הד החינוך

ISSN 0017-9493

כתב עת של הסתדרות המורים בישראל | כרך צ"א | גיליון מס' 02 | טבת תשע"ז, ינואר 2017

לְפִיכָךְ בֵּין הָעַרְבַּיִם

אַצְתִּי בְּסִירָה לַיָּם

וָאֶקַּח מִן הַשָּׁמַיִם

שֶׁמֶשׁ הַשּׁוֹקַעַת שָׁם.

אֲרַזְתִּיהָ, עֲטַפְתִּיהָ

בְּסָדִין חָלָק לָבָן,

וְלַדֶּרֶךְ לִי שִׁמַּרְתִּיהָ

שֶׁחֲלִילָה לֹא תּוּצַן

שקרים שקשה בלעדיהם
אמתי מור

מיתוס ושמו גוגל
סם ויינברג ושרה מקגרו

העתיד טמון בתאוריות קונספירציה
נתן אודנהיימר

עונת הפריחה של הגזענות החרדית
תמר רותם

מיתוסים, אמיתות, שקרים ובדותות

מחקר חדש: המתח העדתי בישראל הולך ומתגבר
עידן ירון

תוכן העניינים

ינואר 2017

הד ישראלי

חדר מצב

מדורים

הד בינלאומי

מיתוסים, שקרים ואמיתות: לא הכול הבלים והבל

ב־1986 יצא לאור ספרו המצחיק והחכם של אבנר כץ "חוץ מפרט זה או אחר הכול הכול אמת". כותרת מבריקה זו טומנת בחובה שאלות נוקבות: האם כל שקר הוא רע תמיד ובכל הנסיבות? אימתי, אם בכלל, יכול שקר להועיל? האם מיתוס הוא סוג של שקר? האם הוא, בסופו של דבר, מועיל או מזיק? מה נותר עוד בתרבותנו מן הכמיהה לאמת, לשקיפות ולבהירות? האם עלינו לחדול מן השאיפה להתקרב ככל יכולתנו אל האמת רק בשל ההבנה שלא נוכל לאחוז בה במלואה? מה טיבו של ההבדל בין אמת חלקית לבין שקר גמור? אילו מיתוסים נשמר ואילו מיתוסים נפשיט מבגדי המלך שלהם?

בגיליון הזה ננסה להתבונן במיתוסים בכלל ובמיתוסים חינוכיים בפרט. איננו שואפים להקיף את מכלול הסוגיות הכרוכות בנושא דרמטי זה. הדבר משול ליומרה לצקת לקערה את מימי האוקיינוס האטלנטי בעזרת מזלג.

בשעה שאנו באים להגן על ערכים נושנים כגון חופש ביטוי, רציונליות, בהירות, אמתיות וביקורתיות אנו עלולים להצטייר כשמרנים, ארכאיים ובלתי רלוונטיים. קל להתמסר לאשליית השוק החופשי של רעיונות ודעות בשעה ששרויים באפלת ימי הביניים של הפייסבוק, הטוויטר והאינסטגרם. קשה הרבה יותר לצלוח כמה ממאמריו המלומדים של **הד החינוך**. זה מחייב זמן, מאמץ וריכוז. לא לכולם יש זמן, קובע שקר מוסכם; לא כל אחד מוכן להשקיע מאמץ, קובעת מוסכמה מיתולוגית אחרת; מי בכלל קורא מחוץ למסך הסמארטפון שלו, שואל־מתריס פרופסור לחינוך, ומבטא תופעה תרבותית רחבת היקף.

מי שאיננו מאתגר את אמונותיו, אפילו היסודיות ביותר, דן אותן לקיפאון ובסופו של דבר למוות. במקרים שבהם נחסמת האפשרות לדון בפתיחות ברעיונות אחרים ולהיחשף לביקורת, אומר הפילוסוף האנגלי, ג'ון סטיוארט מיל, "האמונה נשארת מחוץ ללב, והיא מאבנת את הלב ומקפלת אותו בקליפה קשה". החרדה שלנו מפני חשיפת עצמנו וילדינו להשקפות מתחרות "עומדת על המשמר כדי שהלב והמוח יהיו ריקים מכל תוכן". מיל מכנה את התופעה השכיחה הזאת: "תרדמתה העמוקה של דעה שכולם מסכימים אתה". במאה השבע עשרה נטבע המונח "אלילי השוק" על ידי פילוסוף אנגלי אחר, פרנסיס בייקון, לתיאור אותם ביטויים ומטבעות לשון שקנו שביתה בתודעת האדם ומונעים ממנו חשיבה חופשית ועצמאית.

הד החינוך מבקש לאתגר את "אלילי השוק" לעתים קרובות, לא רק בגיליון הנוכחי, שזו כותרתו. גישה זו מגייסת אותנו להתבוננות מחודשת בסיסמאות למיניהן, שהיותן מקובלות אינה מחזקת ואינה מחלישה את מידת האמת שבהן. הנה כמה אמונות נפוצות שאנו מעוניינים לאתגר: בית הספר צריך להכין את התלמיד לשוק העבודה, חשיבה יצירתית עדיפה על שינון, כל המוסדות החברתיים משתנים ורק בית הספר נותר מאובן, אנו חיים בעידן של מידע פתוח וזמין, כל המידע נמצא בגוגל, אפשר להטיל על מערכת החינוך משימות חברתיות כמו צמצום פערים.

קוראיו הוותיקים של **הד החינוך** ודאי מבחינים במדורים הרבים החדשים שנוספו לו: כל אחד מהם תורם לאותה תסיסה רעיונית, שהיא נשמת אפם של אנשים פתוחים, אוהבי חירות ואמיצים. תודה לצוות הכותבים הנפלא של **הד החינוך**, על שהם מעדיפים כתיבה בהירה, סבלנית ומנומקת על פני ציוצי מסך גרידא. בכך הם משקפים אופטימיות עיקשת, שאינה נתמכת על ידי המציאות עצמה. דומני שרק מורות ומורים יכולים להתחרות בהם בסגולות הללו.

ישראל שורק

* עם סגירת הגיליון נודע לנו שמשרד החינוך זימן את מנהל בית הספר "תיכונט" בתל אביב, רם כהן, לשיחת בירור בשל דיון פתוח שיזם בבית ספרו עם הארגון "שוברים שתיקה". **הד החינוך** מגנה בחריפות כל רדיפת דעות ותומך בפלורליזם רעיוני בבתי הספר. הלוואי שערכי היסוד של הדמוקרטיה ינצחו בעזרתכם גם את חוזרי המנכ"ל.

הד החינוך

יו"ר מערכת: ציון שורק
עורך: ישראל שורק
עריכה גרפית: סטודיו נעם תמרי
עריכת לשון: תמי אילון־אורטל
מידענית: דזירה פז
צלם המערכת: רפי קוץ
איור השער: רות גוילי
השיר בכריכה: לאה גולדברג, מתוך "מר גוזמאי הבדאי"

מערכת מייעצת:
פרופ' יזהר אופלטקה, פרופ' נמרוד אלוני, אדר ארד, ד"ר לאה אריכא, נחום בלס, ד"ר קובי גוטרמן, רבקה גורפינקל , ציפי גנץ, ציפי דביר, זכאריה חרדאן, שרה ישראלי, ד"ר איציק כהן, אמנון לבב, שגית להמן , אירית סנה , דזירה פז , גילה פינקלשטיין, יהודית פלבנר, רות קופינסקי, ישראל שורק, ציון שורק, פרופ' חן שכטר

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל

מחלקת מנויים והפצה:
רח' בן־סרוק 8, תל אביב 62969,
טלפון: 03-6922939,
פקס: 03-6928221,
א-ה, 08:00-15:00

המערכת:
"הד החינוך", רח' בן־סרוק 8,
תל אביב 62969, 03-6922939
hed@morim.org.il

מחלקת מודעות ופרסום:
אהובה צרפתי
טלפון: 03-7516615
פקס: 03-7516614
ahuvatz@bezeqint.net

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

הד החינוך באתר הסתדרות המורים:
www.hedhachinuch.co.il

שליחת כתבות, תגובות, מאמרים ומכתבים:
israelsorek@gmail.com

שיעור אחר: באנו, לימדנו, הלכנו או שותפות ממשית?

עמותת שיעור אחר שולחת אנשי הייטק ומהנדסים ללמד בהתנדבות בבתי ספר. לא את תכנית הלימודים עצמה, אלא סוגיות כגון "איך ייראו כלי הרכב בעתיד". מי עושה טובה למי, בעצם?

איריס הרפז

עמותת שיעור אחר הוקמה לפני 14 שנה כדי לתעל את הידע שיושב במגזר העסקי והציבורי למערכת החינוך. העמותה יוצרת קשר עם בתי ספר ברחבי הארץ, מחברת אליהם אזרחים מהמגזר העסקי, הציבורי והאקדמי ואלו מעבירים לתלמידים שיעורים מתחומי מומחיותם ונושאי התעניינותם. מלהיב או מעורר חשד? האם שוב מדובר באנשי הייטק החותרים לשפר את הדימוי הציבורי שלהם ובאים להופעות אורח מלהיבות ונטולות מחויבות של ממש בבתי הספר?

אייל רם, סמנכ"ל עובדי הוראה במשרד החינוך מספק זווית הפוכה: "אני רואה בשיעור אחר תרומה שבאה לידי ביטוי פעמיים. פעם אחת לתלמידים מול החומר הלימודי עצמו ופעם נוספת בהזדמנות לתת לאנשים מן הציבור הצצה לא מתווכת (ללא תיווך אמצעי התקשורת, למשל) למערכת החינוך".

רם אולי חש בחשדנות, אבל מתייחס אליה בפשטות: "כשתלמיד נפגש עם מהנדס שמתמטיקה ופיזיקה בשבילו אינם רק משוואה ונעלמים, אלא גם כרטיס עשייה בחיים התעסוקתיים זה מנגיש את המתמטיקה והפיזיקה ומחיה את הלמידה עבור התלמידים". הוא מוסיף: "זו העשרה שמקשרת בין חוויית לימוד לבין המשמעות של הלימוד הזה בתעשייה. הנושאים האלה מאוד באג'נדה של המשרד, לקשר בין כיתת בית הספר לתעשייה הישראלית דרך חומר הלימודים עצמו".

אבל ההפתעה הגדולה יותר מצויה דווקא בהנמקה השנייה: "כשאנשים מעולמות רחבים נכנסים לבית הספר ופוגשים בו ובצוות המורים הם חווים את בית הספר ממקום אחר, מתוך כבוד, הערכה ושותפות לרגע במשימה של העברת מידע ערכי או תוכני לתלמידים. אני מאמין שהמפגש הזה משנה את התודעה של הציבור על ההוראה, ולחיוב".

למה זה נחוץ?

"כי נבנה דימוי, נבנתה תודעה שהתקבעה בין השאר במדיה, שלא עושה עם המורים חסד. שיתוף הפעולה הזה מאפשר לציבור להבין יותר את המורים ואת סביבת העבודה שלהם ולראות עד כמה המורים גיבורים בתוך התמונה המורכבת הזאת".

יש מנהלי בתי ספר שנלהבים משיתוף הפעולה: הרב ספי שרמן, מנהל בית הספר התיכון "ראשית" בתל אביב אומר: "לפני שמונה שנים התחלנו בפרויקט מתוך רצון להפגיש בין מנהיגים בחברה האזרחית והצבאית לבין תלמידים בכיתות. המטרה היתה לתת לתלמידים מודל לחיקוי, להראות להם שאפשר להצליח לחלום חלומות ולהגשימם".

זה סיפור חד־פעמי או קשר מתמשך?

"המוטיבציה שלנו היא שהקשר יהיה משמעותי וממושך. נוצרו חיבורים מיוחדים עם אנשים שהתחילו למטה בלי כלום בחייהם והגיעו לעמדות בכירות במשק. אני זוכר תלמידים שהתחברו לפני כמה שנים לעורך דין ידוע, שליווה אותם במשך כמה הרצאות בכיתה. הקשר עמו נשאר כמה שנים גם לאחר בית הספר ולתוך השירות הצבאי. היה תלמיד שחווה קשיי הסתגלות ובזכות המתנדב הוא הצליח להמשיך בשירותו הצבאי עד הסוף".

אבנר גורן, מנכ"ל השלוחה הישראלית של Texas Instruments, חברה אמריקאית עם 31 אלף עובדים ברחבי העולם, מציג את "מפעל ההוראה" כמעשה של סימביוזה ולא של חסד. עם זאת קשה להשתחרר מהתחושה שהחסד "נוכח באוויר", שאיש חינוך לא יעז לדבר על מדיניות התעשייה בדרך שאנשי תעשיה "קובעים" מדיניות חינוך: "לא מדובר רק באלטרואיזם אלא בצורך שלנו להיות ניזונים מהאקדמיה. תעשיית ההייטק בישראל בנויה על איכות כוח האדם וחשובה לנו שרשרת המזון הזאת. החל בגן הילדים, עבור בבית הספר וכלה בחינוך ל־5 יחידות מתמטיקה ופיזיקה. יש מחסור כרוני במהנדסים בישראל. בשביל לפתור את זה צריך להתחיל להשפיע כבר בגיל צעיר". ■

הורים שונאים ספרות. למה שהילדים יאהבו אותה?

החינוך ההומניסטי בקריסה. מעמדם של מקצועות כספרות ותנ"ך בשפל המדרגה. לראשונה נשמעים קולות ברורים נגד ההורים דווקא. זלזולם של מרבית ההורים במקצועות "שאין מה לעשות אתם" גורר יחס דומה מצד ילדיהם ומצד המערכת כולה. המשורר ואיש המדע צבי עצמון מתייחס לתופעה באופן סטואי. "את לימודי הספרות צריך להשאיר למעטים", הוא אומר

איריס הרפז

בגיליון ספטמבר של הד החינוך הופיעה הכותרת "טקסטים שלימדתי לפני עשרים שנה בכיתה ח' - היום תלמידי י"ב מתקשים בהם". אנשי מכללת גורדון בחיפה הופתעו פחות מן האחרים. בסקר של "מאגר מוחות" נקבע כי רוב מוחלט מבין ההורים (51 אחוז) סבור שספרות הוא המקצוע המיותר ביותר שנלמד בתיכון. לצדו, בתחתית הרשימה, היסטוריה ואזרחות. בצמרת אין הפתעות: 75 אחוז ממשתתפי הסקר בחרו במתמטיקה ואנגלית כמקצועות החשובים ביותר.

פרופסור יחזקאל טלר, נשיא המכללה האקדמית גורדון בחיפה, אומר: "אין חולי במערכת החינוך בישראל שאינו משתקף בצורה ברורה בעמדות של ההורים לתיכוניסטים. הזלזול במקצועות הרוח מביא לצניחה קשה בחשיבות הספרות, ההיסטוריה, האזרחות ואפילו התנ"ך בעיני ההורים".

גם הסופרת רונית מטלון הגיבה לממצאי הסקר. "איזו דמות אדם מעמידים לנגד עיניהם ההורים שרוצים מאוד אנגלית ומתמטיקה ומואסים בספרות?" היא שואלת ומשיבה: "זהו הדיוקן הנכסף: יזם צעיר, ממולח בענייני ממון, עילג עד אין קץ, דל דמיון ומוגבל, שלא מכיר לא את שפתו ולא את תרבותו אבל מפליא ללהטט באנגלית בינלאומית ובמתמטיקה אלמנטרית. עגום מאוד מאוד".

מטלון אינה מופתעת מן הממצאים כלל: "מזה שנים שהספרות כמקצוע הנלמד בבתי הספר נדחקת לקרן זווית. עמדותיהם הקונפורמיסטיות למהדרין של ההורים בסקר רק מהדהדות את סדרי העדיפויות של מערכת החינוך ושל שר החינוך בכבודו ובעצמו".

גם צבי עצמון, משורר ואיש מדע (שטורו מתפרסם בהד החינוך), אינו מופתע. מנקודת מבטו של מורה, אומר עצמון, "ללמד מדעים הרבה, הרבה יותר קל מאשר ללמד ספרות". ייתכן שעצמון פירש את שתיקתי כאי־אמון, מפני שמיהר להוסיף: "רבים חושבים שאני מתבדח, שהרי 'כולם יודעים' שמתמטיקה ומדעים זה 'קשה' וספרות זה 'קל'. מה שקשה במתמטיקה ובמדעים אלה אולי המבחנים שבהם התשובה הנדרשת היא חד־משמעית. אבל ללמוד ספרות – ללמוד באמת ספרות – זה דבר קשה הרבה יותר".

למה בעצם?

"כי במיוחד בגיל בית הספר ספרות דורשת הבנה מעמיקה, רגישות לשונית ובגרות פסיכולוגית. רבים חסרים אותן. ללמד ספרות, כמקצוע חובה, זה קשה כקריעת ים סוף, להוציא מעטים, יחידי סגולה, שבשלים לכך בגיל בית הספר. אולי באמת", הוא חושב בקול, "אין לכפות לימודי ספרות על הכלל, כי הם אינם בשלים ומוכנים לכך מבחינת התפתחותם".

מסקנתו של עצמון אולי מפתיעה, משום שהנטייה הטבעית של אנשים שאוהבים מאוד תחום מסוים היא לרצות לסנגר עליו ולחזק אותו. "את לימודי הספרות צריך להשאיר למעטים", הוא פוסק, "לאלה שבנויים לכך והדבר בנפשם".

ומה בעניין הטענה שבזכות הספרות יש לחברה גוף ידע משותף?

"אנשי הייטק יוסיפו לעשות את עבודתם, יגיעו להישגים מרשימים ויחיו את חייהם הפעלתנים בלי 'ימי צקלג', 'הטור השביעי' ושירי דליה רביקוביץ. לאלה אינני דואג".

עמדה סטואית מרשימה אך קשה לי לאחוז בה. אני מודה מדי יום למורותיי על שזכיתי לחיות בעולמם של ספרים, זכות שבצדה השני מצויה החובה הקדושה ללמד ספרות. חובבי ספרות יודעים שלא בעזרת סטטיסטיקה ילך העולם ויתבהר, אלא דווקא בעזרת סיפורים. כמה חבל שמרבית ההורים אינם חושבים כמוני. ■

בית הספר הכי בריא בארץ

בבתי החולים של הדסה לא מתקיימת סתם "פעילות חינוכית". בתי הספר שלהם משלבים שיטתיות ואלתור, השראה וחמלה. הם יודעים להפוך את הכאב לידע, את הפחד לתקווה, את הזרות לדיאלוג ואת הניכור למגע

תמר רותם

אחד מימות השבוע נצפו ליד שולחן גדול במחלקת כירורגיה ילדים בבית החולים הדסה בירושלים ילדה דתייה שעמלה על עבודת טווייה צבעונית ומולה ילדה ערבייה בגיל הגן, שישבה וציירה. פניהן של שתי הילדות היו נפולות והן נראו מכונסות בתוך עצמן. במשך זמן רב לא הוציאו הגה מהפה ושקדו ביתר שאת על העבודות שלהן. אביה של הילדה הגדולה ניסה להצהיל את רוחה ומצדו השני של השולחן ניסתה אמה של הילדה הצעירה יותר לדובב אותה, אך לשווא. אפילו הליצנית הרפואית לא הצליחה להפיק חיוך מהבנות, וכעבור זמן מה עברה לנסות את קסמיה על פעוט, שקיבל אותה ואת בלוניה בתשואות.

התמונה היתה שונה דווקא במחלקת אונקולוגיה ילדים. במחלקה ששיעור ההחלמה בה נמוך בהרבה והצער תלוי ועומד באוויר באופן מוחשי היה מפתיע לגלות ילדים נינוחים ושמחים, ששיתפו פעולה ללא חשש עם המורה לרובוטיקה.

המקום שבו התרחש השיעור ברובוטיקה, מרחב פתוח בין החדרים, הוא אחד משלושה מרחבים שבהם פועל בית הספר במחלקה האונקולוגית. במחלקות הילדים האחרות – כירורגיה, פסיכיאטריה ומחלקת ילדים כללית – פועל בית הספר בחלל מזמין ומרווח בכניסה למחלקה.

כמו בשאר בתי החולים ברחבי הארץ, בית הספר הניסויי בהדסה, אחד המוסדות הגדולים והוותיקים, פועל מתוקף חוק מ־2001 הקובע שהמדינה תעניק חינוך חובה חינם לילדים המאושפזים. בזכות החוק הפכו פינות המשחק בקצה מחלקות הילדים למסגרות לימוד עם תכניות מוסדרות. בית הספר בהדסה אימץ גישה חינוכית הומניסטית ורב־תרבותית, מהלך שזיכה אותו לאחרונה בציון לשבח מנשיא המדינה ראובן ריבלין.

עדנה פינצ'ובר, מנהלת בית הספר, מתארת את הניסוי בבית ספר כ"ניסיון להבין איך עושים בית ספר בבית חולים במציאות מורכבת". דומה שגמישות היא שם המשחק. הלימודים אינם מתקיימים במבנה אחד, אלא בתוך מחלקות הילדים השונות הפרושות על פני שני קמפוסים – הדסה הר הצופים והדסה עין כרם. כמאה אנשי צוות מפוזרים למעשה על פני כשלושים מחלקות ילדים שונות, והם עדיין מצליחים לנהל תודעה של עמיתים. בכל יום מפעיל הצוות בסביבות מאתיים ילדים בני שלוש עד 21. מלבד הפיצול במרחבי הלימוד, גמישות עילאית נדרשת גם משום שהמורים והמורות אינם יודעים מראש אילו ילדים יגיעו לשיעורים, ועליהם להתאים בכל יום את התכניות לילדים במגוון גילים ורקעים תרבותיים – ערבים, יהודים, חרדים, יוצאי אתיופיה, יוצאי רוסיה ועוד. הם עובדים עם היצע עשיר של תכניות המבוססות על רגישות תרבותית, מלמדים בשתי שפות ומפגינים יצירתיות, כושר אלתור וספונטניות רבה בתהליך החינוכי.

היום מתחיל בשמונה בבוקר, אז אחד מאנשי הצוות מסייר במחלקה. הוא או היא מציגים לילדים המאושפזים ולהוריהם את הפעילות, ובהזדמנות זו עורכים רשימה ומציינים בה את שם הילד, גילו, שפתו ומחלתו. במשרדי בית הספר עובדים אנשי הצוות על הרשימה ומתאימים את התכניות והשיעורים לאותו יום. רבים מהשיעורים קשורים לבריאות (חוג רפואה), אך יש שיעורים גם במקצועות המדעים – ביולוגיה, טבע, חשיבה מתמטית; ברובוטיקה; באמנויות – מוזיקה, יצירה, ביבליותרפיה; בגאוגרפיה;

צילומים: רפי קוץ

"עד כמה שמוזר לומר זאת, בית הספר בבית החולים הדסה הוא בית הספר האופטימלי בעיניי: אף פעם לא כועסים על הילדים, לא לוחצים עליהם. רק מאירים להם פנים ומנסים לעניין אותם"

בתנועה ובפעילות גופנית.

בשיעור רובוטיקה בנו הילדים רובוטים קטנים מלגו. בינתיים הצמיד המורה לעיניו של אחד הילדים משקפת מציאות מדומה. הילד שחבש אותה חש כאילו הוא מסייר במוח של אדם. הוא ראה לנגד עיניו מעין מפת מוח, שמדי פעם הופיעו עליה אזורים אדומים המסמלים גידולים ממאירים. תנודה בראש משמידה את האזורים האדומים. הילד נראה מחויך בתום המשחק. אחת־אפס לטובתו. "זה נהדר", התפעלה פינצ'ובר. "זה יכול לעורר מוטיבציה אדירה. הוא ניצח את המחלה בדמיון".

בית הספר הדסה הוכרז רשמית כבית ספר ניסויי בזכות פיתוח התכנית "בריא ללמוד מזה", העוסקת בהכנה רגשית של הילדים לתהליכים רפואיים שהם עוברים, כגון ניתוחים, בדיקות דם ואפילו נטילת תרופות וכן במניעה של תאונות במרחב הביתי. התכנית מגייסת את אותם תהליכים להעברת מידע לימודי ולהרחבת הידע בנושאים רפואיים ומדעיים בהתאם לרמת הילדים וגילם. כך למשל, ילדים לומדים על מחזור הדם, על עצמות ושברים, על הלב ועוד.

בכל יום מקבלים הילדים תכניות הכנה פרטניות להליכים הרפואיים שהם עוברים. שיעורים אישיים ניתנים לילדים המרותקים למיטות. אחת התכניות האהובות על הילדים היא הכנה לבדיקות דם בעזרת ערכה המדמה בדיקת דם, שהילד שואב במהלכה נוזל אדום במזרק. "לילדים אין מושג כמה דם יוצא להם מהגוף בבדיקת דם", מסבירה פינצ'ובר. "גילינו שיש ילדים שבטוחים שמוציאים להם את כל הדם. יש ילדים שאומרים לנו שהוציאו להם דלי של דם. בשיעור יש להם הזדמנות להבין שהדם בגוף שלהם ממלא שני בקבוקי קולה, ואילו הדם שהוציאו להם ממלא כפית בלבד. זה מרגיע לדעת שנשאר ◄

די והותר דם בגוף".

הילדים אף מסיירים במעבדות הדסה ומגלים להיכן לוקחים את הדם שלהם. "לרופאים אין זמן ויכולת להכנה כזאת לפני בדיקה", ממשיכה פינצ'ובר. "לנו יש. לא מעט ילדים שמשתחררים חוזרים לבית הספר שלהם ומעבירים שם את השיעור על הדם עם תחושה של גאווה".

לתכנית יש היבט מובהק של מוטיבציה: להקל, לפוגג התנגדויות ולסייע בכך גם לצוות הרפואי. בתכנית המלמדת איך לבלוע כדורים מתנסים תחילה בבליעת סוכריות עוגה זעירות, ולאחר מכן בסוכריות אם־אנד־אם גדולות יותר. במהלך ההתנסות מגלים הילדים שיש אזור בלשון שאין בו תחושת טעם, ועליו אפשר להניח את הכדור המר ולבלוע אותו בלי חשש.

ישנם הליכים שרק מתי מעט עוברים. כך למשל, ילדים שעוברים צנתור לב לומדים על הלב. ילדים שעוברים טיפולי הקרנות הולכים לראות את המכון שעושים בו הקרנות. "אנחנו לא מנסים לגרום לילד להתיידד עם הקרנות", מחדדת פינצ'ובר, "אבל אנחנו בהחלט מנסים להנחיל תחושת ערך וביטחון שבאה בעקבות המידע ולהעניק התנסות חיובית ככל האפשר. הידע נותן חוויית שליטה שכל כך חסרה בבית חולים".

העבודה החינוכית של בית הספר אינה מוגבלת לתחום הרפואי. בשנים האחרונות קיבלה פינצ'ובר על עצמה לעסוק ישירות בהרכב האנושי של אוכלוסיית המאושפזים. בעקבות תהליך שהיא עצמה עברה, של מודעות והכרה בפסיפס הזהותי והתרבותי של הצוות שלה, היא אימצה גישה חינוכית רב־תרבותית, וזו הגישה הדומיננטית היום בבית הספר.

מבקר אקראי במחלקות הילדים יבחין מיד שמורות ערביות, רובן בכיסוי ראש, עובדות לצד מורות יהודיות. המורה הערבייה מלמדת את הילדים הערבים, ואילו היהודייה את היהודים. אפשר לומר שזה בית ספר דו־לשוני של ממש, המפגין רגישות והתחשבות גם בתרבויות נוספות – החרדית, האתיופית, הרוסית ועוד.

פינצ'ובר מספרת על התהליך שהיא עברה. בתחילת הדרך, לפני כשלושה עשורים, היא גייסה אנשי צוות ערבים בלית ברירה, כי מחצית ואף יותר מהילדים היו ערבים. לדבריה "זה היה עול להתעסק עם אוכלוסיות נוספות, זה היה טעון ומאולץ. באתי מרקע דתי לאומי. לא היתה מודעות ששפה נוספת יכולה להיות דבר מעשיר ומפרה".

שני אירועים שהתרחשו במחלקה גרמו לה לשנות את הגישה. האירוע הראשון: אחד הילדים תלה דגל פלסטיני תפור ביד על מיטתו. "זה גרם לעניין גדול במחלקה וכל הצדקנים החלו לגלגל עיניים", היא מספרת. "'לא ייתכן כזה דבר, זה בית חולים יהודי'. התייחסו לילד כאל מחבל. זה זעזע אותי, כי הרגשתי את תחושת העוול והקיפוח של הילד. הרגשתי שאני צריכה לתת לעצמי דין וחשבון על המפגש הזה עם הצד הפלסטיני. לא להתעלם ממנו".

עדנה פינצ'ובר, מנהלת בית הספר: הבנתי שלאיש צוות שלי יש חיים לגמרי אחרים משלי

האירוע השני: "אחד מאנשי הצוות שלנו, ערבי ישראלי, איחר בבוקר לעבודה. בשיחה אתו הבעתי תרעומת על כך שלא הגיע בזמן. באי־נעימות גלויה הוא סיפר לי שעצרו אותו והורידו אותו מהאוטובוס, והדבר גרם לו לעיכוב רב. זה היה ציון דרך בשבילי. הבנתי שלאיש צוות שלי יש חיים לגמרי אחרים משלי. אמרתי לעצמי שלא יכול להיות שאני אמשיך להתעלם מזה. שאתייחס לדבר בשוויון נפש. מיד הודעתי בצוות שמהיום מדברים על זה".

זה היה בזמן האינתיפאדה הראשונה. "ישבנו ודיברנו ופתחנו כל אחד בפעם הראשונה את הסיפורים האישיים. הכרנו זה את זה. הבנתי שהנרטיבים האישיים הם אלה שעשויים לחבר בינינו. אנחנו לא צריכים להתעסק עם איזו אמת אוניברסלית גדולה. אני לא צריכה לפתור את הסכסוך, אבל אני לא יכולה להפנות יותר את המבט ולהימנע מלראות את האחר".

פינצ'ובר מבחינה בין פוליטיקת זהויות, שהיא רואה בה שיח מדיר, ובין גישה רב־תרבותית. "אני לא רוצה לבטל אף זהות, לא להחליף הגמוניה אחת בהגמוניה אחרת", היא אומרת. "החזון שלנו הוא בנייה של חיים משותפים בצוות המכיל אנשים מתרבויות שונות. אנחנו לא חייבים להסכים עם הדעות האחרות, אבל אנחנו יכולים להכיל אותן ולהרוויח מהעושר בשותפות הזו".

תהליך ההיכרות המעמיק בתוך הצוות כלל גם השתלמות בחשיבה דמוקרטית מטעם מדרשת אדם וכתיבת קוד אתי המאגד בתוכו את זכויות הילד החולה, זכותו של הילד ללימודים וגם זכויות הצוות. עם העקרונות שמפרט הקוד הזה נמנים הכרה בכאב, הכרה בזכותו של הילד לתנאים המאפשרים למידה; החובה להפגין כלפיו חמלה; עידוד השימוש בדמיון; וטיפוח חשיבה סקרנית משלבת דיאלוגים מתוך גישה הומניסטית.

"הפן הכי קשה הוא העבודה עם ההורים והילדים", אומרת פינצ'ובר. "ילדים והורים מתמודדים עם מציאות שנכפתה עליהם. אף אחד לא שאל את החרדים אם הם רוצים לחלוק חדר עם משפחה ערבייה. וההפך. חלק מהמשפחות מרגישות כאן כמיעוט נרדף, חלקן בחשש גדול מהאחר ובמיוחד בתקופות מתח. אנשים מרוכזים בילד החולה שלהם ורוצים רק לחזור הביתה בשלום. זו אחריות שלנו להעביר את המשנה החינוכית שלנו. אנחנו מעוניינים שגם בהיבט האנושי והרב־תרבותי יקרה משהו דרמטי ומשמעותי".

הרבה מההתרחשות במחלקה קשור לבית של הילדים. הילדים מתבקשים לצייר את הבית שלהם ולהביא את הסביבה החברתית והגאוגרפית שהם חיים בה לידי ביטוי. באחד השיעורים ראו הילדים את הסביבות הללו דרך מחשב וכך נחשפו לשכונות השונות – ערביות, יהודיות, חרדיות וחילוניות, אם זה בית חנינא או מאה שערים, בית הכרם או רוממה.

יש גם התייחסות שוויונית ללוח השנה. מציינים את סעודת סיום צום הרמדאן או את יום הנכבה לצד יום העצמאות. "אני רוצה שהעניין הרב־תרבותי יבוא לידי ביטוי בכל שיעור ובכל נושא", אומרת פינצ'ובר. היא מזכירה את בעיית המימון. בית הספר אינו מקבל תמיכה כספית לעניין החינוך הרב־תרבותי ממשרד החינוך, וכל הפעילות ממומנת מתרומות והתנדבויות. "זה לא מספיק", היא נאנחת.

"ביום השחרור שלה, אני זוכרת את זה כמו היום, היא יצאה מהמעלית ואני עמדתי שם. היא חיבקה אותי... זו היתה הוכחה בשבילי שכדאי להמשיך. שאפשר לעשות שינוי"

אשת החינוך והסופרת תמר ורטה־זהבי ממכללת דוד ילין מייעצת לתכנית זו השנה השנייה. לדברי ורטה־זהבי, "עד כמה שמוזר לומר זאת, בית הספר בבית החולים הדסה הוא בית הספר האופטימלי בעיניי: אף פעם לא כועסים על הילדים, לא לוחצים עליהם. רק מאירים להם פנים ומנסים לעניין אותם בלימודים. מכבדים את הילדים ומשתפים את ההורים".

באחד המפגשים לילדים בגיל הרך שבהם נכחה הקריאו את הסיפור "בנצי" (מאת דיויד מק'קי) על פיל שרצה להיות צבעוני ולבסוף העדיף להיות אפור כמו כל הפילים. "במהלך הסיפור הפיל קוטף ענבים ואוכל אותם", מספרת ורטה־זהבי. "אחד הילדים החרדים צעק 'גזל, גזל' ואחר כך 'בל תשחית' [מונחים שילד חרדי לומד, ופירושם שאסור לקחת מה שאינו שייך לך ואסור לזרוק ולהשחית דבר מאכל]. המורה התייחסה ברצינות ושיתפה את אמו. התפתח דיון אם זה באמת גזל. המורה פינתה מקום לילד. הילדים האחרים הקשיבו".

בית הספר מתקיים כבועה במציאות המסוכסכת, אבל בתקופות של מתח, המציאות הפוליטית חודרת. כך קרה בשנה שעברה, כשילד יהודי בן 13 שנדקר בסכין הגיע לבית החולים. "לקח זמן עד שיכולנו לגשת אליו בגלל שהיה פצוע קשה", מספרת ולרי דידי, מרכזת בית הספר בהר הצופים. "אחר כך כשכבר ירד מהמיטה והסתובב, הוא פגש מורות ערביות וזה לא היה לו קל. הוא חשש מהן בתחילה, אבל הוא למד לאט־לאט שהמציאות מורכבת, שהיא לא שחור־לבן. מה גם שהרופא שהציל אותו היה ערבי". למחלקה הזו, ממשיכה דידי, מגיעים בין השאר גם ילדים שמשליכים אבנים. לכן הוחלט להעביר שם תכנית העוסקת בפתרון קונפליקטים בדרכי שלום. בחלק הפחות מתוח של השיעור ילדים צובעים את סמל האלימות, האבנים – במקרה זה חלוקי נחל – ומציבים את היצירה שלהם במפל מים בגן של בית החולים.

"הידע נותן חוויית שליטה שכל כך חסרה בבית חולים"

חזרה לקמפוס של עין כרם: חמסה עדאם, מורה ערבייה במחלקת כירורגיה, מספרת על נקודת המבט שלה ועל תחושות קשות לנוכח רתיעה מופגנת לעתים של הורים כלפיה. יום אחד הגיעה פעוטה חרדית שסבלה מכוויות למחלקה הכירורגית ואושפזה לכמה שבועות. "הרגשתי שהאימא של הילדה ממש מתעלמת ממני", אומרת עדאם. "היה לי קשה מאוד עם העובדה שלמרות שהביאה כל יום את הילדה שלה לשיעורים שלי, היא נזהרה שלא לפגוש במבט שלי ושמרה ממני מרחק. המשכתי לדבר אליה כמו לשאר ההורים, לחייך, ממש התעקשתי, אפילו שהבנתי שהיא רואה בי מישהי שמייצגת את הטרור. רציתי להראות לה שאסלאם זה לא טרור, רציתי להסיר את המחסום. לאט־לאט היא התחילה להגיב אחרת. השיא היה שביום השחרור שלה, אני זוכרת את זה כמו היום, היא יצאה מהמעלית ואני עמדתי שם. היא חיבקה אותי". עדאם דומעת כשהיא מדברת על כך. "זו היתה הוכחה בשבילי שכדאי להמשיך. שאפשר לעשות תהליכים של שינוי". ■

אומרים אהבה יש בעולם, אומרים נעורים יש

א' מרגל מגיע למשימת ריגול בכיתה י"א (מב"ר) בירושלים. הוא משחרר את חרצובות מבטו, מתיר את כבלי מחשבותיו ורק לשונו נותרת אילמת. "זה הזמן שלך לברוח", מציעה לו נערה לפני מבחן במתמטיקה, "אתה רוצה לשבת שעה וחצי בכיתה כמו זומבי"? אבל משימה היא משימה

א' מרגל

היעד: תיכון באזור ירושלים.
המשימה: תצפית על יום לימודים שגרתי בכיתה י"א, מב"ר.
השולח: **הד החינוך.**
המטרה: התבוננות.
גילוי נאות: עבדתי בבית הספר הזה כמתרגל לפני שנים. כעת שבתי כמרגל.

היציאה למשימת הריגול השנייה שלי נתקלה בקשיים. מנהלים לא ששו לשתף פעולה עם מרגל עיתונאי שיחדור לבית ספרם וידווח ללא משוא פנים מן השטח.

"מה אני צריכה צרות?", הגיבה מנהלת מיישוב יוקרתי בדרום, "לא מספיק לי הורים שעוקבים אחרינו עם זכוכית מגדלת?"

"ריגול אנונימי בכיתה הוא דרך טובה לדון בחינוך באופן ענייני", ניסיתי לשכנע.

"אולי ש' תסכים, היא מנהלת בית ספר בבאר שבע".

"אבל קיבלתי את מספר הטלפון שלך, לא של ש'".

"מצטערת, אבל לא".

"אני מבטיח להראות לך את הטור לפני פרסום", התחננתי.

"אתה מדבר על ריגול... זה מזכיר לי משהו, חייבת לספר לך... יום אחד תפסתי אבא אחד מציץ לחצר בית הספר מהגדר. ניסיתי להבין מה הקטע. התברר שזה כדי לתפוס על חם את המחנכת של הבת שלו 'מעוללת' לה משהו. 'מעוללת לה משהו'", מצחקקת ע'. "הוא הסכים להסתלק משם רק כשהזמנתי משטרה".

"מה את אומרת?!", הבנתי שריגול לא יהיה פה, רק "אוזן קשבת" למנהלת. אולי הפעם במקום טור ריגול אכתוב כתבה על מנהלות אמיצות המתמודדות בגבורה עם טיפוח ילדיהם של הורים קרייריסטים?

שלחתי מייל בהול לעורך העיתון, לעדכן בקשיים, וכתבתי לו: "ראוי לתאם את הריגול הבא מול הפיקוח של משרד החינוך, ולא מול המנהלים".

תגובה מבודחת לא איחרה לבוא. "מרגל יקר, מעריך מאוד את המוטיבציה החקרנית שלך ואת שאיפתך להביא תמונת אמת מן הנעשה בחינוך. אולם מפקחי משרד החינוך יסרבו, ובצדק, לשתף פעולה עם ריגול לסוגיו. כדי להצליח, אתה חייב לקחת את עצמך ואת העסק פחות בכובד ראש. אין לנו ברירה אלא להיכנס לבתי ספר 'בדלת הראשית'. אתך, ישראל".

"אימא, מה עושים?", התקשרתי בהול לאמי החכמה, שתטכס לי עצה.

"אולי תתקשר לבית הספר שעבדת בו?"

"אחלה רעיון, אימא, תודה!"

"שלום, א'!", צלצלתי למנהלת התיכון שעבדתי בו לפני שנים כמתרגל.

"שלום לך, רק תזכיר ליי?"

לא זוכרת אותי. באסה.

"אני א' מרגל, עבדתי אצלך בבית הספר לפני כמה שנים".

"אה, עכשיו אני נזכרת [זה לא נשמע ככה]. מה שלומך?! מצאת עבודה בתור מורה?"

זה המקום לציין ש"מרגל בכיתה" אינו סתם מרגל, אלא מרגל עם תעודות: תעודת הוראה!

"האמת היא ששיניתי כיוון בינתיים. אני עיתונאי".

"וואלה?!"

"מרגל. **בהד החינוך**".

"אה... אז זה אתה 'המרגל בכיתה'?", צוחקת א', "עכשיו אני נזכרת שכתבת עם הילדים לספר מחזור. יצא מקסים".

ואכן, שוב התברר שאימא תמיד צודקת. א' סומכת עליי ושמחה לפתוח את שערי בית ספרה ל"מרגל בכיתה". כבר למחרת ארגנה לי ריגול בכיתת מב"ר. לא לפני שהבטחתי לשלוח, ליתר ביטחון, את הכתבה לאישורה, לפני פרסום.

מרגל בכיתה
כתבנו מסתנן לשורות התלמידים ומביא רשמים מלאים מן השטח

• • •

אני עולה על האוטובוס, חמוש בדף ועט. מימיני ומשמאלי מצחקקים נערים ונערות בחולצות תלבושת. למזלי, הסווייתי את היטב את עצמי, כך שאיש לא מזהה שאני אותו מתרגל שעבד בבית הספר. גם המורים כבר לא זוכרים מי אני. הם עסוקים בהכנת קפה. טוב לי באנונימיות. היא תסייע לי במשימת הריגול.

בלי הרבה הקדמות מכניסה אותי המנהלת אל הזירה: כיתה י"א, מב"ר.

השיעור: לשון. מספר התלמידים: 15. צורת הישיבה: קלאסית. שישה תלמידים יושבים בזוגות ותשעה יחידים מתרווחים לבדם על שולחן זוגי.

כמו בפעם הקודמת (עם ילדי כיתה ד' בבית הספר ש'), גם הבוקר מבשרת המורה ע' לתלמידי י"א: "הבוקר נלמד על שם המספר". אם לקפוץ למסקנות חפוזות, מתברר שתלמידי ישראל מתקשים להפנים את החומר, גם אחרי שבע שנים במערכת החינוך...

ובכן, מה אני רואה לפנייי? 15 נערים ונערות יושבים ברישול מול ע', המורה ללשון, שעומדת מולם. ע' זקופה, חיננית ונמרצת, בעוד שתלמידיה יושבים מולה ישנוניים ופסיביים. רק מן ההבדל הזה בשפת הגוף בין המורה לתלמידיה אפשר להבין שצפוי פה קונפליקט. ע' איתנה בכוונתה ללמד לשון, הנערים מעוניינים להעביר בוקר בכיף.

כיצד ייפתר הקונפליקט? מי ינצח בו? התימצא "פשרה"? באילו דרכים תנסה ע' לרתום את תלמידיה הישנוניים לאתגר הלימודי? כיצד תשכנע אותם ללמוד "שם המספר" על הבוקר? האם תפעיל כוח גלוי או סמוי כדי לגייס אותם?! כיצד הוא יופעל? מי מבין ה־15 ייאבק היום במזימה המשותפת של הוריו ובית הספר "להגיש" אותו לבגרות?

המורה מחלקת לתלמידים דפי עבודה עם מאמר בנושא אקטואלי: "פייסבוק – אויב ללא פנים". היא מאיצה בנ' להוציא ציוד, מדגישה שהיא רוצה "לראות שכולם עובדים וכותבים" ומתריעה בפני ע', תלמיד מאחר, שהיא "סומכת עליו שישלים את מה שלמדנו עד עכשיו".

"מאוד חשוב שבעשר הדקות הראשונות תנסו להתמודד לבד", אומרת להם ע'. "אני רוצה לשחרר אתכם מהתלות במורה!", היא קוראת להם. "אל תפחדו מזה: זה טוב לעבוד לבד!".

מגילת העצמאות של ע' נופלת על אוזניים ערלות. קרם ידיים מנתר מאחד הנערים לחברתו בקצה הכיתה. המורה לא קלטה את זה.

מתברר שזאת המחנכת. כמה תגרות קטנות נפסקות עם כניסתה של מ' לכיתה. "אלמלא מוראה של מלכות איש את רעהו חיים בלעו"

התחושה הבסיסית היא שע' מיומנת בקרב היומיומי מורה־תלמידים, ויודעת היטב איזה נשק לשלוף, וכיצד. היא מצליחה להפיק מתלמידיה ערנות ולימוד מפתיעים. זה מרשים את המרגל, שלא היה שורד מול הנערים האלה אפילו דקה.

השיעור ממשיך. כל הזמן צצים אתגרים חדשים. פעם זה א' שמפטפט עם חברו לשולחן ("עוד דיבור הכי קטן שלו – הוא יעבור מקום"), ופעם זאת מ', שרוצה "לצאת דקה לשטוף ידיים". לא משנה כמה המורה תהיה מרתקת, מפרגנת, מקצועית, סמכותית או תומכת (וע' בהחלט כזאת), המצב הרגיל בכיתה הוא סוג של מלחמת התשה: התלמידים אינם רוצים ללמוד אבל ע' צריכה "להגיש" אותם לבגרות.

מחשבות שחולפות בראשי בזמן התצפית: לשם מה העימות המתיש הזה? האין זה תפקידם של נערים בני 17 לראוג להצלחתם ולעתידם שלהם באופן עצמאי? האם אין הם יודעים להשקיע כאשר הם רוצים משהו באמת? אולי כדאי, בפשטות, להניח להם לעבוד לפרנסתם, לצאת לטיולי אופנוע, להתמסר לנשיקות ראשונות, עד שירצו, אם ירצו, לרכוש את ההשכלה הזאת בעצמם?

צלצול.

המורה לאזרחות נכנסת פנימה בצעדים מעט דרמטיים. דריכות ומתח משתררים בכיתה. לדמות החינוכית הזאת יש משמעות בעיני התלמידים. אולי הם חוששים מפניה. מתברר שזאת המחנכת. כמה תגרות קטנות נפסקות עם כניסתה של מ' לכיתה. "אלמלא מוראה של מלכות איש את רעהו חיים בלעו", אני נזכר בדברי המשנה.

"מה הולך פה?", נעמדת מ' במרכז החדר בתנוחה קפואה ורבת רושם. "מפריע לי בעין השולחנות בזיג זג". כמה נערים מזדרזים ליישר את המעוות.

כוחה של מ' הוא בכישרונה הרטורי ובקישורים האקטואליים שהיא עושה לחומר הלימוד היבש. השיעור כולו מתנהל כנאום ארוך אך מרתק על שר הבריאות ליצמן.

"אדם חרדי שמנהל מערכת בריאות! האם הוא הגיע מתחום הבריאות? לא! האם הוא מבין בבריאות? כנראה לא הרבה. אבל האם הוא מוביל שינויים? כן! ועוד איך! טיפולי שיניים בחינם עד גיל 14! טיפולים נפשיים על חשבון המדינה! סימון כמויות סוכר במזון! אתם מבינים אילו שינויים מרחיקי לכת אפשר לעשות בתור שר במדינה, גם אם אתם לא מבינים הרבה בתחום?!"

בסוף השיעור מחזירה מ' לתלמידיה שורת טלפונים ניידים, שהוחזקו אצלה למשמרת בזמן השיעור. זה לא קרה בשיעור הקודם, ואולי זה מסביר את השקט והריכוז ששררו בכיתה בשיעור אזרחות.

הפסקת עשר היא הפסקה "פעילה". מוזיקת טראנס עדכנית נשמעת בכל רחבי בית הספר. זה רדיו בית הספר, שהתלמידים מפיקים ומשדרים. רשות הדיבור לנוער.

בחלל המרכזי תלמידים מוכרים מיץ תפוזים טבעי. נער אופנתי עם כובע קוסם שובבי עוסק במכירה במרץ. מאחוריו משתרעת פינת סריגה. תלמידת כיתה ח' מנסה ללמד אותי להכניס חוט למחט, לשווא. תלמיד אחר מגיע ללמוד סריגה וזוכה לקיתונות של לעג מחבריו. מיד הוא נס בבהלה לאזור הגברים, וכעבור זמן מה חוזר לפינת הסריגה בדמות "פורע סדר". "די!", קוראות הבנות הסורגות לעברו ומזעיקות נער אחר, שמסלק את המטרידן ומשיב את הסדר על כנו.

האווירה בבית הספר נינוחה ולא פורמלית. ברגעים הללו אפשר לראות נוער במצב הטבעי שלו, לא סביב שולחנות ומול ספרים. אומרים אהבה יש בעולם, אומרים נעורים יש...

◄

אחרי ההפסקה מתקיים שיעור הלשון השלישי (!) באותו יום. אני מצפה בקוצר רוח לראות איך "תחזיק" ע' את הכיתה, ועד מהרה מקבל תשובה בדמות נערה שפורצת לכיתה בשמחה ומבשרת: "משחקים בחדר מחשבים!"

ע' כבר נמצאת שם, מסדרת את המקרן, ומולה כמה תלמידים שרועים מזוגגים מול משחק קאהוט ללימוד לשון. "זה משחק שבנינו במיוחד לשיעורי לשון!", מספרת ע' בגאווה ומורה לנערים "להתחבר לנייד". דרך הטלפון הם מתבקשים לרשום את שמם ו"לעלות למסך" כשחקני טריוויה.

עד מהרה מופיעים על המקרן שורת כינויים יצירתיים: "עידן יחתיך ❤", "Nofar Kobi", "גיבור ישראל", "Omri". משחק הטריוויה עוסק ב"שם המספר", ואינני מצליח לעמוד בקצב... הנערים, לעומת זאת, מצליחים להכריע בזריזות אם יש לומר "עשרים וְשמונֶה" קלמרים או "עשרים ושמוֹנֶה"... ואחר כך אותה שאלה ביחס למחברות. ניכר שהם נהנים מן התחרות בין חברי הכיתה, ומתמוגגים בעיקר כאשר שמם מופיע על המסך כפותרים נכונה. האווירה הקלילה הופכת, כעבור כמה דקות, לקרנבלית.

ברגע הזה אני דורש (בדמיוני הפרוע) לבטל לאלתר את חוק חינוך חובה חינם, כי נראה שהוא גורם לנערים המאנפפים הללו לזלזל בעבודה הקשה של ע' ובהשקעה הממוקדת שלה בהם. מה לא עושים בשביל המב"רניקים הללו? כיתות קטנות, יחס אישי, שיעורי תגבור, מורים כל כך מקצועיים, אכפתיים ורתומים כמו ע', והם עושים לה טובה...

הזעם גואה בי. בא לי לצעוק על כל העלמות המתאפרות בנחת מול עיני המורה שיעופו החוצה, ושכל הנערים המצחקקים יצאו לעבוד ויחזרו לבית הספר רק בתשלום. כלומר כאשר יבינו שרכישת השכלה היא דבר בעל ערך.

"צאי החוצה, יסמין", גם ע' מאבדת סבלנות. יסמין תיאלץ להכין עבודה בספרייה ולהגישה בתחילת השיעור הבא. השיטה הזאת די מצליחה. הסדר שב לזמן מה לכיתה.

מהומה שוב פורצת בחדר כאשר אחד הנערים חומד לצון ומשנה את כינויו במשחק ל"עדינה הלא עדינה". מתברר שזה שם אמו של אחד מחבריו לכיתה. פרץ צחוק מטלטל את החדר וע' נגררת לפתוח בחקירה: "מי כתב את זה?" כולם מכחישים. ע' מרפה מן העניין. לפעמים עדיף, כנראה, "לזרום".

"למה באת אלינו לכיתה?", מתעניינת בי אחת הנערות עם תום השיעור.

"פשוט זה התפקיד שלי: לתצפת על כיתות ולרשום על זה".

"זה באמת מעניין אותך?", מתפלאת אחת הנערות.

מה אשיב לה?

"ולמה דווקא במב"ר, אתה לא רואה שאין לנו שכל בראש?", דופקת אחת על קודקוד חברתה. שתיהן מתפקעות מצחוק ובורחות לעומק הפרוזדור.

ברור שיש להם שכל. כל אחד מהם הוא אוצר בלום של כישרון ייחודי באיזשהו תחום. אני מאמין שאם מישהו מהם ייחשף לדבר שהוא מוכשר אליו ואוהב אותו, חייו יתמלאו במשמעות, בחדוות יצירה ובשמחה. כמה סיפוק יהיה למורה שידע לכוון אותם לשם.

"סיימתי! ישתבח שמו, בורא עולם!", נשמעת קריאת ניצחון מפינה אחרת בכיתה... "רגע, בעצם עוד לא סיימתי"

❤❤❤

"מי שלא הביא - זאת בעיה שלו... זה לא זמן לשאלות כאלה. עכשיו צריך לדעת..."

❤❤❤

אולי כדאי, בפשטות, להניח להם לעבוד לפרנסתם, לצאת לטיולי אופנוע, להתמסר לנשיקות ראשונות

לא בטוח שמדובר באחד מתחומי הדעת של בית ספר.

צלצול. בכיתה מתרחש אירוע דרמטי: מבחן במתמטיקה.

"זה הזמן שלך לברוח", מציעה לי אותה נערה, "אתה רוצה לשבת שעה וחצי כמו זומבי"?

אני דבק במשימה.

ס' נכנסת לכיתה ומחלקת דפים. היא נראית בדיוק כפי שהייתם מדמיינים מורה למתמטיקה: מבטא רוסי בולט, קשוחה וקפדנית. מורה שלא תעשה להם הנחות.

העימות הראשון פורץ סביב דף נוסחאות, שמותר לתלמידים להיעזר בו בשעת המבחן. חלקם שכחו את דף הנוסחאות שלהם בבית, וס' לא מרשה לשאול מחבר.

"מי שלא הביא – זאת בעיה שלו".

אני אוהב את הגישה הקשוחה, ונראה שגם התלמידים, לאחר כמה ויכוחי סרק, לומדים להשלים עמה.

שקט משתרר בכיתה, ושתי תלמידות, ר' ול', נכנסות ללחץ.

ר' פונה שוב ושוב למורה לעזרה, ונדחית. "זה לא זמן לשאלות כאלה. עכשיו צריך לדעת".

ל' מנסה גם את מזלה בשאלות למורה, אך זו מוכנה להושיט לעזרתה רק דגם גאומטרי. הבעיה היא שאין לנערה הזאת מושג, כנראה, איך להשתמש בדגם באופן שיעזור לה. התסכול והלחץ גואים, ובעוד ר' הולכת ומתכנסת בתוך עצמה, ל' מתחילה לעורר מהומות.

"מה, מה, אי אפשר לענות תשובה כששואלים אותך?!", היא קוראת בכעס לעבר המורה, "מה הקטע שלך?!"

אחד מחבריה חושב שהמצב מצחיק, ועושה לה פרצוף.

ל' קוראת לעברו: "יא בן אלף! סתום את הפה! אל תצחק לי בפנים!"

מבחוץ נשמע לפתע קול הרדיו הבית ספרי, ומוזיקת טראנס קצבית מפריעה לקשב ולריכוז.

"תהיו בשקט!!", צועקת ל'.

הדרמטיות שלה לא עושה רושם על חבריה, לא על המורה ולא על אנשי הרדיו הבית ספרי. המוזיקה ממשיכה להתנגן בקצביות.

לפתע, מן העבר השני, נשמע קול בכי. ר'. כנראה התקף חרדה קל.

רוך מתגלה לפתע בפני המורה בעלת החזות הקשוחה.

"תירגעי, שתי מים, הכול מצוין. תשטפי פנים", היא מרגיעה את הנערה הבוכה. "הכול בסדר. את בסדר גמור".

ר' נרגעת לאט־לאט.

"סיימתי! ישתבח שמו, בורא עולם!", נשמעת קריאת ניצחון מפינה אחרת בכיתה. נער אחד מנתר ממקומו. "רגע, בעצם עוד לא סיימתי...", הוא חוזר בו.

"אני חייבת אקמולו!", שוב צועקת ל'.

"קדימה, לסיים", מכריזה המורה. הניירות נערמים על שולחנה.

כעת נותר רק תלמיד אחד בכיתה וכשהוא מגיש את הטופס ויוצא, אני וס' לבדנו בכיתה.

"לא פשוט, אה?!", אני אומר לה, כדי להפיג את השקט.

ס' מחייכת. חיוך קטן אחד שאומר הכול.

מרגל בכיתה: תגובות, הערות והזמנת מרגל לבית ספרכם: meragelbakita@gmail.com

בית הספר היסודי ע"ש רחל המשוררת, כפר סבא
תכנון: רגבים+ (אדריכל ראשי: ערן זילברמן. צוות תכנון: ליה עוזר ועמית הס)
ביצוע: 2016

מיכאל יעקובסון, ליה עוזר, ערן זילברמן, עמית הס

... אחר כך עוד אומרים שבתי ספר לא משתנים

עלותו הכוללת של בית הספר הגיעה לשלושים מיליון שקלים, כמעט פי שניים מהתקציב שהעמיד משרד החינוך לפרויקט. את ההפרש מימנה העירייה. בלחץ ההורים, שביקשו להימנע מבנייה בשלבים בזמן הלימודים, והודות לאיתנות הכלכלית של עיריית כפר סבא, נבנה בית הספר בן 18 הכיתות בשלב אחד. השנה לומדים בו 215 תלמידים, ובסיום אכלוסו ילמדו בו 750 תלמידים. **האדריכל ערן זילברמן (בתמונה מימין. משמאל: מנהלת בית הספר, מיכל עזרא)** מתמחה בתכנון מבני חינוך, מסחר ומשרדים. הוא תכנן כארבעים גני ילדים, ובימים אלה הוא עסוק בתכנון קריית חינוך בגליל ים, בית ספר יסודי דתי בחולון, מעונות סטודנטים בהרצלייה ושני מרכזים מסחריים באריאל ובפארק תעשיות חבל מודיעין.

עפרה חזה, מאיר אריאל, יוסי בנאי ועלי מוהר הם כמה מהמוזיקאים שהרחובות בשכונת "הזמר העברי" החדשה במערב כפר סבא נקראים על שמם. אלה שמות ניטרליים (מבחינה פוליטית) ונוסטלגיים, המקלים את שיווק הדירות החדשות. אולם הספורט נקרא על שם אריק איינשטיין (אולי שכחו שפעם הוא שר "הוי ארצי מולדתי, את הולכת פייפן"), ובית הספר היסודי שנפתח השנה - על שם רחל המשוררת. לא מדובר בבית ספר לאמנות, אך משלבים בו מוזיקה, אמנות ולימודי סביבה. קודם שנכנסים לבית הספר מתגלה מבנה בולט בחזותו הפיסולית. העמדת המבנים ביחס לממדי המגרש וארגון הכיתות בטור של תשע כיתות בכל אחת משתי הקומות מתאפיינים בפורמליות ושמרנות. אולם האדריכל ערן זילברמן, שתכנן את בית הספר, שילב גם "אקראיות" ו"חופש", לדבריו. "תכנון מבנה חינוך אמור לשקף בין השאר את חיי התלמידים", הוא מסביר, "לכן החזיתות לא פורמליות, אלא יש בהן משהו שנותן תחושת אקראיות. הן פלסטיות ותלת-ממדיות והן משתנות לאורך היום עם שינוי כיוון פגיעת קרני השמש במעטפת המבנה. הן מעניקות רקע נעים ורענן לפעילות התלמידים בחצר, בלי להפוך למרכיב רועש ומושך תשומת לב יתר על המידה". מבנה בית הספר מורכב ממסדרון רחב המקשר מצד אחד אל שתי חצרות פנימיות, חדרי שירותים, חדרי ספח ומבנה הכניסה, הפונים לכיוון דרום-מזרח ומשקיפים על חצר הכניסה, ומן הצד האחר אל כיתות הלימוד הפונות לצפון-מערב ומשקיפות על מגרשי הספורט. מיכל עזרא, מנהלת בית הספר, מספרת שההורים והתלמידים מוקירים את סביבת הלימודים החדשה. "אתמול ניגש אליי אחד האבות ואמר לי שיש פה מצד אחד משהו מתוחכם ומצד שני פשוט", היא מספרת. "מרגישים שהמבנה משרה אווירה מאוד נעימה, מאוד מואר, רחב ומתאים לתלמידים".

"האדריכלות שלי היא תגובת נגד לזילות שחלה בשנים האחרונות בתכנון מבני ציבור, המובילה לאובדן הערך הציבורי של המבנים", טוען זילברמן. "לכן הדגשתי את מבנה הכניסה. זו לא סתם דלת עם גגון אלא יש פה ממש מבנה מזמין בצורתו". המבנה מוסיף ממד טקסי לכניסה לבית הספר, ומודגש היטב לעומת שאר חלקי הבניין הודות לנפחו וגובהו. חזיתו הראשית, הממוקמת מול שער הכניסה לבית הספר, מצופה לוחות בגוון עץ והוא סוגר מעט על החצר הגדולה בכניסה למוסר. במבנה שוכנים אולם מבואה (בתמונה למטה) וכן משרדי ההנהלה והמורים.

אולם המבואה במבנה הכניסה מכיל מקומות ישיבה מיוחדים המשולבים בקירות. בצדן העורפי של הנישות הותקנו לוחות בגוון כחול נעים, אשר נועדו לתליית כרזות, תמונות ועבודות של תלמידים. לאדריכל היה חשוב לנתב את קישוט הקירות, החביב על המורים, לאזורים מוגדרים כדי למנוע חוסר סדר ורעש ויזואלי, הנוצר כשהמורים "מאבדים שליטה" ומכסים את כל הקירות במגוון עבודות, כאילו היו הקירות לוחות מודעות ברחוב מאה שערים ולא מוסד חינוכי המבקש לכבד את עצמו ולהתרחק במידה מסוימת מהרחוב.

