

לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך
שיח על הוראה, חינוך וחברה



טבת תשע"ה, ינואר 2015

לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
גיליון מס' 3, טבת תשע"ה, ינואר 2015

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת הפעילה: ד"ר טל ציון, ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאלי

חברי המערכת המייעצת:

ד"ר חזי אהרוני, ד"ר אסתר אזולאי, פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלזנר, ד"ר ראנם מזעאל, ד"ר גילה קציר.

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: מיכל סטריער

עורכת הלשון: ד"ר עדית שר

תמונת השער: צילום - נורית עבדו.

פעילות במסגרת יום הסגל האקדמי, אוקטובר 2014.
הפעילות עסקה בהכרת מעגל הלמידה ההתנסותית דרך משחק ופעולה.

ליצירת קשר: דוא"ל רשות המחקר: rsrch_dept@kaye.ac.il

קטלוג לקסי-קיי: <http://www.kaye.ac.il> לקסיקיי



תוכן עניינים

	2	דבר המערכת
3		אוטונומיה התייחסותית / יפה בניה
	6	אחרות / שושנה שטיינברג
9		דיוקן בית ספרי / טלמור פרחי
	12	הכלה חינוכית / דיתה פישל
	15	הערכה / יהודית זמיר
17		למידה תוך שירות בקהילה / רמה קלויר
	20	מנותקות חברתית / ארנון אדלשטיין
22		מקום - קיץ ישראלי 2011/2014 / ארנון בן ישראל
	24	סולידריות / ישראל שורק

דבר המערכת

הגיליון השלישי של לקסי-קיי פותח את השנה השנייה להופעתו של כתב העת. אופיו המיוחד של כתב העת הלקסיקלי וייחודיותו בנוף כתבי העת השונים בארץ, מאפשר התבוננות רעננה במושגים מוכרים וחדשים בזווית ראייה פילוסופיות, פסיכולוגיות, חינוכיות ופדגוגיות עדכניות. התבססותו של לקסי קיי מהווה תשתית לבניית לקסיקון הולך וגדל, כשבכל פעימה מצטרפים מושגים חדשים לאלו שפורסמו בפעימות הקודמות.

בגיליון הפעם תשעה ערכים חדשים. המושג **אחרות** כבסיס לדיאלוג עם האחר והשונה, והמושג **הכלה** כפעולה וכתהליך המאפשרים התקרבות לאחר. הרחבת ההקשרים החברתיים של האדם כפרט החי בתוך אינטראקציות חברתיות מגוונות מתוארת באמצעות הדיון באוטונומיה התייחסותית.

מושג **הסולידריות** כביטוי ההתנהגותי-המעשי לחיי אחווה בקהילה מבליט את הניגוד קוטב השני שלו עם **מנותקות חברתית** שמשמעותה התרחקות היחיד מהחברה עד כדי ניכור. פרספקטיבה חדשה ל**למידה תוך שירות בקהילה** מתוארת במודל של יצירת משמעות תוך מעורבות פעילה של עשייה.

שני מושגים שונים דנים באופן בו ניתן להתבונן בצורה מושכלת על במערכת החינוך: **הערכה** כפעולה הבאה להשביח פעילות חינוכית ו**דיוקן בית הספר** כמתודולוגיה שנועדה לתאר את המתרחש במסגרת הכיתות ובאינטראקציות בין מורים לבין תלמידים.

ולסיום, ההתבוננות במערכת הסביבתית בסביבה החובקת אותנו נעשית דרך חווית **מקום: קיץ ישראלי 2011-2014** מראשיתה של מחאת האוהלים ועד לרעם התותחים בקיץ האחרון.

קראו וסקרו את המאמרים: פרופ' ארנון אדלשטיין, ד"ר קרן אילות, ד"ר סמדר בן אשר, ד"ר אמנון גלסנר, דפנה גרנית, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר רמה קלוויר, ד"ר חיה קפלן, ד"ר ורד רפאלי ורקפת שחר.

תודה לד"ר עדית שר עורכת הלשון ולמיכל סטריער על הפקת כתב העת ועיצובו.

לאחרונה החלה לפעול, בצד המערכת המייעצת הרחבה, מערכת פעילה שחברים בה פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלוויר, ד"ר ורד רפאלי וד"ר טל צין דרוז. המערכות הרחבה והפעילה, שמו להן למטרה לפתח את כתב העת, להציג רף גבוה לאיכותם של הערכים המתפרסמים בו, ובמקביל ולפתוח את מעגלי הכותבים והקוראים בו לקהלים רחבים.

הפעימה הבאה של כתב העת הלקסיקלי לקסי-קיי תהיה ביוני 2015; אנו מזמינים את הכותבים במגוון תחומי העניין וההתמחות להיות שותפים לכתב העת המתהווה.

ד"ר סמדר בן אשר

עורכת ראשית

אוטונומיה התייחסותית

יפה בניה

בחיבתה של האוטונומיה הן בתהליכי הבנה והמשגה של דיכוי, שעבוד ואי-שוויון, הן ביכולת הפעולה לשם שחרור מדיכוי ומשיעבוד. ספרות זו שמה לה למטרה "לשחרר" את המושג מן הקונטציות והמטענים הגבריים שלו ולבנות אותו מחדש על בסיס הנחות מטפיזיות, אפיסטמולוגיות ואתיות העולות בקנה אחד עם הנחות ותפיסות פמיניסטיות.

היום נמצא בפמיניזם אלה בצד אלה את הגישות השוללות את המושג ואת הגישות העושות ריהביליטציה למושג האוטונומיה מפרספקטיבה פמיניסטית. אלה כאלה יוצאות מתוך ביקורת של המושג.

הביקורת הפמיניסטית על מושג האוטונומיה הקלאסי שונות ומגוונות:

ביקורת סימבוליות יוצאות נגד האידיאל המופשט של "האדם האוטונומי", המצוי במרכזה של "האובססיה לאוטונומיה" של התרבות המערבית המודרנית. על פי האידיאל הזה, האדם האוטונומי הוא – וראוי שיהיה – אדם המסתפק בעצמו, עצמאי, סומך על עצמו ומגשים את עצמו, אדם המכוון את מאמציו למקסימיזציה של רווחים אישיים.

הנחת המוצא שעליו מושתת האידיאל היא, שיצורים אנושיים מסוגלים לחיות חיים מבודדים, עצמאיים, אינדיבידואליסטיים, חיים של הסתפקות-בעצמי. הנרטיב של העצמי הנפרד מעלה על נס את אי-התלות כערך מרכזי ומדגיש את הגבולות בין ה"אני" לבין האחרים כמנגנונים של הגנה-עצמית. העצמאות נתפסת כמצב הנתון לאיום מתמיד מצד האחרים, לכן יש להגן עליה מפני התערבות ו"פלישה". ערכים, פרקטיקות חברתיות, קשרים וקהילות המושתתים על שיתוף פעולה ותלות הדדית מאיימים או מצרים את תחומיה של האוטונומיה. העצמאות היא הערך המועדף על פני כל הערכים האחרים, במיוחד על פני אלה הקשורים ביחסי גומלין ובתלות הדדית.

ביקורת מטפיזיות מבקרות את הנחות המטפיזיות אודות טבע העצמי, העומדות בבסיס מושג האוטונומיה – ובעיקר התפיסה של הפרט כישות אטומיסטית, נפרדת, אינדיבידואליסטית באופן רדיקלי. תפיסה זו היא "עיוורת" ליחסים החברתיים המכוננים את הזהות האישית ומתעלמת מן ההקשרים החברתיים, הדיאלוגיים, שבתוכם מכוננת האינדיבידואליות.

ביקורת מנקודת מבט של תפיסות אכפתיות ואתיקה של אכפתיות (care ethics): הביקורת כאן היא על אידיאלים מסורתיים של אוטונומיה הנותנים קדימות נורמטיבית לעצמאות ולנפרדות, על פני הכרה בערך של יחסי תלות וקשר הדדי, וכן על שיטות אתיות המבוססות על אותה נפרדות ומעלות על נס שיקולים רציונאליים אישיים בהתמודדות עם דילמות אתיות.

מושג האוטונומיה הנו מרכזי בתחומים רבים: בפילוסופיה פוליטית, באתיקה, בחינוך ועוד. "אוטונומיה" (כיוונית אוטו=עצמי, נומוס=חוק) היא הנהגה-עצמית או הכוונה-עצמית. «אוטונומיה» מתייחסת לעצמאות ולאותנטיות של הרצונות (הערכים), הרגשות וכו') המניעים את האדם לפעול. להיות אוטונומי משמעו לפעול באופן חופשי ועצמאי, מתוך מניעים, סיבות וערכים הנובעים מן האדם עצמו. האדם האוטונומי הנו אדון למחשבותיו, איננו שבוי בידי סמכות חיצונית לו, והוא ניחן ביכולת לחשיבה עצמאית וביקורתית.

ההגות הליברלית המערבית המודרנית העלתה על נס את המושג "אוטונומיה" כמאפיין יסודי של האדם הנאור. הפילוסוף עמנואל קאנט מתאר את האדם הנאור כסובייקט אוטונומי הבוחן, בכוח חופש הרצון שלו ולאורו של השכל, את כל הדעות הקדומות שקיבל מן הדורות הקודמים, מן המסורת ומן התרבות, ומשיל מעליו בסופו של התהליך את כל הדעות והאמונות שלא עמדו במבחן הביקורת הרציונאלית.

בהגות החינוכית, אחד ממאפייניו היסודיים של "האדם המחונן" the educated person (או במינוח הישראלי - "הבוגר הראוי") הוא האוטונומיה, המתבטאת בחשיבה עצמאית וביקורתית, בביקורת עצמית מתמדת, ובאומץ לחשוב מחדש אודות הקודים אשר הוטמעו בו על ידי התרבות, המסורת, ומוסדות הסמכות החברתיים השונים.

לכאורה הכול מסכימים שאוטונומיה, כפי שתוארה לעיל, היא ערך חשוב ואידיאל מרכזי. אבל מסתבר שהמושג, על משמעויותיו הפילוסופיות הקלאסיות ואלה הפופולאריות, נתון מזה כמה עשורים לביקורת נוקבת, מפרספקטיבות דיסציפלינריות שונות ומגוונות: פוליטיות, פילוסופיות, פסיכולוגיות, קהילתניות, ובראש וראשונה פמיניסטיות.

הספרות הפמיניסטית **המוקדמת** התייחסה בחשדנות רבה למושג האוטונומיה שכן היא ראתה בו, כפי שנוסח וגובש הן בפילוסופיה הן בגרסה הפופולרית של ה-self-made man ביטוי מזוקק לאידיאל גברי של אישיות "אטומיסטית", מסתפקת-בעצמה (self-sufficient), הפועלת מתוך אתוס אינדיבידואליסטי קיצוני ובאופן מנותק ממרחבים חברתיים. על כן, הביקורת הפמיניסטית יצאה נגד מושג האוטונומיה במופעי המרכזיים בפילוסופיה פוליטית ובפילוסופיה אתית, מופעים המבטאים אידיאלים גבריים של אינדיבידואליזם, רציונאליות, הסתפקות-בעצמי והגשמה-עצמית – וזאת על חשבון קשר אנושי ותוך הכחשה של הפגיעות האנושית הכרוכה במעורבותנו הגדולה עם אחרים. גישות אלה שוללות מכול וכול את המושג ואת השימוש בו כערך מרכזי ומכונן.

לעומת זאת, הספרות הפמיניסטית **המאוחרת** יותר ביקשה לחשוב-מחדש אודות המושג בכלים ביקורתיים, שכן היא הכירה

הטוב פחות. הגישה ההתייחסותית מעמידה גבולות אתיים לאוטונומיה האישית ומאפשרת שיח על אחריותו של היחיד ביחס לאחרים שעמם הוא מעורב וביחס להקשרים החברתיים שבתוכם הוא חי.

סוגיה מרכזית נוספת הנבחנת בנישות התייחסותיות היא הדרכים הספציפיות שבהן סוציאליזציה דכאנית יכולה להכשיל אוטונומיה, בשלוש רמות: בתהליכי הגיבוש של תשוקות, אמונות, עמדות רגשיות של האני; בהתפתחות היכולות והכישורים הדרושים לאוטונומיה (כולל יכולת לרפלקסיה עצמית, הכוונה עצמית, וידע עצמי); וביכולת לפעול על פי רצונות אוטונומיים או לעשות בחירות אוטונומיות.

השאלה מתי בחירה היא אוטונומית היא אחת השאלות המורכבות והנתונות למחלוקת בקרב הכותבים על אוטונומיה בכלל ובקרב כותבות פמיניסטיות בפרט. אחד הביטויים למחלוקת הזו הוא החלוקה בין תאוריות פרוצדוראליות לבין תאוריות סובסטנטיביות של אוטונומיה.

תאוריות פרוצדוראליות של אוטונומיה מתייחסות לאוטונומיה באופן ניטרלי במישור תוכן הבחירה. הן גורסות שהתוכן של תשוקותיו, ערכיו, אמונותיו ועמדותיו הרגשיות של האדם הוא לא רלוונטי לשאלה אם הוא אוטונומי אם לאו. אין דרך ספציפית אחת להיות אוטונומי. מה שמגדיר אוטונומיה הוא, על פי זה, עצם ה"הליך" (הפרוצדורה) שבה היחיד בוחן את מניעיו ופעולותיו לבחינה ביקורתית רפלקסיבית ומכוון את החלטותיו לאור בחינה זו.

הבעיה העולה מן התייחסות הפרוצדוראלית היא היעדר הבחנה בין תשוקות ורצונות אוטונומיים "באמת", לבין תשוקות שהנן תוצאה של סוציאליזציה דכאנית ושל הפנמה של נורמות דכאניות הנחוויות באופן כוזב כאותנטיות. נשאלת כאן השאלה, מהי בכלל האפשרות לאוטונומיה בנסיבות דכאניות? ומכאן - האם תנאים פרוצדוראליים ניטראליים מתוכן ערכי נורמטיבי הם אכן תנאים מספיקים להגדרתה של אוטונומיה?

תאוריות סובסטנטיביות של אוטונומיה אינן מסתפקות בפרוצדורה ובהליך החשיבה שהביא לבחירה, כאכן הבחון הבלעדית לאוטונומיה. הרצון להבחין בין אוטונומיה "אמיתית" לאוטונומיה שאינה אלא דכאנות במסווה מביא להוספת ממד סובסטנטיבי, כלומר תוכני נורמטיבי, למאפייני האוטונומיה, ולאמירה שאוטונומיה איננה מושג ניטראלי אלא היא נושאת תוכן וערכים.

יש תאוריות סובסטנטיביות "חזקות": אלה דוחות את הניטראליות התוכנית של תאוריות פרוצדוראליות על ידי דרישה לתכנים ספציפיים של ההעדפות האוטונומיות של יחידים. על פי זה, למשל, הבחירה של אישה להכפוף את חייה לרצונות בעלה איננה אוטונומית גם אם תוצאה ככזו, שכן תוכן הבחירה הוא דכאני. יש תאוריות סובסטנטיביות "חלשות", הדוחות את הניטראליות התוכנית על ידי הצעה לא של תכנים או ערכים אלא של תנאים פרוצדוראליים הכרחיים נוספים לאוטונומיה, תנאים כגון: הערכה עצמית, אמון עצמי, כבוד עצמי. תנאים אלה אמורים לפעול כאילוץ וכגבולות על תוכני הרצונות וההעדפות שאפשר לראות בהן כאלה שנבחרו בידי סוכנים אוטונומיים.

הפחתה בערכם של יחסי תלות וקשר הדדי היא למעשה הפחתה בערכה של ההתנסות הנשית. מכיוון שיחסים אלו היו מבחינה היסטורית מרכזיים בחייהן של נשים וקושרו באופן סמלי עם נשיות, הרי שאותן תפיסות גבריות של אוטונומיה מפחיתות מערכה של ההתנסות הנשית וגם מוגדרות באופן מנוגד לנשיות. לכן, על מנת שתהיה רלבנטית גם לנשים, ההבנה התרבותית של אוטונומיה צריכה להשתנות ולהציע פרדיגמות חדשות והגדרות מחודשות הנמנעות מקווים גבריים סטריאוטיפיים.

