

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא  
**חיים על הגשר:**  
בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות

עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'

כרך כ' • גיליון 35  
תמוז תשע"ב – יוני 2012

יוצא לאור על ידי:

**אנאר**

"אנאר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל  
בית הספר לחינוך  
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה  
והשירותים החברתיים  
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



# "אין להשאיר נפש ללא פיקוח": תפיסות בניהול בתי ספר אולטרה-דתיים

מירה קרניאלי

## תקציר

להשתייכות תרבותית, מוצא אתני ושיוך דתי של מנהלי בתי ספר עשויה להיות השפעה על דפוסי הניהול, אולם נושא זה לא נחקר דיו. המחקר האיכותני הנוכחי משווה בין שתי מנהלות בתי ספר אולטרה-אורתודוקסיים ומתבסס על סדרת ראיונות עומק עם המנהלות – האחת, יהודייה חרדית והשנייה, נוצרייה קתולית פרנציסקנית.

במגזרים האולטרה-אורתודוקסיים, בתי הספר סגורים ומנותקים מהסביבה החברתית הכללית ונבדלים בתרבותם ובמטרות החינוכיות. המנהלים והמורים כפופים למערכת היררכית נוקשה. המחקר מלמד על כוחן של הדת והאמונה כמכונות את המנהלות בהתנהלותן ומסייעות להן בה.

**מילות מפתח:** חינוך, מנהלות בתי ספר, בית ספר אולטרה-אורתודוקסי, מגדר

הקבוצות האולטרה-דתיות הן קבוצות מיעוט בחברה הישראלית. חברות אלו שומרות בקנאות על האידאולוגיה המנחה את חייהן ומקפידות על אורחות חיים בהתאם לדרך שבה הן מבינות את עקרונות ומצוות הדת. בדרך כלל, הן מתאפיינות בסגירות חברתית, וייחודן מתבטא גם בדרך התנהלות החברה ומוסדותיה, מערכת החינוך, דפוסי ההתנהגות, העגה, הטקסים והלבוש (קפלן, 2003, עמ' 224).

חברות אלה מחזיקות מוסדות חינוך ייחודיים, שבהם מתקיים פיקוח על תהליך הלמידה, התכנים ודפוסי ההתנהגות. למנהל בית הספר יש תפקיד מרכזי בדרך התנהלות המוסד ותהליך ההתחנכות. אף כי גישות ניהול ודפוסי עבודת מנהלים בתחום החינוך, כולל דפוסי הניהול הנשיים, נחקרו רבות (Opltko & Hertz-Lazarowitz, 2006), מעט מאוד ידוע על נשים המנהלות בתי ספר אולטרה-דתיים בחברות הערבית והיהודית בישראל, מדינה דמוקרטית, המתאפיינת בסגנון חיים מערבי מודרני.

המחקר הנוכחי בוחן את דפוסי הניהול והגישה החינוכית-דתית של שתי מנהלות בתי ספר פרטיים המשתייכים לזרמים דתיים שונים: האחד – תיכון חרדי יהודי לבנות בעיר מעורבת (שבה מרבית האוכלוסייה היא חילונית ומסורתית); השני משתייך לכנסייה הקתולית והמסדר הפרנציסקני ונמצא בכפר ערבי שמרבית אוכלוסייתו מוסלמית.

מטרתה של עבודה זו הייתה לבחון את תהליך הכשרתן ותפיסת עולמן המקצועית, דפוסי העבודה והדגשים החינוכיים והניהוליים של שתי המנהלות, על מנת ללמוד על מאפייני החינוך האולטרה-דתי שהם משקפים.

## שיטת המחקר

העבודה הנוכחית מתבססת על ניתוח משווה בין ממצאים שנאספו מכל מרואיינת – דבורה<sup>1</sup> וסיסטר רָנָה – בנפרד,<sup>3</sup> באמצעות ראיונות עומק ותצפיות מחקר השוואתי איכותני. מחקר זה מתבסס על מספר קטן של מקרים (Ragin, 1987), המקובל במחקרים חוצי גבולות תרבותיים (Troman & Jeffrey, 2007), תוך מיקוד במונחים התרבותיים. הראיונות שיקפו את זהותן של המרואיינות, את תפיסותיהן ואת יחסי הגומלין שלהן עם סביבתן (בר-און, 1993; Rosenthal, 1994). הניתוח התבסס על ארגון הנתונים בקטגוריות אחדות, תוך מתן פרשנות והסבר על בסיס הממצאים והספרות המקצועית (Miles & Huberman, 1994).

מאחר שחקרתי נשים מחברות זרות לי, כדי לשמור על אמינות ומהימנות מרבית, הצעתי לכל נחקרת לקרוא את כתב היד, כולל הפרשנות, ולהגיב. כך התאפשר להן להיות שותפות מלאות לא רק במתן המידע, אלא גם באימות הממצאים (Lincoln & Guba, 1985). השיטות האיכותניות יעילות במיוחד בפיתוח תאוריות, והן חושפות לעתים הבדלים בין התפיסה שלי כחוקרת לבין זו של כל אחת מהמרואיינות ובינן לבין עצמן בנושאים השונים (Hemmings, 2004).

## ממצאים

א. המחקר נסב סביב שתי מנהלות: **דבורה**, יהודייה חרדית, בעת המחקר הייתה בת עשרים ותשע וניהלה זה שלוש שנים בית ספר תיכון לבנות בשם "המוכיח" (כיתות ט–יב) במרכז הארץ, בעיר בעלת אוכלוסייה מעורבת. היא נולדה למשפחה דתית-לאומית, אך במהלך ילדותה הוריה התחרדו והשתלבו בעיר מגוריהם בקהילה החרדית.

ב. **סיסטר רָנָה**, נזירה במסדר הפרנציסקני, בת חמישים, מנהלת בתי ספר של המסדר עשרים ואחת שנים, מגיל עשרים ותשע. שבע שנים ניהלה את בית הספר של המסדר בנצרת ובחמש עשרה השנים האחרונות מנהלת את בית הספר הפרנציסקני בכפר הערבי כנא שבגליל, שמרבית אוכלוסייתו מוסלמית ומיעוטה נוצרית. היא גדלה בנצרת למשפחה נוצרית-קתולית, אך לא דתית. בכיתה ה עברה ללמוד בבית הספר של הנזירות הפרנציסקניות בעיר, ולכך הייתה השפעה מכרעת על כל מהלך חייה.

1 במחקר המתמקד בדבורה שונו השמות והמקומות על מנת לשמור על האנונימיות של הנחקרת. בשונה, סיסטר רנה דרשה להיחשף בשמה המלא ולנקוב בשם היישוב שבו היא חיה ועובדת.

2 למחקר המלא על דבורה, ראו Karnieli, 2006

3 המאמר על סיסטר רנה התפרסם בעברית. ראו קרניאלי, 2010.

בעבר היה מקובל שהחינוך הדתי מתקיים בתוך הקהילות המקומיות, תוך שמירה קפדנית על גבולות דתיים ברורים ומובחנים (Cohen, 2006). בהווה, שני בתי הספר אמנם ממוקמים בסביבה בעלת אוכלוסייה מעורבת, אך בדומה לעבר, הם ממשיכים להקפיד על מסגרת חרדית סגורה ומובחנת, תוך הגנה על בתי הספר מפני השפעות זרות. לכן שני בתי הספר מוקפים בחומת אבן גבוהה, ושעריהם הנעולים נפתחים רק עם תחילת יום הלימודים, לכניסת תלמידים ומורים, ובסיום יום הלימודים, כשהלומדים והעובדים חוזרים לבתיהם.

## התוויית הדרך המקצועית

**דבורה** מייחסת לעצמה תכונות של אישה עצמאית ונמרצת: "קיבלתי את האופי של אבא – טמפרמנטית מלידה, חרוצה, אחראית, תמיד החלטתי מה לעשות". מעניין לבחון כיצד תכונות אלה מתיישבות עם השתייכותה לחברה החרדית הדורשת קונפורמיות, צייתנות וריסון עצמי (השוו גז-אל ונשיא 2005: גומבו ושוורץ, 1989; Schwartz & Huisman, 1995).

בילדותה ובנעוריה למדה מוזיקה וראתה את עצמה מתפתחת בתחום הזה. אולם הוריה, שחששו ככל הנראה מהעצמאות שגילתה ומיציאתה ללימודים במערכת החשופה להשפעות חיצוניות וכן מבחירת מקצוע שאיננו מקובל בחברתם, החליטו לשלוח אותה ללמוד הוראה בסמינר חרדי למורות, אשר לצד לימודי ההוראה, הוא מוכר כמקפיד ומחמיר בחינוך חרדי ופועל להתחזקות בדת, תוך הכנת הלומדות לתפקידן המגדרי. תמיכה בהחלטתם, ואולי אף דחיפה לה, קיבלו הוריה של דבורה ממנהלת בית הספר התיכון שבו למדה:

כשסיימתי יב, בטקס חלוקת תעודות באודיטוריום, המנהלת קראה לכל תלמידה לקבל תעודה ושי. וכשקראה לי, היא אמרה בקול רם שהיא קוראת לתלמידה שממנה היא הכי חוששת, זו שהולכת להיות מנהלת מולה בבית ספר בעיר.

עוד מוסיפה דבורה על הדרך שבה נקבעה דרכה:

כשסיימתי כיתה יב רציתי להתקדם במוזיקה, אך ההורים דחפו אותי ללמוד הוראה. נאלצתי להפסיק עם הכול ועברתי ללימודי הוראה בפנימייה באופקים של הזרם החרדי. הבנות שלומדות שם הן בנות מתחזקות.<sup>4</sup> לא התכוונתי לעסוק בהוראה. בפנימייה לימדו אותי סדרי משפחה ומסגרת, תמיד החלטתי מה לעשות, שם הציבו לי מסגרת. התהליך עזר לי מאוד, אחרת לא הייתי לא הייתי מצליחה להבין את חובתי לביתי שלי וליחסים עם בעלי, שם הכינו אותי לחיים.

מבחינת דבריה של דבורה בחלוף השנים, ניתן ללמוד שהיא קיבלה על עצמה לחיות בשלמות על פי צווי חברתה, ויתרה מזו, שהיא רואה בכך זכות ומכירה תודה למחנכיה בסמינר על ההכנה הקפדנית לחיים בחברה החרדית. היא איננה מתייחסת כלל בדבריה

4 בלשון הדיבור – התקרב אל הדת, החל לשמור מצוות, חזר בתשובה, העמיק את אמונתו באלוהים.

להפסדים הכרוכים בויתורים שעשתה, כגון שלילת היכולת שלה לבחור את דרכה המקצועית וללכת על פי תחומי העניין שלה. אולם בהמשך ניתן ללמוד שבתוך המסגרות המוכתבות והנוקשות, היא מצאה את הנתיב להשלים את החסר בתחום המוזיקה. אורחות חייה מלמדים על השלמה מלאה עם דרישות החברה החרדית, הבוחנת את הפרט ודורשת ממנו סולידריות וקבלת מרות תוך פיקוח חברתי, ועל הסתגלות מלאה לדרישות אלו (השוו אורין, 1997; גומבו ושוורץ, 1989; רותם, 1992).

