

גיליון מס' 4

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



תשרי תשע"ו, אוקטובר 2015

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
גיליון מס' 4, תשרי תשע"ו, אוקטובר 2015

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת הפעילה: 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 - דניאל אמסלם (סטודנטית שנה א')

חזרות לפלאשמוב - סטודנטיות שנה א', הלומדות בתכניות שונות. הפלאשמוב הוא פרוייקט של הסטודנטיות בקבוצת ההנחייה של ד"ר ורד רפאלי במסגרת הקורס "חינוך בראי השדה"

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

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

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

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

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020 www.kaye.ac.il

תוכן עניינים

- 2** דבר המערכת
- 3** "איפה הילד?" מה אפשר ללמוד מהחינוך ההוליסטי? / ורד רפאלי
- 6** בית ספר – מונולוגי או דיאלוגי? / רביב רייכרט
- 9** דאגה לאחר (caring) / חוה פרידמן
- 12** המרחב הבין אישי בטיפול ובמחקר הנרטיבי / סמדר בן אשר
- 15** הפוטנציאל הרב-אמנותי של הטקסט הספרותי / אסתר אזולאי
- 18** "מודלינג" (Modeling) בתהליכי החונכות / אסתר פיירסטיין
- 21** עירוניות / יצחק (קיקי) אהרונוביץ
- 24** פמיניזם ערבי / ספא אבו רביעה

דבר מערכת

גיליון 4 של **לקסי-קיי** הוא שלב נוסף בצמיחתו ובהתבססותו של כתב העת הלקסיקלי של מכללת קיי. כתב העת החל את דרכו בשנת השישים למכללת קיי מתוך שאיפה להביא לידי ביטוי מושגים חינוכיים-חברתיים ופדגוגיים, הנראים לעתים מובנים מאליהם, בפרספקטיבה חדשנית, בהארה שונה ומפתיעה. כארבעים ערכים נאספו בארבעת הגיליונות בשנתיים שחלפו מאז שיצא **לקסי-קיי** לראשונה לאור, והנה הולכת ונפרסת לפנינו קשת רחבה של נושאים בתחומי תוכן מגוונים. אנו נושאים עינינו לכתב העת הצעיר והרענן ומשתאים מהתבססותו המהירה בעולם האקדמי. כתב העת המקוון כבר מופיע במאגרים הממוחשבים של הספריות הטובות והחשובות בארץ, וסטודנטים במוסדות שונים להשכלה גבוהה ברחבי הארץ מצטטים מושגים חדשניים שהוצגו בו. בשירה של לאה גולדברג 'קשת בענן' היא מתארת את חווית הקשת המתגלה לה:

*בְּשָׁמַיִם כְּאֵימִי קִשְׁתָּ, הִיא עֲמָדָה מְקַשׁ מוֹל הַרְחֹב, וְנִצְיָתִי אֵלֶיךָ לְנֶשֶׁת, וְלִרְאוֹת אוֹתָהּ מְקָרֹב. וְהִתְחַלְתִּי לְלַכֵּת, לְלַכֵּת, וְעֵלִיתִי
עַל רֹאשׁ גְּבָעָה, אֲךָ כְּכֹל שֶׁהִתְחַקְתִּי לְכַתֵּם, הַקִּשְׁתָּ לֹא קָרְבָה: הִיא עֲמָדָה בְּמָרוֹם הַרְקִיעַ/ כְּמַצְיָתָה עַל עֲנָנָה, אֲזַי יִדְעֵתִי שֶׁלֹא אֲגִיעַ/
וְשִׁלְחֵתִי אֵלֶיךָ יוֹנָה.*

כאותה יונה נביא להלן את ערכי ה**לקסי-קיי** החדשים המתפרסמים בגיליון זה. אנו מקווים שקהל קוראינו יפנה אליהם ויקרא בהם מתוך הנאה ומתוך חוויה של קניית דעת הנפרסת בחדוות הגילוי וההוקרה שיש בשיתוף הידע שבין החוקרים, סגלי ההוראה, הסטודנטים ואנשי המקצוע.

ארבעה מאמרים עוסקים במהות של חזון בית הספר ובמערכת יחסים מיטבית שניתן לבנות בו: **ד"ר רביב רייכרט** מתאר את בית הספר כמרחב למידה שבו ראוי לעבור משיח מונולוגי לשיח דיאלוגי המממש במהותו את הדמוקרטיה ואת שלושת העקרונות העומדים בבסיסה: חירות, שוויון ואחווה. **ד"ר ורד רפאלי** מעלה את השאלה על מקומו של הילד בחינוך ההוליסטי. היא מציעה לאפשר בבית-הספר מרחב זמן המאפשר לתלמידים ולמורים לעצור, להתבונן ולהשקיט את הגוף ואת המחשבה כדי ללמוד להתמודד עם מצבי קונפליקט, להכיל לחץ ותסכול, להיות סבלנים ולפתח חמלה כלפי האחר. **ד"ר חוה פרידמן** דנה במשמעותה של ה'דאגה לאחר' כפרקטיקה מרכזית בחינוך. הכותבת מציעה תפיסה מבוססת מחקר הרואה את ההוראה המחויבות ל'דאגה לאחר' חלק ממטרתה וגם אמצעי בתהליך החינוכי. **ד"ר אסתר אזולאי** בוחנת את פוטנציאל האמנות הרב של הטקסט הספרותי המאפשר לתלמידים לבטא את כישוריהם שאינם בהכרח מתבטאים בשיעורים אחרים הנלמדים באופן שאינו מקשר בין תחומי האמנות לבין הספרות (או לתחומי דעת אחרים).

שני מאמרים מתבוננים במרחב הבין-אישי במצבי קשר של הדרכה, של טיפול או של מחקר: **אסתי פייורסטיין** מציעה שתי משמעויות למושג 'מודלינג' בשלב הכניסה להוראה. הראשונה עוסקת בצפייה בשיעור החונך, והשנייה בוחנת את האינטראקציה של החונך עם גורמים שונים ואת האופן שבו באות לידי ביטוי תכונותיו ונטיותיו של החונך. **ד"ר סמדר בן אשר** מתבוננת במרחב הבין-אישי המתקיים במפגש ייעוצי או טיפולי בהשוואה לזה המתקיים בריאיון הנרטיבי. אמנם מטרות המפגשים שונות, אך הקשר הבין-אישי שנוצר ומערכת היחסים הקרובה המשפיעה עליו דומים בשניהם וכוללים מרכיבים של אמפתיה, והם בעלי אפקט קרבה בין המשתתפים מעבר לתוכן ולנושאי השיח.

שני המאמרים האחרונים עוסקים במקום, בחברה ובתרבות: **ד"ר יצחק (קיי) אהרנוביץ** מצביע על הקשר בין מקום לאדם ומגדיר מחדש את העירוניות כפעילות אנושית שבה נוצרים חיים המשותפים בתהליך דיאלקטי בין האדם לבין סביבתו הבנויה. **ד"ר ספא אבו-רביעה** דנה בסוגיית 'שחרור' הנשים הערביות ומשמעות חירותן. לטענתה, השינוי שיאפשר לנשים ערביות לפעול לשיפור מעמדן ולהגמשת הגבולות הפטריארכאליים ייעשה תוך הגדרה מחודשת של יחסי המגדר מתוך המסורת, הדת והתרבות, ולא בניגוד להן. לכן רק פמיניזם ערבי ומוסלמי מאפשר לנשים להיות פמיניסטיות מבלי להיות מערביות.

רבים השתתפו בהוצאת **לקסי-קיי**. בראשם - המערכת המצומצמת: יושבת הראש שלה פרופ' לאה קוזמינסקי וחבריה: ד"ר ורד רפאלי וד"ר רמה קלויר. בגיליון זה הצטרפה אליהן גם ד"ר טל צין דרור. למעלה מעשרה מרצים במכללה סקרו את המאמרים בשיפוט עיוור. ד"ר עידית שר הייתה העורכת הלשונית ומיכל סטרירער עיצבה את הגיליון והעלתה אותו לאתר המקוון. סייעה למערכת גילה אביטל, מזכירת רשות המחקר במכללה. כתב העת יוצא במסגרת פעילות רשות המחקר בניהולה של ד"ר אולז'ן גולדשטיין.

אנחנו מזמינים כותבים נוספים לשלוח מאמרים חדשים השופכים אור על תחום עיסוקם ומחקרם בשדה החינוך, החברה והפדגוגיה. פרטים והנחיות ניתן למצוא בקול הקורא ל**לקסי-קיי 5** המתפרסם במקביל ליציאת גיליון זה.

אסיים את דבר המערכת בציטוט שני הבתים האחרונים משירה של לאה גולדברג בתקווה שהקשת הצבעונית של הנושאים הנפרסים לפנינו ילוו אותנו להמשך צמיחתו והתפתחותו של **לקסי-קיי** ולשנה החדשה הבאה עלינו לשלום:

בְּשָׁמַיִם יוֹנָה וְקִשְׁתָּ, בְּשָׁמַיִם הַדְרָךְ פְּתוּחָה, וְנִטְפוֹת רֵאשׁוֹנוֹת שֶׁל גֶּשֶׁם/ מְבִשְׂרוֹת שְׁנֵת שְׁלוֹם וְכִרְכָּה.

ד"ר סמדר בן אשר, עורכת ראשית

”איפה הילד?” מה אפשר ללמוד מהחינוך ההוליסטי?

ורד רפאלי, מכללת קיי

אומר קומאר, הוא לא לומר לזרע איך להפוך לעץ, אלא לספק לו את התנאים המתאימים להתפתחותו המיטבית: לספק לו מים, מזון, שמש והגנה מפני מזג האוויר כדי שהזרע יממש את הגלום בו ויצמח לעץ. כפי שהגנן דואג לזרע, משקיע בו ומטפח אותו באהבה, כך גם המורה דואג לתלמידו ומסייע לו לגלות את עצמו.

תכנית הלימודים בחינוך ההוליסטי מבקשת ליצור התנסויות שבהן הלומדים יכולים לפגוש תופעות פנימיות וחיצוניות כדי שהידע או הפוטנציאל שקיים אצלם יוכל להתממש. המטרה הבסיסית של חינוך בגישה זו הוא לטפח אנשים בעזרת גילוי הפוטנציאל שלהם כלומדים וכבני אדם (Johnson, 2005b). קומאר מדמה את החינוך למסע שבמהלכו מגלה הילד את עצמו בעזרת מחנכיו ומוריו, ודרך מימושו העצמי הוא יכול לתת ולהעניק לסביבתו בנדיבות וללא תנאי, כפי שעץ התפוח מעניק מפרותיו לכל. כך קומאר מסביר בהרצאתו (Kumar, 2012):

”חינוך הוא מסע של מימוש עצמי... ומימוש עצמי משמעו לא לחזור לעצמי, אלא להביא את העצמי החוצה... התפוח יצליח להגשים את עצמו רק כאשר עץ התפוח יוכל להאכיל את כל מי שבא לאכול ללא תנאי.”

גישה זו תופסת את **הלמידה כהליך של שינוי ברמות השונות של ההווה האנושית** - אינטלקטואלית, רגשית, אינטואיטיבית, רוחנית, חברתית ופסיכולוגית. התפקיד של המורה הוא ליצור את התנאים המאפשרים שינוי אצל הלומד, לאפשר לו לגלות את האני שלו, לפתח את תחומי העניין שלו, לאפשר לו לבטא את היכולות המיוחדות לו, לגלות את התשוקות שלו ולהיות מעורב בפעילויות משמעותיות לו. תכנית הלימודים בגישה זו היא אמצעי להשגת מטרה זו ולא המטרה עצמה (Johnson, 2005a; 2005b). החינוך אינו נתפס כהכנה לחיים הבוגרים, אלא, כמאמרו של ג'ון דיואי, החינוך הוא החיים עצמם.

למידה או שינוי, לפי תפיסה זו, יכולים להיווצר באמצעות **מודעות**. לכן גישה זו מבקשת לטפח בלומד מודעות: הן מודעות פנימית - לעצמו הן מודעות לסביבה. השינוי יכול להתרחש כאשר הלומד נמצא במצב מנטאלי של פתיחות ונכונות לקלוט (Hart, 1998), והוא עשוי להביא את הלומד להבנה רחבה יותר של קשרי הגומלין בין בני אנוש לבין צמחים ובעלי חיים, לדאגה ולחמלה של הלומד כלפי עצמו, כלפי האחר וכלפי הקהילה המקומית והכלל-עולמית (Johnson, 2005a). הנחת המוצא היא שמודעות עוברת תהליך של שינוי באמצעות מה שהלומד בוחר לתת לו תשומת לב או קשב. על כן התמקדות במצבים פנימיים היא רכיב חשוב, רכיב המסייע לאדם לעבור שינוי ולהתפתח לאדם שדואג ומטפח את העצמי, את האחר ואת הסביבה (Johnson, 2005a).

עיקרון מרכזי בגישה זו הוא עקרון **התלות ההדדית**. אף שעל פניו בחיי היומיום מאופיינת החוויה הקיומית שלנו בנפרדות, בקונפליקט ובתחרות, ההנחה היא שברבדים העמוקים של הקיום קיימת מהות של אחדות, שאליה נקשרות כל התופעות ביקום (Miller, 2000). אחדות זו מהווה שלם הגדול מסך מרכיביו, ולפיכך לא ניתן להבין

אחד מסיפורי חלם מספר על גברת שהביאה מן האיטליז שלוש ליטרות' בשר, הניחה אותו על השולחן במטבח ויצאה. משחזרה אל המטבח גילתה שהבשר נעלם.

”היכן הבשר?” - שאלה את המבשלת. ”החתול אכלו” - השיבה המבשלת.

”שקר!” - צרחה הגברת. - ”אין חתול אוכל שלוש ליטרות בשר בבת־אחת.”

”עתה תראי” - עמדה המבשלת, תפסה את החתול, הניחה אותו בכף המאזניים, ונמצא משקלו שלוש ליטרות.

נענתה הגברת ואמרה: ”הרי הבשר. אבל היכן הוא החתול?” (מתוך דרויאנוב, 1963)

סיפור זה מובא כאן כמשל לגישה המקובלת בחינוך, הנותנת משקל רב ליכולותיו האינטלקטואליות של הלומד, ובמיוחד למקצועות הקשורים לאינטליגנציה מתמטית-לוגית ולאינטליגנציה שפתית. חינוך בגישה זו, אם כן, רואה את הלומד מתוך פריזמה מוגבלת, המקשה עלינו לראות 'איפה הילד'. בשונה מגישה זו, חינוך בגישה ההוליסטית מבקש לטפח את הילד ולתמוך בהתפתחותו כאדם שלם על שלל היכולות והכוחות הגלומים בו.

'חינוך הוליסטי' הוא פרדיגמה פילוסופית ששורשיה ברעיונות פילוסופים רומנטיים מן המאה ה-18, המדגישים היבטים רגשיים, אינטואיטיביים ורוחניים של האדם (לדיון מפורט ראה Miller, 1997). פרדיגמה זו הופיעה בשנות ה-70 כתגובה לתפיסת העולם השלטת בזרם החינוך המרכזי². החינוך ההוליסטי יוצא נגד תרבות חינוך, המטפחת אך ורק את האינטלקט הרציונאלי של הילד, מכתיבה לו צייתנות לתרבות המבוגרים ומתמקדת בסטנדרטים, במבחנים ובהשגת תעודות מתוך מטרה צרה - להכין את הלומד לתפקד בשוק הכלכלי, התחרותי, בחייו הבוגרים (Miller, 1996; Miller, 1997; 2000). חינוך הוליסטי, שרעיונותיו תואמים בחלקם גם לאלה של ג'ון דיואי, אבי זרם החינוך הפרוגרסיבי, מהווה פרדיגמה מחשבתית שונה מזו המקובלת כיום, והיא כוללת מערכת של הנחות יסוד ועקרונות (Miller, 1992; 2000). התפיסה החינוכית של פרדיגמה זו מבוססת על רעיון ה'הולוזם' (holism), ולפיו כל התופעות בעולם הן חלק מאחדות או משלם. מקורה של המילה במילה היוונית 'הולון' (holon) שמשמעה שלם³ (whole).

הנחת יסוד של תפיסה זו היא **שידע האדם הוא פנימי והוא קיים בקרב כל פרט ופרט**. כדי לבטא רעיון זה מדומה התלמיד לזרע קטן, שטמונה בו המהות של העץ - הפוטנציאל להפוך לעץ גדול וחזק (Kumar, 2012). בדומה לזרע, לכל תלמיד פוטנציאל מיוחד שאתו הגיע לעולם ושעליו לגלותו במהלך חייו. התפקיד של המורה-הגנן,

1 ליטרה היא יחידת משקל השווה ל-450 גרם (שווה לפאונד הבריטי). שלוש ליטרות שווה ל-1.350 ק"ג.

2 בשנת 1979 התקיים באוניברסיטת קליפורניה בסאן-דיאגו הכנס הראשון של תנועה זו.

3 מילר (Miller, 1996) מבחין בין holistic ל-wholistic. wholistic מכון לביוולוגיה ולחומר (קשרים פיזיולוגיים וחברתיים), ואילו holistic כולל בתוכו גם היבטים רוחניים.

חשיבה טרנס-לוגית נקשרת לביצועים יוצאי-דופן ולפתרון בעיות בתחומים רבים (Johnson, 2005b). רוט-ברנשטיין ורוט-ברנשטיין (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2010) מספרים, שאיינשטיין אמר פעם לאחד מחבריו: "כל ההישגים הגדולים של המדע חייבים להתחיל מידע אינטואיטיבי. אני מאמין באינטואיציה ובהשראה... יש רגעים שבהם אני מרגיש בטוח שאני צודק ועם זאת איני יודע את הסיבה לכך".

ההצעה לכלול דרכי ידיעה אלה בחינוך עשויה ליצור התנגדות מתוך חשש שמדובר בכפייה של דוקטרינה דתית כלשהי או משום שמדובר בזרם ניו-אייג'י. עם זאת, טוען הארט (Hart, 2004), שיטות אלה אינן עניין דתי, כי אם עניין פרקטי הנוגע לדרכים שבהם אנחנו יודעים ('האיך') ולא להעברה של ידע מסוים ('המה'). לדבריו של הארט, התבוננות כזו מפתחת את היכולת האנושית הטבועה בכל אחד לידיעה וללמידה דרך שקט והתבוננות בתכנים של התודעה שלו עצמו. בנוסף לכך המחקר מלמד ששיטות אלה מגבירות את הריכוז, תורמות ללמידה, לצמיחה חברתית ורגשית ולתחושת מיטביות באופן כללי. עקרונות אלה באים לידי ביטוי באופנים שונים בזרמים חינוכיים שונים, שתפיסת עולמם מושתתת על החינוך ההוליסטי: חינוך מונטסורי, חינוך וולדורף (החינוך האנטרופוסופי), החינוך הדמוקרטי, החינוך הפתוח, חינוך ביתי, חינוך פרוגרסיבי, וחינוך ברוח הדהרמה (ראה The Dharma Primary School).

נשאלת השאלה, **כיצד עקרונות החינוך ההוליסטי יכולים לתרום לבתי ספר בחינוך המסורתי?** כאמור, ליכולות אינטלקטואליות מעמד חשוב בחינוך המסורתי. יש לתת מקום גם ליכולות אחרות של הולמד בעיסוק באמנות (ולא רק במגמות לבגרות), במלאכת יד, בתנועה ובריבוד. ניתן גם לצאת לטבע ולא רק בטיול השנתי, להתבונן בו, לחקור אותו מקרוב - בדרך של התבוננות סובייקטיבית ובלתי אמצעית - ולטפח עמדה של פליאה כלפיו (רפאלי, 2014). המעמד הניתן לאינטלקט קשור גם לנטייה למקד את העשייה בלמידה אינסטרומנטלית, שמטרתה להכין את התלמיד לחייו הבוגרים בעתיד (ולמבחן הבגרות). למידה לשם למידה, מתוך סקרנות, מתוך עניין והנאה, בדרך כלל איננה נמצאת על סדר היום. חשוב לזכור, שהחיים הם מה שקורה עכשיו, ברגע הזה, כמאמרו של דייואי: "חינוך איננו בבחינת הכנה לחיים, אלא החיים עצמם". כדי שהלמידה תהיה בעלת משמעות, יש לברר כיצד במסגרת תכנית הלימודים ניתן לתת מקום לעולמו הפנימי של הולמד ולתהליכים שיסייעו לו לגלות או להכיר את עצמו, את מניעיו, את ערכיו, את תשוקותיו ואת מגוון יכולותיו.

