



סמינר הקיבוצים

כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

מחשבה רב-תחומית בחינוך הומניסטי

"משיבים את הרוח והתרבות לחינוך"

אסופת מאמריםמן "הכנס הארץ החני לחינוך מתקדם"

בסמינר הקיבוצים

המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

ל"ג בעומר, י"ח באיר תשס"ז, 6 במאי 2007

כרך מס' 3, איר תשס"ח - Mai 2008

ISSN 1565-8376

כתב-העת **מחשכה רבת-תחומיות בחינוך הומניסטי** יצא לאור על ידי "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי – המכון למחשכה חינוכית", סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות. כרך זה הופק בתמיכת "הוועד הישראלי לאונסקו".

Interdisciplinary Thought In Humanistic Education is Published by the UNESCO Chair in Humanistic Education, the Institute for Educational Thought, Kibbutzim College of Education.

Funding for this volume was received from the "Israel National Commission for UNESCO".

Reviving the Humanist Spirit and the Liberal Arts: The 2nd National Conference on Progressive Education

Kibbutzim College of Education - 6 May 2007

עורך: **נמרוד אלוני**

עורך משנה: **דור הררי**

עריכה לשונית: **עדיה סער**

עיצוב העטיפה: **רוני טמקין**

הפקה: **מחלקה להוצאה לאור וגרפיקה – סמינר הקיבוצים**

סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

דרך נמיר 149 תל אביב 62507

טלפון: 03-6990269, פקס: 03-6901224

© כל הזכויות שמורות לסמינר הקיבוצים

מאי 2008

תוכן העניינים

פתיחה

- נמרוד אלוני, מшибים את הרוח והתרבות לחינוך: דברי פתיחה
7
דורית ביניש, על חשיבות החינוך והתרבות
11

האמניות בחינוך והחינוך לאמנות החיים

- איציק ויינגרטן, דברי פתיחה
21
יאיר גרבוז, אמנות ותרבות צריך ליצור באומץ – אולי אין לנו מה להפסיד;
23
על אמנות ותרבות יש לשמר – כי יש לנו המון מה להפסיד
gilah אלמגור, הנס הזה של הבראה באמנות מעורר בי התפעמות תמיד
27
רינה שינפלד, אמנות טובה מספקת לאדם קיום עשיר, סיבה לחיו,
31
אמונה ואמת

אתגרים חינוכיים בעידן תקשורת המונים

- רב-ישי: אתגרים חינוכיים בעידן תקשורת המונים
37
רות הרתאן, אילנה דיין, עמנואל הלפרין

תרבות בית ספרית עם פנים יותר אנושיות

- צippy ליבמן, דברי פתיחה
55
חימם אדלר, לשפר את החינוך משמע: הגדלת התקציב,
57
שוויון בהזדמנויות ופדגוגיה יעילה
קלרה יונה-משומר, בין שוויון אמיתי בהזדמנויות חינוכיות לשוויון
61
מעצים בצדיפות ובהגשומות
דפנה לב, להיות קשוב לפחות האישី של התלמיד, בדרך שתאפשר לו
65
את פתיחת הדלת הבאה
חימם פרוי, התיקון החינוכי: מהויה של ארעות ומופרחות
69
אל סכמה ציפיתית של אמון ושלמות

תרבות הגוף, רפואי ספורט וחינוך לבריאות

- אפרת הימן, דברי פתיחה
75
רפִי קרטו, למד את הילדים להיות בראים
77
אלון אליקים, תוכנית בריאותית כבר מגילאים צעירים:
81
זו השעה, חובת המדינה
עקבא קורל, כל יום הוא יום בריאות: גישה הוליסטית, התאמת אישית,
85
תיזמון ומידתיות

ערכים ירוקים והחינוך לתרבות הסביבה

93	דני סימון, דברי פתיחה עמוס דרייפוס, החינוך הסביבתי כמרכיב חיוני במאגר החינוך
95	הازרחי-דמוקרטי
	דב חנן, תיקון אדם ועולם במקומ השתמש וזרוק: לקראת חזון חלופי
99	של תרבות הסביבה ואיךות החיים

בין איכויות תרבותית לייחודיות אישית

107	אליל נווה, דברי פתיחה רוני אבירים, תוכנית למודים הומניסטיות חדשה:
109	תשובה לבגידתו של החינוך לצורך במשמעותו
	שי פרוגל, מטרות מתנששות ומשלימות בחינוך הומניסטי: על יחסיהם
115	חינוךים ביז'אים שמקדמים צמיחה אישית ומחיבות הדדיות

חינוך לאזרחות והחתירה לתרבות דמוקרטית

121	אסתר יוגב, דברי פתיחה שולמית אלוני, חינוך לדמוקרטיה מהותית על יסודות מגילת העצמאות
123	מגילת זכויות האדם, ומיתוסים מקוננים בתרבות ישראל
127	דן אבנון, מודעות אקטיבית בחינוך האזרחי-דמוקרטי
135	משה נגבי, תקשורת איכוטית ועצמאית כיסוד מרכזי בבניין תרבות דמוקרטית

יפה נשף זה לא מילה גסה

141	דורית הופ, דברי פתיחה רוני סומק, הערת שלויים לפואמה הпедagogית
143	עודד זהבי, לבוא אל היופי ברטט ובצניעות, בפרשנות וביצירתיות
145	MICHAEL GORBEY, גן העדן האבוד ואמנות התיאטרון
149	

המורה-האדם במוגלי התרבות וההשכלה

155	מרים בן פרץ, דעת בנושאי תרבות וחברה (Liberal Education) כמרכיב חיוני בתוכניות של הכשרתם מורים
	מאיר שלו, איש תרבות,ओהוב טבע ומושיט יד לתלמידיו -
161	קווים לאישיותו של מחנן אמייתי

נספח

169	סמדר دونיצה-شمידט, אניה גליקמן, שיקום החינוך לתרבות ואמנות בבתי הספר יכול לתרום להפחחת האלימות ולSHIPOR בכישורי החשיבה ובהישגים הלימודים
-----	--

פתיחה



— |

| —

— |

| —

משיבים את הרוח והתרבות לחינוך: דברי פתיחה

כבود נשיאת בית המשפט העליון – השופטת דורית בינייש, ראש העיר תל אביב – מר רון חולדי, ראש הגף להכשרה עובדי הוראה – ד"ר שרה זיו, ראש מכללת סמינר הקיבוצים – ד"ר יוסי אסף, קהל נכבד, אנשי חינוך, תרבות וἈκδמיה, סטודנטים ומרצים. כאילו היה זה אITEMOL, שעמדנו כאן לפני שנה בדיקוק, והציגנו חzon של החינוך מתקדם, שאיתגרנו את עצמנו בחינוך עם אופקים חדשים.

עמדו לנו כאן, במכילתת הקיבוצים, בטקס הפתיחה, ואת דברי סיימתי במילוט שבוח כבוד לשני תל אביבים גדולים: אמנים גדולים ומחשובי היוצרים של התרבות העברית החדשה – דוד אבידן וヨוסי בנאי.

היה זה אך טבעי, שמכילתת סמינר הקיבוצים מצעד עוד צעד תל אביבי אחד, וזמן את עיריית תל אביב לכונן יחדיו את תל אביב יפו לחינוך מתקדם. את הכנסת הנוכחי. מכילתת סמינר הקיבוצים, שכבר קרוב לשבעים שנה שוקדת על חינוך הומניסטי ורב-תחומי; יחד עם תל אביב-יפו, העיר העברית הראשונה, ששנותיה כמעט מאה והיא היום המרחב הפורה, והכלכלי, והפלורליסטי והציירתי ביותר של ישראל, יחד איתכם, קהל חסר תקדים בהיקפו של מעלה אלפי אנשי חינוך, תרבות ואקדמיה – יחד כולנו יוצאים היום לכנס משודרג, כנס תל-אביב-יפו לחינוך מתקדם; כנס שזועק היום את שדרוש יותר מעתידי: להשיב את הרוח והתרבות לחינוך.

למרות שפע היום, התיצבות וההתרגשות, ההגינות מהחייבת אותנו להיעיד שבמעשנו היום איננו ממצאים שום דבר חדש. כפי שיודיעו כולכם, אין תרבות ואין חינוך ללא מורשת, והקריאה לשיקום הרוח והתרבות כבר הדדה בהיסטוריה בעמים רבות ובמקומות שונים.

די שנזכיר לרגע את עמוס הנביא בישראל, המוכיחה את מהיגי השקך ואת פרות הבשן, אלה שhammadotם אינה יודעת שבע, ומצוונם בשל והתנוון, והם עוסקים את הדלים ורוצחים את האבונים. והוא קורא להם: "שנאנו רע, אהבו טוב והציגו בשער משפט".

חשיבות תמיד שתישמע באזניינו גם תוכחת ישעהו בז'אמוץ ביהודה: "איכה הייתה לזונה קריה נאמנה", "כמעט כסודם הינו לעמורה דמיינו". זו יהודה ששרה סוררים וחבריה גנבים, שמוחקקה חוקקים אוזן, תשועיה יהירים וחוחים, ש"אומרים לרע טוב ולטוב רע, שמים חושך לאור ואור לחושך, שמים מר למתוק ומתוק למך".

וממורשת אחרת, נאום הפסוף המפורסם של פריקליס, שבו הוא משבח את מולדתו אטונה, שהאמת והיופיה והחירות והצדק ושיקול הדעת ואומץ הלב והازРОחות הטובה – הם העושים את אטונה לבית האולפנה של יונן למופת תרבותי לעמי העולם.

מספר שנים מאוחר יותר היה זה הפילוסוף סוקרטס שהטיח בرعוי האתונאים: לכסף אתם דואגים, ולגופכם ולכבדכם, אך את נפשותיכם הזנוחתם ואת מצפונכם הפקרתם. לא מכסף ולא מכוח ולא מכבוד יבואו לאדם הטוב והברכה, כי אם מן המידות הטובות של האישיות – מן הנבונות, ומן ההגינות, ומהדבקות ביפה ובנהה, ומשמרות החוק ומן האזרחות הטובה.

* ד"ר נמרוד אלוני, י"ר הכנס לחינוך מתקדם ומרצה לפילוסופיה של החינוך במכילתת סמינר הקיבוצים

עמייתים יקרים, 6 במאי ה'תשס"ז. וכולנו חמים ונשערים עדין ממסקנות דוח הביניים של ועדת יינוגרד. הכל עוסקים בכך, וכך אבקש לא לגעת בכך. אך אלה מאייתנו שמתעקשים על האותיות הקטנות, כבר מספר שנים שאנו רואים את הכתובות שעל הקיר,חוששים מן המילם הקשות שמאיימות לחרוג מן האבן ולהכות בנו. אנו מתחילה לחוש במחיר הקטני של הנסיגת התרבותית.

המשפטן משה נגבי, שמתוכנן להיות איתנו מאוחר יותר כדבר באחד המושבים, הוכיח את השחיתות הפליטית ואת הנזון המוסרי בספרו "סודות הינו". הבימאי ומנהל תיאטרון החאן מיקי גורביץ, שגם הוא איתנו כאן היום, לדבר במושב אחר, הזהיר לאחזרנה מפני סכנותיה של "תרבות חוסר התרבות", שסוגת לדוגמניות, לשירינים, לנערות שער ולסתם סלבס". הסוציאולוג פרופ' עוז אלמוג הוכיח לאחזרנה את "עידן הרהב" שהשתלט עליו, עוזן של סגידה לייח"צנים והתמסרות "לעתיפות צלופן שמכסות על ריקנות ושטחים". הספר דוד גרוסמן, הצביע בעצרת המונימס על שרבים רואים וחשים – על מניגות יהירה וחלולה; הספר עמוס עוז התריע בראיון לעיתון על הרסנותה של "מערכות מכירות ענקית ששותפה לנו את המוח ומיצרת עולם של זומבים ואינפנטילים". שופטי בית המשפט העליון בדים, יצחק זמיר ומישאל חזין, תבעו להעמיד עצמנו קווים ברורים לחברת מתוקנת – דברים שנכון ורואו לעשותם ודברים שלא יישו במקומותינו. ואולי נוקבים מוכלים היו הדברים של שני התנינים פרס נובל שלנו, הפרופסורים צ'חנובר ואומן. בראיון משותף לעיתון הם הזהירו בחומרה ובכ庵" שדילולו של הרוח בישראל היא סרטן בגוף האומה" – שלא תשתית של תרבויות והשכלה, ולא טיפוח תמיד של רוח האדם, אנו גוזרים על החברה הישראלית היודדרות לנחששות, שהיותם גם איום קומי של ממש.

ועוד לא הזכרנו את הפקרתם של שליש מיליון ישראלי שחיה מתחת לקו העוני, ולא נדרשת הוכחת חייזר וכיישורי נבואה כדי להבין שהפקרה זו היא פגיעה אונושית ופצצת חברתיות, ובשבוע מספר שנים תקים עוד ועדת יינוגרד, שתסביר לנו בדיעבד את גודל האסון ואת חומרת הרשלנות, ואת הצללים שבשיקול הדעת.

וכל שתיארתי בפניכם עמייתים יקרים מוכר וידוע, ולא חדשתי דבר, ובכל זאת זה ממש המתכוון הישראלי שלנו להתפורות חברתיות, לנסיגת תרבותית ולהתעקלות השדרה האישיותית. לפיכך התכנסנו כאן היום להסביר את הרוח והתרבותות לחינוך. לייצור קואליציה של אנשי חינוך ותרבותות וקדמיה, שעלה דרך הסolidarיות וההפריה ההגדית ייבאו יחד לעצירת הנסיגת התרבותית; להרחבת השקעות בחינוך, בתרבות ובהשכלה הגבוהה; למערכת חינוכית שתציג לכל ילד ותפח כל סטודנט; שתכשיר דור חדש של מורים ומחנכים, שלא יהיו דלים בכיסם ולא דלים ברוחם, ככל שחוויים צמיחה אישית ותרבותית, ומכוון אליהו גם כשירים להצמיח את תלמידיהם. את הילדים של כולנו.

אם חפצי חיים אנחנו, ואומר זאת בשפה מחשבית משהו, האתגר שלפנינו הוא לאותל את עצמנו אחרת. לאותל את עצמנו עם תוכנה מתוגרת של טובענות עצמית ואיכות תרבותית.

אין אלה דברים בעלים ולא הרהורים מופשטים. קחו לדוגמה את מושבי הדין הכלולים בכנים זה: תרבויות האמונה והיצירה, תרבויות החוק והמשפט, תרבויות הדמוקרטיה וההמשל, תרבות הטבע והסבירה, תרבות הספרט והבריאות, תרבות הטלויזיה ותקשורות ההמוניים, תרבות החינוך בכלל ותרבות בית הספר בפרט – בכל אחד מתחומים אלה, ויכלנו גם להסביר את תרבויות הניהga ותרבות הדיוור ותרבות הדיבור ותרבות השירות והצרונות – בכל התחומיים הללו ישן מושות של ידע, ואמות מידה, וערך יסוד, וגם אם כלום לא מקודש ולמואום אין תוקף אבסולוטי, הרי בכל זאת יש די ידע צבור לגבי הטוב והਮיטיב והפורה והבונה – אלה הדברים שביאים ברכה לאדם, מכונים חברה מתוקנת לכלל ומאפשרים איכות חיים לפרט.

ועוד צריך לומר, שהtoberונות העצמית והaicות התרבותית, אין להשיגם אלא על דרך הדוגמה

האישית וההתנשות העצמית. על ידי קניית אמונה של התלמיד גם באדם וגם ברוח האדם. על ידי חשיפה חוויתית ומודרכת במשמעות היסודית התבונה, המוסר והיצירה; ובמטלות לימודיו, משמעויות ומאתגרות, הקשורות את האובייקטיבי עם הסובייקטיבי, את הידע הציבורי עם חמות היצירה. שהרי החינוך כולו עומד על אהבת האדם ואהבת התרבות ואמנות הדיאלוג שביביהם.

יפה עשה משרד החינוך שבימים אלה החל בקידומה של גישה לימודית המבקשת לטפח את רוחם של הלומדים: את החקרנות, האוטונומיה, הפרשנות והבקורתית, שיקול הדעת והיצירתיות. וכל זאת, חשוב שיעשה ללא ויתור על תשתיות טובות של השכלה ותרבות.

עוד יותר יפה עשה משרד החינוך אם גם ירחיב בצורה משמעותית את לימודי האמנויות והיצירה בבתי הספר. סקר שערכה לאזמן יחידת המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים, מלמד שמרבית המורים והמתכשרים להוראה מושוכנים שהרחבת לימודי האמנויות והתרבות בבתי הספר יקdamו את העשרה רוחם ותרבותם של התלמידים, יתרמו למוטיבציה האישית ולשייכות החברתית, יצמכו את העוינות והאלימות, ובעקיפין גם יעלו את הישגי התלמידים במקצועות הלימוד הראשיים.

מנקודת הראות החינוכית, זהו פשע של משולל מהילדים של היום את ההזדמנויות ליצירת תוכן פנימי משליהם, לעיסוק הקשור ייחודי מושגים אישית ואיכות תרבותית, להעתנוגות על פעילויות שראוי וטוב להעתenga עליהם. תחת ההצעה של תרבות הריאטיביזם והמורגניזם והסלבריטאים, כיצד זה לא אפשר לילדים לפתח חולופות פנימיות ואיכותיות, שהן גם ערכות מגן מפני מיסחורי החיים, השטחה התרבות, וכיבוש הנפש על ידי חזויות בוהקות ומהוויות ריקניות. זה הזמן והמקום לחזור אל דבריו הנכוהים של הסופר והמחנך ס. יזהר שהליך לא מזמן לעולמו: "משרד החינוך צריך לקום ולעשות מעשה נגד הזרים, כנגד ההיסחפות לתחלפי תרבות, כנגד האדישות הנבערת לתרבות, וכנגד ההסתפקות בבידורם, מופעים והפוקות; צריך להשקייע גדולות במורים ובמנהלים ובדרך ההורמים, כדי שיידعوا שהארץ עומדת לא על המחשבים בלבד, כי אם על החושבים והמרגשים והרגשים; שהספרות והשירה והאמנות והמוסיקה והתיאטרון או הפילוסופיה אינם רק כמו תבלין לעייר, אלא הם עצם התוכן הבהיר וטעם החיים".

ובענין קרוב ודומה, גם עליו יצא קצפו של ס. יזהר, הנזק הנורא לרוח ותרבות ולימוד ולהינוך, שהמיטה עליינו גישת הביצועים התפוקתי, גישת הסטנדרטיזציה, שוט המבחנים התקופתיים, ועשיית הפדגוגיה לשפהחת הכללה.

לא עוד למורים כי זה מעוניין, וחקרים טוב כי זה מרגש, וכיירת אמנויות כי זה מפעים, ושיח פילוסופי כי זה מחייבים, ועשהית טוב כי זה טוב, ובפיתוח טכנולוגי כי זה מרשימים – אלא הכל לשם תכילת חיונית ומדידה של הישגים מקדמי דיפלומה, שכר וסטטוס.

כשהכל אינסטראומנטלי, ולשם דבר, גם לא בן אדם, אין ערך פנימי ממש עצמו, כיצד נליין על הצעירים שככל תמייתם היא בדבר: "מה יוצא לי מזה? איך זה נוגע אליו? וכמה אני מרוחיח?" כשהחריצות וההצטיינות בתחרויות החיים מנוטקות מן המציגות באנושיות, כשהאהמוץיה למצליחנות לא מרווחת על ידי הצניעות והמצוינות, כשהഫונקציונאליות מתיעלת על חשבון הבנדיות המתפוגגת – או אז, הנה שב ומופיע המתוכן המוכר להתפוררות החברה ולנסיגת התרבות.

עמיתיים ועמיות, לפניו הרצאה המרכזית של מושב הפתיחה, הרצאה של נשיאת בית המשפט העליון, השופטת דורית בינייש. אך טרם שאזמנה לשאת את דבריה, אני מבקש לומר שהוא שהוא בה בעת איש וציבור. בשנה שעברה היה זה פרופ' אבי רביבקי שנשא כאן את הרצאת הפתיחה. וקרה אותו אסון והוא נפגע בתאונת דרכים, ובימים אלה הוא נמצא בתהילים של שיקום והבראה. מאז אותה תאונהمرة, רבים מתנו שמכירים ומוקירים את אבי רביבקי, ולא חש לגוזמה ולהתייחסות, אומר שגם אהבים אותו, כולנו דואגים לשלוומו ומיחלים בכל לב להחלמו ולשיבותו לחיים מלאים ופוריים.

— |

| —

— |

| —

על חשיבות החינוך והתרבות

בעיצומם של ימים קשים לחברה בישראל, בעיצומה של טטלה החברתית ופוליטית, כשרוחות רעות מנשבות בקרבנו, כאשרנו חווים כללים, פערים חברתיים, עוני המتفسט בקרב שכבות נרחבות, והיעדר אמון בכל המוסדות שהציגו נזק להם, בעודנו מתמודדים עם תופעות של אלימות ועם פשיעה, בעודנו נתונים באווירה של קריסת מערכות ערכיות – מתקיימות התכונות רבת משתפים זו, שכל כולה מוקדשת לחינוך, לחשיפת הטוב שבאדם ולשםירה לכלנו ולכלן אני שמחה להיות כאן היום אתכם, ולבך על המגמה שכנס זה בא לבטא.

עינתי בסדר היום המשמעותי הצפוי לכם וחשבתי לעצמי, אולי כמאמר השיר אנחנו רشاءים לומר כי עדין "הכל פחוח ועוד לא אחר", וכי "תכן זה אפשרי". זה אפשרי ממש שמנצאים כאן היום ובה בעת פזרום ברוחבי ישראל עוד ועוד אנשים חזורים בשאיפה לתורם, ולטפח את היקר לנו מכל – חינוך ילדיינו – חינוך לערכיהם שיש בהם להניח מסד ובסיס לבניית חברה טובה יותר, חברה אשר ייחידה אנשים טובים יותר, שילדיה אינם מצוים מתחת לcko העוני, שאינם חשובים לאלימים ואינם הופכים לאלימים; שילדייה יתבגרו וייהיו לאנשים בעלי יכולת להתמודד עם קשייהם וכך לתרום מכישוריהם לחברה כולה; חברה המבוססת על ערכים יהודים ואוניברסליים; על סובלנות אהבת אדם; חברה צודקת יותר המגשימה את ציפיות מקימה – דור המייסדים של המדינה.

זו אינה משימה פשוטה. צריך להיות אדם אופטימי כדי להאמין שיש בידינו לשפר ולהזק את החברה בישראל ולרפאה אותה מחוליה, להצעידה אל מציאות טוביה יותר בכוחותינו אנו – בכוחות "עצמיים", שאינם כוחם רק מהמסד אלא מתוך השירות של מהכנים ומורים, משורתייהם של אנשי משפט, אנשי מדע ואנשי תרבות ומאנשי שליבם פתוח והם אנשי חמלת וחסד. עם אלה ובהשתתפותם יונגה הקידום וניתן להשיג הישגים. אסור להיתפס להלך רוח שהכל אבוד.

אכן צריך אופטימיות כדי להאמין שניתן לתקן. ובמובן זה אני אדם אופטימי. בעיני, כל מי שנตอน בעשייה למען הכלל, למען הזולת, למען החינוך ולמען האדם, חייב להיות אופטימי. זו אופטימיות שמעניקה לנו את הכוח והרצון לשנות ולתקן – לא להרים ידיים. איך נעשה זאת ישאל השואל. מה כוחנו אל מול הנחשול הגדול של הזנחה, של סדרי עדיפויות חברתיים הטוענים תי��ן, של חברה שתרבotta תרבות הרויטינג וצורך החינוך והרווה בה אין זוכים להקצת משאבים כיא להшибותם ולמעמדם. אין תשובה אחת טובה ומספקת. יש צורך בהליכים מורכבים ושלובים זה בזה, החותרים ל夸רת המטרה המשותפת גם כאשר הם ניזונים ממוקורות שונים, כמתחייב מקומה של חברה פולורליסטית-בליברטית.

אין צורך לומר ולהציג כי לא מעולם החינוך באתי לכוא היום, אלא מלבד ייבנה של עשייה שיפוטית ומשפטית רבת שנים. מזויות הראייה המשקיפה מעולם המשפט, ואולי ממש מאולם המשפטים, אני מבקשת להגיד את "האני מאמין" שלי; ולפיו, חוסנה הדמוקרטי, הערבי והמוסרי

* השופטת דורית בינייש, נשיאת בית המשפט העליון

של ישראל חיווני כדי להבטיח את עצם קיומו כמדינה, ולא פחות החשוב מביתוונו הפיזי. בד בבד עם הבטחת עצם הקיום, علينا להבטיח את אופן הקיום שלו כמדינה, את התכנים והיעדים המרכזיים שלנו כדי להמשיך ולהתקיים כמדינה רבת הישגים, כמדינה שנסכיה העקריים ומשמעותה החיוונית הם יכולותיה והישגיה המדעיים והתרבותיים.

המשפט, המערכת המשפטית כולה ובראשנה בית המשפט העליון – מלאים תפקיד מרכזוי במימוש ובגנה על החוסן הדמוקרטי, הערבי והמוסרי של החברה בישראל, בשמראה על שלוון החוק ועל זכויות האדם. בבית המשפט העליון מתקפים כבמורה הנושאים שהם בלב הביעות שהחברה בישראל מתמודדת עימם. באוט בפנינו עתירות המחייבות הכרעות שאינן פשוטות כדי להגן על זכויות אדם אל מול אמצעי בטחון המופעלים בתקופת לחימה בטרור; באים בפנינו נושאים הקשורים בפגיעה באוכלוסייה חלהשה עקב יצוצי תקציב; נידונות ונבחנות בפני בית המשפט טענות הפליה בתקציבים בין יהודים אורתודוקסים לבין יהודים קונסרבטיבים, בין יהודים לעربים, בין דתיים לחילוניים; נדונות טענות בדבר הפליה נשימים ובדבר פגיעה באוכלוסיות חלשות או מוקפות – ילדים, עובדים זרים וילדייהם, אנשים בעלי מוגבלות ובני מעוטים. בית המשפט מפעיל את ביקורתו השיפוטית על-מנת להבטיח כי בכל אלה ואחריהם השלטון יפעל עליyi אמות מידה שווניות וועל-פי כללי מינהל תקין. מטבע הדברים לא הכל בא בפנינו ולא כל מעשה רשوت נתון לביקורת שיפוטית. פעמים רבות בסמכותו של בית המשפט להעניק לאדם שנפגע או לקובוצה שקופה את הסעד המשפטית שמה זכאים לו, אך לא תמיד כך.

לא פחות מכך חשובה תרומתו של בית המשפט באכיפה דיני העונשין במלחמה בפשע ובמתן הגנה ובטחון לשלוום הציבור. תפקido המובהק של בית המשפט מצוי בתחום ההכרעה בסכסוכים, בהגנה על זכויות האדם ושמירה על קיום החוק ברשותו של השלטון. בוגדר אלה ממלא בית המשפט תפקיד מרכזי גם בהגנה על זכויות ילדים, ואני אבקש להoir בקצחה זו של העשייה השיפוטית לאנשי החינוך הנמצאים כאן.

מדינת ישראל צמחה מתוך חברה שהגנה על ילדיה, על רוחותם וחינוכם הייתה בין הערכים המרכזיים של מייסדיה. התפיסות הנוגעות לחינוך, למעמד הילד, ולמה שטוב בשבילו היו נושאים מרכזיים לא רק בתחום המקצועיא אלא גם בשיח החברתי. מטבע הדברים השתנו התפיסות החברתיות בתחום זה עם שינוי העיתים, אך מרכזיותה של "הדגה לילדינו" אפינה הן את המדינה שבדרך והן את השנים הראשונות של קיומה. ביום, חלק משינוי הערכים החברתי וסדר העדיפויות, במהלך המעבר החובי ביסודות, מראית הקולקטיב לראיית הפרט, החינוך אינו תופס את מקומו הראיי בשיח הציבורי והחברתי. כמו במדינה מתוקנת מסגרות הקיינתיות ומשפטיות עיגנו נושאים רבים הנוגעים לזכויות ילדים ולהינוך וקבעו נורמות משפטיות מחייבות. בכר הביאו את נושא החינוך והגנה על זכויות הילד גם למרxit העשייה השיפוטית. הפער בין מצלבם של הילדים בישראל לבין הנורמות המתקדמות שקבעה החברה שלו כחקיקה ובפטיקה, הוא דוגמא מובהקת לכך שהמשפט במעטדו הرم והמשפיע הוא מכשיר חיוני והכרחי להבטחות זכויותיו של היחיד בחברה, אך איןנו יכול למשול ולישם נורמות כשהוא עומד לבדו.

האוף וההיקף שבו מדינה מענגת את זכויות הילד בחוקיה, הנורמות שנעודו להבטיח את רוחותם של הילדים בקרבה, המשאים והאמיצאים התקציביים שהיא מזכה למימושם, משקפים את ערכיה של אותה חברה ואת סדרי העדיפויות החברתיים שלה, ומציגים את פניה של אותה חברה כחברה הדואגת לשולם ייחידה, לזכויותיהם ולהגנה על הקבוצות החלשות שבקרבה. זו המסורת שישיאל מבקשת להיות כללה בה.

עוד בשנותיה הראשונות של המדינה נקבע בחקיקה עיקרון טובת הילד כשיעור מרכזי לצורך הכרעה בענייניהם של ילדים, ונitin ביטוי לתפיסה כי הילדים אינם קניין השיך להוריהם, אלא אנשים בעלי אישיות עצמאית וצרcis משל עצמם. עיקרון טובת הילדים כבש במהלך השנים את

מוקמו במספר רב של דברי חקיקה הנוגעים לילדיים והפוך גם לעיקרונות המנחה את ההחלטה בהחלטות הנוגעות לילדיים.

מאז חקיקת חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו בשנת 1992 – בו ניתן מעמד חוקתי לזכותו של כל אדם באשר הוא אדם לכבוד, ובכלל זה גם לכבודם של ילדים – הנהיג המשפט הישראלי גם את שיח זכויות הילדים, ועיגן אותו בפסקה ענפה בעקרון מנהה, לפחות של עקרון טובת הילד. התפתחויות שונות בארץ ובעולם, האמנה בדבר זכויות הילד שאושררה על-ידי מדינת ישראל בשנת 1991, וכן התפתחותו של השיח בדבר זכויות הילדים בקהילה הבינלאומית, תרמו גם הם את תרומותם להתחדשות שcharה בתפיסת הילדים בישראל כנושאי זכויות, אם כי טרם גובשה הגדרה המבהירה במה שונה אמת המידה של זכויות ילדים מזו של טובת הילדים וכיום נבדלות זכויות הילדים מזכויות הבוגרים. כיוון חלים בפסקתנו עיקרונות זכויות הילדים ועיקרונות טובות הילדים זה לצד זה ואנו מוצאים בשלב של התמודדות ערכית עם שאלות הנוגעות ליחסים הגליליים בין שני העקרונות, ולתוכנן והיקפן של הזכויות שראוי להעניק לילדים. בתחוםים מסוימים, הכיר המשפט בישראל – הגם שלא באופן מלא – בזכותם של ילדים להביע דעתם בעניינים הנוגעים אליהם ובזכותם כי יכבדו את רצונם בהתאם לגילם ולכשריהם המתפתחים.

מראשית דרכה, עסקה החקיקה בהגנה על הילדים ובבטיחות שלמותם הגופנית. עוד לפני שנים נתנה החקיקה שלנו ביטוי לחובה להגן על ילדים מפני פגיעה בשלמות גופם ונפשם – בתא המשפחתי, בבית הספר ובחברה בכללותה. בית המשפט העליון התמודד בהקשר זה עם נושאים מהרגשים והקשישים להכרעה, שעניינם מציאות האיזון הרואוי בין זכותו הטבעית והחוקית של הורה לאפוטרופסות על ילדו על-מנת שיוכל לגדל ולהchner, בין זכויותו של הילד לכבוד, לשלוות הגוף ולחיים מוגנים.

בית המשפט היה שותף במשך כל השנים להגנה על ילדים מפני פגיעה גם מצד אלה האחראים לשולומם. בשנים האחרונות התברר לנו כי מטרית ההגנה שפרש חוק העונשין על קטינים לא הייתה מספקת כדי לגונן עליהם מפני סביבתם, לרבות מפני אלה המצויים בקרבתם וחיברים להם נאמנות והגנה. עד לא מכבר האמןו, כי הוריו וקרוביו של הילד הם מבצרו ומגנו מפני כל רע, וככל זה היה הנחה נכונה. אלא שהמציאות הוכיחה כי ילדים חשופים להתקבלות ולניצול פיזי, מיני ונפשי גם בתחום המשפחה, וזאת בהיקף שלא שיעורנו. מציאות זו הביאה לתיקון חוק העונשין בקביעת עבירת ההטעלות בקטין ובנהוג עונשיהם מחמירים בגין פגעה פיזית, מינית או نفسית בקטיניהם, תוך החמרה בעונשיהם של קרובי משפחה המנצלים את האמון שהילדים נותנים בהם. בעקבות תיקוני החקיקה, הנהיג בית המשפט העליון מדיניות ענישה מחמורה כלפי הפגעים בשלוםם ובגוףם של ילדים.

תחום נוסף בו חלה התפתחות בכל הנוגע להגנת הילדים מפני האחראים לשלוותם הוא הגישה המשפטית באשר לעניות ילדים. בעבר שאינו רחוק, היו הילדים הקבוצה היחידה בחברה שהפגיעה הפיזית בה הותירה. להשכמה זו יש עדין שביתה בקרוב חווים רבים הציבור, אף כי על פי אותה השקפה, הותרה רק אלימות קלה, ברמה "סבירה" ובמסווה של "ענישה חינוכית". בית המשפט העליון קבע בפסקה שאינה משתמעת לשתי פנים, כי הcats יולדים במסווה של "ענישה חינוכית" היא אסורה הן מצד מורים והן מצד הורים. פסקנו כי לא תינתן הגנה בפלילים למורה או הורה שהעניש הילד בעונש גופני, סמכות שלא עוגנה בחקיקה שלונו מעולם. פסיקה זו הتبسطה על טובותם של הילדים ועל זכותם לכבוד ושלמות הגוף והנפש והוא עולה בקנה אחד עם האמונה הבינלאומית לזכויות הילד. עד היום מדיניות נאותה בעולם טרם הצליחו לעגן בחקיקה ובפסקה השקפה בסיסית זו. ההחלטה האמורה הובילה לתיקוני חקיקה – חוק זכויות התלמיד משנת 2000 – צעד בעקבות פסיקתו של בית המשפט העליון בקובעו את זכות התלמיד לכך שהמשמעות במוסד החינוך תונגה באופן הולם את כבוד האדם, ובכלל זה שלא יינקטו כלפי התלמיד אמצעי

משמעות גופניים או משפילים. כן בוטלה ההגנה שניתנה בפקודת הנזקין למורה ולהורה בגין ענישה גופנית של ילדים מאז ימי המחוקק הבריטי המנדטורי. החקיקה הישראלית הוסיפה נספחים לשם הגנה על ילדים המהווים קרובנות של עיריה, קטינים המשמשים עדים במשפט פלילי וכן קטינים שהועמדו לדין בגין עבירות שביצעו. בהקשר זה נקבעו סדרי דין וראיות, סמכויות, דרכי ענישה ודרכי טיפול ייחודיים לקטינים נוכחות הרכבים והמאפיינים המיוחדים בעניהם.

לצד ההגנה על ילדים מפני פגיעה בגופם או בנפשם, הכיר המשפט הישראלי בחשיבותה של זכויות ילדים לחינוך. עוד בשנותיה הראשונות של המדינה עוגנה בחוק זכותם של ילדים לחינוך, זכות שהייתה לחובה על פי חוק ליום חובה וחוק חינוך מלכתי. לאחרונה, נחקרה הצהרה עקרונית בדבר קיומה של הזכות לחינוך בחוק זכויות התלמיד, הקובע כי כל ילד ונער במדינת ישראל זכאי לחינוך וכי אין להפלות תלמידים מטעמים של רקע חברתי-כלכלי או מטעמים של השקפה פוליטית. כל אחד מהחוקים אלה צמח על רקע התקופה בה נחקק, מתוך כוונות רצויות להעמיד את חינוך הילדים בראש סדרי העדיפויות של החברה בישראל. עם השנים, השנו התפישות החברתיות ויש המהරרים אחר טיבו של יסוד החובה בחינוך, אך חוקים אלו עדין משקפים את הזרם המרכזי של הגישות התומכות בטיפול החינוך.

הפסיקה הכירה זה מכבר בהיותה של הזכות לחינוך זכויות-יסוד, בהתחשב בכך שהחינוך משמש מכשיר חברתי חשוב המהווה "יסודות הכרחי למימושו העצמי של כל אדם" [בג"ץ 1554/95 עמותת "שוחרי גיל"ת]. בהתאם לכך, נפסק כי אין לגבות תלulos מתלמידיו התיכון עבור היבחנותם בבחינות הבגרות [בג"ץ 35/01 ועד הורם עירוני ראשון לציון]. פסיקה חשובה נוספת עמדה על זכותם של הילדים לשינוי הזדמנויות חינוכיות. כך למשל נפסק כי על המדינה להקנות תקציבים לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בתзиיס ספר רגילים [בג"ץ 2599/00 יתד]. במקרים אחרים נפסק כי על המדינה לנוהג בשוויון בהקצת משאבים לחינוך ובקביעת אזרחי עדיפות לאומיות בנוגע לבני המגזר הערבי [בג"ץ 2814/97 ועדת המעקב העליונה; בג"ץ 03/11163 ועדת המעקב העליוןיה]. ועל אף כל אלה גם היום תחומיים רבים הנוגעים לילדים בישראל טרם הוסדרו בחקיקה. עניינים מרכזיים מותנים עדין לעיגון חיקיתי ופסיקתי בכל הכרוך בזכויות הילד.

לבית המשפט יש, אפוא, תפקיד מרכזי בהגנה על זכויות אדם, ובכלל זה על שלום ועל זכויותיהם של ילדים ושל אוכלוסיות חלשות אחרות בחברה. אין ספק שבית המשפט העליון לדורותיו מבטא בפסיקתו את הנורמות הבסיסיות החינויים של קיומה של חברה טוביה יותר וצדקה יותר. לצד זאת, אין להתעלם מכך שלא נוכל להתמודד עם התופעות החברתיות הפתולוגיות שהחברה בישראל לוקה בהן, אם נישען על המשפט בלבד. כדי לדאוג לחלשים בקרבו, כדי לשרש אלימות, כדי להילחם בעברינו, כדי לעקור תופעות פסולות מחברתנו – אין די בפעולותו השיפוטית של בית המשפט, ואף אין די בפעולתה של מערכת המשפט ומערכת אכיפת החוק כולה על זרעותיה השונות. ידו של המשפט תקצר ללא שהסבירה החברתיות והחינוךית תתרום חלקה, וכל עוד לא יפעלו בתים המשפט והמערכת השיפוטית בסביבה תרבותית וחברתית של הבניה ואמון. אלה ייוציאו רק בחברה המנכנת את הדור הצעיר שלא לטיפוח הבסיס הערבי המשותף – המקיים ומטפח חינוך לערבי כבוד האדם ואהבת האדם, יחס שוויוני וdagah לזרות. בלי פעולה משולבת חינוכית, ציבורית, תרבותית וחברתית אשר תישם את העריכים האמורים ותישם את רוח החוק והפסיקה, לא נוכל להתקיים חברה בריאה, בטוחה ושלמה.

חובתנו כלפי הילדים שבקרבו נועצה בשאייה למנוע מושג פגיעה בהם מכל סוג – מניעת מקרי האלים, ההתעללות המינית והפגיעות הנפשיות. לשם כך יש להשكيיע את עיקר המאיצים בחינוך. הצורך בחינוך מtauור בזודאי בוגר לילדיים עצם. יש לתת בידי ההורם והמחנכים כלים אלקטרוניים שיבאו במקום שיטות החינוך האלים שנוסלו. אין להשאירם בזואkom.

יש לסייע למורים ולהורים באימוץ דרכי חינוך שיהיה בהן בראש ובראשונה לשומר על זכותם של ילדים לבזבוז, תוך כבוד זכויות כהורים ומחנכים להשפי על דרכם וחינוכם. אך עליינו גם לשאוף לטפח את הילד ואישיותו, ולסייע לו להתפתח ולהיות אדם טוב, אדם המסוג להగשים את עצמו וلتורם לחברה בה הוא חי. חובתנו גם להפנות משאבים לחינוך ולהטמעת זכויות הילדים בקרבת הבאים ברגע יומיומי עימים: הורים ובני משפחה, גננות, מורים. יש לפעול ללא אותן כדי לטפח את ההכרהبيلד כישות עצמאית בעלת צרכים וזכויות. יש להגביר את מודעות הציבור לפגיעותם של ילדים, ו לחברה עליינו לשאוף שאלפי ילדים יזכו לתנאי רוחה ויצאו ממעגל העוני, וממעגל של עזבה והזנחה.

על מנת להצליח בכל אלה, יש הכרח בשיתוף פעולה של הרשוות השונות. כי זאת עליינו לדעת; בדף החקיקה והפסקה לא די. בהם בלבד אין כדי להביא לשינוי דפוסי חשיבה והתנהגות. לשם כך, חובה להפעיל מיגון אמצעים – חוקתיים, פסיקתיים, חינוכיים, טיפוליים, ותקשורתיים – לסייע בהקנות כלים ואמצעים, שי סייעו להמודד עם הבעיות הקשות של הילדים. יש לפתח תשתיות לתיאום בין-מקצועיים של הגורמים השונים, וכਮובן להקצות משאבים כספיים הולמים כדי לאפשר את הפעלתם של מכלול האמצעים הדרושים למשימה. כמוון שינוי החשיבות הרבה לכך שהקצת המשאבים תיערך על-בסיס שוויוני ללא הפליה, וכי נבטיח שוויון הזדמנויות לכל.

דוגמאות שיש בהן כדי להמחיש את החינויות שבשיתוף פעולה בין הפעילות השיפוטית לבין העבודה החינוכית והציבורית – ניתן למצוא לרוב ובין ספר תורה מומחים. די אם אזכיר דוגמה בולטת אחת. הטלת עונשים חמורים על מי שפגעו בגופם ובכבודם של נשים, ילדים ואנשים חסרי ישע, היא כיום חלק מדיניות הענישה של בת המשפט. ההחמרה בעונש היא הנחיה השיפוטית שיצאה מלפני בית המשפט העליון לכל הערכאות השיפוטיות. יש בכך לא רק תוצאה שאמורה להרתו, אלא גם העברת מסר שחביב להיות ברור ולהיקלט באופן חד ממשעיי בקרב הציבור בישראל. ואולם גם בענישה מהירה אין די כדי להילחם באלים מזענית זו, וביחס הפגעני, המשפיל והאלים כלפי נשים, ילדים וככלפי חסרי ישע בחברה. ללא טיפול מקצועי, חינוכי וציבורי בשורשי התופעות החברתיות הפסולות הללו, שיתלווה לפועלות המערכת המשפטית, תישאר היכולתקדם נושא זה מוגבלת, והחובה להגן על החלשים שבקרבנו לא תתמסח. ללא העבודה החינוכית והחברתית, מערכת המשפט בלבד לא תוכל להמודד באופן אמיתי עם התופעות החברתיות הפסולות המכוסמות בנו מבפנים ומאימוט על קיומו בחברה אחת, אותה חברה שחרתה על דגל נאמנות לערכי היהדות ולערכי הדמוקרטיה. רק הפעילות החברתית, החינוכית והתרבותית, והשיקעת המשאבים הדושים כל כך להגשמה, יש בכוחם לצמצם את הפטולוגיה שלא פעם מגיעה לבית המשפט בשלב שהרבה יותר קשה לרפא אותה, משום שהיא יכולה איחרה את המועד שנדרש לטיפול המניעתי האינדיידואלי והקיבוצי.

בקשר זה, אסור לזלزل בצדדים הקטנים, כל אחד יתרום בששיה בסביבתו. אף אחד מאיתנו אינו יכול בבת אחת לסייע לאלפי הילדים במצבה, אבל נזוכר כי כל המציג נפש אחת כאילו הציג עולם ומלאו; כך למשל, את השילוחות החשובה הזאת מלאת המורה למוסיקה שבאה להוציאוILD או ילדה רכים בשנים מעון לשוני הילד זורחו מאושר. את הילד העולה מאטיויפה לשיעור כינור או דרבוקה. פגשתי אותם בשיעור כشعוני הילד זורחו מאושר. את זה עשוה כל אחד מהם בסביבתו שלו ואין עורך לחשיבותה של הפעולה האישית לשם השגת עתיד טוב יותר לכל אדם בישראל ולדמותה של החברה שאנו מנסים לקיים כאן ועתה.

לסיום אבקש להוסfn בינה אישית מאד ולא נוטalgic על החינוך שקיבלו אני ובני דורינו ששנות חינוכם הראשונות בשנות קום המדינה, בתקופה קשה למדינה. אין מקום לגאגועים לימים ההם כיון שהרבה מאד שינויים והתפתחויות מאז היו לטובה. אבל יש הרבה מה ללמידה מהשקבת העולם החינוכית שהנחילו לנו מחנכי אותו דור.

גדלת בבית שהיה רווי ערכים של חינוך ואוטו חינוך היה מבוסס על שילוב של פיתוח הפרט והאדם כאינדיבידואל אך גם כחלק מחברה שצרכיה ובעיותיה מורוגים. באותו זמן היו הביטחון וקליטת העלייה בראש מעיינו. למדתי בבית הספר התיכון הסמוך מאד למקום בו אנו מצוים היום. בית הספר "תיכון חדש" כאשר כוחה של האישיות המיחודה ה证实 מיתולוגית של טוני הלה מנהלת בית הספר, שרתה עליו. החוויה האישית שלי כתלמידה היה בה כדי להשפיע על חיי מאז ועד עתה, ואומר מילה על האווירה והשיטה. טוני התקשתה מאד במתן ביטוי בשפה העברית לניטוח לוגי ומתודני. היא הייתה קנית שהביאה עמה את מיטב תרבותה של אירופה ושל גרמניה שלפני מלחמת העולם, והעבירה אלינו התלמידים את ערכיה בעיקר באמצעות הרבה אהבה ורגש. כך ביקשה לנטווע בנו באמצעות האהבה לאמנויות ולספרות. ההשפעות בה עמדו טוני לפניה הכיתה כשעליה הציגו מתנות ראייה של נפרטיטי, תמונה שכיתתנו הפכה לSAMPLE המחזורי, זו ההשפעות שהריצה אותן רשות אחר כך לראות את המקור במוזיאון האגיפטולוגי בברלין. כך עצמה עניקה בכיתה כshedibra על השקעה הנצפית מהפרטנון באטונה – עם אזהרה לא לבורוח עם מדריך התירירים שמסתכל על השעון. או כשמתה בקרות על הברבריות שיש לצורך להפסיק קטע מוסיקלי המתangen ברדיו בגלש שהגיעה שעת החדשות. היא הסבירה לנו כי זה כמו לחזור תפוח אחד מתמונה הטבע הדומם של סزان מפני שאין מקום על הקיר. כך הקשנו לקטיעים מפאוט בכתה ולנגינת מארש האבל של שופן או של בטובן ביום הזיכרון (בזמן בוגנית בן כיתתנו ברגביום) בטקסי שהתקיימו באולם ההתעלות.

עם זאת, לא חונכו לחיות בניטוק מהמציאות בעולם שכלו יופי מרוחק. אוזנינו היו חשובות לכל אירוע שהתרחש בארץ. היו אלה ימים בהם עוד נהג המשלץ הציבורי לצבאי ביחס לישראל והדאגה לביטחון הייתה קיימת במדינת ישראל הקטנה לפני מלחמת ששת הימים. המדינה יכולה הייתה נתונה לדאגות בטחון ודאגות אלה הטרידו את המסד ואת החברה כולה הרבה יותר מזכויות האדם ומרוחות הפרט. בבית הספר התקיים הדין הפתוח על הצורך לקיים קשר עם ערבי ישראל, על שוויון אזרחיה של המדינה.

הדלת הפתוחה לתנועות הנוער והיעידות הרוב לששתפות בפעילות ובהדרכה, הייתה חלק מסדרי העדיפויות והחשיבות שיחס בית הספר למעורבות ולפעילות חברתיות, חינוכית, תוך יחס של הערכה רבה למה שנקרה אז "הגשמה".

כל אלה בצד אינטלקטואלי אישית רבתה – מודיע תלמיד פלוני אין מפתח יותר את כישורי המוסיקליים או את כישרונו במשחק התיאטרון, מודיע לא הchèft מורה לגינה ומודיע אין לך מדריך טוב יותר למשחק או לצירוף, מודיע זנתת את הכתיבה, הכל. שום דבר אישי לא היה חסר ערך, החברויות בין בני זוג בראשית הדרך, משבטים אישיים, לבטי נערות. בחינות הבגרות חשובות מאוד, אבל למה להפסיק שיעור אمنות או פעולה בתונעה.

שבוגרנו כתלמידי השכונות והשכיניות, ורק התחלנו להבין את הערך המוסף של כל אלה ואת הקשר המיוחד שנוצר בינו לבין בית הספר ומהנו. טוני הביעה את צערה על כך שסוף סוף "קשהנו מבנים אחד את השני צריך לעזוב". "עכשו אתם צריכים להישאר בבית הספר עוד שניםיים ותראו כמה נספיק" אמרה לנו.

חלפו שנים רבים מאז ימי בית הספר התיכון, ימים בהיווי מצויה במרכזו העשייה השיפוטית, לאחר ש"בחוקי הייסוד" שחוקקה הכנסת נקבע כי "זכויות היסוד של האדם בישראל מושתתות על ההכרה בערך האדם, בקיושתו חייו ובהיותו בן חורין", ולאחר שניתן תוקף חוקתי לזכויות היסוד של האדם כמעוגנות בעורכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית וdemokratit. עיקר החיפוי שלנו בדרכנו – השיפוטית – הוא החיפוי אחר נוסחה הולמת של "אייזון" בין זכויות היסוד של האדם שעלה שמיורות אנחנו מופקים, לבין הפגיעה בהם ככל שהיא גורשת לתוכלית רואה של החברה.

כשאנחנו נתונים בצריך "באיזונים" בין זכויות היחיד לביטוי עצמו, להגשה אישיותו לבין צורכי המדינה והחברה שבשם מותר לפוגע בזכויות – אני עדין רואה נגד עני את "האיזון" הרואי שביקש המוסד החינוכי לטעת בנו, "האיזון" שמחנכים דגולים ידעו להנחיל לנו באותן שנים רחוקות.

אין לי אלא לאחל לכם כי אתם תהיו דור המשיכים של רוח זו.

— |

| —

— |

| —

האמנות בחינוך והחינוך לאמנויות החיהים



— |

| —

— |

| —

aicik wiingerzon

דברי פתיחה

למושב שלנו אナンנו קוראים האמנויות בחינוך והחינוך לאמנות החיים. בשנים האחרונות אני משתמש כראש בית הספר לאמנויות הבמה כאן, במלחת סמיינר הקיבוצים, ובמושב זה נדבר על השאייפה הגדולה של כולנו להסביר את כבודן המעט אבוד של האמנויות בחינוך וגם להציג שוב את חשיבותן לקידום החיים המשמעותיים.

סטודנטים שלי לומדים את אמנויות התיאטרון. בבית הספר שלנו יש ארבע מגמות: מגמת משחק, מגמת בימוי והוראת תיאטרון, מגמת עיצוב במה, מגמת תיאטרון-מחול והוראת תיאטרון-מחול. הבוגרים שלנו יהיו אנשים יוצרים, שאנו מקווה שיישתפו אחרים ביצירתם ובאמנותם. הם יהיו באמאים, שח氪נים, יוצרים תיאטרון-מחול, תפאורנים, תאורה, כוריאוגרפים, מחזאים ומורים. מורים, אני מודיש, מורים. מורים שיעדעים, אני מקווה, איזה פוטנציאלי מופלא גלום בהוראת האמנויות במערכת החינוך.

בימים אלה, בזמן ששביתתם המאוד צודקת של הסטודנטים, ואני מודיש – הכל-כך צודקת! כשבטלויזיה מוקרנים בעיקר רגעי האלימות בין הסטודנטים לשוטרים, מופיעים מאות סטודנטים ברחובות תל אביב ומקומות אחרים את המאהה הכהבת שלהם ושל כולנו בעזרת אמונותיהם בכלים אפקטיביים להפליא. אני מאמין שהדור הזה של הסטודנטים יקומו ויצמחו המנהיגים האחרים שלנו.

אני מביט בהם וח' איתם וראה שהם סטודנטים שמבינים וידעים אלו כוחות אדריכים טמונהים באמנות וביצירה להעצים את היכולות שלהם ולהעניק פשור וטעם לחיים שלהם. תלמידים שלומדים ליהנות מפעילות אונטניות של יצירה וידעים לחלוק אותה עם אחרים, תלמידים שמבינים שהם חלק מהחברה ובידם אוצר מופלא, כלים וידע באמנות, ריגשות ויכולת גדולה לפועל, לשנות ולהושיט יד, לבחון דברים בתחום הקשיים רחבים ובצורה מורכבת ומיומנת, לא לקבל את השגור והםון מאליו ולמרוד ממש.

לא רק על מרד אני מדבר, אלא בעיקר על להבין ולקבל ולכבד אנשים אחרים ותרבותיות אחרות, לסלוד מאלים ולהפיק הנאה ומשמעות מן היפה והמשמעות שמחוללת ויוצרת רוח האדם. וכך מוקדש המושב שלנו היום: האמנויות בחינוך והחינוך לאמנות החיים.

* איציק וינגרטן, ראש בית הספר לאמנויות הבמה במלחת סמיינר הקיבוצים

— |

| —

— |

| —

אמנות ותרבות צריך ליצור באומץ – כאילו אין לנו מה להפסיד; על אמנות ותרבות יש לשמר – כי יש לנו המון מה להפסיד

לפעמים כאשר אנחנו מתייחסים מהמצב... מה זה למשל להתייחס מהמצב? כאשר אתה יודע שאם תצליח להפיל את ראש הממשלה שאתה רוצה להפיל... תקבל במקומו את זה שכבר רצית להפיל וכבר הצלחת להפיל. כשאנשים מתייחסים הם נאחזים בתקווה הקלושה, אם גם אפשרית, שיכול להיות שיום אחד יכפו علينا אחרים, לעשות שלום עם שכנותינו, להציג שטחים, לפרק התנהלות, להסתלק מהכיבוש. אבל! איש בעולם לא יכפה לנו להיות אנשי תרבות נאים ומשכילים. את זאת או שנעשה בעצמנו ומרצוננו או שנהייה בורירים ונבערים. בשנים האחרונות עבר על מערכת החינוך לא פחות מיום כיפורים. מערכת החינוך הותשה ורוסקה ואלי קרבנות, אמנים לא בגוף אלא בנפש, נפגעו בה. ובכל זאת אין ועדות חקירה, אין הפגנות, אין תנועות מחאה ואף שר חינוך עוד לא נדרש לлечת הבית על מחדלים של יהרהה ואטימות.

גבירותיי ורבותיי תארו לעצמכם....
תארו לעצמכם שלפתעת אני מודיע, שלא הרחק מכאן, נניה בມגרש החניה שבו אתם חונים, נתגלה תל ארכיאולוגי ומוצאים בו שרידים מימי החשמונאים... מיד יגorder האזור ויבאו החופרים וייספו המדענים ויצורפו המשחזרים ויסנו את החל מהחרסים ויאספו את שברי הרים וינסו לשוחרים ולהדביקם מחדש והכול במטרה להוציא רוח מהחומר, למדוד מהחפץ הדומם על מעשי אבותינו ועל אורחות חייהם – ללמידה היסטוריה. אלא שלמרובה הצער, בחברה שאנו חיים בתוכה, בשעה שאנו מדקיקים שברי ימי עתיקים, אנו לא חדלים מלבור כדי שלמים וחדים. מסתובבים בינוינו אנשים חיים וטובים המספרים את רוח הזמן ואת טעם המקום ואין צורך לסנן מכליהם עפר ואין צורך לנחש למה הכלים שימושו. צריך רק להකשב ולראות ולרשום את דברי ימי ההווה בתנאים הטוביים ביותר לך.

אבל אנחנו שונים את ההוויה ובעיקר מפחדים ממנה. נוח בהרבה לבכות עבר שלא היה אף פעם, לש��וע בנטולגיה מתתקתה ומעוררת ולתכנן עתיד שאף פעם לא יתרחש, ובלבד שלא עוסוק בעכשו, למרות שעכשיו זה כל מה שיש לנו, כמו שאמר פעם עמוס קין: "אני מתגעגע אל ההוויה". זהו אחד המשפטים היפים והחשובים שנאמרו במקום הזה ובשפה הזאת. החברה העתידית תשלם ביוקר על מה שההוויה היא יכולהLKנות בזול – על שימור ופיתוחה התרבות והאמנות של המקום והזמן הזה.

כאדם יקר לנו מסתלק מן העולם, עיקר צערנו מתמקד לרוב בתהווה שלא אמרנו לו את כל

* פרופ' יair Gershon, חתן פרס א.מ.ת. וראש המדרשה להכשרת מורים לאמנות בבית ברל

אהבתנו, אבל אנחנו לא לומדים מהצעיר הזה לפתח את עצמנו אל סביבתנו הקרובה; לאחוב את האוהבים ולשנعوا את המשוכנעים. לפעמים נדמה לנו שאחנו מטפחים את התרבות אבל בעצם אנחנו מעכימים את השמרנות על-ידי היעדר פתיחות ופחד מהחדש והמטלטל. השמרנות היא האויב של האמנות אבל היא יודעת להתחשף לתרבות וליצור מראית עין של חי רוח.

הפולקלור הוא מופת גרוע הפוגע בביבرتויות, אך הוא משים עצמו כחביבן של המוזות. דבר מעניין: אמונות ותרבות צריך ליצור באומץ, כאילו אין לך מה להפסיק, אבל צריך לשומר עליהן כאילו יש לך חמון מה להפסיק.

לצערנו, גם לנו, לאנשים היוצרים, המהנים לתרבות ולאמנות, יש נטייה קלה מדי להפנות אצבע מਆימה אל תרבויות הריאטיביג בכלל ואל הולגריות הטלויזיוניות בפרט. אין לבוא בעונת אל הטלוויזיה, כי כמו שכח המשורר לנו אלתרמן: "גם השוטות מבקשת סיוק". זאת יש לדעת: במקרים של אונס גופני תמיד האنس הוא האשם והקורבנות חפים מasma, אבל במקרים של אונס רוחני יש להפנות אצבע מਆימה אל הננסים בלבד, אל המוכנים לחשות בצליו של הריאטיביג ולמכור את נשמהם לשטן המצליחות. מה לנו כי נلين על ערוץ 2 ונצל ב'כוכב נולד' ובdomino גם המזיאונים שלנו מזלולים בנו היוצרים, אם התיאטרון הפק במה למחוזות זמר מסחריים ואם התזמורת הפילהרמוני משחזרת ומשמרת את אירופה במאה התשע עשרה בלבד תל-אביב הקיצית והלהה? מה לנו כי נلين אם חנויות הספרים הפקו לרשותן ואם הוצאות הספרים מדירות את עצמן מן השירה? חי המדף של ספר בן ימינו קצרים בחויו של יגורוט. הממסד התרבותי לא פחות רקוב ולא פחות שקרני מהמסד הפוליטי והוא יורך על האנשים שמימייהם הוא שותה. משוקי הייצה ומספרסיה שונותים את יצירה ומתחמקים מפניהם כמופני האמתה.

מה לנו כי נلين על שעשוים לגיטימיים ועל משתעשעים סרי טעם אם הריאטיביג כבר חדר לרפואה וכבר מרפאים אותנו בעוזרת שיטות פופולריות הציבור, כלומר בעוזרת תרופות שטרם נמצאו להן המחלות המתאימות והעיקר לא לאבד קליננטים. וכבר מלמדים אותנו בשיטת הריאטיביג כלומר מחסלים ענפים שלמים במדעי הרוח שיש להם גופי ידע אקדמיים מסודרים ומצועים במקומות מוציאות מומצאיהם הבנויים מסך כל חולשותיהם ובורותם של המבקרים השכליה, גבואה לכארה. כבר מלמדים לא מה שיודעים למד, בודאי לא מה שחשוב ורואוי, אלא את מה שהナンסים מבקשים לדעת.

מה שמאים במיוחד על מערכת ההשכלה הגבוהה, גברותיי ורבותיי, צורתו צורת מקף, הוא קטן ולכורה TERMS ואפילו דרוש טוב. זה המקף הגורם לכך שבמקום למד מקצוע אנחנו מלמדים רב-מקצוע ובמקום לעסוק בתחום אנחנו מוצאים הגנות ברב-תחומי וביב-תחומי, ובמקום ידע יבוא רביידע וכל הרוב הזה אינו אלא מעט ואינו אלא הטעיה עצלה ודلت בביברטויות. לפניה כונה קיבלאי ממשרד החינוך מדלית כסף מהודרת ומכוורת כהוקרה על שירותי המסו וועל תרומתי כמורה במשך למעלה מעשרים וחמש שנים. לצערי הרבה עדין איני יכול להסביר להם באותה המטבע.

לא זמן שאלות ראיון עיתונאי כיצד ניתן לקדם את אמני ישראל. אמרתי לראיינה החביבה, הרי אמני ישראל ברובם המוחלט מורים. וותרו על המלגות ועל הפרטים ועל הכלבודים למרות שהם נועימים לנו ומעודדים והשיקעו הכל בחינוך; הכפלו את שכר המורים ותתרמו לתרבות ולאמנות הישראלית יותר מאשר בכל צורת תמיכה אחרת.

'המדרשה' בית-הספר לאמנות שאני בא ממנה אליכם, מנשה בכל כוחה המתקצץ כדי שניה להיות בית לאמנות ישראלי. כל מחזור היוצא ממנה ובמבטיו הספר האחרים מחזק את הבית ואת תחוות השיכות. יש כאן שאמרו ויישלו: מדובר אני ציך לזכור את הורי מורוי וקודמי, אולי

גם ההיסטוריה תשכח אותם? אל נייחס לשיכחה הפרטית שלנו חלק בעיצוב ההיסטוריה של האמנות. אני לא מאמין לאיש מכל להיות נשכח, אך הרבה יותר מזה אני לא מאמין לכם להיות משכחים. יש אמנות נפלאה וחשובה הנוצרת בישראל אך ההיסטוריה שלה נכתבת כולה על אותו עמוד. כשmagieus לסיומו במקום להעיבר עמוד מוחקים אותו ומתחילה מהתחלתה.

אני מאמין בהוראה מקצוע מעומק שאני מאמין במופת המקצוע. כלומר – בעקב מקצוע המוכן ונכון להורות את מקצועו. מורה זה לא מקצוע אלא קבאים לדיסציפלינה. אני יכול ללמד היטב כי האגו שלי נמצא בסטודיו ובעבודת ההוראה נשארת הנטינה בלבד ואני שואב כוח מתלמידי. מתוועב עבנני להתהלך בעולם כמחנק וכפוגג ואם שואלים אותי מה אני עושה כמורה, אני משיב רק דבר אחד: אני מגדל לעצמי קולגות בתחום האמנות. לא צריך יותר. אני מרחיב את מעגל ששת קוראי. ששת קוראי, זה ביטוי של זו בן אמוץ שרצה להמחיש את חשיבותה ובדידותה של הרצינות. יום יבוא והמורים לא יתמקחו על מעמדם אלא ייטלו אותו לידיים, יכשוווה לעצם, ויצאו מأدישותם הסמרטוטית, יפרקו את ארגוניהם המקצועיים העילגים ויכריחו את משרד החינוך להסתלק מהשימוש בהכשרתם מורים ומאחריות על המכילות ולהעיבר את כל מערכת ההשכלה לרשות בלתי תלואה אחת – המועצה להשכלה גבוהה.

מורה עבנני הוא ההיפך מרוב. הוא לא יודיע את האמת אך רוצה להיות שותף לחיפושים אחרים ולהשיפת השקר. מורה שונה מרוב כי הוא שמח שתלמידיו שונים ממנו, בוגדים בו, מורדים בסמכותו, מפתיעים אותו ברענוןתם, בחזופתם ובأומץ ליבם. מורה איננו רב כי הוא לא מוביל אלא לא אפשר. מורה טוב יאהב להיות מובך. יש במקומותינו פחות מדי מורים והרבה מדי רבנים. הסתכלו מסביבכם ותנצלו את המראה המלבב הזה – אולם מלא וכולו אנשי חינוך. לרגע מיטה אחד יש לנו רובי!

מברירה ומאין ביריה, בחרנו להיות בועה בתוך החברה האטומה. בועה שמחנכת את עצמה בעזרת האמנות ומתוך ההשכלה ובמציאות הביקורתית. בועה שבה כל אחד נותן ממיטיבו כי המיטב איננו מתבזבז. להיפך, אם משתמשים בו כראוי, הוא מתגבר.

אם לא ניכשל במאבק איזי נהיה אנשים זוכרים ויוצרים רצף ולא אנשים מוחקים ודווחקים. לפניו, בכנס מנהלים של משרד החינוך הקרינו שוף ובו הוראות התקשי"ר לעובדי המדינה. בדקתי ומצאת שעד כה צברתי שניים וחצי מסרי עולם כי דיברתי בוגנות מוסיקלי ונגד שרי ממשלתי והייתי פוליטי והיהתי בעל דעה. מורים צרייכים להיות אלה שלא שמשרד החינוך מפחד מהם ולא הם שמחדים ממשרד החינוך. מורים צרייכים להיות אלה שאף פעע לא מקבלים את המצב כמוות שהוא. אומרים לא למצוב המדינה. לא למצוב החברתי. לא למצוב האקדמיה בישראל. לא למצוב הנשים. לא למצוב המיעוטים. לא למצוב הזרים.

� עוד דבר ברצוני להגיד לכם. מנסים להרדים אותנו באמצעות האינטימיות של הפולקלור וצוויי פיסוס ופקודות גיסוס עם אחד ואחותו אחיהם. מול זה צריך להעמיד חברה מפוצלת לטובה, חברה של מיעוטים מצטיינים כשלכל אחד שייך למיעוט גאה. תחרות והישגים פוגמות באינטימיות הגדולה ומאפשרות אינטימיות קטנה אף בעלת ערך. כור ההיתוך המפורסם החל את האסון בחינוך וצוויי הפיסוס ימשיכו אותו.

לא מזמן כתבתי טקסט אישי מאד הפותח בשורה: "בשנת 1934 עלו הורי לישראל למחוק ולהימחק בה...". מרגע שהיינו נגד העבר נעשינו מAMILא נגד ההווה ובعد האשליה.

אף פעם לא אהבתني את המונח 'איש רוח', אך כאשר רוחות רעות מנשבות ומאיימות, צריך אנשי רוח טובה בשבייל להיאבק בהן ולדוחה עליהם לבקשתם להתגונן. אין רוח רעה שלא מאימת על התרבות. אין כיעור ורשע שסובלים התנגדות. אין סיואב שלא רוצה להשתלט ואין משטר אשר לא מבקש להכני, לרטום, לקשר ולסרס. מי שモצא טעם ברוח נתפש, ובצדק, כאובי של מי שモצא טעם בכוח. אנו חיים בחברה חסרת חמלת המשחיתה את בניה ומקווה ברוב טיפשות

כי האלימות תעוצר בבדיקה במקומות שבו יגדרו לה גדר. אבל זאת יש לדעת: אין أيام חיצוני של ממש מלבד חולשת דעת וחנופה והרצון להשביע רצון ולמצוא חן. אין מקרים אלא מתקרניםים. מה אני וחבריי מנסים ללמד? – שכךאי ליצור במקומות לנצח. זכותו של הרוב להרוויז וזכותו של המיעוט ליצור ולפחותה לתעד את מסלולן של הרוחות הרעות.

יש מי שיגיד שדברי פסימיים ומבטי שחור ואני אגיד שכמעט ההיפך הוא הנכון; אל תחששו משלচנעו את המשוכנעים ומלהתקרב אל המקורבים ומלאהוב את האהובים ולשנוא את השנואים. רק כך תמצאו מסתור, ولو חלקי, מפני העם ללא ספר והציבור ללא ציבוריות. גם החינוך וגם האמננות מכשירים לוחמי חופש וחרות. ממילא, באותו הזמן מכשיר השלטון את האחראים לרסנים. בטבע החינוך האמיתי מצויים המרד וההתרשה.

