



גילוי דעת

כתב עת רב-תחומי
לחינוך, חברה ותרבות

גיליון מספר 16 | חורף תש"ף | 2020

הוצאת
הקיבוץ המאוחד

המכון לחינוך מתקדם
מכללת סמינר הקיבוצים

העורך הראשי: פרופ' נמרוד אלוני
עורך בפועל: ד"ר מעין מזור
עורכת מדעית: ד"ר עתליה שרגאי
רכזות המערכת ועורכות לשון: רעות יששכר, חיה קול-אל אייכנראנד
מזכירת המערכת: יעל אוחיון

ועדה מייעצת: ד"ר אסתי אדיבי-שושן, פרופ' סמדר דוניצה-שמידט, פרופ' יהודית וינברגר,
פרופ' שי פרוגל

חברי מועצת המערכת (על פי סדר הא"ב): פרופ' דן אבנון, ד"ר איימן אגבאריה, פרופ' חיים
אדלר, פרופ' יאיר אורון, פרופ' ניב אחיטוב, פרופ' יאירה אמית, פרופ' אבנר בן עמוס, פרופ'
מרים בן פרץ, ד"ר אוה ברגר, פרופ' מירי ברוך, פרופ' דפנה גולן, פרופ' יוסי דהאן, פרופ'
עמוס דרייפוס, פרופ' חגית הלפרין, ד"ר רבקה ודמני, פרופ' רות זוזובסקי, פרופ' יוסי יונה,
פרופ' ציפי ליבמן, פרופ' אייל נווה, פרופ' פניה עוז-זלצברגר, פרופ' פייסל עזאיזה, פרופ' משה
צוקרמן, פרופ' יצחק קשתי, פרופ' אריאל רובינשטיין, פרופ' עוזי שביט

ISSN 2224-5936

נדפס בישראל
תש"ף 2020

עריכת התקצירים באנגלית: טובה שני
עיצוב העטיפה: יהודית בר-נתן
עימוד: אירית נחום
הדפסה: דפוס חן (משה) בע"מ, תש"ף
הפצה: הוצאת הקיבוץ המאוחד

רכישת גיליון או מנוי

להזמנת גיליון גילוי דעת במחיר 70 ש"ח
או שני גיליונות/מנוי במחיר מוזל של 100 ש"ח,
היכנסו לאתר סמינר הקיבוצים בכתובת:
www.smkb.ac.il/gilui-daat/payment

משלוח מאמרים

כותבים וכותבות מוזמנים לשלוח למערכת גילוי דעת מאמרים ומסות על פי ההנחיות להגשה
המפורטות באתר סמינר הקיבוצים, בכתובת:
www.smkb.ac.il/gilui-daat/submission-guidelines

לפרטים נוספים אנא צרו עמנו קשר בדוא"ל: Gilui.Daat@smkb.ac.il
או בטלפון: 03-6905439

תוכן העניינים

5	המשתתפים בגיליון
7	דבר העורכים
	מאמרים
	שגיא אלבז
	קריסת תהליך השלום במבט תקשורתי:
13	מסגור המדינה היהודית כפרקטיקה עיתונאית פרו־שלטונית
	אירית לוי־פלדמן
	ממחנך לחונך:
43	המורה הטוב למאה העשרים ואחת
	יפה בוסקילה ותמר חן לוי
71	מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים
	רבאח חלבי וספאא דבאח
	בין הפטיש לסדן:
95	הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים בישראל
	מסה
	ערן גוסקוב
	למה לי פוליטיקה עכשיו:
125	על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטי־אזרחי בישראל
	ביקורת ספרים
	רוני כרמלי
	הפיתוי האתי: מחשבות בעקבות ספרה של ויויאן שטרית־וטיין
	על הספר: הפיתוי האתי של המצב האנליטי: על המקורות הנשיים־
153	אימהיים של האחריות כלפי האחר, מאת ויויאן שטרית־וטיין

נטע סובול

מסקנות צנועות ממסע מרהיב

על הספר: מסעות הנפש: גן עדן במחשבה וברמיון בספרות הקבלה

בימי הביניים, מאת אבישי בראשר

163

תקצירים באנגלית

iii

המשתתפים בגיליון

ד"ר שגיאל אלבוז הוא מרצה בתוכנית לתקשורת פוליטית בבית הספר למדע המדינה, ממשל ויחסים בין-לאומיים באוניברסיטת תל אביב. תחומי המחקר העיקריים שלו הם ייצוג של אליטות וקבוצות מיעוט, צנזורה עצמית, עיתונות שלום ותרבות הקונפליקט בתקשורת. ד"ר אלבוז פרסם ארבעה ספרי עיון במדע המדינה ותקשורת, עשרה מאמרים אקדמיים ועשרות מאמרי דעה.

ד"ר יפה בוסקילה היא מרצה במכללת אורות ישראל ברחובות. היא מלמדת במסגרת לימודי התואר השני בניהול וארגון מערכות חינוך. בעבר ניהלה בית ספר במשך 20 שנה. תחומי המחקר והכתיבה שלה עוסקים בלחץ בעבודת המורים ובעבודת מנהיגי החינוך, השפעת הלחץ על תופעות סומטיות, רוחה רגשית ואינטליגנציה רגשית.

ד"ר ערן גוסקוב הוא מרצה לפילוסופיה של החינוך במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי העניין המחקרי שלו כוללים חינוך לאזרחות, חינוך לפטריטיזם, חינוך לקוסמופוליטיות, סמכות חינוכית ופילוסופיית החינוך של ניטשה ושל פוקו. ספרו "למורה כבר אין עיניים בגב" ראה אור בהוצאת מכון מופ"ת בשנת 2016, וספרו "שיעור באהבת מולדת" ראה אור בהוצאת פרדס בשנת 2017.

גב' ספאא דבאח היא מורה לחינוך המיוחד בבית הספר אל-עין, נחף. סיימה בהצטיינות את לימודי התואר הראשון בחינוך מיוחד במכללת דוד ילין בירושלים ואת לימודי התואר השני בהדרה של ילדים ונוער בסיכון במכללת אורנים בקריית טבעון.

ד"ר רבאח חלבי הוא מרצה במכללת אורנים ובחוג לחינוך באוניברסיטה העברית. חיבר את הספר "אזרחים שווי חובות: הזהות הדרוזית והמדינה היהודית", וערך את הספר "דיאלוג בין זהויות", העוסק בגישת העבודה של בית הספר לשלום במפגשים בין יהודים לערבים. תחומי ההתמחות העיקריים שלו הם זהותם של בני העדה הדרוזית בישראל, המפגש היהודי-ערבי, זהות וחינוך, חינוך רב-תרבותי וחינוך ביקורתי.

ד"ר תמר חן לוי היא מרצה בלימודי תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך במכללת אורות ישראל ברחובות, וכלימודי תואר ראשון במחלקה למנהיגות ומדיניות החינוך באוניברסיטת בר-אילן. תחומי העניין שלה כוללים רגשות בניהול ובחינוך, דפוסי ארגון בבית הספר ומדיניות החינוך.

ד"ר רוני כרמלי היא פסיכולוגית קלינית, מרצה ועמיתה במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. מחקרה עוסק בתפר שבין הפילוסופיה, בעיקר זו של השפה, לבין התאוריה הפסיכואנליטית, בהתמקדות על החשיבה של ויניקוט, של לאקאן וכן החשיבה הניאור-קליינאנית.

ד"ר אירית לוי-פלדמן היא דיקנית הפקולטה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. בעבר שימשה ראש רשות המחקר וההערכה וראש התוכנית לתואר שני בהערכה בחינוך במכללה. היא פועלת למען טיפוחם ופיתוחם של אנשי חינוך במאה ה-21, ובייחוד למען קידומה של תרבות הערכה בפקולטה לחינוך במטרה להשפיע על תרבות ההערכה במכללה כולה. תחומי המחקר העיקריים שלה הם הכשרת מורים והערכה בחינוך תוך התמקדות בהערכת אנשי חינוך.

ד"ר נטע סובול היא חוקרת ומלמדת את ספרות הזוהר במכללה האקדמית צפת ובעלמא – בית לתרבות עברית בתל אביב. ספרה "הפרת התורה ותיקון האל" עוסק בתורת האלוהות של אחת החטיבות המשפיעות ביותר בזוהר, בייחוד על רקע קבלת ספרד במאה הי"ג.

דבר העורכים

גיליון 16 של גילוי דעת מתמקד הפעם בקשרים הגלויים והסמויים שבין אידיאולוגיה, תקשורת וחינוך. הקוראים יוכלו למצוא מחקר המעלה מחשבות נוגות על היעדר חשיבה עצמאית בקרב עיתונאים בבואם לסקר מצבי קונפליקט, דיון בדמותו של המורה הטוב בעידן הפוסט־מודרני, מאמר המתאר את השפעות הלחץ הרב שנתונים בו מורים בישראל על מצבם הנפשי ועל איכות ההוראה שלהם, וכן מחקר הבוחן את האסטרטגיות של מורים בני המגזר הערבי בבואם ללמד את מקצוע האזרחות בישראל. המסה המתפרסמת בגיליון זה, שמתכתבת עם כמה מהמאמרים האחרים, קוראת להיפרדות לזרמים אידיאולוגיים מתוך ויתור על חינוך פוליטי־אזרחי אחיד לכלל ילדי ישראל. מדור ביקורות הספרים החותם את הגיליון ממריא דווקא לעולמות הפילוסופיה, הפסיכולוגיה ואף הקבלה.

במאמר הפותח את הגיליון בוחן שגיאל אלבו את מידת עצמאותם המחשבתית של עיתונאים וכלי התקשורת בישראל וכן את יכולתם – כמו גם רצונם, או דווקא היעדרו – לספק לציבור הישראלי לא רק עובדות המבוססות על תיווך העמדה ההגמונית אלא גם פרשנויות המבוססות על השקפת עולם עצמאית. בהתבסס על בחינה שיטתית של דיווחים עיתונאיים הנוגעים לקריסת תהליך השלום בפסגת קמפ דייוויד 2000, לכישלון ועידת אנאפוליס בשנים 2007–2008 ולשיחות המשא ומתן בין ישראל לפלסטינים ב־2014, טוען אלבו כי במשך יותר מעשור של סיקור עיתונאי, התקשורת הישראלית לגווניה לא זו בלבד שלא אתגרה את השלטון ואת קובעי המדיניות מבחינה אידיאולוגית, אלא אף הדהדה את המסרים ברוח השלטון, בלי בחינה ביקורתית שלהם, או הצעת נרטיב אלטרנטיבי. כמקרי בוחן, אלבו מתייחס בעיקר לסוגיות ליבה כגון מעמדה של ירושלים וזכות השיבה של הפליטים הפלסטינים. אלבו מראה באופן משכנע, כי לפחות בכל הנוגע לסוגיות ליבה אלה – התקשורת לא הייתה מעוניינת לגבש תפיסת עולם אידיאולוגית נפרדת מזו של רוב הפוליטיקאים הישראלים. בתוך כך מצביע אלבו על מגמה עקבית שלפיה גם כשמזוהה שינוי בעמדה המובעת בכלי תקשורת זה או אחר, הרי שלרוב אין לייחס אותו לשאיפה לביטוי עמדה עצמאית או ליצירת שיח אלטרנטיבי מטעם כלי התקשורת, אלא לשינוי בעמדות שהחזיקו בהן קובעי המדיניות בדרג הפוליטי הבכיר.

שאלות של תיווך ושל יצירת עמדה עצמאית, אם כי בהקשר אחר, נמצאות גם בלב מאמרה של אירית לוי-פלדמן העוסק בשאלה מיהו המורה הטוב – שאלה עתיקת יומין שהתשובות עליה אמנם השתנו במהלך השנים, אך הן רלוונטיות מתמיד. לוי-פלדמן מציעה תפיסה חדשה של המורה הטוב, הנראית מתאימה יותר לעידן הפוסט-מודרני, ולפיה כדי להיות מורה טוב על המורה להיות חונך (מנטור), המצויד במיומנויות יוטאגוגיות המכוונות לקידום למידה מוכוונת-עצמית באמצעות הוראה דיאלוגית. ואומנם במרכז מאמרה של לוי-פלדמן עומדת הגישה היוטאגוגית ללמידה-הוראה, מונח שמקורו ביוונית עתיקה ומבוסס, ככל הנראה, על הלחם מילים היוצר את הצירוף "הנחיה עצמית". החידוש בגישה פדגוגית זו מתבטא בהיותה מאפשרת לתלמידים לפתח כישורי ביקורת, פתיחות וגמישות. על פי גישה זו, המורה הטוב הוא מתווך למידה המדריך תלמידים באמצעות דיאלוג התואם את צורכי הלמידה האישיים שלהם, וניתן ליישום מעשי בחייהם. לאור התוכנות המוצגות במאמרה, קוראת לוי-פלדמן לערוך מחקרים אמפיריים הבוחנים את מימושן האופרטיבי של הצעותיה במאמר.

ומהצהרת כוונות אל המציאות הקשה בשטח. יפה בוסקילה ותמר חן לוי חוקרות את תופעת העקה והמתח של מורים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים, במטרה לבחון את הגורמים למתח זה בכל אחת ממסגרות הלימוד. התבססותן על מחקר כמותני מאפשרת להן לעמוד על הגורמים ללחץ ועל רמות הלחץ שעליהם דיווחו מורים בכל סוג בית ספר בנפרד, ובכל בתי הספר גם יחד. אחת המסקנות הבולטות העולה מהמחקר היא שלוח זמני ההוראה הצפוף של המורים הוא הגורם המלחיץ ביותר במערכת החינוך על גווניה השונים. את המסקנות הנובעות מהמצאים הסטטיסטיים קושרות בוסקילה וחן לוי לתהליכים נרחבים יותר של שינויים במערכת החינוך בישראל ובעולם, הנובעים ממדיניות ניאוליברלית ומרפורמות שנועדו להגביר את הפיקוח על המורים. לטענתן, תנאי העבודה של המורים בישראל מחייבים חשיבה וארגון מחדש, שכן האתגרים הניצבים בפני המורים מגבירים את תנאי הלחץ בעבודתם, תופעה החותרת תחת המונח הוראה מיטבית.

ומלחץ הנובע מארגון מערכת החינוך ללחץ הנובע מתכניה, בעיקר כשאלו מתנגשים במערכת האמונות וההזדהויות התרבותיות והלאומיות של המורה והתלמידים. במחקר המבוסס על ראיונות עם מורים לאזרחות מהמגזר הערבי בדקו רבאח חלבי וספאא דבאח כיצד מתמודדים המורים עם הוראת מקצוע האזרחות

בבתי הספר במגזר הערבי, כשחומרי הלימוד אינם מתיישבים עם אמונותיהם ושאיפותיהם הלאומיות. מתוך הראיונות עולה תמונת מצב מורכבת ומסובכת שלפיה המורים הערבים לאזרחות חשים כנתונים בין הפטיש לסדן: מצד אחד תכנית הלימודים שמוטל עליהם ללמד מתנגשת עם הזדהויותיהם הלאומיות והתרבותיות, ומן הצד שמנגד הם נתונים לפיקוח הדוק של משרד החינוך ביחס להוראת תכנית זו. גורם נוסף להחמרת המצב הוא הביקורת וההתרסה של התלמידים כלפי התוכנית ואף כלפיהם כמורים, המייצגים מבחינתם את הממסד. התוצאה היא תסכול רב וניכור של המורים. **חלבי ודבאח** מתארים שורה של אסטרטגיות שהמורים הערבים לאזרחות נוקטים כדי להתמודד עם הקונפליקט שהם נתונים בו: לימוד החומר באופן טכני, הוספת חומרי לימוד באופן עצמאי או הבעת עמדה ביקורתית הכרוכה בנטילת סיכון מצדם. עם זאת, טוענים המורים כי אסטרטגיות אלה אינן פותרות את המצוקה הערכית והנפשית שלהם, ואף לא את הניכור של תלמידיהם כלפי החומר הנלמד.

פתרון אפשרי לבעיה שהציגו **חלבי ודבאח** אפשר אולי למצוא במסה המרתקת ומעוררת המחשבה של **ערן גוסקוב**, הקוראת תיגר על תפיסות מקובלות לגבי לימודי האזרחות בישראל. **גוסקוב** מבקש להסיר את המסווה מעל גישת החינוך הפוליטי, אשר לטענתו מחביאה תחתיה תפיסה אידיאולוגית שבמרכזה גישת הדמוקרטיה הליברלית-אינדיבידואלית, וקורא להציב אותה כמתמודדת שווה אל מול גישות אידיאולוגיות אחרות. **גוסקוב** בוחן את הנחות היסוד של החינוך האזרחי הליברלי וטוען שהנחות אלה לא יהיו מקובלות על מספר גדל והולך של מורים וזרמי חינוך בישראל, ובעיקר בחינוך החרדי ובחינוך הערבי. הראשונים ישללו את החינוך הליברלי משום שאינם מאמינים ברצון חופשי ובשיח ביקורתי, והאחרונים ישללו את החינוך הליברלי מהטעם שהוא אינו הולך רחוק די הצורך בהבטחת זכויותיהם כאזרחי מדינת ישראל. לפיכך, **גוסקוב** קורא לשוב לרוח ולפרקטיקה של זרמי החינוך מתקופת היישוב, דהיינו לעבור מלימודי אזרחות שמציגים את עצמם כ"חינוך פוליטי" (במושגיו של צבי לם), אך בעצם הם מסווה לחינוך אידיאולוגי שגישתו ליברלית, ללימודי אזרחות שיצהירו על עצמם מראש שהם חלק מחינוך אידיאולוגי, ולאור זאת לאפשר לכל זרם חינוכי ליצוק תוכן אידיאולוגי שונה, מתוך ויתור מראש על שאיפה ליצור מכנה משותף בין כלל תלמידי ישראל – שאיפה שכבר אינה אפשרית לטענתו בתקופה זו.

שני מאמרי ביקורת הספרים שבסוף הגיליון חורגים מהכאן והעכשיו של

המאמרים המקריים. רוני כרמלי סוקרת את ספרה של ויויאן שטרית-וטין, הפיתוי האתי של המצב האנליטי: על המקורות הנשיים-האימהיים של האחריות כלפי האחר, ורואה בו דוגמה מצוינת להפריה ההדרית שיכולה להיעשות בין הפילוסופיה לפסיכואנליזה. מתוך החיבור בין לוינס, הדן במושג האחריות כלפי הסכל של האחר, לבין לפלאנש, הפסיכואנליטיקאי הרואה בטיפול באחר מצב הטומן בחובו פיתוי, טובעת שטרית-וטין את המושג "הפיתוי האתי", מושג שאנשי מקצוע עשויים להיעזר בו בתהליך הטיפול.

נטע סובול סוקרת את ספרו של אבישי בראשר, מסעות הנפש – גן עדן במחשבה ובדמיון בספרות הקבלה בימי הביניים, ונסחפת למסע אל המחשבה והדמיון של חכמי ימי הביניים, ואל התמונה המורכבת של גן עדן כפי שהשתקפה בהם. המתעניינים בשדה הרחב של היצירה הפרשנית והספרותית סביב המושג גן עדן, וכן העוסקים בפיתוחים המדרשיים, ההגותיים והספרותיים של תפיסה זו יגלו חיבור מרשים ביותר, שמעלה תרומה חשובה למחקר העתידי.

ועוד משהו לסיום, אמנם חריג, אבל הפעם בלעדיו אי-אפשר. פתחנו את דבר העורכים בעיסוק בקשרים הגלויים והסמויים בין אידיאולוגיה לחינוך, ובעת האחרונה חשנו, כרכים מאלה העוסקים בחינוך – מורים ומנהלים, הורים ומדריכי תנועות נוער, מועצות תלמידים ואגודות סטודנטים – שדגל החינוך הורד לחצי התורן. ששפל מנהיגותי שלא היה כמותו הכה בנו. ואנו מתכוונים לדברים הקשים של שר החינוך, הרב רפי פרץ, בגנות הלהט"בים והצורך בהמרתם, בשבח הנצחת מדיניות אפרטהייד בשטחים, שעל פיה היהודים הם אזרחים והפלסטינים נתינים, ובאהדה לאנשי התנועה הכהנסיטית "עוצמה יהודית" שעבורם ברוך גולדשטיין, רוצחם של 29 מתפללים מוסלמים במערת המכפלה, הוא מודל והשראה. עמדותיו אלה של פרץ פגומות ומקוממות, לא מזווית ימנית או שמאלית ולא דתית או חילונית, אלא במדד ערכי היסוד הכלל-אנושיים של כבוד האדם ושוויון ערך האדם.

שתיקה היא השלמה, והשמעת קול מחאה היא התחלה של מודעות והתנגדות.

פרופ' נמרוד אלוני, עורך ראשי
ד"ר מעין מזור, עורך בפועל
ד"ר עתליה שרגאי, עורכת מדעית

מאמרים

קריסת תהליך השלום במבט תקשורתי: מסגור המדינה היהודית כפרקטיקה עיתונאית פרו־שלטונית

שגיא אלבז

תקציר

מטרת המאמר היא להראות כי התמיכה של אמצעי התקשורת הישראליים בממשלות ברק, אולמרט ונתניהו סביב תהליך השלום עם הרשות הפלסטינית בשני העשורים האחרונים נעשתה בכפוף לשמירה על עמדה עקבית בשלוש סוגיות מרכזיות המשליכות על אופייה היהודי של המדינה, הן במישור הדמוגרפי והן במישור הסמלי: (1) התנגדות לזכות השיבה לשטחי מדינת ישראל שהוקנתה לפליטי שנת '48 הפלסטינים מתוקף החלטה 194 של האו"ם; (2) הסכמה ביחס לגבולות הקבע ביהודה ושומרון ולמיקומן של ההתנחלויות בהסדר הסופי; (3) הבטחת הריבונות הישראלית במקומות הקדושים בירושלים. בפסגת קמפ דייוויד בשנת 2000 נעשה ניסיון, ראשון מסוגו, להגיע להסכמות בשלוש סוגיות כבדות משקל אלה, במסגרת שיחות להסדר קבע בין ישראל לפלסטינים. סוגיות ליבה אלה הועלו מחדש בתהליך אנאפוליס, במגעים הקרובים בין ראש הממשלה דאז אהוד אולמרט לבין מחמוד עבאס (אבו־מאזן), המכהן בשני העשורים האחרונים כראש הרשות הפלסטינית, ולאחר מכן במגעים שהתנהלו בין ציפי לבני, שרת המשפטים בתקופת ממשלת נתניהו השלישית, לבין ראש צוות המשא ומתן הפלסטיני דאז סאייב עריקאת. ניתוח הממצאים מראה כי העמדה האידיאולוגית של אמצעי התקשורת בישראל – כפי שעולה הן מן העיתונות הכתובה והן מן העיתונות האלקטרונית והדיגיטלית – מתגבשת ומתלכדת סביב ערכי הליבה של האליטה הפוליטית, המורכבת מחברי ממשלה ומחברי כנסת, הן מהקואליציה והן מן האופוזיציה. דפוס זה של גיבוש עמדה אידיאולוגית מתעדכן עם חילופי הממשלות, ומתאפיין בפתיחות לרעיונות אחרים, שנהגו תחילה על ידי הקבוצה השלטת. אמצעי התקשורת אינם מייצרים אפוא יש מאין שיח אידיאולוגי חדש בסוגיות הליבה, ובסיכומו של דבר – מסגור הסרבנות הפלסטינית להכיר בערך "מדינה יהודית" היה ונותר אמצעי מרכזי של התקשורת בעיצוב תודעה פוליטית שבמרכזה כישלון הפתרון להסדר הקבע עם הפלסטינים.

מבוא

הזהות היהודית של מדינת ישראל – הערך המרכזי בתרבות הפוליטית הישראלית – קשורה באופן הדוק לשלוש סוגיות שהנחו את סדר היום התקשורתי בתקופה שבה ישראל והפלסטינים דנו בפתרון לסכסוך ביניהם: זכות השיבה, גבולות הקבע ומעמדה של ירושלים. סוגיות אלה נוגעות בעצבים הרגישים ביותר של האתוס הלאומי – קבלה של עקרון זכות השיבה וסימון גבולות הקבע עלולים להפר את המאזן הדמוגרפי במדינה בין יהודים לערבים, וחלוקת הריבונות או ויתור על המקומות הקדושים במזרח ירושלים יערערו את מעמדה הסמלי של העיר במורשת ובתרבות היהודית. בהמשך הדברים נראה כי השימוש העיתונאי בהיבט הדמוגרפי, הטריטוריאלי או הסמלי של המונח "מדינה יהודית" הוא תלוי הקשר וזיקה לאחת משלוש הסוגיות המסוקרות לעיל.

במאמר זה אבחן כיצד התייחסה התקשורת הישראלית לקריסת תהליך השלום בפסגת קמפ דייוויד 2000, וכן לכישלון התהליך בוועידת אנאפוליס בשנים 2007-2008 ובשיחות בין ישראל לפלסטינים ב-2014. האם הוטלה האחריות לקריסת התהליך על הצד הפלסטיני בלבד או שמא נכתבה או נשמעה ביקורת על חלקה של ישראל בכישלון השיחות? האם הסיקור והפרשנות השתנו לאורך זמן ובהתאם לנסיבות בחלק מכלי התקשורת? דומה כי חילוקי הדעות הפוליטיים בקרב פוליטיקאים בסוגיות הליבה הקשורות לתהליך השלום דווקא ליכדו את השיח התקשורתי סביב הערך המרכזי של הציונות – ישראל כמדינה יהודית. ערך שנראה כי היה מוסכם על שרי הממשלה ועל רוב חברי הכנסת, מן הקואליציה ומן האופוזיציה. במובן זה השיח על ירושלים, כמו השיח על זכות השיבה של הפלסטינים פליטי 1948 וגבולות הקבע, מציית למערכת של כללים והנחות המשותפים כמעט לכל המפלגות בישראל, מימין ומשמאל. הטענה המרכזית שארצה להוכיח במאמר היא שבסוגיות הליבה התקשורת אינה מעוניינת לגבש תפיסת עולם אידאולוגית נפרדת מזו של רוב הפוליטיקאים. העובדה שעיתונאים רבים מחזיקים בהשקפות לאומיות קונפורמיסטיות מסבירה מדוע לא היה ניסיון מצידם לאתגר את הזרם הפוליטי המרכזי בפרקי הזמן הנדונים במאמר זה.

אמצעי התקשורת הנחקרים הם העיתונים "ידיעות אחרונות" ו"הארץ", מהדורות החדשות בערוץ 1 הציבורי (כיום ערוץ כאן 11) ובערוץ 2 המסחרי (כיום ערוץ 12) בתקופת המשא ומתן בוועידת קמפ דייוויד, ואתרי האינטרנט "וואלה!" ו-ynet.

בתקופת תהליך אנאפוליס והמגעים בין שרת המשפטים דאז ציפי לבני לבין ראש צוות המשא ומתן הפלסטיני סאייב עריקאת בעת ממשלת נתניהו השלישית. בסעיף הבא תוצג סקירה תאורטית על אודות עיתונות במצבי סכסוך ושלום, ולאחריה יובא תיאור היסטורי תמציתי של מקרי המבחן והסבר קצר על המתודולוגיה של המחקר הנוכחי. בלב המאמר יעמוד ניתוח התוכן של הממצאים, ובסימו – דיון ומסקנות, שלפיהן החשיבה האידאולוגית של התקשורת מתעדכנת עם חילופי הממשלות, אך לצד זאת, המושג "מדינה יהודית" הוא אתוס ציוני המנחה את הכתבים והעורכים בכל דיון מדיני על סוגיות הליבה.

רקע תאורטי: הבניית מציאות תקשורתית על רקע עימות או מחלוקת אידאולוגית

תקשורת ההמונים משמשת מנגנון חברתי מרכזי בהבניית התודעה הציבורית, והיא בעלת תפקיד חברתי-תרבותי חשוב בעיצוב ערכי החברה (Carey, 1989; Johnson-Cartee, 2005). התקשורת, לכל מרכיביה, היא חלק מתרבות המעצבת עבורנו את תפיסת המציאות, ולא פחות חשוב: מארגנת את המציאות וממיינת אותה באמצעות יצירת ייצוגים, כלומר "שימוש בסמלים מילוליים וחזותיים כדי לומר משהו משמעותי על אודות משהו או משהו או לאפיין את העולם באופן משמעותי לאנשים אחרים" (Hall, 1997, p. 15). לפעמים, הדימויים התקשורתיים של המציאות החברתית מטשטשים את הגבולות שבין הדבר האמיתי לבין ייצוגו, ובמקרים רבים הייצוג הסמלי משמש בעצמו משאב של כוח (Gross, 1991). התקשורת היא זירה מרכזית לייצוג המציאות, וככזו ראוי לשאול מה תפקידה בהבניית עולם רחב של משמעויות (Hall, 1997). היסוד המשותף לתאוריות הייצוג הוא האמונה כי קיים פער בין המציאות כפי שהיא ובין תיאור המציאות באמצעות דימויי התקשורת (קמה ופירסט, 2015); על פי תפיסה זו, אמצעי תקשורת אינם מייצגים את המציאות באופן אובייקטיבי, אלא על פי האידאולוגיה השלטת העומדת בבסיס פעילותם (Fiske, 1991).

במילים אחרות, אמצעי התקשורת אינם מתווכים ניטרליים ואוטונומיים, אלא מכשירים בעלי אידאולוגיה המייצרים הסכמה להגמוניה השלטת, לעיתים באופן המעוות את התוכן החדשותי המקורי (Hall, 1977; Herman and Chomsky, 1988; Herman, 1993). מחקרים אף מראים כי קובעי המדיניות הם המקורות

המצוטטים ביותר בחדשות והם הספקים העיקריים שלהן (Herman & Chomsky, 1988; Bennet, 1990; Hallin, 1994; Deacon & Golding, 1994; Schlesinger & Tumber, 1994; Davis, 2003; Reich, 2009; Wolfsfeld, 2011). חוקרי תקשורת נוטים להעניק חשיבות של ממש לשיקולי עלות-תועלת בבחירה של עיתונאים במקורות, תוך שימת דגש על השגת מידע בדרך המהירה, הקלה והזולה ביותר (Fishman, 1980; Elbaz, 2015; Reich, 2018), ומכאן הבחירה בשלטון כמקור העיקרי, שהרי השלטון, מעצם טיבו, מייצר חדשות, ותכופות אף מנסח אותן עבור כלי התקשורת בצורות שונות: באופן גלוי באמצעות הודעות לעיתונות, גילויי דעת והודעות ותגובות רשמיות של לשכות הממשלה והשרים, ובאופן סמוי בהדלפות ובשיחות רקע. שני הצדדים יוצאים נשכרים: הכתבים מקבלים בפרק זמן קצר מידע אמין, לכאורה, בעלות מינימלית (Herman, 1993, p. 26), ואילו הפוליטיקאים קובעים במידה רבה את גבולות הידע הציבורי במרחב שמחוץ לטווח ההתנסות המיידית של צרכני התקשורת (Fishman, 1980, p. 152).

גם בתקופה הנוכחית, שבה הגישה למידע חדשותי מבוזרת וישירה יותר מבעבר באמצעות הרשתות החברתיות המובילות (כגון פייסבוק, טוויטר ויוטיוב), מקומם של אמצעי התקשורת ושל העיתונאים, כקהילה מקצועית, בתיווך או בהבניית המציאות הוא מכריע. לאמצעי התקשורת יש נטייה "לסדר" אירוע או קבוצת אירועים בתוך הקשר מסוים, המדגיש יסודות אחדים ומתעלם מיסודות אחרים, שאינם עולים בקנה אחד עם הסיפור הכולל (כספי, 2001). גיטלין כינה את הפרקטיקות שמבנות את השיח החדשותי "מסגרות מדיה". אלה הן "דפוסים קבועים של הבנה, פרשנות, בחירה, הדגשה והדרה המייצרים מציאות סימבולית", שאינה בהכרח אמיתית (Gitlin, 1980, p. 6–7). במילים אחרות, ארגון השיח נעשה על פי דפוסים שחוזרים על עצמם, מאחר שמסגרות אלה מאפשרות לאנשי התקשורת לארגן תופעות בדרך שתהיה ברורה, מובנת ומוכרת לקהל הצרכנים, ולא פחות מכך תתמוך בפרשנות הרצויה בעיני כלי התקשורת.

לרוב, ממשלות מנצלות את יכולתן לשלוט בזרם המידע ומקדמות את המסגור התקשורתי המועדף עליהן (Wolfsfeld, 1993). התלות של התקשורת באליטה השלטת מעניקה לרשויות השלטון יתרון ניכר על פני יריבים פוליטיים במאבק על המשמעות ("the struggle over meaning") של הסיפור החדשותי (Wolfsfeld, 1997). עם זאת, ככל שהאליטות הפוליטיות מפוצלות, כפי שאירע בעת הסכסוך אוסלו, כך גובר הקושי של הממשלה לשלוט במסגור התקשורתי.

ליחסי הגומלין בין השלטון למוסדות התקשורת יש השפעה מרחיקת לכת על מעמדו של הטקסט: ככל שהתקשורת מתכנסת סביב מקורות מפתח מעטים ונושאים אחדים, כך גם הגיוון בתכנים התקשורתיים פוחת (Shoemaker & Reese, 1996). לדוגמה, גישת ה־indexing (Bennett, 1990) רואה בתקשורת מדד הפורס בצורה ברורה את הדינמיקות של הוויכוח הממשלתי, אך נוטה להתעלם מעמדות שאינן ממסדיות. בנסיבות אלה, תשקף הביקורת של התקשורת טווח צר של דעות ולא תחרוג מ"מרחב המחלוקת הלגיטימית" בתוך האליטה (Hallin, 1986; McChesney, 1999). היא תטפח חשיבה קונפורמית בלי לדכא לחלוטין חילוקי דעות, דרך הצגת עמדות לא־קונצנזואליות ככפירה מוזרה או כתופעה חריגה שרק תימהונים מסוגלים לבטאן (Miliband, 1969, p. 238).

לפיכך יצירת קונצנזוס, המושתת ברובו על מסרים מונוליטיים, וכנייה של לגיטימציה הן ביטוי לאחד ממנגנוני ההשפעה המרכזיים של אמצעי התקשורת (Hall, 1977). במהלך סינון המידע ועיבודו, התקשורת משתמשת בפרקטיקות שונות כמו עמימות, מניפולציה, סלקטיביות, צנזורה עצמית והתגייסות כדי לשרטט את גבולות הלגיטימציה וההסכמה של השיח.

פרקטיקות אלה נעשות שכיחות יותר בעת סכסוך אלים, מורכב ומתמשך, כמו הסכסוך הישראלי-ערבי, אז ממלאת התקשורת תפקיד פעיל יותר בהבניית המציאות עבור קהל היעד שלה (Liebes, 1997). לצד ספרות מקצועית שרוויה במחקרים על התגייסות והתמסרות התקשורת לשלטון בתקופות של מלחמה (Allan & Zelizer, 2004; Dor, 2004; Elbaz & Bar-Tal, 2016), יש מחקרים על "עיתונאות שלום" (peace journalism). עיתונות מסוג זה אמורה, לדעת תומכיה, לדרוש על יוזמות שלום לא פחות מאשר על מלחמות (Galtung, 1998), ולייצג באופן מאוזן את האינטרסים של כל הצדדים המעורבים בעימות (Tehrani, 2002; Wolfsfeld, 1998). לצורך כך עליה להשתחרר מכבלי הממסד, שמגבילים את טווח הסיקור והפרשנויות, ולבחור באסטרטגיה של ביקורת מהותית.

ועידת קמפ דייוויד, אנאפוליס ומה שנותר מתהליך השלום בעידן נתניהו

ב־11 ביולי 2000 נערך בקמפ דייוויד משא ומתן בין ראש ממשלת ישראל, אהוד ברק, ליו"ר הרשות הפלסטינית, יאסר ערפאת, בחסות נשיא ארצות הברית, ביל

קלינטון. הוועידה נועדה להביא לסיום הסכסוך הישראלי-פלסטיני ולהסדר קבע בין הצדדים, אך הסתיימה בכישלון כעבור שבועיים, ב-25 ביולי. עד היום שני הצדדים עסוקים בהטלת האחריות לכישלון זה על זה. מנקודת המבט הישראלית, ברק הציע ויתורים חסרי תקדים: העברת כ-90% משטחי יהודה ושומרון לידי הרשות הפלסטינית, נסיגה מלאה מרצועת עזה ופשרה בירושלים. בתמורה ביקש ברק לספח לישראל כ-10% מן השטחים, גושי התיישבות המאוכלסים בכ-150 אלף מתנחלים (שר, 2001, עמ' 210, 226). הגרסה הפלסטינית, שנתמכת על ידי ארגוני שלום מישראל, כופרת בטיעון הישראלי. משתמע ממנה כי ברק הציע לפלסטינים 50% משטחי יהודה ושומרון המחולקים לארבע מובלעות מבודדות, ו-40% נוספים החסומים במעבר הגנה על כ-40 אלף מתנחלים (רינהרט, 2005, עמ' 34).

בעניין סוגיית ירושלים, הפלסטינים טענו כי מאחורי הנכונות של ברק "לחלק את ירושלים" מסתתרת הצעה ישראלית לריבונות פלסטינית חלקית במזרח העיר ולמעמד לא מוגדר בהר הבית (Malley & Agha, 2001, p. 62). שלמה בן-עמי, שר החוץ דאז, ביטל מכול וכול את הטענות הללו. בספרו "חזית ללא עורף" הציג בן-עמי את גישתו של ברק – הגמישה לדעתו – בנושא ירושלים: "נכונות לחלוקת ריבונות בעיר העתיקה – הרובע היהודי והארמני שלנו, ואילו הנוצרי והמוסלמי שלהם. נוסף על כך כללה ההצעה את העברת השכונות המזרחיות המרוחקות לריבונות פלסטינית, מתן מנהל עצמי לפלסטינים בשכונות הפנימיות, ואפטרופסות בהר הבית" (בן-עמי, 2004, עמ' 187).

נושא נוסף שהיה במחלוקת הוא זכות השיבה של הפליטים הפלסטינים. שני הצדדים לא הגיעו להסכמה על מספר הפליטים שיחזרו לשטחה הריבוני של ישראל, וגם ברובד הסמלי סירב ברק להכיר רשמית באחריות ישראל לבעיה זו (שר, 2001, עמ' 213).

הקושי להכריע בין הנרטיבים נבע מכך שטענות הצדדים בקמפ דייוויד לא נתמכו במסמכים רשמיים. מרטין אינדיק ודניס רוס, חברי צוות השלום האמריקני, כתבו כעבור שנים אחדות – כל אחד בספרו – כי יאסר ערפאת לא רצה להגיע להסכם ביולי 2000 (אינדיק, 2009; רוס, 2009). מנגד, אהרון מילר, נציג אמריקני נוסף שהשתתף במשא ומתן, הטיל על ברק ועל ערפאת, "כל אחד בדרכו", את האחריות לכישלון השיחות בקמפ דייוויד (Miller, 2008, pp. 296–297). כך או אחרת, כחודשיים לאחר מכן פרצה אינתיפאדת אל-אקצה שהביאה לידי קריסת תהליך אוסלו.

מגעים ישירים ומאומצים בין הצדדים התקיימו בשנים 2007–2008, במה שנודע לאחר מכן בשם "תהליך אנאפוליס". שני המנהיגים – ראש הממשלה, אהוד אולמרט, וראש הרשות הפלסטינית, מחמוד עבאס (אבו מאזן) – דנו בסוגיות הרגישות ביותר של הסדר הקבע בין ישראל לפלסטינים, בהן סוגיית הפליטים, עתיד הגבולות ושאלת ירושלים. התפטרותו של ראש הממשלה אולמרט הייתה האות לסיום המגעים עם אבו מאזן. לעומת תקופת כהונתו של אולמרט, ימי שלטונו של בנימין נתניהו התאפיינו בחוסר אמון הדדי בין שרת המשפטים לבני לבין ראש צוות המשא ומתן הפלסטיני עריקאת, והשניים ניהלו משא ומתן שלא נשא כל תוצאות.

מקורות ומתודולוגיה

יחידות הזמן של המחקר הן סיקור ועידת קמפ דייוויד (11–26 ביולי 2000), תהליך אנאפוליס (התייחסות התקשורת לתהליך בשנים 2007–2008, ובמבט לאחור – עם היורדע המשא ומתן בין אולמרט לאבו מאזן ב-2009–2013) והשיחות בין ישראל לפלסטינים (פגישות לבני-עריקאת, אפריל 2014) בתיווכו של מזכיר המדינה האמריקני ג'ון קרי.

לצורך המחקר שימש ניתוח תוכן איכותני של שני סוגי תקשורת: עיתונות כתובה ("ידיעות אחרונות" ו"הארץ") וטלוויזיה ציבורית ומסחרית (ערוצים 1 ו-2) בתקופה של ועידת קמפ דייוויד; סוג תקשורת שלישי – אתרי חדשות מקוונים, "וואלה!", ששינה את שמו מאוחר יותר ל"וואלה! NEWS", ו-ynet – נותח בתקופת תהליך אנאפוליס והמגעים בין לבני לעריקאת בעת ממשלת נתניהו השלישית.

"ידיעות אחרונות" הוא עיתון פופולרי הפונה לקהל יעד רחב. מערכת החדשות של אתר ynet, השייך לקבוצת "ידיעות אחרונות", מורכבת בחלקה מכתבים שעובדים גם בעיתון. על פי נתונים של חברת SimilarWeb מ-2018, "וואלה! NEWS" ו-ynet נאמדים כל אחד מהם כ-60 מיליון כניסות בחודש, נתון המציב אותם כשני אתרי החדשות ופורטלי התוכן הגדולים ביותר בישראל.

"הארץ" הוא עיתון המזוהה פוליטית עם השמאל ופונה לקבוצות בעלות השכלה והכנסה בינונית-גבוהה. מעמדו המיוחד של "הארץ" בתקשורת הישראלית נובע

מיכולתו לתווך לא רק בין הציבור לשלטון, אלא גם – ואולי אף בעיקר – בין האליטות הפוליטיות לכלכליות (כספי ולימור, 1992, עמ' 55).¹

בכל הנוגע לטלוויזיה, מעמדו של ערוץ 1 הציבורי (בתוך רשות השידור) הלך ונשחק בתוך שנים אחדות מחמת החרפת הפיקוח הפוליטי עליו ועקב גירעונות וחובות עצומים.² לעומת זאת ערוץ 2 המסחרי, שהופעל בידי זכיינים פרטיים והתנהל בפיקוח של רשות ציבורית ("הרשות השנייה לטלוויזיה ולרדיו"), כיוון למכנה משותף רחב ככל האפשר, כבש את לב הקהל ואת המפרסמים – מקורות המימון לשידורים – ודחק את ערוץ 1 מטבלאות המדרוג.³

במחקר זה הבחירה להתמקד בכלי תקשורת מרכזיים, מסוגים שונים, יש בה כדי לספק תמונה רחבה, כמעט מלאה, של מרבית צרכני החדשות בישראל, אשר קוראים או צופים לכל הפחות באחד מהם.

קורפוס המחקר מורכב מפריטי חדשות בעיתונות הכתובה, בטלוויזיה ובאינטרנט. פריט בעיתון ובאתר אינטרנט מוגדר על פי סוג הטקסט: ידיעה חדשותית, מאמר, טור דעה, כתבת רקע, תחקיר או סיפור אישי. הפריטים נבדלים זה מזה בכותרות, ולעיתים גם בתמונות הנלוות להם. פריט טלוויזיוני הוא יחידה המתחילה בקריינות של מגיש החדשות בעניין מסוים, ומסתיימת עם המעבר לעניין אחר. ארבעה סוגים של פריטים טלוויזיוניים עמדו לבחינה: ריאיון, קריינות, כתבת שטח ופרשנות.

הבחירה בחדשות ולא בתכנים מגזיניים נובעת מהאופן שבו הן נתפסות בקרב הציבור הרחב, הרואה בהן דיווח אובייקטיבי ואמיתי על שהתרחש. תפיסה זו לגבי דיווחי החדשות הכתובים או המשודרים יוצרת את הרושם כי בכוחם לעצב תפיסות הגמוניות, או לפחות לשמר את העמדות הדומיננטיות הרווחות בקרב קובעי המדיניות. בהקשר הזה, ניתן משקל רב לעמוד השער של העיתון, המשמש חלון ראווה של העיתון, לכותרות המוצגות בפתיחת מהדורות החדשות בטלוויזיה ולתוכן בעמודי הבית של האתרים. צירופם של מאמרי המערכת למדגם סייע

- 1 על פי סקר TGI לשנת 2018, "ידיעות אחרונות" הוא העיתון השני בתפוצתו בישראל – שיעורי הקריאה השנתיים שלו עומדים על 25.7%, בהשוואה ל-29% שיעורי קריאה של העיתון "ישראל היום". לעומת זאת עיתון "הארץ" זכה לחשיפה של 4.2% בלבד. לקריאה נוספת, ראו טוקר (31.1.2019): <https://www.themarket.com/advertising/1.6896315>
- 2 בסופו של דבר התקבלה החלטה ממשלתית לסגור את רשות השידור הציבורית ב־2014 ולהקימה מחדש כתאגיד השידור הציבורי "כאן", שלוש שנים לאחר מכן.
- 3 עם פיצולו לשני ערוצים ב־2017, בוטל אפיק 22 ומאז הערוץ מופעל באפיק 12.

בחשיפת הקו המנחה של העיתון ואתר האינטרנט ובזיהוי עמדתם הערכית לגבי סוגיות ציבוריות בולטות.

בכל הנוגע לפסגת קמפ דייוויד, נבדקו 367 פריטים חדשניים מן העיתונות הכתובה: 168 מ"ידיעות אחרונות" ו-199 מ"הארץ". כמו כן, נבדקו 11 מהדורות חדשות מרכזיות בכל אחד מן הערוצים (למעט מהדורה אחת שנמשכה כשעה, אורכן של המהדורות היה כ-30 דקות) ונותרו 178 פריטים חדשניים: 79 פריטים מ"מבט" ו-99 פריטים מ"חדשות 2". יתר על כן נותרו 65 פריטי תוכן מהאינטרנט הקשורים לתהליך אנאפוליס ולמגעים בין לבני לעריקאת. חשאיות המגעים בין אהוד אולמרט לאבו מאזן (תהליך אנאפוליס) והזרקור התקשורתי הקטן שהופנה למגעים בין לבני לעריקאת הם ההסבר למדגם המצומצם יחסית של שני אירועים אלה ביחס לוועידת קמפ דייוויד החגיגית, שהייתה אירוע תקשורתי נכבד.

עם זאת לריחוק הכפוי של עיתונאים ממקבלי ההחלטות – לנוכח המיסוך התקשורתי – היו גם תוצאות חיוביות, למשל הפחתת התלות במקורות מידע שלטוניים ויצירת עיתונות עצמאית המעמתת את הקורא עם מרכיבי מציאות שונים ולעיתים אפילו סותרים. כך לדוגמה, בקמפ דייוויד 2000 ניסו עיתונאים לפרוץ את חומת הברזל התקשורתית שהציבו הישראלים והאמריקנים. ניסיונות אלה לדלות מידע על תוכן השיחות נשענו על מקורות בתוך הממשלה ומחוצה לה שעזמו שוחח ברק בטלפון, כפי שנראה להלן. עיתונאים הניחו כי יקבלו מידע אמין ומדויק יותר דווקא מן המעגל השני של המקורות המצוי בקשרים עם ההנהגה ולא מראש הממשלה עצמו, ששאף להעביר את המסר לתקשורת בדרך מסוימת המיטיבה עימו ולא מתוך רצון לשקף את המציאות.

מכאן שהתקשורת המדווחת אינה צריכה להתבסס רק על יכולתה ליצור קשר עם ראש הממשלה, אלא עליה לראות את התמונה הכוללת, ולבנות רשת המורכבת גם ממקורות שהם בני-פלוגתא, דיסידנטים, הן בתוך הממשלה ובפקידות הבכירה, והן מקרב דיפלומטים זרים ואפילו מכתבי חוץ בעלי נגישות למידע.

ניתוח הממצאים: שינוי תקשורתי בצל שימור תפיסה מדינית קונצנזואלית

קמפ דייוויד 2000

בפסגת קמפ דייוויד נעשה לראשונה ניסיון להגיע להסדר קבע בין מדינת ישראל

לפלסטינים. שני הצדדים הניחו על שולחן הדיונים את נושאי הליבה, ובראשם בעיית הפליטים, סוגיית גבולות הקבע בגדה המערבית וברצועת עזה, כולל קביעת גורל ההתנחלויות, ושאלת ירושלים. בעיניים ישראליות, פתרון לנושאי המהות אסור היה שיפסח על הכרה פלסטינית ברורה בזכותו של העם היהודי למדינה. עניין זה, כפי שנראה להלן, קיבל ביטוי גם בלב הסיקור התקשורתי.

מהתפלגות הנתונים ניכר ריבוי אזכורים של נושאי הליבה, ובייחוד של סוגיית ירושלים. מעמדה של העיר עמד במוקד הדיונים בקמפ דייוויד, והדהד גם ללב השיח התקשורתי: 40% לפחות מסך הפריטים בכל אחד מהעיתונים והערוצים עסקו בנושא ירושלים (בערוץ 1 הגיעו הנתונים ל-48.1%). שתי הסוגיות האחרות זכו להתייחסות מרובה יותר ב"הארץ" (גם אם מועטה ביחס לנושא ירושלים): 45 פריטים, שהם 22.6% ממספר הפריטים בעיתון בעניין קמפ דייוויד, עסקו בשאלת הריבונות על השטחים ובכלל זה ההתנחלויות, ו-39 פריטים, שהם 19.6% מסך הפרסומים על הפסגה, דנו בדרך זו או אחרת בזכות השיבה. החלוקה ב"ידיעות אחרונות" לנוכח הבולטות ב"הארץ" הייתה כך: 30 פריטים דנו בגורל השטחים וההתנחלויות (17.9% מסך הפריטים) ו-19 פריטים בזכות השיבה (11.3% בלבד מסך הפריטים). אשר להתפלגות של סוגיות אלה בטלוויזיה, מתברר שאין הבדלים של ממש בין הערוצים, וחלקן היחסי בסיקור דומה לחלקן ב"הארץ".

זכות השיבה ובעיית הפליטים

עם פתיחת הפסגה בקמפ דייוויד הכריז ראש הממשלה אהוד ברק במאמר שכתב עבור "ידיעות אחרונות": "ישראל לא תכיר מוסרית ומשפטית כבעיית הפליטים" (ברק, 2000, 12.7, עמ' 31, המשך מהעמוד הראשון). עיקרון ברור זה עבר כחוט השני בעיתון לאורך כל הפסגה. משיחה שקיים ברק עם השרה דליה איציק, ושפרטיה הודלפו ל"ידיעות אחרונות", עלה כי זכות השיבה הייתה הסוגיה הקשה ביותר בשיחות עם הפלסטינים, לצד סוגיית ירושלים (דואק, שיבי וברון, 2000, 18.7, עמ' 4). מאמרי המערכת ב"ידיעות אחרונות" תמכו אף הם בנקודת המבט של ההנהגה הפוליטית בעניין זכות השיבה. חלקם היו רוויים ברטוריקה של הפחדה. הינה דוגמה לכך:

במחנות הפליטים במדינות ערב נשבעים הצעירים לשוב לערים ולכפרים שבהם נולדו והתגוררו הוריהם לפני קום מדינת ישראל. הריאליסטים

שביניהם מוכנים להסתפק בכניסה לישראל של מיליון פליטים ובני פליטים ובהפיכתה למדינה דו־לאומית. האחרים הולכים בדרישותיהם אף רחוק יותר (פלוצקר, 2000, 25.7).

התחזיות וההערכות של הכותב סבר פלוצקר הן ברובן אפוקליפטיות; הטקסט חודר לנימים הלאומיים הרגישים ביותר של המדינה היהודית. אווירת המשבר בשיחות מחזירה את הקורא לחיקו החם של הקונצנזוס, ואין כמו סוגיית הפליטים כדי להשאירו במקום בטוח זה.

במאמר מערכת נוסף על כישלון השיחות בקמפ דייוויד פלוצקר משבח את ברק על שחצה את "הקווים האדומים" שקבע לעצמו. כשבוחנים לעומק איזה קו אדום נחצה בסוגיית הפליטים, מבינים כי עצם העלאת הנושא, המכונה בפי הכותב "נושא טאבו", לשולחן הדיונים הוא ההוכחה לכך שראש הממשלה עבר כבדת דרך ארוכה למען הסכם עם הפלסטינים. במילים אחרות, הנכונות לדבר על הבעיה, בלי להתפשר על פתרונה, עומדת ביסוד קביעתו של הכותב כי "לא היה מדינאי בעל משקל בזרם המרכזי של הפוליטיקה הישראלית שהלך כה רחוק לקראת התביעות הפלשתיניות במשא ומתן, כפי שעשה זאת אהוד ברק" (פלוצקר, 2000, 26.7).