לבסוף, החיים בבתי-ספר מאופיינים בקצב חיים מהיר וטרוד, ברוח של עשייה מתמדת, במרוץ להספיק ולהיות יעילים. כפי שמעת לעת צריך 'להשחזר את הגרזן', כך יש מקום למצוא בבית הספר מרחב זמן לשקט, שבו ניתן 'לשים את העשייה בצד' לזמן מה ולחוות את החוויה המתרחשת ברגע זה. ניתן, למשל, לפתוח כל יום במספר דקות של מדיטציה, דמיון מודרך, תנועה או יוגה. כיום מתקיימות במספר בתי ספר בארץ תכניות המדגישות את הקשר בין גוף לנפש, והן מאפשרות לתלמידים ולמורים לעצור, להתבונן ולהשקיע את הגוף ואת המחשבה. באמצעות תכניות אלה התלמידים לומדים להתמודד עם מצבי קונפליקט, להכיל לחץ ותסכול, להיות סבלנים ולפתח חמלה כלפי האחר.

את השלם רק באמצעות בחינה של חלקיו, אלא יש לבחון גם את העקרונות הנמצאים בבסיס ההתנהגות של אותו שלם, כלומר של אותה מערכת. עקרון התלות ההדדית מוביל להבנה שהאדם הוא חלק ממערכת של קשרים: קשרים חברתיים, משפחתיים וקשרים עם הסביבה הטבעית. החינוך ההוליסטי מבקש לפתח שלושה סוגים של קשרים: קשרים תוך-אישיים, בין-אישיים וטרנס-פרסונאליים (Johnson, 2005a). תכנית הלימודים וחוויות הלמידה בגישה זו מבקשים לאפשר ללומד להבין את האיני הפנימי שלו, את נפשו (קשרים תוך-אישיים), להבין את האחר, ללמוד לחיות ביחסים הרמוניים עם אחרים (קשרים בין-אישיים) ולהבין את הסביבה, את העולם, כמורכבים ממערכות הנמצאות ביחסי גומלין, בתלות הדדית (קשרים טרנס-פרסונאליים). מילר (Miller, 2003) אומר שחינוך הוא מסע אל הפנים כמו גם אל החוץ, אל העולם. ואליף שפק (Shafak, 2010) מסבירה, שכאשר ידע לא גורם לנו לנוע אל מעבר למוכר לנו, אל מעבר לזהות שלנו, הוא מרחיק אותנו ויוצר אצלנו נפרדות. לדבריה, ידע צריך ליצור חיבור, קשר עם מה שנמצא אל מעבר לעצמנו. יצירת קשרים, אם כן, היא מרכזית בתכנית הלימודים. תכנית הלימודים בחינוך ההוליסטי יוצרת קשרים בין חשיבה לינארית לבין חשיבה אינטואיטיבית, בין גוף לנפש, בין תחומי ידע שונים, בין הפרט לקהילה, בין האדם לטבע (Miller, 1996). כדי ליצור קשרים אלו ניתן מקום מרכזי ללמידה חווייתית, הכוללת שימוש בדמיון ובמטאפורות כחלק מתהליכי החשיבה, כמו גם תנועה, ריקוד ומשחק, שילוב טכניקות של מדיטציה, למידה של תכנים תוך שילוב אמנויות, יציאה לטבע, למידה שיתופית ומעורבות בקהילה - מתוך שאיפה לסייע ללומד לפתח חמלה, אהבה ונדיבות כלפי עצמו, כלפי האחר וכלפי הסביבה (Miller, 1996).

כדי להבין את המציאות של אחדות בעלת משמעות מבקש חינוך בגישה זו לטפח בלומד **מגוון דרכי ידיעה או חשיבה**. החינוך המסורתי, כמו שיטות המחקר המסורתיות, מכוון לחשיבה רציונאלית-לוגית (חישוביות, דדוקציה) כמו גם חושית-אמפירית, המבוססת על מדידות ותצפיות. דרכים אלה ללמידה מחייבות ריחוק של הצופה או החוקר מהתופעה הנחקרת כדי להבטיח מידת אובייקטיביות, ובכך הן מספקות לנו הצצה להיבטים מסוימים של התופעה מתוך שלל ההיבטים האפשריים (Miller, 1997). דרך חשיבה נוספת המשלימה את שתי דרכי החשיבה המקובלות, דרך שהחינוך ההוליסטי מבקש לטפח, היא **חשיבה טרנס-לוגית**. בדרך זו המציאות נתפסת באופן סובייקטיבי, בדרך של התבוננות אינטימית ובלתי אמצעית בתופעות. ההתבוננות נעשית בדרכים מגוונות, כמו עיסוק באמנות, שהות בטבע ומדיטציה. שיטות אלה מכוונות להשקטה של ה'פּטפוט' התדיר שהתודעה שלנו רגילה בו ("Mon-key mind") ולטיפוח היכולת למודעות עמוקה, לריכוז וללמידה את מה שקורה בתוכנו וסביבנו (Hart, 2004). חשיבה טרנס-לוגית כוללת חשיבה יצירתית, דמיון, אינטואיציה - מצבים שבהם האדם חש אחדות והתמזגות כמו בעת 'חוויות שיא' (peak experience) (Csikszentmihalyi, 1990) flow (es; Maslow, 1998), זרימה (Hart, 1998). פירסיג (1974) בספרו 'זן ואמנות אחזקת האופנוע' מספק תיאור למצב כזה של התמזגות ושל תחושת אחדות: "בנסיעה על אופנוע רואה אתה דברים בצורה שונה לגמרי משניתן לראותם בכל דרך אחרת. כשאתה במכונית, מצוי אתה כל הזמן בתוך תא, ומאחר שאתה מורגל בכך, אינך תופס שמה שרואה אתה מבעד לשמשה אינו אלא עוד ממראותיה של הטלוויזיה. אתה צופה פסיבי, בעוד הכול נע מולך בחדגוניות, כשהוא נתון במסגרת. בנסיעה על אופנוע נעלמת המסגרת. אתה נמצא במגע הדוק עם הכול. אתה ב-ת-ו-ך המתרחש, ולא עוד צופה בו בלבד; ותחושת הנוכחות היא מהממת".

מקורות

- psychologytoday.com/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination
- The Dharma Primary School. <http://www.dharmaschool.co.uk/>
- Watts, A. (2012). The real purpose of life. <https://www.youtube.com/watch?v=LwmbUzMViiU>
- Shafak, E. (2010). The politics of fiction. Lecture at TEDGlobal. http://www.ted.com/talks/elif_shafak_the_politics_of_fiction
- פירסיג, מ', ר' (1974). זן ואמנות אחזקת האופנוע: מסע בעקבות ערכים. אור יהודה: הוצאת כנרת, זמורה, ביתן, מודן.
- דרויאנוב, א' (3691). ספר הבדיחה והחידוד, כך שני. תל-אביב: הוצאת דביר. <http://benyehuda.org/druyanov/tipshim.html>
- רפאלי, ו' (4102). "ראשית מחקר - פליאה": על יופי ופליאה ומקומם בחינוך. נדלה ב- 61 במרץ, 4102 מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3108>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: HarperCollins.
- Einstein, A. (1930). Religions and science. New York Times Magazine, November 9, 1-4. <http://www.sacred-texts.com/aor/einstein/einsci.htm>
- Hart, T. (1998). Inspiration: Exploring the experience and its meaning. Journal of Humanistic Psychology, 38(3), 7-35.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. Journal of Transformative Education, 2(1), 28-46.
- Johnson, A. P. (2005a). I am a holistic educator, not a dancing monkey. Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 18(4), 36-40.
- Johnson, A. (2005b). Caught by our dangling paradigms: How our metaphysical assumptions influence gifted education. Prufrock Journal, 16(2-3), 67-73.
- Kumar, S. (2012). Holistic education: Learning with your whole being. A public Talk. <http://www.youtube.com/watch?v=nWo1k4jrbgk>
- Maslow, A. H. (1998). Toward a psychology of being (3rd ed.). New York: Wiley.
- Miller, J. (2003). Holistic education: learning for an interconnected world. Encyclopedia of life support system (EOLSS).
- Miller, J. P. (1996). The holistic curriculum. (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
- Miller, R. (1997). What are schools for: Holistic education in American culture (3rd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2000). Beyond reductionism: The emerging holistic paradigm in education. The Humanistic Psychologist, 28(1-3), 382-393.
- Root-Bernsteing, M. & Root-Berenstein, R. (2010). Einstein on creative thinking: Music and the intuitive art of scientific imagination. Psychology Today, March 31, 2010. <http://www>

בית ספר – מונולוגי או דיאלוגי?

רביב רייכרט, מכללת קיי

שוויון ואחווה. בית הספר, כפי שנראה להלן, הוא ביתו של הספר, קרי: מרחב למידה, שמזמן את שלושת העקרונות המהותיים של הדמוקרטיה ומתוך כך גם את המתחים שביניהם.

בשפות האירופיות המילה school על גלגוליה השונים - מקורה במילה היוונית 'סקולה' שמשמעה הבסיסי הוא 'פנאי', ומשמעה המורחב הוא 'דיון חופשי'. זהו המושג ששימש לציון 'זמן פנוי' באתונה וברומא. מכאן **שבית הספר הוא מקום לדיון חופשי**, מקום להרצאות ולדיון מלומד, קרי: מרחב שבו מתנהלת הלמידה מתוך חירות (School 2014).

ברוב ערי המדינה של יוון העתיקה החינוך היה פרטי ולא ציבורי. לדוגמה, באתונה במהלך המאה ה-4 וה-5 לפנה"ס, המדינה כמעט לא נטלה חלק בלימוד, מלבד אימונים צבאיים שארכו כשנתיים. כל אחד היה יכול לפתוח בית ספר ולהחליט על תכנית הלימודים. הורים יכלו לבחור בית ספר ולהציע את הנושאים שילדיהם ילמדו בהתאם לתשלום החדשי שיכלו להרשות לעצמם. רוב ההורים, אפילו העניים, שלחו את בניהם (נשים לא למדו באתונה) לבתי ספר לפחות לכמה שנים בין הגיל 7 ל-14. העיר ספרטה הייתה יוצאת מן הכלל, והיא אינה מעידה על הכלל. בספרטה היה נהוג חינוך ציבורי צבאי דכאני שנכפה על הציבור, היפוכו של החינוך החופשי שהוזכר לעיל. החינוך בספרטה חרג מן החינוך המקובל ברוב ערי המדינה של יוון, כשם שהאוליגרכיה המיליטריסטית של ספרטה ייחדה אותה מערי יוון האחרות (Coulson 1999). כלומר **ה'סקולה' היוונית מבטאת במהותה את עקרון החירות.**

בעברית מוזכר המושג 'בית ספר' לראשונה בתלמוד הירושלמי (סט תשס"ה): "והוא [שמעון בן שטח] התקין שלושה דברים [...] ושיהיו תינוקות הולכין לבית הספר". הופעת בית הספר בתקופה זו, תקופת שלטון בית חשמונאי ושלטון הפרושים, ששמעון בן שטח היה ממנהיגיהם, מתקשרת לעקרון השוויון בשני מובנים: **המובן הראשון** נוגע לעובדה שעד ייסודו של בית הספר בידי בן שטח, התנהל החינוך המסורתי בחברה היהודית במסגרת המשפחה - מאב לבן. התלמוד (שם) מציין שלושה שלבים בהתפתחותו של חינוך ציבורי יהודי בתקופת הבית השני: "זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב - מלמדו תורה, מי שאין לו אב - לא היה למד תורה [...] התקינו שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים [...] ועדיין, מי שיש לו אב - היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב - לא היה עולה ולמד. התקינו שיהיו מושיבין בכל פלך ופלך ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז. ומי שהיה רבו כועס עליו - מבעיט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותקן שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע". שלוש התקנות הן נקודות ציון במעבר מהחינוך המשפחתי המסורתי לחינוך במסגרת הציבורית. התקנה הראשונה קבעה את העסקתם של מורים לילדים בירושלים ובכך ייסדה את החינוך הציבורי. קיומו של מוסד חינוך ציבורי לא פתר את תלות חינוכם של הילדים הגרים מחוץ לירושלים באביהם - היה על האבות להעלותם לעיר כדי ללמוד. לכן נולדה התקנה השנייה, הקובעת שיש להקים בתי ספר בערים הגדולות. תקנה זו הגדירה את גיל החינוך בהם לנוער (16-17), משום שהדרך אליה הייתה מסוכנת מדי לילדים קטנים. תקנה

ליב טולסטוי, הסופר הגדול שהיה גם מחנך מהפכן, כתב: "בית הספר נוסד לא כדי שלילדים יהיה נוח ללמוד בו, אלא כדי שהמורים יוכלו ללמד בו בנוחות" (Tolstoy, 1967). הוא אף הרחיק לכת מזה וטען: "בתי הספר מתוכננים על פי תכנית של בתי סוהר" (שם). דברים אלה שנכתבו לפני כ-160 שנה מבטאים גישה רווחת כלפי בית הספר המוגדר פעמים רבות בהקשרים של עריצות או מונולוגיות, שהיא על פי המערך המושגי שטבע מיכאיל באחטין, 'כוח צנטריפטאלי החותר לאחד את הריבוי ואת הדיאלוגיות כביטוי של דיכוי' (באחטין, 1989).

הזיהוי בין בית הספר לבין מונולוגיות ועריצות מופיע ברבות מהאנציקלופדיות הכלליות ואף ברבות מהאנציקלופדיות המתמקדות בחינוך:

בוויקיפדיה בערך 'בית ספר' נטען 'שבית הספר נועד עם הקמתו בשחר ההיסטוריה האנושית - לשמש כלי עזר לתהליך החברות של בני השכבות המיוחסות בחברה המסורתית. לידע שבית הספר מקנה, נטען שם, נועד תפקיד עיקרי אחד: להבחין בין אנשי עלית לבין בורים ופשוטי עם. בית הספר לא השתחרר עד היום מדפוסי פעולה אלה, והוא מקנה לתלמידיו את עיקרי מקצועות הליבה בדרך שבה נהג בעבר להקנות לתלמידיו הרגלי ציות כלפי ממונים (בית ספר 2014). ב'לקסיקון החינוך וההוראה' עומד הזיהוי בין בית הספר לבין מונולוגיות בבסיס הערך 'בית ספר': בתי הספר מתוארים ב'לקסיקון כסוכני חֶברות שאת הוראתם וחינוכם מכוונות תכניות לימוד סמויות, שמגמתן המבדלת מזמנת מתאם חיובי גבוה של רמות הישג לשייכות חברתית-כלכלית או תרבותית-עדתית של התלמידים (אריאלי 1997). זיהוי זה מצוי אף באנציקלופדיה לבני הנעורים 'אביב' - למרות הנימה הלא ביקורתית המאפיינת אותה: לאורך רוב ההיסטוריה של המוסד, כך נטען באנציקלופדיה, בית הספר היה לא שוויוני ונועד לעילית, וכיום הוא מוסד שמחזיקה הממשלה הקובעת את תכנית הלימודים (פלדמן, 2003)

את הדפוס של בית הספר העריץ והמונולוגי אימצו גם רבים מהחוקרים וההוגים שהתבוננו בבית הספר, והוא בסיס סיפורו של בית הספר כפי שסופר על ידיהם: ז'אן פיאז'ה (1972) זיהה את בית הספר עם 'שיטת ההעברה בידי המורה'; פאולו פריירה (1981) ראה בבית הספר כמי שמפקיד ידע בראשו של הילד כאילו היה קופה; ניל פוסטמן (1969) דיבר על בית הספר בהקשרים של 'חיסון בהוראה' וכו'.

במאמר זה תוצג הגדרה אחרת של בית הספר, הגדרה המתבססת על עיון במקורה של המילה ובמוסד בית ספר בשלוש שפות ותרבויות: יוונית, עברית וערבית; שלוש תרבויות שהשיח ביניהן יצר במידה רבה את התרבות המערבית. בית הספר, כפי שנוצר בשלוש תרבויות אלה, מספר באופן שונה לחלוטין את סיפור בית הספר. **במקום לקשר את המושג לעריצות, הוא מקשר אותו לדיאלוגיות שבאחטין מגדיר כרבי-דיבוריות וכצנטריפוגאליות, המפזרת והמפוררת את האחידות (באחטין 1989). במאמר זה תובא הטענה כי סיפורו של בית הספר מקשר את המושג לדמוקרטיה ולשלושת העקרונות העומדים בבסיסה מאז המהפכה הצרפתית: חירות,**

1 בהתבסס על ספרו של צבי לם "ההיגיונות הסותרים בהוראה".

האחוה. בניגוד לאוניברסיטה האירופית, שהייתה ארגון הירארכי, ריכוזי ופורמאלי, ונתונה במהלך שנותיה הראשונות לפיקוח צמוד מצד המלוכה והכנסייה, היו המדרסות באותה תקופה חופשיות מפיקוח של הח'ליפות (Makdisi, 1970; סיוון, 1970; אפרת, 1999). קונפליקט זה מתקשר לעקרון השוויון. שכן המדרסה, עמדה במרכזה של רשת החינוך במדינה המוסלמית. זו זימנה בשיאה ידיעת קראו וכתוב רחבה בהרבה מזו של מערכת החינוך האירופית בת זמנה (Burke, 2009).

בית הספר, כפי שעולה מן הדיון האטימולוגי-היסטורי הקצר שערכנו הוא **מרחב** המזמן למידה שמהותה היא מהויותיה של הדמוקרטיה - שוויון, חירות ואחוה. היא שוויונית כלימוד התורה, חופשית כשיח המלמד בפוליס היוונית, והיא מבוססת על אחווה כמו במג'לס ובמדרסה המוסלמית. זוהי למידה אשר מבטאת במהותה גם את המתח בין שלושת העקרונות של הדמוקרטיה: החירות שזימנה האסכולה היוונית התעמתה עם עקרון השוויון; האחווה שזימנה המג'לס או החלקה המוסלמית התעמתה עם השוויון שזימנה המדרסה הציבורית המוסלמית; והשוויון שזימן בית הספר הציבורי היהודי התעמת עם החירות של בית המשפחה היהודי לחנך כרצונו. אם כך **בית הספר מזמן** מרחב ציבורי מוגדר ללמידה, המוציא את הלמידה מהמרחב הפרטי והופך אותה לעניינו של הציבור ולסוגיות ציבוריות מהותיות של הדמוקרטיה. **מכאן בית הספר הוא מרחב ציבורי המבטא את המתחים של הציבור שבו הוא נוצר ומתקיים. במהותו הוא מרחב דינאמי ומתפתח כראוי לפעולה שלשמה הוא נבנה – למידה, והוא מבטא את שתי המהויות שזיהה באחטין בהוויה האנושית: המהות הדיאלוגית והמהות המונולוגית (באחטין 1989). המהות הראשונה מתבטאת בחירות, בשוויון ובאחוה שהולידו את המושג, והשנייה – בכוחות שניסו לכנס את הדיאלוגיות הזו לתוך מונולוג: הצדוקים שניסו למנוע מהכלל את הלמידה, ספארטה שכפתה על אזרחיה חינוך שמנע מהם חירות ואותם גורמים בח'ליפות המוסלמית שניסו לדחוק מתוך המדרסה את רוח המג'לס.**

הזיהוי של בית הספר עם המונולוג בלבד, כמקובל, מבטא בעיניי ראייה חלקית של המושג והחמצה של הקונפליקט המהותי שעומד בבסיסו. חשוב שנדע לראות הן את הפן הדיאלוגי הן את הפן המונולוגי של בית הספר כדי שנוכל להעצים את הדיאלוגיות שבו, ובאופן זה לממש את מה שבעיניי כונן אותו - חתירה לחירות, לשוויון ולאחוה.

זו פתחה אמנם את החינוך הציבורי בפני כלל האוכלוסייה היהודית בארץ, אך היא עדיין לא קבעה את העיקרון של חינוך החובה השווה לכל נפש. התיקון בא לידי ביטוי בתקנה השלישית - תקנת יהושע בן גמלא. תקנה זו קבעה שהלימודים יתחילו כבר מגיל הילדות (6-7) ושהם יתקיימו בכל עיר בארץ (סט, תשס"ה). עדות לסופו של התהליך עולה מדברי פילון האלכסנדרוני ויוספוס פלביוס - בהם נקבע שליחודים ידעה מעמיקה של חוקיהם (באומגרטן 1999).