אין בלבבי איחול טוב יותר לבאי הכנס מלבד שתמשיכו לחפור ולהעמיק ולהציג לעצמכם בשאלות ובהתנסויות ואל תנתנו את עמדתכם המוסרית במעשי ובמחדריו של הזולת.

לסיום אני רוצה להגיד לסטודנטים השובטים: כרגע אתם המורים שלנו ואנחנו הסטודנטים שלכם. טוב שאתם לוקחים את מעמדכם לעצמכם. תודה רבה.

הנס הזה של הבריאה באמנות מעורר בי התפעמות תמיד

בוקר טוב לקהל הנכבד. ההרצאה זו יותר ממחידה מאשר פרמיירה בתיאטרון. תאمينו לי, כל הוויקאנד הילך לי מהפחד, מהפאניקה. אמרתי לעצמי, אצלצ'ל לאיציק ויינגרטן ואגיד לו: "אייציק, הילך לי הקול, אני לא יכולת, אי אפשר, זה באממת מפחד אותך".

از ראשית, אני באממת רוצה לברך על היוזמה לקיום הנס החשוב הזה, "משיבים את הרוח והתרבות לחינוך". איך הייתה הרוח? لأن היא נעלמה? אני לא יודעת, אבל אם מצאתם אותה ותחילה תhallיך שמשיבים אותה לחינוך, חשוב מאוד להיות כאן הבוקר ואני רואה בכך חשיבות מדרגה ראשונה.

הרשוי ליפתח בדברים של ט.ס. אליות, על הקושי בהגדרת אדם תרבותי. אנחנו יודעים היטב, הוא כותב, שנימוסים טובים ללא השכלה רחבה, ללא סקרנות אינטלקטואלית ורגשות לא-אמנויות, נוטים להיעשות להרגלים שגרתיים או אוטומטיים. ועוד מלמד אותנו ניסיון חיננו, שלמדנות ללא רגשות ושיקול דעת הופכת בקבלה לפנדנות נוקדנית וטורחנות. CISORIM אינטלקטואליים ללא רגש אונשי והומאניות בז'אנריש נחשבים בעינינו ללא יותר מהברקה של CISORON צעיר במחול, בשחמט ובגינה. גם אמנות התלווה מהקשרים אינטלקטואליים אינה אלא שחצנות מתנשאות. ועוד הוא אומר, שכדי להיות תרבותי לא די להיות יוצר תרבויות, ידען תרבות או קפדן במסור ובנימוסים, אין אדם תרבותי מושלם. התרבותיים במידה יחסית הם אלה המתוגדים עצם ללא הרף, ומשתלמים לא לאות בהיבטים השונים והמגוונים של התרבות.

"האמניות בחינוך והחינוך לאמנות החיים" – הינה כוורת מחייבת, והחינוך צריך לכך היה להיות בראש מעיינו כאנשים שאכפת להם, הפך לגורם פחות ופחות חשוב. אנחנו באנו לדבר, להפוך ולהפוך, לשימוש והשמשואו, אולי, גם להפיק לקרים. אנחנו צופים במורים הנאבקים לא רק על הזכות להתקיים בכבוד כמחנכים אלא גם על ערכיהם תרבותיים וחינוכיים שהיו רוצחים להעניק לציבור התלמידים. אלא שאנו חווים שומעים שוב ושוב על כך שאיין תקציב והכל הר' שאלת של כס. אפילו הסטודנטים סוף סוף יוצאים להרחוב ועלינו להקשיב להם. זהו לא רק מאבק על גובה השכר וגובה שכר הלימוד, זהו מאבק על החינוך, על איכיותו, על גישת הממשל לחינוך, או כמו שהם אומרים, "החינוך הוא לא נדל'ן", החינוך הוא נשמהתנו.

משאים, כספ, תקציבים, זה מה שאנו חווים שומעים השם והערב. כמובן, זה ממשמעותי, ובליל משאים קשה להתקדם. אבל אוי רוצה לייחד את דבריי למוחות התרבות והחינוך כפי שאני רואה אותם ובעיקר לאור הניסיון שצברתי. בחינוך יש מבנים ומונחים ממוני. מעולם לא עסקתי בחינוך, בkowski התחנכתית, חינقتית את עצמי. ידעת כי איזה אדם אני רוצה להיות, אטגרתית את עצמי, טרפתית כל מידי וכל מקור למידע בלבד, בכוחות עצמי. כשבוגרתי, לא הרפיטה, לא עצרתית ואמורתי זהו, הידע נכבש. להיפך, בוגרתי והבנתי שיש ללכת עמוקה, לכתח, להפוך. ידעת, האוצר האמתי נמצא בתרבות על כל הרבדים שלה. בספרות, בשירה, בתיאטרון, במוזיקה, באמנות הפלשטיינית, בעיצוב, באופנה, בכל מה שמעניק לנו יופי והנאה אסתטית תרבותית, וב勠וק, בחיים, בבריאות, בסיס, בכל מה שמסביבנו, החיו והצומה.

* גילה אלמגור, שחקנית וכלה פרס ישראל בתחום התיאטרון

הנס הזה של הבריאה מעורר בי תמיד התפעמות. כילד קטנה ותמיימה אני מביטה ורוצה לשמר ולשמור גם היום את שורות עיניי ומעל כל אלה – האדם, האנשים. אנשים ממוקמו קרוביים ורחוקים, מה מקום בו אני חי. הסקרנות היא הכליל והיכולת להפנים, לכבד, להעיר, להיות רגש ואכפתני – אלה הנחו אוטי בדרכּ חי. אני שחקנית כבר חמישים שנה, עושה קולנוע ותיאטרון וגם כותבת ספרים.

לא כל מי שעוסק בתרבות הוא אדם תרבותי. העיסוק הוא מڪצע. איך אתה נהוג בו ומה אתה עושה עם היכולת והכוח שמעניק לך העיסוק התרבותי – זו השאלה החשובה. היום, לפחות הריאטיביג, כוחן של הטלויזיה והתקשורות, לטוב ולרע, מעניק לאנשים עצמה מטעה ומשלחה. אנשים שהם בסך הכל ממצאים של רעיון, של שיר או דמות בסדרה או סרט, מקבלים כוח מודומה. אבל יש מי שצופה בכך ומזהה איתך ורואה בך בריצולות, דמות שאפשר להחזיר להחייה בכל דרך שאוכל. כיוון ששודרתי את כל המהמורות והמלודיות שבדרכּ, למרות הרקע ממנו באתי, למרות החסר הכלכלי ולא פחות מכך החסר הרגשי, ראתה את עצמי בת-מזל שהגעתי למקום בו שאפתה להיות, שאני עומדת על الرجلים, שצמחי והייתי לאדם שרציתי להיות. כשהייתי ילדה לא היו לנו מקורות העשרה וחוגים ולא ידעת שקיימים תיאטרון ואמנויות ומוזיאונים. לא ידעת כי כלום, הייתה לי בורה, בורה לחולוין. לאושרי קראתי כל מה שיכלתי והדמיון שלי פרח, קראתי בטירוף, הספרים היו מחילת הבריחה והדרך אל האוצרות הגנויזים. היום אנחנו מוצאים את עצמנו מתחננים אל הילדים שיזנוו את המרקע לרגע, את המחשב, ויקראו קצת, שיחזרו למילה הכתובה.

היום אני רואה את עדרי הילדים המובלים לצפות במופעי אמנויות ואני אומרת, הנה, לילדים שלנו יש הכל. כאילו יש הכל, כי סל התרבות לא מספיק. הרעיון נפלא, כי הוא אומר שככל יילך במדינת ישראל זכאי לمنت תרבויות שנחתה ולא משנה היכן הוא מתגורר או מאיזה שכבה סוציאלית אקונומית הוא בא. הוא זכאי לمنت התרבות שהוקצתה לו בתיאטרון, באמנות הפלטטיבית, במוזיקה. כל זה מוגש לו בסל כאילו היה סל מזונות. זהו מזון-תרבות חשוב ביותר, אבל מה עשינו בכך שהובילנו את הילדים כעדר לצורך תרבות, בצויה חסרת תרבות לחולוין.

הרי הדרך לתיאטרון באוטובוס היא מהותם אליהם, והניסיעה מתפרשת בעיני הילדים כיizia לטיפול. הכניסה לאולם התיאטרון מלאה ברעש והמוללה שאינם פוסקים גם עם תחילת ההצגה, ולא פעם מתרחש באולם מופע אלימות, בעוד שעיל הבמה נמסכת ההציגה לשימוש הגיעו. עליינו להכין את התלמידים כראוי, לא יום לפני הפעם אלא מוקדם הרבה יותר, שהרי המשימה שלנו היא להקנות להם כלים, לדעת לצורך תרבות, להיות ילדים תרבויות שיהפכו לאנשים תרבויות. חובה עליינו למדם כבר מהגיל הרך, מגן הילדים, להקשיב ולהסביר, ליצור דיאלוג, ללמד אותם לראות ולספוג.

אבל, עברתם פעם ליד נן ילדים ושמעתם את הצקות הבודקות ממנה? שמעתם את הצקות שמאפייניות מופעים והציגות לילדים? האמנים פונים לילדים: "תגידו שלום, לא שומעים, עוד פעם, יותר חזק!". מה זה? כמה ילד יכול לצרוך? איך תרבות זו לשמה בצריחות? איך אנחנו רוצים שהוא יידע להעריך את מה שהוא רואה, שיידע להקשיב, לראות, לעכל ולהפנים, ללמידה ולישם.

אני מודה, אני את ההציגות לתלמידים לא אהבת וזה בלשון המעטה. אני פועחת מההציגות האלה. לא לשם כך אני מוקדם בבוקר, מכינה את הכליל, את הגוף, את הכלול, כל מה שחייב להיות משומן ומוכן לשימה שהיא העומדת להתקיים לפני תלמידים, "וואו, הדור הבא, וואו". אני יכולה לפמפס את עצמי במנטרות מהבוקר כמה זה חשוב ואולי ילד אחד י יצא עם חוויה, אז היה כדאי? לא. התשובה החדשושמעית היא: לא. לא כדאי בשביילILD אחד. המאמץ לא

כדי, כי הוא לא עבר יلد אחד. זה שידאגו הוריו. המשימה שלי היא להעניק חוויה לציבור התלמידים היושבים באולם, למען, כמו שהדבר נעשה היום זה לא כדי. כМОון שישנים מקומות ומפגשים יוצאים מן הכלל, אבל הם די נדירים. האמינו לי, הם די נדירים.

בדרך כלל, העליה על הבמה בהצגה מול תלמידים היא יצאה לקרב. אנחנו שחקנים קרביים שלא פעם רצוי שנבוֹא לבושים בשכפ'ץ. האלים שזרמת מון הקהלה, הרעם, הטלפון, האס. אס. אס, המצלמות, המסתיקים, זה רק חלק מונת חלקנו כשאנחנו על הבמה. לא פעם זוכים השחקנים, גם למטר הפתלים שמושך מן האולם ואפיו קרון ליר מסוכנת משוטטה על פני התיאטרון מכונות לעיניים, דבר שיכול להסתיים באסון. וקרה, שחקן שלא עמד בטרוף הזה ירד בסיום ההצגה מן הבמה, זהה את הנער שטייל עם קרון הליזר על הבמה והיכא אותו. התיאטרון הפך לשדה קרב. זה התכוונו? זה 'סל תרבות'? – זו מנת אלימות, שיעור באלים.

חמצן התרבות שכל כך נחוץ לכל ילד הופך לא פעם לרעל. אני אישית, ויש לי עדים כמו איציק ויינרטן שעשו איתי את "הקיין של אביה", מגעה שעיה לפני ההצגה כדי לשוחח עם התלמידים, ובבטיחה שאפגש איתם אחרי ההצגה לשאלות ותשובות. אני נפגשת בלי סוף עם קוראים שעובדים על הספרים שלי, אבל זהו מאבקו של היחיד, זאת ממשית יחיד. זה לא תפקידנו. את כל הדברים האלה אני מוכנה לעשות כדי שהתלמידים יתנו לי להعبر את ההצגה בשקט, שיילכו איתי, שייזרמו איתי. עוד מעט אשתחווו וגאיד "רק תהיו בשקט ואני גם ארכוד לכם".

אני מאמינה שעם חינוך נכון מוקדם, כל המהומות שאני מדברת עליהם לא יקרו. אנטוני שר, שחкан יהודי שבמקור הוא מדורם אפריקה, שחкан ענק, שחקן את ריצ'רד השליישי ב-national theatre בלונדון. בביוגרפיה שלו הוא מספר שלם בבית ספר ריגל בלונדון, וmdi פעם היו לוקחים את הילדים לסטאטוטפורד לראות הצגה של שיקספיר. מדובר היה בנסיעה של שעתיים, שעתיים וחצי. חגינה! נסעים לסטאטוטפורד, וראים את ההצגה, והדרך חוזרת ללונדון – דמה מוחלטת. חל איסור מוחלט לדבר, לפתח את הפה, digesting time, זמן עיכול, חוות חוויה? התמלאת במראות ובצלילים? עכשו תעל אוטם וכל אחד עושה את זה לבד, בדרכו, עם עצמו, לא מדברים. למחמת, בבית הספר בזמן ניתוח החוויה, כולם מזומנים לעסוק בחוויה המשותפת שהייתה להם.

לדעתי יש לקחת את הרעיונות הנפלאים האלה של 'סל תרבות', 'אמנות לעם', החינוך לאמנויות, ולטטל אותם, כדי לבדוק אחרי כל השנים והניסיון שנცבר, מה וכיצד נעשים הדברים. האם עוסקים ומנתבים את הילדים להישגים ולמצוינות כשהמוקד הוא המגמה שבחר הילד? כמה הרחבה תרבותית מציעים לו? ואיך נוכל לאתגר את הילדים ברוחם הクリיטית להתקפתה, להרוחב את היכולת?

עלינו כבוגרים, כאנשים שעוסקים בתרבות או מחנכים, וכמוון הבית שעליו עדיין לא דיברתי, עלינו להתחליל להוציא את הילדים שלנו למסעות שיפיקחו את עיניהם, להכיר את הזלת, את השונה מהם, אם הוא בא מקום אחר או נמצא במרקח נגיעה. העולם, האנשים, חיי והצומח, הם הם האוניברסיטה האמיתית בענייני. אני תמיד אומrette שאני בוגרת האוניברסיטה הפתוחה של החיים בהצטינותו. כשהאני צריכה למלא שאלונים לגבי כל מיini ועדות, אני כתבת: 'בוגרת השכל', ואז מצללים אליו ושאלים "איזה אוניברסיטה זה בדיקון? זו אוניברסיטה רשומה? זה בארץ?" ואז אני אומrette, "כן, זה בארץ, אני בוגרת האוניברסיטה הפתוחה של החיים". כי באמת מה הייתה עשויה בלבידיה?

מן הרואין אף מן החובה שכל ילד יידע שבעוד שילדותו נוכה ומרופדת, ישם מיליון ילדים חיים בתנאים קשים, ילדים שמרותקים לבתי חולים או לביתם בשל מחלתם, ילדים שהם קורבנות של רוע ואלים והתעלמות, ילדים שגדלים מוחץ בבית, ילדים שאין להם בית. מי

שחוות שעל ידי הסתרה וציפוי מתוק נעניק ליד ילדים נוכנה ומאושרת, טועה לדעתו, טעות מרורה. ילד חייב להיות חשוף אל העולם והעולם הוא לא פיקניק והילדות היא לא ורק גן משחקים, צעוצים, ברבי, משחקי מחשב וככף, כיף, כיף.

אנחנו יודעים שלילדים נולדים עם כישרון, עם יכולת חסיבה אלמנטרית, עם נטיות אמנויות. הרוי כל ילד הוא ציר גאוני ושחקן מהם והוא שרה ממש כמו הזמרת הזאת... כולם גאנונים של אמא, אבל מעט מדי ילדים ממשיכים לזרום, להפתח ולגדול עם היכרונו, עם היכולת לחשוב, לרכוש השכלה, לפתח את היכשרים, וכל הטוב הראשוני הזה שננתנו להם אלהים והגנטיקה לרוב מתפוגמים. אני לא מצפה לטיפוח גאנונים, אלא מתכוונות למערכת חינוך שתשתקיע בחינוך לתרבות.

היום, כשהabitiah שינה את צורתו ואפילו המשפחה הגרעינית איבדה מהכוח שהיא לה בעבר, חלק מהמשפחות קיבלו צורה חדשה (חדר הוריות, גירושין, חד מיניות), וגם כשההורים ביחס למני יש זמן להشكיע בילד? הקריירה, מרוץ העכברים, העובדה סביב לשעון, מה נשאיר הילד? למי נשאיר זמן איקות וכוח פיזי ונפשי לטפח את הילד שלו? ובמצב זהה כשהסבירה החיצונית הופכת לרבת השפעה, הטלויזיה, הרחוב, מה שזורם לתודעתו של הילד מן המרקע, מהאלימות בכיביש, הפוליטיקה, השחיתות, הכל מחלחל ונראה בעינו כנורמה, שcalar הה חיים. דואק אבתוקפה כזאת החינוך הוא הגורם החשוב מכל ולמן עליו להרחב את התחומיים, להגדיל יותר ויותר לסביבה, לטבע, למד את הילד לכבד ולהעיר את הנס הזה ובוקר, לתת ליד את הכלים ללמידה את עצמו, להכיר בividiotot שלו.

כולם ילדים, כולם נהדרים, אבל כל ילד הוא יחיד ומיחיד ואין בכל העולם עוד ילד אחד כמוותו, ואת הייחודיות צריך לטפח ולהזין מבלי חיללה לגלוש לטיפוח אגוצנטריות וגונאים. מהנק טוב יידע לנתקב את הלימוד לטובה הילד ולא יטשטש את המיחוד שבו; המנק יעשיר את הילד בידע רחב ככל האפשר, יגראה את סקרנותו. ילד חייב ללמידה להתנסות, ללמידה ליטול על עצמו אחריות, ילדים הם סקרנים מלידה ואיזה נכס היא הסקרנות! על המנק לנצל את הנכסים האלה ולבוד איתם. אני רואה בכל אלה חינוך לאמנות החיים כפי שהגידרו זאת כאן, חוליה או חוליות בדרך יצירתי האדם שהיינו רוצים לראותו צומה וגדל. אבל אם לא נראה לו את הדרך כיצד להבית סביב, לזהות את החלש, את הנזק, את השונה, אם לא נטיל עליו מטלה של נתינה, של עשייה למען – מה עשינו? ואני אומרת מטה, כי זה יכול להתחל כחויה לעשות מעשה למען מישחו אחר. הדות הנתינה היא הדווה אמיתית, הילד רגש יזהה אותה ומהר מאוד לא יזדקק לדחיפה של המנק או הבוגר כדי לעשותה. הוא יידע לחפש דרך לתה ועלינו לעוזד נתינה עקבית. ילד שאכפת לו מזולתו, תלומד לתת כבר מהgil הרך, ילד שאכפת לו, יצמוח והוא איש, אדם שאכפת לו והוא רגש ונוטן, אדם זה יהיה האדם לו ציפינו, אדם שככל חברה תתברך בו.

אמנות טובה מספקת לאדם קיום עשיר, סיבה לחייו, אמונה ואמת

הrikוד הוא שפה ראשונית, אינטימית וחזקת האדם. דרך הריקוד ניתן להגיע לתנסיות רוחניות גבוזות. השבט ורקד על מנת להוריד גשם, לנכח במלחמה, להביא פוריות. במאה שלנו יש צורך לאדם בריקוד. הצורך הזה הוא בסיסי ונובע ממקום שבו הוא מחהש משמעות, יופי וביטוי לרגשותיו. רוצה להבין את עצמו ואת העולם, את פנימיותו ואת הסביבה אותו. הוא אינו מסתפק בקיומו היומיומי וזוקק להתעלות רוחנית. מז'ז ומעולם ללא האמנות, חש האדם אי שביעות רצון, חוסר סיפוק, שעומם ופחד. בעצם שבו אי סדר טוב עולמי הפק לדרכ חיים, יש בנו כמיהה לשינוי משקל, לאיזון פנימי, לסדר קיומי ויקומי. אמנות טובה מספקת לאדם קיום עשיר, סיבה לחייו, שמחה, הבנה, אמונה ואמת.

אני למדה ומאמינה בכל דבר שזו לא הכמות שקובעת אלא האיכות. לא הריטינג אלא התוכן. מה שחשיבות זה עומק המפגש בין האמן, האמנות, החיים והצופה. בתקופת היוות בלהקת בת-שבע – החליטה הברוניה בת שבע דה רוטשילד להגדיל את קהלנו ולהופיע בפני פועלי 'סולל בונה'. היו לנו אז ב��שי שלוש הופעות בשנה ורוב הקהל היה קהל של מוזמנים. ההכנות למופע הזה נמשכו בערך שנה וחצי, יומם שעונות רבות. לא אשכח שכאשר עלייתי על הבמה בתפקיד השכינה, חלק מן הקהל גלל בקבוקי סודה על הריצה וצעק "אללה, אללה, הביתה". חוזרתי הביתה עצובה ומדוכאת. אחריה כמה ימים קיבלתי מכתב מאישה שנכחתה בקהל, ובו היא כתבה לי שיר מקסים המבטא את החוויה העשירה שהענקתי לה במופע. הייתה נרגשת והבנתי שמל כמה אנשים שגלו בקבוקים באולם יש אחד שבסבילו המופע הוא סם מה שחשוב הוא עמוק המפגש.

אמנות המחול מקנה לאדם, בלבד משפה וחינוך – כלים לאמנות החיים. היא מלמדת אותו להכיר את עצמו ולהיות עצמו, לפעול מתוך עצמו ומתוך המיטב שבו. אמנות המחול מאחדת את האסתטיקים הפיסי והמנטאלי, הרגשי והרווני. גוף האדם הוא כלי ביתוי מורכב ועשיר. לוקח שנים למד אותו, להבין את דרכיו ואת אפשרויות התנועה הרבות, ענן הוא יוצר קשר, לומד להפעיל ולבטא את עצמו. ומהו עצמו? הנפש, הנשמה והרוח השוכנים בתוכו.

אמנות המחול מפתחת, מפתחת, מלמדת ומעניקה:

1. **התבוננות פנימית, מודעות יצירתיות –** הריקוד הוא מכשיר פלא ליצירת העצמי והתפתחותו. הוא מאפשר התבוננות והקשبة פנימית, יצירתיות, העשרה עצמית והעשרה הזולת. האדם לומד להכיר את עצמו, לקבל את עצמו ואת הזולת ולהכשיר עצמו לגילות את יהודו, להציגו ולפתחו.

* רינה שינפלד, רקדנית, כוריאוגרפית וכלה פרס א.מ.ת בתחום המחול

2. **שחרור, פתיחות, התנסות, מנהיגות ואחריות** – בשיעורי המחול לומד התלמיד לבטא את עצמו דרך התנועה, בהשראת גוף, חפץ, מוסיקה ובעבודה יומיומית עם הזולת. הוא לומד להשתחרר, לשחרר פעולה עם הזולת, לסמוק עליו פיסית ונפשית, לתמוך בו, להתרשם, ולתת את עצמו. הוא לומד "פרטנרגג", הנאה, להיות מוביל ולהיות מוביל, להפעיל ולהיות מופעל. בכך הוא בונה יכולות לשיתוף פעולה ועובדות צוות, ארגון ופתרת בעיות. לעמוד מול הזולת ולא לבטל את אישיותו בפניו. להגיב במחירות, בספונטניות ומתחוך אחריות.
3. **אומץ לב, העזה, לKİח צ'אנס וסיכון** – התלמיד לומד להשתמש במקרים לטובתו ולא להיאחז באמביציה ובצרכים האישיים. בשיעורי המחול והקומפוזיציה הוא לומד להיפרד מהאני המוכר ולהתחבר לכוחות חדשים ואחרים. הוא מגלה ומבחן שיש כוחות גבויים ונעלים מרצונו האישי והפרטני ושוניין לסמוק ולהשתמש בהם. צרייך להיעז, לסמוק ולהשאיר מקום פתוח למול ולמרקיות. להיפרד מנוקשות בעבודה ויחד עם זאת להתרميد, כי העבודה מביאה להתרפתחותו המרבית.
4. **פיתוח אינטואיציה, חושים ואינטלקטטים** – דרך המחול מפתחת התלמיד את האינטלקטטים והחוoshים. למידה שיש בה הרבה דרכים, ושאין רק דרך אחת. הוא לומד להיות אוטנטית ואמיתית עם עצמו ועם الآخر.
5. **קוואורדינציה, זיכרון גופני ושימוש בזמן ובמרחב** – בשיעורי טכניקה שונים עוסק המחול בפיתוחו רגש וזיכרון פיסי, בקוואורדינציה ושימוש מסוגנן בזמן ובמרחב.
6. **משמעות, סדר, ארגון, כשור ריצוז, יוזמה** – הבנה והכרה שرك דרך משמעת ועבודה מתמדת ניתנת להשיג חופש. הסדר והמשמעות הופכים את את חלק בלתי נפרד מהאישיות.
7. **אתגרים, קבלה והתגברות על מכשולים** – תלמיד המחול עומד מול קשיים פיסיים ונפשיים ולומד להתגבר עליהם. הוא מתחזק ואינו מוטה בקלות. לא תמיד נשמע הגף לדרישות המוצבות בפניו, ויש צורך לקבל ולהתגבר על הקשיים ולהגיע לצמיחה וחישול.
- מחקרדים מגלים שיש לחינוך למחול אפקט פיזיטיבי לגבי המוטיבציה של התלמיד והביטחועים האקדמיים שלו במקצועות השונים. הלימוד בתחום האמנויות מפעיל אזורים רבים במוח, ואני מוגבל רק למה שאתה ידוע. תלמיד המחול שואף למצוא משמעות בלמידה, מימוש עצמי ועניין בפתרון בעיות.
- בתוך האנדראלמוסיה והאכוס הקיימים בעולםנו אנו חייבים לננות להעניק לדoor הבא כלים, על מנת שיוכל לגבש את עצמו, לחזקו בידע עיוני ומעשי, ובעיקר לאפשר לו להגיע לצמיחה ולבנייה בטחון והערכה עצמית.
- שפת המחול התפתחה מאז ריקודי השבט ומאז ימי המלכים והנסיכות. אמונה המחול של המאה ה-21 אימצה לעצמה דרכי חשיבה חדשות, מוטיבים ואלמנטים מהמזורת, מתרומות לחימה, יוגה, פלדנקריז, מפסיכולוגיה ומטכנולוגיה מתקדמת. על ידי שימוש בידע העובר אליו מדור לדoor ממשיכה שפת המחול להתפתח ולהעניק עושר רב בחינוך.
- המחלול הוא שפה נרכשת ונלמדת. יש לשמר עליה ולפתח אותה בתמדה. האמנים, הcoresיאוגרפים והמורים הם אלו שפתחים את השפה ויש להשיקם בהם את המיטב. יש לתת להם תנאים והולמים לעובדה ולהשיקם באמנים ובאמנות. על המוסדות ועל המדינה למן, לחזק

ולהדק את הקשר בין האמנות, האמנים והتلמידים. יש לקרב את התלמיד אל מיטב האמנים והאמנות.

החינוך זוקק לתקציבים מתאימים כדי להעניק לדורות הבאים לחברה ידע נכון ובריא לגוף ולנפש. علينا לייצר אדם שהוא אינדיבידואל, אנושי, שמה מאושר ומלא סיפוק עצמי, כי רק כך הוא יוכל להעניק לחברת את מיטבו ולהשיב את הרוח והתרבות לחינו.

לסיום, קטע מותך ספרו של פול ואלרי "הנפש והריקוד", בו הוא מתאר את כוחה של הרקדנית ואת תכונות המחול ותרומתן למין האנושי:

"היא משעינה על גבי ראי כוחותיה זה את נקודות המשען שלו המשתנות: העקב שופך את גופה אל עבר האצבע, הרגל השנייה באה ומקבלת את הגוף ושותכת אותו שוב קדימה... משהו עומד להיתלש בנפש, בczpiיה בהתרומות... משחו נתלש... ועם כל זאת, הרי זה כאילו גם משהו מתאהה".

יש לנו צורך באיחוי זה!

— |

| —

— |

| —

אתגרים חינוכיים בעידן תקשורת המונים



— |

| —

— |

| —

אתגרים חינוכיים בעידן תקשורת המונים רבי-שיח בהשתתפות: רות הרתאן, אילנה דיין, עמנואל הלפרין

ברוכים הבאים למושב שלנו ששמו "אתגרים חינוכיים בעידן תקשורת המונים".שמי ד"ר רות הרתאן ואני מרכזת את לימודי תקשורת במכללת סמינר הקיבוצים. איתי על הבמה שניהם מאנשי התקשורות המובילים בארץ. באתם לראות ולשמעו את ד"ר אילנה דיין, משפטנית, עיתונאית ומובילת תוכנית החקיריות "עובדיה", ואת מר עמנואל הלפרין, חתן פרס סוקולוב, בעבר יועץ תרבות בפאריס. שלא כמו בפסטיבלים מתוקשרים בהם נהוג לאסוף סלברייטאים נוצצים לקישוט, אנחנו בחורנו אנשים מכל התחומיים, כי בהיותנו אנשי חינוך ברצונו לשם שיעור אותן ואת מה שיש להם להגיד, ואנחנו ממש מאמינים וידיעים שיש להם מה להגיד על איך להגיע,

להתקרב לעדשה עצמנו היום ובכלל, כדי להשיב את הרוח והתרבות לחינוך.

בשנות ה-60 קם האנטרופולוג והסוציאולוג מarshal מקלוון, והפק את תופעת תקשורת המונים לתהום אקדמי מוכר ונפוץ, אותו אנו מכירים כיוון כאוריינות המדיה, ובאנגלית: Media Literacy, לא רק במובן השגור של הבנה או בקורת, אלא 'ליטרס' מלשון ליט', (להיות) (להראות את האור). המטרה של המקצוע שלנו היא להיות מול האור שלהם. עכשו אני רואה מהו האור הזה כשאילנה ועמנואל יושבים פה איתנו, הסלבריטאים מהמසך הקטן. האור חזק ומהם, והמטרה – לחת אור לאלה שישבים ממול, לכם ולוי. מarshal מקלוון הוא שהיפנה את תשומת לבנו שהולך ונוצר אור בעולם שלנו, כפר גולובי ש策יך ללמידה להתבונן בו בעוזרת המשקפות המתאימות, ושאם עמוק להתבונן בכל אמצעי התקשרות נגלה שהמדובר הווא מסר וכל ידיעה מעוצבת על פי היכלות והapiroנים של כל קל ומנצלת את כוחו להעברת המסריהם.

עם התפתחותה של התקשות וכיניות המדיה לבתים, הדמיות המופיעות בה יום יום ושעה שעיה הופכות את כולנו לסוג של משפחה. מarshal מקלוון קרא לזה 'משפחה מורחבת'. רותי, נעם, עופרי, דליה, עמנואל, אילנה, חיים, יעקב, יונית. כן, כי אנחנו משפחה זאת. לעיתים אנחנו רואים אותן הרבה יותר מאשר בני המשפחה האמיתית שלנו, ובזמן קבועים, כי הם לא מפסיקים.

באחד הסמינריוונים שלנו שאנו יلد בן תשע, איזו תוכנית טלוויזיה היא אהובה עליו בביתו. תשובתו הנלהבת הייתה: 'ארץ נחרת'. התפלינו, כיצד יلد בגילו מתחזק באקטואליה וمبיאת גיחוך הדמיות, את הביקורת על המציאות. לשאלה נספת שלנו, מה כל כך מוצא חן בעיניך בתוכנית זואת, הילד ענה: פעם אותה בשבועו כל המשפחה שלי יושבת ביחד וצוחקת....

marshal מקלוון קרא לכך 'שלוחות אנווש', ובאנגלית man-extentions. אנחנו ה-man extensions, הם השלוחות, הם אלה שיוצאים עבורהנו, מתחקרים עבורהנו, פוגשים במקומות ובמקומות לידעתנו, ממקומות שלנו אין אפשרות להגיע אליהם. הם עושים את זה בשביבנו ואמר רולנד ברט הציגתי, שמרוב שהתרגלנו שהם מבאים לנו, אומרים לנו ומספרים לנו, הם הפכו חלק מחיינו מבלי שםנו לב לך. ברט דימה זאת לדגמים במים. אנחנו הדגים, הם המים. אנחנו לא יכולים להיות בלי מים, אנחנו לא שמים לב שאנו במים. זהו המקום הטבעי לחים שלנו ונראה אתכם החיים בלי מים.

* ד"ר רות הרתאן, מרצה לחינוך ותקשורת, מכללת סמינר הקיבוצים

* ד"ר אילנה דיין, משפטנית, עיתונאית ומובילת תוכנית החקיריות "עובדיה"

* עמנואל הלפרין, עיתונאי, חתן פרס סוקולוב, בעבר יועץ תרבות בפאריס

בשנתון הסטטיסטי של 2006 ישנים מספר נתונים מעניינים: ילדים בישראל מבלים יותר זמן מול מסכי הטלוויזיה והמחשב, הילדים שמנים יותר, ומספר המתגisiים ל札"ל פוחת. 60% מ吉利י העשרה צופים שלוש שעות ויותר ביום בטלוויזיה, כ-25% חמיש שעות ויותר. אחד מכתבי העת בחו"ל הקדים לאחרונה גליון מיוחד לנושא: פסיכיאטריה של ילדים והמדיה. נבדקו קשרים בין תכני הטלוויזיה להתנהגויות בני הנוער בנותאי מיין, אלימוט, סמים, דימויי גוף. התוצאה הייתה שעולם התקשורות מתבלע על ידי הצעירים כמודל לחיקוי וכמעורר כמייה. הסיכון של כל המאמרים היה שהמדיה מציגה בפני הצעירים מודל מושך ומרתק. וכך אכן אנהנו פה כי אנחנו עובדים עם ילדים, עם נוער או בהכשרתם מורים לילדים ונוער,ילדים שספוגים את זה יום יום, שעה שעה. איך הגורמים המעווניים "מאכליים" את הילדים והנוער במסרים שהם מעוניינים בהם? קודם כל, בעזרת שפת התמונה והקול. כדי לקרוא טלוויזיה אין צורך בתנאים מוקדמים, לא צריך ידע קודם, לא נגרמת כל מבוקה למתחילם, לא נדרשת אקספוזיציה, לא צריך ללכת למכתנה. התמונות והקולות נלקחים מתוך המציאות והר מעודדים את הצרכנים להתייחס אליהם בטבעיות כאילו הייתה חלק מסביבת חייהם.

דרך שנייה שבאמצעותה הם עושים זאת: הם עוסקים בשתיים, בפיקים. איפה בחיים שלנו (פרט להיום שהוא באמת 'יום פיק'), יש לנו כל כך הרבה شيئاים? המדיה חיבת ליצר פיקים וברגע שיש לנו פיק הוא כבר לא פיק. כבר ראיינו אותו אז צריך עוד פיק ועוד פיק ועוד פיק. תרבותה שלמה חיים וניזונה משיאים גדלים וஹולים בעזרת פס הייצור של התקשורות והמדיה, ואילו אנחנו חיים את חיי השגרה שלנו, נטולי השיאים והדרמות, אבל העיקר שם, שוב יש תחרות, שוב יש מצחיקים ומודחים, שוב קבועים شيئاים חדשים.

דרך נוספת להבין זאת, היא באמצעות ספריו של ניל פוסטמן, שהוא 'גורו' של התקשורות, הירבה לבקר ולהרצות בארץ ונפטר לפני מספר שנים. אחד הספרים שלו פוסטמן נקרא: *amusing ourselves to death* – מבדים עצמנו למוות. הטלוויזיה חיבת לדב. הוא גם טבע את המשפט: "טלוויזיה רצינית היא סתירה בגוף המונח". ג'רג' גרבנר, אחד החוקרים בתחום, קבע שאחד התוצאות בהם מתמחה הטלוויזיה הוא: happy violence.

תכני הטלוויזיה נמצאים במרקח העיניים, הטלוויזיה מטפלת בנושאים הלקוחים מן המציאות בה אנו חיים, משודדים אותנו בגובה העיניים, הטלוויזיה מלהכריר מקרוב. הקולנוע הוא אלייטיסטי, הטלוויזיה היא עממית ומכריה על עצמה כ"בית". תקשיבו לפרסומות שמכריאות שזה הבית שטוב לשוב אלינו, לא כמו הבית שיש בו צעקות ואין אוכל. שידורי הטלוויזיה הם הבית שטוב לשוב אלינו, בית רגשי, יצירתי, אחראי, מקורי, אמין, אפילו הסlogan של ערוץ הילדים הוא "הבית האמתי – ערוץ הילדים".

כך באמצעות התקשורות, כל מה חדש, מעניין וקרוב ללבנו, מגע אלינו בשפה ברורה, מרגשת, מהנה, ללא כל מאץ והתניה מצדינו. ניל פוסטמן מסכם ואומר "בידור עד מוות": התאמה התרבות לאפיקטומולוגיה של הטלוויזיה כמעט שהושלמה, וכי להצטרכו לשיח הטלוויזיוני הגדול כל מוסדות התרבות לומדים בזה אחר זה לדבר במושגיה. במילים אחרות, הטלוויזיה הופכת את התרבות שלנו לזרה ענקית לעסקי שעשויים. אני רוצה להשתמש במשפט אחד המופיע בספרו של דן כספי, "תמונה בראש", כהצהרה על אחריותה של מערכת החינוך לחינוך לאוריינות המדיה: "לא די להעיר מה מציעים אמצעי תקשורת ההמוניים לציבור, אלא חשוב גם לבדוק באיזו מידת האזרחים לעכל את המדע לשם יישוש דעת איש". האם אנחנו כמחנכים מקבלים علينا את האחריות? ואם כן, איך נעשה זאת? ובנושא שלנו היום, מה עם יוצרי המדיה? האם גם עליהם חלה אחריות כלפי הCEFים הצעירים והמבוגרים? אם כן, איך הם עושים זאת, אם לא, למה לא? ומהן ההשלכות של עמדה כזאת?

השאלה הראשונה שאני רוצה להפנות למשתתפי הדיון כאן על הבמה, אילנה דין ועמנואל הלפרין, היא: האם הרגשותם מוחר להיות מוזמנים לכנס חינוך?

אילנה דין:

השאלה נהדרת והתשובה היא פשוטות: כן. אבל, מכל הסיבות הללו נכוונות. גדמה לי שעמונואל קצת יצא דופן בעניין זהה. הרגלנו את עצמנו לחשב שאין לנו ולcheinוך ולא כלום ושאנחנו כלי בליך חינוכי בעליל; שאין לנו שום משימה DIDKTIT, שאין שום מימד של שליחות בעבודה שלנו, שהתקפיך שלנו הוא ליצר אינפורמציה, ליצר דין, ליצר ויכוח. אם אפשר גם ליצר קטטה שזה בכלל טוב ובשם אופן לא לדאוג לתוצאות התרבותית, הרוחנית, הלאומית של העבודה שלנו.

מה שאני אומרת, נשמע לא רק פשטוני אלא בעיקר עצבן מאוד ומיאש ואני חוששת שאין לי חדשות טובות בצד השני של המשווה. אבל אני חייבת לומר שאחד הדברים שעוסקים באותו המונ בתקופה האחרונה זו בדיקת השאלה הזאת, ואני רוצה להגיע לנסות ולהגדיר אובל בקצרה, כי מאוד מעניין אותי מה עמנואל אומר בדיק על הנזודה הזאת. מצד אחד מה שאמרתי עכשו באמת נשמע לנו, אנחנו עושים את העבודה שלנו בלי לשים לב לתוצאות שלה. אנחנו מייצרים את האינפורמציה, מshedrim את האינפורמציה, מתוקים את האינפורמציה, אבל אין לנו שום עניין בשאלת האם השיח שאנחנו מייצרים, האם מהדורות החדשות שאנחנו מייצרים, האם תוכנית התחקיריהם שאנחנו מייצרים טובה לחברה שתוכנה אנחנו משליכים אותה או לא. למשל, אם אנחנו הופכים את דוח וינוגרד בעצם לזרת גלדייטורים, אם אנחנו – כי כך אנחנו נתונים – מתמקדים בשאלת אם ראש הממשלה צריך למלכת, האם שרת החוץ עשתה בסדר שקרה לו להתפטר ולא התפטרה בעצמה, האם יש פוטש בתוקן "קדימה" ואיזה יופי שאולמרט דיכא את המרד ועכשו רק אביגדור יצקי הלך הביתה, ולא מתעסקים בשאלת איך באמת ניתן למנוע הישנות של כשלון מפואר זהה, אז להגנתנו טוען שזה נראה חשוב להביא לפני הציבור את השאלות שנוגעות לתפקיד של האישים השונים. להגנתנו טוען שגם זה נמצא בדו"ח, להגנתנו טוען שחייבים להביא לפניכם את השאלה של מה קורה עכשו בלשכת ראש הממשלה ומה יהיה אחר הצהרים בשיחה בין לבין ציפי לבני. יותר מזה, אנחנו טוען שזה לא ממש מעניין את הציבור שלנו, הדיון בשינויים המבנאים והאם באמצעות צורך בין-משרד ומה יהיה סמכיותה החדשות של המועצה לביטחון לאומי וכן הלאה. ואני נורח בנקיון כפינו.

אתן דוגמה יותר פשוטה: נאמר שאנחנו מshedrim כתבה סודרת וסוחפת, מעניינת וمرתקת על נערה בת 16 שהתאבדה במדבר ליד שדה בוקר. אנחנו מספרים סיפור שרואו בספר אותו. השאלה היא, האם לספרו גם במחיר של חס וחילאה מיסטייפיציה של המוות, גם במחיר של הפיכת ההתאבדות למעשה הרואין וסקסטי ומעורר עניין ומהפנט באיזה שהוא אופן, אנחנו נגיד זה לא לנו לקבוע, החברה תתמודד. אנחנו צריכים לספר את הסיפור. מה אני רוצה לומר, שזה לא כל כך פשוט לא לך ולא לך. כמובן, מצד אחד זה יהיהיפה מאוד מצידי להתייחס עכשו ולומר לא, אך ככל שאתה מתבגרת אני בכל זאת צריכה גם על ההשלכות וגם על המשמעות. אני מנסה ליציר איזה רובד בעבודה שלי וכן לשים לב לתוצאות שלה, ולא רק להביא את האינפורמציה. בכל זאת גם לשאת באיזושהי אחראיות לתוצאות השידור של אותה אינפורמציה, ועודין אני חייבת לומר לכם, שככלנו, גם אתם וגם אני, חייבים לחתת את הדעת לשאלת הבאה: האם זה לא יחותך את הרלוויים למקצוע עצמו? האם העובدة שאנחנו נהפוך את עצמנו גם למי שambilאים בחשבון את התוצאות, גם ל██נינה של התרבות והחברה שמקבלת את השידור שלנו, האם היא לא תהפוך אותנו, במובן הכי בסיסי והכי פרימיטיבי, לעיתונאים פחות טוביים, פחות חוקרים, פחות שוואלים, פחות תורהים, פחות פרובוקטיביים. האם היא לא תהפוך אותנו לעיתונאים מסוימים שגם בה יש נזק. אני אשאיר את זה בסימן שאלה.

עמנואל הלפרין:

אני כבר רואה שבדור לא יהיה פה, כי אנחנו נראה מסוימים, ועימות חיזיתי לא יהיה בינונו. אני מוכחה להודות במשהו: אני מבחן ולקח לי הרבה שנים להודות זהה, משותם שהtagובה הטבעית של כל עיתונאי מתחליל או מתברג ואפלו עם הרבה ניסיון, על השאלה 'אם אתה עוסק בחינוך?' היא – 'אני חינוך?' אני בכלל לא, אנחנו לא עוסקים בחינוך.

מה אנחנו העיתונאים עושים בדיקן? זאת שאלה מעניינת, שבעשור האחרון אולי יותר מכל מקצוע אחר – אולי אפילו יותר ממקצוע ההוראה – אנחנו העיתונאים בכל העולם שואלים את עצם מי אני, מה אני עושה, למן מה, מה האחריות שלי. זה הפק אפלו לפרק שלם באוניברסיטה. זאת אומרת, בשילוב מה יש עיתונאים, מה עושים נסימן בו כל הזמן. אтика עיתונאית מעסיקה אותנו מאוד וזה לא היה צריך להיות כך, משום שיש מכנה מסוימת ברור בין המורים והעיתונאים: שניהם מתרוככים שעוסקים בתיאור. תיאור בין מייד לבני מי שימקבל אותו. אנחנו מתוכים, אז הנה כבר מכנה מסוימת ברור מאוד. דבר שני, אנחנו עוסקים לא בתקשורת, במובן של התיאור, אלא עוסקים באינפורמציה. המילה אינפורמציה, היא מילה בינהומית. בכל העולם אמורים אינפורמציה, ומה זו אינפורמציה? אין "בתוך" ו"פורמציה" זה מה שהמורים עושים, זה 'יעצוב', נכון? נכון? התפקיד הפורטיבי של המורה. הבסיס של המילה פורמציה, הוא פורמה, ופורמה זו צורה. אינפורמציה זו הכנסת עובדות בתוך צורה. זאת המשמעות ולכן המילה הזאת נוצרה. אנחנו אנשים שמכניםים מידע (אינפורמציה) לתוך צורה. התוכנית של אילנה דין נקראת בשם הנפלא 'עובדת'. לא יכול שם יפה יותר לתוכנית של עיתונאי. אנחנו עוסקים בעבודות ומכניםים אותן בתוך צורה, ככלומר, נתונים משמעות לעובדות. ומה עשו המורים? ומה עשו המורה כאשר הוא מבחן? הוא נותן נתונים משמעות לעובדות. הוא לא מסתפק במובן בעבודות לשם, אלא מעביר ידע, הוא מבחן, הוא מעצב, הוא משתמש בעבודות שהוא מלמד כדי לתת משמעות. זה אותו הדבר, ככלומר, אנחנו באותו המקצוע. אבל עדין קשה לנו להודות בכך.

קשה לנו להודות בזה והענין עוד מסתובב עליין האחרון, כאשר מתעורר אחד ממושגי היסוד של כל חינוך וכל העברית ידע והוא – מושג האמת. אנחנו הרוי מוחנים לאמת, לידע של עובדות אמיתיות. המורה עשו את זה והעיתונאי עשו את זה, או אמרו לעשות את זה.

אני רוצה להביא ציטטה מצרפתית שהיא "בסק הכל" רופא, לא מבחן אבל רופא שייצר את העיתון היומי הראשון, בעצם לא היומי, בהתחלה זה היה שבועון, וקרווא לו 'לה-גאז'. זה היה בשנת 1632, בפריז במקורה. בעולם המערבי העיתון הראשון הופיע כאמור בפריז, ומכאן המילה הבינהומית גזטה שבשפות סלאביות, למשל, פירושה עיתון, גזטה = עיתון. ובכן, האיש כתב באמיר המערחת הראשון שלו, את המשפט הראשון שלו, שאמי מציע לכתוב באוטיות זהב על כל לוח, וגם על לוח ליבורנו עיתונאים: " אנחנו מתחייבים, קורא, לחזור לאמת, אבל אנחנו לא ערבים לה". ומכאן לדעתך יש הבדל תחומי בין התפקיד שלנו לבין החינוך שלנו. אנחנו אמרים לחזור לאמת, ועיתונאי שעובדת נאמנה את עבדתו זה מה שהוא עשו. אבל, הוא צריך אותה לציבור, לכל מי ששמע, קורא או רואה אותו, שהאחריות שלו היא עירובון מוגבל. ומהודיע? משום שהוא משדר מהחר, הוא משדר מעכשו לעכשו, אין לו את כל הידע שיש לכם, את כל הידע שנאסף במשך דורות כדי להסביר אם נפוליאון היה גובל ורצו המונים או שלא היה גאון שהביא את הנאורות לאירופה כולה. אתם יודעים את זה, המחבר יכול לשגר להגעה למסקנות מסוימות, או שלא. בעוד שאנו לא יודעים לאשווו אם אלומרט אחראי או לא אחראי, ציפוי לבני בסדר או לא בסדר. אנחנו יכולים לחזור לאמת אבל בה בעת אנחנו צריכים לשדר צניעות, לשדר ספקנות, לשדר את העובדה שאנו בסק הכל עוסקים ברגע זה בהברה מידע חלק, רקוי, שלא עבר את כל התהליכיים של הביקורת, את כל התהליכיים של המחבר, של המרחק, של הזמן, של העמeka. אנחנו פועלים על פני השיטה.

אחד הדברים הביעיתיים במקצוע שלנו הוא שנוצרה בדרך האחרון בעיה גדולה: במושג האמת חל כרשות רציני מאד. ככל מסכימים עכשווי שאין אמת, אבל זהו דבר מופך להלוטין, לדאובני. ודאי שיש אמת. אם לא הייתה אמת לא היה צורך במורים ולא היה צורך בעיתונאים. אם כל אחד היה מספר רק סיפורים, אם הכל היה נורא טبعי אז בספר סיפורים לכולם. לא, יש אמת, אבל נכון שאפשר לזראות אותה בכל מיני צורות. היא קיימת, כי אם היא לא הייתה קיימת אין טעם בכלל במקצוע שלנו. ברגע שכל אחד מתחיל להסביר את האמת שלו, כל אחד מספר סיפורים, כמובן, היספה של המשפט של הרופא הזה שייסד את העיתון – לא אמרתי לכם את שמו, קראו לו, תרשמו, ותזכרו טוב את שמו כי יותר אני לא אדבר עליו,שמו היה *תיאופרסט* ונודו (Theophraste Renaudot) – איש חשוב, אמר דבר מאד חשוב שכעבור 400 שנה הנה פה בתל אביב מדברים עליו. היספה של המשפט "אנחנו לא ערבים". ובכן, כאמור, היה צריך להיות מצב שאדם שאומר שהאמת לא חשובה כי מה שחשוב זה איך אני רואה את המציאות, יודה יגיד שאותה העובדה שהוא לא יכול להיות אחרاي לדברים האלה, שהספק צריך להיות מועבר אליכם הקוראים, הצופים, והנה קרה היפך, קרה בדיקת היפך. במקום לומר הנה זאת האמת חשובה האמת, חשובה רק האמת שלי ואין בילתה', זה פנטסטי. ברגע שהעתונאי אומר לא שלי, קיבלו אותה, אל תקבלו אותה, הוא אומר, זאת האמת ואני רוצה שתתකלו אותה כמות שהיא, אל תחשפו משהו אחר. מוחר, נכון? ועל כך אני מצר ועל כך אני מעמיד כאן לפניכם תביעה ריאקציונית. זה לא נעים להיות ריאקציונר, בעקרן שמדובר בגיל מבוגר אז אומרים מיד 'טוב, בסדר, הוא כבר זקן אז הוא ריאקציונר'. אז אני ריאקציונר, נהיתי ריאקציונר, מה לעשות. אני חשוב שהגיע הזמן ריאקציה.

ailana din:

התוכנית שעמנואל הלפרין הגיש במשך שנים 'מהיום למה', הייתה אחת התוכניות הראשונות בה הייתה מתרגמת לשפת הסימנים, או אני רוצה להיות עכשווי בתפקיד המתרגם לשפת הסימנים ולקחת את מה שעמנואל אמר ולהראות לכם איך זה מומח בח' היומיום. הבוקר שמענו שפטאים נחשים מסמך משרד החוץ ייצר ביום הרביעי למלחמה לבנון השנה' והוא שרת החוץ ציפי לבני, ממליצה לסייע את הפעולה הצבאית ולמן אותה לתהילך מדיני. המסמך הזה נחיש רק ברגע שהמלחמה בין לבן וראש הממשלה מת חדדת. כשהעתון 'הארץ' פרסם לפטע פתקאות לפני חדש את עיקרי עדותו של אהוד אולמרט, זה קרה ממש שימושיו שלא נקרא לו בשם, חשב שטוב לראש הממשלה להזכיר את הקרן ולהביא את העדות שלו באופן שnoch לו. אני רוצה שתביןנו, שום דבר מהדברים האלה לא מקרי, וכשעמנואל מדבר על הצעינות וחוסר היומנות שצרכיהם להיות לנו בהבאת האמת, חייבם להביא בחשבון, שהאמת או תומונת המציאות אינה אלא סך כל האינטרסים שפועלים בזירה בנקודת זמן כלשהו. חשובה ביותר היא יכולת שלכם לנוקות את האינטרסים ולהגיד, או.קי. אני לוקח את העדות של אולמרט אבל אני מתייחס אליה עם קורת של ספקנות, אני מבין שהיא יצאה ממקור שרוצה בטובתו, שלא לומר בלשכת ראש הממשלה עצמה. מצד שני אני אומרת לכם, שכאשר העיתונאי נি�צב אל מול השוקת הזאת שמתמלאת פתאות באינפורמציה ודעות ופורטוקולים ומסמכים, הוא שותה ממנה. אני אתן לכם אבל דוגמה מוקצתנית יותר: עבר הבהירות של 1996 בהם אליו שני חוקרים פרטיים, וлокח לי לא יותר משתי דקות לזהות מי מממן אותן. הם מספרים שיש להם אינפורמציה קשה שהמדובר אכן מכך את אשתו. עכשווי השאלה שניצבת בפניי יותר קשה: זה שיש אינטנס, ברור לי; זה שמיشهו משלם להם, גם ברור; מי משלם, גם היה די ברור, אבל אולי הוא באמת מכח את אשתו? מה עלי לעשות? להיכנס למהלך של בדיקה? עצם המהלך של כניסה לבדיקה הוא בעייתי, מאוד בעייתי. האמת לאמיתת הדברים, שזה לא היה ולא נברא. אגב, גם את

זה אני צריכה להגיד במידה של ספקנות, למיטב ההבנה והבדיקה. להיכנס למהלך עמוק של בדיקה, סיורתי.

אתן לכט דוגמה صغيرة קשה. לפני כמה שנים באה אליו בחורה ומספרת שהיא מוטרדת מינית בצורה קשה ומתמשכת על ידי המפקד שלו, שהוא גם המנהה שלה לדוקטורט במכון לרפואה ימית של חיל הים, קצין בדרגת סגן אלוף עם תואר דוקטור. הסיפור שלו היה בוטה. לימים אtam יודיעם, הרגלו להוריד מאד את הסף, זאת אומרת, ציריך שייהיו דברים מאוד בטויים וחמורים וחורייפים ואלימים כדי שנתרגש. אבל גם הסיפור הזה של הטרדה מינית מתמשכת היה מספיק קשה, והיא סיפרה לי והאמנתי לה. האם היה לה אינטרס? ודאי. למה? כי הפט"ר סגר את התקיק נגד הקצין ולא הסכים להגיש נגדו כתוב אישום. היא עטרה לבג"ץ, ווירק הדין שלא חשב שכתבה בעובדה יכולה לעזרה לעתירה בבג"ץ. האם זה בסדר שאחננו מותערבים בהליך השיפוט? לא. האם האלטרנטיביה של השתתקת הסיפור טובה? עוד פחות, ולכן החלתו לлечט על זה. האמת המותעתה, שעמנואל אומר שאנו ערבים לה אבל כן אחראים לה, כן תזכיר את זה. האמת המותעתה נמצאת גם בסיפור הזה שאחננו מגישים לכם: או שהיא הייתה קורבן או שהיא לא הייתה קורבן, או שהוא דחף ידים או שהוא לא דחף ידים.

עמנואל אומר בצדק, 'אם אין אמת אין חיים'. זה לא רק שאין ממשמעות למצוע שלנו ושלכם, אין אפשרות להיות את חינו בלי לדעת אם האישה הזאת חוותה הטרדה מינית או לא חווותה הטרדה מינית. אז מה אם אני לא יכולה לעורב לאמת? אני עדיין צריכה להחליט אם אני משדרת את זה או לא. אני אחראית למה שאני משדרת גם אם אני יכולה לעורב לאמת הזאת במאות האחזושים, כי כאמור יש פה סך של אינטරסים. תראו מה קורה? היא מספרת את הסיפור, הסיפור קורע לב, האם אנחנו מאמינים? מאמינים. הולכים ומצלמים אותה. באה צלמת אישה כדי להקל עליה והצלמת אומרת לי "אלינה, אני מאמין לכל מיליה שלה", ואז מתחילה להגיד תצהירי התשובה לבג"ץ ופותאים מתברר שאלמוני שהתקבש להסביר איך אותן לב במכון לא היה ולא נברא, ופותאים מתברר שפלמונית שחווותהחוויות דומות אומרת לא היה ולא נברא, שלא לדבר על הפקטים הנזעים והנרגשים שמנגנים ממשתו של החשוב שבוכה על חייה ועל גורלו ועל המשפה שתקרו. ואז אני מחליטה לעשות מעשה שפעם לא עשית, לא עד אז ולא מאז, אבל מאז זה אפשר לי לומר שאני מכבדת את חממותי משום שהיא פסיכולוגית והיא טיפול בנפגעות תקיפה מינית ואמרתי לה: "עלילה, יש לי בקשה, קחי את הקלטת הזאת, תצפי בה, ותגיד לי מה את חשובת". והיא חוזה עם תשובה.

כשאני חושבת על זה מחרך השנים, אני לא יודעת מה לחשב על התשובה הזאת. היא אמרה לי "אלינה, הבחורה רצתה את המחמה". במחשבה שנייה, אז מה? נגיד שהיא רצתה את המחמה, עדיין יכול להיות שהיא הייתה הiyeh קורבן. אז שאלתי אותה "את מאמין לה?" ותשובה: "אני לא מאמין". חברים, בסופו של דבר החלטי לගוזו את הכתבה הזאת, ואתם יודעים מה קרה בג"ץ? קיבל את העתירה שלה והחליט לפס'ר להגיש כתוב אישום נגד הדוקטור הזה, מפקד המכון לרפואה ימית של חיל הים. את סיפורו הזה בדיק כפי שספרתי לכם סיפורתי לפני שניםיים וחצי בהשתלמויות של פרקליטים צעירים של משרד המשפטים. קם פרקליט צעיר ואומר לי: "אלינה, אני הייתי התובע במשפט שלה. את יודעת מה קרה? היא חוזה בה מן התלונה באמצעות המשפט". עכשו חברים, אני שואלת אתכם, איפה האמת והאם אני יכולה להיות ערובה לה? וזה עוד לפני שהורדנו בזה אחר זה את מסכי הספרין, והטיל זילברשטייניס והאליל ארדים למיןיהם, והאומן שבו הם מהתלמים בנו והאומן שבו הם שותלים ידיעה כדי להסייע את תשומת ליבנו מדו"ח המבקר, ובידיעה הם מספרים שבתו של המבקר התמנה לרשימת בית המשפט המוחזקי שלא על פי הנוהל. מה זה משנה, זה שיק לבית ברוחב כרמיה או לא? או שאולמרט קיבל אותו בהנחה או שלא קיבל, אבל דעתנו מוסחת לענייני בתו של מבקר המדינה וזה עוד לפני

শশוטפים אוטנו באינפורמציות זהה עוד לפני שמשחררים את האופן שבו אנחנו מודוחים. אני מדברת אתכם עוד לפני, כשהאני עם מצפוני ועם מקורותי ועם עובדתי, עוד לפני שהארדים' נכנסו לתמונה, עוד לפני שהמנועים הגדולים של הספר והעrael האינפורטטיבי נכנסו לעובדה. אני מדברת אתכם בשלב המאוד ראשון.

אתן עוד דוגמה אחת, אחרת. אנחנו שוקלים להזכיר כתבה על נשיית המדינה, משה קצב. אפשר לשאול, האם ראוי שנעשה כתבה כזאת מבחן היסודות העומקים שעיליהם אנחנו נסעו להשתיית את החברה שלנו ובهم האפשרות שכל אחד יקבל משפט צדק? האם ראוי שנקדיש בעובדה' 40 דקות להיסטוריה הפוליטית, הציבורית, המינית והמשפחתית של נשיית המדינה, חדש לפני השם שלוי?. החלטתי, החלטנו ביחד, שהנושא מספיק חשוב. הכנו את הכתבה במשך חודשיים-שלשה.

כיוון שידעתם עם מי יש לי עסק, הוציאתי מספר ימים לפני שידור הכתבה מכתב, ובו אמרתי לאנשי קצב: חברים, תביאו בחשבון שיש בכתבה אמירות ברורות על הנשיית שאין נוגעות לכתב האישום המסתמן. הנה 17 נקודות לוגבו של נשיית המדינה. אבל הנשיית מסרב להגיב, לא בטוח שהפרקטי יבוא להתראיין, לא רוצחים לדבר, הכל דיבר, הכול השמות, לא רוצחים לשמעו. הלכתי לפנים משורת הדין הרבה מעבר מה שחויבתי העיתונאית מהיבשת אוטוי, ואמרתי שאראה להם את הכתבה 12 שעות לפני השידור, דבר שבחיים לא היתי עשו אללא חשבתי שהנושא רגיש מדי וטעון מדי וגם לי מסוכן מדי לטעתה פה. רציתי לאפשר מצב שבו הם יוכלו לתקן אותן. הם רואים את הכתבה ומבינים שכדיי מאוד שהנשיית ייגיב גם על העניינים האחרים. פתאום הרוח השתנתה והפקס התחליל לפולט תגבות לוגפו של עניין.

ואז שעתיים לפני השידור – עורך דין ויחננו ודובריו ויעצמו וכל סוללת האנשים שבינם הקיף את עצמו רק בשבייל לבלבו – מגיעים למסקנה שהם יבואו להתראיין, אבל הם מתראיינים רק על התקיק הפלילי. גם הפקס פולט את האינפורמציה בעניין הסיפור לפיו ראובן גבריאלי, איל הימורים, הדוד של ענבל גבריאלי, איש הizzinאים למיניהם, היה על מטושו של הנשיית באחת הנסיעות שלו לחו". הנשיית אומר שגבריאלי לא היה על המטווס, לא היה במשפחה, הוא כן היה באירוע ערב שהתקיימה בחו". אמר גבריאלי: לא הייתה על המטווס, כן הייתה במשפחה הרשמית. אומר הנשיית: לא היה על המטווס ולא היה במשפחה.

אני חוזרת למקור שפתאום נזכר, שבעצם הוא לא ראה את גבריאלי במטוס, רק מישחו ספר לו שראה אותו שם. כמה נחמד שאתה נזכר בהזאה שעתיים לפני השידור, ומה אני עושה עכשו? האם אני לוקחת את עמדת גבריאלי שהוא לא היה במטוס אבל כן הייתה במשפחה הרשמית, או שלוקחת את עמדתו של הנשיית? שעתיים לפני השידור אני צריכה לתקן את הקירינות שכבר מעורבתה עם המזיקה, הכתבה כבר אחרי כל ההליכים האחרונים שעשוים לפני שידור, ולא פשוט לשנות, ואני שואלת את עצמי, מה אני עושה עכשו?

אתם יודעים מה עשית? לקחת את הברירה הכימקלה עם קצב ואמרתי: ראובן גבריאלי היה עם נשיית המדינה באחד מביקוריו הראשונים לחו". לאחר מכן סופר בסדר, תיקנתי את הכתבה ברגע האחרון, החלטתי לשיטתו של קצב. באינטנציה שלי, במזיקה שנותתי לדברים, בהקשר שלתוכו הם נכנסו. זה גבריאלי, הוא מהקזינו, הוא נעצר, ייחד עם מי? יחד עם אברג'יל, איזה אברג'יל? מארגן הפשע. בתוך כל הקונקטסט הזה, זה שנייני מהמטוס "היה עם נשיית המדינה" זה באמת עשוה עם קצב חסד? הנה גם זאת אמת, למורי אמת. לגיטימית, בדוקה, עיתונאית. אבל אני שואלת אתכם האם אנחנו יכולים להיות ערבים לתמונות המציאות שיעולו מכך ותראו את כל הכוחות שפועלם בזירה. כאמור, אנחנו לא עשו מחקר על תפקידו של נפוליאון בהיסטוריה, אנחנו עושים כתבת תחקיר על הזיוניים של נשיית המדינה, תשלחו לי הביטוי.

עמנואל הלפרין:

המסקנה מהתיאור המրתק הזה היא שצורך למד את הציבור לקרוא עיתונות, שצורך למד את הציבור לראות טלוויזיה, שהדברים שאילנה סיפה לא צריכים להיות רק נחלתם של אנשים שבאים לסייע פעם בעשור, אלא הם צריכים להיות חלק מהחינוך לתקורת. אנשים צריכים לדעת איך העסק הזה עובד ומהי מידת האחריות, מה מידת היכולת, לדעת לעשوت את האבחנה בין עבודות להשערות, בין השערות לפרשנות, בין פרשנות להשקפת עולם. הדברים האלה עלולים להיות מאוד מוטושטשים בחיפוש שלנו אחר האמת ובאפשרות שלנו להבהיר את זה הלאה.

ברוב הספרים כאשר שואלים מהו כל התרבות האמין ביותר, רוב התשובות הן: הטלוויזיה, והסיבה לתשובה זו פשוטה מאוד. מדובר אנשים אומרים שהטלוויזיה אמונה יותר מהרדיו או מהעיתון? – כי במזוינו... כמו שהמktor של אילנה ראה את גבריאל "במו עינו". אחר כך התברר שה... אילנה הזירה בחזי משפט את העובדה שהיא הייתה צריכה לתקן את המזיקה שברקע של הכתיבה. אחד הדברים שאוידי מרגיעים במיוחד בסיפור חדשתי הוא, שיותר ויותר מכנים מזיקה ברקע. רגע, זה לא קיים, זה לא במצבות המזיקה הזאת, אתה שם מזיקה כדי מה? כדי חזק? כדי לחת אווירה? – זה לא שייך לעניין. המזיקה היא אילוסטרטיבית.

אילנה דין:

גם כשאין מזיקה יש מזיקה.

עמנואל הלפרין:

גם כשאין מזיקה יש כמובן את המזיקה של קצב הכתיבה והאנטונציה של הקריין, של מי שמספר את הסיפור. כל הדברים האלה כל כך מוכנים שאנו לא בטוח שהוא אפשר להבין אותם לעומקם, כי אנחנו בעצמנו לא תמיד מבינים אותם ולקח לנו שנים להבין את זה ולהתיחס אליהם.

אילנה דין:

ניל פוסטמן, שהזכיר כאן קודם, מציין בספר שלו שכארש באנו לכיכר העיר ושממנו את לינקולן או אצלו נגיד את מנחם בגין בתקופת המאבק על השילומים, ושמנו אותו נואם ממושכות בכיכר, יוכלו לעקוב אחרי הקשר בין העובדה למסקנה, לתוצאה, לפועלה. כשביבי נתנו אומר "ייתנו יקבלו, לא ייתנו לא יקבלו", אנחנו שומעים את הסאונד ביט, אנחנו לא באמת יכולם לתפוס אותו במילה מסוימת שאננו בטלוויזיה את העומק ואת מידת הזמן ואורך הנשימה כדי לנתח את מה שהוא אומר.لن כשמונואל אומר שהטלוויזיה היא במידה מסוימת הכליל הפחות אמין, זה הוא מתכוון, והנה רק דוגמה אחת נוספת למה קורה כשהעתון הופך להיות טלוויזיה, משום שהעיתון חייב לחוקת את השפה היוזאלית כדי להיות נגיש כמו, פופולרי כמו, זמין כמו.

אני נותנת לכם דוגמה מעורב חתימת עסקת חילופי השביים, כשהחוזה או גופותיהם של שלושת החילילים שנחטפו בשנת 2000 יחד עם אלחנן טטנבוים. כותרת 'בעריב' ערבת חתימת העסקה: "אל תשחררו אותנו", וליד הכתובת תמונה של אם שכולה מלחתת לבנון הראשונה, שمبקשת שלא ישחררו מחבלים עם דם על הידיים, שביניהם כלולים אלה שנרג בקרב אתכם. אתם שמים לב לבעיה?: זה דם על הידיים, הבן שללה, הבן של פרידה, נהרג בקרב, אבל תראו מה קורה בתוכו. הכתובת הענקית, דם על הידיים, ויש תമונות: הורים של חיליל, אח של חיליל, אמא של חיליל שנרגו בקרב עם חיזבאללה לבנון. זה לא דם על הידיים, לפי שום קונה מידת. אבל חכו, זה עוד冷漠, תסתכלו מה כתוב מתחת לתמונות: ההורים של רב"ט שנייא

אומרים שהפצעים נפתחו, האח של סגן אלכס אומר שהוא מביע תדהמה. אבל בתוך עמודי העיתון אומרים בני המשפחות האלה, שם ניתן לסייע בכך לשלוש המשפחות להסביר את בניהן בביתה, הם לא מתנגדים לעיסקה.

