

# ”רוקדות עם מילים“: נרטיבים בחינוך הלא פורמלי



צבי בקרמן

## תקציר

המאמר מתאר ניסיון להבין טוב יותר את אחת ה"פדגוגיות" המזוהות עם תחומי החינוך האידיאולוגי-הערכי – פדגוגיות המופעלות בעיקר במסגרות חוץ-קוריקולריות או במה שמקובל לכנות "החינוך הלא פורמלי". מערכות אלה בונות את עצמן על בסיס של ניגוד קוטבי אל מול מערכות החינוך הפורמליות. ניתוח איכותי של ראיונות עומק חושף את דרכי התיווך התרבותי-ההגמוני המתקיימות גם בשדה חינוך זה. בהנחה שזוהות חדשה אינה נבנית רק מתוך גישה ביקורתית או מתוך דחייה של גישות קיימות, כי אם מתוך הבנה חברתית המושתתת על הצעות קונקרטיות, ובכלל זה מערכות סמליות חלופיות, המאמר בוחן באיזו מידה אותן פדגוגיות תורמות להנצחת האידיאולוגיה השלטת, או לחלופין, באיזו מידה הן מנסות לפעול נגדה.

## מבוא

מאמר זה מופנה למי שמתעניינים בהיבטים החברתיים של החינוך ולמי שעסוקים באתגרים ובקשיים שהחינוך הערכי בישראל מציב בפנינו. החינוך הערכי הוא אותו חינוך המנסה לחנך למעורבות ערכית, להזדקקות לערכים ולהתדיינות עליהם. החינוך הערכי פטור על פי רוב, לטוב ולרע, מהרדיפה אחר הישגים וציונים, אך הוא שנוי במחלוקת בקרב קובעי המדיניות, בקרב קובעי דעת הקהל, בקרב הורים ובקרב המתבגרים הנוטלים בו חלק. יש הטוענים אף שבחברה רב-תרבותית כחברה הישראלית אין זה מתפקידה של מערכת החינוך לעסוק בנושאים אלה. על כל פנים, בתוכנית הלימודים הנהוגה בישראל בתחומים כגון היסטוריה, תנ"ך ואזרחות מוקדש מקום רב

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית מסי' 17 (מרץ 2003): 89-106.

לחינוך הערכי. המאמר מנסה להבין טוב יותר את אחת ה"פדגוגיות" המזוהות עם החינוך האידיאולוגי-הערכי – פדגוגיות שהיה רצוי אולי שיעמדו במוקד העבודה החינוכית בבית הספר, אך הן מופעלות למעשה בעיקר במסגרות החוץ-קוריקולריות או במה שמקובל לכוונת "מסגרות החינוך הלא פורמלי".

מסגרות החינוך הלא פורמלי זוכות לרוב באהדה מסוימת מצד מחנכים וקובעי מדיניות חינוכית ומצד המשתתפים בהן. האהדה נובעת מעצם הדרך שבה הן פועלות, המצטיירת בעיני הצרכנים כפתוחה, נינוחה וקשובה יותר לצורכי המשתתפים. מערכות אלה בונות את עצמן על בסיס של ניגוד קוטבי אל מול מערכות החינוך הפורמליות, ומעניקות לעובדים במסגרתן הרגשה טובה. זאת, בניגוד למעמד המורה ולמעמדו של מקצוע ההוראה בכלל, בעיקר בתחומים ההומניים, המאבדים מערכם הסמלי בעיני החברה. ניתוח מבני במסגרת מחקרים שנעשו בחינוך הלא פורמלי אכן מצביע על ייחודיות מסוימת של מערכות אלה בהשוואה למערכות פורמליות (Greenfield & Lave, 1982; Kahane, 1997; Lave, 1996). עם זה, ולמרות הדימוי השונה – השובב והמהפכני משהו בכל הנוגע לרובד הפדגוגי-האידיאולוגי – אין ככל הנראה שוני משמעותי בין שתי המערכות (קלר, 1988).

