Effect of Mirrored Environments and Previous Aerobics Experience on Self Presentational Efficacy, Task, Self Efficacy and Social Anxiety in Women", **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 29, pp.177-178.
- Marshall, H. (1996). "Our Bodies Ourselves: Why We Should Add Old Fashioned Empirical Phenomenology to the New Theories of the Body", **Women's Studies International Forum**, 19(3), pp. 253-65.
- Martin, G., Jung, M. and Gauvin, L. (2003). "To See Or Not to See: Effects of Exercising in Mirrored Environments on Sedentary Women's Feeling States and Self-Efficacy", **Health Psychology**, 22(4), pp. 354-361.
- Myers, T.D. (2002). **Gender in the Mirror: Cultural Imagery and Women's Agency**, Oxford: Oxford University Press.
- Mulvey, L. (2007). "Visual Pleasure and Narrative Cinema", **Screen**, 16(3), pp. 6-18.
- Stanley, L., and Wise, S. (1990). "Method, Methodology and Epistemology in Feminist Research Processes" In, Ed. Liz Stanley **Feminist Praxis. Research, Theory and Epistemology**, New York: Routledge, pp. 20-60.
- Scheele, B. and Groeben, N. (1988). **Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien**, Tübingen: Francke.

e-mail: hiliha@biu.013.net.il

הפשע השתלם: הרהורים על רצח פוליטי

הנרי:

"האל ברחמיו יסלח לכם.
זה פסק דינכם: חֲבִירְתֶּם אֶל אוֹיֵב
מוֹצֵהוּ לְקִשּׁוֹר כְּנֶגֶד הַמְּלוּכָה.
מֵאוֹצְרוֹ שׁוֹלֵם לָכֵם זֶהב,
תַּמּוּרָה לְרִצָּח בּוֹ הִיָּה הַמֶּלֶךְ
מִקֶּפֶד חַיִּיו. קְרוּבִיו וְנִסִּיכֵיו הִיוּ
הוֹפְכִים לַעֲבָדִים, וְנִתְּנִיו
סוֹבְלִים דִּיכּוֹי וְהַשְׁפָּלָה,
וְכָל הַמַּמְלָכָה הֵייתָה קוֹרֶסֶת.
לֹא אֶבְקֶשׁ לִי נִקְמָה אִישִׁית,
אֲבָל בְּיָטְחוֹן הַמַּמְלָכָה אֲשֶׁר
בְּקִשְׁתֶּם לְהַחֲרִיב, יָקָר לָנוּ,
עַל כֵּן בִּידֵי הַחוֹק נִפְקֵיד אֶתְכֶם."

ויליאם שייקספיר, הנרי החמישי. מאנגלית: רמי עמית. אור-עם, תשס"ט, עמ' 62

תקציר: רצח פוליטי של מנהיגים משתלם ברוב המקרים. במיוחד במקרים שבהם הנרצחים הציעו מדיניות חדשה, פורצת דרך, שמטבעה העמידה להם יריבים קשים. כאלה שהמדיניות החדשה נתפסה בעיניהם 'נפיצה', כלומר, פוגעת באינטרסים הראשוניים שלהם ועל כן מסוכנת מבחינתם. המאמר שלפנינו בוחן עמדה זו דרך שורה של מעשי רצח, החל מן העת העתיקה וכלה בימינו אלה. המסקנה העולה ממנו היא שהרצח משתלם כל עוד לא הצליחו הנרצחים להטמיע את עמדותיהם בתודעה הפוליטית והציבורית והאזרחית. ככל שהצליחו בכך, הפך מעשה הרצח לחסר ערך מבחינת המבצעים. לאור מסקנת הדברים, ומנקודת המבט הליברל-דמוקרטית הרלוונטית למרחב הפעולה האזרחית והפוליטית שלנו, קורא המאמר למאבק חסר פשרות נגד כל הסתה, הטפה או קריאה – ישירה, עקיפה או משתמעת, לפגיעה במנהיגים.

מילות מפתח: רצח פוליטי, הסתה לרצח, נפוצות, עשבים שוטים, אלימות גואה, אלימות מדכדכת.

א.

חברת בית הנבחרים האמריקני מאריזונה, גבריאל גיפורדס, מתאוששת בהדרגה מניסיון הרצח שאירע ב-8 בינואר 2011, כאשר נורתה בראשה במהלך מפגש עם בוחריה. במקרה הזה ייתכן שהמתנקש ושולחיו האינטלקטואלים, מהם הזהירה גיפורדס במארס 2010, לאחר שנופצה חזית משרדיה בטוסון, לא ישיגו את מה שביקשו – הכשלת חוק הבריאות הממלכתי, שהנשיא אובמה מבקש לקדם. אבל עצם המעשה אינו מקרי. התנקשויות מלמדות לקח כללי משכנע: הפשע משתלם, שכן, עקב ניטרולו של הקורבן, תוכניות שהוא הגה, מהן פורצות דרך, מהן מהפכניות, התפוגגו או הוקפאו לזמן ממושך. בשורות הבאות אנסה להציע מספר הסברים ל'יעילותו' של פשע זה ולמסקנות המתבקשות ממנו. אעגן אותם סביב מספר מקרי אירוע מסוגים שונים ומזוויות מבט מגוונות.

המאמר לא יעסוק בהשלכות הידועות של רצח פוליטי (הלם ציבורי, זעזועים כלכליים, אי-שקט, ערעור היציבות ואובדן אמון פוליטיים, דה-לגיטימציה של ממלאי המקום, מלחמות אזרחים), המטופלות היטב בספרות המחקרית העוסקת בנושא.¹ המאמר גם לא יעסוק ברקע הסוציולוגי-פוליטולוגי של האלימות הפוליטית, תחום מעניין לעצמו, אך תרומתו מוגבלת בהתייחס לסוגיה שלפנינו.² כוונת המאמר להציע נקודת מבט מכלילה חדשה, שלמיטב ידיעתי לא אובחנה עד כה בספרות הנזכרת, אף שגם בזו קיימת ערנות ניכרת למה שמכונה 'האפקטיביות של רצח מנהיגים'.³

ב.

בשלהי המאה השנייה לפנה"ס ניסו האחים טיבריוס וגאיוס גרכוס, מן האצולה הרומית, להציל את הרפובליקה הדועכת. השניים ביקשו לחולל רפורמה אגררית מקיפה, שתאשש את מעמד האיכרים המתנוון של הרפובליקה, שהעדיפה עבדים על פני איכרים חופשיים, ולצידה

1. ראו למשל:

Iqbal, Z and Zorn, C. (2008). "The Political Consequences of Assassination", *The Journal of Conflict Resolution*, 52(3), pp. 385-400.

2. החומרים אודות אלימות פוליטית רבים מאוד. נציע כאן קריאה בשני מקורות:

Williamson, R. C., (1965). "Toward a Theory of Political Violence: The Case of Rural Colombia", *The Western Political Quarterly*, 18(1), pp. 35-44.

אסתר כהן, "אלימות ואכזריות בתיעוד סובייקטיבי – שאלות על חוסר בהירות", היסטוריה 9 (אדר תשס"ב): 21-5.

3. ראו למשל:

Snitch, T. H. (1982). "Terrorism and Political Assassinations: A Transnational Assessment, 1968-80", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 463, pp. 54-68.

הציעו השניים לקיים סדרה של רפורמות פוליטיות כדי לחזק את שדרות הביניים של החברה הרומית. להשקפתם, חוסנה של הרפובליקה עמד על שוויון אגררי יחסי ועל מעמד איכרים עצמאי, שאנשיו נהנים מגישה ישירה לקרקע, לתעסוקה בכלל ולהשפעה פוליטית. רפובליקה, טענו, לא תוכל לעמוד על אריסות או על עבדות כפרית, לא כל שכן על ציבור חסר נגישות פוליטית. סופו של דבר, השניים נרצחו. תחילה טיבריוס (133 לפנה"ס), ואחריו גאיוס (121 לפנה"ס), שהתעקש להמשיך במפעל שבו החל אחיו.

המעורבים במעשה היו שליחי הסנאט, שייצג את האוליגרכיה הקרקעית, אשר חששה מרפורמה חקלאית ופוליטית, שמא תפחית ממעמדה ומאדנותה. התוצאה הייתה שהרפורמה אכן נבלמה אך הרפובליקה הוסיפה להידרדר.⁴ בהמשך נוספה לאלומות הפוליטית הכללית סדרה של מלחמות אזרחים, שהתפרשו על פני מאה השנים הבאות, והרפובליקה החבוטה הפכה לקיסרות. זו הקיסרות שממנה חששו האחים הגררקים.

הקיסרות, שניסתה לשוות לעצמה תבנית רפובליקנית, חשפה עד מהרה את מאפייניה האוטוריטאריים. חיוניותה הצבאית, האזרחית והמשפטית החלה להתפוגג וממדינה-מעצמה דינמית היא הפכה לאימפריה, שומרת חותם גבולותיה במסגרת "השלום הרומאי".⁵ אלא שבהדרגה היא איבדה את כוחה לנוכח קבוצות עמים דינמיות שאיימו על גבולותיה, אף שבמקביל שיגרו חילות עזר גדולים לסייע לה בשמירת ביטחונה שלה. הציבור הרומאי העממי, לשדרו של המעמד האזרחי המסורתי והאיתן, הפך לצל של עצמו. חיוניותו הפוליטית והאזרחית התפוגגה.⁶ ב-13 ביולי 1793, בשיאה של התסיסה הרפובליקנית בצרפת המהפכנית, נרצח הרופא, המדען והמדינאי היעקוביני חסר הפשרות, ז'אן פול מארה (Marat), באמבט שבביתו. הרוצחת, שרלוט קורדיי, מהז'ירונד הבורגני המתון, החליטה לפעול לאחר שראתה בדאגה כיצד הבורגנות המאורגנת מאבדת את כוחה מול כוחות עממיים רדיקליים, שביטלו את המלוכה הקונסטיטוציונית, הוציאו להורג את המלך, ופנו לרפובליקניות אספסופית – סן-קילוטית. מותו של מארה, מהבולטים שביעקובינים, החליש את הסיעה ולאחר פרק זמן קצר של טרור פנימי נורא מוגר היעקוביניזם והז'ירונד שב לעמדות הכוח. קורדיי אמנם הוצאה להורג ימים ספורים לאחר הרצח, אולם השיגה את המגמה שאליה חתרה.⁷

4. ראו בסוגיה מורכבת זו בתוך:

H.H.Scullard (1970) [1959], *From Gracchi to Nero. A History of Rome from 133 B.C. to AD. 68*, London, Methuen, pp. 23-40; P.A. Brunt (1971), *Social Conflicts in the Roman Republic*, London, Chatto and Windus, pp. 77-97.

5. צבי יעבץ (תשנ"ד, 1994), *אוגוסטוס: נצחונה של מתינות*, תל-אביב, דביר, עמ' 192-204.

6. Scullard, *From Gracchi to Nero*, pp. 44-250; Brunt, *Social Conflicts in the Roman Republic*, pp. 112-147.

7. א. סובול (1977), *המהפכה הצרפתית, 1789-1799*. מצרפתית: ל. יחיל. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, עמ' 140.

100 שנים מאוחר יותר, ב־8 באוקטובר 1895, נרצחה בביתה באכזריות, קיסרית קוריאה, המלכה מין (קיצור של מיונסיאונג – Myeongseong). המלכה שהייתה חסידה של ריבונות קוריאנית נקיה מהיפנים, שעשו בקוריאה כבשלהם, הפכה ליעד. סוכנים יפנים רצחו אותה, שרפו את גופתה ואילצו את בעלה הקיסר להכריז עליה רשמית כעל מופקרת. בכך סללו היפנים את השתלטותם המלאה על קוריאה עד שבאוגוסט 1910 סיפחו אותה לארצם.⁸

ב־28 ביוני 1914 נרצח פרנץ פרדיננד, יורש העצר האוסטרי, בידי קבוצת לאומנים סרבים, ופרצה "המלחמה הגדולה" (מלחמת העולם הראשונה). בעקבות המלחמה התפרקה אוסטריה, ובוסניה – מוקד הסכסוך – סופחה, כמבוקש על ידי הרוצחים, לסרביה, בדרך להקמתה של יוגוסלביה.⁹ ב־31 ביולי 1914 נרצח בפרנץ ז'אן ז'ורס, מנהיג השמאל הצרפתי ומהמתנגדים החריפים להארכת שירות החובה בצרפת. ז'ורס, אנטי מיליטריסט ופציפיסט, חשש שהארכת שירות החובה משנתיים לשלוש תגרור את צרפת להרפתקה צבאית. יומיים לאחר הרצח נכנסה צרפת למלחמה, כפי שרצה הלאומן הרוצח, ראול ויין (Villain).¹⁰

ביוני 1922 נרצח וולטר רתנאו, שר החוץ הגרמני, ומעמודי התווך של קואליציית וויימר, בידי צעירים מן הימין הקיצוני. רתנאו, תעשיין, מדינאי ואינטלקטואל בעל שם, איש ש"שום פוליטיקאי שצמח ברפובליקה הגרמנית, לא קודם ולא אחר כך, לא הייתה לו השפעה [מאגית] כזאת על דמיונם של ההמונים ושל הנוער", כדברי סבסטיאן הפנר, כונן את בסיס היציבות הדמוקרטית-הלאומי בתוך הקואליציה. מותו החליש את המשטר, שהיה שברירי במילא, וקידם את קיצו.¹¹

הרצח של רתנאו ושל 330 אישים פוליטיים זוטרים אחרים, שקיפחו חייהם בידי מתנקשי הימין הקיצוני עד 1924 בלבד, התחולל באווירה של הסתה פרועה נגד הרפובליקה ונציגיה, ו"עיוורון בעין ימין" של המערכת המשפטית הוויימארית כולה, שחסה על הרוצחים שהובאו

8. על הפרשה כולה ועל מערכת היחסים האלימה שיצרה יפן עם קוריאה עד לסיפוחה המלא ולאחריו, ראו בתוך:

Homer B. Hulbert, "Japan in Korea", *The Journal of International Relations*, 10(3), (Jan., 1920): 270-277; Toyokichi Iyenaga, "Japan's Annexation of Korea", *The Journal of Race Development*, 3(2), (Oct., 1912), pp. 201-223

9. סטפן צווייג (תשמ"ג, 1982), **העולם של אתמול**. מגרמנית: צבי ארד. תל-אביב, זמורה ביתן, עמ' 163-178.

10. L'Assassinat de Jean Jaurès (Les Dossiers Ressuscités) by Marcel Le Clère. A Review by: Leila Seigel, *The French Review*, 45(4), (Mar., 1972), pp. 891-892

11. סבסטיאן הפנר (תשס"ב, 2002), **סיפור של גרמני, 1914-1933**. מגרמנית: שולמית וולקוב, תל אביב, חרגול, עמ' 34-35.

לפניה לדין.¹² "עיוורון" זה שימש את הנאצים, שאימצו את האלימות הפוליטית כתרבות מועילה.¹³

ביוני 1928 נרצח אלוורו אוברגון (Obregón) הנשיא לשעבר של מקסיקו (1920-1924), שביקש לשוב ולהתמודד על הכהונה. החוקה המקסיקנית המהפכנית משנת 1917 אמנם קבעה שנשיא לא יוכל לכהן יותר מקדנציה אחת בחייו, אבל אוברגון הצליח לגייס רוב פרלמנטרי לשינוי הסעיפים החוקתיים שקבעו את האיסור. הוא נרצח במהלך מערכת הבחירות. נסיבות הרצח נקשרו, לכאורה, לעימות הדתי שהתנהל באותן שנים במדינה על רקע החלטתה להפריד את הדת מן המדינה, ברוח דרישות החוקה, אך היה ברור שהרוצח, חוסה דה ליאון טורל (Torral), פעל בשירות מתנגדי הניסיון של אוברגון לשבור את עקרון אי-הבחירה מחדש (no reelección) לתפקידים פוליטיים. הרצח הוברר כאפקטיבי ביותר. מאז רצח אוברגון, לא ניסה איש מבין נשיאייה של מקסיקו לקדם את עצמו לקדנציה שנייה.

ב-9 באפריל 1948 נרצח בבוגוטה חורחה, אליעזר גייטן, המועמד של המפלגה הליברלית לנשיאות קולומביה. השמרנים במפלגתו ובמפלגה השמרנית היריבה חששו מהבטחתו לפוליטיקה רב-מפלגתית פתוחה, פציפיסטית ורפורמיסטית. הבטחה זו נמוגה לאחר שגייטן סולק מהזירה,¹⁴ אבל האופוריה התחלפה במלחמת אזרחים קשה ואכזרית "נוסח קולומביה". זו כללה, מעבר לרצח הקורבנות, גם התעללות בגופות, ביתורן והצגת חלקי גופות בפומבי וחגיגות אחרות על הדם.¹⁵ שנים מאוחר יותר, משקמה ב-1985 תנועת ה-UP (La Unión Patriótica) הפוליטית של תנועות הגרילה בקולומביה, במסגרת הניסיונות להשכיח סוף סוף שלום במדינה, נפתח נגדה גל רציחות פוליטיות שיטתי. הגל הזה גבה כ-2,000 קורבנות ממועמדיה של התנועה למערכות הפוליטיות הנבחרות של המדינה, לרבות שני מועמדיה לנשיאות.¹⁶

12. משה צימרמן (2002), **עבר גרמני, זיכרון ישראלי**, תל-אביב, עם עובד, עמ' 75-79. התעלמות מחומרת הפשעים התרחשה באורח דומה בבית המשפט בצרפת שזיכה את ראול ויליין, רוצחו של ז'אן ז'ורס מכל אשמה, והשיב לו את חירותו.

13. התהליך ההדרגתי, ההולך עקב בצד אגודל, של אימוץ האלימות כתרבות פעולה פוליטית חוצה וחודרת לכל שכבות החברה אצל הנאצים, מתואר באופן מעמיק ורואה למרחוק במיוחד במחזה "אימתו ומצוקתו של הרייך השלישי" מאת ברכט. ראו: "דין צדק", בתוך: ברטולט ברכט (1988), **אימתו ומצוקתו של הרייך השלישי** (מחזה). מגרמנית: תום לוי, רמת גן, המרכז הישראלי לדרמה ליד "בית צבי", בית-הספר לאמנות הבמה והקולנוע, עמ' 47-66.

14. גבריאל גרסיה מרקס (תשס"ד, 2004), **לחיות כדי לספר**, תל-אביב, עם עובד, עמ' 325-326.

15. John Gerassi (ed.), **Camilo Torres: Revolutionary Priest**, Victoria (Aus.), Penguin Books, 1971, pp. 394; David Bushnell, **The Making of Modern Colombia: A Nation in Spite of Itself**, Berkeley, University of California Press, 1993, pp. 112-116, 119-120, 129-130, 142-156.

16. קיימות הערכות גבוהות הרבה יותר של נרצחי התנועה עד להיעלמותה ב-1994. ראו:

Iván Cepeda Castro, "Genocidio político: El caso de la Unión Patriótica en Colombia, *Revista Cetil*, Año I, 2, (Septiembre de 2006), pp.101-112.

בראשית שנות התשעים קרסה התנועה באופן סופי והגרילה חזרה לג'ונגלים עם מטען אלימות קשה יותר מאשר בעבר, וכך נותר על כנו המבנה הדו-מפלגתי המסורתי שאותו ביקשו להנציח הרוצחים ושולחיהם. ההישג הנדרש הושג, אך במחיר יקר ביותר: עד היום קולומביה סובלת מרמת עוני חריפה, הן בערים והן בכפרים, מכלכלה בלתי פורמאלית ענקית, שחלק גדול ממנה מוחזק על ידי תעשיית סמים שהיא הגדולה בעולם המערבי, ומאלימות חסרת מעצורים, הן גלויה והן לטנטית, ברוב אזורי הפריפריה.¹⁷

בשלהי נובמבר 1963 נרצח ג'ון קנדי, נשיא ארה"ב. מותו היכה קשות את האידאליזם האמריקני החדש מבית מדרשו, בבחינת *Ask not what your country can do for you; what you can do for your country*, שכה נגע בצעירים והוליד געגועים אין-קץ לאיש ולמנהיג, שהשראתו הלכה וגדלה ככל שנקפו השנים. יורשיו לא הצליחו מעולם לשחזר אווירה תוססת זו, שהתפתחה לכדי אגדה ארתוריאנית שסירבה להאמין במותו,¹⁸ והשיבו את אמריקה לחיקה החמים של השמרנות המדודה.

ב-11 בספטמבר 1973 נרצח סלבדור איינדה, נשיא צ'ילה, בהפצצה מן האוויר. איינדה, רופא, בונה חופשי ואיש שמאל מתון, קידם פוליטיקה של צדק חברתי במדינתו. מדיניות זו נקברה יחד איתו. יוזמי הרצח, הביון האמריקני והגנרל פינושה, השיגו את מה שרצו – את סילוקו של איינדה הסוציאליסט המתון, שביקש לכונן משטר רפורמיסטי שווינוי יותר וצודק יותר במדינה שידעה רוב שנותיה, שמרנות אוליגרכית עם מאפיינים אוטוריטריים בולטים.¹⁹ ב-14 בספטמבר 1982 נרצח נשיאה הנבחר של לבנון, באשיר ג'ומייל וחזונו לשלום נפרד עם ישראל, שנרקם בהדרגה מאז 1948, נקטע באחת.²⁰ ב-4 בנובמבר 1995 נרצח ראש ממשלת

17. Alberto Yepes Palacio, "Adjustment Produces Redistribution that Favors the Financial Sector", *Social Watch Annual Report: Colombia*, (2002):

http://www.socialwatch.org/en/informeImpreso/pdfs/colombia2002_eng.pdf.

18. Bruce A. Rosenberg, "Kennedy in Camelot: The Arthurian Legend in America", *Western Folklore*, 35(1), (Jan., 1976), pp. 52-59.

19. Kyle Steenland, "The Coup in Chile", *Latin American Perspectives*, 1(2), (Summer, 1974), pp. 9-29; Frederick M. Nunn, "New Thoughts on Military Intervention in Latin American Politics: The Chilean Case, 1973", *Journal of Latin American Studies*, 7(2), (Nov., 1975), pp. 271-304.

20. George Britt, "Lebanon's Popular Revolution", *MEJ*, 7(1), (1953), pp. 1-17; M.C. Hudson (1968), *The Precarious Republic: Political Modernization in Lebanon*, Hew York, Random House.

התקומות הקשר החשאי בין הפלנגות לישראל בין השנים 1948-1951, וההחלטות למסד אותו לקראת מערכת הבחירות של אפריל 1951, מתועדת היטב בעשרות התזכירים, הדוחות, המכתבים והפתקים האצורים בתיקי גנוך המדינה 2408/12 ו-2465/16.

ישראל, יצחק רבין. הבטחת אוסלו, שאמורה הייתה לקדם את רעיון הריבונות הפלסטינית ואת סוף הסכסוך והשלום עד 1999, הוקפאה וזנחה.²¹ ב-27 בדצמבר 2007 נרצחה בנזיר בוטו, המועמדת לראשות ממשלת פקיסטן, על בסיס מצע רפורמיסטי-ליברלי וחילוני. רוצחיה, מן האגף השמרני-המוסלמי של המפה הפוליטית, המקורב לאל-קאעידה, השיגו את יעדם. יורשה ובן מפלגתה של בוטו, יוסוף רזה גילני (Raza Gilani), מיתן את הלהט החילוני-מודרניסטי של בוטו.

ג.

הרצח הפוליטי, כאמור, משתלם. הוא משתלם משום שבמקרים רבים הנרצח טרם הפך את רעיונותיו לנחלתן של המערכת הפוליטית ושל החברה האזרחית הרחבה – עניין ממושך ומסובך בכל מערכת, לא כל שכן במערכת דמוקרטית או במערכת בינלאומית. רצח פוליטי משתלם, משום שקורבנותיו הציגו רעיונות, אסטרטגיות או מהלכים של שינוי עמוק, תפנית או הגדרה מחדש, שנתפסו בידי יריביהם כ'נפוצים' (קרי, מסוכנים לאינטרסים אחרים), כהגדרתו הטיפולוגית של ההיסטוריון והפילוסוף הצרפתי רנה ז'ירארד (Girard). רצח פוליטי משתלם, משום שהאחרים האמיתיים לו לעולם ימצאו מחסה מאחורי הגדרות נוסח "עשבים שוטים", "מטורפים" או "סוכנים בשם עצמם", ויתנערו מאחריות לאווירת ההסתה שקדמה לפשעים אלה ועודדה בגלוי או במשתמע את ביצועם. רצח פוליטי משתלם, משום שהוא מאפשר לרוצחים או לשולחיהם האינטלקטואלים לנכס לעצמם את "מורשתם" של הנרצחים ולדבר בשמם, אך לעשות לפי רוחם הם, בעודם מקדשים את מורשתם של הנרצחים ועושים אותם איקונים.²²

במהופך נאמר, שרצח פוליטי עשוי שלא להשיג את מטרותיו. הדבר יתרחש כאשר הקורבן הצליח להפוך את תורתו ואת מדיניותו לנחלת המערכת הפוליטית, המשפטית והאזרחית, ולהטמיע אותה בתוכה, גם אם יריביה ייחסו לה 'נפוצות'. לקטגוריה זו אפשר לשייך את רצח פיליפוס מלך מוקדון, שמניעו לא הוברר עד היום. הוא לא עלה יפה משום שפיליפוס הצליח

21. על הבטחת אוסלו והתקומות, ראו בספרו המצוין של יאיר הירשפלד (תש"ס, 2000), אוסלו: נוסחה לשלום. **המשא ומתן על הסכמי אוסלו – האסטרטגיה ומימושה**, תל-אביב, מרכז יצחק רבין לחקר ישראל ועם עובד.

22. במאמרו המפורסם "מדינה ומהפכה" כותב על כך לנין את הדברים הבאים, בהתייחסו לרצח מהפכנים שביקשו תיקון חברה: "בעוד היו המהפכנים הגדולים בחיים, גמלו להם המעמדות המדכאים ברדיפות לבלי הרף, קיבלו את תורתם בחימה שפוכה, באיבה משתוללת ביותר, במסע מופקר ביותר של שקר ודיבה. אחרי מות המהפכנים האלה נעשים ניסיונות להפכם לאיקונים בלתי מזיקים, לעשותם קדושים, כביכול, לתת כבוד והתהילה **לשמותיהם** (הדגשה במקור), להמציא בזה "נחמה" למעמדות המדוכאים וכדי להוליכם שולל, אגב סירוס **תוכנה** (הדגשה במקור) של התורה המהפכנית, אגב נטילת עוקצה מההפכני, על ידי פיגולה". ולדימיר איליץ' לנין, "מדינה ומהפכה. תורת המאקסיזם על המדינה ותפקידי הפרולטרין במהפכה", בתוך: לנין, כתבים נבחרים, כרך ב', הקיבוץ המאוחד, עין חרוד, 1951, עמ' 5.

עוד לפני מותו, ב־336 לפנה"ס, לבסס את האימפריה המקדונית ולהעמיד את עצמו בראש הברית הכל־יוונית שיזם וכונן.²³

לקטגוריה זו גם אפשר לשייך את רצח יוליוס קיסר בשנת 44 לפנה"ס, שבא מאוחר מדי, לאחר שגורלה של הרפובליקה כבר נחרץ לשבט הקיסרות ההולכת ומתקרבת מאז רצח האחים הגרככים, 80 שנה ויותר קודם לכן.

לכאן שייך גם רצח אברהם לינקולן ורצח מרטין לותר קינג. לינקולן הצליח, בטרם נורה באפריל 1865, להבטיח את אחדות הברית האמריקנית. מרטין לותר קינג הספיק, בטרם נורה למוות באפריל 1968, להעמיק את השוויון החברתי־אזרחי של השחורים ולהשיג את ה־Civil Rights Act של 1964 מממשלו של הנשיא ג'ונסון – הישגים שאף הועצמו לאחר מות השניים. לקטגוריה זו ניתן לקשור גם את רצח נשיא מצרים, אנואר סאדאת, באוקטובר 1981.²⁴ במקרה זה ההכרעה ללכת לשלום עם ישראל, שבגינה יצא הג'יהאד המצרי החדש נגד סאדאת, הייתה הכרעה אסטרטגית שקולה ונטועה עמוק בתודעת המערכת הפוליטית המצרית, שציפתה לתמורה מובטחת בגוף ההסכם, לרבות נסיגה מכל השטחים שנלקחו מן המצרים במלחמת ששת הימים. רצח פוליטי עשוי להיות לא 'יעיל' גם כאשר קורבנותיו, בניגוד לעמדת המרצחים, לא החזיקו במדיניות 'נפיצה' של ממש, או שלא היו כה משמעותיים ביישומה. שני מקרים מקומיים עשויים להצביע על כך. הראשון, ההתנקשות של אנשי לח"י בקהיר, אליהו חכים ואליהו בית צורי, בוולטר אדוארד גינס, הוא הלורד מוין, אשר שימש שר לענייני המזרח התיכון בממשלה הבריטית והתנגד (בוודאי בתקופת המלחמה) להקמת בית לאומי יהודי בארץ ישראל. אין ודאות שמוין אכן היה "אויב מושבע של העם העברי ושל ארצו", כפי שהלח"י הציג אותו, גזען נאצי, האיש שהכשיל את העסקה של יואל ברנד בדבר משאיות תמורת יהודים במהלך מלחמת העולם השנייה ומי שהיה האחראי לטביעתה של אוניית המעפילים "סטרומה".

עדויות מוצקות מעידות דווקא על עמדה זהירה אוהדת לרעיון המדינה היהודית אצל מוין, ועל אפשרות שהבריטים, בשיתופו ותמיכתו של מוין, נטו להחליט על חלוקת הארץ עוד בשלהי 1944, אך הקפואו מהלך זה לאחר הירצחו.²⁵ מכל מקום, אף שברי היה שרצח מוין אותה לבריטים, שחלקים מסוימים ביישוב לא יסבלו הארכה מלאכותית של משטר המנדט, לא היה בעמדה זו משום ייחוד, משום שגם היישוב המאורגן, שהגיב בזעזוע לרצח, החזיק בעמדה זה.²⁶

23. N. G. L. Hammond, "The Sources of Justin on Macedonia to the Death of Philip", *The Classical Quarterly*, New Series, 41(2), (1991), pp.496-508.

24. Eric Rouleau, Judith Tucker, Jim Pau, "Who Killed Sadat?", *MERIP Reports*, 103, *The Politics of Religion*, (Feb., (1982), pp. 3-5.

25. ברנרד וסרשטיין, "אור חדש על רצח הלורד מוין", זמנים 7 (חורף, 1982).

26. "רוצחי לורד מוין בוגדים בעמם", דבר, 9 בנובמבר 1944.

המקרה השני הוא רצח הרוזן השוודי, פולקה ברנדוט, מתווך האו"ם בין ישראל למדינות ערב, ב-17 בספטמבר 1948. תוכנית ברנדוט לחלוקת הארץ, שכללה את מסירת הנגב לערבים, הושבת 300,000 פלשתינים בשטח היהודי ובינאום ירושלים, לא נראתה לאנשי הלח"י, שידם הייתה כפי הנראה במעל. בדומה למקרה של הלורד מוין, גם הפעם לרצח לא הייתה כל משמעות, הן משום שעמדת אנשי הלח"י הייתה זהה לעמדתם של קברניטי המדינה, והן משום שהתקדמות צה"ל בקרבות מלחמת השחרור, חולשת הצבאות הערביים והמגעיים החשאיים שמדינות ערב החלו לקיים עם ישראל לקראת הסדר אפשרי, רוקנו ממילא את יוזמת ברנדוט מתוכנה, כפי שהאמריקנים והבריטים, שתמכו בברנדוט בראשית דרכו כאן, הבינו עד מהרה.²⁷

ד.

אלימות פוליטית, ובתוכה רצח מנהיגים, אינה גואלת, כפי שסבורים פרשני תרבות והיסטוריה מסוימים, דוגמת וולטר וינק (Wink) ורנה ז'יררד.²⁸ בודאי אין היא גואלת בסביבת חיים ליברל-דמוקרטית. האלימות מדכדכת. היא מולידה מצב המכונה *ressentiment*, שנדון בעבר על ידי פרידריך ניטשה ומקס שלר (Scheler). מצב הממוטט כל חלקה טובה של ביטחון ציבורי, של אמון הציבור בשלטון ובמוסדותיו, של סולידריות חברתית ושל "תחושה של חדות חיים המעוררת רצון לפעול לטובת הכלל ולתרום מאוצרותיהם הנפשיים (של התורמים. א.ג.)."²⁹ מדינאים חייבים, אפוא, להישמר לנפשם, אך הם חייבים לדאוג לא פחות להנחלת רעיונותיהם בכלים העומדים לרשותם: קיום שיח ציבורי רחב וחוצה גבולות אידיאולוגיים, עבודת שכנוע שאינה תעמולה או הטפה, ומשא ומתן פוליטי. לא פחות מכך, הם חייבים לקיים הכשרת לבבות נורמטיבית ומוסרית, המקדשת את החיים ואת כבוד האדם, שוללת ומגנה כל סוג של קיצוניות מילולית או פיסית גלויה, מרומזת או משתמעת. ועליהם להעמיד לדין ולמשפט, מיד, ללא היסוס ובנחישות, את כל הנוקטים אלימות פוליטית או מטיפים לה, בגלוי או במשתמע.³⁰

27. יהושע זטלר, "חיסלנו את ברנדוט" (שיחה עם יהושע זטלר), סביבות 31 (1995): 84; יוסף נדבה, "פרשת ברנדוט ובינאום ירושלים", **האומה** 44 (165), (2006): 94 - 99;

Joseph Heller, "Failure of a Mission: Bernadotte and Palestine, 1948", **Journal of Contemporary History**, 14(3), (Jul., 1979), pp. 530 (515-534).

28. René Girard and Sandor Goodhart, "Dionysus and the Violent Genesis of the Sacred", **Boundary**, 2(5), 2 (Winter, 1977), pp. 487-506 (esp. p. 504).

29. זכריה פלווין, ה-*Ressentiment בישראל: מבטו של מוסקאי כאזרח. מסה דו־קולית*, קיראון, תשע"א (טרם פורסם), עמ' 49, 80.

30. לא נוכל שלא לציין כאן את התנהגותם המופלאה של עשרות ומאות לוחמי צדק וחירות בכל העולם הפועלים כנגד מדינאים שאינם אלא אדוני מלחמה מרצחים. נדמה שהמקרה של האפגנית מלאלאי ג'ייה (Joya) לוחמת זכותן של נשים לשוויון חברתי ופוליטי מלא, וזכותם של כל אזרחי אפגניסטן באשר הם לחיים

טוב עשתה על כן הפרקליטות, שהעמידה לדין את אורי ברעם, מסית ומדיח לרצח ערבים ולרצח עו"ד שי ניצן, המשנה לפרקליט המדינה. הכרחי שגבריאלי גיפורדס תפעל באורח דומה לגבי מי שהניח צלב על כתובתה.³¹

e-mail: gineitan@post.tau.ac.il

מדיניים דמוקרטיים ומוגנים מפני אלימות פוליטית ופונדמנטליסטית, עשויה לייצג מופת זה. ראו בתוך: מלאלי ג'זיה (2010), אישה בין אדוני מלחמה. סיפורה יוצא הדופן של אפגנית שהעזה להרים את קולה. מאנגלית: בלהה רוזנפלד. בן שמן, זמורה ביתן.