זאת אומרת, שהគורת הענקית בה הם מביעים תדהמה, גם על הידים, אל תשחררו אותן, עומדת בסתירה למה שכותב בעמודי הפנים. שם אתה קורא את ההיפך הגמור. למה? זה עוד מסך שיורד על האמת שאנו חוננו מתחשים אותה. העיתון היה צריך כותרת נוטפת גם וכן הוא קרא לזה 'גם על הידים'. אין קשר בין הסיפור הזה לבין גם על הידים. העיתון פשוט היה צריך כותרת אלימה ואטרקטיבית. על כך דיבר עמנואל שיש צורך ללמוד את האנשים בינה, ללמד אותם לצורך את הכותרת הזאת, לנוקות ולזקק אותה ולהבין אותה. בעיני הדבר הזה חשוב יותר מהרבה דברים אחרים.

עמנואל הלפרין:

מהודישיך שלנו כאן אפשר להבין שאנו 'מהודדים'. ההדוח בא לומר שאנו נוטים יותר ו יותר למתוח ביקורת על העבודה שלנו, נוטים להבין כמה היא מורכבת וכמה היא בעייתית ולכנן קשה. קשה לנו מאוד לבוא ולהתrief למורדים מה צריך לעשות, אבל אתן לכם דוגמה קטנה של אותה בידורייזציה, שרות דיברה עליה. אם אתם נכנים לאתרynet, ולחצים על מדיניות, מקבלים: politics, אם אתם לחצים על כלכלת, מקבלים: economy ואם אתם לחצים על תרבויות, מקבלים: entertainment. כתוב כתוב entertainment, ככלומר, בצורה מודעת מאוד העורכים שלynet בחרו לכתוב כך תרבויות. הם אמרו, למה אנחנו מתקווים בעצמם, מה זו תרבויות? תרבות היא בידור. ככלומר, יש פה סתירה בכותרת, הסתירה נובעת מכך שתרבות לפי תפישתנו, וודאי לפי תפישת מארגני הכנס הזאת, היא הרחבה דעת בעוד שבידור הוא הסחת דעת. ככלומר, כתוב הרחבה דעת, הסחת דעת – אם נתרגם את זה, תרבות – entertainment. אנחנו נמצאים במערכת הזאת, אנחנו העיתונות, הטלוויזיה, אפילו ערוץ 1, שאינו תלוי בפרסמים. אנחנו בתוך המערבולות הזאת של הבידורייזציה.

רות הרthan:

כshallmidim תקשורת אחד המושגים הראשונים שלילדים את הילדים הוא כיצד להבחן בין מוענים לנמנעים. כשהאני חוזרת הביתה עייפה מיום עבודה עמוס, כל מה שאני רוצה הוא שהילדים יספרו לי מה קרה היום ואני אאמין לכל מילוי: פוטטמן ייחס זאת לילדים, וגם לנו: אנחנו מקרים תשובה לשאלות שעוזר לא שאלה. הילדים על אחת כמה וכמה מקרים תשובה לשאלות שעוזר לא שאלה. כאן יש לנו הזדמנויות נדירה לראות ולשמעו את המוענים מדברים על שיקול הדעת שלהם שמאחוריו הטקסט אותו אנחנו רואים וশומעים עם הלחיצה על הפתור. אבל האמת היא שאנו מתיישבים מולכם בעורב כשאנו עייפים וטרודים, ואין לנו זמן לחשוב על כל התמונה המסובכת והאינטרסים השונים שעומדים מאחורי התמונה או הספרו, זו אחריותכם לספק לנו את המידע החדשות והbidori, ותנו לי את התשובה המידית, כי אני לא הולכת לחזור ולהשוב! זו הגישה הרוחנית בקהל הזרים: ראייתי בטלוויזיה, ראיתי בעיתון, שמעתי ברדיו, והוא אומר זו האמת.

מטרת החינוך לגורום למענים, לצופים, להתעורר לספקנות. החינוך לצרכיה נבונה של תקשורת המונים, צריך לשאול את השאלה שאנו מורים למידים את הילדים: למה דזוקא? למה דזוקא בפרסום המקדים לתוכניות של עמנואל לסקיות הבחירה בצרפת, השמיעו בתחילת פס הקול של הסרט הזרפתטי: "גבר ואישה". מה זה ולמציע הבחירה של המועמדים? אז מה אם אחד המועמדים הוא גבר והמועמדת השנייה היא אישה? האם יש מתח מיini ביניהם או שזה רק לצורך פרסום

התוכנית? מי החליט דזוקא על המוזיקה הזאת, הלוא מישחו החליט עבורנו כיצד יוגש המידע. החינוך גורם לכך שאנו באים אליכם כצרכנים המבקשים תשובות.

ailana din:

התשובה למה שורות ניסתה לשאול עכשו, נמצאת בהבדל שבינו. אותו סיפורו שאני מطبع האישיות והטפרמנט שלו מספרת בנחרצות, כפי שורות מצד אחד רוצחה אותה – תני לי את התשובות: ירה או לא ירה, וידא הריגה או לא וידא הריגה, גנב או לא גנב, מושחת או לא מושחת, הסTier או לא הסTier, טיהח או לא טיהח; ואני באה עם התשובות הנחרצות והחותכות והחד משמעיות האלה, שגם נובעות קצת מהਆישיות האמיתית והתקורתית שלג. ויבוא עמנואל ויספר את אותו סיפורו, בדיק אוטו סיפורו, על אותו אירוע ביצור פילדלפי עם פולוגה של גבעתי במוצב גירית, או על אותו אירוע במשטרת ישראל עם משפחת פושע שקנתה שוטרים, או על אותו אירוע של הטרדה מינית, ומתקוף האישיות שלו והטפרמנט השונה, והפרנקופיליות האחרת והנימה שלו והמוזיקה – הכל יותר מינורי, ועמנואל יעשה אפילו פאזה של שתי שניות בין המילה לבין סוף המשפט ומתקוף זה תבואה הספוקנות. لكن אני נשאת עיניים אליו, כי אין סיכוי שאצליה לחקות אותו, וזה גם טיפשי לנסota.

אני רוצה לחתת לכם דוגמה לסיפור שלא הוסיף לי שנות בריאות ושפעים רבות אני שואלת את עצמי מה קרה שם, מה קרה באופן שבו נתפס הסיפור שאנו לפני שניםים ומשהו על פרשת וידא הריגה במוצב גירית. אני יודעת שיש הרבה אנשים חשובים שעשינו כך ועשינו אחרת ולא אלה אתם עכשו בסיפור ובטע לא בכתב סיגוריה על עצמי, אלא באמת מתודת התחשוה hei עמוקה שלי עיתונאית שקרה ממשו במוצב של צה"ל על ציר פילדלפי, כאשר אליו התקרבה ילדה בת 13. היא זזהה על ידי התצפית הילדת קטנה, וכל המוצב המשיך לירוט עליה גם 10 ו-15 ו-20 דקות אחרי הזיהוי. זה סיפור שאני צריכה להביא אותו.

איך להביא אותו? באמצעות רשות הקשר. מה אומרת רשות הקשר? ילדה קטנה מטה מפה, בורחת מאחוריו המחברת והירי נمشך, והמ"פ יוצא החוצה והסמ"פ אומר "קודקד", הולך לוודא הריגה", והמ"פ אומר בקשר "קודקד ווידא הריגה". אחר כך מתעורר ויכוח שלם עם וידא או וא וידא, זוכה ואיך זוכה, וכן הלאה. את הסיפור הזה חברים, יכולתי להביא עם עטיפה של סוכר מאד סמייקה מסביבו, אבל יכולתי לספר גם אחרת: כמה החילים האלה חיים בסיטואציה עצבנית וכמה המצב מטורף גם ככה וילדים שהגיעו עם מטען צד ואופניים, התפוצצו להם על הגדר. אם הייתי מספרת את האירוע בזרחה הרבה יותרПетרויטית, וזה סוג אחד של סוכר, או בזרחה הרבה יותר ספקנית שזה סוג אחר ויוצר פטרויטית, ופחות במבסטיות ופחות חזקה וחותכת ונחרצת, אני אומרת לכם שהיית חוסכת לעצמי הרבהليلות לא שינה, כי הטוקבקים היו הרבה פחות מתחלהם ותביעות הדיבה אולי היו נעלמות, אבל כאן אני חוזרת לאמירה שליבת תחילת השיחה שלנו, הייתה מועלת בתפקיד העיתונאי. התפקיד העיתונאי שלי היה להביא לפניו עבאות עבר את האמת כפי שהיא, אלימה ומדמתה וbone וקשה ובלתי ניתנת כמעט לעיכול. לא רק אותה, להביא אותה מודיקת ואמיתית ככל האפשר ומציאותית.

האם כאשר נביא בחשבון את כל הנסיבות הנפשיים של הנמען וגם של כל מיני גורמים אחרים שפועלים בסביבה, העבודה העיתונאית שלנו תהיה טובאה יותר או טובאה פחות? אם אסרב היום לקחת מסמך של ציפוי לבני ואגיד לה שזה ספרן, כי עכשו את מנסה לשפר את מצבך בדעת הקהל, אחורי שאכלת אותה ביום רביעי שעבד, אז עעשה את עבודתני העיתונאית נאמנה או עדיף שאני אביא לפניו את המסמך שבו היא אומרת הנה, כך הצעתி לסיים את המלחמה אחורי ארבעה ימים? אז מה אם זה עובד עכשו לטובתך? אז מה אם יש בזה מידה של שירות אינטנסיבי ונכחתי, רגע. אני באה לומר לכם שגם במובן hei פריימיטיבי שלה, hei בעיתתי שלה, העיתונאות היא עדין שהוא שראוי לשמר אותו נחרץ וbone וחד משמעי.

אם רק יכולתי למרוח על הכל שכבה דקה של ספקנות, שהיא בעיקר ברמת המוזיקה והנימה והעמנואל הלפריניות שלה... כי חשוב לשדר, לספר, להביא, לתקן, לשאול את השאלות הקשות, לגורום למסך לדמים לתוך הסלון שלכם, כי כך משתנות מציאות, כי כך חברות מתעדירות, כי כך תודעות מטולטלות, אין דרך אחרת. התפקיד שלנו הוא לא רק לספר את הספר אלא לטבול את התודעה, לגורום למחשבה שנייה, גם על מה שקרה בצייר פילדלפי, גם על מה שקרה במחסומים וגם על תבונתה של התנתנקות. שלא יהיו אי הבנות מבחן האג'נדת הפליטית בכל אחד מהנושאים האלה, לטבול את התודעה, לעורער את הסטוס קוו, לגורום לכם לחשב שנית על המינסטרים הנוגג, על האורתודוקסיה שמוזרקת לנו לורידים. אני מסכימה, זה גורם לייאוש, זה גורם לחסור תקווה, זה גורם לנihilists. אבל אז אני שואלת את עצמי אז מה, לא בספר? אז לא תשדרי? אז תביαι גם וgam? ברם? אולם?

עמנואל הלפרין:

כן, לדמים, אבל עד גבול מסוים. אני שותה בזמן את הדברים שלך אילנה, אבל את הדם הימי שותה בכל זאת במינון, לא להגיזים. אני רוצה להתייחס למה שקרה בבית הספר: עוד בטרם הילד שאל שאלות, מספרים לו על דברים שהוא בכלל לא ידע שהם קיימים. אחת ההגדרות הנחמדות של מקצוע העיתונאות היא מהמאה ה-18. היה זה לורד אנטון, לורד אנטון, שאמר שעיתונאי הוא אדם שמספר שהוא מאמין שלא ידעו שגון חי, ואתם מספרים שנופליאן חי, ילדים שככל לא ידעו על קיומו. זה ברור שאנחנו גם מוסרים דברים. תראו, אני וחברי דוד וייצטום יצרנו את התוכנית 'רואים עולם' לפני כמעט 20 שנה בגלל אי הבנה של הנהלת רשות השידור. מהדורות 'מבט' של מוצאי שבת הייתה דלה באינפורמציה כי צוותים מעטים בלבד עבדו במווצאי שבת, וכך עורך המהדורה נזקקו להרבה חדשות חוות כדי למלא את החצי שעה. אז אנחנו בישנו לעשות איזשהו מוסף. ככלומר, במקומם לחתת המששש ידיעות חז, ניתן פינה של עשר דקות. הם לא כל כך הבינו, אמרו בסדר, וכך המהדורה הפכה לתוכנית. קראנו לה 'רואים עולם' והוא קיבלה בהתחלה 45 דקות, ולאחר כך שעה, והפכה לתוכנית שמשודרת עד היום. אף על פי שעורץ 1 כבר לא כל כך פופולארי, היא נשאה תוכנית הדגל לא רק של העורוץ הראשון אלא של הציבור. לרואים עולם' נולדו לו תוכניות-אחיות. זאת אומרת, המשיכו במקומות אחרים. ניצן הורוביץ עשה, למשל, עבודה מצוינת בעורץ 10. אני חשב שזה פועל יוצא ממש מה שאנחנו ייצרנו לפני 20 שנה. מדוע עשינו את זה? כי חשבנו שהציבור זוקק לשאלות על שאלות שהוא לא שואל. מה קורה בבודניה? עשינו עשרות כתבות על מה שקרה בבודניה ואחד הדברים המת拯לים ביותר היה שmediium פעם פגשתי אנשים ברחווב שאמרו לי: תשמע, זה לא מעניין בוסניה, אולי תסבירו סוף-סוף מה קורה שם. ככלומר, לא תמיד הצלחנו, אבל ניסינו, השתדלנו.

חשוב להבין את העולם, לדעת מה קורה. למשל, מה המשמעות של המדיניות האמריקאית באזרע מסוים? צריך להמיחש את הדברים האלה, לא רק להסביר. אני אמן מה כדי להסביר לכם אבל תראו בעצמכם מה קורה. זה חשוב לנו כי אנחנו אזרחי העולם, ומשום שהכפר הגלובלי הוא לא רק כפר תקשורת, הוא מציאות. אנחנו היום אזרחי העולם, והמרחקים פשוט לא קיימים עוד. המרחקים לא קיימים והזמן הארץ לא קיים, וזאת אחת הביעות שאנחנו צריכים כעתונאים, לדעת, להתמודד איתן. המרחקים לא קיימים? – זאת אשליה, אשליה שמתורגם למשפט שבודאי שמעתם מפי שמעון פרס כמה פעמים: לא צריך גבולות. הים לא צריך גבולות? ובכן, צריך גבולות ואנו רואים שגם טיעות טראגיות לחסוב שלא צריך גבולות. בני אדם רוצחים גבולות, בני אדם נלחמים על חותם שבעה, על קילומטר מרובה אנשים נלחמים. הגבול חשוב מאוד לתודעה שלנו, הגבול של השבט שלנו צריך להיות גבול גבולות. הים יש אינטרנט שבאמצעותו אנחנו יכולים להגיע לכל מקום, אבל אדם צריך לגבול ואנו צריכים צריכים

להמחיש את הגבול הזה. אחד התפקידים שלנו הוא להראות שאף על פי שאנחנו חיות בחברה שאין בה גבולות, אנחנו צריכים להציב את הגבולות, לדעת מה הם הגבולות שלנו, הגבולות הערכיים, לא רק הגבולות הפיזיים.

אותו דבר לגבי תפיסת הזמן. ההרגשה שהכל צ'יק צ'ק, שהכל אוטומטי, שהכל מיידי – מוגDATAת למציאות. במצבות זה לא נכון. זו אשליה שאנחנו יכולים הגיע בכל רגע לכל מקום. אנחנו צריכים למד את עצמנו ואת האנשים שסביבנו, או שומעים אותם, או קוראים אותם – את האיטיות. למד את הצורך באיטיות, באיטיות המחשבה, כן, באיטיות המחשבה, באיטיות התבוננות. זה גם אחד התפקידים של המורים למד את האיטיות. אחד הדברים שאנחנו אחרים להם ככל היכוליה שאין גבולות וشنגמל הזמן, כבר אין שלבים, הכל אוטומטי, מיידי.

לABI השאלת "למי אנחנו פוני?", התשובה היא שאנחנו פונים לכל אחד. גם לעיתונים לוחץ זמן להבין את זה. קודם כל, אנחנו פונים לאמא שלנו. זה ברור, כן? כך בכל מקצוע, ובודאי במקצוע שיש בו פומביות. אנחנו פונים קודם כל לאנשים הקרובים לנו ביותר. אבל אני פונה גם לקולקטיב מסוים, שהוא השבט שלי.

אילנה נתנה כמה דוגמאות מהעבודה המרתתקת שלה, ואני רוצה לספר לכם סיפורו שאיני בטוח אני מתבונש בו, למורות שאני מוכחה לומר שנגהתי באותה סיטואציה בזירה מסוימת שהיא א-יעיוןאית. זה היה סוד, אני מגלת אותו כאן עכשו. ב-1979 האיטילות השתלו על איראן והחזיקו 50 בני ערובה אמריקנים בשגרירות האמריקנית באיראן. הנשיא קרטר, ניסה לשחרר אותם בפעולה נפל. המבוגרים שושבים כאן ודאי זכרם את המסוקים האמריקניים שהתרסקו במדבר במהלך פעולה הנפל, וזה הייתה אחת הסיבות שקרטר לא נבחר לקדנציה שנייה, וטוב שכן.

באלה תקופה (שלآخر הבדיקות בארה"ב), לשר הביטחון שלנו קראו עזר וייצמן. באחד הימים ישבתי במערכת "קול ישראל", בהיותי אחראי למדור החדשות באותו יום, שבשפטנו נקרא ר'ץ חדר החדשות. שמעון שיפר שהיה אז הכתב המדיני של "קול ישראל" טלפן אליו עם סקופ, והסקופ הזה היה, תשמעו טוב: ויצמן אמר לי שיש לו עזה לאמריקנים כיצד הם יכולים לפטור את בעיית בני העربה, והעזה שלו היא כדלקמן: "להפיץ מן האויר את כל הערים הגדולות באיראן, כולל טהראן, כי רק כך המתורפים האלה ישחררו את בני העARBה". זה מזciיר לכם משהו, עם גנול אחר? לא מזמן, אנחנו, דרום לבנון? נראה שזה חוזר בכל דור ודור בחיל האויר, רק להפיץ – והבעיה נפתרת!

התגובה הראשונה הצפואה היא כמובן: זה סיפור נဟר! זאת אומרת, משלמים בשבייל דבר זה. שר הביטחון של ישראל אומר שאמריקה צריכה להפיץ את טהראן כדי לשחרר בני ערובה! הנה יש לי ידיעה פותחת. מה עושים עכשו? כאן נכנס למערכת השיקולים מה שאילנה מגדרה "המשקל האישי של כל אחד מאיתנו", הסגנון, הרקע. היא דיברה על הנסיבות שלி, אבל לא זה מה שהשפיע על דרך פעולתי, אלא עובדת היהדות גלוות. הגלות השפיעה על החלטתי. המחשבה הראשונה שעלה במוחי כששمعתי את הידיעה הזאת הייתה: יש 60 אלף יהודים באיראן, מה יקרה להם אחרי שкол ישראל – the voice of Israel – ישדר את הידיעה? אני יודע שאם מישחו אחר היה ישוב בכasa שלי, ליד הארץ שאין לו את הראה הזאת, שלא רואה את העם היהודי בפוזרטו, הוא היה משדר את הידיעה, שהיא ידיעה טובה מאוד. ואילו אני אמרתי: "אבל זה לא יכול להיות, הוא לא שkol שר הביטחון הזה, הוא לא חשב על היהודים, הוא לא שkol מה יקרה יהודים שם, הרי הם מטוריים שם באיראן".

לא פסלי את הידיעה, כי לא הייתה לי זכות לפסל אותה, אבל אמרתי לשמעון שיפר: תזהר בבקשת אל שר הביטחון ותגיד לו שאולי הוא לא צריך על ההשפעה שתהיה לפרסום ידיעה כזו

על היהודים באיראן. המעשה של הינה אנטיעיתונאי אבל שיפר חזר אליו בעבר שתי דקות ואמר: "אל תשדר". لكن עד היום לא ידעתם שר הביטחון רצה שארצות הברית תפיצץ את הערים המרכזיות באיראן.

עכשו תחשבו, מה היה קורה אילו מישחו אחר היה יושב באותה עת בכסא העורך התורן. אולי לא היה קורה דבר גם אם הידעיה הייתה מתרסמת. אני מינה ששום דבר לא היה קורה כי הדימוי שלנו את האיראנים היה דימוי מפלצתי מוגזם, וודאי שלא היו הרגים את היהודים באיראן. אבל ייתכן שהשידור היה מוביל לשורת אירועים. لكن הבאתם לכם את הסיפור העיתונאי. צריך לחשב לא רק על הפרט שראה אותו, שמע אותו, קרא אותו, אלא גם יש לו אחירות כלפי הקולקטיב שעבורו הוא עובד, והאחריות הזאת מגיעה לפעמים לדברים רגשיים ועמוקים, כמו בסיפור שישפרתי לכם עכשו.

רות הרתאן:

כל שאני מקשיבה לכם יותר, אני מבינה יותר עד כמה זו הזדמנות נדירה כאן והוים למקום ולומר: אכן המוענים אינם שקובפים! יש שם אנשים שמתכננים, ושוקלים ומהליכים: מה ואיך יופיע על המסכים ומעל דפי העיתונים. תובנה זו מוצאת את ביטוייה בחינוך לצרכנות נבונה של המדינה. למשל, פעילות עם ילדים מכיתה ג', ד', שאחננו המורים, קוראים להן 'ידעות', כתובים אותן על הלוח, כולם מעתיקים ועכשו נוטנים להם דף גדול ומקשים מהם להחליט אילו ידיעות יכנוו לעמוד הראשון. רק כשהילדים עצם מעורבים בתהליך של בחירה ומינוי ולキחת אחריות על החלטות שלהם, הם מבינים את תפקידו המרכזי והdominanti של העורך בעיצוב תМОנת העולם של הצרכנים. אז יכול להגיד וזה בכתבה: "מה זאת אומרת את לא יכולה להכנס לעתון שלנו את הידעיה שמצאו איזו שהיא היה בסתנת הכהדה, ודוקנא נורא חשוב לך איזה נושא חברתי או יותר חשוב שתהייה פרסומה, מי את שתחליטי?". צרכנית אני באמת לא מחייבת, ועמנואל ואילנה הם שמחליתים. אנחנו קוראים את הידעיות שאדם מסוים החליט לפרסמן על פי שיקוליו.

בעבודה עם הילדים אנחנו שמים דגש רב על צורת ההגשה של המידע העיתונאי. בפעולות הלימודית שלנו אתם יש נושא שנקרא "לשכנע". בוואו תספרו לי איך אתם משכנעים את ההורם לknותם למסתיקים או דגמי בוקר או תיק חדש או לлечת למופע. איך אתם משכנעים? והתשובה: אני בוכה, אני מציק לאמא, אבל הם גם אומרים: כולם מנסים לשכנע אותנו לknותם את המוציאים שלהם; את החדשות שלהם; את הספרדים שלהם. ומהו ילדים משכנעים את ההורם? א. כשההורם מסרבים. ב. כשההורם בכלל אפאתיים אליהם ג. כשייש תחרות. בוואו נחזר על זה: כשהם לא רוצחים, כשהם אפאתיים או כשייש להם תחרות, כך גם מועני המדינה: כל מה שהם עושים זה לשכנע אותנו, מול התנגדות שלנו, מול חוסר האיכפתויות שלנו או המתחרים איתם אנחנו קשורים. שמענו עכשו על שני נושאים: מה לשדר ואיך לשדר. ועל שני הדברים האלה האלה היושבים פה בפנים, אילנה ועמנואל וכל מי שעבוד איתם, אחרים, ועובדתנו שלנו היא לפחות לילדים שלנו את העיניים, נכון?

ailana Dyan:

אני רוצה לבקש שתשתינו לב לנואנסים. כשה אנחנו מדברים לשבט שלנו, כשה אנחנו מדברים על מלחה שלנו, כשה אנחנו מספרים על היללים שלנו, אנחנו מדברים על זוחמי גולני, אנחנו מדברים על לוחמי המילאים, אנחנו מדברים על הכוח שהסתער תחת האש, אנחנו לוקחים מושגים שטוניים בהירואיקה, ואני יכולה להגיד על עצמי שבאופן מודע למורי אנחנו משתמשים במונחים האלה ולא אומרים 'חייב שהתקדם לעבר היעד', שזה הרבה יותר ענייני ורזה ועובדתי וכайлו אובייקטיבי.

למה אנחנו עושים את זה? כי כמו שעמנואל אמר, אנחנו משורדים מתוך השבט אל השבט. אגב, לטעמי, בלי להתח ביקש בזה. אני רוצה לחת לכם דוגמה אחת מהמלחמה האחרונה. אני צילמתי את הרמטכ"ל בדיון מפקדים בחו"ל של חטיבת הנח"ל בבית הפל על גבול לבנון, ובין היתר היה שם דיון מאד טקטי, להיכנס חזרה לבינת ג'ביל, נבואה מזורה, חטיבה 299, המילואימניקים יבואו לשם, גולני יגיעו מזרחה וכן הלאה. אחרי שערכתי את הכתבה הזאת לשידור, הצנורית, שהגיעה חצי מונומנט ועיפה מהתרונות, כדי לצפות בכתבה ולאשר או לפסול בהבנתה, לא היה לה כוח לכל העניין הזה, וראיתי שהיא לא פוסלת שום דבר.

עכשו, מבחינה עיתונאית אני יכולה לרוחץ בניקון כפי ולהגיד אפשר לשדר את זה כמו שהוא, יש אישור, אבל היה לי ברור שיש כאן המון אינפורמציה טקטית שלא צריכה להגיע לאוויר. אגב, תשאלו איך נתנו לך להישאר שם? איך נתנו לך לצלם שם? כאן נכנס העניין עלייו דיברנו קודם לכן: למשהו היה אינטרס שאוני יצאם את הרמטכ"ל יושב ליד אלוף פיקוד הצפון, למשהו היה אינטרס שנראה שהכל בסדר. בהתאם תוקן כדי הדין התברר שהרבה דברים לא בסדר והיתה לי תחושה שאנו לא אמורים לשדר את זה. עשיתי, שוב, את המעשה הבלתי עיתונאי, הרמתי טלפון לרל"ש הרמטכ"ל, ואמרתי לו: ירוון, תשמע, אתה לא הצנור, אני לא כפופה לך, אבל אני שולחת לך את התמליל של כל מה שאני רוצה לשדר מתוך דיון המפקדים הזה. מה שאתה תגיד לי שambilחנתק זה מטופש לשדר, אני פשוט לא אשדר. אני לא נכנסת איתך לוויוכחים בשבת, בתוך המלחמה. אני עוד מעט משדרת, ורק יש דברים יותר חשובים לעשות. אני בכלל לא מתווכחת איתך, ואכן, הוא פסל מספר דברים ואתם כולם קיבلتם, זולת אחד בו חלוּ אומרים למפקדים בדיון "תגידו, מה עם חיל האויר? אתם לא מפעלים מספק את חיל האויר, הם אומרים לי שהם מובטלים" ואתה הוא רצח שאני לא אשדר. אמרתי לירון: את זה אני משדרת.

למזככם שמצד אחד, כן, אנחנו מתוך השבט, כן אנחנו נושאים באחריות, כן אנחנו משורדים אל השבט, כן אנחנו משתמשים בהירואיקה שתואמת קצת את תחושות המגויסות של האומה ברגע זהה ואין לי שום בעיה עם זה, כן אני אפילו מהכתבת הזאת על דעת עצמי בלי שרל"ש הרמטכ"ל אמר, את הקטע שבו קצין הארטילריה אומר "גמרו לי הפגיז". לא אמא שליל ולא גיסתק ולא נסראללה, ח比亚ם לדעת שלקצין הארטילריה נגמרו הפגיזים. כן אני ATHASHB מה שהם מבקשים ממני. לא, אני לא אשמי את הקטע שבו מובן שהלוץ כל מה שמעניין אותו זה חיל האויר. אז זה הגבול הדק שעליו אני הולכת.

יש סיפורו שמוופיע כתקסטיוק על הטלוויזיה האמריקאית, שמחיש את עניין הצורה שחשוב לי להعبر ולהטעין, על אך הטכניקה של העבודה הטלוויזיונית משפיעה בסופו של דבר על ההוויה שאנו מתראים. **לזי סטורי**, אחת העיתונאיות הבכירות בס.ב.א.ס., שמשדרת בתוכנית "60 דקות", הייתה במשך שנים כתבת מדינית בבית הלבן. באמצעות הקדנציה הראשונה של רונלד רייגן היא החליטה לעשות כתבה שבה היא מנסה לנתח באלו מההבטחות הבכירות שלו הוא עמד ואלו מהן הוא הפך. היא הולכת לארכיוון והבאה "פוטג", חומר ווידאו של רייגן משחק עם ילדי הגן, מצטלים עם ילדי הגן, ובקרינות שלה סירה אף מצב החינוך הציבורי הולך מדחיא לדחיא; היאלקח מהארכיוון פוטג' של רייגן גוזר את הסרט ופותח את המשחקים האולימפיים של הנכים בLOS אנגל'ס, ואחריו שידרה כתבה בה סירה כי מצבם של האנשים הנכים ובעלי המוגבלות בארה"ק הולך ורע; היאלקח חומר ארכיווני על רייגן כשהוא נראת חונק בית חולים סייעודי לקשיישים בארה"ק ובקרים היא סירה אף 40 מיליון אמריקאים עדין חיים (ואגב, זה המצב עד היום), בלי ביטוח בריאות. סטורי הייתה בטוחה שהיא עשתה תחקיר נוקב, אגרסיבי, פרובוקטיבי וראוי. למחרת היא קיבלת טלפון ממייקל דיבר, שהוא מן תמהיל קטלני של אייל ארד, רואבן אדלר ודובי ויסגלס ביחיד, ואשר היה באמת קוסם התקשורת בעידן של רונלד רייגן, זה שהיה מסמן לו בגין איפה לעמוד כדיהזוקרים והמשמש, המצלמות והדגל היו בדיק בזווית

הנכונה, והוא קיבלת טלפון מمنו והיא בטוחה שהוא הולך להגיד לה, לזר, כדי מאד שת זר | את כרטי הכניסה שלו לבית הלבן, אין לך מה לחפש בתדרוכים, לא וצחים לדאות אותך שם יותר. והוא אומר לה: תשמעי, כתבה נחרצת. אז היא אומרת לו: מה אתה מדבר, אני לא השארתי מכם אבן על אבן. הוא עונה לה: תגידי לי, את חשבת שמיشهו מקשיב לך? אנחנו ראיינו את הנשיא חונק את בית החולים, משחק עם ילדי הגן, פותח את המשחקים האולימפיים, לזר, מותק, תשיכי ככה, ככה אנחנו אוהבים אותך.

עמנואל הלפרין:

אפשר אולי לשנות קצת את הפורמללה העיקרית שמוכרת לי מכתביו של מושל מקלוון, ולומר: לא המדים הוא המסר, אלא העניבה היא המסר. העניבה שתופיע הערב לפני כל דבר אחר על המרקע של הטלוויזיה התרבותית. אילנה יודעת את זה כאישה הרבה יותר מהגברים – החשיבות שיש לבוש, והתייחסות הצופיה אליו. זה אחד הדברים ממשוגעים אותנו. אנחנו עושים כתבה חשובה או צזו שנראית לנו חשובה, מshedרים, פוגשים מישחו, ולמה הוא שם לב: העניבה שלך הייתה עקרה, נכון? זה מה שמייקד את תשומת לבו.

אם נסכם את הנושא שלשם התכנסנו, הררי שיש פה שתי פנים לדין. הדיון הראשון, האם אנחנו העיתונאים עוסקים בחינוך ונדמה לי שהתשובה שקיבלתם מתחילה הדברים ועד סוףם היא שאחננו כן עסקים בחינוך, אנחנו כן עוסקים בתיווך בין ידע לפרט. אנחנו פועלים כדי שהמידע יהפוך לידע, כדי שיחלח, יעלטו אותו, יבינו אותו, יתנו לו את הקונטקסט הנכון. את זה אנחנו עושים במגילות של הזרן. והפנ השני זה האם אתם בבית הספר מצוים להסביר לילדים או לסטודנטים, איך "לא יכול" את הגרמים האלה שמאכלים אותם במידע, איך להתייחס אל העיתון, איך לקרוא עיתון. אני חושב ששיעורי איזרחות הם המקום הנכון, ואני באמת לא יודעת אם יש פרק כה בשיעורי האזרחות.

אחד הפרקים החשובים לימודי האזרחות הוא על הכנסת, על הממשלה. מסבירים איך עובדת החוקיקה, אבל אני חושב שאתם חייבים למד את הילדים גם איך לראות טלוויזיה. לא לומר להם שטלוויזיה זה דבר רע, לא לומר שטלוויזיה זה דבר נפשע, לא לומר אל תראו טלוויזיה, כי אף אחד לא יקשיב לכם. אבל מחייבתכם להסביר וללמד איך להבין את מה שהטלוויזיה מסרת לכם, איך להבין מה שהרדי מshedר, כל זאת כדי להבין את העולם, כדי להבין אפילו החיים ובעיקר כדי להבין מי אנחנו.

— |

| —

— |

| —

תרבות בית ספרית

עם פנים יותר אנושיות



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

יש רבים הרואים במערכת החינוך הנקה לחים. מගישה זו נגזרות מטרות חינוך מורחבות המדגימות את התוצר, ובעיקר את הצורך להיות בעל כישורים ומומנויות הן בתחום המקצועי והן בתחום הערכי והן אלו המאפשרות השתלבות בעולם העתידי. לעומת זאת, קיימת תפיסה הרואה בחינוך את החיים עצם. גישה זו מדגישה את חשיבות החוויה בבית ספרית בהווה, ולאו דווקא כהכנה לעתיד הרחוק.

בשנים האחרונות נראה שהגיisha הראשונה מתחזקת והולכת, עידן הסטנדרטים משלט על קובעי המדיניות, ואלו רוצים לראות את בתיה הספר כمفעל יצירני המנפיק מוצר טוב לשוק העבודה. איה הנחתת מן ההישגים של ילדי ישראל במבחנים הבינלאומיים רק הוסיף שמן לדורה, והכל מתלוננים על כך שבתי הספר ומורייהם אינם מתפקדים. מהו המכחיר של תפישת עולם זו? איש אינו מדבר עוד על בית הספר כעלם של תלמידים ומורים, ואשר ככזה עליו להיות מקום שוויוני ואכפתי לכל הבאים בשעריו, בניים ובנות,عشירים ועניים, יהודים ובני לאום אחרים, מוכשרים ולקויים במידה, ילדי הארץ ועולם חדשים, דתיים וחילוניים ועוד. המושב שלנו מתרכז אפוא בשאיפה להשיג חינוך עם פנים אנושיות ומתחרשות ומשתתפים בו ארבעה דוברים. ארבעתם, אני מקווה, יצביו על כך שניתן להשיג את שתי המטרות או לפחות לשלב ביניהן במידה רבה של הצלחה.

* ד"ר צipy ליבמן, רקטור מכללת סמינר הקיבוצים

— |

| —

— |

| —

לשפר את החינוך משמע: הגדלת התיקצוב, שוויון בהזדמנויות ופדגוגיה יעילה

עם סיום הפרויקט של הכלת כל ילדי ישראל במערכת החינוך, הגיע הזמן להתמודד עם התהlications החינוכיים בתחום כתבי הספר שלנו, או במשמעותו של המושב הזה – להעניק לבית הספר פנים אונשיות יותר. ואכן, העובדה שכליל ילדי ישראל נמצאים במערכת החינוך מגיל 3 עד גיל 18, ושכ-90 אחוז מן השנתון של גילאי 12 מסיימים למדים בכיוות י"ב כלשהן (לעומת 70 אחוז בלבד בארא"ב, לדוגמא) – הינה היגש חשוב ומשמעותי של החברה הישראלית. זאת במיוחד נוכח העובדה שאנו חברה קולטת מהגרים, ושלפנינו ניצבים אתגרים ביטחוניים קשים. ואולם, אם לא נתפנה עתה לשיפור תהליכי החינוך והטיפול בבני הנוער, רוכצת לפתחנו הסכנה שהברכה תהפוך לפחות:

אם כשליש עד 40 אחוז ילדים ישראלים ימשיכו להיות תחת מתפקידים בתוך מערכת החינוך, כשחלקים הגדול נכשלים, יהיה לנו גורמים, או לפחות תורמים להתקפותה של שכבה גדולה של צעירים שמתהילים את חייהם הבוגרים מתוך תחושת כישלון וחידלון. אין מושם טוב מזה ליחסדרות לח"י עבריות ופשב"ע, להקמת תנועות של מהאה ציבורית ולעורר הסדר הדמוקרטי, ואף להתאזרות ולשאר סוגים נסיגת מהחי ותפקוד האדם הבוגר, שלא לדבר על אובדן פוטנציאלי של כישרונו.

33 אחוז ילדים ישראלים מתחת לקו העוני (בארא"ב כ-20 אחוז). כ-15 אחוז ילדים ישראלים הוגדרו בשנת 2005 כילדים בסיכון (שיעור דומה לזה של מקסיקו...!). בנתונים אלה חובי הגורם לחוסר ההצלחה של ילדים ממחנים הבינלאומיים, עובדה שבגינה רעשה הארץ וכמה ועוד דברת. כי זאת יש לדעת, המתאים בין מצב סוציאו-אקונומי של משפחות לבין היישgi ידיהן בילדותם – הוא אחד המתאימים הגבוהים והיציבים במדעי החברה, ורק מאמץ יקר ומושכל יכול לתרום לצמצומו.

ניסיונות של אחרים, ובמיוחד פרויקט CHILD LEFT BEHIND NO של האקדמיינסטיטוציה הנוכחת בארא"ב, ש�示רתו היא התמודדות עם בעיות מסווג זה, מלמדים שימוש שמלבדים אחד למספר שנים, שבודקים עמידה בסטנדרטים נוקשים ואחדים – אינם פותרים את הבעיה. אני מבקש להזכיר כבר בשלב זה של דברי, כמה שאני מבקש להציג בדרך המשמעותית של הוצאה הלאומית בחינוכו של הדור הנוכחי. כשם ששיטות רפואי רפואה היום יקרים יותר מאשר במאה הקודמת, כך גם שירותי חינוך ברמה גבוהה, יקרים היום יותר בעבר. במיוחד יש להעיר להוצאה ציבורית גדולה, אם מתקווים באמת להבטיח חינוך ממשמעותי והצלחה למדות גם לאותו סקטור עני, מוקפה ומופלה לרעה שבין ילדינו. לפיכך, אחד התנאים לשינוי פנוי הדברים הוא, כי משאבים הדורושים להפעלה המוצלחת של המערכת – יוחזרו לה. ומה הם המהלים הפדגוגיים המתבקשים?

* פרופ' חימס אדר, חתן פרס ישראל בתחום חקר החינוך ומרצה לסוציולוגיה של החינוך באוניברסיטה העברית ובמכון מנдел

ראשית אבקש לטעון, כי יש לצמצם את כמות הידע שהتلמיד נדרש לפחות במהלך לימודיו ולהפגין בבחינות. דבר זה אפשר לمعרכת להבטיח שמיומנויות היסוד יוקנו לרוב המכريع של התלמידים. כוונתי לכך שכל עוד יש בכיתה תלמידים שאינם קוראים טקסטים חדשים בקורסיה רוחות; שאינם שולטים الأربع פעולות החשבון ובארכיטקטורה פשוטה; שאינם יודעים לקרוא מפה; שאינם שולטים באופיות הלטיניות ואינם קוראים משפט אנגלי פשוט; שהם חסרים, לפחות ברמה בסיסית, אוריינות מחשב – אין ממשיכים בשגרת ההוראה, ואין עוברים לפיק**הבא בתוכנית הלימודים. מיומנויות אלה יידע זה, הם 'המינימים המחייב' את כל התלמידים, ובכל המזרים.**

הצידוק המבני לצמצום המוצע בתוכנית הלימודים הוא, שבגיל 18 לא נגמר תהליך הלמידה אצל מרביתם של צעירינו (כיוון כ-60% מן השנתון הגילאי לומדים בגיל +20). ושנית, אנו חים בעידן שבו הנגישות לידע ולמידה היא חופשית, אוניברסאלית ובהישג יד של כל אדם, וממילא פחותה הצורך להעמס על זיכרונות של תלמידי בתி הספר היסודיים והתיכוניים שפע של מידע ופרטי ידע.

הרוחה הפדגוגי מהמהלך המוצע כאן, יהיה לא רק במונחים הנ"ל של הקניית מיומנויות היסוד הדרושים לכל במידה – לכל התלמידים. הפחתת החלץ על המורים "להסביר להעבר" את כל החומר שבתוכנית הלימודים, תאפשר לצמצם, ואולי להפסיק לחלוטין, את הסגנון הקיים – ולעבור להוראה לשם במידה ולשם הנאה. אם וכאשר יצמצם היקף הידע שהتلמיד חייב ללמוד ולהפגין בבחינה, מילא תאפשרו למידה של ממש. לדוגמה: תאפשרו למידה רב-דיסציפלינרית בשיטת הנושאים; תאפשרו למידה בדרך של "קהילת למידה"; תאפשרו למידה דרך פרויקט חקר; תאפשרו הרצאות תלמידים אשר יחיבו אותם ללמידה ולהבין נושא על מנת להרצותו. התפתחות ההוראה בכיוון זהה תפחית את היחס האינטראקטיבי של תלמידינו אל החומר הנלמד כמכשיר להשגת תעודת הבוגרות. לחוששים מפני "ירידת הרמה" יש להבהיר, כי דווקא כך יש סיכוי להעלאת הרמה הלימודית, וכן שהחומר הנלמד יהפוך לנכס תרבותי והשכלתי רלוונטי ומהנה אצל רוב התלמידים.

שיתוף שאר ילדי הכיתה (בדרך כלל – הרוב), שכבר שולטים במידומנויות היסוד, כחונכים צעירים (לייד המורה) בהדרכה פרטנית של התלמידים המתקשים, יכול להיות מניע משמעותי למידה גם של אלה וגם של אלה ולהזמין אוירה של כבוד הדדי. קיימת כמובן גם האפשרות, שהتلמידים שכבר שולטים בחומר יקרוו ספרות יפה, יעבדו על פרויקטים אישיים או יעבדו על פרויקט חקר קבועתי, שעה שהמורה עובד עם התלמידים המתקשים.

הזמן שיתפנה בעקבות הצמצום המוצע בתוכנית הלימודים, יותר מקום לעוד אלמנט תוכני חשוב: למידה טובה של השפה ושל השימוש בה. כיוון מדובר במערכת החינוך על פיתוח חשיבה ברמה גבוהה; לאחר שחשיבה ושפה תלוית זו בזו, דרושה שפה עשירה ויכולת בחירה מושכלת של מילים ושל ביטויים, לשם הבעת מחשבות מורכבות. עניין זה מתקשר ממילא לחינוך האזרה, שחיי משטר דמוקרטי מבוסס (בין השאר) על כן, שאזרחים מביעים את עמדותיהם בשאלות חברה ומדינה.

ראו שצדדים אלה יתקשרו לצמצום מספר בחינות הבוגרות._CIDOU, האוניברסיטה מסתפקות בציון חיזוני בעברית, מתמטיקה ואנגלית, ולא הן התובעות קיומן של 8 או 9 בחינות חיזוניות. צמצום מספר בחינות הבוגרות החיזוניות, יגדיל אתUrco של הציון הבית ספרי ויחזק את מעמדו של המורה; וזאת יש לדעת: לא ציון היובי בכל אחד מקצועות ההוראה, לא יקבל התלמיד תעודת בוגרות (אף אם עמד בהצלחה בשלשות המקצועות הנדרשים על ידי האוניברסיטאות). כתוצאה לכך, המורים יפתחו דרכי הוראה המחוללות למידה אמיתית, חוותית, המתבססת על מיצוי היצירתיות שלהם ושל תלמידיהם כאחד. הספק צנעו יותר ב"קלומטרואז" החומר, אפשר

מעבר מישיטת ה"העברית" להוראהশםפעויתית. צמצום מספר בחינות ההוראה החיצונית, יהיה, אפוא, צעד נוסף שיקטין את האופי האינטראקטיבי של הלימודים (בפרט בבית הספר העל יסודי), ויעצים את מדדי הרוח והתרבותות בחיה בית הספר שלנו.

לモתר לציין שניינים אלה יעמדו או יפלו על התאמות מקבילות בדרכי הכרת המורים. על מנת שהمفנה המוצע כאן יתחולל, חייב המורה לא רק לשנות הידע ללא השוט מטהו מלמד, אלא הוא או היא יצטרכו להיות פדגוגים המסוגלים להקנות את הידע לא רק את דרך "ההוראה הפרונטאלית", בוחנות בורות חיצונית. יתר על כן, המורה יצטרך למדוד לא רק את דרך "ההוראה הפרונטאלית", כי אם גם את דרכי העבודה עם קבוצה קטנה של תלמידים, ואת הסגנונות האפסריים של עבודת הדרכה אינדיבידואלית. דרך עבודה כזו מהייבת הכרת הגיל ההתקנתו של התלמיד, ודרכי זיהוי של צרכים אינדיבידואליים מגוונים.

ובמלים אחרות: מותר להניח שימוש בעבודתו של המורה בבית הספר יהיה, כאמור לגבי עובדי ציבור אחרים – בסדר גודל של 40 שעות בשבוע. מהלך זה יהיה הקשור לתגמול יאה לפרופסיאונאלים הנושאים בתפקיד אחראי. שינוי זה יכול לאפשר מפגשים קבועים, כשגרת עבודה, של מחנן עם קבוצות קטנות של תלמידים, שבו נינתן היה למלא את הציפיות הקיימות מתפקיד "מחנן הכתיבה". דהיינו, תפקיד חינוכי של "מברgor משמעות", שהקשר בין התלמידים אינו מתensusס והולך לאיבוד בORITY האם הגדולה כיוון. מהלך כזה יביא להערכתי, לצמצום האלימות, להפחחת הנשירה, ולהתאמה טוביה יותר בין תכני הלימוד לצורכי התלמידים.

מורינו יצטרכו למדוד להיות קשווים וערימים לרוחותם של כל תלמיד ותלמידה, בפרט לאלה שחיהים במצבים כלכליים קשה או במצב מעורער בנסיבותיהם, וכותצאה מכך מתקשם להיות תלמידים מצחיקים ומשתתפים. המורים יצטרכו למדוד ולהתאמן בהדרכה אישית או בקבוצות קטנות מאד, כאשר בМОוד ההדרכה הזאת יהיה שילוב של הקניית מיוםנות ודעתם עם יכולת התייחסות למצוקות האישיות המגוונות של תלמידים רבים, על מנת לאפשר להם להתפנות ללימודים ולהפניהם את הנלמד. גם ילדים אינטלקטואליים ביותר במובן הקוגניטיבי, זקנים פעמים רבות לחיזוק או ל证实 רגשיים, ופעמים הרבה אין איש זולט המורה היכול/ להעניק חזוק או תמייה Cáלה. אני מודע לך, שניינו פדגוגי מוען זה חייב השקעה מיוחדת בהכרת המורים.

על אף שאיני גורס שכל קשי החינוך ייפתרו על ידי הזרמת כספים, אטען היום שהשינוי המוצע כאן בהצלת תלוי בהקצאות הכספיות. כל עוד תמשך מדיניות ברחתית המרחביה את הפעולות בין השכבות ויוצרת שכבה ענקית (באופן יחסית לגודלנו) של עניים ושל ילדים במצבה O.E.C.D. – ספק אם יש תקנה למערכת החינוך. יש להזכיר לעצמו, כי בה בשעה שארצות הגידלו את הקצאותיהן לחינוך בעשור האחרון בין 15 אחוז ל-30 אחוז, ישראל הגידלה את הקצאותה לחינוך בתקופה זאת ב-2 אחוזים בלבד! גידול זה בהקצתה הציבורית לא הדליק אפילו את הגידול הדמוגרפי של אוכלוסייתן.

ולבסוף, נחזור לעניין ההשקשה בקבוצת הענקית של התלמידים התת-متפקידים: דומה שנושא טעון זה זכה באחרונה לligtימציה במקומותינו. אטען – הן אידיאולוגית והן עניינית כלילן: ו. לא יתכן לספק כפיים על הישגים ממוצעים בלתי משביעי רצון של תלמידינו, ולא להשקייע את מה שנחוץ במקומות החלים שביניהם כדי שכן יצלחו.

2. אנו בני דור שני או שלישי שלאחר מלחמת העולם והשואה הנוראה שעברה על העם היהודי, איננו יכולים לוותר ולע על חינוכו של ילד אחד, שנולד ו/או חי בארץ הזאת.

3. היהות והצלחה וכישלון למדוים אינם נחלקים באורה שוווני באוכלוסייה, כי אם מרכיבים בגורמים מסוימים (ערבים, עולים חדשים, חרדים עניים, פריפריה ברוחת יהודית ותיקה), **קיימת מחזיבות מינימלית לשווון**, שמובילה ממשילה לתביעה להתמודד באורה יצרתי עם מצב זה.

ואולם, אם שוויזון אינו מעניין אותו, ומণיעיק הם כלכליים בלבד – אטען לבסוף – כללhon: 4. לא נצליח להעלות את רמת החיים שלנו ולנצל את משאבינו (שהם בעיקר כוח אדם יצירתי ויצרני), אם לא נדאג להעלאת רמת התפקוד והמיומנויות של חלק מן החרדים, של בני הפריפריה הישראלית הוותיקה, של מגורי העולים המתפקדים מתחת לרמה הממוצעת ושל ערבי ישראל.

בין שוויון אמיתי בהזדמנויות חינוכיות לשוויון מעדים בzieפויות ובהגשות

אני באה מהשיטה, ולכן אדבר מהמקום של בית הספר, מהמקום של מורה, של מחנכת וגם של מנהלת בית ספר. הייתה לי זכות גדולה להקים את בית הספר "קדמה" בירושלים ולנהל אותו במשך 12 שנה. ביום הנהל אותו משה שרקי, שנמצא פה בקהל, ואשר עשה זאת באופן נפלא. כאשר מדברים על אනושיות בכלל ועל אנוושות במערכת החינוך בפרט, אי-אפשר לדבר על כך מבלי לדבר על שוויון. אישויון עומד בסתויה לשאייה לאנוושות במערכת החינוך. لكن, כשמדברים על אנוושות, צריך לדבר על השוויון בין בני האדם, שוויון בין תלמידים ותלמידות.

החברה שלנו נמצאת במקומות הראשונים בעולם המערבי בפערים שבין עניים לעשירים. מבחינתי אלה הם פערים חולניים, משחיתים ופשוות רומיים. רמת הפערים הזה משפיעה מאוד גם על מערכת החינוך. ככל שהפערים בחברה הישראלית גדלים, כך גם השפעתם גדלה בכל המערכות שלנו. המצב בו מורה מרוויחה שכר של 3,000 שקל בחודש, בעוד ישנים אנשים במשכ שמרוויחים 600 ו-700 אלף שקל בחודש, הוא פשוט מוזעزع.

המצב עוד יותר מזעزع כשהוא נוגע למערכת החינוך: תלמיד מהקטונים, שהאשמה היחידה שלו שהוא נולד בשכונה לא מתאימה, עובר במרבית המקרים מסלול ידוע, סגור ומקובל מראש. זאת אומרת, מערכת החינוך לוקה באישויון מובנה. אנחנו רוצים לבטל את המובנות הזאת ולהגיד לכולם שיעוצאים בדרך מקומם של שווים בזכויות, בזהות, בתרבות.

כשתלמיד מהקטונים לומד בשכונה, ישנה לביו תפיסה כוללת של כל המערכת – של משרד החינוך, של המורים והמורים, של תוכני הלימוד, שתלמיד זה הוא ילד טעון טיפה. אף אחד מאייתנו אינו רוצה להיות תחת התיגו "טעון טיפוח" או שילדיו יהיו במסגרת זו. ברור לנו שכאשר אנו מדברים על אוכלוסייה שמודדרת כתעונת טיפוח, אנחנו מתקווים בדרך כלל לתלמידים ולתלמידיות שבאים משכונות נחשלות בעיריות הפיתוח. אני לא מדבר על העربים, וחבל שאין פה נציג ערבי, משום שהוא שאפיינו במערכת החינוך בחברה כולה הוא מובנה, והוא זה מהחייב שינוי דחוק.

כאשר אנחנו מסתכלים על החברה הישראלית ורואים מי הם השופטים וממי הן הקילדניות; מסתכלים בבנק ורואים מי הם המנהלים וממי הם המנקים, אנחנו רואים את ההבדלים המובנים ומגיבים באיזשהו קשר של שתייה או באיזשהו ייאוש או בתחשוה שבאמת יש קבוצה שלא יכולה. המחיר הזה הוא של כולנו. ישנה קבוצה שלמה מוחלשת, שאינה מקבלת את מה שהיא יכולה. תלמיד ותלמידה במדינת ישראל אמרום לקביל, אבל לעומת זאת היא מיד מקבלת תיוגים: הקבוצה א', הקבוצה ג', מסלול מצטיין לעומת מסלול עיוני, וכמובן אחר כך הסיכוי להגיע לאוניברסיטה. אני מאמין, שלמערכת החינוך יש תפקיד מרכזי בכך, והוא זו שיכולה לשנות בחלוקת האלוהים הקטנה שלה – בבית ספר, בכיתה, כמחנן, כמורה, וליצור תודעה אחרת לגבי איך אנחנו רוצים לראות את כל הילדים שלנו.

* קלרה יונה-משומר, מנהלת אקדמית של רשות "קדמה" לחינוך

כשאני מדברת על היציפויות, התלמידים שגדלו בקטמוניים מגיעים לבית הספר עם ציפיות נמוכות מאוד מעצםם וגם מבית הספר. יש המון ניכר ותויה שהמשחק מכור מראש, ואולי בכלל לא כדאי להתחיל לשחק אותו. ב"קדמה" אנחנו פותחים דף חדש עם התלמיד. המשר הווא שהশמיים הם באמות הגבול ואתה יכול להגיד היכי גבוח שתרכזה. בכל פעם אני מזדעזעת מחדש כאשר תלמידים בכיתה זו עונסים לשאלתי "מה הם החלומות שלכם?" – בתשובה: "לחיות מכונאי רכב או קוסמיטיKAית". בשביל זה לא צריך לחלום, זה מה שהם יהיו. השיח שמתפתח ביןינו הוא של "אתה יכול, אתה עדין לא ממש את הפוטנציאל שלך". הדיאלוג שמקיימים עם התלמיד ב"קדמה" הוא אמייתי, ומטרתו לחזק את התלמידים כדי שיאמינו בעצמם וביכולותיהם. אני יכולה בספר לכם שאפיפי עני מופעת כל פעם מחדש התלמידים והתלמידות שלנו מצחיקים להגיא. אנחנו הררי מקרים את "אפקט פיגמלוון": כשאתה מצפה מתלמידיך או מהתלמיד להגיע עד התקרה, אז הוא יגיע.

זה בדיק העניין. אני מדברת על שווון ביציפויות, כשהגבול הוא השמיים. פשטן כך. אנחנו מצפים מהילדים ואין זה משנה מה הרקע הכלכלי שלהם ומה הרקע התרבותי שלהם. להיפך, במובן הזה יש להביא ולקרב את התרבות של התלמיד. הרבה מהדברים מה דיברו על כך שתלמידים בשכונות ובעיריות הפיתוח לא נמצאים בעצם בתוך המערצת. אני גדלתי בקטמוניים והייתי תלמידה מצטיינתabisodi. אז עוד לא הייתה חתיבת בנינים, ולא הייתה רפורמה, ומכוון שמאור רציתי להתקבל בבית הספר "בואי", אכן התקבלתי. אך ההשתתבות שלי שם הייתה חוויה טראומטית. הגעתني כתלמידה מצטיינת, וב"בואי" הכרתית את התלמידים שבאו מ לחברה המבוססת, וההפעריםبني לבנים, תחילת כיתה ט, הם שמיים וארץ. החצטיינות וההישגים שלי באנגלית ובמתמטיקה (קיבלת, באמת, הכל 100) לא היו שווים אפילו ל-60 שלהם. ואני שואלת, מה קרה? זאת אומרת, אני מטומטמת, משווה רימה אותה, מישחו עבד עלי. אז למה נתנו לי 100 ואמרנו שאתה מצטיינת. אפילו הגדרו אותך כמחוננת במרקאות כפולות. וכך שני, כל הנושא של התרבות – פתאום אני מגיעה לבית ספר שבו רוב התלמידים, ורוב המורים והמורים, הם מהשכבות המבוססות, והם אשכנזים. אז, בגיל 14, גיל התבגרות, פגשתי בפעם הראשונה הראשונה את האמירה הרווחת שבעצם יש תרבויות גבורה ויש תרבויות נוכה. הגילוי הזה יצר אצלם משבר קשה. בבית הספר "קדמה" אנחנו אומרים: כל אחד בא עם התרבות שלו! אנחנו לומדים להכיר את התרבותות השונות, ואין היררכיה ביניהן. אני אוהבת מוזיקה מזרחית, נקודה. אני אשמעו אותה מבלי להגיד שזו מוזיקה פולקלור. וכן, במערכות תוכניות הלימוד של בית הספר, הדיבור על אונשות חיב להכיל במרכזו את התייחסות המכבדת והשוויונית לעולם התוכן התרבותי שממנו באים כל התלמידים. אני יכולה לאהוב תרבויות מסוימת, או לא אהוב, אבל אני לא יכולה להגיד שהיא לא שווה, שהיא נחותה, שהיא פרימיטיבית.

אני גדלתי בקטמוניים, שרוב האוכלוסייה בה מזרחתית. שמענו מוזיקה ערבית, ועל זה גדנו ואת זה אהבנו. כשהגעתי ל"בואי" הבנתי בפעם ראשונה שימושה לא בסדר כאן... שכחירות באוט אל הביתה אני צריכה להגיד להורים שלי שלא יעוזו לשימוש מוזיקה ערבית, כדי שלא יהיה פאדיחות. במבט לאחר, אני שרדתי איכשהו. כאשר אומרים לי כיום "הנה את, ילדה מהקטמוניים, למדת ב'בואי', למדת באוניברסיטה, נהית מנהלת בית ספר", אני תמיד עונה, אני עלתה התאננה של המערכת ויישם עוד 300 תלמידים שלמדו אותי במחזור ולמרביתם מראש נעללה האופציה שאני זכית בה והגשמי אותה.

שכונות הקטמוניים מזוהה בציור עם עוני, עבריינות, פשע, לכלון, נחלשות. בית הספר תקנו את הسطיגמה מנוקדת מבט שונה: התחלנו לחזור את ההיסטוריה של השכונה – שוחחנו עם התלמידים, עם ההורים, עם צוות בית הספר, וכתבנו את סיפור הקטמוניים מנוקדת מבטם של התושבים ולא של עיתונאים או חוקרים מן האקדמיה. בסופה של התהילה נוצר ספר שנקרא

"**קולות שכונות הקטמוניים**", שנכתב על ידי התלמידים, ההורים, אנשי הצוות ותושבי השכונה. הספר מספר את ההיסטוריה של שכונות הקטמוניים מנוקדות ראות אחרונות למגלה עשויה ויצירה ויזמות רבה של התושבים. גם זאת זה צריך לספר ולהביא לידיעת הציבור הרחב. לתלמידים שהיו שותפים בטהיליך איסוף החומר ובכתיבתו, זה עשה המון, והספר הפך לחלק מתוכנית הלימודים שלנו. תלמיד מהקטמוניים שרוואה את השם שלו מופיע בין כתבי הספר, זוכה לחוויה מעצימה, משמעותית ואמיתית, שמחזקת את המשך דרכו ומשמעותה על המשך חייו כאדם שווה וטורם.

דבר נוסף: אפשר לדבר מאד יפה על הדברים אבל החשוב הוא שהם יהיו מובנים בתחום מערכת החינוך. אי-אפשר להגיד שהמורה צריך לעשות כך וכך (אומרים מורה כשבetzם הרוב הן מורות), אלא זה צריך להיות מוטम בנקודה העשיה היומיומית של בית הספר. זה קשור לתוכן החינוכי. מדובר בתלמידים ותלמידות בני 14 עד 18, גיל ההתבגרות (שהוא יכול לעמוד גל לא פשוט), אנחנו רוצים לסייע בגיבוש הזהות שלהם. יש לנו המון כוח יכולת לעזור לתלמידים, לאפשר להם וללומת אותם בגיבוש זהותם העצמית.

בבית הספר "קדמה" אנחנו מלמדים קורס בנושא הפמיניזם, חלק חשוב בתפישת העולם שלנו. אני כמורה בעלת השקפת עולם פמיניסטית, שמה לב לצורת הדיבור וההתנהגות בין הבנים לבנות. לדוגמה, כשبن מפרק בשיעור בדרך כלל אומרים לו "שב בשקט"; "שבת מפרקעה – לא מתאים לך, איזה מן חינוך זה". לעומת, מבלי לשים לב אנחנו נכשלים כל הזמן בהתייחסות מגדריות וסתריואוטיפיות.

לסיום, יש לנו תפקיד מאד חשוב ואי-אפשר לעשותו בלי להשקיע בצוות, להקשר אותו, יומ-יום. אני מאמינה שמורה שלומדת, שצומחת, שיש לה קבוצת התייחסות, יכולה להעביר את זה הלאה ולן צריך להשקיע המון בצוות המורים.

— |

| —

— |

| —

להיות קשוב לקול האיש של התלמיד, לדרך שתאפשר לו את פתיחת הדלת הבאה

אני רוצה לפתוח בכמה מילים שקשורות למלאה ולדברים ששמענו כאן. אני למדתי בבית ספר שהיה תמונה התשליל של "תיכון חדש" – בית הספר עליי סיפה באחדה רבה השופטת דורות בינו לבין מושב הפתיחה. אני למדתי בעירוני א' בתל אביב, אשר מנהליו ורבבית צוות המורים שלו הגיעו מאיירופה. רבים מהם היו פרופסורים ודוקטורים, והם התאפיינו בתרבויות אירופאיות深深地ות וסמכותית. היו אלה אנשים עם גישה בלתי-אישית לתלמיד, וverbally ההישגים הלימודים היו הדבר החשוב ביותר. אמנם הם רצו שנהיה חברים בתנועות הנוער ונשיר ונצייר, אבל התובענות הייתה להגיע להישגים לימודיים, וכי לא הגיע להישגים, לא נחשב בעיניהם.

ארבע שנים שלמדתי בתיכון היו שנים מכוננות מבחינת גישתי לחינוך לאורך כל תפקידי: מהוואה בכיתה, דרך ניהול בית ספר ועד ניהול מערכות גדולות יותר. בתיכון נהגו לקרוא לי בשם המשפחה שלי, שהיה אז מירון, ובכל פעם שקראו לי "מירון" אני זכרת את עצמי שואלה, 'רגע, מירון יש הרבה, איך דפנה מירון? למה לא מתיחסים אליו? לדוגמה מירון?'. חשוב לציין שלא היה כל נוח אז להתייחס אליו אישית, כי אחוי, שקדם לי בבית הספר, הצליח להרגיז את כל המורים... ומיד אחריו "מירון" הייתה בא השאלת: "יש לך קירבה לא...?" ומיד הייתה מקבלת סדרה של שאלות קשות ומקשילות ליד הלוות.

התיחסות הכי אישית שהייתה לי זוכרה לי עד היום – כמו שאותם שמים לב, מדובר בעשרות שנים – הייתה טירוט לחוי שקיבלת מפרופ' סטרץ. זה היה על כך שקיבلت רק 72 בבחינה במתמטיקה. זה היה הכי אישי, מפני שלמרות שקיבلت את אחד הציונים הגבוהים בכיתה, הוא ידע שהוא מסוגל לקבל ציון גבוה יותר.

כאן, התיחסות אישית ובהרבה מקרים גם בלתי-פורמלית ומחויבת לתלמיד הבודד, הנחתה אותה לאורך כל הקריירה שלי. חס אישי לתלמיד זו מה שאינו מצפה לראות כמרביב מרכזי באווירה הבית ספרייה, ואני שמחה על כך שמעולם לא ציתתי לאיכבוד או לחוסר התיחסות הוגנת של תלמיד, גם כשאמרתי דברים באופן מאוד אישי, שלא כל כך נעמו לאזניהם של חלק מתלמידי.

באرض אחו המסיימים את מערכת החינוך כשבידם תעוזת בגרות נع סביב ה-60%. אני רוצה להתייחס עתה לקבוצה השנייה, המונה לפחות ארבעים אחוז מהתלמידים, שלא רק שאינם זכאים לטעוזת בגרות אלא לעיתים גם אלה שזכה בהם ציונים נמוכים והם אינם יכולים להמשיך ללימוד ולעסוק בתחוםים המעודפים מבחינתם. הם באמת עלולים. לא אחת אנחנו שואלים את עצמנו, מדוע למורים כל הטבות שאנו מושכים בהם, למורים כל המורים האקדמיים, הגנות האקדמיות, המערכות המרוווחות יותר של מוסדות החינוך והאמצעים שעומדים לרשותם, מדוע למורים כל אלה הם עדין נמצאים בקבוצה שלא מצליחם לסיים בהצלחה את מערכת החינוך ולזוכות בדלותות פתוחות אל אלטרנטיבות נבחרות בעתידם.

* דפנה לב, ראש מינהל החינוך, התרבות והספורט בעיריית תל אביב-יפו

כל שלב בחינוך מבחןתי פותח דלתות, ולאלה שהוא לא פותח זו כמעט מסיבת סיום עצובה, אבל מסיבת סיום. בכל מקום שהتلמיד יכול לעמוד לבחור, זאת הצלחה של מערכת החינוך וכי הגיע אליה אתה חיב, את חיבת, להיות קשוב לkol האיש שהתלמיד ולדרך שבה אפשר להוביל אותו אל פתיחת הדלת הבאה על פי בחרותו ובתוכנותו של המורה.

נתמך למשל בKO המנחה בהתייחסות ל��ויי למידה. חדשות לבקרים אני רואה בעיתונאות שנטבשה לגיטימציה לקבוצה הזאת: נפתחים מכוונים פרטיים, כולם מומחים, ויש להם שיטות מיוחדות להביא את לימודי הלימדה לתפקוד טוב יותר וכןן יותר.

התלמידים בעלי ליקוי למידה אינם עשויים מנסה אחת והם חלק מתוך קבוצה גדולה בעלת קשיי למידה. קבוצה זו בכללותה נמצאת בסכנות נשירה ואי עמידה בסטנדרטים הנדרשים להצלחה המתווארת לעיל. בעקרון אני נוטה לחלק קבוצה זו לשולש תת-קבוצות, שכל אחת מהן דורשת טיפול שונה ומותאם.

الקבוצה הראשונה – אותה מכנה בעלי ליקוי למידה, הם אוטם תלמידים בעלי פיזיולוגיה (דיסלקציה, דיסקלוקליה, בעיות קשב ורכיבים וכד') אשר ללא אמצעי למידה מתאים, טיפול מוגן ומתקנן להצלחה בדרכים עוקפות, עלולים להידרדר לקבוצה הבאה.

الקבוצה الثانية – בעלי קשיי למידה על רקע סביבתי, כגון מערכת החינוך עצמה, אשר ללא ידע וענין הביאה אותם לascal מתחש של תחוות CISLOWNA. זאת עקב חוסר הבנה לחסמים של התלמיד בעצמו או החברה שסבירו, הבית והסבירה בעלי התרבות השונה, העדפות שונות (לא חשוב אם לא צלח בלמידה...) חוסר אמצעים וכד'. משפחות קשות יום שאינן מסוגלות להתפנות לתפקיד הלימודי. תלמידים המשתייכים לקבוצה זו ראויים לכל התמיכה של מערכת החינוך, ביחס אישי המותאם לצרכיהם, בחיזוק הדמיוני וביצירת סולם העדפות נכון, חלוקה נכונה של זמנים הפנו והשיקעתם בפעילויות.

الקבוצה الشליית – רב בעיתית ליעיתים, והוא שילוב בין שתי הקבוצות הקודומות. מספר רב ומרכיב של בעלי למידה אשר נתקל לפעמים ביחס אדיש או חוסר עניין של המערכת והסבירה הקרובה ובאי הכרה בצריכיהם המיוחדים. זו קבוצה אשר הגיע במקדם או מאוחר לחינוך המיוحد, לפחות לפרק זמן במהלך שנים ללימודיהם במערכת.

