

קולות

תמוז תשע"ז - יוני 2017
כתב עת לענייני חינוך וחברה

14



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

1	דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
1	דבר המערכת / ד"ר ערגה הלר
2	מי הזיז את הזהות התרבותית שלי? / ד"ר טלי בן ישראל
6	שיחה עם ד"ר שרה פרידמן, חוקרת תרגום ומומחית לשמות על תהליכים של הבניית זהות בתרגומים לעברית, מראינת ד"ר ערגה הלר
	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על הבניית זהות
10	סיפור של זהות: היצירה הספרותית כמרחב מברר זהות / ד"ר נעמה רשף
17	הבניית הזהות הנשית בשירת רחל: היבטים ספרותיים ולשוניים / ד"ר מירי יוסוב-שלום וד"ר טליה דיתשי-ברק
19	תהליך הבניית זהות אישית ומקצועית של סטודנטים בדואים בתכנית הכשרת מורים 'אקדמיה-כיתה' / מר אברהם אסמעיל אבו עג'אג'
24	איפה הם היום? על בוגרי המכללה, והפעם ד"ר הדסה אילנברג משוחחת עם מר עידו טופז, מוזיקאי וגנן בגן ילדים שבעברו היה קצין מצ"ח
29	מה קורא? ד"ר אולז'ן גולדשטיין על הספר הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי, וד"ר בדיע אלקשאעלה, על הספר אלמורשד, מדריך לחינוך המיוחד
32	מה רואה? על התערוכה "הסתר פנים" של האמנית גב' חנה גולדברג, מאת אוצר המכללה מר ישראל רבינוביץ
35	מה שומע? על אירועים וכנסים שבהם היו שותפים אנשי הסגל של מכללת קיי, והפעם: ד"ר אולז'ן גולדשטיין וד"ר שרון שטיינברג על משלחת מרצים ממכללת קיי לאוניברסיטת בריסטול; ד"ר מירב אסף על כנס פדגוגיות פורצות דרך; ד"ר אמנון גלסנר על האקתון חינוך ועתיד
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: סטודיו רובין

הפקה: פאן דפוס

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות צולמו

ע"י 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

אחת הסוגיות המרכזיות בתהליך ההכשרה להוראה ובפיתוח המקצועי של מורים היא הסוגיה של הבניית זהות מקצועית.

חלק מהזהות העצמית של האדם היא גם זהותו המקצועית, וזו עונה על השאלה "מי אני או מה אני, כאיש מקצוע". הזהות המקצועית היא אפיון מתפתח ומשתנה, והיא נוצרת ביחסי הגומלין המתמשכים בין האדם עם עצמו ועם סביבתו. הזהות נבנית ממה שהמורה עצמו רואה כמשמעותי בעבודתו ובחיי המקצועיים, וזאת על סמך התנסויותיו והרקע האישי שלו וגם מהתפישות ומהציפיות של הזולת ממנו. לדרך שבה מורה יגדיר את זהותו המקצועית יש השפעה רבה על חייו המקצועיים: על תחושת המסוגלות העצמית שלו, על ההחלטות המקצועיות שלו וגם על היחס שלו לשינויים חינוכיים ולחדשנות פדגוגית. לפיכך ראינו לנכון להקדיש לכך את במת הדיון בגיליון זה של "קולות".

מלוא הערכתי לחברי מערכת "קולות" על הגיליון המרתק של כתב העת שלנו. תודות לד"ר ערגה הלר העורכת, לד"ר טליה דית-שי-ברק, האמונה על עריכת הלשון, לצלם המערכת מר יורם פרץ ולחברי המערכת: ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלבוים וד"ר אמנון גלסנר.

פרופ' לאה קוזמינסקי



דבר העורכת

קוראים יקרים,

גיליון זה חותם את שבע שנות הפעילות הראשונות של כתב העת "קולות" הרואה אור פעמיים בשנה. "קולות" מציג לקוראיו את העשייה החינוכית, הכשרת המורים ובמחקר האקדמי במכללת קיי. גיליון זה מוקדש לנושא העומד בליבה של העשייה החינוכית והוא הבניית זהות. מאמרי הגיליון, בכללם המאמר הפותח של ד"ר טלי בן ישראל, העוסק בהבניית הזהות בחברה הישראלית, ושאר מאמרי במת הדיון בוחנים את הקשר בין הכשרת המורים, התרבות הישראלית ובניית זהות בשנת 2017.

גם שני הראיונות הכלולים בגיליון זה מציפים את נושא הזהות והבנייתה. הראיון האחד - עם בוגר המכללה, עידו טופז גנן בגן ילדים, שבחר בקריירה החינוכית על פני קריירה מוזיקלית או צבאית. ההכשרה להוראה ושנות העבודה הראשונות בגן חידדו אצל טופז את שאלת הזהות של המהנך ושל תלמידיו. הראיון הנוסף הכלול בגיליון הוא שיחה עם

ד"ר שרה פרידמן, מתרגמת וחוקרת תרגום על האופן שבו שמות דמויות בתרגומים לעברית לדורותיהם הכתיבו את המחשבה ואת עיצוב הזהות המקומית.

הגיליון הקודם של "קולות" ראה אור בינואר 2017, והוא הוקדש לנושא **חיים בשיתוף**. בבמת הדיון באותו הגיליון התפרסם מאמר מרתק בשם "חינוך לסבלנות ולסובלנות כמגשר בהבנה הרב-תרבותית". על המאמר היו חתומים ד"ר אמאל אבו סעד ומר אברהם עיסמאיל אבו עג'אג'. ימים ספורים לאחר פרסום הגיליון התרחש האירוע הנורא באום אל חיראן, שטלטל את החברה הישראלית ועורר מחדש את השאלה על אודות קיום משותף בנגב. באירוע זה איבדה ד"ר אמאל את בעלה. מערכת "קולות" משתתפת בצערה של עמיתתנו היקרה, ומחזקת את ידיה בפעולותיה ושאיופותיה בחינוך לחיים בשיתוף ולשלום.

לידיעת הכותבים: נושא הגיליון הבא הוא **האדם במרכז**. ד"ר ערגה הלר, עורכת "קולות"

מי הזיז את הזהות התרבותית שלי?

על בניית זהות
בתקופה של אי-שקט
חברתי ותרבותי

טלי בן ישראל

ד"ר טלי בן ישראל, סמנכ"לית מכללת קיי, מרצה לחינוך גופני החוקרת את תרבות הגוף הארצישראלית, בוחנת את הבניית הזהות במערכת החינוך העברית והישראלית בדורות השונים. ד"ר בן ישראל מחדדת במאמרה את הסוגיה של מעורבות החינוך בהבניית זהות בתקופות של שינוי ואינה פוסחת על העת הזו.

תרבות זו, שהגדירה את עצמה כמהפכה, הציבה לעצמה רכיבים חדשים כיעד לשינוי הנדרש מהתרבות הגלותית ("שלילת הגלות"), ביניהם עמדו במרכז ערכי אהבת הארץ, העבודה העברית, השמירה העברית, החלוציות, ה"ביחד" החברתי, שלוו בדרישות של עמידה במטרות היישוב העברי. השימוש בשפה העברית, הכתיבה ברוח האידיאולוגיה, השימוש בסמלים חדשים מאפייני התרבות אפיינו את התקופה. החגים היהודים הפכו למיצגי התפיסה החדשה שבהם מוצגת גבורת העבר היהודי והווה החדש, הקשר למולדת ולאדמה (בן ישראל: 2010).

הגורמים שעיצבו את אופי התרבות החדשה הם גם שעיצבו את אופייה של הזהות האישית והתרבותית של הדורות שאחריהם. מתוך מהפכה זו קם והתפתח לו גם החינוך העברי החדש, שעיצב דורות של "צברים" עבריים. בתפיסה זו הפכו התרבות והחינוך לכלי שרת בידי צורכי היישוב העברי, כשהמהפכה מקדשת את ה"תרבות הקולקטיבית".

המאבק סביב השליטה בתרבות בין קבוצות שונות בחברה ובעיקר בתרבות מתהווה הם מהגורמים המרכזיים במאבקים הפוליטיים והחברתיים בחברה זו. שכן, השולט בתרבות הוא השולט על כלל החברה. השליטה בתרבות המרכזית מאפשרת התגייסות להפצתה ולהעברתה לכלל האוכלוסייה. גיוס כזה נעשה בעיקר בעתות משבר או מהפכה, בחברות בעלות אידיאולוגיות קיצוניות או בחברות בהתהוות. החינוך הוא הכלי להטמעת התרבות הנוצרת ולהעברתה מדור לדור. עיצוב תרבות וזהות תרבותית: המודל של המהפכה הציונית. התרבות העברית שהתפתחה בא"י לפני קום המדינה היא תרבות חדשה, ייחודית, שונה מהתרבות היהודית שנוצרה בגולה וביישוב הישן בא"י. תרבות זו נוצרה בעקבות תהליכי השינוי שחוו היהודים מסוף המאה ה-19 ותחילת המאה העשרים באירופה ובא"י. בתוך תהליכים אלו חל שינוי מגמתי בתפיסת החינוך וברכיבי תרבות ש"הפכו את עורם" בתפיסה החדשה.

יצירת זהות תרבותית בעתות מהפכה ושינוי

הניסיון לבנות הרמוניה חברתית בעזרת תהליכים חברתיים בעת בניית תרבות חדשה, יכולים בתקופות של שינויים חברתיים, מלחמת מעמדות ואידיאולוגיות ליצור חוסר איזון והפרעות בשינוי המשקל האישי והקבוצתי. עלולות להיווצר פגיעות באינטראקציה החברתית וירידה במרות החברתית. גורמים אלו יכולים לפגוע בלכידות החברתית. אלו תקופות שבהן רואים לעתים קרובות את חוסר ההתאמה שבין צורכי הפרט לצורכי החברה.

כך, הפיכת מנהג חדש למנהג רווח והטמעתו בתרבות הופכת גם היא לתהליך חברתי ההופך נפוץ תוך לחץ חברתי שעל היחיד להסתגל אליו.

זהות היא הגורם התודעתי התופס את המאפיין המרכזי של התכונות בחברה הרצויות לה. בדרך כלל זהות זו תהיה על פי רצונו של הרוב. כך תקבע גם החברה את הגבולות



החברתיים, השתייכות לחברה ומטרותיה. בדרך זו יוצרים "בוני התרבות" מאפיינים חדשים שיהיו גורם מעצב לזהות חדשה. אלו נעשים ע"י שינויים ברכיבי התרבות המוכרים עד כה והטייתם לכיוונים חדשים.

ליצירת תרבות חדשה בדרך של יצירת "זהות קולקטיבית" לקבוצה, לאידאולוגיה משמעות רבה בהגדרת הזהות הקולקטיבית, שכן זו כוללת יצירת זהות קולקטיבית חדשה וכוללת גם את שינוי הזהות של ה"טיפוס האידיאלי". בחברה חדשה, בחברת מהגרים או בחברה שסועה חברתית, יכול תהליך השינוי להביא לגיבוש תוך כדי מאבקים תמידיים בין הקבוצות השונות על עיצוב הזהות הקבוצתית והאישית של הפרטים בה. כאן תעלנה על פני השטח שתי שאלות המשקפות את המודל המבוקש ואת השאיפות הקבוצתיות. מצד אחד - כיצד נרצה לראות את החברה, ומצד שני - כיצד משקפת הזהות הקולקטיבית את פני החברה במציאות. השאיפה לשילוב ביניהם ופרשנות גורמי החינוך והתרבות את

המצב הן שתאפשרנה להעמיד מטרות, ערכים ולהעבירם בתהליך החברות. בתרבות העברית החדשה שנבנתה בא"י מתחילת המאה העשרים, ניכר תהליך זה בכל עצמתו. המטרות שהציבה התנועה על בסיס האידיאולוגיה הלאומית היהודית הושפעו ממאגר התרבותי של הקולקטיב בשילוב רכיבי תרבות חדשים. כך הוגדרו עולמות התוכן של החברה החדשה בא"י, וכך נדרש הפרט לעצב את דמותו וזהותו בהתאמה לקולקטיב. בתהליך זה הופעלה, כפי שדובר לעיל, גם הסמכות החברתית. "זהות קולקטיבית היא ביטוי להתמסדות... של אידיאולוגיה... שעברה תהליכי עיבוד, תוך הטמעתה בדורות של חברים בקולקטיב" טוענים יעיר ושיביט (תשס"א: 23).

כפי שאירע גם באירופה בעת זו, משהחלה המהפכה להתפתח ולהאיץ, קשה היה להמשיך ולעצבה, והצורך ב"תרבות טוטאלית" ליצירת כלי עזר לתשתית משותפת הלך וגבר. בחברה רווית מתחים, אידיאולוגיות, פוליטיקה, ערכים דומים או סותרים, הפכה התרבות לזו המכוונת בכל תחומי החיים, בהם הלחץ החברתי, הקולקטיב, גדול ומכוון את הפרט. (אלמוג 1997). כאן נוצרה התנגשות בין צורכי הפרט והחברה, בין חירות ל"עריצות" הקולקטיב. ויתור על מאוויים אישיים לטובת החברה ומטרותיה והכפפת כל תחומי החיים למטרות אלו. דגם זה של "לאומיות טוטאלית" והכפפת הפרט הפך למייצג את רוח התקופה.

תרבות חילונית ומלחמות תרבות

בתהליך בניית התרבות התגלה שינוי מהותי וחדש, שהחל רק במאה ה-19 באירופה והגיע עם גלי העלייה גם לא"י: **תרבות יהודית חילונית**. אין זו עוד התרבות היהודית הישנה המבוססת על היהדות כדת, אלא יצירה חדשה הדבקה בכמה יסודות מהיהדות, אך בעיקרה מורדת בדרך הישנה. היהדות יכולה להתקיים גם כתרבות המתבססת על העבר היהודי, אך פניה לקיום מוטיבים אחרים, לסמלים אחרים ולמתן זהויות חדשות. בתהליך הציוני בא"י הזהות היהודית הדתית הפכה לזהות לאומית יהודית. אך הבסיס נותר על כנו. גורם זה יצר "זרם" חדש שהתמודד גם הוא על מקום בזהות הלאומית והתרבותית החדשה. זרם העובדים והזרם הכללי נוצרו מתוכו. במשך שנים רבות עמד זרם זה במרכז בניית התרבות העברית החדשה וקידם אותה על פי תפיסתו, תוך מאבקי כוחות ותפיסות ביהדות הדתית-לאומית והחרדית, לצד בניית גשרים לחיים בשיתוף. חלק מתפיסת עולמו הושתת על הפתיחות למערב, ומכאן נראה שהיה זה היסוד שדחק מלכתחילה את המזרחיות (שפירא: 1997). אמנם בפועל לא נוצרה תרבות אחת אחידה בא"י, אך זו הושתתה על שותפות המבליטה את מאפייניהם העצמאיים של כל התרבויות המייצגות את החברה הישראלית. נמצאו עקרונות משותפים, ערכים

יעביר החינוך את מסריו ב"אורניטציה קולקטיביסטית", ואילו בחברה אינדיבידואליסטית המסרים יעברו בהישגות אישית (כרמון, תשמ"ה). כאשר חברה חווה משבר, גוברת הנטייה להעברת המסרים בדרך הקולקטיביסטית. הזהות האישית תפעל למען הזהות התרבותית שבה הוא מצוי. בדרך זו ניתן לכלול גם את הסוציאליזציה שעבר הנוער בא"י בעזרת תנועות הנוער שפעלו בתקופות אלו. עבור הנוער שאמור היה להיות מוביל המהפכה, היו אלו מסגרות מכוננות, מעצבות זהות אישית בעזרת התרבות הקולקטיבית. **כל זרם - חינוכו ותפיסתו**, כל זרם חינוכי ותנועות הנוער שפעלו לצדו. ערכים של אהבת הארץ, העבודה העברית, השמירה העברית, תפיסות "חברת הנוער" ומקומה בחברה הוו גורם מזרז לעיצובו האישי של הפרט בחברה.

ואמונות הגלומים בתפיסות הלאומיות היהודיות והם שהיו לבסיס החברה בא"י. כדי להפיץ ולהטמיע את רכיבי התרבות החדשה ולטפח את הזהות הקולקטיבית, בעת שבה נתקלו "זמי התרבות" באי הסכמה בין זרמי היהדות שהתקיימו בארץ, התגלעו חילוקי דעות גם בינם לבין עצמם. הרב־גוניות הייתה בסיס יעיל ליצור תרבות מגוונת במקום המאבקים. את תהליך ההובלה נטלו מספר "משוגעים לדבר", בעיקר אנשי האינטליגנציה הלאומית (מורים, סופרים, עורכי עיתונים ועוד) שכיוונו ליצירה מובנית תוך סכסוך עם הדוגלים בפיתוח ספונטני. רק משנוצרה תמיכה של גופים ותנועות פוליטיות לאותם יזמות, נבנו מערכות ארגוניות להפצתם. אם כן, **הגורם הלאומי**, חילוני או דתי, תפס מקום ראשון



החינוך, אם כן, הוא הגורם המטמיע, והוא מכוון על פי צורכי התרבות החדשה והחברה המתהווה את הערכים, את הסמלים ועל פיהם גם את נורמות ההתנהגות ותפיסת החברה.

במעלה בתקומת א"י ותרבותה העברית ובעיצוב דמות הפרט והחברה. התרבות העברית החדשה היא הדרך ליצירת המהפכה הציונית וליצירת הזדהות עמה.

מה קרה אחרי קום המדינה?

התרבות הרב־גונית שנוצרה בא"י לפני קום המדינה, הזרמים השונים בחינוך, קבלו גושפנקא חוקית בחברה הישראלית לאחר קום המדינה. כך מלכתחילה, נותרו חילוקי דעות לא פתורים, אך נוצרו מסגרות שאפשרו חיים משותפים על בסיס חלקי משותף. השימוש בכלים שנוצרו לפני קום המדינה לשם עיצוב הזהות התרבותית במדינה החדשה נלמדו היטב ושימשו גם כאן להמשך תהליך ההטמעה בשנים הראשונות של המדינה. אל האוכלוסייה הקיימת שעברה את "כור ההיתוך" הראשוני ובנתה לעצמה זהות תרבותית חדשה, אם כי מגוונת, נוספו העולים החדשים מארצות מוצא שונות. הדרכים להכניסם אל "כור ההיתוך" שנראה כי עבדו היטב בעתות המהפכה ויצרו זהות לאומית ותרבותית שאפשרה חיים בשיתוף, נוסו גם הפעם.

החינוך כמעצב זהות בתקופה של זרמים חברתיים

"החינוך הוא מוסד חברתי שתפקידו ליצור קונצנזוס ואינטגרציה חברתית לשם שמירה על המשך קיומה של החברה... להטמיע אצל דור ההמשך את הערכים והנורמות המשותפים לחברה" (פייגין, 1997: 169). המחנך הופך לסוכן החברות ולמגשר בין הדורות. דרך תכנית הלימודים, הפורמלית והלא-פורמלית, הגלויה והסמויה, מעבירה החברה את מסריה ויעדיה לדור הצעיר. השליטה על ההשפעה דרך החינוך ודרך רכיבי התרבות בכלל קריטיים למעצבי המדיניות. השפעת בעלי ממון, גורמים פוליטיים, זרמים חברתיים שונים, יוצרת פולמוסים מהותיים בתכני הלימוד, בדרכי הלימוד ובאיזון בתכנים. שינויים בתפיסה ובקוד הערכי של החברה או במטרותיה משפיעים על עיצוב הזהות ומכוונים אותו לצרכים חדשים. בחברות אידיאלוגיות



להמשיך לגבש את הזהות הלאומית, החברתית, התרבותית שלנו כעם? כמדינה?

לאן "מזיזים את הזהות שלי" שלנו?

בשל השינויים והאירועים שאנו חווים בשנים האחרונות בישראל, עולות תהיות על מידת יכולתנו להמשיך ולעצב את התהליכים החברתיים והתרבותיים, ובעיקר באיזו דמות נעצבם? האם נוכל להיעזר בלקחי העבר כדי לפרש את ההווה ואת העתיד הצפוי לנו?

בשיח הציבורי נשמע לא מעט הביטוי ה"מדינה מקצינה": אין זו עוד אותה תרבות וחברה שהכרנו. הוויכוח הציבורי נסוב באופן חריף ומתלהם סביב הקרע בין התפיסה המערבית החילונית לבין התפיסה הדתית שמרנית ומגביר את הסתירה הבסיסית הקיימת בין הדת והמדינה. השד העדתי פורץ שוב ושוב, וחלה הסלמה ביחסי יהודים-ערבים.

גם החינוך משנה את פניו על פי רוח התקופה ומובילי הדעות שבה, וכפי שלמדנו מן ההיסטוריה, התרבות, החינוך והחברה משתנים בהשפעה הדדית.

השינוי והקיצוניות באים לידי ביטוי בראש חוצות בתרבות השיח האישי והציבורי ומתגלים בה ההתלהמות וחוסר היכולת להקשיב ולכבד את הזולת. תרבות הקבלה של דעת האחר השתנתה. אי השוויון המגזרי, המגדרי, הכלכלי, מביא להיבטים חדשים בשיח הישראלי. המעורבות הפוליטית וההקצנה שאנו רואים בהתנהלות המדינית כמו גם הדרך שבה נעשה השיח מביאים אותנו לתהות על הדרך ולאן היא מובילה.

מעורבות התקשורת והרשתות החברתיות יוצרת פלטפורמות חדשות להפצת דעות ללא פיקוח. עליית הימין החברתי והכלכלי במדינות שונות, כמו גם הבחירות בארה"ב, גלי הפליטים הנעים בעולם וגלי הגזענות בעקבות כך, הדיבור על תרבות ההכחשה

בעת זו הפכו החינוך הממלכתי המכוון לצורכי הלאום, אגודות הנוער ואף צבא ההגנה לישראל לכלים רבי עוצמה ללוש בתוכם גם הפעם את כולם יחד ולנסות להוציא "תוצר תרבותי" מתאים לתפיסת המדינה. הזהות הקולקטיבית "הטוטאלית" הכילה את עצמה על כולם, גם אם הותירה על כנו את המגוון בזרמים השונים. השפה העברית, הסמלים הלאומיים המשותפים שהודגשו ביתר שאת, השירים, הריקודים, סיפורי החגים, כולם ארטיפקטיים לעזרת הקולקטיב. בביה"ס למדו לא לקטוף פרחים יחד עם "טוב למות בעד ארצנו" כערכים משותפים.

אך הבעיות החברתיות, הערכיות והתרבותיות שצצו לפני קום המדינה ביחסים שבין עולים ותיקים לחדשים, אשכנז ומזרח, דת וחילון, ארצות המוצא, איבוד הזהות התרבותית של ארצות המוצא ועיצוב מחדש של זהותו האישית של הפרט, הוויכוחים הבלתי נגמרים בדבר דת ומדינה והיחס האמביוולנטי למיעוטים אזרחי המדינה נגסו בקונצזוס הלאומי והתרבותי, ערערו על הזהות הקולקטיבית.