סוגיית זכות השיבה של הפלסטינים פליטי 1948 זכתה לסיקור נרחב ומגוון ב"הארץ", הן בדיעות חדשותיות והן בכתבות רקע. בכתבה של דני רובינשטיין (2000, 13.7, עמ' 6א) מוסבר מדוע הפלסטינים אינם מוכנים לוותר על זכות השיבה, אף שרבים מהם מבינים כי היא אינה מציאותית. הכותב מספק נתונים כלליים על פליטי 1948 – מספרם, מיקומם ומצבם במדינות ערב – מביא לדוגמה סקר דעת קהל שנערך בקרב פליטים בסוריה ובדק אם בכוונת הנשאלים לשוב לבתיהם שמלפני 1948, ומעריך, בהסתמך על דעת מומחים, כי הבעיה פתירה חרף הפערים בעמדות הצדדים. כעבור שלושה ימים בחר העיתון לדון בשאלת זכות השיבה של הפליטים הפלסטינים המצויים בירדן. בצמוד לכתבת העומק של דניאל סובלמן, בעמוד 2א, מוצגת מפה המתארת את תפוצת מחנות הפליטים בירדן, בלבנון, בסוריה, בגדה המערבית וברצועת עזה.

בכל הנוגע לדיווחים חדשותיים, הכותרת הראשית של עיתון "הארץ" ב־17 ביולי מפתיעה, לפחות במבט ראשון, בחשיבותה ההיסטורית. לפי הכותרת, "ברק שוקל להכיר בהחלטת מועצת הביטחון 194 על 'זכות השיבה'" (בן, 2000, 17.7). הכתב נשען על מקורות ישראליים שמספרים בגוף הכתבה על הצעה לפתרון בעיית

הפליטים, ולשונה: "קליטת עשרות אלפי פליטים בישראל במסגרת איחוד משפחות ושיקולים הומניטריים, קליטת פליטים במדינה הפלשתינית, ופיצוי בינלאומי לשיקום רוב הפליטים במקומות מושבם". עוד נאמר בכתבה כי יישומה של ההצעה כמוה כמימוש החלטה 194 של מועצת הביטחון של האו"ם. עם זאת, אין בכותרת או בתוכן הכתבה משום רמז לכוונתו של ברק לשקול בחיוב את ההצעה, לא כל שכן להסכים לה. אין במילות הטקסט גם אישור מן הצד הפלסטיני אשר לנוסח (המתואר לעיל) שהועלה בפסגה. נשאלת השאלה האם מידע לא מאומת שנאחז בכוונות ולא בהסכמות הוא עילה לכותרת ראשית בעיתון? למותר לציין כי תשובה לשאלה רטורית מעין זו צריכה להיות שלילית.

ידיעה נוספת באותו גיליון של "הארץ" מחלישה את מהימנותה של הכותרת הראשית. הידיעה בעמוד א3 מתבססת על מקורות פלסטיניים ומתארת בקווים שונים לגמרי את הפתרון לבעיית פליטי 1948 כחלק מהסכם מסגרת:

בנושא הפליטים קרובים הצדדים ככל הנראה לניסוח הכרזה משותפת בה ייאמר שפלשתינאים היא ביתם הלאומי של בני העם הפלשתיני שגלה מאדמתו. ישראל תסכים לנוסח כל שהוא שיכיר בסבלם של הפליטים שנעקרו מאדמתם ובצורך לפתור את הבעיה, וארה"ב תודיע על סיוע בינלאומי לפתרון מצוקתם. מקור פלשתיני בכיר אמר שבנוסח זה תוזכר העובדה שלמעלה מ-400 כפרים, ערים ועיירות ערביות חרבו ב-48' (רובינשטיין, 2000, 17.7).

בשום מקום בידיעה לא נכתב כי ישראל תקלוט בשטחה את פליטי 1948. אין בה כדי לרמוז אפילו על הכרה ישראלית בהחלטת האו"ם 194. למעשה, הפרט היחיד שמשותף לשתי הידיעות הוא הצורך בסיוע כלכלי לשיקום הפליטים. בנסיבות אלה קשה להכריע איזו ידיעה קרובה יותר לאמת.

באופן כללי, "הארץ" הציג קשת רחבה של נקודות מבט וכתבות עומק, אך לא הציב את עצמו מחוץ לקונצנזוס בנושא זכות השיבה לפליטים. העמדה הפלסטינית נתפסה בעיני עיתון זה כקשוחה ובלתי מתפשרת בהשוואה לגמישות שגילה הצד הישראלי (ראו לדוגמה מאמרו של אלוף בן: "למרות ניסיון העבר, ברק מהמר על הכל", 2000, 16.7, עמ' 2א).

במהדורות החדשות בטלוויזיה מסגור זכות השיבה אינו עולה בקנה אחד עם הסיקור של הנושא בעיתונות המודפסת. התמונה שמצטיירת כאילו ערפאת התנער מהבנות בסוגיית הפליטים סותרת את הדיווחים ב"הארץ" וב"ידיעות אחרונות" לאורך הפסגה. מעקב כרונולוגי אחר אותם דיווחים במהדורות החדשות בטלוויזיה מגלה כי מי ששינה את דעתו הוא דווקא אהוד ברק:

"יש הסכמה בירושלים על חזרתם של עשרות אלפי פליטים" (רוזן, 2000, 17.7, פריט שני בחדשות ערוץ 2).

"ישראל תסכים לנוסחה עמומה בעניין הפליטים שתתיר כניסה של פליטים על בסיס הומניטרי" (נויבך, 2000, 17.7, פריט 4 בחדשות ערוץ 1).
"אהוד ברק אינו מוכן להכיר בהחלטת האו"ם 194, שהפלסטינים מפרשים אותה כזכות השיבה לפליטים, משום שברק איננו מוכן בשום פנים ואופן לקבל אחריות על בעיית הפליטים" (ברנע, 2000, 19.7, פריט 3 בחדשות ערוץ 2).

חוסר העקביות הזה הוא תוצאה של דיווח שגוי או – כאמור – שינוי בעמדת ראש הממשלה. מבחינת הצופים, אין לזה כל משמעות. מידע שמשתנה מעת לעת אף פעם לא ייקלט בתודעה כמו מידע אחיד שחוזר על עצמו. במובן זה הפכפכות הפלסטינים וערפאת בעניין הפליטים היא הקבועה. להלן שתי דוגמאות מייצגות מערוץ 2:

"(הפלסטינים) חזרו בהם מכל מיני הסכמות שהיו למשל בענייני הפליטים" (ברנע, 2000, 19.7, פריט 3 בחדשות ערוץ 2).

"ערפאת חזר בו מהסכמים שהיו בנושא הפליטים. עכשיו גם הוא עומד על זכות השיבה" (ברנע, 2000, 24.7, פריט 5 בחדשות ערוץ 2).

את שני הדיווחים האלה מסר אהרן ברנע, הכתב לענייני ערבים, בפער של חמישה ימים. כפי שאפשר לראות, לא רק שברנע חוזר על המידע, אלא שהניסוח שלו כמעט זהה בשניהם. זוהי פרקטיקה שנועדה להנכיח את המסר המרכזי בתודעת הצופים, ובתוך כך גם לחזק את העמדה הישראלית בוויכוח על זכות השיבה.

גבולות הקבע ומיקום ההתנחלויות בהסדר הסופי

הממצא הבולט ביותר שעולה מן הפריטים על גורל השטחים וההתנחלויות הוא שברק היה מוכן לפשרה גדולה בהסדר הקבע – ובלבד שזו תחזק את אופייה היהודי של המדינה. כדי להמחיש את התמה הזאת נחזור למאמרו ב"ידיעות אחרונות". ראש הממשלה משרטט בו את הקווים האדומים של המדינה היהודית: "הפרדה – אנחנו כאן והם שם; לא חוזרים לקווי 67... רוב המתיישבים בריבונות ישראלית בהסדר קבע" (ברק, 2000, 12.7, עמ' 31, המשך מהעמוד הראשון). ברק מבקש לטפח את הזהות היהודית של המדינה באמצעות הבניה דיכוטומית המעמתת בין "אנחנו" ל"הם". לשיטתו, סיפוח רוב גושי ההתנחלויות לישראל יסייע בידו להשיג הפרדה בין שני העמים. זה גם הרציונל שעומד בבסיס הסכמתו לחילופי שטחים, רציונל שמודגש בסיקור של "ידיעות אחרונות":

אפשרות נוספת שברק לא דחה על הסף: להעביר כמה שכונות קצה שמאוכלסות בפלשתינים לשטח המדינה הפלשתינית – ובתמורה להעביר יישובים יהודיים בגדה לריבונות ישראל.

מקורות ישראלים מספרים שדווקא הושגה הבנה לגבי חילופי שטחים. לפי ההצעה, שני גושי התיישבות עיקריים בשטחים יועברו לריבונות ישראל. בתמורה תעביר ישראל לפלשתינים שטחים ריקים – קרוב לוודאי בחולות חלוצה בנגב" (ברנע ושיפר, 2000, 18.7, עמ' 3).

בר בבד, התקשורת מדווחת על מהלכי האופוזיציה בכנסת שנועדו לסכל את התהליך המדיני בקמפ דייוויד, לנוכח פרסומים על אודות כוונתו של ברק למסור את מרבית השטחים בגדה המערבית לידי הפלסטינים. כותרת ב"ידיעות אחרונות" מבשרת בעניין זה כי "הכנסת אישרה הצעות ש'מחשקות' את ברק". כותרת המשנה מפרטת: "האופוזיציה הצליחה אתמול להעביר בקריאה טרומית הצעות חוק לגבי סיפוח שטחים ורוב מיוחד במשאל-עם" (ברון, 2000, 20.7, עמ' 7). מעניין לציין כי מתנגדי ההסכם שאפו להשיג בהצעתם את מה שחתר ברק לממש כל העת: שמירת הצביון היהודי של המדינה. אלא שביסוד אמונתם עמדה הזכות לבעלות על שטחי מולדת, ואילו ברק הציב במרכז הדיון הפוליטי את הנושא הדמוגרפי. במובן זה הטיעונים בעד השארת בקעת הירדן בריבונות ישראלית לובשים שני פנים: הפן הביטחוני, המחייב לכאורה שליטה בשטח, והפן הדמוגרפי שלפיו

בהיעדר אוכלוסייה פלסטינית גדולה, יש הצדקה כביכול להתיישבות יהודית במקום. לאורך השנים פוליטיקאים ראו חובה לעצמם להזהיר מפני ויתור על השליטה בבקעה, ואילו עיתונאים ויתרו על החובה לעורר דיון על תכלית האזהרה – כל עוד נותרה ההנהגה נאמנה לעמדתה המסורתית. כך לדוגמה, כאשר רוני דניאל הזכיר בפתיח כתבתו מ-18 ביולי 2000 את הצהרת ברק כי "לא יהיה צבא זר ממערב לירדן", הוא בעצם ביקש להתריע מפני מסירת מה שדניאל עצמו מגדיר "הרכסים החשובים הללו" – כשברק נראית הטופוגרפיה של אזור בקעת הירדן – לרשות הפלסטינית. הדעה הזאת מתיישבת גם עם אמירתו של נתניהו, לפיה "השליטה בבקעת הירדן חיונית להגנת ישראל מן המזרח" (דניאל, 2000, 24.7, פריט 8 בחדשות ערוץ 2).

מאוחר יותר, משנבקעו הסדקים הראשונים בקונצנזוס לגבי עתיד בקעת הירדן ופורסמו ידיעות על הסכמתו של ברק לנסיגה משטח זה, התחלפו גם הקולות האחידים בתקשורת. כך לדוגמה במהדורת ערוץ 2 מ-25 ביולי טרח עמנואל רוזן להדגיש לא פחות מארבע פעמים כי ישראל הייתה מוכנה להעניק לפלסטינים מדינה "על שטח גדול מאוד וריבונות בבקעת הירדן", וכי ברק נקט "צעדים מאוד מאוד משמעותיים", כדבריו, לפתרון הבעיה הטריטוריאלית.⁴ פרקטיקה זו מזכירה את מודל ה-PMP (Politics-Media-Politics) של וולפספלד, המתייחס לקשרי הגומלין בין התקשורת לפוליטיקה כאל מעגל שבו שינוי פוליטי מוביל לשינוי בסיקור התקשורתי שמוביל לשינוי נוסף בסביבה הפוליטית (Wolfsfeld, 2004). מה שחשוב להבין הוא שכלי התקשורת אינם יוזמים את השינויים הפוליטיים; לכל היותר הם משתתפים בעיצובם.

עם היוודע דבר כישלונן של השיחות בקמפ דייוויד, חזר ראש הממשלה על האני מאמין שלו: "כל חיי לחמתי על ביטחון ישראל, ובימים האלה, ימי בין המצרים, אני חוזר ואומר: לא אסכים לוותר על חיזוקה של מדינת ישראל ועל חיזוקה של ירושלים, הרחבתה וביסוסה לדורות עם רוב יהודי מוצק בתוכיה" (מצוטט אצל ברנע, שיפר ואזולאי-כץ, 2000, 26.7, עמ' 2, הדגשה שלי). במאמר במערכת של "ידיעות אחרונות" כתב סבר פלוצקר דברי סנגוריה על הסכמתו של ברק לחילופי

4 כמה ימים לפני כן התייחסה קרן נויבך להערכות בדבר פינוי 94.5% משטחי יהודה ושומרון כאל "ויתור משמעותי" של ברק (נויבך, 2000, 17.7, פריט 4 בחדשות ערוץ 1).

שטחים, ובמילותיו שלו: "מתן נתחים ממדינת ישראל בגבולות 1967 תמורת סיפוח נתחים מיהודה ושומרון" (פלוצקר, 2000, 26.7).

כאמור, אחד הקריטריונים החשובים בחקר התקשורת הוא זיהוי התמות המרכזיות שאותן מבקשת התקשורת להעביר. בבדיקת כלל הפריטים הטקסטואליים ב"הארץ" על נושא גבולות הקבע וההתנחלויות בלטה הבניה דיכוטומית אחת: הסכמתו של ברק לסגת מרוב חלקי הגדה המערבית (לפי הכתבה הפותחת של גיליון העיתון ב-23 ביולי, מדובר ב-96% מהשטח) המוצגת כגמישות "ששום מנהיג ישראלי לפניו לא הראה", ומנגד תיאור הקשיחות הפלסטינית שמגולמת בתביעה מישראל לסגת לקווי '67. בהקשר זה, המגעים לחילופי שטחים מוצגים בערוץ 1 כמו בזאר מזרח תיכוני – התמקחות שבה צד אחד, הפלסטיני במקרה דנן, מנסה למקסם את רווחיו בעורמה, בבחינת "אין מה להפסיד":

"הוא [ערפאת] מפעיל לחץ לסחוט עוד טיפה של רסיס ויתורים, אם רק אפשר" (יערי, 2000, 18.7, פריט 1 בחדשות ערוץ 1).
"הפלסטינים אומרים שאם יגיעו לכלל דיבור על חילופי שטחים, הם רוצים לא רק את חולות חלוצה, משהו מדרום לרצועה, הם היו רוצים תיקונים גם ממזרח לרצועת עזה, ואם אפשר גם מצפון לה" (יערי, 2000, 20.7, פריט 1).

בצד המוכנות לנסיגה, "הארץ" מספר לאורך כל הפסגה על כוונתו של ברק לספח את גושי ההתנחלויות הגדולים לישראל. לשר חיים רמון מיוחסת האמירה כי "חלקים מיהודה ושומרון, שבהם 130 עד 150 אלף מתנחלים, יסופחו לישראל" ("הארץ", 2000, 12.7, 3א). עם סיום הפסגה, ברק עצמו מצוטט כמי שמקבל את קווי המתאר האלה: "80% מהמתיישבים בריבונותנו" ו"גבולות מוכרים לישראל בהסכמה בינלאומית" (בן, 2000, 26.7, 2א). ראש הממשלה כורך את שאלת הנסיגה בשמירה על גושי ההתיישבות מתוך הנחה שתפיסתו לגבי "רוב יהודי גדול ומוצק" תהיה מקובלת על רוב הציבור היהודי בישראל. העיתון משקף בדיווחיו את הקו הזה.

לשיח התקשורתי בשאלת הריבונות בגדה המערבית יש, אחרי הכול, היבט אידאולוגי מובהק גם ב"הארץ": טווח הקולות בעיתון לא חורג ברוב המקרים מגבולות ההסכמה הלאומיים. מאמרי המערכת אינם קוראים למקבלי ההחלטות לשקול פינוי של התנחלויות אחת אפילו ברחבי הגדה.

שאלת ירושלים

בקמפ דייוויד 2000 חל פיצול בהשקפת העולם של האליטה הפוליטית בנושא הריבונות במזרח ירושלים. לראשונה מאז 1967, נפרץ הטאבו על גבולות עיר הבירה. ראש הממשלה ברק דיבר בגלוי, למגינת ליבה של האופוזיציה, על מסירת שכונות ערביות במזרח ירושלים לריבונות פלסטינית ועל הסדרים נוספים שיכללו שליטה פלסטינית מלאה בחלקים ממזרח העיר. בשורות שלהלן אטען כי השינוי המתואר בתוך האליטה הפוליטית הוביל למהפך תודעתי גם בעולם המושגים של התקשורת.

כבר בתחילת הוועידה מתבשרים צופי חדשות ערוץ 1 כי "ירושלים הולכת להיות הנקודה המרכזית והבעייתית ביותר" (נויבך, 2000, 11.7, פריט 3), וכי פתרון הבעיה הוא המפתח להצלחת השיחות (תמרי, 2000, 12.7, פריט 2). בערוץ 2 הצופים מתוודעים לקשיים בניהול המשא ומתן על גורל העיר: "זהו קרב שמנהל אהוד ברק על ירושלים מול האמריקאים, ובעיקר מול הפלסטינים" (רוזן, 2000, 18.7, פריט 1). המטפוריקה הקונפליקטואלית של השיחות קיימת גם בעיתונות. הכותרת הראשית של "ידיעות אחרונות" ב-19 ביולי, "הקרב על ירושלים" (כותרת זהה מלווה באותו יום גם את דיווחו של יורם בינור בחדשות 2), יוצרת את הרושם כי שני הצדדים נלחמים זה בזה ולא מנהלים דיאלוג שיש בו ממש.⁵ כותרת מסוג זה מסגירה עד כמה העיתון הוא טבלואיד מובהק, הן בסגנונו – כותרות עמודי החדשות מודגשות ומורכבות משתיים עד ארבע מילים – והן בתכניו הסנסציוניים. שמותאמים לקהל יעד רחב, בדומה לערוץ 2, ומכוונים אל הפן האישי והדרמטי. בתמצית, הסיקור המלודרמטי של השיחות שנצבע ב"ידיעות אחרונות" בקווים גסים ועזים נועד למשוך את תשומת לב הקוראים למחלוקת העמוקה בין הצדדים.

5 בערוץ 1 מתקיים היפוך אפיסטמולוגי: המציאות בירושלים, כך נראה, דווקא מיטיבה עם התושבים הפלסטינים, וכל שינוי בסטטוס קוו (תוצאה של תהליך מדיני) רק יפגע ברווחתם – זו לפחות המסקנה מדברי הקריינות של גלעד עדין, מגיש המהדורה, לשתיים מן הכתבות ב-20 ביולי: "כ-200 אלף פלסטינים, תושבי ירושלים, נהנים מתשלום של קצבאות הביטוח הלאומי. העברת שכונות בעיר לשליטה של הרשות הפלסטינית תוציא רבים מהם ממאגר מקבלי הקצבאות" (פריט 7); "הרוב המכריע של תושבי מזרח ירושלים לא ירצה בעימות משום שיש לו מה להפסיד – כך מעריך היום ניצב יאיר יצחקי, מפקד מחוז ירושלים. בעיר העתיקה בירושלים התפתחו יחסי גומלין מיוחדים בין המשטרה לתושבים הפלסטינים" (פריט 19).

זאת ועוד: כותרת המשנה מבהירה כי הטרימינולוגיה הצבאית היא לא יותר מאמצעי לשוני פיגורטיבי, שממחיש את המחלוקת בין ישראל לפלסטינים בנושא ירושלים: "במו"מ קדחתני, התעקש ערפאת: לא אקבל פחות מריבונות מלאה על מזרח ירושלים. ברק הציע: ניתן לכם שכונות במזרח העיר, אבל נצטרף לירושלים את מעלה אדומים, גבעת זאב וביתר-עלית" (ברנע, שיפר ואזולאי-כץ, 2000, 26.7, עמ' 2). התמה המעצבת של הסיקור, שמתמצתת בכותרת המשנה, מתיישבת עם מערכות ההסבר שמייצר ראש הממשלה ברק, ולפיהן ישראל היא שמציעה חלופות לפתרון סוגיית ירושלים, ואילו הפלסטינים נותרים מבוצרים בעמדתם ואינם מוכנים להתפשר במאומה.

"סלע המחלוקת", כך מתואר בכתבה ב"ידיעות אחרונות", הוא דרישתו של ערפאת לקבל "ריבונות מלאה על מזרח ירושלים, על רוב העיר העתיקה ועל הר הבית" (שם), ולא תביעתו הכפולה של ברק לספח לירושלים יישובים נוספים, וחשוב מכך: לשמור על ריבונות ישראלית מלאה בעיר העתיקה. השאלה מי צודק כאן – ערפאת או ברק – ממשיכה להעסיק רבים, ישראלים ופלסטינים כאחד, אך היא אינה מהותית לדיון שלנו משום שתשובה עליה היא במידה רבה עניין סובייקטיבי. על כן נכון יותר לשאול: האם קיימת בחירה סלקטיבית של מידע ומסגרות פרשנות? ובאיזו מידה תורם השיח לעיצובה של האידאולוגיה השלטת או להטלת ספק בעקרונותיה? המשך הניתוח ידון בשאלות אלה ובאחרות. מוטיבים תמטיים של סרבנות מצד ערפאת וותרנות מצד ברק חוזרים ומוזכרים שוב ושוב בכל הנוגע לירושלים. הכותרות שלהלן מבהירות זאת:

"ראש הממשלה שובר את הטאבו" (שרגאי, 2000, 19.7, עמ' 2).
 "ערפאת סירב להצעת ברק לפשרה בירושלים" (ברנע ושיפר, 2000, 19.7, עמ' 4). כותרת המשנה מסבירה: "ברק הציע: סיפוח יישובי הלווין של ירושלים, תמורת מסירת כפרים הסמוכים לבירה ושכונות במזרח העיר לידי הפלסטינים. ערפאת הבהיר: לא אסכים לפחות מריבונות מלאה על מזרח ירושלים" (שם).
 "הישראלים טוענים כי ערפאת הקשיח את עמדותיו בעניין הריבונות על ירושלים, והם מאיימים לעזוב" (תמרי, 2000, 19.7, פריט 2 בחדשות ערוץ 1).

"הוא [ערפאת] לא רוצה בשום פנים שזו תהיה טריקת הדלת מאחוריו

לתביעות נוספות על ירושלים, ולזה ראש הממשלה כמובן לא יכול להסכים” (יערי, 2000, 19.7, פריט 3 בחדשות ערוץ 1).

”מה שמקורבי ערפאת אומרים: יאסר ערפאת לא יוכל להתפשר בעניין ירושלים... זאת כאשר צריך לדעת: אהוד ברק מכין את אנשיו בארץ לאפשרות של פשרה בירושלים... בכל מקרה ברק כבר מדבר על פשרה בירושלים, ערפאת עדיין לא [מדבר עליה]” (רוזן, 2000, 23.7, פריט 1 בחדשות ערוץ 2).

”ערפאת איננו מתכוון לוותר על ריבונות פלסטינית במזרח ירושלים” (ברנע, 2000, 24.7, פריט 5 בחדשות ערוץ 2).

טענות היסוד שלעיל מארגנות את הנרטיב של ברק. החתירה לויתור שטיבו אינו ידוע עומדת לזכות ברק, ואילו תביעתו של ערפאת לריבונות על מזרח העיר פועלת כנגדו. נרטיב מתחרה, שמציג את עמדת ערפאת בנושא ירושלים כפשרה (שהרי הוא מקבל את עקרון חלוקת העיר), לא הוצג אפילו פעם אחת לאורך כל ימי הפסגה.

דומה כי השיח על ירושלים בתקופת פסגת קמפ דייוויד השתנה. מטאבו מוחלט בדיון הציבורי הישראלי הפכה עיר הבירה לנושא שבמחלוקת. עם זאת אין בתכנים המוזכרים לעיל משום הסכמה, אפילו במובלע, לויתור על הריבונות במקומות הקדושים בעיר העתיקה. לריבונות על הר הבית יש ערך סמלי רב שמקורו במורשת היהודית, והעיתונאים אינם מתכחשים לכך. הם מוכנים לכל היותר להביע תמיכה בהצעת ברק לחילופי שטחים בין ישראל לרשות הפלסטינית, כך שיישובים יהודיים כגון מעלה אדומים וגבעת זאב יסופחו לישראל, ושכונות ערביות דוגמת שועפאט, בית חנינא וג'בל מוכאבר יוצאו מתחום השיפוט של העיר ויימסרו לשליטת הפלסטינים (ראו פרסום ההצעה בערוץ 2, שידור מ־13 ו־18 ביולי 2000). מבחינת ישראל, היתרון הדמוגרפי של תוכנית כזאת הוא ברור: הרחבת שטחה של העיר עם רוב יהודי מוצק בתוך גבולותיה.

חיזוק לטענה כי הדיווחים בתקשורת יצרו שינוי בדעת הקהל אפשר למצוא ביחס לירושלים: מסקרי דעת קהל שהתפרסמו בזמן הדיונים בקמפ דייוויד התברר כי חל שינוי בציבור ביחס לירושלים (הורוביץ, 2000, 25.7, עמ' 2א). תמורה זו מראה את עוצמתו של המסר שמעבירות האליטות בתיווך התקשורת. אם עד יולי 2000 נאמר לציבור כי ירושלים אינה נושא לדיון, הרי הפסגה בקמפ דייוויד שידרה מסר מנוגד.

בשני המקרים קיבל רוב הציבור את השינויים המוכתבים מלמעלה, מהממשלה. תהליך דומה, של היעדר חשיבה עצמאית, חל גם על העיתונאים עצמם. רבים מהם כתבו על הצורך בפשרה בירושלים רק אחרי שראש הממשלה ברק העלה את שאלת הבירה על שולחן הדיונים בקמפ דייוויד. הזרם המרכזי בעיתונות נגרר אחר עולם המושגים של האליטה הפוליטית. כך, בלי להכעיס, לקרוא תיגר ולהידחק לשוליים, פסעו עיתונאים רבים בדרך שהתווה השלטון.

הדיון בעניין חלוקת ירושלים אינו חורג מהשיח על זכות השיבה או על גבולות הקבע. למהפך התודעתי בעולם המושגים התקשורתי קדם פיצול אידאולוגי בתוך המערכת הפוליטית בנוגע למעמד העיר בהסדר הקבע. אומנם ממשלת ברק (או מה שנותר ממנה אחרי התפטרות שרי הימין) איבדה את אמון הכנסת על רקע הידיעות מקמפ דייוויד בעניין זה, אבל כבשה את ליבם של רוב הכתבים והפרשנים הבכירים. בבחירה בין ירושלים עם מיעוט פלסטיני גדול לבין ירושלים "עם רוב יהודי מוצק", כדברי ברק, העדיפו כלי התקשורת את האפשרות האחרונה. ההליכה במסלול אחד (של מידע) אחרי ראש הממשלה היא ההוכחה לכך שדרכי החשיבה של העיתונאים היו רחוקות מלהיות עצמאיות ומקוריות.⁶

תהליך אנאפוליס והמגעים המדיניים בתקופת נתניהו

כשבע שנים לאחר כישלון ועידת קמפ דייוויד נערכו שיחות לא פומביות בין ראש הממשלה אהוד אולמרט לבין יו"ר הרשות הפלסטינית מחמוד עבאס. שני המנהיגים דנו בכל נושאי הליבה, לרבות זכות השיבה והריבונות בהר הבית,⁷ אך המשא ומתן ביניהם הופסק בעקבות הודעת ההתפטרות של אולמרט בספטמבר 2008, בשל חשד למעורבותו במעשי שחיתות. לעומת זאת, תקופת שליטתו של בנימין נתניהו התאפיינה בקיפאון מדיני, למרות המשא ומתן הממושך, והעקר ברובו, בין שרת המשפטים ציפי לבני לבין ראש צוות המשא ומתן הפלסטיני סאייב עריקאת.

6 למסקנה דומה הגיעה גם הבלשנית טניה רינהרט שהראתה בספרה "כתוב בעיתון" (2010) כיצד מוסדות השלטון מסלפים את תמונת המציאות באמצעות שיתוף פעולה עם מרבית כלי התקשורת בישראל. ואולם רינהרט מצביעה על דפוס קבוע של נאמנות העיתונאים לשלטון, ואילו מאמר זה מדגיש את שינויי המסגור התקשורתיים ככפופים לתמורות אידאולוגיות מצד קובעי המדיניות.

7 בפרק 50 בספרה No Higher Honor מתארת קונדוליזה רייס, מזכירת המדינה האמריקנית בממשל ג'ורג' בוש הבן, את הצעת אולמרט להסדר קבע עם הפלסטינים.

ההצעה שהניח אוהד אולמרט בפני אבו מאזן ב־2008 לא סוקרה בתקשורת הישראלית בזמן אמת. עם זאת חשיפת תוכנה במרוצת השנים תוארה בכלי התקשורת הישראליים כהצעה מרחיקת לכת. התמונה שהצטיירה הייתה כי ראש הממשלה אולמרט הסכים ללכת לקראת אבו מאזן גם בסוגיות הליבה, ובהן היתר לחזרתם של 5,000 פליטים לשטחי מדינת ישראל, חילופי שטחים תוך סיפוח של גושי התנחלויות לישראל, וויתור על ריבונות יהודית בהר הבית. מנגד כתבים ופרשנים בישראל הציגו את ראש הרשות הפלסטינית כהססן וסרבן, וכמי שלא מסוגל לקבל החלטות מכריעות ואמיצות ברגע האמת. ראיונות עומק בולטים עם אולמרט עצמו ומאמרים בעיתונות הישראלית משמשים תימוכין לדימויים אלה. הנה כמה דוגמאות:

”הצעה שלא הוצעה מעולם” (ערוץ 2, 2009, 26.3).

”ההצעה הכי מפורטת לתום הסכסוך” (”ידיעות אחרונות”, 2011, 28.1).
 ”התקווה, הפחד וההאשמות: הסכם השלום שנשאר על המפתח” (יששכרוף, 2013, 24.5).

בראיונות הרבים שהעניק לכלי התקשורת, הדגיש אולמרט כי חשיבות השמירה על ערך המדינה היהודית הנחתה אותו במשא ומתן עם אבו מאזן. כלומר, נכונותו לסגת מרוב שטחי יהודה ושומרון כפוף להסכמת הפלסטינים לריבונות ישראלית על גושי ההתנחלויות יש בה כדי לחזק את הזהות היהודית של מדינת ישראל מבחינה דמוגרפית. לדידו, ויתור על הריבונות בשטחי הר הבית או החזרת 5,000 פליטים לגבולות הקו הירוק אינם מערערים את הרוב היהודי במדינה. הרטוריקה של אולמרט ומסגור המדינה היהודית כאמצעי להצדקת הוויתורים בסוגיות הליבה מודגמים היטב בציטוט שלהלן: ”ברגע שהגעתי למסקנה שהברירה היא בין מדינה יהודית דמוקרטית לבין מדינה אחת לשני עמים, הסקתי את המסקנות... [5,000] זה מספר המסתננים האפריקנים שנכנסו בזמנו בכל שנה לישראל” (יששכרוף, 2013, 24.5).

כאמור, בתקופת כהונתה של ממשלת נתניהו השלישית, בשנים 2013–2014, התנהל משא ומתן שלא הבשיל בין שרת המשפטים בממשלתו ציפי לבני ושליחו עו”ד יצחק מולכו לבין ראש צוות המשא ומתן הפלסטיני סאיב עריקאת. אווירה חשדנית וחוסר אמון הדדיים אפיינו את השיחות בין הצדדים. הפסקת המגעים

באפריל 2014, ללא כל תוצאות, הייתה האות להטחת האשמות בין נתניהו לאבו מאזן. התקשורת הישראלית מסגרה את גרסת נתניהו לכישלון המשא ומתן, שלפיה סירוב הפלסטינים להכיר במדינת ישראל כמדינה יהודית וההתעקשות על זכות השיבה הובילו לקיפאון מדיני. נתניהו חזר על טיעונים אלה פעם אחר פעם:

"מה שמבקשים מאיתנו זה לאשר מדינה שתציף אותנו בפליטים ותקדם תביעות טריטוריאליות. הפתרון הוא שתי מדינות לאום והכרה ביניהן. פירוש הדבר לא רק ביטול זכות השיבה אלא הכרה במדינה יהודית" (חדשות nana10, 2014, 28.1).

"אנחנו רוצים מדינה פלסטינית מפורזת שיכולה להכיר במדינה היהודית" (בן חורין, 2014, 24.5).

"נתניהו לאבו מאזן: הכר במדינה יהודית" (בן חורין, 2014, 4.3).
"הנשיא עבאס... תאמר לפלסטינים שעליהם לעזוב את חלום שיבת הפליטים וכך נסיים את הסכסוך" (רביד, 2014, 4.3).

מנקודה זו ואילך התאפיינו היחסים בין הצדדים בראייה אתנוצנטרית המקדמת תופעות של דה-לגיטימציה (אלבז, 2017). בסיכומי של דבר, הערך מדינה יהודית נתפס בעיני כלי התקשורת כמוצדק מבחינה מוסרית, בלי קשר לזהות הממשלה המכהנת או העמדה הפלסטינית במשא ומתן. מסגור הסרבנות הפלסטינית להכיר בערך זה הוא אמצעי חשוב בעיצוב תודעה פוליטית המשקפת תפיסת עולם ממסדית בכל הנוגע לאופי ההסדר הסופי עם הפלסטינים. עם זאת הסיקור התקשורתי מתאפיין בפתיחות לרעיונות חדשים של ההנהגה – לדוגמה, העלאת נושאי הפליטים והריבונות על הר הבית במשא ומתן בין אולמרט לאבו מאזן – המשפיעים על אופן תפיסת הערך "מדינה יהודית". מכאן יוצא שהתקשורת ממשיכה למלא תפקיד חשוב בהפצת רעיונות אלה – במקרה זה, רעיונותיו של אולמרט – אך בוודאי אינה יוזמת אותם.

דיון מסכם: מסגור ההסכמה הלאומית סביב חיזוק רעיון המדינה היהודית

המחלוקות, שחלקן מדומות, בין הקואליציה לאופוזיציה על רקע התהליכים המדיניים לאורך השנים התמקדו בשלושה נושאי ליבה לאומיים הנוגעים לאופייה

היהודי של מדינת ישראל מבחינה דמוגרפית וסמלית: (א) זכות השיבה לפליטים הפלסטינים; (ב) גבולות ההתנחלויות ומיקומן בהסדר הקבע; (ג) מעמד ירושלים. הדיון התקשורתי בנושאים שלעיל התנהל בתוך גבולות הוויכוח של האליטה, בלי לערער על הערך "מדינה יהודית". הקונצנזוס הקיים בתקשורת בנושאי הליבה הלאומיים נסדק בעקבות העמקת המחלוקות האידאולוגיות בין חברי האליטה הפוליטית, אך אלה לא הגיעו עד כדי פגיעה בהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ובצורך לשמור על הגדרה זו, באמצעים שונים.

ניתוח מאמרי הדעה והפרשנויות מראה כי השיח העיתונאי על הפליטים חיזק את עמדת ההנהגה הישראלית בנושא מורכב זה. הפרשנים אימצו את העיקרון המאחד של שלילת זכות השיבה, וראו בהפרתו מתן הכשר לקעקוע יסודות המדינה היהודית. עוד עלה מדבריהם כי הגישה של ברק ואולמרט כלפי שאלת הפליטים היא מתונה, ועומדת ביחס הפוך לקיצוניות הפלסטינית. ההנהגה הישראלית תוארה כמי שפועלת בנחישות לפתרון הבעיה, אם כי לצרכני התקשורת ברור כי ישראל אינה מוכנה לקבל עליה אחריות לבעיית הפליטים, קל וחומר להתיר כניסת פליטים לישראל – אפילו לא על בסיס הומניטרי.

בדיוני קמפ דייוויד, ולאחר מכן עם חשיפת תהליך אנאפוליס, חל תהליך דומה: הפרשנים צעדו במסלול הטריטוריאלי שהתווה ברק עם פרסום הידיעות על ויתורים מפליגים שהציע, לכאורה, בנושא גבולותיה של מדינה פלסטינית. אפילו בעיתון "הארץ", שמזוהה עם השמאל המדיני, הוצגה עמדה מערכתית התומכת בגישת ברק, שלפיה יש לכוון את שאלת הנסיגה משטחי יהודה ושומרון בשמירה על גושי ההתיישבות – הכול כדי לגבש "רוב יהודי גדול ומוצק" בשטחה הריבוני של מדינת ישראל.

דומה כי אחד הגילויים המעניינים בחקר האירועים המדיניים הוא שינוי התודעה בעולם המושגים של הפרשנים לגבי רעיון חלוקת העיר ירושלים, הסוגיה הבולטת בעיתונות הכתובה לאורך רוב תקופות המדגם. רעיון זה, שבעבר הורד מהשיח הביקורתי של הכתבים והפרשנים, נעשה לגיטימי מאז פסגת קמפ דייוויד. התקשורת לא הסתפקה במתן ייצוג לחברי אופוזיציה שפקפקו בהצהרות הנאמנות של הממשלה לירושלים, אלא אפילו הגישה בתוקף על הצורך להתפשר עם הפלסטינים על מזרח העיר. אלא ששוב, כמו בסוגיית הגבולות, המהפך התודעתי היה קשור בשינוי פרדיגמטי שהתחיל מלמעלה, מהאליטה הפוליטית, ובמיוחד מעמדת ראש הממשלה כלפי הריבונות בעיר.

עם זאת יש לשים לב לאופייה של הפשרה המוצעת. ראש הממשלה ברק, בגיבויה המלא של התקשורת, הסכים להעניק לפלסטינים ריבונות מלאה על שכונות מרוחקות במזרח ירושלים בתמורה לסיפוחם לישראל של יישובים יהודיים הסמוכים לעיר; וחשוב מזה, הוא הציע לפלסטינים אפטרופסות, אך לא ריבונות, בהר הבית. לתוכנית פוליטית כזאת הייתה משמעות כפולה מבחינת ישראל: הרחבת גבולות תחום השיפוט של העיר, תוך הבטחת רוב יהודי מוצק; ומנגד – הכרה פלסטינית בריבונות הישראלית על המקומות הקדושים בעיר העתיקה. כלי התקשורת ראו בדחיית מסגרת התוכנית הוכחה לגישתו הנוקשה והבלתי מתפשרת של ערפאת בנושא ירושלים. ברק, לעומת זאת, נתפס בעיני הפרשנים כמנהיג אמיץ שמוכן לשלם מחיר פוליטי גבוה על נכונותו לויתורים מרחיקי לכת גם בבירה. המסקנה העולה מכל האמור לעיל, היא כי החשיבה האידאולוגית של התקשורת, על כל גווניה, מתגבשת ומתלכדת סביב ערכי הליבה של האליטה הפוליטית. חשיבה זו מתעדכנת עם חילופי הממשלות ומתאפיינת בפתיחות לרעיונות אחרים שנהגו תחילה על ידי הקבוצה השלטת. התקשורת אינה מייצרת יש מאין שיח אידאולוגי מקורי בנושאי הליבה, כפי שהראיתי במחקר אחר שעסק בהתייחסותה לתהליך אוסלו (אלבז, 2019). המחקר הנוכחי העלה כי היא לכל היותר התייצבה לצד הממשלה בוויכוחים הקיימים עם האופוזיציה על עתיד השטח ועל גורל ירושלים בהסדר הקבע עם הפלסטינים. מתוך חילוקי הדעות האלה, הדגשתי (שוב) את הקונצנזוס הפוליטי לגבי אופייה היהודי של מדינת ישראל, והראיתי כי המושג "מדינה יהודית" אינו רק ערך הטבוע היטב בעבודת התקשורת, אלא גם אתוס ציוני המנחה את הכתבים והעורכים בכל דיון מדיני על סוגיות הליבה. הזמן שחלף מאז קמפ דייוויד, דרך תהליך אנאפוליס ועד המגעים המדיניים בתקופת נתניהו, לא הניב שינוי ארוך טווח בייצוג סוגיות הליבה בשיח התקשורתי. מרבית כלי התקשורת הישראליים עדיין מלוכדים סביב המושג "מדינה יהודית", כערך ליבה המיוצר ומופץ להמונים בעידודה ובתמיכתה של האליטה הפוליטית. למעשה, ערך זה בתרבות הפוליטית בישראל ניצב מעל לכל מחלוקת פוליטית ונתפס מבחינת התקשורת כמוצדק מבחינה מוסרית.

מקורות

- אינדיק, מרטין (2009). **שלום אמריקני: דוח מבפנים על הדיפלומטיה האמריקנית במזרח התיכון**. תל אביב: עם עובד.
- אלבו, שגיא (2017). גילויי דה-לגיטימציה באתרי החדשות המקוונים בישראל: סיקור "האחר" לפני "צוק איתן" ובמהלכו, **המרחב הציבורי**, 12, 63-88.
- אלבו, שגיא (2019). רואים רחוק, רואים שקוף: הסכמי אוסלו בראי התקשורת הישראלית. בתוך: אפרים לביא, יעל רונן והנרי פישמן (עורכים). **25 שנה לתהליך אוסלו: ציון דרך בניסיונות ליישוב הסכסוך הישראלי-פלסטיני** (עמ' 255-274). ירושלים: כרמל.
- בן, אלוף (2000, 26.7). ההישג לדעת ברק: ארה"ב לא תכיר בהכרזת עצמאות פלשתינית חד-צדדית. **הארץ**, עמ' 2א.
- בן, אלוף (2000, 23.7). ברק מאמין: רוב גדול להסכם שיכלול פשרה בירושלים. **הארץ**, הכותרת הראשית של העיתון.
- בן, אלוף (2000, 17.7). ברק שוקל להכיר בהחלטת מועצת הביטחון 194 על "זכות השיבה". **הארץ**, הכותרת הראשית של העיתון.
- בן, אלוף (2000, 16.7). למרות ניסיון העבר, ברק מהמר על הכל. **הארץ**, עמ' 2א.
- בן חורין, יצחק (2014, 24.5). ארה"ב בתגובה לנתניהו: מתנגדים לצעדים חד-צדדיים, מעוניינים לחדש את המו"מ. **ynet**. אוחרז מתוך: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4523062,00.html>
- בן חורין, יצחק (2014, 4.3). נתניהו לאבו מאזן: הכר במדינה יהודית. **ynet**. אוחרז מתוך: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4495133,00.html>
- בן-עמי, שלמה (2004). חזית ללא עורף: מסע אל גבולות תהליך השלום. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- ברון, גבי (2000, 20.7). הכנסת אישרה הצעות ש'מחשקות' את ברק". **ידיעות אחרונות**, עמ' 7.
- ברנע, אהרן (2000, 24.7). **ערוץ 2**, פריט 5 במהדורת החדשות.
- ברנע, אהרן (2000, 19.7). **ערוץ 2**, פריט 3 במהדורת החדשות.
- ברנע, נחום, ושיפר שמעון (2000, 19.7). ערפאת סירב להצעת ברק לפשרה בירושלים. **ידיעות אחרונות**, עמ' 4.
- ברנע, נחום ושיפר, שמעון (2000, 18.7). בידיים ריקות. **ידיעות אחרונות**, עמ' 3.
- ברנע, נחום, שיפר, שמעון ואזולאי-כץ אורלי (2000, 26.7). הייתי מוכן לסיים הסכסוך במחיר כואב. **ידיעות אחרונות**, עמ' 2.

- ברנע, נחום, שיפר, שמעון ואזולאי-כץ אורלי (2000, 19.7). קשיים גדולים מאוד. ידיעות אחרונות, עמ' 2.
- ברק, אהוד (2000, 12.7). אני לא לבד. ידיעות אחרונות, עמ' 31.
- דואק, נחמה, שיבי, חיים וברון גבי (2000, 18.7). ברק: זכות השיבה וירושלים – הקושי העיקרי בשיחות. ידיעות אחרונות, עמ' 4.
- דניאל, רוני (2000, 24.7). ערוץ 2, פריט 8 במהדורת החדשות.
- "הארץ" (2000, 12.7). השר רמון: בעיית ירושלים 'אינה פתירה'. הארץ, עמ' 3א.
- הורוביץ, ניצן (2000, 25.7). שביעות רצון במשלחת הישראלית מ"שינוי דעת הקהל בנושא ירושלים". הארץ, א2.
- "חדשות nana10" (2014, 28.1). נתניהו: "לא חייבים להסכים עם האמריקנים על הכל, צריך נוכחות צה"לית בבקעה". nana10. אוחזר מתוך: <http://10tv.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1034147>
- טוקר, נתי (2019, 31.1). סקר TGI: שני העיתונים הגדולים סובלים מירידה בשיעור החשיפה. דה מרקר. אוחזר מתוך: <https://www.themarker.com/advertising/1.6896315>
- "ידיעות אחרונות" (2011, 28.1). ההצעה הכי מפורטת לתום הסכסוך. מוסף "7 ימים". יערי, אהוד (2000, 20.7). ערוץ 1, פריט 1 במהדורת החדשות.
- יערי, אהוד (2000, 19.7). ערוץ 1, פריט 3 במהדורת החדשות.
- יערי, אהוד (2000, 18.7). ערוץ 1, פריט 1 במהדורת החדשות.
- יששכרוף, אבי (2013, 24.5). התקווה, הפחד וההאשמות: הסכם השלום שנשאר על המפת. וואלה! NEWS. אוחזר מתוך: <https://news.walla.co.il/item/2644736>
- כספי, דן (2001). תמונות בראש: דעת קהל ודמוקרטיה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- כספי, דן ולימור יחיאל (1992). המתווכים: אמצעי התקשורת בישראל 1948-1990. תל אביב: עם עובד.
- נויבך, קרן (2000, 17.7). ערוץ 1, פריט 4 במהדורת החדשות.
- נויבך, קרן (2000, 11.7). ערוץ 1, פריט 3 במהדורת החדשות.
- ערוץ 2, (2009, 26.3). הצעה שלא הוצעה מעולם. מהדורת החדשות.
- פלוצקר, סבר (2000, 26.7). ערפאת שוב החמיץ הזדמנות. ידיעות אחרונות, עמ' 2.
- פלוצקר, סבר (2000, 25.7). תקופת ההמתנה. ידיעות אחרונות, עמ' 2.
- קמה, עמית ופירסט ענת (2015). על ההדרה: ייצוגים תקשורתיים של "אחרים". תל אביב: רסלינג.

- רביד, ברק (2014, 4.3). נתניהו באיפא"ק: מוכן לעשות שלום עם הפלסטינים; עבאס צריך להכיר בישראל. *הארץ*. אוחזר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/politics/1.2260523>
- רובינשטיין, דני (2000, 17.7). הצעה פלשתינית: הכרזת המדינה כסעיף מוסכם יחיד. *הארץ*, עמ' א3.
- רובינשטיין, דני (2000, 13.7). זכות השיבה היא לא ריאלית, אבל הפלשתינים לא יוותרו עליה. *הארץ*, עמ' א6.
- רוזן, עמנואל (2000, 25.7). ערוץ 2, תחילת מהדורת החדשות.
- רוזן, עמנואל (2000, 23.7). ערוץ 2, פריט 1 במהדורת החדשות.
- רוזן, עמנואל (2000, 18.7). ערוץ 2, פריט 1 במהדורת החדשות.
- רוזן, עמנואל (2000, 17.7). ערוץ 2, פריט 2 במהדורת החדשות.
- רוס, דניס (2009). על מדינאות: מדיניות החוץ האמריקאית בעולם ובמזרח התיכון בעבר ובעתיד. תל אביב: מטר.
- רינהרט, טניה (2005). שקרים על שלום: מלחמת ברק ושרון בפלסטינים. תל אביב: ספרי תל אביב.
- רינהרט, טניה (2010). כתוב בעיתון: לשון, תקשורת ואידאולוגיה. חיפה: פרדס.
- שר, גלעד (2001). במרחק נגיעה: המשא ומתן לשלום 1999–2001: עדות. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שרגאי, נדב (2000, 19.7). ראש הממשלה שובר את הטאבו. *הארץ*, עמ' א2.
- תמרי, גיל (2000, 19.7). ערוץ 1, פריט 1 במהדורת החדשות.
- תמרי, גיל (2000, 12.7). ערוץ 1, פריט 2 במהדורת החדשות.
- Allan, Stuart & Zelizer, Barbie (2004). Rules of engagement. In Stuart Allan & Barbie Zelizer (Eds.), *Reporting war: Journalism in wartime* (pp. 3–21). London: Routledge.
- Bennett, W. Lance (1990). Toward a theory of press-state relations in the United States, *Journal of Communication*, 40(2), 103–127.
- Carey, W. James (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Boston: Unwin Hyman.
- Davis, Aeron (2003). Whither mass media and power? Evidence for a critical elite theory alternative, *Media, Culture & Society*, 25(5), 669–690.

- Deacon, David & Golding, Peter (1994). *Taxation and Representation: The media, political communication and the Poll Tax*. London: John Libbey.
- Dor, Daniel (2004). *Intifada hits the headlines: How the Israeli press misreported the outburst of the Second Palestinian Uprising*. Bloomington: Indiana University Press.
- Elbaz, Sagi (2015). *Rethinking Israeli journalism: Core values and media revolution*. New York: Israel Academic Press.
- Elbaz, Sagi & Bar-Tal Daniel (2016). Dissemination of culture of conflict in the Israeli mass media: The wars in Lebanon as a case study. *The Communication Review*, 19(1), 1–34.
- Fishman, Mark (1980). *Manufacturing the news*. Austin: University of Texas Press.
- Fiske, John (1991). Postmodernism and television. In James Curran & Michael Gurevitch (Eds.), *Mass media and society* (pp. 55–67). London: Edward Arnold.
- Galtung, Johan (1998). High road, low road: Charting the course for peace journalism, *Track Two*, 7, 7–10.
- Gitlin, Todd (1980). *The whole world is watching*. Berkeley: University of California.
- Gross, Larry (1991). Out of the mainstream: Sexual minorities and the mass media. In Michael A. Wolf & Alfred P. Kielwasser (Eds.), *Gay people, sex and the media* (pp. 19–46). New York: Harrington Park Press.
- Hall, Stuart (1977). Culture, the media and the ideological effect. In James Curran, Michael Gurevitch, & Janet Woollacott (Eds.), *Mass communication and society* (pp. 315–348). London: Open University Press.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hallin, C. Daniel (1986). *The "uncensored war": The media and Vietnam*. Los Angeles: University of California Press.
- Hallin, C. Daniel (1994). *We keep America on top of the world: Television journalism and the public sphere*. London: Routledge.
- Herman, S. Edward (1993). The media's role in U.S. foreign policy, *Journal of International Affairs*, 47(1), 23–45.

- Herman, S. Edward & Noam Chomsky (1988). *Manufacturing consent*. New York: Pantheon Books.
- Johnson-Cartee, S. Karen (2005). *News narratives and news framing: Constructing political reality*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Liebes, Tamar (1997). *Reporting the Arab-Israeli conflict: How hegemony works*. London: Routledge.
- Malley, Robert & Agha, Hussein (2001). Camp David: The tragedy of errors, *The New York Review of Books*, 48(13), 59–65.
- McChesney, W. Robert (1999). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Miliband, Ralph (1969). *The state in capitalist society*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Miller, Aaron David (2008). *The much too promised land: America's elusive search for Arab-Israeli peace*. New York: Bantam Books.
- Reich, Zvi (2009). *Sourcing the news: Key issues in journalism – An innovative study of the Israeli press*. New York: Hampton Press.
- Reich, Zvi (2018). The decline in orally negotiated news: Revisiting (again) the role of technology in reporting. *New Media & Society*, 20(11), 4116–4134.
- Rice, Condoleezza (2011). *No higher honor: A memoir of my years in Washington*. New York: Crown Publishers.
- Schlesinger, Philip & Tumber, Howard (1994). *Reporting crime: The media politics of criminal justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Shoemaker J. Pamela & Reese, Stephen D. (1996). *Mediating the message: Theories of influences on mass media content*. New York: Longman Publishers.
- Tehrani, Majid (2002). Peace journalism: Negotiating global media ethics, *The Harvard International Journal of Press/Politics*, 7(2), 58–83.
- Wolfsfeld, Gadi (1993). Introduction framing political conflict. In Akiba A. Cohen & Gadi Wolfsfeld (Eds.), *Framing the Intifada* (pp. xiii–xxviii). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Wolfsfeld, Gadi (1997). *Media and political conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wolfsfeld, Gadi (1998). Promoting peace through the news media: Some initial lessons from the Oslo peace process. In Tamar Liebes, & James Curran (Eds.), *Media, ritual, and identity* (pp. 219-233). London: Routledge.
- Wolfsfeld, Gadi (2011). *Making sense of media & politics*. New York: Routledge.
- Wolfsfeld, Gadi (2004). *Media and the path to peace*. Cambridge: Cambridge University Press.