מי צריך, וכייד צריך, להיות ערני אל הילדים עם ליקויות הלימידה? ואל אלה הבאים מרקע נמוך. מי צריך להכיל אותם?

אני רואה את המערכת מגן הילדים ועד כיתה י"ב באחריות המורה הרגיל בכיתה ולא במומחים למיניהם. המורה, הגנתה, יכולים בשלב מאוד מוקדם לאטור את הקושי שלו מהתמודד התלמיד, הילד. מאי זה רקע הגיע? מה יחס הוריו ללמידה? האם הוא מוכחה, רעב, או סובל מהזנחה פיזית או نفسית? האם הוא מצלה קלוט סימנים? האם הוא יכול לחשב בחשיבה מופשטת? האם הוא מחבר בין כמות למספר? האם מסוגל לראות צורות מימין לשמאל? האם הוא יכול לעשות הפרדה בין הסימנים? ועוד כהנה וכנהנה, תורה שלמה, ניתנת ללמידה ונינתה לאיתור אצל הילדים בשלבים מאוד מוקדמים. מהרגע שאנו מארחים את הקושי אין שום סיבה שהמורה הפעול בשינויים שונים, בקבוצות קטנות, בהוראה אינדייבידואלית, בקשר עם הבית ובדריכים שבהן הוא מגמיש את דרכי ההוראה ומאפשר לתלמיד לבטא את עצמו בקצב שלו, לא יוצר מצב של הצלחה. מההתחלה עליו ליצור צורך מצב של חזק ותוך כדי כך יוכל את התלמיד אסטרטגיות כיצד לעקוף את הקושי בו הוא נתקל.

אנחנו מוצאים תלמידים שלא מבינים מה הם לא מבינים. אנחנו מוצאים תלמידים מיאשים, כי הם עשו כבר את כל מה שהם יכולים או יודעים ואף אחד לא הושיט להם עזרה.

אני רואה את כל המערכת מחויבת והשלה העקרונית היא: "מי מחויב לתלמיד?". לטעמי, המורה בכיתה מחויב ל-100% מהתלמידים שישבים בכיתה. חלק מהתלמידים יעשו זאת بكلות,

חלקים עם עזרה קלה, חלקם יתאמכו ויגיעו, ולכל האחרים הוא מחייב לארח את הקושי, לאפשר דודנים אחריות לטיפול ולא בשמיים היא. זה לא דבר בלתי אפשרי, גם בכיתות גדולות, ולהלןrai שהיו לנו רק כיתות קטנות. גם בכיתות גדולות ניתן לטפל בצורה אישית בתלמיד שבסכита. אני מקווה שהכנס הזה יביא למודעות רחבה יותר, למוחיבות של המורה הרגיל, המורה שמלמד את כלל הכתיבה ולא למורה של החינוך המוחיד ולא לפסיקולוג ולא למצאי השיטות לMINIHN, אלא למורה בכיתה. הוא זה שמחזיב לתלמיד במלוא מבנן המילה. כך ייחסך מן התלמידים וההורים לשימוש ממורהיהם שלא הצליחו למצות את הפוטנציאלי שלהם, ובמקרים זאת יזכה למצות את הפוטנציאלי שלהם באמצעות העזרה שתוגש להם על ידי מוסדות החינוך הרגילים, החל מגן הילדיים.

— |

| —

— |

| —

התיקון החינוכי: מהויה של ארויות ומפרחות אל סכמת ציפיתית של אמון ושלמות

השיך על "תורות בית ספרית עם פנים יותר אנושיות" עברך דרך מושג ה"פרסונה" הבית ספרית. הרשו לי לצרף אתכם למעין מסע אישי של חיפוש דרך. הבסיס לשנה חינוכית, שתורגמה ב"ימין אורד" בהצלחה ניכרת, למערכי פועלה ויישום.

בשנות השבעים מצאתה את עבודתו של פרופ' סאראסון מאוניברסיטת ייל בתחום התרבותות הבית ספרית, כמאתגרות במוחך. סאראסון סיכם את מחקרו בספר: "The Culture of Change".

בஹולה ובצלצלים של אופנת תוכניות חינוך שהתחדשו אז לבקרים, הייתה לסאראסון אמרה חזקה מאד על האפשרות לשנות תרבות בית ספרית – והיא: "The more things change, the more they remain the same".

לאחר 25 שנה פירסם פרופ' סאראסון מחקר המשך בספר המשך בשם: "Years Later Revisited: 25 Years Later", שבו סקר וניתח את ההתקפותיו בשנים שחלפו מאז מחקרו הראשונים. ושוב, על יסוד הפרמטרים, התובנות, והziepiot לשינוי מלפני רבע יובל שנים, עולות מסקנות כגון: "שינויינו אינו מתרחש על פי יומן" ... "תהליכי השינוי אינם ניתנים להינדוס" וגם לא להתרגם לתוכניות אפקטיביות. בשורה התחתונה, גם אחרי 25 שנים של מודעות לצורך בשינוי, נותרה המציאות שאotta תיאר סאראסון בשנות השבעים פחות או יותר על כנה.

לכארה – אליבא דסאראסון – החלו 25 שנים של קיבוען מייש – אך באמת שהדברים מורכבים הרבה יותר. גישתו של סאראסון היא דיאלקטית. היא מציפה ללא רחם את האופי הטיטני של העיסוק בשינוי התרבותות הבית ספרית, אך בעוד היא מקוממת מכך ברמה אישית ומקצועית, היא גם קוראת תיגר נגד השלמה עם מציאות נתונה, ומאתגרת "לפוץ מן הקופה", להוכחה שאפשר אחרת.

כאמור, אני בא מכפר נוער. לכפר הנער הישראלי היסטוריה מפוארת, והדברים יודיעים. התקפותיו בחברה הישראלית בעשורים האחרונים לא פסחו עליו, ושאלת הרלוונטיות של החינוך הזה, מכוון במציאות החדשנית, ובעיקיר שאלת השינויים שהיבטים להתרחש בו, הפכו לשאלות שחייבים לתת להן מענה. וכך שבנו אל מה שהתחדש בכל זאת בתחום התרבותות הבית ספרית והאקלים בבית ספרי – שהם שני תחומים שמשלימים זה את זה.

חוקרי חינוך נדרשים כדי למושג הפרסונה הבית ספרית – כאמור "אישיות" הארגון. כך אצל דיל ופטרסון בספר "Shaping School Culture" (2001) וכק חוקרי חינוך כסרג'נט ופרידמן. על פי סרג'נט: "כפי שהאישיות מתארת את היחיד כך מגדר האקלים את המוסד". ופטרסון בדיון על תרבות בית ספרית רעליה (Toxic School Culture) כמקור לאלימות במוסדות חינוך, ממיליאן להתמקד ב"אספקטים האנושיים העמוקים של התרבותות הבית ספרית".

תיאורי התרבותות הבית ספרית במושגים של אישיות כוללת והעמקים שלה, הטרידו אותנו מאד, משום שהם מייצגים אידיאה שאין לה אחיזה של ממש בהקשר אינטראומנטיאלי – או

* ד"ר חיים פרוי, מנהל "יוזמות חינוך" – כפר הנער הדתי "ימין אורד"

ברוח סאראסון: היא אינה "ניתנת להידוס"; דהיינו, הזיקה בין מרכבי התרבות הבית ספרית לבין השלם אינה בזרה עד תומה. לא יותר אלא להניחס שאידייאל "הרנסונה הבית ספרית" מייצג מן הסתם את התובנה האינטואיטיבית של מי שנדרש לו. יש פרסונה ויש פרסונה, וכאשר בדיוו על תרבות בית ספרית רעליה מומלץ להתחבר לאספקטים אונשיים עמוקים, אין כאן חידוש יצירתי – הקונטקט טעתי כתולדות המחשבה האנושית.

היא זה המחנק היהודי גרמני – ואחר כך בריטי, קורט האן, שממנו קיבלו השראה למשמעות פורץ דרך. אל קורט האן ומשנתו התודעתית באמצעות המשפחתו לולה האן וורבורג, אישת אמיצה וייצרתנית, ממייסדות יידי עליית הנוער בבריטניה, שאotta הספקתי להכיר ולהזכיר בערוב ימיה. המחנק קורט האן, קנה לו שם עולמי במידה רבה על יסוד יישום מושג שהוא טبع. המושג הוא "קהילות של משמעות", כאמור, מוסדות חינוך חיבטים להיות לקהילות חינוך שהמארג ממנו הן עשוויות טווים מחוטים של פשר. האן הכיר למעשה בכך שתרבות ואקלים של מוסד חינוכי, לא יושגו מעצם באמצעות "תהליכי מהנדסים". כאמור, תוכניות חינוך שאינן מתמקדות כל אחת בפן מסוים של מרכבי ההוויה המוסדית – אלא בשלם.

המחובות לكيים מרחב חינוכי שמרכיביו, כולל הבעייטיים והקונפליקטואליים, מקימים בינויהם זיקת גומלין דינאמית בעלת הגיון פנימי המכון לשלם, היתה אפוא נור לרגינן. העיקנון המתודולוגי המכונן שממנו נגזרות תוכניות החינוך היישומיות של הכהר, מכוננות למטרה מרכזית של יצירת מרחב חינוכי המאפשר בלבידות פנימית ובפשר, והוא מעוגנת את המעשיה החינוכי בהבנה ובחבה של עצם המשמעות של "להיות אדם". הבנה זו מכילה עקרונות יסוד שנוגעים בזיקותיו של היחיד לקהילה, לעברו האישי והקיובי, לעולם הסובב אותו כמו גם להוויה הנשגבת שמעבר למציאות הנוכחית. יתר על כן, המכונות לשלם מבטא את רצונו להעמיד מערכת חינוכית שמייצגת אופציה לילך, לקליננט, לאוכלוסייה העיר, להסתכל למעלה ולהרגיש שלמותה שאני בא ממערכות מפorrect, מקונטקטטו תודעתה שאין בו שלמות, של מדינה שלא ידעת لأن היא מובלטת, שאני נמצא במקום, כדברי פרופ' גבי סלomon, שהסכם הצייפיתית שלו משדרת פירוק, למרות כל זאת במערכת החינוכית שבה אני מבלה את השנים שלי, יש מהו שגורם לה להיות מזוודה עם דבר שחורג מן האירועים והמפרקות אל סכמה ציפיתית של שלמות. בנוסף, הבנה זו מבטא את אמונה ביכולתו של האדם לעצב את עתידו, לתקן את ליבו ולתקן את עולמו. המכולוה אינו רק תורה חינוך – הוא דרך חיים. דרך זו שואבת השראה מגוון מקורות מן הగות העולמית והיהודית, כמו גם מן המחקר המדעי שעוסק באדם ובחברה. אני מדבר בעצם על דרך לפשט את הדברים, לא להילפת בצתת התיאוריות, לא להישחק מההתנסויות החוזרות של עוד חידוש ועוד חידוש ועוד דרך חדשה ועוד יומרה שכאילו מצאנו את הדרך, אלא לומר דברים פשוטים.

עיקרי התורה החינוכית, שמקורות ההשראה שלה הודמו לעולם, צורכים לבוא לידי ביתוי מעשי בתוכניות חינוך המתיחסות למדדי המרחב והזמן. התמקדות בציר הזמן מתחילה בבירור המשמעות המשעית שטמונה בנורמה המחייבת של כיבוד העבר – האישי והקיובי – ומהשכה באפיון הדריכים שבahn ניתן לסייע לאנשים צעירים למשת את זכותם לעתיד פתוח, וגומר בזיקות שבין היחס המכבד את העבר לבין פיתוחה של גישה בוטחת ומעצבת את העתיד. ציר המרחב, תחילתו בהיבטים הפיזיים של הסביבה המחנכת, המשכו בבירור תחומי החיים שחוגרים מהנכחות הפיזית וונגעים במחובות לערכי נצח, וסיומו, בבירור הזיקות בין שני קטבי הארץ. בהמחשה גרפית של עיקרי התורה החינוכית אנו נזהגים לשרטט ציר אופקי כמייצג את מימד הזמן וציר אנסי היוצא ממרכזו, כמייצג את מימד המרחב. מפגש הציריים הוא נקודת המרכז של שני מעגלים קוונצנטריים המייצגים שני תחומי עשייה חינוכית המושתתים על המונח "תיקון".

المعugal הפנימי הוא מעugal תיקון הלב, שנitin להבינו גם כמודעות העצמית של מעugal חיני האדם, והמעugal החיצוני הוא מעugal תיקון העולם, מעugal פתיחותו אל האנושות כולה – לחינם

אנושיים שלמים. זהו מבנה הוליסטי מעיקרו, שככל חלקיו חיברים להיות מובנים בראש ובראשונה ככאלו שאינם מתקיימים בחלל ויק אלא זה ביחס זהה. כל אחד מהם משקף בהכרח את הכלל ונוטן לו משמעות. הסכמה היא הוליסטית גם במובן זה שהקליה חורגים מגבולות הנראות לעין. אין היא מוגבלת רק את מה שנთנו לנו בהתנהלות השגרתיות אלא את קשת המשמעות שבי אם נרצה בכך ובין אם לאו, חודרת אל כל רכיב ורכיב של חי היום-יום ומתחזגת עמו. מרכזם של שני המעלגים – נקודת המפגש של צירי הזמן והמרחב, מצינית את מרכזו הכבידה של העשייה החינוכית, המקום שבו מתלבדים מרכיבי התוכנית בחתרה אל השלם על ידי תרומה מכרעת לאיכות הדיאלוג הבין-אישי, ועל ידי יצירת קהילה של משמעות. באנלוגיה לתחום ההיבט: ניתן לדמות את מרכיבי התוכנית למערכת מבוזרת של משאבי תוכנה וחומרה, הפעלים בהתאם כדי להשיג פונקציה מסוותפת, רלוונטיות לכל מחזור החיים שלה – או במילים אחרות – לכל "הפרסונה" שלה.

— |

| —

— |

| —

תרבות הגוף, רפואי ספורט וחינוך לבריאות



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

לכבוד הוא לי לפתח, כאן במלחת סמינר הקיבוצים, את המושב שיעסוק בתרבות הגוף, רפואי, ספורט והחינוך לבRIAות. לאחר שזה גם הנושא בו עוסקת בהרחבה בעבודת הדוקטורט שלו, ברצוני לנשות ולהבהירו בכמה מיללים. תרבות הגוף קשורה ומושפעת מגוון גורמים: סוציאולוגים ואנתרופולוגים, פסיכולוגים, תקשורת, דת, אסתטיקה וכמוון חינוך. אתמקד בשני היבטים הקשורים בפעילויות גופנית וחינוך לבRIAות.

למרות הידע העצום שהקיים היום במדעי הגוף והבנתה אופן הפעולה של הגוף, הרי שבשאלות הקשורות בפעילויות גופנית נכוונה ובחינוך לבRIAות התשובות אינן חד-משמעיות ולעתים אף סותרות. הכוונה כМОבן אינה לעור על חשיבות הידע במדעי הגוף האדם, אך יחד עם זאת אין לאות את הגוף האדם רק כישות המורכבת מעוצמות, מפרקים, שרירים ואיברים פנימיים שצורך ללמידה את המבנה שלהם ולפעולם בהתאם. ידע זה הינו רק תשתיית לשיקול דעת רחב יותר, הכול ראייה של הצרכים הגוףניים האינדיידואליים כמו גם הצרכים הרגשיים והחברתיים של כל אדם.

תרבות זה לא ריאטיבינג ומוגנים, זה מביא אותנו להיבט השני לחזיר. תרבות הגוף השולטת ביום מושפעת באופן בולט מדימויי הגוף המוכתבים על ידי התקשורות. הם מעודדים בעקיפין שימוש בפעילויות גופנית שלא מחשיבות החשיבות הקשורות לחינוך לבRIAות, לפונקציונאליות נכוונה ולשימוש עילית בגוף, אלא פעילות גופנית אובייסיבית הקשורה לעיתאים אך ורק למראה החיצוני – מעין מיתת סdom רצון להציג הגוף וצורת הגוף שיכולים שוואים להתאים עצם אליהם. בנוסף, קיים הרצון להציג מהירים בטוחה קצר ואין מספיק חינוך לעבודה מתונה, ממושכת ועקבית, הכרחית להקניית אורח חיים בריא. לכן, המשמעות של תרבות הגוף הינה למד ולהנתק מגיל צעיר ולאורך כל מהלך החיים. ובמילים אחרות: להקנות ידע יסודי ועדכני על הגוף האדם בהיבטי השונים, תוך מודעות לכך שאין בה פתרונות חד משמעיים ואין הישגים מיידיים. עקרון זה מנחה אותנו כאן בהכרשת המורים לחינוך גופני, הקניית ידע רחב כדי לאפשר הפעלת שיקול דעת והקניית כישורי חשיבה כדי לשפוט בתבונה מה נכון לכל אדם ואדם. ועכשו, נפנה לשלוות הדוברים הנכבדים שלנו שככל מהם יציג את נקודת המבט שלו על תרבות הגוף, רפואי הספורט וחינוך לבRIAות.

* ד"ר אפרת הימן, ראש המסלול לחינוך גופני ותנוועה במלחת סמינר הקיבוצים

— |

| —

— |

| —

ללמד את הילדים להיות בריאים

אני רוצה לתת לכם נקודת מבט, כМОבן חלקית – משום שהנושא הוא גדול ורחב – כיצד אני רואה את בעיית החינוך לבריאות מנקודת הראות שלי. אוי קודם כל מורה, אוי מגדיר את עצמי כמורה. אוי חושב שרופא הוא מורה. אוי חושב שחלק מתוכניות הרדיו ותוכניות הטלוויזיה שלי הן תוכניות של הוראה, של הסבר ואני חושב שהחינוך מתחילה בהסביר.

מהו חינוך? פתוחתי אתמול את מילון אבן-שושן אשר מגדיר 'חינוך' כהקניית الرجالם, דרכי חשיבה והתנהגות, פיתוח מידות האופי והכישורים הרוחניים של החניכים בהתאם למטרת אידיאלית מסוימת. ככלומר, ישנה מטרה, ישנו איזה אידיאל שאנו חונכו שואפים אליו. היום וכאן אנחנו מתייחסים לחינוך מיוחד מוזווית מאוד מיוחדת. אנחנו מתייחסים לחינוך לבリアות. אנחנו מתייחסים לחינוך לתרבויות הגוף ולא לחינוך לדברים אחרים. ככלומר, אנחנו לcketחים לנו מטרה מסוימת, וכשמדובר על חינוך לא מתקונים רק לחינוך של ילדים. אפשר בפירוש לחנן גם מבוגרים. אפשר לחנן בכל גיל, ולחנן זה לא אומר לחנן במובן ה策 או המצוומצם. חינוך הוא ידע וחינוך הוא לחת את הכלים להבין. וכדי להבין אנחנו צריכים לעבד דרך הקוגניציה, לעבד דרך הקורטקס, דרך קליפת המוח, דרך ההבנה.

בניגוד לאיולוף, אם אני נותן לאדם את הכלים להבין דברים לעומק, הוא יוכל ללמידה הרבה יותר טוב. אפשר לחנן אותו הרבה יותר טוב על ידי כך שיוכל לדעת ולהבין את ה"למה" של הדברים. ה"למה", ממשעו לחת לו כלים של קצת אנטומיה, קצת פיזיולוגיה. יש לי ננד בן ארבע וחצי שלומד להבין את גוף האדם ויודע שבקבינה מעכליים ושהשרירים עושים תנועות. ככלומר, אפשר להסביר לילדים כבר בגיל הגן, ואם זה נקלט בגיל הגן זה נשאר לתמיד. אם אפשר להבין, אפשר לשתתפות, אפשר לזרוע את הזרע, והזרע הזה שאנו שותלים בגיל הגן, יעבד וייניב פירותה בעוד 30 שנה.

חזרתי לפני שלושה שבועות מלאס וקמבודיה. בלואס האנשים תפסו את המשמעות של חינוך אקדמי. אין להם כסף לאקדמיה: שנה אקדמית בלואס עולה 600–700 דולר כולל המגורים, כולל הכלול. אם רוצים לשולח מישחו מהכפר לאוניברסיטה, צרכיהם להכין 600–700 דולר לשנה. מה עושים הכהרים העניים? כשנולד להם תינוק הם שותלים מספר עצי בוק. עץ בוק זאת השקעה, השקעה שנותנתת את התשואה שלא אחורי עשרים שנה, וכשהילד מגיע לגיל עשרים כורחות את עצי הבוק כשם גדולים, מוכרים אותו, ויש להם כסף לשנה אקדמית ואולי גם ליותר. ככלומר, זו השקעה, זה הבנק שלהם. היום גם הם מבנים, הכהרים הזרים וכמוון גם הצעירים, שזו דרך להשקיע לטוחה ארוך כדי שיוכלו לשולח את הילדים לאוניברסיטה.

אנחנו מלמדים את הילדים שלנו הכלול. אנחנו מלמדים אותם מתמטיקה וחשבון, גרמנית, מדעים אותם לבשל, לנוהג, אנחנו מלמדים אותם מהתמטיקה וחשבון, אבל לא מלמדים אותם להיות בריאים, לשמור על הגוף, אנחנו אפילו לא מלמדים אותם לחיות חולמים. אנחנו לא מלמדים אותם שמחלה ומותם הם חלק מהחיים, וזה בוגרנו להודיע בה המות נטאפס חלק ממהחיים. ככלומר, אנחנו מגיעים למצוב שפטאים אדם בגיל 40, 50, 60, מקבל התקף לב והתגובה הראשונה שלו זה

* פרופ' רפי קרסו, מנהל מחלקה ומרפאה בבית החולים "היל יפה" בחדרה ומומחה לרפואה משלימה

להיכנס לדיכאון. אם תשאלו בעולם המערבי, כל אחד יגיד לכם שדייכאון זה חלק מהתקף לב וחלק מאירוע מוחי, חלק מהמחלה, כי לא מכינים אותנו לכך, לא מלמדים אותנו לשמר על אותו מקדש שנקרא הגוף שלנו, ואת החינוך הזה צריכים להתחיל בשאנחנו נולדים, כשאנחנו בגין, כשאנחנו בפעוטון, כשאנחנו בשנים הראשונות שלנו.

לפני 5,000 או 6,000 שנה היה קם עם הנץ החמה, הולך לשדה או למקרה, חזר עט חשכה, נופל על המיטה, נופל על האישה, וקםשוב עם אור ראשון לעובdotו. כך הוא חי 365 ימים בשנה, ללא זמן פנוי. היום, הזמן הפניו העומד לרשותנו, הוליד מצוקות, מחלות ובעיות אחרות. אני רוצה להתרחק בדוגמה אחת. לפני 6,000 שנה, תוחלת החיים הייתה 18 שנים. אדם בגיל 18, בממוצע, היה הולך לעולמו. לפני 2,500 שנה, תוך הזהב ביון או רומי, אדם כבר יותר מ-18 שנים, ותוחלת החיים הממוצע היה 28 שנים. לפני 2,500 שנה – 18 שנים – 28 שנים. אבל, חלק מהאוכלוסייה של יוון ורומי לפני 2,500 שנה לא הייתה את המוצע של 28 שנים, היא כבר הייתה 60 ו-70 שנה. מי אלה היו? הפילוסופים, הסתוראים העשירים, חברי הסנאט. למה? כי האנשים האלה חיו בחצרות שלהם, מבוססים ועשירים, והם עשו מה שאחנו מכנים בשפה שלנו 'חפלוות'. הם ערכו משאות בהם אכלו בשר ודגים וגבינות ושתו יין ומוצר חלב ודגנים ופירות וירקות. האנשים האלה שניזונו מתזונה מלאה יכולו למצות את פוטנציאלית החיים שלהם ולהגיע לשיבה טובה יחסית, ל-60, 70 שנה, וזאת בהשוואה למעמד הפועלים או מעמד האיכרים או העבדים, תלוי איך קראו להם בתקופות שונות או בספרים שונים, שהיה רק 28 שנים בממוצע. ככלומר, אלה שהיו מעמד האיכרים או מעמד העבדים, שעבדו בשדות החיטה ואכלו 365 ימים בשנה חיטה, או אלה שעבדו בשדות הכרוב ואכלו כל השנה קרוב ואולי בחג תפסו חתיכת דג או תפסו איזה בעל חיים ואכלו בשור, מתו בגיל 28. בראשית המאה העשרים, לפני 100 שנים, לפצח תוחלת החיים ועלתה כבר ל-49 שנים. מה הפכה נספחת קורתה ב-1928, 1930. פאולינג גילה את האנטיביוטיקה, את הפניצילין, ואז מספר מקרי המוות כתוצאה ממחלות זיהומיות ירד פלאים. בימינו, אנשים רבים מדברים על גנטיקה. הגנטיקה של האדם היא זו שקובעת כמה הוא יהיה ומתי הוא ימות. אבל רבוטי, הגנטיקה של האנשים לא השתנתה ב-5,000 אלף שנה, לא הגנטיקה של כולן היא אותה גנטיקה. גנטיקה משתנה ב-500 אלף שנה, ב-100 אלף שנה, לא ב-6,000 שנה. נקודה נוספת: הגנטיקה של כולנו היא של אנשים שמנים, גם של אותם אנשים רזים ומרגיזים שישובים פה בעולם, היא גנטיקה של אנשים שמנים, כי מי שהיה רזה לא יכול היה לשרוד ולהעביר את הגנים לאנשים אחרים. בתקופות העתיקות אנשים רזים לא יכולו לחיות. אנשים היו צריכים לרוץ אחרי צד, לצד אותו, לרוץ וללקט אוכל, לטפס לצמרות העצים כדי להגיע לפירות שהקופים והשימפנוזות והగ'ירפות לא יכולו לאכול, לנבור באדמה ולהגיע למקומות שנברנים לא יכולו להגיע. מי שהיה מסוגל להשמין כמעט כמעט לא יכול היה ביצורת שום, יכול היה לשרוד. מי שלא, מת. אז אבותינו הורשו לנו גנים של שמנים. מה קרה במהפכה התעשייתית? למדנו ליצור מזון אנחנו היום ממשינים. ככלומר, תmorot 12 שקלים, 14 שקלים, אפשר לקנות קילו קמח, קילו סוכר ובקבוק שמן, המון קלוריות, המון ערך אנרגטי, – אפס ערך תזונתי. הגענו לנצח שאחנו רואים היום בעולם המערבי אנשים מודרמאוד שמנים שסובלים מותת תזונה. אנחנו רואים מצב של over weight, אנשים שמנים חולמים, מה שלא היה בעבר. ככלומר, מה שהציגו אותנו, את בני האדם, לפני הרבה מאוד שנים, הורג אותנו היום. הגנים של השמנים שהציגו בעבר, הורגים אותנו היום. האמריקאים אמרים you are what you eat, והיום בארה"ב אמריקה מתחפה המגמה משום שאנשים גילו את המזונות לביריאות, מזונות לאורה חיים בריא. גם במערב אנשים מתחילה להבין את חשיבות התזונה הנכונה, אבל אנחנו רואים שהמגיפה של המילניום שבו אנחנו נמצאים היא מגיפה של עודף משקל, המגיפה שלנו היא השמנת יתר.

אנחנו רואים היום את השמנת הילדים, את ההשמנה של מבוגרים, והסיכוי שmailto שמן יצא מבוגר רזה, שואף לאפס. ילד שמן יהיה מבוגר שמן. מבוגר שמן יהיה חולה ב-99%, משום שהוא שומן מביא למה שנקרה ברפואה "תסמונת X". תסמונת X זו תסמונת של שומניות יתר אצל האדם, מה שנקרה היפר-גליקמייה או היפר-קולוסטרולמייה ומביא להחץ דם גבוה ומביא לסתורת. כל התשלובת ה"שמחה" הזאת מביאה לטרשת עורקים. טרשת עורקים מביאה להתקפי לב, מביאה לאיירועים מוחיים, מביאה לסתומות של קלידי דם במוח, מביאה לתחלואה, מביאה לתמותה.

בأمريקה הקרןנו סרט על אדם שהחליט להתקיים רק על מזון מקדונל'ס, וכן במשך תקופה מסוימת הוא ניזון רק ממה שקנה שם. בכל סניף של הרשת בו הציעו לו תמורה חצי דולר נוספת לקלב מנה כפולה, והוא השיב בחיווב. כתוצאה מהמזון הזה הוא השמין, חטף לחץ דם, חטף שומנים גבוהים בدم ונחיה חולה. מהARIOע הזה יצא דבר טוב: האמריקאים קיבלו טראומה וגם חברות מקדונל'ס קיבלה טראומה. היא שינתה את התפריט שלה, עברה משמן גיגי לשמן בריא יותר, הכנסה סלטים ואוכל בריא יותר לרשותות שלה, ויצאה במשמעותם גודלים. ממצאי

המחקר של אותו אדם גרמו למקדונל'ס לשנות את התפיסה ולהתחיל לדבר על אוכל בריא. עליינו מוטלת משימה חשובה: לחנק את הילדים שלנו מגיל צעיר. אתם זוכרים את הקמפיין שהיה לפני שנים רבות לשמרות פרחית בר מוגנים? איפה התחילה איתו? – בגני הילדים. שם הסבירו לילדים שפרח מוגן אסור לקטוף. כשההורים טיילו עם הילדים ורצו לקטוף פרחים, הילדים חינכו את ההורים ומונעו מהם לקטוף. היום ישנים פרחים מוגנים כי הילדים חינכו את ההורים. החינוך מתחילה בידי.

בעבר החינוך התחילה בבית. עוד לפני הגן, לפני בית הספר – אצל אמא, אצל אבא, אצל סבתא. רק אחר כך התחילה החינוכי נעשה גם בגן, בבית הספר, בתנועת הנוער. וכיום, בדי מי נמצא רוב החינוך? – בטלוויזיה, באינטרנט ובמחשב. אבל רבודתי, בטלוויזיה וב인터넷 אין בקרלה, הדוגמניות כולן אנורקטיות, כולן יפות וחולות. בטלוויזיה ישנה אלימות – גופנית, מילולית והתנהגותית. בטלוויזיה ישן רק מסעדות גורמה וארבע תוכניות ביישול ביום בכל ערוץ שתפתחו. מבלי לפגוע בחברי הטוביים, שחלקים הם שפים ואני בעונותיי הרבים היתי מברך מסעדות המשק כמה שנים, ובסוגרים מזו שהפסקתי ירדתי 40 קילו, אין חינוך לבריאות. מאז שি�ינו ערוץ הבריאות אין כמעט תוכניות בריאות. מי שרצה את ערוץ הבריאות, צריך לשלם אקסטרה כדי לקבל אותו. יש כמובן להתחיל את החינוך בבית, בגין הילדים, יש לעשות תוכניות חינוכיות ולהסביר לילדים למה צריך להיות רזה. צריך להסביר להם למה פעילות גופנית היא בריאה, ולהסביר את הפיזיולוגיה בשפה שהילדים מבינים אותה.

אני מודה פה לפניכם: אני שונא, שונא פעילות גופנית. זה בשבילי עונש שלא כתוב בתורה. אני לוקח מאמין כשור פרטני שבא אליו הביתה, מעיר אחרות בדור, מטלטל אותן מהmittה ולא מותר לי. זה הטעkid שלו ורק ככה אני עושה את זה. אני מתאמן ומצלל, מתאמן ומצלל לאחר כך, כי אני יודע עד כמה זה חשוב. החינוך לתזונה בריאה ולאחר מכן בריא שכולל בתוכו פעילות גופנית, ייטמע רק אם יתחיל מגיל צעיר. אתם ודאי זוכרים את הספר והסרט על קריוס ובקטוס. הספר הזה חינך דורות של ילדים קטנים על חשיבות צחצוח השיניים. דברים בסגנון הזה חייבים, חייבים להיעשות.

כיום יש טרנד גדול של רפואי משלהי. בראש שלנו הרி אנחנו יודעים שגורף ונפש הולכים ביחד. אותה רפואי הוליסטית (מהמילה שלם) מבינה שגוף בריאה וגוף בריא הולכים ביחד. אבל לפעמים ינסם אנשים "רוחניים" עם 200 קילו ועם גוף חולה. ככלומר, להיות רוחני ולהיות מטפל אלטרנטיבי זה עדין לא אומר שהגוף בריא. הרפואי האלטרנטיבית נותנת לנו את החלק שעוסק בתזונה, אך אינה נותנת באופן מלא את החלק של רפואי – תחום שלצער לא מוקדים לו מספיק תקציבים. אין לי מספיק זמן לספר לכם על הפגישות שהיו לי עם מנהלי מדיניות

הבריאות בקופות חולים, כennisitic לשכני אותם לשקיים מעט כסף ברפואה מוגעת. הם אמרו לי שבקושי יש כסף לדופאה קורקטיבית, דופאה אקטית, ואין להם כסף לשקיים ברפואה מוגעת.

אבל אם אנחנו מחנכים – סוף מעשה במחשבה תחילה. אם נחנך את הילדים עוד בגין הילדים, אם נעשו תוכניות ליום עוד בבית הספר היסודי ונחנק אותם לבראיות, נסביר להם מה קורה בוגר, נחנק אותם לתזונה נכונה, נחווק חוקים ותקנות המחייבים לצין על מוגנות (בדומה למצוין על סיגריות) את הסכנות שלגומות בהם, נבטיח להם חיים בריאות הרבה יותר.

ישנים כל מיני חטיפים שעשויים מבוטנים ופשוט נסמים על הלשון... כן, ככל שמכילים המונ קלוריית, המון שומנים רוויים, שהילדים מתרגלים אליהם ומפתחים את הטעם אליהם. כאשר אני רואה את החטיפים האלה אני בורח מהם, כי אני מות עליהם. אם יהיה כתוב עליהם שמוצר זה איןנו בריא, מכיל שומנים רוויים והרבה קלוריות, לפחות נביא זאת למודעות. אם נלמד ילדים בבית ספר יסודי לקרוא את התווית שעלייה מופיעה טבלת הקלוריות של כל מוצר מזון, נעשה דבר גדול.

ולסיום, כפי שציינתי קודם, תלמידים אותנו מתמטיקה, תלמידים אותנו צרפתיות, אך לא תלמידים אותנו כיצד להיות בריאים, לא תלמידים אותנו כיצד להיות חולים, לא תלמידים אותנו כיצד למות. הגיע הזמן שיישנו את תוכניות הלימודים, הגיע הזמן שיילמדו אותנו גם את הדברים האלה.

תוכנית בריאותית כבר מגלאים צעירים: צ'ו השעה, חובה המדינה

אני שמח על החודנות ואני שמח על הרצאה של פרופ' קרסו, שהוליך אותנו בעצם לנושא שעליו אדרט אתכם, נושא שמשלב בתוכו מצד אחד את כישלון מערכת הבריאות ומצד שני את הצורך החיווני של מעורבותה החינוך בפתרון הבעיה. ההשמנה אצל ילדים קפיצה לimenti מגיפה ואנחנו מדברים היום על משחו בסדר גודל של בין 20% ל-25% מהילדים במדינת ישראל ובכל מדינות העולם המערבי שסובלים מעודף משקל. עד כדי כך הוא הכישלו. כי אם אנחנו מסתכלים על עשרים השנה האחרוניות, ניוכח לראות שהמספרים הכספיו את עצםם בקרב הבנים ושילשו את עצםם בקרב הבנות, והשמנה היא מחלת הילדים הנפוצה ביותר. אם הייתה זו אסתמה עד לפני כמה שנים (10%-15%), היום אנחנו מדברים על השמנה של בין 20% ל-25%. אין כמעט מערכת בגוף שלנו שלא נפגעת כתוצאה מההשנה, בودאי במבוגרים וגם בצעירים.

אני רוצה להראות לכם את מימי העניין, אבל רק על קצה המזלג: כ-50% מהילדים יסבלו מתנוגות לאינסולין שלוללה להוביל בהמשך לסוכרת. כ-20%-25% מהילדים יתחלו לסבול כבר מיתר לחץ דם. ל-50% מהילדים עם עודף משקל ישנה איזושהי הפרעה בפרופיל השומנים, או שיש להם כולוסטרול גבוה, או שיש להם כולוסטרול טוב נמוך ויש להם פי 2.5 יותר סיכון לתחלואה ותמותה בגיל המבוגר.

היום אנחנו מתחילהים להיחשך כרופא ילדים למחלות שלא הכרנו, מחלות שהיו בעבר רק נחלת המבוגרים, ועתה אנחנו מתחילהים ללמידה איך לטפל בהן כבר בגיל הילדים. למה זה חשוב? אם יש לנו ילד בן שנה שסובל מהشمנה, סיכוינו להיות מבוגר שמן ה-25%. אבל זה עד לא כל כך נורא. אבל אם יש לנו ילד בן חובה שסובל מהشمנה, סיכוינו להיות מבוגר שמן ה-50%, ואם יש לנו ילד שמן בית הספר היהודי ובודאי בחטיבת הביניים ובתיicon, אז יש לו כבר סיכוי של 85%-80% להפוך לבוגר שמן. כמובן, הבעיה קיימת, אנחנו לא מצליחים כבר בגיל והיא תשפייע בעצם על כל החיים שלנו. מכאן ברור שחייבים להתחיל לטפל בהשנה כבר בגיל הילדים. ואולי cocci מרגנו בכל המספרים שארה لكم הוא, שפחות מ-20% מהילדים האלה פונים או מופנים לקבל טיפול. ואם הם לא פונים או לא מופנים לטיפול, בודאי שלא נצליח להתמודד עם הבעיה כמו שצריך.

עוזב מאוד שעם כל ההתCADEות ברפואה, עם כל הביו-טכנולוגיה וכל הידע שאנו צוברים בגנטיקה ובטכנולוגיה, עם גילוי הגנים, אנחנו לא מצליחים לפתור תרגיל בחשבון של כיתה א' שאומר, שאם אני מכניס לגוף שלי יותר קלוריות מאשר אני מוציא, פשוט לעלה במסקל. אז עם כל הקידמה והגאווה שיש לנו על התפתחות הרפואה את התרגום הפشو הזה אנחנו לא מצליחים לפתור. ולמה זה קורה? אמרו לכם כבר שזה לא בגלל גנטיקה, למרות שהוא קל לנו מאוד לבוא ולהאשים, אבל הגנטיקה לא משתנה בעשרות שנים, אלא במקרה מאות אלפי שנים, אולי מיליוני

* ד"ר אלון אליקים, סגן מנהל מחלקת ילדים בבית החולים "מAIR" בכפר וסבא ומרצה במכינות סמינר הקיבוצים

שנים. יש קשר ברור מאד לשינוי בסגנון החיים, לאופי האכילה שלנו, לצריכה הקלורית שלנו, להשתנות של רשתות המזון המהיר. אם נבדוק מה קרה לצריכת השתייה ב-35 שנה האחרונות, ניווכח שהורדנו כמעט במחצית את שתיית החלב והכפלנו כמעט פי 2 את שתיית המשקאות הממוצקים המוגזים. הקשר של זה להשמנה הוא קשר ברור מאד ובולט מאוד. גם הפכנו להרבה פחות פעילים. שימושם לב לקשר בין העלייה בשכיחות ההשמנה בארץות הברית, לעלייה בנסיעת כלי רכב. המספרים האלה רלוונטיים מאד גם לישראל.

עם הכנסה של המוחשבים לחינו, חשבנו שהם אולי יעוזו לנו, כי בזמן שבנ'-האדים משחקים במחשב הוא לא יכול לאכול, אך נחלנו אכזה גדולה בעניין. אם תסתכלו על בנות בגיל בית הספר הייסודי תראו שכ-40% מכל הבנות האלה לא פעילות כל. אם תתקדמו עם היכרות ותגינו לגיל בית ספר תיכון תראו ש-70%-80% מהבנות כבר לא פעילות, וזה מוביל אותנו לשכיחות הניכרת של ההשמנה. מצב זה מביא אותנו לידי הבנה, שאם אנחנו רוצחים לטפל, הטיפול צריך להיות משולב. הוא חייב לכלול שינוי תזונתי, הוא חייב לכלול פעילות גופנית והוא חייב לכלול איזושו שינוי התנהגותי. חייבים להציגו לנו גם עושים כמה טיעויות ברורות למדוי.

את הטעויות הגדולות היא שאנו לא מציבים מטרות ריאליות בפני הילדים האלה: מה הם צריכים לעשות, האם הם צריכים לדודט בממשק, וכמה. אחד הדברים המרכזיים בגישה נכונה בטיפול ילדים בהשמנה הוא להציג מטרות ריאליות. דבר חשוב נוסף הוא שאנו ממעיטים בערכו הוא שלפעמים שינוי ולו קטן באורה החפים, הוא בעל משמעות גדולה ליד. לדוגמא: פחית קולה מכילה 150 קלוריות. פחית של דיאט קולה, כמה קלוריות? קלוריה אחת. אז אם אנחנו נשתה פחית אחת של קולה ביום, שזה 150 קלוריות, אין לה MERCHANTABILITY לאדם שוצרך כ-2,500 עד 3,500 קלוריות ביום. אבל בוואנו נעשה תרגיל מתמטי פשוט: מבוגר, ילד, שלא עושה שום שינוי בחיו, לא בפעולות הגוף ולא באוכל שלו אלא רק מפחית את הקולה הימית (או את שקטה הבמה), הושך 150 קלוריות ביום, כפול 30 ימים בחודש. זה נותן 4,500 קלוריות, כפול 12 חודשים, סך-הכל 54,000 קלוריות, שכן 8 קילוגרם שומן בשינוי הקטון הזה. אז לפחות שנים קטן יכול לעשות שינוי גדול ביותר בחווי הילד וגם בחווי המבוגר.

שאלה נוספת שאנו צריכים לשאל את עצמנו, האם אנחנו צריכים להתמקד בממשק בלבד. האם המשקל הוא החשוב באמת? לדעתתי, המשקל אינו הדבר הכי חשוב. אספר לכם כאן על תוכנית שעשינו בחופשת הקיץ, בה ריצינו קבוצת ילדים במחנה קיץ בו הם למדו על בריאות. זו הייתה תוכנית הרזיה, ובמסגרת התוכנית חיצי מהילדים עשו גם פעילות גופנית, בעוד שהחיצי الآخر של הילדים למדו באותו זמן מחשב. שימושם לב מה קרה: הילדים שלא עשו פעילות גופנית עלו באחוזה השומן שלהם וגם בשומן בירך, הם עלו בשומן תת-עורי וגם ובעיקר בשומן התוך-בטני, שזה השומן המסוכן ביותר כי הוא קשור להחץ דם, לכולוסטרול, לסוכרת. לעומת זאת, הקבוצה של הילדים המתאמנים ירדה בתונין השומנים. זה שהקבוצה של הילדים שמתאמנים יורדת, די ברור לנו. מה שמשמעות יותר הוא, עד כמה מהר בתקופה של חופשת קיץ שבה ילדים מפחיתים מהפעולות הגוף שלהם וריגלים לעשوت בשעות בית הספר, הם מעלים 5%-6% באחוזה השומן שלהם. זה מטריד הרבה יותר מהאפקט של הפעולות הגוף, ואם מישו אמר פעם שתמונה אחת שווה אלף מילימ, אז התמונה הזו של שני אחים תאומים ששוווקים בדיק ואוטו דבר, רק שאצל האחד זה נובע מעודף שומן ואצל השני זה נובע ממשת שריר, מוכיחה את הדברים.

המטרה העיקרית שלנו היא לא בנושא המשקל אלא בנושאים שינוי מבנה הגוף. אנחנו רוצחים שלאדם תהיה יותר מסה שרירית ופחות שומן. לפעולות הגוף ישנים גם היבטים רבים אחרים שعواזרים לנו: היא משפרת את פעילות האינסולין ומונעת התפתחות סוכרת; היא מורידה או משפרת את פרופיל השומנים, מורידה את הcolesterol הרע ומעלה את הcolesterol הטוב; היא

מורידה את לחץ הדם בצורה כזו שיכולה להפוך אדם עם יתר לחץ דם לאדם עם לחץ דם תקין ולהסוך לו שימוש בתרופות; היא משפרת את הקשר הגוף, ורובי, ילד שמן עם כשור גופני טוב הוא הרבה יותר בריא מילד שמן עם כשור גופני לא טוב; והיא משפרת מאוד היבטים נפשיים שימושיים מה אנחנו נוטים להזניח אצל ילדים.

נקודה נוספת החשובה ביותר, במיוחד לילדים שצומחים לגובה: פעמים רבות הם לא צריים להוריד במשקל אלא רק לשמור את המשקל שלהם. עם הצמיחה בגובהם ישפרו את פרופורציית הגוף. להיפך, علينا לדאוג שהילדים לא ינקטו בדיאות קיצונית, כי דיאטה קיצונית עלולה לפגע בגדייה. אז איך לעשות זאת? קודם כל תופטוו לדעת שבמדינת ישראל יש בסך הכל מרכז אחד שנפתח לטיפול ובתי חomicי להשנה של ילדים, טיפול שכול "יעוץ רפואי", יעוץ תזונתי, פעילות גופנית ושינוי התנהגותי. בכל מדינת יש מרכז אחד! ומרכז זה נמצא בבית החולים "מאריך" בכרם סבא. בתוכנית הטיפולית שנמשכת שלושה חודשים, הילדים יורדים כקילו בחודש ממשפרים את אחיזוי השומן שלהם, בעודם שלים פונים שלא פונים ממשיכים עלולות במוצע חצי קילו בחודש. כיוון שהתוכנית היא גם התנהגותית, מגדרים את הפעולות הגופניות שלהם גם בשעות הפנאי, וזה מוביל אותם לשפר את כושרם הגוף בסדר גודל של פי 4, פי 5 יותר מאשר ילדים שמנים פונים לטיפול. אחד הנתונים המדהימים הוא הירידה שלהם בכולסטרול הרע בסדר גודל של 20%.

לקחנו קבוצת ילדים שפנתה לטיפול ובדקנו אותם שנה אחר כך. הילדים הצליחו לשמר את משקלם ואת מדד BMI, שמשקלל את המשקל ביחס לגובה. לעומתיהם, ילדים שלא הגיעו המשיכו לעלות בקצב של חצי קילו בחודש, 6 קילו בשנה. אם מסתכלים על אחיזוי השומן, קרה אותו הדבר: המטופלים המשיכו לרדת והאחרים המשיכו לטפס, ואם מסתכלים על הקשר הגוף – הם ממשיכים לעשות פעילות גופנית בשעות הפנאי ולהיות בקשר הגוף יותר טוב מאשר החברים שלהם פנו לטיפול. אבל הטיפול בבית החולים לרובי, הוא טיפה בים.

למה אני אומר זאת? כי בית החולים "מאריך" שפעיל את התוכנית, משתמש כמרכזי לאוכלוסייה של 600 אלף איש, שמתוכם כ-20% הם ילדים. זאת אומרת, 120 אלף ילדים במרחב בית החולים. אם 25% מהילדים האלה הם שמנים, מדובר בכ-30 אלף ילדים. התוכנית זו טיפול במשך שבועות שנות קיומה ב-1,000 ילדים! זאת אומרת, הטיפול בבית החולים, יהיה מסור לכל שヒיה, איןנו יכול להKirף את הבעה. הוא יכול לטפל בנבחרים, אבל איןנו יכול לטפל בעביה בכללותה. וכך נכנסת מערכת החינוך לתמונה, כי רק דרך ניתנת להגעה לכל הילדים. הטיפול צריך להתמקד בהקניית הרגלים וחינוך לבראיות כבר מגיל צעיר. אבל לפני שאתה עושה זאת זה, צריך לבדוק מה קורה בשיטה.

הلقנו לגני ילדים ועשינו מבחן בנושא הידע וההעדפות של ילדים בגילאים של ארבע-חמש בתחום התזונה ופעילות גופנית. השאלה היה שאילו מחשב באמצעות תמונות, וה頓ציה שהסתמנה הייתה מאוד מעניינית. ילדים בגיל הגן יודעים יותר על התזונה מאשר על פעילות גופנית, אבל לא עושים דבר בקשר לכך. הם יודעים פחות על פעילות גופנית, אבל כאן כל מה שהם יודעים הם עושים. אם נסתכל על פילוח של התשובה לפי בנים ובנות, אז כבר בגיל 4, עוד לפני למידנו אותם משהו, הבנות יודעות יותר לגבי התזונה ואוכלות נכון יותר מאשר הבנים, והבנים עושים הרבה יותר פעילות גופנית כבר בגיל גן גבוהה מאשר הבנות. מה זה אומר? שאם אנחנו רוצחים להטמייע איזושהי תוכנית, עליינו להשקייע הרבה יותר בפעילויות גופנית אצל הבנות והרבה יותר בתזונה אצל הבנים. אנחנו צריכים ללמוד איך להתמודד. ידע בתזונה יש לנו, אבל צריך ללמוד איך לישם את הידע הזה ופעילויות גופנית. אם נקנה להם ידע, הם יעשו זאת בלבד.

דבר נוסף, היום אנחנו ממליצים על שעיה של פעילות גופנית ביום לילד. אם ניכנס לעניין של יום לימודים ארוך, בית הספר הופך להיות חשוב יותר. אז הלכנו ובדקנו מה קורה בשיעורי

חינוך גופני בבתי הספר. יש תוכנת מחשב שבודקת פעילות גופנית. יושב אדם ומתצפת על אדם אחר בשתי הזדמנויות שונות וerosis מה הוא עושה כל 5 שניות במהלך השיעור של פעילות גופנית והוא מקטלג זאת ל-4 מספרים. שימו לב רבותי, 12% מהשיעור ילדים לא נמצאים בשיעור או שהמורה לא נמצאת. רק כ-18% דקוט מתחוק השיעור חינוך גופני במדינת ישראל, בעיר מרכז הארץ שמתהדרת באיכות החינוך הגוף שלה, רק 18% דקוט מתחוק השיעור של 45 דקוט, הילד רץ או הולך. כ-5% דקוט מתחוק השיעור הילד רץ. אני לא רוצה לחשב מה היה קורה אם זה היה מתרחש בשיעור אנגלית או מתמטיקה, איזה רעש זה היה מקיים, אבל זה מה שקרה בשיעורי חינוך גופני. אם תסתכלו שוב על פילוח של בניים ובנות, בנות, 4% דקוט מהשיעור הן רצות, בניים, משהו בסדר גודל של 8 דקוט. אותן המספרים האלה מזעזעים.

או איך מיישמים את הדברים האלה במערכת החינוך? בחרנו לעשות את זה בתחום גני ילדים ונכנסנו לישוב, שוב, במרכז הארץ, שיש בו ארבעה גני חובה. לחקנו שני גני חובה ועשינו אותן התרבות, ולקחנו שני גני חובה ועשינו מהם קבועות ביקורת. ומה הייתה תוכנית התרבות? – שעתיים בשבועם הם למדו תזונה וכל יום הם עשו 45 דקוט פעילות גופנית. חילקנו את הזמן הזה ל-3 מקבצים של 15 דקוט כל אחד, והפעילות הגוף הועברת על ידי הגננות. הגננות קיבלו הדרכה בנושא התזונה ובנושא הפעילויות הגוף. רק צוות הגן ביצע את הפעילויות – לא הוספנו שום כוח אדם לצוות הקנים בגן. בדקנו לילדים גובה, משקל, חישבנו להם את ה-BMI ובדקנו את אחוזי השומן; בדקנו להם את הפעילויות הגוף על ידי מדדי צעידה ובדקנו את הכושר הגוף שלהם על ידי ריצת 600 מטר. אני לא רוצה להגיד לכם כמה זמן לוקח לקבל אישור למדוד להם ריצת 600 מטר, כי היה חשוב מאד גדול מזה. רק כדי לסביר את האוזן, 22% מהילדים בגין הילדים סובלים מעודף משקל ומהשמנה, זאת אומרת, הבעיה קיימת במדינת ישראל, וכבר מגיל 4-5. הילדים עושים יותר פעילות גופנית בשעות הבוקר. בדקנו כי רצינו לראות שאכן התוכנית פועלת ושיהם עושים הרבה יותר פעילות גופנית בשעות הבוקר, אבל הם עושים גם הרבה יותר פעילות גופנית בשעות אחר הצהרים. ולמה מוביל הדבר זה? – בכך שהילדים שעושים פעילות גופנית יותר יורדים באחוזוני ה-BMI שלהם, לעומת הילדים מקבעת הביקורת שעולים. הילדים האלה עצרים את העלייה באחוזי השומן, משפרים את היכולת הגוף שלהם ומקצרים את זמן הריצה שלהם, לעומת הילדים בקבוצת הביקורת שזמן הריצה שלהם עולה, כמובן, הכוון הגוף שלהם ירד.

לסיכום, יש אפשרות לישם בשיטה תוכנית בריאומית כבר בגילאים צעירים, אבל זה מחייב היערכות של המדינה, ואני שמח לבשר שהתוכנית זו מוצמצת עכשו ב-500 גנים בישראל. אם לא נתעורר ונרחיב את התוכנית עוד ועוד ובגילאים הצעירים, נמצא עצמנו בבעיה גדולה.

כל יום הוא יומ בריאות: גישה הוליסטית, התאמאה אישית, תיזמון ומידתיות

ארגון הבריאות העולמי הגדר **בריאות** כמצב של **שלםות** (WELL-BEING) גופנית, נפשית וחברתית (World Health Organization, 1946). המונח **שלםות**, אגב, נטבע רק בשנים האחרונות על ידי האקדמיה ללשון העברית, כדי לבטא שילוב של משמעות המילים: שלם, שלום ושלמות. כדי לשמר בריאות תקין על כל שלושת מאפייניה, למנוע פגעה בה או לסלול אורה חיים בריא בקרבת הציבור הרחב, התפתחה בתקופה המודרנית מגוון עצום של גישות, טיפולות ו"תוכניות בריאות". כל אלה, הוכנסו סבירו שלושה תחומי התמחות עיקריים: "חינוך לבריאות", "קידום בריאות" ו"רפואה מנൂנת". יחד עם זאת, בחינת העיסוק היומיומי של תחומי דעת אלה ב"חברה המודרנית" מצבעה על כך שגם במסגרת תחומיים אלה לא תמיד ניתן הדעת על כל מגוון היבטים המכוננים מצב של שלמות או בריאות מלאה. כך למשל, כשבוסקים בתחום מודדיהם עם בעיות השמנה, מתיחסים בעיקר להיבט הגוף של הבעה ומתחמדים במאזן הקלורי הממלץ, עם התייחסות מועטה יחסית להיבט הנפשי והחברתי המתבקש. כך גם כאשר מתחמדים עם בעית חרדה או דיכאון, מעת מדי נזירים בכלים הגוף והחברתיים, העשויים לתרום לשיפור המצב. על אחת כמה וכמה כאשר מנסים לעצב "חברה בריאה", לא ממשמים במלואו את הפוטנציאל הטמון בפעולות גופנית ובפעולות הרפיה ורגיעה. מכאן, ש"רענון השלומות" או השילוב בין שלשות מאפייני הבריאות, כפי שהוצע על ידי הממסד הבינלאומי הבינלאומי U.S. Department of Health and Human Services, 1998

במגמה למימוש מלא של תפיסת הבריאות הגלובלית, התפתחה לאחרונה תחום **עירוק חדשני** בעולם הבריאות, המכונה – "קידום בריאות אינטגרטיבי" (Leddy, 2006). תחום ידע זה מציג את כל הניסיונות האנושיים לשיפור הבריאות מזוויות שונות, בהתייחסו באופן מסויל – אינטגרטיבי ומאוזן יותר לשולשת מצבי השלומות המוזכרים בהגדרת הבריאות המקובלת: המצב הגוף, המצב הנפשי והמצב החברתי.

הركע להתחפות הרעיון האינטגרטיבי בעולם הבריאות מתמקד בקשרים פרקטיים במהלך ההתמודדות של הרשות והmgrים המקצועיים עם "תחלואי החברה המודרנית". במערכות החינוך טרם השכילה לשלב את תחום הידע חינוך לבריאות כמשמעות לימודי בתוכנית הלימודים. בהתאם, תחום ידע זה "נופל בין הנסיבות" הממלאים את כיתות הביוולוגיה ו"שעת חינוך", לצד השיעורים המעשיים בחינוך גופני. אפלו מקצוע החינוך הגוף על שעתיים החובბה השוביעיות בהם התבך, לא מצליה למשול ולול חלק ממטרתו בתחום קידום הבריאות, המוצחרות בתוכנית הלימודים החדשה, שהיא לי הכבוד להיות שותף בבנייתה במשך 14 שנים תמיינות (תרתית משמע).

במשרד הבריאות קיימת אומנם מחלוקת נפרדת לחינוך ולקידום הבריאות, אך זו חסירה תקציבים וסמכויות להזיז מHALCOM, שיישפיעו באופן משמעותי על בריאות הציבור. לפני שנים מעטות הוקמה מטעם משרד הבריאות המועצה הלאומית לקידום בריאות, אך שלל הוועדות שהוקמו במסגרת (שבاخت מהן – הוועדה לעידוד פעילות גופנית, היה לי הכבוד להיות שותף) טרם

* ד"ר עקיבא קורל, מרצה לחינוך לקידום הבריאות במלמדת סמינר הקיבוצים ובאוניברסיטה העברית

הניב פירות, כי הרוי נקבע לפרויקט העכשווי שם מאד מבטיח: "לעתיד בריא 2020". גם קרייאתו המאתגרת של פרופ' ברזיס מהאניברסיטה העברית לפצל את משרד הבריאות ולהקים באמצעות התקציבים שיתפנו משרד ממשלתי לקידום בריאות, שידגיש בשישיתו את כל הקשור בחינוך לבリアות וברפואה מונעת, נפל לעת עתה על אוזניים ערולות.

ולבסוף, מסתבר שג המגזר הפרטני, שעוניינו העיקרי בעיסוק בקידום הבריאות הינו קודם כל מסחרי, אינו מצליח להתגבר לבדו על אותם ליקויי בריאות נפוצים. טרם נמצא התרופה או השיטה לחיסול מגיפות ההשמנה, לצמצום משמעותי בשיעורי התחלואה מסוכרת ויתר לחץ דם או להתמודדות מוצלח עם חרדה ודיכאון. גם הצעתו המרעננת של פרופ' ברזיס לאמץ פעילות גופנית כ"תרופה" בדוקה לטיפול בעיות הבריאות המזוכרות לעיל, לא התקבלה ברכיניות על ידי המגזר העסקי או הביאה להקמת START-UP בנושא. נראה, שמי קוד עניין של המגזר הפרטני, באופן טבעי, בעשייה רוחחים כלכליים, יוצר מראית עין של "ניגוד אינטנסיבי" עם העניין הבריאותי של הפרט. על כך רמז כבר אברם לינקלן: "אפשר להוליך שולל חלק מהאנשים כל הזמן, ואת כל האנשים חלק מהזמן, אבל אי אפשר להוליך שולל את כל的人ים כל הזמן".
על רקע הקשיים של כל אחד משלשות הגורמים הללו: מערכת החינוך, מערכת הבריאות והמגזר הפרטני, ומתוך חוסר התיאום ושיתוב הכוחות ביניהם, צמח הדעתון האינטגרטיבי – לשלב בין כל השלושה, לאחד כוחות, להציג אינטנסיביים זרים ולהתמודד ביחד עם האתגר של קידום הבריאות בקרבת הציבור באופן מוצלח ולאורך זמן.

המכנה המשותף לכל הניסיונות האנושיים לתרום לבリアות ורוחחתו של האדם, כך נראה עלי פי התפיסה האינטגרטיבית של קידום הבריאות, הוא הזמן. על פי תפיסה זו, כל התנהגות בריאותית אנושית, בין אם גופנית או בין אם نفسית או חברתיות, תלויה בגורם הזמן ובתקצתה משאב יקר זה באופןamazon ויעיל במהלך החיים (אייל, 1996).

לאור עובדת יסוד זו נעשה על-ידי ניסיון לפתח מודל חדש, שעלה-פיו ניתן יהיה להנץ כל אדם לאורה חיים בריא, שיאפשר לו לשמור על בריאות תקינה ולהתמודד עם התחלואים הנפוצים בתגובה המודרנית, לכל אורך מעגל החיים. למודל זה קראתי: **ניהול זמן-בריאות**.
בrama המעשית, המטרה המרכזית של המודל צריכה להיות – להפוך כל יום בחים של כל אחד מאיתנו ל"יום בריאות". זאת, להבדיל מ"ימי בריאות" המאורגנים על-ידי מוסדות וארגונים שונים, שהם חד-פעמיים מטבעם. ניסיוני הוא בן 30 שנים כמטרה במסגרות אלו של "יום בריאות" בכל רחבי הארץ. ביום" זה אני מסביר מודיעו חשוב לעשרות פעילות גופנית ואיך צריך לאכול כמומלץ או לשמור על רגיעה בהתנהלות היומיומית שלו ולישוןständig. אבל "יום הבריאות" עבר, ואני מוצא עצמי שואל – מה מכל דברי שזכה להנחיית הסכמה מקיר לקיר במהלך ההרצאה, תורגם לשפת המציאות ונTEMPO לארוך זמן. להרשותי – מעט מאוד. אחד המאפיינים המרכזים של המודל **ניהול זמן-בריאות** הוא אם כן, הטמעת אוטם הרגלי בריאות מומלצים והתמדה בקיום **لتיקופת זמן** משמעותית.

ברמה המעשית המודל מיועד להתמודד עם אורח החיים המודרני הרווי בלחץ זמן מתמיד בו נתונים רבים מאיתנו, כבר מגיל צעיר (Selye, 1976). כשהסביר מתחפה לנו **זמן איכות**, אנחנו מזבזבים אותו בישיבה מול הטלוויזיה או המחשב, מעשנים ומקטרים על יום העבודה המליחי, ועוד מתפלאים כאשר אנחנו משמינים **עם הזמן**, מפתחים סוכרת מעלים את רמת השומנים בدم ומকפיצים את לחץ הדם לערכים מסוימים. הבשורה החביבית היא, שעם כל בעיות הבריאות הללו, ועם רבות האחרות המפתחות לאורך זמן, ניתן להתמודד.

קיימות ארבע התנהגויות בריאותיות עיקריות או ארבעה "గלגים" שבאמצעותם אנחנו יכולים להניע את "עגלת בריאות" האישית ולעצב אורח חיים בריא: תזונה תקינה, פעילות גופנית, רגיעה ונפשית ושינה בריאה. כפי שייוכח, כל סוג התנהגות אלה קשורים בגורם הזמן ולמעשה, תלויים בו.

במרבית ניסיונות ההתמודדות עם הבעיות בריאות נפוצות, קיימת נטייה להתמקד בעיקר בתזונה תקינה (בעיקר במערכות הבריאות ובעשיית המזון) ובפעילות גופנית (בעיקר ספורטיבית, במערכות החינוך ובמגזר הפרטני). יחד עם זאת, היעדר שעת חינוך לבריאות מעוגנת במערכות החינוך, מאפשרת חוסר התיחסות רואיה לנושא של רגיעה نفسית ולאפשרויות ההתמודדות עם מצבים לחץ. בהתאם, הדור הצעיר גדול והופך למוגרים לחצים, שלא יודעים למצוא עצם את פינת הזמן השקיטה שבה ניתן לחתת פסק זמן, ולא בצורת חיטף עתיק קל/orioot.

כמו כן, מעט נשמע בעיסוק בשינה בריאה. אנחנו נוטים להתייחס לשינה כאל חלק מהחיכים שהוא מובן מלאיו. למה צריך לישון, כמה צריך לישון? מה קורה אם לא ישנים כנדש? בכל מקרה, מעתים מדי מקרבנו מתיחסים לשינה כחלק אינטגרלי מאורח חיים בריא.

רבים עוסקים בתחום החינוך לבריאות כדיו זה הכליל האולטימטיבי לפתרון כל תחלואי החברה המודרנית. נכון, שבאמצעות חינוך נכון לבריאות ניתן לתרום לדיע ולמודעות ולעונת על השאלה מה? מה זה בכלל אורח חיים בריא? מה החשובתו ומה צריך לעשות כדי למשו? אבל חינוך לבריאות זה רק השלב הראשון בהשגת בריאות תקינה. רק עם חינוך אליו אפשר לлечת ל"מכولات הבריאות". חיבים להתייחס גם לעקרונות קידום הבריאות, ככלומר, איך לישם את הדעת הרוב המוקנה לנו על ידי פעולות החינוך לבריאות, ואיך להפוך את המודעות הנרכשת לאורח חיים בריא לחלק משגרת היום הבריא שלנו. איך לאמץ את תחום הפסיכולוגיה החינוכית, ראה – נציגנו הישראלי באוניברסיטת הרווארד, ד"ר טל בן-שחר (Ben-Shahar, 2002), כבסיס לשינוי התנהגותית המתבקש כדי לעצב ולהתיציב באורח חיים בריא יותר, איך למש את המודל חזча התיאוריות של פרוצסקה וחבריו (2006) על כל שלביו כדי להגיע למנוחה ולנחלת הבריאותית. ולבסוף, איך לתרגם את ההלכה – את הפילוסופיה של הבריאות, לשפת המעשה?

מה זה בעצם *זמן-בריאות*, שבאמצעות ניהול התקין ניתן לשפר את בריאותנו? זהו, למעשה, מכלול *ביטויי* הזמן בו מתרחשת כל התנהגות בריאותית מסוימת, מבחינת המשך (שינויות של נשימה, דקות של אכילה, שיעות של פעילות גופנית ושינה,ימי סוף שביע של רגיעה וכד'), העיתוי (ריצת בוקר, מועד הארוחות במהלך היום, זמן כיבוי אורות וכד'), *התדיירות* (3 אРОחות ביום, 6 אימוני כושר בשבוע, חופשה שנתיות וכד'), והקצב (אכילה איטית, "ריצה" מהירה לעובדה, החלטה פזיזה וכד').

מדוע צריך לקשור קידום בריאות לגורם הזמן ולשם מה זקנים לעוד מודל? על כך העיר פרנסיס בייקון: "זמן הגון הוא כי במלכו הוא מגלה תמיד את האמת". המודל מתבסס על אמרה נוספת בנושא: "זמן עושה את שלו"; רק כשאנו מצליחים לעקוב וללוות את תהליך השינוי התנהגותי לאורך זמן, עולה וצף מכלול הגורמים הרלוונטיים המאפשרים שינוי התנהגותי מוצלח.

העקרונות של המודל יישמוו לכם מוכרים למדי. אך המייחד את המודל הזה הוא הגיבוש והחיבור בין כל מרכיביו; האינטגרציה בין כל התנהוגיות הבריאותית תלויות הזמן, על כל היבטיו. התקווה היא שמודל זה יעוזר לנו קצת יותר לקדם את הבריאות במדינת ישראל ובכל הכפר הגלובלי.

א. **השונות האישית.** במרבית תוכניות הבריאות, ההתיחסות לשונות שבין פרטיהם שונות המשתייכים לקבוצת תמייה מסוימת, מועטה למדי. לכל אדם מוגבלות זמן ביום החיים הפרט, שחביבים להתייחס אליהם אם רוצים לשפר את הבריאות לאורך זמן. אל תוך מסגרת הזמן האישית הזו מתכנסים ביטויי השונות המרכזים בחינו: גיל ומין, מבנה אישיות, מוגבלות בריאות, תנאי חיים הדורשים להצלחה בתהליכי השינוי בתנהוגיות הבריאותית, ציפיות אישיות מתחילה, השינוי, רמת החוסן הנפשי החדשונה בתהליכי השינוי, וכדומה. לכן, השאייה על פי תפיסת המודל צריכה להיות: *"لتפוף לכל אדם את חליפת הבריאות האישית"* ולשלבה באופן מושכל בلوح השעות היומי (Jansen et al., 2007).

מגבלת הזמן היא סיבה לנוכח קיום אורח חיים בראיא, שהרי "איך אצליח לצאת להליכת הבוקר הממלצת כשהאני מתעורר ב-05:00, חוטף משוח לאוכל ורע לעובודה, אחורי ש'זורת' את הילדים בגין ובבית הספר". החוכמה היא לנחל את הזמן האישני כך, שניתן יהיה לשלב בו את כל התנהוגיות הבריאות הימויומיות באופן מתmeshך. כמוון שצורך להתייחס גם לגיל ולמין. אנחנו לא יכולים לבנות תוכנית פעילות גופנית ליד צעריר כמו לבן אדם מבוגר ובשל, או לאישה בהריון כמו לגבר יוצאת הסירות. כך גם לגבי מובלות הבריאות: כיצד נתאים את הפעולות האירוביtic הרצוחה לאדם שיש לו כאבים בברכיים? אגב, כדי להתגבר על מגבלה זו בביטחון שבמכלול סטנדרטי הקיבוצים, דאגתי לשלב בחדר הקשר הצנוו שלנו, כבר לפני שנים, מכשיר דיווש לדידים. כמוון שגם במבנה האישיות של כל אחד מאיתנו, מה לשעות, יש הבדלים. ישנו ככלו שם בעלי' משמעת עצמית חזקה מאוד. רק תגיד להם מה צריך לעשות כדי להיות בריא יותר והם כבר יעשו זאת כתבו וכלשונו. אך ישנו ככלו שצורך לעבוד איתם הרבה יותר קשה והרבה יותר צמוד, כדי לשנות את הרגלי הבריאות שלהם. וכמוון, שיש מקום גם לטעם ולנטויות האישיות. תכננת למשחו תפריט הכלולسلط ריקות עשר אך ללא התבליין האהוב, כל ממציך יהיו לשווא.

