



סמינר הקיבוצים  
כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

# מחשבה רבת-תחומית בחינוך ההומניסטי

## העצמה חינוכית

מסוגלות אישית | הכלה חברתית | תרבות איכותית

דברי הכנס הארצי השמיני לחינוך מתקדם

י"ח באייר תשע"ג, 28 באפריל 2013

כרך מס' 9, אייר תשע"ד - מאי 2014



הוועד הישראלי לאונסקו  
ISRAEL NATIONAL  
COMMISSION FOR UNESCO  
اللجنة الإسرائيلية لليونسكو



המכללה לחינוך  
טכנולוגיה ולאמנויות

**סמינר הקיבוצים**

**כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם**

# **מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי**

**העצמה חינוכית**

**מסוגלות אישית, הכלה חברתית  
תרבות איכותית**

**דברי הכנס הארצי השמיני לחינוך מתקדם**

התקיים בי"ח באייר תשע"ג, 28 באפריל 2013

**כרך מס' 9, אייר תשע"ד – מאי 2014**

כתב העת **מחשבה רבת-תחומית בחינוך ההומניסטי** יוצא לאור על ידי קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי, המכון לחינוך מתקדם; 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; Kibbutzim College of Education.

The current volume – No. 9, May 2014 – contains the lectures and speeches from the 8<sup>th</sup> Annual Conference on Progressive Education, held in April 2013, its title being: “Educational Empowerment”.

The publication of this volume was made possible by the sponsorship of the Israel National Committee for UNESCO.

עורך: **נמרוד אלוני**

עריכה: **תמר שקד**

עיצוב עטיפה: **יהודית בר-נתן**

הפקה: **מחלקת הוצאה לאור וגרפיקה, מכללת סמינר הקיבוצים**

**התנצלות:** תקלה טכנית מנעה מאתנו להביא במלואם את הדברים מכלל המושבים של כנס תל אביב השמיני לחינוך מתקדם. כשל של חברת ההקלטות והתמלול הביא לאובדן הדברים מן המושבים שהתנהלו באולם קאמרי 4. חלק מהדברים שחזרנו ואת חלקם לא. אנו מתנצלים לפני הדוברים שהרצאותיהם לא הגיעו לכלל פרסום בחוברת דברי הכנס.

מכללת סמינר הקיבוצים

דרך נמיר 149 תל אביב, 62507

טלפון: 03-6901224; פקס: 03-6901207

© כל הזכויות שמורות למכללת סמינר הקיבוצים

מאי 2014

## תוכן העניינים

### פתיחה

- 7 דברי פתיחה, **נמרוד אלוני**  
11 דבר שר החינוך הרב **שי פירון**  
15 **יורם יובל**, מחינוך מוצלח להצלחה בחיים  
21 **חביבה פדיה**, תעצומות הנפש ועוצמה תרבותית

### שרירי הדמוקרטיה ואזרחות טובה

- 27 **מרדכי קרמניצר**, חינוך לדמוקרטיה: מנהיגות גם נגד הזרם  
31 **אדר כהן**, אימון שרירי הדמוקרטיה והאזרחות הטובה  
37 **סוזי נבות**, ליבת אזרחות משותפת או פצצה ישראלית מתקתקת  
41 **דפנה גולן**, מעורבות בקהילה ולימוד מתוך עשייה

### שוויון הזדמנויות בעידן של הקצנת פערים

- 49 **מאג'ד אל-חאג'**, רב-תרבותיות, זכויות מיעוט וחברה אזרחית  
53 **אלישבע סדן**, על סולידריות חברתית וחלוקה הוגנת של פירות השגשוג  
**דוד (בנזי) בן זוהר**, אתגרים והישגים בבית ספר הטרוגני, רב-תרבותי  
57 ורב-לאומי  
61 **מירב מיכאלי**, חינוך פמיניסטי כמענה להסללה ולהדרה מגדרית

### הכוח לתרבות לא מתחנפת

- רבקה כרמי**, **עודד קוטלר**, **מוטי קירשנבאום**  
67 מנחה: **אילנה דיין**

### נפש, גוף ושאר רוח

- יוסי חלמיש**, הפלסטיות של המוח והיכולת התמידית להשתנות  
79 ולהשתפרות  
83 **אפרת מור**, ללמוד מילדים סקרנות, משחקיות וחדוות חיים  
87 **ישעיהו תדמור**, החינוך כדיאלוג מעצב בשאלות האדם

### העצמת ילדים עם צרכים מיוחדים

- 93 **מלכה מרגלית**, גישה רב-ממדית להעצמת ילדים עם צרכים מיוחדים  
**נעמי וורמברנד**, על מרחבים מהותיים של התעצמות ותובנה לתלמידים  
97 עם הפרעות קשב  
**עידית טפרסון**, להיות אימא נכונה לילד אוטיסט: אתגרים ברגישות,  
101 קשב והיענות

## העצמת מורים והכוח שמעבר לכוחנות

- 107 ניר מיכאלי, "ההעצמה אינה אלא פיסת הצמתה. אבל מה? מתוחכמת...":  
על הצורך בהצמחת אוטונומיה פרופסיונלית במערכת החינוך
- 111 שרון גבע, הכוח שבחולשה: מפדגוגיה בכיתה לחברה הרחבה
- 113 יובל שרלו, "לא יִרְבֶּה": על בעלי כוח המגבילים את כוחם
- 115 יניב גת, קידום פדגוגיה אישית של המחנך במאה העשרים ואחת

## נספח: ניירות עמדה

- 121 1. העצמה חינוכית: גוף ונפש, צדק חברתי ופוליטיקה, אותנטיות, אוטונומיה  
ותרבות איכותית
- 127 2. דור בסיכון: דוח מצב צעירי האומה – מחלות תרבות, פגיעות  
גופניות ונפשיות והצורך בהעצמת בני הנוער

# פתיחה





### דברי פתיחה

עמיתים לחינוך ולהוראה, ברוכים הבאים לכנס תל אביב השמיני לחינוך מתקדם. קודם כול – אופטימיות. זה נכון שבתור אנשי חינוך יש לנו נטייה לאופטימיות – גם כשאין לזה קשר לעובדות המציאות. אך בימים אלה, לפחות בתחום החינוך, יש גם ראיות תומכות. שר חינוך שהוא איש חינוך. שר חינוך שמבקש לסלק מחיינו את האובססיות של בחינות ומדידות ולהחזיר לבית הספר את המגע האנושי, העשייה החינוכית והלמידה המשמעותית.

ועוד מקור לאופטימיות הוא אתם. האנחנו שכאן. זו השנה השמינית שאנשי חינוך מבתי ספר וגני ילדים, מאוניברסיטאות ומכללות לחינוך, מהמינהל החינוכי וממשרד החינוך – אלף אנשי חינוך שמתאספים יחד בכנס לחינוך מתקדם, כדי להעשיר עצמם בדברים של מיטב אנשי הרוח, המדע, החינוך והתרבות.

ועכשיו לתכנים ולתוכנית: לפני שנתיים, בכנס השישי, עסקנו ב"שפה שעושה אותנו". עמדנו על כך "שגבולות לשוננו הם גבולות עולמנו" ואת הגבולות ניסינו להרחיב. גם הפעם אנו עוסקים בשפה, אך לא כל כך בגבולות. הפעם במהות ובתוכן. אנחנו מסרבים לשתף פעולה עם שיח חינוכי שמעקר עשייה חינוכית. מסרבים לדבר על חינוך כאילו עיקרו הערכה ומדידה, תפוקות ותוצרים, מבחנים בינלאומיים ובגריות ומיצ"בים.

אנו מבקשים לדבר על חינוך במונחים של קידום צעירים למיטבם. לשיא תפארתם כבני אדם. צעירים שמגשימים את היכולות שגלומות בהם – ומפיקים מכך צמיחה וחדווה; צעירים שמעשירים את עצמם במיטב אוצרות התרבות וההשכלה; צעירים שמשתתפים בצורה פורייה והוגנת בעשייה האזרחית, התרבותית והסביבתית; צעירים שמקבלים אחריות על חייהם, על תיקון עולם ועל הוספת אושר ואמת וצדק ויופי לחייהם של בני אדם.

מובן שאיננו ראשונים. לאורך ההיסטוריה האנושית ישנם דגמים ודימויים רבים לעשייה חינוכית מהותית: מוכר לכולכם "משל המערה של אפלטון" – על המחנך המשחרר את תלמידו בהדרגתיות מאזיקי הבורות, היצריות והעדריות. המחנך הפילוסוף שבאמצעות טיפוח החשיבה והרחבת הדעת מוציא את תלמידו מחושך לאור, מסכלות לחוכמה ומעבדות לחירות.

ידוע לא פחות דגם ההתפתחות הטבעית של ז'אן ז'אק רוסו – וההתעקשות על אותנטיות אישית והרמוניה טבעית. ובמאה העשרים ידועים ביותר דגם החינוך של ג'ון דיואי – עם דגשיו על צמיחה אישית ודמוקרטיה; ידועה פירמידת הצרכים של אברהם מאסלו – בדרך אל אנושיות מלאה; ובעשורים האחרונים קונה לה אחיזה גם הפדגוגיה הביקורתית נוסח פאולו פריירה, פדגוגיה של שחרור מדיכווי לקראת הומניזציה של הפרט ושוויון הזדמנויות לכול.

ויש בשנים האחרונות עוד דגם אחד מוביל ומפתח, הדגם שלכבודו נתכנסנו היום, הדגם של העצמה חינוכית. כפי שראיתם בנוסח ההזמנה לכנס, את הרעיון של העצמה חינוכית בחרנו להמשיג כאן בשלושה מישורים: מסוגלות אישית, הכלה חברתית ותרבות איכותית.

---

פרופ' נמרוד אלוני הוא יו"ר כנס תל אביב ופיו לחינוך מתקדם וראש המכון לחינוך מתקדם במכללת סמינר הקיבוצים.



אנו מתייחסים למסוגלות אישית במונחים של פיתוח כוחות הגוף והנפש, הבריאות הגופנית והנפשית; ביסוס תחושת הערך העצמי והמסוגלות האישית, שיפור כישורי החשיבה ופיתוח האינטליגנציות והאוריינויות למיניהן. אנו מתייחסים להכלה חברתית במונחים של שוויון בהזדמנויות, צדק חברתי, צמצום פערים, הכלה רבת-תרבותית ורגישות לבעלי צרכים מיוחדים. ואנו מתייחסים לתרבות איכותית במונחים של תובענות והתפתחות לקראת חיים של משמעות, הגינות, חשיבה ויצירה – חיים של זיקה והתמסרות לערכים נעלים והגשמות מופתיות.

בנייר העמדה שנכתב לקראת הכנס היום בחרנו להגדיר זאת כך: העצמה חינוכית היא פיתוח כוחות הגוף והנפש יחד עם ביסוס הזהות האישית, השייכות הקהילתית, המודעות הביקורתית והקול אישי. היא קידום האדם מפחות ליותר: בתחושת המסוגלות והערך העצמי, ביכולת התפקודית וההכוונה העצמית, בהשתתפות השוויונית והפורייה במעגלי החברה, התרבות והאזרחות.

וכשמדברים על עוצמה אסור לשכוח את הקשר הישיר לעצמי ולעצמיות של האנשים. אל המהות, התוכן, המשמעות. אל החיוניות הפנימית שלהם כבני אדם. ביאליק כתב: "לא זכיתי באור מן ההפקר, אף לא בא לי בירושה מאבי, כי מסלעי וצורי ניקרתי", ובמקום אחר הוא שואל: "האין גם לאנשים אלה עצמיות כלשהיא" משל עצמם?

ועל עוצמה ועצמיות בהקשר החינוכי אני מבקש לקרוא לכם מתוך נייר העמדה שכתבנו (עמ' 123 בחוברת זו) על העוצמה האנושית שאנו מכוונים אליה, על החיוניות הפנימית, השדרה המוסרית, הפוריות המחשבתית, היצירתיות, הביקורתיות, האוטונומיה והאותנטיות של התלמידים:

בהקשר זה אנו עוסקים באדם כישות בעלת עצמיות מיוחדת, כברייה אנושית "שאוחדו בה יחדיו יצור ויוצר": אדם בן חורין המכונן את עצמו ועולמו; כעצמיות שעומדת בזכות עצמה: ממשית, משמעותית, מלאה, אותנטית, אוטונומית, שופעת ופורייה. במשמעות זו, אנו עומדים על כך שיופיים ופארום של התלמידים אינם קשורים רק בהישגים לימודיים, בהצלחות חברתיות ובתפקודים תרבותיים מסורתיים, אלא בחיוניות הפנימית שלהם, כ"עצמים" הנושאים את עצמם, בעלי חירות פנימית, שדרה מוסרית, שפיעה רוחנית והגדרה עצמית.

כך מתייחס ניטשה אל הרוח הבריאה, אשר מתוך שפע ועוצמה מצליחה להתנזר מפולחני סגידה, מאמיתות מוחלטות, מפתרונות פשטניים ומשאר נחמות שקריות וגאולות מדומיינות. כך מתייחס מרטין בובר אל חובת המחנך ל"הצלת העצם האישי הממשי מתוך לוע האש של הקולקטיב הבולע כל עצמות". וכך מתייחסת הפילוסופית מקסין גרין אל היכולת של התלמידים "לבקע את הבנאליות היום-יומית, ומבעד לחרקים ולבקעים שנוצרו, לראות את המציאות באור חדש, ולהגדיר את עצמם בתוכה, שוב ושוב מחדש, באמצעות מתן פשר, משמעות וערך משלהם". המטרה, במילים אחרות, היא להעצים את הצעירים שיהיו בני אדם העומדים ברשות עצמם, מחוללים את תוכני חייהם, ואיננים דיים בחוסן הנפשי ובמודעות הביקורתית כדי שלא להיגרף אחר אופנות נלוזות, גנבות דעת תעמולתיות, גישות סטריאוטיפיות והתלהמויות המוניות ומקרנפות.

עמיתים יקרים, בצד נייר העמדה שעוסק בהעצמה חינוכית תמצאו בחוברת זו גם נייר עמדה דחוף יותר, שכותרתו: "דור בסיכון: מצב צעירי האומה". על המדוכה ישב צוות של אנשי חינוך, בריאות הנפש, חינוך גופני והורות ומשפחה. בנייר העמדה שחיברנו אנו מציעים אבחון חינוכי של מחלות התרבות – אך גם אסטרטגיה של מניעה ומזור. ואלה הן חמש מחלות התרבות העיקריות שעסקנו בהן: הראשונה – הפרעות אכילה ומשקל עודף; השנייה – התמסרות לסמים ואלכוהול; השלישית – הסתמכות על תרופות פסיכיאטריות; הרביעית – נסיגה מחברת אנשים אל תרבות המסכים; והחמישית – בניית הזהות האישית על פיגומים פגומים של מותגים, סלבריטאים, לאומנות וגזענות.

בחולי ובבריאות, בחולשה ובעוצמה – על צדדיהם השונים – נדון בהרצאות ובמושבים של כנס זה, כנס תל אביב השמיני לחינוך מתקדם.



## דבר שר החינוך הרב שי פירון

אגע בקצרה בארבעה עניינים שיש בהם כדי לסמל את העבודה המשותפת של כולנו. ראשית, אדבר על הדבר שהכי מפריע לנו כשאנחנו מסתכלים על סוגיית החינוך במבט־על. כשאנחנו מדברים על חינוך, אנחנו נוהגים לדבר הרבה פעמים על קונסטרוקציות, על מבנים, על בית הספר, על בחינות הבגרות, על משמעת, ואנחנו כמעט לא מדברים על החינוך במובנו הטהור. אולי אפילו אפשר לומר ששכחנו שיש לנו משימה מאוד־מאוד פשוטה, כביכול – לבנות פה חברת מופת, שבה האזרחים והתלמידים מצטיינים מבחינה אנושית. מצטיינים במידות טובות ונכונות, מעריכים את סוגיית כבוד האדם ואת השוויון כגורם מרכזי באישיותם, מחויבים באופן אמיתי למדינת ישראל ולערכיה, רואים בסולידריות חלק ממהות חייהם, נלחמים למען זהותה של המדינה – זהותה הדמוקרטית, זהותה היהודית – ועוד ועוד.

וכשמערכת חינוך מאבדת את דרכה ועוסקת יותר מדי במבנים ושוכחת לדבר על המהויות, שוכחת לדבר על החלום והחזון; וכשהמילים נהיות נמוכות וריקות – כשאדם מגיע לבית הספר והוא לא מרגיש שהוא מתרומם, שעומד מולו ענק רוח שבא לכיתה מתוך תודעת שליחות עמוקה ומתוך ידיעה שיש לו הכלים לבנות את עתידה של מדינת ישראל; כשבית הספר הופך להיות מקום שבו מתעסקים בעיקר בלמידה למבחנים ולא בלמידה לחיים; כשבית הספר הופך להיות מקום שבו התלמיד אינו זוכה להכיר את גדלותו של המורה, כי המורה עסוק כל היום במיקודים ובמבחנים ובבדיקות ואין לו זמן לשיח אישי, לשיח אידיאולוגי עמוק, לאמירות שיש בהן הרבה מאוד משמעות על חלום וחזון; או בקצרה, כשבבית הספר אין חלומות – אנחנו כולנו נפגעים. לכן המשימה הראשונה, הכללית, שאחר כך תיפרט גם לתוכניות, היא להחזיר את החלום לבית הספר. להחזיר שפה זכה וגבוהה, להחזיר מחויבות לערכים; לא לחשוש לדבר על ערכים מכיוון שזה גורם למחלוקות, כי חלק מהערכים זה ללמוד לחיות בחברה שיש בה מחלוקות, כי חלק מהערכים זה ללמוד לחיות בחברה מגוונת, זה חלק מהעניין.

ולכן אני חושב שאנחנו נצטרך להשקיע מאמץ רב בשינוי השפה שלנו: שפה מכילה – הכלה זה לא רק יעד, הכלה זו תרבות – שפה אוהבת, שפה מקשיבה, שפה גבוהה ובעיקר שפה של תקווה. כדי שזה יקרה אנחנו צריכים לעשות עוד דבר. אנחנו צריכים להפריד את החינוך מהפוליטיקה. אנחנו חייבים לדבר על תוכניות ארוכות טווח שלא מביאות בחשבון לעולם את אורכה של הקדנציה או את הרכבה של ממשלה כזאת או אחרת – גם אם שר חינוך יאלץ לא לראות את פירות עבודתו בזמן כהונתו. כי מה שצריך להוביל את שר החינוך זה עתיד הילדים שלנו ולא עתיד הקריירה האישית שלו.

לכן אני חושב שהגיעה העת לבחון דרך להקמת סוג של מועצה לאומית לחינוך, כך ששר החינוך לא יהיה ממונה על היישום ועל הובלת הדברים בפועל. האסטרטגיה של החינוך בישראל צריכה להיות מנותקת משיח פוליטי זמני ואקראי. היא חייבת להיות בידיהם של ענקי רוח, של נציגי מורים ומנהלים, של הורים, של ראשי רשויות מקומיות, של נציגי ארגוני המורים. אסטרטגיה ארוכת טווח, תוכנית ארוכת טווח, שתכליתה בסופו של דבר ליישם את אותם רעיונות של חברת מופת שבהם נגעתי.

כאשר תוקם מועצה כזאת – ואני כרגע לא מדבר על המסגרת, באיזה אופן, מהי הדרך החוקית – היא תצטרך להתעסק בשלושה-ארבעה דברים: ראשית, היא תצטרך להתאים את הלמידה למאה העשרים ואחת. זו צריכה להיות למידה שמאפשרת חקירה ביקורתית, למידה שמאגרת ומניעה לפעולה; למידה שהופכת את הלומד להיות שליח של טוהר המחשבה והמוסר והמופת האנושי. היא צריכה להיות למידה שבבסיסה עומדות יכולות מגוונות של תלמידים מגוונים; שכל אחד יוכל לבטא את עצמו בבית הספר ולהיות תלמיד מצטיין בתחומו. ועוד שורה ארוכה-ארוכה של דברים.

אף שלטכנולוגיה יש משקל עצום, אסור לנו ליפול לבור שבו נחשוב שבכוחם של מחשבים, אייפדים וכדומה לפטור אותנו מהתעסקות עמוקה בשאלה של מהות הלמידה. הטכנולוגיה חשובה מאוד, שלא תהינה אי-הבנות. אני לא מזלזל בה, אבל זה לא בא במקום שאלות עומק, שאלות מהות על מה לומדים ואיך לומדים ומה רוצים להפיק מהלמידה.

היעד השני שאדבר עליו – נצטרך להמשיך להביא את האנשים הטובים ביותר לבתי הספר. זו חייבת להיות תוכנית לאומית ראשונה במעלה. שכל צעיר וצעירה ידעו שאם הם רוצים לממש את החזון הציוני, את החזון הליברלי, אם הם רוצים לממש את החלום של מדינת ישראל כמדינת מופת, בתי הספר הם מגרש הפעולה המרכזי לשינוי חברתי ארוך טווח בישראל.

נצטרך לעשות הרבה דברים. נצטרך, למשל, לדאוג לכך שיותר ויותר מורים יהיו שותפים בכנסים כאלה כמרצים, משום שבבתי הספר יש המוני מורים ומנהלים שיש בהם את היכולת לעמוד על הבמה הזאת ועל במות נוספות ולהביע משהו מתוך הדברים הגדולים שהם עושים בתוך בתי הספר. אני חושב שהעצמת אנשי ההוראה גם תניע אותם לפעולה ערכית. אנשים מגיעים לבתי הספר עם חלום גדול, ולאט-לאט הם מוצאים את עצמם עסוקים במילוי טפסים ובדיווח דיווחים, ומשהו מהחלום הגדול והתוכניות הגדולות והחשק הגדול נעלם להם. התפקיד שלנו הוא להחזיר להם את האמון בכך שהם מנהיגים, שהם מנהיגי חינוך.

היעד השלישי הוא שילוב כל תושבי ישראל בחינוך הציבורי. בעניין לימודי הליבה: אני חושב שנצטרך לעשות הכול כדי להכניס את כלל החברה הישראלית לתוך מערכת החינוך הציבורית. לנהוג ביד מאוד בהירה – הביטוי "יד תקיפה" לא מתאים לשפה שאני רוצה לדבר בה – ביד בהירה, שמאפשרת לכל אחד מצד אחד למלא את חזונו וייעודו החינוכי, אבל מצד שני להיות חלק מחינוך ציבורי שמסוגל להכיל גוונים רבים של תלמידים. וכמובן ישנה עוד שורה ארוכה של דברים שלא אמנה אותם עכשיו מפאת קוצר הזמן.

אני חושב שראוי לומר בעת הזאת שני משפטים שהם מאוד חשובים לכולנו: לא יהיו קיצוצים בתקציב החינוך הקרוב. אני יכול להתחייב שלא יקוצצו שעות הוראה ולא יפוטרו מורים. תהיה, כפי הנראה, הקפאה של תוכניות עתידיות שאמורות להתממש בעוד שנים. ומותר לחברה לומר, במצב הכלכלי הקשה שבו אנחנו נמצאים אנחנו מעכבים את מימושן של תוכניות כאלה ואחרות. אבל מורה אחד ושעה אחת לא יקוצצו מתוך מערכת שעות הלימודים של תלמידי ישראל בשנה הבאה.

אציין עוד יעד. שוויון וצמצום פערים הם בעיניי יעד מרכזי בתפיסה המוסרית של מדינת ישראל. לא רק מסיבות כלכליות, ולא רק מסיבות של נגישות לשוק העבודה, אלא מכיוון שלא יכול להיות שבמדינת ישראל שעליה צעדו נביאי ישראל, שדיברו על הגֵר, היתום והאלמנה, יהיו ילדים שבילדותם כבר ידוע מה יהיה בסופם, כיוון שהם גרים באזור כזה או אחר או בגלל מצב חברתי-כלכלי כזה או אחר.

ולכן במדינת ישראל יהיה תקצוב דיפרנציאלי משמעותי – לא לפני שיוגדר הסל האישי לתלמיד שיקבע מהם המאה אחוזים שמהם אפשר להתקדם. אני לא רוצה לנקוב כרגע במספרים, מכיוון שזה יהיה חסר אחריות. צוות העבודה יתחיל לפעול רק בעוד שבועיים ועדיין לא התקיימה ישיבה אחת בנושא הזה. תקצוב דיפרנציאלי לא ייקבע עד שלא יוגדר סל אישי בהיקף התקציביים של הרשויות – חזקות יותר, חזקות פחות.

אבל אני רוצה לומר עוד פעם, מדינת ישראל נמצאת במצב כלכלי לא פשוט. היא נמצאת במצב כלכלי שמחייב אותה לחשיבה מושכלת. נצטרך לקבוע סדרי עדיפויות, וסדרי העדיפויות יהיו בכפוף למה שאמרתי קודם – אנחנו נשקיע בצמצום פערים, אנחנו נשקיע בקידום מעמדו של המורה, אנחנו נשקיע באופן מהותי בהתאמת הלמידה למאה העשרים ואחת, ואנחנו נתנהל באופן מושכל כדי שמצד אחד נוכל בתוך תקופה קצרה מאוד להחזיר את ישראל לכלכלה מאוזנת ובריאה, ומצד שני לא נפגע בחלום החינוכי של כולנו.

אני רוצה לסיים בבקשה אחת, בקשה אישית, בקשה לא מקובלת בדרך כלל. אני מניח שבשבועות הקרובים אני אעשה המון טעויות. לא הכול אני יודע. הרבה מאוד דברים שחשבתי לפני כן, כאשר אני פוגש אותם היום מהמקום של שר חינוך, הם נראים קצת אחרת. אבל אני מרגיש שיש נקודה אחת שהיא הצעד הראשון בדרך לשינוי שפה, והיא הצעד הראשון בדרך לתיקון החברה הישראלית. אני חושב שאחת הבעיות המרכזיות ביותר של כולנו כחברה היא העובדה שיש בנו חוסר אמון אימננטי. אנחנו תמיד מחפשים את המניפולציה, תמיד מחפשים מי רוצה להרוויח מה. אצלנו כל אדם הוא בחזקת תחמן, אלא אם כן יוכיח אחרת. ואני רוצה להציע לכם אמון. אני לא הלכתי לפוליטיקה ונהייתי שר חינוך; רציתי להיות שר חינוך והגעתי לפוליטיקה. ובאתי לפה בראש ובראשונה כשליח שלכם. אני מניח שתהיינה הרבה מאוד טעויות, אבל תדעו שכוונת הלב היא טהורה והחלום הוא גדול והרצון הוא להגשים שינוי ושיפור משמעותיים בחינוך בישראל. ואני זקוק לכם – לקולות שלכם, לעצות שלכם, לתמיכה שלכם, לכתף שלכם. אני חושב שככל שאנשים ירגישו שותפים יותר – מערכת החינוך היא לא שלי, אני רק נציג, שליח שלכם; ושליח מוגדר כמי שמאחוריו או מצדו, במקרה הזה מעליו, עומדים אנשים שמרגישים שותפים. אני קורא לכם לשותפות – בואו נוביל יחד את מערכת החינוך למקום אחר. נקשיב לקולות השונים, לגוונים השונים, לרצונות, לחלומות, וננסה יחד לגרום לכך שמערכת החינוך בישראל תהיה מערכת טובה יותר. מערכת כזאת תוביל בסופו של דבר להיותנו חברה מופת.



## מחינוך מוצלח להצלחה בחיים

אציג כמה מחקרים מתחום הפסיכולוגיה החינוכית. ייתכן שעל חלקם שמעתם, אבל חשוב להכיר ולהבין אותם, לטעמי. המחקרים האלה מסתכלים על האדם הבודד, על התלמיד, ושואלים את השאלה מהם הגורמים שמנבאים את הצלחתו או אי-הצלחתו בעתיד. למחקרים האלה יש השלכות ישירות על מה שהמערכת צריכה לעשות, או לא לעשות, כדי להקטין את הפערים וכדי להגדיל את ההצלחה של הילדים שהופקדו בידינו.

עמידות – מה מנבא הצלחה בתנאים קשים? (ורבים מהילדים שנמצאים במערכת היום באים מתנאים קשים מאוד). על עמידות אנחנו יודעים רבות ממחקר שהתחיל בשנת 1956. האנשים שערכו אותו במקור כבר מזמן לא אתנו, אבל התוצאות שלו עדיין מהדהדות, והוא עדיין ממשיך להניב נתונים.

האי קאוואי, המערבי בשרשרת איי הוואי, הוא גן עדן בימינו. אבל בשנת 1956 הוא היה די גיהנום. באי הזה לא הייתה תיירות. היו מטעי סוכר ומטעי אגס שנוהלו על ידי חברות האגרר ביזנס האמריקאיות הגדולות. מי שעבד בהם היו שכירי יום שהובאו מהפיליפינים ומיפן. שיעור האנאלפבתיות אצל גברים היה 50%, אצל נשים – 90%. הדברים שאפיינו את האנשים שגדלו אז באי היו תחלואה נפשית גבוהה, אלימות וכן הלאה.

קבוצה של חוקרים מהונולולו החליטה לעקוב מקרוב אחרי כל 698 הילדים שנולדו בשנת 1955, בין 1.1 ל-31.12, ולשאל את השאלה: מה אפיין את מי שבסופו של דבר יצליחו? היום הילדים האלה הם בשלהי שנות החמישים לחייהם, ואנחנו יודעים עליהם הרבה מאוד דברים.

מה זו עמידות? עמידות זו היכולת לשרוד אירועים ונסיבות קשים וממושכים בלי להישבר ובלי לאבד את הרצון, את היכולת ואת התקווה לנסות עוד פעם. מה אפיין ילדים שהפכו למבוגרים בעלי עמידות גבוהה? במקום הראשון, כמעט לכולם הייתה דמות מיטיבה. כמעט אי-אפשר להצליח אם אין לך מישהו בחייך שמאמין בך, שמעודד אותך; שאומר לך שהוא רואה בך את הזיק, את המשהו המיוחד. ואלה לא צריכים להיות ההורים דווקא, מספיקה המורה מכיתה ג'. מספיק מישהו שייתן לילד הזה את ההרגשה שאכפת ממנו ושמהמינים בו.

הגורם השני הוא היכולת לקבל את המציאות הקשה כמו שהיא. לא לספר לעצמי סיפורים ולא לספר לאחרים סיפורים, וגם לא לברוח מהמציאות. במקום השלישי, לתת לילדים האלה אמונה שהחיים הם בעלי משמעות ושיש להם עתיד, ערך וייעוד. זו יכולה להיות משמעות דתית, אבל לא בהכרח. זה חייב להיות משהו שבא מבפנים, ואת ה"מבפנים" הזה יש צורך לקבל קודם כול מבחוץ. וגם כאן יש תפקיד גדול למורים ולמחנכים. במקום הרביעי נמצא מה שקוראים לו "ניצול הזדמנות". זו היכולת לאלתר, ליצור, לעשות דברים שלוקחים נסיבות לא טובות והופכים אותן לנסיבות טובות.

נושא נוסף שאני רוצה לדבר אתכם עליו הוא ההבדלים בין בנים לבנות. נוסף לגורמים

---

פרופ' יורם יובל הוא ראש המכון לחקר רגשות באוניברסיטת חיפה.



הכלליים שהזכרתי, ישנם גורמים שבמחקר נמצא שהם יותר מנבאים את ההצלחה של בנים, וגורמים שיותר מנבאים את ההצלחה של בנות. ראשית, גורמים פנימיים – באופן כללי לאחד משני המגדרים האלה עזרו יותר גורמים פנימיים, ולשני, גורמים חיצוניים. תכונות אופי, אינטליגנציה, יכולות חברתיות, הישגים אקדמיים, ניבאו יותר את ההצלחה של הבנות. מה שאומרת המציאות לילדה שגדלה בתנאים קשים ורוצה להצליח זה תהיי מוכשרת ותתאמצי. גורמים חיצוניים, גורמים שתלויים בסביבה ובנסיבות ופחות בילד עצמו, נמצא שהם יותר מנבאים את הצלחתם של הבנים: יציבות של משפחת המוצא, פחות אחים ואחיות. ולמה הנתון הזה לא נמצא אצל הבנות? כי הבנות הגדולות שהיו להם הרבה אחים ואחיות היו צריכות לתפקד בתור חצי אימהות כבר מגיל צעיר, וזה קידם אותן ובנה אצלן עמידות, ופחות אצל האחים.

הזדמנות שנייה לקפיצת מדרגה עבור הצעירים במקרה הזה הייתה גיוס לצבא. רבים מהם הבינו שאם הם רוצים להימלט מהעוני ומהפשע הם צריכים להתנדב לצבא האמריקאי, שגם שלח אותם לקולג'. ומה אומרת המציאות לילד, לְבָן, שגדל בתנאים קשים? – תהיה יפה ותשתוק, ואולי-אולי יהיה טוב.

מחקר אחר שנעשה בקנדה בדק את הגורמים שמנבאים הצלחה יוצאת דופן בספורט. אני מציג לפניכם את ההרכב הפותח של המדיסין הֵט טִיִּיגֶרס, קבוצה מקצועית של הוקי קרח באלברטה קנדה. הייתי יכול לבחור כל קבוצה אחרת, כל שנה אחרת, ולהראות לכם את רשימת הנתונים האישיים של השחקנים שלה. ואני מראה לכם אותה, כי אני רוצה להסב את תשומת לבכם למשהו שיש לו השפעה עצומה לגבי מי בסופו של דבר יצליח בכיתות בבתי הספר שלכם. מה שמאפיין את השחקנים האלה, חוץ מהעבודה שכולם גבוהים ושוקלים מעל הממוצע, רובם ילידי החורף, ילידי ניואר-פברואר-מרץ. בקרב השחקנים האלה יש מספר לא פרופורציונלי של ילידי החודשים האלה. כמעט אין כאלה שנולדו בשלהי השנה. הסיכוי שהדבר הזה מקרי הוא אפסי, יותר מזה, הנתון הזה חוזר על עצמו בכל קבוצת הוקי קרח מקצועית בקנדה. למה? האם יש משהו מגי בשלושת החודשים הראשונים, או האם הטובים והמוכשרים במקרה נולדים בשלושת החודשים הראשונים? – לא.

התשובה היא שילידים האלה יש נתוני פתיחה סמויים טובים יותר. הילדים האלה היו הילדים הכי גדולים בכיתה, וכדי להצליח בהוקי קרח אתה צריך להיות קצת יותר בריון מהילדים האחרים. זאת אומרת, ילד שנולד בינואר גדול כמעט בשנה מהחבר שלו שנולד בדצמבר. וגם אם החבר שנולד בדצמבר יש לו כישרון קצת יותר טוב להוקי קרח מאשר לגדול, הגדול ינצח. ואחרי כמה שנים שבהן זה קורה, כשהמורה לספורט בכיתה ד' ממליץ מי ילך לנבחרת בית הספר, הוא ממליץ על שני התלמידים הכי טובים בכל כיתה, והתלמידים האלה יהיו אלה ששיחקו הוקי קרח הכי חזק.

יש גם ילידי דצמבר, אבל אלה באמת בעלי כישרון אדיר. המערכת, בלי להתכוון לזה, בונה חוסר צדק. העניין הזה חשוב ביותר, משום שהצלחה בכיתות הראשונות בונה את היחס אל התלמיד בעתיד, ולא מדובר רק בהוקי קרח. ילד שמגיע לכיתה א' והוא כמעט בן 7, כבר יודע חשבון ויכול ללמוד קריאה יותר מהר מילד שהגיע לשם בגיל 6. ההתנסות הזאת בהצלחה הופכת לנבואה שמגשימה את עצמה, והיא עוזרת לילדים האלה להצליח יותר בחיים.

אדבר עכשיו על חוק עשרת אלפים השעות. כדי להצליח בצורה יוצאת דופן אי-אפשר לברוח מאימון ועוד אימון ועוד אימון: "חוק עשרת אלפים השעות". גילינו אותו לראשונה במחקר בשנות התשעים. באקדמיה למוזיקה של ברלין, כמו בכל מוסד גרמני, לא זורקים שום דבר.

חוקרים בדקו את הרישומים של מתי וכמה כל תלמיד במוסד התאמן. הם חילקו את הבוגרים, אנשים שהיו בשנות העשרים או השלושים לחייהם, לשלוש קבוצות: בקבוצה אחת היו הכוכבים, אלה שהיו סולנים, כנרים ראשונים בתזמורת אירופית גדולה; בקבוצה השנייה היו הטובים, אלה שלא היו כינור ראשון, אבל הייתה להם משרה קבועה בתזמורת אירופית גדולה ככנרים; הקבוצה השלישית היו המורים למוזיקה, אלה שקיבלו גם פחות כסף וגם, לא נעים, קצת פחות הערכה. החוקרים ניסו לברר מה בילדות שלהם ומה בחינוך שלהם ניבא את ההצלחה. חשוב להבין שכל אחד מהילדים האלה היה ילד פלא. כולם התחילו לנגן פחות או יותר באותו גיל, בגיל 5, וההתחלה שלהם נראתה אותו דבר. אבל כשהחוקרים בדקו כמה שעות הילדים האלה התאמנו, התחילו לצוץ ההבדלים. הילדים שעתידים להיות כוכבים פשוט התאמנו יותר. הילדים האלה צברו עד גיל 20 עשרת אלפים שעות נגינה. זה חשוב, לכן אני אומר את זה עוד פעם – עשרת אלפים שעות של אימון. הטובים, אלה שיהיו כנרים, אבל לא כנרים ראשונים – 8,000; והמורים למוזיקה – 4,000-5,000.

אותו דפוס התקבל גם אצל פסנתרנים ובעוד כמה ענפים. אנחנו יודעים היום שהצטיינות יוצאת דופן, עד רמה של אלוף העולם, עד רמה של הטוב במדינה באיזושהי משימה מורכבת, דורשת תרגול חוזר שבלעדיו אי-אפשר להצליח. זה קשור להרבה דברים, לא רק לספורט. ומספר הקסם הוא עשרת אלפים שעות. ורק כדי לתת לכם מושג מה זה אומר לגבי התלמידים שלנו – בשנה אחת יש 8,760 שעות. וזה מה שצריך: הביטלס, ביל גייטס, מוצרט – עשרת אלפים שעות כל אחד בתחום שלו עד גיל 20.

כאשר אדם מתאמן הוא מפתח גם משמעת עצמית, ומשמעת עצמית היא דבר חשוב בצורה יוצאת דופן להצלחה בחיים. כשאני מבקר בבית הספר של הבן שלי, הדבר הראשון שאני מבחין בו זה הרעש. בכיתות שלכם, בכיתות שלנו, מרעישים. אין שקט בכיתה כי הילדים מדברים ואין להם את המשמעת העצמית כדי לשבת בשקט בכיתה. זה רע מאוד. משמעת עצמית היא דבר הכרחי. המחקר היפה והחשוב ביותר שאדבר עליו הוא מחקר שעשה וולטר מישל, חוקר מאוניברסיטת סטנפורד. הוא הביא את החברים והחברות של הילדות שלו מהגן למעבדה. הוא שם לפניו צלחת עם מרשמלו ואמר להם את הדבר הבא: "אתם יכולים לאכול את הסוכריות עכשיו. אני יוצא לכמה דקות, אם כשאני אחזור הסוכריות עוד יהיו פה, תקבלו עוד מרשמלו". הוא יצא לרבע שעה וחזר, ופשוט סימן לעצמו אילו ילדים אכלו את המרשמלו ואילו ילדים חיכו כדי לקבל עוד אחד. אחר כך הוא פרסם את התוצאות ושכח מכל העניין.

לאורך השנים הוא שמר על קשר עם הילדים האלה, והוא שם לב לדבר מעניין. בלי קשר לנתוני המוצא שלהם, הילדים שלא אכלו מרשמלו הצליחו הרבה יותר. ומכאן התחיל מעקב שבסופו של דבר נתן תוצאות שמצטטים אותן עד היום. ומה שהתחיל כניסוי טריוויאלי הפך לאחד המחקרים הכי חשובים בפסיכולוגיה מחקרית, והוא מופיע בכל ספר לימוד שכל תלמיד לפסיכולוגיה חייב לקרוא.

מה שמצא מישל, כשהוא עקב אחרי הילדים האלה בהמשך, הוא שלמי שלא אכלו את המרשמלו היו ציונים טובים יותר בבית הספר – הבדל של 210 נקודות במבחני SAT. ההבדל הזה קובע אם תלך ללמוד בהרוורד או בייל או בקולומביה, או שתלמד בקולג' בעיירה שלך. בשנות העשרים שלהם, הילדים האלה היו משכילים יותר; בשלהי שנות העשרים נמצא במבחנים פסיכולוגיים שיש להם יכולת גבוהה יותר לעמידה בלחצים. הם הרוויחו יותר כסף, הגיעו יותר רחוק מבחינה חינוכית, ומה שהכי חשוב, בשנות השלושים שלהם הם היו מאושרים יותר בחיים.

הממצאים האלה חשובים, מפני שמשמעת עצמית אפשר ללמד. לטעמי, זה חלק מהחובה של בתי ספר ללמד ולטעת בילדים משמעת עצמית. ולעניות דעתי, אנחנו לא עושים את זה מספיק.

מחקר נוסף עוסק בחיזוקים חיוביים. באחד הניסויים הכי מפורסמים בפסיכולוגיה המחקרית של ילדים הזמינה קרול דווק (Dweck) 400 ילדים רגילים בכיתה ה' למעבדה שלה וביקשה מהם להרכיב פאזל שכל ילד בכיתה ה' בדרך כלל מסוגל להרכיב. כשהם סיימו, היא אמרה לחצי מהם "איזה יופי, אתה בטח נורא חכם"; ולחצי השני היא אמרה "איזה יופי, בטח ממש התאמצת". אחר כך היא ניגשה לכל אחד מה-400 ילדים ואמרה: "יש לי פה פאזל חדש, יותר קשה, אתה רוצה לנסות גם אותו?" מה היו התוצאות? – בקרב הילדים שאמרו להם שהם נורא חכמים 50% אחוז, חצי, לא היו מוכנים לגעת בפאזל החדש. למה? כי הם פחדו שעכשיו יתברר שהם לא כל כך חכמים. בקרב הילדים שאמרו להם שהם התאמצו – 90% היו מוכנים לנסות את הפאזל החדש. ולא רק זה, הילדים שניסו אותו, ה-90% שניסו, הצליחו יותר מה-50% מתוך אלה שאמרו להם שהם נורא חכמים ובסוף החליטו כן לנסות. המסקנה היא שצריך לתגמל על מאמץ, לא על הישגים. תגידו להם שהם עובדים קשה, אל תגידו להם שהם חכמים.

מחקר נוסף שיש לו השלכות חדות, חותכות, על הדרך שבה אנחנו מלמדים את הילדים שלנו עוסק בשאלה מה בונה הצלחה. התשובה היא שלא בהכרח כישרון, אלא ציפיות. אני מתכוון למה שנקרא בפסיכולוגיה ובחינוך האקדמי "אפקט רוזנטל" או "אפקט פיגמליון". שני חוקרים אמריקאים, רוברט רוזנטל ולנור ג'ייקובסון (Rosenthal and Jacobson, 1968), קיבלו אישור לערוך בכמה כיתות ד' בבתי ספר יסודיים מבחן סטנפורד, מבחן אייקו סטנדרטי.

לפני שהם יצאו מבית הספר הם עברו דרך חדר המורים ואמרו למורה של הכיתה שנבחרה: "את יודעת, עשינו אצלך בכיתה עכשיו מבחן אייקו ומצאנו אצל שני ילדים 'פוטנציאל זינוק'" – כלומר, היכולת להתקדם בצורה בלתי רגילה בשנת הלימודים הקרובה, ילדים שיכולים לעשות קפיצה חינוכית גדולה. מה שחשוב לעניינו הוא ששני הילדים האלה, נאמר דנה וערן, נבחרו באקראי מהיומן. החוקרים אפילו לא הסתכלו בתוצאות מבחן האייקו.

אחרי שנה החוקרים חזרו לבית הספר וערכו לילדים, שעכשיו היו בכיתה ה', מבחן אייקו נוסף. האייקו של כל הילדים נשאר פחות או יותר אותו דבר – זה מה שמאפיין מבחן אייקו, הסטנדרטיזציה הזאת – חוץ משני ילדים שהאייקו שלהם עלה ב-10-15 נקודות, בכמעט סטיית תקן שלמה. ומי היו שני התלמידים האלה? – דנה וערן.

העניין החשוב הוא שהילדים האלה לא בהכרח נהיו התלמידים הכי טובים בכיתה. כל ילד התקדם יחסית לעצמו, ורק הילדים האלה התקדמו בלי קשר למקום שבו הם היו קודם. למה זה קרה? זה קרה מפני שביום ההורים הבא המורה אמרה להורים של ערן: "תשמעו, אסור לי לספר לכם, אבל היו אצלנו פרופסורים מהאוניברסיטה. הם עשו מחקר בכיתה ואמרו שלערן יש 'פוטנציאל זינוק'", והסבירה להם במה מדובר. מה יקרה לערן, לדעתכם, אם הוא לא יעשה שיעורי בית במתמטיקה בשנה הזאת? אין יותר לשחק כדורגל; ומה יקרה אם דנה קצת תתקשה במתמטיקה, את מי יביאו לה בתור מורה פרטית, את הבת של השכנים מלמעלה או את המורה הכי טובה בעיר? זה ברור, נכון? וכאשר ערן מצביע בכיתה, למי תפנה המורה? לערן, כמובן, כי היא מאוד רוצה לשמוע מה יש לו להגיד. וכשערן יגיד תשובה שהיא לא התשובה שהמורה התכוונה אליה, אפשר להתייחס לזה בשתי דרכים: או כתשובה לא נכונה או כתשובה מאוד מקורית.

הנקודה החשובה היא שהעובדה שלסביבה היו יותר ציפיות מהילדים האלה גרמה באופן מלאכותי לעלייה אמיתית באי-קיו שלהם. ולא רק שהציונים שלהם היו יותר גבוהים, מבחינה חברתית הם הסתגלו יותר טוב, והם החסירו פחות ימי לימודים, והם אהבו יותר את בית הספר. יש לזה חשיבות רבה לטעמי, כי מערכת החינוך לא מצפה לכלום מילדים מסוימים, והנבואה הזאת מגשימה את עצמה; ומילדים אחרים היא מצפה להרבה, וגם הנבואה הזאת מגשימה את עצמה.

לסיום אני רוצה לספר לכם שגם מחשבה על משהו יכולה להביא לשינוי אמיתי. אתאר לכם את אחד המחקרים השערורייתיים ביותר שאני מכיר, אבל שהתוצאות שלו מדהימות. 30 אתלטים בקולג' בארצות הברית חולקו לשלוש קבוצות, וכל קבוצה קיבלה מטלה שונה. קבוצה אחת עשתה אימון מנטלי: הראו להם תרגיל מסוים שאפשר לעשות עם משקולות בחדר הכושר ואמרו להם: "אל תעשו אותו, אבל שלוש פעמים ביום במשך שבועיים תחשבו על לעשות את התרגיל הזה, רק תחשבו". לקבוצה השנייה הראו את אותו התרגיל, והיא עשתה את האימון הפיזי בחדר כושר שלוש פעמים ביום במשך שבועיים. לקבוצה השלישית לא אמרו שום דבר, והם לא עשו שום דבר.

החוקרים בדקו את חוזק השריר של האתלטים, בתחילת המחקר ובסופו. מה היו התוצאות? לגבי הקבוצה השנייה והשלישית לא היו הפתעות, אצל אלה שעשו את התרגיל בחדר כושר, חוזק השריר עלה ב-28%; אצל אלה שלא עשו כלום, לא קרה כלום. אבל מה קרה אצל אלה שלא עשו את התרגיל ורק חשבו עליו שלוש פעמים ביום במשך שבועיים, מה קרה לחוזק השריר שלהם? הוא עלה ב-24%.



### תעצמות הנפש ועוצמה תרבותית

אפתח קודם כול בכמה מחשבות על המילה "העצמה". בעברית המילה הזאת קשורה למילים: "עצום", "גדול", "רב-ממדים", "אדיר"; ואילו באנגלית היא קשורה ל-"power" או "empowerment" – כלומר, להעצים זה לתת לאדם יותר כוח. בעברית "העצמה" באה כנראה מהמילה "עצם", ועצם זה דבר ממשי, זה הדבר הכי קונקרטי שנשאר אחרי שאדם מת. נראה גם שהמילה "עצם" באה מהמילה "עץ". גזע העץ הוא דבר עצי, קשה, עמיד. העברית של ימי הביניים פיתחה את המילה "עצמות" מהמילה "עצם", כמו שהיא פיתחה את המילה "מהות" מהמילה "מה" ואת המילה "איכות" מהמילה "איך".

עצם, שזה הדבר הכי קשה, הכי שורדני של האדם, הדבר הספציפי שמגדיר את הסובייקט כמעט כאובייקט, את המהות העצמית שלו, את הדבר שבו – זה למעשה העצם. ומכאן קצרה הדרך ליצירת המילה "העצמי", בה"א הידיעה. כלומר, הערך העצמי של הדברים. ואחר כך בעברית המודרנית התפתח "עצמי" במשמעות self.