ממחנך לחונך: המורה הטוב למאה העשרים ואחת אירית לוי-פלדמן

תקציר

מטרת מאמר זה היא להציע תפיסה חדשה של המורה ה"טוב", כזו הרואה את המורה כ"מנטור" או, כפי שאכנה זאת במאמר – "מורה חונך", המצויד במיומנויות יוטאגוגיות (Heutagogical). יוטאגוגיה היא גישה פדגוגית המותאמת לצורך של הלומדים ללמוד באופן אוטונומי ועצמאי, ומתייחסת ליכולת לעשות זאת כמיומנות בסיסית לחיים במאה ה-21 וליכולת להמשיך ללמוד לאורך החיים בעולם המשתנה תדיר. בעזרת הוראה דיאלוגית, מורים חונכים בעלי מיומנויות יוטאגוגיות יכולים לנתב את ההוראה שלהם לקידום יכולות למידה-עצמית של תלמידים שונים ולהכין אותם טוב יותר להתמודדות עם אתגרי העידן הנוכחי.

במאמר מוצגת נקודת מבט הבוחנת את השינויים שהתרחשו בחברה המערבית בתפיסת המורה הטוב, ומוצעת הצעה ייחודית לדמות מורה חדשה. בכך תרומתו של המאמר לשיח בכל הנוגע לצורך בבחינה מחודשת של תפקיד המורה בחברה המערבית בת ימינו, בישראל ובעולם, וכן לשיח הנוגע לדרכי הכשרתו ואף לאופני הערכתו של מורה זה. ייחודיותו של המאמר משתקפת בבחירה להתייחס לאתגרי החינוך במאה ה-21 לאו דווקא מנקודת מבטו של התלמיד, כפי שנעשה ברכים מהמאמרים שנכתבו בנושא זה, אלא להתמקד בנקודת מבטו של המורה.

מבוא

הרהורים בדבר דמותו של "המורה הטוב" אינם עניין חדש. למעשה עדות לדיונים בנושא נמצאת אצל אפלטון ואריסטו וכן בכתבי יד עתיקים יהודיים, נוצריים ומוסלמיים (ראו לדוגמה Levy-Feldman & Nevo, 2013). על אף העיסוק הרב בנושא הוא עורנו מתפתח ונותר רלוונטי, וזאת מכיוון שתפיסת המורה הטוב אינה

מדעית בלבד אלא ערכית בעיקרה (Cochran-Smith, 2004a), היא תלוית תרבות והקשר ולכן גם משתנה עם הזמן (Shulman, 1986). נקדים ונציין כי השימוש במילה "טוב" לתיאורו של המורה אף הוא שנוי במחלוקת, והוצעו לו חלופות כגון "ראוי" או "מומחה". במאמר זה הוחלט להשתמש במונח "טוב", השכיח בספרות התאורטית והפילוסופית-חינוכית, לעומת למשל המונח "המורה הראוי", אשר שכיח יותר בהקשרים של הערכת מורים ומזוהה עם עמידה בקריטריונים ובסטנדרטים מובנים וברורים. עוד ארצה לציין כי במאמר המילים "מורה" ו"מחנך" משמשות מילים נרדפות מתוך תפיסה עקרונית שלפיה לא צריך להיות הבדל בין מורה לבין מחנך וזאת בהנחה שההוראה טובה, קרי: כזו אשר מטפחת, מפתחת ומקדמת אדם בעל פתיחות ורוחב דעת, שניחן בחשיבה הגיונית וביקורתית, בטוב טעם ובאמפתיה, נוהג ברגישות ובכבוד לזולת ומחויב לאזרחות דמוקרטית ולערכי המוסר.

השינויים שהתרחשו בחברה המערבית בתפיסת המורה הטוב יכולים להיבחן בדרכים שונות. אחת מהן היא התבוננות במאפייני הדמות לאור פילוסופיות של החינוך. את אחד ההבדלים השכיחים ביותר בין פילוסופיות של החינוך הציג לראשונה ג'ון דיואי (Dewey) בשנות השלושים של המאה העשרים (Dworkin, 1959). דיואי השווה את התנועה הפרוגרסיבית שהקים לזרמים אחרים בחינוך ובהקשר זה סיווג את הזרמים הוותיקים יותר, שכללו פילוסופיות של חינוך שהתמקדו בתרבות ובחברה, כ"חינוך ישן", ואת הזרמים החדשים יותר, שנקראו החינוך הפרוגרסיבי – כ"חינוך חדש". החלוקה הבסיסית של דיואי משמשת בסיס לחלוקות אחרות מאוחרות יותר ומורכבות יותר, לדוגמה אצל לם (1973), פנסטרמכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) הרפז (2006) ואלוני (2005). חלוקה זו מבחינה בין מורשות של תרבות, אמיתות מקודשות, יצירות מופת, גופי ידע ומבנים היררכיים סדורים ("חינוך מסורתי/ישן") מחד גיסא, לבין למידה חווייתית ומשמעותית, מוטיבציה עצמית של הלומד, גישות התנסותיות ובחינה פרגמטית של תוצאות תוך בחינת תרומתן לצמיחה עתידית ("חינוך מודרני/חדש") מאידך גיסא.

החלוקה לעידן הישן ולעידן החדש משקפת, פרט לתיקוף הכרונולוגי, גם גישות קונספטואליות שונות ליעדי החינוך, לבתי הספר ולמורים, כפי שמבטא זאת בבחירות דיואי. לעומת זאת "העידן הפוסט-מודרני", או "פוסט-מודרניזם", הם מושגים חדשים יחסית ומעורפלים יותר, כפי שציין פת'רסטון, שכתב כי "אחת הבעיות היא שהמונח הוא בו זמנית גם אופנתי וגם חמקמק באופן מרגיז להגדרה"

(Featherstone, 2007, p. 1), וכך גם חסאן, שטען כי "פוסט-מודרניזם לוקה במידה מסוימת של חוסר יציבות סמנטית: כלומר, לא קיימת תמימות דעים מוחלטת לגבי משמעותו של המונח בקרב אנשי האקדמיה" (Hassan, 1987, p. 87). יש הרואים בו תקופה היסטורית ואילו בעיני אחרים הוא נתפס כ"שאיפה, הלך נפש הצופה לעתיד במטרה לכפר על ההווה" (Docherty, 1993, p. 2). במאמר זה נעשה ניסיון לקשור גם את העידן הנוכחי המזוהה עם הפוסט-מודרניזם לגישות קונספטואליות חינוכיות אשר מהן ייגזרו גם מאפייניו של המורה הטוב.

האופן שבו יוצגו התפיסות השונות של המורה הטוב כפי שהיו רווחות בתקופות שונות מבוסס בחלקו על ניתוח טקסטואלי-פרשני של פילוסופיות חינוכיות. ניתוח טקסטואלי-פרשני הוא צורת ניתוח שנועדה לחקור משמעויות ורבדים תרבותיים שונים בטקסטים נתונים, ובמקרים מסוימים גם להציע תוכנות חדשות העולות בעקבות הצלבת הטקסטים הללו. תהליך זה, המכונה גם דקונסטרוקציה טקסטואלית, משמעו ניתוח ביקורתי שנועד לזהות ולפרק מושגים נפוצים ולעיתים אקסיומטיים (Derrida, אצל שלסקי ואריאלי, 2001).

דמותו של המורה כפי שמוצע במאמר זה, המורה שנראה כי הוא הטוב לעידן הפוסט-מודרני ולמאה העשרים ואחת, הוא המורה המנטור, המורה החונך, אשר מצויד במיומנויות יוטאגוגיות שנועדו לקדם למידה בדרך הכינון העצמי המתקיימת באמצעות הוראה והערכה דיאלוגיות. אף שבהקשר של חינוך המונח "מנטור" מורה בדרך כלל ליווי של מורים חדשים על ידי מורים מנוסים יותר (נאסר אבו אלהיג'א ואחרים, 2011; שץ-אופנהיימר, 2011), במאמר זה הוא משמש לצורך המשגת יחסי מורה-תלמיד בהקשר של הוראה, למידה והערכה.

יוטאגוגיה הוא מונח חדש יחסית, אשר הוצע לראשונה בידי הייז וקניון בשנת 2000 בהתייחס ל"חקר למידה מכוונת-עצמית" הנחשבת דרגה גבוהה של הוראה ולמידה פדגוגית. על פי הייז וקניון (2001), הגישה היוטאגוגית ללמידה מתמקדת בצורך של הפרט ללמוד באופן אוטונומי ועצמאי ורואה ביכולתו לעשות זאת מיומנות בסיסית לחיים בעולמנו העכשווי המשתנה תדיר. בהקשר זה היא מדגישה את יכולתו של המורה להנחות את התלמיד ללמידה עצמית תוך כדי דיאלוג מתמיד. שני החלקים הראשונים במאמר דנים בבחינת התפיסות השונות של המורה הטוב לאורן של פילוסופיות של החינוך על פי חלוקתו של דייואי ואחרות הדומות לה (לוי-פלדמן, 2010). חלקו השלישי והעיקרי של המאמר עוסק בעידן הנוכחי ובו מוצעת הגדרה חדשה של דמות המורה הטוב ומאפייניו, אשר נדמה כי היא

מתאימה יותר לעידן הפוסט-מודרני. בתחילתו של חלק זה יוצג דיון במושגים פוסט-מודרניים, מהפכה טכנולוגית וגלובליזציה, לאחר מכן נברר מהו חינוך בעידן זה ובאופן ממוקד נבחן את דמותו של המורה ונשאל כיצד מאפייניה של דמות זו משפיעים על הכשרת המורים.

דמות המורה הטוב בעידן המסורתי-הישן באסכולת האקולטורציה ובאסכולת הסוציאליזציה

שתי אסכולות עיקריות מייצגות את העידן המסורתי הישן והן כוללות את אסכולת האקולטורציה המעמידה במרכז את התרבות ואת אסכולת הסוציאליזציה שבמקדה ניצבת החברה (לם, 1973).

על פי התפיסה הפילוסופית המסורתית שבמרכזה עומדת התרבות, מטרתו העיקרית של החינוך היא לעגן את הפרט בשותפות ההיסטורית של המין האנושי שהתרבות הוא תוצרה. לם (שם) כינה אסכולה זו אקולטורציה. על פי תפיסה זו, אדם משכיל הוא אדם המחזיק בערכים בעלי מעמד יציב בתרבות ואשר קיימים בה זה דורות רבים, דבר המוכיח כי הם חיוניים וחשובים לאדם ולחברה האנושית (שם). אדם משכיל הוא "אדם טוב" שהינו אינטלקטואל ובעל אישיות חיובית (אלוני, 2005; לם, 1973, 2000א). תוכן החינוך מורכב מגופי ידע וממיומנויות שהתגבשו בעבר (Dworkin, 1959) וכולל ידע כללי במגוון תחומי תוכן. לנוכח זאת תפקידם של בתי הספר ושל המורים הוא לעצב תלמידים ברוח התרבות הרווחת באמצעות חשיפתם לטוב שבעיקרי המדע, המוסר, האזרחות והאומנויות (אלוני, 2005). הוראה נועדה לעצב את אישיות התלמידים על פי מודל "האדם הטוב והתרבותי" המקובל בכל תרבות, ושיטות ההוראה מתרכזות בעיצוב האדם ברוח התרבות השלטת (לם, 1973).

על פי תפיסה זו ספרי לימוד הם סוכני התרבות העיקריים והם כוללים בעיקר גופי ידע ומיומנויות שהתפתחו בעבר. המורה נדרש להיות אדם נאור בעל השכלה רחבה המתפקד כסוכן לגיטימי ואוטונומי של תרבות וידע, ותפקידו לשמש דוגמה של אדם טוב ותרבותי ולגרום לתלמידים להזדהות הן עם המורים הן עם ערכי התרבות שהם מייצגים (ביטי, 2001). הספרות מסווגת גישה זו כגישה מסורתית והיא מניחה שכל אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה וידע רחב בתחום מסוים יכול גם ללמד. המורה על פי גישה זו הוא המורה הידען (Darling-Hammond, 1987;).

(Zeichner, 1994).

מנגד, על פי התפיסה הפילוסופית המסורתית של החינוך שבמרכזה עומדת החברה והמדגישה את תפקיד הפרט בתוכה, מטרת החינוך היא ללמד תלמידים צעירים את תבניות החשיבה ואת ההתנהגות הקונבנציונלית בחברה שבה הם חיים (אלוני, 2005; לם, 1973, 2000א, 2000ב). לם (1973) כינה אסכולה זו בשם סוציאליזציה. שורשיה של גישה זו נטועים ביוון העתיקה. אפלטון, לצד החשיבות הרבה שייחס לאקולטורציה, ייעד את משימת החינוך בכללותה לחברה האידיאלית אשר, לטענתו, "תשמור על עצמה ותגשים את עצמה רק אם באמצעות חינוך, תועיד לכל פרט את מקומו בתוכה ותוכיח כי היא מסוגלת לחנך גם את מנהיגיה" (אדר, 1976, עמ' 59). חינוך הוא מערכת חברתית שבאמצעותה חברה מגשימה את תפקידה בהקניית דרכי החשיבה וההתנהגות המקובלות באותה חברה כטובות, לחבריה הצעירים. לפיכך על פי תפיסה זו תפקיד בית הספר בכלל, ותפקיד המורה בפרט, הוא להנחיל לתלמידים את ערכי החברה שבה הם חיים. מורים הם האמצעי שבעזרתו נוצרת מערכת יחסים יעילה בין התלמידים ובין חומר הלימוד, והם הסוכנים המסייעים בהעברת מידע ומיומנויות ובאכיפת כללי ההתנהגות. המורה נדרש אפוא להיות בעל ידע נרחב בכל הנוגע לערכי החברה, להיות בקיא במבנה הסמכויות בה ובעל ידע בכל הנוגע לתוכן שנחשב מועיל וחשוב לתפקוד הפרט בחברה, כפי שהדבר משתקף בתוכנית סדורה שגיבש מקור הסמכות, אשר שואב את כוחו בדרך כלל ממדינת הלאום (Zeichner, 1994).

על פי גישה זו, על המורה להיות בעל הכשרה שתאפשר לו לנקוט את השיטות הטובות ביותר להעברת תוכן זה. במילים אחרות: המורה אמור להיות בעל מיומנויות פדגוגיות ולהיות מסוגל לזהות ולנטרל גורמי אישיות העלולים להפריע ללמידה – ולחברות – של התלמידים, כדי למקסם את יעילות התהליך (לם, 1973). יש הרואים במורה כזה מורה יעיל או אפקטיבי (Cochran-smith, 2004b), אחרים רואים בו מורה ביהביוריסט המתמקד ב"איך" (ביטי, 2001) לעומת, למשל, מורה המתמקד ב"מה". תפיסה זו באה לידי ביטוי קיצוני בחברות טוטליטריות וסמכותניות, דתיות פונדמנטליסטיות מחד גיסא, או חילוניות קומוניסטיות או פשיסטיות מאידך גיסא (אלוני, 2005).

דמות המורה טוב בעידן המודרני: מיעדים מופשטים להתמקדות באדם

התפיסה הפילוסופית המודרנית של החינוך על פי דיואי (Dworkin, 1959), המתמקדת בהגשמה עצמית (self-actualization) של הפרט, גורסת כי מטרת החינוך היא לספק לתלמידים את התנאים התורמים להתפתחות אישית ולהגשמה עצמית, בלי קשר לתרבות או ליעד חברתי (לם, 2000). אף על פי שגישה זו נתפסת כחדשנית באופייה, למעשה יש לה שורשים קדומים. סוקרטס טען כי האמת שוכנת בתלמידים עצמם, אך הם זקוקים למורה שיעודד אותם למצוא אותה בתוך תוכם, לפתח את אישיותם העצמית ולהגשים אותה (אלוני, 2005). לפי גישה זו מטרת החינוך היא לחשוף ולהפעיל את הפוטנציאל החבוי בכל אדם ואדם, ומטרת בתי הספר והמורים היא לאפשר זאת. בעשותם כן, עליהם לסייע לתלמידים להגשים את היכולות האינדיווידואליות שלהם כדי לאפשר להם לחיות חיים שמחים ומאוזנים. התפיסה המודרנית של החינוך התבססה לאחר מלחמת העולם השנייה. אך דיונים בדמות המורה ותפקידו בהתייחסות לתפיסה זו קיבלו ביטוי רחב במיוחד בשנות השמונים של המאה העשרים (לוי-פלדמן, 2010). עד לתקופה זו רפורמות בתחום החינוך, שנבעו מאי-נחת ממערכות החינוך, התמקדו בעיקר בביסוס ובסטנדרטיזציה של הדרישות בתחומי התוכן והמיומנויות הנדרשות בבית הספר מחד גיסא, ובשינוי במבנה מערכות החינוך מאידך גיסא (Darling-Hammond, 1990). ההתייחסות להוראה כאל פרופסיה ולמורים כאל מרכיב חיוני ברפורמה כוללת בחינוך באה לידי ביטוי פומבי כאמור בשנות השמונים במדינות רבות בעולם (פרידמן ופילוסוף, 2001). אחד הביטויים הבולטים לכך היו שני דוחות גדולים הנוגעים למורים, שיצאו בארצות הברית: הדוח של "קבוצת הולמס", "המורים של מחר" (Tomorrows Teachers: A Report of The Holmes Group, 1986), והדוח של קרן קרנגי (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1986) "מורים לקראת המאה ה-21" (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century) (לוי-פלדמן, 2010; Levy-Feldman & Nevo, 2013). הדוחות משקפים את השיח הנוגע לדמות המורה בעולם כולו – וגם השפיעו עליו – והם תוצר של הבנה ושל מחקרים אמפיריים שהוכיחו כי קיים קשר הדוק בין איכות ההוראה לבין הישגי התלמידים (שם). הלחץ הרב לשיפור מערכות החינוך נולד בין השאר על רקע שינויים רבים – כלכליים, חברתיים ופוליטיים – שאת חלקם אפשר לייחס גם

למלחמה הקרה ולהישגיהם של הרוסים ביחס לאמריקנים, אשר דחקו באנשי חינוך בארצות הברית לחשוב על המשגות חדשות של חינוך והוראה.

המורה הטוב על פי התפיסה הזאת – שהתגבשה מאז שנות השמונים של המאה העשרים – צריך להיות בעל מודעות ומחויבות להבדלים בין התלמידים ועליו להיות אכפתי, אמפתי (caring) וקשוב לצרכים הרגשיים והאינטלקטואליים הבסיסיים שלהם (Noddings, 1999). עליו להבין את התלמידים, את שלהם, ההתפתחות שלהם, את חוויותיהם הקודמות ואת סגנונות הלימוד שלהם, וכן את הרקע האינדיווידואלי, את ההנעה, את תחומי העניין ואת השקפת העולם של כל אחד ואחת מהם. על המורה הטוב להיות גמיש ולהתייחס לשוני שבין התלמידים כדי להניע כל אחד מהם ללמידה, למעורבות, להבנה ולהתפתחות אישית (גלעדי ובן פרץ, 1981; Sykes, 1999; Darling Hammond & Snyder, 2000). אופן ההוראה של המורה צריך לכוון לכך שתהליך הלמידה יתאים לזוויות התלמידים (יאיר, 2006) – הוראה איכותית "מותאמת לצרכיהם" (Teacher and Learning in 2020 Review Group, 2006, p. 3). המורה צריך להיות בעל ידע ומיומנויות, אשר חלקן אינן חדשות והוצגו גם בגישות המסורתיות, בכלל זה מיומנויות פדגוגיות כלליות, לרבות היכולת לנהל כיתת לימוד, להכין מערכי שיעור ולהעריך את עבודת התלמידים (Sykes, 1999; Hawley & Valli, 1999). המורה צריך להיות גם בעל ניסיון במיומנויות הפדגוגיות הנחוצות לתחום התוכן הרלוונטי, כדי שיוכל להציג רעיונות הנוגעים לתחום התוכן ולהציע קישורים ביניהם לבין נושאים אחרים באופן שיהיה ברור ונגיש לתלמידים (Loewenberg-Ball, 2000); (Loewenberg-Ball & Cohen, 1999). לצד אלו נדרש המורה בגישה המודרנית להתמודד גם עם שינויים שונים (בכיתת הלימוד, בבית הספר ובמערכת החינוך בכלל) וללמוד מהם (Cochran-Smith, 2003). שולמן (Shulman, 2005) מגדיר את היכולת הזאת "פדגוגיות של אי-ודאות", וקובע כי במצבים של חוסר ודאות במהלך ההוראה מורים אמורים להיות מסוגלים להדגים יושרה על בסיס שיקול דעת אחראי המותאם היטב למציאות המשתנה. דבר זה, לדעתו, דורש מודעות והכרה בצורך בשינוי, יכולת להפעיל שיקול דעת על בסיס הבנה והכרה בתוצאות של פעולות חינוכיות שונות, יכולת להגיב בגמישות וכושר אלתור. כדי להגיב באופן יעיל לשוני ולשינוי, על המורים לחקור את עבודתם באמצעות רפלקציה מתמדת מחד גיסא והתפתחות מקצועית מאידך גיסא. ההתפתחות המקצועית של מורים טובים צריכה להיעשות באמצעות חקר המקצוע שלהם הן באופן עצמאי

הן כחלק מקהילות למידה (Darling-Hammond, 2005, 2006, 2007; Darling-
Hammond et al., 2002; Hawley & Valli, 1999).
כאמור, הגדרת המורה הטוב השתנתה במהלך השנים וממשיכה להשתנות בשנים
האחרונות. בשל ירידה בשביעות הרצון ממערכות החינוך, הולכים וגוברים הקולות
המבקשים לדון בה מחדש בהקשר של תהליכים הקשורים לגלובליזציה ולמהפכת
המידע המאפיינים את העידן הפוסט-מודרני (יוסיפון ושמידע, 2006; McDiarmid
& Clevenger-Bright, 2008; Teaching and Learning in 2020 Review Group,
2006; Yosifon & Shmida, 2006). על רקע זה, הפרק הבא מציג תפיסה חדשה
של המורה הטוב, הנראית מתאימה יותר לעידן הפוסט-מודרני: תפיסת המורה
החונך, המצויד במיומנויות יוטאגוגיות המכוונות לקידום למידה מוכוונת-עצמית
באמצעות הוראה דיאלוגית.

דמות המורה הטוב בעידן הפוסט-מודרני: מהתמקדות באדם לראייתו כחלק מעולם גלובלי

פוסט-מודרניזם, המהפכה הטכנולוגית וגלובליזציה

העידן הפוסט-מודרני מתאפיין בכמה מגמות והתפתחויות בולטות. חלקן קשורות
למהפכה הטכנולוגית שאפשרה תקשורת חובקת עולם ויצרה הזדמנויות לקשירת
קשרים אישיים, תרבותיים, כלכליים ופוליטיים בהיקף חסר תקדים בין פרטים,
קבוצות ומדינות ולה השפעה מרחיקת לכת על חיינו. אחת ההשפעות הניכרות
ביותר עד כה של המהפכה הטכנולוגית היא הגלובליזציה. סוציולוגים רבים
מייחסים את תחילת הגלובליזציה, כפי שאנו מכירים אותה היום, לשינויים
שמקורם בשלהי המאה העשרים. שינויים אלו, לטענתם, עוררו תהליך שגרם
ל"התכווצות" חסרת תקדים של העולם, ולו תוצאות שהיו חיוביות, שליליות
ולעיתים אף סותרות (Barber, 1995; Bauman, 2002; Ram, 2005; Silverstone,
1999). כך למשל בעולמנו כיום המידע נגיש לכל דורש. החברה המערבית הפכה
להיות מאופיינת ביתר-קישוריות (hyper-connectivity), ויש הטוענים כי היא
גורמת לאיבוד הקשר הבין-אישי (Silverstone, 1999). יתרה מזאת, הגלובליזציה
נתפסת כתופעה המאפשרת גיוון הזדמנויות, אך מנגד יש הסוברים כי תהליכי
הגלובליזציה מרחיבים את הפער בין עניים לעשירים (Bauman, 2002). בהקשר זה

יש המתייחסים להתפתחות הטכנולוגית ולגלובליזציה כמנועים לשיפור הכלכלה המקדמים את התרבות ההיפר-צרכנית (hyper-consumerism) הקפיטליסטית (Ram, 2005). זאת ועוד, יש הטוענים כי הגלובליזציה היא תהליך המחליש "אמיתות גדולות", מעניק לגיטימיות רצויה ומבורכת לאמיתות מקומיות חלופיות, מעלה את המודעות הציבורית לרב-תרבותיות, לפלורליזם ולהבדלים אינדיווידואליים וכן מעודד הגירה המונית ויצירת זהויות חדשות (יוסיפון ושמידע, 2006). אחרים טוענים כי אנו עדים כיום לעימות כלל-עולמי בין שני חלקים סותרים של העולם, שהטכנולוגיה, הקשורה קשר הדוק לקפיטליזם, מפרידה ביניהם ויוצרת אנטגוניזם בין קהילות השומרות על צביון המקומי הייחודי (Barber, 1995). ברבר (שם) מכנה את המאבק בין הצדדים בקונפליקט: "ג'יהאד נגד מק-עולם". הוא מדגיש כי דווקא תהליכי הגלובליזציה הם המחזקים ומדגישים זהויות מסורתיות ומעוררים תנועות שבטיות מסתגרות, לעיתים אלימות, אשר יוצאות חוצץ נגד ההתקדמות הטכנולוגית. תהליכי הגלובליזציה הם אחד המאפיינים של הפוסט-מודרניזם ומכאן מובן כי יש הבחנה בין המונחים גם אם בהיבטים מסוימים ועל פי פרשנויות מסוימות יש ביניהם חפיפות.

חוקרים ופילוסופים רואים בפוסט-מודרניות תגובה לעידן המודרני ולערכים הקשורים אליו, ובמקרים מסוימים אף ערעור עליהם או חתירה תחתם. כפי שנכתב לעיל, יש הטוענים כי למונח זה יש יותר מהגדרה אחת, אחדים תופסים אותו כתקופה היסטורית, ואחרים, כאמור, רואים בו הלך נפש. ליאוטאר (Lyotard, 1984) טוען כי מעמד הידע השתנה בעידן הפוסט-מודרני: אם בעידן המודרני ההצדקה לידע הייתה האופן שבו התייחס לנרטיבים כוללניים (meta-narratives), הרי העידן הפוסט-מודרני נוטה להדגיש את היחסיות, את חוסר ההיגיון ואת הכפירה במוסכמות המאפיינים את המציאות האנושית. בעידן זה יש הערכה לרבגוניות ולהסתייגות מנרטיבים כוללניים. יש פילוסופים פוסט-מודרניים המציעים לראות את הידע בדרך שונה, אשר בניגוד לתפיסה המודרנית, אינה מבחינה בין ידע פוזיטיביסטי לבין ידע ביקורתי רפלקסיבי (critical reflexive) או ידע פרשני (hermeneutic) ואינה מתייחסת לידע כתהליך של חשיבה אופוזיציונית מבוקרת בידי מומחים. לדעתם מנקודת מבט פוסט-מודרנית, ידע הוא רעיון מעשי הנבנה על ידי הכלל, סדרת הנחות עבודה ולא אמת אבסולוטית אוניברסלית (ליבמן, 2013; Lyotard, 1984).

חינוך בעידן הפוסט־מודרני

התפתחויות ושינויים אלו מציבים בפני מערכות החינוך אתגרים עצומים ולעיתים אף סותרים. המציאות המורכבת שבה אנו חיים מדגישה את הצורך לבחון מחדש את הפרדיגמות החינוכיות הרווחות כיום, לרבות מושג המורה הטוב.

העולם המגוון, הגלובלי, הרב־תרבותי והפלורליסטי של ימינו ממשיך להתפתח ולהשתנות בקצב קדחתני. בשל הגירה מסיבית ממדינות העולם השלישי למדינות העולם הראשון, המערב הופך יותר ויותר רב־תרבותי והטרוגני. הפילוסופיות המסורתיות בחינוך, שמטרתן הייתה להקנות ידע לצורך קידום תרבותי או לשם חברות, אינן משקפות את צורכי החינוך בחברה המערבית של ימינו ואת העולם התרבותי והחברתי שממנו מגיעים רבים מהתלמידים. בה בעת, פילוסופיות מודרניות של החינוך, המקדמות את ההגשמה העצמית של הפרט, גם הן זקוקות לעדכון ולעיבוד כדי להשיג התאמה טובה יותר למציאות חדשה המתאפיינת במהפכה טכנולוגית, בהרחבת הגלובליזציה, בשינויים חברתיים ובערעור על מעמדו של הידע. האתגר הפדגוגי העיקרי העומד בפני מערכת החינוך בעידן הפוסט־מודרני הוא פיתוח יכולות של ניהול עצמי ופתרון בעיות (בייחוד בעיות הקשורות לעולם המורכב, המשתנה), אשר חלקן היו ידועות כבר בתקופות קודמות, והתמקדות בהקניית כישורים ומיומנויות כגון יצירתיות, חדשנות, יכולת המשגה, תקשורת, שיתוף פעולה, אוריינות מידע, מיומנויות טכנולוגיות וחשיבה ביקורתית. על פי גורדון, "לימוד חשיבה ביקורתית ויצירתית, נימוק הגיוני, פירוש יחסני (interpret relationally), גישה לידע ויצירתו יהפכו יותר ויותר נחשבים במאה העשרים ואחת" (Gordon, 2013, p. 10).

עם זאת העידן הפוסט־מודרני מאתגר את החינוך לא רק מבחינה טכנולוגית אלא גם מבחינה רעיונית. לאור מעמדו החדש של הידע, יש צורך גם לבחון מחדש את מעמד החינוך כדי לאפשר לו למלא באופן טוב יותר את תפקידו בקידום הארה אינדיבידואלית (individual enlightenment). ברייטר וסקרדמליה (Bereiter & Scardamalia, 2012) זיהו חמש יכולות אשר מוטל על מורים לטפח בעידן הפוסט־מודרני: (א) היכולת לבנות, לשפר, וליצור ידע ממידע; (ב) היכולת לפשט תאוריות – כלומר, "לתרגם" תאוריות למעשים; (ג) היכולת להבין ולהתנהל ביעילות בעולם המורכב של ימינו ולהשתמש במורכבות זו באופן מועיל; (ד) היכולת ללמוד לבד ולהתמיד בלמידה עצמאית; (ה) היכולת ללמוד ולעבוד

בשיתוף פעולה עם אחרים. נדגיש ונציין כי חלק ממיומנויות אלו אינן קשורות באופן בלעדי לעידן החדש, אלא פשוט דורשות מתן דגש רב יותר בעידן זה. אלו מאתגרות גם את תפיסת דמות המורה בעידן זה.

המורה בעידן הפוסט־מודרני

הדרישות שעל מורים לטפח בעידן הפוסט־מודרני צריכות, כאמור, להשתקף גם בתכונות ובכישורים של המורה. לכאורה נראה כי המושג המורכב של המורה הטוב יכול לעמוד בדרישה זו. מבחינה מעשית, בשנים האחרונות נשמעים קולות הטוענים כי המושג הקונבנציונלי של המורה הטוב הוא תאורטי במידה רבה וכי אינו עומד במבחן המציאות העכשווית ואינו מתאים לעידן הפוסט־מודרני (יוסיפון ושמידע, 2006; Teaching and Learning in 2020 Review Group, 2006). קולות אלו צריכים להיבחן לנוכח הטענות כי למרות הצורך בכך, מורים מתקשים לגבש זהות מקצועית מורכבת בתוך המסגרת עתירת הסתירות שבה הם פועלים. סתירות אלו מתבטאות בכמה אופנים, לדוגמה: הפער בין אסטרטגיות של ריכוזיות מקפת של מערכת החינוך מחד גיסא, והשאיפה להעניק אוטונומיה לבתי הספר ולמורים מאידך גיסא; חוסר ההתאמה בין מבנהו הפיזי של בית הספר, התכנים הנלמדים בו ושיטות ההוראה הסטנדרטיות הנהוגות בו, שעדיין מתבססות על היגיון ותבניות של פעילויות העבר, אל השינויים הגדולים שעברו ועוברים על הסביבה כולה; השאיפה שמורים יהיו גם רב־תחומיים וגם מומחים בתחומם; ההכרה בצורך בהוראה, למידה והערכה המטפחות את הפרט ונותנות ביטוי לרב־תרבותיות ולשונות בין תלמידים, ובו בזמן בצורך בהערכה אינטנסיבית באמצעות אמות מידה אחדות המתבססות על מבחנים רחבי היקף מבוססי סטנדרטים (אפלויג, של־ויגיסר וכרמון, 2010).

אם נשקול את כל האמור לעיל, הצורך בגיבוש מושג שונה של המורה הטוב, המתאים יותר לעידן הפוסט־מודרני, נראה הכרחי. כדי למלא את הצורך הזה ולהתאים להזדמנויות של העידן הנוכחי, אני מציעה את הדמות של מורה מנטור, מורה חונך המצויד במיומנויות יוטאגוגיות המעודדות למידה מכוונת עצמית באמצעות הוראה דיאלוגית. נדמה כי התנאים בעידן הפוסט־מודרני ומאפייני הגלובליזציה, כפי שתוארו, מחייבים "מורה מאפשר" (facilitator) בדמות מורה מנטור בעל מיומנויות ביוטאגוגיה. רוג'רס (Rogers, 2006), נציג

הגישה האקזיסטנציאליסטית-הומניסטית בחינוך, טען כי לבני אדם יש כושר טבעי ללמוד, שלמידה משמעותית מתחוללת כשתלמיד רואה את חומר הלימוד כקשור לתכליותיו שלו, וכי בעולם המודרני הלמידה המועילה ביותר היא של היכולת ללמידה עצמאית ושל הפתיחות כלפי התנסויות החיים (אלוני, 2005). במילים אחרות: העידן הנוכחי מזמן תנאים המאפשרים קידום מורה זה.

כעת אנסה להסביר את שלושת המונחים העיקריים הקשורים לחינוך ולדמות המורה המוצעת במאמר: למידה מוכוונת-עצמית, יוטאגוגיה ומנטור.

א. **למידה מוכוונת-עצמית** משקפת תפיסה הומניסטית של טבע האדם ומדגישה את נטייתו הטבעית של הפרט להתפתחות ולצמיחה פסיכולוגית (Deci & Ryan, 2000). על פי תאוריית ההגדרה העצמית (Self-Determination Theory: SDT) של דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985, 2000), הנעה אוטונומית מאפשרת לאנשים לממש את הזהות האוטנטית שלהם, ואילו הנעה מבוקרת נחוות כמקור לחץ חיצוני או פנימי. באופן זה תאוריית ההגדרה העצמית אינה רואה בהנעה חיצונית או פנימית דיכטומיה אלא רצף בין הנעה אוטונומית להנעה מבוקרת (Roth et al., 2007). תאוריה זו רואה בחוללות-עצמית או יכולת של הפרט, בדירוג בין חיצוני לפנימי, תכונה אינדיווידואלית חשובה המאפשרת הנעה. על פי תאוריית ההגדרה העצמית, הנעה אוטונומית מקושרת בוודאות לתחושה של הישגים אישיים, שאותה אפשר להשיג באמצעות הוראה התומכת באוטונומיה שבה המורה אינו הסמכות הבלעדית למידע, לידע או ללמידה, ואפילו לא בהכרח להוראה או להערכת הלמידה, אלא משמש למעשה גורם המסייע או מכוון את הלמידה וההערכה. תלמידים יכולים ללמוד גם מחבריהם, בקבוצות או לבדם, ויכולים לבנות ידע באמצעות משאבים חיצוניים, כמשתקף לדוגמה ממחקרים הקושרים גישה זו ללמידה מקוונת (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2007).

מורים המקדמים למידה מוכוונת-עצמית חייבים לספק לתלמידיהם כלים שיסייעו להם לפתח את המיומנויות הנחוצות לחילוץ מידע רלוונטי מתוך "ים המידע" האינסופי העומד לרשותם, ובו בזמן להבין את ההבדלים שבין התלמידים ולהתייחס אליהם. עליהם גם להחדיר בתלמידיהם תחושת פתיחות לשונות, לרב-תרבותיות ולפלורליזם האופייניים לעולמנו היום, ולספק להם כלים שיאפשרו להם להתמודד עם שינויי המאה העשרים ואחת וליישם חשיבה ביקורתית בפתרון בעיות ובהתמודדות עם שינויים באופן חיובי (Giroux, 1993). כיוון שהידע בימינו נתפס בשונה משנתפס בעבר, מורים כבר אינם בעלי הידע וכבר אינם נדרשים להעביר

את הידע שלהם לתלמידיהם. תפקידם כיום הוא לסייע לתלמידים לרכוש את הידע בדרך שלהם על בסיס יכולותיהם האישיות. במילים אחרות, ההוראה בת זמננו אינה מוגבלת להעברת ידע וליכולת לזכור מידע, אלא היא חייבת גם לאפשר לתלמידים לפתח יכולת ליישום המידע הרלוונטי בהקשר ספציפי ולארגן אותו על פי אסטרטגיות יעילות:

חינוך צריך לא רק לדאוג לשכפול מיומנויות, אלא גם לקידומן. משמע שהעברת ידע לא צריכה להיות מוגבלת להעברת מידע, אלא עליה לכלול גם הכשרה בכל ההליכים העשויים להגביר את יכולתו של הפרט לחבר בין תחומים שגבולותיהם נשמרים בקנאות על ידי העקרונות המסורתיים של ארגון הידע (Lyotard, 1984, p. 52).

לצורך כך, וכדי להבטיח קידום מרבי של הכוונה עצמית של תלמידים, מוצע להקנות למורים בעידן הפוסט-מודרני טכניקות יוטאגוגיות, אשר נחשבות למיומנויות פדגוגיות מסדר גבוה.

בימינו המונח פדגוגיה משמעו אומנות או מדע העוסקים בחינוך ילדים, והוא משמש בהרחבה כמילה נרדפת להוראה (Kennedy & Surman, 2006). המורה הפדגוג מקבל על עצמו את האחריות להחליט מהו חומר הלימוד, מתי הוא יילמד ובאיזה אופן. עם זאת אם נבחן את שורשי הפדגוגיה, נמצא כי אף לא אחד מגדולי המורים, מקונפוציוס עד אפלטון, לא נטל לידי סמכות כזו (Ashton & Newman, 2006) ונראה כי משמעותה האמיתית של המילה השתנתה עם השנים לפרדיגמת הסמכות והשליטה של המורה. האנדרגוגיה, שהיא סוג של פדגוגיה מסדר שני, הוגדרה במקור כאומנות ומדע הסיוע לתלמידים בוגרים ובה ההבחנה בין המורה לתלמיד בולטת פחות. לאחרונה משמש מונח זה לתיאור חינוך ממוקד תלמיד לאנשים בני כל הגילים אך, כפרדיגמה, נראה כי הוא מתייחס לחינוך יותר כעשייה בהווה מאשר כהכנה לעתיד (שם).

ב. יוטאגוגיה היא מונח חדש יחסית, אשר הוצע לראשונה על ידי וקניון בהתייחס למחקר על למידה מוכוונת-עצמית. יש הטוענים כי מקורה של המילה בחיבור המילים *agoge* ו-*eauton*, קרי: עצמי והובלה/הנחיה ביוונית עתיקה. יש הקושרים אותה לפועל היווני *heuriskein* שמשמעותו לפי פארסלו (Parslow, 2010) היא יכולת הגילוי. כך או אחרת, זוהי גישה פדגוגית חדשה הנחשבת

מסדר גבוה יותר מאשר למידה פדגוגית או למידה אנדרגוגית המכוונת ללמידה של מבוגרים (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2007) מכיוון שהיא מאפשרת לתלמידים לפתח כישורי ביקורת, פתיחות וגמישות. בפדגוגיה ובאנדרגוגיה המורה אחראי לתהליכי הלמידה, אם של צעירים ואם של מבוגרים, ואילו יוטאגוגיה שמה דגש על אחריותו של התלמיד לתהליכי הלמידה של עצמו וגם להערכתם תוך היעזרות במורה המלווה אותו ומסייע לו בהם בעזרת שאילת שאלות, הצעת מקורות ללמידה, דיון במגוון היבטים של תוכן ותהליך, הכוונה של תהליכי הערכה עצמית והבטחה שהלמידה מתאימה ליכולות ולבשלות של הלומד הספציפי (בק וקוזמינסקי, 2016). גישה יוטאגוגית מדגישה אפוא את האוטונומיה של הפרט מתוך הכרה בצורך וביכולת של כל פרט ופרט ללמוד באופן עצמאי ורואה ביכולתו לעשות כן מיומנות בסיסית לחיים בעולמנו המשתנה במהירות (Hase & Kenyon, 2001). הגישה מבליטה את המוטיבציה של הפרט, את היכולות הרפלקטיביות והיצירתיות הקיימת בכל אחד ואחת ומדגישה כי מניעים פנימיים אלו הם המקדמים ללמידה ולא מניעים חיצוניים לפרט (Hase, 2016). תוכנית הלימוד התואמת לגישה זו אינה ליניארית ואף אינה מוכתבת, אלא היא גמישה, מותאמת הקשר ונקבעת במשותף על ידי המורה והתלמיד. תוכנית לימודים ההולמת את הגישה היוטאגוגית מניחה כי אנשים, צעירים ומבוגרים כאחד, לומדים מתוך מגוון שלם של חוויות חיים וכי אנשי חינוך צריכים לשמש מדריכים ומנטורים לפיתוח רעיונות ולא "להאכיל בכוח" את חוכמתם של אחרים (Ashton and Coughlan, 2004) אצל Newman, 2006).

יוטאגוגיה מדגישה את תשוקתו של הפרט ללמידה ולהרחבת הדעת ואת ההנאה שבלמידה (בק וקוזמינסקי, 2016). הגישה מכירה בכך שידע ומיומנויות הנם בעלי צורה שונה בעידן הפוסט-מודרני וכי הקניית אלו בשיטת המשפך והאימון החוזר לא בהכרח יוצרת, על פי רוב, הזדמנויות ללמידה משמעותית, ומתוך כך על המורה והתלמיד, יחדיו, לזהות את הידע, המיומנויות והתהליכים ההכרחיים ללמידה משמעותית של התלמיד הספציפי. בעזרת שימוש במיומנויות של יוטאגוגיה בהוראה יטופחו מיומנויות התלמידים הקשורות בלמידה לאורך החיים (Life-Long Learning) שהן מיומנויות בסיס הכרחיות למאה העשרים ואחת (Ashton and Newman, 2006) והמדגישות התרחקות מהותית מרעיון ההוראה, הלמידה וההערכה האחידות שבהן "מידה אחת מתאימה לכולם" (Cochran, 2008). לצד זאת יוטאגוגיה מדגישה גם מיומנויות של למידה משותפת, אשר אינן

ייחודיות לעידן החדש אולם בהחלט מתאימות גם לו, והצורך בהן הועצם עם השנים לנוכח העובדה שהעולם נעשה מקושר יותר ומשימות רבות מצריכות עבודת צוות. נוסף על הובלת תהליך הלמידה, התלמידים כאמור שותפים גם לעיצוב תהליכי ההערכה, לרבות ההערכה העצמית. על פי גישה זו המורה הטוב הוא מתווך למידה המדריך תלמידים באמצעות דיאלוג התואם לצורכי הלמידה האישיים שלהם וניתן ליישום מעשי בחייהם (Hase & Kenyon, 2007). הייס וקניון (Hase and Kenyon, 2013) מציגים יסודות לאימוץ הגישה בתוכניות לימודים הכוללים את הסכמת הארגון, הגדרת המורה/מנחה כמקדם למידה, בחירת התלמיד בתוכני הלמידה המותאמים לגילו ולכישוריו, הסכמה בין הלומד ובין המורה בנוגע לתוכנית הלמידה (הזמן הנדרש, דרכי הלמידה, אופני ההערכה וכדומה), קיום מפגשים בין התלמיד למורה, הערכה דיאלוגית וכן משוב אישי או קבוצתי על אתגרי הלמידה, דרכי ההתמודדות, דרכי ההנחיה ועוד.

למורה כאמור תפקיד מהותי בתהליך זה. הוא צריך להיות בעל ידע בתחום התוכן כדי שיוכל להפנות את התלמידים למשאבים רלוונטיים ולשלב חומרים מתוכנית הלימודים בפעילות הלמידה שלהם. כדי למלא תפקיד זה, מורים זקוקים למיומנויות שיאפשרו להם לנהל לאורך זמן הוראה דיאלוגית מעצימה. במהלך הדיאלוג תפקיד המורה הוא להדריך את התלמידים המחפשים את דרכם בנבכי עולם המידע העשיר והמבלבל הסובב אותם, לאפשר להם להפיק ידע חדש ואישי ולהמשיך להתפתח בהמשך חייהם כחלק מן הקהילה העולמית ומן הסביבה הרבת-תרבותית המשתנה במהירות.

נוסף על כך מורים המשתמשים בגישה היוטאגוגית מעמיקים את הלמידה המשמעותית שלהם עצמם בכך שהם לומדים בהתמדה בעצמם ויחד עם עמיתיהם המורים או עם התלמידים. הם מפיקים ידע חדש באמצעות המשגה של חוויותיהם האישיות, על ידי תרגום תאוריות למעשים ועל ידי ניצול המציאות המורכבת והשינויים המתרחשים סביבם לצורכי הוראה ולמידה (Bereiter and Scardamalia, 2012).

במילים אחרות: בדרך זו הוראה ולמידה דיאלוגיות משפיעות באופן יצרני ומעשיר על כל המשתתפים בתהליך, תלמידים ומורים כאחד, ומעניקות גם למורים הזדמנות ללמוד באופן עצמאי ולהתפתח מבחינה מקצועית (לדוגמה באמצעות חקר הפעולה [action study] ורפלקציה), תוך שימוש בניסיונם האישי בהוראה ובהתמודדות עם מצבי הוראה משתנים בסביבה רבת-תרבותית. בלאשקה

(Blaschke, 2012) מסביר כי אפשר להבין את היוטאגוגיה כהרחבה של אנדרגוגיה, ואת האנדרגוגיה כהרחבה של הפדגוגיה. כלומר מורים בעלי מיומנויות יוטאגוגיות הם גם בעלי מיומנויות אנדרגוגיות וגם בעלי מיומנויות פדגוגיות, ולכן הם יכולים להשתמש בכל המיומנויות הללו בצורה נכונה במצבים שונים ועם לומדים שונים. ג. המונח השלישי מגדיר את דמות המורה הטוב והוא **מנטור**. מקורו של המונח בעלילת האפוס היווני אודיסאה, שם מתחפשת האלה אתנה לאדם ושמו מנטור ומנחה את טלמכוס (בנו של אודיסאוס) בחיפוש אחר אביו. הוא עצמו לא יודע שהאלה אתנה מנחה אותו אלא חושב שזהו אדם ששמו מנטור, וכך קיבל השם משמעות הקשורה להנחיה ולהדרכה. יש הגדרות ותאוריות שונות לפעולת המנטור, בייחוד מחוץ לתחום החינוך. למעשה יש הטוענים כי בימינו יש יותר מחמישים הגדרות למונח (Crisp and Cruz, 2009). אחת ההגדרות השכיחות מתארת את פעולת המנטור כתהליך להעברה בלתי פורמלית של ידע, הון חברתי ותמיכה פסיכולוגית הנתפסים בעיני המקבל כרלוונטיים לעבודה, לקריירה או להתפתחות מקצועית. לפי גישה זו, פעולת המנטור כרוכה בתקשורת בלתי פורמלית, המתבצעת בדרך כלל פנים אל פנים, לאורך זמן, בין אדם הנתפס כבעל יותר ידע רלוונטי, חוכמה או ניסיון (המנטור) לבין בן־החסות – אדם הנתפס כבעל פחות ידע, חוכמה או ניסיון רלוונטיים (Bozeman & Feeney, 2007). המנטור מדרך אדם כלשהו בתהליך ההתפתחות האישי או המקצועי שלו. שימוש במנטורינג (mentoring) נהוג במגוון רחב של תחומים, לרבות עסקים, משפט, רפואה וסיעוד, ובכל תחום מיושמות שיטות כלליות ושיטות ספציפיות לתחום.

בתחום החינוך, המונח חונכות (מנטורינג) עוסק בעיקר בלמידה מקצועית ופיתוח מורים ומנהלי בתי ספר חדשים (נאסר אבו אלהיג'א ואחרים, 2011; Searby & Armstrong, 2016). עם זאת במאמר זה מוצע המונח מורה חונך, או מורה מנטור, לאפיון קשרי מורה-תלמיד. שימוש במילה מנטור לתאר יחסים דיאלוגיים שבין מורה-תלמיד איננו חדש והוא מצוי כבר בכתביו של סוקרטס (טאובר, 2016). טאובר מתאר כי "תפקידו הפדגוגי של סוקרטס (כמורה)¹ משול בעיני עצמו לזה של המיילדת, דהיינו הוא מבקש באמצעות הדיאלוג רק לסייע בידי חניכיו לחלץ מתוך עצמם תובנות שהתעברו בקרבם ולכאורה אינו נוטע בהם תובנות מבחוץ" (שם, עמ' 90). טאובר (2016) מדגיש במאמרו הסוקר את הדיאלוג הסוקרטי כי

מימוש התהליך הפדגוגי דורש עמידה בשלושה תנאים הכרחיים. הראשון הוא, היקבעות, או השתרשות, טבעית של כשרים וכישרונות אצל החניך. השני מתמקד יותר במורה החונך ובצורך בחינוך הולם המתאים לכשרים אלו, כזה שיאפשר לחניך לראות בעצמו את הדבר הנכון. השלישי הוא הרצון של התלמיד/החניך כלפי התהליך החינוכי.

אם כן תפקידו של המורה החונך הוא להדריך או לחנוך את התלמידים במהלך ההתפתחות האישית והמקצועית שלהם בעזרת הענקת התנאים, הכלים והמיומנויות הנחוצים לצורך ניהול עצמי מיטבי, מושכל ועצמאי בעולם הרב-תרבותי המשתנה בהתמדה, הן כיחידים הן כחלק מקבוצה. זהו תפקידם העיקרי של המורים, ובעשותם כך מורים חונכים חייבים להתאים את עצמם ללומדים שונים ולהכיר בכך שהכלים שהם מקנים להם ישרתו אותם לא רק במהלך לימודיהם אלא גם בחייהם הבוגרים (למידה לאורך החיים). על המורה לחשוב יותר על התהליך ופחות על התוכן, להסתכל מעבר לתחומי הלימוד ולהכיר בכך שלדעת איך ללמוד היא מיומנות בסיסית עבור לומדים (Hase and Kenyon, 2003).

על פי רוג'רס (Rogers, 2006) איננו יכולים ללמד אדם אחר ישירות אלא לאפשר את הלמידה שלו בעצמו. כפי שראינו, לא רק תפקידו של המורה החונך שונה מזה של מורה מנוסה החונך מורים חדשים, אלא גם אופן החונכות, אופי הקשר בין הצדדים המעורבים והמיומנויות הדרושות שונים.

לצד זאת יש גם קווי דמיון. אורלנד-ברק (Orland-Barak, 2011) מציינת כי הלמידה איך להורות דורשת שלוש יכולות בעלות זיקה הדדית – היכולת להעריך, היכולת לשתף והיכולת לאלתר – כולן מוצאות ביטוי במגוון הקשרים דיאלקטיים בצמתים שבין מסגרות דיאלוג למסגרות עשייה. לטענתה, יכולות אלו משקפות את החוכמה הטמונה גם בחניכת תלמידים. לדוגמה היא מציינת כי הדיון שמנהל המורה החונך מקדם את המעבר מדיבור אל התלמיד לדיבור עם התלמיד, והוא מגלם את המעבר ההכרחי ממורה למורה חונך. שינוי זה ממחיש גם את המעבר מתפיסת ההוראה-למידה והערכה ממוקדת סטנדרטים כלליים לתפיסה המדגישה הדרכה ותמיכה אישית המכירה בהבדלים בין לומדים ובצורך לתפור חונכות מותאמת אישית (Wang אצל אורלנד-ברק, 2011). במובן רחב וכללי יותר, תפיסה זו משקפת מעבר מלמידה, הוראה והערכה ברוח תפיסות פוזיטיביסטיות לתפיסות קונסטרוקטיביסטיות, אשר מדגישות את אופיים הפעיל של תהליכי הלמידה (ליבמן, 2013).

במילים אחרות, נדרש מעבר ממורה למורה חונך ומתוך כך, ולנוכח כל האמור, יש צורך בשינוי תפיסתי גם בהכשרת המורים החדשים. על מוסדות להכשרת מורים לחולל שינוי תפיסתי ולעבור משיטות הוראה מסורתיות-פוזיטיביסטיות לשיטות קונסטרוקטיביסטיות חדשות יותר, כיוון שהראשונות מבוססות על סמכות המורה ורואות בלומדים בעיקר פרטים פסיכיים בלתי עצמאיים בסביבת למידה כפויה, המקבלים ידע ממקור שני (Ashton & Newman, 2006). לעומת זאת שיטות חדשות יותר תופסות את התלמיד כבעל יכולת וכעצמאי יותר. כפי שראינו, עולמנו כיום מציע מגוון עצום של אפשרויות ומידע רב וזמין, פתוח ונגיש לכול. מידע זה מתעדכן בהתמדה, וסביר להניח שבתוך כעשור, אם לא פחות, נמצא את עצמנו בסביבה שונה לחלוטין מזו הקיימת בהווה. לכן גם אם נכשיר את מורי המחר תוך שימוש במידע הקיים היום, כשהם יתחילו ללמד הוא כבר לא יהיה רלוונטי. כיוון שהניסיון לעמוד בקצב ההתפתחויות בעולם באמצעות הרחבת ציפיותינו ממורים מועד מראש לכישלון, מוצע להכיר בקיומה של התופעה בחיינו הדינמיים וללמד הן את הילדים הן את המורים להתנהל מתוך שיקול דעת במציאות הקיימת, כאמור תוך פיתוח וטיפול מיומנויות מתאימות למאה העשרים ואחת.