המובן השני נוגע לעובדה שהתקנה תוקנה במסגרת מאבקם של הפרושים בצדוקים: "ובתקופה נוראה כזאת ראה שמעון בן שטח כי אין רפואה לשבר בת עמו אלא בחינוך של אמונה ותורה לתינוקות של בית רבן [...] בכדי שלא יישטפו גם הם [...] בזרם הצדוקי" (סט תשס"ה)². הצדוקים באו ממשפחות הכהנים הגדולים, שליטי העם ועשיריו. הללו התנגדו לתורה שבעל-פה, שאפשרה פרשנות של כתבי הקודש ומתוך כך דמוקרטיזציה של הליך חקיקת החוקים, והם התבססו על התורה שבכתב, שהייתה עבורם אמצעי לניהול המדינה (פלוסר, 1985). הפרושים, לעומתם, ביקשו להפיץ את לימוד התורה כשיח שהעם כולו יכול להשתתף בו ולעצב באמצעותו את חיי האדם והחברה. תפיסה זו היא שגרמה לשמעון בן שטח לתקן את התקנה שתיקן.

אם כך ניתן לומר, **שהמושג בית ספר ביהדות מתקשר לעקרון השוויון: בניית בית לספר התורה, שמשמעותו היא בניית מרחב המבטא את מחויבותו של הציבור לאפשר לכולם ללמוד את ספר התורה.** משמעות זו התקשרה - מרגע לידתו של המושג - להוצאת האחריות ללימוד מחזקתה של המשפחה והאצולה בשם עקרון השוויון.

בערבית המילה 'מדרסה' מקורה בשורש דר"ס (د-ر-س) המתייחס לפועלי הלמידה וההוראה, ומשמעות שם העצם היא 'המקום שבו נעשית פעולת הלמידה'. לכן משמעותה המילולית של 'מדרסה' היא המקום שבו למידה/הוראה נעשית. גם כאן, כפי שמצאנו לעיל, בית הספר הוא מרחב אוטונומי שבו מתרחשת הלמידה. המונח, כמו המונח 'סקולה' במשמעותו הכללית, הושאל, לשפות רבות המושפעות מן השפה הערבית בשל היותן שפות של אומות מוסלמיות, כגון אורדו, הינדי, פרסית, טורקית, מלאית, בוסנית וכדומה. מדרסות לא היו קיימות בשנותיו הראשונות של האסלאם. מקור התהוותן של המדרסות הוא כנראה המנהג המוסלמי העתיק להתכנס במסגד ולשוחח על נושאים דתיים בהנחיית אנשים משכילים ומבינים בענייני הדת. מורים בלתי פורמאליים אלה, אשר נודעו מאוחר יותר בשם שייח'ים, החלו ללמד שיעורי דת במסגרת קבועה. שיעורים אלו נקראו 'מג'לס', דהיינו מועצה, או 'חלקה', כלומר מעגל.

כאן אנו פוגשים עיקרון דמוקרטי שלישי והוא האחווה. בסיס הקהילה הוא ערבות הדדית. זוהי קהילת לומדים המזמנת את הלמידה מתוך האחווה, המתבטאת במושגים 'מועצה' ו'מעגל'. בשנת 859 נוסדה בעיר פס שבמרוקו מדרסת אל-קאראוויין, הנחשבת למדרסה העתיקה ביותר בעולם המוסלמי ולמוסד להשכלה גבוהה העתיק ביותר בעולם, הפועל ברציפות עד ימינו. בעולם האסלאם היה קיים מאז קונפליקט בין המדרסה' כמוסד שממנת המדינה לבין המג'לס' או החלקה' כמעגל למידה של מלומד. כך למשל, הסולטנות הסלג'וקית, שהקימה במאה העשירית את רשת המדרסות הראשונה שממנה המדינה, דחקה את מעגלי הלמידה הפרטיים של חכמי הדת במסגדים. למרות ניצחון זה, שמרה המדרסה על רוח

2 מתוך "עלי תמר" מאת רבי יששכר תמר.

מקורות

- Tolstoy, L.(1967). on popular education/ Tolstoy On Education, Tr. By Leo Wiener the university of chicago press, chicago, 3-32.
- School(n.d)(30.5.2014) in Online Etymology Dictionary. Retrieved from <http://www.etymonline.com>.
- אפרת, ד' (1999). האמנם בישרה הופעת המדרסה תפנית בתולדות החינוך המסלמי? בתוך פלדחי, ר' ואטקס, ע' (עורכים). חינוך והיסטוריה- הקשרים תרבותיים ופוליטיים. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 101 - 112.
- אריאלי, מ' (1997). בית ספר. בתוך קשתי, י', אריאלי מ' ושלסקי ש' (עורכים). לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: רמות.
- באומגרטן, א' (1999). ידיעת קרא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית בימי הבית השני. בתוך פלדחי, ר' ואטקס, ע' (עורכים). חינוך והיסטוריה- הקשרים תרבותיים ופוליטיים. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 23 - 33.
- באחטין, מ' (1989). הדיבר ברומן (תרגום: ארי אבנר). תל אביב: ספרית פועלים.
- פאולו, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כרמית גיא). תל אביב: מפרש.
- פיאזה, ז' (1972). הסטרוקטורליזם (תרגום: משה קרוי). תל אביב: ספרית פועלים.
- סט, נ' (תשס"ה). החינוך כחובת הציבור במשפט העברי - ולמדתם אתם את בניכם. נדלה מתוך <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/219-2.htm>
- סיוון, ע' (1970). המזרח התיכון בתקופת מסעי הצלב. בתוך לצרוס יפה ח' (עורכת). פרקים בתולדות הערבים והאסלאם. תל אביב: רשפים, 233 - 262.
- פלוסר, ד' (1985). יוספוס פלאוויוס. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת. ירמות, 64-65.
- פלדמן, ח' (2003). בית ספר. בתוך שמיר, א' (עורכת). אביב חדש - האינציקלופדיה הישראלית לנוער. תל אביב: עם עובד. כרך 3, 100-103.
- בית ספר. בתוך ויקיפדיה. נדלה (30.5.2014) מתוך <https://he.wiki-pedia.org/wiki>
- Burke, E. (2009). Islam at the Center: Technological Complexes and the Roots of Modern Islam. in Journal of World History' University of Hawaii Press, Hawaii. Volume 20 Number 2.
- Coulson Andrew J. (1999). Market education : the unknown history. Bowling Green, OH : Social Philosophy & Policy Center ; New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Makdisi, G. (1970). Madrasa and University in the Middle Ages. Studia Islamia, Princeton University press. Princeton New Jerse, 32, 255-264.
- Postman, N., and Weingartner, C. (1969). Teaching as a Subversive Activity New-York : Dell Pub, Corp, A Delta Book.

דאגה לאחר (caring)

חיה פרידמן, שפ"י ירושלים

נעבור עתה מהתאוריות הפילוסופיות העוסקות ב'דאגה לאחר' אל התאוריות הפסיכולוגיות השמות דגש על הפונקציה של 'דאגה לאחר' בהקשר של התפתחות וגדילה אנושית (ויניקוט, 2009; Erikson, 1963; Josselson, 1992). בולבי (Bowlby, 1988), אבי תאוריית ההתקשרות, תיאר מערכת התנהגותית של התקשרות המתקיימת ביחסי תינוק - אם. דפוס הקשר של התינוק מתפתחים באמצעות מכוונות האם לתינוק ובתגובותיה לצרכיו. דפוסים אלה עשויים להתפתח לכלל התקשרות בטוחה או לכלל התקשרות לא בטוחה - נמנעת או אמביוולנטית. בולבי התרכז בהתקשרות זו בעיקר בנקודת המבט של התפתחות התינוק, והוא טען לקיומה של מערכת התנהגותית משלימה של דאגה, שמפעילה דמות בוגרת מרגיעה המספקת לו את צרכיו הרגשיים. לדבריו, אנשים נולדים עם יכולת לפתח התנהגויות של 'דאגה לאחר'. מטרת התנהגות הדאגה להפחית מצוקה, להגן מפני פגיעה ולאפשר גדילה והתפתחות. יחסי הדאגה הם בבחינת מנגנון המאפשר צמיחה מנטאלית שיסודותיה בניקות. מנגנון זה ממשיך לפעול במהלך החיים לנוכח חוויות של קשר עם אנשים הממלאים פונקציה של מספקי דאגה (Mikulincer & Shaver, 2007). תאוריות פסיכולוגיות מאוחרות יותר התייחסו להתפתחות יכולת ה'דאגה לאחר' כחלק משלבי התפתחות האדם לכלל יצור אנושי בוגר (Erikson, 1963; Josselson, 1992). ג'וסלסון סברה כמו מאירוף (Mayeroff, 1971) שמדובר ביחסים המצריכים התחייבות. לתפיסתה, זהו שיעור שכל מורה טוב או מטפל לומדים. בהתייחסה למורים היא הבחינה בין אכפתיות של מורה כלפי תלמיד לבין יחסי דאגה בין מורה-תלמיד. אכפתיות מתארת את הרגשתו של המורה כלפי התלמיד, ואילו יחסי דאגה כלפי התלמיד מתארים התחייבות שמקורה בזוהו ובתפקידו של המורה.

מונח ה'דאגה לאחר' מתייחס אם כן לעולמו הרגשי ויש לו משמעות אתית. התייחסות למונח זה כאתיקה מזוהה עם התאוריה הפסיכולוגית-פמיניסטית של גיליג (1995), המציגה לטענתה, תאוריה חלופית לתיאורית השיפוט המוסרית של קולברג. קולברג (Kohlberg & Kramar, 1969), המזוהה כאבי התאוריה הפסיכולוגית של התפתחות המוסר, הגדיר את ההתפתחות השיפוטית המוסרית כמתפתחת עם הגדילה וכמושגת על עקרונות של צדק והוגנות, ואילו גיליג סברה שמוסריות המושגת על צדק שונה ממוסריות המושגת על ביטוי דאגה כלפי האחר. למשל, על פי אמות מידה של צדק והוגנות צריך בית הספר להעריך כל אחד מתלמידיו בהתאם לסטנדרט קבוע. על פי אמות מידה של ביטוי דאגה כלפי האחר צריך בית הספר להעריך את התפתחותו של היחיד ביחס לעצמו, באופן שההערכה עצמה תתרום לצמיחתו בצורה הטובה ביותר. המוסריות הראשונה מתמקדת בערכים של שוויון והוגנות, ואילו האחרונה קשורה בחמלה ובדאגה. לתפיסתה של גיליג, אנו עוזרים לאחרים מתוך עמדה אחראית וזהו הדבר הנכון לעשות - לא רק כיוון שזה מספק רגשית, אלא הוא תומך בקיומו של קשר בין-אישי. גיליג סברה שהשיפוט הנשי אינו מתעלם מזכויות הפרט, אלא משקלל אותן בחשיבה במונחים של יחסים בין אנשים. לגישתה, גברים ונשים כאחד עשויים לתת ביטוי בשיפוט שלהם לעקרונות של צדק ולאתיקה של דאגה לאחר (גיליג, 1995; Haynes, 1998).

דאגה היא חלק בלתי נפרד מעולמו הרגשי. בחיי היום-יום אנו משתמשים באופן שגרתי בביטויים, כמו: "זה ממש מדאיג" או "וודאי משהו דואג לך" כל אחד מהביטויים הללו מייצג הדגש אחר של דאגה. הביטוי הראשון מבטא הרגשה אישית, ואילו השני מכוון למחויבות לדאגה לאחר בתוך מערכת יחסים בין שניים.

המושג caring באנגלית תורגם לעברית במילים שונות: 'אכפתיות' (וייס, בן אברהם, עיר דור, קביליו ושמיר, 2003), 'דאגה' (סילברמן, 2012), 'דאגה רגישה ואכפתית' (נודינגס, 2005) ו'דאגה ואכפתיות' (אלפרט, 2008). בגלל העדר מונח עברי שידגיש את משמעותו במערכת יחסים בין שניים בחרתי לתרגם את המושג care ל'דאגה לאחר'.

המושג care הופיע לראשונה בספרות המיתולוגית הרומית העתיקה כ-cura. זהו שמה של אלה המייצגת מסורת עתיקה בעלת שתי משמעויות: האחת - דאגות, טרדות, חרדות; והשנייה - דאגה לרווחת האחר ואלה קשורים תשומת לב, מודעת כלפי הזולת ונאמנות אליו. על פי מסורת זו, הממד הארצי, היכולת האמוציונאלית לחוות דאגה והממד הרוחני, היינו יכולתו של האדם לדאוג לזולת, משתלבים יחד אולם מתקיים מתח ביניהם. הממד הארצי מושך את האדם אל הדאגות הארציות של חיי היום-יום המציבות אותו בפני עומס רגשי ומרחיקות אותו מצורכי האחר, ואילו הממד הרוחני מזמין את האדם להעמיד עצמו לרשות הזולת ולשאוף אל העילאי. מיתוס זה מעניק משמעות דומיננטית חיובית ל'דאגה לאחר', ותפקידה לשמור על מרכיב האנושיות בקיומו של האדם (Reich, 1995). מושג ה'דאגה לאחר' ניצב במרכזן של התאוריות הפילוסופיות האקסיסטנציאליות - תחילה בראשית המאה התשע עשרה במשנתו של הפילוסוף הדני קירקגארד, ולאחר מכן במאה העשרים במשנתו של הפילוסוף הגרמני היידגר. קירקגארד (Kierkegaard, 1985) קשר בין הדאגה לבין מוסריותו של האדם וטען שדאגותיו הסובייקטיביות של האדם הן שמאפשרות לו לפתח יכולת לחוות דאגה כלפי הזולת. קירקגארד (שם) ראה את הדאגה מנקודת מבט אינדיבידואלית, סובייקטיבית ופסיכולוגית. לעומתו היידגר (1996), Heidegger) הנסמך על התפיסה המיתולוגית הרומית, ראה ב'דאגה לאחר' חלק מהמבנה האנושי של אישיות האדם. לגישתו, יש לאדם באופן אבולוציוני יכולת לחוות נוכחות בחיי הזולת (being there). הוא הבחין בין פעולות של טיפול בצורכי הזולת, שאותן הוא תפס כדאגה מינימאלית, לבין דאגה המסייעת לזולת להכיר את עצמו, שאותה הגדיר כדאגה אותנטית. דוגמה להבחנה זו משדה החינוך: על פי המשגה זו, ההתעניינות של מורה המתקשר לתלמיד חולה היא דאגה מינימאלית, ואילו שיחה בין מורה לתלמיד באשר לאופן שבו הוא מנסה לרכוש לעצמו חברים בבית הספר ומחוץ לו היא דאגה אותנטית. מאירוף (Mayeroff, 1971) פיתח את מושג ה'דאגה לאחר' והדגיש את הפונקציה האנושית שהדאגה משרתת - היא מאפשרת גדילה וימוש עצמי באמצעות יחסי דאגה. ביחסי הדאגה האדם מבטא הדאגה מתאים עצמו לצרכים ולקצב של נמען הדאגה, כשהוא מתחשב ביכולת ההתפתחות של נמען הדאגה. מאירוף הדגיש שהמסירות כלפי הזולת מלווה בהתחייבות אתית כלפיו, והיא אינה תולדה של קיומה או היעדרה של סימפתייה אישית.

מושג ה'דאגה לאחר' בשדה החינוך

חקר ה'דאגה לאחר' התפתח בעיקר בשתי דיסציפלינות: חינוך וסיעוד. מורים ואחיות נתפסים כמקצועות שיש בהם 'דאגה לאחר' משום שביסודם מצויים יחסי דאגה (Kroth & Keeler, 2009; Skovholt, 2005).

ה'דאגה לאחר' בתחום החינוך מזוהה יותר מכל עם עבודותיה של נל נודינגס (Noddings, 1984, 1989, 1992, 1996a, 1996b, 2002) שסברה שתאוריית ה'דאגה לאחר' היא תאוריה חברתית. לגישתה, מטרתה הגרעינית של ה'דאגה לאחר' היא גידולו של היחיד בתוך חברה (Noddings, 2002). יחסי הדאגה מושתתים על מרכיב אתי שבבסיסו התחייבות מוסרית כלפי האחר. זו המשמעות שבבסיס המונח 'דאגה אתית' (Noddings, 1984). כך מתאר נודינגס את יחסי 'דאגה לאחר': "השותף בדיאדה (מבטא הדאגה) מגיב לצרכים, לרצונות, ליזמות של האחר (נמען הדאגה). אופנות התגובה מאופיינת בהשקעה של תשומת לב לא סלקטיבית או נוכחות מלאה כלפי האחר למשך מרווח הזמן של ביטוי הדאגה והתקה של המוטיבציה שלו כלפיו. האנרגיה המוטיבציונית זורמת כלפי צרכיו של האחר. מבטא הדאגה מזדהה עם האחר ופועל למענו. נמען הדאגה תורם ליחסים על ידי הכרה במבטא הדאגה ועל ידי תגובה כלפיו [...] מבטא הדאגה שואף לתגובה אותנטית של נמען הדאגה, וביטוייה הם צמיחה בטוחה, תקשורת פתוחה יותר, שמחה רבה יותר במפגש הבין-אישי ורוגע רב יותר במצבי צרה או קושי. ברור מתיאור זה של יחסי דאגה מדוע אתיקה של דאגה מאופיינת במונחים של אחריות ושל תגובה." (Noddings, 1989, p. 185).

מה משמעותה של ה'דאגה לאחר' לפרקטיקה של החינוך? שאלה מרכזית בחינוך היא כיצד מגדלים ילדים לכלל אנשים הדואגים לזולתם בעולם מורכב שאינו מושלם. אחת ההשלכות המצופות היא שילדים לא יתפסו את הערך האישי שלהם כתלוי בהישגיהם האקדמיים בלבד (Noddings, 2002). הוראה נמנית עם המקצועות שהמחויבות ל'דאגה לאחר' היא חלק מהליכה שלהן (Noddings, 1996b). נודינגס טענה שהדאגה בחינוך היא גם המטרה וגם האמצעי (Noddings, 1984). היא התייחסה ליחסי מורה - תלמיד וטענה שמורים צריכים למצוא דרכים לדבר עם תלמידיהם ולא אליהם. עליהם לצמצם את הפרדה המלאכותית שבמרחב בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמיד, אף שיש הפרדות שאין מנוס מהן ויש לקיימן. נודינגס (שם) הסתמכה על טענתו של בובר: ביחסי מורה - תלמיד המורה הוא שנושא את הסמכות של המומחה ורואה דברים גם כמומחה וגם כסירון. הוא שולח את התלמיד לחופשי לחפש אחר הלמידה האישית שלו. ציונים, כיבודים, תחרות, הערכות, דירוגים ועמדה סמכותית הירארכית יוצרים הפרדה מלאכותית בין המורה לתלמידו. הפרדה זו פוגמת ביחסי הדאגה ומותירה את הלב במצב של התעלמות רגשית (Noddings, 1989).

גוף הידע המחקרי המרכזי שהתייחס ל'דאגה לאחר' בחינוך עסק בעיקר במושג זה בהקשר לעבודתם של מורים (Acker, 1995; Ashley & Lee, 2003; Ellerbrock & Kiefer, 2010; Goldstein & Lake, 2000; Hargreaves, 1998; Webb & Blond, 1995; Vogt, 2002; Yin & Lee, 2012). יש חוקרים השותפים לתפיסתה של נודינגס (Noddings, 1986, 1992), שפרקטיקת ההוראה היא ביסודה פרקטיקה של 'דאגה לאחר' (Acker, 1995; Elbaz, 1992; Forrester, 2005; Goldstein & Lake, 2000; Hargreaves, 1998; Nias, 1999; Vogt, 2002). רוג'רס ווב טענו שהוראה טובה קשורה ביכולת לבטא דאגה כלפי תלמידים (Rogers & Webb, 1991). מספר חוקרים עסקו

ב'דאגה לאחר' בחינוך מעבר ליחסי הדאגה בין מורה לתלמיד, והם מתייחסים לקשר שבין 'דאגה לאחר' לבין מטרות החינוך (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Webb & Blond, 1995). אוקונור (O'Connor, 2008) קשרה בין 'דאגה לאחר' לבין מטרות בית הספר וטענה שביחסי הדאגה בין מורה לתלמיד ניתן להצביע על שלוש אפנויות שבהן מורים בוחרים לבטא דאגה כלפי תלמידיהם: דאגה פונקציונאלית שנועדה להניע תלמידים למטרות פדגוגיות; דאגה מקצועית כחלק מיחסי הוראה - למידה בין מורה לתלמיד; ודאגה פילוסופית הומניסטית שבה התנהגות המורה נסמכת על בחירתו האישית לאור פילוסופיה אישית או קוד אתי (O'Connor, 2008). בשונה מאוקונור, טענו איזנברג וזמבילס (Isenbarger & Zembylas, 2006) ש'דאגה לאחר' שמבטאים מורים יש פונקציות מוסדיות; פונקציות פדגוגיות הקשורות בהנעת תלמידים להישגים; פונקציות מוסריות בשירות של לימוד ערכים; ופונקציות תרבותיות הקשורות בהקניית נורמות תרבותיות. ניאס עסקה במובן המוסדי הרחב של מושג זה כשטבעה את המושג 'תרבות של דאגה', ולטענתה הוא מאפיין במיוחד את החינוך היסודי (Nias, 1996).