זאת אומרת שהמילה "עצום" – שבמקרא מתפקדת במובן של חזק, גדול, משהו שלא ניתן להכחדה, "לא בחיל ולא בכוח, כי אם ברוח" – הולידה את המילה "עצמאות", שזו עוד תוספת, שבונה את התואר "עצמאי" מהיכולת להיות עצמי. כאן משתלב העניין של האוטנטיות.

אם כך, חינוך מעצים הוא חינוך שאמור לעזור לאדם לגלות את סגולתו העצמית. לזהות ולהכיר את היסוד האוטנטי שבו ואת הכוח שביסודו, ברוח האדם. לא מדובר בכוחניות ריקה אלא בכוח הייחודי של האדם, שהוא הבסיס להתפתחותו כסובייקט.

איך מגיעים למבנה המורכב הזה שבו המורה משמש למעשה מעין מורה דרך שעוזר לתלמיד לגלות את עצמו? יש הרבה מודלים של מורה: למשל, המורה כאם או כמיילדת, כפי שזה מופיע בנאום של דיזיטימה ב"משתה"; הדגם של מורה הדרך; הדגם של האב; הדגם שרבי נחמן מברסלב מציע – רופא הנפשות; הדגם של הנגינה – הכינור הגדול שמגיב לכינור הקטן. יש כל מיני דגמים ודימויים לאותה יכולת לחנך, שהיא באה להאיר מבפנים את המהות, לדעת להאיר את האהיל שעומד ומצפה להארה מבפנים. מדובר במסע, והמסע הזה מתרחש בכמה מעגלים. במסע הזה מי שלוקח על עצמו להיות מורה דרך, לעולם לא נמצא במקום הבטוח של מישהו שיודע הכול, יודע את כל התשובות.

אם מדברים על החשיבות של חקירה לאוטנטיות, אצטט סיפור חסידי מפורסם שגם בובר ציטט. הסיפור על רבי זושא מאנאפולי, שאמר: כשאגיע לעולם הבא, הקב"ה לא ישאל אותי "זושא, למה לא היית משה רבנו?", הוא ישאל אותי "זושא, למה לא היית זושא?" אז זה בעצם העניין.

במסורת הזו, למשל, החינוך נעשה באמצעות קואן: היכולת להעמיד שאלה שמעמתת את התלמיד עם משהו שעוזר לו להגיע לרגע של פתיחה, או הארה, או יקיצה. ואחת השאלות האלה היא: "הראה לי את פניך לפני שנולדו אביך ואמך?" מה פירוש הדבר? הפירוש הוא היכולת של

---

פרופ' חביבה פדיה היא חוקרת ומרצה בחוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

המורה לאפשר לתלמיד להיות מי שהוא גם במחיר של השתחררות מכל מסורת, מכל דרך ומכל תוואי. לאפשר את המצב הזה של הריק, של החלל הפנוי. לא להתחיל מיד בהלעטה של תכנים וערכים.

גם רבי נחמן מברסלב מדבר על התלמיד כישן ועל המורה כרופא נפשות. הוא מדבר על זה שהתלמידים ישנים, והתפקיד של המורה הוא ברגע הזה שאדם מתעורר ואין לו פנים, לתת לו פנים. נתינת הפנים הזאת היא מעשה אמיץ מאוד, כי היא מעשה שמוכן להכיל אותך לרגע. כשהפנים הסגוליות, הפנים הראשוניות, היסודיות של העצמי, שאפילו אינן מותנות במורשת התרבותית או בכל מורשת מסורתית כלשהי, ואפילו לא במורשת ההורים – מופיעות, המורה מכיל את התלמיד. אבל הוא לא מלביש אותו בכוח. הוא מאפשר לו מעבר, מאפשר לו הבשלה, מאפשר לו זמן.

מתוך המקום הזה דווקא מתבססת יכולת הרבה יותר טובה, הרבה יותר ביקורתית, הרבה יותר חכמה, לקבל גם את הפנים של אבי ואמי; לקבל גם את הפנים הקהילתיות והחברתיות. לבוא גם למורשת של התרבות והזיכרון, אבל לבוא ממקום יותר נכון, יותר מדויק, יותר מכיל, יותר פתוח. למעשה זה רק המעגל הראשון – המעגל של העצמי שמזהה את עצמו ואת מטרותיו ומגיע לאוטנטיות שלו.

אני לא יודעת עד כמה אתם נתקלים בזה במערכת החינוך. אני נתקלת בזה הרבה באוניברסיטה. הרבה פעמים אתה נתקל בסטודנטים, ואתה מרגיש שמדובר באנשים שכבר עברו תהליך חינוכי, אבל הגאווה שלהם היא על כך שהם אותנטיים במובן העצמי, הנרקסיסטי, הסגור – במובן של אני ואפסי עוד, של אדישות לסובב. לא פעם אנחנו פוגשים את התלמיד בשלב המאוד-מאוד בוסרי, כשהכול פתוח. וזה נפלא להיות בהוויה פתוחה, אבל באותו רגע עדין העצמי יכול גם להתפתח, בייחוד היום בעידן של הניו אייג' והגלובליזציה והידע הפתוח לכול. כמה משפטים משמעותיים מאוד, אם מתורות הזן או הבודהיזם, או מניטשה – הבנה בוסרית של רעיונות כל כך עמוקים מובילה למין עצמי סגור בתוך עצמו.

כאן למעשה אנחנו מתחברים לסוגיה מאוד-מאוד חשובה בישראל של היום. מצד אחד, כל מורה חייב לספק לתלמיד שלו את הלגיטימיות של השכחה, את הלגיטימיות של "אתה המתחיל", אתה האדם הראשון. כל מורה חייב לספק לתלמיד שלו את החוויה שהוא האדם הראשון בעולם. כלומר אין לפניו מסורת. אתה נולדת בלי אבא, אתה הראשון. וזו השכחה. מצד שני, התרבות הישראלית כולה מושתתת, אפילו בכוח ואפילו בצורה טראומתית, על השכחה של היהדות, על השכחה של הגלות. לכן זה הרבה יותר מורכב. תהליך החינוך מתרחש בתוך חברה, קהילה ומדינה, שבאזורים מאוד גדולים שלה כוננה את עצמה על שכחה ועל השכחה טראומתית. היו לכך הרבה מאוד סיבות – אם זו השואה, אם זו האמביוולנטיות כלפי היהודי הגולה, אבל זה גרם למחיקת הריבוי ומחיקה של ערוצי הזיכרון. לכן הרבה פעמים הקשב שהמורה נתבע אליו במציאות של ימינו ובמערכות החינוך היום הוא לא רק הקשב לרצון של התלמיד להיות ראשון; זה גם הקשב לספציפיות של מטען הזיכרון שלו. כי יש חוק תרבותי, וישנו החוק של שיבתו של המודחק. לכן המעמסה והמאמץ על המורה בימינו הם הרבה יותר גדולים, בגלל הרצון הזה לפלורליזם ולהשמעת הקול העצמי. זו בעצם התפרצות של קולות, של מטעני זיכרון – אם זו הפריפריה, אם אלו הקהילות השונות, אם אלו ערבים ויהודים.

כאן אנחנו מגיעים למעגל הפשר הבא. אם המעגל הראשון זה העצמי הסגור, ואנחנו צריכים לתת את כל הלגיטימיות של החלל הפנוי, ושהתלמיד הוא האדם הראשון, והוא היחיד בעולם;

המעגל השני הוא המעגל החברתי והקהילתי, שדורש מהעצמי להיות עצמי פתוח – עצמי שמדבר עם הסביבה – אם זה 70 פירושים לתורה, אם זה 70 קולות במוזיקה, אם זה 70 גלויות. להבין שהנוכחות של דעות רבות דווקא בונה את הגאולה בצורה יותר נכונה. היא דווקא בונה זיכרון יהודי ישראלי שמתכתב עם היהדות שלו בצורה הרבה יותר חופשית.

אם כן, אנחנו שמים את התלמיד בשני הקשרים: בווקטור האנכי וגם בזיכרון התרבותי הזה. אני אחזור רגע לדימוי של העץ. הסיפור המאוד מפורסם על חוני המעגל. חוני המעגל רואה אדם שנוטע עץ חרוב ושואל אותו מתי העץ ייתן פרי. האיש עונה: אולי רק בעוד 70 שנה. וחוני שואל אותו: למה אתה נוטע את העץ הזה, אם לא תוכל ליהנות מפירותיו? והאיש עונה תשובה מאוד פשוטה: אני מצאתי את העולם עם עצים, ואני משאיר אותו עם עצים. כלומר, אני מצאתי את העולם עם עץ שנותן פרי, ואני משאיר אותו לבנים שלי עם עץ שנותן פרי. זו ההגדרה של תרבות – ההעברה החינוכית הזאת. אתה קיבלת משהו, ואתה מעביר משהו. זה למעשה התהליך של העברה בציר האנכי, ההיסטורי והתרבותי.

זה מעביר אותנו לציר החברתי האופקי שדורש בעצם מהמורה לא רק לתת לתלמיד פנים, לאפשר לו את הפנים שלו, אלא להוביל אותו למצב של פנים אל פנים, של עצמי פתוח, של הרחבת הגבולות, של הרחבת התודעה.

אני נזכרת בעוד עץ, העץ של הנביא יחזקאל, שמדבר בחזון אחרית הימים שלו על הנהר שיוצא מבית המקדש ומלכד את המרכז ואת הפריפריה: "והיה פרוי למאכל ועלהו לתרופה". כלומר, לתת את כל התכנים שאפשר לתת בתהליך החינוך: אם זה הדבר הממשי, אם זה הדבר הרוחני יותר. וכאן חשוב לזכור שהרחבת הגבולות זה לא רק בתודעה. אנחנו לא עובדים רק כדי להרחיב את גבולות התודעה של התלמיד, אלא מגיעים גם למעגל הזה של היכולת להחזיר לעשייה.

הזכרה כאן קודם השאלה של בדלנות, פלורליזם ושוויוניות, השאלה של החינוך הציבורי. אני רק רוצה להגיד שכדי לאפשר לילד שבא לבית הספר לפגוש את עצמו באמת, צריכה להיות רפורמה גם בספרים שמלמדים במערכת החינוך. כי תלמיד שבא לבית הספר ופוגש בספרות שמלמדת רק את הזיכרון הבלעדי של קבוצה אחת, לא יכול בעצם להתחבר ולעבור למגע הזה של העצמי לעצמי. אנחנו חייבים לדרוש שלפלורליזם הזה תהיה נראות בתוך הספר, ובתוך התכנים שנלמדים בבתי הספר. בשיעורי המוזיקה, בשיעורי התיאטרון, בשיעורי הספרות, בשיעורי התנ"ך, כל נושא ונושא. אם לומדים תנ"ך: למשל לומדים על תיבת נח, אפשר ללמד דברים שיכולים להיות מעניינים בקוראן, דברים שיכולים להיות במיתוס האתיופאי. מקבלים תמונה שלמה, מקבלים תמונה רחבה. וזה מוביל אותנו בעצם לנראות ולפלורליזם.

רביקוליות זה לא שהמורה עומד בכיתה ומלמד את התלמידים לקבל באהבה אנשים שנראים שונה. זו לא רב־תרבותיות, זו סתם סובלנות בסיסית. רב־תרבותיות זה לחפש את הכלים כיצד להטמיע את הרב־תרבותיות בתהליכים לימודיים שהופכים את הזיכרון הקולקטיבי הישראלי לזיכרון שמכיל את הזיכרונות של קהילות שונות. זה מעביר אותנו לעוד דבר, הקשב של המורה. זה אומר שהמורה בעצם נתפס כמי שמדבר, כמי שמעביר ידע, אבל בעצם אחת הסגולות הפדגוגיות הרצוניות ביותר היא היכולת להקשיב. המורה כמקשיב, לא המורה כמדבר. המורה שמקשיב הוא המורה שגם יודע לזהות את הסגולות החזקות או החלשות אצל התלמיד, ויודע לפעמים להגיע להחלטה להעצים את החזק או להעצים את החלש.

אני רוצה לחזור לעניין הזה של העצמי. העצמי הוא העצם, הדבר, הממשות. הוא מתפתח בשלושה מעגלים: בהתחלה העצמי הסגור של האני, אחר כך העצמי הפתוח, החברתי, הקהילתי,



התרבותי, אחר כך העצמי שבוחר. ולא כל אדם חייב לבחור במטען התרבותי שלו. לא כל ישראלי חייב להיות מעוניין במטען היהודי, אפשר להשאיר את הדלתות פתוחות ואת הלגיטימיות של הבחירה. ואחרי כל המסע הזה חשוב לחזור עוד פעם אל העצם, אל הדבר, אל הממשות. מכאן באה גם החמלה, הצניעות, הכבוד לממשות ולגשמיות של האחר. כי בעצם זה הסוד – לצאת מהממשות של עצמי, לתת ביטוי לאותנטיות, שזה הדבר הכי סודי, הכי סגולי, הכי מיוחד שלי; אבל אז לבוא בצניעות, פנים אל פנים מול האחר, ולדעת לכבד את הממשות שלו. זאת אומרת שהרחבת גבולות התודעה הופכת לפרויקט במציאות.

לסיכום, הייתי לוקחת את המשל על ארבעה שנכנסו לפרדס ומעבירה אותו להקשר החברתי: אחד הציץ ומת, אחד הציץ ונפגע, אחד קיצץ בנטיעות, אחד נכנס בשלום ויצא בשלום – רבי עקיבא. המטרה שלנו בתהליך החינוכי היא להכניס את האדם לפרדס הידע; והתקווה היא שהתלמיד לא יעבור את התהליך הזה של הציץ ומת או נפגע או הנטיעות הרכות שמקוצצות – נכנס בשלום ויצא בשלום. וזה תהליך שתמיד כולל את הקשב העמוק והאמיתי לפרטיות ולסגוליות, ואחר כך את היכולת לטוות את זה בקשת הרחבה.

היום ל"ג בעומר, ובמסורת היהודית זהו גם יום מותו של רשב"י. זה הטקסט המסורתי של היום הזה – האבל של התלמידים על כך שרבי שמעון בר יוחאי נפטר, האבל של התלמידים על לכתו של המורה הגדול. רבי אלעזר בנו קורא "אבא, אבא!" ואומר "שלושה היו ועכשיו חזרו להיות אחד". הרבה אנשים שואלים מה פירוש "שלושה היו ועכשיו חזרו להיות אחד"? זה נראה טקסט סתום. לדעתי, הסתלקות של מורה היא בעצם ברגע מסוים שבר במסמן ובמסומן. המורה הוא זה שמעביר לנו את מערכת הידע ומאגד בתוכו את המסמן והמסומן.

**שרירי הדמוקרטיה  
ואזרחות טובה**





### חינוך לדמוקרטיה: מנהיגות גם נגד הזרם

העיסוק גם בחינוך וגם בדמוקרטיה מניח אופטימיות. ייאוש הוא אנטי חינוך והוא גם אנטי דמוקרטיה. בתוך מציאות שמצדיקה פסימיות לא מבוטלת חייבים לשרטט את החזון של הרצוי, ובשרטוט הזה אסור לתת למצוי להוריד למטה את הרצוי. עם זאת אי־אפשר לעשות מעשה חינוכי אמיתי בלי לנסות לאבחן לאן נושבת הרוח הכללית, ולכן אפתח בכמה מילים בעניין. כשמדובר בפרויקט לאומי כמו הפרויקט של המדינה היהודית, שבה מאז 67' מוחזקת אוכלוסייה פלסטינית גדולה תחת שלטון לא דמוקרטי ובלי זכויות אזרח בסיסיות; וכאשר חלק מהעם הפלסטיני הוא מיעוט במדינת הלאום היהודי, שנמצאת חלק ניכר מהזמן בסכסוך או בסכסוך אלים עם פלסטינים אחרים בני אותו עם של המיעוט הפלסטיני; למי שמסתכל על הנתונים האלה כשלעצמם ברור שמה שיהיה בדפיציט מבחינת הרוח הכללית זה ערכים אוניברסליים הומניסטיים ודמוקרטיים, ומה שלא יהיה בדפיציט זה ערכים לאומיים פרטיקולריים. ברור גם שאם אנחנו עם שמקיים מצב של כיבוש ופועל כמו כל עם באופן רציונלי, או מתוך רציונליזציה שכל אדם זקוק לה כדי שיוכל להסתכל על עצמו בראי – כדי להצדיק את הכיבוש נטען שני דברים: הנכבשים הם גם נחותים והם גם אויבים.

צריך להבין את המשמעות העמוקה של מצב האויבות הזה, בייחוד לאור תפיסה פוליטית שהולכת ונעשית יותר ויותר דומיננטית, שמצב זה הוא לא מצב שעשוי להשתנות, אלא הוא מצב של אויבות אימננטית, של אויבות הכרחית, מחויבת המציאות, בטווח של מאה השנים הבאות. אם המצב הוא כזה, והערבים הישראלים הם חלק מהאויב הפלסטיני, כל השיח של שוויון זכויות, תפיסתם כאזרחים, הופך להיות כמעט לא רלוונטי. על הרקע הזה לא מפתיעים הממצאים של סקרים שנעשים. למשל, סקר שנערך לפני שנה מצא ש־69% מהיהודים אומרים שהם לא חושבים שצריך לתת לערבים להיות מעורבים בהחלטות חברתיות וכלכליות שנוגעות למדינה. לא מדיניות ביטחונית, אלא החלטות חברתיות כלכליות שנוגעות למדינה.

לאן נושבת הרוח? – מרכז מולד ערך סקר שבו ביקש מ כמה מאות אזרחים, מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית בישראל, לאפיין את הציטוט שאני אקרא לפניכם מיד כציטוט ציוני או אנטי־ציוני. אני לא אקרא את כל הציטוט, אבל אני אתן לכם את רוח הדברים: "יש להנהיג את עקרון שוויון הזכויות בשביל כל האזרחים מכל הגזעים, השפות, הדתות או המעמדות ללא כל הגבלה בכל שטחי החיים הציבוריים של הארץ, בתנאי שלא יעשה שום דבר שיפריע לאיזה יהודי שהוא מארצות אחרות לשוב למולדתו לארץ ישראל ולהיהפך על ידי כך באופן אוטומטי לאזרח ארץ ישראלי". בהמשך נאמר שהשפה העברית והשפה הערבית תהיינה שוות בזכויותיהן ובתוקף החוקי שלהן – זו הרוח הכללית של הדברים. הכותב הוא זאב ז'בוטינסקי, מתוך "השאלה הערבית – בלי דרמטיות" מ־1940. 67% אחוז מהנשאלים הגדירו את המשפטים האלה כאמירה אנטי־ציונית. אני חושב שזה נותן תמונה לגבי השאלה איפה אנחנו עומדים.

---

פרופ' מרדכי קרמניצר הוא פרופסור אמריטוס בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית בירושלים וסגן נשיא למחקר במכון הישראלי לדמוקרטיה.

על רקע המציאות הזאת, מערכת החינוך פועלת זה שנים בהנחה שחסרים בה תכנים יהודיים, ושלכן המעשה החינוכי הנכון הוא להגדיל בנפח ובאינטנסיביות את החינוך היהודי. וזו הנקודה השנייה שאני מבקש להתייחס אליה. אני רוצה לומר את הדבר הבא: אפשר להכניס תכנים יהודיים וערכים יהודיים למערכת החינוך באופן שיוכל לשרת את עיצוב דמותה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ובאופן שעולה בקנה אחד עם התפיסה הציונית, שביטוי שלה יש בדברים של ז'בוטינסקי. אני חושב שאני יודע להביא תכנים יהודיים שיחזקו את האופי האוניברסלי ההומניסטי של החינוך בישראל. ולא רק אני יודע. יש הרבה אנשים שיודעים לעשות את זה. יש שיטות שונות לעשות את זה, אבל גם אם זה אפשרי, זה לא אומר שאי-אפשר לעשות בדיוק את ההפך. וזה לא אומר שמה שנעשה בפועל במערכת החינוך אכן הולך בכיוון הזה – נגד הרוח הלאומנית השוביניסטית.

ככל שאני יודע, בפועל, עיקרם של המאמצים לחזק את החינוך היהודי הם מאמצים בכיוון של הרוח ולא בכיוון של נגד הרוח – לחזק את האופי הדתי הלאומני של המדינה. ההפך בדיוק מסוג החינוך שאנחנו צריכים. אין ספק שביהדות יש שני רבדים, או שני זרמים חזקים. יש הזרם האוניברסלי – אדם נברא בצלם האל. אין ביטוי יותר חזק של האוניברסליות מהרעיון הזה. אבל יש ביהדות הרעיון הייחודי של ישראל כגוי קדוש. זה רעיון חזק ומושרש, והוא דבר אותנטי ביהדות. הוא לא דבר שאנשים רעים מספרים על היהדות, הוא חלק מהיהדות. ומבחינת התפיסה הערכית, בתפיסת הגוי הקדוש יש בעיות קשות וחמורות לרעיון של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית ליברלית. יש שם רעיונות בדבר העליונות של העם היהודי. כמוכן, לא עליונות גזענית אלא עליונות מכוח ההתנהגות. עליונות מכוח העמידה של עם ישראל בבריתו עם אלוהים; מכוח החובה המוטלת, על כולנו אגב, גם אלה שאינם שומרי מצוות, אנחנו חייבים בקיום מצוות למען טובת הכלל היהודי. זה לא ענייננו הפרטי.

לפי התפיסה הזאת, אם אנחנו מקיימים מצוות או לא, אנחנו מחויבים בקיום מצוות כדי שנוכל להיות גוי קדוש. וגוי קדוש זה לא דבר אוניברסלי, זה דבר שרק עם ישראל, בתנאים מסוימים, יכול לעמוד בו. ועם ישראל זה לא עם שוויוני, זה עם שיש בו עליונים ופחות עליונים, ותחתונים. ואין שם שוויון לאישה, ואין יחס שוויוני לא לגר ולא לזר ולא לבעל המוגבלות. יש ניסוי טבעי שמערכת החינוך עושה כבר שנים רבות, ואנחנו יכולים לראות את התוצאות שלו. כששואלים את בוגרי מערכת החינוך הישראלית, לפי חלוקה למגזריה, שאלות על היחס שלהם לערכים דמוקרטיים וליברליים, רואים שהמצב במערכת החינוך הממלכתית הוא מצב לא הכי טוב. אבל בהשוואה למצב במערכת החינוך הממלכתית דתית הוא הרבה יותר טוב. וכשבדקים את מערכת החינוך החרדית, רואים ששם המצב בכלל נורא. אז אנחנו יודעים לאן מוביל החינוך שמדגיש את ישראל כגוי קדוש.

יש איזושהי טעות בסיסית שהייתה בהקמת המערכות פה. והטעות הבסיסית היא שיש חינוך ממלכתי דתי, שאנחנו יודעים מה צביונו; יש חינוך חרדי, שאנחנו יודעים מה צביונו; ויש חינוך ממלכתי – ומה צביונו? ומשום שצביונו אינו ברור, ולכאורה פתוח, יש לדעתי זה שנים ניסיון להעתיק את הרעיונות של החינוך הממלכתי דתי אל תוך החינוך הממלכתי. זה הכיוון שהמערכת הולכת בו. ואם הממצאים שהבאתי בתחילת הדיון הזה הם ממצאים מדאיגים, אם הכיוון הזה יימשך, הממצאים האלה יחווירו לעומת מה שאנחנו נראה בעתיד.

הנקודה השלישית שאני רוצה להתייחס אליה היא השאלה של היסוד הנורמטיבי בחינוך. אני חושב שחינוך אין לו ערך אמיתי אם הוא לא מציף כעניין קבוע, טורד ומציק את השאלה מה ראוי,

מה נכון מבחינה מוסרית, מה צודק. ואני לא מאלה שחושבים שהתשובה על השאלה הזאת היא פשוטה או שהיא אחת. אבל מערכת חינוך חייבת כל הזמן להעמיד למתחנכים את השאלה הזאת: מה ראוי, מה המצב ואיך המצב צריך להיראות. בלי המתח הזה הדיבורים על עידוד ספקנות וביקורתיות, ככל שמדובר בתחום הערכי, הם דיבורי סרק.

הערכה שלי, אין לי ידיעה בעניין הזה, אבל ההערכה שלי היא שרבים הם המורים והמתחנכים שמתרחקים מהעיסוק בשאלה של מה ראוי ומה צודק. בראש ובראשונה אולי בגלל שאלת השטחים וההתנחלויות. כי השאלה אם אתה יכול להתעסק בשאלות של צדק מתוך התעלמות מהפיל שמסתובב בחדר ולהיות אמין, ולהיכנס לשאלות האלה במערכת החינוך – שומר נפשו ירחק. ובכלל, מי שמעורר את השאלה של מה ראוי, מחר הוא יצטרך לתת הסברים למישהו במערכת החינוך, כי מישהו לא יאהב דעה שהושמעה בכיתה או דעה שהמורה, רחמנא ליצלן, השמיע בשם עצמו. בעיניי זה קריטי למערכת. אם יש מערכת שהשיח הזה לא מתקיים בה, שהשיח הזה מושקע, תהא הסיבה אשר תהא, המערכת לא מתפקדת כפי שמערכת חינוך צריכה לתפקד.

בשנים האחרונות קרו במערכת החינוך, ויכול להיות שעדיין קורים, מעשים שאני חושב שבאינטנסיביות שלהם לא היו קודם ומתאפיינים בסוג של ז'דנוביזם. מי שפותח את הפה ואומר איזשהו דבר ביקורת או דבר מחוץ לקונצנזוס, חוטף בראש. יש בעלי נבטים במערכת החינוך שהולכים ומכים את מי שמשמיע דבר שהשר לא אוהב לשמוע, או שמישהו במערכת חושב שהשר לא אוהב לשמוע. ולכן בסופו של דבר מרחיקים אנשים מתפקידיהם. ב"ידיעות אחרונות" של יום שישי אני קורא את הקטע הבא, שאני רוצה לשתף אתכם בו: "התלמידות הפגינו והמנהלת ננזפה" או "מנהלת שתלמידותיה הפגינו למען מסורבת גט תזמן לשימוע". ההפגנה, אגב, הייתה יעילה, משום שעל סרבן הגט הוטלו אמצעי כפייה. תלמידות כיתות י' שסבלה של מסורבת גט נגע ללבן החליטו להפגין. אבל המערכת הודיעה שהמנהלת ננזפה על ידי מפקח בית הספר, והיא תזמן לשימוע במשרד מנהל מחוז ירושלים של משרד החינוך. אני חושב שהמנהלת הזאת ראויה לכל שבח, ומי שראוי לכל גינוי זו מערכת ממשלתית שפועלת בצורה הזאת. ואם אני יכול לתת עצה לשר החינוך הנכנס, יחד עם איחולי ברכה להצלחה במילוי תפקידו, שכל מה שעשה קודמו בתפקיד בתחום הערכי – שיעשה ההפך.



## אימון שרירי הדמוקרטיה והאזרחות הטובה

בפתיח הציג אותנו מנחה המושב ואמר שכולנו אנשים שחורגים מהקונצנזוס ושיבח אותנו על כך. ואני רוצה לפתוח ולומר שלטעמי, מה שאני עושה זו לא חריגה משום קונצנזוס. הרעיון הוא שצריך לדעת לשאול שאלות, וצריך לדעת להרהר, וצריך לדעת לערער, וצריך לא באופן אוטומטי ללכת עם הכלל. יכול להיות שהולכים עם הכלל בסוף, אבל לא באופן אוטומטי. הרעיון הוא שצריך להיות פלורליזם של דעות, וצריך להקשיב לכל הדעות. זו לא חריגה מהקונצנזוס ההומניסטי-דמוקרטי, זו לא חריגה מהקונצנזוס הציוני בכל תולדות הציונות, וזו בוודאי לא חריגה מהקונצנזוס של מורשת התרבות היהודית לדורותיה.

זה מחבר אותי בדיוק לנושא שאני רוצה לדבר עליו: כיצד אנחנו כאנשי חינוך צריכים, ויכולים, לאמן את השריר הזה של דמוקרטיה ושל אזרחות טובה. גם שלנו, גם של התלמידים שלנו וגם של אלה שאנחנו כפופים להם. כמו שיש שרירים בריצה שהם השרירים הבולמים אותנו כשצריך, כיצד אנחנו יכולים לאמן את השריר הזה שמאפשר לנו את העצירה הזאת לרגע, ואת ההשתהות, ואת שאלת השאלות. גם אם כוח הכבידה מושך לכיוון אחד, יש לנו שריר בגוף שיכול רגע לעצור את זה. יכול לקרות, וזה בסדר גמור, שאחרי שאנחנו עוצרים רגע ושואלים, וחושבים, ומקשיבים לאחרים, אנחנו ממשיכים לרוץ באותו כיוון. זה גם טבע האדם. אבל אני חושב שהשריר הדמוקרטי הזה הוא השריר שמאפשר לנו את העצירה.

אני רוצה לפתוח במשהו שקשור ל"ג בעומר ולעסוק בדמותו של רבי שמעון בר יוחאי. המסורת אומרת שהוא נפטר בל"ג בעומר, ולכן מציינים זאת היום. מדובר, כמובן, בתקופת השלטון הרומאי בארץ ישראל, בימים שאחרי חורבן הבית השני ואחרי המרד הגדול. התלמוד מספר שישבו החכמים ביבנה, ופתח רבי יהודה בשבח הרומאים, כמה נאים מעשיהם של אומה זו: תיקנו שווקים, תיקנו גשרים, תיקנו מרחצאות. רבי יוסי, החכם השני, שתק, ורבי שמעון בר יוחאי נענה ואמר: כל מה שתיקנו, תיקנו לצורך עצמן – תיקנו שווקין להושיב בהן זונות, מרחצאות לעדן בהן את עצמן, גשרים ליטול מהן מכס. הוא מביע כאן, כמובן, ביקורת. אחר כך נאמר שיהודה בן גרים סיפר את דבריהם ונשמעו למלכות, ובעקבות כך קבעו הרומאים: יהודה שעילה – יתעלה; יוסי ששתק – יגלה לציפורי; שמעון שגינה – ייהרג. רבי שמעון בר יוחאי שמע שהרומאים מתכוונים להוציאו להורג, והוא ובנו ברחו למערה והסתתרו בה 13 שנה.

הבאתי את הסיפור הזה בהקשר של הדיבורים על החגים ועל המועדים שלנו, ועל הפרשנות שאנחנו נותנים להם. אנחנו יודעים שגם ל"ג בעומר היו פרשנויות שונות: הפרשנות שניתנה בזמן שהיהודים ישבו בשבעים גלויות; הפרשנות בזמן השיבה לארץ ישראל ותחילת הציונות; והפרשנות של היום, שזה קצת מין סימן שאלה. חוץ מהמדורות, אני חושב שגם חלק מאתנו לא בדיוק מבינים במה מדובר. ולדעתי, כדאי לשים את הפוקוס, את הדגש, את האור, על רבי שמעון בר יוחאי – אף על פי שהוא מבין שאם הוא יגיד משהו אחר, שאם הוא יגיד דבר ביקורת, שאם

---

אדר כהן הוא לשעבר המפקח על לימודי האזרחות במשרד החינוך.



הוא יגיד את מה שהוא חושב בסיטואציה הזאת, זה כנראה לא יהיה לטובתו, הוא בכל זאת אומר את דברי הביקורת שלו.

לתפיסתו, זה משהו שהוא אינהרנטי במסורת היהודית ובמסורת של התרבות שלנו. לא מדובר רק ברבי שמעון בר יוחאי. מדובר באברהם שעומד מול אלוהים בסדום, ובנתן שעומד מול דוד ואומר לו "כבשת הרש", ובאלהו שעומד מול אחאב ואומר לו "הרצחת וגם ירשת". לא מדובר במשהו חד-פעמי. כפי שאני מפרש את המקורות, מדובר במשהו מאוד-מאוד בסיסי בתרבות שלנו. נכון שהיום רבים מהיהודים שמבקשים לפרש את המקורות מתמקדים בדברים אחרים ומוציאים מהם עקרונות אחרים. אבל הדברים שאני מדבר עליהם הם שם. זה לא צורך שלנו לייבא פנימה את הערכים האוניברסליים ולהגיד, בסדר, בואו נראה את המקומות שבהם זה מתיישב עם הערכים היהודיים. לטעמי, מדובר במשהו שהוא לא רק אינהרנטי לתרבות היהודית, אלא יכול להיות שהוא חלק מהאוניברסליות של הערכים האלה; שהערכים האוניברסליים האלה בעצם שאבו מהתרבות היהודית. חלק מהציונות היום, לדעתי, זה לחזור לערכים האלה שטבועים ביהדות ובמורשת היהודית ולהפנות אליהם את הזרקור; ולא לתת לחושך של ערכים אחרים, גם אם הם אולי נמצאים שם, להחשיך את החברה, אפרופו, כמובן, המדורות של ל"ג בעומר.

אני חוזר עכשיו לדבר על השריר הדמוקרטי – איך אנחנו בעצם מאמינים אותו? אנסה מאוד בקצרה לדבר על שלוש רמות שבשלושתן הכרחי לעשות זאת: רמה אחת היא רמת הכיתה, המורה שעומד מול התלמידים; הרמה השנייה היא של בית הספר, המנהל או המנהלת מול חדר המורים שלו; והרמה השלישית היא של כל המערכת, הקברניטים של משרד החינוך מול כל המערכת. הטענה המרכזית שלי היא שאנחנו צריכים לשמוע ולהשמיע הרבה קולות, וצריכים לדעת איך להיות פתוחים לביקורת ואיך להכיל אותה – ולא תמיד חייבים לקבל את הביקורת, כמובן – וגם ללמד את עצמנו ואת התלמידים שלנו לדעת להגיד "לא", ולדעת לשאול ולדעת להרהר ולערוך. העניין הזה חייב לעבוד בכל שלוש הרמות. זאת אומרת, יכולים מנהיגי מערכת החינוך והמנהלים להגיד למורים אלפי פעמים: אתם בכיתה חייבים להכיל את כל התלמידים, לשמוע את כל הקולות, לאפשר, להיות פלורליסטיים וכדומה. אבל אם הם עצמם לא פועלים כך מול מי שכפוף להם, יצא שכרנו בהפסדנו.

ברמת הפדגוגיה של הכיתה, כאן אני חושב שהדברים הם קצת יותר מוכרים. גם בחינוך האזרחי והדמוקרטי בכלל, אבל זה נכון בכל מקצועות הלימוד. הפדגוגיה של המורכבות: שצריכים להסתכל על הכול בצורה מורכבת, לבחון את הדברים מכיוונים שונים. אפשר להתחיל את זה כבר בגן, לא צריכים לחכות לכיתה י"א או י"ב, כשהאינטלקט כבר מפותח. השריר הזה דורש אימון רב, ועד שמגיעים לגיל 18 יש צורך באלפי שעות של עבודה על השריר הזה שמאמן אותנו לחשוב, לשאול, להקשיב לאחרים ורק אז להחליט.

החשיבה הביקורתית הזאת אינה מנוגדת, לטעמי לפחות, להשתייכות שלנו לקולקטיב. זה יכול להיות לעם, זה יכול להיות למדינה, זה יכול להיות לקהילה שלנו ולכל דבר אחר. שני הדברים צריכים להשתלב זה בזה. מדובר במסר שחייב לעבור גם באופן מודע וגם באופן תת-מודע על ידנו כמורים בכיתה. ואני לא מדבר על ביקורת נגד, אלא על ביקורת בונה. בשיחות שלי עם הרבה מורים לאזרחות במשך השנים טענתי שהצורך שלנו לעבוד על חשיבה ביקורתית הוא לא מתוך רצון לפרק, או להיות נגד, או לחתור תחת המדינה או המוסדות של המדינה, אלא להפך. מתוך אכפתיות, מתוך רצון לשפר ולתקן ומתוך מחויבות ונאמנות. לכן, מבחינתי, חשיבה ביקורתית היא חלק מהנאמנות שלנו, היא לא הפוכה לה, גם אם כך מנסים הרבה פעמים להציג את זה בדעת הקהל.

כאן כמובן נכנס העניין של חיזוק הזהות האישית שלנו – אם הזהות העצמית ואם הזהות הקולקטיבית. זה בא בד בבד, כמובן, עם הפתיחות שלנו והכבוד לתרבויות אחרות וההכרה בהן ובקולות אחרים. ואני רוצה לומר שבקרב המורים לאזרחות, שזו אמנם רק קבוצה אחת מתוך כלל המחנכים לאזרחות במערכת החינוך, התפיסה הזאת שדיברתי עליה היא באמת פחות או יותר קונצנזוס. ואני מדבר יותר על הדרך, על הפדגוגיה של איך עושים. וכאן אני מרגיש שדוח ועדת קרמניצר, שפורסם ואומץ על ידי משרד החינוך לפני הרבה שנים ב-1996, באמת השפיע. אם אנחנו מסתכלים על זה בהסתכלות ארוכת טווח, הקהילה הזאת של המחנכים לאזרחות, או המורים לאזרחות, באמת מדברת את השפה הזאת. לא כולם מדברים אותה באותן מילים, לא כולם עושים את זה באותה צורה, ולא כולם באמת נמצאים במסגרות שתמיד מאפשרות את זה, אבל בתחושה שלי השיח הזה קיים. הוא לא רק כתוב באיזשהו מסמך עלום שמונח על איזשהו מדף. מדובר בעקרונות שאנשים עובדים לאורם בעשייה היומיומית שלהם. ונכון גם שעוד ארוכה הדרך ואנחנו עדיין לא שם.

ברמה של בית הספר: בית ספר כמובן לא מתנהל כדמוקרטיה, לפחות במובן הפרוצדורלי של דמוקרטיה. זאת אומרת, מובן שבית ספר הוא מערכת היררכית שיש בה תהליך קבלת החלטות, ולא התלמידים הם שמקבלים את כל ההחלטות וגם אפילו לא המורים. יש בכל זאת דרגים ניהוליים. אני לא מבקש כרגע לערער על הדבר הזה, אני מתייחס אליו כרגע כנתון. אני גם לא חושב שזה דבר כל כך רע כשלעצמו. השאלה היא כמובן איך זה נעשה. מה שאני רוצה לומר לגבי בית הספר, שגם אם הוא לא מתנהל כדמוקרטיה פורמלית או פרוצדורלית זה לא אומר שהוא לא יכול, ולא צריך, לחתור להתנהל כדמוקרטיה במובן המהותי של המילה. כאן זה שוב מתחבר לעניין של תהליכי קבלת החלטות. נכון שהמנהלת או המנהל בסוף אומרים את המילה האחרונה, אבל מה קורה בדרך לקבלת החלטה כזאת? האם יש הקשבה, האם יש התייעצות, האם יש שותפות? האם יש שקיפות או לא? מדובר בעניין מאוד משמעותי.

אותו דבר לגבי העניין הזה של השרירי הדמוקרטי. היכולת להגיד משהו אחר ממה שהקונצנזוס אומר, היכולת לשאול, היכולת רגע לבדוק את עצמנו. אני מכיר הרבה מנהלים שעושים את זה בצורה נהדרת. נכון, המנהל או המנהלת הם שמקבלים את ההחלטה, אבל הם מעודדים את המורים שלהם לאתגר ולהגיד דברים אחרים, כמובן במסגרות המסודרות. הכוונה היא לא לעמוד מול כיתה עם תלמידים ולהגיד המנהלת החליטה כך וכך, ולומר על זה דברים רעים, אלא לעשות את זה בצורה מכובדת. מדובר בחלק משמעותי ביכולת של בית ספר כארגון לפתח תרבות דמוקרטית, וזו יכולת שתלויה במנהל או במנהלת כמובילים פדגוגיים של הארגון הזה – שכל מי שבאים בשערי בית הספר, אם זה המורים, אם זה התלמידים, אם זה ההורים, ידעו שיש פתיחות לשמוע גם דברים אחרים, ויש מקום להרבה קולות, ויש מקום להתייעצות, ויש מקום לשאול שאלות, ויש מקום לערער ולהרהר.

אם המנהל או המנהלת לא מובילים את הרוח הזאת, ואם המפקח או המפקחת של בית הספר לא מאפשרים אותה, זה לא יקרה. וזה לא יקרה גם ברמת הכיתה, כי אם האווירה בחדר המורים היא אווירה שאין בה תרבות דמוקרטית כזאת, המורים שיעשו את זה עם התלמידים שלהם יהיו רק מתי מעט שמשוגעים לדבר, ובאמת לפעמים הולכים נגד הזרם או נגד הרוח. אבל זה לא יהיה עניין כללי, כי אנשים, מעצם טבעם, הם לא כל יום בבוקר קמים ואומרים, בסדר, איך אני יכול ללכת נגד הזרם ונגד הרוח. והרוח היא מלמעלה. בכיתה זה מהמורה, בבית הספר זה מהמנהל או מהמנהלת, ועכשיו אני מגיע לרמה השלישית שהיא הרמה של מערכת החינוך ושל משרד החינוך.

ופה, כידוע לכם, אני קצת ניצול של אחד התהליכים האלה, של ניסיון לאיזושהי השתקה של דעות אחרות. אני, מבחינתי, הייתי רק השליח, לא בעל הדעות האחרות בהכרח. בכל מקרה, אני חושב שיש משהו במערכת שמשדר מסרים, שלפעמים הם מאוד גלויים ולפעמים הם מאוד סמויים. והאירוע שתואר ב"דיעות אחרונות" – זה מה שמשפטנים הרבה פעמים קוראים לו "האפקט המצנן". זאת אומרת, לא רק שהמנהלת והתלמידות של אותו בית ספר קלטו היטב את המסר, אלא כל מנהל או מנהלת שקראו את הכתבה הזאת בעיתון קלטו אותו. וזה הדבר שהמערכת אמונה עליו. מה שאני רוצה להגיד פה הוא שהאחריות הגדולה של המערכת כמערכת היא לא רק מה משדרים לאותו מנהל או אותו מפקח או לאותו מורה שכרגע עשו משהו – ולפעמים באמת יש טעויות ויש כשלים ויש דברים לא בסדר שמתרחשים – אלא איזה שדר זה מעביר לאחרים. אפשר לומר: בסדר, אחד המורים או אחד המפמ"רים עשו משהו לא בסדר, אבל שתדעו לכם, זה היוצא מהכלל שאינו מעיד על הכלל, ותבינו שאנחנו כן רוצים לעודד אתכם לחשוב, לשאול, להגיד וכו'. זה מסר אחד. ויש מסר אחר שאומר: בסדר, מישהו עשה משהו לא בסדר, אנחנו נבוא איתו חשבון, ואתם כבר תבינו לבד את המסר.

וכאן העניין של השריר הדמוקרטי שצריכים להתאמן עליו, ואותן אלפי השעות שצריכים לעבוד עליו, ואותו הצורך, גם של המערכת, שיהיו בתוכה מספיק אנשים שהם איפכא מסתברא. בְּעֵבְרִי הקצת יותר רחוק שירתי בחיל המודיעין, שלכאורה בְּצֵבֵבֵב כִּלְל וּבִצְבָה"ל בוודאי זו מערכת הרבה יותר היררכית. והמערכת הזאת, בעקבות הכשלים הנוראיים שהתגלו בה בעיקר אחרי מלחמת יום הכיפורים, הכניסה את המושג "איפכא מסתברא" כעניין ארגוני, לא רק כאתוס שמחנכים עליו ומחנכים אליו. יש רצון שקצינים בדרגות הביניים או בדרגות הזוטרות-ביניים כל הזמן יבואו ושאלו שאלות, ויגידו משהו אחר, ויגידו משהו הפוך. ואם הדבר הזה נכון במערכת היררכית כמו הצבא, קל וחומר שזה נכון וצריך להיות במערכת כמו מערכת החינוך, שהיא אזרחית, והיא הרבה יותר פתוחה ויש בה הרבה יותר קולות.

לצערי, זה סוג של אבסורד שאנחנו חווים הרבה פעמים, שדווקא במערכת החינוך שלנו קורה הפוך. ובעניין הזה, כמו בכיתה שהמורה הוא שמשפיע, ובבית הספר שהמנהלת או המנהל הם שמשפיעים, במערכת החינוך זה תלוי בקברניטים של המערכת ובשדר שהם משדרים. לא רק באמירות אלא במעשים, כי אנחנו יודעים שהדוגמה האישית חשובה מכל דבר אחר. כאן אני חושב שיש עבודה שצריך לעשות, שברובה באמת לא עולה שקל. היא עבודה מוסרית, ערכית, הסברתית. כאן כוח הדיבור כמעשה הוא מאוד-מאוד משמעותי. וכמובן העניין של הדוגמה האישית.

לסיכום, בתור מי שלא אוהב לעשות כושר גופני, אבל דווקא כן אוהב את העניין הזה של פיתוח שרירי הדמוקרטיה, אני מציע לכולנו, כל אחד במקום שלו – אם אני מלמד בכיתה, או אם אני מנהל בית ספר, או אם אני אחראי על מערכת ארגונית הרבה יותר גדולה – לחשוב כל הזמן לא רק על הצורך והיכולת שלי לנהל את המערכת הזאת ולעבור הלאה. מבחינתי, זה משהו מאוד אימננטי בתרבות היהודית, הנושא הזה של פלורליזם ומחשבה ביקורתית. איך אני, גם בצורה שבה אני מנהל את המערכת שאני אחראי עליה, או בצורה הארגונית שבה הדברים האלה מתקיימים, איך אנחנו כולנו דואגים שגם לתלמידים, גם למורים, גם למנהלים וגם לכולנו יהיו אותן אלפי שעות של אימון השריר הדמוקרטי.

אני חושב שאחד הדברים החשובים בהקשר של כל הנושאים שדיברנו עליהם כאן – איך אנחנו מפתחים תרבות דמוקרטית, גם בעצמנו וגם במסגרות החינוכיות שאנחנו מובילים אותן – הוא

איך אנחנו עצמנו מתנהגים, ומה אנחנו עצמנו עושים. ופה אני רוצה להגיד שיש מערכת שהיא יותר מורכבת מרק מורה ותלמיד. ישנה גם המסגרת שהמורה עובד בה ושהוא מחויב אליה, וישנה גם הקהילה מסביב. אני רוצה להוסיף שהמחויבות הזאת לתרבות הדמוקרטית, בהקשר של מה שדיברתי עליו, המחויבות לשאלת השאלות, היא צריכה להיות כלפי מטה גם כאשר מהצדדים או מלמעלה או מסביב אתה נמצא בסיטואציה אחרת. זאת אומרת, גם אם אתה מורה שבבית הספר שלו זה לא עובד כך תמיד, או אם אתה מפמ"ר שבמשרד שהוא עובד בו זה לא עובד כך כל הזמן, זה לא צריך לרפות את ידיך – כלפי מטה או כלפי התלמידים שלך, כלפי מי שכפוף אליך, אתה צריך להמשיך לדבוק בקו הזה.



## ליבת אזרחות משותפת או פצצה ישראלית

### מתקתקת

האמת היא שאני בעצם מורה לאזרחות לילדים גדולים. מה זו בעצם מרצה למשפט חוקתי? זו מורה לאזרחות לילדים שכבר לא במערכת הרגילה אלא הם במערכת האקדמית. בכובע הזה שלי כמורה לאזרחות אני רוצה לדבר קצת על לימודי האזרחות, על האתגר של החינוך לאזרחות. וגם אני כמו אדר כהן אפתח ברבנים, אבל ברבנים אחרים לגמרי.

לפני כעשרה ימים התכנסה מועצת גדולי התורה של אגודת ישראל לשיבה בנושא חינוך, ולפי הפרסומים אלו הן החלטותיה: נשים לא ילמדו לתארים אקדמיים; מוסדות החינוך החרדי לא יכניסו לימודים אקדמיים; על מוסדות החינוך החרדיים נאסר לקבל לעבודה את מי שלמדו מקצועות אקדמיים במסלולים שלא אושרו על ידי ועדת הרבנים; ואחרון חביב, לא ישולבו לימודי ליבה. התוצאה של החלטה כזאת, אם אכן תוסיף ותתממש, כי הרי היא כבר מתממשת באופן יום-יומי, היא שימשיכו לגדול במדינת ישראל ילדים אזרחים, שלא רק שאין להם הכלים הבסיסיים להתפרנס בעתיד, אין להם מיומנויות בסיסיות, ואין להם כלים ליצירת זהות ישראלית. הם לא מכירים את הסביבה שלהם, הם לא מכירים את התהליכים הפוליטיים שמסביבם, הם לא מכירים את כללי המשחק, את ערכי היסוד של המדינה, ובעצם שום דבר שחורג מטווח הבועה הסטרילית שבה הם נמצאים.