בקיעים החלו להתגלות בחברה, החלה התרופפות הקשרים הפרומים ממילא בחלקם, אלו שהותכו יחדיו בתקופת המהפכה, אך הבעיות לא נפתרו. עצם קיום "זרמים" שהגדירו חינוך שונה באוכלוסיות מסוימות מרמז על הדרך שנבחרה. הדמוקרטיה הישראלית מאפשרת לדעות מגוונות לשאת את ראשן. הבעיה מתחילה בניסיונות "השתלטות" של תרבות מסוימת על האחרות. כך נראה כי עניני דת-מדינה, חילוני ליברלי ודתי יכולים לשסע את החברה ולנסות להשליט תרבויות זו על זו.

בנוסף, נראה כי תפיסות המערב, שנכנסו לישראל לקראת שנות השבעים של המאה העשרים האיצו את השינוי שחל בחברה, והזהות האישית נקבעה יותר ויותר על פי צרכי האישיים של הפרט. צורכי המדינה אינם עוד חזות הכול. מה נותר אם כך מהקונצזוס המשותף? האם התרבות הקולקטיביסטית "פשטה את הרגל"? אם כך, כיצד ניתן



אחרית דבר

לאחר סיום כתיבת המאמר איתרע מזלי לקרוא את ספרו של עמוס עוז "שלום לקנאים" (2017) בהוצאת כתר. בידענו את נטיותיו הפוליטיות של הסופר טרח (העורך?) לכתוב על גב הכריכה "הדפים האלה נכתבו... אל קוראים שדעותיהם שונות מדעתו של עמוס עוז". משמע, הספר מכון לפתוח בשיח ובדיון משמעותי בנושאים הנוגעים למאמר זה. המחברת קוראת לעמיתה לקרוא ולהיעזר בו לדיון מכללית בבעיות היום.

והפוסט אמת - כל אלו יוצרים שינויים ערכיים דרמטיים המתגברים בעולם כולו ומורגשים היטב גם בהווה הישראלית. ונוסף על כל אלו, מאפיל עלינו המצב הביטחוני והחיים באווירת מלחמת קיום תמידית. הלחץ הפיזי מתגבר בלחצים פוליטיים פנימיים וחיצוניים. מדינה שהיא סיר לחץ! האם וכיצד יעצבו התהליכים הללו את זהותו של דור העתיד? מה תהיה זהותו התרבותית, החברתית והאישית? ואם כן, מה מקום החינוך בתהליך זה? האם הכשרת המורים צריכה לתת את דעתה לשינויים הללו ולהיערך לכך? **האם יש ליצור שיח פנימי גם אצלנו במכללה לתהיות הללו?** "אני רק שואלת..."

מקורות למאמרה של ד"ר טלי בן ישראל

בן ישראל, ט' (2010). מהלכה למעשה: סיפורה של תרבות הגוף לפני קום המדינה. תל אביב: מכון מופ"ת.
יער א' ושביט ז' (עורכים) (תשס"א). מגמות בחברה הישראלית, א'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
פייגין, נ' (1997). חברות, תרבות וחינוך. בתוך: קשתי, י' ואראלי, מ', ושלסקי ש' (עורכים). לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: הסתדרות המורים והעמותה לקידום החינוך.
שפירא א' (1997). יהודים חדשים יהודים ישנים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שרה פ' פרידמן, מתרגמת וחוקרת תרגום, על הבניית הזהות העברית באמצעות תרגום שמות הדמויות בספרות

שוחחה והביאה לדפוס: ערגה הלר

ד"ר שרה פ' פרידמן היא מתרגמת וחוקרת תרגום. ספרה **שמות פרטיים בתרגום ספרותי לעברית** (2016, צבעונים) מציג את השיקולים והאילוצים המכוונים מתרגמי סיפורת לעברית בבואם להכריע אלו תכונות לשוניות, טקסטואליות ותרבותיות יתנו לשמות מכל הסוגים בתרגומיהם: שמות דמויות, מקומות, בעלי חיים, אישים היסטוריים, ספרים ושירים. מבט היסטורי הבוחן את דרכי הטיפול בשמות ברומנים וסיפורים שתורגמו לעברית יותר מפעם אחת חושף את השינויים שחלו בתפיסות התרגומיות כחלק מתהליך עיצוב השפה העברית והתרבות הישראלית. מערכת קולות פנתה אל ד"ר פרידמן, כמי שמאירה את הבניית הזהות מפן הנסתר מעיני הרוב - "זהות תרגומית" של המתרגמים ושל הטקסטים שהם יוצרים בתרבות שלנו. הספר מבוסס על הדוקטורט שלה, שנכתב באוניברסיטת תל אביב בהנחייתו של פרופ' גדעון טורי ז"ל. המחקר זכה בפרס דב סדן ובפרס האיגוד האירופי לחקר התרגום. קוראים ודאי מכירים את פרידמן גם כמתרגמת. בין תרגומיה: "מסע סנטימנטלי בצרפת ובאיטליה" מאת לורנס סטרן (כרמל), "ברוקלין היתומה" מאת ג'ונתן לתם (עם עובד), "פשעי אקורדיון" ו"סיפורי ויומינג" מאת אָנִי פֶרוֹ (זמורה ביתן). שרה התעוורה לאחרונה בשל החמרת מחלת עיניים שסבלה ממנה מילדות, ולמרות זאת היא ממשיכה לעסוק בתרגום ובמחקר.

ספרה של ד"ר פרידמן עומד במרכז שיחתה עם ד"ר ערגה הלר, עורכת קולות.



לאורך התקופות - מהימים שבהם נדרשו אנשים לעברת את שמם הלוועזי ועד ימינו כשהורים מעניקים לילדיהם שמות זרים ולא-עבריים. תוכלי לספר על מקרה אחד מאלה שאת סוקרת במחקר המדגים תהליכים אלה?

פ: תהליך דומה קורה בתרגומים. למשל, דמות ששמה "תקוה" בתרגום משנות החמישים נקראת "הופ" בשנות השמונים, בתרגום שני לאותו רומאן;

כלב העונה לשם "צבטן" נקרא "פינצ'ר" בתרגום מאוחר יותר.

מה שפעם נקרא בתרגומים "רחוב החומה" מוכר לנו היום בתור "וול סטריט".

מקרה אחד שממחיש את השינויים בדפוסי תרגום שמות הוא הנער ששמו "בולבוס הקמחי". בתרגום משנות העשרים לרומן מאת דיקנס שנקרא אז **דוד קופרפילד**. במקור שם הנער הוא Mealy Potatoes, תפוחי אדמה בעלי מרקם כשל קמח, והמספר מתאר כיצד גילה שהשם התמוה הזה הוא כינוי שמתאר את המראה החיוור החולני של חברו. תרגום השם הקומי הזה נעשה בעזרת מילה הלקוחה מרובד קדום של העברית - "בולבוס" - וצירופה לשם משפחה שגם הוא קיים בתרבות העברית - "הקמחי".

המתרגם הוסיף הסבר משלו שאינו נמצא במקור: "על שם גופו הקטן והעגול כבולבוס" כדי לחזק את הקשר בין השם העברי שהוא בעצמו נותן לנער לתפקיד הטקסטואלי של השם. בתרגום הבא, משנות החמישים, שם אותו נער - מילי פוטאטוס - באותיות עבריות. בהמשך אותו קטע, מופיע רק השם הפרטי - מילי, וההסבר על הפנים החיוורות שבמקור הושמט. בתרגום שלישי מסוף שנות השמונים, שב ומופיע בולבוס קמחי, הפעם בליווי הערת שוליים ובה השם באנגלית. אף על פי ששני מתרגמים השתמשו באותו שם ממש, שני התרגומים עצמם, שמפרידים ביניהם יותר משישים שנה, שונים מאוד זה מזה, גם בשל התפתחות העברית וגם בשל גישות שונות בהחלטות שנוגעות לטקסט כולו, לא רק לשמות. התרגום הראשון נועד לנוער והשני למבוגרים, בראשון יש מעט הערות שוליים והן מסבירות מילים קשות בעברית שהמתרגם עצמו כתב, לעומת השני שנועד בעיקר למבוגרים ויש בו



ד"ר שרה פרידמן

ה: ד"ר שרה פרידמן, את חוקרת תרגום, ולאחרונה התפרסם ספרך המרתק בתחום שמות בספרות המתורגמת לעברית. כיצד הגעת לחקר שמות בתרגום?

פ: הגעתי לשמות בתרגום דרך עבודתי כמתרגמת, כשתרגמתי את **סיפורי וימינג** מאת הסופרת האמריקאית אני פרו. הסיפורים מתרחשים במערב הפרוע של ימינו במרחבי מדינת וימינג, והם גדושים שמות משמעותיים ומשונים מכל הסוגים שמעורבבים יחד: שמות מקומות מהמציאות, שמשמרים את ימי המתיישבים הראשונים והאינדיאנים,

שמות ספרותיים במובהק שמתארים דמות או מתייחסים באירוניה למה שאין לה, שמות שנטועים בתרבות מוגדרת ושמות צורמים ותלושים. אמירות של המספר ושל הדמויות על מקור שם מסוים פזורות בטקסט, למשל אלאדין נקרא כך כי ביום שנולד הגיעה מנורה מהחנות, וגב' פריז שפירוש שמה הוא "לקפוא" מתוארת כאשה קשוחה קרת-רוח שלא תהסס לירות במי שמטריד אותה. חלק מהשמות מובנים וחלק מעורפלים ורק רומזים למשמעות, ועצם המשחק בין גלוי לסמוי הוא התכונה

המהותית של השם. מתקיים משחק מתמשך בין המציאות לבלתי מציאותי לפנטסטי עד שאי אפשר להפריד ביניהם, בשמות וגם בסיטואציות הסיפוריות. הגודש והמנעד הרחב של שמות, מתן שמות והתייחסות-עצמית לשמות כופה את עצמו על הקורא, ומתבקש לראות בהם דרך לפיענוח המשמעות של מכלול הטקסט, במסורת של דיקנס ונבוקוב.

תוך כדי עבודת התרגום התעורר בי צורך להעביר לקורא את המורכבות הזאת, את הזרות הראשונית שיש לחלק מהשמות - באנגלית, בשפת המקור - ואת המשמעות המילולית של אחרים. כדי לשתף את הקורא במחשבותיי על השמות ב**סיפורי וימינג**, כתבתי אחרית-דבר, והיא התגלגלה והפכה לדוקטורט ועכשיו לספר.

ה: בספרך החדש, את חושפת תהליכים מרתקים של שינויים בשמות הגיבורים הספרותיים. שינויים אלה קשורים ללא ספק בתהליכים שעברה ועוברת עדיין החברה הישראלית

הערות שוליים רבות על מושגים, על מילים ועל אישים שבטקסט המוצא ועולמו.

דרך אגב, בדוגמה הזאת מתחלפים השם הפרטי ושם המשפחה של הדמות כתוצאה מההבדל בין סדר המילים באנגלית ובעברית: השם הפרטי באנגלית הופך לשם המשפחה בעברית ולהפך.

ה: כיצד את מסבירה - בהקשר תרבותי-חברתי - את שינויי השמות בספרות המתורגמת לעברית?

פ: השינויים בדרכי הטיפול בשמות הם רק חלק משינויים נרחבים יותר שחלו בתרגומים במאה העשרים. בתרגומים, כמו בחברה הישראלית עצמה, משתקף המתח המתמיד

שביסוד גיבוש זהות הכוללת השפעות מתרבויות אחרות שאנחנו מביאים מהעבר האישי והקולקטיבי שלנו והשפעות מתרבויות שאנחנו נחשפים אליהן. היחס לזר עובר מדחייה מוחלטת דרך סובלנות ועד רצון להכיר אותו ואת תרבותו ואף להידמות לו. תרגום הוא קודם כל טקסט בעברית, והשאלה היא תמיד: איך אמור להיראות טקסט בעברית? השמות מחדדים את מעשה התרגום כשהליך קבלת החלטות בין המוכר לזר, "ביות" ו"הזרה" במונחי חקר התרגום. התרגומים הראשונים מהספרות האנגלית לא תורגמו כלל מאנגלית במקרים רבים, כך היה מקובל, והשמות משקפים שפות אירופיות ואת הכתיב

הנהוג ביידיש, למשל דזשורדז-ג'ורג'. אחר כך ההשפעה החזקה של האנגלית והתרבות האמריקאית על החברה הישראלית ניכרת גם בכתיב השמות, למשל דייויד, רייצ'ל, וגם בפתיחות הגוברת ללמוד על ההקשר התרבותי של טקסט המוצא. גם הטכנולוגיה משפיעה, ובעידן המידע שלנו מתחזק תפקיד המתרגם כמי שגם מביא לקורא רקע לשוני ותרבותי על הטקסט. התופעה של מהדורות מוערות שמכילות חומר רקע רב לקלאסיקה שתורגמה בעבר לנוער מקרבת את קהל הנוער לקהל המבוגרים. ובכל זמן נתון פועלים כוחות שוק שמושכים לכיוונים שונים, ואפשר למצוא על המדף "דייויד קופרפילד" בשני כרכים גדולים עם הרבה הערות שוליים לצד נוסח עברי מקוצר לקורא הצעיר שמבוסס על תרגומים קודמים.

ה: שינויים בשמות בתרגום לעברית משפיעים בסופו של דבר על ההבנה ועל משמעות הטקסט. בספרות המתורגמת לעברית קורה לא פעם שקוראים בני דורות שונים אינם קוראים ממש אותו ספר כתוצאה מהחלטות תרגום ועריכה שונות בעליל. תוכלי להרחיב ולספר על מקרה אחד בין הספרים שחקרת שהשינויים בו היו כה גדולים שהתוצאה הייתה מרחק ניכר מהסיפור המקורי?

פ: אני חושבת שתרגום לעולם לא יהיה אותו ספר כמו המקור, ושני תרגומים לספר כלשהו גם הם לעולם לא יהיו שניהם אותו ספר. המשמעויות המצטברות של שמות בטקסט נוצרות מקשרים בין שמות לשמות ולא רק מקשר בין שם לדמות מסוימת. שני התרגומים ללוליטה

מאת נבוקוב רחוקים מרחק שמים וארץ זה מזה, ושניהם רחוקים מהמקור, כל אחד בדרכו. ברומן זה תפקיד מרכזי לשמות בדויים ואלה הלקוחים מעולם המציאות ולמשחקי מילים בשמות, גם בעיצוב פרטי העלילה וגם באפיון סגנון המספר. כשהרומן התפרסם לראשונה, קוראים התאכזבו כי הם ציפו לתיאורים ארוטיים ובמקום זה הם קיבלו ספרות יפה. בתרגום מ-1959 המתרגם בדרך כלל נצמד למשמעות אחת כשיש דו-משמעות באנגלית במשחקי מילים, מה שגורר בהכרח ויתור על המשמעות האחרת. הוא גם משאיר שמות באנגלית כשיש משחק מילים, לפעמים עם הסבר קצר. מדיניות תרגומית ומו"לית



שונה לחלוטין יושמה בהיקף נרחב בתרגום השני ב-1986, והיא גם מוסברת בהרחבה לקורא באחרית-דבר מאת המתרגמת ומאת העורך. החלטה חדשנית שלהם הייתה המרה לשונית ותרבותית של שמות בהיקף נרחב בשמות שנלקחו מהתרבות הישראלית. וכך הקורא מוצא אזכור לאסתר שחמורוב ולדוד אבידן, והעיררה Tombstone שקיימת במציאות במדינת אריזונה נקראת "גולל".

החלטות נקודתיות וגלובאליות מלמדות על השיקולים שהנחו כל מתרגם, ואפשר לעמוד על חלקם גם לפני השוואה למקור. למשל נהג מונית רוסי בפריז שהמספר קורא לו Mr. Taxovich שמו "מוניתוביץ" בתרגום הראשון לעומת "טקסוביץ" בשני, וברור ששימוש במילה עברית בשם הייתה שיקול מכריע במקרה הזה למתרגם הראשון.



אותו בעברית. גם כאן, ההתנהגות התרגומית מגוונת ומורכבת. שחזור מתוחכם של משחק מילים נמצא למשל ברומן **זעקת הקרב** המספר על חיילים אמריקאיים שמוצבים בניו זילנד במלחמת העולם השנייה. חייל אחד כותב לאמו: "אימא היקרה, אסור לי לספר לך איפה אני נמצא. המקום נחמד. ואשר לסימני זיל גמור". ביטויים מלשון חז"ל והדגשת האותיות ניו זיל מתרגמים משחק מילים על:

"New Zealand: Dear Mom, I'm not allowed to tell you where I am. However, I find that I have lots of new zeal and energy".

הרמז העבה לא נעלם מעיני הצנזור, והחייל מורד בדרגה. בתרגום אחר לאותו רומן החייל כותב "אני מלא כוח ומרץ". **בהתוכי של פלובר**, השמות המומצאים Flaubert ו-Gourstave הם משחק מילים שמשלב צרפתית באנגלית בתרגום לעברית. לכל אחד משני המתרגמים גישה אחרת.

ה: הספר שלך מבוסס על מקרים רבים של השוואת תרגומים לטקסט מוצא משותף. האם לדעתך מתרגם צריך לקרוא תרגומים קודמים לספר שהוא מתרגם, אם קיימים כאלה?

פ: אינני חושבת שחובה לבדוק תרגומים קודמים לצורך העבודה, כי קשה להשתחרר מההשפעה, אבל לאחר מכן מעניין לראות מה עשו מתרגמים קודמים. כשתרגמתי את **מסע סנטימנטלי בצרפת ובאיטליה** מאת לורנס סטרן, שאהרן אמיר תרגם חמישים שנה לפני, פתחתי את התרגום שלו אחרי שסיימתי את העבודה ומצאתי את השמות "באשיהו" (Smellfungus) ו"דמניהו" (Mundungus), שמות פארודיים לסופרים מוכרים בני זמנו של המחבר. בתרגום שלי כתבתי את השמות בתעתיק ובהערות שוליים ציינתי את המשמעות שלהם שמוסברת במהדורה שהשתמשתי בה. במבוא לאותו תרגום כתבתי על גישות תרגומיות ממבט רחב יותר שהתאפשר אחרי שראיתי את התרגום הקודם.

ה: ד"ר שרה פרידמן, לפני שניפרד בתודה, האם יש תרגום אחד בין כל התרגומים שחקרת שאת אוהבת במיוחד? מדוע?

פ: שניים חביבים עלי במיוחד, מסיבות שונות לגמרי: **מראות פין** בתרגום פלק הילפרין מ-1926, כי התרגומים המוקדמים האלה נעשו בתנאים שקשה לתאר היום. מתרגמים במזרח אירופה שלא ידעו אנגלית ולא דיברו עברית היו חוליה חיונית בשרשרת שהביאה את הספרות האנגלית והאמריקאית לקורא הישראלי. **ולוליטה** בתרגום דבורה שטיינהרט מ-1986, בגלל התעוזה התרגומית ומדיניות הנמקת הגישה התרגומית

ה: בספרות הילדים והנוער העולמית יש טקסטים שזכו לשפע גרסאות בעברית והיו לחלק מעולם תרבותי שכל ישראלי מכיר. תוכלי להצביע על שמות נושאי משמעות בהקשר הישראלי או הציוני השונים מהשמות המקוריים? האם יש קשר, לדעתך, לרשימת השמות הפופולריים ביותר שהלשכה לסטטיסטיקה מפרסמת מדי שנה?

פ: לדעתי, הקשר בין שמות בתרגומים לרשימת השמות הפופולריים ביותר לתינוקות בכל שנה הוא שמדובר בדפוסים התנהגותיים רחבים, לא בחירה אקראית של הורה או של מתרגם זה או אחר, גם אם אין קשר ישיר בין האנשים הפרטיים שמקבלים את ההחלטה הדומה. במקרה של המתרגם הבחירה היא באסטרטגיה יותר מאשר בשם מסוים.

בספרות לנוער מקרה מפורסם של המרה תרבותית גורפת של שמות ושירים בתחליפים מהמסורת היהודית הוא **עליסה בארץ הנפלאות** בתרגום מ-1924: הגיבורה ששמה שונה שרה על ל"ג בעומר, יש דמות לוט הלטהא והורדוס בא במקום ויליאם הכובש. המרה גורפת כזו היא מקרה יחיד במינו. המרה תרבותית נקודתית מוכרת בשמות דני והדוד סבוני **בשלושים-וחמישה במאי** מאת אריך קסטנר, שהוחזרו לגרמנית בתרגום מאוחר יותר. **להקלברי פין** אכן יש שפע גרסאות בעברית שמשקפות את מסלול התרגום לנוער לאורך תקופה ארוכה. בתרגום הראשון אחד הנוכלים מכריז על עצמו שהוא "ההרצוג הסומרסטי" ואותו נוכל הוא "הדוכס מברידג'וטר" בתרגומים מאוחרים יותר, ומבקרים הוכיחו בעזרת השמות שהתרגום הראשון נעשה מרוסית או מגרמנית. אותו נוכל מתחזה מעמיד פני צדיק תמים בדרכו לשדוד אלמנות ויתומים, "עד שאפשר לחשוב כאילו יצא ישר מתוך ארון-הקודש, או אפילו שהוא הכהן הגדול בכבודו ובעצמו", ובתרגום אחר "ואולי הוא היה ויקרא-הזקן בעצמו". ארון הקודש, ארון הברית, כוהן לאל עליון, ויקרא הזקן, הכהן הגדול ואהרן הזקן מתרגמים את:

"you'd say he'd walked right out of the ark, and maybe was old Leviticus himself".

במקור, האפיקט הקומי נעוץ בהדבקת שם של אחד מספרי המקרא, Leviticus ספר ויקרא, לבן אדם, כייצוג דיבור של מספר חסר השכלה. בכמה מהתרגומים המשפט כולו חסר. המהדורה המוערת מ-2004 מנמקת בהערות שוליים מדוע בחר המתרגם ב"אהרן הזקן" כחלק ממדיניות של הנמקת החלטות תרגומיות.

ה: לעתים קרובות שם ספרותי אינו רק שם, הוא גם משחק מילים. האם יש בתרגומים התנהגות מיוחדת למשחקי מילים בשמות?

פ: שמות ספרותיים רבים הם גם משחק מילים. אם המתרגם מזהה משחק מילים, החלטה בסיסית היא האם לשחזר

מה אומרים חברי הצוות על הבניית זהות



סיפור של זהות: היצירה הספרותית כמרחב מברר זהות

נעמה רשף

אני מחנך את עצמי מתוך השירה.
לא עלידי השירה אלא מתוכה והלאה...
חנך את עצמך אל תוך החומר של העולם

מאיר ויזלטיר

ד"ר נעמה רשף מרצה לספרות ולחינוך במכללת קיי פורשת את כוחה הפדגוגי של קריאה ביצירות ספרותיות ובטקסטים תרבותיים כתהליך של הבניית זהות מתוך חקירה, בירור והעלאת שאלות.

ההגדרות השונות לזהות והמשמעויות החינוכיות העולות מהן, רלוונטיות לכל איש חינוך המציב לעצמו כמטרה מרכזית, לצד הקניית ידע ושכלול מיומנויות למידה, את טיפוח התלמיד כאינדיבידואל חברתי ומוסרי הממצה את יכולותיו ומעצב את זהותו הייחודית.