אף על פי שהתייחסויות פרקטיות להיבטים אלו דורשות בחינה נוספת, בכל זאת אפשר להסתמך על היסודות המתאימים שכבר קיימים. כך לדוגמה אורלנד-ברק (2011) מציעה יסודות לתוכנית הכשרה להוראה מבוססת פעילות מתוך מודעות (teaching as a praxis) אשר, לפחות בחלקה, יכולה לשמש גם להכשרת מורים כחונכים. יסודות אלו מתבססים ראשית על ההבנה שכל דבר הוא יחסי להקשרים מסוימים, תלוי בהם וכפוף לשינויים באופן תדיר; שנית, על ההכרה בחשיבות היכולת לנהל דו-שיח הדדי אשר בו קודים חברתיים ותרבותיים של משתתפים מקובלים כלגיטימיים, גם אם הם אינם מוסכמים על כולם; ובסופו של דבר, בהתבסס על הבנת מושג ההוראה כפעולת תיווך ולא כמושג לינארי של קידום ולמידה.

סיכום: ממחנך לחונך – מנטורינג יוטאגוגי כמתאים לטיפול תלמידים לחיים במציאות משתנה

לאורך ההיסטוריה התגבשו תפיסות ודגמים שונים של מורה טוב, אשר הושפעו מהשקפת העולם ורוח הזמן של הוגיהם. מאמר זה מבקש להעשיר את השיח הפדגוגי

בדמות המורה וזאת גם בהתייחסות לרוח התקופה, מאפייני הדורות הצעירים, הצורך בחוויה לימודית חיובית ומשמעותית ומודעות לשינויים באתוס התרבותי שמקורם בתובנות הפוסט־מודרניזם ומאפייני הגלובליזציה. כל אלו מציבים בסיס לרעיון שבמאפייני דמות המורה הטוב המפורטים במאמר.

כפי שהוצג, הפילוסופיה הפוסט־מודרנית החינוכית משלבת, במידה מסוימת, יסודות מפילוסופיות החינוך המסורתיות, התרבותיות או החברתיות, וכן כאלה מן הפילוסופיות המודרניות, שנדונו בשני החלקים הראשונים של מאמר זה.

מתוך פילוסופיית החינוך החברתית, הפילוסופיה הפוסט־מודרנית מאמצת את הרעיון שחברות צריכה להיעשות לא רק בחברה המקומית המיידית של התלמיד אלא גם בקהילה הגלובלית המגוונת, הרב־תרבותית שבה חלים שינויים תכופים. מתוך הפילוסופיה התרבותית מסורתית, מאומצת החשיבות שבנכסי תרבות בהקשרים ספציפיים, אך לצד זה הפילוסופיה הפוסט־מודרנית מציעה כי המורה אינו בהכרח מקור המידע והידע היחיד בתחומים אלו. בהקשר זה מעניין לציין כי יש הטוענים שהעידן הפוסט־מודרני הוא כר אשר עשוי לקדם דמוקרטיזציה של נכסי תרבות ולהחדיר בהם ערך עבור כולם; לעמעם את היררכיית מרכזי הכוח האליטיסטיים; לאפשר תרבות פלורליסטית והטרוגנית המאפשרת ביטוי של רב־תרבותיות, אי־הסכמה ושונות (יוסיפון ושמידע, 2006). אחרים, המתבססים על הוגים דוגמת ניטשה ואורטגה, טוענים כי בדמוקרטיזציה של תרבות יש סכנה להשטחתה ולדילולה של התרבות, וכי בתפיסה של תרבות עילית מעוגנת היררכיה המכירה בכך שיש כאלו שמעולים בתחומם יותר מאחרים (אלוני, 2005). אשר לתרומתה של פילוסופיית החינוך המודרנית לתפיסה הפוסט־מודרנית: היא משמרת את יעד ההגשמה העצמית של הפרט, אך מעודדת את השגתו באמצעות למידה אוטונומית מוכוונת־עצמית המכירה בשונות אינדיווידואלית, ובו בזמן, שוקלת את הגיוון הגלובלי ואת הצורך להתאים מיומנויות לקידום הגשמה עצמית אשר ישתלבו טוב יותר בעולמנו המשתנה במהירות. בהקשר של חינוך, פילוסופיה פוסט־מודרנית זו מכירה גם בצורך לפתח מיומנויות ללמידה לאורך החיים אשר נדרשות במאה העשרים ואחת.

על בסיס זה נוכל להגדיר מורים טובים כמורים חונכים, או מנטורים, בעלי מיומנויות יוטאגוגיות החיוניות לניווט בנכסי המציאות המורכבת של העידן הפוסט־מודרני – למען ההוראה שלהם וחינוך התלמידים – וזאת באמצעות דיאלוגים פוריים עם תלמידים ועם עמיתים. מעניין לציין כי הייז וקניון עצמם מצאו קשר בין חונכות לבין יוטאגוגיה:

אפשרויות אחדות ללמידה מבוססת-עבודה בעלת אופי יוטאגוגי, כוללות חקר פעולה, אימון וחונכות, והשיטות הקשורות בהם. גישות אלו מדגישות תהליכים המעניקים הזדמנות גישה ל"רגעי" למידה, למידה סמויה, ולפיתוח רעיון הארגון הלומד (Hase & Kenyon, 2003, p. 5).

תפקידם של אנשי החינוך על פי הגישה הפדגוגית, אשר ככל הנראה הותאמה לעידן המסורתי, הוא העברת ידע. על פי הגישה האנדרגוגית, המתאימה יותר לעידן המודרני, תפקידם הוא להורות ולתמוך בלומד בפיתוח היכולת להיות לומד מוכוון-עצמית, לעזור ללומדים למצוא מידע ולקשור אותו לחוויותיהם ולשים דגש על פתרון בעיות במצבי אמת בעולם. תפקידם של אנשי החינוך על פי הגישה היוטאגוגית, המתאימה לדעתנו טוב יותר לעידן הפוסט-מודרני, דומה לתפקידם על פי הגישה האנדרגוגית, שבה המורה מלווה ומאפשר את תהליך הלמידה באמצעות הדרכה והפניה למשאבים. עם זאת בגישה היוטאגוגית המורים מוותרים על בעלותם על נתיב הלמידה ומעניקים את הסמכות עליה ללומד, שהוא הנושא ונותן לגבי מה יילמד, כיצד יילמד ואם ואיך ומתי יוערך (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2001, 2007).

מורה טוב בעידן הנוכחי הוא אפוא מורה המסוגל לחנוך את תלמידיו להשגת למידה ברמה הגבוהה ביותר. לנוכח זאת מומלץ, בייחוד למוסדות להכשרת מורים, לטפח מימונויות יוטאגוגיות במורי העתיד באמצעות הכשרתם לעסוק בפעילות דיאלוגית עם תלמידים ברמות שונות ובתבניות שונות לטובת ההגדרה העצמית שלהם עצמם ושל תלמידיהם. מומלץ גם לחשוף את מורי העתיד למורכבות השינויים בהתהוות בחברה הגלובלית ולהשקיע מחשבה בבחינת האופן שבו אפשר לנצל שינויים אלו לטובת ההוראה, הלמידה וההערכה.

יש צורך להקנות למורי העתיד את הכלים הדרושים להשגת המידע הנגיש בעולמנו עתיר הטכנולוגיה באופן ביקורתי ונבון, וכן את הכלים והמימונויות הדרושים לעבודה עצמאית במהלך החיים, ניהול עצמי במצבי אי-ודאות ושינוי, למידה עצמאית ועבודה בצוות. יש להדגיש באופן ניכר את המימונויות והכלים האלה, אך לא על חשבון הקניית ידע בתחום לימוד מסוים. למעשה, יש לשים דגש לא רק על הידע עצמו אלא גם על הטמעת הידע כהזדמנות להעניק כלים למימונויות למידה עצמאית שישמשו את הלומד להמשך למידה לאורך החיים. נסיים ונציין כי במאמר הוצעה הגדרה מחודשת של דמות המורה הטוב כרוח

המאה העשרים ואחת והעידן הפוסט־מודרני שבו אנו חיים. הגדרה זו עשויה לתרום לשיח הנוגע לדמותו ולתפקידו של המורה בחברה המערבית שבה אנו חיים ולדרכי הכשרתו. לצד זאת מומלץ לערוך מחקרים אמפיריים הבוחנים את מימושן האופרטיבי של ההצעות המפורטות במאמר לנוכח הקושי של הוראה למידה-הערכה בגישות המוצעות המציגות אתגרים רבים (בק וקוזמינסקי, 2016). כך למשל מוצע מחקר אשר יבחן דרכים פרקטיות להכשרת מורים חונכים ואתגרים שביישומן, מחקר אשר יבדוק תפיסות של מכשירי המורים לגבי המורה החונך המוצע במאמר וכן את הדרכים להכשרתו ולהערכתו ועוד. מעניין לציין כי במאמר מ־2016 מציין הייס עצמו כי משנת השקתה של הגישה היוטאגוגית (כ־16 שנים) ועד למועד המאמר, עדיין אין מחקרים אמפיריים אשר תומכים בגישה היוטאגוגית וזאת בהתייחסות ליישומים שלה בהקשרים שונים, כמו תמיכתה של הגישה בפיתוח לומד לאורך החיים בשלבי התפתחות שונים מבית הספר ועד להשכלה גבוהה, יתרונותיה בליווי לומדים בלמידה מרחוק, תרומתה להכשרה מקצועית איכותית וגם לכחינתה של הגישה בהתייחסות לתפקידו של המורה. כך כותב הייס (שם, עמ' 13): "נשאלת השאלה האם ליוטאגוגיה היכולת לאתגר ולשנות את דמות המחנכים. נכון לעת הזו אנחנו עדיין מחכים לתשובה לשאלה הזו". תשובה אשר תתקבל באמצעות עריכת מחקרים אמפיריים.

בהתייחסות להוראה הוא מציג מאמרים שבהם מתוארות שיטות שונות שאימצו מורים שניסו ליישם את השיטה, לדוגמה מודל "הכיתה ההפוכה", (Schleiret et al., אצל Hase, 2016), וכן אתגרים וקשיים שביישום השיטה הכוללים התנגדויות של מנהלים (Ridden, 2014 אצל Hase, 2016), ואתגרי הערכה (Eberle, 2009 אצל Hase, 2016). עם זאת, כאמור, אשר לדמות המורה הנדרשת ולכישוריו העיסוק המחקרי מועט, ולמרות ריבוי היישומים עדיין מדובר יותר בקריאה לדרך הוראה חדשה, ולכן מודגש הצורך במחקרים אמפיריים שיחזקו את התפיסות הרעיוניות, בכללן זו המוצגת במאמר הנוכחי.

מקורות

- אדר, צבי (1976). החינוך מהו? לבירור משרת החינוך והסמכות המחנכת. ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נמרוד (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית – אנתולוגיה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

- אפלוג, נעה, שליויגסר, יעל וכרמון, אמנון (2010). תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21: נייר עבודה לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010. ירושלים: ון ליר.
- ביטי, יהודה (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי. תלפיות, יב, 199-214.
- בק, שלמה וקוזמינסקי, לאה (2016). יוטאגויה. לקסיקון, 5, 9-10.
- גלסנר, אריק (2011). ביקורת הספרות העיתונאית בישראל בעידן הפוסט מודרני (חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- גלעד, משה וכן פרץ, מרים (1981). דימוי המורה בעיני תלמידים בהכשרת מורים. עיונים בחינוך, 30, 5-14.
- הרפז, יורם (2006). המודל השלישי בחינוך. מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי, ב, 25-50.
- טאובר, צבי (2016). הדיאלוג הסוקרטי: עירור ופתיחות, ארוס פדגוגי ואירוניה. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 89-110). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יאר, גד (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של ההשפעה החינוכית. בני ברק: ספרית הפועלים.
- יוסיפון, מרגלית ושמידע, מרים (2006). לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט-מודרני. תל אביב: מטח.
- לוי-פלדמן, אירית (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. החינוך וסביבו, 32, 87-104.
- ליבמן, ציפי (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך ציפי ליבמן (עורכת), ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 13-52). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספריית הפועלים.
- לם, צבי (2000א). במערבולת האידיאולוגיות: החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- לם, צבי (2000ב). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 127-149). תל אביב: ספרית פועלים.
- נאסר אבו אלהיג'א, פאדיה, פרסקו, ברברה ורייכנברג, רבקה (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך אורנה שץ-אופנהיימר, דיצה משכית ושרה זילברשטרם (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 55-88). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שלסקי, שמחה ואריאלי, מרדכי (2001). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך. בתוך נעמה צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האכזרני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 23-65). תל אביב: מכון מופ"ת.

שץ־אופנהיימר, אורנה (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך: אורנה שץ־אופנהיימר, דיצה משכית ושרה זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 183–200). תל אביב: מכון מופ"ת.

- Ashton, Jean, & Newman, Linda (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 825–840.
- Barber, Benjamin (1995). *Jihad Versus McWorld: Terrorism's Challenge to Democracy*. New York: Ballantine Books.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (2012). To be an educated person in the 21st century. In The Gordon Commission on the Future of Education, *To Assess, to Teach, to Learn: A Vision for the Future of Assessment in Education* (pp. 11–12). Retrieved from: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/technical_report_executive_summary.pdf
- Blaschke, L. Marie (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56–71.
- Bozeman, Barry, & Feeney, Mary K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Cochran-Smith, Marilyn (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 95–98.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004a). Taking stock in 2004, teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7.
- Cochran-Smith, Marilyn (2004b). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299.
- Cochran, D. W. (Fall 2008). Universal design for learning: reaching all students with digital media. *Creative Educator*, 14–16.
- Crisp, Gloria, & Cruz, Irene (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525–545.
- Darling-Hammond, Linda (1987). Schools for tomorrow's teachers. *Teacher College Record*, 88 (3), 354–358.

- Darling-Hammond, Linda (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–315.
- Darling-Hammond, Linda (2007). The story of Gloria as a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development*, 28(3), 25–26.
- Darling-Hammond, Linda, & French, Jennifer & Garcia-Lopez, Silvia P. (Eds.) (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda, & Snyder, Jon (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Docherty, Thomas (1993). *Postmodernism: A Reader*. London and New York: Routledge.
- Dworkin, Martin S. (1959). *Dewey on Education, Selections. With introduction and notes by Martin S. Dworkin*. Classics in Education, number 3. Library of Congress.
- Featherstone, Mike (2007). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: SAGE Publication.
- Fenstermacher, Gary D. & Soltis, J. F. (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teacher College Press.
- Foucault, Michel (1984). What is Enlightenment? In Rabinow, P. (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32–50). New York: Pantheon Books.
- Giroux, Henry A. (1993). Postmodernism as border pedagogy. In J. Natoli & L. Hutcheon (Eds.), *A Postmodern Reader* (pp. 452–496). New York: SUNY Press.
- Gordon, Edmund W. (2013). The changing context for education and its assessment. In The Gordon Commission on the Future of Education. *To Assess, to Teach*,

- to Learn: A Vision for the Future of Assessment in Education* (pp.14-17). Retrieved from: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/technical_report_executive_summary.pdf
- Hassan, Ihab (1987). *The Postmodern Turn*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hase, Stewart (2016). Self-determined learning (Heutagogy): Where Have We Come Since 2000? Special Edition. *Southern Institute of Technology of Applied Research*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/305778049_Self-determined_Learning_heutagogy_Where_Have_We_Come_Since_2000
- Hase, S & Kenyon (2001). Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET, Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: *Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, Adelaide, SA, 28-30 March, AVETRA, Crows Nest, NSW. Retrieved from: <https://bit.ly/2T36ZLd>
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: Strategies for dealing with complexity, *Proceedings of The Changing Face of Work and Learning Conference*, Alberta, Sep 25–27. Retrieved from: <http://nferciindonesia.blogspot.co.il/2013/04/heutagogy-and-developing-capable-people.html>
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118.
- Hase, Stewart, & Kenyon, Chris (2013). *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. London and NY: Bloomsbury Publishing.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kennedy, Anne M., & Surman, Lynette W. (2006). The pedagogy of relationships. In M. Fleer, S. Edwards, M. Hammer, A., Ridgway, J., Robbins & L Surman (Eds.), *Early childhood learning communities: sociocultural research in practice* (pp. 44–56). Sydney: Pearson Education Australia.

- Levy-Feldman, Irit, & Nevo, David (2013). Perception regarding the accomplished teacher among teacher educators in "research oriented" and "teaching oriented" institutes in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 153–160.
- Loewenberg-Ball, Deborah (2000). Bringing practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241–247.
- Loewenberg-Ball, Deborah, & Cohen, David K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liotard, Jean-Francois (1984). *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McDiarmid, G. Williamson & Clevenger-Bright, Mary (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3rd Edition (pp. 388–393). New-York: Routledge.
- Noddings, Nel (1999). Caring and competence. In G.A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers (98th yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press. Retrieved from: <http://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>
- Orland-Barak, Lily (2011). Competing models of mentoring new teachers: Implications and applications for mentored learning. In K. Smith & M. Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (Mentoring Novice Teachers: National and International Perspectives) (pp. 68–85). Oslo: Universitetsforlaget [in English and Norwegian].
- Parslow, Graham R. (2010). Commentary: Heutagogy, the practice of self-learning. Retrieved from: <https://iubmb.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/bmb.20394>
- Ram, Uri (2005). *The Globalization of Israel: McWorld in Tel-Aviv, Jihad in Jerusalem*. London and New York: Routledge.
- Rogers, Carl (2006). *Core conditions and Education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/carl-rogers-core-conditions-and-education/>
- Roth, Guy, Assor, Avi, Kanat-Maymon, Yaniv, & Kaplan, Haya (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may

- lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774.
- Searby, Linda J., Armstrong, D. (2016). Supporting the development and professional growth of middle space educational leaders through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 162–169.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, Lee S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2), 18–25.
- Silverstone, Roger (1999). *Why Study the Media?* London: Sage.
- Sykes, Gary (1999). Teaching as the learning profession. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 151–180). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teaching and Learning in 2020 Review Group. (2006). *Vision 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*. Great Britain: Department for Education and Skills. Retrieved from: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-2020-vision.pdf>
- Zeichner, Kenneth M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teacher's education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage, *Teacher's Minds and Action: Research on Teacher's Thinking and Practice* (pp. 9–29). London and Washington, DC: The Falmer Press.

מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים

יפה בוסקילה ותמר חן לוי

תקציר

הוראה היא מקצוע רווי לחץ. הגדרת המושג לחץ היא: תופעה שלילית הכרוכה באינטראקציה ייחודית בין האדם לסביבתו המוערכת על ידו כמכבידה או תובעת ממנו משאבים רגשיים ואישיים שהם מעל יכולתו.

מטרת המחקר היא לבדוק תפיסות מורים בנוגע לגורמי הלחץ בעבודתם ולהשוות בין גורמי הלחץ בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון.

לשם כך השתמשנו במחקר כמותני המבוסס על שאלון מובנה שחברו אבלין ואח' (Ablin et al., 2010). השאלון הותאם על ידי בוסקילה ואח' (Buskila et al., 2019) לצורך בחינת הגורמים האפשריים ללחץ בעבודת המורים בבתי הספר. אוכלוסיית המחקר מנתה 321 מורים: 170 מבתי ספר יסודיים, 66 מחטיבות ביניים ו-85 מבתי ספר תיכוניים.

לפי ממצאי המחקר, רמת הלחץ הגבוהה ביותר בכל סוגי בתי הספר נגרמת מלוח זמני הוראה צפוף של המורים. גורם הלחץ שדורג במקום השני הן בקרב המורים בבתי הספר היסודיים והן בקרב מורי חטיבות הביניים הוא הרכב התלמידים בכיתה. זאת לעומת התנגשות בין צורכי הבית לצורכי בית הספר כגורם הלחץ שדורג במקום השני בקרב מורי התיכונים ובחטיבות הביניים. הממצאים מראים באופן מובהק כי בחטיבות הביניים נגרם הלחץ על ידי מנהל בית הספר, ובבתי הספר היסודיים – על ידי המפקח. בבתי הספר התיכוניים, היעדר תנאים פיזיים נמצא גם הוא כקשור באופן מובהק לרמת הלחץ הגבוהה. שני גורמי לחץ מובהקים נוספים שנמצאו הם: ככל שהוותק של המורים גבוה יותר, רמת הלחץ בעבודה יורדת, וככל שהשכלת המורים עולה, הלחץ של ההורים עליהם עולה.

ממצאי המחקר רלוונטיים למורים, לאנשי חינוך ולקובעי המדיניות המעורבים בניהול וקובעים את אסטרטגיות החינוך. זיהוי גורמי הלחץ ומניעתם יאפשרו למורים תנאי הוראה טובים יותר.

מבוא

מקצוע ההוראה מתואר בספרות כמקצוע רווי מתח (Jepson & Forrest, 2006). המחקר הנוכחי עוסק במיפוי גורמי לחץ בעבודת המורים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים בישראל בעקבות השינויים הרבים שחלו במערכת החינוך בעשור האחרון והוסיפו לחץ רב למורים בעבודתם (שכטר, 2015). לחץ מוגדר כאינטראקציה ייחודית בין האדם לסביבתו, המוערכת על ידו כמכבידה או תובעת ממנו משאבים רגשיים ואישיים שהם מעל יכולתו, ובכך היא משבשת את יומו ופוגעת באיכות עבודתו (Ayub, Hussain, & Ghulamullah, 2018). מגוון גורמים הופכים מקצוע להיות רווי מתח, ובהם צורכי העובד שאינם מתממשים, היעדר משאבים או מחסור בציוד, עבודה עד שעות מאוחרות בלילה או מעבר לזמן הנדרש וציפיות מוגזרות או לא ברורות (Kyriacous, 2011; Eres & Atanasosk, 2011; Sutcliff, 1978).

לחץ בקרב מורים עלול להיגרם מסיבות משתנות ממקום למקום, מזמן לזמן ומאדם לאדם. הסיבות יכולות להיות קשורות בסביבת המידה לא יעילה, ביכולות למידה של תלמידים, בהתנהגותם, בכישורי הוראה, בדרישות הורים או ביחסים לא טובים עם עובדים וגורמים הקשורים בבית הספר: עמיתים, מנהל בית הספר, מפקח ואחרים (Adi-Rakach & Gonen, 2013; Verma & Madhavi, 2017; Griffith, 2004). יתר על כן מאמצים מצד משרד החינוך לשפר את הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים ולדרוש דין וחשבון הגבירו את העומס בעבודה והוסיפו לחץ למורים ולבתי הספר (שכטר, 2015; Nir, Ben David, Bogler, Inbar, & Zohar, 2016). דרישות אלו הן חלק מרפורמות ניאוליברליות שחלו במדינות מתפתחות בעולם ומאופיינות בשאיפה להישגיות, לשוויון חברתי ולהפגנת יעילות בעבודה (Yusa, 2012). לתוכניות "אופק חדש" בשנת 2008 ו"עוז לתמורה" בשנת 2010 בישראל מאפיינים דומים לרפורמות ניאוליברליות ואף הן מוסיפות ללחץ המופעל על המורים, הגם שתכליתן מלכתחילה הייתה דווקא לרומם את מעמדם המקצועי, ולא לפגוע בהם (אופלטקה, 2017). המורים עובדים שעות רבות מאי־פעם. לדוגמה, לפני יישומן של הרפורמות, משרה מלאה של מורה בבית הספר היסודי עמדה על 24 שעות בשבוע, ולאחריהן היקפה עומד על 36 שעות בשבוע. כמו כן עתה המורים נדרשים למלא טפסים ולהגיש דיווחים רבים הגורמים לחוסר יעילות בעבודה, לשחיקה ולנטישת מקצוע ההוראה (אופלטקה, 2017; שניידר-לוי, 2016; פריצקר וחן, 2010).

גורם נוסף ללחץ על המורים בישראל הוא הפיקוח הכפול עליהם: הגוף האחראי לחינוך בישראל הוא משרד החינוך, ואולם כוחן של הרשויות המקומיות עלה, וכיום הן בעלות סמכויות פדגוגיות וחינוכיות והן מעורבות בעיצוב מדיניותם של בתי הספר (Adi-Rakach & Gonen, 2013; Vollansky, 2007). בתי הספר מתמודדים לא אחת עם החלטות מנוגדות של הרשות המקומית ושל משרד החינוך, ובמקומות שבהם יש רשות מקומית חזקה היא גוברת על משרד החינוך ומציבה דרישות מנוגדות לעמדותיו (Rakach & Gonen, 2013).

חרף השינויים הרבים שחלו בעשורים האחרונים במערכת החינוך בעולם בכלל ובישראל בפרט, איננו יודעים מספיק כיצד המורים תופסים את הגורמים ללחץ בעבודתם. כמו כן אין לנו מידע מספק על ההבדלים בגורמי הלחץ בין סוגי בתי הספר: היסודיים, חטיבות הביניים והתיכונים. על כן נדרש לבחון באיזו מידה האופן שבו מיושמות הרפורמות בישראל משפיע על הלחץ בעבודת המורים. החשיבות לכך גדולה בייחוד לאור הדיונים הלא-מעטים המתנהלים בעניין רפורמות ניאור-ליברליות בחינוך, אשר חלקן הוכחו כלא יעילות (Yusa, 2012).

למחקר זה יש אפוא שתי מטרות: (א) לבחון מהם הגורמים ללחץ בעבודת המורים, כפי שנתפסים על ידם, לאור השינויים שחלו בעשורים האחרונים בישראל; (ב) לבחון כמה נבדלים הגורמים ללחץ על המורים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכונים.

חקירת הגורמים ללחץ תספק למנהיגי החינוך מידע אובייקטיבי בנושא ותסייע להם לתעל את משאבי החינוך באופן מיטבי. צמצום גורמי הלחץ בכוחו אף למנוע מורל נמוך בקרב המורים, להפחית את ימי היעדרותם מהעבודה, למזער שחיקה ולהפחית את נטישת ההוראה. הורדת הלחץ עשויה אף להשפיע לחיוב על רגשות המורים ולגרום להם לעבוד מתוך רצון ותשוקה (שניידר-לוי, 2016; Griffith, 2005; Burke, 2019).

סקירת ספרות: השפעות חינוכיות וכלכליות של לחץ על מורים ופתרונות אפשריים

בשנת 2002 פרסם האו"ם ממצאי מחקר המציגים 21 מדינות באירופה שסובלות ממחסור חמור במורים. הסיבה העיקרית לכך היא עומס יתר המוביל ללחץ ולשחיקה בלתי נסבלים, ואלה מביאים לידי עזיבת המקצוע או למיעוט אנשים

הבוחרים בו מלכתחילה (שורק, טל ודזירה, 2004). גולמן (Goleman, 2006) מתאר שני סוגי לחץ: לחץ בריא, המכונה "Eustress" ומתואר כלחץ חיובי, כזה המניע את האדם לפעול, להתעניין ולהיות קשוב, יעיל ובמאמץ מתמשך. סוג אחר של לחץ, שאליו מכון מחקר זה, מונע מתוך פחד וחרדה או מתקשר להתמודדות עם עומס בעבודה. לפי קלסן ואח' (Klassen et al., 2013), לחץ בעבודה הוא מונח שהגדרתו היא תגובה פסיכולוגית ורגשית של אדם למצב בעבודתו המאלץ אותו להתמודד עם חוסר איזון בין הדרישות המופנות כלפיו לבין יכולותיו, או בין המשאבים המוקצים לו לבין צרכיו, ויוצר תופעות לוואי הפוגעות בבריאותו ותוצאות לוואי בלתי רצויות בעבודה (Berllingrath, Weigl, & Kudielka, 2009; Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

לחץ בעבודת המורים נגרם לדוגמה מבעיות משמעת והתמודדות עם תלמידים היפראקטיביים ואלימים, מיכולות למידה שונות של תלמידים, מהיעדר תמיכה מצד משרד החינוך, מהגבלת סמכויות והיעדר אוטונומיה או בשל תגובות רגשיות לא-נעימות. נמצא שמנהלי בתי הספר אינם מתייחסים די הצורך לנושאים רגשיים ובין-אישיים המטרידים את המורים, דבר העלול להרעיל את סביבת העבודה, לגרום ללחץ נפשי ולנטישת המקצוע (Grissom, Loeb & Mitani, 2013; Harris, 2002). גם הצורך לרצות הורים, לתחזק יחסים טובים עם מגוון אוכלוסיות ולהתמודד עם משברים נמנים עם גורמי הלחץ (Aybe et al., 2018; Crick, Barr, Green, & Pedder, 2017; Verma & Madhavi, 2017). גורמי לחץ נוספים הם: מרחב למידה צפוף ותלמידים רבים בכיתה, מבנה מדכא ורעש מתמיד, ביורוקרטיה, אילוף לבצע מספר פעולות בבת אחת, דרישות המערכת להישגים גבוהים, דימוי מקצועי נמוך ושכר נמוך (פרידמן וקמפר, 1994). הטכנולוגיה שחדרה לבתי הספר וחוללה שינויים בסביבת העבודה של המורים הוסיפה גם היא לחץ (Cox, T., Boot, Cox, S., & Harrison, 1988).

רמת הלחץ משתנה לפי מאפיינים אישיים ומקום מגורים: מורים באמצע הקריירה, מורים המתגוררים בעיר או מורים שאינם נשואים סובלים מרמות לחץ גבוהות יותר (Yong & Dolmage, 2003). באנגליה ההוראה מוצבת בראש רשימת המקצועות המלחיצים ביותר. בשווייץ, בסקוטלנד, באוסטרליה ובניו זילנד כ-80% מהמורים סובלים מעומס יתר בעבודה. בישראל ובארצות הברית שליש מהמורים נוטשים את ההוראה בשלוש השנים הראשונות לעבודתם וכמחציתם עוזבים עד השנה החמישית לעבודתם בשל לחץ ועומס בעבודה. גם בגרמניה כמחצית מן

המורים נוטשים את ההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם (שניידר לוי, 2016; שורק, טל ודזירה, 2004). במזרח אסיה, למרות יוקרת המקצוע, מורים נוטשים בשל לחץ ושחיקה (Bas, 2011).

ללחץ ולשחיקה בעבודה השלכות חינוכיות, כלכליות ואף בריאותיות – הם קשורים לתחלואה פיזית ונפשית ואף מגבירים את הסיכון לתמותה. כרבע מאוכלוסיית המורים שפורשת מהעבודה בגרמניה סובלת מבעיות פסיכולוגיות, תשישות, חרדה ודיכאון. מחקר שנעשה לאחרונה בקרב 321 מורים בישראל מצא ש-9.3% מהמורים סובלים ממחלת הפיברומיאלגיה כתוצאה מלחץ בעבודה, בהשוואה ל-2.4% בקרב האוכלוסייה הכללית הסובלים ממחלה זו. מחקרים אחרים מלמדים על קשר בין לחץ לכאבי גב תחתון וצוואר, לכאבי ראש, נדודי שינה ובעיות מעיים. הלחץ גורם לתשישות נפשית, פוגע ברווחה הרגשית ומביא לפחד, כעס, תסכול והאשמה עצמית (Buskila, Y., Buskila, D., Giris, & Ablin, 2019; Bandpei, Ehsani, Bahetash, & Ghanipour, 2014; Rottermund et al., 2013; Dunham, 1992; Dworkin, A.G., Haney, Dworkin, R.J., & Telschow, 1990; Chan, 1998; Blase, 1986).

מבחינה מערכתית, לחץ פוגם ביכולת הקוגניטיבית והאינטלקטואלית, פוגע במוטיבציה ומוביל למוסר עבודה ירוד ולרמת ביצוע נמוכה. כל אלה מדרדרים את איכות ההוראה, משבשים את היחסים שבין מורים לתלמידים, ותורמים לירידה ביוזמות המורים ובמשמעת שלהם. לתהליכים אלה השפעה על היווצרות אקלים שלילי בבית הספר. יתרה מכך, לפגיעה הרגשית במורים, לשחיקה וללחץ יש גם תוצאות כלכליות, ובעיקר שיעור היעדרות גבוה מהעבודה שמיתרגם להכפלת עלויות ההוראה. לדברי רוזנבלאט ושירום (2007), 6%-9% מהמורים בישראל נעדרים מהעבודה בשל המבנה הרחוק של לוח זמני העבודה שלהם.

יעילותו של בית ספר נמדדת בדרך כלל באמצעות הישגי התלמידים. כלומר, הישגים גבוהים מעלים את ההערכה כלפי בית הספר. ואולם יש המציעים להעריך את יעילותו על פי מידת היכולת של הצוות להתמודד עם לחצים בעבודה דווקא, ולא על פי הישגי תלמידים (Griffith, 2005). בעבר הומלץ להפחית לחץ באמצעות הפחתת מונטוניות בעבודה בעזרת רוטציה תפקידית, גיוון נושאי ההוראה וניידות בתוך המערכת (פרידמן וקמפר, 1994). לצד זאת פותחו טכניקות כגון ניהול זמן ושיטות פסיכולוגיות לשיפור הניהול העצמי. שיטות אלו חשובות, אך מצריכות משאבים, וההוכחות ליעילותן אינן מוצקות. גם השיטה המדיטיטיבית Inquiry

Based Stress Reduction נחקרה ואומנם הוכח כי היא תורמת לשיפור במדדי השחיקה, אך לא נמצא שיפור במדדי הרווחה והמצוקה הנפשית (שניידר-לוי, 2016). מכל מקום, לחץ הוא ביטוי של כישלון הארגון המודרני מבחינת משאבי אנוש ומשאבים כספיים. לכן אפשר לצמצם את רמת הלחץ באמצעות משאבים מספקים בהתאם לדרישות הארגון ולצרכיו (Bala & Hooda, 2013).

רפורמות ניאוליברליות כגורם לחץ נוסף על המורים

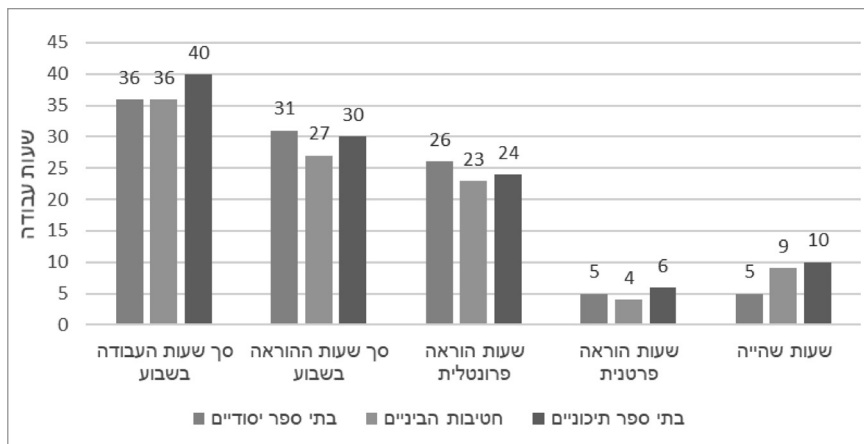
בשנות השמונים החל הבנק העולמי לבצע רפורמות ניאוליברליות במדינות מתפתחות באמריקה הלטינית, שמטרתן להשיג פיתוח כלכלי שישפר את חיי האוכלוסייה שם באמצעות עידוד תחרות, שוויון והתייעלות כלכלית. משדה הכלכלה עברו רפורמות אלו אל שדה החינוך בעולם, כולל בישראל. הן נועדו לשפר את איכות החינוך במטרה להגיע להישגים הנמדדים במבחנים סטנדרטיים ולפתח מיומנויות המתאימות לשוק העבודה. כחלק מרפורמות אלו, האחריות למערכת החינוך הועברה לרשויות המקומיות, כדי שיעודדו הקמה של בתי ספר פרטיים לצד אלו הציבוריים, יציבו סטנדרטים גבוהים שיניבו הישגים ויאפשרו לתלמידים לבחור בבית ספר שבו ירצו ללמוד. בבסיס ההחלטה עומדת האמונה שתחרות בין בתי ספר תעודד את המורים להשביח את בתי הספר כדי לא לאבד תלמידים. ההתייעלות הכלכלית תובעת ניהול יעיל של משאבי החינוך כדי להבטיח שמורים איכותיים ילמדו גם את מעוטי היכולת ויבטיחו גם להם הישגים גבוהים. על פי עיקרון זה אף נטען כי יש לגבות מיסים גבוהים מבעלי הכנסות גבוהות לטובת הציבור, בתקווה שההשקעה תניב צמיחה כלכלית, תעשיר את איכות החיים ותעודד רווחה חברתית (Carnoy, 1995).

בישראל, כבמדינות רבות בעולם, מערכת החינוך מיישמת בעשורים האחרונים רפורמות ניאוליברליות במטרה להעלות את דימויה המקצועי של ההוראה ולהשביח את איכותה. ואולם רפורמות אלו הגדילו מאוד את העומס המוטל על המורים והוסיפו לחץ רב לעבודתם (שכטר, 2015; אופלטקה, 2017; Gallagher, 2012; Hipklins, & Zohar, 2012). מבנה שעות העבודה של המורים שונה, היקף שעות ההוראה והנוכחות שלהם בבית הספר הוגדל והם אף נדרשים לתעד תהליכי עבודה ולדווח עליהם. המורים והמנהלים מלינים על כך, בטענה שדיווחים אלו גוזלים מהם זמן יקר, פוגעים בהוראה והופכים אותם לפקידים. לדברי אופלטקה (2017), הדיווחים שמשרד החינוך דורש מבתי הספר בשנים האחרונות ומשטר המבחנים

שבתי ספר נדרשים לו חייבים להיפסק כי הם גורמים למורים ולמנהלים לעזוב את המקצוע. יתר על כן, המורים נדרשים להוכיח שיפור בהישגי התלמידים, דבר המגביר את העומס והלחץ. גם פרסום תוצאות המבחנים בתקשורת הציבורית מעצים את הלחץ, שכן ההורים משווים את ההישגים בין בתי הספר, והדבר מקשה על בתי הספר שהישגיהם נמוכים. כל אלו גורמים לתגובות שליליות מצד המורים אשר אינן מטיבות עימם ועם עבודתם (שכטר, 2015; אופלטקה, 2017).

זאת ועוד, מורים בישראל אמורים לעבוד חמישה ימים בשבוע המחולקים לשעות הוראה ו"שעות שהייה". שעות ההוראה מחולקות אף הן לשעות פרונטליות להוראת כיתה מלאה עד 40 תלמידים ולשעות פרטניות להוראת קבוצות עד חמישה תלמידים. ב"שעות שהייה" אמורים המורים להתכונן לשיעורים, להכין חומרי למידה, לבדוק מבחנים ועבודות, לקיים ישיבות עבודה עם עמיתים, להתכונן לטקסים ולאירועים מיוחדים, להיפגש עם תלמידים, עם הורים, עם מנהלים ועם מדריכים ולהשלים משימות לא צפויות. גם בחלוקה לפי שלושת סוגי בתי הספר (יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים), כמוצג בתרשים 1, ניכרת התפלגות תובענית של מקבצי שעות ההוראה במבנה שבוע העבודה.

תרשים 1: השוואת מבנה שבוע העבודה של מורים* בין שלושת סוגי בתי הספר – התפלגות סך שעות העבודה להוראה פרונטלית, הוראה פרטנית ושהייה**



* מורים במגזר הציבורי במשרה מלאה.

** מקור: משרד החינוך, מבנה שבוע העבודה למשרה מלאה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים; רפורמות עוז לתמורה: שעות עבודה ביישום מלא (מעודכן ל-2019).

תרשים 1 מציג השוואה של מבנה שבוע העבודה למורים במשרה מלאה במגזר הציבורי בישראל, לפי שלושת סוגי בתי הספר. מורי בית הספר היסודי וחטיבות הביניים עובדים 36 שעות בשבוע, מתוכם מורי היסודי מלמדים בהוראה פרונטלית ופרטנית בסך הכול 31 שעות בשבוע, ומורי חטיבות הביניים – 27 שעות. בקרב מורי התיכונים היחס הוא 30 שעות שבועיות של הוראה פרונטלית ופרטנית יחד, מתוך 40 שעות עבודה בשבוע בסך הכול. כדי להתכונן לשעות ההוראה הפרונטליות והפרטניות הללו באופן מושכל, איכותי ומעמיק ולמלא את שאר משימותיהם, מוקצבות למורים "שעות שהייה" – למורי היסודי 5 שעות שבועיות, למורי החטיבה 9 שעות שבועיות ולמורי התיכונים 10 שעות שבועיות. מלכתחילה דרישות אלו הן מקור לחץ על המורים, ואין הן מאפשרות להם לבצע עבודה מעמיקה ומושכלת.

השערות המחקר

1. גורמי הלחץ הגבוהים ביותר יהיו קשורים בצפיפות בשעות ההוראה, בהרכב התלמידים בכיתה, בהתנגשות בין צורכי הבית לצורכי בית הספר ובלחץ גבוה המופעל מצד מנהלים ומפקחים.
2. בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים רמת הלחץ תהיה גבוהה מזו שבבתי הספר התיכוניים, מתוך הנחה שבשנים אלו יש להגיע להישגים גבוהים יותר כדי להבטיח הישגים טובים יותר בתיכון.

מתודולוגיה

המדגם ואוכלוסיית המחקר: במחקר השתתפו 321 מורים – 255 נשים (79.4%) ו-66 גברים (20.6%) העובדים בשבעה מחוזות של משרד החינוך. מהם 170 מלמדים בבית ספר יסודיים, 66 בחטיבות ביניים ו-85 בבתי ספר תיכוניים במגזרים שונים. מידע נוסף על אוכלוסיית המחקר מוצג בלוח 1.

לוח 1: התפלגות המורים לפי מדדים דמוגרפיים, בפילוח לפי סוג בית הספר

התפלגות המורים לפי סוג בית הספר				פילוח אוכלוסיית המחקר לפי ▼	
בית ספר יסודי n=170	חטיבת ביניים n=66	בית ספר תיכון n=85	N=321 (%)		
מגדר					
20	20	26	66	(20.6%)	גברים
150	46	59	255	(79.4%)	נשים
גיל					
39	17	3	59	(18.4%)	29-20
51	22	22	95	(29.6%)	39-30
45	17	22	84	(26.2%)	49-40
30	5	20	55	(17.1%)	59-50
5	5	18	28	(8.7%)	+ 60
השכלה*					
102	42	33	177	(55.1%)	BA, B.Ed
64	23	45	132	(41.1%)	MA, M.Ed
4	1	7	12	(3.7%)	Ph.D, Ed.D
דת					
127	43	83	253	(78.8%)	יהודי
42	22	2	66	(20.6%)	מוסלמי
1	1	0	2	(0.6%)	נוצרי

* BA=תואר ראשון; B.Ed=תואר ראשון בחינוך; MA=תואר שני; M.Ed=תואר שני בחינוך; Ph.D=דוקטור לפילוסופיה; Ed.D=דוקטור לחינוך

כלי המחקר

במחקר כמותני זה שימש שאלון מובנה על גורמי לחץ (Ablin et al., 2010), שהותאם בידי המחברות כדי לבדוק את קיומה של זיקה בין גורמי לחץ של מורים בעבודה לבין תופעות גופניות. תחילה ביססנו מסד נתונים דמוגרפי (גיל, השכלה, ותק, מצב משפחתי ודת), ולאחר מכן שאלנו שאלות על גורמים אפשריים ללחץ בעבודת המורים, כגון הנהלת בית הספר, הפיקוח הכולל, הפיקוח המקצועי, התלמידים והוריהם ועמיתים למקצוע. המשתתפים נתבקשו לדרג את הגורמים

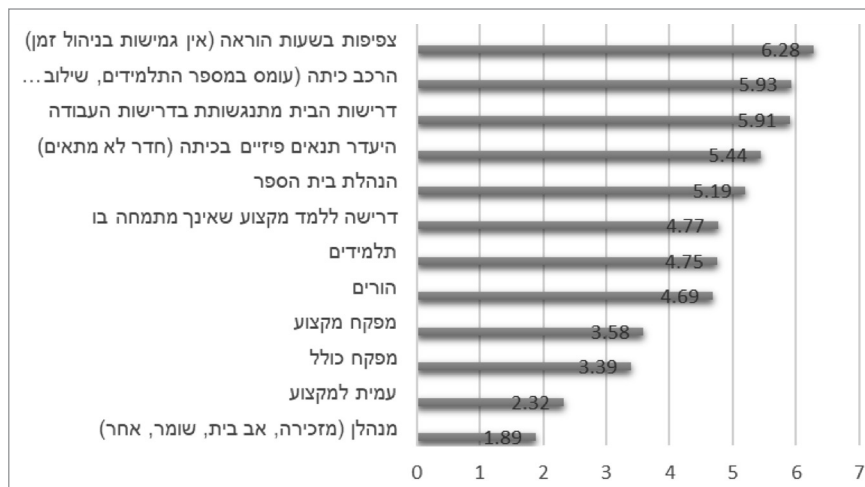
לפי סולם ליקרט, מ־1 עד 10. כמו כן נשאלו שאלות על התנגשות בין צורכי הבית לצורכי העבודה, הרכב התלמידים בכיתה, היעדר תנאים פיזיים ועוד. בסוף השאלון ניתנה אפשרות להשיב תשובה פתוחה על אודות גורמי הלחץ. במטרה לאשש את שתי השערות המחקר, כפי שהוצגו לעיל, נבדקו גורמי הלחץ, רמות הלחץ, ממוצעים וסטיות התקן של רמות הלחץ לכל סוג בית ספר בנפרד ולכל בתי הספר יחד. הנתונים הוצגו בסדר יורד בכל המדגם ולכל סוג בית ספר בנפרד. כמו כן שימש מבחן (MANCOVA Multivariate Analysis of Covariance) להשוואת גורמי הלחץ לפי סוג בית ספר, בהתאם להשכלתם של המורים ולוותק שלהם בעבודה. הליך המחקר: שאלונים נשלחו באמצעות מנהלי בתי הספר או ישירות למורים באמצעות הדוא"ל. כמו כן נמסרו שאלונים באופן ידני למורים שהם סטודנטים לתואר שני בכמה מהמכללות במרכז הארץ. הוסבר למשתתפי המחקר כי הם רשאים להפסיק את השתתפותם בכל עת, וכן הובטח להם שפרטיהם המזהים יישמרו חסויים וישמשו לצורכי המחקר בלבד.

תוצאות

מה מלחיץ את המורים בישראל?

תרשים 2 מציג את גורמי הלחץ, מהגורם המלחיץ ביותר ועד לגורם המלחיץ פחות, לפי דירוג המורים שענו על השאלון. שלושת הגורמים שנמצאו המלחיצים ביותר לפי דירוג המורים הם לוחות זמנים צפופים של שעות ההוראה, הרכב התלמידים בכיתה והתנגשות בין צורכי העבודה לצורכי הבית. הממצאים, כפי שמוצגים בתרשים 2, מאששים את השערות המחקר בנוגע לשלושת גורמי הלחץ המובילים.

תרשים 2: דירוג גורמי הלחץ בעבודת המורה, מהגבוה לנמוך (N=321)



לוחות 2-4 שלהלן מציגים את דירוג גורמי הלחץ בעבודת המורים בערכים ממוצעים, על סמך נתוני הדירוג של המורים שהשתתפו במחקר. כל לוח מתמקד בגורמי הלחץ בעבודת המורים בסוג אחד של בית ספר – יסודי (לוח 2), חטיבת ביניים (לוח 3) ותיכון (לוח 4).

לוח 2: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורים בבית הספר היסודי, על סמך דיווח עצמי – דירוג מ-1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=170)

גורם הלחץ (*n)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (170)	6.10
◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	
הרכב התלמידים בכיתה (168)	5.75
◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (166)	5.63
הנהלת בית הספר (169)	4.89
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (167)	4.81
הורים (169)	4.59

המשך לוח 2

גורם הלחץ (n*)	הדירוג במדד הלחץ**
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (165)	4.32
תלמידים (168)	4.27
המפקח הכולל (167)	4.06
מפקח מקצוע (163)	3.67
עמית לעבודה (169)	2.09
צוות אדמיניסטרטיבי (166) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	1.87

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמ־1 ל־10.

לוח 3: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורי חטיבות הביניים, על סמך דיווח עצמי –
בדירוג מ־1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=66)

גורם הלחץ (n*)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (66) ◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	6.53
הרכב התלמידים בכיתה (65) ◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	6.29
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (65)	6.18
הנהלת בית הספר (65)	6.14
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (65)	6.02
הורים (63)	5.24
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (66)	5.12
תלמידים (66)	4.65
המפקח הכולל (63)	3.63
מפקח מקצוע (64)	3.45

המשך לוח 3

גורם הלחץ (ח*)	הדירוג במדד הלחץ**
עמית לעבודה (65)	2.83
צוות אדמיניסטרטיבי (61) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	2.11

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמי 1 ל-10.

לוח 4: דירוג גורמי הלחץ בקרב מורי התיכונים, על סמך דיווח עצמי –
בדירוג מ-1 עד 10, מוצג מהגבוה לנמוך (N=85)

גורם הלחץ (ח*)	הדירוג במדד הלחץ**
לוח זמני הוראה צפוף (83) ◀ אין מספיק הפסקות, ההפסקות הקיימות קצרות מדי	6.43
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (82)	6.19
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (84)	6.16
הרכב התלמידים בכיתה (80) ◀ צפיפות, חינוך מיוחד משולב בכיתות רגילות ועוד	6.08
תלמידים (84)	5.43
דרישה מהמורה ללמד מקצועות שאינו מומחה בהם (84)	5.38
הנהלת בית הספר (84)	5.15
הורים (73)	4.90
מפקח מקצוע (82)	2.80
המפקח הכולל (82)	2.56
עמית לעבודה (82)	2.37
צוות אדמיניסטרטיבי (81) ◀ מזכירות, אב בית, שומר ואנשי לוגיסטיקה ועוד	1.74

* מספר המורים שדירגו את גורם הלחץ.

** בסולם שמי 1 ל-10.

לוחות 2-4 מראים כי גורם הלחץ שדורג במקום הגבוה ביותר הוא לוח זמני הוראה צפוף – הן במדגם כולו והן בפילוח לפי שלושת סוגי בתי הספר. כך כתבה אחת המורות בתשובה לשאלה הפתוחה: "בין כל שני שיעורים יש הפסקה של 15 דקות, שזה ממש לא מספיק". מורה אחרת כתבה: "הלחץ נובע בגלל עומס של יום הוראה ארוך, והפסקות קצרות של 15 דקות שלא מאפשר לנו לנשום." ומורה שלישיית כתבה: "התלמידים צריכים אותנו גם בהפסקות, ואין לנו אוויר, אין זמן ללכת לשירותים, לאכול או לשנות כוס קפה לפני השיעורים הבאים."

השערת המחקר השנייה עוסקת בדירוג היחסי של גורמי הלחץ לפי סוגי בתי הספר. להשוואת מדד גורמי הלחץ בין בתי הספר שימש מבחן MANCOVA. התוצאות מאששות את הנחת המחקר שלפיה רמת לחץ גבוהה יותר צפויה בבתי הספר היסודיים ובחטיבת הביניים, שכן לשנות לימוד אלה השפעה חשובה על המשך מסלול הלימודים של התלמידים, ובהתאם הדרישות התובעניות יותר מהמורים להישגים שאפתניים יותר בקרב תלמידיהם.

נמצאו הבדלים בין סוגי בתי הספר ביחס לתנאים הפיזיים בכיתות, כגורם לחץ. בסולם שמ"1 עד 10, מורי בית הספר היסודי דירגו גורם זה ב-4.74, נמוך ביחס לדירוג של מורי חטיבות הביניים (6.19) והמורים בבתי הספר התיכוניים (6.44). שני המשתנים שנבדקו ביחס לדירוג גורמי הלחץ נמצאו מובהקים: (1) ותק בעבודה – נמצא יחס הפוך בין מספר שנות הוותק של המורים בעבודה לבין הדירוג שלהם את גורמי הלחץ: ככל שהוותק רב, כך רמת הלחץ פוחתת; (2) השכלה – ככל שרמת השכלתם של מורים גבוהה יותר, כך עולה דירוג מרכיב הלחץ "הורים". ממצא זה מתייחס למורי חטיבות הביניים.