נדמה שניתן לחשוף גם את מערכות החינוך הלא פורמליות לאותן גישות ביקורתיות המזוהות במערכת החינוך הפורמלית, ובעיקר בבתי הספר, פנים פוליטיים-תרבותיים המעצבים את המשתתפים במערכת לקראת חיי חברה מסוג מסוים ולקראת אימוץ ערכיה (Apple, 1982; Bourdieu, 1988; H.A. Giroux, 1994). גישות אלה עומדות בסתירה לנטייה המסורתית לנתק את תהליכי החינוך והלמידה מהקשרים של יחסי כוח ומהקשרים היסטוריים ואידיאולוגיים, ומניחות שמוסדות החינוך הממלכתיים הינם המרחב שבו ההגמוניה השלטת מנציחה את צרכיה הכלכליים, הריבודיים, החברתיים, התרבותיים וכיוצא בהם, ושלקוחות ההוראה יש תפקיד מרכזי בתיווך התרבותי-ההגמוני המתקיים בשדה החינוך. אי לכך, חוקרים רבים (Hariman, 1989; Lather, 1994; Verenne & McDermott, 1998) רואים חשיבות בניתוח הגישות הפדגוגיות לצורך הבנת השינוי התודעתי המתחולל במפגש שבין המורה, התלמיד ותחומי הידע. תפיסת הפדגוגיה כתוצר הבנייתי של התייחסות גומלין אנושית, ולא כיישום של גישות תיאורטיות חינוכיות, מנחה אותנו לא לראות במורה גורם ניטרלי להעברת ידע, ובתלמיד – מקבל סביל, כי אם להתייחס אל הידע כאל תוצר של תנאים היסטוריים, חברתיים ופוליטיים. מנקודת מבט זו, כל פדגוגיה הינה מעשית וספציפית, ולא תיאורטית, שכן היא מותאמת לנסיבות ההיסטוריות והחברתיות שבהן היא נוצרת. כאמור, הפדגוגיה שבה אנו עוסקים מתקיימת במסגרות חינוכיות העוסקות בעיקר במרחב הערכי-האידיאולוגי, והיא נשענת על ניצול השפה המדוברת כמתווך מרכזי בעבודה החינוכית. מכאן נזר שם המאמר "רוקדות עם מילים". הריקוד שאותו נתאר במאמר זה שופע "פירואטים" – תנועות וסיבובים – שלא תמיד ברור לאן הם מובילים. המאמר יבחן באיזו מידה ריקוד זה תורם להנצחת האידיאולוגיה השלטת, או לחלופין, באיזו מידה הוא מנסה לצאת נגדה. ענייננו בסיכוי שיש לפדגוגיות החלופיות – בהשוואה לפדגוגיות המקובלות באופן מסורתי בחינוך הפורמלי – להוביל לתהליך של שחרור מן ההגמוניה השלטת.

## תיאור המחקר

במאמר זה אדווח על שיחות שקיימתי עם קבוצה של מנחות העובדות במסגרת עמותה העוסקת בחינוך יהודי-ציוני, בעיקר במסגרות חינוך לא פורמליות, ואשר מארגנת סמינרים של יום עד יומיים לתלמידים בבתי ספר תיכוניים, ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. סמינרים אלה מתנהלים בחסות משרד החינוך והתרבות ומהווים חלק מהתוכנית החוץ-קוריקולרית של בתי ספר ברחבי הארץ. ההשתתפות בסמינרים אלה אינה פרי בחירתם של התלמידים והתלמידות, מכיוון שהחלטה אם ליטול בהם חלק אם לאו נתונה לשיקול דעתו של מנהל בית הספר, בעצה אחת עם מערך הפיקוח של משרד החינוך. המטרות המוצהרות של העמותה הן ”לעורר בצעיר היהודי-הישראלי את המודעות לעובדת היותו יהודי ולסייע לו לבדוק במה יהדות זו מחייבת אותו כלפי עצמו, משפחתו, החברה, המדינה, העם היהודי והמיעוטים” (מתוך מסמך פנימי), וכל זה על יסוד ערכים הומניים, דמוקרטיים ופלורליסטיים.

ההתפתחות שחלה במחקר האנתרופולוגי בשטח החינוך בשלושים השנים האחרונות וההצלחה היחסית שלו (Spindler & Spindler, 1992) פוטרים אותי מן הצורך להצדיק את אימוץ הגישה הזו בעבודה הנוכחית. די לומר שהגישה האיכותנית באמצעות ראיונות הינה המתאימה ביותר לחשוף את חווייתן והתנסותן של המרואיינות (Henry, 1998; Seidman, 1991). כמקובל בעבודות העוסקות במחקר אנתרופולוגי, מלבד העניין הכללי שנושא ההדרכה מעורר, לא הוצבו מראש שאלות נוקשות שיש לתת עליהן מענה. כפי שנראה במהלך העבודה, השאלות שנשאלו והתגובות שהתקבלו מאפשרות ליצור תמונות המתארות את תובנותיהן של המרואיינות ביחס לעבודתן, בכל הנוגע לסיכוי שיש לפדגוגיות החלופיות להוביל לתהליך של שחרור מן ההגמוניה השלטת.