במאמר זה אציג בקצרה את התפיסות החינוכיות הקוטביות העולות משתי הגישות לזהות שהוצגו לעיל ואת הקשיים שהן מציבות ואציע לאמץ גישת ביניים. במסגרת גישת הביניים, אבחן את כוחותיה ותכונותיה של היצירה הספרותית ואצביע על היותה כלי פדגוגי ראשון במעלה לחינוך לזהות. לבסוף, אציג בקווים כלליים את השימוש ביצירה הספרותית

בשנת 1900 בכתב העת "השקפה" הציע לראשונה אליעזר בן יהודה את המילה העברית "זהות" לתיאור אוסף התפיסות והאמונות הנוגעת לעצמי האישי והחברתי. מהוראת המושג "זהות" עולה כי הגדרת זהותו של אדם היא בבחינת **זה הוא!** מהות יציבה, גדורה ומתמידה שניתן להצביע עליה ולקבעה. באותו מאמר, לצד המילה "זהות", הציע בן יהודה מילה נוספת שלא התקבעה בשפה העברית - "מיהות". על פי הצעתו זו, התהייה התמידית **מי הוא?** היא העומדת בבסיס זהותו של אדם. קרי, תפיסתו של האדם את עצמו ואת האופן שבו החברה רואה אותו, היא דבר בלתי רציף ודינאמי המתהווה תדיר.



רואה בזהות תהליך מתמיד של התהוות, תוצר דינאמי של תהליכים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים התלוי בזמן, במקום ובהקשר. זהות זו היא סובייקטיבית ונתונה בלעדית להכרעתו של הפרט, אך היא לרוב מושפעת מערכים, מאינטרסים ומצרכים של קבוצות חברתיות הסובבות אותו. מטרת החינוך, על פי גישה רדיקלית זו, היא לאפשר לתלמיד לפתח ולגבש את זהותו הייחודית והאוטונומית מבלי להיות משועבד לציפיות החברה, לנורמות ולערכים השולטים בה.

על פי התפיסה הפדגוגית הביקורתית, המחנך אינו מעביר ידע פוזיטיבי, אלא דוחק בתלמיד להתנתק מהתפיסות החברתיות ומהאמיתות המקובלות ולגלות עמדה ביקורתית פעילה בלתי פוסקת בדרך לגיבוש המתמיד של זהותו הייחודית.

דוד מצביע על בעיות שונות העולות מן הגישה ההבנייתית הקיצונית, שהמרכזית בהן לעניין הזהות האישית והבין אישית, היא שעמדה נפשית של ביקורת תמידית ללא זיקה לעולם קבוע ויציב כלשהו עלולה לפתח "אדם שהוא בקרני ולא ביקורתי [...] שנותר עם ספקנות וביקורת תמידיים... אך ללא תודעת זהות חיובית משל עצמו" (שם, עמ' 90-91).

גישת הביניים, **הגישה ההבנייתית המתונה**, נותנת מענה לבעיות שהוצגו לעיל מתוך שהיא עומדת על הדינאמיות המאפיינת את הזהות האישית והבין אישית, המתהווה במסגרת הנסיבות והתנאים המשתנים, אך עדיין מזהה בה מידה רבה של רציפות ואחידות.

הנחת היסוד של הגישה ההבנייתית המתונה היא כי הפרט מצוי בדיאלוג מתמיד עם עצמו ועם הסובבים אותו בנוגע לסוגיות המשמעותיות לחייו והוא אורג את זהותו האישית והבין אישית במקום המפגש בין הידע שיש לו אודות סוגיות אלו והנחות היסוד המוקדמות שאתן הוא מגיע, הנובעות מהויות חייו, לבין המשמעות שהוא מקנה לידע זה, תחושותיו וחוויותיו הסובייקטיביות.

תפקידו של המחנך, לפי גישה זו, הוא להפגיש את התלמיד באופן פורה עם סוגיות, עם דילמות ועם רעיונות משמעותיים וחשובים לחייו של התלמיד. הדגש ניתן על פעולות החקר של התלמיד, על שאילת השאלות ועל אֶתגור אמונותיו ועמדותיו מתוך הכרות רחבה ככל שניתן עם עמדות וגישות שונות כלפי הסוגיה והדילמה הרעיונית העומדים על הפרק. במילים אחרות, במסגרת הגישה ההבנייתית המתונה נדרש המחנך לבנות מרחב של שיח דיאכרוני וסינכרוני סביב שאלות זהות ובמסגרתו יוכל התלמיד להיחשף למגוון גישות ודעות של פרטים, של קבוצות ושל תרבויות, לאתגר וללבן את עמדותיו באופן עצמאי וביקורתי ולגבש את זהותו.

כמייצרת מרחב מברר זהות, כפי שהוא בא לידי ביטוי באחד הקורסים שאני מלמדת במכללה.

במאמרו "מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות בשיירי יהודה עמיחי", מציג ד"ר אוהד דוד בהרחבה את תהליך הבניית הזהות הקולקטיבית של הפרט על פי שתי הגישות לזהות כפי ששרטטנו אותן לעיל, את האידיאולוגיה החינוכית העומדת בבסיס כל גישה ואת הקשיים העולים ממנה. לבסוף, מציג דוד גישה שלישית, גישת ביניים, המאחדת מרכיבים של שתי גישות הקיצון ורואה ב"דיאלוג" מושגי מרכזי בהגדרה של זהות.

ברצוני לאמץ כמסגרת דיון את אבחנותיו של דוד גם לתחום הבניית **זהותו האישית והבין אישית** של הפרט ולהציג את שלוש הגישות כתפיסות זהות הנוגעות בבסיסן לשאלה האישית של כל אדם - "מי אני?", היינו, לתפיסתו של האדם את עצמו ואת יחסי הגומלין בינו לבין הסובבים אותו.

הגישה המהותנית, הבאה לידי ביטוי במושג "זהות", מניחה את קיומה של מהות בסיסית ל"אני" שאינה משתנה, מותנה או תלויה בהקשרים חיצוניים כהקשרים היסטוריים, חברתיים ותרבותיים או בדיאלוג עם זהויות אחרות. זהותו של אדם אינה נתונה לבחירה ואינה תלויה בהכרעותיו. היא אחת, היא הרמונית והיא מוחלטת.

המשמעות החינוכית של הגישה המהותנית היא כי המחנך, המחזיק בידע, מגלה וחושף בפני המתחנך את "עצמיותו", את מערכת התכונות המהותיות והאופינטיות שלו, הוא מנחיל למתחנך את זהותו. הנחלת הזהות איננה תהליך אקטיבי של בירור, הבנייה, שאילת שאלות, הרהור וערעור, שכן אלו יכולים רק לטשטש ואף לפגום בזהות הטבעית. תפקידו של המתחנך הוא לקלוט ולהפנים באופן סביל את הידע ולפעול על פי זהותו האופינטית.

הגישה המהותנית, כפי שתוארה לעיל, אינה עולה בקנה אחד עם תפיסות עולם חינוכיות ומוסריות בחברה של המאה ה-21, המדגישות את האוטונומיה של הסובייקט ואת ערך חירות האדם. יתרה מכך, אומר דוד, ההנחה כי האדם "חושף" את עצמיותו ו"מפנים" את זהותו מבלי לכונן אותה בצורה אקטיבית, היא טעות הכרתית שכן האדם מעצם טבעו הוא "יש" מפרש ופעיל המבנה את זהותו.

זאת ועוד, ביטול השיפוט המוסרי והביקורתי ואימוץ אמונות, ערכים ואורחות חיים הנובעים מן הזהות כמצוות אנשים מלומדה, טוען דוד, עלולים גם לערער את תחושת התלמיד כי הוא יכול לשנות משהו בעולם ואף לשתקו שכן הגישה המהותנית עשויה להוביל לגיבוש "[...] תודעת זהות דטרמיניסטית אצל התלמיד, בבחינת "מה שהיה הוא שיהיה" (דוד, 2016, עמ' 89-90).

כנגד הגישה המהותנית, ניצבת **הגישה ההבנייתית הרדיקלית-פוסט-מודרנית**, הבאה לידי ביטוי במושג "מיהות". גישה זו

ברצוני להצביע על דרך אפשרית אחת לבנייה של אותו "מרחב לבירור זהות" במסגרת הגישה ההבנייתית המתונה

לזהות ולהצביע על ייחודה ויתרונותיה של דרך זו לתהליך בירור הזהות של התלמיד.
בשירו של המשורר מאיר ויזלטיר "חומר לימודי", חולק אתנו הדובר את הדרך הנכונה לדידו להתחנך:

אני מחנך את עצמי מתוך השירה.
לא על-ידי השירה אלא מתוכה והלאה.
עשרים שנה
התחנכתי על-ידי השירה.
אני ממליץ גם לך, גם לך.
אני ממליץ על חינוך עצמי.
אני ממליץ על מהפכה.

לא על-ידי השירה אלא מתוכה והלאה.

[...]

האדם צריך לחנך את עצמו מתוך השירה (בהמשך ננסה להבין מדוע הוא מדגיש שיש להתחנך לא על ידי השירה, אלא מתוכה והלאה). **מה יש בה בשירה וביצירה הספרותית בכלל, המאפשר לאדם להתחנך וכיצד קשור חינוך זה לחינוך לזהות שבו עוסק מאמר זה?**

כדי לענות על שאלות אלו, נבחן בקצרה את תכונותיה ואת כוחותיה של היצירה הספרותית, המאפשרים לנו להשתמש בה בשדה החינוך. לשם כך ניעזר בעבודתו החשובה של מאיר ה' אברמס, ממייסדי דיסציפלינת ביקורת הספרות ומבכירי חוקריה, אשר חילק את התאוריות האסתטיות לארבע קטגוריות: מימטית, אקספרסיבית, פראגמטית ואובייקטיבית. כל אחת מן הקטגוריות מציבה במרכז תכונה או כוח של היצירה האמנותית ובכללה היצירה הספרותית.

בקטגוריה המימטית נמצאות תאוריות המזהות את כוחה של האמנות עם יכולת חיקוי המציאות, כלומר עם היכולת להציג מחדש (re-present) היבטים של הממשות באמצעות פעולה הדומה לפעולת השיקוף במראה. פעולת השיקוף של אספקטים של היקום אמנם מכוננת את תלותה של היצירה האמנותית בעולם החיצוני לה, אך במקביל היא מקנה ליצירה כוח בהיותה חוליה מקשרת בין האדם למציאות. תיאורטיקנים של העת המודרנית (כגומברייך וגודמן) טענו כי אין קליטה סבילה של נתונים גולמיים שכן כל התבוננות היא מעצם טבעה פרשנות וכי היצירה אינה מחקה את העולם בצורה פסיבית, אלא אומרת בתוך כך משהו על העולם.

הקטגוריה האקספרסיבית מאגדת תאוריות הממקמות את ערכה וכוחה של היצירה האומנותית ביכולתה להביע, לגלם או להעביר את רגשותיו ותחושותיו של יוצרה. תאוריות אלו מעמידות את ההווה האסתטית על ההבעתיות ומדגישות את המרכיבים הרגשיים שבשיר. חלק מהתאוריות בקטגוריה זו מבטאות את הרוח הרומנטית ששררה באירופה של תחילת המאה התשע עשרה אשר העמידה במרכז היצירה את האמן

הגאון, האוטנטי, מלא הניגודים היוצר באקט מלא השראה ודמיון ומתוך פרץ רגשות עז כשהוא מביע את מחשבותיו, את תחושותיו, את רגשותיו ואת דמיונותיו דרך יצירתו.

התאוריות המופיעות בקטגוריה הפראגמטית רואות את כוחה של האמנות בהיותה אמצעי להשגת תכליות שונות חיצוניות לה, כלי שבאמצעותו ניתן לעצב תודעה מוסרית, אידיאולוגית או חברתית. כך לדוגמה, התפיסה האסתטית המארכסיסטית על זרמיה השונים, ראתה בחינוך האידיאולוגי-פוליטי את היעד הסופי של האמנויות בכלל ושל הספרות בפרט והצהירה על תפקידו החברתי-חינוכי של האמן בעיצוב תודעה סוציו-אקונומית דיאלקטית ועל אחריותו כלפי החברה.

לבסוף, הגישה האובייקטיבית מכילה תאוריות המצביעות על טבעה הלא אינטרומונטלי של יצירת האמנות, מזהות את האיכויות הייחודיות לה ורואות בה את תכלית עצמה. תאוריות אלו מתבוננות ביצירת האמנות כבמכלול אוטונומי, מיקרו-קוסמוס עצמאי שאינו קשור לנקודת התייחסות חיצונית לו: העולם, היוצר או הקורא.

למעט הגישה האובייקטיבית, אשר אינה מזהה מטרות מעבר ליצירה האמנותית עצמה, שאר הקטגוריות מצביעות על תכונות ועל כוחות של היצירה האמנותית, ובכללן היצירה הספרותית, המייצרות פוטנציאל אמתי להשגת מטרות חינוכיות שונות.

יכולותיה של היצירה הספרותית לספק ידע רב על העולם, לתאר בפרטי פרטים אובייקטים, דמויות ומצבים, להעביר רגשות או לעורר הזדהות ולעצב תודעה, מציבות אותה ככלי חינוכי רב עצמה לקידום השגת מטרות שונות כביסוס ידע בתחומי דעת שונים, בניית יחס של כבוד לסביבה, חינוך אדם להיות אוהב אדם והנחלת עקרונות וערכים המופיעים בהכרזת העצמאות, אם לצטט חלק מהמטרות החינוכיות המופיעות בחוק החינוך הממלכתי (תיקון לחוק התש"ס-2000).

נראה כי בכל הנוגע להעברת ידע ומסרים, יצירת הספרות יכולה לשמש את המחנך, ואולם בבואנו לבחון את תפקידה של היצירה הספרותית בתוך עולם החינוך קביעה זו אינה יכולה לספק אותנו משתי בחינות:

ראשית, עבור איש החינוך אשר אינו רואה בתלמיד מכל ריק שלתוכו יש ליצוק ידע ומסרים מסוימים, אשר מאמין כי התלמיד עצמו אחראי לעיצוב זהותו, איזה תפקיד חינוכי יכולה למלא יצירת הספרות?

שנית, כפי שעולה מהמודל של אברמס, לא רק היצירה הספרותית, כי אם כל יצירה אמנותית שהיא, יכולה להכיל בפוטנציאל את הכוחות והתכונות שצינו לעיל, כלומר יש באפשרותה לקדם את השגת המטרות החינוכיות שעליהן הצבענו. האם ניתן להצביע על תכונה אקסלוסיבית לעולם



מת דיון: הבנייה זהות

הספרות, הנובעת מאופייה המיוחד של היצירה הספרותית, המעניקה לה תפקיד סגולי בשדה החינוך?

טענתי היא כי יש ליצירה הספרותית כוח ותכלית ייחודים לה וכי אלו מעניקים לה תפקיד חשוב ומשמעותי בחינוך בכלל, ובחינוך מברר זהות בפרט.

ייחודה של אמנות הספרות היא השימוש במדיום המילולי. הספרות קורצת ממילים, משפה. אחת הפונקציות המיוחדות לשפה האנושית המילולית, המבדילות אותה מלשון החי, היא יכולת ההמשגה, כלומר היכולת לתפוס בתודעה דברים מוחשיים או מופשטים על ידי ייצוגם וסימוןם באמצעות סימנים - אותיות ומילים. המילים מאפשרות להחצין את הידע הפנימי הטבוע בסובייקט וליצור ממנו תיאורים וטיעונים. היצירה הספרותית מורכבת ממילים, כשכל מילה מכילה מטען של תוכן, גרעין טעון משמעות. מילים אלו מצטרפות לידי משפטים ומבעים היכולים להכיל באופן מפורש או נרמז טענות ותיאורים בעלי ערך קוגניטיבי. יכולתה של הספרות לשאת ולהעביר לקורא מטען תוכני נראטיבי נובעת, אם כן, מן המדיום הספציפי שלה.

מחשבה פרה-סטרוקטורליסטית יכלה לזהות בטקסטים הספרותיים תכנים ומסרים משמעותיים, מוגדרים וסגורים לפרשנות. על פי גישה זו, הסופר ממלא את היצירה בתיאורים, בטענות ובתובנות כשהוא בוחר את המילים ומעצב את המשפטים באופן כזה שהמסר המסוים שהוא רוצה



להעביר ייקלט אצל הקורא. תיאור זה הולם את התפקיד החינוכי של היצירה הספרותית כפי שתיארנו אותו לעיל, אולם עבודתו המהפכנית של פרדינן דה-סוסיר, ממייסדי הבלשנות הסטרוקטורליסטית, מצביעה על קשר מורכב יותר בין המילה לממשות. על פי דה-סוסיר, המילה היא סימן לשוני המסמן באופן קונבנציונלי ושרירותי את רכיב המשמעות המוכנה 'מסומן'. מערכת היחסים של מסמן ומסומן אינה מעידה על קשר פנימי מהותי או יציב בין המילה למובנה,

כך שהמשמעות של כל סימן לשוני אינה אלא תוצר של היחסים הפנימיים בין מסמנים ומסומנים, הסטרוקטורה המוצפנת במערכת לשונית נתונה. על פי הגישה הסטרוקטורליסטית, רק חשיפת הסטרוקטורות המוצפנות תוביל לחשיפת המשמעויות המורכבות, אם כי יציבות, שאותן נושא הטקסט.

ההרמנויטיקה הדקונסטרוקטיבית, מבית מדרשו של הפילוסוף הצרפתי-יהודי ז'אק דרידה, הביאה את תפיסת השרירותיות של המסמן לקיצוניות על ידי כך שהראתה כי דבר אינו מקבע את המשמעות של מילה או טקסט. דרידה יוצא כנגד התפיסה הלוגוצנטרית הסטרוקטורליסטית הרואה במילה הכתובה ייצוג חומרי של משמעות סופית כלשהי במוחו של הכותב שיש לחשפה. לטענתו, יש להחליף תפיסה סבילה זו בתפיסה אקטיבית שהוא מכנה "פרשנות פעילה". פרשנות זו של הקורא עומדת על הפכפכותה של המשמעות ועל תהליך ההתהוות המתמיד והאי-סופי שבו היא מצויה בכך שאינה מנסה לחשוף משמעות קבועה מראש, אלא ממציאה ויוצרת משמעות בכל רגע. תפיסה רדיקלית זו מובילה לטענה הקוטבית הפרדוקסלית כי לא רק שלא ניתן להעמיד את הטקסט על משמעות אחת יחידה, אלא אין להעמיד טקסט לכאורה על שום משמעות.

אם נמנע מן הקטבים וננקוט בגישה פוסט-סטרוקטורליסטית מתונה וקונסטרוקטיבית, הרי שאין אנו עוד יכולים לראות במילה יחידה סטאטית המכילה משמעות קבועה, כי אם יחידה פוטנציאלית שניתן למלאה בפונקציות של סימון ומשמע. המרחב הסמנטי של המילה איננו גודל קבוע אלא מערכת פתוחה לשינויים. כל מילה מתגלה כיקום בזעיר אנפין מתוך מרחב משמעויות רחב ומרובה פנים.

ליקוטן ועיצובן של המילים לידי הטקסט הספרותי אך מעצים את הדינאמיות של מרחב המשמעויות הנוצר מחיבור המילים. הטקסט הספרותי אינו נתפס עוד כצינור מידע המקשר בין המחבר לקורא או בין המורה לתלמידיו, ומעביר אינפורמציה באופן ממצה, כי אם מעין מקפצה הזורקת את הקורא אל איך-ספור עולמות ואסוציאציות שמהן נרקמת "המשמעות" עבור כל קורא וקורא. הנה לדוגמה האופן שבו מציג חוקר הספרות מנחם ברינקר בריאיון מתוך הספר "המדיום באמנויות המאה ועשרים" את יצירתו של המחזאי בן המאה השבע עשרה ז'אן ראסין:

"[ראסין] יצר סימן רב עצמה שהוא גם סימן חופשי, אשר דורות שונים יכלו להכניס לתוכו את המסומנים שלהם. הוא הצליח ליצור עולם בעל עצמה פיוטית כזו שדורות שונים, בעלי אידיאולוגיות שונות, אמונות שונות על האדם ועל העולם, יכולים לדחוף עצמם תוך הקונפליקטים המתוארים בדרמות ולהצביע על עצמם כפשר לעולמו הפיוטי של היוצר" (ברינוק, 1996, עמ' 42)

גם חוקר הספרות בנימין הרשב עמד על יכולתה של היצירה הספרותית להכיל משמעויות שונות: "יצירת ספרות אינה מסתכמת במשמעות אחת, עולם אחד מעוצב או סטרוקטורה אחת - אלא עיקרה אינטגרציה דינאמית של הטקסט לכל אורכו. מכיוון שהיצירה אינה טקסט אלא מערך של קונסטרוקטים העולים מן הטקסט, הרי קונסטרוקטים אלו נבנים בתהליך המשתף את הקורא" (הרשב 2000, עמ' 22)

אולם ניתן להקשות ולומר כי איכויות אמנותיות נוספות על המילה, כצבע, קו, תנועה וצליל, יכולות לשאת אתן מטען משמעות עשיר מתוך שהן מעוררות באדם אסוציאציות אישיות מודעות ובלתי מודעות, אסוציאציות תרבותיות בין אישיות ותגובות ריגושיות אסתטיות וערכיות. נוכח הטענה כי האמנות לסוגיה אוצרת בתוכה שלל תכנים רעיוניים, רב־ריבויים המתגלמים בסימנים השונים המאפיינים כל אמנות, עולה ביתר שאת השאלה - מהו אם כן ייחודה של הספרות? בספרו המפורסם "לאוקון", מבחין המחזאי הגרמני גוטהולד אפרים לסינג בין אמנות השירה לאמנות הציור, אשר נתפסו עד ימיו כ'אמנויות אחיות' דומות. הציור (והאמנויות הפלסטיות) על פי לסינג, הוא אמנות של חלל המסוגלת לתאר במקביל חלקים שונים במרחב, ואילו הספרות היא אמנות של זמן וייחודה הוא תיאור חלקים המתרחשים בזה אחר זה בזמן, היינו תיאור עלילה. עולה מכך כי הציור מסוגל לספק תיאור שלם וממצה של מושאים פיזיים וסטאטים במרחב, ואילו סגולתה של הספרות היא יכולתה לתאר תיאור מורכב של דמויות ומצבים בהתפתחותם.

חשוב לציין כי אין בטענה זו כדי לשלול באופן מוחלט מאפיינים תנועתיים בתחום הציור והאמנות הפלסטית, כמו גם מאפיינים מרחביים בתחום הספרות, אלא להצביע על הירארכיה ברורה בין תכונות טבעיות, מובהקות ומובנות במדיום לתכונות שאולות, משניות ו'דהויות' יותר.

זרימה בזמן, דינאמיות והתפתחות הם ממאפייניה הטבעיים והאימננטיים של הספרות המתאפשרים הודות למדיום הלשוני שבמסגרתו היא מתהווה. בתוך העולם הבדיוני שיצר הסופר מתרחשות תמורות: דמויות מתחברות ומתנתקות, מבעים מצטלבים ומתפצלים, מתח נצבר ונפרק וכוחות פועלים ונסוגים. דינאמיות הטקסט היא דינאמיקה תרחישית-פנימית. זו מועצמת כשהיא נפתחת לפרשנויות ולמשמעויות שונות של קוראי היצירה, המטעינים את הטקסט במטען הפרשני הייחודי להם.

סגולתה של הספרות טמון אפוא ביכולתה לקיים תנועה דינאמית של תכנים קוגניטיביים באשר היא כתובה בלשון ומתמשכת. הדינאמית התוכנית של היצירה הספרותית מקבילה לדינאמיות החיים עצמם ולזרימה הבלתי פוסקת שהיא האדם עצמו.