כולנו יודעים שתוכנית הליבה נועדה בעצם לחשוף כל תלמיד בישראל, לא משנה מיהו ולא משנה היכן הוא לומד, לתכנים מאוד בסיסיים: לאומיים ואוניברסליים. להעניק לכל ילד באשר הוא ילד בישראל גרעין בסיסי ומשותף שמאחד את כל הזרמים של החברה. לימודי הליבה נועדו להשיג שתי מטרות עיקריות: האחת היא כמובן הכלים הבסיסיים להתמודד עם החיים. אם תרצו, לתת לילדים אפשרות לשוויון הזדמנויות אמיתי. אבל מלבד זאת, החלק שפחות מובהר ופחות מדברים עליו, לימודי הליבה נועדו בעצם להיות חוליה מקשרת בין כולם. לתת לכולם משהו משותף ומאחד, משהו משותף ובסיסי לכולם. זה נהוג בכל מדינה אחרת, ויש מחקרים מרתקים בנושא הזה. גם במדינות שבהן מכירים ברשתות חינוך מיוחדות במובן הדתי והתרבותי, המדינה לא מוותרת בשום אופן על הרעיון להקנות לתלמידים שלה ערכים בסיסיים, מוסריים וחברתיים ממשותפים לכולם, שהופכים את כולם להיות אזרחים של אותה מדינה.

לכן לפני שמדברים אצלנו על שוויון בנטל במובן של שירות צבאי, חשוב לא פחות בעיניי להרים את הדגל של ליבה אזרחית לכולם, חינוך לאזרחות לכולם. זה פשוט בנפשונו. והאמת היא שהופתעתי לגלות, כשהכנתי את החומרים להרצאה הזאת, שוועדת טרכטנברג, שאני מאוד מעריכה גם את האיש וגם את עבודתו, לא דרשה במסקנותיה ובדוח שלה במפורש ליבה של לימודי

---

פרופ' סוזי נבות היא פרופסור חבר למשפטים בבית הספר למשפטים ע"ש שטריקס במסלול האקדמי – המכללה למינהל.

אזרחות. אבל לדברי הוועדה, "בצד ההכרה בזכותם של ילדי המגזר החרדי להתחנך בחינוך היסודי על פי עקרונות תורניים יש הכרח להקנות להם ידע וכלים שיאפשרו להם בבוא היום להשתלב בהצלחה בתעסוקה איכותית". שימו לב – "להשתלב בהצלחה בתעסוקה איכותית". ולכן על משרד החינוך לדאוג לכך שבכל בתי הספר ללא יוצא מהכלל ילמדו מתמטיקה, אנגלית, מחשבים ואחד או יותר מהמדעים הקלאסיים. ועדת טרכטנברג תובעת הצלחה בתעסוקה איכותית. זו בהחלט אחת המטרות של לימודי הליבה. אבל אני אבקש, בכל הכבוד, להוסיף את הנדבך השני, שהוא לא פחות חשוב בעיניי – הצלחה בהקניית ערכי דמוקרטיה איכותית.

כולכם יודעים, אני מניחה, שב-2008 נחקק בישראל חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, שמאפשר לקיים בישראל לימוד חינוך על-יסודי, במימון המדינה, במוסדות שיש לגביהם פטור מלימודי ליבה. ממחקר מרתק של המרכז למחקר ומידע של הכנסת משנת 2012 עולה שגם מוסדות שמלמדים ליבה בחינוך החרדי במסגרת אשכול המורשת, בוחרים במסגרת האשכול ללמד תנ"ך ותושב"ע, והס מלהזכיר לימודי אזרחות.

זו בעיניי פצצה מתקתקת בישראל, משום שאנחנו מאבדים לאט-לאט ובשקט, זה לא עושה רעש, את הרעיון של זהות ישראלית, את התפיסה הבסיסית ביותר, שקיימת אגב בכל מדינה אחרת, שלפיה הילד מקבל בבית הספר הזדמנות לא רק להכיר את הזהות האינדיווידואלית האישית והקולקטיבית שלו, אלא את המדינה, את הסמלים שלה, את עקרונות היסוד שלה, את הערכים שלה, את הרעיון של שייכות לאומית, וכן, אני אפילו אומר – את הרעיון של נאמנות למדינה. שלא לדבר על מושגים כמו "זכויות אדם". איך אפשר בכלל לתבוע שוויון בנטל בגיל 22 או 24, כאשר האנשים האלה לא למדו מעולם את המושג "שוויון"? התשובות על השאלות האלה הן כמובן לפתחו של שר החינוך החדש.

הערת השנייה נוגעת ללימודי האזרחות בכלל. מקצוע האזרחות, אני אומרת את זה בנימה מעורבת, הוא מקצוע שונה. הוא שונה מלימודי ליבה אחרים, הוא שונה ממתמטיקה ואנגלית. הוא לא ממש דורש שליטה בידע או מיומנות מובנית, הוא פחות פורמליסטי. הוא דורש בעיקר הבנה והפנמה של תהליכים, של כל התהליכים שסובבים את הילד בכל יום. ויש כמובן הרבה גישות בנוגע לאיך מלמדים לימודי אזרחות. כמובן, ישנו הוויכוח אם ללמד אזרחות ניטרלית, בלי שיש לזה עמדה ערכית; אם כן לדבר על הקונפליקטים; אם לאפשר לכל בית ספר לתבוע את האזרחות שלו – אנחנו נלמד רק את ההיבטים שלנו. אני חושבת שזה ויכוח אמיתי, וראוי לנהל את הדיון עליו, לפחות הדרך ראויה בעיניי.

הייתה לי הזדמנות להיות שותפה לוויכוח הזה בוועדת האזרחות, והדרך שניסינו ללכת בה היא לתבוע איזשהו פתרון אמצעי, איזשהו שביל זהב, שמצד אחד יהיה דבר שנקרא "ליבה משותפת לכל ילדי ישראל" – יהודים, ערבים, דתיים, חילונים, ואני כמובן אשמח פעם להוסיף את המילה חרדים. הליבה הזאת חייבת להיות ניטרלית ככל האפשר, במובן של הנחלה של עקרונות יסודיים כפי שהם מאפיינים את מדינת ישראל כיום: את ההגדרה של המדינה כיהודית ודמוקרטית, את המאפיינים החברתיים והתרבותיים שלה, את מגילה העצמאות, את מוסדות השלטון, את פסיקת בית המשפט העליון, את זכויות האדם. אבל אזרחות זה מקצוע של מעורבות, ולכן אין מורה ניטרלי, ואסור לנו לתבוע מהמורה להיות ניטרלי.

שר החינוך אמר עם כניסתו לתפקיד, ואני מצטטת, שמערכת החינוך אינה מתאימה למאה העשרים ואחת. אנו חוטאים, כך הוא אמר, לתפקידנו, משום שהמורים יודעים שחומר הלימוד שהם מלמדים אינו רלוונטי. חלק מרכזי במטרותיה של מערכת החינוך, כך אמר השר, הוא ליצור

לה רלוונטיות. אני מסכימה לחלוטין עם כל מילה ומציעה לשר החינוך, בואו נתחיל את זה באזרחות, בואו נחליט שהאקטואליה הישראלית היא-היא הנספח של ספר האזרחות. מה שקורה מסביבנו כל יום בישראל הוא בעצם הבסיס לחינוך האזרחות. כמעט כל האירועים סביבנו הם אירועים שחומר מקצוע האזרחות עוסק בהם. כל בוקר אירוע משפטי חדש, כל בוקר אירוע מתחום האזרחות, לא צריך יותר מלפתוח את העיתון או את אתר האינטרנט, להביא אותו לשיעור וממנו לצאת לפרק הרלוונטי. רק דוגמאות של השבוע או אפילו הבוקר: בקשת חנינה של נשיא לשעבר – עיין פרק הנשיא, שהוא כמובן פרק כפול, גם חנינה וגם נשיא; העמדה לדין פלילי של חבר כנסת מכהן, על כל המשתמע מכך; ויש הבוקר חשדות נגד איש תקשורת – כבוד האדם מול הגנת הפרטיות. מה צריך יותר?

הגישה הזאת שאני מציעה מבקשת לבסס את לימודי האזרחות על מה שקורה במדינת ישראל. זו גישה תובענית. היא דורשת מהמורה לאזרחות לא ללמוד את הפרק לילה קודם כדי ללמד אותו למחרת. היא דורשת ממנו קודם כול להיות בקיא בכל מה שקורה במדינה שלו. היא דורשת גמישות, יכולת לעבור מנושא לנושא שלא על פי תוכניות. היא דורשת יציאה מהמסגרת, יציאה מהקופסה, ורסטיליות, "אקרובטיקה פדגוגית", אני אכנה זאת. היכולת לעבור בקלילות מפרק אחד לפרק אחר, מהממשלה לנשיא ומזכויות האדם לממשלה. אבל אני רואה בגישה הזאת רק יתרונות, משום שעיסוק באקטואליה, להבדיל מעיסוק בפרקים היבשים של הספר, יוצר מעורבות, ומעורבות יוצרת עניין. אקטואליה יוצרת עניין, ועניין זה דבר שיוצר רגשות, לעתים רגשות עזים. התלמידים מעורבים. הם רואים את זה בכף היד, כמובן במחשבים הניידים, הם לא מדברים על חומר יבש. הם יכולים להתווכח. הם בעצמם רואים את היתרונות המוצגים. תלמידים מעורבים מפתחים תחושות ביחס לחומר הלימוד, הם מפתחים דעה, אפילו סלידה וכעס, וזה טוב. משהו שמקומם אותך, אתה חושב עליו. זה מפתח ערכים, זה מעודד ביקורת, זה מעודד רצון לשנות, אולי אפילו לתקן, לצאת ולהפגין.

יש גם פוטנציאל פה שאולי התלמידים האלה ירצו להיות חלק מן המערכת המתקנת. זהו בעיניי החינוך לאזרחות. פרק יבש שלם של ספר האזרחות איננו משתווה לניתוח של סוגיה ערכית אקטואלית שעל סדר היום. לכן, אם לסכם, אני אומר שהתפיסה של לימודי אזרחות במאה העשרים ואחת חייבת שינוי, והבסיס לחומר הלימוד נמצא מתחת ליד של כולנו, בעיקר בתקשורת: עיתון הבוקר, הידיעה של אתמול, אפילו הסאטירה של "ארץ נהדרת". אם אובמה יכול לדבר על זה, אז מובן שגם אנחנו. שם נמצאות השאלות הערכיות. צריך רק לשלוף אותן, ומי יודע, אולי עוד נגלה שהתקשורת היא בכלל ידידה – ידידתו הטובה ביותר של המורה לאזרחות.





# מעורבות בקהילה ולימוד מתוך עשייה

כדוברת האחרונה במושב זה אני רוצה לסיים בנימה אופטימית ולהציע את שיטת ה"למידה מהצלחות". מדובר בתפיסה שפיתח פרופ' יונה רוזנפלד, שחוגג השנה 90, ואני רוצה להקדיש את הדברים שלי לכבודו. הוא מזכיר לנו שגם בימים קשים אפשר לשמור על קצת אופטימיות ותקווה. אני מקווה שהמהפכה הזאת שעליה אני רוצה לדבר בשותפויות בין האקדמיה לקהילה היא מהפכה שתתקיים בכל מערכת החינוך, לא רק באקדמיה. ואני שמחה לבשר שבשנים האחרונות מתרחשת מהפכה מאוד חיובית במערכת ההשכלה הגבוהה. מהפכה שהתחילו סטודנטים, אבל נרתמו אליה גם מוסדות להשכלה גבוהה, גם המועצה להשכלה גבוהה, גם פרופ' טרכטנברג. המהפכה היא לימוד מתוך עשייה. אלפי סטודנטים שפועלים לשינוי חברתי, לצדק חברתי, כחלק מהלימודים שלהם. אני חושבת שזו הדרך הטובה ביותר ללמוד ולעשות דמוקרטיה. לא רק ללמוד טקסטים, לא רק לקרוא על אי-שוויון, אלא לנסות לעשות שינוי.

המעורבות של האקדמיה בקהילה אמורה להיות אחת המטרות של האקדמיה. המוסדות להשכלה גבוהה מכשירים לא רק רופאים ומהנדסים ומורות ומורים, אלא גם אזרחים. ובמדינה דמוקרטית ראוי שלבוגרי המוסדות להשכלה גבוהה תהיה לא רק מיומנות מקצועית, אלא גם ידע והשכלה וגם מחויבות אזרחית. לכן אני מציעה את הלמידה מתוך עשייה, את השילוב של למידה ועשייה כפרקטיקה ללימוד אזרחות במערכת החינוך כולה. אני רוצה לדבר על התנדבות ולא רק על מה שנקרא היום "מעורבות חברתית" או "מחויבות חברתית". במילה "התנדבות" יש מן המילה "נדיבות", ואני חושבת שאנחנו חסרים בנדיבות, וטוב וראוי שנחנך דור חדש של אנשים נדיבים. אמר לי סטודנט שלמד אצלי והיום הוא פקיד בכיר במשרד האוצר: למדתי כלכלה, ולימדו אותנו על מעגל העוני, אבל עד שלא התנדבתי ביעוץ כלכלי לאימהות חד-הוריות, לא הבנתי באמת מה פירוש מעגל העוני. מה זה אומר לאימה חד-הורית שהעלו לה את המשכורת במאתיים שקל – פירושו שהיא מפסידה את כל הקלות המס שיש לה; מה זה אומר לאימה אחרת שאסור שיהיה לה רכב כדי להגיע לעבודה, כי אם יהיה לה רכב היא לא תוכל לקבל הקלות מס.

בארצות הברית התנדבות היא דרך חיים. בתיכון בני נוער מתנדבים כי הם יודעים שזה חשוב וגם כי זה מעלה את הסיכויים שלהם להתקבל לאוניברסיטה. בתואר ראשון מתנדבים כי יודעים שזאת הדרך הטובה להתקבל לתואר שני. בהרוורד שני שלישים מהסטודנטים מתנדבים במהלך הלימודים שלהם, וכל האוניברסיטאות בארצות הברית מתגאות באלפי שעות התנדבות של סטודנטים, של סגל מנהלי, של סגל אקדמי. ואנחנו הולכים בדרך הזאת. כשאנחנו מדברים על שותפויות אקדמיה וקהילה אנחנו מדברים בדרך כלל על חמישה שותפים: על הסטודנטים והסטודנטיות, על המרצים והמרצות, על המוסד להשכלה גבוהה, על ארגוני החברה האזרחית שעוזרים להתנדבות הזאת ועל הקהילה כולה. אני אדבר היום רק על הסטודנטיות והסטודנטים.

---

ד"ר דפנה גולן היא מרצה בפקולטה למשפטים ומנהלת פרויקט שותפות אקדמיה-קהילה באוניברסיטה העברית בירושלים.

אני רוצה לעשות זאת מתוך מחקרים שערכנו, ובעצם להביא את הקולות שלהם, שהם קולות מאוד משמעותיים גם להבנה למה תלמידים ותלמידות רוצים, יכולים וצריכים להתנדב. לשם הנוחות אני אתמקד בארבעה מדדים להצלחה של התנדבות, שאני קוראת להם "מעל"ה": מ' – למחויבות, ע' – לעקביות, ל' – ללמידה וה' – להקשר. כולם לדעתי חשובים בהתנדבות משמעותית של תלמידות ותלמידים, סטודנטיות וסטודנטים. כיצד נוצרת מחויבות לעשייה חברתית? האם מחויבות נוצרת גם כשהתנדבות היא חובה? סמינר הקיבוצים, שהזמין אותנו לכנס היפה הזה, מחייב את כל הסטודנטיות והסטודנטים בשעות התנדבות כחלק מקבלת התואר. האם אפשר גם אז ליצור מחויבות? האם פר"ח, שהוא פרויקט ההתנדבות או פרויקט המלגות הגדול בישראל, מצליח ליצור מחויבות של הסטודנטיות והסטודנטים לחניכים שלהם? אני חושבת שמחויבות נוצרת כשהעשייה היא עשייה משמעותית, לא רק של הסטודנטיות והסטודנטים אלא גם של המערכת ששולחת אותם, או מאפשרת להם, או קולטת או מלווה אותם, או מכשירה אותם בהתנדבות.

במחקר שערכנו ב-2005 בתשעה קמפוסים בישראל שאלנו סטודנטים שמתנדבים מה משמעותי בהתנדבות שלהם, מה הם לומדים מההתנדבות? וזה מה שמצאנו: הסטודנטים, במילים שלהם, אמרו "ההתנדבות שלנו לא נספרת, היא לא נלמדת, היא לא נחקרת, היא לא משמעותית, אף אחד לא שואל אותנו על ההתנדבות שלנו". אני שמחה להגיד שהמצב הזה השתנה. הוא השתנה גם כי המועצה להשכלה גבוהה תומכת היום בהתנדבות ובמעורבות, וגם כי יש יותר קשר בין הידע האקדמי לבין העשייה. בשותפות אקדמיה-קהילה פיתחנו עשרות קורסים שמשלבים בין עשייה בקהילה לבין הלימוד בתוך הכיתה.

יעל היא אחת המשתתפות בקורס שלימדתי בנושא שוויון ומניעת אלימות בין המינים. בקורס למדו מדי שנה בשנה סטודנטיות וסטודנטים שהתנדבו במחלקת החינוך של מרכזי הסיוע לנפגעות תקיפה מינית. הם הגיעו לבתי ספר תיכוניים ולחטיבות ביניים וניסו ללמד בני נוער מה זאת אלימות מינית וכיצד אפשר להימנע ממנה. בתשובה על השאלה מה הניע אותך לעשות את מה שאת עושה, השיבה יעל:

התשובה נמצאת בזיהוי המקום שממנו אני מגיעה אל הכיתה להנחות את הסדנאות. המצברים שלי לא רק מלאים בעובדות, בסיפורים, בטיעונים, אלא בעיקר באמונה שיכול להיות, וצריך להיות, גם אחרת. העמדה הזאת נותנת הרבה כוחות ומהווה מקור מוטיבציה פנימי לעשייה, אבל היא גם מציבה אותי במקום פגיע ורגיש. כך למשל, אני נדרשת לבחון היבטים בזהות שלי שלא בהכרח התעמתי אתם עד עכשיו.

המחויבות, אם כך, נוצרת כשהעשייה היא משמעותית ונוגעת באופן אישי לאנשים, לסטודנטים, לתלמידים ותלמידות שעושים. ואנחנו צריכים להיות ערים לכך וללוות את ההתנדבות הזאת, ולראות ולהכיר ברגישות ובכך שעשייה היא הרבה פעמים יותר משמעותית וגם יותר קשה מלימוד טקסט.

הרכיב השני שהכרחי להצלחה שאני רוצה לדבר עליו הוא העקביות. עקביות קשה לסטודנטיות ולסטודנטים. זה גיל מאוד מבולבל ומבלבל הגיל הזה. והוא גם קשה לבני נוער ותלמידים ותלמידות בתיכון. אומרת אמני, סטודנטית:

החיים שלי באוניברסיטה שינו אותי. לא כל כך אהבתי לחזור הביתה לכפר בסופי השבוע.

התחברתי לקמפוס, לאווירה, למקום. פתאום היה לי חדר משלי, הרגשתי יותר חופשייה ופחות תלויה באחרים. למדתי להחליט לבד, לפעול לבד. למדתי המון דברים, אבל היה לי מבלבל.

אמני מתארת חוויה אופיינית לסטודנטים וסטודנטיות ערבים שמגיעים העירה. הם בדרך כלל צעירים יותר מהסטודנטים היהודים, והימים בקמפוס הם מפגש משמעותי ראשון בשבילם עם יהודים ויהודיות. זה תהליך של שחרור ובלבול, וזה גם מפגש ראשון עם מה שווירג'יניה וולף מכנה "חדר משלה". לכן לא פשוט לדבר על עקביות בגיל הזה. אבל עקביות היא הכרחית להתנדבות ולמחויבות. היא משמעותית בכל התנדבות, והיא משמעותית גם אם המוסד להשכלה גבוהה או אם בית הספר משדר שהעקביות היא חשובה; שהתנדבות היא המשכית, היא לא פעם אחת, היא לא פעמיים, היא פעם או פעמיים בשבוע לאורך זמן. העקביות היא חשובה מאוד, וצריך לחשוב על המשמעות של עקביות, כשמעריך המלגות הגדול בישראל שמדבר על התנדבות מסתיים אחרי תשעה חודשים, והחונך או החונכת אמורים לא לראות יותר לעולם את החניך או החניכה שהם חנכו.

לפני שנגיע ל-ל' של הלמידה, אולי ניקח דקה קצת להתמתח, קצת להשתחרר, ואולי טיפונת להסתכל אחורה ולהגיד שלום למי שיושב מאחורינו. ואני מבטיחה לכם שזה קשור לחמש הדקות האחרונות שאדבר בהן על למידה. הכנס הזה, כמו כל מערכת החינוך, בנוי על כך שיש אדם אחד או אישה אחת שעומדים ומדברים, וכולנו יושבים ומקשיבים. ואנחנו כולנו יודעים שחוץ מלהתעסק בטלפון הסלולרי או בטבלט או במחשב, או לחשוב על הקניות שלא עשינו או על החברה שאנחנו בעצם היינו רוצים להיות אתה עכשיו, אנחנו גם אמורים לשבת כל הזמן, וכמו שפאולו פריירה אמר, לקלוט. למידה מתוך עשייה מניחה שיש כל מיני דרכים ללמוד, שלא כל הידע הוא אצל אדם אחד או מורה אחת, אלא שיש כל מיני דרכים שאנחנו יכולים ללמוד בהן. אני אחזור לפרופ' יונה רוזנפלד, שהוא השותף שלנו בהקמת שותפות אקדמיה-קהילה, והוא אומר שהוראה היא ההפך מלמידה. לדבריו, הוא היה מעדיף במקום לדבר על מורה, לדבר על מלווה למידה. פריירה מדבר בפדגוגיה הביקורתית שלו על הקשר בין עשייה ללמידה, וכמה הלמידה משמעותית יותר כשאנחנו עושים וגם מדברים על העשייה, על רפלקציה על העשייה. בפדגוגיה הפמיניסטית ראו למשל את הספרים הנפלאים של בל הוקס (Hooks), שמפתחת את הפדגוגיה הביקורתית ומרחיבה את ההבנה שתהליך למידה משמעותי בכיתה מתקיים כשלכל אחת ואחד יש קול, כשאנחנו שומעים את כל הקולות, לא רק את המורה. לכן השילוב הזה בין עשייה מחוץ לקמפוס ובין חזרה לכיתה, שבה אנחנו מדברים ועושים רפלקציה על העשייה, ואנחנו לומדים לא רק מהעשייה שלנו אלא גם מהעשייה של השותפים שלנו, של הסטודנטים האחרים, הוא מאוד-מאוד משמעותי.

למדנו מהסטודנטיות והסטודנטים שהשינוי הזה מאוד משמעותי בשבילם, הלמידה הזאת היא מאוד גדולה. "השינוי הזה מתחיל קודם כול אצלנו כנשים וגברים צעירים", אומרת אחת הסטודנטיות –

אני יודעת שזה נשמע מלודרמטי, אבל זה מה שאני מרגישה היום. מי שהכיר אותי בטרם למדתי בירושלים, יכול לזהות בי את אותה תמר, אבל עם הרבה מילים חדשות מתגלגלות על הלשון, עם ברק חדש בעיניים והרבה יותר להט בנשמה. אני רואה חשיבות עצומה

בהמשך והרחבה לתוכנית שבה השתתפתי ושל תוכניות מסוגה. זו הייתה אחת החוויות שבשבילן היה לי כדאי להגיע לאוניברסיטה.

זה אולי לא יפתיע אם אומר שיש עוד המון מה לעשות. יש מקום לחשיבה ועשייה בכל הנוגע למעורבות קהילתית אמיתית.

אם כך, הסיכוי ללמידה אמיתית הוא לפתח את הלמידה מתוך עשייה. לפתח את למידת העמיתים של התלמידים והתלמידות, הסטודנטיות והסטודנטים אלה מאלה. ולבסוף, לאפשר לאנשים צעירים ללמוד על עצמם ועל היכולת שלהם לעשות שינוי.

אני רוצה לסיים עם ה-ה'. היו לנו מ' – למחויבות, ע' – לעקביות, ל' – ללמידה וה' – להקשר. במחקר שערכתי עם פרופ' נדירה שלהוב-קיבורקיאן בחנו 13 קורסים משלבי עשייה ב-11 קמפוסים בישראל ומצאנו ש-80% מהסטודנטים דיווחו שהעשייה והקורס אינם פוליטיים, אין להם שום קשר לפוליטיקה. הם אמרו שהקורס היה הקורס המשמעותי ביותר שהם למדו בגלל השילוב של עשייה ולמידה. הם אמרו, כמו כן, שזו הייתה האפשרות הכמעט יחידה שהייתה להם לפגוש סטודנטים ולדבר באמת. המילים "לדבר באמת" חזרו ועלו אצל סטודנטים ערבים ואצל סטודנטים עולי אתיופיה. הם אמרו שזה היה מרחב בטוח, ושהרבה פעמים הם לא מרגישים שיש בקמפוס מרחב שבו מותר באמת לדבר. אבל הם גם אמרו שהקורס לא היה פוליטי ולא הושפע מפוליטיקה.

מתוך 282 סטודנטים שראיינו וקיבלנו מהם משובים כתובים, שני הסטודנטים היחידים שהזכירו את המילה "פוליטיקה" היו שני הסטודנטים הזרים היחידים שלמדו בכל הקורסים האלה. מתוך 282 סטודנטים ארבעה הזכירו את השטחים הכבושים. מעניין שבציבוריות הישראלית מה שנתפס פוליטי הוא רק מה שקשור לסכסוך הישראלי-פלסטיני.

לכל שאר הסטודנטים, ההקשר החברתי, הסוציו-אקונומי, היה מאוד חשוב. סטודנטית מסמינר הקיבוצים כתבה, "בהתחלה לא הבנתי למה היא ככה, החניכה שאותה אני חונכת". ההתנשאות והזלזול של הסטודנטיות התחלפו במהלך השנה באמפתיה ובמחויבות יותר גדולה כשההקשר החברתי היה ברור להן. אם נזכור שפחות ממחצית בני הנוער בישראל זכאים לתעודת בגרות, אבל לא כולם זכאים לתעודת בגרות שיכולה להכניס אותם בשערי המוסדות להשכלה גבוהה, בעצם אנחנו מדברים פה על איזושהי אליטה שזוכה להשכלה גבוהה. אליטה שזוכה באותו תקציב, אמנם מקוצץ וקטן, של ההשכלה הגבוהה, ובכל זאת שאולי מחויבת להכיר גם את אותם אנשים שלא זוכים להיכנס בשעריה.

המפגש עלול להחמיר את הזלזול וההתנשאות של סטודנטיות וסטודנטים, כמו שאמר לי אחד הסטודנטים שלי, "אני התנדבתי בקריית מלאכי, וההורים שם, בכלל לא אכפת להם מהילדים שלהם ולא אכפת להם מהחינוך שלהם". אני חושבת שזו אמירה מאוד קשה ובעייתית. אם אנחנו לא נסביר לתלמידים את המערכת של אי-שוויון, את המצב האי-שוויוני בחברה, אנחנו נחזק את התחושה שלהם שהאנשים שחיים בעוני אחראים לעוני שלהם. שאנשים שלא זוכים לחינוך אחראים לכך. ולכן ההקשר הוא מאוד-מאוד משמעותי.

לסיכום, אני רוצה לומר שאין לנו בארץ עדיין מספיק מחקר, אבל מחקרים שהתפרסמו בארצות הברית מראים שסטודנטים שהיו פעילים בתקופת לימודיהם מצליחים גם בתקופת הלימודים וגם אחרי סיום הלימודים. ההשתתפות בפעילות חברתית בזמן הלימודים משפיעה הן על ההישגים האקדמיים, הן על תחושת המנהיגות והן על הביטחון העצמי. ההתנדבות גם

הגדילה את הסיכויים לבחירה במקצוע של שירות לקהילה בעתיד. ההשפעה הגדולה ביותר היא כשהמעורבות החברתית הייתה קשורה בקורס שהסטודנטים למדו. כל המחקרים מצביעים על חשיבות הדיון הקבוצתי בעשייה החברתית, ועל החשיבות של המרצות והמרצים, המורים והמורות, בהובלת התהליך. לכן, כדי שסטודנטיות וסטודנטים ותלמידים ותלמידות יהיו אזרחים ואזרחיות פעילים ויחזקו את הדמוקרטיה, אנחנו צריכים כולנו כאנשי חינוך להכשיר, ללוות, להעריך, לחקור ולספור את ההתנדבות, ולזכור כל הזמן שאנחנו מחויבים למחויבות שלהם, לעקביות, ללמידה ולהקשר.



**שוויון הזדמנויות בעידן של  
הקצנת פערים**







## רב-תרבותיות, זכויות מיעוט וחברה אזרחית

בדבריי אני רוצה להתייחס לנושא "רב-תרבותיות, זכויות מיעוט וחברה אזרחית". אני חושב שהנושא הזה הוא נושא ראשון במעלה היום בכל המדינות בעולם שמאמינות שיש להסדיר את מערכת היחסים בין הקבוצות השונות בחברה, בכלל זה הקבוצות המוחלשות.

סוציולוגים רבים סבורים שהמאה העשרים ואחת היא מאה של קונפליקטים פנימיים בתוך המדינות עצמן. המאה העשרים הייתה מאה של מלחמות גדולות – מלחמת העולם הראשונה, השנייה, המלחמה בווייטנאם ומלחמות עצמאות רבות אחרות – והמלחמות האמיתיות של המאה הזאת הן המלחמות הפנימיות בתוך המדינות עצמן.

המלחמות האלה קורות בגלל שני עניינים מרכזיים: דבר ראשון, הפערים החברתיים בין הקבוצות השונות. הדבר השני, והלא פחות חשוב, היעדר ההכרה בזהות ובייחודיות התרבותית של קבוצות רבות בעולם, שדורשות לא רק שוויון, אלא הכרה, כאמור, בשונות ובייחודיות התרבותית שלהן. לכן הרב-תרבותיות היא עניין הכרחי ביותר, גם אם בהרבה חברות בעולם לא עוסקים בה, כיוון שהמדינות השונות מזניחות לפעמים את נושא היציבות הפוליטית והכלכלית, עד שהדברים מגיעים לכדי פיצוץ.

אציין כמה דברים בעניין רב-תרבותיות. יש לה ארבעה עקרונות: העיקרון הראשון הוא הזכות להיות שונה; השני הוא החובה להכיר את האחר. יש לנו פתגם בערבית שאומר, בתרגום מילולי: האדם הוא אויב למה שהוא אינו מכיר. כשאתה לא מכיר קבוצה מסוימת, אתה ניזון רק מסטריאוטיפים ומדעות קדומות ושליטות; העיקרון השלישי הוא שוויון: חייב להיות שוויון גם בהזדמנויות וגם בתוצאות; והעיקרון הרביעי: על מנת שלא ליצור גטאות תרבותיים חשוב ביותר ליצור מעגל אזרחי משותף בין כל הקבוצות בחברה. התנאים האלה אינם פשוטים, ולעתים אי-אפשר לקיים אותם, אבל מדינה מתקנת חייבת לפחות לשאוף למצב של רב-תרבותיות.

מהי מדינת ישראל? קודם כול, מבחינת המבנה החברתי, מדינת ישראל היא אולי החברה הכי רב-תרבותית בעולם. מתוך שמונה מיליון אנשים במדינה הרוב הם יהודים שבאו במקור ממאה מדינות בעולם. יש בישראל מיליון עולים ממדינות חבר העמים, שעומדים על זכותם להיות שונים. אני חוקר את החברה הזאת כבר 20 שנה, ולדעתי מדובר בקבוצה אתנית שלישית במדינת ישראל, בצד המזרחים והאשכנזים. והם הרבה יותר מגובשים מכל קבוצה אתנית אחרת. אם זה לא מספיק, יש לנו מיליון וחצי ערבים במדינה. גם כאן לא מדובר בקבוצה הומוגנית – יש בהם נוצרים, מוסלמים ודרוזים. ויש לנו גם 300 אלף עובדים זרים.

כל אלה הופכים את החברה הישראלית לחברה רב-תרבותית ביותר מבחינת המבנה החברתי. השאלה הנשאלת היא אם המבנה הזה בא לידי ביטוי הן במדיניות הפורמלית, הן במערכת החינוך והן בציבור הרחב. והתשובה היא בהחלט לא.

מערכת החינוך בישראל מעולם לא אימצה מדיניות רב-תרבותית. לא רק בהקשר של יחסי

---

פרופ' מאג'ד אל-חאג' הוא פרופסור לסוציולוגיה וראש המרכז לרב-תרבותיות באוניברסיטת חיפה.

יהודים-ערבים, אלא גם בהקשר של יחסי יהודים-יהודים – בהקשר של מזרחים-אשכנזים ודתיים-לא דתיים. החברה הישראלית היא על פי הגדרה חברה שסועה לעומק, ולמרות זאת מעולם לא הייתה לנו מערכת מובנית לחינוך לרב-תרבותיות.

בהקשר של יחסי יהודים-ערבים אני יכול לדבר על אי-שוויון בשני מישורים מרכזיים – המישור הראשון הוא המישור של הגוף, כל מה שקשור בנושא של תקציבים, תקנים, מבנים וכיוצא באלה. כאן הפער הוא אחד לשלושה לטובת בתי הספר היהודיים. והמישור הלא פחות חשוב הוא הנשמה, רוח החינוך, התכנים של החינוך. כאן גם כן תקופה ארוכה התלמיד הערבי לא היה יכול ללמוד על תרבותו שלו, לא היה יכול ללמוד על זהותו, לא היה יכול ללמוד על משוררים פלסטינים. מדובר באבסורד גדול שבמדינה דמוקרטית המיעוט אינו יכול ללמוד גם על תרבותו הייחודית. עם זאת, התלמיד הערבי לומד תנ"ך, פרקי אבות, משנה, תלמוד, טשרניחובסקי וביאליק. כתלמיד אני זוכר שחשבנו שביאליק הוא משורר לאומי פלסטיני, כי הוא דיבר על חזרה למולדת, על גאווה לאומית ועל זהות לאומית. את כל הביטויים האלה לא יכולנו ללמוד ממשוררים פלסטינים.

במשך הזמן חל שינוי מסוים, והתלמיד הערבי התחיל ללמוד שהוא חלק מהעם הערבי, ואחר כך חלק מהעם הפלסטיני, אבל עד היום יש מצור גדול, ולא נותנים לו אפילו לגשת לנרטיבים שלו כחלק מהעם הפלסטיני. העניין הזה לא רק שלא מועיל למערכת אלא מזיק לה. היום בעידן של מהפכת המידע, בעידן של הפייסבוק, בעידן של אתרי האינטרנט, התלמיד לא צריך את בית הספר כדי ללמוד שהוא חלק מהעם הפלסטיני. הוא לומד את זה מתנועות פוליטיות, והוא לומד את זה לפעמים בצורה שלילית. לכן המערכת חייבת להיות פתוחה לאפשרות ללמד את הנושאים האלה בצורה מובנית, חינוכית; בדרך שתעביר לתלמיד את העומק התרבותי-הלאומי, כדי שיוכל גם לפתח את העומק האזרחי שלו.

הרבה דובר בעיתונות על כך שיש מהפכה אמיתית במערכת החינוך – בפעם הראשונה מלמדים את הנרטיב הפלסטיני. חקרתי לעומק את ספרי ההיסטוריה, אפילו האחרונים שפורסמו בסוף שנות התשעים, וגם פרסמתי על זה מחקרים – לא דוברים ולא יער. נכון שיש קצת שינוי, קצת פתיחות, אבל הנרטיב המרכזי הוא נרטיב ציוני של המיינסטרים. אפילו לא נרטיב מורכב. והנרטיב הפלסטיני נדחק לשוליים. וזה, כמובן, בעוכרית של מערכת החינוך.

אם נוסיף לכך את העובדה שלתלמיד היהודי אין אפשרות ללמוד לעומק על התרבות הערבית, שהיא התרבות של האזור שבתוכו הוא חי, זה הפסד מאוד גדול. הרבה תלמידים במערכת החינוך היהודית לא מגיעים אפילו ללמוד ערבית לעומק, ושיעור הלומדים בצורה מורחבת הוא קטן מאוד. נדהמתי לגלות שלימודי הערבית הם קודם כול שטחיים – הם לא מגיעים לעומק התרבות; ושנית, יש בהם תפיסה ביטחוניסטית – להכין את הדור הבא של חיל המודיעין – ולפעמים הם מתקיימים מתוך גישה של "הכר את האויב" ולא "הכר את השכן".

כל הדברים האלה, לדעתי, מפלים לרעה דווקא את התלמיד היהודי. אחד הכותבים המובילים בספרות הענפה של רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות בעולם, ג'יימס בנקס (Banks), סבור שבעידן הגלובליזציה חובה על התלמידים מקבוצת הרוב ללמוד על התרבויות הסובבות אותם. מדובר במה שנקרא "אוריינות תרבותית" (cultural literacy), שהיא לא פחות חשובה מהאוריינות של קריאה וכתובה, ומחשב ומתמטיקה; מאחר שאדם הנתון רק בתוך תרבותו שלו, כלוא בתוך התרבות הזאת. הוא לא יכול לצאת החוצה ולפתח את החזון שלו, את הראייה שלו ואפילו לא את זהותו.

כבר אמרתי פעם, אם אתם רוצים לחזק את הזהות היהודית, הארץ ישראלית, בקרב תלמידים יהודים, תנו להם ללמוד ערבית. זה לא מזיק לתלמיד הערבי שהוא לומד עברית. אני חושב שהוא לומד עברית בצורה מוגזמת, אבל בסופו של דבר הוא מכיר לעומק את התרבות של העם שבתוכו הוא חי. אני עצמי לא הסתפקתי במה שלמדתי בבית ספר תיכון. לתואר הראשון שלי למדתי ספרות עברית. לא עשיתי את זה מתוך אידיאולוגיה. עשיתי את זה כי חשבתי שעם סוציולוגיה אי-אפשר לעשות שום דבר. אקדמאי ערבי, האפשרויות שלו הן או להיות מובטל או לפנות למערכת החינוך. לכן למדתי עברית כדי להיות מורה. בסופו של דבר סיימתי בהצטיינות סוציולוגיה והמשכתי עד הסוף, ולכן אפילו לא השתמשתי בעברית בתור מורה. אבל בדיעבד אני יודע כמה זה היה חשוב ללמוד לעומק את התרבות של העם שאתו אני חי, ולדבר בשפה שלו וגם להבין את המנטליות שלו.

מערכת החינוך בעצם משקפת את החברה הרחבה. וגם החברה הישראלית עצמה לא פיתחה אפשרות להכרת האחר. אנחנו חברה מאוד מתייגת. לא רק בהקשר של יחסי יהודים-ערבים אלא בכלל. אגב, כל המחקרים מצביעים על כך שהראשונים שזיהו את המזרחים כשונים היו האשכנזים. ואחר כך באו הרוסים, והנה, אחרי 20 שנה אנחנו שואלים אותם: "איך אתם חושבים שהישראלים הוותיקים מזהים אתכם?", והדבר הראשון שהם יגידו לכם: "בתור רוסים". לכן הם ממשיכים לדבר רוסית, והם יוצרים לעצמם מדינה רוסית בתוך מדינת ישראל. והנה, כפי שמנחם מאוטנר ואבי שגיא אמרו, הזהויות השונות בתוך החברה הישראלית התפתחו לא כזהויות משלימות זו לזו, אלא כזהויות מנוגדות זו לזו. אנחנו חיים בחברה שבטית, ובעצם, המאבק ברוב המקרים, אפילו על משאבים, הוא מאבק סקטוריאלי ולא מאבק כלל-חברתי. זה פוגע באפשרות לגבש זהות קולקטיבית במדינת ישראל.

הזהות הקולקטיבית הזאת עוברת משבר היום. והמשבר הזה בא לידי ביטוי גם במערכת החינוך, אבל בעצם הוא משבר שמתקיים מחוץ למערכת החינוך. היום, אם תחשבו מה זו זהות ישראלית, אין לנו דבר כזה, מכיוון שמדינת ישראל בזהותה הקולקטיבית בנויה על מה שהיא לא, ולא על מה שהיא כן. כשאומרים שמדינת ישראל היא מדינה יהודית ודמוקרטית, אין יצור כזה. ראשית, יש ניגוד בין שני הרכיבים. ברגע שאתה אומר מדינה מוסלמית ודמוקרטית – זה לא קיים; ונוצרית ודמוקרטית – זה לא קיים; וגם יהודית ודמוקרטית – זה לא קיים. מכיוון שאתה מעמיד כבר מההתחלה את הסמלים, את התכנים של קבוצה אחת בעדיפות על פני הקבוצות האחרות.

העניין השני, מה זו מדינה יהודית? יש לנו לפחות ארבע גרסאות בחברה הישראלית בעניין הזה. חרדים חושבים שהיא מדינת הלכה; החילונים חושבים שחייבת להיות הפרדה בין דת למדינה; הדתיים הלאומיים חושבים שזו ארץ ישראל השלמה; והרוסים חושבים שיש להכיל בתוכה 300 אלף שהם לא יהודים על פי ההלכה. אין הסכמה על ההגדרה מיהו יהודי. ולכן, ההסכמה היא על כך שמדינת ישראל היא לא ערבית, מכיוון שרק הערבים היום הם מחוץ לקונצנזוס של מדינת ישראל. ראיתם פעם מפלגה ערבית, אפילו אם היא רוצה, שיכולה להיות חלק מהקואליציה? לזה בדיוק אני מתכוון כשאני מדבר על חברה רב-תרבותית.

אגב, עוד בעיה שאני רוצה להזכיר פה, בתור מחנכים, ובתור אדם שחקר לעומק את החברה היהודית, יש לנו גם בעיה איך היהודים תופסים את הזהות שלהם כרוב. אמנם יש לנו בארץ רוב יהודי, אבל עם מנטליות של מיעוט. כי כל הזמן הוא חרד להפוך עוד פעם למיעוט. אני יכול להבין את זה. זו כמובן ההשפעה של הפוסט-טראומה של השואה, אבל בסופו של דבר זה יצר תיאוריה שלמה של סכנה דמוגרפית שמציבה אותי ואת הילדים שלי כסכנה למדינה.

ומי שיצר את התיאוריה הזאת הוא לא אחר מארנון סופר, ידידי ועמיתי מאוניברסיטת חיפה. אני קראתי לו לפני 20 שנה "ארנון סופר ערבים", כי הוא סופר אותנו פעמיים ביום לפחות כדי לוודא שאין סכנה דמוגרפית. אבל בסופו של דבר, בעצם, זה מה שמדגים את המשבר הזהותי הקולקטיבי במדינת ישראל.

ועל כך נוסף עוד עניין, הנושא של היעדר מדיניות חברתית. למדינת ישראל אין סדר יום חברתי. לכן כשהתפוצץ כל הסיפור של המחאה החברתית, הממשלה לא ידעה מה לעשות עם זה. אבל בסופו של דבר העם דורש צדק חברתי, כמו כל עם בעולם. הוא לא מקדש את המדינה, אלא חושב שהמדינה צריכה לשרת אותו.

השורה התחתונה היא שלמדינת ישראל אין סיכוי ליציבות פוליטית, כלכלית וחברתית בלא שני עניינים מרכזיים: ראשית, אימוץ אידיאולוגיה רב-תרבותית, גם במערכת החינוך וגם מחוצה לה; שנית, אימוץ מדיניות חברתית שתשתלב עם החזון של פתרון הקונפליקט. פתרון הקונפליקט החיצוני, וזו אשליה של הרבה אנשים, לא יפתור את הקונפליקטים הפנימיים בתוך החברה הישראלית. להפך, הניסיון של מדינות רבות בעולם מלמד שפתרון הקונפליקטים החיצוניים מחדד דווקא את הקונפליקטים הפנימיים. ולכן אנחנו חייבים סדר יום שישלב גם פתרון של הקונפליקט, אבל גם דיון בסוגיות חברתיות אמיתיות במדינת ישראל. רק כך נוכל לבנות מדינה מתוקנת ולהבטיח את הדרך לדורות הבאים.

## על סולידריות חברתית וחלוקה הוגנת של פירות השגשוג

אני רוצה לציין כמה תופעות ונתונים שמסמנים את התרחבות הפערים בחברה הישראלית, ואחר כך לשאול מה ניתן לעשות כדי לצאת מן המצב הזה; כדי להחזיר את החברה הישראלית למצב יותר שוויוני, שבו יש סיכוי לאנשים להתפרנס מהעבודה שלהם, לגדל ילדים, לספק להם לא רק קורת גג ולחם, אלא גם הזדמנויות לשגשג, להתקדם באמצעות השכלה, לקבל עזרה כשהם במצוקה כלכלית או בחולי ולחיות בכבוד לעת זקנה.

שמעתי ברדיו, בתכנית "סדר יום" של קרן נויבך, על מין סטטוס כזה – בנקאי מוכשר מאוד שעשה רבות כדי לקדם את הבנק שלו, והעלות הכוללת של שכרו השנתי היא 2.5 מיליון שקל. כלומר, האיש משתכר מדי יום, כולל שבתות וחגים, קצת יותר מ-6,800 שקל, שזה קצת יותר מהשכר החדושי החציוני במשק. אנחנו מודדים שכר חציוני במשק כבר כמה שנים, כי זו הדרך היחידה לדעת היום בישראל מה שכרם של מחצית המשתכרים במשק. לשכר הממוצע בעידן של הקצנת פערים אין משמעות יותר, כי איך אפשר לעשות ממוצע בין מישהו שמרוויח 2.5 מיליון שקל לבין הסכום שרובנו מרוויחים?

אציין, אגב, שהאיש המסוים הזה התחיל את הקריירה הפיננסית שלו במשרד האוצר, שניתן לכנותו גם "משרד המקפצה", כי בתנאים מסוימים ניתן ממנו להגיע לאלפיון העליון. זו אחת התופעות של עידן הקצנת הפערים, שיש אינטרסנטים שמאוד מעוניינים לשמור על העידן הזה ולשמר את הסטטוס קוו שלו, מכיוון שהוא מבטיח להם עתיד מזהב.

ערב לפני כן, בסוף המהדורת החדשות של ערוץ 10, מופיעה החדשה הבאה: "באחת המרינות בארץ עוגנת יאכטה של יהודי ציוני עשיר מאוד שרוצה בעילום שמו". מה החדשות כאן? הכתב הנרגש עולה על היאכטה בהתרגשות עצומה כדי להראות לנו את הפאר וההדר, לספר לנו שזאת היאכטה הכי יקרה שעגנה אצלנו אי פעם. ומסתבר שזו לא היאכטה הכי יקרה בעולם. יש סעודי אחד שיש לו אחת יותר יקרה. אבל חכו, אלו לא כל החדשות – אולי אנחנו עוד ננצח, כי היהודי הציוני הנדיב כבר שוקל להמיר את היאכטה באחת יותר יקרה.

בעידן של הקצנת פערים אנחנו אמורים להעריך את מה שלעולם לא נוכל אפילו להריח מרחוק, ולתת לעצמנו ליהנות ממה שעינינו רואות. כי זו ההנאה היחידה שאנחנו יכולים להרשות לעצמנו – להציץ לעשירים באופן קיצוני, לקנא בהם, להעריך אותם, אבל הכי חשוב, לא להפעיל לרגע את החושים הפוליטיים שלנו כדי להבין שהשאלה הנכונה לשאול היא – למה אלו היו החדשות? ומה למעשה אנחנו רוצים, או צריכים, לדעת על מי שמחזיק את היאכטה הזאת?: את מי הוא הגיע לבקר? מיהו בעצם? לאילו מטרות הוא פה? איפה ואיך הוא הרוויח את הכסף שלו? יש הרבה שאלות מעניינות לשאול, אבל הן לא נשאלו.

---

ד"ר אלישבע סדן היא מרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים.

נעבור בצורה קיצונית, כמובן, לצד השני של המפה. נתבונן קצת על הצד השני של הפערים. אני משתמשת בנתונים שפתוחים היום לכול של הביטוח הלאומי ושל המועצה לשלום הילד. הנתונים הם לשנת 2011, אבל הדברים לא השתנו קיצונית בשנה האחרונה: מתוך 8 מיליון תושבי ישראל, 1.8 מיליון הם אנשים עניים; 65% מהמשפחות העניות הן משפחות שבהן אחד או שני בני הזוג עובדים; במשפחות עניות חיים ילדים עניים – כ-900 אלף ילדים בישראל הם עניים, מתוכם 65.8% מכל הילדים הערבים הם ילדים שחיים בעוני. תחולת העוני בקרב ילדים ערבים בישראל היא פי שלושה יותר מתחולת העוני בקרב ילדים יהודים. זה נתון שמצביע על אי-שוויון משוער וקיצוני. תחשבו רק על כך שיותר מ-80% מהמשפחות בישראל הן משפחות שמקבלות את השכר החציוני ומטה – משפחות של שלושה ילדים שמקבלות כ-6,800 ש"ח – ותבינו שאחרי ההוצאות הקבועות של משק הבית, לישראלים לא נשאר הרבה.