ביקורות במסגרת תאוריות של שונות (diversity) – אלה ביקורות פוסט-מודרניות המבקרות את תפיסת הזהות הלכידה וההומוגנית העומדת בבסיס מושג האוטונומיה הקלאסי, ומציעות תפיסה חלופית של "סוכן" agent לא אחדותי, הנתון תמיד בתוך רשת של זהויות "צולבות". ביקורות אלה מבקשות לכונן מושג חדש של אוטונומיה, הלוקח בחשבון את העובדה שהיחיד בתקופה הפוסט-מודרנית חי במקביל בתוך ובין עולמות שונים, ושבתהליכי הבניית זהותו מעורבות השתייכויות לקבוצות זהות שונות ולעיתים סותרות.

המהלך הפילוסופי לריהביליטציה של המושג התגבש בתפיסה של "אוטונומיה התייחסותית" (relational autonomy), שהיא למעשה מעין "מטרייה" או מושג גג המתייחס לשורה שלמה של פרספקטיבות מגוונות. המשותף לכל הפרספקטיבות הוא שהן חולקות את האמונה שבני אדם אינם מבודדים אלא הם נתונים בהקשרים חברתיים, וזהותם נבנית ומתעצבת בתוך יחסים ועל ידי מכלול של גורמים חברתיים כגון: גזע, מעמד, מגדר ואתניות. לכן גישות התייחסותיות מתמקדות בנייתו ובהבנה של הממדים החברתיים והבין-סובייקטיביים של העצמי והזהות, ושל המשמעות וההשלכות של הממדים האלה לתפיסות של אוטונומיה אישית ושל "סוכנות" (agency) מוסרית ופוליטית. הפרספקטיבות התאורטיות השונות האלה מבקשות לכתוב מחדש את המושג תוך התמודדות עם טבעו המורכב והלא-אחדותי של הסוכן/סובייקט האוטונומי, עם ההקשרים החברתיים וההיסטוריים השונים שבתוכם הוא משוקע, וכן עם מצבי דיכוי חברתי החותרים תחת עצם אפשרותה של אוטונומיה אישית.

ההנחה הבסיסית של אותה כתיבה מחדש היא שאוטונומיה היא **ביסודה התייחסותית**; שאנשים הם יצורים חברתיים המפתחים את הכושר לאוטונומיה דרך אינטראקציה חברתית עם אנשים אחרים.

הנחה נוספת היא שיש צורך לחשוב על אוטונומיה כמאפיין של סוכנים שהם רגשיים, גופניים, יצירתיים, כשם שהם יצורים רציונאליים. לומר שאוטונומיה היא התייחסותית זה לומר שהתנאים הקוגניטיביים-רציונאליים אינם מספיקים, ושתנאים רגשיים הנם הכרחיים באותה מידה לקיומה ולהפעלתה של אוטונומיה. לדוגמה, מצבים רגשיים כמו היעדר הערכה-עצמית, תנאי דיכוי וכפייה חותרים תחת אפשרותה של אוטונומיה, בעוד שמצבים של אמון עצמי והערכה עצמית מאפשרים אותה ולמעשה הכרחיים לה.

תפיסה התייחסותית שמה את הדגש על היחס ועל כן היא מערבת בהכרח את הממד האתי - זאת בניגוד לתפיסת ה"אחר" כאי-רלוונטי במקרה הטוב, וכמכשול לעצמאותו של ה"אני" במקרה

מקורות

ברמן, ע' (1997). "הדדיות ואינטר-סובייקטיביות במפגש הטיפולי: הרקע ההיסטורי של הפסיכואנליזה ההתייחסותית", שיחות, כרך י"א, 3: 172-182.

גוברין, ע. (2004). בין התנזרות לפיתוי – גלגוליה של הפסיכואנליזה באמריקה. דביר, ישראל.

גיליג, ק. (1995). בקול שונה. הוצאת ספריית פועלים.

קאנט, ע. (2009) [1784]. מהי נאורות? כתבים פוליטיים. תל אביב: רסלינג.

Dworkin, G. (1989). "Theory and Practice of Autonomy", in *The Inner Citadel*, ed. John Christman, New York: Oxford University Press, 1989.

Feinberg, J. (1989). "Autonomy", in *The Inner Citadel*, ed. John Christman, New York: Oxford University Press, 1989.

Fineman, M. (2004). *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*. New York: New Press.

Fishbane, M. D. (2001). "Relational Narratives of the Self", *Family Process* 40: 273-291.

Mackenzie, C. & Stoljar, N., ed. (2000). *Relational Autonomy – Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*. Oxford University Press, New York – Oxford.

Roland Martin, J. (April 1981). "The Ideal of the Educated Person". *Educational Theory*, Volume 31, No. 2, pp. 97-109.

Stolorow, R. D., & Atwood, G. E. (1992). *Contexts of Being: The intersubjective foundations of psychological life*. Hillsdale NJ: Analytic Press.

מבקרי הגישות הסובסטנטיביות של אוטונומיה מצביעים על סכנת הפטרנליזם הגלום בהן. האם וכיצד נוכל לקבוע, טוענים מבקרים אלה, מתי בחירה של אדם היא בחירה אותנטית, "שלו", ומתי היא בחירה כוזבת? האם ניתן לסמן באופן חותך ומובהק את הגבול בין שתי אלה? נוסף לכך, מצבים של בחירה הנם לעתים קרובות מצבים מורכבים ואף פרדוקסאליים, מצבים שבהם אדם בוחר במודע להגביל את האוטונומיה שלו לטובת ערכים אחרים היקרים לו (בקהילות דתיות, למשל). האם ניתן לומר, שבחירה כזאת איננה בחירה אוטונומית רק משום שהגבילה את האוטונומיה והעדיפה על פניה ערך אחר?

פתרון אפשרי אחד למורכבויות הסבוכות האלה הנו התייחסות לאוטונומיה לא כאל הגדרה חותכת של "כן אוטונומי" או "לא אוטונומי", אלא כאל דרגות על פני רצף: אדם יכול להיות פחות אוטונומי או יותר אוטונומי.

לסיכום: בעוד שהגישות הליברליות הקלאסיות לאוטונומיה מדגישות את נפרדותו ועצמאותו של ה"אני" ביחס לאחרים וביחס להקשרים ההיסטוריים, החברתיים והתרבותיים שבהם הוא משוקע, הגישות ההתייחסותיות יוצאות מביקורת התפיסה ה"אטומיסטית" הזו ומציגות תפיסה אלטרנטיבית של "אני בהקשר" (self in context). הגישות הללו מדגישות את ההיבטים ההתייחסותיים (החברתיים, התרבותיים, ההיסטוריים, הקהילתיים והבין-אישיים) המהווים תנאים הכרחיים לעצם כינונה של הזהות האישית ולעצם אפשרותה של אוטונומיה. הן שמות דגש על תפקיד היחסים ועל המקום של אחרים בבחירות האוטונומיות שלנו, עוזרות לזהות את הדרכים שבהן מבנים חברתיים של דיכוי, אי-שוויון והדרה מצמצמים את גבולות האוטונומיה של היחיד, ובסופו של דבר מציבות אידיאל אנושי אחר, המנוגד במידה רבה לאידיאל האדם האוטונומי בליברליזם הקלאסי.

אחרות

שושנה שטיינברג

היא הליניאריות שלהן, לעומת הכאוטיות של הרגשות שמילים מנסות לתאר. אותן המילים עצמן יכולות לייצג רגשות שונים לאנשים שונים, במיוחד בהקשר בין-תרבותי.

בהקשר הבין-תרבותי באים לידי ביטוי הבדלים בין שפות התורמים אף הם לקשיי ההבנה. על פי הפילוסוף ויטגנשטיין (Wittgenstein, 1953), מדובר בהבדלים אמיתיים המשפיעים על הדרך שבה אנו חושבים, מארגנים וחווים את המציאות. משמעות של מילה נקבעת על ידי השימוש בה בהקשר שבו היא מופיעה. מושגים נבנים בעולם המעשה של חיי היומיום, תוך כדי מגע חברתי בין דוברי אותה שפה.

תאוריה אחרת, המדגישה את השפעת הסביבה על הבנת המציאות, היא תאוריית הייצוגים החברתיים (social representations) של מוסקוביץ' (Moscovici, 1981). התאוריה מתבססת על ההנחה שבני אדם אינם מסוגלים לתפוס את העולם באופן ישיר, מאחר שהעולם מורכב מעובדות שמעבר להשגותינו. אנו מצליחים להבין אותו באמצעות הייצוגים שלו, שאותם אנו מבנים מתוך משא ומתן בהקשר חברתי נתון. אדם נולד וגדל בתוך מערכת ייצוגים בתרבות נתונה, ואי הבנות וקונפליקטים רבים בין אנשים הבאים מתרבויות שונות, נובעים מהבדלים בייצוגים חברתיים. דוגמה אחת היא מחקרה של מירי לוי-רוזליס (2007), אשר תיעדה את הקצר בתקשורת בין עולי אתיופיה לבין החברה הקולטת. לוי-רוזליס מסבירה את חוסר ההבנה של חברי קבוצה אחת את חברי הקבוצה האחרת כנובעים מהבדלים בין שתי מערכות הייצוגים. נוסף לכך, חוסר המודעות לשוני מגביר את תחושות הכאב והתסכול בקרב שני הצדדים. הבנת השוני עשויה לקדם ניהול שיח ובניית ייצוגים משותפים.

נוסף לקשיים בהבנת האחר בהקשר בין-איש ובין-תרבותי, שהצגתי, הבנה בין קבוצות לאומיות בעיצומו של קונפליקט עיקש (intractable conflict), כמו הסכסוך הישראלי-פלסטיני, היא אתגר מורכב עוד יותר, שמתערבים בו גורמים רבים נוספים, המקשים על ההבנה. חלק מהגורמים הללו הם: זהויות מתנגשות ותפיסות סטריאוטיפיות (Brewer, 2011), נרטיבים סותרים שאותם כל צד תופס כ"האמת" בעוד שהנרטיב של האחר נתפס כשקר וכתעמולה (Naveh, 2007; Steinberg & Bar-On, 2009), וזיכרון קולקטיבי המבוסס על קורבנות (Chaitin & Steinberg, 2008).

הבנה בין בני אדם היא תהליך מורכב, שעומדים בדרכו מכשולים רבים. מקורם של מכשולים אלו טמון בקושי להכיל את ה"אחרות" (otherness) של האחר - מאפיין בסיסי של יחסים בין בני אדם (Levinas, 1969). לדוגמה, האמונה המרכזית הרווחת בציבור בקשר לאפשרות של הבנה הדדית ביחסים בין-אישיים, נשענת על ההנחה של זהות (sameness) בין עצמי לבין האחר (Gurevitch, 1988). על פי הנחה זאת, ה"אחרות" של ה"אחר" נתפסת כמכשול להשגת הבנה הדדית. ההנחה שיש זהות מובילה לאשליה של הבנה.

האשליה של הבנת האחר, נובעת מכך שבני אדם נוטים להסביר את ההתנהגות והכוונות של האחר בעזרת מסגרת ההתייחסות של עצמם, הערכים שלהם וההנחות בקשר למה נכון, מוסרי, צודק. אשליה זו אינה מאפשרת להגיע להבנה, וכדי להשתחרר ממנה, גורביץ' (Gurevitch, 1989) מציע את המושג "הכוח לא להבין" (The power of not understanding), שמשמעותו הכרה ב"אחרות" ובחוסר ההבנה, ומתן הזדמנות לאחר לדבר בשם עצמו.

הכרה בשוני הבסיסי שבין נקודות המבט של עצמי ושל האחר מתרחשת בדרך כלל אחרי שיח ממושך, הכולל ניסיונות כושלים של כל צד לשכנע את האחר לקבל את העמדה שלו ואת פרשנותו לגבי הסוגיה, שעליה אינם מסכימים. ניסיונות אלה מובילים לתחושת אכזבה, תסכול, ולמבוי סתום. הגילוי של המשתתפים בשיח, שחלק מתפיסותיהם לגבי האחר היו מוטעות, וההבנה כמה הם שונים ואינם מבינים זה את זה, הם נקודת מפנה הכרתית ורגשית. היא מאפשרת מעבר משיח שחסרה בו ה"נוכחות" של המשתתפים - לשיח המבוסס על הכרה בנוכחותו של האחר כעצמי נפרד וייחודי, ובצורך להקשיב ולאפשר למציאות של האחר להתגלות (Gurevitch, 1989, 1990).

לוינס (Levinas, 1969) ספקן ביחס לאפשרות ההבנה ומצביע על אסימטריה בסיסית בינינו לבין האחר. לאחר יש יתרון עלינו מאחר שלעולם לא נוכל לייצג אותו כפי שהוא מייצג את עצמו. בשיחה אנו קיים פוטנציאל של הבנת משהו על ה"אחר" והכלתו בטוטליות של ה"עצמי". שיחה אינה בהכרח מובילה להבנה, אולם ההסתכלות בפניו של הזולת מכריחה אותנו להרגיש כלפיו מחויבות. מכאן החשיבות של מפגש פנים אל פנים.

מכשולים נוספים בדרך להבנת האחר כרוכים בתקשורת המילולית, דרכה אנו מתקשרים עם אחרים. תהליך התקשורת המילולית הוא תהליך מורכב מאד, הדורש תשומת לב מיוחדת במסגרת הדיון במכשולים ב"הבנת האחר" (Bar-On, 1999). בר-און מצביע על הקושי לבטא במילים את החוויה של "עצמי". אין לנו מספיק מילים כדי לתאר רגשות או חוויות. הבעיה עם מילים

דיאלוג כאמצעי לקידום ההבנה בין בני אדם

ניהול דיאלוג, הלוקח בחשבון שהבנה בין בני אדם היא תהליך מורכב, שעומדים בדרכו מכשולים רבים, עשוי לקדם הבנה. דיאלוג שכזה תחילתו בהשתחררות מהאשליה של הבנה הנשענת על ההנחה של זהות (sameness) של ה"עצמי" ושל ה"אחר" והכרה בשוני (Gurevitch, 1989), יחד עם גילוי הדומה והמשותף (Buber, 1965a,b, Gurevitch 1990).

הבנה, על פי בובר (Buber, 1965a,b) איננה מצב הכרתי בלבד. בובר מציג את המושג יחסי "אני-אתה" (I – Thou) שמשמעותו יצירת קשר עם האחר והקשבה לו מתוך כוונה ללמוד על עולמו ולהשתתף בחווייתו. דיאלוג בובריאני מבוסס על שלושה עקרונות:

1. תפיסת ה"אחר" כאינדיבידואל נפרד, ייחודי ושלם. הכרה ב"אחרות" של האחר הבאה לידי ביטוי בהקשבה, אותה הוא מגדיר כ"פנייה כלפי האחר" (turning toward) והדדיות שמשמעה היכולת לחוות את המציאות עד כמה שאפשר, כפי שהאחר חווה אותה.
2. כנות ואותנטיות שמשמעותה ששותפים דיאלוגים אינם מעמידים פנים או מסתירים את מה שראוי שיאמר, יחד עם זאת אין מדובר בחשיפה מלאה.
3. יחס של כבוד לאחר המניע כל צד לא לכפות, אלא לעזור למציאות של האחר להתגלות.

דרך דיאלוג פנים אל פנים בני אדם יכולים להגיע להבנת עצמם ולהבנת האחר, להבנה שהם תלויים זה בזה, שהקשר עם ה"אחר" אפשרי גם כאשר קיימים הבדלים עמוקים ביניהם, ושלמרות ההבדלים, בני אדם דומים זה לזה מבחינות רבות. לכולם יש בעיות קיומיות, כולם זקוקים להתייחסות אישית ולכבוד. תנאי הכרחי לקיום דיאלוג הוא שוויון והקשבה. האדם המקשיב מבטא שהוא מכבד את ה"אחרות" של האחר. יש בכך גם ביטוי של נכונותו לזנוח צורות מעוותות של תפיסה ולהיפרד מהדעות הקדומות הקיימות אצלו.

הספרות המחקרית העוסקת בדיאלוג ורואה בשוויון, בכבוד ובהכרה ב"אחרות" האחר תנאים הכרחיים לקיום דיאלוג העשוי להוביל להבנה בין הצדדים (Bakhtin, 1981, 1986; Rogers, 1961) תומכת גם היא בעמדה הבובריאנית.