31. מפת צלבים, שבה מסומנת גם אריונה ושמה של גבריאלי גיפורדס מצוין במפתח הצלבים שבתחתיתה, נמצאה במטה הפעולה הפוליטי של שרה פיילין. ראו בתוך: <http://gawker.com/5728545/shot-congresswoman-was-in-sarah-palins-crosshairs>

ספרות, קולנוע ואמנות פלסטית

כתיבה באזור אסון

על 'נופל מחוץ לזמן' וספרים נוספים של דויד גרוסמן העוסקים בשכול

תקציר: מטרת המאמר היא לתאר את כתיבתו של דויד גרוסמן – בעקבות מות בנו אורי גרוסמן – על נושא השכול. מאז מות בנו עוסק גרוסמן אך ורק בנושא השכול בכתיבתו למבוגרים, כמו גם לילדים. כמו אורפאוס – כך 'האיש ההולך' מספרו החדש של גרוסמן נופל מחוץ לזמן אינו מסוגל להשלים עם מות בנו אהובו ויוצא למסע של חיפוש והשבה של האהוב/ה המת/ה ממחוזות המוות האסורים. נופל מחוץ לזמן הוא תשליל, צלו החשוך, של הספר אשה בורחת מבשורה (2005). שני ספרי הילדים של גרוסמן החברה הסודית של רחלי (2010) חיבוק (2011) מהווים מעין 'ניסוי כלים' בעודם מכוננים ומטרימים, בפשטות המתאימה לילדים, את הספר נופל מחוץ לזמן. ליבתו של הספר נופל מחוץ לזמן היא קינה על מות הבן, אורי גרוסמן. כדי לבטא את עוצמת הכאב של ההורה השכול מופקע האבל מאב ספציפי על בנו האחד, ומוכל על ההווה ההורית כולה. ייחודו של נופל מחוץ לזמן הוא בחתירתו תחת החלוקה הדיכוטומית, המובהקת מכל, בין חיים ומוות, ובהקבלה, בלשון הספר, בין 'כאן' ל'שם'. ספרו האחרון של גרוסמן לילדים מי רוצה שק-קמח? מרמז על מהלך חדש בכתיבתו, מהלך של היצמדות לבן החי. השימוש שעושה גרוסמן בנופל מחוץ לזמן ובמי רוצה שק-קמח? בשמות שני בניו, שם הבן המת 'אורי' ושם הבן החי 'יונתן', מהווה סימון למעגל חיים שלם של הורות-אבהות ישראלית. ייחודה של הפואטיקה הגרוסמנית מתבטאת במציאת המילים המדויקות לתיאור חוויית הורות זו על כל מורכבותה.

חילות מפתח: נופל מחוץ לזמן, אשה בורחת מבשורה, החברה הסודית של רחלי, חיבוק, מי רוצה שק-קמח?, דויד גרוסמן, אורי גרוסמן, יונתן, הפואטיקה הגרוסמנית.

"כתיבה באזור אסון" מכנה דויד גרוסמן את פעולת היצירה שלו ושל סופרים אחרים במדינת ישראל מרובת המלחמות. כך, בדברים שאמר בהרצאה בכינוס ארגון הסופרים הבינלאומי בניו-יורק, באפריל 2007, כשנה לאחר מות בנו. בהרצאתו סיפר גרוסמן על המחיר הכבד שהוא ואנשים סביבו משלמים, בגלל מצב המלחמה המתמשך: צמצום שטח הפנים של הנפש, הגבלת יכולת ההזדהות, ולו במעט, עם כאבם של אחרים. כך גם השעיית השיפוט המוסרי וההתייחסות מהאפשרות להבין מה כל אחד חושב במצב שהוא כה מפחיד, מתעתע ומורכב. תוך ההתמקדות באסונו הפרטי, אמר גרוסמן: "אני כותב. תודעת האסון שקרה לי עם נפילת

בני אורי במלחמת לבנון השנייה, משוקעת כעת בכל רגע בחיי. כוחו של הזיכרון אכן עצום וכבד, ולפעמים יש בו איכות משתקת. ואף-על-פי-כן, מעשה הכתיבה עצמו יוצר למעני כעת גם מעין מקום, מרחב נפשי [...] שבו המוות איננו רק סתירתם המוחלטת החד-ממדית של החיים". (גרוסמן, 2007).

במאמרי זה אני מבקשת לקרוא את ספרו האחרון של דויד גרוסמן למבוגרים נופל מחוץ לזמן (2011), כמו גם את ספריו האחרונים לילדים החברה הסודית של רחלי (2010), חיבוק (2011) ומי רוצה שק-קמח? (2011) כספרים שנכתבים, על פי הגדרתו של דויד גרוסמן, "באזור של אסון". אני מבקשת להתבונן באופן שבו גרוסמן מתאר את השכול כמו גם את הניסיון לנשום, להתנועע, לכתוב בצלו של שכול זה.

"בלילה באו אנשים/ נשאו בפיהם/ בשורה" – אשה בורחת מבשורה נופל מחוץ לזמן

כמו אורפאוס, שאינו מוכן להשלים עם מות אאורדיקה אהובתו, כך 'האיש ההולך' מספרו החדש של דויד גרוסמן נופל מחוץ לזמן אינו מסוגל להשלים עם מות בנו אהובו. כמו אורפאוס, גם כותבו של ספר זה יוצא למסע של חיפוש והשבה של האהוב/ה המת/ה ממחוזות המוות האסורים. כניגונו השמימי של אורפאוס, גם ספר זה הוא קינה וגעגוע לאהוב/ה המת/ה. נופל מחוץ לזמן הוא תשליל, צלו החשוך, של הספר אשה בורחת מבשורה (2005). נופל מחוץ לזמן נכתב חמש שנים לאחר מות בנו של גרוסמן, ואשה בורחת מבשורה נכתב ברובו לפני מות הבן, כפי שמעיד על כך גרוסמן באפילוג של הספר: "בשנים-עשר באוגוסט 2006, בשעות האחרונות של מלחמת לבנון השנייה, נהרג אורי בדרום-לבנון. הטנק שלו נפגע מטיל במהלך פעולת חילוץ של טנק פגוע. [...] לאחר תום ה'שבעה' חזרתי אל הספר. רובו כבר היה כתוב. מה שהשתנה, יותר מכל, הוא תיבת התהודה של המציאות שבה נכתבה הגרסה האחרונה". (שם, 633).

בספר המוקדם, אשה בורחת מבשורה, אורה, אם הבנים, נסה מביתה, תוך שהיא יוצאת למסע מתמשך בשביל ישראל, וזאת כדי לא לקחת חלק בטקס האימהי-ישראלי – הכפוי פוטנציאלית על כל אמא ישראלית באשר היא – של קבלת הבשורה על מות בן החייל. בספר חדש זה, בניגוד לספר הקודם, ה'בשורה' כבר התקבלה והספר חוזר ומשחזר בדיעבד את רגע הגעתה, כמו גם את החיים בצלה: "בלילה באו אנשים, נשאו בפיהם/ בשורה. [...] דפקו על דלתנו, אמרו: בשעה זאת וזאת, במקום זה וזה, בנכם/ כך וכך" (שם, 11-24). נושא העיקרי של אשה בורחת מבשורה הוא מלאות החיים על יפעתם ומורכבותם. במרכז הספר פרושה חווית ההורות, חיי משפחה, יחסי אחים, כאשר לב הבית, לב האור, הוא מטבח הבית על המולתו, ארוחותיו ומפגשי המשפחה החוזרים ונערכים בו. מטבח זה, על משמעויותיו הקונקרטיות והסמליות, מהווה את מרחב הפתיחה והמנוסה של הספר החדש נופל מחוץ לזמן.

בפתיחת הספר החדש יושבים שני ההורים השכולים במטבח ביתם, חמש שנים לאחר מות בנם, כאשר האב מספר לאם על תשוקתו העזה ללכת ל'שם', למקום בו מת בנו. האם, כמענה, מציגה את המטבח כלב הבית, פעימת לבו ויופיו: "תסתכל עלי. תביט לי בעיניים. [...] זה אנחנו שנינו. זה הבית שלנו. המטבח. בוא, שב. אני אמזוג לך מרק" (שם, 8).

שני הספרים מתארים יציאה כפויה למסע של הורה לבן חייל, אבל בעוד שבאשה בורחת מבשורה מדובר בתנועה אופקית ב'שביל ישראל', מרחב ישראלי מוכר ומזוהה, הרי שתנועת המסע של הספר החדש היא מעגלית, ספירלית, הולכת ומתרחבת במרחב שהוא בה בעת שום מקום וגם כל מקום. הספר אשה בורחת מבשורה כפות רובו ככולו בלפיתת ה'מצב הישראלי' שחודר לכל תא, תרתי משמע, בחיי אזרחי המדינה. לעומת זאת, נופל מחוץ לזמן, שהקשריו החוץ-ספרותיים (מלחמת לבנון השנייה בה נהרג אורי גרוסמן) הם עילת הספר, מתרחק, באופן פרדוקסאלי, בכל מאורדו מ'המצב הישראלי', כמו מכל 'מצב' צוויליזציוני, תרבותי אחר, כשהוא נסוג להוויה מיתית קדומה נטולת מאפייני זמן, מרחב ותרבות.

בשני הספרים מופיעה סצנה יוצאת דופן המעידה על המצב הקיצוני, הספי, קו הגבול בין חיים לבין מוות בו מצויות הדמויות. כך, בשני הספרים מופיעה סצנה של אדם חי, החופר את קברו במו ידיו, נכנס לתוכו ושוהה בו. בספר אשה בורחת מבשורה, אברם, חייל במלחמת יום כיפור, שבוי במצרים, נאלץ לחפור את קברו במו ידיו למול עדשת המצלמה של מעניו המצרים. בנופל מחוץ לזמן, שיאו של המסע ל'שם', טריטוריית המוות של הבן האבוד, היא בחפירת קבר ובכניסה אליו, של כל אחד מההורים השכולים בעודם עירומים. פעולה פיזית זו, של חפירה באדמה בבחינת "מעפר באת ואל עפר תשוב" – המעלה בהכרח את השם 'עופר', שם הבן החייל באשה בורחת מבשורה – הכרחית להורים האבלים: "ואנו מתנפלים ביתר שאת/ אל חיק האדמה, הופכים/ בה, שואפים חומה/ ונשימתה, והיא – היא אם/ כל חי, ולפיכך/ גם אם כל מת, שפולה-חיה, [...] גדלה/ מתוך רחמה את חמדתם של הנעורים/ שנטמנו בה, את מתק הילדות/ אשר הפכה בה/ לעפר –" (עמ' 158).

השהות ברחם האדמה, בקבר, מאפשרת להורים השכולים להגיע לתובנה ההכרחית בדבר הגבול הנחרץ שבין עובדת מות ילדיהם לעובדת חייהם שלהם. 'אשתו של רושם קורות העיר' מנסחת את תובנת האשה-החיה, שטמנה עצמה מרצונה בקבר האדמה: "ולא ידעתי זאת, לא כך, שהחיים במלוא יָשם/ הווים/ רק שם, בקר/ הגבול – [...] עד/ שאת, עד/ שַׁמַּת –" (עמ' 172-173).

"בני, מה/ עשית שם?" – עיין ערך אהבה תופל מחוץ לזמן

בספרו החדש נופל מחוץ לזמן מרבה גרוסמן להשתמש בכינוי הסתמי 'שם' כדי לתאר את טריטוריית הימצאותו של הבן-המת: "והוא, [...] הוא נוגע/ בי/ משם, " (עמ' 29). 'שם' זה

מהווה את סיבת יציאתו של ה'איש ההולך מביתו, כמו גם את יעד הליכתו: "אני צריך ללכת... [אלי, ל'שם. (עמ'7)]. בה'בעת 'שם' זה מהווה את מוקד תהייתה של אשתו כמו גם את סירובה להתלוות אליו: "אבל מה זה שם, תגיד לי? אין מקום כזה, אין שם! [...] אני/ לא הלכתי איתו. [...] לא/ הלכתי/ ל'שם/ אני לא/ שם/ אני/ לא. (עמ'8, 56). דיאלוג בין זוג שכול נוסף מתנהל גם הוא דרך חילוקי דעות בנוגע ל'שם'. כך, בעוד 'אשתו של רושם קורות העיר' רואה את פני בנה המת 'שם', שולל בעלה אפשרות זו, תוך שהוא מסמן בחדות את ההבדל המוחלט שבין 'כאן' ל'שם': "הביטי כאן, אלי, כאן/ הפנים, הגוף/ החם/ החי/ ושם — שם רק/ תעתוע שמוליד געגוע" (עמ'174).

מדינת ישראל על מלחמותיה הקבועות, שכמעט ואינה נזכרת בספר, נהיית גם היא ל'שם' בעצם העובדה שמתנהלת בה ה'מלחמה שלנו/ הנצחית". כך גם משתמע מדבריה של האם השכולה, אשתו של ה'איש ההולך', שנהייתה ל'אשה בראש מגדל הפעמונים' המזהה 'שם' דמות של 'חייל' כמו גם את בנה שלה: "איזה חייל שם — [...] גם אתה היית שם, בני, מה/ עשית/ שם, מה/ לך ולשם —" (עמ'80).

שימוש אינטנסיבי זה בכינוי הסתמי 'שם', מהדהד את 'ארץ שם' מספרו המוקדם של גרוסמן עיין ערך אהבה (1986). בספר מוקדם זה, מהווה המילה 'שם' מילת קוד המצפינה נושאים רבים שבהם עוסק הספר: סירובם של דור הניצולים להשתמש במילים מפורשות כדי לתאר את טריטוריית הרשע ואופייה, כמו גם את השתקתו ודחיקתו של סיפורם של הניצולים וסירובם התקיף להעבירו לילדיהם, בני הדור השני. השימוש החוזר של מומיק, הילד בן ה'תשע ורבע' במילת הקוד 'ארץ שם' מעיד על העברת מורשת ההסתרה וההדחקה מדור ראשון לדור שני, כמו גם על הכפיון האוחז בילד סקרן וחכם זה לפענח את מה שעומד מאחורי הקוד המוצפן.

"וכשרחצתי אותך באמבטי" – סיפורי איתמר, סיפורי רותי ונפול מחוץ לזמן

יותר מכל סופר אחר שוזר דויד גרוסמן את כתיבתו למבוגרים בכתיבה לילדים. ביטוי בולט לכתיבה כפולת נמענים זו היא חזרה על אותה סצנה הורית בשתי הסדרות שכתב לילדים "סיפורי איתמר" ו"סיפורי רותי" ובספרו זה למבוגרים נופל מחוץ לזמן. סצנה זו מתרחשת בחדר האמבטיה, המתפקד בספרי הילדים של גרוסמן כמרחב מטונימי וסמלי לדאגה הורית שיש בה אהבה, חברות, טיפול וטיפול. הזמן שבו מתרחשת הסצנה היא שעה אהובה על דויד גרוסמן, החוזרת ונשנית בספרי ילדים רבים שלו: שעת ערב, עם סיום טקס הרחצה ולקראת שעת ההשכבה. בשלושת הספרים בהם חוזרת הסצנה היא מעצבת שהות משותפת, מאושרת, של האב וילדו. סצנה זו מכילה חסות וטיפול הורי, כמו גם יסודות של משחק, שעשוע והנאה. באפיוזות הסיום של הספר המוקדם מסדרת סיפורי איתמר אח חדש לגמרי, לאחר שיחה ממושכת, מוציא אבא את איתמר מהאמבטיה והם משחקים במה שהספר מכנה "המשחק שלהם":

"אבא אומר: 'הגיעה לי חבילה גדולה מארץ מקסיקו. האנשים מארץ מקסיקו אמרו ששלחו לי שועל!'" אמירה זו מתגלגלת למשחק של מחבואים וגילוי זהותו האמיתית של איתמר, תוך אינטראקציה גופנית מהנה בין האב ובין הילד, המובילה את איתמר לשעת השינה: "אבא שם את המגבת עם השועל על המיטה, [...] והוא מתחיל לדגדג את השועל הקטן שבמגבת ושניהם צוחקים וצוחקים כמו בכל ערב כשמשיבים את איתמר לישון".

הספר ג'רפה ולישון מסדרת "סיפורי רותי" חוזר במדויק על אותה סיטואציה, תוך כדי הרחבתה לספר שלם, והעמקה של היבטים הגותיים-פסיכולוגיים-פוליטיים המשתמעים ממנה. אפיזודת הפתיחה של הספר המאוחר ג'רפה ולישון זהה לאפיזודת הסיום של הספר המוקדם. כך, אבא מוציא את ילדו, הפעם בתו רותי, מהאמבטיה, עוטף אותה באהבה רבה במגבת גדולה, תוך שהוא חוזר על סיפור החבילה הגדולה שנשלחה על ידי חברים מארץ רחוקה: "עוד פעם החברים שלי מיפן שלחו לי ג'רפה חדשה". מכאן חוזר ומתפתח אותו משחק מחבואים, המלווה בחידות ובתשובות שגויות במתכוון, עד לגילוי הזהות "האמיתית" של רותי-הבת המתחבאת. כך חושפת ה"ג'רפה" כל פעם איבר אחד מגופה, המוביל את אבא לזיהוי שגוי ומבדח.

סיומו של המשחק המהנה הוא בתביעתה הנחרצת של רותי כלפי אביה: "תסתכל על העיניים!". התבוננות האב בעיני בתו מביאה לזיהוי הסופי ולהשלמה משעשעת ומהנה של תהליך ההשכבה, החוזר על עצמו מדי ערב. זיהוי הבת, המתאפשר אך ורק על-ידי התבוננות בעיניה, בא לידי ביטוי בדברי האב: "העיניים האלה מוכרות לי! העיניים האלה מזכירות לי ילדה שאני מכיר [...] איך כל ערב את מסדרת אותי ככה!".

גם בספרו למבוגרים נופל מחוץ לזמן (2011) חוזר גרוסמן ועושה שימוש בסצנת הורות מאושרת זו. אלא שבספר זה, העוסק בשכול, נצבעת תמונת הורות מאושרת זו בתחושת האבל ההורי. כך נוכחת סצנה זו תוך שימוש מהופך ופרדוקסאלי במשאלת לבו של האב לשכוח אותה ותוך כדי כך הוא חוזר, זוכר ומנכיח אותה. כך, כאשר הקנטאור, אחד ההורים השכולים, מקונן על מות בתו הקטנה, הוא מזכיר את כל הדברים שהוא מנסה, בלי הצלחה, לשכוח, תוך שהוא חוזר ומשחזר בריבוי פרטים תמונת ילדות זו: "אני שוכח [...] אני שוכח [...] אני שוכח [...] אני שוכח [...] וכשרחצתי אותך באמבט, היית צוהלת ומכה בשתי ידייך במים, והייתי שולה אותך מתוכם, ועוטף את גופך במגבת רכה ושואל: מי זה היצור/ המוזר/ שנמצא כאן בפנים?" (שם, עמ' 167).

"להגיד 'לילה טוב' בבית שלה" – החברה הסודית של רחלי, חיבוק תופל מחוץ לזמן

שני ספרי הילדים של גרוסמן אותם כתב לאחר אשה בורחת מבשורה, החברה הסודית של רחלי (2010) וחיבוק (2011) מהווים מעין 'ניסוי כלים' בעודם מכוננים ומטרימים, בפשטות המתאימה לילדים, את הספר נופל מחוץ לזמן.

החברה הסודית של רחלי עוסק בהתמודדות עם דמות נעדרת-נוכחת, אלא שחוויה קשה זו מועתקת לעולם הילדי: "לרחלי יש חברה. קוראים לה הדס. אף אחד בעולם לא יכול לראות אותה. רק רחלי יכולה. אף אחד בעולם לא יכול לשמוע אותה. רק רחלי יכולה". הספר מתאר את נוכחותה הדומיננטית של החברה הנעדרת בבית המשפחה, ובעיקר, את אהבתה-דאגתה הרבה של רחלי הילדה לחברתה הנעדרת. לילה אחד, שהיה מלווה "מחשבות קרירות וקשות וכבדות כמו אבנים", מגיעה רחלי להבנה נחרצת שעליה להיפרד מחברתה, להוציאה מביתה ולשכנה, לקבור אותה, בבית משלה, ובשפתה הילדית: "אני צריכה להגיד 'לילה טוב' להדס בבית שלה".

המשכו של הספר מתאר מסע לילי של רחלי ואביה ברחוב עירוני ריק וחשוך, שמטרתו מציאת הבית של הדס ופרידה ממנה. שיאו של הספר בהבנתה האינטואיטיבית של רחלי, המלווה כל הזמן בחסות ובדאגה אבהית, את ההבדל הקיומי בינה, הנוכחת במציאות החיים, לבין חברתה, הנעדרת ממהלכם. כך, בסיום הספר, מוותרת רחלי על פגישת פנים-אל-פנים עם החברה הנעדרת תוך שהיא מציעה לאביה להגיד לה: "לילה טוב מרחוק".

הספר חיבוק, בולט בשונוותו מכל ספרי הילדים הקודמים של גרוסמן. אלה, 'סיפורי איתמר', 'סיפורי רותי' ואחרים, שנכתבו טרם אסון מותו של הבן, המחישו את מלאות החיים של עולם ילדי מוגן ומתווך דרך קבע על ידי דמות אבהית חוסה ומגנה. בהתאם לכך, איוריהן התוססים של אורה איל והילה חבקין היו מלאי פרטים וצבע. לעומת זאת, הספר חיבוק עומד בסימן הרישום הדק והמינימליסטי בכל הקשור לתכנון ולעיצובו. כך כריכתו הבהירה המחברתית של הספר, הכיתוב בכתב יד ורישומיה העדינים, כמעט נעדרים הצבע, של האמנית מיכל רובינגר. לבו של הספר הוא תהליך חניכה והתבגרות של ילד צעיר.

שמו של הילד 'בן' מעיד על מוקד זהותו, שייכותו לאמו, כמו גם על היותו 'כל-ילד', 'כל-בן'. ילד זה לומד להבין את מצבו הקיומי של אדם בעולם, על בדידותו, ייחודו ושונוותו מהקולקטיב. הבנה כואבת זו נעשית במרחב ראשוני נעדר מאפייני מקום וזמן. לתהליך חניכה מורכב וכואב זה מתלווה האם, חסרת שם. אימהותה ניכרת בניסוח אמיתות החיים הקיומיות, בנוכחותה המתמדת לצד בנה, ובמורשתה הרגשית כלפיו המתממשת בכותרת הספר – 'חיבוק'. נושאים רבים המאפיינים את עיסוקו של גרוסמן בשכול מופיעים בספרי ילדים אלה. כך, בספר החברה הסודית של רחלי יש עיסוק בנוכחות האינטנסיבית של דמות נעדרת בבית, בדאגה ובאהבה כלפיה, בהכרח הפרידה ממנה, ובמסע במרחב ריק וחשוך כדי לשכנה מחוץ לבית המשפחה. כך גם מתגבשת בספר ההבנה ההכרחית, המייסרת, של הילדה הצעירה לגבי ההבדל בין 'כאן' מרחב החיים לבין 'שם' מקום המתים. בספר חיבוק בולטת במיוחד הפואטיקה המינימליסטית הממירה את קודמתה, העולה על גדותיה. נושאים אלה עובדו, בשלב ראשון ומוקדם, בשני ספרי ילדים אלה, ועתה הם נוכחים בדיוקם, במורכבותם ובדחיסותם בספר מבוגרים חדש זה.

"קורא בשמך/ בכינוי של ימי/ ילדותך.// [...] אואי" – נופל מחוץ לזמן

ליבתו המדממת של הספר נופל מחוץ לזמן היא קינה על מות הבן אורי גרוסמן, שכינוי ילדותו 'אואי' חוזר ומוזכר בספר כסימון מדויק של מושא הכאב הספציפי. הגייה חוזרת ונשנית של כינוי הילדות של הבן המת היא אחת מדרכי ההתמודדות שנוקט האב האבל: "בשנה הראשונה/ אחרי, כשהייתי לבדי בבית, הייתי לפעמים קורא בשמך/ בכינוי של ימי/ ילדותך.// הייתי יוצק/ למילה הקצרה, הנכספת, את כל אבקות הכישוף: ביתיות, שאננות, שגרה, מעין/ שוויון נפש... ואז הייתי זורק/ באגב/ מחושב: אואי? // [...] אני אומר 'אואי'" (עמ' 93-94); כדי לבטא את עוצמת הכאב של ההורה השכול, מופקע האבל מאב אחד על בנו האחד ומוכל על ההווה ההורית כולה. כך כל הדמויות המוזכרות בספר, נשים וגברים, אימהות ואבות, רמי מעלה כ'דוכס', ונחותי מעמד כ'מתקנת הרשתות', הם כולם הורים שכולים. הדמויות השונות בספר מייצגות מימושים שונים של אבל הורי על מות בן יחיד, ובה בעת, הם פנים שונות של דמות שכולה אחת, כפי שהדבר ניכר מתכונותיהם והתנהגותם הזוהה.

השוני ביניהם ניכר, קודם כל, בשונות ילדיהם – שמותיהם, נסיבות מותם וגיל מותם. בניגוד להוריהם חסרי השם, כביטוי לאיבוד זהותם וייחודם עם מות ילדם, הילדים המתים הם בעלי שם – זהות – המשקף את תקוות וכיסופי הוריהם בעת לידתם. שמות הילדים המתים מוצגים בפנייתם הקולקטיבית של ההורים השכולים, כל אחד לילדו שלו, בסיום מסעם: "לילי – / אדם? לילי/ שלי הקטנה – מיכאל – הה, ילדי, מחמדי, אבודי – חנה, / [...] זה אבא – אואי – פתית/ חיים שלי ---" (עמ' 183).

שוני נוסף המבחין בין ההורים האבלים ניכר באופן הדיבור השונה של כל אחד מהם, המהווה החצנה של אבלם. כך למשל 'מתקנת הרשתות' היא אילמת, ובכל זאת משמיעה את כאבה בחרחור, בגניחות ובנהמות מילים חסרות פשר. ה'מיילדת', שעם מות בתה, התפרק עולמה לרסיסים, מדברת בדיבור שבור ומגומגם: "מול מיטתי/ על ק-ק-קיר/ שעון עגול/ עת-ת-חיק, [...] מחוגים ש-ת-ת-קועים באותה/ ה-ש-ש-שעה/ [...] כבר ש-ש-שנה/ ויות-תר –" (שם, 49); הקנטאור, הוא בעל דיבור גס, מתפרץ ועולה על גדותיו. כך פנייתו הראשונה ל'רושם קורות העיר': "עוף, או שאני מולך לך את הביצים" (שם, 43).

שוני נוסף המבחין בין ההורים השכולים הוא הקיבעון שבו כל אחד מהם תקוע. כך למשל, קיבעונו של 'המורה הקשיש לחשבון' ניכר בהיתקעותו בנקודת הזמן שבה מתה בתו. כך הוא ממשיך לתפוס את עצמו כמורה צעיר לחשבון, בבית ספר יסודי, ובהתאם לכך חוזר וכותב על קירות הבתים תרגילי חשבון בסיסיים, בעודו ממלמל אותם ואת תשובתם הנכונה. קבעונו של הקנטאור ניכר, בין השאר, באגירה כפייתית של חפצי ילדו המת: "עריסה מעץ, עגלת ילדים, מיטה זעירה, המון כדורי-רגל נקובים [...] מוזיאון ילדות שלם יש פה" (עמ' 54). נושא העיקרי של הספר הוא נוכחותו העזה והמצמיתה של המוות בחיי הורי הילד המת,

כמו גם הניסיון להתמודד עם החיים בצלו. תוך כדי כך מספר הספר את סיפור האבל על מימושו השונים. כך למשל, בחלוף חמש שנים מרגע ההודעה על מות הבן, מבקשים האיש ורעייתו לחזור, בדיעבד, לרגע קבלת ההודעה על מות הבן, כשהם חוזרים באובססיות על הצירוף 'הלילה ההוא' ומשחזרים כל פרט בו: "הלילה ההוא, / ספרי לי / עלינו / בלילה ההוא — [...] הלילה / ההוא, הלילה / ההוא. / אתה רוצה לשמוע על הלילה ההוא" (עמ' 20-21). תהליך האבל מכיל בחובו את פעולת הזיכרון, כמו גם התבוננות רפלקטיבית בה עצמה, בשחזור סצנות מחיי הבן המת: "וריה שמיכת התינוק שלו / וריח חיתוליו / כשרק ינק חלב" (עמ' 36). תוכנת אבל נוספת היא שמות הבן ממית במידה רבה גם את ההורים: "ויחד / נולדנו / בצד האחר [...] ולמדנו / לחיות / את תשליל / החיים" (עמ' 18). בהתאם לכך, עילת אבלם של ההורים אינה רק הבן המת, אלא גם חייהם שלהם לפני מות הבן: "ניגון החיים הקודמים [...] הפשוט / להפליא, את / הקלות, את / הפנים / שהיו / חלקות מקמטים" (שם, 14).

המוות הוא חידה גדולה בעיני ההורים החיים, ובעל כורחם הם נהפכים לתלמידי ילדיהם המתים בעודם שואלים אותם שאלות על טיבו ומהותו. כך שואלים 'האיש ההולך' ו'הסנדלר' את ילדיהם: "מה זה המוות, בני? / מה / זה / המוות? [...] בעצם, רציתי לשאול, איך זה, / ילדתי, כשמתים. ואין לך / שם. / ומי את / שם" (עמ' 121). דרך התמודדות נוספת עם חידת המוות היא השתעשעות מילולית עם הסימן — המילה 'מוות', שמסמנו חידתי, עלום ולא מובן. כך מנסה הקנטאור להגמיש ולהחיות את המילה 'מוות': "'המוות' / מוֹת, אני קורץ לו, כאילו / זה משחק קטן / של שנינו: 'המוות' / מוֹת, או / אולי יְתִמּוֹת? / יְמוֹת? / יוֹמֵנוֹת? משנן אתו, בסבלנות, שוב / ושוב, מנסה, מעסה, 'אנחנו / הַתְּמוֹנוֹת, אתם / תְּתִמּוֹתוֹ, הן תְּתִמּוֹתָה'..." (עמ' 91).

הספר נופל מחוץ לזמן מבטא יחס אמביוולנטי מורכב כלפי אקט הכתיבה, שבו הוא עצמו מתממש, כדי לבטא ולעבד את כאב השכול. מורכבות כפולת פנים זו באה לידי ביטוי בשתיים מדמויות ההורים השכולים, אנשים כותבים, המנוגדות לחלוטין זו לזו. האחת, 'רושם קורות העיר' שתפקידו מגולם בכינויו והמונע לכתיבה על-ידי גורם חיצוני, 'צו' שקיבל מה'דוכס'. 'רושם קורות הזמן' משמש בספר בתפקיד 'מספר עד', המתאר את שרואות עיניו — עיר שכל אזרחיה הם הורים שכולים. דמות זו נענית בחיצוניותה ובאביוניה לסטריאוטיפ ה'סופר' מימים עברו: בעל משקפיים, מגבעת, עניבה, שפמפמון, ילקוט ובידיו הכלים הנחוצים לעבודתו — 'פנקס ועט'. אלא שמהוגנות חיצונית קורקטית זו היא רק כיסוי דק לכאב הצרוב בו בהיותו: "מוזנח ומטונף [...] מסריח כמו ערימת גללים טרייה" (עמ' 64).

הדמות הכותבת השנייה היא הקנטאור, המנוגד לחלוטין ל'רושם קורות העיר'. הקנטאור הוא בעל גוף, וכמו הדמות המיתולוגית שאת כינוייה הוא נושא, הוא הכלאה של גוף אדם וגוף נוסף. בשונה מהמפלצת המיתולוגית שחלק גופה התחתון הוא של חיה, הרי שחלק גופו התחתון של הקנטאור הוא שולחן. הכלאה זו של אדם-שולחן מבטאת גם את מהותו וגם את אסונו. מצד

אחד, הכרח הכתיבה, ומצד שני, כליאתו ושיתוקו בכלא השולחן, המממש ומבטא את עקרותו היצירתית, חוסר יכולתו לכתוב לאחר מות בנו. הבנת העולם של הקנטאור מותנית בכתיבה, כפי שהוא אומר ל'רושם קורות העיר': "לא מסוגל להבין משהו עד שאני כותב אותו" (עמ' 76). המשאלה הארס-פואטית לכתוב את הבן המת, אותה מבטא הקנטאור בכל לבו, נראית כמבטאת את מהותו של ספר זה, עילת כתיבתו והצדקתו: "אני מוכרח ליצור אותו מחדש בצורת סיפור! [...] את מה שקרה! לי ולילד שלי, כן, לערבב אותו בתוך סיפור אני צריך, מוכרח. ועלילות! ודמיון שיהיה! והזיות וחופש וחלומות! אש! יורה רותחת!" (עמ' 77).

יחסו של הקנטאור ל'רושם קורות העיר' הוא מורכב. מצד אחד, הוא זקוק לו כעין המתכוננת בכאבו ומתארת אותו, ובעיקר, כשותף מגודף ומבוזה, אך יחיד בעולם, לדיאלוג ולזיקה אנושית. מצד שני, הואיל ואינו מודע לכך ש'רושם קורות העיר' שכול כמוהו, הוא בז לכתובתו. כך הוא חוזר ומקנטר אותו על הפקת התועלת מהצעתו הקבועה 'לתוך גיהנום של אחרים', תוך שהוא לועג ומשפיל אותו בשלל כינויים: 'פקידון', 'לבלרון', 'קרצית הדיו', 'כתבלב' ועוד. יחס כפול פנים זה ניכר בכך שהקנטאור מסלק את 'רושם קורות העיר' ובה בעת הוא מתחנן לשובו: "כעת לך מכאן. אני מתחנן, לך. אבל תחזור, כן? תחזור? מתי? מחר?" (עמ' 78).

"השירה/ היא השפה/ של האבל שלי"

האמביוולנטיות כלפי אקט הכתיבה, כמו גם הכרח השימוש בו, כמומחש בספר זה, ניכרת גם בצורך לשבור את צורות, סוגות, הכתיבה המקובלות. כך משתמש גרוסמן בספר יוצא דופן זה בצורת כתיבה אחרת, כזו שלא נכתבה עדיין, כאוטית, מערבלת מין שבאינו מינו, תוך שימוש בכל הז'אנרים, אך גם באף אחד מהם בנוסחו המוכר והידוע. כך, מתחת לכותרת הספר, מצוין שהיצירה היא 'סיפור בקולות', אך במהלכה מתגלים מאפיינים דרמטיים בחלוקת התפקידים לדוברים שונים ובהוראות במה הניתנות בסוגריים.