אי-השוויון הקיצוני בישראל התחיל לפני 30 שנה. עד שנות השמונים ישראל הייתה אחת המדינות השוויוניות בעולם. כשאני מספרת את זה לסטודנטים שלי שנולדו בשנות התשעים, נראה להם שאני מספרת איזו אגדה. ב-30 השנים האחרונות גדל מספר הילדים העניים בישראל פי ארבעה. באותן שנים הופרטו שירותים ציבוריים, הופרטו נכסים לאומיים, כשיטה וכאידיאולוגיה, הוכרזה מלחמה על העבודה המאורגנת בישראל, התפרקה ההסתדרות הכללית. התחילה לשגשג הרפואה הפרטית, וביטוח הבריאות הממלכתי הוא מין בסיס שעליו כל אזרח בישראל מוסף ביטוח פרטי כלשהו למקרה שממש נהיה חולים.

חשוב לציין שבכל השנים האלה ישראל ממשיכה לשגשג כלכלית, רק הפסקנו להתחלק באופן שוויוני בפירות השגשוג. המדינה שלנו הצטרפה ב-2010 ל-OECD, הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי, שחברות בו מדינות איתנות מבחינה כלכלית. מדובר במועדון יוקרתי מאוד שעוזר לדירוג האשראי שלנו ומדגיש את מיקומו כמדינה חזקה מבחינה כלכלית. אבל המועדון הזה עושה השוואות בין החברות שלו בכל התחומים, והמומחים של OECD שמגיעים לישראל מזהירים אותנו כל פעם מפני אותה רעה חולה, מפני הקצנת הפערים בישראל, מפני הצפי המדכא העולה מנתוני אי-השוויון הכלכלי-חברתי כאן.

אנחנו אלופי העולם המתקדם, הדמוקרטי והמפותח באי-שוויון כלכלי וגם חברתי. כי אנחנו גם מחזיקים תחת כיבוש שטחים רחבים שתושביהם, כ-2 מיליון בני אדם, לא נספרו כאן בכלל עד הרגע הזה, ושתחולת העוני בקרבם גדולה בהרבה מזו שבקרב תושבי ישראל בגבולות הקו הירוק. גם צורת חישוב קו העוני בשטחים היא שונה. קו העוני בשטחים מחושב מ-2004 לפי 2.20 דולר ליום, ואילו קו העוני בישראל מחושב לפי 7.30 דולר.

זה המצב. מה אפשר לעשות כדי לשפר אותו? אני מחלקת את השאלה לשתיים – ראשית, מה כולנו יכולים לעשות כאזרחים; שנית, מה אנחנו, כמורים ומורות, יכולים לעשות. קודם כול, ללמוד את הנתונים ולהבין את המשמעות שלהם. לדעת זה חשוב מאוד. דמוקרטיה היא משטר שבו השוויון הוא ערך יסודי. כולנו אמורים להיות שווים בכל תחום, לקבל אותן זכויות, אותם שירותים ציבוריים, אותן הזדמנויות. ככל שהפער רחב יותר, כך הסיכוי לכך הולך ופחות. להיות עני זה לא רק להיות חסר ביטחון תזונתי, לא לדעת מאיפה יבוא האוכל מחר, אלא גם לסבול ממחסור מתמיד וקבוע בכל מה שהוא מעבר לצורכי הקיום הבסיסיים ביותר.

שנית, להבין את הסכנה לדמוקרטיה. לא רק סכנה לקיום האנושי שלנו כבני אדם ולשגשוג הפרטי של כל משפחה כאן. ככל שהפער גדל, כך גם גוברת הסכנה שהעשירים, ובהם גם חלק ניכר ממקבלי החלטות במדינה, יתנתקו לגמרי מהציבור שהם אמורים לשרת.

שכרו של ראש הממשלה בישראל הוא לא גבוה, 47 אלף ש"ח בחודש, ואני בעד להעלות אותה קצת. אבל מאז שנות השמונים, אותן שנות השמונים שבהן התחיל הפער, ראשי ממשלה צמודים לעשירון העליון – גם ברמת החיים שלהם וכנראה גם ברכוש. ושוב, צריכות להישאל כל מיני שאלות איך עם משכורת של 50 אלף שקל בחודש בשיא הקריירה, כשלפניה לרוב הייתה קריירה בצבא הקבע, אנשים צברו כל כך הרבה רכוש. אנחנו לא נענה על השאלות. אלו שאלות שצריך לשאול. אבל ברור גם שלא מדובר כאן רק בשחיתות. מדובר כאן גם על אלפיון עליון שמאוד מעוניין בחברתם של מקבלי החלטות ומסוגל לממן ללא קושי רב את כל צורכי הקיום שלהם, לא רק בחופשות ובשבתות ובחגים.

הסכנה היא שמקבלי החלטות בחברה הדמוקרטית שלנו חיים בחברה סגורה של האלפיון העליון ולא יודעים דבר וחצי דבר על תנאי החיים שלנו. לכן, ההחלטות שהם מקבלים באות להיטיב עם מי שמיטיב עם קבוצת ההשתייכות שלהם, והרטוריקה שלהם אומרת: תתאמצו קצת עכשיו, מוכרחים, אחר כך יהיה לכם יותר קל. יהיה קצת עודף? נתחלק בו. אנחנו שמענו את זה גם משר האוצר היום. משום מה העודף הזה לעולם אינו מגיע, כי לתאוות הבצע של הקבוצה ששולטת במשאבים ובנכסים ובתהליכי קבלת החלטות אין גבול.

אז מה אפשר לעשות? עכשיו הגענו לחינוך. קודם כול, ללמוד לקרוא, אוריינות – אוריינות פוליטית, אוריינות חברתית, קריאה ביקורתית. לא לקרוא רק את מה שכתוב, אלא, כמו שפאולו פריירה אמר, ללמוד לקרוא באופן ביקורתי את העולם שבו אנחנו חיים. לקרוא מפות פוליטיות ומפות חברתיות. זה הכרחי כדי לגדל את הפוליטיקאים החדשים, הילדים שלנו.

בכיתות שלי בשנים האחרונות, לא בכל שנתון, אבל בעיקר אצל אנשים שלומדים עבודה קהילתית, אני רואה שצורת החשיבה שלהם השתנתה, ואני מאושרת ממה שאני רואה. אנשים צעירים בני 24, 25 מתחילים להבין שהגיע הזמן לעשות סדר חדש בחברה הישראלית, והם מתכווננים לעשות אותו. אנחנו כבר ממש רואים אותם מתכווננים, וראינו אותם גם ברחובות ב-2011 במחאה החברתית. רבים מהם הובילו את המחאה. וישנם גם האנשים שממשיכים לפתח את השרירים הפוליטיים שלהם באמצעות יוזמות חברתיות שונות. הם יגיעו בהמשך לשלטון. הם תקווה גדולה כי הם שותפים להבנה שצריך לשמור על הדמוקרטיה בישראל, והם מוכנים לזה. לדעתי, תוצאות הבחירות הפעם עדיין לא מבטאות את כל פוטנציאל השינוי. ימים יגידו. אבל ללמוד לקרוא קריאה ביקורתית מפות פוליטיות, זה מגדל את הפוליטיקאים הבאים.

דבר שני, לעודד התארגנות וללמד על מנהיגים חברתיים, לפתח מנהיגות חברתית. עוצמה היא תמיד מאורגנת. מי שיותר מאורגן מנצח תמיד את מי שפחות מאורגן. לכן, אל תנסו שום דבר לבד ואל תתייאשו אם משהו שעשיתם לבד לא הצליח, כי ככה זה. מי שרוצה לשנות את החברה, לייצר יותר הזדמנויות לילדים ולמשפחות לחינוך, צריך לבטא את החזון שלו באמצעות חיפוש מכנה משותף עם אנשים שמתאימים לחזון שלו. כי כשאתם מלמדים אנשים שכך צריך לפעול, אתם גם מסבירים להם שפוליטיקה היא לא מילה גסה. התארגנות של מפלגה כדי להגיע לשלטון היא הדרך הלגיטימית והנכונה לעשות שינוי.

הדור שלי גדל על זה שפוליטיקה זה משהו שלא הולכים אליו. מחזורים שלמים של חברים שלי – אף אחד לא הלך לכיוון הזה. ועכשיו אנחנו רואים כמה פוליטיקה היא חשובה, ובאילו ייעוד ושליחות חשובים מדובר: לקבל החלטות שלאורן יחיו משפחות וילדים בחברה שלנו. תנו להם מודלים שילמדו אותם כמה זה חשוב. שיתלהבו, שיקבלו השראה; שיקבלו השראה מברל כצנלסון, שיקבלו השראה ממרטין לותר קינג, שיקבלו השראה ממיכאל. אזרחות זה



השיעור הכי חשוב בבית הספר, כי הוא מלמד בד בבד סוציולוגיה, כלכלה ועבודה קהילתית. ספרו לאנשים איך זה עובד ואיך מתחלף שלטון בצורה דמוקרטית.

הדבר השלישי שחשוב לי להגיד הוא לעודד סולידריות ולפתח קהילה. יש הרבה מה להגיד על זה, אבל אומר רק דבר אחד – אל תיתנו לאף אחד לסכסך בינינו, לא לשר האוצר, לא לאף פוליטיקאי ולא לאף בן אדם אחר. הבעיה של פער שנפער בתקציב איננה קשורה לבדואים בנגב, ולא לחרדים בבני ברק, ולא למוחים ברוטשילד. הם לא אלה שאם נשנא אותם ונרצה לקצץ את הקצבאות שלהם, ייטב לנו. הפער בתקציב לא נוצר בשל קיומם של האנשים האלה. הפרד ומשול זו הטקטיקה הכי ותיקה והכי מוצלחת בעולם כדי לבודד ולהפריד אותנו זה מזה ולהפריע לנו להתארגן למען מטרות חשובות.

בשל שנאת אחרים בעצם קיצצנו את האף של עצמנו, כי 86% מהמשפחות בישראל הן משפחות עם שלושה ילדים, וקצבת ילדים היא קצבה מאוד חשובה. לכן אנחנו צריכים להגיד לעצמנו "כל הילדים הם הילדים שלנו", ולגדל אותם בבתי הספר, לתת להם לשגשג. לתת להם להבין מה זו דמוקרטיה, ואולי בדור הבא כבר לא נהיה בעידן של הקצנת פערים, ונוכל לדבר על דברים חשובים כמו תרבות, שוויון הזדמנויות וחינוך.

## אתגרים והישגים בבית ספר הטרוגני, רב-תרבותי ורב-לאומי

בית הספר שלנו, עירוני ז', הוא קטן מאוד בקנה מידה תל אביבי. יש לזה רק יתרונות מבחינתנו. בשנה הבאה נעלה מעט ונגיע לכ-500 תלמידים, ושאיפתי היא להגיע ל-600 תלמידים. ולמרות הרקע הסוציו-אקונומי שהתלמידים שלנו מגיעים ממנו, ובית הספר שלנו הומוגני מבחינת הרקע הבינוני-נמוך, אנחנו מגיעים להישגים. במאמר של מרכז אדווה פורסם לא מזמן שהמוצע הארצי בלימודים אקדמיים עומד על 56%. בעקבות אותו מאמר בדקתי את השנתונים של 2006-2007 בבית הספר שלנו, ואני מאוד שמח להגיד שאנחנו עוברים את ה-60% של בוגרים שמגיעים ללימודים אקדמיים.

כשאני מדבר על התלמידים בבית הספר, ואני מבקש להדגיש, אין לנו מדיניות של מכסות, אין לנו תלמידים "יהודים" או "ערבים"; יש לנו 100% תלמידים שעוברים את שערי בית הספר מדי יום. כשאני מדבר על התלמידים, אני מתכוון לכולם. ההטרוגניות הבית ספרית שלנו קשורה לעובדה שאנחנו בית ספר רב-דתי ורב-לאומי. כ-70% מהתלמידים בבית הספר הם יהודים; 23% מהתלמידים הם תלמידים ערבים, שמתחלקים לשלוש קבוצות – מוסלמים, נוצרים וקבוצה הולכת וגדלה בשנים האחרונות של ילדים שמגיעים ממשפחות מעורבות; ה-7% האחרים הם תלמידים ארמנים וקצת מהגרי עבודה.

תרשו לי להזכיר קבוצת תלמידים שכבר שלוש שנים לא לומדת בבית הספר שלנו – תלמידים וייטנאמים. אותם פליטים שלמדתי בביקור במרכז בגין, שזו הייתה ההחלטה הראשונה שלו כראש ממשלה – להעניק להם אזרחות ישראלית. כך שאם דובר קודם על רב-תרבותיות, אנחנו בית ספר סופר-רב-תרבותי, וזה האתגר שכולנו מתמודדים איתו.

אני מאמין שמערכת חינוך היא מערכת שיש לה יכולות לייצר שינוי. אני עצמי, אם תרצו, רב-תרבותי, רב-דתי וסופר-פריפריה. גדלתי במושב תאשור, 26 ק"מ צפונית-מערבית מבאר שבע. אני יליד מרוקו. סבתי מצד אמי הייתה סיציליאנית שברחה מהבית בגיל 17 והתגיירה. היא באה מהעיר סיאקה, 40 ק"מ מערבית מקורליאונה. כשאני מדבר על אמונה שמערכת חינוך יכולה לייצר שינוי, אני חוותי את זה בעצמי. מתאשור הגעתי לכאן לאולם הקאמרי.

דמות הבוגר שלנו, כפי שאנו רואים אותו, היא אדם משכיל, בעל ערכים, שמודע לעצמו ותורם לקהילה. כל אחד מהערכים הבית ספריים שלנו נבחר לא כהגדרה אישית או כאקס קתדרה של המנהל, אלא אחרי דיון מקיף. אני אתן רק דוגמה אחת. אם בחרנו את הערך פלורליזם והעדפנו אותו על פני סובלנות, זה מכיוון שהזמנו לחדר המורים להרצאה את פרופ' דניאל סטטמן מאוניברסיטת בראילן, שכתב גם מאמר בָּעניין: "בין פלורליזם לסובלנות". בעקבות הדיונים והפעילויות שנעשו בבית הספר הגדרנו את הערכים של פלורליזם, אחריות, אמינות,

ערבות הדדית ורעות. התוכנית המרכזית של בית הספר היא "חינוך עברי ותקשורת מכבדת בכיתה רב-דתית ורב-לאומית".

הדרך להצלחה בכל העניינים האלה מחייבת התייחסות לשלושה מעגלים: מעגל אחד הוא בית הספר כמערכת השכלה; מעגל שני הוא בית הספר כמערכת חינוך, מערכת בהיבט הערכי; והדבר האחרון הוא העניין התרבותי. אני אתייחס לשלושתם.

קודם כול, בעניין ההשכלה: השכלה איכותית. אנחנו יודעים למה אנחנו מצליחים להגיע לזה. יש אצלנו השקעה בלתי רגילה. כמו שאמרת, אנחנו בית ספר קטן, אבל ישנה השקעה רבה. אני יכול להוכיח את זה במספרים, בתקציבים. אנחנו מקבלים הרבה יותר מעמיתינו בצפון, ועמיתינו בצפון מפרגנים לנו. אנחנו מקבלים תקציבים באופן דיפרנציאלי מאוד, בהיקפים עצומים.

אנחנו מאמינים בשותפויות. על מנת להגיע להישגים אנחנו משתפים פעולה. קודם כול עם המוסד האקדמי שהכי קרוב לנו. בעבר עשינו את זה עם אוניברסיטת תל אביב, היום אנחנו משתפים פעולה עם המכללה האקדמית תל אביב-יפו. היא משפיעה על כל תחום בחיים הבית ספריים שלנו.

הדוגמה הבולטת ביותר היא הכיתה האקדמית, שזו מסגרת חינוכית שאנחנו פיתחנו. זו כיתה שמקבלת הרבה מאוד משאבים, הרבה מאוד שעות. הם בעצם "שבויים" שלנו – הם נמצאים בבית הספר מ-8 בבוקר עד 6 בערב ומקבלים תגבור לימודי והעשרה ועוד כהנה וכהנה. ואנחנו שמחים מאוד שהתוכנית הזאת אומצה על ידי תיכון עירוני י"ב, בית הספר התיכון הערבי שלידנו. בשנת הלימודים הזאת היא מיושמת גם בחטיבת הביניים בטירה. מנהל בית הספר הגיע אלינו, למד את הדגם ומיישם אותו שם; והיא מיושמת גם בבית ספר עידנים ברמלה. כך שלאט-לאט הדוגמה שלנו הפכה להיות תורה לאחרים. הקמנו גם כיתות נוספות – למשל, "כיתת אדם", שיתוף פעולה עם הצופים, ועוד כהנה וכהנה.

אני רוצה לציין שבעקבות הכיתות האקדמיות שלנו, תלמידים שבעבר עזבו את יפו, יהודים וערבים, והלכו ללמוד במסגרות חינוכיות אחרות, היום נשארים. יש אצלנו במוצע 20 תלמידים בכיתות הראשונות, 30 בכיתות הצעירות – כולם ללא יוצא מן הכלל מצליחים הצלחה מלאה בבחינות הבגרות. וזה שוויון ההזדמנויות שאנחנו מדברים עליו.

הדבר היותר מעניין, מבחינתנו, הוא שהציונים הממוצעים של הכיתה האקדמית בכל מקצועות הבגרות גבוהים – בין ציון לציון וחצי מהממוצעים הארציים. ולא רק במקצועות הרגילים, אלא גם במתמטיקה ואנגלית. במתמטיקה 5 יחידות הממוצע שלנו גבוה ב-6 נקודות מהממוצע הארצי, גם בשנה שעברה וגם לפני שנתיים.

הקמנו מערך של מלגות שמשרת את בוגרי בית הספר לאחר שהם מסיימים את הלימודים. אנחנו מסייעים לבוגרי בית הספר ללמוד לימודים במוסדות האקדמיים, או על ידי מערך המלגות העירוני או על ידי מערך מלגות פרטי שגייסנו בשותפות עם המכללה האקדמית של תל אביב-יפו. גובה המלגות שאנחנו מעניקים לתלמידים הוא ממלגות רגילות העומדות על בין 2,000 ל-5,000, ועד מלגות שעומדות על 45 אלף שקלים לשלוש שנים. וזה, בעיניי, יוצא מן הכלל.

בנוגע לעניין של המסוגלות הרגשית, פיתחנו דגם בבית הספר שאנחנו קוראים לו "ועדות רב-מקצועיות". אנחנו משתפים פעולה עם הרווחה, השירות הפסיכולוגי, קידום נוער, ובאמצעות אותן ועדות אנחנו לא נותנים לאף תלמידים ליפול בין הכיסאות. על מנת שהתלמיד יוכל ללמוד, על מנת שהוא יוכל לקלוט את החומר, הוא צריך להיות פנוי רגשית. אם ישנו קושי רגשי שמלווה אותו בגלל המצב בבית, להבנתנו אי-אפשר להשאיר את העניין הזה ולהגיד "בסדר, בזה הרווחה

יטפל", "בזה אחרים יטפל" – הכול בתחום האחריות של בית הספר. הדגם שלנו הוא דגם ראשוני. אנחנו בית הספר היחיד בעיר תל אביב-יפו שמקיים את המוסד הזה, והוא עומד להיות מיושם, אני מניח, גם במקומות אחרים.

אנחנו מקבלים אחריות על התלמידים לאורך כל היום. אני לא יודע עד כמה אתם מכירים, אבל ביפו ישנו ריבוי של מרכזים קהילתיים. ישנם הרבה מאוד מוסדות של חינוך בלתי פורמלי. הגדרנו חזון שבבתי הספר היסודיים שלנו ובבית הספר התיכון אנחנו רוצים לראות את כל התלמידים בפעילות מ-8 בבוקר עד 6 בערב. אם זה אצלנו, ואם במרכזים הקהילתיים, העיקר שהם יהיו בתעסוקה ויעשירו את עולמם.

ביצענו מיפוי, ויש לנו היום כבר סל נתונים שבאמצעותו אנחנו יודעים מה קורה עם התלמידים שלנו ביפו מכיתה א' עד י"ב, לאורך כל שעות היום. אני שמח להגיד שמהנתון הראשון עולה, על פי דיווח של תלמידים בבית הספר שלנו, שרק 17% לא נמצאים בפעילות אחר הצהריים. תעשו היפוך – 83% כן נמצאים בפעילות. וזה, בעינינו, בסיס מצוין לתוכנית העבודה ולמימוש החזון.

בעניין אחר, אנחנו חושבים שהעובדה שאנחנו נמצאים בעיר תל אביב מאפשרת לנו להציע לתלמידים שלנו הון תרבותי. הון תרבותי הוא חלק מהעניין של ההשתלבות, ואי-אפשר להסתפק רק בתעודת בגרות. אני אוהב אופרה, ומכיוון שאני אוהב אופרה, יצרנו שיתוף פעולה עם האופרה הישראלית. אל תיקחו את העניין של האופרה כמדיום, אלא תרדו לסוף דעתי. אני לא מכריח שום תלמיד בעירוני ז' לאהוב אופרה. זה בסדר גמור. חלק מהמוזיקה שהילדים, וגם הבת הפרטית שלי, שומעים, אני לא אוהב. אבל אם הם אומרים על אופרה שהם לא אוהבים אותה, שיגידו את זה על בסיס של ידיעה. ואנחנו בית הספר היחיד בארץ שמקיים שיתוף פעולה עם האופרה כבר 14 שנה.

נושא נוסף שאדבר עליו הוא ההתמודדות עם הדימוי העצמי. אחת הבעיות המרכזיות היא הדימוי העצמי של התלמידים שלנו. כאשר הם מתבקשים להציג את עצמם, הם יציגו את עצמם כתל אביבים ולא כדווקא כפואים. אני חושב שהפעולות שאנחנו עושים בבית הספר הן פעולות שמחזקות את הדימוי העצמי של התלמידים. אצטט כמה נתונים ממחקר של פרופ' רמי בנבנישתי שנעשה לפני שנתיים בבית הספר ובדק את מידת המוכנות ואיך התלמידים שלנו בכיתה י"ב תופסים את עצמם לקראת החיים שלאחר בית הספר: "אני חושב שאני אדם חשוב לפחות כמו האחרים" – 90% אמרו שהם מסכימים ומסכימים מאוד; "אני מסוגל לעשות דברים באותה מידת הצלחה כמו רוב האנשים בגילי" – רק 2.2% אמרו שהם לא מסכימים; "תוכל להצליח בראיון עבודה?" – 93% אמרו שהם מסכימים ומסכימים מאוד; בהתייחס לעניין של שירות צבאי או שירות לאומי, אנחנו רואים ש-90% מהתלמידים משוכנעים שהם יעשו את הדברים האלה. והתוצאות דומות גם בנושאים אחרים.



## חינוך פמיניסטי כמענה להסללה ולהדרה מגדרית

התבקשתי לדבר על הפער המגדרי. אני רוצה להסביר למה הפער המגדרי הוא כל כך יסודי ליצירת הפערים הכלכליים, שהם בלי ספק מאוד דומיננטיים בחוסר שוויון ההזדמנויות של האזרחיות והאזרחים הצעירות והצעירים. למה הפער המגדרי, או השסע המגדרי, או הדיכוי המגדרי, או כל אלה ועוד, הם מרכזיים, גם היום, בתוך כל הפערים האחרים.

אני חושבת שבראש ובראשונה הפער הזה נובע, במערכת החינוך, לא ממה שבנות ונערות לומדות או לא לומדות. אנחנו יודעות ויודעים שנשים הן היום יותר ממחצית הסטודנטיות והסטודנטים בכל התארים, ברוב המקצועות של המקצועות. זאת אומרת, העניין הוא לא אם הן ילמדו יותר מתמטיקה או מקצועות טכנולוגיים, כי בסופו של דבר, לא זה מה שיביא אותן לעמדה של כוח או כסף ובוודאי לא למקום יותר שוויוני.

הפער המגדרי הכי משמעותי נובע מזה שהמערכת היא מערכת פטריארכלית שמרנית, שעובדת בקודים פטריארכליים שמרניים, והיא מתחזקת, משמרת ומשעתקת את עצמה. זאת אומרת, קודם כול, היא הדוגמה המובהקת והמעציבה לזה שיכולות להיות נשים ברוב התפקידים, ועדיין המערכת תהיה לגמרי לא פמיניסטית ולא פועלת לשינוי תמונת העולם.

מערכת החינוך מייצרת מאז ומתמיד, וגם היום עדיין, הסללה מגדרית. אתן דוגמאות, ואני רוצה רגע להתחיל בקלישאה. יש היום שיח מאוד רווח על בעיית הסמכות בבתי הספר. מי כמוכן יודעות ויודעים את הדבר הזה. אני חושבת על זה שכאשר הסמכות של מורה הייתה סמכות, אז באמת היו מורים. ואז קרה הדבר הזה שקורה לנו בכל המקצועות – כל מקצוע שנכנסות אליו נשים הופך להיות סמכותי פחות ופחות. איפה היום הוראה ואיפה סמכות?

אבל בואו נחשוב על המורות האלה שעוסקות במקצוע מתוך שליחות רבה, כמוכן, אבל עם זאת, הרבה מאוד מהמורות הן מורות כחלק מהתפקיד המגדרי שלהן; כחלק מזה שמדובר בעבודה שמאפשרת איכשהו לתמרן עם המשרה המרכזית והראשית, שהיא אימהות, תחזוקת הבית, המשפחה וכו'; עם זה שמדובר במשכורת השנייה במשפחה.

אני חושבת, גם ברמת הדימוי הפיזי, על מורה שנכנסת לכיתה ומוצאת את עצמה במאבק של סמכות עם תלמידות, אבל יותר עם תלמידים, ועל ההפסד המתמשך שכרוך במאבק הזה. נסו לדמיין מה היה קורה אילו מחר בבוקר באבחת מטה קסם כל המורות היו מתחילות להשתכר 20 אלף שקל נטו, כמו ריקי כהן מחדרה – אילו מורות היו מתחילות להיות נוכחות פתאום בכיתה, איזה מודל של מורה זקופת גב, בעלת נכסים וכוח כלכלי.

אני חושבת מה היה קורה אילו היו מלמדות בכיתה מורות שלא סובלות בכלל מאלימות בבית, שלא סבלו מאלימות בבית כילדות ולא סובלות מאלימות בבית כבנות זוג, לא אלימות פיזית, לא אלימות מילולית, לא רגשית, לא כלכלית, לא מינית. איזה מודל היו מקבלות הילדות

והילדים? לא פחות חשוב הילדים. אני חושבת מה היה קורה אילו המורות היו מצליחות לארגן שתהיה להן יו"ר אישה לארגוני המורות והמורים שלהן. הייתה פעם יו"ר אישה. זה היה איפשהו בתחילת המאה שעברה.

אני רק רוצה להזהיר את כולנו, אפרופו ארגוני המורות, שבחוק ההסדרים עומדים לאסור על עובדי הנמלים, החשמל והרכבות לשבות, וגם לבטל את בית הדין לעבודה. קודם כול, לא רחוק היום שגם על מורות ומורים יאסר לשבות, משום שגם אתן, עם כל הכבוד, שירות די חיוני, כי מי יחזיק את הילדות והילדים כשהשאר ילכו לעבודה? אני מציעה לשים לב ולא להשתתף במאבק נגד ביטול זכות השביתה במגזרים האחרים, כי, כאמור, היום זה עדיין לא אתן, אבל לא רחוק היום.

אני חושבת על המחקרים הרבים והשונים שאני מכירה בעניין. למשל, כשמבקשים ממונה לומר שמות של תלמידים ותלמידות מהכיתה שלה, והיא אוטומטית אומרת יותר שמות של בנים; או לחלופין, מחקרים על כך שמורות נותנות בדרך כלל יותר זכות דיבור לבנים, כי הם פשוט מצביעים יותר, והם קולניים יותר, ויש להם פחות עכבות בלהנכיח את עצמם.

השתתפתי באירוע לכבוד יום האישה לשכתב כיתות ז' עד ט' בחולון. עלתה לבמה אושרה לרר ממשרד החינוך ואמרה: "תרימו יד", וכל הבנים הרימו יד, ואף אחת מהבנות לא הרימה. זה היה מחזה מדהים. היא לא אמרה "כולם תרימו יד", היא אמרה "תרימו רגע יד", בלי להגיד דבר נוסף. בִּדְקו גם את עצמכן. המחקרים האלה גורמים למורות לשים לב להתנהגות שלהן, ואז הן מן הסתם עושות את זה פחות.

ההתנהלות הזאת, הפטריארכלית, ההיררכית, הנוקשה, שמכתיבה מאבקי כוח, יחסי כוח, ולא שיח של הבנה, של הכלה; שלא מאפשרת נרטיבים נוספים, וודאי שלא מביאה בחשבון דאגה הדדית ושיתופי פעולה – מזה מגיעה גם ההתנהלות המונוליתית, שבישראל עוד נובעת מכור ההיתוך ההוא. מדובר בהתנהלות חזקה במיוחד. יש אמת אחת, נרטיב אחד, מודל אחד ויחיד גם ליהדות, גם לציונות, למה טוב ולמה רע; וגם, כמובן, מודל אחד לחינוך.

הנה, למשל, המלחמה שמתנהלת בעניין הלימודים המכונים "לימודי ליבה", שכשלעצמה היא הגדרה מאוד בעייתית. מהי הליבה? וסיפר לי פרופ' יורם הרפז שהוא היה שותף לקבוצה שניסתה לשבת ולהחליט מה יהיו לימודי הליבה האלה, ולא הצליחה – גם לא בין יהודיות חילוניות לבין עצמן. וכחלק מההפרד ומשול, כחלק מהשיסוי באחר, גם הנרטיב שלהם לא מקבל ביטוי, לא רק במערכת החינוך, אלא בחברה הישראלית. הוא לא לגיטימי כנרטיב. הוא לא מובן בכלל ככזה.

במסגרת המלחמה אתם על המתמטיקה אף אחד לא חושב להילחם או להיאבק על העובדה שהחינוך שלהם הוא חינוך להפרדה בין גברים לנשים באופן דרקוני. אף אחד לא מעלה על דעתו להיאבק על העובדה שהם מחנכים להדרת נשים באופן גורף, להיררכיה מאוד ברורה בין גברים לבין נשים. להסללה מגדרית דרמטית וגורפת לא פחות מזו שבעולם החילוני, ובכל זאת כנראה קצת יותר. זה לא נחשב לימודי ליבה.

יותר מזה, גם בחינוך הכללי אנחנו מדברות במונחי מיצ"ב, מבחנים, כן בגרויות, לא בגרויות, אבל כל העולם ההרבה יותר דרמטי לתפקודם של אזרחיות ואזרחים, העולם של יחסים בין-אישיים, של כישורי חיים, פשוט כמעט לא נוכח. ואני אתרכז בדבר אחד מאוד-מאוד מרכזי – לא מדברים על תקיפה מינית, לא מדברות על פגיעה מינית, לא מדברות על הטרדה מינית, לא מדברים על המיניות, על הפורנוגרפיה, על הזנות, על התפקיד הכל כך מרכזי שלהם גם בחיים האישיים של כל אחת ואחד מאתנו וגם בחיים התרבותיים שלנו. ואתן יודעות ויודעים כמה

תלמידות ותלמידים נתקלים, ותלמידים יותר מתלמידות, נתקלים בפורנוגרפיה כחלק מהיום-יום הכי רצוף ושגרתי שלהם. אבל זה לא חלק ממה שנקרא "חינוך".

אני חושבת על האופן שבו אנחנו לא נותנות ונותנים לבנות כלים להגן על עצמן, ואחר כך אנחנו מתפלאות שהן מגיעות לעולם התקשורת, או לכל עולם עבודה אחר, ומוצאות את עצמן מנוצלות. כי הן בחורות צעירות מול גברים בעלי כוח כספי, מעמדי, סמכותי ואחר. אבל אנחנו לא נותנות להן כלים לקרוא את המציאות הזאת, ואנחנו לא נותנות להן כלים להגן על עצמן. וגם לבנים שנפגעים מינית אנחנו לא נותנים הכרה. וגם לבנים שפוגעים אנחנו לא נותנות כלים להבין מה הם עושים, וכלים להבין איך להימנע מזה. אנחנו מתעלמות ומתעלמים מאחד הדברים הכי מרכזיים בתרבות שלנו היום – האלימות המינית, ההיררכיה המינית והמיניות כמו שהיא מוצגת, כל הזמן, בכל חלק של התרבות הפופולרית הנוכחת. למותר לציין שהדיכוי המגדרי נוגע גם ללא סטרייטים. אנחנו מחנכות סטרייטיות וסטרייטים בלבד. כל השאר אין להם מקום אצלנו. אני רוצה לחזור ולהדגיש רגע את הנקודה הזאת. כמו בהרבה דברים אחרים, ההפרד ומשול, הדיכוי של מגזרים גזעיים, מוצאיים, לאומיים, דתיים ואחרים, הפטנט שהוא יושב עליו זה הדיכוי המגדרי. האופן שבו יש תו תקן אחד, שבו אם את נולדת עם איברי רבייה מסוג אחד, ואתה נולד עם איברי רבייה מסוג אחר – יש קוד מאוד ברור של איך צריך להיראות, איך צריך להתנהג, מה מותר, מה אסור, מה נגיש, מה לא נגיש, למה את חשופה ומה אפשר לעשות לך או אי-אפשר לעשות לך.

על אותו רצף יושבת העובדה שהימין בשנים האחרונות יותר ויותר הופך את מערכת החינוך לשדה שבו הוא מנהל את זירת התודעה, שבו הוא הופך את החינוך לשטיפת מוח בנרטיב אחד ויחיד. כשמחרימים ספרים שמזכירים נרטיבים אחרים, כשלא מאפשרים לשום מורה, מנהל או מנהלת להשמיע את הנרטיבים האלה. תלמידים ותלמידות יהודים וערבים שנחשפות ונחשפים לסיפור של האחר לא מזדהים פחות עם הצד הלאומי שלהם, אבל הם מגלים הרבה יותר הבנה וסובלנות לאחרות ולאחרים. אפשר גם לדבר על כמה סובלנות רוצה הימין שלנו לפתח.

אנחנו צריכות לשאוף לחינוך פמיניסטי. חינוך פמיניסטי ושוויוני. פמיניסטי במובן שהוא מאפשר ריבוי של קולות, של אידיאולוגיות חינוך, של אידיאולוגיות בכלל, כאלה שאינן פוגעות באחרים ובאחרות; ובאותה נשימה חינוך שוויוני שנותן באמת שוויון הזדמנויות ועושה באמת תיקון של אפליות.

אנחנו היום בישראל צריכות להלאים את כל החינוך שניזון מכספי ציבור אבל לא משתתף באתוס הכללי והלאומי. ולא משנה אם זה חינוך חרדי או אחר. אבל באותה נשימה שאנחנו מדברים על כך שיש צורך שהחינוך יהיה ממלכתי כדי לאפשר את שוויון ההזדמנויות גם מבחינה כלכלית וגם מבחינת נגישות, אנחנו חייבות לאפשר לו להיות מרובה קולות, לתת אוטונומיה למורות ולמורים, למנהלות ולמנהלים, לבתי הספר, להשמיע את עצמם, את האני מאמין שלהם השונה והמגוון.





# הכוח לתרבות לא מתחנפת





## הכוח לתרבות לא מתחנפת

**אילנה דיין**, עיתונאית, משפטנית ומגישת "עובדה", משוחחת עם **מוטי קירשנבאום**, חתן פרס ישראל לאמנות הרדיו, הטלוויזיה והקולנוע; **עודד קוטלר**, שחקן, במאי ולשעבר מנכ"ל תיאטרון אנסמבל הרצליה; ופרופ' **רבקה כרמי**, נשיאת אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

**אילנה דיין:** הכותרת שניתנה למפגש הזה היא "הכוח לתרבות לא מתחנפת", וכשאת חושבת על זה, שלושת האנשים הטובים שהוזמנו לקחת בו חלק הם עיתונאי שעובד בערוץ מסחרי, נשיאת אוניברסיטה שנאבקת על תרומות ושחקן ומנהל אמנותי שנפרד בסוף השבוע מהאנסמבל שניהל. שלושה אנשים מוכשרים, אולי מן הבולטים בתחומם, שנאבקים כל חייהם המקצועיים כדי להצליח להיות גם נאמנים בשליחותם האמנותית, הערכית, האקדמית, וגם לשרוד בעולם שבו אמות המידה להצלחה לא תמיד עולות בקנה אחד עם איכות. מוטי, כשאנחנו כעיתונאים מדברים על חנופה, אנחנו יכולים להתחנף לשלטון, ואנחנו יכולים להתחנף להמון, איזה מהשתיים מדאיגה אותך יותר?

**מוטי קירשנבאום:** אותי מדאיגה הרבה יותר החנופה להמון, החנופה לציבור, כיוון שזה די בנאלי להיות נגד חנופה לשלטון. אנחנו מכירים את זה לאורך השנים. בסך הכול בתקשורת בישראל ישנם כל הגוונים: יש כאלה שמתחנפים מאוד ויש כאלה שמתחנפים לייט, יש כאלה שהם אופוזיציונרים בצורה קיצונית, ויש כאלה שהם כמעט אנרכיסטים ונגד השלטון. מעל כל זה יש היום את עולם האינטרנט, שלא מאפשר לך כמעט להתחנף ולצאת בשלום מהעסק. על כל ידיעה מחניפה מיד מופיעה באתרים סדרה של תגובות ובלוגים.

הצורה הזאת של חנופה פחות מדאיגה אותי. זאת אומרת, לא מדאיג אותי, למשל, שיש עיתון כמו "ישראל היום" שבעצם משרת ראש ממשלה מסוים. אם אנחנו יודעים את כללי המשחק, ואנחנו יודעים שמולו יש גם אמצעי תקשורת שהם אופוזיציונריים, והם תוקפים, והם עושים את כל מה שצריך. הבעיה היחידה שיכולה להטריד אותי בקשר ל"ישראל היום" היא שבן אדם שלא חי בתוכנו מממן עיתון שיכול להשפיע על הגורל שלנו פה.

לפני הרבה שנים ניסו לעניין אותי לעשות סרט על הרבי מלובביץ'. הגעתי אל הרבי בניו יורק והעברתי לו מכתב עם כמה שאלות. אמרתי לו במכתב שאני מתכוון גם לשאול אותו שאלות קשות. למשל, למה אתה לא חי בישראל? למה אתה יושב בניו יורק, אף שכל מילה שלך משפיעה באופן קיצוני ביותר על המדינה, על הפעולות שלה, על המדיניות שלה. צריך לשאת באחריות על הדברים האלה. קיבלתי תשובה שעוד לא הגיע הזמן להתראיין. הוא היה אז רק בתחילת שנות השמונים לחייו.

כשהיינו צעירים, הייתה עיתונות מפלגתית בכלל. העיתונות המפלגתית הזאת הייתה החנופה הכי גדולה שיכולה להיות לשלטון או למפלגות, גם באופוזיציה וגם בקואליציה. הבעיה שכן מטרידה אותי מאוד היא החנופה שלנו באמצעי התקשורת, ואני חלק מזה, שלא תטעו, לציבור הצופים. קל לנתח את זה, כמובן. היא נובעת מתוך הצרכים של ערוץ מסחרי. בשביל הרייטינג אתה חייב להחמיא לצופים ולהתחנף אליהם כל הזמן. אבל זה מוביל אותנו לעשייה טלוויזיונית

שהיא לפעמים קלוקלת. אם למשל למדו בשנים האחרונות שדמעות טובות לרייטינג, מיד כמעט כל סדרות הטלוויזיה עובדות על דמעות. לקחו תוכנית כמו "מאסטר שף", שהיא תוכנית בישול, והרכיבים של הבישול כבר לא חשובים. הסיפור האישי, הדמעות, הבכי, הרקע; והדמעות בזמן הכישלון או בזמן המתח של אולי כישלון. וגם השופטים מתחילים לבכות. ואני אומר לכם חד-משמעית, ככל שיש יותר דמעות, הרייטינג עולה. זה עבר גם לתוכניות המוזיקה, לתחרויות השירה. ברגע שהבחינו שהדמעות טובות, כולם בוכים. ב"דה ווייס" כולם בוכים – הזמר שמתמודד בוכה, ההורים שלו בוכים בצד, שרית חדד מנגבת דמעה בזמן השיר. הכול הופך להיות למין מוצר רגשי.

**אילנה דיין:** את החלק השני שמטריד אותך אני רוצה לדחות לסיבוב הבא. השאלה שלי היא האם כשאנחנו לוחצים על הנקודה הנכונה, כשאנחנו שואלים את השאלה הנכונה, כשאנחנו מכוונים את המצלמה בזווית הנכונה, ואנחנו יודעים שנצליח לגעת בצופה, לרגש אותו, אפילו להביא אותו לדמעות, אבל גם לגרום שיהיה לו אכפת, אנחנו עושים את הדבר הנכון, או שאני משכנעת את עצמי שאנחנו עושים את הדבר הנכון?

**מוטי קירשנבאום:** אין לי שום בעיה עם לרגש את הצופה, אין לי שום בעיה עם ליצור אכפתיות אצל הצופה. יש לזה חשיבות עצומה בעיניי. לפעמים אנחנו עושים את זה גם לנושאים פוליטיים, אבל אין לי שום בעיה ליצור את האכפתיות הזאת. חלק מהעניין הוא באמת לעורר את הצופה שיושב מול ה"אידיוט בוקס" הזה, וכן לערב אותו בעניינים, ושכן יהיה אכפת לו. וגם לרגש אותו אם צריך. אבל אחרי שהדמעות של "דה ווייס" הצליחו, החליטו לעשות "דה ווייס" לילדים. עכשיו, ב"דה ווייס ילדים" בוכים עוד לפני שהילד עולה לשיר. ההורים בוכים, כולם בוכים, חוץ מהילד, אגב. הילד לא בוכה, הוא שמח שהוא בא לתחרות שירה. ואתה רואה את קרן פלס ממלמלת את המילים כאילו מדובר באיזו תפילה, תפילת האדם הכי חשובה באנושות. והדמעות זולגות לה, ואתה מסתכל ושואל את עצמך, רגע, מה רוצים פה, שכולנו נשב ונבכה ונעבור איזה קטרזיס של בכי? יש פה בעיה.

**אילנה דיין:** עודד, שים לב למשפט שמוטי אמר, אין לי בעיה לרגש, אני כן רוצה לערב את הקהל. אתמול אמרת לי משפט מעניין: נתן זך, כשהוא כותב שיר, אין לו את הקורא בראש. האם מהרגע שיש לנו את הקהל בראש, מרגע שאנחנו מתחילים לחשוב עליו, על התגובות שלו, על המעורבות שלו, על ההתרגשות שלו, מרגע שאנחנו מתחילים להביא את הצופה בחשבון, אנחנו כבר לא עושים את הדבר האמיתי, המזוקק?

**עודד קוטלר:** אני מסכים, בשאלה עצמה טמונה התשובה. אני גם מכיר את הדמעות האלה שנשפכות על המרקע. ואגב, יש ערוצים שלמים של טלנובלות שכל תפקידן הוא לסחוט רגשית את הצופים ולהגיר דמעות. הנושא נשכח עוד לפני שהדמעות מתייבשות. זאת אומרת, אין למלודרמה שום השפעה אנושית, חברתית, בין-אישית, בין-אנושית, בין-גזעית. אין לזה שום ערך. כך גם בכל תוכניות התחרות האלה של זמרים ושל רקדנים.

**אילנה דיין:** וכך גם בשדה שבו אתה פועל כל כך הרבה שנים?

**עודד קוטלר:** זו שאלה טובה, משום שכתוצאה מנסיבות כלכליות, ועוד עניינים שאולי נסיפק לעמוד עליהם, יש ז'אנר שלם בתיאטרון שבו בוחרים חומרים שסוחטים את שיקי הדמעות, אבל לא מעבר לזה. למעשה, אתה אפילו יוצא, לדעתי בטעות, מסופק מהמעורבות שלך בחיי הנפשות הפועלות על הבמה. אני טוען שזו רמייה יותר מתוחכמת, אבל זו רמייה לא פחותה. כלומר, מה אנחנו רוצים בבסיס הקיום שלנו, אנשי התיאטרון למיניהם, כשאנחנו עומדים על הבמה? – להיות נאהבים. ולמען זה לעתים קרובות, וגם מנסיבות מסייעות, אנחנו עוברים את הגבול. כאן מתחילה בעיה שהיא בעצם הרבה יותר מורכבת, ולא כאן המקום אולי לנתח אותה. אני וחבריי באיגוד שח"ם ובאיגוד בת"י לבמאים ושחקנים, אנחנו יושבים כרגע על המדוכה כדי לדחוק בתיאטרונים לזנוח את הרפרטואר הפופוליסטי – אלא במקרים יוצאי דופן, שבהם באמת הגיעו מים עד נפש, ואנחנו זקוקים לאיזה זרם של דמעות – ולהביא לבמה חומרים מאתגרים. אנחנו מאלה שמאמינים שלקהל יש שכל ואינטליגנציה, וצריך להכיר בזה ולא לחשוב שכולם מטומטמים.

**אילנה דיין:** אולי זה יותר מסובך מזה? אולי גם אם למעט מאוד קהל, אני לא רוצה להגיד, חס וחלילה, יש שכל; גם אם מעט מאוד קהל יתחבר לסוג האמנות שאתה מרגיש צורך פנימי לעשות, גם אז צריך לעשות אותה? אף שהיא לא תכבוש את ההמונים, היא לא תמלא את האולם.

**עודד קוטלר:** נכון. האמת היא שאני, ושימי לב, אני אומר את זה לא מהטעם האישי, האגואיסטי, אלא אני באמת הלכתי לתיאטרון כדי לעשות משהו יותר, בוא לא נגיד מובחר כדי לא לתת לעצמי טפיחה על הכתף, אבל אני אומר יותר סלקטיבי, יותר פוליטי, אולי. האנסמבל בהרצליה נסגר משום שראש עירייה מכהן, שלא נבחר על ידי הציבור, החליט באישון לילה, באבחת חרב, להוריד תיאטרון שמנסה אחרת ולא זוכה בשלב הזה של ההתפתחות וההבראה שלו להגיע לאותם מספרי קהלים שהוא היה מדמיין בראשו. אבל זו לא האמת. האמת הרבה יותר פוליטית והרבה יותר חנפנית. האמת היא שהוא עומד לרוץ לבחירות באוקטובר. ונדמה לראש העיר המכהן, יונתן יסעור, שאם הוא יעלה כקורבן את האנסמבל על מזבח הבחירות הוא יזכה ביותר קהל. ולמה? משום שלאנסמבל יש שמות לוואי – "השמאלנים האלה", "הלא מובנים האלה", "הלא פופולריים האלה". ובאותה שעה, אגב, הוא מחליט על קונצרטים סימפוניים חינם בפארקים, שעולים מאות אלפי שקלים. מה זו אם לא חנפנות?

**אילנה דיין:** רבקה, אני רוצה להגיע עכשיו אלייך ולנסות להבין, הקהל של עודד והצופים של מוטי, אלה התורמים שלך?

**רבקה כרמי:** פחות או יותר כן. אני לא רוצה לדבר עליהם כעל קהל מתלהם, כעל קהל פופוליסטי, כעל קהל צמא דמעות. התורמים שלנו הם באמת אנשים טובים, יוצאים מן הכלל, אוהבי ישראל, דואגים למדינת ישראל. ולכולם יש את התחושה הזאת שהם כאן עבורנו. במובן מסוים אין קהל שדורש תשומת לב, אבל יש לו הרבה מאוד דעות, אם דעות פוליטיות או דעות אחרות.

**אילנה דיין:** אני רוצה להבין את הסיטואציה, כשיש התקפה-רבתי על המחלקה לפוליטיקה וממשל באוניברסיטת הנגב, עם טענות מאוד חמורות בעיקר על שמאלנות ורדיקליות בקרב

הסגל, ויוצאת תנועת "אם תרצו" בקריאה לתורמים להדיר את רגליהם מהאוניברסיטה ולמשוך את התרומות כל עוד לא תשנו את דרכיכם, מה את עושה?

**רבקה כרמי:** זה עוד יותר גרוע. לא מדובר רק ב"אם תרצו". זה לפחות אחד, אם לא יותר, מתוך חבר הנאמנים עצמו. חבר אחד שמנהל מלחמת חורמה נגדנו כבר כמה שנים. כך שזה לא רק איזושהי תנועה שיצאה מתוכנו. כי "אם תרצו", דרך אגב, אלה סטודנטים שיצאו מבן-גוריון. בתחילת הדרך הם היו בני בית אצלי במשרד, כי חשבתי שזו תנועה שבאמת רוצה לחדש את ימינו כקדם, את ימי הציונות, את ימי ההזדהות עם העניין הציוני. אבל הם הגיעו לאן שהגיעו. גם הם, וגם אותם אנשים מתוך חבר הנאמנים שיש להם סדר יום פוליטי מסוים מאוד. הניסיונות שלהם הם לכל אורך הדרך. והתקשורת משתפת אתם פעולה. אני מוכרחה לומר, כשמדברים על תקשורת שמתחנפת לפוליטיקה – היא מצטרפת לתוך המקהלה הזאת שאני מדברת עליה. זה לא רק פוליטיקאים, זה לא רק תורמים, זה לא רק חברי הנאמנים הימנים, אלא זה גם אותם עיתונים שדואגים לעזור. והעזרה הזאת היא קריטית, משום שאם אותם אנשים לא היו מקבלים במה תקשורתית, לא בטלוויזיה ולא בעיתונות, לפחות לא בצורה שבה הם מקבלים, אני חושבת שהם לא היו מצליחים כל כך.