קידום הבנת האחר במסגרת בית הספר

מדינת ישראל היא מדינה הטרוגנית, הכוללת קבוצות אוכלוסייה שונות זו מזו מבחינה לאומית, דתית, עדתית, תרבותית, ובתוכן מבחינים אף בקבוצות משנה (לב- ויזל וקסן, 2002). המושג "ריבוי תרבויות" משקף מצב דמוגרפי זה. לעומתו, המושג "חברה רב-תרבותיות" משקף חברה המונחית על ידי אידיאולוגיה המבוססת על הכרה בשונות וקבלתה, אמונה בזכותה של כל קבוצה לשמור על זהותה ולזכות ביחס שוויוני. חברה רב-תרבותית רואה בשוני משאב, מכירה במשותף ובשונה ומסוגלת לקיים דיאלוג גם על סוגיות השנויות במחלוקת.

מערכת החינוך היא מסגרת שבה נפגשים תלמידים מתרבויות שונות, והיא אחת המערכות החשובות היכולות לקדם דיאלוג רב-תרבותי והבנת האחר והשונה. נראה ש"היכולת לא להבין", שאותה הציג גורביץ' (Gurevitch, 1988, 1989, 1990) היא עמדה חשובה ועקרונית כלפי האחר. היא מתבססת על הקשיים בהבנת האחר ועל התנאים הרצויים לקיום דיאלוג העשוי לקדם הבנה. משמעות "היכולת לא להבין" היא אימוץ עמדה של למידה, שתחילתה במודעות לכך שמי שעומד מולנו הוא אדם ייחודי, שאותו איננו מבינים. כדי להכירו ולהבין, עלינו להקשיב כאשר האחר מדבר בשם עצמו על האופן שבו המציאות נראית מנקודת מבטו, על תרבותו, רצונותיו, ושאפיותיו. אימוץ עמדה של למידה משמעותה השתחררות מהאשליה של הבנה, המבוססת על תפיסות סטריאוטיפיות. עמדה זו מומלץ להנחיל בקרב מורים ותלמידים בבתי ספר.

עמדה של למידה דורשת פיתוח המיומנות של הקשבה לאחר ללא שיפוטיות. חשוב שבית הספר יזמן התנסויות של שיתוף פעולה למען השגת מטרה משותפת, וניהול שיח בזוגות ובקבוצות קטנות, המאפשרים הכרת השונות ופיתוח יחס של כבוד ל"אחרות" של האחר (שטיינברג, 2011). חשוב לתת הזדמנות להורים ולתלמידים מקבוצות מוחלשות בחברה להשמיע את ה"קול" האוטנטי שלהם, שברוב המקרים אינו נשמע (קרומר-נב, 2006; אבידן ושות' 2005).

לסיום, המפתח להבנת האחר טמון בהכרה ב"אחרותו". מתן לגיטימציה ל"אחרות" הוא בסיס לדיאלוג ולהבנה. אני מגדירה את המושג "הבנת האחר", לא כיכולת "להיכנס לנעליו", ולראות את המציאות מנקודת מבטו, ולא כמצב סופי (end state), אלא כתהליך. במסגרת בית הספר ניתן ליצור התנסויות, העשויות לקדם את תהליך ההבנה. חשוב לזכור את דברי לוינס (Levinas, 1969), שלעולם לא נוכל לייצג את האחר כפי שהוא מייצג את עצמו, אך מפגש פנים אל פנים והסתכלות בפניו של הזולת מכריחים אותנו להרגיש כלפיו מחויבות. בכניסה לשיחה אתו קיים פוטנציאל להתקרב לעולמו.

"אם אני אני כי אתה אתה ואם אתה אתה כי אני אני,

אז אני לא אני ואתה לא אתה.

אם אני אני כי אני אני ואם אתה אתה, כי אתה אתה,

אז אני אני ואתה אתה."

הרבי מקוצ'ק

מקורות

- Gurevitch, Z. D. (1988). The other side of dialogue: On making the other strange and the experience of otherness. *American Journal of Sociology*, 93, 5, 1179-99.
- Gurevitch, Z. D. (1989). The power of not understanding: The meeting of conflicting identities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25, 2, 161-173.
- Gurevitch, Z. D. (1990). The dialogic connection and the ethics of dialogue. *British Journal of Sociology*, 41, 2, 181-196.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*. Trans. A. Lingis. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In: J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press.
- Naveh, E. (2007). Recognition as a preamble to reconciliation: A two narratives approach in a Palestinian-Israeli textbook. *Horizons Universitaires*, 3 (4), 173-188.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Steinberg, S. & Bar-On, D. (2009). The other side of the story: Israeli and Palestinian teachers write a history textbook together. *Symposium on Education and Violent Political Conflict. Harvard Educational Review*, 79 (1), 104-112.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.
- אבידן, א', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). הקול השותק: מבט אחר ילדים בבית הספר. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לב-ויזל, ר' קסן, ל' (2002). ישראל כחברה רב-תרבותית. בתוך: ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית (15-20). תל-אביב: צ'ריקובר.
- לויין-רוזליס, מ' (2007). עולים מאתיופיה והחברה הקולטת: הבדלים בייצוגים חברתיים. בתוך: א' אור וס' בן-אשר (עורכות). המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל (153-181). הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קרומר-נבו, מ' (2006). נשים בעוני: סיפורי חיים – מגדר, כאב, התנגדות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שטיינברג, ש' (2011). שיתוף פעולה על אף המחסומים. בתוך: ט' ליטבק-הירש וג' צ'ייטין (עורכות). דרכים מצטלבות: דרכי התבוננות פסיכולוגית-חברתית על החברה הישראלית בעקבות דן בר-און (91-102). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (M. Holoquist, Ed.; C. Emerson & M. Holoquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (C. Emerson & M. Holoquist, Eds.; V. W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bar-On, D. (1999). *The indescribable and the undiscussible: Reconstructing human discourse after trauma*. Budapest: Central European University Press.
- Brewer, M. B. (2011). Identity and Conflict. In: D. Bar-Tal (Ed.), *Intergroup conflicts and their resolution*. 125-143.
- Buber, M. (1965a). *Between man and man*. (R. G. Smith, Trans.). New York: Macmillan. (Original work published in 1947).
- Buber, M. (1965b). *The knowledge of man: A philosophy of the interhuman*. (M. Friedman, Ed. & Intro.; M. Friedman & R. G. Smith, Trans.). New York: Harper & Row.
- Chaitin, J. & Steinberg, S. (2008). You should know better: Expressions of empathy and disregard among victims of massive social trauma. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 17 (2), 197 – 226.

דיוקן בית ספר

סוגיות אתיות במחקר חינוכי-איכותני

טלמור פרחי

הבדל נוסף בין הפורטרט לדיוקן עומד על החופש שיש לחוקר בשדה. בפורטרט לחוקר יש חופש בחירה גדול באיסוף הנתונים, כאשר מה שמנחה אותו הוא שיקול דעתו המקצועי (Clark, 1997). בדיוקן המחקר הנוכחי, אשר התקיים תחת מסגרת מחקרית בינלאומית של ISSPP (International Successful School Principals Project), איסוף הנתונים הוגדר מראש בהתאם ליעדי קבוצת המחקר (במטרה לייצר "בנק" בין-לאומי של דיוקנאות אשר יאפשר השוואה). כמו כן, המנהלים היו שותפים מלאים בבחירת התצפיות והמראיינים, מתוך הנחה מוקדמת כי התופעה הנחקרת ניתנת לגילוי מתוך מכלול הנתונים הנאספים בכל מצב (Day, 2007).

הדיוקן בו השתמשנו לצורך המחקר הוא גרסה ממוקדת של הפורטרט. כמו הפורטרט, הוא שואף להציג מעין השתקפות של תופעה נחקרת באמצעות תיאור עשיר, המשלב ציטוטים ופרשנויות של הנחקרים יחד עם הבנות והיסקים של החוקרים, המיועדים להבליט ולהנגיד את המובן מאליו בעיני הנחקרים עם מציאויות אפשריות נוספות (גורדון ואחרים, 2001).

מערך המחקר

המחקרים על בסיסם נכתבת יריעה זו שייכים לשדה הארגוני החינוכי. הראשון עסק בבחינת מבנים ותהליכים ארגוניים התומכים בקידום הישגים, תוך בחינת תפקידו של המנהל בהקמה ובשמירת מבנים אלו (טובין, פרחי ובניפלא, 2012). המחקר השני עסק בהשפעת התרבות הארגונית ואקלים בית הספר על יעילות וניצול שעות ההוראה בתוך הכיתות (טובין, פרחי, הולצמן ומייטלס, 2014). לכל מחקר נבחרו ארבעה בתי ספר, אשר הובילו את תלמידיהם להישגים גבוהים יחסית בשנים האחרונות, מתוך העיקרון של למידה מהצלחות. בתי הספר שנבחרו מציגים מקרי קצה של הישגים יוצאי דופן בהם התופעה הנחקרת מפותחת במלואה (Merriam, 1990). כך שהם דומים במושג המחקר אך מגוונים בנתוני הרקע.

נבחרה שיטה של חקר מקרה כיוון שהיא מיועדת לברר לעומקם את יחסים הנמצאים בבסיס תופעה חברתית (Yin, 1994). כמו כן, בחקר מקרה, המיקוד הוא ביחידות מוגדרות במטרה להבין לעומק את המקרה ורכיביו (שלסקי ואלפרט, 2007). תהליך איסוף הנתונים כלל ראיונות, תצפיות, קבוצות מיקוד וניתוח מסמכים.

ניתוח הנתונים שנאספו נערך בשני שלבים. השלב הראשון: ניתוח תוך מקרי (within case analysis) - כתיבת דיוקן בית הספר על פי שאלות המחקר באמצעות מחוונים מכווני תאוריות ונתונים (Strauss & Corbin, 1990). דיוקן זה הועבר למנהלי בית הספר, ובעקבותיו נערכה שיחה לעדכון ולשיפור הפרשנויות; בשלב

דיוקן בית ספר הנו תיאור בית ספר ממוקד תופעה. מטרתו היא לחזק את הברית האתית בין השותפים, לבסס את קשרי האמון עם השדה, כמו גם לתקף את הממצאים ופרשנויות החוקרים. המאמר הנוכחי דן בשימוש בדיוקן בית ספר כחלק מתהליך מחקרי המבוסס על מתודולוגיית חקר מקרה (case study).

אתיקה במחקר חינוכי איכותני

אחד הכלים החשובים המשמשים את החוקר בעבודתו הם כללי האתיקה, המהווים את הרגישות העקרונית לזכויות האחרים (Cohen, Manion & Morrison, 2011). המחקר החברתי כפף עצמו להנחיות אתיות החל משנות ה-70 ובשנות ה-90 נוסח הקוד האתי למחקר בחינוך (AERA, 1992). בראשית הדיון על אתיקה במדעי החברה, הציע מאי (May, 1980) קלסיפיקציה מעניינת לסוגי אתיקה, כאשר הרלוונטית ביותר לחקר החינוך נקראת: אתיקה של ברית (covenantal ethics). אתיקה זו כוללת: התחייבות אישית וגיבוש הסכמה אשר מעצבת את עתיד היחסים בין הצדדים; הדדיות בין החוקר לנחקרים תוך חיפוש תרומת התהליך לשני הצדדים; מחויבות כלפי הקהילה הפרופסיונאלית במקביל להכרת התודה כלפי הקהילה הנחקרת (Brydon-Miller, 2009). האתיקה, ככל שהיא נראית נחוצה וברורה מאליה, כך היא טומנת בחובה מורכבויות עבור כלל שותפי המחקר.

אם כן, מאמר זה בוחן את השימוש בדיוקן ככלי ניתוח מחקרי - האם הוא עשוי לחזק את האתיקה המשולשת שבין החוקר - שדה המחקר - והאקדמיה, או לערער אותה? באיזה אופן הוא משפיע, אם בכלל, על התפתחות המחקר?

הדיוקן

הדיוקן הוא למעשה כלי מחקרי השייך לתחום כתיבת הפורטרטים - מתודולוגיה שמקורה בשנות ה-70 אשר נועדה לתאר מסגרות כיתתיות ואינטראקציות בין מורים ותלמידים (זמיר ורוזנשטיין, 2010). באמצעות הפורטרט המוצג בטקסט החוקר מעביר את התרשמויותיו באשר לתפיסת המהות של הסביבה החינוכית הנחקרת (Lightfoot, 1997). הפורטרט מאפשר להציג תיאור גדוש (Geertz, 1973) של בית הספר ובכך לאפשר לקבל תמונה הוליסטית ושלמה של הארגון. זמיר ורוזנשטיין (2010) טוענות כי בכתיבת פורטרט ישנם יתרונות כמו היכולת לחשוף מידע חבוי ולתאר תמונה ברורה לקורא, כמו גם לבנות באמצעותו תאוריה חדשה. בדומה לפורטרט הכתוב, גם הדיוקן מיועד להציע תמונה עשירה של בית הספר, אולם הדיוקן נבדל מן הפורטרט בכך שהוא מתמקד בשאלות מחקר ספציפיות, הוא מציב הנחות יסוד וממוקד בהשערות מכוונות תאוריה (Day, 2007).

נוסף לכך, הדיוקן עונה על מגמת השינויים במרחב המחקר האיכותני. ב"מחקר השתפני", כפי שמכנה אותו דושניק (2011), נוסף לחיזוק האתיקה והתוקף, לא רק שהשתתפים נותנים את הסכמתם לניתוח, אלא הם שותפים בעריכה ובניתוח הממצאים, ויוצרים פרשנות משותפת.

לדיוקן גם חסרונות ודילמות. לא פעם עלו במהלך איסוף הנתונים תכנים קונפליקטואליים פנים-ארגוניים. למשל, האם יש להציג בדיוקן עמדות של מורות שאינן מסכימות עם גישת המנהל? איך להציגם באופן כזה שיהווה פלטפורמה לצמיחה ולא לניגוח? האם ועד כמה זה בכלל תפקידו של החוקר לגעת במקומות האלה?

דילמה נוספת, היא כיצד להציג בדיוקן תפיסות ארגוניות הממסכות את היכולת לראות את המציאות מזווית אחרת (גורדון ואחרים, 2001). כלומר, כיצד מיישבים דיסוננסים וחוסר הסכמות בין השדה לבין החוקרים? הרי במחקר איכותני החוקר הוא כלי, ופרשנותו מכוננת את המחקר והטקסט כולו (אלפרט, 2011). למשל, בשני מקרים נתקלנו במנהלים אשר התקשו לקבל את פרשנות החוקרים לנתונים בדיוקן. האם ועד כמה יש לתקן את הדיוקן על מנת "לרצות" את המנהל, ולשמור על אותה ברית של אתיקה מול השדה מחד גיסא, לעומת הפגיעה באתיקה מול הדיסציפלינה המחקרית מאידך גיסא? דילמה נוספת העולה מסוגיה זו היא האם נפגעת "האותנטיות" (Guba & Lincoln, 1998) של האינפורמנט כאשר היא מתורגמת שלא לרוחו?

לצד היתרונות ותהליך המחקר העשיר שמוסיף דיוקן למחקר, אשר מחזק את התוקף ומבסס את האמון, הוא טומן בחובו לא מעט דילמות. שתי פנים לו לדיוקן בית הספר, הדיון על כך בחלק הבא.

דיון - כוחה של המילה הכתובה

דיוקן כתוב הוא מסמך רשמי. ככזה הוא נוקשה וחד-משמעי. כמו כן, הוא מחזק את הסטאטוס המקצועי של החוקרים, ואפילו מערים קושי, סמוי או גלוי, על יכוח או שיח שוויוני. כלומר, מתוך רצון להדדיות בין השדה לחוקר, מוקשחים למעשה הגבולות ביניהם וייתכן כי הרפלקציה שבאה בעקבות הדיוקן היא מוגבלת. כך למעשה נוצר שכפול וחיזוק של יחסי הכוח סביב הידע (אופיר, 1992), ובמקרה קיצוני, עשוי הדיוקן ליצור ריחוק ולהקטין מעורבות. תופעה אליה התייחס בורדייה (Bourdieu, 1984), כ"אלימות סימבולית" - אלימות רכה שבאופן עקיף משמרת את יחסי העוצמה והמעמדות הקיימים תוך הסכמה בלתי מודעת של השותפים, באמצעות מנגנונים תרבותיים.