נופל מחוץ לזמן הוא גם בעל מאפיינים מובהקים של רומן, בהיקפו הגדול, בעלילה מרובת הדמויות, בזמן החולף ובתהליך ההתרחש שמתואר בסיומו. שורותיו הקצרות, המקוטעות של הספר ושפתו הפיוטית רבת הרבדים מעידים על היותו ספר שירה. כל אלה מכתבים לקורא הקשוב לספר, קריאה איטית, מושהית, המתעכבת על בחירת המילים, מיקומן ומשמעויותיהן. כך בולט מאוד השימוש באוקסימורון כאמצעי לשוני המבטא את המתח בין ניגודים אותו מבטא הספר. למשל, מביאי ה'בשורה' מתוארים כ"נופחים בנו/ רוח/ מתים" (עמ' 12). האם השכולה שואלת את בעלה האבל: "האם אשוב/ אי-פעם/ לראות אותך/ כפי שהנך/ ולא כפי שאני?" (שם, 24). 'הדוכס' מתאר את חייו בפנייתו לבנו המת: "כל היש/ (הה), ילדי/ הקטן, מחמדי—/ אבודי) — / כל היש/ מעכשיו/ יהדהד/ את האין" (שם, 53).

השימוש בשפת השירה מפעיל באינטנסיביות את מצלול המילים, כמו הצליל LO החוזר

לאורך כל הספר כקול יללה וקינה, המחזק את משמעותן המאיינת של המילים המורכבות ממנו. כך מתארת האשה את לפיתת האיש את בנו המת: "כשאומר לך/ כן, תחבק את הלא, / את חללו תחבק" (שם, 26). כך מתאר 'הדוכס' את חייו בעקבות אסונו: "דוכס/ למופת — / לא. / לא. / איש לא-לו/ פה נעור/ מלילו — / עצמות חלולות כולו". המצלול הקינתי 'O' מהדהד ומעצים את ה'LO'. כך מתארת האישה את תחושתה המוקדמת על הגעת ה'בשורה': "ידעתי, הלילה/ תבואו. חשבת: בוא, תהורוכוהו".

בשתי מילים בעלות צליל זהה, אך שונות — כמעט הפוכות — במשמעותן, מתאר ה'איש ההולך' את ההווה הפרדוקסאלית של ההורה השכול. מצד אחד, תהליך ריקונו ואיונו ומצד שני, היותו אך ורק כמצע להיות בנו המת בו: "הולך/ ומתרוקן/ מכל מחשבותי, / מתשוקותי/ [...] מכל דבר שהוא אני — / הבט בי, בני, הנה אינני, רק מצע חיים הַנְּי, / אשר קורא לך לבוא/ ולהיות דְּרָכִי" (עמ' 113). בטכניקה זוהי של שימוש במילים בעלות צליל זהה אך שונות במשמעותן, מתאר ה'איש' את השפעתה המאיינת של בשורת המוות על עיני אשתו: "לא יכולתי, לא/ העזתי להביט/ אז בעינך, / בין ההיא/ הטרופה, / באינך".

"אנחנו כאן/ והוא שם, / וגבול עולם/ בין כאן לשם"

ייחודה של היצירה נופל מחוץ לזמן הוא בחתירתה תחת החלוקה הדיכוטומית, המובהקת מכל, בין חיים ומוות, ובהקבלה בלשון הספר, בין 'כאן' ל'שם'. הזמן הוא מאפיין עיקרי המפריד בין 'כאן' ל'שם'. מקומם של הילדים המתים הוא 'שם', 'מחוץ לזמן', כפי שמעידה על כך כותרת הספר: נופל מחוץ לזמן וכפי שחוזר ואומר האב לבנו המת: "אבל אתה/ כבר לא. עצמך כבר/ לא. מחוץ לזמן אתה". ההורים השכולים של הילדים המתים נמצאים בין 'כאן' ל'שם', הם חיים-מתים.

מצב גבולי-ספי זה מתממש ביחסם לזמן. הזמן הכרונולוגי הנע קדימה שמאפיין את ה'כאן' אינו תקף לגביהם, והם מקובעים בנקודות זמן קפואות המספרות את סיפור מות ילדם. כך חוזרים ההורים שוב ושוב על גיל ילדם המת, מספר שנות חייו ומספר השנים שחלפו מאז מותו. כך חוזרים 'האיש ההולך' ורעייתו ה'אשה' ומשננים כ'מנטרה' את הצירוף 'חמש שנים', הזמן שחלף מאז מות בנם ועד ליציאת האב מביתו בהווה המתואר: "חמש שנים/ שתקנו/ את הלילה ההוא. [...] חמש שנים, / גרדום געגועים — [...] חמש שנים אני/ נושכת את בשרי/ [...] חמש שנים אחרי מות/ בני, יצא אביו/ לפגוש אותו" (עמ' 17, 34, 37, 55, 75) ועוד ועוד. כך, חוזר ומציין הקנטאור 'חמש-עשרה שנים' וה'מורה קשיש לחשבון' 'עשרים ושש' שנים שחלפו מאז מות בניהם. 'אשה בתוך רשת' חוזרת ומציינת 'שש שנים' תמימות' בהם שהתה עם בנה בעולם. התאבנות, ומנגד לה נשימה-תנועה, היא מאפיין מקוטב נוסף של מצב המוות, המנוגד למצב החיים. ההתאבנות, המתארת את מות הילדים, מאיימת להשתלט גם על ההורים השכולים.

כך בבית 'האיש ההולך' וה'אשה' משתלטת הדממה והחשיכה, התאבנותה של 'מתקנת הרשתות' ניכרת באילמותה ובהסתבכותה והיעלמותה בפקעת הרשתות. משאלת לבם העזה של ההורים היא לחזור ולהחיות, להנשים, את זיכרון בנם המת כפי שחזור ואומר 'האיש ההולך': "אני בשלי לא חדל/ לנסות: מנשים, מעורר, משבט בלי הפסק/ תאים שלך שעוד/ חיים בי [...]" (עמ' 66). לקראת סוף המסע מבין הקנטאור שניסיון ההנשמה הנואש, כנגד סכנת ההתאבנות, מכון בעיקר כלפי עצמו: "רק כעת אני מבין. / לא את בנו האב/ מניע, לא את בני/ אני מנשים/ [...] על עצמי, / רק על נפשי אני נלחם/ כאן במצמית/ במעמעם/ בממעט" (עמ' 162).

הצורך הקיומי האנוש בתנועה של הורי הילדים המתים ניכר ביציאה הכפויה לדרך של 'האיש ההולך', כמו בהצטרפות המאגית ובהליכה הממושכת, ספק ריאלית ספק פנטסטית, של כל אנשי העיר. במהלך הליכה מאגית זו הם נהפכים לגוף ראשון רבים אחד, כפי שהדבר ניכר בדיבורם: "ללכת, / עוד ללכת, כל הזמן/ ללכת כדי לא להימחק/ בין החומות".

אורפאוס, הדגם המיתולוגי להליכתם של ההורים השכולים, לא נענה להוראתם הנחרצת של מלכי השאול שלא יביט לאחור, ושילם על כך בחיי אהובתו ובחייו. בשונה ממנו, 'האיש ההולך', גיבור ספרו של גרוסמן, כמו כל קבוצת ההורים השכולים, עברו במסעם תהליך של הבנה והיודעות עמוקה לריכוטומיה המובהקת של החיים, שאין אפשרות לטשטש או להפריכה. אמת זו נאמרת כבר בתחילת הספר על ידי אשתו של 'האיש ההולך', המוצגת כנבונה ההתרחשות, כפי שהדבר ניכר בפנייתה לבעלה בתחילת הספר, שלא יהיה כאורפאוס: "אל תחזור לשם, [...]" אל תפנה מבטך לאחור — " (שם, 15). כבר בתחילת המסע מהדהד בעלה את תובנתה הנחרצת, אליה יגיע בכוחות עצמו בסיום מסעו: "אנחנו כאן/ והוא שם, וגבול-עולם/ בין כאן לשם" (עמ' 9).

"לא, לא, לא תקבל! הוא לא למכירה! הוא רק שלנו!" — נופל מחוץ לזמן מי רוצה שק-קמח?
כמה חודשים לאחר צאת הספר *נופל מחוץ לזמן*, יצא לאור ספר ילדים נוסף של דויד גרוסמן *מי רוצה שק-קמח?* (2011). הספר איר על ידי גלעד סופר, שאייר גם את הספר *החברה הסודית של רחלי* (2010). בפני השטח שלו, חוזר ספר זה לשימוש ב'דקדוק הפנימי' המוכר מספרי הילדים הראשונים של דויד גרוסמן מסדרת 'סיפורי איתמר'. כך, גם במרכז ספר זה ילד בגיל הגן ושהותו הנעימה עם הוריו. עלילת הספר חוזרת ומתנהלת במרחב הפנים ביתי המוכר, ההרמוני והאידילי, וזמן העלילה הוא שעת הערב, שכאמור אהובה ביותר על דויד גרוסמן ומהווה רקע לחלק ניכר מספרי הילדים שלו, טרום השכבת הילד במיטתו שבחדרו.

גם ספר זה, כמו רוב ספרי הילדים של גרוסמן, מתאר את מרכזיות דמות האב ואת הקשר המיוחד בינו לבין בנו הצעיר. כמו כן, שב ספר ילדים זה ומשתמש בתבנית הקבועה של חזרה מגונת ומתעצמת על אותו יסוד עלילתי במהלך הספר כולו. משפט הפתיחה של הספר מהווה

נקודת הפתיחה העלילתית שתחזור ותישנה כל הספר: "בערב, לפני שיונתן הולך לישון, הוא מטפס על הגב של אבא, ושניהם מטיילים בין החדרים בבית ואבא שר בקולי קולות: 'שק־קמח, שק־קמח, מי רוצה שק־קמח?'".

מהלכו החוזר של הספר הוא הצעת 'שק־קמח' זה לחפצים שונים בבית – ל'נעלי הבית הסגולות של אמא', ל'פסנתר', ל'מטריה', ל'שטיח עם הציור של הפיל' ועוד. יונתן, הילד הקטן, מסרב בכל תוקף להימסר לחפצים שונים אלה תוך שהוא נשאר צוהל, שמח ובטוח על גבו של אביו. בסיום הסיפור מציע אבא את יונתן לנמענת אנושית, ביתית, מוכרת ואהובה: 'אמא': "אמא נחמדה, אמא יפה, אמא שהיום זה התור שלה להשכיב את יונתן, אולי במקרה את רוצה שק־קמח?" לידי אמו מוכן יונתן להימכר, כפי שהוא אומר לאביו בהתלהבות: "תמכור לה! תמכור לה אותי!". סיומו הטוב של הסיפור הוא בהעברתו של יונתן מגבו של האב לפני גופה של האם. איור הסיום של הספר מתאר את שעת ההשכבה האידיאלית, כאשר האם צמודה למיטת ילדה הקטן, בעודה מקריאה לו סיפור. האב, הפיל והפסנתר מציצים מפתח הדלת לחדר הילד, כשהם שותפים רחוקים ופאסיביים לסצנה ביתית אידיאלית זו.

היבטים אלו של הספר מעידים לכאורה על כך, שלאחר הטראומה הגדולה על מות בנו, כפי שהיא ניכרה בנושא ובפואטיקה של ספריו הקודמים *החברה הסודית של רחלי*, *נופל מחוץ לזמן*, *חייבוק*, חוזר גרוסמן לעלילה ולנימה קלים, קופצניים ושמחים, כמו בספריו הראשונים לילדים. כך נקרא הספר על ידי הביקורות השונות שפורסמו עליו. כך למשל מציינת רותה קופפר במאמרה "שיכבו את הפנס" את יסודות המשחק והטקס שלפני השינה המעוררים: "חמימות, נעימות ומין השתובבות קלה שלפני השינה". קופפר רואה בספר: "סיפור ערש, על משקל שיר ערש, [...] מין מנטרה המתחילה בדהירה בסלון הבית ומגיעה אט־אט לרגיעה סופית ולסוף טוב".

התבוננות במבנה העומק של הספר, וקריאתו ברצף הכרונולוגי של ספרי דויד גרוסמן, מטעינה אותו במשמעויות רבות נוספות. שם הילד שבמרכז הספר "יונתן", מהווה צופן להטענת הספר במשמעויות אוטוביוגרפיות הקשורות למשפחתו של גרוסמן ולכל ספריו הקודמים. יונתן הוא שם בנו הבכור, והוא מוזכר באופן חד פעמי כדמות משנית בספר הילדים המוקדם *השפה הסודית של אורי* [1996] כאח הגדול. בנוסף, הוא מופיע כאחד משני הנמענים להם מוקדש המחזה *גן דיקי* [1988]: "ליונתן ואורי" (שם), ואחד משלושת הנמענים להם מוקדש הספר *מישהו לדוץ איתו* [2000]: "לילדי – יונתן, אורי ורות" (שם).

השימוש המאוחר והחוזר בשם הבן הבכור בספר *מי רוצה שק־קמח?* לאחר שאורי, הבן הצעיר, נהרג במלחמה, מחייב הבנה אחרת ומורכבת יותר של ספר ילדים זה. השימוש בשם זה, כמו גם עלילת הספר ואיוריו, מאלצים את הקורא להבין את הספר כספר שיבה לחיים, המכיל התמודדות עם המוות. לאחר ספרי הקינה האחרונים של גרוסמן, למבוגרים ולילדים, שעסקו

במוות ובהיעדר, חוזר גרוסמן בספר זה לעסוק באח החי, בזה שנותר. בספרים קודמים אלה ניכר טון כבד ומיוסר ואילו בספר חדש זה שב גרוסמן לשמוח בבן החי. בהתאם לכך, עוסק ספר זה במערכת היחסים בין האב לבנו הנותר החי בנימה קלילה ומשחקית, המוכרת מספרי הילדים הראשונים.

האב חוזר לשהות עם בנו בדרך של משחק 'שק-קמח' במרחב הביתי המוגן. ספר זה מכיל גם את טראומת מותו של האב. במרכז הספר, מרכז הבית, מצוי מרחב של סכנה גדולה, המעורר בלב הילד פחד גדול והוא בעל פוטנציאל של לקיחה, בליעה והפרדה בין הבן לאביו. הגילום הילדי של פחד זה הוא 'השטיח עם הציור של הפיל'. איורו של סופר מבליט את המוות המגולם בפיל זה. דמותו המצוירת של הפיל מזכירה את האלה ההינדית קאלי, שמשמעותה 'שחור' והתממשותה המוקדמת ביותר היא כדמות של השמדה. כזה הוא הגוף הגדול והתפוח של הפיל, הכתר, ובעיקר ארבע הידיים-גפיים המתנופפות לכל עבר. בנוסף, החרמש שבידו משמש כמטונימיה מוכרת לפעולתו של מלאך המוות, העושה בו שימוש להוצאת הנשמה מגופו של העומד למות. כפולת הדפים האדומים בצבע דם, המשמשת כרקע, ממחישה אף היא את המוות המגולם בדמות זו.

בניגוד לחיים האמיתיים והשתקפותם בספר נופל מחוץ לזמן, הרי שבספר מי רוצה שק-קמח? מצליח האב להרחיק את בנו הנותר, השני, החי, מהסכנה הממיתה. כך: "ברגע האחרון ממש, אבא קופץ אחורה, ורוקד ומנופף רגליים ובידיים, ושר לפיל: 'לא, לא, לא תקבל! הוא לא למכירה! הוא רק שלנו!'. תיקון נוסף שספר זה עושה ביחס ל'ספרי איתמר' ו'סיפורי רותי' המוקדמים הוא בחילוף דמות האם ממקומה השולי, כפי שחזר וניכר בספרי הילדים הקודמים, ומיקומה החדש כשותפה מלאה במלאכת החיים – מלאכת ההורות. הדבר ניכר בסיום הספר, בהעברתו של 'שק-קמח', הילד האהוב, מגב האב לחיק האם. מרכזיותה של האם ניכרת בסצנת הסיום של הספר, שבה היא, לראשונה בכל ספרי דוד גרוסמן לילדים, נותרת עם הילד בשעה האינטימית ביותר, שעת הסיפור טרם השכבה.

השימוש שגרוסמן עושה בשני ספריו האחרונים נופל מחוץ לזמן ומי רוצה שק-קמח? בשמות של שני בניו, שם הבן המת 'אורי' ושם הבן החי 'יונתן', מהווה סימון מעגל לחיים שלמים של הורות-אבהות ישראלית, על יפעתם, יופיים ואסונם. ייחודה ונפלאותיה של הפואטיקה הגרוסמנית מתבטאת במציאת המילים המדויקות לתיאור חווית הורות זו על כל מורכבותה. עדות לכך מצויה במילות הסיום של הספר נופל מחוץ לזמן, מילים המופנות בכאב ובאהבה אל הבן המת: "ורק לבי נשבר/ בי, מחמלי, / לחשוב/ שאני – / שאפשר – / שמצאתי/ לזה/ מילים" (גרוסמן 2011, עמ' 186).

רשימת הספרים של דויד גרוסמן המוזכרים במאמר

ספרי ילדים

- אח חדש לגמרי. איור: אורה איל. תל אביב: עם עובד, 1986.
השפה המיוחדת של אורי. איור: אורה איל. תל אביב: עם עובד, 1996.
ג'ירפה ולישון. איור: הילה חבקין. תל אביב: עם עובד, 1999.
החברה הסודית של רחלי. איור: גלעד סופר. תל אביב: עם עובד, 2010.
חיבוק. איור: מיכל רובנר. תל אביב: עם עובד, 2011.
מי רוצה שק"קמח? איור: גלעד סופר. תל-אביב: עם עובד.

ספרי מבוגרים

- עיין ערך אהבה. ירושלים: הקיבוץ המאוחד/ ספרי סימן קריאה, 1986.
אשה בורחת מבשורה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה, 2008.
נופל מחוץ לזמן. הקיבוץ המאוחד, 2011.

גרוסמן, דויד, 2007, "כתיבה באזור אסון", ידיעות אחרונות, 13 במאי.

e-mail: stadiv@gmail.com

החיפוש אחר הזהות בתוך המבוך –

עיון ביצירות בנימין תמוז וא"ב יהושע

תקציר: המאמר עוסק בנושא החיפוש אחר הזהות הלאומית, כפי שהוא בא לידי ביטוי ברומנים מינוטאור (1980) לבנימין תמוז ומר מאני (1990) לא"ב יהושע, שבהם משולבים היטב הרעיונות האידאולוגיים בתוך הכריון הספרותי. המאמר דן בקרבה המסוימת הקיימת בין שני הרומנים האלה, הן מבחינה רעיונית והן מבחינת עיצובם, וגם בשוני שביניהם. שני הרומנים מצביעים על כישלון הגשמתה של האידאולוגיה הציונית, ובודקים אפשרויות אידאולוגיות היסטוריות שונות כתחליף לה. אולם הרומן של יהושע מדגיש באופן בולט את הרעיון של חשיבותה של מדינת ישראל כאפשרות היחידה לקיומנו, בעוד שלתפיסת תמוז, העם ממצה במיטבו את הפוטנציאל הרוחני שלו דווקא בגולה.

בשתי היצירות מופיעים ציוני דרך היסטוריים, המהווים שלבים ידועים ומוכרים בנרטיב הציוני. תמוז במינוטאור משתמש בהם באופן אירוני, כפרודיה על הביוגרפיה המקובלת של גיבורי יצירות על פי הדגם הציוני. א"ב יהושע במר מאני בונה את הרומן כשורה של שיחות מפי הגיבורים השונים, וממקד כל שיחה באירוע מחיי אחד מבני משפחת מאני הספרדית, כך שהוא מתייחס לאירוע היסטורי מרכזי בתקופתו, החל מן המאה ה-19 וחזור אל ההווה. הנושא מעוצב, בין השאר, באמצעות הסיפור המיתולוגי היווני על המינוטאורוס ועל הלבירינת.

חילול מפתח: מינוטאור, מר מאני, בנימין תמוז, א"ב יהושע, זהות לאומית, ציונות, לבירינת, אידאולוגיה 'כנענית'.

ניתן להבחין בקרבה רעיונית מסוימת בנושא הציונות בין א"ב יהושע ובין בנימין תמוז. אפתח, לדוגמה, בדברים שאמרו שניהם, שבולט בהם המשותף ביחסם לבעיית אי עלייתו של רוב העם היהודי מהגולה לארץ ישראל:

"אנשים שיקרו יותר מאלפיים שנה כשאמרו 'לשנה הבאה בירושלים' – ועל השקר הזה עומדת הציונות: העם מתגעגע לציון בתנאי שלא ילך לשם" (בנימין תמוז בריאיון ליונה הדרי-רמג' ב-1987).

"היום אפשר למצוא מאה תירוצים למה לא באנו אז, כשם שכבר מעלים אלף תירוצים למה לא באים היום. אבל הכל רק מסווה לאמת נוראה וקשה. העם היהודי אוהב וקשור לא"י כמו אותו אדם שאוהב אהבת נפש את אשתו: כותב לה

שלושה מכתבי אהבה בשבוע, מטלפן פעמיים ביום, תמונותיה מונחות על כל מדף בבית, ובלילות הוא חולם עליה, אבל אין הוא מסוגל לחיות אתה תחת קורת גג אחת. זאת היא האהבה הגדולה!" (א"ב יהושע, **הקיר וההר**, עמ' 75)

כאשר בוחנים את יצירותיהם של בנימין תמוז וא"ב יהושע ניתן לעמוד על ביטוייה של הקרבה הרעיונית בתמטיקה ואף בעיצוב. בדברים הבאים אצביע על כך באמצעות הדיון ב**מינוטאור** (1980) לבנימין תמוז וב**מר מאני** (1990) לא"ב יהושע. שני הרומנים עוסקים בחיפוש אחר הזהות, נושא חשוב ביצירותיהם של שני הסופרים האלה. בשני הרומנים משולבים היטב הרעיונות האידאולוגיים בתוך הברדיון הספרותי ומהווים חלק אינטגרלי ממנו. כך ב**מינוטאור** לתמוז בנוי כשילוב של רומן אהבה, רומן בלשי ורומן מכתבים, ו**מר מאני** בנוי כרומן שיחות, המתאר את תולדותיה של משפחת מאני הספרדית בקריאה מן ההווה אל העבר, כאשר בכל שיחה שומעים רק את קולו של אחד המשוחחים.

כישלון הגשמתה של האידאולוגיה הציונית

שני הרומנים מצביעים על כישלון הגשמתה של האידאולוגיה הציונית ובודקים אפשרויות אידאולוגיות היסטוריות שונות כתחליף לה. מן הרומנים האלה (ומיצירות נוספות של תמוז ויהושע) עולה הטענה, כי כישלון זה בא לידי ביטוי בנושא מרכזי בחיינו, בסכסוך עם הערבים שלא נמצא לו פתרון, וכתוצאה מכך אנו עדים למציאות שיש בה מלחמות חוזרות ונשנות בין היהודים לערבים. הרומנים מצביעים גם על הפֶּשֶל באופן הגשמתו של החזון הציוני, בכך שהציונות התמקדה בצד הארצי של הקמת המדינה, והזניחה את הצד הרוחני. כתוצאה מכך, הפכה החברה לחומרנית, התרחקה מתרבות ומרוחניות והידרדרה מבחינה מוסרית. בראיונות עמם ציינו שני הסופרים שההנחה של הציונות, שכאשר ייפתחו שערי הארץ היהודים יעלו אליה בהמוניהם, הסתברה כשגויה, משום שהיהודים אינם עושים זאת.

להצגת כישלון הגשמתה של האידאולוגיה הציונית משתמשים שני הסופרים בציוני דרך היסטוריים, שהם שלבים ידועים ומוכרים בנרטיב הציוני. תמוז ב**מינוטאור** משתמש בהם באופן אירוני, כפרודיה על הביוגרפיה המקובלת של גיבורי יצירות על פי הדגם הציוני. פרקי הביוגרפיה של גיבור הסיפור, אלכסנדר אברמוב, מציגים אותו, לכאורה, כהתגלמות דמות הצבר הישראלי. אולם מסתבר מהיצירה כי ביוגרפיה חיצונית זו בחייו של אלכסנדר אינה אלא זיוף. הביוגרפיה הפנימית שלו היא של בן אצולה, חצי יהודי וחצי גוי, אשר חש סלידה כלפי הסביבה הציונית שבה הוא חי. עולמו הפנימי הוא עולם של מוסיקה, ספרים ואהבה בלתי ממומשת לאהובה תיאה. דווקא כאשר אלכסנדר מחליט לנתק את קשריו עם העבר הציוני ועומד לממש את הביוגרפיה האמיתית שלו ולהתגלות בפני אהובתו, מתערבת הביוגרפיה החיצונית, ובאופן

מלודרמטי הוא נרצח בתוקף תפקידו כסוכן חשאי.¹ במערכת חייו ומותו של אלכסנדר אברמוב ניתן לראות גם שיקוף של מצבו החברתי של המפעל הציוני כמין אינווליד חברתי, שמותכות בו מורשות שונות.²

ברומן **מר מאני**, ממוקדת כל שיחה באירוע מחיי אחד מבני משפחת מאני הספרדית, כך שבכל שיחה מתייחסים הגיבורים לאירועים היסטוריים מרכזיים בתקופתם, החל מן ההווה וחזור אל אמצע המאה ה-19. הנרטיב הציוני המוזכר כולל צמתים היסטוריים, שבהם נאלץ העם לבחור בין אפשרויות שונות. כפי שציינה זיוה שמיר, הבחירות מצביעות על שורה של החמצות: ב-1848, בתקופת אביב העמים, היה העם צריך לבחור בין בידול להתבוללות. בהשפעת הלכי התקופה בחר בבידול, אך שגה בכך שלא הפריד את הלאומיות מהדת. תקופה זו מגולמת ברומן על ידי האימפוטנטיות של הסמכות הדתית הגוססת של הרב הראשי, שהיה הגורם שהביא את אברהם מאני לרצח ולגילוי עריות. לו היה אברהם מאני נושא לאישה את דונה פלורה שבה היה מאוהב, ולא הרב הראשי שהיה מבוגר ממנה בשנים רבות ולא היה מסוגל להוליד, הייתה ההיסטוריה שונה.

ב-1899, ראשית הציונות המדינית של הרצל, היה העם צריך לבחור בטרטוריה, על פי פתרונות שהוצעו לו. העם אמנם בחר בארץ ישראל, אולם לא דאג לפתרון מתאים לעם האחר היושב בארץ. יוסף מאני השלישי, הצופה את הסכנה, מנסה להזהיר את הערבים מפני הסכסוך הצפוי ותובע מהם "להשיג להם זהות". ב-1918, בראשית תקופת המנדט, עם הצהרת בלפור, הייתה החמצה בכך שהארץ לא חולקה בין שני העמים, ושהיהודים לא עלו לארץ בהמוניהם. ב-1944 הרומן מתאר את סבלה של משפחת יהודים בכרתים, הנדרפת על ידי הנאצים שכבשו את המקום, וברור, שלו הייתה קיימת המדינה ולו היו היהודים נוהרים אליה לאחר הצהרת בלפור, היה נמנע מיהודים רבים הסבל של מלחמת העולם ושל מוראות השואה. במלחמת לבנון ב-1982, טוען יהושע, לא פעל העם על פי כללי ההומניות, והחל לנהוג כלפי אויביו כפי שעוללו לעם אויביו במהלך הדורות.³

מיתוס המינוטאורוס והלבירינת

בשתי היצירות מעוצב הנושא, בין השאר, באמצעות הסיפור המיתולוגי היווני על המינוטאורוס ועל הלבירינת. לפי המיתולוגיה, בנה דדאלוס, לבקשתו של מינוס מלך כרתים, את מבנה

1. גרשון שקד. 1988. **אין מקום אחר**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 130; 1998. **הסיפורת העברית 1880-1980**, כרך ה'. הוצאת הקיבוץ המאוחד והוצאת כתר, 114.
2. אורציון ברתנא. 1980. "מינוטאור" – איפה הראש? איפה הגוף? **דבר**, 24.10.1980.
3. זיוה שמיר. 1995. "ההווה הוא העבר של העתיד: תורת היחסות" האידאולוגית של א"ב יהושע לפי מר מאני", בתוך: בן-דב, ניצה (עריכה ומבוא). **בכיוון הנגדי. קובץ מחקרים על מר מאני של א"ב יהושע**. הוצאת הקיבוץ המאוחד, 144.

הלברירינת, כדי לשכן במרכזו את המינוטאורוס, יצור מפלצתי שראשו ראש פר וגופו גוף אדם והוא ניזון מקרבנות אדם. ברומן **מינוטאור** השתמש תמוז בסמל המיתי של המינוטאור וכן באמצעות אקפרסיס (כלומר, ייצוג מילולי של יצירת אמנות), בתחריטו המפורסם של פיקאסו "המינוטאור הגועז בזירה". תמונה זו חוזרת מספר פעמים במהלך היצירה, ובכך מודגש אופייה הסמלי.

גיבור היצירה, אלכסנדר אברמוב, מוצא את מותו בסיימה של היצירה באופן הדומה לזה המתואר בתחריט. הוא מזהה כמינוטאור הגועז, והאישה המושיטה את ידה להצילו היא אהובתו תיארה. אך המגע לא נוצר והניסיון אינו מצליח. התיאור מהווה סמל לכישלוננו של המפעל הציוני. זהו סיפורה של מדינת היהודים המנסה להיאחז בארץ ישראל, סיפור של השתנות לרעה. המדינה, על פי תמוז, עיוותה את העם היהודי. בדברים המשתמעים יש התראה מפני זניחת המהות הרוחנית והייחוד הלאומי בתרבות.⁴

ברומן **מר מאני** מושם הדגש בסיפור המיתולוגי הזה על הלברירינת שבכרתים. המבוכ מתואר בשיחה השנייה על ידי אגון ברונר הגרמני בשיחתו עם סבתו. המפגש עם חורבות הלברירינת מעורר באגון התרגשות רבה, והוא מגדיר אותו כ"מקום שראוי להילחם ולמות עליו" (עמ' 101). המפגש עם הלברירינת והקרבה אל הציוויליזציה הקדומה שהוא מסמל, מעוררים באגון תחושת התחדשות רוחנית. התרבות הפרה-היסטורית נראית לו כמשוחררת מרגשות אשמה ופחד, בניגוד לתרבות הגרמנית שממנה הוא בא. מתוך החורבות, סבור אגון ברונר, ניתן יהיה לעורר את "האדם החדש". בהתאם לכך, הבחירה באי כרתים ברומן אינה מקרית. אגון מצביע על האי כרתים כמקום הולדתה של אירופה, ובכך כסמל למקום של היוולדות מחדש. כדי שניתן יהיה ליצור את האדם החדש, אומר אגון, יש לבטל את הזהות העצמית. "היינו גרמנים וגמרנו עם זה... ביטלנו..." (עמ' 128), הוא מצהיר באוזני סבתו.

את רעיון ביטול הזהות העצמית שאל אגון מהיהודי אפרים מאני שאותו פגש בכרתים, ואשר הגה את הרעיון הזה בניסיון להימלט מסכנת המוות הצפויה לו כיהודי. ללא ספק נוצרת אירוניה כשהדברים מושמעים מפיו של החייל הגרמני. בדבריו לסבתו מבהיר אגון, כי שאיפתו היא "לדעת האם ייתכן לשוב לנקודת התחלה ולהיות שוב רק אדם, אדם חדש, שביטל את קליפת ההיסטוריה, שדבקה בו כמו קשקשים מכוערים, ויצא מתוך חדריו האפלים והטחובים, המלאים ספרים עבשים [...]..." (עמ' 131).

בדבריו אלה של החייל הגרמני אגון, על ביטול הזהות הקיימת ועל יצירת אדם חדש, משתקפים כמו במראה מעוותת העקרונות שעליהם מבוססות האידאולוגיה הציונית וכן האידאולוגיה ה'כנענית' (הבאה אף היא לידי ביטוי במהלך היצירה). שתי האידאולוגיות האלה

4. אורן, יוסף. 1983. **ההתפכחות בסיפורת הישראלית**. ראשון לציון: הוצאת יחד, 97-108.

שאפו ל"אדם חדש", מתוך רצון להתנער ממנהגות הגלותיות. תביעתה של האידאולוגיה ה'כנענית' לניתוק מן היהדות, מן הדת ומן ההיסטוריה היהודית לצורך יצירת ה"עברי החדש" עשויה להתפרש כ"ביטול הזהות העצמית" המוזכר כאן. ברומן, האפשרות של ביטול הזהות העצמית אינה ניתנת למימוש, שכן היהודי אפרים מאני אינו מצליח להימלט מגורלו. "הביטול" כביכול אינו עוזר לו, משום שהוא נעצר על עזרתו לבני משפחתו היהודים. גם אגון הגרמני אינו מצליח לבטל את מהותו הגרמנית הספוגה השפעות נאציות, ואף שהוא סולד מהתנהגותם של המרצחים הגרמנים, חש שהפקודות שהוא מקבל אינן הומניות, ושואף לעולם הומאני אידיאלי טהור, הוא מוסיף לדרוך את היהודים עד חרמה.

מוטיב הלבירינת שב ומופיע במהלך הרומן **מר מאני**, כאשר גיבוריו תועים בדרכם ומחפשים מוצא. חיה שחם,⁵ הדנה בבחינת המשמעויות וההיקריות של מוטיב הלבירינת ברומן, מצביעה על כך שהכניסה ללבירינת והיציאה ממנו, מבטאים לדברי חוקרי תרבות שונים אקט פולחני של חניכה, הנושא גם משמעות של היוולדות מחדש. לדבריה, בפולחנים העתיקים הלבירינת מוקבל לגופה של אמה אדמה. החדירה אליו מהווה חזרה לרחם של האם, והיציאה ממנו נושאת משמעות של לידה מחדש. אגון ברונר, למשל, הוא גיבור הנכנס למבוך ומצליח להיחלץ ממנו, זוכה להיולד מחדש ולהישאר בחיים על אף כל הסכנות. כך, לדוגמה, תועים ד"ר אפרים שפירו וד"ר משה מאני במסדרונות המלון בבזל כנבכי המבוך, לאחר שהוזעקו לטפל בהרצל שחש ברע. תעייתם והיחלצותם מסמלים את תהליך החניכה שעובר אפרים שפירו ובעקבותיו אחותו לינקה, לאור הרעיון הציוני. החלטתו הפתאומית של אפרים שפירו לנסוע לארץ ישראל יחד עם אחותו, כתוצאה מהמפגש הזה, היא חלק ממסע החניכה של שניהם. בהגיעם לירושלים, מתאר אפרים שפירו את העיר כמבוך של סמטאות וחצרות מפולשות, ומכנה אותה בשם "רחם האבן". גם שיטוטיה של הגר הם כבמעין תבנית לביירינתית, כאשר בכל פעם היא נוחתת במרכז, בביתו של השופט מאני. בסיומה של השוטטות הזו היא חשה תחושה של היוולדות מחדש והשתנות פנימית.

הלבירינת הוא גם מקום קבורת מתים. כך מוצא יוסף מאני השלישי את מותו בכרתים בתוך הלבירינת עצמו, ויוסף מאני השני שמנסה לקצר את דרכו, משהגיע תוך קיצור הדרך אל לב המבוך, לא מצליח לצאת חי.

אפשרויות היסטוריות שונות כחלופה לציונות

שני הרומנים בוחנים אפשרויות היסטוריות שונות כחלופה לציונות. ברומן **מינוטאור** לתמוז מוצגת, באמצעות שימוש מטפורי מתחום המוסיקה, תאוריה של שלושה מעגלי מוסיקה שלהם

5. שחם, חיה. 1995. "הלבירינת כמשל", בתוך: בן-דב, ניצה (עריכה ומבוא). **כיוון הנגדי. קובץ מחקרים על מר מאני של א"ב יהושע**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 347-339.