**סיסטר רְנָה**, בשונה מדבורה, היא שבחרה להקדיש עצמה לכנסייה ולהיות נזירה, למרות התנגדותם של הוריה:

בכיתה ט רציתי להיות נזירה, רצון של לתת ולתת. לקחו אותנו לשמוע הרצאה על נזירות, והחלטתי שאני באמת רוצה להיות נזירה. אבא שלי לא רצה, וזו הייתה בעיה. כשהייתי בכיתה יא הוא נפטר מהתקף לב. אבא שלי כל כך אהב אותי ולא קיבל את זה, אני לא יודעת מה היה קורה אם הוא היה בחיים. ראיתי את יד אלוהים שאבא נפטר בצורה פתאומית. הבנתי שזה היה רצון של אלוהים שאני אוכל להיות נזירה בלי לפגוע בו. אני הישראלית האחרונה שהלכה לנזירות, אלוהים לא קורא לבנות היום, כי ההורים לא מרשים לילדים שלהם ללכת בכיוון הזה, בשבילם זהו כיוון לא נורמלי. כדי להקדיש עצמך אתה צריך לדבוק במטרה, זה צריך להיות מתוך תוכך מבפנים, אסור להגיד מה להיות. היא חייבת לבחור.

רנה משוכנעת שהיא נבחרה להיות נזירה – צו אלוהים:

בחרתי את החיים הכי קשים, אבל זה לא שאני בחרתי, הוא בחר אותי!! בברית שלנו כתוב: זה לא את שבחרת בי, זה אני שבחר בך!<sup>5</sup> רציתי שהנזירות שבי תהיה עמוקה, להקדיש עצמי לאלוהים. ידעתי את זה בגיל הבגרות. זוהי תחושה מאוד עמוקה.

כאדם נבחר, רנה חשה מחוזקת מכוח עליון שאיננו נחלתם של אנשים "רגילים", אך היא גם מכירה את התכונות שבהן ניחנה ומודעת לנחישותה ועצמאותה כמסייעות לה להשיג את רצונותיה:

באופי שלי אני מנהיגה. כשהייתי תלמידה בבית ספר אף פעם לא הלכתי עם הזרם, תמיד הובלתי את חיי ולא הובלתי. תמיד הנהגתי את עצמי. מנהיג צריך לדעת להנהיג את עצמו. לו לא היה לי את זה, לא הייתי יכולה להנהיג אחרים. תמיד הלכתי עם האמת שלי, רציתי לעשות מה שאני רוצה לעשות, ולא מה שאחרים רצו ממני.

מעניין שלמרות השתייכותה של רנה למשפחה ערבית, מסורתית ופטריארכלית, שבה אין מקום לביטוי רצונות אישיים (במיוחד של בנות ונשים), היא הייתה נחושה ללכת אחר רצונה, גם כאשר אביה התנגד לדרכה. לכן היא פירשה את מותו הפתאומי כסיוע מכוח עליון ללכת בדרכה, מבחינתה אלו הרציונל והצידוק להחלטותיה.

5 זו הפרשנות שלה לפסוק בספר יוחנן טו, 61: "לא אתם בחרתם בי, כי אם אני בחרתי בכם".

באמצע שנות השבעים של המאה העשרים, משסיימה את לימודיה בבית הספר התיכון, התנתקה רנה ממשפחתה והחלה תהליך חניכה ארוך במנזר בבית לחם. תהליך החניכה בבית לחם ובהמשך – ברומא, העמיד אותה במבחנים קשים:

סבלתי בשלוש השנים הראשונות. הנזירה המנחה הייתה מאוד קשה אליי, התנהגה אליי בצורה לא אנושית. רצתה אולי להוכיח לי שאני לא מסוגלת. עברתי שם התנסות קשה, אבל הייתי בטוחה בדרך. בשנת 1978 נשלחתי לרומא לשלוש שנים, למדתי שם מדעי החינוך ותורת הדת הנוצרית.

רנה לא הייתה מורגלת למערכת הנוקשה והקפדנית של החניכה, שבמסגרתה לא הייתה חופשייה עוד לפעול באופן עצמאי בהתאם לרצונותיה. היא הייתה נערה עצמאית, ועקשנית שכמעט ולא הוצבו לה גבולות, ובאחת נדרשה להסתגל למסגרת תובענית, קפדנית ומחמירה שדרשה צייתנות מלאה, מצב שנתפס על ידה כקשה במיוחד.

ברומא רנה נדרה את שלושת הנדרים שעל פיהם הנזירים הפרנציסקנים מצווים לפעול: עוני, מחויבות טוטלית לדת וצייתנות לצווי המסדר.

ברומא נדרתי את שלושת הנדרים לשנת ניסיון. כל שנה חידשתי את הנדרים. כעבור חמש שנים, כשהיו לי כבר שמונה שנים במנזר, נדרתי לכל החיים והפכתי לנזירה. בשנת 1981 חזרתי לבית לחם. למדתי אנגלית באוניברסיטת בית לחם, ב-1985 קיבלתי את התואר באנגלית.

בבחינת תהליך החניכה הדתית וההכשרה להוראה שעברו דבורה וסיסטר רנה, עולים כמה הבדלים: דבורה גדלה והתחנכה בסביבה חרדית. הוריה, שחששו מעצמאות היתר וגילתה, דאגו שתקבל הכשרה דתית מחמירה. תהליך ההתחנכות בסמינר סייע בצמצום עצמאותה וחיזק את מחויבויותיה כאישה חרדית, בהתאם למקובל בסביבתה הטבעית; רנה, לעומת זאת, יצרה בבחירתה קונפליקט עם בני משפחתה והתנתקה מהם ומסביבת חייה, כדי שתוכל להקדיש את כל כולה לעבודת האל והמסדר; אך בדומה לדבורה, גם תהליך החניכה הדתית שלה היה קפדני ותחת פיקוח מחמיר, ועצמאותה נשללה.

## ההוראה

**דבורה**, בתום שנתיים של לימודי הוראה,<sup>6</sup> תהליך הכשרה להוראה מקוצר, שאינו מוכר על ידי המוסדות הרשמיים, החלה ללמד בבית ספר יסודי חרדי:

אחרי שנתיים, תכננתי להמשיך ללמוד וחיפשתי גם עבודה... קיבלתי לחנך כיתה ד בנות. באותה שנה בניתי בבית הספר ביוזמתי מקהלות. הכנסתי את המוזיקה פנימה. כחוג אחר הצהריים לימדתי גם מוזיקה וצילום. באמצע השנה המנהל

6 על פי דרישות משרד החינוך והמל"ג, תהליך ההכשרה להוראה באותה העת היה לפחות שלוש שנים לדרגה בסיסית – מורה בכיר ותעודת הוראה, ונוסף על כך הסטודנט נדרש לשנה נוספת (שנה רביעית) להשלמת התואר בוגר בחינוך (B.Ed).

הציע לי שלוש אפשרויות לשנה הבאה: ללמד נגינה (בנה לי חדר מוזיקה), חינוך כיתה גבוהה או חינוך כיתה א, בגלל מסיבת סידור.<sup>7</sup> קיבלתי כיתה א בנים, עשינו מסיבת סידור. היינו חמש כיתות א – 130 תלמידים – וניהלתי לבד את המסיבה.

כבר בשנת ההוראה הראשונה תכונותיה של דבורה ואישיותה הנמרצת מקבלים ביטוי בולט. לצד ההוראה, היא יזמה פעילויות שלא היו מקובלות בבית הספר, שאפשרו לה לתת דרור לכישוריה ורצונותיה לצד קבלת המרות החרדית. כך הצליחה לשלב בין המוזיקה, מושא אהבתה, לבין הוראה – הדרישה של הוריה. יתרה מזו, היא ניצלה את כישוריה כדי לפתח תרבות מוזיקלית בבית הספר. הפעילות שלה התקבלה בהערכה על ידי מנהל בית הספר, וכתוצאה מכך, הוא הציע לה תפקידים הנחשבים ליוקרתיים לקראת שנת ההוראה השנייה שלה, כמו לחנך כיתה א בנים ולערוך את טקס הסידור. במגזר החרדי, לקבלת הסידור ישנה חשיבות רבה, במיוחד אצל הבנים, והטקס נערך בכיתה א, כבסיס לתהליך החניכה שלהם לדת. במקביל לפעילותה כמורה וכמחנכת, דבורה נישאה והקימה משפחה.

סיסטר רנה, משסיימה את ההכשרה לנזירות ואת לימודי האנגלית וקיבלה על עצמה את עול הכנסייה, לא עוד הייתה אדם חופשי, ומהלך חייה נקבע על ידי ראשי המסדר בהתאם לצרכיו: "שלחו אותי לבית הספר שלי, 'נזירות פרנציסקניות' בנצרת, ללמד אנגלית".

מבנה המשפט הסביל מלמד שהיא לא נשאלה לרצונה ולא הייתה שותפה להחלטה, וכי הייתה זו חובתה לציית לדרישות המסדר, להצטרף לנזירה המנהלת את בית הספר, לחיות עמה במנזר הנמצא במתחם בית הספר וללמד אנגלית.

הן דבורה והן סיסטר רנה עוסקות בהוראה במערכות הדתיות שאליהן הן משתייכות. תוך זמן קצר מאוד, בגיל צעיר, בצו הממונים עליהן, הן התמנו למנהלות בתי הספר שבהם הן עובדות.

## תפקיד הניהול

**דבורה** – במרוצת השנים גדל מספר התלמידים בבית הספר היסודי שבו עובדת דבורה. הבנים המשיכו את לימודיהם בישיבות, ואילו לבנות לא נמצאה מסגרת לימודים מסודרת בסביבה הקרובה. לכן, בצמוד לבית הספר היסודי וכהמשך ישיר לו, הוקם תיכון צומח לבנות. דבורה התבקשה לחנך את הכיתה הראשונה שנפתחה – כיתה ט. כעבור שנתיים, בהיותה בת 27 שנים בלבד, למרות השכלתה הפורמלית החלקית, ללא

<sup>7</sup> "הסידור הוא ספר המרכז בתוכו את התפילות שמתפלל יהודי בימי החול וביום השבת, ואת החשובות שבתפילות החגים [...] הוא הספר הראשון שכל יהודי דתי לומד לקרוא בו. מסיבה זו, כאשר הילדים הרכים מקבלים את הסידור, נוהג לערוך מסיבה גדולה וחגיגית, על מנת להדגיש בפני הילדים הרכים את חשיבות המעמד וחשיבות הסידור" (ויקיפדיה, זמין באתר: <http://he.wikipedia.org/wiki>).

הכשרה בניהול או תואר אקדמי (שאותו היא השלימה בשלב מאוחר יותר) ועם ניסיון קצר בהוראה, התמנתה לנהל את בית הספר "המוכיח":

את הכיתה הראשונה, כיתה ט בנות, אני חונכתי. בינתיים השתלמתי, למדתי מורה בכירה והוצאתי רישיון הוראה. בשנה השלישית קיבלתי את הניהול. בגיל 27 הייתי מנהלת ומחנכת כיתות ט ו-יב. במגזר החרדי אין חשיבות לתארים. אם הם מוצאים אדם מתאים מבפנים שמכיר את המערכת ומתקשר טוב עם הסביבה זה הקובע. התפקיד הוא מינוי.

מאחר שהמגזר החרדי פועל באופן עצמאי ואיננו חש מחויב לדרישות הפורמליות של המדינה, הרי גם בחירת בעלי תפקידים איננה מתנהלת בהתאם לפרוטוקול הממלכתי. ראשי הקהילה ממנים לתפקיד את האדם שנתפס על ידם כמתאים ביותר למלא את התפקיד, במטרה ליישם בדרך המיטבית את החינוך החרדי. לכן, ככל הנראה, היכולת של דבורה לציית וליישם את הדרישות החברתיות-דתיות, כפי שיוצג בהמשך, יחד עם מוטיבציה גבוהה וכישרון יצירתי, הם שסייעו לקידומה המהיר.