טבעם של החיים האנושיים-האישיים, החברתיים, הלאומיים,

האמנותיים וכיוצא בזה - שהם מתהווים ומשתנים תדיר - כך שאמנות הנושאת תכונות דומות תוכל לתפסם, לייצגם, ולהכירם.

הספרות, למעשה, מתארת את החיים בתנועתם מתוך שהיא מעמידה מודלים לעולמנו הפנימי והחיצוני. אלו אינם באים לתת תמונה מוחלטת באשר לטבע האדם והעולם והדינאמיקה ביניהם, אלא נקודות מבט פתוחות לפרשנות ועל כן הן יכולות להכיל בתוכן עולמות שונים. המודלים דוחקים בקורא להשלימם ולמצוא בהם את המשמעות הרלוונטית לחייו.

כעת, משעמדנו על ייחודה של הספרות, אנו יכולים להבין את מלוא המשמעות של שימוש ביצירת ספרות בתוך שדה החינוך בהקשר הזהותי.

יצירת הספרות, בהציבה מודלים פתוחים לפרשנות של החיים, מבנה "מרחב מברר זהות" שבמסגרתו יכול התלמיד הקורא "לפענח" את חייו שלו, לבנות את תודעתו האישית, לייצר משמעות לחייו ולגבש השקפת עולם.

שאלות, סוגיות ודילמות הנוגעות לזהותו האישית ולקשר שלו לסובבים אותו, נידונות ומתבררות ביחס לתכנים הקוגניטיביים שהציבה יצירת הספרות שכן אלו מעודדים את התלמיד לחקור ולבחון את חייו, להפעיל שיקול דעת ולהגיע למסקנות ותובנות באשר לטבעם ולטיבם.

התלמיד, ככל קורא, "יוצק" את המסומנים שלו לתוך המסמנים של היצירה ושואב ממנה משמעות ופשר שאינם משוקעים בה בצורה מוחלטת, כ"מסר" או כ"ידע", אלא עולים מתוכה בבחינת יצירה אוטונומית, אין־סופית של הקורא מתוך הדיאלוג שהוא מקיים עם עצמו ועם הסובב אותו.

ברוח דברים אלו, ניתן לפרש את מילות השיר של מאיר ויזלטיר:

**אני מחנך את עצמי מתוך השירה.
לא על-ידי השירה אלא מתוכה והלאה.**

הטקסטים השיריים אוצרים בתוכם עולמות שלמים - השקפות עולם, ערכים, קונפליקטים, מערכות יחסים ואספקטים נוספים של החיים האנושיים - להם מייחס הקורא משמעות ופשר ובמקביל מעצב ביחס אליהם את השקפותיו, את אמונותיו ואת דרכי התנהגותו.

השירה מבנה אפוא "מרחב מברר זהות" שבמסגרתו מתחנך האדם ומגבש את זהותו.

הדגש שנותן הדובר לעובדה כי התהליך החינוכי אינו מתבצע מתוך השירה אלא מתוכה והלאה, מתברר מתוך ההבנה כי השירה אינה מציגה בפני הקורא משמעות מוגדרת, מסר מסוים או תכלית סופית אחת שעל פיהם יש לפעול ולהתחנך, אלא היא שולחת אותו ממנה והלאה, אל עולמו שלו, אל האסוציאציות החברתיות והתרבותיות שמתוכן הוא צמח, אל הדילמות הרלוונטיות לחייו, שבמסגרתם הוא יפתח תוכן משמעותי ייחודי לו ויברר את זהותו.



תאורטי על ייחודה, מאפייניה וכוחה של היצירה הספרותית. בחלק הסדנאי אנו קוראים במשותף שירה וסיפורת הנוגעות לסוגיות זהות אישיות וביקאישיות ומתנסים בפועל בפיתוח שיח זהות סביב סוגיות אלו. בין הסוגיות הנדונות: שאלת האותנטיות - בין ה"אני" הפנימי ל"אני" החיצוני, גבולות היחיד מול החברה, דעות קדומות ולחץ חברתי.

חלק מן היצירות מתאימות ברמתן לתלמידי חטיבה ותיכון, וחלקן אף לתלמידי יסודי, מתוך כוונה "להתאמן" בפיתוח שיח זהות סביב סוגיות הרלוונטיות לגילים אלו, כפי שהוא יכול להיבנות בכיתה. חלק מן היצירות מתאימות ברמתן לסטודנטים, ומטרתן לייצר שיח זהות מעניין ומאתגר הנוגע בעולמם שלהם. כאמור, כל יצירה מכוננת מרחב מברר זהות ומהווה נקודת פתיחה לשיח זהות המתקיים מול הטקסט ובין הנוכחים. כך למשל, מוביל שירו הנפלא של דן פגיס "איפה" לדיון על משמעותה של החברה עבור הפרט ותפקידה בגיבוש זהותו ולהעלאת דילמות הנוגעות ליכולת ולמידת ההשפעה של החברה על היחיד:

התחבאתי בחדר, אָבֵל שְׂכַחְתִּי אִיפֶּה.
בְּאֶרֶץ אֲנִי.
וְלֹא מֵאַחֲרֵי הַיָּלֹן,
גַּם לֹא בְּמִבְצָר הַגָּדוֹל בֵּין רִגְלֵי הַשָּׁלָחַן.
הָרָאִי רִיק מְמֹנִי.
לְרַגֵּעַ נְדָמָה לִי שְׁאֵנִי בְּתִמְנוֹנָה עַל הַקִּיר.
בְּאַחַד הַיָּמִים אִם יָבוֹא מִיִּשְׁהוּ וְיִקְרָא לִי
אֶעֱנֶה וְאֵדַע: הֲנִנִּי.

ויזלטיר בשירו אמנם ממליץ על חינוך עצמי, אך למורה תפקיד חשוב ביותר בתהליך חינוכי זה, שכן הדיאלוג בין התלמיד לבין עצמו הוא נגזרת של הדיאלוג בינו לבין הטקסט, והוא בתורו נגזרת של הדיאלוג בין המורה לבין התלמיד סביב הטקסט. המורה משמש "מיילד סוקרטי" המכוון את התלמיד לשאלת שאלות, לבחינה ולברירה של התשובות ולגילוי עצמי של תובנות מתוך התבוננות וחיפוש משמעות בטקסט. המורה גם נדרש לקבלת החלטות מורכבות, וביניהן: אילו יצירות ספרותיות מתאימות לשיח הזהות? אילו שאלות זהות ראוי לדון בהם ולפתח מתוך היצירות ובאיזה גיל? האם יש לשים גבולות לאוטונומיה של התלמיד בבחירתו מערכות פשר שונות ליצירה?

כדי למלא את תפקידו בצורה הטובה ביותר, אין המחנך מוכרח להיות בקיא בתורת הספרות, בתקופות, בסוגות או בפואטיקות שונות, אך צריך הוא להיות "מאומן" בקריאת שירה וספרות, מיומן בזיהוי זיקות אפשריות בין הטקסט לבין החיים ואמון על פיתוח שיח זהות.

בהתבסס על כוחה החינוכי של היצירה הספרותית, כפי שהצגתי אותו לעיל, בניתי קורס שאני מלמדת במכללה בשם "חינוך כהכשרה לאמנות החיים". בקורס מתרגלים הסטודנטים את הפרקטיקה של פיתוח שיח זהות ובניית מרחב מברר זהות סביב יצירות ספרותיות מתוך התנסות אישית (בקורס הסטודנטים גם מתנסים בשימוש ביצירות ספרות להעברה של גופי תוכן בדיסציפלינות שונות כתנ"ך או לימודי דת, היסטוריה ואף מדעים ומתמטיקה). חלקו הראשון של הקורס מציע מאמרים וסרטונים המעוררים חשיבה ודיון על מטרות החינוך, תפקיד המחנך וסוגיית הזהות בהקשר החינוכי. בהמשך, מקבלים הסטודנטים רקע



שירו של יעקב אורלנד, "הראי", מציג נקודת מבט פתוחה לפרשנות לשאלת האוטנטיות של ה"אני", קיומה ומשמעותה של המסכה שהוא עוטה והגבולות הרצויים של מפגשו עם החברה:

יבוא יום

והמסכות על פני תבגדנה

ולא יהא עוד חצי ביני לבין רואי.

אנשים יפגשוני בבקר בבקר ויברכוני:

שלום לך, פחד,

בקר טוב לך, מבוק,

מה שלומך, יאוש?

ואנכי אביט בהם אז

ופלצות גדולה תעברני,

כפלצות הראי,

המביט בי

ואיננו רואה את עצמו.

לרוב, שולח שיח הזהות את המשתתפים לבחינה של עולמם ושל זהותם שלהם, לחוויות ולתחושות אישיות שהשיתוף בהם מעשיר את נקודות המבט הנוגעות לסוגיית הזהות, מאתגר את אמונותיהם ועמדותיהם של הנוכחים ומרחיב את שיקול הדעת. שירה המוכר של רחל "גן נעול", לדוגמה, מעלה סוגיות הנוגעות לזהות הביקראישית, לקשר בין אדם לאדם:

מי אתה? מדוע יד מושטת

לא פוגשת יד אחרת?

ועינים אך תמתנה רגע

והנה שפלו כבד נבוכות.

גן נעול. לא שבייל אליו, לא דרך.

גן נעול - אדם.

האלף לי? או אכה בסלע

עד זוב דם?

באחת הפעמים שבה קראנו יחדיו בכיתה שיר זה, שיתפה אחת הסטודנטיות את הקבוצה בסיטואציה מעברת שבה היא הייתה ה"גן הנעול", האדם הדוחה את הקשר. תיאורה של רחל את האדם כ"גן" מלא יופי וחמדה הנועל עצמו בפני

המתדפקים בשעריו, הוביל אותה לבחון את תפיסתה שלה את עצמה ואת זהותה בתקופה המדוברת. היא תיארה את תפיסתה את עצמה לא כ"גן", אלא כ"מדבר", והיא חשה כי הדחייה לא הגיעה ממקום של ביטול האדם המבקש את הקשר, אלא ממקום של ביטול עצמי, של תחושה פנימית עמוקה ש"אין לה מה לתת".

היצירה עוררה את הסטודנטית למצוא בה, ביצירה, פשר ומשמעות לסיטואציה מהחיים שלה, הניעה אותה לפגוש את עצמה ואת עולמה ולהכיר בדרכי החשיבה ובשיקולי הדעת שלה ובאופן שבו הם מעצבים את זהותה הביקראישית. העלאתם של אלו לרמת המודע פותחת פתח לבחירה מודעת ולעיצוב זהות מברר ופעיל.

השיתוף בנקודת המבט החלופית לסיטואציה חברתית מוכרת, הוביל גם לדיון ער בקבוצה על חשיבות הרגישות החברתית וניסיונות ההזדהות עם כל מרכיבי הסיטואציה החברתית לעיצוב זהותו של הפרט, אמונותיו ודעותיו ויחסי האנוש שלו ולקבלת הכרעות אישיות וערכיות.

לקראת סוף הקורס מפתחים הסטודנטים יחידות לימוד מקוריות שמציבות במרכזן סוגיות זהות המתבררות מתוך שיח סביב יצירות ספרותיות. היחידות מועברות בכיתה וזכות להערכת עמיתים.

לסיכום, ברצוני לחזור אל שירו של מאיר ויזלטיר, "חומר לימודי". בהמשך השיר אומר הדובר:

[...]

חנך את עצמך

אל תוך החומר של העולם.

אל תיתן לחומר לאלף אותך בינה בעל כרחך.

שכן החומר יאלף אותך בינה בעל כרחך.

קח את עצמך כחומר בידך...

אדם אשר חושב ופועל מתוך חוסר מודעות עצמית והיעדר זהות, יהיה נתון לחסדי המציאות המשתנה, ואילו אדם המעצב בצורה פעילה את זהותו ומברר לעצמו את עמדותיו והשקפת עולמו, ישפיע על מציאות זו וישכלל אותה.

השימוש שמציע מאמר זה ביצירת הספרות ככלי פדגוגי, מאפשר לנו, אנשי החינוך, לחנך את תלמידנו להתמודד עם "החומר של העולם", להיות משפיעים ולא רק מושפעים, להיות "חומר" ביד עצמם, לברר ולעצב את זהותם

מקורות למאמרה של ד"ר נעמה רשף

ברניקר, מ' (1996) ספרות ולשון- שיחה בשני חלקים בין מנחם ברניקר ומשה רון. בתוך ר' בילסקי וב' בליך (עורכים), המדיום באמנויות המאה העשרים (עמ' 37-51) ירושלים: אור-עם.

הרשב, ב' (2000). שדה ומסגרת- מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות. ירושלים: כרמל לסינג, ג'. א' (1983). לאוקון או על גבולי השירה והציור. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

דוד, א' (2016). מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי. זהויות, 7, 63-92.

דה סוסיר, פ' (2005). קורס בבלשנות כללית. תל אביב: רסלינג.

Abrams, M. H. (1953). *The mirror and the lamp: romantic theory and the critical tradition*. New York, Oxford University Press



הבניית הזהות הנשית בשירת רחל: היבטים ספרותיים ולשוניים

מירי יוסוב-שלום וטליה דיתשי-ברק

מת דיון: הבניית זהות

זמר נוגה

הַתְּשִׁמֶע קוֹלִי, רְחוּקִי שְׁלִי,
הַתְּשִׁמֶע קוֹלִי, בְּאֶשֶׁר הֵנָּה -
קוֹל קוֹרָא בְּעֵז, קוֹל בּוֹכָה בְּדָמִי
וּמַעַל לְזָמַן מִצְוָה בְּרָכָה?

תָּבֵל זוֹ רְבָה וּדְרָכִים בָּהּ רַב.
נִפְגְּשׁוֹת לְדֶק, נִפְרָדוֹת לָעֵד.
מִבְקֵשׁ אָדָם, אֶף כּוֹשְׁלוֹת רְגְלָיו,
לֹא יוֹכֵל לְמַצֵּא אֶת אֲשֶׁר אֲבָד.

אַחֲרוֹן יָמֵי כָּבֶד קָרוֹב אֹלִי,
כָּבֶד קָרוֹב הַיּוֹם שֶׁל דְּמָעוֹת פְּרִידָה,
אַחֲפָה לָּךְ עַד יִכְבוּ חַיִּי,
כְּחֹכֹת רַחֵל לְדוֹדָהּ.

במו ידי

אֶת דְּלֹתוֹת לִבִּי אֲנַעַל,
הַמִּפְתָּח הַיָּמָה אֲזַרֵּךְ -
פֶּן חָרוּד יִחְרַד הַלֵּב
לְקִרְאָתָהּ, לְקוֹלָהּ מִרְחוֹק.

וְהָיוּ בְּקָרִי אֲפָלִים,
וְהָיוּ עֶרְבִי - אֲנָחוֹת,
וּמִכָּל תַּנְחֻמִּי אֶף אֶחָד:
כִּי יָדִי עוֹלְלָה לִי זֹאת...

(השירים מתוך פרויקט בן יהודה
<http://benyehuda.org/rachel>)

ד"ר מירי יוסוב-שלום, מרצה בהתמחות בספרות במכללת קיי ולשעבר ראש ההתמחות, וד"ר טליה דיתשי-ברק, ראש ההתמחות בלשון עברית במכללת קיי ועורכת הלשון של "קולות", מאירות את הבניית הזהות הנשית בשיריה של רחל בקריאה עכשווית.

האישה ביצירות אלו נחשוף את תיאורה המגדרי מבחינה ספרותית ולשונית.

בשיר "זמר נוגה" המתייחס לשני מכתבים שכתב מיכאל לרחל (חכלילי, 1987; גרץ, 2015) מביעה הדוברת געגוע לאדם אהוב. היא מעלה תהייה ושאלה האם הוא שומע את קולה, את שירה ואת תחינתה במבנה של תקבולת: התשמע קולי, רחוקי שלי // התשמע קולי, באשר הנך; "קול קורא בעוז // קול בוכה בדמי". בתקבולות אלו בולטת החזרה על המילה "קול" ובריבוי כינויים חבורים בגוף מדבר: קולי, רחוקי, שלי, בדמי. מרכיבים אלו מדגישים את הכאב הרגשי והאישי. בבית השני מסתמן מעבר מהעיסוק ברגש הלירי-האישי אל עבר המשמעות המופשטת של חיי האדם בכלל: "תבל... ודרכים בה רב", ולכן היא אינה משתמשת בגוף ראשון. כלומר הדוברת משתמשת ב"תבל" כמטאפורה לחיי האדם

ספרות הנשים על פי רוב מציגה תמונת עולם שיש בה מן ההטיה המגדרית - דרך תוכן, מטפורות וסטריאוטיפים הטבועים בנפשות הפועלות. הספרות משמשת ככלי להעברת מסרי התרבות ופעמים היא אף מבקשת לייצר מציאות. הצגת הקול האחר - מתפקידה לטפח תפיסה ביקורתית לגבי הקיים בנושא חוסר השוויון בין המינים תוך פיתוח עמדה ערכית עקרונית. בתקופה התלמודית ניכר כי תפקידה העיקרי של האישה היה טיפול בבית ולידת ילדים. תמורה מסוימת במצבן של הנשים חלה בתקופת ההשכלה ובה החלו נשים לכתוב פרוזה ושירה. בשלהי המאה העשרים נסללה הדרך לכתבה נשית-עברית. בחיבור זה נבחן את הבניית הזהות הנשית בשניים משיריה של רחל: "זמר נוגה" ו"במו ידי". כלומר נבחן כיצד מיוצגת





המבנה מבטאים מצוקה ופחד אפילו מקולו של הנמען הנשמע מרחוק והמהדהד, כביטוי להשפעתו עליה.

"והיו הבקרים אפלים" בבית השני הוא ביטוי אוקסימורוני המצייר את אפלת חייה עד כי הבקרים הופכים לאפלים, כלומר היעדר תקווה. המטאפורה: "ערבי אנחות" היא ביטוי הדרגתי לצער ולמצוקה המלווים את ימיה ואת לילותיה. גם השימוש בביטוי: "ומכל תנחומי" נרמז כי אין לה נחמה (ומכאן - אין לה מנוחה במשחק אותיות: נחמה-מנוחה) אלא רק הידיעה: "ידי עוללה לי זאת". השיר בנוי על דרך מסגרת של פתיחה וסיום. הפתיחה בתוצאה: "את דלתות לבבי אנעל" ובסיום - הגורם: "כי ידי עוללה לי זאת". את מנת חלקה הביאה היא על עצמה ומכאן הנימה בשיר לא רק כעצב, אלא גם כאשמה וצער. הקול הנשי המתעצב בשיר הוא קול של אישה נוגה, החשה על בשרה את אסונה וכאבה שהם תוצר ידיה.

אף על פי שכניסתן של נשים לכתיבת שירה נחשב לאקט פורץ דרך ומהפכני לתקופת התהווה (יעל רוטנברג, 2013) ניכרת בשירה אלו של רחל נימה סנטימנטלית רגשנית נשית העורגת לשלמות דרך המיזוג לנמען המיוחל. המחיר האישי העולה משירים אלו כבד מנשוא. בשירים אלו מתבטאת ראיית האישה כ"אני", המשמיעה את צרכיה, את מאווייה ולא מנקודת מבט משפחתית-מסורתית ■

אשר בה אנשים מתקרבים לרגע ומתרחקים לעד. על דרך הניגודיות מודגשת נימת הכאב והאינוורסיה: "מבקש אדם" כהצטרפות קולקטיבית אנושית לקולה של הדוברת. בבית השלישי מתארת הדוברת שוב את רצונותיה האישיים ומכריזה שתמתין לבואו של הנמען עד למוותה. בבית זה שוב חוזרת רחל להשתמש בגוף ראשון: ימי, אחכה, חיי. אלו מדגישים את הפן האישי כבבית הראשון, והמשחק בין הגופים הוא משחק בין הקרוב והרחוק. רחל חותמת בית זה ברמיזה המקראית: "כחכות רחל לדודה" - בה היא מייחלת שגורלה יהיה כגורל רחל אמנו שזכתה למימוש אהבתה לאחר שנים רבות.

השיר "במו ידי" הוא שיר לירי סנטימנטלי המביע את רגשות הדוברת המאשימה עצמה בגורלה ובמנת חלקה בשורה האחרונה של השיר: "כי ידי עוללה לי זאת". "ידי" היא סינקדוכה לאשמת הדוברת. השיר בנוי משני בתים הערוכים על פי סימטריה קלאסית של ארבע שורות הבנויות מבחינה תחבירית כמשפט אחד מורכב. בפתיחה מוצגת מטאפורה הדלת והמפתח כביטוי להיאלמות הקול והרגש: "את דלתות לבבי אנעל/המפתח הימה אזרוק". גם בשיר זה משתמשת המשוררת בגוף ראשון כביטוי לפן האישי ולהבניית הזהות הנשית המבקשת מקלט ומנוח נפשי. החשש מובלט דרך המילה "פן" והמשכו דרך המבנה התנ"כי- מקור פרוד כמושא פנימי להעצמת הרגש: "חרוד יחרד". הן השורש חר"ד והן

מקורות למאמרו של ד"ר מירי יוסוב-שלום וד"ר טליה דיתשי-ברק

[טקסט רגיל במשבצת]

גרץ, נ' (2015). ים ביני ובינך. תל אביב: הוצאת דביר.

חכלילי, ב' (1987). לך ועלייך... אהבת רחל ומיכאל - מכתבים, שירים, דברי הסבר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 7-18.

רוטנברג, י' (2013). "שביל כבשו רגליי" - משוררות כמנהיגות. ספר עמדות: מנהיגות והנהגה. עמ' 181-195.



תהליך הבניית הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים ערבים בדואים בתכנית הכשרת מורים אקדמיה-כיתה

אברהים אסמעיל אבו עג'אג'

מוקדש באהבה לבתי היקרה סלאם

אברהים אסמעיל אבו עג'אג' הוא מרצה ומדריך פדגוגי המכשיר מורים לעבודה במסגרת החינוך המיוחד בחברה הבדואית. כמרצה במכללת קיי, מציג אברהים במאמרו התייחסות אישית לכניסתה של תכנית חדשה לתכנית ההכשרה, הלא היא 'אקדמיה כיתה'.



ה

תכנית 'אקדמיה-כיתה' היא פרי עבודתם של אנשי מקצוע בחינוך ושל צוותי חוקרים במשרד החינוך. התכנית החלה כפילוט במהלך שנת תשע"ו והיא נועדה להשיג מספר מטרות:

- (1) "הצבת היעד של 'למידה משמעותית' לכלל המורים בתהליכי ההוראה והלמידה במערכת החינוך;
- (2) התחלתו של תהליך מעבר המכללות האקדמיות לחינוך מתקצוב ישיר של משרד החינוך לתקצוב של הוות"ת;
- (3) פיתוח מודלים של שותפויות בין מוסדות אקדמיים לבין בתי ספר על רקע תחושת הנתק בין מערכת ההכשרה לבין השדה החינוכי;
- (4) דרישה לפיתוח מסלולי קריירה למורים;
- (5) נשירה של מורים איכותיים מן ההוראה בחמש שנות ההוראה הראשונות.

