

קולות

סיון תשע"ח - יוני 2018 16
כתב עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
1	דבר המערכת / ד"ר ערגה הלר
2	מאמר דעה: על אידיאולוגיה, על כוח, על גזענות ועל הקמת עיירות הפיתוח / פרופ' חנן יניב
4	מאמר דעה: איך זה להיות נשואה לתימני? / גב' יעל שרעבי
7	שיחה עם דויד פרץ, יוצר ו'זם תרבותי' / מראיינת ד"ר דפנה גרנית-דגני
12	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על עדתיות בחברה ובחינוך בישראל
12	"כמו סינדרלה בצבע אחר, לא יודעת איך תביני את זה": מודלים נרטיביים ואסטרטגיות לשוניות בסיפור חיים של אישה מזרחית מבאר שבע / ד"ר יעל זילברמן
18	על למידה משמעותית בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי / ד"ר אירנה בלנקי-קרלין
22	הרהורים על עדתיות: מטבע שיש לו שתי פנים / ד"ר אחמד אלעטאונה
24	השלמה לבמת דיון 15 בנושא האדם במרכז: קדושה נשגבת ומרכזיות של האדם / ד"ר אריק שגב
29	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם על ד"ר טלי סגב המנהלת הפדגוגית של 'פארק קרסו למדע'
33	מה קורא? על ספרים חדשים והפעם: ד"ר אחמד אלעטאונה על ספרו החדש 'קוראים ושרים'
34	מה רואה? על התערוכות 'פנים אל מול פנים' ו'הדימוי כמילה' מאת אוצר המכללה מר ישראל רבינוביץ
36	מה שומע? על אירועים וכנסים שהשתתפו בהם אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם:
36	ד"ר נעה ליבוביץ על המיזם הזוכה 'במקום אומנות בכל שעה, בכל שעה אומנות'
37	ד"ר כמאל אבו רביעה על פעילות חינוכית לימודית פורצת דרך בהדרכה במסלול היסודי למגזר הבדואי
37	ד"ר אולז'ן גולדשטיין על ביקורו של פרופ' אארו רופו מאוניברסיטת טמפרה, פינלד
38	ד"ר ערגה הלר על ביקור שחקניות תיאטרון באר שבע במסגרת סדרת הרצאות צוהרי יום ג'
39	מי הייתה הדמות שהייתה? החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' ציפי רובין ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת: ד"ר ערגה הלר
עורכת הלשון:

ד"ר טליה דיתשי-ברק

עיצוב גרפי: נירה רובין

הפקה: פאן דפוס

צלם המערכת: יורם פרץ

צלם אורח בגיליון זה:

ד"ר רפי דודזון

את כל התצלומים בקולות

צילם צלם המערכת, אלא אם

צוין אחרת

מזכירת המערכת:

אלבינה בן דוד

דוא"ל: albina@kaye.ac.il

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מארק אפלבוים,

ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני 6,

ת"ד 4301, באר-שבע

8414201

© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם.

קולות זמין לקריאה חופשית

באתר מכללת קיי.

טלפון: 08-6402777

פקס: 08-6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



פרופ' לאה קוזמינסקי

גיליון זה של 'קולות' כולל מאמרים שונים, המבטאים מגוון נקודות מבט על נושא העדתיות בחברה הישראלית בכלל ובחינוך בפרט. תודות מקרב לב לעורכת 'קולות' ד"ר ערגה הדר; לעורכת הלשון ד"ר טליה דית-שי-ברק; ליורם פרץ ולד"ר רפי דודזון ששיתפו אותנו בצילומיהם; לחברי המערכת הרחבה: ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר מרק אפלבוים וד"ר אמנון גלסנר; למזכירת המערכת גב' אלבינה בן דוד ולכל הכותבים שאפשרו לנו ללמוד על עדתיות דרך נקודות המבט השונות שלהם.

פרופ' לאה קוזמינסקי

מקדוסי, ע' ופניגר, י' (2017). פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל. בתוך י' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים). **יש סיכוי לשינוי? תיאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך**. תל אביב: הוצאת כליל, מכון מופ"ת.

נושא העדתיות עולה לדיון בחברה הישראלית תוך הבלטת המגוון שממנו בנויה החברה שלנו, אך גם בהיבטים השליליים של סטיגמות וסטריאוטיפים, אי שוויון ותרבויות הגמוניות, המנסות להשליט את הערכים שלהן על תרבויות אחרות בחברה. וכך, הדו"ח של מקדוסי ופניגר (2017) על פערים דתיים ועדתיים בהשכלה הגבוהה בישראל מלמד אותנו על פער משמעותי בין אשכנזים למזרחים בנגישות להשכלה גבוהה, וכי "הוא נובע מהבדלים במשאבים המשפחתיים אבל גם מחוסר הצלחתה של מערכת החינוך הישראלית לסגור פערים מצטברים בין שתי קבוצות אלה" (שם, עמוד 340). הפנייה אצבע מאשימה לעבר מערכת החינוך דורשת מאיתנו התגייסות מיוחדת למאמץ להעמיק את השוויון ואת ההכרה בערך של התרבויות השונות בחברה, בין השאר באמצעות הנגשת ההשכלה הגבוהה. העשייה של מכללת קיי מכוונת לכך בדיוק, והיא יוצרת מרחבים משותפים להצלחה אקדמית לחברי התרבויות השונות בנגב. יהודים וערבים, דתיים וחילוניים, אשכנזים, מזרחיים ויוצאי אתיופיה - כולם חלק ממרחבי השייכות, שמכללת קיי יוצרת עבור הסטודנטים ועבור חברי הסגל שלה.

דבר העורכת

קוראים יקרים,

חלקים נרחבים בגיליון 'קולות' זה מוקדשים לשיח אודות עדתיות בחברה הישראלית ובמערכת החינוך, נושא שצף ועלה בשיח הציבורי לאחרונה. העבודה על הגיליון הזה החלה מספר שבועות לפני ססדרת התעודה 'סאלה, פה זה ארץ ישראל' (דויד דרעי, 2018, שידורי רשת) הייתה גלים בציבוריות הישראלית.

הקריאה בגיליון פורשת את כל קצוות החברה הישראלית ומגלה כי מושג העדתיות נרחב מכפי שחשבנו. הוא כולל לא רק התייחסות למוצא ולמנהגים, אלא גם למוכנות לקבלת האחר. במהלך חודש מרס, במקביל לשלבי העריכה הראשונים, הזדמן לי לצאת לסויר לימודי עם סטודנטים מן ההתמחות באומנות שבמכללת קיי, שאני עומדת בראשה. הסטודנטים נפגשו במו"א עם האומן עלמו אישטה שעלה לישראל מאתיופיה במבצע משה כדי ללמוד ממנו גישה מוזאלית שפיתח, 'מוזאון במזווה'. בשלוש השעות שליוו את אישטה הם שמעו ממנו על מנהגי יהדות אתיופיה ועל האופן שבו בני הדורות השונים של הקהילה חווים את הישראליות. בין הסטודנטים שנפגשו עם אישטה היו אשכנזים ומזרחיים, ילידי הארץ מזה דורות ועולים חדשים, תושבי ערים, עיירות פיתוח, מושבים וקיבוצים וכן ערבים מיישובים בנגב ובצפון. לכולם היה זה המפגש הקרוב הראשון עם הזהות ועם המנהגים של יהדות אתיופיה, אף שחלקם נפגשו בהכשרתו עם תלמידים שהוריהם עלו מאתיופיה. התבוננתי מהצד בתהליך הקצר שעברו הסטודנטים בשלוש שעות. הם האזינו בשקיקה לסיפורים על הקהילות באתיופיה, חרדו בסיפורי התלאות של מסע העלייה וכאבו את קשיי הקליטה של העדה בארץ. מנקודות ההתנגשות שבין מנהגי העדה לנורמות בישראל - דוגמת המבנה המשפחתי, מעמד המורה - הופתעו כולם.

אך מכל התגובות שקיבלתי מהסטודנטים בסיום המפגש החווייתי נגעה לליבי תגובתה של אחת הסטודנטיות הבדואיות, שכמו כל חבריה ללימודי האומנות נחשפת גם להוראה בבתי ספר דוברי עברית. היא הייתה נרגשת מאוד ואמרה לי: "למדתי היום הרבה, ועכשיו אני מבינה את התלמיד [...] שפגשתי [בהתנסות]. הוא שתק וחשבתי שהוא לא רוצה להשתתף. אבל כשיצרנו הוא עשה דברים יפים כל כך. רק עכשיו אני מבינה שהוא הקשיב לי כל הזמן יותר מאחרים. [...] לא ידעתי שהיהודים האתיופים כל כך שונים מכל היהודים." פקחת העיניים בדעבד היא יצירת מודעות תמידית אצל המחנכים והמורים לעתיד. אני התרגשתי מהתגובה הזו, לא משום שאני סבורה כי הסטודנטית תלמד את בני העדה האתיופית, אלא משום שבזכות החשיפה לעדה שונה נעורה בה ההבנה שגם הכלל ('ישראלים', 'יהודים') בנוי מפרטים ומקהילות שונים ומגוונים. בעיניי זו אינה 'אנטי-אינטגרציה', אלא פעולה של שילוב והבנה של המרקם הישראלי הייחודי ושל כוחו של איש החינוך להכיל, לטפח ולקדם אותה רקמה חברתית.

לצד מאמרים מחקריים בנושא העדתיות כולל הגיליון מבחר עשיר של סיפורים אישיים - של מרואיינים, של מרצים ושל חוקרים בני עדות שונות, שסיפור חייהם האישי השפיע והתווה את עשייתם החינוכית. כמובן, תמצאו בגיליון את כל המדורים הקבועים.

ד"ר רפי דודזון הוא צלם אורח בגיליון זה. תצלומי הטבע שלו מלווים את הגיליון לצד תצלומיו של יורם פרץ, צלם המערכת.

לידיעתכם, נושא 'במת הדין' בגיליון ה-17 שיראה אור בינואר 2019 הוא **עמיתות ושותפות בחינוך ובהכשרת המורים**.

קריאה מהנה,

ד"ר ערגה הדר

על אידיאולוגיה, על כוח, על גזענות ועל הקמת עיירות הפיתוח

חנן יניב

דברים אלה נכתבו במרס 2018 בהשראת סדרת הטלוויזיה של דויד דרעי 'סאלח, פה זה ארץ ישראל' (רשת, 2018). ראשיתה במחשבות שעלו בשיחה פרטית שנערכה בין פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, לפרופ' חנן יניב, המלמד בתוכניות התואר השני במכללת קיי בפברואר 2018 בשעת נסיעה ל'מיינדסט' בירוחם במסגרת יום הסגל המוסדי. המשכה - פרוש כאן לפניכם.

להיות שאדם מגיע לאמונה כה שלמה במשימתו הלאומית, עד שהוא מאבד את מנגנוני הבקרה הפנימיים שאמורים לשמור עלינו מטשטוש כל אמות המידה המוסריות שלנו. אני מנסה לדמות את האנשים שהובילו את המשימות הלאומיות דאז: קליטת עלייה, יישוב הנגב, הקמת המדינה. אני מנסה להבין את המושג 'שליחות לאומית' מנקודת המבט שלי היום, מנקודת המבט של אדם המרגיש שהוא מבצע שליחות לאומית...

שליחות לאומית מעניקה לאדם מטרה. היא מנוע אדיר של אנרגיה פנימית. שליחות לאומית נותנת לאדם תחושה של עשייה ולא רק "לדבר על זה".

אין לך דיסוננס קוגניטיבי עוצמתי יותר מאשר לגלות שאחד מגיבורי התרבות שלך עשה מעשים מנוגדים לדימוי שבנית לו, למשל - לובה אליאב. בשבילי לובה אליאב הוא סמל לאמונה ערכית, לאנושיות, לעשייה למען, למקימי המדינה. לובה אליאב (על פי עדותו) הורה לנהגי המשאיות שהובילו את העולים לארץ ממרוקו, בתחילת שנות החמישים, להטות את ארגז המשאית ו'לשפוך' החוצה עולים שסירבו לרדת במדבר ('סאלח, פה זה ארץ ישראל' 2018, פרק 1).

מאז שודרה התוכנית לראשונה (לפני כשבועיים, בעת כתיבת דברים אלו) אני בהלם תרבותי. אני מנסה להבין כיצד יכול



אנשים שאין להם אפשרויות אחרות, כמו דודה ברמת גן שתוכל לגור אצלה עד שתסתדר (כמו שהייתה לרבים מעולי מזרח אירופה).

אזי, הפתרון נראה קל יחסית: המרוקאים באים ללא רכוש, תלויים בחסדי המדינה, הם נראים תמימים, באים מן המדבר ואינם מצפים לקונצרטם ואופרה - הנה הפתרון.

כשקבוצה של אנשים הופכת לפתרון ולא למטרה, כשהקדושה האידיאולוגית של המטרה מקדשת את האמצעים וכשמאחורי ההגה יושבים מנהיגים מנופחים בביטחון דרכם, יש בהם כאלה שאפילו ירמו, ישחדו, יפעילו כוח באטימות שאיננה ניתנת להבנה.

מה תרומתו של סיפור זה לי כאיש המאמין בשליחותו לחנך?

התחזקות באמונתי באדם ונחישות להמשיך לעשות ככל שביכולתי להביא למודעות תלמידי את החשיבות שבחיזוק מנגנוני השמירה שלנו כנגד הנטייה הבלתי נסבלת שיש לנו להמעיט בערכם של אחרים (במיוחד כשיש הבדלי תרבות). ועוד אני מתחזק באמונתי שהכוח המשחת מעצים את חשדנותי לגבי כל סוג של שלטון או מנהיגות ואת נכונותי לבחון כל אמת (לכאורה).

מזמן מנהלת בית ספר חרדי שאיתה ניהלתי לא פעם שיחות מעמיקות על רוח האדם ואמונתו, אמרה לי שאף שהיא מסכימה מאוד עם תפיסותי החינוכיות, היא לעולם לא תזמין אותי למפגש עם צוות בית הספר שלה. כששאלתי - למה? היא אמרה: "כי אין לך אלוהים, אתה שואל שאלות על הכול". אני חושב שהיום, אחרי הסדרה, יש לי אפילו פחות אלוהים.

מקור התחושה של שליחות לאומית יכול להיות יוזמה עצמית או תחושה שמתלווה לתפקיד שמוטל מגבוה (עם כל הכוח שהתפקיד מאציל).

אין ספק - אלה היו אנשים בעלי כוח. היה להם הכוח להניע משאיות עמוסות משפחות למדבר, 'לשפוך' אותם שם ולצפות שייקלטו, שיפרחו ויפריחו, שיהיו שותפים לבניית המדינה. פתאום אני שואל את עצמי: 'שותפים'? האם הם באמת ראו בהם שותפים? אולי הם ראו בעולים מארצות ערב כלי ולא מטרה? אולי העולים ממזרח אירופה נראו 'שותפים' יותר? אולי הבדלי התרבויות יצרו אצל מנהיגינו סוג של זילות של הערך 'אדם'. אולי האשליה של זילות תרבותית מובילה לאשליה של זילות האוחז בה? אפשר להניח שזו 'גזענות', אבל אינני חושב שזהו אותו סוג של גזענות שהובילה יהודים אל מחנות ההשמדה.

אני חושב שמנהיגינו דאז רצו לעשות טוב. הם באמת, באמת, רצו לקלוט עולים, ליישב את הנגב, לבנות את המדינה. העניין הוא שלא הכול הסתדר, ולא היו לכך פתרונות מושלמים. מי ילך ליישב את הנגב?

אפשר, אולי, לנסות 'למכור' את הרעיון בקמפיין מתוחכם של שליחות לאומית (אפשר אפילו לתת דוגמה אישית וללכת לגור שם). זה עבד קצת, אבל לא ממש הניע תנועת התיישבות גורפת.

אפשר, אולי, לפתות אוכלוסיות שלמות בהטבות מרחיקות לכת - אבל לא היה מה להציע להם.

ואפשר היה לשלוח לשם אנשים בכוח או בכחש. אילו אנשים?



איך זה להיות נשואה לתימני?

מבט ולו חטוף ביעל שרעבי, חברת הסגל האקדמי של מכללת קיי, שהכשירה דורות רבים של מורים למדעים מסגיר שהיא אינה תימנייה כשם משפחתה. שרעבי היא מרצה למדעים ומרכזת תחום קיימות וחינוך סביבתי במכללה. סיפור חייה הוא סיפור של קיבוץ גלויות, או כפי שהיא מעדיפה להציגו - סיפור של שלום ושל רב־תרבותיות מוצלחת.

סיפור חיים אישי של מורה, נרטיב אוטוביוגרפי, יכול לשמש כלי להכשרת מורים, סיפר החוקר הפיני פרופ' אארו רופו (Eero Ropo) לקבוצת מרצים במכללת קיי השותפים לקהילת הלמידה "פורצים גבולות" במסגרת הרצאתו 'נרטיביות בלמידה ובהוראה' במרס 2018 (ראה סקירה במדור 'מה שומע?' עמ' 37). פרופ' רופו הוא מרצה וסגן ראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת טמפרה (Tampere) בפינלנד. מחקריו עוסקים בפיתוח מקצועי של מורים, בהכשרת מורים, בתוכניות לימודים ובשילוב טכנולוגיות בחינוך. פעולותיו של פרופ' רופו רבות ומגוונות, וביניהן ייעוץ בתחום תוכניות הכשרה להוראה למשרדי החינוך במדינות רבות, בכללן ניו זילנד, סין ואינדונזיה. לסטודנטים שלימדה שרעבי שנים לפני ביקורו של פרופ' רופו, ושכל הנראה לא נתקלו במחקרו, אין ספק כי הנרטיב שלה - וחיבורו לתפיסה של שלום - היטיב עם עבודתה החינוכית.

כתבה וצילמה: יעל שרעבי



טקס החינה לקראת חתונתם של קרן ואלעד, בתמונה עם הסבתות

האחות ענתה לי: "זה אותו דבר 'דמארי', 'שרעבי' - שתיכן אשכנזיות שנשואות לתימני". כמובן דרשתי לקבל את בתי, פרי אהבתנו, של שלום ושלי ולא פרי אהבת אשכנזייה ותימני. בעבודתי בחברה להגנת הטבע ריכזתי קורס לקבוצת מורים. זימנתי אותם למפגש ראשון להיכרות. בהמתנתי לכל המשתתפים התיישבתי לשוחח עם אחת המשתתפות שהכרתי, ותוך כדי שיחה אני שומעת את אחת המשתתפות שישבו מאחור שואלת מדוע המרצה מאחרת. הסתובבתי ואמרתי לה: "אני כאן", והיא הסתכלה עליי בפליאה ואמרה: "את שרעבי?"!

לכלתי הבלונדינית, בת להורים ממוצא רוסי, שסיימה לימודי משפטים באוניברסיטה המליץ אחד המרצים שלא לשלוח למעומדות להתמחות קורות חיים עם שם משפחתה החדש

איך זה להיות נשואה לתימני? שאלה אותי מיילדת תימנייה, שאיתה עבדתי כשעסקתי במחקר לתואר השני בחדרי הלידה בבית החולים 'סורוקה'. תשובתי הייתה "אני לא נשואה לתימני, אלא נשואה לשלום". כשפגשתי לראשונה את שלום היכרתי בן אדם, ואת אופיו אהבתי. לא היה לי מושג שהוא תימני, וגם לא ידעתי ששם משפחתו שרעבי הוא שם תימני.

כאשכנזייה, בת להורים יקים, הנושאת שם זה מיום נישואי לפני שלושים ושבע שנים, נתקלתי רבות בהתייחסות לשם שרעבי ומשמעותו כמייצג תימנים, התייחסויות שחלקן היו מבדחות וחלקן מקוממות.

כשילדתי את בתי הבכורה לירן, לא הביאו אותה לחדרי הנהקה הראשונה עקב בעיה מסוימת, ונאמר לי שאני יכולה להגיע לראותה בחדר התינוקות. הגעתי בשמחה רבה לראות את ילדתי וביקשתי לקבל את התינוקות בשם 'שרעבי'. הופתעתי לגלות בעריסה שהובאה לי על ידי האחות תינוקת חמודה, אך לא שלי. ציינתי זאת בפני האחות והיא הסתכלה עליי בחוסר אמון. לאחר התעקשותי היא בדקה את השם על צמיד ידה של 'לכאורה בתי' והסתבר ששם משפחתה הוא 'דמארי'.



חינוך זה הוביל אותי במהלך חיי האישיים והמקצועיים להיפגש עם מגוון אנשים, טעמים, גוונים ותרבויות שהעשירו את חיי ועשו אותם מעניינים יותר.

קשת הצבעים במשפחתי הורחבה: ביתי לירן נשואה לבן להורים שעלו ממרוקו ותוניסיה, כך שנכדיהם תערובת מופלאה של ארבע עדות: תימנית, יקית, מרוקאית ותוניסאית. אך מה שגורם להם להיות ילדים מדהימים הוא החינוך שהם מקבלים מהוריהם. אלעד בני נשוי לבת להורים ממוצא רוסי, ובני הצעיר אביב נשוי לבת להורים ממוצא תוניסאי. זכיתי להעשיר את עולמי באנשים מקסימים ובטעמים נפלאים - ג'חנן תימני, קוסקוס תוניסאי ומרוקאי - ובמסורות צבעוניות כטקסי חינה תימנית ותוניסאית.

גם בטיולים בעולם נתקלתי באנשים שונים ובתרבויות מגוונות שהרחיבו את אופקיי.

במשך כשלושים שנות עבודתי במכללה לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע אני זוכה להכיר אנשי סגל אקדמי, סגל מנהלי וסטודנטים מעדות, דתות ותרבויות מגוונות והם מלמדים אותי רבות על סביבתי ומפתחים את זוויות הסתכלותי על חיי ועל עולמנו.

לצערי, לאחרונה נחשפתי יותר לעומק לשני אירועים נוראים מהעבר שנגרמו מהסתכלות על הקנקן - מוצאו של האדם ולא במה שבתוכו. בעלי שלום הצטרף לעמותת 'אחים

שרעבי, אלא עם שם משפחתה האשכנזי מלפני נישואיה. שם זה, לטענתו, יגדיל את סיכויי קבלתה למקומות טובים. אף שלא שעתה להמלצתו הצליחה להתקבל למקום התמחות נחשק עם שם המשפחה שרעבי בזכות כישוריה.

קוריוז משפחתי 'עדות' היה בתגובתו של סבי למשפחות שאליהן הצטרפו נכדיו בנישואיהם. כשאחותי הבכורה התחתנה, לשמחת סבי, הורי אביו של החתן המיועד היו יקים וסבי אמר: "יפה, מתחתנים עם משפחה יקית טובה". כשאחי התחתן, הורי אבי הכלה המיועדת היו מגרמניה וסבי אמר שוב: "יפה, מתחתנים עם משפחה יקית טובה". כשאני התחתנתי עם שלום, בן להורים תימנים, אמר אבי כדי 'להציל' את המצב "כעת המחנות התימנים שלנו יכולים להגיד שבנם מתחתן עם 'משפחה יקית טובה'".

קיימות דוגמאות נוספות רבות להתייחסות זו לשם משפחתי מנישואיי ולא אלאה את הקוראים בסיפורים נוספים, אך הם מלווים אותי עד היום. לאחרונה שאלה אותי אחת מחברותיי, אם להוריי לא הפריע שהתחתנתי עם תימני. שאלה זו החזירה אותי לשאלתה של חמותי התימנייה לפני שנים רבות: "האם להורים שלך לא מפריע שאת חברה של בחור תימני?". הוריי כמובן שמחו לצרף את שלום למשפחתנו, ואהבו אותו בזכות מה שהוא כאדם.

הסתכלות על אופיו, על מעשיו ועל התנהגותו של האדם ללא קשר למוצאו, מעמדו ועיסוקו - הם הערכים שבהם דגלו הוריי ולאורם חונכתי.



הדור הבא, מהאלבום המשפחתי של יעל שרעבי

נתפסת, ומובן שהדבר נבע מבורות, מחוסר היכרות של האחר והתייחסות אל האדם השונה כנחות וכלא ראוי לחיים. נקודות האור במסע זה היו ההיכרות עם אנשים נפלאים. ראשית המדריך הפולני שלנו תומאש שגדל כילד פולני ליד שרידי הגטו היהודי וחי את הנושא כאילו הוא ומשפחתו חוו אותו באופן אישי ויכולתו להפנות אצבע מאשימה כלפי גרמנים ופולנים כאחד תוך הכרה שהיה גם מיעוט אחר. הכרתי ואף העמקתי את ההיכרות עם חברי המשלחת, חברי הסגל המנהלי והאקדמי והסטודנטים שהורכבו ממגוון מגזרים, מגדרים ועיסוקים. ההפתעה הגדולה ביותר הייתה ההיכרות עם הסטודנטים בקיי, סטודנטים ערכיים, רגישים ואכפתיים. לדעתי, ההסתכלות על עדתיות קשורה לאנשים המפחדים מהאחר, מהשונה מהמוכר שסביבו גדלו, ועל תופעה זו להיעלם מחיינו. המפגשים עם אנשים נפלאים, ובמיוחד המפגש עם הסטודנטים במסע לפולין חיזקו את אמונתי בדור הבא, הדור שיגרום לשינוי. תפקידנו כמחנכי דור המחנכים העתידי להסיר הסתכלות צרה זו מעצמנו ולהיפתח לעולמות אחרים - עשירים ומרתקים שיובילו אותנו יחד למקומות מדהימים. ■

וקיימים' שחוקרת את פרשת ילדי תימן והבלקן החטופים. הוא שיתף אותי בסיפורים מצמררים של הממסד האשכנזי ביחס לעולים מארצות מוצא ותרבויות השונות מהמוכר והידוע להם. היחס נבע מבורות, מהתנשאות ומפטרונות על אנשים שנחשבו בעיניהם נחותים יותר, לא משכילים ולא ראויים לגדל את ילדיהם, ולכן ללא הסכמתם ובדרכי עורמה איומות לקחו מהם את ילדיהם. כזואולוגית ידוע לי שלכל נקבת בעל חיים ממחלקת היונקים שאליה שייך גם האדם יש יצר טבעי לגדל את הצאצא הנולד ולהגן עליו ללא קשר למוצא, לעדה או למצב כלכלי. בנוסף למעשה הנורא מהעבר, במשך שנים רבו זכו המשפחות שרצו להתחקות אחר יקיריהן ליחס של התעלמות, של הכחשה, של העלמת מסמכים וראיות המלווה בזלזול במחפשים ובתקיפתם.