לסיכום, לפי הידע שהוצג לעיל, מושג ה'דאגה לאחר' הוא מושג רב ממדי: רגשי, ערכי ובין-אישי (פרידמן, 2014). ה'דאגה לאחר' בבית הספר מתממשת ביחסי מורה - תלמיד, ויחסים אלה מושתתים על התחייבות אתית של המורה כלפי התלמיד. מדובר במחויבות של המורה לקדם יחסים בין-אישיים שבהם המורה עומד לרשות התלמיד ומתגייס למענו באופן פעיל, אך מושג זה בחינוך רחב הרבה יותר. בצד המונח 'מורה דואג לאחר' (Noddings, 1996b), המכוון את הזרקור לעבודתו של המורה ועשוי להתקשר לייחוס פרטיקולארי של התנהגות דאגה למאפיינים אישיים של המורה, הופיעה בספרות התייחסות להיבטים המוסדיים של ביטוי דאגה (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Webb & Blond, 1995), ואחד מהם הוא המונח 'תרבות של דאגה' (Nias, 1999). תפיסה זו רואה ב'דאגה לאחר' אתוס חינוכי המעצב את מטרות בית הספר והמקבל ביטוי בתרבות בית הספר בפרקטיקות פדגוגיות וברובד היחסים הבין-אישיים.

מקורות

- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנוודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236-258). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גילגן, ר' (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה. תל אביב: ספרית פועלים.
- וייס, ר', בן אברם, ח', עין דור, י', קביליו, ע' ושמיר, ח' (2003). טיפוח תרבות של אכפתיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- וינקוט, ד"ו (2009). התפתחות היכולת לאכפתיות. בתוך עצמי אמיתי, עצמי כוזב (עמ' 250-260). תל אביב: עם עובד.
- נודינגס, נ' (2005). מוסריות בדאגה רגישה ואכפתית לרווחתו של הזולת. בתוך נ' אלוני (עורך) כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה. (עמ' 349). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- סילברמן, מ' (2012). הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק (עמ' 219-274). תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, ח' (2014). תפיסת הדאגה לאחר בקרב מנהלים ומנהלות של בתי ספר יסודיים: חקר מרובה מקרים. (חיבור לשם

- teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability and strength. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223–237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching: Teacher education and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496–510.
- Noddings, N. (1989). *Women and evil*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996a). The cared for. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 21–39). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (1996b). The caring professions. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 160–172). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Reich, W. T. (1995). History of care. In W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of bioethics* (pp. 319–331). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.
- Skovholt, T. M. (2005). The cycle of caring: A model of expertise in the helping professions. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(1), 82–93.
- Vogt, F. (2002). A Caring teacher: Exploration into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Webb, K., & Blond, J. (1995). *Teacher Knowledge: The relationship between caring and knowing*. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 611–625.
- Yin, H., & Lee, J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56–65.
- קבלת התואר: דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת תל אביב.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21–36.
- Ashley, M., & Lee, J. (2003) *Women teaching boys: Caring and working in the primary school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bowlby, J. (1988). *Secure base: A clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 421–432.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2010). Creating a ninth-grade community of care. *The Journal of Educational Research*, 103, 393–406.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers "performing" and "caring". *Gender and Education*, 17(3), 271–287.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love and more love for children": Exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teachers Education*, 16, 861–872.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hawk, T. F., & Lynos, P. R. (2008). Please don't give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*, 32(3), 316–338.
- Haynes, F. (1998). *The ethical school*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1996). *Being and Time* (Joan Stambaugh, Trans.). Albany: State University of New York Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Kierkegaard, S. (1985). *Philosophical fragments* (H. V. Hong & E. H. Hong, Eds. and Trans, with introduction and notes). Princeton: Princeton University Press.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in child and adult moral development. *Human Development*, 12, 93–120.
- Kroth, M., & Keeler, C. (2009). Caring as a managerial strategy. *Human Resource Development Review*, 8(4), 506–531.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper & Row.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Nias, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotions in*

המרחב הבין אישי בטיפול ובמחקר הנרטיבי

סמדר בן אשר, מכללת קיי, מרכז מנדל בנגב

זה של הריאיון המחקרי - היא פעמים רבות פרשנות חדשה, הארה ורפלקציה של סיפור החיים המביאה לתהליך אקספלורטיבי של צמיחה והתפתחות.

הבסיס המשותף למחקר הנרטיבי ולטיפול הוא הרצון של האדם להבין טוב יותר את 'עלילת חייו'. המטופל והמראיין טווים את סיפור חייהם תוך שהם שוזרים בהם אירועי מציאות שלדעתם, יש להם חשיבות להסבר האירועים, לבחירות שעשו ולמשמעויות הנלוות לכך. במהלך הסיפור המציאות החיצונית והפנימית, כמו אהבה, קשר, הצלחה או שכול, אובדן, מחלה ופגיעות מסוגים שונים נבנים בקונסטרוקציה חדשה המותאמת לזמן ולמקום שממנו הוא מתבונן בהם תוך ניסיון ליצור סדר, רציפות ומשמעות. הפיוס והנחמה שמביא הסיפור הנרטיבי, כמו גם התהליך הטיפולי, הם כמו היעד שאליו מבקשים להגיע השותפים במסע: המטפל והמטופל או החוקר והמספר. במחקר הנרטיבי ובטיפול שוהים יחד החוקר/המטפל והמספר/המטופל. ביניהם משתרע (מפריד או מחבר) המרחב הבין-אישי. הספרות הפסיכולוגית המקצועית והמתודולוגית המחקרית תיארה בהרחבה את שני קצוות המרחב - של החוקר ושל המספר - אך היא כמעט אינה מתייחסת למשתנה רב-העצמה של התהליך המתרחש במרחב הבין-אישי שביניהם.

בראשית התפתחותו של המחקר האיכותני נעשה מאמץ רב להתמודד עם סוגיית ההשפעה של החוקר על המראיין כדי להקטין את ההטיה וכדי להגיע למהימנות. הביטוי 'להיות כמו זבוב על הקיר' - כלומר לא להשפיע באופן ישיר על המציאות המתרחשת בחדר ולא לשנותה כדי להבינה באופן אותנטי כפי שהיא - מוכר לכל העוסקים במחקר הפוזיטיביסטי (לוי, 2005). אולם, דומה שהתבססותו של המחקר האיכותני ותרומו הרבה לגוף המחקר המתהווה הביאו לכך כי הדיון בסוגיה זאת כמעט נעלם, ובמקומו עלתה שאלת האופן והמשמעות של החוקר המעורב (ברצונו ושלא ברצונו) באינטראקציות הדדיות עם המראיין (ליבלר, 2015; שקדי, 2014; צבר בן יהושע, 2001). חלק מהחוקרים האיכותניים מתעניינים בפיתוח תאוריות, והם מחפשים אישוש והרחבה לידע קיים באמצעות התרחשות בשדה. אחרים מחפשים תיאורים מפורטים בשדה, והם מנסים לגזור מהם הכללות. אלה ואלה מחייבים התבוננות בנוכחות החוקר ובמשמעות האופן שבו נבנה הקשר הבין-אישי. הטענה המרכזית במאמר זה היא כי המרחב הבין-אישי הוא משתנה משמעותי בתוך המחקר עצמו, ובפועל יש דמיון רב בין ההווה המתרחשת במרחב הבין-אישי בטיפול ובריאיון.

יצירתו של הסיפור הטיפולי והסיפור הנרטיבי הוא פעולה משותפת חד-פעמית שבה משתתפים שני אנשים במפגש ייחודי שאינו ניתן לשחזור, ולעולם הוא לא יעמוד באמות מידה של מהימנות חוזרת באינטראקציה אחרת. יתרה מכך: ההיסטוריה התאורטית הממצבת את מקומו של המטפל או החוקר מול המטופל או של המראיין מול המראיין דומה באופן מדהים, ובכלל זה השינויים שחלו בתפיסת תפקידם של המטפל והמראיין והדרכים שבהם מתקיים השיח המקצועי שעליו הם מופקדים.

המרחב הבין-אישי הוא אותו מרווח (אובייקטיבי ומדומיין) הקיים בין שני אנשים הפוגשים זה את זה לשיח מעמיק שבו לפחות אחד משניהם חושף חלקים ממרקם חייו בפני האחר. כשאני חושבת על השעות הרבות שבהן אני יושבת עם נועצים ונחשפת לסיפוריהם האישיים, לנרטיב החיים שלהם, לכאב המתמשך ולדרכם המיוחדת להתמודד אתו, אני רואה את הדמיון בין השיח בחדר הטיפול לבין המרחב הבין-אישי הדינמי שבין החוקר המראיין למספר המראיין במחקר הנרטיבי.

לכאורה, מדובר במטרות שונות: המטפל או היועץ מבקש לסייע לנועץ במצוקתו הפנימית באמצעות הארה מחדש של סיפור חייו, של רגעי המצוקה שבהם עמד, של חוסר אונים מול מציאות שנדמתה כבלתי אפשרית לפעול בה, של הרגשות המציפים ושל הפרשנויות המוטעות הנלוות להם. במסע משותף של היועץ והנועץ, המטפל והמטופל, ביחסי קבלה והכלה, בהארה חדשה ובפרשנות מזככת של אירועי עבר ובהבנתם, מתחזקים הכוחות לעמוד מול המציאות תוך הכרה בעצמי הייחודי כמו גם באחרים השונים ותוך מציאת משמעות חדשה.

סיפורי חיים משמשים כמתודה לאיסוף נתונים בתוך השדה הסוציולוגי, ודרך הניתוח תלויה במידה רבה בשדה המקצועי של החוקר. כך למשל, היסטוריון, אנתרופולוג או סוציולוג ינתחו באופן שונה אותו סיפור נרטיבי. ניתוחו של פסיכולוג התפתחותי הבוחן סיפור חיים של אדם יהיה שונה מפסיכולוג העובד בגישה הפסיכו-דינמית (Bertaux & Kohli, 1984). ברונר (Bruner, 1987) מצטט את סארטר הכותב באוטוביוגרפיה שלו: "אדם הוא תמיד מספר סיפורים. הוא חי ומוקף בסיפוריו ובסיפורי האחרים. הוא רואה את מה שקורה לו במונחים של סיפורים אלו". עוד טוען ברונר (Bruner, 1990), כי למספרים ולמקשיבים יש צורך במשהו משותף, כעין צורך להתחלק ב'מבנה עומק' של אופי החיים.

אנדריס, סקוויר וטמבוקו (Andres, Squire & Tamboukou, 2008), מכנים את המחקר הנרטיבי 'מזוודה פופולרית' (a popular portmanteau term in contemporary) בשל הרב-גוניות שבו ובשל התחומים הרבים שסביבם הוא נע. הסיפור הנרטיבי הוא כמו דלתא גדולה של נהר החיים המבקש להגיע למקום אחד - לחוף המבטחים. זהו המקום של ההשלמה, של ההבנה שהשלם אינו מושלם ושל היכולת לחיות חיים מלאים שיש בהם סיפוק, יצירה ואהבה הניתנת ומתקבלת מן העולם וחוזרת אליו. הסיפורים הנרטיבים נעים בערוצים רבים: התפתחות אדם, חינוך, בריאות, מיניות, זוגיות, תעסוקה, חיי משפחה, קהילה וזהות לאומית, ולכולם יעד אחד - לעגן את המשמעות האישית של כל אדם בו ובקיומו הייחודי ולקבל את ההכרה החברתית לכך. ההבדל הבולט ביותר בין הסיפור בריאיון הנרטיבי לבין סיפורו של המטופל - השיחה בריאיון הנרטיבי מזמינה את המראיין לספר סיפורים שיש להם קשר לשאלת המחקר של החוקר (ג'וסלסון, 2015), ואילו במפגש הטיפולי המטפל נע בעקבות סיפורו של המטופל ובעיקר בעקבות השאלות של המטופל. למרות הבדל בסיסי זה הדמיון ביניהם נראה לעין, משום שתוצאת המפגש המשותף - הטיפולי או

חלק רגשי שהוא מתכוון לפתוח למטופל, אלא הוא נדרש להיות פתוח יותר לתגובותיו האישיות והרגשיות כלפי המטופל. ירושלמי (2010, 2014) טוען, כי התביעה לויתור על עליונות ובלעדיות של הידע ופירוש המציאות הומרה לידע כיצד יש לנהל מערכת יחסים טיפולית מעורבת ביותר ובה בעת לשלב בה כל הזמן התבוננות רפלקטיבית במה שמתרחש בין המטפל למטופל. המטפל נדרש ליצור קשר מעורב וקרוב שבו הוא מתבונן ואף משתף את מטופלו בהבנותיו לגבי מה שמתרחש ביניהם וכיצד כל אחד מהם מפיך מזולתו תגובות משמעותיות. בעבר נחשבה חשיפה עצמית (Self disclosure) כבלתי לגיטימית עבור המטפל. מיטשל וארון (2013) מתארים מקרה שבו גם שאלתו של מטופל את המטפל: "האם קיבלת את הודעת ה-SMS ששלחתי לך על שינוי מועד המפגש?" נחוות כחוזרנית ועוברת את גבולות המותר. מנגד, זיו בוימן (2010) בוחנת במחקרה את ההשפעה שיש לחשיפה עצמית של המטפל בפני המטופל על הקשר הטיפולי. בחינת ההבדלים בין קבוצות החשיפה לבין הקבוצות ללא החשיפה העלתה, כי רק בקבוצות החשיפה חל שיפור ברמת החרדה של המטופלים. נמצא כי מטופלים שטופלו בידי מטפלים שהשתמשו בחשיפה, חוו את המטפלים שלהם כנעימים וכמקצועיים יותר לעומת מטופלים שטופלו בידי מטפלים שלא השתמשו בחשיפה. חוקרים אחרים (למשל: Henrietty, Jennifer; Levitt, Heidi, 2010) מחזקים את הטענה כי מטפלים אשר השתמשו בחשיפה עצמית נתפסו כחמים יותר. עם זאת הממצאים בתחום האפקטיביות של החשיפה העצמית אינם חד-משמעיים. ארון (Aron 1996) מזהיר כי חשיפה עצמית של המטפל יכולה לעתים לסבך את הטיפול שלא לצורך ולהעמיס את בעיות המטפל על המטופל, ובכך היא עלולה להפריע לפנטזיות של המטופל וכמובן לחוויית ההעברה.

בשונה מהטיפול בריאיון הנרטיבי המספר מגולל את סיפור חייו. סיפור זה הוא עיקר התוכן במפגש, בדרך כלל חד-פעמי (אם כי הוא יכול להימשך כמה שעות). אמנם רמת החשיפה, עומקה והיקפה משתנים, אך היא תמיד מחייבת את המספר לשתף את החוקר בסיפור חייו. המראיין, לעומת זאת, מנוע מלמסור פרטים על עצמו כדי לא להטות את נתיב הסיפור (Rosenthal, 1993). אולם, בהקשר זה מצינת ג'וסלסון (2015) כי כל ריאיון איכותני דורש גילוי נאות, וכי אם נרצה או לא נרצה, אנו, החוקרים והמטפלים, מביאים את עצמנו לכל מפגש.

המפגש המשותף בהווה מובחן מהמפגש בעבר ובעתיד. קיומם של האחרונים אינו תלוי בהווה המשותפת אולם הוא מושפע ממנו. בעבודה הטיפולית כמו בריאיון הנרטיבי, מצטרף המטפל לאדם בשעה מסוימת במסע חייו ונפרד ממנו לאחר תקופה מסוימת, כשחיו משמשים ליצור משמעויות - חלקן המשכיות וחלקן חדשות ביחס לאלה שעלו בטיפול או בסיפור חייו. הדיאדה המתפתחת היא זמנית, והאדם ימשיך במסעו עד לפעם הבאה שבה יבקש או יתבקש לארח באהלו מטפל או שומע ולפרוס בפניו את סיפורו.

ניתן לסכם ולומר כי כיום אנחנו יושבים בחדר הטיפול לא רק כמטפלים, אלא גם כבני אדם. באותה עת גם במפגש בריאיון הנרטיבי עולה יותר ויותר קולו הסובייקטיבי של החוקר והוא מעורב בקולו של המספר. המתבונן מן הצד יכול לראות כיצד שתי פרופסיות שונות כל כך זו מזו זורמות זו לצד זו תוך שהן מאמצות עקרונות משותפים מעבר להגדרות הנוקשות של כל פרופסיה נפרדת.

הגישות ההומניסטיות וההוליסטיות המציבות את האדם במרכז פתחו בפני המחקר הנרטיבי את הנתיב הלגיטימי להכרה בערכו של הסיפור הבודד של האדם (Bruner, 1990; Sarbin, 1986). בתקופה זו החלו להתפרסם סיפורי חיים, היסטוריה של אמנים, ואף החל להתפתח זרם שבו ניתן מקום מרכזי לצורך 'לכתוב את החיים' ובכלל זה גם סיפורן של קבוצות שוליים שמסופר בעל פה לחוקר. הסיפור הנרטיבי שאדם מספר על חייו תוך גילום המשמעויות החשובות לו מושפע מההקשר החברתי והתרבותי בכלל ומזה של המפגש שבו הוא מסופר בפרט. האינטראקציה בין המראיין למרואיין היא חלק של הבניה במרחב המשותף, ומכאן שגם אם החוקר יצמצם את נוכחותו הרי חלק מאופיו של הסיפור ומתוכנו יהיה מושפע ישירות מנוכחות המראיין (תובל-משיח וספקטור מרזל, 2010). יתרה מזאת, ספקטור מרזל (2010) טוענת כי הפרדיגמה הנרטיבית גורסת שלא ניתן להבחין בין התופעה הנחקרת לבין החוקרת המגלה אותה וכי הסיפורים שסופרו נוצרו לבקשת החוקרת ובנוכחותה גם במצב שבו החוקרת מצמצמת ככל האפשר את נוכחותה. לטענתה, גם בהיעדר שאלה ישירה הסובייקטיביות והסלקטיביות הן חלק מהפרשנות והן מתרחשות במרחב שביניהן.

אחד הגורמים המשפיעים על המרחב הבין-אישי הם תהליכי ההשלכה וההעברה המתקיימים במערכת היחסים שבין המטפל למטופל. תהליכים אלו עמדו במרכז ההתעניינות של חוקרים רבים בתחום הפסיכולוגיה. כך למשל, מלני קליין (Klein, 1946) וביון (Bion, 1963) טענו שאלו מעבירים או משליכים בפנטזיה אובייקטים פנימיים החוצה כהזדהות השלכתית באמצעות המנגנון הבין-אישי של מיכל והכלה. וניקוט (1998), רופא ילדים, צפה באינטראקציות שבין האם לילדה וטען, כי הוא - כמטפל - צריך לפתוח את עולמו הפנימי ואת רגשותיו כדי לאפשר למטופל לבוא במגע עם רגשותיו שלו.

בשנות השישים התרחשה התפתחות היסטורית בתחום הפסיכולוגיה בעקבות עליית הזרמים האקזיסטנציאליסטים וההומאניים, ואחד מנציגיו הוא קארל רוגרס (Carl, 1902-1987) (Rogers). זרמים אלו נטשו באופן חלקי את הדגש על מערכות התת-מודע וחשיבותן והעמידו במרכז את האדם ואת ה- 'אן ועכשיו' שחשיבותו בהתרחשות שבהווה. באותן שנים פרסמו ווצלוויק, בולס וג'קסון (Watzlawick, et. all 1967) את טענתם כי בכל אינטראקציה קיימת תקשורת בעלת ערך של מסר, ובכלל זה גם מילים או שתיקה, ולמעשה ניתן לערער על קיומו של מצב שבו חוקר יכול לנקוט עמדת 'זבוב על הקיר'. את העיקרון הזה הרחיבו לאחר מכן ואצלאוויק, ויקלנד ופיש (1967) בספרם 'שינוי', ובו הם טענו כי כל תקשורת כרוכה במטה-קומוניקציה הכוללת תוכן שמבוטא באמצעות נושא השיחה ובאמצעות מערכת היחסים המתקיימת בזמן השיח. טענה זאת שוב ממקדת את זווית הראייה בחשיבותם של היחסים הנוצרים במהלך התקשורת כמשפיעים על האופן שבו מוצג התוכן, והם היוצרים את רמת-העל של התקשורת: המטה-קומוניקציה. ווצלוויק ועמיתיו מנסים לשלב בין שפות חדשות בתחום הפסיכולוגיה, ובמרכזן - ההתייחסות ליחסי האנוש ולקשר כחשובים יותר מהטכניקות השונות הננקטות בהתאם לגישות התאורטיות והפרקטיקות שאתם מגיע איש המקצוע לשיחה עם האדם האחר.