ב. מינון הזמן. עיקרון זה מתייחס לשאלות כמו: "כמה זמן ביממה עליה להקדיש כדי להיות קצר יותר בראיא?" או "מהי הצלות בזמן האיכות שעלה כל אחד לפחות לשם תרומה משמעותית לאורה חיים בראיא יותר?" או "באיזו תדירות כדאי לפעול כדי להשיג תוצאות בריאותות?". למשל, "לאכול כל 3 שעות, 10 עד 30 דקות בכל אורך", "לבצע 6 אימונים אירוביים בשבועו", "לפנות 5–10 דקות להרפיה, 3 פעמים ביום", כי מחקרים רבים מעידים על כך שפסק זמן כזה מוריד את רמת הקורטיזול – אותו הורמן לחץ ידוע ובכך שובר את השגרה הגורמת לנו להיות אנשים לחוצים ביום-יום.

ג. עיתוי יחס. העיקרון הזה מדגיש אולי יותר מכל את האינטגרציה בין התנהוגיות הבריאות השונות שיש לפירוש על-פני היממה (Moore-Ede, 1986). לדוגמה: שתיתת מים כל בוקר מיד לאחר השינה; אכילת פרי ממש לפני היציאה לריצה; התארגנות איטית ורגועה של פעולות הבוקר; פעילות אירוביית כל בוקר; ארותת בוקר מיד לאחר ביצוע המאמץ הגוף; מנוחה מהעיסוק השוטף על ידי ביצוע תרגילי הרפיה כל שעתיים – שלוש. לעומת זאת, רבים מאנטו הולכים לישון מאוחר, כלומר, לא בזמן המתאים, ואז אנחנו קמים עייפים בוקר, לא מספיקים לאכול את ארותת הבוקר כפי שתכננו, מגעים חסרי אנרגיה לעובודה כי החמצנו את ארותת הבוקר עתירת הפחמיות我们知道, และנו חווים מהעבודה שחוטפים ולהוציאים כי לא היינו אנרגטיים מספיק, ושוב אנחנו אוכלים אל תוך הלילה ושוב הולכים לישון מאוחר, וחזר חלילה. זהה התופעה הידועה של מעגל קסמים, שכמותו ניתן להציג אצל רבים, כל אחד בתרחיש האישני שלו. שוב, כל אחד עם מעגל הקסמים האישני שלו, עם אורח החיים הפרטיו שלו. החוכמה במולד היא – איך לרוטם את תרחיש מעגל קסמים לתועלתו תוך הסתו מהכיוון החלילי שלו לכיוון החובי, המעליה אותנו על דרך המלך הבריאה.

ד. מדיות ואיזון. כבר נאמר, גם על ידי אריסטו וגם על ידי הרמב"ם: "הכל במידה". יש לנו נטיה, לצערי, לא להתייחס למשקל היחסי של פעולות בריאות רבות. למשל, אנחנו אוכלים הרובה מדי, מעל למה שיותר מבחינה בראיאת, דבר המפר כמנוון את האיזון. אנחנו מבצעים פעומים פעילות גופנית עצימה מדי בಗלן אותו יצר תחרות הרסני, גם אם זה לא בהתאם לכושר הגוף שלנו ולא בהתאם לכמות האכילה טרם האימון. אבל לצערנו, אנשי האימון הגוף, רוב הציבור פועל פחות מדי; רק כמחצית מהציבור הישראלי מעדדים על עצםם מביצעים פעילות גופנית יズומה במסגרת מקצועית, "לפחות פעם פעמיים בשבועו", זאת על פי סקרים המבוצעים מדי פעם בארץ בנושא זה. علينا ליצור לעצמנו סדר עדיפות ברור, בהתייחס לזמן העומד לרשותנו, ולהקצות לכל סוג התנהוגות בריאותית את מנת הזמן המתבקשת, באופן יחסית למשקל

ולחטיבתה של אותה התנהוגות לביריאותנו. בהקשר זה דוגל המודל בטיפול בהתנהוגות הבריאותית על פי מסגרת "נקודות הבריאות". קיימים נתונים אפידמיולוגיים, שעיל-פיהם ניתנים לכמת את התרומה היחסית של כל התנהוגות (או הימנעות מהתנהוגות, כמו במקרה של עישון) לביריאות שלנו. עיקרון יסוד במודל הינו שMRI על איזון, הנתקפות כהילה על חבל דק – שביל החים. כל התנהוגות אנושית על פי תפיסה זו, חייבות להישמר מפני סטייה מדרך המלך. בהתאם, כל התנהוגות הקשורות-בריאות (כמו העשוויה להשפיע, ישירות או בעקביפין על מצב הבריאות) חייבות להיעשות בטוחה מוגדר, שחריגה ממנה תביא לפגיעה בבריאות. דוגמאות לאיזונים כאלו הם למעשה בובאה של אורח חיים: תזונה מאוזנת; פעילות גופנית מאוזנת; איזון נשפי; איזון קלורי; איזון בין עוררות לשינה; איזון גוף-נפש. אלה הם "האיזונים" העיקריים הנדרשים באורח החיים האנושי. על פי עיקרון האיזון, הבנתו והגברת המודעות לחטיבתו ניתן "לשמר על פרופורציות".

ה. מוחשיות. המוחשת נזקים מצטברים בגופנו ולמעשה, גם בנפשנו, יכולה לשמש בסיס חינוכי מצוין להבנת העומד בסיס מרבית התחלאים מהם סובל הציבור הרחב. דמיינו לעצמכם אדם עם עודפי שומן ניכרים, ו/או יתר כולסטרול בدم, ו/או יתר לחץ דם, הרואה במוח עיניו (באמצעות הדמיה מתאימה) את התהליך הפאטו-физיולוגי בהתפתחותו, ושעררו לעצמכם מה זה "עשה לו" ברמת המודעות. כמו כן, המוחשת תהליך השינוי ההתנהוגותי העומד בסיסו כל שיפור בריאותי, היא אלף-ביה בקידום בריאות מוצלח. אין כדי המכחשה עילית יותר, במקרה זה, מאשר דוגמה אישית כמודל לחיקוי. כשם שטיסכויו של נגמל סמים כרוני לשמש דוגמה לנגמלים אחרים, כך גם למי שרוזה באופן משמעותי והצליח לשומר על רזונו, יותר קל להדריך אחרים להרזה אפקטיבית לעומת "הרזה מלידה" או "הספרטאי הסדרתי".

ו. קצב החים. בהתאם לעקרונות המודל לנויה זמן-בריאות, לקצב החים שלו יש משמעות גדולה מאוד בכך שבנה אנו ממקיימים את אותן שייניות התנהוגותיים לשם השגת אורח חיים בריא יותר. לא לחינם כמה בשנים האחרונות גלובלית הדוגלת "בשבב האיטיות" (אונורה, 2006). בקיצור, בשיפור הבריאות אין "קייזרי זמן"!

ארבעת שלבי תהליכי שינוי על פי המודל, כדי למשם את עקרונות המודל לנויה זמן-בריאות יש לקיים תהליכי שינוי התנהוגותי, המתרחש לאורך זמן ממשמעותי. על פי המודל, ניהול תהליכי שינוי על ציר הזמן מחייב התייחסות לארכעה שלבים שונים המקדים את התהליך לקראת הצלחה מובטחת. אלה כוללים: א. התעדורות – קשורה בהקניית ידע ובפיתוח מודעות אישית לבניה הבריאותית, לאפשרויות ההתחומות בה ולמכשולים שבדרכ. ב. היערכות – כולל את אפיקוון סטאטוס הבריאות ובניות תוכנית אישית. ג. התנסות – כולל עקרונות אופרטיביים כמו: להתמקד בעיקר, להתחיל בהדרגה, להתחשב בכל פעולה המומלצת לתהליכי שינוי (כל צעדי הליכה נחשב, כל קלוריה נספרת, כל נשימה מוצמצת נמדדת). ד. התגברות – על מכשולים פיזיולוגיים והתנהוגותיים. השלמת תהליכי שינוי, אם בוצע על-פי כל העקרונות וכל שלבי שינוי ההתנהוגותי, עשויה להימשך בין שנה לחמש שנים.

לסיכום, המודל שהוצע כאן הוא מורכב ומשלב בתוכו את יתרונותיהם של מודלים אחרים תוך ניסיון לצמצם את חסרונותיהם ככל שניתן. הישענות המודל על ממצאים מדעיים אחרים, הופכת אותואמין, תומך, ידידותי ומבטיחה. ככל תקווה שברבות הזמן גם יקיים את הבטחותיו.

רשימת מקורות

1. אונורה, ק. (2006). *בשבת האיטיות. אור יהודה: נרת, זמורה-ביתן, דבר – מוצאים לאור.*
2. אייל, ג. (1996). *זמן האמייתי (החויה האישית של הזמן).* תל-אביב: אריה ניר – מודן.
3. פרוצ'סקה, ג'.א., נורקרוס, ג'.ק. ודייקלמנטה, ק.ק. (2006). *להשתנות לתמיד: תוכנית מהפכנית בשיטת שלבים להיפטרות מהרגלים רעים. ירושלים: הוצאת כרמל.*
4. Ben-Shahar, T. (2002). *The question of happiness: on finding meaning, pleasure, and the ultimate currency.* San Jose: Writers Club Press.
5. Leddy, S.K. (2006). *Integrative Health Promotion: Conceptual Bases for Nursing Practice* (2nd ed.), Massachusetts: Jones and Bartlett publisher.
6. Smolensky, M. & Lamberg, L. (2000). *The Body Clock Guide to Better Health.* New York: Owl Books, Henry Holt and Company.
7. Moore-Ede, M.C. (1986). Physiology of the circadian timing system: predictive versus reactive homeostasis. *American Journal of Physiology*, 250 (5pt2): R732-752.
8. Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (Revised ed.). New York: McGraw-Hill.
9. U.S. Department of Health and Human Services. (1998). *Healthy People 2010.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
10. World Health Organization. (1946). *Constitution of the World Health Organization*, Geneva.
11. Jansen, Y.J.F.M., De Bont, A., Foets, M., Bruijnzeels, & Bal, R. (2007). Tailoring intervention procedures to routine primary health care practice; an ethnographic process evaluation. *BMC Health Services Research* 2007, 7:125.

ערכים ירוקים והחינוך לתרבות הסביבה



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

אין דבר שמשמעותו יותר את הקשר שלנו אל הסביבה מאשר האוהל בו מתקיים כתת מושב זה. לפני יומיים הוא עוד לא היה והנה, כתע, אנחנו מוגנים מקרינה השמש, שלוטים בטמפרטורה ומזג האוויר כאן בפנים שונה לגורמי. לאורה אנחנו שלוטים בכלל, אבל ככלנו יודעים שהזה מצג שהוא בלבד. די בתקלת חשמל קטנה כדי להזכיר לנו שאנו רוחקים מושלט במזג האוויר ובתנאי הסביבה ואנו עדים תלוים בהם תלות רבבה ומשנית – 24 שעות ביום – וכך, בעצם, מתחילה הסיפור שלנו.

כדי לתת הקדמה לנושא בו עוסקת מושב זה, אני רוצה לאזכור בקצרה שני היבטים. קודם כל, עוסק קצת באבולוציה. אני עצמי זואולוג, אבל לא צריך להיות זואולוג כדי לדעת שהמושג "יערכים ירוקים" עבר אבולוציה בעשרות השנים האחרונות. מי שהטיב לתאר זאת הוא פרופ' אלון טל, בספריו החשוב *"הסבירה בישראל"*, שהופיע בירסה העברית ב-2006, ועסק בהיסטוריה הסביבתית המקומית. אנחנו יודעים שההתחלה בשנות ה-50 וה-60, הייתה מאוד רומנטית, עם דגש חזק על שמירת הטבע. ביטוי לערכיים הראשונים שאיתם התחלנו נועז, היה המאבק לשמר את שמורות החולות.

קומץ אנשים, לעומת כלל הציבור, הבין מיד את החשיבות ששמורה החזאת ואת הנזק באובדן הנופים הייחודיים. בתמימות נוראית, באמצעות מוכרים, נלחמו אותם אנשים נגד הרשויות ובסופו של דבר הצליחו לשמור פיסעה מאותה שמורה, מאותו אגם החולה המופלא. כעשור לאחר מכן התחיל המאבק על שמירת פרחיה הבר, מאבק שנחדר היה בזיכרון הקולקטיבי שלנו ועד היום ממשמש דוגמא וסמל כיצד נוער, ילדים ותהליך חינוך, יכולים להוביל מאבק, להצלחה בו ולטעת ערכיים ירוקים למשך שנים.

מאוחר יותר, בשנות ה-80, נוספה מגמה חדשה. הדגש עבר מן הגישה הרומנטית אל הטבע – אל האדם. כמה ספרים שייצאו בעולם, ובכללם ספרה של רחל קרסון, "האביב הדומם", תרמו לכך ותשומת הלב לערכיים ירוקים כללה בעיקר את סביבת האדם. חיפשו סביבות פגעות וחומרם מזיקים והיתה ערנות רבה לסייע הפיזית של האדם. באותן שנים, שוב אותו אלון טל הקים את עמותת "אדם, טבע ודין". למעשה היה זה הארגון הסביבתי-המדעי- המשפטי הראשון שעסוק בחיבטים הסביבתיים, ואחריו קמו עוד ארגונים והציגו את הנושאים האלה על המפה.

בשנים האחרונות יש מילדי נסף לערכיים היוקים, לכל הבית של שמירת הטבע והסביבה. זהו הנושא של הצד הסביבתי שימושתו גוברת והולכת. אנחנו יודעים שגם קיימות הידדרות וגם אם משלמים מחיר סביבתי, המחיר ששמשלות קהילות שונות ביצור אין זזה. ישנים כאלה שמרוויחים מסיטואציות מסוימות, בעוד אחרים סובלים ומשלמים מחיר פיזי ובריאותי כבד בשל השינויים הסביבתיים. הנטול הסביבתי אינו אחד ובעיקר נפגעות ממנה שכבות חלשות, מייעוטים, קשיים וילדים.

לסיכום חלק זה ניתן לומר, כי תיאור האבולוציה זו אינו צריך להיתפס כאירועים בודדים,

* ד"ר דני סימון, מרצה לזואולוגיה באוניברסיטה תל אביב ובמחללת סמינר הקיבוצים

אלא כולם שבאו ושטפו אותנו. כל גל שהופיע בזמןו לא הלק ודען, אלא היתוסף והתגבר ותרם למצב השורר כיום.

נעוזב לרגע את הערכים הירוקים ונעבור לתמונה שלנו. אחת האנומליות שקל מאד לאבחן אותה כיום, היא הפער הגדול בין התובנות הסביבתיות שלנו, שהולכות ומשתפרות ללא הרף לבין התנהוגותנו. אנחנו יודעים יותר ויותר על המהות של המגון הביולוגי, על המשמעות שלו לאנוושות, על המחיר שנשלם אם נאבד אותו; אנחנו מבינים יותר ויותר את התהlik ואת המשמעות של ניצול משאבים בקצב רב יותר מקצב ההתחדשות שלהם; אנחנו כולנו שואפים לצמצם מגעים סביבתיים, שואפים למזון נקי מרעלים, לאוור שרואוי יותר לנשימה וכמו שאמרתי קודם – אנחנו גם יודעים היטב שהמחיר ממשלים תושבי כדור הארץ על הביעות הסביבתיות רחוק מאוד מלהיות הוגן ו ראוי.

ובכל זאת, קיים פער רב בין הידע והמבנה שלנו, שהולכים ומשתפרים וגדים ללא הרף לבין ההתנגדות הסביבתית שלנו וההידרדרות הסביבתית המוצאת. והנה, באים אנחנו, כל הפורים הזה שנמצא כאן, לא אנשי מחקר של תופעות גלובליות, לא בכירים ענפי הטכנולוגיה והביו-טכנולוגיה, לא קובי עמדניות, ובכל זאת יש לנו בשורה. גם אם אין לנו פתרונות פלא לאיומים ולהידרדרות, יש בידינו כלים מופלא, מטבח, יצא מן הכלל, להתחזות עם המצב. והכליה זהה נקרא חינוך. זו בדיק מטרתו של המושב הזה – להמחיש ולהציג כיצד בעזרת תבונה, ריגשות ואחריות, שלוש הכותרות של הכנס הזה, אנחנו יכולים להוביל את המאבק להגנה על הסביבה לתועלת כולנו. כשאנו מדברים על חינוך, לא תמיד אנחנו יודעים מה מכל הרפרטואר העשיר שבו אנחנו נוקטים בשלל הפעולות שלנו הוא זה שמשיג את המטרה העילית ביותר ולטוח הארץ ביותר. מש בשנה האחרונות הייתה לנו דוגמא מצוינת כאשר נוכחנו כיצד הממשלה חד-פעמית של סרט, עשתה "עובדיה" על ציבור גדול של עיתינים לא מشيخם בקורס שלם, עם קריאת ספרות ועם מטלות מכוונות ועם מבחן מסכם. אני מתכוון, כמובן, לסרט "אמת מטרידה", שהגיע אלינו מארצית הארץ. סרט זה הוסיף למעגל המתעניינים, הדואגים והרוצים לקחת חלק פעיל, אנשים רבים מעבר לקהל השובי שתמיד עוסקים בנושאים אלה.

לסיכום, אין ספק שאחת המטרות שלנו הינה לא רק להגבר את הידע ולא רק לעורר עניין, אלא ליצור מחויבות: מחויבות לקרה, לסקרנות ובעיקר לתרומה אישית, למעורבות חברתית, ולפיעילות במגזרים שונים עם בני נוער, עם מבוגרים, ומול גורמים פוליטיים. וכשמדובר על תרומה אישית, אני מגיע למתכתי הפגnal במושב הנוכחי, אנשים שמשמעותם מכוחם ממשנים רבות להיבטים הסביבתיים והחינוךיים, ובמסגרת זו ישבים איתנו פרופ' עמוס דרייפוס, וחבר הכנסת ד"ר דב חנן.

החינוך הסביבתי כמרכיב חיוני במאורגן החינוך האורחידומוקרטי

כאשר פנה אליו נמרוד אלוני וביקש ממנו לשוחח עם קהל בלתי מוגדר, כ-20 دق Kot, על ערכיהם בחינוך סביבתי, תגובתינו הראשונה הייתה שזו משימה בלתי אפשרית, כי הנושא מורכב מדי, וגורם לתוצאות מגוונות ביותר, לא תמיד רצינאיות. כshedarim על אנשים בעלי ערכים סביבתיים, התגובה של הקהל היא לעיתים רחיקות או הבדת. התמונה הכללית היא תמונה של נזנוקים רומנטיים, המיחסים לשירה על חיי ג'יקים או פרחים חסיבות גבוהה יותר מאשר לטיפול בעיות אنسיות, רציניות וקיומיות. לעיתים קרובות הקהל מגיב בזוזל או בזעם כאשר אנשי הסביבה מוחים נגד פעילויות מפעלים שונים, המזיקים לשביבה: שוב קבוצת התימוהנים הזה מנסה למנוע מאייתנו לעשות דבר מאד חשוב מבחינה כלכלית, מנסה לבلوم את הקידמה. תפיסת הקהל את איש-הסביבה די דומה לדמות המגולמת על ידי טל פרידמן: "דבר חלש, אתה מפחיד את ה...".

מאחब בטבע נראה כשם נרדף לנזנוק מגוחך. ובכל זאת, השאלה הראשונה שאנו יכולים לשאול את עצמו, כאשר אנחנו מדברים על ערכים וחוון סביבתי, נוגעת לאדם שאינו מסוגל לחוש את היופי של הסביבה, שאינו מסוגל לבקש מאלוויו ללמד אותו, לדברי המשוררת, "ברך והתפלל על סוד עליה קמל, על נגה פרי בשל". האם לא חסר משחו לאוטו אדם? האם האדם הזה שאינו מסוגל להתפעל מיפויו של הטבע, מיפויו של נופיו ומהתחכים של תחיליו ומגוניו – הרי הם מנגנוני החיים על פני כדור הארץ – האם האדם הזה אינו נכון במידה מסוימת? האם

אנשים כאלה, שלגביהם יופי הטבע אכןו ערך תרבותי, הם אנשים שלמים מבחינה רוחנית? אכן, טיפוח אנשים בעלי ערכים אסתטטיים, המסוגלים להבין את היופי של הטבע, את הלא יאומן שבנופים, במנגנונים ובהללים העוטפים אותנו, הוא אחת המטרות הראשונות של החינוך הסביבתי. נובע מכך שרצוי להוביל ילדים צעירים, שאופאים עדין ניתן לעיצוב, אל חוותות הטבע, בהר ובגיא, במה שנקרא outdoor. אחרי הכל, כשהילדים יתגנו הם יירשו קירבה לנושא הטבע, וכך אמר אחד החוקרים, they will fight for what they care about. אבל ערכי טבע, ערכי יוקים, אינם מסתכנים בהתקפות אמנותית, רומנטית, רגשית, ובמידת מה לא רצינאיות.

הם הערכיהם של האנשים אשר בהכרה מלאה, ממענים רצינאיים, מיחסים לטבע ערך. בשלב זה יש להזכיר שאנו עוסקים בחינוך סביבתי, בטיפוח ערכים בחינוך סביבתי, ולא בערכי סביבה בפני עצם. לכן כל השיחה שלנו תדון בדמות של הבוגר הרצוי של החינוך הסביבתי, יהיה אשר יהיה, ותהיה אשר תהיה השיטה שבה מחנכים אותו. בוגר זה הוא אזרח נאור, בעל תודעה סביבתית, מערוב, המתפרק והיודע ל��פקד בחברה דמוקרטית. אשתdal במשך הדורות הבאות להראות שהAMILIM האלה אין מילים בעולם, אין דמגניות, אלא מייצגות מטרות מציאותיות אליהן שואפים באמות. אלה גם הערכים שאמורים להנחות את התנומות הסביבתיות. נתהיל מערכי טבע בסיסיים, המתיחסים אל התלות ההידידית ויחסית הגומלין בין האדם לבין

* פרופ' עמוס דרייפוס, מרצה להוראת המדעים באוניברסיטה העברית וראש התוכנית לחינוך סביבתי במכיללת סמינר הקיבוצים

סביבתו. אלה הם ערכיהם בהם רואים האנשים את האדם כחלק בלתי נפרד מהטבע; אנשים הרוזאים את היישודותו של האדם, את קיום המין האנושי, כתליי בקיום של מנגנוןים ותהליכיים טבעיות, עדינים, פגיעים, שהפרתם עלולה לסכן את יכולת ההישרדות של האנושות. מדובר במנגנוןים המכוננים את קיום המגון הביולוגי בכל מערכות כדור הארץ. ביולוג אמריקני מפורסם, ווילסון, אמר זאת בארביע מללים: one planet, one experiment – יש לכם כוכב אחד וניסוי אחד. אם אתם מפספים, אין דרך חזרה. לא ישב שם ועד בז'וכובי ביקום כדי לתקן את כדור הארץ שהרסתם. כוכבכם מבודד, בודד, טס למרחוב אינ-סופי, ואם אתם תחרשו אותו – לא יהיה מי שיתקן.

לפי מקורות יהודים, האלוהים מסר את הגן לאדם ואמר לו "כל מה שבראתך בשביבך בראותך, תן דעתך שלא תקלקל ותחריב את עולמי שאם תקלקל אין מי שיתקן אחריך" (מדרש רבה קהלה). התפיסה הזאת היא חפיסה כמעט פוסט-מודרנית: במאה ה-20 סברנו במשך זמן רב, שככל נזק הנגרם על ידי האדם להתעוררונו בטבע, הוא גם מסוגל לתקן; חשבנו שהמוח האנושי מספיק גאוני, והטכנולוגיות מפותחות כדי לתקן כל פגיעה הנגרמת על ידי האדם. היום אנחנו יודעים שהמצב אינו כך.

אנשים בעלי ערכים סבוכתיים שוונים שאלות נוקבות: האם זה בסדר מבחינה מוסרית, אתית, לחסל יצורים, נישות אקוולוגיות, אזרחי חיים, ממערכות אקוולוגיות, בהתאם לצרכים שלנו, בהתאם לצורכי האדם, במקום מסוים, בזמן מסוים? השאלה נשאלת גם כאשר הזרים של האדם הם דוחפים וקויומיים. האדם אכן נדרש לנוקוט עמדה ערכית לבני שלוש קבוצות של שאלות. האם כדור הארץ, הטבע, הביאופריה, שייכים לנו, בני האדם, אפילו ממשרתי ברואי האלוהים, או שמא אנחנו אוורחים אצלם? האם המין האנושי הוא המין היחיד שעליינו להתחשב בו, או שמא אנחנו אחרים גם לקיומם של המינים האחרים על כדור הארץ? האם האדם הוא הישות היחידה המקנה משמעותם לביוספרה, או שמא הוא רק חבר אחד מתוך רבים בקהילה ביוספרית, ולחברים האחרים בקהילה זו יש ערך מוסרי-פנימי בפני עצם, ללא תלות بما שהם תורמים לאדם?

התשובות לשאלות אלה הן מגוונות ואופיינן יכול להשפיע על הגישה לחינוך הסביבתי. התשובה יכולה להיות שلطבע יש ערך אינסטומנטלי בלבד, זאת אומרת, הוא איננו חשוב בפני עצמו, אלא כדי להשיג משהו, במקרה זה: רווחת האדם; והוא חשוב רק בגלל מה שהוא תורם לאדם, וחשיבותו מרכיביו נמדדת בהתאם למידת תרומתם. אנשים אחרים יאמרו של מגוון הביולוגי (הטבע) הקיים על פני כדור הארץ יש ערך פנימי, ערך מוסרי בפני עצמו. בין אלה יהיו שייחסו ערך מוסרי לשכליות, כגון איזור מחיה שלם, מין שלם, מאגר גנטי, וכו'. אחרים יגידו שלכל יצור חי, מעצם היותו חי, או מעצם היותו מסוגל לחוש, יש ערך מוסרי.

לגביו מעמד האדם ותפקידו בטבע, יהיו שיגידו שאנו חנו "דיילים" של כדור הארץ, אחרים (אולי בפני האלוהים?) על רוחותם של המינים האחרים ומהמוןם על התחזקה של מערכות כדור הארץ והטיפול בהן. גישה אחרת רואה בננו, בני האדם, פרטנרים, שותפים, של יתר הדיריות של כדור הארץ, של יתר החברים בקהילה הבוטית. לפי גישה זו, אין מין מועדף ומבחן מהעשית כולם תלויים בכלם בעולמנו המשותף. לפי דעתות מסוימות, היצורים האחרים הם בעלי ערך מוסרי שווה לערך של האדם.

אגב, למי שמהסס לגבי הרעיון שלבעלי חיים יש ערך מוסרי בפני עצם, ללא תלות בתרומותם לאדם, כדאי לנסות להתמודד עם הדילמה של "האדם האחרון", על פי הפילוסוף האוסטורי רוטלי. נניח במקרה כי צווני שכל המין האנושי חוסל, חוץ אדם אחד. איש זה לוקח נשק וירוה בכל בעלי החיים שהוא פוגש. האם הוא עושה דבר בלתי מוסרי? אם אכן הערך המוסרי של בעלי החיים קיים ורק בגלל תועלתם לאדם, כי אז אין להם יותר ערך כלשהו, כיון שלא נשארו בני

אדם, והיורה אינו עבר עבריה מוסרית. אם, לעומתם סבורים שהיורה עושה דבר לא מוסרי, סימן שאתם מייחסים לב的日子里 חיים ערך מוסרי בפני עצמו, ללא תלות בתומכת האדם. את זה אני משאיר לכם, אבל אתם רואים שיש מספר רב של תשובה אפשריות לשאלות נוקבות בתחום המוסר הסביבתי.

כשאנחנו מדברים על חינוך, נשאלת תמיד השאלה התכנים: "מה למד?". הגישה ההולמת חברה דמוקרטית היא שחייב אינדוקטרינציה, החינוך אינו יכול להסתפק במתן הוראות מסווג "כך תעשה וכך אל-תעשה". מחר המצב יוכל להשנות ואז כל ה"כך תעשה" עלול לא להיות רלוונטי. חזץ מזה יש גם חילוקי דעתות לגבי מה שモותר ומה שאסור. יש אמנים הנחוצים, הנחוצים המקבילות על כולן, כגון R's-s המפורסים – Replace, Reduce, Re-use, Re-store, או Re-buy, Re-think, או Re-store, ועוד). יש הנחוצים מדוקיות ומקובלות, אבל מעבר לזה לא מדובר ביצירת חסידים שוטים, אלא בטיפולו הדיד, טיפוח היכשורים האינטלקטואליים והערכתיים הדרושים כדי להבין, כדי לקבוע עמדות, כדי לפעול, כדי להתמודד עם בעיות וכו'. כל זאת כדי לטפח אחריות חברתית.

לפי הגדירה של חוקר חינוך בריטי, החינוך יעצים את הסטודנטים, ככלומר ייתן להם גם את יכולת ו גם את תחושת المسؤولות להשתמש בעורכים, במנגינים, במידע ובתהליכים, הן של המדע והן של הדמוקרטיה, כדי להתמודד עם בעיות, גם ברמה האישית וגם ברמה החברתית. כאן צריך להבין את האופי הייחודי של החינוך הסביבתי. חינוך סביבתי הוא חינוך להתמודדות עם בעיות שמקורן באדם. הגדרת הבעיות וקבעת המשותם הרלוונטיים הן במידה רבה עניין של השקפה. אין בעיות אלו פתרון אחד מוסכם על הכל, ופתרון לרוב יוצר בעיות חדשות בעלות עצמה לא פחותה מזו של הבעיות אותן הוא בא לפתור. החינוך הסביבתי הוא חינוך לקראת אimoto אסטרטגיות לפתרון בעיות קיימות ולמניעת היוצרים בעיות חדשות. האסטרטגיות הללו לעולם אינן מוסכਮות על הכל ותמיד יש הצעות אלטרנטיביות בהתאם להשקפות המציעים.

הידע המדעי והטכנולוגי מציעים פתרונות לכל בעיה, מגוון של פתרונות, אבל הבחירה של הפתרונות תלוי בשיפוט ערכי. כדי להמחיש, ניתן דוגמא קרויה לרובכם, אם כי לא מתחום החינוך: לצורך תכנון המשפחה מציעים הטכנולוגיה והמדע לכלהנו מניעה כמעט מושלמת. אבל האם בכלל להשתמש בהם, באיזו מידת להשתמש, מתי להשתמש – התשובה לשאלות אלו דורשת שיפוט ערכי. הערכדים – אותן הנחות יסוד שמכוננות את החלטות שלנו על בסיס אידיאולוגי, אתי, דתי, כלכלי, תרבותי – יהיו מרכיב מרכזי בקבלת ההחלטה.

החינוך הסביבתי הוא אם כן, באופן יסודי, חינוך להתמודדות עם בעיות ולקבالت החלטות. הערכדים של החינוך הסביבתי הם ערכדים המלווים את קבלת ההחלטה. אם נסכים עם אסא כשר, ואני מצטט: "משטר דמוקרטי הוא משטר שביסודותיו עומדים הסדרים הוגנים לפתרון הקונפליקטים בין אזרחים", כי אז אנחנו רואים שהחינוך הסביבתי הוא ממש חינוך לחיים בדמוקרטיה. זהطبعי ביתר, לגיטימי, רצוי, שאזרחים שונים, בעלי השקפות עולם שונות, יהיו בעלי דעות שונות ועמדות שונות כלפי הבעיות הסביבתיות. החינוך הסביבתי הוא מערכת חינוך שמנסה לחנק את התלמידים לקראת משימות של התמודדות עם בעיות במושט דמוקרטי, משטר המאפשר על ידי חילוקי הדעות בין האזרחים.

החינוך הסביבתי מבוסס על מתן הזדמנויות להתמודדות, וירטוואלית או אמיתית, עם בעיות סביבתיות אונטניות (בחינת מצב הטבע שיפור מבחינה סביבתית או עם איום סביבתי). התלמידים צריכים ככובן למדוד את הנושאים הרלוונטיים, להסתיע בידע מדעי, לפתח אוריינות בתחום, לדעת לפנות למומחים ולנצל את תרומתם, לפתח אסטרטגיות שימוש בידע כדי להגיע לפתרונות הולמים. אבל כאמור, המערכת מגונן הפתרונות האפשריים מתבסס על שיפוט ערכי, וחינוך התלמידים ישאף לטיפוח הערכדים הרלוונטיים. אם כך, לsicomo, מהו מגוון הערכדים "הירוקים" בחינוך סביבתי?

קבוצה ראשונה של ערכים קשורה, כפי שאמרנו, למיקומם, למעמדם המוסרי ולתפקידם של האדם ושל היצורים השונים בפלניטה הכלולה שלנו; ערכים הקשורים לייחודה ולמעמדו של האדם בטבע כיצור חשוב, המפתח טכנולוגיות המתערבות בטבע, וזאת כדי לשפר את איכות חייו ולפתור בעיות. הערכים קשורים גם לאחריות כלפי הדורות הבאים: הפלניטה שהדור הנוכחי עומד למסור לדורות הבאים (קיימות, פיתוח בר קיימא).

יש המדגים ערכים תרבותיים הקשורים לייחס הגומלין בין המקום בו חי האדם, המנהגים המקומיים, הערכים התרבותיים של החברה, לבין הסביבה הפיסית והביולוגית. ההנחה היא שאדם, על אף ייחודה, אינו בהכרח היצור הרע של הטבע והוא יכול לאזן את מעשיו כך שלא יגרום לכדר הארץ ולתושביו נזק בלתי הפיך. חינוך סביבתי אינו מוביל בהכרח לדמניזציה של האדם, כפי שהיא מתבטאת בשיר של חיים חפר:

וביום השישי הוא ראה כי מעשהו תם
וישבות מכל מלאכתו ולא ברא את האדם
וירא אלוהים כי טוב.

קבוצה שנייה של ערכים נוגעת לעצם הנטיה לראות בעיות הסביבתיות בעיות הטעונות התייחסות מעמיקה (ערכי העצמה וקטיביים): ערכים הקשורים לייחס חשיבות חברתיות ואישית בעיות סביבה, לנטייה להיות מעורב וגשית, אינטלקטואלית ומעשית. ערכים הקשורים ספציפית לתפקידו ולאופן הפעולה של הפרט הנאור בחברה דמוקרטית; לאופן ניהול דין וקבלה החלטות בחברה דמוקרטית. ערכים הקשורים לכבוד לחולק על דעתנו, וכבוד לשונה מתנו. מכך נובעים ערכים חברתיים: צדק סביבתי (חלוקת שווה של הנטל הסביבתי ושל משאבי הסביבה, יכולת הפרט להתייחס לבעה ולהוכיח צדק גם כאשר הוא אינו נפגע ישירות).

קבוצה שלישית של ערכים נוגעת לאופי החברה המודרנית, בה המדע והטכנולוגיה הופכים חלק מתרבות האדם: ההתמודדות עם בעיות הטעונות הן מדע והן ערכים ורגש, אמורה להביא לטיפוח קבוצה של ערכים "ירוקים" נוספים: ערכים הקשורים לתרבות של פיתוח ידע הנitin לבחינה, ללמידה של ידע שנבדק ונבחן באופן מדעי, רציונלי, על ידי הקיימות המקצועיות הרלוונטיות (לעומת דעתות קדומות וצורות אופקים), לumed של ההיגיון, הביקורתיות, אופני חשיבה; ערכים הקשורים לספקנות, לפתחות ולגמישות מנטאלית, לייחס של כבוד לחולק על דעתנו – במקומות התבצרות מוחלטת בעמדות ובדעות, במקומות אמונה מוחלטת בצדקה עמדותינו. בראשית המאה ה-21, ערכים הם חלק בלתי נפרד מהחינוך הסביבתי, וחינוך סביבתי הוא חלק בלתי נפרד מהחינוך לערכים.

תיקון אדם ועולם במקומם השתמש וזרוק: לקראת חזון חלופי של תרבות הסביבה ואיכות החיים

אני רוצה להתחיל דוחוק אובייכו, ושלא כמקובל אני רוצה דוחוק להתוכחה עם הכותרת של המושב שלנו, למרות שהיא כוללת מיללים רביות שאוהב. אני אוהב מאוד את המילה סביבה, אני אוהב את המילה חינוך, אני אוהב את המילה ערכיים, אני אוהב את הצבע הירוק, למרות שהחולצה שלי היום אדומה. אבל יש לי ויכוח עם הכותרת הזאת, כי הכותרת של המושב שלנו בכנס "ערכים יroxים והחינוך לתרבות הסביבה" היא כותרת שמסמנת סוג מסוים של חיבור בין נושא החינוך לבין הפלורבלטימיות הסביבתיות ויש לי בעיה עם החיבור הזה. החיבור הזה בעצם מספר להמוני האנשים שבאו להשתתף בכנס היום שאנחנו הולכים להתעסק פה ממשו נחמד, משחו שצדאי לשים אליו לב, הוא לא נורא חשוב, אבל כדי גם אותו לזכור שאנחנו עוסקים בנושאים החשובים. נחמד, אבל לא חיווני. נחמד, אבל בוודאי ובוודאי לא מרכז. זו בדיקת הבעה עימה אנחנו מתמודדים כשאנחנו מדברים על פולרבלטימיקה סביבתית בישראל.

הפלרבלטימיקה הסביבתית בישראל עדין נתפסת – ומה אנחנו צריכים להתחיל – כשותית: כאלו קיים הסיפור המרכזי של החברה הישראלית ובשוליהם קורים גם דברים שצדאי להתעסק מעט גם בהם. אגב, מי שמתעסק בענייני סביבה נתפסים במרקחה הטוב כאנשיים שהצליחו, לעצם לפחות, לפטור את הביעות הגadolות של החיים ולכנן מצאם לעצם פנאי להתעסק בהם דברים שליליים. נחמה שטרסלר קרא לנו, לתוכה הסביבתית, "חובבי שפירת הביצה". יש עם זה שתי בעיות: ראשית, אין שפירת ביצה, אין חיה זאת, אבל מעבר לכך תהשיבו על אותם אנשים שמעמידים את שפירת הביצה, איך שהוא יוצרishi לו בביצה, שפירות, אולי סוג של ג'יק, אולי רמש עוקץ; תהשבו איך סוג אנשים הם אלה שמעמידים את עניינה של שפירת הביצה על פני ענייניהם של בני האדם.

הבעה הגדולה היא שהדים הרים הזה של סביבה, של העיסוק בסביבה וגם של החינוך הסביבתי עצמו בישראל, רוחקים מאוד מהמציאות שאנחנו נמצאים בה. והמשמעות הראשונה שלנו היא להתגבר על הפער הזה שבינו הכותרות הנחמדות לבין המציאות שלהם.

יש לי ביקורת קשה מאוד על מערכת החינוך, אבל כדי להיות הוגן, אומר מיד שאוთה בקורס הרבה יותר קרובה למאה ה-19 מאשר למאה ה-21. אבל באותה מידה אומר את אותם דברים גם על המערכת הפוליטית שאנו שותף בה. גם המערכת הפוליטית שאני חלק منها, גם היא קרובה הרבה יותר למאה ה-19 ולפלרבלטימיות של המאה ה-19 מאשר למאה ה-21. תראו بما אנחנו מטעסים – אנחנו מטעסים בלאומיות, באמות בשאלות היסודיות של המאה ה-19. אגב, שאלות שאנו לא מזלז בهنן, שאלות חשובות, אבל שאלות רוחקות מאוד מהאותו שאנחנו כולם, בני אדם, הולכים ומתיצבים בפנינו והואאתגר מאוד רציני.

במשך שנים במקביל לפועלות הסביבתית היהי גם פעיל בעניינים של שלום, זכויות אדם ושדר דברים חשובים. כשבחרתי לפני כמה שנים להיות יו"ר ארגון הגג של ארגוני הסביבה בישראל, אחד מחברי הטובייםicus כעס עלי מאד ו אמר לי: "דב, תראה, באיזה מקום אנחנו חיים.

* ח"כ ד"ר דב חנן, י"ר השדולה הסביבתי-חברתית בכנסת

מדינת ישראל, עם כל הקשיים שלה, עם כל הצרות שלה, היא מעין ספרה ענקית, שהולכת ומתקרבת אל החוקים, אנחנו כבר רואים את זה בעיניים עם המשבר המדיני, הביטחוני, הסכון הלאומי, המשבר חברתי-כלכלי, העמקת הפערים ובטיוטאניק הזה המשותפת של כולנו, אחים, אנשי הסביבה, בוחרים לכמ' את התפקיד הנוח, אבל הלא רלוונטי לחולטן של היהות ועדרת הקישוט. אתם מקשטים, אתם מחליטים שזה לא יפה שזה יהיה ככה, "בואו נעצב את זה אחרת".
כעתני עליו מאד, כפי שהוא כעס עלי, ואני לשובה חריפה שאמין בה: אני חושב שאנחנו חיים בעולם שבו מי שיכל להרשות לעצמו לעסוק בשאלות מעניינות שלשלצמן, שאלות שאני לא מזול בهن, אבל מי שיכל להרשות לעצמו להתעסק בשאלות כמו: היכן בדוק יעבור הגבול בין עם אחר לעם שלי, הוא ועדרת הקישוט על הטיטאני. תראו, אני מינה שאותם קראתם את עיתוני הבוקר. מי מכם שקרה את "הארץ" ראה את הסיום של קבוצת העבודה האחרון שמשימית את תהליך הערכת המצב הריבועית של ה-IPCC – Intergovernmental Panel On Climate Change, גוף בי-ימשלתי, אבל בעצם בינלאומי מאוד, ממשוני, 2300 מדענים שותפים בתהילך. הגוף הזה עוסק במקבב אחרי משבר האקלים. הערכת המצב הריבועית היא הערכת המצב העדכנית ביותר. במסגרת התפרסמו עבודות של קבוצות עבודה בפברואר ובמרס, ועכשו אנחנו מסיימים את כל המרכיבים של הערכת המצב הריבועית. רבותיי, אנחנו בפני משבר קשה ביותר.

לפני שאגיד כמה מילים על הערכת המצב הריבועית של ה-IPCC, וזה באמת לא פורום לתת הרצאה אקדמית, אומר רק משפט מקדים. אין מחולקת מדעית אמיתית על הערכות ה-IPCC. הניסיון האחרון הרציני לייצר מחולקת צו או להציג מחולקת צו נעשה בתחום 2001, כאשר התפרסמה הערכת המצב השלישי של ה-IPCC, כאשר נשיא ארצות הברית הנבחר, ג'ורג' ו. بوש, שלח מכתב לאקדמיה האמריקנית למדעים, גוף מדעי רב יוקרה, אבל כפי שאתם יודעים נשען לחולטן על כספי המשל האמריקני, וביקש ממנו הערכה ביקורתית של ממצאי ה-IPCC. אני מדבר עוד על הערכת המצב השלישי, שהיא מתונה יותר מהרביעית. בתשובה לפניה שלחה האקדמיה האמריקנית למדעים ביוני 2001 לנשיא בוש מכתב מפורט שנקרא בשם: *Change: An Analysis of Some Key Questions*.

בمقال הוזה האקדמיה האמריקנית למדעים אומרת לבוש שני דברים:
אחד, משבר האקלים או בשמו הפופולארי, אבל הלא לגמרי מדויק – התהומות האטמוספרה, הוא לא תחזית, הוא מציאות. הוא כבר נמצא איתנו. אנחנו עדים לתהליכיים של התהומות דרמטית ומואצת, חסות תקדים בהשלכותיה, חסות תקדים בהשלכותיה, התהומות שמסכנת את עתיד החיים כפי שאנחנו מכירים אותם על פני האדמה.

האלמנט השני בمقالה של האקדמיה האמריקנית למדעים הוא, شيء שஅחראי לתופעה الدرמטית והמסוכנת הזו זה אנחנו, בני האדם. כאשר אנחנו שורפים פחם, נפט, גז, אנחנו מייצרים את גזי החממה שבוטפו של דבר משבשים את דפוסי האקלים בעולם.

חדש לאחר מכן עלה הנשיא בוש לשידור חי ובישר לציבור האמריקני שארצות הברית נסoga מהחייבותה לפרטוקול קיוטו, אותו פרוטוקול המחייב את התחלת המאץ הבינלאומי של התמודדות עם משבר האקלים. אבל את הנסיגה מהתמודדות עם פרוטוקול קיוטו בוש לא נימק בנימוקים מדעיים, כי ככל שכבר אין ברצינות.

בוש לא נימק את הנסיגה בנימוקים מדעיים, אלא בכך שיש בארצות הברית מחסור באנרגיה, נימוק מכיוון אחר, ובכך שם ארצות הברית תהיה מהחייבת לפרטוקול קיוטו, התוצאה תהיה פגיעה בקשר התחרותי שלה מול מדינות שאין מהחייבות לטהילך, סין, הודו ואחרות. לא נימוקים מדעיים.

לפיכך, אין ויכולת מדעי רציני על הערכת המצב הרגבייה של ה-IPCC, כמו שלא היה יכולות מדעי רציני על הערכת המצב השלישי. יש התהממות, היא מסוכנת, היא דרמטית. ואתם יודעים מה? זה מתחילה לחלחל אפלו לדרגים הפליטיים. לפני שנתיים ימים כותב הפנטגון האמריקני דין וחשובן לנשיא בוש על האיים הביטחוניים הניצבים בפני הארץ הברית. זה היה דין וחשובן סודי, הוא לא כוון לפرسום, אבל הודיע פורסם בעיתונות. במקום הראשון בין האיים הביטחוניים שמאימים על ארצות הברית, נמצא לא הפונדקאים האיסלאמי, אלא משבר האקלים, עם השלוותיו על החקלאות, על הכלכלת, על פוליטי האקלים, על היציבות של המשטרים הפליטיים ובסתפו של דבר גם ההשלכות הביטחונית שלו. לכן, אומר הפנטגון האמריקני, משבר האקלים הוא הסכנה הביטחונית העיקרית לארצות הברית.

בערך באותה תקופה, המדען הראשי של ממשלת בריטניה, פרופ' סר דייוויד קינג, אומר שאם משבר האקלים הנוכחי יימשך, בשנת 2100 ישת-Antraktika תהיה המకומם היחידי הראו למורי אדם. אני, אגב, לא מסכים להערכה הזאת. ההערכה של היא קצרה יותר ותור מורכבה, אבל הדברים האלה מובילים את ראש הממשלה של בריטניה לומר בנאום מאד חשוב, שהוא נושא אוניברסיטת קיימברידג', משבר האקלים יהיה ללא ספק הנושא שישלוט בסדר היום העולמי של עשרות השנים הקרובות. אבל הפליטיקה שלנו עדין לא התחלת להבין שיש שאלה. לא לנשות לתת תשובה לשאלות, זה רחוק – אבל היא עוד לא התחלת להבין שיש שאלה. זה מאד מטריד, אבל לא רק מטריד, זה גם מסוכן.

קבוצת העבודה האחורה, שמסייעת את הערכת המצב הרגבייה של ה-IPCC אומרת לנו, שלמעשה, חלון הזמן שיש לנו לעשות שנים הוא שמנה שנים. זה לא הרבה. זה ממש לא הרבה. אולי זה נראה לכם המון, אבל שמנה שנים עושים شيئا מודרניים ו אנחנו מדברים מה על שינויים מאוד דרמטיים, זה זמן קצר מאוד. את שמנה האלה צריך להתחיל עכשיו, היום, לא מחר ולא מחרתיים.

אני יכול לדבר הרבה על משבר אקלים, זה גם הנושא שעסוקתי בו והקדשתי לו את הפוסט דוקטורט שלי, אבל לא אמשיך לדבר על משבר אקלים, כי אני רוצה להתקדם. אני רק רוצה להזכיר מה שאנו מנה שוכלים יודעים, שמשבר האקלים הוא דוגמה של המשבר הסביבתי, אבל הוא לא כל המשבר הסביבתי. יש לנו עוד מינים מרכזים ומחזיפים למשבר הסביבתי. יש לנו, למשל, משבר של פסולות: אנחנו מייצרים ומציגים את כדור הארץ שלנו בפסולות שהסביבה שלנו לא מסוגלת לעכל אותן ולא מסוגלת לפרק אותן. יש לנו משבר של רעליות, רעלים. השיח הציבורי מדבר היום יותר ויותר על החברה שלנו בתור חברה רעלית. אנחנו מוצפים שבבננו בתרכובות שאנו מנסטים, אבל אין לנו בעצם מושג אמיתי מה הן עושות או לא עושות לגוף האנושי. יש הרבה מאוד היבטים למשבר הסביבתי שאנו חווים ו אנחנו מתחודדים איתנו. המשבר הסביבתי הזה, לכן, אנחנו מושהו המצוי בשולי הספר האנושי הגדול. המשבר הסביבתי הזה הוא חלק מרכז מהסיפור החברתי הגדל, מהסיפור האנושי הגדל של המאה ה-21.

סביבה אינה טריטוריה שצורך להתייחס אליה, במקביל לטריטוריות אחרות – חברה, כלכלת, דמוקרטיה וחינוך. זו אינה עוד טריטוריה אחת שגורם לה ציר להקדים קצר תשומת לב והיא נראית סביבה. סביבה היא מילדי מרכז שבעלדיו אי אפשר להבין את המציאות שאנו נמצאים בה ואת המציאות שהולכת להחריף יותר ויותר ככל שתتقدم בזמן. כשהאני אומר שסביבה זה מילדי חינוני, אז למיד החינוני הזה יש השלכות אמיתיות. יש מסקנות שנגזרות מהධין הזה וצריך לברר אותן, צריך לדון בהן. יש צעדים שצריכים לנקוט בהם, אם אנחנו מותיחסים לעצמנו באחריות, אם אנחנו רוצחים שהמערכת האנושית תמשיך להתקיים.

על הסכנה דיברתי. אבל יש כאן גם הזדמנות. הזדמנות שמאוד קשה למש אותה, אבל היא אמיתית. זו תובנה חשובה של הסביבתיות החברתית, אותו גל אחרון של חסיבה ועשה סביבתית,

שהוא היום, לדעתו, ההגמוני בתנועה הסביבתית, בארץ וגם בעולם. התובנה של הסביבתיות החברותית היא שוגם המשבר הסביבתי הוא לא משבר טבעי, הוא לא משבר של הטבע. לא הטבע נמצא במשבר. מי שנמצא במשבר, זו החבורה. מה שנמצא במשבר, אלה הם יחסיו החברים עם הטבע, יחסיו האדם עם הטבע. זאת ועוד, המשבר הסביבתי לא נגרם בגלל קיומה של תרבויות אנושיות. תרבות אנושית התקיימה על פני הכוכב זהה אף שניים בלבד ליצר משבר סביבתי. המשבר הסביבתי הזה לא נגרם בגלל טבע האדם. בני האדם מתקיימים על פני הכוכב הזהUSRות אף שניים בלבד ליצר משבר סביבתי. המשבר הסביבתי נגרם בגלל חברה מסויימת ובגלל תרבות מסויימת ואם אנחנו חפצי חיים – אנחנו צריכים להתמודד עם החבורה הזה ועם התרבות הזה.

אם לא פיאן את התרבות שלנו בשתי מיללים – זו תרבות של השתמש וזרוק. השתמש וזרוק. אנחנו חיים בתרבות שבה הכל מיווצר מראש לפך זמן קצר. מה שמיוצר צריך להימכר וכך לא כדאי לתקן אותן. אנחנו בעולם שבו התקיון והמקצועות המתקנים הולכים הצעידה. היכן יש עוד סנדליים וחיעיטים וייתר המקצועות המתקנים שאני זכר מימי ילדותית בתל אביב? קשה לומר למצואיהם. בעולם שלנו, אם זה מתקלקל – תשליק את זה. רעיון התקיון, רעיון כל כך חשוב בחשיבה הפסיכולוגית, נדחק החוצה יחד עם המקצועות המתקנים. לא רק מוצרים אנחנו זורקים כשהם מתקלקלים, אפילו אנשים. אם היחסים מתקלקלים, אז זורקים. יש שהוא עביתי בתרבות הזה שלנו.

דרך אגב, אנחנו זורקים לא רק את מה שהתקלקל, אנחנו זורקים גם המון דברים שלא התקלקלו. מישחו מסתווב כאנ עם טלפון סלולרי בן עשר? אם יש, אדם כזה צריך לקום וכולנו צריכים להעיר אותו, אפילו למחוא לו כפאים. לפני 10 שנים לא היה לי טלפון סלולרי, אבל אז שמעתי – טלפון סלולרי יודע לעשות את מה שהוא אמור לעשות. זאת אומרת, הוא ידע לחигג ויוכלו לנו לשים את השופרת ליד האוזן ולדבר עם מי שרצינו לדבר. אבל היום מוסברים לנו שטלפון סלולרי צריך לעשות עוד המון דברים: להעביר קבצים ולהעביר תמונות ואולי נראה גם את מי שאנו מדברים אותו, המון דברים שבעצם בילדיהם חיינו אינטנסיביים. אבל כמובן להחליף לדור השלישי בדרך הרבעי והחמיישי. אבל טלפונים הסלולריים התקינים לגמרי שאנו זורקים לפחות, יש קדמים ויש עופרת ויש עוד המון מתוכות הרסניות ומוסכנותות שהסבירה שלנו לא תעל אל אותם, אבל למי זהaicft? כי אנחנו בעולם של "השתמש וזרוק".

התרבות הזה של "השתמש וזרוק" היא תרבות שמאחוריה עומדים אינטראסים. אין ספק בכך. אחד הדברים הטובים שקרו לתנועה הסביבתית זו הפרידה שלא מהחשיבה האניבית. אנחנו מבנים היום שבעיות סביבתיות לא נגרמות בגלל טעות, התבגרנו. אנחנו מבנים שהבעיות הסביבתיות האופייניות נגרמות בגלגול אינטראסים. זאת תובנה של lokfach את התנועה הסביבתית מועלם הקונצנזוס הנחמן והמחבק של הקמפניין הנפלאל, שכולם זורקרים אותו, והוא באמת קמפניין נפלא: צא לנוף, אך אל תקתו – מי לא זוכר? אבל זה קמפניין קונצנזוס מובהק שכן למי יש אינטרס לקטוף פרחי בר雄厚 מלסתם אנשים רעים? אבל כשמתמודדים עם המפעלים המזהמים במפרץ חיפה, מתמודדים עם אינטראסים. כשותמודדים עם גורמים שורוצים להפוך את השטחים הירוקים שלנו לנדל"ז, מתמודדים עם אינטראסים. טוב שה坦ועה הסביבתית עברה את התבגרותה הזה, אבל זו לא התבגרות פשוטה, כי היא מעבירה את התנועה הסביבתית ואת החשיבה הסביבתית ואת הפעולה הסביבתית מועלם הקונצנזוס לעולם הקונפליקט – welcome to reality.

מأחוריו תובوت ה"השתמש וזרוק" עומדים אינטראסים, זה ברור לנו. אבל הבעה היא יותר מורכבת מכך, כי תרבות ה"השתמש וזרוק" היא תרבות שיצרה מסביבה תרבויות חיים, ערבים, אופן חשיבה. המשבר הסביבתי שלנו לא רק משבר חברתי, הוא באמת משבר ערכי. אני חשב שהזה היה פרoid שכתב, אבל מי שפיתחה דיון מעוניין בנושא זה, הייתה מלאני קלין בדיון

הפסיכואנאליטי, על החוסר המובהן שיש לנו כבני אדם. אנחנו, מה לעשות, נולדנו יצורים חסרים, אבל הנה נוצרה לה תרבות שמציעה תשובה מאוד נוחה לחוסר. תרבות מאד חזקה, מאוד חזקה, כי היא יושבת על החוסר הזה שלנו ומציעת לנו תשבות קלות מאד: רק קנה את הבושים החדש הזה, רק רכוש את החולצה החדשה זו או הרכב הנוסף הזה ואותה תהיה בן אדם יותר משמעותי, יותר מוצלח. וכך כלנו רוכשים. אנחנו תרבות המגירה כל הזמן את הרכבים בסיפוקים נוספים, אבל לא נותנת להם מענה אמתי. אנחנו תרבות של מרוץ אין-סובי. אם תרצו, שוב, מונח של פרויד (גם אם השתמש בו במובן אחר לגמרי) – תרבות ללא נחת. באופן מאד עמוק אנחנו תרבות ללא נחת, כי כולנו שותפים במרוץ לעוד ועוד, אבל המרוץ הזה, חוץ מזה שהוא מרוץ במעלה המדגרות היורדות, שכמו שנכתב בעלייה בארץ הפלאות, צריך לרצוץ במהירות כפולה, פשוט כדי להישאר באותו מקום. מעבר לכך, כמו שלילי טומליין כתבה פעמי: "במרוץ העכברים גם מי שמנצח נשאר בסופו של דבר רק עבר". השאלה הגדולה, הערכית, שאנו צריכים לשאול את עצמנו היא: האם אנחנו רוצים להשתתף במרוץ העכברים הזה, שבסופו של דבר מוביל את כולנו למלאכות. זו השאלה.

התשובה של החשיבה הסביבתית החדשת היא תשובה דרמטית. זו תשובה של מודל אחר של פיתוח, מודל אחר של קידמה, לא לחזור למערות, גם לא לחזור לחיות על העצים, לא זו התשובה שלנו. התשובה שלנו היא איות חיים אחרת, שה מבחנים שלהם מבחןם אחרים והմדים שלהם מדים אחרים. אני רוצה לסמן בכך את החלופה הזה ודוקא להסתיע בכתיבת של אדם שאינו איש סביבה, אלא כלכלן, חתן פרס נובל לככללה, היהודי פרופ' אמרטיה סן. אמרטיה סן לא עסק בשאלות סביבתיות, אמרטיה סן עסק בשאלת – איך נכון להעיר את איות החיים? ואני רוצה להגיד מה שהוא אמר כדי להציג לכם למה אני מתכוון כשאני אומר שאנו אנחנו, התנועה הסביבתית, מציעים לא יותר על איות החיים, אנחנו מציעים איות חיים טובות יותר.

אמרטיה סן אומר: השאלה שליפה כולנו נתונים לדוד איות החיים החברתית שלנו, היא לא השאלה הנכונה. איך אנחנו מודדים איות חיים היום? אנחנו מודדים איות חיים לפי תל"ג. המושג תל"ג, אני מניח, אומר את הכל לכלום. תל"ג – תוצר לאומי גומי. אם התל"ג של חברה הוא גבוה, אז אנחנו שישראל איות חיים גבוהה. מה אומר לנו התל"ג? התל"ג אומר לנו כמה מוצריהם החברה מייצרת. אמרטיה סן אומר: השאלה כמה מוצרים החברה מייצרת איננה השאלה החשובה. השאלה כמה מוצרים החברה מייצרת, היא, אגב, השאלה הבעייתית מבחינה סביבתית, כי בדור לנו שככל שאנחנו מיצרים יותר, אנחנו משתמשים יותר במשאבי דור הארץ המלא, הצפוף, בעל היקולות הפנטסטיות, אבל לרבית הצער לא בלתי-מוגבלות לנו. לכן, אנחנו לא יכולים מבחינה סביבתית לייצר יותר. אבל אמרטיה סן מתמקד בצד אחר של העניין. הוא אומר שגם מבחינה של איות חיים, זו לא השאלה המעניינת. השאלה המעניינת היא: מה המוצרים האלה שאנחנו עושים, אנחנו מייצרים, מה הם עושים לבני האדם בחים שלהם? השאלה החשובה באמת להערכת איות חיים, אומר אמרטיה סן, היא לא השאלה כמה מוצרים החברה מייצרת. השאלה החשובה היא: מה בני האדם, בחברה מסוימת זאת, יכולים לעשות או להיות

בחיים שלהם? זו השאלה המעניינת, זו השאלה הקובעת מהי איות החיים בחברה. והשאלה השנייה זו, שהיא השאלה הקובעת מהי איות החיים בחברה, מפנה אותנו לפרמטרים אחרים לגמרי. לפמטרים, למשל, של בריאות – מהי רמת תמותת התינוקות? מהי רמת שירותי הבריאות בחברה מסוימת? האם כולם מקבלים את שירותי הבריאות האלה בצורה שווה או שיש כאלה שמקבלים בריאות בסיסית ויש כאלה שמקבלים בריאות משופרת? מהי רמת מערכת החינוך בחברה מסוימת זו? האם מערכת החינוך בחברה מסוימת זו נתנת באמות הכולם? האם כולם יכולים לקבל חינוך מגן הילדים ועד האוניברסיטה או שאחת התהנות, לפחות, היא תחנה

לעשיירים בלבד? אלה השאלות שמשמעותן לנו מה בני אדם יכולים לעשות או להיות בהםים שלהם. ושאלות נוספות: מה מעמדן של הנשים בחברה המסימנת הזאת? נשים הן 50 אחוז מבני האדם בעולם. האם גם הנשים יכולות לעשות או להיות כל מה שהגברים יכולים לעשות או להיות? אלה שאלות של איזות חיים. או איך נראה העבודה בחברה המסימנת הזאת? האם העבודה הזה היא עבודה מונוטונית, מנכרת, שככל אחד רק סופר את הרוגים כדי שאותו קטע, שאנחנו מחליטים עליו מראש שהוא לא חלק מהחברים שלנו, יסתומים ונוכלים להתחלף את החיים האמתיים שאחרי, או שהעבודה היא מקום ליצור תרבות, לדמיון, להפתחות? זו שאלה של איזות חיים. איך נראה הפוליטיקה? הגדירה של דמוקרטיה היא יכולה של בני אדם להשפיע באמצעות על החיים שלהם. אז איך נראה הדמוקרטיה בחברה מסוימת? האם היא דמוקרטית במובן הזה שאני מדבר עליו או שהדמוקרטיה מתבטאת בסוףו של דבר רק בטקס של אחת לכמה שנים, בו אנשים הולכים לקלפי ומצבאים ואחר כך את כל יתר הזמן הם מבלים בקהל את אלה שהם הציבו עבורה. אז איך נראה הדמוקרטיה? איך נראה הפוליטיקה? האם אנשים באמות משיפויים על הדברים החשובים בחיים שלהם?

מה שאני מתכוון לומר בדוגמאות אלה הוא שהחשיבות הסביבתית-העכשוית, החשיבה של הקיימות, היא חשיבה שבמהלך מתחילה ממשבר ומסכנה, אבל היא גם מייצגת הזדמנויות. היא גם מייצגת חלופה למשהו יותר טוב, יותר נכון בסופו של דבר. המאבק הסביבתי האמתי הוא אכן מאבק ערכי. זираה המרכזית של הדיוון הערכי הזה, של העלות השאלות הערכיות האלה, של חיפוש הדרך הערכית הזה, היא מערכת החינוך. האם מערכת החינוך בכלל מציבה לעצמה יעד של הצבת סימני שאלה על הערכתיים הנוהגים, הערכתיים של הטיטאני? האם זו לא חובתה של מערכת החינוך להציג את סימני השאלה האלה? האם זו לא חובתה של מערכת החינוך להתחיל עכשו את הבירור, שהוא רצוי, אבל גם הכרחי לגבי העתיד שאנחנו הולכים אליו?

בין אינטלקטואלית לייחודיות אישית



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

מושב זה עוסק בסוגיה החינוכית של היחס בין שתי מטרות המתנגדות זו עם זו ומשלים זו את זו: איכויות תרבותית וייחודיות אישית. נדמה לי שמלל הנושאים המאוד חשובים שנמצאים בסדר היום של הכנס הזה, הוא אחד הנושאים שעוסק באופן, שעוסק בחזון, שעוסק בתכליות. מבחינה מסוימת יש בו מימד תיאורטי, אבל יש בו גם מימד התנסותי-מעניין.

כשהגדכנו את הנושא כחינוך השואף להaicות תרבותית והן לýchודיות ודירות אישית, המשותף בין הדברים האלה הוא קודם כל השאיפה, זה האפק, זה הרף. מעבר לכך יש ככל שידגשו את הניגוד, יש ככל שידגשו את ההשלמה, והמתוחכם ביוטר ידגישו את הדיאלקטיקה של השלמה וניגוד בין שני הקטבים האלה וינטו לחפש בין שני הקטבים איזה שהיא קשת, איזה שהוא מנעד שיכול להכיל בצורה זו או אחרת את שניהם וגם להעתלם מחלקים של כל אחד ואחד.

כשמדוברים על איכויות תרבותית, ההגדירה עצמה נתונה למחלוקת. כדי להימנע מעמעום יש להדגיש כי בובאו לאפיין תרבויות אלו מתכוונים למילמד איכותי של הפעולה האנושית. תרבות אינה משווה טبعי אלא משווה הדורש הבניה וכמייה, מאッチ ואתגר. האדם לא נולד מתרבות אלא מבנה את תרבויותו באמצעות תהליכי סוציאלייזציה ואקולטוריציה. הוא עובר איזה שם תהליכי הופכים אותו מייצור טبعי לייצור טبعי בתרבויות. משווה בבחינת מותר האדם מהבהמה. בכך מתכוונים כshedbarim על איכויות תרבותית. התכלית של החינוך הקלאסי דיברה על רף של איכות תרבותית שהוא האפק הנכסף של כל חינוך ראוי לשמו.

אלא מה? שהתרבות הזאת, גם מבחינה היסטורית, עוברת טרנספורמציות. התרבות הזאת התבטהה בערכי הנאורות מהמאה ה-18, אבל נאורות זו מתחילה לעמוד בבדיקות בעולם הפוסט-מודרני. لكن ריבים מזהים את התרבות הזאת עם מה שנקרע ערבים וכאן עלות השאלה אם אלה באמת הערכים שצריך לשאוף אליהם. אחרי הכל, יש בערכים המערביים גם אימפריאлизם דורסני, גם ניצול, גם התנסאות. ובכל זאת התרבות הזאת עדין מסמלת איזה שהוא אפק ראוי בהשואה לתרבות שלא הפינו את ערכי הנאורות.

שאלת בלום דיבר ב-The Closing of American Mind (הסגירה של הרוח האמריקאית) על הדרדרות תרבותית, היה לו מושג מאד ברור למה הוא מתייחסו. לגביו מה שנפגע בחינוך הוא המודל הקלאסי של היצירות הגדולות המערביות: אריסטו, אפלטון, שייקספיר. לא היה בפרופטואר התרבותי שלו תיפוף אפרו-יקובי. אבל דווקא בתרבות הזאת, הקלאסית, כבר בסוף המאה ה-18, ודיי במהלך המאה ה-19 והמאה ה-20, התרחשה ביקורת פנים ומודעת שערעורה על חלק מערכת. והביקורת הזאת הפכה להיות זורם ונחשול עז, לפחות בקרב חוגים באקדמיה וגם בתחום החינוך בשליש האחרון של המאה ה-20.

אנחנו נמצאים בתחום הנחשול הזה המוביל בקיצוניותו הרבה פעמים לעצם ערעור מושג התרבות, בעיקר כמשמעותם מולו הנחות פוטומודרניות, שאין היררכיה ואין דבר כזה תרבות והוא תלוי בעניין המתבונן. מכאן קצהה הדרך לדרטיביזם תרבותי המהווה מניע לערעור על

* פרופ' אייל נווה, מרצה להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב ובמחללת סמינר הקיבוצים

מוסכמות תרבותיות וקורא לשחרור האדם מהקונפורמיות התרבותית, תוך הצבת האוטונומיה והאינדייזואליזם הקיצוני כמטרה היוצאת נגד התרבויות המערבית והודגנית. חלק מהפוסט-מודרניזם לכאורה המרד בתרבות המערב ורוחוק מדי על מנת לקרוא תיגר על עצם מושג התרבות כמושג מדכא ומגביל שיש להשתחרר ממנו בשם האוננטיות האינדייזואליות. אבל התרבות לא מתה והמתה זהה בין השאייפה לתרבות, והتبיעעה מהאדם שייהי בתרבות, לבין השאייפה לאוטונומיה וdemokratiyitsia ואינדייזואיזציה – המתה זהה נשאר בעינו. הוא הבסיס לחזון החינוכי הבלתי ברור של הדיאלוג. על המתה זהה, אני מקווה, שנוכל לדון ולשmuע כמה הערות מהמשתתפים במושב הזה ואחר כך לפתח את זה גם לשאלות עם הקבוצה כולה.