**אילנה דיין:** אני אגיד לך מה מעניין אותי לגבי המקום שבו את מוצאת את עצמך בתוך הסערה הזאת: כאשר את מבינה שאולי באמת יש בעיה, ואולי לא בכדי העניין תפס בתקשורת, ואולי באמת יש איזו דיספרופורציה של אנשי סגל שמאלנים, רדיקליים, כאלה שקוראים לנו "מדינת אפרטהייד" וקוראים לקהילה הבינלאומית להחרים אותנו. אבל את אומרת לעצמך, אם עכשיו אני אטפל בזה, אני משחקת לידיים של מי שמהלך עליי אימים. ואני שואלת את עצמי מה את עושה? כי יכול להיות שבשם האקדמיה הטהורה את לא תטפלי בבעיה שבאמת קיימת, שבאמת יש הטיה פוליטית במחלקה, זה מה שאני שואלת.

**רבקה כרמי:** קודם כול אני שמחה שיש לי כאן במה מאוד-מאוד מרשימה בשביל להעמיד דברים על דיוקם. כי הלוא אין יותר מדי הזדמנויות לספר את הסיפור האמיתי. במחלקה לפוליטיקה וממשל, אם אני סופרת את כל חברי הסגל, גם הלא קבועים, 12 איש, מתוכם יש אדם אחד שעשה את הבלתי ייעשה ולפני חמש שנים וכתב מאמר מאוד קשה ב"אל-איי טיימס" שבו הוא קרא להחרים את מדינת ישראל. הוא עדיין לא היה אז ראש המחלקה. הוא היה, נדמה לי, בשבתון באותה תקופה, והוא בתמימות גדולה מאוד כתב שהוא פונה למדינת ישראל, על מנת להציל אותה מידי עצמה, בעצם לעזור למדינה להתפכת. אדם אחד. מתוך 11 האנשים האחרים במחלקה אין אף אחד שמחזיק בתיאוריית החרם הזאת. רוב האנשים אינם שמאלנים קיצוניים בכלל. כך שראשית, הדברים לא נכונים, לא כך; שנית, הבנתי שאני לא יכולה לעשות שום דבר גם אילו הייתי רוצה. ואמרתי לכולם, אני נורא שמחה שאני נשיאת אוניברסיטה במדינה דמוקרטית, כי באיראן בוודאי הייתי יכולה לעשות ככל העולה על דעתי. כאן, למזלי הרב, גם אם אני רוצה, אני לא יכולה לעשות. אבל לא היה לי צורך לעשות, כיוון שירדתי לעומקם של דברים והבנתי שזה לא נכון.

**אילנה דיין:** אני אחזור אליך בהמשך. מוטי, תראה מה שרבקה אמרה כרגע. היא דיברה על זה

שבשלב מסוים התקשורת נכנסה למין מערבולת כזאת שהיה קשה מאוד לעצור אותה. וזה מה שקורה לנו. וזו נקודה שחשוב לי מאוד שנעלה אותה. זה מה שקורה לנו גם מהרגע שתפסנו, סליחה על הביטוי, את הפוטנציאל של הטרגדיות, נכון?

**מוטי קירשנבאום:** כן, בהחלט. בהתחלה דיברתי על הדמעות בתור חנופה של אמצעי התקשורת בעיקר המסחריים. אבל מה שמשותף לא רק לאמצעי התקשורת המסחריים הוא שאנחנו טיפחנו את פולחן האבל במדינת ישראל. יצרנו געגועים לקטסטרופות וכיסופים לאסון, כי אנחנו לוקחים פיגוע ומנסים לשדר אותו עד כדי קתרזיס אצל הצופה. זאת אומרת, שידור רציף, גלים פתוחים, חזרה על אותם החומרים עוד פעם ועוד פעם ועוד פעם. אותם השוטים, כי אין עוד הרבה שוטים, עוד לא הגיעו. ואתה מסתכל בערוץ 10, במערכת, ואומר, רגע, מה עם המוניטור של ערוץ 2, הם עוד באוויר, אז גם אנחנו לא יכולים לרדת. ועוד פעם, "אור הלב, תדווח עוד פעם". אור אומר: "אבל אין לי מה להגיד, כבר אמרתי את הכול"; "לא משנה תחזיק מסך, תחזיק מסך". ואתה לא יורד עד שהערוץ השני לא יורד, ואתה רץ עם הדבר הזה שעות על שעות. ואף אחד לא מנתח למה זה גורם בעצם, מה אנחנו עושים בעצם בזה שאנחנו מושיבים את ציבור הצופים, מהפנטים אותו עם התמונות, ועם הרצף, ועם הדרמה שאנחנו מנסים לייצר במשך שעות על שעות. מה אנחנו עושים? הרי אנחנו כל הזמן מגבירים אצלו את תחושת הקורבנות, את תחושת הסבל, את התחושה שכולם רודפים אותנו.

**אילנה דיין:** ואולי זה באמת ככה? ואולי בתקופה שהפיגועים רודפים זה את זה, העובדה שאנחנו כתקשורת, לא רוצה להגיד, נשרת את תחושת הקורבנות, אבל כן נביא את הדרמה במלואה ולא נחסוך, גם לא בגרפיקה, אולי זה חלק מהתפקיד שלנו?

**מוטי קירשנבאום:** הרי אף פעם לא ראית שידור בטלוויזיה בתקופה של פיגוע כזה או אחר, אפילו לא פיגוע גדול, שמכניסים למערך השידורים גם טיעונים ממה זה נובע, מה המניעים לפיגוע הזה. אף פעם לא יעשו את זה. הפיגוע הוא קדוש, ולא משנה מה המניעים. אגב, לא המצאנו את זה. ראיתי את השידורים מהפיגוע בבוסטון בארצות הברית, וגם שם אי-אפשר לתאר איזו חניגה גדולה הייתה סביבו. כמובן, תחת הטראומה של אסון התאומים.

**אילנה דיין:** אני רוצה להציג לך דילמה, ותגיד לי מה היית עושה. סיפור שקרה באמת. אני לא בטוחה שאנחנו פעלנו נכון. באחד הימים הראשונים למבצע עופרת יצוקה הכנו שידור מיוחד עם כתבות שעבדנו עליהן ביממות האחרונות. אחת מהן הייתה כתבה של יגאל מוסקו. סיפור על משפחה פלסטינית שפגז של צה"ל פגע בה והרג את רוב בני המשפחה. הבת הגדולה מאושפזת בעזה, הילד הקטן שיש לו גם תסמונת דאון הובהל לשיבא בגלל מוות מוחי, והאח השלישי שנשאר בחיים מספר לאחיותו בעזה מה קרה לכל המשפחה ועל הקטנצ'יק שבשיבא. אנחנו מצלמים גם בעזה וגם בשיבא. אנחנו עומדים לשדר את הכתבה באותו ערב. בשבע בערב, שעתיים לפני, מתחילות להגיע שמועות על ירי בטעות של טנק שלנו על גולני בסג'עיה – שלושה הרוגים, הרבה פצועים. אינסטינקטיבית, בכלל בלי שדיברנו, העורך ואני החלטנו לא לשדר את הכתבה של מוסקו. טעינו?



**מוטי קירשנבאום:** לפעמים אתה כן יכול לעשות את הדבר הזה ולדחות שידור מסוים, העיקר שתשדר אותו. שהצופה יבין שאנחנו נמצאים פה בתוך לוע של הר געש, ולא תמיד הפלסטינים הם הלבנה. לפעמים גם אנחנו הלבנה בתוך הר הגעש הזה. אנחנו מתפרצים, הם מתפרצים, כולם מתפרצים. וצריך להבין את כל הדבר הזה, וצריך לדעת שאנחנו חלק מהטרגדיה הנוראית הזאת שמתרחשת. אבל אנחנו בדרך כלל לא עוסקים בדילמות האלה. בדרך כלל יש לנו רוטינה באמצעי התקשורת – לא צריך לחשוב אפילו. אנחנו מוציאים את הנוסחה, והמגיש ידבר בקול יותר אטי, ויופיעו שירי ארץ ישראל. ומיד אנחנו יוצרים את האווירה הזאת שאתה רואה שאנשים כמהים לה. אנחנו יוצרים צימאון לאסון.

**אילנה דיין:** החנופה פה היא לשתי הרעות החולות. כלומר, יכול להיות שהשלטון מאוד אוהב את החנופה שלנו להמון, זה משרת גם אותו. זה הופך את כולם לקצת מטושטשים וקצת כחי חושים וקצת לא חדים. והשאלה היא, עודד, אם אתה חווית את זה במהלך השנים הארוכות בתיאטרון; ברגעים שבהם ניסית לעשות תיאטרון בועט והבנת שאותו שלטון שאתה צריך את הסובסידיה ואת העזרה שלו ישמח מאוד שתעשה מחזות זמר ולא שום דבר אחר?

**עודד קוטלר:** כן, זה קורה לעתים קרובות. קודם כול זה קרה פורמלית לפני שנים כשהקמנו את נווה צדק והעלינו מחזה שנקרא "הפטריוט", של חנוך לוין. אז הייתה צנזורה. זו המצאה של חברה ציונית שחשבה שיש דברים שצריכים להיאמר על הבמה, ויש דברים שאסור שייאמרו על במה. ואני מדבר על דברים פוליטיים. המחזה היה פוליטי במובהק, והגיע אלינו איסור לומר 16 שורות מתוך המחזה.

היה קטע שנקרא "נרות שבת". קטע קשה מאוד שבו מתנחלים יהודים לוקחים ילד ערבי ומכריחים אותו לדחוף את אצבעותיו באור הנר של יום שישי כדי להבין את המשמעות של נרות שבת. בסופו של דבר, לא היינו יכולים לומר חוקית 16 שורות. ישב באולם הצנזור או שליח מטעמו, והיו בידו זכויות לאסור אותנו. עוד מימי העותמנים, ואחר כך בירושה מהאנגלים, מותר גם לפקיד לאסור אמנים במופעי קברט, נגיד מוגזמים. ואז התנהל משפט שארך שנתיים. ראשית, מחמת העובדה שהתחלנו להעלות את ההצגה בלי רישיון כי הוא התמהמה בכוונה; ושנית משום שעשינו את הטריק הבא. יום אחד שאלו את יו"ר המועצה לביקורת סרטים ומחזות, בזמנו עיתונאי של "מעריב" בשם יוסטמן: למה צנזרתם את השורות האלה? והוא אמר, בואו אני אקרא לכם את השורות האלה, וברדיו, קבל עם ועדה, קרא את כל השורות שאסור היה לנו לומר. טלפנתי ליורם אלרואי, עו"ד שלנו באותה תקופה שהתנדב לעשות את העבודה, ושאלתי: "לו מותר לומר את השורות האלה, ולנו אסור?" הוא אמר, כן, החוק אומר שלקרוא את השורות מותר, לשחק אותן אסור. מה עשינו? התחלנו את ההצגה, וכאשר השחקנים הגיעו אחרי כעשרים דקות לנקודה הזאת, נכנסתי מהכניסה של הקהל, ביקשתי לעצור ולהקפיד את ההתרחשות, ואמרתי לקהל, תראו, אלו 16 השורות שאסור לנו לשחק על הבמה. מובן שזה הפך לשלאגר היסטרי, הרי יותר טוב מזה לא יכול להמציא אף צנזור.

נכנסנו למשפט על הנושא הזה, האם זה חלק מההצגה או לא? בסופו של דבר השופט, שהיה חכם ונבון, זיכה אותנו מחמת הספק, אבל העניש אותנו בשלוש לירות, נדמה לי, על עשייה בלי אישור. טלפנתי אז למי שהיה השופט העליון בדימוס חיים כהן ואמרתי לו: "תשמע, אתה לא מכיר אותי, אני מכיר ומעריך אותך, ויש לנו דילמה. מה אתה מציע לנו לעשות?" הוא ענה: "שמע,

קוטלר, אזרח במדינה הזאת מחויב לשמור על החוק, על כל דקדוקיו ופרטיו עד הפסיק האחרון". פאזזה. "זה החוק", הוא אומר, פאזזה, "אבל אם מישהו רוצה לשנות את החוק, אין בררה לפעמים אלא לעבור על החוק". חוכמה כזאת – יותר מזה לא הייתי צריך.

**אילנה דיין:** ורק עוד ניסיון שלי לחידוד אחד. אולי, יותר משמסוכן לנו השלטון שמצנזר אותנו, מסוכן לנו השלטון שמנסה לביית אותנו. אני נזכרת בסיפור ששמעון פרס תמיד אוהב לספר על איך הוא בא עם בן-גוריון להציע לאלתרמן דירה בתל אביב, ואלתרמן אמר שלא יוכל לקחת את הדירה. ובן-גוריון אמר, זה בסדר, תוכל להמשיך לכתוב נגדנו. והוא אמר, אבל בעדכם אני לא אוכל לכתוב.

**עודד קוטלר:** זה נכון מאוד. אני מסכים אתך עד כדי כך, שנדמה לי בסיוטים המעוותים שלי בלילה, שהעובדה שכל שרי הממשלה מהימין לא פתחו את כיס המדינה לתת יותר כסף למוסדות האמנות והתרבות היא לא רק מחמת הצמצום והחיסכון, אלא כדי שהתיאטרונים יאלצו לעשות דברים יותר פופולריים. ויגידו, מה אתם רוצים? אתם מסתדרים נהדר. ואז קורים שני דברים: קודם כול משלם המסים פחות על תרבות ואמנות, למרות שזה חלק מהעסק; ודבר שני, זה מחניף לקהל.

**אילנה דיין:** זה מחזיר אותי אליך, רבקה, כמי שחוותה, אינני יודעת איך לקרוא לזה בעדינות, את נחת זרועו של השלטון. האם את חושבת שאפשר היום לנסות לחולל דיון ציבורי שיגרום לשלטון להבין את מקומו ביחס לתרבות ולאקדמיה, למחקר ולחירויות אקדמיות.

**רבקה כרמי:** המחוקק הישראלי דאג לנסח חוק השכלה גבוהה משובח מאוד, שבונה בעצם חיץ בין הפוליטיקה לבין האקדמיה. אבל במו ידיו יצר מבנה שבו י"ר המועצה להשכלה גבוהה הוא פוליטיקאי, הוא שר החינוך. ושר, שמטבע הדברים יש לו סדר יום פוליטי, מסוגל לעשות דברים קשים מאוד במועצה להשכלה גבוהה ובוועדות התקצוב. זאת אומרת, ביכולתו של שר שיש לו סדר יום מסוים לשנות דברים בצורה קיצונית ביותר. ולכן אני מקווה שהשר החדש שנבחר ינהל את הדברים מעט אחרת. קשה לומר שאני אופטימית. אני חושבת שאת מה שנכנס לתוך השגרה הכללית שלנו בשנים האחרונות יהיה קשה מאוד לשנות.

חשוב שתדעו ש-70%-75% מהתקציב השוטף של האוניברסיטאות מגיעים ממשרד האוצר; ובערך 15% מגיעים משכר הלימוד. זאת אומרת שאת ניהול האוניברסיטאות עושה מדינה ישראל. כל דבר שקשור בפיתוח – כל כיתה חדשה, כל מעבדה חדשה, כל הדברים האלה תלויים בתרומות. לכן כשאת שואלת אם אפשר לפתוח שיח חדש, אני חושבת שניסינו במשך השנים האחרונות לפתוח שיח כזה. למשל, כל הסיפור הזה סביב המחלקה לפוליטיקה וממשל. הרצון העז שלנו היה לשים את הדברים בסדר היום ולקבל איזשהו קונצנזוס לעשייה, לפחות מתוך האקדמיה. ולא קיבלנו קונצנזוס. זאת אומרת, גם מתוך הבית שלנו היו קולות שונים, ובחלקם באופן ברור קולות מתחנפים. אני לא רוצה לדבר אפילו על בג"ץ אריאל. בג"ץ אריאל שהובל כאשר אני הייתי י"ר ועד ראשי האוניברסיטאות – אני לא חושבת שהוא הוסיף לי ולמוניטין שלי, ולצדדי הרב, למוניטין של אוניברסיטת בן-גוריון בעיני הממשל הקודם. ולא מדובר רק בפנטזיה שלי. זה דברים שנאמרו לי באופן בלתי אמצעי.

**אילנה דיין:** סליחה שאני פה שואלת אותך שאלה אולי טיפה פרובוקטיבית, שלא כהרגלי, בשום רגע לא תהית אם שיקולים פוליטיים שלכם לא מחלחלים להתנגדות שלכם להפוך את אריאל לאוניברסיטה?

**רבקה כרמי:** ממש לא, אני מוכרחה לומר באמת בלב שלם, לרגע אחד לא. והדיונים היו דיונים קשים מאוד. היו כמובן האשמות מאוד ברורות, פופוליסטיות: אתם קרטל, אתם מונופול. זה היה החלק המאוד פשטני, מאוד פופולרי. לא, יש פה עניין מרכזי מאוד למוניטין של ההשכלה הגבוהה שלנו בכל העולם.

**אילנה דיין:** אבל לרגע לא אמרת לעצמך, אולי למאבק הזה אני לא צריכה להצטרף, אולי את הבלגן הזה מול השררה אני לא צריכה כרגע, אולי יש לי מספיק חזיתות גם ככה? זאת אומרת, את לא מנסה לבחור את המאבקים שלך?

**רבקה כרמי:** אני מנסה לבחור את המאבקים שלי, אבל אני מנסה בכל דרך שהיא לא לוותר על מאבקים עקרוניים ורציניים. ואני חושבת שהמאבקים שהייתי שותפה בהם בשנה האחרונה היו מבחינתי מאבקים על שמירתו של הבית, על שמירת החופש האקדמי, על שמירתה של האקדמיה מפני השפעת הפוליטיקה. את שואלת האם זה יכול להשתנות? אני לא מאוד אופטימית. אני מוכרחה לומר שהמועצה להשכלה גבוהה זה גוף מאוד פוליטי. גם אזורים אחרים שקשורים לאקדמיה הם פוליטיים במידה רבה ביותר. ואלא אם כן יהיה איזשהו אור גדול, אני לא חושבת שיהיה שינוי. ואני אומרת שוב, מאחר שגם בתוכנו אנחנו לא לגמרי מאוחדים.

**אילנה דיין:** אני רוצה, חברים, שתנסו לשתף אותנו במקום שבו נכנעתם לתאוה הזאת הטבעית שלנו שיאהבו אותנו, שיהיו אתנו. ואתה מוצא את עצמך, מוטי, אני לא יודעת אם בחדר העריכה או באולפן או מול המצלמה או בשידור חי, ואתה יכול לקבל את ההחלטה שתגרום לצופה להתעצבן או להשתעמם, ואתה יכול גם לקבל החלטה הפוכה. אתה יכול לקבל את ההחלטה המתחנפת, אתה זוכר דוגמה? ותבחר אתה אם זו דוגמה שבה נכנעת או ניצחת?

**מוטי קירשנבאום:** דוגמה? אני עושה את זה בכל ערב. בעצם בכל הופעה שלנו יש אלמנטים של חנופה, גם כשאנחנו מתעצבנים, גם כשאנחנו כביכול עומדים על שלנו, גם כשאני רב עם סילבן שלום. הרי צריך להודות שבסופו של דבר אתה יודע שגם תקבל על זה פידבק חיובי, וזה נמצא במעמקי הראש.

את "רימון בעזה" עשיתי ב־1970. לפני הרבה מאוד שנים. כל יום התפוצץ רימון שם, והשב"כ היה תופס את המחבלים שהיו מניחים את הרימונים וחוקר אותם. והרשו לי פעם אחת לצלם חקירה כזאת. בזמן החקירה, בשלב מסוים החוקר, שהיה אגב עיתונאי שעבד בעיתון מכובד מאוד בישראל, כתב לענייני ערבים, בשלב מסוים בחקירה הוא מסתובב אליי ואומר לי, "עכשיו תיקח קלוד-אפ, כי הוא הולך לבכות". ואז הוא שואל את הנחקר, "תגידי, אימא שלך יודעת שתפסו אותך?" בום, הוא מתחיל לבכות. זה שייך, למעשה, לסיפור של הבכי של ההתחלה, זאת אומרת הטכניקה של להוציא דמעות. אבל אני רוצה לסיים בסיפור על בן-גוריון. הייתה לי זכות גדולה ועוד הספקתי לראיין אותו בשדה בוקר אחרי מלחמת ששת הימים. דעתו על המלחמה זכורה

לכולכם, הוא אמר להחזיר מיד הכול. אבל אנחנו יושבים בצרף, ותוך כדי הריאיון נכנסת העוזרת עם מקל ומטלית רצפה. והיא מנקה, והוא באמצע תשובה, היא מגיעה אליו ואומרת לו, "דוד, תרים את הרגליים". בן-גוריון עונה על מלחמת ששת הימים, והיא למטה מנקה את הרצפה. הכול מצולם. ומאותו רגע ועד היום שיבת ציון נראית לי קצת אחרת.

**אילנה דין:** אספר סיפור שמבחינתי ממחיש בדיוק את הדילמה הזאת שדיברתי עליה. עשיתי כתבה על 60 השעות האחרונות של מלחמת לבנון השנייה, ונסעתי לשם כך לראיין בלונדון מג"ד שריון, אפי שמו, שנלחם בסלוקי ונפצע קשה. ביקרתי אותו בבית החולים יומיים אחרי שהוא נפצע, וכשעשיתי את הכתבה הזאת מאוד היה חשוב לי לפגוש אותו שוב. לפגוש את מי שיוכל לספר מתי באמת הטנקים נכנסו ללבנון, אם כבר הייתה אז הפסקת אש, ואם אפשר היה למנוע את סוף השבוע האחרון המקולל של המלחמה ההיא. נסעתי לפגוש אותו, ובריאיון אני רואה שהוא מאוד מאוד מתרגש כשהוא חוזר לרגעים האחרונים של הקרב שהוא זוכר לפני הפציעה. אנחנו גומרים את הריאיון וכבר חייבים לחזור חזרה לשדה תעופה כדי לטוס חזרה לישראל. אני אומרת לצלם, "תשמע, אני אארוז פה את הציוד, תצא עם אפי ותצלם כמה תמונות שלו בחוץ כדי שתהיה לנו קצת ויזואליה בשביל קריינות". רונן הולך ומצלם וכשהוא חוזר, הוא אומר לי, "אילנה, את חייבת לראות את זה". והוא מראה לי שאפי, שבאמת כבר היה נרגש בסוף הריאיון, עומד בתחנת האוטובוס, ורונן סוגר עליו עם המצלמה בזום-אין, ויש דמעה שיוורדת לו על הלחי. ואני אומרת לו, "תשמע, הוא באמת היה נורא נרגש בסוף הריאיון". ורונן אומר לי, "אילנה, תשמעי, היה נורא קר, גם אני דמעתי". ומכאן מתחילה הדילמה מה עושים עם הדמעה הזאת, ואם מכניסים אותה לכתבה. ומי שרוצה מוזמן לחפש את הכתבה ולראות מה עשיתי אֵתה. עודד.

**עודד קוטלר:** אני יכול רק לספר שפעם נורא בא לי להתחנף לראש הממשלה. זה היה לפני די הרבה שנים, כששולמית אלוני הייתה שרת החינוך והתרבות, ויוסי פרוסט היה ראש מינהל התרבות. אנחנו התלוננו מרה על היעדר תקציבים מספקים והצלחנו בכוחה של שולמית אלוני לגרום למפגש צמרת בין יצחק רבין, ראש הממשלה דאז, בייגה שוחט, שר האוצר, ושולמית ואנחנו, כמה נציגים של מוסדות תרבות. חיכינו בלשכה של רבין, ואז הוא הגיע הרוס מעייפות ואמר, "סליחה, אני מוכרח לעשן, לא אכפת לכם? אחרת אני אירדם באמצע". בקיצור, הוא הדליק סיגריה, אז עוד היה פוליטיקלי קורקט לבקש סליחה ולעשן. ואני רואה שהאפר מתארך והראש מתנדנד והולך, וכל מה שרציתי זה להושיט את היד כדי שהאפר ייפול על היד שלי, ואני אוכל להגיד, תשמעו, אני מנעתי שרפה. אבל ברגע הנכון רבין התעורר ואמר, "חבר'ה, אתם עוד מתווכחים? במה מדובר?" אמרה שרת התרבות, "80 מיליון", ושר האוצר אומר, "80 מיליון זה לא", ורבין אומר, "תשמע, בכל זאת אמנות התיאטרון, אתה יודע מה זה 80 מיליון בתקציב הלאומי? סגור את זה כבר". ואז, כמו שהוא אמר "סגור את זה כבר", נפל האפר. אני נמנעתי ממעשה חנופה, ומאותו רגע התיאטרון הישראלי זכה בפיס גדול. אבל עד היום הוא נשאר באותו מצב.

**אילנה דין:** אני רוצה לסיים עם מחשבה אחת שאולי כדאי לתת עליה את הדעת. יכול להיות שיש מקום שבו ידו המכבידה של השלטון וצרכיו של הקהל משתלבים. כשאני רואה את ניידות השידור באמריקה מגיעות עטופות בדגל הלאום כדי לשדר מגראונד זירו, אני מבינה שלפעמים הצורך להיראות פטריוט נועד לרצות גם את השלטון וגם את ההמון בעת ובעונה אחת.

אני רוצה לשאול אותך לסיום, רבקה, אם ביום שבו תעבירי את התפקיד שלך לנשיא או לנשיאה שיבואו אחרייך, והם ישאלו אותך, תגידי, ברגע שבו אנחנו נצטרך להסכים לאיזשהו תכתיב כדי להציל את התקציב הבא שלנו, כדי להציל את הבניין הבא שאנחנו צריכים להקים, כדי להציל את התקנים הבאים שאנחנו צריכים לקבל, ובלבד שנשנה את תוכנית הלימודים, שנשנה את הרשימה הביבליוגרפית, מה לעשות?

**רבקה כרמי:** בצורה הדרמטית שבה את מציגה את המצב, התשובה היא די ברורה. אבל החיים הם כרגיל איפשהו באמצע, בצד המאוד אפור. ואני יכולה לומר לך שאני, לא תחת הכותרת של חנופה, מדי פעם התחנפתי. אני גם מוכנה לפרט מהם סוגי ההתחנפויות שאני מוכנה ומסוגלת להם, גם כלפי התורמים וגם כלפי השלטון. כי בסופו של דבר הלוא יש לי אחריות. האחריות היא טובתה של האוניברסיטה והניהול של האוניברסיטה וכן הלאה. אבל כשהדברים מגיעים לעניין העקרוני, כשהם מגיעים לליבה של העשייה שלנו, כשבאמת מאיימים על החופש האקדמי ועל חופש הביטוי, כשבאמת פוגעים בערכים הכי בסיסיים, אי-אפשר להתפשר בשום אופן. במקרה כזה אני פשוט שמה את המפתחות על השולחן. אמנם זה לא פותר שום בעיה, אבל גם אדם שנמצא בתפקיד ציבורי צריך להסתכל בראי מדי פעם ולומר, התחנפתי כי באותו רגע זה עזר לי לקדם מטרה כזו או אחרת, אבל ברגע האמת, זה בלתי אפשרי.

# **נפש, גוף ושאר רוח**





## הפלטיות של המוח והיכולת התמידית להשתנות ולהשתפרות

אני כאן בכובע של חוקר מוח, אולי גם קצת בכובע של רופא. למדתי רפואה, ואחרי הכשרה בפסיכיאטריה התמחיתי שנתיים בתחום. במהלך ההתמחות עשיתי את אחד הצעדים הטובים ביותר שיכולתי להעלות על דעתי, בלי שאבין בכלל לאן זה יוביל אותי, ולמדתי היפנוזה קלינית. חוק ההיפנוזה מאפשר לרופאים ופסיכולוגים קליניים ללמוד את התחום, לעבור בחינות של משרד הבריאות ולקבל הרשאה להפנוט. זה גם מה שחיבר ביני לבין מכון ויצמן. פרופ' ידן דודאי ופרופ' רפי מלאך מהמחלקה לחקר המוח התעניינו מאוד במה שקורה במוח בזמן ההיפנוזה, וכך נוצר הקשר. מצאתי את עצמי אחרי שנתיים עובר לפוסט-דוקטורט במכון ויצמן, והיום אני ממשיך לעסוק שם במחקר וגם להרצות לסטודנטים שעוסקים בחקר המוח.

אם היו מביאים לכאן חוקר מוח לפני 20 שנים בערך, היה לו קצת קשה להתמודד עם הרעיון הזה של נפש ומוח. הדברים לא היו כל כך ברורים אז. חולים פסיכיאטריים, למשל, הם אנשים שיש להם איזשהן הפרעות נפשיות, אבל אין שום ממצא בשום בדיקה, בשום הדמיה – לא MRI, לא CT, לא בדיקות דם – שום בדיקות שיראו שמהוה שונה.

ב-15 השנים האחרונות חקר המוח עבר מהפכה וטלטה עזות ביותר. זאת אומרת, הבנות שכיום אנחנו יכולים לדבר עליהן כאמיתות מדעיות, עד לפני 15 שנים הן נחשבו לא הגיוניות בכלל. כשאני אומר לא הגיוני, אני מתכוון למשל לעובדה הברורה היום, שבעגה המדעית מכנים אותה "הפלטיות של המוח". כלומר, המוח האנושי יכול להשתנות בכל רגע, ולמעשה יכול לשפר את עצמו בלי שום קשר לגיל, למשל. עד לפני 15 שנים האמינו שהחל בגיל 20-25 התפקודים רק הולכים ודועכים.

עובדה נוספת שחשוב מאוד לדבר עליה בהקשר של הבנה שנולדה והתפתחה ב-15 השנים האחרונות היא הנושא של תפקודי הנפש. התפקודים האלה הרבה יותר ברורים היום מבחינת המדע – התפקוד שנחשב קוגניטיבי, התפקוד הגבוה שכולל בתוכו את מצב הרוח, את המוטיבציה, את הזיכרון, את הריכוז, את היצירתיות, את הרגש ועוד פרמטרים. פיתוח של מכשיר שנקרא fMRI מאפשר לראות את כל אותם תפקודים גבוהים שאנחנו מכירים מבחינה אינטואיטיבית אצל אדם בריא, בלי שהאדם המתנדב מסכן את עצמו. ה-fMRI מבוסס על מגנט ולא על קרינה מייננת כמו ה-CT. למעשה, הפיתוח של הכלי הזה אפשר היום לראות דבר מדהים וחשוב ביותר – שתפקודי הנפש הם בעיקרם ביולוגיים.

כשאני הגעתי למכון ויצמן בערך ב-2004, המיפוי של תפקודי הנפש במוח היה ממש בחיתוליו, ומכון ויצמן היה בחוד החנית בהקשר הזה. אני חשבתי לעצמי בהתחלה שאנשים שם משחקים משחקים. זאת אומרת, האם זהו מחקר – להיכנס לתוך ה-fMRI ולראות את הסרט "הטוב, הרע והמכוער"? או מחקר אחר – לשמוע את הסיפור "עליזה בארץ הפלאות" בתוך ה-fMRI;

---

ד"ר יוסי חלמיש הוא רופא העוסק בחקר המוח ומלמד במכללת סמינר הקיבוצים.



או לשחק משחק קלפים שבו אתה צריך להמר על סכום מאוד גבוה. כל המטרה של המחקרים האלה הייתה למעשה למפות את הנפש הביולוגית. באמצעותם היה אפשר לראות את האזורים שקשורים במוח לריכוז, את האזורים שקשורים ליצירתיות, את האזורים שקשורים למוטיבציה, את האזורים שקשורים לזיכרון ולכל מיני הקשרים של זיכרון – ההדחקה של הזיכרון, הזיכרון המסולף וכו'. כל המחקרים האלה היו ראשית הדרך במיפוי הקוגניטיבי או במיפוי של תפקודי הנפש.

פרופ' אברהם (בומי) צנגן, אחד החוקים במכון ויצמן, לקח את זה עוד צעד אחד קדימה וייסד את חברת Brainsway. בעזרת מכשיר שמשמש בטכנולוגיה של גירוי מגנטי מוחי עמוק (Deep Transcranial Magnetic Stimulation; DTMS) אפשר לגרות ישירות אזורים במוח ולאפשר לאנשים בדיכאון לצאת מהדיכאון שלהם, למשל. או לאפשר לאנשים עם בעיות של חרדה לצאת מהחרדות שלהם וכו'. זה אחד הפיתוחים היותר מרשימים שיש לנו בארץ, ולא לחינם זה היה אחד המקומות הראשונים שלקחו אליהם את אובמה כדי להראות את פירות המחקר בישראל. הרעיון בהקשר הזה הוא שאנחנו מבינים שהנפש היא ביולוגית. אנחנו מבינים שיש אזורים במוח שקשורים לתפקודי הנפש.

בואו נבין עוד רכיב מאוד חשוב שלמדנו ב-15 השנים האחרונות. אנחנו יודעים שהמוח הוא למעשה רשת. אנחנו מדברים על התפקוד המוחי לא כעל פעולה של תאים, כלומר, שאנחנו כולנו תלויים באותם תאי עצב בפעילות היום-יומית המוחית שלנו. היום אנחנו מבינים שהתפקוד המוחי הוא הקשרים שקיימים בין התאים, ויש כמובן קורלציה בין הפוטנציאל של מספר התאים למספר הקשרים שאפשר ליצור בין התאים. ההבנה היום היא שכל תא יכול ליצור קשר עם כ-1,000 תאים מהסביבה שלו. אנחנו מבינים שגם אם יש לנו ירידה מסוימת במספר התאים, אנחנו עדיין יכולים לא רק לשמר את תפקוד המוח, אלא להמשיך ולשפר את תפקודיו.

הרכיב השלישי שאני רוצה לציין בעניין ההבנה הזאת של גוף ונפש בראי חקר המוח הוא שכל תפקוד גופני שאנחנו מדברים עליו, כל הפעילות השרירית של הגוף – פעילות אירובית, פעילות של יציבה, פעילות של קואורדינציה – למעשה מחייבת הפעלה של אזורים מוחיים, אזורים מוטוריים שקשורים לאותו ערוץ מוטורי במוח שלנו.

אם נסכם לרגע את מה שאמרנו עד עכשיו, דיברנו על הרעיון שיש לנו תפקוד מוחי שהוא קוגניטיבי, אותם תפקודי נפש שקשורים למצב רוח, למוטיבציה, ליצירתיות, לריכוז וכל תפקוד גבוה אחר; מצד שני, דיברנו על אזורים אמיתיים במוח שהתפקיד שלהם הוא להיות ערוץ מוטורי. כלומר, הם קשורים להפעלה של השרירים: אם זו הפעלה אירובית, ממושכת או מאומצת, ואם זו הפעלה שקשורה לקואורדינציה או שיווי משקל. בכל אלה מדובר באיזושהו ערוץ פעולה במוח. אם עד לפני 15 שנה חשבנו שכדי לשפר יכולת מוחית מסוימת אנחנו צריכים להתאמן על אותה היכולת עצמה – כדי לזכור טוב כדאי שנפתור תשבצים; כדי שמיקי ברקוביץ' יהיה קלע עונשין הכי טוב שאפשר, הוא צריך פשוט לעמוד ולזרוק לסל, וכך הוא ישפר את היכולות המוטוריות שלו. כלומר, ההבנה הייתה שהפעילות המוחית היא בטור: תתאמן על ערוץ מסוים, תשפר את הערוץ הזה; תתאמן על ערוץ אחר, תוכל לשפר את הערוץ האחר. לעומת זאת ההבנה של 15 השנים האחרונות, כחלק מהמהפך הזה בתפיסה ובהבנה שלנו של תפקודי המוח, היא שהמוח הוא רשת. לא מדובר בתאים בודדים שאם נעבוד עליהם, נשפר אותם.

אחת הנשים הראשונות שגילו שהמוח הוא רשת הייתה ריטה לוי-מונטלצ'יני. סיפור החיים שלה מרתק, והיא גם קיבלה פרס נובל על הממצאים האלה ב-1985. למעשה, הרעיון הוא שכרשת

אתה יכול להפעיל ערוץ מוטורי – דרך הליכה, דרך מיומנות מוטורית אחרת, זה יכול להיות קשור ליציבה, קשור לקואורדינציה וכדומה – והתועלת שלך תהיה, בין היתר, גם בערוץ הקוגניטיבי. זאת אומרת שהזיכרון שלך יהיה מוגבר יותר, יכולת הריכוז שלך תהיה גבוהה יותר, יכולת מיקוד הקשב שלך תהיה רבה יותר, היכולת שלך ליצירתיות תגבר. כלומר, אנחנו פתאום הבנו שהמוח ככלי מתוחכם ביותר מאפשר לנו לשפר יכולות מערוץ אחד על ידי הפעלה של ערוץ אחר. בואו ניקח כמה דוגמאות שהן היום מהמצאים החמים ביותר בחקר המוח. אנחנו מדברים על הבנה שהליכה של כ-120 דקות בשבוע מאפשרת שיפור בזיכרון. אנחנו מדברים על זה שפעילות כמו ג'לינג או טאי-צ'י מאפשרת שיפור ניכר ביכולות קוגניטיביות רבות ביותר, גם מצב הרוח וגם המוטיבציה וגם יכולת הריכוז והזיכרון.

אפשר לקחת את זה אפילו למקום רחב יותר. אנחנו יודעים היום שישושים כמו למשל דמיון – דמיון זה כוח. אם אתם זוכרים את המחקר שאחד המרצים הקודמים דיבר עליו, שעל ידי כך שאתה מדמיינ שאתה מפעיל שרירים, אתה רואה שיפור ביכולת השרירית שלך – על זה בדיוק חקר המוח מדבר. גם פה ישנו השילוב הזה. הערוץ הקוגניטיבי, בהקשר הזה, השפיע על הערוץ המוטורי.

לא מזמן יצר אתי קשר בני טבק, שחקן כדורגל מפואר והיום מאמן קבוצת כדורגל. הוא דיבר אתי על להיות מאמן מנטלי של קבוצת הכדורגל שלו. כלומר, הפעם אנחנו מדברים על הקשר במתווה ההפוך שלו – לא שערוץ מוטורי ישפיע על ערוץ קוגניטיבי, אלא הדברים יכולים להיות הפוכים; ערוץ קוגניטיבי, דרך עבודה עם דמיון, עם ריכוז, יכול להשפיע במגרש על התפקוד המוטורי של השחקנים.

עוד אני יכול לספר לכם על הצלבות שאנחנו עושים בהקשר של השילוב הזה של גוף ונפש – שבין הנפש לתפקוד גבוה יותר או טוב ויעיל יותר של האיברים הפנימיים בגוף. ההצלבות האלה הן, למעשה, היום חזית המחקר בחקר המוח, מתוך ההבנה שהמוח הוא רשת. וברשת, כמו רשת, כולם ערבים זה לזה, כך ששיפור של ערוץ אחד יכול להביא לשיפור נרחב גם בערוצים האחרים.



## ללמוד מילדים סקרנות, משחקיות וחדוות חיים

השם המלא של המושב הזה היה מלכתחילה "נפש בריאה בגוף בריא, שאר רוח וחדוות חיים". נראה שהיה צורך לקצר את הכותרת כדי שתיכנס לדף התוכנית של הכנס, וכך נשמטה ממנה חדוות החיים. ובכל זאת, אני בוחרת לעסוק תחילה דווקא בה.

כאשת חינוך לגיל הרך אני רוצה לדבר אתכם היום על דברים שאנחנו יכולים ללמוד מילדים קטנים. אהוד מנור העיד על כך שדרך עיני בתו הוא גילה שוב את העולם. אני ממליצה לכולנו ללמוד מילדים – איך לשמר את הסקרנות, איך לשים לב ולהקנות משמעות לתופעות בעולם, ואיך לשמר את רוח המשחק, שחדווה היא המושג המרכזי שמתאר אותה.

ההקשר החברתי הבולט ביותר בגיל הגן הוא המשחק הסוציו-דרמטי, משחקי כאילו. אף שאין עוררין על כך שהמשחק מהווה פעילות יסודית ומהותית השולטת בילדות המוקדמת, החל בשנות השמונים המאוחרות הוא נדחק לקרן זווית, גם בבית וגם במסגרות טיפול וחינוך חוץ-ביתיות, והוא נמצא בתחרות עם פעילויות ממוקדות יותר שמכוונות לידע דיסציפלינרי ומיומנויות אקדמיות ספציפיות.

יתר על כן, חוברות הדרכה לגננות ומבחר דוגמאות של תוכניות לימודים המיועדות לגני ילדים מוכיחים שהחל בשנות התשעים התפתחה גישה דיסציפלינרית ודידקטית גם למשחק עצמו. במערכת חינוך שמקדשת החל בגיל הרך את ההישגים הפורמליים המדידים מצטמצם מאוד מקומו של המשחק האוטנטי, ונותרים בה רק משחקים לימודיים.

גישה זו משקפת התייחסות תועלתנית למשחק ומשדרת התייחסות אליו כאל פעילות לא רצינית, שאינה דורשת התמודדות, פעולה המובחנת מפעילויות אנושיות רציניות כמו עבודה ולימודים. כך, המשחק נתפס כבעל ערך רק אם הוא משמש כלי להשגת יעדים חשובים ממנו, כגון רכישת ידע, רכישת מיומנויות או אימון בתפקיד.

אני רוצה להציע, בעקבות ויניקוט, הויזינגה ואחרים, לראות במשחק פעילות אנושית בעלת ערך בפני עצמה. יתר על כן, ויניקוט גם מציע לראות במשחק את המהות של האדם ואת התנאי לקיומו כבן תרבות יצירתית. לדידו, המשחק הוא הבסיס לכל מה שמעבר להתקיימות שורדת של האדם, הוא המקור לעולמות התרבות.

הטענה הזאת מקבלת משנה תוקף כשמתבוננים במשחק שאופייני במיוחד לילדים בגיל הרך, לפעוטות ולילדי גן: המשחק הסוציו-דרמטי, שנקרא גם "משחק כאילו", "משחק בדיוני" או באנגלית – "pretend play". יש הרואים במשחק הבדיוני פעילות שמכינה את הילדים לקראת התפקידים הרציניים שיהיה עליהם למלא בחברה כמבוגרים. הכוונה היא לתפקידים שקשורים במעגלי החיים השונים של המבוגרים – משפחה, עבודה, קהילה; תפקידים כגון בישול, בנייה, תנועה, טיפול בתינוקות, טיפול בחולים, קנייה ומכירה וכדומה.

התבוננות מסוג זה התבססה גם על מחקרים שעסקו במשחק של בעלי חיים. בעלי חיים מפותחים מחקים בהתנהגותם המשחקית את הפעילויות הבוגרות, ולמעשה, בדרך זו הם מתרגלים את המיומנויות שיידרשו להן לכשיתבגרו. למשל, השגת מזון ובריחה מפני אויבים.

ד"ר אפרת מור היא מדריכה פדגוגית ומרצה במסלול הגיל הרך במכללת סמינר הקיבוצים.

התבוננות אחרת בעולם המשחק האנושי החלה בשנות התשעים. התבוננות זו רואה בעולם המשחק תחום של פעילות אנושית המובחנת מן הפעילות בתוך עולם המציאות ומתקיימת בצדה. בהתאם לכך, משחק הילדים נתפס לא כהכנה לתפקוד יעיל בתוך עולם המציאות, אלא כצעדים ראשונים בתוך עולם הבדיון, שממשיך להתקיים בדרכים שונות גם בבגרות, כגון בספרות ובתיאטרון, ויש לו חשיבות משל עצמו.

הטענה היא שאמנם במקרים רבים משחקי הילדים, כמו עולמות התרבות הבוגרים, נשענים על תכנים שלקוחים מעולם המציאות, ואף שואפים להציגם באופן אותנטי, אך אין הם שעתוק של תסריטי המציאות ואף לא אימון בהם, אלא סוג של פרשנות סמלית לתכנים האלה. במשחק הבדיוני הילדים עוסקים בו זמנית בקיום חיים חברתיים כאן ועכשיו וביצירת טקסט שהוא מחוץ לכאן ועכשיו, בדיוק כפי שמתפקדת האוריינות בעולם הבוגר.

בדוגמה שאציג כעת נוכל לראות שהילדים יוצרים במהלך המשחק הבדיוני טקסט נרטיבי שמכיל את כל רכיביו הקלאסיים של סיפור טוב. מכיוון שזמני מוגבל, אצטט רק חלקים נבחרים מהמשחק, שבפועל ארך 20 דקות.

המשחק מתנהל בתוך מבנה קוביות שהילדים בנו לפני כן, והוא עוסק בשלושה אחים ומכשף נורא שתופס את הצעירה שבהם. הילדים בוחרים את הדמויות, הם מגדירים את המקום שבו יהיה הבית ואת הבוקר שבו האחיות משחקות בחוץ כזמן ההתרחשות. וכמו בכל סיפור טוב, אחרי הצגת הרקע מגיע אירוע מסבך – המכשף תופס את האחות הקטנה. האחות הקטנה מנסה להתמודד לבד, אחר כך היא קוראת לעזרת אחיה, אבל האירועים מסתבכים עוד יותר – האח לא מצליח להציל אותה. האחות מתארת את התסריט: "לא הצלחתי, והיא לקחה אותי הביתה שלה ועשתה ממני קציצה".

שימו לב לדרך שבה שלושת הילדים שמשתתפים במשחק משתפים פעולה ביצירת ההתרה לסיבוך. ערן, שמשחק בתפקיד האח הגדול, מציג: "את עמדת להיכנס לתוך הבית, ואני כבר פוצצתי את הדלת". שירלי מקבלת את הצעתו. היא אומרת: "טוב", אך היא מעצימה את הדרמה: "עמדת להיכנס לתוך האש", כלומר, "הצללת אותי ממש ברגע האחרון". ויערה מציגה כיצד לממש את העלילה במשחק עצמו על ידי בחירת מקום לאש.

זו דוגמה נהדרת לשיתוף פעולה שיחתי. כל ילד תורם את התרומה שלו על בסיס התרומות של הילדים שדיברו לפניו. שיתוף פעולה כזה הוא גם משהו שיש לנו, המבוגרים, מה ללמוד ממנו. המשחק הזה עוד ממשיך, עד שהילדים, האחים במשחק, פותרים את בעיית המכשף לטווח הארוך וגם מציעים מוסר השכל לסיפור: "צריך לשמור על העיר שלנו".

כפי שגם מראה הדוגמה הזאת, ויניקוט הראה את היצירתיות הרבה של ילדים במשחקיהם. הוא טען שילדים שהרבו לשחק והיטיבו לשחק בילדותם משמרים באישיותם את הנטייה המשחקית, וזו נותנת טעם לחיים, מעדנת את שגרת משימות החיים ומזינה את מאמצי היצירה. בצד זירת האינטראקציה בין בני אותו גיל, שבה, כאמור, יש בגיל הרך מקום מרכזי למשחק, מתקיימת האינטראקציה בין הילדים לבין המבוגרים. ומכיוון שאין הבור מתמלא מחולייתו, תפקידם של המחנכות והמחנכים הוא לא רק לאפשר לילדים לקיים את עולם הילדות האוטנטי באופן חי ועשיר, אלא גם להפגיש את הילדים והילדות הצעירים עם עולמות התרבות הקיימים בעולם המבוגרים – עם הספרות, עם האמנות, עם עולם הטבע, המוזיקה, המדע ועוד. אך גם זאת עלינו לעשות על בסיס של כבוד לדרך המיוחדת שבה ילדים צעירים מפרשים את העולם. אל לנו לומר לילדים: "אינכם מבינים", "כשתגדלו תבינו" או "אני אסביר לך את הטעות שלך", כי

כמו שאמרה לי אחת הילדות באחד מגני הילדים שאני מדריכה: "לא רק מבוגרים יודעים הכול. גם ילדים יודעים".