בשנות השמונים והתשעים החל להתפתח זרם הפסיכולוגיה הנקרא פסיכולוגיה התייחסותית, ונציגיה הבולטים הם מיטשל וארון (2013). הפסיכולוגים התייחסותיים טוענים, כי בחדר הטיפול יושבים שני סובייקטים, ולא רק סובייקט אחד. המטפל מוזמן (או אולי נדרש) לא רק לפתוח את עצמו רגשית כלפי המטופל באותו

מקורות

- Klein, M. (1975 [1946]). Notes on Some Schizoid Mechanisms. In: *Envy and Gratitude and Other Works, 1946–1963* (pp. 1-24), New York: Delacorte.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews.
- Sarbin, T. R. (1990). The narrative quality of action. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 10(2), 49.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., Jackson, D. D., & O'Hanlon, B. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (Vol. 13). New York: Norton.
- ג'וסלסון, ר'. (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני, גישה התייחסותית. תל-אביב: מכון מופת.
- גירץ, ק'. (2005). עבודות וחיים האנתרופולוג כמחבר. ראסלינג, (לבידו) סוציולוגיה, אנתרופולוגיה.
- ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג'. פיש, ר' (1979). הוצאת ספרית פועלים. תרגום: ורדה רזיאל
- ווינקוט, ד' (1998). תינוקות ואמותיהם. תל אביב: הוצאת דביר.
- זיו בווימן, ש' (2010). החשיפה העצמית של המטפל: השפעות על תוצאות הטיפול ותפיסת המטפל. עבודת דוקטורט לקבלת תואר שלישי, אוניברסיטת תל אביב.
- ירושלמי, ח' (2010). כשהפסיכואנליזה פוגשת את השיקום הפסיכיאטרי. נדלה ב-14.1.14 מתוך אתר פסיכולוגיה עברית http://www.hebpsy.net/blog_post.asp?id=123
- ירושלמי, ח' (2014). מפגשי הדרכה בין סובייקטיביים. חברה ורווחה, ל"ד, 1..
- לוי, א' (2005). להיות גירץ, האנתרופולוגיה והכתיבה. בתוך גירץ, ק'. עבודות וחיים האנתרופולוג כמחבר. ראסלינג, (לבידו) סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, 7-20.
- ליבליך, ע' (2015). נרטיב אישי כפתח דבר, בתוך ר' ג'וסלסון. כיצד לראיין למחקר איכותני, גישה התייחסותית. תל אביב: מכון מופת, 9-28.
- סטיבן, א', מ', ארון, ל' (2013). פסיכואנליזה התייחסותית. תל אביב: תולעת ספרים.
- ספקטור מרזל, ג'. (2010). מחקר נרטיבי ועבודה סוציאלית. חברה ורווחה ל, 1, 75-110.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותני, השפעות וזרמים. בתוך צבר-בן יהושע, נ' (עורכת). מסורות וזרמים במחקר איכותני. לוד: דביר.
- שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיה במחקר איכותני הלכה למעשה. רמות אוניברסיטת תל-אביב.
- תובל-משיח, ר', ספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך תובל-משיח ר' וספקטור-מרזל ג' (עורכות). מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות. ירושלים: מכון מופת והוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, 7-42.
- Aron, L. (1996). *A meeting of minds: Mutuality in psychoanalysis*. Analytic Press, Inc.
- Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual review of sociology*, 215-237.
- Bion, W. R. (1963). *Elements of Psycho-Analysis*. London: Heinemann.
- Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. *Social research*, 11-32.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Henretty, J. R., & Levitt, H. M. (2010). The role of therapist self-disclosure in psychotherapy: A qualitative review. *Clinical Psychology Review*, 30(1), 63-77.

הפוטנציאל הרב-אמנותי של הטקסט הספרותי

אסתר אזולאי, מכללת קיי

ספרות המציירות ציור מוכרת גם תופעת הקליגרמה שמשמעותה שיר שנכתב בתבנית גרפית, כגון שיריו של אפולונו ועוד (עומר, 1976). לעתים מצויות יצירות שהתבנית הגרפית שבהן סמויה, ובאמצעות הזחת הדף או באמצעות עשיית מניפולציה כלשהי על הטקסט ניתן לזהות ציור או תבנית גרפית הטמונים בהן (אזולאי, תשס"ט). נוסף לכך יש יצירות שניתן לעבד לצורך ריקוד, וקיימות גם יצירות בעלות פוטנציאל מלודי המזמנות הלחנת לחן מיוחד שיתאים להן. כמו כן, קיימות יצירות ספרות שזכו ללחנים מגוונים מכוח הפוטנציאל שלהן, או הן מזדמרות מכוח עצמן על פי מנגינה מוכרת (אזולאי, תשס"ט).

את הפוטנציאל האמנותי הדומיננטי המצוי ביצירת ספרות ספציפית ניתן לאתר או לזהות בטקסט ולסמן ביטויים שלו בטקסט. לאחר מכן ניתן להכין את היצירה לקראת מימושה על פי הכוח (הפוטנציאל) המצוי בה. להלן דוגמאות המציגות כיצד אפשר לזהות פוטנציאל אמנותי של טקסט, וכיצד אפשר לממש את הפוטנציאל שזוהה.

המאפיינים האמנותיים הפוטנציאליים המצויים בטקסט ספרותי

פוטנציאל דרמטי - דרמה, שמשמעה 'פעולה' ביוונית, היא יצירה ספרותית הכתובה בצורת שיחות, דיאלוג או מונולוג המעוצב באמצעות הדמויות. ביסוד הדרמה מונח קונפליקט (אוכמני, 1988). את הפוטנציאל הדרמטי אפשר לזהות באמצעות מאפייני הדרמה. לדוגמה, מציאותם של גיבורים, קונפליקט, דיבור ישיר, התרחשות בהווה, זמן מוגדר ועוד. לאחר זיהוי הפוטנציאל הדרמטי, נימוק והוכחתו ניתן להכין את היצירה לקראת מימושה על פי אותו כוח או כוחות נוספים שזוהו בה. לדוגמה, מחרוזת השירים 'משירי הבן האובד' (גולדברג, 1979/1959, 209-211) ניתנת למימוש באמצעות דרמה, משום שיש בה גיבורים רבים מדברים, יש הוראות במה המנחות את הפעילות של הגיבורים על הבמה, ובעיקר קיימים בה כמה קונפליקטים: בין הגיבורים לבין עצמם, בין הבן לבין עצמו, בין הבן לבין משפחתו ועוד. בשיר ג' - 'בתשובתו' - לכאורה, הבן חוזר לביתו או חוזר בתשובה או משיב תשובה למשפחתו, השיר פותח בשורות האלה, המזימות את כל השערותינו מהכותרת 'בתשובתו':

לא זָפְאִי, אָף לֹא נָקִי-בְּפִיָּם,

וְהֵלֵב לֹא חָזַר בְּתִשׁוּבָה -

וַיִּכְרַע עַל הַסֶּף אֲפִיָּם,

וַיִּשְׁכַּב וְלָקוּם לֹא אָבָה.

כשבחוץ מתחוללת סופה (לפי השיר הקודם) הבן מגיע הביתה וכורע על הסף. בני הבית מבקשים ממנו לקום ולהיכנס, אך הבן שוכב, כנראה, על הבטן, ואינו רוצה לקום, אף שנראה שחלק מבני הבית מפצרים בו שיקום ויכנס לביתו ("וְלָקוּם לֹא אָבָה"). הדרמה הולכת ומתעצמת, כשהבן ממשיך לשכב על הרצפה ונושא נאום (דיבור ישיר) כלפי השמים, ובו הוא מצהיר ואומר:

יצירות ספרות רבות עובדו למיצג אמנותי אחר: הצגה, פנטומימה, ריקוד, ציור, מוזיקה ועוד. נשאלת השאלה: מדוע יצירה מסוימת מתורגמת למיצג אמנותי מסוים, ואילו יצירה אחרת מתורגמת למיצג שונה? תחילה נתבונן בשיר הילדים העממי המוכר 'לכובע שלי שלוש פינות':

לְכֹבֵעַ שְׁלִי שְׁלוֹשׁ פְּנוֹת

שְׁלוֹשׁ פְּנוֹת לְכֹבֵעַ שְׁלִי

לוֹלֵא הָיוּ לוֹ שְׁלוֹשׁ פְּנוֹת

לֹא הָיָה זֶה הַכֹּבֵעַ שְׁלִי

נראה שאפשר לסמן את מילות השיר באמצעות תנועות. הדובר יכול לחבוש כובע על ראשו ולהצביע עליו כשהוא מציג את המילה 'כובע'; את המילה 'שלי' מסמן הדובר באמצעות אצבע המופנית אליו (אל עצמו); את המילה 'שלוש' הדובר מציג באמצעות הצגת שלוש אצבעותיו ואת המילה 'פינות' הוא מבטא באמצעות הצבעה על המרפק שלו. בשורה השלישית המילה 'לוּלֵא' יכולה להיות מסומנת באמצעות תנועת שלילה של היד והאצבע. ייחודו של השיר ניכר בכך שקיימות בו מילים שניתן לממשן באמצעות תנועות הידיים והאצבעות. ניתן לשיר את השיר ברצף כמה פעמים, ובכל פעם להשמיט מילה אחת. בעקבות הפעולות הללו הופך השיר לפנטומימה, עד שלבסוף מזדמרת רק המנגינה (זמזום) ונשארות רק התנועות. זהו פוטנציאל אמנותי של פנטומימה המצוי בטקסט של השיר.

ביצירות ספרות רבות קיים פוטנציאל אמנותי אחד או יותר הניתנים למימוש. הפוטנציאל הוא מציאותם של מאפיינים השותפים לטקסט ספרותי ולייצוג אמנותי אחר. פוטנציאל זה הוא כוח המאפשר לעבד את יצירת הספרות לאחד מתחומי האמנות השונים: דרמה, פנטומימה, ריקוד, ציור, מוזיקה ועוד, שהטקסט עשוי לטמון בחובו. לכל פוטנציאל אמנותי מסוים קיימות דרכי אפיון משלו הנובעות ממהותו של הפוטנציאל האמנותי הספציפי ומטבעו. מדוגמת השיר 'לכובע שלי שלוש פינות' נראה, כי בשיר יש סדרת מילים שיכולה להיות מתורגמת לתנועה של יד או של אצבע, וכל מילה יכולה להיות מובנת באמצעות תנועה או הצבעה גם ללא מילים. מימוש הפוטנציאל האמנותי הספציפי מוציא מן הכוח אל הפועל את היסוד האמנותי הייחודי החבוי בטקסט הספרותי שבו עוסקים, ולרוב הוא מוסיף היבטים חדשים לפרשנותו.

כידוע, יצירות ספרות מגוונות 'מתורגמות' לתחומי אמנות שונים, ואף נכתבו יצירות שונות מלכתחילה כמחזות שיועלו על הבמה. קיימות גם יצירות ספרות בעלות פוטנציאל של פנטומימה - יצירות העשויות להתממש באמצעות תנועות גוף בלבד (כפי שהודגם בשיר הילדים 'לכובע שלי'). כמו כן, מצויות יצירות ספרות המציירות ציור, וחלקן אף היו תשתית לציורים מפורסמים. לדוגמה, הסיפור המיתולוגי על איקרוס ודלוס היה בסיס ליצירתו המפורסמת של בריוגל 'נוף עם נפילת איקרוס' (שירב, תשנ"ה, עמ' 39-40). ביצירות

בְּלִילָה הַזֶּה הֵייתִי בְּבַה קְמֻכָּנָה
וּפְנִיתִי יְמִינָה וּשְׂמָאלָה, לְכָל הַעֲבָרִים,
וְנִפְלָתִי אֶפִים אֶרְצָה וְנִשְׁבַּרְתִּי לְשִׁבְרֵים...

וְעֵדִים הַשָּׁמַיִם מִפְעַל
שֶׁדָּבַק בְּבִשְׂרֵי הַחֲטָא,
כִּי אֲשׁוּב וְאֶקְעַל הַפְעַל,
כִּי עוֹדְנִי הֵבֵן הָאוֹבֵד.

פוטנציאל של ציור - ציור הוא רישום, תיאור דבר-מה של צורה בעיפרון [...] תמונה, דמות של דבר-מה רשומה על קיר על נייר או על בד (אבן שושן, 1975). פוטנציאל ציורי ניתן לזהות לפי תיאורים חזותיים מפורטים של דמות, של מקום או של חפץ או לפי צורה גרפית של שיר שאותה ניתן לזהות תוך הסתכלות על המבנה הגרפי של הטקסט או תוך התבוננות בטקסט באמצעות הפיכתו לכיוונים שונים. כך ניתן לעמוד על הקשר בין התוכן למבנה הגרפי או הציורי של השיר. לעתים הטקסט של השיר מצייר ציור, ואם נעקוב אחר התיאור או נעלה אותו בדמיונונו נוכל לזהות ציור מוכר וידוע החבוי בין שורות הטקסט (אזולאי, 2011). לדוגמה, נראה ששירו של נתן אלתרמן 'ליל קיץ' (אלתרמן, 1972, 57). מצייר במילים את ציורו של וואן גוך 'ליל כוכבים':¹

דוֹמְתִי בְּמַרְחָבִים שׁוֹרְקָה.
בְּהַק הַסָּפִין בְּעֵינֵי הַחֲתוּלִים.
לִילָה, בְּקָה לִילָה! בְּשָׁמַיִם שְׁקֵט.
נוֹכְבִים בְּחֲתוּלִים...
רוּחַ קָיִץ שְׁטָה, עֲמוּמָה. רוֹנְשֵׁת.
עַל כְּתָפֵי גִנִּים שְׁפִתֶיהָ נִשְׁפָּכּוֹת.
רַע יִבְרָקְךָ. תְּסִיסֵת אֲרוֹת וְחֻשָׁד.
רְתִיחַת מְטָמוֹן בְּקֶצֶף הַשָּׁחַר.

פוטנציאל מלודי - מלודיה פירושה לחן, נעימה, צירוף של צלילים מוזיקליים (אבן שושן, 1975). ניתן לזהות מלודיה באמצעות קיום יסודות מצלוליים מרובים בשיר, קצב ומקצב מיוחדים ומשקל ברור. לעתים ניתן לזהות פוטנציאל זה משום שקיימים לחנים מגוונים לשיר. לעתים ניתן לזהות פוטנציאל זה כששיר מזכיר לנו שיר אחר שיש לו לחן מוכר. דמיון בין שירים מתעורר בנו במקרים אלו: כשיש שורות משותפות דומות או זהות (בעיקר שורות הפותחות את השיר); יש משקל משותף לשני השירים; יש דמיון בסיטואציות בין שני השירים; יש דמיון במילים מרכזיות או כל קשר אחר בין שני השירים. לעתים ההשוואה בין שני השירים יכולה ליצור מטפורה באמצעות השיר האחר (אזולאי, תשס"ט, הערה 6). לעתים אימוץ לחן לשיר שאין לו מנגינה תורם להדגשת שורות חשובות בשיר באמצעות חזרות על שורות אלה. דוגמה להעברת מנגינה משיר אחד לאחר: השיר 'נפרדנו כך' של לאה גולדברג יכול להזדמר במנגינת השיר 'יצאנו אט' שהלחין דוד זהבי.²

מימוש הטקסט ותורמתו להבנת היצירה

הטקסט בנוי מאותיות המרכיבות מילים, מילים המרכיבות משפטים, משפטים המרכיבים פסקות וכך הלאה. למעשה, אי אפשר לכתוב טקסט סימולטני, כיוון ש הטקסט מטבעו מסודר, מאורגן ולינארי, והקורא צריך לקרוא את הטקסט לפי הסדר הנתון לו: מילה אחר מילה, משפט אחר משפט, פסקה אחר פסקה, ולא כמו בהתבוננות

התנהגותו של הברן ומילותיו מעוררות תגובות שונות (שאינן מילוליות, אך ניתנות להמחזה) בקרב בני הבית. רק האם, קורנת משמחה ואומרת:

... הֵינִי-הֵךְ אִם צְדִיק אוּ פּוֹשֵׁעַ,
וּבְלֵבִד שְׁחֻזְרָתִי, בְּנִי.
לְעוֹלָם לֹא יִסְלַח אֲבִיךָ,
לֹא סְלִיחוֹת הוּא אֶגֶר בְּלָב
קוֹסָה, בְּנִי, וְקָבַל מֵאֲבִיךָ,
אֶת בְּרַכַּת חֲרוֹנוֹ הָאוֹהֵב.

מילות השיר האחרונות משאירות לקורא 'סיום פתוח' שבאמצעותו הוא יכול להחליט כיצד הסתיימה הדרמה - האם הברן קם ונכנס לביתו או בחר להישאר על הסף? במקרה זה הבמאי חייב לקבל החלטה שתתרום לתחושת הפיוס או להחרפת העימות.

פוטנציאל של פנטומימה - פנטומימה, שמשמעה 'הכול חיקוי' ביונית, היא משחק בלא מילים, הצגה תאטרלית שהשחקנים בה אינם מדברים, אלא מביעים הכול בתנועות אמונותיות של אברי הגוף (אבן שושן, 1975). פוטנציאל זה ניתן לזהות באמצעות תיאורים רבים של תנועות מוגזמות של הגיבורים בטקסט תוך מתן פשר לאותן תנועות. לעתים יהיה ניתן להגיע לתובנה של מערכת יחסים באמצעות שפת גוף. ביצירות אלה אין שיח מילולי. הפוטנציאל של הפנטומימה אופייני ליצירות קומיות, ולעתים הוא מעצב סאטירות ולעג וביקורת ואף תחושות ומצבים של ניכור. לדוגמה, שירו של ז'ק פרוור 'ארוחת בוקר' (פרוור, תש"ך) ניתן למימוש באמצעות פנטומימה, משום שהגיבורים אינם משוחחים כלל, והגיבורה מתארת רק את תנועותיו של הגיבור, את מעשיו, את פעולותיו (באמצעותן ניתן להבין שהכנת הקפה עומדת בראש מעייניו, ואילו האישה איננה קיימת מבחינתו) ואת בכייה המעיד על תסכולה ועל דאבון לבה:

נָתַן קֶפֶה
בְּסֶפֶל
נָתַן חֶלֶב
בְּסֶפֶל הַקֶּפֶה...
בְּכַפִּית הַקֶּטְנָה
בְּחֵשׁ
שְׁתֶּה אֶת הַקֶּפֶה-בְּחֶלֶב
וְהִנִּיחַ אֶת הַסֶּפֶל
בְּלִי לְדַבֵּר אֵלַי.

פוטנציאל של ריקוד - ריקוד מוגדר כתנועות קצובות לפי מנגינה (אבן שושן, 1975). מאפייני פוטנציאל זה ניתנים לאיתור על פי תנועות רבות המצוינות בשיר ועל פי המקצב שבו. לדוגמה, הבית הראשון של השיר 'בובה ממוכנת' (רביקוביץ, 2004, 36), שבו הדוברת בשיר נעה ורוקדת ימינה ושמאלה לכל העברים:

1 קישור לציורו של וואן גוך "ליל כוכבים": http://en.wikipedia.org/wiki/File:Van_Gogh_-_Starry_Night_-_Google_Art_Project.jpg
2 קישור לשיר "יצאנו אט" בלחן של דוד זהבי: <http://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=539&wrkid=1613>

לסיכום, עיון בטקסט ספרותי תוך זיהוי הפוטנציאל הרב-אמנותי שלו מבוסס על דרך עיון יצירתית המניחה כי הקורא פעיל. הולברוק (הולברוק אצל צורן, 2000; Holbrook, 1946) הגדיר את הקורא 'קורא מבצע' של טקסט. ואכן, בשיעור כשהקורא הוא 'קורא מבצע', הלמידה הופכת ללמידה משמעותית ורלוונטית לעולמו של התלמיד.