**סיסטר רנה** – בית-הספר השייך למסדר הפרנציסקני בנצרת נוהל במשך שנים רבות על ידי אותה נזירה, מאחר שעקב מחסור בנזירות מהמסדר, לא נמצאה לה מחליפה. בתום שנת הוראה אחת של סיסטר רנה, ניצלה המנהלת את העובדה שבבית הספר נמצאת נזירה נוספת, כדי להשתחרר מהתפקיד ולצאת לחו"ל. המסדר הורה לסיסטר רנה להחליפה באופן מידי, על אף גילה הצעיר (29) וניסיונה המועט בהוראה וללא ניסיון והכשרה בניהול, בעוד חלק מהמורים הכפופים לה מבוגרים ממנה, בעלי ניסיון רב בהוראה וכמה מהם אף לימדו אותה בצעירותה:

שלחו אותי לבית הספר שלי, "נזירות פרנציסקניות", ללמד אנגלית. ההתחלה הייתה קשה מאוד. רוב המורים היו המורים שלי אך הם קיבלו אותי יפה מאוד. אחרי שנה הייתי המנהלת. סך הכול שנה מורה, ופתאום מנהלת, אף אחד לא לימד אותי איך להיות מנהלת. פתאום היו לי שלושים כיתות ושבעים מורים, רובם ותיקים, חלקם היו המורים שלי. מעולם לא עשיתי מערכת שעות, להכין מערכת, לפתוח כיתות חדשות ועוד ועוד. ישבתי כל לילה עד 12 לארגן הכול, מבלי שעזרו לי או הסבירו לי. היה מאוד קשה, אבל הצלחתי. אם אלוהים לא היה עוזר לי, לא הייתי יכולה להצליח. בסיועו קיבלתי כוח פנימי חזק שאי-אפשר לתאר אותו. היה קשה, אבל בטחתי באלוהים.

סיסטר רנה, כדבורה, התמנתה למלא תפקיד שלא הוכשרה אליו. הדרישה לעמוד בראש מערכת דתית סגורה, שבה המורים אינם נזירים וחלקם אף לא דתיים, חידדה את תחושת הבדידות שלה. מדבריה משתמע שהנזירה שאותה נדרשה להחליף מיהרה לצאת ואף לא סייעה לה בהתארגנות הראשונית. עם זאת, סיסטר רנה כנזירה יחידה, נציגת המסדר הבלעדית – כאדם נבחר לתפיסתה – לא ראתה את עצמה מתחלקת עם אחרים בנטל ובסמכויות ואף לא נעזרת בידע שהיה למורים הוותיקים, דבר שמאפיין אותה מאז ועד היום. אולם מציאות זו הגבירה אצלה את תחושת הבדידות, אשר הפכה



להיות חלק בלתי נפרד מאורח חייה. הנהלת המסדר נמצאת בבית לחם, והיא חשה מנותקת ומרוחקת מכל מערכת תמיכה.

קיים דמיון בתהליכי המינוי של שתי המנהלות. שתיהן התמנו לניהול צעירות מאוד עם ניסיון מועט בהוראה וללא ניסיון והכשרה בניהול. ככל הנראה, הן נבחרו לנהל את בתי הספר בשל יכולתן לשמר המערכות הדתית שאליהן הן משתייכות ולחנך את התלמידים בהתאם. לבחירה בהן תרמה גם אישיותן החזקה, יכולותיהן וכושר הארגון והמנהיגות שניחנו בהם.

## גורמי הצלחה בניהול

דבקותן והתמדתן של סיסטר רנה ודבורה ביישום המטרות של שולחיהן תרמו ללא ספק להצלחתן. פיתוח בתי הספר והרחבתם, ההצלחה במבחנים בסטנדרטים ארציים והקשרים הטובים שיצרו עם קהילותיהן ועם שולחיהן מעידים על היותן מנהלות מצליחות.

**דבורה** הציבה שתי מטרות חינוכיות מרכזיות בעבודתה: (א) לחזק את הבנות בדת; (ב) להובילן להישגים לימודיים גבוהים. המטרה הראשונה עומדת בראש סולם העדיפויות בחברתה. המטרה השנייה נובעת ממנה וחשובה להורים, המכוונים לכך שבנותיהם תרכושנה מקצוע מכובד עם הכנסה גבוהה, מה שיסייע להן להשיג שידוך טוב (תלמיד חכם). לדבריה:

המגמה העיקרית היא חינוך לערכים.<sup>8</sup> הדגש בלימודים [לתפיסתי הוא] קודם כול יהדות, לימודי קודש. מגמה נוספת היא לימודים כלליים, לשמור על רמה לימודית גבוהה 4 ו-5 יחידות במתמטיקה ואנגלית, ככה ההורים דורשים. בלימודים הכלליים מלמדים בדרך הכי מדויקת, מפורטת ומושלמת, המחייבת את המורות להשתלם. ממוצע הבגרות 80 ומעלה. 99% מהתלמידות עברו את הבגרות בהצלחה, החלשות ניגשות לבחינות גמר.

דבורה תופסת את תפקידה ואת תפקיד המורות בראייה הוליסטית. כלומר הגישה הכוללת-המקיפה היא תנאי הכרחי למילוי יעיל של יעדיה החינוכיים, הן מבחינת ההוראה והן מבחינת הניהול. לכן, כדי להצליח בהוראה, הצוות נדרש לשלוט בתוכני ההוראה ולהקפיד על הישגים גבוהים. כדי להגיע להישגים בחינוך החרדי, המורות נדרשות להכיר כל תלמידה באופן אישי, ללוותה ולפקח עליה לאורך שנות לימודיה, גם מחוץ לבית הספר. עליהן להיות זמינות עבור תלמידותיהן בכל עת, שמא בשל חוסר פיקוח וזמינות שלהן הן עלולות לגרום לבנות למעוד ולהתפתות להשפעות זרות. לכן גם דבורה עצמה זמינה בכל עת למורות, לתלמידות ולהורים. היא פועלת בהתאם לתפיסה הקולקטיביסטית, המקובלת בחברה החרדית, תפיסה המעודדת אינטראקציות חברתיות אינטנסיביות ופיקוח חברתי מחמיר, תוך חירות להתערב

8 במילה "ערכים" דבורה התכוונה לשמירה מדוקדקת של מצוות הדת והתורה.

בחיי הזולת והקהילה כדי להגן על צווי החברה החרדית (אורין, 1997; גומבו ושוורץ, 1989; רותם, 1992).

ליישום מטרותיה דבורה בנתה תכנית רב-שנתית מקורית, שאותה היא מכנה "קק"ל" ("קרן קיימת לך").<sup>9</sup> התכנית מיועדת לכל הכיתות (ט-יב), ומופעלת מדי שנה לאורך חודשים רבים, כבסיס לחינוך דתי ולהתנהגות הולמת. בכל שנה נבחר נושא מרכז ומתקיימות פעילויות מגוונות (גם מחוץ לשעות הלימודים), הכוללות: תחרויות, מיצגים, שיעורים עיוניים, הופעות ועוד; זאת, כאמור, במטרה לחזק את הבנות בדתן. בכך חותרת דבורה להבטיח את גמולן – "קרן קיימת לך" – בעולם הבא. מבין הנושאים שעסקו בהם בשנים האחרונות היו: צניעות ועדינות (לבוש ודפוסי התנהגות) ומצוות כיבוד הורים. התכנית חותרת להשפעה מרבית גם מחוץ לכותלי בית הספר. לכן דבורה מקפידה לשתף את ההורים ולהעמיק את ידיעותיהם: הם מוזמנים למפגשים בבית הספר ולשבתות עיון במלונות ולומדים מרבנים המקובלים בקהילה, ממורים וממומחים. כדי להבטיח את הגעתם, הבנות נדרשות למלא את מקומם בבית ולטפל במשפחה. כך, לתפיסתה, השפעת החינוך הערכי תהיה משמעותית ויעילה בביסוס יחסן של הבנות ויחס משפחותיהן לדת ברוח הקהילה; ואילו היא עצמה זוכה בדרך זו להאדרת שמו של בית הספר, להערכה אישית ולחיזוק מעמדה.

דרך נוספת שבה פועלת דבורה כדי לוודא השפעה מרבית היא באמצעות שיחות טלפון. היא מתקשרת לבתי התלמידות ובודקת עם ההורים, בנוכחות המורות, מה הם יודעים על הפעילויות בבית הספר. דרך זו מסייעת לה לפקח על יעילות התהליך ואיכות עבודתן של המורות:

תפקידו המרכזי של בית הספר לקדם את הבנות מבחינה רוחנית, יהדות, מצוות וקיומן. לכן אנחנו מקיימים שיעורים, הרצאות של רבנים ורבניות, שיחות אישיות, שבתות עיון, בהן מגישים חומר בצורה מאוד מרוכזת. המטרה המרכזית היא חינוך ולא חינוך.<sup>10</sup> הדגש: שמירה על מצוות. מכוונים להתחזקות, בלי פסיחה על שני הסעיפים. התקשרנו לבתים, שמנו את הטלפון על רמקול ושאלנו את ההורים על תכנית "קק"ל". 99% מהם ידעו על המבצע, היו מאושרים ובירכו אותנו. זה מהפך, שההורים אתנו. הפעילות פרסמה מאוד את בית הספר. אבות ואמהות באו, עשינו סימפוזיונים והתגלו בעיות של ההורים עם הבנות. סייענו בפתרון. ההורים לא מפסיקים לברך.

לתפיסתה, הסמכויות שלה כמנהלת אינן מצטמצמות לגבולות בית הספר, כפי שמקובל בחינוך הממלכתי, אלא אחריותה מתרחבת לכל תחומי החיים של הבנות. בכך היא מרחיבה מאוד את תחומי אחריותה ומעצימה את מעמדה וכוחה בקהילה "כשומרת סדר".

9 "קרן קיימת" הוא מונח הלקוח מתוך המשנה: "אלו דברים שאדם אוכל פרותיהן בעולם הזה והקרן קיימת [שמורה] לו לעולם הבא. כבוד אב ואם, וגמילות חסדים, והבאת שלום בין אדם לחברו ותלמוד תורה כנגד כולם (משנה, פאה א, א).

10 במונח "חינוך" דבורה התכוונה לפועל ח-נ-ק, כלומר כפייה לקבלת הדרך המסוימת באמצעות לחץ.

דבורה מייצגת בהתנהגותה את ההשפעה שיש לכוחו המרסן של החינוך האורתודוקסי המחמיר והקפדני. בשיחותינו היא הדגישה בגאווה את ייחודה כנערה מרדנית בעלת אישיות עצמאית, כזו שהתקשתה לקבל מרות וסמכות. אך במהלך הכשרתה להוראה היא "הפכה את עורה" ונכנעה לחינוך האורתודוקסי הקפדני המדכא גילויי עצמאות ופתיחות. ככל הנראה היא הבינה שאם ברצונה לחיות בחברתה, להתקבל אליה ואף להתקדם בה, עליה להתאים עצמה לנורמות של חברה זו ולוותר על עצמאותה. בדרך זו היא דיכאה את שאיפותיה להתפתח באופן עצמאי. לכן מעניין שדווקא היא מתנגדת באדיקות לגילויי עצמאות של תלמידותיה. היא מקפידה לחנך את התלמידות לחברות מרסן, קונפורמיסטי וצייתני, בהתאם לתרבות החרדית. כדי להשיג את מטרותיה, היא אינה משאירה אזורים עמומים או "רופפים". היא מקפידה שתכנית החינוך לערכים תהיה "תפורה" היטב, ובכך היא מקווה למנוע מהבנות התלבטות באשר לדרכן, כשם שהבחירה נמנעה ממנה. אמנם לדבריה, היא פועלת בנחישות, אך גם ברגישות, ואין בכוונתה "לחנוק" את תלמידותיה, אולם בפועל לא כך הוא; שכן, היא מדכאת את חירותן, קובעת כיצד עליהן להתלבש ולהתנהג ומתערבת בחייהן ובענייני משפחותיהן. המעורבות של דבורה והמורות נמשכת כל השנה, כולל החופשות. בקיץ, הנערות מדריכות בנות צעירות מבית הספר היסודי, ובהמשך הן יוצאות לפעילויות משלהן. הכוונה היא למנוע מהן זמן פנוי, שמא תתבלבל דעתן. סגנון הניהול הטוטלי שלה מחייב ציות מלא. תלמידה שלא עומדת בדרישות מסולקת:

הקו המנחה אותי לא לחייב, אך גם לא לתת להן לעשות מה שבא להן, אלא לעשות מתוך הבנה: "נעשה ונשמע". זו אחת ההצלחות שלנו. לא מהפכות בבית, אבל החינוך מקדם את הבנות מבחינת האישיות: יותר מוצקות בדעתן ולא נמשכות אחרי תרבות זרה, יש להן דעה ומעמד משלהן. אין אצלנו פשרות. אם תלמידה לא מגיעה על פי תקנון צניעות, היא מועדת. קודם מעירים בעל פה, אחר כך בכתב ואחר כך מוציאים אותה מבית הספר. גם מבחינה לימודית אנחנו מקפידים מאוד. כשמישהי מתקשה – עוזרים. מקפידים שיצליחו.