מרכז משותף, כבמבוך. התאוריה יוצרת הקבלה בין החיים למוסיקה. המעגלים מקבילים לשלוש אפשרויות של אידאולוגיה, שבאות לידי ביטוי באמצעות שלושה גיבורים המייצגים, בתפיסת עולמם ובניסיון חייהם, דרכים שונות להבנת העולם.

המעגל הראשון, המיוצג על ידי ג.ר., מסמל חיים נטולי אידאולוגיה. המעגל השני, המיוצג על ידי היווני, איש העולם הגדול, ניקוס טריאנדה, מסמל את האידאולוגיה הים תיכונית. והשלישי, מעגלו של אלכסנדר אברמוב, מסמל את האידאולוגיה ה'כנענית'.

האידאולוגיה הים תיכונית של ניקוס שואפת למיזוג של תרבויות שיחיו בשלום ובסובלנות זו עם זו. היא קרובה לאידאולוגיה ה'כנענית', שכן שתיהן דוגלות במיזוג בין תרבויות ובשיבה אל העבר העברי הקדמון, אולם גבולות המרחב שלה גדולים יותר, וכוללים את כל עמי הים התיכון. ניקוס חולם על תחיית הים התיכון, ואף שכולם מתייחסים בבוז לחזונו, הוא מוסיף להחזיק בו, משוכנע כי "שום מציאות אין בכוחה לסלק חלום" (עמ' 52).⁶

חזון האידאולוגיה ה'כנענית' של אלכסנדר אברמוב הוא מוחשי יותר, ומתייחס לחיים בארץ ישראל. אברמוב שואף למיזוג בין התרבות הישראלית לבין התרבות הערבית, כדרך לבסס עליה את החיים בארץ. אולם לאחר מאבק עם ערבי והריגתו, אלכסנדר מגיע למסקנה שהשותפות שמציעה ה'כנעניות' בין היהודים לבין הערבים לא תוכל להתקיים. בעקבות מסקנה זו, נכסף הגיבור אל אירופה ואל תרבותה.

תמוז התריע על סכנת ההיטמעות הצפויה, אם תתגשם האידאולוגיה ה'כנענית'. כבר ברומן קודם שלו, **רקוויאם לנעמן** (1978), הועלה החשש שגיבורו, הרצל אברמסון, החש תחושה של השתייכות עזה לנופים, להווי ולתושבים הערבים של השטחים, יתאסלם כתוצאה מהתקרבותו זו. **במינוטאור** רואה אלכסנדר בעיני רוחו את האדם הלבנטיני שיתפתח כתוצאה מהיטמעות במרחב השמי. באדם זה, לפי התיאור, לא ייוותר דבר ממקורו היהודי.

שני גיבורים מוצאים את מותם ברומן **מינוטאור**: הן ג.ר. נטול האידאולוגיה, והן אלכסנדר אברמוב, מייצג האידאולוגיה ה'כנענית', ובכך מצביעה היצירה על אי יכולת לשרוד ללא אידאולוגיה או במסגרת האידאולוגיה ה'כנענית'. ניקוס נשאר בחיים, והדבר מרמז על אפשרות שהאידאולוגיה הים-תיכונית שהוא מציע יכולה לאפשר חיים בתוכה. אולם גם בכך מוטל ספק, באמצעות החשש למותה של תיארה (שבה הוא מאוהב), המוצגת כמעין הרה-עשתורת, והמסמלת את התרבות של העבר הקדמון.

על אפשרויות היסטוריות דומות כתחליף לציונות מצביע גם הרומן **מר מאני**. כבר נזכרו שאיפותיו של אגון ברנר הגרמני ליצירת "אדם חדש" ורצונו לשוב אל העבר הקדמון, כמשקפים עקרונות שהם מיסודותיה של האידאולוגיה ה'כנענית'. אולם באופן מפורש (בשיחה החמישית,

6. גוברין, נורית. 1981. "במבוך". **מאזניים** (פברואר), 211-238.

ב-1848), מעלה יוסף מאני השני בתמימותו אידאולוגיה התואמת את האידאולוגיה ה'כנענית'. כבמעין אידיאה פיקס הוא רואה בערבים תושבי הארץ שבהם הוא פוגש בירושלים, "יהודים שאינם יודעים עדיין כי יהודים הם", או "אולי יהודים ששכחו כי יהודים הם" (עמ' 308). על כן הוא פונה אליהם בידירות ובחמלה גדולה, ומבקש להכין אותם לרגע שבו יתפכחו ויזכרו שאכן יהודים הם. הוא מתקרב אליהם, מבקר בבתייהם ושב ומחפש עדות להוכחת טענתו. כשאביו אברהם מאני מפקפק בכך שהערבים יסכימו לשוב ולהיות יהודים, משיב יוסף, כי במקרה כזה, אם יתעקשו, "אז נייסר אותם בייסורים עד שיכירו בעצמם" (עמ' 313). עם זאת, הוא מוסיף לקוות כי בני כל הדתות והעמים בארץ יחיו יחד בשלום.

בדומה לתמוז, הצביע יהושע על סכנת ההיטמעות בעקבות מימושה של האידאולוגיה ה'כנענית', וזאת באמצעות גורלו של יוסף מאני השני. יוסף, עקב התקרבותו אל הערבים ומשיכתו אליהם, במקום לייחד אותם הופך בעצמו ל"שמעאלי חדש". אביו, אברהם מאני, מציין עובדה זו בצער: "ישמעאלי חדש, המגלה בעצם שהוא **יהודי שוכח**, שעוד מעט אולי גם ייזכר, אבל במה?" (עמ' 340). בריאיון עם ירון לונדון, הבהיר יהושע את דעתו על הנושא: "בארץ הזאת חיים שני עמים שונים השווים כמעט בגודלם, ואינם נופלים זה מזה בזיקתם לתרבותם, ללשונם ולהיסטוריה שלהם. אז איזה עם יהיה המטמיע ואיזה המוטמע? לערבים ולאסלאם יש רקורד הרבה יותר נכבד משלנו ביכולת ההטמעה. להם יש כוח הטמעה עצום, במהלך ההיסטוריה הם הטמיעו בתוכם עמים שונים ומשונים, והאסלאם הולך ומתחזק. אז אנחנו נטמיע אותם לתוכנו?" (**הקיר וההר**, 190).

הרומן **מר מאני** גם מטיל ספק בסיכוייה של האידאולוגיה ה'כנענית' להתממש, כאשר למרבית האירוניה, יוסף מאני השני נעקד על ידי ערבים ונדקר למוות, ספק על ידם ספק על ידי אביו אברהם. בקשר לנושא זה, ציין יהושע בספרו **הקיר וההר**, כי ההצעה של האידאולוגיה ה'כנענית' הייתה "ההגונה ביותר", אך "אוטופיסטית ובלתי מציאותית לגמרי" (עמ' 61). ניסיון נוסף למימוש הצעת ההתקרבות לכל עמי הארץ, בני כל הדתות, בא לידי ביטוי ברומן באמצעות פועלו של ד"ר משה מאני, המייסד בית חולים לילידות בירושלים ופותח בו קליניקה הפתוחה לכל, "מרובת גזעים, על דתית, רבת זהויות" (עמ' 247). תחילה מסתמנת הצלחה לדרך השלום הזה, אולם בהמשך הרומן מתאבד ד"ר משה מאני, בית החולים נסגר ונזנח, ובכך נרמזת אי הצלחת הדרך, לפחות בשלב ההוא.

אפשרות היסטורית **שונה** (שלא הועלתה אצל תמוז) מוצעת ביצירה באמצעות יוסף מאני השלישי: הפרדה בין שני העמים, תוך חלוקת הארץ לשתי מדינות, יהודית וערבית. בעקבות הצהרת בלפור, סבור יוסף מאני השלישי שעומד להיגרם עוול לערבים. עקב זיקתו החזקה אליהם, הוא מנסה לעורר את זהותם הפוליטית הרדומה ומטיף להם "לקחת להם זהות". הוא מצביע על הסכנה הצפויה להם, אם לא תחולק הארץ בין שני העמים: סכנת הצפת הארץ "כמו

אגב, בידי מהגרים יהודים. יוסף מאני השלישי מואשם על ידי הבריטים באשמת ריגול ומועמד למשפט. במשפטו הוא אינו מעוניין להתגונן ולהגן על עצמו מעונש התלייה שעלול להיפסק נגדו, אלא רוצה לנצל את ההזדמנות כדי להשמיע את דעותיו הפוליטיות ולהשפיע על הערבים לפעול להשגת טריטוריה לעצמם. אזהרתו של יוסף מאני השלישי מפני הצפת הארץ במהגרים משקפת עמדה דומה לזו של האידאולוגיה ה'כנענית', שהסתייגה מן המהגרים מתוך רצון להקים את האומה החדשה רק על ידי "לידי הארץ וגידוליה". אולם הצעת ההפרדה שלו היא הצעה מקוטבת לדרכה של האידאולוגיה ה'כנענית' ששאפה, כידוע, למיזוג בין העמים. כל האפשרויות ההיסטוריות הללו נבחנות ברומן מר מאני באמצעות תולדות משפחת מאני הספרדית. זוהי מעין בדיקה, מה היה קורה אילו במקום "ציונות מערבית" הייתה "ציונות ספרדית". אולם אף על פי שמובחנת בבירור היאחזותם של בני משפחת מאני בארץ ושייכותם אליה ובמיוחד לירושלים, לא נראה, על פי הרומן, שדרכה של הציונות הספרדית הייתה מצליחה יותר.

מדינת ישראל מול הגולה

בנקודה מסוימת קיים שוני בתפיסה הרעיונית של שני הסופרים, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירתם. הרומן של יהושע מדגיש באופן בולט את חשיבותה של מדינת ישראל כאפשרות היחידה לקיומנו. באמצעות אפרים שפירו, הבוחר לחיות בפולין במקום בארץ ישראל ומוצא את מותו באושוויץ, מעמיד יהושע את מדינת ישראל והגולה זו מול זו, כשהמסקנה ברורה: אין לנו קיום מחוץ לארצנו.

תמוז, לעומתו, סבר כי העם ממצה במיטבו את הפוטנציאל הרוחני שלו דווקא בגולה. הוא דגל ביהדות קוסמופוליטית, כשלתפיסתו הגדרת היהדות היא עושר תרבותי כללי, או כדבריו, "כל שהוא רוח וכל שהוא תרבות הרי הוא יהודי, בעצם". מיצירתו של תמוז משתמע שאם צריך לבחור בין יהדות ובין מדינה, יש לבחור ביהדות ולוותר על המדינה. עם זאת, בספרו האחרון **הזיקית והזמיר** (1989) דרכיהם של רוב הגיבורים מוליכות חזרה לארץ ישראל, ומכאן אפשר אולי להסיק שחל שינוי בעמדתו ובסוף ימיו היה קרוב גם בנושא הזה לתפיסתו הרעיונית של יהושע.

אסיים בדבריו של א"ב יהושע, ההולמים הן את **מינוטאור** והן את **מר מאני**, על תפקידו של הסופר: "סופר צריך להאיר את הדברים באור אחר, להעלות נימה מוסרית, להצביע על הקשר היסטורי. הוא חייב לבדוק את המצב על רקע האידאולוגיה הציונית, והוא צריך לעשות זאת בעקביות מסוימת".⁷

7. דורית רביניאן, 1998. "ריאיון עם א"ב יהושע בחמישה חלקים", גג: כתב עת לספרות, בטאון איגוד כללי של סופרים בישראל 1, 26-21.

ביבליוגרפיה:

- אורן, יוסף, 1983. **ההתפכחות בסיפורת הישראלית**. ראשון לציון: הוצאת יחד.
- ברתנא, אורציון, 1980. "מינוטאור" – איפה הראש? איפה הגוף? "דבר, 24.10.1980.
- גוברין, נורית, 1981. "במבוך". **מאזניים** (פברואר), 211-238.
- הדרי-דרמג', יונה, 1987. "יש לי פחדים שהציונות תגרום למפולת", **ידיעות אחרונות**, 6.1.1987.
- יהושע, אברהם ב, 1989. **הקיר וההר**. תל אביב: זמורה-ביתן, מוציאים לאור.
- יהושע, אברהם ב, 1990. **מר מאני**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רביניאן, דורית, 1998. "דיאיון עם א"ב יהושע בחמישה חלקים", **גג: כתב עת לספרות, בטאון איגוד כללי של סופרים בישראל** 1, 21-26.
- שחם, חיה, 1995. "הלבירינת כמשל", בתוך: בן-דב, ניצה (עריכה ומבוא). **בכיוון הנגדי. קובץ מחקרים על מר מאני של א"ב יהושע**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- שמיר, זיוה, 1995. "ההווה הוא העבר של העתיד: 'תורת היחסות' האידאולוגית של א"ב יהושע לפי מר מאני", בתוך: בן-דב, ניצה (עריכה ומבוא). **בכיוון הנגדי. קובץ מחקרים על מר מאני של א"ב יהושע**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- שקד, גרשון, 1988. **אין מקום אחר**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- שקד, גרשון, 1998. **הסיפורת העברית 1880-1980**, כרך ה'. הוצאת הקיבוץ המאוחד והוצאת כתר.
- תמוז, בנימין, 1980. **מינוטאור**. כתר הוצאה לאור.

e-mail: ru12@bezeqint.net

שיח בין מלודרמה מודרנית לטרגדיה יוונית בסרט 'אפרודיטה הגדולה'

תקציר: עיצוב מלודרמה קולנועית מודרנית, באמצעות מוסכמות נרטיביות של התיאטרון היווני הקלאסי, יוצר מפגש בין תפיסות עולם של האתוס הקלאסי לתפיסות מודרניסטיות. כך, מקהלה יוונית בלבוש תקופתי אותנטי מדקלמת הרהורים על מצבן של דמויות עכשוויות, הנתונות בקונפליקט מלודרמטי; כך היא מעניקה פאתוס ושגב טראגי למלודרמה. ז'אנר פופוליסטי זה נטען אפוא בתכונות שאריסטו מייחס לטרגדיה, תוך רמיזה ליסודות מלודרמטיים הרוחשים בטרגדיה הקלאסית.

מילות מפתח: מלודרמה, מקהלה יוונית, סוף טוב, דאוס-אקס-מכינה, אימוץ, תורשה וסביבה.

סרט מז'אנר המלודרמה המודרנית, הנושא את השם 'אפרודיטה הגדולה' (Mighty Aphrodite), יוצר, מעצם שמו, שיח קונטרפונקטי בין התרבות הפופוליסטית של הקולנוע המודרני לבין התרבות הקלאסית של יוון העתיקה. יתרה מזאת, הוא מגייס את המטען התרבותי הקשור לאלת האהבה היוונית לשם העמדת דמות ראשית העוסקת בזנות. כינוי זונה פשוטה וגסת רוח, בשם של אלת האהבה מפגיש בין נקלה ונשגב ויוצר התכתבות שמבטאת הנמכה ופיחות. תרכיז היופי, המיניות, הנשיות, העידון והשגב, שאלת האהבה מייצגת, מחובר לזונה, שהמין בשבילה הוא טכני ומתקיים שלא לשמו, אלא לשם תמורה חומרית.

יתרה מזאת, התואר 'Mighty' (עוצמתי, או כל יכול בעברית) מתוך הצירוף השגור Mighty God, מחזק את מעמדה האלוהי וכך מעניק לזונה הילה מיתית. יחד עם זאת, הוא מנמיך את השגב של האלה אפרודיטה ומרמז על יסודות זנותיים גם בה, וכך מזרים משמעות של דמיון בין מרכיבי החוויה האנושית מעבר למקום ולזמן.¹

במלודרמה המודרנית מובא סיפורו של לני ויינריב (Lenny Weinrib)² עיתונאי ספורט שבלחץ אשתו הקרייריסטית מאמץ תינוק, המתגלה לימים כילד מחונן. מתוך התפעמות מן הילד ועקב משבר בחיי הנישואין, מחליט לני לגלות את האם הביולוגית של הילד. כאשר מסתבר לו, לתדהמתו, שהיא זונה במקצועה, הוא חותר להשיבה למוטב, על מנת שבנו האהוב לא יגלה בבוא העת שהוא "בן זונה". בהמשך, ברגע משברי, כשנודע לו שאשתו בוגדת בו, הוא מתנחם בחיק הזונה.

כדרך המלודרמה מגיע "סוף טוב" אנוס ומאולץ, המאפיין את הז'אנר: אשתו של לני מתחרטת

על בגידתה ושבה אליו לחיי אושר משפחתי עם בנם המאומץ; הזונה נישאת לטייס שמקבל אותה על אף עברה, ולני זוכה לבת הנושאת את הגנים שלו, בעקבות מפגש האהבה עם הזונה, שהיא מעלימה ממנו.

עיקר השיח בין המלודרמה המודרנית לטרגדיה היוונית מתקיים באמצעות אימוץ מוסכמות נרטיביות של הטרגדיה, ושימוש בהן לעיצוב העלילה המלודרמטית. שילוב מקהלה יוונית,³ המתפקדת בתוך ההתרחשות המלודרמטית, יוצר מפגש בין דרכי הנרטיב של המלודרמה והטרגדיה: ייצוג תגובות הצופה, פנייה ישירה אל דמויות והרחבת המשמעות של האירועים הדרמטיים בתובנות הגותיות, תפקידים קלאסיים של המקהלה בטרגדיה – משמשים באופן לא צפוי אמצעים לגיטימיים בנרטיב של המלודרמה.

כמו כן, משולבות במלודרמה תחבולות דרמטיות מובהקות נוספות, המקובלות בטרגדיה היוונית: השליח המשלים מידע על אירועים שאירעו מחוץ לזירה, משמש גם כאן להזרמת מידע המקדם את המלודרמה; הדאוס-אקס-מכינה (Deus-ex-Machina), תחבולת התערבות האלים, משמשת אמצעי לאילוף העלילה ולדילוג אל "הסוף הטוב", ההכרחי לפי מוסכמות המלודרמה.

בנוסף, משולבות במלודרמה דמויות מתוך המיתולוגיה היוונית, כגון, קסנדרה (Cassandra), שנבואותיה השחורות משמשות בתיאטרון היווני אמצעי לקידום חזויות קודרות, פוגשת את הדמויות המודרניות ויוצרת ציפיות לגבי התפתחות סבכי המלודרמה; טירזיאס (Tiresias) העיוור, שראיתו המפוכחת משרתת את שלב המודעות (epiphany) במבנה הטרגדיה, משמש כפוקח עיניהם של גיבורי המלודרמה. עצם השילוב בין הדמויות המיתיות הנשגבות של התיאטרון היווני לבין דמויות עממיות ונמוכות של המלודרמה המודרנית, לרבות סרסור, מתאגרף וכתב ספורט, הורס גבולות בין נשגב לנקלה, בין תרבות גבוהה לתרבות פופוליסטית. המאמר עוקב אחר השיח בין דמויות מתקופת יוון העתיקה, הנושאות את תפיסות העולם ואת האוריינטציה הקיומית של הצטלבות זו של זמן ומרחב לבין דמויות מן הכרונוטופ⁴ (chronotope) המודרני. נקודות המפגש הדיאלוגיסטי ביניהן מאפשרות להתחקות אחר הלבוש שאותן חוויות יסוד אוניברסאליות מקבלות, מעבר למרחק התרבותי בין שתי הסוגות.

שילוב מקהלה יוונית במלודרמה מודרנית

במהלך הסרט 'אפרודיטה הגדולה' משולבות תשע-עשרה הופעות של מקהלה, המתפקדת לפי מוסכמות התיאטרון היווני העתיק. הן ממסגרות את הסרט, מופיעות בפתחתו, מרכזיות בסגורו ומשולבות בצורה מאוזנת בכל מהלכו. מתוך תשעה-עשר המפגשים בין המקהלה לבין האירועים במלודרמה המודרנית, המקהלה מופיעה עשר פעמים בזירת האמפיתיאטרון. הדמות הראשית במלודרמה מגיעה אל זירת האמפיתיאטרון שלוש פעמים. המקהלה ודמויות קנוניות של



המיתולוגיה היוונית מופיעות בלבושן המסורתי שבע פעמים נוספות במרחבי ניו־יורק. נוכחות מסיבית זו של תרבות יוון העתיקה במרחב המודרני, שבו מתרחשת המלודרמה, מפרה כל ציפייה ריאליסטית ומפתיעה בנוכחותה הקונטרפונקטית.

בכל אחת מההופעות הללו, המקהלה שומרת על תפקידה הקלאסי בטרגדיה היוונית ומפעילה אותו לגבי המלודרמה המודרנית. היא מנצלת את יכולתה הנרטיבית להעשיר את ההתרחשות המימטית במידע סיפורי ישיר, שלא נראה על המסך, וכך ליצור מתח וציפיות; היא מגיבה על העלילה ומשקפת את הרהורי הדמויות, משוחזרת עמן, מנתחת את המצב הדרמטי ומשיאה להן עצות. עם זאת, המקהלה אינה מתערבת באירועים המלודרמטיים, אינה כופה על הדמויות את עמדותיה והן פועלות על בסיס החלטותיהן העצמאיות.

המקהלה מתבוננת בעלילה המלודרמטית מתוך עמדה הגותית ופילוסופית, ומרחיבה את משמעות ההתרחשות במילים מפורשות ובאמירות אידיאיות ופרשניות. לצד הערכים המוספים שהופעות המקהלה והדמויות המיתולוגיות תורמות לנרטיב, הן ממקדות את השיח בין התקופות. ההתבוננות במפגש בין הכרונוטופ העתיק, שייצר את הטרגדיה היוונית וערכיה כתולדה של תנאים של זמן ומרחב, לבין הכרונוטופ המודרני, שייצר את המלודרמה כתולדה של התנאים בעולם המודרני, נעשתה במאמר זה תוך התחקות אחר הופעות המקהלה ודמויות מן המיתולוגיה היוונית במהלך הסרט.

על רקע זירה של תיאטרון יווני עתיק באתר ארכיאולוגי אותנטי בסיציליה שבאיטליה, בעיר טאורמינה (Taormina), עולים חברי המקהלה עוטי מסכות בתלבושות תקופתיות. הם מדקלמים בדיקציה פיוטית, במשקל ההקסמטר ובגינוני תנועה ומשחק מוגזמים, שהיו מקובלים בתיאטרון הקלאסי של יוון העתיקה. בדבריהם ניתן ביטוי לדמויות כגון, מנלאוס, הלנה ואכילס, מתוך 'איליאדה ואודיסיאה' של הומרוס, וכן לגורלן המר של דמויות מטרגדיות מרכזיות: 'אדיפוס', 'אנטיגונה ו'מדאה', שמנומק ברשעות האלים או ככישלונם בבריאת אנושות פגומה ולוקה בחסר.

לשם התבוננות בכישלון האלים בניסיונם לברוא אדם בצלמם, מציע ראש המקהלה להתבונן דווקא בסיפורו של פרוטגוניסט של מלודרמה מודרנית, לני וינרייב. הוא מכנה את סיפורו "יווני ונצחי כגורל עצמו". העמדת הרצף בין דמויות קנוניות של הטרגדיה לדמותו של לני, מוסיפה פאתוס ושגב טראגי לדמותו וליתר הדמויות במלודרמה. היא מייחסת להן נצחיות וכך מעניקה לסיפור המלודרמטי את התכונות שאריסטו מייחס בפואטיקה למימזיס בכלל, ולטרגדיה בפרט, תוך כדי רמיזה ליסודות מלודרמטיים בטרגדיה הקלאסית.

הרצף הקולנועי, המצמיד במעבר ישיר הופעה טקסטית של מקהלה על סממניה וגינוניה למפגש חברתי במסעדה ניו־יורקית מודרנית, יוצר חיבור דיסוננסי. לני מצוי בקונפליקט מלודרמטי עם אשתו אמנדה, שרוצה לאמץ ילד כדי להימנע מהיריון שעלול להפריע לקריירה

שלה. הוא, לעומתה, רוצה להפיץ את הגנים שלו בעולם ומעדיף להוליד ילד מזרעו. הוא גם מצביע על הסכנה באימוץ ילדים, שאין לדעת את התורשה הגנטית שלהם. הם גם עלולים להתגלות כפושעים ולרצוח את הוריהם.

מייד מופיעה שוב המקהלה, וכן הדמויות מתוך המחזה 'אדיפוס', לאיוס (Laius) ויוקסטה (Jocasta), המספרים על בנם. נוצר קשר ישיר לטרגדיה של הילד המאומץ, אדיפוס, שהרג את אביו מולידו לאיוס, ושכב עם אמו יוקסטה, בלי לדעת שאלו הוריו הביולוגיים. בתגובה, יוצרת המקהלה חיבור למלודרמה מודרנית ומזכירה פסיכולוגים, שתורתם נבנית על 'תסביך אדיפוס', שירותיהם היקרים ונוסח הקללה השגורה, "Mother Fucker", ששוברת אוטומציה של משמעות הקללה ומעניקה לה מעמד מיתולוגי נשגב, מעצם החיבור למעשה אדיפוס באמו.

בתוקף תפקידה כתיבת תהודה להרהורי הצופים, נרתמת המקהלה לפענוח המוטיבציות הפסיכולוגיות של הדמויות במלודרמה. כך למשל, היא שואלת אם עצם הרצון לאמץ, או להוליד ילד, אינם מעידים על ריקנות במערכת היחסים הזוגית שבין לני לאמנדה.

הקונפליקט בין אמנדה, שרוצה לאמץ ילד כדי לתת קדימות לקריירה שלה, ברוח פמיניסטית מצויה, לבין לני, שרצונו להפיץ את הגנים שלו בעולם כחלק מיצר גברי טבעי, לפי המוסכמות הפסיכולוגיות הרווחות, נידון על ידי המקהלה כאילו היה חלק מן האתוס הקלאסי. היא גם יוצרת מפגש דיאלוגיטי בין תפיסת הגורל, המניעה את הטרגדיה של אדיפוס, לבין תפיסות פסיכולוגיסטיות ונטיות סוציולוגיות אופנתיות המניעות את המלודרמה.

בצמוד להחלטתו של לני לגלות את הזהות של אם בנו המאומץ, נשמע קול רעם מתגלגל והמקהלה מזהירה את לני לבל יפעל. הוא עולה אל זירת האמפיתיאטרון העתיק בלבשו הרגיל, כאיש המאה העשרים, ומתעמת עם חברי המקהלה העטויים גלימות ומסיכות ומזהירים אותו מפני מחשבותיו וסקרנותו, כאשר הכוריאוגרפיה כוללת תנועות כידונים מרשימות ומאיימות. לשיטתם, סקרנותו של האדם היא מקור כל הצרות ומוטב ש"כלבים רובצים יישארו רדומים".

המפגש הזה בין לני והמקהלה מציג קונפליקט יסודי בין תפיסת העולם המודרניסטית לבין תפיסת העולם הרווחת בטרגדיה היוונית, שבה הסקרנות נתפסת כשלילית, והרצון לדעת – כהיבריס. המקהלה מציעה ללני לא לדעת, תוך התכתבות אינטר־טקסטואלית עם העצה לאדיפוס לא לחקור את סיבת המגפה שפרצה בתבאי. לני רואה בזכותו לחקור תופעה אימננטית לאדם ועומד על זכותו המולדת לפעול לפי מיטב שיפוטו, כאדם שעבר סוציאליזציה מודרניסטית. למרות אזהרות המקהלה, לני מגיע למשרד האימוץ ומצליח, בעורמה ובניגוד לתקנון, לעיין בתיק האימוץ. במפתיע מופיע במשרד האימוץ ראש המקהלה, ושלא כמקובל מסיר את המסכה, המייצגת את תפקידו המרוחק כראש מקהלה שאינו מגיע לקרבה עם הדמויות. פניו האנושיות מתגלות כאילו במטרה ליצור קרבה עם לני, ולהגיע איתו לשיחה אינטימית. הוא

מבהיר לפני שבגניבת תיק האימוץ הוא עובר על החוק, אך לני עונה שהוא פועל בשם "חוק עליון". כך נוצר קשר אינטר־טקסטואלי בין לני לבין אנטיגונה. הוא הפר את חוק המדינה בשם "חוק עליון", ברצונו לגלות את אם בנו המאומץ, ואילו היא הפרה את חוק המלך בשם "חוק עליון", ערך קדושת המת.

ההתייחסות ל"חוק עליון" משותפת לשתי הדמויות המימטיות, אף כי אחת באה מן האתוס העתיק ושנייה מן האתוס המודרניסטי. לפי האתוס העתיק, הביטחון העצמי המוחלט של אנטיגונה בערכיה הוא חטא ההיבריס, ואילו באתוס המודרני, הביטחון העצמי של לני בערכיו נתפס כהגשמה נכונה של זכותו הקיומית, שלפיה אדם קובע את מהותו כסך כל הכרעותיו המוסריות.

בתוקף תפקידו הנרטיבי כראש המקהלה, הפועל במקרה זה בתוך עולם בדיוני של מלודרמה, זכותו וחובתו לתשאל לגבי מניעיו של לני ולבחון את מהותם. כך נוצר שיח בין שתי תפיסות עולם, המציג את כבדת הדרך שעברה האנושות. כראש מקהלה, המתפקד במלודרמה, הוא ממלא את תפקידו הקלאסי בהתבוננות במניעיו של לני ומעניק להם משמעות פסיכולוגית ברוח התפיסות המודרניות. הוא מבהיר לפני שמניעיו לגילוי האם נובעים כנראה מפנטזיות מיניות לגבי אותה אם, לאור המשבר ביחסי הזוגיות שלו עם אמנדה. במתן משמעות זו, מעשיר ראש המקהלה את המלודרמה בתחבולה המשהה את תשומת הלב של הצופה, ומעודדת אותו להיות פעיל במתן משמעות להתרחשות ובהסקת מסקנות.

לאחר מאמצים, כאשר לני מצליח להשיג את מספר הטלפון של לינדה, אם בנו, ומתברר שהיא עוסקת בזנות, נגלית אליו קסנדרה⁶ ומזהירה אותו מפני התקרבות אל הזונה. אזהרתה מגבירה אצל הצופה את החרדה לגורלו של לני. נוצרת אירוניה דרמטית, שכן לני, החי בעולמה של מלודרמה מודרנית, אינו מתייחס ברצינות לדבריה, מתוך יחס סטריאוטיפי למושג 'קסנדרה' בשגרת הלשון המודרנית, כרואה שחורות ולא כנביאה שנבואותיה מתגשמות. כך נוצר מפגש בין האמונה המיתית בנבואה, הנובעת מתפיסת עולם על־טבעית באתוס העתיק, לבין השימוש השחוק במושג 'קסנדרה' כשגרת דיבור יומיומית בעולם המודרני בהווה המודרנית.

למרות האזהרה של קסנדרה, לני מצלצל ללינדה מחדר העבודה שבביתו. תוך כדי חיוג, שוב מתגלה ראש המקהלה בלבושו הטקסי מעבר לשולחן. גם הוא, כמו קסנדרה, מייצג לו להימנע מן הקשר עם הזונה, אף כי אינו כופה עליו דבר ואף מושיט לו בעת הצורך עיפרון ועוזר לו לרשום את פרטי המפגש המתוכנן.

האיקונוגרפיה המודרנית, הכוללת שיחת טלפון, הושטת אביזר מודרני (עיפרון) והעובדה שראש המקהלה מאזכר אתרים במנהטן העכשווית (מלון פל'זה), יוצרת הומור. הוא מתפקד כראוי לראש מקהלה שמעלה הרהורים, אך אינו מתערב בפעולתה של הדמות. השיחה בין לני לראש המקהלה תורמת תחבולה נרטיבית נוספת. היא מאפשרת לתת ביטוי מפורש להרהוריו

של לני תוך כדי ההתקשרות הטלפונית עם הזונה.

מוסכמה נרטיבית של התיאטרון היווני נרתמת לייצוג מחשבות של דמות מודרנית, צורך נרטיבי חיוני שהקולנוע המודרני מחפש דרכים כדי למלא. באותה מידה ניתן לראות בשיחה ייצוג של הרהורי הצופה לגבי מעשהו של לני. האירוע המלודרמטי מתעשר בהיבטים אלה באמצעות השיחה עם ראש המקהלה.

למרות כל האזהרות, לני מגיע אל ביתה של לינדה, מתחזה ללקוח המבקש את שירותיה ואז מדבר על לכה לשנות את אורח חייה. היא מסרבת לשמוע לעצתו, מגרשת אותו ומחזירה את כספו. תחת הרושם העז שלו מהמפגש הזה, מתכונן לני בבנו המאומץ מתוך מודעות שהילד המופלא שהוא מגדל ואוהב הוא בן זונה. על רקע אירוע זה נשמעת התפרצות קולית של המקהלה, המזהירה אותו לבל ימשיך את קשריו עם לינדה.

אל זירת האמפיתיאטרון מגיע שליח ומספר בפאתוס על צלצוליו החוזרים של לני אל לינדה, שלא זוכים למענה, והוא נאלץ לארוב לה בפתח ביתה. במחזה היווני תפקידו של השליח הוא לדווח על התרחשויות הרות עולם, כגון חדשות משדה הקרב, ניצחונות או מפלות. השימוש בטון פאתטי ובלשון נשגבה אצלו כאן כדי לדווח על "שדה הקרב" של לני, בשידוליו הכושלים לזכות בשיחה עם לינדה, יוצר אפקט קומי. הוא מציג את הפער בין השגב ורמת הרצינות של הטרגדיה לפופולריות של המלודרמה. עם זאת, דווקא השימוש בטון הפאתטי יוצר דיאלוגים ביניהם. הוא מעניק מעמד נשגב והרה עולם למצוקתו של לני ולצלצולי הטלפון שלו. מודגשת חשיבות האירוע, שכן למפגש זה יש משמעות גורלית עבורו.

אחרי שלני מצליח לפגוש את לינדה ולשכנע אותה לעזוב את מקצועה ולשאוף למקצוע הוגן ולחיי משפחה, הוא מואשם על ידי המקהלה ברצון לשלוט בחייה של לינדה מתוך היבריס (hubris). התגוננותו מפני ההאשמה הזו מאפשרת לו להעמיד את המוטיבציה שלו ברמה הקוגניטיבית. הוא טוען שכוונתו לשנות את חייה של לינדה נובעת מרצונו לספק לבנו המאומץ אמא שלא יתבייש בה כאשר יתור לו לגלות את זהותה. הצופה יכול להבין מוטיבציה זו גם ללא השיח של לני עם המקהלה, אך ניסוחה המפורש מעבה אותה ומנגיד אותה לתפיסת המוטיבציה כאילו היא היבריס.

הרצון לשנות את חייה של הזונה הוא הומניסטי ונטוע באמונה המודרניסטית בחינוך, באפשרות לשנות את מצבו של האדם, שכן מצב זה הוא פרי של תורשה וסביבה, ולא של גזירה חיצונית. זאת לעומת התפיסה העתיקה של גורל, כמו שנקבע על ידי האלים. פעולתו של לני מתפרשת על ידי המקהלה כהתערבות של האדם במעשה האלים, שקבעו את גורלה של לינדה. לשיטתם, עצם ההתערבות הזאת נובעת מניצח שליטה ומיוהרה, כלומר, מהיבריס.