לוח 5 מציג את ההבדלים בין שלושת סוגי בתי הספר. הגורם שמביא לרמת הלחץ הגבוהה ביותר בכל המדגם הוא לוח זמני הוראה צפוף של המורים, ולפי תיאורי המשתתפים בסקר אין די הפסקות, וההפסקות הקיימות קצרות מדי. גורם הלחץ המדורג שני במדרג הלחץ בקרב מורי היסודי וחטיבות הביניים הוא הרכב התלמידים בכיתה, ואילו בקרב מורי התיכונים הגורם המדורג שני הוא התנגשות בין דרישות הבית לדרישות העבודה. גורם הלחץ שדורג שלישי בקרב מורי היסודי וחטיבות הביניים הוא התנגשות בין דרישות הבית לדרישות העבודה, ובתיכון – תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (ר' לוח 5).

לוח 5: חמשת גורמי הלחץ המשפיעים ביותר בקרב מורים,

לפי סוג בית הספר – יסודי, חטיבת ביניים, תיכון*

בית ספר יסודי	חטיבת הביניים	בית ספר תיכון
לוח זמני הוראה צפוף (6.1)	לוח זמני הוראה צפוף (6.53)	לוח זמני הוראה צפוף (6.43)
הרכב התלמידים בכיתה (5.75)	הרכב התלמידים בכיתה (6.29)	התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (6.19)
התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (5.63)	התנגשות בין דרישות העבודה לדרישות הבית (6.18)	תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (6.16)
הנהלת בית הספר (4.89)	הנהלת בית הספר (6.14)	הרכב התלמידים בכיתה (6.08)
תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (4.81)	תנאים פיזיים בלתי הולמים בכיתה (6.02)	התלמידים (5.43)

* N=321 ; דירוג מהגבוה לנמוך

דין

תנאי העבודה של המורים בישראל מחייבים חשיבה וארגון מחדש, משום שהאתגרים הניצבים בפניהם יוצרים לחץ רב וחותרים תחת סיכויי ההצלחה במקצוע חשוב זה. הממצאים מראים כי לוח זמני ההוראה הצפוף של המורים הוא הגורם המובהק ביותר ללחץ בעבודת המורים, והוא נמצא במקום הראשון הן במדרג כולו והן בכל אחד מסוגי בתי הספר. תיאורים מילוליים ודימויים דוגמת "אין לי אוויר" חזרו שוב ושוב בתשובות לשאלה הפתוחה, והם ממחישים מאפייני עבודה, שלפיהם למורים יש מעט מדי זמן, וגם זאת בתנאי שאין הם משוכצים לתורנות חצר או נשאבים לישיבה כזו או אחרת. מצב זה עלול אף לפגוע בבריאותם של המורים (שכטר, 2015).

תרשים 1, המציג את מבנה שעות העבודה של המורים, ממחיש אף הוא את העומס הרב המוטל על המורים מאז נכנסו לתוקפן הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר הוסיפו לכל מורה כשליש משרה ובבתי הספר התיכוניים אף יותר. לפי הגדרת תפקידם, ביום עבודה המורים מלמדים, בהוראה פרונטלית או

פרטנית, 5.4-6.2 שעות, ומוקצות להם בין שעה לשעתיים ביום לשאר המטלות. אלא שכאמור, פרט להוראה על המורים מוטלות שפע משימות נוספות כגון הכנת משימות הערכה, בדיקת מבחנים ועבודות, כתיבת תוכניות עבודה, הפקת טקסים, היערכות לאירועים מיוחדים, קיום פגישות עם הורים או עם קולגות, השתתפות בישיבות מקצועיות עם גורמי חינוך ורווחה וכן משימות שאינן צפויות.

"שעות השהייה" שיש למורים בישראל אינן מספיקות לכל העבודה הנדרשת מהם, ולמעשה מדובר בשימוש לקוי בכוחות הפיזיים, הנפשיים והאינטלקטואליים של המורים. הם עובדים שעות רבות מדי, בתנאים לא ראויים, בלי הפסקות מספקות ובלי זמן ראוי להכנה. ניצול כזה של כוחות ההוראה יוצר פער בין היכולות של המורים לבין הציפיות הבלתי ריאליות מהם וגורם ללחץ (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). לא רק זאת, אלא שבמתן שעה אחת לשם הכנת שישה שיעורים יש אמירה סמויה, ואף מעט מזלזלת, מצד קובעי המדיניות כי על המורים למצוא פתרון בכוחות עצמם. ואולם לטענתנו, בשעה אחת אי-אפשר להכין שישה שיעורים ולהשקיע בהם חשיבה על הוראה מותאמת לתלמידים, על טיפוח מסוגלות או על דרכים לעורר בתלמידים עניין. הקצאת זמן זו אינה מספיקה כדי לחשוב על האופן שבו אפשר לקדם כל תלמיד ותלמיד, לפתח מיומנויות הוראה נדרשות ואסטרטגיות הערכה, כפי שנעשה בבתי ספר בעולם המפגינים מצוינות, השבחה ואיכות בהוראה (ברבר ומורד, 2007). נהפוך הוא: לטענתנו, כדי לבנות שיעור מיטבי אחד המבטיח איכות הוראה ואיכות למידה יש להשקיע שש שעות ולא להפך.

לחץ בעבודה הוא ביטוי לכישלון הארגון המודרני מבחינת משאבי האנוש והמשאבים הכספיים, ואפשר לצמצם אותו באמצעות משאבים התואמים את צורכי הארגון (Bala & Hooda, 2013). לטענתנו, למשרד החינוך לא אמורה להיות בעיית תקציב, מאחר שכבר בשנת 2008 תקציב החינוך במדינת ישראל היה גבוה מזה של מדינות ה-OECD (וייס, 2016), ובארבע השנים שלאחר מכן הוא המשיך לעלות. תקציב החינוך משנת 2016 – בפעם הראשונה בתולדות המדינה – גדול אף מתקציב הביטחון ועומד על 57 מיליארד ש"ח בשנה. בתוספת ההשכלה הגבוהה מגיע התקציב ל-72 מיליארד ש"ח בשנה (דטל, 2016, 12 בדצמבר). לפיכך אין לקבל את הטענות שחסרים משאבים במערכת החינוך בישראל, אלא יש לשנות את סדרי העדיפות ולהעמיד בראשם את בתי הספר לצורך מתן עזרה ותמיכה במורים ובתלמידים, כפי שנעשה בבתי ספר המובילים בחינוך בעולם. מבדיקת עשר המדינות המובילות בחינוך נמצא שלקובעי המדיניות השפעה

מכרעת על איכות ההוראה (ברבר ומורשד, 2007) אלא שהמסר של קובעי המדיניות בישראל – שלפיו למורים מוקצית שעה אחת להכנת 6 שיעורים בבית הספר היסודי, 1.8 שעות להכנת 5.4 שיעורים בחטיבת הביניים, ושעתיים להכנת 6 שיעורים בבית הספר התיכון – הוא מסר בעייתי שאינו מבטיח סיכויי הצלחה גבוהים לבתי הספר. מדינות רבות אשר ביצעו רפורמות ולא הקצו משאבים מספיקים לבתי הספר – נכשלו. כך קורה כיום בישראל, וזה יהיה עתידה של מדינת ישראל אם קובעי המדיניות לא ישכילו להקצות יותר משאבים לבתי הספר (שם).

בהנחיית קובעי המדיניות במשרד החינוך, מצפים המנהלים והמפקחים שהמורים יעבדו גם בבית בזמנם החופשי. במקום להתמסר לצורכי הבית, למשפחה ולחיי הפנאי, המורים נאלצים לעבוד גם בביתם, וכך מילוי דרישות העבודה בא על חשבון צורכי הבית (Kyriacous & Sutcliffe, 1978; Eres & Atanasosk, 2011). ברשימת גורמי הלחץ בעבודה דורג גורם זה במקום השני בקרב מורי התיכונים ובמקום השלישי בקרב המורים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. יש עדויות מובהקות לכך שהנהלת בית הספר גורמת ללחץ על המורים בחטיבת הביניים ושהפיקוח גורם ללחץ על המורים בבתי הספר היסודיים. לכאורה נראה כי אלו גורמים שונים, ואולם למעשה המנהלים והמפקחים משלימים זה את זה, כיוון שהם מהווים זרוע של קובעי המדיניות במשרד החינוך. כך, שניהם מגויסים לאותה מטרה: שיפור הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים (Nir et al., 2016).

המפקחים והמנהלים משלבים כוחות ועוקבים אחר התיעוד הנדרש מבתי הספר תוך שימת דגש על הישגי התלמידים (שכטר, 2015). מכאן יש שהאוטונומיה המובטחת לבתי הספר זה חמישים שנה ניטלת מהם שוב, והאוטונומיה שניתנה למורים בשנת 2015 היא הצהרתית בלבד (Nir et al., 2016). לדברי רייכל (2012), המורה הראוי הוא המקצוען, ואוטונומיה היא רכיב חשוב בעבודתו. אוטונומיה מתוארת כמתן סמכות לאנשי מקצוע לנהל את עבודתם באופן עצמאי, תוך מימוש הידע, המיומנויות והמומחיות שרכשו. באופן מעשי, האוטונומיה מתבטאת בהיעדר פיקוח על איש הפרופסיה בכל הקשור לביצוע תפקידיו המקצועיים, ודרגת האוטונומיה שלו קשורה למעמדו המקצועי בקרב הציבור. היעדר האוטונומיה מערער את מעמדו של בעל הפרופסיה, ואף מסביר את הדימוי המקצועי הנמוך של המורים בעיני הציבור (רייכל, 2008). דימוי מקצועי נמוך פוגם בערך העצמי, ובעקבות זאת נגרמת פגיעה ברווחה הנפשית ובאיכות העבודה של המורים (Huppert, 2009).

חשוב להדגיש כי דרישת התייעוד אינה חלק מרפורמת "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אלא דרישה שנובעת ממדיניות משרד החינוך בעשור האחרון ומטרתה לשפר את הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים. אופלטקה (2017) מזהיר מפני דרישות מוגזמות של תיעוד וממשטר של מבחנים המוסיפים עבודה ולחץ רב למורים ולמנהלים. כל אלה אף עלולים לפגוע בבריאותם (שכטר, 2015). למעשה, בשל הלחץ מושגות תוצאות הפוכות מן המצופה: במקום לשפר הישגים, נפגעת יעילותם של המורים, וכך גם עבודת החינוך וההוראה (Wangui, Ombui, & Iravo, 2016). מנהלים מעידים שיש ביכולתם לעזור למורים לשפר את איכות העבודה שלהם ואת הישגי התלמידים, אלא שבשל העומס הרב המוטל עליהם בעבודה הם אינם מתפנים לעשות כן (שכטר, 2015). נתונים אלו אף יכולים להסביר את התוצאות הלא משביעות רצון של ילדי ישראל במבחנים הבין-לאומיים מחד גיסא ואת הדיווחים האחרונים על ביטול מבחני המיצ"ב מאידך גיסא. בכתבה מאת ליאור דטל במוסף דה-מרקר של עיתון "הארץ" מדצמבר 2018 טענו המנהלים: "התרענו על הנזק שגורמים הלחצים מצד משרד החינוך". לדברי מנהלת אחרת: "בקרב המנהלים יש פחד אדיר מפני משרד החינוך, שבמקום לתת להם כלים רק לוחצים עליהם להפנות את כל המשאבים לשיפור תוצאות המיצ"ב. המנהלים החדשים אומללים, כי הם נבדקים רק על פי המיצ"ב, והם לוחצים על המורים" (דטל, 2018, 25 בדצמבר).

אשר לשני המשתנים שנבדקו, ותק והשכלה, הממצאים הם מובהקים: (א) ככל שהוותק של המורים, בכל סוגי בתי הספר, רב יותר, כך הם לחוצים פחות. ממצא זה אינו מפתיע מכיוון שככל שהמורים צוברים ותק, הם צוברים גם ניסיון, ידע ובגרות מקצועית המעניקים להם ביטחון אישי ומקצועי בעבודה; (ב) ככל שהשכלתם האקדמית של המורים גבוהה יותר, הלחץ שהם חשים מפני ההורים גבוה יותר. ממצא זה מפתיע, שכן למידה היא תהליך של צמיחה והתפתחות אישית ומקצועית המעלה את הדימוי העצמי ואת הביטחון העצמי. נראה כי ההסבר לכך קשור בדימוי המקצועי הנמוך של עובדי מערכת החינוך בכלל ובדימוי הנמוך של המורים בפרט (רייכל, 2012), כך שגם השכלה הנרכשת בתארים מתקדמים אין בה בהכרח כדי לשפר את המצב. הסבר נוסף הוא שככל שהמורה משכיל יותר, כך גוברת רמת האכפתיות והאחריות שלו (רוזנבלאט ושירום, 2007), ובתוך כך ייתכן כי מעורבות הורים בנסיבות אלה נתפסת כמלחיצה יותר.

מגבלות המחקר והצעה למחקר עתידי

מגבלות המחקר נובעות בעיקר מכך שהוא בוצע בישראל, וייתכן שתוצאותיו מושפעות מהחברה ומהתרבות הישראלית ומתרבות הניהול והארגון, כך שאפשר להסיק ממנו רק באופן מוגבל לגבי השפעת הלחץ על מורים במקומות אחרים בעולם. כמו כן מחקר זה בוצע בקרב מורים המלמדים בבתי ספר ציבוריים, ולפיכך שתוצאותיו אינן רלוונטיות לבתי ספר פרטיים או לבתי ספר מן החינוך המיוחד (Luthans & Avolio, 2003; Griffith et al., 1999).

מחקרים נוספים במדגמים חוצי תרבויות בארץ ובעולם נדרשים כדי להבין גורמי לחץ בעבודת המורים במקומות שונים בעולם וכדי למצוא דרכים למניעתם או להתמודדות עימם. במחקרים אלו כדאי לבחון גם באיזו מידה הכשרת המורים בישראל מעניקה למורים כלים להתמודד עם לחץ, ואם כלים אלו יעילים. היעדר האוטונומיה של מורים והדרישות לבקרה מוגברת עליהם מוסיפים לחץ וכולמים את השאיפה להוראה איכותית ולשיפור הישגים. מחקרים על אודות הרפורמות הניאו-ליברליות, כוחן של הרשויות ודרכים להענקת אוטונומיה למורים נדרשים כדי לעמוד על היקף הנזק הנגרם ממדיניות זו (שכטר, 2015; Wang et al., 2016; Sagie, Yemini & Bauer, 2016; Nir, et al., 2016).

גם בהתחשב במגבלות אלו, תוצאות מחקר זה רלוונטיות למורים ולאנשי חינוך בכל הרמות והתפקידים ולקובעי מדיניות העוסקים באסטרטגיות ובמבנה העבודה של המורים. הבנת הגורמים הארגוניים ללחץ ומניעתם עשויות ליצור תנאי הוראה טובים יותר למורים ואקלים יעיל יותר וחיוני יותר לבתי הספר בישראל. מחקר זה רלוונטי גם למכללות למורים שאמונות על הכשרת המורים וצריכות להעניק כלים למורים להתמודד עם הלחץ.

מקורות

- אופלטקה, יזהר (2017). מבט חדש על אופק חדש. **הד החינוך**, צא, 98-99.
- בלייס, נחום, ויוליה קוגן (2016). **תמונת מצב המדינה 2016**. מרכז טאוב למחקר חברתי. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3b4YHtv>
- ברבר, מייקל ומורשד, מונה (2007). **רוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם**. אוחר מתוך: <https://bit.ly/3baY9IJ>

- דטל, ליאור (2018, 25 בדצמבר). פרשת המיצ"ב: המנהלים פוחדים ממשדר החינוך; מלמדים רק איך לרמות. *דה מרקר*, עיתון "הארץ". אוחזר מתוך: <https://bit.ly/2SiFnjJ>
- דטל, ליאור (2016, 12 בדצמבר). תקציב החינוך עקף את תקציב הביטחון: מה יעשה בנט עם 72 מיליארד שקל? *דה מרקר*, עיתון "הארץ". אוחזר מתוך: <https://bit.ly/2GSxe0j>
- משדר החינוך, א. רפורמות עוז לתמורה: שעות עבודה בישום מלא. אוחזר מתוך:** <https://bit.ly/2v28Fev>
- משדר החינוך, ב. מבנה שבוע העבודה למשרה מלאה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. אוחזר מתוך:** <https://bit.ly/37YCFGH>
- פרידמן, יצחק וקמפר צ'ריל (1994). *היערכות לטיפול בהקלת לחץ ושחיקה בהוראה*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פריצקר, דרורה וכן דורית (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 12, 94-131.
- רוזנבלאט, זהבה ושירום, אריה (2007). *היעדרויות מורים בישראל: גורמי רקע אישיים וארגוניים*. מגמות, 2, 301-329.
- רייכל, נירית (2008). *סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר למוסתר, בין חיקוי לייחוד*, ירושלים: מכון מופת ומאגנס.
- רייכל, נירית (2012). דמות המורה הראוי והתנאים להתפתחותה באספקלריה של מאמרי המערכת בביטאונים הארגונים המקצועיים של המורים 1980-2000. בתוך רמה קלויר ולאה קוומינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 435-468). תל אביב: מכון מופת.
- שורק, ציון, טל חגית ודוירה פז (2004). עומס יתר בעבודת המורה גורם להעדר זמן איכות ולהתייחסות אישית לתלמיד. *נייר עמדה במסגרת "הצעד הקובע": תוכנית הסתדרות המורים לקידום החינוך*. תל אביב: הסתדרות המורים בישראל.
- שכטר, חן (2015). *תנו לנו להוביל! מנהלי בתי ספר בחזית הרפורמות*. תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שניידר-לוי, ליה (2016). השפעת התערבות (IBSR) Inquiry Based stress reduction על שחיקה ורווחה נפשית בקרב מורים (חיבור לקבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.**

Ablin, Koby, Cohen, Hagit, Clauw, Dan, Shalev, Ronit, Ablin, Eti, Neumann, Lili, Sarzi-Puttini Pyer Carlo, Buskila Dan (2010). A tale of two cities: The effect of low intensity conflict on prevalence and characteristics of musculoskeletal pain and somatic symptoms associated with chronic stress. *Clin Exp Rheumatol*, 28(6), 15-21.

- Adi-Rakach, Audrey & Gonen, Smadar (2013). School principals' perceptions about superintendents' role and the municipal councils' role in varied school surroundings. *Iunim Bachinuch*, 33, 105–130. Hebrew.
- Antoniou, Alexandros-Stamatios, Polychroni, Fotini, & Vlachakis Nikolaos (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682–690.
- Ayub, Alia, Hussain Muhammad, Athar, & Ghulamullah, Nazia (2018). Causes and impact of work stress on teacher's performance in urban primary schools. *Journal of Research in Social Sciences- JRSS*, 6(1), 81–100.
- Bala, Neeru & Hooda, Nivedita (2013). Extent of occupation stress among primary and secondary school teachers in relation to sex (male and female) in Sirsa. *International Journal of Education & Management Studies*, 3(2), 268z–271.
- Bandpei, Mohamad-Mohseni, Ehsani, Fatemeh, Behtash, Hamid, & Ghanipour, Marziyeh (2014). Occupational low back pain the primary and high school teachers: Prevalence and associated factors. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 37(9), 702–708.
- Bas, Gkhan (2011). Teacher student control ideology and burnout: Their correlation. Australian. *Journal of Teacher Education*, 36(4) 6, 84–94.
- Berllingrath, Silja, Weigl, Tobias, & Kudielka, Brigitte (2009). Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostatic load in female schoolteachers. *Stess*, 12, 37–48.
- Blase, Joseph (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13–40.
- Buskila, Yaffa, Buskila, Dan, Giris, Jacob, Vais, Yzhak, & Ablin, Jacob (2019). High prevalence of fibromyalgia among Israeli teachers. *Clinical Experimental Rheumatology*, S, 21–26.
- Burke, Ronald (2019). Introduction. In Burke, Ronald. J. & Richardsen, Astrid. M. (Eds.), *Creating Psychologically Healthy Workplace*. Edward Elgar Publishing: UK.
- Carnoy, Martin (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labor Review*, 134(6), 653–673.

- Chan, David W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.
- Cox, Tom, Boot, Neil, Cox, Sue, & Harrison, Sue (1988). Stress in schools. An organizational perspective. *Work and stress*, 2(4), 353–362.
- Crick, R. Deakin, Barr, Stven, Green, Howard, & Pedder, David (2017). Evaluating the wider outcomes of schools: Complex system modeling for leadership deaccessioning. *Educational Management & leadership*, 45(4), 719–743.
- Dunham, Jack (1992). *Stress in teaching*. New York: Routledge.
- Dworkin, Anthony-gary, Haney, Allen, Dworkin, Rosalind, & Telschow, Ruth (1990). Stress and illness behavior among urban public-school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26, 60–72.
- Eres, Figen & Atanasosk, Tatjana (2011). Occupational stress of teachers: A comprehensive study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59– 65.
- Gallagher, Carmel, Hipkins, Rosemary, & Zohar, Anat (2012). Positioning thinking within national curriculum and assessment systems: Perspectives from Israel, New Zealand and Northern Ireland, *Thinking skills and Creativity*, 7(2), 134–143.
- Goleman, Daniel (2006). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grissom, Jason, Loeb, Susanna, & Mitani, Hajime (2013). *Principal time management skills: explaining patterns in principals time use and effectiveness*. Stanford University: Center for Education Policy.
- Griffith, Jane (2004). Ineffective schools as organizational reactions to stress. *Social Psychology of Education*. 7, 254–287.
- Griffith, Jane, Steptoe, Andrew, & Cropley, Mark (1999). An investigation of coping strategies associated with jon stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Harris, Lloyd (2002). The emotional labour of barristers: An exploration of emotional labor by status professionals. *Journal of Management Studies*, 39(4), 553–584.
- Huppert, Felicia (2009). Psychological well-being: evidence regarding its cause and consequences. *Applied Psychology: Health and well-Being*, 1(2), 137–164.

- Jepson, Emma, & Forrest, Sarah (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychological*, 76, 183–197.
- Klassen, Robert, Wilson, Elaine, Siu, Angela, Hannok, Wanwisa, Wong, Marina Wongsri, Nongkran...& Jansen, Anchalee (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy and occupational commitment in four countries. *Eur J Psycholo Educ*, 28, 1289–1309.
- Kyriacou, Chris & John Sutcliffe (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Luthans, Fred & Avolio, Bruce (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.) *Positive organizational scholarship* (241–258). San Franciscan: Berrett-Koehler.
- Nir, Adam, Ben-David, Adi, Bogler, Ronit, Inbar, Dan, & Zohar, Anat (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levees. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246.
- Rottermund, Jerzy, Knapik, Andrzej, Saulicz, Edward, Mysliwiec, Andrzej, Saulicz, Mariola, Katarzyna-Anna, Reigiel & Linek, Pawel (2015). Back and neck pain among schoolteachers in Poland and its correlations with physical activity. *Med Pr*, 66(6), 771–778.
- Sagie, Netta, Yemini, Miri, & Bauer, Ullrich (2016). Scholl - NGO interaction: Case studies of Israel and Germany. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 36 (7/8), 469–490.
- Verma, Radhika & Madhavi, Bindu, K. (2017). The Effect of Postural Education on Decreasing the Severity of Neck Pain in Female School Teachers: A Prospective Cohort Study. *International Journal of Therapies and Rehabilitation Research*, 6(1), 24.
- Vollansky, Ami (2007). School autonotmy for school effectiveness and improvement: The case of Israel. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook on Scholl Effectiveness and Improvement* (pp. 355–362). New York: Springer.
- Wangui, Muiga Felistus, Ombui, Kepha, & Iravo, Mike (2016). Effects of work-related stress on teachers performance in public seconday schools in Kikuyu sub country, Kenya. *International Journal of Scieve and Research*, 5(5), 1645-1652.

- Yong, Zhang & Dolmage, Rod (2003). Stress and burnout of secondary public school teachers in Changchun, Jilin province, peoples' republic of China. *EAF Journal*, 17(1), 57–77.
- Yusa, Taiko (2012). *Neoliberal education reforms and debates around Neoliberalism: Finance-driven reforms in Chilean higher education* (Master Thesis). University of California, LA.

בין הפטיש לסדן: הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים

רבאח חלבי וספאא דבאח

תקציר

מטרת המחקר היא להבין את דרכי ההתמודדות של המורים הערבים לאזרחות בבתי הספר הערביים-ממלכתיים עם העברת חומר הלימוד שאינו מתיישב עם אמונותיהם ושאיפותיהם של המורים עצמם מבחינה לאומית ותרבותית.

במחקר זה שימשה שיטת המחקר האיכותנית הפרשנית פנומנולוגית. אוכלוסיית המחקר מנתה 32 מורים ומורות לאזרחות בבתי ספר ערביים בגליל וביישובי המשולש שרואיינו בריאיון עומק פתוח.

מתוצאות המחקר עולה כי רובם המכריע של הנחקרים מודעים לבעייתיות שבהעברת החומר הנלמד בתוכנית הלימודים באזרחות לתלמידים הערבים, בהיותה ממוקדת בנרטיב הציוני ובמדינה היהודית – נרטיב המדיר לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית. עם זאת, נמצא כי מורים שונים מתמודדים עם הבעיה, או עם האתגר, בספקטרום רחב של דרכים: (1) התרכזות בלימוד עצמו ובהישגיות כדי להימנע מקשיים בלתי רצויים; (2) יישום דרכים יצירתיות, בזהירות הנדרשת, ומתוך החשש להיפגע ממשרד החינוך, להבאת הנרטיב הערבי החסר בתוכנית הלימודים בפני התלמידים, בד בבד עם הנרטיב היהודי-ציוני המובא בתוכנית הלימודים; (3) הצגה ישירה ובלא מורא של הנרטיב הפלסטיני בפני התלמידים, נוסף על הנרטיב היהודי-ציוני המובא בספר הלימוד.

הקדמה

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת המיעוט הגדולה ביותר במדינה, ושיעורה עומד על כ-20.8% (כ-1.797 מיליון נפש) מכלל אוכלוסיית ישראל (הלמ"ס, 2016). הערבים בישראל אינם מוכרים רשמית כמיעוט לאומי, אלא כמיעוט לשוני ותרבותי, דבר הבא לידי ביטוי בהכרה בשפה הערבית כשפה רשמית ובחינוך הערבי

כזרם נפרד. המדינה רואה בערבים מיעוט דתי או לשוני ומתעלמת מן האינטרסים המשותפים להם כמיעוט לאומי אחד (אל-חאג', 1996; סמוחה, 1999). רבות נכתב על המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל, על מעמדו במדינה, על זהותו ועל יחסיו עם הרוב היהודי. לא במקרה אנחנו משתמשים במושגים שונים כדי לתאר את הקבוצה הזאת, שכן ריבוי המושגים משקף את הבלבול הקיים בקרב הערבים הישראלים בקשר לזהותם. רוב החוקרים מגיעים למסקנה שמדינת ישראל, בהיותה יהודית, אינה יכולה להכיל את הערבים כאזרחים מן השורה, והיא מדירה אותם ומפלה אותם על רקע לאומיותם (מנאע, 2017). אנו טוענים כי שאיפתם של רוב הערבים-הפלסטינים היא מצד אחד להחזיק בזהותם הפלסטינית, ומן הצד האחר לממש את אזרחותם הישראלית בצורה אמיתית ומלאה (Ghanem & Khatib, 2017).

מערכת החינוך בישראל שימשה ומשמשת מנגנון שבאמצעותו מטשטשים את זהותו הפלסטינית של התלמיד הערבי ומנסים ליצור לו זהות ערבית-ישראלית ערטילאית שאינה משתלבת עם מאוייהם של רוב הפלסטינים בישראל (אבו-סעד, 2004). הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים בישראל עומדת בתפר שבין שני ניגודים אלה. נושא האזרחות עומד במרכזו הקונפליקט הישראלי-פלסטיני ואולי מסמל אותו יותר מכול, ולפיכך יש ערך רב לנסות להבין את המציאות המורכבת דרך לימוד מקצוע זה.

המחקר המוצג במאמר זה מבוסס על ראיונות עומק עם כ־32 מורים ערבים לאזרחות, ומטרתו לנסות ולהבין כיצד המורים הערבים – הניצבים בתווך שבין בעיית האזרחות כפי שהם תופסים אותה לבין הוראת המקצוע – מתמרנים ומתמודדים עם המסרים שהמדינה רוצה להעביר לתלמיד הערבי, העומדים לא פעם בניגוד לנרטיב שלו, ואולי גם בניגוד לשאיפות של המורים עצמם. זאת לאור העובדה שהחומרים בספר הלימוד מרכזים בנרטיב הציוני ובמדינה היהודית, ומדירים לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל (וראו לדוגמה: אגבאריה, 2013; עראר וקינן, 2015; Agbaria, 2016).

תוכניות הלימודים בשירות הנרטיב השולט: ניתוח ביקורתי

כדי לקדם תוכניות לימודים צודקות ושוויוניות, על מחנכים לתת את דעתם למצב החברתי-פוליטי שבו התלמידים חיים ולומדים. עליהם להביא את ניסיון

החיים של התלמידים המודרים, המגיעים מקבוצות השוליים, למרכז ההווה של הלמידה בכיתה (Giroux, 1991; Pennycook, 2001). וזו אכן אחת ממטרותיה של הפדגוגיה הביקורתית. מטרה נוספת שעומדת בבסיסה היא להיאבק בשתיקתם של אותם תלמידים כדי לקדם אותם ולתרום לחיזוקם ולהעצמתם (Giroux, 1991). ואולם בפועל לא כך הם פני הדברים, משום שהשלטון משתמש בדרך כלל במערכת החינוך לקידום האינטרסים שלו ולשימור מעמדו באמצעות הדרת הנרטיב של הקבוצות החלשות והשתקתו.

החינוך ומערכת החינוך הם מנגנונים לשליטה חברתית ופוליטית. באמצעות בית הספר ותוכניות הלימודים, הקבוצה השלטת מבססת את הנרטיב שלה, ובכך שומרת על מעמדה הכלכלי ועל עליונותה התרבותית והמוסרית כביכול. קבוצה זו שולטת בכל הפעולה החינוכית: בהפרדה בין ידע לגיטימי לידע שאינו לגיטימי, במחיקת הידע של "האחר" או בהוצאתו מתוכנית הלימודים ובהצגת הידע הנתפס כלגיטימי בעיני הממסד כידע ניטרלי (Apple, 2013; Giroux, 1987; Freire, 1997; Freire & Mecedo, 1995; Manzer, 2003). בהקשר זה מדגישים ומבהירים שור ופריירה:

אנו יודעים שלא החינוך הוא שמעצב את החברה; להפך, החברה היא המעצבת את החינוך בהתאם לאינטרסים של אלה שהיא הועצמה בידיהם. אם אלה פני הדברים, אין אנו יכולים לצפות מהחינוך שיהיה מנוף לשינוי... יהיה נאיבי לדרוש מהמעמד השליט שינהיג סוג של חינוך היכול לפעול נגדו... מנקודת הראות של המעמד השליט, בעל הועצמה בחברה, תפקידו העיקרי של החינוך לשמור על האידאולוגיה השלטת (שור ופריירה, 1990, עמ' 48).

במדינות רבות, למערכת החינוך תפקיד מרכזי בהכנעת מיעוטים – מהגרים או ילידים – ובשליטה עליהם לשם שינוי זהותם באמצעות החלפת שפתם ותרבותם באלה של השליט הקולוניאלי או של מדינת הלאום (Halverson, Puig & Byers, 2002; Peacock & Wisuri, 2002). זאת בייחוד בחברות משושעות ורוויות מתחים וקונפליקטים פוליטיים. במקרים כאלה האליטה השלטת מנהיגה מדיניות חינוך שמגבילה את זהותם של בני המיעוטים, מעצבת אותה ואף מונעת מהם לבטא אותה (Subedi & Daza, 2008). הדבר נעשה באמצעות יצירת נרטיב קולקטיבי וזיכרון

קולקטיבי, בייחוד בתוכניות לימודים של מקצועות כגון היסטוריה, אזרחות ושפות (Simmons & Dei, 2012).

אפל (Apple, 2004, 2013) עסק בהרחבה בנושא תוכניות לימודים, והוא מדגיש את הקשר שבינן לבין האידאולוגיה של הקבוצה השלטת. הוא טוען שהאליטה, בקבוצה את תוכניות הלימודים ואת החומר שהתלמידים ילמדו, בעצם מעצבת את מחשבותיהם ואת תודעתם על פי האינטרסים שלה:

החינוך מעורב באופן עמוק ביותר בפוליטיקה וביחסי הכוחות התרבותיים והפוליטיים בכל מדינה. תוכנית הלימודים ותוכני הלימודים הם לעולם אינם ידע ניטרלי שמופיע בצורה זאת או אחרת בטקסטים ובספרים ובכיתות של עם או אומה. הם תמיד תוצאה של בחירה סלקטיבית, תוצאה של בחירה של מישהו, המשקפת ראייה או תפיסה של קבוצה בקשר לידע הלגיטימי או ללגיטימיות של הידע (Apple, 1993a, p. 1).

יתרה מזו, ספרי הלימוד משמשים כלי בידי המשטר להנחלת אידיאלים וערכים מסוימים, כגון מסירות למולדת, ולהענקת לגיטימציה והכשר לסדר הפוליטי והחברתי הקיים, דהיינו, החינוך משמש כלי ליישום מדיניות פוליטית התואמת את השקפת מנהיגיו (Apple, 1986, 1993; Apple & Christian-Smith, 1991). כנאענה (2013), שחקר את תפקידיה של מערכת החינוך כלפי מיעוטים בישראל, מסכים עם אפל וסובר כי תוכניות הלימודים וספרי הלימוד של מערכת החינוך בישראל עוסקים במה שנראה חשוב לשימור בעיניה של קבוצה מסוימת בחברה מסוימת וראוי להימסר ביסודיות לדור הבא. הם מעצבים את ראיית עולמו של התלמיד ויש להם תפקיד בגיבוש תפיסתו החברתית והתרבותית.

בנסיבות כאלה הקבוצה החלשה נכנעת במקרים רבים וצורכת את אשר מספקים לה, כלומר את תוכניות הלימודים שהממסד מכתוב. אך לפעמים חברי הקבוצה ממאנים להשלים עם המצב ואף נאבקים בו. כאשר ידע מסוים, הידע של הקבוצה החזקה והשלטת, מוגדר כידע הרשמי, והידע של קבוצות המיעוט נדחק הצידה ואף מוקצה כלא לגיטימי, מתעוררת בקרב קבוצות המיעוט החלשות התנגדות, והן מנסות להיאבק באלה שמדירים אותן ומתכחשים לזהותן (Simmons & Dei, 2012). הקבוצות האלה מנסות לא רק להיאבק בנרטיב הדומיננטי ובעוול שנגרם להן, אלא לבנות נרטיב חלופי, להיאבק למען בניית זהותן התרבותית ולשקם את

מאפייני התרבות שלהן, כדי שהנרטיב שלהן יזכה להכרת הממסד (Kymlicka, 1995).

סעיד (Said, 1993), בהתייחסו לאימפריאליזם, טען כי סכסוך בין עמים בדרך כלל קשור בקרקעות, אך כדי שהכובש יצדיק את מעשיו ואת שלטונו על עם אחר, עליו לשלוט גם בשיח ולהכתיב נרטיב שמתאים לו. עוד ממשיך סעיד ואומר שכדי שהנשלט ישתחרר, הוא חייב להיאבק בנרטיב שהכובש מכתוב ולנסות לבנות נרטיב חלופי שישרת את מאבקו לחופש. בהמשך המאמר נדגים כיצד מאבק זה מתרחש בתחום לימודי האזרחות במערכת החינוך הערבית בישראל, ומה הם המנגנונים שמצאו מורים כדי להתמודד עם הקונפליקט בין המערכת השלטת ובין אמונותיהם כמיעוט לאומי ודתי.

"אזרחות" ו"הוראת אזרחות": בניית זהותו של האדם כחלק מהקהילה ומהאומה

אנו מגדירים אזרחות כקשר דו-כיווני בין הפרט ובין המדינה, המחייב לא רק את האזרח כלפי המדינה, אלא גם את המדינה כלפי האזרח, שכן מתוקף האזרחות מוקנית לאזרחים במדינת לאום מסוימת סדרה של חובות וזכויות קונקרטיות (איכילוב וליבנה, 2005; ברק ועופרים, 2009). ולמרות האמור, אזרחות היא מושג שנוי במחלוקת משמעותו תלויה זמן ומקום. מושג זה שועבד לאידאולוגיות מנוגדות, מימין ומשמאל, והפך לעיקרון ארגוני מדיר או מכיל (זאב, 2011; כנאענה, 2013; Agbaria & Pade, 2016). יש חוקרים הרואים באזרחות מושג המבוסס על חברות האדם בקהילה המדינית ויחסו אליה (Miller, 2000). על פי הגדרה זו, המושג כולל את תרומתו של האזרח לחיי הציבור במדינה ואת עקרון ההזדהות עם תכליתה של המדינה. חברות והזדהות מעוגנים בעיקרון של שותפות "כלל האזרחים" בקביעת דרכה של המדינה (איכילוב וליבנה, 2005). השותפות מכוונת לקביעת המסגרת הפוליטית המשותפת וערכיה באמצעות דיון פתוח וענייני, המגביל את השלטת רצונם של בעלי הכוח בחברה על תכניה, תכונותיה ועתידיה של אותה חברה (Young, 2000). באופן זה המושג "אזרחות" משקף את זהותו הקבוצתית של הפרט על משמעויותיה הרבות ומבטא את השייכות אליה (יריב, 2008).

היבט נוסף שקשור באזרחות הוא השייכות. לטענת קסטלס ודוידסון (Castles

(Davidson, 2000 &), אזרחות במדינה דמוקרטית צריכה לעורר בקרב כל האזרחים שחיים בה הרגשה של שייכות, אך המצב בפועל מורכב ומסובך, מפני שהרגשת שייכות, כפי שטוענת יובל-דייוויס (Yuval-Davis, 2006), אינה קשורה בדרכון או באישור זה או אחר, אלא בהרגשות, בקשר למקום ובתחושה שזהו ביתם. קינן (Keynan, 2017) מסבירה כי שייכות איננה פועל יוצא של זכויות, ומוסיפה שגם במדינות המעניקות לאזרחיהן זכויות אזרחיות מלאות, חברי קבוצת המיעוט חשים מודרים, מכיוון שהזכויות בדרך כלל אינן מלוות בקבלה כנה מצד קבוצת הרוב. מצב זה גורם לדחיקתם של בני קבוצת המיעוט, שאולי מרגישים אזרחים הזוכים ליחס סבילי אך אינם מרגישים כבני בית.

כל משטר באשר הוא מבקש לחנך את אזרחיו על פי ערכיו, תוך שהוא יוצר חינוך פוליטי שמטרתו לאחד את האזרחים סביב הסמלים הלאומיים ועקרונות היסוד של המדינה. הכלי המרכזי להנחלת החינוך הפוליטי הפורמלי הוא החינוך לאזרחות (פדהצור ופרליגר, 2004). שיעורי האזרחות הם דוגמה טובה לאופן שבו מתנהלים דיונים בבית הספר בנושאים פוליטיים, ובהם כל מחנה מבקש לשכנע על פי אידאולוגיה מסוימת או למשוך לכיוון מסוים. חינוך לאזרחות מתמקד בדרך כלל באומה ובזיקה הטבעית של האזרחים למדינת הלאום. הצורך בהתחייבות ראשונית למדינת הלאום מציע התמקדות מחודשת בחינוך האזרחי, המקדם השתייכות לאומית ונאמנות, המכוונים לעיתים קרובות, במפורש או בין השיתוף, לתלמידים המשתייכים לקבוצות של מיעוטים או מהגרים (Audrey, 2011). החינוך לאזרחות שואף לטפח אזרחים בעלי מוטיבציה ומוכנות להתשלב בתוך המדינה וכן לתרום לשינוי חברתי לקראת חברה שוויונית וצודקת (וורמן, 2013). אפשר למנות חמישה מאפיינים מרכזיים בחינוך לאזרחות, החוזרים במקורות השונים הבוחנים את הנושא: בניית גוף ידע אצל הפרט לגבי הדמוקרטיה; הכרת חובותיו וזכויותיו של האזרח; למידת כישורים פרקטיים המאפשרים לאזרח לפעול בדמוקרטיה; בניית זהותו של האזרח כחלק מהקהילה ומהאומה; הנחלת רוח דמוקרטית. כל אחד מחמשת המרכיבים הללו עומד בפני עצמו, אך רק הפנמה של כולם יחד תאפשר את עיצובו של אזרח דמוקרטי ועקבי, וכך גם את עיצובה של חברה דמוקרטית (מור ובן-ארי, 2005; Baumeister, 2003).

את החינוך לאזרחות ניתן להסביר על פי שני מודלים: (א) המודל המינימלי, שלפיו הססנות וביקורתיות יערערו את הסטטוס קוו, ולכן חינוך לאזרחות צריך קודם כול לחנך להפנמתם של העקרונות הדמוקרטיים לשם המשכייתה של הדמוקרטיה,

אך תוך יצירת אזור קונפורמיסטי צייתן ופסיבי; (ב) המודל המקסימלי, הדוגל בחינוך האזרח לספקנות ולביקורתיות ומדגיש עידוד מכוון של האזרח לפעול בשדה הפוליטי (אגבאריה ומוסטפא, 2013; וורמן, 2013; מור ובן-ארי, 2005).

ההיסטוריה של החינוך לאזרחות בישראל: פוליטיקה ומאבק כוחות

החברה הישראלית משוסעת על ידי צירים רבים, בהם הציר הלאומי, הציר העדתי והציר הדתי, עובדה המאתגרת את ביסוסה של הדמוקרטיה בישראל (מור ובן-ארי, 2005). יתר על כן, הגדרתה של ישראל כמדינת הלאום היהודי וכמדינה דמוקרטית יוצרת מתח בין פרטיקולריזם לגלובליות, בין מחויבותה של המדינה לאתוס הציוני מצד אחד לבין עקרונות דמוקרטיים מן הצד האחר. כל אלו הטביעו חותם גם על מערכת החינוך הישראלית (ברק, 2005; כנאענה, 2013; פינסון, 2005), ויש התופסים את החינוך לזהות אזרחית כמסכן את החינוך לזהות לאומית, ציונית או יהודית (ברק, 2005).

בשנת 1976 נקבע מקצוע האזרחות כמקצוע לימוד חובה בבתי הספר התיכוניים בחינוך הממלכתי יהודי, וכמה שנים אחר כך גם בחינוך הערבי. התפיסה בבסיס לימודי האזרחות עולה בקנה אחד עם הנרטיב הציוני, והוא מוצג בתוכנית הלימודים כבלתי מעורער או נתון במחלוקת (אגבאריה ומוסטפא, 2013; ברק, 2005; פינסון, 2005; Pedhazur, 2001).

מאז ועד ימינו, לימודי האזרחות עברו גלגולים ושינויים רבים. ב-1989 הוקמה ועדה שבחנה את התוכנית ללימודי אזרחות בישראל, והמליצה לשנות את אופיו של החינוך לאזרחות מחינוך על אזרחות (about citizenship) לחינוך לאזרחות (for citizenship) (איכילוב, 1989; מור ובן-ארי, 2005). ב-1991 מונתה ועדת שנהר, והיא המליצה להעמיק את לימודי היהדות וההיסטוריה של עם ישראל בכל מקצועות ההוראה, כולל אזרחות (ברק, 2005; פדהצור ופרליגר, 2004; Ichilov, 2003). ב-1995 מונתה ועדה נוספת בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר כדי לבחון את החינוך האזרחי בישראל. הוועדה הציגה דוח מפורט ובו המלצות לרפורמה מקיפה בחינוך האזרחי בכלל ובלומי האזרחות בפרט. בעקבות דוח קרמניצר הסתמנה מגמה של שינוי בתוכני החובה של לימודי האזרחות ושונתה תוכנית לימודי האזרחות לבגרות (מור ובן-ארי, 2005; פדהצור ופרליגר, 2004). ב-2001

הוחלה הרפורמה של שרת החינוך דאז לימור לבנת בתוכנית הלימודים בתחום זה. במסגרת הרפורמה הכריזה השרה על תחום לימודים חדש שנקרא "מורשת ישראל" (מור ובן-ארי, 2005; רובינשטיין, 2004).

מאותה שנה אוחדו תוכניות הלימודים באזרחות במגזר היהודי ובמגזר הערבי, ותלמידים משני המגזרים החלו להיבחן על פי אותה תוכנית לימודים (מור ובן-ארי, 2005), המבוססת על ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית". שמו של הספר מעיד על מגמתו ועל מטרותיו. במהדורה המחודשת שלו משנת 2001 מודגשת מאוד המדינה היהודית ומוצנע הצד הדמוקרטי. נושא זכויות המיעוטים צומצם ואף הודר מהמהדורה החדשה, ונעשתה בו הבחנה בין "ערבים רעים" ל"ערבים טובים" – כאשר הראשונים הם הצייתנים והכנועים שמקבלים את יהדותה של המדינה (כנאענה, 2015 בתוך עראר וקינן, 2015). פינסון (2005, 2009) סבורה כי תוכנית הלימודים, גם במהדורות הראשונה, אינה מגשימה את מטרתה להפוך לכלי להשגת זהות אזרחית משותפת לכלל אזרחי ישראל. היא טוענת כי ספר הלימוד מעמיד במרכז את הגדרתה של ישראל כמדינה יהודית-לאומית, ואילו הגדרות אחרות שלה, למשל, כמדינת כל אזרחיה, מוצגות כשוליות.

החינוך לאזרחות בקרב התלמידים הערבים במערכת החינוך בישראל: כיצד להיות אזרח ערבי־ישראלי צייתן

התלמידים הערבים בישראל לומדים בבתי ספר הפועלים תחת מערכת החינוך הממלכתית לחברה הערבית, אך מערכת נפרדת זו נשלטת באופן מוחלט על ידי הממסד, וכמו בשאר תחומי החיים, סובלת מאפליה באיכות התשתיות, בהעברת תקציבים וכן בתוכניות הלימודים ובאיכותם (אל־חאג', 1996; אבו־סעד, 2004). השליטה במערכת החינוך הערבית באה לידי ביטוי בעיקר בתוכני הלימוד, במטרות החינוך ובנושא של הבניית הזהות, וכל המשאבים הושקעו ב"בניית" תלמיד שמזדהה עם המדינה היהודית ועם מטרותיה, תלמיד צייתן המנוכר לזהותו הערבית־פלסטינית (אל־חאג', 1996; Mar'i, 1978; Abu-Saad, 2006).

אבו־סעד (2004) טוען כי המטרות הכלליות והספציפיות של תוכנית הלימודים שפותחה בעבור החינוך הערבי כופות על התלמידים הערבים ללמוד על תרבות

וערכים יהודיים. יתר על כן, התלמידים נדרשים לפתח אמפתיה ושייכות לזהות הלאומית היהודית, ואילו הזהות הלאומית הערבית מקבלת דגש הרבה יותר חלש, והפלסטינית כלל אינה זוכה ליחס.

באותה רוח ממשיכים עראר וקינן (2015) ורובינשטיין (2004) לטעון כי ראשי מערכת החינוך רואים בחינוך אמצעי לשליטה פוליטית ואידאולוגית על האוכלוסייה הפלסטינית בישראל. מניתוח מטרות החינוך המוצהרות ומבדיקה של תוכנית הלימודים למגזר הערבי עולה כי אין בהן הכרה גלויה בעובדת היותם של הערבים בישראל מיעוט לאומי ובהיותם חלק בלתי נפרד מהעם הפלסטיני. במקום זאת ניכר כי מטרתה של מערכת החינוך היא ליצור ערבי כנוע ונטול זהות ברורה (עראר וקינן, 2015).

הנרטיב הבסיסי המסופר במערכת החינוך הישראלית הוא הנרטיב הציוני, אבל בשני העשורים האחרונים נרטיב זה מצוי במאבק בשל מתקפת נרטיבים בעלי סממנים לאומיים ותרבותיים ביקורתיים, כמו הנרטיב הפלסטיני הפנימי של ערביי ישראל המבקש להתמודד עם הנרטיב העל-ציוני (וורמן, 2013; קיזל, 2014). הדיון בנושא הנכחת הנרטיב והזיכרון ההיסטורי של המיעוט הערבי בישראל נעשה בתחומי השיח החינוכי הפוסט-קולוניאלי, הגורס כי על מערכת החינוך ועל תוכניות הלימודים לתת ביטוי לשונות בחברה, שכן שיח זה מעמיק את ההבנה הביקורתית לתרבות ולזהות. עם זאת יש הטוענים כי מערכת החינוך עדיין מכילה תשתית קולוניאלית בהתייחסות לאחר ולשונה. היא עדיין מנסה להכניע את הנרטיב של האחר ולמנוע ממנו לקיים את זהותו ולהנכיח את זיכרונו ההיסטורי (אגבאריה ומוסטפא, 2013; עראר וקינן, 2015).

לפי עראר וקינן (2015) וכן לפי אגבאריה (2016), הזהות האזרחית הישראלית היא דיפרנציאלית, היררכית ומשרתת את האינטרסים הפוליטיים של הרוב היהודי. הרוב הזה הוא בגדר משטר אתנו-ציוני שאינו כולל אזרחים ערבים. תפיסה זו מתעלמת במופגן מצורכי המיעוט הערבי לחינוך ערכי שייגזר מעולמם, מתרבותם ומזהותם הלאומית של התלמידים והמחנכים הערבים. ברק (2005) גורסת כי תפיסת החינוך האזרחי כסוגיה פוליטית מעמידה אותו בקונפליקט עם חינוך ציוני-לאומי, ואינה עולה בקנה אחד עם הרעיונות שלפיהם חינוך אזרחי נועד להכשיר אזרחים ביקורתיים ובעלי תפיסה מושכלת וזהות אזרחית מבוססת.

מורה ערבי לאזרחות: בין הנרטיב היהודי-ציוני לנרטיב ערבי-פלסטיני

בהקשר למגזר הערבי טוענים אגבאריה (2013) והוז וקין (2008) כי הכשרת המורים הערבים אינה רק אקדמית אלא גם פוליטית, ובכך ייחודה. ההוראה אינה מלאכה טכנית או ניטרלית, ותוכניות הלימודים במוסדות להכשרת מורים, ערביים ויהודיים כאחד, מעוצבות בהשפעת הלחצים מצד המערכות הפוליטיות של המדינה, אשר דוחפות לאמץ את נקודת מבטן. מצב זה מעצים את יכולתו של משרד החינוך לשלוט בחינוך הערבי לא רק דרך בית הספר, אלא גם דרך המוסדות להכשרת המורים. בהקשר זה מוסיף אבו-סעד (2004) כי הליכים של מינוי וקידום של צוותי הוראה במגזר הערבי בישראל נתונים תחת צנזור ושליטה של המשטר ומערכת החינוך היהודית, וגם השב"כ מתערב במינוי מורים, ובעיקר במינוי מנהלים. הנחת היסוד כאן היא כי קיים קשר בין מצבו הפוליטי-חברתי של המיעוט הערבי בישראל לבין מטרותיה של מערכת החינוך, הווה אומר שהמדינה מעצבת את תוכנית החינוך לערבים לפי האינטרסים הפוליטיים של הרוב היהודי. בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד באזרחות לדורותיהם יש פוטנציאל לצייר חזון חינוכי שלפיו "הערבי הוא אזרח מדינת ישראל". לשם כך הטיל השלטון פיקוח על המורים והמנהלים הערבים באמצעות גורמי הביטחון, ואלה פעלו לגילוי מורים ומנהלים "חשודים" והביאו לפיטוריהם. מכאן שמורים, מנהלים ותלמידים, וכן הכותבים של תוכני הלימוד, נדרשו להביע הזדהות עם המדינה ולמנוע חתרנות נגדה או לעורר רגשות לאומיים (בנזימן ומנצור, 1992; כהן, 2006; עראר וקין, 2015). מערכת החינוך הערבית אינה פועלת לפיתוח זהות לאומית, תרבותית או דתית, משום שהיא מערכת חינוך נשלטת (אל-חאג', 1996). לכן מורים ותלמידים בבתי ספר ערביים נתקלים בקשיים ייחודיים דווקא בתחום החינוך לאזרחות, שבו נדרשים המורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתותיהם (אבו-עסבה, 2007). המורים הערבים חיים תחת השפעתו של קונפליקט "הנאמנות הכפולה". בשל היותם משכילים, התחזקה אצלם תחושת הזהות הלאומית-ערבית, אך עם זאת הם יודעים שמצפים מהם לפעול בנאמנות למדינת ישראל והם מתבקשים לא רק להזדהות עם המדינה אלא גם לפתח ולטפח הזהות כזאת אצל תלמידיהם (איכילוב, 1993). במילים אחרות, המורים הערבים לאזרחות פועלים תחת השפעה של שני כוחות שונים: האחד הוא הכוח הלאומי, המושך אותם להדגיש את ההיבטים

הלאומיים בחינוכם של הדורות הצעירים, והאחר מושך ופועל בכיוון של חינוך לאזרחות "טובה" ונאמנות למדינה שבה הם חיים כאזרחים.