וכאן אני מגיעה למקורות ההשראה הנוספים שאנו יכולים לשאוב מהתבוננות בילדים צעירים, נוסף לעולם המשחק שעליו הרחבתי עד כה. ואלה הן הסקרנות והדרך המיוחדת שבה הילדים מתאמצים להקנות משמעות לתופעות בעולם. לילדים יש דחף אנושי פנימי חזק לחקור את הסביבה ולשלוט בה. בואו נראה דוגמה. הילדים חופרים בארגז החול. הם מתלבטים: "מה יש מתחת לאדמה?"; "צריך לחפור בזהירות, כי אם לא נדע שיש לבה – נשרף פתאום"; "אם אתה חופר עמוק באדמה, יש באדמה מים"; "יש גם שורשים של עצים"; "אנחנו נמצא זהב"; "אם חופרים עמוק-עמוק-עמוק מוצאים זהב"; "מתחת לאדמה יש נפט ונמלים"; "אני לא הייתי שם אף פעם"; "כשהייתי במפעל היהלומים אמרו שם שאם חופרים הרבה-הרבה מוצאים יהלומים"; "אולי נגיע לקבר של אנשים?"; "אני חושב שבתוך האדמה יש כד, בתוך הכד יש אוצר, ובתוך האוצר יש יהלומים, ובתוך היהלומים יש אהבה של אורי".

הם ממשיכים לחפור. "אני רואה חול לבן"; "אני חושב שזה עצמות של דינוזאורים. למה לא חשבתי על זה קודם? נוכל ללמד את הילדים"; "אני לא חושב שבאזור הזה יש נפט", אלון מתייחס להצעה הקודמת שלו שאולי יש נפט, "כי כאן זה גן. רק באזור של תחנת דלק יש נפט". ממשיכים לחפור ומוצאים חלקי חרס. הגנת שואלת: "מה יכול להיות המספר הזה שמופיע על החרס?", ונעמה עונה ללא היסוס: "מספר הטלפון של בעל הכד".

הדוגמה הזאת, כמו רבות אחרות שקצר זמני מלהציג כאן, מראה שניתן לראות באינטואיציות של הילדים את השורשים של הידע השיטתי. הילדים, לא פחות מהמבוגרים, הם בעלי תאוריות על העולם, כמו גם על התודעה של עצמם ועל דרכי פעולתה.

כדי לאפשר לילדים ולילדות לבנות תאוריות, לחשוב, להתלבט, לחקור ולהרגיש יצירתיים, על המבוגרים להשהות קצת את הידע של עצמם, להזיז מעט הצדה את הרעיונות של עצמם ולתת מקום גם לאלה של הילדים והילדות. במילים פשוטות, להחליף את הנטייה האוטומטית שלנו להסביר במאמץ מכוון להבנה – להבין למה הילדים מתכוונים, להבין מה הם רוצים להגיד, להבין מה רלוונטי להם כרגע. הווארד גרדנר בספרו *The Unschooled Mind* מנסח זאת כך:

עלינו להתמקם בתוך ראשיהם של הילדים ולנסות להבין ככל האפשר את המקורות ואת העוצמות של תפיסותיהם. אנחנו, המבוגרים, יכולים לשאוב השראה ממה שהילדים יוצרים, ומהדרך שבה הם חושבים, וגם מהדרך שבה הם משוחחים, ולאפשר להם להיות לא רק צרכנים של ידע ותרבות, אלא גם יוצרי ידע ותרבות, למן הגיל הרך.

לסיום, אני רוצה לקרוא שיר ששמו "מאה שפות לילד" שכתב פרופ' לוריס מלגוצ'י מן העיר רג'ו אמיליה שבאיטליה. וכך הוא כותב:

הילד עשוי ממאה.  
יש לו מאה ידיים, מאה מחשבות,  
מאה שפות, מאה דרכים לחשיבה,  
מאה דרכי משחק ומאה דרכי ביטוי.  
יש לו מאה דרכים להקשיב לעולם,  
מאה דרכים לחוות את העולם,

לגלות אותו, לפרש אותו, להבין.  
יש לו מאה עולמות להמציא ומאה עולמות לחלום.  
יש לו מאה שפות.  
עד כאן הכול בסדר,  
אבל בית הספר לוקח לו 99 מתוך המאה.  
בית הספר מפריד את הראש מן הגוף.  
בית הספר מצפה מן הילד לחשוב ללא ידיו,  
לעשות ללא הראש, להקשיב בלי לדבר,  
להבין בלי להתלהב, לאהוב ולשמוח רק בחגים ובימי הולדת.  
מבקשים מן הילד לגלות את העולם שכבר נמצא שם,  
את העולם של המבוגרים.  
אומרים לילד שעבודה ומשחק, מציאות ופנטזיה,  
מדע ודמיון, שמים וארץ,  
אינם קשורים ואינם שייכים זה לזה.  
וכך, הם אומרים לילד, שהמאה לא קיימים,  
אך הוא חוזר ומתעקש – "יש מאה, יש".

### החינוך כדיאלוג מעצב בשאלות האדם

אני שואל את עצמי מהו חינוך. השאלה הזאת נשמעת זניחה, טריוויאלית, אבל בזה אני עוסק בשנים האחרונות – מנסה לפצח את הצופן, אם אפשר לומר כך, של החינוך. אם אני מנתח תוכנית לימודים של מכללה לחינוך, ובין היתר עמדתי בראש מכללת לוינסקי כמה שנים והיום אני עובד במכללת אורנים, אני יכול לסבור שחינוך הוא איגוד של תוכניות בתחומי הדעת – פיזיקה, מתמטיקה, כימיה וכדומה – ושל דידיקטיקה. שני היסודות הגדולים של החינוך. חינוך הוא תחומי הדעת שצריך ללמוד וללמד, הוראה ללמידה ודידיקטיקה. השאלה היא איך מלמדים. ואפשר להוסיף לזה, כמובן, עוד נושאים ספציפיים כמו מנהיגות כיתה או חינוך מיוחד ושפע של נושאים אחרים.

ואני שואל את עצמי – האם זהו החינוך? הנהו חינוך? ואיכשהו, בפנימיותי, אני רואה, ואני בטוח שרבים שותפים כאן לזה, שמתחת למסד הזה, שהוא בוודאי חינוך, יש מעיין מפכה, יש איזה לוז, יש איזה גלעין, יש איזו מהות, יש איזושהי ליבה. ואני שואל את עצמי – מהי ליבת החינוך?

יש הגדרות שונות לחינוך. לפני כחצי שנה הוצאנו, חבר שותף, עמיר פריימן, ואני, ספר שנקרא "חינוך – מהות ורוח", 38 מאמרים שכתבו אנשי אקדמיה, מטובי האנשים, ואנשי שדה, מנהלות ומנהלים מלאי השראה. כל אחד מהמאמרים עוסק בשאלה מהו חינוך. אם אני צריך לתמצת, אם עושים רדוקציה ומצמצמים את העניין: יש כאלה שאומרים שחינוך הוא דיאלוגיות; יש אומרים שחינוך הוא התרחשות; יש אומרים שחינוך הוא משמעות; יש אומרים שחינוך הוא אותנטיות. אני אומר שחינוך פירושו עיסוק בשאלות האדם. כלומר, אם אני מתמצת את כל ההגדרות, אני מציע לראות את מהות החינוך בעיסוק בשאלות האדם. אני רוצה לטעון שאם איננו עוסקים באדם, אנחנו חוטאים לחינוך.

כיוון שכבר כתבתי על זה, הנה הגדרה יותר אקדמית: "ליבת החינוך היא ההוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במובן מסוים גם הדתית, שמביאה לעירור שאלות יסוד קיומיות בתלמיד, ושבאמצעות הדיאלוג המתרחש בה, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתו, מתעצבת זהותו, מותווית השקפת עולמו, נקנים ערכיו ומתגבשת תוכנית חייו".

מי שמתעניין ברקע, יש פה בהחלט ייצוג של השקפת עולם חינוכית אקזיסטנציאליסטית. בובר, בוודאי, הוא אחד המייצגים הבולטים שלנו, אבל לא רק הוא. ההגדרה אומרת "ושבאמצעות הדיאלוג המתרחש בה, בהנהגת המורה, נוצרת הוויה, חוויה, ובכך מתחזקת בתלמיד תודעתו, מתעצבת זהותו, השקפת עולמו, ערכיו, ומתגבשת תוכנית חייו". אלא מאי? אני חושב שהחשיבה החינוכית כיום כמעט שאיננה עוסקת בליבת החינוך, ביסודות המהותיים שלו, בשאלות האדם. כמעט שלא עוסקים באדם.

בסופו של דבר, חינוך הוא היכולת האמנותית, במידה רבה, הרוחנית, של המורה להמריא מתוך מפלס הידע, מתוך תחום הדעת, אל קומה שאני מכנה אותה בשם "קומה ב". אני רואה

---

פרופ' ישעיהו תדמור הוא י"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך.



בדמיוני הציורי מעין ספירלות כאלה. האמנות של החינוך היא לצאת מתוך תחום הדעת, ואגב, בבתי ספר רבים תחום הדעת בהחלט נמצא במפלס גבוה. ואם אתה מודד את העניין הזה על פי ערכים מדידים, בהחלט יש להם הישגים יפים. אבל החינוך איננו זה. החינוך הוא היכולת של המורה לצאת מתוך המפלס הזה אל קומה אחרת. מהי הקומה האחרת הזאת, קומה ב? זו קומת התובנות, קומת הערכים, קומת ההתייחסויות, קומת המחויבויות. ויש בקומה הזאת גם זיקה מטאפיזית, ומיד אומר עליה עוד מילה.

כך באקדמיה, כך במשרד החינוך וכך במרביתה של מערכת החינוך – כמעט שאין עוסקים באדם בחינוך. כתיבה פילוסופית מהסוג שאפיין מאוד דורותיים אחורה: נתן רוטנשטרייך, מרטין בובר, אריה סימון, צבי אדר, צבי לם, שכמה מהוותיקים כאן בהחלט מתרפקים עליהם, ואולי אפילו חלק מאתנו יצקו מים על ידיהם, ואחרים שייבדלו לחיים. כמעט שאין כתיבה שעוסקת במהות החינוך היום, ובאדם בחינוך. באדם בחינוך הכוונה היא גם באדם המורה, כמובן, לא רק האדם התלמיד. ואני חושב שבזה חוטאת האקדמיה – גם אותה אפשר לבדוק בתוכניות הלימודים ובתפוקה ההגותית בתחום החינוך – ומשרד החינוך ומרבית מערכת החינוך קל וחומר. בבתי ספר רבים, גם הטובים, שבהם ההישגים הלימודיים גבוהים, ההוראה היא שטוחה, כך אני רואה את זה בדמיוני, נעדרת חוויות חינוך; בלא הגבהה, בלא מצבי התעלות, בלא משמעות, בלא שבית הספר מהווה מעין מקדש מעט, מקום שיש בו מומנטים של התקדשות, מומנטים של התעלות, מומנטים של התרוממות נפש.

במשך שנים עמדתי בראש בית הספר הריאלי העברי בחיפה, ואני מאוד גאה בזה, ושוחחתי מדי מחזור עם בוגרים, ואחר כך עם מי שהיו בוגרים. זה תמיד צרב את הלב, אף על פי שתמיד חשבתי שיש בזה גם אלמנט של מרדנות ודווקאיות כזאת, אבל מרבים שמעתי ש"כן, היינו בבית הספר, אנחנו חכמים, המורים היו בסדר, למדנו, השגנו הישגים, ציונים גבוהים, אבל אי-אפשר לדבר על בית הספר כעל חוויה, אי-אפשר לדבר על בית הספר כמקום שבו יש התעלות". אני חושב שהיו מומנטים כאלה בבית הספר, אבל ככה אתה שומע מפי רבים. אני חושב ששוחחתי בימי חלדי עם אלפי תלמידים, וזה מה ששמעתי. בקרב תלמידים רבים התחושה לגבי בית הספר היא, "יש בגרויות, ואת זה אנחנו עושים".

אני שואל את עצמי – מה עם שאלות האדם האלה? ואני רוצה להציע כאן איזשהו מודל שעובדתי לאחרונה. מהן השאלות הגדולות? ואני מחלק אותן לקטגוריות – שאלות בדבר קיום האדם: מי אני, מהי משמעות החיים, מהם החיים הראויים, מהו המוות; שאלות מטאפיזיות שהאדם שואל, כולל בגן הילדים, היש אלוהים? מהו האלוהים? ושאלות על חוויות האדם: אהבה ואושר, סבל, ומהו הגוף, ומהי התודעה, ומהו המצפון; ושאלות של דילמה, שאלות שבהן צריך להכריע: שוויון מול חירות, נאמנות מול אהבה, נאמנות למולדת מול נאמנות למשפחה – מיל כתב על זה, יחיד בחברה; שאלות של זיקה: זיקה לאתה – בובר, זיקה לטבע, זיקה לאלוהי, זיקה לאחר – לוינס. ושאלות של גבול: האם יש גבול לחירות? האם יש גבול למדע? האם יש גבול לאמנות? האם יש גבול לסובלנות? וכדומה.

אני רוצה לטעון שבבית הספר ב-12 שנות הלימוד על התלמיד להיפגש עם השאלות האלה בדרך כזאת או אחרת. באורח מזדמן, כחלק מהחוויה של השיעור, בקומה ב של ההוראה-למידה, בקומה החינוכית של ההוראה-למידה; לא עם התשובות של בית הספר, אבל עם השאלות שבית הספר מפעיל בתלמיד כדי לעורר בו אותן, שבית הספר מאפשר. הוא לא מלגלג על השאלות האלה, הוא לא מזלזל בהן, הוא לא מתנשא מעל מי ששואל את השאלות האלה – הוא מאפשר

אותן, הוא מעורר אותן בצורה הכי גלויה ודיאלוגית עם המורה. המורה בעצמו נמצא במצוקה שנגלית מול התלמיד ביחס לשאלות האלה.

אני רוצה לומר כמה מילים על המושג "רוחניות" בחינוך. אני רואה את המושג "רוחניות" כמושג-על שיש לו הכלה רחבה ומזמינה. כשם שאפשר לומר שיש אב-טיפוס, או אצל בובר יש אב-דיבר, הרוחניות היא מושג-על שאני יכול לכלול בו דברים שעולים באורח טבעי וספונטני, על פי השפות שלך ושלך: יש מי שאומר שמדובר בחינוך ל"מותר האדם". זו בעיניי רוחניות. אני לא אוהב את הביטוי הזה "מותר האדם", הוא קמאי משהו, ויש לי איזו הסתייגות מביטויים כאלה, אבל אני מקבל את זה; יש שמדברים על התעלות; יש מי שרוצה לחנך את התלמיד לשלמות האדם, לרגישות, לעומק חוויה, לעצמיות, לתודעה, לחיפוש פשר ומשמעות, לאוטונומיה, לאותנטיות. מובן שעל כל אחד מהם אפשר לדון ולקיים שיח מעמיק, להומניות, לערכיות. כל מה שאני רוצה לומר הוא שבביטוי "רוחניות" אני רואה מין מאגר מכיל שיש לו איזה מכנה משותף שמיד אני ארצה להראות אותו. אבל בעיניי אין נפקא מינה אם אתה משתמש בביטוי כזה או בביטוי אחר. אם אתה אוהב את "מותר האדם", בסדר. אתה רוצה התעלות? טוב מאוד. שלמות האדם? בסדר.

המכנה המשותף לכל אלה הוא חינוך שמכוון לספירה העילית של האדם, לצרכיו העליונים, למלאות של קיומו כאדם – הביטוי הזה לקוח ממסלאו, מספר שלא תורגם לעברית ונקרא *Peak Experience* ("חוויות שיא") – כשותף בחברה האנושית וכשייך באורח אורגני לבריאה. כאן נכנס, כמובן, כל האלמנט האקולוגי, שלא ארחיב עליו.

אני רוצה לומר מילה אחת שכבר הוגנבה ברישא, כאשר דיברתי על מהו חינוך. אני בא מבית דתי, אבל התחלתי בגיל צעיר יחסית, למורת רוח הוריי, ואני כיום חילוני. לא רק בהגדרה נגטיבית של מי שאיננו דתי, אלא בהגדרה מאוד פוזיטיבית, עם השקפת עולם חילונית מבוססת ומוצקה. ואף על פי כן, אני רוצה לומר שאני מאמין שבחינוך, בעצם ההווה החינוכית, יש מוטיב דתי. אפשר לנסח את הדבר הזה גם במונחים חילוניים ולא דתיים – חלק מהיושבות והיושבים כאן, בחוויה שלכם כמורים וכמורות, אולי תשתמשו במונח אחר. במונחים מסוימים בכיתה יש מין תחושה שמדובר בהווה של התקדשות, הווה מיוחדת במינה. אבל אם לתת תשובה יותר רציונלית מדוע יש בזה הקבלה לדת – לאו דווקא הדת הממסדית, בשום פנים ואופן לא הדת הממסדית, אלא דת במובן של רליגיוזיות, של כמיהה, של התכוונות, של משאת נפש – כמו הדת, החינוך נועד לעסוק בשאלות האדם. אם איננו עוסק בזה, מהו החינוך?

נוסף על כך, כמו בדת יש בחינוך מצבים של טרנסצנדנטליות, של חתירה כלפי מה שמעבר למציאות, מה שמעבר לחומר, מה שמכוון ל..., וכאן בחרו את מה ששייך לשפה שלכם – חתירה למוחלט, לנשגב, לאלוהי. הטרנסצנדנטליות של התעלות האדם ושל כמיהה אל הנשגב, אל המוחלט, אל הספירה האלוהית.

עוד כמה מילים על רוחניות. הרוחניות היא זיקה אל הציר האנכי. היידגר דיבר על כך שהאדם חי בשתי ספרות – ספירה אחת אופקית, שכוללת את התחומים החברתיים, הכלכליים, התקשורתיים והתעסוקתיים ואפילו חיי משפחה וכדומה; וקיים גם הציר האנכי, אותו ציר של גובה ועומק. כל אחד מאתנו חי כל הזמן בציר האופקי, ושם הוא משחק תפקיד, רוצה להיראות, חשוב לו לקבל אישור, חשוב לו לקבל הסכמה וכדומה, אבל קיים גם הציר המופנם. מי שירצה להשתמש במושגים של גרדנר שהוזכר קודם, אפשר לדבר על האינטליגנציה התוך-אישית, היכולת של ההתבוננות הפנימית, של החדירה לבפנוכו שלי, אבל מתוך מגמה לחוש את הגבוה.

רוחניות בחינוך משמעה חיזוק. חינוך וחיזוק הציר האנכי שבאדם, וחיזוק הווקטור הטרנסצנדנטלי, כך אני קורא לזה. משום שהעיקר ברוחניות איננו הגדרת הטרנסצנדנציה, איננו הגדרת המהות הנשגבה, איננו הגדרת האלוהות. בובר אמר: "אני אינני יכול לדבר על האלוהים, משום שזה נשגב מבינתי, אבל אני יכול לדבר אל האלוהים". אני יכול לדבר אל האלוהים, ואני חושב שהרוחניות איננה מציאת הספירה הרוחנית. הרוחניות היא זיקה. הרוחניות היא התכוונות. הרוחניות היא וקטור. וזה מה שאני מנסה לומר כאן.

עבודת הדוקטור שלי לפני הרבה שנים הייתה על התנועה השכטריסטית ועל שכטר. בעקבות המשנה הזאת קראתי לספר ההוא בשם "חינוך – התכוונות לאלוהי שבאדם". הרוחניות איננה הניסיון להגדיר את המציאות המטאפיזית, הטרנסצנדנטית, כפי שכבר אמרתי. עיקרה הוא התכוונות החתירה אליה. ההתכוונות הזאת משמעה הוא העלאת האנושיות שבאדם. זה התפקיד של החינוך – לאפשר את הציר הזה. ואני חוזר על הפזמון שאמרתי קודם – לא ללגלג על זה, לא לחסום את זה, לא להדיר את התלמיד מזה, לא להתנשא עליו; לאפשר את זה, להכיר בזה, גם אם אתה באופן אישי, כמורה, לא מסוגל לזה במצב הנפשי העכשווי שלך ברגע זה, אבל תן לו את האפשרות הזאת.

הרוחניות היא שאיפה לחוויה כולית, טוטלית, מאגדת, שיש בה שילוב של המחשבה, הגוף, הנפש והרוח. החוויות הגדולות שחווינו בחינוך, לצערי הרב, חלקן הגדול מתחום החינוך החברתי. על פי מחקרים, מדובר בחוויות מהסוג הזה, שיש בהן ממד אינטלקטואלי של חשיבה, של פעילות גופנית – למצדה עלינו, ו"שנית מצדה לא תיפול" – כולם מזילים דמעות ומתרגשים, הנפש והרוח.

רוחניות מתבטאת גם בענווה ו"הצנע לכת עם אלוהיך", לא רק במובן המקראי, כפי שזה נוסח על ידי הנביא מיכה, אלא גם במובן של צניעות, התפעמות ורחישת כבוד כלפי רוח האדם, כלפי יצירות הרוח, כלפי המופלא והטמיר. אני חושב שחלק מן החינוך, אולי המסד לכל מה שאמרתי, הוא חינוך לרחישת כבוד ליצירה האנושית, לעצם האפשרות של רוח האדם.

מה דרוש לקיום רוח החינוך בבית הספר? אלף דברים, אבל אני מציין שלושה: אחד, שהמורה עצמו יבחן בדרך קבע את ההוויה הקיומית שלו עצמו, ואת שאלות החיים והאדם העולות בו. כלומר, שהמורים עצמם יעסקו בשאלות האלה עם עצמם, בתוך עצמם; שניים, שהתלמיד יחוש שמולו עומד אדם כן, אותנטי, הנמצא תמידית בחיפוש משמעות ודרך. לא מעמיד פנים של גיבור גדול ובעל תשובות, אלא הוא עצמו מתלבט ומתחבט ושואף הוא עצמו לתיקון ולהתעלות; ושלוש, שתובטח תרבות בית ספרית שכל אחד ממחוזותיה, המחוז האינטלקטואלי, המחוז הרגשי, המחוז הגופני, המחוז האמנותי ומחוזות אחרים, יאפשר חוויה והתעלות. על החלק האחרון הזה כתבתי מאמר שהתפרסם ב"עיונים בחינוך", שנקרא "מחוזות התרבות הבית ספרית כמסד לאפשרות של חינוך".

אני רוצה לסיים בעוד שתי נקודות מידע. לפני כ-4 שנים הקמתי עם עמיר פריימן את "התנועה להעצמת הרוח בחינוך", שעיקר המסר והחזון שלה הובע במידה רבה במה שהסברתי קודם. מי שמתעניין יכול להיכנס לאתר האינטרנט שלה.

כמו כן, ממש בחודשים האחרונים, בשיתוף עם כמה חברים, פרופ' גבי סלומון ופרופ' נמרוד אלוני וחברים אחרים, אנחנו מנסים להקים את המועצה לרוח האדם בחינוך, שיהיה לה מעמד דומה למעמד שיש, למשל, למועצה לשלום ולביטחון. שלא תהיה מועצה ממשלתית, לא תתמנה על ידי הממשלה, לא תקבל את גמוליה ותגמוליה מהממשלה, אבל תקיים שית, ואם צריך גם עימות, עם הממשלה בתחום החינוך. ומי שרוצה להצטרף למועצה מוזמן. אנחנו מזמינים חברי סגל אקדמי, אבל גם מנהלות, מנהלים, מורות ומורים.

**העצמת ילדים עם  
צרכים מיוחדים**





## גישה רב-ממדית להעצמת ילדים עם צרכים מיוחדים

אפתח במושג "העצמה", שהפך להיות מושג אופנתי בשנים האחרונות. אם תקלידו בגוגל את המילה "העצמה" או "empowerment", תקבלו אלפי מקומות ומקורות שמתייחסים למושג הזה. מדובר במושג שרווח היום בהקשרים שונים ובתחומים מקצועיים שונים, מושג גלובלי שמתייחס למתן כוח ליחידים ולמערכות. לדוגמה, בתחום שלנו אנחנו עוסקים בהעצמה של ילדים עם צרכים מיוחדים, של המשפחות שלהם ושל מערכות החינוך שעונות על צורכיהם. המושג אינו ייחודי לתחום החינוך המיוחד. בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך והשיקום הוא התפתח ותפס תאוצה גדולה מאוד. הוא נוצר בתגובה לטיפול שיוצר תלות.

אציג בקצרה מגמות תיאורטיות חדשות בתחום מחקרי ההעצמה ואבחן אותן בהתייחס לילדים עם צרכים מיוחדים. אפתח בהגדרה קלאסית של המושג, שנוצרה, כאמור, כאנטיזה: תהליך שבאמצעותו יחידים, ארגונים וקהילות משיגים שליטה בענייניהם. ג'וליאן רפפורט, שקבע בשנות השמונים את המושג הזה, קבע אותו בתגובה למתן עזרה שיש בה הפחתה, יצירת תלות, מתן מענה; שבעצם הופכת את מקבל העזרה לתלתי. הטענה הייתה שהרבה יותר משמעותי לתת לאנשים סוג של עזרה שתקנה להם שליטה.

העצמה פסיכולוגית היא תחום שהתרחב מאוד לכל תחומי הפסיכולוגיה וגם לתחומי הפסיכולוגיה החינוכית. אם נסתכל על מספר גדול של מחקרים בתחום, נראה שהפסיכולוגיה עוסקת בכישורים של היחיד' לא רק בהעצמה של היחיד – הגידול בכישורים של האדם שמטרתם להתמודד עם אתגרים – אלא גם במוטיבציה. זאת אומרת, לא מספיק שהוא ידע איך לעשות דברים, אלא העצמה מתייחסת ליצירה, לתגבור של המוטיבציה לשינוי, לאי-קבלת הקושי. נוסף על כך, מתן ידע שדרוש כדי ליצור את השינוי, כי ללא הידע אי-אפשר לעשות שינוי. מאחר שאדם לא חי במבודד, היחסים הבין-אישיים וההתנהגותיים הם גורם קריטי ביצירת השינוי. וכמובן, המערכות שתומכות לא רק ביצירתו, אלא גם בייצוב שלו. הרבה פעמים אנחנו מצליחים ליצור שינוי, והשאלה הקריטית היא כמה זמן הוא יחזיק מעמד. כל מי שעשה, כמוני, אינסוף דיאטות יודע שלרדת במשקל זה יחסית קל. לעשות שינוי – זה יחסית קל. השאלה המרכזית היא איך מייצבים את השינוי, איך שומרים עליו לאורך זמן.

בשנים האחרונות החוקרים שואלים שוב ושוב, כשאתם מדברים על העצמה, על מה אתם מדברים, על התהליך? כלומר, מתן כוח למישהו על מנת שיהיה מסוגל ליצור שינוי, לרצות בשינוי ולייצב אותו? או שאתם מדברים על התוצאה, מה קרה בסוף? אם נעביר את זה לתחום של ילדים עם צרכים מיוחדים: האם מספיק שהילד יהיה מוכן להתאמץ, מוכן לשנות את הדימוי העצמי שלו, מוכן לעשות דברים שלא עשה בעבר, או בעצם מה שאנחנו רוצים זה גם תוצאות – ציונים טובים יותר, הישגים טובים יותר, פתיחה של אפשרויות בעתיד שלא עמדו לפנינו קודם לכן. בעצם, מדובר בפרדוקס. אם אני מדברת על ילדים עם צרכים מיוחדים, אנחנו מגדירים אותם

על פי הצרכים הספציפיים והקשיים הכרוניים שלהם. כלומר, אנחנו מגדירים אותם בצורה של אנליזה, בצורה של דיאגנוזה של הקשיים שלהם, של הבעיות שלהם, של האתגרים שעומדים לפנים וצרכים לקבל מענה. "העצמה" זה מושג גלובלי. העצמה אומרת "לא אכפת לי מהקושי שלו. המטרה שלי היא ליצור שינוי". זה מושג דינמי שמתייחס לתנועה מנקודה שבה האדם, הילד או הוריו, נמצאים, לכיוון מצב שבו הם ירגישו שיש להם יותר כוח ויותר שליטה. אנחנו משדכים יחד שני מושגים שהביסוס התיאורטי שלהם הוא בעצם שונה.

האם בכך המושג הזה הוא יחיד? חלק מכם זוכרים את המודל הסלוטוגני, שפיתח אהרון אנטונובסקי מאוניברסיטת בן-גוריון. הוא דיבר על מושג דינמי ופיתח את המושג הזה בתחום הבריאות: "סלוס" זה בריאות; "גני" – תורת הבריאות. קידום הבריאות מציג גישה דינמית גלובלית להתמודדות. ההנחה היא שכל ילד, ובעצם כל אחד מאתנו, הוא לעולם לא לגמרי חולה או לגמרי בריא, אלא נמצא איפשהו על הרצף בין בריאות למחלה. כל אחד מאתנו נמצא על איזושהי נקודה ברצף, ותפקיד מדעי הבריאות הוא להזיז אותנו לכיוון הבריא. כל אחד מאתנו בתחומים מסוימים מתקשה לתפקד, בתחומים אחרים יכול לתפקד טוב, ועל אותו רצף אנחנו רוצים לנוע לכיוון של התפקוד, ההסתגלות והבריאות. כלומר, העצמה, אם אנחנו מחברים אותה למודל הסלוטוגני, רוצה לתרום לתנועה לכיוון הבריא, המסתגל והמתפקד, לפי המקובל ברמות של גיל האדם והציפיות שלו בקשר לתפקוד של עצמו.

כנס שהתקיים בשבוע שעבר באוניברסיטת בן-גוריון נבחנה השאלה – 30 שנה אחרי אנטונובסקי, מה התחדש במחקר הסלוטוגני, ואיפה אנחנו עומדים היום? באותו כנס הצעתי את מודל התקווה כמשלים למודל הסלוטוגני, מאחר שהוא מוסיף ממד דינמי של תפיסת העתיד. לא רק איך אנחנו נעים מנקודה אחת לנקודה שנייה, אלא גם לאן אנחנו רוצים לנוע, מהי המטרה שלנו בכיוון התנועה.

לפני שאזכיר במילים מספר את מודל התקווה כמודל חשוב מאוד בתוך נושא העצמה של ילדים, חשוב לי לחזור ולומר שהעצמה של ילדים ומשפחות היא איננה תהליך בודד. היא תהליך שבו שותפים מבוגרים משמעותיים, כלומר, הורים ומורים וגם ילדים אחרים במשפחה וגם מערכות החינוך והקהילה. צריך לזכור שלצרכים המיוחדים של הילד היחיד, או המתבגר היחיד, יש השפעה לא רק על הילד עצמו, אלא על כל השותפים המבוגרים והילדים במערכות חיו. מה שמאפיין את הדור שלנו בחינוך של ילדים עם צרכים מיוחדים הוא שילוב. וברור שללא התייחסות למה שקורה לא רק במשפחה אלא גם בכיתה ובבית הספר, ללא חשיבה מערכתית, כל תכנון של העצמה ושל התערבויות יהיה מוגבל.

פעמים רבות אנחנו שואלים את עצמנו – בסדר, אנחנו מבינים את התהליך, אנחנו חושבים על המטרה, והמטרה מבוססת על אידאולוגיות ותיאוריות עדכניות, והרבה פעמים אנחנו שוכחים לשאול – האם יש לזה מחיר? האם יש מחיר של הפרט, של הילד עצמו? האם יש מחיר של המשפחה? ומהו המחיר? ומהו המחיר של המורה? כרגע אני כותבת מחקר על המורה המשלבת בכיתה, שמאמינה בדמוקרטיה, שמאמינה בשוויון הזדמנויות, שרוצה לשלב את הילד בכיתה הרגילה, והאם יש לזה מחיר? יש בזה גם שכר, אבל אל לנו לשכוח את המחיר.

אני רוצה להזכיר בקצרה כמה מגמות חדשות במחקר, שאנחנו חייבים להרהר בהן כשאנחנו עוסקים בשאלות של העצמה. קודם כול, היום אנחנו יודעים, וזה הוזכר בעיקפין באחת ההרצאות הקודמות, כמה חשוב שאנשים יתאמנו אינסוף פעמים במיומנות חדשה. חקר הגמישות במוח מראה שהמוח ממשיך לפסל את עצמו לאורך כל החיים. או במילים אחרות, ילד שמתאמן,

מפסל את המוח שלו. מבוגר שמתאמן ורוכש כישורים, מפסל את המוח שלו ויוצר תכונות אישיות. המושג באנגלית הוא "get it under your skin" – הכישורים נכנסים מתחת לעור שלנו באמצעות ההתנסויות. לכן חקר הקשרים עם מבוגרים משמעותיים, מראשית ההתפתחות, משלבי האָטצ'מנט במשפחה ובמערכות החינוך, וחקר היחסים עם בני הגיל – כל המחקרים האלה מדגישים יותר ויותר את תהליכי העצמה שיכולים לעבור על הילד עם צרכים מיוחדים, המתבגר עם צרכים מיוחדים, אם הוא יתאמן הרבה. אם הוא יקבל את התמיכה הסביבתית, הוא יפתח את אותן תכונות ואת אותם תהליכים שיעזרו לו לתפקד.

אנחנו יודעים שהאימון הוא לא רק אימון ממשי, אלא גם באמצעות סימולציות, באמצעות היכולת שלנו לא רק לחכות לעתיד, אלא לדמיין מצבי עתיד. כמו שאמר פרופ' שכטר מאוניברסיטת הרוורד, שבדק את הקשר בין עבר לעתיד והראה שככל שאנחנו מדמיינים את העתיד, עוסקים באימון מנטלי, אנחנו מסוגלים לפתח מיומנויות של העצמה ויכולות שיעזרו לנו במצבי עתיד. בואו נזכור שבהעצמה יש יתרונות אבל להעצמה יש גם מחיר. המחיר הוא הרבה פעמים עייפות וקושי, ויש היום ידע במחקר איך להתגבר על העייפות, איך להוביל את העייפות לתוספת כוחות; לא לשחיקת האני, אלא להעצמת האני.

אדבר בקצרה על תיאוריית התקווה. תיאוריית התקווה מדברת על כך שכאשר אנחנו מקדמים ומלמדים באמצעות סימולציות של עתיד, אנחנו כוללים בכך גם חשיבה מטרית וחשיבה נתיבית. החשיבה המטרית מתייחסת ליכולת הנלמדת ולרצון ולמוטיבציה של הילד, של האדם, להשיג מטרות למרות קיומם של חסמים ומכשולים. החשיבה הנתיבית עוסקת ביכולת הנלמדת לתכנן דרכים, נתיבים, להכיר בקיומם ולתכנן מה עושים כשנתקלים במכשולים.

מודל התקווה כגישה בהעצמה – מודל של התערבות ממוקדת שמושם גם בכמה מרכזים, בכלל זה במרכז בארצות הברית ובמכללת סמינר הקיבוצים – מלמד חשיבה עם תקווה באמצעות הגדרת מטרות, הגדרת נתיבים, תכנון התמודדות וגיוס כוחות. וכמובן, משתמשים בכלים של קידום חוללות עצמית, ויסות רגשי, אימון מנטלי ותמיכה חברתית מתוכננת.

לסיכום, דיברתי כאן על הפרדוקס בין מצד אחד לדון בילדים עם צרכים מיוחדים, לבין מצד שני מגמות גלובליות של העצמה שמחייבות חשיבה לא שגרתית, שתהיה מבוססת על מחקרים חדשים ועל הידע המתחדש בתחום החינוך ובתחום הפסיכולוגיה. והתקווה שלנו היא לא רק להעצמה אישית, אלא גם להעצמה מערכתית; לא רק להעצמה של הילדים והמשפחות, אלא גם ליצירת קהילות חינוכיות תומכות בתהליכי התקווה.





## על מרחבים מהותיים של התעצמות ותובנה לתלמידים עם הפרעות קשב

אני רוצה לטעון היום שלוש טענות בעניין הצורך בהתעצמות ותובנה של תלמידים עם הפרעות קשב. אני עוסקת כבר 12 שנה בלקויות למידה והפרעות קשב אצל ילדים ומבוגרים, והדבר העיקרי שצריך לעשות אתם, לטענתי, הוא תהליכים של התעצמות ותובנה. הטענה הראשונה שלי אומרת שילדים עם הפרעות קשב אינם אוכלוסייה חלשה בעלת צרכים מיוחדים כפי שנוטים לחשוב. הגישה במרכז שלנו היא שהילדים האלה הם ילדים ככל הילדים עם צרכים ככל הילדים – לשייכות, להצלחה ולהגשמה. אלה הצרכים שלהם. עם זאת, הם בעלי מגבלות מסוימות, שמקבלות בולטות נסיבתית על רקע דרישה לאחידות במציאות של עולם תחרותי, אקדמי וממוקד. מבחינתם, העולם הזה תובע מהם תביעות שגורות, בעצם, טביעה. לילדים האלה יש מספיק פיצויים שמוטבעים בהם מלידה ומספיק מעקפים שניתן לרכוש, כדי שהם לא יהיו חלשים למרות המגבלות. מתוך היכרות אתם, המון עוצמות שאנחנו רואים שיש בהם – תושייה, אנרגיות, רגישות, אינטואיציות יוצאות מן הכלל, תחושות מסוגלות וכל כך הרבה דברים אחרים – הרבה פעמים אינן באות לידי ביטוי בגלל החולשות; משום שהחולשות מכסות על כל הדברים האלה; משום שהאדם עצמו לא יודע שיש לו את כל המכלול המדהים הזה בתוכו. הטענה השנייה שלי היא שלמרות הפיצויים ודרכי המעקף האפשריות רבים מקרב בעלי הפרעות הקשב עוברים במהלך הילדות וגם אחר כך תהליך של התחלשות, על משקל התעצמות. הם חשים את עצמם "שונים, דפוקים ומאוד בודדים" – אלה המילים שלהם. אני אקריא לכם עכשיו שיר של אחד הבוגרים שלנו, שייתן דוגמה לתחושות הקשות שלהם. דרך אגב, כל השירים וכל הטקסטים שאביא הם של אנשים שהצליחו לכתוב אותם רק אחרי שהם התחילו לעבור תהליכים עם עצמם, ורק בעקבותיהם היו מסוגלים להוציא מבפנים ולמלא את התהליכים שהם חווים כל החיים. אקריא לכם את השיר הזה:

רק תינוק. רק תינוק. רק תינוק.  
כך הגחתי אל העולם, רק ילד מתוק.  
ואיך הפכתי להיות מבוגר מתוסכל, מכופף, מלא חרדות.  
מה כבר אוכל לעשות?  
חבוק בזרועותיה, חסר אוניס, ריק מבפנים.  
איך גדלתי הפוך, מטפחיים ועד מסד.  
כשכולם למדו ללכת, לספור עד 10,  
אני הייתי צריך להשלים פערים,  
ללמוד שעות נוספות בבית הספר של החיים.  
רק תינוק, הקרב באופק דמדומי ליל.

---

ד"ר נעמי וורמברנד היא מנהלת מרכז דרך מהו"ת במכללת סמינר הקיבוצים.

האם אגיע רחוק או אשאר בבסיס האם לשארית חיי?  
דם ובשר, רקמה אנושית.  
כמו כולם, אבל שונה בתכלית.  
חמר בדייך, נתון בעויות,  
תינוק סוג ב', עם פגמים קטנים.  
בחלון התצוגה של מחסני העודפים,  
חדש מבחוף אבל עתיק מבפנים.

טקסטים חזקים מאוד, כואבים מאוד. אני תמיד אומרת שאנשים עם הפרעות קשב ולקויות למידה נראים לעתים קרובות מבחוף הרבה יותר רגילים, שמחים, שחקנים, אבל בתוכם מסתתר פצע מאוד עמוק.

הטענה השלישית שלי היא שביסוד התופעה הכואבת הזאת עומד תהליך מאוד אופייני שתחילתו באי-הבנה, שגוררת אי-קבלה של הילדים האלה, שגוררת, כמובן, אי-התאמה של הסביבה ושל הבן אדם לתוך הנסיבות. האי-הבנה הזאת קורית משום שהתופעה היא שקופה, מתעתעת, מנוגדת להיגיון. המופעים שלה סותרים, היא לא עקבית, ניתנת להמון הסברים אלטרנטיביים. כל אלה גורמים לכך שהיא אינה מובנת ונוצרת כלפיה דרשנות ותובענות מצד אחד: "נו, אתה ילד, אתה מוכשר, אתה מוצלח, יש לך כל כך הרבה שכל, למה אתה לא לומד? למה אתה לא משקיע?"; או מצד שני ויתור וייאוש: "לא נורא, בואו נעזוב את הילד הזה. מה קרה לו? נעזוב אותו".  
אנסה להדגים את העניין של חוסר עקביות: בוגרת שלנו, בחורה שעובדת בגן ומרגישה שהגננות האחרות בגן לא מבינות את הבעיה שלה. היא כתבה לי על זה מכתב. אקריא לכם קטע מתוכו:

כל יום אני נתקלת בהפרעת הקשב שלי, אם זה באימהות, והשנה גם באופן ממשי בעבודה. הבנות בצוות שאתו אני עובדת בגן משתגעות ממני. אני שוכחת להחזיר דברים למקום, מעופפת. הן כועסות ומתעצבנות שאני שוכחת לשים את המטאטא במקום. ניסיתי להסביר לא פעם שאני לא עושה את זה בכוונה, אבל זה לא תמיד עוזר. הן לא מצליחות להבין. כשאני ממש מתאמצת, אני לא שוכחת להחזיר אותו למקום. אז איך זה יכול להיות? משהו לא מסתדר להן בהיגיון הבריא שלהן. אני מרגישה שהן לא באמת מבינות אותי.

חוסר העקביות הזה, פעם כן ופעם לא, וגם אף אחד לא יודע את המאמץ שנעשה מאחורי חוסר העקביות הזה, ונוצרת אי-קבלה קשה. הסיפור של הילדים עם לקויות למידה והפרעות קשב מתחיל, בעצם, כבר בגן, אבל אני אדלג ואגיע לבית הספר היסודי. הילד נכנס לבית הספר ומתחיל להיות שם בלגן שלם של סימנים ומספרים. וצריך להביא מחברות ותיקים, וצריך לסדר – זה לא בשבילו כל העניין הזה. בהתחלה הוא עוד מנסה, עוד חושב מה הוא יכול לעשות. אבל לאט-לאט נשבר לו, נמאס לו, והוא מחפש איך להעביר את הזמן בשיעור, כשכל הילדים יושבים יפה עם הקלסרים שלהם ונחמדים והכול מסודר להם, והוא לא יודע מה הוא יעשה עם עצמו. ואז מתחילות מה שאנחנו קוראים "בעיות משמעות". בעצם אלה לא בעיות משמעות, זה פשוט תוצאה בלתי נמנעת של השעמום ושל הייאוש שהילד מתחיל להרגיש. או לחלופין, יש ילדים שמתחילים לעופף ולחשוב על כל מיני דברים, והם חולמים על כל הדברים הטובים, עד שברגע

מסוים מתחילה להישמע זעקה מאוד גדולה שלהם. היא יכולה להיות חרישית, והיא יכולה להיות בקול גדול – כיסאות שנזרקים.

וכשהילד גומר את היום שלו בבית הספר, שכל כך קשה לו, הוא בא הביתה ומתחיל בית ספר פרק ב. כל מה שהוא לא הצליח להבין בפרק א, הוא לא מצליח להבין גם בפרק ב: מסבירים לו, ועוד פעם מסבירים לו, ועוד פעם עוד מאותו הדבר, ובעצם, הבעיה לא מטופלת. כי יש לו בעיה. לילדים האלה עם בעיות הקשב יש בעיה של ויסות. אני לא אכנס לזה, זו תורה שלמה, אבל הבעיה היא לא בעיה רק של קשב. יש להם בעיה של ויסות הקשב. כלומר, להשתמש בצורה הכי מתאימה בקשב שלהם. ומעבר לזה, יש להם בעיה של ויסות גם בהרבה דברים אחרים – הם מוצפים ברגשות, הם לא יודעים איך לווסת את ההתנהגות שלהם, שזו כמובן תוצאה של הבעיה שלהם. הם לא מווסתים הרבה פעמים גם בכל מה שקשור לאכילה ושינה. כל המערכות שלהן לא מווסתות, ובין השאר, גם הקשב.

אם אנחנו מסתכלים על כל האנשים, הם פחות או יותר דומים. כמובן, אני לא מזלזלת בשונות, אבל כולם קמים בבוקר ומסתדרים. והם מתחילים ומסיימים. ואצלם – הכול הפוך. כמובן, יש פרופילים שונים, אני קצת מדברת בהקצנה, אבל הם יכולים לקום בערב ולהירדם בבוקר – יש המון חבר'ה עם בעיה של ויסות שינה; יש כאלה שמסתכלים בשעון ובכל זאת מאחרים. קמים ב-5 בבוקר, גרים ליד הבית ספר, ובכל זאת מאחרים לבית ספר; יש כאלה שמתקשים לקרוא ולכתוב; יש שמתקשים להתחיל וגם לא מסיימים. לא שומרים על סדר בחפצים; שוכחים דברים חשובים; מדברים בטונים גבוהים. הכול באמת מאוד שונה. הם בעצם מין פילים מהסוואנה של טנזניה, אבל אומרים להם שהם צריכים לחיות כמו פינגווינים על חוף הים בקייפטאון. והם לא יכולים להיות, כי הם נולדו פילים.

אחת ממלכודות הילדות היא שאין צורך להבין משהו כדי להרגיש אותו. וכאשר המחשבה מסוגלת להבין מה קרה, הפצעים שבלב כבר עמוקים מדי. פרופ' מרגלית דיברה על המחיר. הם צוברים מחירים אדירים, והם צוברים אותם כבר מגיל מאוד צעיר. וכשפתאום מישהו אולי מגלה שיש להם בעיה, הפצע הוא כבר עמוק וקשה מאוד לריפוי. הרבה יותר קשה לריפוי מאשר הלקות עצמה.

ובשביל הילדים האלה הקמנו את מרכזי מה"ת. יש לנו היום הרבה מאוד מרכזים יחסית. המטרה של מרכזי מה"ת היא להוריד מעליהם את המשא הכבד שהם סוחבים, של כל הבלגן בראש. ללכת אתם באיזשהן מדרגות, באיזשהו תהליך, כדי שהם יגיעו ליכולת לייצר את המנגינה של החיים שלהם. לאסוף את כל הבלגן הזה לאיזשהו זר פרחים, שהם יכולים להעניק אותו ולהעצים בו גם אנשים אחרים.

מרכזי מה"ת – מלבד הפירוש המילולי פירוש המילה הוא גם ראשי תיבות של "מרכז הכלה ותקווה" – הם מרכזים שבנויים בצורה של בית מכיל, בצורה של רחם. אני קוראת לזה הרחם שבתוכו אפשר להתחיל הכול מחדש, בלי ביקורת, בלי טענות כלפיהם, קבלה מוחלטת. בתוך המרכזים האלה יש לנו מרחבים של התעצמות ושל תובנה: התהליכים המרכזיים הם תהליכי התעצמות. כלומר, להוציא מהכוח אל הפועל. לקחת את הטיפות ולהפוך אותן לפריחה; ותובנה זה להסתכל במראה – סוף-סוף להסתכל במראה ולא לפחד, ולא להסתתר, דבר שהוא כל כך אופייני לחיים שלהם.

בשביל כל התהליכים המהותיים האלה צריך לערב גם את התלמיד, גם את הסביבה המידית שלו וגם את הסביבה הלימודית, שצריכה להיות מאוד מעורבת ומאוד מותאמת. אנחנו עובדים

עם המורים על כלים של התעצמות ותובנה, כי המורים הם המפתח לכל התהליך הזה של הכלה והתעצמות ותקווה. בלעדיהם זה לא יקרה. וגם הם במצוקה מאוד גדולה כשאינן להם מספיק תנאים, וכשהם לא מספיק יודעים איך לעשות. לסיום אציג לפניכם דוגמה להתעצמות ותובנה של תלמידה בכיתה י'. סמסטר אחד אחרי שנפתח מרכז מהו"ת בבית הספר שלה ביקשה ממנה מנהלת המרכז לתאר את החיים שלה לפני הקמת המרכז ואחרי הקמתו. וכך היא כתבה:

בואו נגיד, לפני הקמת המרכז, בואו נגיד שהציונים שלי לא היו הכי נחמדים. הייתי אומרת, בכלל לא נחמדים. לא הרגשתי שיש לי הרבה עם מי לדבר בבית הספר, ולא סמכתי, לא נתתי אמון כמעט בכלום. בנוסף, היה לי רצון גדול לפרוש מהחיים, ובמיוחד שהשילוב של כל מה שנפל עליי השנה פשוט הרג אותי ואת הזמן שלי. אחרי הקמת המרכז הציונים שלי עלו, לא בהרבה, אבל עכשיו הם הרבה יותר נחמדים. ובקבוצת השיתוף של מהו"ת, שבה השתתפתי ושיתפתי, למדתי שלא כל האנשים הם כמו שחשבתי שהם, ולמדתי לבטוח יותר באנשים. הרצון לפרוש נעלם. והכי חשוב, למדתי להכיר את נקודות החוזק שלי וגיליתי שאני לא בן אדם כזה נורא.