קסנדרה מתפרצת לזירת המקהלה ומזהירה את לני מפני סכנה הנשקפת לו. הוא חושב שהיא מתכוונת לסכנה רגשית, שמא יפתח רגשות אל הזונה, בעוד היא מדגישה שהסכנה היא

מאלימות פיזית. ואכן, האירוע שהיא חווה מתקיים. לני פוגש את הסרסור של לינדה במועדון לילה, ומנסה לשכנע אותו לשחרר אותה מן הקשר המקצועי איתו ולשנות את אורח חייה. תוך כדי עימות אלים איתו, מתגלה במפתיע ראש המקהלה בלבושו הטקסי, מעבר לדלפק ההגשה של הבר, על רקע המשקאות החריפים. תוך היפוך קוטבי לעמדותיו הקודמות, הוא מעודד הפעם את לני להפגין כוח ולעמוד על שלו במאבק מול הסרסור, תוך הדגשת החשיבות של הצלת אם בנו המאומץ. לני מתחמק מהתערבותו, אך כנראה מושפע ממנה, שכן הוא מעז פנים כנגד הסרסור ומשיג את מטרותיו. עידודו של ראש המקהלה לפעול בעוז בעימות עם הסרסור משקף את תחושות הצופה, הרוצה בהצלחתו של לני, מתוך הזדהות עם מטרותיו בשינוי אורח חייה של לינדה. בייצוג זה של רצון הצופה מגשים ראש המקהלה את תפקידו המקובל בטרגדיה.

הופעתו של ראש המקהלה במועדון לילה, על רקע דלפק הגשה של משקאות חריפים בתאורה האפלה של הבר, יוצרת חיבור בין הכרונוטופים, מעצם המפגש האיקונוגראפי בין הדמות בלבוש מסורתי של יוון העתיקה, לבין הרקע של מאורת היינות של בר מודרני והאווירה שבו. נוכחותו באתר ההתרחשות של המלודרמה המודרנית מממשת את תפקידו בגישור דיאלוגיסטי בין הכרונוטופים. הוא אוחד בידו את המסכה ומדבר אל לני בפנים חשופות, ובכך מפגין כלפיו אינטימיות כראוי למוסכמות המלודרמה. הוא מאזכר את אכילס וגבורתו כדרך להפיח עוז רוח בלני, ומחבר בין הגיבור המיתי של הומרוס שנלחם במלך טרויה, לבין לני, האנטי גיבור בעימות עם סרסור ועולם פשע שפל ונמוך.

כדי להחזיר את לינדה למוטב, לני משדך אותה לקווין, מתאגרף מצליח. הוא מציג אותה בפניו כבחורה תמימה שהולכת לכנסייה, עובדת כספרית וכשחקנית בסרט 'רשימת שינדלר'. הם נפגשים ומטיילים ברחובות ניו יורק ולפתע נראית המקהלה על רקע מסלול התנועה שלהם, שרה שיר רומנטית על קסם האהבה. פס הקול של המקהלה השרה נשמע על רקע צילומים המראים אותם מהלכים בנוף האורבני של העיר ניו יורק. מרשים במיוחד מראה הכיכר שמתגלה בה פיסול בסגנון יווני קלאסי, המתחבר לכאורה למקהלה היוונית, ומחזק את נוכחותה ואת שייכותה כביכול לניו יורק.

אולם שירת המקהלה נמשכת גם על רקע כניסתם לחנות משחקי מחשב ממוכנים ומכונות מזל, המאפיינים את המרחב המודרני ומהווים ניגוד צורם לנוכחות הקולית של המקהלה. נוצר מפגש איקונוגראפי לא צפוי בין המקהלה היוונית בלבושה המסורתי האותנטי לבין העיר ניו יורק, שבה מתרחשת המלודרמה. הופעת המקהלה בה, מפרה כל ציפייה ריאליסטית ומפתיעה בנוכחותה הקונטרפונקטית למרחב המודרני.

בתגובה לקשר המלודרמטי בין לינדה לקווין, מופיעה המקהלה באמפיתיאטרון העתיק, כתיבת תהודה מיידית למפגש הרומנטי, מאשרת את הקשר ומשקפת את תגובת הצופה.



המקהלה היוונית מהללת קשר רומנטי של דמויות מן המלודרמה המודרנית

ההתפעמות מ"קסם האהבה המהפנטת", הנרקמת בין המתאגרף ללינדה, מבטלת פערים של זמן ומקום ויוצרת מכנה משותף בין מלודרמה מודרנית לדרמה עתיקה, מעבר לכרונוטופים. המקהלה נותנת ביטוי לתחושה החיובית שנוצרת ולתקווה לשיקומה של לינדה, במילים פיוטיות על "אהבת אמת מרעננת כאביב" ברוח האודה על כוחה של האהבה שאומרת המקהלה באנטיגונה. למרות זאת, קיים מתח בין ציפיות הצופה כי תתגלה התרמית שביסוד מערכת היחסים לבין ההתפעמות מ"אהבת אמת", שהמקהלה מביעה.

ראש המקהלה מטיל ספק בסיכויי ההצלחה של לני במשימת שידוך הנבנית על שקרים. במלודרמה רווחת דמות התככן, המתמרן את העלילה על פי רצונו תוך כדי הטעיית האחרים ואין לגביה מטען שלילי עמוק. לני, המכוון את חייה של לינדה ואת חייו של המתאגרף, מבצע מניפולציה בשניהם תוך הפגנת שקר ותככנות קטנונית. העובדה שהצופה יודע על כך והדמויות אינן יודעות, יוצרת אירוניה דרמטית, המעשירה את המלודרמה.

נראה שהמקהלה מצטרפת לתחבולה נרטיבית זו, שכן היא והצופה שותפים לידיעה שלני משקר ונהנית, כמו הצופה, מעודף הידיעה. בכך היא יוצרת ברית עם הצופה, שרוצה בהצלחת השידוך ומוכן להבליג על השקר. היא גם ממלאת את תפקידה הקלאסי כנותנת ביטוי לרגשותיו של הצופה. עם זאת, המקהלה מגנה את עצם הניסיון לעצב את חייה של לינדה. בכך מתחדד שוב המפגש הדיאלוגי הבסיסי בין האתוס המודרניסטי, שלפיו פעילות, השתדלות, יוזמה – הם חיוביים וכך היוזמה לשנות את אורח חייה של זונה, לבין האתוס הקלאסי, שלפיו היא היבריס – מעשה שאינו ראוי לאדם, חטא ויומרה לשחק את האלים, שרק להם הזכות לעצב את גורלם של בני אדם.

קסנדרה מופיעה ומודיעה בדרמטיות על חיזיון שהיא חווה באקרופוליס. עצם הופעתה מעוררת דאגה שמא היא באה להשבית את השמחה על הזוגיות בין לינדה למתאגרף, אך במקום זאת היא יוצרת חזות וציפייה לגבי המשך העלילה, וכך מרחיבה את הפרישה העלילתית. ואכן, ליד מסעדה יוונית ששמה 'אקרופוליס', לני פוגש קבצן עיוור. זה קורא ללני בשמו, מפגין ידע לגבי משפחתו, ומגלה לו שאשתו בוגדת בו, תוך תיאור מפורט של מעשה הבגידה. מסתבר שהוא טירזיאס⁶ המיתולוגי, בעל היכולת לראות את האמת. על כן המידע המפורט שבפיו על בגידת אמנדה מתקבל כדבר אמת. כושרו לראות את האמת מנוצל לגילוי בגידה בנאלית ומצויה שגולשת לתיאור פורנוגרפי. השלב האפיפאני (המודעות, ההבנה) בטרדיה מיוצג כאן בגילוי מידע רכילותי. התגלמותו של טירזיאס בדמות קבצן מורידה את שגב הדמות המיתולוגית. החיבור בין האקרופוליס, שמקדשי אלים מצויים בה, למסעדה יוונית מצויה בניו-יורק, יוצר מפגש קומי ומהווה ייצוג עלוב ומרוקן של העולם העתיק במציאות המודרנית. המקהלה מתפללת לאל זאוס, בעקבות המידע על הבגידה של אמנדה בלני. קולו המוקלט של זאוס נשמע מתוך משיכון, מודיע שאינו בבית ומבקש להשאיר הודעה. בטרדיה יש אמונה

בכוחם של האלים ועל כן המקהלה פונה אל זאוס שיתערב בסיבוך שנוצר בעלילה. הצגת האל כמי שאינו זמין מעמידה את היחס של החברה החילונית אל האל ומקעקעת את תום הלב האמוני, לפיו האל מאזין לתפילת האדם בכל עת ובכל מצב.

איקונוגרפיה מודרנית של שימוש במשיבון בהקשר של תפילה מלאת פאתוס, יוצרת מפגש מפתיע וקומי. עצם החיבור בין המקהלה ופאתוס התפילה עם היסוד ההומוריסטי, מנמיך את תפיסת האל. הוא דומה לכל לקוח של חברת טלפונים. המקהלה מייצגת את האמפתיה של הצופה, שמזדהה עם הגיבור הנבגד על ידי אשתו. הפנייה אל זאוס היא בקשה להתערבות "האל מן המכונה" ויצירת ציפייה שזה יקרה.

הסוף הטוב של המלודרמה והדאוס-אקס-מכינה (Deus-ex-Machina)

לני, הפגוע מבגידת אשתו, מתנחם בחיקה של לינדה. הוא מגיע אל זירת האמפיתיאטרון וראש המקהלה שואל אותו על טיב היחסים הארוטיים עם אישה מקצועית ומנוסה, ומבטא בעצם את תחושות הצופה, הסקרן לגבי חווייתו הייחודית של לני. אבל לני אינו משיב לשאלתו ובאופן בלתי צפוי, ללא קשר לרצף הסיבתי שנבנה עד שלב זה במערכת יחסיו עם אמנדה, הוא אומר שהוא מתגעגע אליה.

מייד עם הזכרת שמה, אמנדה מגיעה אל הזירה ורוצה להתפייס. הם מתנשקים ובתגובה על השינוי הבלתי צפוי והמאולץ, חברי המקהלה הופכים את מסיכות הקרטון שעליהן הבעת עצב לצדן השני, שעליהן מצוירת הבעת שמחה. בכך מאשרת המקהלה את העלילה השרירותית,





המתוזמנת באופן מלאכותי, דבר המאפיין את המלודרמה. מסכות הקרטון במקום מסיכות העור הקלאסיות של המקהלה, תואמות את התרבות הפופוליסטית של המלודרמה ואת תהפוכותיה המלאכותיות.

תחבולה זו, המאלצת את ההתרחשות להגיע אל הסוף הטוב, היא המוסכמה המובהקת ביותר של המלודרמה. היא דומה לתחבולה מקובלת בתיאטרון היווני, הדאוס-אקס-מכינה (Deus-ex-Machina). זוהי התערבות האלים, המתבצעת באמצעות מכונה היורדת אל זירת התיאטרון. האלים, שאינם מרוצים ממהלך ההתרחשות הנוגד את ערכיהם, כופים על ההתרחשות מהלך שאינו נובע מהכוחות הדרמטיים הפועלים בנרטיב.

בנוסף להפעלת הדאוס-אקס-מכינה לצורך אילוף מערכת היחסים המלודרמטית בין לני לאמנדה, והולכתה הכפויה אל הסוף הטוב, היא מגויסת פעם נוספת, לאילוף שינוי אורח חייה של לינדה. הפעם מכריז ראש המקהלה במפורש על השימוש בתחבולה זו. הליקופטר, שתקלה טכנית חלה בו, נוחת נחיתת חירום בשדה, במקביל למכוניתה של לינדה, וטייס יורד מממנו. הוא עולה למכוניתה, מתאהב בלינדה ונושא אותה לאישה למרות עברה כזונה.

מכיוון שבמהלך העלילה הטבעי נכשל הניסיון של לני למצוא גבר שישא את לינדה ויוציא אותה מאורח חייה כזונה, הדרך היחידה להגיע לסיגור הרצוי למלודרמה היא לכפות על העלילה מהלך שרירותי. נחיתת החירום של ההליקופטר במקום ובזמן הרצויים לעלילה, מממשת את מוסכמות המלודרמה, המתירות אילוצים מלאכותיים.

נחיתת האונס של ההליקופטר היא מימוש קולנועי מבריק של הדאוס-אקס-מכינה. במקור זה היה מתקן שהורד ממעל אל זירת האמפיתיאטרון ושינה את מהלך העלילה. אילוף העלילה, שאריסטו מגנה מאוד ב'פואטיקה', מתקיים במלודרמה המודרנית כל הזמן ללא מעצורים ובלי לקרוא לה בשם. כינויו בשמו המפורש בסרט מצביע על מקורו הקלאסי, לאור שימושו השגור בתיאוריה של הנרטיב המודרני.

באיקונוגרפיה מודרנית מתממשת המכונה האלוהית בדרך הומוריסטית באמצעות הליקופטר, שאינו אביזר הפקה, כמו שהמכונה האלוהית הייתה בתיאטרון הקלאסי, אלא חלק מן האיקונוגרפיה המודרנית המצויה. כמו כן, נוצר קשר דיאלוגיסטי בין שם הסרט, שמעמיד את לינדה כאפרודיטה, לבין ההחלטה הנרטיבית שהאל "היורד מן המכונה" הוא הראוי לאלת היופי ולא מתאגרף פשוט עם, שלני ניסה לשדך לה.

המקהלה בזירת האמפיתיאטרון מודיעה על סוף "המחזה", אולם טירזיאס מתפרץ אל הזירה ומוסיף מידע שרק הוא יודע, בדבר הריונה של לינדה בעקבות מפגש האהבה שלה עם לני. כשנה אחר כך נפגשים לני ולינדה באקראי בחנות צעצועים, כשהוא קונה צעצועים לבנו המאומץ, בנה הביולוגי של לינדה, והיא מוליכה עגלה עם תינוקת רכה, בתו הביולוגית של לני. שוב נוצרת אירוניה דרמטית, שכן הצופה יודע שלינדה מגדלת את בתו של לני, וכי היא

מסתירה ממנו את העובדה הזו. אירוניה זו מתוספת לאירוניה הדרמטית הנובעת מן העובדה הידועה לצופה, שלני מגדל את בנה של לינדה ומסתיר ממנה את המידע. סיום הסרט, שהיה סגור למדי אילולא מידע זה, נשאר פתוח ומהדהדות בו אפשרויות שונות.

המקהלה נותנת ביטוי מילולי לאירוניה הדרמטית ונותנת משמעות חיובית ואופטימית למצבו של האדם בעולם רב התפוכות. היא מסכמת ש"החיים לא יאומנו: הם ניסיים, עצובים ומופלאים" ושרה שיר הלל לחיים האלה דווקא, כשחבריה רוקדים את שיר הנושא של הסרט 'when you're smiling'.⁷ במופע המרהיב של המקהלה משולבים לסירוגין כל הסיפורים, שבסיגור הסרט הגיעו לידי זוגיות מאושרת: לני ואמנדה עם מקס המאומץ, לינדה ובעלה הטייס עם בתם התינוקת, המתאגרף עם נערה כפרית כלבבו והסרסור במשחק כדורסל שנותן תוכן לחייו. בין המאושרים נראים גם אדיפוס העיוור, המנשק בתשוקה וללא חרטה את אמו יוקסטטה, ואביו לאיוס שקם לתחייה אחרי רציחתו על ידי אדיפוס ויש לו אהובה אחרת במקום אשתו.

המקהלה שמופיעה בפתיחת הסרט בדקלום פאתי ואזכור טרגדיות קלאסיות, נרתמת לשירות המלודרמה בכל מהלך הסרט ותואמת בכל את מוסכמות האסתטיקה המלודרמטית; תהליך זה מגיע לשיאו בסיגור הסרט כשהיא שרה ורוקדת כמקובל במיוזיקל ההוליוודי וגם ממלאת את תפקידה הקלאסי, כמשקפת את תגובות הצופה, שחוה בחדווה את הסוף הטוב המלודרמטי.

יש בכך הקבלה בין הטרגדיה, שהרחבת המשמעות של האירועים המימטיים נעשית בה באמצעות אמירות הגותיות מדוקלמות ומופעי כוריאוגרפיה וריקודים של המקהלה, לבין מוסכמות המיוזיקל. הדמיון בין הז'אנר הקלאסי לז'אנר המודרני, גמישות המעבר ביניהם וערבובם זה בזה, משקפים את האסתטיקה הפוסטמודרניסטית של הסרט.

סיכום

השיח בין הטרגדיה היוונית למלודרמה המודרנית מאפשר מפגש המחדד ערכים ותפיסות עולם באתוס הקלאסי, כנגד התפיסה העצמית האירונית וההומוריסטית באתוס המודרניסטי. השימוש במוסכמות הנרטיביות של המקהלה היוונית מאפשר להרחיב את משמעותה של המלודרמה המודרנית ולחדש את הראייה לגבי האירועים המלודרמטיים.

החיבור בין ההופעות הטקסיות של המקהלה היוונית, על סממניה וגינוניה, לבין סצנות הבנויות לפי איקונוגרפיה מודרנית עם דמויות עכשוויות, הנתונות בקונפליקט מלודרמטי מצוי, מעניק פאתוס ושגב טראגי למלודרמה. הוא מייחס לה נצחיות וכך מעניק לז'אנר מודרניסטי רווח זה את התכונות שאריסטו מייחס ב'פואטיקה' למימזיס בכלל ולטרגדיה בפרט, תוך כדי רמיזה ליסודות מלודרמטיים בטרגדיה היוונית הקלאסית.

תפיסת העולם הגלומה בתיאטרון הקלאסי של יוון העתיקה ודרכי המימוש התיאטרוני שלה, מגיעים לידי חידוש ורענון בזכות מפגשם הדיאלוגיסטי עם תפיסת העולם המודרניסטית, המתממשת במלודרמה הקולנועית. הדיאלוגיזם המתנהל בין יצירות מהצטלבויות שונות של זמן ומרחב מזמן מפגש השוואתי בין תפיסות עולם, מערכות ערכים ואוריינטציות קיומיות; הוא מאפשר לחדד את ההבדלים בין יסודות אוניברסאליים ופרמננטיים במצב האנושי לבין "מלבושיהם" התקופתיים. ההתבוננות בתרבויות תקופתיות שונות, יוצרת פתיחות למערכות ערכים ולתפיסות עולם שונות.

בכל מהלך הסרט מתקיים דיאלוגיזם בין התפיסה המודרניסטית, המאמינה בחינוך ובאפשרות לשנות את מצבו של האדם, לבין התפיסה העתיקה המאמינה בגורל הנקבע על ידי האלים. האמונה בחינוך היא הומניסטית ועומדת בבסיס התפיסה המודרניסטית, שרואה את מצבו של האדם כפרי של תורשה וסביבה, ולא של גזירה חיצונית. דיאלוגיזם זה מתגלה במאמציו של לני לשנות את אורח חייה של הזונה, אם בנו המאומץ. ביתר שאת הוא מתגלה בעובדת היות בנו המאומץ, שהוא "בן זונה", ילד נפלא, קסום ומחונן, למרות שהוא נושא גנים של דורות של פושעים, רוצחים ואנסים (כפי שלינדה מעידה על אילן היוחסין שלה, שכולל אב סוחר סמים, גנב שסובל ממחלת הנפילה, דוד שהיה אנס סידרתי וכל שאר בני המשפחה, כולם אנשי העולם התחתון ואלכוהליסטים). היבוא הגנטי מועמד כפוטנציאל ולא כתכונה קיומית שנקבעה מראש על ידי כוחות של גורל. זאת, תוך היפוך קוטבי לילד המאומץ אדיפוס, שגורלו נקבע על ידי האלים וכל ניסיון אנושי לשנות את גורלו נועד לכישלון.

תפיסות וערכים מודרניסטיים מגיעים לידי חידוד תוך שיח השוואתי עם תפיסות של העת העתיקה. לפי התפיסה העתיקה רצונו של האדם לדעת ולחקור, סקרנותו ופעילותו במטרה לעצב את המציאות על פי ערכיו והבנתו הם התגורות באלים – היברים. לפי תפיסה זו יש בכך יומרה להיות כמו האלים, שרק להם הזכות לעצב את גורלם של בני אדם. זאת, בניגוד קוטבי לאתוס המודרניסטי, הרואה בחירות ההכרעה המוסרית את זכותו הטבעית של האדם ומגדיר של מהותו האנושית. לני, יציר תפיסת העולם המודרניסטית, רואה בבחירותיו תופעה אימננטית לאדם ועומד על זכותו המולדת לפעול לפי מיטב שיפוטו כאדם. לשיטתו, פעילותו על פי מחשבותיו היא חלק מחירות ההכרעה המוסרית שלו, זכות הומניסטית בסיסית שלו, והוא מוכן לקחת אחריות על החלטותיו, כמייצג תפיסה אקזיסטנציאלית, לעומת תפיסת האתוס היווני הקדום הרואה בכך היברים.

עם זאת, השיח בין תפיסת העולם של האתוס שיצר את הטרגדיה היוונית לאתוס שיצר את המלודרמה המודרנית, מהפך את היוצרות ומכבד את הכורח התרבותי והחוויתי שיצר את קונספט ההיברים באמצעות סיגור הסרט. אי-הידיעה של לני על קיום בתו הביולוגית ואי-הידיעה של לינדה שבנה אומץ על ידי לני, מממשות את מגבלות הידיעה האנושית. תוצאות

הרות אסון, הטמונות באפשרות שהבן והבת ייפגשו, מקיימות דיאלוג ישיר עם הטרגדיה של אדיפוס, שלא ידע מי הם אביו ואימו הביולוגיים כשרצח את אביו והתחתן עם אמו. לאור מוגבלות הידיעה האנושית, היומרה של האדם המודרני לשלוט בגורלו באמצעות הכרעותיו המוסריות מועמדת באור אירוני. קטנות האדם וקוצר ראייתו הקיומית מאירים את תפיסת העולם המודרניסטית בכלל, והאקזיסטנציאליסטית בפרט, כהתגלמות של היברים.

הערות

1. מאמר זה מבוסס על מחקר בנושא "מוסכמות הטרגדיה היוונית במפגש דיאלוגיסטי עם מלודרמה מודרנית בסרט אפרודיטה הגדולה", שנערך בשנת 2011 במסגרת יחידת המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים.
2. במאי: וודי אלן, Woody Allen, 'אפרודיטה הגדולה' ('Mighty Aphrodite'), 1995.
- Woody Allen as Lenny Weinrib, Helena Bonham Carter as Amanda Sloan Weinrib, Mira Sorvino as Linda Ash, Michael Rapaport as Kevin, F. Murray Abraham as Greek Chorus Leader.
3. ראו ספרה של קרוק, דורותיאה. **יסודות הטרגדיה**, תל-אביב, 1972.
4. כרונוטופ (chronotope). מושג המשמש לציון צומת של נסיבות זמן ומרחב והכוחות הפועלים בה. באחטין (Bakhtin) שאל את מושג הכרונוטופ (באופן מילולי – 'זמן-מרחב') מתורת היחסות של איינשטיין ומשתמש בו בכתביו, כדי להביא לידי ביטוי נסיבות מצטלבות של זמן ומרחב ביצירת דמויות אדם, עלילות וז'אנרים ספרותיים.
- Bakhtin, M. M. (1981). "Discourse in the Novel", **The Dialogic Imagination: Four Essays**, Ed. Michael Holquist, Trans. C. Emerson and M. Holquist, Austin: University of Texas Press, pp. 284.
5. קסנדרה, דמות מתוך המיתולוגיה היוונית ומתוך האיליאדה של הומרוס, היא בתו של מלך טרויה, שהאל אפולו התאהב בה. כאשר היא נענתה לחיזוריו הוא העניק לה את הכושר לנבא נבואות אמת. אחרי שהיא חוזרת בה, הוא מקלל אותה שאיש לא יאמין לנבואותיה למרות שהן מתגשמות.
6. האלה הרה היכתה את טירזאס בעיוורון וכפיצוי העניק לו זאוס כושר לראיית האמת. אותו טירזאס, היודע שסיבת המגפה בתבאי היא שאדיפוס רצח את אביו ושכב עם אמו, מספר לפני על בגידת אמנדה.
7. השיר המושמע: 'When You're Smiling' is a song by Larry Shay, Mark Fisher, and Joe Goodwin (1889-1943), and made famous by Louis Armstrong, who recorded it at least three times, in 1929, 1932, and 1956.

ביבליוגרפיה

- אוריין, דן (1983). **המסכה בדרמה ובתיאטרון**, תל-אביב: אור-עם.
- גילולה, דבורה (1996). **גם סוקרטס בעננים: תיאטרון ודרמה ביוון וברומא ירושלים**, הוצאת מאגנס.
- בחטין, מיכאיל (2008). **כתבים מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות**, רסלינג.
- בחטין, מיכאיל (2007). **צורות הזמן והכרונוטופ ברומן**, דביר.
- גורביץ', דוד (1997). **פוסטמודרניזם**, סדרת מה? דע!, תל-אביב: דביר.
- כאלב, יפה (2009). **וודי אלן במיקוד פוסטמודרניסטי**, אופטימוס.
- כאלב, יפה (2010). **אלמנטים פוסטמודרניסטיים בייצוג קולנועי**, אופטימוס.

- קרוק, דורותיאה (1972). **יסודות הטרגדיה**, תל-אביב.
- רוזיק, אלי (1991). **שפת התיאטרון**, דביר, תל-אביב: הוצאה לאור.
- תומפסון, א"ר (1998). **אנטומיה של התיאטרון**, תל-אביב: מודן.
- Bakhtin, M. M. (1981). "Discourse in the Novel", In Michael Holquist (Ed.), **The Dialogic Imagination: Four Essays**, Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin, TX: University of Texas Press, pp. 259-422.
- Bakhtin, M. M. (1993). **Toward a Philosophy of the Act**, Vadim Liapunov and Michael Holquist, (Eds.), Trans. Vadim Liapunov, Austin: University of Texas Press.
- Green, J.R. (1994). **Theatre in Ancient Greek Society**, London: Routledge.
- Fox J. (1996). **Woody. Movies from Manhattan**, London: Butler and Tanner.
- Todorov T. (1984). **Michail Bakhtin: The Dialogic Principle**, Manchester: Manchester Univ. Press.
- Conard, M. T., & Skoble, A. J. (Eds.) (2004). **Woody Allen and Philosophy: You Mean My Whole Fallacy is Wrong?**, Chicago, IL: Open Court.
- Girgus, B. S. (2000). **The Films of Woody Allen**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sander, L. (1997). **Woody Allen's Angst: Philosophical Commentaries on his Serious Films**, Jefferson, NC: McFarland and Company.
- Schwartz, R. (2000). **Woody, From Antz to Zelig**, Westport Conn. and London: Greenwood Press.

מאמרים על הסרט "אפרודיטה הגדולה"

- Blake, R. A. (1995). "Mighty Aphrodite", **America**, 173(21:22)
- Corliss, R. (1995). "Mighty Aphrodite", **Time**, 146(18), pp. 91.
- James, N. (1996). "Mighty Aphrodite", **Sight and Sound**, 6(4), pp. 48.
- Johnson, B. D. (1995). "Mighty Aphrodite." **Maclean's**, 108(44), pp. 57.

e-mail: yaffa7@gmail.com

יורם אפק: מסע בין דו לתלת

יורם אפק הוא אמן פלסטי, מורה לאמנות ואוצר תערוכות. עוסק בפיסול ובציור במשך שנים רבות.

יליד קיבוץ שובל, מתגורר כיום עם משפחתו בפרדס חנה.

בעל תואר שני באמנות וזכה במלגות שונות.

מלמד כיום במכללת סמינר הקיבוצים, במדרשה לאמנות בית ברל, מנחה סדנאות והשתלמויות לקהל מגוון.

מציג בתערוכות יחיד ובתערוכות קבוצתיות משנת 1980. פסלי חוצות פרי אמנותו מוצבים ברחבי הארץ.

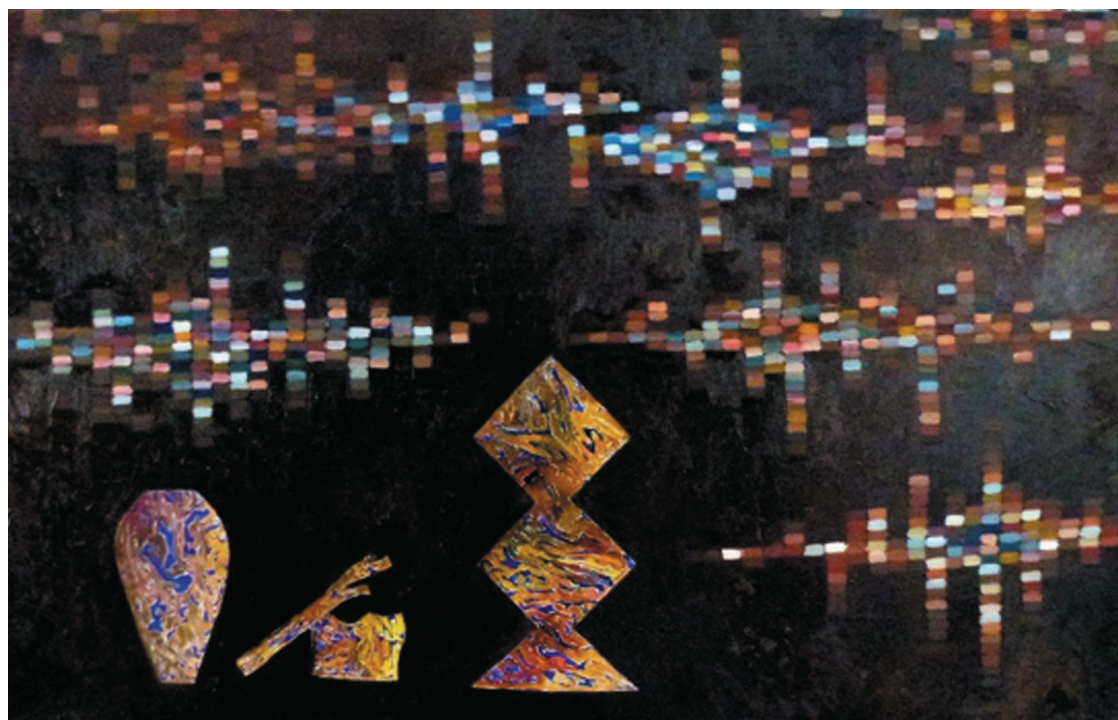
לאחרונה זכה בתחרות בינלאומית ופסל חוץ שלו הוצב בדנוור, קולורדו.



מקל וגופיה 115x145 ס"מ, שמן על בד



ד"ש למרגיט 50x65 ס"מ, שמן על בד



אזור דמדומים 90x147 ס"מ, שמן על בד



סוס ורוכבו חוט ברזל וצעצוע מפלסטיק, 55x45 ס"מ



נרודים נפחות ברזל ואבן. 10x84x143 ס"מ



סולם אבן 80x80x300 ס"מ, מבט משני כיוונים



סימפוזיון בינלאומי "אבן בגליל", מעלות 2011



סימפוזיון בינלאומי לפיסול **מיתוס שמשון**, אשקלון 2011. אבן וברזל, 70X270X320 ס"מ



קשת במרחב דנוור, קולורדו 2012. ברזל 150x200x350 ס"מ

בחזרה לבית הספר הקיבוצי

דברי פתיחה: בחזרה לבית הספר הקיבוצי

"דרוש כפר שלם כרי לגדל ילד", זהו משפט שהילארי קלינטון הפיצה בעשור האחרון כמענה לתהליכי הפרטה והתפרקות של מערכות ותהליכים חינוכיים. עבור החינוך הקיבוצי משפט זה היה אורח חיים טבעי ועוצמתי שנדמה שהגיעה העת לשוב ולהחיותה.

בחול המועד סוכות תשע"ב (2011), התקיים בסמינר הקיבוצים כנס ארצי של מחנכי התנועה הקיבוצית. הכנס אורגן על ידי מחלקת החינוך של התנועה הקיבוצית ונשא את הכותרת "בחזרה לבית הספר הקיבוצי". הכנס יועד למנהלי קהילות ורכזי חינוך בקיבוצים, מנהלי מחלקות חינוך במועצות אזוריות, מחנכים ומנהלים מבתי ספר יסודיים ועל יסודיים ומהחינוך הבלתי פורמלי. בכנס זה ביקשה מחלקת החינוך, להעצים את התפיסה המבקשת לראות את החינוך כרצף כולל – מבוקר עד ערב, מהפורמלי לבלתי פורמלי ומינקות עד לבגרות. כמו כן ביקשה להשיב את האחריות הקהילתית על כלל רובדי ושלבי המעשה החינוכי.

החינוך הקיבוצי ההיסטורי עיצב דפוסי חינוך שהיו חדשניים לזמנם, ובאופן מעט מפתיע נתפשים כחדשניים גם בימינו אנו. משמעות החזרת בית הספר והחינוך הקיבוצי למרכז, כפי שבאה לידי ביטוי בכותרת הכנס, היא ניסיון למקד את המבט אל שלל אבני היסוד החברתיים והערכיים של החינוך הקיבוצי, שעם תהליכי השינוי וההפרטה של הקהילות הקיבוציות, הלכו וננטשו ולנסות להחיותם תוך התאמתם למציאות המשתנה. מול הנטייה הקיימת לאימוץ ולחיקוי אופני למידה וחינוך סטנדרטים (תרתי משמע), הוצבה בפני באי הכנס השאיפה לראות באותם ממדים חינוכיים ייחודיים של החינוך הקיבוצי ככאלה שראוי להשיבם למרכז העשייה ולעצבם כמודל מופתי עבור החברה ומערכת החינוך שלה.

בכנס ניתנו הרצאות: פרופ' יובל דרור פרש את משנתו החינוכית של מרדכי סגל, מהאבות 'המייסדים' והמשפיעים בחינוך הקיבוצי. ד"ר רונית פלוטניק, מסמינר הקיבוצים, פסיכולוגית חינוכית התפתחותית ויועצת אקדמית למחלקת החינוך הציגה גישה פסיכו-פדגוגית קהילתית-אקולוגית, לבתי הספר, וד"ר ניר מיכאלי, ראש החוג לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים, הציג אפשרות לשיבה של מערכת החינוך למעורבות חברתית כחלק מסדר היום של בית הספר.

דברי פתיחה: שיח של פדגוגיה חברתית

הקהילה הקיבוצית עוברת בעשרים שנים האחרונות שינויים משמעותיים שמשפיעים על מערכת החינוך בתוך הקיבוץ ומחוצה לו.

בית הספר הוא שדה שבו התרחשו שינויים משמעותיים החל משנות השבעים. יציאתו של בית הספר מגבולות הקיבוץ ותהליכי השינוי הביאו להתרחקות הדדית של בית הספר מקהילותיו. הדיבור הוא עם ההורים.