בנובמבר האחרון הצטרפתי למסע לפולין עם משלחת של סטודנטים ואנשי סגל מנהלי ואקדמי ממכללת קיי. לסיפורים על השואה אני נחשפת כל חיי - מעדויות, מספרים ומסרטים וגם מהסיפור האישי של סבא רבא שלי, סבה של אימי שנספה בשואה. אך המפגש עם המקומות שבהם התבצעו מעשי הזוועה והרצח, החשיפה להתעללות, לעינוי ולרצח השפיעו עליי קשות. המחשבה שאנשים אחראים למעשים אלו לא



משלחת "המסע לפולין" של אגודת הסטודנטים של מכללת קיי בהשתתפות מרצים ואנשי מנהלה, נובמבר 2017



הטקס שקיימה משלחת "המסע לפולין" בטרבלינקה, פולין 2017



"אני מוזיקאי חינוכי"

ריאיון: דפנה גרנית-דגני

התצלומים בכתבה באדיבות דויד פרץ

ד"ר דפנה גרנית-דגני, ראש תוכנית 'שבילים' במכללת קיי, משוחחת עם דויד פרץ על עדות, על פריפריה, על יחסי כוח, על חינוך, על 'הפרחת השממה', על ציונות 2018, על תרבות ישראלית וחזון. דויד פרץ, אומן, משורר, מוזיקאי, בן 47, נשוי ואב לשתיים, תושב באר שבע, בעל תואר ראשון בגיאוגרפיה וחינוך ותואר שני בספרות עברית ותרבות. בימים אלה הוא כותב עבודת מחקר לדוקטורט בנושא הדיאלקטיקה של התרבות המזרחית. "אני לא חושב שהפערים נובעים מעדתיות. אני חושב שהם נובעים משיוך תרבותי שגוי", אומר פרץ המציג את התל אביביות כ'קפולסקי סטייל' ומתכוון להקצנה נוספת בחברה הישראלית ולמהלך חברתי שייצא מישובי הפריפריה. לא ניתן להתעלם מהשורה שכתב באחד משיריו: "כמה מסובך זה להיות פשוט".

נוכחת. בין אם מדומיינת או אמיתית - היא נוכחת. המקומות שבהם יש נוכחות לדיאלוג הזה אלו מקומות שבהם הכוח ממוסד מאוד, כוח שנוצר בעקבות תלות בתעודה, תעודה שמכניסה אותך פנימה. כלומר יש מישהו שאומר מי נכנס לתוך הגילדה הזאת או מי לא. למשל בתחום המוזיקה הפופולרית אין לכאורה מישהו שאומר מי בפנים ומי בחוץ, אבל יש בו מערכת עדינה יותר ונסתרת מהעין. כוח הוא בעל משמעות, אבל יש גורמים נוספים בתוך השיח. מה שבטוח - יש מקומות שכדי להתקדם או לעלות בניוד החברתי אתה חייב באיזה שהוא מקום לטשטש או להציג עמדות כמעט מנוגדות לתפיסה הרווחת של מה שהעדה שלך באמת חושבת, העדתיות שלך.

דפנה: אתה מציין תחומים כאקדמיה, תרבות, אומנות, משפט. כיצד זה קשור לחינוך? איך לדעתך עדתיות בעלת משמעות בחינוך? להערכתך חינוך הוא זירה של כוח?

דויד: אני איש חינוך ביסודי, הייתי עתודאי לחינוך ובגיל 21 כבר הייתי מורה רשמי. באתי מבית של שני הורים מחנכים, אבא שלי מפקח במשרד החינוך והתרבות. אימי הייתה גננת, מפקחת ואחי כך חזרה שוב לגן. אני חושב שחינוך עוסק בעצם ביצירה או בהעמדה של סולם ערכים מול אנשים. כשאיש חינוך מדבר על הנושא של עדות, עולה בפירוש השאלה מה הדבר הנכון לעשות בתוך המרחב הזה. האם נכון לטשטש? האם נכון להדגיש? האם נכון לקרב? האם נכון ליצור סיטואציה של רב-תרבותיות שאומרת "כל

דפנה: שלום דויד, אני עוקבת אחר כך כבר כמה שנים, יש לנו מכרים משותפים ואתה גם מלמד בתוכנית 'שבילים' את הקורס 'תרבויות נוער'. הגיליון הקרוב של כתב העת 'קולות' יעסוק בנושא 'עדות'. אבקש לפתוח בשאלה, למה לדעתך פנינו אליך? מה הקשר שלך לנושא 'עדות'?

דויד: קודם כל אני בדרום - וזה כבר נושא עדתי. אני חושב שהדרום, הפריפריה, הם סיפור עדתי בישראל. במחקר שלי אני עוסק בתחום המוזיקה המזרחית. זה מחייב הבנה כלשהי לגבי יחסי העדות. מטרתי לבחון כיצד קרה שמוזיקה מסוימת הפכה להיות ישראלית ומוזיקה אחרת הפכה להיות מזרחית, עדתית-אתנית. אני חושב שכל אדם ממוצא מזרחי, נע במקום כלשהו כל חייו סביב הציר הזה של העדתיות. העדתיות היא גורם בחיים שלי, היא פשוט שם. גם אם מתייחסים אליו, גם אם מדחקים אותו - הוא תמיד שם. הוא בדיאלוג מתמיד. אני חושב שאחת הסיבות לכך היא שהישראליות יצרה סיטואציה שבה התפיסה היא לכאורה כזאת שכולם אותו דבר, ועברנו תהליך של כור היתוך. אבל בפועל... הישראליות והמזרחיות מתנהלות בדיאלוג מתמיד על מה ייחשב בתוך הישראליות כלגיטימי. האם המזרחיות נתפסת עדיין כלגיטימית בתוך הישראליות והיא חלק ממנה או שהיא עדיין מחוצה לה? זה משהו שכל מזרחי מתמודד איתו, בעיקר במקומות כמו אקדמיה או בתחום האומנות או בתחום התרבות והבידור שהם תחומים שבהם אפשר לראות את העוצמה ההגמונית הישנה עדיין

אחד כמו שהוא במה שהוא?" השאלות האלה הן שאלות שבעיניי נמצאות בבסיס של מה שאני עושה במחקר וגם במה שאני עושה באומנות שלי. אלו שאלות שמטרידות אותי ברמה היום-יומית ובעשייה היום-יומית שלי בכל תחום שבו אני נוגע: בכתיבה עיתונאית, בהרצאות, בקורסים. אני לא חוקר את ההיסטוריה בשביל לעשות משפטי שדה לשנות החמישים. אני חוקר את הסיטואציה התרבותית באותה תקופה בשביל לנסות ולהבין מה קורה היום ואיך אפשר להזיז את הדברים למקומות שבהם אנחנו נקבל קוהרנטיות ישראלית כלשהי, שאינה מחייבת לטשטש כל דבר, קוהרנטיות בעלת מרחב שמאפשר להיות דברים שונים ועדיין להיות מוגדר כישראלי.

דפנה: כלומר הזירה של החינוך מזמנת את האפשרות לעשות שינוי ותיקון זה?

דוד: כן, כן. אני מסתכל על העבודה שלי כמוזיקאי וכיוצר. אני מסתכל עליה קודם כל כעבודה חינוכית. אני אומר את זה מפורשות - אני מוזיקאי חינוכי. אני גם מאמין

שיוצרים בעלי אג'נדה הם לא בדורנים. אנשים שיש להם איזה שהוא עניין לשינוי בעולם הם בסופו של דבר אנשי חינוך. הרבה אומנים בורחים מההגדרה הזאת כי הם חוששים ממנה. זה שם אותם בסיטואציה מוזרה שבה השיקוף של מה שאתה עושה בעולם הוא למעשה מסר. אם אתה עושה את זה בצורה מודעת או שאתה עושה את זה בצורה אקראית ואגבית, זו כבר בחירה שלך. אני חושב שעדיף שיוצר יהיה בעל מודעות לזה שהוא מתפקד בעצם כמוביל דרך בעולם. אנשים שבהחלט מראים לאחרים את האפשרויות. אני חושב, למשל, שסטטיק ובן אל הם אנשי חינוך מהמעלה הראשונה - במובנים רבים השירים שלהם הם השיקוף של מה שהם עושים גם ביחסי עדות. השיר שלהם 'סלסולים' הוא שיר מרתק בעיניי. הוא בעצם מנסה לייצר בתוך הישראליות מרחב שאומר "יש מזרחיות, יש סלסולים, זה לא מחוץ לגדר, זה גם ישראליות".



דפנה: מרתק. אז אתה אומר שבעצם אתה תופס את עצמך כמוזיקאי וכאיש חינוך.

דוד: קודם כול אני איש חינוך.

דפנה: מהי הדרך שלך להראות לאנשים עוד אפשרויות בעולם ולהציע להם עוד אלטרנטיבות?

דוד: סולם ערכים. אחת הטעויות הגדולות היא המחשבה שאנחנו מציעים אלטרנטיבה כתרבות נגד. תרבות נגד - באופן כללי או עקרוני מתנגדת למשטר. חלק מהזמן אני רואה את העמדות הממסדיות כעמדות נכונות, כי אני לא מסתכל על רמת הפרט. ברמת הפרט קל מאוד להסתכל ולהגיד כאן וכאן זו הבעיה, אני לא רוצה שזה יקרה או שזה יהיה. אבל ברמת הממסד, אתה מתחיל להסתכל על הדברים כחברה וזה כבר הרבה יותר מורכב.

דפנה: להערכתך, איך עלינו להסתכל על הפערים החברתיים שנובעים מעדתיות?

דוד: אני לא חושב שהפערים נובעים מעדתיות. אני חושב שהם נובעים משיוך תרבותי שגוי. אנשים שגדלו בדימונה, רשות עירונית שמשקיעה למעלה

מחמישים אחוז מהתקציב שלה בחינוך, ובה מצליחים להגיע ל-90 אחוז בבגרות, הם עוברים את הבגרות. השאלה היא מה המודל שהם יוצאים איתו מהצד השני. האם הם יוצאים עם מודל של שייכות - "אני כאן בדימונה כי חשוב לי המקום הזה", או במודל שבו כל ערי הפריפריה וכל הזהות שלהם היא בסך הכול זהות של חממה. מה זה אומר זהות של חממה? מטפחים אותם בפריפריה, אבל מגדלים אותם כדי שהם יחיו בתל אביב. זאת אומרת שיש סטנדרט שהחיים האמיתיים הם החיים התל אביבים. החיים התל אביבים כפי שמשקפים אגב בטלוויזיה ובתרבות הישראלית הם חיים שהם בעצם בסופו של דבר קצת חיים שמנותקים מעדתיות, כי לכאורה אנחנו רואים בתל אביבים כישראליות נכונה. דרוש מהלך פנימי בתוך הפריפריה, ודרוש מהלך בין הפריפריה או יותר נכון בין עדתיות לבין המרכז. המרכז צריך לקבל שיש ישראליות שהיא אחרת. אבל קודם כל הפריפריה



שיר ישראלי / דוד פרץ

לגירה הזו יש שם ספרד
אבל ייצרו אותה בזול בסין
ואני מגן עליה בנגינת כותנה
שהוקלטה בכלל בדרום ארה"ב
המציאו אותה צאצאי עבדים
שהובאו לשם מאפריקה
בה נולדו שני הוריי
כי סבות אבותיי
גורשו לשם היישר מספרד

ואת כל זה אני מגן בביתי
שעל גבול המדבר הים תיכוני
מנסה להבין איך מכל זה אני
כותב לי איזה שיר ישראלי

את השיר אני כותב על מין תפוח מחשב
בעברית שגורשה מגן עדן
ועדיין הסמן מתקשה להחליט
אם לזוז עכשיו לשמאל או לימין
כמוהו גם אני במצב כפילותי
מהבהב בין שחור ללבן
לא עומד בזמנים, אבל עומד בצפירות
ורץ מהר כשהן עולות ויורדות...

ואת כל זה אני מגן בביתי
שעל גבול המדבר הים תיכוני
מנסה להבין איך בכל זאת אני
כותב לך איזה שיר ישראלי
כותב לך שיר ישראלי

אני אוהב את המדינה,
אבל הרבה יותר אוהב
את הבת שלי שלא מזמן נולדה
וכבר קיבלה ציון, במבחן די מוזר
שלא אומר דבר על קסם חיובה
הייתי רוצה לכתוב לה המנון
אבל שיכיל קצת יותר מ"תקווה"
כדי שיום אחד היא תבחר לחיות
במקום הזה שבו היא נולדה

ובלי שום מלחמות וללא זיקוקים
החיים ייכנסו אל בין המיתרים
שעליהם אני מגן ללא גבול
שיר די מוזר וללא סוף ברור
רק עם בלז 'אשרי הגפרור'
כותב לי איזה שיר ישראלי
לי לי לי

יוצר לך איזה שיר ישראלי
לח לח כמה לח פה אלוהים,
יוצר לנו איזה שיר ישראלנו
לנו לנו לנו לנו ארץ זו -
כי לנו ארץ זו.

צריכה להתחיל להאמין בעצמה כבעלת זהות מובחנת. הפריפריה
עוסקת בעיקר בלהיות "קפולסקי", מיני תל אביב שמפיצים אותו
בהתאמה לסטנדרט לגבי החיים המודרניים הטובים - קפולסקי
סטייל. הפריפריה היא לא. היא מנסה להיות תל אביב ליגה ח'.
לצורך העניין יש לנו בית קפה אספרסו בר כמו בתל אביב וכל
המטרה בעיניי היא לא להיות דומה לתל אביב אלא לבדל את
השונות שלך. דימונה היא עיר שבה הרבה מרוקאים והרבה
הודים, איך זה שאין שם מסעדה הודית או מרוקאית? איך יכול
להיות שדבר שהכי נוכח אצלכם, ההון האנושי הכי חזק שלהם
לא מוצג כמשהו איכותי וטוב? הם עדיין שבוים בעניין הזה של
רק אם זה יגיע מתל אביב אז אנחנו נוכל לקנות את זה כקרח
לאסקימואים. אתם לא צריכים סושייה, אתם צריכים קודם כל
מסעדה מרוקאית ומסעדה הודית, שהבסיס הזה שלכם יהיה
נוכח בתוך הדבר הזה. אוכל זה חלק מהתרבות, זה לא הכול,
אבל זה בפירוש חלק משמעותי להנכיח את הייחודיות שלנו
במרחב הציבורי כחלק מתהליך שבו אנחנו מראים למרחב
הציבורי שאנחנו קיימים בתוכו. אז קודם כל הפריפריה בינה
לבין עצמה צריכה להיות מבודלת תרבותית, לא בדלנית כלומר
כמרחב שונה מהמרחב המרכזי התרבותי. רק כך היא תוכל לקבל
את הסיטואציה שבה העדתיות נתפסת כלגיטימית. הפריפריה
צריכה להכיר בערך של עצמה כערך נבדל ונפרד. אנחנו ישות
נבדלת. אנחנו לא מנסים לחקות אתכם. אנחנו לא ביחסים של
"תבואו כי זה ציונות", אלא בואו תכירו אותנו כי זאת ציונות
טובה לחיות בדרום. כל עוד הפריפריה לא תעמוד על דעתה או
העדתיות תגיד "אנחנו נוכחים כאן כי אנחנו נמצאים כאן" ולא
כאיזה שהוא ספיח לצורך העניין - אז אנחנו נפסיד. מול המרכז
אתה צריך לנהל אסטרטגיה של להגיד אנחנו בקשר, אנחנו
מעריכים את תל אביב, אנחנו מעריכים את המרכז, אבל אנחנו
גם חושבים שאנחנו ראויים בפני עצמינו ולא רק ביחס למרכז.
הרבה אנשים מגיעים לכאן והדבר הראשון שהם רוצים לעשות
הוא להגיד "צריך להפריח את השממה". זה אירוני וזה עצוב
אבל ככה זה. במשך הרבה מאוד שנים, המזרחיים והפריפריה
לא היו נוכחים בתרבות הישראלית, אלא בתוך סרטי בורקס,
בתור דימויים נלעגים של הייצוג שלהם. אני ראיתי הרבה סרטי
בורקס בהתבגרות שלי. אבל לא ראיתי ולא זיהיתי שם את
הדודים שלי, לא זיהיתי אנשים מהשכונה שלי, לא זיהיתי שם
את הרחובות של סבתא שלי, לא זיהיתי בכלל. הדמויות האלה
לא היו קיימות. הם היו הקצנה מאוד מאוד נלעגת וקיצונית.
כך היה בדורות ההם. אך גם הדורות שבאו אחר כך אימצו את
זה והפכו את זה למודל התנהלותי. בעיניי זה קרה כי התרבות
המזרחית הופקרה.

אני מאמין מאוד מאוד גדול שהסיפור של העוול הגדול ביותר
שנעשה למזרחיות בארץ הוא הצמצום שלה והירידוד של
התרבות המזרחית לסרטי בורקס ולמוזיקה מזרחית. אחד
הדברים שאני מנסה להראות כל הזמן כמה אושר ועומק היו

ני מוזיקאי חינוכי

במרחבים תרבותיים אחרים והישראליות פשוט בחרה למחוק אותם כליל. יש המון כתיבה, יצירה ועשייה שבהן האנשים תפסו את הפולקלור לא כתרבות. אז מה נשאר בתוך התרבות הישראלית? ייצוגים סטריאוטיפים. וכשיש ייצוגים סטריאוטיפים האדם אומר לעצמו: "ככה אני נראה? זה מה שמזרחי אמור לעשות? אז אני אהיה ערס". אני חושב שערסים זו המצאה ישראלית לחלוטין. זה לא שלא קיימים אנשים בעלי התנהגות גרועה ופרועת חוק, אבל הערסים הם אנשים שרוצים כבוד כל הזמן ומסרבים לתת כבוד לשום דבר. אין להם שום דבר חוץ מעצמם. למה זה



מעניין? כי אני חושב שהסיפור הזה של כבוד נוגע בבסיס של הכרה בזוהרן כלגיטימיות. אבל מה זה אי כבוד לכל השאר? זה להגיד - כל התרבות שלי איננה לגיטימית. אני לא מזהה בה את ההתנהלות שלי. אני לא מסוגל לראות את החוק כהתנהלות נורמלית. אתה מגיע למקום כלשהו ואתה רואה בכניסה שלט 'אין כניסה לדרבוקה'. אתה מבין שיש שם שאלה אחרת כי זה לא רק עניין "אל תכניס מערכות קריוקי", "אל תכניס גיטרה קלאסית". "אין כניסה לדרבוקה" זה סימון מאוד ברור של "אל תכניס את המוזיקה המזרחית שלכם או את ההתנהלות המזרחית שלכם לכאן". עכשיו אני כערס, מה אני אגיד? "לא רוצים אותי? אני אראה להם מה זה... כל העשור האחרון, המזרחיות מנסה לעשות אצבע משולשת לישראלים כדי להצהיר בפניהם: "אנחנו כאן על אפכם ועל חמתכם". זו הקצנה לצד השני.

דפנה: אז לאן כל התחושות הללו הולכות, לאן זה מתקדם?
דויד: אני חושב שהן צריכות ללכת להקצנה. ההקצנה הזאת תבהיר שיש פה קבוצות נפרדות. גם העמדה שלי כאיש מחנך היא שההקצנה הזאת תביא להתכה של הדברים האלה יחד. כלומר להיות מזרחי זה לגיטימי, מקובל, אפשר להכניס דרבוקה לאותו המקום, אבל יש להתחשב בסביבה ולא לפגוע בכוונה.

דפנה: אז אתה מגדיר את עצמך כאומן מזרחי?
דויד: רוב האנשים אומרים לי שהמוזיקה שלי היא לא מוזיקה מזרחית. אני אומר להם: "ההפך - אני מזרחי ועושה מוזיקה", ואז אני מגדיר, מרחיב את ההגדרה של מהי מוזיקה מזרחית. אני טוען שהמוזיקה המזרחית שאתם חושבים - כי יש בה קצת דרבוקות, סלסולים וגטרות כאלה - היא בעצם משהו ישראלי. המוזיקה המזרחית נוצרה כפי שהיא נוצרה משום שהיא נוצרה כדיאלוג מול הישראליות. הם ניסו כל מיני דברים, ובסופו של דבר, מה שהישראליות הייתה מוכנה לקבל הוא איזה שהיא וריאציה למוזיקה יוונית בפועל. לזה אנחנו קוראים מוזיקה מזרחית ים תיכונית - וריאציה של מוזיקה יוונית. קוראים לזה 'אתני' כי זה היה סוג של עקיפת שוליים - להיכנס לישראליות בדלת האחורית בלי להגיד שאתה מזרחי.

הבעיה המרכזית של הפרויקט הציוני היא שהוא לקח שני אנשים שלכאורה יש להם אתוס משותף. אנחנו כולנו יהודים ובפועל מבחינה תרבותית אנחנו 180 מעלות אחד מהשני. ואז קרה מה שקרה, ובמדינת ישראל נוצרה תרבות חדשה - ישראלית. הסיפור המורכב הוא שאנשים עדיין מפחדים להגיד משהו על עדתיות בתוך הטקסט. כותבים ומבצעים מוכנים לדבר על עדתיות בריאיון. הם יכולים לדבר על המאפיינים. כל אומן שקצת מאלתר באמהרית - אני יכול לקחת אותו ולשים אותו בכל סיטואציה מוזיקלית אפשרית, מוזיקה מונגולית, מוזיקה טורקית... בזכות המחשבים והטכנולוגיה אין באמת דבר כזה אותנטי. האותנטיות היום מזויפת כי אנחנו עוסקים בעולם שהכול פרוץ. אנחנו יצורים היברידים, אנחנו היברידים מלידתנו כי אנחנו גדלנו לתרבות היברידית. רק שהתרבות ההיברידית הכחישה את זה. אז איפה התווך? השינוי של הישראליות? לא קיים. לא נוכח ביצירה. למרות שבעיניי אי אפשר להתחמק מהם. כרגע בעיניי, אומנים עכשוויים רבים מייצרים אסתטיקה מאוד מאוד מרשימה, יפה ומרגשת אבל זה קצת כמו טפט לריקודי רגליים. אין בזה תוכן מהותי. זה בידור.



א

ני מוזיקאי חינוכי

מה זה אומר 'חזון'? כשאני פוגש אומן בראשית דרכו, אני שואל אותו מה אתה רוצה לשדר לאנשים בעולם? מה אתה אומר להם? מה אתה רוצה לנסות, לשיר לאנשים עוד חמש שנים? אז הוא אומר: "תראה אם אני אעזור הרבה לכולם אני צריך רק שירים על אהבה" אבל לדעתי זה שום דבר. מצד שני לכתוב שיר על ימניות או שמאלניות ולקחת את הסיכון שחצי מהשומעים ישנאו אותי - לא רוצה."

דפנה: מה החזון שלך?

דויד: להמשיך לעשות את מה שאני עושה. עכשיו זה טוב ושיישאר כך. רק שיצמח. תמיד רציתי לעשות מוזיקה ולהגדיל את מעגלי ההשפעה שלי. אתה בא עם איזה שהיא עננה - אני רוצה לעשות את המוזיקה שלי. בסוף אתה מגלה שאתה צריך לעשות את זה ואת זה ואת זה. אז החזון שלי הוא כיום ואני עוסק בו בפועל הוא לחנך דורות של יוצרים ואנשים צעירים בחשיבה תרבותית מורכבת, כי כל הסיפור הזה, כמו שאמרת, לכאורה נתפס הרבה פעמים כניגוד - אחד מול השני. אבל הבעיה של דורנו היא שאנחנו תופסים את הכול בצורה דיכוטומית. אנחנו צריכים לעבור למחשבה ובכלל לעידן של חשיבה על מורכבות. לדעת שיש דברים שאתה פועל בהם מתוך עיקרון מסוים בסיטואציה מסוימת ולפעמים במקומות אחרים אתה תעשה דבר שהוא כמעט מנוגד לזה אבל הם עדיין פועלים מתוך מערכת עקרונות בסיסית שהיא נכונה לחלק מהמקרים. בסופו של דבר המטרה שלך היא לעשות את השינוי לטובת הכלל.

דפנה: יישר כוח!

דפנה: ופה אנחנו מתכנסים וחוזרים לכך שהגדרת את עצמך כאיש חינוך או כמוביל שינוי או כפותר אפשרויות בעולם, ואני חושבת שזאת הגדרה מעניינת מאוד, אבל אני לא בטוחה שאומנים, מוזיקאים רבים תופסים את עצמם כך.

דויד: ברור שלא. קל מאוד לתפוס את עצמך כבדרן, לרכוב על העניין של מוזיקה עדתית. הם נמכרים, הם נסחרים בבורסת התרבות הישראלית כמשקפים זהות עדתית. אם נעשה את המוזיקה שלנו אסתטית, נוכל לעקוף את כל הסיפור הזה של להיכנס פנימה. לכן אני חושב שכשאנחנו מדברים על פריפריה או זהות מזרחית, יש לחזור לשאלת היסוד שלנו כיצד הזהות שלנו יכולה להאמין בעצמה כלגיטימית בתוך המרחב הישראלי. אם אתה שם את עצמך כבעל זהות ישראלית, אתה לא כותב בשפה שהיא לא ברורה לישראלים. אתה כותב בזהות שהיא ישראלית. ישראלית זה המרחב שבין העברית לבין כל שאר הדברים שקיימים בה - המזרחיות, הערביות וכדומה. כשאתה מתחיל לכתוב בישראליות, אז אתה יודע שאתה בדרך לייצר איזה שהוא מרחב תרבותי. אני פוגש מוזיקאים צעירים ואני עובד איתם הרבה פעמים על ה'חזון' שלהם.

לשנות את העולם / דויד פרץ

כל מה שעשיתי, נעשיתי, כדי שלא אצטרך לעשות אבל ככל שעשיתי יותר, כך נהיה יותר מה לעשות רציתי להפסיק, ולא ידעתי איך לפטר את עצמי ניסיתי לשנות את העולם, והעולם שינה אותי.

לפעמים דיברתי הרבה, כי לא ידעתי מה להגיד אבל בכל פעם שהקשבתי, ידעתי מה אני מרגיש חיפשתי את המלוכה, ואני יוצא מבאן רכוב על אתונות ניסיתי לשנות את העולם והעולם לא רצה להשתנות

כמה קל להיות קשה,
כמה קשה להיות רך
כמה מסובך זה להיות פשוט,
פשוט להיות איתך.

באתי מחזק ואני יוצא מבאן כדי לחזק
ניסיתי לשנות את העולם ניסיתי באמת

עכשיו אני מביט אחורה ורואה עוד כמה נשאר כל כך הרבה בעיות שצריכות להפוך לאתגר רק בשהפסקתי לנסות הבנתי שהשינוי הושלם העולם שינה אותי וכך שיניתי את העולם.



צילום: ד"ר רפי דודון

מה אומרים חברי הסגל על עדתיות "כמו סינדרלה בצבע אחר, לא יודעת איך תביני את זה": מודלים נרטיביים ואסטרטגיות לשוניות בסיפור חיים של אישה מזרחית מבאר שבע

יעל זילברמן

ד"ר יעל זילברמן, חוקרת פולקלור ומרצה בהתמחות בספרות במכללת קיי. מחקרה מתמקדים בין השאר בסיפורי חיים של נשים מזרחיות, ותיקות העיר באר שבע, שהגיעו אליה ברובן כנשים צעירות. ד"ר זילברמן חוקרת את תהליכי התמקצעות של נשים אלו ואת חלקן בהיסטוריה שבעל פה של העיר. ד"ר זילברמן היא ילידת העיר באר שבע. על "תחושת המקום" של המרואיינות שלה הרחיבה בעבודת הדוקטורט שלה.