דבורה בוחרת לנסח את דבריה בחלק הפותח של המשפט בשפה שהיא "תקינה פוליטית" (politically correct). היא מנסה להישמע כמנהלת סובלנית, כזו המאפשרת לתלמידות לנהל את חייהן מתוך בחירה, ולא מתוך חובה. אולם כבר במשפט הבא, היא סותרת את הגישה הליברלית לכאורה וחוזרת לתפיסה הסמכותית, המדגישה כי בנות מועדות מסולקות, וכי יש לבצע את הדרישות כלשונן – "נעשה ונשמע".

יחס ודרישות דומים מגלה דבורה גם כלפי המורות, ללא קשר למעמדן וגילן. דבורה מקפידה להגדיר בבהירות וחד-משמעית את דפוסי העבודה הנדרשים, הכוללים שליטה ובקיאיות בתוכני ההוראה, השתלמויות וציות לדרישותיה. כמו כן, היא תובעת מהן להוות דוגמה ולהתנהג ללא רבב. מורה שלא עומדת בדרישות מפורטות:

בציבור החרדי הגישה היא "ואהבת לרעך כמוך", כלומר עזרה יחד עם פיקוח על הציבור. מבחינה לימודית, אני דורשת מהמורות שיִלמדו את כל החומר עד

הסוף. מורה חייבת לדעת את החומר היטב, גם אם אין תואר. מחייבים מומחיות, שלא יהיה גזל דעת וגזל כסף. דרך החינוך שלנו היא בדוגמה אישית, החיצונית בלבד, בהתנהגות, בדיבור, אני מקפידה מאוד. לא מלמדים והולכים הביתה. את שם בשבילה. בית הספר מתאפיין ביחס אישי. אני מקפידה על משמעת, אין איחורים. אני מבקשת מהמורות לא לעשות שום סידורים אישיים על חשבון השיעורים. "עובדים אצלי" על פי כללים. אני מרוצה מהמורות, כולן "מספקות את רצוני" בדרך כלל, משתפות פעולה, וככה היחס נעים. יש לנו 14 מורות, ואף אחת לא משתמטת. בדרך כלל הן בסדר, ואז הדרך נעימה. כשלא הולך, אני משנה גישה, מעירה ואפילו מפטרת.

דרך הביטוי של דבורה מדגישה שוב את החובה שהיא חשה כלפי חינוך הבנות. גישה זו גורמת לה לחוש אחריות מלאה ושליטה מוחלטת על המערכת. סגנון הניהול שלה מוחלט, טוטלי, המוסד כולו – תלמידות וצוות המורים – כפוף למרותה, ללא שיתוף הצוות או ביזור סמכויות. חשוב לציין כי לדבריה, היא מקבלת גיבוי מלא מהפיקוח ומהרבנים, בדומה למבנה ההיררכי בעדה החרדית, המתאפיין בכוחם המוחלט של הרבנים.

**לסיסטר רנה**, בשונה מדבורה, אין קהילה מקומית שאליה היא משתייכת. להפך, היא התנתקה מהסביבה הטבעית שבה נולדה וגדלה, והיא מנהלת את חייה בבידוד חברתי-קהילתי. אולם היא מחויבת באופן מלא למסדר הפרנציסקני ולכנסייה, שנציגיה נמצאים הרחק, בבית לחם.

סיסטר רנה מוערכת כמנהלת מצליחה משום שבית הספר שלה מבוקש; זאת בשל ההישגים הלימודיים הגבוהים והחינוך הדתי המוקפד. בדומה לדבורה, היא חשה מחויבות ודאגה אישית לכל תלמיד. גם היא נוהגת לשתף את ההורים באחריות להצלחת החינוך. אם ההישגים הלימודיים או ההתנהגות של התלמיד אינם הולמים את תפיסתה, היא דורשת מההורים להתאים עצמם לחלוטין לדרכו של בית הספר – דרכה. אם לאו – התלמיד מורחק מבית ספרה. בדומה לדבורה, גם גישתה של סיסטר רנה מצביעה על הזדהות מלאה שלה עם המוסד החינוכי-דתי שעליו היא מופקדת. היא ממשיכה את תפקידה לרועת צאן:

כשמדברים על ישוע מדברים על רועה צאן, והצאן הוא העם. כאן אני הרועה והמורים והתלמידים הם הצאן. אם אאבד אחד אעזוב את שאר ה-99 ואחפש את האחד, כי הוא זה שזקוק לעזרה. אני מרגישה שהתלמידים שלי הם הילדים שלי. אני האימא שלהם, לא בהיבט הביולוגי, אלא בהיבט הרוחני. פעמיים ביום לפחות אני מסתובבת בחצר, בבוקר ובהפסקה הגדולה, פוגשת את הילדים והמורים.

כדבורה, גם סיסטר רנה מתאפיינת בסגנון ניהול טוטלי, אין בו מדרג, כולם – מורים, תלמידים ואף ההורים כפופים למרותה – בשפתה, "הם שלה". סיסטר רנה שלא חוותה לידה ואימהות, ממשילה עצמה לאם, וכהגדרתה – אם רוחנית, שלה אחריות

מלאה על תהליך התחנכותם של התלמידים ועל עבודת המורים. היא אף מרחיקה לכת בחשיבות תפקידה ומשווה עצמה לרועה הרוחני של הנצרות – ישו, ולדבריה, כשם שהוא לא ויתר על אף מאמין, כך היא לא מתירה לעצמה "לאבד מורה או תלמיד תועה" בשל חוסר השגחה.

את עיקר הצלחתה כמנהלת צעירה וחסרת ניסיון סיסטר רנה זוקפת לסיוע שקיבלה מכוח עליון – אלוהים, שהעניק לה חוסן ועצמה, שהיה בהם כדי להשפיע גם על צוות המורים לציית לה וללכת עמה בדרכה. כלומר מבחינתה זו מחויבות מלאה ומוחלטת של הצוות לעבודה, ממש כמו המחויבות של האדם לביתו, ואכן ביתה של סיסטר רנה מצוי במתחם בית הספר, ומבחינתה הם אחד. היא משיתה על צוותה את ראיית הדברים בדרך זו:

בית הספר הוא המוסד שלנו. הוא שייך לנו. הוא הבית שלנו. המורים ואני עובדים לאותה מטרה ואותו אידאל, איך להתנהג עם כל הקשיים כקבוצה ולא כל אחד לבד. אי-אפשר שכל אחד ילך בכיוון אחר.

האם זו דרישה אפשרית? שבע שנים ניהלה סיסטר רנה את בית הספר בנצרת. בשנת 1992 חזרה לנהל את בית הספר הנזירה הוותיקה שאותה החליפה, ובצו המסדר נדרשה לעבור ולנהל בית ספר כושל של המסדר בכפר כנא. באותה העת למדו בו כ-90 תלמידים. סיסטר רנה פיתחה והרחיבה את בית הספר ובעת המחקר למדו בו כ-500 תלמידים ולימדו בו כ-40 מורים ומורות, רובם נוצרים ומיעוטם מוסלמים, כולם תושבי הסביבה.

בית הספר שוכן בלב הכפר, סמוך לכנסייה שבה רנה מתפללת. הוא מוקף בחומת אבן גבוהה, ושער חשמלי נפתח פעמיים ביום – בבוקר, עם הגעת המורים והתלמידים, ושוב בסוף יום הלימודים. אין כניסה למקום אלא באישור. באותו המתחם מצוי מתחם המגורים – ביתן של סיסטר רנה ונזירה נוספת. העובדה ששתי הנזירות חיות שם לבדן ועובדות באותו מתחם הופכת את המקום למוסד טוטלי מבחינתן. לכך יש השלכות על יחסן למקום, ולדברי סיסטר רנה: "בית ספר תמיד מוכן, על חשבון הזמן שלי והמנוחה שלי. זה הבית שלנו".

נוכחותן הקבועה של שתי הנזירות לבושות המדים היא חלק בלתי נפרד מנוף בית הספר ומהשתייכותו לכנסיה. השהייה שלהן במקום ללא גבולות של זמן מסמלת שהן זמינות לצוות המורים, לעובדים, לתלמידים ולהורים, ומייצגת תפיסה של עין מפקחת יחד עם אחריות כוללת. כך סיסטר רנה אומרת על המניעים והעקרונות המנחים אותה:

יש לי תחושת שליחות, עבודה לטובת האחר, לא לטובה אישית – אדם נבחר, הפועל מתוך אמונה פנימית וטוהר מידות. אני לא מרשה לעצמי להיות מושפעת מאחרים. כשאני נמצאת בפני בעיה קשה וצריכה לקבל החלטות, אני מתפללת לאלוהים ומבקשת שייתן לי את הכוח לפעול. לאחר תפילה ארוכה, אני רוצה שהוא ידבר אתי, אז אני פותחת את הברית החדשה, ואיפה שהעיניים שלי ייפלו

זה בא מאלוהים. אני עוברת תהליך של תפילה והתייחדות עד שאני פותחת את הברית החדשה. זה עוזר לי להאמין במה שאני עושה ולשמוח במעשה. המנהיגות [היא] באופי שלי, תמיד הובלתי את חיי ולא הובלתי על ידי אחרים. איש לא יתערב בעבודתי. אני שמה גבולות אפילו למשפחה, לא מקבלת תיווך, מחליטה רק לפי צו המצפון ועקרונות הדת. אני בעבודה בלי זמן. אם צריך, אני עושה הכול.

דבריה של סיסטר רנה מתארים אישה, נזירה, שוויתרה על חייה הפרטיים-אישיים וחיה מעין חיים נטולי צרכים אישיים, בלשונה – רק לטובת האחר. נוסף על כך, בניתוח דבריה מצאתי הבחנה הראויה להתייחסות שהיא מבצעת ביחס לתפיסת ההובלה, קרי המנהיגות שלה. היא תופסת את עצמה כאדם עצמאי, אולי אף על-אנושי, לדבריה – אדם נבחר, שאינו נתון ללחצים של בני אנוש. היא לא מושפעת מהפעלת כוח או מניפולציות בידי אדם, אלא פועלת בשם המצפון ועקרונות הדת; כלומר, החלטותיה מתקבלות בסיוע כוח עליון, אלוהים, שעליו אין עוררין, המכוון באופן מוחלט את דרכה. כך בזכות אמונתה העמוקה והתהליך שהיא עוברת לקראת קבלת ההחלטות, היא מגדירה לעצמה את הדרך לקביעת האמת שמנחה אותה, ובכך היא נמנעת מהתלבטויות, לחצים ופשרות, גם אם תידרש לעימותים עם הסובבים אותה. לכן, בעת הצורך היא מסוגלת לעמוד לבד, במלוא העצמה, אל מול מנגנון שלם (כמו פיטורין של מורה בניגוד לרצון המפקח, לחצים סביבתיים ועוד).