זאת ועוד, ההתמודדות עם תגובות הנחקרים על הממצאים והפרשנויות של החוקרות אינה חשובה פחות מהדיוקן עצמו, ויש לקחתה בחשבון. במחקרים לעיל נערכו שינויים בדיוקנאות על פי בקשות המנהלים, ובכך נשתמרה האתיקה מול השדה. בית הספר קיבל את הדיוקן לשימושי הפנימיים ולשביעות רצונו. אף על פי כן בדוחות המחקר המסויים הייתה התייחסות לפרשנויות צוות המחקר, ובכך נשתמרה האתיקה מול האקדמיה. ברור לכול כי הבחירה בדרך זו, אינה מושלמת, אולם בבחינת סטואציית win-win נראה, כי הייתה זו הפשרה האידיאלית.

השני נערך ניתוח חוצה מקרים (cross case analysis) - בו בחנו דמיון ושוני בין הדפוסים שנמצאו בארבעת בתי הספר הנחקרים, וגיבשנו את כלל הממצאים למסגרת מושגית המתארת את המושגים המרכזיים ואת היחסים ביניהם.

תוקף ומהימנות התבססו על שלושה ממדים: ריבוי חוקרים - המחקרים התנהלו על ידי צוות של שלוש-ארבע חוקרות שעבדו בצוותים משתנים לצורך איסוף הנתונים. כל אחת מהחוקרות הייתה אחראית לניתוח הנתונים ולפיתוח הפרשנות של הממצאים שנאספו מבית ספר אחד, כאשר שאר חברות הצוות בוחנות את התוצרים ומגיבות עליהם; ריבוי מקורות - אפשר טריאנגולציה בין ראיונות, תצפיות ומסמכים שנאספו ממספר אתרים ומקורות (Denzin & Lincoln, 2005); בירור הפרשנות עם הנחקרים - התקיים גם עם המשתתפים וגם בשיחות המשוב על הדיוקנאות שנערכו עם המנהלים וצוותיהם.

מטרת המסמך הנוכחי היא להאיר חלק מתהליך המחקר המורכב אשר תואר לעיל, שתוצר הביניים שלו הוא אותו דיוקן אשר נכתב על כל בית ספר (8 דיוקנאות בני 25-30 עמודים כל אחד). בחלק הבא, אדון ביתרונותיו ובחסרונותיו של הדיוקן, תוך התייחסות לפן האתי אותו הוא טומן בחובו.

הדיוקן בחקר המקרה - יתרונות וחסרונות

הדיוקנאות שתוארו במערך המחקר שימשו מצד אחד כמתודת מחקר בחקר המקרה, ומצד שני הם שימשו כלי לחיזוק הקשר עם השדה - היינו, קיום אתיקה של ברית בין שותפי המחקר וביסוס יחסי האמון. העבודה עם הדיוקן כללה מספר שלבים: שלב הכתיבה - דיוקן הנכתב כחלק מעבודת צוות מאפשר תיקוף פנימי בין החוקרים עוד בשלב הראשוני של איסוף וניתוח הנתונים; הגשה לשדה המחקר - הגשת הדיוקן למנהל ולצוותו לעיון ולהערות במטרה לחזק את השותפות בתהליך, לחשוף את הפרשנות לנחקרים ו"לתת להם קול" (שלסקי ואלפרט, 2007); מפגש רפלקסיבי בעקבות החשיפה - בשלב זה המנהל וצוותו הגיבו על הדיוקן בפגישה מסודרת עם צוות המחקר. שלב זה חשוב מכיוון שיש בו תיקוף נוסף לממצאים, כמו גם עימות אפשרי בין תפיסות אנשי השדה לפרשנות החוקרים את המציאות, תוך ליבון סוגיות שאינן ברורות. במידה מסוימת, ותלויה הקשר, נערכו תיקונים בדיוקנאות; לבסוף, שלב "הכרת התודה" לשדה על שיתוף הפעולה. על פי בחירת צוות ההנהלה של בית הספר, מוצגים הדיוקנאות בפורומים שונים על ידי צוות המחקר כחלק מהתרומה של האקדמיה לשדה. לעתים כתיבת הדיוקן מתפתחת לכתיבה משותפת של מנהלים עם צוות המחקר (למשל: Bar-Yaakov & Tubin, 2013) או להשתתפות מנהלים בכנסים בארץ ובח"ל.

ניתן לראות כי לדיוקן יתרונות רבים: לחוקרים - מבחינת הגברת מהימנות ותיקוף הממצאים; למשתתפים - היכרות עם כבואת עשייתם החינוכית שלעתים במירוץ היומיום אינה נהירה לעוסקים במלאכה ואפשרות להשמיע את קולם; זאת ועוד, הדיוקן נשאר בבית הספר לשימוש עצמאי (פרסום באתר בית הספר וכדומה); לאקדמיה - עם סיום כתיבת הדיוקנאות מתקבל כר פורה לניתוח חוצה מקרים ולכתיבת דוח מחקרי.

Brydon-Miller, M. (2009). Covenantal ethics and action research: Exploring a common foundation for social research. *The handbook of social research ethics*, 243-258.

Clark, R. (Ed.). (1997). *Portraits of twelve high school partner schools in the National Network for Educational Renewal*. National Network for Educational Renewal. *Reflections on Practice Series*, 3. Seattle, WA: Center for Educational Renewal.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park. Abingdon, Oxon: Routledge.

Day, C. (2007). *Conducting Research on Successful School Principals: Associate Members Guide*. ISSPP 2007 & Comenius Action 2.1 Ref: 226635-CP-1-2005-1.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Geertz, C. (1973). Thick description toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *The interpretation of cultures* (pp. 3-32). New York: Basic Books.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in social research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research*. (p. 195-220). London: Sage.

King, J.R. & Stahl, N. (2014). Revisiting ethics: updating earlier beliefs with a queer exemplar. *Qualitative Inquiry*, 1-10.

Lightfoot, S. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

May, F.M. (1980). Doing Ethics: The Bearing of Ethical Theories on Fieldwork. *Social Problems*, 27(3), 358-370.

Merriam, A.B. (1990). *Case Study Research in Education a Qualitative Approach*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage.

המסקנה היא כי מאחורי ה"ברית האתית" שמקדם דיוקן בית הספר עומדת בעצם "עסקה". שכן לא יכולה להיות ברית טהורה ונקייה מכל רבב, היות שמאחוריה עומדים אינטרסים של צדדים שונים (King & Stahl, 2014). זאת ועוד, מכיוון שמדובר במחקר איכותני, העיסוק בחוויות אנושיות מזמן לעתים מצבים רגישים ופגיעים (צבר בן-יהושע, 2011), מה שמוסיף רובד נוסף של מורכבות לעסקה. לסיכום: לדיוקן השפעות מתודולוגיות ואתיות, משמרות ומערערות, וכפי שביכולתו לפרוץ גבולות בין החוקרים והנחקרים, כך הוא עלול לחזקם.

מקורות

אופיר, ע' (1992). עיון מחודש בפוקו: המיפוי של ידע וכוח. עיון, מ"א, 187-218.

אלפרט, ב' (2011). ממחקר איכותני לכתיבה איכותית: עניין, חקירה ויצירה. שבילי מחקר, 17, 144-150.

גורדון, ד' ואחרים (2001). יישום חוק שבוע לימודים בן 41 שעות - דוח סופי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב והמכללה לחינוך על שם קיי.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. שבילי מחקר, 17, 137-143.

זמיר, י' ורוזנשטיין ב' (2010). הפורטרט כאמצעי לחילוצה של התרבות הבית ספרית. בתוך: מ. לוי-רוזליס ור. סויה (עורכות), סוגיות בהערכה בישראל. באר שבע: הוצאת מוסד ביאליק.

טובין, ד', פרחי, ט' ובניפלא-הלאלי, ע' (2012). שיפור הישגים בחטיבות עליונות - פרקטיקות ניהול, מבנים ותהליכים. דוח מחקר שהוגש למכון אבני ראשה, ירושלים.

טובין ד', פרחי, ט', הולצמן א' ומייטלס ת' (2014). השפעת התרבות הארגונית ואקלים בית הספר על יעילות וניצול שעות ההוראה בתוך הכיתות. דוח מחקר שהוגש ללשכת המדען, משרד החינוך, ישראל.

צבר בן-יהושע, נ' (2011). תולדות המחקר האיכותני בחינוך בישראל - מסע אישי. שבילי מחקר, 17, 9-19.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל אביב: מכון מופ"ת.

American Educational Research Association (AERA). (1992). *Ethical standards of the American Educational Research Association*.

Bar-Yaakov, O. & Tubin, D. (2013). The Evolution of Success. In: Chris Day and David Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully - Stories from the field* (19-30). USA: Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge & Kegan Paul.

הכלה חינוכית

דיתה פישל

נעוצה במחויבות הסביבה כלפי הפרט תוך יצירת תשתית חינוכית לקבלתו על ידי הציבור.

מבחינה היסטורית טימור (2013) מציינת שהצהרת סלמנקה היוותה נקודת מפנה בהתייחסות העולם לאנשים בעלי צרכים מגוונים, בהקשר הרחב (כגון: מחוננות, קשיים קוגניטיביים, מוגבלות נפשית, ופלורליזם תרבותי) וגם בהקשר היישומי המתייחס לסביבת בית הספר כסביבה מכילה באמצעות שיתוף חברתי ולימודי פעיל חברתי ולימודי של כלל התלמידים. נקודת המבט האקולוגית, מודגשת בתפיסה זו באמצעות יצירת סביבה המחויבת להנגשה (פיזית, חינוכית וחברתית) שמטרתה מתן הזדמנויות ומימוש יכולות של כלל השותפים בה. הפרט מוזמן הן להצטרף כשותף פעיל הן לשותף, לידע ולעצב את סביבתו בהתאם לצרכיו.

מקואל (Makoelle, 2014) מציין שתפיסת ההכלה החינוכית מעוגנת בראייה פילוסופית המשתנה ממדינה למדינה, כך לדוגמה איינסקו (Ainscow, 2010) מתייחס להכלה כהליך המחייב ארגון מחדש של בית הספר במטרה להפוך אותו למגיב לצורכי כלל הלומדים שבו, בעוד שחוקרים אחרים מפרשים הכלה חינוכית כמקדמת הכלה חברתית (Artiles & Kozleski, 2007). כלומר, ההכלה החינוכית נתפסת כחלק ממהלך חברתי מקיף יותר, ובתורו הוא תורם ונתרם באמצעות תהליך מתפתח ומתמשך. הגישות השונות מובילות בהמשך גם ליישומים שונים של הכלה חינוכית, כגון: תפיסה הגורסת שהכלה חינוכית מתייחסת לשימוש במגוון שיטות הוראה, חלקן מן החינוך המיוחד בתוך בית הספר הרגיל במטרה לאפשר שיתוף פעיל ומימוש יכולות של כלל התלמידים (Farrell, 1997; Rief & Heimburge, 2006). לעומתם יש הטוענים שהכלה חינוכית היא חלופה לחינוך המיוחד, ומהווה פתח לקידום ולעידוד יצירתיות של המורה שמטרתה קידום למידה משמעותית (Ballard, 1999; Ainscow, 2010). שתי הגישות הללו אמנם קרובות אך הדגשים שונים.

מכאן שההכלה החינוכית נעה בין ראייה מקומית (מצומצמת) לבין ראייה חברתית רחבה יותר, שלרוב ממוקמת בתפיסה חברתית של הקהילה והמדינה שבה היא מיושמת. הכלה חינוכית מחייבת תהליך מתמשך ומתמיד שבה הארגון, הקהילה, והמדינה בוחנים, מעדכנים ומשפרים בהתמדה את עשייתם במטרה לקדם שוב ושוב אפשרויות שיתוף וקבלת כלל החברים שבה תוך הערכת שונותם (Makoelle & Van der Merwe 2014; Florian, 2007).

בישראל משרד החינוך פרסם בסוף שנת הלימודים תשע"ב ספר בנושא הכלה שכוונתו להנגיש את המונח לציבור ולאנשי חינוך בישראל. יעד ההכלה הוגדר כך: "שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים" (ספר ההכלה, עמ' 12). בהמשך באותו עמוד נכתב עוד: "בבסיס יעד 12 נמצאת האמונה כי בכוחנו כאנשי חינוך להמשיך ולהרחיב

"הכלה" הוא מושג בעל משמעות מורכבת ועמומה מעט, שרק בחלקו מכוון למשמעות הביטוי "הכלה חינוכית" בהקשר המוכר לאנשי חינוך. הגדרתו המילונית היא: הִקְזָקָה בתוך, שמירה בפנים; היות מורכב מ-; התמודדות עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה (מילוג); קיבול, קיבולת, תכולה, כמות מוכלת, תוכן, ספיקה (מילון עברי וואלה). בתרגום מאנגלית: containing, including, containment (מורפיקס).

בחינת הפירושים מצביעה על שני כיוונים, האחד ההקשר הפיזי של המושג הכלה, שעיקרו פינוי מקום במטרה לאפשר לגוף אחר, נוסף להצטרף לקיים והשני שיתוף (including), כלומר קבלה משתפת, המחייבת מעורבות פעילה של שני הצדדים על מנת שהיא תיווצר. במילוג יש תוספת שמכוונת ל "התמודדות עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה", הרחבה זו מהווה מרכיב חשוב בראיית ההכלה החינוכית וגם החברתית ומחייבת חשיבה שהיא מחד "מתמודדת", כלומר מחייבת גם פעולה, ומאיך כיצד מתמודדים עם בעיה מבלי למנוע או לפתור אותה? התשובה היא – מכילים אותה, כלומר, מכירים בקיומה, לומדים אותה, בודקים אפשרויות לקיום משותף ומנסים "להתיידד אתה" כלומר להפוך אותה לחלק מן השלם (קהילה, בית ספר, כיתה, משפחה).

הכלה חינוכית, שואבת את מקורותיה ממספר גישות חברתיות וחינוכיות. בהמשך אנסה לקשר בין הגישה החברתית (סוציולוגית) לחינוכית מתוך אמונה שהחינוך הוא חלק מהחברה ולכן מחויב ביישום נורמות חברתיות מחד ומאיך אמור להוביל, בהקשר הערכי והמוסרי, יעדים התואמים והתורמים לזמן ולרוח התקופה בהקשר החינוכי. כלומר, החינוך המכיל מחויב הן לנורמות החברתיות שהמונח מכוון אליהן הן לערכים שהחינוך מוקיר ומעוניין להוביל ולקדם.

המקור הערכי, האידיאולוגי להכלה חינוכית אינו ברור. טימור (2013) טוענת ש"הצורך בדיון בנושא השילוב וההכלה מקורו בבעייתיות הטמונה בקבלת 'האחר השונה' באופן טבעי על ידי רוב בני האדם. מבחינה היסטורית, אנשים שנתפסו כ'אחרים שונים' חיו בבידול וללא כל סיכוי להשתלב בחברה. החברה לא הייתה מעוניינת או מסוגלת להתמודד עם 'אחרות שונות'. אבות תנועת השילוב שמו דגש על שני כיוונים במטרה לתקן את העוול שנוצר: חינוך הציבור לקבל את בעלי המוגבלויות, והרחבת זכויותיהם באמצעות חקיקה שוויונית" (שם, עמ' 46). גם ראזר ועמיתים (2013) רואים את הסביבה כאחראית במידה רבה לאופן ראיית ה"אחר" הם טוענים ש"השונות בהישגים לימודיים תלויה במידה רבה בהכלת השונות של התלמידים ושניהם תלויים באיכות המקצועית ובערכים החברתיים החינוכיים של מנהל בית הספר, של ההנהלה ושל הצוות החינוכי..." (שם, עמ' 13). כלומר, ישנה אחידות דעים לגבי תפקיד הסביבה ויכולותיה להכיל את המגוון. נראה, שהעמדה הערכית הבסיסית של נושא ההכלה

חשוב לשמור גם על מטרות כלל חברתיות, כגון: התחשבות בזולת, כבוד וסובלנות לעמדה או לדעה שונה תוך בחינתם לאור של צרכים חברתיים של קהילה או של מערכת. גישה זו מקובלת היום גם במערכות שאינן חינוכיות כגון The Diversity Collegium, גוף שמקורו בטנסי בארה"ב הפועל בעולם מתחילת שנות התשעים ומציב מטרות להכלה בארגונים ובקהילות (O'mara & Richter, 2014).