בתקופה האחרונה אנו עדים לניצנים של התנגדות מאורגנת של הערכים בישראל לנרטיב שמכתיב להם משרד החינוך. את ההתנגדות מובילה המועצה הפדגוגית לערכים, אשר הציעה תוכנית מקיפה לחינוך לערכים שבמהותה עומדת מערכת חינוך אוטונומית (אגבאריה, 2013). התנגדות חריפה לתוכנית לימודי האזרחות התעוררה בעקבות ספר האזרחות החדש, ובעקבות כך אף הוצאה חוברת חלופית ללימודי אזרחות בבתי ספר ערביים ביוזמתה של ועדת המעקב הערבית העליונה (ערב 48, 2016).

במחקרו של אגבאריה (Agbaria, 2016) עלו תובנות המתמקדות באופן שבו מורים ערבים-פלסטינים מתנגדים לידע הרשמי, שהוכנס לתוכנית הלימודים באמצעות מניפולציה בתכנון, ומצדדים בהצגת נרטיב היסטורי חלופי לנרטיב הרשמי שמובא בספרים. החוקר טוען שמורים פלסטינים מתמודדים עם לימוד מקצוע האזרחות באמצעות חמש אסטרטגיות מרכזיות: (א) הצגת נרטיב חלופי לאירועים ההיסטוריים בזמן הקמתה של ישראל והנכבה הפלסטינית. המורים מספקים לתלמידיהם חומרים משלימים ומשאבים המציגים את נקודת המבט הפלסטינית; (ב) התמקדות בחינוך לאזרחות בלימוד האירועים האקטואליים, כפי שהם מדווחים בתקשורת וכפי שתופסים אותם התלמידים. בכך מעבירים המורים את החינוך לאזרחות מהוראת לקחים מהעבר להוראת תובנות עכשוויות, מההיסטוריה ועד לאירועים עכשוויים ומאזרחות כאידאולוגיה לאזרחות כמעשה; (ג) "הוראה למבחן" – מורים מלמדים את תוכנית הלימודים משום שזהו חומר חובה הנדרש לבחינת הבגרות, והצלחה בבחינות הבגרות תאפשר לבוגר התיכון להמשיך ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה. מורים פלסטינים ניגשים לחינוך לאזרחות באופן אינסטרומנטלי, מלמדים אותו רק כחומר למבחן, אך לא כידע בעל ערך וחשיבות ליצירת מחויבותם של התלמידים להיות אזרחים אחראים בעתיד; (ד) יצירת מרחב חלופי של השתייכות, שבו קהילת התלמידים מחליפה את המדינה. המורים מעודדים את תלמידיהם להיות ביקורתיים ומעורבים בעניינים מקומיים ובפוליטיקה הארצית. המורים מעמידים את הקהילה המקומית של התלמידים – עיר, כפר או שכונה – כזירה המרכזית שבה הם צפויים לממש את האזרחות ולהפגין מעורבות אזרחית; (ה) לימוד השכלה משפטית ורכישת ידע על אודות זכויות.

המורים מלמדים את תלמידיהם על זכויות הניתנות להם על פי החוק הישראלי וכיצד הם יכולים להגן עליהן במקרה שיופרו (Agbaria, 2016, pp. 167–169). המחקר שלפנינו מתייחס לאופן ההוראה של מקצוע האזרחות, ובאופן רחב יותר לחינוך לאזרחות בקרב מורים ערבים. זהו מחקר איכותני פנומנולוגי, שמאפשר לנו לבחון את התופעה מנקודת מבטם של המורים באמצעות הבאת דבריהם באופן בלתי אמצעי בפרק הממצאים. כמו כן נתמקד בסוגיה החינוכית-פרדגוגית ופחות בהיבטים ובמושגים תאורטיים. לצורך ניתוח הממצאים של המחקר ניעזר בתיאוריה הביקורתית בחינוך בשילוב היבטים מהתיאוריה הפוסט-קולוניאלית שהוצגו בפתיחת המאמר.

מתודולוגיה

במחקר זה השתמשנו בשיטת המחקר האיכותנית הפרשנית הפנומנולוגית (שקדי, 2003; 1998; Schwault, 1995; Hichcock & Hughes) המתמקדת בחקר מהותה של החוויה האנושית. על פי גישה זו, התופעה היא מושא החקירה, ומגיעים אליה דרך הנחקרים שחוו את החוויה באופן אישי, לפי פרשנותם. השאיפה היא לחקור את משמעותה בחיי היום-יום שלהם (Creswell, 2007). לצורך איסוף החומר השתמשנו בריאיון עומק שעיקרו שאלות פתוחות כדי לאפשר לנחקרים לספר על חוויותיהם בצורה נוחה ועמוקה ככל האפשר (שם; שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 17 מורות ו-15 מורים המלמדים אזרחות בבתי ספר תיכוניים במערכת החינוך הערבית. 20 מהם מיישובי הגליל, 12 האחרים מיישובי המשולש (מערכת החינוך בדרום, המשרתת את הבדואים, שונה במקצת, בין השאר משום שחלק מבוגריה מתנדבים לשרת בצבא, ולכן לא עסקנו בה במחקר זה). גילם של המורים המרואיינים נע בין 30 ל-58, וטווח הוותק שלהם בהוראה הוא 10–36 שנים. 14 מהם בעלי תואר שני ו-9 מהם עשו הסבה ללימודי אזרחות (רובם משפטנים בהשכלתם). יש לציין כי לא כל המורים והמורות שפנינו אליהם הסכימו להתראיין. 13 מורים סירבו לפנייתנו בשל פחד וחוסר רצון "להסתבך". רובם אמרו זאת בחצי פה ומיעוטם אמרו זאת במפורש. לנחקרים הגענו בשיטת "כדור השלג" המקובלת במחקר מעין זה (Atkinson & Flint, 2001). לראשונים הגענו דרך מכרים, הם הפנו אותנו למורים אחרים ואנחנו בחרנו באלה שנראו לנו מתאימים

ורצו לדבר על הנושא. בפנייתנו לכל מרואיין הסברנו את מטרת המחקר והבטחנו שמירה על סודיות מוחלטת וחסיון של שמות הנחקרים. הראיונות התקיימו בשנת 2016 בשפה הערבית וכל אחד מהם נמשך כשעה. לאחר מכן תמללנו את הראיונות בצורה מדויקת ככל האפשר, קראנו את התמלילים, ולאחר קריאה חוזרת החלטנו לחלק את החומר לתמות שיוצגו בהמשך. לצורך כך השתמשנו בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bogdan & Biklen, 1992). כל אחד מאיתנו קרא את התמות והציע הרחבות או תיקונים בשלושה סבבים. לאחר פעולת הקידוד הגיע שלב ניתוח החומר והפרשנות שלו. בחרנו לנתח את החומר על פי הדרך שנראתה כמתאימה ביותר למטרות המחקר כפי שמציעים מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1999). הווה אומר: בשלב הראשון, בפרק הממצאים, יוצגו דברי המרואיינים כפי שנאמרו ללא כל פרשנות, ולאחר מכן, בפרק הדיון יפורשו הנתונים וינתחו לפי החומר התיאורטי המתאים. כדי לשמור על סודיות ועל פרטיותם של משתתפי המחקר, כפי שהובטח להם מראש, כל השמות במאמר בדויים.

ממצאים: בין "היסטוריה של היהודים" ל"דברים הנוגעים לערבים"

מתוך הראיונות עולה בבירור תמונת המצב המורכבת והמסובכת שעומדת מאחורי הדברים המוריים בבואם לפעול לפי תוכנית הלימודים, הן בשל התנגשות חומר הלימוד עם הנרטיב שלהם ועם האמונות שלהם והן בשל הביקורת וההתרסה של התלמידים כלפי התוכנית ואף כלפיהם, כמייצגי הממסד. לאחר קריאה חוזרת ונשנית של תמלילי הראיונות זיקקנו שלוש תמות העוסקות בדרכי ההתמודדות של המורים עם תוכנית הלימודים שעליהם ללמד. תמות אלו נועדו לפשט ולהבהיר את הדברים, אבל לרוב המצב בפועל נזיל ומורכב. כפי שעולה מן הראיונות, רוב המורים מתמודדים ביותר מדרך אחת, ורק מיעוטם נוקטים דרך אחת ברורה ומובנית. כל המרואיינים התייחסו להוראת האזרחות כאל עבודה לא קלה הדורשת מאמץ וידע רב. הם טענו שהוראת מקצוע האזרחות שונה מהוראה של כל מקצוע אחר, לכן הוא דורש התייחסות שונה וייחודית מצד המורים. הם הביעו את כעסם ואת תסכולם על כך שהתכנים בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד מחזקים את הלאומיות היהודית ומדגישים את היות המדינה מדינה יהודית, ומתעלמים מכך שהספר מיועד גם לתלמידים הערבים החווים מציאות שונה לחלוטין מזו המופיעה בספרים.

כמחצית המורים המרואיינים הביעו את כעסם ותסכולם בצורה ברורה ובוטה. להלן יובאו ציטוטים נבחרים. אחמד:

החומר שנמצא בספרים הוא חומר מטעה, והעובדות אפילו לא נכונות, והמחברים של הספר מנסים למחוק ולהשמיד [את] זכותו וזהותו של העם הפלסטיני.

סעיד:

התכנים באזרחות מעוררים הרבה בעיות במגזר הערבי בין התלמידים הערבים וגם גורמים לרילמה וקונפליקט אצל המורה הערבי. הספרים מביאים אך ורק [את] הנרטיב הישראלי ואני תמיד אומר לתלמידים שההיסטוריה תמיד נכתבת בידם של המנצחים.

בסאם הרחיב את טענתו על הקושי שבתוכנית הלימודים באזרחות:

אני רוצה שהטקסטים בספר ייכתבו על ידי סופרים ערבים ושהם שיסבירו על הצד הלאומי הפלסטיני לערביי ישראל. אני לא רוצה טקסטים מתורגמים, כדי שהזהות הערבית לא תלך לאיבוד. יש פרקים בספר שמדכאים את הזהות הערבית לתלמיד הערבי ודורשים מהתלמיד להכיר את הצד הישראלי הציוני של המדינה.

וורוד מחזיקה באותו קו מחשבה ושואלת:

למה התכנים של הספר באים מלמעלה ואנו כמורים ערכים אין לנו אפילו קול אחד בכתיבת תכנים אלה? אחד הקשיים שלי בהעברת תכנים אלה זה האיזון בין מה שנמצא בספר לבין האישיות והרקע הלאומי שלי.

יוסף הביע את עמדתו באמצעות כמה שאלות:

איך אפשר להעביר החומר בכיתה על היות המדינה יהודית דמוקרטית ואתה מורה ערבי מלמד תלמידים ערבים? איך אפשר לתאם בין המציאות הקיימת

לבין החומר הנמצא בספר? אני רואה בספר האזרחות התערבות פוליטית עם חינוך וניסיון לשטיפת מוח ומחיקת זהות עם שלם.

הקושי הזה שעליו מדווחים המורים והמורות מקבל משנה תוקף מתוך הביקורות של התלמידים על תוכנית הלימודים, דבר אשר מעמיד את המורים במצב מורכב וללא מענה. כך מספר סאמי:

פה אנחנו, כמורים של המגזר הערבי, נכנסים ונקלעים לסוגיה קשה. המורה שנכנס ללמד, התלמיד לא טיפש, אם אני מתחיל ללמד את החומר המוכתב בתוכנית הלימודים, התלמיד עומד ואומר לי: 'מה קורה איתי?! אני בן מיעוטים בתוך מדינה זו'.

תסנים מוסיפה ומספרת מה עובר עליה בשיעורי האזרחות מול תלמידיה:

תוכנית הלימודים באזרחות מדברת על ההיסטוריה של העם היהודי, החלטת החלוקה, מגילת העצמאות ועוד עניינים הקשורים והחשובים ליהודים יותר מלערבים. התלמידים מבחינים בסוגיה זו, פונים אליי בשאלות כמו למה אנחנו צריכים ללמוד את הדברים הללו? אנחנו ערבים, למה אנחנו צריכים את זה. למה לא לומדים על המדינה הפלסטינית? למה לא לומדים על דברים הנוגעים לנו כערבים? למה את מלמדת אותנו על ההיסטוריה של היהודים?

קשיים אלה הנובעים מתוכנית הלימודים שאינה מותאמת לחברה הערבית, לפי דיווח המורים, מביאים אותם לנסות ולמצוא דרכים יצירתיות להתמודד עם המצב הלא-פשוט שאליו הם נקלעים בעל כורחם. המרואיינים דיווחו על שלוש דרכים עיקריות להתמודדות עם המצב, שאותן נביא כאן.

א. ההכנה לבחינות הבגרות כמפלט וכשליחות חינוכית-חברתית

שמונה מהמורים העדיפו ללמד את התוכנית על מוסדות השלטון במדינה ועל סמליה על פי הנדרש. הם הסבירו את בחירתם זו בלחץ ההכנה למבחן הבגרות ובמספר השעות המצומצם יחסית המוקצב לנושא, שאך בקושי מאפשר את העברת

החומר שבתוכנית הלימודים. הם העדיפו להדגיש את ההישגים הלימודיים על חשבון החינוך לערכים ולפלורליזם. אחמד טען:

אני חייב להעביר את החומר הנמצא בתוכנית, כדי שהתלמידים יוכלו לגשת למבחן הבגרות. אני חייב על פי החוק. משרד החינוך מחייב אותי להעביר את התוכנית תוך תקופת זמן מסוימת, כדי שהתלמידים יצליחו במבחן הבגרות. אין לי פתרון אחר.

מדיחה מסבירה וטוענת:

העיקר שיצליחו בבגרות. לעבור בציון עובר כדי להשיג בגרות שלמה, כי בלי ציון עובר בבגרות האזרחות התלמיד לא מקבל זכאות. מדובר על שתי יחידות חובה.

מסעוד הסביר את עמדת ההיצמדות של המורים לתוכנית הלימודים:

מקציבים לנו שתי שעות שבועיות ורוצים שכל התלמידים צריכים לעבור את המבחן. שני שיעורים בקושי מספיקים להעביר את החומר שבתוכנית הלימודים. אני נאלץ לגייס את התלמידים ומביא אותם ללמוד גם בחופשות. כדי ללמד נכון אזרחות צריך להכפיל את מספר השעות.

מהדברים עולה כי לכאורה יש סתירה בין ההישגים הלימודיים לבין הבניית הזהות הערבית-פלסטינית של התלמידים. המורה במקרה זה בוחר בהישגים ובהצלחה בלימודים.

רוב המורים בקבוצה זו נצמדים לעניין הפורמלי של העברת התכנים לבחינת הבגרות ומסבירים כי טובתם של התלמידים עומדת לנגד עיניהם. אולם שניים מהם הביעו עמדה אחרת והסבירו שהם נצמדים לחומר הלימוד כי הם חוששים למשרתם. אדיב:

אני מלמד את החומר כפי שמופיע בספר. למה לי בעיות? מה מבטיח שאם אני אביע את דעתי שזה לא יועבר הלאה ולא יסבך אותי, ואולי אף יביא לפיטוריי?

זהרה המשיכה באותו כיוון ואמרה:

אני לא גיבורה וגם לא רוצה להיות. אני בסך הכול מורה, אני בורג קטן בחברה. אני עובדת על מנת להביא פרנסה לילדים שלי. מי אני שאתנגש במסד. למה לי לסכן את פרנסתי. את הפוליטיקה אני משאירה לפוליטיקאים.

ב. "להלך בין הטיפות": מורים מעיזים אך חוששים

17 המורים והמורות השייכים לקטגוריה זו התייחסו לתוכנית הלימודים באזרחות באופן המעיד על גישה פתוחה וביקורתית יותר. הם העזו להעלות על הפרק נושאים אקטואליים העוסקים בחברה הערבית או נושאים אשר נדחו והועלמו או שונו בתוכנית הלימודים באזרחות, אך עשו זאת בזהירות ובחשש מצרות לא רצויות. סאלם תיאר בגלוי את עמדתו ואת הפתרון שמצא:

הרקע ההיסטורי של המגזר הערבי-פלסטיני במדינה מודר לחלוטין ולא מוזכר בתוך תוכנית הלימודים באזרחות. כאילו הערבים לא נמצאים פה בכלל. כאילו יש רק יהודים. הם מסתכלים עלינו כמין צל. אני מוסיף לעצמי חומרים ומקורות חיצוניים נוספים. על השולחן מולי מפות מפורזים כחמישה מקורות שונים לנושא שאני עומד ללמד בשיעור אזרחות.

פהים הסביר:

אני מוריד חומרים מהאינטרנט, קורא ספרים בפוליטיקה, נשען גם על דברים מעולם התקשורת, כמו הצגות המשקפות את המציאות שלנו, סדרות.

ורדה מלמדת את הכתוב בספר, אך גם היא מציעה לתלמידים מקורות אחרים כדי לפתח אצלם חשיבה ביקורתית, בהאמינה שכל צד כותב את שלו ואותו הוא רואה כנכון.

סעיד סיפר שהוא מביא עיתונים ומאמרים לכיתה, ובכל יום מבקש מתלמידיו לשמוע חדשות מכיוון שהוא אינו רואה בספרי האזרחות מקור בלעדי לחומר. מונא הביאה דוגמה:

אני כמורה מלמדת [את] התלמידים והחומר הנמצא בספר, אבל לפעמים אני נעזרת בחומר חיצוני ומציגה בפניהם חוות דעת שונות מסופרים ומספרים שונים שלא נמצאים בספר הלימוד. אני נעזרת בסרטים ובאיורים על מנת להעביר לתלמידים [את] המסרים, וגם נותנת להם הזדמנות לפתח חשיבה יצירתית.

עמיד סיפר איך הוא מתגבר על הקשיים הקשורים לתוכן:

אני מכין מצגת או סרט שמייצגים את הצד השני. מלמד על העם היהודי ועל העם הערבי במדינת ישראל. לנסות להתאים את עצמנו למציאות הקיימת. יש גבולות. אני מלמד ומביא את עמדתי בצורה מאופקת או שאני שומר את עמדתי לעצמי. אני יכול להביע את עמדתי האישית כלפי סוגיה מסוימת אבל לא עד כדי להסית או לכפות את עמדתי על התלמידים. זו עבירה על החוק.

כפי שראינו, המורים והמורות שהעזו להביא את הנרטיב שלהם תוך שימוש באסטרטגיות הוראה שונות ביטאו תחושות של פחד וחשש מסוים שמא יואשמו בהסתה. כך הסבירה תסנים:

אני מספרת את הנרטיב שלנו אבל תמיד נזהרת ושמה לב להסברים שלי.

המורים מנסים להיעזר בחומרים "חיצוניים" מהעיתונות העברית והערבית בישראל כדי שלא להגיד את הדברים בעצמם. מורים אחרים משתמשים בטכניקה אחרת – הם נעזרים בתלמידים. מורים אלה מעודדים את התלמידים לנהל שיחות ודיונים על נושאים שנויים במחלוקת – דבר שהם עצמם נמנעים ממנו. כך הסביר מסעוד:

אני רוצה שהתלמידים אכן יביעו ולא ישבו בשקט. כל נושא שאני מציג בשיעור, אני רוצה שיעורר בהם מודעות, שידברו ולא יפחדו. השמיעו לי את קולכם.

ופהימה הוסיפה:

אני תמיד מעודדת אותם לדבר ולהביע את עצמם, אם הגעת לשלב שבו אתה לא פוגע או מסית נגד הביטחון של המדינה אז למה לפחד לדבר?

המורים מנסים להלך בין הטיפות. מצד אחד אינם מסתפקים בהעברת החומר שנמצא בספר, ומן הצד האחר הם חוששים ומנסים לעשות זאת בלי שהדבר יזיק להם. מחמוד סיפר:

אני משתמש בדוגמאות וסיפורים מהדת, אבל, אני כמורה נמצא בקונפליקט פנימי. אני מורה ששייך למשרד החינוך ומצד שני אני מורה ערבי, יש לי את הזהות שלי, יש לי חשש על הפרנסה שלי והיה מקרה בבית הספר שבו אני עובד, אחד המורים לאזרחות הוזמן לשימוע ונזפו בו בצורה חמורה ומאוד חריפה, כי דבריו הגיעו עד לדרגת ההסתה, הסתה פרועה.

בעניין החשש והפחד אמר סאלם:

בטח, הרבה מורים צריכים ללמד על הנרטיב הערבי פלסטיני, עדיין יש חשש כבד אצלם, הם בדילמה. אם אני אדבר ואלמד על הפרשה הערבית פלסטינית והכיבוש, על הנכבה, על הנקסה (النكسة) ועל כל המלחמות שעברו על המגזר הערבי, גם על המדיניות של מדינת ישראל כלפי המיעוט הערבי, אני איענש, אוזמן לשימוע, לחקירות בשב"כ וכו' [...] עדיין יש את החשש, והפחד הזה נמצא לצערי הרב, בעיקר בקרב מורות.

פהימה הוסיפה:

בהיותי מורה הנמצאת במדינה, גם כעובדת מדינה השייכת למדינה, אני לא יכולה לדבר על הכול.

ג. מורים "סוררים": "נשאר אצלי החוש הלאומי"

מקרב 32 המורים שרואיינו, שבעה מורים טענו שהם מלמדים לפי צו מצפונם ומביאים את הצד הפלסטיני שלא נמצא בספר האזרחות. יוסף טען שהוא חייב לייצר את האיוון הזה בכיתה ותיאר זאת כך:

קודם כול יש לי מטרה, והיא העברת החומר והכנת התלמידים למבחני הבגרות, אבל נשאר החוש הלאומי אצלי, אני חייב כמורה ערבי להציג הצד הפלסטיני במקביל לצד הישראלי. במאבק זה יש שני נרטיבים. הנרטיב הראשון שהוא פלסטיני והנרטיב השני הוא היהודי הישראלי. אני חייב לספר על שני הצדדים שאני חלק מאחד מהם.

באסמה דיברה על חווייתה האישית כמורה ותיקה לאזרחות, והדגישה שמורה לאזרחות חייב להיות בעל ידע רב ולדעת מה צריך ללמד. הוא חייב לעזור לתלמידים להבין את ההיסטוריה. למשל כאשר הוא מלמד על יום העצמאות של מדינת ישראל, הוא חייב להזכיר ולהסביר את הנכבה של העם הפלסטיני. פהמי הוסיף:

אני אומר לתלמידים: אנחנו הערבים חיים בישראל אבל הלאום שלנו פלסטיני ועם זאת אנחנו חייבים לכבד החוקים במדינה.

לילה המשיכה בקו מחשבה זה והדגישה:

אני מלמדת [את] החומר מתוך הספר ומעבירה להם סיכום ובמיוחד [של] החומר הקשה. כאשר אני מלמדת על הקמת מדינת ישראל בשנת 1948, אני אומרת להם: זה החומר שנמצא בספר. אבל האם העובדות האלה מייצגות אותי כמורה ערבייה? בטח שלא.

באסמה הרחיקה לכת וטענה:

אנחנו לא יכולים ללמד אזרחות בלי להתייחס לזהות ולהשתייכות [של] המורה הערבי, כי העניין הזה הוא עניין בוער ורגיש במיוחד למיעוט הערבי, והמצב המתוח בין החברה הערבית והחברה היהודית.

מורים אינם עובדים בחלל ריק, וחלק מהם קשרו את התעוזה לגעת בנרטיב שלהם בכך שקיבלו תמיכה מהנהלת בית הספר אשר דרכנה ועודדה אותם להעלות בשיעורי האזרחות נושאים הקשורים למגזר הערבי או נושאים אקטואליים. סמיר הציג את עמדתו:

אני כמורה לאזרחות חייב ללמד יותר ממה שנמצא בספר האזרחות. אין טבח או התנקשות או כל אירוע מאז קום המדינה שאני לא מתייחס אליהם בשיעורים שלי, למרות שלא ישאלו את התלמיד במבחן על הנושאים האלה. המנהל תמיד מעודד אותי, אף פעם לא התנגד שאני אדבר על מה שקורה במדינה, הוא תמיד מבקש שנעלה סוגיות אקטואליות בשיעורי האזרחות.

דיון וסיכום: הרוב הולך בין הטיפות, אך לא לזמן רב

מן הממצאים ניכר כי המדינה מנסה לנשל את התלמידים הערבים מזהותם הלאומית וליצור תלמיד ערבי-ישראלי צייתן וכנוע המזדהה עם המדינה היהודית ועם מאווייה (Abu-Saad, 2006). מדיניות זאת מתבצעת ביתר שאת בתוכנית הלימודים באזרחות ובספר האזרחות המשמש בה כיום, שבו מובלטים הנרטיב הציוני ועליונותה של המדינה היהודית (כנאענה, 2013; Agbaria, 2016).

גם דרך התנהלותו של הממסד בהעברה או בהכתבה של התכנים המשרתים את מטרותיו ובהדרת הנרטיב של הערבים תואמת במדויק את הניתוח הביקורתי (Giroux, 1987; Freire, 1997; Manzer, 2003; Apple, 2013). משרד החינוך מנסה, ולרוב אף מצליח, לשכנע שהוא ניטרלי ושומר מרחק מפוליטיקה ומאידאולוגיה, ודורש מכולם, ובייחוד מהאוכלוסייה הערבית, להתרחק מפוליטיקה ולהימנע מהכנסת הדיון הפוליטי והנרטיב הערבי-פלסטיני אל בין כותלי בתי הספר. אולם למעשה המדינה, באמצעות משרד החינוך, משליטה את הנרטיב ואת הטרמינולוגיה שלה, וקובעת מה לגיטימי ומה לא לגיטימי, מה פוליטי ומה ניטרלי, מה יכול להיכנס לבית הספר ומה אסור שייכנס, והמערכת מצליחה לשווק את הידע שנתפס כלגיטימי בעיני הממסד כידע ניטרלי.

כך במקרה שלפנינו: ספר האזרחות רווי תכנים אידאולוגיים ופוליטיים, ספר שביסודו עומדים הנרטיב הציוני והמדינה היהודית, והוא מדיר לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית. הספר הזה מוצג כספר לימוד לגיטימי ניטרלי, והמורים הערבים נדרשים ללמד את תלמידיהם לפיו בלי שיציגו את מחשבותיהם ועמדותיהם כלפי הכתוב בו, כיוון שהדבר עלול להיחשב התערבות פוליטית פסולה ואף אסורה על פי חוק.

מן הממצאים עולה כי המורים שהשתתפו במחקר מודעים היטב למצב זה והם מנסים לנווט במסגרתו במידת האפשר. רובם סבורים שתוכנית הלימודים באזרחות

היא חד-צדדית, באה לשרת את השקפת הממסד, וכדבריהם אינה מכירה בהם ובעמם ובכך מדירה את הזהות והנרטיב הערבי-פלסטיני. אך רובם גם מודעים היטב לכך שבהיותם מועסקים על ידי המדינה במסגרת מערכת החינוך שמפקחת עליהם מקרוב ואף מצירה את צעדיהם, הם אינם יכולים להביע את דעתם, לבטל ולסתור את התכנים שמכתיב להם הממסד החינוכי.

בתוך הסד הזה, בין הפטיש לסדן, מנסים רוב המורים "להלך בין הטיפות". רבע מהמורים מעבירים את החומר ככתבו וכלשונו, אם משום שהם חוששים מהשלטון ואם משום שהם מתייחסים אל חומר הלימוד באופן תועלתני שנועד להבטיח את הצלחת התלמידים בבחינות הבגרות, שהן שער הכניסה לחברה הישראלית. לפי תפיסתם של המורים האלה, כדי שהתלמידים הערבים יזכו לתעודת בגרות ולציונים טובים שיאפשרו להם נקודת פתיחה טובה לחברה, ובעיקר מקום תעסוקה מכובד, הם אמורים לוותר על זהותם לכאורה וללמוד את הנרטיב היהודי-ציוני שמכתיב להם משרד החינוך. במילים אחרות, הבחירה בהצלחה בחיים נעשית תוך ויתור על הזהות.

חלק הארי – כמחצית המורים – מעבירים את החומר ככתבו אך נעזרים בכל מיני מנגנונים, בזהירות מרובה, כדי לחשוף את התלמידים למציאות המורכבת שאינה תואמת את אשר כתוב בספר. לאמיתו של דבר, התלמידים, כפי שדיווחו המורים, ממילא אינם מקבלים את מה שכתוב בספר, וכועסים על הנרטיב החד-צדדי המוכתב להם, שמדיר אותם ואת העם שלהם, ומלכתחילה הם משוועים לחומר חלופי וצמאים לכל חריגה של המורים מהתוכנית הנכפית עליהם.

רק כרבע מן המורים שהשתתפו במחקר מעיזים לצאת נגד התוכנית של משרד החינוך. הם מנסים, לדבריהם, ללמד לפי צו מצפונם, ויש להם תעוזה להביא את הנרטיב הפלסטיני לתוך הכיתה בשיעורי האזרחות. הם אינם מבטלים את הסיפור היהודי, אך נוסף עליו הם מנכיחים את הנרטיב שלהם ושל העם שלהם ובכך מספרים את הסיפור החסר או המודר מתוך הספר בתוספת לסיפור היהודי-ציוני המופיע בספר.

לדעתנו אין זה מפתיע שרוב המורים חוששים – חששם מוצדק בהיותם מועסקים על ידי משרד החינוך, והם אינם רוצים לסכן את מקור פרנסתם ואת מקום עבודתם. חשש זה מוצדק כי משרד החינוך, כאמור, מפקח על המורים הערבים ומצר את צעדיהם (אבו-סעד, 2004). מה שמפתיע הוא מספרם הלא מבוטל של מורים ערבים המדווחים שהם חורגים מהנורמה, מעיזים וממרים את פי הממסד.

תופעה זו מתיישבת עם טיעוניהם של סימונס ודיי (Simmons & Dei, 2012) ושל קימליקה (Kymlicka, 1995), הסבורים שכאשר הקבוצה החזקה והשלטת משליטה את הנרטיב שלה והופכת אותו לידע הרשמי הבלעדי, ובתוך כך דוחקת ומדירה את הנרטיב של קבוצות המיעוט אל מחוץ לשיח, קבוצות אלה מתנגדות ומנסות להיאבק באלה שמדירים אותן, ואף מנסות לבנות נרטיב חלופי. אנו רואים את ניצני ההתנגדות והמאבק אצל המורים "הסוררים" וכן בפעילות החברה האזרחית הערבית המיוצגת על ידי ועדת המעקב שיזמה כתיבה של חוברות אזרחות חלופיות לבתי הספר הערביים, אך אלו עדיין לא זוכות לחשיפה רבה בבתי הספר הערביים.

להערכתנו, בנסיבות הקיימות מתחת לפני השטח, כפי שתואר במחקר זה, ניצני המאבק וההתנגדות מתגברים בתקופה האחרונה, בייחוד לאור מה שעולה בתמה השלישית וכפי שהדבר בא לידי ביטוי אצל אגבאריה (2013). אנחנו סבורים שניצני התנגדות אלה ניזונים מההקצנה ברחוב היהודי ובמוסדות השלטון, שבאה לידי ביטוי מוחשי בחקיקת חוק הלאום. הקצנה זו מובילה להתנגדות ולניצני מאבק, שעלולים להתעצם, בעיקר אם הימין הפוליטי ימשיך להחזיק בשלטון. אנו רוצים לומר שהערבים הבלגיו וניסו להתעלם, כל עוד המדיניות הייתה רכה יותר ומוסווית יותר, הגם שאף היא שאפה להשליט מדיניות של ישראליות המבטאת את עמדת השלטון היהודי ולמחוק את הזהות הפלסטינית, אך כאשר הדבר נעשה בצורה בוטה ומוקצנת – למשל בהחלטה לכלול את חוק הלאום בלימודי האזרחות – הדבר דוחק במורים הערבים לאזרחות להגיב ולהתנגד למדיניות זאת, כפי שהתברר מתוצאות מחקרנו.

בסיכומי של דבר, הסוגיה המרכזית היא הדיסוננס שבו שרויים המורים הערבים כאשר הם נדרשים ללמד חומר שנוגד את אמונתם ואת זהותם, ומדיר אותם עצמם מתוך הטקסט. כפי שראינו, מורים שונים נוקטים אסטרטגיות שונות כדי להתמודד עם מצב משונה זה, אך בסופו של דבר ובכל מקרה, מצב זה מוביל את המורים למצוקה ערכית ונפשית. זהו מצב קשה מנשוא המעורר כעס ותסכול, כפי שעלה מדבריהם של המורים שאינם מנסים לערער על תוכנית הלימודים ומלמדים אותה באופן טכני, כלומר כחומר שיש ללמוד כדי להצליח בבחינת הבגרות. להערכתנו, מצב זה לא יוכל להימשך ללא שיתופם של הערבים עצמם בחיבור הטקסטים הלימודיים.

לכסוף יש לציין שהמחקר הנוכחי הביא את עמדותיהם של המורות והמורים

הערבים שהשתתפו בו כהווייתן, והממצאים מתאימים למחקרו של אגבאריה (Agbaria, 2016), שטוען שרוב מורי האזרחות הערבים אינם מסכימים עם התכנים שמוכתבים על ידי משרד החינוך, והם מנסים למצוא דרכים ומניפולציות כדי להתמודד עם לימוד החומר הזה, מטבע הדברים, בכל זאת למחקר זה יש מגבלות. ראשית, מספר הנחקרים היה מצומצם; שנית, במדגם לא השתתפו מורים מהנגב. מן הראוי שבעתיד, מחקרים אחרים יחקרו את הנושא גם בנגב, וייטב גם אם המחקר יהיה משולב ויכלול מחקר כמותי ואיכותני, כדי שיקיף אוכלוסייה רחבה יותר. לדעתנו מתבקש לערוך מחקר דומה שיעסוק גם ביחסם של התלמידים הערבים לתוכנית האזרחות שהם מחויבים ללמוד.

מקורות

- אבו־סעד, אסמעיל (2004). מדיניות השליטה והמיעוט הערבי־פלסטיני בישראל: מערכת החינוך הברואית. **מדינה וחברה**, 9, 911–932.
- אבו־עסבה, ח'אלד (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר.
- אגבאריה, איימן (2013). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: התביעה לייחוד לאומי ופדגוגי. בתוך: א' אגבאריה וי' ג'בארין (עורכים), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית פרקטיקות מוסדיות ומדינות חינוכית** (עמ' 9–43). תל אביב: רסלינג.
- אגבאריה, איימן ומוסטפא, מוהנד (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. **גילוי דעת**, 4, 41–75.
- איכילוב, אורית (1989). המורים לאזרחות ומדעי החברה בבתי־ספר על־יסודיים בישראל ועמדותיהם לגבי החינוך לאזרחות בדמוקרטיה. **עיונים בחינוך**, 49, 105–118.
- איכילוב, אורית (1993). **חינוך לאזרחות בדמוקרטיה: דפוסי תפקיד של אזרח בדמוקרטיה**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- איכילוב, אורית, וליבנה, עדית (2005). דגמים של תפקיד אזרח בדמוקרטיה בחינוך העל־יסודי העיוני והמקצועי בישראל. **מגמות**, 4, 729–756.
- אל־חאג', מאג'ד (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.
- בנזימן, עוזי ומנצור, עטאללה (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים: כתר.
- ברק, מיכל (2005). **חינוך אזרחי בישראל. גיליון עדאלה האלקטרוני**, 18:
<https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/heb/sep05/ar1.pdf>

- ברק, מיכל ועופרים, יעל (2009). **חינוך לאזרחות לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי ירושלים: מכון ון ליר ומשרד החינוך.**
- הוז, רון וקינן, ענת (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכים), התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות (עמ' 131-142). ירושלים: מכון ון ליר.**
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). **שנתון סטטיסטי לישראל.**
- וורמן, הלל (2013). **אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל. תל-אביב: רסלינג.**
- זאב, ר' (2011). **השקפות מורים בדבר השפעתה של תכנית הלימודים במקצוע האזרחות על עמדות תלמידי התיכון היהודים בעכו. קריית טבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.**
- יריב-משעל, טלי (2008). **להביט במראה, לראות את האחר. תל-אביב: אסיף.**
- כהן, הלל (2006). **ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל – סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים, מטרות ושיטות. ירושלים: כתר.**
- כנאענה, יוסף (2013). **ההיסטוריה של תוכניות וספרי לימוד באזרחות לתלמידים הערבים בישראל בחטיבה העליונה (1969-2001). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.**
- מור, ערן ובן-ארי, ערן (2005). **"אזרחות כפולה": השינויים בבחינות הבגרות באזרחות בשנים 1988-2003. פוליטיקה: למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, 14, 77-98.**
- מנאע, עאדל (2017). **נכבה והישרדות: סיפורם של הפלסטינים שנותרו בחיפה ובגליל, 1948-1956. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וירושלים: מכון ון ליר.**
- סמוחה, סמי (1999). **אוטונומיה לערבים בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.**
- עראר, ח'אלד וקינן, ענת (2015). **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל. חיפה: פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.**
- ערב 48. <https://www.arab48.com>
- פדהצור, עמי ופרליגר, אריה (2004). **הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל. מגמות, 1, 64-83.**
- פינסון, הללי (2005). **בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. פוליטיקה: למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, 14, 9-24.**
- פינסון, הללי (2009). **תכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תכנית באזרחות לבתי ספר תיכוניים. אלפיים, 34, 216-237.**
- קיזל, אריה (2014). **שיעור אזרחות, הנרטיבים המתנגשים והמורה החושש. מכון מופת, 54, 6-9.**

רובינשטיין, י' (2004). מה דרוש ליישם דו"ח קרמניצר. בתוך: עלי עשור ועלי נבל (עמ' 250–261). ירושלים: משרד החינוך.

שור, איירה ופאולו פריירה (1990). פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך. תרגום מאנגלית: גובר נ'. תל אביב: ספרי מפרש.

שקדי, אשר (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Abu-Saad, Ismael (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085–1100.

Apple, Michael W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. U.S.A: New York: Routledge.

Apple, Michael W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 14(1), 1–16.

Apple, Michael W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Rutledge.

Apple, Michael W. (2013). *Education and power*. New York and London: Rutledge.

Apple, Michael W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.

Agbaria, Ayman (2016). Ethnonational politics of citizenship education in Israel and the counterknowledge of Palestinian teachers. In J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (pp. 156–173). Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Agbaria, Ayman & Pade, Revital (2016). Human rights education in Israel: Four types of good citizenship. *JSSE-Journal of social Science Education*, 2(15), 96–105.

Atkinson, Rowland, & Flint, John (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1–4.

Audrey, Osler (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national

- identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 1(43), 1-24.
- Baumeister, Andrea (2003). Ways of belonging: Ethnonational minorities and models of "Differentiated Citizenship. *SAGE Journals*, 3(3), 393-416.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London: Routledge.
- Castles, Stephen., & Davidson, Alastair (2000). *Citizenship and migration: Globalization and politics of belonging*. New York: Routledge.
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York and London: Rowman and Littlefield Publishers.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donaldo (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-403.
- Ghanem, As'ad., & Khatib, Ibrahim (2017). The nationalization of the Israeli ethnocratic regime and the Palestinian minority's shrinking citizenship. *Citizenship Studies*, 1, 889-902.
- Giroux, Henry (1987). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, Henry (1991). Series introduction: Rethinking the pedagogy of voice, difference and cultural struggle. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power and schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey.
- Halverson, Kelly, Puig, Maria E., & Byers, Steven (2002). Culture loss: American Indian family disruption, urbanization, and the Indian child welfare act. *Child Welfare*, 2, 319-336.
- Hitchcock, Graham & Hughes, David (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Ichilov, Orit (2003). Teaching civics in a divided society: The case of Israel. *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 219-237.
- Keynan, Irit (2017). Citizenship: Rethinking multicultural citizenship. *Cosmopolitan Civil Societies: an Interdisciplinary Journal*, 9(3), 21-39.

- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Manzer, Ronald (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Mar'i, Sani (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Maykut, Pamela & Morehouse, Richard (1999). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Miller, David (2000). *Citizen and national identity*. Cambridge: Polity Press.
- Peacock, Thomas & Wisuri, Marlene (2002). *Ojibwe: Wassa Inaabidaa: We look in all directions*. Afton, MN: Afton Historical Society Press.
- Pedhazur, Ami (2001). The paradox of civic education in non-liberal democracies: The case of Israel. *Educational Policy*, 16, 413–430.
- Pennycook, Alastair (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Said, Edward (1993). *Culture and imperialism*. New York: Knopf INC.
- Schwandt, Thomas (1998). Constructing, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 221–260). London: Sage Publications.
- Simmons, Marlon, & Dei, George (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67–99.
- Subedi, Binaya, & Daza, Stephanie L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race, Ethnicity and Education*, 11(1), 1–10.
- Young, Marion. L. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davis, Nira (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214.

מסה

למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטי-אזרחי בישראל

ערן גוסקוב

מבוא

חינוכו הפוליטי של התלמיד הישראלי לקראת היותו "זואון פוליטיקון", כלומר מי שבעתיד ייטול חלק פעיל כאזרח-משתתף במשחק הפוליטי במדינה, הוא אחת ממשימותיו המפורשות של החינוך הממלכתי בישראל (משרד החינוך, 2016). כאזרחים, נוכל לומר שאנחנו פוליטיים כשאנו מחליטים במשותף על הדרך שבה נחיה יחד. חוקרי חינוך יאמרו ש"הכיתה הפוליטית" היא מי שמסייעת לתלמידים אזרחי העתיד לפתח את יכולותיהם לקראת קבלת החלטות משותפת על אודות דרך החיים הרצויה במדינה (McAvoy & Hess, 2013).

את חשיבותו של החינוך הפוליטי קל לגזור מחשיבותו של העיסוק הפוליטי או העיסוק בפוליטי עבור האזרח הבוגר. אפשר ללמוד זאת למשל ממישל פוקו, שסבר שמלאכת הפוליטיקה היא הנושא המכריע ביותר לקיומנו, שכן עניינה מתמקד בחברה שבה אנו חיים, ביחסים הכלכליים שבתוכם החברה מתפקדת ובמערך הכוח שמגדיר את צורות ההתנהגות הרגילות שלנו – כלומר בהיתרים ובאיסורים שלפיהם אנו מתנהלים (Chomsky & Foucault, 2006, p. 37).

אולם חשיבות זו מיטשטשת כשהיא ניצבת לפני הקשיים הרבים שמצויים בחינוך הפוליטי העכשווי בישראל, בעיקר בשל אי-התאמתו לכלל הקבוצות, השקפות העולם והתרבויות בנות הזמן הזה בחברה הישראלית.

בראשית דבריי אשרטט קווי מתאר כלליים לחינוך פוליטי-ליברלי-דמוקרטי שמבקש לעצמו השפעה בלעדית על החינוך הפוליטי הישראלי. קווי מתאר אלו טבועים ברוח השקפתו החינוכית של צבי לם (1999; 2000) ונגזרים ממנה. בהמשך הדברים תבוקר דרך חינוכית-פוליטית זו, תוצגנה השקפות חינוכיות-פוליטיות נוספות שמתעמתות עימה ותוצע דרך היחלצות מעימותים אלה.

חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הגישה הליברלית-הדמוקרטית

חינוך פוליטי-ליברלי-דמוקרטי מאפשר לתלמידים להפנות מבטם גם אל החברה ואל צרכיה, והוא "חינוכם הפוליטי של אנשים חופשיים, המוציא אותם מן המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית ומרגילים להבין מהם אינטרסים משותפים ולנהל מפעלים משותפים" (מיל, 2006, עמ' 131). חינוך פוליטי ברוח זו, כפי שהגדיר אותו צבי לם, בא לפתח את "כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים" (לם, 2000, עמ' 344). לם סבר שבניגוד לחינוך האידיאולוגי, החינוך הפוליטי מבקש לחנך תלמידים כך שיוכלו לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בשאלות פוליטיות קיימות או בכאלה שיפגשו בעתיד, ללא מחויבות לאידיאולוגיה כלשהי. הדגש מושם כאן בעצמאות מחשבתית ובחשיבה ביקורתית של התלמידים, ובכך שהכרעותיהם תתקבלנה באופן אוטונומי על ידם, בלי להכפיף את עמדתם לעמדת הקבוצה שאליה הם משתייכים או לדעת מוריהם.

לדעת לם (1999), החינוך האידיאולוגי – שהוא למעשה אינדוקטרינציה שמלמדת את הערכים ואת תפיסת העולם הנכונים בעיני המורה, לעיתים בגלוי ולעיתים באופן סמוי – הוא החינוך השכיח בישראל. בהמשך הדברים אראה שגם בחלוף הזמן טביעת האצבע של החינוך האידיאולוגי עדיין ניכרת במערכת החינוך הממלכתית. כמו כן אראה שגם לדרך שלישית שעליה הצביע לם ושאף אותה שלל – דרך החינוך הא-פוליטי, כלומר חינוך שבכוונת מכוון עוקף נושאים פוליטיים ולא דן בהם בכיתה באופן פורמלי וגלוי – ישנה נוכחות ניכרת ואף מרכזית בבתי הספר בישראל.

שיעורי אזרחות: הזירה המובהקת של החינוך הפוליטי

חוקרי התחום מוצאים קרבה רבה בין חינוך לאזרחות ובין חינוך פוליטי (למשל Ruitenberg, 2009). אף לם (2000) זיהה בין לימוד אזרחות ללימוד דמוקרטיה, ודומה שהוא קיבל את העמדה שמקצוע האזרחות הוא "קרוב משפחה" של החינוך הפוליטי. כך גם אתייחס להלן אל כלל תכניו של מקצוע האזרחות, כפי שזה נלמד בישראל, כתכנים פוליטיים מובהקים, ואל החינוך לאזרחות כחינוך פוליטי, שתואם את הגדרתו לעיל של לם. ספר הלימוד באזרחות טוען זאת במפורש, ובמהדורות האחרונה ישנה קריאה לאזרחי העתיד לגלות רצון "ליטול חלק בענייני ציבור..."

ונכונות להשתתף בהליך הפוליטי במדינה" (משרד החינוך, 2016, עמ' 5). אתייחס למקצוע האזרחות כאל חינוך פוליטי, גם אם ברור לי שחינוך פוליטי עשוי להילמד במפורש בהוראת מקצועות אחרים, וכן באופן מפורש פחות באמצעות תוכנית הלימודים הסמויה (שרמר, 1999). אתמקד במקצוע האזרחות אף שדמותו, גבולותיו ותוכנו הפדגוגי של חינוך פוליטי-אזרחי נשארים עמומים, אינם מדויקים וברורים (Levinson, 1999), ואף שיש אנשי חינוך שמפקפקים ביכולתם של בתי ספר להעניק חינוך ראוי לאזרחות (Merry, 2018).

בנקודה זו יש לתת את הדעת להבחנתו של מקלפלין (McLaughlin, 1992) בין "חינוך אזרחי" (civic education), שהוא עבורו תחום תוכן לימודי, טכני ברובו, פרוצדורלי ורשמי, כזה שמעביר מידע לתלמיד, וזו לדעתו הפרשנות המינימלית של חינוך לאזרחות, לבין ה"חינוך לאזרחות" (education for citizenship) שמבקש להעניק לתלמיד עקרונות כלליים יותר, פילוסופיים וערכיים, שמנסים לתאר את דמות האזרח הטוב. אומנם יש הוגים ליברלים שסבורים שבשיעורי האזרחות בבית הספר יש להתמקד בהעברת ידע אזרחי לא ערכי (למשל Galston, 2003), אולם חינוך אזרחי-ערכי נדרש בקרב חוקרים אחרים, בפרט בישראל (למשל אבנון, 2013). זו הייתה גם רוח הדברים ברוח ועדת קרמניצר, שקמה "במטרה לפתח תכנית מקפת להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה" (ועדת קרמניצר, 1996), ושראתה את החינוך הפוליטי-האזרחי הראוי כפי שתפס אותו צבי לם.

ההוגים הליברלים התומכים בקו זה סבורים שהחינוך הפוליטי בבית הספר הוא חינוך ברוח הדמוקרטיה המהותית, כזה שאינו טכני-פרוצדורלי. כלומר חינוך שמלמד ומכשיר את התלמידים להתמודד עם קונפליקטים וויכוחים בחברה ליברלית, פתוחה ודמוקרטית, ולפתור אותם בדרך פוליטית ולא באלימות, תוך הישענות על הכרעת הרוב, בלי לשלול את זכויותיהם של מי שאינם משתייכים למחנה הרוב. זהו חינוך שמחויב לזכויות אדם ומתנגד נחרצות לגזענות ולאפליה (נווה, 2017). חינוך שמבקש, לצד הדיון הפוליטי שבא בעקבותיו, לעצב את תודעת התלמידים ולעשותם לאנשים בעלי חשיבה רציונלית עצמאית, אקטיביים וביקורתיים בלי מורא, שמשמשים בכוחם הפוליטי באופן אתי.

ברוח זו מסבירה ההגות הפוליטית שבמרכזה הדמוקרטיה ההתדיינותית (deliberative democracy) שמקיימת את אותו דיון פוליטי ליברלי-דמוקרטי, כי הדמוקרטיה זוכה ללגיטימיות שלה לא (רק) על בסיס הכרעת הרוב אלא,

ראשית לכול, על בסיס ההתדיינות הפומבית, הפתוחה והרציונלית (גוטמן, 2002; רולס, 2010). "המרחב הציבורי" הוא המקום שצריך לאכלס את אותה התדיינות דמוקרטית, פומבית, רציונלית וסובלנית של כל האזרחים שרוצים בכך, והם חופשיים בהתדיינותם מאימת השלטון ומנסים לשכנע זה את זה בצדקת מחשבתם הפוליטית (Habermas, 1991). כישורי הדיון, שיקול הדעת וההערכה נלמדים בבית הספר דרך תרגול מעשי בדיונים שעניינם מצבים של חילוקי דעות. בדיונים דיאלוגיים אלה אפשר להשמיע ולבטא עמדות שונות, ועל התלמידים להקשיב להן ולכבד אותן ואת המשמיעים אותן (Samuelsson, 2016). ואכן, הוויכוח והעלאת הדעות המנוגדות בכיתה חשובים לתומכי החינוך הפוליטי ברוח הדמוקרטיה המהותית, גם אם אלה אינם מדברים בקול אחד. כך הוא החינוך הפוליטי ברוח לם, שמעודד השמעת דעות מגוונות ומחייב את הוויכוח בין המחזיקים בעמדות השונות. על המורה להציג, וביושר, בפני התלמידים עמדות שונות המתייחסות לכל שאלה פוליטית שנדונה בכיתה: "עליו להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעבדת; שתיים משחררות" (לם, 2000, עמ' 363).

לאחר שעמדתי על עקרונותיו של החינוך הפוליטי ברוח ליברלית-דמוקרטית, אני מבקש לבקר את כפייתו על כלל תלמידי ישראל. בשל קוצר היריעה אשרטט רק קווים ישראליים ייחודיים לביקורת זו (שמתווספים לבעייתיות שבחינוך האזרחי והפוליטי בכלל העולם המערבי בעידן של גלובליזציה; ראו לדוגמה Benhabib, 2013).

אני מבקש לטעון כי יש להתאים לחברות שונות חינוך פוליטי-אזרחי על פי מידת התגבשותן הפוליטית, על פי מקומן בעולם ועל פי רוח הזמן. למשל, לחברה שחיה בשלום ובשלווה מתאים חינוך פוליטי-אזרחי שונה מחברה שחיה במלחמה או תחת איומי טרור (Ben-Porath, 2011); ולחברה הישראלית של "המדינה שבדרך" התאים חינוך פוליטי-אזרחי אחר מזה שמתאים לתלמידי ישראל בשנות השבעים לעצמאות המדינה, שכן שיטת החינוך מבטאת "אמת של תקופה נתונה" (ראו לם, 1998, עמ' 139). דומני שתקופת הזמן הנוכחית של ראשית העשור השלישי של המאה ה-21 מתאפיינת באקלים חברתי-פוליטי-כלכלי-תרבותי של קיטוב וחוסר הסכמה, שמצויים בו אי-הקשבה ואלימות מילולית והוא נעדר תרבות דיון דמוקרטית ופתוחה (ראו לדוגמה מאוטנר, 2000; פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015). האקלים הפוליטי המקוטב חודר גם מבעד לגדרות ולשערי בתי הספר אל תוך הכיתות והשיעורים, ובפרט אל שיעורי האזרחות, שמבקשים לחנך את התלמידים לדרך ההתנהגות האזרחית הראויה במדינה. ייתכן שאקלים פוליטי

מפולג זה הוא ממאפייני הזמן העולמי, ואינו מתנהל רק על פי "שעון ישראל" (על הקיטוב הפוליטי והאידיאולוגי בארצות הברית ראו McAvoy & Hess, 2013).

ישראל: החינוך הפוליטי הוא חינוך אידיאולוגי

אני מסכים עם טענתו של צבי לם כי אידיאולוגיה "נדרשת כאשר קיימות לפנינו מספר דרכי פעולה אפשריות, שעלינו לבחור באחת מהן, ושלא ניתן להכריע ביניהן באופן רציונאלי או אמפירי" (לם, 2002, עמ' 62). הדרשות מעין זאת מופיעה במציאות העכשווית בישראל, שמתאפיינת בפער ניכר בהגדרת החינוך הפוליטי-אזרחי הרצוי בין שתי גישות עיקריות.