עשרות נשים מרקעים וממקומות שונים סותר את הטענות הללו, ומראה כי כאשר מנתחים את סיפורי חייהן של נשים אלו (וכן של נשים ואנשים מקבוצות שוליים אחרות) ללא ציפיות מקדימות בנוגע לסיפור חיים 'מוצלח' (שהוא במידה רבה גברי) וקוהרנטי (למשל - סיפור שיש לו התחלה, אמצע וסוף) עולה תמונה שונה ומגוונת יותר. מנקודת מבט זו יש לראות גם בדברים מקוטעים ותלושים לכאורה דגמים נרטיביים ותרבותיים מקובלים ואמירות בעלות ערך. באופן זה גם נשים אשר במבט חיצוני נתפסות בעיני קבוצות שונות כ'שוליות' יכולות לספר סיפור חיים עשיר ומורכב ולשייך את עצמן אגב כך לתרבותנו הכוללת על היבטיה המרכזיים.

יתרה מזו, עצם המפגש שלהן עם ממסד המחקר ועם חוקרת המביעה עניין בהן הוא עבורן בימה להבעת התנגדות סמויה או גלויה לתפיסות סטראוטיפיות המיוחסות להן. שכן מי שנקודת מבטם ותודעתם מדוכאת או אינה מוערכת מתעדים בדבריהם מציאות חלופית ונגדית (a counter reality) ומעניקים לה תוקף.

במסגרת עבודת שדה שערכתי בשנים 2008-2009 ראייתי כשלושים נשים, מוותיקות באר שבע, שעברו להתגורר בה בשני העשורים הראשונים למדינה ממקומות אחרים בארץ ובעולם. קבוצת המחקר כללה נשים מרמות ריבוד שונות, אשכנזיות ומזרחיות כאחד. כמחציתן הן נשים מזרחיות חסרות השכלה פורמלית. מקום מרכזי בראיונות שערכתי עם נשים מזרחיות חסרות השכלה פורמלית הוקדש לסיפורי ההיכרות והנישואים (courting narratives) שלהן ושל בנותיהן ולחוויות של לידות וגידול ילדים. חלקן מתארות את המעבר בחייהן מרווקות לנישואין בתור מצב שהציב בפניהן דילמות ולעיתים אף העמיד אותן בסכנת חיים. אך דרך תיאור התמודדות מוצלחת

מדעי הרוח והחברה רווח בעשור האחרון העיסוק בקבוצות שוליים בישראל וב'אחרים' למיניהם. קבוצה בולטת אחת מסוג זה היא נשים מזרחיות וחסרות השכלה מן הפריפריה. נשים אלו נחשבות שוליות מבחינה גיאוגרפית, מעמדית, אתנית ומגדרית, ועם הזמן הן נעשות שוליות גם מבחינת גילן, לעומת קבוצות הגמוניות ופריפריאליות כאחד. הן נתפסות בשיח ובתודעה הציבורית באופן רדוקטיבי כמעין תמונת תשליל לדימוי 'הישראלי מלח הארץ', ונחשבות לנשים 'טעונות טיפוח' - כלומר מוגדרות חברתית על בסיס של חסכים חברתיים, תרבותיים וכלכליים. תפיסה זו היא מרכיב בשוליות חברתית רחבה יותר המיוחסת לאזור הדרום לעומת מרכז הארץ וביזיויו עם 'תרבות נמוכה', שהיא כביכול התרבות 'האופיינית' למקומות שוליים.

בשנים האחרונות נערכו מחקרים המתמקדים בעולמן של נשים מזרחיות בארצות מוצאן ובישראל והבוחנים את עולמן, את פועלן ואת סיפוריהן האישיים במגמה להציגן בתור סובייקטים אקטיביים. בין אלה בולטים כמה וכמה מחקרים שיוחדו לנשים מזרחיות מן הדרום. אלו מבקשים לאתגר את השוליות המרובה המיוחסת להן ועל ידי כך גם לפרק את הקטגוריה המרחבית-חברתית 'דרום'. ואולם גם במחקרים אלה נשמעת לא אחת הטענה (הסטראוטיפית לכשעצמה) כי נשים אלו מפנימות את השוליות המיוחסת להן בציבוריות הישראלית, ולכן הן מתקשות לחוות את אירועי חייהן כבעלי משמעות וערך, והן חשות כי אין להן מה לספר. בבסיס טענה זו עומדת ההנחה כי מיעוט הנרטיבים הזמינים בפני נשים אלו מונע אותן מלמצוא מסגרת פרשנית וממשמעת לחוויות חייהן (רון, תשס"ט).

ניסיוני המחקרי בכמה וכמה פרויקטים שבהם פגשתי



עם בחור ממשפחה ממעמד גבוה משלה - פרק מרכזי בסיפור חייה. אביא כעת את חלקו הראשון של הסיפור:

י"ז: איך הכרת את בעלך?

נעימה: שידכו לי אותו. הוא היה ילד דתי וביישן ואני הייתי ילדה 'עמך' במזנון, היו מספקים לנו סחורה, אז היה בא לאבא שלי 'תשמע יש לי ילד מאוד טוב של ד"ר ש' אבל הוא דתי מאוד, מאוד דתי. אם הבת שלך תתחתן איתו היא תהיה מאושרת'. אז הוא אמר לו 'תביא אותו כאילו לפה כאילו לחנות', ובדיקו אבא שלי קיבל אשפוז והוא בא לחנות, השדכן [...] אמרתי לו 'תעזוב הוא משוגע הוא יותר מדי דתי. אני אוהבת לנסוע בשבת, להדליק אש, לבשל'. אז אמר לי 'טוב, בסדר. אבל את תהיי מאושרת. יש לו כסף, משפחה טובה, אמידה, אבא שלו רופא, מה שתלכי גאוה'. אמרתי לו 'לא מתאים לי, זה לא נראה לי'. ובדיקו אחרי שבועיים אני רואה את הגבר הזה [בעלה לעתיד] מתייצב אצלי בבית. לקח את הכתובת, קיפל את הרגליים, גמר את התפילה בא אליי הביתה. אז מחפש את המשפחה שלנו. אני חשבתי משהו מירושלים, כי יש לי דודים בירושלים, בא לתת משהו, בא לשון לילה אחד בבאר שבע, אז הוא אומר לי 'איפה משפחת ה?' אני אומרת לו 'פה', ואני צוחקת, אני ואחותי צוחקים, זה משהו מוזר, פאות ושטריימל ומגפיים, נעליים ומעיל שחור, ואצלנו זה 'עמך'. הוא נכנס הביתה, אנחנו מעירים, אז אבי היה בחיים, אנחנו מעירים אותו ויושבים איתו ככה. ואז הוא שואל אותו אבא שלי 'בשביל מה באת?' כאילו מה אתה רוצה? אז אומר לו 'אני רוצה את הבת שלך', אז אומר לו 'יש לי שתיים, כאילו זאת וזאת' אומר לו 'לא, זאת שעובדת בחנות'. אז אמרתי לאבא שלי בערבית 'תגיד לו בסדר, אבל אני לא רוצה לפגוש אותו בבית, אני רוצה לפגוש אותו ליד [קולנוע] אורות. אם משהו לא בסדר אפשר לתת בעיטה', בערבית. הוא עונה לי בעברית 'אני לא הולך ליד אורות, אני בא לכאן'. עכשיו אני יודעת שהוא הולנדי, מה פתאום ערבית, איך הוא יודע ערבית? [...] 'לא, אני בא לקחת אותה מכאן', אז אבא שלי עושה לי 'תצאי איתו ככה סיבוב', אני יוצאת נגיד מכאן [הבית הנוכחי שלה] עד ל [רחוב] יהודה גור. הבן אדם מה מדבר איתי מתוך הבנת הנקרא [מתוך דברים שקרא?] על גן עדן, על גיהנום, אני זה לא מתאים לי, כופר עם רב זה לא הולך. 'בוא, בוא תחזור. תגיד לי עם איזה זונה שכבת, מי ההורים שלך, מי אתה בכלל. שאני אגיע לגן עדן אני אגיד לך אם היה טוב או רע. ותשמע, אם אתה בא מחר, אם אתה רוצה לבוא מחר, תוריד את הפאות האלה, את המעיל, את הכובע הזה, תבוא כמו בן אדם, מה זה אתה ליצן?' אני חזרתי הביתה שמחה אמרתי 'הוא אדם דתי, הוא לא יעשה את כל זה, בשביל מה? זה לא מקובל לדעת [מתקבל על הדעת]'. אני חוזרת הביתה, יושבים שותים כוס תה עם אבא, צוחקים, בדיחה פה בדיחה שם, ואז הבן אדם מחר מגיע מגולח. חולצה לבנה, מכנסיים שחור. כיפה. סוודר יפה. נעליים רגילות, לא נעליים צבאיות [מגפיים].



עם אתגרים אלה הן הבנו את עצמן כגיבורות שהצליחו להתגבר על קשיי החיים.

במאמר זה אדגים את השימוש היצירתי שעושה מספרת מזרחית, חסרת השכלה בסיסית, מבוגרת ואלמנה מבאר שבע בדגמים נרטיביים ובאסטרטגיות לשוניות שונים. דרך הניתוח אני מבקשת להראות כי נשים, כגון נעימה, רחוקות מלתפוס את עצמן כשוליות וכי הן משתמשות ב'שוליותן' כדי לחתור באופן יצירתי תחת תיוג זה ולבטא את זהותן הייחודית. זאת ועוד ניכר כי הן מקיימות יחסים בעלי משקל, טעונים ולעיתים חתרניים עם המסורת שהן חיות לאורה, עם סטראוטיפים המיוחסים להן ועם מסגרות סמכות מסוגים שונים בסביבתן. לכאורה, סיפורי חייהן רחוקים מלהביע את התפיסות הפמיניסטיות השגורות כיום והם מעוגנים בנורמות חברתיות גבריות. אולם קריאה קשובה בהם מראה כי הם נעים על רצף בין שמירה על נורמות פטריארכליות ובין סדיקתן והתנגדות להן.

הגישה התיאורטית-פרשנית העומדת בבסיס מאמר זה מבקשת להבליט את הכוח היוצר של ההיגוד (story-telling) הנשי ולראות בו לא רק ביטוי ליחסי כוח המתקיימים במציאות, אלא גם אמצעי יצירתי לבניית עולמות שיח ולתמרון מציאות חברתית קיימת. מנקודת מבט זו קטגוריות, כגון אזור, עיר, גיל, אתניות, מעמד ומגדר לא רק שאינן מכתובות שיוך מובן מאליהן לקבוצות כלשהן, אלא הן מהוות מקורות להבניית זהות נרטיבית ייחודית (Johnstone and Mattson-Bean, 1997).

'את תעשי אותו כמו פלסטלינה': סיפור ההיכרות והנישואים של נעימה בצל מצוקת משפחתה

נעימה נולדה בשנת 1945 בעיראק והגיעה לבאר שבע בראשית שנות החמישים עם משפחתה, שכללה אז שבעה אחים ואחיות וזוג הורים. היא תיארה את הקשיים שמשפחתה התמודדה עימם בעת מגוריהם במעברה הראשונה שהוקמה בבאר שבע, וגם בהמשך כאשר המשפחה עברה לדירת שיכון בעיר. אביה עבד בסדום ולקה בלבו בעקבות החשיפה לכימיקלים מסוכנים, והיה לחולה כרוני הרתוק לביתו. אימה של נעימה ילדה תינוקות בארץ, אך בשל מצבה הנפשי היא לא יכלה לתפקד ולטפל בה כראוי.

המספרת, שהייתה אז תלמידה בכיתה ג', הוצאה מבית הספר כדי להיות, במילותיה, 'המשרתת של הבית', ולעזור במשימות 'נשיות' של ניהול משק הבית וגידול התינוקות. בגיל 13 החלה לעבוד עם אביה במזנון, עבודה שקיבל ממשרד הרווחה כפיצוי על מחלתו - במקום אחיה, שלא רצה לעזוב את לימודיו ולעזור לאביו. במשך השנים סבל האב ממחלות שונות והוא נפטר כאשר נעימה הייתה בראשית שנות העשרים לחייה. גם מצבה הנפשי של האם הידרדר, ולאחר מלחמת ששת הימים, בעקבות

הדאגה לשלומם של בניה וחתניה המגויסים, היא אושפזה בבית חולים פסיכיאטרי. בגלל היעדר הורים מתפקדים שימשה נעימה 'תחליף' אם ואב' לאחיה הצעירים. מחלות ההורים וגם מצבה הכלכלי של המשפחה, הם רקע חשוב להבנת סיפור ההיכרות והנישואים של נעימה

אמרתי 'מה זה? זה הבן אדם, את איך אומרים? את תעשי אותו כמו עיסה של פלסטלינה'.

סיפור ההיכרות של נעימה מתחיל אפוא בתיאור הצעת השידוך שקיבל אביה, ואחר כך היא עצמה, ועל כן תפקידה 'הרשמי' בו הוא רק להגיב להצעה זו. אך למרות זאת היא מעצבת את דמותה כדמות הדומיננטית בסיפור. ככלל, יש לציין כי נשים נוטות לספר סיפורי היכרות וחיזור בתכיפות רבה ובפרוטרוט לעומת גברים, ומרשות לעצמן לבטא בהם אקטיביות ופעלתנות, ולעיתים תיאור זה שונה מאוד מתיאורי פועלן בתחומים אחרים. ואולם אקטיביות זו היא מוגבלת, שכן נשים אינן נוטות לזוז בסיפורים מפגשים והצעות נישואים, אלא צריכות להגיב להזמנות ולהצעות שהן מקבלות. בכך סיפוריהן מבטאים ואף מעצבים תפיסות תרבותיות של יחסים מגדריים ומוסכמות נרטיביות ממוגדרות של סיפורי היכרות. ואולם במקרה של נעימה הפעלתנות והאסרטיביות מאפיינים את דמותה לאורך כל סיפור חייה.

בסיפור ההיכרות עם בעלה היא מסרבת בתחילה להצעת השדכן ומדגישה שאיננה מוכנה לשנות את אורח החיים שלה, גם לא עבור 'בן של רופא'. בהמשך, כאשר החתן המיועד מגיע במפתיע לביתם היא מתעקשת לדבר איתו ביחידות מחוץ לבית כדי שאם תרצה תוכל להיפטר ממנו ('לתת בעיטה'), ולאחר מכן שבה ואומרת שאיננה מעוניינת בו. אומנם היא מדגישה את הפער המעמדי, העדתי והדתי בינה ובין הבחור שניסו לשדך לה, אך בה בעת היא שמה ללעג את הבחור ומציגה אותו כמי שהתחפש לבחור דתי. משלב הדיבור הנמוך שבו המספרת מתארת את החתן לעתיד ואת הדיאלוג המתנהל ביניהם, וכן הציון החוזר של הצחקוקים והלעג של בני המשפחה כלפיו, יוצרים אפקט קומי ומעצימים את דמותה. נעימה מציגה באור מגוחך את הנושאים שהבחור משוחח עימה עליהם בפגישתם הראשונה וכן את לבושו. הוא מדבר על דברים שברומו של עולם, במישור הקוסמולוגי של החיים, כגון גן עדן וגיהנום (ואנו שומעים את דבריו רק דרך קולה של נעימה ולא מתוך 'ציטוט'), בשעה שהיא רוצה לדעת עליו פרטים אישיים ויום יומיים הקשורים לעולם הזה. השאלה הפרובוקטיבית 'עם איזה זונה שכבת' עומדת בניגוד חריף לנושאי השיחה הרוחניים שהוא מעלה ומיועדת 'להוריד' בבת אחת את הדיבור, הנתפס בעיניה כמגוחך וכבלתי רלוונטי לפגישה ראשונה בין בחור לבחורה. בתום הפגישה נעימה מטיחה בפני הבחור את ביקורתה, ומתנה את פגישתם הבאה בשינוי הלבוש שלו. היא מספרת כי לא חשבה שאכן יעשה זאת, ולכן הייתה מופתעת כאשר למחרת הוא הגיע שוב לביתם, הפעם לבוש 'כמו בן אדם'. העובדה שהפך בן יום מבחור חרדי למסורת יכולה לרמוז על כך שנעימה צדקה בהבחנתה שלבושו בפגישה הראשונה היה סוג של תחפושת. דבר זה מקבל חיזוק במקום אחר בסיפור, מתיאורה של נעימה



צילום: ד"ר רפי דודזון

את בעלה כאדם חסר דעה עצמאית שחיקה את רבו. השינוי המהיר בלבוש הבחור קוסם לנעימה, שמבינה מכך שהוא יהיה 'כעיסה של פלסטלינה' בידה, כלומר שתהיה לה עמדת כוח ושליטה בנישואים עימו.

בהמשך דבריה תיארה נעימה סדרה של מפגשים שנערכו בינה ובין דודתו ואימו של החתן המיועד, שהיו בבחינת מבחנים שעברה בהצלחה. גם בתיאור המפגשים הללו בולט הפער המעמדי בינה ובין משפחת החתן, אך בה בעת בולטת בהם ההדגשה כי מעמדו של החתן כבן של רופא אינו מעיד בהכרח על עושר ומצב כלכלי טוב:

אז הוא אמר לי שיש לו דודה כאן [...] 'היא רוצה לראות אותך' (...) ואני נכנסת. דופקים לה בדלת נכנסת, והיא עושה לי, אישה מבוגרת [...] מה-זה אישה אצילה היא אומרת לו בהולנדית 'מה אתה לוקח, נסיכה!'. היא אומרת לו 'נסיכה מה זה יופי. אם אתה לא לוקח אותה אתה מפסיד את החיים שלך' [...] ויום אחד הוא אומר לי הדודה מכינה לנו ארוחת ערב [...] אז באתי. מי הייתה שם? אימא שלו. היא הציגה לי אותה אמרה לי 'אני אימא של נ'. אמרתי 'נעים מאוד'. ישבנו, שאלה אותי 'מה למדת?' 'אני אגיד לך את האמת לא למדתי. אנחנו משפחה מרובת ילדים ובמקום ללמוד נתנו לי לטפל בבית. אני יודעת לעשות ספוג' טובה, כלים טובים, מבריקים. יודעת לבשל, אני לא יודעת דברים אחרים ולסרוג קצת לתפור'. מסכנה לא ענתה לי. המשכנו לשבת, קבעה איתי למחרת שאני אבוא אליה הביתה עם הבן שלה, הבן שלה יבוא ייקח אותי אליה הביתה. באמת בא הבן שלה. הייתי מוכנה, הלכנו אליה הביתה במשק עזר [שכונה ותיקה בבאר שבע, נווה נוי כיום] במונית, אז מי שהולך במונית זה היה [צוחקת] זה כל זה מראה לך, סינדרלה בצבע אחרת, לא יודעת איך תביני את זה. אז לקח אותי במונית ואני התיישבתי שם, והאמת זה לא היה מציאה, זה היה בית סטנדרט. ריהוט של הולנד מימי טיכו. חוץ מאשר פסנתר שהיה וטלוויזיה שחור לבן של אז, לא היה משהו מיוחד. לנו היה אמקור 11, לה אמקור 9, זה נראה קטן, אומלל. חלודה, זה לא. פתאום את נכנסת למקום שאת חושבת שמבחוץ זה גן עדן מבפנים זה גיהנום [...] פתאום היא אומרת לבן שלה בהולנדית שייכנס לחדר, ולפתע נעלם לי [...] והיא דוקטור ואני בסך הכול כיתה ג, לדאבוני, שלא תקלוט משהו לא בסדר, איזה מילה אחת לשון לא נעימה, שפה לא נעימה, זה כל בן אדם צריך לעמוד במבחן, אנחנו עומדים במבחן. אז מה היא אומרת לי? אחרי שהיא מדברת איתי הכול טוב ויפה, היא אומרת שהיא התרשמה מאוד ממני אבל יש לה בקשה אחת, שאם אני רוצה אני אחליט עכשיו, זה בסך הכול חודש, ואם אני לא רוצה עדיף היום ממה שמחר, כי מחר אם הבן שלה יתאהב בי לה יהיה קשה כי היא בת שישים ושבע להתמודד איתו בבית, כי הוא רוצה והיא גם רוצה, והשאלה, אני בחורה צעירה אני פחות ממנו בתשע שנים, ואם אני לא ארצה, כאילו בורחת לו הרכבת, הוא בגיל 32 אני בת 22, 22 וחצי. אמרתי, לא עניתי לא טוב ולא רע, העדפתי לשבת ככה לשתוק ולהסתכל, לבחון שני דברים, או שאני מתחתנת יולדת המון ילדים, ואם ילד אחד יצא רופא זה אושר של האימא, ואם את נוטשת את זה את לא יודעת מה צפוי



את הגיבורה הנשית ממצוקתה ויחולל מהפך פתאומי בחייה. בכך הן מעבירות את האחריות לשינוי מצבה של סינדרלה מכוחות חיצוניים אליה עצמה.

למעשה, כבר ברגע שנעימה נכנסת לבית הורי

החתן המיועד היא מבינה כי יש פער גדול בין הציפיות שהיו לה מבית זה (כ'בית של רופא', המייצג מטונימית

את מעמד המשפחה) ובין המראה שלו מבפנים. כדי לתאר את אכזבתה (או אולי דווקא את עליונותה) היא משתמשת

בדימויים מטפיזיים (שעוררו זכור את התנגדותה בפגישה

הראשונה עם החתן), כגון שמחוץ לבית 'זה גן עדן' ובתוכו 'גיהנום', והיא מציינת שאפילו למשפחתה היה מקרר גדול יותר.

גם בהמשך פירטה המספרת את קשיי הקיום שהתמודדה עימם לאחר שנישאה וילדה את ביתה, והדגישה כי לאחר נישואיה חזרה מיד לעבודתה במזנון. ניכר שהעבודה היא חלק חשוב מחייה ומזהותה, וזה גם כורח המציאות, שכן היא עדיין ראתה בעצמה אחראית לאימה ולאחיה הצעירים: 'התחתנו. הכול טוב ויפה. אני הלכתי אמרתי לו [לבעל] "תשמע, אני לא יכולה לשבת בבית, אני כל החיים שלי עבדתי. אני חוזרת בחזרה לעבוד במזנון של אבא שלי. יש שלושה יתומים ואימא חולה אני צריכה לתמוך בהם, אף אחד לא יכול לנהל את המזנון. אני מנהלת אותו"'.¹⁵

בסיפור ההיכרות והנישואים של בתה, נעימה מופיעה כאם וכחותנת שמכותית ומרכזית המניעה את העלילה כולה. היא משדכת לבתה בעורמה את בעלה לעתיד, מזמינה אותו לעלות לביתם בפגישה הראשונה, ולאחר חודשיים וחצי של היכרות דורשת מבתה שתציב לו אולטימטום: להתחתן או לסיים את הקשר. המספרת יוצרת קשר הדוק בין סיפור ההיכרות שלה עם בעלה, שבו כזכור הציבה לה חמותה אולטימטום, ובין סיפור ההיכרות של בתה: 'חמותי אמרה לי 'שלא יתאהב בך [לשואא]', אני לא יכולתי להגיד לה שתתאהבי בו. עשיתי לה סיבה אחרת, היה לי אוניברסיטה של החיים'. הפגיעה האפשרית שממנה מזוהה נעימה את בתה מבטאת תפיסות פטריארכליות ומסורתיות המייחסות ערך רב לשמירה על הבתולין ועל 'כבודה' ו'ערכה' של הבת: 'תשמעי חמודה, את לא רוצה אותו מעכשיו תגדי שאת לא רוצה אותו. סחורה לא מחכים שהיא תתכבס ותיזרק, תתכבס תשתפשף, סחורה בודקים אותה אם היא חדשה וטובה, זאתי כל הזמן תהיה טובה. זה יפה, סחורה שלנו'.

בהמשך, בדיאלוג המתקיים בין נעימה להורי החתן המספרת מציגה את עצמה כאסרטיבית במיוחד. כאשר אביו של החתן רוצה לדבר על עניינים כספיים הוא שואל את נעימה היכן בעלה והיא משיבה לו: 'אני בעל, אני אבא ואימא', משפט שמצהיר במפורש על מעמדה בבית. אסרטיביות זו ניכרת גם בשורה של דיאלוגים המתקיימים בסיפורה של נעימה בינה לבין דמויות סמכותיות שונות.

לך מחר. אני הולכת. מזמינים לי מונית [...] למזלי, נהג המונית היה פעם יוצא איתי, הייתי יוצאת איתו ככה, אז אומר לי 'נעמי מה את עושה פה? את עובדת פה?' כי יודעים אצלם יש זקנה בבית, הייתה. 'את שומרת על הזקנה?' אמרתי 'לא', אמר לי 'מה את עושה פה?' אמרתי 'בוא תשמע', ואני צוחקת, אני לא ידעתי למי לספר כדי להתפרק נפשית, כי בכל זאת זה נקרא מצוקה, זה תפסו אותך כאילו איך אומרים? מחוסר ברירה של יכולת של אדם להחליט או כן או לא. אבא חולה, האימא חולה, זה משפחה שקיבלה כאילו מכת חשמל, זה הכול שבור. האחים שלי הגדולים זה לא מעניין אותם, ואת נשאר, אין לך למי לספר. זה נתקע חבל דק על הצוואר שלך. אז אני אומרת לו 'יש לך קצת קוניאק באוטו?', כי הוא היה אוהב לשותות, אז הוא מוציא לי בקבוק קטן ואני לוקחת לגימה אחת שתיים, אומר לי 'נעמי מה קרה? את חולה? כאילו באת לרופא?' אמרתי לו 'תשמע מה שקרה, הבן שלו בא לחנות שלנו והוא ראה אותי והוא רוצה אותי'.

נעימה קישרה בין סיפור חייה ובין סיפור סינדרלה באמצעות פנייה ישירה אליה כמאזינה: 'זה כל זה מראה לך, סינדרלה בצבע אחרת, לא יודעת איך תביני את זה'. מסלול חייה אכן מתאים לתבנית הבסיסית של סיפור סינדרלה על נוסחיו השונים, המעמיד במרכזו נערה מקופחת שעומדת בהצלחה במבחן וזוכה למהפך חיובי בגורלה. כזכור, נעימה תפקדה בצעירותה כמשרתת של הבית ולאחר מכן גם כמפרנסת של אחיה הקטנים. כשהיא פוגשת בדודתו של החתן המיועד, הדודה מזהה מיד שהיא 'נסיכה' של ממש, והיא עומדת בהצלחה גם במבחן ניהול השיחה עם החמות לעתיד (במקום מבחן זיהוי הנעל). אף על פי שכבר במפגש קודם שנערך עימה התוודתה נעימה בפניה שהיא חסרת השכלה בסיסית, עצם האילוץ לנהל שיחה עם החמות ביחידות נתפס כמבחן שעליה לעבור וניכר שהיא מודעת היטב לכך שהשפה (או הסוציולקט) משקפת את ההשכלה ואת מעמדו החברתי של המשוחח ועל כן היא חוששת לשגות בלשונה. ואולם בסופו של דבר המבחן הקשה ביותר שנעימה התמודדה עימו היה מבחן ההחלטה אם להינשא לאחר חודש של היכרות בלבד. בהיעדר אפשרות להתייעץ עם הורים ועם אחים, ההצעה של חמותה מפעילה עליה לחץ רב, שמתואר כ'חבל דק על הצוואר'. זוהי מטפורה כפולה: הילוך על חבל דק, וחבל תלייה - וכך או כך מדובר בסכנה.