תוכנית לימודים הומניסטי חדש: תשובה לבגידתו של החינוך בצורן בנסיבות¹

מבוא

בדברים הבאים אבקש להתמקד בתפיסה חדשנית של תוכנית לימודים הומניסטי, אשר מיועדת להתמודד עם בעיות השורש של החינוך עיינז הפוסטמודרני: אובדן המשמעות של התהילה החינוכי עבור המורים והתלמידים המעורבים בו. תהילך זה מביא לתוצאות שליליות כמו עלייה מתמדת ברמת הניכור, התסכול של תלמידים ומורים, וכן עלייה ברמת האלימות של התלמידים, ברמת ההתמכרות לטמים ולאלכוהול בקרבם, לירידה בהישגים בלימודים, ולהתגברות תופעות השחיקה והנשירה של מורים.

חשוב להזכיר, שהתוכנית נקראה הומניסטית לא מושם שהוא על נושאים ומקצועות שבאופן היסטורי נקראים הומניסטיים (ספרות, היסטוריה, תנ"ך ועוד), אלא עקב הגישה הומניסטית המצויה בסיסה. מקורותיה של גישה זו בתפיסה ההתפתחותית-הומניסטית שפותחה על ידי הוגים גרמניים בסוף המאה ה-18 ובהicularly המאה ה-19, והיא מתמצה בראيتها התהילה החינוכי כתהילך של סיוע לאדם הצער לעצב את תפיסת עולמו וזהותו. לפיכך, אין כל מניעה עקרונית שהתוכנית תחול על כל הנושאים והתכנים שעוסקים בהם היום בבית הספר, בכללם מדעי הטבע והמדעים המדוקים, אך כמובן תוך שינוי דידקטי וגורף של המטרות ושל דרכי העיסוק הקיימות בהם.

א. על הצורך האנושי בנסיבות

לבני אדם יש צורך בסיסי בנסיבות, ככלומר, צורך לדעת את התשובה לשאלת: "לשם מה זה טוב?" או "איזו מטרה זה משות?" ביחס לכל פעולה או לסדרת פעולות השובهة (כולל החיכים בכללותם). משך מאות שנים, או יותר דיוק במשך אלף שנים וארבע מאות שנים שירתה תוכנית הלימודים הליברלית את הצורך הזה. היא עשתה כן כשהציגה את משמעות החיים בפני התלמיד כמשמעותאמת אובייקטיבית (כפי שאכן נתפסה במשך רוב אותו זמן) או כיצירה מופתית של התרבות. לכן, הייתה תוכנית הלימודים הליברלית משמעותית לתלמידים משך כל התקופה הארוכה הזאת.

בדור הפוסטמודרני הנוכחי בגדה תוכנית הלימודים הליברלית במשמעותה, לא מפני שהשתנתה אלא מפני שהדור השתנה באופן מהותי. המיציאות הפוסטמודרניות הפכה את אותה מסגרת לימודים בסיסית אשר עמדה כהלה במשמעותה במשך שנים רבות כל כך לבתיה עיליה ואף למזיקה. כתוצאה מהכך, התהילה "החינוך" המבוסס עליה אינו רק מתעלם מן השאייה האנושית לנסיבות, אלא אף משתיק ומדכא אותן. מצב דברים זה עוגם בפני עצמו, והוא גם כנראה מקור לחוליות חברתיים ופסיכולוגיים ובין המאפיינים את הפוסטמודרניות בכלל ואת מערכת החינוך עיינז הפוסטמודרני בפרט.

* פרופ' רוני אבירם, ראש המרכז לעתידנות בחינוך, אוניברסיטת בן גוריון. 1. מבוסס על מאמר שפורסם בבית הספר העתידי: מסע מחקר לעתיד החינוך (הוצאת מסדה, 2003).

כך, לאחר שנים ארוכות של שיגרה, ככל שהדבר נוגע לתפיסה הבסיסית של תוכנית הלימודים, אנו נקראים כעת לחשוב מחדש על אבני היסוד של תוכנית הלימודים שלנו. על חשיבה מחדש שכוו לשאוף לחיפוש תוכניות לימודים או חינוך חדש אשר תשרתנה אותה מטרה עתיקה ויסודית של החינוך – החיפוש אחר משמעות, בצורה ההולמת את הנסיבות החדשות של חלופין של הפוסטמודרניזם.

ב. עלייתה ונפילתה של הצדקה לתוכנית הלימודים הליברלית

מקורה של תוכנית הלימודים הליברלית, כאמור, תוכנית הלימודים המבוססת על לימוד דיסציפלינות תיאורטיביות, היה ביוון העתיקה. יש לה שתי הצדקות עיקריות שעוצבו במקורה באוטה תקופה והתקיימו (בגרסאות שונות) במהלך ההיסטוריה של התרבות המערבית עד לדור האחרון: מעשית ופילוסופית. הצדקה המעשית עוצבה על ידי הסופיסטים, שהידוע בהם בהקשר זה היה איסוקרטס. הטענה העיקרית של הצדקה זו היא שליטה בדיסציפלינות הללו (אותן דיסציפלינות שהתקיימו באותה תקופה: מתמטיקה, שירה ורטוריקה) הכרחית להצלחתו של התלמיד בחינוך – קרי, הצדקה מעשית.

טענה זו הייתה משמעות בחיה הצבא ובפעולות הפוליטית שציפו לאצילים הצערים ביוון העתיקה ומאותר יותר ברפובליקה הרומית. אבל לאחר מכן, בתקופה "הקדנס" ההלניסטי (ואף בתקופה האימפריה הרומית) הותאה הצדקה המעשית לנסיבות המשנות. היא התחלפה אז בטענה שליטה בדיסציפלינות התיאורטיביות (הידועות מאי קיררו כ"שבע האמנויות הליברליות" – גזרותיהן של אותן שלוש דיסציפלינות שהוזכרו לעיל) נוחה לאדם על מנת שיוכל למלא את תפקידו כאציל בעל תרבות. במילים אחרות, תוכנית הלימודים הליברלית הצדקה אז בנסיבות הטענה שהיא מספקת לאצילים כמה מסמלי המעד הדורשים להם (שוב, הצדקה מעשית). בתקופה מאוחרת יותר, מאי ימי הבניינים ובמיוחד בתקופה המודרנית, אפשרה רכישת סמלי מעמד אלה לצערים בני המאמודות הנומיים יותר, שהצליחו לרכוש אותם, עלולות בסולם החברתי. הצדקה הפילוסופית התקיימה תמיד לצדקה של הצדקה המעשית. היא נוסחה לראשונה על ידי אפלטון, ועיקרה היה הטיעון של לימודים תיאורטיים (של אותן שלוש, ולאחר מכן שבע דיסציפלינות) הם הדרך להכרתת של האמת, המטרה העליונה והנעלה של חי אנוֹש (צדקה תיאורטיבית או עיוניות השונה מהצדקה הקודמת, המעשית). בתקופה המודרנית, במיוחד מאי העשורים האחרונים של המאה התשע-עשרה, הותאה הצדקה זו לאפסטמולוגיה האימפרית והרלטיביסטית של התקופה (אשר עד לאחרונה הייתה מקובלת רק בקרב חלק מן האליטה האינטלקטואלית). הצדקה זו התבessa על הטענה של לימודים תיאורטיים הם הדרך לשמר את התרבות ולהפוך תלמיד חסר תרבות ל"אדם תרבותי" (כאמור, הצדקה עיונית).

על אף שבヰסודן סותרות שתי הצדקות הללו זו את זו, הן התקיימו זו בצד זו במהלך אלפיים וחמש מאות השנים האחרונות וכך גם בתקופה המודרנית. אף על פי שהלו שניים יסודיים בתוכנה של תוכנית הלימודים (במיוחד מאי המחלוקת השנייה של המאה התשע-עשרה), לא השתנתה התוכנית במהותה (למידה של דיסציפלינות תיאורטיביות). הגישה האחורונה של שתי הצדקות (ובמיוחד של הצדקה המעשית) עד מה ביסוד התפיסה שהנעה את צמיחתה חסרת התקדים של מערכת החינוך המודרנית במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה ובמיוחד במאה העשرين.

במהלך כל ההיסטוריה האורוכה זו המשיכו התלמידים לתרפוס את לימודי הדיסציפלינות התיאורטיביות כמשמעותיים. ברמה המעשית הם ידעו "לשם מה זה טוב": לשם שימור ו/או השגת מעמד חברתי ו/או כלכלי, אך בה בעת הייתה ללימודים אלה גם משמעות רחבה יותר עבוריים. הם ייצגו את מטרת החיים שנחטפה כ"אובייקטיבית" ו"אוניברסלית", או לפחות צו שהוגדרה במסגרות

תרבותיות מסוימות כ"נשגבת" או "נעלה", כמעnika לחיי האדם את ערכיו התשתיתית שלהם. תוכנית הלימודים הליברלית הייתה אם כן משמעותית מבחינה פילוסופית כיוון שטיפקה לתלמידים תשובה לשאלת **משמעות החיים**.

קרוב לוודאי שרוב התלמידים השתעטם בלמידה התיאורטית של הדיסציפלינות. למידה בעל פה של הומרוס, פינדר, קירקו, שייקספיר או גתה, או פתרון בעיות מתמטיות היו תמיד ובחכורה גם רוחקים מן "חחיהם האמיטיים" וגם משעממים. אבל למטרות זאת נטפסו פעילויות אלה כמשמעותיות וכמטרות את התלמידים לחים האנושיים הרואים או הנעלים. מלבד זאת, רוב התלמידים היה מודע לכך, שהצלחה בלימודים אלה בטיחה את מעמדו הפיננסי והחברתי, ואתאפשר לו להשתתף בפעילויות שנחשו מוערכות ביותר בחברה.

בדור האחרון ממשיכים הלימודים התיאורטיים להיות משעממים, אך בניגוד לעבר הם הפכו גם חסרי משמעות. מאפיינו של העידן הפוסטמודרני חותרים בהתמדה ובעקשנות תחת שתי הצדקות של תלמידים הליברליות. באשר להצדקה הפילוסופית, האימוץ הנרחב של הרלטיביזם, המאפיין הבולט ביותר של הפוסטמודרניות מבחינת תפיסות העולם המאפייניות אותה, הצליח לעורר את שתי גרסאותיה של ההצדקה. הרלטיביזם שוחק בבירור את המובן האובייקטיביסטי המקורי של ההצדקה העיונית – עצם הדיבור על ידיעת האמת כמטרת חיים איבד היום כל משמעות.

אבל על אף שהגרסה השניה התרבותית היא עצמה תוצאת הרלטיביזם, קשה מאד להמשיך לדבוק גם בה כיוום. הסיבה לכך היא שהגרסה התרבותית היא תוצאה של רלטיביזם "מתוך" שאפיין את המודרניות, רלטיביזם שהטיל אמן ספק בקיומם של סטנדרטים אוניברסליים, אך הכיר בקיומם של סטנדרטים תרבותיים מסווגים לתרבות או לחברה נתונה. הרלטיביזם הפוסטמודרני לעומת הרא דידילי יותר. הוא מפרק אפילו בהנחה בדבר האפשרות להגעה לידיעה תקופה של סטנדרטים המשותפים לתרבות נתונה, וראה בה השתקפות של יחס הכוח באותה תרבות, ולא "מצוקות" אפיסטטמיות. אם כן, לא רק החיפוש אחר "האמת" הפסק להיות משכנע אלא גם הרצון לשמור את ה"תרבות".

אם מניחים שהగישות הפילוסופיות הרלטיביסטיות שלעיל (שאותן אני רואה, בעקבות תפיסתו של הגל את הפילוסופיה, כמשמעות הדומיננטיות בדעת הקהיל, ברור ששתי הגרסאות של ההצדקה הפילוסופית היום בקרב הקבוצות הדומיננטיות בדתות הכהיל, גדל והולך מספר הצעירים אין משפיעות עוד על צעירים פוסטמודרניים ואיבדו כל מבן בעיניהם. אלא אם הוא מועיל ושימושי, או (במונחיו של ליווטאר) מזדקק מבחינה פרפורטטיבית כמשמעות אינטנסיביים (סובייקטיביים ברובם) הנתפסים כחשוביים בעיניהם).

אבל עובדה נוספת של החיים הפוסטמודרניים היא, שעבור רבים גם למידה תיאורטית אינה יכולה יותר להיות מוצקמת מבחינה פרפורטטיבית. במיללים אחרים, גם ההצדקה המعيشית של התוכנית התיאורטית מתערערת. כמו הקרים בהצדקה הפילוסופית התרבותית, גם זו תופעה חדשה ורדיקלית. עד שנות השבעים המאוחרות השכלה אקדמית הייתה תנאי מספיק להשגת עבודה טובת. זו הייתה תמציתה של ההצדקה המعيشית בגרסתה השלישית המודרנית. בעבר (עד שנות השבעים של המאה העשרים ואולי בהקשרים שונים אף מאוחר יותר) הצדקה זו הלמה את נסיבות החיים. אבל הנسبות השתנו. משנות השבעים מתרחבת בהדרגה בעולם המערבי תופעת "חינוך היותר". עוזר של מועדים על כל מירה הדורשת השכלה אקדמית ותופעות הנובעות ממנה כמו הגידול במספר העובדים בעלי כישורי יתר, רידעה בשקרים של בעלי מקצועות חופשיים. תופעה זו, שניכרה לראשונה באמצעות השבעים, מערערת את הקשר הבטווח בין ידע תיאורטי לבין הצלחה בשוק העבודה. אם ימשך תהליך זה (כפי שאכן יקרה קרוב לוודאי), אז

מספר גדול והולך של תלמידים יתנסה להיענות לתוכחה "אם לא תלמד תישאר פועל – בדיקן כמו אבא שלו". הם יצדקו בטענם נגדה כי בכך כל הלימודים הם שימושיים להשכלה יתר או לאבטלה.

נדמה אם כן, שני תהילכים שונים המאפיינים את העידן שלנו – רלטיביזם ברמה המושגית וחינוך יותר ברמת שוק העבודה – הפכו את תוכנית הלימודים הליברלית לחסרת משמעות בעניין רוב התלמידים, לראשונה בדברי ימי התרבות המערבית.

ג. החינוך המנכרי: הפעול היוצא של קritisת הצדקות המסורתיות לתוכניות הלימודים

בנוקודה זו אפשר לשאול: אז מה? גם אם הטענות שנזכרו לעיל נכונות, מדוע علينا לדאוג? תשוביתי היא שמצב עניינים זה הוא רע, כיון שהוא יוצר ניכור מין הzcור האנושי העמוק מאד במשמעותו, שהוא הרצון לענות לשאלות כגון: "למה?", או "לשם מה זה טוב?", על כל פעולה חשובה (להוציא פועלות סתמיות כמו גירוד בראש) או סדרת פעולות כאלה. ב"טוב" כוונתי למטרות בעלות ערך המוגדרות כך מבחינה אובייקטיבית, תרבותית או סובייקטיבית. אין חדש בטענה זו. לפי הגישה האристוטלית המזויה בסודה של הרציונאליות המערבית, נתפסה התבונה המعيشית כיכולת להתאים פעולות למטרות רצויות או ראיות. החידוש הוא אولي בטענה שהשקפה רציונליסטית זו מייצגת צורך אנושי בסיסי. ההשקפה הרציונליסטית האריסטוטלית טוענת גם שהצריך בנסיבות מסוימות מתיחס לפעולות ספציפיות (או סדרת פעולות) כמו גם לחיים בכללותם. משמעו של דבר היא שבני אنسות זקנים לדעת "לשם מה זה טוב" גם ביחס לסך הכלול של פעולותיהם – החיים עצם. מכאן והלאה ATIICHUS לזרק בנסיבות בכל פעולה חשובה לצורך בנסיבות במובן ה猝, ולזרק בנסיבות בחיים לצורך בנסיבות במובן הרחב.

כיוון שישפוק צרכים יסודיים כאלה הוא חלק חיוני מהחיים הטובים, חוסר שיפוק שלהם חייב להניב תוצאות שליליות החל מאינחخت ועצב וכלה בניכור ובתקפנות. בעיות פסיכולוגיות אלה מתרגמות באופן הכרחי לעביעות חברתיות חריפות ששיעורן עולה לאחרונה במקומותינו במידה מבהילה: אלימות בני נוער, פשיעה בקרב בני נוער, התמכרות של בני נוער לסמים, והנטיה להתאבדות בקרב בני נוער.

טענתי הבסיסית היא, אם כן, שתוכנית הלימודים הליברלית הנפוצה – אותן תוכניות למודים אשר עוד בדור הקודם הייתה משמעותית עבור התלמידים, יותר מכך, הייתה אראית ממש מאות שנים לשיפור הצורך של אנשים צעירים בנסיבות, אינה מספקת היום צורך זה. יתר על כן, היא מגבירה את תסכולם של האנשים הצעירים בכל הקשור למימוש צורך זה.

התוצאות הרסניות של תוכנית הלימודים הליברלית באוטו לדי בטוי בשני טווחים: הטווה הקצר והטווה הארוך. בטוויה הקצר קritisתן של שתי הצדקות המסורתיות של התוכנית הליברלית יוצרת מצב, שבו נאלצים התלמידים לכלות במצווע שתים-עשרה שנים וצופות מחייהם בפיתוח פעולות שרובן חסרות מובן בעיניהם. מצב זה אינו יכול שלא להניב את התוצאות השיליליות שהזכו לעיל. אני משער שגם אחד הגורמים העיקריים ביסודות של משבר החינוך היום. מצב זה יכול להסביר (לפחות בחALKO) טווח של תופעות, החל בירידה בהישגים בלימודים וכלה בעלייה ברמת הפשע וההתאבדות בקרב צעירים. כמו כן, אין זה בלתי סביר להניח שהוא יכול גם להסביר את תופעת השחיקה בקרב מורים. עובדה בעלת משמעות היא בזאת פציגי חשוב על הקושי שבה; כאשר נפגמת המשמעות, נוצרים תסכול, תשישות ושחיקה.

בטוויה הארוך חמוץ הנזק אף יותר. סביר שההילך "חינוך" בן שתים-עשרה שנים, המאופיין בהכרח על פי תוכניו בתחששות שליליות של חוסר משמעות וניכור, יש השלכות שליליות על

עתידם של התלמידים. שתיים-עשרה שנה המלוות בתהששות שליליות אין יכולות להשפיע לטובה על החתמוותו של אדם.

כל החולמים (האפשררים) הללו נובעים מן העבודה שתוכנית הלימודים הליברלית מאבדת את משמעותה במובן הצר. אבל ישנה בעיה נוספת, ולדעתה חמורה אף יותר. כפי שהסבירתי לעיל, תוכנית הלימודים הליברלית הייתה הנושאת העיקרית באחריות להעברת המשמעות במובנה הרחב ביותר – משמעות החיים – לתלמידים. בחברה רלטיביסטית צינית אשר בה מונח זה קשור יותר לסרטי מונטי פיטון (המגחכים על התפיסה שליפה לחים יש משמעות מעבר לשיפוק הצרכים הבסיסיים), איבדה תוכנית הלימודים הליברלית לחולtin את יכולתה להציג את משמעות החים בפני אנשים צעירים.

יתר על כן, כיוון שהיא עצמה מאבדת את משמעותה, מעבירה תוכנית הלימודים הליברלית לתלמידים באופן סמוני אך עקיב את המסר, שלחיהם אין משמעות. תהליכי הלימודים של תוכנית הלימודים הליברלית מגלם זאת בעצמו, כאשר המסר הברור שעולה ממנו באופן עקיב הוא, כי החינוך אינו אלא סולם אשר (במקורה הטוב והנדיר) יוביל לעובדה טובה שתוביל בסוף שיוביל למגון הנאות, שיוליכו (בעצם) לשום מקום.

המסר הזה של תוכנית הלימודים הסמויה המועבר באופן שיטתי בעשרים האחראונים (עקב קריסת הצדוקותה) הוא מקור לחולמים פסיקולוגיים וחברתיים חמורים. חיים חסרי משמעות וקבלתם בדבר נורמלי הוא קללה מודרנית ובמידה רבה אף יותר קללה פוטומודרנית. מבחינה פסיכולוגית מצב עניינים זה בא לידי ביטוי בתופעות כגון שעמוס, אדישות, ייאוש וחדרה, ותורם באופן דרמטי להורד אכונות החיים שלנו. מבחינה סוציאולוגית הוא עשוי להביא הן לניכר והן לאנומיה – מחלתן של החברות המודרניות והפוסטמודרניות, האחראית (במידה ניכרת) להתפשטותן של אידיאולוגיות טוטליטריות בעידן המודרני וגם (יש לי סיבות רבות להניח) בעידן הפוטומודרני.

ד. תוכנית למידים ליברלית חדשה

טעוני העיקרית היא שאם מתקבלים את המצב הפוטומודרני הנוכחי, אין עוד אפשרות להתייחס לתוכנית הלימודים הליברלית, בעלת המבנה המסורתית השכיח, כאמור להקנית משמעותם. לעומת הרלטיביסטי והפלורליסטי שלנו זה פשוט "לא עובד". אף על פי כן, אני מאמין שנוכחה החובה החינוכית העליונה לספק את הצורך האנושי במשמעות (זויה למעשה של החינוך והיעד העליון שלו), יש להגישים את המטרה הקלאליסטית של תוכנית הלימודים לצורה אחרת, על בסיסה של תוכנית חינוכית בעלת מבנה שונה לחולtin, שתתמשח את היעד העליון של החינוך שנוטר על כנו במציאות שונה. אם נמשך בהצלחה תוכנית החינוכית שתאפשר לאנשים

עיריים בני זמנו להתמודד באופן שיטתי עם שאלות משמעותם (נחויר לתוכנית את המשמעות הרחבה שלא) בהכרח נקיים תהליך חינוכי בעל ממשמעות (במובן הצר של המונח), על ידי כך שנאפשר לתלמידים להבין "לשם מה זה (התוכנית החינוכית) טוב" עבורה.

בסייף זה אתאר את המוגרת הבסיסית לתוכנית למידים ליברלית חלופית כזו. יכולות להיות במסגרת זו גרסאות רבות. בסעיף הבא אתן דוגמה לגרסה מסוימת אחת.

הרעيون שניצב בבסיס תוכנית למידים ליברלית חולפי, השואפת להעניק משמעותם של אנשים צעירים בניסיבות הפוטומודרניות, הוא פשוט למד. איןנו יכולם כולם להציג בפני התלמידים משמעותם החיים כלשהו המקובלת כאוניברסאלית וכמושלמת (בין אם היא מוצגת כבעל תוקף אובייקטיבי או כתוקף המתחייב מהתרבות). לפיכך, אנו חייבים להציג בפניהם את האפשרויות השונות הקיימות היום והROLונטיות ביותר עבורם לענות על שאלת משמעותם החיים. ולעודדים לבחור באופן מודיע ומושכל בינהן.

כל תוכנית לימודים השואפת לעשות כן חייבת לכלול שלוש תחת-מטרות, לפי הסדר הלוגי הבא:

- א. להציג לפני האנשים הצעירים את הצורך האנושי הבסיסי במשמעותם במבנה הצר (כלומר, ביחס לפעולה ספציפית), והרחיב (כלומר, ביחס לחים בשלהם).
ב. להציג לפניהם את הזורמים והתהליכיים האפשריים למימוש הצורך הזה. ישנו שלושה דגמיה-על כאלה: הראשון הוא הניסיון למצואו ממשמעות במערכות תיאורטיות, תיאולוגיות או פילוסופיות גדולות, שתספק מענה לשאלות היסודיות של חיי אנוש: איך עליינו לחיות? מהי מטרת החיים? מהו טبع המציאות? (זהו מבון ניסוח חדש של שלושה השאלות היסודיות של קאנט). השני הוא מימוש של תחום עניין מסוים – למשל פעילות אינטלקטואלית, פיזיקלית, אמנותית וכד'), המבוצעת (בעיקר) כמטרה בפני עצמה, ומהספקת תחושה של הגשמה עצמית. השלישי הוא טיפוח יחס חברות, אהבה ו��כפתיות.
אך שלושת דגמיה-על הללו שונים זה מהו הם אינם סותרים. אפשר לבסס את החיים על שניים מהם או על צירוף של שלושתם.
- ג. להציג לתלמידים דוגמאות ספציפיות לכל אחד מדגמי-העל: ביחס הראשון – פילוסופיות, דתות ואידיאולוגיות שונות. ביחס השני – פעילות אינטלקטואלית, אמנותית, ספורטיביות ואחרות. ביחס השלישי – גישות שונות לחברות ולדפוסים של יחסים אנושיים.

שתי העמדות מסכמות לעניין זה: הראשונה, תיאורטית, שמבנה כזה של תוכנית הלימודים נובע באופן לוגי מ תפיסת תוכנית הלימודים הליברלית ההולמת את הפוסטמודרניות; השנייה, דידקטית, ומסתמכת על סבירות פסיכולוגית גבוהה: שהידע של תלמידים בנושאים דלעיל יtabסס ככל הנិtan על התנסויות משמעותיות ורפלקטיביה שלאחר התנסות. כיון שהם נוגעים ל"חיבם האמתיים" יעוררו נושאים אלה, מן הסתם, עניין عمוק בקרב תלמידים אם הם יוצגו להם תוך הסתמכות על חוות קיומיות שלהם ותוך קיום שיח מתמיד עמם. הוראה תיאורטיבית ישירה שלהם "תחליל" עניין זה. כמו בהתייחסות שלנו לכך, על המשמעותיות להיראות (או, נכון יותר, להיות מorghשת); והוא תיראה (תורגש או תיחווה) רק באמצעות התיחסות מבוססת-התנסות אישית אליה.

מטרות מתנגשות ומשלים ביחסו לחינוך הומניסטי: על יחסים חינוכיים בין אישים שמקדים צמיחה אישית ומחויבות הדדית

בתחילת דברי ארצה להתייחס לתפיסה החינוכית של ניטה. נקודת המוצא של ניטה לביקורת מערכת החינוך בזמןנו – ודבריו הופנו בעיקר אל מוסדות ההשכלה הגבוהה – היא שחברים בה מחנכים רואויים. ניטה השווה בזמןו את הצורך בחנכים רואויים ל צורך ברופאים בזמן מגיפה. ניתן לחשב שדמיוי זה מ恰恰 בתפקידו במינו (כדי בהקשר זה לקרוא את "הדבר" של אלבר קאמי, שהושפע רבות מנטישה, כמשל על חינוך). ניטה, למעשה, חזרה למשמעות של הפילוסופיה החינוך, כפי שהיא צונחת מתוך ראיית הפילוסופיה היוונית אצל סוקרטס. מעניין לראות, שחרף ההבדלים הגדולים בין הגותם של ניטה ואפלטון, מניח דמותו של סוקרטס, יש דמיון רב בין דמותו של סוקרטס לדמותו של זרטוסטרא, גיבור ספרו של ניטה כה אמר זרטוסטרא. שניים פילוסופים מחנכים.

כאשר פילוסופיה מופיעה למרחב האתי, דהינו בשאלות של תרבות וחינוך וכיוצא באלה, יש לה שתי הופעות. הופעה אחת שלה, שניכרת ביום אלה ממש למרחב הציבור שלנו, בדמותם של שביתת הסטודנטים ומאבק המורים العليיסודים, היא בתחום השדה הפוליטי. תחום זה אינו מאפשר דיון פילוסופי אלא משמש קרע להתקנחות בין ניצים, שימושכניים או לפחות מנסים לשכנע שהאמת בידם. מתחולל מאבק שאינו אפשר לנחל דיאלוג אמיתי: האמירות מנוטחות כסיסיות וכולן מבטיחות מהפכות. מהפהות, כפי שאמר פילוסוף גדול ממוני, אולי גדור גם מניטה, עמנואל קאנט, הון שהוא שיש להיזהר בו. בודאי, אם מותר להוציא, בתחום החינוך. קאנט מפנה את תשומת לבנו לכך שהיא בדרך כלל במהלך הוא שמחיליפים דוגמה אחת בדוגמה אחרת, מעלים על עמוד התליה את הצדיקים הקודמים וממליכים צדיקים חדשים. שום לך ATI של ממש לא נלמד. רוצה לומר, כאשר השינוי מתחולל למרחב הפוליטי הוא שינוי כוחני שאיננו מEMPL בתוכו למידה, אף אם השינוי הוא בעבר רעיון שהוא אכן מאמין בהם, הרי קבלתם היא עדות בעייר לכוחנו ולאו דווקא להכמתנו.

קריאה לדיאלוג ברמה הפוליטית היא בדרך כלל הסואנה. זהו, למעשה, שם שקרי להתקנחות מנומסת, שאליה מזמן מי שאינו נכון באופן אמייני ומהותי לבחון מחדש את עמדותיו. המרב שיכול להיוולד מכך הוא פשרה מנומסת, שמקפת את יחסיו הכה. המרחב הפוליטי, לפיק, איננו מאפשר דיאלוג, אם עיקר תכליתו של הדיאלוג הוא להשתחרר מעמדות שגויות או פחות מוצלחות, בעיקר של עצמו. ברמה הפוליטית יש החזחות והשאלה היחידה היא מי יכול להשפיע בצורה יותר דרמטית על המון. המון, יש לזכור, הוא כל אחד מאיתנו כשאנו חלק מכבוצה, ולא אדם בעל תוכנות מסוימות. ההשפעה ברמה הפוליטית היא, לפיק, בהכרח דמוגוית. הרטוריקה הטובה, שפונה אל שיקול הדעת של היחיד, מומרת בקריאות סחפות וסוחפות אל היסוד הרגשי שמלאך את הקבוצה.

* ד"ר שי פרוגל, מרצה לפילוסופיה ולחינוך במלון סמינר הקיבוצים

לעומת זאת, פילוסופיה יכולה להופיע בצורה רואיה בחינוך. כל מי שהוא מורה או מחנך, פועל בדמיה האישית, או לפחות משחזר לפועל בדמיה האישית, וכן מוחלל אפשרות אמייניות לדיאלוג. השאלה היא לכמה מאייתנו יש אומץ, רצון ויכולת להיות מוחנים אף ללא שינוי בדמיה הפליטית. זאת אומרת, ואני בכוונה מתנסה באופן דמוגוי כדי להמחיש נקודת שמשותפת לנו רגשית כקבוצה, בלי שייעלו לנו את המשכורת, בלי שיטיבו את התנאים, בלי תוספת של יוקה חברתיות. כמה מאייתנו הם מוחנים פשוט מכיוון שהם מוחנים? רוצה לומר, מוחנים מתוך הכרה אישית ולא כפועל יוצא של נסיבות עולומות. כיום נראה טבעי שכולם ירצו שייעלו להם את המשכורת, ואית'אפשר להתחש↖ן לכך שזה אכן נכון. ואם המעד הפוליטי-חברתי משתפר, זה נשמעמצוין. איני מדבר בשם הסגנון, אבל איני חושב שמחנק ראוי מותנה בהישגים פוליטיים מרשיימים. המוחנים הגדולים לא היו פוליטיקאים גדולים, ואף לא להפך. סוקרטס וניטהה הם דוגמה מצוינת לכך: הראשון הוציא להורג חברה (הפילוסופית?) של אותה השני התמודט לתוך בידורו. הפילוסופיה של ניטהה הולמת, לדעתו, את רוח המחשבה הסOCRית, שראתה נגד עיניה אדם, ועוד אדם, ועוד אדם, ולא המן. סוקרטס לא עלה במות, לא כינס הפגנות, לא עשה מהאות גבולות, אלא בדרכו הצונעה, שלימים אמנים תקבל העצמה על ידי אפלטון, הוא החלק ופועל, מתוך כך שהאמין בפיתוח חשיבה אתית-ביבורית ברמת היחיד – זהו החינוך.

אני מציע פה הגדרה לחינוך. הגדרה ולא מודלים, משום שאין מכיר, וכך דומני גם כל אחד אחר, מוחנים טובים עם מודלים שונים, ואף סותרים והפוכים. לעיתים אתה פוגש לפטע, כמו בתוך החשיכה, במוחנים שכאללה. הם יכולים להיות דתיים ויכולים להיות אטאיסטיים, הם יכולים להיות פוסט-מודרניסטים או פרה-מודרניסטים, הם יכולים להיות גברים ויכולים להיות נשים, נראה שזה כלל לא משנה. מה שנמצא הוא אדם שהמוחיבות שלו היא להניכו בדמיה האישית ולא דרך התיווך של רעיון פוליטי. אני חושב שמקאן צריך להתחילה לסלול את הדרך. נחזור, אם כן, לניטהה, שטוען שאינו מփש שיטה חינוכית אלא מחנק. זהו אכן מה שיש לחפש. לכן, לדעתו, השאלה החינוכית הגדולה היא איך יוצרים או איך עוזרים ליצור מוחנים טובים. הוויכוח על שיטות חינוך והוראה הוא, לדעתו, משנה לכך. השאלה החינוכית הגדולה היא איך נוצרים מוחנים גדולים. לניטהה יש תשובה שהיא פשוטה, כמעט התייחסות אטיאלית, אבל מאוד קשה לישום: מוחנים גדולים נוצרים בעזות מוחנים גדולים. אנשים שנוטנים השראה לאנשים אחרים, למורות הקשיים, למרות הבוז, למורות הפוליטיקה, לראות את היופי שבפעילות החינוכית. היופי שביד האדם המושתת לאחר ביצועו הראשוים עד שהוא מרגיש חופשי לכלת לבדו. אם רוצים בכלל זאת, סיסמה או תזה או מודל מסוים, אפשר לחשב על "מחניך הם משחרריך". כה אמר ניטהה.

אמנם, ניטהה לא חידש בכך דבר. סוקרטס, לדעתו, כבר פעל באופן זה. הסיסמאות משתנות אך האמת נשארת בעינה. לכן, בהתיחס לדבריו של רוני אברם, שראתה חשיבות באידיאה, היתה הולך אחריה לפאיידיאה היוונית (Paidaia), הית' הולך להומיניטס הלטיני (Huminitas), לא צרייכים דוקא את בילדונג הגרמני (Bildung), אם זה מעורר עדין, ואולי בצדך, קונוטאציות כואבות. בלאו הכי בשמות יש תמיד תרמית מסוימת. ברגע שימושו אוחז בשם, הוא כבר לא עסוק בביבורת עצמית. אם אני אומר "אני עסוק באידיאה, אני עסוק בילדונג", אני יודע שיש לי תפיסה חינוכית, ובמידה רבה הפסקטיבית להיות קשוב, וכשהחשוב לדיאלוג. אני עסוק יותר, כמו פוליטיקאי, בהגנה על האידיאולוגיה שלי. לכן, אומר סוקרטס (ואני מתנצל על הדילוג הזה בין סוקרטס לניטהה), באՓלולוגיה שלו (נאמו ההגנה שלו במשפט), כפי שהוא מופיע בכתבי אפלטון, שאין לו רצון וענין להיות פוליטיקאי. פילוסוף לא יכול להיות פוליטיקאי. הוא לא יכול לפעול במוחב הפוליטי: או שהוא יפסיק להיות פילוסוף או, אם תרצה, "יוציאו אותו להורג", כפראפרזה על גורלו של סוקרטס. פוליטיקאי צריך להגן על העמדה שלו, שהיא למעשה, המקום שלו. ברגע

שפילוסוף נוקט בדרך זו יכול להיות שהוא הופך להיות פוליטיKAי מוצלח, אבל הוא הופך להיות פילוסוף גרווע (בזרוב המקרים הוא אף לא הופך לפוליטיKAי מוצלח).

לכן, השאלה המתבקשת שעה מכו מחשבה זה היא, איך אתה יכול כמחנן, בrama האישית שלך, להיאבק בכוחות הכל כ' גדולים, הפוליטיים, הטכנולוגיים, התקשורתיים. איזה מקום/noter עוד למבחן הבודד בתרבויות הנשלטה על ידי תקשורת המוניות? זה נשמע כמעט כתמיות טיפשית להמשיך לחשב שאתה יכול לחולל שינוי כמחנן. "תמשיך להיות מורה?", שואלים אותו שוב ושוב, "תמשיך להיות מורה בכיתה? כמה אנשים אתה מגיע?" בסדר, נניח שאתה מורה נהדר, נניח שאתה מחנן יוצא דופן. ארבעים ילדים פוגשים בר'?' שמאנו? מילא היכיות גדולות ואינך יכול להגעה ליד ברמה האישית. עדיף לפעול ברמה הכלכלית יותר, לך תהיה מחנן של מחנכים".

בählט כבוד הוא לי להיות מחנן של מחנכים ואשכח לתמוך לך יוכלה, אך זאת רק מתוך פעילות כמחנן. לא לנוכח מניפותם או לנוכח אידיאות מסוימות, להפיץ אותם ולשלל לבלם. אני חשב שזו לא הדרך הנכונה. התסכול הגדל נבע מכ' שיש כאן, לפחות כביכול, דילמה בלתי פתרה, ואולי אף בלתי ניתנת לפתרון מוצלח. ברור לחוטין שאם אתה פועל כמחנן ברמה האישית, אין לך כמעט השפעה על דמות החינוך בתחום התרבות. יכול להיות שאתה מחנן מוצלח של מעתים זהה יפה, ואך כתובים לך מכתבים אישיים מרגשים ברבות השנים. מצד שני, אם מסתכלים על זה ברמה הכלכלית, כמעט שלא עשית כלום לשינוי החינוך בתחום התרבות. אבל, שוב מהצד שני, אם אתה פונה לדרמה הכלכלית, אתה מאבד את השיח עם היחיד.

אני חשב שצורך רוני אבירם בכך שפונ מרכז' ברעינו ההומניסטי הוא להגן על טקסטים מסוימים ולשמור על חיותם בתחום התרבות (אחד ממעליהם הגדולים של ההומניסטים של הרנסנס היה לתרגם מחדש כתבי אפלטון לטיני בת זמנם), ולדעתו מדבר בצד נesson וחיוני. אך התרבות ההומניסטית צמחה עוד לפני טקסטים, כבר אצל סוקרטס. התרבות ההומניסטית מתחוללת, כשיש העדפה להתייחסות לפרט האנושי על פני מחיבות פוליטית או אידיאולוגית מכל סוג שהוא. יתר על כן, אני חשב שאם נבחן היטב את הטקסטים שאחננו מכנים אותם הומניסטים או "הтекסטים הגדולים של התרבות", של כל התרבות, נמצא בהם, כל פעם מחדש, את ההתמודדות של היחיד עם החיים. השאלה ההומניסטית המרכזית היא איך מרים את רוחו של היחיד. לעיתים התשובה לשאלת זו היא באמצעות טקסטים מסוימים, שעוזרים להשיג תכליות זו.

אני רוצה לסייע במשהו שלמרות שאינו פשוט מבחינה פילוסופית הוא רעיון ניטשי אני חשוב, שאולי אצליח לגורות להתעניין בו. ניטה מפנה את תשומת לבנו לסתירה שקיימת בין האמת לבין החיים. הכוונה היא לאופן שבו מנסים בני האדם לצקת סדר ומשמעות (האמת) בחוסר השחר של ההתנסות האנושית האישית (החיים). חשוב לנו לחשב או להאמין שבזרים השווים וחסר הסדר הזה שקרו' חיים' יש סלע יסוד קיומי שנוטן להם משמעות וערך, שאוטם אנו מכנים 'אמת'. מתוך פרספקטיבה זו טוען ניטה,שמי שאוחז בנסיבות באמיותו מנונן את התרבות, וכן מנול את התרבות. החיים הם התחדשות תמידית ולכן מי שפוקד מליצור ולהתחדש מתנוון וממת. כך, טוען ניטה, אף גורלה של התרבות ושל היחידים בתוכה, אלא שכן נוספת להתנוונות משמעות אתנית. המנוול הוא לא מי שחויב אחרת ממך אלא זה שמקובל באמיותו ושולל כל אפשרות לביקורת עצמית. כאשר ניון זה פושה בתחום התרבות היא הופכת להיות תרבות מנולת, תרבות שמקריבה את החיים בשם האמת. לכן, אם אנחנו רוצחים תרבות חפצ' חיים, אנו צריכים לשאוף לתרבות שבה האדם עוסק יותר בבדיקה עצמית מאשר בבדיקה הזרלה. פירוש הדבר, אדם המצויך תמיד בבחינת אמיתותו לנוכח החיים, שקיבעו עבורם זה מות. שאלה זו של היחס בין האמת לבין החיים היא שאלה שראוי להרהר בה, גם אם מתנגדים להגדרה שיצר ניטה בין מושגים אלה (הגדרה שיש לה בסיס פילוסופי שאינו יכול לפרש בדיון הנוכחי).

הערה אחורונה ביחס לשאלת שעלתה בנוגע להשפעת הקשר אדם-מכונה – מחשבים, טלפונים, טלויזיה, יידאו וכדומה – על סוג השיח וטיב המפגש החינוכי. הגילוי הגדול של פרויד, לדעתו, איננו התיאוריה של ה"אגו" וה"לא-מודע" וכיוצא בכך, אלא הצורך של האדם בשיחה. בתשובות שבה חදלו אנשים להיפגש לשיחה בטלה נוצרה מצוקה, שישודה הוא, כנראה, בתוחשת בדידות קיומית. השיחה נעשתה בעת המודרנית ליותר ויותר תכליתית, או צו החייבת להיות מושבצת בלוח זמנים מסוימים וכפופה לנושא מסוים או לא להתקיים כלל. בעת הפוסט-מודרנית, אם מותר לכנות כך את העידן הטכנולוגי, אף הפגישות האישיות, ولو המתוכננות, מתמעטות. מדוע לי יצאת מדלת אמותי כדי לפגוש בזולות אם רבים קוראים לי באורות מהbehבים מן הצג שממול?

לכן, איני מסכים עם רוני אבירם, שהכיון החינוכי הרצוי הוא פיתוח של מערכות למידה ממוחשבות. אני יכול להבין שזה יכול לגור על פערים של מידע, בעיקר בחברות מרוחקות ונכשלות (האין זה נשמע כתיעון מיסיונרי?), לקדם את הלמידה האישית (ולעתים לפחות בה) ולאחר מכן להשתלב היטב במרחב העתידי (זהה הייתה אף התכליית של החינוך הסופיסטי בוגרים זהה הפילוסופי). יש להבין, לדעתו, שהומניזם זה לא ארון ספרים ובוואדי לא קובץ מידע שנודדים למרחב וירטואלי. הומניזם זה סוג של התעקשות. איך היה אומר ניטה? מעין דון קישוטיות שכזו, לתבעו איך שאתה יכול, בצורה שאתה יכול, למרחב שאתה יכול, להמשיך לקיים מפגשים אישיים ויישירים בין בני אדם. זאת אומרת, איךו מין התעקשות, שרוואה ערך בפני עצמו בשימור היחסים האינטימיים הבין-אישיים האלה, שמתוכם צומחות מחויבות הדידית ואחריות אתית. האין זו תכליית החינוך?

חינוך לאזרחות והחתייה לתרבות דמוקרטית



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

המושב שלנו מוקדש היום לנושא חשוב ביותר: **חינוך לאזרחות טובה וחתירה לתרבות דמוקרטית, הוגנת ומתקנת.** הפילוסוף והתיאולוג האמריקני רינולד ניבור, נהג לומר משפט חכם, שני אוד אוחבת: "תפיסת הצדק של האדם, היא זו שהופכת את הדמוקרטיה לאפשרית. אבל נטייתו של האדם לאי צדק, היא זו שהופכת אותה להכרחית!".

הקריאה לעשות מהו להעמקת החינוך לאזרחות דמוקרטית, ב כדי שנוכל לשומר על הדמוקרטיה הישראלית היא קרטית, במיחוד כשאנחנו רואים היום מה קורה סביבנו. די להזכיר את השחיתות בפוליטיקה ובשלטון, את הפעורים החברתיים שהולכים ומתרחבים, 'ישומן' של פרקטיקות אפליה מסווגים שונים, אובדן האמון במשטרת ואפלו בצבא, את מאבקי הכוח במערכות המשפט, את הכישלונות בחינוך וஸבר האוניברסיטאות שאנחנו עדים להם ממש בימים אלה. כל אלה ועוד רבים אחרים מדליקים (כבר לא מעט שנים) נורה אדומה, שמהבהבת חזק והאור המסמן לנו סימן של אזהרה מתעצם והולך מיום ליום.

חלק מהווייתה של מדינה דמוקרטית, הם החיים בצל הערכיהם הדמוקרטיים. כמוUSA של ימיום אנחנו מדברים על ערכים של חופש, על ערכים של שוויון, על הבתחת חירות וזכויות אדם. כל הדברים האלה הם, כמובן, חלק מובן מאליו מהקיים הדמוקרטי. אבל האמת היא, שאם לא נספק חינוך מתאים שייתבע את יישום של ערכים אלה בה坦הלות היומיומית, לא יהיה ערכם רב והם עלולים להתחסל בקלות.

לכן, המטרה המרכזית של החינוך לאזרחות דמוקרטית מכוננת לחנק ילדים ונעור שיגדו להיות ציבור המחייב לרעיון הדמוקרטי ולמימושה של תרבות דמוקרטית מתקנת, ושהמה裨ות זאת תבנה לא רק על בסיס הבנת הדמוקרטיה, על כל סביבותה ומורכבותה, אלא גם על מעורבות פעילה של ממש בחיים האזרחיים והציבוריים. מעורבות המתקיימת בחיי היומיום בכל רגע ורגע.

כדי להשיג את המחויבות הזה נחוץ קודם כל בסיס של **אורינות פוליטית**. האורינות הפוליטית היא כל אותו ידע הדרוש להכרת 'השדה' הפוליטי: מהם הכוחות הפעילים בשדה הפוליטי בנקודת זמן מסוימת? איך הדמוקרטיה הזאת עובדת? מהן תפיסות היסוד המכוננות אותה? אבל הידע – איך הדמוקרטיה עובדת ומחפקת, צריך גם לכלול פיתוח וטיפוח תפיסה ביקורתית למשה הפליטי. תפיסה שתדע את המnipולציות, שהאזור יהיה קליניינט אינטיליגנטי של השלטון, שהיא קליניינט אינטיליגנטי של התקשות, וגם של מערכת החינוך עצמה. היטיב לומר זאת צבי לם: "תפקידו הפוליטיים של האדם הם פועל יוצא של כישורי הבקורתם אנלטיים, של רגשנותו המוסרית, ושל מידת מעורבותו בחברה שבה הוא חי".

* ד"ר אסתר יוגב, ראש בית הספר לחינוך במללת סמינר הקיבוצים

החינוך הפליטי מבקש להקנות לחניך אמצעי לבקרה על השלטון ועל המנגנון הפליטי כדי שיווכל לשולט בהם ולא הם בו".¹

אולם באורייניות הפליטית זו אין די עליינו לתבוע בתוך החינוך לאזרחות דמוקרטית גם את מקומו של חינוך ערבי. במונח חינוך ערבי אני מכוonta לחינוך אידיאולוגי זה או אחר (כפי שמשוגג זה התארזה בתודעתנו), אלא לחינוך הומניסטי המבקש את העמקת הרוגשיות האנושית והחברתית, את טיפוח הסובלנות, את העצמת היכלה להקשיב לעמדות שאין נוחות לי, שאין הולמות בדיק את תפיסותי, אבל עדין ניתן לנחל עימן דיאלוג عمוק באווירה שלפתיחות והכליה. לכארה, דברים אלה נשמעות כקלישאות בנאליות. כל מאד לחציר על דיאלוג והקשבה, אבל קשה ביוור לקיים אותם כמעשה יומיומי. החינוך לסובלנות ותודעה של פיסוס דרך חיים הינו משימה סייזיפית קשה ביותר. אבל לנו היום אין את המוטרות להרפות ממנה.

ישנו גם היבט שלישי, שהזכיר אותו קודם, כאילו בדרך כלל והוא – טיפוחה של אזרחות פעילה כחלק מעשה החינוך. אני סבורה כי המעשה האזרחי אפקטיבי הרבה יותר כמרכיב מחנן מהדבר האזרחי. אני מכוננת כאן אל חוויה חיובית של התנדבות חברתית או פוליטית של בני נוער, בחינוך הפורמלי ובחינוך הביתי פורמלי: מדובר במעורבות פעילה של בני נוער בקהילה שלהם. התנסות זו צריכה להיות חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים הפורמליות ומן הרואוי היה שתלווה בעיבוד חוויות המפגש לצד ההתבוננות החוקרת בקהילה. בנוסף לפעלויות זו, נדרשת גם אקולוגיה בית ספרית שונה ביחס החינוך הפורמליות – אקולוגיה המאפשרת פיתוח של תרבויות דמוקרטיות כחלק מתהליכי הלימוד בבית הספר, אפילו בדרך שבה מתנהל בית הספר בחיי היום-יום שלו.

ואני מבקשת לסייע ביצוט מתחום האמונה החברתית של ז'אן ז'אק רוסו. רוסו אמר בשנת 1762 ממשו שהוא רלונטי מאוד לימים אלה: "ככל שהמדינה בנויה טוב יותר, כך ענייני הציבור עדיפים בענייני האזרחים על ענייניהם האישיים. בישות מדינית המונוגגת כלכלת, הכלול חשים אל ההתקניות הציבוריות, ואילו תחת משטר גרווע, איש לא ירים את רגלו לצעוז עברן. ברגע שמיישהו אומר על ענייני המדינה 'מה איכפת לך?', תהיו בטוחים שאבוד אבדה המדינה". כך רוסו בשנת 1762.

כמה זה נכון ורלונטי גם היום.

1. צבי לם "חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי – הבחנות" לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרם ושיחות, תל אביב, ספריית פועלם, 2000.

חינוך לדמוקרטיה מהותית על יסודות מגילת העצמאות, מגילת זכויות האדם, ומיתוסים מוכנים בתרבות ישראל

אבקש לחלק את דברי לשניהם. אני רוצה להציג קושייה אחת בפניכם, שאיני בטוחה שנותם עליה את הדעת במידת מספקת, ואחר כך אני רוצה לספר לכם איך ניתן להשתמש בחומרים כדי ללמד אזרחותם בלי לקרוא לה שיעור באזורה. הרי מה שאנו חונק רוצחים זה לחנק את האדם לסלידריות, לאחריות. אני מקווה שאספריק את שנייה.

הדבר הראשון: האם ישראל היא עדין מדינה דמוקרטית או בעצם כבר לא? האם החוק שקובע שמדינת ישראל היא מדינה יהודית וdemocratic ולא מדינת כל אזרחיה – האם אין בו סתייה פנימית? האם יכולה להיות דמוקרטיה שאינה מדינת כל אזרחיה – וזאת שעה שהרעיון הדמוקרטי הוא שככל אזרח יכול להיות קבוע גורלו על ידי הזכות לבחור ולהיבחר, על ידי הזכות לחופש הביטוי, חופש התאגדות והזכות גם להיות אופוזיציה ואני מדגישה את המילה אופוזיציה ואפילה חתרן נגד השלטון במסגרת חופש הביטוי?

אחד הדברים הנפלאים שאמר לנו ראש הש"כ הוא, שיש לנו 20 אחוז של אוכלוסייה, אזרח ישראל, ילדים, שהם סיכון אסטרטגי למולדת, ואחרי שבוע הוא המשיך ואמר שם הם יחתרו תחת המדינה, אז אפילו שפעילות זו אינה חרוגת מסגרת החוק – הוא יטפל בהם. אז אני מודיעה לכם שאני, באמצעות החוק, חותרת כל הזמן נגד השלטון במדינה. אני באופוזיציה, אני חושבת שיש חוקים רעים ואני נגד העניין של ההפרטה, שהפכה את המדינה הזאת מדינת רוחה לקפיטליזם דורונייסטי.

זו מדינה שבה לפחות מחצית האוכלוסייה היא דור ראשון ודור שני למאגרים שבאו לכך לא שפה, ללא רכוש ועם מקום עבודה לא חיכה להם, ואנחנו רצינו בהם, ועכשו את הנכסים של המדינה מוכרים ואפילה לא עושים מה שתאכזר עשתה, לא מחלקים את המניות לציבור – והרי זו הפעם או התנערות מוחלטת מן הדאגה והאחריות לציבור.

החוק העוסק ב'כבוד האדם וחירותו', קבע את ישראל כמדינה יהודית. ישנו ככל הsharpuls מהחוק וסבירים שהוא המהפקה החוקתית, אך החוק הזה גורם למצב של דיסוננס קוגניטיבי אמיתי, מפני שלא יכולה להיות דמוקרטיה, שלא זו בלבד שהיא איננה של כל אזרחיה, אלא שאין בה הערך הבסיסי של שוויון זכויות לכל איש, אישת וילד. קחו לדוגמא: כאשר ב-1776 הכריז ג'פרסון על המדינה האמריקאית, הדבר הראשון שהוא דבר עליו הוא שכל בני האדם נולדו בני חוריין, והם זכאים לחיות ול敖וש ואין להעביר חירות זו לאחר. ועוד דוגמא: ב-14 ביולי 1789 התרחשה המהפכה הצרפתית. ב-27 באוגוסט כבר הייתה מנוסחת מגילת זכויות אדם, שהבטיחה לכל אדם ואדם זכויות. בחוק הישראלי של 'כבוד האדם וחירותו' מופיעים את השווין בזכויות ודברים על ערכיהם היהודיים – וכייז זה יכול לעלות בקנה אחד עם זכויות שותה לכול?

אולי הרוב החורי אלישיב יחליט על הערכיהם, כי הוא זה שאוסר על נשים ללמידה ולקבל

* שולמית אלוני, כלת פרס ישראל ובעבר מורה, חברת כניסה ושרות החינוך

תעודה אקדמית, כאילו מי שמלמד את בתו יותר מדי, מלמדת תפלות, למורות שהיא המפרנסת של המשפחה. כאמור: אין סעיף של שוויון בני האדם בחוק האמור. לבן, כאשר התקבל החוק ב-1992, לא נחתה ולא שكتה ודרשתי הסבר: מדוע אין שוויון זכויות בחוק? מסתבר, כי בהסכם שהיה בין י"ר הוועדה ח"כ אמנון רובינשטיין וחבר הוועדה ח"כ יצחק לוי, איש הימין הדתי, נקבע שלא יכול להיות שוויון זכויות, כי נשים עושיות לדריש שוויון זכויות בתמי הدين הרבניים ובחיי המשפחה. זו תשובה שנייתה בכנסת. ומהו ערך היהודי – זה מה שיקבע בית המשפט.

לא הנחתי לנושא זה, וב-1994 הצלחתי תוך כדי משבר להכנס סעיף נוסף אחד לחוק יסוד: 'כבד האדם וחירותו', והסעיף של מדינה? יהודית ודמוקרטית והערכם היהודים עבר לטעיף 1.א. הסעיף שעכשו הוא סעיף 1 אומר כך: "זכויות האדם של ישראל בישראלי מושתתות על ההכרה בערך האדם, בקדושת חייו ובהיותו בן חורין והן יוכבדו ברוח העקרונות שבכחזרה על הקמת מדינת ישראל". מאז שזה התקבל, איש לא מתיחס לכך, גם לא המוסד המרכזי שנקרא "המכון לדמוקרטיה", שבכל רצוח להגעה להסכמה. למשל, נישואים אזרחיים. אפילו לרשום זוגיות הם לא מוכנים להיעדר, אלא אם החדרים יסכימו לכך.

למה צריך לשאל אוטם ולהיעזץ בחדרים? הרי הנישואין האזרחיים אינם נוגעים בהלכה היהודית, וזו רק בעיה של כוח ושררה מצד הממסד הדתי. אתם כמורים, חיברים להחזיק את הכרזות העצמאיות, המסמך המכונן של מדינת ישראל, שיש בו "אני מאמין" והוא המסמך שמכחו פועלו הממשלה הזמנית ומוסצת המדינה הזמנית. מכוחו הן יכולים לבטל את "ספר הלבן", מכוחו הן יכולים למעשה (זהה מופיע בראשית החוקים האלה) גם לקבל את חוקת הוצאה שלנו: "פקודת סדרי השלטון והמשפט". הנה פתיחת המשנה שבטיל את "ספר הלבן": "בתוקף הכרזות העצמאיות שנתפרסמה היום, יום ה' באיר וכו' וכו', ואשר לפיה הוקמו מוסצת המדינה הזמנית והממשלה הזמנית של מדינת ישראל, מכירה בזה מוסצת המדינה הזמנית לאמור...". ופה בא ביטול "ספר הלבן".

זהו המסמך המכונן וכל כתה וכל מורה חייבים להחזיק מסמך זה, אם נושא הדמוקרטיה קרוב ללבם. על פי המסמך, לא העם היהודי ולא הרבניים הקימו את המדינה. אין בו שום ذכר לרבניים. "אנו נציגי היישוב העברי והתנוועה הציונית מכריזים בזה על הקמת מדינה יהודית (כפי שהכריז האו"ם ב-כ"ט בנובמבר) היא מדינת ישראל". ומה תהיה מדינת ישראל? פתוחה לעלייה יהודית ולקיבוץ גלויות... ומיד אחרי זה: תdag לפיתוח הארץ לטובה כל תושבה, תהיה מושתת על יסודות החירות, הצדקה והשלום, לפי חזונם של נביי ישראל, בטיח (ותשימו לב, זה לא ניסוח של עוזמי בשארה), שוויון זכויות גמור לכל אזרחיה ללא הבדל, מוצא, גזע, דת ומין". וכך ציריך להיות. זהוי הבטחה.

מסמך שני, שהייתי רוצה שיהיה נגד עיניכם הוא קווי היסוד של הממשלה הנבחרת הראשונה, שנבחרה, למעשה, כאסיפה מכוננת. הממשלה הזאת ישובו מפא", המפלגה הפרוגרסיבית (בראשות השר פנחס רוזן), וכל ארבע המפלגות הדתיות – אגודת ישראל, פועל אגדות ישראל, מזרחי והפועל המזרחי. שיימו לב למה שכותב במסמך זהה, בפרק השני, שנקרא "חירות, שוויון ודמוקרטיה": "בחוק שיבס את המשטר הדמוקרטי והרפובליקני במדינת ישראל". כמובן, המנסחים לא התכוונו לאתונקרטיה – למדינה, במקרה שלנו, עם זכויות יתר ליודים – למורות שישראל של ימינו היא פחות דמוקרטיה ויוטר אתונקרטיה.

בתיקון לחוק השבות ב-1970, הוחלט شبישראל דת ולאום חד הם, וכך אתם לא רשומים במרשם האוכלוסין בישראל אלא כיהודים, והוא הוא מי שאמו יהודיה או התגניר. אך כל זאת משנת 1970. בקווי היסוד של הממשלה הראשונה נכתב ונחתם: "בחוק שיבס את המשטר הדמוקרטי והרפובליקני במדינת ישראל, מוגבטה שוויון גמור של זכויות וחובות לכל אזרחיה, בלי הבדל דת, גזע ולאים. מוגבטה חופש של דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות. קווים שוויון מלא וגמר

של האישה, שווין זכויות וחובות בחיי המדינה, החברה והמשק ובכל מערכת החוקים. תקיים חירות האיגוד וחירות הביטוי בעל פה ובכתב... המדינה תספק את צורכי הדת הציבוריים של תושביה, אבל תמנע עצמה מענייני דת. שבת ומועד יישרל יהיוימי המנוחה במדינת ישראל. מי שאינם יהודים, תשמר הזכות למנוחה בשבתם ובחגיהם".

אליה הם המסמכים המכוננים. בין לבן מה שקרה היום בישראל הפער הוא גדול, ועל כן אני מziaהו לכם לרכוש אותם ולדעתם. אני גם מziaהו לכם את ההכרזה האוניברסלית על זכויות האדם מס' 10 בדצמבר 1948. זה מסמן שעל פיו קיימות אמנהות בינלאומיות, שכל מדינה החבירה בא"ס והמכבדת את עצמה וחושבת שהיא דמוקרטית, מצאה את ההסתכבות האלה.

אנחנו אימצנו רק חלק קטן, ואם כי אימצנו את האמנה נגד גזונות, הגזונאות אצלון פרוחת. אחרי שציינתי בפניכם מסמכים אלה, צריך לעובד ולדבר עליהם ולראות מהו הכשל שחל אצלונו ומה גודל האפליה, אני רוצה לעבור לדבר על נושא הרבה יותר סימפטי. אנחנו עובדים עם ילדים, אנחנו אוהבים את התנ"ך, אנחנו מעריצים מאוד ממחזיבים מאוד את האתיסים והמיוטסים שעוברים מדור לדור. אתם בודאי זוכרים את המאמר הנפלא של אחד-העם על משה, שלא חשוב אם היה קיים או לא היה קיים. ארכיאולוגית, הוא קרא לזה, עצם העובדה שהשפיעהו וסיפור מעשיו הם עצומים להיסטוריה של העם, על נגניו, על אמונהו וכיו', הרי שהוא קיים.

בעולם הקדמון נוצרו הדימויים אותן העבירו מדור לדור, ובאמצעות המיתוסים והאtosים עיצבו למעשה ערכים של חברה. אנחנו מוצאים עכשו בין פסח לשבעות. בפסח בני ישראל יצאו ממצרים, וכך הם היו לבני חורין, אבל נשארועבדים בנפשם, ערביב, כתוב שם, אספסוף, אשר התגעו לשומים, לבצלים, לבשר ולדגה אשר היו להם למצרים, והציקו למשה. אילו משה, כמניג, היה אומר להם: אני נתן לכם את החוקה, בני ישראל באותם ימים היו סוקלים אותו – "מי אתה בכלל, מה פתואם אתה נתן?". נוחץ היה 'הכוח העליון' שאין אפשרות להתווכח ולהתמקח אליו. הוא אשר קבע את הקודים של מותר ושל אסור, של נכנע ולא נכנע. וכך אנחנו עוברים מפסח בו הפקו ישראל לבני חורין אך נשארו אספסוף לשבעות, זמן מתן תורה. רק אז, אחרי שהם קיבלו את הקוד, והדבר הראשון שהם קיבלו אחרי היראה מהכוח העליון, היה יום השבת לעבדים אלה, יום השבתון. וכיבוד האב והאם ולא תרצח ולא תגונב וכו'. וכך נאמר להם: ייש את "שמור וזכור"), ואת פרק י"ט בז'יקרא (פרשת קדושים), ונשלב אותם ביחד, נקבל את מגילת זכויות האדם.

יש לכם ערכים שאתה רוצה להנץ עליהם. אתם מknים אותן לילדיים בגיל הרך, בבית ספר, אחר כך לומדים שיעורי אזרחות; אתם לומדים מאושיות, אתם מלמדים על אברהם אבינו ואיך באו המלאכים, ולמה הקדוש ברוך אומו שהוא בחר בו ומספר לו על מה שהוא הולך לעשות בסדום ועמורה, תקרו עוז פעם פרק י"ח בבראשית. בחר בו כדי שילמד את בניו ובני ביתו אחריו לעשות צדקה ומשפט. בתנ"ך צדקה וצדק חזור בישיעיו: "כי ציון במשפט תפדה ושביה בצדקה". אלה הם חומרים שאתה עובדים איתם, ובאותו פרק י"ח, שמדובר על הבחירה, על "צדקה ומשפט", יש מאבק גדול בין אברהם לבין האלוהים, "השופט כל הארץ לא יעשה משפט", "התספה צדיק עם רשע"? אולי אצלנו למדו נגד ענישה קולקטיבית? האם ענישה קולקטיבית היא מוצדקת? שם נושא הוויכוח בין אברהם לאלהים היה ענישה קולקטיבית – הרי לכם נושא לשיחה.

אני רוצה לתת לכם עוד כמה נושאים שיכולים לשמש כשיעורים נפלאים באזרחות, מבלי שתקרו לו זה אזרחות, אלא חינוך האדם. למשל: אלוהים ברא את האדם יחיד, זכר ונקבה ברא אותם ויברך אותם ויקרא שם אדם ביום בריאתם. זוג. שווין. זה לא התלמוד, זה התנ"ך. בתנ"ך יש לנו שווין, זכר ונקבה, ברא אותם, בצלם אלוהים ברא אותם ויברך אותם, ויקרא שם אדם

בימים בריאותם. זה מופיע פעמיים: בפרק א' ובפרק ה' ואלה תולדות האדם, בריאות האדם. כאשר שואלים: למה ברא אלהים את החיות למיניהן, את העופות למיניהם, את הדגה למיניה, וברא זוג אחד של בני אדם, רק את האדם, זכר ונקבה, ענו על כך החכמים – ותמצאו זאת גם אצל הרמב"ם – כדי ללמדך שככל בני האדם הם בניו של האדם הראשון ואיש לא יכול לומר "ייחוסי גדול מיחסון".

יש פה אם כן שיעור על שוויון. איש לא יכול לומר "ייחוסי גדול מיחסון". ויש עוד נימוק אחד: "כאילו למען כל אדם, העולם כולו נברא". ומכאן לקות, "כל המצליל נפש, כאילו הצליל עולם מלא וכל המאבד נפש, כאילו איבד עולם מלא".

ועוד דבר אחד מספר בראשית: מודיע אדם גורש מגן עדין? אדם, זכר ונקבה, לא מפני שהם הפכו פקודה, כי על הפרת הפקודה הם כבר נענשו: "בזיעת אפיק תאכל לחם, בצער תלדי בנימ". ומאחר שכבר נענשו ואין להעניש פעמיים על אותה עבירה, אז למה הם גורשו? הוא גירש אותם מגן עדין משום (ראו פסוק כ"ב בפרק ג'): "ויאמר ה' כי האדם היה כאחד מהם (כאחד אלהים), לדעת טוב ורע... והיה כי יאכל מעץ החיים וחילל עולם". משמע, הוא יהיה לנצח ולעולם יהיה כאלהים – ואת זאת הגירש בא למנוע. אבל קיימת הבחנה בין טוב לרע, והבחירה נתונה לאדם. זאת אומרת, שהבחנה בין טוב לרע היא אינהרכנית. ואם לאדם, לכל אדם, יש יכולת לבחין בין טוב לרע, יש לו גם אפשרות שלבחירה. וכי יש לו אפשרות בחירה ובחנה בין טוב לרע, מוטלת עליו אחירותו למעשיו ולבחרותיו.

מאחר שהאדם אינו יכול לבחון לבדו ולספק את כל צרכיו בעצמו, משום שהוא לא יכול להיות גם סנדלර וגם רופא, וגם מורה וכיצד באלה מקצועות ועיסוקים בעת ובוניה אחת – האחריות לעצמו חלה עליו אישית וגם האחריות לחברה בה הוא חי, משום שהוא זקור להדדיות. יש הרבה מאוד על מה לדבר כיצד אנחנו שומרים בארץ על ההדדיות. אנחנו קמננו חברה רוחה, על בסיס של סולידריות, וראו לאן הגיענו, ולאן פni הדברים הולכים.

בשיעורים האלה שנקראים 'שיעור מחנק' נותנים בדרך כלל הרצאה על ערכים, מטיפים מוסר ומלמדים נימוסים. זה נראה לי דבר די מטופטם, מפני שזו הטעפת מוסר. לדעתך לא צריך להטיף מוסר, אלא להקנות דעת ושיקול דעת. מצד שני, בכל נושא שנלמד – ספרות, תנ"ך, היסטוריה, איזורחות – ניתן לשלב דיוון בערכי היסוד, ביחסים אדם וזולתו, בערכי אדים וחברה.

לסיום, ברכוני להציג פעם נוספת: אם אתם רוצחים לחיות בחברה דמוקרטיבית, תאמצו, תלמדו, תשפיעו על תלמידיכם וחניכיכם שיכירו את הכרזות העצמאות כמסמך מכובן, שיכירו את ההכרזה האוניברסלית בדבר זכויות האדם ויקיימו את הימים הבינלאומיים לזכויות, משום שזו מעשה התשובה של משפחת האדם כולה לדברים הנוראים שקרו במהלך מלחמת העולם השנייה.