מצד אחד עומדים המחזיקים בהשקפת עולם דמוקרטית-רפובליקנית, שבמרכזה הדעה כי הכרעת הרוב היא העניין החשוב בהתנהלות המדינה הדמוקרטית. קבוצה זו מעניקה קדימות מובהקת לקולקטיב הלאומי-היהודי על פני זכויות הפרט במדינה היהודית-הדמוקרטית. מבחינת קבוצה זו, בקביעת האזרחות של היחיד ובקביעת אופייה האזרחי של המדינה גובר "דין הדם" האתני-הלאומי על "דין הקרקע" של היושבים בארץ (ראו למשל: בקשי, 2013א; 2013ב; ויניצקי ושארף, 2017). יש לדייק ולהבהיר שהשקפת העולם הדמוקרטית-הרפובליקנית הישראלית, כפי שאני מכנה אותה בחיבור זה, אינה נשענת על מושג הרפובליקניזם שמוכר ומקובל בתחומי מדע המדינה, אלא על מושג ה"אתנו-רפובליקניזם" הייחודי לישראל, שלפיו "השתייכות אתנית יהודית מהווה תנאי הכרחי לחברות בקהילה הפוליטית הרפובליקנית" (פלד, 1993, עמ' 26; פילק, 2018).

מן הצד האחר עומדים המחזיקים בעמדה הליברלית-דמוקרטית שלפיה זכויות היסוד של האזרח במדינה, השוות לכל האזרחים, קודמות להכרעת הרוב ולזכויות הקולקטיב היהודי שמרכיב את קבוצת הרוב במדינה (ראו למשל: זוסמן, 2013; קידר, 2015; קרמינצ'ר ופוקס, 2018).

רעיון הלאומיות הליברלית (liberal nationalism), שלפיו אפשר לאחוז, תוך התפשרות מסוימת, גם בלאומיות וגם בליברליזם, וששתי גישות אלו אינן מוציאות בהכרח זו את זו, אכן מוכר (Tamir, 1993), אולם בפועל, במציאות הישראלית העכשווית, שתי הקבוצות המובהקות הללו אינן יכולות או אינן רוצות למצוא מודוס ויוונדי אזרחי-ישראלי שמאפשר לשתיהן לחיות עימו בהסכמה. שתי הקבוצות רואות עצמן כקבוצות דמוקרטיות, אולם מגדירות את הדמוקרטיה

באופן שונה. מהשקפותיהן השונות נובעות דרכי פעולה שונות ומתנגשות שמבקשות להשפיע על חיי המעשה בישראל, ושהמחלוקת ביניהן, שנוגעת בשאלות על טבע האדם, על סדרי עדיפות מוסריים ועל החינוך הפוליטי-אזרחי הראוי, אינה ניתנת להכרעה רציונלית. שהרי: "משבחר אדם באידיאולוגיה מסוימת, הוא שומר לה אמונים גם כאשר נתונים רבים של המציאות סותרים לדעת אנשים אחרים, כלומר לדעת בעלי אידיאולוגיות אחרות, את עיקרי האידיאולוגיה המקובלת עליו" (לם, 2000, עמ' 128).

חשוב להבין כי אידיאולוגיות פוליטיות שממפות עבורנו את העולמות החברתיים והפוליטיים לא מייצגות מציאות חיצונית אובייקטיבית, אלא מספקות פרשנויות מתחרות למשמעותם של עובדות ומושגים פוליטיים, וכל אחת גורסת שפרשנותה היא הלגיטימית, ופרשנותן של מתחרותיה אינה לגיטימית (Decontestation בלשונו של Freedman, 2003). אדגיש שאיני טוען כלל ששתי האידיאולוגיות חסרות היגיון או שהן מבוססות רק על רגש ושהן משוללות רציונליות, שכן "מהעובדה שאידיאולוגיה אינה עניין תבוני ביסודו אין להסיק שאנו רשאים לזהותה עם אי-רציונליות" (איגלטון, 2006, עמ' 34).

שתי דרכים אל, שממבט מן החוץ אפיינתי אותן כאידיאולוגיות, נראות ככאלה גם מתוך נקודות המבט הפנימית של כל אחת מהן. כך, לדוגמה, זיהה הדר ליפשיץ שני מחנות אידיאולוגיים בישראל שנערכים לקרב על אופי החינוך לאזרחות: המחנה האוטופי, שהוא לדעתו חילוני ועוין למסורת, אוניברסליסטי ואנטי פרטיקולריסטי, ביקורתי, בעל מאפיינים קוסמופוליטיים ופועל ברוח פוסט-ציונית למען חינוך דוגמטי לאזרחות. המחנה האחר, לפי ליפשיץ, הוא המחנה הריאליסטי, הציוני, מחנה הזרם המרכזי בחברה הישראלית, שרואה את הדמוקרטיה כמשטר שבמרכזו עומד שלטון העם, ושמתנהל על בסיס ערכיו (ליפשיץ, 2016).

המחלוקת האידיאולוגית מודגמת בבירור גם מן העבר האידיאולוגי השני, בהתייחסותו של נמרוד אלוני לספר האזרחות החדש שיצא לאור בשנת 2016:

ניתן לומר שמן הצד האחד ניצבת עמדה נחרצת של ד"ר אסף מלאך... ושל עמיתיו מן המחנה הדתי-לאומי, הטוענים שהספר החדש מעיד על עבודה מצוינת בתיקון שגיאות עובדתיות ובמניעת מזעורו של היסוד היהודי של ישראל, ומן הצד האחר עמדתם של אלה הדוגלים בדמוקרטיה הליברלית,

שבלבה ערכים הומניסטיים שקודמים לכל סולם ערכים דתי או אידיאולוגי (אלוני, 2016, עמ' 142).

אומנם אלוני מדייק בשרטוט קווי שני המחנות הניצים, ואולם דומני שהוא טועה כשהוא מייחס לעמדתו (שהיא עמדת "הדוגלים בדמוקרטיה הליברלית") ערך של אמת אוניברסלית לעומת ערך אידיאולוגי בלבד למחנה היריב. זאת בדומה לרבים מהאוחזים באידיאולוגיה המכחישים שהם אידיאולוגים (Freedman, 2003). "ההכחשה הפרקטית" קרא אלתוסר (2003, עמ' 53) לאידיאולוגיה שאינה רואה עצמה כאידיאולוגיה.

גם אם המחשבה הליברלית שבמרכז הדמוקרטיה המהותית, ושבה דוגל אלוני, מוסיפה את המונח "טבעיות" לזכויות האדם ולחירותו, אין בכך כדי לשחרר אותה ממעמדה כאידיאולוגיה. שכן "אחד האמצעים החשובים לצירוק אידיאולוגיות הוא האוניברסליזציה שלהן, והצגתן ככלליות ו'נצחיות'" (איגלטון, 2006, עמ' 63). זאת ועוד: לא תמיד קל להבחין מתי אנו מצויים בדיון פוליטי ומתי בדיון אידיאולוגי, ולפעמים ההבחנה עצמה תלויה באידיאולוגיה שבה אוחז המבחין (כהן, 2018). כלומר שלא רק תפיסת החינוך הפוליטי היא תפיסה אידיאולוגית; אידיאולוגית אף החלטת המורה, שנדרשת לנהל שיח פוליטי בכיתתה, מהו שיח פוליטי ומהו שיח אידיאולוגי.

ליברליות לעומת קולקטיביסטיות: ההקשר הישראלי

אני טוען אפוא שזכויות האדם ומידת חירותו ואופייה כלל אינן טבעיות ואוניברסליות, אלא קביעות נורמטיביות של המחזיקים בעמדה הליברלית. החינוך הפוליטי שאותו ביקש דוח ועדת קרמניצר (1996) להעניק לילדי ישראל, ושאותו אימץ בזמנו משרד החינוך, הוא חינוך שעטוף כולו ברעיונות אבות המחשבה הליברלית-הדמוקרטית – היא מחשבת הדמוקרטיה המהותית (מיל, 2006; קאנט, 2009; רולס, 2010). לפיהם, היחיד קודם בחשיבותו למדינה, ומעמדו כשווה לכל היחידים האחרים הוא עקרון יסודי בחברה. לפי מחשבה זו זכויות האדם כערך יסודי גוברות גם על עקרון הכרעת הרוב (פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015). אולם אין זו האפשרות היחידה לחשוב על חינוך פוליטי בישראל.

אציג להלן עמדת נגד, שהיא עמדה קולקטיביסטית (קהילתנית או רפובליקנית; על הקרבה ביניהן ראו Dagger, 2004) שמוצאת קדימות אתית לחברה, לקהילה או למדינה, לצורכיהן ולמחויבות כלפיהן, על פני היחיד וצרכיו. עמדה זו תופסת את רעיון "האמנה החברתית", שלפיה פרטים נפרדים, שהם אבן היסוד החברתית של המדינה, מתאספים יחד ומחליטים במשותף על אופי השלטון במדינתם, לא כאמת מתחייבת אלא כנרטיב או כאידיאולוגיה. עמדת הנגד מזהה דווקא את המשפחה, הקהילה או העם כאבן היסוד האונטולוגית-החברתית שבונה את המדינה. על פי עמדה זו, החלטות הרוב, שמתקבלות באופן דמוקרטי-פורמלי, הן שמחייבות את כלל האזרחים במדינה.

עמדה חינוכית ישראלית ברוח עמדת הנגד, שמכוונת במיוחד אל הוראת מקצוע האזרחות, נוכל למצוא בעיקר, אך לא רק, בקרב חוגים לאומיים-ימניים (דתיים וחילוניים). קולות ישראליים בולטים בקרב האוחזים בעמדה זו (גייגר, 2009, 2012, 2018; כהן, 2014; ליפשיץ, 2016) מתריעים על פגיעה בהוראת מקצוע האזרחות מצד אנשי אקדמיה ליברלים, שמשפיעים עליה בכיוון פוליטי-אידיאולוגי, שהוא, לדעת המתריעים, יוני וחילוני, ובמידת מה גם פוסט-מודרניסטי ופוסט-ציוני. ההתרעה ממשיכה ואומרת שאנשי אקדמיה אלו מדגישים את המרכיב הליברלי-אינדיווידואליסטי של הדמוקרטיה, שבמרכזו הפרט ושיח הזכויות, וכבר דה-טוקוויל (2008, עמ' 357) סבר ש"האינדיבידואליזם מדלדל תחילה רק את המידות הטובות שבחיי הציבור; אבל בחשבון ארוך, הוא תוקף ומהרס את כל היתר ובסופו של דבר הוא שוקע באנוכיות מפורשת". לפי הביקורת זהו ליברליזם-אינדיווידואליסטי שמחזיק בעמדה כי לבני האדם זכויות טבעיות, שאין לפגוע בהן, שמוקנות לאדם מרגע הלידה עוד בטרם הצטרפותו לחברה, ליברליזם שמבקש להסדיר את הקשר בין בני האדם דרך חוזה או אמנה חברתית שמקדמים את האינטרסים של השותפים להם. ליברליזם זה, ממשיכים המבקרים, ממצה את תפקיד המדינה באבטחת קיומו של החוזה, כלומר באבטחת האינטרסים הפרטיים, והמדינה שומרת על החירות השלילית של אזרחיה, ואינה מבקשת לכפות או לקדם טוב חברתי (ראו מאוטנר, 2013).

מבקריו של הזרם הליברלי טוענים כי המחזיקים בעמדה זו, שהם בדרך כלל חילונים ויוניים, ממעיטים מחשיבות הערכים הדמוקרטיים-קולקטיביסטיים והרפובליקניים, שבמרכזם דמותה היהודית-לאומית של ישראל ושל הקהילה

והציבור היהודי שבקרבם חי היחיד (ראו גייגר, 2012). בכך, לטענת הביקורת, מתעלמים אנשי אקדמיה אלו מתנאי המציאות הישראלית הייחודית, ובמיוחד הם מתעלמים מרצונו של רוב הציבור בישראל שמעוניין, לדעת הביקורת, בדמוקרטיה קהילתנית (communitarian democracy). כך למשל המבקרים מצביעים על ליקויים שמצאו בספר האזרחות הקודם, שנכתב ברוח ועדת קרמניצר, כדוגמת השימוש במושגים "זכות האדם להעדפה מינית" או "הזכות למות בכבוד" ככאלה שמקובלים רק על התפיסה הליברלית (ראו גייגר, 2009). לדעתם, העובדה שדוח קרמניצר ותוכניות הלימודים שנגזרו ממנו מבקשים להתמקד דווקא בהדגשה ובלימוד של רכיב הדמוקרטיה שבתוך החיבור המושגי "יהודית ודמוקרטית", וזאת במחיר אי-הדגשת היות ישראל מדינת לאום יהודית, מעבירה מסר שגוי כאילו ישנה סתירה בין עקרונות היסוד "יהודית" ו"דמוקרטית" (ראו כהן, 2014).

המבקרים, חסידי הגישה הקהילתנית, שוללים את המגמה שמרחיבה את תחום התוכן של הוראת האזרחות מיחסי יחיד-מדינה ליחסים מורכבים יותר, ברובד אידיאולוגי, שלהם השתמעויות פוליטיות-קונפליקטואליות בכל הנוגע לנושאים שעל סדר היום בישראל. לדעתם, הרחבה כזאת מביאה בהכרח להטיה אידיאולוגית-ערכית ולניסיון לאינדוקטרינציה חד-ערכית של מקצוע האזרחות. לעומת זאת הם מציעים להדגיש יותר צדדים ציוניים, לאומיים וקולקטיביסטיים (רפובליקנים וקהילתניים), ולהציג לתלמידים בשיעורי אזרחות את מגוון הדגמים הדמוקרטיים, ולא רק את הדגם הליברלי.

חילוקי דעות אלו נובעים כמובן מכך שהדמוקרטיה אינה מושג מוגדר היטב, קבוע ומוסכם על הכול. נכון יותר לראותו כמושג שנמצא על פניו קו רציף שבקצהו האחד דמוקרטיה רפובליקנית "רזה", ביטוי שטבעה רות גביון (ראו למשל פוקס, בלאנדר וקרמניצר, 2015), ובקצהו האחר דמוקרטיה ליברלית "מעובה", כלשונו של קימליקה (2005, עמ' 39). באופן דומה גם אין הסכמה לגבי אפיון מושג האזרח: הפילוסוף הבריטי דייוויד מילר (Miller, 2000) משרטט את המושג כנע בין מודל ליברלי-אינדיווידואליסטי, שראשית לכול מדגיש את זכויות הפרט, והאזרח פסיבי בפעילותו האזרחית יחסית למודלים האחרים, לבין מודל שבו האזרח אינו רק בעל זכויות אלא מעורב באופן אקטיבי בעיצוב ההתנהלות של קהילתו.

ביקורת ההשקפה הליברלית: אי-התאמה לכלל הקבוצות בחברה הישראלית

הדמוקרטיה הליברלית, שמקצת עקרונותיה הוזכרו לעיל, מתנגשת חזיתית, גם במתכונתה המצומצמת, בערכיהן של קבוצות שונות בעולם המערבי שנמצאות מחוץ לקונצנזוס הליברלי-הדמוקרטי. לדוגמה, הדמוקרטיה הליברלית דוגלת בעיקרון שלפיו נושאי דת ותרבות צריכים לבוא לידי ביטוי בתחום הפרט בלבד (ולכן צרפת אינה מתירה לתלמידות ללבוש חג'אב ולתלמידים לחבוש כיפות בבתי הספר הציבוריים), ואילו חלק מהקבוצות הלא ליברליות שמקבלות על עצמן את ציוויי הדת המוסלמית או הדת היהודית מסרבות להשלים עם מגבלה זו (תמיר, 1998). בתגובה, ובהיותה ההשקפה ההגמונית, ניסתה הדמוקרטיה הליברלית בדרך כלל לכפות עצמה על הקבוצות המתנגדות, ולשכנען לקבל על עצמן לקיימה גם בתחום החינוך (ראו למשל קימליקה, 2005; רובינשטיין, 2017).

כך המצב גם בקשר לכמה קבוצות מיעוט בישראל, ולהלן אטען כי החינוך הפוליטי-אזרחי, כפי שהוא אופיין בתחילת הדברים ברוחו של צבי לם, אינו מתאים (ומטעמים שונים) לשתי קבוצות מיעוט גדולות בחברה הישראלית: הקבוצה החרדית והקבוצה הערבית-הפלסטינית-הישראלית. ודאי שאף לא אחת מן הקבוצות האלה היא קבוצה הומוגנית, וכל אחת מהן נחלקת לקבוצות משנה מגוונות ולעיתים יריבות. אך נדמה שאפשר לכרוך יחד את יחסן לחינוך פוליטי-אזרחי ליברלי בישראל. אסתפק בשתי קבוצות אלו שכן הן מדגימות היטב את הקושי של חינוך זה להתקבל ולהתחבב על כלל הקבוצות בישראל, גם אם יש קבוצות נוספות שמבקרות את החינוך הפוליטי-אזרחי, למשל על רקע של אפליית עולים חדשים (ריקליס, 2017), על בסיס אי-שוויון מעמדי-כלכלי (מרקוביץ, 2013), על בסיס מגדרי (פוגל-ביז'אוי, 1998) או על בסיס עדתי (דהאן, 2018).

הקבוצה החרדית

טענתי היא שחינוך פוליטי-אזרחי שמיועד לילדי החרדים הוא עניין בלתי ריאלי מבחינה תאורטית ולא רק מבחינה מעשית-פוליטית, שהרי החרדים כלל אינם מקבלים את הרעיון הדמוקרטי לגווניו (בראון, 2012).

על פי מרתה נוסבאום, דמות בולטת בין המחזיקים בעמדה ליברלית-דמוקרטית מהותית, "אפשר להסכים שאנשים צעירים בכל רחבי העולם, בכל מדינה שהתמזל

מזלה להיות דמוקרטית, צריכים לגדול ולהפוך למשתתפים בצורת ממשל שבה האנשים מיידעים את עצמם בסוגיות מכריעות שהם עתידים להתמודד עמן" (נוסבאום, 2017, עמ' 17). אולם אני סבור שהיא טועה, ושאי אפשר להסכים על כך. יולי תמיר (2015, עמ' 109) גורסת שמי שקובע את המשותף בין קבוצות שונות (ובהן גם קבוצות שאינן ליברליות) בהתאם להלך הרוח הליברלי נופל לתוך "המלכודת הליברלית", ואכן נוסבאום נופלת לתוך מלכודת זו. ציבור ישראלי גדול ודומיננטי, הציבור החרדי, ודאי שאינו מסכים להלך הרוח הליברלי. חרדים, הגם שהם בגדר ציבור מגוון מאוד ורב-פנים, מקבלים על עצמם ככלל להישמע להוראות הרבנים שאותם הם מחשיבים כרבותיהם ואשר מכירים ומבטאים עבורם את "דעת תורה", כלומר את האמת והדרך הראויה, וזאת גם בשאלות הלכתיות וגם בשאלות ציבוריות ופרטיות אקטואליות (זיכרמן, 2014). מכאן שאפילו עקרונות הדמוקרטיה הפורמלית, שעל פיה מנהיגי הציבור נבחרים בידי רוב בני הציבור, אינם מקובלים על קבוצת החרדים, וכך לדוגמה הולך המחנה הליטאי "אחר מנהיגות הנבחרת מכוח סגולות נעלות שאינן עומדות לשיפוט הציבור" (בראון, 2012, עמ' 29).

זאת ועוד: הדמוקרטיה מזוהה אצל החרדים עם החילוניות ועם התרבות המערבית-ההומניסטית. לשתי אבני יסוד שעליהן ניצבת הדמוקרטיה הליברלית – ערך החירות וערך השוויון – קיימת התנגדות עקרונית בקרב החרדים (שם), ומקור התנגדותם הוא באפיון שהם נותנים לחירות האמיתית: החירות לקיים את מצוות התורה (הרב שך טען כי "התורה אינה כופה על האנשים חובות, אלא אדרבא היא נותנת להם את החופש האמיתי" [שם, עמוד 53]). אבן יסוד נוספת במחשבת תנועת הנאורות, הורתה של המחשבה הליברלית, היא התבונה, האנושית והחילונית, אולם בעיניים דתיות אורתודוקסיות אין היא נחשבת כלל כשהיא ניצבת לעומת "דעת תורה" – קנה המידה היחיד עבורן לתבונה העליונה.

ויל קימליקה (2005) מצא מידות טובות נוספות שמייחדות, לדעתו, את הדמוקרטיה הליברלית, וכפי שאראה כאן, מידות אלו אינן יכולות להיחשב כטובות בקרב החרדים. מידה טובה אחת היא היכולת והנכונות להשתתף בדיון הציבורי בעניינים שנוגעים למדיניות ציבורית, ואף לבקר את הרשויות, תוך הפעלת נימוקים שיכולים לשכנע את כלל האזרחים – נימוקים שאינם נשענים רק על סמכות כתבי הקודש. אולם ככלל, הציבור החרדי בישראל כלל אינו משתתף בדיון הציבורי, על פי רוב הוא אינו חשוף לאמצעי התקשורת הכלליים במדינה, ובעיקר לא לטלוויזיה

(ראו זיכרמן, 2014, עמ' 110). בכך, כפי שמסביר ספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית" (משרד החינוך, 2016, עמ' 232), נמנע ממנו "מידע חיוני, שבלעדיו לא יכול הציבור להעריך נאמנה את מעשי הממשל ולגבש כלפיהם עמדה". עמדת הציבור החרדי בשאלות ציבוריות נקבעת לפי עמדת מנהיגיו, ובניגוד למידה הטובה שמציע קימליקה, עמדתם הדתית נגזרת מכתבי קודש ואין לבקרה.

מידה טובה שנייה אצל קימליקה היא יכולתו של הדמוקרט-הליברל להבחין בזכויות האזרח האחר ולכבדן, גם במחיר של צמצום או פגיעה בהיקף תביעותיו לטובת עצמו. ואולם אצל החרדים אין כלל מקום לזכויות של מי שאינם חרדים ולמיתון תביעות במקרה שזכויות האחרונים מתנגשות בכללי ההלכה.

בחלקו הראשון של הציבור הראיתי שהחינוך הפוליטי-האזרחי-הליברלי מבקש ליצור את האזרח האוטונומי, שברוח דברי קאנט מעז לשקול, לדעת ולהחליט בעצמו – ובאופן רציונלי – כיצד נראים החיים הטובים שברצונו לחיותם. לחינוך לאוטונומיה מצטרפת גם גישה ביקורתית שאותה מעודד החינוך הליברלי לאזרחות, שמעזה לבקר גם מסורות שהתקבלו מההורים או ממנהיגים דתיים ולא להיכנע להן (דהאן, 2018; קימליקה, 2005). אולם אוטונומיה אישית וגישה ביקורתית שעשויה להיות מופנית גם כלפי בעלי הסמכות בקהילה, אינן מתיישבות עם עקרונות הציבור החרדי. הקהילה החרדית ברובה אינה פתוחה לביקורת (זיכרמן, 2014, עמ' 72), ומכאן שחינוך פוליטי-אזרחי-ליברלי הוא עניין בלתי ריאלי עבורה.

הקבוצה הערבית-הפלסטינית-הישראלית

כותרת המשנה של ספר האזרחות (משרד החינוך, 2016) מצביעה על חובת הוראתו גם "בבית הספר הכללי הערבי והדרוזי", אך החינוך הפוליטי-אזרחי כפי שהוא מתקיים בפועל בישראל, ובפרט בשיעורי האזרחות, אינו תואם להשקפת מחנכים ואנשי חינוך ערבים-פלסטינים בישראל אשר מחויבים ללמדו.

מורי האזרחות הערבים-הפלסטינים-הישראלים מתרעמים על השינוי הרשמי במדיניות החינוך הפוליטי-אזרחי בישראל, כפי שזה בא לידי ביטוי בספר האזרחות החדש משנת 2016, ושמשנה, לדעתם, את האיוון במשוואה "יהודית ודמוקרטית" לטובת הצד היהודי של המשוואה (דיין, 2017). ביקורת זו בדבר חוסר האיוון בספר באה גם מכיוון חוקרים יהודים (ראו לדוגמה דהאן, 2018; פינסון, 2013).

אינטלקטואלים ערבים-ישראלים מלינים על שהחינוך לאזרחות במערכת החינוך הישראלית כולל תכנים שמבטאים את עריצות הרוב היהודי. חינוך זה, לדעתם, אינו עוסק בצורכי המערכת הבערים: "הרחבת הערכים הדמוקרטיים בכלל מקצועות הלימוד ובהוויה הבית-ספרית היומיומית; לימוד סוגיות אזרחיות כמו המיעוט הפלסטיני בישראל, מציאות חייו והנרטיב/ים שלו; חינוך לחיים משותפים, לצדק חברתי, לרב תרבותיות מהותית, לשלום, ונגד גזענות" (חסאן, 2016, עמ' 155).

הדרישה החינוכית הערבית-פלסטינית-ישראלית היא לתקן את חוליי מערכת החינוך בתחום הפוליטי-אזרחי ולחזק את התרבות הדמוקרטית שבמרכזה הדמוקרטיה המהותית; לפתח חשיבה ביקורתית ולשאול בשיעורי אזרחות גם שאלות ביקורתיות. למשל על אודות זהותם והשקפתם של כותבי ספרי הלימוד באזרחות ועל אודות תכניו, בפרט בכל הנוגע לערביי ישראל ולסכסוך היהודי-ערבי; לחשוף את הקבוצות הישראליות השונות זו לזו ולסייע בבניית חיים משותפים לכניהן; בייחוד נדרשת מערכת החינוך לדון "במציאות החיים תחת הכיבוש, בהתנחלויות בשטחים הכבושים, בהתהוותן של שתי מערכות חוק נפרדות בשטחים אלה... במחיר שגובים הכיבוש והמשך הסכסוך..." (שם, עמ' 157).

הביקורת ממשיכה ותוקפת את האופן השטחי שבו דן ספר האזרחות בזהות התלמיד הערבי-פלסטיני כבן מיעוט לאומי, דוחה את הנרטיב ההיסטורי שמופיע בתוכנית הלימודים ושלפיו הלאום הערבי-פלסטיני התגבש רק במאה העשרים, ויוצאת נגד התעלמותה של התוכנית מכך שהתלמיד הערבי בישראל הוא בן הלאום הערבי-פלסטיני, ונגד הניסיון למקמו בתוך סדר יום ציוני-יהודי, בלי לבקש את הסכמתו לכך (כנאענה, 2015).

אומנם הצרכים הללו שנראים בוערים בעיני בני המיעוט הערבי (חסאן, 2016), אינם נתפסים כבהולים בעיניים יהודיות-חרדיות, בעיניים יהודיות-דתיות-לאומיות ובעיניים יהודיות-חילוניות-לאומיות, אבל המבקרים בני המיעוט הערבי אינם מקבלים עליהם ברצון חינוך לאזרחות שמקפחם לדעתם, כפי שזה התקיים ומתקיים בפועל. לא-יקבלה זו גם פן מעשי בדמות חיבור טקסטים חלופיים בנושא אזרחות (רדאי, 2018).

תחושת הקיפוח סביב החינוך לאזרחות קיבלה חיזוק מ"חוק הלאום", שמגדיר את הסאה עבור המחשבה האזרחית-הפוליטית של ערביי ישראל, שכן אין החוק מזכיר את עקרון השוויון של האזרחים במדינה: "תחושת השייכות של האזרחים

הערבים נפגעת אנושות כתוצאה מהגדרה חוקתית זו; הם הופכים לאזרחי מדינה, אשר מכריזה בנורמה החוקתית הבסיסית שלה שאיננה הבית הלאומי שלהם... היא הופכת אותם לזרים במולדתם" (ג'בארין, 2016, עמ' 152).

בטלותו של החינוך הפוליטי בבית הספר בישראל

החינוך לאזרחות בבית הספר נתפס בעיני מורים כהקניית ידע ואוריינות פוליטית שמבקשת להתרחק מתכנים מעוררי מחלוקת פוליטית. זהו חינוך אזרחי שהוא לרוב "רזה" וקונצנזואלי, שבא לאזן בין ערכי ימין ושמאל ובורח מסוגיות בעייתיות ומעוררות מחלוקת (וורמן, 2013). אומנם מורים רואים עצמם כמי שעוסקים בפועל בנושאים שנויים במחלוקת, אך לדעתם לא במידה הנדרשת (הלפרין, 2016). על פי מחקרים נוספים שנערכו בישראל (לדוגמה, זבולון והראל, 2017; Gindi & Ron Erlich, 2018), בתוכנית הלימודים באזרחות ניתנת חשיבות מעטה בלבד לנושא ההשתתפות הפוליטית, ומורי האזרחות עצמם מעניקים משקל לא רב לעיצוב מודעותם הפוליטית של תלמידיהם. מורים רבים נמנעים מקיום שיח כיתתי על יחסי יהודים-ערבים, בין השאר מתוך חשש להתעמת עם דעות גזעניות של תלמידיהם (Cohen, 2016), וכן מחששם לחוסר גיבוי ממשרד החינוך במקרה של עימותים על רקע הבעת דעות, כפי שחש על בשרו המורה לאזרחות אדם ורטה (תמיר, 2015, עמ' 116; שפיגל כהן, 2015). לכל אלה גוון מובהק של החינוך הא-פוליטי. אין תמה אפוא שלתלמידי בתי הספר התיכוניים אוריינטציה אזרחית נמוכה, ושבוגרי המערכת סבורים שיש קשר חלש בין מה שלמדו בלימודי האזרחות לבין מציאות חייהם כאזרחים בוגרים (לוי ומסאלחה, 2018). ההתרחקות מתכנים מעוררי מחלוקת וההתמקדות בהקניית ידע אזרחי טכני שמציג מבנים פורמליים ומוסדות פוליטיים אינן ייחודיות רק לישראל אלא מאפיינות את העולם המערבי (ראו Crittenden & Levine, 2016; McAvoy & Hess, 2013; Merry, 2018; Shapiro & Brown, 2018; Vincent, 2018).

ארצה להבהיר: המורים לאזרחות וכלל המורים שמתפקידם לחנך חינוך פוליטי אינם אשמים באוזלת ידה של מערכת החינוך הישראלית בתחום החינוך הפוליטי. המשימה שמוטלת עליהם היא בלתי אפשרית. מחקר-על שבחן את כלל המחקרים שפורסמו בשנים האחרונות על החינוך באזרחות בישראל מצביע על נוכחות בולטת של הבדלים, לעיתים תחרות, בין תפיסות אזרחות שונות בשיח החינוכי (Cohen,

2017). מכאן שהמורים לאזרחות צריכים לנווט את שיעוריהם בין הדרישות השונות ולעיתים סותרות של תוכנית הלימודים, של אמונתם האישית, של מדיניות בית הספר, של תגובות התלמידים לנעשה בשיעורי האזרחות ושל האווירה הציבורית הכללית (גביון, 2006), ומובנת נסיגתם לחינוך א-פוליטי.

בעוד שבחינוך הממלכתי מורי האזרחות מתחמקים מלעסוק בנושאים מעוררי מחלוקת, הרי שבמסגרת לימודי החול בבתי הספר היסודיים החרדיים מקצוע האזרחות פשוט אינו נלמד (זיכרמן, 2014, עמ' 243), וגם אם בתי ספר חרדיים לכיתות א'-ח' אכן מחויבים ביישום תוכנית הליבה, יש לזכור שתוכנית זו מחייבת את בתי הספר למספר מינימלי של שעות לימוד בכל אחד ממקצועות הליבה ולא בהוראת תכנים מסוימים (פרייחזן, 2018). כמו כן חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, התשס"ח-2008, מסדיר למעשה את שחרור תלמידי "הישיבות הקטנות" (תלמידי ט'-י"א במגזר החרדי) מלימודי ליבה. כך שלכל היותר ישנה מראית עין של לימוד אזרחות במגזר החרדי (קציר ופרייחזן, 2018, עמ' 27). העמדת פנים זאת בנוגע לקבלת החינוך הליברלי-הדמוקרטי אינה ייחודית לישראל, והמצב דומה בקרב קבוצות דתיות שמרניות בעולם (קימליקה, 2005, עמ' 50). כך (לא) מתקיים חינוך פוליטי-אזרחי במגזר החרדי, ונראה שגם בבתי-הספר הממלכתיים (על פי דיווחיהם העצמאיים) לא מתקיים החינוך הפוליטי-אזרחי שהציעה ועדת קרמניצר (ברק ועופרים, 2009).

יתר על כן, קל למצוא במערכת החינוך הישראלית, לצד האיום של החינוך הא-פוליטי על החינוך הפוליטי, את טביעת האצבע של האיום האחר – החינוך האידיאולוגי: זה שברוח האידיאולוגיה הפוליטית-הקהילתית-הימנית (סטביסקי, 2014), שחשה מאוימת מהדמוקרטיה הליברלית (Gross, 2013); זה שברוח האידיאולוגיה הליברלית (דיסקין, 2011); וזה שברוח אידיאולוגיות חברתיות של תיקון (בר שלום, 2004).

מסקנות: הצורך בהיפרדות החינוך הפוליטי לזרמים תרבותיים-אידיאולוגיים

במסה זו טענתי כי החינוך האזרחי-הפוליטי בישראל מצוי במרכז מחלוקת בין שתי עמדות קיצון בנוגע לחינוך לאזרחות. אף הראיתי שהחינוך הממלכתי הפוליטי-אזרחי אינו מתאים לאזרחי ישראל הפלסטינים והחרדים, הן מסיבות תרבותיות

(לראשונים) והן מסיבות לאומיות (לאחרונים). הוספתי והראיתי שלמרות תוכנית הלימודים באזרחות, בפועל לא מתקיים בישראל חינוך פוליטי ליברלי-דמוקרטי ברוח צבי לם (ראו גם מיכאלי, 2014), ומסקנות ועדת קרמניצר אינן מיושמות בחלק ניכר ממסגרות החינוך (ראו ברק ועופרים, 2009).

דומה שמצב זה מוביל לדרך ללא מוצא של החינוך האזרחי, שכן אזרחי העתיד אינם מתחנכים לקראת היותם "אזרחים ראויים" – לא ברוח האידיאולוגיה הדמוקרטית-רפובליקנית, לא ברוח האידיאולוגיה הליברלית-דמוקרטית, לא ברוח מאוויי האזרחים הישראליים-פלסטינים ואף לא בהתאמה למאווייה של האוכלוסייה החרדית.

לדעתי, דרך שיש ממנה מוצא תיתכן באחד משני הכיוונים האלה:

א. בהכנעת אחת האידיאולוגיות את מתחרותיה והחלת חינוך ממלכתי לאזרחות ברוח האידיאולוגיה המנצחת.

ב. בהיפרדות לזרמי חינוך לאזרחות אידיאולוגיים בני הזמן הזה, הן בבתי הספר והן במכללות להכשרת מורים, בדומה להפרדה לזרמי חינוך בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות (ראו צמרת, 1997).

חיבור זה נכתב מנקודת מבט ליברלית, ששוללת הכנעה חינוכית-כוחנית, ועל כן אני מציע את המהלך בכיוון השני: היפרדות לזרמים אידיאולוגיים ויותר על חינוך פוליטי-אזרחי אחיד לכלל ילדי ישראל – היפרדות שאינה בבחינת משאת נפש כי אם בחירה ברע במיעוטו.

כאמור, אין זו הצעה חדשה. כבר ב־1902 הסכימו ביניהם אחד העם, ממנסחי הזהות הייחודית, החילונית-יהודית, והרב ריינס, מייסד תנועת המזרחי וישיבת "תורה ומדע" שדגלה בשילוב לימודים תורניים וכלליים, על חלוקה לשני זרמי חינוך שהשותף להם הוא הרעיון המופשט של תחייה לאומית. מתוך הסכמה מופשטת זו יצאו שתי מערכות חינוך, וכל אחת הלכה בפועל בדרכה האוטונומית ובכיוון שהתוותה האידיאולוגיה שלה (דון-יחיא, 2008). מאוחר יותר הכריז הקונגרס הציוני העשירי על "הכרה בקיומו של פלורליזם אידיאולוגי במערכת החינוך בארץ-ישראל" (שם, עמ' 23).

ההיפרדות לזרמים תרבותיים-אידיאולוגיים אינה מיוחדת לישראל. בקנדה לדוגמה, אומנם יש הסכמה רחבה לגבי מה צריכה לכלול ליבת לימודי האזרחות, אולם אין במדינה זו משרד חינוך פדרלי, והפרובינציות קובעות בעצמן ולעצמן את תוכנית הלימודים מתוך קונפליקט מתמשך ואי-הסכמה (בפרט בין דוברי

האנגלית לדוברי הצרפתית) לגבי טיבו ותפקידו של החינוך לאזרחות ולגבי מקומו בתוכנית הלימודים. בבלגיה קיים שוני בלימוד האזרחות בין זרמי החינוך של הקהילה הצרפתית והקהילה הפלמית (וקהילות נוספות), ואחריות רבה בנושא החינוך לאזרחות מוטלת שם על כל בית ספר בנפרד (Claes, Stolle and Hooghe, 2007). אף בארצות הברית מצוי הבדל בתוכניות הלימודים של החינוך לאזרחות בין בתי הספר הציבוריים לבין בתי הספר הפרטיים, ובפרט בתי הספר של הכנסייה הקתולית (Campbell, 2008).

הצעתי תומכת אפוא בפלורליזם אידיאולוגי. לפיה, אנשי חינוך מובילים ומייצגים מכל הזרמים והשבטים (כביטוי של הנשיא ריבלין בנאום "ארבעת השבטים" בכנס הרצליה; ראו ליס, 2015) שמרכיבים את המציאות הישראלית, ושמבקשים לחנך חינוך פוליטי נפרד, ינסו להגיע בדיון פתוח, חופשי ודיאלוגי להסכמה רחבה ככל שניתן, בדבר תכנים אזרחיים ופעילויות חוץ-קוריקולריות שמחייבים את הכול. נושאים שייוותרו במחלוקת יילמדו בכל זרם לפי דרכו, ואפשר שאלה ייקבעו בידי טריבונל חינוכי-זרמי שייבחר בתוך כל זרם (ראו על כך גוסקוב, 2017, עמ' 188). לשואל שיתמה אם תפקיד החינוך לאזרחות הוא לשמר את המצב הפוליטי הקיים או שמא לשנותו ישיב כל טריבונל על פי השקפת הזרם שאותו הוא מייצג.

איני קורא כאן להיפרדות ניאוליברלית בדרך של הפרטה, אלא למימון מטעם המדינה, שווה ולא מפלה, של החינוך לאזרחות בזרמי החינוך השונים ושל התשתית הארגונית הנדרשת לכך, כל זאת תוך מתן אפשרות לכל תלמיד להצטרף לכל זרם שבו התלמיד והוריו יחפצו. איני מציע כאן תשובה כוללת לשאלה הרחבה על אודות ההתייחסות החינוכית המתאימה לריבוי התרבויות בישראל, אלא תשובה מצומצמת יותר לפערים האידיאולוגיים העוטפים את שאלת החינוך הפוליטי והחינוך לאזרחות. ואולם ייתכן שתשובה מצומצמת זו ניתנת להרחבה כדי להציע פתרון לשאלה הכללית יותר של חינוך במציאות רב-תרבותית.

בהתאמה לרעיון "המרחבים הציבוריים" המשותפים והנפרדים (יונה, 2005), ולרעיון החינוכי-התאורטי של "המדינה הרב-לאומית" (תמיר, 1995), שמבטיחים לתת לכל אחת מהקבוצות האתניות ביטוי (גם) בתחום החינוך, אני מציע חינוך פוליטי מסוג חדש. כזה שמאפשר לחפצים בכך להימנע מחינוך לאזרחות ליברלי-דמוקרטי, וכך למשל יוכלו המשתייכים לזרם הציונות הדתית, שמתנגדים ל"זיקותיה האוניברסליסטיות והאינדיבידואליסטיות של התרבות החילונית וניכורה מן ההווה

הלאומית ומורשתה" (שרמר, 1999, עמ' 183), להתחנך חינוך פוליטי-אזרחי על פי האידיאולוגיה התרבותית-פוליטית-אמונית שמנחה אותם. כך יצליחו אחרים לשמר במסודותיהם את רעיונות הדמוקרטיה ההתדיינותית, המהותית והליברלית. אני ער לוויכוח ששרר ב"וועדת דברת" בשאלת השארת זרם ציבורי ניטרלי, ולסיכום הוועדה (שמנוגד לעמדה שאני מציג כאן) שלפיו יש להשאיר את הזרם הניטרלי של בית הספר הציבורי על כנו (גבתון, 2006); אני אף שותף לחשש (למשל של טיילור, 2011) כי חברה שחסרה את היכולת ליצירה ולמימוש של מטרה משותפת עלולה להתפצל ולהתפרק; אני מסכים לצורך שמעלים חוקרי החינוך לאזרחות (למשל Banks, 2004) במציאת איזון בין המאחד בין הקבוצות במדינה לבין שמירה על השונות ועל ייחודן של הקבוצות; ואני מודע כמובן לכך שהצעת פוסלת למעשה את האפשרות שחינוך לאזרחות וחינוך פוליטי ישמשו מכשיר מרכזי ליצירת סולידריות אזרחית ישראלית. אולם כפי שתיארתי לעיל, במצב העניינים החברתי העכשווי בישראל ובמצב האימפוטנטי של החינוך הפוליטי בבתי הספר, לא ניכר כל אופק שמאפשר חינוך פוליטי-אזרחי משותף, שקווי המתאר שלו מוסכמים על הקבוצות המרכיבות את הציבור במדינה, ושהוא אכן מוביל לסולידריות. מכאן שהמערכת הפוליטית ומערכת החינוך נדרשות לחשוב על דרכים חדשות, גם כאלו שאינן במסגרת תוכנית הלימודים האחידה, ליצירת קרבה בין אזרחים, אם אכן הסולידריות עדיין נתפסת אצלן כערך פוליטי וחינוכי חשוב.

איני הראשון שמבקש לסדוק את האחידות לכאורה של מערכת החינוך: בעיתונות נמצאות כבר קריאות להפרדת החינוך בזרם החילוני מהזרם הדתי (ראו גלאון, 2018; קשתי, 2016). אך בניגוד לקריאות הפוליטיות-מפלגתיות להתנתקות חינוכית מוחלטת בין הזרמים, הצעתי מכוונת בעיקרה לחינוך הפוליטי (שברוח צבי לם) ולחינוך לאזרחות. הצעתי מותירה חיבור אזרחי משותף, גם אם טכני בעיקרו, שיכול לשמש גשר, אף שהוא צר, להידוק הסולידריות בין הזרמים, והיא מאפשרת לכל אחד מן הזרמים להדגיש בחינוך הפוליטי-האזרחי את עיקרי האידיאולוגיה שהוא אוהז בה. מטרתי המרכזית במסה זו הייתה להראות את עקרותו ובטלותו של החינוך הפוליטי-אזרחי המצוי. את קווי המפורטים של ההצעה להיפרדות לזרמים יש לשרטט בחיבור נפרד.

מקורות

- אבנון, דן (2013). מבוא. חינוך אזרחי בישראל. בתוך דן אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 11-29). תל אביב: עם עובד.
- איגלטון, טרי (2006). **אידיאולוגיה: מבוא**. תל אביב: רסלינג.
- אלוני, נמרוד (2016). פתיחה מהחזית. **גילוי דעת**, 10, 139-143.
- אלתוסר, לואי (2003). **על האידיאולוגיה** (אריאלה אזולאי, מתרגמת). תל אביב: רסלינג.
- בקשי, אביעד (2013). **הצעת חוק יסוד: ישראל מדינת הלאום של העם היהודי – ההצדקה הליברלית**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- אוחזר מתוך אתר המכון לאסטרטגיה ציונית: <https://bit.ly/3cbOVpZ>
- בקשי, אביעד (2013). **חוק יסוד: ישראל מדינת הלאום של העם היהודי – הצורך המשפטי**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- אוחזר מתוך אתר המכון לאסטרטגיה ציונית: <https://bit.ly/2VqtgEs>
- בר שלום, יהודה (2004). **אידאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בראון, בנימין (2012). **חרדים מ"שלטון העם": ביקורת חרדית על הדמוקרטיה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברק, מיכל ועופרים, יעל (2009). **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים**. מיפוי. ירושלים: מכון ון ליר.
- גביון, רות (2006). מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב-קהליות. בתוך דן ענבר (עורך) **לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דוברת** (עמ' 230-239). ירושלים: מכון ון ליר.
- גבתון, דן (2006). חינוך כדין: היבטים משפטיים ומשמעויות משפטיות. בתוך דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 104-127)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- גוטמן, איימי (2002). **חינוך דמוקרטי: מחשבות על חינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- גוסקוב, ערן (2017). **שיעור באהבת מולדת**. חיפה: פרדס.
- גייגר, יצחק (2009). **לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- גייגר יצחק (2012). **הוראת האזרחות בישראל: דוח מעקב**. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
- גייגר, יצחק (2018). **בין מסורת דתית למודרנה: חינוך לאזרחות בחמ"ד**. בתוך משה רחימי (עורך) **ספר עמדות: יהדות עידן המודרנה** (עמ' 47-74). אלקנה-רחובות: הוצאת מכללת אורות ישראל.

- גלאון, זהבה (2018, 27 בספטמבר). האבולוציה של הזרם החילוני. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.6511058>
- אוחזר מתוך: 8/11/2018. <https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.6511058>
- ג'בארין, יוסף (2016). העמקה של הדרה: על הצעת "חוק יסוד ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי". בתוך ש' אוסצקי-לזר, ו' ג'בארין (עורכים). **אזרחות על תנאי: על אזרחות, שוויון וחקיקה פוגענית** (עמ' 145-163). חיפה: פרס.
- דה-טוקוויל, אלקסיס (2008). **הדמוקרטיה באמריקה** (אהרון אמיר מתרגם). ירושלים: שלם.
- דהאן, יוסי (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. ירושלים: מכון ון ליר.
- דון-יחיא, אליעזר (2008). **משבר ותמורה במדינה החדשה**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- דיין, אריה (2017). לימודי אזרחות בחינוך הערבי בישראל: הערת אזהרה. **הד החינוך, צא**, 2, 24-25.
- דיסקין, אברהם (2011). **משטר ופוליטיקה בישראל: יסודות האזרחות**. ירושלים: מגי.
- הלפרין, עירן (2016). **מחקר אודות יחסם של מורים והורים לשיח קונטרברסלי בבית הספר**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.
- אוחזר מתוך אתר הפורום: <https://bit.ly/2v9r5KV>
- וורמן, הלל (2013). **אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל**. תל אביב: רסלינג.
- ויניצקי חגי ושארף, שאול (2017). **הצעת חוק-יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. ירושלים: מכון בגין למשפט ולציונות.
- אוחזר מתוך אתר מרכז בגין: <https://bit.ly/2TCB7OI>
- ועדת קרמניצר (1996). **להיות אזרחים**. ירושלים: משרד החינוך.
- אוחזר מתוך אתר משרד החינוך: <https://bit.ly/2TiyOye>
- זבולון, יעקב והראל, יגאל (2017). **עמדות מורים ופרחי הוראה בנוגע לחינוך לקראת השתתפות פוליטית**. **מעגלי חינוך**, 7, 102-118.
- זוסמן, נעמי (2013). **חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. נייר עמדה. ירושלים: מולד – המרכז להתחדשות הדמוקרטיה.
- זיכרמן, חיים (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. תל אביב: משכל – ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- חסאן, שרף (2016). **מה לגבי חינוך לדמוקרטיה? גילוי דעת**, 10, 153-163.
- טיילור, צ'רלס (2011). **מועקת המודרניות** (פנינה זייץ מתרגמת). ירושלים: שלם.
- יונה, יוסי (2005). **בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, אדר (2018). **חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה**. גילוי דעת, 13, 111-134.

- כהן, אשר (2014). ציונות, יהדות ודמוקרטיה: רב-ערכיות כתשתית ללימודי אזרחות. גילוי דעת, 10, 145-152.
- כנאענה, יוסף (2015). תכניות הלימודים וספרי הלימוד במקצוע האזרחות לתלמידים הערבים הפלסטינים בישראל. בתוך ח'אלד עראר ועירית קינן (עורכים), זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל (139-157). חיפה: פרדס.
- לוי, גל ומסאלחה, מחמד (2018). לימודי אזרחות: מה לומדים מזה? כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך.
- אוחזר מתוך אתר פורום דב לאוטמן: <https://bit.ly/396nhIO>
- ליס, יונתן (2015, 7 ביוני). הנשיא ריבלין: התהליכים הדמוגרפיים יצרו סדר ישראלי חדש, החברה הישראלית זקוקה לקריאת השכמה. הארץ.
- אוחזר מתוך אתר עיתון "הארץ": <https://bit.ly/2T2dhe4>
- ליפשיץ, הדר (2016). חדלו מאינדוקטרינציה, שובו לדיסציפלינה. גילוי דעת, 10, 179-189.
- לם, צבי (1998). שיטת החינוך של השומר הצעיר. ירושלים: מאגנס.
- לם, צבי (1999) פוליטיקה בחינוך. מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צבי (2000). לחץ והתנגדות בחינוך. יורם הרפז (עורך). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערכות האידאולוגיות. ירושלים: מאגנס.
- מאוטנר, מנחם (2000). צדק חלוקתי בישראל. בתוך מנחם מאוטנר (עורך), צדק חלוקתי בישראל (עמ' 9-58). תל אביב: רמות.
- מאוטנר, מנחם (2013). פתח-דבר: ליברליזם בישראל – "האדם הטוב", "האזרח הרע" והשגשוג האישי והחברתי. עיוני משפט, לו, 7-79.
- מיכאלי, ניר (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), כן בבית ספרנו (עמ' 9-29). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מיל, ג'ון סטיוארט (2006). על החירות (אהרן אמיר מתרגם). ירושלים: שלם.
- מרקוביץ', דליה יפה (2013). חינוך לאזרחות משתתפת במרחב חברתי מרובד. בתוך: ברכה אלפרט ושמחה שלסקי (עורכים), הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך (עמ' 207-227). תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2016). להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית. ירושלים: משרד החינוך.
- נווה, אייל (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

- נוסבאום, מרתה (2017). **לא למטרות רווח**. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סטביסקי, ירמי (2014). אחווה וסולידריות. פרספקטיבת מערכת החינוך. בתוך: ידידיה צ' שטרן ובנימין פורת (עורכים), **מסע אל האחוה** (עמ' 137-447). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פוגל-ביז'אווי, סילביה (1998). נשים ואזרחות בישראל: ניתוח של השתקה. **פוליטיקה: כתב-עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים**, 1, 47-71.
- פוקס, עמיר, בלאגנר, דנה וקרמניצר מרדכי (2015). **חקיקה אנטי-דמוקרטית בכנסת ה-18 (2009-2013)**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פילק, דני (2018). בזכות פוליטיקת המונים חדשה. **הזמן הזה**.
אוחר מתוך: <https://hazmanhazeh.org.il/newpolitics>
- פינסון, הללי (2013). **ממדינה יהודית ודמוקרטיה למדינה יהודית נקודה**. האגודה לזכויות האזרח בישראל ודיראסאט – מרכז ערבי למשפט ומדיניות.
אוחר מתוך: <https://bit.ly/2TOMpxp>
- פלד, יואב (1993). זרים באוטופיה: מעמד האזרחי של הפלסטינים בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 3, 21-3.
- פרייחזן, לטם (2018). הסדרת לימודי ליבה בחינוך החרדי בפרספקטיבה השוואתית. **משפט חברה ותרבות**, א, 492-525.
- צמרת, צבי (1997). **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון.
- קאנט, עמנואל (2009). **מהי נאורות? כתבים פוליטיים** (יפתח הלרמן-כרמל, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- קירר, ניר (2015). **האם נכון לעגן את הזהות היהודית במשפט הישראלי? ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה**.
- קימליקה, ויל (2005). דילמות של חינוך לאזרחות בדמוקרטיות פלורליסטיות. בתוך ישי מנוחין וירמיהו יובל (עורכים), **האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון** (עמ' 37-56). ירושלים: מאגנס.
- קציר, שי ופרייחזן, לטם (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קרמניצר, מרדכי ופוקס, עמיר (2018). **הצעת חוק-יסוד: מדינת ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
אוחר מתוך: <https://bit.ly/2v5kDUP>

- קשתי, אור (2016, 3 בינואר). כבר לא ממלכתיים: חילונים מבקשים זרם חינוך עצמאי. **הארץ**.
אוחזר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.2812844>
- רדאי, איתמר (2018). אל-מדינאת: סדר יום אזרחי חדש לערבים בישראל? **פִּיאָן: הערבים בישראל**, 13, 3-5.
- רובינשטיין, אמנון (2017). שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד. **ליברליזם ורב-תרבותיות בישראל**. מודיעין: כינרת, זמורה-ביתן, דביר.
- רולס, ג'ון (2010). **חוק העמים** (שחר פלד מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- ריקליס, תמי (2017). **ביטויים של גזענות ואפליה נגד בני ובנות נוער בישראל במערכת החינוך ובמערכת אכיפת החוק**. חיפה: המטה למאבק בגזענות בישראל.
- שפיגל כהן, גלי (2015). **חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב**. פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.
אוחזר מתוך אתר הפורום: <https://bit.ly/2Vq9SHN>
- שרמר, עורד (1999). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**. ירושלים: מאגנס.
- תמיר, יעל (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות. בתוך: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה יהודית ודמוקרטית** (עמ' 79-92). תל אביב: רמות.
- תמיר, יולי (2015). **מי מפחד משוויון: על חינוך וחברה בישראל**. תל אביב: משכל, ידיעות אחרונות.
- תמיר, יעל (1995). **כרוניקה של כישלון ידוע מראש**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 425-437). תל אביב: רמות.