מנהלת בית הספר מיכל עזרא, בוגרת האקדמיה למוזיקה ומחול בירושלים, הפכה את אחת הכיתות בעזרת האדריכל לכיתת מחול. כל תלמיד ותלמידה משתתפים בשיעור מחול של שעה אחת בשבוע, ובכיתות א'-ב' יש להקה ייצוגית. כיתת המחול מאובזרת בדיוק כמו כיתת מחול מקצועית: מאחז יד לאורך הקירות וקיר אחד עם מראה גדולה.

גודל הכיתה סטנדרטי (53 מ"ר), אך האדריכל הקפיד על חלונות גבוהים ורחבים התופסים כמעט את כל שטח החזית הפונה אל החוץ. הוא תכנן גם את הריהוט הצמוד לקירות: תאי אחסון (לוקרים), ספרייה כיתתית, ארון מורה, לוחות תלייה, מדף מעילים, ארון מחשב, ארון מחזורית (מימין בתמונה), לוח מודעות וארון מורה. מנהלת בית הספר היתה מעורבת בתכנון הריהוט, מתוך ניסיון להתאימו לצורכי המורים ולגובהם המשתנה של התלמידים. הוא נצבע בגוונים פסטליים - תכלת, ירקרק וקרם - המשרים אווירה נעימה ורגועה.

חדר השירותים מעוצב אמנם בפשטות, אך הוא מעורר תחושה של סדר וארגון לצד רעננות ונוחות. הוא בנוי בצורה המאפשרת ניקיון ותחזוקה קלים. החלון הגדול יחסית העומד בקצה החדר, שאפשר להשקיף ממנו אל החוץ, נותן תאורה, אוורור טבעי ותחושת ביטחון בחדר שלרוב נתפס כמקום מוזנח שעדיף להימנע ממנו. כמו בשאר חלקי בית הספר גם כאן נבחרו צבעי פסטל לחיפוי הקירות, ובכל אחד מחדרי השירותים נבחר גוון אחר (תכלת, ירקרק, צהבהב או קרם) כדי לתת לו זהות שונה.

גם אולם הספורט מצופה בשני חומרים עיקריים: אבן לבנה טורקית ולוחות HPL בגוון עץ. לאורך החזית משולבים פסי תאורה קישוטיים המוסיפים ממד "אקראי" למבנה התיבתי. פסים אלה מעניקים לו את המראה הפיסולי: ביום הם "שוברים" את הקווים האופקיים, ועם רדת החשכה הם מאירים את בית הספר - בעיקר לנוסעים בכביש הראשי הנושק לבניין ומקשר את השכונה לכביש 4 ולרעננה השכנה. האולם תוכנן כאולם ספורט תקני, המשלב אולם כדורעף וכדורסל ואפשר לקיים בו גם משחקי ליגה. הוא פתוח בתום שעות הלימודים לשימוש תושבי השכונה הסמוכה.

שתי החצרות הפנימיות הן גרעין המבנה כולו. יש בהן ספסלים נוחים ועצי צפצפה בוגרים, המבצבצים מבעד לתקרת החצר. בצד אחד מקושרות החצרות בדלתות זכוכית למסדרון הפנימי, ובצדן השני פתחים רחבים הפונים לחצר הגדולה. הן יוצרות מעבר ייחודי בין החצר הגדולה ובין הכיתות וגם משמשות בעצמן מקום שהייה - למשחק בהפסקות או ללימוד. הן משמשות, למשל, את המורה לגינה אקולוגית, ולכן מוגדרות כיתות חוץ. "את החצר הפנימית הפרדתי בקיר מהחצר הגדולה גם כדי ליצור אינטימיות אבל גם עם ראייה לעתיד", מגלה האדריכל. "בעוד עשר שנים, אם יהיה צורך, הנהלת בית הספר תוכל להפוך בקלות את החצרות הפנימיות לשטח סגור בלי לפגוע בחזות השלמה של המבנה".

הזמנים החדשים (תרתי משמע) בבתי הספר: "שעות פרטניות" — מפגשי מורה-תלמיד

ענת, 39, מורה ללשון, מטרופולין חיפה

ענת (שם בדוי) נלהבת מההזדמנות המקצועית שמזמן הרעיון של שעות פרטניות. הצורך גדול בהרבה ממה שאפשר לתת. אמנם שעות פרטניות באות תמיד על חשבון משהו אחר, אבל איזה כיף שזה קיים. יש תלמידים שרק במפגש אחד על אחד יעזו לומר שהם לא מבינים

ל מה את לא מתראיינת בשמך האמתי ובתמונתך?

אני מעדיפה לשוחח באופן חופשי מבלי להביך את תלמידיי או את המנהלת שלי.

הזמנים החדשים האלה, שעות ההוראה הפרטניות, את רואה בהם בעיקר נטל או אתגר משמח?

חד־משמעית אתגר! אני מקבלת הזדמנות שלא היתה לי פעם לעבוד באופן אישי עם תלמידים. לא מעט תלמידים הולכים לאיבוד בכיתה הגדולה. בשעות פרטניות נוצר תהליך למידה שבו תלמידים חלשים יותר יכולים ליישר קו עם הכיתה. לא כל אחד יכול להרשות לעצמו לקחת מורה פרטית, וזה מעולה שתלמידים יכולים לשבת עם המורה שלהם ולהשלים אתה את המקומות שבהם הם מתקשים.

והתלמידים?

זה החלק המשמח. התלמידים דווקא מעריכים את השעות הפרטניות ומגיעים אליהן ברצון, למרות שיש בהן גם עומס מסוים מבחינתם. אלו שעות לימוד נוספות מעבר לתכנית הלימודים, ולפעמים השעות האלה נופלות על חשבון שיעורים אחרים שאותם יצטרכו אחר כך להשלים.

אז מה עשינו בזה? לוקחים ממקום אחד וגורעים ממקום אחר?

נגעת בנקודה רגישה. המערך הזה בחיתוליו ועוד אין סדר. הרבה פעמים תלמידים יוצאים לשיעורים פרטניים על חשבון שיעורים אחרים. עם הזמן מכירים את התלמידים, מתגמשים. אני מקווה שהפאזל הזה של שעות פרטיות ומערכת השעות יסתדר. היתרון הגדול בשעות הפרטניות זה היכולת לקדם מאוד את החלשים יותר. הם מצמצמים פערים. נוצרת בהם מחויבות אישית כלפי המורה להשתדל בשיעור. הם יוצאים אחרת מהשיעור. שם, בפרטני הוא יעז לומר לי שהוא לא מבין. בכיתה הוא לא יעשה זאת.

בלומר זה שיעור פרטי לכל דבר?

זה יותר משיעור פרטי! אני מדברת עכשיו על שעות פרטניות שמתקיימות עם המורה המקצועית של בית הספר. כשהולכים למורה פרטי, יש לו שיטת לימוד משלו והתלמיד קופץ משיטת לימוד אחת לאחרת ועלול ללכת לאיבוד. חשוב לי לסייג את זה. יש חילוקי דעות בצוות שלנו. יש כאלה שאמרו שהשעות הפרטניות הן הזדמנות ללמוד עם מורה אחר שיש כימיה אתו, וכך המוטיבציה שלו ללמוד תהיה גבוהה יותר.

לקחת את הדברים למקום המקצועי. השעות הללו הן הזדמנות מבחינתך להתיידד עם התלמיד, להתקרב אל עולמו?

הדברים הללו קשורים זה בזה. התלמידים מעריכים את השעות הפרטניות כי הם מעריכים את המאמץ שלך. זו מתנה עבורם וגם הישיבה אחד על אחד היא כשלעצמה מקרבת. הדברים האישיים יוצאים "בין השורות". ברור שהקִרבה הזו נותנת מוטיבציה לתלמידים וזה מרכיב קריטי.

אולי דווקא דיאלוג ומפגש אישי יעזרו להסיר כל מיני חסמים שמפריעים ללמידה?

עדיין לא קרה לי שהשתמשתי בשעה פרטנית שלא להוראה. יש כל כך מעט שעות פרטניות לכל תלמיד שעבורי כל דקה חשובה. מצד שני, לא כל הוראה היא מתוכננת. דווקא שיעור שלא תכננתי, שאני באה פחות אליו פחות מוכנה, יוצא לי יותר טוב משיעור פרטני מתוכנן, כי אז יותר נוח לשמוע ולהקשיב ולהבין ואני פחות מתמקדת בהעברת המידע.

יש תלמידים שמקבלים הרבה שעות פרטניות וכאלה שלא מקבלים בכלל?

כן. אצלנו המורות המקצועיות ממליצות על תלמידים שלדעתן יכולים להיתרם משעות פרטניות. אלה שחלשים בלימודים או הולכים לאיבוד בכיתה ולא מצליחים לעקוב אחרי החומר.

יש צורך בשעות פרטניות יותר ממה שאת יכולה לתת?

בוודאי. הרבה פעמים השעות שאני משובצת ללמד באופן פרטני לא מתאימות לתלמידים כי יש מקצועות שהם לא יכולים לפספס לטובת השעה הפרטנית.

אז הם לא מקבלים שעות פרטניות?

לא. אם המורה המקצועית לא מסכימה לשחרר את התלמיד לטובת השיעור הפרטני במקצוע אחר אז הוא לא יגיע לשעה הפרטנית.

האם יש מקום מסודר ונעים שהוא גם אינטימי לקיום השעות הפרטניות הללו?

לא. צריך למצוא כל פעם כיתה פנויה אחרת כדי להיפגש עם התלמידים. למרות מה שחושבים, זה לא קריטי לדעתי. ■

איריס הרפז

ראש מול ראש (הוראה פרטנית): הזמנה פתוחה לשותפות בכתיבה

הסתדרות המורים, מכללת סמינר הקיבוצים ומכון מופ"ת עובדים על הפקת "המדריך ללמידה והוראה פרטניים". הוראה פרטנית היא מתודה עתיקה יותר מכל בית ספר שהוא, ואולם עבורנו היא פרקטיקה חדשה, מתחדשת ומרגשת שתפתח אופקים חדשים.

אנו פונים אליכם מורים וגננות, האנשים שבשטח, להיות שותפים לכתיבה במדריך. שלחו דוגמאות וסיפורי מקרה של מפגשים פרטניים על בסיס ניסיונכם. דוגמות שיתאימו יפורסמו במדריך.

אין תחליף לתיאורי אמת, לתרחישים מהשדה, לסיפורים אישיים. הבה נתרום את חלקנו לעולם הדעת של ההוראה!

את הקבצים שלחו ל:

רות קופינסקי ruth-k@bezeqint.net

או לציון שורק sorek_z@itu.org/i

הפתיל הקצר של פרופסור אופלטקה

השיבו למורים את התלהבותם: תנו להם לבחור. תנו להם לחנך

כמה מכאיבה הפגיעה במורים, בעיקר הצעירים שבהם, המגיעים לעבודתם מלאי התלהבות בשל תקוות שווא שיוכלו לבחור תחומי עניין הקרובים ללבם או יזכו לחנך בעצמם את תלמידיהם. מורים שניטלה מהם זכות הבחירה בתוככי מקצועם, מחנכים אשר עמותות מחנכות במקומם – האם ירצו להוסיף להיות שם?

יזהר אופלטקה

לפני עידן ועידנים, כאשר למורים היתה אוטונומיה מקצועית והם זכו לכבוד לאומי, עמדה לרשותם זכות ההכרעה באילו סוגיות להעמיק, אילו יחידות לימוד להעדיף על פני אחרות, האם לעצור את השיעור ולהתעמק באקטואליה ועוד. בתחילת השנה חלקו עמי מורים צעירים את כאבם: הם אינם יכולים עוד לבחור תוכני לימוד במקצועם, ולא זו בלבד אלא שהם נדרשים להתמקד בחומר צר במיוחד – אותו חומר שעל התלמידים להיבחן בו בבחינה ה"חיצונית". עליהם לפנות את שיעורי החינוך המוכרים לטובתן של עמותות שונות הנכנסות לבתי הספר. אימת הרשות הארצית למדידה והערכה, אימת המחוז החינוכי, ראשי הערים, מנהל בית הספר וההורים ניכרת בעיניהם ומחלישה את רוחם.

מדוע נחלשת רוחם? מדוע לוקחים מן המורים את הזכות לבחור ולו חלק מהתכנים החינוכיים והמקצועיים? מדוע נחלשים המחנכים, שלוקחים מהם את הזכות לחנך ומעבירים אותה לעמותה "חינוכית" המעסיקה מדריכים הנתפסים כמומחים יותר מהמורים, אף שהשכלתם הפדגוגית נמוכה הרבה יותר מזו של המורים? ולבסוף, כיצד כל זה קשור למחסור העצום במורים בכלל ובמורים טובים ומוכשרים בפרט?

מחקרים מרחבי העולם הבוחנים את הגורמים המניעים מורים לבחור במקצוע ההוראה, להתמיד בו ו"להגדיל ראש" מפנים את הזרקור לגורמים פנימיים כגון התלהבותם של המורים מיכולתם להשפיע על עתיד התלמידים, אמונתם הכנה בחשיבות החינוך, אהבתם את תלמידיהם ומחויבותם להוראת מקצוע הלימודים שבחרו להתמחות בו. הם אינם תופסים את ההוראה רק במונחים של שעות עבודה נוחות, אלא רואים בה שליחות חברתית ודרך לקדם את החברה שהם חיים בה. כל מורה מקצועי המלמד את תכניו בהתלהבות פועל כך, מתוך מחויבות שתלמידיו לא רק יצליחו בבחינה – אלא ישתמשו בידע שהם לומדים לבניית עצמיותם וחייהם. מקצוע ההוראה הוא פרקטיקה המשלבת פדגוגיה לצד רגשות: מורה טוב אינו רק מי שיודע להעביר את החומר, אלא מי שמביע רגשות חיוביים כלפי תלמידיו ונמנע ככל יכולתו מפגיעה בנפשו של הילד ובהתפתחותו.

התשוקה ללמד אינה עולה בקנה אחד עם מגבלות רבות שמטילים כיום על המורים. הללו היו רגילים בעבר לבחור (מתוך מגוון אפשרויות) את הנושאים שהם חפצים ללמד יותר מכול. באו "חכמי הדור" ומנעו מהמורה את מעט האוטונומיה שהיתה לו. מעתה ייבחנו התלמידים בכמה נושאי לימודים מוגדרים, ודעתו של המורה איננה חשובה עוד. האם מורה להיסטוריה, למשל, תחוש אותה התלהבות כאשר היא מחויבת ללמד נושאים שאינם קרובים ללבה? ומה באשר למורה לספרות, שאהב ללמד יצירה כלשהי שאינה נכללת עוד במגוון האפשרויות העומדות לפניו, כי מישהו חשב אחרת? לבסוף, כיצד יחושו מחנכי כיתות כאשר יגלו שהוראת הציונות ואהבת המולדת נלקחה מהם ומועברת כעת על ידי עמותת "ערכים" או "מורשת" כלשהי?

באו "חכמי הדור" ומנעו מהמורה את מעט האוטונומיה שהיתה לו. מעתה ייבחנו התלמידים בכמה נושאי לימודים מוגדרים, ודעתו של המורה איננה חשובה עוד

מורים רבים עלולים אפוא להרגיש ניכור ממקצוע ההוראה או מהחינוך הערכי־חברתי. הם עשויים להימנע מהשקעת מאמצים ייחודיים ובמקום זאת להיצמד להוראות הכתובות של משרד החינוך. האם יוסיפו הצעירים להתגייס לשירות משמעותי בצבא כאשר ערכי ליבה הועברו להם על ידי עמותה ולא דרך מחנכי כיתתם, שהם הדמויות המשמעותיות בבית ספרם? ומדוע שהטובים, המעדיפים חינוך על פני הייטק, יגיעו למקצוע המגביל את התלהבותם ומחויבותם הערכית־חברתית ותוחם את משימותיהם לבחינה בלבד?

על המורים להתנגד לפגיעה האנושה במקצועיותם וכפועל יוצא בתלמידיהם. על ארגוני המורים להגן על מקצועיותם של המורים, לא רק על שכרם ותנאי עבודתם. ■

פרופ' יזהר אופלטקה הוא ראש החוג למנהל ומדיניות החינוך באוניברסיטת תל אביב ומחזיק תיק החינוך בעיריית גבעתיים

לימודי אזרחות בחינוך הערבי בישראל:

הערת אזהרה

כאשר הפער בין תוכני הלימוד לבין המציאות כה ניכר, בשעה שהמתח בין הנלמד לבין הנחווה כה עמוק, הולך ומתפתח ניכור מסוכן בין תלמידים ערבים בישראל לבין הממסד החינוכי והחברתי במדינה. פורום המורים הערבים לאזרחות מתריע בשער. האם תישמע התרעתו?

אריה דיין

דצמבר 2015 קיימה ועדת החינוך של הכנסת את אחד הדיונים הסוערים בתולדותיה. היו בו צעקות, גידופים, האשמות קשות, וחברי כנסת אף הורחקו מהאולם. הדיון הסוער והקשה הזה עסק בספר חדש ללימודי אזרחות שמשרד החינוך אישר לכל שלוש מערכות החינוך: הממלכתית, הממלכתית־דתית והערבית. למתח הרב שהורגש באולם הוועדה עוד בטרם החל הדיון, וגם לסערות שפרצו במהלכו, היו סיבות טובות. למשתתפי הדיון היה ברור שהוויכוח על הספר הוא למעשה ויכוח על אחת הסוגיות החשובות העומדות על סדר יומה של החברה בישראל.

תוכנו של "ספר המריבה" מסמל תהליך אידאולוגי ותודעתי עמוק שעובר על חלקים מרכזיים בחברה היהודית בישראל, שהם גם אלה המחזיקים במרבית העוצמה הפוליטית והשלטונית במדינה. תפיסה אידאולוגית חדשה, שהולכת והופכת להגמונית, עומדת במרכזו של הספר. באמצעות הספר מבקשות האליטות הללו להנחיל את התפיסה לתלמידי ישראל החילונים, הדתיים והערבים.

שמו המלא של הספר, "להיות אזרחים בישראל – מדינה יהודית ודמוקרטית", רומז לאידאולוגיה החדשה שהוא מקדם. לאידאולוגיה חדשה זו ביטויים פוליטיים וחקיקתיים שהולכים ומתרבים ומשקפים את אחיזתה המעמיקה בחברה היהודית בישראל. לתפיסה החדשה יש מטרה ברורה: לפתור את הסתירה, שתמיד התקיימה, בין שני חלקי הנוסחה שבכותרת הספר, בין רצונה של ישראל לשמור על כסותה הדמוקרטית ובין שאיפתה המהותית לבצר את אופייה היהודי באמצעות העדפת חלק מאזרחיה. התפיסה האידאולוגית החדשה, שכל אחד מפרקי הספר החדש ספוג בה, מיישבת את הסתירה שבין האופי היהודי־ציוני של המדינה לבין משטרה הדמוקרטי באמצעות ויתור כמעט מוחלט על עקרונות דמוקרטיים.

הטענה המרכזית של הספר היא שמבחינה מהותית ישראל היא בראש ובראשונה מדינה יהודית. המרכיב הדמוקרטי שלה מוצג כמרכיב טכני נטול ערך מהותי, היכול לבוא לידי מיצוי דרך יישומו של עיקרון אחד בלבד – "שלטון הרוב". גם הדרך ליישום העיקרון הזה, כפי שמוצגת בספר, אינה תואמת את עקרונות הדמוקרטיה המהותית: קוראי הספר יכולים להתרשם שעקרון שלטון הרוב במתכונתו הישראלית אינו אלא מנגנון לקבלת הכרעות במחלוקות המתעוררות בין קבוצות שונות של יהודים. האוכלוסייה הערבית בישראל מוצגת בספר בתור קבוצה שרצונותיה, שאיפותיה והנרטיבים ההיסטוריים המקובלים עליה אינם גורם שעל המדינה היהודית להתחשב בו בעת קביעת יעדיה או קווי מדיניותה. הספר אינו מכיר כלל בקיומם של ערבים בישראל כקבוצה: האוכלוסייה הערבית בישראל אינה מוצגת בו כמיעוט לאומי, אלא רק כאוסף של עדות דתיות – מוסלמים, נוצרים, דרוזים – המתקיימות לצד הקולקטיב הלאומי היחיד במדינה, היהודי.

אישור הספר עורר פולמוס ציבורי קשה; הדיון בוועדת החינוך של הכנסת היה רק אחד מביטוייו. היו לוויכוח הזה ביטויים נוספים רבים: מועצת המורים לאזרחות הודיעה כי תיאבק נגד הספר; מאות תלמידים בכיתות י"א וי"ב חתמו על עצומה נגדו; האגודה לזכויות האזרח דרשה לעצור את תהליך הכנסתו לשימוש; בעיתונים פורסמו מאמרים רבים נגדו (ומאמרי נגד בעדו); אנשי אקדמיה מתחומי החינוך, ההיסטוריה ומדע המדינה הקימו פורום אקדמי לאזרחות, שעתר לבג"צ נגד אישורו של הספר.

מרבית מתנגדיו של הספר החדש ממקדים את טענותיהם נגדו בנקודה מרכזית אחת: הספר והתפיסה האידאולוגית המנחה אותו מפֵרים את האיזון בין יהדותה של המדינה לבין מידת דבקותה בדמוקרטיה. זו טענה נכונה, אף על פי שהיא נטועה עמוק בתוך תפיסה שיש לה מכנה משותף בעייתי עם התפיסה שהיא באה לתקוף. מתנגדי הספר דוגלים בתפיסות פלורליסטיות יותר מאשר תומכיו, הם מבקשים להשתית את ישראל על אדנים ליברליים, מקדישים חשיבות רבה יותר לזכויות האדם האוניברסליות וגם סבורים, בניגוד לרוב התומכים בספר, שעקרון שלטון הרוב איננו טכני בלבד אלא מחייב את הרוב להתחשב בזכויותיו ובצרכיו של המיעוט. מנגד, רבים ממבקריו של הספר מסכימים עם אחת הקביעות החשובות בספר: הם סבורים שעל מדינת ישראל לשמר את אופייה היהודי. הוויכוח הוא רק על מידת הפגיעה ה"מותרת", לשם כך, בעקרונות הדמוקרטיה.

זוית חשובה אחת של הבעיה נעדרה מגל המחאות שהספר עורר. מבין מבקריו הרבים איש לא בחן את השפעתו על התלמידים הפלסטינים בישראל, המחויבים אף הם ללמוד ממנו. את החסר הזה מבקש למלא עכשיו פורום חדש של מורים ערבים לאזרחות. פעילותו של הפורום מתנהלת, לעת עתה, בעוצמה נמוכה, וקיומו טרם זכה לפרסום בעיתונות העברית. גם בעיתונות הערבית ממעטים להזכירו.

היוזמה להקמתו קדמה לוויכוח על הספר החדש. שני אירועים הולידו אותו. הראשון היה זימונו לשימוע במשרד החינוך של מורה ערבי לאזרחות בבית ספר בכפר קרע, שנקט יוזמה מבורכת והביא את תלמידיו לעצרת שקיימה האגודה לזכויות האזרח בתל אביב לכבוד יום זכויות האדם הבינלאומי; משרד החינוך נזף בו בטענה ששיתף את תלמידיו ב"אירוע פוליטי".

האירוע השני היה פיטוריו של אדר כהן, מי שהיה עד אוגוסט 2012 המפקח הראשי על הוראת האזרחות במשרד החינוך. כהן קידם תכניות לימוד באזרחות שיציירו את ישראל כמדינה שאופייה היהודי ואופייה הדמוקרטי משולבים זה בזה ואינם ניתנים להפרדה זה מזה. גדעון סער, שבתקופת כהונתו נשתלו זרעים של תפיסות לאומניות ואנטי־דמוקרטיות – תפיסות שהשר נפתלי בנט מטפח היום, הביא לפיטוריו של כהן. פיטוריו הדליקו נורות אדומות בקרב כמה מורים ערבים לאזרחות. הללו סברו כי משרד חינוך שאינו מסוגל להשלים עם תפיסה ציונית מובהקת כמו זו של כהן רק בשל הדגש שהיא שמה על אופייה הדמוקרטי של המדינה מעמיד בסכנה את החינוך הדמוקרטי בישראל. הם הקימו את הפורום החדש, כדי לבחון דרכים להתמודד עם הסכנה הזאת.

המורים האלה חוששים מידו הארוכה והפוגענית של משרד החינוך, ולכן מעדיפים בשלב זה שלא להיחשף בשמותיהם ובמקומות עבודתם. דבריהם ראויים להישמע. דאגתם העיקרית נתונה להשפעת התכנים שהם נדרשים ללמד על ההתפתחות העתידית של תלמידיהם. השאלות שהם שואלים והדוגמאות שהם מציגים חייבות להדיר שינה מעיניו של כל דמוקרט, גם זה שאינו ליברלי. חברי הפורום סבורים שהפער העצום בין תכניו של הספר החדש לבין המציאות המוכרת לכל אחד מהתלמידים הערבים עלול להביא רבים מהם להסקת מסקנות מסוכנות.

הספר, הם אומרים, מציג את מדינת ישראל כ"דוגמה ומופת לשוויוניות" ואת יחסה של מדינת הלאום היהודית אל אזרחיה הערבים כ"דוגמה ומופת לדמוקרטיה". אלא שתלמידיהם מכירים היטב את ההבדלים העצומים בין ההשקעות הממשלתיות בכפריהם לעומת יישובים יהודיים שכנים; הם מודעים להדרתם של פוליטיקאים ערבים מכל המערכות והמסגרות שבהן מתקבלות ההחלטות הנוגעות לחיי הערבים; הם סובלים על בסיס קבוע מגילויי הגזענות שהדמוקרטיה הישראלית נמנעת מלהילחם בהם. הדיסוננס הנוצר בכיתות בין חומר הלימוד לבין המציאות, אומרים המורים לאזרחות, מסוכן.

אם זו דמוקרטיה, יאמרו התלמידים לעצמם, מי צריך דמוקרטיה? הכפירה בעקרונות הדמוקרטיה, מזהירים המורים הערבים לאזרחות, עלולה להוביל למסקנות נמהרות ומסוכנות

בנוסף תכניות הלימודים מחייבות את המורים ללמד את תולדות הארץ על פי הנרטיב הציוני המקובל. תכניות הלימודים מתעלמות מהנרטיב הפלסטיני המקביל, אותו נרטיב שהתלמיד סופג בביתו ובסביבתו. גם הדיסוננס הזה, הם אומרים, קשה ומסוכן. באחד הפרקים נטען כי חלק מהערבים המתגוררים בישראל הם צאצאי ערבים שהיגרו לארץ מארצות שכנות הודות לפיתוח שהביאו אליה העליות הציוניות הראשונות. פה, אומרים המורים הערבים לאזרחות, הדיסוננס הופך לעלבון של ממש. המסר הסמוי החזק הוא "אתם, הערבים, בעצם זרים בארץ הזאת".

חברי הפורום סבורים שהתופעות הללו מעוררות ניכור וזלזול בקרב תלמידיהם, תחושות ההולכות ומתגברות כלפי מערכת החינוך, כלפי כלל מוסדות המדינה ואולי גם כלפי כלל האוכלוסייה היהודית במדינה. הם סבורים שהתהליך הזה מדאיג, משום שהוא פוגע בעצם הסיכוי לכונן כאן יחסים נורמליים בין יהודים לערבים. אם זו דמוקרטיה, יאמרו התלמידים לעצמם, מי צריך דמוקרטיה? הכפירה בעקרונות הדמוקרטיה, מזהירים המורים הערבים לאזרחות, עלולה להוביל למסקנות נמהרות ומסוכנות. במציאות המזרח־תיכונית אין צורך לפרט את טיבן של מסקנות אלה.

מן הנתונים על הישגי התלמידים הישראלים בבחינות הבגרות ב־2014 (המתייחסים לבחינות של קיץ 2013) עולה שקרוב למחצית התלמידים הערבים נכשלו בבחינת הבגרות באזרחות. הספר החדש ותכניות הלימודים המבוססות עליו יחמירו, מן הסתם, מצב זה.

עדיין לא מאוחר לעצור את התהליכים המסוכנים הללו. שרף חסאן, דוקטורנט בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב ומנהל מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח, מלווה את התארגנותם של המורים הערבים לאזרחות ומנסה לסייע לפעילותם. "הפער בין מה שהמורים הערבים לאזרחות נאלצים ללמד לבין המציאות הנשקפת מחלון הכיתות הוא פער מסוכן", אומר חסאן. "פורום המורים מבקש לבטא את כעסם של מורים הנדרשים לתחזק את הפער הזה, אבל הוא גם ניסיון רציני להציע לחברה היהודית בישראל, וגם למשרד החינוך, לקיים דיאלוג".

התלמידים היהודים, החיים במציאות שהולכת ונעשית גזענית ומדירה יותר מיום ליום, זקוקים ללימודי אזרחות שיכינו אותם לחיים משותפים להם ולערבים, בארץ המשותפת; בפועל הם מקבלים מנות גדושות של לאומנות. התלמידים הערבים, מצדם, זקוקים לתכניות לימודים שלא יעמדו בסתירה למציאות חייהם היומיומיים ולא ייפו אותה בדרכים מלאכותיות; במקומן הם מקבלים אינדוקטרינציה ציונית שרק מגבירה את ניכורם ממערכת החינוך, מהמדינה שהם חיים בה וגם מהיהודים החיים עמם. ■

מחקר חדש של מכון ברוקדייל - מיוחד להד החינוך

זה לא הילד. זה אני והילד

כל צעיר זקוק לקשר אמיץ עם מבוגר מיטיב בחייו. בהנחיות בטיחות טיסה מלמדים אותנו שהמבוגר צריך להרכיב את מסכת החמצן קודם כול על פניו שלו. רק אז יתפנה לטפל בילדים. מחקרה של רונלי רותם מלמד עד כמה חיוני שאנשי חינוך יטפלו גם בעצמם, יקבלו הדרכה, ייעטפו בחיבה. המחקר נעשה בקרב נשות חינוך חרדיות ובקרב אוכלוסיית סיכון. נאיבי לחשוב שהתוצאות תקפות רק לגביהם

רונלי רותם

"ואני חושבת שהיא פשוט חיכתה לראות איפה אני", הסבירה לי המורה על שיחתה המכרעת עם תלמידה בסיכון, "שאני מוכנה לשאול אפילו מה זה השקיות האלו שהיא מספרת עליהן. ואני ידעתי למה אני לא מבררת מה זה. פחדתי. חזרתי אליה, וזה היה הנושא – מה זה השקיות ואיך את מסתירה. יש בינינו אמון או אין בינינו? וזה היה ליצור אמת אחת. זו היתה פגישה מכוננת. כל היחסים שלנו השתנו מאז אותה פגישה, כל החיים שלה השתנו. זה היה צומת שמשם הדיבור שלנו נעשה כל כך אותנטי, כל כך אמתי. אני הבאתי את עצמי, היא הביאה את עצמה".

איך זה קורה? איך הצליחו מורה ותלמידה להביא את עצמן ליצור קשר הדוק כל כך? איך ישפיע קשר כזה על חייה של תלמידה בסיכון?

עם שאלות אלו מתמודדת הגישה החינוכית הפסיכו־חברתית (מור, 2010; 2011), שפותחה עבור קבוצה מסוימת בתוככי קבוצה מסוימת: תלמידות בסיכון באוכלוסייה החרדית. מה יכולות קבוצות אחרות ללמוד ממנה? ההכשרה אמנם נבנתה לנשות חינוך העובדות עם נערות בסיכון, אך את עקרונותיה אפשר ליישם על מגוון גדול של התנהגויות המבטאות סיכון ומצוקה.

מחקרים שונים מראים כי נוכחות עקיבה של מבוגרים משמעותיים בסביבתם של ילדים ובני נוער, מבוגרים המשמשים להם דמות מכילה, תומכת, מאפשרת ומכוונת, חיונית להתפתחותם התקינה ולגיבוש חוסן שיאפשר להם להתמודד עם קשיים (הראל־פיש, 2014; מור, 2011; Mor & Bar Shalom, 2007). לפי התפיסה הרווחת בספרות המקצועית, רוב התלמידים זקוקים לתמיכה (שאינה רק דידקטית) כדי למצות את יכולותיהם, ובית הספר יכול וצריך לספק תמיכה זו – בין השאר דרך הקשר בין מורים לתלמידים.

לפי העקרונות המקצועיים של ההכשרה, איש הצוות בבית הספר צריך "להיות אדם בעל תפיסה מגובשת, מסוגלות רגשית ומיומנות של קשר, ולפעול בסביבה חינוכית מגדלת", כדי שיוכל להתמודד עם התלמידים בסיכון (מור ולוריא, 2014: 175). דרישות אלה מתבססות על שתי תובנות:

הקשר עם התלמידים הוא חלק מאחריות צוות בית הספר. מוטל על הצוות למצוא דרך שתקדם את רווחתם הנפשית של התלמידים.

"לפעמים את חייבת ליצור עימות, ליצור קונפרונטציה... אני בעבר הייתי מנסה לעקוף את המקומות האלה, לעשות את הדברים נחמד. כשאת בטוחה, רגועה, לא מבוהלת – מותר לך להתעמת. מבחיניתי זו קפיצת מדרגה מקצועית. המון פריצות דרך, דווקא עם בנות בסיכון, אני מרגישה, נובעות מהיכולת שהגעתי אליה ליצור אתן עימות"

המגע האישי־הרגשי שנוצר בדיאלוג בין המורה לתלמידיו הוא המפתח לפרקטיקה החינוכית (לפחות זו שמתמודדת עם אוכלוסיות סיכון).

מגע אישי, רגשי, הוא עצמו תוצר של מודעות עצמית גבוהה, של התפתחות אישית של מורה. התפתחות כזאת אסור שתהיה נתונה ביד המקרה. היא מתרחשת תוך כדי למידה והתנסות. זו מיומנות נרכשת. לכן, תהליך של תמיכה במורים הכרחי להתפתחות כזאת ומהווה מודל אפשרי לתמיכה שתידרש מהם אחר כך כלפי תלמידים בסיכון. בגישה החינוכית הפסיכו־חברתית אין ציפייה שמורים "יצילו" תלמידים, אלא ש"יטילו עוגן" בנפשם (מור ולוריא, 2014: 135).

אני מתמקדת בשינוי שעבר על נשות החינוך החרדיות, בהתבסס על מחקר מקיף שעסק בתכנית זו. במסגרת המחקר רואיינו 17 נשות חינוך שהיו בהכשרה במשך יותר משנתיים, לצד ראיונות עם נשות חינוך חרדיות שלא היו בהכשרה. כולן השתייכו לזרמים מרכזיים בקהילה החרדית בישראל (הזרם הליטאי או חסידות מבוססת). נשות החינוך שרואיינו חשפו אותי לתהליכים אישיים ופנימיים שעברו עליהן, לחייהן ולרגשותיהן. אמנם שאלתי רק כיצד השפיעה עליהן ההכשרה, אך הן ענו בסיפורים אישיים ורק לאחר מכן התייחסו לפרקטיקות המקצועיות החדשות. נחשפתי להתנהלות מלאת מסירות שהדגימה היטב כיצד אנו משפיעים ומושפעים כשאנו מצליחים "להביא את עצמנו" למפגש. בלטה מאוד המעורבות האישית של המדריכות והמודרכות בהכשרה. החוויות שצברו שינו במובהק את דרכן את תפיסותיהן בנוגע לעבודתן.

"כשאני רואה דברים אני לא רואה רק את הדברים... אני רואה גם "מאחורי הקלעים"

מדברי המרואיינות עולה שההגדרה של תלמידה בסיכון, כפי שהן תופסות אותה כיום, רחבה מאוד וכוללת כל תלמידה שהתפתחותה לוותה באירועים קשים, בדפוסי התקשרות לקויים או בקשיים רגשיים־אישיים. הן הסבירו שהסיכון אינו מתבטא בהתנהגות התלמידה או בסימנים שאפשר להבחין בהם בבית הספר, למשל שינוי בתלבושת או היעדרות, אלא במניע להתנהגות, במה שהן מכנות שורש הבעיה. הן מספרות כיצד בקשר שלהן עם התלמידות הן עושות מאמצים גדולים למצוא את מקור הבעיה:

"הקורס נתן לי להרגיש שמאחורי התנהגות לא מסתתר רוע, ואין כוונה נגד מישהו, אלא באמת, כשבנות משדרות דברים מרגיזים או מכעיסים... אז בדרך כלל זה יושב על משהו. שלא טוב לה. שהיא זועקת. צריך להסתכל בין השורות, להקשיב בין המילים, לשמוע את הנימה, לראות את העיניים".

ניכר שהמורה מבינה שהדרך לפתרון טמונה בזיהוי נכון של המצב, ושבאחריותה לעשות זאת, להבין מה עובר על התלמידה ולברר את הדברים לעומק. כך, הדגש מוסט מאחריות לפתרון לאחריות לתהליך.

"התקשרתי אליה ואמרתי לה 'רחלי תקשיבי, את בסמינר... אם בבית קשה, אני מבינה. אבל בסמינר צריך להיות לך הכי טוב. אם תלמדי טוב, תקשיבי, תיהני, יאהבו אותך, יהיה לך טוב יותר גם בבית. אדם מוכרח שיהיה לו שבע־שמונה שעות הכי טובות ביום. אני לוקחת אחריות על זה'. היום היא ילדה אחרת. אני מורה מקצועית, לא מחנכת. אבל ברגע שאכפת לך מהילדות, ברגע שאת יכולה לעזור להן, זה עולם שאת מצילה".

"משהו שקשה לנו, אנחנו לא נראה"

נשות המקצוע שרואיינו מסבירות שהן מרגישות מחויבות להתמודד עם סימני המצוקה, לשאול עליהם ולהקשיב לתשובות, ותוך כדי כך להתגבר על הפחד הפנימי שהן חשות.

"משהו שקשה לנו, אנחנו לא נראה... כאילו זה עבר לידנו. כשבחורה לא מגיעה לבית הספר שבוע והמורה לא שואלת איפה היא. למה היא לא שואלת? כי היא פוחדת ממה היא תשמע, כי היא בחוסר אונים ...ומה היא תעזור. ואני אומרת לה 'לא. אם היא לא נמצאת אני רוצה שתשאלי איפה היא. אני רוצה שתיכנסי לעניין. אל תעלימי עין'. זה ◄

איור: שירה גלבוע

רונלי רותם היא חוקרת חברתית במאיירס־ג'וינט־מכון ברוקדייל. המחקר המלא, שמאמר זה מבוסס עליו, עומד להתפרסם בקרוב

אותו עיקרון לבתי הספר הכי נורמטיביים. היא לא מגיעה? לא עשתה מבחן? ירידה בלימודים? דברים הכי טריוויאליים? תיכנסי לעובי הקורה! תברר, תהיי אִתה ביחסים אמתיים".

שאילת שאלות, במקום התעלמות, היא תחילתו של תהליך משמעותי של תקשורת. אלא שהמעבר להתמודדות אקטיבית כזאת אינו קל. הוא מחייב את המורה להתמודד עם קשיים אישיים ומחסומים פנימיים, למשל חשש מעימות, תחושת הזדהות שאינה מאפשרת הובלה של התמודדות רגשית, חשש שלא תוכל להתמודד עם מה שתלמד מן התשובות ועוד.

"[בעבודה עם תלמידות בסיכון] לפעמים את חייבת ליצור עימות, ליצור קונפרונטציה... אני בעבר הייתי מנסה לעקוף את המקומות האלה, לעשות את הדברים נחמד. כשאת בטוחה, רגועה, לא מבוהלת – מותר לך להתעמת. מבחינתי זו קפיצת מדרגה מקצועית. המון פריצות דרך, דווקא עם בנות בסיכון, אני מרגישה, נובעות מהיכולת שהגעתי אליה ליצור אתן עימות".

ההתגברות על הקשיים הפנימיים קריטית לא רק לדליית מידע מן התלמידה, אלא בעיקר להיווצרות הקשר הרגשי, האמון והמחויבות בין המורה לתלמידה. את הקשר הזה מחזקת ההקשבה. המורות והיועצות הסבירו שהן הבינו בהכשרה שהעיקר אינו מתן עצות אלא הקשבה נכונה. הן הבינו שהתלמידות זקוקות, יותר מכול, לחיבור הבין־אישי עם מבוגר מיטיב ותומך:

"הילדה ישבה ודיברה דברים מאוד עצובים. אני כמעט לא דיברתי, ואמרתי לעצמי שאם לא הייתי בקורס, לא הייתי יכולה לעשות את זה. הייתי מרגישה שאני צריכה לתת לה עצות ולהגיד לה ככה וככה... היא פשוט רצתה לשבת ולהוציא מתוך הלב".

מורה אחרת מדגישה את היבט של החיבור הבין־אישי שההקשבה מביאה עמה, חיבור שלא היה מתרחש מעמדה של מתן עצות: "התקשורת היא ממקום מחובר, הרבה פחות מורתי, הרבה פחות חוקר. זאת אומרת יותר מקום רגשי, יותר מתחברת לחוויה שלהן. היום, כשאני מדברת עם תלמידה, אני באה ממקום של מבוגר אחר: מנסה להתחבר, מנסה להיות, מנסה להרגיש, ומשם לנסות לגדל. לא איזה מישהו מלמעלה שבא ויודע".

המורות שצוטטו כאן מספרות על הצלחה שהושגה בזכות שינוי בדפוסי התקשורת. במקום לתת עצות, במקום להעלים עין, במקום להרחיק מהמוסד או במקום לפחד מהתוצאות, היתה הקשבה שהובילה לחיבור אישי בין התלמידה למורה. נוצרה הבנה שהקשר הבין־אישי הזה הוא מקור התמיכה העיקרי של התלמידות בסיכון. ההכשרה נתנה למורות כלים טכניים, תשוקה ויכולת רגשית לעמוד בקשר כזה עם תלמידותיהן.

כשנגמרת השיחה

השלב הבא מתחיל כאשר נגמרת השיחה. המורה נותרת עם משא הידיעה. ההתמודדות עם התשובות הקשות היא בעיקר התמודדות עם כאב ועם משא אישי פנימי: אצל אחדות תחושות של אשמה; נשות המקצוע סיפרו שהמפגשים המוגנים במסגרת ההכשרה מאפשרים להן להתמודד עם התהליכים הפנימיים, להיות מודעות להם ואף לגייס אותם לצורך המפגש הטעון עם התלמידות. המודעות למצב הרגשי הפנימי מאפשרת לבנות קשר אינטימי ומגדֵל עם התלמידות ולהתמודד עם סיפורים קשים וכאב הנגרם מהזדהות. כדי לפתח קשר אמתי, על המורה להיות מודעת לעצמה, למה שעובר עליה בתהליך, לחוויות העבר האישיות המתעוררות לנוכח המצוקה של התלמידה.

אחת היועצות אמרה: "עכשיו, בשביל שזה יקרה [התפתחות הקשר בין המורה לתלמידה], משהו צריך לקרות לי. אני מוכנה שזה יקרה לי וזה קורה לי. פתאום אני פוגשת מקומות מאוד חלשים, מקומות מאוד לא מעובדים בתוך עצמי. ... זה מאוד לא קל".

מהותו של קשר אמתי

נשות המקצוע שעברו את ההכשרה אומרות שחל שינוי מהותי בדרך שבה הן תופסות הצלחות בעבודתן: "החוויה של העבודה הנכונה זאת העבודה. אני יודעת שאני עובדת נכון. שאני נמצאת שם בשבילה, כשאני מחויבת לה, כשאני מזהה צורך, כשאני נותנת מענה מותאם, כשאני מכירה אותה, כשהיא נשענת עליי, כשמתפתח בינינו איזשהו קשר ביחסים, כשהיא מסכימה לגלות לי את עצמה, כשאני ראויה להיכנס לעולמה".

ההצלחה איננה עוד רק הפסקה של ההתנהגויות המאתגרות את מערכת החינוך או יוצאות נגד הקהילה החרדית; ההצלחה היא עצם הקשר עם התלמידה בסיכון וההיכרות אתה כאדם שלם. לא החזקת התלמידה במוסד היא העיקר, אלא העובדה שהמורה שלה מכילה אותה.

נשות המקצוע שעברו את ההכשרה מתארות שתי הצלחות התלויות זו בזו. האחת היא הצלחה פנימית: יכולתה של מורה להיות מודעת לעצמה לכל אורך הקשר עם התלמידה, להרגיש אמפתיה גם כשהתנהגות התלמידה מרתיעה, להיות לתלמידה משענת וגם לפעול אתה אל מול המנהלת ונשות הצוות האחרות בבית הספר. "פתאום להבין שאני חלק מהסיפור וזה לא הילד, אלא זה אני והילד. ההבנה של משמעות היחסים שיירקמו ביני לבין הילדה או הילד".

המרואיינות כורכות את עצמן עם התלמידות בקשר משמעותי. אלא שהסיפור ודאי אינו מסתיים שם. ההבנה שהקשר הוא המפתח להצלחה מעוררת הכרה שאין נקודות סיום. זו הכרה כואבת, משום שהיא אינה מאפשרת סיפור אוטופי של "הצלה" או "חילוץ" הילדה או ביטול של מצב הסיכון.

ההצלחה השנייה קשורה ליכולת של המורה "להטיל עוגן" בנפשה של התלמידה, ובה בעת גם לשמור את הקשר, לפתח אותו לכדי היכרות עם התלמידה כאדם שלם, בעל רגשות, רצונות וצרכים החורגים מגבולות בית הספר; לבנות תקשורת עם התלמידה במצבים שונים: בכיתה, בפרטיות, בשיחה אקראית במסדרון. קשרים כאלה יתרמו להתפתחותן של התלמידות ויעזרו להן לקבל החלטות נכונות בצמתים שונים בחיים ולהתמודד עם מצבי סיכון.

כך אנו מגיעים לתשובה על שאלתנו. רק קשר אמתי הוא המפתח לבחירות נכונות של נוער בסיכון. קשר ממשי הוא המפתח לתמיכה ממבוגר מיטיב. כדי להגיע אליו, אנשי החינוך זקוקים לתמיכה מסורה, ובראש ובראשונה לקשר מיטיב עם עצמם. ■

ביבליוגרפיה

הראל־פיש, י' (2014). חוסן נעורים: הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר וח' בוני־נח (עורכות), **מניעת שימוש בסמים ובאלכוהול** (עמ' 67–83). ירושלים: מוסד ביאליק.

מור, פ' (2010). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.

מור, פ' (2014). לגדול בתוך קשר: פסיכואנליזה וחינוך. **הד החינוך, פט** (1): 38–43.

מור, פ' (בדפוס). חקר התערבות פסיכו־חינוכית לטיפול בנוער תת־משיג ובהליכי סיכון בסביבת חינוך משלימה – מחקר מעקב. **התפיסה החברתית הפסיכו חברתית, בבתי הספר ביישובים ובאקדמיה – בסיסי מחקר**. ירושלים: אשלים.

מור, פ' ולוריא, א' (עורכים). (2014). לגדול בתוך קשר: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. **התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית** כרך א. ירושלים: אשלים.

מור, פ' ולוריא, א' (עורכים). (2014). הדיאלוג ההדרכתי: חינוך פסיכודינמי במרחב בית הספר. **התפיסה החינוכית הפסיכו־חברתית** כרך ב. ירושלים: אשלים.

Mor, F., & Bar Shalom, Y. (2007). The Psychosocial Approach: A Case Study in School Intervention and in Teacher Training. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 2*(2): 1–10.

חינוך חרדי בישראל: גזענות הולכת ומחריפה

בשנת 2009 קיבל בג"צ את הטענה בדבר אפליה עדתית ביישוב עמנואל והורה על ביטול גדרות החציצה האטומות שבין תלמידות מבתים אשכנזיים לבין תלמידות מבתים מזרחיים. בשנת 2017 עדיין משגשגת אפליה עדתית מעליבה וגזענית בחסות שתיקתם של משרד החינוך והפוליטיקאים החרדים. מה השתנה? בעבר לא העז איש לפצות פה; כיום נוצר אט־אט מעגל של מתקוממים

תמר רותם

בית יעקב, עמנואל, 2009 צילום: ניר כפרי, הארץ

טוד חייק, אב לשלושה בן 27 מהיישוב רכסים, אינו מוצא מנוחה לנפשו מאז נדחתה בתו בת השש מבית הספר המקומי "בית יעקב" בתחילת שנת הלימודים. חייק הבחין כבר בשנה שעברה שבכל בוקר עובר אוטובוס גדוש עד אפס מקום בבנות מזרחיות – ספרדיות בז'רגון החרדי – שלא התקבלו ל"בית יעקב" המקומי ופניו למגדל העמק. חייק צפה באוטובוס המתרחק וחשב בחלחלה על האפשרות שבתו, בבת עינו, תיאלץ לנסוע את הנסיעה הארוכה, מרחק של 45 דקות, לבית הספר שמחוץ ליישוב. מעיניו לא נעלם צער המשפחות המזרחיות מקהילתו שבנותיהן לא התקבלו לסמינר ביישוב. היטב הרה לו על האבות מקרב מכריו המתרוצצים מושפלים להשיג קשרים למנהלים, המנסים לדבר על לבם של האחראים לחינוך בעירייה, המתחננים שיקבלו את הבת. רק בשנה שעברה, לדבריו, התאבד אב מזרחי לאחר שבתו לא התקבלה. "הטלפון האחרון שעשה האיש היה למחלקת החינוך של העירייה", הוא מספר. "היום אני מבין אותו. זה כל כך כואב כשפוגעים בציפור נפשך". בלבו פנימה הוא היה נכון אפוא למכה. "כל שנה מחפשים שעיר לעזאזל", הוא אומר. ובכל זאת, הדחייה של בתו הכתה אותו בהלם.

מקומם במיוחד בעיניו היה הנימוק הלקוני לדחייה: "אי־התאמה רוחנית". "כואב לי מאוד העוול שעשו לנו ולילדה", הוא אומר. "איך יכול להיות שבגנים שהבת הספרדייה שלי היתה רשומה בהם היא לא קיבלה אף הערה על לבוש? איך נוצר מצב שילדה בת שש פתאום לא מתאימה רוחנית לחברותיה?" גם העובדה שהבן של חייק לומד בתלמוד תורה של אותה קהילה מפריעה להיגיון של אי־התאמה. "הבן שלי והבת שלי יצאו מאותו רחם, מאותו בית. הם קיבלו אותו החינוך", הוא קובל. "הם לא נוגעים במחשב ולא חשופים לשום דבר אסור. למה הבן מתאים והבת לא מתאימה? לדבריו, ההבדל היחיד הוא שבתלמוד תורה אין מספיק תלמידים ולכן מקבלים את כולם. ואילו ב"בית יעקב" מייבאים תלמידות אשכנזיות מחוץ ליישוב. "למה לבתי לא נמצא מקום, אבל בנות אשכנזיות מטבעון ומהקריות מגיעות ללמוד בבית הספר ברכסים?" הוא שואל.

לחייק אין ספק: זו דחייה על רקע עדתי. "אומרים על 55 הבנות שמפנים למגדל העמק שהן לקויות למידה, בנות למשפחות הרוסות, לא מתאימות רוחנית. איך ייתכן שכולן ספרדיות? מה, כשאלוקים ברא את העולם הוא אמר 'ספרדים יקבלו פחות'? שמגיע להם רק חלקים מהתורה?"

בינתיים הילדה יושבת בבית, ממלאת חוברות צביעה ואינה לומדת קרוא וכתוב. "מה אני אגיד לבת שלי, ששואלת: 'אבא, למה חברות שלי כן ואני לא?'", ממשיך חייק. חדור בתחושת עוול, הוא גמר אומר להיאבק בהחלטה השרירותית. לדבריו הוא מתכוון להגיש עתירה לבג"צ, למרות המחירים שהוא עלול לשלם בקהילה הקטנה על עצם התעוזה לערער על ההגמוניה האשכנזית ולפנות לערכאות נגדה. ביישוב פועלים עוד שני בתי ספר יסודיים לבנות. בספרדי לא נמצא מקום, ואילו השני משתייך לזרם סגור בהרבה ואינו בא בחשבון. בתו לא תצא מהיישוב, הוא מכריז. היא תישאר בבית עד שתמשיך ב"בית יעקב" המקומי.

על חמישים התלמידות המזרחיות היוצאות בכל בוקר מרכסים בעל כורחן נוספו השנה חמש ילדות, היושבות בבית. רכסים הוא רק יישוב אחד מני רבים שיש בו אפליה ממוסדת על רקע עדתי. בירושלים 15 תלמידות לא התקבלו ל"בית יעקב", ומקרים דומים רבים נרשמו גם בערים אחרות כגון בני ברק וקריית ספר (מודיעין עילית). לדברי עו"ד יואב לוֹלוֹם, העומד בראש העמותה "נוער כהלכה", המרכות את תלונות ההורים, בכל המקרים האפליה זועקת לשמים.

הבעיה ביסודי שולית לעומת המספרים הגבוהים של בנות מזרחיות שנדחו השנה מהסמינרים החרדיים ברחבי הארץ. מדובר בעשרות רבות של תלמידות היושבות בבית ללא שיבוץ.

בשנים האחרונות נדמה שדווקא חלה התמתנות בתופעת האפליה. "כבר חמש שנים לא ראינו מראות כאלה של עשרות בנות שיושבות בבית", מסכים לוֹלוֹם.

מה קרה שהאפליה הרימה שוב את ראשה המכוער? האם זו נסיגה? לא הגיע הזמן שהציבור יקיא את התופעה? אני שואלת את לוֹלוֹם. חיוך ציני עולה על פניו בתגובה, עיניו מתנוצצות בחיוניות. במשך עשור של מאבקים באפליה ואף על פי ששילם מחירים אישיים כבדים, נראה כאילו לא התעייף כלל.

2006: יואב לוֹלוֹם יוצא למאבק משפטי

לוֹלוֹם הוא חוד החנית של מאבקי ההורים באפליה במוסדות החינוך האשכנזיים. יותר מעשר שנים הוא פועל ללא לאות כמוסד של אדם אחד. אף שהורים רבים פעילים בארגון שלו, רובם פועלים במחתרת, פן יבולע לילדיהם הרשומים במוסדות החינוך. הוא פועל בלי כוח פוליטי מאחוריו, שכן ראשי ש"ס – שהיו אמורים להיות אלה שנלחמים על האפליה בציבור המזרחי, בייחוד לאחר שאריה דרעי חזר לראשות המפלגה ופתח בקמפיין השקופים – הם יריביו הפוליטיים. הוא מאשים אותם בהפקרת ההורים המזרחים במערכה על האפליה. לפני שנים אחדות הלך לעולמו הפטרון שלו, הרב יעקב יוסף, בנו של הרב עובדיה יוסף, שבתמיכתו פעל.

לוֹלוֹם, שנעשה בינתיים עורך דין והוא מייצג בעצמו רבים מההורים בוועדות הערר, אומר שאין לזלזל בהישגים שהושגו בעשור שחלף בנוגע לאפליה. "המצב היום טוב לאין ערוך ממה שהיה ב־2006". אך הוא מסכים כי לא חל שינוי חברתי עמוק, ומשום כך צריך להמשיך לעמוד על המשמר.

כדי לבחון את האפליה ב־2016, כדאי להתנתק מהכותרות ומהדיווחים האקטואליים. מאז ומעולם היתה הקבלה לבתי הספר, ובעיקר לסמינרים הנחשבים, ◄

קריטית להורים חרדים, שכן שֵם בית הספר שבו לומדת הבת שיקף את ההשתייכות החברתית של המשפחה ומעמדה ובעיקר קבע את טיב השידוך שבתם תקבל. לכן עולמם של ההורים חרב עליהם כאשר הילדה נדחית. "תמיד היתה אפליה במגזר החרדי", מזכיר ללום. "אבל עד 1989, כשחסידות גור פרשה והקימה סמינר, כל הבנות למדו יחד, ספרדיות ואשכנזיות. מאז שמשרד החינוך יצר מוטציות כשאישר מתן רישיונות לכל קבוצה, נוצר חוסר איזון במספרים והבעיה החריפה".

השינוי החל בזכות אב מזרחי נחוש שלא היה מוכן לשלב את בתו בסמינר ספרדי, והוא פרץ לראשונה את מחסום הפנייה לערכאות – האסורה בקהילה החרדית, ועוד בסיוע האגודה לזכויות האזרח. את התיק ניהל ד"ר אביעד הכהן.

כך זה החל: ב־2006 בתו של ללום, בוגר ישיבה, לא התקבלה לכיתה א' ב"בית יעקב", בית ספר סמוך לביתו בירושלים, עקב "הופעתה הזולה של האם", כפי שכתבה המנהלת, בתו של הרב אלישיב. ללום נפגע עד עומקי נשמתו, פנה לבית המשפט לעניינים מנהליים בשמו ותבע את משרד החינוך ואת "בית יעקב", שדחה את בתו. מגובה על ידי רבו, הרב יעקב יוסף, הקים ללום ב־2007 את עמותת "נוער כהלכה" ושינה את כללי המשחק. "נוער כהלכה" החל לרכז את טענות ההורים ולייצג אותם בוועדות הערר של משרד החינוך, שהפכו לכלי ממשי במאבקי ההורים החרדים באפליה. העמותה גם פעלה לחשוף את המכסות לספרדים כדי להביא לביטולן.

בעת ההליכים בעתירה נחשף שמנהיג הציבור הספרדי הרב שלום יוסף אלישיב, הורה לסמינרים לקבל שלושים אחוז תלמידות ספרדיות לפחות. הוא התכוון לאפליה מתקנת, אך ההוראה הזאת חשפה את מנגנון המכסות הממוסד. למעשה המוסדות התייחסו לאחוז הזה כרף עליון.

"דורית ביניש שואלת את נציגת המדינה מהם הקריטריונים לקבלה בחינוך החרדי. היא משיבה שאלה קריטריונים בעל פה שאי אפשר להציג. ביניש אומרת 'אין דבר כזה. צריך להביא קריטריונים'", משחזר ללום.

בתגובה על העתירה התחייב משרד החינוך לצאת מאדישותו ולהטיל פיקוח קפדני על נוהלי הקבלה של הסמינרים החרדיים. בין השאר הצהיר המשרד כי הראיונות יתועדו, חוקיות הקריטריונים של הסמינרים תיבדק ויוטל פיקוח על רשימות הקבלה. בראש ובראשונה התחייב משרד החינוך לבטל את המכסות.

ב־2007 נחשפו בתקשורת האלקטרונית הירייעות השחורות שהפרידו בין בנות אשכנזיות לבנות ספרדיות בבית הספר "בית יעקב" בעמנואל, ולא הותירו מקום לספק באשר לחומרת התופעה. בית הספר שפיצל בין שני מסלולים, חסידי וספרדי, נענה לבקשת ההורים מהזרם החסידי לכסות בבדים שחורים את החלונות ואת גדרות ההפרדה, לבל ישזפו חלילה וחס עיני בנות המגמה החסידית את הבנות במגמה הספרדית. מעולם לא היתה האפליה מוחשית יותר. ב־2009 התקבלה הטענה בדבר אפליה על בסיס עדתי בין תלמידות מזרחיות ובין אשכנזיות ב"בית יעקב" בעמנואל, ובג"צ הורה לבטל את ההפרדה.

הגדרות הוסרו: האפליה נשארה

הגדרות הוסרו, אך ההפרדה בעיר נותרה בעינה. הורים חסידים נוקטים תחבולות שונות כדי להפריד – הם מקימים בתי ספר חלופיים או שולחים את הבנות בהסעה לבית ספר בבני ברק. עקב סירוב ההורים לקיים את הוראת בג"צ ולשלוח את בנותיהם לבית הספר בעמנואל הוטלו עליהם קנסות. הפוליטיקאים החרדים נכנסו לתמונה כדי לתמוך בהורים. המאבק עלה לדרגת ייהרג ובל יעבור והמערכה הוחרפה. בשיאה, ביוני 2010, נשלחו לכלא 35 אבות. במגזר החרדי יצאו להפגנות מחאה המוניות. לבסוף הושגה פשרה ולפיה יתקיימו ימי עיון משותפים לבנות הסמינרים, אשכנזיות וספרדיות כאחד מכל רשתות החינוך החרדי, בהשתתפות רבנים ומרצים, שמטרתם המוצהרת קירוב לבבות. ההורים השתחררו מהכלא.

פרשת עמנואל עוררה הדים וסימנה את קו פרשת המים בטיפול הרשויות באפליה בחינוך החרדי. קו ההגנה העקיב של המוסדות היה שמדובר במוסדות פרטיים ואל לה למדינה להתערב. אלא שבית המשפט העליון החליט אחרת. ד"ר נרי הורוביץ, ששימש יועץ למשרד החינוך, אומר: "בעמנואל המדינה קיבלה הכרעה שמותר לה להתערב במתח שבין הקהילה למוסדות הציבור ולקבוע קריטריונים ממשלתיים לקבלה. משרד החינוך מבהיר שהוא אינו מעוניין שבפלטפורמה שלו תהיה אפליה".

ללום והפעילים המשיכו את הפיקוח על האכיפה בשטח, הן בוועדות ערר שהורים עמדו בהן על זכותם והוכיחו שיש אפליה נקודתית, והן בבג"צים שללום המשיך להגיש. ב־2011 בבג"צ המכסות הציג ללום לבית המשפט תמונה כללית על המכסות, שלא נראתה כמוה. בעזרת פעילי השטח הוא השיג את רשימת התלמידות של כל הכיתות בסמינרים החרדיים. לפי השמות הוא חילק את הבנות לאשכנזיות וספרדיות. הוא ייחס שמות לא חד־משמעיים לצד הספרדי, אף שזה פעל לרעת העניין.