(6) הצפיפות בכיתות, אשר זכתה לכינוי 'מחאת הסרדינים' (מתוך מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה - משרד החינוך 2014) גופים רבים עקבו אחר כניסתה של התכנית למערכת, וקולות רבים נשמעו לכאן ולכאן בדוחות הערכה רבים. אך דווקא מתוך הביקורת הנשמעת בעשור האחרון נגד תהליך הכשרתם של סטודנטים במכללות להכשרת מורים בארץ, בה עיקר הביקורת מתמקדת באיכות המורים וברמתם של המורים החדשים המצטרפים למערכת, החלטתי להביא את קולי שלי, כפי שחוויתי את התכנית מהמקום האישי והמקצועי. לדעתי, תהליך התנסותם של סטודנטים בתכנית זו מהווה קפיצת מדרגה בתהליך הכשרתם של מורי העתיד. תהליך ההתנסות האינטנסיבי במשך שלושה ימים בבית הספר בליווי של אנשי מקצוע בדמות מורה מכשיר והמדריך הפדגוגי יוצר קשר הדוק בין המוסד האקדמי לבין מערכת בית הספר, והוא היוצר זיקה למערכת החינוכית. תהליך אקדמיה-כיתה שהחל בשנת הלימודים תשע"ו

במוסדות להכשרת מורים ובחלק מהאוניברסיטאות מלווה בפולמוס ציבורי רחב המדגיש את חשיבות הכשרת המורים ועיצוב דמותם האישית והמקצועית של הסטודנטים הערבים בדרך רכישת מקצוע בתחום ההוראה. בשנים האחרונות חל שינוי רב בהסתכלות הכללית בדמותו ובתפקודו של המורה במערכת החינוך באשר לרפורמות השונות במערכת ביחס לתהליך הכשרתו במכללות להכשרת מורים. על פי הספרות המחקרית (קוזמינסקי וקלור, 2010) קיימת התייחסות רבה לדמותו של המורה - האישית והמקצועית אשר השתנתה בשנים האחרונות מהדמות של המורה לזהות המקצועית והאישית של המורה. במאמר זה אני מביא חוויה הוראה ביצירת זהותם של סטודנטים ערבים בתכנית אקדמיה-כיתה תהליך מתמשך, ארוך וחיוני. תחילה היו חילוקי דעות בקשר להצטרפותה של המכללה לתכנית - גם בין חברי הסגל וגם בין הסטודנטים בתכנית להכשרת המורים במסלול הערבי הבדואי במכללת קיי.



תהליך הבניית הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים ערבים בתכנית אקדמיה-כיתה מתרחש לאורך זמן ותוך כדי יצירת קשרי גומלין בין השותפים לתכנית. קלדרון וסמיס (1999) מגדירים את המושג זהות דרך התייחסות לשני היבטים חשובים בזהות המקצועית של הסטודנטים בתכניות הכשרת מורים: ההיבט הפסיכולוגי המתייחס לכישרונות, לרגשות, לערכיו המקצועיים ולאינטראקציה של הפרט עם האנשים שהוא עובד אתם; ההיבט המקצועי המתייחס לתדמית המקצוע של האדם. קלדרון וסמיס (Coldron & Smith, 1999) תיארו את זהותו של המורה כחלק מהביוגרפיה האישית והחברתית. חלק מהזהות ניתן לבחירתו של המורה, וחלק מתקבל מהחברה שאלה הוא משתייך או מהמערכת שבה הוא מועסק. חלק זה משתקף בזהותו האישית והמקצועית של המורה העתידי במערכת החינוך ואף משפיע עליה. בעת

האחרונה רודג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) הגדירו את הזהות האישית והמקצועית לפי ארבע הנחות יסוד:

- א. הזהות המקצועית נבנית על בסיס של מגוון קשרים חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים;
- ב. הזהות המקצועית דינאמית;
- ג. הזהות המקצועית נבנית על פי יחסים וקשרים עם הזולת;
- ד. הזהות המקצועית מנסה להיות משמעותית וקונקרטית.

פרידמן וגביש (2003) ציינו שלושה שלבים בהתפתחות הזהות המקצועית של המורה במערכת החינוך: שלב הכשרתו של הסטודנטים במכללות להכשרת מורים, שלב הכניסה להוראה בבית הספר ושלב התפתחותו המקצועית בעת מילוי תפקיד במערכת. על פי פרידמן, ניתן לומר שהתפתחותו האישית והמקצועית של המורה מתחילה בעת הכשרתו במוסדות להכשרת מורים. תהליך ההתפתחות האישית והמקצועית של המורים במאה ה-21 מלווה בהרבה אלמנטים חברתיים, תרבותיים, ורגשיים הקשורים בלמידת הקודים התרבותיים והחברתיים של בתי הספר בעת ההתנסות המעשית. לכן סביר מאוד כי תהליך עיצוב הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים בתכנית 'אקדמיה-כיתה' מתחיל לקבל תפנית חיובית הודות להשקעה הרבה של השותפים בתכנית שמטרתה לעצב ולהכשיר מורים בעלי חוסן גדול ולהקל על תהליך היקלטותם במערכת הבית ספרית.

פישרמן (2010) פתח סדנה אשר מטרתה לגבש את הזהות המקצועית בקרב סטודנטים בשנה האחרונה בתכנית הכשרת מורים, ובה דנו באתגרים ובעמדתם של הסטודנטים לגבי תהליך ההכשרה וזהותם האישית והמקצועית. בתחילתה של הסדנה ובסיומה מילאו הסטודנטים שאלונים לגבי זהותם המקצועית. תוצאות השאלונים הראו הבדלים מובהקים בין עמדות הסטודנטים לגבי זהותם המקצועית לפני הסדנה ולאחריה. אפשר לומר שניתן להשפיע על זהותם המקצועית הנתפסת של סטודנטים בתכניות הכשרת מורים בעת הלימודים האקדמיים. כדי להבין את הזהות המקצועית של סטודנטים בתכניות הכשרת מורים עלינו להבין כי יש תת-זהויות שונות אשר עשויות להשלים זו את זו והחותרות לעצב את גרעין הזהות המקצועית של המורה העתידי. לכן כל עוד יש הלימה בין תת-זהויות נוצר איזון טוב אשר יוביל לזהות מקצועית הרמונית וייתן למורה תחושה חיובית בהקשר לזהותו המקצועית (קוזמינסקי וקלור, 2010).



הזמן. לתכנית 'אקדמיה-כיתה' בתכנית הכשרת מורים במסלול הבדואי היו הדים רבים בתחילת דרכה.

התכנית עוררה התנגדויות ואני כמו אחרים בצוות הבענו התנגדות בגלל אי הבהירות של התכנית. לכן, מרצים וסטודנטים חששו מאוד להשתתף בתכנית. הייתה תחושה של לחץ גדול על צוות המרצים והסטודנטים להצטרף לתכנית. מ' סטודנט בתכנית 'אקדמיה כיתה' סיפר על הקושי והמניע לאי הסכמתו לתכנית: "זו תכנית חדשה במכללה, זו פעם ראשונה שאני מתבקש להיות שלושה ימים בבית הספר ועוד להתחיל מתחילת שנת הלימודים. קשה... בדרך כלל אני עובד ומטייל בחודשים ספטמבר ואוקטובר ויש לי התכניות שלי".

"ברור שלא הייתי מצטרפת לתכנית, אבל אין מה לעשות - כל שני וחמישי דיברו אתנו על התכנית הזאת", מספרת א' סטודנטית בשנה ג' בתכנית על הלחץ להיות חלק מהתכנית החדשה.

סטודנטים ומרצים אחדים היו מוכנים לשוחח עם גורמים במכללה כדי להבין ולעכב את הכניסה לתכנית, מקצתם נשארו איתנים בעמדתם שאינם רוצים להצטרף לתכנית, והאחרים הצטרפו מתוך אמונה שניתן לקדם את הכשרתו של הסטודנט בדרכים יעילות יותר תוך כדי מתן הנחייה ברורה וקשר ישיר עם הסטודנטים. "למרות החששות הרבות, זכיתי להנחיה צמודה מהמדריך הפדגוגי... כי זה היה מעניין בשבילי... בהתחלה חששתי רבות להצטרף. הייתי מדברת עם החברות שלי שלא מצטרפות בכלל", אומרת ב' סטודנטית בתכנית 'אקדמיה-כיתה'.

רוב הסטודנטים היו מופתעים בהתחלה מהתכנית. היו קשיים, היה ניכור. חלק גדול מהסטודנטים לא חשו נוח עם התכנית, אבל הצמיחה האישית של הסטודנטים הודות לתכנית אפשרה הצפת דילמות וקונפליקטים ודיון סביב התכנית אשר סייעו להצלחת התכנית ולעיצוב אישיות המורה העתידי בשיתוף כל הגורמים במכללה ובבתי הספר. אין ספק שבתכנית היו שלבים וימים לא פשוטים והצוות והסטודנטים חשו שנפתחת תיבת פנדורה של תכנים בעייתיים, כגון: נגישות לבתי הספר, התערבות המשפחות והבעלים של הסטודנטיות בתכניות. לפעמים סטודנטים ומרצים התגעגעו לתכנית ה-PDS שבה הדרישות פחותות ואין צורך לעסוק בקשיי נגישות או בהערכת רגשות בנרטיבים האישיים של הסטודנטים. צוות 'אקדמיה-כיתה' סייע מאוד להכיל את עולמם הרגשי של הסטודנטים. המנחים השתמשו בחוויות אישיות כמנוף להבנת התהליך שעברו הסטודנטים בתכנית 'אקדמיה-כיתה' בהשוואה לשנים קודמות.

מדריכים פדגוגים בתכנית תמכו זה בזה כאשר נתקלו בקושי. היו קשיים טכניים רבים בבניית הקבוצות, ובחכמה שלאחר מעשה היה אפשר להתגבר עליהם בקלות בסיוע גורמים במכללה ובבתי הספר השותפים לתכנית. מדריכים פדגוגים

הכשרת המורים - רקע היסטורי

ראשי תכניות הכשרת המורים במכללת קיי וצוותיה עשו במשך השנים מאמצים רבים לשפר את איכות ההוראה והלמידה של הסטודנטים להוראה. במסגרת קורסים וסדנאות התנסות מעשית יועדו לסטודנטים תכניות חדשניות לטיפוח דרכי הוראה ולעיצוב הזהות האישית והמקצועית. בתכנית ה-PDS במסגרת הסדנאות וההתנסות המעשית התקיימו פעילויות גומלין שנועדו להעמיק את הידע בין הסטודנטים בעשייה החינוכית ואודות ההתקדמות המקצועית והאישית בעבודה המעשית. ההדים לפעילות המתקיימת בבתי הספר והשותפות בין השנתונים ב' וג' היו בדרך כלל חיוביים. בתכנית ההתנסות PDS התנסו הסטודנטים במשך יומיים במהלך השבוע. התכנית מתמקדת בהיבטים ובאסטרטגיות חינוכיות, אישיות ומקצועיות. עיקרן:

- הסטודנטים בתכנית זו ייחשפו למגוון רחב של כלים ושל דרכי הוראה. תכנית זו היא בגדר חובה לסטודנטים בשנה ב' וג'.
- היבטים עיוניים: במסגרת הסדנאות וקורסי הוראה ילמדו הסטודנטים מאפיינים מרכזיים במערכת החינוך על סמך חומרים ומחקרים בחינוך תוך כדי שיפור וקבלת משובים מהסטודנטים לגבי התנסותם המעשית.
- היבט אישי-רגשי: בסדנאות יתקיימו שיחות ודיונים המאפשרים לסטודנטים לדון ולגבש עמדות על התנסותם המעשית ולא על פי דעות ורגשות קודמים. (Zamir & Abu Jaber, 2015).

על רקע המציאות הקיימת של התכנית הוחלט בהנהלת המכללה לשנות אסטרטגיה ולעבור לחדשנות פדגוגית דרך הצטרפות תכניות הכשרת המורים במכללה לתכנית 'אקדמיה-כיתה'. בצוות המקום של התכנית במשרד החינוך היו נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי, חברה בצוות המוביל, ראשי תכניות, מרצים וחברי סגל רחב אשר ראו לנכון לאמץ את התכנית 'אקדמיה-כיתה' בתכניות הכשרת המורים במכללה.

מקום התכנית 'אקדמיה-כיתה' בחיי מרצים וסטודנטים

המציאות במערכת החינוך הערבית הבדואית מאופיינת בקשיים רבים לצד הצלחות רבות במערכת. רבים מבוגרי המכללות להוראה מתקשים לגבש את הזהות האישית והמקצועית במהלך שהותם באקדמיה ובשנים הראשונות במערכת בעקבות קשיי התאקלמות וחוסר הכוונה. לכן מטרת התכנית 'אקדמיה-כיתה' הייתה להביא לידי כך שהסטודנטים יפתחו זהות אישית ומקצועית המאפשרת השתלבות קלה תוך כדי עיצוב אישיות המורה העתידי. מטרה נוספת של התכנית היא ליצור גרעין מחויבות ושייכות למערכת לאורך

בעלי ניסיון רב יותר בתכנית הכילו במשך הסמסטר הראשון של השנה את המנחים החדשים אשר התקשו בתחילת דרכם המקצועית בתכנית. ניתן לומר שמערכת היחסים בין הסטודנטים השתפרה מאוד בעקבות המפגשים הרבים, והיא נבנתה על אמון והערכה הדדיים בין השותפים לתכנית. בעקבות האמון שהסטודנטים נתנו בתהליך ובמנחים גילו רבים מהם אחריות רבה בהגעה ובשותפות להצלחת התכנית,



במסלול בשיתוף מערך בית הספר בנה תכנית שנתית המהווה עיקרון בסיסי של התכנית. בה המורים המכשירים כולל הסטודנטים נפגשים ליום היערכות ולמפגש תיאום צפיות ותכנון עבודה: שיבוץ כיתות, מערכת שעות, מפגשי צוותים, שיבות צוות. חלק גדול מהסטודנטים והשותפים לתכנית הם מורים מכשירים. גם מנהלים סיפרו במהלך המפגשים במכללה שהם רואים בתכנית חיונית מאוד לבית ספרם בעיצוב האישיות המקצועית של המורה. היא נתפסת גם כתכנית יעילה אשר מקלה על הסטודנט בתהליך הקליטה במערכת בכניסתו לתפקיד לאחר סיום לימודיו האקדמיים.

בעלי תפקידים במשרד החינוך ובעלי תפקידים במועצה להשכלה גבוהה רואים בתכנית זו העוגן בבניית הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים בהוראה כדי לאפשר להם השתלבות הדרגתית בבתי הספר, שהרי כפי שראינו בסקירה הספרותית, בהוראה תהליך עיצוב זהותו האישית והמקצועית של המורה הוא תהליך התפתחותי המתרחש תוך כדי ההתנסות המעשית ושהותו המתמשכת

בשדה. שלושת הגופים השותפים לתכנית: בתי הספר, המכללה להכשרת מורים ומשרד החינוך משמשים כמנוף בעיצוב זהותו האישית והמקצועית של הסטודנט בתכנית. בית הספר בוחר את מיטב המורים המקצועיים המלווים את הסטודנט על פי התמחותו, ואלו מעניקים לסטודנט הכוונה עצמית, ליווי בהתנסות המעשית, ומנהל בית הספר ואיש הקשר מפקחים על שיתוף הפעולה בין הסטודנט למורה המכשיר. המכללה תומכת בצוות המדריכים ודנה בקשיים ובפתרונות לבעיות בנוסף לתהליך ההערכה. משרד החינוך מספק תמיכה כספית המתבטאת בתגמול המורים המכשירים על עבודתם ומימון שכר הלימוד לסטודנטים בתכנית. זאת אף על פי שהתכנית עדיין בתחילת דרכה ועדיין אין מחקר אשר בדק את שביעות רצונם של השותפים לתכנית ואת ההבדלים בין הסטודנטים השותפים לתכנית לסטודנטים בתכניות אחרות.

יתרה מכך בחוויה שלי, השותפים לתכנית עובדים ביחד בהקשר של עיצוב הזהות המקצועית והאישית של הסטודנט, אבל לרוב היא מנוגדת לזהות הארגונית, לאיך שהמוסד האקדמי רואה את הבוגר שלו בעוד כמה שנים וזה יוצר בלבול בקרב הסטודנטים לגבי האני מאמין שלו, לגבי הזהות שבה הוא רואה את עצמו כמורה לבין האג'נדה של המוסד האקדמי שבו הוא לומד. ניתן להדגיש כי אין אחידות בין המוסדות

ומשיחות בסדנאות ניכר שהשתנה משהו בתפיסותיהם של סטודנטים השותפים לתכנית בהיבט האישית והמקצועית. הצוות המוביל בתכנית 'אקדמיה-כיתה' זכה לתמיכה בלתי מתפשרת מצד הנהלת המכללה גם בשלבים הראשונים, גם כאשר הושמעה התנגדות גדולה מצד מספר סטודנטים ואנשי סגל גם במהלך התכנית כאשר הסטודנטים נתקלו בקשיים ונתגלעו בקעים בקרב חברי הצוות האם כן להצטרף או לפרוש מהתכנית בסוף השנה. התמיכה הרבה שהצוות קיבל מהנהלת המכללה העניקה העצמה רבה לאנשי הצוות בהובלת התכנית ובהתאמתה לצורכי הסטודנטים. הדבר בא לידי ביטוי במהלך הישיבות החודשיות של הצוות שבהן הייתה ראש תכניות הכשרת מורים במכללה ד"ר בתיה רייכמן משתתפת. כמו כן היה שיתוף פעולה עם ראש היחידה למשאבי צמיחה ועם מוביל התכנית במסלול להכשרת מורים ביסודי ד"ר סלים אבו ג'אבר.

בצל שינויים רבים שעוברת מערכת החינוך אשר פגעו בתפקודם של מורים רבים, לרבות מורים חדשים, אנשי חינוך רבים רואים בתכנית 'אקדמיה-כיתה' המרכיב העיקרי בהכשרת מורים חדשים אשר מקנה כלים לשיפור התפקוד המקצועי של הסטודנט מול אתגרי המערכת בעיקר אלו הקשורים לניהול כיתה, לתכנון לימודי ולמפגש עם המורים ועם הקהילה של התלמידים וההורים. צוות 'אקדמיה כיתה'



בתכנית ה-PDS. הסמכות והקשר המתמיד עם צוות המורים המכשירים והעמיתים בתכנית והחלפת חוויות הן חיוניות והן שליליות עוזרים מאוד להכוונת הסטודנטים בתהליך עיצוב דמותו כמורה בעל מוטיבציה להיות חלק מתהליך ההוראה והלמידה בבית הספר, ולרוב בתי ספר מעדיפים אותם והם אף מקבלים משרה בבית הספר לאחר סיום לימודיהם האקדמיים.

על פי דו"ח ההערכה שהוגש על ידי יחידת ההערכה של המכללה להנהלת המכללה, תכנית זו עזרה רבות לסטודנטים הערבים הבדואים בהיבטים אישיים ומקצועיים למרות הקשיים הרבים בתחילת התכנית. החדשנות הפדגוגית והחשיפה המתמדת בהתנסות המעשית גרמו לסטודנטים אלו לבוא להתנסות מתוך רצון אישי ולא מתוך אילוץ. הקשר המתמיד עם המורה המכשיר ועם התלמידים הפך אותו לבעל תחושת אחריות ושייכות למערכת הבית ספרית, ובה הוא נהפך למורה שני בכיתה וחלק בלתי נפרד מהצוות הבית ספרי. למרות הכול עדיין ניתן למצוא סטודנטים אשר התכנית מקשה עליהם רבות בשל הדרישות הרבות של המדריכים ושל בית הספר. שיח על ההתנגדות ועל אי שביעות רצונם לפעמים דווקא מהווה נקודת מפנה חיובית בתהליך עיצוב הזהות האישית המקצועית המכוונת להשתנות באופן אישי. לסיכום, ניתן לומר כי התמונה שחוויתי היא תמונה מעודדת בעלת היבטים חיוביים אשר עשויה לתרום רבות לשותפים הרבים בתכנית. היא תורמת מאוד לסטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מאוד במימון שכר הלימוד, היא יוצרת תובנות אישיות וחברתיות בהקשר האישי והמקצועי בתפקידו כמורה ומייעלת את תהליך הכשרתו בהבניית הזהות האישית והמקצועית מתוך אמון רב ביכולתו האישית של הסטודנט. שלושת הגופים השותפים לתכנית 'אקדמיה-כיתה' הם מערכת תומכת בעלת חלק חשוב בעיצובו של המורה העתידי במערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב

להכשרות מורים במדינה למרות הניסיונות של משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה להתוות עבורם דגם אחיד.

סטודנטים ערבים בדואים בתכנית רואים בתכנית אבן יסוד בעיצוב זהותם האישית והמקצועית שבה כל אחד תופס את האני מאמין האישי כזהותו האישית והמקצועית. חלקם הגדול מעצב את זהותו האישית והמקצועית על פי מורים משמעותיים אשר פגש בתקופות הלימודים השונות ובמיוחד באקדמיה. לכן רובם מגדירים את הבשלות האישית כזהות מקצועית, כלומר מורה טוב ויעיל למערכת שאליה הוא משתייך. אצל מרבית הסטודנטים מקצוע ההוראה אינו בעדיפות ראשונה, כלומר מגיעים אליו מחוסר ברירה, משום שלא הצליחו להתקבל למוסדות אחרים או מתוך בחירה של ההורים. לכן בחירה מאולצת זו משפיעה על עיצוב הזהות המקצועית והאישית. משום שהסטודנט אינו משוכנע בבחירה המקצועית הוא ירגיש לא מחויב למקצוע, אך בכל זאת ימשיך בהוראה, והסיכון בכך רב, שהרי תוך תקופה קצרה הוא יהפוך למורה שחוק.

הפנמת המכשולים הרבים בהיקלטות של הסטודנטים בתכניות ההוראה למערכת החינוך בעבר בגלל המגע הדל עם הגורמים הרלוונטיים בהתנסות הפיק תועלת בהקניית מיומנויות וכלים ב'אקדמיה-כיתה'. בה הסטודנט מרגיש חלק בלתי נפרד מהנוף הבית ספרי, הוא שותף לתהליך הלמידה וההוראה, ולכן חשוב מאוד להדגיש שזהו גורם חשוב בעיצוב זהותו כמורה בעל שייכות ומחויבות למערכת הבית ספרית. התהליכים שעוברים הסטודנטים הערבים הבדואים בתכניות הכשרת המורים השונות ובמיוחד ב'אקדמיה-כיתה' מהווים קפיצת מדרגה בשינויים שבתהליך עיצוב הזהות המקצועית למרות התנגדויות ומכשולים רבים. צוות התכנית רואה בוגרים בשלים יותר להובלה בבתי הספר, בעלי מוטיבציה אדירה להיות חלק נכבד מבית הספר, וחלקם כבר נהיה חלק מהנוף הבית ספרי.