על מנת ליישם גישה זו של הכלה חינוכית בית הספר, קהילה, צריכים לשאול עצמם האם הם מעוניינים בכך ובמה זה כרוך מבחינתם (כלומר מבחינת הצוות והתלמידים), מהם הרווחים העשויים לנבוע מאימוץ גישה זו, וכיצד יוצרים או מקדמים גישה של קבלת האחר שלא במטרה לשנותו בהכרח, אלא לאפשר לו השתתפות פעילה ומשמעותית במסגרת שבה הוא נמצא באמצעות מימוש יכולות בתוך מערכת חינוכית גמישה תוך שמירה על זכויות שאר השותפים.

מן הנאמר עד כאן עולות סוגיות מהותיות הקשורות לסיגול / התאמת מערכת החינוך לגישה זו. אחת מהן היא השאלה: האם גישה מכילה תואמת את הסטנדרטים החינוכיים הנהוגים היום בישראל?

מערכת החינוך בישראל וחוקריה עוסקים בסוגיה זו. למשל, מאמרם של ראזר ועמיתים (2013) המנסים להבחין בין חינוך לכול לבין חינוך מכיל באמצעות בחינת המאפיינים של שני המונחים. בחינתם מעלה שחינוך מכיל מקדם את תפיסת החינוך לכל שכן "בהיות חינוך מכיל עקרון מרכזי הוא צריך להנחות את קובעי המדיניות ואת אנשי החינוך באשר הם החל מהעובדה כי החינוך הוא זכות אנושית בסיסית והוא היסוד לחברה שוויונית וצודקת. מערכת חינוך מכילה יכולה להיווצר רק אם בתי ספר רגילים יהפכו למכילים יותר. במילים אחרות אם הם יהפכו למסגרת חינוכית טובה ומתאימה יותר לכל הילדים בקהילה שלה" (שם, עמ' 15).

התייחסותם של ראזר ועמיתים (2013) ובדומה להם גם טימור (2013) רואים בגישה המכילה צורך חינוכי ערכי המחייב שינוי במערכת החינוך. הם מקשרים זאת להצבת יעדים עדכניים הן בהקשר לזכויות הפרט הן בהקשר ליעדים עתידיים שהחברה והמדינה מציבים לעצמם בהקשר זה.

"בחברה מודרנית מדינה אחראית להבטיח לילד את קיום התנאים האופטימליים ללמידה, וזאת מתוך הכרה בצרכיו ובזכותו ללמוד למידה משמעותית אשר תכשיר אותו לחיים עתידיים ותאפשר לו מובילות תעסוקתית וחברתית בחברה בה הוא חי" (טרומר, בר זוהר וכפיר, 2007).

כלומר, ההכלה שהיא חלק ממימוש יעד ה"חינוך לכול", הופכת למצב ששואפים אליו והוא אף הכרחי בחברה מודרנית. עמדה זו, אם תאומץ ותמומש על ידי מערכת החינוך, תידרש לדיון גם בהתאמת הסטנדרטים החינוכיים ובתוכם ההישגים.

את יכולת ההכלה תוך שאנו משדרים אהבה, אכפתיות ואמונה אמיתית בכוחם, ופועלים בדרכים מקצועיות לקידום הלימודי באופן שיאפשר להם לצאת מהקושי הזמני, להתמודד עמו בהצלחה ולהמשיך ולהתפתח הלאה. " (שם).

שתי האמירות, משקפות במידה רבה את רוח הדברים של מערכת החינוך בישראל ואת יחסה למונח "הכלה": מצד אחד, רצון טוב וכוונה להכיל או לקבל, ובמקביל רצון כן ועז לא פחות לשנות ולחנך את הלומד באמצעות "שילוב וקידום" תלמידים מתקשים כשהמוקד הוא התלמיד ומודל ההתייחסות הוא המודל הרפואי, השואף לתקן ולרפא את התלמיד המתקשה.

לעומת הגדרה זו, שמתייחסת בעיקר להכלה כאל יעד של שילוב וקידום של תלמידים מתקשים, ישנן גישות רחבות יותר, כגון: ההגדרה של אונסקו (Unesco, 2005) שהוא אחד הגופים הבין-לאומיים המובילים בתחומים חברתיים המגדירים את עקרונות היסוד לקידום הכלה חינוכית בעולם באמצעות ארבעה מאפיינים:

- הכלה כהליך חינוכי כולל המתייחס לכל מערכת החינוך ולא לאוכלוסיות מודרות או מתקשות דווקא.
- הכלה העוסקת בהורדת חסמים ומגבלות באופן יצירתי במטרה לאפשר לתלמידים בעלי מגוון יכולות להשתתף באופן פעיל ומשמעותי בתהליכים חינוכיים במסגרת כיתתם ובמסגרת בית הספר.
- המונח מתייחס לנוכחות, להשתתפות ולהישגים לכלל התלמידים ולא לאוכלוסייה מסוימת.
- דגש מיוחד ניתן ללומדים הנמצאים בסכנת הדרה או בידול (לא רק בשל הישגים נמוכים) (Unesco 2005, p.15).

יישום הרעיון של הכלה חינוכית בהקשר של בית הספר המוצג על ידי אונסקו מדגיש את הצורך בגמישות ובפתיחות למגוון הן בהקשר המבני הן בהקשרים אחרים כגון: הצבת מטרות ובחירת יעדים המאפשרים לכל תלמיד לקבל הזדמנויות מיטביות לחינוך ולהתפתחות. הדגש הוא על המערכת המציבה לעצמה יעדים המאפשרים ללומדים המגוונים למצוא מענים כל אחד בהתאם לצרכיו. וזאת בשונה מהתמקדות בקבוצה מסוימת שאותה מבקשים לקדם או לשנות. כלומר, לא הפרט מתאים את עצמו למערכת אלא המערכת מנסה להגמיש את עצמה במטרה לתת מענים לצרכים מגוונים בתוך מסגרת של נורמות חברתיות מקובלות בקהילה ובעולם (כגון התחשבות בזולת).

מכאן שהכלה חינוכית מדגישה את קבלת הפרט באשר הוא באמצעות מתן מרחב ואפשרות להציג את צרכיו ולקבל את התנאים המיטיביים למימוש יכולותיו גם כשיכולות אלו שונות משל שאר העמיתים בקבוצת הגיל או בבית הספר. אמירה זו מצד אחד נוגעת לכלל התלמידים: מצוינים, בינוניים ומתקשים ומחייבת נקודת מבט חדשה, שבה יש יותר מ"סרגל הערכה" אחד ומצד שני היא אינה מתעלמת מצרכי החברה, כגון: הצורך באזרחים המוקירים ומוכנים לתרום לקהילתם באמצעות שיתוף ביכולותיהם.

מקורות

- Makoelle, T.M. (2014). Pedagogy of inclusion: a quest for social justice and Sustainable learning environments. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(17), (20), 1259-1267.
- Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational change and inclusion: Lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169-179.
- O'Mara, J., & Richter, A. (2014). *Global Diversity and Inclusion Benchmarks: Standards for Organizations Around the World*
http://diversitycollegium.org/GDIB_2014_Standard_A4_Version.pdf
- Rief, S., Heimburge, J. A. (2006). *How to Reach and Teach all Children in the Inclusive Classroom: Practical Strategies, Lessons and Activities*. 2nd Edition. London: Jossey-Bass.
- מילון עברי וואלה – מילון עברי וואלה
<http://milon.walla.co.il/ts.cgi?tsascript=index&dTypeSelect=0-0>
- טימורצ, (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכללה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, כתב עת אקדמי, מכללת אורנים.
- טרומר, מ., בר זוהר, י., וכפיר, ד. (2007). התמודדות עם נשירה סמויה בקרב תלמידים בסיכון, בבתי"ס. מניתוק לשילוב יוזמות ומחשבות, במה לעובדי קידום נוער בישראל.
- מילוג – המילון העברי החופשי ברשת. מילון עברי – עברי
<http://milog.co.il/>
- מורפיקס – מילון עברי אנגלי חנים
<http://www.morfix.co.il/MorDictFirstPage.htm>
- ראזר, מ., מיטלברג, ד., מוטולה, מ., ובר חושן, נ. (2013). הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים? דברים, כתב עת אקדמי, מכללת אורנים.
- שמש, ז. (2012). ספר ההכלה: בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה. משרד החינוך: המנהל הפדגוגי.
http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf
- Ainscow M. (2010). *Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership*. London: Taylor and Francis
- Ahuja, A. et.al. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, France.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Artiles A.J., Kozleski E.B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4): 351-357.
- Ballard K 1999. *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. New York: Routledge.
- Farrell, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassel.
- Florian, L. (Ed.) 2007. *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.

הערכה

יהודית זמיר

”כל שישינו בכלל העמדה והערכה, יש לו

פדיון... ושיאנו בכלל העמדה והערכה, אין לו

פדיון” (ספר הפלאה, הלכות ערכים וחרמים, י’).

הערכה היא פעולה המתבצעת רק על פעילויות, תכניות ורעיונות שנחשבים בעלי ערך, במטרה לשמור את הטוב ולהשביח את הטעון שיפור. להערכה תארים רבים – מעצבת, מסכמת, פנימית, חיצונית, מכוונת תאוריה, מכוונת ארגון לומד ועוד, ויש סוגים רבים של הערכה. כמה מהם משתייכים לפרדיגמה הטרנספורמטיבית של הערכה (Mertens, 2005) (transformative), הכוללת תיאורטיקנים ביקורתיים וחוקרים משתתפים (participatory) במחקר, מרקסיסטים, פמיניסטים ועוד. החוקרים הטרנספורמטיביים טוענים שהקונסטרוקטיביסטיים שינו את החוקים אבל לא את המשחק (שם: 16). לדעתם של החוקרים הטרנספורמטיביים, הקונסטרוקטיביסטיים הם קבוצה קטנה של מומחים בעלי כוח שעורכים את מחקריהם על קבוצות פחותות כוח. בפרדיגמה זו כלולות גם הערכה מעצימה (empowerment), הערכה מפתחת-מתפתחת (developmental), והערכה מכילה (inclusive).

הערכה מעצימה – מודל של הערכה המעודד שיפור והגדרה עצמית משום שתוצרי הערכה מספקים מידע שדרוש להשגחה של התכנית, לשיפורה ולפיתוחה. הערכה זאת נובעת מתפיסה פוליטית מובנית, ולפיה יש להעצים את צרכני הערכה, ולכן את הערכה מוביל לקוח הערכה בעזרתו של המעריך ובתמיכתו. הערכה מעצימה מיועדת לאפשר לקבוצה המובילה להגדיר את יעדיה, את ערכיה ואת מטרותיה, ולהצמיח בהם יכולת של הערכה עצמית, כדי למסד תהליכים של הערכה בצוות, כחלק מעבודתו השוטפת. הערכה מסוג זה מכוונת לחברי הקהילה, ומערבת אותם בתהליך (Fetterman בתוך Mertens 2005: 55).

הערכה מתפתחת – מונח שפיתח פאטון (Patton, 1994). הערכה זאת נבדלת מהערכה מעצימה בכך שהיא משתפת בתהליך ההערכה ומערבת בו אנשים השייכים לקבוצה התרבותית-אתנית הנחקרת, כדי לספק לחוקרים ידע תרבותי הנדרש להבנת הממצאים. בכך שהמעריך אינו מתעלם מההבדלים התרבותיים בינו ובין הנחקרים ועושה אותם לגלויים, הוא משמיע קול אותנטי של הקבוצה הנחקרת. בסוג זה של הערכה, הלקוחות מעורבים מאוד בתהליך הערכה. מרבית המידע נאסף באמצעים איכותניים (תצפיות, ראיונות, קבוצות פוקוס, שהות ממושכת, חשיפת שגרות ועוד), והוא נועד לספק מידע מידי ללקוחות – העוסקים בעשייה.

סוג שלישי של הערכה הנכלל בפרדיגמה הטרנספורמטיבית הוא **הערכה משתפת** (Cousins & Earl 1995). בגישה זו, הערכה מספקת מידע על המתרחש בתכנית בזמן פעולתה, כדי לאפשר למפעיליה לשנותה מיד. הערכה מערבת את כל בעלי העניין בכל תהליך הערכה, וכך התוצאות מובנות לחלוטין לכולם.

מרטנס (שם) פיתחה (בתוך התפיסה הטרנספורמטיבית) גם הערכה בשם **הערכה מכילה**. לפי תפיסה זו, אנשים מהקהילה, העשויים להיות מושפעים ישירות מההערכה, משתתפים בהחלטות מתודולוגיות הקשורות בתכנון ההערכה ובביצועה. תפיסה זאת נובעת מהחלטה פוליטית מודעת לכלול בהובלת ההערכה קבוצות של אנשים שחוו היסטוריה של דיכוי והפליה על בסיס מגדרי, תרבותי, כלכלי או אתני, דיכוי הקשור לאוריינטציה מינית, לנכויות ועוד. מעורבותם של אנשים אלו אותנטית, והיא מציגה את נקודת מבטם של בעלי העניין. הגישה הפמיניסטית בהערכה שייכת לתפיסה זו (שם). בגישה זאת יש זרמים רבים, אך כולם מתאפיינים בהדגשת המציאות של נשים בתכנון ההערכה ובניתוח הממצאים.

ישנם סוגים נוספים של הערכות שאינם נכללים בפרדיגמה הטרנספורמטיבית. נמנה כעת כמה מן החשובים שבהם:

הערכה התנהגותית – מתאימה לתכניות שהוגדרו בהן מטרות התנהגותיות ברורות הניתנות לכימות. במקרה כזה, ההערכה יכולה להיות **תגובתית** (responsive) או **מעצבת**, ואיסוף הנתונים מתבסס בעיקר על כלים איכותניים, ובהם תצפיות, ראיונות, תוצאות של מבחנים וביצועים. על מובילי התכנית להחליט איזה מידע הם רוצים להשיג, אך מעורבותם באיסוף המידע מצומצמת. תוצר ההערכה יהיה תיאור של התכנית ממגוון פרספקטיבות.

הערכה משוחררת מטרת ספציפיות (goal free), הלקוחות העיקריים הם המשתתפים בתכנית. המטרות אינן ברורות למעריך, ואיסוף הנתונים מתבסס על ניתוח של תיעוד קיים, על פרטוקולים, על ראיונות עומק פתוחים ועוד. בהערכות אלו ההערכה מתייחסת לתוצרים צפויים ולתוצרים בלתי צפויים.

הערכה מכוונת שימוש (utilization focused) – מכוונת לחברים בארגון ולקהילה. השתתפותם של לקוחות הערכה גבוהה מאוד, והיא נעשית בכלים מעורבים (כמותניים ואיכותניים). תוצרי ההערכה נותנים למזמיניה מידע הדרוש להם להמשך התכנון והביצוע. למעשה, סוג של הערכה מעצבת.

תכנית הערכה נבנית עם מובילי התכנית – הלקוחות המרכזיים של הערכה. יחד, לקוחות הערכה והמעריכים מנסים להבין את התכנית ולתאר אותה. צוות בעלי העניין מסביר את מטרות התכנית, הכתובות ואלו שאינן כתובות. לאחר מכן, צוות הערכה ולקוחותיו מנסחים יחד את השאלות שהלקוחות מעוניינים להשיב עליהן, ובחרים מודל הערכה מתאים. בשלב הבא מתוכננת תכנית הערכה, ובה אופן איסוף הנתונים ודרכי ניתוח ופרשנות, אסטרטגיות, לוח זמנים ותכנון מפגשים לשיתוף (sharing) ולדיווח תוך כדי תהליך העבודה.

המשתמע מכל הנאמר הוא שעל כל מעריך לגבש זהות מקצועית ייחודית, לאמץ תפיסה בנוגע להערכה ולבחור גישת הערכה, מטרת ו"אני מאמין". בהתבסס על כל אלו, עליו לעצב, לתכנן ולהציע כלים מתאימים לביצוע מיטבי של המשימות העומדות בפניו.