"גילינו שבירושלים יש חלוקה לליגות כמו בכדורגל. בסמינרים היוקרתיים, ליגה א', יש הכי מעט ספרדיות, 18 אחוז. בליגה ב', הסמינרים הפחות נחשבים, יש עד ארבעים אחוז ספרדיות. בליגה ג', הסמינרים הירודים, רוב התלמידות ספרדיות, ובליגה ד', הסמינרים הספרדיים, לומדות רק ספרדיות". תמונת ראי התקבלה בסמינרים החסידיים, שאין בהם תלמידות ספרדיות. מכסות אלה לספרדיות נשמרו בקפדנות גם ברמת הכיתות לכל אורכן עד סוף הסמינר.

"לסמינרים לא בריא לקבל כל אחת", מסביר הורוביץ. "הם צריכים להתנהג כפירמה כדי ליצור את היוקרה שלהם. מנהל יושב מחוץ לוועדת ערר ואומר 'אני מעביר לארבעים אחוז'. זה ידפוק לו את השם של הסמינר".

המשמעויות של גישה זו קשות. "בכיתות ז'־ח' הלחץ כביר. כל שגיאה קובעת", מספר אחד הפעילים של "נוער כהלכה". "מבררים על בנות. זה מטורף". הוא מספר כי הוא מכין את עצמו למרות שהבת שלו רק בכיתה ד'. "כל התעודה שלה ראויה לשבח. התעודות מסודרות בתוך קלסר, שאציג בבוא היום. אני מקווה שלא יעשו לנו בעיות".

פרופ' אביעד הכהן מעדיף לדבר דווקא על חצי הכוס המלאה. "גם לפני ארבעים שנה היתה אפליה, אך הציבור לא העז לצייץ נגד גדולי הדור. מה שהשתנה בשנים האחרונות הוא העובדה שהשיח גלוי. יש עסקנים שהשתלטו על העסק, יש פוליטיקאים שקופצים על העגלה... הבנות עצמן אולי לא מעניינות אותם, אבל עדיין זה שינוי"

קמילתם של ניצני השינוי

למרות ההישג החשוב שהיה טמון בחשיפה זו, בית המשפט העליון לא השתכנע מהתמונה שנפרשה לפניו. לדברי ללום, בית המשפט העליון פחד שאם הוא יקבע תקדים לסמינרים, התקדים יחול גם על בית המשפט. "אם אתה קובע לפי מבחן התוצאה, למה שזה לא יקבע גם לגוף אחר? לפי מבחן זה, אם בודקים את מספר השופטים המזרחים אפשר לקבוע שיש אפליה גם בבית המשפט העליון".

היה נדמה שמשרד החינוך מתחיל לאמץ נורמות חדשות של פיקוח. ב־2013, למורת רוחם של רבים בציבור החרדי, הוקם המחוז החרדי – שמטרתו היתה להסדיר את החינוך החרדי. לראש המחוז מונה איש מקצוע (לא חרדי) בשם מאיר שמעוני, נוספו שמונים מפקחים למחוז, נבדקו תכניות הלימוד והמוסדות. דומה היה שמדינת ישראל, ומאיר שמעוני נציגה, החליטו להילחם באפליה במישרין.

במשך שנים נהגה הרשות המקומית, שאמורה לשבץ תלמידים למוסדות החינוך, לקבל את דין הסמינרים. אבל במחוז החרדי לא נתנו לסמינרים להחליט בשרירותיות. בתי הספר, שהרגישו שהטבעת מתהדקת, החלו לדחות תלמידות בנימוק שהפך למנטרה – "אי־התאמה רוחנית". בחסותו היה אפשר להכליל כל התנהגות פסולה בעיני המנהלים – לבוש, טלפונים ניידים ועוד. אך כעת היו התקנונים על הכוונת. "מנהלי המוסדות היו צריכים לאשרר את התקנון", אומר הורוביץ. "לא כל תביעה מותרת. יכול להיות שלהורים יש טלפון לא כשר. האם זה אומר שהבת צריכה להינזק? לא פוקדים בת על עוון אביה". אכיפה הופעלה ברמה המקומית, נעצרו תקציבים. נוצר מאזן הרתעה כזה שחלק גדול מהתיקים נפתרו בוועדת הערר. החל משא ומתן בין ההורים לסמינרים. לעתים די בהזכרת שמו של ללום כדי ללחוץ על מנהלים סרבנים. "הם איבדו את היכולת לעשות איפה ואיפה. אם תלמידה אחת נכנסה לסמינר למרות שנראתה בקניון, והשנייה לא נכנסה, כי היא ספרדייה, זה

בנימה אישית מאוד

יתה ב', אי שם בשנות השבעים בבית ספר הדתי בזיכרון יעקב. אני דרוכה. בבוקר הודיעה המחנכת טובה על בדיקת ראשים עונתית. זה אמנם מאיים פחות מזריקת חיסון, אבל לילדים היושבים על מקומם בשקט מתוח בארבעה טורים, כל כניסה של אחות לכיתה היא חשודה.

הנה נכנסת האחות, מניחה את תיקה השחור בטקסיות על שולחן המורה ושולפת ממנו זוג מקלות שקופים. בזה אחר זה ניגשים הילדים בחשש לשולחנה, מרכינים את ראשם והאחות מחטטת בשערם. בזמן שהציד נמשך, שאר ילדי הכיתה מסתכלים על המקלות המפוזים אחוזי קסם. אם התמזל מזלו, נשלח הילד למקומו פטור בלא כלום. אם לא, האחות מכריזה: "כינים". או אז נשלח הילד הביתה, פניו אדומות ורטובות מדמעות, מבטינו הנוקבים בגבו.

מכיוון שאני "ילדה טובה" וחששנית מטבעי, טקס ההשפלה המתרחש ליד הלוח ממלא את לבי חרדה גדולה. אני הילדה החרדית היחידה בכיתה. ברומה למשפחות מיסיונרים באפריקה, משפחתי עברה מבני ברק למושבה הפסטורלית והחילונית במצוות הרב ש"ך, כדי להפריח את השממה ולהקים שכונה חרדית. אבי פועל נמרצות להקמת בית ספר "בית יעקב", ובינתיים אני נאלצת ללמוד בכיתה מעורבת בבית הספר הדתי היחיד במושבה, למגינת לבו.

רוב הילדים בכיתתי מגיעים בהסעה מ"השיכון", מעברה הממוקמת בשולי ההר, מתחת לבתי המושבה. מתגוררים בה בצפיפות ובדלות עולים מצפון אפריקה. האימהות שלהם הן המנקות בבתים המבוססים במושבה, וכך גם אצלנו. כשאני עומדת ליד הלוח ולבי הולם, אני עיוורת לשוני ביני לבינם. פקיחת העיניים תתרחש בעוד רגע אחד.

כי כשהאחות מבחינה בי, היא לא מעלה בדעתה לחטט בשערותיי. היא מצביעה במקלות המנצנצים שלה כמו קוסמת על שערי הבהיר, הקלוע בשתי צמות עבות כחלות לשבת, ומכריזה בפתוס "שֵׂער של זהב".

אני מרגישה כאילו חיי ניצלו. אך כשאני חוזרת למקומי, אני מודעת למבטים בי ולעוול שנעשה. עד שנחזור לבני ברק בתום אותה שנה מועקה תאפיין את היחסים שלי עם חבריי לכיתה.

עברו כמה שנים, ואני לומדת בסמינר תל אביבי יוקרתי. בנות ממשפחות מיוחסות, ובהן בנות לרבנים חשובים, לומדות בכיתתי. בשנה הראשונה, א' סמינר (כיתה ט'), אני מבחינה שבעוד שאנחנו נכנסות דרך שער גדול למבנה רחב ידיים, בנות אחרות, שאני כבר יודעת לתייג אותן כספרדיות, נכנסות לבניין מעבר לכביש. בית הספר שלהן נושא שם זהה, אך בניגוד למבנה המהודר שלנו, הוא ממוקם בבניין מגורים כעור, טיפוסי לדרום תל אביב, שקרבתו לים ניכרת בכתליו המתקלפים והסדוקים. אנחנו, בנות הסמינר הנחשב, נכנסות בזקיפות קומה, ואילו הבנות האחרות, לבושות באותה תלבושת בדיוק, חומקות לבניין שלהן מבוישות משהו. הן מגיעות בהסעה נפרדת. הבנות אצלנו מסתכלות עליהן מלמעלה למטה, מתלחששות שאלה מעבר לכביש לומדות תפירה ושלעולם לא תהיינה מורות. בכיתתנו יש חמש בנות ספרדיות בלבד, וכולן בנות של רבנים ידועים. אני שואלת למה הבנות מעבר לכביש לא לומדות אתנו, אך אינני מקבלת תשובה.

המודעות שלי מגיל צעיר לאפליה על רקע עדתי בחברה הדתית והחרדית עיצבה אותי כאדם בוגר. האירועים המכוננים האלה של עוול הנעשה לאחר המשיכו להדריך אותי בעבודתי העיתונאית. מסוף שנות התשעים סיקרתי בעיתון "הארץ" ובמקומות אחרים את האפליה, שפנים רבות לה, במוסדות החינוך החרדי הנשלטים על ידי הממסד האשכנזי. אפליית הבנות בסמינרים (המקבילה לתיכונים) היא מן החמורות והמקוממות ביותר. ■

לא עבר". בתחילת הדרך אף לא ערר אחד התקבל, אך בשנים 2013-2015 התקבלו מאה אחוז מערעורי ההורים.

עם שינויי הקואליציה והתמנותם של נפתלי בנט לשר החינוך ומשה גפני לראש ועדת הכספים, הוחלף שמעוני בלחץ החרדים. "חזרנו חמש שנים לאחור", מסביר הורוביץ, בין השאר כי "מנהלי הסמינרים זיהו חולשה בהרכב הקואליציה". לדבריו, החרדים מנסים להחריב את הצוהר שבית המשפט פתח, כדי לסכל כל מעורבות של אדם לא חרדי בסמינרים. נושא האפליה תלוי בפוליטיקאים וביחסי הכוחות בממשלה.

ולמרות זאת, בדומה ללולם, הורוביץ סבור שחל שינוי בנורמות, והוא תולה זאת גם בתחרות הכלכלית. "הסמינרים לא נותנים את מה שהמשפחה החרדית רוצה, וזה להגדיל את ההשתכרות. המשפחות כיום מחפשות לא רק סטטוס, אלא גם עבודה לבנות. הסמינרים כשלו כאן פעמיים: המשא ומתן לאקדמיזציה כשל והם לא מעניקים תואר אקדמי; וגם ההכשרה הפנים־חרדית, הכשרה חלופית כמו תואר הנדסאי, נתקלת בבעיות".

למנהלים יש כוח אדיר ביד. הם יכולים לתת משרות, לנהל מדיניות, אבל הם ירדו מכוחם, סבור הורוביץ. "הצל של מעורבות המדינה כבר קיים מעל לראשם והם הקדיחו את תבשילם מול הציבור ומול ההנהגה הפוליטית. הפוליטיקאים החרדים ישמחו לאידם, כי הם לא ממלאים את הציפיות". בנאום ידוע כינה ליצמן את ראשי הסמינרים "עושקים אברכים". "בתקשורת החרדית החלו לסקר את האפליה. הם איבדו את הלגיטימציה. התמיכה הציבורית במנהלי הסמינרים מוגבלת. כשהמדינה מתערבת, בסופו של דבר יש יישור קו."

גם פרופ' אביעד הכהן, דיקן המרכז האקדמי שערי מדע ומשפט, המלווה ומייצג את עמותת "נוער כהלכה", מעדיף לדבר דווקא על חצי הכוס המלאה. "גם לפני ארבעים שנה היתה אפליה, אך הציבור לא העז לצייץ נגד גדולי הדור. מה שהשתנה בשנים האחרונות הוא העובדה שהשיח גלוי. יש עסקנים שהשתלטו על העסק, יש פוליטיקאים שקופצים על העגלה ומנסים לרכוב עליה. הבנות עצמן אולי לא מעניינות אותם, אבל עדיין זה שינוי".

אין ספק שהעלייה במספר העררים המתקבלים ומוגשים תרמה לשינוי. "פעם לוועדת הערר היה אפקט מצנן, כי הערעורים לא התקבלו. היום כולם מתקבלים. אם משווים זאת לבג"צים מבינים את הפער. בג"צים מתקבלים פחות מעשרה אחוז לעומת כמאה אחוז בעררים". שינוי מהותי נוסף שהכהן מצביע עליו הוא השקיפות: "אם פעם יכלו לטאטא את האפליה מתחת לשטיח בידיעה שהדברים לא יתגלו, היום הפעילות של יואב ודומיו בערים השונות שינתה את התמונה. אם בעבר משרד החינוך טייח, כיום הוא מתייחס אחרת".

לדברי הכהן, זו תהיה טעות לחשוב שבית המשפט יכול לשרש תפיסות עומק של חברה. "בית המשפט יכול לנסות להוביל מהלכים, לתת קריאת כיוון, אבל לא יכול לשנות את מערכות היחסים בין חילונים לדתיים, בין אשכנזים למזרחים". לדבריו, "הגזענות והאפליה העדתית הן עניין תרבותי מאוד עמוק. היחס לספרדים בציבור החרדי הוא יחס מזלזל, וזה לא השתנה. מספר הנישואים המעורבים האפסי משקף זאת. דווקא בציבור הדתי לאומי רואים נישואים מעורבים". עם זאת הוא מביע אופטימיות זהירה. "תהליכי עומק לוקחים זמן. צריך להסתכל גם על תופעות של פתיחות בחברה החרדית, שמשפיעות מלמטה. אדם שלומד במכללה יתייחס אחרת לנושא האפליה".

מקומם במיוחד בעיניו היה הנימוק הלקוני לדחייה: "אי־התאמה רוחנית". "איך נוצר מצב שילדה בת שש פתאום לא מתאימה רוחנית לחברותיה?"

לדברי הורוביץ, הבעיה היא ש"הציבור החרדי הספרדי הליטאי והממסד שלו חושבים על עצמם במונחים של חינוך הכי איכותי של הדגם האשכנזי. האצולה הספרדית מתבטלת בפני האשכנזים. מצד אחד הם הקימו מערכות ומצד שני הם לא שלחו אליהן את בנותיהן. הם הפנימו את הדיכוי והם מנציחים את הבידול והגזענות". ברוב הסמינרים הספרדיים המורות עצמן הן חניכות החינוך העצמאי, לרוב אשכנזיות.

נשאלת השאלה איך עדיין לא השפיעה ההתעוררות החזקה של הזהות המזרחית בציבור הישראלי לפחות על הצעירים. ללולם אין תשובה חד־משמעית. "לנו יש בעצם את ש"ס, אבל היא לא מטפלת בנושאים האלה", הוא אומר. על שינוי חברתי אמתי הוא אומר: "מכיוון שאני ריאלי, הדרך היחידה היא החוקית. בדרך החינוכית זה ארוך יותר. החרדים המזרחים לא רוצים להיפרד מבחינה ערכית. הם רוצים חרדיות אחת. הליטאים והחסידים דוגלים בגטו. אין לי בעיה להיות בגטו משלי אבל אם להיפרד, אז עד הסוף. אל תיקחו לי את הבנות הטובות. ולכן אני אומר שאין ברירה אלא להתחבר".

"הדור הצעיר של הספרדים אתי", מוסיף ללולם. הפעילים נגד האפליה מצביעים אף הם על רפיסות הציבור הספרדי. הם סבורים שהדרך היחידה למגר את האפליה היא לצבור כוח פוליטי. להיאבק כנציגים בעיריות ולרכוש את אמון הציבור. אך כרגע, למרות ניסיונות במרחב המוניציפלי, נראה שהפעילים אינם מצליחים לפרוץ את המחסום שמציבה ש"ס.

נראה שגם ללום מוגבל. בשיא משבר עמנואל הוא קיבל איומים על חייו, אך היום הוא כבר אינו מנודה. מזמינים אותו להרצות לתלמידי ישיבות במחנות החופש והוא מופיע בתור מראיין. "מאז הפך לעו"ד יש לו מעמד ציבורי שונה. אך עדיין זה לא מקרין על המאבק ולא מעלה אותו שלב למישור הפוליטי", אומר הכהן. "לא יבחרו בו, כי קללת הרב עובדיה, שאמר עליו קפידה, עדיין שורה עליו. מי שמרד במרות של מרן לא יוכל לעולם לקבל לגיטימציה".

ייתכן שהשינוי המיוחל יגיע מממשיכי דרכו של ללום, אותם הורים צעירים ונמרצים כמו חייק ודומיו, אם ישכילו להתאחד לכוח פוליטי יחד עם מופלים אחרים בחברה, דוגמת החרדים העובדים, בוגרי מסלולי צה"ל המיועדים לחרדים, ולהקים זרם מוסדות משלהם. רק לאחרונה נדחו בניהם של אותם עובדים ומשרתים בצבא ממוסד חינוך ביישוב טלז־סטון.

חייק, למשל, אומר שהוא חרדי מודרני. "אני מקבל מציאות שבה אין יונת דואר אלא שולחים מיילים. מצד שני, אני נטוע עמוק בקהילה החרדית, לומד תורה, עובד כחזן בחגים". העובדה שאינו תלוי בקהילה לפרנסתו משחררת אותו לנהוג כרצונו. הוא מנסה לגייס תרומות כדי לממן את העתירה שלו. "כשאני רואה איך היא מנופפת לשלום לחברות שלה שהולכות לבית הספר זה שורף אותי", הוא אומר, ומזכיר את ללום לפני עשר שנים. "הבת שלי לא תלך לשום בית ספר מחוץ לרכסים. כשאנצח בעתירה אקבע תקדים. אני לא מפחד". ■

מורים למתמטיקה אינם מכירים את החומר של בית הספר היסודי

במדינת ישראל מורים רבים למתמטיקה אינם מכירים את יסודות המתמטיקה, זו של בית הספר היסודי. הם גם משוללי חדווה מתמטית ויכולת משחקית וממילא הם פותרים תרגילים במקום ללמד. אולי זו אחת הסיבות למיקום הנמוך של ישראל במבחנים בינלאומיים?

רון אהרוני ויעקב תימור

שוב פורסמו תוצאות מבחנים בינלאומיים ושוב אנחנו במקום טוב בסוף, גם במתמטיקה וגם בהבנת הנקרא, מעט לפני טורקיה. שוב אנחנו אלופים בפערים בין חזקים לחלשים. התוצאה איננה מפתיעה . המפתיע הוא שאנו נדהמים בכל פעם מחדש משל היינו זוללים ממתקים מול מסך הטלוויזיה כל היום, ואחר כך מתפלאים שהגענו למקום האחרון במרוץ מרתון.

זו איננה שאלה של כסף. תקציב החינוך גבוה יחסית, אפילו גבוה מאוד, אבל הוא מנותב לכיוונים מסוימים בלבד. שכר המורים נמוך יחסית למדינות מפותחות, תקציב לימודי הקודש גבוה והכיתות גדולות. סדר העדיפויות הזה לא ישתנה כנראה לפני בוא המשיח, אבל אפילו במסגרתו אפשר להצליח יותר.

הפתרון אינו טמון במהלכים קצרי טווח כגון עידוד תלמידים ללמוד חמש יחידות. אם יש תחום שנדרש בו אורך נשימה, הרי שזה תחום החינוך. המפתח הוא בבית הספר היסודי. אנחנו מאבדים את הילדים שלנו במתמטיקה הרבה לפני סוף התיכון, ולמעשה לפני תחילתו. בדרך כלל זה קורה עם הכניסה לחטיבת הביניים. התלמידים, שרובם מגיעים לא מוכנים, נאלצים להתמודד עם לחצים גדולים שלא הכירו קודם, ורבים מהם מתייאשים. מתמטיקה היא מקור של ייסורים לרוב התלמידים.

רון אהרוני הוא פרופסור בפקולטה למתמטיקה בטכניון, לימד והדריך מורים לאורך שנים רבות בבתי ספר יסודיים. ד"ר יעקב תימור מלמד בפקולטה למדע וטכנולוגיה בטכניון ומדריך מורים

ללמד מתמטיקה: הפשלת שרוולים טובה מכל תאוריה

למרות המגמה ההולכת ומתגברת בכל תחום, גם בחינוך ובהוראה, לשלוף מוצרי מדף מבוססי תאוריה ולהטמיע אותם "בשטח", מוטב לנהוג ברוח עצתו של הפילוסוף מרטין היידגר: לשוב להבנה יסודית ונטולת תאוריה של העולם, ממש כמו של נגר ביחסו אל העץ. ההוראה הנגזרת מכך פחות "משמעותית", אבל היא מחוברת בכל נימי נפשה לתלמידים הקונקרטיים שמולם אנו ניצבים ולמציאות חייהם

זהר מליניאק

שנים לא מעטות מתרחש בשדה החינוך בכלל ובמכללות להכשרת מורים בפרט תהליך הולך ומתרחב של אקדמיזציה ותאורטיזציה. התהליך מבוסס על האמונה שהחינוך וההוראה ניתנים לתאורטיזציה מלאה או כמעט מלאה על ידי ניתוח תבוני שיעמוד על היסודות הנכונים שלהם ויצליח לבנות מערכת שלמה. ברוח זו, יש נקודות מבט מגוונות המגדירות אבני ראשה בהוראה ובחינוך – עקרונות שאם נתייחס אליהם וניגע בהם נצליח לחולל שינוי גדול: הוראה מכוונת פרויקטים, למידה מהצלחות, העצמה אישית, מיינדפולנס, חינוך פתוח, חינוך אנתרופוסופי, חינוך דמוקרטי, הוראה מבוססת טכנולוגיה באמצעות כלים מתוקשבים, הוראה יצירתית, למידה בשטח, למידה בתנאים של אי־ודאות וריבוי שינויים, חינוך הומניסטי ועוד. אלה רק מעט מזעיר מהמערכות השלמות המבהיקות על המדף ואומרות "קח אותי".

זהר מליניאק הוא רכז מתמטיקה ומורה למתמטיקה בתיכון התורני "נריה" במועצה אזורית שדות נגב. מרצה במכללה להכשרת מורים חמדת הדרום וכותב עבודת דוקטור באוניברסיטת חיפה בפילוסופיה של המדע

לפערי הידע של התלמידים המגיעים לחטיבה יש סיבה עיקרית אחת: החינוך המתמטי הלקוי שקיבלו בבית הספר היסודי. חינוך לקוי זה נובע מן העובדה שהמורים אינם יודעים את החומר של בית הספר היסודי. כן, ממש כך. ההנחה שהמורים יודעים את עקרונות החשבון מוטעית מיסודה. הם אינם מבינים את המתמטיקה של כיתה ו', והם אינם מבינים לעומקה אפילו את זו של כיתה א'. וזו אינה אשמתם, אלא אשמת המורים המכשירים אותם. מחברי המאמר הזה עוסקים זה שנים רבות בהדרכת מורים למתמטיקה ויודעים את האמת העגומה: ארבע שנות ההכשרה במכללות מבוזבזות. המורים יוצאים מהן בלי לדעת את עובדות המתמטיקה הבסיסיות של בית הספר היסודי.

כאשר מורים למתמטיקה אינם מכירים את החומר של בית הספר היסודי

כמו כל המגמות בחינוך המודרני, גם זו התחילה בארצות הברית. אחרי מלחמת העולם השנייה, עם עליית קרנו של המדע (עד לממדים מיסטיים כמעט – הרי הוא היה האחראי לייצור פצצת האטום), הוזרמו תקציבי עתק לחינוך. מישהו היה צריך לנתב אותם, והמושכות ניתנו למחלקות של האוניברסיטאות לחינוך. חוק שנחקק גם בישראל בשנות השישים קבע שמורים במכללות צריכים להיות בעלי תואר דוקטור. דוקטור למה? ודאי לא במתמטיקה של בית הספר היסודי. הרי אין דבר כזה "דוקטור לחשבון". אז מי שמגיע הוא דוקטור לחינוך, המצויד בתורות חינוכיות חדשניות או דוקטור למתמטיקה שלמד איזשהו נושא במתמטיקה גבוהה.

כלל בל יעבור הוא שאדם מלמד מה שהוא יודע, לא מה שהתלמיד שלו צריך. וכך קורה שבמכללות שלנו (כמו בכל העולם) מלמדים את המורים תורות פסיכולוגיות שאין להן שום נגיעה להוראה בבית הספר, סטטיסטיקה (כי המרצה כתב עבודת מחקר שהשתמש בה בסטטיסטיקה) ונושאים במתמטיקה גבוהה שפרחי ההוראה אינם מבינים (אחר כך הם יעבירו את חרדת המתמטיקה שלהם לתלמידים).

מחקר של פרופ' סם ויינברג מאוניברסיטת סטנפורד (**הארץ**, 31 במרץ 2016, וראו מאמרו בגיליון זה של **הד החינוך**) על הכשלים בהכשרת המורים עוסק בדיוק בסוגיה זו – מורי המכללות מגיעים לשם כברירת מחדל בקריירה שלהם. למה הדבר דומה? תארו לכם שרופאי שיניים יעברו הכשרה אצל פילוסופים שמעולם לא קדחו חור בשן. אם תעיינו בתכנית הלימודים של מורים למתמטיקה בכל מכללה שהיא, תגלו קורסים מיותרים רבים מאוד: פילוסופיה של החינוך, פסיכולוגיה קוגניטיבית, תורת הקבוצות. הקורסים במתמטיקה של בית הספר היסודי מעטים מאוד.

תארו לכם שרופאי שיניים יעברו הכשרה אצל פילוסופים שמעולם לא קדחו חור בשן

וכך, אם תשאלו מורה מהו שבר תקבלו תשובה מגומגמת או מעורפלת בנוסח "שבר הוא חלק משלם" (למעוניינים – שבר הוא צירוף של שתי פעולות, חילוק וכפל. שני שלישים ממשהו מתקבל מחילוק בשלוש ולאחר מכן כפל בשתיים). לא פלא ש־75 אחוז מתלמידי ישראל לא ידעו להשיב במבחנים הבינלאומיים של שנת 2000 כמה הן חמש שמיניות מ־240. הם פשוט לא הבינו מה פירוש "חמש שמיניות". המורים יודעים רק במעורפל מדוע קו השבר וסימן החילוק חד הם, כלומר מדוע שני שלישים הם 2:3, וכך קורה שגם אצל התלמידים העובדה המרכזית הזאת נשארת מעומעמת.

אם תשאלו מורה מהו שבר תקבלו תשובה מגומגמת או מעורפלת בנוסח "שבר הוא חלק משלם"... אם תשאלו מדוע מחברות החשבון משובצות, רק מעטים יֵדעו להשיב

אם תשאלו מורים מדוע מחברות החשבון משובצות, רק מעטים יֵדעו להשיב (הסיבה היא חישובים בשיטה העשרונית – כך אנחנו יכולים לכתוב אחדות מתחת לאחדות, עשרות מתחת לעשרות). את לוח הכפל מלמדים על ידי שינון (אפשר ללמד מהו כפל, ובלי הרדה). מורה שלא למד את השיטה העשרונית דרך הידיים, בהתנסות בקיבוץ של עשרות ומאות, אינו מבין את השיטה לעומקה ולא יוכל להעבירה לתלמידיו.

יש הרבה מה לדעת במתמטיקה של בית הספר היסודי, וחיוני ללמד זאת במכללות. ההנחה שהבנת מתמטיקה מתקדמת מועילה גם להבנת המתמטיקה האלמנטרית ושעל כן מתמטיקה מתקדמת נחוצה למורים היא חסרת בסיס. החוקרת הסינית ליפינג מָה הראתה שהמורים הסינים, שאינם מקבלים הכשרה אוניברסיטאית (לפחות לא הכשרה כפי שאנו מכירים. בעת המחקר עברו מורים סינים הכשרה של שנתיים בלבד במכללה), בקיאים במתמטיקה של בית הספר היסודי הרבה יותר מן המורים האמריקאים, שעברו ארבע שנות לימוד באוניברסיטה. בהתאם לכך, הישגי התלמידים הסינים גבוהים יותר. ליפינג מָה הציבה למורים שאלות כגון "המציאו סיפור חשבוני שבו צריך לחשב שלוש לחלק לרבע". בעוד שרוב המורים הסינים הצליחו במשימה, רובם המכריע של המורים האמריקאים לא ידעו לחבר סיפור כזה. סיפור טבעי הוא למשל: "חילקתי שלושה תפוחים בין ילדים, וכל ילד קיבל רבע. בין כמה ילדים חילקתי את התפוחים?"

כל זה, ועוד הרבה, אפשר וצריך ללמד. קורס על שברים ודרכי הוראתם אפשרי ונחוץ. קורס על דרכי החישוב בשיטה העשרונית, כולל התנסות בהוראת הדברים הפשוטים ביותר, יועיל למורים פי כמה מחזרה עד לעייפה על הסיפור של פיאז'ה על אי־השליטה של הילדים בחוקי השימור, עובדה שאין לה שום רלוונטיות לעבודתם של המורים בכיתה. שיעורים על דרכי ההוראה של לוח הכפל (שיטות

אנסה להעמיד את המגמה הזאת בסימן שאלה.

• • •

טימותי קלרק כותב בספרו "מרטין היידגר – מבוא" (בתרגום יאיר אור, רסלינג 2007) מה הניע לדעתו את היידגר יותר מכול:

> ההנחה כי חשיבה פילוסופית או קריאה ספרותית הן עניין של "החזקה בתיאוריה" ואחר כך שימוש בה הלכה למעשה, ההנחה כי יש "מושגי יסוד" במובן של חבילות מושגיות שאפשר להעבירן כמו מוצרי צריכה רבים כל כך מעבר לדלפק, או כי עבודת החשיבה עוסקת בהפיכת החומר שלה לזמין "בדרך המהירה והזולה ביותר" [...] היידגר ראה בה איום לא רק לכדור הארץ עצמו אלא למהותה של האנושיות, שהרי "ציוויליזציה" מעין זו מסוגלת ללא קושי לראות בני אדם כסתם משאב כלכלי נוסף ואפילו כתוצר פסולת.
> (קלרק, 2007: 23-25)

ללמד מתמטיקה: הפשלת שרוולים טובה מכל תאוריה

זהו בעיניי תיאור תמציתי ומדויק של ההנחה העומדת ביסוד האקדמיזציה הגוברת והולכת בכל שדרות חיינו. במסווה של אובייקטיביות, רציונליות, התבססות על מחקרים וסטטיסטיקה, ובשם "אמיתות מופשטות, מוחלטות ואל־זמניות" מתרחשת החלשה ממשית של ההווה, ההוויה, הנוכחות של מה שיש, האדם שנמצא בדברים ומעורב בהם ובמקרה שלנו – המורה.

תהליך זה מסביר את הנטייה להתבסס על מומחים שיבואו ו"ישלפו" מן המדף את השיטה, הדרך או הרעיון הנכונים "לטפל" במצב. מדובר כמעט תמיד במומחים חיצוניים למעשה החינוכי, מומחים שאינם מעורבים בו באופן ממשי. הם אמונים על החשיבה ה"אובייקטיבית", על הניתוח הרציונלי, על הניתוח האקדמי. הם עומדים מחוץ לדברים (במטפורה על משל המערה של אפלטון הם [כאילו] "יצאו מהמערה"). הם הפילוסופים שמבינים את האידאות הגדולות המרחפות בחלל האפלטוני.

קלרק מצביע על האפשרות החלופית שהיידגר מציע:

> חשיבתו של היידגר מנסה לחשוף יחס יסודי יותר, קדם־רפלקסיבי ובלתי מנכס להוויה [...] יחס זה מצא היידגר בסוג הידע אודות הדברים שיש לבעלי המלאכה המסורתיים, כגון בהבנה העמוקה והלא תיאורטית שיש לנגר ביחס לעץ שהוא עובד עמו, או בחייהם של איכרים, או לבסוף, במידת מה, גם באמנות ובשירה. (שם, 27)

הזווית האישית

במסווה של אובייקטיביות, רציונליות, התבססות על מחקרים וסטטיסטיקה מתרחשת החלשה ממשית של ההווה, ההוויה, הנוכחות של מה שיש, האדם... המורה

אני מלמד מתמטיקה זו השנה הרביעית בתיכון ישיבתי קטן לבנים בנגב המערבי. כמעט כל תלמידינו ממוצא מזרחי ומגיעים מנתיבות וממושבים בעלי רקע עדתי אחיד ומובהק (תימנים, תוניסאים, מרוקאים). הם מגיעים מבתים דתיים או מסורתיים, והחתכים הסוציו־אקונומיים של הוריהם אינם גבוהים.

הגעתי לבית הספר לפני מעט יותר משלוש שנים לאחר עשר שנים שבהן ניהלתי בית ספר וכמה שנים שבמהלכן לימדתי בבית ספר חילוני אליטיסטי בירושלים. בבית הספר בנגב אני מלמד מתמטיקה ומרכז את התחום.

המפגש עם בית הספר, התלמידים והמורים היה מטלטל. המטלטל מכול היה הרמה והיכולת שלהם במתמטיקה: לתלמידים לא היתה שפה מתמטית בסיסית, וגם המצטיינים שבהם לא ידעו כלל לנוע בבטחה בשבילי הארץ המתמטית. משוואה עם נעלם אחד, הוכחה בגאומטריה, פונקציה ליניארית וריבועית – כל אלה היו "כמו סינית" לרוב המכריע של התלמידים. תלמיד ממוצע בכיתה ט' היה ברמה של תלמידים שלימדתי בירושלים בכיתות ז'־ח'. כבר שנים רבות שלא היה בבית הספר תלמיד שלמד 4 או 5 יחידות מתמטיקה, ותרבות ההעתקות היתה מפותחת. ישיבה בבית לצורך הכנת שיעורי בית נחשבה לבריחה, והרמה של הבנת הנקרא – נושא קריטי להצלחה במתמטיקה – היתה נמוכה ביותר.

התחלתי לנוע נגד הזרם. בניגוד למקובל שם ובבתי ספר אחרים המטפחים למידה מהצלחות, הצבתי לפני התלמידים "מראה שחורה". "נכנסתי בהם", דרשתי מהם עבודה, הרבה מאוד העתקה של כללים מתמטיים למחברת, הרבה התעכבות, התעקשות על הפנמה של אבני בניין יסודיות במתמטיקה, הרבה מאוד בחנים. דרשתי השקעה, מחויבות, הגעה בזמן לכיתה. חיפשתי סדק שיגרום להם להקשיב לי ברצינות ולחרוג מקשב רדוד ואוטומטי. זה היה, ועדיין, קשה מאוד. לא ויתרתי. צעקתי עליהם לעתים קרובות (אני עדיין צועק). הם נפגעו, הזדעזעו, אבל לא ויתרתי להם. הבאתי אותם בחופשות לתגבורים, והם באו. הייתי מעיר את חלקם בבוקר, והם קמו. נשארתי אתם אחרי שעות הלימודים לתרגול והסעתי אותם הביתה. המושגים "שיעור חופשי" או "שיעור שנגמר לפני הזמן" יצאו מן הלקסיקון. נתתי להם

כאשר מורים למתמטיקה אינם מכירים את החומר של בית הספר היסודי

בסיסיות, כגון דילוגים קדימה ואחורה, לצד תחבולות וגילוי כללים מרתקים בלוח) יועילו בהרבה מלימוד תורות חינוך מופשטות. ארבע שנים הן זמן רב. אפשר להכין את המורים עד שישלטו היטב בחומר.

יש קשר בין ההזנחה הזאת בהכשרת המורים לבין הגישה של הסטת המורה ממרכז הכיתה, השלטת בחינוך המתמטי (ובחינוך בכלל) למן סוף שנות השמונים. המורים אינם יכולים ללמד, פסקו אנשי החינוך ומחברי הספרים. אנחנו נלמד מעבר לכתפיהם. וכך, כיום, המורה אינו עוד מנהיג הכיתה, כפי שהיה עד לפני כמה עשרות שנים, אלא כלי להעברת חומרי לימוד. במקום הדיון הכיתתי שהיה נהוג פעם, יש עבודה עצמית או בקבוצות. כשאנחנו מנסים להדריך מורים כיצד ללמד וגם לקיים דיון כיתתי אנחנו נתקלים בתשובה "לא כך לימדו אותנו במכללה. אנחנו אמורים לתת חמש דקות של הקניה ואחר כך התלמידים אמורים לעבוד בחוברות". התוצאה היא ששיעור טיפוסי נראה כך: "פתחו את החוברת בעמוד 39 ופתרו את התרגילים הממוספרים בין 10 ל־20".

יש אפוא צומת שאפשר לחולל בו שינוי בלי השקעה כספית. נכון, "זול" אינו אומר "קל". המוסדות מאובנים מטבעם, ומורה במכללה לא יוותר בקלות על הפריווילגיה להורות מקצוע מתקדם במקום מתמטיקה יסודית, שעליה לא נתן מעודו את הדעת משום שלא לימד מעודו בבית ספר יסודי. מרצה שכל חייו מלמד פסיכולוגיה קוגניטיבית ימשיך לחשוב, כנגד כל היגיון וניסיון, שהדבר יועיל למורה בכיתה. לא בקלות אפשר לשנות זאת. ובכל זאת, אפשר וצריך. ■

ללמד מתמטיקה: הפשלת שרוולים טובה מכל תאוריה

שפע של שיעורי בית, ולאט־לאט התחלתי גם לאהוב אותם והם התאהבו בי (המורה ה"שמאלני" היחיד בבית הספר). הם קסמו לי, הם אתגרו אותי, גם את הסבלנות שלי, וגם את האמון שלי בבלתי אפשרי. דם חדש התחיל לזרום בעורקיהם. נבנה אצלם אמון במורה. תלמידים היו מתקשרים אליי ומבקשים שאבוא לתגבר אותם בחופשה או אחרי שעות הלימודים. התעוררו אצלם מוטיבציה ואמביציה ונראו גם הישגים, שהיו בבחינת מהפכה ביחס לשנים עברו. לאט־לאט נוצרו בינינו קשרים משמעותיים.

התהליך הזה החל לצמוח בתקופה שהשיח המוביל במשרד החינוך היה למידה משמעותית, דרכי הערכה חלופיות, למידה יצירתית, למידה אחרת ולמידה מעוררת ומעודדת חקר. אני עצמי הייתי מוכר במכללה כמורה מאתגר ומעורר חשיבה והשראה. כאן פעלתי הפוך. הדגשתי שוב ושוב את הפרקטיקות הבסיסיות של המתמטיקה ואת האלגוריתמים היסודיים, בניגוד לנטיותיי ובניגוד ל"רוח המפקד" אשר נשבה, להרגשתי, ארבע קומות מעל הילדים שלנו. פה ושם כשנחה עליי הרוח הבאתי להם חידות מתמטיות שהטריפו אותם.

התהליך לא היה חד־צדדי: מה שקרה לתלמידים קרה גם לי. בהתחלה האמנתי שיכול וצריך לקרות משהו בלתי רגיל, אבל זה התנגש עם חוסר אמון שרחש בתוכי ועם כישלונות חוזרים ונשנים של התלמידים. עם הזמן, מתוך הזיקה והיחסים, מתוך תנועה ומעורבות, מתוך נפילות וקימות, נוצרה אצלי תחושת אמון ביכולת שלהם להצליח ולחצות קשיים עצומים. התעוררה אצלי חיבה עמוקה אל התלמידים, קשב למה שהם מביאים לכיתה, למצב שלהם, לרגישויות שלהם. (יש לי קבוצת תלמידים בכיתה ט' שמבקשת לפתוח כמעט כל שיעור בעשר דקות של מדיטציה. הם למדו לאהוב מדיטציה אחרי כמה התנסויות שהעברתי להם בכיתה.)

היום, אחרי שלוש שנים, יש בבית הספר בכל שכבה תלמידים של 5 יחידות ו־4 יחידות ותלמידים שכבר סיימו בהצלחה בגרות של 4 ו־5 יחידות. יש תחושת מחויבות לעבודה, והתגבשה הבנה משמעותית יותר של השפה המתמטית. מקצת התלמידים החלו לעבוד בבית, וכולם מגיעים לתגבורים אחרי שעות הלימודים. מצב עניינים זה איננו נחלת התלמידים החזקים בלבד.

ניסיתי לטפח שיח כן, מתהווה ומעורב... איך להגביר מחויבות ללמידה; איך להצליח להניע תלמידים פסיביים ולעודד אותם להיות אקטיביים; היכן אני מפלה תלמידים, ואני מפלה; היכן אני מחפף, ואני מחפף...

עד עכשיו כתבתי אך ורק על עצמי מול התלמידים, אבל בבית ספר יש קהילה של מורים; מה עושים אִתה? בדרך כלל נהוג לנסח חזון לדרך, ומביאים מומחה לאותה דרך שינחיל אותה לצוות המורים. יש אנשים רבים ומכוֹנים למיניהם המוכנים לעשות את העבודה עבור שכר ראוי. אינני מאמין בעשייה כזאת. זו עשייה שעולה בקנה אחד עם המגמות ההרסניות של החברה המערבית הטכנולוגית. ניסיתי לטפח שיח כן, מתהווה ומעורב סביב שאלות כגון: איך ליצור יחסי גומלין משמעותיים עם תלמידים; איך להגביר מחויבות ללמידה; איך להצליח להניע תלמידים פסיביים ולעודד אותם להיות אקטיביים; איך לעורר חשיבה; איך להעביר נושא מתמטי סבוך בדרך שתהיה נהירה ומרתקת; היכן אני מפלה תלמידים (אני מפלה); היכן אני מחפף (אני מחפף); היכן אני חשדן וחסר סבלנות (פעמים רבות אני חשדן וחסר סבלנות); והיכן אינני מקצועי.

כאשר שיח כזה נובט ומתחילים לפרוח פרחים של שיתוף פעולה ושיתוף בקשיים ובהצלחות, מתחילה לנשוב רוח גם בצוות ולא רק בין המורה לתלמידיו. מובן שרצוי שתהליך כזה יתרחש במרחב הבית ספרי כולו. בית ספר כזה, אם הוא מתמיד כך כמה שנים, יכול להתפתח ולהיות לתלמידים קרקע טובה, מקום ששורה בו רוח של "הנה מה טוב ומה נעים". תהליכים כאלה נדירים. כאשר הם קורים, נוטים להציג את המורים כקדושים, מעניקים להם פרסים, הופכים אותם למופת ודוגמה ומורל לחיקוי. כמעט אין שואלים אילו תנאים נדרשים כדי שרוח מהמין האנושי, הזורם, החי, תוכל לנשוב בבתי הספר ולמוסס את הניכור, את האוטומטיות, את התבניתיות, את המנטרות השגורות, את הפסיביות ואת הבינוניות. ■

הד החינוך מפרסם לראשונה: ממצאים ומסקנות ממחקר אתנוגרפי חדש ומקיף

החרפה ניכרת במתח העדתי בבתי ספר בישראל

מנהיגיה המיתולוגיים של המדינה האמינו שההבחנה בין "מזרחים" ל"אשכנזים" תלך ותיטשטש. עידן ירון, שמחקריו האתנוגרפיים פורסמו בעבר בהרחבה ב**הד החינוך**, שב לשני בתי ספר שבהם לומדים בצוותא אשכנזים ומזרחים. מחקרו המקיף, שמתפרסם פה לראשונה, שופך אור נוקב על מגמה הפוכה: המתח העדתי הולך ומעמיק, רמת הקשב ההדדי ירודה והסברה של נשיא המדינה באשר לקיומו של שבט חילוני טעונה שינוי

עידן ירון

מ אחורי התיוג המאחד אך המטשטש "השבט החילוני" (ה"מסורתי" בחלקו) מתקיימים בישראל הלכה למעשה לפחות שני "שבטים" נבדלים, שנקודות המפגש ביניהם מצומצמות ומקוטעות, ואילו נקודות הפילוג ביניהם, המתח, ובמקרים מסוימים אף המשטמה והדחייה, עמוקים בהרבה משהיינו רוצים לחשוב. עידן ירון, שמחקרו המקיף **תמונות מחיי בית הספר** פורסם בחלקו ב**הד החינוך** ואחר כך בספר מקיף בשם זה, שב אל השדה במחקר **קולם של התלמידים** ומציג לחברה הישראלית מראה שמשתקפת ממנה בבואה קשה ומייסרת. לצד ניסיונו לחקור את מקורותיה של בבואה זו, עולה ממאמרו קריאה להכרעה ברורה ואמיצה – שנודעות לה השלכות מרחיקות לכת – באשר לכיוון שאליו נעה החברה הישראלית בכלל ומערכת החינוך שלה בפרט.

ד"ר עידן ירון הוא מרצה בכיר לסוציולוגיה במכללה האקדמית אשקלון. הוא מתמחה, בין השאר, בסוציולוגיה של בתי ספר. בין פרסומיו: "תמונות מחיי בית הספר" (בשיתוף יורם הרפז, ספרית פועלים ומכון מופת, 2015)

תמונות מחיי בית הספר

במשך שלוש שנים (2011-2013) ביליתי ימים ארוכים במחקר בבית ספר על־יסודי במרכז הארץ. עקבתי עם פרופ' יורם הרפז אחר "חיי בית הספר" על היבטיהם השונים. במהרה גילינו סימנים מובהקים לַפַּער הגואה בין שני "שבטים" בחברה הישראלית – "מזרחים" מצד אחד ו"אשכנזים" מן הצד האחר. הנשיא ראובן ריבלין דיבר על "סדר ישראלי חדש", המורכב מארבעה שבטים החיים בנפרד ונעדרים שפה משותפת – "חילונים", "דתיים", "חרדים" ו"ערבים" (**הד החינוך**, נובמבר 2016). אני מציע להוסיף למניין זה שני "שבטים" נוספים, "נבדלים" לא פחות, ואולי גם – כדברי הנשיא – "עוינים" לא פחות: "מזרחים" ו"אשכנזים".

תלמיד שהגדיר עצמו "אשכנזי" אמר לי: "רוב התלמידים המזרחים באים מבתים פחות משכילים, שבהם מקובלות עמדות ימניות קיצוניות. רוב התלמידים האשכנזים באים מבתים יותר משכילים, שבהם מקובלות עמדות שמאלניות. התלמידים הימנים לא מבינים בפוליטיקה ולא יכולים להביע דעות מנומקות; התלמידים השמאלנים מתעניינים בפוליטיקה ויכולים להביע דעות מבוססות". תלמידה "אשכנזייה" (ממוצא מזרחי) הרחיבה: "אשכנזים הם בדרך כלל שמאלנים, חכמים וחזקים בלימודים; מזרחים – ימנים, פחות חכמים ויותר חלשים. גם ההפרדה בין הכיתות החזקות והחלשות בבית הספר יוצאת ככה: הכיתות החזקות זה אשכנזים, החלשות – מזרחים [...] אצלנו בבנות של הכיתה יש קבוצה של מזרחיות ויש קבוצה של אשכנזיות, וזה לא מתערבב. קיים מתח מתמיד בין שתי הקבוצות. בקבוצה המזרחית יש כמעט רק מזרחיות, חוץ מכמה בנות אשכנזיות שהתדרדרו במשך השנים. בקבוצה של האשכנזיות יש כאלו ממוצא אשכנזי ויש כאלו ממוצא מזרחי. באשכנזיות אנחנו שמונה חברות. המזרחיות בקבוצה שלנו אוהבות מה שהאשכנזים אוהבים [...] בקבוצה של האשכנזים יש כמה ילדים ממוצא מזרחי; בקבוצה של המזרחים – רק מזרחים. שם כולם ימנים וגזענים [כלפי הערבים]" (ירון והרפז, 2015: 145-146).

בהערכת הממצאים הסקנו כי "ההבחנה הבולטת בין 'אשכנזים' לבין 'מזרחים' [...] שורדת ואפילו מחריפה", אבל הקטגוריות אינן אתניות צרופות אלא גם, ואולי בעיקר, תרבותיות: מסתבר שמעֵבר למראה החיצוני ולשמות המשפחה, הזיקה העדתית אכן עשויה לבוא לידי ביטוי באופן הדיבור, בלבוש, במזון ובסגנון החיים בכלל.

> "מי שמרגיש שיש כאן גזענות – שיצביע". כולם, ללא יוצא מן הכלל, הצביעו בהתלהבות

קולם של התלמידים

כדי להעמיק ולהבין את התופעה שזוהתה במחקר הקודם ("תמונות מחיי בית הספר") יצאתי שוב אל "השדה" (2014-2015) במסגרת מחקר שכותרתו "קולם של התלמידים", שנערך בחסות מכון מופ"ת. המחקר בדק כיצד תלמידים תופסים וחווים את החינוך בכלל (הגדרת מטרות, אסוציאציות, מטפורות, תפיסה אידאלית) ואת בית הספר שלהם בפרט (מחשבות ורגשות, שינוי ושימור של מאפיינים מוגדרים). המחקר נערך ב־12 כיתות (שכבות ט'־י') בעשרה בתי ספר ממלכתיים ופרטיים (בסך הכול כ־300 תלמידות ותלמידים).

בכל כיתה קיימתי סדנאות בשני שלבים: בשלב הראשון התבקשו התלמידים לענות בכתב על סדרת השאלות שהוצגה לעיל. לאחר עיבוד החומר וניתוחו התקיים השלב השני, שבו התנהל דיון פתוח בנושאים שונים הקשורים לתשובות התלמידים במפגש הראשון. הדיון נפתח בשאלה: "אם היו מאפשרים לכם 'להשמיע את קולכם' ולהשפיע על מערכת החינוך ועל בית הספר, מה הייתם רוצים לומר קודם כול?".

פה ושם בארץ ישראל

לצורך המאמר הנוכחי בחרתי בשניים מתוך עשרה בתי הספר שנסקרו – אחד בדרום הארץ והשני במרכזה. שני בתי הספר הללו נבחרו ◄

צילום: שאטרסטוק

משום שהם משלבים בין אוכלוסיית גרעין קיבוצית לבין אוכלוסייה מעיירות פיתוח וממושבי עולים שצורפו או הצטרפו אליה במשך השנים.

מקרה 1
בית ספר בדרום הארץ

בבית ספר דרומי זה קיימתי סדנאות באחת מכיתות ט'. ראיינתי את מנהל בית הספר ואת המנהלת לשעבר, ובנוסף ניתחתי מסמכים מארכיון המועצה האזורית שתיקי בית הספר מגיעים אליו.

בית הספר השש־שנתי הוקם בשלהי שנות החמישים לבני קיבוצים באזור. הוא פועל בחסות המִנהל לחינוך התיישבותי במשרד החינוך, ומונה כיום כ1,200 תלמידות ותלמידים וסגל מעורב מהקיבוצים, מהעיר הסמוכה וממושבי העולים. המנהל אומר: "הטרוגניות היא זכות. בלעדינו [הגרעין הקיבוצי] התלמידים [מהעיר הסמוכה וממושבי העולים] לא היו חלק מהחברה הישראלית [...]. אנו בית ספר ציוני, שמכיל את רוב הרבדים של החברה הישראלית. בפלורליזם צריך להכיל את הצד הנגדי, עד לרגע שהוא פוגע בך".

"הטרוגניות" היא מושג מפתח בחוויה של מנהלים, מחנכים, מורים, תלמידים והורים בבית הספר. בניסוחו של אחד המחנכים, ההטרוגניות של בית הספר מגיעה "עד כדי קוטביות". התלמידים באים מכל גווני הקשת הפוליטית והחברתית, ולדברי המנהלים בעבר ובהווה, הקשת רחבה: "ימין ושמאל; בני קיבוצים מזרמים שונים; חילונים, מסורתיים, דתיים; ותיקים ועולים; ארץ ישראל הראשונה וארץ ישראל השנייה". המנהל הנוכחי של בית הספר מסביר: "ההטרוגניות מתבטאת בתחום הלמידה, בדפוסים תרבותיים, בתחום האידאי־פוליטי ובתחום הדתי". אחת המחנכות גורסת שההטרוגניות באה לידי ביטוי ב"נורמות התנהגות שונות, בדפוסי פנאי נבדלים ועוד".

מלבד העובדה שהיא "אתגר חינוכי", ההטרוגניות נתפסת בבית הספר גם כ"בעיה". כך, לדוגמה, מנהלי בית הספר מציינים כי "לא פשוט לעכל היבטים מסוימים של שילוב אוכלוסיות של 'מנשקי מזוזה' בבית הספר". בהקשר זה ייאמר שהקשר בין תלמידים "מוחלשים" מבחוץ – "מזרחים" ברובם – לבין דתיות אינו נסתר מאיש. המנהל: "בית הספר פתח עצמו לאוכלוסייה מגוונת, חלקה מסורתית. יותר ויותר ילדים חבשו כיפה, נישקו למזוזה, וחיינו עם זה בשלום. לאחרונה החלה תופעה של תלמיד המניח תפילין בשיעור, מברך על המזון, מארגן מניין למנחה. אנו מקבלים בברכה ילדים מסורתיים, אבל אין פולחן דתי בבית הספר. לאחרונה פרסמנו מכתב בנושא, המגדיר את היותנו בית ספר ממלכתי ולא ממלכתי־דתי. אנו רואים חשיבות בחינוך יהודי, אבל לא בפולחן".

עולה השאלה עד כמה בית הספר נאמן למטרה המופיעה במצע הרשמי שלו עצמו: "ליצור מכנה משותף לכל

האם ה"אינטגרציה בחינוך" אכן השיגה את יעדיה? לפני שלושה עשורים קבע שר החינוך זבולון המר כי "הפעלה נכונה של העירוב העדתי בכוחה לתרום לקירוב לבבות בין קבוצות האוכלוסייה... ולחיזוק התחושה של אחדות ישראל

האוכלוסיות המרכיבות אותו".

כפי שהתברר מניתוח המקורות הכתובים (מסמכים המצויים בארכיון המועצה האזורית), כבר במחצית השנייה של שנות השמונים, עם השילוב הגובר של אוכלוסיות נוספות בבית הספר, הביעו מורים אינחת מן המצב הקיים: "הכיתה ההטרוגנית נעשתה ממש הטרוגנית". בעקבות זאת, התחושה היתה שהן ה"טובים" והן ה"חלשים" ניזוקים. כטענת אחת המחנכות בנוגע לאחרונים: "המקצועות נלמדים מעל הראש שלהם; הם לא מסוגלים לקרוא את דוסטויבסקי או צ'כוב". (הבחנה זו נתפסת עדיין כאקטואלית למדי: "יכולתי להישאר במקום הנוח שבו אני נמצאת, אבל אני לא מתביישת בשורשים שלי ולא מתביישת שבספרייה שלי בבית בקריית גת לא היה צ'כוב, הוא לא היה חלק מהילדות שלי. יש כמוני מיליונים בעם ישראל. היו לנו ספרים אחרים בארון הספרים היהודי, וזה לא פחות טוב". שרת התרבות מירי רגב, "מעריב", 18 בספטמבר, 2015.)

בתחילת שנות התשעים עלתה לדיון בחטיבה העליונה של בית הספר השאלה "כיתה הטרוגנית (כמו היום) או הומוגנית?". צוין שהעלייה ברמת ההטרוגניות מעכבת תלמידים בינוניים ותלמידים חזקים; המוטיבציה של כלל התלמידים יורדת; תלמידים חלשים ממילא אינם עומדים בדרישות ו"הולכים לאיבוד", לא מתפקדים כתלמידים ולעתים הופכים ל"בעיות משמעת". התוצאה היא ש"ההוראה בכיתות כמעט בלתי אפשרית".

באשר לאפשרות המסתמנת של הגברת ההומוגניות הביע סגל בית הספר חששות שעלולה להיווצר סטיגמה שלילית ללומדים בכיתה ברמה נמוכה; שתסכול של תלמידים בכיתה כזאת עלול להביא לתתפקוד מבחינה לימודית; שעלולות להיווצר קבוצות תלמידים עם בעיות בתחום הלימודי ובתחום המשמעת; וכן שבכיתה כזאת לא תהיה "משיכה כלפי מעלה" של תלמידים בעלי יכולת נמוכה על ידי תלמידים מצטיינים. עם זאת במהלך הדיון צוינו בפירוש גם יתרונות להומוגניות, וביניהם אפשרות להציע לכל תלמיד למידה על פי יכולתו – על ידי תכנית לימודים המתאימה לכל רמת יכולת של תלמידים; מורים המוכשרים במיוחד ללמד קבוצות למידה ברמות שונות של יכולת; קצב לימוד ושיטות הוראה המתאימות לכל רמת יכולת.

ביום עיון שהתקיים בבית הספר בנושא "זהות בחברה מפוצלת והטרוגנית" (2010) אמר המנהל: "האפיון הבסיסי שלנו הוא רמת הטרוגניות חריפה: מפגש תרבויות כמעט בלתי אפשרי".

הסגל הניהולי של בית הספר סבור שתהליכים שהתרחשו בסביבה החברתית בכלל ובבית הספר בפרט הביאו ל"התפרקות חברתית־ערכית". התפרקות זו הופיעה לדעתם בקרב כל אחת מהאוכלוסיות העיקריות המרכיבות את בית הספר: בני הקיבוצים באים מקהילות שאיבדו

את האחריות הקהילתית והאמונה בדרך; בני המושבים וערי הפיתוח באים מקהילות מסורתיות שוויתרו על שייכות למוסדות דתיים ואורתודוקסיים.

בכל מקרה, ה"התפרקות" גוררת לדעת סגל הניהול "התנהגויות לא נורמטיביות", ובכלל זה תופעה רחבה של "חציית קווים אדומים". מנהלים, מורים ותלמידים רבים זיהו קשר בין התופעה הזאת לבין העובדה שבית הספר קלט תלמידים מן העיר הסמוכה, ובעיקר ממושבי העולים. "הקווים האדומים", כפי שהוגדרו על ידי בית הספר, כוללים בין השאר: "איסור על אלימות פיזית, או על איום באלימות פיזית מכל סוג שהוא" וכן "איסור על פגיעה ברכוש הזולת וברכוש בית הספר".

עם ההגדרה הרשמית – בכתובים – של "הקווים האדומים", תועדו מקרים רבים של חציית־תם. בחודש נתון אחד נרשמו המקרים הבאים: "נתן סטירה לחבר"; "הכה ילד עם חוט חשמל"; "הכה בעזרת מטאטא בגב"; "זרק כיסאות והתפרע". באשר לסובלנות כלפי ה"אחר", ילד משכבה י"ב בעט באכזריות בגור חתולים. לאחר שהוזמנה משטרה, התלמידים כעסו על הבנות ה"מלשינות". שלטים נתלו במסדרונות שכבה י"ב: "תנו לחיות לְחיות, אבל לא כאן". קו אדום נוסף – האוסר על "הכנסה או שימוש באמצעי לחימה בבית הספר" – נחצה כאשר בחטיבה העליונה התקיים סחר בחזיזים, נפצים ורימוני עשן. האלימות המילולית והפיזית הביאה קבוצה גדולה של תלמידי י"ב להצהרה שהופנתה להנהלת בית הספר: "כך אי אפשר להמשיך; חייבים לעשות מעשה, ואנחנו רוצים להיות חלק ממנו".

ומה באשר לגזענות? במחקרנו הקודם הסקנו כי "ההבדלים בין אשכנזים לבין מזרחים והמתחים ביניהם באים לידי ביטוי בעמדות ובהתנהגויות שונות, אבל 'מתפוצצים' כאשר מוזכרת המילה 'ערבים' [...]. היחס ל'ערבים' הוא נייר לקמוס אולטימטיבי, שבאמצעותו נחשף ההבדל הקריטי בין הקבוצות. ככלל, ה'מזרחים' מזוהים תרבותית עם 'שנאת ערבים'; ה'אשכנזים' – עם 'אהבת ערבים' [...]. בכל מקרה, שתי הקבוצות מכוננות את זהותן באמצעות יחסן ל'ערבים': ה'מזרחים' מחדדים את זהותם הפרטיקולריסטית (היהודית־הלאומית); ה'אשכנזים' – את זהותם האוניברסליסטית (ההומניסטית־מערבית)" (ירון והרפז, 2015: 235).

בסדנה שקיימתי באחת מכיתות ט' בבית הספר התברר הקשר הנתפס בין "אינטגרציה" לבין "התנהגות לא נורמטיבית" ו"חציית גבולות אדומים". אחת התלמידות טענה כי "בכיתה ז' הצטרפו הרבה ילדים ממושבים, וכמעט כולם ערסים שהורסים כל דבר בבית הספר". באשר למצב בשיעורים, תלמיד הבהיר כי "יש ילדים שמשלבים אותם למרות שהם הורסים כיתות שלמות. אף אחד לא יודע מה לעשות עם הילדים האלה [...]. זה ממש עונש קולקטיבי. למה פתרונות לילדים בעייתיים צריכים לבוא על חשבוננו?". תלמידה הוסיפה: "התלמידים הערסים והתלמידות הפרֵחות מתקשים ומפריעים בשיעורים". תלמידה אחרת: "אני לא רוצה להעליב אותם, אבל לפני שהיו פה מושבניקים היו הרבה פחות בעיות משמעת". תלמיד הוסיף במפורש: "התלמידים המושבניקים הביאו הרבה בעיות משמעת ואלימות". באמירות אלו אין כמובן כדי לקבוע מי היה מעורב במעשי האלימות, אלא להצביע על הלך הרוח הקושר בין אירועים כאלה לבין האוכלוסייה ה"מוחלשת" של בית הספר.

הערכת מצב ומסקנות אופרטיביות של התלמידים והתלמידות

תלמידי בית הספר בדרום הארץ הסבירו כי "שום דבר לא יעזור, תמיד תהיה הפרדה בין הקבוצות. אתה רגיל לשבת עם החברים שלך, ואם אין סיבות מיוחדות אתה נשאר אִתם. הם לא רגילים לדברים מסוימים, ואנחנו לא רגילים לדברים אחרים".