הבחירה בכנסייה ובנזירות כדרך חיים מעניקה לה כוחות ומשמעות. כדי לחזק את שליטתה ואת דרכה החינוכית-דתית, היא פותחת מדי בוקר את יום הלימודים במסדר של כל צוות המורים והתלמידים. המסדר כולל תפילה משותפת והרצאה קצרה שלה על דפוסי התנהגות וחינוך ערכי:

חינוך זה תהליך ארוך. הערכים מתקבלים מהדת, מהחברה והתרבות. כמנהלת אני נותנת ערכים. אבל זה לא רק עבודת המנהיג, גם המורים מהווים דוגמה אישית. אני מכירה כמעט את כל התלמידים מגיל 3. אני רוצה לראות את התינוק שנכנס לגן אצלנו [גיל 3], ומסיים בסוף כיתה יב כאדם ישר, אזרח שאוהב את מדינתו ואת עמו, נותן אושר לאחרים ומאושר בחייו.<sup>11</sup> מה שחשוב עוד זה לשתף את ההורים שגם הם ירצו. אם החינוך בבית נוגד את רוח בית הספר, אני מוציאה את התלמיד מבית ספר. בתחילת השנה אני עושה פגישות עם ההורים, מסבירה על בית הספר ומה הציפיות מהם. לכל מורה, גם למורים מקצועיים, יש שעת קבלה להורים, חייבים לתת להורים. כשתלמיד חולה מבקרים אותו, וגם אני מצטרפת. אם קורה אסון, אני גם הולכת. מאוד חשוב שיתוף הפעולה בין צוות בית הספר להורים, כדי לעזור.

11 בעת המחקר למדו בבית הספר מגיל שלוש (גן צעירים) ועד סוף כיתה ח, אך כוונתה של סיסטר רנה הייתה להרחיב את בית הספר עד כיתה יב, אם הנהלת המסדר הפרנציסקני תאשר לה זאת.

סיסטר רנה מודעת להשפעות התרבותיות-חברתיות של הסביבה שבה גדלים תלמידיה, ומבינה שיכולת ההשפעה שלה על החינוך בבית היא מוגבלת. כדי להשיג השפעה מרבית, היא חותרת ליצור תהליך חינוכי ארוך טווח. לכן היא מרחיבה את תחומי החינוך אל עבר חינוך אדם בעל זהות אישית וזהות חברתית ברורות. אף שקיים קונפליקט בקרב רבים מערביי ישראל באשר לזהותם (ישראלית או פלסטינית), היא עוסקת בסוגיה רגישה זו, שאיננה בסמכות החינוך הפורמלי, ונוקטת עמדה ברורה: מבחינה אישית היא מדברת על חינוך בהתאם לערכי הדת, ומבחינה חברתית היא מדברת בבהירות על נאמנות למדינת ישראל. בשם הדת היא לוקחת סמכות להיכנס לטריטוריה רגישה בעלת היבטים פוליטיים-מדיניים והולכת עמה גם אם בבית ההורים חצויים באשר לזהותם. היא שואבת את עצמתה מן האמונה הדתית כבסיס לדרך החינוך שהיא מעל לכל ויכוח בין בני אדם, ואף מדגישה שאישית, הדבר גורם לה אושר. כדי להשיג את יעדיה, היא משקיעה זמן רב בדברי שכנוע:

המורה אצלי צריך להרגיש בבית, כלומר הוא אוהב את התלמידים כאילו הוא עובד עם הילדים שלו. הוא נותן לתלמידים מתוך תוכו, מאמין ואוהב. הגישה שלי להשיג זאת היא בשיחות. המון זמן הולך ממני להקשיב לתלמידים ולמורים, אפילו בעיות משפחתיות פרטיות, ואם אוכל אעזור להם. אווירה של משפחה בבית הספר. המורים באים לבית הספר לא רק בגלל שהם צריכים את המשכורת, זה חשוב, אבל הם באים כי הם אוהבים את התלמידים שלהם ורוצים לתת, וזה מאוד משמעותי בשבילי. אצלי בבית הספר עובדים יחד כקבוצה להשיג אותה מטרה, אותו האידאל, אי-אפשר שכל אחד ילך בכיוון נפרד. המורים חשים שאני תמיד אתם. דלת פתוחה אני תמיד בשבילם. אני רוצה שהמורים והמורות יבינו את הרוחניות והתרבות של בית הספר. התנהלות בהתאם לתרבות הנוצרית. התנהגות ברוח הדת הנוצרית והחינוך הנוצרי. זה מוסד נוצרי, אני לא יכולה להרשות לעצמי התנהגות אחרת. הדוגמה האישית זו לא רק חובת המנהל, גם המורים חייבים לכך, למשל: יתלבשו בצניעות, ידברו אל התלמיד בכבוד, אסור להעליב תלמיד.

כאמור, סיסטר רנה מצפה מהמורים להתייחס לבית הספר כפי שהם מתייחסים לביתם, כלומר התנהלות של טשטוש גבולות, כפי שהדבר מתקיים בחייה. ניתן ללמוד על כך גם מהשפה שבה היא נוקטת: "המורה אצלי", "להרגיש בבית", "אוהב את התלמידים" וכו'. האם ציפייה כזו אפשרית? האם היא אינה עלולה לגרום לעומס יתר רגשי ומקצועי אצל המורים ובכך ליצור מתח בין הצדדים?

סיסטר רנה התנתקה ממשפחתה בגיל צעיר מאוד ובחרה בחיי נזירות. כתוצאה מהחלטה זו היא מעולם לא חוותה הולדת ילדים וחיי משפחה משלה. היא דורשת מהמורים לאמץ את גישה ולראות במקום העבודה בית. דרישה זו מדגישה את בעלותה על המורים, ודומה שהיא אף מתייחסת אליהם במידה מסוימת כאל נזירים, שחיייהם מוקדשים למנזר, למסדר ולכנסייה, מציאות שלדעתי לא ניתנת ליישום אצל

מורה או כל אדם אחר מהשורה. אם מורה איננו ממלא אחר ציפיותיה, הוא נקרא אליה לבירור:

אני מחזקת את המורים שלי במיוחד כשאני מרגישה שהם צודקים ומגנה עליהם. אם הוא שגה אני אתן לו להרגיש בשגיאה. [...] יש תפיסה של משפחה, וזה מה שחשוב לי. אם לא ילך בדרכי, מקומו לא בבית הספר.

לסיכום, שתי המנהלות פועלות במכוון, באופן ממוקד וללא פשרות להעברת התרבות הדתית בהתאם לתפיסת החברה שאליה הן משתייכות, והמורים, התלמידים וההורים מחויבים ללכת בדרכן. אולם חשוב לציין כי דבורה חיה בקהילה שהיא חלק ממנה, ולצד הפיקוח הצמוד עליה מצד הרבנים והמפקחים החינוכיים, כל עוד היא הולכת בדרכם, היא נהנית מתמיכה ועזרה. לעומתה, סיסטר רנה בודדה רוב הזמן, כך שבשגרת היום יום האחריות כולה מוטלת עליה, אולם גם מודל ההתנהלות שלה מוכתב וברור, נעדר ספקות.

## הדגשים בהוראה בחינוך ובניהול

התפיסה הכוללנית והגורפת של שתי המנהלות את תפקידן משפיעה על כל מהלכיהן. **דבורה** מעורבת בכל פרט, כדבריה: כמנהלת אני עושה הכול לבד, אני לא מחלקת סמכויות. כך, היא מאמינה, תהליך החינוך וההוראה יתבצעו בדרכה. בשונה מבתי ספר כלליים, עיקר שעות הלימוד בבית ספרה מוקדש ללימודי קודש: תנ"ך – 7 ש"ש במקום 4 ש"ש בבתי ספר בפיקוח משרד החינוך; נוסף על כך מלמדים דינים, קיצור שולחן ערוך, דיני תפילות וברכות; 15 ש"ש מתוך 42 שעות הלימוד השבועיות הן יהדות. לומדים כשרות, מידות (בין אדם לחברו), נושא השבת, כיבוד הורים ומצוות שמקיימים רק בישראל, כגון שמיטת קרקע והלכות חגים ומועדים; 10 ש"ש לימודי קודש, שאותם מלמדת דבורה עצמה; מבחני הבגרות כוללים: 10 יחידות לימודי קודש – מתוכן 5 יחידות דינים ויהדות ו-5 יחידות תנ"ך, 3–4 יחידות מתמטיקה, 3–5 יחידות אנגלית, 3–5 יחידות מחשבים, 1 יחידה לשון ו-2 יחידות בכל אחד מהמקצועות הבאים: ספרות, אזרחות, כלכלה, היסטוריה יהודית וחיבור עברי.

עיקר דאגתה נתונה להכנת הבת לחיי יהדות בהתאם לתרבות החרדית, לכן היא אינה מאפשרת בשום מצב השבתת לימודים: "בציבור החרדי אין שביתות, אתה לא מפקיר נשמות, זה פצוע בשטח". כל הפעילויות שמתקיימות בבית הספר, כגון "קק"ל", מתמקדות בהעברת התרבות החרדית המגדרית – מקומה ותפקידה של האישה. לסיכום דבורה תיארה את תפיסתה ביחס לתפקידו של בית הספר במטפורה הבאה:

בית ספר נמצא במבנה ישן, קומפקטי, לא מעיד על מה שבתוכו, ובתוכו **מפעל יהלומים** עובד נפלא, ליטוש כל בת ובת שמגיעה עם המון חומר ותוספות לוואי ויוצאת משם ממש מבריקה [ההדגשה שלי].

דבורה משווה את בית הספר למפעל יהלומים. לתפיסתה, כל נפש היא יהלום ביסודה. הכוונה להתפעלות מהנפש, אולם אין להשאיר את הנפש ללא פיקוח, חובה ללטש



כל יהלום, מפני ש"יצר האדם רע מנעוריו"<sup>12</sup>, לכן ההברקה והליטוש כוללים הרחבת השכלה והכנה מלאה לחיים כבוגרת חרדית, שומרת מצוות קלה כבחמורה,<sup>13</sup> שתבנה "בית יהודי" ותרכוש מקצוע מכובד עם הכנסה נאה, כדי לשחרר את הבעל ללימודי התורה.

**סיסטר רנה** אף היא, בדומה לדבורה, מחזיקה בידה את מכלול הסמכויות. אולם בשונה מדבורה, היא אינה מתייעצת עם הממונים, אלא מרבה להתבודד ופונה לאלוהים כמקור סיוע בלעדי.

אף שסיסטר רנה בודדה ואין לה נפש קרובה שעמה תוכל להתחלק במחשבותיה, לדבריה, לעולם אינה חשה שהיא לבד – היא יודעת שאלוהיה עמה, שומר עליה וקשוב לתפילותיה. לטענתה, דרך זו מאפשרת לה התכוונות שלמה, התמסרות מוחלטת. כאדם נבחר, היא אינה רואה עצמה מתחלקת בחשיבה ובהחלטות עם אחרים הכפופים לה, אלא כאחראית לכוון את דרכם:

אני מחליטה רק על פי צו המצפון, **האמונה הפנימית**, טוהר המידות [...] תחושת שליחות, לא לטובה אישית – **אדם נבחר**. אם אני משוכנעת שמהו מזיק לתהליך העבודה שלי והחינוך בבית הספר אעשה הכול כדי שישתנה [ההדגשות שלי].