מודעות וקטיביזם בחינוך האזרחי-דמוקרטי

אני מגע לכאן במסגרת תפקידי וניסיוני במקומות והעומד בראש מרכז גילה לחינוך אזרחי וdemocracy, שנוסד בשנת 2001 כמרכז מחקר והוראה באוניברסיטה העברית. ברקע ההקמה מוניעים רבים. אציין שלושה שלולוננטים להתקנות שלנו כאן, ובה בעת ממחישים מימדים שונים של החלטה להקים את המרכז:

ראשית, מילה של ירושלמי. לאחר שאני נראת כל-א-ידתי ולא-ערבי, אני רגיל לפגוש מחד גיסא את מבטיהם של נושאינו פנים דתיים שמרומי גבהתם לב, מביטים בי ממעל-ה-מטרה; ומайдך גיסא חולפים על פני ערבים המבטאים מותך של פולות רוח, ובשעה שמצחצחים לעברי, הכוון מלמטה-מעלה. אני רגיל, אבל לא מתרגל. חילופי המבטאים יוצרים מרחב היישרלמי אקלים ציבור ישחופן את המקום למרחב מצלב ולא נעים. אני רוצה שהורות והניכור הלו ישתנו. אני לא רוצה או מתחכו למשעה שעילמים את ההבדלים, ממש לא. אבל אני כן רוצה שהיחד של המבイト ושל הרואה ייקלטו מותך הבנה שבתשתיות השונות יש זהות וערכים מוכרים, מובנים ואולי אף מוחשים, בעלי משמעות ומשמעות. זו נקודת כניסה אחת לעיסוק בחינוך אזרחי.

הפתיחה של עשייה בתחום החינוך האזרחי דרך האספקלריה של חוות המרחב והמבטים הקובעים את איקותו עשויה לשקף חוות סובייקטיבית. אולי זה רק אני המשך או מדיין מבטים מעין אלה? שחש אינוחות באוויר של יישובי? הרוי במבט אין מילים. בה במדה, בודאי אין חקיקה בדבר המבט הרואו להסביר אל עבר האחדר (אף כי בירושלים יש אוכלוסיות גברים שנענים לנורמות קהילתיות המחייבות הסטוט מבט לנוכח אדם מן-_nbah!). אבל לתנועה המהלקת והמחלגת הזה יש ביטוי במישור הפורמלי, המוכתב על ידי המדינה, ואוטו יש לרך או לשנות. כוונתי לכך שבירושלים יש הקפה על הפרדה נוקשה בין זרמי החינוך השונים, ויש הקפה כי ילדים מזרמי חינוך שונים לא ילמדו באותו כיתה, גם אם מדובר בכיתות על-אזוריות המופעלות על ידי מנהי ומשרד החינוך.

מקורה של הדוגמא המעשית גם היא בהתקנות ישירה, מدلט אמותי: כאשר בני היה בכיתה גימל הוא הזמן ליטול חלק בתוכנית עירונית לילדים בעלי כישורי למידה מסוימים. המפגש עם שאר הילדים היה על בסיס ייחודה של הילד או הילדה ולא על פי הקצאות בית ספריות. הילדים שהוזמנו לתוכנית הזה נפגשו פעמי שבוע לתוכנית לימודים שנפרשה על פני ארבע שנים. הם חולקו לשש כיתות קטנות. ה坚持以ות היו מופרדות לארבע כיתות של ילדים שהגיעו מזהרים הממלכתי ושתי כיתות לילדי הממד (למורט לצין, לא היו שם ילדים מהזרים הממלכתי-ערבי), ועל אחת כמה וכמה נעדרו מהחינוך החדרי). משמע, גם כאשר ילד מוזמן לפעילות שהשתתפות בה נקבעת על פי אבחון של כישורי האישיים והיהודיים, הלימוד בפועל נעשה על סמך קטלוג של שייכות לזרמי חינוך.

אני זכר שפניתי להורים של ילדים מהכיתות של הממד, אולם הכרתי כעמיתי באוניברסיטה העברית. גם הם – הורים לאורה נאורם המכירים בערך הלימוד לשם – תמכו בקידול הזה. החומרה הפורמלית והקוגניטיבית הייתה עבורה עובדה מובנת מלאיה. ואכן, הילדים שהו באותו

* ד"ר דן אבנון, החוג למדע המדינה וראש מרכז גילה לחינוך אזרחי וdemocracy, האוניברסיטה העברית

מבנה ולמדו את אותה תוכנית במשך ארבע שנים, אך נפגשו רק בהצרא, סביבה הcadorsel. המפגש סביר ונושא מודיע או אמנות, הלימוד בצוותא, ההיכרות העמיקה – נמנע מהם. התוצאה הייתה חווית חיים זה לצד זה, ללא מגע של זה עם זה. מערכת חינוך שאליה אורחותיה עמוקה ומנציחה את תחוות הבידול והשוניות, את קטלוג הזולות על פי שיקן מגורי ובכך מעכילה את חווית המעליה-מטה שלולה את הסתכלות על אחרים. כך בונים חברה חסורת זהות משותפת, ובעל ערכים לא-ישווניים. וכל זה בחסות ובמעsha הממסד הממלכתי.

בנוסף להזות היירושלמית, ברקע הקמת המרכז וumo הדגש על חינוך אזרחי נמצא הזהות המקצועית שלו. בראשית שנות התשעים הימי חרב בצוות האקדמי שהקים את המכון הישראלי לדמוקרטיה. במסגרת עובדתי יעצמי לוועדת החוקה, חוק ומשפט של הכנסת בנושאי חקיקה בעלי היבטים משפטיים וחוקתים. את היוזמה לסייע לכנסת לקחנו על עצמנו מתוך הבנה שהחקיקה בתחוםים הללו מיטה יתר על המידה על ידי גישה חוקתית-משפטית. אף כי הובילו את המהלך החוקתי, חסלה לרוב המשפטנים הבנה عمוקה וברורה שהחוק חיבור לשקר ולעגן ערכי יסוד שתואמים את מאפייני החברה בישראל כולה, לא רק אלה שבראש סדרי העדיפויות של האליטה הליברלית. תוך כדי לימוד חומריו הרקע שהוגשו לוועדה (או פורסמו בפסק דין ובמאמראים אקדמיים), וכן תוך מפגש ישיר עם קהילת המשפט והשופטים, נוכחתי לדעת שאישים דגולים מתחום המשפט אינם יכולים לעומקו את הגיון התהיליך הפליטי שמאפיין דמוקרטיה פרלמנטרית. למורת זאת, מתוך אי הכרת בורותם, הם קדמו בלהט שניינים חוקתיים שאמנים תרמו להעלאת זכויות אדם מוגנות על סדר היום של המערכת הפליטית, אך באותה חקיקה עצמה הוסיפו מרכיבים שבתווחה הרחוק החלישו את מעמדו של בית המשפט ומתוך כך את מעמד הזכויות אותן ביקשו לקדם.

יתרה מזאת, ההתרגשות מהמהפכה החקתית העילימה מעניין המשפטנים את הנזק העצום שהוא טמון בשינוי שיטת הבחירות בישראל, בשעה שהוסיפו פתק בחירה נפרד למשרת ראש הממשלה. הם ביקשו לחולل מהפהacha חוקתית, ובדרך חוללו גם מהפהacha משטרית. העיורון הזה אפיין גם את הרוב מקרב חברי הכנסת, שבסופה של יום היו אלה האחראים לחיקיקת השינויים בשיטת המשפט. בשעה ששחו במליאת הכנסת, הכרעו בהם הונחו על ידי אומדן ההשפעה של השינוי בשיטת הבחירה על סיכויי מפלגותיהם לזכות בעוד מושבים בכנסת. בנוסף, חברי הכנסת הללו הונעו גם על ידי פעילי מפלגותיהם שקדמו שיטות בחירות מודרניים – פריימרים – שעוצבו באופן שאפשר לקבוצות מאורגנות של מתפקידים להשתלט על תהליכי בחירת המועמדים ובכך להשתלט על צמתים מכריעים בתהליך הייצוג והחקיקה בכנסת.

ניסיוני בעבודה מול נציגי הבכירים של מערכת המשפט, חברי הכנסת ונציגי המפלגות הפליטיות הראה לי שאין בישראל שפה משתרעת משותפת שמאחדת את הפרטסקטיביות של כל אחד מהשחקנים הללו. המשפטנים דיברו במונחי דמוקרטיה יציגות; נציגי המפלגות דיברו בלשון דמוקרטיה לבlica. לכל מרכיב בתהליכי חקיקת המהפהacha המשטרית היה מבט אינטנסטיבי (כשלעצמו, לגיטימי, כמובן) שלא ידע לבחון את MERCHANTABILITY קידום השינוי הספרטני בהקשר של סך התהליכי הפליטיים שחולל. משמע, הם פעלו מתוך זיהוי אינטנסיביים או מוסדיים, שלא שהשכילו לבחון את השפעת השינוי האחד, היקר לב, על סך התהליך הפליטי. ניסיוניותי וניסיוניות עמיתים נוספים להציג דין עקרוני שבחן כיצד שינוי בתחום אחד (נניח, העברת הרכבה אודות ערכי היסוד של מדינת ישראל לבית המשפט) ישפיע על תהליכי שינוי בתחום אחר (לדוגמה, שינוי מן המסד של המשפט المدني עקב זינחת עקרונות הדמוקרטיה הפרלמנטרית) לא צלחו.

כל אחד מבני השיח החקתי של אותה עת היה מומחה בתחום פעילותו, בעל עניין מסוים,

ולכלום חסר חינוך אזרחי משותף שאליו פונים כשבפה ולא אמות מידה עקרוניות, ערכיות ומוסריות. החדר הזה לא נבע רק מהיותם מהגרים שגדלו בחו"ל. החסר הזה שיקף עובדה שאני נוחש לתהום לשינוי – שאין במדינת ישראל חינוך אזרחי ותודעה אזרחית משותפים המניחים מבון מאליו שיש כמה עקרונות וערכים שחייבים להיות מוגנים כדי לאפשר לחברת המגנות ורבות הפנים הזה להתקיים לאורך זמן בשלום וברוחה. למשל – להגן על המיעוט (במסגרת הפליטית) ועל החלש (במסגרת החברה).

אי יכולת שלי להסביר לבני שיח משכילים כיצד מצרך השינויים (בمعنى בית המשפט, בمعنى ראש הממשלה, בمعنى הכנסת, ובمعنى המפלגות) יחולל שינוי מרחיק לכת שיחילשו במידה ניכרת את הדמокרטיה הפרלמנטרית, המחייב עד כמה נחוץ לפנות לחינוך אזרחי כמסד לשיחה ממשטרית וחוקתית באיכות אותה. הפניות הקשוב והמעשה לחינוך נראה לי בדרך, ליצירת משקל–נגד לבורות, לאינטנס הצר, ולכוונות נעדרת מעוצר נורמטיבי וחוקי. בה במידה, במבט אורק טוח, סברתי שהחינוך אזרחי המתהיל בגין חובה ומשמעותם עם סיום הלימודים (כולל לימוד מקצוע האזרחות על תשתית של ידע והtanשות המוסיפים עמוק של חוויה למשתוח של מידת תכנים), צמיחה בבווא העת מנהיגות שתדבר שפה אחת, ובמסגרתה דברים מגוונים.

ניסיוני כיועץ לכנסת ולמפלגות פוליטיות בתקופת המהפכה המונית עורר בי דאגה עמוקה באשר לסייע ישראל לשודד מדוקטרינה, ומתוך כך – לשודד מדיננו.¹ לצורך עניינו, אני מבקש להציג כי המענה אורק הטווה למגמה של התפרקות המשטר המדייני הדמוקרטי בישראל (מגמה שאני סבור חזקה מניגודה) מצוי בחינוך. אז גם מכאן הגעתה להבנה שיש לקחת אחריות על הנושא ולקדם באיכות הגובהה ביותר האפשרית- .

התנסות השלישית שאני מבקש להזכיר כרך לעניות הדוחקת להעצמת לימוד והוראת אזרחות דמוקרטית במדינת ישראל של שנת 2007 בוודאי מוכרת לכל הנוכחים. היא רשותה באוטיות ענק בשלט המקדים את פני הבאים למללה זה. כוונתי לכך שבשנת 1995 נרצה ראש הממשלה. ככל שעלה שחלפו השנים, התבessa ההנחה שנרצחה ראש הממשלה של השמאלי, ומתוך כך הלאו וגbero אלה שניסחו אמירות המקולות ראש במשה. קרי, רצח יצחק רבין לא נקלט בתודעה הציבורית עניין עקרוני, אלא עניין מפלגתי, סייעתי, מגז'י. מתוך דגש-יתר על האיש שנרצחה, נוצר דגש-יחס על האישיות הממלכתית, ראש הממשלה. עם השנים, הדגש השינוי על הדרך של הנרצח (דרךו של השמאלי) הפך את הרצח לעניין של סיעה מכרוב החברה בישראל, במקומות עניין של המשטר והמדינה בישראל. גם כאן ניכרת בורות בلتיה וריגלה, שנדמה שנעלמה מעניין המקדים את טקסי ואירועי יום רבין עניין של דרכו של האיש ושל תנועה פוליטית, תוך הזנתה המשמעות העמוקה של הרצח, כחרכה של המركם הסימבולי שחיוני לשם קבלת המרות של דמוקרטיה פרלמנטרית, שבראה רצח ממשלה. גם עכשו אני לא מסוגל לקבל את היעדר ההבנה שרצח של ראש ממשלה זה גם רצח, וגם רצח של ראש ממשלה. שתי העובדות הללו, ומשמעותיהן המוסריות והמשטריות, אמורות להיות מובנות מאליהן בתרבויות דמוקרטיות מודרנית. והמציאות מורה כי אין זה כך.



1. להלן מקורות בהם ערכתי דין עיוני ותיאורתי בתחוםם המוצרים לעיל: לעניין הפרימיריס והשפעתו על התהליך הפליטי ר' דן אבנון, "המפלגות בין פרימיריס לפרלמנטוריזם". בעילזה בר, "פרימיריס": בחירות מקדימות ושיטות אחרות. ירושלים, המכון הישראלי לדמוקרטיה, 1996; על בית המשפט, ר' "הציבור הנאור": יהודי ודמוקרטי או ליברלי ודמוקרטי?". במשפט וממשל ג:2, 1996, עמ' 417–432; לעניין חקיקה של ערכי יסוד שלא ראיית השולכות מערכתיות ר' "הhabit האdemokrati של חוקי היסוד בנושא זכויות האדם". פוליטיקה 2, קיץ 1998, עמ' 53–70; לעניין המהפכה המונית ר' "مسئל עם בעידן המהפכה המונית". פוליטיקה 5, יוני 2002, עמ' 27–46.

האתגר שלקחנו על עצמנו פשוט לניסוח: לקדם תהליכי שיסיעו לחול שינוי תודעתי בתחום החינוך האזרחי והוראת האזרחות במדינת ישראל, ושינויים אלה יחולו על כל זרמי החינוך, יהיו רלוונטיים לכל הלשונות המדוברות בלבב הישראלית: לעברית ולערבית (לשוןנות אם), ולדמוקרטיות ולהלכתיות (לשוןנות של אתיקות שונות). בקשרו להomid את ההשכלה ואת ניסיון העמים לרשوت מערכת החינוך והתרבויות של ישראל. מעשינו מונחים על ידי השקפת עולם שעניירה הכרה בריבוי פנים, חילוקי דעתות, ריבוי זהויות ומגוון אתיקות נוגדות להנחה העובדה של משטר דמוקרטי ושל אזרחות במדינה דמוקרטית. הזהות האזרחית אמרה להיות זהות משותפת העומדת מעל לזהויות יהידניות, וערך השווין (אדם ואזרח) אמרו להיות קודם לערכיהם פרטיקולריים של תרבויות ומוסורות שונות. כך זה בכל הדמוקרטיות המבוססות, וכך ראוי שיהיה גם בקרבנו.

מה עשינו, ומה למדתי מהניסיונו הזה בהקשר של חידוש הרוח בחינוך? אמרנו בקצרה את מגוון הפעילויות שלנו. אני מקדים לכך שיחיה רקע נאות למסקנותיי בנושא החינוך והרוח החדש והmphreshim הגמישים שאנו מבקשים לצוות בתוכניות זו. בוסף, אני מונה את הדברים גם משום שהדרך שבחרנו נגדה את השגרה והאיןרכיה של מקום העבודה, וגם נגד זרים ו/Internalists עמוקים המקובעים בתודעה ובמעשיה החינוכי בישראל, מרמת המורה ועד לרמת הנהלת משרד החינוך. התנועה עם הרוח חייבת לעתים תכופות חתירה נגד הזרם. החתירה נגד הזרם הינה אתגר שמכיר לכל אחד מכם המבקש לחפש מקום שהתקבע במסגרות נוקשות ובעייפות וחולשה לנוכח אתגרי החינוך.

1. הקמנו מוגמה ללימודי אזרחות ודמוקרטיה לסטודנטים לתואר שני, במסגרת המחלקה למדעי המדינה. העדיפות שלנו הייתה לקבל מורים לאזרחות בעלי תעוזת הוראה, המבקשים להעמיק את התמחותם בתחום. כדי לוובכם, רוב המורים לאזרחות נעדרו הכרה במידע המשפטים, וברובם הגיעו מתחום ההיסטוריה. משמע, הם חסרים בטוחן ביכולת שלهم להעביר את ידיע הנדרש מתחום הכרת ההיסטוריה והתכנים של דמוקרטיה ואזרחות במשפטים דמוקרטיים. כדי לעשות זאת, היה علينا להעביר החלטה על פייה יינתן תואר מוסמך לא-מחקר, התואם את צורכי הלומדים, אף כי מוגמה מעין זו חורגת משגרת ההוראה במחלקה ובפקולטה שלנו באוניברסיטה.

2. הרצון שלנו לחול שינוי מבנים הוניינו להתעקש על שותפות של משרד החינוך. בראשיתה, השותפות הסתמכה על מלגות שכר לימוד עבור המורים שהתקבלו לתוכנית שלנו. מאחר שהיזומה זו נעשתה בעצה אחת עם המפרטים לאזרחות של אותה עת, בראשית הדרך כלנו בתוכנית הלימודים של המגמה, ובתוכנית המחקר של המרכז, פעילותות שנעודו לתמוך ברצון של המפרטים לשדרג את רמת הידע שעומדת לרשות מורים לאזרחות בישראל. הדבקות בשותפות עם משרד החינוך הייתה כרוכה במאמכים אין קץ עם יו"ש ראש המזכירות הpagotiyat באותה עת, פרופסור צע, שבקש להנער מההסכם עם המשרד שנחתם בתקופת הכהונה של קודמו. התנגדותו הקרה על כל המערכת. למורות זאת, לא ויתרנו על זכותנו לדריש כי משרד שהתחייב לממן מלגות שכר לימוד למורים יתמיד בתהיכיותו, גם אם התחלפו מכבלי החלטות.

3. בשנת 2002 פתחנו כיתה על-אזורית להוראת אזרחות ברמה מוגברת, לתלמידי כיתה י"ב מרחבי ירושלים. באותה העת היו מעט בתים ספר בישראל שלימדו אזרחות בהיקף שתי יחידות. ההוראה בכיתות שלנו הייתה באחריות מורים לאזרחות שלמדו בתוכנית המ.א. שלנו. הנסיבות הללו שימשו מעין מעבדה שתכליתה כפולה: ראשית, להכין תוכנים וreuionot לפדגוגיה ודידקטיקה שעשוים להפוך את המקצוע למשמעותי, מסעיר ורלוונטי לחיה התלמידים; שניית, קיוינו שהמעשיה יMRIIZ את משרד החינוך לחתת אחריות יותר אקטיבית על קידום

המקצוע. לא ארכחיב מעבר לציון העומדה שעמדנו בשני היעדים. שלושת המפמ"רים לאזרחות שכיהנו באותה עת – אחד לכל זם חינוך – תמכו בנו, וסייעו לנו לדיק במעשינו. תוך כך, המפמ"רית של הזורם הממלכתי העצימה את מאמציה להרחבת את מספר בתי הספר של תלמידים שתי ייחדות אזרחות. היא הצליחה במאציה, ואנו ראיינו בכך ברכה. או בדברי היימים, win-win.

במקביל לעובדה במסגרת האוניברסיטה שלנו, יזמו הקמת פורום ביון-אוניברסיטאי לקידום מעמד מקצוע האזרחות בבית ספרי. הפורום סייע לאנשי המקצוע במשרד החינוך לקדם את החלטה של מל"ג (שהתקבלה ב-2002), שעל פיה בגרות אזרחות בהיקף 4-5 יחידות תזכה בbonus בשקלול ציוני בוגרות לצורך קבלה לאוניברסיטאות. כאן אצין לטובה את שיתוף הפעולה עם ארגונים ומוסדות אקדמיים שמתחרים ביום יום על תקציבים ותלמידים. הרצון לקדם את העניין המשותף הביא את כל השותפים להתעלות מעל לאינטראס הצר ולפעול גם אף קוליאלי לשם שדרוג המעמד הפורמלי של מקצוע האזרחות והעמקת ייכות ההוראה בתחום. .4

כל שהעמקנו בניסיון לחולש שניי בחינוך אזורי באמצעות שדרוג ותגברו מקצוע האזרחות, למדנו עוד ועוד עד כמה קשה לחולש שניי דרך הממסד... רבים מקרבכם יודעים את מה שאני נאלצתי ללמידה תוך כדי מעשה: גם אם יש תוכניות לימודים, וגם אם יש מורים, וגם אם יש פתח להתחדשות, וגם אם יש מפמ"רים מחויבים וחוחוצים – עדיין אין תזהה ללא תמייה אפקטיבית של שני גורמים: הנהלת בית הספר והרשויות המקומיות. ללא שיתוף פעולה של שני אלה, אין שעות הוראה, אין תקציבים, אין תמייה, אין מעשה. לא שורנו ננסנו לשותפות עם מנהליות בת ספר בקריות גת, שהיו מחויבות לנו למפהכה בהוראת אזרחות. באמצעותן ויחד עמן ננסנו לשותפות עם כל בת ספר בקריות גת, עם מחלקה החינוך המקומיית, וכך רתמנו לשעה קלה את ראש העיר לחzon של עיר המדגישה אזרחות, מחויבות להקלילה, ולימוד המשלב את השניים. עם זאת – העירייה שם סבלה ממשברים חריפים, מהיעדר תקציבים, משכבות והשבות. ובכל זאת – קריית גת היא היום עיר המתגאה בת ספר המובילים תוכניות למודים פורמליות (לගבות) ולא-פורמליות בהוראת אזרחות. כולם חתרנו באותה סירה, נגד זרים חזקים ביותר. רק המשוכנעות העמוקה וחוזות השותפות אפשרו לנו להמשיך ולהתעורר. .5

בשנת 2003 כהמשך ליזומה של הנהלת תיכון 'מair' בקריות גת, גברת רחל מויאל, והספנו לפעילויות שלנו עוד נדבק: פיתחנו תוכנית להפעלת מחנות הדרכה במנהיגות אזרחית עבור ילדים העולים לכיתה י'. עשינו זאת כתמייה בהחלטה של רחל לפתוח בכיתה י' מגמה ללימודים אזרחות מוגברים, בהיקף חמיש ייחדות. האתגר היה ליצור עניין בקרב הילדים העולים לכיתה י'. לשם כך יזמו וקיימו מחנות מנהיגות אזרחית עבור ילדי קריית גת. הכוונה הייתה להעביר סדנאות ופעילויות בנושא אזרחות על פני שבוע מרוץ, בפתחת שנות הלימודים. התכליית הייתה לעורק הכרות עם יסודות השפה האזרחית: המשתתפים הפגשו עם פעילותות בתחום תרבות הדיוון (דיביטים), ביקרו בבית המשפט העליון ובכנות, שרו במחיצת הדג נשח, תמכו בויקי כנפו במאבקה האבוד בקשרות העורף של האוצר, ולמדו מושגים ועקרונות יסוד של המעשה האזורי האקטיבי. זה התרחש בתנאי מחנה, כולל לינה ופעילותות ספורט וחברה. ביום המגמה באזרחות היא הפופולריות ביותר בקרב ילדי תיכון 'מair', מנגנו בגנו כבר שני מחנוטים של תלמידים בעלי בוגרות בהיקף חמיש ייחדות באזרחות. מאז אנחנו מפעילים מחנות מעין אלו מדי שנה, עברו בת ספר המבקשים למד תלמידים על סף כניסה לחטיבת העליונה את יסודות השפה האזרחית. .6

במקביל לסיום הניסוי בהוראת שתי ייחדות בוגרות באזרחות במרכז גילה (סעיף 2 לעיל), .7

ולתליכים אליהם נחשפו בעבודה עם קריית גת, פתחו כיתות תלת-שלניות להוראת בוגרות בהיקף מוגבר במסגרת מרכז גילה, בكمפוס הר הצופים. את הכיתות פתחו ביוזמת מנה"י, ובשיתוף פעולה נפלא עם נשות המڪוזע המופקדות על כיתות על-אזוריות בירושלים. במסגרת הכיתות הללו פיתחו תוכניות למדוים, ויצנו תכנים ביחידת לימוד בנושא חברות וכלכלה, שהינה התמחות במסגרת לימודי האזרחות. כל זה נעשה תוך לימוד ושיתוף עם המערכת שהפתחה במקביל בקריית גת, שם שמו דגש מיוחד על פיתוחה היחיד של השילישית באזרחות, שיעירה התנסות במערכות בתהיליכים הדמוקרטיים, ברמת הקהילה והמדינה. כמו בקריית גת, גם אצלנו זכינו ללוות שני מחזורי למדוים שסייעו בהצלחה את כיתה י"ב עם בוגרות באזרחות בהיקף חמש יחידות, עם התמחויות בחברה וכלה ובדת ומדינה. אכן כי בכיתות הללו למדו בצוותא תלמידים מזרמי החינוך היהודי – ממלכתי וממד – לשבעות רצונם המלאה של כל המעורבים, כולל הורים.

עד כה סקרתי פעילות בתחום הבאים: יצירת דיסציפלינה אקדמית שענינה למדו אזרחות ודמוקרטיה, הכוללת מענק מחקר ועמי מחקר שזה עניין והתחום; פיתחת מוגמת למדוים לא-מחקרית עבור מורים ופעילים חברתיים המבקשים מסד ידע כתשתית והעשרה לפעלותם בעולם; פיתחת כיתות לימוד לתלמידי תיכון במסגרתן אנו מפתחים תוכניות למדוים עבור מערכת החינוך בתחום האזרחות; עובדה עם עיר ירושאל בה בת הספר מתמודדים עם הקשיים והאתגרים של חינוך בדיון הפרטאות, בה הכוונה להכשיר את מתפונסי העתיד אינה מאוזנת על ידי השכלה הbservת פרנסת והשתכרות על רקע צורכי החברה והמדינה.

8. תחומי פעילות נוספים בתגלה כנוח וכhasilמה לחינוך הפורמלי: החל משנת 2005 אנחנו מפעילים תוכנית שנתית במסגרת החינוך הלא-פורמלי. בתוכנית זו, המומנת על ידי כספי קורבנות שואה שהועמדו לרשות קהילת יהודית נורבניה, אנחנו עורכים נסוי רחוב היקף בהוראת זהות אישית וקובוצתית בקרב מגוון קבוצות, המרוחקות זו מזו גיאוגרפית, כלכלית, תרבותית, והיסטורית. הן מרוחקות זו מזו במגוון של ממדים, אך כולן נתונות לאותו משתר מדייני, ואזרחים של אותה מדינה. בתוכנית זו משתתפות עשר קבוצות מהכפר המזרח ירושלמי עיסואיה, מהעיר קריית גת, ומהיישוב הבדואי הלא-מוסר ابو קויד, הנמצא בין באר-שבע לדימונה. כל בת הספר המשתתפים בתוכנית נבחרו בזכות העניין והמחיבות של מנהלי בת הספר. כאמור – זה תנאי להצלחה. במסגרת התוכנית הקבוצות לומדות במסגרת הקהילות של להן, בלשון אמרן. נקודת המוצא של התוכנית היא לימוד זהות אישית וקובוצתית, וקשרים בין זהויות מרובות (של יחיד ושל קבוצה) לבין ערכי יסוד של דמוקרטיה פלורליסטית.

9. המיזם האחרון שלנו האפשר רק בזכות הניסיון שצברנו בדרך. אולי הוא גולת הכוורת והמקומות ממנו נשאב אופטימיות לקרה העתיד. כוונתי לתוכנית למדוים מיוחדת בהוראת אזרחות בהיקף חמש יחידות, שעוסקת בריבוי תרבותיות בחברה דמוקרטית – מקרה ירושלים. כאן אנחנו נוגעים במה שלפני המשך שנים נדמה היה כבלתי אפשרי. בכך שנתיים פתחנו עם האגף לתוכניות למדוים יהודיות במשרד החינוך כיתה על-אזורית תלת-שלנית המיעדרת לסטודנטים בירושלים, ושייקריה למדו תהיליכים דמוקרטיים בחברה מרובת תרבותיות. מקרה הבוחן שמלואה את הלימוד על פני שלוש שנים הוא העיר ממנה מגיעים הלומדים – ירושלים. הcliffeה זו פותחה לסטודנטים משלושה זרמי החינוך: ממלכתי-יהודי, ממלכתי-ערבי וממלכתי-דתי. כפי שציינתי בראשית הדברים, לא היה דבר זהה בירושלים, בה יהודים מזרמי החינוך השונים לא למדו ביחד, ועל אחת כמה וכמה – אין מסגרות ללימודים המתעקשות כענין של עקרון לכלול לסטודנטים משלושה זרמי החינוך. התנאי לפיתוחה הכתיבה

היה ויהי השתפות של מספר מינימאלי של ילדים מכל זרם חינוכי. לכיתה שלושה מורים, כולל בוגרי תוכנית ה.מ.א. שלנו. המחקר והכhiba של תוכניות הלמודים נעשה על ידי סגל, דוקטורנטים ומורים שהם חלק מהילת העמיתים והמורים של מרכז גילה. אין לי מילيم, ואין לי פנאי, לתאר את תחושת הסיכון שאני חשב שעה שני פוגש במסדרונות האוניברסיטה העברית ילדים וערבים, דתיים ולאדתיים – המתrouwים ולומדים בצוותא אזרחות בתוכנית המתמחה בהוראות הסדרים המאפיינים משטר דמוקרטי המאגד חברה רבת פנים. אין כמו ירושלים כמקום בו ראוי לחול מעשה אזרחי וחינוכי מעין זה.

★

מה למדתי בשש השנים הללו?

ראשית, וידוי עמוק ליבי, שבودאי יובן על ידי הנוכחים, שהרי רובכם ככלכם נשות ואנשי חינוך: לו ידעתني כאשר יצאתי לדרך מה מהיר הנפשי הכרוך בניסיון לחולל שינוי במערכות החינוך הפורמלי בישראל, ספק אם הייתי יוצא לדרך זאת. לא ידעתני עד כמה משרד החינוך מסורבל; לא שיערתי עד כמה המערכת משתתקת יוזמה של אנשי מקצוע הבאים מהשתוח חドורי התלהבות וניסיון, ופוגשים בעלי שורה שמתחלפים חדשות לבקרים ומתגערים מהחריות לתהילכים ארוכי טווח שייזמו קודמיהם; לא ידעתני עד כמה לא-אחדה איכותם האנושית והמקצועית של אישים האוחזים במשרות מפתח בשעה שמתחלף ממשל פוליטי; לא פגשתי באופן ישיר עד כמה נוקשה ולא-ידידותית מערכת הקצאת המשאבים; לא ידעתני עד כמה גדול המרחק בין החלטתו על שינוי מדיניות חינוכית ליישומה. לא ידעתני שבסמך כל שנות קיום המדינה משרד החינוך עשה כה מעט בתחום תוכניות לימודים והשתלמויות מעודכנים בתחום הוראת האזרחות ... לו ידעתني את כל אלה, ספק אם הייתי שוגה בהנחה שאני מצטרף למערכת חיה ויצירתית, שתשתמש רק בצל תמייה וגיבוי מתנו.

שנייה, בחולף שש שנים עיקר הצעוע של נגור מחדרות האוניות של המדינה: של ועדת החינוך של הכנסת, של הנהלת משרד החינוך, של הממשלה. הרשות אינן מתפקדת באופן התואם את צורכי וציפיות האזרחים. אנחנו עושים כמעט ככלינו להקשר לבבות ו舍כלים של אזרחי העתיד, אך בנסיבות המדינה הולכת ומתפרקת ממאות המידה לעשייה שאמראים לפחות אותה. אני רואה את ההתפרקות של המינהל הציבורי, ולא ברור לי כיצד ניתן לתקן את זה. זה נושא להרצאה אחרת, אולי בשנה הבאה...

שלישית, בעניין השבת הרוח: התקווה, הכוח והשמה בעשייה נגורים מהלימוד שאני חוותה במהלך עס מנהכים, אנשי מינהל, תלמידים ועמיתיים במכילות ובאוניברסיטאות, שנחווים להשיב את הרוח לחינוך למורות הקשיים העצומים הנערמים מערבים רבים. השימוש בעשייה מקורה ברוח הטובה שנעה במרוחת המצוי בין איקות בני האדם עטם אני נפגש מדי יום ברשויות המדינה ובבתי הספר, לבין הנקשות, הייאוש או האדישות של מי ששבח את הטעם של הdziira. הייזירה בפועל למען רווחת הכלל.

בקשר זה, הלקח שאני מבקש להעביר כאן, בתקווה שיישמש מסד של אמון ועשיה להמשך, פשוט: אדם בעל יכולת, רצון וידיעה ברורה של חזון ודרך עשוי לחולל פלאים. אני רואה את זה באוניברסיטה, בשותפים שלנו במכילות, במנהלים ובמורים בבתי הספר. בקריות גת יש הבדל עצום בין הנעשה בבית ספר אחד לשנהו, כאשר כל ההבדלTEMON באישיותו ובכישוריו של המנהל או של אחראי המגמה בבית הספר. משרד החינוך ראייתי את השפעת האישיות על המדיניות כאשר מחד גיסא ראייתי דודור באיכות העשייה בשעה שהי"ר הקודם הביא לצמצום תקנים והחלפת אישים בתחום הוראת מקצוע האזרחות, ומайдך גיסא, שבועה שהתחוללה ההתאחדות והתרענון עם המINVAL ממלשת השורה לימור לבנת למשל השורה יולי תמיר, ועמה

פרופסור ענת זוהר בראשות המזכירות הпедagogית.
העשייה בשטח, שבקשתי להמחיש על ידי תיאור הפעולות שפרוסתי בפניכם, אינה יהודית
למרכז גילה. ברוחבי המדינה יש מורים, מנהלים, מפקחים ואנשי ארגונים חברתיים שמקשרים
את הקרקע האנושית לשינוי במרקם החיים בישראל. הם המאפשרים לתהlik הפליטי להיות
אפקטיבי. לדוגמה, על מצע התמיכה שמניע מהשתח, יכולה שרת החינוך הנוכחית להקצת בלב
שקט מאות מיליון שקלים להכפלת היקף לימוד החובה של מקצוע האזרחות, וו"ר המזכירות
הпедagogית החדש יכולת להקים צוות במטרדה שיישם את המדיניות תוך שיתוף עם אנשי מקצוע
שה캐שו את עצם מתוך תקווה שהטהlik הפליטי יענה לאתגר.

רביעית, ההתעקשות על עבודה עם קצוט החברה בישראל הניבה התנסויות ותובנות שאינן
ניתנות ללימוד רק באמצעות ספרים. אני ראייתי וחוויתי כיצד האיבה והחידנות שלמורים את
ההוויה הישראלית משנה צורה בשעה שהאויבים לומדים ביחד. קרי, שעה שאדם נחשף לממד
של קיוומו (או זהותו) שאינו מוגדר על ידי היכפה או האפייה שלו, או על ידי המכניםים או
החיציות שלו. יש שהוא פלאי ומרומם נפש בכמיה שנוצרת כאשר אדם מביט באחר מתוך הכרת
ערך עצמו כיהודי, וזהו אותו ערך עצמי אצל הבא נגדו. אני יודעת מה השם של הטהlik הזה,
אבל הוא מוחש כהתפוגות וריכוך של חשדות ועוינות, וכחרחה של עצמי.

★

לבסוף, מילה על השקפת העולם שבייסוד השינוי שאני מקווה שיתחולל בזכות נסים ומתכנסים
מעין אלו שנמרוד אלוני וחברתו בסמינר הקיבוצים מתמידים להפגיש כאן.
הלימוד שלי מתרחש מתוך מפגש עם בני אדם. ככל שהאדם שכנגדי מכיר בייחודה, כך יש לי
הזדמנות להכיר בייחודי. אני צומח עצמי מתוך הקשב והלימוד שמוזנים לי הבאים לקרأتي
והנפגשים עמי. ביום אני יודע שהוא שלא ידעת כי אשר היתי צער: בדומה לחברה המקיפה
אותי, גם אני מכיל ריבוי גדול ולא אחיד של ערכים, זהויות, פחדים ותកות. נדמה לי שהגיון
בחברה ובמדינה משקף את הגיון שני. החינוך האזרחי שקולט עובדה זו כאמור קיומי, ישכיל
לשכל לימוד עצמי וחיים בצדותא. נדמה לי שרוח מעין זו – שמקורה במפגש עם אחרים – היא
המופת שיביא רוח חדשה לחינוך. המוגרת הפורמלית בה ניתן למקד את הלימוד הזה לרווח
ועומק החינוך בישראל, הינה השילוב של חינוך האזרחי (civic education) והוראת מקצוע
האזרחות.

תקשות אינטלקטואלית ועצמאית כיסוד מרכזי בבנייה תרבות דמוקרטית

ברצוני להתייחס לתרומה שצריכה לחתן המערכת החינוך והתקשורת, שוגם בה אני רואה סוכנות חינוך חשובה מאוד לדמוקרטייה הירארדית, ולהסביר מדוע לדעתני חן אין נזקנות את התרומה הזאת. אבל אני יכול להתייחס לכך, בלי לאזכור את גב' שלומית אלוני, שאין מי שתרם לחינוך לדמוקרטייה ולזיכיות אדם במדינת ישראל יותר ממנה, גם בתוך מערכת החינוך וגם בתחום התקשורת, וזאת, כמובן, בנוסף לעובודה היוצאת מן הכלל שלא כמחוקקת, כשרה בממשלה וכאשת ציבור במדינת ישראל.

כבר הזכר כאן הספר של שלומית אלוני "ازורה ומדינתו". התודעה לי כתלמיד תיכון בתל-אביב לפני 45 שנים. הספר הזה ביקש לחולל מהפכה בתפיסה של לימודי האזרחות בארץ ובבנת הדמוקרטייה. זה היה הספר הראשון ללימודים אזרחיות, שדיבר על הדמוקרטייה לא בעל דבר טכני, פורמלי, אלא גם על המיד הערכי והמהותי של הדמוקרטייה ומהבחינה הזאת הוא

פתח את ענייני ופתח את ענייהם של רבים, אולי לא רבים מספיק, אבל רבים. אני מבקש למקד את תשומת הלב בכותרת הספר הזה – "ازורה ומדינתו" – שהדגישה את הרעיון הבסיסי שהמדינה שייכת לאזרח ולא הארץ שייך למדינה. גם זו הייתה בגדיר מהפכה תודעתית למי שגדל והתהנך במדינת ישראל תרומתו של הספר שלא בכדי זכה להתפרסם בעשר מהדורות. אשר לתרומה של שלומית אלוני בתקשורת, אזכיר רק שכבר בשנות החמישים של המאה שעבירה, הוא שידרה תוכנית עסקה בזכויות האזרח במדינת ישראל, שהוא אותה כמודל וכמופת בעבודתי של רדיו.

אגלה כאן סוד: אני לא בטוח אם שלומית אלוני זכרת את זה, אבל אם הצלחתי להתמיד עם תוכנית "דין ודברים" במשך כחצי יובל שנים ברדיו, זה גם בזכותו, משום שבכמה צמתים קרייטיים, בהיותה אשת ציבור, היא מנעה התנצלויות פוליטיות לתוכנית הזאת, ותמיד נתנה לי רוח גיבת.

החינוך לדמוקרטייה אצלונו הוא מאוד קריטי, משום שהமיד הערכי של הדמוקרטייה עדין לא הוטמע כראוי וכנדרש בזיכרון הירארדי. רוב הציבור – אם כי לא כולם – הוא אכן דמוקרטי במובן הפורמליטכני; ככלומר, הוא בהחלט אימץ את העיקרון של כיבוד החלטות הרוב. אמנים גם בנושא זה יש בעיות ומשברים. מהו רצח ראש הממשלה יצחק רבין, אם לא ניתן לסכל בכוח הכרעת רוב? אבל אפשר לומר שהחברה הירארדית, ועוד לפחות התנועה הציונית והישוב היהודי בארץ, הפנימו את העיקון הדמוקרטי של שליטון הרוב. ואולם המיד הערכי והמהותי של הדמוקרטייה, ככלומר העיקון שיש ערכיהם שוגם לרוב, ובעיקר לרוב, אסור לרומים ולגדוע אוטם, המיד הזה, לא הוטמע עד היום וזה מסוכן מאוד. הרי כולנו יודעים, וכי עם היהודי יודע, שהדברים הנוראים ביותר והזועתיים ביותר בהיסטוריה נעשו על ידי רוב, לעיתים רוב שהגיע לשליטון בפרוצדרה דמוקרטית, ומכוון חוקים ערייצים שהרוב חוקק.

* עוז'ד משה נגבי, משפטן ומרצה באוניברסיטה העברית

כדי למש את עקרון שלטון הרוב, יש לנו מושלה ויש לנו הכנסת, שמייצגות את הרוב וכיודע יש להן הרבה כוח. אולם בשביב להגן מפני הסכנה הנוראה של עriticות הרוב והסכמה שהרוב יציב את עצמו מעל לחוק, יעשוק את המיעוט ויפלה ויינהג בזענותו, יתר עלצמו לשודד את הקופה הציבורית ולהתנהל בכוחה מושחתת, וינצל את כחיו לרעה – אנחנו לא יכולים לא רק מושם שאינך יכול לסמוק על הכנסת ולא על הממשלה, דזוקא משום שהן מייצגות את הרוב, ומושם שאינך יכול לסמוק על החתול שישמר על השמנת.

לו אשכל המנוח אמר: "לא תחסום שור בדישו". ואכן בلتיא אפשרי לחסום שור בדישו, ולכו אנחנו צריכים למשימת ההגנה מפני עriticות הרוב, מערכת שהיא בלתי תליה ברוב. המערכת הזאת היא מערכת המשפט. הניסיונות החוזרים ונשנים לנצח בסמכויות בג"ץ לבטל את החלטות הממשלה ואת חוקי הכנסת, הם העודות החותכת ביותר לכך, שהעיקרון של המימד המהותי והערבי של הדמокרטיה לא הופנים אצלנו.

שופט יהודי נודע בבית המשפט העליון האמריקני, ושמו פליקס פרנקפורטר, אמר כבר בשנות הארבעים של המאה שעברה: "לרשوت המבצעת יש חרב (כלומר השליטה במנגנון השלטון), לרשות המחוקקת יש ארנק (כלומר, השליטה בתפקידים שחווינוים לפועלות אותם מנגנונים), ואילו לרשות השופט אין חרב ואין ארנק, והוא נשענת אך ורק על תמכתו המוסרית של הציבור". כל מה שיש לה זו התמיכה הציבורית.

בנויות התמיכה הזאת היא אתגר ראשוני-במעלה של מערכת החינוך. היא חייבה לחסן את תלמידיה מפני הטיעון הדמוגגי: באיזו זכות בית המשפט, שופטיו לא נבחרו על ידי הרוב, מבטל החלטות של הנבחרים? היא צריכה להסביר לדזוקא בגל שהופט לא נבחר, הוא יכול למלא את תפקידו הדמוקרטי. אם הוא היה נבחר, אם הוא היה תלוי ברוב, הוא היה חלק מאותו חתול שאיננו מסוגל לשומר על השמנת.

מערכת החינוך גם חייבת להנחיל לתלמידיה שהמטרה לעולם איננה מקדשת את כל האמצעים. יש קווים אדומיים שבdemokratia אסור בשום אופן לחצותם. קשה מאוד למערכת החינוך להנחיל זאת, כאשר היא עצמה מקדשת את כל האמצעים כדי להשיג מטרות תועלתיות. ראיינו זאת למשל, כאשר ראשי המוסדות להשכלה גבוהה ניסו לשבור באיוםים שביתת סטודנטים, למרות זכויות השכיתה היא זכota בסיסית במשפט דמוקרטי.

תמיד רأיתי את עצמי יותר כעתונאי שעוסק במשפט מאשר כמשפטן שעוסק בעיתונות. בעיני התקשרות היא סוכנת חינוך לא פחות חשובה מערכות החינוך. התלמידים החשובים לתקשרות הרבה יותר מאשר הם חשובים למערכת החינוך, גם בגל מצב מערכת החינוך, של הזמן מקצחים בשעות ההוראה שלה. כמובן, גם לתקשרות יש תפקיד חשוב בהפנמת אותן תובנות בסיסיות, באשר למידה הנורמטיבי והערבי של הדמокרטיה. גם היא נשלת בכך כשלון מהפיר. לדעת, התקשרות איבדה את כושר הבדיקה בין טוב לדע, אותה הבחנה בסיסית שמאז הירוש מגן עוז, האדם היה אמר לו להיות ניחן בה. מבלבלים אצלנו בתקשרות בין חובת האובייקטיביות בධיהו (שאכן קיימת) לבין החובה-כביבול להיות ניטרלי בין טוב לרע (שהיא הרסנית מבחינה חינוכית). רוב העימותים שלי עם הבוסים שלי בראשות השידור ממש עשרות שנים נסבו על הנושא הזה. הם תמיד באו אליו בטענות בשם חובת האיזון המופיעה בחוק רשות השידור ואני ניסיתי להסביר להם, שכמו שלא יתכן שדרון בקול ישראל יהיה ניטרלי בין אנטישמים לא אנטישמים ויגיד – אם אני מביא מישחו שמדובר נגד הפוטוקולרים של זקיין ציון, עלי להבהיר גם מישחו שידבר בזכותם, כך גם לא צריך לאזן אמרה בגין השחיתות והמוסחותם בשלטון, באמירה שתצדיק אותם.

הנטירליות המסלולפת בין טוב לרע ורוחת היום מאד בעיתונות. היא מציבה על מישור אחד את מזכיר המדינה שחושף התנהגות מושחתת של ראש הממשלה, ואת ראש הממשלה המושחת,

כאיו מדובר בעימות בין שני צדדים שווים. תקשורת כזאת, שנוקטת גישה א-מוסרית, מטעמים ציניים, מטעמים של מסחרו, לא רק שלא תורמת לחינוך לדמוקרטייה, היא משוחיתה את הציבור. כאשר היא אומרת שלא צריך למצות את הדין עם ראש הממשלה המושחת, אלא דרך לשמר עליו כמו על אתרוג, משום שהוא מקדם מדיניות החביבה על העיתונאים, או משום שייריבו שנוא עליהם, היא מנהילה את המשר המPAIR שהממשלה מקדשת את כל האמצעים, לרבות אמצעים מושחתים.

להתנכרות התקשרות למשימתה החינוכית כמה סיבות: ובין בתוכה לוקים בעצם בחינוכם הדמוקרטי. התקשרות איננה נלהבת להטעק בחינוך לדמוקרטייה, כי היא מפחדת שזה יפגע בריטיג'ג; הרבה יותר קל והרבה יותר רוחני לשדר את "כוכב נולד". ולבסוף, בלשכה: נתחים גדולים של התקשרות אף נשלטים על ידי גורמים שהם בעצם מושחתים, מושחתים שהורשו בשתיות חמורה בבית המשפט, ויש להם חשיבות מר עם המערכת המשפטית, עם הפרקליטות ועם הממשלה והם משתמשים באוטו כוח שהיה אמרו כוח מוציאי בחינוך לדמוקרטייה כדי לעקע את אושיותה ואת אושיותו שלטון החוק.

— |

| —

— |

| —

יפה נפש זו לא מילה גסה



— |

| —

— |

| —

דברי פתיחה

אני מתכבד לפתוח את המושב שכותרתנו היא "יפה נפש אינה מילה גסה". לפני שאציג את דברי המושב ואת נושא הרצאותיהם, רציתי להזכיר כמה מלים וגם שיר לענייןippi הנפש. עיון קצר בעיתונות של השבועות האחרונים וכמוון עוד הרבה הרצה לפני כן, ובמיוחד הצצה אל תשובות הטוקבקיסטים האקטיביים הניב כמה הערות לגבי חלק מהמשמעות הנלוות למושג. במקום אחד, למשל, הופעה הcotradition "עורך מתוק זהה, מתוקי, יפה נפש, קוקי". כמובן, יפה הנפש הוא כנראה טיפוס נשי, מלוקק, הומו, לא גבר, רכוכי, צפונבוני. ובידיעה אחרת, מי שגינה חיל שדרש מפלסטיני לנגן בכינור, מכונה יפה נפש, כלומר מוסרי, לא עליינו, סומה להבדלים שבין גזע ומcean גם מי שאינו מבן על מה חלים חוקי מוסרומי משוחרר מעולם. ובמקרים מסווג נתרבר כי גם מי שסולד ממאבקים כיהנים ומשוריינות, מי שעורג אל מכמי התרבות ומסרב להתפרק על איזות, הוא נשואה שלippi הנפש אשר דואיה לכל גנאי אפשרי. נגends הסתיריאוטיפ הפוליטי של הרוב הקולני בציור הישראלי, אני מבקשת להשמיע את שירה של אם משועל, שיר הקורא לעוזוב לזמן קצר את המציאות של אין ועכשו, לחרג אל המעבר, להשתהות במכoon וללא שום תכלית, להיעזר בקיוסק של אדון גروس, להתבונן יחד עם הילדה המשוררת בשני המאוות הגדולים, ברוז הגוז האדום וברוז הגוז הירוק, שסבירם מתגודדים צי כוכבי הלכת של כסות זכוכית ולהסתבך בשאלת "מה אני רוצה". ואני מקריאה:

הקיוסק

הלילה נשקף חלומי אל הקיויסק של אדון גROS.
cosaot halca nazco
סביב ברוז הגוז (אדום וירוק)
וريح המתוקים היכה, ורוד, כמו איז, בלבבי.

זה ליד בקרטון שכבו
dagii h'banna tzahovim
אפופי אבקת סוכר עד
ולצדם השחיריו dagii helikriish (אף פעם
לא ידעת להחליט אם אני אוהבת אותם או לא)
איך יותר מכל ערגה הלשון אל ראשם
של תרנגולוי הסוכר האדומים
שבקצתה רשרוש הצלופניים.

* ד"ר דורית הופ, מרצה לפסיכולוגיה וספרות, מכללת סמינר הקיבוצים

אדון גروس, אדון האוצרות
אתה, שלך זה שלך הוא:
שנתיים פיתו אותך סוכריות מחליף הצבעים שלך
שכבה אחר שכבה
אל תוךليبן

והנה אני כאן,
על קצוות האצבעות עם הגрош ביד
נדחפת שוב אל הממתקים.

אדון לשון החתולים
השואל אותי – מה אני רוצה

לו ידעת כמה התרחקו חי
מדלפק הקסם הזה
ואיך הסתבכה מאז בנפשי השאלה".

השירה, המוזיקה והתייארון, שנציגיהם הם אורחיו הכבד של המושב שלנו, מעניקים לנו, כל
אמנות בדרך כלל, שתי מתנות מיוחדות: את מתנת ההשתהות על מה שאחרת היה חולף
ונשכח; ואת מתנת השאלה המשתבכת והולכת. על שתי מתנות אלו אני מודה מחדש בכל יום.
ואם זה המתת שמעניךipi הנפש, אני לוקחת אותה, יחד עם הכנוי, בנפש חפזה ובהכרת תודה.
במושב שלנו שלושה יוצרים ידועים ומוערכים בתחום האמנויות. איש המילה והשיר – רוני
סומק; פרופ' עודד זהבי, אשר על המוזיקה; והמחזאי והבמאי מיקי גורביץ', שמייצג את אמנות
התיארון. אני מתכבד להציג את הדוברים, שכוטרות הרצאותם לוקחים אותנו לגן העדן האבוד,
שם נמצא גם חצי ככר לחם ופרח וגם רימון וגביע כסף.

הערת שולים לפואמה הפדגוגית

אחרי שאמא של שי ספרה שבנה נשף על דלפק בָּר
ליד הים בתל אביב החלה היוזצת להזיהיר.
היא מלאה מבחנה אמת בזדקה, את השניה במים,
ונתנה לשתי תולעים לצוף שם. הראשונה מטה אחרי
במה דקות והשניה המשיכה לשוחות.

כששאלה מה הפסקנה ענה שי שבטים של
שותי הוודקה ריקה מתולעים.

אחרי שי שם צפרדע במגרת השלחן
של הפורה לסתירות הפסיקו לספר אגדות
על נסיקים מדעיים.

אחרי שי החביאה בתחתוניה פתקים
עם ספור יחסה של אנטיגונה להימון
לא הרשו לבנות לשכת בבחינות
במכנסים קצרים.

אחרי שניהם שי מזכיר דלק בבחנה שאביו חקים
ומוחלק עתנו למי שמנמלא ביוטר ממשמונים שקלים,
י"י תופר שמלות בלה,
שי התחזנה עם הילד וכי טוב בפתחה, ואני משער
שתחתוניה ריקים מפטקים יונאים.

זו תלמידים, סרגלי פלטיניק בקולםרי בד,
עפרונות מכירמי ראש וכתרמי חלדה על רגלי מהומה.
אני עזין מזדד את עבי הפלים שאטם כולהים
בלבבות מקששים על הסנטימטרים הירקיים
בשלחו בית הספר.

* רוני סומק, משורר. מלמד ספרות במכילת סמינר הקיבוצים, בתיכון עירוני י"א בתל אביב ומדריך סדנה לכנתיבה יוצרת בית אריאלה בתל אביב ובספרה העירונית בדימונה. השיר "הערת שולים לפואמה הפדגוגית" הוא מתוך ספר השירים "מחתרת החלב" (הוצאת זמורה-ביתן).

— |

| —

— |

| —

לבוא אל היופי ברטט ובצניעות, בפרשנות וביצירתיות

אמיר ר' יהושע בן חנניה:
מיימי לא נצחני אדם אלא אלה ותינוקות ותינוק.
פעם אחת היהתי ממלך בדרכו,
אמרה לי תינוקת אחת:
רבי, לא שדה היא?
לא שדה?
אמרתי לה: בדרכך בבושא אני מהלך.
אמרה לי: לסתים במוך בבושא.
(בבלי, עירובין, נ"ג ע"ב)

הרוצה לראות יפיו של רבי יוחנן
יביא כס של כסף צרוּף
וימלאנו גראינים של רמנון אדם
ויעטיר בלילה של זרעד על פיו
וינויחנו בין חפה לאל
ואותו זהר מעין יפיו של רבי יוחנן הוא.
(בבא מציעא פ"ד ע"א)

ዮפיהם של הטקסטים התלמודיים, כמו גם מידת הדיקוק שלהם, מפעמים אותנו בכל פעם מחדש.
המילים המעתות הללו, שיופיעין, שعواצמתן והוכמתן נמצאים על משורר התבונן בפני עצמו, מצילחות
כמעט תמיד לעזרה, לרשות ולהצמיה אחרת.
המילים, והסיפורים מציליםunos ליצור בו בזמן נרטיב קוהרנטי, רציף ובעל ערך בפני עצמו
ומערך של "מתגי הפעלה" רגשיים ואינטלקטואליים שככל מהם מוביל את קוראו וshowmuivo
אל מחוזות מופשטים, עמוקים ורחבים.
למעשה, אם הייתי רוצה להיות נאמן לחולוטין לרعيון אותו אני מבקש להעביר בשיחה זו,
היהתי מסיים אותה כרגע, ולאחר שהציגתי את הדברים כלשונם, בשם אומרים, היהתי מפנה את
הבמה, ומאפשר למלים התלמודיות את ההדרוד המיטביobil בלבותיכם. אלא שמוסכמת הכנסת הזה,
כמתחיב ממהלכו, כותרתו ומבנהו, מחייבת גם אותנו הדוברים לומר מעל במא זו דברים ברורים,
ואולי יש גם בכך סוג של הצהרה בנושא שעליו אני רוצה לדבר.
בשני הקטעים ששמענו, אני מזהה באופן ברור ביוטר דיון מהותי ונוקב בסוגיה של רוחבה של
פרשנות אישית, ואי יכולת או אולי אפילו האיסור לצמצם את טווח הפרשנות לכדי מהות

* פרופ' עודד זאבי, מלחין ומוסיקולוג, החוג למוזיקה באוניברסיטת חיפה

קונקרטית, מוגבלת, סופית וחד-ממדית. אני מוצא בהם קריית כיוון וציווי לכלנו, העוסקים במלאת החינוך וההוראה.

התינוק בסיפור הראשוני, מאשימה את השדה בן חנניה, את המורה, את הרב, בכך שהפך את השדה, את השדה הספרוני, את השדה שגידולי גידולי פרא לעיתים, את השדה המניב את תבאותו בעיטה, את השדה שבין חורלווי יצמחו לעיתים פרחים, את השדה שבאיין ממטרים יימק ויבש, את השדה שהוא בבואת הרוח והגשם, שהוא בבואת הבריאה האלקונית, שהוא העפר שמננו באנו ואל רגביו נשוב, את השדה הזה, האין-סובי הפקו הרב ושכמותו לדורך. דרך שכיוונה, ייودה, מטרותיה, משכה, יהיו לעולם זרים. הדרך שבקיין ובחורף תהיה כביש אספלט שחור ומתקשה, הדרך אליה יתנפצו עונות השנה, הדורך שבצדקה ובה לא יקנו בהכרח חיים, הדורך שבשם "ההפרטה" והנוחות כמעט שאינה מאפשרת פרשנות. הדורך שהוא חיזון הרחב של האדם. של הבונים והחוצים, הגעה לשירותיות לעיתים. הדורך שהוא מעשה המורה יודיע שאין חשוב,

של מייבשי החולה ונודעיה היה בה, של יין הנרי ושל סבא שלו בגודל העובדה. כדי לומר עם זאת שגודלו של יהושע נובעת בין היתר מההודה המפורשת (המצויה בפתח הדברים) שהזו אחד משלשות CISLONOTI המפוארים ביותר, זה מעשה המורה יודיע שאין חשוב CISLONOT "מסוג זה".

אוינו כמורים וכמחנכים אם נוביל את תלמידינו אל הדרך, חובתו כמי שאינו רואה אותן היא להובילם אל השדה, אפילו לא אל הגן שבו נזדעוו לעיתים הסוד, אל השדה, אל פאת השדה. אל המקום בו לocketים הענינים את השאריות, אל השדה שצילי המנופים וקרודמי הקובשיםマイימים עליו.

נתבקשו לדבר על יפי הנפש. על יפי הנפש האנושית, המשולה בעניין תמיד למיתר ממנו מופקים ריבואות ציללים, הנפש שאינה ניתנת כמי הנראה לכימוט ואולי גם לתיאור. ישנו ממשו שטוה, רדוושחצני בניסיון להגדיר מהו או מהו יפה הנפש. למעשה, גם היופי, ואפילו יהא זה יופיו הפיזי של האדםינו ניתן תמיד לתיאור. התלמוד הכיר בingletonותיו כמשמעותה לתאר את יופיו הפיזי של רבי יוחנן, הגבר החי היחיד בתלמוד שיפויו נזכר ומהולל. מילוטיו המסייעות של הקטע "וזאת זו, מעין יופיו של רבי יוחנן הוא" מדיקות: כל וחומר אם אנחנו מתקשים להביע ולתאר את יופיו הפיזי של הרוב אפיקו בעורצת המשה או דמי, מרכיב כל שהיא, כיצד יוכל להיעז ולנסות ולתאר נפשו של מי, כיצד יוכל לתאר או לדבר על היופי העולה מדבריו של רב או הoga דעתות זו או אחר, על תוכנותיו הרוחניות?

הצניעות העולה מדברי התלמיד איןיה מעמידה כלל וכלל מערכם. אני שב ומשתאה על השימוש המופלא במעטך דמיוניים שמרכיביו כולם קונקרטיים, אך הציגו שליהם הוא זה שיוצר את המהות היתריה, שימוש שהוא בבחינת קריית כיוון מתודולוגית, מעין הנחיה למידה. מרהייה בעיני למשל העובדה שהתיאור מתחילה בדמיומי מיללים: כסף צרוף, רימון אדום. המילה כסף לכשעצמה זקופה לעזרה, זקופה להשלמת התיאור. הרימון האדום דורש גם הוא פרשנות, איזה הבט ב Rimmon נדרש להקשר הרחב הזה של תיאור יפי רבי יוחנן? ורק המילה ורד אינה דורשת הסבר או פירוט. הווורד הטבאי, הפרח הזה הצומח בשדה, קרוב לקרקע, הווורד שאינו פונקציונלי (כמו הרימון שלמרות סמליותו ומשמעותו הסמליים הוא בסיסו פרי מכלל) או מעשה ידי אדם מלאכותי (כמו המתכת המעובדת לכדי כלי קיבול) הוא זה שעוצם איזכרו מעלה את הzbau, המركם והניחס הנדרשים לתמונה הזה. ויושנה גם התאוריה, התאוריה שמאפשרת לראות את היופי הזה רק על סף, על אדן החלון, כשהוא זורר בין חמה לצל, באוטו רגע דק מן הדק של ממשות שאינה, אותו רגע שכבר כוונו אליו חכמים כשדיברו באותו יום שאינו יום ואינו לילה, באותו קו תפראולי איןנו בנסיבות, כל המרכיבים הללואפשרים לנו לנשות ולדמות את בבואה יופיו של רבי יוחנן.

הקסם שמהלכים על הטקסטים התלמודיים נובע במידה רבה מהעובדה שכמו השדה או כמו אוצר הדימויים המופיעים בתיאור רבי יוחנן, הם טקסטים פתוחים, טקסטים שיכולים להוביל לפרשנויות רחבות היא כמעט בלתי מוגבלת. טקסטים שכאלה יכולים להיות טובים ויעילים לשעות רבות מאד של לימוד, לעיון בלבתי פוסק ולהשראה אין סופית כמעט. במצבות הספינולוגיות שלנו, במצבות שבה אנחנו ממהרים תדר, אולי כדי לטשטש את המציאות, אולי כדי למסך אותה, אולי כדי למנוע את ההרהור הנוסף, את החקירה במשמעותו, יתכן שהמקום של האמן, שליפה הנפש בכיתה הוא לשאול את השאלות, לחזק את הניוанс. אמונות במייטה לעולם אינה מוחלתת, היא مجرה, היא מרטיטה היא פועלת על הרגש אך בה בשעה מצילהה לעורר רובד תהיהתי קיומי. היא בבחינת השדה שבצידו ובתלמידיו אנחנו חורשים.

— |

| —

— |

| —

גן העדן האבוד ואמנות התיאטרון

"וַיִּטְعֵם יְהוָה אֱלֹהִים גַּן־בְּעֵדָן מִקֶּדֶם וַיִּשְׁם שֵׁם אֶת הָאָדָם אֲשֶׁר־יָצַר..."
באחת מהרצאותיו דיבר פעם הסופר עמוס עוז על הביטוי "למצוא חן".
הוא או היא מוצאים חן בעינני, כך אמר, מפני שבענייני מצוי חן.
אני מבקש להתבונן בביטוי "נפש יפה" בהיפוך משועואה:
הנפש היא יפה, מפני שהיא יפה. היכולת לראות יופי, היא שהופכת נפש ליפה.

מקובל להניח, כי האמנות, יוצרת היופי, מבקשת נצח.
האמן משאיר את יצרתו אחריו, ומאות שנים אחרי מותם של סופוקליס ואייסכילוס, מיכלאנג'לו
וברניני, באך וmozart, יצירותיהם חיות וקיימות בתודעהנו.

אמנות התיאטרון היא עניין שונה:
אורך יהיה של ייצירת השחקן, כאורכה של ההצגה.
גם שחкан התיאטרון גדול יותר, ישכח וייעלם זמן קצר אחרי מותו, או לכל היותר עם מותם
של בני דורו.

התיאטרון הוא אמנות ההווה.
היכן אם כן "הנצח" של אמנות התיאטרון? מהו הדבר שմבקשת האמנות השונה והמשונה זו?

"וַיִּטְعֵם יְהוָה אֱלֹהִים גַּן־בְּעֵדָן מִקֶּדֶם וַיִּשְׁם שֵׁם אֶת הָאָדָם אֲשֶׁר־יָצַר...
...וְעַזְּ חַיִּים בָּתוֹךְ הַגָּן וְעַזְּ הַדּוֹתָה טֻוב וּרְעָ"
פריו של עז הדעת טוב־ירע נתע בנפש האדם את הדיקוטומיה, את הפיצול, את השסע.
הידיעה על דבר קיומו של עז החיים, התשוקה לפריו, נתעו בנפש את הגעוגע.
מאז גורש האדם מגן עדן הוא מבקש לשוב אליו.

יהיה אשר יהיה טיבו של הגן: עדן הילדות המאושרת, הזמן האבוד, עדן האהבה הקסומה, העולם
הבא – הגעוגע הוא ממהותה של הנפש האנושית.
האמנות היא פריו המעודן ביותר של הגעוגע. היפוכם של הדיכאון ושל אבדן שפויות הדעת.

מן הרגע שאכל האדם מפרי עז הדעת טוב־ירע נחזה העולם בתודעהו לטוב ולרע.
מפליא להיותה כי הדבר הראשון שנhaftפס כ"רע" היה גופו שלו עצמו:
ותפקידו עניini שנייהם וידעו כי עירומים הם ויתפרו עלי תאנה ויעשו להם חגורות".
וכך, אם ברגע אחד על פि האגדה, כמו מפעץ גדול שמתחלול במוח האנושי או אם בתהילה
אבולוציוני ארוך, הופך האדם ליוצר היחידי עלי אדמות המגורש מגופו.

* מייכאל גורביץ, חתן פרס א.מ.ת. ומנהל אמנותי של תיאטרון החאן

אולי עצם אכילת פריו של עץ הדעת טוב ורע, הלווא הוא עץ המוסר – הוא הוא הגירוש מגן העדן. אولي הגעגוע לגן העדן איןנו אלא געגועה של הנפש אל גופה.

כאן המקום להעיר שאיני מאמין בקיום של גוף ללא נפש או של נפש ללא גוף. אלא שההתודעה העצמית של האדם, בהיותו יוצר המתיוון עצמו, מפצלת אותו ואת תחוותיו קיומו. מוטב היה אولي לומר כי החלקים הגוףניים שבנפש, יצרים, תשוקות, רגשות כמו שנאה וקנאה, נתפסים כ"רעים" והחלקים הנפשיים שבגוף, הmachsheva, האמונה, רגשות כמו אהבה ו חמלה, נתפסים כ"נעילים". אבל כאן, כדי לפשט, אדבר על נפש וגוף. מהי משמעותו של ה"גירוש" הזה של האדם מגופו? הגוף, החלק הגוףני של הנפש, הוא משכן החושים והרגשות, כלומר עוגן הנפש בחיל וזמן.

תוצאתו של הפיצול הזה היא שהאדם הוא היוצר היחיד עליו אדמות שאין לו הווה. יש לו עבר בזיכרוןינו ובגעגועינו. יש לו עתיד בפחדיו ובתקותינו.

אבל רגע ההווה, הרגע המכיל את תמצית חיויות החיים, רגע זה חומק מאייתנו ללא הרף. אנחנו מתגעגעים אליו. אנחנו כממים לו. אבל אנחנו מבחנים בו רק בדיעד: "از", אנחנו אומרים, "از היה טוב".

הנה למשל נינה, במחזה של צ'קוב, "השחף", שmagieה במערכה הראשונה לאחוזה חסורת נשימה וקצרת רוח, מפוחדת ונסערת, לאחר שחמקה מבית הוריה כדי להציג את מהז הבוסר הראשון של חברה קוסטיה. וכך היא אומרת לו בתרגומו של שלונסקי: "במחזה שלך לשחק, אין בו נפשות חיים... במחזה שלך מעת עלייה, רק קריינות בלבד. ובמחזה לדעתך מוכרכה להיות אהבה וייה מה..."

אבל במערכה החמישית, כשהיא שבה לאחוזה אחורי כמה שנים, לביקור קצר, כדי לאחות ולו במעט את השברים ולשעם ולו במעט את הריסות חייה, היא מדקלמת בלהט וברגש את אותו טקסט "מת" ואומרות: "טוב היה קודם, קוסטיה! זכר אתה? איזה חיים של אור, של חמימות, של שמחה, של טוהר, איזה רגשות, רגשות הדומים לפרחים ענוגים, הדורים... זכר אתה?"