מהן, אם כן, המסקנות האופרטיביות שלהם? לדעת רוב התלמידים, "השילוב בין קיבוצניקים לבין בני עיירות הפיתוח ומושבי העולים חייב להיפסק – זה יוצר המון מריבות ואי־קבלת השונה". לפיכך, "צריך לסנן את התלמידים מבחינה לימודית ומבחינה התנהגותית"; "צריך להפחית את כמות התלמידים מבחוץ". תלמידים אחדים, בדעת מיעוט, ביטאו השקפה אחרת: "זה טיפה מתנשא להגיד 'אנחנו רוצים להיות רק בית ספר שלנו [קיבוצים], ולא לקבל תלמידים ממקומות אחרים [עיר סמוכה או מושבי עולים]'; 'זה לא הגיוני שהחברה שלנו כל כך מגוונת, ושיהיה בית ספר של כאלה וכאלה. באמת חשוב שבית הספר יהיה מגוון. אתה תפגוש אנשים כאלה במהלך החיים שלך'". אחד התלמידים ה"מזרחים", בן מושב, אמר: "הגעתי לבית הספר לפני שנה. בחיים לא חשבתי שאכיר קיבוצניקים. אמרו לי שהם אגואיסטים ומתנשאים ושאי אפשר להתחבר אליהם, ובכל זאת התחברתי. עכשיו יש לי הרבה חברים קיבוצניקים". תלמידה "אשכנזית": "אני חברה שלהם לא בגלל שהם מושבניקים, אלא בגלל מי שהם. אני רואה בהם בני אדם".

מקרה 2
בית ספר במרכז הארץ

בית הספר השש־שנתי במרכז הארץ, שבו לומדים כ־800 תלמידות ותלמידים, כפוף למועצה האזורית הסמוכה ל"עיר המחוז". עמוס עוז ("פה ושם בארץ־ישראל: בסתיו 1982") סיפר על רשמי מסע אקטואלי בארץ ישראל. עוז אומר: "איני רואה ברשימות אלה 'תמונות מייצגות, חתך אופייני' של ישראל בזמן הזה; איני מאמין בתמונות מייצגות ובחתכים אופייניים. כל מקום הוא עולם מלא,

◄

וכל איש הוא עולם ומלואו; ואני הגעתי רק אל מקומות מעטים ואל אנשים מעטים, וגם בהם יכולתי לראות ולשמוע רק מעט מהרבה" (עוז, 1983: 7).

ביקרתי בשתי כיתות ט' בבית הספר, ולהלן תיאור החוויה העמוקה שקשה לי להשתחרר ממנה.

• • •

כיתה ראשונה: התלמידים מגיעים ממושבי העולים, מהקיבוצים ומהעיר הסמוכה. כל מושב מתאפיין באוכלוסייה ממוצא עדתי שונה – מרוקאים, כורדים, תימנים, קוצ'ינים ועוד.

בפתח הסדנה קיימתי הצבעה ושאלתי: "מי מגדיר עצמו 'מזרחי' ומי מגדיר עצמו 'אשכנזי'?". לאחר דין ודברים קצר, שבו הבהרתי שהשאלה היא קודם כול סובייקטיבית־זהותית – כלומר, "כיצד אתם מרגישים, ועם מי אתם מזדהים" – השיבו התלמידים ללא קושי מיוחד: 12 הגדירו עצמם "מזרחים"; 11 הגדירו את עצמם "אשכנזים", תוצאות מאוזנות פחות או יותר.

בעקבות ההצבעה התנהלו חילופי הדברים הבאים. תלמידה אשכנזית: "מה זה בכלל להרגיש אשכנזי או מזרחי?"; תלמיד מזרחי: "זה אופי!"; תלמיד אשכנזי: "הם פשוט גזענים". ובהמשך: תלמיד אשכנזי: "מספיק עם הצעקות האלה, בואו נעשה דיון מתורבת!"; תלמיד מזרחי: "דיון מתורבת זה של האשכנזים"; תלמיד מזרחי: "זה לא הוגן, המרוקאים במיעוט, והם מנצלים את זה!"; תלמיד מזרחי: "די עם פילוסופיה, האשכנזים מתפלספים הרבה!".

בהמשך הסדנה ביקשתי מ"מי שמרגיש שיש כאן גזענות – שיצביע". כולם, ללא יוצא מן הכלל, הצביעו בהתלהבות. אני: "איך אתם מגדירים גזענות?". תלמידה אשכנזית: "אי־קבלת השונה"; תלמיד מזרחי: "זה תלוי בילדים. מזרחים לא מקבלים את האשכנזים"; תלמיד אשכנזי: "זה תלוי באופי המחורבן שלכם"; תלמידה מזרחית: "שמעת משהו כזה, אשכנזי מסריחו!"; תלמיד מזרחי פונה אליי ופוסק: "אתה אשכנזי, אז אתה לטובתם", כלומר משוחד מראש, ומנוע לפיכך מניתוח "אובייקטיבי". צרחות הרעידו את החדר, אם לא את בית הספר כולו.

בהמשך הדיון אמר תלמיד אשכנזי: "אנחנו כאן שניים מקיבוץ עירוני, ואנחנו מאמינים במיוחד בהתנגדות לגזענות"; תלמיד מזרחי: "שמענו עליכם..."; תלמיד מזרחי: "כל מי שיש לו עיניים כחולות צריך להיות אשכנזי? יש מרוקאים עם עיניים כחולות"; תלמידה מזרחית: "כן, כי הם אנסו את הנשים שלנו".

הגענו לדיון ישיר על סוגיית האלימות. מתברר שהתלמידים והתלמידות רואים קשר בין סוגיית האלימות לבין ההבחנה בין האוכלוסיות השונות, ובעיקר בינה לבין קליטת התלמידים (ה"מזרחים") ממושבי העולים.

תלמיד מזרחי [יורק על הרצפה]: "כמעט בכל שבוע יש איזה ריב רציני; אנחנו צריכים להוציא אנרגיות"; תלמיד אשכנזי: "יש כאלה שיורקים באמצע בית הספר, בלי לשים לב לכך"; תלמיד אשכנזי: "יש הרבה אלימות מילולית"; תלמיד מזרחי: "אלימות מילולית זה לא נקרא אלימות"; תלמיד מזרחי [פונה אליי]: "אל תרשום את זה, שלא יראו את זה כל הפילוסופים"; תלמיד מזרחי: "יש מרביץ ומורבץ, כמו שיש שואל ונשאל, רופא וחולה"; אני [פונה לכיתה]: "מי מרגיש כאן 'מורבץ'?" [שני תלמידים אשכנזים מצביעים].

תלמיד אשכנזי: "חלק פשוט מתביישים בזה"; תלמיד אשכנזי: "הרבה טוענים שהם לא מרגישים בטוח. אני אומר משהו – רוצים להרביץ לי"; תלמיד אשכנזי: "בגלל כל המצב הזה, יש שני שוטרים שאחראים על בית הספר הזה... אני בעד להכניס שוטרים לבית הספר". התלמידים ה"מזרחים" בוחרים שלא להתייחס לעניין הזה.

לאחר "מיצוי" הסוגיה הבוערת הזאת, אני מתעניין בנטייה הפוליטית של התלמידים והתלמידות ומארגן הצבעה: "מי מהאשכנזים כאן ימני?" [אצבע אחת מורמת]; אני: "מי מהמזרחים כאן שמאלני?" [אין]. בהמשך הדיון פונה תלמיד מזרחי לתלמיד אשכנזי: "אם הרוב פה ימני, אתה צריך להיות כמונו, כמו כולם, לא שמאלני". אני: "מה זה 'שמאלני'?"; תלמיד מזרחי: "מישהו שמוכן לעשות הכול בשביל שלום – למכור שטחים לערבים, למכור את סבתא שלו בשביל הערבים"; תלמיד אשכנזי: "השמאלנים לפחות בודקים מה הם אומרים, לא זורקים סתם דעות"; תלמיד מזרחי: "אני לא רוצה לשמוע את הדעות שלך – למה, מי אתה?"; תלמיד מזרחי: "מה אתם חושבים את עצמכם? אני לא מקשיב לכם, לא שומע מילה ממה שאמרתם וממה שתאמרו. אף פעם לא תבינו"; תלמיד מזרחי: "נהייתי חם. אני עוד שנייה רוצח מישהו!"; תלמיד אשכנזי: "איימו עליי בכיסא בגלל שאני שמאלני... צורחים עלינו 'אוהבי ערבים' ו'עוכרי ישראל'".

לפני שהכיתה מתפוצצת לחלוטין, אני פונה לנושא הדתי: "האם יש כאן מזרחים המגדירים את עצמם חילונים לגמרי?" [שתי יריים מורמות]. הערה של תלמיד לאחד המצביעים: "אבל אתה מעורב, חצי־חציו"; תלמיד מזרחי: "התפילה של הספרדים זה לא אותה תפילה; לכן צריך להפריד בין מזרחים לאשכנזים"; תלמידה אשכנזית: "יש גם מזרחים שלא שומרים שבת"; תלמיד מזרחי: "זה לא קשור, לפחות כשרות הם שומרים"; תלמיד מזרחי: "אין מזרחי שלא מאמין באלוהים; אין, אין!"; תלמיד אשכנזי: "היא אומרת לך שיש"; תלמיד מזרחי: "בחיים לא ראיתי משפחה מזרחית שלא מאמינה!"; תלמיד אשכנזי: "אני מכיר מישהו מזרחי שאוכל יָם והכול". ובהמשך, תלמיד אשכנזי: "אני רק אומר שאני אתאיסט, ואז מישהו עובר וקורא לי ישר 'בן זונה'"; תלמיד אשכנזי: "צריך ללמוד פחות תנ"ך"; תלמיד מזרחי: "איך אתם לא מתביישים, דווקא על שיעור תורה אומרים דבר כזה?!".

אני מתעניין כיצד כל מה שתואר עד כאן משפיע על ההתנהלות בכיתה.

אין לנו אלא לחזור למקורות ולחתור לחירות, לצדק ולשלום לאור חזונם של נביאי ישראל. לדאבון הלב, כיוון כזה אינו מסתמן בשנים האחרונות בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך שלה בפרט. והמשכיל בעת הזאת יידום?

תלמידים: "יש ויכוחים מתמידים על רקע דעות, מוצא וכדומה"; "יש פערים לימודיים וחברתיים גדולים בין התלמידים היושבים באותה כיתה ובאותו שיעור". אני: "ומה קורה במהלך השיעורים?". תלמיד מזרחי: "אנחנו יושנים, והם עונים"; תלמיד מזרחי: "לילה טוב!"; תלמיד אשכנזי: "אשכנזי הוא 'חנון'. זאת הסטיגמה!"; תלמיד מזרחי: "זאת האמת!".

אני: "ובשיעור מתמטיקה למשל?". תלמיד אשכנזי: "מתמטיקה זה חשיבה!"; תלמידה מזרחית: "מתמטיקה זה פיגור!"; תלמיד אשכנזי: "בהקבצות הגבוהות במתמטיקה יש רק אשכנזים... אין מה לעשות!". אני: "ובשיעורים אחרים?". תלמידה מזרחית: "בהיסטוריה למשל חצי כיתה לא מבינה שום דבר. המורה מדבר רק עם ילדים שמבינים".

ומה באשר למתרחש בטיולים שנתיים? תלמיד אשכנזי: "בטיולים השנתיים שמים מוזיקה מזרחית וטרַנסים, ואני לא יכול לשמוע את זה ומביא אוזניות. אני לא משמיע את המוזיקה שלי מתוך כבוד לאחרים, אבל אם אני מבקש מהם להחליש, הם מגבירים בכוונה וטוענים שאני 'גזען' ו'מתנשא'".

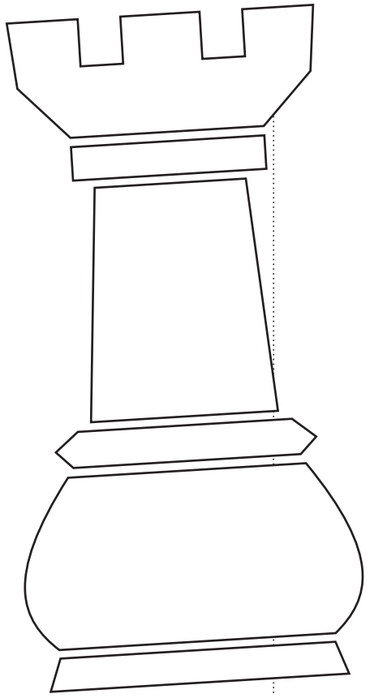
אני, פונה לכיתה: "האם ההרגשה שלי נכונה שיש פה שתי תרבויות, שני שבטים?"

כולם, פֶּה אחד: "כן!"

אני: "אם יש כל כך הרבה מתח עדתי, איך אתם מסתדרים ביניכם?"

תשובה כללית: "אנחנו לא!".

תלמיד אשכנזי: "מה שקרה זה שבמושבים כאן בסביבה אנשים הגיעו מעדות המזרח, וההרחבות הן של אשכנזים. ההרחבה היא של בתים חדשים ומרווחים; לכן אנחנו כאן". תלמיד [עירקי־מצרי, שרוב החברים שלו אשכנזים]: "במשפחה שלהם, כאשר קורה משהו הם אומרים 'תראו מה עשו האשכנזים'. תמיד מזהים את האשכנזים עם הדברים הרעים. הם באים לבית הספר ואומרים: 'אצלנו בבית אסור להביא אשכנזים!'"; תלמיד מזרחי: "אם מחנכים אותנו שצריך להתחבר למרוקאים – אז זה רע? זה גזעני?"; תלמיד אשכנזי: "תסתכל איך הכיתה מסודרת עכשיו: בצד הזה [בחזית] רק אשכנזים; בצד הזה [בעורף] רק מזרחים". אני: "וככה זה גם בשיעורים הרגילים?"; תלמיד אשכנזי: "כן, ככה זה מסתדר: אנחנו יושבים מקדימה, הם – מאחורה. אף אחד לא שם לב לזה, אבל זאת עובדה!".



כיתה שנייה: בכיתה השנייה התמקדתי בנושאים מרכזיים אחדים שביקשתי לחדד לאחר ההתנסות בכיתה הראשונה. זו כיתה מאוזנת פחות מן הכיתה הראשונה. רק ארבעה תלמידים ותלמידות הגדירו את עצמם "אשכנזים"; השאר – "מזרחים". בחדר המורים מורות מציינות כי בכיתה השנייה – בניגוד לראשונה – "המתח העדתי נמוך יותר, בגלל שהיא הומוגנית יחסית – כמעט שאין בה אשכנזים".

למרות הערכת המורות בעניין המתח העדתי הנמוך יותר, כשאני פותח בהנחה ישירה – "יש הרגשה שיש בבית הספר שתי קבוצות מובחנות: קבוצה של 'מזרחים' וקבוצה של 'אשכנזים'" – התשובות חותכות למדי. תלמידה מזרחית: "יש קבוצה שלנו, ויש קבוצה שלהם – הם יותר חכמים"; תלמידה מזרחית: "הם חושבים שהם יותר חכמים; הם עפים על עצמם"; תלמידה אשכנזית: "אם אומרים 'יא אשכנזי', זה מעין פגיעה"; תלמיד מזרחי: "כשאני יוצא מבית הספר וחוזר למושב, אני לא רואה אשכנזים עד למחרת בבוקר. אני פוגש אשכנזים רק כאן".

הערכת מצב ומסקנות אופרטיביות של התלמידים והתלמידות: תלמידי הכיתה הראשונה של בית הספר במרכז הארץ מציינים את הצורך לנקוט פעולות בכיוונים דומים לאלה שציינו הרוב בבית הספר בדרום: "יש לסנן תלמידים שלא מסתדרים ופוגעים באחרים; אם אתה אומר 'אני רוצה שכיר ואני רוצה ללמוד בכיתה ט' בבית הספר הזה' – מיד יקבלו אותך"; "זה המיץ של הזבל; זה בית ספר של שאריות – כאלה שלא התקבלו לשום בית ספר אחר"; "זה מקום שכל האנשים הכי נוראים מגיעים אליו". התלמידים ה"אשכנזים" דורשים ש"מי שמפריע פשוט יהיה עם מי שמפריע, והם לא יפריעו לך"; "צריך להפריד בין כאלה שרוצים ללמוד לכאלה שבכלל לא רוצים ללמוד"; "ילדים שידוע שהם ממש מופרעים צריכים להיות בכיתה אחרת"; "צריך לחלק את הכיתות לפי רמות"; "תלמידים שלא מבינים ומעכבים את השיעור, תלמידים שמפריעים או פוגעים צריכים לעוף מבית הספר".

אני מציע אפשרות לחשיבה עתידית מוכללת: "איך אפשר לשנות את המצב המתוח הזה?". תלמיד מזרחי: "זה לא רק פה. אבא שלי אמר לי שכשהוא היה קטן גם היה הקטע הזה. זה תמיד היה ותמיד יהיה. זה לא ישתנה, אין. זה דבר של תורשה, של מסורת, זה מהסבים שלנו"; תלמיד מזרחי: "זה בתפיסה של אנשים מהבית!"; תלמיד מזרחי: "אבא שלי סיפר לי שכאשר היה הולך לשוק, כולם היו צוחקים עליו – על השפה ועל הלבוש שלו. לעולם, לעולם לא נשכח דברים כאלה!".

דברים אלה מהדהדים את האמירה שציטט עמוס עוז מפי אחד מתושבי העיר הסמוכה, יותר משלושה עשורים קודם לכן: "ההורים שלי באו מצפון־אפריקה; בסדר, ממרוקו. אז מה? לא היה להם הכבוד שלהם, לא היה? הערכים שלהם? האמונה שלהם? [...]. אבל ההורים שלי, למה עשו צחוק מהאמונה שלהם? [...]. אנחנו עוד לא ◄

סלחנו לכם: כתוב בתורה כל המוחל על כבודו, אין לו כבוד. הכול הייתי סולח לכם חוץ מהכבוד שלי ושל ההורים שלי ושל העדה שלי" (עוז, 1983: 30).

קיומן של הקטגוריות העדתיות

התלמידים, ובמידה רבה גם המנהלים והמורים, מאמצים את הקטגוריות העדתיות בצורה גלויה ומפורשת כל אימת שהם חשים שיש להם מנדט לעשות זאת. התחושה הכללית בבתי הספר שנחשפתי אליהם היא ש"כל המורים הם שמאלנים מניאקים" או – בניסוח מתון יותר – "רוב המורים הם אשכנזים ושמאלנים". מנהלת בית ספר בדרום הארץ סיפרה לי שכאשר הודיעה לתלמידותיה שהיא מרוקאית במוצאה, הן סירבו להאמין לה: "זה לא יכול להיות", אמרו. תלמידים "מזרחים" מבית הספר הנחקר בדרום הארץ הביעו את דעתם ש"בית הספר מעדיף את הקיבוצניקים על המושבניקים והעירונים". מורים התייחסו בפירוש ל"תלמידים מקבוצה חלשה ['מזרחים'], המגלים התנגדות כלפי המערכת הכללית", וטענו כי הם "משפיעים לרעה על אקלים בית הספר". התחושה הפרדוכסלית היא ש"עוברי העבֵרות הם מיעוט; אבל הבעיה היא בנורמה הכללית". תלמיד "אשכנזי" מבית הספר במרכז הארץ העיר: "יש אפליה מצד תלמידים נגד אשכנזים, ומצד מורים נגד מזרחים". תלמיד "מזרחי" מאותה כיתה אמר במפורש שבבית הספר "יש אפליה נגד שחורים".

נראה שהתלמידים ה"מזרחים" נוטים להתנגד לערכים, לנורמות ולכללי המשחק ה"אשכנזיים" הנהוגים בבית הספר. בדומה, נראה שתלמידים "מזרחים" דורשים הכרה אישית וקבוצתית שתתממש באופן המובהק ביותר בחיזוק ערכיהם הפרטיקולריים, אולי אף במסגרות נפרדות ונבדלות. על שאלתי "כיצד אפשר להתמודד עם הפערים שזיהו התלמידים?" השיב תלמיד "מזרחי": "צריך להקים בית ספר מסורתי לעדות המזרח – מרוקאים, עיראקים, טוניסאים, תימנים – בלי אשכנזים. זהו!". תלמיד אשכנזי ביטא עמדה דומה מנקודת השקפה אחרת: "זה לא ישתנה עד שכל התלמידים החזקים [ה'אשכנזים'] יעזבו, וכל התלמידים החלשים [ה'מזרחים'] יישארו. זהו!". נראה אפוא שאתוס כור ההיתוך שרוי במתקפה רבתי, אם לא מקועקע כליל, בעקבות תהליכי עומק העוברים על החברה הישראלית.

נדמה שהתופסים את עצמם כחלק מ"קבוצת הרוב האשכנזית" רואים במי שהם תופסים "קבוצת המיעוט המזרחית" איום על ההגמוניה שלהם; מי שתופסים את עצמם כחלק מ"קבוצת המיעוט המזרחית" מכירים בעובדה שככל שיתחרו עם "קבוצת הרוב האשכנזית", כך הם עלולים לעורר תגובות אנטגוניסטיות ולשלם מחיר של דחייה וניכור.

הקולות האלה של תלמידים ומורים בישראל מעוררים את השאלה אם ה"אינטגרציה בחינוך" אכן השיגה את יעדיה. לפני שלושה עשורים קבע שר החינוך זבולון המר כי "הפעלה נכונה של העירוב העדתי בכוחה לתרום לקירוב לבבות בין קבוצות האוכלוסייה, לטיפוח תודעת השתייכות לכלל, ולחיזוק התחושה של אחדות ישראל ושל אחריות הפרט לקיומה של אחדות זו" (המר, 1985: 7). האם הממצאים במחקר זה אכן מאמתים דברים אלה או שמא האינטגרציה המיוחלת מעולם לא "הופעלה בדרך נכונה"?

הסגל הניהולי של בית הספר סבור שתהליכים שהתרחשו בסביבה החברתית בכלל ובבית הספר בפרט הביאו ל"התפרקות חברתית-ערכית"

דיון

בעקבות מחקריי מתחזקת בי התחושה שבניגוד לעמדה המוצהרת של מנהלים מסוימים, חלק ניכר מן התלמידים בבתי ספר ברחבי הארץ אינו מעוניין באינטגרציה. בכל מקרה, ההעדפה הכללית היא בתי ספר, כיתות ושיעורים הומוגניים ולא הטרוגניים.

התחושה המשתמעת מקבוצות אוכלוסייה מסוימות היא שהמערכת שואפת להשיג "אסימילציה" ולאו דווקא "אינטגרציה". תחושה זו מעוררת התנגדות ודחייה כלפי ההגמוניה וכלפי האידאולוגיה השלטת של כור ההיתוך. היא מתבטאת בקרב ה"מזרחים" בתחושות דחייה כלפי ה"אשכנזיות", ובקרב קבוצות נוספות – לדוגמה ה"רוסים" – בתחושות דחייה כלפי ה"ישראליות".

ההבחנה בין "מזרחים" לבין "אשכנזים" בקרב החברה היהודית בישראל מורכבת במיוחד, ויש בה מכלולי מאפיינים מתחומי חיים שונים: דתיים, פוליטיים או מוסריים. ה"שבטיות" מתבטאת בהצבת השיקולים האנוכיים של "אנחנו" לפני "הם". בהכללה אפשר לטעון כי "השבט המזרחי" נוטה להתאפיין כ"ימני", "מסורתידתי" ו"קונסרבטיבי"; ו"השבט האשכנזי" – כ"שמאלני", "חילוני" ו"ליברלי". יצוין מיד כי בהכללות אלו אין כדי לאפיין את הקבוצות העדתיות "כמות שהן", אלא להבהיר כיצד העדתיות "עובדת". אני מניח כי עדתיות אינה "דבר בעולם", אלא "נקודת השקפה על העולם". מַעבר לסמנים חיצוניים המשמשים להבחנה בין הקטגוריות השונות – שפה, לבוש, מזון וסגנון חיים בכלל – נמצא הבדלים ב"אוריינטציות ערכיות", כמו אלו המוסריות.

ג'ונתן הייט, פסיכולוג של המוסר, סבור כי בני אדם קושרים את עצמם לקבוצות פוליטיות השותפות לנרטיבים מוסריים. ברגע שחברי קבוצה חברתית מקבלים נרטיב מסוים, הם הופכים לעיוורים לעולמות מוסריים חלופיים. הייט מסיק מתוך ההתנסות האמריקאית – שמתאימה ככל הנראה במידה רבה גם לישראלית – שהנרטיב של "השבט הקונסרבטיבי", בניגוד לזה של "השבט הליברלי", שם דגש בין השאר על "נאמנות" (לדוגמה, מניעת ביזוי הדגל); "סמכות" (לדוגמה, מניעת חתרנות נגד המשפחה והמסורת); "קדושה" (לדוגמה, מניעת החלפת האלוהים בחגיגת מתירנות). לעומת זאת "השבט הליברלי" מגלה בדרך כלל חשדנות כלפי נאמנות, סמכות וקדושה, ולעתים אף מתקשה להבין כיצד יסודות אלה מתקשרים למוסר (Haidt, 2012).

ג'ושוע גרין טוען בספרו "שבטים מוסריים" שהטרגדיה של עידננו נובעת מן העובדה שעצם החשיבה המוסרית, המאפשרת שיתוף פעולה בתוך כל שבט (כדוגמת "השבט הקונסרבטיבי" ו"השבט הליברלי"), חותרת נגד שיתוף פעולה בין השבטים. גרין מסביר שעלינו להבין טוב יותר שאנו באים משבטים מוסריים שונים, שכל אחד כן בדרכו שלו. אולם אין די בכך: מה שנדרש בעולם העכשווי הוא "מוסר־על", מערכת מוסרית העשויה לשכך אי־הסכמות בין השבטים בעלי הרעיונות המוסריים השונים. מכנה משותף כזה טומן בחובו יכולת התעלות על מחלוקות ועימותים אפשריים (Greene, 2013).

אנו בישראל יודעים אינטואיטיבית שמכנה משותף זה צריך להיות התגלמות כלשהי של ה"ישראליות", או בניסוח של כפיר ואחרים (1993: 3) – "יצירת קהילה לאומית הומוגנית ולכידה". איזו קהילה זו תהיה ובאיזו מידה היא תתאפיין ברוח "קונסרבטיבית" או "ליברלית"? התשובה המסתמנת אצל ראשי מערכת החינוך: "פיתוחה של תכנית לימודים לאומנית, במטרה לסכל את תהליכי ההתפוררות [של החברה הישראלית] באמצעות יצירה של זהות יהודית לאומית חסונה ותחושת קהילה עזה באזרחיה לעתיד של ישראל" (יונה ודהאן, 2013: 33).

מסקנות

אסיק באופן רדיקלי כי בניגוד למה שמקובל להניח במחקר הסוציולוגי העכשווי על החברה הישראלית ועל מערכת החינוך שלה, התלמידים תופסים את ההשתייכות לקטגוריות חברתיות כתולדה של זהות קבועה פחות או יותר, שהם עצמם בוחרים לשמַר. בכך הם משעתקים ומתַגברים את הקטגוריות העדתיות, המייצגות חלוקה מקובלת בחברה הרחבה. התפיסה העדתית הרווחת בבית הספר, המדגישה את חלקו בשעתוק אי־השוויון החברתי, מעוררת באופן מפורש בקרב התלמידים ה"חלשים", ה"מזרחים", תרעומת עמוקה כלפי בית הספר וכן תחושות אפליה ומרירות. תפיסה זו משמשת גם בסיס לתביעות קבוצתיות, הדומות ביסודן לאלו שמשמיעים ה"מבוגרים" – במשפחה ובקהילה – מחוץ לבית הספר. זאת ועוד, נראה שהתלמידים ה"מזרחים", בדומה לתלמידים השחורים בארצות הברית, נוטים להתנגד לערכים, לנורמות ולכללי המשחק ה"אשכנזיים" הנהוגים בבית הספר.

גם אם נניח שהקטגוריות של "קבוצות עדתיות" אינן "מהותיות" לסדר החברתי הישראלי, אין בכך כדי לשלול את חשיבותן ברמה ההכרתית. לא מצאתי שתלמידים משתפים פעולה עם מנגנון ההכחשה ומסרבים לדבר במונחים של זהות עדתית. זהות זו תיוותר עֻמנו ככל הנראה גם בשנים הבאות, אולי אפילו באופן מקוטב וחריף יותר.

באשר לעתידה של החברה הישראלית ושל מערכת החינוך שלה, הכיוון שהייתי מייחל להתקדם לעברו הוא ליברלי: מצטיין בהכלה, ולאו דווקא בהדרה של קבוצות עדתיות, תרבותיות, דתיות, לאומיות ומגדריות שונות. בהקשר זה, ראוי לציין כי גישת כור ההיתוך פשטה זה מכבר את הרגל. סבירסקי טען כבר לפני שני עשורים בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים: "בית הספר לא שיחק תפקיד מרכזי בתהליך 'כור ההיתוך'; נהפוך הוא: בית הספר שימש דווקא כגורם מבדֵל" (סבירסקי, 1995: 76).

הפתרון של פנייה לסיסמאות שדופות בסגנון "כולנו בני אדם" דחוק ולעתים אף פתטי. מסתבר שגם "אינטגרציה" ו"הטרוגניזציה", לפחות במתכונתן הנוכחית, עשויות להיות סיסמאות מרוקנות מתוכן שאינן מספקות את הסחורה. החברה הישראלית צריכה להשכיל לחיות עם שונוּת וגיוון מתוך הכרה יסודית בזכויות האדם ובשוויון של כל יחיד וכל קבוצה חברתית. בעניין זה, אין לנו אלא לחזור למקורות ולחתור לחירות, לצדק ולשלום לאור חזונם של נביאי ישראל; לשוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרח בלי הבדל דת, גזע ומין; ולחופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות.

לדאבון הלב, כיוון כזה אינו מסתמן בשנים האחרונות בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך שלה בפרט. והמשכיל בעת הזאת יידום? ■

ביבליוגרפיה

המר, ז' (1985). אל הקורא. בתוך י' אמיר, ש' שרן, ור' בן־ארי (עורכים), **אינטגרציה בחינוך** (עמ' 7). תל אביב: עם עובד.

יונה, י' ודהאן, י' (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאו־ליברליזם. בתוך י' יונה, נ', מזרחי, וי' ופניגר (עורכים), **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה** (עמ' 17–35). ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד.

ירון, ע' והרפז, י' (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: ספרית פועלים ומכון מופ"ת.

כפיר, ד' ואחרים (1993). **אינטגרציה בחינוך: מדיניות וביצוע**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

סבירסקי, ש' (1981). **לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל – ניתוח סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות**. חיפה: מחברות למחקר ולבקורת.

עוז, ע' (1983). **פה ושם בארץ־ישראל: בסתיו 1982**. תל אביב: עם עובד.

שנהב, י' (2003). **היהודי־הערבים: לאומיות, דת ואתניות**. תל אביב: עם עובד.

Greene, J. (2013). *Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them*. London: Atlantic Books.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. New York: Pantheon.

מיתוס המיתוסים: בחינות הבגרות

חוץ מעברית ומאנגלית, אומר ד"ר אברהם פרנק, אין צורך בשום בחינת בגרות ארצית שתהיה בגדר חובה. הרטוריקה החינוכית שלנו רוויית מיתוסים, ועמם נמנים למידה משמעותית והישגים. פרנק, אינו מסתפק בביקורת ומציע חלופה מגובשת להסדרים הקיימים, שאותה הוא נחוש לקדם

נאוה דקל

כותרת ספרו האחרון של ד"ר אברהם פרנק, "למה בכלל בית־ספר: מטרות החינוך במאה ה־21 – מבט ישראלי", (e-publish, 2016), היא תמצית הביקורת שלו על החינוך בישראל. פרנק היה מורה ומחנך וניהל את בית הספר התיכון "גוונים" במועצת מנשה. הוא כתב דוקטורט בתחום מנהל ומדיניות החינוך. כשהוא מעביר ביקורת על מערכת החינוך ועל ראשיה הוא משתמש במילים קשות, נוקבות וחד־משמעיות: "המיתוס המרכזי הוא שמתנהל כאן חינוך שהוא בסדר אבל שום דבר לא בסדר. אנחנו נמצאים במערכת חינוך וירטואלית – יש בתי ספר, יש תלמידים ויש מורים – יש הרבה רעש, אבל אין שום קשר למציאות. המערכת שלנו עוסקת בדברים שאינם רלוונטיים לאף אחד חוץ מאשר לשר החינוך. מגיע שר חינוך שבדרך כלל אין לו נגיעה לחינוך אבל יש לו מלוא הסמכות לקבל החלטות. זה דבר שלא ייאמן".

אילו מיתוסים יש לדעתך בחינוך?

המיתוס המרכזי בא לידי ביטוי בשפה שמשתמשים בה בחינוך – למשל המילה הישגים. המילה הזו מתייחסת רק לכישורים מאוד מסוימים. אם חושבים על ריבוי האינטליגנציות, הרי שמרביתן אינן חלק מהכישורים הנדרשים. למדינת ישראל מטרה חינוכית אחת בלבד – תעודת הבגרות – והמילה הישגים נוגעת אך ורק להשגת התעודה הזו. הציבור בכלל לא מודע לאלטרנטיבות אחרות ללמידה.

השאלה היא מה אנחנו בעצם רוצים שיקרה בחינוך. שאנשים יצאו עם ידע? איזה ידע? הרי הידע אין־סופי. האם מישהו היום יכול להגדיר מהו הידע הקנוני שכולם מוכרחים לדעת? התשובה שלי היא שהתלמידים מוכרחים לדעת היטב עברית ואנגלית, כי אלו כלי עבודה המשמשים אותנו בכל מה שאנחנו עושים. חוץ מזה אני לא רואה שום ידע שהוא חובה. יש עכשיו

> יש מיתוס נוסף הקשור לבחינות נקרא טוהר הבחינות. הדרישה היא שכל תלמיד יעשה את העבודה לבד. אבל מי אמר שזה חשוב?

הרבה רעש סביב הירידה שלנו במבחני "טימס" במתמטיקה. אבל גם מתמטיקה היא לא מקצוע חובה. שמונים אחוז מהתלמידים לא יפגשו את החומר הזה אחרי שיסיימו את הלימודים בבית הספר.

יש אמירה שהמטרה של מערכת החינוך היא שהתלמידים ירכשו מיומנויות שונות. אבל בתי הספר לא עוסקים בזה, אלא עוסקים בהכנת התלמידים לבחינות המיצ"ב והבגרות.

אם כך צריך לדעתך לבטל את בחינות הבגרות?

בעיניי ההיבטים השליליים של למידה לקראת בחינות בכלל ולתעודת הבגרות בפרט רבים. אם לפרט כמה מהם, הרי שיש בלמידה כזאת פגיעה באוטונומיה של בתי הספר. זו איננה למידה משמעותית, והיא אינה תורמת לפיתוחו של נוער חושב, סקרן ויצירתי. העבודה החינוכית, הערכית והרגשית נדחקת הצדה מפני החשיבות שמייחסים ללמידה לבחינות, שאין בהן מענה לדרישות החברה בת ימינו – פיתוח חשיבה ביקורתית, סקרנות, עבודת צוות ועוד יכולות מהותיות ורלוונטיות לעתידם של התלמידים.

מיתוס נוסף הקשור לבחינות נקרא טוהר הבחינות. הדרישה היא שכל תלמיד יעשה את העבודה לבד. אבל מי אמר שזה חשוב? בני נוער אומרים לעצמם שהעולם כיום פתוח והאינפורמציה זורמת מאחד לשני. מדוע בבית הספר אנחנו צריכים לעבוד לבד?

אתה אומר שמשרד החינוך אינו מעודד למידה חווייתית, רלוונטית לתלמידים. אבל היום המשרד דורש שחלק מהבגרות יוקדש ללמידה משמעותית.

בפועל המצב הוא שבתי הספר אומרים לעצמם ששלושים האחוז של הלמידה המשמעותית הם קשקוש, ומה שיקבע את מעמדם הם שבעים האחוז של העבודה הפרונטלית המסורתית. הלימודים לתעודת הבגרות נשארים חסרי ערך כמעט לחלוטין. הדבר העיקרי, פיתוח של לומד עצמאי, אינו מושג. התלמידים שלנו תלותיים, הם רוצים שיכתיבו להם את השיעורים כדי שיוכלו לעבור את הלימודים וללכת הלאה לעניינים החשובים להם באמת.

לא מזמן התפרסמו נתוני המיצ"ב לשנת תשע"ו. במשרד החינוך הכריזו בגאווה שחל שיפור. בדקתי את השאלות הנוגעות לסביבה הפדגוגית – שאלות שבהן התלמידים אמורים להעריך את מה שהם עושים. הנתונים של תלמידי החטיבות העליונות נמוכים בשאלות הנוגעות לסקרנות, התעניינות בלימודים, הוראה המעודדת סקרנות וחשיבה. במגזר היהודי אף לא אחת מהשאלות האלה עברה רף של חמישים אחוז. במגזר הערבי הנתונים גבוהים יותר. ההסבר לפער הזה טמון לדעתי בקונפורמיות הגבוהה יחסית שיש במגזר הערבי כלפי דרישות משרד החינוך.

הלמידה לבחינות המיצ"ב והבגרות אינה קשורה לצורכי התלמידים, אבל המוסכמה החברתית המוחלטת היא שצריך תעודת בגרות. יש דיבור על אוטונומיה פדגוגית, אבל היישום שלה מחייב ביטול של הבגרויות. יש פחד לגעת בבגרויות. עד שזה יקרה לא יהיה במדינת ישראל חינוך אחר. במצב הקיים בתי הספר צריכים לעשות המון דברים שהם לא יכולים לעשות, במיוחד במציאות שבה הדגשים משתנים כל הזמן. תחשבי על כל הדברים ששר החינוך הנוכחי אמר – בהתחלה אמר שמתמטיקה היא המקצוע החשוב ביותר, אחר כך מזרחיות, אחר כך יהדות ואנגלית. איך אפשר לנהל כך מערכת חינוך? הדבר החשוב ביותר – הצורך לחנך, כלומר להעביר שיעורים בתחומים של רגש וחברה – נדחק הצדה. אני חושב שהמורים אינם מקבלים את ההכשרה המתאימה לעסוק בנושאים המהותיים האלו, ובכל מקרה הם אינם פנויים לזה.

התומכים בבחינות הבגרות טוענים בין השאר שהן מציבות רף משותף שעל כל התלמידים להגיע אליו. זו טענה חשובה?

ממש לא. לא צריכים רף משותף. צריך שכל תלמיד יקבל את מה שהוא זקוק לו ומתאים לו. המחשבה שתלמידים לומדים משהו בבתי הספר היא חלק מהמיתוס. יש טעם להיות בבית הספר כדי לרכוש מיומנויות קוגניטיביות ולעסוק בכישורי חשיבה מסדר גבוה. למשל, חשיבה ביקורתית, מטא־קוגניציה ושאילת שאלות. מחקר שנעשה לפני שנתיים בבתי ספר ממלכתיים יסודיים ביוזמת המעבדה לחקר הפדגוגיה שהקים פרופ' אדם לפסטיין באוניברסיטת בן־גוריון (ראו **הד החינוך**, דצמבר 2014) הראה שבשיעור אחד נשאלות 86 שאלות, ומתוכן יותר מארבעים הן שאלות סגורות. זה אומר שבעצם לא מתרחש שיח אינטלקטואלי בכיתה.

אתה מעביר ביקורת נוקבת. יש לך הצעות?

בהחלט. אני מציע שתהיה תעודת גמר לבוגר של 12 שנות לימוד. בשלב הראשון עדיין יהיו שתי בחינות חובה ארציות בעברית ובאנגלית. אני גם בעד שתהיה בחינת רשות ארצית במתמטיקה למי שזה מתאים לו. מעבר לכך משרד החינוך ינחה את בתי הספר ללמד חמישה או שישה אשכולות של חומר – בחינוך ובחברה, מדעים, מדעי הרוח ומדעי החברה, יצירתיות וטיפוח הגוף. האחריות ללימוד האשכולות האלו, לדרך הלימוד, לעיתוי ולאופן ההערכה, תהיה של בתי הספר בלבד. ההערכות יהיו בתעודת הגמר. בנוסף בחטיבות העליונות התלמידים יחויבו בעבודות חקר ויתקיים שיעור מקוון אחד לפחות בכל שנה. יהיו גם נושאים משותפים, למשל נהיגה בטוחה או קורס במנהל עסקים שינחה את התלמידים בהתארגנות כלכלית נכונה. רק מי שיסיים את כל המשימות יוכל לקבל תעודת גמר. אני עובד ברצינות על המבנה הזה, המאפשר לבתי הספר אוטונומיה להגדיר את המטרות ואת האני מאמין שלהם. ■

ד"ר אברהם פרנק. מציע חלופה גורפת למתכונת הנוכחית, שבה "הלימודים לתעודת הבגרות חסרי ערך כמעט לחלוטין" צילום: רפי קוץ

במקום ברק הביטול - רע"ם השינוי: משרד החינוך משיב לאברהם פרנק

ד"ר משה ויינשטוק, יו"ר המזכירות הפדגוגית, מגיב לאתגר של אברהם פרנק: אפשר דרך אבולוציה לחולל שינויים מפליגים. הבגרות משרתת ערכים ראויים כגון שוויון הזדמנויות ומעמידה גוף משותף של ידע. הכירו את רע"ם השינוי: שאלות של רלוונטיות, ערכים ומעורבות

"אני נמצא כאן בגלל האמונה שלי שלמידה וידע יכולים להשפיע על אנשים להיות יותר טובים. אם רמות התוכן הן בעלות ערך הן ישפיעו על האדם להיות ערכי יותר", אומר ד"ר משה ויינשטוק, יו"ר המזכירות הפדגוגית מאז מרץ 2016. החיבור של ד"ר ויינשטוק לחינוך התחיל עוד בתנועת הנוער, ובעשרים השנים האחרונות הוא היה מחנך ומנהל והקים את התכנית "לב לדעת" במכללת הרצוג, שעיקרה פיתוח למידה משמעותית.

האם בחינות הבגרות הן בעיניך המענה הנכון לתלמידים ביום?

במשך הרבה שנים הסתמכו בחינות הבגרות על שינון בלבד. קודמתי לתפקיד, פרופ' ענת זוהר, התחילה לכוון ללמידה מתוך חשיבה. עכשיו אנחנו הולכים לקומה שנייה, לסוג חדש של שאלות לבחינות הבגרות, שאנחנו קוראים להן שאלות מע"ד: מעורבות, ערכים, רלוונטיות. אנחנו רוצים שהתלמידים יהיו מעורבים בלמידה ושהיא תהיה רלוונטית לחיים שלהם. אנחנו רוצים שהם יפתחו אמפתיה לזולת דרך הלמידה.

בסופו של דבר המטרה היא ההתרחשות בכיתה, אבל הבחינה, שהיא סיומו של התהליך, יוצרת את הלמידה. בחינות הבגרות הן כלי בעל ערך רב לבניית שיח בכיתה. ככל שהן ידרשו יותר יכולות מהתלמידים, גם השיעור ידרוש יכולות גבוהות יותר. כשבחינת הבגרות תשאל לדעתם, ההערכה תהיה כמובן על פי הנימוק וההוכחות שהם מציגים לחיזוק הטענה שלהם. אנחנו מעוניינים שהתלמידים יחשבו באופן עצמאי, יהיו מעורבים בלמידה ויעסקו בערכים ובשאלות מוסריות אישיות וחברתיות. אלו בעיניי המטרות העמוקות של חינוך ולמידה.

לבחינות בגרות יש לדעתי תפקידים נוספים – הן קרש קפיצה לשוויון הזדמנויות. תעודת הבגרות היא מדד אובייקטיבי המאפשר מוביליות חברתית וקבלה ללימודים גבוהים. בנוסף הבגרות מעמידה קורפוס משותף של ידע, מאפשרת להכיר את ביאליק או לדבר על זכויות אדם. לפעמים זה מביא למחלוקות הקשורות למקצוע כמו אזרחות, אבל יחד עם המחלוקות צריך לזכור שלפחות יש דיון – כולנו דנים על דמוקרטיה ועל זכויות אדם, וכאשר כולם מדברים על אותו דבר נוצרת למידה.

רבים טוענים שהמרדף אחרי הבגרות סותר למידה משמעותית. האם התיקונים שאתה מציע אינם קוסמטיים בלבד?

שיעור ההיסטוריה המשמעותי ביותר בחיי היה זה שבו המורה לימדה על המהפכה הצרפתית והסבירה שמאות אלפי אנשים נרצחו שם. מעבר לתעלה, בבריטניה, יש עדיין משטר מלוכני אבל זכויות האדם נשמרות. אפשר ברבולוציה ואפשר באבולוציה, ואני מאמין שאפשר להגיע לאותם הישגים בלי מלחמות. אני בעד שינויים, אבל צריך שייעשו בתהליך, בלי לשבור הכול ובלי לזעזע את כל המערכת. האם אפשר בלי בגרות? זו שאלה טובה שצריך לבדוק לאט.

צילום: רפי קוץ

ויינשטוק: אני בעד שינויים, אבל צריך שייעשו בתהליך, בלי לשבור הכול ובלי לזעזע את כל המערכת. האם אפשר בלי בגרות? זו שאלה טובה שצריך לבדוק לאט

צריך גם לזכור את התגובות של השטח. יש מורים שחולמים על שינוי ויש שפוחדים ממנו. גם את התלמידים צריך להכין לשינויים. ישבתי עם מועצת התלמידים הארצית וסיפרתי להם על השינויים. הם הופתעו ששאלו אותם מה הם חושבים. בעיניי העובדה שבקיץ הזה כולם ישאלו בבחינות הבגרות שאלות מן הסוג החדש היא שינוי משמעותי. ■

נאוה דקל

ירון גירש

החזירו את הגיבורים

לא טוב לחברה אם אין לה גיבורים משותפים. אפשר אולי להבין מדוע הרחיקו את עצמם קברניטי החינוך, בהשפעת מלחמת העולם השנייה, מגיבורים ומצָלם של גיבורים. ואולם אפשר שההתרחקות לקוטב ההפוך תובעת אף היא מחיר כבד מנשוא

טרומפלדור נשנק נחנק וירק נוזל ירקרק ממש לידינו.
אחר כך השתעל ואמר "טוב למוחטה על ארצנו".
הדג נחש (עושים היפ הופ ציוני), "גבי ודבי"

כל חברה זקוקה לגיבורים. מדריך יותר: חברות מעצבות דמויות מופת ועושות בהן שימוש כחלק מהניסיון לשמר חוסן והמשכיות למול כוחות המאיימים לפרק אותן. הלקחים המוסריים המשתמעים מסיפורי הגיבורים מסייעים לחיזוק הקונצנזוס והלכידות החברתית. הם חלון הראווה של החברה, החוליות בחוט השדרה המוסרי המכונן את הנרטיב של הקולקטיב, באשר הם מייצגים את הערכים שהיא מבקשת להעביר לצעירים ומבוגרים כאחד. אני כותב בזכות פרקטיקה חינוכית ישנה בלבוש חדש: שימוש בגיבורים ככלי פדגוגי לעיסוק בערכים, אידאלים ותפיסות עולם. ראשית, אסקור את עלייתו וירידתו של הגיבור במערכות החינוך של מדינות הלאום. שנית, אדגיש את הפוטנציאל החינוכי הטמון ב"שימוש" בגיבורים ואעלה כיווני פעולה אפשריים להחזרתם לתכניות הלימודים.

השימוש בגיבורים היה מעין דבק שחיבר את חלקיה השונים של החברה, שלד הסיפור שעליו נבנו הקונצנזוס והסולידריות החברתית. עם עליית הלאומיות במחצית השנייה של המאה התשע עשרה הוצבו דמויות גיבור במרכזו של פרויקט בניין אומה של עמים רבים במערב. ואכן, ההקרבה למען המולדת נתפסה עד ראשית המאה העשרים, וביתר שאת לאחר מלחמת העולם הראשונה, כחלק ממערכת הדת האזרחית. גיבורי המערכת הזאת, דמויות ממיתולוגיה עממית קדומה, מנהיגים, וחיילים שנפלו למען העם, היו קדושיה. היתה זו שעתם היפה של הגיבורים. סיפוריהם של יחידים עוצבו כגרסה מודרנית של סיפורי קדושים. דמויות אלה הוצגו כמי שפעלו מתוך הזדהות מלאה עם ערכיו של הקולקטיב ונתנו את גופם למען העם והמולדת. הם הוצגו כמופת בבתי הספר ובמסגרות החינוך הבלתי פורמלי. מדינות הלאום השונות, דמוקרטיות ודיקטטורות כאחד, ביקשו להעמיד "פנתיאון" של גיבורים; על גביו נבנה השלד הערכי של מערכת החינוך הכללית. נדמה שלא היה אמצעי פדגוגי שלא גויס לטובת המטרה: טיולים, עצרות, טקסים, סרטים, מוזיקה, אמנות, אדריכלות ושירה. כל אלה ביקשו להחדיר ללבבות המתחנכים את הערכים המבוקשים.

אולם לא לעולם חוסן עבור הגיבורים הלאומיים. ההיסטוריה האנושית חזתה בזוועות מלחמת העולם השנייה, שהוכשרו בין השאר באמצעות יצירת פנתיאונים של גיבורים־קדושים. מערכות החינוך החלו להתרחק לא רק מגיבורים, כי אם גם מהמטרה הרחבה יותר של חינוך האופי. זה היה תוצר לוואי של חשבון הנפש שדמוקרטיות מערביות עשו בינן לבין עצמן. עקב הסלידה מסכנות החינוך האידאולוגי שאפיין את מחציתה הראשונה של המאה, גילו אומות רבות הסתייגות ממיסטיפיקציה של יחידים. לכך יש להוסיף את הפיתוח הכלכלי המואץ לאחר המלחמה, אשר חיזק מגמה זו. במרבית ארצות המערב הדמוקרטי־קפיטליסטי חלה עלייה תלולה בלימודי שפה ומדעים, על חשבון מקצועות הומניסטיים, המזמנים בחינה מחודשת של סוגיות מוסריות. החינוך החל להתמקד בהישגים מדידים. שקיעת הגיבורים והיעלמותם ממערכות החינוך היתה בלתי נמנעת בעולם שכלתני כזה. אנשי החינוך, כפי שקורה פעמים רבות בעת שינויים חברתיים מהירים, היו לקורבנות הראשונים של תהליך זה. המורים, בתור "מעבירי חומר", מצאו את עצמם בעיצומו של שיח ציבורי וממסדי המסתייג מדיון בהיבטיו הפוליטיים של החינוך. ואולם דיון כזה הוא מהותו וראשיתו של חינוך ערכי.

> אם אתם מוכנים להיות מופתעים, הביאו בחשבון שלנוער יש גיבורים משלו, והם לא תמיד תואמים את העדפותיכם. דמויות מופת של תלמידיכם עשויות להיות שנויות במחלוקת ואף לפעול בניגוד לכוחות השליטים מבחינה פוליטית ורעיונית

אני מציע להשיב גיבורים לתכנית הלימודים. מהלך כזה יבנה מחדש שיח ערכי בבתי הספר וייתן למורים הזדמנות להחזיר במידת מה את מעמדם לא כמומחי תוכן בלבד, אלא כבעלי אמירה ערכית וכוח מחנך. שימוש בגיבורים, לא כנקודת סיום אלא כתחילתו

ירון גירש הוא חבר סגל במכון מנדל למנהיגות וממובילי התכנית למנהיגות בתנועות הנוער

של דיון, טומן בחובו פוטנציאל ייחודי ופורה. הוא יגרום לתוכן הלימוד להיות מגוון ומגרה מבחינה אינטלקטואלית, יקדם דיון ערכי ויפתח חשיבה ביקורתית. כאשר עוסקים בערכים יעיל יותר להשתמש בדוגמה קונקרטית בעלת פנים וסיפור מאשר לנהל דיון מופשט. לתרומה הפוטנציאלית של גיבורים בחינוך משמעויות רחבות עוד יותר. הצגת דמויות מעוררות מחלוקת עשויה לגעת בנקודות מתח חברתיות או פוליטיות, כאלה שהמערכת נמנעת מהן בשם הממלכתיות, הניטרליות הפוליטית (לכאורה) או ההתמקדות בהישגים אקדמיים. המורכבות וחוסר הוודאות של העולם שהצעירים כיום חיים בו מגבירים את הצורך להציע דרכי חשיבה ויכולות ניתוח ביקורתי, ולא תשובות מוכנות. הנה כמה קווים מנחים למחנכים ומחנכות. אין אלה המלצות גרידא, אלא גם כיווני מחשבה הראויים לבחינה.

העמיקו במורכבות הדמויות. לעומת דרך הצגתם של גיבורים בעבר, המורכבות חשובה מאוד כאשר עוסקים בדמויות עם ילדים ובני נוער. דמות גיבור שאיננה "עגולה", כזאת הנבחנת ממגוון מקורות, מאפשרת בחינה ביקורתית של מקורות שונים ופיתוח יכולת להחזיק בעת ובעונה אחת בנקודות מבט שונות ולעתים מנוגדות. הגיוון מתבטא גם במתודה: סרטים, סיפורי עם ודמיון חברתי שתלמידים מביאים עמם. ספרי לימוד והרצאות אינם כלים מספקים ללימוד על גיבורים: ביוגרפיות, סרטים וסיורים מנקודות מבט ומתקופות שונות יתרמו להעברת המורכבויות ורב־הממדיות של דמויות אנושיות.

הקפידו על מגוון. חשוב לזכור כי לא רק דמויות המופת השתנו אלא גם היחס כלפיהן. יש להדגיש שימוש בדמויות מרקעים היסטוריים וסוציולוגיים שונים ולבחון את מידת הרלוונטיות של פעולתן וערכיהן לזמן הנוכחי. ספורטאים, סופרות, משוררים ומדעניות עשויים לשמש דוגמאות מצוינות, כל עוד הדילמות האנושיות שעמדו בהן מוצגות בצורה המאפשרת דיון פתוח וביקורתי, המעורר אפשרויות שונות לפעולה. בחירת דמויות מרקעים חברתיים מגוונים מרחיבה את האופקים התרבותיים של התלמידים ואת הפרספקטיבה ההיסטורית והתרבותית שלהם וכן מאפשרת חיזוק זהויות אתניות, לאומיות ודתיות מגוונות. בבחירה זו יש להביא בחשבון במיוחד את הייצוג החסר של דמויות נשיות בסיפורי העבר של העמים השונים.

היו נכונים להיות מופתעים. בחינת המושגים של ילדים ומבוגרים כאחד על גבורה והזדהות עם דמויות מופת היא דרך טובה לחשוף ערכים ואמונות ולעבד אותם. תיאורים של צעירים על האידאלים שלהם מלמדים לא רק על הערכים האישיים שלהם; הם משקפים ערכים חברתיים ותרבותיים רחבים יותר. האם אנו שואלים את תלמידינו מי הגיבורים שלהם או שמא אנו מסתפקים בפיסות השיחה ביניהם בין השיעורים או בדמויות המוטבעות על התיקים שלהם? הרווח עשוי להיות כפול: ראשית, אנו עשויים להיות מופתעים מהדמויות שצעירים בוחרים כגיבוריהם האישיים. שנית, זו עשויה להיות שיחה משמעותית על האמונות והמחשבות שלהם, על הערכים הראויים בעיניהם ועל תפיסות ההווה והעתיד שלהם כחלק מהחברה הישראלית.

תנו לתלמידים לבחור. אם אתם מוכנים להיות מופתעים, הביאו בחשבון שלנוער יש גיבורים משלו, והם רבים ומגוונים, גם אם לא תמיד תואמים את העדפותיכם. דמויות מופת של תלמידיכם עשויות להיות שנויות במחלוקת ואף לפעול בניגוד לכוחות השליטים מבחינה פוליטית ורעיונית, ועל כן לשמש נקודת מוצא לבחינת הסדר החברתי וערעור עליו. למתבגרים, הנתונים בתקופה של בחינת הגבולות והנורמות החברתיות, הכוח והאומץ אל מול מוסדות ומשטרים קיימים משמשים מודלים להערצה או לדחייה, מודלים שלעומתם הם מעצבים את זהותם המתפתחת.

החינוך לערכים ספג בעשורים האחרונים ביקורות רבות, חלקן מוצדקות, בעיקר בשל הסיכון הקיים בו לאינדוקטרינציה ולפגיעה בעקרונות החינוך ההומניסטי. אלא שהחשש המוביל פעמים רבות להימנעות מהבעת עמדות ערכיות גלויות וברורות אֵיין את כוחו של החינוך לומר דבר מה מחייב. האקלים התרבותי שבתוכו פועל החינוך מחייב יחס מסויג, במודע, כלפי הגבורה. אלא שהשלכת הגיבור אל פח האשפה של (שיעורי) ההיסטוריה מאיימת להותיר ריֵק ערכי מסוכן.

אחת ממטרותיו של החינוך בחברה הדמוקרטית היא פיתוח יכולתו של התלמיד לבחור בין ערכים, בעיקר כאשר הם מתנגשים. הדרך לעשות זאת בחברה מפוצלת ומסוכסכת כמו החברה הישראלית מחייבת התגייסות מורים ומורי מורים, מנהלות בתי ספר, הורים ודמויות מרכזיות בקהילה. הקריאה לשימוש מושכל וביקורתי בגיבורים היא אפוא אפשרות חינוכית חיונית ומתבקשת. ■

למען האמת, לפעמים אני לא אומר את כל האמת

שקרים קטנים, חצאי אמתות, בלופים, שקרים לבנים, כזבים, מהתלות, קריצות, כאילו, בערך, הסוואות: קורה שגם מורים "אינם מדייקים", וגם תלמידים ומנהלים והורים. אמתי מור הביך כמה מן הקולגות שלו בבקשה לדבר בגילוי לב על היעדרו של גילוי לב

ארד זק, מחנך ומורה לתנ"ך:

"אנחנו עם אצבע על הדופק"

"נראה לי שבית הספר מתאמץ מאוד לשדר לתלמידים ולהורים שהוא מעורב ומעודכן ויודע מה קורה עם הילדים, אבל האמת היא שזה לא ממש המצב".

תן דוגמה.

"היתה לי למשל תלמידה שנעדרה די הרבה זמן מהשיעורים. אז לפי הפרוטוקול, עדכנתי את ההורים שהיא לא נמצאת ושלחתי כמה פעמים אס־אמ־אס. כשראיתי אותה, דיברנו. כל זה אפשר לי להגיד באספת הורים שהנה, אנחנו עם האצבע על הדופק ולא פספסנו אותה".

וזה לא נכון?

"אני מרגיש שזה לא נכון. אני לא באמת יודע מה קרה לה, ואני לא מצליח להתייחס למקרים האלו, ויש הרבה מהם, באותה תשומת לב ורצינות שהייתי רוצה. נורא חשוב למערכת לסמן וי, ולהראות שאנחנו בתמונה, אבל הרבה יותר חשוב, וכנראה שהרבה יותר קשה, באמת להתייחס כמו שצריך למה שקורה עם הילדים ולתת מענה להכול".

מיכל טל־אל, מחנכת ומורה לתרבות ישראל:

"אני צריך לשירותים"

"אני חושבת שהשקר הלבן הכי דומיננטי שתלמידים משתמשים בו הוא הבקשה לצאת לשירותים. אפשר לקבוע שרוב הבקשות האלו לא באמת קשורות לשירותים, אלא מדובר בניסיון לומר לי משהו".

מה למשל?

"אולי שמשעמם לו, אולי שעובר עליו משהו".

איך את מגיבה?

"אין לי מדיניות עקבית בעניין. לפעמים אני אומרת, לא עכשיו, ואחר כך ניגשת לברר מה קורה, ולפעמים אני מרשה. אם זה בולט בשיעור והרבה תלמידים מבקשים לצאת, אני אנסה להעלות את זה בצורה לא תוקפנית ואומר משהו בסגנון 'מה קורה אתנו היום?' וזה יוביל לשיחה קצרה על השיעור, ויכול להיות שאצטרך לשנות קצת, להכניס יותר עניין, התלהבות".

ומה אם תלמיד פשוט צריך לצאת לשירותים?

"למעט מקרים יוצאי דופן, אני חושבת שאפשר להתאפק".

נחם בייטנר, מחנכת ומורה לספרות:

"זה לא אני"

"לפני כמה שנים, כשלימדתי בבית ספר אחר, היה לי מקרה עם תלמיד שגנב חפץ יקר ערך של תלמיד אחר. היה ברור לנו שהוא עשה את זה, אבל הוא הכחיש בלי למצמץ ולא ידעתי מה לעשות. בסופו של דבר המחנכת השותפה בכיתה החליטה לחקור אותו, והיא עשתה את זה בכזו נחישות ומקצועיות שהוא נשבר והודה. זו היתה דוגמה מעולה לכך שאנשים שונים מתמודדים עם שקרים באופן שונה. אני הייתי חסרת אונים מול השקר שלו, ואילו היא לא ויתרה ואמרה לו שוב ושוב שאנחנו יודעים שזה הוא ושעדיף לו להודות. לשמחתי, זה לא קורה הרבה בבית הספר שאני מלמדת בו, אבל כשזה קורה צריך לדעת מה לעשות".

אמתי טפרברג, מחנך ומדריך מחוננים:

"מצטער, אין לנו ביטוח לזה"

"השקר השימושי ביותר שלי הוא שאין לזה ביטוח"

הסבר בבקשה.

"הרבה פעמים התלמידים מעלים כל מיני יוזמות נחמדות, כמו פיקניק מחוץ לבית הספר לחגוג את המחצית או מסיבת חנוכה עם תותח קצף. התשובה שלי היא שהייתי שמח לעזור אבל אין ביטוח. זה לא בדיוק שקר, כי לרוב ההצעות שלהם באמת אין ביטוח, אבל כשאני אומר את זה אני מרגיש שאני קצת מבלף אותם כדי להוריד אותם מזה".

אז אתם תמיד עושים רק מה שמותר?

"בוא נגיד שאם היוזמה ממש טובה, אני אזרום אתם".