בתמונה שבה המתבונן תופס את כל הסיטואציה בו-זמנית. באמצעות מימוש פוטנציאל דרמטי, פנטומימי, ציורי ומלוודי ניתן לשבור את הליניאריות של הטקסט הספרותי ולהרחיב את גבולותיו, להעשירו באלמנטים האצורים בו ולהפגיש אותו עם מדיה אמנותית נוספת הקיימת בו. הקוראים (מורים ותלמידים) יכולים לממש את הטקסט מתוך הפוטנציאל האמנותי שלו ובכך להתגבר על מגבלותיו הליניאריות. לדוגמה, כשנמחזז את 'שירי הבן האובד' של לאה גולדברג (גולדברג, 1979/1959, 209-211) נוכל לראות שהשיר הראשון 'בדרך' יכול להיות מוצג על הבמה בו-זמנית עם השיר השני 'בבית'. אפשרות ההצגה הבו-זמנית אינה יכולה להתקיים בקריאה רגילה של הטקסט, המחייבת לקרוא את השיר הראשון לפני השיר שני. הצגת השירים הללו בו-זמנית תורמת לעובדה שהקורא אינו מודע לכך שהבן הולך בדרכו הביתה בזמן סופה חזקה. עובדה זו מעצימה את הקושי הרגשי שלו בזמן הליכתו לביתו. קושי רגשי זה ניכר בכך שהיינו מצפים שאדם ההולך לביתו בסופה עזה יהיה מכונס בתוך עצמו וחדור מטרה כדי להגיע בשלום ליעדו, אך הבן האובד אינו מרוכז ביעד שלו, הוא מביט לצדדיו, חושב שעצמים שונים מדברים אליו, שותה ממי המעיין ומתעכב בדרכו. כמו כן, הצגת השירים יחדיו יוצרת אנלוגיה בין בתי השיר 'בדרך' לבין בתי השיר 'בבית', והיא גם מאפשרת לראות את הניגוד התהומי בין התנהגות הבן שעה שהוא כורע לשתות ממי המעיין כשהוא בוכה מהתרגשות ("וַיִּכְרַע וַיִּשָּׁתְּ מִן הַמַּיִם, וַדְמָעָה נָגְעָה בְדַמְעָה". שם, שיר א', עמ' 209) לבין הכריעה הבוטה וההתנהגות החצופה וקשת הלב שלו כלפי משפחתו כשהוא בא הביתה ("לא יֵצְאֵי, אִף לֹא נָקִי-כְפִיִם, וְהִלָּב לֹא תִזְרַךְ שִׁשְׁוֹנָה - וַיִּכְרַע עַל הַסֶּף אֲפִיִם, וַיִּשְׁכַּב וְלָקוּם לֹא אָכָה". שם, שיר ג', עמ' 210). ראוי לציין, שמבחינת המשמעות הפרשנית של הטקסט, כשמנסים לממש את הפוטנציאל האמנותי שלו, לעתים ניתן להגיע לפרשנויות נוספות שלא עלו בקריאת הטקסט לפי תורת הספרות, ולעתים אף דגשים שונים משתנים בהבנתו, כדוגמת תפיסת הבעיה המרכזית שבו. לדוגמה, הסיפור של עגנון 'אתרוגו של אותו צדיק' (עגנון, תשכ"ו, עמ' קטוריקיז) - בקריאה ראשונה ושנייה - עוסק לכאורה בשאלת מידת צדיקותו של הצדיק, אך לאחר זיהוי הפוטנציאל הדרמטי שבו והניסיון לממשו עולה פרשנות נוספת לסיפור שעיקרה עיסוק במערכת היחסים הזוגית של הצדיק ואשתו.

קריאה במליאה ולמידה משמעותית

כיוון שבטקסט ספרותי קיים פוטנציאל רב-אמנותי הניתן למימוש, הרי העיסוק במציאתו ובניסיון לממשו יכול להיערך בעיקר תוך קריאה פעילה במליאה, בכיתה, בקהילייה של תלמידים או סטודנטים לספרות העוסקים יחדיו בעיון בטקסט. התלמידים יכולים לזהות את הפוטנציאל, לאתר ביטויים שלו ולנסות לממשו תוך ביטוי כישורים שונים שלהם, שאינם בהכרח מתבטאים בשיעורים אחרים הנלמדים ללא הקשר בין תחומי האמנות לספרות (או לתחומי דעת אחרים). בדרך זו שיתוף הפעולה בין הקורא לבין היצירה אינו מתמצה בהנאה אסתטית בלבד, אלא תובע התערבות של הקורא. להשלמת שיתוף הפעולה בין הקורא לבין הטקסט מוצא הקורא עצמו עובר ממצב של קורא סביל למצב פעיל ויוצר. תלמידי הכיתה פועלים יחדיו על הטקסט תוך שיתוף פעולה ביניהם, והם יכולים לבטא את מגוון כישורונותיהם (ציור, שירה, כישרון דרמטי ועוד). הלימוד הופך פורה יותר, מעניין יותר ושיתופי יותר, והוא גם יוצר ידע רחב של היצירה ושל רעיונותיה ופרשנותה. למעשה, מכוח העבודה המשותפת, היצירתית המוצעת כאן מתקיימת למידה משמעותית המבטאת אינטראקציה בין-אישית וכן כישורים וכישורונות מגוונים של התלמידים.

מקורות

- אבן שושן, א' (עורך). (1975). המילון החדש. ירושלים: קריית ספר.
- אוכמני, ע' (1988). תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- אזולאי, א' (תשס"ט). הפוטנציאל הרב אמנותי של הטקסט הספרותי. שאנן, יד, 145-178.
- אזולאי, א' (2011). ספרות על ידי עשייה. קיוונים אקדמיים, מכון מופת. נדלה מתוך <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/kivunim/article26/Pages/default.aspx>
- אלתרמן, נ' (1972). שירים שמכבר. תל-אביב: קיבוץ מאוחד.
- גולדברג, ל' (1979/1959). מוקדם ומאוחר. תל-אביב: ספריית פועלים.
- עגנון, ש"י (תשכ"ו). האש והעצים. תל-אביב: שוקן.
- עומר, ד' (1976). שירים חזותיים: אנתולוגיה. ירושלים: אורלוגין.
- פרוור, ז' (תש"ך). משירי ז'אק פרוור (א' אמיר, מתרגם). תל-אביב: עקד.
- צורן, ר' (2000). הקול השלישי. ירושלים: כרמל.
- ריבקוביץ, ד' (2004). כל השירים עד כה. תל-אביב: קיבוץ מאוחד.
- שירב, פ' (תשנ"ה). מגוון לכיתה ט'. ירושלים: תכניות לימודים.
- Holbrook, J. (1946). The reading of books. London: Faber & Faber.

'מודלינג' (Modeling) בתהליכי החונכות

אסתר פיירסטיין, מכללת קיי, משרד החינוך

בהדגמה אצל מורים מנוסים. ניתן למצוא ביסוס לפוטנציאל שיש למודלינג בתיאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (1986). בנדורה (1986) טוען כי הגורמים השונים להתנהגותו של האדם, מצויים בהשפעות התנהגותיות, קוגניטיביות וסביבתיות. האדם יכול לרכוש דפוסיים חדשים של התנהגות מתוך צפייה ותשומת לב להתנהגויות שלאחרים, ולתגובות הסביבה אליהם תוך הפעלת שיקול דעת לחיקוי ההתנהגות. מושג מרכזי בתיאוריה של בנדורה הוא "למידת חיקוי" (observational learning). לפי בנדורה, כמעט כל למידה נרכשת, יכולה להילמד בצורה עקיפה, על ידי צפייה בהתנהגותם של אחרים. תצפית של המתמחה בשיעור שמבצע החונך מהווה אינטראקציה אחת בתהליכי העבודה בניהם ולאפשרויות של למידה מתוך חיקוי. חונך המשתמש באסטרטגיה זו, יכול להעזר גם בשיתוף המתמחה בשיקולי הדעת המנחים אותו בעבודתו ובתהליכי קבלת ההחלטות שלו. שיתוף של המתמחה בתהליכים אלו יכול לאתגר את המתמחה כעמית לעבודה לשאלות, להציע הצעות ולעודד ללמידה משותפת. יותר מכך, אסטרטגיה זו יכולה להוביל ללמידת עמיתים, ליצירת קשר של שותפות ולטיפוח דימויו וביטחונו האישי-מקצועי של המתמחה (שץ-הופנהיימר, מנדל וזילברשטרומ, 2014, Bieler, 2012). השיח בעקבות הצפייה של המתמחה בחונך עשוי לעורר חשיבה אודות הנעשה במסגרת השיעור - מה ניתן ללמוד מכך? מה ניתן לעשות אחרת? וכיצד ניתן לשר? שיח זה מהווה נדבך נוסף למערכת יחסים המבוססת על טיפוח תחושת שייכות בין המתמחה לחונך במקביל להתפתחות המקצועית של המתמחה, אך גם של החונך. בבניית תרבות מקצועית, תצפית בפרקטיקה היישומית של החונך מהווה אמירה של אמון, שיתופיות, נאמנות ויצירת שיח אמיתי על סיטואציות המתרחשות בכיתה הן בפן הדיסציפלינרי הספציפי והן בפן הפדגוגי הרחב יותר (Ackley & Gall, 2007, Grimmett, 1992).

דיואי (Dewey, 1904/1965), בתוך: Norman and Feiman- (Nenser, 2005) מתייחס ליתרון נוסף שיכול להיות בצפייה בחונך. לטענתו, מורים צריכים להיות מסוגלים לשער קורה בתוך ראשיהם של תלמידיהם. מכאן, המתמחה שישב עם החונך בשלב התכנון, יכול כעת לצפות בחונך מעביר שיעור. בדיוק כמו שהוא יכול להתמקד בחונך וללמוד עוד אסטרטגיות הוראה, הוא יכול לבחור להתמקד בתלמידים, בהתנהגותם, בהבנתם ובדרכים שהשיעור משפיע עליהם וכיצד הם מגיבים אליו. נקודת ראות זו שונה ומאפשרת למתמחה למידה נוספת אודות התהליכים שצפה בהם והשפעתם. יישום מודל כזה מחדד את החשיבות שביצירת שיח נינוח ואינטראקציה טובה בין המתמחה לחונך (Norman and Feiman-Nenser, 2005).

הדסון (Hudson, 2012) מציג משמעות שונה למושג מודלינג. ההתמקדות היא לא רק באפשרות שהמתמחה יצפה בשיעור של החונך, אלא שהחונך ידגים למתמחה התנהלות בערוצים שונים בתוך מערכת החינוך כמו, ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת, מפגשים עם הורים, ניהול מערכות יחסים בין-אישיות בתוך בית הספר, ניהול זמן ועוד. התייחסות זו מתייחסת לחונך כ"מודל לחיקוי" - המתמחה צופה בחונך בהתנהלותו היום-יומית בבית הספר והפרשנות שהוא נותן להתנהלות זו למעשה מהווה

מחקרים מלמדים על כך שמתמחים בהוראה חווים פער ניכר בין ציפיותיהם, שאיפותיהם וחלומותיהם לבין המציאות בה הם נתקלים בשדה. מתמחים רבים נכנסים למערכת החינוך באופוריה, התרגשות, תקווה ומוטיבציה, אך קשיים רבים ניצבים בפניהם: (1) קשיי הסתגלות למערכת - הצורך ללמוד את התרבות הארגונית והפוליטיקה הפנימית בבית הספר בו הם עובדים ולהשתלב בצוות המורים; (2) קשיים הוראתיים - חוסר בידע פרקטי ומיומנויות לניהול כיתה; השקעת זמן רב בחיפוש חומרי למידה, הבנת תכניות הלימודים ופיתוח יחידות הוראה דיפרנציאליות; (3) בעיות משמעת היוצרות תחושת חוסר אונים וניכור; (4) העדר פניות לשאלות של זהות מקצועית בשל אינטנסיביות המקצוע, העומס הפדגוגי, הרגשי והאדמיניסטרטיבי והלחצים הרבים עמם צריכים המורים המתחילים להתמודד (שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרומ, 2014; Liston, 2012, Hudson, 2011, Carver & Feiman-Nemser, 2006, Whitcomb & Borko). המתמחים, שרק לפני מספר חודשים סיימו את הכשרתם, נדרשים, החל מהרגע הראשון, למלא אחר כל תחומי האחריות של מורה מן השורה (Patrick, Elliot, Hulmeand McPhee, 2010). הצפיית והתקוות שאינן ממומשות כמו גם הקשיים העולים בשנת ההתמחות יוצרים תחושה של תסכול, בדידות, ניכור ואיבוד הביטחון מבחינה מקצועית, אשר שמים את המתמחה בעמדה הישרדותית ועלולים להביא לנשירה ממקצוע ההוראה (Gavish & Friedman, 2010).

תכניות ההתמחות בהוראה "נולדו" מהצורך לתמוך במורים החדשים הנכנסים למערכת, מתוך מטרה למנוע נשירה של מורים חדשים וכן לטפח מורים איכותיים. תכניות ההתמחות השונות מהוות גשר בין התקופה הסטודנטילית (pre-service) לעבודה בפועל (in-service) ומאפשרות את הרצף בין ההכשרה התאורטית לפרקטיקה המקצועית (Feiman-Nemser, 2001). רצף זה אמור לסייע למתמחים להתמודד עם האתגרים והקשיים שהוזכרו (Carver & Feiman-Nemser, 2011; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Vonk, 1995).

מחקרים שונים מצביעים על החונכות כאחת מאבני היסוד החשובות ביותר, הבאות לתמוך בצורכי המורים המתמחים משלושה היבטים - אישית, חברתית ומקצועית: בהיבט האישי החונכות מהווה תמיכה רגשית וסיוע למתמחה להתמודד עם שלל האתגרים העומדים בפניו בשנה זו; (2) מהבחינה החברתית, החונך מסייע בתרגום התרבות הארגונית למתמחה ובתהליכי החיברות וההתערות בקהילת בית הספר; (3) בהיבט המקצועי, החונך משתף את המתמחה בידע פרקטי אודות אסטרטגיות הוראה, משאבים, תכניות לימוד וכו' (European Commission Staff Working Document, 2010, Marable & Raimondi, 2007, Goldrick, 2010, Lai, 2012, Osta, Barlin & Burn, 2010, שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרומ, 2014).

הספרות המקצועית אמנם מתייחסת למאפייניו של החונך האידיאלי, אבל היישום הפרקטי משתנה מחונך לחונך (לזובסקי, רייכנברג וזייגר, 2007). על מנת להגשים את תפקידו משתמש החונך באסטרטגיות שונות להובלת תהליך החונכות מול המתמחה, כאשר אחת מהן היא מודלינג. מודלינג על פי לזובסקי וזייגר (2004), הוא צפייה

תרגום של התרבות הארגונית הלכה למעשה.

סוגיית המודלינג בשלב ההתמחות לא זכתה לתשומת לב מרובה בספרות המקצועית. מחקר שנערך לקראת דוקטורט (Fairstein, 2015), שבו השתתפו 609 מתמחים, הראה שרק 60% מהמתמחים השתמשו במודלינג כצפייה בהוראה. מתוכם, 29% צפו בשיעור אחד או שניים, 14% צפו בשלושה עד ארבעה שיעורים ו-17% צפו בחמישה ומעלה שיעורים.

כדי ללמוד לעומק על מהות התצפיות של המתמחים בחונכים, התקיימו ראיונות עומק חצי מובנים עם שמונה מתמחים. בעוד שניתן לצפות לכך שהמתמחים יתפסו את התצפית שלהם בחונך כהזדמנות ללמידה, זו מהווה דווקא איום על הדימוי העצמי שלהם, שכן הם עסוקים בהשוואה בין ביצועיו של החונך בהוראה בכיתה לבין תחושת המסוגלות שלהם עצמם: "יצא לי מספר פעמים לצפות בה, אבל לא הרגשתי שזה מאוד עוזר לי. אולי אפילו קצת מתסכל לראות את ההתמודדות שלה. הייתה לי תחושה שזה העצים את הקשיים שלי ולא דווקא בגללה, יותר בגללי. אולי קצת חוסר ביטחון קשה לי להסביר מה בדיוק" (Fairstein, 2015). ממציאים אלה מתאימים לטענתו של Little (1990), שמודלינג מסוג כזה עלול להקשות על המורה המתחיל בהיותה מציבה סטנדרטים גבוהים ממה שמורים מתחילים יכולים לעמוד בהם. יתכן שדווקא החונך, המדגים יישום אופטימלי של השיעור ויעדיו, מעלה את סף החרדה אצל המתמחה, מחשש כי לא יעמוד בסטנדרטים המודגמים לפניו.

ממצא נוסף שעלה בראיונות היא העדפה ללמידה מתוך התנסות וקבלת משוב מהחונכת במקום צפייה בחונכת: "... ביקשתי ממנה שתכנס לשיעורים שלי ותסייע לי להתפתח ולנהל את השיעורים והרעיונות המקצועיים ברמה שלה. אני מאמינה כי "אין חכם כבעל הניסיון" ולכן הדרך הטובה ביותר ללמוד ולהתפתח היא התנסות ועוד התנסות ועוד, וכמובן "העבודה" על ההתנסות אחר כך".

עוד עולה מהראיונות שהמודלינג יכול לחצות את גבולות הכיתה: "...דרך התנהלותה והסתכלותה על הילדים ועל המערכת, הדרך בה העמידה את הדברים החשובים על סדר היום, ניהלה את ישיבות הצוות ונתנה מקום לכולם. הדרך בה דיברה אל הילדים, המורים וצוות ההנהלה. היה לי ויש לי עוד הרבה מה ללמוד ממנה." "...ראיתי איך מיקוד ומחויבות לתפקיד משפיעים על קבלת המערכת מצד אחד, אבל גם כיצד ניתן לשנות דברים מאותו מקום..."

ממצא זה מרמז על כך שייתכן כי המשמעות של "מודלינג" היא רחבה יותר מאשר "צפייה בשיעור של החונך", והוא יכול להתייחס גם להדגמת התנהלות בערוצים השונים בתוך מערכת החינוך כפי שמציע Hudson (2012). התייחסות זו מדגימה את הרמות השונות של מהות מקצוע ההוראה לפי מודל הבצל של Korthagen (2004). מודל הבצל מתאר היבטים היררכיים שונים בתפקוד המורה, שכל אחד מהם יכול להיות מוקד לשינוי בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורה: התנהגויות, ידע ומיומנויות שהם הבטים חיצוניים, ותפיסות/אמונות, זהות, ושליחות, שהם הבטים פנימיים. בהקשר המודלינג, הצפייה בשיעור החונך והפעילויות המתבצעות בעקבותיה מהוות חלק מהרמות החיצוניות של המודל, ואילו ההתייחסות של המתמחים לתפיסות חינוכיות, לעיסוק בסוגיות של זהות מקצועית עוסקות ברמות הפנימיות. התפיסה הרחבה יותר של מודלינג שמעבר לצפייה בחונך כמורה בכיתה, אף מחדדת את התרומה והחשיבות שיש לחשיפתו של המתמחה להתנהלותו היום-יומית של החונך על היבטיה השונים (אינטראקציה עם ילדים, הוריהם, סגל בית הספר והנהלה, התמודדות עם תכנים פדגוגיים ברמה התכנונית והיישומית, השתלבות והתערות בחיי קהילת בית הספר).

דברי המרואיינים יכולים להעיד על ההשפעות של המודלינג כפי שמציעה הגישה הרחבה למודלינג, לפי Hudson (2012). המתמחים, מצינים כי בעקבות תהליכי החונכות זווית ראייתם את המערכת שונה, כפי שניתן ללמוד מהדוגמאות הבאות: "... היום אני מבינה שאני יכולה להשפיע בקטן על מה שקורה בכיתה שלי ומשם על מה שקורה בבית הספר"; "... והיום אני יודעת להרכיב "משקפים ורודים" ולהיות יותר אופטימית, להבין את המגבלות והמשאבים שניתן לנצל כדי לעשות טוב"; "... זה בא לידי ביטוי בדברים הקטנים והיום-יומיים. בתפיסתי את העומס, את ההתנהלות הנכונה, את יצירת סדר העדיפויות והעמידה מאחוריו. את ההבנה כי אני יכולה לטעות, אבל גם להודות בכך ואו לבקש סליחה. ומכאן את ההשלכות לילדים - גם להם מותר לטעות, גם הם יכולים לבקש סליחה ממני או בינם לבין עצמם, גם הם מגיעים ממקום טוב ופשוט צריך להעצים אותו ולאפשר להם לראות וללמוד על עצמם". המתמחים מספרים כי תפיסת עולמם בכל הנוגע לתפקידם ובכל הנוגע להתבוננותם במערכת החינוך הושפעה מהחונכים בעקבות שיחות שניהלו עמם, דרך הסתכלותם על התנהלות החונכים בשגרת היום-יום מול תלמידים, מורים וצוות בית הספר ובמחויבות שהפגינו החונכים כלפיהם וכלפי התלמידים והמערכת. למשל: "... זה בא לידי ביטוי בהקפדה שלי בעקבותיו על עמידה ביעדים שהצבתי לעצמי, בהתייחסות לתלמידים ואמונה ביכולתם. בתחילת השנה ראיתי הרבה צדדים לא כל כך חיוביים במערכת במילים עדינות, והיום אני יודעת להרכיב "משקפים ורודים" ולהיות יותר אופטימית, להבין את המגבלות והמשאבים שניתן לנצל כדי לעשות טוב".