שיחתה, מיד לאחר קבלת ההצעה והאולטימטום, עם נהג המונית שבא לאסוף אותה, שהיה לה איתו קשר רומנטי בעבר, מחדדת את הפער המעמדי בינה ובין משפחת החתן. מנקודת המבט החיצונית של נהג המונית, הגיוני שנעימה עובדת כמטפלת בבית משפחת ש' או שבאה לשם בתור פציינטית. נראה שאזכור סיפור סינדרלה יוצר אומנם סדר נרטיבי ותחושה של קוהרנטיות בסיפורה, אך הוא גם מבליט דווקא את השוני שבין חייה ובין גיבורת המעשייה ומדגיש כי העלייה בסולם המעמדי אינה מתרחשת בן יום וכי היא איננה כוללת בהכרח חיי רווחה. יש לציין כי השימוש בסיפור סינדרלה אגב שלילת המהפך הפתאומי בחייה רווח בסיפורי חיים של נשים וגם בכתיבה נשית. מספרות וכתבות רבות מטילות ספק בהתערבותו של כוח חיצוני שייחלץ

‘אין פה רופא יש פרופסור’: שימוש בדיאלוגים מובנים עם דמויות בעלות סמכות

בדומה לנעשה במחזאות ובקטעי דרשיח בפרוזה לסוגיה, השימוש בדיאלוג מובנה בסיפור אישי הוא בגדר פעולה יצירתית הנושאת מטרות שונות כמו מסגור מידע בדרך שיוצרת מעורבות והזדהות של המאזין. דיאלוג זה איננו בבחינת ‘דיבור מצוטט/מדווח’ לא רק משום שהמספרת אינה זוכרת את חילופי המילים במדויק, אלא גם או בעיקר משום שהשיחה הוצאה מהקשרה ונאמרה כעת מחדש בהקשר שונה.

נעימה השתמשה רבות בדיאלוגים מסוג זה עם דמויות סמכותיות, כגון רופאים, עורכי דין ומורי בתה. בכולם מודגש הפער המעמדי בינה לבין בן שיחתה, דווקא כדי להעצים את שליטתה בדיאלוג ואת העובדה שהיא משיגה את מטרותיה או ‘מנצחת’ למרות זאת. אדגים זאת כעת באמצעות הדיאלוג בין המספרת לבין הפסיכיאטר שטיפל באימה:

אז אמרתי [ביני לבין עצמי] איך אפשר להוציא אותה? מי ייתן לי סמכות? אני לא יפוי כוח שלה, אפוטרופוס.

אמרו לי הרופא יבוא, אני יכולה להיכנס להתייעץ איתו. **אמרתי** בסדר.

באתי אחרי שבוע באותו רגע של הפגישה. אני מחכה לו. את רואה אדם נמוך קומה, קירח, ראש כזה גדול, זה שיש לו תסמונת דם [דאון] עם פייפ [מקטרת] זה פרופסור פסיכיאטר. **אני אומרת לו** “אני קבעתי פגישה עם הרופא כאן”, לא ידעתי שזה הפרופסור, אמרו לי פה הוא יושב. אז הוא ענה לי “אין פה רופא יש פרופסור”,

אמרתי “טוב זה אתה?”

אומר לי “כן”.

אמרתי לו “אפשר להיכנס?”

אומר לי “כן”.

אני נכנסת. אני אומרת “אני רוצה את ה. הביתה.”

אומר לי “היא מסוכנת”.

אמרתי לו “דוקטור”, עכשיו אני לא יודעת להגיד פרופסור כי זה לא מתחבר לי, “הבן אדם שהוא חי בסביבה שלו הוא מכיר אותה יותר טוב (...) היא [האם] יודעת איך קוראים לי, היא יודעת איך קוראים לילדים שלה, יבואו ילדים שלה יבקרו אותה וכמה שאלוהים ייתן לה לחיות היא תחיה”.

אומר לי “איפה את גרה?”

אמרתי “אני גרה בקומה שלישית”.

אומר לי “את יודעת שאסור לה להישאר לבד היא יכולה לזרוק את עצמה מלמעלה”.

אמרתי לו “אתה משוגע?” [צוחקת] (...) “עוד לא לקחתי אותה, אתה מפחיד אותי שהיא תיפול מקומה שלישית?”

אמרתי לו “שתיפול הרי התיק שלה מוכר בלשכת הבריאות, אז כאילו הלכתי להתקלח והיא נפלה, אז לא אני ערבה. אני אולי אחראית אבל זה קורה”.

אומר לי “טוב, תחכי בחוץ”, הרים טלפון למטפלות לאחיות

שיביאו אותה מוכנה מלובשת. את יודעת מה זה יעל? הוא נתן לי שקית מלאה של תרופות, כמעט חצי קילו, ככה [מדגימה עם היד] (...)

הוא אומר לי “זה ביום, זה שלוש בבוקר, זה שלוש בצוהריים”, אימא שלי בערבית אומרת לי “לא נותנים כל זה, שקרן זה” (...)

אז הוא אומר לי “כל זה תקפידי לתת לה”.

אמרתי “אין בעיה דוקטור” (...)

אמרתי “אימא, הכול אני אזרוק לבית שימוש רק נגיע לבאר שבע, רק אני אקח אותך”, חטפתי אותה, הלכתי הביתה הבאתי אותה לבאר שבע.

בקטע זה בהקשרו הרחב יותר מתוארות שתי סיטואציות של חוסר כוח: האחת בין אימה של נעימה המאושפזת בבית חולים פסיכיאטרי ובין האח המטפל בה, והשנייה בין נעימה לבין הפסיכיאטר. בביקוריה מבחינה נעימה כי אימה חוזרת שוב ושוב על סיפור ההתעללות שהיא חווה בבית החולים – היא מבחינה בסימני חבלות על הגוף ולכן היא מחליטה לשחררה. היא מודעת לחוסר הכוח החוקי שלה אך מחליטה בכל זאת לנסות. היא באה בזמן לפגישה, אך ממתנה לרופא שגיע, דבר שמדגיש את הפער במעמדם. בהמשך היא מתארת את הרופא באופן מגוחך כאדם נמוך, קירח בעל ראש גדול (עם רמיזה לחזות של אדם בעל פיגור עם עיכוב התפתחותי), כלומר כבעל חזות שאינה הולמת את מעמדו ומקצועו (באופן סטריאוטיפי). המעמד הוא גם נושא שעליו משוחחים הרופא ונעימה על מפתן הדלת. בשיחה המתקיימת ביניהם מודגש מעמדו הרם של ‘הפרופסור’ הפסיכיאטר דווקא כדי להאירו באור מגוחך. נעימה פונה אליו כדי לוודא שהוא הרופא שעימו קבעה פגישה, ולכן תגובתו כי “אין כאן רופא, יש פרופסור” היא בלתי רלוונטית ובבחינת רדיפה אחר כיבודים וגינונים מיותרים שהרופא מתעקש עליהם. ואכן, בהמשך השיחה נעימה המשיכה לפנות אליו בכינוי ‘רופא’ בלבד. יתרה מכך, כאשר נעימה שואלת את הרופא האם הוא משוגע היא ממתנת את הפער שביניהם ובו זמנית מערערת על הקטגוריות שפוי/חולה נפש. הביטוי ‘אתה משוגע’, השגור בדיבור היום יומי, מקבל כאן, בבית החולים הפסיכיאטרי, הקשר חדש ומגוחך המדגיש את האבסורדיות של הסכנות שהוא מעלה ואת חוש ההומור של המספרת, הכול בניגוד לחשיבות העצמית של הרופא.

כמו כן יש לשים לב לחילופי הזמן בפועל ‘אמר’ הבולטים בדיאלוג ביניהם. נעימה מתוארת כמי שאמרה את דבריה בלשון עבר (אמרתי לו), ואילו הרופא מדבר לרוב בלשון הווה (אומר לי). שינויים אלו תואמים את התבנית החוזרת שזיהתה ברברה ג'ונסטון בדיאלוגים מובנים עם דמויות סמכותיות. לדבריה, דמויות סמכותיות נוטות לדבר בדיאלוגים אלו בקול ציבורי כנציגי החוק, המוסר, הבריאות וכו' ולא כאנשים אינדיבידואלים, ולכן השפה שלהן היא על פי רוב חסרת זמן (נצחית) ונאמרת בזמן הווה, בניגוד לדיבורו של האזרח “הפשוט” (Johnstone, 1987).

ניתן לומר כי חילופי הזמנים בפעולות הדיבור המתקיימות בדיאלוג זה אכן מבטאים את הפער המעמדי בין נעימה לרופא,



באישיותה מעבר לסטראוטיפ הצפוי. דבר זה ניכר בדירקרב המילולי שהיא מקיימת עם הרופא שבו מתחרים המשוחחים מי יגיד את 'המילה האחרונה' ודעתו של מי תוצג כצודקת יותר. השימוש בצורת דיאלוג בשיחה הוא בגדר פעולה יצירתית המבטאת באמצעות דרמטיזציה רעיונות ותכונות אופי דרך יצירת אינטראקציה ויחסים בין הדמויות בסיפור ובין לבין המאזין. זוהי דוגמה לטענה שסיפורי חיים הם בבחינת פעולות לשוניות של זהות (linguistic acts of identity), ועל כן הם כרוכים בשימושים יצירתיים שהמספרות עושות מתוך המודלים החברתיים הזמינים להן.

ניכר גם כי המספרת רואה בעצמה אישה בעלת ניסיון חיים וחכמה, וכי הריאיון היה אמצעי להעניק תוקף לכך ול'לחנך' את המאזינה הצעירה ממנה. לאור ההימור הנכון שעשתה בחיים כאשר התחתנה עם בן זוגה אחרי חודש של היכרות היא העבירה אליו את המסר הזה: "תקשיבי, החיים זה משחק רולטה. אם תוכלי לסובב את הרולטה טוב - זכית בו. את יכולה להיות מטומטמת, סליחה על ביטוי, את יכולה להיות חכמה, את יכולה עם רישיון של דוקטורט, הרולטה, אם לא שיחקת אותה טוב תישארי במספר שלך".

חקר הפולקלור התמקד מאז ומעולם בנקודת המבט האמית (Emic) של המספרים ובאופן שבו הם עצמם מפרשים וממשיגים את עולמותיהם ואת סיפוריהם. בתור דיסציפלינה כזו הוא מספק מסגרת להבנה מעמיקה של סיפורי חיים של נשים הנתפסות כשוליות בהקשרים שונים. התמקדות באומנות ההיגוד והביצוע של מספרות מזרחיות היא אמצעי נוסף שדרכו אפשר לגשת לקטגוריה הכוללת 'נשים מזרחיות' באופן רגיש ופרטני יותר, ומהותני וכוללני פחות, משנעשה לעיתים במקרים אחרים.

זאת ועוד, נקודת מבט זו מבליטה את העוצמה, הצבעוניות והפואטיות הייחודית של נשים אלו ושל אחרות כמותן. עבור נעימה וכן עבור מספרות אחרות שראיינתי במחקרי, מזרחיות ואשכנזיות כאחד, השפה העברית אינה שפת אם והיא כוללת שיבושי לשון רבים ושימושים תכופים בשפה תת-תקנית, הן כחלק משפת הטבעית הן כאמירה אידאולוגית. בעידן הפוסט-מודרני, שבו יצירות ספרות רבות מנסות לחקות את הדיבור היום-יומי והפריפריאלי, יש לראות בסיפורי החיים של נשים אלו ובמחקר עליהם חלק מספרות נשים עשירה ולגיטימית למרות - או דווקא בשל - חתרנותה, ויצירה מחקרית בעלת ערך ויפוי.

אך דווקא בשל כך הם גם מדגישים או 'ממתיקים' את ניצחונה הרטורי והממשי של נעימה. נעימה איננה נרתעת מאימו של הפסיכיאטר כי אם יקרה משהו לאימה היא תיכנס לכלא, ומעלה לגלוי את רטוריקת ההפחדה שבה הוא נוקט (אמרתיו לו "עוד לא לקחתי אותה אתה מפחיד אותי שהיא תיפול מקומה שלישית?"). הטיעונים שהיא מעלה בעד הוצאת האם מן המוסד נשמעים הגיוניים ואנושיים, והיא אכן מצליחה לשכנעו. גם בחילופי הדברים בהמשך, לקראת שחרורה של האם, מודגש הכוח של נעימה ושל אימה. בסמוך לשחרור - הרופא מצייד את נעימה בתרופות שעליה לתת לאימה, אך האם מדברת עם נעימה בנוכחותו בשפה הערבית (כזכור גם בסיפור ההיכרות עם בעלה היא שוחחה עם האב בערבית כדי ש'ההולנדי' לא יבין). הנחיותיו של הרופא, שברגיל נוטים לקבלן ללא ערעור, מוטלות בשיחה זו בספק מבלי שרופא עצמו יוכל להבין זאת. בכך יש ניצחון סמלי של האדם החלש על פני האדם הסמכותי, המלומד והחזק יותר.

סיכום

סטיגמה היא אפיון מפחית ערך המסביר את 'נחיתותו' של אדם במונחים סטראוטיפיים, והוא כרוך בפשטנות ובהשטחה. סטראוטיפים מכוונים בעיקר כלפי קבוצות הנתפסות כנחותות, כגון מיעוטים אתניים ונשים, והם פרקטיקה חשובה בהשלטת סדר היררכי. ב'מגע' מעורבים בין בעלי הסטיגמה ובין אנשים המייצגים 'נורמליות' או 'סטנדרטיות', בעלי הסטיגמה בוחרים במגוון אסטרטגיות הנעות על רצף בין נראות להתחזות. (גופמן, 1983).

ניכר כי הריאיון שימש עבור נעימה במה להתנגדות לסטראוטיפים שונים. היא בחרה להדגיש ולהבליט את זהותה כבת למעמד הפועלים, מזרחית שאינה יודעת קרוא וכתוב ותיארה בפרוטרוט את הקשיים והמצוקות של משפחתה. זהות זו באה לידי ביטוי מילולי באמצעות דיבור בוטה, 'גברי' וקשוח (tough talk), שרחוק מן הנימוס המצופה מבני מעמד ביניים או מנשים, והמשקף לעיתים תפיסות ועמדות פטריארכליות. לאורם היא בנתה את דמותה כנערה וכאישה אסרטיבית, ששימשה עבור אחיה הצעירים תחליף אם ואב ואף עזרה בפרנסתם גם לאחר שנישאה. למרות נחיתותה המעמדית של משפחתה לעומת משפחת בעלה - רופאים לעומת 'עמך', יהודים-הולנדים לעומת יהודים-עיראקים - הרי שיוזמתה, ישירותה ונחרצותה משמשים משקל נגד ל'ייחוסה' הנמוך, כל שכן לעומת בעלה הפסיכי שנעדר במידה רבה מסיפורה.

הוויטואליות המילולית וההומור שנעימה הפגינה הן כדמות בסיפורה הן כמספרת מוכשרת, מבטאים ומאירים רבדים נוספים

קריאה מומלצת למאמרה של ד"ר יעל זילברמן

גופמן, א' (1983). **סטיגמה** (תרגום ש' ספן), תל אביב.

רון ס' (תשס"ט). **שיחים של מזרחיות: דור ראשון ושני של מהגרות מזרחיות בעיר פיתוח בישראל**, אוניברסיטת בן-גוריון.

Johnstone, B. (1987). "He says....so I said": Verb Tense Alternation and Narrative Depictions of Authority in American English. *Linguistics*, 25:33-52.

Johnstone, B., and Bean J.M. (1997). Self-Expression and Linguistic Variation. *Language in Society*, 26: 221-246.



על למידה משמעותית בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי

אירנה בלנקי-קרלין

ד"ר אירנה בלנקי-קרלין מרצה בהתמחות בלשון במכללת קיי ובחוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי המחקר וההוראה שלה הם תחביר, סמנטיקה ופרגמטיקה של לשון התנאים ושל העברית החדשה, היבטים תחביריים וסמנטיים השוואתיים בין רוסית לעברית, הוראת עברית כשפה שנייה/ נוספת לאוכלוסיות שונות, הוראה בסביבה מתקשבת, למידה משמעותית ולמידה שיתופית. היא מרצה בכנסים בלשוניים וחינוכיים ארציים ובין-לאומיים, מפרסמת מאמרים אקדמיים בתחום הלשון העברית והוראתה.

ללמד אנשים שהעברית היא אינה שפת אימם. אומנם כל הקורסים שאני מלמדת במגזר הבדואי מעלים בי זיכרונות יפים מהתקופה שבה למדתי עברית כשפה השנייה קודם לימודי האקדמיים ולפני כניסתי להוראה במוסדות להשכלה גבוהה, אך בחרתי לכתוב דווקא על הקורס 'הבעה בעל-פה'. מה היא הסיבה לכך? בקורס זה, יותר מאשר בקורסים האחרים במגזר זה, אני הרגשתי שתלמידיי קיבלו במה שהייתה כל-כך חשובה להם להבעת המחשבות, הדעות והרגשות. הם נפתחו, התגברו על מחסום השפה וניהלו דיונים על כל נושא רלוונטי (חינוכי, חברתי או אישי) בעברית שהיא שפתם השנייה.

אומנם כל התלמידים שהשתתפו בקורס היו שייכים למגזר אחד, אך כנראה משום שאני שייכת למגזר האחר - למגזר היהודי שבתוך החברה הישראלית - חשתי שבמהלך כל הקורס נוצר בכיתה השיח הרב-תרבותי, והלמידה בו הייתה דיאלוגית ומשמעותית. תלמידיי למדו ממני וזה מזה, ואני למדתי מהם. יצוין בהקשר זה כי הייתי מציעה שבקורס כזה ישתתפו הן הסטודנטים מהמגזר הבדואי, הן הסטודנטים מהמגזר היהודי כדי לאפשר לכולם להשמיע את קולותיהם האישיים ולנהל שיח רב-תרבותי אמיתי פנים אל פנים.

ראוי להדגיש שבמהלך הקורס במגזר הבדואי הרגשתי הזדהות מתמדת איתם מפני שידעתי מה הם הקשיים בלימוד השפה הנוספת לא רק על סמך המחקרים שנכתבו בתחום, אלא בעיקר משום שאני עצמי הייתי במקומם. כמובן, יש שוני ביני ובין הלומדים מהמגזר הבדואי: בשונה מהם לא נולדתי לתוך סביבה דוברת עברית, אלא נחשפתי אליה רק כאשר עליתי ארצה. עם זאת, אני מבינה לליבם, וסיפורי האישי עוזר לי בדרכי הפדגוגית. ומה לגבי סיפוריהם האישיים של תלמידיי? אני זכיתי להיחשף אליהם כל שיעור בין שדובר בהרצאה שהתלמידים הכינו או בדיון שהם ניהלו כחלק מדרישות הקורס, בין בשיחות הספונטניות שניהלנו בשיעור.

ה כול התחיל לפני 25 שנים, כאשר נחת המטוס בנתב"ג, ובו אני (כמעט בת 17) והוריי. מגיל 5 למדתי לנגן בפסנתר, על-כן מטרתי הייתה לסיים את הלימודים באולפן לעולים ולהתקבל מייד לאקדמיה למוזיקה במחלקה לביצוע המוזיקלי. אכן התחלתי ללמוד באקדמיה למוזיקה במקביל ללימודי במכינה לעולים באוניברסיטת תל אביב. אפשר היה לסיים את הסיפור על תחילת דרכי בארץ כאן, אך דווקא להמשכו המפתיע (או לא) יש קשר ישיר למאמר שאבקש להציג לפניכם.

לפני למעלה מעשרים שנים לא יכולתי לחלום שנוסף על היותי פסנתרנית, אצליח ללמוד עברית כשפה ראשונה בחוג ללשון העברית באוניברסיטת תל אביב. מה קרה? מדוע בחרתי להתמקד גם בתחום זה? מדוע לא הסתפקתי בלהיות בוגרת האקדמיה למוזיקה? מדוע דווקא עברית? כאשר שואלים אותי שאלות אלה, אני עונה כך: "היו לי מורים טובים!". זו האמת. היה לי מזל - היו לי מורים טובים ומשמעותיים הן באולפן והן במכינה לעולים, שבזכותם היה לי הרצון העז להמשיך וללמוד את השפה העברית גם באוניברסיטה, ללמוד אותה כשפה ראשונה. עדיין סיפורי אינו מסתיים. מדוע? הוא אינו מסתיים מפני שגם בחוג ללשון העברית היו לי מורים טובים. המשכתי ללמוד גם לתארים המתקדמים. עבודת הדוקטור שלי נכתבה על פועלי המקום בלשון התנאים, והיא פורסמה בשנת 2010.

גם אני רציתי להיות מורה טובה לתלמידיי. חשוב לי היה תמיד שלמידתם תהיה משמעותית, ושהמוטיבציה הפנימית היא שתוביל אותם להישגים הגבוהים בלימודיהם. הקורס 'הבעה בעל-פה', שעליו אני מבקשת לספר במדור זה, הוא קורס מיוחד בשבילי - לא רק משום שאני אחראית לאופי שהוא נושא היום, אלא גם היות שבקורס ניתנה לי ההזדמנות



זמננו והתבטאות רהוטה ומדויקת בעל־פה.

במהלך הקורס למדו הסטודנטים הבדואיים את ההגייה התקינה של המילים, ואת הטעמתן הנכונה תוך התמקדות בפעלים, בשמות עצם, בשמות תואר, בשמות מספר, באותיות השימוש ובמילות היחס כהכנה לקריאת טקסטים מנוקדים ובלתי מנוקדים מספרות ילדים. בקריאת טקסטים אלה נדרשו הסטודנטים להקפיד לא רק על הגייה נכונה, אלא גם על קריאה על־פי סימני הפיסוק ועל שימוש מושכל בקול (הנגנה, עוצמה וכד') כאמצעי להעברת תכנים. כמו כן, הסטודנטים נתבקשו לשאת הרצאה בזוגות תוך הקפדה על פיתוח הרעיון המרכזי שבהרצאה ועל עריכתו בדרך לוגית משכנעת (מבנה ועקרונות הארגון). לבסוף, כל הכיתה חולקה למספר קבוצות קטנות של 4-5 תלמידים, וכל אחת מהן ניהלה דיון (עימות) בנושא מסוים.

הלמידה השיתופית היא שעמדה בבסיס דרכי ההוראה בקורס

הלמידה השיתופית עמדה כאמור בבסיס דרכי ההוראה בקורס מתוך האמונה כי הוראה קולבורטיבית מאופיינת במאמץ אינטלקטואלי משותף בין מורים ותלמידים תוך למידה מחוויות דומות ותוך התמודדות עם אתגרים משותפים.

כאשר קראו הסטודנטים שירים מנוקדים וקטעי פרוזה בלתי מנוקדים במהלך השיעורים, הם התנסו בלמידת עמיתים. הכיתה חולקה לזוגות לפי בחירתם של הסטודנטים, וכל זוג קיבל זמן להכנת הקריאה. בשלב הראשון קרא כל אחד מבני הזוג את השיר המנוקד או את הטקסט הבלתי מנוקד, ובן זוגו העיר לו הערות על קריאתו על-פי הקריטריונים שנלמדו קודם לכן. בשלב השני התחלפו הקוראים בתפקידיהם: הסטודנט שבשלב הראשון היה בתפקיד המורה, הפך לתלמיד הקורא, ואילו הסטודנט שהשמיע את הקטע וקיבל את הערות עמיתו, נעשה מורה.

בשלב השלישי קראו הסטודנטים את הקטעים בקול רם בפני כל הכיתה תוך השמעת ההערות של אלה ששימשו בתפקיד המורים. בשלב הרביעי הצטרפו התלמידים מהזוגות האחרים לדיון, והעירו את הערותיהם לגבי קריאת עמיתיהם שלא עבדו איתם קודם לכן. בשלב החמישי הצטרפה מרצת הקורס לשיח, והעירה את הערותיה לכל זוג קוראים הן לגבי קריאתו, הן לגבי המשוב שניתן על הקריאה. יודגש כי מודל זה של למידת עמיתים שיפר את רמת קריאתם ההתחלתית של הסטודנטים הבדואיים בעברית, שפתם השנייה, ואף העלה את ביטחונם העצמי בעת קריאת הטקסטים בפני הקהל. נוסף על כך, במהלך הקורס נתבקשו הסטודנטים לשאת

הלמידה השיתופית ויתרונותיה

אבקש להצביע על יתרונות הלמידה השיתופית (ראו, למשל, הרץ-לזרוביץ ושלד, 2003; בלנקי-מרגולין, 2014 ועוד), שהובילה להישגים חשובים ומשמעותיים בקורס השנתי 'הבעה בעל־פה' בהתמחות ללשון העברית כשפה שנייה במגזר הבדואי שנלמד במכללת קיי בשנים תשע"ה-תשע"ז במטרה לקיים בקורס למידה משמעותית. במאמר יוצעו דרכי הוראה שונות שבעזרתן ניתן לטפח את כישורי ההבעה בעל־פה ולשבח את ההגייה התקינה במגזר זה.

לפי גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), הסטודנטים מסוגלים להגיע להישגים גבוהים יותר כאשר הם מתבקשים לבצע משימות שיתופיות ולא משימות יחידניות משום שלידע הקולקטיבי המשותף הנצבר בתוך קבוצת הלמידה, יש תפקיד חשוב מאוד ביכולתו של כל תלמיד לשלוט בידע שהוא הפנים לעצמו ולהשתמש בו. כידוע, התפיסה של למידה שיתופית מתייחסת לשיטת הוראה שבה צוות לומדים עובד על נושא מסוים לקראת השגת מטרה משותפת. הלומדים אחראים לא רק על למידתם, אלא גם על למידת שאר חברי הצוות, וההצלחה של תלמיד אחד בצוות מקדמת את הצלחתם של האחרים בו.

מרבית החוקרים טוענים שלמידה שיתופית המתבצעת בהדרכה נכונה ובהרכב מוצלח - דהיינו בקבוצה שלמשתתפיה יש קרבה בידע ובסטטוס, מטרות משותפות, התאמה בנקודות המבט וניסיונות מאורגנים להשיג את המטרות, והם רוצים ומסוגלים ללמוד יחד ולערב תקשורת לשיפור של הבנה - אכן תורמת לעלייה בהישגים הלימודיים לעומת שיטות ההוראה האחרות.

הקורס 'הבעה בעל־פה' נלמד בחוג ללשון העברית במסגרת ההתמחות להוראת הלשון העברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במפגשים של פעם בשבוע במשך שעה וחצי לאורך שנה אקדמית אחת. הקורס היה מיועד לתלמידי שנה א'-ב, שהתמחו בהוראת עברית לדוברי ערבית במסלול היסודי (כיתות א'-ו) ובמסלול העל יסודי (כיתות ז'-י). בשנת הלימודים תשע"ה השתתפו בקורס 20 סטודנטים מהמגזר הבדואי (14 נשים ו-6 גברים). בשנת הלימודים תשע"ו למדו בקורס 28 סטודנטים (25 נשים ו-3 גברים). בשנת הלימודים תשע"ז היו 24 משתתפים (22 נשים ו-2 גברים).