מחלקת החינוך הקיבוצית ומדור בתי הספר כחלק ממנה, מאמינים בתפיסה חינוכית כוללת מלידה ועד בגרות ובאחריות הקהילה לכל ילדיה תוך ערבות הדדית, שותפות ושוויון הזדמנויות. מטרת הכנס להחזיר אל מרכז המפה את החינוך הקיבוצי, את נוכחותו בעשייה החינוכית היום-יומית לצד אזכור שורשיו ועברו המפואר.

חינוך קיבוצי יש בו רכיבים ערכיים חינוכיים מובהקים עליהם נשמע בכנס זה. המוטיבים של מעורבות חברתית, חינוך לעבודה, חינוך לעזרה הדדית, אחריות אישית, כיבוד הזולת וקבלת השונה ואפילו צדק חברתי היו והינם יסוד מוסד בחינוך הקיבוצי. מחאת קיץ 2011 המחישה ביתר-שאת את הצורך בקיום שיח פדגוגי חברתי בין אנשי החינוך בבית הספר לקהילותיו.

"החזרה לבית הספר הקיבוצי" אינו געגוע נוסטלגי לעבר שאיננו כבר. ב"חזרה לבית הספר הקיבוצי", הכוונה היא לדגשים ולמשמעויות שהם בבסיס החינוך הקיבוצי כפי שעוצב משך עשרות שנים על ידי דורות של מחנכים. יש צורך לעסוק בשאלות של זהות על מנת לשמר ולהעצים את הייחודיות של בית הספר "הקיבוצי" תוך התאמתו למציאות החדשה.

אנחנו מודעים לשינויים הדמוגרפיים שחלו באוכלוסיית התלמידים והמורים בבתי הספר. באזורים רבים בהם קיימים בתי ספר קיבוציים נכנות קהילות מגוונות לאו דווקא עם רוב קיבוצי, ולכן חשוב שיתקיים שיח של פדגוגיה חברתית בתוך בית הספר ובין בית הספר וקהילותיו. זהו שיח מחויב המציאות ורק על ידי קיומו אפשר יהיה למנף את החינוך הקהילתי-ערכי שאנו כה זקוקים לו בחברה הישראלית.

משנתו החינוכית של מרדכי סגל והרלוונטיות שלה בימינו

מרדכי סגל (1903–1991), מאבות החינוך הקיבוצי ומי שהשפיע רבות על החינוך הארץ-ישראלי והישראלי בכללו, היה אחד מהחינוכאים הבולטים בארץ, שעיקר השפעתו כלפי פנים ומחוץ לקיבוץ התבצעה באמצעות סמינר הקיבוצים שיסד בתל אביב, וסניפו באורנים. משנתו החינוכית של סגל הייתה מקורית ונועזת לשעתה, ונשענה בין היתר על הגות פרוגרסיבית, סוציאליסטית ויהודית מגוונת, שחלקים ממנה שולבו על ידו בדרך אקלקטית ויצירתית. בהתייחסותי למשנתו החינוכית של סגל אדגיש את תרומות העבר הייחודיות שלו לחינוך הקיבוצי והישראלי, ואת היותן משמעותיות גם בימינו – ולעתיד. את עיקרי משנתו ואת מקורות הניקה שלה אציין בהסתמך על סגל עצמו ב-מסות בחינוך (1955), משמעות הלמידה (1970), אורחות חינוך (1992), ו-פרקי לימוד לכיתות הצעירות ב-'ה' (1954) שנכתבו על ידו, ובסיוע חוקריו אייל כפכפי (כשתילי זיתים, 1998), שי פרוכטמן (עת תמורות, 2010) ואנוכי, בספריי תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה (2002) ו-כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני (2008). המשמעותיות של דבריו של סגל ועשייתו גם בימינו תוצג באמצעות אזכורים קצרים והפניות לספרות החינוכית בת-זמננו.

חמש תרומות עיקריות היו למשנתו החינוכית של סגל: ראיה כוללנית של החינוך, ייחוס מרכזיות לממד הזמן, הסתמכות על מגוון שיטות חינוכיות, עירוב אקלקטי ויצירתי של מקורות השפעה – ו"תרגום" כל אלה להכשרת מורים. מקוצר היריעה לא אתייחס לתרומה אחרונה וחשובה זו, שבה מתבטאות ומסתכמות כל ארבע התרומות האחרות – ההקמה והעיצוב של "סמינרי הקיבוצים" בתל אביב ובאורנים כדגם ייחודי להכשרת מורים פעילה; אתמקד בכל השאר ואחתום במקורות ההשפעה העיקריים על סגל – רוסו, אוון ודיואי.

הראייה החינוכית הכוללנית של סגל התבטאה בשני היבטים. סגל תרם לעיצוב תפיסת "היישוב המחנך" של הקיבוץ המאוחד, יחד עם אחרים בתנועתו, כאהרון ציזלינג מעין-חרוד שגיבש דרך זו לגבי קליטת חניכי "עליית הנוער" בקיבוצים. המשמעות המעשית של תפיסה זו הייתה שבכל קיבוץ צריכה להיות מערכת חינוך שלמה, מהגיל הרך, עבור דרך הגן ובית הספר היסודי וכלה בכיתות העל-יסודיות. במציאות לא ניתן היה מבחינה חינוכית וכלכלית כאחד, לעמוד ביישום גישה זו, בעיקר בקיבוץ הקטנים והפריפריאליים יותר, וכבר מתקופת היישוב וביתר-שאת אחרי הקמת המדינה ופילוג התנועה הקיבוצית בשנות החמישים, נוצרו בתי ספר אזוריים שחלקם החלו בשותפויות של מספר קיבוצים סמוכים. עם זאת, תפיסתו של מרדכי סגל הקדימה את זמנם של "בית הספר הקהילתי" ושל האסכולה הקהילתנית (communitarian)

בחברה ובחינוך בכלל, שאחד מאבותיה המייסדים בעולם המערבי הוא אמיתי עציוני, ממייסדי קיבוץ משגב-עם ופרופסור באוניברסיטת ג'ורג' וושינגטון בארצות הברית (Etzioni 1998; Arthur & Bailey 2000). כיום אין צורך להסביר את דבריו של סגל על חשיבות קשריו הדו-סיטריים של בית הספר עם הקהילה שסביבו, ועל התרומה של חיי קהילה לכל חברה (ומערכת החינוך שלה) באשר היא, ולא רק קהילה שיתופית כקיבוץ.

סגל גם פיתח את הדגם הפנימייתי של "בית הילדים הכולל", ששימש למגורים ולשינה, ללימודים ולחיי חברה ולתנועת נוער. בבית זה התקיימה "אחדות גורמי החינוך": המורים, המטפלות, המדריכים – וההורים – פעלו במסגרתו בתיאום, לטובת חינוכו של הילד. ברבות השנים פחתה כוללנותו של בית הילדים, בעיקר עם המעבר ללינה משפחתית ולבתי הספר האזוריים, ו"אחדות גורמי החינוך" הועתקה, אם בכלל, לבתי הספר. עם זאת, האחדות הכוללנית הזו ישימה גם כיום לצורך תיאום, ראייה חינוכית וחברתית מקיפה של הילד, ומציאת חלופות חינוכיות לילדים שאינם מסתגלים מסיבות שונות לסביבתם הקרובה. הדבר בולט במיוחד בישראל, שהיא "מעצמה פנימייתית" בקנה מידה עולמי: 4% מגילאי 3-18, ו-9% מגילאי 12-18 לומדים וחיים בה (בעשור האחרון למאה העשרים) במסגרות פנימייתיות חלופיות למשפחה, ובתי ספר רבים בה, ככל הגילאים, מאמצים מאפיינים של "פנימייתיות מוגבלת" ('limited' 'quasi-boarding schools' / 'totality' in day schools) המתבטאים בפעילויות של חינוך בלתי פורמאלי משלים וקשרים עם תנועות נוער, מרכזים קהילתיים ועוד בשעות שאחרי הלימודים הפורמאליים. בארצות מערביות שונות מאמצים רעיונות "פנימייתיים למחצה" כאלה בהסתמך על ניסיונו של החינוך הקיבוצי מבית מדרשם של סגל ושותפיו להגות ולמעשה – שמואל גולן מהקיבוץ הארצי ויהודה רון-פולני מחבר הקבוצות ולימים איחוד הקבוצות והקיבוצים (Grupper, Koch & Peters, 2009).

סגל עמד על **מרכזיותו של ממד הזמן** באשר לחינוך מעורב הגיל, והדגיש את ממד הזמן מבחינת גילאי המתחנכים ומחזוריות הלימוד ולוח הפעילות היומי, השבועי והשנתי. סגל תמך ב"גן מעורב" גיל, המבוסס על כך שבחיים אין קבוצות חד-גילאיות, שתלמידים בני אותו גיל כרונולוגי נבדלים בבשלותם המנטלית, ויש להרגיל את הילדים לכול אלה מהגיל הרך. עד קום המדינה תמך סגל בגן מעורב מגיל שנה וחצי ועד שבע, אך נאלץ להתפשר עם המציאות: שלוש קבוצות-משנה נפרדות עד גיל שלוש – לתינוקות, גמולים ופעוטים/גנון – ושלוש קבוצות מעורבות בגן, לבני שלוש עד שבע. הוא חלק בנדון על שמואל גולן, עמיתו מהקיבוץ הארצי, שתמך בשיטת "הגן האחיד" או "החד גילי" בדרך של "הקבוצה החינוכית" המתחנכת יחד מינקות ועד בגרות. שיטתו של סגל מתקיימת גם כיום ברוב הגנים בקיבוצים ובישראל כולה לבני שלוש עד שש, אך "גן המעבר" שהציע לגילאי שש עד שבע ("כיתה א' גנית" או בלשון ימינו "חטיבה צעירה") מתקיים במקומות מעטים יחסית. גן זה, שבו תמכו כל התנועות

הקיבוציות ומהן הועבר למדינה כולה על פי מחקריה ובעידודה של פרופ' דינה פייטלסון, (פייטלסון, 1977), נתקל בקשיי ביצוע משהוחל בהקמת בתי ספר קיבוציים מקומיים ואזוריים שבהם התקיימו כיתות א' רגילות. תפיסת החינוך מעורב הגיל התפתחה ומתקיימת גם כיום בכיתות בוגרות יותר בבתי הספר הקיבוציים והאחרים בישראל (על פי רוב בתי ספר יסודיים), בדרך של "בית ספר בלתי מדורג" (Goodlad & Anderson, 1963); גודלד ואנדרסון, 1976) ב"חטיבות גילאיות" או ב"בתים" שבהם שתיים עד שלוש כיתות סמוכות גיל המתנהלות בתוכן במשותף, בתוך מסגרת בית ספרית גדולה יותר ואינטימית פחות.

שימת הדגש על ממד הזמן התבטאה אצל סגל לא רק בעירובי הגיל, אלא בעמידה על כך שלכל תקופה בחיים יש ייחוד, תפקידים ותכלית משלה ואין הילדות והנעורים לגיליהם השונים באים רק להכין לקראת חיי החברה הבוגרת. הדגש על הזמן הובלט ב"שיטת התהליכים" שפיתח, ש"עיקרון גדול מונח ביסודה: ... תפיסת הלמידה כתהליך הנצמד אל תהליכי החיים... ככל שמתרחבים מעגלי החיים הבאים בתחום תודעתו של הילד, כן יגדלו וילכו משנה לשנה מעגלי הלמידה, לפי העיקרון: מן הקרוב אל הרחוק... גופי הלמידה יהיו יחידות שנתיות, ופרקי המשנה של כל גוף ירוכזו בימים קבועים של השבוע כיחידות שבועיות, או חודשיות, הפזורות על פני השנה כולה (פרקי לימוד לכיתות הצעירות ב'-ה', 1954). לוח השנה היהודי, על חגיו ומועדיו, השתלב כמובן בזה של "שיטת התהליכים" וביטא גם הוא את מרכזיות הזמן אצל מרדכי סגל.

סדר השבוע ה"תהליכי" היווה חלק ממרכזיות הזמן: ביום א' עסקו בחדשות המשק, ביום ב' טיילו, וביום ג' סיכמו את הטיול; בימי ד' ו-ה' נלמד הנושא השבועי במעגל הקרוב לילדים; מכיתה ג' נוספו אליו מעגלים מתרחבים מהאזור, מהארץ ומהעולם; ביום ו' – סיכום השבוע וקבלת השבת. כן הונהג גם סדר יום "תהליכי" ב"בתי הילדים הכוללים": קימה ב-6:00-6:30 ועבודה לימודית עצמית במשך כשעה; לאחר ארוחת הבוקר, עבודת בוקר (חצי שעה) בשירותי הבית והחצר; שני ריכוזים לימודיים בני למעלה משעה והפסקה ביניהם; ארוחת צהריים וחצי שעת קריאה; עבודת אחר-הצהריים בת שעה וחצי; ארוחת ארבע ומקלחת, ריכוז של שעה לימודית; כשעתיים ביקור בחדר ההורים; שיחה יומית או פעילות חברתית-תרבותית אחרת; ארוחת-ערב והשכבה לשינה (גילן, 1972: 59-70). הזמן במערכת החינוך אז כהיום מתבטא בלוח הזמנים היומי (כגון אורך השיעורים וההפסקות) השבועי (למשל ימי לימוד ארוכים מהרגיל וימים המוקדשים לשיעורי בחירה מסוימים), והשנתי (חלוקת ימי הלימוד, החופשות, ועוד). להיבטים חינוכיים אלה ואחרים, שהובלטו על ידי סגל, חשיבות רבה; הם נמצאים אמנם תדיר בסדר היום החינוכי, אך לא נחקרו במידה מספקת (Ben-Peretz & Bromme 1990). דרור, 2011).

סגל יישם מגוון שיטות של למידה פעילה עוד בכפר-גלעדי: למידה אישית, זוגית, קבוצתית,

בין-תחומית ועוד. שיטות אלה, שהמשיכו איתו ופותחו בסמינרי הקיבוצים, מפורטות בספרו מסות בחינוך (1955); הן בנות-שימוש גם כיום – לעיתים בשמות אחרים, וכולן תחת ה"מטריה" של הוראה-למידה "קונסטרוקטיביסטית" (ברוקס וברוקס, 1997) או "למידה פוריה" (שרן וטאן, 2007: 10, בעקבות Goodlad, Sarason, Dewey וחוקרי חינוך "פרוגרסיביים" ו"דמוקרטיים" אחרים). סגל גם פיתח שיטת הוראה-למידה בין-תחומית משלו, "שיטת התהליכים" שפורטה לעיל. השיטה לא החזיקה מעמד ברבות השנים משום שהייתה מורכבת יותר מ"שיטת הנושאים" (שהתגלגלה ל"מיקוד הלמידה") ולא התאימה, בשל הישענותה על מקצועות ריאליסטיים והומניסטיים כאחד, לכלל המורים, בפרט בכיתות העל-יסודיות. למרות זאת, מרכיבים רבים ממנה משמשים ב"למידת חקר" בין-תחומית לסוגיה, ב"תכנית לימודים אינטגרטיבית" או "רב-מקצועית" (שרן וטאן, 2007: 58-66) ובחמש "חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר" הנזכרות בספר מקצועות לימוד במבחן: "ארגון הידע בבית הספר: ממקצוע בית ספרי לדיסציפלינה פדגוגית" (לשיטת אמנון כרמון); "פדגוגיה קונטקסטואלית" שדוגלת ב"הבניית תוכני הלימוד מסביב לדילמות ערכיות חברתיות ממשיות" (על פי מלכה גורודצקי); "הבניית הלימוד סביב אינטרטקסטים" (אליבא דודר גורדון, שפרה שיינמן ונמרוד אלוני); "הבנייה סביב שאלות זהות קהילתיות" (כפי שחקרה תמר אלדור), ו"חינוך החשיבה" (לשיטת יורם הרפז) (גורדון, 2006: 22).

הטיולים והסיורים הלימודיים תופסים מקום מרכזי במשנתו של סגל. הם היוו חלק מ"שיטת התהליכים" שראוי לאזכור נפרד. הטיולים לסוגיהם נבנו במעגלים הולכים וגדלים, מהקרוב אל הרחוק, עם עליית התלמידים בסולם הגיל – תחילה ביישובם, אחר כך באזורם, ובהמשך לאזורים אחרים ובתקופת היישוב אף בארצות השכנות. הטיול נערך בשיטת "קבוצות החקר": מעט הסברים לפניו, רישום פרטים במהלכו, סיכום כיתתי קצר – וחלוקת הכיתה להכנת עבודות סיכום אישיות בסיוע חומר לימודי – עבודות שהוצגו בפני הכיתה כולה. הטיולים היו משולבים בחינוך אידיאולוגי, ציוני-סוציאליסטי, תוך הדגשת ההתיישבות העובדת ומפעליה של תנועת העבודה. בחופשות התקיימו "מחנות לימודיים" בני מספר ימים בחגים ועד שלושה-ארבעה שבועות בקיץ. המטיילים ומוריהם התמקמו ביישוב מסוים וממנו יצאו לסיורים לימודיים בסביבה. גיל גרטל, בספרו דרך הטבע – הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי הרחב לגבי "הטיול כאמצעי חינוכי המבטא היטב את הנחות היסוד של הגישה הטבעית" שאפיינה גם את משנתו של סגל: "הטבע כמקור הדעת, המרחב כסביבת לימוד וההתנסות כדרך הלימוד" (2010: 11). הוא מנה את האבות המייסדים והמשפיעים על החינוך הפרוגרסיבי-הטבעי, שמתרכז בהתפתחותו של הילד, מקומניוס, רוסו ופסטלוצי, עבור דרך הוגים שהבליטו בפדגוגיה זו היבטים מסוימים: פיכטה והחינוך הלאומי; שיטת הוראת המקצועות של הרבארט; פרובל שפיתח את הפעולה והמשחק בגן הילדים; למידת החקר על פי דיואי; החינוך האזרחי והצופי

לשיטת באדן פאול; וויניקן ותורתו על העדה המתחנכת בבתי הספר ובתנועות הנוער. גרטל סיים בחלוצי החינוך העברי בשלהי המאה התשע עשרה ובמאה העשרים, וביניהם מרדכי סגל ושיטת התהליכים שלו (עמ' 173-174). את חלקו השני של הספר דרך הטבע – הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי הקדיש גרטל לטיולים החינוכיים למיניהם – מה שמלמד על קשר בין ההלכה למעשה בין שני חלקי הספר המקיף הזה ועל קשרי עבר, הווה ועתיד הכלולים בו, המציעים יישום למשנתו של סגל גם בימינו.

עירוב מקורות השפעה הוא מרכיב אחרון במשנתו החינוכית של סגל ובמידה רבה ראשון בחשיבותו ותנאי מוקדם לתורתו. סגל גיבש משנה חינוכית סדורה לתנועה הקיבוצית, בעקבות מחנכים פרוגרסיביים כדיואי, מונטסורי ופיאז'ה (סגל, 1970) וכן אוון, רוסו ואחרים שנזכרו לעיל, וזאת תוך שילוב מקורי של מקורות יהודיים, ציוניים וסוציאליסטיים. גישתו היא דוגמה מצוינת לאקלקטיות חיובית ופורה, לפרשנות של מגוון תורות ומקורות השפעה חשובים מבלי לקבלם כמקשה אחת אלא תוך שילובם והתאמתם לתנאים ולצרכים המשתנים. אציין במיוחד שסגל הנהיג בכתוביו ובדבריו בעל פה פרשנות ביקורתית ויוצרת למקורות היהדות ולחינוך היהודי, בבחינת "כזה ראה וחדש", כדרך המקובלת גם כיום בסדנאות הלימוד בבתי המדרש הפלורליסטיים למיניהם, כגון אלו של המדרשה באורנים, בינ"ה באפעל ועוד. בתחום זה היה סגל אחד ממבשרי גישת "יהדות כתרבות". הוא דגל בעקרונות "התנועה להתחדשות יהודית" או "רנסנס היהדות בחברה הישראלית" של העשורים האחרונים (מבלי שהוגדרו בימיו ככאלה), שעליהם מרחיבים נעמה אזולאי (2010) ויאיר שלג (2010) במחקריהם; גם בתחום זה הוא הקדים את זמנו.

סגל הושפע במיוחד מרוסו, אוון ודיואי. הוא ראה ברוסו (1712-1778) את אחד מאבות החינוך המתקדם, והתמקד בדילמות החינוכיות שב'אמיל' כמחנך קיבוצי מתקדם ששאף לשלב בין יחיד וחברה כ־200 שנה אחריו. סגל חייב את ההתנסות העצמית של החניך ואת ראייתו של רוסו את תפקיד המחנך של 'אמיל' כמנחה, אך סבר שההנחיה צריכה להיות בעלת מטרות חברתיות ברורות. הוא ראה בחיוב את הדגשת הילדות אצל רוסו, אך רק כחלק מהחינוך לאורך כל החיים. סגל נקט גישה מאוזנת בין אינדיבידואליזם לסוציאליזם, והדגיש דווקא את מגבלות החופש של אמיל, שאותן הציב מחנכו בשם החברה שלמענה יש לחנך את הפרט.

סגל התייחס למפעלו של **רוברט אוון** (1771-1858), הסוציאליסט-האוטופיסט, כדגם אידיאלי של החינוך המתקדם הסוציאליסטי שעניינו גם ביחיד. הוא ראה באוון את "מייסדו האמיתי" של גן-הילדים המודרני (במקביל לפרובל ולפני מונטסורי), גן שיש בו שילוב בין טיפוח הפרט והשתייכותו לחברה, והעריך מאד את אוון כמי שהגשים הלכה למעשה את החינוך הציבורי השוויוני בקומונות שיסד בניו לנארק בסקוטלנד ובניו הרמוני בארצות הברית. מאוון לקח סגל לקיבוץ חמישה עקרונות המשלבים יחיד וחברה:

- אחריות החברה – ולא המשפחה – לחינוך הצעירים;
- חינוך שוויוני ולא סלקטיבי לכול, המבוסס על למידה אישית;
- חינוך רב-גילי, מ'הגן המעורב', עבור לשכבות הגיל בחברת הילדים וכלה בהשתלבות הנוער בחברת המבוגרים (כולל בוגרי הצבא בגילאי העלומים);
- שילוב העבודה בלימודים;
- 'הוראה מחנכת' – ההוראה כאמצעי לחינוך הרעיוני, היהודי-ציוני והסוציאליסטי, של היחיד.

סגל היה תלמידו המובהק של הפילוסוף והמחנך האמריקני **ג'ון דיואי** (1859–1952), וסיכם את מה שיש ללמוד ממנו גם כפסיכולוג וכסוציולוג. להלן היבטים של קשרי היחיד והחברה שסגל קיבל ממנו והתאימם לחינוך הקיבוצי:

- שלא כמו הוגים ונסיינים פרוגרסיביים רבים סבר דיואי שלא יחידים יוצרים חברה, אלא החברה יוצרת את היחיד, והוא בונה את אישיותו ותפקודו בתוכה במשא ומתן איתה, כלומר היחיד והחברה שלובים באינטראקציה דו-כיוונית. סגל נקט בגישה דומה.
- מושג הניסיון הוא מרכזי בפילוסופיה ובחינוך מבית מדרשו של דיואי, ובו שני ממדים: ממד הרוחב – הקשרים שבין ההתנסות לגורמים שונים בחברה הקרובה והרחוקה (כלומר היחיד צריך לצאת מבית הספר אל סביבותיו – כך ב"שיטת התהליכים"); ממד האורך – קשריה של התנסות מסוימת בהווה לשורשיה בעבר ולתוצאותיה הצפויות בעתיד (שפרושם התייחסות לעבר ולהווה והצבת יעדים לעתיד – כפי שסגל התייחס ללימודי ההיסטוריה היהודית והכללית).
- המבנה הרצוי של בית ספר כדי שישקף את הנעשה בחברה ויחנך את היחיד לקראת השתלבות בתוכה: מכלול של מקומות עבודה מהחקלאות, התעשייה, המלאכות למיניהן, המטבח ומשק הבית, ובמרכזו הספרייה המאפשרת ללמוד את ממדי הרוחב והאורך של ההתנסויות הללו. כך נבנה, אליבא דסגל ועמיתיו, בית הספר הקיבוצי בסביבתו.
- לשיטתו הדמוקרטית של דיואי, חברת הילדים והמבוגרים בבית הספר צריכה להיות דגם לחברה דמוקרטית יוצרת ולא בעלת מבנה היררכי מאובן. סגל ראה בחברת הילדים נדבך חינוכי מרכזי, כחלק מהשילוב המשולש 'חברה' עם 'לימודים' ו'עבודה'.

עד כאן פירטתי את חמש התרומות העיקריות שהיו למשנתו החינוכית של סגל: ראייה כוללת של החינוך, ייחוס מרכזיות לממד הזמן, הסתמכות על מגוון שיטות חינוכיות, ועירוב אקלקטי ויצירתי של מקורות השפעה יהודיים, ציוניים וסוציאליסטיים שהעיקריים שבהם רוסו, אוון ודיואי; כל התרומות הללו "תורגמו" להכשרת מורים בסמינרי הקיבוצים שבה יש לעסוק

בנפרד. המשמעותיות של דבריו של סגל ועשייתו גם בימינו הוצגה באמצעות אזכורים קצרים והפניות לספרות החינוכית בת־זמננו, המפורטת לסיום ברשימת המקורות. מי שירצה ללכת בעקבות סגל, שדגל בשילוב עבר, הווה ועתיד, מוזמן לעיין בדבריו שהקדימו את זמנם ובכתובים המחקריים מהיום במבט עכשווי ועתידי.

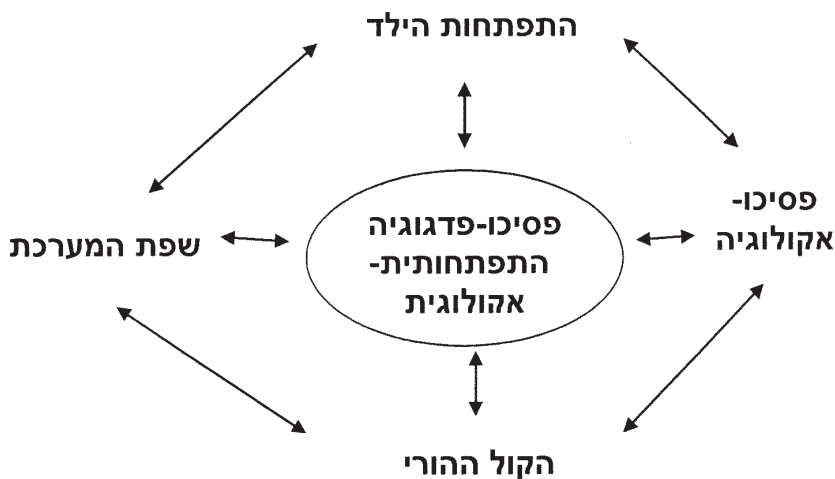
מקורות

- אזולאי, נ' (2010). **"עברים אנו ואת ליבנו נעבוד"**: תנועת ההתחדשות היהודית במרחב החילוני בישראל. עבודת דוקטור. רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתוכניות לימודים ומכון ברנקו וייס.
- גודלד, ג"י ואגנדרסון, ר"י (1976). **בית הספר הבלתי מדורג**. תל אביב: הוצאת רמות — אוניברסיטת תל אביב.
- גורדון, ד' (עורך) (2006). **מקצועות לימוד במבחן — חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר**. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גילן, י' (1972). **חברת ילדים לומדת**. רמת גן: מסדה.
- גרטל, ג' (2010). **דרך הטבע — הפרוגנוזה הטבעית והטיול החינוכי**. בני ברק: ספריית פועלים.
- דרור, י' (2002). **תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דרור, י' (2008). **החינוך החברתי־הקהילתי בקיבוץ — שיטותיו של מרדכי סגל בעקבות רוסו, אוון ודיואי**. בתוך **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני** (עמ' 156–161). ירושלים: מאגנס.
- דרור, י' (2011). **החינוך המשותף בעיני זרים והזמן שעשה את שלו**. **דברים**, 4, 104–122.
- כפכפי, א' (1998). **'כשתילי זיתים' — שיטת התהליכים: משנתו החינוכית של מרדכי סגל ויישומה בבתי-הספר של הקיבוץ המאוחד**. דור לדור, יב.
- סגל, מ' (1955). **מסות בחינוך**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סגל, מ' (1970). **משמעות הלמידה — עיונים בתורות דיואי, מונטסורי, פיאז'ה בהקשר לשאלות התקופה**. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- סגל, מ' (1992). **אורחות חינוך**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פייטלסון, ד' (1977). **החטיבות הצעירות — ניסוי חינוכי ולקחיו**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.
- פרוכטמן, ש' (2010). **'עת תמורות': התיאוריה והמעשה החינוכי של מרדכי סגל (1931–1986)**. עבודת דוקטור. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- פרקי לימוד לכיתות הצעירות ב'ה' (1954)**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שלג, י' (2011). **מעברי ישן ליהודי חדש — רנסנס היהדות בחברה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שרן, ש' וטאן, א' (2007). **מבנה בית הספר והדרך ללמידה פורייה**. תל אביב: הוצאת רמות — אוניברסיטת תל אביב.

- Arthur, J. (with Bailey, R.) (2000). **Schools and Community: The Communitarian Agenda in Education**, London & New York: Falmer Press.
- Ben-Peretz, M. & Bromme, R. (Eds.). **The Nature of Time in Schools: Theoretical Concepts, Practical Perceptions**, New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Etzioni, A. (Ed.) (1998). **The Essential Communitarian Reader**, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goodlad, J.I. & Anderson, R.H. (1963). **The Non-Graded Elementary School**, New York: Harcourt, Brace & World.
- Grupper, E., Koch, J. & Peters, F. (Eds.) (2009). **Challenges for Child and Youth Care: A German-Israeli Dialogue**, Regensburg: Walhalla Fachverlag.

מחנך – נער – הורה: בית הספר בגישה פסיכו-פדגוגית התפתחותית-אקולוגית במציאות קהילתית משתנה

אני מבקשת להציג כאן את המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי, כפי שפותח בעבודה משותפת של מכללת סמינר הקיבוצים עם מחלקת החינוך בתנועה הקיבוצית. זהו מודל בעל ארבעה יסודות, כפי שיפורט בהמשך, המהווה את הדרך החדשה אשר אנו טווים בעבודה עם מערכות חינוכיות מגוונות: לגיל הרך (פלוטניק ואשל, 2007), לבתי הספר ולחינוך הבלתי פורמלי. הגישה שתוצג כאן נשענת בחלקה על המורשת החינוכית המפוארת שיצרה התנועה הקיבוצית במהלך שנות קיומה. עם זאת הגישה כולה מהווה מודל עכשווי ורלוונטי לקהילות שונות, בתרבויות שונות, וכמודל אוניברסאלי. גישת הפסיכו-פדגוגיה ההתפתחותית-אקולוגית מבוססת על ארבעה יסודות תיאורטיים, שווי ערך, התורמים כל אחד גוף ידע רלוונטי, ובאינטגרציה ביניהם יוצרים את השלם המהותי. (Plotnik, R. & Wahla, 2010).



1. הפסיכולוגיה ההתפתחותית ויישומה כגישה פסיכו-פדגוגית התפתחותית היכרות והבנת הצרכים ההתפתחותיים של ילדים ונערים בגילאי החביון וההתבגרות (6-18 שנה) חייבות להיות הבסיס לעבודתו החינוכית של כל מורה ומחנך בבית הספר.

תלמידים מגיעים לבית הספר כאשר צרכיהם ההתפתחותיים מכוונים את צעדיהם לפי ארבעת מוקדי ההתפתחות אותם הם עוברים בו־בזמן: התחום הפיסי, השכלי, הרגשי־משפחתי, החברתי.

הגישה הפסיכופדגוגית רואה בידע ההתפתחותי את אחד הבסיסים הנדרשים לבחירת תכני לימוד, דרכי הוראה, תוכניות חינוכיות, התערבויות בית ספריות ועוד. בעידן הנוכחי, כאשר הגישות הפוסט־מודרניסטיות מובילות חלק מתכני ודרכי הלימוד, אנו עדים לא פעם להעדפת מודלים מבוססי ערכים אך ללא שיקול דעת מספיק לגבי הידע ההתפתחותי הרלוונטי. כך בשאלות הנוגעות למערכות הטרונות המקיימות בתוכן תוכניות שילוב של בעלי צרכים מיוחדים בתוך מערכת החינוך הרגילה (או בנפרד ממנה), או בשאלות הנוגעות להתפתחותן של מסגרות חינוך ערכיות־ייחודיות (ולרוב גם פרטיות) ברוח אמנויות / טבע / אנתרופוסופיה / דמוקרטיה / שילוב בין־דתי / בין־תרבותי, ועוד, וביזום פרויקטים קצרים וארוכי טווח כגון: החינוך החברתי בבית הספר, תוכניות ההעשרה על ידי יזמים חיצוניים ועוד.

גם תוכניות ההוראה העוסקות בליבת תפקידי בית הספר אינן "נקיות" מקשיים הנובעים מהיעדר ראייה התפתחותית והשלכתה על הדרך הפדגוגית המותאמת.

לדוגמה, בארבעת העשורים האחרונים מתקיימים בארץ ובעולם ויכוחים מורכבים לגבי הגישה המועדפת להקניית מיומנות הקריאה בקרב ילדים צעירים. ויכוח זה נסב בין היתר על ממצאי סקרים מדאיגים המראים על עלייה בשיעורי האוכלוסייה הצעירה והבוגרת המתקשה בקריאה; על עלייה הדרגתית באבחנות הנוגעות ללקויות למידה בתחום השפה הכתובה בכלל, והקריאה בפרט. כתוצאה מכך מצטבר בקרב המומחים מאגר מגוון של שיטות הקניה, כל אחת מבוססת ידע או ערכים מתחומי דיסציפלינות שונות. לאחרונה הצטרף לתחום גם הניסיון להכיל ידע פסיכונורולוגי עדכני, מבוסס מחקרי מוח, ליישום תוכנות אלו במערכת החינוך, אולם זכה להצלחה חלקית בלבד. אחת לשנתיים־שלוש אנו עדים לשינוי בגישה המועדפת על ידי משרד החינוך בנושא זה, וכל מערך כיתות א' במדינה נדרש להשתלם ולעבור לשיטת הקניה אחרת.

במקביל אנו עדים לגישות מחקריות המראות כי אנשים שונים אלו מאלו בפרופיל היכולות התפיסתיות שלהם, על עמדה המדברת על ריבוי אינטליגנציות כגישה הולמת יותר להבנת האדם.

בנוסף אנו עדים בשדה הפסיכוחינוכי לעלייה עצומה בביצוע הליכי אבחון מוקדמים של ילדים צעירים בגן חובה, לקראת המעבר לבית הספר. אבחונים אלה באים לשרת הורים וגנות בשאלות של מוכנות ובשלות, בשל הלחץ החברתי להצלחה אקדמית מוקדמת, הנמדדת ברכישה מוקדמת של מיומנויות קרוא וכתוב. פירוש הדבר כי חלק נכבד מן התלמידים הצעירים המגיעים

לבית הספר, מצוידים כבר במידע חשוב לגבי שונות ערוצי הלמידה שלהם, ופרופיל האינטליגנציה האישית. מאידך, במערכת עדיין רווחת הגישה של החלת שיטת הקניה אחת לכולם, בה בעת. משמעות הדבר כי תמיד תהיה פגיעה בתת-קבוצה של תלמידים אשר עבורם למרות הידע האבחוני המוקדם, השיטה לא רק שאינה מתאימה להם, אלא היא גם עלולה לתייג אותם כמתקשים ולוקים ברכישת הקריאה. קבוצה זו תוכרז במהרה כנדרשת שעות סיוע בערוץ החינוך המיוחד, והפגיעה בהם ובהוריהם ברורה לכל. מאידך לו היו תלמידים אלה בשנתון מוקדם או מאוחר יותר, בו הקניית הקריאה נעשתה בדרך שונה, יתכן שהיו כלולים באחוזי המצליחים, בעוד תת-קבוצה אחרת הייתה מתויגת כנכשלת וזקוקה לעזרה.