לסיכום, הוצגו במאמר זה שתי משמעויות למושג "מודלינג" בשלב הכניסה להוראה. המשמעות המצומצמת יותר עוסקת בצפייה בשיעור החונך (דהיינו, בכשירויות ובהתנהגויות של החונך). לעומת זאת, המשמעות הרחבה יותר עוסקת בצפייה בחונך עצמו, על האינטראקציה שלו עם גורמים שונים וכיצד באות לידי ביטוי תכונותיו וניטיותיו.

מקורות

- Grimmett P.P. (2007). Mentoring teachers in anglophonecanada: building learning communities. In: ValencicZuljan M. and Vogrine J. (2007). Professional induction of teachers in Europe and elsewhere. University of Ljubljana – Faculty of Education.European (p.p.137- 153).
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25, 207-216
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers ? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. Australian Journal of Teacher Education, 37, 70-84
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education 20, 77-97.
- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring, Professional Development in Education, 36(3), 443-469
- Little, J., (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching, Review of Research in Education, Washington, DC: AERA.
- Marable, M.A. & Raimondi, S.L. (2007). The role of the mentor and the administrator in teacher inductio. In: Valencic Zuljan M. and Vogrine J. (2007). Professional induction of teachers in Europe and elsewhere. University of Ljubljana – Faculty of Education. (p.p. 280-288)
- Norman P.J. and Feiman-Nenser S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, Teaching and Teacher Education 6, 21, 679-697
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M. and McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36 , 277-289
- Vonk, J.H.C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. Paper Presented at The Annual Conference of the AERA, San Francisco, CA
- לזובסקי ר' וזייגר ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים 37, 66-95, הוצאת מכון מופת.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. בכללותה דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים 45, 56-89. הוצאת מכון מופת.
- שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הנוראה חדשים, משרד החינוך - מינהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.
- Ackley B. & Gall M.D. (1992). Skills, Strategies, and Outcomes of Successful Mentor Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research association (p.p. 20-24).
- Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive View. (p.p. 94-106) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bieler D. (2012). "What New Teachers Want from Colleagues," Educational Leadership, 69(8) (p.p. 46-49).
- Carver C.L. & Feiman-Nemser S. (2011). Using Policy to Improve Teacher Induction - Critical Elements and Missing Pieces. Educational Policy Volume 23, 295-328.
- European Commission (2010).Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers; a handbook for policymakers. Brussels: European Commission
- Fairstein E. (2015). What are the factors influencing the development of the interns's professional identity, through mentoring? Ph.D. Thesis Submitted to the Senate of Tiraspol University, Moldova
- Feiman-Nemser. S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, Teachers College Record, 103(6),1013-1055.
- Gavish, B., & Friedman, I.A.(2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout, Social Psychology of Education, 13, 141-167
- Goldrick L., Osta D., Barlin D. and Burn J. (2012). Review of state policies on teacher induction. Policy Paper – New Teacher Center.

עירוניות

יצחק (קיי) אהרונוביץ, מרכז מנדל בנגב, מכללת קיי

עיר נולדה בן לילה

עיר בלילה נולדה

ואולי

משום שהיא נולדה בלילה

אין לה תואר והדר

העיר הזו מלאה דפקטים

והיא סקנדל והיא אסון

עובדה שכל הארכיטקטים

כתבו עליה בעיתון

- שהיא אינה יאה למגורים

- שהיא כולה קופסות של שימורים

- שבתכנית האב אין אילנות

- ואין מקום לזוז ולחנות

היא צעירה מדי והיא צפופה מדי

אבל בכל זאת נולדים בה ילדים

(מתוך "שיר נולד" מאת נעמי שמר)

העירוני הוא תופעה שאנו בעידן זה, כך נדמה, נמצאים בטבורה. בעשורים האחרונים הערים ממגנטות את המין האנושי בקצב מואץ. בראשית שנות השמונים התגוררו רק כ-39% מתושבי כדור הארץ ביישובים עירוניים, ובשנת 2007 - יותר מ-50% מהם. כיום (2014) מתגוררים כבר 54% מאוכלוסיית העולם ביישובים עירוניים, והתחזית צופה כי שיעור זה יגדל לכדי 66% (על פי נתוני ארגון האומות המאוחדות) עד לשנת 2050. אם כן, אנשים לא אוהבים אנשים יותר מידי, ובכל זאת בוחרים להתרכז בחברתם יותר ויותר (מידי).

מתוך השינויים הדרמטיים הללו, נובע קושי רב בהגדרת העיר, העיור והעירוניות. לשם פשטות נגדיר עיר כצורת ישוב צפופה המאפשרת קשרים רבים ומידיים בין הבאים בה. נגדיר עיור כסך התהליכים היוצרים את צמיחתן של הערים הן מבחינת מספרן הן מבחינת גודלן, ועירוניות - כצורה וכסגנון חיים אשר מתקיימים בערים. שלוש הגדרות אלו נתונות לבחינה ולשינויים גדולים בעת זז, כשהערים הופכות לצורה שבה חיה רוב האנושות. תכלית הדברים המובאים בפניכם, היא להתמקד בהגדרת העירוניות, כלומר להגדיר את צורת החיים בתוך המרחב העירוני בעולם שעובר תהליכי עיור מואצים. כדי להתחקות אחרי משמעותו של אורח החיים העירוני והשתנותו אסקור בקצרה את היסטוריה של העיר ושל תהליכי העיור.

ניצחון העיר

ההעדפה של המין האנושי לגור בעיר הופכת את העיר לצורה הטבעית לקיום חיים. בכך הוויכוח הניטש בין הטוענים לטבעיות של המבנים העירוניים ושל צורת המגורים בערים לבין הגורסים כי ערים הן יצירה מלאכותית לובש צורה אחרת. הדרכים העוברות בערים והמחברות בין סוגי מבנים ושימושים שונים, כמו מבני הציבור ושטחי הציבור, שטחי המסחר, שטחי תעשייה ומקומות בילוי ובוודאי מבני המגורים - הם הכוורת האנושית, המקום הטבעי שהמין האנושי בונה לעצמו כדי להתקיים בצורה יעילה ומתאימה למבנה הפעילות האנושית ולמחזור חיי האדם.

לעת עתה נראה כי העיר היא הצורה היעילה ביותר למגורי האדם. היא יעילה במובן הכלכלי, אך ככל הנראה היא גם הטבעית לו ביותר. טבעית במובן שהיא מקדמת את המין האנושי ומאפשרת מימוש והגשמה אישית למרבית הפרטים שמתגוררים בה - בעיר. אדוארד גליזר (2012), מחסידי העיר, גרס, כי אפילו ה'סלאמס' העירוני הוא תופעה רצויה. לטענתו, בחלופה - סלאמס כפרי - מספר ההזדמנויות והאפשרויות להיחלץ ממשברים חומריים ונפשיים של האדם נמוכה מאלו של האדם המתגורר בסלאמס עירוני, שהרי בסלאמס העירוני יש שפע של הזדמנויות.

תהליכי הגלובליזציה וההיחלשות במעמדן של מדינות הלאום מגביר את מעמדן של הערים וגם את רכיב הזהות המקומית שהן מקנות לתושביהן. הערים הופכות להיות שחקן כלכלי-חברתי משמעותי, מעין נסיכויות, שלהן כוח והשפעה רבים כמוקדים תרבותיים-כלכליים-חברתיים. הערים קובעות סדר יום תרבותי, מרכזות אנשים בעלי הון עצום ומסוגלות לקבל החלטות אוטונומיות בתחומים שהיו בעבר בידי הרשות הלאומית. בארץ המושג 'מדינת תל-אביב' ממחיש את התופעה, אולם תוצאות הבחירות האחרונות מלמדות עד כמה הוא מורכב וטעון בכל הממדים הללו.

עירוניות מהי?

עירוניות היא סך הפעילויות האנושיות ליצירת אורח חיים המבוסס על חיים הוגנים וראויים למספר רב של אנשים החיים בכפיפה אחת במרחב עירוני. לכאורה זוהי מטרה ראויה ואפשרית. אולם, החתירה לעירוניות ראויה, כמו גם הניסיונות להגדירה, לרבות הניסיון שהצגתי בראשית המאמר הקצר שלפניכם, נתונים לביקורת, ספק וקטרוג שקמים עליהם מכיוונים שונים. אוכל לנסח את הבעיה של העירוניות במשפט דו-משמעי, הטעון הסבר, שאביא בהמשכם של הדברים. אנשים אינם אוהבים אנשים יותר מידי. זוהי תמצית האתגר העירוני ואתגרה של העירוניות. הישוב האידיאלי האוטופי ששרטט תומס מור במסה 'אוטופיה' מנה ערים שוות גודל בנות 6,000 תושבים כל אחת. באוטופיה מתקיימים חיי קהילה ושיתוף, האפשריים בין היתר הודות לארגון הסדור כל-כך וגם בשל העובדה כי ששת אלפי אנשים אינם ככל הנראה 'יותר מידי'. אך זוהי אוטופיה - הערים הגדולות בנות זמננו מונות מיליוני בני-אדם, והסיכוי להכיר ולו חלק מזערי מהם לאדם בודד היא משימה נדירה אם לא בלתי אפשרית. ריבוי האנשים יוצר גודש וצפיפות של פעילויות אנושיות, ומרבית האנשים בערים וגם העירוניים ביותר יעדיפו לוותר עליהם.

בין עיר, עיור ועירוניות

ערים מלוות את האנושות מראשית התיישבות האדם. לכאורה מדובר בהתפתחות אֵטית ומבוקרת של אופן החיים המועדף על קבוצות של אנשים הבוחרים לגור ביחד. הבחירה לגור ביחד היא של פרטים וקבוצות, אשר רואים בצורת חיים זו הזדמנות ליצור עודפים לטובתם ולטובת הכלל. עודפים אלו יכולים להיות עודפים של אמצעי קיום (מזון, כסף, תרבות) ועודפים של זמן לפנאי. למרות העובדה שצורת החיים העירונית אינה זרה לאדם, אימוץ המודל

מקומית משולבת של הרשות ושל היזמים כדי להפוך את העיר שלהם כבת-תחרות. אם כן, ההתחדשות העירונית היא פרקטיקה ואידיאולוגיה מגוונות הכוללות מספר קווי מתאר, וביניהם: ציפוף, רב-תרבותיות, עירוב שימושים, קישוריות גבוהה בין חלקי העיר ומתן עדיפות להולכי רגל בגיבוי תחבורה ציבורית יעילה.

אחד מהמאפיינים הבולטים של העירוניות המתחדשת הוא החתירה ליצור של מרחב בר-הליכה, כלומר שאיפה ליצור שכונות וערים שבהן החיים היום-יומיים אינם מחייבים שימוש בכלי רכב פרטיים. מתכנני הערים חותרים כיום להקמתם של מתחמים שבהם מתקיימים התנאים הללו. זהו אורח חיים 'עירוני', וזהו, בעיני רבים מהתחום, 'עירוניות' במיטבה. מובן כי מרחב כזה מחייב ציפוף של הפעילות האנושית ושל מבנים עירוניים. אולם, קיומם של תפקודים רבים המשולבים זה בזה מחייב ציפוף של מבנים ושל שימושים אשר עלולים להיות סותרים במובנים שונים. כך קיומם של מקומות מפגש, כדוגמת פאבים ומסעדות, ידחו באופן טבעי את הרצון להתגורר בקרבתם. אולם מצדדי גרסה זו של העירוניות מניחים, כי האדם העירוני יהיה סובלני כלפי תופעות הלוואי של מרכיבים בחייו, כמו רעשי הלילה של הפאב, הודות לקרבתם של המקומות ולהזדמנויות לקיים חיים מלאים. גודלה של העיר מבטיח שקרבת השימושים תתאים לפלח אוכלוסייה כלשהו בתוך ההמון העירוני למרות הסתירות. פלח זה יכול להתבסס על מבנה אישיות או על שלב במחזור החיים או על כל עיקרון אחר, והמתכנן העירוני מניח שהוא ימצא בתוך ההמון העירוני התוסס.

בין עירוניות לחינוך

סיפור הילדים המפורסם 'עכבר העיר ועכבר הכפר' יכול ללמד משהו על מקומה של תפיסת העירוניות כאורח חיים. העירוני נחשב למתוחכם, לתרבותי ולמתקדם יותר ביחס לכל צורת חיים אחרת. זוהי תפיסה מתנשאת, הנגזרת מתוך העידן שמייחס ניצחון לעיר. האם ניתן לחנך לעירוניות? כלומר האם ניתן ללמד את ידיעת העיר מתוך הנחה שהמרחב הבנוי, הצפוף, הרועש מייצר מערכות יחסים השונות מכל מקום אחר - בין האדם לבין עצמו, לבין חבריו ולבין הסובב אותו? מענה אפשרי לכך טמון בביקור הגומלין של עכבר העיר בכפר ובידיעה כי אורח החיים האחר גם הוא מזמן למידה של המקום ושל תכונותיו כדי להסתגל לאורח החיים השונה. חינוך לעירוניות יכול להיות תחת הכותרת הכללית של לימוד מקום, כלומר, ההכרה וההבנה שלסביבת הפעילות של האדם יש השפעה דרמטית על מחשבתו, על מבטו, על פרשנותו ולפיכך גם על פעולותיו. עם זאת עצמתם ומספרם של המרכיבים שיוצרים סביבה עירונית מחייבים תשומת לב וניסיון כן לנסות ולבנות תחום ידע שיסביר לחווה את העיר כבר בגיל צעיר את מערכות הקשרים שבין הסביבה העירונית לבין פעולות האדם בכך להקל עליו. כך לדוגמה, חלוץ האדריכלות החינוכית המודרנית הרמן הרצברגר מצדד בבתי ספר החווים את העיר תוך הימנעות מהצבת גדרות בין בתי הספר לבין המרחב העירוני, והוא אף מציע לבנות מבנים וסביבה אשר מדמים עיר בצעיר אנפין, כמו מבנה הכולל בין היתר כיכר מרכזית או מקומות מפגש במרחב הציבורי (בינט, 2013).

עירוניות האם אחת היא?

לכאורה, רקיחה של מצע עירוני פיוזי מתאים הכולל מבנים צפופים, מרחבי הליכה, שטחים ציבוריים פתוחים ועוד אלמנטים פזיים עשויים ליצור עירוניות לדוגמה. אולם במקרה זה קיים חשש ליצירת אשליה שהעיר מייצרת סגנון חיים דומיננטי ואידיאל. כלומר

זאת ועוד, הערים, בהיותן מקומות זיירות של התרחשויות אנושיות ומקומות הקולטים חידושים, מושפעות באופן ישיר משינויים המתקיימים בחברה האנושית, ובתהליך דיאלקטי¹ הן משפיעות עליהם. שינויים אלו מתרחשים כיום בצורה מואצת כתוצאה משלל מהפכות שיוצרות חידושים טכנולוגיים. חידושים אלה מאפשרים קיום של חיים עירוניים המעצבים ומשנים אותם בו-זמנית. כך לדוגמה, המצאת הרכב והמעלית היו בשעתם בעלי השפעות מרחיקות לכת על בניית הערים, תכנון ועיצוב אורח החיים העירוני. המצאתן וזמינותן של מצלמות במעגלים סגורים טכנולוגיות הטלפונים הניידים והחכמים עם יכולות ה-GPS ועוד מעצבות אף הן בשנים האחרונות את הערים ואת החיים העירוניים, אך למרות זאת, קשה למתבוננים בהם לאבחן את כיוון ההשפעה ואת עצמתה.

עירוניות היום - קווי מתאר עיקריים

ניתן לסכם עד כאן כי העירוניות היא צורת החיים שמייצרת העיר בתהליך דיאלקטי בין האדם לבין סביבתו הבנויה. גודש היריעה שמייצרים החיים העירוניים מאפשר יצירה של מסגרת תיאורית ייחודית למכלול התופעות שהעיר ותושביה מייצרים, והיא - לימודי עירוניות. הסתכלות כזו מאפשרת לייחד מהלכים והתפתחויות דינאמיים בתחומי חיים שונים - כלכליים וחברתיים ולבחון את השפעתם על המרחב העירוני. זאת ועוד ההבנה כי מדובר בתהליך דינאמי מדגישה את המחזור העירוני - כלומר את הגל הנוכחי של פריחת העיר וגם את החשיבות שבמחקר ובהבנת החיים העירוניים. לפני הופעתו של גל זה נראה היה כי אנשים שבעו מהעיר. תהליך הפרבור המואץ שהיה שכיח בארה"ב של אחרי מלחמת העולם השנייה, ושהגיע אף לישראל של שנות השבעים והשמונים, הצביע על השובע מחיי העיר. העיר נראתה באותה העת כמקום שהתנוון, מקום שבו לא ניתן לגדל ילדים. חיי הפרברים התאפיינו בעיסוק סביב התא המשפחתי ובשימוש עיקרי ומרכזי וכמעט בלעדי במרחב למגורים ובכבישים רחבים אל העיר הגדולה וממנה. הפרבר משקף חיים אשר בבסיסם הם תשליל העירוניות: שימוש קרקע יחיד, אחידות בהרכב האוכלוסייה, אחידות בטעמים ובהעדפות של האוכלוסייה וצמצום המרחב הציבורי לטובת יחידות דיור ומרחבים פרטיים גדולים. מגמות פרבור אלו נחלשו והתחלפו בזרמים משמעותיים של עירוניות מתחדשת. כלומר צורך ודרישה לחיות ולהחיות את מרכזי הערים ולייצר חיים עירוניים.

העירוניות המתחדשת או ההתחדשות העירונית, בשמה הנפוץ יותר, היא תהליך של השקעת משאבים לשם החייאתם של חלקים שהתנוונו בעיר. הניוון יכול להיות פיזי - כדוגמת שכונות שהתבלו, כיסים חברתיים-מעמדיים חלשים, כגון גטאות שבהם האוכלוסייה חלשה, הוחלשה או נחלשה; או תפקודי-מרחבי - תפקודים עירוניים שאינם משתלבים בצורה יעילה או אינם פועלים כמארג מתפקד. החלוקה המוצעת אינה דיכוטומית, והמציאות מדגימה אזורים בעיר הסובלים משילובים שונים של הקטגוריות הללו. המאמצים של פרנסי הערים, המתכננים והתושבים עצמם ליצור מצעים שונים של התחדשות עירונית הם חדשים יחסית, ובמתכונתם זו הם מיוחסים לארבעים השנים האחרונות. הרצון בהתחדשות עירונית והעידוד לכך מגיע ממקורות רבים. פרויקט שיקום השכונות שהתקיים בארץ הוא התגלמות בוסרית של שאיפה זאת - כיזמה ממשלתית. יזמים פרטיים רואים בכך הזדמנות עסקית, וכך נולדים מתחמים כמו נווה צדק ושכונות בדרום תל-אביב וכן מבני מגורים שבהם מוגדלים אחוזי הבנייה במרכזי הערים בחסות תמ"א 38. ערים רבות מתהדרות בניסיונות ובפרויקטים של התחדשות עירונית כיזמה

1 תהליך שבו כל שינוי יוצר מצב חדש שממנו צומחים שינויים ואתגרים חדשים.

הפיכתה של עירוניות אחת לאידיאל של סגנון חיים טומן בחובו סכנה גדולה. כך לדוגמה סגנון החיים ההולך ומתגבש בתל-אביב הוא מושא ואידיאל המושג 'עירוניות' בפי מתכנני ערים בבואם לתכנן ערים שונות בארץ. אך מידת התאמתו של סוג זה של 'עירוניות' לעיר הממוקמת בפריפריה מוטלת בספק. הדבר נכון גם לגבי עיר קטנה או בינונית בעלת אוכלוסייה הומוגנית כלשהי - חרדית או ערבית. כשעקרונות היסוד של העיר - כמקום מפגש וכמרחב שמייצר הזדמנויות - נתונים בידי המתכננים העירוניים, הם מייצרים תבנית קשיחה למדי ומגוון כלים צר יחסית, ובכך הם מצמצמים את האפשרויות ליצירתם של מספר סגנונות חיים בערים שונות. הודות להרחבת היריעה של הידע המוצע שעניינו 'עירוניות' עולה ההכרה באפשרות של 'עירוניות' בעלת מנעד רחב. כלומר הוספת תחומי דעת נוספים אל המושג עשויה לייצר תבניות שונות של 'עירוניות', כך שכל קהילה עירונית תייצר סגנון חיים המתאים למיקומה במדרג העירוני ולמיקומה הגיאוגרפי.