מטרות הקורס העיקריות היו אלה: גיבוש דמות חינוכית בעלת לשון תקינה ולשון עשירה המשמשת דוגמה ללשון טובה ומקור לחיקוי לחניכיה; פיתוח הכושר להבעת רעיון בעל־פה תוך ניצול מבנים רטוריים ולוגים המסייעים לגיבוש שיח מובנה, בהיר ונורמטיבי; פיתוח היכולת להביע מחשבות, חוויות ורגשות בדרך אישית מקורית; קריאה קולית מדויקת וברורה של טקסטים מנוקדים ובלתי מנוקדים בעברית בת

הרצאה על-פי אחד הדגמים הרטוריים שנלמדו בכיתה. כדי לגוון בדרכי ההוראה וכדי להכיר למורים לעתיד את המשאבים המקוונים הרלוונטיים המצויים במרשתת, הוקרנו בכיתה סרטונים מאתרים שונים.

הסטודנטים בחרו את נושא ההרצאה מתוך הרשימה שהציעה המרצה. הנושאים התמקדו בעיקר בהיבטים חינוכיים וחברתיים, כמו: 'מעמד המורה בארץ', 'התנדבות כערך חינוכי', 'האם המורה צריך לתכנן את השיעור?', 'כיצד לחנך לאהבת בעל-חיים?', 'כיצד למנוע ריבוי תאונות דרכים בארץ', 'עישון סמים בקרב בני הנוער', 'הבחנה הפסיכומטרית - האם היא מדד אמין להצלחה?', 'אלימות במשפחה - סיבותיה ודרכי ההתמודדות עימה' ועוד. ההרצאות הוכנו מראש בזוגות שגובשו לפי בחירתם של משתתפי הקורס, והוצגו בפני כל הכיתה במועד שנקבע להם.

אחרי נשיאת ההרצאה קיבלו הסטודנטים המרצים משוב עליה מעמיתיהם ולבסוף גם ממרצת הקורס. המשובים התפתחו לדיונים, שבהם הייתה מעורבת כל הכיתה. הסטודנטים המגיבים להרצאות עמיתיהם התבקשו להתייחס לא רק למבנה ההרצאה, לדגם הרטורי שלפיו היא נבנתה ולרמת הדיוק בהגיית המילים ובניסוח המשפטים, אלא גם לתוכן ההרצאה תוך הבעת הסכמה או אי-הסכמה עם הנאמר ותוך נקיטת עמדה אישית בדרך מנומסת ותרבותית. בדרך זאת הופעלה הלמידה השיתופית הן של זוג הסטודנטים שהכינו את ההרצאה יחד והציגו אותה בפני כל עמיתיהם, הן של הכיתה כולה, אשר השתתפה בדיון פורה ומעמיק שהתקיים כאמור בסוף כל הרצאה במטרה ליצור הזדמנויות מגוונות לתגובות של לומדים ודו-שיח זורם במהלך הלמידה בקורס.

הפעילות הנוספת בקורס הייתה להכין דיון (עימות) בקבוצות קטנות. פעילות זו דרשה שליטה טובה מאוד במיומנויות הקודמות שנרכשו בקורס קודם לכן, לפיכך היא שחתמה את הקורס. כל הכיתה חולקה למספר צוותים לפי רצונם של המשתתפים, וכל צוות בחר נושא לדיון. ראוי להדגיש כי את הנושאים הציגו הסטודנטים עצמם, והם אושרו בידי המרצה מתוך התפיסה העומדת בבסיס הוראה מגיבת-תרבות (Culturally responsive teaching), דהיינו

הוראה שבהפעלתה מורים משלבים משאבים תרבותיים ולשוניים של תלמידים ורואים בידע זה הון שעליו ניתן לבסס הוראה ולמידה. רוב הנושאים שנבחרו היו קשורים למגזר הבדואי, כמו 'כיסוי ראש לאישה הבדואית', 'ריבוי הילדים במגזר הבדואי', 'נישואין בגיל צעיר במגזר הבדואי', 'ריבוי נשים במגזר הבדואי', 'מעמד האישה הבדואית במשפחה ובחברה' ועוד.

הדיון התנהל על-פי הכללים שנלמדו בכיתה קודם לכן. הסטודנטים נתבקשו לנהל דיון תרבותי ולהקפיד על חלוקת התפקידים בתוך הצוות, שהם קבעו מראש: מנחה הדיון (המעלה את הסוגיה השנויה במחלוקת, המעביר את רשות הדיבור בין המתדיינים והמסכם את הדיון) והמתדיינים בעלי עמדות שונות. כך, למשל, אחת הקבוצות בחרה לנהל את דיונה בנושא 'תרומת איברים וסחר באיברים'. בתום הדיון הציגו משתתפי הקבוצה את הקלטת הריאיון, שהם ערכו בין כותלי המכללה. בריאיון שהוקלט נשאלו הסטודנטים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי מה דעתם על תרומת האיברים ועל סחר באיברים. בסיום הצטרפו לדיון גם שאר הסטודנטים בכיתה, העירו את הערותיהם על מבנה הדיון, על חלוקת התפקידים שבו, ולבסוף הביעו את עמדתם האישית תוך הבאת נימוקים המנוסחים כהלכה.

אופן למידה זה, המערב בסופו של דבר את כל הסטודנטים בשיח הכיתתי (הן בשיח שהתקיים אחרי נשיאת ההרצאות בזוגות, הן בשיח שהתנהל כהמשך לדיונים שהוכנו בקבוצות קטנות) נמצא אפקטיבי מאוד בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי. ההוכחה לכך הייתה ההישגים הגבוהים של הסטודנטים בקורס, הנאתם מההשתתפות בו, הרגשתם שהלמידה בקורס הייתה משמעותית עבורם, ההתרשמות החיובית של המרצה ועוד. מכיוון שהסטודנטים חשו שהם השותפים המלאים ואולי אף העיקריים בתהליך הלמידה, והם אחראים לאופי השיעור, נוצרה אצלם המוטיבציה לא רק להיות פעילים במהלך השיעורים, אלא גם להמשיך ולחקור את הסוגיות שהועלו בכיתה גם בבית. לקראת סוף הקורס הכירו התלמידים את כל הנושאים שהוצגו בכיתה. ראוי להדגיש שהלמידה השיתופית בקורס אפשרה



צילום: ד"ר רפי דודזון



זאת ועוד, בקורס 'הבעה בעל־פה' למדו הסטודנטים להביע עמדה אישית ולנמקה; להבחין בין הטענה הראשית ובין טענת הנגד; לשמוע עמדות שונות ולדעת לכבדן; לבחון את איכות הנימוקים; לחלץ את המסר; להיות מודעים לנמענים, לבמה, למשלב הלשוני, לשפת הגוף ולאינטונציה; לנהל דיון תרבותי ונימוסי פנים אל פנים תוך שמירה על כללי השיחה ובכך לקבל את האחר.

כל אלה הגבירו את המוטיבציה הפנימית אצל הסטודנטים, והביאו ללמידה משמעותית ומושכת, שיצרה עניין בקרבם. למידה זו כללה היבטים קוגניטיביים ורגשיים, שמה את התלמיד במרכז והעבירה את מוקד ההוראה מהמרצה לסטודנט.

ראוי לציין כי הקורס היה ייחודי לא רק משום שהוא היה מיועד ללומדי עברית כשפה שנייה, אלא גם היות שקהילת הלומדים בו הייתה שונה ומיוחדת. כאמור, מרבית הסטודנטים הבדואיים שהשתתפו בקורס היו נשים. נראה כי למרות התמורות שחלו לאורך השנים במעמד האישה הבדואית בתעסוקה, בחינוך ובמשפחה (חלוקת תפקידים, נישואין, גירושין ואלימות כלפי נשים), עדיין אין שוויון מגדרי מוחלט במגזר זה.

אחד ההישגים המרכזיים בקורס 'הבעה בעל־פה' היה בכך שלנשים הבדואיות ניתנה בו האפשרות להיפתח, להביע את עצמן באופן חופשי יותר בשפה שאינה שפת אימן ולנהל דיונים בשפה זו עם נשים אחרות ועם גברים בכיתה. ההבעה בשפה שאינה שפת האם לא קלה לכל לומד שפה שנייה, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בסטודנטיות מהמגזר הבדואי, המתגברות לא רק על מחסום השפה, אלא גם על המחסום הנובע מההבדלים המגדריים. חשוב להדגיש כי הלמידה השיתופית בקורס עזרה מאוד לסטודנטיות להגיע גם להישג משמעותי זה.

סיכום

במאמר זה ניסיתי לספר את סיפורי האישי על התקופה שקדמה להוראתי את העברית כשפה הראשונה והשנייה במוסדות האקדמיים בארץ בכלל ובמכללת קיי בפרט. כמו כן, ביקשתי להשמיע את קולי דרך הצעת דגם של למידה שיתופית על יתרונותיה הרבים בתחום הוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במטרה לקיים למידה משמעותית.

לסטודנטים לא רק ללמוד את התכנים המעניינים והרלוונטיים עבורם כמורים בכלל וכמורים לעברית כשפה שנייה בפרט תוך תמיכה מתמדת של בני צוותם ושל מרצת הקורס, אלא גם להשתחרר ולהתגבר על הפחד לעמוד מול הקהל ולדבר באופן חופשי ורהוט יותר בשפה שאינה שפת אימן. נראה כי המוטיבציה הפנימית שנוצרה אצל הסטודנטים במהלך הלמידה השיתופית היא שהובילה אותם להישגים הגבוהים בקורס.

נוסף על המוטיבציה הפנימית שכאמור, היה לה מקום חשוב ואולי אף מכריע בתהליך הלמידה בקורס 'הבעה בעל־פה', הייתה לסטודנטים גם המוטיבציה החיצונית שבאה לידי ביטוי בשקלול הציון הסופי: לכל פעילות במהלך הקורס היה ביטוי מספרי. מכיוון שהלמידה הייתה תהליכית, הציון לא התבסס רק על מרכיב אחד, אלא על כל הפעילויות במהלך הקורס. הציון הסופי שוקלל באופן הזה: השתתפות פעילה בכיתה בעת מתן משוב על ההרצאות ועל הדיונים של העמיתים וקריאה קולית במהלך הקורס (15%), בוחן בנושא שם המספר וניקוד אותיות השימוש (10%), הרצאה (35%), דיון (20%) וקריאת שירים מנוקדים מספרות הילדים בקול רם בבחינת הגמר (20%).

מה היא תרומתה של הלמידה השיתופית לסטודנטים?

במהלך לימוד הקורס 'הבעה בעל־פה' אכן נוצרה אינטראקציה חברתית בין התלמידים, והיא תרמה רבות להצלחתם. הנושאים והסוגיות שהועלו בהרצאות ובדיונים היו רלוונטיים לסטודנטים מהמגזר הבדואי הן במישור הפדגוגי, הן במישור האישי.

יודגש כי הלמידה בקורס הייתה תהליך בעל חשיבות מרכזית מעבר לחשיבותה בהפקת התוצר הסופי. לפיכך נוסף על הערכה המסכמת את כל הפעילות, שניתנה לתלמידים בסיום הקורס (ראו לעיל), נמדדו ההישגים של הסטודנטים גם באמצעות משוביהם לעמיתים שנשאו את ההרצאות וניהלו את הדיונים.

מן הרפלקציות של הסטודנטים ועל סמך הישגיהם בקורס עלה כי הוא קידם אצלם למידת עמיתים ולמידה שיתופית, העלה את ביטחונם העצמי, הגביר את יכולתם לעמוד מול הכיתה ולהרצות ללא פחדים והשפיע על עיצוב הדימוי העצמי שלהם. כמו כן, הקורס שיפר את דרך התבטאותם בעברית והקנה להם כלים לשוניים ופדגוגיים להוראת עברית כשפה שנייה.

רשימת מקורות למאמרה של ד"ר אירנה בלנקי-קרלין

בלנקי, א' ומרגולין, ב' (2014). הוראת עברית כשפה זרה: פרויקט מקוון בינלאומי 'לומדים עברית' - יזמה משותפת לוינסקי-אמסטרדם.

הד האולפן החדש, 102, 76-85. נדלה מ- <http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/blanki.pdf>

הרץ-לזרוביץ, ר' ושלד, ב' (2003). אוריינות בלמידה שיתופית (אל"ש): פיתוח אוריינות בבתי ספר יהודים וערבים. קריית ביאליק: אח.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

הרהורים על עדתיות: מטבע שיש לו שתי פנים

אחמד אלעטאונה

ד"ר אחמד אלעטאונה הוא מרצה לחינוך ומדריך פדגוגי במכללת קיי, מחבר ספרי לימוד וכותב שירים לילדים.



אמר זה דן במושג 'עדתיות'. כידוע נושא העדתיות הוא נושא רגיש ונפיץ המעורר רגשות רבים והוא עלול לגלוש לממדים לא רצויים, כגון דעות קדומות. 'עדתיות' מוגדרת כהתפלגות לעדות תוך שמירת הזהות והמנהגים של העדה. במאמר זה ננסה להאיר על 'עדתיות' ולבדוק מהם המאפיינים של כל אחד מצידי של המטבע. עדתיות אינה פוסחת גם על החברה הערבית בישראל. הקבוצה הנשלטת מנסה לנצל את העדתיות לטובתה, דבר שלפעמים מתנגש עם העקרונות של החברה השלטת. למשל, בעבר הרחוק בדואים רבים הותרו לשאת נשק בכל מיני מקומות ובמיוחד בחתונות כנהוג בתרבותם, ותרבות נשיאת הנשק התקבלה בהבנה במסד. אולם כיום הנימוק העדתי אינו מקובל, ונשיאת נשק נחשבת לעבירה על החוק, במיוחד משום שהיא יכולה לסכן חיי אדם. גם במוסדות להשכלה גבוהה סטודנטים מנסים לפעמים לנצל את העדתיות כדי להתקבל ללימודים בטענה שיש צורך באפליה מתקנת, בגלל הקושי לקבל ציונים גבוהים בפסיכומטרי ועוד. עצם ההשתייכות לקבוצה מסוימת מאשרת מעמד מיוחד ותנאים מיוחדים, ומשמשת כתירוץ להתחמקות מעונש, למשל כאשר אזרח נתפס על עבירת תנועה - הוא מנסה לתת הסבר עדתי: "בגלל שאני..."

המושג 'עדתיות' מקבל ממדים נרחבים בספרות כאשר אנו מדברים במיוחד על קבוצות של אנשים בעלי מאפיינים שונים: ספרדים, תימנים, נוצרים, דרוזים, ערבים, רוסים (מבריה"מ לשעבר), אתיופיים, מזרחיים ואשכנזים. אם נבחן את המושג 'עדתיות', נגלה פרשנויות שונות למושג: חיוביות - כשקבוצות מנסות להבליט את העדתיות כדבר חיובי, ושלייליות - כדבר שגורם נזק למסד ולחברה כולה.

כאשר המושג 'עדתיות' מקושר למילים: "ערבים", "מזרחיים", 'עדות המזרח', הוא בעל פרשנות של קבוצת אנשים שבאו מארצות האסלאם, קבוצה שנשלטת בידי קבוצה אחרת - והיא האשכנזים. לקבוצה זו יש האפיונים הייחודיים שלה, כגון ארץ מוצא, מקום מגורים ועוד. כל עדה שהיא בדרך כלל מיעוט לא שולט, מצפה שיהיה לה הזכות לשמר את התרבות והמורשת הייחודית שלה, ושהמדינה תתחשב בצורכי העדה ושהשיקול העדתי יהיה שיקול שיש להתחשב בו בזמן קבלת ההחלטות. התחשבות זאת גם משמרת את ערכי העדה ומסורתה וגם תורמת למאבק באפליה. יש הרואים בעדתיות

ובהזדהות עם קבוצה גורם שמעשיר את המדינה, וברביבו הקולות בחברה - דבר בריא לחברה - כל קבוצה מביאה מהעבר שלה תרבות ייחודית וערכים שתורמים לתרבות הישראלית השלטת ומעשירים את התרבות הכוללת. ההתמודדות עם המציאות המורכבת בין הקבוצות האתניות גרמה לשימוש של הקבוצות בהומור כדרך להתמודדות ולפעמים לחיזוק דעות קדומות. למשל השימוש במושג 'עבודה ערבית' - בעבר הכוונה הייתה ל'עבודה באיכות גבוהה', מושג זה עבר אינטרפרטציה שלילית ועם הזמן קיבל את המשמעות 'עבודה באיכות בינונית'. דוגמה אחרת - הסרטון 'גשם גשם מטפטף'. הסרטון התקבל בצחוק, ולא בלעג ובשנאה, צחוק על דרך ביטוי המילים בידי המורה. לאחריו יצאו סרטונים רבים שמחקים את השפה של המורה, ונכתב אף מערכון ל"ארץ נהדרת". יש גם דוגמאות של הומור בין הקבוצות האתניות בחברה, שמתקבלות בהבנה על ידי שתי הקבוצות: הערבים והיהודים ושמטאורות חשדנות בין שתי הקבוצות. דוגמה לבדיחה: "ערבי אחד בשם אחמד מכין קפה ליהודי ומשתין בתוך הקפה. לאחר מכן כשהערבי נכנס למסגד ומוריד נעליים, היהודי משתין לו בנעליים. הערבי אחמד יוצא ושואל את היהודי: "אתה חושב שבאמת יכול להיות שלום בין ערבים ליהודים?! " היהודי אומר לו: "לא יודע". אחמד הערבי אומר: "איך יהיה שלום בין ערבים ליהודים כשאתה משתין לי בנעליים ואני משתין לך בקפה?".

עדתיות נקשרת גם למושג 'סטריאוטיפים' תמיד תימצאנה דעות קדומות של קבוצה על קבוצה אחרת, בדרך כלל שליליות. אחת הדוגמאות הנפוצות: "אל תאמין לערבי 40 שנה בקבר". זוהי דוגמה של דעה קדומה על אף היחסים הטובים והשכנות הטובה בין הערבים והיהודים בישראל.

יש הרואים בעדתיות כערך, כאינטרס, כדבר שמקדם אותם בחיים החברתיים והפוליטיים, למשל בבחירות. דבר זה בולט במיוחד במפלגות הערביות, במשפחות הערביות, במפלגת ש"ס, מפלגה דתית עדתית, שרואה בעדתיות כוח ודרך להשפיע על קבוצה נשלטת. עצם היות האדם שייך לקבוצה מסוימת מאפשר להתחשב בו. לפי סמוחה (1984), הפער העדתי יכול לגרום לעוינות בין הקבוצות השונות, לרמת חיים שונה, לרמת השכלה שונה ועוד. הפערים יוצרים ריבוד חברתי: מעמד העובדים, מעמד הביניים והמעמד של הקבוצה



השלטת. הפוליטיקה יכולה להוות חממה לעדתיות, והיא מנוצלת בעיקר לשם הבטחות בזמן בחירות. גם במגזר הערבי יש שימוש בעדתיות בזמן הבחירות לשם מימוש המטרות האישיות. בבחירות במגזר הערבי אנו רואים שקבוצה שלמה, שבט שלם מצביעים לבן השבט כדי לקדם את ההשתייכות לקבוצה מסוימת. ליתר דיוק 'השד העדתי' בחברה הערבית שמורכבת מתת-קבוצות, שבטים ומשפחות שונות, הופך להיות חי ונושם במצבים כמו בחירות. הבחירות, הקטטות הן החמצן לצמיחת העדתיות ולחזקתה, במיוחד בידי המשכילים הרואים בעדתיות קלף להשגת האינטרסים האישיים. מרצים, מנהלים, מורים, סטודנטים ואפילו רופאים - נמצאים תומכים בעדתיות ומנסים לנצל את הכוח העדתי האדיר הזה.

ל'עדתיות' יש יתרונות - תחושת השייכות לקבוצה שמגינה עליך. השבט, למשל, בחברה הבדואית מגן על הפרט בשעת צרה, וכל חברי השבט מתגייסים להגן על הפרט - הן על חייו והן על רכושו. כול הקבוצה מזדהה, הפרט הופך להיות קבוצה ומדבר בשם הקבוצה, במיוחד בחברה הערבית. בעבר הרחוק, השבט לדוגמה תמך בפרט במקרים אנושיים, כמו: תקיפה על ידי אחרים, במקרה של עוני, עזרה בנישואין, אבל לא הייתה תמיכה עיוורת במקרים של ריב, גניבה, שוד, אונס, הטרדה מינית ועוד. אולם בשנים האחרונות אנו עדים לכך שה'שד העדתי' מתחיל לאבד מכוחו בחברה הערבית. כיום אנו שומעים קולות רבים, אך לא מספיק חזקים - שאינם מוכנים להיות נאמנים לקבוצה בכל מחיר. עדיין במציאות קיימים אנשים שכדי לקדם את האינטרס האישי שלהם, ישתמשו ב'שד העדתי' השבטי ככלי להשגת היעדים, אולם האזרח הערבי בשנים האחרונות מודע יותר ובעל השכלה יותר מאשר בעבר, והמציאות מחייבת אותו להשתנות ולראות בעדתיות לפעמים כדבר מעקב, פוגע בפרט ובאורח חייו.

קיימת מלחמה סמויה בין הקבוצות על דפוסי ההתנהגות, על הערכים ועל המאפיינים של כל קבוצה. בכל דור כל קבוצה נלחמת על הייחודיות ועל האפיון שלה, והיא נלחמת בתרבויות אחרות על העבר שלה. העדתיות מקבלת צורה של פעולות גומלין בין 'קבוצות תרבות' המצויות במערכת

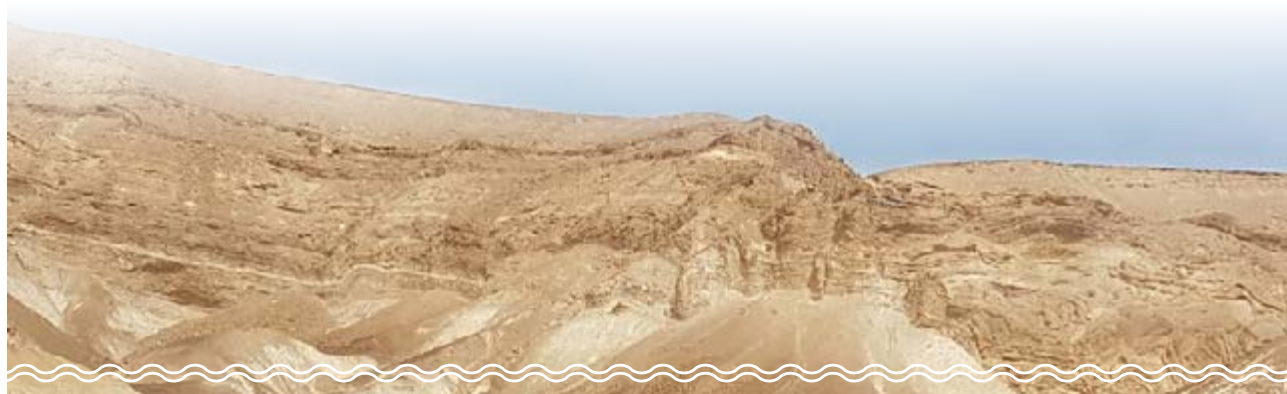
חברתית משותפת. יש קבוצה שלטת וקבוצה נשלטת. העדה השלטת לא רואה בעדתיות בעיה, אולם העדה הנשלטת בדרך כלל רואה בעדתיות בעיה. לפעמים בני העדה הנשלטת ינסו להתאים את המורשת התרבותית שלהם לתרבות השלטת, ולפעמים הם לא יהיו מוכנים לוותר על זהותם, על תרבותם ולהיטמע בתרבות ובחברה השולטת. כיום גורמים רבים רואים בעדתיות שד, דבר רע, אך השסע העדתי הולך ומיטשטש עם הזמן. יש היום נישואים מעורבים בין הקבוצות השונות, שילוב קבוצות קטנות בעמדות פוליטיות כדרך לטשטוש ההבדלים בין האנשים שמרכיבים אותה חברה ועוד.

אחד העקרונות הראשיים בעדתיות הוא נושא השייכות. השייכות היא לקולקטיב ולא לאינדיבידואל. הזהות האישית של בן העדה יונקת מדפוסים קיימים ומערכים מסוימים שלפעמים אינם מתאימים לקבוצה השלטת שרואה באישיות של בן העדה אישיות בעייתית. ואז מתעוררת השאלה - למי הפרט שייך? לקבוצה השלטת או לקבוצה הנשלטת? הפרדוקס הזה קיים בממדים שונים בתוך הקבוצה, לפעמים הוא מתחזק ולפעמים הוא נחלש. לרוב הפרט רואה בתרבות של קבוצתו מקור לגאווה שיש להעריך אותה, ולא לנסות לטשטש ולמחוק אותה. כנראה, העדתיות זקוקה למידה של אוטונומיה כדי להתקיים ולאפשר לבניה לחיות את צורת החיים המיוחדת שלהם. החברה מורכבת מקבוצות שונות, שאוכלות מאכלים שונים, שלובשות מלבושים שונים, שמדברות שפות שונות, שבעלות חוויות שונות, אך כולנו בני אנוש בסופו של דבר.

האם המושג 'עדתיות' הולך להיעלם באחד הימים? כנראה יש לאנשים אינטרסים ש'השד העדתי' ימשיך להיות חי, תוסס ובוטט ושלא ייעלם מהנוף שאנו חיים בו.

מקורות למאמרו של ד"ר אחמד אלעטאונה

סמי סמוחה (מרס 1984). שלוש גישות בסוציולוגיה של יחסי עדות בישראל. **מגמות**, כח, 2-3, 169-206.



צילום: ד"ר רפי דודזון

מה אומרים חברי הסגל על מקומו של הפרט במערכת החינוך

מערכת 'קולות' מתנצלת בפני ד"ר אריק שגב על השמטת מאמרו במת הדיון בגיליון 15 שעסקה במקומו של האדם בחינוך ובתפיסות חינוכיות שבהן האדם במרכז. מאמרו של ד"ר שגב אמור היה להתפרסם בסמוך למאמר 'האדם בחשיבה הפילוסופית ובחינוך בתקופת הרנסנס' שכתבה ד"ר אילריה שטילר-טימור - שני מאמרים המציגים אותה סוגיה מכיוונים שונים.

קדושה נשגבת ומרכזיותו של האדם

אריק שגב

ד"ר אריק שגב הוא חוקר בתחום הפילוסופיה של החינוך, מרצה ומדריך פדגוגי במכללת קיי, והוא מלמד בשתי תוכניות להסבת אקדמאיים, בשח"ף ובתואר השני בהוראה וכן במסלול ללמידה והוראה לתואר שני. ד"ר שגב גם מלמד פילוסופיה של החינוך במכללת ספיר. הוא כיהן בתפקידים שונים במערכת החינוך, בין היתר כמורה לספרות ולפילוסופיה וכמנהל בית ספר.

את האדם מהמרכז ולהמעיט בערכו ביחס לערך שאנו נותנים להיסטוריה ולמורשת הדוממים והמופשטים. אלה זוכים מאיתנו לערך כה רב, עד שהאדם החי עצמו הופך למשני ובלתי־נראה ביחס אליהם. כך הוא כותב בבית השלישי החותם את השיר 'תיירים':

פעם ישבתי על מדרגות ליד שער במצודת דוד, את שני הסלים הפבדים שמימיני ליד. עמדה שם קבוצת תיירים סביב המדרג ושמרתי להם נקדת ציון. "אתם רואים את האיש הזה עם הסלים? קצת ימינה מראשו נמצאת קשת מן התקופה הרומית. קצת ימינה מראשו "אכל הוא זז, הוא זז!" אמרתי בלבי: הגאולה תבוא רק אם יגידו להם: אתם רואים שם את הקשת מן התקופה הרומית? לא חשוב: אכל לידה, קצת שמאלה ולמטה ממנה, יושב אדם שקנה פרות וירקות לביתו.