אריאל עמר, מחנך ומורה לאזרחות:

"התיק האישי"

"הבלוף הכי גדול בבית ספר? זה קל. התיק האישי". לדבריו, האיום האולטימטיבי של מורים על תלמידים שכל התנהגות לא ראויה מתויקת מיד באיזה תיק אישי שנעול בכספת כלשהי במשרדי המנהל הוא אחד המיתוסים הגדולים של מערכת החינוך. וזה לא הכול, הוא מחדד – "מאיימים שהתיק הזה ממשיך עם התלמיד הלאה עד לקבר".

תלמידים עדיין קונים את זה?

"לא רק שהם קונים את זה הם חוששים מזה לאללה, כי אנחנו מספרים להם שהצבא מסתכל על זה, האוניברסיטה וכו'".

אינה כצנלסון, מחנכת ומורה להיסטוריה:

"קשה ללמד בכיתת מב"ר"

"יש מיתוס כזה שכיתה 'רגילה' היא כיתה טובה יותר, או לפחות קלה יותר, מכיתת מב"ר".

וזה לא נכון?

"להפך. מכל מיני סיבות התלמידים במב"ר לומדים הרבה יותר ברצינות, ואני מצליחה לעבוד אתם טוב יותר מאשר בכיתות אחרות".

למה לדעתך?

"זו כיתה קטנה יותר, לתלמידים חשוב מאוד להצליח, והם מודעים לקשיים הלימודיים שלהם ולצורך שלהם בעזרה ממני ומהכיתה. הם לא מזלזלים ולא טועים לחשוב שזה יבוא להם בקלות".

הילה רוט לוי, מורה ללשון:

"זה חומר למבחן"

"יש מורים שמשתמשים במשפט 'זה לבגרות' או 'זה למבחן' כדי לתפוס את תשומת הלב של התלמידים. זה תמיד נשמע לי קצת מוזר כי בסך הכול כל מה שאנחנו מלמדים זה בגרות, לא?"

אז למה הם עושים את זה לדעתך?

"זה חלק מאיזה פאסון, דיסטנס שלמורים חשוב לשמור מול התלמידים, אולי כדי להגן על עצמם או כדי להחזיק משמעת".

ולך זה לא חשוב?

"אני חייבת להיות אותנטית מול התלמידים. אני מתנהגת אתם כמו שאני באמת, אם זה כשהם מצחיקים אותי ואני צוחקת בלי חשבון, ואם זה מצבים אחרים. הרבה מהמשוב שאני מקבלת מהם מתייחס לזה. הם מעריכים כנות". ■

יובל אילון

שבים אל האמת

בניגוד למגמה המתחדשת של שיבה אל המיתוסים המכוננים והשקרים הלבנים המועילים, יש לחזור אל בסיס הדמוקרטיה ופשטות הנחותיה. הזכות להטלת ספק מתמדת, היכולת של הכול להשתתף בדיון ציבורי פתוח, רציונליות וביקורתיות כסגולות הכרחיות לדיון כזה מחייבות את שלילת הרעיון שיהיו מיתוסים מכוננים מחוץ לזירת הדיון

א.

הרעיון שקהילה אנושית או מעשה החינוך זקוקים למיתוסים ולשקרים מלווה את ההגות הפוליטית ואת בת לווייתה ההגות החינוכית כמעט מאז ומעולם. כך למשל, תכנית הלימודים שמציג אפלטון ב"ספר המדינה" ואשר מיועדת לפילוסופים – למעמד השליט במדינה האידאלית – מבוססת על שקרים ועל צנזורה, המעוותת ומסתירה את האמת, ובכלל זה סיפורים מבישים על האלים עצמם.

אם נעבור בקפיצה מהירה כמעט 2,500 שנה קדימה, נמצא את "משה", מאמרו המהולל של אחד העם, אשר עוסק בין השאר בהוויה הלאומית ובמיתוסים מועילים שהם חלק אינטגרלי מכוחה הפועל של הקהילה הלאומית:

> איני מתפעל כלל, כשמעלים המלומדים במצודתם איזו "אמת" חדשה ביחס לגיבור היסטורי ידוע, כשמראים הם באותות ומופתים, שפלוני הגיבור הלאומי, החי בלב העם ומשפיע על הלך רוחו, לא היה ולא נברא, או שהווייתו המוחשית לא היתה דומה כלל לתמונתו שנחקקה בדמיון העם; אלא אומר אני לעצמי במקרים כאלה: כל זה טוב ויפה, ובוודאי עתידה "אמת" זו למחוק או לשנות סעיף אחד או פרק אחד בספרי האַרכיאוֹלוֹגיה, אבל ההיסטוריה לא תמחק את גיבּוֹרה בשביל כך ולא תשנה את יחסה אליו, לפי שההיסטוריה האמתית אין לה עסק עם פלוני בן פלוני האיש המת, שלא נגלָה אלא למלומדים ולא לכלל העם; היא יודעת אך את הגיבור החי, שנחרת בלבבות והיה לכוח פועל בחיים, ומה לה אם היה הכוח הזה בזמן מן הזמנים אדם חי מהלך על שתים, או שלא היה מעיקרו אלא ציור נפשי, שנקרא עליו שמו של איזה אדם מוחשי? בין כך ובין כך מציאותו ודאית לה.

אחד העם מבחין בין "האמת הארכיאולוגית", שהיא מטבעה שטחית ומשתנה, לבין "האמת ההיסטורית" – שהיא עמוקה וקבועה וחרותה בלבבות. העדפתו של אחד העם ברורה:

> כשם שמציאותו של משה זה אינה מוטלת בספק אצלי, כך גם מהותו ברורה לי ואינה עלולה להשתנות על ידי שום "מציאה" אַרכיאוֹלוֹגית. וכך אני אומר: הרי האידיאל הזה נוֹצר ברוח עמנו, והיוצר – בצלמו יוצר. צורות כאלה, שבהן מגַשֵּם רוח העם את שאיפותיו הפנימיות, הולכות ומתרקמות בו כמו מאליהן, שלא מדעת וכוונה ברורה, ועל כן אי אפשר להן אמנם, כידוע, להינצל מ"קישוטים" יתרים וזרים, ואין מדקדקים עמהן בפרטים, שיהיו כולם מכוָנים אל הרעיון העיקרי; אבל כשאנו מסתכלים בכללותו של הציור, מוצאים אנו בו תמיד אותו הרעיון העיקרי, שבשבילו נוצר, אותו הגרעין, שמתוכו צמח כל האילן.

תכנית הלימודים של אפלטון נועדה למדינה אידאלית הנשלטת על ידי פילוסופים ואינה משתנה. למעשה, אחד מתפקידי החינוך האפלטוני הוא למנוע שינוי ולהבטיח את המשך קיומה של המדינה באותה מתכונת. גם המיתוסים והגיבורים המכבים באמת ההיסטורית של אחד העם הם על־זמניים: הם מבטאים או רוחו הנצחית של העם, שאינה משתנה לאורך ההיסטוריה.

רבים מטילים ספק ברעיון שחברה סולידרית, או חברה כלשהי, יכולה להתקיים בלא ערכים משותפים או מיתוסים מאחדים. עמדה זו רחוקה מלהיות מובנת מאליה, וישנם טעמים כבדי משקל לבקרה. לא ברור כיצד עמדה זו יכולה להתיישב עם העובדה שפלורליזם ערכי, מעמדי ואתני הוא המצב הבסיסי של חברה מודרנית. אולם לא אכנס לדיון זה. אציג טענה שונה: לא תיתכן חברה דמוקרטית ופתוחה המבוססת על שקרים מועילים וצנזורה או על האמת ההיסטורית של אחד העם.

ד"ר יובל אילון הוא מרצה בכיר לפילוסופיה באוניברסיטה הפתוחה

אחד העם

משה רבנו

כל מיתוס וכל דמות גיבור מגלמים ערכים ותפיסות של הטוב הראוי. לכן מיתוסים וערכים שונים חייבים להיות חלק מהדיון... גם אם במקרה שורר קונצנזוס... צריך להיות ברור שעקרונית אפשר לערער עליו, וצריך להיות ברור שלנימוקים משכנעים שונים תהיה השפעה על עצם מעמדו וקיומו של הקונצנזוס

ב.

ביסוד הטיעון עומדת העובדה שבדמוקרטיה הציבור הוא שדן ובוחר בסופו של דבר במדיניות זו או אחרת. לכן אזרחות דמוקרטית מחייבת את היכולות להבין, ואף להשתתף בדיונים פומביים ולתרום להם. היות שההכרעה בנוגע למדיניות ציבורית – החל בשאלת מדיניות הגרעין הישראלית, עבור בשאלת מדיניות הבריאות וכלה בשאלת השיטה הכלכלית המועדפת – מחייבת גם הכרעות ערכיות, דמוקרטיה מחייבת גם דיון ביקורתי בטיבם ובמעמדם של ערכים ושל תפיסות שונות של הטוב. מכאן עולה שתנאי הכרחי לקיומה של דמוקרטיה הוא דיון ציבורי פומבי, פתוח, ביקורתי, רציונלי ומחויב לאמת.

חשוב להדגיש שהתנאי כפול: הוא מחייב הן את האפשרות להטיל ספק ולדון בכל סוגיה רלוונטית לחיי הכלל והן נאמנות לנורמות של חקירה, ובעיקר מחויבות לאמת. כך, אזרחות דמוקרטית כרוכה בנכונות להעלות ספק וביכולת להתמודד עמו, ובנכונות וביכולת לקיים דיון ביקורתי ומבוסס עובדות בתחומים שונים.

כל מיתוס וכל דמות גיבור מגלמים ערכים ותפיסות של הטוב הראוי. לכן מיתוסים וערכים שונים חייבים להיות חלק מהדיון, לפחות עקרונית. גם אם במקרה שורר קונצנזוס ביחס למערכת ערכית כלשהי או ביחס לדמותו של גיבור היסטורי כלשהו, צריך להיות ברור שעקרונית אפשר לערער על הקונצנזוס הזה ולהטיל בו ספק, וצריך להיות ברור שלנימוקים משכנעים שונים תהיה השפעה על עצם מעמדו וקיומו של הקונצנזוס.

אולם אלו אינם פני הדברים באשר למיתוס האפלטוני או דמות הגיבור העמידה בפני האמת הארכיאולוגית. המיתוס האפלטוני מבוסס על צנזורה ונשען על חסימתו של הדיון. האמת ההיסטורית של אחד העם מטבעה אינה רגישה לתגליות היסטוריות אלו או אחרות ואינה מתפעלת מהן. לכן הן המיתוס האפלטוני והן האמת ההיסטורית של אחד העם הם אנטי־דמוקרטיים. הם מעמידים מכשול לא רק בפני ניהול דיון ביקורתי עליהם, אלא גם בפני נורמות אינטלקטואליות הכרחיות לקיומו של דיון ציבורי.

לכאורה, גם דיון ציבורי פתוח יכול להסכין עם קיומם של "איים" מבודדים מחוץ לדיון – איים של מיתוסים משותפים או גיבורים לאומיים. אולם זוהי מראית עין בלבד. מעשית, ברגע שיעלה ערעור כלשהו על הערכים או המיתוסים המוגנים, שימורם מחייב, והוא מוליד סמכותנות, סגירות ודוגמטיות. הללו פוגעים בקיומו של דיון ציבורי פתוח ואף מונעים אותו.

האזרחות במדינה דמוקרטית זקוקה למחויבות לעובדות, לפרוצדורות רציונליות של בדיקה והכרעה, לרגישות לנימוקים ולפתיחות לביקורת. קבלה לא ביקורתית של מיתוסים וגיבורים חותרת נגד סגולות אלה.

משמעותה של פתיחות היא שהמיתוסים האפלטוניים יידונו בלי צנזורה, ומשמעות המחויבות לאמת הארכיאולוגית היא ש"כשמעלים המלומדים במצודתם איזו 'אמת' חדשה ביחס לגיבור היסטורי ידוע" – יש בהחלט מה להתפעל. ■

* הציטוטים מתוך אחד העם, "משה", **על פרשת דרכים**
http://benyehuda.org/ginzberg/Gnz018.html

תופרים תיק ת"ק

תאוריות קונספירציה (ת"ק) אינן נחלתן של תימהונים בלבד. דונלד טראמפ נבחר לתפקידו על רקע תאוריות קונספירציה שהוא עצמו הפיץ. נוכח הקלות הבלתי נסבלת של הפצת שמועות ברשתות החברתיות ובדיית ראיות דוקומנטריות לכל טענה – האם עלינו להיאבק בתופעה זו כמו שעושה מערכת החינוך בצרפת?

נתן אודנהיימר

בקיץ שעבר ביקרתי בעיר סולימניה אשר במזרח האוטונומיה הכורדית העירקית, סמוך לגבול עם אירן. מאז השתלט דעאש על אזורים נרחבים מעירק, הוצף המחוז האוטונומי הכורדי פליטים יזדים, קלדונים, סורים וערבים. אחד מאותם פליטים, בחור בן 29, קצץ את שערי במספרה הקטנה שלו בשוק. כמנהג הספרים גלגל אתי שיחה תוך כדי צקצוק מספריים, וכשהגענו לפוליטיקה התעניין בדעתי על התאוריה ולפיה ארצות הברית וישראל עומדות מאחורי הקמת דעאש. זו לא היתה הפעם הראשונה שנתקלתי בתאוריית הקונספירציה הזאת. דונלד טראמפ ייחס לאובמה ולקלינטון את הקמת דעאש בכמה מנאומיו. הבנתי שלמרות הבדלים גדולים בין סולימניה לבין בוסטון או תל אביב יש גם משותף: תאוריות קונספירציה.

ת"ק קיימות כבר מאות שנים, אבל ב־15 השנים האחרונות הן הפכו לתופעה גדלה והולכת בכל קצוות תבל. התופעה רחבה כל כך עד שמכוני מחקר בינלאומיים בדבוס ובאוניברסיטת קיימברידג' נוסדו במיוחד כדי להתמקד בה ולהבין את השפעתה על החברה האנושית במקומות שונים. בה בעת הוקמו גם ארגונים שמטרתם להילחם בהתפשטות ת"ק, וממשלת צרפת, למשל, מפעילה תכנית חינוך ייחודית בנושא.

בדרך כלל מי שמאמין בת"ק אחת, מאמין גם באחרות, ומי שאינו מאמין אפילו באחת משתדל להפריך את כולן. השאלה הדחופה והמרתקת איננה אם קונספירציה כזאת או אחרת נכונה, אלא מה יכולה התפשטות התופעה ללמד אותנו על החברה שלנו ועל התקופה שאנו חיים בה.

איך שיר נולד

לת"ק יש אחיות: השמועות. לשמועות, כמו לקונספירציות, יש מאפייני התפשטות ותפקיד בחברה. שמועות מגיעות ממקורות מידע לא מוסמכים ומועברות מפה לאוזן. המילה "הנפצה", השגורה בפי חיילים, פירושה שמועה המגיעה ממקור מידע לא רשמי שחשוב להעביר הלאה. פעמים רבות "הנפצות" ושמועות נוגעות לפחדים או תקוות של החיילים. העברתן הלאה היא ביטוי לאותו חשש או תקווה. לדוגמה: חיילים שומעים מהטבחים "הנפצות" על תרגיל פתע או על מסע או לחלופין על ביטול תרגיל כזה או אחר מפי העובדת בנשקייה. חייל המקווה כי התרגיל יתבטל או חייל המפחד לצאת למסע מבטא את התקוות והחששות האלה בעצם העברת המידע הלאה.

החוקרת האמריקאית לוסי ווייט, שכתבה את הספר "לדבר עם ערפדים", חקרה חרושת שמועות שהחלה במאה התשע עשרה במזרח אפריקה ובמרכזה והגיעה למסקנות מאלפות. השמועות נגעו לסיפורים על אנשים לבנים הכולאים שחורים ומשתמשים בדמם, כמו ערפדים. ווייט גילתה שבאזורים נרחבים במרכז אפריקה ומערבה נפוצו סיפורים על אנשים לבנים לבושי מדים של מכבי אש ומשטרה, אשר חוטפים שחורים ומשתמשים בדמם. לא כל הסיפורים היו זהים, אך היה דמיון רב במוטיב החטיפה, השימוש בדם והמדים. המדים, למרבה הפלא, הופיעו באותן שמועות גם במחוזות שבהם לא נראו מעולם כבאים או שוטרים – ללמדנו שהמשמעות הסמלית של המדים הובנה גם במקומות שלא בהם ראו שוטר או כבאי.

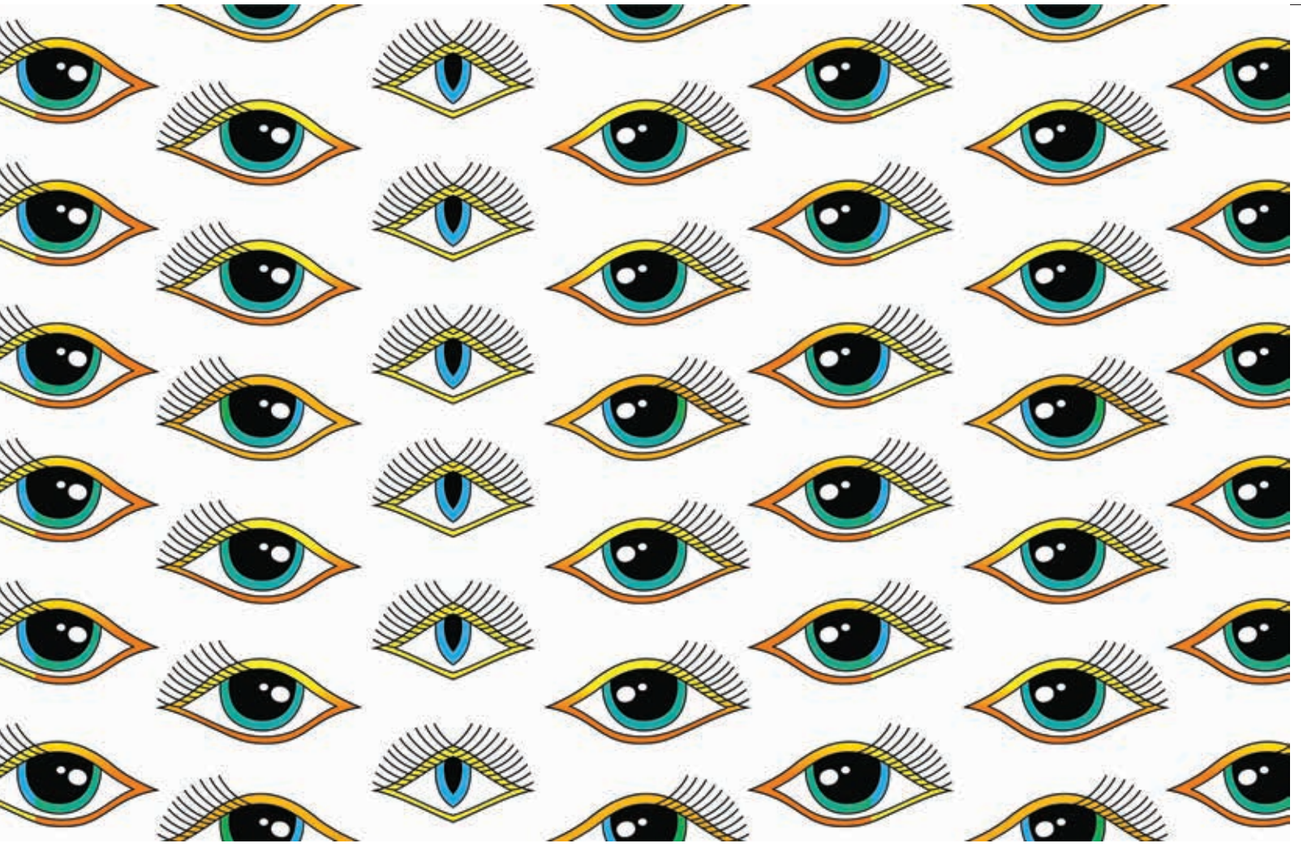
ווייט נזהרת שלא לדון באמתות השמועות, אלא להתעמק במשמעות שהיתה להן בקרב המפיצים. היא יוצאת מנקודת הנחה שהעובדה שאותן שמועות נפוצות במחוזות שאין כמעט קשר ביניהם אינה מקרית. משהו בסיפור היה חשוב מספיק כדי שימשיכו לספר אותו. השמועות מבטאות את תחושותיהן של הקהילות המקומיות באפריקה כלפי הלבנים לובשי המדים. המקומיים ראו בלבנים מוצצי דם שבאו לקחת מהם את פרנסתם וחייהם.

אפשר אפוא להבין תאוריות קונספירציה כמטפורות מורכבות. בין שהן נכונות ובין שלא, אפשר לחלץ מהן עושר רב של ידע על החברה. עם זאת דרושה מידה רבה של זהירות: כדי להבין תאוריות קונספירציה דרושה הבנה עמוקה של ההקשר שבן נאמרו.

האיידס בשירות הגזענות

ישנן שתי נקודת דמיון חשובות בין רוב התאוריות: הן מתארות יחסי כוחות, בדרך כלל בין האוכלוסייה לבין השלטון וכמעט תמיד רומזות על חוסר אמון בשלטון ובתקשורת. בשנות השמונים נפוצה תאוריית קונספירציה בארצות הברית ולפיה הווירוס HIV הונדס גנטית על ידי הסי־איי־איי כדי להתעלל באוכלוסייה השחורה והלהט"בית. התאוריה הזו הופרכה לחלוטין. אך אם לא נתייחס רק לתאוריה, אלא גם למה שהיא מייצגת, נלמד משהו על יחסה של האוכלוסייה השחורה בארצות הברית לשלטון באותן שנים. הממשלות של ניקסון ורייגן יצאו למלחמה בשחורים במסווה של מלחמה בפשע ובסמים. טענה זו עצמה נשמעת כמו קונספירציה, אבל אחד מיועציו של רייגן, לי אטווטר, אמר בריאיון שהרטוריקה במפלגה הרפובליקנית הוחלפה במודע כדי שתישמע עניינית, אך בדרך שלבוחרים הלבנים יהיה ברור שהמדיניות שלהם תהיה נגד שחורים. למעשה, הם מצאו לשון מכובסת כדי להסוות רטוריקה גזענית במושגים חדשים. אטווטר נשמע אומר בהקלטה: "בשנת 1955 היה אפשר להגיד 'כושי, כושי, כושי'. ב־1968 זה כבר פוגע בך להגיד משהו כזה [...] היום זה נעשה בקודים".

נגיף האיידס גרם למותם של ◄



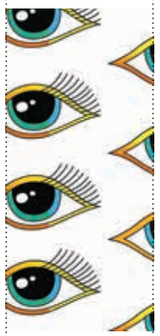
שאטרסטוק

אלפים מבני הקהילה השחורה, אך הממשל האמריקאי לא ראה בהתפשטות הנגיף משבר לאומי. במקום זה היא עודדה מאוד פעילות מעין צבאית של משטרה נגד סוחרי סמים זוטרים ועבריינים רקק שחורים. עד לתקופת נשיאותו של ברק אובמה היה גרף אוכלוסיית האסירים בארצות הברית בעלייה לא פרופורציונלית לאוכלוסייה. כדי להבין את חומרת המצב: נכון להיום, 25 אחוז מאוכלוסיית האסירים בעולם כולו כלואה בארצות הברית שחלקה באוכלוסיית העולם עומד על חמישה אחוזים בסך הכול.

תאוריית הקונספירציה על התפשטות האיידס מלמדת אותנו שאנשים בקהילות השחורות היו צריכים הסבר אלטרנטיבי לסיפור הממשלתי שהמשבר החמור ביותר במדינה (ובעיקר בקהילה השחורה) הוא פשע וסמים ויש לטפל בו במלחמה מעין צבאית. הקהילות השחורות הפיצו מצדן תאוריה שהממשלה משלחת בהן את נגיף האיידס. למרות שקריות התאוריה, הממשל אכן התעלם מהתפשטות המחלה עד שגם הומוסקסואלים לבנים ממעמד גבוה החלו לחלות ולהיאבק למען מודעות לאיידס. עד היום, אף על פי ששחורים הם 12 אחוז מאוכלוסיית ארצות הברית, יותר מאושלושים אחוז מחולי האיידס שחורים. במובן זה, התאוריה אמנם שקרית אך היא מתארת היטב את אדישותה של המדינה כלפי הקהילה השחורה.

פרופ׳ קארן דאגלס מאוניברסיטת קנט באנגליה חקרה השפעות פסיכולוגיות של ת"ק. היא טוענת כי מצד אחד ת"ק מחזקות את תחושת מפיציה שיש בבעלותם ידע חשוב שאין לאחרים. מצד אחר, אמונה בת"ק מסוימות דווקא מפחיתה חרדות (אולי משום שבעיות חריפות מקבלות הסבר "משכנע"). לדעת דאגלס, האחיזה בת"ק מפחיתה את המוכנות והרצון להשתתף בפוליטיקה, לקבל חיסון נגד מחלות ולפעול נגד שינוי אקלים. לדבריה, התאוריה מלמדת שהכול נקבע בחדרי חדרים, ואין לאדם הפשוט יכולת להשפיע. מאחר שקצרה ידנו מלהשפיע, נתפסת הפוליטיקה כתיאטרון שקרי.

סקרים מראים שכעשרים אחוז מהציבור הישראלי אינו מאמין שיגאל עמיר רצח את יצחק רבין. משנה לשנה האחוז גדל. עד עתה לא נעשה הרבה בישראל כדי להתמודד עם הנושא



תכנית לימודים אנטי־קונספירטיבית בצרפת

לפני פחות משנה הושקה בצרפת תכנית של משרד החינוך שמטרתה להילחם בת"ק, הנתפסות כחממה לטרור ולהקצנה. משרד החינוך בצרפת רואה קשר ישיר בין ת"ק לבין רדיקליזציה הקשורה לתאי טרור אסלאמיים ולאנטישמיות. בתחילת התכנית צופים התלמידים בסרט תיעודי בדוי, הטוען כי הסי־איי־איי האמריקאי רקח את וירוס האיידס כדי להילחם בשליט קובה פידל קסטרו בשנות החמישים. לפי הסרט, הנשיא אובמה ביטל את הסנקציות על קובה כדי שחברות תרופות אמריקאיות יוכלו לרכוש חיסון לאיידס שהומצא על ידי מדענים קובניים. הסרט הוא המצאה של תומא אושון ואנטואן רובין – עיתונאים צרפתים העוסקים בקולנוע תיעודי, שיצאו להראות כמה קל לגרום לאנשים להאמין בת"ק עקב תאוריות הקונספירציה הרבות שצצו לאחר הטבח במשרדי העיתון ההומוריסטי "שרלי הבדו" ביולי 2015.

בתוך שלושה שבועות מעלייתו לאינטרנט שותף הסרטון ונצפה אלפי פעמים. נכתבה עליו כתבה באתר אינטרנט צרפתי פופולרי שמקבל יותר ממיליון צפיות בחודש, בלי שום הסתייגות או פקפוק ב"מידע" המוצג בו – מידע שאינו אלא שקרים גסים וחסרי ביסוס.

קונספירציות: מאפיינים של נחמה

מייקל ברקן, פרופסור באוניברסיטת סיירה קרוז בניו יורק, טוען כי אנשים מאמינים בת"ק בכל שכבות האוכלוסייה, בין שהם עשירים ובעלי השכלה אקדמית ובין שלא. ברקן ערך מחקר מעמיק ויסודי על ת"ק בארצות הברית. בשיחה שקיים עמי סיפר שאף על פי שרוב התאוריות מפחידות ומספרות על גורמים עלומים ומרושעים, הן גם מעניקות למאמינים בהן ביטחון ונחמה שבעולם הכאוטי הזה יש מי שמושך בחוטים וגם אם הוא מאיים – יש סדר. בשיחה שלי עמו שאלתיו מה משותף לכל תאוריות הקונספירציה.

"בכולן דברים לא קורים במקרה", אומר ברקן, "שום דבר איננו כפי שהוא נראה ולכן אסור לבטוח באיש. כתופעה, התאוריות מעידות על חוסר אמון עמוק של הציבור בסמכות. אלה שנדמה לנו שנמצאים בעמדות כוח ומאיישים משרדים ממשלתיים הם למעשה רק מסכה לאלו שבצללים ובאמת מנהלים את העניינים".

אתה מאמין בתאוריות קונספירציה?

ברקן: "הרבה אנשים שואלים אותי. אני מאוד סקפטי בנוגע לת"ק כוללניות. מצד שני אנשים רוקחים מזימות. אני פשוט לא מאמין בצורת החשיבה הקונספירטיבית אשר משליכה תאוריית קשר על כל אירוע. ככל שהתאוריה 'צנועה' יותר, כלומר מסבירה אירוע או אירועים יחידים, כך גדלים הסיכויים שיתברר שהיא אמתית. ככל שהיא שאפתנית יותר ומנסה להסביר את הסדר העולמי הכללי, קל יותר לפטור אותה כבלתי הגיונית בעליל".

ג׳ון נוגטון, פרופסור אמריטוס באוניברסיטה הפתוחה באנגליה מסביר: "ללעוג למאמינים בתאוריות קונספירציה זה לא חכם. אמנם רובן מופרכות, אבל אחדות מהן מבוססות היטב".[1] לדעתו הסיפור הממסדי בנוגע לנפילת מגדלי התאומים הוא בעצם קונספירציה. ארגון טרור בשם אל־קאעידה תכנן פיגוע מורכב נגד ארצות הברית. אילו היו סוכנויות הביון מקצועיות יותר היה אפשר לעצור אותו. למעשה ההסבר הרשמי הוא תאוריית קשר, ומקורו בתקשורת ובממשלה. לנו יש בחירה במה להאמין: "בגרסה הרשמית" או בגרסאות חלופיות, למשל שמדובר במזימה ציונית או במזימה של הסי־איי־איי עצמו. זו בחירה בין תאוריה אחת לאחרת, ולבחירה כזאת צריכים להיות קריטריונים.

דוגמה נוספת נוגעת לחלקה של ארצות הברית בהפיכה באירן ב־1953 שבה הודח ראש הממשלה ובמקומו הוחזר לכיסאו השאה, ששלט לאחר מכן עד ההפיכה האסלאמית ב־1979. ראש צוות המחקר של הספרייה לביטחון לאומי בארצות הברית אישר ב־2013 את חלקה של ארצות הברית ברקימת הקשר להשבתו של השאה. ה"ניו יורקר" פרסם כתבה נרחבת

על האופן שבו רקחו הסי־איי־איי והמודיעין הבריטי את חילופי השלטון באירן.

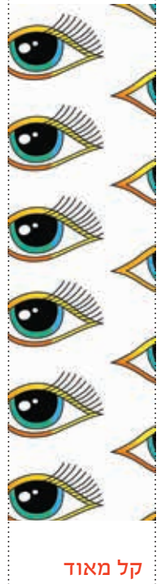
קונספירציות בישראל

גם בישראל ישנן ת"ק. אלי אשד, חוקר תרבות פופולרית ומומחה לת"ק, חוקר את הנושא מזה שני עשורים. הוא טוען כי תאוריית הקונספירציה הנפוצה ביותר בישראל היא התאוריה הקשורה לרצח רבין, מפני שהיא נוגעת בכל הפצעים הפתוחים של החברה הישראלית. סקרים מראים שכעשרים אחוז מהציבור הישראלי אינו מאמין שיגאל עמיר רצח את רבין. ואכן, רצח רבין בידי יגאל עמיר מעלה סוגיות נפיצות רבות: הסיכוי לשלום עם הפלסטינים, המתח בין דתיים לחילונים, בין מזרחים לאשכנזים, בין ימין לשמאל ובין הממסד לבין אוכלוסיות מודרות.

הפופולריות של התאוריות הנוגעות לרצח רבין מלמדת שחלקים נרחבים מאוד מהציבור הישראלי אינם מקבלים את "הסיפור הממלכתי". למרות מאמצים כבירים של העיתונות למנוע את התפשטות התאוריה, היא חיה ונושמת ומתגברת משנה לשנה.

רוב תאוריות הקונספירציה על רצח רבין ארוגות בתוך תאוריית־על רחבה יותר. אצל ברי חמיש (ממפיצי ת"ק על רצח רבין) מסתיים הקשר בניהול המדינה על ידי כוחות בינלאומיים. בחורף שעבר סיפר לי אחד מוותיקי שוק מחנה יהודה בירושלים כי "האחראים האמתיים לרצח רבין הם אוליגרכים עשירים מצרפת. הם רצו שרבין יעשה שלום, אבל ברגע האחרון הוא בגד בהם אז הם רצחו אותו". האמונה בכוחות כלכליים ופוליטיים אדירים המשנים את ההיסטוריה על פי רצונם נפוצה מאוד בת"ק. לא במקרה רוב התאוריות על רצח רבין מסתיימות בקבוצה בינלאומית סודית בעלת אינטרסים גאופוליטיים.

זה דווקא הטיעון המשכנע ביותר נגד ת"ק: קשה להאמין שישנו ארגון המסוגל לתכנן את מהלכם של אירועים בכל העולם בדיוק רב כל כך. בה בעת יש מגמה עולמית ברורה של חברות פרטיות בינלאומיות הצוברות



יותר ויותר השפעה. המשק הישראלי נקנה ברובו על ידי חברות זרות שלמעשה רוכשות שליטה בכלכלה הישראלית תוך כדי שיתוף פעולה עם השלטון. במילים אחרות, תאוריות הקונספירציה הללו אמנם מופרכות לעתים קרובות, אך הן אינן משוללות יסוד.

קל מאוד לסגל חשיבה ביקורתית כלפי עמדות שאנחנו סולדים מהן. קל לפתח חשיבה ביקורתית כלפי אנטישמיות. קשה לפתח גישה ביקורתית כלפי תאוריית קונספירציה המעוררת אמון ראשוני

תאוריות קשר והחינוך

כפי שבצרפת החליט משרד החינוך לתת לתלמידים כלים להתמודד עם ת"ק, גם בישראל יש לגבש דרך לדבר על הנושאים הללו עם תלמידים, שכן רובם נחשפים או ייחשפו אליהן בשלב כזה או אחר. פרופ׳ יורם הרפז, מרצה לחינוך במכללת בית ברל, מכיר בסכנות של ת"ק, אך מאמין שאפשר למנף אותן לפיתוח חשיבה ביקורתית.

איזו מורכבות חינוכית מעלה הנושא הזה?

הרפז: "תאוריות קונספירציה מייצרות מצב תודעה חשדני, פרנואידי, שאינו מאפשר התמסרות תמימה ללמידה. ילד מתמסר למורה המלמד אותו מתוך אמונה שהמורה מוביל אותו לעולמות מרתקים וחשובים. כאשר אתה חושד או שרוי במצב תודעה מידבק מהסוג הזה אי אפשר לשחק את משחק בית הספר באמונה תמימה ובהתמסרות.

בתי ספר הם מוסדות נטולי הקשר. הם מייצרים את מה שדיאיי כינה ׳עולמו של בית הספר׳, אקווריום שמבודד את הילדים מהחיים הסוערים מחוצה לו. בית ספר שאינו מתייחס לעולם שהילדים חיים בו משעמם אותם. קונספירציה זה רק נושא מרתק וחשוב אחד שבית הספר מתעלם ממנו בעקביות".

אתה חושב שיש מקום לחנך להתנהלות ברשת וללמד ביצד לגשת לתאוריות קונספירציה?

הרפז: "חיוני לפתח תחום רעת בנוגע להתנהלות נכונה ברשת, ובו גם לדון לעומק בנושא הטעון של ת"ק. בהחלט הייתי מלמד ת"ק כמנוף יעיל ביותר לפיתוח חשיבה ביקורתית. חשיבה כזו לא מפתחים דרך מיומנויות חשיבה סטריליות כגון ׳איתור כשלים בטיעון׳. חשיבה ביקורתית מפתחים על חומרי חיים תוססים, כמו ת"ק. מה שמאפיין את ההתמסרות שלנו לת"ק הוא העובדה שהן משביתות חשיבה ביקורתית ומגרות את הנטייה האנושית לחשדנות ורחמים עצמיים. קל מאוד לסגל חשיבה ביקורתית כלפי עמדות שאנחנו סולדים מהן, למשל לפתח חשיבה ביקורתית כלפי אנטישמיות זה קל. קשה ומאתגר מבחינה חינוכית לפתח גישה ביקורתית מול ת"ק שתעורר אמון ראשוני. והן ממש סובבות אותנו בעולם האמתי, גם בבמות מכובדות".

סטיב ג׳ובס סיפר פעם בריאיון:[2] "כשהייתי בשנות העשרים שלי נהגתי לחשוב שטכנולוגיה היא הפתרון לרוב בעיות העולם. לרוע המזל, זה לא ככה. אתן לך דוגמה. הרבה פעמים אנחנו שואלים את עצמנו מדוע תכניות הטלוויזיה כל כך מטומטמות ורדודות. המחשבה הראשונה היא שבטח יש ת"ק. שהרשתות מפיקות את התכניות האלו מפני שהן זולות ומפני שהן רוצות להפוך את הציבור האמריקאי למטומטם. אבל אם אתה חוקר את העניין לעומק, אתה מגלה שהרשתות רוצות לתת לצופים את מה שהצופים רוצים. רוב הציבור במדינה הזו רוצה להדליק את הטלוויזיה ולכבות את המוח. זה מה שהם מקבלים. זה יותר מדכא מת"ק. רוב הציבור האמריקאי הוא חסר דעת רוב הזמן. נעים להאמין שטכנולוגיה יכולה לפתור בעיות אנושיות. אבל זה לא המקרה. אנחנו צריכים לתקוף את הדברים בשורשם".

גם במקרה של תאוריות קונספירציה, ובעיקר בשאלות החינוכיות שהן מעלות, עלינו להבין מהם שורשי הבעיה ולא לפטור את עצמנו בפתרונות חלקיים. אסור להתעלם מן העובדה שאנו חיים בעידן של דיס־אינפורמציה ושמצב התודעה הקונספירטיבי משתלט על השיח בכל שכבות האוכלוסייה ובכל קצוות העולם – מירושלים ועד סולימניה. ■

1 http://www.conspiracyanddemocracy.org/blog/there-are-conspiracy-theories-and-conspiracy-theories

2 https://www.youtube.com/watch?v=dULN8WbMb3M

ישראל שורק

לשבחו של דון קישוט

שאטרסטוק

מתי ניהלתם מלחמה נגד טחנות רוח? וכי חסרות טחנות רוח בעולמנו? הסמארטפון הממכר הזה, הזמן שטס וטס, הסגידה לחשיבה יצירתית ולפתרון בעיות, העובדה שטראמפ נבחר לנשיאות ארצות הברית, העובדה שחם מדי בקיץ, שיש בעולם מחלות ומוות, שקשה לדבר בלי צפצופי רקע ושנעשה קשה מאוד להסתפק במועט. בעולם כזה דון קישוט הוא דמות נוסכת השראה

1 בשנת 1605 יצא לאור בספרד חלקו הראשון של הרומן "דון קישוט" (דון קיחוטה, כפי שמבטאים זאת בספרדית מודרנית). בשנת 1615 יצא לאור החלק השני. כבר ארבע מאות שנה, משך הזמן שבני ישראל שהו במצרים, דון קישוט הוא שם נרדף למי שלוחם מלחמות שווא למען הצדק, למי שנאבק באופן חסר תוחלת בשרירות לב ובחמדנות, למי שמסרב להבין שהעולם ציני ובני האדם אנוכיים ולמי שרוצה, באיוולתו, לשים קץ לכל סבל מיותר בעולם.

2 בעבר הלא רחוק, כאשר פוליטיקאים התעמתו עם דברים מביכים שהם עצמם אמרו, הם נהגו להשיב: "דבריי הוצאו מהקשרם". המשפט הזה הפך לקלישאה, ופוליטיקאים שאינם רוצים שיעשו מהם צחוק נמנעים ממנו. אבל אם יש להם שכל הם בטח חושבים אותו, כי הוא נכון. הפוליטיקאים צודקים. דבריהם כמעט תמיד מוצָאים מהקשרם. אין בזה שום דבר מפתיע. כמעט כל ציטוט הוא הוצאה של דברים מהקשרם. בזמננו, לא רק פוליטיקאים סובלים מאותה תרבות של הוצאה מן ההקשר, אלא כמעט כל מי שפעיל ברשתות חברתיות.

3 בנוגע לאותה מלחמה מפורסמת שניהל דון קישוט בטחנת הרוח, מלחמה שעוד נחזור אליה: ובכן, היא הוצאה מהקשרה. אני רוצה לשכנע אתכם שדון קישוטיות בכלל היא הוצאה מן ההקשר של רעיון נשגב. אני רוצה לשכנע אתכם שלהיות דון קישוט הוא ייעוד נעלה ולא מגוחך, ראוי להערצה ולא ללעג, שדון קישוט הוא אמנם פאתטי אבל גם אדם מעורר השראה.

4 לפעמים הוצאה מן ההקשר או ציטוט חלקי בלבד מעוותים מאוד את הכוונה ואת המשמעות של התמונה השלמה. התבוננו למשל במשפט המפורסם המיוחס לקרל מרקס: "הדת היא אופיום להמונים". בדרך כלל משתמשים בציטוט הזה כדי ללעוג לדת ולדתיים ולאלה שמאמינים בכל מיני אמונות מנחמות (שיש אלוהים, שיש שכר ועונש, שקיים העולם הבא). אבל אילו היו מרבית המצטטים קוראים את החלק השני של המשפט, הם היו מבינים את טעותם. כך כתב קרל מרקס הצעיר לאביו: "הדת היא (אמנם) אופיום להמונים, אבל היא לבו של עולם חסר לב ונשמתו של עולם שאיבד את נשמתו". אופיום להמונים טוב יותר ממצב שבו לא נשקפת נחמה לבני האדם ושבו, כמו בעולם הקפיטליסטי של מרקס, רק האינטרס האנוכי העירום קובע את פעילותנו.

5 כמה פרטים על דון קישוט: רזה וגבוה, כבן חמישים, מתגורר בכפר במחוז לה מאנצ'ה בספרד. האזרח ההגון הזה התמכר לקריאת סיפורי אבירים. כמו ילדים שמושפעים מהארי פוטר בצורה מוגזמת, דון קישוט פיתח אובססיה של ממש לרעיון האבירות. כידוע, האבירים הקדישו את חייהם למלחמה למען גבירתם – שייצגה את הטוב, היפה, האציל, הצודק וההרמוני בעולם. האבירים בספריו של דון קישוט נאבקו בכוחות אופל, במכשפים רעים, במלכים חמדנים ובצבאות הרשע כולם. הם בזו לתענוגות הגוף ולתפנוקים מכל סוג. מלאכתם היתה קרב. שלומם היה ניצחון.

6 דון קישוט לא רק הושפע מספרי האבירים. הוא אפשר להשראתם לחלחל לכל תא בגופו ולכל נים בנפשו. הוא הפנים לא רק את ערכיהם, כי אם גם את גינוניהם, טקסיהם והרטוריקה שלהם. הפנטזיה, הדמיון, התשוקה, האמונה בנס, ההימנעות מעריכה של תחשיבי תוצאות הפכו לחלק מחייו ולמרכיבים בשיקול דעתו. דון קישוט הוא אדם השבוי במציאות מדומה. אבל העובדה הזאת, מה משמעותה? הוא חי בתודעה כוזבת ושקרית, אבל עולמו הדמיוני מעורר בו כמיהה מתמדת אל הטוב ואל ההרמוני. כאשר דון קישוט נלחם באויבים דמיוניים אנחנו יודעים שהוא הוזה. אבל האם ההזיה הזאת, כמו האופיום להמונים, אינה עדיפה על חיים מפוכחים, יבשושיים, מרירים וציניים אשר נמנעים מעימות עם המציאות בשם עקרון המציאות?

7 שלוש סגולות יש בו בדון קישוט שהן מקור של השראה בעולם חד־ממדי. הראשונה, נכונותו לפעול בעולם למען הטוב ובשם הטוב בלי קשר לסיכויי ההצלחה. השנייה, היכולת לשלב באופן מלא חן והומור בין מחוות כבוד וטקס לבין כנות ובין שגרת יומיום ברוכה לבין מעשים גדולים וכבירים; השלישית, אומץ לב מסוג מיוחד: כזה שרואה בתבוסה רק תחנת ביניים ובשום פנים לא סוף פסוק.

8 הסגולה הראשונה היא נכונות לצאת למלחמה למען הטוב וכנגד כל הסיכויים. נכון יותר לומר, לצאת למלחמה בלי לחשוב כלל על סיכויי ההצלחה. דון קישוט הוא נציגו עלי אדמות של מוסר הכוונות, להבדיל ממוסר התוצאות השולט בכיפה בימינו. מלחמה בטחנות רוח היא ביטוי נעלה ומכמיר לב של אתיקה מונחית ערכים ושל מידות טובות. הלוואי שנצא יחד, אתם ואני, למאבקים נגד טחנות הרוח של חיינו, נגד הנפילים של דורנו: למשל, מזג האוויר הלוהט והלח בימי הקיץ, הסמארטפון, החשיבה היצירתית ופתרון הבעיות, הפערים הכלכליים, העובדה שיש בכלל אדמות פרטיות בעולם ויש בו גם כאבי שיניים ומחלות. כל מלחמה בטחנות רוח היא גם מלחמה בעד, כידוע. ומאחר שאותו שורש עברי המצוי במילה "מלחמה" מצוי במילה "לחם" ובמילה "הלחמה" (חיבור), יתחוור לנו שלא כל מלחמה רעה ואלימה. מהאטמה גנדי, למשל, לחם בדרכי שלום נגד האלימות.

צאו רכובים על סוסיכם האבירים (אני ממליץ בחום על תחבורה ציבורית או הליכה ברגל) אל שדה הקרב של המלחמה בעוול, המאבק במובן מאליו, בקלישאות ובניכור

9 הסגולה השנייה נחלקת לשתי סגולות משנה: האחת, אותו שילוב עדין בין כנות נוקבת לבין מחוות וטקסים. דון קישוט, ממש כמו קונפוציוס ועזרא סימן טוב (גיבורו של חיים סבתו) מוכיח שאותנטיות משתלבת יפה עם חיים מלאי גינונים, שכללי נימוס וטקסים עולים בקנה אחד עם כנות נוקבת. כאלה הם חיי האביר. כשם שכללים חמורים של כתיבת סונטה או קונצ'רטו לחליל אינם חוסמים יצירתיות אלא להפך, כך גינוני הטקסים אינם מגבילים את הדמיון והתשוקה אלא להפך. הדור שלנו לא המציא את התקינות הפוליטית. חיים מוסריים אמתיים הם חיים מלאי טקס ואף העמדת פנים. אנו למדים מנקודה זו שהעמדת פנים אינה מילה נרדפת למלאכותיות, אלא היפוכה הגמור. גם אנשים כנים והגונים יכולים להעמיד פנים.

10 המרכיב השני באותו שילוב מבורך כרוך בחיבור שבין שגרה מבורכת לבין התגייסות מיידית ליציאה משיגרה. אפילו מבלי להתבונן ביומן ולבטל פגישות. ישנן עוולות שנאבקים בהן בלי לשאול שאלות. כאשר רואים אדם רעב מאכילים אותו בלי לברר מאיזו עדה ומאיזה עם הוא ואין שואלים אותו אם יש לו אשרת שהייה; כאשר רואים אדם בוכה מנחמים אותו; כאשר פוגשים ילד מלא התלהבות מסיפור שקרא או מחידות מתמטיות, מזמינים אותו לגלידה ומשוחחים אתו במקום לחזור הביתה. האביר הוא פטריוט גדול והוא זקוק למולדתו ולשפת אמו כדי לקיים טקסים וכדי לשמור על זהותו. אבל הוא גם אזרח העולם ושוחר הרפתקאות מחוללות טוב. אבירים אינם מבקשים לראות תעודת זהות כדי לנהוג בנדיבות עם זולתם. מורים אבירים אינם מניחים לילד שזקוק להם רק בגלל שמחוג הדקות בשעונם עומד על הספרה שלוש.

11 הסגולה השלישית: לחייך נוכח תבוסה. זו רק תחנת ביניים. איש אינו אוהב להפסיד ובטח לא האביר. נכון, הפסיכולוגיה מלמדת אותנו שכדי לשמר מוטיבציה של ילדים ללמידה עלינו לצייד אותם בשורה של ניצחונות לאורך הדרך. ואולם כדי להיות אביר על פי מורשתו של דון קישוט עלינו לשנות מצב תודעה. האומץ חשוב יותר מההצלחה (תוצאה טובה), מפני האומץ הוא עצמו סגולה מופלאה שעלינו לשמר בעולם. לכן הניצחון האמתי של האביר הוא הניצחון על עצמו: עצם התשוקה לצאת לקרב, אובדן הפחד מן המגוחך, מוכנות עד כדי תשוקה להיות בלתי פופולרי או בלתי מובן. זהו הניצחון.

12 הדיאלוג עם העולם הוא דיאלוג מוצלח לא כאשר העולם משתנה, אלא כאשר הרוח נותרת איתנה דווקא כשהוא לא משתנה. דון קישוט מלמד שרוח איתנה פירושה מאבק לא רק בעולם, אלא גם בעור העבה, באדישות, בהתנתקות מהכמיהה לתיקון עולם. האביר שומר על הילד שבו, על תמימותו ותקוותיו, והוא מבקש בני ברית ילדותיים כמותו.

13 הבה נהיה בני ברית זה לזה, דון קישוטיים זה לזה. הניחו סיר בישול על ראשכם וקראו לו כובע פלדה. השאירו את הטלפון החכם בבית או השליכו אותו מעליכם. חפשו כלי נשק הולם (עט, שיחה, לחיצת יד איתנה, זרועות היודעות לחבק, עיניים התרות אחר עיניים). מצאו לכם בן ברית, את סנצ'ו פאנסה שלכם. חשבו על דולסיניאה דל טובוסו, גבירת לבבכם, שרק את אישורה אתם רוצים. ואז, צאו רכובים על סוסיכם האבירים (אני ממליץ בחום על תחבורה ציבורית או הליכה ברגל) אל שדה הקרב הבלתי נגמר של המלחמה בעוול, המאבק במובן מאליו, המאבק בקלישאות והמאבק בניכור. תהא חרבכם חיבוק שאין בו מן ההטרדה. יהא שריונכם חיוך מאיר פנים כלפי אנשים זרים וזעופי פנים.

14 העולם אינו מוכרח להשתנות. מוטב שאנחנו נשתנה. שימבורסקה כתבה שהיא מעדיפה את הגיחוך שבכתיבת שירים על פני הגיחוך שבאי-כתיבתם. דון קישוט קורא לנו להעדיף את הגיחוך של מאבק חסר סיכוי על פני הגיחוך של השלמה כנועה עם המציאות.

15 אתם מוכרחים להודות שאהובתי היא האישה היפה ביותר בעולם.

דיאלוג עם העולם הוא דיאלוג מוצלח לא כאשר העולם משתנה,
אלא כאשר הרוח נותרת איתנה דווקא כשהוא לא משתנה

דלית לאוב־סוטר

עולם ישן עדי יסוד נחריבה. ומה נעשה עם העולם החדש?

מיתוס המבול חי בתוכנו כל הזמן. יש לו שורשים אוניברסליים, אבל בתרבות הישראלית הציונית הוא מפותח במיוחד. הרעיון של החרבת העולם הישן כדי להצמיח חדש בעייתי. אפילו אלוהים עצמו ויתר על התקווה הזאת. האם אפשר להסתלק מן הכמיהה המהפכנית ולהשלים עם הבלתי מושלם?

צילום: שאטרסטוק

דלית לאוב־סוטר היא עורכת ספרות ופרסומאית. תלמידה במכון כהן להיסטוריה ופילוסופיה של המדעים והרעיונות באוניברסיטת תל אביב

א.

סיפור המבול בראי הפסיכואנליזה

סיפור המבול אהוב על רבים. הסיפור ציורי, העלילה ברורה, יש קצת מתח אבל הסוף טוב. אלא שאם מביטים מעבר לתמונה הצבעונית של החיות בתיבה, הסיפור מוזר ומטריד. מדובר בקטסטרופה עולמית. אלוהים מואס בחטאי האדם ומחליט להשמיד את כל האנושות ויחד אתה את כל בעלי החיים כמעט (בלי הסוגים שיוסיפו להתרבות אחרי המבול). הטוטליות הזאת אינה מעוררת בנו תמיהה, משום שאפשרות הנקמה המוחלטת נתפסת אצלנו כחלק מדמות אלוהים: ישות כול יכולה וחסרת פשרות בכל הנוגע לצדק.

נראה שהחטא שהעלה את חמתו של אלוהים הוא הפריצות המינית של בני האדם, שנשותיהם מושחתות עד לכדי פיתוי "בני אלוהים". קריאה פסיכואנליטית של המיתוס כמעט מתבקשת מאליה. אלוהים מצטייר כבורא שמביט בזעם על השחתת הבריאה, בריאתו, דרך חגיגות של מיניות פרוצה המגיעות למפתן ביתו, אל ישויות אלוהיות אחרות (בני האלוהים). דומה שרק אלוהים אינו משתתף בחגיגה. הוא אמנם הדמות האחת והיחידה שיכולה לעשות ככל העולה על רוחה, אלא שמטבע הדברים יש לאלוהים "אני עליון" המותאם למידתו.

ביסוד מיתוס המבול עומד סיפור של תיקון עולם רדיקלי על ידי החרבתו. אין טעם בשינוי כמותי או תוספתי. זהו פתרון למצב הנתפס כבלתי נסבל באופן קיצוני. אין דבר הראוי לשימור או תיקון (מלבד נוח ומשפחתו והדיי־אן־איי של כל חי). למבול ממד מתקן, אבל גם ממד של נקמה לאחר ייאוש.

אלוהים ממטיר מבול על פני האדמה. המבול משמיד את כל האנשים ואת כל בעלי החיים שנותרו מחוץ לתיבה. כשהיונה מבשרת כי "כלו המים", אלוהים ניחם על התפרצותו ושולח את הקשת בענן כהבטחה לשלום עולמי נצחי. ייתכן שהוא מבין שאין לצפות מבני האדם ל"אני עליון" במידה שלו ומסיק ש"יצר לב האדם רע מנעוריו". נראה שאלוהים "מנמיך ציפיות".

הסוף לא רק מפתיע, אלא מביס את כל המהלך: היה נחוץ שינוי רדיקלי. ואמנם, אלוהים מחריב הכול ויוצר הזדמנות לבנייה מחדש. נולד עולם מושלם לכאורה עם ברית נצחית בין האדם לבורא. ואולם הברית מחזיקה מעמד רק לאורך פסוקים אחדים. נוח משתכר ובנותיו מבצעות בו מעשי זימה וגילוי עריות. גם הפריצות המינית חוזרת, וביתר שאת. לכאורה דבר לא השתנה. הכיצד?

סיפור המבול מופיע לראשונה בעלילות גלגמש — המיתוס

השומרי־אכדי, והוא נפוץ בתרבויות ובעמים רבים. סיפור אוניברסלי כל כך חייב שיהיו בו מרכיבים אוניברסליים, מעוגנים במעמקיה של הנפש מקדמת דנא ועד לימינו אלו.

ב.

יצר החיים ויצר המוות, או חטא ועונשו

לפי פרויד שני יצרים מנוגדים מניעים את האדם: ארוס, יצר החיים; ותנטוס, יצר המוות. חוויית החיים בכללותה על כל מורכבותה היא תוצר של הקונפליקט בין שני היצרים. האושר, שהוא מטרת שני היצרים כאחד, הוא מצב שאין בו מאוויי יצר בלתי מסופקים. ארוס הוא הדחף לשימור החיים והרחבתם על ידי סיפוקי עונג; יצר המוות הוא הניסיון להכחיד את הסבל, הנובע משאיפה לעונג שאינה מתממשת, עד לצמצום והפסקת החיים עצמם.

בסיפור המבול נמצא ביטוי של יצר המוות בטהרתו: "וַיֹּאמֶר יְהוָה, לֹא־יָדוֹן רוּחִי בָאָדָם לְעֹלָם, בְּשַׁגַּם הוּא בָשָׂר". המשאלה היא לשוב למצב של טרם היות הבשר. אלוהים כגיבור הטוב של הסיפור הוא הישות היחידה שאינה משתתפת בפריצות. הקורא מזדהה עם חוויה אנושית בסיסית של מאוויים ארוטיים בלתי ממומשים ועם השאיפה להשקיט את היצר על ידי הפניית אנרגיה יצרית ארוטית

אלוהים מבין שאין לצפות מבני האדם ל"אני עליון" במידה שלו ומסיק ש"יצר לב האדם רע מנעוריו". נראה שאלוהים "מנמיך ציפיות"

למשאלת מוות נטולת צער ומכאוב. לחזור אל האין. להחריב את העולם היצרי.

אפשר לראות את סיפור המבול כך: עקרון העונג לא בא על סיפוקו באופן קיצוני. הוא מפתח "אני עליון" הקובע איסורים שאין לעמוד בהם. הצורך בפורקן מוביל להאחדה של ארוס ומוות, לכלל המשאלה למות, דרך התפרצות אנרגיה יצרית קטלנית עד לחידלון מוחלט. אחריו ישוב וישכון גן עדן עלי אדמות. כל זאת כאמור לאחר שיצר המוות נבלע בתוך ארוס. חיים אלו יהיו שונים באופן איכותי מהחיים המוכרים לנו, בהיותם נעדרי קונפליקטים בין היצרים.

למשאלת המוות נלווה במיתוס המבול גם מוטיב של נקמה ישירה. הנקמה באה לידי ביטוי בשורש "שחת". האדם השחית (את מידותיו) ואלוהים ישחית את האדמה, מקור החיים של כל בשר.

ההקבלה מתקיימת גם ברובד המטפורי של היצרים: גיבור הסיפור (אלוהים) מבקש להעניש על התפרצות יצרים במבול של התפרצות יצרים: המים המוטחים ממרום בחמת זעם בשצף קצף בוקעים מתוך מעיינות מי תהום, והם סמל ברור להתפרצות ארוטית משולחת רסן ברגעי השיא. מים הם מקור החיים בטבע כשם שארוס הוא מקור החיים באדם.

משאלה אופיינית מאוד למהפכנים היא היעדר הכרה במוחלטות של המוות ופיתוח ציפיות להמשך החיים לאחר הקטסטרופה המהפכנית. בשום אופן אין המהפכן מעוניין לשוב למצב הקודם אלא למצב שבו, בדרך נסית כלשהי, יהיה שלום נצחי ללא קונפליקט בין היצרים, ללא תאוות בלתי מסופקות וללא תחושת אשם על מימושן.

השאיפה להחריב את כל הקיים, ולאחר מכן, אחרי מלחמה אחרונה, ייכון עולם מושלם והרמוני של שלום נצחי מזוהה עם רעיון המהפכה. המהפכן המיואש ממצב מקולקל ללא תקנה פועל כדי להחריב את הסדר החברתי הקיים. בתודעתו זו מלחמה אחרונה למען ארגון חברתי מושלם, נטול קונפליקטים והרמוני לנצח.

ג.

רומן רוסי: נקמה דרך האדמה

בליל קיץ אחד ניתר המורה הוותיק יעקב פינס משנתו בחרדה גדולה. מישהו צעק בחוץ: "אני דופק את הנכדה של ליברסון". כך נפתח "רומן רוסי" של מאיר שלו (1988). העלילה נחתמת באבחנה של פינס: "הקרקע רימתה אותנו. היא לא היתה בתולה". בין שני הכיבושים הללו, כיבוש האישה וכיבוש האדמה, נפרשת עלילת הספר, קורותיה של מושבה אחת שדרכה סוקר שלו את השינויים העוברים על חברה במהלך שלושה דורות.

שלו מפרק את מיתוס המהפכה הציונית, שתחילתה ברצון להמציא מחדש את היהודי על ידי גאולת אדמה בתולה. האדמה היא נפקנית זקנה, והיהודי חוזר להיות "היהודי הדתי הישן".

דור החלוצים ייבש ביצות, הקים משק קולקטיבי ובמהרה הופרכה והופרחה השממה והיתה למושבה חקלאית לתפארת. צאצאיו של דור זה מרדו בקולקטיב והפריטו לעצמם את הקסם של האהבה הרומנטית.

המייסדים ביהירותם ראו בעצמם "בוראים" (בשליחות ארוס) שהגיעו לבעול אדמה בתולית. אלא שאפילו המורה פינס, המכיר את סיפורי התנ"ך, מגלה עיוורון לעובדה הפשוטה שזו אדמה שנבעלה אין־ספור פעמים, והיא מכילה את התוצרים האורגניים של קודמיהם – שגם הם באו לבעול וגם אותם היא בלעה. האדמה הזקנה, הבלויה, המחוללת אין־ספור פעמים בהיסטוריה פיתתה אותם, החדירה בהם את הסם של שכחת העבר ונקמה בהם בסערת יצרים שארוס ומוות משמשים בה בערבוביה, סדקה את הקרום המתורבת הדק ובסוף היצירה הציפה את הכפר בבִּיצה ובמוות.

ד.

תנובת הקברים ושיבתה של הבִּיצה

מירקין, אחד מארבעת ה"אלים" שבראו את הכפר, ניחם על מעשה הבריאה שלו ומחליט להחריב את הכפר ולהשיבו למצב טרום־תרבותי: "אני אהפוך את אדמתם על פיה [...] אתה תקבור אותי כאן, החמירו פניו, זה השטח שלי ושלך" (עמ' 270) . הנקמה של מירקין מבשילה בדור השלישי: במצוותו הופך נכדו את האדמה לבית קברות: "סבלנית היא הנקמה כבצל של חצב, אמר, ותענוגה הוא בשנות העידון והבישול. מתגלמת היא בחביוני הנפש, במעמקים, מתחת לקרומים דקים של שדות חיטה ועור חלק, בנקיקים ובחגווים".