ועוד היא מוסיפה:

אנחנו בית ספר פרטי המוכר על ידי משרד החינוך. אני בונה את תכניות הלימוד לפי הקוריקולום של משרד החינוך, אבל אנחנו מחליטים אילו ספרים יילמדו וכמה שעות ילמדו בכל מקצוע. לדוגמה, לשפות ערבית, עברית ואנגלית, אני נותנת 5 שעות שבועיות מכיתה א, וכן, התלמידים לומדים הרבה מאוד שעות לימודי דת.

**לסיכום**, דבורה מיישמת באדיקות את הגישה האולטרה-אורתודוקסית שעל פיה התחנכה, ומחנכת בהתאם. חייה מתנהלים ללא שאלות וספקות, מתוך אמונה שלמה כפי שציינה, "**נעשה ונשמע**": הקב"ה הציע את התורה לישראל, והם הסכימו מיד לקבלה, ללא שום בדיקה, והתחייבו "נעשה ונשמע" – קודם נקבל עלינו לעשות כל מה שכתוב בתורה, ואחר כך כבר נשמע ונבין מה כתוב בה!... ובדרכה זו היא נהנית מתמיכת מנהיגי הקהילה.

אצל סיסטר רנה התמונה מורכבת יותר: כדי להיכנס לעולם הנזירות, התנתקה ממשפחתה, חברתה וקהילתה, והקדישה עצמה לכנסייה ולמסדר. היא מגדירה את הדרך שבחרה כקשה, אך לא מקרית. היא מאמינה שהיא אדם מועדף על פני השאר וכי יד האל בדבר: "אלוהים הוא שבחר אותי [...] אני לא רואה עצמי נשואה לאדם אחד. זה היה קושר אותי, לא מתאים לי".

12 "וירא אלוהים כי רבה רעת האדם בארץ וכל יצר מחשבת לבו רק רע כל היום" (בראשית ו, 5).

13 יש מצוות חמורות ומצוות קלות, כאלו ששכרן גדול וכאלו ששכרן קטן. בכל מעשה – קטן או גדול, קל או חמור – מלווה את האדם מצווה, כדי שיוכל למצוא דרכה את התשתית הרוחנית שבחיי.

לדבריה, המצפון והקול הפנימי (קולו של האלוהים המצוי בתוכה) הם המובילים אותה בדרכה. מכאן היא גוזרת גם את תכונות המנהיג שהיא התברכה בהם כאדם נבחר, תכונות הכוללות יכולת להציב מטרות ולדבוק בהן, להרגיש שלמות ואמת פנימית ולא להיגרר אחר לחצים ואינטרסים שאינם מן העניין, לתפיסתה. האמונה העמוקה בדת והקשר הבלתי אמצעי עם האלוהים הם הנותנים לה את הסמכות והכוח להנהיג בדרכה, ללא התייעצות, שיתוף וערעור – תכונות שלדעתה נדרשות מהמנהיג.

אם כך, עולמה של דבורה כל כולו הוא פרי החינוך של החברה והקהילה שבה היא חיה. בזכות כישוריה היא מחנכת לאותה הדרך, תוך חיפוש אמצעים מקוריים להשגת היעדים הדתיים והחברתיים המקובלים בחברתה.

עולמה של סיסטר רנה נבנה מהחלטה שקראה תיגר על עולמה הקודם וחיפוש משמעות שלא קיבלה בסביבתה הטבעית. לטענתה, היא מצאה משמעות זו באמצעות הבחירה בנזירות ומקדישה את חייה להעניק משמעות זו למורים ולתלמידים. אלו מקבלים את דרכה כמנהיגה נבחרת, כריזמטית ובעלת כוח, סמכות והשפעה, בזכות מעמדה הדתי.

גישות הניהול והחינוך של שתיהן דומה – הן פועלות כמקור סמכות בלעדי בתוך המערכת. שתיהן משוכנעות בחשיבות החינוך הדתי, והן מציבות את ההישגים הלימודיים רק במקום השני. הן חשות מחויבות לאתר את המתלבים או הנוטים להיות מושפעים מתרבות זרה ו"להציל" את נפשותיהם. המועדים מורחקים, שמא ישפיעו לרעה. בפועל, הן ממלאות תפקיד של מפקדות ממושמות הנתונות למרות מפקדים עליונים ולפיקוח מחמיר, ושחופש הפעולה שלהן מצומצם.

## דין

המחקר הנוכחי התבצע באמצעות סדרת ראיונות עומק עם שתי מנהלות בתי ספר אולטרה-אורתודוקסיים, ותצפיות עליהן, כל אחת בנפרד. השתיים אינן מכירות האחת את רעותה: דבורה היא יהודייה חרדית, וסיסטר רנה – נוצרייה קתולית מהמסדר הפרנציסקני. ההשוואה ביניהן התבצעה על בסיס למידה לעומק של כל מרואיינת על פי הדרך שבה היא תופסת את עולמה ואת דפוסי הניהול שלה וביזיקה לחברה שבה היא חיה ולתרבותה. הניתוח מתמקד בדפוסי העבודה ובהיבטים חברתיים, מתוך זווית ראייה של ההקשר החברתי-תרבותי המסוים והשלכותיו על חיי היום יום ועל היחסים החברתיים הנרקמים בתוכו (קרומר-נבו, 2006). עם זאת, כל תיאור, ולו המדויק ביותר, לעולם איננו "האמת היחידה", מה גם שאנו נותנים לו את פרשנותנו (בטאיי, 2008).

הסביבה החברתית-תרבותית ואורחות חייהן של שתי המנהלות שונים מאלו שבהן פועלות מנהלות בתי ספר המשתייכות לזרם הממלכתי בישראל. תפקיד המנהל בחברה המערבית מורכב מרכיבים פדגוגיים ומנהליים עם היבטים הקשורים למדרג, לפיקוח, לדמוקרטיה החברתית ולכלכלת השוק (Grace, 1995). כמו כן המנהל בבית הספר המודרני מתמודד עם פלורליזם חברתי, תרבותי וחינוכי, עם רמות ידע שונות של התלמידים ועם חשיפה למקורות מידע רבים, המשפיעים על המעמד המקצועי של המורים ושל

התלמידים. אין עוד הסכמה על דרך חינוך אחת או על אתוס משותף, אלא ריבוי קולות, דרכים וזהויות, המקשים על העבודה החינוכית (גור זאב, 1997; לביא, 2000; לם, 2002; Bauman, 1992; Giroux, 1993; Hargreaves, 1994; Kahane, 1997; Lemert, 1997).

בשונה, במגזרים האולטרה-אורתודוקסיים, כפי שמוצג בעבודה זו, בתי הספר מנותקים מהסביבה החברתית הכללית ונבדלים בתרבותם, והמטרות החינוכיות, הציפיות החברתיות והערכים הרצויים ברורים ומוגדרים. כך גם האמצעים להשגתם – התכנים הנלמדים ודרך ההוראה (הפרונטלית בעיקרה), המדגישים לימודי דת כבסיס להעברת התרבות הרצויה. התערבות חיצונית איננה מתקבלת בקלות, ואוכלוסיות הלומדים נבחרות בקפידה. מי שאיננו מקבל על עצמו את התרבות הנרכשת מסולק. בתי ספר אלה הם מגזריים, המנהלים וצוות המורים כפוף למערכת היררכית ברורה ומוגדרת ונבחר אף הוא בקפידה.

בפועל, המחקר הנוכחי כורך שלושה נרטיבים נפרדים של שלוש נשים מקבוצות תרבותיות שונות בחברה הישראלית. הסיפורים נוגעים בשלושתנו כנשים: דבורה, הפועלת כמנהלת להפנמת התפיסה הדתית-מגדרית, דרך שלתפיסתי, מגבילה מאוד את עצמאותן של הנשים; סיסטר רנה, שבחרה את דרכה באופן עצמאי, מתוך אמונה שלמה ותחושה של אדם נבחר, הכפופה לחלוטין לצווי המסדר הפרנציסקני ולישום תורתו-תרבותו; ואני – יהודייה חילונית מהאקדמיה, שחקרתי את הסיפורים האותנטיים הייחודיים השונים בתכלית מדרכי האישית והמקצועית, ולמדתי להכיר את דרכן, את המאויים האישיים שלהן, את קולן ומקומן בחברתן, וכן את גישתן הברורה, יכולתן ומרצן בהשגת מטרותיהן. המחקר גרם לי טלטלה – מצד אחד, התקוממתי כנגד נחרצותן ודרכן שאין בה פשרות או התלבטויות. חשתי כאב על אבדן קולן האישי האותנטי בשל הציות המלא לדרישות המערכות שאליהן הן משתייכות; אך מהצד האחר, התפעלתי מיכולתן לדבוק בדרך שבה הן מאמינות וליישמה באדיקות, תוך בחינת דרכי חינוך ראויות בתקופתנו והתלבטות בנוגע אליהן.

כדי לאפשר מחקר הוגן ומהימן ככל האפשר, במהלך איסוף הנתונים והמפגשים עמן פעלתי בגישת ההזרה (כאדם זר) (קרניאלי, 2010ב), וכך יכולתי להתמקד בסיפורן האותנטי, ללא שיפוט או ביקורת. התהליך דרש ממני להשתלט על מחשבותיי, שאותן רשמתי בנפרד, וכן לקיים דיון פנימי בתום כל ריאיון או מפגש. כך למדתי להכירן בהתאם לדרך שבה בחרו לספר על עצמן, על אמונתן, על תפיסת עולמן המקצועית ואנקדוטות שונות מחייהן. כדי ש"קו הסיפור" שאיתרתי יהלום את המשמעויות שהן נתנו לסיפוריהן (קרניאלי, 2010ב; Lincoln & Guba, 1985), שיתפתי אותן בתהליך ניתוח הנתונים. כל מרואיינת קראה את המחקר והגיבה עליו, וסיסטר רנה גם דרשה לפרסם בו את שמה.

בתחילה סברתי שהשוני ביניהן רב מהשותף. אך ככל שהעמקתי בהשוואה, התברר לי כי רבים מקווי הפעולה והחשיבה שלהן דומים, וכי להיותן חדורות אמונה דתית ולהשתייכותן לחברות היררכיות וסגורות, יש השפעה ניכרת על דרך התנהלותן ודפוסי חשיבתן.

ההבדל הבולט ביניהן הוא תהליך בחירת הדרך: דבורה נולדה למשפחה דתית-חרדית וחייה התנהלו בהתאם, תוך דרישה מלאה לציות לצווי החברה שבה היא חיה ויותר על רצונותיה האישיים. לעומתה, סיסטר רנה בחרה להיות נזירה בניגוד לרצון הוריה, תוך ויתור על בית הוריה ובניית משפחה משלה והתנתקות מסביבתה הטבעית. אולם מרגע שהחלה את חניכותה, נשלל ממנה חופש הבחירה, והיא נדרשה לפעול בהתאם לצו המסדר. בפועל, שתיהן נמדדות בהתאם לרמת הציות לשולחיהן.

דבורה וסיסטר רנה מציינות את תקופת ההכשרה הקפדנית והאינדוקטרינית כתקופה משמעותית וכנקודת המפנה בחייהן. שתיהן עזבו את בתיהן ללימודים בפנימייה סגורה ומוגנת מהשפעות חיצוניות, אשר יכולת הפיקוח בה הייתה גבוהה וההכשרה אינטנסיבית.