תפקידם של המדריכים הפדגוגיים והמקצועיים ב'אקדמיה-כיתה' נהיה בעל משמעות גדולה יותר, שונה ממה שהיה

רשימת מקורות למאמרו של אברהם אסמעיל אבו עג'א'

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה התנפצות חלום כהצלחה. ירושלים: מכון סאלד קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים בחינוך**, 49, 11-42

Coldron, I & Smith, R. (1999). Active location in teacher' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711-726

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in Learning to teach. In: M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K. E. Demers (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp.732-746). N.Y: Routledge

Zamir, J., & Abu Jaber, S. (2015). Promoting social justice through a new teacher training pro- gram for the Bedouin population in the Negev: An evaluation case study. In B. Rosenstein & H. Desivilya Syna (Eds.), *Evaluation and social justice in complex sociopolitical contexts. New Directions for Evaluation*, 146, pp. 71-82



התצלומים מתפרסמים באדיבות עידו טופז

עידו טופז, מוזיקאי מוכשר כל חייו, לשעבר קצין במשטרה הצבאית וגנן בהווה

משוחח עם הדסה אילנברג על הבניית זהות והחופש לפעול בגן הילדים

הדסה: אוקטובר-נובמבר 2011. זמן ההפסקה באחד מהימים הראשונים ללימודים. צילילי פסנתר שוטפים את חלל אגף המוזיקה, בוקעים מאחת הכיתות שדלתה מוגפת. הלחנים יפים ומשתפכים ונשמע כי הפורט נהנה מפועלו. סקרנית, אני מקשיבה בהנאה ואז - בשקט, כדי לא להפריע, אני פותחת חרש את הדלת. עיניים כחולות, שהים והשמים רקחו בקסם את צבעם - מביטות בי ולאחריהן חיוך רחב. עידו. אתה קם ממקומך, מושיט לי יד, "אני עידו, סטודנט שנה א' במסלול הגן. זה בסדר שאני מנגן?" אני, כמרכזת לימודי המוזיקה, הבטתי בך כמוצאת שלל רב. "האם זה בסדר, אתה שואל? מאז סגירת המסלול למוזיקה אנו ממתנים בלב מייחל לסטודנטים שיוכלו לתרום מכישורונם המוזיקלי לחיי התרבות במכללה." המפגש הראשון ביננו, הוביל לאינסוף מפגשים לאורך כל שנות לימודיך (ואחריהן). כמדריכה פדגוגית שלך (במשך

ד"ר הדסה אילנברג, לשעבר מרכזת לימודי המוזיקה במכללת קיי ומדריכה פדגוגית במסלול הגן, הייתה במשך שנתיים המדריכה הפדגוגית והמרצה של עידו טופז כשלמד להיות גנן בגן ילדים. הידיעה שמוזיקאי מחונן בוחר בקריירה של מחנך לגיל הרך, הובילה את המרצה הוותיקה לכוון את עידו להתנסות בגן שתאפשר לו לשלב בין מוזיקה והוראה. לאחר סיום לימודיו במכללת קיי, המשיך עידו ללימודי תואר ראשון נוסף בחינוך מוזיקלי במכללת לוינסקי בתל אביב. מאז סיים את לימודיו משמש עידו כגנן המעשיר את עולמם של תלמידיו, כשהוא משלב בין אהבת המוזיקה לידע העולם העשיר שלו בתחום המקצועי שבחר.

שנתיים), ליוויתי, יחד עם עוד מורים רבים וטובים, את התפתחותן המקצועית, שהרי לא רק במוזיקה עסקינן. עידו, הגעת למכללה כדי ללמוד להיות גנן. במבט לאחור, למה חינוך ולמה חינוך לגיל הרך? כיצד נולד הרעיון?

עידו: בצבא הייתי קצין במצ"ח. לכאורה, תפקיד יוקרתי שמילאתי 4 שנים, אך בפועל ידעתי שאין זה מטבעי לחקור אנשים. רציתי לעשות משהו שיעשה לי טוב. שיעשה לאחרים טוב. מאד רציתי להיות פיזיותרפיסט. מהמקום של נתינה, של מגע מרפא. האצבעות האלה שמפיקות צלילים - יכולות לסייע בריפוי... שיחה עם אמי הובילה לזניחת הרעיון: "אתה רוצה להתעסק כל היום עם קאב? עם סבל? עם אנשים או ילדים במצוקה?"

הדסה: וכך, עידו, מצאת את עצמך בגן של מירלה, אמו של אחד מחבריך.

עידו: אמרתי לה: מירלה, אני בא לביקור בגן שלך כדי לראות, ללמוד ולהתרשם. נשארתי שבוע ונשביתי בקסם. היה לי כיף. החלטתי להיות גנן.

הדסה: ספר לי על חוויית הלמידה בקיי?

עידו: תחושה של בית, אם לא הגעתי ללימודים - כולם ידעו שעידו לא הגיע. יש תחושת משפחה, יחס אישי. גרתי בדירת סטודנטים עם חברים שלמדו באוניברסיטה. לדבריהם, ישנם מרצים שלא תמיד מכירים אותם. המרצים שהיו לי באו מהכיוון ההומני. הם הומניים בבסיסם. עבורם הייתי עידו, לא רק מספר ת"ז. עם הבנות שלמדתי הייתה עזרה הדדית, שיתוף פעולה,

החלפת חומרים, לא הייתה תחרות, היינו יחד. חברי הסטודנטים לא הבינו "איפה אני חי". הייתי בחוויה אחרת. כשהם יצאו לפאבים או הבריזו מלימודים, אני ידעתי כי מוטלת עליי החובה להיות בשבע בבוקר במעונות או בגנים. זה עולם אחר עם מושגים אחרים.

הדסה: איזו תחושה היא זו להיות גבר יחיד במסלול שכולו מורכב מנשים?

עידו: אני נהניתי. ממש. למדתי להכיר טוב יותר את השפה הנשית. שפה חדשה. כבר בשבוע הראשון סטודנטית שזה עתה ילדה, שיתפה את הכיתה בפרטים על אודות המכונה שלה לשאיבת חלב; למדתי מה זה קרדיגן; בגדים; איפור; בישול; ילדים; מטפלת... כן, בהחלט היה לי מעניין.

הדסה: אתה יוצא מהמכללה עם תרמיל גדוש בידע, חוויות, התנסויות ומיומנויות שונות. האם הייתה לך, בצד התרמיל, קופסה קטנה שאצורים בה כמה דברים יקרים במיוחד שלמדת, שלקחת אתך? מה הם היו?

עידו: למדתי להכיר את השפה של הילדים. זאת שפה כל כך מיוחדת. רכשתי את היכולת ללמוד מילדים על ילדים. אני כל הזמן מקשיב להם - בחצר, בפניות הגן השונות, במצבים ספונטניים ובמפגשים מכוונים. אני כל הזמן לומד מהם ועליהם. אני לומד על השונות והדמיון ביניהם, על מה שמייחד כל אחד מהם. כמו שבטבע השונות שבין הצבעים יוצרת את היופי של השדה, כך השונות בין בני האדם היא מבורכת ויוצרת עניין. כדי לגלות זאת צריך לרצות להתבונן. צריך המון תשומת לב. ההקשבה וההתבוננות בילדים במצבים





להתנסות ולהתבטא באמצעות השפות השונות. אני מטבעי קצת פרפקציוניסט. ידעתי שאין לי ניסיון ולא תמיד היה לי אומץ ולא תמיד ידעתי בדיוק מה לעשות... היה לי קשה לקפוץ למים. אבל קפצתי ונרטבתי. זאת הייתה קפיצה מבוררת, כי בהתחלה הייתי סטודנט בהתנסות, אחר כך גנן משלים והנה היום אני מנהל גן. למדתי לשחות.

הדסה: **השנה, זו שנה ראשונה שאתה, עידו, מנהל גן עירוני באופן עצמאי. הגן נמצא בתל אביב בשכונת נווה צדק. שלושים ושלושה ילדים בגילי טרום חובה. ולדברך אתה מאושר מאוד...**

עידו: כן, אני מרגיש שאני בשל להכניס יזמות חדשות לגן. למשל - "מפגש מחבק". כל ילד בתורו זוכה למפגש אישי שלו עם הגנן. במפגש אפשר לשוחח או לשחק, להקשיב למוזיקה או לסיפור. כל הזמן כולו מוקדש רק לילד המסוים ולמה שהוא בוחר. פרויקט נוסף שהכנסתי - "מה מעניין אותי" - כל ילד מכין כרזה על נושא שמעניין אותו ומציג אותו בפני

שונים מאפשרים לי להתייחס בדרכים נוספות, מעבר למבדקים המקובלים, למדדים הקשורים לנושא כמו למשל "מוכנות לכיתה א'". עבורי **משחק כדורגל** יכול להעיד על יכולת חברתית ועל יכולת לפעול על פי חוקים וכללים; **הרכבת תצורה (פאזל)** יש בה כדי להצביע על יכולת ריכוז, סבלנות, פתרון בעיות, מודעות לצורות ולצבעים; **שירה או דיבור לפני קהל** מעידים על ביטחון עצמי. מבחינתי היכולת לגוון ולהרחיב מדדי הערכה - היא נכס שאני שומר עליו ומפתח אותו. עוד דבר שיש בקופסת האוצרות שלי: למדתי שאני יכול להשתמש בהרבה שפות ביטוי, מעבר למילים. זה מבחינתי הישג. היכולת שלי להשתמש בצלילים; בתאטרון צלליות; בפנטומימה; בתאטרון בובות; היכולת שלי להיפך לתפוח שמספר "בתפוחית" כמה הוא מתרגש לקראת ראש השנה, או להיות משה רבנו... אני רוקד, שר, מנגן, מצייר, מכייר... הכול חשוב. אבל האוצרות האלה, שפות הביטוי השונות, מאפשרות לי לחדש ולהתחדש, מאפשרות לי לאלתר באופנים שונים. אני מזמן לילדים אפשרויות

חבריו. ההורים שותפים לעשייה. הם מוזמנים תמיד להגיע לגן, הכול נעשה בשקיפות מלאה ובשיתוף. מהפריקט הזה למדתי המון על ילדים ועל התחומים שמעניינים אותם, למשל: דינזאורים; מכונות; חיות מחמד; אסטרונאוטים; מצלמות; בלט... צריך המון כוח לעמוד מול קבוצה ולדבר, אבל ילדים עשו זאת ברצון כי הכול היה לקוח מהעולם שלהם. נתנו כבוד לעבודות ותלינו אותן בגן.

הדסה: ספר לי על קורסים, על אירועים או על דמויות שהותירו עליך חותם ייחודי במהלך תקופת הלימודים במכללת קיי.

עידו: בשנה א' ריכזתי את התכנית של "קירוב לבבות באמצעות צילום". סטודנטים יהודים ובדואים נפגשים ומצלמים יחד. זו הייתה חוויה ייחודית וחשובה שמזמנת הידברות. גם הקורס "רב־תרבותיות" היה מאוד חשוב לי. זה היה קורס קשה כי עלו דברים שגרמו למתח. אציין כי הקורס התקיים במהלך מבצע צוק איתן, מה שהוסיף לדינמיקה המתוחה שבין המשתתפים. עלו דברים קשים מאוד, שקצת האירו את עיני ועוררו תהיות לגבי מחנכי העתיד. אני רוצה להדגיש שהמרצה מועין פחראלדין, בחכמה רבה וברגישות אין קץ, ניווט את הקורס בדרך מיוחדת מאוד וברמה גבוהה. הוא הוביל אותנו לכך שנחפש את הדברים הדומים, האוניברסליים. גולת הכותרת הייתה משימת הקורס. מועין ביקש "לכו לבית אחד של השני; תיפגשו ביניכם". התארחתי אצל מג'דולין ברהט. הגעתי אליה עם הוריי. זו הייתה חוויה מכוננת עבורי. קיבלו אותנו מאוד יפה. אביה הזמין אותנו לסלון, חווינו את מנהגייהם. הפכנו לחברים טובים ושמרנו על קשר. לצערי - הם לא ביקרו אצלנו עקב אילוצי זמן. לפעמים - הכול קיים מול העיניים. קיימים משאבים ליצירת פלורליזם. יש מכללה שניתן לעשות בה המון בנושא הפלורליזם. נעשים דברים יפים וזה טוב, אבל צריך שיהיה הרבה יותר. שנאה או חשדנות נובעים מהיעדר מפגשים אמתיים. נושא נוסף שהשאיר בי חותם עמוק היה טקסי יום השואה שבהם השתתפתי באופן פעיל החל משנה א', והמשכתי בכך אף לאחר סיום לימודיי. האפשרות להציע, להיות מעורב בכל שלב בהפקה, להיות עד לתהליך על כל שלביו, היה כל כך מלמד עבורי. הטקסים הללו היו אחרים מכל דבר שהכרתי. אתם, הדסה וישראל רבינוביץ, אפשרתם לנו להבין כי טקס לא חייב להסתכם בעמידה וקריאת טקסטים. ניתן לגעת בתכנים כל כך רגישים כמו השואה והזיכרון גם בצורה אמנותית, המאפשרת לקהל להיות שותף פעיל בחוויה.

הדסה: שתף אותי בבקשה בכמה התחבטויות, קשיים או לבטים שלך.

עידו:

בשנה א' נחשפתי לגישות פילוסופיות שונות בקורס של ד"ר נורית בסמן מור. אהבתי את הקורס הזה. נשאלו בו שאלות לא פשוטות שאני עוסק בהן כל הזמן, לדוגמה: האם המטרה שלנו לקדם את הילד, נשאל - מה פירוש לקדם? לאן רוצים לקדם או לכוון אותו? האם רוצים שיהיה יותר צייתן, ואולי נפש חופשית? כיצד מוצאים את האיזון? שאלות אלו מובילות אותי להרבה תהיות - האם אני עושה את הדבר הנכון? כשילד בגן אינו רוצה לעבוד בחמר למשל, האם כאשר אנסה לחייב אותו אני שולל ממנו את הבחירה? או ילד שאינו רוצה להרכיב פאזל... אני אף פעם לא כועס, אני מנסה בדרכי נועם לאפשר חופש בתוך מסגרת, מנסה למצוא דרך להניע אותם גם כאשר לא תמיד הם רוצים. אלו התחבטויות רבות, איך מוצאים את הדרך כך ש"מתוך שלא לשמו" - יבוא לשמו". קושי מעניין נוסף שאני לומד בהדרגה כיצד לטפל בו, הוא קונפליקטים מסוגים שונים בין ילדים (למשל: הקנטות; העלבה; שיתוף במשחק; מריבות שונות). זה עולם שלם של התנהגויות. אני מנסה להתמודד ולרכוש כלים כדי להגיע לפתרון בעיות באמצעות סיפורים שמציגים סיטואציות דומות או דרך סיפור אישי או תאטרון בובות. אלו דילמות לא פשוטות, אך אין לי ספק שזה כשלעצמו נושא מרתק.

הדסה: כיום, כשאתה עצמאי בשטח, באילו תחומים בעיקר אתה חש כי חסרים לך כלים, תכנים או ידע?

עידו:

יצאתי מהמכללה בתחושה שתחומי הליבה הפכו לנושאי בחירה. תחומים שהם בעיניי אבני יסוד בגן, כמו הסיפור המקראי, חינוך גופני בגן, מדע בגן או ספרות ילדים נלמדו רק אם היו בין מקצועות הבחירה. כדאי לחשוב מחדש כיצד תחומים מרכזיים לא יעברו לשוליים. תחום נוסף שאני חש שכל מי שעוסק בחינוך חייב ללמוד ולהתמקצע בו לאורך כל שנות העבודה, קשור בתחומי הפסיכולוגיה ההתפתחותית של ילדים, כולל המיומנויות בתחומי התוכן השונים. עלינו להיות ערים לגישות חדשות ולהתוודע תדיר אל ספרות מקצועית בנושא. אלו תחומים שחשוב לגעת בהם בימי הורים למשל, ואני לומד ומרחיב ידיעותיי תוך כדי עבודה. חינוך מן הסתם הוא למידה והתפתחות לאורך כל החיים המקצועיים.

הדסה: כמי שהמוזיקה היא חלק משמעותי בחייו, איזה מקום היא תופסת במסגרת התפתחותך המקצועית?

עידו:

בתיכון למדתי במגמת מוזיקה ואף עשיתי רסיטל בפסנתר כחלק מבחינות הבגרות. במהלך לימודיי, כסטודנט, השתתפתי כמעט בכל אירוע במכללה: בטקסים, בפתחת תערוכות, בימי עיון, במסיבות



כגון, אני מלמד מוזיקה בעשרה גני ילדים בתל אביב, במסגרת תכנית "מפתח" - תכנית מטעם התזמורת הפילהרמונית, המפגישה את הילדים עם יצירות מופת מוזיקליות וזמר עברי באופן חווייתי ומעורר סקרנות. שיאו של התהליך - במפגש של הילדים עם מוזיקה חיה - הן באמצעות הרכבים מוזיקליים שמגיעים לגן והן באמצעות ביקור בקונצרט של הפילהרמונית בהיכל התרבות. הצלחתי לשלב באהבה בין תחום החינוך לגן לתחום החינוך המוזיקלי.

הדסה: לסיום, מה עוד היית רוצה שנדע עליך, עידו?

עידו: בעיניי הבסיס לכל הוא אהבה. לאהוב את הילדים ולהתפעל מהם כל יום. להגיע בשמחה לעבודה. חשוב לי שהצוות שלי יגיע בכיף לגן, שיהיה להם טוב. אנחנו שותפים לעשייה. מה שמנחה אותי בעבודה הוא מחד גיסא חום ואהבה, עידוד ויחס אישי לכל ילד ומאידך גיסא סמכותיות, התמדה ועמידה בכל הכללים. השילוב בין שני אלה הוא המפתח לחינוך נכון מבחינתי. אני מרגיש כי אני צריך להיות "נאה דורש ונאה מקיים". במקום להסביר מהי התנהגות חברית למשל, עליי להדגים זאת הלכה למעשה באופן התנהגותי. חשוב לי להציב לעצמי יעדים ולפעול על פיהם, להיות תמיד בתהליך של משוּב. לדעתי - כשפועלים על פי יעדים - צצים ועולים רעיונות. אני קורא לשנה הזאת "שנת איפוס", ואתן דוגמה מהקריירה הקודמת שלי כאיש צבא: בצבא כשצריך לעשות איפוס לנשק, יורים למטרה ואז בהתאם לתוצאה מאפסים את הכוונת. בגן, בשנה הראשונה, הכוונת עדיין לא מאופסת. בשנה הזאת אני "יורה כדור איפוס" בתקווה שבשנה הבאה אקלע למטרה ■

למיניהן ועוד. יחד עם חברותיי לכיתה (מורן פרקש וויקי טייב) היינו מעין הרכב מוזיקלי קבוע.

הדסה: אכן הרכב שריגש את המאזינים והשאיר חותם של איכות.

עידו: במסגרת ההתנסות, הייתי שנתיים בגן מוזיקלי בעומר. זו הייתה סדנת לימודים מצוינת שבה יכולתי לעמוד מקרוב על חשיבות המוזיקה בעולמם של ילדים. במסגרת ההתנסות בניתי עם הגננת חצר מוזיקלית בגן בשיתוף ההורים. במקביל להתנסות לימדתי מוזיקה בגנים שונים במסגרת פרויקט "סולמות" (פרויקט שמטרתו לתת לילדים במצוקה סיכוי לשפר את חייהם בזכות המוזיקה, להעלות את הערכתם העצמית ולקדם את היכולת היצירתית שלהם). עם תום לימודי במכללה, היה טבעי שאעשה הרחבה ואלמד באופן מקצועי גם את תחום החינוך המוזיקלי. סיימתי תואר נוסף בפקולטה למוזיקה במכללת לוינסקי. כיום, בגן שאותו אני מנהל, המוזיקה היא גם מטרה וגם אמצעי. בכל יום נחשפים הילדים למוזיקה. באמצעותה הם לומדים נושאים תוכניים שונים, על פי הגורם המזמן, נושאים כמו עונות השנה; חגים וכיו"ב. במקביל - כמטרה, הם נחשפים ליצירות מופת ושירים קלאסיים המעשירים את עולמם התרבותי ומאפשרים להם להיות מאזינים פעילים. יש פסנתר חשמלי בגן ואתו אני מלווה את השירה או כל עשייה מסוג אחר. ניתן מקום בגן גם למוזיקה שהילדים עצמם אוהבים והבחירות שלהם בהחלט יכולות להפתיע. בחצר הגן מתקיימות הופעות של "להקת משינה הצעירה" וכן מושמעת מוזיקה לתנועה חופשית. בנוסף לעבודתי



על ספרים שראו אור לאחרונה

ללמוד וללמד בעידן הדיגיטלי

על הספר הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי

אולז'ן גולדשטיין

הספר **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** ראה אור בשנת 2017 בהוצאת מכון מופ"ת. אחד מעורכיו הוא ד"ר עוזי מלמד, לשעבר ראש הוועדה לעיצוב, לכתיבה וליישום התכנית להתאמת המכללות לחינוך למאה ה-21. במשך למעלה מעשור הוא היה המנהל הפדגוגי של תכנית התקשוב של מערכת החינוך בישראל והמנהל האקדמי של התכנית האוניברסיטאית להכשרת מובילי מידענות מתוקשבת באוניברסיטת תל-אביב. העורכת הנוספת היא ד"ר אולז'ן גולדשטיין, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת קיי וראש התכנית לתואר שני בחינוך בעידן טכנולוגיות מידע במכללה זו. ד"ר גולדשטיין הובילה בשנים 2007-2015 רשת עמיתית מחקר בין-מכללתית אשר חקרה את נושא שילוב טכנולוגיות המידע במכללות לחינוך.



שנן סיבות רבות לצורך בשינוי הפדגוגיה המסורתית, וביניהן דרישות העידן הדיגיטלי לכוח עבודה איכותי, המאפיינים הייחודיים של הדור החדש הגדל בעידן זה, יעילות נמוכה של דפוס הוראה ולמידה קיימים, גורמים טכנולוגיים-סביבתיים העוטפים את בית ספר וסוגיית התחרות עם מסגרות חינוך אלטרנטיביים. מערכת החינוך עושה מאמצים לעטוף את עצמה בטכנולוגיה, אך עדיין רוב רובה של המערכת נשארה כשהייתה. יש המשתמשים בטכנולוגיה כקישוט, יש הרואים בה מטרד שנכפה עליהם ויש המאמצים אותה מתוך אמונה ביכולתה לשנות, לשפר ולהיטיב את דרכי ההוראה והלמידה. רוב המשתמשים בה דבקים בדרכי ההוראה השגרתיות, המסורתיות.