בכמה שורות קצרות מבטא עמיחי את הרעיון שהחסם העיקרי לבואה של הגאולה (לא פחות!) הוא בנטייה שלנו לתת ערך בלתי תואם לעניינים שונים, גדולים לכאורה, כמו מורשת, אתרים היסטוריים, אנדרטאות והיכלות. אלה מקטינים את ערכו של האדם הרגיל, של החיים האנושיים הפשוטים לכאורה, והופכים אותם למשניים לאותו עניין גדול לכאורה. כך הוא מבטא את הרעיון שהגאולה תבוא כאשר נדע, סוף-סוף להתגבר על הנטייה הזו ולתת את הערך האמיתי לאדם עצמו, כאן ועכשיו. ערכם של כל אותם עניינים אחרים המסומלים בשירו כקשת מהתקופה הרומית, אמור לנבוע מכך שהם משרתים את ההתבוננות שלנו באדם עצמו. האדם החי הוא התכלית, קודש הקודשים.

רעיון מרכזיות האדם, המציב את האדם במרכז כדרישה ערכית-מוסרית והמכונה בלעז 'אנתרופוצנטריות', רואה ערך מרכזי באדם, בצרכיו, ברצונותיו, בכישוריו השונים או הייחודיים, בתקוותיו, ברגשותיו, ובקיצור - בכל מה שהוא אנושי או בהיבטים מסוימים של האנושיות. תפיסה זו רואה בניסיונות לשעבד את האדם לעניינים אחרים - חטא. האדם, סתם-כך כפי שהוא, ללא שום תנאים ודרישות מקדימות, הוא בעל ערך מוחלט ולכן יש להציבו כמרכז ההווה בכל שיקולי הדעת שלנו, באורחות החיים, בחקיקה ובמשפט, במדיניות של מוסדות או בחינוך. הצבת האדם במרכז משמעה שהאדם חשוב יותר, מרכזי יותר - מהמסורת, מהמנהגים של החברה, מאנדרטאות היסטוריות, מהביורוקרטיה. ועל דרך השלילה - אין לתת ערך מיוחד למסורת, למנהג, לחפץ, לעם, לכסף, למדינה, לאידיאולוגיה כלשהי, למולדת, או לכל דבר אחר שעולה על דעתנו - אלא רק לאדם. יש אף הטוענים, שכאשר כל העניינים הללו (אידיאולוגיות, מסורות, אנדרטאות וכו') מקבלים מרכזיות וחשיבות גדולות מאלו שהאדם נותן לעצמו, אז נולדים הרוע והפגעים של קיומנו עלי אדמות. לעומת זאת, כאשר אנחנו מציבים את האדם במרכז, כאשר האדם, צרכיו, איכות חייו, עומדים לנגד עינינו כאמת המידה המרכזית, היסודית, אז השיקולים שלנו, ההחלטות והמעשים הם נכונים, מוסריים וצודקים, והמציאות שנחיה בה תהיה בריאה ואיכותית יותר.

יהודה עמיחי, המשורר המפורסם שנגע לליבם של רבים, תיאר וביקר בשיר 'תיירים' את הנטייה שלנו דווקא להוציא



מגבלות הרעיון של מרכזיות האדם וההתנגדות לו

אבל התיאור של עמיחי לא שוקל מקרים שבהם אנו, בני האדם, דווקא נוטים לפעול באופן הפוך, כלומר לשים את עצמנו במרכז ולהתעלם לחלוטין מהסביבה שלנו - הסביבה שאיננה אנושית. באופן טבעי אנו שופטים את המציאות ומעריכים אותה מתוך נקודת המבט המסוימת שלנו, מתוך שימת עצמנו במרכז, כמקור וכאמת-מידה לערכו של הסובב אותנו. אנחנו רוצים זהב, לכן הזהב הוא בעל ערך. איננו רוצים עלים יבשים שנשרו מהעץ, לכן עלים שנשרו חסרי ערך ונוכחות מוגברת שלהם בסתיו מובילה אותנו להשתמש באנרגיה רבה לשם סילוקם.

המתנגדים לגישה של עמיחי המבקש לשים את האדם במרכז, טוענים שכל הרע בעולם נובע מכך שהאדם מתייחס לעצמו כאל מרכז העולם, הופך את עצמו לתכלית כל הדברים, ומכאן מוצא צידוק לצורך ולנצל באופן בלתי צודק את כל הסביבה שלו. הוא הורס את הטבע, פוגע בחי ובצומח, פוגע בבני אדם אחרים ובתרבויות קטנות ועתיקות, וככלל - מפר את האיזון במרחב. למשל, האדם רוצה שנהב, ולכן הוא מקריב את חיי הקרנפים; האדם רוצה זהב וכוח עבודה זול, ולכן הוא מקריב את חיי 'הילידים' שביבשת החדשה ומחסל את תרבותם. מתוך ראיית עצמו במרכז, כתכלית ההווה, כקודש הקודשים שלה, הוא עיוור לכל יתר הדברים בעולמו ולעוול שהוא גורם בעולם כתוצאה מעיוורון זה.

ביטויים לחשיבה זו הקוראת לאדם להתגבר על הנטייה שלו לשים את עצמו במרכז היו לכל אורך ההיסטוריה האנושית והם קיימים גם בעת הזו. כך למשל לאורך ההיסטוריה נתנו בני אדם ערך גבוה יותר להר, לנהר, לבעל חיים כזה או אחר, כמו הפרה בהודו, למוסדות, כמו מוסד המשפחה, לעם, למנהג ופחות לאדם. לכן מעניין לבחון איך גם בחברות מערביות בעידן שלנו, שאולי הביאו לשיא את מרכזיותו של האדם, מתחילים להיראות סימנים לקריאה להוציאו מהמרכז. ביטויים לכך ניתן למצוא למשל, בביקורת על תעשיית המזון מהחי ובתנועה הטבעונית ובמהלכים משפטיים רשמיים שנעשו בשנה האחרונה לשם מתן זכויות אדם לנהרות. הנהר הראשון שזכה למעמד של אדם בעל זכויות הוא נהר וונגאנוי (Whangaunui river) בצפון-ניו-זילנד, שהמקומיים רואים בו כשייך לאבותיהם (Roy, 2017). באותו אופן מתקיים מאבק לשם שינוי המעמד החוקי של נהר קולרדו בארה"ב והפיכתו לבעל זכויות אדם (Turkewitz, 2017).

מושג הקדושה והנטייה ההרסנית למצוא ערך מוחלט בעניינים יחסיים

את התנועה הזו שמכניסה את האדם למרכז ואז מוציאה אותו וממקדת את החשיבות והערך בהר, בנהר, בחברה מסחרית, באומה או בקשת מהתקופה הרומית, אפשר לייחס לצורך

שלנו במשמעות ובמתן ערך לדברים. במילים אחרות, אנו צריכים לקדש משהו כדי למצוא טעם וערך במציאות ובמרכיביה, טעם וערך שעל פיהם נוכל לשפוט, להחליט ולפעול בעולם. וכך קדושים הם הצרכים שלנו, או קדוש הוא הנהר, קדושה המשפחה, או קדושים ההצלחה והמוניטין, קדוש העם או קדושים החופש, השוויון או האדמה.

קדוש הוא דבר שערכו מוחלט ושלם, בלתי יחסי לשום עניין אחר, כלומר נובע מעצמו, וככה הוא המקור שממנו כל יתר הדברים שואבים את ערכם ומשמעותם.

כל יתר הדברים שואבים את ערכם ומשמעותם באופן יחסי לאמת-המידה המוחלטת של העניין הקדוש. ערך מוחלט נבדל מערך יחסי בכך שערכו ומעמדו הוא בלתי-תלוי בדבר, אין הוא נמדד ביחס לדבר אחר. לעומת זאת ערך יחסי של דבר הוא ערך התלוי בערכם של דברים אחרים. לדוגמה, הערך הכספי של 10 מטרים רבועים בתל אביב גבוה יותר מהערך הכספי של 10 מטרים רבועים בבאר שבע; הערך התיירותי של קשת מהתקופה הרומית גדול יותר מהערך התיירותי של אדם שחוזר מהשוק. אלו הם ערכים יחסיים: כלכליים, תיירותיים או אחרים. מובן שהם גם תלויים בזמן ובמקום. קדושה לעומת זאת היא מוחלטת. אם למשהו ניתן ערך של קדושה, מאותו הרגע הוא נבדל מכל יתר הדברים. לכן, לא ניתן למדוד אותו או להגדיר אותו, והכול הופך להיות משני לו. במילים אחרות, מעמד של קדושה יוצר קטגוריה נפרדת לגמרי של קיום - מובן אחר לחלוטין למושג 'מציאות'. בניגוד ליחסיות של המציאות במובנה היום-יומי, המציאות של הקדושה היא מוחלטת. מהמובן המסוים הזה של הקדושה, ובהנחה שהאדם, סביבתו ומרכיביה, הם בתוך העולם וערכם יחסי, נובע שאנו נותנים ערך עודף ולא ריאלי, ערך מוחלט, לעניינים יחסיים, הן בהצבת האדם במרכז, והן בהצבת הסביבה או מרכיביה במרכז.

בלבול כזה ביחס לערכם הריאלי של הדברים בעולם (מציאת ערך עודף, מוחלט, בעניינים שערכם בהגדרה הוא יחסי והסתירה הפנימית הכלולה בכך) מוליך בהכרח למתחים, קונפליקטים ומאבקים מתמשכים. במאבק מתמשך זה, קורה לא פעם שהמרכיבים בפריפריה של מה שבמרכז הופכים לקוטב המנוגד לו ומקבלים מעמד של קורבן. מדוע מציאת ערך של קדושה בענייני העולם הזה מובילה למאבק מתמשך ולקוטביות של קודש וקורבנות? משום שמתן ערך של קדושה לעניין יחסי מחייב לרוקן כל ערך פנימי של אותם דברים שאינם כלולים בעניין הקדוש, אבל נמצאים ביחס לאותו הדבר. נניח שנמצא ערך מוחלט בחיים של יחיד או של קבוצה מסוימת של אנשים, או לחילופין בחפץ או באידאה כלשהי, הרי שכל יתר הדברים שאינם בגדר אותו עניין (כל מה שהוא לא אותו

יחיד, קבוצה מסוימת, חפץ או אידאה), יאבדו את ערכם הפנימי. ערכם ינבע רק ביחס לאמת המידה של אותו אדם, קבוצה, חפץ או אידאה. במובן זה הם יהיו קורבן פוטנציאלי של אותו מרכז קדוש. נרמז על מספר ניגודים כאלה. ערך מוחלט למדינה יהפוך מן הסתם את היחידים לקורבנות שלה; ערך מוחלט ליחיד ולאוטונומיה שלו יכול להפוך את העובר הבלתי רצוי לקורבן של זכות האישה על גופה; ערך מוחלט למשפחה יכול להפוך את אחד או את שני בני הזוג לקורבנות אומללים של אותו מוסד; ערך מוחלט לטבעונות ולאיכות חייהם של בעלי החיים יציב כקורבנות את אותם אנשים הניזונים ומתפרנסים מתעשיית המזון מהחי; מתן ערך מוחלט לעניי עירך יציב כקורבן את הפליטים הנרדפים שחיים בקרבם. על רקע היחסיות של העניינים במציאות שלנו, זיהוי מרכיב בה כבעל ערך עודף, מוחלט, יחייב השקעה של כוח לביטול ערכם של העניינים שיעמדו כנגד המוחלטות לכאורה של ערכו. עניינים אלה תמיד יצוצו משום שהכרח ההיגיון אינו מאפשר להעלימם על רקע אותה יחסיות.

יש לשים לב כי קונפליקט הכרחי זה נובע גם מחוסר האפשרות המעשית והלוגית כאחד לתת מובן קונקרטי, מלא וסופי למושגים המופשטים שאנו משתמשים בהם - 'האדם', 'אנחנו' ואפילו 'אני'. כל מובן ממשי-קונקרטי שניתן

להם יהיה בסופו של דבר במתח ובניגוד (כמו זה שתואר בטיעון שלעיל) עם כל מה שלא ייכלל במסגרתו. ניקח לשם המחשה את האפשרות הכללית ביותר, שהמובן של המושג הכללי 'האדם' הוא **כל בני האדם החיים**. גם במקרה כזה יצוצו בהכרח בני אדם פרטיים, קבוצות קטנות או חברות אנשים גדולות, שישלמו מחיר, אפילו בחייהם, בשל התפיסה כי האינטרס של **כל** בני האדם הוא מוחלט ועומד במרכז. למשל, 'האדם' הכללי הזה יוכל לחייב פרטים, קבוצות ועמים לוותר על זהותם ההיסטורית-הייחודית, או להפוך אותה למשנית. בנוסף לכך, גם אם לשם הדיון נקבל את ההנחה המופרכת, שייתכן שכל בני האדם החיים יקבלו על עצמם את אותה זהות ומאפיינים של 'האדם' הכללי, ייווצר מייד מתח וניגוד בין כל בני האדם החיים בפועל לבין בני האדם שעתידים להיות. מתח וניגוד אלה יתבטאו למשל בשאלה, כגון האם נכון להקריב את איכות חייהם או אפילו את עצם חייהם של הדורות שעתידים להיוולד נאמר בשנת 2050 לטובת איכות חייו של הדור האנושי שחי היום או להפך?

נסכם, הבלבול שבמציאת ערך מוחלט בעניין יחסי מוביל בהכרח למתח, לניגוד ולמאבק, ומוליד את ההיבט של קורבן והקרבה. נדגיש שוב שבעיה זו קיימת במציאת ערך עודף ומוחלט בכל מרכיב בעולמנו: אדם, קבוצה, חפץ, אידאה או



צילום: ד"ר רפי דודזון



לתהליך הזה גם אצל אפלטון שמתאר בדיאלוג המשתה כיצד הכמיהה ליופי ולשלמות לעולם לא ידעו שובע מכוח מושאי העולם הזה. הלכי הרוח של מציאות אנושית-תרבותית שערערה כל ערך עודף ומשמעות מעולמה מתבטאים באומנות המודרנית, בהגות ובאורחות החיים המוכרים במידה רבה לכולנו בעת הזו. אורחות חיים אלה כוללים הומור שחור, ציניות, כאב, זעקה, תחושת בדידות, מסעות חיפוש סזיפיים אחר מימוש עצמי, חרדות קיומיות, התמכרויות שונות, התמקדות בקריירה, חיפוש אחר אלילים, טכנולוגיה, משיח, מלך גואל, מנהיגות. האדם שניפץ את כל מה שנחשב בעבר לבעל ערך, ושנתן משמעות לחיים של אבותיו, אלילי המורשת, האומה, הדת, החברה - נותר לבדו. וכך, לבדו עליו לייצר טעם וערך לחייו ולכל הסובב לו. אבל מהיכן להתחיל?!

אחד האייקונים המוכרים בתרבות שלנו לחוויית חוסר היכולת של הפרט לצקת משמעות לעולם היא ציורו של אדוורד מונק (Edvard Munch) 'הצעקה' (בנורבגית: Skrik). אייקון זה מבטא את האימה שאוחזת בפרט שנותר לבדו בעולם ריק ממשמעות. הוא עצמו מרגיש מוגבל וחלקי לעומת המרחב והזמן האינסופיים - כיצד יהיה הוא המקור, המרכז, שמעניק ערך לדברים?!

אם כן, נראה כי הדילמה שעומדת לפנינו כעת היא זו: אפשרות ראשונה, לוותר על האמת והניסיון למצוא את ערכם הריאלי של הדברים או האדם, ופשוט לתת ערך של קדושה לעניין כלשהו במציאות היחסית שלנו - אדם, אידאה, תופעת טבע או חפץ - העיקר שיהיה ערך למשהו בעולמנו, גם אם הוא אינו תואם. שכן רק כך לא הכול יהיה ריק ממשמעות. המחיר שנשלם לשם כך הוא, שנאלץ להילחם כנגד המרכיבים במציאות שעומדים בסתירה ובמתח לעקרון המשמעות שאנו מתווים - כלומר נצטרך לחיות על חרבנו כדי שלא נהיה קורבנות של עיקרון-ממשמע-יחסי אחר וכדי שנוכל לחסל היבטים במציאות הסותרים את עקרון המשמעות שאנו מפעילים. אפשרות שניה: להמשיך ולחפש אחר הערך הריאלי של אידאות ועניינים בעולם, אך לשקול את האפשרות שבכך נערער את ערכם ונמצא אותם חסרי משמעות, ואותנו - חסרי יכולת להעניק משמעות לעצמנו ולדברים הסובבים אותנו.

במאמר מוסגר אציע לראות את הפוליטיקה העולמית והמקומית ככזו הנמצאת בתוך המטוטלת הזו. קול אחד מייצר ערך עודף ובלתי ריאלי לשבט, לעם, לצמיחה כלכלית, למנהיגות, לאידאולוגיה אחרת כלשהי וכדומה, ואילו הקול המנוגד לו, האופוזיציוני, עסוק בערעור המשמעות והערך העודפים שהקול המרכזי והלא-ביקורתי נותן לעניינים

מקום. כל אחד מאלו הוא יחסי, ומציאתו כבעל ערך מוחלט גורמת עוול. ואכן, ההיסטוריה האנושית יודעת קורבנות בשפע, שכל חטאם היה שלא נכללו בערך העודף והלא ריאלי, במרכזיות המוחלטת ובקדושה, שנמצאה במנהגי חיים מסוימים, בעקרונות אידאולוגיים כמו חופש או שוויון, בשבט, במורשת, בהר, באסיפת הקיבוץ, במדינה או בקשת מהתקופה הרומית.

נראה שהמסקנה המתבקשת היא לסלק כל קדושה מהמציאות היחסית שלנו. רק כך נשיג את אותה גמישות מחשבתית המאפשרת לעיתים להקשיב לקול המנהג, ולעיתים להגמיש את המנהג בשם ערכו של עניין אחר. גמישות זו תאפשר לנו לקבל שלעיתים עלינו לשלם באינטרס אנושי לטובת 'האינטרס' של הנהר, אך לעיתים ראוי שהאינטרס של הנהר ייפגע למען עניין אנושי; שלעיתים יצומצם החופש של היחיד בשם הצורך החברתי, ולעיתים להפך. אבל האם אפשר לסלק כל קדושה מהמציאות ומהחשיבה שלנו? האם נוכל למצוא ערך ומשמעות במציאות שלנו ללא קדושה בכלל? הבעיה מסתבכת.

חוות האבסורד וחוסר הטעם של חיים בעולם נטול קדושה

אחת הסוגיות שחוזרת על עצמה לאורך ההיסטוריה האנושית היא שהחיפוש אחר האמת (נניח אחר הערך הריאלי, האמיתי, של הדברים; אחר הערך והמשמעות הנכונים) מוביל לערעור ערכם של דברים שקיבלו ערך עודף - ערך לא-ריאלי. כך למשל החיפוש הזה מערער את הערך העודף של מיתוסים תרבותיים, של הפרות הקדושות של עמים, וכן את ערכם של רעיונות אחרים, למשל תפיסות מסורתיות של מבנה משפחה ותפקידים בה. כך למשל, המאבק בעבדות היה מאבק בערך העודף שניתן לצבע העור של אנשים; הפמיניזם נלחם בערך העודף שניתן לגבריות על פני הנשיות; המהפכה המדעית והדמוקרטיה הליברלית נלחמו בערך העודף לדעתם של הדת בהבנת העולם הפיזי ובהתוויית אורחות החיים.

אלא שגם אם נאמין שהמאבק בערך העודף של עניינים יחסיים בעולמנו שיפר את איכות החיים שלנו במידה רבה, ערעור זה כרוך פעמים רבות בתוצאות לא פשוטות, בעיקר אם איננו נותנים מעמד של קדושה לדגל שעליו נלחמנו. וכך, כתוצאה מערעור זה בערכם של דברים, קורה לא פעם שנפער חור שחור של משמעות, ותחושת אבסורד וחוסר-טעם מתחילה לפעפעע בנפש הפרט וברוח התרבות. ביטוי להלכי רוח אלה ניתן למצוא במגילת קהלת. תחושת חוסר הטעם שקהלת מוצא (המתבטאת בקביעה כי הכול הבל), נובעת מכך שהוא הרבה דעת, דהיינו מצא את הערך הריאלי, המציאותי, תוך ערעור הערך העודף של הדברים שמילאו עד כה את עולמו במשמעות ובטעם. אפשר למצוא ביטוי

מעשה שלנו כך שיהיה הנכון ביותר בהתאם למצב; הוא מתבטא בחקירה ובלימוד, בשאילת שאלות, וככלל - בניסיון אישי ותרבותי מתמשך להבין את העקרונות של המציאות (למשל עקרונות פיזיים, פסיכולוגיים, פוליטיים, לוגיים), ואת האפשרויות הטובות, האמיתיות, הצודקות והיפות, שמתגלות בתהליך זה וממתינות לנו שנביאן לידי מימוש בעולמנו.

אבל למה, תשאלו שוב, נדרשת קדושה נשגבת כדי להעריך את עצמנו ואת מרכיבי עולמנו? נדגיש שוב, זה רלוונטי אם אננו מעוניינים בִּאֱמָתָהּ ומאמינים בה, כלומר, מחפשים את הערך הריאלי של הדברים ומתקשים לקבל מתן ערך עודף להם. אם כאלה אנחנו, נוצר, כפי שראינו למעלה, קושי גדול למצוא ערך בדברים, ולכן לעיתים קרובות קורה שמחפשי האמת, יחידים או תרבויות, נותרים עם טעם של חוסר משמעות ואבסורד, כאמור - מוסיף דעת מוסיף מכאוב, ו"הבל הבלים הכול הבל". אני מציע לחשוב על כך שעבורם יש ערך לרעיון של קדושה נשגבת.

לסיכום

הצגתי את רעיון המרכזיות של האדם ואת המגבלות שלו וכן את המגבלות של העמדה המתנגדת להעמדת האדם במרכז והמקדשת לחלופין את הסביבה, ההר, הנהר, השבט, האומה, הילדים וכדומה. ראינו שאנו נוטים לתת ערך לא ריאלי לעצמנו או לדברים אחרים בעולם בשל הצורך במשמעות, ומשום שיש לנו צורך בעניין קדוש שיהיה מקור לכל מה שבעל ערך בעולמנו. מבלעדי מקור כזה אנו נידונים לחיות חיים של אבסורד במציאות ריקה ממשמעות. ניסיתי להראות שאחת הדרכים למצוא טעם ומשמעות בדברים שיש לנו אבל מבלי לקדש אותם היא לזהות כי מקור הערך של הדברים בעולם שלנו, כולל אנו, אינו נמצא בעולם שלנו. כל העולם שלנו יחסי ושום דבר בו אינו יכול להיות בעל ערך מוחלט. כל זיהוי של ערך מוחלט בעולמנו, אם אדם ואם חפץ, יהיה ערך לא ריאלי, עודף - בועה שעתידיה להתפוצץ. מציאת ערך ריאלי בחיינו ובדברים שלנו תיווצר כתוצאה מאמונה במקור נשגב שכזה ומהחיפוש אחריו מתוך הכרה שהוא לעולם לא יתגלה לנו אחת ולתמיד. אחד התנאים הראשונים לכך שנצא בחיפוש אחריו ושנתמיד בזאת הוא שנזכור כל הזמן שלא ההר, הנהר או הקשת מהתקופה הרומית הם המרכז, אבל גם ודאי שלא אנחנו; עלינו לזכור שיש מרכז ושהמרכז נשגב.

כלשהם. השאלה הגדולה היא האם אנו נידונים לחיות בתוך המטוטלת הזו, או אולי אפשר, שגם נחפש אחר הערך והמשמעות הריאליים של הדברים מבלי חשש לערער ערכים עודפים ובלתי מציאותיים, ומאידך לחיות במציאות עשירה בערכים ובמשמעות ולא בריק ערכי?

רעיון הקדושה הנשגבת והאפשרות לחיים עשירים בטעם אך בעלי ערך ריאלי

אני מציע לחשוב על הרעיון של קדושה נשגבת (או קדושה טרנסצנדנטית) ככזה המאפשר לקיים אורחות חיים אישיים ותרבותיים עשירים במשמעות מבלי שום מרכז מקודש של האדם או אובייקט יחסי אחר במציאות שלנו. ברעיון של קדושה נשגבת נשמרת מצד אחד הקדושה כמקור בעל ערך מוחלט של כל הערכים שאנו מכירים, ומצד שני, במקרה של קדושה-נשגבת, אותו עניין בעל ערך מוחלט מוצא לחלוטין מתחום המציאות היחסית של העולם שלנו. במציאות יחסית כזו לא יכול להיות ערך מוחלט לשום דבר. כאמור, כל ניסיון לתת ערך כזה למשהו יהיה עודף ובלתי ריאלי, בועה שעתידיה להתפוצץ, ועד אז היא גורמת עוול, תובעת קורבן מגורם אחר. ולכן, דווקא הרעיון של קדושה הנשגבת מאיתנו, הנמצאת מעבר לנו ועל כן לא ניתנת להשגה אחת ולתמיד, שומר על הערך שלנו ושל הדברים בעולמנו (מיד אנסה להסביר כיצד). זהו הפרדוקס של ידיעת הקדושה. אם נדע אותה, כלומר אם נכניס אותה אל עולמנו היחסי נהפוך אותה לזמינה ולקונקרטית, ואז יאבד הערך הממשי של יתר הדברים שבעולמנו. לכן, באופן פרדוקסלי כדי שיהיה ערך עשיר אבל תואם וריאלי לאדם, לאידאות, לטבע ולחפצים, עלינו שלא לדעת את הקדושה, עלינו שלא לתפוס אותה, לא לנכס אותה. היא צריכה להיות בלתי מושגת.