גישת הפסיכודינמית ההתפתחותית מאפשרת לקבץ את התלמידים לפי ערוצי יכולת גבוהים, וכתתי-קבוצות להקניית מיומנויות הקריאה. הכשרת סגל ההוראה בכיתות אלה היא כסגל מגוון המלמד במקביל בדרכים שונות, המותאמות לכל קבוצה.

דוגמה נוספת מאפשרת ראייה ביקורתית לגבי קיומה של "עבודת השורשים" הנהוגה בראשית ההתבגרות במרבית בתי הספר בארץ (חלקם בכיתות ו' – כפריקט סיום בית הספר היסודי, וחלקם דווקא בראשית חטיבת הביניים – כפריקט מרכזי בכיתה ז'). פרויקט זה מייצג תפיסה ערכית המבוססת על גיל בר המצווה היהודי, המחפשת אלטרנטיבות עדכניות – חילוניות. אולם הצורך לבחון את העולם הפנים-משפחתי והצגתו לעין כל, מערערים מאד מתבגרים צעירים רבים, בהיותם נוגעים במהות חייהם החברתיים, במדרג הסוציומטרי ועוד. הורים רבים מגויסים ל"מבצע שורשים", והם משמשים ככותבים, מדפיסים ואף כורכים בכריכות פאר (הנמכרות בחנויות לחומרי כתיבה) את המורשת המשפחתית. מצוקת הנערים/ות והחשש מפני חשיפה בקרב חבריהם, הנם גדולים. הקישור הבלתי נמנע בין משפחת המוצא למעמד החברתי, אינו נלקח כלל בחשבון, כולל לא השלכותיו על יחס הנערה/ה לפרויקט, לבית הספר ולדימוי העצמי שלו/ה.

2. "הקול ההורי" ומקומו בחיי בית הספר

בתרמילו של כל ילד-נער-תלמיד נוכחים הוריו. הם "באים" עימו לבית הספר ו"שבים" איתו הביתה.

בתרמילו של כל תלמיד נוכחים גם מחנכיו ומוריו והם שבים עימו הביתה, למפגש הבלתי נמנע עם הוריו. התייחסותם של המחנכים והמורים אל התלמיד מהווה לכן יום סוג של רפלקציה דינמית ביחסים בינם לבין הוריו, והם צובעים את חוויית ההורות של הורי התלמיד על פי הדרך בה הם משקפים להם מיהו בנם/בתם – תלמיד/תן בעיניהם. המורים נוכחים במשפחות התלמידים יותר מאשר ההורים בחיי המורים (אף כי במציאות הקונקרטיה והתקשורתית נדמה לעיתים כי החוויה היא הפוכה). מורכבות יחסים זו עומדת במרכז היחסים: מחנכים-תלמידים-הורים.

"הקול ההורי" הינה חוויית ההורות המתפתחת אצל כל הורה לאורך שנות גידולו של כל אחד מילדיו, והיא מתקיימת כחווייה מקבילה עבור כל ילד בנפרד מאחיו (פלוטניק, 2007). הקול ההורי מתפתח בראשיתו כפנטזיה שבונה ההורה על הילד. כל הורה מקיים בתוכו מערכת פנטזיות הנרקמת עוד בשלב ההיריון, ועומדת למבחן בכל רגע ורגע מול הילד הממשי. לקראת כל שלב חדש בחיי הילד נרקמת אצל הוריו פנטזיה חדשה ועימה המבחן: מידת הפער הקטנה או הגדולה בין "ילד הפנטזיה" ל"ילד הממשי". מערכת החינוך מהווה לאורך כל הדרך גורם משקף (רפלקטיבי) לגבי "מי הוא הילד" שלי, ועד כמה הוא קרוב או רחוק לפנטזיה שרקמו הוריו עליו. לפיכך מתקיימת בין ההורים למחנכים מערכת יחסים טעונה ומורכבת. דרך נוספת להביט על מערכת יחסים זו נשענת על תיאורית העצמי של היינץ קוהוט (אופנהיימר, 2000). לפי תפיסתו, הערך העצמי של כל אדם מתפתח תוך בניית מערכת יחסים רפלקטיבית עם אדם אחר, המשמעותי לו, והוא זוכה לכינוי "זולתעצמי" (selfother). הזולת המשמעותי (לרוב ההורה לילדו הצעיר) הוא הגורם המרכזי המספר לעצמי של הילד על הערך המשמעותי שלו בעיניו, ועל ידי כך מאפשר לעצמי של הילד לחוש עצמו בעל ערך חיובי (או שלילי במצבים אחרים, קשים). הרחבה של תיאוריה זו מאפשרת לנו להתבונן על יחסי מורים-תלמידים-הורים, כתהליך מקביל בהתפתחות הערך העצמי:

מורה – כזולתעצמי להורה

הורה – כזולתעצמי לילדו

תהליכים מקבילים אלו מרחיבים את הבנתנו על כוחם הפסיכולוגי של המורים בבניית הערך העצמי ההורי של הורי התלמידים, ומכאן גם על הערך העצמי של הילדים ביחס לעצמם. בנוסף, השפעת המחנכים על ההורים אינה נמדדת אך ורק במספר המפגשים הממשיים המתקיימים ביניהם, או בייזום פרויקטים בהם נוכחים ההורים בחיי בית הספר, או בנוכחות הייצוגית שלהם כוועד, אלא דווקא במפגשים לא מודעים, פסיכולוגיים, בהם עוברים באופן לא מודע מסרים מרכזיים מהמחנך/מורה להורה. הערות מורים ביחס למעורבות הורים בתחומים משותפים להם ולמורים, כגון: הכנת שיעורי בית, אופי ארוחת העשר שמביא התלמיד, קיומו של ציוד בית ספרי, סוגיות של תלבושת והופעה חיצונית, איחורים בהגעה לבית הספר ועוד; משפטים מקריים להורה על הרגשת המורה בבית הספר, ועל תחושותיו לגבי בנו/בתו, ויכוחים "מקצועיים" בנוגע לקשיי תפקוד של הילד/נער בבית הספר והשערות המורה ביחס למקורות הקושי (תפיסה הרואה בקשיי התלמיד ייצוג של קשיי הוריו ואישיותם) ועוד.

"נוכחות" הקול ההורי בבית הספר מתקיימת כל עוד הילד הממשי נמצא שם. אולם בהיעדר הידע וההבנה על קיומו של ההורה הווירטואלי, נוטה המורה לצמצם את מעורבותו אך ורק למפגש הממשי עם ההורה.

ויותר מכך, עיון מעמיק בתוכניות ההכשרה של פרחי הוראה במיטב המכללות בארץ, מעיד

יותר מכל על היעדרותו של ההורה מתוכניות ההכשרה של המורים. התוכניות ממשיכות להתמקד בילדים-תלמידים וצרכיהם, ללא כל הארה של הנוכחות ההורית, ותוך התעלמות ממנה. כתוצאה מכך מחנכים רבים אינם ערים כלל למהות הקשר המתמשך בינם לבין הורי התלמידים, וכוח השפעתם העצום עליהם.

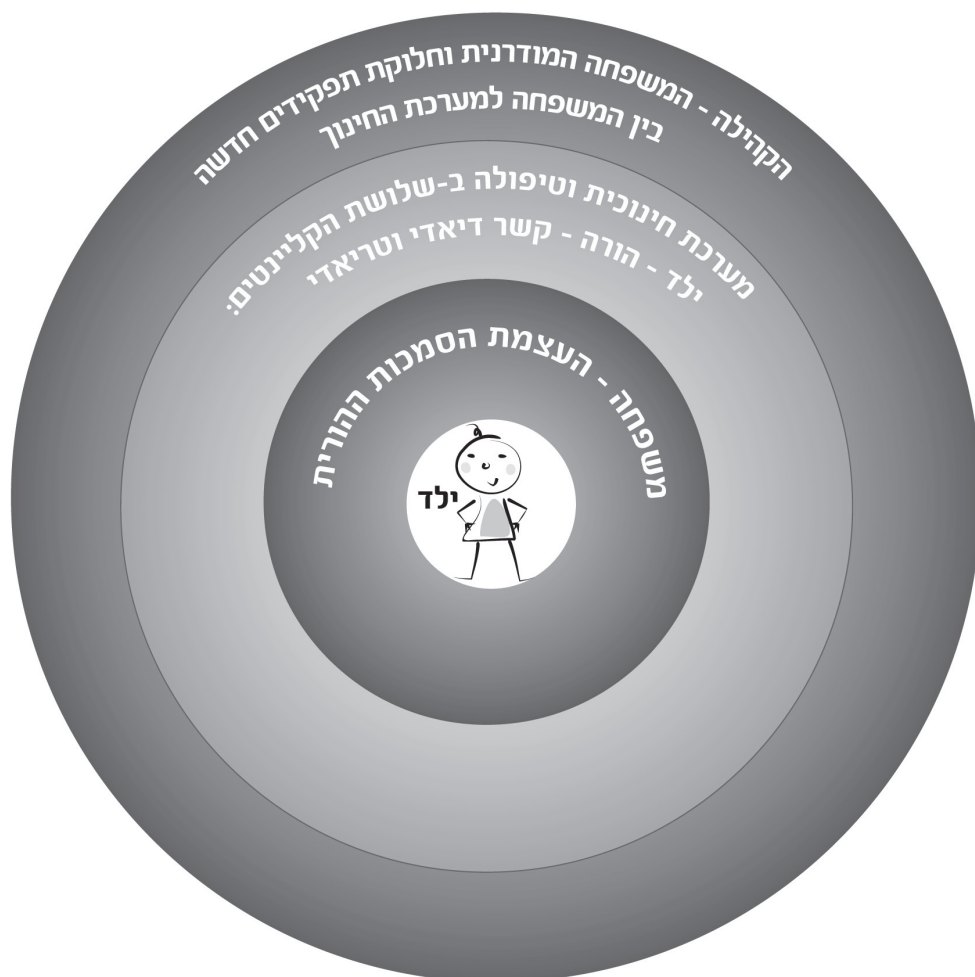
היבט נוסף הנוגע למקומו של הקול ההורי עוסק בסוגיית חלוקת התפקידים בין מערכת החינוך להורים. השאלה המרכזית הנוגעת לחלוקת תפקידים זו מקבלת את הכותרת האקטואלית: "של מי הוא הילד?" (פלוטניק, 2007). דורות של שינויים ביחסי הכוחות מדינה-משפחה, מערכת חינוך כנציגת המדינה-משפחה, יצרו שטוש באבחנות והביאו אותנו למציאות מורכבת, בה הגבולות בין השתיים אינם ברורים. ויותר מכך, בין מערכת החינוך להורים מתנהל מאבק כמו של זוג שנמצא בתהליך גירושין קשה, ובתווך נמצאים התלמידים. שעסוקים בהתמודדות עצמית בשאלת הליאליזם – ל"הורה" – מורה או להורה הביולוגי.

מהפך בגישה החברתית והפסיכולוגית בכיוון של "הילד במרכז", הביאה להחלת חוקים חברתיים העוסקים בסוגיית "שלום הילד". חוקים אלה מטעים המדינה מנכסים לעצמם את האחריות ואת השליטה בגורלם של הילדים ושל בני הנוער, מעל להוריהם: חוק חינוך חובה, חובת חיסונים, דרכי ענישה מותרות ואסורות, ועוד, מהווים מוקד למחלוקות בין הורים לבין המדינה ומערכת החינוך. לא פעם נוצרת התחושה כי מערכת החינוך מהווה גורם מבקר של התא המשפחתי, בעוד זה מתגונן ומאשים חזרה את מערכת החינוך בקשיים ובכישלונות של הילדים. היעדר הסכמות ברורות, ובחירה בכיוונים כגון הקמת ועדי הורים הנמצאים לעיתים במעורבות גוברת בחיי בית הספר, הכנסת הורים ככוח סיוע "זול" למערכת (מלווי טיולים, מחליפי סייעות בשביתות, מעבירי שיעורי העשרה בבית הספר וכד'), יוצרים לא פעם תחושות אומניפוטנטיות אצל ההורים, ומביאים להחלשת המערכת. מאידך, הפנייה הקבועה להורים בדרישה למשמע את ילדיהם על התנהגויותיהם בבית הספר, או להכילם בבית נוכח הרחקה מבית הספר, הינה דוגמה נוספת למצב של אי בהירות בחלוקת התפקידים, הגורמת להורה לחוש "נשלט" על ידי המערכת ותלוי בה וברצונה. "חובת האבחונים" להשגת תנאי למידה מותאמים לילדים, בהיעדר מערך אבחון ציבורי לדוגמה, מטיל על ההורים עול כספי ורגשי עצום, וכל זאת על פי דרישת המערכת. בלעדיה עומד ההורה חסר אונים לסייע לילדו.

3. הגישה האקולוגית והשפעתה על משולש היחסים

השאלה "של מי הוא הילד" נוגעת גם להיבט מערכתי אקולוגי רחב יותר. הגישה האקולוגית על פי ברונפברנר מכירה בקיומן של סביבות חיים המקיפות כל ילד/נער, המשפיעות הדדית על מהלך חייו ובריאותו הנפשית (Bronfenbrenner, 1979; 1986):

הגישה האקולוגית ויישומה במאה ה-21



הסביבה התרבותית-פוליטית: הקהילה היא הגוף המרכזי שבתוכו מתקיימות כל מערכות היחסים, ולכן היא הקובעת גם החלטות ערכיות על סדרי החיים וחלוקת התפקידים בין בית הספר למשפחה.

הסביבה החינוכית: פועלת ישירות עם הילד, אך מקיימת ב־בזמן דיאלוג ממשי ופסיכולוגי עם הוריו.

הסביבה המשפחתית: פועלת ישירות עם הילד, אך גם יוזמת ומגיבה להתרחשויות הבית ספריות. בין שלוש הסביבות הללו מתקיימת מערכת השפעות הדדית. שינוי בכל אחת מהן ישפיע על האחרות, ובחזרה. החברה המערבית המודרנית, העוברת שינויים פוליטיים, חברתיים וערכיים מואצים, מדגימה יותר מכל את האמת הטמונה בגישה האקולוגית. כל שינוי (שכיום גם מתקשר במהירות) מקבל הדהוד ומשפיע על תפיסות והתנהגויות בתוך כל שלוש הסביבות. לפיכך אי-הבהירות של גבולות המערכת והקונפליקטים על שינוי הגבולות והתפקידים, נמצאת באופן תמידי במערכות היחסים.

על מנת שהמעבר מסביבת הבית לסביבת בית הספר יהיה תומך בריאות הנפש והתפתחות תקינה, ומכיוון שמבחינת צורכי הגיל, התלמידים עוברים בגילאים אלה התפתחות מוסרית-ערכית מואצת, חייבת להתקיים הלימה בתכנים ובערכים בין שתי הסביבות. כאשר בין בית הספר למשפחה מתקיימים ניגודים ערכיים ותרבותיים, הילד/הנער נדרש לעבור תהליך קשה של בחירת ערכי הסוציאליזציה, כמו בעת משבר גירושין קשה בין הוריו. הקמתן והתפתחותן של קהילות חדשות בתוך וסביב קהילות בית הספר הוותיקות, גורמות לחידרת שאלות חדשות למערכות היחסים, שאלות הנוגעות לחלוקת התפקידים ביניהם (פלוטניק, 2003).

לדוגמה, הפרטת מערכות החינוך הבלתי פורמליות בקהילות רבות, יצר מועדי מעבר בין הבית-בית הספר-החינוך הבלתי פורמלי, שבהם הילדים "נטושים" ואינם מוגנים. ההסעות לבתי הספר ומהן בחזרה לחינוך הבלתי פורמלי (או לצהרון, או לבית), מתבצעות ללא מבוגר משגיח. רגעים אלה שהם רגעי מעבר, ידועים היטב למחנכים ולפסיכולוגים כזמנים הקשים בחייהם של ילדים ובני נוער רבים. ודווקא בזמן מעבר סוער כזה הטריטוריה החינוכית מופקרת מהשגחת מבוגרים.

היעדרו של חינוך בלתי פורמלי בקהילות רבות אחרות, או העברתו מ"חובת נוכחות" (כפי שהיה בקיבוצים בעת החינוך המשותף המלא) לוולונטרי (על פי תשלומי ורצון הורים), מותיר ילדים ובני נוער רבים להסתובב בסביבת חיים לכאורה "בטוחה" (סביבה כפרית, ישוב קהילתי, מושב, קיבוץ, או השכונה בעיר), אך מלאת סכנות (ראה בעיתונות פרשיות קשות הנוגעות לפגיעה בילדים ובני נוער דווקא בזמנים אלו).

שאלת האחריות על מקומות ומועדי הביילוי של בני נוער בסופי השבוע הארוכים (קיצור שבוע הלימודים לחמישה ימים בקהילה הכפרית) יצרו אזור סכנה חדש, ללא הסכמות אקולוגיות – מי המבוגר האחראי לשלומם של הנערים והנערות.

ניסיון של רשויות חינוך שונות להתבסס על "סיירת הורים-מתנדבים" כדרך להשגיח על הנעשה באירועי סוף השבוע (מועדונים, מסיבות), יוצרת בעיה קשה של טשטוש ובלבול גבולות. זמן הביילוי עבור הנערים הוא "זמן החבורה" של קבוצת הגיל, הזקוקה למקום ולמרחב משלה,

ללא הורים. הכניסה של ההורים לשם – תאלץ את בני הנוער "לחפש" מקום אחר משלהם, ואולי אף מסוכן יותר.

הגורם שהיה אמור ללוות את בני הנוער הוא המדריך מן החינוך הבלתי פורמלי. זאת תמצית תפקידו. בהיעדרו, השמת ההורים מחבלת בתהליך ההתפתחותי התקין.

4. "שפת המערכת"

הגישה המערכתית רואה בכל ישות ארגונית, ישות בעלת מאפיינים "אישיותיים" משלה, המבוססת על עברו של הארגון ומתמודדת עם תהליכי שינוי והתפתחות ברוח הימים האקטואליים בו מתנהל הארגון (Bandura, 1978).

בית הספר הינו מוסד אשר היסטורית נישל בהדרגה את ההורים מתפקידיהם המסורתיים, והעניק כוח לגורמי מקצוע (מחנכים, מורים, מדריכים) להמשיך את התהליך החינוכי באופן ספציפי וממוקד.

לכל ארגון יש מבנה הירארכי משלו, עם חלוקת תפקידים וסמכויות הנדרשים להיות בהלימה למטרותיו ולערכיו. מערכת היחסים בתוך הארגון, ובינו לבין הסביבות החברתיות אותן הוא משרת, עוברת טלטלה ושינוי כל אימת שגורם אחד או יותר יוזם שינוי מטעמו (ברוח הגישה האקולוגית).

מערכת היחסים העכשווית בין מורים-תלמידים-הורים, הינה מורכבת כיום יותר מתמיד, אולם נמצאת בהלימה לצרכים ההתפתחותיים של ילדי החביון ונערים מתבגרים, הזקוקים לסביבות חינוכיות תומכות ספרציה ואינדיבידואציה מהוריהם (ברוח הגישה הפסיכו-פדגוגית-התפתחותית), המאפשרות סביבה תומכת לקבוצת השווים (בני הנוער) החווה את אותם קונפליקטים.

לפיכך, משולש היחסים: הורה-נער-מחנך, לא רק שתואם צרכים התפתחותיים, אלא גם מהווה הזדמנות עבור כל אחד מהשותפים להשתמש באחר לצרכיו. לדוגמה: הורים משליכים על בית הספר את קשיי האוטוריטה ההורית, מגיבים במשבר מול רפלקציה שלילית של בית הספר על תפקודו הנמוך של ילדם; מחנכים נוטים "לראות" בהורה את האשם לקשיים של הילד בכיתה. בדרך זו נוצר מתח יחסים קבוע בין הקהילה, בית הספר והמשפחה, והשפעתו המצטברת על התפתחות הילד עצומה ואף קריטית.

לפיכך, ברוח המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי, חייב כל בית ספר להפנות משאבים לדיאלוג מובנה עם הקהילות אותן הוא משרת, ולתת ביטוי לדיאלוג זה בתכני ותוכניות העבודה בתוך בית הספר וביחסים עם המשפחה, המהווה אף היא מרכיב מרכזי בבניית תמונת הקהילה.

5. "המחנך" ותפקידו במציאות המורכבת

המאה ה-21 מתאפיינת בתאוצה אינטנסיבית של שינויים אשר החלו כבר בשלהי המאה הקודמת והנוגעים למאפייני התא המשפחתי, השתנות מערכות היחסים משפחה-קהילה, והשפעתם של אלה על בית הספר. במקביל התרחשו שינויים ניכרים בתוך בית הספר הן כתוצאה משינויים ערכיים-תרבותיים בקהילות, והן כתוצאה מכניסתו של עולם ערכים וידע חדש לבית הספר. מאזן הכוחות והקשרים עובר טלטלה ומחייב ארגון מחדש, דינמי (מגיב ויוזם) ביחסים בין כולם.

אחד מסימני השינוי הבולטים בתוך בית הספר נוגע למעמדו והגדרת תפקידו של המחנך (במובחן מהמורה המקצועי). הבנת השינויים ההתפתחותיים שעוברים הילדים מחד, ומקומה המשתנה של המשפחה מאידך, וכן השינויים הנרחבים בקהילות המקיפות אותם, מחייבים חשיבה חדשה לגבי הגדרת תפקידו ומקומו של המחנך כמי שאחראי על צלע מרכזית במשולש היחסים שהוגדר קודם לכן.

בית ספר בגישה פסיכו-פדגוגית-אקולוגית, רואה במחנך את הגורם המשמעותי המנהל את מערכות היחסים עם התלמידים, בינם לבינם (ההיבט החברתי) ובינם לבין הוריהם, וישירות עם הוריהם. לפיכך נדרש שינוי במבנה הארגוני של בית הספר, נדרשת הקצאת משאבים לעבודת המחנך ולתהליך המקדים של הכשרת המחנכים, וכל זאת לצד בניית מערך תמיכה מלווה עבורם במשימה חיונית זו.

עיון בתוכניות ההכשרה במכללות לחינוך מלמד כי מקומו של ההורה נפקד ממרביתן. עובדי חינוך רבים יוצאים אל השדה החינוכי נעדרי ידע, הכשרה (מיומנויות) ותובנות לגבי התהליך החינוכי של בניית הקשר עם ההורים. במקביל חלים קיצוצים רבים בשעות "מחנך" בבתי הספר, וההיבט הבין-אישי והקבוצתי של התלמידים נמנע גם הוא. כך יוצא ששני אספקטים מרכזיים בעבודת בית הספר צומצמו, הודרו, וכמעט נעלמו מעבודת החינוך.

במציאות זו נותר הקשר – מורה-תלמיד-הורה – כקשר "פרקטי" של העברת מידע, אשר עוברת בהדרגה לתקשורת וירטואלית באמצעות תוכנות מעקב, או/ובעיקר – כמפגש משקף ומעצים קונפליקטים (בירור "פוסט-מורטום" בעקבות קשיים עם התלמיד). הנערים בונים בעצמם קבוצת השתייכות, ללא מגע מכוון מספיק עם מבוגרים משמעותיים, ההורים: איש איש לנפשו, או בעת התעצמות הקונפליקטים כ"וועד הורים" הנלחם בבית הספר.

סיכום

המודל הפסיכו-פדגוגי-אקולוגי שם במרכז עבודתו את מערכת היחסים הורה (וקהילה)-תלמיד-מורה. זהו תחום מרכזי, המתנהל ביום-יום מתוך מודעות ומתוך היכרות עם צרכים התפתחותיים, ולכן בוחר ומכוון את עצמו פדגוגית לידע הקיים והמתחדש בתחום.

בית הספר חייב להתנהל מעמדה המפירה בנוכחות הקונקרטית והפסיכולוגית של ההורה לאורך כל הדרך ("הקול ההורי"), ותוך ייזום תהליכים בבניית ועדכון מערכת היחסים, בניית גבולות התפקיד של כל מבוגר, העצמה קבוצתית של המורים, התלמידים וההורים. כל זאת תוך מגע מקצועי קבוע עם הקהילות המתחדשות ותפיסותיהן הערכיות, כאשר הגורם המרכזי בניהול היחסים הוא המחנך (הפורמלי – בבית הספר, המדריך – בחינוך הבלתי פורמלי), מקבל הכרה בתפקידו, מקבל את הזמן הדרוש לכך, ונתמך מקצועית לכל אורך הדרך.

מקורות

- פלוטניק, ר' (2003). המשפחה הקיבוצית בעידן של שינויים ותמורות. **משפחה ודעת**. כרך ב' 10 עמ' 140-148.
- פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). **ספר הגן. תוכנית פסיכופדגוגית בגישה התפתחותית הורה-ילד, ברוח התנועה הקיבוצית**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי", אצל: כהן, א' **חויית ההורות. יחסים, התמודדויות והתפתחות**. הוצאת אח ובית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית.
- אופנהיימר, א' (2000). **היינץ קהוט**. הוצאת תולעת ספרים.
- Bandura, A. (1978). "The Self System in Reciprocal Determinism", **American Psychologist**, **33**, pp. 344-358.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the Family as a Context for Human Development", **Development Psychology**, **22**, pp. 723-742.
- Plotnik, R & Wahla, N (2010). "Integrative Psycho-Pedagogical Model of Early Childhood Educational Professionals in the Kibbutzim in Israel", **European Early Childhood Education Research Journal**, **18**, pp. 41-55.

חינוך קיבוצי ופדגוגיה של תיקון חברתי

במחקר ובמעשה החינוכי רווחת ההתעמקות בממדי יעילות ומועילות. רבים ממקרים את מבטם בשיטות, במודלים ובשלל מנגנונים להערכתם ולמדירתם. אני מבקש לכוון כאן אלומת אור לזירה מדוברת קצת פחות, שיש מקום להעניק לה יתר תשומת לב ודעת – זירת מטרת החינוך.

ברצוני לפתוח בניתוחו הקלאסי של פרופ' צבי לם (2000) של האידיאולוגיות החינוכיות. לם מייין את שלל הפרקטיקות והתפיסות החינוכיות לשלוש משפחות אידיאולוגיות. לטענתו, משפחות אלה סותרות האחת את רעותה באופן שמחייב כל איש חינוך להכריע ביניהן, ולכל הפחות לסדרן על פי סדר עדיפויות. האידיאולוגיות שהציג הן: אידיאולוגיית הסוציאליזציה שבבסיסה מונחת השאיפה להכין את הדורות הבאים להשתלבות יעילה בחברת ההווה על מאפייניה ותביעותיה; אידיאולוגיית האקולטורציה שמתחייבת לעמוד אש ערכי-תרבותי קונקרטי ומבנה את המעשה החינוכי ככזה שאמור להטמיע את עיקריה בלבבות תלמידיה באופן שיוביל אותם להגשמתם המלאה והשלמה; אידיאולוגיית האינדיבידואליזציה שמעמידה את הילד במרכז ומבקשת לכוון עבורו שטח חינוכי סטרילי שיאפשר לכל פרט לאתר, לפתח ולממש את רבדיו האוטנטיים ולהגן עליו מפני השפעות אינדוקטרינריות גלויות וסמויות.

כאמור, לם טען שאידיאולוגיות אלו סותרות האחת את רעותה ושכל אחת מהן מתחייבת או משתעבדת ל'אדון' אחר: הסוציאליזציה לאדון ה'חברה', האקולטורציה לאדון ה'תרבות' והאינדיבידואליזציה לאדון ה'יחיד'. במאמר מוסגר אציין, כי בערוב ימיו מיתן פרופ' לם את גישתו המבססת סתירה מהותית ועקרונית בין האידיאולוגיות והכיר באפשרויות לשילובים ביניהן. הספר האחרון שהוציא נשא את הכותרת "במערכולת האידיאולוגיות" שביטאה את הגישה הזו (לם 2002). יחד עם זאת, גם בגירסה הממותנת, עדיין ראה לם בשלוש האידיאולוגיות נבדלות מהותית האחת מרעותה ומכילות את כלל מגוון התפיסות והגישות החינוכיות האפשריות.

מול עמדה זו, אני מבקש לטעון שלא זו בלבד שאידיאולוגיות אלה אינן מוציאות האחת את רעותה, אלא אף שרב המשותף בהן על המפריד ביניהן. ברצוני לטעון כי שלוש האידיאולוגיות הללו מסתופפות תחת כנפיה של ציפייה לקבלה ולהשתלבות ב'קיים' או ב'עכשווי'. בשלושתן, עולם המבוגרים מבקש להטמיע בדור ההמשך את המטען הדרוש להשתלבות במציאות הרלוונטית לחייהם או לקהילתם.

ראשית, אני נדרש לנמק את טענתי, ואם אצליח לשכנעכם, עלי להציב מול שלוש האידאולוגיות המשותפות, תפיסה אלטרנטיבית. נתחיל בהנמקה: אעבור כעת על שלוש האידאולוגיות ה'למיות' ואראה איך כל אחת משרתת את אותו אתוס של השתלבות בקיים. באידאולוגיית הסוציאליזציה והאקולטורציה זה ברור וטריוויאלי. בראשונה מדובר על היענות לצורכי החברה – לתביעות עולם התעסוקה והכלכלה, לאימוץ הנורמות החברתיות המקובלות, לרכישת שפות שיאפשרו תקשורת ותפקוד מיטביים. בשנייה, מדובר על קידושה של תפיסת עולם ערכית מסוימת אותה מצופה מהילד לקבל ולהפנים. בשתי האידאולוגיות הללו התלמיד צריך לקבל על עצמו עול תורה ומצוות, בין אם מדובר על כאלו פונקציונליות או על רוחניות. נראה לי, שאין כל מחלוקת על כך שמדובר בשתי אידאולוגיות ההופכות את הצעירים לקולטנים פסיביים למדי של הגיונות עולם המבוגרים. הבוגר הראוי של שתי האידאולוגיות הללו הוא המגשים בצורה מלאה עד כמה שניתן את אותן ציפיות מעשיות ו/או ערכיות הקיימות. הניסיון להכליל גם את אידאולוגיית האינדיבידואליזציה לצד שתי אחיותיה במשפחת החינוך לקיים, כבר פחות מתבקשת מאליה ודרושה הבהרה. ההתמקדות ביחיד ובניית מרחב מוגן עבורו הם לכאורה אלה המאפשרים ליחיד לפתח את עצמו כשהוא משוחרר וחופשי במידה רבה מהשפעתו של עולם המבוגרים. הנטייה הטבעית, גם זו המוצהרת על ידי נושאי האידאולוגיה הזו היא שגישה זו אמורה להצמיח חשיבה עצמאית, ביקורתית, יצירתית המתגברת על אילוצי והתניות ההווה. כאמור, אני מבקש לטעון כי גם האינדיבידואליזציה מהווה מכשיר להסללת הדור הצעיר לאימוץ עיוור של הוויית העולם המציאותי. אמנם היא מספקת אשליה של שחרור אך למעשה מותירה את התלמידים להסללה דומה לזו של האידאולוגיות הסוציאליזטורית והאקולטוריסטית. היא עושה זאת בשני אופנים: ראשית היא מספקת אשליה מתעתעת של שחרור שמתירה את הצעירים חסרי יכולת לעמוד בפני השפעות של אופנות חשיבה או אינטרסים. שנית, בהקשר של ההווה הכלכלית-חברתית העכשווית בתוכה היא פועלת, היא אף משמשת לאינדוקטרינציה ניאורליברלית. אפרט בקצרה את שני התפקודים הללו:

ברובד הבסיסי האינדיבידואליזציה מספקת אשליה של שחרור. הרברט מרקוזה (1970) בספרו "האדם החד ממדי", ספר שהיה למעין מניפסט של מחאת הקיץ של הצעירים בפריז של שנות השישים, מציג את הרעיון הבסיסי של אותה אשליית החירות. מרקוזה (1970) מנתח את העמקת הדכאנות התודעתית המתעצמת בד בבד עם התפתחותה של חברת השפע ובאמצעות אשליית הבחירה שהיא משווקת. החד-ממדיות לדעתו היא מניעת אפשרות להריגה תודעתית וממילא גם מעשית למחזות של דימיון מציאות אחרת, שבהשראתה אפשר לבקר את המציאות הקיימת ולתקנה. החופש, על פי מרקוזה, אינו מוביל לשחרור, אלא אף מהווה מכשיר משוכלל ומסווג להרדמת התודעה ולצמצומה עד לכדי היעדר אפשרות לביקורת או לתיקון חברתי.

בספרו מציג מרקוזה דוגמאות רבות לאותה אשליית חירות דכאנית מעולמות הפוליטיקה (צמצום הבדלים בין מפלגות), התרבות והתקשורת (רידוד ופופולאריזציה), העבודה (תחרות וריבוד) ועוד. לחיזוק העמדה החושדת בחירות ובתפקודה המדכא ניתן להסתמך גם על כתביו של ישעיהו ברלין ועל ההבחנה החשובה שסיפק בין חירות שלילית לחיובית. ברלין הגדיר את החירות השלילית כחירות מ'משהו', כלומר כתחום שבו הפרט פועל באופן חופשי כשהוא מוגן מהתערבות של הזולת, כחופשי מכפייה כלשהי. חירות חיובית היא לעומת זה החירות ל'משהו', כלומר החופש להגשים יעדים מסוימים, להיות נאמן לערכים מסוימים. הטענה היא שהחירות השלילית, זו שמשחררת את הפרט מכפייה או התערבות, מותירה אותו למעשה להשפעות של לחצים חברתיים, אופנות או יצרים. כלומר, בהיעדרו של חוט שידרה ערכי מחייב, החופש כאן הופך את הפרט לאובייקט מושפע ולא לסובייקט מעצב. החירות החיובית לעומתה, לכאורה נתפסת כפחות חופשית, אך למעשה היא זו שמאפשרת לפרט לממש עצמו מתוך מודעות לבחירותיו ולעמדותיו. מרקוזה וברלין מסייעים אפוא בהבנה שאידיאולוגיה חינוכית המקדשת את חופש הבחירה ואת המימוש העצמי, מייצרים אשליה של חופש אך למעשה מכפיפים את הפרט לערכי עולם המציאות.