הערת סיום

עירוניות היא מושג השגור היום בפי מתכננים, אדריכלים, גאוגרפים ונושאי הבשורה העירונית כאידיאל והוא חיוני להמשכו של הקיום האנושי. במובן מסוים זוהי אידיאה המגובה בפרקטיקות שונות שמנסות לגשר על המורכבות ועל הסתירות הפנימיות שמציב אתגר הקיום של האדם המתגורר בעיר והפועל בה. בעבור האנשים שפועלים להסדרתה ולתכנונה של העיר האתגר המרכזי של העירוניות מתבטא, אם כן, במציאת הדרכים שבהם אנשים רבים ככל שאפשר יאהבו את החיים במחיצת אנשים רבים ככל האפשר. עיצובם והבנתם של התנאים שיקיימו עיר ראויה, כזו שה'עירוניות' שלה יכולה להוות מודל לקיומה של חברה מאושרת ומשגשגת למספר רב של אנשים הגרים בצפיפות, הם אחד האתגרים החשובים שקיימים כיום לחברה האנושית.

ביבליוגרפיה וחומר לקריאה נוספת

- אהרונוביץ, י' (קיי) (2013). ערים בין חיים, מוות וניצחון. פנים, 64, הסתדרות המורים בישראל הקרן לקידום מקצועי, 4-14.
- בינט, ג' (2013). העיר כמרחב למידה. פנים, מס' 64, הסתדרות המורים בישראל הקרן לקידום מקצועי, 70-78.
- ג'יוקובס, ג' (2008). מותן וחייהן של ערים אמריקאיות גדולות. בבל. (תרגום לספר שראה אור ב 1961).
- גלייזר, א' (2011). ניצחון העיר. מודן.
- זימל, ג', רוברט, פ' ווירט ל' (2004). אורבינזם הסוציולוגיה של העיר המודרנית. רסלינג. (תרגום של מאמרים נפרדים של הכותבים מראשית המאה ה-20).
- מור, ת' (2008). „אוטופיה. רסלינג. (תרגום לספר שראה אור ב 1516).

Meagher, M.S.(2008). hilosophy and the City. state university of New-York press

UN web site: World Urbanization Prospect. United nation, Department of Economical Social Affairs.

פמיניזם ערבי

ספא אבו רביעה, מרכז מנדל בנגב, מכללת קיי

לבוש כמו הרעלה (Afshar, 1993; Ahmed, 1982; Lazraq, 1988). כך גם ההפרדה בין המרחבים בחברות מסורתיות נתפסה כגורם מדכא נשים. המרחב הפרטי המכונה 'הארם', למשל, נתפס כמייצג את בידודן של הנשים ואת כניעתן לגברים. ואף על פי כן האיסור על הגברים להיכנס למרחבים אלו לא מנע מחוקרים מערביים לדמיין אותו כסמל לשעבודן ולכניעתן של הנשים הערביות (Motzafi- Haller, 2000; Ahmed, 1982; Abu-Lughod, 1989).

שיח פמיניסטי ערבי ומוסלמי מייצג את קולות הנשים מהשוליים, קולות שאינם נראים ושאינם נשמעים. שיח זה שואף לשפר את מעמדן של הנשים מחד גיסא ולהיאבק בהבנייתן כקורבנות מוחלשים מאידך גיסא. מאבקן, אם כן, דואלי: נגד דימוין של נשים ערביות ומוסלמיות בעיני המחקר המערבי ובמקביל - במאבקן הפנימי - נגד דיכוי הפטריארכלי. כניסת נשים ילידות ערביות ומוסלמיות לשיח המחקרי מאפשרת שינוי בעל השפעה משמעותית במאבקים אלו. החוקרות הערביות אתגרו את המחקר והמהות הפמיניסטית האירופוצנטרית, והן הציעו תפיסות תאורטיות, מתודיות ואפיסטימולוגיות חלופיות לידע הקיים. מחקרים אלה אפשרו לנשים מהשוליים להגדיר את השיח על תרבותן באמצעות הבלטת התנאים הפוליטיים, הכלכליים, החברתיים והרביגוניים בתוך קטגוריות הנשים הילידיות. הנחת היסוד שלהן טוענת כי גורמי הדיכוי השונים חוברים יחד להחלשת הנשים. אלה כוללים מעמד, שייכות אתנית וגזע. טענתן היא כי דיכוי נשים מהעולם השלישי נקשר גם לדיכוי אימפריאלי ולא רק לדיכוי מגדרי ומעמדי. מעורבות זו הצליחה ליצור שיח שבו הנשים מייצגות עצמן מהמרכז תוך הרחבת ההגדרות למונח פמיניזם ובאמצעות טרמינולוגיה אלטרנטיבית כמו: *Womanists Remakes of Women*, או *Feminism of color*. בשיח זה נדחה השימוש במונח 'פמיניזם' בטענה כי הגדרה זו מאפיינת מאבקים המצויים במערב והמקושרים לנשים הלבנות, האקדמאיות, בנות המעמד הבינוני-גבוה, אשר נאבקות לשוויון מגדרי המתייחס לתחומי התעסוקה ולקבלת ההחלטות במרחב הציבורי, ולא להקשר החברתי והתרבותי של מציאות חייהן של הנשים הערביות והמוסלמיות (Johnson & Odum, 1991; Cooke, 2001). כך מאתגר הפמיניזם הערבי את התפיסות שעליהן מבוסס הפמיניזם המערבי ומהווה אלטרנטיבה לקטגוריות הידע הקיימות ולאופן ייצורן. נוסף לכך, הפמיניזם הערבי שואף להציב נשים ערביות במוקד השיח באמצעות השמעת קולותיהן וניסיוןן.

שאלות אלו של ייצוג וסמכות הן במוקד התמודדותן של חוקרות פמיניסטיות ערביות. חוקרות אלו טענו כי החוקר המערבי מתיימר לייצג את המזרחי ולדבר בשמו מתוך הנחה כי המזרחי אינו יכול לייצג את עצמו, וכי באמצעות ייצוג המזרחי המערבי מייצג את יחסי הכוח בין המזרח למערב. ייצוג זה מבוסס על 'הנאורות המערבית' מול 'הנחיתות המזרחית' (סעיד, 1978). מכאן יש להעלות שאלות לגבי יחסי הכוח המבנים יחסי חוקר-נחקר וחוקר-שדה מחקר, כמו: מי כותב אודות מי? אלו מושגים מגדירים את השיח? מי מתרגם את המושגים למי? איזו שפה דומיננטית ואיזו שפה נעלמת או כפופה לשפתו של מי? אלו עומדים בבסיס עיצוב הידע המתהווה במערב אודות נשים ערביות ומוסלמיות הנתפסות כאובייקט שולי, כקורבנות וכחסרות כוח לעומת הנשים המערביות העומדות במרכז

עבור המערב 'שחרור' נשים ערביות הוא הסממן לתהליכי המודרניזציה בעולם השלישי, והוא משליך בהכרח על שחרור חברתי רחב יותר. ביטוי של שחרור זה, לתפיסת המערב, הוא השתתפותן של הנשים הערביות במרחב הציבורי באמצעות השכלה, תעסוקה ובעיקר בהסרת הרעלה מעל לראשן, הרעלה שנתפסת במערב סממן מובהק לדיכוי (Abu-Lughod, 1998; Mohanty, 1991; Kandiyoti, 1996). האמנם? מהי משמעות 'שחרור' הנשים לפי תפיסות תרבותיות שונות? עד כמה משפיעים אינטרסים פוליטיים, חברתיים, תרבותיים ואחרים על הבניית ההקשר שבו תפיסות ה'שחרור' מוצגות ומיושמות? מאמר זה יעסוק בשיח התרבותי והפוליטי הדין בסוגיות 'שחרור הנשים' מתפיסות שמקורן במפגש הבין-תרבותי - בין 'המערב' ל'מזרח'.

בסוף המאה ה-19, עת התעוררות הפמיניזם הערבי כחלק מהשחרור הלאומי בעיקר במצרים (ואף בתוניסיה ובמדינות נוספות), החלו חוקרות ערביות ומוסלמיות (Abdo, 1997; Mohanty, 2002) לטעון כי התפיסות הקיימות של החוקרות הפמיניסטיות המערביות מתנהלות ומוצרות בארצות אירופה ובארה"ב, והן מגדירות ופועלות בשמן של נשים ערביות ומוסלמיות במזרח וכביכול למענן. עוד טענו החוקרות כי המאבק הפמיניסטי הערבי - כפול: הנשים צריכות להיאבק בשליטה הפטריארכלית המקומית, ובמקביל הן גם צריכות להיאבק בתפיסות המערב את המזרח בכלל ואת האופן שבו אלו מבנים את דימוי הנשים הערביות בפרט.

למעשה, תרומה מרכזית של הפמיניזם הערבי - כהגות וכפרקטיקה - היא בהתמודדות מול תהליך ייצור הידע על אודות הנשים הערביות, אשר חיות בתיחום שבין מסורת למודרנה. הנחה זו מתבססת על התפיסה כי השיח במסורתיות ממוקם ומנוהל בדרך כלל מול השיח במודרניות מתוך עמדה של מיקום היררכי של טוב מול רע, נכון מול לא נכון, ובעיקר כשאיפה וכהשראה להתקדמות. לפיכך, המסורת והערכים המאפיינים תפיסה זו נתפסים כפרימיטיביים וכנחשלים בהשוואה למודרנה המסמלת קדמה, ערכים נעלים, שאליהם צריכות הנשים להתקדם בהתפתחותן הטבעית. אפיונים אלו של קטגוריות המחקר והמחקר הפמיניסטי המערבי השפיעו רבות על אופן ייצור הידע ועיצובו אודות הנשים הערביות והמוסלמיות מנקודת המבט המערבית. ביטויי ניכרים באופן שבו אלו אפיינו בכתביהם את 'נשות העולם השלישי' בצורה אחידה. הן תוארו כבעלות חוויות חיים זהה וכסובלות מדיכוי פטריארכלי דומה. הן תוארו כקבוצה קוהרנטית בעלת רצונות זהים ללא כל התייחסות למעמדן, למוצאן האתני או למיקומן הגיאוגרפי. במחקרים אלו הן הוצגו כחסרות יכולת לדבר, רעולות פנים, מבוזזות ובעיקר מוחלשות (Abdo, 1997). בהמשך לתפיסות אלו, גם תוכני מחקריון של הפמיניסטיות המערביות שכתבו על נשים בעולם השלישי התרכזו בעיקר במילת נשים, בסחר בנשים, בזנות וברצח על כבוד המשפחה. המחקרים ביססו את דימוין של הנשים הערביות והמוסלמיות כקורבנות הסובלות מאותן דיכויים, קורבנות שיש להציל ולגאול. (Mohanty, 1991; Spelman, 1988; Narayan, 2000; Vickers & Dhruvarajan, 2003; man, 1988). דימוין המוטעה של נשים ערביות ומוסלמיות נובע בעיקר מהאופן שבו התפיסה המערבית התייחסה לדת המוסלמית. זו מתוארת בדרך כלל כמערכת מקובעת ומדכאה, ובעיקר כאחראית לנחיתות מעמדן של הנשים ולהגבלתן באמצעות פרטי

נתפסת כמעצמה נשים, ואיסור כניסתם של הגברים למרחב הפרטי - כמשחרר אותן מהפיקוח הגברי וכמאפשר להן לנהל שיח ביקורתי ומתנגד לגברים. לבוש זה מאפשר לנשים להגביר את שיתופי הפעולה ביניהן, ליצור רשתות חברתיות פעילות ולהגביר את כוחן ושליטתן בניהול משק הבית.

אחת הדרכים המשמעותיות ביותר בעולם הערבי והמוסלמי לשחרור נשים ממנהגים מדכאים נעשית באמצעות ההסתמכות על חוקי הדת ובאופן ספציפי על חוקי הקוראן, המעניק לנשים זכויות, כמו הזכות לירושה והזכות ללמוד, לעבוד ולהשתתף בקבלת ההחלטות. הזכויות הללו מסתמכות על תקופת ראשית האסלאם ועל חיי הנביא מוחמד ויחסו לנשים (הנשים בתקופתו היו עצמאיות מבחינה כלכלית ויעצו לגברים בתקופות מלחמה ועוד). הצלחתן נובעת מהתשתית הדתית שיש למעשיהן ובעיקר הודות לכך שהן אינן פועלות בשם ערכים מערביים, אלא בשם ערכי האסלאם כמקור כוח ועצמה. כך הן עורכות רפורמות חברתיות ותרבותיות פנימיות. למעשה שינוי מתודולוגי זה מאפשר לנשים בעולם הערבי והמוסלמי לפעול לשיפור מעמדן ולהגמשת הגבולות הפטריארכאליים תוך הסתמכות על המסורת והדת כדי לערוך את הרפורמות בתוכן. בדרך זו הן מגדירות מחדש את יחסי המגדר מתוך המסורת, הדת והתרבות ולא בניגוד להן. השינוי שהנשים מייחלות לו נעשה באופן אטי אך יעיל ולטווח ארוך. בצורה זו פמיניזם ערבי ומוסלמי מאפשר לנשים להיות פמיניסטיות מבלי להיות מערבויות, ובעיקר - לפעול נגד החלקים המדכאים בתרבותן בלי לצאת נגד זהויותיהן ומסורותיהן המגדירות את מהות חייהן.

מקורות

סעיד, א. (1978). אוריינטליזם. תל-אביב: עם עובד.

- Abdo, N. (1997). *Assessing Gender\Women's Regional Workshop*. Cairo Papers in Social Science, 20 (3). Cairo: The American University Cairo Press.
- Abu-Lughod, L. (1998). Introduction: Feminist longing and postcolonial conditions. In L. Abu-Lughod (ed.), *Remaking women: Feminism and modernity in the Middle East* (pp. 3-31). New Jersey: Princeton University Press.
- Abu-Lughod, L. (1989). Zones of theory in the Anthropology of the Arab world. *Annual Review of Anthropology*, 18, 267-306.
- Ahmed, L. (1982). Western Ethnocentrism Perception of the Harem. *Feminist Studies* 8 (3).
- Afshar, H. (1993). Women in Middle east- perceptions, Realities and Struggles for Liberation: Some Introductory notes. In: Afshar, H. (ed.), *Women in Middle East* (pp. 6-8). Macmillan Press: London.
- Cooke, M. (2001). *Women Claim Islam*. New-York: Routledge.
- Johnson-Odim, C. (1991). Common Themes, Different Contexts: Third World Women and Feminism. In: Mohanty, C. & Russo, A. & Turrell, L. (eds.). *Third World Women and the politics of Feminism* (pp. 314-327). Bloomington (ind): Indiana University Press.

ההיסטוריה, בעלות הכוח ובעיקר פמיניסטיות הנאבקות על הבעלות שבמונחים כמו פמיניזם, מודרניות ושחרור, ובהיפוכם - מסורתיות, פרימיטיביות, כליאה וחוסר אוניו המיוחסים ל'מזרח'.

שינוי מתודולוגי זה מציע, כי במקום לנתח את יחסי המגדר בתהליכים החברתיים, הכלכליים וההיסטוריים המשפיעים על מעמד הנשים ועל מאבקהן יש להדגיש את השיח שבו ההבדל הוא בשונות שבין הנשים במדינות שונות ובמעמדות שונים. שיח זה משליך על מורכבות הייצוג שלהן כאחרות. גישות מתודולוגיות אלו מציעות להתמקד בנרטיבים של נשים כדי לברר את ניסיון מנקודת מבטן, ולא מנקודת מבטם וייצוגם הזר של החוקרים והחוקרות המערביים ותפיסותיהם המערביות. מטרתו, אם כן, לייצר היסטוריה חלופית מפרספקטיבה מגדרית מקומית באמצעות הנגשת קולן של נשים אנאלפביתיות כבסיס לחקר תופעות תרבותיות, וכך לייצר ידע אלטרנטיבי המגיע מלמטה למעלה. כך שואף הפמיניזם הערבי לייצוג עצמי תוך ביסוס עמדת זהות ומיקום גאוגרפי המתווחם למזרח התיכון ולצפון אפריקה; ולהגדרת מאבקהן של הנשים הערביות והמוסלמיות על מקורות המסורת שלהן ועל שורשיהן.

אולם, עיקר תרומתו של הפמיניזם הערבי והמוסלמי הוא בהציעו אסטרטגיות התמודדות עם הפטריארכיה תוך הסתמכות על התרבות המקומית ולא בניגוד לה. מחקרים מהזרם הפמיניסטי ערבי מתבססים על המבנה החברתי והמסורתי המגדיר את זהותן של הנשים. ערך המשפחה, למשל, הוא עיקרון מארגן מרכזי ואף עוגן, המספק להן הגנה וכבוד ומסגרת עיקרית המגדירה את מעמדן החברתי, שייכותן השורשית והתרבותית ואף מפקחת על מרחב הפעולה שלהן. לכן שחרור נשים, לתפיסתן, צריך להיעשות באמצעות המסורת בלי לבטל את השפעות המערב, אבל בעיקר בלי לבטל את אורחות חייה של האישה הערבייה והמוסלמית. את האסטרטגיה הראשונה מגדירה דניז קנדיוטי itoyidnaK; (6991), 'למיקוח עם הפטריארכיה', ומשמעה - לנהל משא ומתן עם המערכת הגברית הקיימת ולנסות להגמיש את גבולות החירות לנשים שבתוכה. מיקוח זה משמעו ניהול משא ומתן על הרחבת גבולות הטאבו והגמשתם תוך מקסום כוחן של הנשים במסגרת תהליך זה. שחרור זה - יש בו הכרה בחוקי המשחק הקיימים ובכוחם ואף שימוש בהם כדי להגדיל את מרחב החופש והתמרון שלהן. דרכים קונפורמיסטיות אלה, היכולות להיתפס ככניעה וכציות לסמכות הגברית, בעלות השפעה לטווח הארוך בשינוי התפיסה בהיררכיה המגדרית הקיימת, והן מוכיחות שינוי תודעתי ותפיסתי אפקטיבי יותר מדרכים מהפכניות היכולות לעורר התנגדות ואף חרם.¹

דוגמה משמעותית לשחרור נשים ולשינוי מעמדן מתוך המסורת היא עטיית הרעלה. זו משחררת אותן מהפיקוח החברתי עליהן, ובכך היא מעניקה להן חירות במרחב הציבורי בלי לפגוע בנורמות שלהן. עטיית הרעלה יוצרת הפרדה בין הנשים לבין הגברים, והכיסוי מאפשר להן לראות ולא להיראות, ובכך למעשה הוא מפחית מגע עם גברים והטרדות מיניות. הנשים גם מציינות כי בזכות עטיית הרעלה הן זוכות בכבוד ובהערכה חברתית. כמו הרעלה, הנתפסת כמרחב פרטי בתוך המרחב הציבורי, כך ההפרדה בין המרחבים

1 דוגמאות נוספות: העשייה הנרחבת של עמותות הנשים בנגב הפועות לוח בהתאמה לקודים התרבותיים המקובלים, ביניהן יצירת מקומות עבודה לנשים, המחייבת יציאה מבתיהן בשעות הבוקר בלי לאיים על מקומן במשפחה. ההנחה היא כי בטווח הארוך, נשים אלה וסביבתן יאמצו שינויים אלו כטבעיים גם בתפיסה. אסטרטגיות נלוות לזו הן השגת אישור הגברים וגיוס הסכמתם לכל עשייה של הנשים, וכן שימוש בטרמינולוגיה תרבותית רגישה שאינה נשענת על ערכים מערביים (כמו פמיניזם והעצמה), אלא על מקורות הכוח התרבותיים הקיימים (כמו הדת והמסורת).

- Kandiyoti, D. (1996). Bargaining with patriarchy. *Gender and Society*, 2, 274-290.
- Lazreq, M. (1988). Feminism and Difference: The Perils of Writing as awomen on Women in Algeria. *Feminist Studies* 14, (1). Pp. 81-107.
- Mohanty, C. (1991). 'Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism', In: *Third world Women and the Politics of Feminism*. Mohanty, Russo and Torres (eds.), pp.1-47
- Mohanty, C. (2002). 'Under Western Eyes': Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalistic Struggles" In: *Sign :Journal of Women in Culture and Society* 28, 2, 449-535.
- Motzafi-Haller, P. (2000). Reading Arab feminism discourses. *Hagar*, 1(2), 63-89.
- Narayan, U. (2000). 'Essence of Culture and Sense and Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism', In: Uma Narayan and Sandra Harding [eds.], *Decentering the Center: Philosophy for Multicultural, Postcolonial and Feminist World* (Indiana University press), pp. 80-101.
- Spelman, E. (1988). *Inessential women*. Boston: Boston University Press.
- Vickers, J. and Dhruvarajan, V. [2003], *Gender, Race and Nation: A global Perspective*. pp.3-25.

המכללה
האקדמית
לחינוך



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

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201
www.kaye.ac.il