כיצד זה מתרחש? כיצד הקדושה הנשגבת נותנת ערך עשיר אבל ריאלי - לנו ולעולמנו היחסי? כאן לב הפרדוקס - מצד אחד עלינו להכיר בכך שהיא נשגבת מאיתנו, ומאידך עלינו בכנות וביושר להאמין בקיומה הטוב של אותה קדושה ולעשות מאמץ לדעת אותה ככל הניתן. זהו מאמץ מוזר, שכן הוא נעשה תמיד בהכרה שבכל מקרה לא נוכל לדעת אותה אחת ולתמיד. מאמץ זה, ככל שהוא משתלב באורחות החיים שלנו, מחזק את האמונה שלנו בערךנו ובערך של עולמנו, אבל זאת מבלי לתת לעצמנו או לעולמנו ערך בלתי ריאלי, מקודש. מאמץ זה מתבטא בחיי היום יום בניסיון לכוון כל

קריאה מומלצת למאמרו של ד"ר אריק שגב

עמיחי, יהודה (1980). 'תיירים'. מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/jerusalem_edu/activitys_elyona_2.pdf

Roy, Eleanor Ainge (16 March 2017). New Zealand river granted legal rights as human being. *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/world/2017/mar/16/new-zealand-river-granted-same-legal-rights-as-human-being>

Turkewitz, Julie (26 September 2017). Corporations have rights. Why shouldn't rivers? *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2017/09/26/us/does-the-colorado-river-have-rights-a-lawsuit-seeks-to-declare-it-a-person.html>



**ד"ר טלי סבג, מורה-חיילת ובוגרת מסלול מדעים
בחינוך העליסודי במכללת קיי, מספרת על עבודתה החינוכית
מאז שירותה הצבאי ועד להשלמת הדוקטורט בחינוך מדעי
וקבלת תפקיד המנהלת הפדגוגית ב'פארק קרסו למדע'**

ריאיון: ערגה הלר, עורכת 'קולות' כל התצלומים שבכתבה הם באדיבות ד"ר טלי סבג ו'פארק קרסו למדע'

ד"ר טלי סבג (51), ילידת באר שבע ואם לארבעה, החלה את דרכה החינוכית כמורה חיילת באמצע שנות השמונים של המאה העשרים. את הכשרתה בתחום החינוך רכשה במכללת קיי, החל משנות 1986 עם סיום שירותה הצבאי לאחר שתי שנות שירות חובה ושנת קבע. בצבא עבדה עם 'נערי רפול'. הייתה זו עבודה מסביב לשעון, הרבה מעבר לעבודה התובענית 'הרגילה' בהוראה ובחינוך. תקופה זו הייתה משמעותית והיא שעיצבה את התפיסה החינוכית המלווה אותה מאז ועד בכלל. את התפיסה שלה ד"ר סבג מתמצתת בקצרה בשלוש מילים - "הזכות להיות משמעותיים".

ערגה: בכל גיליון של 'קולות' אנו מראיינים בוגר של המכללה. כשחיפשנו בוגר בעל סיפור מעניין לגיליון החדש, אמרו רבים: "ראייני את ד"ר טלי סבג". אני יודעת שאת בוגרת מדעים במסלול עליסודי, כי ד"ר גילה קציר, כיום ראש מנהל הסגל האקדמי, שהייתה מרצה שלך סיפרה לי. אני יודעת שאת המנהלת הפדגוגית ב'פארק קרסו למדע',

טלי:

כי פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת מכללת קיי סיפרה לי. אבל מה קרה באמצע? מה הוביל מורה בוגרת קיי לניהול פדגוגי ב'פארק קרסו למדע'?

אני חושבת שהניצנים שנבטו עוד בתקופת היותי מורה חיילת והלמידה במסלול ישיר להוראה במכללת קיי תרמו להתפתחותי. כבר אז הבנתי שעיסוק בפדגוגיה

ובאסטרטגיות משמעותיות ללמידה ולהוראה הן אלה שיובילו לשינוי. למדתי הוראת מדעים ומתמטיקה, כשתחושת השליחות ורוח ההתלהבות תמיד קיננו בי. עם סיום לימודי ההוראה נקלטתי לעבודה בבית הספר 'צאליים' ובמקביל שמרתי יומיים לעבודה עם נערי רפול בתיכון 'עמל' במחנה נתן. כשנפתח תיכון חדש בבאר שבע ע"ש יצחק רבין, החלטתי להצטרף ולהיות חלק ממקימי התיכון. שימשתי בתפקידים מגוונים, החל ממורה ומחנכת, דרך ריכוז שכבה וריכוז פדגוגי. בכל השנים הללו דאגתי לשמור על יום הדרכה במחוז דרום במשרד החינוך בתחום אסטרטגיות למידה ומדעים ואף ריכזתי השתלמויות במכללת קיי עם ד"ר גילה קציר. בשנת 2003 הוצע לי תפקיד ניהולי, והחלטתי להיענות לאתגר החדש - ובמשך עשור ניהלתי את 'אשכול הפיס' שנפתח במועצה האזורית מרחבים. הקמנו שם מחדש את מגמת הכימיה, ויצרנו מערך העשרה ומצוינות שכלל תחומים מגוונים, ביניהם למידה חווייתית של תחומי מדע וטכנולוגיה, 'רפואנים', רובוטיקה ואפילו אנגלית מדוברת. ראינו חשיבות בהכשרת דור העתיד, תלמידים בשכבות הגיל העליון, כמנהיגות מדעית שיסייעו ויתרמו רבות לקהילה הקרובה. אני חושבת שלמעשה חלקי הפאזל מתחברים להם יחדיו ומהווים חלק בלתי נפרד מהתפתחותי ומתפקידי בפארק שעיקרו עיסוק פדגוגי בסביבה אחרת.



ד"ר טלי סגור בעת שירותה הצבאי כמורה-חיילת, אלבום פרטי

ערה: מיהם המורים הזכורים לך מלימודיך במכללת קיי?

טלי: אני זוכרת כמובן את ד"ר גילה קציר והכרותינו רבת השנים תמיד מעוררת בי התרגשות. גילה הייתה המורה לכימיה שלי וכן מדריכה פדגוגית שבאה ממקום של סיוע ועיצוב תפיסת ההוראה, היא נתנה בי אמון, וכשחזרתי לרכז היה הקשר אך טבעי. לקראת התחלת הדוקטורט באתי להתייעץ עימה, חששתי מהעומס של לימודי דוקטורט עם משרת ניהול ומעל הכול כאימא במשרה מלאה. דבריה

של גילה זכורים לי היטב: "טלי, אל תדאגי, הדוקטורט משול למדרגות שעולים בהן - העלייה לא קלה, אבל את תרגישי שאת כל הזמן בסימן התקדמות והכי מעודד שבסוף זה מסתיים." במשך כל שנות לימודי, מטאפורת המדרגות עזרה לי. אני זוכרת גם את ד"ר אידית רמון, מורה בחסד שאהבת הארץ וסיורים רגליים היו אצלה חלק בלתי נפרד מהלמידה. זכור לי שבאחד הסיורים לירושלים היא אירחה אותנו בביתה, בית ירושלמי עם ספרייה ענקית מקצה לקצה, שהרי הידע והלמידה היו מקום מרכזי בחייה. אני גם זוכרת את ד"ר טוביה בר נוי - פדנט, קפדן עם מבחנים לא פשוטים בפיזיקה. לפני מספר חודשים קיבלתי שיחת טלפון ועל פי טון הדיבור וכמובן השם זיהיתי אותו מייד. השיחה הייתה מהנה ונוסטלגית וכמובן נוצר קשר ושיתוף עם סטודנטים שאנו מלווים אצלנו בפארק. אני כמובן זוכרת את ד"ר חיים סיוון שתרגם תרומה רבה לידע שלנו בזואולוגיה ואת ד"ר יהודית (דודה) ברק, שהיא דמות ומופת בעיניי - תמיד קשובה, נעימה ובעלת ידע ורעיונות כה יפים. בהנחייתה התנסו בתוכנית שחמ"ט (שילוב חברה, מדע וטכנולוגיה) על רקע דילמות רלוונטיות ועיסוק בהיבטים רב-תחומיים. וכמובן אחרונה חביבה אני רוצה לציין את שולה אסידו הלבורנטית שתמיד סייעה ועזרה. במכללת קיי מצאתי לצד המקצועיות גם תחושה של שייכות וקשר למקום ובעיקר לאנשים.

ערה: נשמע שמכללת קיי תופסת בחיך מקום משמעותי מאוד.

טלי: כן, משמעותי בהחלט. זה המקום שבו למדתי על עצמי הרבה ועיצבתי את תפיסתי שהתבססה עם השנים. בשני חצאי השבתון שלי, לפני כשש שנים, עת שלמדתי לדוקטורט, שימשתי כמדריכה פדגוגית אצל ד"ר ענת שויביץ. ליוויתי בהדרכה פדגוגית שש סטודנטיות, וזה היה מרתק. הרגשתי משמעותית - כשאתה מתמסר, נותן מעצמך, אתה מקבל בחזרה. הרגשתי סיפוק אדיר כי הזכות להשפיע על תהליכים מרגשת כל פעם מחדש. עם המעבר לפארק קרסו למדע' נאלצתי לעזוב תפקיד משמעותי זה.

ערה: את מתארת סיפור חיים מרשים של אשת חינוך. אנחנו בנות אותו דור, שתינו אפילו התחלנו ללמוד בהשכלה הגבוהה בדיוק באותה שנת לימודים. אבל עדיין לא ברור לי כיצד הפכת ממורה למדעים, בימים שמכללת קיי רק החלה בתהליכי האקדמיזציה שעברו בארץ הסמינרים למורים, לדוקטור בהוראת המדעים?

טלי: אני חושבת שאחד הדברים המרכזיים שתרגו לכך היא תכונת השאפתנות והמוטיבציה הפנימית ללכת עם האמונה ולהתקדם. הרצון לקדם תהליכים ושינויים חינוכיים, למעשה כל אדם זקוק ל"מזון רוחני" (מדברי בן גוריון) כדי להתפתח ולהצליח ומשפט זה מניע אותי



ד"ר טלי סבג עם ד"ר נצח פריאש, התצלום באדיבות 'פארק קרסו למדע'

חקר במדע וטכנולוגיה יחד עם גישת הוראה ותפיסת תפקיד אחר בהוראה. התשובה לאתגר זה נמצאה בעצם ב'גישת השותף' השמה דגש על תפקידו המשתנה של המורה המשמש כמנטור ומלווה לשותף לתהליכים לימודיים הן ברמה הקוגניטיבית והן ברמה הרגשית. את לימודי התואר השני והשלישי אני חבה למנחה מעוררת ההשראה ד"ר איריס טבק, שבמסירות אין קץ וסבלנות ליוותה אותי, ועד היום היא שותפה לתהליכי הפיתוח המקצועי של מורי הפארק ויישום העקרונות והנגזרות של המחקר בעשייה היומית שלנו. אני באמת מאמינה שלמידה משמעותית לא יכולה להתבסס רק על שכל וקוגניציה, אלא היא משולבת ברגש ויצירת תחושת שייכות ומעורבות אקטיבית של התלמיד. מאחר שאנו בני אדם, היכולת שלנו לגרום לאחר להרגיש שייך ומסוגל להתמודד, גם עם כישלונות, מהווה תפקיד מרכזי במלאכת החינוך.

ערה: כיצד הגעת לעבודה ב'פארק קרסו למדע'? כיצד משתלבת אשת חינוך במשהו שהוא בעצם מוזיאון, מבלי שניכנס כאן לדיון עמוק בחינוך מוזיאוני?

טלי: לקראת סיום הדוקטורט, פנתה אלי הגב' פנינה יפרח, שהייתה אז המפקחת על הוראת המדעים במחוז דרום במשרד החינוך, בהצעה לנהל את המרכז המדעי וטכנולוגי פדגוגי ב'פארק קרסו למדע' לאחר שחברתי הגב' עדנה כהן שניהלה את המרכז בשנה הראשונה להקמתו, קיבלה את הפיקוד על הוראת המדעים במחוז.

ערה: זה משהו יוצא דופן, נדמה לי, שמשרד החינוך מגייס מנהל פדגוגי למוזיאון מדע...

טלי: נכון, זהו מקום ייחודי והתפקיד הוא ייחודי מאחר שהוא מתווך בין מספר גופים שחברו יחדיו. קרדיט מרכזי - למשרד החינוך ולעומדת בראשו הגב' עמירה חיים והפיקוח על הוראת המדעים, על תפיסה חינוכית ייחודית הטוענת לקשר הדוק בין בתי הספר לסביבה המוזיאונית כחלק בלתי נפרד מחיי היום-יום ולא במנותק מהעשייה הבית ספרית, לצד קרן רש"י שהשקיעה רבות בבניית המקום ולקמפוס גוסטב לאוון ולעומד בראשו מר יוסי רון וכמובן לעיריית באר שבע שתומכת עד היום.

ערה: מהו המרכז הפדגוגי שאת עומדת בראשו? כיצד הוא משרת את הבאים למוזיאון?

טלי: המרכז שאני עומדת בראשו מאופיין ראשית במשפט הפתיחה שמקדם את באי המוזיאון "ספר לי ואשכח, הראה לי ואזכור, ערב אותי ואבין" ולא בכדי החזון שלנו הוא להוות מרכז חינוכי קהילתי למורים ותלמידים שמעודד רכישת ידע, מיומנויות וכישורים, כשהמדע הוא אמצעי להשגת מטרות רחבות יותר של פיתוח לומד סקרן, אזרח ביקורתי, שואל שאלות ומתעניין בתחומים מגוונים. בין מטרותינו המרכזיות - להגביר את המוטיבציה ללימודי המדעים ולהעצים את אהבת המדע והחקר

תמיד. אחת התכונות שאפיינה אותי מאז ומעולם היא הנחישות והרצון ללמוד כל החיים, לא לוותר ולסיים את מה שאתה מתחיל. לימים הבנתי שהצלחה קשורה באנשים משמעותיים שמלווים אותנו לאורך חיינו ואני זכיתי לאדם כזה - אבא שלי זיכרוננו לברכה שנפטר בעודי בתיכון, העניק לי כלים משמעותיים לחיים, האימון שלו זכיתי ממנו ויכולת ההכלה שהייתה שמורה לו נתונה לי לעד.

ביחס לשאלתך, זו שאלה מעניינת על הקשר שבין השטח והיותי מורה לבין האקדמיה והלימודים. לעיתים אנו מוצאים שהפער ביניהם הוא גדול, ואני חושבת שעלינו מוטלת החובה לצמצם פערים אלו ולהבין טוב יותר את השטח המקצועי דרך למידה לכל אורך החיים, וזה בעצם מה שעשיתי. את התואר הראשון בביולוגיה למדתי באוניברסיטה הפתוחה יחד עם עבודה במשרה מלאה וישירות לאחריו למדתי לתואר שני במנהל החינוך. בשלב זה התחלתי תואר שני נוסף באוניברסיטת בן גוריון כשהמוטיבציה המרכזית הייתה לפתוח את האפשרות לתזה שהתפתחה לנושא שמאוד עניין אותי - הבניית סיפורי חיים של מורים בפן האישי מול הסיפור המקצועי והקשר ביניהם. זה היה מחקר איכותני מרתק ולקח לי קצת זמן להבין כיצד אני אשת מדע עוסקת במחקר איכותני... לא קל, אבל מרתק ומספק. את לימודי הדוקטורט התחלתי לאחר הפסקה בת עשר שנים שאותם הקדשתי בין השאר להתמקצעות ולניהול, אך היה לי ברור שהמחקר יחבר וישלב הוראת

עם מוסדות אקדמיים בארץ. אנו מלווים כינוסי חקר מחזיים בתחומי המדע, רובטיקה, גרעין וכן זוכים להצלחה במישור הארצי עם עבודות חקר מרתקות של תלמידים.

ערגה: במסגרת המרכז הפדגוגי, האם אתם 'רק' מספקים הדרכה ומעבדות, או שאתם מעורבים בפעילות הפארק כולו?

טלי: אנו מעורבים בכל הנעשה בפארק ועובדים בשיתוף פעולה, החל מבניית תוכניות ויישום תהליכים וגם בפיתוח תערוכות חדשות. ד"ר נצח פריאש, האוצר והמנהל של הפארק, יזם תערוכה חדשה ומרתקת המוצגת אצלנו כיום ולמשך כחצי שנה. התערוכה נקראת 'הממותה האחרונה' - מסע מרתק לעידן הקרח' והיא עוסקת לא רק בממותות, אלא בנושא רלוונטי לכל אחד ואחד מאיתנו והוא שינוי האקלים. בעשרות השנים האחרונות אנו עדים להתחממות גלובלית מעשה ידי אדם וההשפעה שלנו היא השפעה הרסנית. אנחנו רואים זאת בהרבה מאוד עדויות שהולכות ומצטברות, והמסר המרכזי שלנו כאן בתערוכה היא שאנחנו צריכים לקבל אחריות ולפעול. בין הדברים המרתקים המוצגים בתערוכה - עשרה דגמים של חיות ענק שונות מתקופת עידן הקרח, אך גולת הכותרת היא ללא ספק הממותה הצעירה, גור כבן חצי שנה, 'דימה', ממותה צמרית בת כ-40 אלף שנים. סיפורה אומנם מרתק לכשעצמו אך גם סיפור הבאתה אלינו מהווה חומר גלם לסרט הרפתקאות.

ערגה: את מתארת פעילות מקצועית מרתקת. את אימא, מורה ומחנכת, מהו המסר החינוכי שלך לדור המחנכים הבא?

טלי: המסר המרכזי שלי הוא הזכות הגדולה שניתנת לנו להיות משמעותיים עבור האחר, הן ברמה המקצועית והן ברמה האישית ולנסות ולהשפיע על מהלכים ועל ההצלחה של התלמידים. הדבר כרוך וקשור בלמידה והמסר הוא לא להפסיק ללמוד. כלומדת לאורך החיים אני משוכנעת שלמידה תורמת לשינויים ולאורש הפנימי שלנו וכן של הסובבים אותנו. מעבר לכך, אני באר שבעית גאה ומאוד מאמינה ששינוי בנו יוליד שינוי באחרים ולא ההפך, ומכאן תרומתנו כמודלים לחיקוי למען חברה טובה יותר.

ערגה: תודה, טלי. היה מרתק.



מהתצוגה בתערוכת הממותות, התצלום באדיבות 'פארק קרסו למדע'

בתהליכים מתפתחים. בין התוכניות המרכזיות, תוכנית חשיפה לכלל האוכלוסייה במגוון תחומים ובספירלות שש שנתית, תוכנית העשרה והרחבה בנושאים נבחרים וגולת הכותרת בתוכניות חקר ופרויקטים, ביניהם למידה מבוססת פרויקט (PBL) המותאמת לבית הספר ומשלימה את המעגל השני למצוינות. דבריי מובילים אותי בהכרח לשלושה עקרונות מרכזיים שעל פיהם פועל המרכז: (1) גמישות פדגוגית והתאמת תוכניות לאוכלוסיות מגוונות; (2) צוות מורים איכותי ביותר בעל ניסיון במחקר - עשרים וחמישה מורים לתחומי המדעים ויותר מארבעים מדריכים, סטודנטים בעלי תואר ראשון; (3) תשתיות פיזיות משובחות שמאפשרות למידה מאתגרת וחוויתית מחוץ לכותלי הכיתה, ביניהן עשר תערוכות, גן מדעי, מעבדות מתקדמות כמו מעבדת תלת־ממד, ביוטכנולוגיה וכדומה. התערוכות מגוונות ועוסקות בנושאים מתחומי הפיזיקה, דוגמת חושים, אור וראייה וקול ושמע, מכניקה, אנרגיה, גרעין - ובנושאים נבחרים בבילוגיה, דוגמת תערוכת הגנת הצומח, גנטיקה ועד לנושאים טכנולוגיים, תקשורת, עולמו של ציף ומעבדת תלת־ממד מפוארת.

ערגה: אני מניחה שאתם זוכים להצלחה לא רק בבאר שבע וסביבותיה, אלא גם במישור הארצי ואפילו הבינלאומי?

טלי: בהחלט, המוזיאון חבר בכל האיגודים הבינלאומיים המרכזיים בארצות הברית, אירופה וכן משתף פעולה



קוראים ושרים אחמד אלעטאונה

מה?
קודא?

על ספרים שראו אור לאחרונה

ד"ר אחמד אלעטאונה הוא מרצה לערבית ולחינוך, מחבר ספרי לימוד, כותב שירים ומדריך פדגוגי במסלול היסודי.



בנואר 2018 יצא לאור הספר 'קוראים ושרים'. זהו ספר ראשון מסוגו, פרי חשיבה שבבסיסה עומדת ההנחה שדרך המוזיקה והשירים אפשר לרכוש את הקריאה בצורה חווייתית ומשמעותית.

הספר כולל 80 שירים שמדורגים לפי הגישה הפונטית, גישת רכישת הקריאה שמרבה בצירופי צלילים - מרמת צירוף מילים בעלות שתי הברות, אחר כך שלוש הברות, ועד לרכישת מילים ברמות קושי שונות ולבסוף טקסטים שהילדים שרים בנושאים יום-יומיים וחביבים על ילדים בגיל הזה. לכל אות יש שיר וכל שיר מבוסס על השיר שלפניו מבחינת האותיות, כלומר יש רצף הגיוני בבחירת המילים של השירים. לא השירים כאן הם המטרה, אלא רכישת הקריאה שעטופה בחריזה, בחזרה על מילים ועל הברות, בגיוון הצירופים ובצלילים שונים.



צילום: ד"ר רפי דודזון

פנים אל מול פנים

אוצרות התערוכה: שירלי בראון, נעמה סבתו, מרינה קוטלר

אוצר ראשי: ישראל רבינוביץ

התערוכה 'פנים אל מול פנים' הוצגה בגלריית מכללת קיי
בחדשים אפריל-מאי 2018



ציור: דפנה מרקמן



ציור: מרינה קוטלר



ציור: חדווה מזרחי

ובמהלכם נפגשו כ-30 אומניות עם קשישים וניצולי שואה למפגשים של ציור ושיח. האומניות הגיעו מדי שבוע לבתי הקשישים, ציירו דיוקנאות שלהם וכתבו את סיפור חייהם. באמצעות הציור העניקה כל אומנית לקשיש תשומת לב ברמה הגבוהה ביותר - ללא הסחות דעת וללא תיווך. האומניות חוו מפגש מקרב ומלמד, והרגישו איך האומנות שלהן משמשת ככלי לנתינה. הן נפגשו עם אנשים בעלי ניסיון חיים עשיר, ודרך החוויות שנוצרו ממפגשים אלו, דרך ההקשבה לסיפורי החיים התפתחה היצירה. הן בחרו לציוריהם קומפוזיציה שבעיניהן שיקפה יותר מכל את סיפור החיים של האדם שמולו הן ישבו. והציור שיצא מידיהן כמו קיבל חיות חדשה משל עצמו.

והקשישים, מושאי הציורים, שמצדו השני של בד הציור - זכו למפגש, למבט של האומנית, לתשומת לב אוהדת ולשיתוף ולתיעוד חייהם. כל זאת בהכרה ובהוקרה שלהן הם ראויים. "את סבי, ר' דוד סבתו, לא זכיתי לצייר בחיים. הציור הוא מתמונה שצולמה מספר ימים לפני מותו. צילום שמעביר את העוצמה השקטה של האיש שהיה בחייו. הציור דרש ממני להתבונן בסבי באופן עמוק במשך שעות ארוכות - בצבעים, בקמטים, בהבעה. זו הייתה עבודה מיוחדת ומחברת שאפשרה לי לראות ולהנציח אותו דרך העיניים שלי, ללא מלים, באמצעות הציור שלי" (נעמה סבתו).

תערוכה 'פנים אל מול פנים' תוצרים של פרויקט ייחודי אשר יצר מפגשים מפרים, מקרבים ומרגשים בין אומנים לבין קשישים בכלל, ולניצולי שואה בפרט. מיזם זה זימן חוויה של חיבור, של יצירה, של אהבה וקירבה בין-דורית.

"בפעם הראשונה שראיתי את סבא שלי, לוי וינטראוב, אני מתכוונת ראיתי ממש - את קמטי השנים, השערות הכסופות, הבעות הפנים, צלילות העיניים והחום שהשתקף דרכן - הייתה לפני שנתיים, כשהצעתי לו שאצייר אותו. הוא ישב במרפסת, על הכורסה השחורה הקבועה שלו, הביט מהחלון ואני למדתי להכיר אותו מחדש תוך כדי התבוננות, רישום ושיחה. סבא קיבל בהתרגשות ובשמחה את הדיוקן וצחק בהפתעה למראה הדמיון. הציור תלוי עד היום בביתו." מספרת שירלי בראון ומוסיפה שכך נולד הרעיון למיזם החברתי הייחודי שתוצאותיו הן התערוכה 'פנים אל מול פנים'. מיזם זה מזמן מפגש בין עולמות שלא היו נפגשים בדרך אחרת - ציירים מבקרים קשישים שחיים לבדם ושאינם זוכים לחברה ברוב שעות היום, מביטים בהם, מציירים אותם, מקשיבים להם וכותבים את סיפור חייהם. באמצעות המפגשים האומנים מתעדים את האוצר ההיסטורי שמתגלה ממקור ראשון. התיעוד בעל חשיבות גדולה לנו כמדינה, תיעוד העדויות של ניצולי השואה, של דור ההולך ונעלם.

הפרויקט שנעשה ברחבי הארץ נמשך כשלושה חודשים

'הדימוי כמילה' ו'בטעם של פעם'

הפקה ואוצרות: ישראל רבינוביץ

'הדימוי כמילה' היא תערוכה שהוצגה במהלך חודש מרס בגלריה של מכללת קיי בהשתתפות האומנית מרתה בלה מהונגריה והאומנים ג'ניפר בלוך וישראל רבינוביץ מישראל. התערוכה הופקה במקביל לפעילות סדנאית בין-לאומית שהתקיימה בהתמחות באומנות במכללת קיי לסטודנטים להוראת האומנות, ובה העבירה האומנית מרתה בלה סדנאות בטכניקות מגוונות. ג'ניפר בלוך, בוגרת המדרשה בבית ברל וישראל רבינוביץ, אומן ומרצה בהתמחות באומנות, היו שותפים לתערוכה ולפעילות. בנוסף, בגלריה של ההתמחות באומנות, בקומה השנייה בבניין האומנות, הוצגה תערוכת הסטודנטים בעקבות הסדנה עם מרתה בלה.



התערוכה 'הדימוי כמילה' עסקה בחיבור שבין משמעויות מילוליות בטקסטים המופיעים על פני הציור כדימוי מצויר לבין צבעים וצורות קונקרטיות ומופשטות. התערוכה שילבה בין שתי אוריינויות שונות - מילולית וחזותית - לכדי יצירה בעלת תכונות וערכים אומנותיים.

התערוכה 'בטעם של פעם' הציגה מבחר של תוצרים מסדנת הציור בטכניקות מסורתיות בהנחיית האומנית האורחת מרתה בלה מהונגריה.

מבחר מעבודותיה של ג'ניפר בלוך מהתערוכה 'הדימוי כמילה'.

ד"ר נעה ליבוביץ, ראש תוכנית ההכשרה לאומנות במכללת קיי, זכתה בתקציב של מאה אלף ₪ למיזם חדשני בחינוך לאומנות



לקראת הכנס של מינהל עו"ה 'הקשרים', נערך תהליך מקדים - 'יריד ההזדמנויות' לשותפות שדה ואקדמיה במכון מופ"ת בתל אביב. ליריד זה הגיעו שותפויות שונות ומגוונות המתקיימות בין האקדמיה לשדה ושותפויות חדשות שנוצרו תוך כדי התהליך ולקראת הכנס.

בסיום השלב המקדים הוצגו 22 שותפויות, ומתוכן חמש עלו לשלב הגמר שהתקיים בכנס 'הקשרים' ביום ראשון 18.2 בירושלים. היוזמה של ד"ר נעה ליבוביץ, ראש תוכנית ההכשרה לאומנות ושל גב' ורדה הר צבי, רפרנטית על החינוך לאומנות במחוז דרום זכתה באחד משלושת המקומות הראשונים ובתקציב של 100,000 ₪ ליישום היוזמה השיתופית.