בדור השלישי נחתמת תבוסת המהפכה: ברוך הופך את האדמה הפורייה לבית קברות ומשולם מחזיר את הביצה והיתושים. אנו מוצאים תיבת נוח מהופכת: בסיפור המקראי משמרת התיבה כל סוג מכל חי כדי לשחזר את החיים. ב"רומן רוסי" התיבה היא מפעל לשימור מוות: בית עולם לאנשי העלייה השנייה. בתוך תיבות של עץ, בארונות קבורה, זוגות־זוגות של חלוצים מתים. כך זה נראה בפרוטוקול ישיבת הוועד:

> הח' ליברסון: החבר שנהר עובר על תקנות המושב. שבנו אל אדמתנו להקים ישוב חקלאי, לחיות מיגיע כפינו.
> עו"ד שפירא: מרשי אינו פועל בניגוד לרוח המושב.. הוא אינו מעסיק פועלים שכירים, ומשלם את כל חובותיו ומסיו לאגודה... מרשי משיב את היהודים אל אדמתם ומביא גאווה וכבוד לתנועת ההתיישבות העובדת בהקימו יד לחלוציה. [...] מרשי מתפרנס, פשוטו כמשמעו, מן האדמה. הוא חי מיגיע כפיו, רואה עצמו כעובד אדמה ואת הקבורה הוא רואה כענף חקלאי... הקברים שלו עמידים בפני פגעי הבצורת, מכות עכברים, קרה ומחלות שונות ... דונם קברים מכניס יותר מכל גידול חקלאי אחר (עמ' 276).

הנה המקבילה למיתוס שלנו: שימור החי ייתכן רק לאחר מותו. הניסיון של אלוהים לשמר את נוח ולהצמיח ממנו אנושות חדשה לא צלח. כזכור, אחרי המבול עולה פרשיית שכרותו של נוח, צחוק בניו לנוכח ערוותו החשופה וקללת בני חם. צאצאי נוח הם בני שנער־שנהר (כשמו של הגיבור המספר ברוך שנהר), הבונים את מגדל בבל. שימור הטוב הקיים ייתכן רק בהקפאת החיים שבו. כאשר מניחים לחיים להתמשך, הם תמיד יחזרו אל הרע.

"ייבשנו את הביצות אבל מתחת להן גילינו בוץ גרוע הרבה יותר", אומר המורה הקשיש. תיאורו מתאפשר בזכות קדחת הביצות של משולם, שמסתובב בטירופו ופותח שיברים המציפים את הכפר. הבִּיצה היא החטא שעורר את יצר הנקמה בלבבותיהם של בועלי האדמה. מה נוצר פה? הנשמה היהודית התלושה

תפקידי בהיסטוריה עדיין לא תם, אני עדיין צעירה, צומחת ומתפתחת. אל תמהרו להביא עליי מבול

הוחלפה במטריאליזם בהמי. והנקמה, המבול בן זמננו, לא איחרה לבוא: משולם, בזקן ארוך המשווה לו מראה של נביא מקראי, מנתץ בפטיש את השיבר הראשי ומחזיר את הביצה אל המקום שהיתה בו אדמה מעובדת, המקום שלפנים היה ביצה...

"הישוב העברי שכח את הביצה ועתה נזכרנה כולנו... יש לכרות תעלות, להניח צינורות של חרס, להזמין את החברים מן העיתונות לנטוע אקליפטוסים, לשיר, לחלות, ולמות" (עמ' 345-341).

המיתוס חזק מן ההיסטוריה. אפילו המורה מתעלם מהעובדה שעברה ה"זנותי" של האדמה מתואר בתנ"ך האהוב עליו. לנפילים החדשים לא היה סיכוי להקים חברה בריאה על קרקע בתולה, שהרי הקרקע היתה בעולה ועתירה במחלות זִקנה.

החלוצים, שניסו להימלט מ"המחלה הרליגיוזית" על ידי ייבוא של המהפכה הרוסית אל אדמת ארץ ישראל כדי לממש את "האדם החדש", נלכדו בתוך המיתוס המתעתע והמופשט מכולם: מיתוס החיים ללא מיתוסים. מיתוס ה"עם ככל העמים". מסתבר שגם אם היהודי מתכחש להיסטוריה ונצמד לאדמה, קולה של ההיסטוריה הנקמנית יועק היישר מתוך האדמה עצמה. תת־מודע יהודי קולקטיבי מניע את העם הזה ("אני עליון" מופרז) להציב ציפיות נשגבות מדי, שבהכרח יכזיבו ויניעו את המהפכה הרדיקלית הבאה להחרבת העולם הישן. זה קורה פעם אחר פעם מתוך אמונת שווא שהפעם זה יצליח. הניסיון להימלט ממיתוסים הוא עצמו מיתוס.

הרצון לכבוש את האדמה מסתיים בכיבוש האדמה את כובשיה. העלייה, שהתחילה במיתוס החלוציות ה"קונקרטית" ומתעלמת במתכוון מהעבר, לא הבחינה שזו אותה אדמת עבר שכבר ספוגה כולה במיתוסים.

האנשים טבעו (תרתי משמע) בתוך עצם מעשה הבריאה שלהם את הכישלון, כמו שאלוהים ברא את האדם עם יצר רע מנעוריו. מתוך מעמקים של טינה בוצית, הם לא ידעו כיצד לתקן מלבד על ידי חורבן מוחלט והתחלה מבראשית. האדמה, שראתה מהפכנים מסוגם עוד מימי האדם הקדמון, בלעה גם אותם.

סיכום: החוכמה "להנמיך ציפיות"

מיתוס המבול הוא מצב שבו הצטברות של אנרגיות יצריות שאינן מוצאות את סיפוקן מפאת איסורים חמורים מדי של "אני עליון" רגזן מוכרחה להתפרץ.

הדפוס הזה רוחש בתרבותנו, כפי שמדגים "רומן רוסי". זוהי תבנית מנטלית יהודית, אולי כלל־אנושית: תחושה שאין עוד מה להציל, אין מה לשמר ואין מה לאבד זולתי הכבלים. לכן רק שינוי רדיקלי, המלווה בחורבן, יוכל להציל את המצב. הרצון לתיקון רדיקלי מיוחס בלשונו של עמוס עוז ל"מחלה הרליגיוזית" של האדם, הגורמת לו לשאוף אל נשגב שאינו בר השגה מתוך פסילת הקיים בשל אותו אידאל נשגב מדי. האידאל אינו יכול להתקיים ולכן הייאוש משתלט.

את הלקח הזה אפילו אלוהים היה צריך ללמוד. בסיפור המבול מואס אלוהים באדם על יצרו הרע ובסופו של דבר משלים עם העובדה שיצריות היא מהותו של האדם: "יצר האדם רע מנעוריו". אלוהים מבין שעליו להסתפק בקיים: אנושות מלאה במגרעות.

אחת המסקנות ממיתוס המבול נוגעת לחיינו כאן ועכשיו. דומה שמרגע הולדתה של המדינה היהודית החלו תהליכי החרבה לבריאה שיצרנו. האם יצירה משותפת זו שלנו הושחתה במהלך השנים עד כדי כך שלא יהיה מנוס אלא להשיב את הביצות ולהתחיל הכול מחדש? האם אנו נושאים במעמקי הנפש את מיתוס המבול שמביא אותנו בכל דור לכלל ייאוש נוכח ציפיות גבוהות מדי מעצמנו ומהמציאות עד למהפכה הבאה, שתביס את עצמה שוב ושוב ושוב?

הפתרון טמון, אולי, בניסיון לגלות סלחנות עצמית. להפנים את התובנה האלוהית שיצר האדם רע מנעוריו ושניסיונות ממשיים להגיע אל הנשגב פועלים נגד מתנת החיים.

אם נקשיב לרחשים, נצליח אולי לשמוע את הסימנים הרבים ששולחת אלינו הציונות הבלתי מושלמת, נכלמת בתוך מירכאותיה, מתחננת על נפשה ומבקשת לטעון: תפקידי בהיסטוריה עדיין לא תם, אני עדיין צעירה, צומחת ומתפתחת. אל תמהרו להביא עליי מבול. ■

אמתי מור

טכנולוגיה זה כמו ויטמין די. רק ב־טי. אי אפשר בלעדיה

יותר מעשרים שנה מתמודד ד"ר דובי וייס עם מיתוסים המייחסים לטכנולוגיה מזימות השתלטות על התודעה, על השפה וכמובן גם על הכיתה. בעקבות השיחה אתו אולי יאמינו הקוראים שטאבלט לכל תלמיד אין פירושו נטישת אמצעי קומוניקציה מסורתיים כמו קשר עין ומפגש

דובי וייס הוא ראש תחום פדגוגיה דיגיטלית במכללת סמינר הקיבוצים. בשיחה אתו מתברר שגם היום, בשנת 2016, שילוב טכנולוגיה בחינוך כרוך במלחמה במיתוסים. "לחולל את המהפכה של הטכנולוגיה בחינוך זה כמו לנצח במשחק מחשב. צריך לקפוץ מעל כל מיני חומות כדי להתקדם".

זה קצת מפתיע. היה אפשר לחשוב שהמלחמה הזאת כבר נגמרה.

"היא נגמרה בכל תחום שאתה יכול לחשוב עליו. רפואה, אדריכלות, בנקאות. טכנולוגיה היא חלק מהחיים, אבל משום מה בחינוך היא עדיין נתפסת כבעיה. חושדים בה".

החשד, לדבריו, מבוסס על כמה מיתוסים שיש לנתץ. הראשון שבהם הוא הפחד שהטכנולוגיה זוממת להחליף את האדם. מחשב במקום מורה. "לכל מיתוס יש שורשים", הוא מסביר. "השורשים של המיתוס הזה נעוצים בשנות השישים, בראשית ההיסטוריה של טכנולוגיה בחינוך. במובן מסוים טכנולוגיה חינוכית תמיד הגיבה להתפתחויות בפסיכולוגיה. בשנות השישים, כשהכול התחיל, הביהביוריזם שלט בכיפה (באופן כללי, הרעיון שאפשר להשיג את ההתנהגות הרצויה באמצעות תגמול). זה הוביל לבנייה של לימוד מתוכנת. שאלו את התלמיד סדרה ארוכה של שאלות אמריקאיות ואם ענה נכון, התוכנה היתה אומרת לו 'יופי'; אם לא ענה נכון, התוכנה אמרה 'טעית'. שכר ועונש. זה הזרע הראשון למחשבה שמכונה יכולה להחליף מורה וללמד. מאוחר יותר, בשנות השבעים והשמונים, השתלטה הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. הקוגניטיביים הבינו שהמוח מורכב יותר. הם צדקו, אבל ההיבריס שלהם הוביל למחשבה שאנחנו כבר יודעים איך המוח עובד ומכאן לאמונה שאפשר לפתח מורה פרטי אוטומטי. ככה באה לעולם הלומדה. באנגלית זה נקרא tutorial, והאמריקאים מכנים את זה בשם חיבה, או גנאי בעצם, Teacher in a box. כל מיני תוכנות שאתה יכול לשים במחשב וללמוד כל נושא שבעולם.

היה לזה הייפ אדיר. מיליארדים של דולרים הושקעו בזה. גם כשחקרו את הלומדות, בתחילת שנות התשעים, גילו שהן מאוד מוגבלות. התוכנה הכירה רק מה שהמתכנת הכתיב לה, אבל ברור שקשת התגובות האנושיות רחבה יותר. מה קורה למשל כשילד כותב 'עשר' במילים בתשובה על השאלה 'כמה זה 3+7'? התוכנה לא הכירה את זה. זרקו את הלומדות. בגלל האכזבה וההבנה שאי אפשר לפתח 'מורה בקופסה', הרעיון נזנח ל־15 שנה".

מה שמביא אותנו לימינו, פחות או יותר.

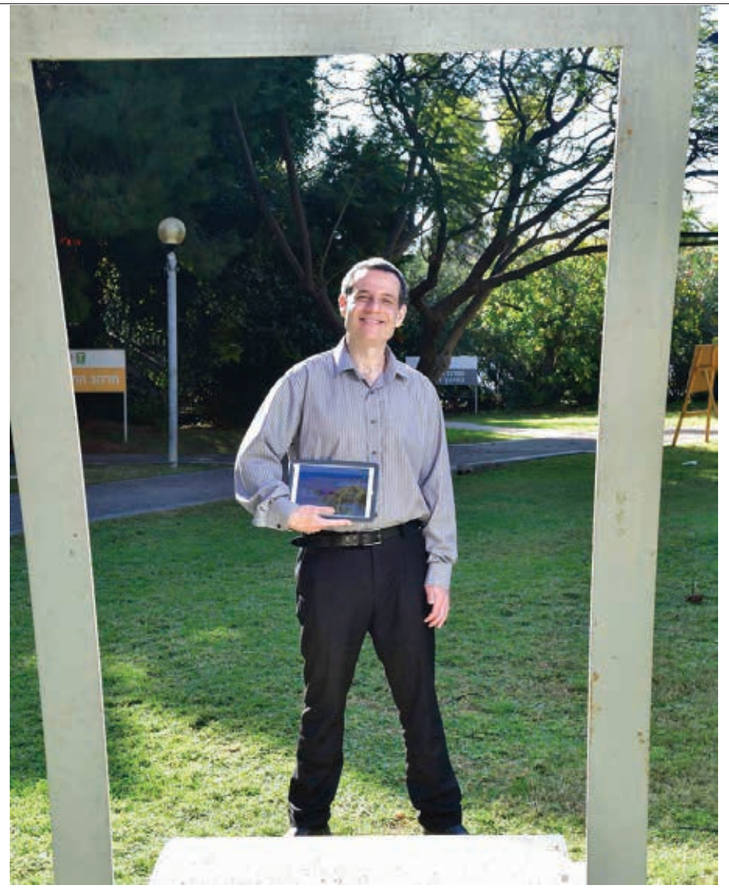
"מדהים שכמו רוח רפאים, הרעיונות האלה חזרו היום פחות או יותר באותה צורה. קח לדוגמה את אקדמיית קהאן, שזו סדרה של סרטונים קצרים בכל נושא בעולם המאפשרים לך לכאורה ללמוד כל דבר. המסר הוא שכל כך קשה ללמד בכיתה אז בואו נעשה לימוד לבד מהמחשב. דבר אחר זה קורסי מוק (Massive Open Online Course) – קורסים אקדמיים המוניים שאתה יכול ללמוד דרך האינטרנט, בחינם, ולעשות תארים שלמים. גם זה נועד להחליף את המורה".

ומה אתה חושב?

"כבר 25 שנה אני מנסה להוציא את התמונה המנטלית האיומה הזו מהראש של האנשים ולהסביר להם שטכנולוגיה בחינוך היא כלי רב־עוצמה, שיש לשלב אותו לטובת העצמה של ההוראה, הלמידה וההערכה, אבל בניצוחו של המורה. זה לא מחליף את המורה. ברגע שאתה עושה את הסוויץ' הפשוט הזה, נפתחות לך המון אפשרויות שיכולות לעזור לך להעצים את הלמידה. אני גם יכול להוכיח לך שאם אתה לא משתמש בכלל בטכנולוגיה, אתה בבעיה".

תן דוגמה.

"התמודדות עם שונות בכיתה, למשל. איך מורה אחד מתמודד עם העובדה שבין 37 תלמידיו, יש שוני ברמת הלמידה, בקצב, בדרך הלמידה הנכונה להם? רוב המורים מדברים לאיזה תלמיד וירטואלי, ושהשאר יסתדרו. שימוש בספר דיגיטלי, נניח, יכול לתת לזה מענה מסוים. כל אחד יכול להתקדם בקצב שלו, אחד מעדיף השוואה בטבלה והשני בחיבור, הספר יכול לאפשר להם את זה. מישהו צריך עוד תרגיל, עוד שאלה, לפני שהוא מתקדם, יש את זה שם. זו רק דוגמה אחת ללמידה מותאמת אישית. יש עוד הרבה".



ד"ר דובי וייס: הורים חושבים שאם הילד כל היום עם טאבלט, אז הוא לא מרים את העיניים מהמסך. זה לא נכון צילום: רפי קוץ

איפה חלקו של המורה פה? מה שתיארת נשמע כמו לומדה, רק יותר משוכללת.

"המורה כל הזמן בתמונה. הוא זה שמקבל את הפידבק מהספר על כל אחד, והוא זה שמחליט שלתלמיד אחד הוא רוצה לתת את השאלה הבאה ולאחר – תרגול באותו נושא. זה לא שהוא שם להם את התוכנה והולך לשתות קפה. הוא מתעדכן שלתלמיד מסוים יש הרבה טעויות, הוא יכול לגשת אליו ולעזור לו. זה משולש – מורה, תלמיד, מערכת. המורה מנווט את זה".

הערכה, לדבריו, היא תחום נוסף שנודעת בו לטכנולוגיה תרומה חשובה: "מורה שצריך לתת הערכה מעצבת, אישית, יתקשה מאוד, כי הוא צריך לתת משוב לכל ילד וילדה, בהתאם להתקדמות שלהם". שימוש נבון בכלים טכנולוגיים כגון כלי סקר או שליחת תוצרים של התלמידים למעין גלריה המוצגת על מסך לפני כל הכיתה מאפשרים למורה לקבל תמונה בזמן אמת של מצב הלמידה בכיתה, כקבוצה וכיחידים, להגיב ולעורר דיון. "שים לב שגם פה המורה לא יכול ללכת לשתות קפה ולקרוא עיתון. המורה מנצח על סימפוניה פדגוגית. גבי סלומון, שנפטר לא מזמן, קרא לזה שותפות אינטלקטואלית בין המורה לבין המחשב".

אולי הפתרון אינו טכנולוגי, אלא ארגוני? מורה מול עשרה תלמידים ולא מול 37?

"כוחות גדולים ממני וממך לא מצליחים ולא יצליחו בעתיד הנראה לעין לשנות את המבנה הארגוני היסודי של בית הספר. מורה מול קבוצת תלמידים די גדולה, יותר מעשרה, זה המצב מסיבות כלכליות ואחרות. זה נתון יסודי ואני רוצה להתמודד עם זה".

איום טכנולוגי נוסף על המורים נובע ממה שווייס מכנה "ד"ר גוגל ופרופסור וויקיפדיה". למורה אין סיכוי להגיע לרמת הידע הנגישה לילדים באינטרנט בלחיצת כפתור. "בשנייה שהמורה אומר משהו בכיתה, תלמיד יכול לבדוק את זה, ולדעת יותר מהמורה, במירכאות, דרך ספרייה גלובלית אין־סופית שגם מתעדכנת כל הזמן".

זה עדיין קיים? אני חש שהמיתוס

◄

הוותיק הזה כבר הספיק להיסדק מבפנים. באינטרנט יש מידע ולא ידע. צריך מישהו שינחה איך להגיע לעובדות, איך ליצור ביניהן קשרים נבונים, להבין.

"להפך, זה התעצם. הרצאת הטד השנייה הכי נצפית בכל הזמנים נקראת 'החור שבקיר'. סרטון של חוקר ששם מחשב מחובר לאינטרנט באיזה כפר נידח בהודו, ואחרי חצי שנה הילדים שם פתאום ידעו אנגלית. ילדים מחפשים היום כל דבר באינטרנט. אגב, המחקרים מראים שהם מדלגים על וויקיפדיה ומחפשים ישר ביוטיוב, כי גם לקרוא לא רוצים. התמונה המנטלית של ההורים היא של המורה כ־sage on the stage, המורה שעומד על הבמה ומוסר מידע לתלמידים. אז אם זה תפקיד המורה, ברור שהמחשב יכול לעשות את זה יותר טוב. אבל אם אנחנו מבינים שהמורה צריך להיות guide on the side – אדם שמלמד איך לחקור, אילו שאלות לשאול, לסנן מידע, ולהרכיב אותו, מה שנקרא אוריינות מידע – אנחנו מבינים שהוא חיוני".

אם המיתוסים האלו מבטאים בעיקר חשש מפני מה שיקרה למורים, מיתוס אחר, לדבריו, נובע מחרדה מפני מה שהטכנולוגיה תעשה לילדים. הנחת היסוד היא שהטכנולוגיה מזיקה. "תראה איזה דבר מוזר זה", הוא צוחק, "כשאתה אומר 'טכנולוגיה זה דבר מזיק' בהקשר חינוכי, זה מתקבל. אבל תצא לבית חולים, לבנק, לכל מקום, ברור שטכנולוגיה היא לגיטימית".

הסבר בבקשה.

"הדוגמה הכי פשוטה לזה היא האמונה בנזקי המסכים". לדבריו, התמונה המנטלית שצריך להתמודד אתה היא של ילד שיושב עם טאבלט מהרגע שהוא נכנס לבית הספר בשמונה בבוקר ועד שהוא יוצא אחרי הצהריים. "זה מאוד טרנדי. לאחרונה נקראתי לדיון בכנסת בעקבות פנייה של הורים לבג"צ בניסיון להפסיק את הפרויקט של טאבלט לכל ילד. יש כאן שגיאה איומה בתפיסה. הם חושבים שאם הילד כל היום עם טאבלט, אז הוא לא מרים את העיניים מהמסך, הוא לא מדבר עם ילדים אחרים, הוא לא עושה שום דבר אחר. זה לא נכון. אנחנו יודעים כבר הרבה שנים ששיעור מיטבי שמשלב טכנולוגיה הוא שיעור שיש בו תמהיל בין שימוש בטכנולוגיה לבין אינטראקציה אנושית. נניח שמראים איזה סרטון של שלוש דקות בתחילת השיעור. אחריו מכבים את המסך ומשוחחים במשך רבע שעה על מה שראינו, אחרי כן יש תרגול בטאבלט, המאפשר לשלוח תוצרים למורה, רצוי גם בשיתוף פעולה של כמה ילדים, ולא רק עבודה אישית. ואז שוב חוזרים לדיון כיתתי בלי מסכים.

"השאלה היא איך להשתמש בטכנולוגיה כדי ליצור ערך נוסף. השימוש בטכנולוגיה מאפשר מעורבות, חקר באינטרנט, וכמו שזה לא מחליף את המורה, זה גם לא מחליף את הכיתה. המטפורה שאני אוהב להשתמש בה היא של ויטמין. אם אתה לוקח יותר מאלף מיליגרם ויטמין די ליום, זה רעל, אבל אם לא תיקח בכלל, יהיה לך חסך. זו שאלה של מידה. אנחנו יודעים היום מהי המידה המדויקת שבה נכון להשתמש בטכנולוגיה בחינוך כדי לקדם את הלמידה. הטענה שטכנולוגיה מייצרת ילדים מנוכרים וסוציומטים מופרכת. אין דבר מנכֵּר ומנותק יותר ממורה שנואם לתלמידים במשך 45 דקות בלי להשתמש בכלים הנהדרים האלה, שמעודדים מעורבות, שיתוף פעולה ושיח".

> הטענה שטכנולוגיה מייצרת ילדים מנוכרים וסוציומטים מופרכת. אין דבר מנכֵּר ומנותק יותר ממורה שנואם לתלמידים במשך 45 דקות בלי להשתמש בכלים הנהדרים האלה

אפשר לקרוא לזה ויטמין טי, על שם טכנולוגיה.

"דעיון נהדר".

ומה אתכם, אנשי הטכנולוגיה בחינוך, לכם אין מיתוסים שצריך לנתץ או לבחון מחדש?

"ממה שאני רואה, כמי שעוסק בזה כבר למעלה מעשרים שנה, אני מזהה שיש בתחום כמה נביאים, וכל אחד תופס כיוון אחר. יש איזושהי נטייה, בעיניי לא מוצלחת, להכריע לאיזשהו כיוון. זאת אומרת, שאם אתה הולך לכיוון כזה או אחר, אז זאת האמת ואין בלתה".

הסבר בבקשה.

"למשל, אחד אומר שהדרך היחידה לשלב טכנולוגיה בחינוך היא להבין לעומק איך המחשב עובד. לעומת זאת, בקצה השני יש כאלו שאומרים שאתה בכלל לא צריך לדעת איך זה עובד, אלא רק איך להשתמש בזה. כמו אדם שמשתמש בווייז ואין לו מושג איך זה עובד, ככה בחינוך צריך לדעת להשתמש בטכנולוגיה ולא לתכנת אותה".

טוב, בכל מהפכה יש תקופה של התפצלות הנבואה.

"נכון, אנחנו באמת בעיצומה של מהפכה, וחשוב שיש נביאים שונים וקולות שונים, אבל האמת לא נמצאת בקצוות. זה עדיין לא מדע אמפירי במעמד של מתמטיקה, פיזיקה וכימיה, שבו אפשר לבסס בצורה מסודרת את הדברים. זה גוף ידע בהתהוות, ויש מחקרים רבים וחשובים, אבל אנחנו עדיין בפיתוח גוף הידע. זה בסך הכול מדע בן שישים. לא צעיר אבל גם לא זקן".

ואולי המיתוס הוא שמערכת החינוך חייבת לרדוף אחרי העולם. המחשבה שבית הספר חייב להכין את הילדים לקראת העולם, ואם העולם טכנולוגי אז בית הספר גם חייב להיות טכנולוגי. אולי דווקא השפע הטכנולוגי והמהירות שבה דברים משתנים הופכים את המגמה הזאת של בית הספר לחסרת סיכוי מראש? זו הזדמנות להפסיק לרדוף. להיות מעין "נברלנד" עבורם, מקום שהוא אנטיתזה לעולם, מקום נטול טכנולוגיה דווקא?

"אני מרגיש שהחובה שלי היא להכשיר את הסטודנטים לשימוש מושכל בכלים טכנולוגיים. אני לא יכול ללמד אותם על הכלים של העתיד, אבל אני יכול ללמד את עקרונות־העל של שילוב כלים טכנולוגיים ובמיוחד ראייה ביקורתית של זה. אין לנו סיכוי ללמד את הילדים משהו רלוונטי אם נתמקד רק בכלים הקיימים, כי הם יהיו שונים לגמרי בעוד כמה שנים. אבל זו תהיה טעות ללכת לקצה השני וליצור סביבה נטולת טכנולוגיה שתמנע שיח מושכל, שהוא אגב גם אתי ומוסרי, על הטכנולוגיה. בשיעור הראשון אני אומר לסטודנטים שטכנולוגיה חינוכית היא כמו טכנולוגיית אטום. אפשר להחריב אתה עיר שלמה, ואפשר להאיר אתה עיר שלמה. אנחנו רוצים להאיר. אם תקרא את השלט בכניסה למשרד שלי תראה שם את הציטוט של מרשל מקלוהן 'טכנולוגיה היא שלוחה של האדם' ומתחתיו את המוטו שלנו 'טכנולוגיה חינוכית היא שלוחה של המורה'". ■

סם ויינברג ושרה מקגרו

מיתוס ושמו Google (או הזיקה המפוקפקת של גוגל לאמת)

מחקרנו בסטנפורד גילה שתלמידי חטיבת ביניים אינם מסוגלים להבדיל בין פרסומת לבין כתבת חדשות... סטודנטים פְּתאים מתייחסים לשם של דומיין המסתיים ב־.org כאילו היה הכשר של בד"ץ

בימינו הפך המותג גוגל לשם נרדף לחיפוש מידע. לאן שייקחנו גוגל – לשם נשים פעמינו. אולם האם האוטומטיות של הפנייה לגוגל מוצדקת? מהם מחיריה? האם התלמידים מודעים לבעייתיות? ומוריהם?

אם דונלד טראמפ תמך במלחמת עירק? הילרי קלינטון אומרת שכן. טראמפ אומר שלא. מי צודק?

פעמים רבות כשאנו מחפשים מידע כללי או תשובה ספציפית אנו מחפשים בגוגל או מבקשים מילדינו לבדוק עבורנו בגוגל. ככל שאנו מבוגרים יותר כך הישענותנו על ילדינו נוטה להיות גדולה יותר. הילדים הדיגיטליים האלה, שמעולם לא הכירו עולם ללא מסכים, הם בודקי העובדות הפרטיים שלנו. מי יכול למצוא "אמת" טוב מילדים "בעידן הנוכחי"?

זוהי ראייה רומנטית וכוזבת של המציאות. רבים מהילדים שלנו יכולים לזפזף בין פייסבוק ובין טוויטר תוך כדי העלאת סלפי לאינסטגרם ושליחת מסרון לחבר. אבל כשמדובר בשימוש באינטרנט כדי להגיע לעומקם של דברים, ילדינו אינם טובים מאתנו. לעתים קרובות ההפך הוא הנכון.

במחקר שערכו אסתר הרגיטאי ועמיתיה באוניברסיטת נורת'ווסטרן נכנסו 102 סטודנטים לאינטרנט כדי לענות על שאלות חשובות להם, למשל מה לייעץ לידידה המנסה נואשות לקבל תשובה על עניין רפואי מטריד. רפרטואר האפשרויות היה גדול מאוד. כיצד החליטו הסטודנטים לאיזה אתר להאמין? גורם אחד בלט: מיקומו של האתר בתוצאות החיפוש. תלמידים סומכים בעיניים עצומות על מנוע החיפוש, ומאמינים שהוא ימקם את התוצאות האמינות והמועילות ביותר בתחילת הרשימה. הם התעלמו מהארגון המממן את האתר ומזהותו של מחבר המאמר.

מחקר שעשינו באוניברסיטת סטנפורד תומך בממצאים אלה. במהלך 18 החודשים האחרונים הערכנו את יכולתם של צעירים להחליט אם מידע באינטרנט אמין או לא. ניתחנו 7,804 תגובות של תלמידים מחטיבת הביניים עד לגיל האוניברסיטה. חוסר ההכנה של התלמידים בכל שלב הפתיע אותנו: תלמידי חטיבת ביניים אינם מסוגלים להבדיל בין פרסומת לבין כתבת חדשות; תלמידי תיכון מתייחסים כפשוטו לתרשים מפוברק של הוועדה לפעולה פוליטית של בעלי האקדחים במינסוטה; סטודנטים פְּתאים מתייחסים לשם של דומיין המסתיים ב־.org כאילו היה הכשר של בד"ץ.

משימה אחת דרשה מהסטודנטים לקבוע את מהימנותו של החומר באתרים של שני ארגונים: האקדמיה האמריקאית לרפואת ילדים, ארגון של 66 אלף חברים שהוקם בשנת 1930 ומוציא לאור את כתב העת היוקרתי Pediatrics ("רפואת ילדים"); והמועצה האמריקאית לרופאי ילדים, קבוצת שוליים שהתפצלה מהארגון העיקרי בשנת 2002 בשל עמדתה בנוגע לאימוץ ילדים על ידי זוגות חד־מיניים. ביקשנו מ־25 סטודנטים מאוניברסיטת סטנפורד, האוניברסיטה הסלקטיבית ביותר בארצות הברית – שדחתה 95 אחוז מהמועמדים בשנה האחרונה, להשקיע עשר דקות בבדיקת תוכן בשני האתרים. הרשינו לתלמידים להישאר בדף האינטרנט הראשוני, ללחוץ על קישורים, לחפש נושא אחר – כל דבר שבדרך כלל הם נוהגים לעשות כדי להגיע למסקנה.

יותר ממחצית הסטודנטים הגיעו למסקנה שהמאמר מטעם המועצה האמריקאית לרופאי ילדים, ארגון ביזארי הקושר הומוסקסואליות לפדופיליה ושהמרכז המשפטי לדרום העני (SPLC) כינה אותו קבוצת שנאה, היה "אמין יותר". גם תלמידים שהעדיפו את המאמר של האקדמיה האמריקאית לרפואת ילדים לא הצליחו לעמוד על ההבדלים בין שני הארגונים. הם ראו את שני הארגונים כמקבילים והתמקדו בהערכותיהם בתכונות שטחיות של האתרים. אחד התלמידים אמר: "הם נראו לי אמינים במידה שווה... שניהם אקדמיים, מוסדות העוסקים בחומר כזה מדי יום".

למרבה האירוניה, התלמידים למדו מעט כל כך דווקא בשל רצינותם הבלתי ממוקדת: הם בילו את רוב זמנם בקריאת המאמרים באתר של כל ארגון. ואולם הסתרת כוונות אמתיות וטשטוש אינטרסים באינטרנט נהיו מתוחכמים כל כך, שהסתמכות על אותן מיומנויות שמשתמשים בהן לקריאת טקסט מודפס אינה אלא נאיביות. ניתוח מידע דיגיטלי לפני ניתוח האתר ומידת אמינותו הוא בזבוז אדיר של זמן ואנרגיה.

דבר זה התברר לנו כשנתנו את אותה משימה עצמה לבודקי עובדות מקצועיים. שלוש אסטרטגיות מבדילות בין בודקי העובדות ובין הסטודנטים, המייצגים אותנו, אנשים משכילים וישרי דרך המחפשים עובדות, אמת.

• כשנכנסו לאתר לא מוכר, הדבר הראשון שעשו בודקי העובדות היה לעזוב אותו. סטודנטים קוראים באופן אנכי ומעריכים מאמרים באינטרנט כמו בעיתון מודפס, אבל בודקי עובדות קוראים רוחבית וקופצים מהדף המקורי, פותחים כרטיסייה חדשה ומחפשים את שמו של הארגון או את שם נשיאו. אם מישהו הרגיל בטיולים מוצא את עצמו באמצע יער, הוא יודע שאינו יכול לנחש את דרכו החוצה בעזרת התבוננות בקרקע. עליו להשתמש במצפן. בדומה, בודקי עובדות משתמשים במשאבים הרבים של האינטרנט כדי לקבוע מהיכן מגיע המידע לפני שהם קוראים אותו.

• שנית, בודקי העובדות יודעים שאי אפשר לסמוך על עמודי "על אודות". הם אינם מעריכים אתר אך ורק לפי תיאורו של האתר את עצמו. אם אתר יכול להתחזות לצוות חשיבה בלתי מפלגתי כשהוא בעצם ממומן על ידי אינטרסים תאגידיים ונוצר על ידי חברת יחסי ציבור, הוא יכול לשקר לנו באמצעות עמוד "על אודות" מומצא.

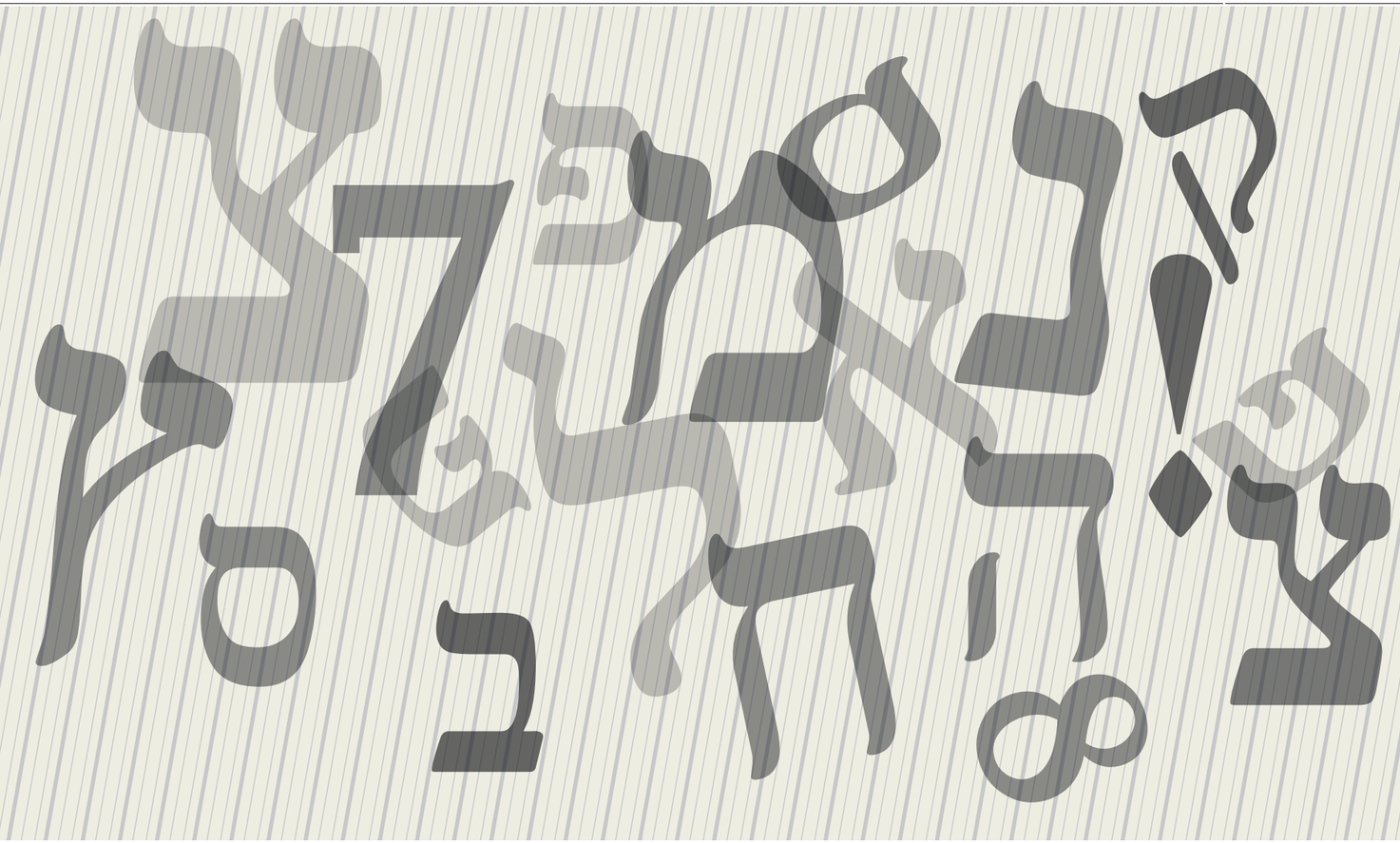
• שלישית, בודקי עובדות מסתכלים מעבר לסדר המקרי של תוצאות החיפוש. במקום לסמוך על גוגל שימיין דפים לפי מהימנות (וכך לגלות חוסר הבנה בסיסי לדרך שבה גוגל עובד), בודקי העובדות נוברים בכתובות URL ובתקצירים כדי למצוא רמזים. הם תמיד יורדים עד לתחתית דף תוצאות החיפוש בדרכם להחלטה מושכלת בנוגע לקישור שכדאי ללחוץ עליו תחילה.

כל זה בעצם אינו מסובך כל כך. אבל אפילו מיומנויות כאלה אין מלמדים בבית הספר בדרך כלל. למעשה, בכמה בתי ספר יש מסננים מיוחדים המפנים תלמידים לאתרים שנבדקו מראש. התוצאה היא דור של ילדי בועה שמעולם לא פיתחו את החסינויות הנדרשות כדי להדוף את הרעלים הצפים על פני ה"פידים" שלהם בפייסבוק. יודגש שהתלמידים צורכים מאותם "פידים" את מרבית החדשות ואת תמונת עולמם העכשווית. גישה זו מסווה את העולם האמתי מהצעירים. אותו עולם אמתי שברטוריקה שלנו אנו מבקשים להכין אותם לקראתו.

לאחר העימות בין המועמדים לתפקיד סגן נשיא ארצות הברית צייץ הקמפיין של קלינטון: "לרוע מזלם של מייק פנס ודונלד טראמפ, גוגל קיים (ואנחנו לא טיפשים)". כן, גוגל קיים ואנחנו אכן איננו טיפשים, אבל אנחנו הולכים שולל כל הזמן. גוגל מציב כמויות עצומות של מידע בקצות אצבעותינו. הוא גם מטיל את נטל בדיקת העובדות עלינו. על כל שאלה פוליטית המכה גלים בבחירות האלה, מתחרים על תשומת לבנו אתרי אינטרנט רבים מספור ואתרי חדשות מזויפים לצד מקורות לגיטימיים ואמינים. ■

סם ויינברג הוא פרופסור בבית הספר לחינוך באוניברסיטת סטנפורד; שרה מקגרו כותבת עבודת דוקטור באוניברסיטת סטנפורד על תכניות לימודים והכשרת מורים

תרגום: חיה סימקין עיבוד: ישראל שורק



מיתוס ההוראה המתקנת: בדיסלקסיה לא יועילו תוספת זמן, תרגול, אהבה או סבלנות

למשרד החינוך אין כל המלצה מותאמת ומונחית מחקר להתמודדות עם דיסלקסיה, חרף שכיחותו של ליקוי זה. ארטמן וסדן מבהירים לאנשי המקצוע ולקהל המשכיל שהתמודדות יעילה עם דיסלקסיה אינה כרוכה בהקצאת זמן או במתודת הוראה סבלנית, אלא בגישה עניינית, מפורטת ושיטתית לקריאה מן השורש, תרתי משמע

לביא ארטמן ומיכל סדן

הדיסלקסיה בראי חינוכי

סו לפענח את המשפט הבא, הכתוב בעברית באותיות לועזיות:

MESORNA LEAVIGAYIL
MEAKKO SHEANU
MEUSHARIM VEMUFTAIM
MEHAMATANA SHESHILSHOM KIBALNU

אנו מניחים שקריאתכם לא היתה שוטפת ופשוטה לעומת הקלילות שבפענוח המשפט: מסורנה לאביגיל מעכו שאנו מאושרים ומופתעים מהמתנה ששלשום קיבלנו. עכשיו אולי גם רכשתם "אמפתיה קוגניטיבית" לאנשים עם דיסלקסיה: הם חשים בדיוק כמוכם (בקריאה הראשונה) כשהם קוראים בכתב תקין. מקור התסכול שלהם ושלכם דומה: המילים נראות כמו אוסף "עצים" (אותיות) ולא כמו "יער" (מבנה המילה). ואולם לעומת אדם דיסלקטי אתם מסוגלים לפענח, ובקלות יתרה, משפט כתוב בעברית גם אם הוא משובש לחלוטין: "בזכות העודפות של השפה, אתם יכ*ל*ים להב*ין מ* אנ* א*מר גם אם אחל*ף את כל א*מ*ת הקר*א* ב*" (ז נעש קש יתר אם אינכם ידעם אפל הכן אמת הקרא)" (פינקר, 2011: 163). אתם גם מסוגלים להגות באופן שונה ובקלות את המשפטים חסרי השחר: "אתמול הוא מצגר את היצבורים" או "המצגר הרגב שלי נגצל" (אלון, 1995).

מהו הדבר המאפשר לכם לתמרן בקלילות כזאת בין המילים הכתובות, אך לאדם הדיסלקטי הוא סיוט של ממש? כיצד אפשר לשקם את תפקודו? האם יש בידינו ארגז כלים ייעודי לתכלית זו? ואם אין ארגז כזה בנמצא, כיצד אפשר להתקינו? לפני הצגת הממד הפרקטי של העשייה המתקנת נשיב על קצה המזלג על שתי השאלות הראשונות: מהו הדבר המבחין בין ילד שקריאתו תקינה לילד שקריאתו משובשת? אצל ילדים שהתפתחות הקריאה שלהם תקינה הקשר בין הכתוב לבין המוח נעשה על ידי עריכה מותאמת של סימני הכתב לשפה שהם דוברים, כפי שזו מיוצגת בלקסיקון (המילון המוחי). בשפה שמית, כמו העברית, חלקי המילה אינם נתונים תמיד בסדר רציף, אלא במדרג היררכי ש"ראשו" הוא השורש, "גופו" הוא תבנית משקלית ו"ענפותיו" הטיות (לריבוי, לזמן, למין, ליידוע, לסמיכות, לקניין וכו'). אלו הם גם שלושת הצורנים העיקריים (צורן השורש, צורני גזירה וצורני נטייה) המתופעלים בלקסיקון הן לצורך הפקת מילים והן כאמצעי לשמיעתן. כל ילד יֵדע לומר, למשל, שאם נכנה אובייקט כלשהו כֶּסֶּ ונשים שניים כאלה בקערה, יהיו לנו שני כְּסָסים ולא שני כֶּסֶּים. שימו לב שבשני המקרים התבנית הצלילית של המילה (בכס) משתנה ללא היכר באמצעות התאמות וכללים פונולוגיים של הלקסיקון. הנה דוגמה נוספת: אם אבקש מכם לשנות את האותיות ר־ח־ב במילה המושמעת "התרחבות" לאותיות ר־ש־מ, יהיה לכם קל לומר "התרשמות". אבל אם אומר לכם לשנות את האותיות ח־ב־ו במילה זו לאותיות ש־מ־ו, יהיה לכם הרבה יותר קשה לעשות את ההמרה. הסיבה היא שבמקרה הראשון החלפתם יחידה "טבעית" (השורש ר/ח/ב) באותה יחידה (השורש ר/ש/מ). במקרה השני עליכם לבצע מהלך פונולוגי (צלילי) שנתוניו אינם כלולים במה שהלקסיקון שלכם מסוגל לעשות באופן טבעי.

לעומת ילדים "תקינים", מצבם של מעוכבי הקריאה בכי רע: משעה שסימני הכתב במילה מפוענחים עקב בצד אגודל עם הופעתם הסדרתית במילה, המבנה של המילה הכתובה בעברית עלול להיטשטש עד כדי אובדן גמור של יכולת העריכה המותאמת (היכולת המורפמית, בשפת הבלשנים), הנחוצה לשם גישור בין השפה הכתובה ללקסיקון המנטלי. למשל: המילה "הפרָדות" עלולה להתפענח כך: הפ־ר־דות. פענוח כזה מסתיר למעשה את המבנה הבא שלתוכו מאורגנת המילה בלקסיקון: השורש (פ/ר/ד), התבנית (הקטלה) וצורן הריבוי (ות). במילים אחרות, הפענוח ההברתי יחסום למעשה כל אפשרות לזיהויה המהיר של המילה כפי שהיא מיוצגת במוח. מצב עניינים זה, שבו כל אות – או מקבצי אותיות – מעובדת סדרתית על ידי המרתה לצליל התואם גורם לחוסר אונים (בקרב כעשרה אחוזים מאוכלוסיית הילדים) באשר לאופן שבו יש לארגן את ההגאים לכדי היגוי הולם. זוהי דיסלקסיה, וזה גם בדיוק מה שקרה לכם כשניסיתם לפענח את "משפט אביגיל": למרות בקיאותכם בשיוך צלילים לאותיות הלטיניות ואף על פי שלא היתה לכם בעיה כלשהי בהמרה הברתית של המילים, שיטת הכתיב הזאת לא אפשרה למוחכם לעבד כראוי את היחידות הצורניות של כל מילה המאפשרת, כאמור, זיהוי קליל ונטול מאמץ.

כיצד מציעים מומחי המנהל הפדגוגי לסייע לילדים הללו? לרוע המזל, ואף שקשה להאמין, ההמלצות הניתנות להקניית קריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה מעוכבת זהות במהותן לאלו שניתנות לילדים תקינים: תרגול מודעות פונולוגית (היכולת לתפעל בדרכים שונות את הגאי המילה הדבורה), חשיפה חוזרת לצירופים הברתיים ושליטה במתן שם לאותיות האלפבית. נראה שעל פי מומחי המנהל הפדגוגי, ההבדל היחיד בין הוראת קריאה לילדים עם התפתחות קריאה תקינה ובין הוראת קריאה לילדים עם קשיים בהתפתחותה אינו איכותי אלא כמותי: זמן החשיפה וחזרתיות (שיום אותיות, מודעות פונולוגית וחשיפה לצירופים הברתיים). נראה שהורים המקבלים המלצה לתת לילדיהם "הוראה מתקנת" אינם יודעים כלל שההוראה המתקנת הנהוגה בישראל זהה ברציונל, במטרות, בדרכי ההקניה ◄

ד"ר לביא ארטמן מרצה במכללת דוד ילין ובסמינר הקיבוצים בתחומים של ליקויי למידה, הוראה מתקנת והתפתחות קוגניטיבית. מיכל סדן היא מומחית תחום לקויות למידה במתי"א, חולון

הורים המקבלים המלצה לתת לילדיהם "הוראה מתקנת" אינם יודעים כלל שההוראה המתקנת הנהוגה בישראל זהה ברציונל, במטרות, בדרכי ההקניה ובחומרי הלימוד להוראת הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה

ובחומרי הלימוד להוראת הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה.

האתגרים

ייצוג השפה המדוברת במודל אלפביתי (סימני הכתב מייצגים הגאים) היה עלול לעורר בעיה רצינית: גם אם מתווסף לכתב זה הניקוד (לציון הגאי התנועות), הבולטות החזותית של סימני ההגאים מבליעה בתוכה את דפוסי הצטרפות ההגאים זה לזה, כלומר את תבניתה הצורנית של המילה. אין במודל אלפביתי "הנחיות" בנוגע לסדר ההצטרפות של חלקי המילה שיאפשרו לחזות בקלות ומתוך סדר זה את המילה הדבורה. נדגים: במילה "כָּתַבְתִּי" המרכיבים הצורניים של המילה ודרך הביטוי שלהם מיוצגים היטב. אבל מה מאפשר לקורא להטעים דווקא את ההברה הסגורה שלפני ה"תִּי"? כיצד יפרוק הילד מעליו את הקושי של חלוקת המילה להברות, שאין בה לעצמה כדי לזמן את מקום ההטעמה (כָּ־תַבְ־תִּי)?

אתגר נוסף שמציבה העברית הכתובה הוא עמימות מורפולוגית. יותר ממחצית המילים הבלתי מנוקדות בעברית יכולות להיקרא בלפחות שתי צורות היגוי. כדי להמחיש את הצורך הדחוף בהתמודדות עם אתגר זה, הנה דוגמה: צירוף האותית "יו" בסוף מילה מקבל ארבעה ערכי היגוי: YO (לחיו), AV (בגדיו), YU (החיו) ו־IV (השמדתיו). הקורא התקין אינו צריך לנחש מבין האפשרויות הללו, שכן הן נקבעות מתוך חלקי הדיבר: בשם עצם נותרים שני היגויים AV או YO. אם מדובר בשם עצם ביחיד, ייבחר YO, ואם ברבים – AV. כאשר מדובר בפועל, הגוף יכריע: גוף ראשון – IV, גוף שלישי – YU. לכן במילה "חולצותיו" הקורא לא יתבלבל, אף שצירוף האותיות "תיו" מופיע גם בשמות עצם בצורת נקבה (כיתותיו) וגם בפעלים (כיסחתיו). שם העצם יכריע לטובת AV (יוצאי דופן – אביו, אחיו. מעניין שאלו מילים קמאיות, שאינן פרי גזירה שורשית כמו רוב המילים בשפה העברית).

אתגר שלישי: מצד אחד, ההיגיון בפיתוח הרגישות להגאי המילה מהותי לרכישת הקוד האלפביתי: מאחר שסימני הכתב מייצגים הגאים, ברור שרכישת הקריאה מותנית ברכישה סדורה ומפורשת של כללי המעבר שבין הסימן הכתוב לצליל שהוא מייצג. מצד אחר, בעוד שרוב ההמלצות הטיפוליות מדגישות במובהק את תרומת המודעות הפונולוגית (הצלילית) לרכישת הקריאה ומציגות שלל דרכי התערבות לפיתוחה של מודעות זו, מתברר שהלכה למעשה מיומנות זו אינה אלא תוצר לוואי של רכישת הקריאה (ו/או הכתיבה), כך שבעצם הניסיונות והמאמצים הרבים המושקעים בפיתוחה הם בגדר רתימת הסוסים לפני העגלה. במילים אחרות, כיצד אפשר לבסס מרכיב הנחשב חיוני כל כך בהוראה מותאמת בקרב ילדים שאינם מצוידים מלכתחילה בהתנסות קריטית להקנייתה (יכולת קריאה)?

לצאת מן המבוך (רציונל)

קחו לדוגמה את תבנית המילה XXי (האיקסים מייצגים שני עיצורים אפשריים). באנגלית אנו מקבלים תבנית היגוי יחידה "אָאָי" (fly, sky, dry וכו'). בעברית, לעומת זאת, אנו מגיעים לעשר תבניות היגוי: צָאִי, אָבִי, בִּתִּי, שְׁבִי, בָּנִי, גָּנִי, שָׁנִי ועוד. עבודה על יצירת הגמישות הנדרשת במעבר בין תבניות כתיב והתמרון ביניהן ובתוכן קריטיים לפענוח כתב לא מנוקד ולקריאה הדמומה ("עני לי או צאי אלי בתי! אני כאן בלי רעי העני צבי!"). לעבודה על היבט זה חשיבות מכרעת לילדים שיש להם דיסלקסיה: ילדים אלה עלולים "להתקבע" ב"ברירת מחדל" תנועתית (קמץ/פתח) עבור עיצור בודד (במקום ילדה- יָ- לָ- דָה) או להיות מושפעים באופן חסר בקרה מצירופים הברתיים שכיחים (למשל Xי יפוענח בהתאם לשכיחותו הרבה בשפה כ־אָי). השכבה הראשונית במעשה התיקון היא לאפשר לילד הלוקה בדיסלקסיה להרחיב את הרפרטואר הפונולוגי ולהגמישו. השכבה הבאה מתייחסת לאופן הגבלתן של אפשרויות ההיגוי שהוקנו בשכבה הראשונה: אפשרות תמרונם של הצורנים (המורפמות) באמצעות גורמי הקשר לשוניים מתפעלת את המילון המנטלי ומאמנת אותו להגיב בצורות מותאמות "נכונות".

הוראה מתקנת לילדים לקויי קריאה אמורה לתת את הדעת על שני מרכיבי יסוד: המרכיב הראשון פותח לילד "מרחב" פונולוגי . אפשר לדמות את המרכיב הזה, שיכונה להלן **תבניות היגוי**, למעין פיזיותרפיה פונולוגית המאפשרת לילד תנועה חופשית ואפשרות תמרון בתוך תבניות כתובות מהסוג שהודגם כאן וביניהן. המרכיב השני אמור לפתח אצל הילד רפרטואר רחב של אילוצי הקשר שיגבילו את אפשרויות ההיגוי של תבניות בהתאם לקטגוריה שבה תבניות אלו נטועות (סמיכות, תואר, פועל, קניין וכו'). חלק זה של העבודה המתקנת מכונה **עיבוד לשוני**. השכבה השלישית כרוכה במטרת־העל של הקריאה: הענקת מובן ומשמעות למילים הכתובות.

מהלכה למעשה

לליבת ההוראה המתקנת שלוש שכבות של הקניה: תבניות היגוי, עיבוד לשוני, והפקת משמעות.

תרגול תבניות היגוי

תרגול תבניות ההיגוי כולל ארבע סוגי מטלות: **מטלות ההצבה** דורשות מן התלמיד להפעיל כלל נתון של היגוי (המוצג לו) עבור רשימה של מילים או משפטים. הכלל יכול להיות מוצג בהדגמה של המורה או בהתייחסות לתבנית חזותית המסמלת את תבנית ההיגוי. **מטלות חילוף** דורשות מן התלמיד לתפעל **כלל מעבר** נתון מדפוס פונולוגי מסוים של היגוי לדפוס אחר. למשל, הילד מקבל דוגמה של כלל המעבר מן המילה פָּנוּי למילה פִּנוּי (שינוי התנועה באות הראשונה), ועליו להחליף את הדפוס הקמוץ בדפוס החרוק ברשימת מילים (שמור, גמור, צבור, ספור וכו'). במטלות סיווג (או התאמה) על הילד להחיל כלל נתון על רשימת מילים. כך למשל, על התלמיד לקבוע מהי התנועה המשותפת לאותיות במילים הבאות: כיס, מציל, הכניס. **במטלות התמרון** על התלמיד להסיק, לנבא או להפיק את אופי ההיגוי של רשימת מילים בשלושה אופנים: באמצעות ההקשר שהן נתונות בו (צירופי מילים או משפטים); באמצעות זיהוין בצורתן הבדידה; או באמצעות הנחיה לתוספת אותיות.

תרגול עיבוד לשוני

המטלות בחלק זה נחלקות לשלושה סוגים: גזירה, הטיה והמרה. **מטלות הגזירה** הן מטלות של הצבת עיצורים בתבנית, על פי נושא לשוני מסוים. **במטלות ההטיה** אנו מבקשים מן הילד להטות צורה מילולית לפי משתנה לשוני נתון (זמן, גוף, ריבוי, מין וכדומה). **מטלות ההמרה** הן דרישה למניפולציה של שורש, מילה או משפט בהתאם להקשר הלשוני. לדוגמה: "אני טיפלתי במשך שבוע בחתול של רמי. בעתיד, אתם.... בחתול של רמי".

עקרונות העבודה

1. פירוק משימה לרכיביה: רצוי בשלבים ההתחלתיים למזער ככל האפשר את שונות מדגמי המילים הנבחרות מבחינת תנועותיהן. יש להורות תחילה מילים חד־הברתיות וצירופי מילים ומשפטים יחידי תנועה (חם, טס, גר, גר שם, דן קם וכו'), ואחר כך לעבור למילים שבהן אותה תנועה מוכפלת (אדם, חטף, צרצר). בשלב הבא יש לעבור לתנועה אחרת באותה גישה (מיץ, כיס, ביס), ורק לבסוף למצות מהמאגר את המילים המכילות את שתי התנועות (בסדר שונה: בית, דירה, נכנסתי). על פי ניסיוננו, לתכנון מדורג כזה של בניית מילים יש פוטנציאל רב בהבטחת "פירוק המשימה עד לנקודה שבה היא מאפשרת הצלחה".

2. אימון: חשיבות האימון בכל למידה אינה מוטלת בספק, והיא חיונית פי כמה לתלמידים שיש להם קשיים בהתפתחות הקריאה, שנראה כאילו הם מקובעים באסטרטגיה חלופית לא יעילה של קריאה. למזלנו, השפה מספקת שפע של הקשרים לתפעול צורות לשוניות (כמו סיומת ת לשמות עצם רבים ממין נקבה) ולהימנעות מהשעמום הכרוך באימון חוזרתי – הטיית שמות עצם ותארים לפי גוף, מין ומספר (אמיץ, אמיצה, אמיצים, אמיצות); הטיית נסמכים בריבוי (ילדי הכפר ß ילדי הכפר); ומציאת יוצא הדופן בתבנית (תוף, חוף, נוף, סוס).

3. אופנות ההוראה: לפי הגישה המוצעת כאן, בעיה ברכישת הקריאה היא קיבעון תפקודי (ארטמן, 2012). מנקודת ראות זו תכנון מהלך ההוראה אמור להיגזר ישירות מתוך מגוון האפשרויות להתמודדות עם האסטרטגיה הכושלת של חילוץ צלילים מתוך סימני הכתב והחלפתה באסטרטגיה שאנו מכנים מורפו־פונמית (תחביר המילה). אסטרטגיה זו, כאמור, אינה בגדר "תומך" או "פיגום", אלא קשורה בטבורה לעיבוד התקין העומד ביסוד פעילות הקריאה.

4. התאמות: הטיפול בשונות הבין־אישית בקרב ילדים עם קשיים ברכישת קריאה יבוסס על שני ממדים אבחוניים שהמורה יבצע. האחד, אסטרטגיית הקריאה של הילד: דיסלקסיה אינה מצב של הכול או לא כלום. אנו מקבלים רצף – החל במקרים קלים וכלה בחמורים ביותר. המקרים הקשים יהיו אלה שבהם כל מילה נתפסת כעצם "חזותי" שיש לו ערך צלילי שהילד צריך "לנחש" (דיסלקסיה פונולוגית). מקרים אחרים מסווגים בספרות בשם "דיסלקסיה שטוחה". אלה ילדים עם קריאה מסורבלת, נעדרת אינטונציה ו"מצרפת". על המורה המתקן להתאים לכל תת־אוכלוסייה את המטלות האפקטיביות ביותר להשגת התוצאה המבוקשת. במסגרת המצומצמת של חיבור זה לא נוכל להרחיב בסוגיה קריטית זו. הממד השני הוא ניתוח תפקודי ומעקב אחר ביצועי הילד. לפי הניתוח התפקודי – באילו צורות לשוניות הילד שולט, מהן הרגישויות שלו להקשרים לשוניים שונים – אפשר לקבל החלטות מושכלות לא רק בנוגע להתאמת סוג האימון הנדרש, היקפו וגונו, אלא בייחוד בנוגע לאופנות ההקניה: נניח שילד מסוים מתקשה בהטיית שמות תואר לפי מין ומספר (אמיץ, אמיצה, אמיצים, אמיצות) בהתאם לסופיות (ה, ים, ות). תרגול ההטיה בעל פה, כתיבת המילים וגם הדגמה קולית של המורה עשויים להתמודד היטב עם הקושי הזה.

סיכום

תכנון ההוראה המתקנת אמור להיגזר ישירות מתוך מגוון האפשרויות להתמודדות עם האסטרטגיה הכושלת של חילוץ צלילים סדרתי מתוך סימני הכתב והחלפתה באסטרטגיה מורפו- פונמית. אסטרטגיה זו, כאמור, אינה בגדר "תומך" או "פיגום" לדפוסים סטנדרטיים, אלא מהלך אסטרטגי שונה לגמרי. הוראה מתקנת לילדים בעלי ליקויי קריאה אמורה לתת מענה סימולטני בתוך כל שיעור לשלושה מרכיבי יסוד: המרכיב הראשון פותח לילד את המרחב הפונולוגי בלקסיקון ליצירת יחידות שלמות מתוך תבניות כתב זהות או דומות ("תבניות היגוי"). אפשר לדמות רכיב זה למעין "פיזיותרפיה פונולוגית" המאפשרת לילד לתמרן בין תבניות ובתוכן. המרכיב השני ("עיבוד לשוני") אמור לפתח אצל הילד רפרטואר רחב של אילוצי הקשר שיגבילו את אפשרויות ההיגוי של תבניות כתובות בהתאם לקטגוריה הלשונית שתבניות אלו נטועות בה (סמיכות, תואר, פועל, קניין וכו'). המרכיב השלישי כרוך במטרת־העל של הקריאה – הפקת משמעות מהטקסט הכתוב. האימון בשני המרכיבים הראשונים אמור לספק את התשתית הנדרשת להבנת הנקרא. בחיבור זה הוצג מפרט אפשרי לתכנית התערבות מסוג זה.

למרבה הצער, חומרי הלימוד הקיימים דלים מאוד מבחינת הצרכים הדחופים של ילדים בעלי דיסלקסיה כפי שאלה הוצגו כאן. בימים אלה יצאה לאור ערכת תיקון ("לקרוא מן השורש") המבוססת על התפיסה המתקנת שהוצגה כאן. אנו מקווים שערכה טיפולית מסוג זה היא צעד ראשון במסע המפרך של הוראה מותאמת לילדים בעלי ליקויי קריאה. ■

מקורות

אלון, ע' (1995). **העברית הכתובה הבלתי מנוקדת**. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.