# להיות אימא נכונה לילד אוטיסט: אתגרים ברגישות, קשב והיענות

אני אימא לילד אוטיסט בתפקוד גבוה. הבן שלי, יובב, הוא היום בן 18 וחצי. כשהוא היה בערך בן שנתיים וארבעה חודשים הוא אובחן כאוטיסט או כ-PDD. כשהוא היה בן 11 אביו ואני התגרשנו, ואני בעצם מגדלת אותו בעצמי. יש לי עוד ילדה, שהיא עוד מעט בת 16, שהיא ילדה רגילה. יש לי הרבה מזל, כי הפגיעה של יובב היא יחסית קטנה. התפקוד שלו באמת גבוה. הוא מדבר, מתקשר נפלא. הוא קורא, הוא כותב, הוא עושה חשבון, הוא ילד עם אינטליגנציה מאוד גבוהה. הוא ילד מאוד נוח, הוא ילד מאוד חברותי, הוא ילד שהולך אתי לכל מקום, נסענו גם לחו"ל יחד, הוא ילד מתנה.

תמיד כששואלים אותי מה האבחנה שלו, אני אומרת שהוא אובחן כילד מקסים. אני לא אוהבת הגדרות, אני לא אוהבת את זה שאומרים "זה ילד שהוא ככה וככה". אני חושבת שבעיקר באוטיזם, אבל אין לי ספק שגם בלקויות אחרות, אין אוטיסט אחד שדומה לאחר. המנעד של האוטיזם הוא מאוד רחב. יש הרבה אוטיסטים שיש להם הפרעות מאוד קשות בהתנהגות; יש אוטיסטים שיש להם גם רמות מסוימות של פיגור; ויש כאלה שיש להם אינטליגנציה מאוד גבוהה.

כשאמר לי שהבן שלי אוטיסט, הייתי שישה שבועות אחרי לידת הבת שלי, ואחד הדברים שתמיד חשוב לי לספר זה הטראומה של האבחון. אני חושבת שאחד הדברים הכי חשובים זה לחנך את אנשי המקצוע איך לבשר למשפחה שהילד שלהם הוא ילד אחר. הבן שלי אובחן אצל פרופסור שקיבלתי עליו המלצות מאוד טובות. אני לא אזכיר את שמו. אבל כשבאנו לשיחת הסיכום, אחרי שהוא ראה את הילד בגן ובבית, והוא תשאל אותנו וכו', המשפט הראשון שהוא אמר היה: "לילדים אוטיסטים יש כמה מסגרות חינוך". שאלנו אותו: "אתה רוצה לומר לנו שהבן שלנו אוטיסט?", והוא אמר: "חשבתי שהבנתם את זה". באותו הרגע נשבעתי שאני אעשה כל מה שאני יכולה כדי שלא יהיו עוד הורים שישמעו משפטים כאלה באבחון, כי בעיניי זה בלתי נסלח. והפרופ' הזה גם ידע בדיוק איך הילד שלי יהיה, אף על פי שאף פעם אי-אפשר לדעת איך ילד יהיה ולאן הוא יכול להגיע – אין איש מקצוע שיכול לנבא איך ילד יהיה. וכששאלתי אותו: "הוא ידבר?" "הוא יקרא לי אימא?" הוא אמר לי: "אני לא הייתי מצפה ממנו ליותר מדי". זה משפט נורא לומר להורים. אני חושבת שאם קרה ונולד לך ילד שיש לו לקות מסוימת, אין גבול למה שהוא יכול להגיע אליו. הוא גם אמר לי שכדאי לי לא לגדל אותו בבית, וברגע הזה קמתי ואמרתי למי שהיה בעלי: "אנחנו סיימנו פה".

אחד הדברים הנפלאים שקרו לי כמה שבועות אחרי הבשורה הנוראית הזאת, אחרי שעברתי תהליך של אבל, תהליך מאוד קשה כדי לקבל את זה, אני זוכרת את הרגע שהסתכלתי בעיניים של הילד שלי ואמרתי, אני גמרתי עם כל המומחים. קיבלתי המון חוברות וגם הדפסתי חומרים

---

עידית טפרסון היא שחקנית תיאטרון וקולנוע.

מהאינטרנט – לקחתי את הכול וזרקתי לפח. הסתכלתי על הילד שלי ואמרתי לו: "אתה המורה שלי, אתה תלמד אותי איזה מין אימא אני צריכה להיות. בעיניי אתה מושלם. אני לא רוצה שתהיה משהו אחר. אני רוצה שתהיה מה שאתה".

אחר כך קראתי מאמר של אוטיסטית מאוד מפורסמת, שעשו עליה גם סרט – ד"ר טמפל גרנדין. טמפל גרנדין היא אוטיסטית אמריקאית שבזכותה נפתח לחוקרים חלון למה שקורה במוחו של אדם אוטיסט. היא מאוד אינטליגנטית ויודעת להביע את עצמה מצוין, והיא כתבה מאמרים רבים. באחד המאמרים קראתי משפט נפלא שלה: "אל תנסו לשנות אותי. תכבדו את התרבות האוטיסטית שלי. טוב לי ככה".

ואז אמרתי לעצמי: "מי אמר שאני זה הנורמה? מי אמר שהילד שלי צריך ללמוד ממני? אולי אני צריכה ללמוד ממנו? אולי הוא צריך להוביל אותי?". מאחר שאני אמנית, אני באה מתיאטרון, ואני שחקנית, אני נורא אוהבת אנשים שיש להם הפרעות קשב וריכוז. אני נורא אוהבת אנשים שהם לא מסודרים ושהכול פתוח אצלם. אני חושבת שהרבה אמנים הם כאלה. ונתתי לו להוביל. נתתי לילד שלי להוביל. אני חושבת שאחת הסיבות שיש לי ילד נורא שמח היא משום שנתתי לו להוביל.

אני כל הזמן לומדת, ואני כל הזמן בודקת את עצמי, אם אני האימא הנכונה בשבילו. אני חושבת שאחד הדברים החשובים כשיש לך ילד עם איזושהי הפרעה הוא לקבל אותו כילד רגיל לחלוטין. אני גידלתי את שני הילדים שלי אותו דבר. מן הסתם עשיתי טעויות כמו כל אימא אחרת, אבל ברגע שאתה אומר לעצמך שנורמלי זה דבר מאוד מופשט – מה זה נורמלי? מה זה רגיל? יש לי ילד מושלם בבית. ולשמחתי, יש לו דימוי עצמי מאוד טוב.

אני חייבת להחמיא למערכת החינוך המיוחד במדינת ישראל. אני חושבת שיש מערכת חינוך מיוחד נהדרת בישראל, שעשתה עם הילד שלי עבודה נפלאה. יש בחינוך המיוחד הרבה מאוד אנשים נהדרים. יש גם המון שרלטנים, אני חייבת לומר. כשהייתי בתחילת הדרך ואמרו לי יש שיטה כזאת, ויש שיטה אחרת, והייתי אצל כל מיני מטפלים, שאגב, אין עליהם פיקוח. כל מיני אנשים עם רעיונות יכולים לפרסם את עצמם ולטפל בילדים במחירים מטורפים.

ילד לא צריך להיות פרויקט. ילד צריך להיות ילד, וצריך שתהיה לו ילדות, ולקבל את זה שלילד מותר לא להיות כמו כולם. זה בסדר לא להיות כמו כולם. אני חושבת שברגע שאנחנו כהורים לומדים לקבל את זה, לילד הרבה יותר קל לגדול במשפחה שמקבלת אותו כמו שהוא.

אבל לצערי הרבה פעמים החברה מחקה אותנו. זאת אומרת, אני זוכרת שיושב שלי היה קטן, הייתי לוקחת אותו לפארק ברעננה. כל הילדים היו על הנדנדות ועל המגלשות, והילד שלי שוכב על האספלט הרוחח עם הלחי צמודה. זה מה שהוא רוצה לעשות. מכל הפארק הזה, זה מה שהוא רוצה לעשות. וכולם מסביב מסתכלים בעין עקומה. בהתחלה כל כך התביישתי. וכשאני התביישתי, החברה הסתכלה עליי – משהו לא בסדר אתך, ומשהו לא בסדר בנך שלך.

אני זוכרת את היום שנשכבתי לידו, עשיתי בדיוק את מה שהוא עשה, חייכתי אליו ואמרתי, אולי אני אנסה את החוויה הזאת. אני לא יודעת אם אפשר להגיד מילים כאלה, אבל שמתי קצוץ על החברה מסביב שהסתכלה, כי פתאום הייתי אתו בחוויה שלו. והוא פתאום חייך אליי כי אני הצטרפתי למשחק שלו, לחוויה שלו, הייתי מוכנה לנסות לבחון את החוויה שלו – למה הדבר הזה של הלחי על האספלט הרוחח כל כך נעים לו. לי לא היה כל כך נעים, אבל היה לי נפלא לראות את התגובה שלו למה שאני עשיתי.

נורא קשה לתקן את החברה. גם החברה עוברת תהליך. החברה עוברת תהליך בדיוק כמונו,

אבל אני חושבת שחשוב שנפסיק לבוא לחברה מעמדה של מתנצלים, ש"סליחה, אבל יש לי ילד שהוא קצת אחר" – יש לי ילד שהוא קצת אחר ומותר לו, ומותר לי להיות אימא לילד חריג. מותר לי, זה בסדר.

כשהבן שלי היה בן 4, ניסיתי לשלב אותו בגן רגיל עם סייעת. הוא היה ילד נורא טוב, הוא לא הפריע לאף אחד. הוא רק קצת הלך שם לאיבוד, אבל הוא היה נורא טוב. וכשהלכתי בפעם הראשונה לאספת ההורים, באתי כמו ענייה בפתח: "רק תעשו טובה ותקבלו את הבן שלי". ואז אמרתי לעצמי: "מטומטמת, מה את הולכת כמו איזו קבצנית? בסדר, אז הילד שלך הוא אחר". התאפרתי יפה, התלבשתי יפה, עשיתי חזרות בבית, ובאתי ונתתי נאום כאילו הגן הזה שייך לי. הגן הזה שייך לבן שלי, וככה הוא.

נורא קשה להיות אחר. אבל אני חושבת שכמו שאתה מציג את עצמך לעולם, ככה לומדים לקבל אותך. זה קשה נורא, ולך יש חבילה הרבה יותר מסובכת מלאחרים, אבל כשאנחנו באים כמתנצלים, ככה גם מקבלים אותנו. מדובר בעבודה אינסופית. כל הזמן להזכיר לעצמנו את הדבר הזה.





**העצמת מורים והכוח  
שמעבר לכוחנות**





## ”העצמה אינה אלא פיסת הצמתה. אבל מה?

### מתוככמת...”

#### על הצורך בהצמחת אוטונומיה פרופסיונלית במערכת החינוך

שני המושגים שעליהם אני רוצה לדבר – ”מנהיגות חינוכית” ו”העצמת מורים” – בעייתיים ושחוקים. נדמה שהכול נושאים את המושגים האלה על ראש שמחתם, אך למרות זאת הם נותרים פעמים רבות בגדר סיסמה חלולה. הבעייתיות צפה במיוחד לאור פער שנחווה ומדובר על ידי מורים ומנהלים בין מציאות של יעדים מדידים, הישגים או הערכה אינטנסיבית, לבין הדיבור המנהיגותי מלא ההילה אך המעורפל, שנדמה שהוא מנותק מהמציאות. הפער הזה מוליד פעמים רבות מרמור, שחיקה או ציניות.

ראוי לפיכך להתעכב על המשמעות של מושגים אלה ובעיקר לחדד את ההבדלים בין שני מובנים שלהם. ברצוני להבחין בין שתי משמעויות סותרות של העצמה: העצמה מצמיתה והעצמה מצמיחה. העצמה מצמיתה מהי? לכאורה סתירה – איך יכולה להתיישב העצמה עם הצמתה? ובכן, אני חושב שפרשנות מסוימת של המושג ”העצמה” יכולה גם יכולה להתיישב עם הצמתה. אעז לגרוס גם כי זו הפרשנות הרווחת במקומותינו של המושג.

פרשנות זו תופסת את ההעצמה במונחים פונקציונליים. העצמה שנועדה למקסם את היכולות של המועצם להשיג יעדים חיצוניים מוגדרים ומחודדים. תפיסה זו מתחברת עם גישת הניהול המדעי הטיילוריסטי ועם הפרקטיקה הנלווית אליה של ניהול משאבי האנוש. היעדים והמטרות הם חיצוניים לעובד ומוטלים עליו מלמעלה. העובד צריך להשיג את אותם יעדים ומטרות בצורה מיטבית ויעילה. תפקיד ההעצמה כאן הוא לספק את התנאים שיאפשרו לאותו עובד להגיע לכך: נקנה לו את המיומנויות הנדרשות גם דרך הכשרה מקדמית וגם דרך קורסי עדכון מתמשכים; נעניק לו תנאי תפקוד בסיסים; נציב לו יעדים (וככל שאלו יהיו ניתנים לכימות ולמדידה, כך ייטב); וכדי להעלות מוטיבציה ולשפר ביצועים נהיה מוכנים להשקיע במיני עזרים כגון מתנות בחגים, ימי גיבוש ואפילו תגמולי שכר מזדמנים. באופן כללי ניתן לעובד הרגשה שאנחנו רגישים לצרכיו ומעריכים אותו, כדי שבתמורה הוא ישמח למלא את כל הדרישות והציפיות המערכתיות ממנו.

התרגום לשדה החינוכי אינו מורכב מדי ומוכר לכלל המחנכים הפוקדים את הכנס הזה. תפיסת המורים כמשאב אנושי שתפקידו למלא יעדים חיצוניים והצורך להעצימם כדי מידת יכולתם להשיג יעדים אלה באופן מיטבי ויעיל – מוכרים וידועים. אחד המושגים ההיסטוריים הבולטים המבטאים הקצנה של גישה זו הוא ”תוכנית הלימודים החסינה למורים” (teacher-proof curriculum). מושג זה הוביל רפורמה חינוכית שהתקבלה באהדה במדינות אנגלוסקסיות בשנות השישים והשבעים, והוא מבטא את אותה התייחסות פונקציונלית לכוח ההוראה. אמנם מאז

---

ד”ר ניר מיכאלי הוא דיקן פיתוח פדגוגי במכללת סמינר הקיבוצים.

פרורמה זו דעכה והוחלפה באחרות, אבל האם הנסיגה ממנה ומהמושג הבוטה שמתנוסס מעליה מברטאת שינוי פרדיגמתי? האם ההיתלות בממצאי דוח מקינזי מ-2007, שלפיו איכותה של מערכת חינוכית לא יכולה לעלות על איכות מוריה, מבטאת החלפה של תפיסת ההעצמה? נראה שלא. במידה רבה ניתן לטעון שהשימוש הגובר במושג "העצמה" נועד לטשטש את היעדרו של השינוי. בפרפראזה על מילותיו של מאיר אריאל: "האדם אינו אלא חתיכת בוץ מתוחכמת" – ההעצמה אינה אלא פיסת הצמחה. אבל מה? מתוחכמת...

זוהו בדיוק המקום להציג את הגישה האלטרנטיבית להעצמה. ומהי העצמה מצמיחה? בניגוד לגרסה המצמיחה, זו יוצאת מתוך כוונה לאפשר למועצם עצמאות. זו מניחה שמעבר לרכיב הידע (אינפורמציה), לידע פרופסיונלי יש רכיב של שיפוט או של שיקול מקצועי, ולכן יש הכרח להעניק דרגות חופש גבוהות. ההעצמה כאן היא הפוכה במובן שעיסוקה בטיפוח אותה עצמאות, והיא מחייבת שלושה רכיבים:

1. **אמון.** פיקוח והערכה חיצונית נתפסים כלא רלוונטיים, לא הוגנים ומנותקים מהקשר. מורים מדווחים שפיקוח חיצוני כזה מעביר מסר שלא סומכים עליהם. לעומתם מודל אלטרנטיבי של הערכה פנימית המבוצעת על ידי המנהל ועל ידי עמיתים נתפס כחלק מהקשר מקומי וכחלק משיח פדגוגי פנים בית ספרי. פרופ' דוד נבו התפטר מתפקידו כמדען הראשי על רקע המחלוקת בדבר אופן השימוש בנתוני המיצ"ב כשוט שיפוטי חיצוני או ככלי עבודה מעצב פנימי.

2. **אוטונומיה.** מרחב לשיקול דעת, לפעולה עצמאית, להכרעות פרופסיונליות, לגמישות. אוטונומיה מהותית מעניקה לגיטימציה לפעולה עצמאית גם במחיר של טעויות, שגיאות או כישלונות. מידת האוטונומיה המורית נקבעת במידה רבה על ידי שני משתנים: מידת ההידוק של תוכנית הלימודים ושל דרכי ההערכה; מידת תפקודו של מנהל/ת בית הספר כחיץ בין שלל דרישות ולחצים חיצוניים לבין חדר המורים והכיתות.

3. **למידה.** אוטונומיה פרופסיונלית תלויה במקצועיות ובמומחיות פרופסיונלית. זו מושגת ומתפתחת החל בשלב ההכשרה המקדמית (pre-service), ודרך תהליכי למידה מתמשכים לאורך העבודה (in-service). חשוב להבחין בין שתי תפיסות של למידה שחופפות במידה רבה להבחנה שעשית ביני שני מובני ההעצמה. תפיסת הלמידה שמתאימה לגישה המצמיחה תאמץ את תפיסת הלמידה של ההשתלמות. כלומר, תפיסה משפכית שמבקשת לראות במורים סוכני קליטה והעברה של תכנים ומתודות מוכתבים. למידה כזו מתבצעת פעמים רבות מחוץ להקשר הבית ספרי ובמנותק מהעשייה השוטפת של המשתלמים. תפיסת הלמידה האלטרנטיבית, החופפת לגישה המצמיחה, יוצאת מנקודת מוצא שמלאי לא אכזב של מומחיות וידע טמונים במורות ובמורים, ושחלק גדול מתהליכי הלמידה הוא לסייע בחילוף הידע הקיים ובהמשגתו. תפקיד הלמידה המעצימה הוא להעשיר את הרפרטואר ולחזק את ביטחונם החזוני, הפדגוגי והדיסציפלינרי, כדי לאפשר למורות ולמורים להיות מעצבי תוכניות החינוך וההוראה הכיתתיות והבית ספריות של עצמם. תהליכי למידה אלה מתבצעים על כן פעמים רבות בתוך ההקשר הבית ספרי וכחלק מתהליכי שיפור ושינוי שמתחוללים בתוכו.

במאי 2102 התקיים במכון ון ליר בירושלים כנס בינלאומי שעסק באמון ורגולציה במערכת החינוך. מורים, מנהלים ומנכ"ל משרדי חינוך מרחבי העולם עסקו בכנס במתח שמתקיים בין שני המושגים. אחת התובנות המעניינות שעלתה מהדיון היא שלא מדובר בהכרח במושגים סותרים. בניגוד לנטייה להעמיד אותם כשני צדדי המתרס, ניתן לתפוס אותם דווקא כמושגים משלימים. באופן הזה לרגולציה יש תפקיד חשוב בהבניית פלטפורמה, בשרטוט גבולות מגנים ובטיפול של אותו אמון מבוקש. כלומר, במקום לדחות רגולציה באשר היא ולכמוף להסרת מגבלות ולהענקת חופש פעולה בלתי מוגבל למורים ולבתי הספר, יש דווקא לכסוף לרגולציה; אך לכזו שמציבה את המורים במרכז התהליך החינוכי, כמהות ולא רק כסיסמה. השאלה על כן צריכה להיות – לא "האם רגולציה?" אלא "איזו רגולציה?". האם כזו שמעוצבת בדמותם של כבלים מתחמים ויעדים מוכתבים, גם כשהם עטופים במיני פרוות מרככות, או בצלמו של מצע מצמיח ומטפח, המעניק מרווח רחב של אוטונומיה פרופסיונלית?

לצקת את המשמעות המצמיחה למושגי המנהיגות וההעצמה – אין פירושו לוותר על סטנדרטים אלא להציב סטנדרטים וגבולות רגולטיביים שמצמיחים אמון, אוטונומיה ולמידה במשמעויות שהענקתי להם לעיל. זהו האתגר עבור מדיניות החינוך ברמה הלאומית, ברמה המקומית וברמת בתי הספר. מעבר לכך זהו אתגר גם עבור קהילת המחנכים עצמה. יש מידה לא מבוטלת של נוחות בצמיתות מערכתית ובשגרה של מילוי הנחיות. נכונות לפעול בהווה מצמיחה ובאוטונומיה פרופסיונלית הנלווית אליה תובעת מציבור המורים והמנהלים השקעה, הגדלת ראש ונכונות להתפתחות מתמדת. האומנם נוכל לאתגרים אלה?



## הכוח שבחולשה: מפדגוגיה בכיתה לחברה הרחבה

במסגרת לימודיהם במחלקה לחינוך גופני ותנועה נדרשים הסטודנטים והסטודנטיות להשתתף לא רק בשיעורים שמתקיימים על מגרש הכדורעף ובבור הקפיצה, אלא גם בקורסים עיוניים. אחד מהם הוא קורס ביסודות הקריאה הביקורתית ובכתיבת חיבור אקדמי. לא, זה אינו המגרש שלהם. אך בכך הם אינם מתייחדים מהרוב המוחץ של בוגרי מערכת החינוך בישראל, שבשנותיהם האחרונות בבית הספר עסוקים בשינון ובפליטה של חומר לקראת בחינות הבגרות. קריאה ביקורתית היא מיומנות נרכשת. התהליך ארוך, לא פעם מייגע. ודאי כאשר מדובר בפיצוח הנוסחה ליצירת חיבור אקדמי מצטיין, ואפילו רק מניח את הדעת. רוב הסטודנטים והסטודנטיות מגלים רצון טוב ומוטיבציה. אך סטודנטית אחת, שחקנית כדורסל מצטיינת, עמדה בסירובה. קשה לי מדי, אמרה. אני לא יכולה. לא מבינה את הכללים, לא תופסת את הרעיון, לא מספיקה. האמירה הכמעט נואשת הזאת נאמרה בעיצומו של השיעור. הסטודנטים והסטודנטיות היו שקועים במאמר שקראנו בצוותא. מה בדיוק את לא יכולה שאלתי. אני לא יכולה לכתוב חיבור, היא אמרה.

גם אני לא יכולה, אמרתי לה. מה בדיוק את לא יכולה? היא שאלה. אני לא יכולה לשחק כדורסל, אמרתי לה. זה קשה לי מדי. לא מבינה את הכללים, לא תופסת את הכדור, לא מספיקה. תני לי להישאר מול הדפדת והעיפרון, מול המסך והמקלדת. תני לי לכתוב, אני לא משחקת. בטוח שאת יכולה, קבעה הסטודנטית. אני אלמד אותך. וכך נולדה עסקה: הסטודנטית תעלה על המגרש שלי ותעשה כל שביכולתה כדי לכתוב חיבור אקדמי כהלכה; ובחופשת הסמסטר אעלה אני על המגרש שלה. וכך באמת היה.

הפגנת כוח בכיתה מצד המורה כבר מזמן אינה מתבטאת בכוח הזרוע באופן ממשי. ימיו של המלמד והמועלם פסו מן העולם. עם זאת, גם היום נגועה מציאות החיים של תלמידים ותלמידות בבתי הספר בישראל בגילויי כוחנות, שגם אם אין בה אלימות ממשית, לא פעם שזורים בה איומים והפחדה – אם לא תעבור את הבחינה, לא תסיים בהצלחה. אם לא תשבי בשקט, נוציא אותך מהכיתה.

לפני שנים השיאה לי מורה ותיקה עצה: אל תחייכי עד סוף השנה. בשום אופן אל תהיי נחמדה. אל תמצמצי ראשונה. יד חזקה וזרוע נטויה. בשום אופן אל תגלי חולשה. הפגנת כוח מעין זו היא תחנה אחת לפני המדרון התלול ההופך את הכוח לכוחנות, ובכך הופך את הקונוטציה החיובית למושג "כוח", במובן של גילוי איתנות, חוסן ועוצמה, ל"כוחנות" הטעונה משמעות שלילית. בערך כמו לאומיות ולאומנות.

לנוכח מדיניות הביטחון של ישראל והחלוקה של עוגת התקציב שלה, ולנוכח מדיניות חינוכית שעיקרה הערכה באמצעות מדידה, הפגנת כוח ושליטה בכיתה באמצעות הפעלת כוח גשמי היא תגובה כמעט אינסטינקטיבית. אל מול כוח, נפעיל יותר כוח. כל דאילים גבר. מותר

---

ד"ר שרון גבע היא מרצה בחוג להיסטוריה במכללת סמינר הקיבוצים.



להניח שזהו חלק ממציאאות החיים שכופה עלינו הממשלה בישראל, ודאי בשנים האחרונות; לנוכח מדיניות החוץ והביטחון שלה, קו הפעולה הכוחני כלפי חלשים, עניים וזרים, וגם בינינו לבין עצמנו – בנוהגנו בכביש ובעמידתנו בתור בסופרמרקט. אמנם בגן לומדים הילדים והילדות שסבלנות וסובלנות לא קונים בשום חנות, אלא מפתחים אותה לבד, לאט-לאט ובהתמדה, אך ככל שחולפות השנים, דומה שכשרוננו זה הולך לאיבוד.

גם המקרה הזה מלמד שבחינוך לא פעם טוב לפעול בדיוק הפוך ממדיניות הממשלה. במקום להשיב לכוח בהפגנת כוח, להשיב במה שלמראית עין הוא הפגנת חולשה. בכך שנחשוף את התלמידים והתלמידות שלנו לחולשותינו שלנו, מתרבים הסיכויים שנטען אותם בעוצמה. גם המורה לא יודעת. גם המורה חושבת שהיא לא יכולה. בכך שנבקש מהתלמידים ומהתלמידות שלנו עזרה, גדלים הסיכויים שנטען אותם בביטחון עצמי. הנה הם יכולים ללמד משהו את המורה. במסגרת מהפכת המידע סמכות המורה כמקור הידע העיקרי ממילא נשחקה. כך הפגנת חולשה מצד מי שהם מקור הכוח והסמכות בכיתה תנותב להעצמה הדידית – והרי בסופו של דבר גם זו מטרה.

## ”לא יִרְבֶּה“: על בעלי כוח המגבילים את כוחם

על הרוב המוחלט של הערכים נאמר ”צדיקים ילכו בם ופושעים יכשלו בם“. לאמור: יש ביד אותו ערך עצמו להיות מקור ברכה מרובה, ובתנועה אחרת – להביא בכנפיו קללה. עובדה זו מחייבת אותנו לרגישות מוסרית, לבחינה מדוקדקת ומתמדת, לזהירות מקיבעון ומאטימות ולחתימה מתמדת לכוונון הערך ליסודו המאיר. הדבר נכון גם בכל הנוגע לכוח.

כוח אינו מונח ששייך לאגף המילים המכוערות והשליליות. כוח הוא כלי, ולעתים הוא אף ערך. הוא מאפשר לממש חלומות ולבטא חזון במציאות המעשית; הוא מאפשר להתמודד עם העוול ועם הרשע ולהפוך את העולם הזה לטוב יותר; הוא הכלי שבעזרתו ממוטטים לעתים חומות אפלות ומשחררים שחרור אישי או לאומי מידי משעבדים למיניהם; יהיה לא נכון לבנות חברה שבה היחס לכוח בכללו הוא כאל אחד מרכיבי האופל. חינוך כזה עלול, באופן פרדוקסלי, להביא דווקא לניצחונם של ה”רעים“.

בד בבד המודעות העמוקה לסכנות העצומות שבכוח חייבת להיות חלק בלתי נפרד מהעיסוק בו, כשם שהיא חייבת להיות חלק מכל מערכת חינוכית. כוח עלול לגלוש במהירות מחרידה לאלימות ולטשטש את ההבדל שבין שני המושגים; כוח משכר, או שיכרון הכוח, הוא השורש של עוולות רבות הקיימות בעולם, כוח משחית, והוא מעניק למחזיק בו תחושת אדנות של איבוד רגישות מוחלט לקיומו של האחר.

אחד המקורות היפים בתורת ישראל העוסק בכוח, בסכנותיו ובהתמודדות עמו נמצא בגרעין העוצמתי ביותר של הכוח במבנה החברה הקדום – ”פרשת המלך“. המלך מחזיק בידו כוח שהוא כמעט בלתי מוגבל, והתורה המאפשרת את קיומה של המלוכה אינה עיוורת לכך. להפך. התורה מבארת היטב את שתי הסכנות האורבות למלוכה בישראל: ”לְבַלְתִּי רוּם לְבָבוּ מְאֹחֶיו, וּלְבַלְתִּי סוּר מִן הַמִּצְוָה יָמִין וְשְׂמָאל“ (דברים יז, כ). שתי הסכנות האורבות לשלטון משולל המגבלות הן ”רום הלב“, הדורס והרומס את האזרחים ורואה בהם משרתי המלוכה; ו”סור מן המצווה“, לאמור: שכחת הייעוד ומטרות קיום החברה.

התורה אינה עוסקת רק בהתראה מפני הסכנות, אלא גם מציעה שתי דרכים עקרוניות להתמודד עם סכנת הכוח. דרך אחת היא מצוות ה”לא תעשה“: ”רַק לֹא יִרְבֶּה לוֹ סוּסִים [...] וְלֹא יִרְבֶּה לוֹ נָשִׁים וְלֹא יְסוּר לְבָבוֹ, וְכֶסֶף וְזָהָב לֹא יִרְבֶּה לוֹ מְאֹד“ (שם, טז-יז). הביטוי החוזר ”לא ירבה“ מלמד על עיצוב דמותו של בעל הכוח כמי שיודע להגביל אותו. יש לכך שתי משמעויות מעשיות. ראשונה היא בעיצוב ארמון המלוכה – ארמון מלוכה שהמלך חי בו בצניעות על אף כוחו ומגביל את עצמו מהפרזה בסימני השלטון ומנעמיו מאפשר התמודדות עם סכנות הכוח. אדגיש כי אין במסגרת זו ודאות שאמנם כך יהיה, בשל העובדה שכל מסגרת היא מסגרת מאפשרת, והיא אינה מבטיחה דבר. היו בתולדות האנושות בעלי כוח שחיו בצניעות ואף בסגפנות ואף על פי כן פעלו בברוטליות איומה. אולם ניתן לומר כי מסגרת של צניעות התנהגותית מאפשרת מאבק בכוח.

הרב יובל שרלו הוא ראש ישיבת אורות שאול בפתח תקווה.

שנייה במשמעויות היא שאלת המדיניות הכללית של המלוכה. מלוכה שמרבה בתחומים האלה: ביטחון (סוסים), אוצר (כסף וזהב) ויחסי חוץ (נישואים עם בנות מלכים רבות) – מייעדת את הישגיה לנכסים הממשיים של הממלכה. לעומת זאת מלוכה שמקדישה את מאמציה לעשיית הצדק והמשפט כלפי פנים ואינה מרבה בתחומים שהוזכרו – בונה לעצמה מערכת שמאפשרת להתמודד עם סכנות גלישת הכוח למקומות פסולים.

התורה מצווה על המלך גם מצוות "עשה" אחת: "וְהָיָה כְּשֶׁבָתוּ עַל כֶּסֶף מִמֶּלְכְּתוֹ וְכָתַב לוֹ אֶת מִשְׁנֵה הַתּוֹרָה הַזֹּאת עַל סֵפֶר מִלְּפָנֵי הַכֹּהֲנִים הַלְוִיִּם. וְהָיְתָה עִמּוֹ וְקָרָא בּוֹ כָּל יְמֵי חַיָּיו לְמַעַן יִלְמַד לְיִרְאָה אֶת ד' אֱ-לֹהָיו לְשֹׁמֵר אֶת כָּל דְּבָרֵי הַתּוֹרָה הַזֹּאת וְאֶת הַחֻקִּים הָאֵלֶּה לְעֲשׂוֹתָם" (שם, יח-יט). מלך שמונחה על ידי תורה, קורא בה כל ימי חייו ומכוונן את עצמו כלפי ייעודי ממלכתו, הוא מלך שינצל את הכוח כראוי ולא ייפול במלכודת העוצמה.

האם ניתן לראות בפרשת המלך מתווה חינוכי? האם ניתן לדלג על פני אלפי שנים ושינויים תרבותיים ולראות בפרשת המלך מפת דרכים ראויה למקומו של הכוח בחיינו? דומני שכן. שכן מדובר ביחס חיובי לכוח (עצם העובדה שמלך ממונה), בערנות לתהומות שהוא מסוגל להוביל אליהן ובהצעה כיצד להתמודד עם האיזון העדין שבין חשיבותו ובין סכנתו. ההתמודדות מכווננת לעיצוב דמותו הפרטית של האדם האוחז בכוח, ובד בבד גם לבחירת המדיניות המכווננת את הכוח למקומו. גם מקומה של פרשת המלך – בתוך רשויות הנהגה אחרות – מעצבת הגבלות הנובעות מעקרון הפרדת הרשויות, המופיע כבר בתורה עצמה. מעוצבת כאן אפוא משנה חינוכית שלמה שנראה לי שנכון ללכת בה. בניגוד למשנה חינוכית שמתעלמת מסכנות הכוח כנושא מהותי שיש לעסוק בו – למן החיים בחברת הילדים ועד להטמעה עמוקה של עקרונות האזרחות וביזור הסמכויות; ובניגוד למשנה חינוכית המתעלמת מתועלת הכוח ומהרצון לעוצמה ולאפשרויות המעשיות שעוצמה זו מאפשרת.

שתי ההתעלמויות אינן נכונות. הכוח נוכח בעולמנו; הוא גם חיוני; הוא גם מאפשר; הוא גם מסוכן מאוד. מציאות מורכבת זו מחייבת אפוא לממש את ההזדמנות החינוכית לעסוק באחד הפנומנים המהותיים בעולמנו ולראות את התנועה החינוכית העמוקה לרוח האדם ולדמותו הערכית והמוסרית.

## קידום פדגוגיה אישית של המחנך במאה העשרים ואחת

מאז ומעולם היה ברור שככל שהמחנך מבנה פדגוגיה אישית לתהליכי החניכה וההוראה וממנה פועל למען רווחת תלמידיו, כן הוא ממלא אחר שליחותו החינוכית. המאה העשרים הייתה המאה של החינוך הפרוגרסיבי. רבות דובר, ובצדק, בשבחו של חינוך שמבנה פדגוגיה ששמה את הילד במרכז. הפדגוגיה הפרוגרסיבית, אם נרצה, היא המקבילה ל"חנוך לנער על פי דרכו" העברי, ההיולי (פדגוגיה ביוונית משמעה: Paidion=ילד; Agogos=מדריך. הווה אומר, "מדריך הילד"). מוסכם וידוע שפסוק זה אוצר בתוכו חוכמת חיים שלמה – דע את דרכו הייחודית של החניך וסייע לו בנתיבה. על מנת שתדע את דרכו, מצא אתה את דרך הייחודית לאהבת האדם והעולם ואל תחשוש לפעול מכוחה ולתת לה לעגן את צעדיך בדרכך החינוכית.

בכנס תל אביב לחינוך מתקדם השלישי, שנערך בשנת תשס"ח (2008) וכותרתו הייתה "לאן נולך את החינוך?", נשא אחד המושבים את הכותרת "רפורמה בחינוך האינטלקטואלי: השכלה, תבונה ופיתוח האישיות והחשיבה". לאחר שתמו דברי המרצים, ובשעה שניתן לקהל להציג שאלות, אחזה במיקרופון מחנכת בגמלאות ופנתה בדברים לי"ר המזכירות הפדגוגית, ששימשה דוברת המושב: "אני מציעה, שמחר (ל"ג בעומר) ניקח את כל החוברות ונשרוף אותן במדורות. חוברות אלו גרמו לתלמידים להפסיק לחשוב ולמורים להפסיק ללמד". הקהל, שקרא קריאות הידד למשמע דברים אלו, ואף ספג השראה במידה מה, נשא עיניו אל עבר מוצא פיה של הי"ר. המתח היה באוויר, והתשובה לא איחרה לבוא: "את צודקת", השיבה לה, והקהל, שהשמיע אנחת רווחה, נותר מאז דרוך וצופה לבאות, בכלל זה גם כותב מאמר זה.

כעת, כעבור ארבע שנים בשדה החינוכי, ניתן לומר שהדרך הנשקפת היא מעודדת. לאופטימיות זו כמה נימוקים. אמנה את אלו שנראים לי משמעותיים: קידום תהליכי התייעלות של המערכת (שהחלו בעיקר לאחר רפורמת "אופק חדש"); חשיפה מושכלת להדרכות ולתוצרי השתלמויות, שהלכו והשתבחו לנוכח מתווה הרפורמה; יישומים וכלים שונים שמועברים למחנכים ולמורים ברשת, פרי יוזמתם של גופים מומחים בתחומם וכותבים עצמאיים (מוסדות להשכלה גבוהה, מכללות, מכונים וחברות); מיומנויות המאה העשרים ואחת, שכבר מציבות סדר יום אחר ומאתגר למערכת; תהליכי התייעלות בין-תחומיים המתבטאים, בין השאר, בקריאה לבתי ספר להבנות פדגוגיה אחרת, הדוגלת, למשל, ב"קידום למידה משמעותית בסביבות עתירות טכנולוגיה, פורצות זמן ומקום";<sup>1</sup> צמיחתם של רשתות חברתיות מקצועיות למורים ולמחנכים וצוותי ייעוץ והוראה פנים וחוץ בית ספריים; אמון גדול יותר שראשי המערכת נותנים במורים; ובעיקר – צמיחתו של המורה הזים מתוך עוצמותיו הפנימיות, והכרה בחשיבותה של האוטונומיה הדרושה לו לשם מימוש חזונו הפדגוגי המתגבש.

יניב גת מלמד בבית הספר הקהילתי "אהבת-ציון".

1 ראו פרסום של מנהל החינוך של עיריית תל אביב, "קול קורא לכוח החלוץ של מערכת החינוך בת"א":

<http://goo.gl/IUSiBh>

אבקש להרחיב את הנימוק האחרון שהובא לעיל, שמנקודת מבט של מחנך הוא משמעותיות ביותר ובמידה מסוימת אינו אלא תוצאה טבעית של כל האחרים: חיזוק האוטונומיה של המחנך (בחרתי להתמקד כאן במושג "מחנך" מתוך גישה שכל מורה הוא מחנך בבסיסו, ואין מורה שאיננו מחנך).

לחיזוק האוטונומיה של המחנך ישנם כמה היבטים. בהיבט האישי מקצועי, הנחת היסוד שלי היא שכל שמעודדים את המחנך לזהות את הייחודיות שלו ולאפשר לו את המרחב הפדגוגי הנדרש לו, כן הדבר מחזק ותורם יותר ללומד ומעצימו. מחנך מועצם משמע תלמיד מועצם. אדגים את דבריי במה שעולה מן השטח ומצביע על מגמה מתפתחת זו.

כפי שעולם האינטרנט והחשיפה העצומה למידע מטשטשים את הגבולות הפוליטיים והחברתיים, כך הדבר מחלחל גם לגבולות מערכת החינוך, בדגש על כך שהמחנכים הופכים לעצמאיים יותר בחשיבה, בתכנון ובזיהוי דרכים חדשות למימוש המטרות הלימודיות. הם אינם רוצים עוד להיות תלויים לגמרי בתוכניות ובחוברות המוגשות להם. נוסף על כך, וכאמור לעיל, המאה העשרים ואחת הביאה עמה נחשול אדיר של חידושים למערכת. עולם התקשוב ("תקשוב" מלשון להקשיב, במובן הרחב של המילה: להקשיב לתכנים, ייצוגים שונים של ידע, סגנונות למידה אחרים וכדומה) פותח דלתות רבות, עד שמחנך שאינו שואף לפרוץ את דלת הכיתה כבר נתפס כמקובע או מיושן. "למידה מבוססת פרויקטים (PBL)"<sup>2</sup> הופכת למושג שגור בבתי ספר ומהווה אבן דרך חדשה ומושכלת לקידום הפדגוגיה של בית הספר וצוות ההוראה, בהלימה למיומנויות של המאה העשרים ואחת.

הבשלת פירות רבים של מהלכים אגבוריים מעולמות תוכן שונים ומדיסציפלינות שונות היא תוצאה של שילובם הנכון והמותאם של אותם כלים אקדמיים, פסיכולוגיים, חברתיים, בין-אישיים, הוראתיים וחינוכיים שהמחנך ספג בשנים האחרונות ועוברים עיבוד מחדש בשיח המתנהל בצוות הפדגוגי של בית הספר ובהלימה למיומנויות המאה העשרים ואחת (תקשורת ושיתופיות, יצירתיות וחדשנות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות, אוריינות תקשוב, אוריינות מידע ומדיה, כישורי חיים, עבודה ולמידה). פרי מגדים הוא לנו כאשר מחנכים שהפנימו מיומנויות אלה במידה נתונה פועלים מכוחה של יזמות אישית שכולה מכוונת להרחבת יכולת ההכלה, להקטנת פערים ולמתן מענה לשונות בין הלומדים מחד גיסא, ושאיפה למצוינות לימודית מאידך גיסא. מחנכים שבעוז רוחם ובמו ידיהם יוצרים פדגוגיה חדשה, משיבים עטרה ליושנה ומחיים את המעשה החינוכי על אורו הגנוז.

כמו כן, אם בעבר יכולנו רק לקוות שבתי הספר יתקדמו, בלי להצביע במפורש על הדברים, הרי בזמן האחרון הדבר מתממש מבחינה מעשית, במתן חופש יצירה לבתי הספר ובעיקר באמון בגיבוש דרכים חדשות ויצירתיות להוראה. בכנסי התקשוב האחרונים של מחוז תל אביב עלה קול אחד מצדם של כל מובילי המערכת שנכחו – כן ליזמות, כן ליצירתיות, כן לחדשנות. מחנכים קיבלו את הבמה להצגת יוזמותיהם החלוציות, שהמכנה המשותף להן היה ברור: סיוע לתלמידים לממש את המטרות הלימודיות המוצבות לפנייהם באופן הנגיש והמותאם ביותר שיכול להינתן להם בפרופיל ציבורי וללא סינון. הם אינם נזקקים ליחצ"נים לפועלם, כי מלאכתם היא שכרם. ככל שפירות עשייתם מוגשים ליותר תלמידים, כן הם באים על סיפוקם. שכן הם פועלים לרווחת תלמידיהם. אין פלא כלל שמחנכים חלוצים אף נקראים על ידי ראשי המערכת להשתתף בהשתלמויות משותפות או בקבוצות דיון למיניהן ולחוות דעה על תהליכים הנהגים על ידם.

2 לקריאה נוספת על "למידה מבוססת פרויקטים" (PBL) ראו באתר "מחוננים" של משרד החינוך:

<http://goo.gl/qP3EbG>

בהיבט החברתי המחנכים שבים להיות סוכן חִברות משמעותי ביותר להתקדמותה של החברה, המשוועת לכך, יש לומר. זה שנים רבות שתקווה מהולה בייאוש אחזה בהורים, שגיבורי התרבות של ימינו – שהנוער לומד להעריצם דרך שטיפות המוח של התקשורת שהביטוי "סקר החן, הבל היופי" רחוק מלהיות נר לרגלה – ילכו ויימאסו על הציבור והמחנך ישוב למקומו הטבעי בחברה, כאדם המייצג את הדרך המוסרית והנכונה להתהלך בה; המורה ישמש דוגמה בהתנהגותו כפרט המונע מלב אוהב, לב של בשר היודע לשמוח בשמחת רעהו ולכאוב את כאבו וצופה קדימה מבעד לעיניים חינוכיות. כעת הבמה וצג המסך הם שלו, והוא לומד לעשות בהם את השימוש שלהם נועדו – להצביע על הדרך המוסרית והנכונה לאדם, הלכה למעשה. ברוח יזמית זו הוא, כאמור, חוזר להיות סוכן חִברות ערכי ומשפיע באופן ממשי בחברה, כשם שהיו הנביאים בזמנו. צבי אדר וצבי לם, שכתבו על מהות הקשר בין חינוך לנבואה, היטיבו לנסח את כוונתם: "הנביא הוא איפוא דוגמה עליונה של מחנך, ודבריו הם המכשיר החינוכי שבידו", אמר אדר, ונדמה שלם השלימו באומרו ש"המחנך הוא נביא. הוא מניח יסודות של המחנך".<sup>3</sup> כיום כנסים רבים הנושאים כותרות כמו "עתיד החינוך" מתמקדים במדיום המשמעותי ביותר לעתידה של החברה: המחנך כאדם החש את צורכי הסביבה ומשתדל בכל מאודו לתת את המענה החינוכי הנכון בראייה עתידית; המחנך כצרכן נבון של הכלים הפדגוגיים והדידקטיים העומדים לרשותו ושרבים מתאמצים להנגיש לו, ובאופן מסוים להיות שותפים לשליחותו ולהצדיק את פועלם. לסיכום, נראה שהתפתחותם המקצועית של מחנכים מוכיחה את עצמה בשטח יותר מתמיד, והדבר משפיע באופן ישיר על התלמידים מבחינה לימודית וחברתית. יש לחזור ולהדגיש שוב את החשיבות העצומה של חיזוק האוטונומיה, או המרחב האישי, שהמחנך מבקש (בשיח הפדגוגי הרחב המתנהל בבית ספרו, הכולל את המנהל/ת, הפיקוח וההורים), ושל ההשקעה בו מתוך אמון והכרה ביכולתו ליצור את החינוך הטוב ביותר שלו, את הפדגוגיה האישית שלו. רק כך ילדינו יוכלו לצעוד בדרכם, שבימינו אנו רווית מהמורות היא. "חינוך משתנה פעם במאה שנים", כך אמר שמשון בנדרלי, מי שהיה האדריכל הבכיר של החינוך היהודי בניו יורק בראשית המאה העשרים.<sup>4</sup> נדמה שאמירתו רלוונטית עד מאוד בימינו. בחינוך מתחדש שכזה יש לומר אפוא שהמחנך שב לפסוע בנתיב הנביאים, ברוח הפסוק "וְכָל בְּנֵיךָ לְמוֹדֵי ה' וְרַב שְׁלוֹם בְּנֵיךָ" (ישעיהו נד, ג).

בראייה לעתיד – מחנך המונע ממניעים אינטרינזיים, היודע לזהות את הפדגוגיה האישית המתהווה בו ומפנים את הפוטנציאל הגלום בכלים המוצעים לו לשם השבחתה, בהתאם לאתגרי השעה וצורכי הסביבה, ישוב למקומו הטבעי בחברה כמובילה בנתיבו הזולתן, המאיר. באותו שינוי חינוכי שלדברי בנדרלי מתרחש פעם במאה והחל לקרום עור וגידים, ישוב המחנך להיות שופר החירות המאיר של החברה בימינו אנו, כי ידע לנבוע מתוך עקרונות החינוך שהוזכרו כעקרונות מקודשים, שכל נביאי ישראל ומושיעו נבעו מתוכם. ככל שיעמיק ורוחו תהא נכונה בהתאם, אף ישיב לעצמו לקריאת "איכה" ביוזמותיו הבלתי נלאות לטפח אדם וקהילה מאמינים, אוהבים, מצוינים, ברוחו ההיולית ובדמותו המתחדשת של מחנך במאה העשרים ואחת.

3 צבי אדר, **הערכים החינוכיים של התנ"ך**, ירושלים, הוצאת מ. ניומן, תשכ"ט, עמ' 96; צבי לם, **ההגינות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספריית פועלים, 1973, עמ' 195.

4 להרחבה ראו יניב גת, "תחייה מחודשת בחברה פלורליסטית: תחייתו של החינוך היהודי המודרני באמריקה בראשית המאה ה-20", עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2011, עמ' 163.



# נספח: ניירות עמדה



## צוות כתיבה

**פרופ' נמרוד אלוני**, ראש המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים  
**ד"ר דוד גרין**, מנהל מכון גרין לפסיכולוגיה מתקדמת  
**ד"ר הדס דקל**, ראש המחלקה לחינוך גופני ותנועה, מכללת סמינר הקיבוצים  
**ד"ר אירית פלדמן-לוי**, ראש הרשות למחקר והערכה, מכללת סמינר הקיבוצים  
**צאלה מיינרט**, ראש תחום הורות ומשפחה, מכללת סמינר הקיבוצים  
**דור הררי**, פסיכולוג חינוכי, התמחות בגיל הנעורים, מכללת סמינר הקיבוצים





## העצמה חינוכית:

### גוף ונפש, צדק חברתי ופוליטיקה, אותנטיות, אוטונומיה ותרבות איכותית

**העצמה חינוכית** (educational empowerment) נעשתה בשנים האחרונות למושג מרכזי בשיח החינוכי ולאחת מן הפרדיגמות המובילות בתחום מדיניות החינוך. תפיסה חינוכית זו מבקשת להציב אלטרנטיבה הומניסטית ל"הוראת המשפך", לחרושת הבחינות, לסטנדרטיזציה של התוצרים הלימודיים, ולניכור המורים והתלמידים מהמשמעותי והחשוב בהווייתם האישית ובמרחב הפוליטי-חברתי. בליבת החתירה להעצמה חינוכית ניצב הרצון לקדם את בני האדם כאוטונומיים ושלמים ולתרום לצמיחה רב־ממדית שלהם: בתחושת המסוגלות והערך העצמי, ביכולת התפקודית וההכוונה העצמית, בהשתתפות שוויונית ומשמעותית בפוליטיקה, בתרבות ובחברה.