במונחים סמנטיים ייתכן שיש לקרוא להערכה מסוג זה הערכה דיאלוגית, משום שהיא מושתתת על שיח מתמשך בין לקוחות ההערכה למעריכים.

מקורות

Cousins, J. & Earl, L. (Eds). (1995). *Participatory Evaluation in Education*. London: Falmer.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. California: Sage.

Patton, M. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311–320.

למידה תוך שירות בקהילה (Service Learning)

רמה קלייר

יתרונותיה של למידה תוך שירות עבור הלומדים

בספרות המחקרית מובאים בהרחבה ממצאים המצביעים על כך שלמידה תוך שירות היא כלי רב עוצמה שבאמצעותו אפשר להשיג הן את המטרות האקדמיות הן את המטרות החברתיות של החינוך והיא אפקטיבית לגבי תלמידים בגיל בית הספר (דביר, 2007; Webster & Rajotte, 2006), כמו גם לגבי סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות (Gallini & Moely, 2003). בהתייחסו להגדרות השונות של המושג SL, טוען אנדרסון (Anderson, 1998), כי למעשה ניתן להתייחס אליו כמושג המייצג גם פילוסופיה חינוכית וגם אמצעי הוראה-למידה. מנקודת המבט הראשונה, ה-SL (Service Learning) כפילוסופיה חינוכית, הרי שבבסיס ה-SL עומדת התפיסה שהחינוך צריך לפתח אחריות חברתית ולהכשיר תלמידים בגילים שונים להיות מעורבים כאזרחים בחיים הדמוקרטיים. מנקודת המבט השנייה, הרי שההתייחסות אל ה-SL היא כאל אמצעי הוראה-למידה. במהלך עשייתם למען הקהילה ותוך כדי מתן שירות (לילדים, לבני נוער ולחברים אחרים בקהילה הזקוקים לעזרה והשרויים במצבי חסר, קושי ומצוקה מגוונים), הסטודנטים פוגשים באופן פעיל צרכים קהילתיים ומתנסים בהתמודדות מגוונות. מפגשים אלה מהווים למעשה הזדמנויות ללמידה שעשויה להיות משמעותית במיוחד בהיותה אותנטית, מבוססת על עשייה והתנסות, ומערבת חוויות רגשיות. לדבריו של פרנקו (Franco, 2000) למידה תוך שירות מחזקת ומרחיבה את מה שהסטודנטים לומדים בקולג': זאת שכן המפגש עם מצבי חיים מהמציאות מאפשר לסטודנטים להשתמש בידע ובמיומנויות שלמדו - במגוון רחב של דרכים וכן לרכוש ידע חדש ומיומנויות נוספות. נוסף לכך, העשייה הקהילתית-חברתית נמצאה כמחזקת את המחויבות של סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות למקצוע ההתמחות שלהם, כאשר תהליך ההתמחות בו כלל גם פעילות למען הקהילה (Gallini & Moely, 2003).

מדוע לכלול למידה תוך שירות כחלק מההכשרה להוראה?

אחת מקבוצות הסטודנטים שהחוקרים ממקדים בה לאחרונה תשומת לב מיוחדת בהקשר זה היא קבוצת הסטודנטים להוראה. לגבי קבוצה זו, המחקר מצביע על יתרונות הלמידה מבוססת SL באשר להשפעתה על פיתוח עמדות חיוביות ביחס למעורבות בקהילה, כמו גם על חיזוק הערכתם העצמית (self-esteem) ותפיסת המסוגלות (self-efficacy) שלהם (Wade, 1995, 1997). נוסף לכך, רוט (Root, 1997; Root and Batchelder, 1994), שערך בנושא זה סדרת מחקרים מדווח, כי הממצאים מצביעים על תרומה ייחודית של ה-SL להתפתחות הפרופסיונאלית של סטודנטים להוראה. כך הוא מציין בין היתר את תרומת ה-SL

למידה תוך שירות (Service Learning - SL) מוגדרת על ידי דביר (2007) כמודל המשלב למידה עיונית בכיתה עם התנסות בעבודה בקהילה. הגדרה נוספת ניתנת על ידי פרנקו (Franco, 2000) ולפיה: מדובר בשיטת הוראה ולמידה שמחברת חוויות משמעותיות מהשירות לקהילה עם לימוד אקדמי, צמיחה אישית ואחריות אזרחית.

לדבריה של דביר (2007), ראשית התפתחותה המעשית של הלמידה תוך שירות בקהילה התרחשה בארצות הברית בראשית שנות השמונים, בתגובה למאמרים אקדמיים שדנו באדישות הסטודנטים לקהילה וכחלק ממדיניות פנים חדשה של הנשיא בוש האב. מודל זה של למידה תוך שירות בקהילה החל להתפתח לאחר מכן גם במדינות דרום אמריקה, כגון: ארגנטינה, צ'ילה וונצואלה, כמו גם באנגליה. השירות שהקהילה מקבלת מצד תלמידים בגיל בית ספר, בני נוער וסטודנטים יכול להיעשות בדרכים שונות: החל מתרומה לפיתוח המרחב הקהילתי (למשל עשייה למען איכות הסביבה כבניית גינה קהילתית והפעלתה עם הקהילה), המשך בליווי ובחונכות של ילדים בסיכון, הקמת קבוצות נוער סביב עניינים שונים ואף תמיכה אישית או קבוצתית באנשים בוגרים בקהילה בפעילויות כגון: הדרכת מבוגרים בשימוש במחשב, ליווי ניצולי שואה וכתביט סיפוריהם האישיים ועוד.

למידה תוך שירות כאחד מסוגי הלמידה ההתנסותית? בהתנסות

למידה תוך שירות ובכלל זה תוך שירות בקהילה, היא למעשה אחת מהדרכים המומלצות על ידי הגישה הקוראת ללמידה על ידי התנסות ובכינויה: (Experiential learning) הלמידה ההתנסותית (NSDL, 2012). למידה זו מוגדרת כתהליך שבאמצעותו הלומד יוצר משמעות על ידי התנסות ישירה, כלומר שהידע והמיומנויות 'נרכשות' על ידו בסיטואציות שבהן הוא עובד משחק, פועל ומתנסה בסיטואציות חיים שונות (Abbott, 1996; Itin, 1999). אחד מתומכיה של גישה זו, אריסטוטלס, טען כבר לפני כאלפיים שנה, כי למידה מתוך התנסות ועשייה פעילה מאפשרת ללומד ללמוד באופן משמעותי את מה שהתנסה בו (Bynum & Porter, 2005). אלוני (2014) מוסיף ואומר כי אחד המרכיבים הקריטיים בלמידה משמעותית הוא מרכיב ה"השתתפות וקונסטרוקטיביות" שמשמעותו: "לקיחת חלק, מעורבות פעילה או למידה באמצעות עשייה..." (עמ' 6). קולב ופריי (Kolb & Fry, 1975) שהתבססו על תאוריות של קרל יונג, ז'אן פיאז'ה, קורט לוין וג'ון דיואי ביססו את הרעיון של למידה התנסותית וטענו שללמידה המשמעותית הקורית במהלך ההתנסות ישנם ארבעה שלבים המתרחשים באופן ספירלי: (1) התנסות קונקרטיית של הלומד, (2) התבוננות ורפלקציה שהלומד מבצע על ההתנסות, (3) המשגות מכלילות/אבסטרקטיות שהלומד יוצר על בסיס הרפלקציות שביצע, (4) בחינת המשגות החדשות שיצר.

Abbott, J., (1996). 21st Century Learning Initiative. The American Association for Higher Education and Accreditation (AAHEA) Bulletin, 48(7), 3-6.

Anderson, J.B., (1998). Service-learning and teacher education. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, DC, [ED421481]. Retrieved on-line from: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/service2.html>

Anderson, J.B., Swick, K.J., & Yff, J. (Eds.). (2001). Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their pre-service teachers, and communities. (Introduction, pp.4-14). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. (ERIC Document No. ED451167)

Baldwin, S.C., Buchanan, A.M., & Rudisill, M.E. (2007). What teacher candidates learn about diversity, social justice and themselves from service learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.

Bynum, W. F. and Porter, R. (Eds.) (2005) Oxford Dictionary of Scientific Quotations. Oxford University Press.

Davis, T. C., & Moely, B. E. (2006). Preparing preserve teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Globalization, standards and professionalism: Teacher education in times of change*. Kluwer/Springer.

DiPietor, K., & Walker, A. (2005). Service-learning in teacher education: Evaluating change in commitment, connectedness and self efficacy and course outcomes. Online document retrieved 20/10/2006 from www.lehigh.edu/~kad9/Portfolio/SL_submission.pdf

Eyler, J., & Giles, D.E., Jr. (1999). Where's the teaming in service-learning? San Francisco: Jossey-Bass.

Franco, R.W., (2000). The Community College Conscience: Service-Learning and Training Tomorrow's Teachers. ECS (Education Commission of the States). Available on-line at: <http://www.ecs.org/html/IssueSection.asp?issueid=109&subIssueid=0&ssID=0&s=Selected+Research+%26+Readings&archive=1>

Gallini, S., & Moely, B.E. (2003). Service learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10, 5-14. Retrieved on-line from: www.lclark.edu/dept/service/objects/SLandengage.pdf

להתפתחותן של עמדות מקצועיות וערכים הנדרשים להוראה מצליחה ולהתפתחותה של חשיבה מורכבת יותר לגבי הקשר בין בעיות חברתיות בגיל הצעיר לבין תפקודם של תלמידים בבתי ספר. במחקר שנערך על ידי סוליבאן (Sullivan, 1991) נמצא, כי סטודנטים שהיו מעורבים במהלך התמחותם בהוראה בפעילות חברתית-בקהילה, זכו להערכה גבוהה יותר באשר ליכולותיהם המקצועיות ובאשר לתפקודם הפדגוגי-דידקטי לעומת סטודנטים שלא עסקו בכך. וביתר פירוט, הם נמצאו כבעלי תפקוד גבוה יותר בתחומים הבאים: דרכי ההוראה שבהן הם נקטו, טיב האינטראקציות שלהם עם תלמידים, רמת הביטחון והמימונות שהפגינו במסגרת תכנון ההוראה, איכות התקשורת שלהם עם ההורים ויעילות השימוש במונחים הנדרשות לקיומו של שיח פורה עם תלמידים מתבגרים. ממצאים דומים נמצאו במחקרים נוספים והם מחזקים את היתרון הגדול של שילוב ה-SL כחלק מתכנית ההכשרה של סטודנטים להוראה (Baldwin et al., 2007; Davis & Moely, 2006; DiPietor & Walker, 2005).

הלמידה תוך שירות נעשית משמעותית עוד יותר כאשר הפעילות החברתית בקהילה - מהווה חלק בלתי נפרד מקורס אקדמי מלווה המאפשר לסטודנטים למידה תאורטית יחד עם פעילות בסדנה הכוללת: שיח רפלקטיבי, דיון בחוויות מהפעילות בקהילה וחיבור בין החוויות לבין מושגים ורעיונות תאורטיים. למידה כזו המשלבת בין העשייה לבין תמיכת עמיתים ולמידה אקדמית מגבירה את הישגיהם האקדמיים ומעמיקה את הבנתם הפרופסיונאלית (Anderson, Swick & Yff, 2001; Eyler & Giles, 1999; Swick & Rowls, 1999).

כיום מתקיימת המסגרת של למידה תוך שירות על שני מרכיבי (העשייה בקהילה והלמידה הרפלקטיבית על העשייה) כחלק אינטגרטי מההכשרה להוראה במספר מכללות להכשרת מורים ובמספר תכניות כגון תכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה), תכנית המצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך במדינת ישראל.

מקורות

אלוני, נ. (2014). הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה. קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה. המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים. הועדה המייעצת: פורום למידה משמעותית במשרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/1D44B1B7-972D-47A2-94BA-B037D69F8BBE/193161/hitnasuyot.pdf>

דביר, נורית (2007). "למידה תוך שירות בקהילה" (Service Learning) – מהלכה למעשה בתיכון הניסויי ויצ"ו הדסים/ החינוך וסביבו, שנתון מכללת סמינר הקיבוצים כ"ט, תשס"ז, ע"ע 29-38.

- Itin, C. M. (1999). Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. *The Journal of Physical Education* 22(2), 91-98.
- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. in C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- NSDL (2012). Service-Learning and Experiential Education. <http://serc.carleton.edu/introgeo/service/experiential.html>
- Root, S. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. In J. Erickson & J. Anderson, (Eds.). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*, (pp. 42-71). Washington, DC: American Association for Higher Education (Published in cooperation with the American Association of Colleges for Teacher Education).
- Root, S. C., & Batchelder, T. (1994, April). The impact of service-learning on pre-service teachers' development. Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, New Orleans.
- Sullivan, R. (1991). The role of service-learning in restructuring teacher education. Paper presented at the annual meeting of The Association of Teacher Educators, New Orleans, February.
- Swick, K. J., & Rowls, M. (1999). Empowering future teachers through service-learning. A paper present at the International Annual meeting of Association for Childhood Education International, San Antonio, TX, April.
- Wade, R. (1995). Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *Social Studies*, 86 (3), 122-128.
- Wade, R. C. (1997). Environment in student teaching through community service learning. *Theory into Practice*, 36(3), 184-191.
- Webster, N. & Rajotte, E.G. (2006). Service Learning: A Model for Integrating IPM Methods and Practices into Secondary Schools. *American Entomologist*, 52(4), 218-220.

מנותקות חברתית - social exclusion

ארנון אדלשטיין

נוער אחרים המצויים במצב דומה לזה שלהם. הם אינם מנותקים חברתית, אלא מכלים את מרבית שעות היממה עם בני גילם המנותקים (אדלשטיין, 2005).

מעבר למנותקות ממערכת החינוך, בני נוער במצב של נשירה מתחילים לחפש ריגושים וסטטוס חברתי, חלופי לזה שהיה להם במערכת החינוך. מצב זה עלול להוביל למגוון התנהגויות אנטי-חברתיות, המהוות ניתוק וניכור מערכי ונורמות החברה שלהם. למשל: שוטטות, צריכת אלכוהול ונטילת סמים, עבריינות, ישיבה באפס מעשה ועוד (אדלשטיין, 2005).

שלב זה מהווה את תחילת המנותקות מהמוסד החברתי המרכזי השני- המשפחה.

הנשירה ממערכת החינוך, השוטטות באפס מעשה, הפנמת נורמות מקבוצת השווים הלא נורמטיבית, כל אלה עלולים לפגוע גם בקשר והסולידריות עם המשפחה.

ייתכן שמצבי קונפליקט ירחיקו בני נוער אלה מהבית, או מצב בו בני הנוער בורחים מבתם או מסולקים ממנו על-ידי הוריהם.

הניתוק מהמשפחה יכול שיהיה לזמן קצר, יכול שיהיה חלקי או מלא, או יכול לקבל מגוון צורות ודרגות שונות.

במלים אחרות, בשלב זה היכולת של המשפחה לחברת את ילדיה אלו ולפקח על התנהגותם הולכת ודועכת ואף נעלמת. במצב זה, הסיכוי להתנהגויות אנטי חברתיות ולתופעות נפשיות דוגמת דכאון ואובדנות עולה משמעותית (אדלשטיין, 2005).

הניתוק משני המוסדות החברתיים שהציבה החברה, יוצר במקביל חיבור חזק יותר לחלופות לא רצויות, דוגמת התחברות לכנופיות או חברות בני נוער, העוסקות בעבריינות שימוש בחומרים פסיכואקטיביים ועוד.

הניתוק החברתי מוביל בני נוער בורחים לצורך לשרוד ברחובות. הסיכויים שיקלטו בעבודה נמוכים, ולמעשה הם חיים תחת לחץ הצורך בהישרדות, הדורשת: מזון, כסף ומקלט.

רק במקרים נדירים, ניתן, באמצעות תיווך, להשיב את בני הנוער לחזקת הוריהם ואף לשלבם מחדש במסגרת חינוכית ו/או עמלנית (Hagan & McCarthy, 1997).