העבר היה נפלא, העתיד יהיה טוב או רע.
ההווה הוא גן נעלם.

ההווה הוא גן נעלם, שאנו כמו סובבים אותו, מחפשים איזו פירצה בגין כדי להתגונב דרכה אל ההוויה ההיא, האבודה, בטרם אמר אלוהים "ארורה האדמה בעבורך". אל תחוות החיים המלאה. לעיתים כשהרוח נושבת לכיוונו, היא נושאת מן הגן את ניחוחות הפריחה, אנחנו מציירים בדמיונו את יופיו, את רענוןתו, את הנועם וההרמונייה שהיא עשויים להיות מנת חלכנו, אילו יכולנו להשתרע שם על הדשא בצל העצים.

אבל אפילו אם אנו מצחיכים לדחוק יד אל בין סורגי הגדר המקיפה את הגן, זה קורה לעיתים רחוקות בלבד, מיד מכה בה איזה שומר נעלם ואנו מושכים אותה החוצה בבהלה, ושוב מוצאים עצמנו ב"רחובות ברזל ריקים וארכויים", בהמולת כל התקשורות, בפונקציונאליות של חיי היום – יום, במיציאות, עלייה אמר ניסים אלוני, שיש לה קשר כל כך קלוש עם החיים.

ט.ס. אליות מתאר בארבעת הקורוטיטים, מצב צזה, נטול הווה.

"מקום של אי נחת הוא זה,

זמן שלפני וזמן שאחרי

באור עמוס: לא אוריים

האובל לצורה דוממתה נהייה...
... ולא חושך הבא למרק את הנשמה
ומרוכן את החושי בקייפוחו,
מעקר את הרגשי מן הארץ".

תרגום: אסתר כספי

זהה ארץ הישימון אליה גורש האדם מגן העדן של ההווה.

מה איננו עושים כדי לחזור אל גופנו: מכוני כושר, מסאים, ספא ותוספי מזון, מדיציות וספורט, דיאטות ומין נטול אהבה. לעולם אין די בכל אלה. לא את גופנו הפיסי אנחנו מבקשים, אלא את קיומו הטבעי, המאושר, נטול העכבות, חסר המודעות המעייקה, שאליה הוטלנו עם אכילת הפרי האסור.

והנה בכל זאת ישנים רגעים, בהם דומה כי מתרחש נס.
ברגעים כאלה נגlim לנו, כמו במקרה, פתחים נסתורים אל אותו גן עדן אבוד של ההווה.
רגעים אלה הם רגעי היופי.
זהו בין השאר, עניינה של האמנות לתור ולהפוך את רגעי היופי הללו, למצוא את החן. וכשהיא מגלת אותם אנחנו נכנסים אל הגן האבוד. לא בגיןה, לא בהשעת יד, אלא בכל מואדנו.
אל תוך הגן האבוד.
זהה החוויה האמנותית.

"ראיתי ציפור רבת יופי
ציפור ראתה אותי
ציפור רבת יופי צואת לאERAה עוד
עד יום מותי."

עבר אותו איז רטט של שם שמש
לחשתי מילים של שלום
מילים שאמרתי אםש
לא אומר עוד היום".

אם תרצו, שיר זה של נתן זך, מבטא את תמצית החוויה האמנותית בכלל ובתיאטרון בפרט.
כדי שתיווצר פגישה חד-פעמייה כזו עם ציפור רבת יופי לא די בכך שאני רואה אותה, עליה לראות אותה.
אני והציפור הופכים למאות אחת.
ו"מילים של שלום".
יש לשים לב לשורש שלם המשותף למילים "שלום" ו"שלם".
כלומר העבודה שאני אמור "מילים של שלום" מבטא זאת התאהות שחלה بي. אני שלם יותר.

התיאטרון הוא אמןנות ההווה.
מהוותה של אמןנות זו היא המפגש החד-פעמי בין שחкан לצופה.
כל שחkan יודע כי מבטו של הצופה הוא מבטן יוצח. השchan זוקק למבטו של הצופה בעת היצירה

ובלעדי, יצרתו כמעט נעלגת.

במה שונה תיאטרון מן הטלוויזיה ומן הקולנוע?

בקש שלעולם אינו מראה את הדברים עצם. על הבמה לא נראה לא ארמן ולא מלך, אנחנו יודעים שלפנינו שחknim ותפורה. לכן, הצופה בתיאטרון אינו יכול להיות פאיסיבי. עליו לגלות ולראות את הצייפר רבת היופי ועליו להניח לה לראות אותו, לגנות עצמו בפניה. הקסם התיאטרוני תלוי בכל רגע ברצוינו החופשי של הצופה. הסכמתו הופכת שחקן ל'מלך', פישטפח לכתר משובץ יהלומים, וכמה לוחות דיקט צבעים – לארמן מפואר. השחקן והצופה יוצרים יחד מציאות דימויית, והוא כמו בועה של חלום משותף, מגנה על שניהם מפני אותו מקום של אי נחת. של "זמן שלפנינו והזמן שאחריו". כדי שתתקיים הצגה טובה נחוץ לא רק שחקן טוב, אלא גם צופה מוכשר. צופה שיודע לראות יופי.

יש לקוות שאדם שילמד לבוא במגע עם יופי, לא יוכל לשאת כיור. מי שראה ولو פעם בחיהו הצגה טובה ממש, יודע מהו רטט של שם, ומילים שאמר אמש לא יאמר עוד היום.

המורה-האדם בمعالגִי

התרבות וההשכלה



— |

| —

— |

| —

דעת בנושאי תרבות וחברה (Liberal Education) כמרכיב חיוני בתוכניות של הכשרת מורים

The mind is not a vessel to be filled, but a fire to be kindled
(Plutarch, Greek historian and biographer)

והרמబ"ס אמר: *ילמד לשונך לומר: אני יודע*"

הקדמה

כיצד ניתן להציג אש של ידע, של תשואה לדעת במוחותיהם של בני אדם? שאלת זו מטרידה את המהנסנים במשך כל הדורות וחשובה מאוד בישראל, מדינה העומדת בפני עצמה רבota בכל ובתחום החינוך בפרט: בעית הפערים בין מגזרים שונים, בעית התמודדות עם רב-תרבותיות מובהקת, בעית התמודדות עם הגלובליזציה המכhiba מצד אחד אדם עילן ומיש, ומצד שני מאימת עלינו באובדן התרבות, הייחודיות. לחנוּך יש כוח אדיר לעורר את הטוב שבאדם, ערכיהם, יצירתיות, אהבת הדעת בדברי פלוטון – "להציג אש". כבר מריה מונטיסורי אמרה: "אם החינוך יתמקד אך ורק בהפצצת מידע קיימת תקוות קלושה בלבד שמצוות יوطב. מהי התכליות במידע אם התפתחותם הכלולת של הפרט מפגרת?"
אמנם ניתן ליצור אוכלוסיות נרחבות היודעות לקרוא, אך אין מוגנות להבחן במה שרואין לקריאה. ההתקפות הכלולות של הפרט ויכולת השיפוט שלו עשויים להיות נשכחים ממה שקרה בחינוך הליברלי. יש להתרחק מהנסיגת התרבותית ולדבוע את אגורי האיכות התרבותית ובמצורוי העושר התרבותי העומדים לרשותנו.

החינוך הליברלי

שוואב (1978), מגדרי חוקר החינוך בארה"ב, ראה בחינוך הליברלי את הבסיס הנכון לחינוך האדם. מטרות החינוך הליברלי (Liberal Education), והאמצעים החינוכיים הננקטים בו מערבים את ה"ארוס", "התשוקה". כלומר המטרה איננה רק רכישת ידע ומומנויות, אלא תשואה פעילה לדעת ולהרחיב אופקים. על פי שוואב, אין להפריד בין התחומי האינטלקטואלי בתחום הרגשי ובינם לבין ערכים נורמיים בנושאי תרבות וחברה.

על פי פיליפ ג'קסון (1986), החינוך צריך לשאוף לתהילך טרנספורטטיבי – העובר על האדם הלומד, דהינו, העמקה בתחום עניין חדשים, טיפוח חשיבה ביקורתית, בחירה פעילה במערכת ערכיהם, הרחבת אופקים, יצירת מחויבות לדמוקרטיה פוליטית. חינוך ליברלי הוא גלובלי ופלורליסטי, מקייף מגוון רעיונות והתנסויות המאפיינות את העולם החברתי, הטבעי, והאינטרקטואלי ודורש מחויבות ואחריות חברתיות.

מה אנו יודעים על ניסיונות לשלב חינוך ליברלי במערכת החינוך? המושג liberal education מתקשר למושג Liberal arts ומכוון ביון העתיקה. היונים בחינוו בין שלושה סוגים של ידע

* פרופ' מרם בן-פרץ, כלת פרס ישראל בתחום חקר החינוך ומרצה (אמריטה) באוניברסיטת חיפה

(techné) : 1) ידע אינסטיטומנטלי – דהיינו יצירה אונושית המועילה בחיי היום-יום; 2) האמנויות (fine arts) יצירות אמנותיות; 3) arts Liberal – דהיינו פעילות המשוחררת את האדם. זו אכן מטרתו של החינוך הליברלי האמור לשחרר את האדם ולאפשר לו חופש אינטלקטואלי, תרבותי וחברתי אחד.

המושג "חינוך ליברלי" מצוי גם בתפיסה החינוכית מימי הביניים, אך מקשור בראש ובראשונה עם הליברליזם של הזמן הנאור (Age of Enlightenment).

בתקופה זו מתקשר החינוך הליברלי עם התפתחות של פרשנות המשמעות של טקסטים ראיים והתמקדות במה שאנו קוראים היום מדעי הרוח (humanities). החינוך הליברלי אמרור להכשירנו להבין ולהעריך טיעונים של הזולת, להציג את טיעוניינו אנו, ולהעניק לנו כישורים לקבל החלטות על בסיס רצונאי.

האבוט המיסדים של ארה"ב, כוגן ג'פרסון (Jefferson), היו משוכנעים שעל מנת לבסס את החיים הדמוקרטיים יש להרחיב את מעגלי החינוך. הכוונה איננה רק לחינוך במסגרת תחומי הדעת השונים, ובוודאי לא לחינוך במובן האינסיטומנטלי הנובע מישיקולים של כלכלה גלובלית, אלא לחינוך האדם כאדם חופשי ובעל שיקול דעת מבוסס.

את הדריכים המוצעות לחינוך ליברלי בזמננו היא בגישה של שאלות ה"questio" שהייתה נהוגה כבר באוניברסיטאות אירופיות בימי הביניים, כאשר השיעוריים נסבו על שאלה שהמרצה הציג, כוגן: "מהו חוק?", והתפתח דיון מתחשך סביב נושא זה (Mansueto, 2006).

Rich, (1980) מציע שאלות דלוונטיות לימיון כוגן: מהו ידע בעל ערך? מהי חברה צודקת? מהו טبع האדם? מהן צורות ארגון אונושיות צודקות? כיצד לומדים לקבל החלטות נבונות?

גישה זו מחייבת השכלה בסיסית נרחבת בתחום הדיסציפלינות, מעין "intellectual basic" training" שמקומו כבר בבית הספר התיכון.

דיון מתקדם בשאלות שהוצגו לעיל מחייב התיחסות גלובלית ולא אתונצנטרית, המתאים לעידן הגלובלייזציה שאנו נמצאים בו. חינוך ליברלי אינו מתמקד רק בדיון בשאלות יסוד. אזור נפייזי (Azar Nafisi, 2006) המחברת של הספר *lolita* כתבה על הקשר בין חינוך ליברלי לרפובליקת הדמיון. לטענתה, טיפוח סקרנות אינטלקטואלית דרך קריאת ספרות היא הדרך לחופש אישי. הספרות מאפשרת לאדם להזדהות עם אומץ וכבוד אישי, כמו בספריו של פרימו לוי. נפייזי (Nafisi) מדגימה את דבריה בספרו של "הקלברי פין" המסביר למסור את ג'ים, העבד הנמלט, לידי הרשות על אף שנאמר לו,שמי שאנו נוהג כך סופו לדשת גיהינום. הקלברי פין אומר לבסוף:

"...I don't care if I go to Hell". אכן, החינוך הליברלי יכול לשאוב את הערכים מהספרות, ההיסטוריה והAKER.

הגדרה של האוושר, על פי אלברט שויצר היא: "בריאות טובה וזכרון קצר". אוושר הוא אמן בריאות טובה, אך גם זיכרון ארוך טוווח של התרבות האונושית. יכולתו של האדם להعبر מדור לדור את תרבותו היא התוספת האונושית הייחודית לתהיליך הגנטי הביולוגי, והוא סוד התקדמות האונושות והפרט.

חינוך בישראל

כיצד מתקשרות מטרות החינוך בישראל עם מטרות החינוך הליברלי שצווינו לעיל? כדי לברר מהן מטרות החינוך הראיות, טוב לחזור למטרות כפי שהוגדרו ב-1953 בחוק החינוך הישראלי כדלקמן: "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתתית את החינוך היהודי במדינת ישראל על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המדינה ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על לימון בעבודה חקלאית

ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה הבניה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות" (חוק חינוך, 1953).

ב-1998 הושלמו המטרות כדלקמן, בין השאר:

1. "לחנן אדם להיות אהוב אדם, אהוב עמו ואוהב ארצו, אוזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו.
2. להנחיל את העקרונות שבכחורה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לציווית האדם, לחירות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמרות החוק, לתרבות ולהשכפותו של הזולת, וכן לחנן להחתירה של שלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עםים.

במטרות החינוך בישראל יש הדגשה על רכישת ידע, מחד גיסא, ועל רכישת מערכת אמונות, ערכים וnormotot התנהגות, מאידך גיסא. מבחינת הידע יש במטרות הישראלית דגש על הכרת המורשת התרבותית של המגזרים השונים ובכך ניתן לראות מרכיב חשוב של החינוך הליברלי. לעומת זאת, אין במטרות אזכור של הצורך להרחב את הרעיון ההשכלתי מעבר לתחומי דעת המשרתים את האדם כבוגר במערכת העבודה. אולם יש בהצהרת המטרות התיאhorot התיאhorot הנרחבות לערכים, אך אין אזכור לחינוך ליברלי כאפשרה חריגה מסגרות דיסציפלינאיות ודין עמוק מעמיק בסוגיות של שאלות אנושיות כליליות. כבר מרטין (Martin, 1970) ציינה באזבה ותרעומת את הczemachot תוכניות הלימודים בהכרת הדיסציפלינות וטענה שהחינוך האדם חייב לכלול היבטים רוחניים ואנושיים כללים ודין בשאלות יסוד כגון "מהות המשפחה" או "צדκ חברתי". בספרות החינוכית אנו מוצאים הגדרות רחבות של המושג "תוכנית לימודים". בחורת בהגדרת המושג "תוכנית לימודים", על פי שוואב (1984) האומרת: "תוכנית ללימודים היא מערכת של גופי ידע, מיזמיות, טעמיים וכשרים (p. 240). p.)

הגדרתו של שוואב כוללת אמן ידע אך גם פיתוח יכולת אבחנה אסתטית ומוסרית, ואת הרצון לפעילויות, ליזמות בהקשר חברתי, ולתגובה לאירועים ותהליכים בקהילה. שוואב חזר ודגיש את הczemachot המבוארת בקשר בין הקוגניטיבי לאפקטיבי ומאמין שהאדם ניחן ביכולת מולדת לשוקה כנה ליתר תובנות וידע. על פי שוואב, הדרך להשגת מטרות אלה היא שהמורים יהיו שותפים אמייתיים וכנים לתלמידיהם בתהליכי למידה וחקר. כך ימשכו גם מודל וגם תהיה להם ההזדמנויות לשתף עם תלמידיהם את יחסם האישי בתחום הדעת הנלמד ולמכלול הערכי הטמון בו.

תפיסתו של שוואב באשר למහות המושג "תוכנית ללימודים", קרויה מאד להגדרות המקובלות של חינוך ליברלי ומדגישה ערכים של השכלה, חשיבה מדעית, יכולת שיפוט ערכית והיבטים אסתטיים. בכנס זה ניתנה לנו הzdmonotot מופלאה של מפגש עם מגוון היבטים תרבותיים ואמנوتיים, המדגימים בצורה מעמיקה מהן רוח ותרבות ומה מקומן בחינוך. יש לברך את ד"ר נמרוד אלוני, היוזם ויור' הכנס, ואת כל שותפיו על נס יוצא דופן זה.

נס זה אומר לנו בקורס ברור וצלול: ראו מהם הczemachot אפשריים בחינוך. אל לנו להזינה אותן. האם תלמידים וסטודנטים שותפים לתפיסה זו? במאמר של מור (Moore, 2006), העוסק ב-Arts Liberal, המחבר דן בהתיאhorot הסטודנטים של היום לגבי החינוך הליברלי. התיאhorot מראות שלסטודנטים לא הייתה הגדרה מעשית לחינוך ליברלי, והם לא הערכו באופן ספונטני את התיאhorot של חינוך זהה. כתוצאה לכך, הסטודנטים נטו להתמקד בתיאhorot ספציפיות ומאנליזות של הקורסים. יש פער בין המיקוד הזה לבין התפיסה הרחבה יותר של כישורים כלליים, ויכולות שחינוך ליברלי מנסה לטפח.

חשיבות החינוך הליברלי בהכשרת מורים

מצפים מהחינוך ליברלי שישחרר את האדם מחשיבה דוגמאנית ומדועות קדומות ויטפח בו את הנטיה לפועל על בסיס של רפלקציה ושיקול דעת במקום על בסיס של דחפים רגילים. אלו תכונות חשובות ביותר למורים האמורים לפעול על פי שיקולי דעת פרופסונאליים ולהיות משוחררים מדעות קודומות (Carbone, 1980)?: החינוך הליברלי עשוי לאפשר למורים להבין את פעילותם המקצועית בפרטקטייה של מטרות חינוכיות ארכוכות טווה. לעיתים קרובות הכשרת המורים ממוקדת מדי בהיבטים הפרקטיים הדורשים לפעילות המורים, אך אסור להזניח את הרקע החינוכי והתרבותי הכללי הדורש על מנת שהמורים יבינו את משמעות ההוראה ומטרותיה. עליהם לדעת לא רק מה ואיך הם מלמדים, אלא מדוע ולשם מה הם פועלם. לימודים תרבותיים כללים אמורים להשלים את תרומות מקצועות הבסיס לחינוך, כגון: פסיכולוגיה וסוציולוגיה. בימינו, בתקופה של התפuzzות הייעודי אמונה בתכנים ובערכיהם נצחים המקובלים על הכלול, אכן קשה להציג להסתכמה משותפת ביחס למחות התחומיים והנושאים אשר יהוו בסיס תרבותי והשכלתי נאות. אי לך, מן הראו להציג היבטים של בעיות כלליות בגישה הישנה של ה-questio השוזכרה לעיל. חשוב להציג את מרחבוי הדמיון והמעוף של מדעי הרוח ועסקן בנושאים המשותפים למספר דיסציפלינות (Bell, 1966). מובן מאליו שתפיסת מרכיבת זו של תהליכי הכשרת המורים מחייבת ארגון חדש של תוכניות הלימודים במסגרת ההכשרה וההשתלמות.

כאן המקום לחזור לשנתו של שואב (1954) ולהציג את הקשר העמוק בין אינטלקט לרגש. ריצ' (1980) טוען שאדם בעל השכלה ליברלית חייב לטפח רגשות מכוננים עיון ומעשה כאחד. על פי שפלר (1977), רגשות רציזונאלים (cognitive emotions) אלו מחייבים אהבת האמת ודוחית השקר, דיקוק בתכפיות ומסקנות ושלילת טעויות או עובדות. רגשות רציזונאלים כוללים הערכה של הישגים עיוניים ומעשיים וכבוד להשכנות של הזולת. רגשות רציזונאלים אלו אמורים להיות מכונים גם לעשייה חינוכית וחברתית. אין ספק שככל הנאמר לעיל הולם את המטרות העומקות ביותר של הכשרת מורים. מבחינה קוריקולרית מתבקש מהלך.

לפיכך, הכשרת המורים תכלול התנסויות בפועלות חברתית בתוך ומחוץ לכוטלי בית הספר. התנסויות אלו תבחןנה אם הן משרות שאלות בעלות משקל. תוכנית מעין זו יכולה להביא ערך לאנשי מקצוע שונים, אך השובה במיוחד למורים, משומש בה פוטנציאל של קשר בין עיון ומעשה, בין עולם הידע לעולם ההתנסות ויש לה השלוות חינוכיות למורי העתיד.

Educators need not only reliable knowledge, but also the ability to think, feel and act humanely in relation to others and the world
(Rich, 1980, p. 30)

בישראל הוציא הסרט "אסקים מוסים בגליל", המביא בפניו לצורה מצמררת את שחיקת הערכיהם והמסורת החומאניות בישראל. הדוגמה של קיבוץ דמיוני הזונה את קשיישו לאנחות ומשאיר את "הمكان" בידיהם של קרishi נדל"ן, מעמידה בפניו מראה החושפת תמונה מפחידה. אמן אין תמונה זו משקפת את כל המציאות הישראלית, אך די בה כדי להבהיר לנו עד כמה חשוב להציג את נושאי התרבות והחינוך הליברלי במערכת החינוך.

אסים בשיר של יהודה עמיחי, המדגיש את הפער בין הידע לשמו לידע טוב ורע:

עברית ליד בית הספר שבו למדתי בנוורי
ואמרתי אל לב, כאן למדתי דברים אחדים
ולא למדתי דברים אחרים. כל חמי אני אוהב אהבת חינם
את הדברים שלא למדתי. אני מלא דעת, אני מומחה
בבוטניקה של עץ הדעת הטוב ורע, אני יודע על פריחתו
ועל צורת עליו ופעולות שורשו, על מזיקיו ועל טפייו,
אני עדיין חוקר את הטוב והרע ואחקר עד יום מותי.
עמדתי ליד בית הספר. בחדר הזה ישבנו ולמדנו,
חלונות חדרי כיתה תמיד פונים אל העתיד
وانחנו חשבנו לתומנו שזה הנוף שראינו מן החלון.

(מתוך: "טיול ישראלי האחרות היא הכל האחרות היא אהבה"
בספרו פתוח סגור פתוח, ע. 72)

ביבליוגרפיה

1. Carbone, F., (1980). Liberal Education and Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 31(3),13.
2. Jackson, P.W. (1986). *The Practice of Teaching*, New York: Teachers College Press.
3. Mansueto, A., (2006). A Question – Centered Approach to Liberal Education, *Liberal Education*, 92(4), 48 - 53.
4. Martin, J.R. (1970). The Disciplines and the Curriculum. In: J.R. Martin, *Readings in the Philosophy of Education: A Study of Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
5. Moore, D., (2006). Shooting the Gap: Engaging Today's Faculty in the Liberal Arts, *Liberal Education*, 92(3), 46 - 51.
6. Nafisi, A., (2006). Liberal Education and the Republic of the Imagination, *Liberal Education*, 92(3) 6 - 13.
7. Rich, M., (1980). A Rationale for the Liberal Education of Educators, *Journal of Teacher Education*, 31(3), 27 - 30.
8. Schwab, J. J., Westbury, I., & Wilkof, N. J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press. 105-132.
9. Schwab, J.J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum Professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

— |

| —

— |

| —

איש תרבות, אוהב טבע ומוסיט יד לתלמידיו – קווים לאישיותו של מבחן אמיתי

גבירותי ורבותי, שלום.

יש לנו הזדמנויות טובות להיות בתחום מעבדה חינוכית המתרחשת ברגע זה, וטוב שכך. מושום שלכתובות מאחרויי היתי מוסף: נשיב להינור לא רק את הרוח ואת התרבות אלא גם את המעדן שלו, את היוטו הערך הגבוה של החברה. צריך להבין שהמצב של הסטודנטים ושל הסגל היותר, אمنם לא בכל האוניברסיטאות, אינו מסתכם רק במשכורות אלא ברצון לראות את החברה הישראלית שבה למסורת ארוכה מאד שראתה במורה ובתלמיד ובוחר ובஸכל, את השכבה הנבחרת שלהם שנושאים אליה עיניים – ודברים, כמובן, לא מתבטאים רק במשכורות. כשהייתי ילד בשנות החמישים, הייתהmine בנים של שני מורים, וגם אז משכורותם של מורים לא הייתה משכורת שיש להשתבח בה במיוחד. אבל כשאמרת שאביך הוא מורה ושאמך היא מורה, או שהם עצם הציגו עצם ככלה והוא מוכרים בירושלים כמורים, הייתה לך ממשמעות רבה. עד היום ניגשים אליו בירושלים אנשיים ואני רואה בעניינים שלהם את המשפט העתיד להיאמר: "היתה תלמיד של אבא שלו של אבא שלו". השחיקה התרחשה לא רק במשכורות אלא גם ובעיקר באותו מעמד חשוב שיש להינור להשכלה ולמחקר, משומש שדרי העדיפויות של החברה הישראלית השתנו לחולטן. בכך אשומות גם הממשלה, ובכך אשימים סדרי עדיפויות פוליטיים שיש להם גם משמעות תקציבית, ובכך אשמה – עלי לומר – גם התקשרות שאני חלק ממנה, וגם החברה הישראלית כולה.

גרנו אז במבנה מיוחד בירושלים, שנקרא "בלוק המורים", בשיכון קריית משה, ליד הכנסייה בעיר, ליד בית החינוך לעיוורים. היו בו אז, בבלוק המורים, זבולון טוכמן שכותב את ספרי המתמטיקה של אותה תקופה, פרופ' מיכאל זיו שכותב את ספרי ההיסטוריה שלמדו באומה תקופה, פרופ' מיכאל אישישלום שכותב גם הוא ספרי היסטוריה, מנהלי בתיה ויקליס וגוטרמן מירשלים, המורים מלכה וטלום צירלון, ואמי ואבי בתיה ויצחק שלו, ושר החינוך דאז בן ציון דינור. ואני רוצה לספר עליו מלה או שתיים, על שר החינוך שבימים ההם גר בבלוק בשיכון.

פרופ' בן ציון דינור היה איש קטן-קומה עם ז肯קןழוף. מדי בוקר הייתה באה מכונית השדר שלו, כדי לקחת אותו למשרד. זו הייתה מכונית "קייזר-פררייזר" אמריקאית שיוצרה בארץ. הנהג היה יוצא אל המדרכה וצועק מהמדרכה: "פרופ' דינור!" והפרופ' היה יוצא מרפסת בבלוק עם קצת קצח גילוח לאורך שלו הזקנבן המטופח שלו, שהוא מגדר אותו מחדש מדי בוקר, והיה קורא לנוהג: "מדי אבוא, קח ביןתיים את הילדים לטולו". אנחנו, הילדים של בלוק המורים, היוינו ננסים – עשרה, שנים-עשר ילדים – למכונית של השר, שעושים סיוב בשיכון ומנופפים באדנות לילדים האחרים, כמו נשיא צרפת ביום הבסטיליה. היינו חזרים, ופרופ' דינור כבר עמד על המדרכה. הוא היה מפליג בדרך החינוכית ואנחנו היינו הולכים לבית הספר.

* מאיר שלו, סופר ועתונאי

המורים של התקופה ההיא היו, כמו היום, מורים טובים ומורים פחות טובים, וכשאני חשב לאחר מכן ראה שהמורים שאני זכר אותם אינם בהכרח המורים שאלפלו אותי דעת או המורים שהרביצו בי ערכיהם, אלא המורים שעברתי במחיצתם איזו שהייה חוויה שנחרטה בי, לפעמים באופן רגשי ולפעמים באופן לימודי, אבל אכן היה לי בזאת הספר ולא בתוכו.

המורה האחד שאני זכר כלל לא לימד אותי בתוך בית הספר. קראו לו אמוץ כהן, הוא היה שכן שלונו, מורה זקן לטבע. כשאני היה בן ששה הוא היה בן ששים. הוא היה שדה לשדה ליד בית החינוך לעיוורים בקריות משה מדי יום אחר הצהרים. זה היה שדה שהיומם בנויו על ישיבת מרכז הרב ועוד כמה בתים מגוריים. אז הוא היה מלא בשיחים ובסלעים, והמורה אמוץ כהן היה אוסף שם שרצים ורמשים ועורך מעקבים אחרי דבורים, עכבים ונדלים. אני הייתה מטלוה אליו כנושא כליו, ואני חשב שמאז יש לי מהשיעורים הקטנים אלה חיבה לטבע שלא מוצחה באופן מקצועי אבל לא הרפה מהני עד היום.

לפני שנים, ואני כבר אדם מבוגר, פגשת את פרופ' דורור שדה ז"ל שהייתה אסטרופיזיקאי, ושאלתי אותו איך הוא הגיע למקצוע הזה. הוא סיפר לי שכשהוא היה ילד בבית ספר יסודי בחיפה, היה להם מורה שעבירה שלמה היה לווח אוטם למערה בכרמל שהיה בה כל מיני טריטונים וסלמנדרות ובמשך שנה שלמה לא למדו אלא מעט מאוד עברית ותנ"ך וההיסטוריה, ובילו למערה בהם עוקבים אחרי הדוחחים האלה. וכשהשאלה אותי מה אמרו על שייעוריו שאיר המורים והמנהלים, הוא אמר: מהכיתה זו יוצאו 14 פרופסורים שאיש מהם לא עסוק בזואולוגיה או בביולוגיה אלא יש בהם פרופסורים לאסטרופיזיקה, לתנ"ך, בספרות, לאנגלית, להיסטוריה, והכל בغال השנה שבילו למערה ועסקו מה שנקרא חינוך עצמי ולימוד חוויתי.

אני לא מיתם ואני לא תמים וידע שדברים כאלה לא קיימים במערכות החינוך של היום, אבל אני סבור שגם היום, לדברים כאלה, של לימודי חוויתי בחוץ של טבע ושל תנ"ך, יש ערך גדול – במיוחד בקשר לנושא שלנו היום, מקומות של הרוח והתרבות בחינוך. אני מזמין לכם שatat אחותה אבחנה ששמענו עליה קודם בין כפרי הנעור ובין החינוך הסמכותני נמצאת כבר אצל ביאליק בסיפור "ספרח", כאשר הוא מתאר את החדר של הרוב גרשום שהיה מכח אותו רצח, לעומת זאת החדר של הרוב מאיר שהיה מוציא אותם מהכיתה החוצה והיו יושבים תחת העצים ולומדים את אותו החומר עצמו. אבל עצם העובה שהיינו יושבים ומדוברים תחת העץ באוויר ה寧, כבר היה בה שינויו. והדבר המעניין הוא שאחותה דמות של רבי מאיר שהיה מלמד בחדר, נעשתה ברבות הימים אב-טיפוס של מורי העלייה השנייהפה הארץ, שלימדו בצורה הזאת, אם כי הם הושפעו דזוקה מהתיאוריות האירופאיות ולא מימי רבי מאיר כאלה ברוסיה כפי שהוו אותה ביאליק. ועל כמה מלאה אני רוצה עכשו לפרט.

השתמשתי בדמות האלה וחקרתי עלייה מעט כשכתבת את "רומןRossi". יש שם מעין מורה כזו שמתוואר על סמך סיפורים של תלמידיו לשעבר, כולם אנשים שהם היום בני שטחנים יותר. מדובר באנשים, אני מינה שחקן מהشمורות ידועים, כמו יעקב פלמוני, משולם הלווי, משה כרמי ויוהשע מרוגולין, שכותב מאוחר יותר את ספרי הזואולוגיה这些人ים כמוני למד אחר כך בבית הספר. יש משפט אצל מרוגולין, שהיה זואולוג בעל מקצוע, שאומר לתלמיד במושב או בקיובץ, ואני מצטט במידוק: "בצאתך אל השדה, בפגשך חרק, זוחל או יונק, שאל אותו: هلנו אתה אם לצרינו?". למשפט הזה יש מספר ממשמעויות. האחת היא שעל אף שהיושע מרוגולין שהכיר היטב את תורת הסיסמתיקה של ליניאוס ואלו שבאו אחריו, הכיר אותה וידע אותה ובוודאי חקר לפיה ועבד לפיה, ועם זאת הוא דגל גם בשיטת המון של הציונות שאמרה שבعلن החיים בכלל מתמיינים לשתי מחלקות בלבד: יהודים המפעלים הציוניים ומתנגדי המפעלים הציוניים. היה דיון בנוגע לנמיה, למשל, שהיא מתנהגת באופן שקטה קשה למון. ואכלת את הנברנים שהם מגדולי האויבים של ההתיישבות העובדת אבל גם את האפרוחים בלבד, לעומת זאת מופיע שם משפט

ברור: "בפגשך את הנחש השחור, סטה מדרכו והנה לו לлечת. הנחש השחור ידידינו הוא בבערו את העכברים". וכמו הוו גם התנשמות. הגורע מכל האויבים, שעליו למדתי אפילו בירושלים, בכיתה ב', הגורע מכולם היה יתוש האנופלס שהדביך את החלוצים במלריה, ובזאת נסה ככל האפשר לעכב את הקמת המדינה, והוא היה אותו צורר שלידו יתוש הקולקס היה מעין חסיד אומות העולם, כי גם הוא היה מטריד את החלוצים אבל רק בזמזומים בלבד בלילה ולא בהעברת היידיקי מלריה. מעניינת העובדה שבאותה תקופה של חלוצי העליה השניה, בה רבים סבלו מהקדחת בארץ וכמה מאות מהחלוצים מתו כתוצאה מהמלחלה, מתו גם כעשרים אלף פועלים בפנמה אשר עסקו בחפירת תעלת פנמה. גם הם מתו יתוש ומאותה מלריה בדיק. בכל אופן, ממשלת פנמה לא עשתה מהאנופלס גיבור תרבות פנימי, כפי שמשרד החינוך בישראל עשה מהיתוש אනופלס עניין לענות בו בישראל.

שאלה כללית שעולה מיסיפור זה היא האם צריכה מערכת החינוך להכניס את החינוך, לא רק את הדעת והימנוד לכל נושא שהוא. ברור שלימוד התנ"ך יש בו אספקטים פוליטיים, תרבותיים וערכיים. אי-אפשר להימנע מהם ולא כדי להימנע מהם. להיפך, כדאי להיתקל בהם, ללמידה אותן, לאכול את התוך ולזרוק את הקליפה כפי שהיא הייתה לאורך הדורות.

זכיתי למדוד בחיה בכמה וכמה שיטות חינוך. הייתה בבית ילדים בקיובן גינוסר, הייתה בבית ספר יסודי בנחל ובירושלים, ואני מודה שבית הספר היסודי בנחל היה חביב עלי מכולם בכלל שיטות החינוך שלו ובגלל אישיותם של המורים שלימדו בו. ויחד עם זאת, על אף הנוטalgיה הזאת, אני יודע שגם שם היו דברים שהווים אינני מתגעגע אליהם כלל. אני מתגעגע לכמה דברים שהורי, בהיותם מורים שעבדו בדרך כלל על פי תכנית הלימודים, השיכלו לעשות גם בבית, ואני סבור שאם אנחנו מדברים על רוח ותרבות בחינוך, יכולם לעשות אותן גם היום וחבל שלא עושים אותם במערכת החינוך.

האחד הוא אותה מסורת היהודית ארוכה וטובה של לימוד קרווא וכותבו בגיל שלוש-ארבע. אני بعد. ילדים, אם מלמדים אותם את הדבר בצורה נכוןה, לא לוחצת ולא כופה, אהובים את זה, מתרגשים מזה, שמחים על כך. זה פותח עלומות, מעניק תחושה של כוח ושל שוויון ועצמאות. היכולת לפתח ספר בגיל ארבע, ולא להיות תלוי בהורים יכולה להיות נעה מאד ומשולחה לאוთה חוותה שהיתה לי עם אמוץ כהן המורה לטבע בשדה, כשהיינו הופכים אבן ומוצאים מתחתייה עלומות שלמים. כאשר פתואום הא' הזה, היצור הדומם הזה, שבאליק ב"ספריה" משווה אותה לשפה מרוסית שנושאת שני דליים – מקבלת את הסגול שלה ואת הקמצ שלה ובבת אחת היא מוארת ומתחלת לוז כמו בתהליך אnimציה יפה. הדברים הללו הם שובי לב בעני.

הדבר השני הוא כМОן היציאה והלימוד בחוץ. כל העניין שלי היום בתנ"ך נובע מאותה הקפדה של הורי. אבי העביר את השיעור הזה גם לתלמידיו בסמינר, שעתידים היו להיות מורים שילמדו את התנ"ך במקומ התறשויות. הילד אני זכר זאת בגין חמיש-שש בעמק האלה, למד את סייפור דוד וגולית, כולל הדגמה היה עם בחור אבי גדר מאיזה מקום שידע לקלוע בקלו אל השערה ולא יחתיא, כמו אחד מבני בניין. ואני אומר לכם, למרות ההבעות המפקחות, שהילדים של היום, שלכארה כלום לא מעוניין אותך לבד מהאינטראקט והטלוייה – אז זה כן מעוניין אותך! יש לי הוכחות וקבילות. כי אנחנו לוקחים לפחות פעמיים בנימ ועוד מעט גם ננדים של חברים, ומדי פעם עושים טילול משפחות משולבים בו מני שיעורים כללה בשיטה, אנחנו רואים שגם הילדים של היום אוהבים את הדברים הללו והדברים הללו קונים אותך.

והדבר האחרון הוא מה שציטטה קודם פروف' מרים ברפרץ, מותך הקברני פין שאומר: CARE IF I GO TO HELL Z. צריך להוציא לך שבאותם ימים כשרocket טוועין פירסם את הקברני פין הייתה נגדו קוואליציה רחבה של מחנכים בארה"ב. אחת המהיגות של קוואליציה זו הייתה הייתה הגב' לואיזה מי אלקוט, מחברת "נשים קטנות". הייתה אומרת את אשר עט לב על

הספר הנתבע הזה, אבל חושש שיהיו פה גברות שזה לא ימצא חן בעיניהן. אותו ספר חינוכי שהוא יותר מדי פטורי Ostensive ודקיק. לאיזה מי אלקוט ה"ייתה מראשי הלווחמים נגד מרק טויני וتبעה להוציא את ספרו מן הספריות הציבוריות, שלא לדבר על מערכת החינוך. אני שמח לומר איפה הוא היום ואיפה היא היום במחוץ זמן של 150 שנה ויתר. בהתייחס לאוֹתָה חינוכיות יתר, יצא טפסרים גדולים ממוני, אריך קסטנר מדבר על המורה שלו מר להמן, והוא אומר: "הוא לא היה מורה כלל, כי חסר היה את הסגולה החשובה ביותר של מהן, את הסבלנות". הוא מתאר אחר כך, כיצד בכלל דבר היה אותו מורה מחפש את הערך של מוסר ההשכל, את הלכה, כמו המשל לעומת האגדה, כמו משל לעומת ספר קוהלת.

נחים גוטמן, גם הוא היה בן של מורה והכיר היטב את המורים, כותב: "המורים הם לעולם כגון אלה, לעיתים מגוחכים בעינינו לעיתים אינס אהובים עליינו, אך לאחר שנים כשאנו נזכרים בהם, ואי אפשר שלא להזכיר בהם, רואים אנחנו אותם באורם הנכון ולבנו שופע אליהם תודה ואהבה". אחד המורים שהוא הבא לא לדוגמא הוא המורה אדרל: "המורה אדרל גור בחצר הסמכה שהיה לה פתח אלינו, היה מורה לקריאה, חשבון ציור והתעלמות. קצר קומה היה ושמן. איןני אומר שככל המורים צריכים להיות יפים. בכל אדם יש משהו מוגוחך, ובכל זאת יש ככל מיצוי עדין ויפה מפלא ביופיו". אולי זו הכללה גורפת במקצת אבל התהוושה הזה מגיעה לכל מיצוי עדין ויפה יותר אצל אלבר קאמי, שכתב מכתב למורה שלו, מכתב שמוופיע בספר "אדם הראשון" אחרי שקיבל פרס נובל. והוא כותב לו: "הראשון שחשבתי עליו אחריי הייתי אתה. בילדיך, בלי היד החמה הזה שהושטת לידי הקטן שהייתי, בלי תלמודך והדגם שאנתה, לא היה קורה דבר מכל אלה. מאמין, עבדתך, הנדיות שהש肯定ת בה עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים". ובכן, זו התרבות שקיימת בחינוך. חשוב לנו בקשר לטקסטים ולעלרכים, וברור שאי-אפשר בלי אותן רעיונות שתלמידיך צריך להיחשך אליהם במהלך הלימודים. אבל אותו יחס אישי בין מורה לבין תלמיד הוא זה שנשאר כחומר המובהק של בית הספר.

ראינו כאן שתלמידים שגדלו ונעו סופרים, נזכרים במורים שלמדו אותם בבית הספר ומתארים אותם בצורות שונות. אני רוצה לסייע בספר קטן על המורה שלי בנחלה, יעקב מאסטרו שלו, שנפטר לפני כמה שנים. אני זכר אותו היטב בಗל שני דברים: האחד שיעקב מאסטרו לא כל כך הצליח אותי ואצלו גמרתי את הידע שלי בחשבון. עד היום אני לא יודע אם עדיין קוראים לזה ככה, אבל בשברים מעורבים מסתוריהם המתמטיים המהמטיים שלו, לצערנו. אני בהחלט חושב שזה באשמת מערכת החינוך. לא שיכול ה"ייתה" לצאת מתמטיקאי מוכשר, אבל יכולתי להגיא, אם היו מתה"יחסים אליו בთර סבלנות, אולי אפילו לוגריתמים ולהיתקע שם במקום להיתקע כבר בשברים מעורבים. מכל מקום, אספר לכם ספר שיש בו גם ערכיים, גם חינוך, גם יד חמה כמו שהמורה של אלבר קאמי הושיט לו.

בערך בכיתה ג' התחלתי להריגש שאני לא רואה טוב. לדעתו ראייתי יופי, אבל ילדים אחרים ראו יותר טוב ממוני. יומם אחד יעקב מאסטרו כתב מבחן על הלוח, תרגילים בשברים מעורבים. נדרשו להעתיק את התרגילים, לפתור אותם ולהשיב לו את הדפים לבדיקה. אני קיבלתי את המבחן בציון נכשל עם הערכה: "התשובות חלקלן נכונות, השאלות כולן לא נכוןות". אני העתקתי כראות עיני, פשוטו ממשמעו.

באוטו עבר הוא הגיע אלינו הביתה. אחד מיסודות ההוראה הידועים של ההוראה הclfית בשנים ההן היה הטוטאליות. אני מתאר את זה גם בספריו "רומן וסוי": "בבית הספר היו אז תלמידים ספרדים וריהוט צנווע ווועל. בימי הקיץ ישבו הקטנים על מחלאות. בכל בוקר היה פינס מעביר מבט בוחן וממושך בברכת רוחה את עדרו לרווחת הכיתה, ועיניו הגידו לו מי מהילדים אבל ונושךomi ומי טולטל ממייתנו עם שחר כדי שיספיק לעבוד לפניינו לבית הספר. כאשר ראשו שלILD היה נשפט אל חזחו ועיניו נעצמו, דענו שבערבילך לדבר עם ההורים".

כך היה גם אצלנו. יעקב מסטטרו הופיע אצלנו בבית והדבר הראשון שהוא אמר היה שהוא צריך משקפיים. אני אמרתי שאין לא צריך משקפיים, משום שידעת שבנהל של שנים החמשים הרכבת משקפיים היא כמו הودעה שהציננות נכשלה. היו להם ילדים כאלה עם משקפיים בישיבות ברוסיה. פה הם ציפו לגדל ילדים אחרים למגרשי. הוא פנה להורי – לאבי שהיה ירושלמי ורביזיוניסט, ולאימי שהיתה נהילת וסוציאליסטית – ואמר: "מאריך משקפיים".AMA של אמא של אמא "לא נכון", הלכה לחדר השני, נעלמה את עצמה בחדר, יותר לא ראו אותה. על פניו של אבי התפשת חיוך של עונג. הוא התישב, הכנין למורה תה ואמר: "ספר לי מה קרה". העונג שלו נבע מכך שזו הייתה נקמתו בכפר כולו ובמשפחה של אמא שלו בפרט, כי הוא זה שהוריש לי את קווצר הראייה. הוא למד אותו לרופאים עניים בעפולה ושל נקבע שאנו אכן צריכים משקפיים. התחלתי בשתיים וחצי דיופטריות, וזה הרבה בשביב ההתחלה. אני זכר שלא כל כך אהבתי את המעבר מעולם מטופש לעולם חם, ולימים תיארתי זאת בספר "עשו".

למהרת ניגשתי למורה ואמרתי: "יעקב, אני לא יכול להרכיב משקפיים בנחלה. הילדים יציקו לי, יעללו בי, יכנו אותי בשמות". גם ככה לא עמדתי בנסיבות ובנסיבות שהיו מילדים מהדור השלישי של החלוצים. הוא אמר שיחשוב על פתרון. ידעתי שבסוף אותה שנה, בעוד חודשיים שלושה, הורי יעברו לירושלים ואני יחד איתם. הוא אמר: "תבטיח לי שכשתעבור לירושלים תרכיב משקפיים". הבטחתי לו. בירושלים זו לא בעיה. יש שם כל כך הרבה פיסחים ועיורים, זו

עיר עם המון ממושקפים ועוד אחד לא מעלה ולא מורד.
בסוף השיעור השני אמר יעקב: "ילדים, בזמן האחרון יש יותר מדי רعش בכיתה. אתם יושבים אחד ליד השני ומדברים כל הזמן", והעביר את כל הילדים למקום, מקום למקומות, כדי לטשטש את העובדה שהוא מעביר אותנו למשב הריאון במרכז כדי שאהיה קרוב ללוח ואוכל להעתיק 60% מהתרגילים שלו באופן מדויק. אני הבנתי מה הוא עושה והוא הבין מה הוא עושה, ולימדים כתבתי את הדברים בעיתון כסיצאה הסיסמה: "מורה טוב מורה לחיים". כתבתי זאת ופתחום הוא התקשר אליו, איש זקן מנניה, כבר לא מנהל, ונסעתי לבקר אותו, ואם יש רוח ותרבות בתהlixir שאנחנו קוראים לו חינוך, בליך גם מקומו של הרגע הזה, של היד שמורה מושיט לתלמיד.

— |

| —

— |

| —

נָסְתַ



— |

| —

— |

| —

סמדר דונייצה-شمידט, אניה גליקמן

**שיעור החינוך לתרבות ואמנות בבית הספר
יכול לתרום להפחחת האלימות ולשיפור בכישורי
החשיבה והישגים הלימודים**

**מחקר חדש בקרב מורים ומתכשרים להוראה בדבר מקומות והיקף
של לימודי התרבות ואמנות במערכת החינוך**

תקציר

שיעור החינוך לתרבות ואמנות בבית הספר יכול לתרום להפחחת האלימות ושיפור המוסריות, לחשיבה יצירתיות ועושר תרבותי, לאזרחות טובה וסולידריות חברתיות, למוטיבציה פנימית ולהישגים הלימודים. כך עולה מחקר ראשוני בקרב מורים בפועל ומתכשרים להוראה, אשר מעידים על הפיחות החמור בטיפוח התרבותי והאמנויות במערכת החינוך ועל המחדיר שככלנו משלימים על כך. יתר על כן, הנשאלים בסקר, אשר נערכ בחודשים מרץ ואפריל 2007 בקרב 284 מורים בפועל ומתכשרים להוראה, סבורים שהסיבה העיקרית לדחיקת לימודי התרבות ואמנות לשולמים היא (א) הקיצוצים התקציביים של השנים האחרונות, (ב) מיעוט החשיבות שמייחסים לתחומיים אלה ביחס לתחומי הלימוד המרכזיים (ועל כך רוא הרחבה בהמשך על **מגל הקסמים** שדוחק לשולמים את לימודי התרבות ואמנות במערכת החינוך).

מבוא

מן המוסכמות הוא, כבר מיימי אתונה הקלאסית, שהטיפוח התרבותי והאמנויות של צעירים הוא יסוד מרכזי בתחום חינוכם. היוונים כינו זאת "פיידיאה" ו"מוסיקה", הרומים "הומיניטס", האנגלים "CULTURE", הגרמנים "בלידונג" – כתשتمיד הכוונה היא להזדמנויות שיש לתת לצעירים להתנסות בתרבות חוויתית ומודרנית במשמעותו התרבותי, המוסריות והאמנויות, זאת כדי שבמהלך התנסויות אלה תtagבש נפש התלמידים ותיעשה באופן פרופורציונאני והרמוני לתבונתו, מוסרית וטובת טעם. בשיח של החינוך המודרני, החשיבות שמייחסים לחינוך התרבותי והאמנויות קשורה על פי רוב לתרומתו לפיתוח היכולות הבאות: להעניק פשר וטעם לחיהם, להנות מפעילות אוטנטית של יצירה, לבחון דברים בתחום הקשיורים ורחבים ובצורה מורכבת ומיומנת, לעשות רפלקסיה ביקורתית על השוגר והםובן מ אליו, לתעד ארגונות שליליות (כstubilmציה) לנtíbim פוריים, להבין אנשים אחרים ותרבותות מגוונות, וכਮובן להפיק הנאה ומשמעותן מן היפה והמשמעותי שמהוללת ויצירת זהות האדם.

* ד"ר סמדר דונייצה-شمידט עומדת בראש יחידת המחקר במכון הקיבוצים; אניה גליקמן היא חוקרת באוטה יחידה

לייסוד התרבות והאמנות היה מקום משמעותי גם במערכת החינוך הישראלי – הן בשיעורי מוסיקה, ציור, מלאכה ומוחלט, הן בשיחות על השקפות עולם וערבים, והן ביציאה המשותפת לטבע, למוזיאונים ולקונצרטים. בשנים האחרונות דומה שהמצב השתנה לרעה, וחרב הקיצוצים במערכת החינוך פגעה קשות בהיקפי החינוך התרבותי והאמנותי. המודעות לנסיגת זו בלימודי התרבות והאמנות, יחד עם ההכרה הישראלית של ימינו כואבת את פגיעה של חוסר-תרבותיות בתחומיים רבים – מן השחיתות בפוליטיקה עד להרס הסביבה הטבעית, מכוחנות אלימה ועד התמכרות לתרבות הרויטינג והמותגים – הביאו אותנו ליזום מחקר זה.

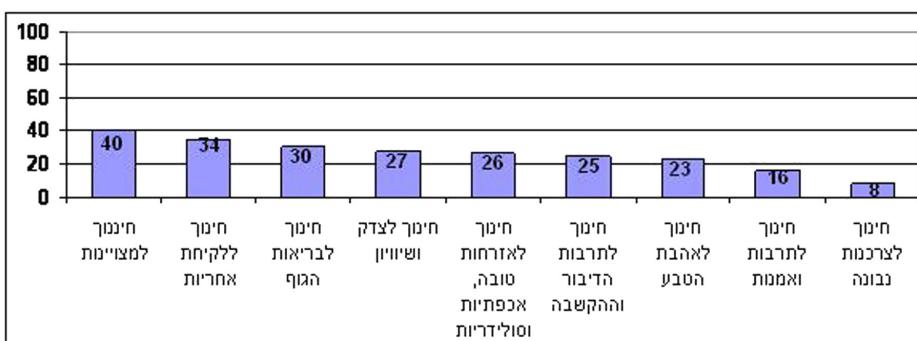
מטרת המחקר
מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסותיהם של מורים ושל פרוחי הוראה כלפי חשיבותם ותרומתם של לימודי תרבות ואמנויות במערכת החינוך.

שיטת המחקר
במחקר השתתפו 284 נחקרים, מתוכם 170 סטודנטים להוראה בשנים א'-ד' הלומדים במכיללת סמינר הקיבוצים בתחום ההוראה השונים, ו-114 מורים המלמדים מקצועות הוראה מגוונים בכל שכבות הגיל במספר בתים ספר באזורי שונים בארץ. כל הנחקרים מילאו שאלון אנונימי הבוחן את עמדותיהם כלפי שילובם של לימודי תרבות ואמנויות בבית הספר.

הסקר נערכ על ידי ד"ר סמדר دونיצה-شمידט ואני גליקמן מיחידת המחקר וההערכה במכיללת סמינר הקיבוצים.

ממצאים
על השאלה "באיזו מידה מדגישה מערכת החינוך ערכים שונים בבית הספר?" (ראה טרשים 1),

טרשים 1: באיזו מידה מושם כיוון דגש על היבטים הבאים במערכת החינוך:
(האחויזים בטרשים מציגים את אחוז הסבורים שהיבט זה מודגם במערכת החינוך)



הшибו, הן המורים והן הסטודנטים, כי דגש מועט ביותר ניתן לערכים השונים שהוצגו בפניהם בשאלון. כך למשל 73% מהනחקרים ציינו כי דגש מועט בלבד ניתן נתן כיוון דגש במערכת החינוך על ערכים של חינוך לצדק ושוויון, 74% ציינו כי דגש מועט קיים על אזרחות טובה, אכפתנות וסולידריות, 75% ציינו כי לא קיים דגש על תרבות של דיבור והקשבה, 66% ציינו כי דגש מועט

קיים על לקיחת אחריות אישית, התנהלות מוסרית וכיבוד החוק, כאשר אחוז דומה ציין את חוסר הדגש על חינוך לדמוקרטייה וחינוך לפתיחות וסובלנות.

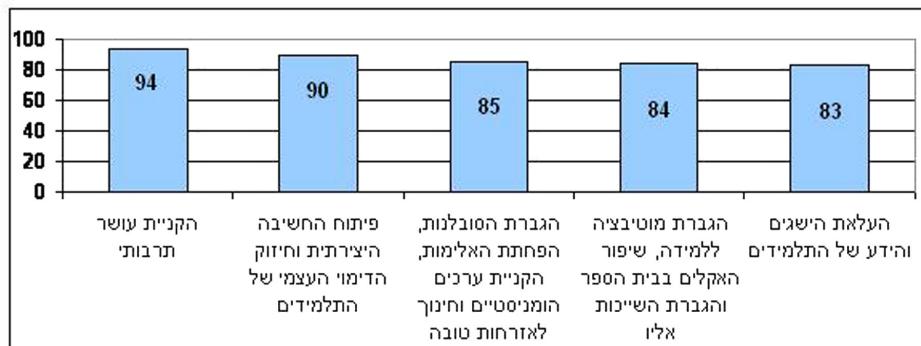
עוד עולה מtower הנתונים כי דגש מועט מושם במערכות החינוך על טיפול ועידוד היצירה האמנותית וכן לצריכת תרבותות ואمنות – 84% ציינו זאת. דגש על אהבת הטבע – ציון עלי ידי 77%, ועל בריאות הגוף – 70%. בנושא צרכיה וצרכניות נבונה רק 8% סבורים שהיבט זה מודגם במערכות החינוך.

ההיבט שדורג על ידי שתי הקבוצות ככח שעלי מושם הדגש הרוב ביותר במערכות החינוך הוא החינוך למציאות, אף כי גם הוא ציון רק על ידי 40% מהනחקרים.

יש לציין כי על אף ששתי הקבוצות – מורים וסטודנטים כאחד – סבורים שמערכות החינוך שמה כיוום דגש מועט בלבד על ערכיהם אלו, הסטודנטים דירגו באופן עקבי את הדגש המושם על הערכים כנמוך יותר בכ-10% מזה של המורים.

עוד נשאלו הנחקרים באיזו מידת יכולים לימודי תרבותות ואמנות בבית הספר להשפיע על מגוון רחב של היבטים במציאות החברתית בכלל והמצוות הבית ספרית בפרט (ראה טרשים 2).

טרשים 2: באיזו מידת, לפחות, יכולים לימודי תרבותות ואמנות בבית הספר להשפיע על היבטים הבאים:



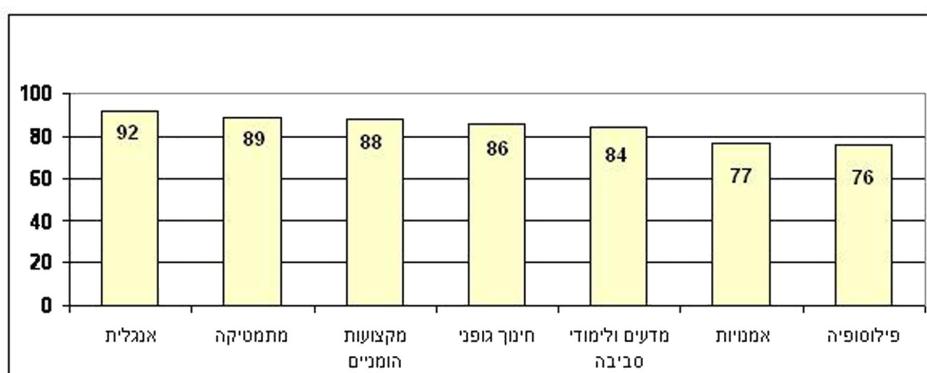
מן הממצאים עולה כי מתוך מגוון היבטים שהוצעו בפניהם, שתי הקבוצות סבורות שלא זו בלבד של לימודי תרבותות ואמנות יכולים להשפיע במידה רבה ביותר על הקניית עושר תרבותי (94%), כי אם להשפיע באופן חיובי ביותר גם על מגוון רחב של היבטים נוספים. אלו כוללים את פיתוח החשיבה היצירתיות וחיזוק הדמיון העצמי של התלמידים (90%), הגברת הסובלנות, הפחתת האלימות, הקניית ערכים הומניסטיים וחינוך לאזרחות טובה (85%), הגברת מוטיבציה למדידה, שיפור האקלים בבית הספר והגברת תחושות השיקנות אליו (84%), ואף העלאת הישגים והידע של התלמידים (83%). לא נמצא הבדלים מובהקים בין המורים לסטודנטים בהערכת ההשפעה הפוטנציאלית של לימודי תרבותות בבית הספר.

זאת ועוד, רובם המכריע של הנחקרים (כ-85%) מאמינים כי בכל הגילאים, החל מגיל הגן, יש לשכ卜 במידה רבה את הוראת לימודי התרבות והאמנות במערכות החינוך כולה. עם זאת, חשוב לציין כי מבין כל שכבות הגיל, החטיבה העליונה נתפסת על ידי כולם כהכי פחות מתאימה להוראת תחום זה.

ואולם, על אף התרומה הרבה הטעינה לימודי תרבותות ואמנות כפי שזו הוערכה על ידי המורים והסטודנטים, כאשר התבקשו הנחקרים לחווות את דעתם על השאלה "באיזו מידת צריכים

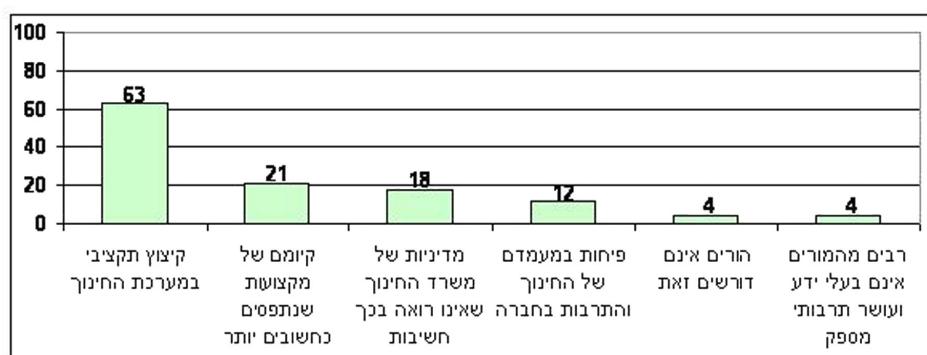
לשימם דגש בבית הספר על הוראת המקצועות הבאים" (ראה תרשימים 3) – דורגו לימודי התרבות והאמנות במקום האחרון לפני הסוף. המקצועות שהודשו כחשובים ביותר היו מקצוע האנגלית (92%), מתמטיקה (89%), והמקצועות ההומניים (88%). לאחר מכן דורגו החינוך הגוף (86%), ולימודי המדעים (84%). רק לבסוף דורג תחום התרבות והאמנות ביחד עם מקצוע הפילוסופיה (76%).

תרשים 3: באיזו מידת, לדעתך, צריך לשים דגש בבית הספר על הוראת המקצועות הבאים:



בפני המשיבים הוצגו סיבות אפשריות לצמצום שיעורי התרבות והאמנות בבית הספר (הנתונים מוצגים בתרשימים 4). הסיבה העיקרית, לדעתם של המרואינים, היא הקיצוץ התקציבי

תרשים 4: סיבות להפחיתה ניכרת בשיעורי התרבות והאמנות בבית הספר:

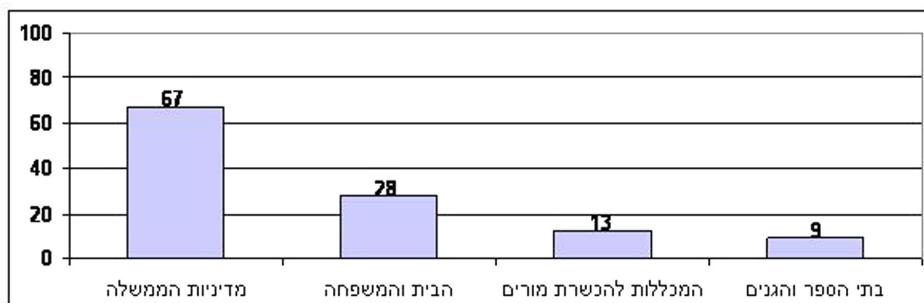


במערכות החינוך (63%). שתי הסיבות הבאות אשר בטעין קרצו שיעורי התרבות והאמנות יהיו קיומם של מקצועות נוספים שנתיים יותר (21%), ומדיניות משרד החינוך שאנו רואה החשיבות בהוראת לימודי תרבות ואמנויות (18%). הסיבה בעלת ההשפעה הנמוכה ביותר על צמצום שיעורי התרבות והאמנות היא הידע והעשור התרבותי הלא מספקים של המורים (4%).

כאשר נשאלו הנחקרים מי הם הגורמים אשר ביכולתם לשנות את מצבם של החינוך והתרבות בחברה, ציינו שותי הקבוצות, בראש ובראשונה, את מדיניות הממשלה ומשרד החינוך (כ-67%) ולאחר מכן, בפער ניכר, את הבית והמשפחה (כ-28%). במקומם האחוריים, כגורם אפשרי להשפעה, דורגו המכללות להכשרת מורים (13%), ובתי הספר והגנים (9%) (הנתונים מוצגים בתרשימים 5).

לבסוף, נמצא כי אין קשר בין מאפייני רקע של הנחקרים (גיל, ותק בהוראה, השכלה, שנת לימודים, מסלול לימודים ועוד) לבין תפיסותיהם כלפי לימודי תרבות ואמנויות ושילובם בבית הספר.

תרשים 5: גורמים אשר ביכולתם לשנות את המצב של החינוך והתרבות בחברה ובמערכת החינוך:



סיכום/דיון

מטרת המחקר הנוichi הייתה לבחון את תפיסותיהם של מורים ושל פרחי הוראה כלפי חשיבותם ותורמתם של לימודי תרבות ואמנויות במערכת החינוך. הממצאים מלמדים כי לדעת הנחקרים, מערכת החינוך של היום דגש מועט ביותר על ערכים חשובים ובסיסיים ביוטר שאמורים להיות מוקנים בדבר הראשון לתלמידים כגון תרבות ההקשבה ותרבות הדיבור, חינוך לתרבות של פתיחות וסובלנות, צדק ושוויון. נימת ביקורת קשה עולה מתוך הנזונות כאשר שתי הקבוצות מצינוות דגש מועט ביוטר על ערכי יסוד כגון חינוך להתנהגות מוסרית ולכבוד החוק, לאזרחות טוביה ולדמוקרטיה. גם לימודי תרבות ואמנויות על המגוון הרחב שבהם צוינו על ידי הנשאלים כאלה אינם זוכים כמעט כלל להכרה ולכבוד המערכת החינוך. מתוך נימת הביקורת של המורים והסטודנטים משותמע, שיש לשים דגש רב יותר במערכת החינוך על ערכים והיבטים אלו.

עוד עולה מתוך מחקר זה, כי מורים וסטודנטים כאחד מאמינים ביכולתם של לימודי תרבות ואמנויות להביא לשינוי ולשיפור במערכת החינוך, שכן באמצעות למידים אלו ניתן להקנות מגוון רחב ביותר של ערכים ולהשפייע לטובה על המיציאות החברתית והבית ספרית אחת. ערכים אלו כוללים את הקנייתם של ערכים חברתיים כגון איזרחות טוביה, אחירות חברתיות והפחחת רמת האלימות אך גם השפעה לטובה על היבטים בית ספריים כגון געון העלתת המוטיבציה, שיפור אקלים בית הספר, העלתת הישגי וידע התלמידים וחיזוק הדימוי העצמי. חשוב לציין בהקשר זה, שהנחקרים טענו כי יש לשלב למידים אלה של תרבות ואמנויות בכל שכבות הגיל – החל מגיל הגן ועד החטיבה העליונה.

עם זאת, למורשת החשיבות הרבה שמייחסים המורים ופרחי ההוראה ללימודיו תרבות ואמנות בבית הספר והיתרונות שהם וואים בילדים אלג', המקצועות הכאןיים, לדעתם, לדגש הרוב ביותר במערכת החינוך הם מקצועות ה"חובה" (אנגלית, מתמטיקה, מקצועות הומאניים, חינוך גופני), והמקצועות המדעיים (מדעים, לימודי סביבה). מקצועות האמנויות השונים (וגם פילוסופיה), שיש ביכולתם, כפי שצינו הנחקרים בעצמם, לחושף ולהקנות לתלמידים ערכים חברתיים חשובים דורגו אחרים. ניכר אם כן כי המורים והסטודנטים שbowies בתפיסה המסורתית של מה הם המקצועיות "החשיבותים" שיש ללמד בבית הספר. הם מדרגים את מקצועות החובה והLIBAH הראשונים, מובילו לתת את הדעת כי בכך הם עלולים לפטפס (וכבר מפספסים) את מהותו של חינוך אמייתי וראוי הנדרש במערכת החינוך על שלביה השונים. אין אזrat כדי לומר שמקצועות המדעים, הספרות, המתמטיקה והאנגלית אינם חשובים אך יש לזכור כי חינוך ערכי אינו מתחילה ומסתיימת במקצועות אלו בלבד.

ניכר אולי כי דעתם של המורים והסטודנטים משקפת במידה רבה את הלחץ וההתפשטות הרווחות הציבור בשנים האחרונות כאשר דגש מופחת מושם על לימודי תרבות ואמנות. עם זאת, כאשר נשאלו הנחקרים באשר לסבירות שבטעין חלה הפחתה ניכרת בשיעורי התרבות והאמנות, הרוב המכريع של המשיבים צין את מדיניות הממשלה ומשרד החינוך כגורם בעל האחירות וכן כבעל יכולת הגבואה ביוטר לשנות את מצב. מצא זה מעניין לאור הדירוג שננתנו המשיבים למקצועות השונים שהרי, כאמור, דירוג זה משקף להפליא את היררכיה מקצועות הלימוד המקובלת הן בבית הספר והן בחברה כולה. יתכן מכך כי קיצוץ תקציבי במערכת החינוך הינו אכן הסיבה העיקרית להפחחת שיעורי התרבות והאמנות, אך יתכן גם כי המורים בפועל והמורים העתידיים "שבוים" בתחום התפיסה המסורתית של המקצועות ה"חשיבותים יותר" והמקצועות "החשיבותים פחות". במקרה זה, אם מעוניינים לשנות את מצב הקאים, השינוי צריך לבוא לא רק ממדיניות הממשלה ומשרד החינוך, אלא גם ממדיניותן של המכללות להכשרת מורים, האחריות במידה ניכרת על תהליכי הסוציאלייזציה של המורים העתידיים.

בתשובותיהם, מシリים המורים את האחירות על המצב מעצםם כמעט באופן מלא, כאשר הם טוענים שאין ביכולתם של בתיה הספר והגנים לשנות את המצב. עוד הם סוברים שהמורים הם בעלי ידע ועושר תרבותי מספק על מנת ללמד ולהקנות ערכים אלו. דומה שלפנינו סוג של מעגל קסמים שדוחק את לימודי התרבות והאמנות במערכת החינוך. כפי שעולה מן המחקר, כדי לפrox אוטו – ולהביא להרחבת מקומות ותרומות של לימודי התרבות והאמנות במערכת החינוך – דרושים לנו הן מנהיגות חינוכית ברמת המדיניות והתכנוב והן עבודה חינוכית עם דגשים יותר תרבותיים ואמנותיים בקרב המתכשרים להוראה והמורים בפועל.