אל זה מצטרף האופן השני של הצגת האינדיבידואליזם כמסלילה לאימוץ המציאות הקיימת. האינדיבידואליזם לא רק משחררת את הצעירים להשפעה בלתי מודעת של רוחות ההווה, אלא אף מספקת להם מצע אידיאולוגי להצדקתו ולשימורו. בעשורים האחרונים אנחנו חיים בהווייה חברתית כלכלית ניאוליברלית. מגמות של הפרטה, תחרותיות, אחריותיות והישגיות מושלות בכיפה. מחאת קיץ 2011 העלתה לחזית סדר היום את המציאות המפוערת, את שחיקתו של מעמד הביניים, את דלדולם של השירותים הציבוריים המסופקים על ידי המדינה ועוד. כשבחרובות הדהדה הקריאה 'העם דורש צדק חברתי' – היא נישאה על גב התסכול המתגבר מהוויה זו. אך מציאות זו לא נוצרה כתוצאה מכוחות טבע אלא כמדיניות שהובלה על ידי מנהיגות פוליטית וכלכלית. מדיניות שנשענה על אתוסים ליברליים של 'חופש', 'בחירה', 'מימוש עצמי', שכדי להטמיעה ולחזק את שורשיה, נדרשה גם הפצת ערכיה.

במאמר בעיתון הארץ, ביקר גדי טאוב¹ את רב המכר באדולפינה מאת גבי ניצן. טאוב חיבר בין החיפוש הניואייגי לאושר ומשמעות פנימית לבין המדיניות הכלכלית הניאוליברלית וטען שהחיפוש הפנימי הבאדוליני נועד להרחיק את הפרטים מהספירה הציבורית ומהפוליטיקה ולהעביר את האחריות כולה לפרטים ולבחירותיהם. באדולינה הניצנית מתחברת לפרויקט 'מהות החיים' וסיסמת ה'אושר מתחיל בתוכי' מבית המדרש של שרי אריסון ולשלל רוחות אסקפיסטיות המרחיקות מהעולם הפוליטי מכאן ומתעצמות בזכות הבלי הריאליטי משם.

1. טאוב, ג', "מיליוני אנשים לבד", הארץ 27.5.2003.

אידאולוגיית האינדיבידואליזם משמשת כזרוע החינוכית של האתוס הניאו-ליברלי הלז. בנקודה זו חשוב לי להבהיר שיש תרומה חינוכית אדירה לתפיסת 'הילד במרכז' – גם בהיבט המוסרי (זכויות הילד), גם בהיבט הפדגוגי (בוחר משמע לומד במלוא הווייתו), וגם בהיבט החברתי (התנסות דמוקרטית) – אך מתריע כאן בפני קידושו.

אידאולוגיית האינדיבידואליזם משמשת איפוא גם היא כסוכנת להשתלבות במציאות גם בכך שהיא משרה אשליית בחירה מתעתעת וגם בכך שמחנכת באופן מוצהר וגלוי לערכי היסוד שמאפשרים את שימורו של המבנה החברתי הקיים.

מול שלוש האידאולוגיות המשתלבות בקיים, אני מבקש להציב תפיסה חינוכית אלטרנטיבית המציבה במרכז שאיפה לתיקונה של המציאות הקיימת לאור תפיסת ראוי חברתית. את התפיסה הזו אני מכנה בשם 'פדגוגיה חברתית', אותה אציג בשלושה רבדים: ברובד הרעיוני, ברובד הפדגוגי, וברובד המעשי.

ברובד הרעיוני, הפדגוגיה החברתית מתבססת על מושג ה'אוטופיה'. למושג זה שתי משמעויות, זו הרווחת שנשענת על היותה של האוטופיה 'אין מקום', והאחרת, אותה אני מאמץ כאן, המפרשת את האוטופיה כ'מקום הראוי'. פרשנות זו נגזרת מהגדרותיהם של הוגים כגון מרטין בובר (1983, תש"ז) שראה באוטופיה מקום אידיאלי שהאדם יכול לעצב. כלומר העניק לה אופי ריאליסטי, או ארנסט בלוך (Bloch, 1986), שתבע את עקרון התקווה, תקווה מלומדת. עולם טוב יותר הניתן להגשמה, או על נתיב האופטימיות החברתית שהוגדר על ידי ההיסטוריון יוהאן הויזנחה (2008). הויזנחה תיאר שלושה שבילים נבדלים שהוליכו בכל הדורות אל החיים האידיאליים:

שביל דתי: שביל הפרישה מן העולם שבו שלמות החיים יכולה להיות מושגת רק מעבר לתחום העמל והעונג הארציים.

שביל פיוטי: שביל החלום על גביו בוראים אשליה של הרמוניה.

שביל האופטימיות החברתית: השבחתו של העולם עצמו על ידי שיפור מדעת של מוסדות ותנאים מדיניים, חברתיים ומוסריים.

ניסוח מדויק אחר לאותה אוטופיה ארצית, ניתן על ידי ההיסטוריון יוסף גורני, שהכתיר את הציונות כ'ריאליזם אוטופי', כלומר כתנועה שפעלה להגשמה מעשית של רעיונות נשגבים. ייעודה של הפדגוגיה החברתית – הוא איפוא – לנסח את אותו ריאליזם אוטופי. לאפשר ללומדים הרחקת ראות מלומדת – רעיונית, היסטורית ותודעתית. לכוון את המעשה החינוכי לטיפוחה של חשיבה מעצבת ומתקנת מציאות.

הרובד הפדגוגי של הפדגוגיה החברתית צריך לעסוק בבירור הראוי – ניסוחו של עמוד אש ערכי; בניתוח המצוי – בבחינה ובניתוח ביקורתיים של המציאות הקיימת לאור אמות

המידה שנוסחו וניסוח נתיבי התיקון – תכנון וסלילת דרכים לצמצום הפער בין המצוי לראוי. שלושת המרכיבים הללו צריכים לבוא לידי ביטוי הן בתוכן והן באופני המעשה החינוכי.

התוכן יקנה תשתית השכלתית רחבה הנעה על ציר האורך ההיסטורי, ציר הרוחב החברתי וציר העומק הרעיוני. השילוב של שלושת הצירים הללו יוליד בסיס עשיר שהוא תנאי הכרחי בדרך לעיצוב מושכל של זהות וחזון ערכי המוכוון לפעולה. התוכן צריך לכלול לימודי אמנות המעניקים לרגש ולחוויה מרכזיות בתהליכי העיבוד והפיתוח האישיותי והערכי. (שונים מלימוד באמצעות אמנויות, אליו אתייחס ברובד אופני הלמידה). לימודי האמנות מעשירים את הטנא הלימודי בחשיפה שיטתית ומושכלת לרפרטואר של הישגי היצירה בתחומים שונים של תיאטרון, מוסיקה, מחול, קולנוע, ציור, אמנות פלסטית ועוד. היטיב לנסח את תרומתה של האמנות לחינוך בשירות התיקון החברתי חוקר החינוך ניל פוסטמן, שאמר ש"אין מקצוע מתאים יותר לשחרר אותנו מרודנות ההווה מאשר הלימוד ההיסטורי של אמנות" (פוסטמן 2003, עמ' 164). אופני הלמידה צריכים להפוך את הלומדים לפעילים, יצירתיים ומעורבים. בהקשר לכך

ברצוני להדגיש שתי נקודות שצריכות לאפיין את אותה למידה חברתית:

1. **למידה אקטיבית מכוונת סוגיות** – הלימוד צריך להיות שופע בתהליכי חקר עיוניים, בהיכרות בלתי אמצעית עם המציאות מחוץ לגדר בית הספר ובהתנסות מעשית סדירה בפעילות קהילתית וחברתית. למידה כזו צריכה לעמוד אל מול הנטייה הרווחת במציאות החינוכית של ימינו, ליצור חיץ בין פעילות 'לימודית' לפעילות 'חינוכית' או 'ערכית'. באופן הזה יש להבנות יחידות למידה מעובות העוסקות בסוגיות רלוונטיות והחוקרות אותן באופנים המשלבים למידה תיאורטית, מחקרית, התנסותית ואף יזמית. חשוב להגיד במאמר מוסגר כי בהקשר זה לשינוי ארגוני יש חשיבות לא פחותה מזו של השינוי התכני או המתודי הטהורים.

2. **למידה מטפחת חשיבה פוליטית** – הלמידה צריכה לאפשר העמקת ההיכרות עם השדה הפוליטי, ולטפח גישה אוהדת לספֵרה הציבורית של קבלת הכרעות. כמו כן הלמידה צריכה לספק הזדמנות לגיבוש זהות ועמדה אישיים. חשוב לציין שמרכיבים אלה אמורים להיות חלק מהותי מכל חינוך לאזרחות דמוקרטית באשר הוא אך המציאות בבתי הספר שונה – כאשר מחד יש ניסיון לסטריליזציה פוליטית של הלמידה ומאידך ישנם תהליכי טיבעות (נירמול) של חיזוק גישות ותפישות עולם קונקרטיות. חינוך פוליטי כזה צריך לחשוף את התלמידים למגוון רחב של עמדות, לנתח באופן ביקורתי עמדות שונות ולקיים דיון מושכל בסוגיות אקטואליות. פוריותו של הדיון טמונה בפתיחותו ובכוללותו – צנזורה של תכנים או של עמדות סותרת פתיחות רצויה זו. חשוב שהמחנך יופיע בפני תלמידיו כבעל עמדה, המעמיד אותה לבחינה ולניתוח בשוק הרעיונות הכיתתי. אסור שהמורה יתפקד כאינדוקטרינטור בין אם מודע ובין אם בלתי מודע אבל גם לא כמנחה נייטרלי וחסר חוט שידרה ערכי. על המורה להופיע כמחנך המקנה לתלמידיו דוגמה של אישיות פוליטית דמוקרטית מעורבת.

ברוכר המעשי אבקש לתת שתי דוגמאות דווקא מעולם האקדמיה. דוגמה אחת להוראה המחזקת ומשכפלת חדר-ממדות מחשבתית, ודוגמה שניה לתוכנית המהלכת על קווי המיתאר שנוסחו לעיל.

הדוגמה הראשונה עוסקת בלימודי הכלכלה באוניברסיטאות בישראל. אפתח את הדוגמה בציטוט מתוך דברים שנשא לפני כמה שנים בוגר החוג לכלכלה באוניברסיטת תל אביב בטקס הענקת תארים:

רק התיאוריה הכלכלית הניאו-קלאסית נלמדת בבית הספר. תיאוריות אחרות, דעות שונות וביקורת על התיאוריה הניאו-קלאסית אינן נשמעות בבית הספר כלל וכלל. מדינת רווחה, סוציאליזם, מארקסיזם וכלכלה סביבתית הם מושגים שלא מוזכרים פה.

למה גורם הלימוד החד-גוני? ראשית הוא משעמם. מלמדים אותנו תורה בכפית ומצפים שנדע ליישם אותה במבחן בלי שום ביקורת עליה ועל יסודותיה. אך שיטה זו גורמת לדבר חמור הרבה יותר. היא אינה מעוררת אצל הסטודנט ביקורתיות וחשיבה עצמית. הסטודנט מכיר גישה כלכלית אחת ויחידה ועלול לחשוב שאין אחרות, ושזו הנלמדת היא היחידה הנכונה. בלי ביקורתיות וחשיבה עצמאית, הסטודנט לא יוכל בעתיד לפתח כלים בעצמו לבעיות שלא נלמדו בבית הספר, או בעיות חדשות שהתיאוריה טרם התמודדה עימן.

לביקורת זו שותפים גם מרצים בכירים בחוגים לכלכלה באוניברסיטאות כגון פרופ' אביה ספיבק מהאוניברסיטה העברית שכיהן גם כמשנה לנגיד בנק ישראל ובקיץ 2011 הוביל ביחד עם פרופ' יוסי יונה את ועדת המומחים של המאבק החברתי, או חתן פרס ישראל, פרופ' אריאל רובינשטיין מאוניברסיטת תל אביב.

למרות הביקורות הרבות, המציאות בלימודי הכלכלה לא השתנתה באופן מהותי. הפקולטות לכלכלה המשיכו ללמד בעיקר דוקטרינה כלכלית אחת מבית המדרש של אסכולת שיקגו. (מילטון פרידמן, דן פטנקין). בעיקר מטרידה העובדה שעבור הסטודנטים הישראלים אותה אסכולה נתפשת כאמת מדעית באופן שכלל לא ניתן להרהר או לערער עליה.

לאחרונה יצאו שני מחקרים בנושא שנתנו גושפנקא לטענות הללו. אחד המחקרים הוזמן על ידי המועצה להשכלה גבוהה² והשני יצא במכון ון ליר.³ לטענת המחקרים, לימודי הכלכלה לא מחוברים למציאות, לא עוסקים בהקשרים מקומיים, ובעיקר חסרים ממד ביקורתי.

2. Committee for the Evaluation of Economics Study-Programs (Nov. 2008)

3. כלכלה למעשה – נייר עמדה בנושא לימודי הכלכלה בישראל (דצמבר 2010).

התמונה של לימודי הכלכלה מאפיינת במידה רבה את רוח הלימודים בבתי הספר ומהווה מעין תמונת ראי של הפדגוגיה החברתית המתוארת כאן.

דוגמה שנייה אבקש להביא מבית סמינר הקיבוצים. בשנים האחרונות פיתחנו תוכנית ייחודית למעורבות חברתית.⁴ תוכנית זו מבקשת לטפח את פרחי ההוראה כשליחים חברתיים ומתוך כך היבנתה שלושה מעגלי יישום: המעגל הראשון הינו הדרכה פדגוגית מעורבת בקהילה – כלומר במסגרת ההתנסות המעשית השאיפה היא להוציא את הסטודנטים אל מחוץ לכיתת ההוראה הדיסציפלינארית, אל זירות קהילתיות ובלתי פורמליות. המעגל השני הינו מעורבות חברתית חובה – שבמסגרתה כל הסטודנטים במכללה מחויבים לפעול בארגונים חברתיים ולהשתתף בקורס מלווה שעוסק בהמשגה ובמיקום הפעילות ברובד התיאורטי והפוליטי, והמעגל השלישי הינו דמוקרטיזציה של הקמפוס שמבקש לאפשר לסטודנטים להיות מעורבים, פעילים ומשפיעים על חיי הקמפוס בכל רבדיו. השילוב של שלושת המעגלים, מאפשר את טיפוחה של תודעה פוליטית היונקת מתוך חיבור של לימוד תיאורטי ושל התנסות מעשית. השילוב הזה, כך אנו מקווים, יאפשר גם לבוגרינו לתפקד כמנהיגות חינוכית מובילת שינויים ולא להשתלב כפועלי הוראה נטולי אמירה או השפעה.

דוגמה זו מתאימה לרוחה של הפדגוגיה החברתית בכך שהיא מכוונת לתיקון חברתי וחינוכי.

סיכום

אחרי שהצגתי את תפישת הפדגוגיה החברתית כמייצגת את אידיאולוגיית החינוך לאוטופיה וכעומדת מול אידיאולוגיות ההשתלבות בקיים, נותרת כמובן שאלת יישומה של התפישת הזו במערכת החינוך. באיזו מידה יש מקום לתפישת כזו בבתי הספר ובכיתות הלימוד של ראשית המאה ה-21?

המורשת ההיסטורית של החינוך הקיבוצי מהווה לדעתי דגם חי מרשים ביותר להגשמתה של פדגוגיה חברתית כזו. אם רק נרשה לעצמנו להתחכך עם ארכיונים היסטוריים או עם מחנכי מופת שמסתובבים בינינו – נוכל לשאוב מהם לא מעט דוגמאות מעשיות מרתקות לתהליכי הוראה, למידה וחינוך חברתיים כאלה.

לדאבוני, החינוך הקיבוצי עבר בעשורים האחרונים מהלך של אקדמיזציה או ליתר דיוק של בגרותיזציה, שהרחיק אותו מהמודלים ההיסטוריים ההם. יחד עם זאת נדמה לי שאין חולק שגם בתוך תהליכים אלה, הרוח הפדגוגית החברתית הייחודית עדיין נותרה בחדרי הלימוד של

4. הוכרה כתוכנית ניסויית על ידי גף ניסויים במשרד החינוך וזכתה לפרס המזכירות הפדגוגית של הסתדרות המורים.

הגנים ושל בתי הספר הקיבוציים. כשמדברים על שיבה לחינוך הקיבוצי, קיימת נטייה לזכור או לאמץ בעיקר את מרכיב הצבתו של הילד במרכז. בין שני הקטבים האלה – זה הבגרותי המנוכר, וזה האינדיבידואלי העוטף, יש להציב את האופק החברתי המשמעותי. מתוך כך לא נותר לי אלא לקרוא לכם – מחנכי התנועה הקיבוצית – להציב את הקוטב של ההתבוננות החברתית המושכלת, המעורבת, הפעילה, הביקורתית, המחוברת – במוקד של השיבה לאותו חינוך קיבוצי. במהלך כזה, החינוך הקיבוצי יוכל לעצב מודל חינוכי חדשני, לא רק עבור עצמו אלא עבור מערכת החינוך כולה. אותה קריאה ל'צדק חברתי' שהדהדה בקיץ 2011 בכל קיבוץ, כפר וקרת, תהפוך מסיסמה לתוכנית חינוכית ובמקום רק 'לדרוש' אותה נוכל לקדמה באופן מעשי.

ביבליוגרפיה

- בובר, מ' (1983). **נתיבות באוטופיה**. תל אביב: עם עובד.
- ברלין, י' (תשל"א). **ארבע מסות על חירות** (עברית: יעקב שרת), תל אביב: רשפים, גורני, י. (תשנ"א). "הריאליזם האוטופי בציונות" בתוך: רינה שפירא ואריה כשר (עורכים) **רשפים – היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. עמ' 37-49.
- הויזנחה, י' (2008). **סתיו ימי הביניים**. (תרגום: קרלה פרלשטיין). ירושלים: כרמל.
- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- (2002). **במערכות האידאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים**. מאגנס: ירושלים.
- מרקוזה, ה' (1970). **האדם החד-ממדי**. תל אביב: ספרית פועלים.
- פוסטמן, ג' (2003). **טכנופולין – כניעתה של התרבות לטכנולוגיה**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- Bloch, E. (1986). **The Principle of Hope**, Cambridge, Mass: MIT Press.

e-mail: nir-mic@smkb.ac.il

as comprehensive, from morning to night, from formal to informal and from infancy to adulthood. It also sought to return to the community the responsibility of education on all levels and stages.

Kibbutz education molded educational patterns innovative in their times, and somewhat surprisingly perceived innovative even today. The significance of returning kibbutz school and education to the center, as expressed in the title of the conference, is an attempt to focus on the social building blocks and values of collective kibbutz education, which with the advent of change and privatization of the collective communities, were abandoned and to try to bring them to life while adapting them to these changing situations. Against the tendency for adopting and emulating the modes of learning and education standards (literally) the conference aspired to see those unique educational dimensions of the collective as such that should be returned to the center of activity and design them as the exemplary model for society and its education system.

the Jewish people best fulfills its spiritual potential in the diaspora. Both works point to historic milestones, known and familiar stages in the Zionist narrative. In *Minotaur*, Tammuz uses them ironically, as a parody on the accepted portrayal of heroes in artistic work based on the Zionist model. In *Mr. Mani*, A. B. Yehoshua focuses every conversation on an event in the life of one of the members of the Sephardi Mani family, associating it with a central historical event of the period, from the nineteenth century to the present. The subject is developed, among other things, by means of the Greek myth of the minotaur and the labyrinth.

**Greek Tragedy Conventions
in Dialogistic Encounter with Modern Melodrama
in ‘Mighty Aphrodite’**

Yaffa Calev

Abstract

Structuring a modern cinematic melodrama through Greek tragedy narrative conventions creates an encounter between classical values and visions, and modern tendencies. A Greek chorus in authentic costumes recites modern characters' dilemmas, involved in commonplace melodramatic conflicts. Thus it endows with pathos and grandeur a populist genre, crediting it with qualities attributed to tragedy by Aristotle, while alluding to melodramatic elements in classical tragedy.

Back To The Kibbutz School System

**Avi Aharonson, Malka Merom, Yuval Dror,
Ronit Plotnik, Nir Michaeli**

Abstract

“It takes a whole village to raise a child”, this is the statement which Hillary Clinton released in the last decade in response to the processes of privatization and the collapse of educational systems and processes. For the kibbutz, collective education was a natural and intense lifestyle which today seems to be the time to go back and revive it. During the Holiday of Sukkot (held in October 2011), the Kibbutzim College of Education held a national conference of educators of the kibbutz movement. The conference was organized by the Education Department of the Kibbutz Movement, entitled “Back to the Kibbutz School”. The conference was designated for managers and coordinators of community education in the kibbutzim, heads of departments of education in regional councils, educators and administrators in primary and secondary school and in informal education. The Education Department, strived to enhance the perception that sees education

Crime Pays Off: Reflections on a Political Murder

Eitan Ginsburg

Abstract

Political assassination of leaders pays off - in most cases. Especially, in cases where victims have suggested a new policy breakthrough, which made it in view of their opponents, as dangerous or 'explosive'. This article examines this position through a series of killings since antiquity until our time. Its conclusion is that it pays to murder as long as the victims failed to implement the logic of their new policy in the political and civil consciousness. On the other hand, political murders become worthless when leaders succeeded to implement the logic of their new policy in the public mind before being killed. The article's conclusion is that an uncompromising struggle is to be held against any direct, indirect or implied call or preaching to murder leaders, not only because of its political consequences but also because of the atmosphere of civil resentment or stagnation that it produces.

On David Grossman's New Book "Falling Out Of Time"

Esther Adivi-Shushan

Abstract

The purpose of this article is to describe the writings of David Grossman following his son, Uri's death - the subject of bereavement. Since his death, Grossman writes only on the topic of bereavement, for adults as well as for children. Like Orpheus, 'The Walking Man', from Grossman's timeless new book "Falling Out of Time", is unable to accept the death of his beloved son and embarks on a journey of search and recovery of the beloved / the dead, from regions of forbidden death.

The Search for Identity within the Labyrinth

Ruth Yardeni

Abstract

The article discusses the search for a national identity, as expressed in the novels *Minotaur* (1980), by Benjamin Tammuz and *Mr. Mani* (1990), by A. B. Yehoshua, which skillfully interweave ideas and ideology with literary fiction. The article discusses the similarity between these two novels, in terms of both ideas and design, as well as their differences. Both novels indicate failure in the realization of Zionist ideology, and examine historically feasible ideological alternatives. However, Yehoshua's story emphasizes the importance of the state of Israel as the only possibility for Jewish existence, while according to Tammuz,

Israelis? To What Extent? On the Israeli Identity of Arab Students on One Campus

Dan Soen

Abstract

The paper is based on findings of a survey carried out on an academic campus among 80 students – half of them Arabs, half of them Jews. It strives to find an answer to the question whether there is any difference in the feeling of “Israeliness” between the two national groups. The focus is mainly on the Arab students due to the author’s assumption that the prevailing tension between the two groups, as well as the feeling of exclusion and alienation found among the Arab minority would impact their identification with Israel. The described research posed two concrete questions: 1. To what extent do the Arab students see themselves as Israelis? 2. To what extent is “Israeliness” impacted by feelings of exclusion, offence and equality? The research tried to fish for answers by utilizing two different tools: one, objective; the other, subjective. Both indicated that the Israeli feeling found among the Jewish students is deeper than that found among the Arab students. However, the research also indicated that the Israeli feeling among Arab students is substantial, contrary to their common stereotype among the Jewish population.

Through the Looking Glass: Reflections of the Female Body in the Gym

Moshe Levi & Hila HaElyon

Abstract

This study aims to explore the social conditions that shape body experiences of female Israeli athletes and define these women’s bodies and identities during athletic activities. In order to unveil these forces we chose to explore the question of “the gaze” reflected by the mirrors in gym halls. Previous studies that focused on mirror reflections in the athletic context lack qualitative narrative description regarding relations between the gym mirror and the female exerciser. In this paper we employ qualitative methods to examine the dialogue that women hold with mirrors in the gym. As such, we explore the ways mirrors illustrate how women are presented and represented by their gaze on their body as well as their perception of the gaze of the other looking at their body.

we will explore the decision process of the teacher as a social entrepreneur when he/she considers leading a particular initiative.

We will assemble a model based on five factors. This model can be used in further research exploring the key motivational and environmental issues impacting teachers who consider leading a social initiative.

Based on a social-educational concept viewing teachers as potential agents of social change in the community, and as a live demonstration of social leadership, to other teachers and pupils, students in the Kibbutzim College of Education participate in a workshop called "Development of Skills for Social and Educational Entrepreneurship".

The article reviews the issue of social entrepreneurship in general and its implementation in the educational system in Israel in particular, focusing on the processes experienced by the workshop's participants which potentially may impact their perceptions about their roles and social entrepreneurs in education and their readiness to lead social initiatives. The article also suggests ways to explore this phenomenon.

Do Those Who Understand Teach? The Professional Image of Mathematics Teachers as Seen by Themselves

Avikam Gazit, Dorit Patkin

Abstract

Educational discourse often emphasizes the motto "the best should teach" and the importance of educating teachers to contend with the needs of the profession as well as those of the learners and of society. This study aims to examine the professional and self-image of mathematics teachers in reference to what their perception of the skills that mathematics teachers should have and what must be done to make an improvement. The study involved 61 mathematics teachers of all ages, who responded to a questionnaire including 30 items on a scale of five gradations of consent. As well, they answered two open-ended questions on the required skills they perceive as important and on what needs to be improved. The findings were analyzed with respect to all participants as well as by comparing veteran and beginning teachers.

The findings indicate that teachers describe themselves as having the ideal features for teachers and reject characteristics considered unfit for teaching. There were no significant differences between experienced and beginning teachers in most cases except for some elements dealing with the self-image of mathematics teachers, in the context of teaching improvement from prior experience or pedagogical knowledge. The prominent required skills are mathematical and pedagogical knowledge and these should also be improved. The findings present a figure of a desired teacher, presenting an illusion as if he or she is an ideal teacher that is not identical to the actual figure of teachers.

Attitudes of Student-teachers Towards Asynchronous Online Teaching and Integration of Discussion Groups (Forums)

Tsafi Timor

Abstract

Literature on this topic indicates that despite the significance attributed by the educational system to computer literacy, the use of computers remains marginal and limited. It also shows that teachers play a crucial role in the integration of computers. The present study explores the attitudes of student teachers in the English Language Education Track towards the use of two online teaching tools: asynchronous tasks and group discussions on forums. Content analysis was conducted on the forum which dealt with the topic of language learning disabilities, as part of the requirements of an academic course in the college. The research questions were: 1. what the attitudes of the student-teachers are towards the online learning that they have experienced 2. What their attitudes are towards the teamwork which they experienced in the forum? 3. What their attitudes are towards implementing these tools in their teaching?

The method of investigation was content analysis and students' answers were ranked on a scale of 1-3 according to the three research questions. Results demonstrated positive attitudes towards the use of online teaching tools and towards online discussion groups on the forums. However, gaps were found between participants' attitudes and their willingness to implement these tools in the current or future teaching, although most participants demonstrated willingness to do so. As a result of the study it is suggested that this tool be used during the course of studies at the college to a larger extent, so that student teachers can experience it before they are expected to use this technology in class.

The Teacher as a Social Entrepreneur

Avshalom Aderet

Abstract

Many teachers and principals are involved in activities in their communities, even though they are not required to do so. As social entrepreneurs, they deliberate on new concepts and know how to implement these by finding solutions to social needs.

As social entrepreneurship has expanded in many areas of our lives in Israel, so it has in the educational systems. The factors and the considerations behind the social entrepreneur's decision to lead an initiative, is critical in understanding his/her set of priorities and positions towards social entrepreneurship. This area has been little investigated so far. In this article

Teachers' Attitudes about Gender Differences in Mathematic Thinking

Avikam Gazit

Abstract

In international tests regarding mathematics achievements, a significant rift between boys and girls was reported in favor the boys. The aim of this research is to examine the influence of gender on teaching – learning processes and to study teachers' attitudes in this area. The population was composed of 17 teachers - 9 females and 8 males, teaching in junior and senior high schools. They answered multi-choice items regarding girls' and boys' abilities and learning styles in mathematics. The results show that most of the teachers agree that there are gender differences in mathematical abilities and thinking, but not in achievements. They also emphasize that boys possess analytical thinking and girls - intuitive thinking. All the participants agreed that girls have no chance to become mathematicians.

Geometric Thinking Levels of In-service and Pre-service Mathematics Teachers at Various Stages during their Training

Ruth Barkai, Dorit Patkin

Abstract

This study investigated the geometric thinking levels of pre-service and in-service mathematics teachers at various stages during their training. Furthermore, the study examined whether there are differences in their mastering of the geometric thinking levels in three main topics which are taught in elementary school geometry according to the curriculum: triangles and quadrilaterals, circles and three-dimensional geometric figures. The results indicate that the geometric thinking levels of students in their third year of training were similar to those attending the fourth year of their training and to teachers studying towards a master's degree in mathematics education. The geometric thinking levels of students in their first year of training and of those making a career change to mathematics education were the lowest. All five groups of participants demonstrated higher mastering of geometric thinking levels in triangles and quadrilaterals than in the other two topics. In addition, the results show that in regards to triangles and quadrilaterals, a large part of the participants showed that they had mastered the third level of geometric thinking. Fewer participants assimilated the third level in reference to circles. All participants demonstrated lack of mastering of the two high levels of thinking in three-dimensional figures. Most of them have internalized only the first level or not even that level at all. The rest of them were diagnosed as "inconsistent" in mastering the thinking's levels.

research conclusions indicate that it is fitting and desirable to try and form a holistic point of view, with room for both the ethnocentric-national-particular and the universal, by presenting both the Jewish and human aspects of the killing machine planned and devised by human beings.

The Road to Educational Leadership – The Next Step: from Evaluation to Growth

Koby Gutterman

Abstract

The focus on the role of the principal as an educational leader requires rethinking the nature of the job and its characterization. Educational leadership primarily deals with the core school practice - the processes of teaching and learning. According to this definition, school principals who consistently observe teachers, thus promoting the teaching and learning processes are considered educational leaders. Principals, who carry out teacher evaluation processes, can probably be defined “educational leaders” as well, even though evaluation hinders the advancement of teaching and can be referred to as the “fly in the ointment”. Nevertheless, the need for professional evaluation and accountability subsists alongside the need for the development and growth of teachers. Accumulated experience in observations and conversations with teachers indicate that a solution is needed to resolve the tension between the two. Because classroom observations serve both evaluation and pedagogical discourse which promotes teaching and learning, there is a need for a mechanism to address the inherent problems in performing these two distinct tasks. This paper introduces the tension between teachers’ evaluation and teachers’ growth and suggests the ‘open observation and pedagogical discourse’ approach as a tool for promoting professionalism and growth in teaching.

The Progressive Education Axes Chart

Eyal Ram

Abstract

The Progressive Education Chart offers a way to map ideas and progressive schools on the encounter of two main axes representing constant tensions in the ongoing history of Progressive Education in the 20th Century. The chart can assist in mapping basic consumptions and processes of change for educators in the 21st century. The first axis is the ideological axis defining tension between individuals and society and the second axis is pedagogical moving between the open and the closed. The article demonstrates aspects of different streams of progressive education and options for working with the chart.

Developmental Disorders of Reading and Calculation: Brain Dysfunction or Functional Fixation?

Lavie Artman

Abstract

In this article alternative interpretations of the causal model underlying two developmental disorders (dyslexia and dyscalculia) are discussed. According to the first interpretation, the main causal factor underlying those learning disabilities is associated with a core deficit of brain functioning. According to the other interpretation, the origin of the observed differences between normal and dysfunctional parts of children's brains is the result, rather than a cause, of the unique ways by which the later analyze either orthographic or numerical stimuli ('functional fixation'). Both conceptual and empirical considerations show very serious limitations of the 'brain first' account and point to the 'functional fixation' theoretical approach as a more valid and productive account of the causal model underlying those developmental disorders. Moreover, this approach suggests possible practical directions to remedial intervention for the struggling children.

The Future of Remembrance and Of Holocaust Commemoration Enterprises A Case Study

Nitza Davidovitch & Dan Soen

Abstract

In 1998 an international task force for the commemoration of the Holocaust was established, consisting of representatives of countries committed to place central the Holocaust in the agenda of schools all over the world. UN resolution 60/7, designating January 27 as International Holocaust Remembrance Day, was another factor encouraging many countries to rethink the design of Holocaust studies.

The current article presents conclusions based on the findings of a study conducted by the authors to examine instruction of the Holocaust from a universal perspective through a case study of one European country, France, in comparison to the process in Israel and with reference to formal and informal aspects of the act of teaching. The researchers' goal was to illuminate educational events occurring in the process of Holocaust instruction in schools worldwide. The case study conducted in France focused on students of non-Jewish schools. In addition, similar to Israel, France is home to one of the largest Holocaust institutes, the "Mémorial". The article will attempt to understand the role of the Holocaust institute in Holocaust instruction and its association with school curricula.

The article asks whether and to what degree does instruction of the Holocaust constitute a potentially unifying factor emphasizing common elements among all human beings. The

LITERATURE, FILM AND THEATER

Esther Adivi-Shushan	On David Grossman's New Book "Falling Out of Time"	205
Ruth Yardeni	The Search for Identity Within the Labyrinth	219
Yaffa Calev	Greek Tragedy Conventions in Dialogistic Encounter with Modern Melodrama in 'Mighty Aphrodite'	229
Yoram Afek	Voyage Between Bi- & Tri-	247

BACK TO THE KIBBUTZ SCHOOL

Avi Aharonson Malka Merom	A Dialog on Social Pedagogy	258
Yuval Dror	Mordechai Segal's Philosophy and its Relevance Today	259
Ronit Plotnik	Teacher – Pupil – Parent: The School in a Psycho-Pedagogical, Ecological, Developmental Approach – in a Reality of a Changing Community	267
Nir Michaeli	Back to the Kibbutz School	277

TABLE OF CONTENTS

RESEARCH AND APPROACHES IN EDUCATION

Lavie Artman	Developmental Disorders of Reading and Calculation: Brain Dysfunction or Functional Fixation?	9
Nitza Davidovitch Dan Soen	The Future of Remembrance and of Holocaust Commemoration Enterprises – A Case Study	21
Koby Gutterman	The Road to Educational Leadership – The Next Step: From Evaluation to Growth	39
Eyal Ram	The Progressive Education Axes Chart	53
Avikam Gazit	Teachers' Attitudes About Gender Differences in Mathematic Thinking	69
Ruth Barkai Dorit Patkin	Geometric Thinking Levels of In-Service and Pre-Service Mathematics Teachers at Various Stages During Their Training	83

PEDAGOGIC INNOVATION AND METHODOLOGY

Tsafi Timor	Attitudes of Student-Teachers towards Asynchronous Online Teaching and Integration of Discussion Groups (Forums)	99
Avshalom Aderet	The Teacher as a Social Entrepreneur	113
Avikam Gazit Dorit Patkin	Do Those Who Understand Teach? The Professional Image of Mathematics Teachers as Seen by Themselves	127

ISSUES ON SOCIETY AND CULTURE

Dan Soen	Israelis? To What Extent? On the Israeli Identity of Arab Students on One Campus	149
Moshe Levi Hila HaElyon	Through the Looking Glass: Reflections of the Female Body in the Gym	173
Eitan Ginsburg	Crime Pays Off: Reflections on a Political Murder	193



**Kibbutzim College of Education
Technology and Arts**

EDUCATION AND CONTEXT

Vol. No. 34
2012