בנייר העמדה נבקש להרחיב מעט את המשמעויות שאנו מייחסים להעצמה החינוכית ולהראות את הרלוונטיות שלהן לחינוך בימינו. נציג את הדברים הבאים **בשלושה מישורים עיקריים של העצמה חינוכית**: הראשון, בעל אופי התפתחותי-תפקודי שמתמקד בפיתוח כוחות הגוף והנפש; השני, המקיים זיקה לאידיאל הצדק החברתי ועומד על קידום המסוגלות הפוליטית; והשלישי, בעל אופי רוחני ועומד על חיזוק העצמיות של הפרט כאישיות אותנטית, אוטונומית ויצירתית. **פיתוח כוחות הגוף והנפש** הוא רעיון עתיק יומין ויש לו ביטויים קדומים בתורות דתיות, במשנות פילוסופיות ובהגות החינוכית. בין שנתמקד ב"צלם אלוהים שבאדם", בשרירי הגוף ובכוחות הרצון והאופי, ביכולות השכליות ובכושר השיפוט, ביצירתיות האמנותית ובחדשנות הטכנולוגית, ברגישות האמפתית והמוסרית, ביכולת להכוונה אוטונומית ולעשייה פוליטית, בכשירויות הלשון, בקשת האינטליגנציות המולדות או במגוון הרחב של אורייניות נרכשות – בכל אלה מתקיימת זיקה לרעיון של **מימוש הכוחות הגנוזים בטבע האדם**. זהו רעיון היסוד של החינוך הכללי, הליברלי וההומניסטי, של פיתוח "מידת האדם שבאדם"; של פיתוח פרופורציונלי והרמוני של כוחות הגוף והנפש; של נפש בריאה בגוף בריא, של מצוינות כוללת באנושיות או ב"בנאדםיות" – אשר אורגת את המיטב שבטבע האדם עם המיטב שביצירה התרבותית לכדי חיים אוטונומיים, מלאים, הגונים ומספקים.

דוגמאות מוכרות להעצמה חינוכית במישור זה כוללות את קידום האדם בתחומים הבאים: בריאות וכושר גופני; חוסן נפשי ושליטה עצמית; חריגה מאנוכיות אגוצנטרית לזולתיות אמפתית; הרחבת אופקים וסיגול חשיבה רפלקטיבית ומורכבת; השתחררות מאתנוצנטריות מקובעת לרב-תרבותיות מכילה; מעבר מקונפורמיות עדרית לאוטונומיה ביקורתית והתגברות על קנאות ותוקפנות לטובת מתינות וסובלנות. לצד אלה חשוב להוסיף את הכוחות הנדרשים לסבולת, התמדה, דבקות במשימה, מתינות ונחישות, כמו גם את החוזקות או הסגולות הייחודיות לכל פרט. לאלה האחרונות חשיבות מיוחדת בחינוך ("חונך לנער על פי דרכו"), משום שאלה הן הנטיות האישיותיות והכישרונות המיוחדים אשר קיימים אצל הצעירים בצורה טבעית, ושהגשמתם מולידה אצלם סיפוק רב ותחושת ערך עצמי. מכאן, שבטיפוחן של חוזקות טבעיות

אלה, כקטרים עוצמתיים המושכים "משאות" כבדים (עבור התלמידים), אנו רואים ברכה גדולה לקידום התפתחותם של הצעירים והתחנכותם הנאותה.

חינוך מעצים שכזה מתחיל בגיל הרך ונמשך לאורך כל החיים: בטיפוח אורח חיים בריא – בכלל זה סיגול הרגלים נכונים של תזונה, יציבה ותנועה; בפיתוח חוסן נפשי ואיתנות האופי – בכלל זה בהתמודדות עם קשיים ותסכולים, בדבקות במטרה ועמידה בהבטחות, בריסון עצמי והתנהגות סובלנית; בעירור ודרבון של הנעה פנימית והכוונה עצמית – בכלל זה תחושת ערך עצמי ומסוגלות אישית, סקרנות ויצירתיות, אוטונומיה מחשבתית ואותנטיות אישיותית; בטיפוח אחריות חברתית ואכפתיות אמפתית – ביחסים הבין-אישיים, בהתנהלות המוסרית והאזרחית ובהתייחסות לחי ולצומח שבסביבה הטבעית.

**קידום המסוגלות הפוליטית** הוא רעיון חדש יחסית בהקשר של דיון זה בהעצמה חינוכית. אמת הדבר שכבר במוסר היהדות, כפי שזה מופיע במקרא, מושם דגש רב על צדק חברתי, על שוויון בזכויות ובהזדמנויות, ועל העדפה מתקנת בהתייחסות לגר, ליתום ולאמנה. במילים אחרות, לפנינו דאגה מיוחדת והעצמה יזומה בהתייחסות לאוכלוסיות החלשות, כדי שלא יקופח צלמם האנושי. בהקשר של העת המודרנית – לאור האידיאלים הידועים של חירות, שוויון ואחווה, ובזיקה למגילות האוניברסליות בדבר זכויות האדם והאזרח – התפיסה של העצמה חינוכית של השכבות החלשות נעשתה ליסוד מוסד של מדינת הרווחה ושל הדמוקרטיה הליברלית-סולידרית. בעשורים האחרונים, שזכו בין השאר לכינוי "העידן הפוסט-מודרני" – על היסודות המזוהים אתו של רבת-תרבותיות ופוליטיקה של זהויות – התפתחה משמעות נוספת להעצמה חינוכית.

עיקרה של משמעות חדשה זו היא ש"הכול פוליטי": (א) מרחשת החיים התרבותית היא לעולם גם שדה מאבקים על כוח הנכחה, השפעה ושליטה; (ב) במאבקי כוח אלה תלויות האפשרויות של בני האדם להתפתח ולזכות בחיים אנושיים מלאים וכבוד; (ג) רבים, יחידים וקהילות, נדחקים ומדוכאים למציאות חיים נטולת עוצמה, שבגינה נשללת מהם האפשרות להשפיע על סדרי החברה ולממש את זכותם לחיים של כבוד; ומכאן, (ד) אלה המחויבים לביסוסה של דמוקרטיה ממשית – ליברלית, סולידרית והשתתפותית – נדרשים לפעול למען צדק חברתי והומניזציה של המוחלשים.

במונחים עכשוויים, העצמה חינוכית במישור זה כוללת את הפלת החומות שבין מרכז לפריפריה ובין אליטת "האחוז האחד" בעל זכויות-היתר לבין שאר "99 האחוזים" ה"שורדניים". ואכן זהו המאבק של אנשי חינוך רבים בימינו, במיוחד של אלה הדוגלים בפדגוגיה הביקורתית ובשוויון הזדמנויות: לפעול למען העצמתם של השקופים, המודרים, העניים, המיעוטים, המוחלשים והמדוכאים – על פי רוב נשים, מיעוטים, עניים ומוגבלים – למען יזכו להיות אדונים על חייהם, גאים ופוריים בהגשמת מורשתם התרבותית ושותפים שווים ונחשבים בחברה. לא עוד "תכנון נאור" עבור "פשוטי העם"; מהיום אמור: לא קובעים עבורם – בלעדיהם, ולא עוד דמוקרטיה ייצוגית אלא דמוקרטיה השתתפותית.

**חיזוק האותנטיות, האוטונומיה והיצירתיות של הפרט, כאדם בעל פוטנציאל לעצמיות רוחנית**

**ייחודית ופורייה**, הוא המישור השלישי של העצמה חינוכית (אמנם ניתן לכלול מישור זה תחת הקטגוריה הרחבה של פיתוח כוחות הנפש, ובכל זאת נבקש לבדל אותו כאן כמישור עצמאי). בתולדות ההגות החינוכית במערב אנו נחשפים לרעיון זה במקורות רבים, כגון: "ראשית חוכמה קנה חוכמה" ו"בחברת לצים לא ישב" (תנ"ך) – כי חבל לבזבז את החיים על הבל וסתמיות; חיים ללא מודעות רפלקטיבית וביקורתית "אינם ראויים לו לאדם לחיותם" (אפלטון); רק למידה

שמקדמת מוטיבציה פנימית, פרשנות תרבותית והגשמה עצמית יכולה להיחשב לחינוך ממש (מונטיין); דבוק באותנטיות של אישיותך, מתוך קשב וכבוד לטבעך הפנימי, ולא על פי מתכונות החיים המלאכותיות והמזויפות שיצרה החברה (רוסו ומאסלו); "העז לחשוב בכוחות עצמך" וטפס מעבר לאינפנטיליות של התודעה הכנועה אל זו של האוטונומיה הנאורה (קאנט); "היה אתה עצמך": "גלגל המתנועע מכוח עצמו, מגדיר את עצמיותו, הכותב ערכים חדשים על לוחות חדשים, חי כיצירת אמנות ומעניק ערך, טעם ופשר לחייו – כי ערכו של העולם טמון בפרשנות שאנו מעניקים לו" (ניטשה).

בהקשר זה אנו עוסקים באדם כישות בעלת עצמיות מיוחדת, כברייה אנושית "שאוחדו בה יחדיו יצור ויוצר": סובייקט בן חורין המכונן את עצמו ועולמו; כעצמיות "סובסטנטיבית" (substantive), עומדת בזכות עצמה, ממשית, משמעותית, מלאה, אותנטית, אוטונומית, שופעת ופורייה. במשמעות זו, שניתן לכנותה "אקזיסטנציאליסטית", יופיים ופארם של התלמידים אינם קשורים בהישגים לימודיים, בהצלחות חברתיות ובתפקודים תרבותיים מסורתיים, אלא בחיזיונות הפנימית שלהם כ"עצמים" הנושאים את עצמם, בעלי חירות פנימית, שפיעה רוחנית והגדרה עצמית. כך מתייחס ניטשה אל הרוח הבריאה, אשר מתוך שפע ועוצמה מצליחה להתנזר ממשחקי סגידה וכפירה, מאמיתות מוחלטות, מפתרונות פשטניים ומשאר נחמות שקריות וגאולות מדומינות. כך מתייחס מרטין בובר אל חובתו החינוכית ל"הצלת העצם האישי הממשי מתוך לוע האש של הקולקטיב הבולע כל עצמות". וכך מתייחסת הפילוסופית מקסין גרין אל היכולת של התלמידים "לבקע את הבנאליות היום-יומית, ומבעד לחרקים ולבקעים שנוצרו, לראות את המציאות באור חדש, ולהגדיר את עצמם בתוכה, שוב ושוב מחדש, באמצעות מתן פשר, משמעות וערך משלהם". המטרה, במילים אחרות, היא להעצים את הצעירים שיהיו בני אדם העומדים ברשות עצמם, מחוללים את תוכני חייהם, ואיתנים דיים בחוסן הנפשי ובמודעות הביקורתית כדי שלא להיגרף אחר אופנות נלוזות, גנבות דעת תעמולתיות, גישות סטריאוטיפיות והתלהמויות המוניות ומתקרנפות.

**בחיים הממשיים, קל וחומר בעשייה החינוכית, אין לשלושת המישורים הללו של העצמה קיום בנפרד.** לפנינו בני אדם שלמים, נוכחים בדיבורים ובמעשים, ומאפייני העוצמה שלהם משיקים, חופפים, מעורבבים ולעתים כלל בלתי ניתנים להבחנה ולהבדלה. נבחן דוגמאות אחדות. במחשבת ישראל, לדוגמה, "איזהו גיבור הכובש את יצרו", טוב "מושל ברוחו מלוכד עיר", וברכותיה של עוצמה שכזו ניכרות גם בדתיות נאותה ש"דרכיה דרכי נועם וכל נתיבותיה שלום". בהגותם של אריסטו ושל שפינוזה, החיים "על פי היסוד המעולה שבטבענו", התבונית, יניבו על פי רוב גם בריאות ואושר. בפילוסופיה החינוכית של קאנט המשמעת העצמית היא תנאי הכרחי למוסריות אוניברסלית ולפוליטיקה קוסמופוליטית. בכתבי ניטשה אנו למדים שהשבחתו העצמית של האדם נעשית באמצעות התגברות עצמית, יצירה עצמית והעמדת תרומה משמעותית לתרבות הגבוהה. כאן בישראל כיוון החינוכאי צבי לס אל העוצמה הפנימית של בשלות מוסרית ואינטלקטואלית, שרק מכוחה יכולים הצעירים להימנע מגורמי ההרס שבתוכם ובחברתם. ואחרונה בשרשרת דוגמאות זו היא הפילוסופית בת-זמננו מרתה נוסבאום, ששורת יחד את העוצמה הקוגניטיבית של הגישה הסוקרטית עם העוצמה הנפשית של הדמיון האמפתי – כשילוב הנדרש לאזרח העולם המקיים תרבות של דמוקרטיה וצדק חברתי.

אחד מתחומי החיים הבולטים ביותר שבהם נזקק האדם להעצמה חינוכית עשירה ומגוונת הוא **האזרחות הדמוקרטית**. דמוקרטיה היא כידוע משטר ריבונות העם, ריבונות האזרחים – את,

אתה ואני – כאשר כל אחד שווה, כל אחד נחשב, לכל אחד יש קול, וכולם נדרשים לשתף פעולה בדרכים הוגנות, פלורליסטיות וסובלניות כדי לכונן את דמות החברה ונהגיה. לצורך כך עלינו לטפח ולהעצים את כלל האזרחים, שיהיו ריבוניים-כשירים: שיהיו מסוגלים, ברגעים משמעותיים ומאתגרים, לאזור את כוחותיהם כדי לבחון את המציאות ולפעול באופן מיטבי – בעצמאות ובביקורתיות, בחשיבה פתוחה ומורכבת, מתוך תחושת ערך עצמי וגישה מוסרית, בקשת הטוב הכללי וגילוי מעורבות חברתית, חתירה לעמדות רציונליות וקבלת אחריות אישית. האזרחות הדמוקרטית זקוקה לאנשים שפיתחו לעצמם בשלות תבונית ורגשית שמכוחה מופיעה עוצמה מיוחדת במינה – שונה בתכלית מן העוצמה המקובלת בחברות מסורתיות וכוחניות.

בהקשר של המידות הטובות הדמוקרטיות, **החזקים באמת** יכולים לדבוק בזהותם הדתית והלאומית בלי לשלול אחרים, אלא להכיל אותם כשווים אך שונים. החזקים באמת יכולים לדבוק באידיאולוגיה החברתית שלהם בלי להיות דוגמטיים וקנאים. החזקים באמת יודעים היטב כי אינם יודעים הכול, אשר על כן עליהם להיענות לכללים האינטלקטואליים והפוליטיים – היגיון, פלורליזם וסובלנות. החזקים באמת מודעים לכך שהרבה מהדברים המקוממים אותם אינם פסולים או שגויים בהכרח, אלא עשויים להיות, בפשטות, בלתי מוכרים להם, ולכן עליהם להיפתח ולהתפתח כדי להכירם. החזקים באמת יודעים ש"דברים שרואים מאן לא רואים משם" ולכן אינם כופים על זולתם את ראיית עולמם ואת הנרטיב של תרבותם, אלא תומכים בפתחות רבת-תרבותית ובשיח מרובה נרטיבים. החזקים באמת אינם זקוקים ל"אנשים חזקים" (כמושאים של סגידה והערצה) ולא לאמיתות מוחלטות (כנחמות לזהות מאתגרת), אלא מסוגלים להכיל את העמימות, השונות והמורכבות – הן בנפשם ובתודעתם והן בהתנהלותם הציבורית עם זולתם.

תחום בולט נוסף בחיינו הציבוריים שכדי לפעול בו בהצלחה נדרשת העצמה חינוכית הוא **הצדק החברתי**. הכול מתחיל בעירור המודעות: בהכרה שעוני ובערות, פשיעה וסמים, מלחמות ופערים חברתיים, משברים אקולוגיים וכישלונות חינוכיים, מסכנותם של נשים ומיעוטים, ניכור בין-אישי והרס הקהילה והתא המשפחתי – הם בעיות קשות והאומללות שכרוכה בהן אינה פרי מכות טבע, גורל ביש, חולשה מדעית או קושי טכני, אלא ביטויים מעשיים לאידיאולוגיות שמשרתות את האינטרסים של הקבוצות החזקות על חשבון טובתן של הקבוצות החלשות או המדוכאות. השלב הבא הוא התביעה לארגן את הסדר החברתי כך שכולם ייחשבו שווים ולכולם תינתן הזדמנות נאותה לחיים אוטונומיים ומלאים של רווחה, התפתחות, הגשמה עצמית והשתתפות משמעותית בתרבות ובחברה. בחברה הוגנת, שום אדם – אישה וגבר – אסור שיהיה מודר מאנושיותו, מהשמעת קולו ומקביעת גורלו.

האומנם, כפי שמתריס היהודי שיילוק, לאחר "אין לו עיניים? אין לו ידיים, איברים, צורה, חושים, מאוויים, רגשות... באותן מחלות הוא מתייסר, באותן רפואות הוא מתרפא, באותו קיץ חם לו ובאותו חורף קר לו? אם תדקרו אותנו – לא ניזוב דם? אם תדגדגו אותנו – לא נצחק? אם תרעילו אותנו – לא נמות?". או האחר, כפי שכותב הסופר האפרו-אמריקאי רלף אליסון, שלמרות היותו "אדם ממשי, בשר ודם, מוצקים ונוזלים", מתייחסים אליו כאל **שקוף**: לא משום "תקלה ביו-כימית" כלשהי בכסות העור שלו, אלא משום "המבנה הפנימי, התודעת, של העין הפנימית של המתבוננים". כך בהתייחסות המדירה והמבזה כלפי נשים ("הכושי של העולם" במילותיו של ג'ון לנון); כך בשלילת זכויות האדם של מיעוטים לאומיים ודתיים שעמדות גזעניות מסמנות אותם כפגומים ונחותים; וכך בהפקרת העניים ונחשולם אל מחוזות החצי חיים בגטאות המצוקה או בחומות בתי הסוהר.

וכאן בדיוק, כדברי הוגה החינוך פאולו פריירה, נדרשים אנחנו, המחנכים, למעשים של העצמה חינוכית: להיאבק בעוולות החברתיות, במגמות הדה-הומניזציה, בגזלת האנושיות מבני אדם – העצמה לקראת שחרור מדפוסי דיכוי, ניצול וביזוי. במעשים שכאלה, ממשיך פריירה, ניכרת האהבה הפדגוגית הממשית: חדורת אמון באדם, מתמסרת לתיקון עולם, ופועלת למען חברה צודקת יותר שבה לכולם הזכות וההזדמנות להגשמת היכולות הגלומות בהם ולשותפות שוויונית ומשמעותית במרחשות התרבות והחברה. ומוסיף ומדגיש פריירה: הצלחתה של העצמה חינוכית שכזו היא כפולה: גם השתחררות משלטונם הדכאני של אחרים – מניצול, מאפליה, מהתעמרות ומהשפלה; וגם השתחררות מן הרצון לשלוט באחרים – להיות עליון עליהם, להכניע אותם לרצונותיך ולהשתמש בהם כאמצעים להאדרת עצמותך שלך.

תחום שלישי שבו נדרשת העצמה חינוכית מגוונת ואינטנסיבית נמצא במישור של משמעות ורוחניות. זו ההתעקשות היום-יומית לא להיכנע להבל, למכניות, לעדריות, לבינוניות, לרדידות, לאימפולסיביות ולסתמיות של תרבות ההמונים – התנערות ממנגנוני הנרמול והסטנדרטיזציה, מן המתכונות והמוסכמות שנצברו בנפשנו בתהליכי החברות. זו ההכרה שהאתגר המרתק והמובהק של החיים האנושיים חורג מהישרדות, צבירת רכוש, הנאות בידוריות, השגת מעמד חברתי או שלטון על אחרים. זו ההתרחקות המודעת מהשתקעות בעיסוקי ההצלחה הכלכלית, היוקרה החברתית, הכוח הפוליטי, היעילות הטכנולוגית, הסדר הבירוקרטי ושאר התמקדויות המאפיינות את שגרות חיינו – חריגה לצורך פיתוח האישיות והגדרת העצמיות. עיסוקים ממין זה – אם במדע, בדת, באמנות, בשירות הציבור, בתרומה לחברה, בקידום הצדק והשלום, בהתמסרות לחינוך, לרפואה או להגנת הטבע והסביבה – בכל אלה נדרשות עוצמות רבות ומגוונות, שמאפשרות לאנשים את המיזוג המופלא של הסגולי שבטבע האנושי והאישי עם המעולה המורשתית והתרבותית. עוצמה פנימית כפולה נדרשת כאן: החינוכיות לעמוד על המהותי והמעולה – לדבוק בהם ולהעשירם; החינוכיות לזהות את הפגום והמשחית – לרחוק מהם ולהתחסן מפני קסמם. ולכן צריך להכשיר החינוך האמיתי: להדריך את הצעירים ולהעצים אותם, שישכילו לממש את היכולות האישיותיות, התשתיות התרבותיות וההזדמנויות החברתיות, ויצרפו לעצמם חיים אוטונומיים ומלאים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית.

ותחום רביעי ואחרון בדיון זה נוגע להעצמת מורים. נקודת המפתח בעניין זה מתגלמת בשלושת ההיגדים הבאים: הראשון ש"בתי ספר קמים ונופלים על פי איכות המורים שמלמדים בהם"; השני "שאיכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה" (דוח מקינזי); והשלישי "שאיש אינו מצפה מגיאומטריקן שיהיה משולש, אך כולם מצפים מאיש חינוך שיהיה מחונך". במילים פשוטות, העצמת המורים צריכה לכוון לטיפוחם של אנשי חינוך איכותיים, מופת אישיותי לתלמידיהם, מורים מיומנים ומשאב שופע של נדיבות, העשרה והשראה. התקדמות בכיוון זה חובקת כמובן הן היבטים חומריים-מעמדיים (רמת הכנסה נאותה, תנאי עבודה הולמים ויוקרה ציבורית) והן היבטים פדגוגיים-מקצועיים (יכולות, השכלה, אופי, תקשורת בין-אישית, אתיקה מקצועית ועוד).

נתמקד בהיבט הפדגוגי. "על שלמותו של החניך", כותב מרטין בובר, "משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון". והוא מוסיף: "המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על לבו הרצון להשפיע עליהם". ("על חינוך האופי"). העצמה וטיפוח של אנשי חינוך ממין זה מחייבת שני מהלכים

עיקריים. הראשון, שיראו לעצמם כחובה מקצועית ויום-יומית את העבודה על עצמם, לטובת התפתחותם האישית והמקצועית, השבחת אישיותם והרחבת השכלתם – כך שיהיו למשאב מלא, רגיש, נדיב, נבון, מעשיר ורב-השראה לתלמידיהם. והמהלך השני, שזהותם המקצועית תכלול לא רק את תפקודיהם כסוכני חברות ונרמול, אלא גם, ובעיקר, את האקטיביזם האידיאליסטי כסוכני שינוי ושיפור: לא עוד משרתיהם הכנועים של אדונים רבים החיצוניים למעשה החינוכי (בפוליטיקה, בדת, בכלכלה ובאידיאולוגיה), אלא שליחים נאמנים ואוטונומיים במשימה הפדגוגית של הצמחתם של כלל הצעירים לחיים של איכות ומשמעות – לביטחון אישי, הגשמה עצמית והשתתפות פורייה והוגנת בסביבה הטבעית ובתרבות האנושית.

# דור בסיכון: דוח מצב צעירי האומה

## מחלות תרבות, פגיעות גופניות ונפשיות, והצורך בהעצמת בני הנוער

### מבוא

האדם הוא במידה רבה תבנית נופי תרבותו וחינוכו. אלה ניכרים בכלנו, בשפות החשיבה והדיבור, באמונות, דעות, התנהגויות ודרכי ביטוי ויצירה. גם רוח התקופה משפיעה על הווייתנו ודרכינו – בכלל זה גורמי בריאות, איתנות, חיוניות וצמיחה מכאן, וגורמי חולי, ניוון, חולשה ושקיעה מכאן.

בנייר עמדה קצר זה נבקש לעמוד על מחלות תרבות עכשוויות, על פגיעותיהן הגופניות והנפשיות בדורות הצעירים בכלל ובמתבגרים בפרט. לא נדבר כאן במונחים כלכליים, לא בשפת התל"ג לנפש, לא במדדי פירון עבודה וגם לא בטבלאות הישגים במבחנים הבינלאומיים. כאנשי חינוך נבקש להסתמך על ניסיון העבר, על ראייה נכוחה של ההווה, ועל חוכמת ראיית הנולד כדי לקדם את שלומם והתפתחותם של ילדינו. במוקד, במילים אחרות, ניצב רצוננו להעצים את הדורות הצעירים במודעות מושכלת וביקורתית ובחוסן נפשי ורגשי, כך שיתאפשר להם להתחסן נגד מחלות התרבות, או לפחות למזער נזקים ולגבור עליהן, וכדי שיזכו ליהנות מחיים אוטונומיים ומלאים של בריאות, משמעות, הגינות והגשמה עצמית.

והרי החדשות הרעות: בשנים האחרונות ניכרת בקרב הדור הצעיר עלייה מדאיגה בשכיחות הופעתן של מחלות תרבות מסוימות, עד לכדי מגפות של ממש, ואלה פוגעות פגיעה קשה בגוף ובנפש וגובות מחיר כבד מהפרט ומהחברה (לא פתולוגיות של אחוזים מעטים אלא מגמות רחבות ונורמות משתרשות).

הבולטות שבמחלות אלה הן: הפרעות אכילה ועודף משקל, התמסרות לסמים ואלכוהול (הגולשת להתנהגות אלימה ואנטי-חברתית), דיכאונות וקשיים תפקודיים במטלות היום-יום (ובעקבות כך צריכת תרופות פסיכיאטריות), נסיגה מן המרחב הציבורי של התנסויות חברתיות אל השתקעות מנוכרת בתרבות המסכים והחברויות הווירטואליות, ובניית הזהות האישית והיוקרה החברתית על פיגומי הצרכנות המותגית והכוחנות הלאומנית-גזענית.

כאנשי חינוך הקישור בין מגמות תרבותיות לפגעים גופניים ונפשיים הוא טבעי והכרחי: האדם הוא שלם והאדם הוא ברייה חברתית, תרבותית ופוליטית. במורשות הקלאסיות של המזרח קשורים בקשר הדוק תחזוקת הגוף והפעילות הגופנית עם טוהר המידות, איתנות הנפש וטיפוח הדעת וכושרי הרוח. בדתות המונותאיסטיות של המערב מושם דגש רב על ההתחסנות מפני גורמי סיכון אישיותיים ותרבותיים, כגון יצריות ונהנתנות, חמדנות ורכושנות, קנאה וקנאות, כוחנות, שקרים, רכילות, עוול, הונאה וחרישת רעה.

במסורת החינוך המערבית מופיע כבר מקדמת דנא העיקרון של "נפש בריאה בגוף בריא". כבר במאה החמישית לפני הספירה, הפילוסוף המחנך סוקרטס הוכיח את בני עירו האתונאים שהם דואגים לגוף, לכסף ולכבוד, אך מזניחים את הדאגה החשובה יותר לטיב אישיותם ולהגינות



התנהגותם: "שלא מכסף תצא סגולה טובה אלא מסגולה טובה יצא לבני האדם כסף וכל שאר הטובות, גם לפרט וגם לכלל" (אפלטון, **אפולוגיה**). וביתר פירוט: "כפי שהגוף יתוקן על ידי הבריאות ויושחת על ידי המחלה", וראוי לאנשים שיקשיבו לדעותיהם של מומחים בדבר הדרך הנכונה "לפעול ולהתאמן ולאכול ולשתות", כך הנפש מתוקנת על ידי הצדק והטוב והנאה, ונשחתת על ידי העוול, הרע והמגונה" (אפלטון, **קריטון**). באופן דומה הדגיש הפילוסוף ניטשה, במאה התשע עשרה, את נחיצותם של "רופאים פילוסופים", שלהם עיניים חדות ונחיריים רגישים להבחין בין מגמות תרבותיות שמוסיפות חיוניות ויצירתיות לחיים, לבין אלה שמבטאות ניוון, נרפות ושקיעה (אוטונומיה, אותנטיות, יצירתיות, אומץ לב ויושר אינטלקטואלי מכאן, וקונפורמיות, עדריות, פחדנות ונרפות אינטלקטואלית מכאן). במאה העשרים היו אלה הפילוסוף ג'ון דיואי והפסיכולוג אברהם מאסלו שכרכו יחד את ההתפתחות הביולוגית, הפסיכולוגית, הרוחנית והפוליטית – אצל הראשון במונחים של צמיחה אישית ודמוקרטית (growth), ואצל השני במונחים של עלייה בפירמידת הצרכים והשגת הגשמה עצמית באנושיות מלאה (self-actualization leading to full humanity).

## גורמי סיכון

### 1. פגיעות בבריאות הגופנית ובתפקודים השגורתיים עקב הפרעות אכילה ומשקל עודף

**הפרעות אכילה** היא שם כללי לדפוסי אכילה או צריכת מזון הפוגעים בבריאותם של אנשים ובאיכות חייהם, שמקורם על פי רוב בבעיות נפשיות ובאופנות תרבותיות. הפרעות אכילה בולטות בשנים האחרונות שמאיימות על בריאות הצעירים הן אנורקסיה, בולימיה, אכילה כפייתית וזלילה חסרת מעצורים (דוח הפרעות אכילה בקרב בני נוער, כנסת ישראל, פברואר 2010). מאחר שמצד אחד אנו עדים להפרעות אכילה שפוגעות בבריאות הצעירים ובתפקודיהם השגורתיים, עד כדי צורך באשפוז כפוי ובסיכון חיים ממשי, ומן הצד האחר ידוע לנו שהתרחבות התופעה קשורה לדימויי גוף הנחשבים לאטרקטיביים, לאובססיות צרכניות ולנוסחאות שיווקיות של מצליחנות חברתית – ברור שלאנשי החינוך, יחד עם ההורים – שליחות משמעותית בהעצמת הצעירים נגד מגמה זו.

**מגפת ההשמנה מציינת עלייה דרסטית במגמות ההרסניות של עודף משקל והשמנת יתר קיצונית (אובסיטי).** תופעה זו מאפיינת בימינו למעלה משליש מילדי ארצות הברית ולמעלה מרבע מילדי ישראל וגוזרת עליהם סיכונים רבים: פגיעה באיכות החיים הכוללת, בתחושת הערך העצמי ובמקובלות החברתית, עלייה בתחלואה בסוכרת, לחץ דם, התקפי לב, שבץ מוחי ושאר גורמים מקצרי תוחלת חיים (דוח בינלאומי של OECD על מגמות השמנה בעולם 2010; נתוני גדילה של ילדי ישראל, משרד הבריאות, פברואר 2013). מתוך מודעות הולכת וגוברת לפגיעה הקשה שמגפת ההשמנה גורמת לצעירים – ובעקפיין נגרמים נזקים כבדים גם למערכות הכלכלה, הרווחה והתעסוקה – מתנהלת בשנים האחרונות מערכה חינוכית-בריאותית לבלית התופעה, אך הקרב קשה ומורכב: הוא מחייב התמודדות מושכלת ואינטנסיבית מול שיווק אגרסיבי – בפרסומות גלויות וסמויות – של שפע "ג'אנק פוד" אטרקטיבי, מאכלים ומשקאות עמוסי סוכרים, כימיקלים ומלחים – רעלנים במנות הולכות ומוגדלות וב"צלופנים" שובי עיניים ומהלכי קסם שקשה לעמוד בפניהם. אסטרטגיית ההתמודדות עם מגמות ההשמנה היא כמובן הוליסטית ומורכבת ולא ניתן

לפרט כאן את כל רכיביה. עם זאת ברור לכול שעליה לכלול גם דוגמה אישית במשפחה ובבית הספר, גם ידע עובדתי ומודעות ביקורתית, גם הקפדה על המאכלים הנצרכים בגן, בבית הספר ובאירועים משותפים, וגם הכנסת הפעילות הגופנית והתנועה כחלק אינטגרלי מסדר היום.

## 2. נסיגה מן המרחב הציבורי-חברתי, השבתת הגוף והשתקעות בתרבות המסכים והחברויות הווירטואליות

לאחרונה פורסמה ברבים עוד אחת מאותן תמונות ששוות אלף מילים: קהל עצום ורב מריע בידיו בשנת 2005 לאפיפיור בנדיקטוס ה-16, בצד קהל עצום ורב המריע בידיים המניפות סמרטפונים בשנת 2013, בטקס השבעתו של האפיפיור הנוכחי פרנסיסקוס הראשון. אנו חיים בעידן המסכים. זו תרבות טוטלית שכולנו היינו עדים להפצעתה ועתה נמשלים על ידה: טלוויזיות, מחשבים ניידים ומחשבים ניידים, טבלטים, קונסולות משחקים וסמרטפונים בגדלים משתנים – אנחנו מרותקים אליהם, שבויים שלהם, משוקעים בתוכניהם ומנהלים במסגרתם חלק ניכר מחיי החברה, ההשכלה והחברה. כפי שמלמד דוח המחקר של ויקטוריה ריאווט מקרן קייזר האמריקאית, השתקעות הצעירים במדיה הדיגיטלית היא אינטנסיבית וטוטלית – כולל מולטיטסקינג – הרבה יותר מבקרב המבוגרים, והתופעה שוברת שיאים של צריכה חדשות לבקרים ([www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf](http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf)). אף על פי שהתופעה חדשה יחסית, יש כבר עדויות רבות לסכנות הכרוכות בהשתקעות בתרבות המסכים (ולתרבות ה"יושבנות" הכרוכה בכך): פגיעה בראייה, נזקי קרינה למוח ואיום על הפוריות, פגיעה בשלד ובשרירים בעקבות השבתת הגוף בתנחות ישיבה ושכיבה, הידלדלות הכוח הנפשי לדחות סיפוקים מידיים ואובדן כישורים רגשיים וחברתיים – תוך-אישיים, בין-אישיים וקהילתיים – כפועל יוצא של הנסיגה מהמרחב הציבורי-חברתי אל הבדידות במרחבי האינטרנט, משחקי המחשב והרשתות החברתיות הווירטואליות. יתר על כן, לתרבות המסכים אופי גורף וממכר – היא מכרסמת באוטונומיה של האישיות, מבססת עצלות מחשבתית ומקצצת בשעות המנוחה והשינה. היא ניכרת בהסחת דעת תכופה, המשבשת תשומת לב משמעותית בשיחה אנושית ובהעמקה השכלתית-תרבותית. הניכור החברתי שמאפיין אותה מחזק מגמות של נכות רגשית ואדישות מוסרית – כשאין "פנים אל פנים", אין מעורבות חברתית ופוליטית ואין התמודדות עם קשיים והתנגדויות, כישורי האמפתיה, מידות האופי ושיפוטי המוסר נידונים לניוון וקמילה.

## 3. סמים, אלכוהול ותרופות פסיכיאטריות

על העובדות הבאות אין חולק: בעשורים האחרונים ניכרת בקרב הצעירים עלייה משמעותית בצריכת חומרים פסיכואקטיביים (המשפיעים על המוח, התודעה וההתנהגות) וכן ירידה בגיל ההתנסות והשימוש – החל בבוגרי בית הספר היסודי וראשית חטיבות הביניים (מחקרים של גרין, 1995; רהב, טייכמן ובר-המבורגר, 1999; טייכמן, 2001; בר-המבורגר, אזרחי, רוזינר וניראל, 2009). קשת המוצרים רחבה ביותר: מן המוכרים והרווחים ביותר דוגמת סיגריות, אלכוהול, חשיש ומריחואנה; דרך קוקאין, אקסטזי, אל-אס-די, פטריות הזיה והרואין; ועד חגיגת, סם אונס וגז מזגנים. צריכת חומרים אלה, קל וחומר האינטנסיביות וההפרזה של הצעירים בצריכתם, כמו גם הזיהוי שלהם כמתכון מבטיח לבילוי והנאה, מביאים לנזקים בתחום הבריאות הגופנית והנפשית של הצעירים, משבשים את יכולת ההתמודדות שלהם עם אתגרי השגרה והלימודים, ובמקרים

רבים מהווים מקור משמעותי להתנהגות מסוכנת ואנטי-חברתית (מאמרים של עמית, 2008; שמר-אלקיים וגליקמן, 2012). במקביל לתופעות אלה יש גם עלייה בצריכת התרופות הפסיכואקטיביות ("פסיכיאטריות"), שנוגדות דיכאון, חרדה, הפרעות קשב, ריכוז והתנהגות. הד להפרזה בשימוש התרופתי אנו מוצאים בשירו של שלמה בר "גברת ריטה – ריטלין", שבו הוא מתריס על כך שאת חוויית החינוך השופע פעילויות בטבע וחום חברתי תפס החינוך "החלול" והמנוכר המבקש תפקודים נורמטיביים במשימות סטריליות. וככלל, הסמים האסורים והסמים המותרים – אלה נעשו לפתרונות קלים ומלאכותיים לריק הקיומי ולקשיים התפקודיים, וככל שמתרחב השימוש בהם, כך נחלשת עוד ועוד יכולתם של הצעירים להתמודד באופן טבעי ובריא עם משימות חייהם (ראו פרסום ב"הארץ", 2 באפריל 2013, על עלייה של חמישים אחוזים באבחונים של תיכונים שלישיים בארצות הברית כסובלים מהפרעות קשב וריכוז – אחד מכל חמישה – ועל כך ששני שלישים מהמאובחנים מטופלים בתרופות פסיכיאטריות).

#### 4. בניית הזהות האישית והיקרה החברתית על פיגומי הצרכנות המותגית והכוחנות הלאומנית-גזענית

כבר בסוף המאה התשע עשרה הצביע הפילוסוף פרידריך ניטשה על המחלה התרבותית המתפתחת של השתעבדות לשאפתנות חומרנית. "החיים הנתונים לציד רווחים", הוא מאבחן, "מחייבים את האדם בלי הרף להוציא את רוחו עד אפסית כוחות במאמץ בלתי פוסק של התחפשות או הערמה או תחרות [...] וכך נותרו לו לאדם רק לעתים רחוקות שעות של יושר בהיתר": יושר עם אחרים – כנות, הדדיות וחברות אמת; ויושר עם עצמו – פנאי אותנטי ואיכות, חשבון נפש מוסרי, העשרה תרבותית והגשמה עצמית (המדע העליון, עמ' 341). בימים אלה של המאה העשרים ואחת, מאכלת החמדנות, החומרנות והרכושנות עלתה והתפתחה לכדי תרבות טוטלית וממכרת לא רק של צבירת הון אלא של צרכנות אובססיבית – תרבות מותגים, קניונים וסלבריטאים, שמסמנת ומקטלגת את זהות האדם על פי מכלול נכסיו ומותגיו (החומרניים והמעמדיים). השיקול הרווח הוא "מה יוצא לי מזה", ערכם של אחרים הוא כשווי שמישותם, וילדים בני עשר יצינו כהרף עין 50 סוגי מותגים וסלבריטאים, ובקושי חמישה סוגי בעלי חיים או צמחים בסביבת חייהם.

כמו סרטן המשתלט על רקמות הגוף הבריאות, כך הטוטליות והאינטנסיביות של היסוד הצרכני מכרסמת קשות במוטיבציות, ברגישויות ובמחשבות החיוניות להתנהגות מוסרית, למידה משמעותית ואכפתיות חברתית. יתר על כן, צרכנות כפייתית היא האויבת מספר אחת של הקיימות הסביבתית. ההשתעבדות לעוד ועוד – תעמסו כפי יכולתכם והזדרזו לרכוש תמיד את החדשני והיוקרתי – תובעת מחיר כבד, ובמקרים מסוימים כבר בלתי הפיך, במשאבי הטבע ובאיכות הסביבה (עשרות אלפי בני אדם מתים בשנה מזיהומים סביבתיים, ועשרות אלפים חיים חיי עבדות כדי לספק את תאוות הצרכנים ואת רווחי העתק של מנהלי הקונגלומרטים הבינלאומיים). המרוץ הצרכני, במילים אחרות, הוא אמוק דורסני לאדם ולטבע: האופי החד-ממדי והטוטלי של ה"עוד ועוד" ברמת החיים ובצמיחה הכלכלית משאיר פחות ופחות לאיכות חיים ולצדק חברתי – הוא מהווה מכשול משמעותי לצמיחה המורכבת והשברירית בהתפתחות האנושית, בהרמוניה החברתית ובאיזון האקולוגי.

לצד הצרכנות הכפייתית, פיגום מסוכן נוסף בבניית זהותם של צעירים רבים בישראל הוא הכוחנות הלאומנית-גזענית. ברי לנו שלכל אחד ואחת יש דעות קדומות כלפי ציבורים מסוימים,

וגם עמדות סטריאוטיפיות, ואולי גם ניצנים מוסתרים של כוחנות אדנותית והתנשאות לאומית או גזענית. אך על פי רוב המצפון המוסרי והנורמות התרבותיות גורמים לנו להתבייש או להדחיק תופעות אלה ולמנוע מהן ביטוי במרחב הציבורי ובהתנהגות הבין-אישית. בישראל של השנים האחרונות, לעומת זאת, נראה כי נפרצו כל הגבולות, והכוחנות הלאומית-גזענית משתוללת בחוצות. הפטריוטיות מסלימה מלאומיות ללאומנות, והדתיות מקצינה מאמונה ותובענות עצמית לקנאות, גזענות ושנאת זרים. לשם הדוגמה, בשלושת החודשים הראשונים של שנה זו (2013) צעירים בירושלים חברו בכיכר העיר למעשה לינץ' בצעיר ערבי, נשים יהודיות תקפו צעירה ערבייה שעמדה בתחנת הרכבת הקלה, שתי מורות הותקפו בשכונת קריית משה על ידי תלמידי ישיבה בשל היותן "ערבייה ואוהבת ערבים", "הקומץ" הבית"רי התעקש ברמה על "בית"ר טהורה לנצח" ממוסלמים, ובאותה תקופה ביצעו צעירים אחרים בתל אביב לינץ' בפועל ניקיון יפואי ותקפו מלצר ערבי במסעדה.

יתר על כן, כפי שחוו רבים מאתנו ישירות, והדברים גם תועדו במאמר של אדר כהן, מפמ"ר האזרחות לשעבר ("הארץ", 7.2.2013), בבתי הספר התיכוניים נמנעים המורים והמורות מלדבר על סוגיית שוויון הזכויות של אזרחי ישראל הערבים, משום שהתלמידים נוטים להשתלח בהם ולהשתיקם בצרחות של "מוות לערבים" ובתוכחות של "שמאלנים ואוהבי ערבים". במעגלים אחרים, "נערי הגבעות" מבצעים חדשות לבקרים פשעי שנאה ותקיפות אלימות נגד פלסטינים ומוסדות דת נוצריים ומוסלמיים, ומקורות ההשראה שלהם הם קומץ רבנים המטיפים להדרת סטודנטים ערבים מן המרחב הציבורי ומהשכרת דירות. אנו עדים כאן, בדומה לתופעת גלוחי הראש בארצות אחרות בעולם, לבני נוער שבונים את זהותם, את חזקם, את מעמדם ואת סדר יומם סביב הציר המרכזי של עליונות דתית-אתנית מכאן, ושנאת האחר הזר מכאן – בכלל זה עוינות לאמפתיה זולתית ולקידום זכויות האדם. אופן הפעולה שלהם הוא אימוץ התוקפנות והאלימות כדרכים לגיטימיות להגשמת חזונם הפוליטי. רלוונטית לכאן היא גם ההתייחסות לכוחנות הניכרת בהדרת נשים, אפליית קבוצות אתניות מסוימות, פגיעה בהומוסקסואלים ותקיפת קשישים וחסרי בית.

## 5. הידלדלות משאבי היסוד: עוני חומרי ותרבותי, הורים מתפטרים והיחשלות המשפחה

דוחות מחקר בינלאומיים של OECD ודוחות פנימיים של המוסד לביטוח לאומי והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים אותנו שכשליש מילדי ישראל חיים מתחת לקו העוני – כפול מן הממוצע במדינות המפותחות. עדות משלימה לפערים ולחסכים בקרב צעירי ישראל אנו מוצאים בפערים העצומים בהישגים הלימודיים בין השכבות החזקות לאלה החלשות. סטטיסטיקה היא מספרים, אך ההוויה שהם מצביעים עליה אומרת מצוקה כלכלית, עוני מצמית, הזנחה חברתית, ייאוש קיומי, חסכים במשאבים תרבותיים ובהזדמנויות חינוכיות ומצבי סיכון ממשיים בתחומי הפשיעה, האלימות והסמים. "לך ותגדל ותהיה בן אדם" בתנאים עוינים שכאלה – הכתובת על הקיר, התיג נהיר, והסיכויים להתפתחות חינוכית מלאה ולהשתלבות פורייה בחברה מצטמקים והולכים.

בד בבד חלה הידלדלות מסוכנת במשאב הטבעי והראשוני ביותר – המשפחה: הורים שאיבדו את סמכותם, הורים אבודים, הורים מתפטרים, הורים נעדרים, הורים ש"גנובים על עצמם", הורים שמתאמצים לשאת חן. הטלטלות התרבותיות, שבירת הערכים המסורתיים, התמורות

המגדריות, המרוץ לעושר הכלכלי, הסגידה להוויה הצעירה והחדשנות הטכנולוגית – כל אלה הותירו הורים רבים חסרי אוניס כמובילים אחראים של התאים המשפחתיים. יתר על כן, חוסר האמון באינסטינקטים ההוריים הטבעיים ובמתכונות החינוך המסורתיות גרמו להורים רבים לוותר על ההתמסרות והאחריות לגידול ולהכוננה של הילדים. במקום להתעשת, להתעדכן, לקחת אחריות, להיות נוכחים ולהשקיע בשהות משמעותית עם הילדים – מארוחות משותפות, פעילויות תרבות וטבע, צפייה משותפת בטלוויזיה, שיחות אידיאולוגיות ופוליטיות, ועד הפגנת דוגמה אישית והצבת קווים מנחים וגבולות אדומים – הורים רבים בוחרים להיעלם ולהתעלם או לדחוק בילדיהם להשתלב באינספור מסגרות של "קבלני חינוך" חיצוניים. ו"חיצוניים", כידוע, אינם משפחה ואינם יכולים למלא את החלל הרגשי-שייכותי-חינוכי. בית גידול אוהב ומחבק ומנחה ומגביל ותומך – אין שם.

## סיכום

הצגנו עמדה הוליסטית בדבר האחריות החינוכית לבריאותם והתפתחותם של ילדינו, לאור חמישה גורמים מרכזיים המסכנים את הווייתם התקינה והשלמה של צעירי ישראל. פתחנו באידיאל הקלאסי של "נפש בריאה בגוף בריא", וברוח זו הרחבנו ופרשנו למה נתבעים אנחנו, המחנכים: לדאגה כוללת להתפתחות תקינה של הגוף והנפש, לאורח חיים בריא, לחוסן רגשי ולבהירות המחשבה, ליכולת התמדה ולגישה נאורה, לריסון עצמי ומצפון מוסרי. נתנו דעתנו לתזונה מלאה של הגוף ושל הנפש, לחוסן גופני, הרחבת הדעת, מודעות ביקורתית, עושר תרבותי, רגישות אמפתית וחדוות חיים. לנגד עינינו, במטפורה עכשווית – "חומרה" ו"תוכנה" המתפקדות כהלכה, מאוזנות ושקולות, ממוזגות ומוגשמות באישיותם הבריאה והחופשית של הצעירים.

איננו מאמינים בהטפה, לא באידיאליזציה של העבר ולא בהתנגדות אורתודוקסית למגמות חדשות בתרבות, בחברה ובטכנולוגיה. אנו מאמינים בחשיבות הגדולה של פיתוח כוחותיהם של הצעירים להתמודדות נבונה ומידתית עם המגמות החדשות ותמורות החיים – לעצור ולחשוב, לאמוד את התועלות והמחירים, להרגיש, לשקול ולקבל החלטות מושכלות ואחראיות. תפקידנו וחובתנו לפעול לביסוס של הפרטואר עשיר של ידע וכישורי חשיבה, יחד עם פיתוח כישורים רגשיים וחברתיים, מצפון מוסרי ואחריות חברתית וסביבתית. זו המחויבות לחינוך מניעת, שיחסן את הצעירים נגד השחתת הגוף והנפש על ידי מקסמי השווא של פיתויים מסנוורים, אשליות מסוכרות, פוליטיקאים ממולחים וסוחרי אושר מלהטים, שמרכולתם מתחווה לרוב כהולוגרמות חלולות (במקרה הקל) או שכול וחורבות (במקרה הקשה). זהו האתגר של העצמה חינוכית.