הספר **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** מציג אסטרטגיות הוראה ולמידה המכוננות "חדשניות". אסטרטגיות אלה, אף שאינן חדשות, מקבלות תנופה, שדרוג ולעתים אף משמעות חדשה כשהן מנצלות אמצעים דיגיטליים ונתמכות בהם. הרעיון לכתיבת הספר עלה בעקבות המחקר המערכתי שחקר את שילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך (גולדשטיין ואחרים, 2012). צוות המחקר כלל עשרה חוקרים מארבע מכללות לחינוך המתקדמות בהטמעת תקשוב. ממצאי המחקר הצביעו על מעורבות נמוכה של חברי הסגל בשילוב תקשוב בהוראה ועל המצב הבעייתי של הכשרת הסטודנטים להוראה מתוקשבת. כמו כן התברר שמרצים שילבו תקשוב לחיזוק

דגמי הוראה מסורתית. ממצאים אלה הצביעו על הצורך בקידום חדשנות פדגוגית-טכנולוגית במכללות לחינוך, וחברי צוות המחקר התארגנו ויחד עם העורך ד"ר עוזי מלמד הגישו הצעה למכון מופ"ת לכתיבת ספר שמוקדש לדגמי הוראה

אוטונומית, שראשיתה בסקרנות ועיקרה התמודדות עצמאית עם בעיות שאין להן פתרון ידוע מראש. השער הרביעי יוחד **ללמידה שיתופית**, שבה נוצרות תובנות חדשות בחברותא מתוך התכוונות משותפת, יחסי גומלין ותרומה הדדית. השער האחרון מדגיש את הצורך ואת התועלת ב**שילוב אסטרטגיות בהוראה ובלמידה** ומציג דוגמה אחת מיני רבות של שילוב אסטרטגיות שונות בתהליך ההוראה והלמידה ■

מגוונים התומכים בהוראה ממוקדת לומד. במהלך העבודה הצטרפו לצוות הכתיבה מומחים נוספים. הספר מחולק לחמישה שערים. השער הראשון, **המהפכה הדיגיטלית והשפעתה על החברה ועל החינוך**, סוקר את השפעותיה של המהפכה הדיגיטלית על התרבות בכלל ועל מערכת החינוך בפרט. השער השני, **למידה חד-סטריט**, מציג ניצול של אמצעים דיגיטליים כדי לייעל ולגוון את הדרכים להעברת מידע ללומד. השער השלישי עוסק ב**למידה**

מקורות:

גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', פורקוש-ברוך, א', שינפלד, מ', זלקוביץ, צ', מור, נ', היילוויל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן, ר' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתוקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. **דפים**, 54, 20-67, מכון מופ"ת.



אלמורשד, מדריך לחינוך המיוחד

בדיע אלקשאעלה



ד"ר בדיע אלקשאעלה, פסיכולוג וראש ההתמחות לחינוך המיוחד במגזר הערבי במכללת קיי מחבר מדריך לחינוך המיוחד בערבית. המדריך בא לגשר על הקושי ללמוד בשפה אחת - עברית, תחום טיפולי בשפה אחרת - ערבית. ספרו מורכב מאוסף של מושגים ומונחים המשמשים בלימודי חינוך וחינוך מיוחד.

המשמעות של ללמוד בשפה זרה: פסיכולוגים רבים אומרים שתהליך ההסקה אצל בני אדם מורכב משתי דרכי חשיבה: דרך אחת היא שיטתית, אנליטית, והיא דורשת מאמץ קוגניטיבי. לעומתה הדרך השנייה מהירה, בלתי מודעת וטעונה רגשית. לטענת הפסיכולוגים, ייתכן שהמאמץ הקוגניטיבי שמשקיע האדם והדרוש לחשיבה בשפה זרה, שפה שאיננו מתבטאים בה באופן אוטומטי, משאיר לנו מעט משאבים מנטאליים, ודבר זה יכול להגדיל את ההסתמכות שלנו על תהליכים קוגניטיביים מהירים ומקוצרים. כמו כן ייתכן גם שהתקשורת בשפה נרכשת מאלצת אותנו להיות מחושבים, כך שאנחנו מסתמכים פחות על אינסטינקטים

שיבות השפה העברית לאוכלוסייה הערבית בישראל.

השפה העברית בישראל היא השפה שבה מתנהלים מוסדות המדינה, היא השפה הפורמאלית הראשית, שפת האקדמיה והלימודים, שפת התקשורת הכתובה והאלקטרונית. לכן כל אזרח במדינה חייב לדעת עברית היטב. השליטה בשפה העברית היא תנאי להבנה הדדית בין אזרחים ערבים ויהודים והיא חיונית ליצירת דיאלוג בין שתי התרבויות - הערבית והיהודית. ידיעת העברית יכולה להיות אפשרות לקידום חברתי-כלכלי. השליטה בעברית היא תנאי להשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שבהם מלמדים בעברית.





הספר "אלמורשד" בנוי מאוסף של מושגים בחינוך המיוחד, מושגים שימושיים שיכולים לעזור למתמחה בחינוך המיוחד וגם לכל סטודנט הלומד חינוך בשפה העברית משום שמושגים רבים משמשים בקורסי החינוך השונים. הספר בנוי מקטגוריות של מושגים והוא מסודר לפי נושאים. כל מושג מופיע בעברית, באנגלית ובערבית, אך הסברו בשפה הערבית - בשפה ברורה ומובנת ובקצרה

העשויים להיות בלתי-אמינים. חוקרים רבים בתחום השפה והפסיכולוגיה מראים גם שהתגובה הרגשית המידית למילים טעונות רגשית חלשה יותר בשפות שאינן שפת האם. אלו רק מעט מן קשיי הלימוד, ההבנה וההבעה בשפה זרה שעליהם מצביעים המחקרים. בשל זאת עלה רעיון הספר "אלמורשד".

הרעיון של הספר "אלמורשד". הרעיון של הספר "אלמורשד" התחיל להתגבש מאז שהתחלתי ללמד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובמיוחד בתחום החינוך המיוחד. פגשתי סטודנטים רבים שלהם בעיות בהבנת המושגים השונים בהתמחותם כאשר ההרצאות הן בשפה העברית. באופן כללי ההרצאות שלי הן בשפה הערבית, אך למרות זאת כל ההתנהלות הרשמית במדינה היא בשפה העברית: מושגים, אבחנות, תכניות וכו'. במקביל יש קושי רב למצוא תרגום משמעותי למושגים בשפה הערבית, דבר המקשה על הבנת הנושאים בצורה עמוקה ונכונה. רוב המושגים בשפה העברית הם לועזיים, וגם הסטודנט ששפת אמו עברית מתקשה לעתים בהבנתם. הסברים למושגים אלו קיימים בעברית ולא בערבית, לפחות במדינת ישראל. ישראל ענייה בספרי התמחות בכלל, ובתחום החינוך המיוחד בפרט. הסטודנט במגזר הבדואי מתקשה למצוא את המושגים בשפה הערבית, שפת אמו, ולכן בדרך כלל הוא משנן אותם מבלי להביןם. הספר "אלמורשד" עוזר במידה רבה לסטודנט לחינוך בכלל ולחינוך המיוחד בפרט, להבין לעומק את המושגים ואת התופעות בשפת אמו - הערבית.



הסתר פנים, תערוכתה של חנה גולדברג

ישראל רבינוביץ, אוצר ראשי, מכללת קיי

"כל המשפחות מצטלמות אותו דבר.."
(בעקבות טולסטוי)



בציוריה גולדברג 'גואלת' תמונות אלו מארכיונים שונים. היא מציירת משפחות ממקומות שונים וממרחב חברתי ודתי שונה, תוך תשומת לב לניואנסים הדקים. הציורים הצטיירו בדחיפות ובחיפזון. הדבר מורגש בצבע הדליל שלעתים נזל ובמשיכות המכחול המהירות. בזריזות, ללא פשרות נדרשות ממנה החלטות מהירות ומתוחכמות, משפחה ועוד משפחה. גולדברג יוצרת מעין DNA של עם שיחידיו השונים יכולים למצוא את עצמם בתוכו, להרגיש שייכות ולהזדהות עם ההעמדה, עם תנועות הגוף, עם הנוכחות שבחדר ועם היחסים בתוך המשפחה, ההופכת להיות 'המשפחה של כולנו'. ויחד

יוריה של חנה גולדברג הוצגו בגלריה הראשית של מכללת קיי בחודש אפריל 2017. בתערוכתה זו, **הסתר פנים**, גולדברג עוסקת באופן סיזיפי בסיפור משפחתה בשואה.

במהלך העבודה על התערוכה האירה התובנה באמנית עד כמה הסיפור האישי שלה דומה לסיפורים אישיים אחרים, סיפורים ההופכים להיות הסיפור הקולקטיבי, הלאומי. גולדברג בוחרת לצייר משפחות מתקופת טרום השואה שמבחינתה הן אנונימיות, ללא שם וללא פנים. היא אינה יודעת מי שרד את המלחמה הנוראה, רק הצילומים נותרו לספר את קיומם.





עם זאת מעלה האמנית את השאלה האם הקולקטיביות הזו מחזקת או מחלישה את הזיכרון האישי והלאומי. בתמונותיה יוצרת גולדברג 'הסתר פנים' כפול: מצד אחד חסרון הפנים מזמין את הצופה לראות את פניו הפרטיים בתמונה. ומצד שני נוצרת תחושת אי נוחות המועצמת בבחירת הצבע האדום המרמז על דם ואש ותימרות עשן... צבע נוקב שאותו מעדנת האמנית בזהב, צבע שבו היא מצפה את פני הדמויות כדי לתפוס רגע של קודש, הילה של חמלה הנצבעת בעתידים הלא ידוע של אותם מצטלמים.

רגע זה מבחינה לאומית ותיאולוגית קרוי 'הסתר פנים'. הרגע שבו האלוהות כביכול נעלמת ומאפשרת לכוחות אחרים לפעול. בתערוכה המרגשת הזו חנה מציירת מתוך שליחות. היא מצליחה להעביר דרך חווית צילומי המשפחות את חוויית האישית וחויית כלל העם תובנות על מהות קשר זה.

מבוסס על טקסט שכתבה האוצרת וחוקרת האמנות נעה לאה כהן לתערוכתה של חנה גולדברג בגלריה "המקלט לאמנות - גלריה ירושלמית"





שיחקתי אותה מנגלה.

שיחקתי אותה אלוהים.

בציורים השתמשתי בצבעי האש בלבד: מן האדום ועד הצהוב.

שכבת הבסיס של כל העבודות היא זהב.

גם את פניהם החסרות של כל הדמויות כיסיתי בזהב.

כמו בפסלים השטוחים המוצבים באתרי תיירות, שם מוזמן התייר להכניס את ראשו לעיגול הריק במקום בו אמור להיות ראשה של הדמות, כך אני מזמינה את המתבונן להשלים את הפאזל, לשחק איתי את המשחק.

אן דן די נו.

כשנכנסים לתערוכה נראות כל התמונות דומות. בשלב השני ניתן להבחין בהבדלים בין התמונות, ובחיסרון תווי הפנים.

מי שרצה במותם לא ראה את פניהם.

למרות שאין להם פנים ניתן לאפיין כל אחת מהדמויות

המצוירות בצורה מדויקת.

רק מי שמכיר את הצילומים המקוריים יוכל להבחין

ב"החלפות" שעשיתי בתוך המשפחות.

זוהי תערוכה שמתחפשת לתערוכת זיכרון:

התבוננות חוזרת תבחין בממד שהוא ההיפך מזיכרון. השמטת הפנים מייצרת השטחה והכללה של זיכרון שהופך לאוטומטי,

טקסי ובלתי אישי. הפורמט החזותי האחדיד בו אנו מורגלים

הופך את הזיכרון למנגנון מתוחכם של השכחה.

הציורים נראים כאילו הם חוזרים על עצמם, למרות שבכל

אחד מהם מצוירת משפחה אחרת, ממקום אחר.

רק הגורל אחד היה

בסלון הבית בו גדלתי

חנה גולדברג

בסלון הבית בו גדלתי היה תצלום משפחתו של אבא לפני השואה.

את אביו, אמו, אחותו ושלושת אחיו לא הכרתי. הם לא שרדו. לפני כמה חודשים נפטר דודי שמואל, אח של אבא. מהלוויה נסעתי ישר לסטודיו והתחלתי לצייר את המשפחה מאותו תצלום מוכר. בעודו רטוב הבאתי את הציור מנחה לאבי היושב שבעה.

תוך כדי עבודה הרגשתי כמה קשה לי לצייר את אלו שידעתי שלא שרדו (שרדו ארבעה מתוך עשרה).

תהיתי אם ארגיש אחרת כשאצייר מצילומי משפחות בהן אין לי מושג מי שרד ומי לא.

חיפשתי תצלומים של משפחות בסדר גודל דומה, משפחות שהצטלמו באותו רגע שלפני השואה.

אוי, כמה דומים הצילומים...

ההורים יושבים באמצע, ילד קטן ו/או תינוק ביניהם. האחים הגדולים עומדים מאחור, הקטנים מלפנים. מהצדדים מוצבים הילדים בגילי הביניים.

ובפרפראזה על דברי טולסטוי: "כל המשפחות מצטלמות אותו דבר.."

שאלתי את עצמי מי מהדמויות שאני מציירת שרדה ומי לא, "מי בקיצו ומי לא בקיצו",

מצאתי את עצמי משחקת ב"אן דן די נו".

בשלב מסוים התחלתי להעביר דמויות מתמונה לתמונה: הוצאתי ילדים ממשפחה אחת והעברתי למשפחה אחרת.



הכשרת מורים באנגליה - רשמים מהביקור באוניברסיטת בריסטול

אולז'ן גולדשטיין ושרון שטיינברג

ד"ר אולז'ן גולדשטיין וד"ר שרון שטיינברג יצאו במשלחת של מרצים מקיי לאוניברסיטת בריסטול כדי להבין כיצד מכשירים מורים באנגליה בתוך בתי הספר עצמם וכיצד הם מגיבים לסערה שמעורר דגם הכשרה יוצא דופן זה.



ביקור בבית הספר העליסודי בבריסטול. מימין לשמאל: ד"ר שרון שטיינברג, מרצה בתכניות לתואר שני במכללה; ד"ר ברי טרהר, חבר הדירקטוריון של בית הספר בבריסטול; ד"ר אולז'ן גולדשטיין, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללה. (הצילומים בסקירה זו באדיבות המחברות)

הייתה לחזק את המכללות המשתתפות באמצעות קשרים בין-לאומיים עם מוסדות חינוך במדינות אחרות. ד"ר טרהר שיתפה פעולה עם המרצים ועם הסטודנטים שלנו בתכנית לתואר שני. במפגשים עם הסטודנטים שלנו היא התייחסה לרב-תרבותיות ולגלובליזציה והדגישה את הצורך בהתחשבות המורים בשונות התרבותית בין המורה לבין תלמידיו ובין התלמידים לבין עצמם. השנה אנו המרצות (כותבות המאמר) ובוגרת של התכנית לתואר שני גב' אורן דולב ביקרנו באוניברסיטת בריסטול באנגליה. בביקור פגשנו את ראש לימודי התואר השני וחברי הסגל של בית הספר לחינוך ובנוסף ביקרנו בשני בתי ספר עירוניים.

יכרות עם מערכת החינוך והכשרת מורים במדינות אחרות מאפשרת להבין גישות חינוכיות ומדיניות של מערכת החינוך ולהשוות אותן עם מה שקיים בישראל. כדי להכיר מערכות אלו, אנחנו בבית-הספר ללימודים מתקדמים מנסים להרחיב קשרים בין-לאומיים עם מוסדות חינוך במדינות אחרות. בשנת 2016 ביקרה משלחת של סטודנטים ומרצים באוניברסיטת טמפרה בפינלנד. הביקור ב-2017 התאפשר הודות לקשר שהתפתח בינינו לבין ד"ר שילה טרהר, מרצה באוניברסיטת בריסטול במהלך הפרויקט הבין-לאומי TEMPUS IRIS שבו השתתפה המכללה בשנים 2012-2015. מטרת הפרויקט



ממבחינים ומשוחחים על דרכי התמודדות. בנוסף, מעודדים תלמידים להעלות נושאים שמטרידים אותם – נושאים לימודיים וחברתיים מתחומי בית-הספר והבית. עשר הדקות האחרונות מוקדשות לקשר עם התלמידים כדי לשמוע איך עבר היום של התלמידים, ובמיוחד אם היו אירועים חריגים, כדי לטפל בהם מיד. שמענו על גישה דומה של מתן דגש על מפגש עם התלמידים בתחילת היום ובסופו. סגנית המנהלת סיפרה שהיא, המנהל והמורים נוהגים לחכות לתלמידים בשער בתחילת היום ובסופו כדי לקבל את פניהם. המטרה היא ליצור קשר בלתי פורמלי בין הילדים והמבוגרים. אחת הפעילויות שנכחנו בה הייתה שירה בציבור של כל ילדי בית-הספר. הילדים שרו שירים עם מסרים אופטימיים ברוח של פסיכולוגיה חיובית וחינוך לסובלנות.

התרשמנו במיוחד מהדגש המושם על מתן מענה לצרכים מיוחדים של תלמידים משולבים וילדים בעלי קשיי שפה. עבור רוב התלמידים אנגלית היא שפה שנייה. בכיתה ב' שבה צפינו היו שלוש סייעות: סייעת אישית לילד בעל בעיות התנהגות המשולב בכיתה רגילה והאחרות – סייעות כלליות של הכיתה. התברר שבכיתות א ו-ב ישנו תגבור של סייעות כלליות כדי לפתח מיומנויות למידה בדגש על קריאה והבנת הנקרא. הנוהל המקובל הוא שאין יותר מילד משולב אחד בכיתה. רוב הסייעים בעלי תואר אקדמי רלוונטי בחינוך או בפסיכולוגיה, והם מקבלים הדרכה מקצועית שוטפת בתדירות גבוהה לגבי פיתוח מיומנויות לימודיות וחברתיות המותאמות אישית לצורכי התלמיד.

בשני בתי-הספר פגשנו מורים בחדר מורים ושוחחנו על עבודתם בבית-הספר. הם הביעו התעניינות בישראל, ובניגוד לדימוי של אנגלים כאנשים סגורים קיבלנו מהמורים יחס ידידותי. האווירה החברתית בחדר המורים בבית-הספר היסודי באה לידי ביטוי גם בלוח שהיה תלוי שם על הקיר – מלא בפקקי הוקרה שהמורים כתבו זה לזה (על החלפה בשיעור, הכנת חומרים, הוקרה על הדרכה, הנאה מעבודת צוות וכד'). באוניברסיטה נפגשנו עם מרצים בנושאי תקשוב ופדגוגיות להטמעה יעילה של הטכנולוגיות המתקדמות. מהמפגשים באוניברסיטה ובבתי הספר למדנו שיש מגמה של העדפת מעבר ממחשבים ניידים לאייפדים. הסיבה היא שמעבודות מחשבים ניידים תופסות כיתות והטכנולוגיה מתיישנת מהר ודורשת תחזוקה. בתיכון היוקרתי מתבצעת רכישה מרוכזת של אייפדים וכל ילד צריך לרכוש אייפד כחלק מהציוד הנדרש בבית-הספר. דבר זה מאפשר לכל מורה בכל שעה ללמד שיעור מתוקשב. בנוסף, התקיימו מפגשים אישיים מוצלחים שכל אחת מאתנו תיאמה מראש בתחום המחקר שלה, והוחלט על המשך שיתוף פעולה מקצועי ומחקרי. לסיכום, הביקור באוניברסיטת בריסטול הרחיב את הקשרים המקצועיים שלנו עם עמיתים ולדעתנו הדבר יתרום גם לסטודנטים ולמכללה. הביקורים בבתי-הספר אפשרו לנו להכיר את התרבות הבית-ספרית וקיבלנו תובנות רבות לגבי דגשים בהוראה ובתכניות הלימודים



מימין לשמאל: גב' אורן דולב, בוגרת התכנית לתואר שני; ד"ר שילה טרהר, מרצה מאוניברסיטת בריסטול; ד"ר אולז'ן גולדשטיין, ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללה; ד"ר שרון שטיינברג, מרצה בתכניות לתואר שני במכללה.

הכשרת מורים באנגליה שונה מזו שבשראל ובמדינות אירופה. לפני כעשר שנים קיבל משרד החינוך האנגלי החלטה להעביר את הכשרת המורים לתוך בתי ספר ובכך לאפשר לסטודנטים להתערות יותר בתרבות הבית-ספרית. לכל סטודנט מוצמד מורה מאמן וכשני שלישים משעות הלמידה הסטודנטים מבלים בבית-הספר. חלק מבתי-הספר מספקים לסטודנטים את הלימודים האקדמיים בכוחות עצמם וחלק אחר משתפים פעולה בהקמת מרכזים מחוץ לבית-ספר שבהם מרצים מהאוניברסיטה מוזמנים ללמד קורסים אקדמיים. לדגם הכשרה זה ישנם יתרונות, אך גם לא מעט חסרונות. גב' ג'ין דורין, ראש לימודי התואר השני באוניברסיטת בריסטול, ציינה שלמורים מאמנים רבים היו חסרות מיומנויות של הדרכה פדגוגית וכתוצאה מכך הסטודנטים לא קיבלו הכשרה ברמה רצויה. אי-שביעות הרצון מדגם הכשרה זה יצרה שיח סוער הן ברובד האקדמי והן ברובד המדיני. הממשל החדש שעלה בעקבות ה"ברקסיט" מתכוון להעביר את ההכשרה להוראה חזרה לתוך האוניברסיטאות. באנגליה לאנשי אקדמיה ישנה השפעה על הרובד המדיני של מערכת החינוך – עשרים ושניים מוסדות להשכלה גבוהה בעלי משקל מכובד יצרו קבוצה המכונה "קבוצת ראסל" המייצגת את האינטרסים והעמדות של האקדמיה. בעלי תפקידים בכירים ברובד המדיני מקשיבים להמלצות הקבוצה הזאת.

ד"ר שילה טרהר ארגנה לנו ביקורים בשני בתי-ספר והם הרשימו אותנו מאוד. אלה בתי-ספר שונים מאוד זה מזה: תיכון בשכונה יוקרתית שבה תלמידים ממשפחות ברמה סוציו-אקונומית גבוהה ובית-ספר יסודי בשכונת מהגרים שבה הרמה הסוציו-אקונומית נמוכה. המשותף לשני בתי-הספר היה הדגש על תכניות לרווחת התלמיד (Well-being). בביה"ס התיכון מופעלת תכנית הנקראת 'בתים פתוחים' – במהלך עשרים הדקות הראשונות ועשר הדקות האחרונות בכל יום, הילדים הולכים לכיתה רב-גילית בת שלושים תלמידים ומורה. מטרת ערבוב הכיתות היא ליצור תחושת קהילה בבית-הספר. המפגשים בבוקר מוקדשים לפעילויות כמו הקניית אסטרטגיות להפחתת לחצים, למשל תרגילי יוגה. כמו כן המורים מעלים נושאים לדיון כמו לחץ

פדגוגיות פורצות דרך משולבות תקשוב



משמאל לימין: פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, ד"ר חפצי זהר, סגנית ומ"מ ראש העיר באר שבע, גב' עמירה חיים, מנהלת מחוז דרום משרד החינוך



פרופ' שיזף רפאלי



גב' עמירה חיים

מאת מירב אסף. צילום: נורית עבדו
ביום שני 3.4.2017 התקיים במכללת קיי "כנס פדגוגיות פורצות דרך משולבות תקשוב". מטרת הכנס הייתה לאפשר לאנשי חינוך מבתי הספר ומהאקדמיה לקבל תמונה עדכנית של הנעשה בתחום ולחשוב על כיוונים להמשך הדרך. ד"ר מירב אסף, ראש מיח"ם במכללת קיי, שימשה כיו"ר הכנס.

ל"כנס פדגוגיות פורצות דרך משולבות תקשוב" היו ארבעה חלקים:

- שישה מושבים מקבילים שבהם הוצגו פעילויות פורצות דרך משולבות תקשוב של סטודנטים, של מורים ושל מרצים.
- מושב ברכות והרצאת פתיחה של פרופ' שיזף רפאלי. בהרצאה רפאלי התייחס לצורך בשינויים בלמידה בעקבות השינויים הטכנולוגיים המתרחשים מעבר לכותלי בית הספר.
- סדנאות שבהן הוצגו דגמים פדגוגיים חדשניים בחינוך באמצעות רובוטיקה, מציאות רבודה, מציאות מדומה, מרחבי לימוד עתידיים וחדרי מילוט.
- פאנל בהנחייתו של פרופ' שלמה בק, ובו דנו ד"ר אמנון גלסנר, דיקלה באום-פלדמן ופרופ' חנן יניב באתגרים שבהם עומדת מערכת החינוך בימים אלו.