היוזמה החדשנית נקראת 'במקום שעה של אומנות - אומנות בכל שעה'. חדשנותה באה לידי ביטוי בשילוב לימודי האומנות במארג תחומי הלימוד והחינוך - פרסונליזציה של תוכנית האומנויות ברמה הבית ספרית - בניית תוכנית גמישה, עצמאית, התפורה למידותיו של בית הספר, שיקוף צורכי השדה אל האקדמיה וחזרה - הזנת "צורכי השוק" (בתי הספר) ליישום הוראה רבת-תחומית חדשנית ויצירתית בתוכנית להכשרת מורים (אקדמיה ומכללות) והטמעת המסקנות והממצאים חזרה בבתי הספר באמצעות בוגרי התוכנית להכשרת מורים.

היוזמה תיושם בשלב זה בשני בתי ספר: אחד בחברה היהודית והשני בחברה הבדואית. היא תכלול ליווי אקדמי לבית הספר מטעם התוכנית להכשרת מורים לאומנות במכללת קיי, ליווי של מדריך אומנות מטעם משרד החינוך, בניית תוכנית שנתית עם צוות בית הספר, סיוע בהצטיידות סדנת האומנות בבית הספר, תיעוד התהליך ומחקר הערכה והסקת מסקנות שניתן יהיה ליישמן בבתי ספר נוספים ובתוכנית ההכשרה לאומנות במכללה.



הכרזה של המיזם הזוכה "במקום שעה של אומנות - אומנות בכל שעה" מתוך המצגת שהוצגה ביום האירוע. באדיבות ד"ר נעה ליבוביץ.

מה שומע?

על אירועים וכנסים במכללת קיי

במהלך שנת הלימודים תשע"ח התקיימו פעילויות חינוכיות ייחודיות בתוכנית לבית הספר היסודי לדוברי הערבית במכללת קיי. ד"ר כמאל אבו רביעה, ראש התוכנית להכשרה לבית הספר היסודי ומדריך פדגוגי, מספר אודותיהן.

ה

מדריכים וגם הסטודנטים שלנו נרתמו לבחירת שתי יוזמות שיקדמו את איכות הוראת השפה הערבית הספרותית במסגרת העבודה המעשית. הפעילות הראשונה היא "בוקר טוב כתיבה". זו פעילות כתיבה חופשית יומית האורכת עשר דקות, ומטרתה לשבור מחסומים בכתיבה. בפעילות זו התלמיד בוחר את הנושא בעצמו וכותב באופן חופשי ללא התערבותו של מבוגר וללא הערות לתיקון.

עלידיך התלמיד וגם הסטודנט רואים בכתיבה כלי לאמאיים שבאמצעותו הילד מספר חוויות אישיות שעבר בבית, למשל, מה עשית אתמול? אנו קושרים את מה שהילד חווה בבית, למה שהילד לומד, ונותנים לו במה לכתוב ולהביע את החוויות והרגשות שלו. כמו כן הסטודנט לומד להכיר את התלמידים מבחינה חברתית, ולא רק לימודית והוא לומד גם להעריך תוצרי

כתיבה שיעזרו לו בעבודתו כמורה בעתיד.

הפעילות השנייה היא מיזם להוראת השפה הערבית דרך המוזיקה. למוזיקה תפקיד חשוב בהתפתחות שכלית, גופנית ובהתפתחות השפה אצל התלמידים. הוראת השפה הערבית הספרותית נתקלת בקשיים בגלל השוני של שפת הקריאה והכתיבה משפת הדיבור. על כן החלטנו עם הסטודנטים לנצל את כוחה של המוזיקה ככלי משפיע ומהנה ולקדם את השפה הספרותית דרך שירים בשפה הספרותית. דרך המוזיקה אנו מעוררים מוטיבציה ורצון ללמידה - למידה חווייתית מצד אחד, ומצד שני הלמידה מלווה בפעילויות של כתיבה, קריאה, הבנת הנקרא והעשרת אוצר המילים. כלל תלמידי כיתות א'-ד' משתתפים השתתפות פעילה בשיעורים, וכל תלמיד הוא חלק חשוב במיזם.

ד"ר אולז'ן גולדשטיין, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים וראש תוכנית חינוך בעידן טכנולוגיות מידע בלימודי התואר השני במכללת קיי - על ביקורו של פרופ' אארו רופו במכללה



מימין לשמאל: ד"ר אינסה רואה-פורטיאנסקי - ההתמחות באנגלית, ד"ר אולז'ן גולדשטיין - ראש ביה"ס ללימודים מתקדמים, פרופ' לאה קוזמינסקי - נשיאת מכללת קיי, פרופ' אארו רופו - אוניברסיטת טמפרה, פינלנד

ב

19-22 במרס אירחה מכללת קיי את אארו רופו, פרופסור לחינוך מאוניברסיטת טמפרה, פינלנד. פרופ' אארו רופו הוא מומחה בעל שם עולמי - מחקריו עוסקים בפיתוח מקצועי של מורים, בהכשרת מורים, בתוכניות לימודים ובשילוב טכנולוגיות בחינוך. פעולותיו של פרופ' רופו רבות ומגוונות. הוא משמש יועץ בתחום תוכניות הכשרה להוראה למשרדי החינוך במדינות רבות: ניו זילנד, סין, אינדונזיה, ארגנטינה ועוד. בשנת 2017 הוא ארגן את הכינוס האירופאי של חוקרי חינוך European Association for Research on Learning and Instruction ושימש יושב ראש של כינוס זה.

במסגרת ביקורו נפגש פרופ' רופו עם מרצים ועם סטודנטים של המכללה, הרצה בפורום 'פורצים גבולות' וביקר בבית הספר 'גבים' שבו מתנסים סטודנטים בהוראה.

במפגש עם הסטודנטים סיפר פרופ' רופו על מערכת החינוך בפינלנד והתפתח דיון עם הסטודנטים ובו נשאלו שאלות רבות. הסטודנטים היו סקרנים לדעת מה גורם להצלחת מערכת החינוך הפינית. הם שיערו שמשכורות גבוהות הן המושכות מורים טובים למערכת החינוך, אך פרופ' רופו ציין שמשכורות המורים קרובות לממוצע הלאומי. לשאלה על

הסיבות להצלחת התלמידים במבחנים בין-לאומיים השיב פרופ' רופו שאיכות המורים היא המפתח. מעמד המורים בפינלנד גבוה מאוד, ולכן ישנה תחרות רבה בין המועמדים למקצוע ההוראה ורק עשיית מהם מתקבלים ללימודי חינוך באוניברסיטה. כמו כן תואר שני הוא תנאי לכניסה למקצוע. עוד גורם משמעותי לאיכות ההוראה הוא האוטונומיה של המורה. בפינלנד משרד החינוך נותן הנחיות כלליות - מין מפת דרכים - לגבי תוכני הלימוד, וכל מורה בונה את תוכנית הלימודים, את דרכי ההוראה וההערכה שלו. כך מורים מפתחים

פעולה זה המשיך במחקרים על שילוב תקשוב בהוראה על ידי סטודנטים להוראה באוניברסיטת טמפרה ובמכללת קיי ובמחקר על איחוד מוסדות להכשרת מורים עם מוסדות אחרים בישראל ובפינלנד. ממצאי המחקרים האלה הוצגו בשלושה כינוסים בין לאומיים והמשכנו לעבוד על פרסומים משותפים. הקשר בינינו שימש בסיס לארגון משלחת מרצים וסטודנטים ממכללת קיי, והיא יצאה בהזמנתו של פרופ' רופו לאוניברסיטת טמפרה בחודש מאי 2016. מטרת הביקור הייתה להכיר מקרוב את מערכת החינוך ואת הכשרת המורים. במהלך הביקור פגשו חברי המשלחת את ראש הפקולטה לחינוך פרופ' ריסטו הונקונן, חברי סגל וסטודנטים. כמו כן הם ביקרו בשני בתי ספר ובמרכז לאומנות מדיה. הביקור יצר התרשמות וחוויות למידה בלתי נשכחות וחברי המשלחת שיתפו בחוויותיהם את הסטודנטים ואת המרצים של המכללה אחרי שחזרו מפינלנד. ביקורה של נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי באוניברסיטת טמפרה בשנת 2017 גם הוא תרם לחיזוק הקשר בין שני מוסדות. פרופ' קוזמינסקי השתתפה בכינוס של האגודה האירופאית לחקר למידה והוראה שאירגן צוות האוניברסיטה עם פרופ' אארו רופו. פרופ' קוזמינסקי פגשה שם את ראש הפקולטה לחינוך פרופ' ריסטו הונקונן, ושניהם שיתפו זה את זה במידע על תהליכים המתרחשים במוסדותיהם. הם הביעו התעניינות בהרחבת שיתופי הפעולה בין המוסדות, וזו הביאה לביקורו של פרופ' אארו רופו במכללת קיי בחודש מרץ 2018. כדי להרחיב את שיתוף הפעולה בין אוניברסיטת טמפרה לבין מכללת קיי לקראת ביקורו של פרופ' רופו נערך סקר בין המרצים בשני המוסדות על מידת ההתעניינות שלהם בשיתוף פעולה במחקר ובהוראה. בעקבות הסקר נוצרו שני צוותים מעורבים של מרצים משני המוסדות ובעקבות תהליך זה נשקלת אפשרות ליצירת הסכם לשיתוף פעולה בין שני המוסדות. המגעים ושיתוף הפעולה בין הסגל והסטודנטים של שני המוסדות תורמים להרחבת אופקים וללמידה הדדית.

יצירתיות ומקבלים אחראיות על התקדמות התלמידים. ישנה שיתופיות גבוהה בין המורים הן בתוך הצוותים בבית ספר והן בקהילה המקצועית באמצעות תקשורת דיגיטלית ברשתות מקצועיות. מעניין שאין למורים חובת ההשתתפות בהשתלמויות - כל מורה אחראי להתפתחות המקצועית שלו. בפינלנד מערכת החינוך נותנת אימון מלא במורים ואין בה מנגנון פיקוח על מורים ועל בתי ספר. מורה אינו צריך למלא טפסים ודוחות כמו שמורים בישראל מחויבים לעשות - וזה גוזל מהם זמן רב על חשבון שעות עבודה עם תלמידים.

הכשרת מורים בפינלנד שמה דגש חזק על פיתוח מיומנויות מחקר ורואה במחקר מנגנון מהותי לפיתוח מקצועי. מורים ממשיכים לחקור את עבודתם לאורך כל החיים.

במפגש הפורום 'פורצים גבולות' הציג פרופ' אארו רופו את הגישה הנרטיבית בהבניית הידע המקצועי של סטודנטים להוראה. הוא ציין שהכשרת מורים בפינלנד מדגישה את החשיבות של פיתוח זהות אישית ומקצועית של מורים, לכן פעילויות לימודיות מרבות לשלב למידה מסיפורים אישיים. לדעתו למידה שיתופית בתהליך נרטיבי מתפתחת בכמה שלבים: תיאור אירוע, פרשנות (שמאפשרת הבנה מעמיקה), רפלקציה על חוויות, תובנות אישיות ותובנות קבוצתיות.

ביקורו של פרופ' אארו במכללה הוא תוצאה של שיתוף פעולה מתמשך שהתחיל בשנת 2014 במסגרת הפרויקט הבינלאומי IRIS - Fostering Academic International Relations in Israeli Colleges to Promote Education, Research and Innovation שנתמך בידי הקרן האירופאית TEMPUS (לפרטים על הפרויקט מטרות הפרויקט הייתה להעצים מכללות ישראליות על ידי חיזוק קשרים בין לאומיים עם מוסדות חינוך בחו"ל. בפרויקט השתתפו 15 מוסדות - 7 מהם מישראל. בעקבות הקשרים שהתפתחו בפרויקט יצרת קשר עם פרופ' אארו רופו. התחלנו מחקר משותף שעסק בזהות מקצועית של מורים. שיתוף

במסגרת המפגשים של סדרת ההרצאות 'צוהרי יום ג' התארחו במכללת קיי שחקניות תיאטרון באר שבע: אוולין הגואל, נעמי פרומוביץ' וזוהר מידן (שגם שרה). הן שוחחו על עבודת משחק בכלל ועל שחקנית אישה הפועלת בעולם גברי. את המפגש הנחתה הבימאית איה קפלן.



מימין לשמאל: איה קפלן (במאית, תיאטרון באר שבע), ד"ר אורלי קרן (ראש ביה"ס להכשרה, מכללת קיי), ד"ר ערגה הלר (עורכת 'קולות' וסדרת ההרצאות 'צוהרי יום ג'), זוהר מידן (שחקנית וזמרת, תיאטרון באר שבע), אוולין הגואל (שחקנית, תיאטרון באר שבע), נעמי פרומוביץ' (שחקנית, תיאטרון באר שבע). התצלום באדיבות הילה פז, מנהלת המחלקה החינוכית וקשרי הקהילה, תיאטרון באר שבע.





מרכזה של החידה עומד זוג נאהבים ירושלמי: היא ילידת 1889 והוא - 1882 (ט"ו באב תרמ"ב, היום שבו נוסדה המושבה ראשון לציון). היא גדלה במשפחה ספרדית מיוחסת, אמידה וידועה שעלתה ארצה ממרוקו הספרדית. בילדותה התייתמה מאביה. הוא גדל במשפחה אשכנזית שעלתה ממזרח אירופה. בינקותו התייתם מאימו. אביו היה אחד מגדולי היישוב שפעלו להחייאת השפה העברית כשפת הדיבור ולהפיכתה לנכס הלאומי החשוב ביותר של היישוב היהודי.

בהיותו בן שבע עשרה הוא סיים את לימודיו בגימנסיה בירושלים ונסע לפאריז להתכשר להוראה ב'בית הספר למורים' (École Normal Israelite Orientale) של חברת 'כל ישראל חברים' (אליאנס). הסמינר המזרחי למורים קיבל תלמידים יהודים, בעיקר מארצות המזרח, והכשיר אותם להוראה ברשת הענפה של בתי ספר של אליאנס במרחב הים התיכון. בשולחו אותו ללמוד בסמינר, רצה אביו להבטיח את עתידו המקצועי כמורה באליאנס או לאפשר לו להתפתח כעיתונאי וכאיש רוח בעל רוחב אופקים, ובמילותיו: "צריך שתהיה למופת לכל אחיך ואחיותיך בארצנו זאת, לכל מחוזותיה ומושבותיה. צריך שתיעשה לסופר, למשורר, לנואם, לחוזה..." הבחור סיים אומנם את הלימודים אך נכשל בבחינת הסיום. הוא חזר ארצה, התיישב ביפו ושימש מורה לעברית, לצרפתית ולמדעים בבית הספר העברי לבנות שהקימה רוזה יפה ביפו (ראו פתרון החידה ב'קולות' גיליון 5), שמנה אותה עת 400 תלמידות. כאן החזיק מעמד תקופה קצרה ונסע לברלין ללמוד במכללה למורים. כעבור שנת לימודים אחת (1908) הוא נקרא על ידי אביו לשוב לירושלים ולהיות העורך של העיתון המשפחתי - העיתון העברי היומי הראשון בארץ ישראל. השניים נפגשו בירושלים והתאהבו זה בזו; היא הייתה בת שש עשרה, תלמידת בית הספר 'אוולנה דה רוטשילד', והוא בן עשרים ושבע, עורך עיתון עברי. כמנהג הספרדים הוא ביקש מאחיה הבכור את הרשות לבקר בביתם. בני משפחתה של הבחורה לא ראו בעין יפה את הקרבה בין הבחור האשכנזי ובין בתם הספרדייה. מבחינתם הייתה זו פחיתות מעמדית להתקשר עם משפחה אשכנזית. באותם ימים רוב יהודי ירושלים היו דתיים וספרדים, החשובים והנכבדים שבהם היו ממוצא ספרדי. על כן הבחור נחשב למועמד לא ראוי בשל מוצאו האשכנזי הנחות, היותו חילוני, מבוגר ממנה בשנים רבות וגם חסר מקצוע (עיתונאי לא נחשב מקצוע...). משפחתה ניסתה לשדך לה מחזרים ספרדים מן המעמד הגבוה של ירושלים כדי להרחיק ממנה את הבחור. אך הבחור לא התיימש ופרסם בעיתונו שירי אהבה בטורו 'פינת המודעה הקטנה'. להלן אחד השירים:

**לו אהבתיני אֵלתי, כאשר אהבתיך אני
לו נבוכות בימים והשתגעתי בלילות
לו המה לך מסערת דמים
ושתי עינייך בעפעפיהן, לו נרטבו בדמעות
לו חלמת אושר עד והקיצות בבהלה
ובמוחך העייף לו עברו ברכים-
האח, כי אז אולי הבינותי.**

כאשר שירי האהבה לא הצליחו להמס את לב המשפחה, שהמשיכה לעמוד בסירובה, הבחור החל לפרסם שירי ייאוש והתאבדות, שבעטיים יצא אביו לחפש דרכים להגיע אל לב המשפחה הספרדית. הוא יצר קשר עם אחד מראשי הציבור הספרדי, מנהל בית הספר אליאנס, שהיה מקורב למשפחת הבחורה, ובעקבות התערבותו והתעקשות הבחורה, הסירה המשפחה את התנגדותה לנישואין. באוגוסט 1910 נחתם הסכם אירוסין בפני בית הדין של העדה הספרדית. לאחר תקופת אירוסין של שנתיים ולאחר חמש שנים של חיזורים ללא לאות, נישאו השניים בערב פסח שנת תרע"ב (1912). נולדו להם שלוש בנות. הוא נפטר בשנת 1943 בארצות הברית בהיותו בשליחות הקרן הקיימת לישראל. היא חייתה 38 שנים אחריו ונפטרה בירושלים בשנת 1982.

מי היה זוג הנאהבים שנחשב לאחד הזוגות 'המעורבים' הראשונים בארץ ישראל?

פתרון כתב החידה מגיליון 15: קדיה מולודובסקי



קדיה מולודובסקי - גננת, משוררת וסופרת לילדים, מחזאית ועורכת ירחונים בידיש

ק

קדיה מולודובסקי נולדה וגדלה בעיירה קרטו-בֶּרֶזָה בצפון פולין (בלרוס של היום). אביה אייזיק היה למדן, משכיל, מורה בחדר מתוקן, שבו היא למדה עברית, גמרא וחומש יחד עם הבנים. לימים סיפרה שאביה היה המורה הראשון שלה, ממנו למדה עברית: "עברית הייתה השפה הראשונה שלמדתי". בהמשך קיבלה שיעורים פרטיים ברוסית ובמקצועות כללים ממורים פרטיים שהובאו לביתם, שהעניקו לה השכלה כללית בלי לפקוד את בית הספר. על כך כתבה בזיכרונותיה: "אף פעם לא הלכתי לבית ספר ולא למדתי עם תלמידים בכיתה. מה שידעתי הוא שאני מחזיקה ספר ויש מורה שמלמד אותי". בגיל 13 נשלחה ללמוד בגימנסיה בוולקוביסק ובגיל 16 החלה ללמוד בבית ספר לבנות בעיר שרפץ שבפולין המרכזית. בשנת 1912 בהיותה בת שמונה עשרה התקבלה לסמינר לגננות של יחיאל היילפרין בוורשה (ראו פתרון החידה ב'קולות' גיליון 15). בכיתה למדו שלושים בנות יהודיות צעירות ונחששות, שהגיעו לוורשה מעיירות נידחות ברוסיה ובפולין כדי לרכוש את מקצוע הגננות. בלשונה: "זאת הייתה חברותא נלהבת". הלימודים התנהלו בעברית (!) והמטרה הייתה ללמוד "ולקחת על עצמנו את חינוך הילדים היהודים".

בלשון ציורית ומשעשעת תיעדה קדיה את חוויותיה מאותן שנים שבהן חייתה ולמדה בוורשה, את חיי החברה שנוצרו בין כותלי הסמינר ואת החוויות הבלתי נשכחות שניקרו בדרכה בעיר האירופית המודרנית. חוויותיה משקפות את המעבר הדרמטי שחוו אותן בנות שש עשרה, שזו להן יציאתן הראשונה מעיירת מולדתן הקטנה אל הכרך הגדול. האווירה השמחה והנלהבת משתקפת היטב בתיעוד:

כאשר הגעתי בפעם הראשונה לשיעור, נסחפתי למהומה של למעלה משלושים בנות: מליטא, מפולין, מוואלין, מביסאראביה. כל השבטים היהודיים בעלי הדיאלקטים הלשוניים השונים הצטופפו שם ביחד, שמחות ורעננות

ובעלות רוח צעירה - עם ישראל חי! מובן מאליו שבשיעורים בכיתה דיברו עברית, אחדות מהבנות

דיברו עברית רהוטה ואחרות קצת בגמגום, אבל כל הזמן עברית! בפרוזדורים, שם שמרנו את המעילים ושם התבדחנו ונדברנו אם ללכת פה או ללכת שם, דיברנו יידיש וצילילי המילים התמזגו - בקיצור, יריד של דיאלקטים. אין אני מתכוונת, כמובן, לדיאלקטיקה פילוסופית, שאינני מבינה עד היום, אלא לדיאלקטים לשוניים, שגרמו לצחוק שהתנשא עד לתקרה. (קאדיע מאלאדאובסקי [קדיה מולודובסקי], "אויף די העברעאישע פרעבל-קורסן" [על הקורסים הפרבליים העבריים], **סבינה** 26 (תשרי תשכ"ט-אוקטובר 1968), עמ' 49; תודתי ליוכבד קלזנר על התרגום מיידיש).

מנהל הסמינר, יחיאל היילפרין, שידע את קשייה הכלכליים, סידר לה מקור פרנסה, שהקל מאוד על התנהלותה. היא נתנה שיעורי עברית לשתי אחיות במשפחה יהודית. כאשר הגיעה לוורשה, היא השתכנה בבית קרובי משפחתה, אך לאחר שמצאה את פרנסתה, יכלה להרשות לעצמה לשכור דירה ביחד עם חברתה לכיתה. הרגשת העצמאות לא תסולא בפז. בלשונה הציורית סיפרה קדיה:

המנהל, יחיאל היילפרין, קרא לי אל חדרו המרוהט בצנעה, והושיט לי נייר ועליו כתובת. זה היה זמן קצר לאחר שהגעתי לקורס. "זו משפחה אמידה - אמר לי - הם רוצים שילדיהם ילמדו ויידעו לדבר עברית, וזו עבודה מתאימה בשבילך. [...] אכלתי אצלם ארוחת צוהריים, שילמו לי משכורת, אני כבר לא זוכרת כמה, אבל זה היה מטמון של כסף. הרגשתי שכמעט דאגו לי לכל. [...] מאחר שהתחלתי להרוויח כסף מהעבודה עם שתי התלמידות שלי והפכתי לבן אדם אמיד, הודעתי לקרובים שלי, שהייתי לנה אצלם, כי נעשיתי עשירה ואני עומדת לשכור לעצמי דירה משלי.

בשנת 1913 קדיה סיימה את לימודיה בסמינר והוסמכה לגננת. ראשית פעולתה הייתה בפתיחת גן ילדים בקרטוס-ברזה, עירית מולדתה. בשנת 1916 בעיצומה של מלחמת העולם הראשונה היא עברה לאודסה בעקבות קריאתו של יחיאל היילפרין, שנאלץ להעביר את הסמינר שלו מוורשה לאודסה בשל המלחמה. קדיה עבדה

בגן הדוגמאי של הסמינר. בשל המיעוט בספרות ילדים, החלה לכתוב בעצמה סיפורים ושירים לילדי הגן. ילדיו של הסופר יעקב פיכמן למדו בגן הילדים של קדיה באודסה.

כך הוא תיאר אותה:

מכיר אני אותה משכבר הימים, מן הימים שישבנו שנינו בגלות, רחוק-רחוק. אז הייתה קדיה בחורה צעירה, רזה, שחרחרת ומלאת חן. יפה הייתה ביותר כשהייתה נותנת קולה בצחוק. אותה שעה היו מתלקחים בעיניה ניצוצות עליזים. [...] גננת הייתה, ומכל התינוקות שבגן, דומני שהיא הייתה השובבה ביותר. [...] קדיה שמחה לספר ולשיר לילדים, ילדי ישראל שבאודסה, על חגי ישראל ועל גיבורי ישראל. מי

שלא ראה את קדיה רוקדת ומזמרת עם תינוקות הגן, לא ראה בחורה עליזה מימיו. (יעקב פיכמן, "קאדי מולודובסקי (קווי-דמות)", **דבר הפועלת**, 18.10.1935, עמ' 37).

בשנת 1917 קדיה ניסתה לשוב לעיר הולדתה אך נתקעה בקייב ונותרה בה עד סיום המלחמה. אז חזרה לוורשה ושימשה מורה בבתי ספר בשכונות העוני היהודיות. תלמידיה הגיעו לכיתה כשהם יחפים, רעבים ולבושי קרעים. כדי להסיח את דעתם מן המציאות היום-יומית הקודרת, היא חיברה למענם סיפורים ושירים על דלות ועוני, שיש בהם הומור ודמיון, והמתארים את חייהם שלהם, כי "ילדות קודרת הייתה לילדי ישראל אלה. יחפים היו באים לגן. נפשם כלתה לנעליים, והיא הייתה מספרת להם אגדה על נעליים חדשות ועל מעיל חם - כשהם

רועדים מקור"; סיפורים כגון גלגוליו של מעיל העובר מאח לאחות ומאחות לאח ועוד. לימים כתבה הרצליה רז, חוקרת ספרות הילדים, על גיבורי היצירות של קדיה: הגיבורים הראשיים שביצירותיה הם כולם יהודים (גדולים, צעירים, תינוקות), החיים במשכנות עוני, לרוב בפרברי העיר הגדולה.

כולם אנשים עמלים, הטורחים קשות על פרנסתם, מטופלים בילדים רבים ושקועים בחיי יום-יום פשוטים. אך העוני והעמל אינם מעוותים את עולמם הפנימי ואינם גורעים מתקוותיהם ושמחותיהם, ובעיקר אינם פוגעים באושר של חיי המשפחה" [הד הגן, שנה מ, חוברת ב-ג (פברואר 1976), עמ' 373].



בשנת 1921 נישאה קדיה לעיתונאי שמחה לב והם קבעו את מושבם בוורשה. בשנת 1935 הם היגרו לאמריקה והשתקעו בניו יורק. היא לא המשיכה

בעבודתה כגננת, אלא התמקדה בעבודתה הספרותית: ערכה דו־ירחון לספרות ולביקורת ביידיש - "סביבה", כתבה סיפורים ושירים לילדים, שרבים מהם תורגמו לעברית ונלמדו בגני הילדים בארץ ישראל, ועד היום לא נס ליחס; יצירותיה ממשיכות להילמד גם בימינו אלה במערכת החינוך הישראלית.

בשנת 1949 קדיה עלתה ארצה, אך עזבה מאוכזבת ומובסת אחרי שלוש שנים בלבד, בין היתר בגלל האווירה העוינת כלפי היידיש, שבה התעקשה לכתוב ולדבר. בשנת 1952 חזרה לארצות הברית. כל השנים היא הוסיפה לכתוב עבור ילדים ומבוגרים שירים וסיפורים, רומנים, מחזות וזיכרונות, ואף הוכתרה בפרסים ספרותיים. בשנת 1971 היא קיבלה את פרס איציק מאנגר. יצירותיה התפרסמו בעיתונים ובאנתולוגיות בברלין, בוורשה ובניו-יורק. קדיה נחשבת למשוררת ילדים מעולה וכן למבקרת בעלת עין בוחנת. היא נפטרה ב-21 במרץ 1975.



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il