## מבנה הניהול

גישת הניהול של שתיהן היא כוללנית ומוחלטת, חולשת על חיי בית הספר ומתערבת בחיי הקהילה. הניהול שלהן נשען על מבנה היררכי סמכותי, תוך ריכוז הסמכויות בידיהן. דפוס קבלת החלטות שלהן תואם את המבנה המדרגי-רציונלי, שבו עיצוב המטרות ודרך קבלת החלטות נעשים על ידי מנהיגות מצומצמת, בעיקר על ידי המנהלות (השוו Estler, 1988) או נציגים פורמליים של המסגרת הארגונית (המסדר הפרנציסקני והרבנים). הנושאים המובאים לדיון בישיבות הצוות עוסקים בתהליכי ההוראה ובדפוסי הפעילות שיש להשתית בבתי הספר. הצוותים אינם חלק ממערך הניהול ואינם שותפים ישירים להחלטות ולמדיניות בתי ספר אלה.

מאז שנות השישים של המאה העשרים נכתב רבות על ניהול בתי ספר בחברה המערבית, וחוקרים מדגישים את חשיבות תפיסת הצוות כמשאב מרכזי (Morgan, 1994; Whitaker, 2003). הגישה הבירוקרטית פינתה את מקומה לתפיסה פתוחה יותר, גמישה. על פי תפיסה זו, למנהל תפקיד מרכזי ביכולת ההשפעה על המוסר, הערכים, שביעות הרצון והמוטיבציה של המורים ותפיסת האחרים את יכולות המנהל עצמו (Evans, Lunt, Weddell & Dyson, 1999). יש הטוענים שדומיננטיות של נשים בבית הספר תורמת ליצירת תרבות בית ספרית המתאפיינת בגמישות בדרך העבודה, בשיתוף ותמיכה של עמיתים, בהומור ובאכפתיות (Acker, 1995; Brown & Irby, 2002; Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1995). אולם גישה ניהולית זו, המאפיינת את החברה הדמוקרטית, איננה הולמת את החברות הסגורות המקפידות על חינוך אולטרה-דתי. לכן במחקר הנוכחי מצאתי שרק חלק ממאפיינים אלה מתקיימים בבית הספר של סיסטר רנה, ועוד פחות אצל דבורה. אכפתיות ודאגה כנה לילדים הן בראש מעייניהן של שתי המנהלות. הן עוקבות אחר התלמידים, בוחנות אותם ומפקחות על התנהגותם והישגיהם. אך זאת בעיקר ממניעים של דאגה ופיקוח. הן ממוקדות במטרה "לא לאבד נפשות תועות" ובהבטחה שיפנימו את החינוך הדתי ועקרונותיו. כלומר הדגש הוא על ציות וקונפורמיות, ולא על התפתחות אישית-אוטונומית. הן מעודדות דפוסי תחרות הנוגדים תכונות

נשיות, כמו אכפתיות וגישת ניהול משתפת (Reay & Ball, 2000). השימוש בדפוס פעולה תחרותיים המניעים להצלחה משפיע גם על ערכי בתי הספר (Acker, 1999; Regan & Brooks, 1995).

אמנם סיסטר רנה ודבורה מדגישות כי הן מקפידות על יחס אישי ורגיש כלפי המורים והתלמידים, אולם גמישות וחופש פעולה אינם מהדפוסים המקובלים אצלן. הדרישות מהמורים והתלמידים מוגדרות, חד-משמעיות ומחייבות. אלה שסוטים מהדרך החינוכית שאותה התוו נדרשים לעזוב, וכך הן מבטיחות שמירה על דרכן החינוכית, יישומה והפנמתה. כדי לשמר דרך קפדנית זו הן גם מעוררות בכל פרט בבית ספרן, מה שמסייע להן בפקוח צמוד והגבלת חופש פעולה. שתיהן מטפלות בנחישות ומידית בכל בעיה שצצה, כדי למנוע התנהגויות שאינן מקובלות עליהן. הן דורשות מהמורים מסירות מוחלטת לעבודתם ולתלמידיהם, ומורה שאינו עומד בתנאים מפורט. לתפיסתן, המטרה החינוכית-דתית עומדת בראש סולם המחויבויות. בפועל, מנהיגותן היא מצד אחד, תומכת, תכונה הנחשבת ל"נשית" (Acker, 1995), ואילו מהצד האחר, יש המגדרים זאת כהתנהגות הנחשבת לגברית, בהיותן מנהלות ריכוזיות, סמכותיות ותחרותיות (Reay & Ball, 2000). הן רואות את בתי הספר שלהן כאלטיסטיים, וחשוב להן להציג הישגים גבוהים מבחינה לימודית ומבחינת החינוך הדתי. גישת הניהול המרכזית שלהן מכוונת לתהליכי חברות מוגדרים וברורים, שאין בהם מקום לבחירה ולהפעלת שיקול דעת אישי-אוטונומי (ראו ניר, 2006). היחס אל המורים, על פי תפיסה זו, עלול להיות כאל אובייקטים, הנדרשים למשמעת ומגדרים כ"טובים" כל עוד הם מציינים לתכתיבים (לנגברג וקרניאלי, 2011). הכוח המוביל הוא הציות והחשש להיות שונה. ייתכן ששתי המנהלות לקחו על עצמן ללמד את לימודי הדת מתוך רצון להבטיח שהוראת תחום חשוב זה תתבצע ברוח הדת כפי שהן תופסות אותה.

## הקשר עם משרד החינוך

שני בתי הספר עצמאיים ופרטיים, מוכרים על ידי משרד החינוך ונהנים מתקציביו. הדבר מחייב אותם לעמוד בחלק מהדרישות של משרד החינוך, מה שיוצר מתח מסוים ביניהם לבין המשרד, שכן שתי המנהלות מבקשות לשמור על עצמאות מלאה בקביעת תוכני הלימוד. שתיהן מקפידות לשמור על ייחודן, אך בה בעת הן מקפידות לעמוד בסטנדרטים של משרד החינוך מבחינה אקדמית, זאת בשל דרישת ההורים, המודעים לחשיבות ההשכלה ככלי מרכזי לניעות ורכישת מעמד (אבו-עסבה, 2005; Ozorak, 1996) ובשל התקציבים שמהם הן נהנות בעמדם בדרישות. במציאות זו הן מנווטות בין תביעות ולחצים חיצוניים, במסגרות המגדירות היטב את הגבולות בין בית הספר לסביבה החיצונית (גולדרינג, שביט ופירא, 1995; Gibton, Sabar & Goldring, 2000; Goldring & Rallis, 1993) ובאמצעות הוראה פרונטלית, הדורשת צייתנות וחקיוי ומאפשרת פיקוח על ההישגים הלימודיים.

## תפיסת בית הספר

מבחינתה של סיסטר רנה, בית הספר הוא גם הבית במובן הפיזי והתפיסתי – ישות הכול, מוסד טוטלי, והחינוך שבו הוא האמצעי להשגת מטרותיה החינוכיות. ואילו אצל דבורה, הקהילה החרדית שאליה היא משתייכת היא הסביבה המחייבת, ובית הספר שעליו היא מופקדת הוא האמצעי להשגת תהליך החברות – ההתחנכות לחיי הקהילה החרדית.

## אמונה

האמונה העמוקה באל מכתיבה את התנהלותן של שתי המנהלות. דבורה אינה מדברת על אמונתה, אך היא הקובעת את מהלך חייה, ולאורה היא מחנכת את הבנות – "נעשה ונשמע", כלומר, היא מכוונת לכך שהבנות תקבלנה את התורה ומצוותיה ללא סייג ותנאי. גישה זו נותנת בידיה ובידי המנהיגות הדתית את הכוח לשלול מהבנות את האינטימיות, הפרטיות והאוטונומיות (בטאיי, 2008), תוך התערבות מלאה בחייהן גם מחוץ לבית הספר.

אצל סיסטר רנה המצב שונה במידה מסוימת: תלמידיה משתייכים לקבוצות תרבותיות מגוונות, נוצרים ומוסלמים, וכן בנים ובנות לומדים יחד. הקו המנחה הוא דתי – קו המתבסס על הברית החדשה והכנסייה, אך היא חותרת גם להקניית ערכים אוניברסליים יותר, כמו: יושר, צדק וכבוד. גישה זו איננה מקובלת על דבורה, מחשש שתאבד שליטה, והבנות תיחשפנה להשפעה חיצונית.

הדרך הדתית והאמונה העמוקה הכרוכה בה נעדרות עמימות, סימני שאלה והתלבטות ומסייעות לשתיהן בהגדרת מטרותיהן ודרכי יישומן, בשונה ממאפייני התקופה הנוכחית – הפוסט-פוסט-מודרנית – המתאפיינת בעמימות ובחוסר אחדות דעים. לכך מסייעת גם גישת הניהול הטוטלית, ההיררכית-סמכותית (Darling-Hammond & Wise, 1992) והחד-משמעית. זו מגנה עליהן מפגיעות אפשריות הנובעות מחשיפה לסביבה מגוונת, שבה מופעלים כוחות פוליטיים שונים ונשמעים קולות החולקים על עמדתן (Bullough, 2005). גישה זו מסייעת להן למלא את מטרותיהן החינוכיות-דתיות ולכפות ציות גם על המורים, התלמידים וההורים. הן אימצו מסלול ישיר ל"הטבעת" האידיאולוגיה המנחה אותן, ובכך נחסם חופש החשיבה והבחירה של צוות המורים והתלמידים.

## ניהול במבט מגדרי

אריאלי ושחור טוענים שנשים נקלעות בביוגרפיה ובקריירה שלהן לשני קונפליקטים: הראשון – בין עצמה לתפיסת הנשיות, והשני – בין עצמה לבדידות. לטענתם, קיים "קונפליקט בין חיפוש אחר עוצמה לבין תפיסת נשיותן כתכונה אימננטית ומהותית של האישה [...] הקריירות שלהן מתבהרות כקריירות של נשים המבקשות להמיר את הסבילות, והחולשה לכאורה המיוחסת בתרבויות מסורתיות לנשים – בפעלתנות,

מכשירניות ועוצמה שהיה נהוג לראות בהן אפיונים של גברים" (אריאלי ושחור, 2003, עמ' 263). בבחינת מאפיינים אלה אצל נשואות המחקר הנוכחי, דפוסי הניהול של דבורה תואמים במידה מסוימת את ההגדרה של אריאלי ושחור, שכן התנהגותה נחשבת לגברית, בהיותה מנהלת אינדיווידואליסטית ותחרותית (Reay & Ball, 2000). אולם מאחר שהתפקיד המגדרי מוטמע עמוק בחברתה, אין בה ספקות או צורך לערער על המצב. הנתונים מלמדים כי דבורה שלמה עם מעמדה וייעודה כאישה, לכך היא מחנכת את הבנות, בציינה כי תפקידן בבניית הרקמה הפנימית של העם היהודי, הולדת ילדים, עיצוב אופיים וחינוכם וקביעת אופיו של הבית היהודי האמתי. בנוגע לקונפליקט השני, בין עצמה לבדידות, דבורה מונעת מתוך תחושת עצמה – היא מחזיקה בכל הסמכויות בבית ספרה, אינה מתייעצת בצוות, אך היא איננה בודדה, שכן היא נהנית מתמיכת רבנים ומפקחים בחברתה.