ארטמן, ל' (2012). דיסלקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים־אורגאניים או קיבעון תפקודי? **החינוך וסביבו, ל"ד**, 9–19.

ישראל, משרד החינוך. (2014). **תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א־ב'**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי.

סנדרס, מ' (1981). **הערכה קלינית של קשיי למידה** (ד' כץ, מתרגמת). תל אביב: ספרית פועלים.

פינקר, ס' (2011). **האינסטינקט הלשוני** (מ' טורצקי, מתרגמת). ירושלים: שלם.

נמרוד: נשמור מסורת

נימרוד סמילנסקי פרידמן

מיתוסים וסיפורי עמים? לא אצלנו. לא בבית ספרנו

תרבותנו המירה את סיפורי המעשיות בסיפורי מעשיות. לאן נעלמו המיתוסים המכוננים של תרבות המערב מחיינו ומחיי ילדינו? האם החשש לחשוף את הילדים לרוע ולאימה הגלומים באגדות האחים גרים או בכמה מהרפתקאות אודיסאוס גורם לנו לוותר עליהן ועל אוצר הידע וההבנה של תרבותנו הצפון בהן?

בתי הספר לא המציאו את החינוך. מאז ומעולם טיפחו תרבויות וחברות את צעיריהן ועיצבו אותם – בחדרי לימוד התורה, במיסה של יום ראשון, בסיפורים לפני השינה, בסיפורי הסבתות, בחניכות עם ההורים בעבודה. בעקבות הקמת בתי הספר במדינות הלאום המודרניות אבדו מסורות חינוכיות רבות ואִתן אוצר בלום של דרכים לחנך. למרות ההנחה השגויה שבתי הספר של המדינות המערביות המודרניות לא השתנו כלל, חל בהם שינוי גדול. במדור זה נטייל בסמטאות הזיכרון של מסורות חינוך שונות, שלפנים היו מרכזיות וחשובות ולאחר מכן נעלמו.

באוגוסט האחרון טיילתי עם משפחתי בנורבגיה. מלבד הנופים ומזג האוויר בחלק הזה של כדור הארץ, אני אוהב את סיפורי המיתולוגיה הנורדית. צעידה ברחוב טיר (אל המלחמה), שתיית בירה מסוג אודין (האל הבכיר במיתולוגיה הנורדית, אבי האלים) וחפיפת שער בשמפו תוֹר (אל הרעם ובנו של אודין) הסבו לי שמחה רבה. כמה הופתעתי לגלות שהמקומיים אינם חולקים אתי את ההתרגשות הילדותית שלי. התברר שהסיבה שהנורבגים לא ממש מתרגשים מאכילת שוקולד של חברת פרֵיָה (אלת האהבה) היא שהם פשוט אינם מכירים את הדמויות והסיפורים של המיתולוגיה הנורדית. מוזר, חשבתי, איך תרבות שלמה יכולה להיות שקועה עד צוואר בייצוגים של סיפור שמעט מאוד מכירים.

סיפורי עמים, אגדות ומיתוסים נשארים היום מחוץ לגדר בית הספר. התופעה בולטת עד כדי כך שגם במקומות שבהם נוצרו הסיפורים שהשפיעו עמוקות על התרבות המערבית, אין להם כמעט זכר במערכת החינוך. אפשר אמנם למצוא את דמותו של תוֹר על המסך הקטן והגדול, אך לא לומדים עליו בנורבגיה כלל. בדומה, המילה זאוס בגוגל מגיעה לתשעים מיליון תוצאות כמעט, אך רוב ילדי אתונה אינם יודעים מה עשה אבי האלים של המיתולוגיה היוונית. "סיפורי האחים גרים" כבר מזמן אינם נכס צאן ברזל בתכנית הלימודים בגרמניה.

איפה אפשר בכל זאת למצוא את הסיפורים הללו במערב? האדס, אל המלחמה, או פנריר, הזאב הגדול שאכל את אודין, עשויים להופיע בהקשר של הנחלת ערכים כגון סבלנות וקבלת האחר. בקוריקולום של בתי ספר בארצות הברית – מגיל הגן ועד י"ב – לומדים מיתולוגיות באותה הזדמנות שבה לומדים על דתות אחרות. הסיפורים המיתולוגיים משמשים להיכרות עם מסורות פגניות, הזוכות בימינו לתחייה. עם זאת דרך הלימוד אינסטרומנטלית. התלמידים אינם "לומדים את" אלא "לומדים על", כלומר במקום לשמוע את הסיפורים עצמם כלשונם, בלי כחל וסרק, הם בדרך כלל קוראים אותם דרך למידת קנון תרבותי של "אחרים". הסיפור הופך למעין "ידע עולם" גרידא. יתרה מזו, סיפורי עמים, מעשיות ואגדות נלמדים רק בגילים מתקדמים – בחטיבת הביניים ובתיכון – וכך עוצמתם של הנרטיבים הקמאיים הללו מאבדת מכוחה. המאבק של הטוב ברע, הגיבור העובר תלאות ומבחנים והדימויים הקמאיים הם מושא להיכרות טריוויאלית ולא לחוויה עמוקה.

"אין שום צורך להדגים או להסביר מדוע מעשיות ואגדות ממלאות תפקיד מרכזי כל כך בחינוכו של ילד. בנקודה מסוימת של התפתחותו הן תורמות תרומה עצומה להתפתחות נפשו ושכלו ולתרבות שהוא מגיע ממנה". כך נפתח מאמר חשוב בנושא התועלת של סיפורי עמים בכתב עת למורי בית ספר יסודי בשיקגו של תחילת המאה העשרים. אחרי מאה שנה נראה שאנחנו מייחסים משקל גדול יותר לנקודת המבט הביקורתית, בלי להתייחס למה שאבד כאשר הפסקנו לספר אגדות, מעשיות או סיפורי עם. פשוט לספר: לא לשם שיפור הקריאה, לא כבעיה מתמטית ולא במסגרת שיעור מגדר.

מדוע בעצם הפסקנו לספר את הסיפורים האלה? קשה לשים את האצבע על סיבה אחת, אבל אפשר לזהות את הקושי והאתגר שהסיפורים הללו מעוררים אצל מחנכים בתקופתנו. אתגר עמוק אחד הוא הקושי לעמת ילדים צעירים עם הרוע בעולמנו. הסיפורים הללו, המתאפיינים בדיכוטומיה עמוקה בין טוב לרע, נפסלים על הסף בגלל ביטויים בולטים של הרע. נראה שבתקופתנו מדגישים יתר על המידה את אכילת הסבתא על ידי הזאב ב"כיפה אדומה", ולא נותנים מקום לדרך שבה עולמם של בני האדם הוא בסופו של דבר מקור להגנה וביטחון מול עולם הטבע הפראי. נראה שמבקשים להגן על הנפש הרגישה של הילדים מפני האלימות הקשה בסיפור המסע של אודיסאוס, ולא מדברים על נושאים כגון התגברות על תלאות, מכשולים וסכנות איומות. דומה שבסיפור הרקולס מייחסים משקל יתר למעשה הרצח המזעזע שלו – רצח אשתו וילדיו – בלי לתת מקום לאפשרות הפנמה עמוקה של מחילה וכפרה, כל שכן לדימויים עצמם, המכילים מטען תרבותי וסמלי עצום.

במובן הזה אי אפשר לדבר על עמי ותמי בפשטנות כעל ייצוג של שני ילדים, בן ובת, העוברים הרפתקה פנטסטית, אלא כדימוי המכיל בתוכו מטען בן מאות ואלפי שנים, צופן תרבותי בעל חשיבות גדולה להבנת העולם. מעבר לביטויים הברורים של צדו החשוך של העולם, סיפורים כאלה מעוררים רתיעה משום שהם נחשבים למוטים מיסודם ולמייחסים תכונות שונות לטבען של קבוצות מסוימות בחברה. גברים נחשבים לגיבורים, חזקים ואמיצים, ואילו נשים מצטיירות כפתיות, חסרות ישע וקלות דעת. שחור מסמל נכלוליות וסכנה; לבן – טוהר, ניקיון וטוּב. האם ייתכן שבגלל תקינות פוליטית ויתרנו על תכנים בעלי פוטנציאל חינוכי מוסרי אדיר? הרי זה מקרה קלאסי של השלכת התינוק עם המים.

> סיפורי עמים, אגדות ומיתוסים נשארים היום מחוץ לגדר בית הספר. התופעה בולטת עד כדי כך שגם במקומות שבהם נוצרו הסיפורים, אין להם כמעט זכר במערכת החינוך

"אם היינו מבינים מה אנחנו מפסידים כשאיננו מקריאים סיפורי עמים, לא היינו חושבים פעמיים", אומר קירן איגן, אחד מהוגי החינוך החשובים כיום. הוא פורש משנה סדורה על חשיבותן החינוכית של אגדות ומעשיות. איגן סבור שאין תחליף לערך הטמון בהקראת אגדות ומעשיות לילדים. "הסיפור הוא יחידת משמעות אוניברסלית", הוא אומר. הוא סבור שסיפורים אינם רק דרך נעימה להעביר את הזמן. "הסיפור משקף כיצד אנו כבני אדם מבינים את העולם ונותנים לו פשר. המבנה של הסיפור משקף את מבנה התודעה שלנו". בהבחנה הקלאסית שבין דמיון ובין שכל, איגן מציע לפנות לדמיונם של ילדים. לא כל סיפור נוגע לנפשו של הילד כמו מעשיות ואגדות. חשיבותם גדולה יותר, כי הם קשורים לארכיטיפים אוניברסליים.

בנוגע לאתגרים של תקופתנו יש לאיגן שני פתרונות אפשריים בכל הקשור לתכנים של הסיפורים הללו. הראשון הוא לגוון ככל האפשר בסיפורים מתרבויות שונות. באשר לאתגר השני, הנוגע לקושי לחשוף את נפשם הרכה של הילדים הצעירים לרוע, איגן מציע משנה התפתחותית סדורה ולפיה הסיפורים המשמשים את המורים יהלמו את השלב הרגשי והקוגניטיבי של הילד. על פי איגן, ההתפתחות האידאלית של הילד צריכה לעבור חמישה שלבים: סומטי, מיתי, רומנטי, פילוסופי ואירוני. בשלבים השני והשלישי, שהם החלקים ההתפתחותיים שבין רכישת השפה לבין גיל הבגרות המוקדם, ממלאים סיפורי העם תפקיד מרכזי. בשלב המיתי הסיפורים הרצויים הם בעלי אופי בינרי. הם עונים על הצורך של הילד לרכוש את המבנה הסיפורי ולהבנות יחידות משמעות יסודיות: טוב־רע, יפה־מכוער, גבוה־נמוך. בשלב השלישי, הרומנטי, הילד מגלה את גבולות עולמו ועל כן סיפורים של השלב הזה הם סיפורי מסעות וגיבורים. סיפורים אלה מדגישים את היכולת לחרוג מהתנאים הנתונים. בשלב הזה, לדברי איגן, "הידע ורכישתו מתקשרים בצורה עמוקה לכוונות ורגשות אנושיים".

בטיול לנורבגיה נקלעתי לדוכן קטן מחוץ למוזיאון הספנות הוויקינגי בעיר אוסלו. בעוד אני שופך כמויות של קטשופ על נקניקייה בלחמנייה, הבחנתי ששם החברה של הקטשופ הוא איידון, על שמה של הנערה שגידלה תפוחי זהב באסגרד, אחת מערי האלים במיתולוגיה הנורדית. "טעים לך?" שאלה המוכרת שפירשה בטעות את שמחת הגילוי שלי כקשורה לאוכל שמכרה לי. "לא", עניתי, וסיפרתי לה על ההבנה שלי בנוגע לדמות שעל שמה נקרא הקטשופ. "שטויות", היא אמרה לי, "אני לא מכירה את האגדה הזאת שאתה מספר עליה, אבל אין סיכוי שזה מקור השם. לסבתא שלי קוראים איידון. אתה מבין, זה פשוט שם מאוד נפוץ באזור הזה, זה הכול". ■

/אמרהטקן

עץ הדעה
ושיח המדע

צבי עצמון

המלחמה נגד השמאל: מצעד העוולה והאיוולת

מערכת החינוך ונציגיה, המורים, מאמצים במקרים רבים תפיסות המקובלות על החברה ועל הממסד מבלי לבחון אותן בחינה עצמאית ואמיצה. גליליאו גליליי, למשל, יכול היה להעיד על כך. נעיין בתופעה זו דרך המאבק חסר התוחלת שניהל הממסד החינוכי באיטרי יד ימין (שמאליים). ולא, אין מדובר בהיסטוריה רחוקה!

בחירה בברק אובמה לנשיאות ארצות הברית עשרות לא רבות של שנים לאחר קריאת התיגר האמיצה של רוזה פארקס ורצח מרטין לותר קינג, ובסך הכול עשרות לא רבות כל כך אחרי ביטולה של העבדות, היתה הפתעה גדולה, במיוחד לנוכח אירועים עכשוויים באמריקה. ואולם מתברר שמבחינת אמריקה אובמה חריג, ולא רק בצבע עורו. הוא משתייך לעוד קבוצת מיעוט, שבעבר נחשבה דחויה ואפילו מאיימת ומסוכנת: ברק אובמה הוא איטר יד ימין, ובמילים אחרות – שמאלי; ידו הדומיננטית היא יד שמאל. מבחינה זו הוא שייך למיעוט של כעשרה אחוזים מן האוכלוסייה. (לפי מקמנוס, בין 11 ל־12 אחוז מהגברים איטרים, ובין 9 ל־10 אחוזים מהנשים, McManus, 2009).

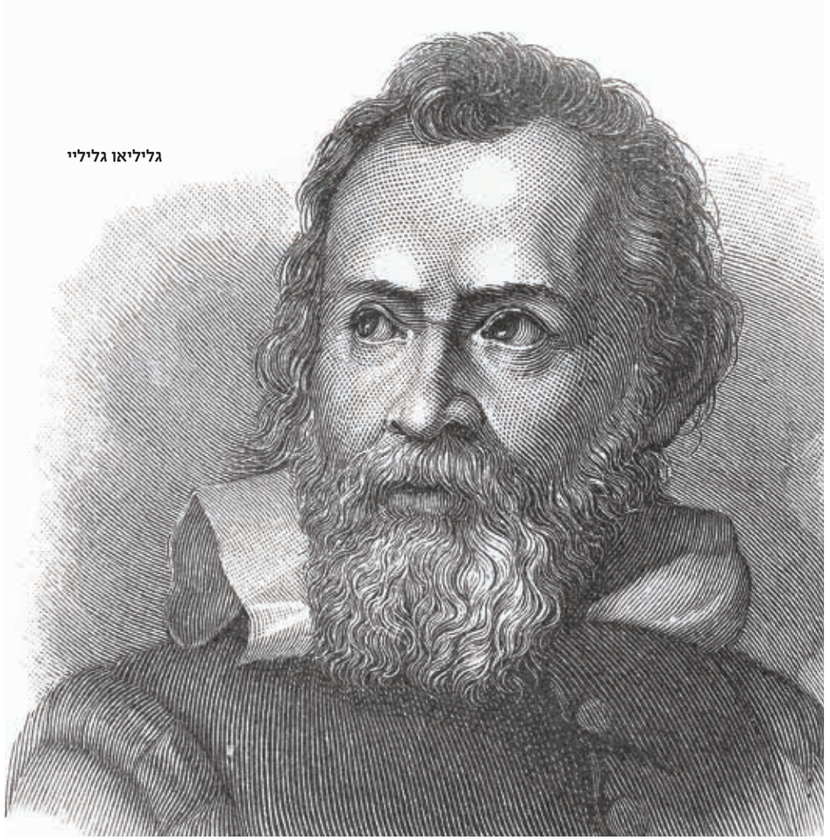
היד הרעה, השטנית

על פי ציורי קיר עתיקים שנשתמרו במערות נראה שכבר באוכלוסיית האדם הקדומה היתה היד הדומיננטית יד ימין. לאורך היסטוריה ארוכה היה יחס החברה, התרבות, הדת ומה שנוגע בעיקר לענייננו – מערכת החינוך כלפי תופעת האיטרות יחס של סלידה, חשש וחרדה. ביטויים לשוניים ותרבותיים רבים מאוד מעידים על כך.

באנגלית המילה ימין (right) זהה למילה צודק ונכון, וכך גם בשפות אירופיות נוספות. בלטינית המילה שמאל (sinister) פירושה גם חסר מזל, ובאנגלית התגלגלה מילה זו לתואר מרושע. בצרפתית פירוש המילה שמאל (gauche) הוא גם חריג ומגושם. היחס השלילי כלפי צד שמאל הגיע ללטינית, ולשפות הנגזרות ממנה, מן היוונית הקדומה.

בנצרות, בהשראת מקורות מקראיים (וראו בהמשך), ידו המועדפת של האל [הקב"ה] היא יד ימין (בלטינית Dextera Domini). ישוע הנוצרי יושב לימין האל.

צבי עצמון מרצה מזה 37 שנה במכללת דוד ילין בירושלים. במשך שנים רבות היה העורך המדעי של "גליליאו" עד לסגירת הירחון, וכיום הוא העורך המדעי של "גליליאו צעיר". עצמון פרסם עשרה קובצי שירה וזכה בפרסים, וביניהם פרס עמיחי ופרס ראש הממשלה ליצירה



גליליאו גליליי

שאטרסטוק

"המורה בכיתה ג' אמרה לי שאיטרי יד ימין גדלים להיות קומוניסטים. זה היה בתקופת 'הבהלה האדומה' – החשש מקומוניזם – ורצח קנדי. נדרש לי זמן רב להבין כמה זה מטופש"

מגיה שחורה ופולחן השטן נחשבו לקשורים ליד שמאל.

הפרוטסטנטים נהגו לכנות את הקתולים "שמאלי רגליים", ובאירופה של המאה התשע עשרה כונו הומוסקסואלים גם איטרי יד ימין (left-handed).

ובמקורות העבריים: בתהלים (קיח, טו–טז) נאמר "יְמִין ה' עֹשָׂה חָיִל. יְמִין ה' רוֹמֵמָה", ובקהלת (י, ב) יש הבחנה מפורשת בין ימין לשמאל – "לֵב חָכָם לִימִינוֹ וְלֵב כְּסִיל לִשְׂמֹאלוֹ". בתהלים (סג, ט) שר דוד לקב"ה [לאל / לאלוהיו] לאמור "בְּי תָמְכָה יְמִינֶךָ". הפוסקים היהודים מדגישים במקומות רבים שמצווה יש לקיים ביד ימין. ובעברית מודרנית אומרים על אדם ביום שהוא נרגן ונרגז כי "קם על צד שמאל"; על אדם שמשימה מסוימת מסתבכת לו אומרים שהוא "התחיל ברגל שמאל" (ואינני יודע איך זה מתיישב עם הנוהל הצבאי לפתוח דווקא ברגל שמאל, לאמור: "שמאל, שמאל, שמאל, ימין, שמאל"); ועל אדם שאין לו יכולת טכנית – בעל "שתי ידיים שמאליות".

אפליה וענישה

התפתחויות טכנולוגיות הולידו סיבות נוספות ללחצים על איטרים: השימוש בדיו ובעט נובע הקשה על איטרים הכותבים שפות אירופיות, שהרי יד שמאל עוברת על הדף לאחר שהונח עליו הדיו ועל כן היא עלולה למרוח את הדיו על הדף ולפגוע באיכות הכתב (בעיה זו מכבידה דווקא על הכותבים ביד ימין מימין לשמאל – עברית וערבית!). בעקבות המהפכה התעשייתית נדרשו עובדים להפעיל מכשירים מורכבים שתוכננו לפעולה ביד ימין, עובדה שהגבירה את פגיעותם של השמאליים והפחיתה את יעילותם.

גם עלייתה של הפסיכולוגיה תרמה להדגשת האיטרות כבעיה הדורשת התייחסות. למשל, במדריך מ־1937, "הילד המפגר" (The Backward Child), תיאר פסיכולוג הילדים סיריל ברט את השמאליים כגמלוניים, חסרי כישרון ומגמגמים. עשור אחר כך התייחס אברם בלאו, ראש המחלקה לפסיכולוגיית ילדים בבית החולים מאונט סיני בניו יורק, לאיטרות יד ימין כקשורה לעקשנות מרדנית, לקמצנות, לכפייתיות ולתכונות לא נעימות נוספות. לפיכך "הפיכת" ילד שמאלי לימני נחשבה למעשה נכון ומתבקש (סמיתס, 2012).

לעתים קרובות הופעלו אפוא לחצים, אפילו קשים, על איטרים "להחליף את עורם", לעבור המרה ולהתחיל להשתמש בידם הימנית בכתיבה, באכילה (אכילה ביד שמאל מעוררת בעיות רבות בתרבויות מסוימות) ובעבודות בית. כיום ידוע כי לחצֵי המרה כאלה עלולים לגרום בין השאר לקשיי למידה, לדיסלקסיה, לגמגום ולפגיעה קשה בביטחון העצמי ובהערכה העצמית של התלמיד.

הנה כמה עדויות של בוגרי בתי ספר בארצות הברית על טראומות האיטרות שחוו, כפי שפורסמו באתר של אוניברסיטת אינדיאנה:

"למדתי בבית ספר קתולי בשנות השישים. את ידי השמאלית הכו עד שהיתה נפוחה ממכות. וכך כתבתי ביד ימין. אך למרבה הצער בכתיבה ביד ימין יצאו לי אותיות בכתב ראי" (מדווח אנונימי).

"אף שמעולם לא כפו עליי ישירות לכתוב ביד ימין, בכיתה ד' אילצה אותי המורה להקדיש שעות רבות בבית הספר ובבית לכתיבה כדי שאלמד להטות את האותיות ימינה. תמיד קיבלתי ציונים נמוכים בכתיבה, ותפסתי את עצמי כבעל אינטליגנציה נמוכה (בסופו של דבר, בעקבות מבחנים, סווגתי בין התלמידים המחוננים דווקא). זה היה בזבוז זמן משווע לנסות להטות את האותיות לימין! ואיזה עינוי לחוות הערכה שלילית מתמדת" (ג' ס', אטלנטה, ג'ורג'יה).

"ב־1963, אחרי שנתיים שהורו לי להשתמש ביד ימין, אמרה לי המורה בכיתה ◄

פסיכולוג הילדים סיריל ברט תיאר את השמאליים כגמלוניים, חסרי כישרון ומגמגמים. עשור אחר כך התייחס ראש המחלקה לפסיכולוגיית ילדים בבית החולים מאונט סיני בניו יורק לאיטרות יד ימין כקשורה לעקשנות מרדנית, לקמצנות, לכפייתיות... לפיכך "הפיכת" ילד שמאלי לימני נחשבה למעשה נכון ומתבקש

מחצית המוח השמאלית, האחראית להפקת הדיבור ולפענוח דיבור, שולטת על תנועות יד ימין, היד הדומיננטית אצל כתשעים אחוז מבני האדם... דבר זה בא לידי ביטוי בין השאר בתהילים קלז, ה-ו: "אִם-אֶשְׁכָּחֵךְ יְרוּשָׁלִָם תִּשְׁכַּח יְמִינִי. תִּדְבַּק לְשׁוֹנִי לְחִכִּי"

ג' שאיטרי יד ימין גדלים להיות קומוניסטים. זה היה בתקופת 'הבהלה האדומה' – החשש מקומוניזם – ורצח קנדי. נדרש לי זמן רב להבין כמה זה מטופש" (ק' מ' ג', ארצות הברית).

"אחד הזיכרונות הקשים המלווים אותי מימי בית הספר המוקדמים הוא ידי השמאלית קשורה מאחורי גבי" (ל' ב', ארצות הברית).

חברות מערביות רבות כבר ויתרו על ניסיונות ה"המרה" ועל הלחץ להימנע משימוש ביד שמאל. בכיתות לימוד ובחדרי הרצאות אפשר למצוא גם כיסאות המיועדים במיוחד לאיטרים, ובמקומות רבים אף מציינים וחוגגים את חג האיטרים. מקור היום במועדון איטרים בבריטניה, שציין ב־13 באוגוסט 1976 את חגם של איטרי יד ימין. המנהג התפשט ואומץ בהדרגה בעוד מקומות בעולם.

יתרה מזו, היום נוטים איטרי יד ימין מפורסמים, חשובים וגאונים – וביניהם מאורות מדע, אמנות ופוליטיקה כגון אלברט איינשטיין, בנג'מין פרנקלין, מיכלאנג'לו, צ'רלי צ'פלין, פול מקרטני, ג'ימי הנדריקס, ביל קלינטון והאיש שאתו פתחנו, ברק אובמה – לציין בהבלטה את העובדה שהם שמאליים. לאונרדו דה וינצ'י, אחד מגדולי האנושות בכל הזמנים, כתב בידו השמאלית. ואגב אובמה: מתברר שמתחילת המאה העשרים היו רבים מנשיאי ארצות הברית איטרים, הרבה מֵעבר ליחסם באוכלוסייה הכללית: הארי טרומן, ג'רלד פורד, ג'ורג' בוש האב וביל קלינטון.

סיפורו של גליליאו גלילֵי הוא אנלוגיה טובה לענייננו. בשנת 1633 ניהלה הכנסייה הקתולית משפט נגד גליליאו (גזר הדין היה מאסר עולם ואיסור על פרסום ספרים פרי עטו; מאחר שגליליאו היה מפורסם מאוד, מאסר העולם היה מאסר בית). מדוע התעקשה הכנסייה הקתולית להעמיד את גליליאו למשפט, אף שהיה קתולי נאמן ושתי בנותיו היו נזירות, ולהחמיר בדינו? שאלה קשה. ממסדים בוחרים פעמים רבות להתנהל במסלול המוביל להתנגשויות מיותרות, לפגיעה ובסופו של דבר למבוכה לעצמם. האפיפיור יוחנן פאולוס ביטל ב־1992, לאחר כ־350 שנה, את חיובו בדין של גליליאו. המשפט של גליליאו משמש אותי להדגמת מסלול עימות מוטעה ומיותר ובדיעבד – מסלול המביך את מי שבחר בו, ממש כמו המאבק נגד האיטרות בתרבויות רבות.

סימטריה out, אי־סימטריה in

האדם, כמו הכלב, הדולפין, הנשר, הצפרדע, הזבוב ועוד המוני מינים של בעלי חיים, מתאפיין בסימטריה דו־צדדית. סימטריה דו־צדדית פירושה שיש הבדל בין חלקו הקדמי לחלקו האחורי של הגוף, ויש הבדל בין צד הגב לצד הבטן, אך מחציתו הימנית של הגוף היא תמונת ראי של מחציתו השמאלית. נראה שסימטריה זו חשובה מאוד ליצורים שתנועתם מהירה יחסית, שהרי קשה מאוד להתקדם במהירות בקו ישר אם הצד השמאלי אינו זהה לצד הימני (עצמון, 2001). חִשבו על מכונית שגלגליה אינם מאוזנים או על סירה שצדה הימני אינו סימטרי לצדה השמאלי. לעומתם, ליצורים שרק נסחפים בזרמי מים (פלנקטון) יכולה להיות סימטריה פשוטה בהרבה, כדורית – בלי קדימה־אחורה או גב־בטן. יצורים המתקדמים באטיות רבה על הקרקעית, למשל על הסלעים השקועים בים, אינם זקוקים להבדל בין הצד הקדמי לאחורי, אלא רק להבדל בין צד הבטן (הזוחל וזולל) לצד הגב (היכול לשמש להגנה). חשבו על קיפוד ים או כוכב ים – ליצורים כאלה יש סימטריה רדיאלית (מעגלית). יצורים המתקדמים באטיות רבה או יצורים נייחים לגמרי אינם זקוקים לסימטריה כלל. חשבו למשל על אלמוג (נייח), על חילזון אטי בעל קונכית (שאין לה סימטריה שמאל־ימין) או על דגים שוכני קרקעית הים, דוגמת דג סנדל (מקבוצת דגי משה רבנו). בצעירותו ניחן דג זה בסימטריה דו־צדדית, אך בבגרותו, כאשר הוא מתיישב ונעשה חסר תנועה על הקרקעית, הוא מאבד לחלוטין את הסימטריה הדו־צדדית.

ואכן, האדם הממהר לנוע הוא בעל סימטריה דו־צדדית. אבל זה נכון באשר לחלקו החיצוני של הגוף, הבא במגע עם הסביבה שבה הוא נע. לעומת זאת הגוף שלנו לא סימטרי כשמדובר בתוכו, באיבריו הפנימיים. חשבו על מכונית: הסימטריה החיצונית שלה מושלמת (לפחות כשהיא יוצאת מבית החרושת), ואילו ההגה מותקן בצורה א־סימטרית מובהקת – קרי בצד אחד.

לכל מי שרגיל להתבונן בבני אדם ואיננו מומחה לאנטומיה ולכירורגיה עובדה זו עשויה להפתיע, ואפילו לטלטל תודעה: בעוד שמבחינה חיצונית גופנו נראה סימטרי ביחס לציר ימין־שמאל (פחות או יותר, וראו בהמשך), האיברים הפנימיים שלנו ניחנים בחלקם הגדול באי־סימטריה מובהקת. מבחינה זו אפשר לומר שאי־סימטריה זה in ואילו סימטריה – out. הקיבה מונחת בצד שמאל, הכבד וכיס המרה – בימין; הריאה הימנית גדולה מן השמאלית, הלב נוטה לשמאל, והחדר השמאלי שלו גדול בהרבה מהימני. החלק העולה של המעי הגס מונח בימין, וכך גם המעי העיוור והתוספתן שלו, ואילו חלקו היורד של המעי הגס נמצא בצד שמאל. זה "המצב התקין". מדוע דווקא זה "המצב התקין"? בני אדם שסידור האיברים הפנימיים שלהם מהופך הם בדרך כלל בריאים לחלוטין, ולכן אין תשובה טובה על שאלה זו. אני יכול לחשוב, כמטפורה, על העובדה שברוב מדינות העולם נוהגים בצד ימין של הכביש, ורק בבריטניה ובמדינות מעטות יחסית שהושפעו ממנה נוהגים בצדו השמאלי.

ראוי להעיר כי הסימטריה החיצונית של הגוף אינה מושלמת לחלוטין. כף רגל שמאל, למשל, יכולה להיות גדולה מעט מכף רגל ימין; לגומת החן בצד ימין של הפנים לא בהכרח יש מקבילה בשמאל; ובאופן כללי הפנים אינן מושלמות לחלוטין מבחינה סימטרית. אך אלה הבדלים זעירים ביחס לאי־הסימטריה הבולטת של הקרביים, האיברים הפנימיים.

מצב מיוחד מתקיים במוחות הגולגולת: ראשית, רוב הקשרים בין המוח לגוף, מוטוריים וסנסוריים, הם מצולבים, וכך עיקר המידע החושי מצד שמאל של הגוף מגיע לימין המוח ופקודות ההפעלה העיקריות מצולבות אף הן. שנית, אף שמבחינה מבנית מוחות הגולגולת הם פחות או יותר סימטריים מבחינת שמאל־ימין, ניכרת – ובמיוחד במוח הגדול – אי־סימטריה תפקודית בולטת, אי־סימטריה שאי אפשר להבחין בה בהתבוננות אנטומית. למשל, ברוב המכריע של בני האדם מחצית המוח (ההמיספרה) המדברת – זו שאחראית לשרשור הברות הקול למילים ולמשפטים – היא המחצית השמאלית. ההמיספרה השמאלית היא גם זו שמזהה מתוך רצף הצלילים הנשמעים לאוזן את המילים. התפקוד הלשוני של בני האדם חשוב כל כך, עד שתפקוד אחרון זה – פירוק רצף הצלילים הנשמעים למילים בדידות – מתבטא אפילו באי־סימטריה מבנית נראית לעין, וזו דוגמה נדירה במוח: רמת הצדע (פלאנום טֶמפּוֹרֶלֶה) השמאלית, שבה שוכן מנגנון זיהוי יחידות הצליל המהוות מילים, גדולה במידה ניכרת מהמבנה המקביל לה בהמיספרה הימנית.

יוצא מכך שמחצית המוח השמאלית, האחראית להפקת הדיבור ולפענוח דיבור, היא גם השולטת על תנועות יד ימין, שהיא כאמור היד הדומיננטית אצל כתשעים אחוז מבני האדם. לא פלא שנהגו לכנות את ההמיספרה השמאלית "המחצית הדומיננטית". דבר זה בא לידי ביטוי בין השאר בתהילים קלז, ה"ו: "אִם־אֶשְׁכָּחֵךְ יְרוּשָׁלִָם תִּשְׁכַּח יְמִינִי. תִּדְבַּק לְשׁוֹנִי לְחִכִּי" – קשר נוירולוגי בין פגיעה בתפקוד יד ימין לבן אפזיה, כלומר ליקוי קשה ביכולת הלשונית על רקע פגיעה מוחית.

מבחינתנו כאן חשוב בעיקר הקשר הבא: בקרב כחמישה אחוזים מכלל האנשים שהיד הדומיננטית שלהם היא יד ימין, ההמיספרה הדומיננטית מבחינה לשונית היא הימנית. כלומר, בכ־95 אחוז מבני האדם שידם הדומיננטית היא ימין הפקת הדיבור ופענוח הדיבור נעשים, בעיקרם, במחצית המוח השמאלית. גם אצל רוב האיטרים המחצית הדומיננטית מבחינה לשונית היא השמאלית, אבל אצל כשליש מהם המחצית הדומיננטית מבחינה לשונית היא הימנית.

שווים או שונים?

מחקרים רבים פורסמו ובהם טענות על הבדלים ביכולות, בכישורים, בתכונות, במועדות למחלות, בתוחלת החיים ועוד בין איטרי יד ימין לימניים. בהקשר זה כותב ריק סמיתס, מחבר הספר "חידת האיטרות": "רק מעט מאוד עובדות ביחס ליד הדומיננטית ראויות לתואר 'מבוססות'. לשמאליים יש אכן יתרון בענפי ספורט של אחד על אחד .... אולם מֵעבר לכך, 'התפיסה המקובלת' על שמאליות בנויה ממיתוסים". נוסף על התיאור הזה חשוב לי לציין שגם אם יש הבדלים סטטיסטיים כלשהם בין איטרי יד ימין לימניים, הבדלים סטטיסטיים כאלה (אם הם אכן קיימים) אינם צריכים להעסיק אותנו, המורים. ראשית, מפני שבכיתה איננו מלמדים ומחנכים סטיות תקן וממוצעים, אלא בני אדם ספציפיים, בשר ודם. שנית, גם אם יש הבדלים בתכונות וביכולות הנלוות לאיטרות יד ימין, לחץ ועֲנישה לעידוד שינוי היד הכותבת ודאי לא ישפיעו על הנטיות הנלוות (אם קיימות כאלו).

סיכום

מערכת החינוך ונציגיה, המורים, מאמצים במקרים רבים תפיסות המקובלות על החברה ועל הממסד (הדתי, הפוליטי, האקדמי) מבלי לבחון אותן בחינה עצמאית ואמיצה. לקוחותיה של מערכת החינוך, קהל היעד שלה, התלמידים, הם אנשים מוחלשים ביחס למערכת, בין השאר משום שהם חסרי ניסיון וגם חסרי כוח פוליטי. הם נאלצים לעתים לספוג בנפשם (ולעתים גם על בשרם) עוולות ואיוולת. עלינו להיות מודעים לכך. סיפורים היסטוריים, בדומה למלחמת החורמה של מערכת החינוך באיטרים, עשויים לפקוח עיניים, אף שכידוע לא תמיד אנו לומדים מן ההיסטוריה. ■

מקורות

עצמון, צ' (2001). ימין ושמאל – רק גֶן יכול. **גליליאו, 48**.

סמיתס, ר' (2012, 5 מאי). מה מיוחד באנשים שכותבים ביד שמאל? **הארץ**, http://www.haaretz.co.il/1.1698504.

McManus, I. C. (2009). The history and geography of human handedness. In I. E. C. Sommer & R. S. Kahn (Eds.), *Language Lateralization and Psychosis* (pp. 37–57). Cambridge: Cambridge University Press.

לקריאה נוספת:

http://tinyurl.com/nddypcz

http://tinyurl.com/h6sdzg5

"אמרו את זה קודם, לפניי (אז אמרו)"

סימון ארזי

רחוב שומשום, האמת והשלום

מתי מותר לשקר בשביל השלום ומתי בשביל הנוחות? האם יצויר עולם שבו מחויבותנו לאמת תהיה נוקבת וגורפת עד כדי שלא תהיה לנו סובלנות לשום סטייה ממנה? קשה לחשוב על עולם כזה, שכן גם אלוהים עצמו משתמש בשקרים לבנים, כשצריך

פתח בסוגיה תלמודית שנרקמה בקניון הסמוך:

מעשה באדם שנתן כסף (לסוחר כדי לקנות) שומשום. לבסוף (באותו רגע) התייקר השומשום. חזרו בהם המוכרים ואמרו "אין לנו שומשום" (המוכרים לא רצו למכור בזול והעדיפו למכור למישהו אחר ביוקר). אמרו לו (המוכרים לקונה): "קח את כספך". לא לקח (הקונה) את הכסף ונגנב הכסף (תלמוד בבלי, בבא מציעא לט, עא, על פי כתב יד אסקוריאל).

השאלה המעשית של התלמוד היא מי אחראי לכסף. אנחנו ניכנס גם לבעיית האמת. עיינו בסיפור התלמודי הבא:

אמר רב פפי... לי אמר אחד החכמים (רב טבות שמו)... שגם אם היו נותנים לו כל חללו של עולם לא היה משנה בדיבורו. (לא כך היה המעשה [של קונה השומשום. אלא] זה מקרה שקרה לי. יום אחד סמוך לכניסת השבת הייתי יושב וחופף את ראשי. ובא איש אחד ועמד על פתח הדלת ואמר לי "יש לך שומשום למכור?" אמרתי לו "לא" (וזה היה שקר, כי לא היה נעים לומר שאני חופף כרגע ואין לי זמן). אמר לי: "יהיה הכסף בפיקדון אצלך שחשך לי" (היות שלא אוכל לחזור לביתי עם הכסף, כי נכנסה השבת). אמרתי לו: "הרי ביתי לפניך". הניח (את הכסף) בביתי ו(הכסף) נגנב.

הסיפור על רב טבות היה יכול להיות סיפור משפטי גרידא, ולא היינו טורחים להזכירו כלל בהקשר של שקרים לבנים. אולם יש בו הערת אגב, ונאמר בה שרב טבות לא היה משקר את השקר הקטן ביותר, אפילו היה גורר אתו השקר טובות הנאה מרובות כחללו של עולם. ההערה הזאת מכניסה לסיפור מתח בין שני ערכים. מצד אחד רב טבות לא רוצה לשקר לאדם שביקש לקנות ממנו שומשום. על פי מחויבותו לאמת רב טבות היה צריך לומר לקונה: "אדוני, אני מתקלח כרגע, וחוץ מזה החנות כבר סגורה כי השבת בפתח". מצד אחר תשובה כזאת היתה פוגעת בצניעותו של רב טבות, ואולי גם פוגעת בקונה. לכן העדיף רב טבות את התשובה "לא". תשובה פשוטה, קצרה ויעילה ליישוב קונפליקטים בכלל וקונפליקטים ערכיים בפרט. אם כן רב טבות לא היה מוכן לשקר אפילו שקר לבן בעד שום הון, אבל היה מוכן לשקר כדי שלא לפגוע בעצמו או בזולת. מה חשב רב טבות לאחר מעשה על תשובתו? האם העובדה שהכסף נגנב קשורה לשקר? הטקסט אינו מגלה לנו. אולם הסיפור של רב טבות זכה לעיבוד דרמטי ביותר בתלמוד עצמו. במסכת סנהדרין (צז, עא) מתוארים הימים הקשים שיהיו טרם בוא המשיח. אחד הסימנים באותם ימים הוא ש"האמת תהא נעדרת". על היעדר האמת מובא הסיפור המעובד על רב טבות (להלן, על פי כתב היד התימני):

אמר רבינא. בהתחלה הייתי אומר שאין אמת בעולם. עד שאמר לי אחד מהחכמים ורב טבות שמו, שגם אם היו נותנים לו כל חללו של עולם לא היה משנה בדיבורו. (בקיצור, רב טבות אמר:) הגעתי למקום ששמו "אמת" ואנשי המקום לא היו משנים בדיבורם[1] ואף אחד שם לא היה מת טרם זמנו. ודיבורם מילים חתוכות.[2] באתי והתחתנתי עם אישה משם והיו לי ממנה שני בנים. יום אחד היתה יושבת (אשתי) וחופפת את ראשה. באה השכנה והקישה על הדלת. אמרתי (לעצמי) זו אינה דרך ארץ (לומר לשכנה שאשתי כרגע חופפת ולכן) אמרתי לה: "היא איננה כאן" (שקר לבן כמובן). מתו שני בניי. באו אנשי המקום לפניה (לפני אשתי) אמרו לה: "מה היה?" אמרה להם כך וכך היה המעשה. באו כל אנשי המקום אליי ואמרו לי: "בבקשה, אנו מבקשים ממך שתצא ממקומנו שלא תגרה בנו את המוות".

הסיפור המעובד מעביר את סיפורו של רב טבות מעולם המעשה לעולם דמיוני ואוטופי, ששמו אמת. במקום הזה כל האנשים דוברי אמת בלבד. השכר על האמת הוא אריכות ימים. אולם המעידה הקלה ביותר בארץ האמת עונשה מוות. בסיפור המקורי מוצג רב טבות ביושרו המופלג. בסיפור המעובד אפילו רב טבות אינו מספיק ישר כדי לגור בארץ האמת. אצל אנשי ארץ האמת ערך האמת תמיד מנצח ולכן דיבורם חתוך, אין אצלם שום קונפליקט. אנשי ארץ האמת חשים את איום הקונפליקט הערכי שרב טבות מביא אתו מעולם המעשה. זה איום במוות, ולכן הם מגרשים אותו. רבינא חשב בתחילה שאין אמת בעולם כי ערך האמת מפסיד לפעמים לערכים אחרים. הסיפור הבהיר לרבינא שבארץ האמת האוטופית אפילו רב טבות לא יכול להתקיים. כדי שהאמת תוכל להתקיים בעולם המעשה היא צריכה לפעמים להיבחן מול ערכים אחרים, אחרת אין לה קיום.

ואכן,

אמר רבי אילעא משום ר' אלעזר בר' שמעון: כשם שמצווה על אדם לומר דבר הנשמע, כך מצווה על אדם שלא לומר דבר שאינו נשמע (לא אומרים את האמת אם זה יגרום נזק)... ואמר רבי אילעא משום רבי אלעזר בר' שמעון: מותר לו לאדם לשנות בדבר השלום, שנאמר (בראשית נ, טו־יז): וַיִּרְאוּ אֲחֵי יוֹסֵף כִּי מֵת אֲבִיהֶם וַיֹּאמְרוּ לוּ יִשְׂטְמֵנוּ יוֹסֵף וְהָשֵׁב יָשִׁיב לָנוּ אֵת כָּל הָרָעָה אֲשֶׁר גָּמַלְנוּ אֹתוֹ: וַיְצַוּוּ אֶל יוֹסֵף לֵאמֹר אָבִיךָ צִוָּה לִפְנֵי מוֹתוֹ לֵאמֹר: כֹּה תֹאמְרוּ לְיוֹסֵף אָנָּא שָׂא נָא פֶּשַׁע אַחֶיךָ וְחַטָּאתָם כִּי רָעָה גְמָלוּךָ וְעַתָּה שָׂא נָא לְפֶשַׁע עַבְדֵי אֱלֹהֵי אָבִיךָ" (יעקב לא באמת ציווה זאת ליוסף, האחים שיקרו שקר לבן). ר' נתן אומר: מצווה (לשנות בדיבור ולא רק מותר), שנאמר (שמואל א, טז א־ב): וַיֹּאמֶר ה' אֶל שְׁמוּאֵל עַד מָתַי אַתָּה מִתְאַבֵּל אֶל שָׁאוּל? וַאֲנִי מְאַסְתִּיו מִמְּלֹךְ עַל יִשְׂרָאֵל! מַלֵּא קַרְנְךָ שָׁמֶן וְלֵךְ אֶשְׁלָחֲךָ אֶל יִשַׁי בֵּית הַלַּחְמִי כִּי רָאִיתִי בְּבָנָיו לִי מֶלֶךְ: וַיֹּאמֶר שְׁמוּאֵל: אֵיךְ אֵלֵךְ? וְשָׁמַע שָׁאוּל וַהֲרָגָנִי! וַיֹּאמֶר ה': עֶגְלַת בָּקָר תִּקַּח בְּיָדֶךָ וְאָמַרְתָּ לִזְבֹּחַ לַה': בָּאתִי (אלוהים מכין לשמואל את השקר הלבן למקרה הצורך). דבי רבי ישמעאל תנא: גדול השלום, שאף הקדוש ברוך הוא שינה בו, שבהתחלה כתוב (בראשית יח, יב): וַתִּצְחַק שָׂרָה בְּקִרְבָּהּ לֵאמֹר אַחֲרֵי בְלֹתִי הָיְתָה לִּי עֶדְנָה וַאדֹנִי זָקֵן?", ולבסוף כתיב (שם, יג): וַיֹּאמֶר ה' אֶל אַבְרָהָם לָמָּה זֶּה צָחֲקָה שָׂרָה לֵאמֹר הַאַף אֲמְנָם אֵלֵד וַאֲנִי זָקַנְתִּי? (אלוהים עצמו משתמש בשקר לבן) (תלמוד בבלי, יבמות סה, עב).

במקבילות קוראים לשקרים הלבנים האלו שבמקרא בשם המפורש "דברי בדאי". ובלשונו השנונה של מדרש תנחומא (פרשת צו, סימן ז): "אמר רבן שמעון בן גמליאל כמה דיו משתפך וכמה קולמוסין משתברין וכמה עורות (קלף) אבודים וכמה תינוקין מתרצעין (מוכים ברצועה) ללמוד דבר שלא היה בתורה".

חיובו של השקר הלבן הוא בן דודו של כינון המיתוס המועיל. כמותו יש רבות בספרות התלמודית, ולהלן נתרכז באחד מהם.

אף על פי שנחלקו בית שמאי כנגד בית הילל (היתה מחלוקת ביניהם) בצרות ובאחיות ובספק אשת איש ובגט ישן ובמקדש בשווה פרוטה ובמגרש את אשתו ולנה עמו בפונדקי לא נמנעו בית שמאי לישא נשים מבית הילל, אלא נהגו אמת ושלום

וַיֹּאמֶר ה' אֶל אַבְרָהָם לָמָּה זֶּה צָחֲקָה שָׂרָה לֵאמֹר הַאַף אֲמְנָם אֵלֵד וַאֲנִי זָקַנְתִּי? (אלוהים עצמו משתמש בשקר לבן)

ביניהם. ולא בית הילל מבית שמאי. לקיים מה שנאמר (זכריה ח, יט): וְהָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם אֶהֱבוּ. ואף על פי שאלו אוסרין ואלו מתירין, לא נמנעו עושין טהרות אילו על גב אילו. לקיים מה שנ' כל דרך איש זך בעיניו ותוכן לי בית ה' (הפסוק המקורי הוא ממשלי טז, ב: כָּל דַּרְכֵי אִישׁ זַךּ בְּעֵינָיו וְתֹכֵן רוּחוֹת ה') (תוספתא יבמות א, הלכה י־י"א).

בית הילל ובית שמאי נחלקו בדיני אישות (לא ניכנס לפרטי הדינים הקשים והמסובכים הללו). באופן תאורטי ייתכן מקרה שבו בית שמאי יתירו לזוג מסוים להתחתן, ואילו בית הילל יאסרו זאת. במקרה כזה ילדי הזוג ממזרים על פי בית הילל. אילו יצויר שזוג כזה נישא על פי דעת בית שמאי ונולדה להם בת, האם יכול מישהו מבית הילל לשאתה? על פי המקורות התנאיים, הבת ממזרת לפי הלכת בית הילל, אולם אנשי בית הילל לא נמנעו מלשאתה. היו גם מקרים הפוכים שבית שמאי פסלו ובית הילל הכשירו. וגם כאן תלמידי בית שמאי לא נמנעו מלשאת נשים מבית הילל. כל זאת כדי לקיים את הפסוק וְהָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם אֶהֱבוּ – אהבת האמת כרוכה באהבת השלום, וכפי שראינו כבר, ערך האמת נדחה לפעמים מפני ערך השלום. המחלוקות בדיני אישות בין בית הילל לבית שמאי הן למעשה מחלוקות תאורטיות על מקרים רחוקים מאוד. כך, גם התלמוד הירושלמי מעיד ש"לא אירע מעשה לעולם" (יבמות ג, ב, פרק א הלכה ו). אפשר אפוא לטעון שערך האמת לא באמת נדחה מפני ערכים אחרים. לכן באות הדוגמאות האחרות שעניינן טהרת אוכל, אלו מקרים יומיומיים, ועל פי האמת תלמידי בית שמאי צריכים למנוע מהאוכל שלהם לבוא במגע עם אוכל של תלמידי בית הילל. וגם כאן "לא נמנעו לעשות טהרות אלו על גב אלו". התלמוד הבבלי אף מגדיל את האידיליה ומעיד ש"אהבה ורעות נוהגים זה בזה" (יבמות יד, עב).

עד כאן המיתוס המועיל. ואולם בניגוד לתיאורי האידיליה הללו, המקורות יודעים לספר על מחלוקת בין בית הילל לבית שמאי שהוכרעה בצורה טראומטית ביותר:

בתלמוד הירושלמי (שבת ג, ג, פרק א הלכה ד) מסופר שתלמידי בית הילל ובית שמאי קבעו להיפגש בעליית גג כדי להכריע הכרעות הלכתיות חשובות. ההכרעה היתה על פי הרוב. מדובר בהליך מקובל המכונה "נמנו וגמרו", שתכופות התרחש בעליות גג ("נמנו וגמרו בעליית בית..."). במקרה הזה עמדו על הפרק הכרעות חשובות ביותר, שרובן המוחלט נוגע ליחס לגויים. באותו יום התקבלו 18 הכרעות, ויש המקשרים את המאורע הזה לתחילת המרד הגדול ברומאים. כיצד השיגו בית שמאי רוב? הם הרגו שישה מנציגי בית הילל. לתלמידי בית שמאי היה חשוב מאוד להכריע את ההלכה כמותם, ולפיכך חייבים היו להיות הרוב. כדי להשיג רוב, הם טבחו בתלמידי בית הילל.

ההלכה הוכרעה, כאמור, כבית שמאי. רבות מההלכות האלה נוהגות עד היום. האם זה צודק? האם היינו מוכנים לאמץ את ההכרעה שהתקבלה על ידי הרג מתנגדיה? האם הכרעה כזאת נאמנה לערך האמת? המיתוס המועיל דרש מתלמידי בית הילל ובית שמאי לנהוג לפי הפסוק וְהָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם אֶהֱבוּ, אולם בהכרעה זו אין אמת, שלום – לא כל שכן. באופן טבעי רובנו היינו מתנגדים להכרעה זו בטענה שהיא חוטאת לערך האמת. ביסודה עומדת ההנחה המובלעת שערך האמת תלוי בערך השלום. כך בסיפור המעובד של רב טבות וכך בסיפור על תלמידי בית שמאי. ■

1 את המשפט האחרון השלמתי על פי כתבי יד אחרים, בכתב היד התימני חל כאן דילוג.

2 תרגום משוער.

סימון ארזי הוא דוקטורנט בחוג לתלמוד באוניברסיטה העברית בירושלים

בבקשה, צייר לי תמונה

מטפורות, דימויים ומשמעותם

יעל רוזן־דוידי

דייג אוהב דגים? ומטפורה – אוהבת את האמת?

המטפורה, האם היא מקרבת אותנו אל האמת והבנתה או להפך – מרחיקה ממנה? האם מטפורה של משקפי שמש, המאפשרים להתבונן על העולם מבלי להסתנוור, היא מטפורה מוצלחת להבנת מהותה של מטפורה בכלל?

אמת הנצחית, הקבועה והיציבה נראית בתחילה כדבר מה שאינו מסתדר עם המשחקיות שבמטפורה, עם הריקוד שבה. כיוונים מסורתיים בפרשנות וגם כיווני חינוך מסורתיים מבקשים לחשוף את מה שהיה שם לפניה, בהניחם שאנו חותרים לשכבת יסוד של אמת. המטפורה, כרובד שנוסף על הרובד המילולי (ליטרלי), הקונקרטי, השיטתי והסדור יותר של השפה, עשויה להיתפס לפי גישות אלו כקישוטיות, שגם אם אינה הופכת את האמת הליטרלית לשקרית, הרי שהיא מסווה ומטשטשת אותה ומרחיקה ממנה. אפשר להרחיב זאת לתחומי אמנות אחרים, שגם בנוגע אליהם עשויה להתעורר שאלת ערך האמת והאפשרות שהם עשויים לגלם איזה ממד של זיוף, ממד המרחיק מהאמת כשלעצמה.

אם נדמה את האמת לאור – כפי שעושים במקרים רבים, גם במשל המערה של אפלטון, שם השמש מייצגת את האמת, אפשר לחשוב על המטפורה כעננה המאיימת להסתיר את אור השמש. אולי יהיו תצורות מעניינות בשמים מעוננים כאלה, אך אין בהן אמת והן גם מסתירות את השמש.

אבל האם **שם** האמת? האם היא רק ברובד המפורש, המילולי, הליטרלי? האם הדרך להגיע אליה היא רק דרך הליטרלי? אולי כדי לחשוב אם אנחנו מתקרבים או מתרחקים מהאמת, צריך לשאול איפה היא נמצאת בעצם.

דוד אבידן כותב בשיר "לרדת לעלות": "להבין משמע לרדת לסוף דבר / אבל מה לעשות, אם סוף הדבר נמצא למעלה?" אולי האמת אינה בירידה אל סוף הדבר, ירידה לעומקו של הליטרלי למשל, אלא נמצאת דווקא במה שנחווה כקישוט מטפורי מרחף?

אולי דווקא בגלל האופי המרחף והמרקד של המטפורה, היא יכולה לפתוח לפנינו את האפשרות לתפוס דברים לעומקם ולהתקרב אל האמת? ייתכן שהאמת נמצאת במטפורה עצמה, היא זו שנושאת את המשמעות והתוכן. כך למשל, לפי האסכולה הקוגניטיביסטית בפרשנות המטפורה – **למטפורה עצמה יש ערך אמת**, יש לה משמעות, יש לה ערך קוגניטיבי, היא מוסרת מידע על העולם. לפי תאוריות כאלה המטפורה יכולה לחשוף ידע או ליצור ידע. יותר מזה: לפי גישות קוגניטיביסטיות שונות, המטפורה במהותה כרוכה יותר באמת, מפני שהיא עומדת ביסוד החוויה והמחשבה האנושיים. היא לא רק דרך טובה יותר להגיע אל האמת, אלא שהאמת והידע שלנו הם עצמם מטפוריים. ג'ורג' לייקוף ומרק ג'ונסון[1] טענו שהמטפורה אינה קישוט ואפילו לא רק תופעה שפתית או איזו דרך להגיע אל האמת, אלא היא ממש תופעה של החיים. הדרך שבה אנו מבינים את החיים היא מטפורית.

אם נרחיב גם כאן את המבט מהמטפורה אל עבר האמנות, אפשר לחשוב על דבריו של היידגר, שטען כי האמנות איננה עוד תחום של יצירה תרבותית, אלא כלי המסייע לנו לפענח את משמעות היש. לפי היידגר, האמנות, בדומה לגישה הקוגניטיבסיטית, נותנת את הכלי, את האפשרות להגיע לאיזו מהות. כיוונים דומים אפשר לראות גם בהמשגות מתחום הפסיכולוגיה. תהליכים ראשוניים של חשיבה, ובכללם גם חלימה, שהם לרוב אסוציאטיביים, חווייתיים, בעלי דגש חזותי, נוטים לסמליות ולא מודעים, נתפסים כשפה אנושית בסיסית ביותר ובעלי השפעה רבה על התנהלות האדם.

שאטרסטוק

החלום, למשל, עשוי להיתפס במובן ראשוני כמה שמנוגד, לפחות באופן מסוים, לאמת – הוא אולי לא שקרי אבל אינו המציאות כשלעצמה. לעומת זאת גישות אחרות דווקא יראו בתופעת החלימה מעין חלון, פתח לאמת פנימית ועמוקה, שאינה יכולה לנכוח במלואה ביומיום הליטרלי, השגרתי.

בניגוד לגישה קוגניטיביסטית עולה גישה אנטי־קוגניטיביסטית. התומכים בה סבורים שאין אמת כלל או לכל הפחות קשה לתקשר אותה. האפשרות לתקשר את האמת מצומצמת מאוד, והמטפורה היא רק **אפקט רטורי**. דונלד דיווידסון[2] מפריד בחדות בין הליטרלי, שרק לו יש משמעות, לבין המטפורי. המשמעות של המטפורה היא רק המשמעות הליטרלית של המילים המרכיבות אותה. התקשורת האפשרית היא רק ליטרלית. במטפורות יש פשוט כוח, אפקט שאין להסבירו, אך אין בהן משמעות של "אמת".

מבחינה חינוכית, אם חושבים על אמת כחלק מתהליך חינוכי, יכול להיות שחשוב יותר מהגעה אל איזו אמת הוא בדיוק אותו מסע של התקרבות אל האמת או התרחקות ממנה. אולי נרצה לומר שיש אמת ואפשר לתקשר אותה, לפחות במידה מסוימת (גם בהנחה שאין אמת, אפשר לתקשר את היעדרה של אמת מוחלטת). לאופייה של אמת חינוכית מתווספת גם התכונה של היותה ניתנת להבנה, שאפשר ממש "לתקשר" אותה ואנו, מחנכים ומתחנכים, יכולים להבין ולתפוס אותה. גם במקרה הזה, גם אם לא נוכל להניח מקום אידאלי של הבנה מוחלטת ואפשרות מיטבית לתקשר רעיונות, גם אם לא נוכל לתקשר את האמת עצמה בצורה מלאה, הכיוון יהיה ניסיון להתקרב אליה. אם נחזור לדימוי האמת כאור, אולי זו אמת שנלך לאורה, כנר לרגלינו, כמגדלור המאיר את הדרך האפלה. גם במשל המערה של אפלטון לא מצופה מ"בוגר המערה" לצאת ולהישיר מבט אל עבר השמש בצורה רציפה ומתמדת, אלא ללמוד להתנהל בעולם לאורה החזק והאמתי של אותה שמש, של אמת אידאית, נצחית ונשגבת.

האמת היא אולי דרך ולא מטרה סופית; "ביקוש האמת הוא האמת" (כדברי הרמן כהן). כמו ב"לרדת לעלות" של אבידן הדגש הוא על המסע שעוברים לאורה של איזו אמת, שגם כשמגיעים אליה ממשיך להתרחש איזה ריקוד נוסף. המסע ממשיך בניסיון להבין אותה, לגעת בה: "ושם הדבר נמצא, ממתין בעטיפה זוהרת, לא נגוע / מה לעשות עם הדבר הבלתי־נגוע הזה? איך לגעת ולא לגעת בהבנה?"

> אפשר לחשוב על המטפורה כעננה המאיימת להסתיר את אור השמש. אולי יהיו תצורות מעניינות בשמים מעוננים כאלה, אך אין בהן אמת והן גם מסתירות את השמש

האמת מאירה וזוהרת, אך לא ברור אם לאדם יש יכולת לתפוס בחושיו אור כזה. אם נחשוב על האמת כליטרלית, נצחית וקבועה ואם נראה בה דבר מה מטפורי, תלוי הקשר ומשתנה, ייתכן שבהקשר החינוכי הדגש אינו על אופייה של האמת עצמה אלא על שאילת השאלות עליה והמסע לעברה. על המטפורות אפשר לחשוב כעל מגבירות אור, או לפחות מפחיתות חושך. אולי הן כמשקפי שמש המאפשרים, אמנם במחיר של איזו הסתרה, להסתכל אל האור. מעין תרגום של האמת האידאית הבלתי מושגת למשהו אפשרי מבחינה אנושית, משהו שהעין האנושית מסוגלת להישיר אליו מבט.

מה שמתחדד עוד בהקשר החינוכי דומה לתפקידה הכפול של השמש במשל המערה. השמש (המשולה לאמת) היא גם זו שמאפשרת לנו, בני האדם, לראות את הדברים והיא גם חלק ממה שממש מקיים אותם: בזכות אור השמש אפשר שיפרחו פרחים בעולם, למשל. אולי חשוב יותר מתוכן "אמתי" הוא שבמסע חינוכי המנסה ללכת לאורה של האמת, תהיה סביבה המעוררת אמון ומאפשרת את התקיימות התהליך החינוכי. כאשר אנחנו כמחנכים שואפים לאמת, המתחנכים יכולים אולי לחוש יותר ביטחון, לתת בנו אמון ולסמוך עלינו. מעין שמש המשרה אווירה מוארת וחמימה שבתוכה יתקיים המסע החינוכי.

כשחושבים על אמת בהקשר החינוכי כיוון משמעותי ביותר, שגם המטפורה יכולה לתרום לו, הוא הכיוון שמעלה דוד אבידן בסיכום המסע השירי: "אז מה עושים עם זה? / קדם כל לא לרדת לסוף־דבר, אלא לעלות אליו / ואחר־כך לא לגעת בדבר עצמו, אלא לגעת בעצמנו / למראה הדבר הגדול הזוהר למעלה".