תכנית הכנס ותמצירי ההרצאות בקישור:

<https://sites.google.com/view/kayeinnovation>



משמאל לימין: ד"ר מירב אסף, מכללת קיי, וד"ר חפצי זהר

האקתון חינוך ועתיד, חנוכה תשע"ו

מאת אמנון גלסנר

צילום: צוות תכנית "שבילים"



ביום שני 26.12.2016, נר שני של חנוכה, התקיים במכללת קיי כינוס חינוך ועתיד ביזמה של קבוצת החשיבה לקידום של תרבות למידה פעילה ומערבת בהכשרת מורים בחסותה ובארגונה של מכללת קיי ובשיתוף האגודה הישראלית למדע בדיוני ופנטסיה והעמותה למשחקי תפקידים בישראל. את הכינוס הפיקו ד"ר אמנון גלסנר וד"ר רביב רייכרט ממכללת קיי.



התצלום באדיבות ד"ר אמנון גלסנר

ומהעמותה למשחקי תפקידים וחלקם, הגם באיחור, הגיעו לבסוף למרות בעיית הרכבות שעייכבה והטרידה מאוד. רוב התגובות מחלק זה של הכינוס שנועד מראש להיות חוויתי מאוד, הבליטו את חווית ההנאה והלמידה שהתאפשרה בזכות היצירה ומשחקי התפקידים. בחלק השני של **האקתון חינוך ועתיד**, ומכיוון שחלק מהמשתתפים מהמכללה חזר ללמד קורסים, התחלקו הנותרים לשתי קבוצות של כחמישה עשר משתתפים בכל קבוצה. כל קבוצה חשבה בעזרת הנחיה בדרך של סיעור מוחות מובנה בצורה של מיני-האקתון (מרתון של אנשי מחשבים וזמים שהחל דרכו בתעשיית ההיי טק ועבר לתחומים אחרים) על תמונת העתיד של הכשרת המורים שתצצה לראות. תחושת המשתתפים הייתה שהם נשארו עם יותר שאלות משובות, והם ציינו את הרצון המשותף להמשיך ולארגן כינוסי חשיבה כאלו

יום שני, בנר שני של חנוכה, הגיעו לכינוס ההאקתון כ-60 משתתפים ומשתתפות, חלקם הגדול הגיעו ממכללת קיי. למרות הגשם והתקלות הקשות בתנועת הרכבות לבאר שבע, הגיעה נציגות מכובדת ממכללת גורדון בחיפה וגם נציגות מעטה ממכללת אחוה. בנוסף הגיעו גם משתתפים ממוסדות אחרים. הכינוס נפתח בהרצאה קצרצרה של ד"ר רביב רייכרט אודות שימוש במדע בדיוני ופנטסיה כדרך שיכולה לתרום לחשיבה מקדמת מציאות. המשתתפים חשו שצריך לשמוע עוד אודות הנושא המרתק שרביב פתח. לאחר ההרצאה, בחלק הראשון של הכינוס התקיימו סדנאות שבהן כל אחד מהמשתתפים שהגיעו התנסה בסדנה אחת של עבודה עם יצירה ובסדנה נוספת של משחקי תפקידים. סדנאות אלו נועדו להכניס את המשתתפים לאווירה המאפשרת הפעלת דמיון והתבוננות אחרת שאינה שגרתית. את הסדנאות הנחו מנחים מהאגודה למדע בדיוני ופנטסיה

ב

מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי רובין



המחנך העומד במרכז החידה נולד בשנת 1880 בעיירה פרילוקי שבפלך פולטבה באוקראינה. בהיותו בן חמש החל את לימודיו ב'חדר' ובגיל שנים עשרה נשלח ללמוד בישיבה בלובני בפלך פולטבה. בסיום לימודיו נבחן ועבר בהצטיינות את הבחינות האקסטרניות וקיבל תעודת הוראה ממשלתית. בן שבע עשרה וחצי היה בחזרו לפרילוקי-מורה משכיל וציוני נלהב, והחל להרצות בעיירתו על ציונות ועל הספרות העברית החדשה. בשנת 1901 החל משמש מורה בבתי ספר מתוקנים. במקביל נשא הרצאות על ספרות ותרבות עברית בפני אגודות נוער שונות, ביניהן אגודת 'התחייה', שבה הכיר את בת זוגו. השניים קשרו את עתידם יחד, אם כי לעולם לא נישאו.

מפנה בחייו חל כאשר נפל לידי המאמר 'עברית בעברית': השיטה הטבעית ללימוד שפת עבר. שיטה זו מבססת את הוראת העברית על הפעלת כל החושים ומקשרת את הלימוד לתנועה ולפעילות גופנית כאמצעי מתודי יעיל לקליטת הנלמד ולזכירתו. בעקבות התעמקות בשיטה, השתנתה חשיבתו באשר ל'עולם ההוראה לתינוקות', והוא החל להתעניין בבעיות חינוך של ילדים

בגיל שלפני בית הספר. הוא החליט להשתלם בתחום ההוראה לגיל הרך, נטש את ההוראה בבתי הספר והתמקד ביישום תכניתו לייסד גן ילדים עברי.

באותם ימים, שנת 1908, היה כבר אב לילדים. הוא ובת זוגו גידלו את ילדיהם באווירה עברית והנהיגו בביתם בוורשה את הדיבור העברי. יתרה מזאת, ביתם היה אחד המעטים בגולה שבו העברית הייתה שפתו המדוברת, וילדיו היו מן הילדים הספורים ברחבי הגולה, שהעברית הייתה לשונם היחידה. בדרכו להגשים את חלומו להקים גן ילדים עברי בגולה, נאלץ המחנך לעבור דרך תחתית: ראשית לכול, היה עליו להשיג רישיון ממשלתי. לפי חוקי המדינה הותר לפתוח בוורשה כל בית ספר בלשון האם של ההורים, שהיא לשון האם של הילדים. הוא היה צריך לשכנע את הפקידים במשרד החינוך כי ילדי הגן שלו והוריהם מדברים עברית בבית; שנית, הוא סבל לעג מצד חבריו הפדגוגים, שטענו כנגדו שהוא מעכב את התפתחות הילד בנתקו אותו מלשון האם, ושהוא מתימר להקנות לילד קטן שפה זרה, שפה מתה. הם "ראו בו בעל הזיה, 'משוגע לדבר אחד', מין דון קישוט הרואה חלומות משונים בהקיץ בלי שתהא לו כל אחיזה במציאות"; שלישית, לא הייתה לו מתודה חינוכית סדורה ודרכי הוראה שיטתיות בשפה העברית. ומעל כול אלה ריחף המכשול הרביעי, המחסור במשאבים כספיים.

המחנך לא נרתע, ובכוח נחישותו - "בעקביות, במסירות ובאחריות גדולה למפעל חייו" - התגבר על המכשולים. בשנת 1909 הוא פתח בוורשה את גן הילדים העברי הראשון בגולה,

שבו "לימוד הלשון העברית תופס את המקום הכי חשוב, את המקום הראשי בכל עבודת היום". שנת הלימודים הראשונה נפתחה עם מספר מועט של ילדים, כי מעטים היו ההורים שהסכימו לחינוך ילדיהם ב'שפה זרה', 'משונה', אך עד סופה - כבר היו בגן שלושים ילדים "דוברי עברית, שרים וחיים בלשון העברית". לצדו עבדה בת זוגו, שאותה הכשיר לעבודה בגן. במהלך השנה הראשונה הוא עמד אובד עצות נוכח המחסור בספרות עברית לילדים ולכן חיבר בעצמו שירי משחק, פזמונים, סיפורים ואגדות לילדים. אותם קיבץ בספר "זמירות" והוציאו לאור בשנת 1912.

בתום שנת הלימודים הראשונה המחנך הגיע לידי מסקנה, שלא יהיה המשך ועתיד לגנו, אם לא תקום עתודה של גננות עבריות לרשת גנים עבריים שתקום ברחבי רוסיה. ולכן בשנת 1910 פתח בית מדרש (סמינר) להכשרת גננות עבריות, שבגמר הכשרתן התפזרו ברחבי הגולה ופתחו גנים עבריים והפיצו את הדיבור העברי. בין הבוגרות היו שתיים ידועות: הראשונה היא המשוררת-הסופרת קדיה מולודובסקי, שהיטיבה לחבר שירים בעברית עבור חניכיה הצעירים. השנייה היא חנה רובינא, שחקנית 'הבימה' מימיה הראשונים.

רובינא, שחלמה להיות גננת (ואכן הייתה בסאראטוב), סירבה בתחילה להצטרף לתאטרון, ונעתרה לאחר מאמצי שכנוע מרובים.

מלחמת העולם הראשונה (1914) אילצה את המחנך לסגור את גן הילדים ואת בית המדרש לגננות. הוא ומשפחתו עזבו את ורשה והתיישבו באודסה. שם הוא חידש את פעולתו של בית המדרש ועל ידו הקים שלושה גני ילדים. במקביל הוא התחיל להוציא לאור את כתב העת המיוחד לגננות - 'הגינה'. עם עליית הקומוניסטים לשלטון ופרוץ המהפכה הרוסית (1917) גברה ההתנכלות לתרבות העברית ולחינוך העברי. המחנך נאסר, אך הצליח להימלט והגיע למסקנה שברוסיה לא תהיה תקומה לאף מוסד עברי לאומי, ולכן החליט שהגיעה העת לעלות לארץ ישראל. בשלהי 1919 הוא שלח את משפחתו לארץ. הוא עצמו נשאר באודסה במטרה לנסות ולהציל את הספרייה ואת הדפוס של 'הגינה'.

במחצית שנת 1920 עלה לארץ. בשנת 1922 התמנה למפקח כללי על גני הילדים, ובכך נשא גם את כתר הראשוניות כמפקח הכללי הראשון על גני הילדים בארץ ישראל. עם היכנסו לתפקידו כמפקח, הוא יצא למאבק על הרמת קרנו של גן הילדים ועל שיפור תנאי עבודתה של הגננת. העיסוק האינטנסיבי בפיקוח, שהיה כרוך בעבודה אדמיניסטרטיבית מרובה ובכתיבת דו"חות פדגוגיים, וברובו כלל נסיעות לגני הילדים ברחבי הארץ, התישו את נפשו ועוררו בו געגועים לעבודתו החינוכית בסמינרים שלו בוורשה ובאודסה. הוא ניהל משא ומתן עם הנהלת הסמינר ע"ש



בשנת 1928 הוא יצא לארצות הגולה בשליחות הקרן הקיימת לישראל. הוא מילא את שליחותו בנאמנות עד 1933, אולם בשל מחלתו סיים את תפקידו וחזר לפעילותו החינוכית בארץ. באביב 1933 הוא פתח את 'המעון הדוגמאי לילדים', מוסד פרטי, בשדרות רוטשילד 1 בתל-אביב, ולידו בית מדרש לגננות. השירים והריקודים, המשחקים וספרי האגדות, היו פרי עטו ומילאו חלק ניכר מיום העבודה במעון. מצבו הבריאותי הלך והחמיר, הוא הצליח לנהל את המוסד עד סוף שנת הלימודים תש"א (1941). המחנך נפטר בחשוון תש"ג (1942) ■

מי הוא המחנך שנחשב
ל"אבי גן הילדים העברי הראשון בתפוצות"
ולמפקח הכללי הראשון
על גני הילדים בארץ ישראל?

לוינסקי בתל-אביב, במטרה לקבל לניהולו את מסלול הגננות ואת הגן הדוגמאי, שהתנהל ליד הסמינר. הדבר עלה בידו בשנת 1925. השנים שבהן הוא עבד בסמינר היו מהפוריות ביותר בשנות יצירתו בארץ. היו אלה שנים של עבודה פדגוגית ענפה, ושנים של עבודה ספרותית ברוכה. תוך כדי עבודתו בהכשרת הגננות בסמינר ובהדרכתן בעבודה המעשית בגן הדוגמאי, הוא כתב את מיטב שירי הילדים שלו והמשיך לחבר שירים חדשים: שירי משחק, שירי תנועה, שירי לכת, סיפורים ואגדות. הוא רתם את המוזיקאי יואל אנגל לחבר מנגינות לשיריו, ובכך היו שניהם ממניחי היסודות לחינוך המוזיקלי בארץ. שיר לדוגמה שחיברו השניים, המושר גם כיום בגני הילדים:

הַיֹּרָה

גֶּשֶׁם, גֶּשֶׁם מְשֻׁמֵּם,
כָּל הַמּוֹן טְפוֹת הַמַּיִם!
טִיף-טִיף-טִיף! טִיף-טִיף-טִיף!
מִחָאז כֶּף אֶל כֶּף!
טִיף-טִיף, טִיף-טִיף
טִיף-טִיף-טִיף! טִיף-טִיף-טִיף!
מִחָאז כֶּף אֶל כֶּף!

פתרון החידה מגיליון 13: שולמית רופין



שולמית רופין (באדיבות הנכדה שולמית הכהן)

האמנותית כמקצוע התמחות. שאיפתה הייתה להופיע באופרה, אך הוריה הניאו אותה מקריירה של זמרת באופרה, פן תצא לתרבות רעה, והיא "נתנה שבועה להוריה שלא תשיר בפרהסיה".

הודות לכישרונה המוזיקלי הצליחה למצוא משרה כמורה לפיתוח קול באותו קונסרבטוריון בברלין שבו למדה. היא אף המשיכה להשתלם במקצועה בבית מדרשם של אחדים מגדולי המוזיקה בגרמניה.

במארס 1908 נישאה שולמית בת השלושים ושלוש ל**ארתור רופין** בברלין.

ב1 בנובמבר 1910, בשלהי התקופה העות'מאנית בארץ ישראל, נפתח ביפו בית ספר פרטי לנגינה על ידי **שולמית רופין**, מורה לזמרה אמנותית ולפיתוח קול. היה זה המוסד המוזיקלי המקצועי הראשון בארץ, אשר נועד לתת השכלה מוזיקלית מקצועית לבני הנוער בארץ, לפתח ולהפיץ את המוזיקה הקלאסית בארץ ישראל. בחלוף העתים הכה בית הספר שורשים איתנים בחיי הקהילה המקומית, הפך ל"פאר העיר ונחשב בין המוזיקאים במזרח הקרוב כמוסד המסודר ביותר למקצוע המוזיקה". המוסד הצליח להעמיד דורות של מורים למוזיקה, שהתערו בכל שטחי המוזיקה בארץ, להרחיב את חוג חובבי המוזיקה ולתרום להתפתחות המוזיקה בקרב הנוער העברי. שנה לאחר ייסודו של בית הספר ביפו, הקימה שולמית רופין סניף בירושלים. שני בתי ספר אלה נחשבים לחלוצי החינוך המוזיקלי בארץ ישראל, וכאשר בשנת 1912 הלכה שולמית רופין לעולמה בדמי ימיה, נקראו שניהם על שמה "בית הספר לנגינה שולמית".

מי הייתה שולמית רופין? שולמית (Selma) לבק (Lewek) רופין (1878-1912) נולדה בעיר השדה ברומברג שבגרמניה (כיום, שייכת לפולין ושמה Bydgoszcz) למשפחה יהודית משכילה. היא קיבלה חינוך כללי בבתי ספר בברומברג, ומאחר שידעה פרק בנגינה וניחנה בקול ערב, פנתה לקונסרבטוריון בברלין כדי לרכוש מקצוע בתורת הנגינה. היא גמרה את חוק לימודיה ובחרה את הוראת הזמרה

אחד מקרובי המשפחה חיבר שיר לכבוד נישואיהם. לשולמית כתב:

בת שבע עשרה היא הגיעה לברלין / ראתה את העולם
באור ורוד / [...] בזמן הזה היא מגלה את כישרונה לשירה
אמנותית / והיא טיפחה אותה מאוד / ופרופסור שבחן
אותה / הניע אותה להמשיך בהשכלה. [...] ומאחר שהיה לה
קול טוב / ולמדה מוזיקה טוב מאוד, / חשבה שיהיה נכון /
לייסד מכון. / וכך עשתה. / מכל הצדדים זרמו תלמידות /
הייתה עסוקה כל הזמן / וכמעט לא נחה. / מכובדת ובת
יוקרה / היא פועלת זה זמן רב / ועלמות רבות זוכרות אותה
בתודה / בזכות בית הספר הטוב.

לאחר הנישואין, הפליגו שולמית וארתור רופין לארץ ישראל,
כדי "להתחיל בחיים חדשים בארץ זרה, בסביבה לא נוחה".
השניים השתקעו ביפו. במאי 1909 שבה שולמית לברלין
ללדת את בתה, "מחמת תנאי הרפואה הרעים בארץ ישראל".
בקיץ 1910 חזרה ארצה עם בתה התינוקת לבית המשפחה
ברח' הרצל בתל-אביב.

תיאור מפורט של הבית, השופך אור על אורח חייה של
שולמית, מצאתי באחד מספרי התקופה:

מאחורי בית טרייביש ניצב
בית מידות בעל קומתיים,
שהיה שייך למשפחה גרמנית
משרונה. בחזית השתרעה
מרפסת, או אכסדרה בלשון
הימים ההם, רחבת ידיים -
בצדיה עמודים בעלי כותרות
בסגנון הרנסנס ומעליהם תקרה
מצילה. הבית שכן בצל עצים
גבוהים, מסביבו שלווה ודממה.
בקצה החצר נמצאה רפת ובתוכה
פרות גזעיות ומטופחות. המשפחה
הגרמנית גרה בקומה התחתונה,
ואילו בקומה העליונה התגוררה
משפחת ארתור רופין, אשר עלתה

מגרמניה. הם הסתגרו להם בטירתם הדמיונית והתערבו
רק מעט בחייה היום-יומיים של תל-אביב השוקקה. מדי
בוקר הייתי נוטלת את כד החלב ופונה אל הבית המהודר
וקונה מן הגרמנים ליטר חלב טרי. צלילי מוזיקה שקלחו
מבעד לתריסים המוגפים של הקומה העליונה משכו את
תשומת לבי. הייתי מביטה לעבר החלונות הגבוהים... לעתים
רחוקות נתקל מבטי באישה רחבת פנים ושקטה אשר
נשקפה מבעד לחלון. שערה היה עשוי עיגולים קלועים
על אוזניה, ומבטה הוזה למרחקים. זו הייתה הגב' שולמית
רופין, שהלכה לעולמה בגיל צעיר. המשפחה יסדה לזכרה
ועל שמה את בית הספר לנגינה "שולמית", חלוץ המוזיקה
בארץ.

עם שובה ארצה, החלה שולמית בתכניות למימוש "משאלת

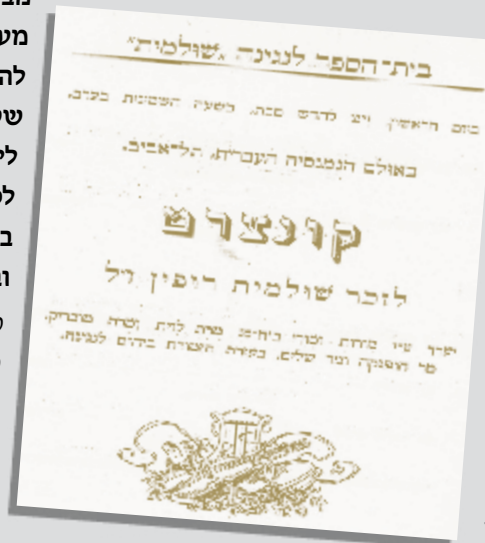
לבה - ייסוד בית ספר למוזיקה בארץ". היא ניסתה להניע כמה
מציוני רוסיה, שיתנו ידם להקמת בית הספר, והללו הבטיחו
את תמיכתם "לראשית המעשה בלבד". ואכן בסיועם נפתח
בית הספר ב-1 בנובמבר 1910 - "ראשון למוסדות מסוג
זה בארץ". בהמלצתו של הכנר הנודע אנרי מרטו מז'נווה,
הזמינה שולמית את תלמידו הכנר משה-דב הופנקו לנהל
עמה את בית הספר. היא עמדה בראש מחלקת הזמרה
והופנקו ניהל את מחלקת הכינור, הצ'לו, הקונטרבס, החליל
והאבוב. בית הספר התנהל בשנתו הראשונה בגרמנית, "אבל
יש תקווה שבמשך הזמן תבוא במקומה הלשון העברית".
שולמית למדה עברית, "כדי שתוכל לחדור לנפש תלמידיה
וגם כדי להקים מאוחר יותר, כהמשך לבית הספר למוזיקה,
בית ספר לדרמה".

שולמית ניהלה את בית הספר במשך שנתיים בלבד.
באוקטובר 1912 (ד' בחשוון תרע"ג, 15.10.1912) לאחר לידת
בתה השנייה היא נפטרה. על מיטת חוליה בבית החולים
'שערי צדק' בירושלים, היא הכתיבה לבעלה מכתב, שבו
ביקשה לברך את תלמידיה לרגל פתיחת שנת הלימודים
תרע"ג "וללפות בהם את התשוקה לשקוד על תלמודם".
כך כתב בעלה מפיה:

**מבקשת היא לברך את כל התלמידים
מעומק לבה ולהמריץ אותם שיוסיפו גם
להבא לשקוד על תלמוד-המוזיקה כדרך
ששקדו עד כאן. או אז עתידים הם לא רק
ליהנות מן המוזיקה כל ימי חייהם ולהגיע
לכלל עליית נשמה, אלא גם לקחת חלק
בהרמת קרנו של בית הספר למוזיקה
ובהשרשת אמנות המוזיקה בארץ.**

שולמית נקברה בהר הזיתים ומאז נשאו
שני בתי הספר שלה - ביפו ובירושלים -
את שמה "בית הספר לנגינה שולמית".
עם מותה ארתור רופין קיבל על עצמו
לגדל ולפאר את בתי ספריו בארץ,
הנקראים עכשיו בשמן 'שולמית', כדי
שיהיו מצבה חיה לזכר. וכך אכן עשה. רופין

עקב במשך שנים אחר התפתחותם של שני בתי הספר
לנגינה, נמנה עם חברי הוועד המפקח על שני בתי הספר,
הגיע לקונצרטים רבים ועָרַב להלוואות שני המוסדות.
ביום י"ט בטבת תרע"ג נערך קונצרט באולם גימנסיה הרצליה
לזכרה של שולמית רופין. השתתפו בנגינה תלמידים, מורים
ומנהל בית הספר משה-דב הופנקו. הופנקו המשיך במדיניות
בית הספר, כפי שהתוותה המייסדת שולמית רופין, ובחלוף
העתים הרחיב את הפעילות המוזיקלית התרבותית של בית
הספר ופעל לביסוסו ולהתפתחותו של המוסד, כדבריו:
"לפני פטירתה מינתה אותי שולמית רופין בצוואתה למנהל
המוסד, ומאז הקדשתי כל כוחי ומרצי לשכלל את המוסד
ולהביאו לידי מעלה גבוהה כדוגמת מוסדות כאלה בארצות
הנאורות"





המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il