החיים הקשים ברחוב, מייצרים אצל בני נוער מנותקים חיקויים למוסדות החברתיים הקונבנציונאליים:

המשפחה מוחלפת ב"משפחת הרחוב". זוהי התאגדות אד-הוק של בני נוער, שיש בה נטילת תפקידים שונים בחיקוי למשפחה: אם, אב, אחות ועוד. נטילת התפקיד המסוים יכולה להיות פועל יוצא של מגדר, גיל וכמובן אישיות פסיכולוגית.

מנותקות חברתית היא מושג המתאר התרחקות של היחיד מן החברה עד כדי ניכור ממנה.

כפועל, מושג זה מטעה במידה רבה, משום שמנותקות חברתית איננה בידוד חברתי, אלא מצב בו היחיד מתנתק מהמוסדות החברתיים המרכזיים, אך לא נותר בודד או מחוץ לחברה.

לכן נכון יהיה להגדיר 'מנותקות חברתית' כ: התרחקות היחיד מרצונו או בגלל דחייתו מהזרם המרכזי בחברה, והתחברותו אל קבוצות המצויות בשולי החברה.

מנותקות איננה מצב סטטי, של יש אין, קיים לא קיים. מדובר ברצף על פני טווח, המתאר את דרגת המנותקות של היחיד מהמוסדות החברתיים (להב, 1999).

בעוד שהמושג נועד להיות אובייקטיבי, ניכרת בו האשמת המתנתק.

מנותקות ונוער

באופן מסורתי, מושג זה שימש בעיקר להתייחסות לבני נוער המצויים במצבי נשירה ומעבר חברתי.

מצבים של נשירה ומנותקות, מלווים בתופעות חברתיות ופסיכולוגיות, כמו: דימוי עצמי נמוך, תיוג והדרה חברתית, תסכול, קונפליקט עם ההורים ועוד. תופעה בולטת של בני נוער מנותקים היא שוטטות ואפילו בריחה מהבית. מסיבה זו, תופעת הניתוק זכתה להתייחסות מתחומי דעת שונים. (להב, 1999).

מנותקות יכולה להתחיל כבר בתוך מערכת החינוך. אחת הסיבות לנשירה ולמנותקות נובעת מהסללת תלמידים מסוימים למסלולי לימוד נמוכים, המשדרים ציפיות נמוכות, ופוגעות במטיבציה של התלמידים בהן להמשיך ולהישאר במסגרת החינוכית, כאשר הם כבר מתווגים. בארצות הברית נמצא קשר מובהק בין הסללה-נשירה- ניתוק (Godfredson, 2001).

השלב הבא במנותקות ממערכת החינוך מתחיל בנשירה סמויה. פירוש הדבר הוא היעדרויות חלקיות מבית הספר, אחת ל... ובהמשך בנשירה גלויה- זוהי כבר הרחקה או עזיבה פורמלית של מערכת החינוך. כשהדבר נעשה ביוזמת התלמידים, הרי שהוא נובע מתחושות תסכול, כעס על המערכת המתייגת, דימוי עצמי נמוך וחיפוש חלופות לרכישת סטטוס חברתי ודימוי עצמי מחוץ לכותלי בית הספר (להב, 2012: סבר, 2002).

בשלב זה היחיד מתנתק או מנותק מהמערכת החינוכית שהציבה החברה עבור ילדים ובני נוער. ההשלכות הן פגיעה בשתי פונקציות מרכזיות של מערכת החינוך: חברות ופיקוח חברתי.

בשלב הבא או במשולב לשלב הקודם, בני נוער מתחברים לבני

מקורות

- אדלשטיין, א'. (2005). התנהגות אובדנית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל, ירושלים: המשרד לקליטת העלייה.
- להב, ח'. (1999). נוער בסיכון- התופעה בפרספקטיבה, מניתוק לשילוב, 10: 1-20
- להב, ח'. (2001). תופעת הנשירה ממערכת החינוך- הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר, מניתוק לשילוב, 12: 1-18
- להב, ח'. (2012). מנשירה סמויה לנשירה גלויה ומה שביניהן, מניתוק לשילוב, 17: 7-32
- סבר, ר' (2002). נושרי-השכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה. ירושלים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- Hagan, J. & McCarthy, B. (1997). Mean streets, Cambridge university press.

התחברויות אלו מעניקות לבני הנוער תחושת ביטחון, תחושת מקובלות חברתית המלווה ברגשות של השתייכות.

כמו-כן, משפחת הרחוב מאפשר לבני נוער אלו לחלוק ביניהם צריכת חומרים פסיכואקטיביים.

אולם, התחברויות אלו הן קצרות מועד ומתפרקות, כאשר חלק מבני הנוער נעים למקום אחר, מתחברים אל אחרים וכדומה.

כשם שמערכת החינוך מחברת (תהליך של סוציאליזציה) את תלמידיה לנורמות מקובלות ומהווה אמצעי לפיקוח על התנהגותם, כך גם הרחוב ואוכלוסייתו. ברחוב מתקיים תהליך חברות ופיקוח חברתי, המעביר לבני הנוער החדשים, את נורמות ההתנהגות ברחוב, בעיקר לשם הישרדות.

בני הנוער רוכשים הון עברייני. זאת באמצעות התחברות נבדלת לבני נוער החיים ברחוב כמותם, ושיש בידיהם את הידע הזה. ההון העברייני הנרכש כולל הצדקות להתנהגות אנטי חברתית, טכניקות לביצוען. למשל, מאיזו חנות ניתן לגנוב בסיכון נמוך, מה כדאי לגנוב, היכן ניתן לרכוש סמים וממ'.
רכישת הון עברייני כוללת גם רכישת נורמות עברייניות, שאינן שונות מנורמות המקובלות בחברה הנורמטיבית, כמו: סולידריות, נאמנות, אי-הלשנה ועוד (Hagan & McCarthy, 1997).

לסיכום:

המושג של 'מנותקות חברתית' אינו מבטא מנותקות חברתית, אלא מנותקות ממוסדות קונבנציונליים של החברה, ויצירת חלופות להם בהתאם לצרכי בני הנוער שנותקו ממערכת החינוך והמשפחה.

בשום מקרה לא ניתן לדבר על מנותקות, אלא על חלופה, כגון השתייכות לחבורה ו/או לקבוצה עבריינית.

מקום - קיץ ישראלי 2011/2014¹

ארנון בן ישראל

חדש ושזוף, למחוק את זכר קלון לבנו הגלותי. בספרה "כל הקיץ הלכנו יחפים", מתארת יהודית כפרי (כפרי, 1995) את המסע, את מחירו, את פצעי מחיקת הגלותיות עם בריאתו מחדש של הגוף העברי בלב לבו של הניסוי החברתי-המרחבי הגדול – ילדות קיץ בחצר הקיבוץ, שהותירה צלקות בגוף ובנפש. ועוד על הפוליטי שבקיץ האירי בסרקזם נתן זך ב"חגיגת קיץ" משלו: "הציונות עבדה את השרב, וערב-רב של פליטים עמד מולו ומול הלחות חסר-אונים, כמו מול מכה מצרית או היטלר ממרומים. אפילו הקרח נמס בעגלה ובחדרים פתוחים לרווחה ליתושים, מקקים ושאר מעופפי לילה. את קולות הצעקה ניתן היה לשמוע מהדהדים בכל השכונה..."⁶

לעריב נודע תפקיד חיוני אך עם זאת מורכב בייצור הציוני של הילידיות הקיציית. בתחילה, זכה הוא למבט מעריץ, לדוגמה כאשר ליכולת ההסתגלות של הפלאח הפלסטיני לתנאי הסביבה, לסיבולת שגילה בעבודה פיזית בימי החום והשרב. אלא שרומנטיזם תרבותי זה שכח את-אט עם הסלמת הסכסוך היהודי-ערבי והתהפך לכדי דחיית המזרח וסימון ייצוגי כאויב (אוחנה, 2008). ובכלל, אם כבר הגיעה לכדי מימוש, הרי שרומנטיזציה של קיץ-ערבי התחוללה בעיקר בהקשר לוחמני-צבאי, אם זה באימוץ קודקס לבוש או התנהגות פסידו-בדואית על ידי אנשי ארגון השומר הרכובים על סוסים ערבים גזעיים, או בקרב סיירי הפלמ"ח המהוללים, הכובשים את אבק ואת חום המדבר, כשלארשם כפייה המתנופפת ברוח קיציית. במקביל, תחלואי המזרח ומזיקיו, כמו הזבובים, היתושים, המלריה והגרענת, שחום הקיץ בשילוב תנאי היגיינה ירודים הזינם – אלה סימנו את הרמה התרבותית הנמוכה של בן המזרח וסיפקו לגיטימציה לנוכחות הציונית המתרבת.

לקיץ היה, אם כן, תפקיד כפול בטנגו המשיכה/דחייה של המבט הלבן במזרח, כשמחד גיסא הוא שימש כמבחן סיבולת עליון במאמץ לניכוס האותנטיות תוך כדי בניין הכוח, ובמקביל ומאידך גיסא, ייצר כנייר לקמוס גבולות, זהות וריבוד חברתי. יהודי המזרח, המותאמים לחום הקיץ, השילוו ולחילופין לבשו את שרידי ערבותם בהתאם למבט הדואלי בהם של בני היישוב הוותיקים האשכנזים, במסגרת גיוסם לפרויקט חינוכי-מתרבת של מודרניזציה על ידי "לידיזציה" (שנהב, 2004).

המתחים שנבעו בפער שבין הקיץ כקונספט תרבותי מיובא משם, המבטא התעוררות, נופש וטיוול, ובין קיץ מכאן כהישרדות באקלים קשה, התנקזו אל מרחבי הנופש והפנאי. הים התיכון, שאל חופיו נשפכו כולם נותר בקיץ הלוהט כברירה השפויה היחידה לנופש קיצי, למפלט בעידן שבו חו"ל לא היה בהישג ידם של ההמונים. מאורגן יותר אך בעיקר פוליטי יותר מהים, הוא מחנה הקיץ שהתקיים בצל חורשות קק"ל, בו פעלו תנועות הנוער – חברות של ילדים ונוער הנתונות לסמכות המדריך הבוגר, אשר צובשו במחנה הקיץ כקולקטיבי היררכי במסגרת פרטו-צבאית,

קיץ – "תקופת החם בשנה" בהגדרה מילונית רזה (גור, 1945), המתיימרת לאוניברסאליות. אבל כל מקום והחום שלו, כל תרבות והקיץ שלה. קיץ כקונספט תרבותי שמייצג זמן של טיוול, נופש, מחנה קיץ ופסטיבל, מקורו באירופה, בניגוד לחורף הארוך והקפוא של האקלים הממוזג. הקיץ האירופי מפיח חום באדם ובסביבתו ומחיייה את הטבע שבהם. בשירה האנגלית העתיקה מייצג הקיץ זמן של התעוררות, התחדשות והבשלה, צמיחה ופוריות – הטבע החקלאי במיטבו. זהו זמן יציאת האדם אל מרחבי הטבע הפורחים. במהדורה התעשייתית-קפיטליסטית האירופאית, הפך הקיץ לפסק זמן משגרת עבודה – עת של פנאי ונופש, בו חוגג מעמד הפנאי את זכות היתר שלו לאי-עבודה² ומפגין את יכולותיו הכלכליות במרחבים של נופש ופנאי – אם זה בבתי הקיץ שבכפר, או במסעות צריכה תיירותיים במחוזות רחוקים.

קיץ אירופאי, משם, מזכיר דווקא את החורף של הלבנט. קיץ משם הוא היפוך של החוויה האקלימית של הקיץ מכאן, אשר לחופו המזרחי של הים התיכון. קיץ מכאן זה חום יולי-אוגוסט, לחות מעיקה, זיעה נוספת ועשבייה קמלה. בניגוד לחיוניות, שמבשר הקיץ משם, הקיץ מכאן, טוען אמיל לודוויג (2004), מייצג דווקא חידלון: "בקיץ האדמה חשופה ומכוסה רק בקוצים ובעשב יבש, העוברים מעין תרדמת קיץ במקום שנת חורף". את הקיץ המקומי מהדהד הפסוק הבא מספר ירמיהו: "אַתֶּם אֶסְפוּ יְיָ וְקִיץ³ וְשָׁמֹ וְשָׁמֹ בְּכָלֵיכֶם וּשְׁבוּ בְּעָרֵיכֶם" (ירמיהו, מ, י). קיץ מכאן משמע עבודה קשה באיסוף הפרי האחרון, ייבושו ואחסונו. ומלבד זאת, זמן להימנעות מכל פעלתנות מיותרת – שבו בעריכים! מורה הנביא, מהדהד הווייה עתיקה של חיים חקלאיים, מחוברים לאדמה, לעונות השנה, למקום.

במרווח שבין קיץ משם ובין קיץ מכאן צמחה הישראליות.

הקיץ בפלשתניה היכה ללא רחם במהגרים היהודים שבאו מאירופה. בסתר, שנאו את הקיץ בעיקר הנשים, שמלתחותיהן הכבדות, אותן נשאו עמן מווארשה, מברלין ומליטא, נותרו ללא שימוש ונעליהן הגבוהות שקעו בחול הרוחח. חררה⁴, זבובים, זיעה ולכלוך, מסממני הקיץ של כאן, עוררו בהן געגועים עזים לשם, לאקלים האירופאי הצונן. בני הדור השני להגירה, ילידי הארץ הצברים, כבר היו חלק מפולחן ציוני של קיץ, פולחן של חזרה אל המקום. המסע הזה, מסעו של הצבר אל הילידיות⁵, נעשה ברגליים יחפות ובגוף החשוף לשמש הקיציית. היה זה לא פחות ממסע של תיקון לטראומה המיתולוגית של הגירוש הגדול מגן העדן, ובהתאמה מטפורית, בפעם הזאת הוסר הלבוש עד למינימום, שאותו הרשתה לעצמה חברה שביסודה נותרה פוריטנית: גופיה, מכנסיים קצרים, רגליים יחפות או לכל היותר סנדלים.

במסע אל הישראליות, שהיה מסע גיאוגרפי ותרבותי אך לא פחות מכך מסע פוליטי, נצרב הצבר, היהודי החדש, אל תבנית נוף מולדתו, כשהוא אמור להתמסר לקיץ ובתוך כך להצמיח עור

מקורות

- אוחנה, ד' (2008). לא כנענים, לא צלבנים, מקורות המיתולוגיה הישראלית. מכון שלום טרומן אוניברסיטת בר-אילן, כתר ספרים.
- גור, י' (1945). מילון השפה העברית. עמ' 902.
- גורביץ', ז' (1992). על המקום. הוצאת עם עובד.
- הנדל, א' (2013). (עורך) קריאת המחאה לקסיקון פוליטי, 2011-). קן אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 330-334.
- זך, נ' (1996). "חגיגת קיי", מתוך: כיוון שאני בסביבה. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- כפרי, י' (1995). כל הקיץ הלכנו יחפים. הוצאת תג/מחברת שדמות.
- לודוויג, א' (2004). ביוגרפיה של ים. מתוך יעקב שביט (עורך), אנתולוגיה ים תיכונית, תל-אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
- שנהב, י' (2004). היהודים-הערבים, לאומיות, דת ואתניות. תל-אביב: עם-עובד וספריית אופקים.

Veblen, T. (1965). *The Theory of the Leisure Class*. Augustus M. Kelley, New York. (First published in 1899)

מחד גיסא כאירוע השיא של שנת הפעילות האחרונה ומאידך גיסא כהכנה וכהכשרה פיזית ואידיאולוגית לשלב הבא במסלול 'ההגשמה' הציונית. בדומה למחנה הקיץ, כך הפציעו עם השנים שלל פרויקטים משוכללים יותר ויקרים הרבה יותר של נופש-אידיאולוגי, כגון: משלחות חילופי נוער, קייטנות של הסוכנות או פרויקט 'תגלית', שהתמקמו ולא בכדי, באותן הטרוטופיות שמייצר הקיץ הישראלי הפוליטי כל כך.