אצל סיסטר רנה לא מצאתי ביטוי לחולשה על בסיס מגדרי. היא לא עסוקה בנושא המגדרי, למעשה היא ויתרה על נשיותה ומימושה כאם וכרעיה לאדם בשר ודם ברגע שבחרה להיות נזירה ולהקדיש עצמה לעבודת האל. מבחינתה, התלמידים בבית ספרה הם ילדיה. זו אמירה כוללנית של מנהלת החשה אחריות שלמה על התחנכותם של תלמידיה. נוסף על כך, מדי הנזירה מייחדים אותה ויוצרים כלפיה כבוד השמור לאנשי דת. מציאות זו מטשטשת את המרכיב המגדרי-הנשי, על חולשותיו. את העצמה והכוח בניהול היא מקבלת לטענתה, משני מקורות: מקור פנימי – אישיותה ותפיסתה העצמית כאדם בעל כוח רצון חזק ויכולת מנהיגות, ומקור חיצוני – הכנסייה כמסגרת השתייכות טוטלית, יחד עם הקרבה לאל והקשר הבלתי אמצעי עמו. אמנם סיסטר רנה חשה שאלוהים שוכן בתוכה, מגן עליה ומכוון את דרכיה, אך המסגרת החיצונית – הדתית והארגונית – היא המכתיבה את דרכה. בזכות שני המקורות האלה, היא משוחררת מהצורך לחפש סיוע ותמיכה מגורמים נוספים ויכולה ללכת בדרכה ולמלא את ייעודה ומשימותיה על פי צו אמונתה ומצפונה. אריאלי ושחור (2003) מתייחסים גם לקונפליקטים בין ביקוש השפעה ושליטה לבין תחושה מתמשכת של בדידות. מצב זה אכן בולט אצל סיסטר רנה, המציינת כי היא חשה בודדה בחיי היום יום. מתוקף תפקידה וסגנון חייה, אין לה קבוצת התייחסות שעמה היא יכולה להתחלק במחשבותיה ורגשותיה. עם זאת, מבחינת תפקידה, היא טוענת שאינה בודדה, כי האל נמצא עמה, שומר עליה ומכוון את צעדיה בכל עת ובכל מצב.

לסיכום, ניתן להבין את כוחן של הדת והאמונה העמוקה באל כמכוונות ומסייעות לשתי המנהלות בהתנהלותן. הדת מייצגת עבורן את כוחו של הדמיון האנושי לבנות תמונה של ממשות, שבה מאורעות אינם נמצאים ומתרחשים סתם, אלא יש להם משמעות, והם מתרחשים בגלל משמעות זו (גירץ, 1973). הן רואות את האדם נתון למרות עליונה, תוך ריסון ה"עצמי", שמירה על נורמות וערכים וויתור על סיפוקים והנאות חומריות (גד-אל ונשיא, 2005; גומבו ושוורץ, 1989; Schwartz & Huisman, 1995).

כפי שציינתי, בשנים האחרונות נוטים במוסדות החינוך הממלכתיים לאמץ גישת ניהול משתפת יותר, על רצף בין שיתוף חלקי למלא. גישה זו נמצאה כמחזקת את שביעות הרצון של הצוות (Conley, 1993; Griffin, 1995; Schlechty, 1997). אולם הממצאים מלמדים שגישה זו איננה מתאימה למערכות היררכיות סגורות, כמו בתי הספר האולטרה-דתיים.

בבחינת דרך הניהול של סיסטר רנה ושל דבורה, לא נכון להיעזר בדפוסי החשיבה של החברה המודרנית ולדון אותן על פי אמות מידה אלה. במאה העשרים ואחת, "התכחשות" לדרך או ניסיון לשנותה אינם אפשריים ואינם הולמים את הגישה הדוגלת ביחסיות תרבותית, **נמנעת** משיפוט וגורסת כי כל תרבות מתאימה למאפיינים של חברה, על פי אמות המידה שלה עצמה וצרכיה ועל פי הכרת מערכת המשמעויות שחברי התרבות עצמם נותנים למרכיבי תרבותם, ולא על פי גורמים חיצוניים. גם הטיעון שבית הספר איננו מוכר על ידי משרד החינוך, אין בו כדי לסייע. שתי המנהלות מייצגות היטב את שולחיהן ומביעות ביטחון רב בדרך. הן פועלות בהתאם לגישה של חברות אולטרה-דתיות מסורתיות, המצפות מהצעירים לקונפורמיות וקבלת מרות מתוך ציות והסכמה לדרך. חברות כאלה, בעיקר החרדית היהודית, אינן סובלניות לגילויי עצמאות ומתרחקות מגישה מרחיבה המפתחת את הקול האישי של הפרט. תפיסה זו עומדת בניגוד מוחלט לזו של החברה הדמוקרטית המודרנית הליברלית בישראל, המעודדת אוטונומיה אישית (אבירם, 1999; Reich, 2002; Levinson, 1999), אשר נתפסת כערך מכונן בתרבות המערבית המודרנית (הכוונה ל"אני" המנותק מהוויה קולקטיבית) (שיינברג, 2008). בעיניהן, תפיסה זו עלולה לגרום ללומדים לערער על הדרך שאליה הן מחנכות, ובכך האוטונומיה עלולה להעמיד בשאלה את דרכן הברורה ואף לסכן את הגישה שאליה הן מחנכות – שימור התרבות. לכן חשוב לכבד את דרכן בזיקה לתרבות שאליה הן משתייכות במסגרת הקשרים ההיסטוריים, התרבותיים והלשוניים (Hegel, 1977), ולהימנע מלשפוט אותן או להשוותן לחברה המודרנית.

## מקורות

- אבו-עסבה, ח' (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם למעגל התעסוקה והזדמנות לשינוי במעמדן החברתי. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, 2 (עמ' 627–646). תל אביב: רכס.
- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה – חינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית**. תל אביב: מסדה.
- אורין ש' (1997). "לשון צנועה – נפש צנועה": דפוסי תקשורת מילוליים בקרב בנות ונשים חרדיות. **בלשנות עברית**, 41–42, 7–19.
- אריאלי, מ' ושחור, נ' (2003). מומחיות חיצונית בבית-הספר. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך בשנות האלפיים** (עמ' 255–266). תל אביב: רמות.
- בטאיי, ז' (2008). **תיאוריה של הדת** (מהדורה מחודשת). תל אביב: רסלינג.
- גד-אל נשיא, מ' (2005). **אמונה ופוסטמודרניזם בחינוך הציוני דתי**. גבעת שמואל: מחשבות מגן.
- גולדרינג, א', שביט, ר' ושפירא, ר' (1995). הסתגלות של מנהלי בתי-ספר למעורבות הורים בחינוך: המקרה של בתי-ספר בעלי אוריינטציות ערכיות שונות. בתוך ר' שפירא ור' שביט (עורכות), **בית הספר וקהילתו** (עמ' 45–67). תל אביב: רמות.



- גומבו, ר' וש' שורץ (1989). מערכת הערכים של צעירות דתיות חרדיות בפרספקטיבה השוואתית. **מגמות, לב(3)**, 332–360.
- גור זאב, א' (1997). פוסט מודרניזם וחינוך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 301–302). תל אביב: רמות.
- גירץ, ק' (1973). **פרשנות של תרבויות**. ירושלים: כתר.
- בר-און, ד' (1994). **בין פחד לתקווה: סיפורי חיים משל חמש משפחות ניצולי שואה, שלושה דורות במשפחה** – בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל אביב: ספריית הפועלים.
- לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- לנגברג, פ' וקרניאלי, מ' (2011). **חידת הטוב והרע: המוסריות שבאדם פסיכולוגיה וחינוך**. תל אביב: מסדה.
- ניר, א' (2006). העצמת בית הספר ומלכודת המרכזיות. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון-ליר לחינוך על יישום דוח דברת** (עמ' 226–309). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים בישראל: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 224–277). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- קרומר-נבו, מ' (2006). **נשים בעוני סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרניאלי, מ' (2010א). "לא את שבחרת בי אני הוא שבחרתי בך" – היבטים על עבודת הניהול של סיסטר רנה, מנהלת בית-ספר קתולי פרנציסקני. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 31, 183–212.
- קרניאלי, מ' (2010ב). **סקרנות וחקרנות אבני יסוד בהתעצמות המורה**. תל אביב: רמות.
- רותם, י' (1992). **אחות רחוקה**. בני ברק: סטימצקי.
- שיינברג, ש' (2008). האם אנו זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזה. בתוך הנ"ל (עורכת), **אוטונומיה וחינוך היבטים ביקורתיים** (עמ' 11–45). תל אביב: רסלינג.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21–36.
- Acker, J. (1999). Gender and organizations. In J. Chafetz (Ed.), *Handbook of the sociology of gender* (pp. 94–177). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, G., & Irby, B. J. (2002). Women leaders: Creating inclusive school environments. In J. Hoch & B. J. Irby (Eds.), *Women and education series: Defining and redefining gender equity* (pp. 43–58). Greenwich, CT: Infoage Publishing.
- Bullough, R. V. J. (2005). Teacher vulnerability and teach-ability: A case study of a mentor and two interns. *Teachers Education Quarterly*, 32(2), 23–40.
- Cohen, H. E. (2006). Research in religious education: Content and methods for the postmodern and global era. *Religious Education*, 101(2), 147–152.
- Conley, D. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging vision of schooling*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Darling-Hammond, L., & Wise, A. (1992). Teacher professionalism. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1359–1366). New York: Macmillan.

- Estler, S. (1988). Decision making. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 305–319). New York: Longman.
- Evans, J., Lunt, I., Weddell, K., & Dyson, A. (1999). *Collaborating for effectiveness: Empowering schools to be inclusive*. Buckingham: Open University Press.
- Gibton, D., Sabar, N., & Goldring, E. B. (2000). How principals of autonomous schools in Israel view implementation of decentralization and restructuring policy: Risks, rights, and wrongs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), pp. 193–210.
- Giroux, H. A. (1993). Postmodernism as border pedagogy. In J. Natali & L. Hutcheon (Eds.), *Apostmodern reader*. New York: Sunny Press.
- Goldring, E. B., & Rallis, S. F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. London: Falmer Press.
- Griffin, G. (1995). Influence of shared decision-making on school and classroom activity: Conversation with five teachers. *The Elementary School Journal*, 96(1), 29–45.
- Hargreaves, D. (1994). *The mosaic of learning: Schools and teachers for the next century*. London: Demox.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit*. Oxford: Oxford University press.
- Hemmings, A. (2004). *Coming of age in U.S. high schools: Economic, kinship, religious and political cross-currents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Karnieli, M. (2006). The diamond workshop: A story of ultra-orthodox female principals. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarovitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership* (pp. 103–122). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Lemert, C. (1997). *Postmodernism is not what you think*. Malden, MA.: Blackwell Publishers.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (Eds.) (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1994). Empowering human resources. in C. Riches & C. Morgan (Eds.), *Human resource management in education* (pp. 32–41). Buckingham: Open University Press..
- Oplatka, I., & Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Introduction. In idem (Eds.), *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership* (pp. 3–12). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ozorak, E. (1996). The power, but not the glory: How women empower themselves through religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(1), 17–29.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.

- Reay, D., & Ball, S. J. (2000). Essentials of female management. *Educational Management and Administration*, 28(2), 145–159.
- Regan, H. B., & Brooks, G. H. (1995) *Out of women's experience: Creating relational leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 59–91). Newbury Park, CA: Sage.
- Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, A. J., & Huisman, S. (1995). Value priorities and religiosity. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88–107.
- Shakeshaft, C. (1995). A cup half full: A gender critique of the knowledge base in educational administration. In R. Donmoyer, M. Imber & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 139–157). Albany, NY; State University of New York Press.
- Troman, G., & Jeffrey, B. (2007). Qualitative data analysis in cross-cultural projects. *Comparative Education*, 43(4), 511–525.
- Whitaker, T. (2003). *What great principals do differently: Fifteen things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education.