החיפוש הוא שחשוב, והתנועה שבמטפורה יכולה לעזור בו. האמת היא דבר זוהר ובלתי נגוע שהמטפורה עשויה לשמש נתיב אליו, מאחר שהיא עוזרת, בלשונו של אבידן, "לגעת ולא לגעת בהבנה". מטפורה יכולה לא לגעת בדבר עצמו, לא לנסות לגעת באמת עצמה, אלא בעצמנו. אולי זו חשיבותה החינוכית. המטפורה כרוכה בהעברת המושגים, העולם, השפה, דרך המסננות האישיות של כל אחד מאתנו. היא כוללת בתוכה איזו תנועה פנימית, מחשבתית (קוגניטיביסטים), או לכל הפחות איזה אפקט (אנטי־קוגניטיביסטים) – משהו שמשפיע עלינו, נוגע בנו. חשוב שהמתחנך ירגיש את האמת, אידאית ככל שתהיה, יחווה אותה, ימצא אותה או איזו התגלמות שלה, קצה שלה, בתוכו; סוג של ניצוץ. לא רק כדי להתקרב לאמת אלא כדי להתקרב אל עצמו.

בתוך הניסיון הזה להבין את האמת, ואף להצליח לתקשר אותה ולחנך אליה או לאורה, חשוב לזכור את סיום השיר של אבידן: "ואחר כך לא לסלוח לעצמנו על ההחטאה". אולי צריך להכיר בחלקיות של האפשרות לאמת ולחינוך אליה, להכיל את ההחטאה, ובכל זאת להמשיך לנסות. ■

הערות שוליים:

1 Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press

2 Davidson, D. (1976). What metaphors mean. *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press

עודה דרך רבה

הרהורים דו־חודשיים

עודה בשאראת

האדם הוא דעתו

מחנכים רבים חוששים לעודד את תלמידיהם להביע דעה חופשית ואוטונומית, ודאי כשמדובר בפוליטיקה, דת, חברה ומוסר. רשימתו של עודה בשאראת לא רק תפיג את חששותיהם במידה ניכרת אלא תכונן ברוחם חשש הפוך: שמא איננו מסייעים לאדם הצעיר שמולנו לטפס על ענפי עץ הדעת ולאכול מתפוחי הדעה?

הלך התחיל בשיחת חולין. בפינת הישיבה החמימה התיישבו בניחותא הסבא, הסבתא, הנכדה והאבא (אני). משום מקום צצה בעיית הגירושין ההולכים ומתרבים בחברה הערבית. הסבא החווה דעה, בנחרצות כרגיל, שמקור הבעיה נעוץ באישה שאינה מוכנה עוד לוותר לבעל. הסבא הוסיף ששוויון זה דבר יפה, אך בכל זאת צריך לשמור איזה יתרון קטנטן לבעל. כדי שלא תהיה אי־בהירות, הוא הדגים את מידת הבכירות בכף ידו. באמת, אחרי שהסתכלתי על תנועת אצבעות היד שלו, נוכחתי לדעת שהמדובר בסנטימטר אחד, ולכל היותר שניים.

לנוכח אמירה דרמטית זו, שנאמרה כלאחר יד, הבטתי בשני היצורים שישבו מסביב, כאילו נחתו משני כוכבי לכת שונים: הסבתא מבסוטית מדברי החוכמה של בעלה, הנה אריסטו קם לתחייה, ואילו הנכדה עמדה בכל רגע לנתר ולתקוף כלביאה. עמוק בפנים הרגשתי שעומדת להתחולל כאן סערת הוריקן. וכך, ברגע האחרון, ממש על סף התהום, הטלתי את כל כובד משקלי למים הגועשים. איני זוכר מה אמרתי בדיוק. זה היה אוסף ארוך של מילים חלולות שאין כל קשר ביניהן. בסוף דבריי ביקשתי את סליחת הנוכחים שאנחנו עוזבים בגלל התחייבות שהמצאתי בו ברגע.

ברכב, בחזרה הביתה, סיפרה הנכדה – בתי – שהיא עמדה לומר שזה "מייל שוביניזם" (בלבי חשבתי: מה זה?) ואחר כך אמרה משהו על מגדריות. בסוף הטילה את הפצצה: רציתי לומר לו (יעני לסבא): "במקום שסבתא תכין לך את כריך הלבנה עם העגבניות, לך תכין בעצמך!" הזעתי. הורתי לאל שיצאתי בזמן המתאים.

מחשבות שונות הציפו אותי, ודווקא לא בעניין מגדר. הנה בתי, שרק אתמול (כלומר לפני פחות מ־13 שנים) יצאה מקליפת הביצה, כבר יש לה דעה מגובשת. לא רק דעה, אלא גם צורך עמוק לצאת חוצץ עם האמת הפנימית שלה. מה סוד הדחף הזה? האם זו ברכה או קללה למין האנושי שליחיד בקרבו יש דעות משלו עם אנרגיות עצומות להילחם עליהן?

אפשר להבין את הצורך של האדם להביע את מה שהוא מרגיש. מדובר כאן בתכונה טבעית, לא רק אנושית. כל היצורים בטבע מביעים את עצמם כאשר הם שמחים, רעבים, מפחדים, כואבים בדרכים שונות ולפעמים משונות. גם האיש השקוע בסערת רגשות יגיד לך שלאחר שסיפר את מה שהרגיש, הוקל לו. פסיכולוג טוב הוא זה שמקשיב טוב, לאו דווקא זה שמדבר טוב.

הקללה (או הברכה) של האדם היא שנוסף על יכולתו להביע את עצמו, נגזר עליו גם להביע את דעתו. כידוע היצורים האחרים משוחררים מפריווילגיה זו. מעולם לא נתקלתי באיזו פרה שמחווה את דעתה על מקום המרעה, או טיב המספוא המוגש לה, או כמות החלב שהיא אמורה להעניק. הפרה הנחמדה שלנו פטורה מכאב ראש זה. כאשר האדם החליט, בשונה מכל היצורים בטבע, להיות בעל הבית של סביבתו, כאשר הסביר לכולם שלא יסתפק בתפקיד התייר המזדמן שעוזב בלי להשאיר עקבות, כאשר הצהיר שזכותו האלמנטרית לעצב את סביבתו ואף את חברתו ובהמשך, איזו חוצפה, את העולם כולו, התעוררו כל השדים מרבצם. כידוע, לכל פריווילגיה העונש שלה. אתה לא רוצה להרגיש זר בעולם הזה? בבקשה! קצת סבל לא מזיק. אתה רוצה להשאיר חותם, שהדורות הבאים לא ישכחו? יאללה, צא מדי בוקר לעבודה עד שיבלות יכסו את כפות ידיך.

מה היה רע לך, אדם יקר, כשהיית בגן עדן, מוגן, ללא דאגות פרנסה, משכנתא, לאילו חוגים לשלוח את הילדה, ומה יגיד הבוס הגעת באיחור לעבודה? לפתע שידכת לעצמך "דעה" משלך לתפוח נוצץ, עסיסי ומפתה, הקסימה את סבא אדם ואת סבתא חוה. בהמשך נחרת בתודעה – שגם היא, איזה צירוף מקרים, מהשורש דעה – שדעתו של אדם היא הביטוי האולטימטיבי של עצמו. אם לאדם אין דעה אין לו קיום או שקיומו צולע.

בזמן שיצורים אחרים נחים על משכבם ומחכים שהיצר, או האדם, יניע אותם ממקום למקום ומטרף אל טרף, אתה אמור כל הזמן לחוות דעה בכל נושא ונושא, ובהתאם לכך לקבל החלטות שונות ולפעמים מכאיבות: להתעורר עכשיו או בעוד עשר דקות? במה לסעוד את לבך בארוחת הצהריים? במה להתחיל לעבוד מול הר הניירות לפניך? איזה רכב לרכוש? מאיזה בנק לקבל הלוואה? עם מי להתחתן? כל יום והחלטותיו. כל יום וכאב הראש שלו. וזה לא הכול. יותר משבעה מיליארד אנשים בתבל, וכל אחד שונה במשהו מהאחר. לכל אחד טביעת אצבע משלו, לכל אחד דעה משלו. כך נוצרים ניגודים אין־ספור ובדרך נוצרת אנדרלמוסיה, שנקראת בעליזות חיים. אם נאמץ גישה חיובית, נוכל לומר שבני האדם הם זן של מיוחדים. מזמן אמרו שכל מי שמציל נפש אחת כאילו הציל עולם ומלואו. בדיוק כך. כל אחד, עמוק בתוך עצמו, מרגיש שהוא עולם ומלואו, ובמקרה הרע הוא ירגיש שהוא "רק" מרכז העולם. אם אתה מדכא את ה"אתה" אצלך ואת ה"אני" אצלי, אתה מדכא את הזן האנושי כולו.

האדם חושב קודם כול על עצמו. ה"אני" הוא במקום הראשון לפני הכול. עובדה זו אינה בגדר אנוכיות, מפני שאם נבדוק היטב נגלה שבלי "אני" העולם מפסיק להתפתח. הרי שאיפת האדם, כלומר ה"אני" שלו, לחיים טובים יותר, למגורים טובים יותר, תזונה טובה יותר, בילוי טוב יותר. שאיפה זו היא מקור ההתחדשות, היצירה והקדמה. איש לא יקדם את העולם לשם שמים. אם אין ליחיד נתח מכובד בהתפתחות העולם, תשכחו מקדמה.

כאן ניצבת שאלת האינדיווידואליות במלוא עוצמתה. הקריאה לכל אחד מאתנו: "היה עצמך. היה אתה!" היא המנוף להתפתחות החברה. כי אם תפסיק להיות אתה, לכל היותר תחקה מישהו אחר. בהמשך כל אחד מאתנו יהיה עותק אחד מהמון עותקים, שגם אם הם יפים ונוצצים, הם בגדר חיים־מתים. החברה הופכת למשעממת וחדלת יצירה. ההבדל בין החברה המתקדמת ביותר בעולם לבין החברה הנחשלת ביותר אינו נעוץ במנהיגים או באוצרות טבע. הוא נעוץ באינדיווידואל. ככל שהעולם מתקדם יותר, האינדיווידואל מקבל חשיבות יתר. כך באמריקה, כך בסין המתעוררת, כך בישראל, גם בקרב הערבים והיהודים.

דעה היא ענף אחד בעץ הדעת. בערבית פירוש המילה דעה הוא "ראי", מהמילה "ראה". כל הדרכים מובילות לרומא. לדעת, לראות. וכך מתברר שבלי ידע אין דעה. במקרה הטוב יש ספקולציות ולרוב יש שטויות. בימים שלא הכירו את טיבו של כדור הארץ הניחו שהוא מרכז העולם. כמו הפלאח שלא יצא מכפרו וחשב שהמוכתר הוא מלך העולם. ואם בעברית הדעה קשורה בטבורה לידע, הרי שבאנגלית ידעו ליחס את הדעה ליחיד, לאינדיווידואל. הם קראו לדעה גם point of view, כלומר "נקודת מבט" של מישהו. דעתו של אינדיווידואל. לא מדובר כאן באמת אבסולוטית. זו האמת של האינדיווידואל, ובהמשך של קבוצה אחת, מול הרבה קבוצות. אם רוצים להגיע לאמת האבסולוטית מרסקים את האינדיווידואל, מפני שהאמת צומחת מאינדיווידואל לאינדיווידואל, מדור לדור. לעולם היא יחסית. אם נגיע לאמת האבסולוטית "הלך עלינו".

סיפרתי לחברי על מחשבותיי. הוא חייך בסימפתיה לנוכח המאמצים הרציונליים הכבירים שהשקעתי. בטון מנחם אמר שמחשבות אלה ראויות לדיון מעמיק, אך היה אפשר להבחין בזלזול דק שאפף את טון דיבורו. "הכול מקורו בשעמום. אם תשיג הכול אבל בו בזמן ישעמם לך, זה לא שווה. השעמום הוא אבא של כל החטאים. אפילו מילד משועמם אני מפחד", אמר. אחר כך הוסיף הידיד: "אם בגן עדן היה לסבא אדם ולסבתא חוה במה למלא את זמנם הארוך, לא היו מתפתים לאיזה תפוח נוצץ". בחיוך הוסיף שאם ייקלעו האנשים לגן עדן שנית, מחירי התפוחים יישקו לשמים מרוב ביקוש. ■

מה היה רע לך, אדם יקר, כשהיית בגן עדן, מוגן, ללא דאגות פרנסה, משכנתא, לאילו חוגים לשלוח את הילדה, ומה יגיד הבוס אם הגעת באיחור לעבודה? לפתע שידכת לעצמך "דעה" משלך

/shutterstock

רציתי לומר לסבא: "במקום שסבתא תכין לך את כריך הלבנָה עם העגבניות, לך תכין בעצמך!" הזעתי. הודיתי לאל שיצאתי בזמן המתאים

מישהו קורא לי

עמית מרכוס

החיים כאמת ובדיה השלובים זה בזה

עמית מרכוס מעיין בספר "תקוות גדולות" מאת צ'רלס דיקנס.* מחקרים רבים מראים שאנשים נוטים לפרש מידע, כולל מידע חושי אלמנטרי, על סמך תבניות שמשקפות את רצונותיהם ופחדיהם. דיקנס ידע את זה וסיפר על זה. טוב שנדע את זה גם אנחנו

שני הגיליונות האחרונים של **הד החינוך** עסקנו בשניים מן הרומנים המוערכים ביותר של אנגליה במאה התשע עשרה: "ג'יין אייר" מאת שרלוט ברונטה ו"פרנקנשטיין" מאת מרי שלי. לפנינו רומן אנגלי שלישי, שנכתב מעט מאוחר יותר וראה אור ב־1861: "תקוות גדולות" של צ'רלס דיקנס. כמו רומנים מוכרים אחרים של דיקנס – "אוליבר טוויסט" ו"דיוויד קופרפילד", גם "תקוות גדולות" עוסק בגורלו של ילד יתום וחסר אמצעים שנאלץ לפלס את דרכו כמעט לבדו בעולם אדיש לגורלו, ובמקרים מסוימים אף עוין.

גיבור הרומן, המכונה פיפ, מגלה כי פטרון אלמוני לקח אותו תחת חסותו ועומד להפוך אותו משוליית נפח, הנידון לחיי עוני ובורות, לג'נטלמן לונדוני. פיפ, שגורלו שפר עליו בפתאומיות, סבור שפטרוניתו היא מרת האבישם, אישה עשירה ומסתורית שבביתה הוא מבקר מפעם לפעם. הוא חושב שהיא מעוניינת לשדך אותו לבתה המאומצת אסטלה, נערה שהוא מתאהב בה ממבט ראשון אף שהיא דוחה אותו מעליה בבוז. כעבור שנים של ציפייה בחוסר ודאות להתגלות פטרונו ולאישוש ציפיותיו, מתברר שפטרונו של פיפ אינו אלא מאגווייץ', אסיר נמלט שפיפ פגש בביצות הסמוכות לכפרו בילדותו ומילא את בקשותיו לעזרה כלשונן.

גילוי זה מביא את פיפ, המספר המבוגר, לבחון את מהלך חייו מחדש במבט לאחור. בעקבות ההתפכחות הוא מנסה להבין את מניעי התנהגותו בצעירותו ואת הסיבות לבחירות שהתבססו על הנחות יסוד שגויות מיסודן. התבוננות זו מעלה שאלות פילוסופיות המאפיינות רומנים מודרניים רבים: מה מעצב את אמונות האדם היומיומיות, אותן אמונות המשפיעות יותר מכול על מהלך חייו? האם אדם מסיק מסקנות הגיוניות, הנובעות ממראה עיניו, ממשמע אוזניו ומן העובדות עצמן? באיזו מידה אמונותיו ורצונותיו משבשות את יכולת השיפוט שלו וגורמות לו לראות את המציאות באור כוזב?

מתברר שמרת האבישם עוררה בפיפ ציפיות נכזבות שהיו לה עצמה בצעירותה, אז התאהבה עד כלות בבחור שנטש אותה לאנחות. ייסודיה של מרת האבישם גורמים לה לנקום בפיפ הצעיר כנציג המין הגברי, אף שהוא עצמו לא עשה לה כל רע. כך, היא מטפחת את משיכתו של פיפ לבתה המאומצת ואת תקוות השווא שלו להינשא לה. מילותיה "אהוֹב אותה, אהוֹב אותה" חודרות אל דמו של פיפ ומעצימות את אהבתו הנואשת לאסטלה. אף שפיפ הבחין שהמילה "אהבה" נשמעה בפי מרת האבישם כקללה ולא כהפצרה לגילוי אהבה, לא הסיק את המסקנה המתבקשת שאין היא מעוניינת בטובתו.

מן הרגע שבו מהגר פיפ בזכות פטרונו אל העיר הגדולה לונדון נפתח לפניו עולמה של החברה הגבוהה, והוא שואף להיטמע בה. הוא מנסה לשכוח את חייו הקודמים, ובהם גם את פרשת האסיר הנמלט מאגווייץ', שפיפ סייע לו בעודו ילד. עברו נתפס בעיניו כפחות כבוד, מביש ומעורר רגשות אשמה ולכן הוא אינו מעלה בדעתו שמאגווייץ' הוא פטרונו. מרת האבישם מצדה אמנם אינה משקרת לפיפ ואינה טוענת שהיא פטרוניתו, אולם היא תורמת בהתנהגותה לאשליותיו. גם בני משפחתה של מרת האבישם, שבמעונם התגורר פיפ בכל תקופת שהותו בלונדון, שותפים מלאים לאמונה שלו שהיא פטרוניתו ושהיא מתכוונת בסופו של דבר להשיאו לאסטלה.

התאהבות היא אפוא מקור בלתי נדלה להונאה עצמית. לא מקרה שאהבה בלתי ממומשת בעברית נקראת "אהבה נכזבת". עם זאת אהבה נכזבת מבוססת לא אחת גם על פיסות מידע ורמזים, ולא רק על הנחות מופרכות. כך גם ברומן הקלאסי של דיקנס. אפשרות אחת לפרשנות היא שהבנתו של פיפ הצעיר את עולמו הושפעה מכמיהותיו ומתפיסת עולמו. הוא לא התעלם ממידע שלא התיישב עם תקוותיו וציפיותיו, אלא שיבץ אותו במסגרת פרשנית לכידה ועקבית. לפי אפשרות שנייה, פיפ הצעיר התעלם ממידע חיוני או המעיט בערכו רק משום שלא עלה בקנה אחד עם רצונותיו ושאיפותיו. "תקוות גדולות", יצירה ספרותית מן המעלה הראשונה, אינה מזמנת לקוראים הכרעה קלה בין האפשרויות הללו. הקוראים מיטלטלים ביניהן עד לחשיפת האמת.

רובנו נוטים לפרש את סיפור חיינו לא כאוסף אקראי של אירועים, אלא כתבנית שיש בה היגיון, סדר ותכלית. תפיסה תבניתית כזאת מעוררת אשליות בעת התרחשות אירועים מרכזיים בחיים, והיא עצמה עלולה להתברר כאשליה. זו אחת התובנות המרכזיות של "תקוות גדולות". הבנת המציאות של פיפ הצעיר מושתתת על תבנית סיפור המעשה של הרומנסה או של המעשייה. השפעותיהן של רומנסות ומעשיות על גיבור הרומן ניכרות לכל אורך התקופה שבה הוא מטפח את אשליותיו. בניגוד לאבירי הרומנסה הנוטלים את גורלם בידיהם, פיפ הוא גיבור פסיבי (או אנטי־גיבור). הטוב והרע בחייו מתרחשים במידה רבה "מכורח הנסיבות" ולא מתוך יוזמה מצדו. בדיעבד נותן פיפ ביטוי לשיגיונות אהבתו מתוך ראייה מפוכחת של מי שכבר יודע שלא ראה את המציאות נכוחה, אלא באופן בדוי. ■

רובנו נוטים לפרש את סיפור חיינו לא כאוסף אקראי של אירועים, אלא כתבנית שיש בה היגיון, סדר ותכלית. תפיסה תבניתית כזאת מעוררת אשליות והיא עצמה עלולה להתברר כאשליה

* בתרגום אסתר כספי, 1983, ספרית פועלים. נוסח חדש יותר לבני הנעורים, תופעה האופיינית לכתבי דיקנס, ראה אור ב־2001 בהוצאת עופרים.

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

שוברים שגרה

נאוה דקל ורפי קוץ

צילומים: רפי קוץ

"יש עיר אחרת"

המרפסת - גג לעירוניות חדשה, מרכז כלל, ירושלים

האם אפשר להפוך גג של בניין אפור לפארק ירוק ולמרכז לפעילות? מבנה המשרדים והחנויות של מרכז כלל, הנמצא בלב ירושלים בקרבת שוק מחנה יהודה, הוקם בשנות השבעים והיה המרכז המסחרי הראשון בעיר. כיום הוא אינו עומד בתחרות מול הקניונים. על גג הבניין פועלת יוזמה חדשה שמטרתה לשנות את התדמית של מרכז העיר ולממש את הכתוב בכרזה שתלו הפעילים בכניסה לגג - "יש עיר אחרת".

"מה שקורה כאן זו אוטופיה", אומר בעיניים בורקות איל לויט, מנכ"ל "מוסללה". "אנחנו בתחילת תהליך שאחת ממטרותיו היא להקים על הגג פארק ירוק ומשגשג. חשוב לנו שאנשים לא יעזבו את העיר". "מוסללה" הוא קולקטיב של אמנים ופעילים חברתיים שהוקם בירושלים בשנת 2009 בשכונת מוסררה. עיקר פעילותו היא במרחבים ציבוריים בירושלים ומטרתו להשפיע על אורח החיים בעיר. המרפסת היא דוגמה מובהקת לכך.

"הרעיון הוא לקחת שטח פנוי ולהפוך אותו לכזה שישרת את הציבור. הגג הזה היה מוזנח ולא בשימוש", אומר לויט. "יש כאן אלפיים מ"ר שיכולים לשרת גם עסקים פרטיים וגם את כלל הציבור. אנחנו רוצים ליצור מרחב עירוני בריא שישמש דוגמה לעוד מרחבים עירוניים. המקום כולו פתוח לכל אחת ואחד להשתתף וגם להציע רעיונות חדשים".

הגג שוקק חיים ופעילות יצירתית, המשפיעה על מראה הבניין כולו: ציורים, ספסלים מעוצבים ופסלים מפוזרים ברחבי המרכז. על הגג יש אדניות, עצי פרי ויצירות אמנות מאדמה ומחומרים טבעיים. אחת המטרות של היוזמים היא ללמוד על חקלאות עירונית ולהתנסות בשיטות חקלאיות שונות – גידול עצים על גגות, ירקות בטכניקה חסכונית במים, הכנת קומפוסט בקנה מידה גדול, ערוגות על גלגלים, חווה של תולעים אדומות ומרכז לגידול דבורים.

בחלקו המקורה של הגג, מעבר לקירות זכוכית שאור השמש חודר דרכן, כבר פועלים מרכזים, סיורים וסדנאות לציבור: סדנת אמנות ויצירה באדמה ובחומרים טבעיים, סטודיו לתנועה, מטבח שיתופי, סדנת צמחי מרפא, מפגש עם דבורים, מקום לכנסים והופעות ועוד. בעתיד תהיה תכנית מסודרת לפעילויות לבתי ספר. "החזון שלנו", אומר לויט, "הוא שילדים ומורים יבואו לכאן ללמוד על חקלאות על גגות ויהיו שותפים מלאים לפעילויות שלנו". ■

שעות פתיחה של המרפסת לציבור:
ימים א'-ה' 09:00-17:00; יום ו' 10:00-14:00.
ליצירת קשר: טלפון: 02-9996016; מייל: office@muslala.org

הד בינלאומי

עולם קטן | תמי אילון־אורטל

נוכח תוצאות הבחירות בארצות הברית

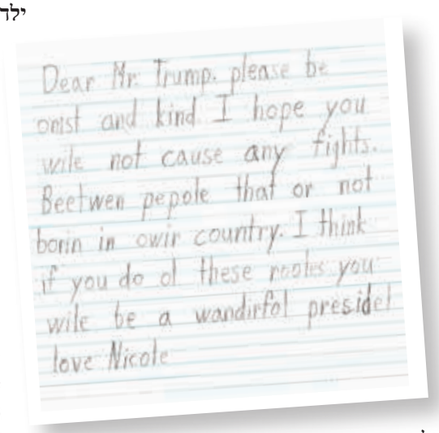
מורים ותלמידים מתעוררים למציאות חדשה

בבוקר שאחרי הבחירות התחבטו מורים רבים ברחבי ארצות הברית בשאלה כיצד להתייחס לתוצאות. גם במערכת הבחירות עצמה, שהתאפיינה בשיח שלוח רסן ופלגני בעוצמות חסרות תקדים, חשו מורים רבים מבוכה כלפי תלמידיהם. שאלות בסגנון "איך אסביר לתלמידים שעליהם להמשיך ולכבד זה את זה כשהמועמד לנשיאות (ואחר כך, הנשיא הנבחר) משתמש בכינויי גנאי ואינו מכבד נשים, מיעוטים וכן הלאה" נשמעו מכל עבר. רשויות החינוך במקומות מסוימים ניסו לתת מענה. לדוגמה, טומי צ'אנג, המפקח על בתי הספר הציבוריים של בוסטון, פרסם מכתב גלוי לקהילה, ובו כתב בין השאר: "אנו המחנכים צריכים לנצל את ההזדמנות הזאת ללמידה, לשיחה עם תלמידינו על התהליך הדמוקרטי, על הדרכים ליישב מחלוקות ועימותים ועל התמודדות עם אידאולוגיות שונות, ואף סותרות".

גם אוניברסיטאות ברחבי ארצות הברית שלחו מכתבים לסטודנטים ולסגל. מייקל רות', נשיא אוניברסיטת ווסליאן בקונטיקט, כתב במייל: "הבחירות האלה הציפו תחושות ניכור ופגיעות. קבוצות מסוימות הפכו למטרה, והכאב שלהן אמתי. עלינו להכיר בו ולנסות למתן את תוצאותיו".

מורה בניו יורק שלחה לתלמידיה בכיתה ז' מכתב מועד, ובו פנתה לכל אחת מן הקהילות של תלמידיה, לתלמידים המקסיקנים, לתלמידים השחורים, לתלמידים עם נכות גופנית, למהגרים ולמוסלמים, במסר אחיד וברור: אינני יכולה לשלוט במתרחש מחוץ לכותלי הכיתה הזו, אך בתוך הכיתה אני מבטיחה לכם שתרגישו מוערכים ומוגנים. "לתלמידיי המוסלמים־אמריקאים", כותבת המורה אייב בסעיף אחד מתוך רבים, "בכיתה הזאת אנחנו רוחשים כבוד לדת שלכם, למשפחות שלכם ולזהות העצמית שלכם. בכיתה זו, יש לכם זכות להשמיע את דעותיכם, להזדהות עם עולמכם הדתי ולהתגאות בו, לא חשוב מהיכן הגעתם".

לבסוף היא פונה לכל התלמידים כאחד: "אם אי פעם תרגישו שזכויותיכם מופרות, אני מבקשת שתפנו לאיש צוות. התפקיד שלנו הוא להגן עליכם ולהעניק לכם השכלה. אנו נמשיך למלא את המחויבות הזאת ככל יכולתנו, כדי שזמן רב לאחר שתצאו מבין הקירות האלה ימשיכו הידע והשונות שלכם לעצב את ארצות הברית ולבנות מדינה מכילה וגדולה".



• • •

ברנדה ליקס, מורה בבית ספר לבנות בסיאטל, מספרת, כמו אלפי מורים אחרים, על חרדה בקרב התלמידים עקב תוצאות הבחירות. "יש אצלנו תלמידה הנוהגת ללבוש חיג'אב, והיא אמרה שהיא חוששת מהתוצאות אם תיראה אתו בציבור". מורים אחרים מדווחים על תלמידים שחורים ששאלו אם הם יצטרכו לחזור לעבדות ועל תלמידים מקסיקנים המבועתים מהמחשבה שעומדים לגרשם. ילדים לא־לבנים, ילדי מהגרים, מוסלמים ומיעוטים אחרים חוששים לגורלם ולגורל משפחתם. בנות מספרות שהן מפחדות שוזלזל בנשים וההפצתן, נגיעות כפויות ואלימות מילולית ומינית ייחשבו ליחס לגיטימי. ילדים ברחבי המדינה שואלים איך ייתכן שבריון ואדם שאינו מציית לחוקים נבחר לנשיא. מורים תוהים איך לדרוש תרבות דיון, הקשבה לזולת וכבוד לאחר אם הנשיא עצמו מפר את כללי השיח המקובלים והנאותים.

מורה בבית ספר בטקסס מספר: "היה יום קשה. הרבה מהתלמידים מאמריקה הלטינית לא הגיעו היום, כי הם הרגישו לא בטוחים. במשך היום נכנסו אליי לחדר תלמידים בוכים. הם מפחדים שמשפחתם תגורש, מפחדים שיאשימו אותם בטרור [...] הכי גרוע היה כשתלמידה מוסלמית שאלה אותי אם יכריחו אותה לשים מספר על החולצה כדי שיזהו אותה, כמו שטראמפ הציע פעם. היא לא הרגישה נוח להסתובב עם חיג'אב. היו הרבה דמעות בקרב התלמידים הלטינים והשחורים שלי, ובעיקר תדהמה. הם לא הפסיקו לשאול איך ייתכן שדבר כזה קרה ו'למה אמריקה כל כך שונאת אותנו?'"

ג'ניפר פרנקלין, מורה בתיכון ברדפורד, מישיגן אומרת שהבחינה בחשש ואי־ודאות אצל תלמידיה אחרי הבחירות ושהדיווחים בחדשות על הצקות ותקריות אלימות רק הגבירו את החרדה. "מטרתי כמחנכת היא להבהיר להם [...] שלא חשוב בעד מי הם היו, התנהגות ברבנית אינה מקובלת לעולם". היא סיפרה לתלמידיה על סיכות הביטחון שאנשים החלו להצמיד לבגדיהם לאות תמיכה בשונות. התלמידים הביעו עניין, ורבים, כולל אנשי צוות, ביקשו להכין סיכות ביטחון עם חרוזים.

מחאות תלמידים

אלפים תלמידי חטיבות ביניים ותיכונים בכל רחבי ארצות הברית, ובעיקר בערים הגדולות יצאו מבתי הספר בעיצומו של יום לימודים כדי למחות על תוצאות הבחירות. הם קראו קריאות הקשורות לשינויים אקלימיים, הזכות להפלות, סובלנות והגירה. פרל סטרנד, תלמידה בי"ב, אמרה: "אנחנו בית ספר שמתאפיין במגוון, ונראה לנו שממשל טראמפ ינסה לפלג אותנו. אנחנו מוחים כדי להראות שאנחנו מאוחדים". רבבות תלמידים בוושינגטון הבירה, בסיאטל, בדנבר, בלוס אנג'לס, במרילנד ועוד צעדו ברחובות, הביעו מחאה, קראו קריאות בסגנון "לא הנשיא שלי" ו"האהבה מנצחת" ושרו סיסמאות תמיכה בגאווה, בהגירה ובאחדות. אחדים נופפו בדגלי אמריקה, מקסיקו ובדגלי גאווה. רוב המנהלים פתחו את השערים ולא מנעו מן התלמידים לצאת.

http://tinyurl.com/zt7ly78

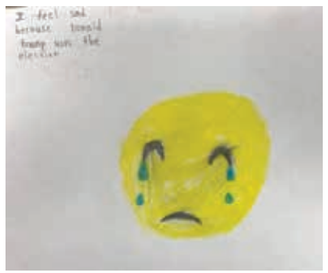
לידיה, מורה בתיכון בפנסילבניה: "כבר זמן רב שהבחירות האלה אינן הכרעה פוליטית, אלא מוסרית. לא כל מי שהצביע טראמפ גזען, אבל כל מי שהצביע טראמפ היה צריך להגיע להחלטה שגזענות איננה בבחינת ייהרג ובל יעבור. איך אני אמורה לאפשר לילדים להגיד לחבריהם ששנאת נשים, גזענות ושנאת זרים הן בסדר? [...] מורה עמית סיפר לי שקיבל מכתב מנער שחור שהיה תלמיד שלו. הוא כתב לו: 'הוא קיבל את מרבית הקולות. הוא ניצח ביושר. אני נשאר המיעוט. אני בחוץ'".

מורה בבית ספר יסודי בקולורדו: "ביליתי את הבוקר בניסיונות לשכנע את תלמידיי בכיתה ה' שלא יעקרו אותם ממשפחותיהם. רוב התלמידים שלי מיעוטים, חלק מהוריהם לא נולדו בארצות הברית וגם אחדים מהילדים לא נולדו כאן. להסתכל להם בעיניים ולהגיד להם שהם יהיו בטוחים היה אחד הדברים הכי קשים שהייתי צריך לעשות, כי הרי אין לי מושג אם זה נכון. [...] בתור המבוגר בחדר, מתפקידי לא רק להבטיח שהם מוגנים, אלא גם ללמד אותם על העולם שהם חיים בו. עולם שאמור להיות מלא תקווה והזדמנויות. היום הוצפתי בחוסר אונים מוחלט".

מורה אלמונית: "ראיתי הרבה תלמידי תיכון ומורים בוכים היום בגלוי. הדבר הכי מרגש שקרה היה שכמה תלמידות י"ב הסתובבו עם כרזות גדולות שהציגו את האמירות הכי פוגעניות של טראמפ. זו היתה מחאה אמיצה. אני מקווה שבני הדור הזה לא ישכחו לעולם איך הם הרגישו היום".

אוליבר רובינסון, מפקח מחוז בית ספרי במדינת ניו יורק, הבחין בעלייה בשיח הגזעני והוציא מכתב להורים ובו כתב: "אנא דברו עם הילדים והסבירו להם שעליהם לכבד זה את זה ולהפגין נחישות כאשר הם נתקלים בגזענות או בצורות אחרות של בורות. לגזענות ולשנאת נשים בכל צורה - מילים, מעשים או הפגנות - אין שום מקום בבתי הספר, בהסעות או בכל מקום אחר במחוז שן".

רג'ינלנד ריצ'רדסון, מנהל בית ספר תיכון בניו יורק שכ־75 אחוז מהלומדים בו מיעוטים, כתב לתלמידיו: "אני רוצה שתדעו שלקול שלכם יש עוצמה. לעולם אל תיתנו לאיש להשתיק אתכם, להדיר אתכם או להגביל אתכם בכל צורה שהיא. לכל אחד ואחת מכם יש יכולת בלתי מוגבלת לתרום תרומה חיובית לחברה [...] ויש לכם זכות, וגם חובה, לעשות זאת. אני מעודד אתכם לקרוא כל מה שאתם יכולים, כדי שתהיו אזרחים מעורבים ופעילים בעלי ידע".



מרי קיטינג, מורה בכיתה א' בפורטולה ואלי, קליפורניה הזמינה את תלמידיה לכתוב לנשיא הנבחר מה הם מבקשים ממנו. "מר טראמפ היקר", כתבה ילדה בשם ניקול, "אני מקווה שתהיה הגון ונדיב. אני מקווה שלא תגרום לשום מלחמות בין אנשים שלא נולדו בארץ שלנו". תלמידה בשם סברינה כתבה: "מר טראמפ היקר, בבקשה תן לאנשים שיש להם צבע עור שונה להיות חברים".

אפקט טראמפ

מחנכים ברחבי ארצות הברית מדווחים בחודשים האחרונים על תופעה שהם מכנים "אפקט טראמפ" ו"שיח טראמפ" בבתי הספר. לדבריהם, חלה עלייה ניכרת ברמת החרדה של תלמידים לא־לבנים, לרבות מוסלמים וילדי מהגרים ובה בעת חלה עלייה ברורה בהצקות ובאירועים אלימים על רקע אתני או גזעי.

דוח בשם "אפקט טראמפ: השפעותיה של מערכת הבחירות לנשיאות על בתי הספר שלנו" פורסם באפריל מטעם המרכז המשפטי לדרום העני (SPLC). כאלפיים מורים שרואיינו אמרו שהשפעותיה של מערכת הבחירות האלימה על התלמידים יהיו מזיקות. יותר ממחציתם העידו שמתחילת מערכת הבחירות הם רואים עלייה בהצקות, בהתעללות ובאיומים כלפי תלמידים שהגזע, הדת או הלאום שלהם סומנו כמטרה בשיח הפוליטי. השנה הזאת היתה שונה מכל מערכות הבחירות הקודמות, אומרת מורין קוסטלו, מנהלת הפרויקט ללימודי סובלנות של המרכז ומי שכתבה את הדוח, "כי היא ניפצה את שכבת המגן". השיח הפוליטי המפלג היה בכל מקום, היא מוסיפה, ו"חלחל לתוך התרבות עד שלא היה אפשר להשאיר אותו מחוץ לבתי הספר. ילדים הם כמו ספוג".

קוסטלו מציינת שהמרכז מדווח על עלייה חדה בגזענות ובאפליה בבתי הספר בחצי השנה האחרונה. "הניצחון של טראמפ", היא אומרת, "הוא כמו זריקת מרץ לתלמידים המזדהים עם שנאה ואפליה. הם מרגישים מלאי אומץ והתלהבות". היא מדגישה שלפי המיפוי שעשו החוקרים במרכז, התפרצות הגזענות אינה תלוית מדינה או אזור בארצות הברית. היא בכל מקום. "תלמידים מן השוליים מרגישים מפוחדים מאוד, בעיקר מוסלמים ומקסיקנים. מורים רבים משתמשים במילה מבועתים". התלמידים המטרידים משתמשים ברטוריקה של טראמפ, ו"התנהגות לא ראויה הפכה לנורמלית. הם חושבים שזה בסדר".

דיווחים על תקריות אלימות כלפי מיעוטים החלו להצטבר לאחר פרסום תוצאות הבחירות. אירועים רבים התרחשו במרחב הציבורי, באוניברסיטאות ובבתי הספר. ילד בכיתה ג' בטנסי, למשל, הודיע לחבר לכיתה שעכשיו לאחר שטראמפ נבחר, ייאלץ החבר לוותר על אחת משתי האימהות שלו. אימא לילד אחר באותו מחוז מספרת: "הרבה כיעור ובריונות יצאו ממערכת הבחירות הזאת, ואני חושבת שילדים קולטים את זה מהטלוויזיה או מההורים שלהם. האיש שניצח בבחירות מדגים בהתנהגות שלו שמותר להתעלל באנשים, מותר לכנות אותם בשמות גנאי ומותר להיות מרושע, כי הנשיא עצמו עושה את כל הדברים האלה".

בבית ספר תיכון אחד בפנסילבניה קיבלו הורים דיווח על תלמידים שחגגו את ניצחונו של טראמפ בקריאות בעד "הכוח הלבן"; בחטיבת ביניים במישיגן צעקו "לבְנות את החומה!"; בית ספר תיכון באורגון השעה שני ילדים שצעקו על תלמידים ממוצא היספני: "תארזו את המזוודות! אתם עוזבים מחר!"; בבית ספר יסודי במרילנד ריססו ונדליסטים על קיר השירותים כתובות נאצה בסגנון "להרוג את השחורים!"; מורה מוסלמית בתיכון בג'ורג'יה קיבלה מתלמיד פתק אנונימי ובו נכתב: "כיסוי הראש שלך אסור מעכשיו. אולי תקשרי אותו סביב הצוואר ותתלי את עצמך ממנו?"; בתיכון בפנסילבניה חגגו תלמידים את ניצחונו של טראמפ בכינוי תלמידים שחורים "קוטפי כותנה" ובהצדעות וקריאות "הייל היטלר"; בבית ספר תיכון בקונטיקט התחלקו בנות בשיעור חינוך גופני לקבוצות למשחק כדור יד. כל קבוצה היתה צריכה לבחור לעצמה שם. בין השמות שהוצעו היו "טראמפ טִים", "החומה" ו"קו־קלוקס־קלאן".

http://tinyurl.com/h5uog9m
http://tinyurl.com/jscjanc

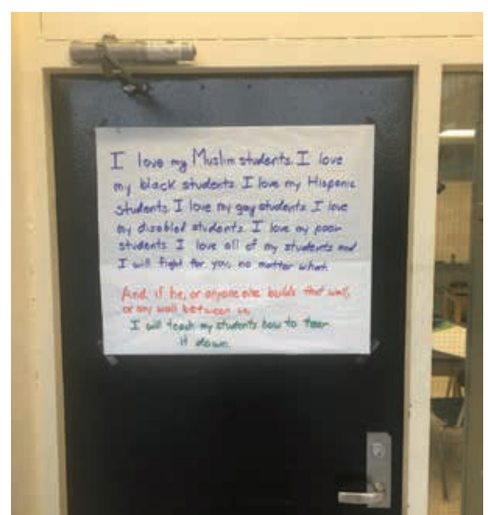
• • •

שבוע לאחר הבחירות תלה אריק איינשטט, מורה לפיזיקה וביולוגיה בתיכון למדעים בניו יורק, שלט על דלת כיתתו, ובו כתב:

"אני אוהב את התלמידים המוסלמים שלי. אני אוהב את התלמידים השחורים שלי. אני אוהב את התלמידים ההיספנים שלי. אני אוהב את התלמידים ההומוסקסואלים שלי. אני אוהב את התלמידים הנכים שלי. אני אוהב את התלמידים העניים שלי. אני אוהב את כל התלמידים והתלמידות שלי, ואני אילחם למענכם בכל מצב. אם הוא, או כל אדם אחר, יבנה את החומה או כל חומה שהיא בינינו, אלמד את תלמידיי איך להרוס אותה".

איינשטט מעיד על עצמו שבדרך כלל אינו דוגל בתפיסה שעל מורים לחלוק את דעותיהם עם התלמידים, אבל היה לו חשוב להבהיר שאין מקום לאפליה בכיתה. רציתי להבטיח, הוא מסביר, "שתלמידיי יבינו שלא משנה מה קורה בחוץ, לא נסבול גזענות בתוך בית הספר". "למזלי", הוא מוסיף, "מנהל בית הספר גילה תמיכה רבה בדברים שכתבתי וכך גם שאר המורים. ברור לי שבבית ספר אחר יכול להיות שהיו מבקשים ממני להסיר את המכתב".

http://tinyurl.com/j6gylgo



אמרת היטלר? עפת מהכיתה

פרנק נווארו, מורה להיסטוריה בבית הספר התיכון "מאונטיין ויו" בקליפורניה, הושעה מההוראה לאחר שהשווה בין דונלד טראמפ, הנשיא הנבחר, לבין היטלר. נווארו, חוקר שואה המלמד בבית הספר כבר ארבעים שנה, טוען שכל הדברים שאמר מבוססים על עובדות. "ישיבה על הגדר ועצימת עין לנוכח אי־סובלנות, קנאות וגזענות משמען ותמיכה. וזה לא מה שאני, או כל מורה להיסטוריה, אמורים לעשות".

בימים שחלפו מאז הוצאת נווארו ל"חופשה ללא תשלום" התארגנה מחאה נרחבת ועצומה, שעד כה חתמו עליה יותר מ־42 אלף איש. העצומה קוראת למחוז החינוך לא רק להחזיר את המורה הוותיק והמוערך לעבודה, אלא גם לפרסם התנצלות פומבית. "לא נסכין עם צנזורה ועם פוליטיקה של מכובדות".

http://tinyurl.com/hw3w78o
קישור לעצומה: http://tinyurl.com/jjwcr59

דלת של מסעדה בסן אנטוניו, טקסס עם כיתוב "ללבנים בלבד"

ברדס של הקו־קלוקס־קלאן

עבדות לצד תקווה

מוזיאון חדש להיסטוריה אפריקאית־אמריקאית נפתח בספטמבר בוושינגטון הבירה לאחר 11 שנות הכנה. מחנכים ותלמידים כבר נוהרים למוזיאון, כדי לחוות את סיפוריהם של אפריקאים־אמריקאים משפיעים. בשנה הבאה צפוי המוזיאון להרחיב את הכלים שהוא מספק למורים, להציע פעילויות מקוונות, מערכי שיעור, סדנאות למורים ועוד.

האני מאמין של המוזיאון הוא שההיסטוריה האפריקאית־אמריקאית היא חלק אינטגרלי מהסיפור האמריקאי ונרטיב מרכזי בתוכו. הבנה של ההיסטוריה והתרבות השחורה חיונית להבנת ההיסטוריה והתרבות האמריקאית.

האוסף כולל כ־40 אלף ממצאים וחפצי אמנות. רבים מתוכם נאספו מאנשים מן השורה שתרמו אוצרות משפחתיים. המוזיאון מציג, למשל, את ארון הקבורה של אמט טיל, הנער בן ה־14 שנרצח באכזריות במיסיסיפי ב־1955 משום ששרק לכאורה לאישה לבנה; ברדסים של הקו־קלוקס־קלאן; ופיסת חבל ששימשה ללינץ'.

המוזיאון מספר סיפור שממשיך להתרחש. הוא מתעד בין השאר גם את נשיאותו של ברק אובמה, שחנך את המוזיאון ונשא נאום מרגש בטקס, וגם, להבדיל, חפצים המתעדים אירועי מחאה של "חיים שחורים שווים" (Black Lives Matter) - המדגישים את אי־השוויון המתמשך ואת תוקפנותה של המשטרה. המוזיאון מתעד אמנם היסטוריה של עבדות ואפליה, אך שואף להעביר גם מסר של תקווה, אמונה וחוסן אנושי.

אדריאן ון דר ולק, אחת ממנהלות התכנית "ללמד סובלנות" של המרכז המשפטי לדרום העני, מסבירה שהמשאבים במוזיאון נועדו לעזור למורים להתחיל דיאלוג בנושא גזע בכיתותיהם מנקודת מבט היסטורית. קנדרה פלנגן, מתאמת יוזמות של תלמידים ומורים במוסד, מבהירה ששיח על גזע וגזענות אינו אמור להתרחש בין שחורים לבין עצמם. "אנחנו מעוניינים שכל המורים, גם אם הם עצמם לבנים או מלמדים רק תלמידים לבנים, יהיו חלק מהשיח הזה". לורן פאנק, מורה להיסטוריה בבית ספר פרטי לבנות בנברסקה, מתכננת להשתתף בסדנה למורים. היא מציינת שהיא מלמדת בקהילה עשירה וחשוב לה לעורר את מודעות התלמידות לפריווילגיות שלהן, ובעיקר לפריווילגיות הנוגעות להיותן לבנות. היא מתכננת להביא את התלמידות שלה לביקור במוזיאון בינואר, ולשלב אותו עם טקס ההשבעה של הנשיא החדש. "זו ודאי תהיה חוויה קשה לחלק מהתלמידות. אני חושבת שהן ייאלצו להתמודד עם אמתות קשות, אבל יש גם דגש על השמחה הטמונה בחוויה האפריקאית־אמריקאית וגאווה בחוויה הזאת".

http://tinyurl.com/jxfz5xe
http://tinyurl.com/jdbrs5x

צילומים: Studio Bauhaus, Ryuji Inoue

מיכאל יעקובסון

מה יכולות מכולות?

גן ילדים ממכולות משומשות, סאיטאמה, יפן

בתכנון: HIBINOSEKKEI + youji no shiro

ביצוע: 2016

אם כדאי לבנות גן ילדים ממְכוֹלות משומשות? בעיר סאיטאמה ביפן בחרו במכולות להרחבת גן ילדים קיים. השיקול היה חינוכי, לאו דווקא כלכלי. המטרה היתה ליצור מבנה שיעורר שאלות ויעשיר את חוויית הלימוד במסר של אחריות סביבתית ושימוש חוזר בחומרים. אלה ערכים מוכרים המעסיקים את המדינות השבעות, ובכללן את יפן.

מעטפת המבנה נותרה מהברזל החשוף של המכולה המקורית, והיא שומרת על המבנה מפני רעידות אדמה. פנים המכולה עבר שינויים גדולים וחופה בלוחות עץ, המשרים אווירה ביתית ונעימה. מסכי זכוכית הוצבו במקום דפנות הברזל המקוריות של המכולה, כך שייפנו אל החוץ ויאפשרו קשר עין עם הרחוב הסמוך. מתוך תפיסה סביבתית נמנעו האדריכלים מעקירת העצים הקיימים.

הרצון להשתמש במכולות נובע בראש ובראשונה מן העובדה שלמכולות יש תאריך תפוגה, שבסופו אי אפשר להשתמש בהן למשא, אבל מבחינת החומר המכולות עמידות לשנים ארוכות ואפשר לעשות בהן שימושים אחרים. בעשורים האחרונים הצטברו בעולם מיליוני מכולות שחברות הספנות מתקשות להיפטר מהן, ולכן מחירן בשוק נמוך וזמינותן גבוהה. המכולות, שהשימוש בהן התחיל בראשית המאה תשע עשרה, מורכבות משלד פלדה ומעטפת פח גלי והן מגיעות בכמה מידות קבועות. הודות למבנה הייחודי שלהן, אפשר לערום אותן לערימות של עד שמונה מכולות זו על גבי זו ללא תמיכה נוספת.

האדריכלים שתכננו את גן הילדים בסאיטאמה מספרים כי זמן ההקמה היה קצר יחסית למבנה רגיל, אך הם אינם חושפים את עלות ההקמה. למעשה, מבנה מכולה מתאים לשינוע סחורות ולא לשהיית בני אדם. הסבה של מכולת משא למוסד חינוכי או למגורים דורשת שינויים מפליגים, כגון בידוד, ריצוף, פתרון אקוסטי, שילוב מערכת תאורה, מיזוג אוויר ובמידת הצורך גם ביוב, מים וניקוז וצביעה בחומרים לא רעילים. העלות של כל אלה גבוהה, והפער בין בנייה קונבנציונלית ובין שימוש במכולות הולך ומצטמצם וייתכן אפילו שהבנייה במכולות יקרה יותר. עם זאת המכולות זמינות ואפשר לקבלן במהירות ולהכשיר אותן לשימוש החדש. חשוב להביא בחשבון שלא כל מכולה מתאימה. תקן הבנייה מחייב חללים בגובה 2.4 מטרים, כלומר מכולות מסוג גבוה. כאמור, אפשר לערום אותן זו על גבי זו בקלות, אך המהלך מצריך תוספת מדרגות ופיר מעלית נפרד וכן פתרון לחדרי שירותים. במילים אחרות, לא מדובר בפתרון קסם, ונראה שמדובר בפתרון יקר למדי, אך אין ספק שהחלופה מעניינת מאוד. ■

סרט מומלץ: **למורים שרוצים למרוד ולתלמידים שכבר מרדו**

קפטן פנטסטיק: בית ספר זה לחלשים

חשבתם שבית ספר הוא מוסד נוקשה? חשבתם שילדי חינוך ביתי יצאו מפונקים מפני שלא יהיה מי שיציב להם גבולות? קפטן פנטסטיק, סרט שכדאי לכם לראות עם תלמידיכם המתבגרים או עם ילדיכם הממושמעים, יגרום לכם לאתגר את הקלישאות המוכרות ואת המיתוסים הרומנטיים

יעל דקל

מיינו יער ובו עצים ושיחים, מפלי מים וברכה טבעית, מצוקים וחיות בר, הכול מסביב ירוק, הרים נישאים ותהומות פעורות. השמש מאירה כל פינה ביער הזה, וקרניה נופלות גם על בקתה קטנה שמשפחה מתגוררת בה: אבא, אימא ושישה ילדים שלומדים יחד, יום־יום, חשבון והיסטוריה, ספרות ופילוסופיה, וגם ספורט, שחייה וטיפוס. הילדים מצטיינים בכול: קוראים, מנגנים, עונים על שאלות, מפגינים חשיבה ביקורתית, בקיאים בפרטים ומצליחים להרשים ולשכנע גם את הספקנים ביותר. גם יכולותיהם הספורטיביות הן כמו של מקצוענים, שכן היער מספק להם את גרים והזדמנויות, קשיים והצלחות. הילדים מעודם לא שמעו על מזון מהיר; הם צדים ומלקטים אוכל טרי ובריא מכל טוב היער.

זה הרקע לחיים המוצגים ב"קפטן פנטסטיק", סרטו של מאט רוס, שעלה לאקרנים ב־2016. זה אינו סרט תדמית לחינוך הביתי; הוא אינו מעלה על נס את החופש ממערכת החינוך או מעודד מגורים ביער רחוק מהציוויליזציה. ב"קפטן פנטסטיק" אין טובים ורעים, אלא הרבה גוונים של חיים מורכבים, מלאי עצב וסבל, יופי ושמחה, וגם מסגרת אחת נוקשה, עם אבא אחד מפקד־מחנך רודן ואוהב, רחוק ממסגרות החינוך הפורמלי.

זוהי אוטופיה על חיים בטבע, על חיים של מחשבה וקיום עצמאיים ללא השפעתם המשחיתה של הקפיטליזם ותרבות הצריכה. אך ככל אוטופיה, גם זו המוצעת ב"קפטן פנטסטיק" נכשלת כישלון חרוץ. היא אינה עומדת במבחן המציאות, והיא נאכפת בנוקשות צבאית ובאלימות כבושה. כך, בעוד שהילדים מגלים יכולות אינטלקטואליות

יוצאות דופן, כל מפגש עם בני גילם מעורר תסכול בשל חוסר יכולתם לתקשר ובשל הקושי שלהם להבין ולפרש קודים חברתיים בסיסיים. האב – המופקד לבדו על גידול הילדים בשל אשפוזה של האם בבית חולים פסיכיאטרי – משליט נורמות צבאיות, ולוח הזמנים של הילדים נראה לעתים כמו מחנה טירונות קשוח במיוחד שגם מי שנפצע בו במהלך טיפוס אינו זוכה לחילוץ. ההתרסה מופגנת כלפי כל מה שנורמטיבי: פרנסה, בית ספר, לימודים בקולג', וגם חג המולד וקניות בסופר. אך לכל פרט בחיים הנורמטיביים נמצא תחליף בחיים האלטרנטיביים של המשפחה, ההופכים בסופו של דבר גם הם לדוגמה: יעדים לימודיים וספורטיביים שיש להשיג בכל מחיר, צַיִד וטקסי בגרות וגם יום ההולדת של הבלשן וההוגה הרדיקלי נועם חומסקי – שהוא החג המשפחתי שנחגג במקום חג המולד.

כמה מניסיונות המרידה של הילדים בסרט בסמכות ההורית נראים כמו חלומו של כל הורה מערבי בן זמננו. כך, בן ה־18, שהפך בזכות החינוך יוצא הדופן שקיבל מהוריו לגאון, מנסה – בצעד מרדני ומאחורי גבו של האב – להתקבל לאוניברסיטאות היוקרה בארצות הברית. הוא מתקבל בקלות – להרווארד, לבראון ולאוניברסיטאות אחרות, אך הידיעה מטלטלת את המשפחה משום שהיא עומדת בסתירה לחינוך האנטי־ממסדי שהילדים מקבלים. "אני לא יודע כלום על כלום!" הנער צועק על האב, הכועס על הצעד הנועז והמרדני של בנו. "הפכת אותנו למוזרים. אם אין את זה בספרים, אני לא יודע אפילו מה זה!"

הדרמה המשפחתית נהיית כבדה במיוחד, אבל לרגעים גם משעשעת מאוד, כאשר האם מתאבדת במהלך האשפוז. אביה, סבם של הילדים, אוסר עליהם ועל האב להגיע ללוויה מחשש שינסו למלא אחר משאלתה – לשרוף את גופתה בחגיגה מוזיקלית ולהשליך את האפר לשירותים בקניון. הסרט מציע קשר בין הטרגדיה לדרך החיים יוצאת הדופן של המשפחה ולנוקשותו של האב, אך מותיר אותו בגדר אפשרות. הנסיעה לבית הסבים, המפגש עם הדודים והעולם שבחוץ (הכולל אפילו משחקי וידאו) והלוויה האלטרנטיבית שמארגנים הילדים ואביהם לאמם כוללים רגעים של שיא ושפל, סצנות מצחיקות ומרגשות, וגם בכי ואימה. הצחוק והדמע הם עליהם וגם עלינו: על מוזרותם, חוסר התאמתם, הדוגמטיות שבה חייהם מתנהלים ועל החיים המתובנתים והשטחיים שאנחנו, קורבנות של מערכת כלכלית גדולה וחזקה מאתנו, חיים ואף תורמים לה בעל כורחנו.

הסרט (המותר לצפייה מגיל 12) מעלה שאלות חשובות, ואפשר לדבר עליהן בין מבוגרים אבל גם עם ילדים: למה ללכת לבית ספר? למה לא ללכת לבית ספר? האם אפשר לחיות ללא מסגרת בלי להפוך את הניהיליזם לסוג של מסגרת נוקשה בפני עצמה? הסרט, המסתיים באשרור מסוים של מערכת החינוך הנורמטיבית, מעורר השראה לחשוב לא רק על השאלות הספציפיות הללו, אלא גם על חינוך, אחריות ואהבה. ■

ג'יינין מאורר, 47,
מלמדת עברית
בבית הספר היהודי
JFS, לונדון

משרה חלקית: 20,000 ליש"ט לשנה (כ־96,000 ש"ח)

ותק: אני מלמדת באנגליה כבר שש שנים. לפני כן לימדתי בישראל - הייתי מורה לאנגלית במשך עשור בבית הספר התיכון "ליד האוניברסיטה" בירושלים.

גיל התלמידים: 11-18.

תלמידים בכיתה: בין 15 ל־30.

שעות לימוד שבועיות: 16.

מלבד הוראת עברית, **אני גם מחנכת כיתה.**

תנאים בכיתה: לוח שחור רגיל, לוח אינטראקטיבי, מחשב למורה, מחשבים אישיים לתלמידים ולוחות תצוגה.

חופשות: כל החגים היהודיים; שלוש חופשות סמסטר של שבוע; שבועיים בסוף דצמבר; וחמישה שבועות של חופשת קיץ.

בית הספר: התיכון - JFS -Jewish Free School הוא התיכון המקיף היהודי הגדול והמצליח ביותר באירופה. הוא נוסד בשנת 1732 כ"תלמוד תורה" של בית הכנסת הגדול של לונדון ושירת את יתומי הקהילה היהודית. בשלב מסוים למדו בו כ־4,000 תלמידים והוא היה בית הספר הגדול בעולם. כיום יש לנו "רק" 2,100 תלמידים. אם אנכס לעצמי רגע של גאווה, אני חייבת לציין שללא יוצא מהכלל בכל שנה אנחנו מגיעים לאחד מחמשת המקומות הראשונים בדירוג המצוינות של בתי הספר הציבוריים במדינה.

השתלמויות: גאוות בית הספר שלנו היא המחויבות המתמשכת לאימון המורים ולהתפתחותם. המורים המתחילים עוברים תכנית שבית הספר פיתח ומעביר, והיא כוללת לימודי דת ועברית. מורים מחוץ לבית הספר, ואפילו מחוץ לאנגליה, מגיעים אלינו כדי להשתתף בקורסים המעשירים שלנו, המכשירים את מנהיגי העתיד וגם את החוקרים והמאמנים של הדורות הבאים אחריהם. בית הספר משמש מוסד לימודי לתלמידים ולמורים.

הבחירה בהוראה: תמיד עמדה לנגד עיניי בחירה אחת ויחידה. כשהייתי תלמידה היו לי קשיי ריכוז גדולים. למזלי היה לי מורה להיסטוריה, מחנך נהדר עם אישיות מיוחדת במינה, שזיהה את הפוטנציאל החבוי בי וידע עד כמה רציתי ללמוד. בזכותו אני מרגישה בת מזל עד היום. אני מנסה לנהוג כמוהו, לזהות את התלמידים המתקשים ולעזור להם למצוא את הדבר החמקמק, המיוחד, זה שנוטים להחמיץ. קל מאוד לאבד תלמיד שבעצם מסוגל לעשות מעל ומעבר למה שנדמה. החיוך שעולה על פניו של תלמיד כשהוא מבין ומרגיש שהוא מיוחד הוא שגרם לי להיות מורה, וזו הסיבה שאני עדיין מורה. גורלי נקבע מראש ונבחרתי להיות מורה.

אוהבת בהוראה: אני אסירת תודה על כך שאני מסוגלת ללמד כל כך הרבה תלמידים על ישראל. כמורה בצוות המורים של בית הספר היהודי הגדול באירופה, אני למעשה מחנכת את דור היהודים הבא של אירופה. מטרת בית הספר היא לחנך לאהבה ולאיחוד של כל יהודי העולם וישראל.

לא אוהבת בהוראה: סימון עבודות וחלוקת ציונים - גזלני הזמן הידועים לשמצה בכל בתי הספר באשר הם.

היחס למורים: רוב ההורים תומכים מאוד במורים ונמצאים בקשר רצוף וקרוב אתנו. ישנה כמובן, כמו בכל מקום, קבוצה קטנה של הורים שתמיד יהיו מרוצים פחות מתפקוד המורים ויחשבו שהמורים אינם עושים מספיק.

בעיות: הבעיה המרכזית שאני מתמודדת אתה כמרכזת העברית היא מציאת מורים מיומנים וטובים מספיק שיעמדו בסטנדרטים שאני דורשת מהם. לעולם איני נותנת לעצמי לשכוח שמדובר כאן בעבודה עם המשאב החשוב מכול. הילדים שלנו.

חינוך ציבורי ופרטי: חינוך פרטי יקר מאוד, ועולה כ־15,000 ליש"ט לשנה. רוב התלמידים לומדים בחינוך הציבורי, כמו בית הספר שלנו. התיכון JFS הוא בית ספר יהודי דתי, ותכנית הלימודים מושפעת מכך כמובן. אנו מחויבים להתפתחות של חשיבה, סובלנות, אחריות ודאגה לצעירים הקשורים ליהדות ולישראל.

איגוד מקצועי: יש, והוא עושה את עבודתו.

חינוך חינם: ההורים אצלנו מתבקשים לשלם רק על לימודי היהדות והוצאות הביטחון של בית הספר.

אנקדוטה: אם תחשוב על שם משפחתי, מאורר, תראה שהוא מזכיר מאוד את המילה מורה. זה מסביר הכול. התלמידים שלי חושבים שזה מאוד משעשע.