בקיץ 2011 פרצה המחאה חברתית. אפשר אף לומר ש'קיץ 2011 הפך לשם קוד לאותה שרשרת אירועים, שראשיתה במאבק על הזכות לקוטג', אחד מסמלי הישראליות, שיאיה בסדרה של הפגנות בכיכרות תל-אביב ובערים נוספות, בהן השתתפו רבבות מבני המעמד הבינוני השחוק, וסופה בהתפוגגות סתוית. אך לא היה זה אירוע ישראלי מבודד. דווקא ה'קיץ' אשר נכרך בשמה, הוא שסימן את המחאה שהתגלגלה מהמאהל של שדרות רוטשילד לכמה מהפריפריות, כהמשך ל-'אביב הערבי'. ה'קיץ' שבמחאה הישראלית, הוא שהתכתב עם ה'אביב' הערבי; כמו ביקש באופן טבעי לחבר את כיכר המדינה עם כיכר תחרה. ובעוד המבט הופנה אל גל גלובאלי יותר של התעוררות, אל ז'אנר חדש ומתקשב של מחאת פייסבוק צעירה ופוליטית מאוד, דווקא אז עוקרה מחאת קיץ 2011 מכל אמירה פוליטית מפורשת.

בקיץ הישראלי הפוליטי כל כך, נותרה מחאה חברתית א-פוליטית בגדר תחליף מרענן לנופש בחו"ל, קצובה בזמן, מחאה מגניבה, המפנה מבט קונצנזואלי רחוק לשם, מתרחקת מתבערת ההישרדות המקומית שכאן.

אלא שמטבען של עונות השנה להתחלף ועם מחזוריות זו ניטעה הציפייה; לגשם ראשון, שיקדים ויקפל את כל האוהלים וישטוף את הפוליטי מהרחובות, ייחל נתניהו. עבור אחרים, נישאה באוויר בתום החורף הבטחה וציפייה לקיץ נוסף, למחאה של 'קיץ מכאן', מחאה רותחת, שתהלום בראשים, של קיץ לא-נחמד, של קיץ פוליטי.

התקווה לשינוי נגוזה כליל בשמש הקופחת של קיץ 2014 בו ברקו השמים, רעמו התותחים וגשם של טילים ניתך על פני האדמה. אלפי ההרוגים, המשפחות שחרבו ורבבות שנתרו בפוסט-טראומה משני עברי הגבול שילמו וממשיכים לשלם את מחיר אי-ההידברות, ההיבדלות במרחב, היהירות, השנאה. את החופש שלקחה המלחמה דרשו הילדים בחזרה. ילדים למודי אזעקות, שחדרי המדרגות, המקלטים והממ"דים הפכו לביתם ולמרחבי הבילוי, הפנאי והטיול שלהם כאחד. קריאתם לא נענתה, שכן לקדושת ה-1 בספטמבר, נוסף כעת תפקיד הדחקתי וסובלימטיבי נוסף – מלחימה ללמידה, משגרת חירום יש "בהדרגה לעבור לשגרה חינוכית ולימודית מלאה ובריאה", כך המליצה היחידה לטיפול במצבי לחץ וחירום של משרד החינוך.⁷ העקרונות המנחים את 'תהליך היום שאחרי' הם הפוגה, עיבוד והיערכות.

כרגיל, אנו מבקשים לשכוח את הקיץ שכאן, להתעלם מהמקום ולייבא דימויים זרים ממחוזות רחוקים, למהר ולחלוף מעליו היישר לסתיו הקריר, לחורף ולגשם. כשיגיע יצבע בירוק את הנופים הפצועים. יעצב שוב, ולו לרגע, את אשליית הווילה בג'ונגל החברתי והגיאופוליטי.

- 1 גרסה מוקדמת של המאמר התפרסמה אצל הנדל, א' (2013). (עורך) קריאת המחאה לקסיקון פוליטי, 2011-). קן אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 330-334.
- 2 Veblen 1965
- 3 במקרא מתחלף בכמה מקרים המובן של קיץ, כעונה החמה עם המובן של קיץ כדבלים - תאנים יבשות.
- 4 חררה – פריחת חום, המופיעה בעקבות שילוב של מזג-אוויר חם ולח ותנאי היגיינה גרועים.
- 5 ראו למשל אצל: גורביץ' (1992).
- 6 זך (1996).
- 7 מסמך היערכות, אוגוסט, 2014, היחידה לטיפול במצבי לחץ וחירום, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.

סולידריות

ישראל שורק

2. אכפתיות (care) - לכל הפחות הכוונה להיעדר אדישות ותחושה שמתקיים 'דבק' קהילתי בסיסי בין מרכיבי הקולקטיב. בדרך כלל ניתן לבחון את נוכחותו של מרכיב זה בשני מרכיבים:

א. מוכנות לפעול יחד (יכולת גיוס לטובת מטרה שחורגת מהאינטרס הישיר של הפרטים המרכיבים את הקולקטיב).

ב. תחושות של גאווה (נוכח הישגים של חברי קולקטיב אחרים) או בושה (נוכח מחדלים או מעשים פסולים של חברי קולקטיב אחרים).

3. אחווה (fraternity) רשת התחושות המכוננת קולקטיב נתון והמתייחסת לשלומן, לרווחתו ולאישורו של כל חבר וחבר בקולקטיב. אחווה היא רגש שמהווה שילוב בין אהבה, דאגה, ותחושת שותפות גורל. לא בכדי האחווה מהווה את אחד מייסודותיה של המהפכה הצרפתית (לצד מושגי החירות והשוויון), מן הטעם שחירות ושוויון ככל שיהיו מרכזיים בחייה של אומה - אין בהם כוח מניע לפעולה של ממש. אם אינני חש שותפות גורל, דאגה ואפילו מידה של אהבה לבני אדם אחרים - אתקשה לסכן עצמי או לשלם מחיר קיומי אחר עבור רווחתם. אחווה, באשר היא מרכיב הכרחי של סולידריות, מחייבת את מנהיגיה ואת מחנכיה של חברה נתונה שלא לראות במחויבות הרגשית של בני החברה מרכיב אפשרי אלא לראות בה מרכיב הכרחי.

סולידריות כמושג רצף

ראוי לבחון את המושגים 'אחווה' ו'סולידריות' באופן שממקם אותם על גבי קו רצף (כלומר יש יותר או פחות סולידריות, יותר או פחות אחווה) ולא כמושגי קוטב ("יש או אין").

לא זו אף זו: אם אחווה מתייחסת לקשת הרגשות שחייבת להתקיים בקולקטיב משגשג, סולידריות תשקף אותה בעזרת פרקטיקות (כאמור, גם פורמליות וגם בלתי פורמליות).

במילים אחרות, סולידריות היא הביטוי ההתנהגותי, המעשי לאחווה בקהילה נתונה ויהא עלינו לתת דעתנו לשאלה, אם ובאיזו מידה, ניתן לדבר על סולידריות במנותק מן האחווה. אם סולידריות מחייבת הנחה מוקדמת של אחווה, משמעות הדבר היא שלא ניתן לדבר על סולידריות בלי היכולת להצביע על ביטוייה המעשיים.

סולידריות היא סוג של הזדהות של אדם או קבוצה עם אדם, קבוצה או עם קהילה נתונה, המבוססת על אמפתיה או על שותפות רעיונית או ערכית. באופן חד יותר, ניתן לאפיין סולידריות כסוג של מחויבות וולונטרית כלפי הזולת, אשר באה לידי ביטוי רגשי או התנהגותי.

ייחוס הממד הוולונטרי למושג זה יבחין בין התנהגות סולידרית אנושית לבין גילויי סולידריות אצל בעלי חיים אשר מגלים אלטרואיזם ואמפתיה גם בשעה שגילויים אלה אינם נראים מועילים.

חשוב להבחין גם? בין סולידריות לבין תחושת אמפתיה גרידא. ניתן לומר שהסולידריות מחייבת נכונות לגילויים חיצוניים של הרגשות או לחילופין היא מחייבת אימוץ נטייה לפעול בעולם מתוך נכונות לשלם מחיר של ממש על מנת לממש מחויבות זו לזולת הלכה למעשה.

כדי להבין סולידריות (או לזהות את היעדרה) עלינו לבחון את מערך הקשרים בתוך קיבוץ אנושי מן הבחינה הפורמלית (מוסדות, חוקים ואכיפתם, תקנות וכולי) וגם מן הבחינה הבלתי פורמלית (נורמות, נוהגים, דפוסי התנהגות שכיחים, נטיות וכולי). כך למשל, ניתן להניח שבחברה אשר רמת הסולידריות בתוכה גבוהה, נמצא חוקים ונהלים שמבטיחים זכויות אדם, רמת חיים ואולי גם רווחה נפשית. באותה מידה ניתן להניח שבחברה כזאת ימצאו דפוסי התנדבות בשיעורים גבוהים, גילויי עזרה ותמיכה וריבוי של גופים מתערבים בחיים הקהילתיים, התרבותיים והחברתיים-כלכליים.

שלושה מושגים קשורים באופן אמיץ בסולידריות. התבוננות בהם תעמיק את יכולת הפענוח של הסולידריות:

1. אמון (TRUST) - סולידריות יכולה להתקיים בהינתן מידת אמון בסיסית בין מרכיבי הקולקטיב. אמון הוא מושג הראוי לחקירה נפרדת, אך הוא קשור ליכולת של פרטים בקבוצה לפעול ולהסתכן למען פרטים אחרים. אמון, במובנו הפוליטי, אינו ממוקד במה שפרטים אומרים ובמידת הכנות שלהם אלא בתחושה שמידת המחויבות של האחרים לקיומו של הקולקטיב ולשגשוגו עונה לשני הקריטריונים הבאים:

א. היא (מחויבות זו) גבוהה באופן מוחלט ככל שהדברים ניתנים למדידה או להערכה.

ב. היא מצויה בשיעור דומה אצל מרבית הפרטים או היחידות שמרכיבות את הקולקטיב.

חשוב להדגיש, כי קולקטיב לענייננו אינו זהה בהכרח עם החברה הכללית אלא עם קבוצה כלשהי שהקטגוריה "סולידריות" חלה עליה. זו יכולה להיות קבוצת מיעוט, חוג רעיוני, קהילה דתית, אגודת ספורט וכיו"ב.

מבחן הגאווה והבושה:

הפילוסופית הבריטית פיליפה פוט (foot, 1978) מציעה את 'מבחן הגאווה והבושה' כאינדיקטורים לרמת הסולידריות בחברה נתונה. אם מעשה יוצא דופן או פרס חשוב שזכה בו חבר בקהילתך ממלא את לבך גאווה, ולחילופין, אם מעשה בזוי של חבר בקהילה גורם לך לחוש בושה (אף אם אני עצמי איני קשור כלל למעשים אלה) יש בכך עדות לתחושה בלתי אמצעית שקיימת בי.

ההבחנה בין סולידריות מכאנית לבין סולידריות אורגנית

הסוציולוג הצרפתי החשוב, אמיל דורקהיים (1893) מבחין בין 'סולידריות מכאנית' לבין 'סולידריות אורגנית'. הסולידריות המכאנית אפיינה את החברות החקלאיות, האגריות, הקדם-מודרניות. בחברות אלה, שבהן לא התקיימה חלוקת עבודה ממוסדת כל פרט בקהילה נתונה יכול היה להחליף כל חבר אחר. לא היה כל יתרון לחבר זה או אחר בקהילה נתונה בביצוע תפקיד מסוים זולת הניסיון שנצבר או מומחיות המבוססת על הצטיינות, כלומר "כישרון טבעי". חברות אלה אופיינו בכלידות מולדת ובתודעת שותפות גורל, אשר הייתה על-פי-רוב כנועה וצייתנית ביחס לגורם סמכות שרירותי ששלט בה ביד רמה. הסולידריות האורגנית, לעומת זאת, מבוססת על חלוקת עבודה והתמחות, ועל כן היא נוטה לפתח תודעה של תלות הדדית ושל שיתוף פעולה. ניצנים לחשיבה שיטתית על חברה זאת אנחנו מוצאים כבר אצל אפלטון, אך היא הלכה והתבססה עם ההיסטוריה והולידה תפיסת סולידריות שיש בה מאפיינים רציונליים מצד אחד ומבוססי בחירה מצד שני. כלומר הסולידריות לא הייתה רק קו אופי שדומה לנאמנות עדרית ושכבית, אלא אינטרס כלל חברתי אשר ניתן להנמקה ולביסוס, ובמרוצת הזמן אף לאכיפה.

התנהגות סולידרית

לסולידריות חברתית יש ביטויים חיצוניים או תודעתיים. ראוי להבחין בין הפגנת סולידריות, שיתוף פעולה ואלטרואיזם

1. הפגנת סולידריות: בשנת 1944 החליטה קבוצת מכבי תל-אביב להמיר את תלבושתה הלכנה-כחולה בתלבושת צהובה לאות הזדהות עם "הטלאי הצהוב". מדובר בהפגנה של תמיכה, הזדהות ואמפתיה אשר ניכרת לעין כול. הפגנה כזאת אינה זקוקה בדרך כלל להנמקה טובה יותר מאשר "גילוי סולידריות". עצם גילוי הסולידריות נתפס כמעשה טוב גם אם אין בכוחו להועיל כלל לאדם או לקבוצה אשר עמו מזדהים. הפעולה מכוונת פעמים רבות לצופה ניטראלי ועל כן יש לה אופי חינוכי מובהק. דוגמות נוספות להפגנה של סולידריות: יום ללא בשר, כהזדהות עם סבלם של בעלי החיים, הפגנה הכוללת הדבקת פלסטרים על הפה כסולידריות עם צנזורה פוליטית במדינה מסוימת או לבישת בגדים ורודים כסולידריות עם נפגעי רדיפה על רקע העדפה מינית.

2. שיתוף פעולה: גם כאשר מתקיימת א- סימטריה בין גופים או כאשר אין הלימה בין התועלת החומרית שצדדים שונים מפיקים מברית מסוימת, בכל זאת ייתכן שיתוף פעולה ביניהם בשל שותפות ערכית, הזדהות רעיונית או הידמות זהותית? מבחינת הזהות: למשל ברית בין איראן לבין החיזבאללה. כפי שניתן לראות, אין ניגוד או מתח בין הפקת תועלת אסטרטגית משותפת לבין האופן שבו הצדדים מנמקים את שיתוף הפעולה ביניהם.

3. אלטרואיזם: הדרגה הגבוהה ביותר של סולידריות אקטיבית. צד אחד לפחות מוכן לסבול, לסכן נכסים או חיים, לשם מימוש תחושת האחוה והסולידריות. הלוחמים למען הליברלים הספרדים במאבקם כנגד הגנרליסימו פרנסיסקו פרנקו בספרד, 1936, עשו זאת מתוך סולידריות עם ערכים הומניסטיים של חירות, שוויון וצדק. רבים מהם שילמו בחייהם בגין גילוי מופתי זה של סולידריות. ארנסט המינגווי, שלחם בעצמו במלחמת האזרחים בספרד מדגים היבט אלטרואיסטי נוסף של סולידריות בספרו הקלאסי: "הזקן והים". בסיפור זה, בתום קרב הרואי בין דייג זקן לבין לווייתן או כריש, מניח הזקן לדג המת לשקוע אל קרקעית האוקיינוס מבלי שיקלקל את זכרו הנאצל על ידי אכילתו.

לסיכום: סולידריות היא מאפיין חיוני לקבוצות שמעוניינות ליצור ולשמר לכידות בתוכן. קבוצות אלו יכולות להיות מאורגנות על ידי כל בסיס שהוא: רעיוני, אתני, דתי, מיני, או רגשי. ביסודו של דבר סולידריות אינה אלא תודעת אחווה או שותפות עמוקה אשר מתלווה אליה פעולה או נטייה לפעולה. ככל ערך חברתי, גם הסולידריות כרוכה במחיר: מי שפועל מתוך ולשם סולידריות אינו יכול לעשות זאת מטעמי שגשוג עצמי גרידא.

להמשך קריאה ולהעמקה:

אפלטון, המדינה, ספרים ב-ה' (שוקן) 1999

אריסטו, פוליטיקה, (ספר ג') רסלינג, 2009

ארנסט המינגווי, למי צלצלו הפעמונים, 2006, ידיעות אחרונות

אמיל דורקהיים, De la division du travail social, Paris, PUF, 2007

אליסדייר מקינטאייר, מעבר למידה הטובה (הוצאת שלם, ספ' לויתן) 2006



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201

www.kaye.ac.il