- Banks, James A. (2004). Introduction. Democratic citizenship education in multicultural societies. In James A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ben-Porath, Sigal (2011). Wartime citizenship: An argument for shared fate. *Ethnicities*, 11(3), 313-325.
- Benhabib, Seyla (2013). The emergence of citizenship as a political problem in an era of globalization. In Hanan Alexander, Hallel Pinson & Yossi Yonah (Eds.), *Citizenship, education and social conflict* (pp. 23-38). New York: Routledge.
- Campbell, David E. (2008). The civic side of school choice: An empirical analysis of civic education in public and private schools. *Brigham Young University Law Review*, 5(2), 487-523.

- Chomsky, Noam & Foucault, Michel (2006). *The Chomsky-Foucault debates on human nature*. New York: The New Press.
- Claes, Ellen, Stolle, Dietlind and Hooghe, Marc (2007). Socializing new citizens. Citizenship education and students' political resources in Belgium and Canada. *4th Teaching and learning conference*. American Political Science Association: Charlotte (NC), February, 9-11, 2007.
- Cohen, Aviv (2016). Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391–407.
- Cohen, Aviv (2017). Israel's civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, *Educational Review*, 71(3), 287–305.
- Crittenden, Jack and Levine, Peter (2016). *Civic Education*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (Ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/civic-education/> Retrieved February 12, 2018.
- Dagger, Richard (2004). Communitarianism and republicanism. In Gerald F. Gaus and Chandran Kukathas (Eds.), *Handbook of political theory* (pp. 167–179). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freedman, Michael (2003). *Ideology: A very short introduction*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Galston, William A. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 29–33.
- Gindi, Shahar & Ron Erlich, Rakefet (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66.
- Gross, Zehavit (2013). The consolidation of civic identity in a particularistic religious setting. In Hanan Alexander, Halleli Pinson & Yossi Yonah (Eds.), *Citizenship, education and social conflict* (pp. 172–187). New York: Routledge.
- Habermas, Jurgen (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (Thomas Burger with assistance of Fredrick Lawrence, trans.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Levinson, Meira (1999). Liberalism, Pluralism, and Political Education: paradox or paradigm? *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 39–58.

- McAvoy, Paula & Hess, Diana (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- McLaughlin, Terence H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- Merry, Michael S. (2018). Citizenship, structural inequality and the political elite. *On education*, 1(1).
Retrieved from: <https://www.oneducation.net/no-01-march-2018/structural-inequality-political-elite/>
- Miller, David (2000). Citizenship: What does it mean and why is it important? In Nick Pearce and Joe Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens* (pp. 26–35). London: Institute for Public Policy Research.
- Ruitenberg, Claudia (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy of Education*, 28(3), 269–281.
- Samuelsson, Martin (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24 (1), Article 5.
Retrieved from: <https://bit.ly/3cfN0Au>
- Shapiro, Sara and Brown, Catherine (2018). *The state of civics education*. Washington, DC: Center for American progress.
<https://ampr.gs/2TjQ3iv>. Retrieved March 5, 2018
- Tamir, Yael (1993). *Liberal nationalism*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Vincent, Carol (2018). Civic virtue and values teaching in a "post-secular" world. *Theory and Research in Education*. Doi: 10.1177/1477878518774128.

ביקורת ספרים



הפיתוי האתי: מחשבות בעקבות ספרה של ויויאן שטרית-וטיין

רוני כרמלי

ויויאן שטרית-וטיין (2019). הפיתוי האתי של המצב האנליטי: על המקורות
הנשיים-האימהיים של האחריות כלפי האחר (תרגום: מיכל ספיר).
ירושלים: מאגנס, 234 עמודים

אליוט זורק את הכדור אל תוך המחסן שבחצר, הכדור מתגלגל בחזרה אליו. יש שם
מישהו. לא משהו, מישהו. סובייקט זו ומזיו.

הסצנה הזאת היא אחת הסצנות הראשונות בסרט אייטי (Spielberg, 1982).
הידיעה שיש שם מישהו, זולת אחר וזר, יכולה להזכיר את תנועות העובר ברחם
האם. יש שם מישהו. היא עוד לא רואה אותו, אך היא חשה בנוכחותו.
ברגע המפגש אליוט צורח. מפגש עם חייזר (אני מפרקת את המילה חייזר כדי
להדגיש את זרות החיים של האחר שעומם אנו נפגשים). עם האחר. גם אייטי
צורח. מי מתחיל את הצרחה? האם זו האם שממשיכה את צרחת חוויית הלידה? לא
ברור האם התינוק החייזר, החדש לעולם, רק מחקה אותה? או שמא זוהי הצרחה
הראשונית במפגש עם אחר, עם עולם?

נזכרתי בסרטו הקלסי של ספילברג כשקראתי בספרה מעורר המחשבה של
ויויאן שטרית-וטיין "הפיתוי האתי" (2019). הספר עוסק ביחסים הפסיכואנליטיים,
שהם, כמו יחסי הורות, א-סימטריים מלכתחילה: אדם המטפל בזולתו. התרומה
הייחודית של שטרית-וטיין, פסיכואנליטיקאית מנחה מהחברה הפסיכואנליטית
בישראל, טמונה בשילוב בין הפילוסופיה של לוינס (2010) ובין החשיבה של
לפלאנש (2012) על הפיתוי ועל המסר האניגמטי שניתן לילד באמצעות הטיפול
של המבוגר בעל המיניות הבשלה. ספרה של שטרית-וטיין משמש דוגמה מצוינת
להפריה ההדרית שיכולה להיעשות בין הפילוסופיה לפסיכואנליזה. לוינס עסוק

במושג האחריות כלפי הסבל של האחר, אשר מתעורר במפגש עם פניו הסובלות. לפלאנש רואה בטיפול באחר מצב הטומן בחובו פיתוי, אשר נובע מהאזורים הלא מודעים והמיניים של ההורים שמשתתפים בפעולות ההוריות שלהם ומעבירים לילד מסרים אניגמטיים. מתוך החיבור בין השניים שטרית-וטיין טובעת את המושג "הפיתוי האתי", מושג שאנשי מקצוע יכולים להיעזר בו. היא מבחינה בין המושג "פיתוי אתי", שלפיו המבוגר האחראי מפתה את הסובייקט שבו הוא מטפל באופן מוסרי, לבין המושג "הפיתוי הטראומטי", שעליו מדבר פרויד בתיאוריית הפיתוי, פיתוי המזיק למטופל. היא טוענת כי המפגש האנאליטי, כמו המפגש של אָם עם תינוקה, מעורר את רגש המוסר הבסיסי של האדם, כפי שמתאר אותו לוינס. בכך הספר תורם לפסיכואנליזה דיבור על המעשה האתי שבמעשה הפסיכואנליטי, היבט שבו הספרות המקצועית ממעטת לעסוק. בה בעת, בטיפול בתינוק או במטופל, המבוגר האחראי גם מפתה את הילד או המטופל ומערב תכנים לא מודעים שלו עצמו. למרות הפיתוי, מבחינת שטרית-וטיין, המעשה המוסרי נשמר כל עוד הדאגה לחיי המטופל היא העומדת לנגד עיני המטפל.

בסרט אייטי, הילד אליוט מדגים היטב את הטענות של שטרית-וטיין: ברגע שהוא מפסיק לצרוח ומזהה בפניו של האחר את הסבל, את המצוקה של מי שאבוד ורחוק מביתו, הוא מקבל עליו את האחריות לדאוג לו. הוא מטפל בו. "הוא בא אליי", מדגיש אליוט. הוא מרגיש אחריות כלפיו, רק משום שהדמות הראשונה שאיטי פוגש בעולם היא אליוט, ואף שבעולמו הוא בוגר, הרי שמתוקף הנסיבות שנקלע אליהן הוא חסר אונים, ממש כמו היילוד האנושי. כך מצטטת שטרית-וטיין את פרויד על אודות היילוד האנושי:

בשלבי המוקדמים האורגניזם האנושי אינו מסוגל לחולל את הפעולה הספציפית שיכולה להתממש רק באמצעות עזרה חיצונית, כשתשומת לבו של אדם מנוסה מופנית למצבו של הילד בעקבות פורקן שנוצר בדרך של שינוי פנימי (באמצעות הצעקות שלו, לדוגמה). דרך הפורקן מקבלת אפוא פונקציה משנית שהיא בעלת חשיבות עליונה: פונקציה של תקשורת. חוסר הישע הראשוני של האדם הוא אפוא המקור הראשיתי של כל המניעים המוסריים (Freud, 1895, p. 318).

מההתייחסות המועטה של פרויד לאתיקה, שטרית-וטיין גוזרת כי המענה של

המבוגר אל העולל חסר הישע (nebensmensch) הוא אקט אתי ראשוני העומד בבסיס האתיקה האנושית.

ברגעי השיא של הסרט, כאשר ממשלת ארצות הברית וסוכנות החלל שלה, נאס"א, לוקחים פיקוד ומנסים להציל את החיזור בשיטות מדעיות – במבט אובייקטיבי על גופו ("לחץ הדם יורד, הדופק יורד, אנחנו מאבדים אותו..."), אומר אליוט – "תניחו לו! אתם הורגים אותו". הוא מבין שההצלה לא יכולה להיות בלי ההכרה בסובייקטיביות של אי-י. ואכן הוא ניצל בסופו של דבר בזכות מסרי תקשורת שהוא מקבל מחבריו החיזורים שבאים לחלץ אותו. במבט ראשון אפשר לחשוב כי מה שמציל אותו הוא כאשר המדענים קובעים את מותו ומשמרים אותו בנוזל – הרי כבר ראינו בתחילת הסרט שאי-י מתמוגג מצלילה במי האמבט. אולם כאשר הוא שב לחיים, הוא מתקשר לאליוט את המסר שקיבל על ההצלה (או אולי הדברים כרוכים זה בזה? – הכניסה למרחב הרחמי מאפשר תקשורת עוברית ראשונית).

"הוא בא אליי" – זו גם התחושה ההורית וגם התחושה של האנליטיקאי. יש פנייה. הפנייה היא אליי. מרגע הפנייה, האחריות לאחר היא שלי. כמו אחרים, ויויאן שטרית-וטין משתמשת בפילוסופיית המוסר של לוינס כדי להסביר את המפגש הטיפולי ואת התשוקה של האנליטיקאי. האנליטיקאי פוגש בסבלו של האחר וחש כלפיו רגש אחריות. היא קוראת את הפילוסופיה של לוינס קריאה המתייחסת לאנליטיקאי כסובייקט האחראי. הדבר הזה מעט מקומם לעיתים: הרי הפילוסופיה של לוינס מתייחסת לסובייקט באשר הוא ולאחריות שנוצרת במפגש בין סובייקטים. לאנליטיקאים אין בעלות על האתיקה או על הסובייקטיביות. אולם שטרית-וטין טוענת זאת מתוך העמדה כי הפסיכואנליזה היא בכל זאת התחום העוסק בחקר הסובייקטיביות, עמדה שנמצאת גם אצל לאקאן, שקורא לפסיכואנליזה "מדע האותות (conjectural science) על אודות הסובייקט" (Lacan, 1979 [1964]).

לוינס, פילוסוף צרפתי שכתב חלק מכתביו במחנה כפייה נאצי, שולל את התפיסה המקובלת בתורת האתיקה, שלפיה יש חיפוש אחר הטוב האובייקטיבי – תפיסה המצויה הן בתורת האידיאות של אפלטון ובמידה הטובה של אריסטו, והן בציווי הקטגורי של קאנט, בחישובי התועלות בעולם ההדרוניסטי של בנטהם ומיל ובמסך הבערות שמציע רולס. ברוח בובר (2013), לוינס מציע כי האתיקה נוצרת במפגשם הארצי, היום-יומי, של שני סובייקטים. ההכנה של לוינס את האתיקה

כאתיקה של חיי יום־יום מזכירה במידת מה את המעבר שהתרחש בפילוסופיית השפה של תאורטיקנים של שפת היום־יום, כדוגמת ויטגנשטיין.

בובר (2013) מבחין בין היכולת לראות את האחר כ"לז" לבין ההתייחסות אליו כאל סובייקט באמצעות שימוש בגוף שני – אתה. המפגש אצל בובר הוא הדדי. לא כך הוא המפגש אצל לוינס. מבחינת לוינס יש אי־סימטריה שנוצרת מתוך כך שהאחד אחראי כלפי האחר, כפי שקורה במפגש אִם ותינוק, כפי שקורה במפגש האנליטי, ואולי כפי שקורה בסרט אי־טי. הפגיעות של האחר היא זו המעוררת את רגש האחריות לחייו. היא למעשה הרגש הראשוני כלפי האחר (לוינס, 2010). בעניין הזה עמדתו של לוינס כמעט הפוכה מן העמדה של סארטר כי הזולת הוא הגיהנום, וגם להתרחשות במפגש בין התודעות לפי הגל – מפגש שראשיתו מאבק עד מוות (Hegel, 1807).

אך האם הקשר המפעפע בין הסובייקטים בתוך הקליניקה הוא אי־סימטרי במידה כה רבה? האם הוא בהכרח קשר של מבוגר אחראי ומטופל חסר אונים, סובייקט סוכל? בין מטפל ישוב לבין מטופל נשען, שוכב (המילה קליניקה מגיעה מהמילה היוונית κλίνω-ειν – לשכב)? השאלה הזאת מקבילה בהיבט מסוים שלה לשאלת מקור המינוח. שכן לא רק המטפל ממשמע את רצונו של המטופל לחיים, גם המטופל מגיע מצויד בפוטנציאל לדחף זה. נראה כי הדחף של המטופל לחיים הוא שמעורר את היענות המטפל לקריאה. הרי הפנייה לטיפול נעשית לפני ההזמנה לאנאליזה, שעליה מדברת שטרית־וטין. בד בבד, ההזמנה לאנליזה של המטפל המסוים עומדת ותלויה באופן א־פריורי, שקודם לפניית המטופל.

לוינס למד אצל הוסרל והיידגר, ומתוך תורתו של הוסרל חיפש בכל התנהגות אנושית אינטנציונליות, כלומר התכוונות. לפיכך הוא רואה בכל פנייה במפגש עם הזולת בקשה או היענות לבקשה. אך לוינס מיישם את מושג הטרנסצנדנטיות האקזיסטנציאליסטית המופשט על המפגש היום־יומי עם האחר, על היכולת לחרוג מעצמי ועל הדאגה לחיי הזולת.

שטרית־וטין מחברת את האחריות הלוינסית לזולת לתאוריה של לפלאנש על אודות המסר האניגמטי של המינוח: לפלאנש מפנה עורף לתאוריה האדיפאלית הבסיסית של פרויד, וחוזר לרעיונות המוקדמים של פרויד ב"נוירויטיקה" שלו – אל תאוריית הפיתוי. אך אם פרויד ממקם את המינוח פעם במבוגר המפתה, ולאחר מכן, במעבר לתאוריה האדיפאלית, במינוח הילדית המתפתחת, הרי לפלאנש רואה בתקשורת הבין־דורית מערכת סבוכה יותר. לדידו, התשוקה של האם היא

גם תשוקה מינית, וכך היא מוסרת לתינוק מסר אניגמטי בנוגע לגדילה ולתשוקה בעולם (לפלאנש, 2012). אף שמדובר במסר מוצפן, שאין לתינוק כלים לפענחו, יש בו יסודות מולדים המכוונים לקלוט את המסר. מבחינת שטרית-וטיין, המסר האניגמטי כפי שמציג לפלאנש, בגלגולו הלא-פתולוגי, הוא פיתוי אתי, שאינו זהה לפיתוי הטראומטי שפרויד מדבר עליו. כמהדהד את "הנוכחות החיה" של אלווארז (2005), הוא קורא לילד לחיים ולתשוקה. אם דיכאונית, כדוגמת האם המתה של גרין, אינה מפתה את הילד לחיים. כך, למעשה אם חסרת תשוקה, שאינה סקרנית כלפי ילדה, פוגעת בהתפתחותו.

אך האם המילה "פיתוי" היא המתאימה פה? על פי מילון אבן שושן פיתוי הוא "שידול, הסתה, השפעה על מישהו כי יעשה דבר-מה (בייחוד שלילי)... " (מילון אבן-שושן, 2003, עמ' 1558). במובן הזה, לפחות בעברית, המילה "פיתוי" אינה יכולה להיות אתית.

מבחינתו של לפלאנש, המיניות נמצאת גם בילד עצמו, והתשוקה של האם אומנם בלתי מוכנת לעולל, ממש כמו התשוקה שלו עצמו, אך מקורה אינו רק באם אלא גם בהיותו תינוק חי. שטרית-וטיין טוענת כי ההתרחשות הזאת קורית מתוך ההתגייסות של האם אל הרך הנולד, ומתוך הטיפול האתי באחר חסר האונים הסובל שמולה. זוהי התגייסות מוסרית לוינסית.

התפיסה שלפיה בבסיס החשיבה הפסיכואנליטית מצויה עמדה אתית – אינה חדשה. הפסיכואנליזה, כבת חורגת של מקצוע הרפואה, ירשה את הציווי, המיוחס בטעות להיפוקרטס: "ראשית, אל תזיקו" (נוסח רומה, אך לא זהה, ניתן למצוא בכתבים העתיקים). רגש האחריות הוא ראשית כל פעולה של ריפוי, לא רק זה של הנפש. השבועה העומדת בבסיס הרפואה ההיפוקרטית עוסקת הרי גם בבריאות הנפש – למשל באיזון בין המרות בגוף האדם ובטיפול, כדוגמת עודפות המרה השחורה (melancholia). במובן הזה שטרית-וטיין ממשיכה מסורת ארוכה של מקצועות טיפוליים. בניגוד להיפוקרטס ואחרים, היא אינה רואה במוסריות הטיפול ציווי קטגורי או צו אובייקטיבי של אתיקה מסורתית, אלא מוסר של היום-יום כפי שזה בא לידי ביטוי במפגש של תודעות או של סובייקטים.

לכן, כאשר שטרית-וטיין מדברת על פיתוי אתי, היא מדברת על אתיקה לוינסית המתעוררת אל מול פניו של אדם אחר. ההבעה הניבטת מפניו של האחר קוראת לנו, על פי לוינס, לתגובה. היא מעוררת בנו את התגובה החזקה מכל מפגש עם העולם – המפגש עם סובייקט אחר. אנחנו יכולים להיות אלימים כלפי זולת חסר

פנים, אך כאשר אנו מזהים את הפנים, את הסובייקטיביות, הדאגה לאחר תתעורר, ורגש האחריות כלפיו מזמן אותנו. המבע של הזולת אומר "אל תהרוג אותי". זהו גם המבע של התינוק ושל המטופל. בפרפרזה על היפוקרטס: "ראשית, אל תזיק לי". אך האם הפסיכואנליזה זקוקה לטרמינולוגיה המוסרית? במידה מסוימת הטרמינולוגיה הזאת מחמיצה משהו מהדרמה הלא-מודעת הפנטזמטית המתחוללת במפגש עם האחר, ומצמצמת אותה – גם אם לא לשדה האובייקטיבי, לשדה הדאונטולוגי – זה של "מה שראוי להרגיש". מתעורר פה ניחוח של בעיית הראוי והמצוי, שניסח דייוויד יום – גזירה של מהו האתי, או מהו הראוי, מתוך תצפית על ההתרחשויות הנפשיות המצויות במצבים שגורתיים. חוקרי משנתו של לוינס סוברים כי האתיקה שלו אינה אתיקה כלל, כי אם תיאור (דסקרפטיבי) של התעניינות בני האדם במוסר. דרידה תיאר את לוינס כמי שעוסק באתיקה של האתיקה, וחלק עימו את העניין בהכנסת אורחים – המטפל כמארח של המטופל, בכל רובד של משמעות.

את הכנסת האורחים של המטפל את המטופל – אותה מוכנות של המטפל להיענות לבקשת הסיוע של המטופל – שטרית-וטיין מכנה גם "מרחב רחמי". היא דנה בשאלה מה קורה כאשר אין מרחב רחמי כזה, כאשר "המסגרת רועדת" – למשל השעה הרגילה של הטיפול משתנה או כאשר המטפל יוצא לחופשה. נדמה לי שהמחשבה על המרחב הרחמי מעוררת שאלות שנוגעות לא רק לקושי שמתעורר מהיעדר מרחב שכזה, אלא גם למצבים שבהם המרחב הרחמי הטיפולי מתעוות והופך להיות עיוות של רחם, או מה שמלצר כינה "קלאוסטרום". אי-טי ואליוט בסרטו של שפילברג יוצרים ביניהם מרחב נפשי כזה בדיוק, כאשר תחושותיהם מתערבבות ביניהם, והם פועלים ומופעלים בד בבד, כגוף אחד. אני רוצה להציע כי הפרדוקס בין הפיתוי על סף הנזק לבין הפיתוי המוסרי הנענה לבקשת העזרה של המטופל נשמר תכופות לא רק כשאנחנו מהלכים על חבל דק בקליניקה, אלא גם כשעצם התקשורת הלא מודעת הכה קרובה מחוללת בה בעת מרחב רחמי ואזור סכנה. ההתרחשות הזאת כוללת הן את המטופל הן את המטפל, והקשר העמוק הלא-מודע שנוצר באנליזה מערער ומסכן את שניהם.

לוינס מתאר אפוא את המפגש עם האחר ככזה המעורר רגשות של מחויבות ואחריות לחיים של הזולת, מתוך המפגש היום-יומי, הקונקרטי – פנים אל פנים. גם מבחינת שטרית-וטיין, התשוקה של האם אל תינוקה קשורה קשר הדוק בדחף להכירו ולהקל את סבלו. לטפל בו – handling, holding, containing. ואולם

לעומת לוינס העסוק יותר בפוריות האבהית ובמפגש עם הזולת בהולדת האב את הבן, הרי ששטרית-וטין, בעקבות העניין הפסיכואנליטי, כדוגמת זה של ויניקוט וביון, מעתיקה את מוקד החקירה אל המקורות האימהיים לתחושת האחריות לתינוק. כבר ב־handling מעבירה האם לתינוק את המיניות, את התשוקה לחיים.

ניתן להבין את טיעוניה של שטרית-וטין במונחים של דחף החיים והדחף האפיסטמופילי,¹ שהם במידה רבה חופפים. הרצון שלנו לחיים של הזולת נכלל בתוך דחף החיים שלנו, וכך גם הסקרנות שמתעוררת בנו נוכח סובייקטיביות אחרת. אם התינוק ימות, תמות האפשרות להכירו ולחקרו. דחף החיים של האם כלפי תינוקה משתקף בתשוקה שלה להכירו. מאליו הוא כולל את הרצון לתמוך באפשרות שלו להמשיך ולהתקיים. דחף החיים שלנו כלפי האחר כולל למעשה את הדחף לחיים של האחר, ולא רק שלנו (במילים אחרות אפשר לקרוא לזה "אהבה"). בהקשר הזה מעניין שהשפה היוונית מבחינה בין המילה ארוס לבין המילה פיליה – הראשונה מצביעה על אהבה לשונה, והשנייה על אהבה לדומה. דחף החיים הוא למעשה הדאגה לאחר.

שטרית-וטין מדברת על התשוקה של האם, התשוקה של האנליטיקאי, כגורם שמפתה את הזולת הפגיע אל החיים. העיסוק הזה בתשוקה של האם, או באיווי של האנליטיקאי, מזכיר את השאלה של פרויד במכתבו למארי בונאפארט: "מה אשה רוצה?" וכפי שלאקאן הראה לנו, שאלת האיווי של הסובייקט לעולם אינה מנותקת מהיחסים האינטרסובייקטיביים – האיווי הוא למלא את האיווי של הזולת.²

אך גם התינוק נולד עם פוטנציאל לדחף חיים, עם תשוקה ועם דחף אפיסטמופילי. כך לדוגמה בראשית הסרט, אי־טי נוחת עם חבריו החיזירים על כדור הארץ. ברור כי הם באים לחקור את העולם האחר הזה. הם אוספים דגימות של צמחייה. הדחף האפיסטמופילי הוא שדוחף את אי־טי מלכתחילה אל מחוץ לכוכב הלכת שלו, אל המפגש עם הסובייקט – כדור הארץ, אליוט ובני האדם.

1 הדחף לידע, הסקרנות. המונח דחף אפיסטמופילי מפותח בעיקר בתאוריה של הפסיכואנליזה הקליינאנית. לדידה של קליין, הדחף לידע ולהכרה של העולם הוא דחף מולד.

2 מושג האיווי הלאקאניאני אינו זהה לצורך או למשאלה, כי אם מצביע על פער שתמיד נותר בין המשאלה לסיפוק שלה. מבחינת לאקאן, הדחף בא לידי ביטוי בדרישה, אבל גם כשזו מתמלאת, נותרת שארית. לדוגמה, אדם המשתוקק למכונת חדשה, הרי שגם אם יקבל אותה, עדיין ייוותרו בו חסך, שארית של תשוקה, או איווי. מבחינת לאקאן האיווי, מעצם הווייתו כסובייקט. הוא בעצם לאיווי של האחר. באופן לא־מודע האדם לעולם מתאוה להיות זה שממלא את איוויו של האחר, מתוך דחף להיות רצוי. כך, החסך של האדם קשור בחסכיו של האחר.

הרעיון הקליניאני על אודות הדחף האפיסטמופילי אינו מצטמצם לפסיכואנליזה ואף לא לפרויד. אפלטון כותב: "חיים שאין בהם חקירה לא כדאי לו לאדם לחיותם" (אלפטון, 1979, עמ' 233). כך, מרגע הלידה, ונראה שעוד לפני כן, מתעורר באדם הדחף לדעת, והוא מקביל לדחף החיים. תפיסה זו תואמת את המושג "היות" של לוינס, שבו הוא חולק על מושג ההיות הרגעי והנסוג של היידגר, ומזכיר במידה רבה את ה־being הוויניקוטיאני, על דקדוק ההווה המתמשך (present continuous) שלו, ועל היותו כרוך בלשחק ובלתקשר עם סובייקטים אחרים. ה"היות" של לוינס הוא למעשה אהבת החיים.

אך התינוק, כמו אי־טי, כמו המטופל שפונה אלינו לקליניקה, מבקש עזרה בשימור ה־being שלו, דחף החיים שלו. הוא זקוק לאחר שיפתה אותו להישאר בחיים. האמירה שלו רחבה מהציווי "לא תרצח" ששטרית-וטיין מצטטת. יותר מהבקשה "אל תהרוג אותי" הוא מבקש "עזור לי לשמר חיים, הצל אותי" – זוהי גם הבקשה של אי־טי מאליוט.

בערוב ימיו העמיד ברטרנד ראסל (1971) את משמעות החיים על שלושה דברים: אהבה, ידיעה וסבל אנושי. נדמה לי שהתאוריה הפסיכואנליטית מראה כי שלושת הדברים האלה כרוכים זה בזה – הארוס, הדחף האפיסטמופילי והדחף לטפל בסבלו של הזולת.

אני נותרת עם השאלה – מה בעצם ההבדל בין אתיקה לבין אהבה? מה ההבדל בין כוחות החיים, הארוס, לבין האתיקה לשמירה על חי האחר, ההתעניינות באחר, והשמירה על החיים הנפשיים של האחר?

מקורות

אבן-שושן, אברהם (2003). מילון אבן-שושן, מחודש ומעודכן לשנות האלפיים. תל אביב: המילון החדש בע"מ.

אלווארז, אן (2005). נוכחות חיה. תל אביב: תולעת ספרים.

אפלטון (1979). האפולוגיה. בתוך יוסף ג' ליבס (מתרגם) כתבי אפלטון, כרך א. ירושלים ותל אביב: שוקן.

בוכר, מרטין (2013). אני ואתה (תרגום: א' פלשמן). ירושלים: מוסד ביאליק.

לוינס, עמנואל (2010). כוליות ואינסוף: מסה על החיצוניות (תרגום: ר' איילון). ירושלים: מאגנס.

פלואנש, ז'אן (2012). יסודות חדשים עבור הפסיכואנליזה: הפיתוי הראשיתי (תרגום: א' גלעד). תל אביב: תולעת ספרים.

- Freud, Sigmund (1950-1974). A Project of Scientific Psychology. In *SE volume 1*. London: Hogarth.
- Hegel, Georg W.F. (1967). *Phenomenology of Mind*. New York: Harper & Row.
- Lacan, Jacques (1979). *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis: The Seminar of Jacques Lacan, Book XI*. Penguin Books.
- Russell, Bertrand (1971). *The Autobiography of Bertrand Russell*. London: Allen & Unwin.
- Spielberg, Steven (1982). *E.T.* Los Angeles.

מסקנות צנועות ממסע מרהיב

נטע סובול

על הספר: אבישי בר־אשר (2019). מסעות הנפש: גן עדן במחשבה ובדמיון בספרות הקבלה בימי הביניים. ירושלים: מאגנס, 614 עמודים.

כשקוראים בספרו רחב היריעה של אבישי בר־אשר, קשה להאמין שחיבור כה מרשים נכתב בידי חוקר צעיר. כהבטחת הכותרת לספרו, בר־אשר נוטל אותנו עמו למסע אל ההגות העיונית של חכמי ימי הביניים ואל התמונה המורכבת של גן עדן, כפי שהשתקפה בעיני רוחם. במהלך הדרך נפתחות דלתות רבות אל מחשבות ודמיונות קדומים יותר, וכן אל מארג דימויים מורכב מעולם ההגות והיצירה בימי הביניים ביהדות, בנצרות ובאסלאם. לכל אורך הדרך ניכר שהטקסטים הרבים שדרכם אנו עוברים במסע הם למעשה גן העדן של החוקר, וכי החקירות הפילולוגיות וההיסטוריות שבאמצעותן הוא חותר במיומנות בשפע המקורות שהוא מזמן בפנינו הן בעבורו עונג צרוף. פרט למקורות שבדפוס, המחקר מתבסס במידה ניכרת גם על כתבי יד שנחקרו אף הם בקפדנות ובמיומנות רבה. ספר זה הוא אפוא אוצר רב־ערך הן עבור חוקרים והן עבור חובבי ספר, קוראים צמאי דעת שלא יאבדו את דרכם במרחב האדיר שהמסע מוביל בו בבטחה.

בהקדמה לספרו מציג בר־אשר ניסוח כובש לפרויקט שלו: "לומר הרבה על מעט, מתוך תקווה שבסופו של דבר תוכלנה לצמוח מסקנות מועטות על הרבה" (עמ' 18). להבנתי, דבריו אלה מרמזים על הפולמוס המתקיים בקרב חוקרי הקבלה כיום, ובפרט בנוגע לספרות הזוהר ולמחקר הראוי בה. מחקרו של בר־אשר פועל מתוך מודעות לתפיסה הרווחת כיום כהנחת יסוד בקרב מרבית חוקרי הזוהר, לאחר שאוששה בשני העשורים האחרונים במגוון מחקרים. לפי תפיסה זו, הזוהר אינו ספר כי אם ספרות שלמה שהתהוותה בתהליכים מורכבים של כתיבה, ליקוט, עיבוד ועריכה, על פני דורות ובידי יוצרים מרובים. מדובר בתפיסה שהניבה ספקטרום

נרחב של גישות במחקר ספרות הזוהר. אחת מהן מתמקדת בתהליכי הקאנוניזציה וההתקדשות של הזוהר; גישה אחרת חותרת למיפוי חטיבות הזוהר, ובכלל זה הגדרה ותיארוך של השכבות המאפיינות ספרות זו ומחבריהן, במידת האפשר. מנגד, לנוכח ריבויים של מחברי מדרשות הזוהר, התגבשה גם גישה השוללת את שאלת זיהוים וכן את מיפוי חלקיה של ספרות הזוהר. גישה זו דוגלת בחקירה רחבה וזהירה ביחידות מצומצמות בלבד של ספרות הזוהר. למעשה, המובאה שלעיל מתוך ספרו של בראשד מציבה את גישתו כתואמת במובהק את הגישה השלישית. לפחות בנוגע למדרשות הזוהר, הוא אכן מתמקד בחקירה של יחידות טקסטואליות או רעיוניות מצומצמות, שהוא חוקר בהקשר נרחב ככל האפשר, מתוך זהירות מהסקת מסקנות כוללניות. עיקרון זה ניכר בספרו לכל אורכו, בניסוחיו הקפדניים למסקנות שהוא מגבש.

הספר מחולק לשישה פרקים. פרק הפתיחה ופרק הסיום (הפרק השישי) מרחיבים את שדה הראייה אל עבר היצירה הפרשנית והספרותית הענפה על־אודות גן העדן, ועוסקים בפיתוחים המדרשיים, ההגותיים והספרותיים של תחום זה בשלוש הדורות המונותאיסטיים, מהעת העתיקה ועד לימי הביניים, בתוך מבחר סוגות הכתיבה הפרשניות והספרותיות. בפרק הפתיחה מוגשת לקוראים סקירה ראשונית על מקורותיה של תפיסת הריבוי והריבוד של גן העדן, הן ביהדות והן בנצרות ובאסלאם, לצד פיתוחיה בקבלה במאה השלוש עשרה, תקופה שהספר מתמקד בה. כאן מוצגות ההתחלות של תיאורי גן עדן, כמקום שמתקיים במציאות הארצית ואפשר לייחס לו מיקום גיאוגרפי, לעומת גן שמימי ורוחני, וכן גן עדן כמקום תענוגות גופניים או רוחניים או כמקום של גמול אסכטולוגי. לדיונים מוקדמים אלה בעניין ריבויים של מרחבי הגמול וריבודם יש מקום מכונן בפולמוסים התיאולוגיים בימי הביניים בכלל ובספרות הקבלה בפרט, ובהקשר זה מעניק בר־אשר את המקום החשוב ביותר לכתבי הרמב"ן ולשיח הפולמוסי שמקיימים עמם כתביו של המקובל הקסטיליאני בן המאה השלוש עשרה שנחשב לראשון שהפיץ את ספר הזוהר – ר' משה די לאון – וכן לתיאורי גן העדן בספרות הזוהר.

בפרק השישי מציג בראשד בפרוטרוט מוטיבים ציוריים ומיתיים שמקורם בספרות המדעית ובסיפורת ימי הביניים על־אודות גן העדן הארצי, מראותיו, מבנהו והאפשרות להגיע אליו בגוף או בנשמה עוד בחיי העולם הזה. מתוך התבססות מרשימה על פירות חקירתו בפרקים הקודמים, בראשד משקף את חשיבותם של מקורות אלה להבנת כתיבתו של ר' משה די לאון וכותבים אנונימיים של מדרשות

הזוהר על-אודות גן העדן הארצי, ולחשיפת המוטיבציות הפולמוסיות שבבסיס התפיסות המוצגות בהם.

בפרקים השני והשלישי מעמיק בראש את הדיון בריבוד תפיסת גן העדן בקבלת הרמב"ן ובקבלת קסטיליה, שמתוכה התפתחה גם ספרות הזוהר, תקופה שתחילתה למן המחצית השנייה של המאה השלוש עשרה. הכותב דן בהרחבה בהבחנתו של הרמב"ן בין גן עדן ארצי לשמימי כשני מרחבי גמול שונים, הנבדלים מן "העולם הבא", שהוא בעל מעמד אסקטולוגי, של אחרית הימים, ועוסק בדיונו של הרמב"ן בתנועת הנשמות בין גן העדן הארצי לשמימי וברמזיו לזיקה הסמלית בין מרחבי העדן השונים לבין הספירות – אותן ישויות עליונות מופשטות שבאמצעותן מתגלמת ומתגלה האלוהות הנעלמה – ומהן גם מוצאם של חלקי הנפש, ולמעשה של העולם כולו. בתוך כך עומד בראש על חשיבותו העליונה של ר' משה די לאון בפיתוח תפיסת הריבוד של גן העדן ושל הגיהנום, ובפיתוח ההבחנה בין תפקידיהם של שני מרחבי גמול אלה, על מדרגותיהם, באחרית הימים. מתוך ניתוח מעמיק של מבחר מכתביו הידועים של די לאון וכן מקטעים שמביא בראש מכתבי יד שמחבריהם אינם ידועים, הוא מראה כי ריבוד של גני עדן מתפתח אצל די לאון בזיקה לפיתוחיו בתורת הנפש הקבלית וחלוקתה לשלוש מדרגות זו על גבי זו: נפש, רוח ונשמה. מדרגות הנפש מתפתחות במובן כסמלי הספירות. פיתוח נוסף של מדרגות הנפש הוא בזיקתן לדימויי העדן המקראיים, ובכלל זה נהר, עדן, גן וקדם, בהקשר של תנועת חלקי הנפש בין מרחבי הגמול השונים, כלומר המדרגות השונות של גן עדן וגיהנום.

בפרקים הרביעי והחמישי מפתח בראש את הדיון במבנה הארכיטקטוני של גן העדן. הפרק הרביעי הוא לטעמי המורכב ביותר בפרקי הספר. הוא מתמקד במבנה גני העדן, בעיקר בחטיבה ספרותית מסוימת בתוך חטיבת ה"היכלות" שבספר הזוהר וכן באחדים מכתביו של ר' משה די לאון. בחלקו הראשון של הפרק פורס בראש ניתוח מבני ותוכני של שתי היחידות העוסקות בהיכלות גן העדן בזוהר: "היכלות דבראשית" – תיאורים של היכלות שמימיים המופיעים בספר הזוהר לפרשת בראשית; "היכלות דפקודי" – מגוון תיאורים נוספים של ההיכלות השמימיים המופיעים בספר הזוהר לפרשת פקודי. כנגד אפיוניהן הכלליים של יחידות אלה במחקר עד כה, והכללתן כחטיבה אחת ונבדלת בתוך ספרות הזוהר, בראש עורך בהן חלוקה פנימית חשובה לתת-יחידות, שניכרות בהן תבניות וחלוקות שונות בהיכלות גן עדן אשר אי-אפשר ליישב ביניהן.

בהמשך פרק זה בספרו של בר־אשר, וכן בפרקים שלאחר מכן, מסייעת בידו חלוקה זו לזהות זיקות בין אחדות מתת־היחידות בהיכלות הזוהר לבין יחידות טקסט אחרות בספרות הזוהר, וכן יחידות העוסקות במבנה גן העדן בכתבי די לאון. בר־אשר מייחד דיון נרחב וחשוב לכתיבתו העצמאית הענפה של די לאון על תבניות קוסמוגרפיות ארציות ושמימיות – נושא שלא נידון במחקר לפני כן. מתוך כך הוא עומד על החלק הפעיל שנטל מקובל זה בכתיבה ההיכלית בכללותה, ומעלה את האפשרות שהיה שותף גם לכתיבתן או לעריכתן של יחידות בפרקי ההיכלות בזוהר.

חלקו השני של הפרק מציג דיון מפורט עד מאוד בשאלת טיבם של אזכורי "ספר חנוך" במדרשות הזוהר. בזוהר נזכרים כמה ספרים, רובם אינם מוכרים לספרות המחקרית, ובהקשר זה עולה השאלה האם אותם ספרים היו ואבדו, או שמא מדובר באזכורים של ספרים שלא היו ולא נבראו אלא בדמיונם של בעלי הכתבים. כך לדוגמה, בספר "משכן העדות" לר' משה די לאון, וכן בקטעים אנונימיים מכתבי יד המיוחסים לו. קטעים אלה עוסקים בעלייתו של חנוך לגן עדן, בהתוודעותו לעצי הגן ובתמורה שחלה בו לבסוף עם היכנסו לגן, בפושטו את לבוש דמות הבשר והתלבשותו בלבוש של אש.

שאלת המחקר העיקרית המוצגת בהקשר זה כאן היא האם יש בידינו ראיה מספקת להיכרות ישירה של די לאון וכותבים אחרים של מדרשי ההיכלות שבזוהר עם אחד החיבורים שנהוג לשייכם לספרות חנוך הקדומה? – ספר חנוך הראשון והשני, הנמנים עם הספרים החיצוניים למקרא, והספר המכונה "חנוך השלישי", המשוך לספרות ההיכלות המאוחרת יותר, המתוארכת לאלף הראשון לספירה. בהיעדר ראיה היסטורית ממשית להיכרותם של כותבים אלה עם ספרי חנוך הקדומים, נוקט בר־אשר מהלך מחקרי מורכב, שהמסקנה שבסופו מנוסחת באופן כה צנוע שכמעט מעמעם את חשיבותו של המהלך, הראוי בהחלט לציון. בר־אשר פונה לכתביו של מקובל אקלקטי חשוב בן המאה הארבע עשרה, ר' מנחם רקנאטי, שעמד על הזיקה בין כתיבתו של די לאון על ספר חנוך לבין אזכוריו של ספר הנושא את השם "ספרא דחנוך" בספרות הזוהר. בהמשך מוצא בר־אשר בדיון שעורך רקנאטי בקטע מספר חנוך השלישי, המשוך לספרות ההיכלות הקדומה, שיבוץ של קטע מהזוהר על ספר חנוך.

לצד עדויות אלה מעמיד בר־אשר אוצר של עדויות טקסטואליות ורעיוניות רבות עניין, ומהן הוא למד על הזיקות שבין מדרשות הזוהר על חנוך וספרו לבין

קטע המיוחס לספר חנוך ב"משכן העדות" לר' משה די לאון, ובין שני אלה לספר חנוך השלישי המשוך לספרות ההיכלות הקדומה. בסוף מהלך מורכב ועתיר פרטים זה, מנסח בר-אשר את מסקנותיו בנוגע לטקסטים מימי הביניים על חנוך באופן כה זהיר שכמעט מצליח לטשטש את האמירה החשובה המבוטאת בו. לדבריו: "מקורות אלה מגלים סגנון דומה מאוד של כתיבה על גן עדן שבארץ ועל הרקיע אשר עליו בסוגה השואבת מספרות ההיכלות והמרכבה ואף מחקה אותה" (עמ' 312). ביסודם של המקורות מימי הביניים בר-אשר מזהה "דגמים ספרותיים משותפים מספרות ההיכלות הקדומה" (שם), שזוכים ל"עיצוב רעיוני חדש" (שם), בהתאם לרפואי החשיבה וההגות האופייניים והייחודיים לקבלת ימי הביניים.

בשונה מן הפרק הרביעי, הפרק החמישי מציג טענה ברורה וכתוב בנימה פסקנית, שהיא ייחודית בספר זה. בהמשך לחקירת המבנים בגן עדן, מתמקד בר-אשר ב"סדר גן עדן", חיבור קצר שמוצגים בו תיאורים נוספים המשוכיכים לאותו עולם תוכן (שמואלי, תשע"ן). בסקירה מחקרית מפורטת בשאלת זהותו של מחבר "סדר גן עדן" ובמוצאו, מעלה בר-אשר את התלבטויות החוקרים: חלקם הצביעו על זיקתו ל"משכן העדות" של ר' משה די לאון ואחרים על זיקתו למדרשות הזוהר. כאן נוקט בר-אשר עמדה חד-משמעית. הוא אינו מסתפק בהצבעה על זיקה בלבד, אלא מייחס נחרצות את "סדר גן עדן" לר' משה די לאון, מתוך הצגה מפורטת ומשכנעת של התפיסה הייחודית של שני גני עדן, המשותפת לחיבור זה ול"משכן העדות" של ר' משה די לאון, מבחינת אוצר הדימויים והלשון. ראוי להזכיר כאן כי לאחר צאת ספרו של בר-אשר, ראה אור ספרה של רונית מרוז על פרשת שמות שבזוהר, ובו היא טוענת לריבוד בתוך "סדר גן עדן" למרות קוצר יריעתו, ולפיכך קובעת כי פסקאות מסוימות בספר קדומות יחסית, ואחרות אכן כתובות ברוחו של משה די לאון. היא מבססת את עמדתה בין השאר על דימוי "קן הציפור", שנקשר במשיחיות בחלקים מסוימים של "סדר גן עדן", ואינו מופיע בכתביו של די לאון (מרוז, תשע"ט).

פרט לכך, בר-אשר עומד על התפתחות בתורת הגמול האסכטולוגית של די לאון, ומתוך כך ממקם את "סדר גן עדן" בתוך רצף כתיבתו. לדבריו, תורת הגמול של די לאון – ובכלל זה דיוניו בכפילות גני העדן, בגן השמימי ובמשמעויותיו התיאוסופיות, בגן הארצי ובמבנים הארכיטקטוניים של שניהם – גובשה בהדרגה על פני עשור שלם מתוך פולמוס עם שיטות אחרות ובדיאלקטיקה של גילוי והסתרה של חידושי המרכזיים. ב"סדר גן עדן", טוען בר-אשר, משתקפות כל

תפיסותיו של די לאון בתחום זה "בתמצית וכעובדה מוגמרת" (עמ' 345), ואילו ב"משכן העדות" אותן תפיסות מוצגות בצורתן הבשלה ביותר, באריכות, בפירוט ובנימה פולמוסית. ניתוח זה מקעקע את הכרונולוגיה שקבע גרשם שלום בין "סדר גן עדן" לבין חיבורי הידועים של ר' משה די לאון. בר-אשר תומך את ניתוחו בדיון מעמיק ביחסים שבין "סדר גן עדן" לבין כתביו הידועים של די לאון, ובו הוא מעלה ושוקל את כל האפשרויות האחרות, מציג ראיות מוצקות ומספק טיעונים כבדי משקל המערערים על תקפות קביעותיו של גרשם שלום.

אשר לזיקה בין "סדר גן עדן" למדרשות הזוהר – סוגיה שבר-אשר נדרש לה בחלקו השני של הפרק – המצב כבר מסובך יותר. כאן הוא שוב נמנע ממסקנות גורפות וחד-משמעיות, ומדגיש כי הזיקות שמצא בין מדרשות הזוהר לבין "סדר גן עדן" וקטעים מכתבי די לאון תקפות רק ליחידות טקסט קטנות הפזורות במדרשות הזוהר, ואינן חופפות בהכרח לכלל הכתיבה ההיכלית בספרות זו.

בחלקו האחרון של הפרק, מעלה בר-אשר עוד הצעה מרתקת הנוגעת ליחס שבין "סדר גן עדן" לבין החיבור שעמו שולב בכתבי יד – "צוואת ר' אליעזר הגדול". להשערות, הנסמכות על השוואה לשונית ורעיונית, ר' משה די לאון הוא שערך את "סדר גן עדן" בהמשך ל"צוואת ר' אליעזר הגדול", שנכתבה קודם לכן, ולא הוא שכתבה. את תפר העריכה מגלה בר-אשר בפסקה החותמת את הצוואה, שם הוא מוצא דמיון לשוני ורעיוני לתיאורי גן עדן של די לאון ב"משכן העדות". פסקה זו, להשערות, שולבה על ידי די לאון כדי לחבר בין "צוואת ר' אליעזר" לבין "סדר גן עדן", והיא מספקת הצגה תמציתית של התפיסה המרכזית שבבסיס חיבור זה ובבסיס השקפותיו של ר' משה די לאון בנוגע לגני עדן ככלל.

לסיכום, ספרו של בר-אשר פורס בפנינו יריעה נרחבת ביותר של מגוון תפיסות גן עדן ותיאוריו בספרות הקבלה של ימי הביניים. אוצר ההצעות, ההשערות, המסקנות והתובנות המועלה בספר מבוסס תמיד על חקירה קפדנית בכתבים ממגוון שפות וסוגות של כתיבה – פרשנית, ספרותית והגותית – מימי הביניים ומהעת העתיקה, הנבחנים בהקשרים רחבים. זהו חיבור מרשים ביותר, שתרומתו חשובה למחקר העתידי, ואין ספק שיצוטט רבות ויסייע להתקדמות המחקר בתחום צעיר יחסית זה.

מקורות

שמואלי, ליאור זקס (תשע"ן). "סדר גן עדן: מהדורה מדעית ועיון לסדר כתיבתו הפסוידאפיגרפית של רבי משה די ליאון", קבלה: כתב עת לחקר כתבי המיסטיקה היהודית, כ"ח, 191-299.

מרוז, רונית (תשע"ט). יובלי זוהר: מהדורה ביקורתית מוערת של זוהר, פרשת שמות. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

Between a Rock and a Hard Place: Civic Education in Arab Schools in Israel

Rabah Halabi, Safaa Dabah

This research aims to understand how Arab teachers engage in teaching civic topics that contradict their own beliefs and aspirations. To this end, we used an interpretive phenomenological research method. We conducted in-depth open interviews with 32 male and female Arab civics teachers from the Galilee and the "Triangle" region. The results show that the decisive majority of the participants realize that teaching the civics program to Arab students is problematic as it focuses on the Zionist narrative, excluding altogether the Palestinian-Arab population. However, we found that different teachers approach the challenge in different ways. Some focus on achievement, teaching the material just as it is in order to avoid trouble. Others act with the required caution while searching for creative ways to expose the students to the Arab narrative that is missing from the program. A third group tackles the challenge directly and fearlessly, teaching the Palestinian narrative to the students.

Teachers out of Breath: Mapping Stress Causes in the Work of Teachers

Yaffa Buskila, Tamar Chen Levi

Recent evidence has revealed that the teaching profession is highly stressful. Stress is an unfavorable phenomenon that develops under unmanageable, prolonged and escalating pressure. Our study aims to investigate the way teachers perceive the causes for stress in school, and compare these causes in primary, middle and high schools.

This is a quantitative research. Questionnaires were sent to 321 teachers: 170 primary school teachers, 66 middle school teachers, and 85 high school teachers. We used the structured questionnaire of Ablin et al. (2010) adapted by Buskila et al. (2019). The adapted questionnaire deals with different stress aspects related to schoolwork. The participating teachers were asked about stressful events they experienced in their work, and put forward factors that led to stress at each of the three school levels. The findings revealed that the first and worst cause for stress across the whole sample and at each school level separately was the tight teaching schedule. In primary schools, the composition of the class stood second, while in middle and high schools, the clash between home and school demands was a major cause for stress. The findings clearly showed that in middle schools the principal was the cause for stress, while in primary schools it was the superintendent. In high schools, stress was caused by inadequate physical conditions. Two other stress-related correlations were found in all the schools: (1) the more experienced and senior the teachers, the lower their stress levels; (2) the higher the academic education of the teachers, the greater the pressure parents put on them.

The described results are relevant to teachers, educators, and policy makers involved in planning and managing educational strategies. Identifying and preventing the causes for stress are likely to facilitate better teaching conditions, and a more effective and efficient atmosphere in school.

From Teacher to Mentor: The "Good Teacher" in the 21st Century

Irit Levy-Feldman

This article proposes a new conception of a "good teacher" – that of a teacher-as-mentor, or a mentoring teacher that has heutagogical skills aimed to promote self-determined learning through dialogic teaching. This conception appears to be better suited to the 21st century and the postmodern era than the current conceptions. It is based on an interpretative textual analysis of Western educational philosophies and of the nature of postmodernity.

The mentoring teacher, who is thought to be the "good teacher" in the new era, acquires skills associated with heutagogy: a pedagogical approach that puts emphasis on the individual's need to learn autonomously and independently. This approach regards the capacity for autonomous learning as a basic life skill that allows for lifelong learning in a changing world. Using dialogic teaching, mentoring teachers equipped with heutagogical skills are able to navigate their teaching in a way that promotes the self-learning abilities of different learners and prepares them to cope with the challenges of the current era.

Abstracts

A Media Perspective of the Peace Process Collapse: The Question of the Jewish State

Sagi Elbaz

This study describes and analyzes the support the Israeli media provided to the Barak, Olmert and Netanyahu governments while a peace process was underway with the Palestinian Authority. This support was related to three core issues that had a demographic and symbolic influence on the Jewish character of the Israeli state: (1) rejection of the right of return (the Palestinian refugees' issue); (2) reaching agreement on permanent borders and the location of Jewish settlements within the final agreement; (3) ensuring Israeli sovereignty over the holy places in Jerusalem. At the Camp David 2000 Summit, a first attempt was made to reach a permanent settlement between Israel and the Palestinians on these matters. The core issues re-emerged in the direct contacts between Ehud Olmert and Abu-Mazen (the Annapolis process), and between Tzipi Livni and Saeb Erekat during the third Netanyahu government.

An analysis of the findings reveals that the ideological stance of the media tends to consolidate around the core values of the political elites comprised of government ministers and Knesset members from both the coalition and the opposition. This stance adjusts to every incumbent government, and is characterized by openness to new ideas initially formulated by the ruling group. The media does not create a new ideological discourse on core issues on its own. The uncompromising Palestinian refusal to recognize the concept of a Jewish State has remained an important factor in shaping a political perception about the failure to determine the nature of the final settlement with the Palestinians.



Gilui Daat

**Multidisciplinary Journal of Education,
Society and Culture**

Editors: Nimrod Aloni, Maayan Mazor and Atalia Shragai

Institute for Progressive Education
Kibbutzim College of Education, Technology and Arts

Hakibbutz Hameuchad – Sifriat Poalim Publishing

Volume 16

Winter 2020