כל המרואיינות עובדות במוסד בין שנה לשנתיים, והן נבחרו להשתתף במחקר הנוכחי מתוך הנחה שמשך העסקתן כמדריכות מאפשר להן לחוש מיומנות מספיק בתפקיד אך מבלי שתחול עליהן תופעת השחיקה השכיחה כל כך אצל העוסקים במקצוע שנים רבות. גילן הממוצע הוא 24, מלבד מנחה אחת מבוגרת יחסית, בת 45. כולן עובדות עם תלמידים ותלמידות מבתי ספר תיכוניים, בעיקר עם תלמידים מכיתות יא. שמונה מבין המרואיינות עובדות במכון המשרת בתי ספר ממלכתיים, וארבע מהן במסגרת שעובדת עם בתי ספר ממלכתיים-דתיים. שבע נשים מגדירות את עצמן ”לא דתיות”, וחמש האחרות מגדירות את עצמן ”דתיות”, ”שומרות מצוות” או כמי שחונכו על ברכי ”בני עקיבא”. כדאי לציין שבעמותה שבה אנו עוסקים, אישה דתית יכולה לשמש מנחה בבתי ספר לא דתיים, אך לא להיפך, וזאת בהתאם לדרישות משרד החינוך. המרואיינות מציינות שהסדר זה אינו מתחייב מגישתן האידיאולוגית, וכי מבחינתן יש מקום לחשוב על נשים חילוניות שינחו אוכלוסייה דתית. מלבד שתיים שעלו לארץ בגיל צעיר מאוד (בגיל שנתיים ובגיל שמונה), כל המנחות נולדו בישראל. למעט מנחה אחת שטרם החלה את לימודיה האקדמיים, כולן בעלות תואר בוגר או לומדות לקראת תואר מוסמך. נושאי הלימוד של כל המרואיינות קשורים לתחום של מדעי החברה והרוח, מלבד מנחה אחת שלמדה ביולוגיה. כולן שירתו בצה”ל, מלבד מנחה אחת

שבחרה בשירות לאומי עקב תפיסותיה הדתיות. שמונה מביניהן עסקו כבר מגיל 15 בהדרכה במסגרות תנועתיות, ושש מביניהן עסקו בהוראה או בהדרכה גם במסגרת צה"ל. מבין ארבע הנותרות, רק שתיים דיווחו שכאשר הצטרפו לעבודה בעמותה, לא היה להן כל ניסיון קודם בהדרכה או בהוראה.

במהלך הריאיון התבקשה כל מרואיינת לתאר את עבודתה בסמינרים, את הפרשנות ואת המשמעות שהיא מייחסת לעבודה זו, את הדרך שבה העבודה נעשית ואת מידת השפעתם של הסמינרים על התלמידים. כמו כן התבקשו המרואיינות לתאר בקצרה את קורות חייהן. הריאיון הפתוח אפשר לכל מרואיינת לכוון בעצמה את מהלך הריאיון בהתאם לנושאים המעניינים אותה ובהתאם לעולם האסוציאטיבי שלה, תוך שמירה על מסגרת הנושאים הכללית של המחקר. הראיונות התנהלו באווירה טובה, והמרואיינות שוחחו ברצון ובפתיחות רבה. יתרה מזו, הייתה תחושה ברורה כי המרואיינות מעוניינות להשמיע את דבריהן. תחושה זו הלכה וגברה כאשר הוצגו לפנייהן שאלות נוספות במטרה להבין טוב יותר את הכוונות שמאחורי תיאוריהן. היה נדמה שהמאמץ להשיב על השאלות אפשר למרואיינות לבחון מרחבים מושגיים שלא תמיד מצאו זמן להתייחס אליהם במהלך עבודתן השוטפת. חלק מהמרואיינות ביקשו לחזור ולשוחח לאחר ניתוח הראיונות, ואכן התקיימו כמה פגישות חוזרות שבהן הוצגו חלק מן המסקנות ואף זכו בתגובה ובהתייחסות.

הראיונות עשירים ביותר בתוכנם. יש לזכור שהמרואיינות אינן מדווחות מתוך ראייה רחבת היקף, מתוכננת ובעלת אופי מחקר; הדיווח שלהן משקף עמדה אישית-פרשנית הדומה במקצת לזו של האתנוגרף. למרואיינות יש מעורבות אישית גדולה בעבודתן, וזו מובילה לא פעם ל"חריגות" ממוקדי הריאיון הראשוניים. הניתוח האינדיווידואלי של הראיונות הראה באורח חד-משמעי שהנרטיב של המרואיינות מתמקד בארבעה תחומים מרכזיים: (1) מהי הדרכה; (2) מה ההדרכה עושה למשתתף; (3) מה ההדרכה עושה לי; (4) תהליך ההדרכה והעולם התוכני של ההדרכה. ארבע קטגוריות אלה עולות בבירור מדבריהן של המרואיינות. בהמשך יובאו מעין "קולז'ים" של סך התמונות שנוצרו סביב מוקדים אלה.

## הדרכה: התלבטות ושיח

המונח "הדרכה", בפי המנחות, מתייחס בעיקר לפעילותן במסגרת הסמינרים. "ההדרכה" מגדירה מבחינתן פעילות חינוכית ספציפית המתנהלת במסגרת של קבוצות דיון צורת העבודה המרכזית בסמינר. ההדרכה מתייחסת אם כן לפעילות המתנהלת במרחב גיאוגרפי מוגדר, שבו קבוצה של תלמידים ותלמידות יושבת במעגל, והמנחה יושבת עם הקבוצה כחלק ממנה. מבחינת המנחות, ההדרכה מגדירה גם את הפעילות הנעשית באותו מרחב גיאוגרפי – פעילות המתמקדת בפיתוח שיח בעל כללים ייחודיים. השיח אמור לאפשר מידה רבה של חופש ביטוי, עד כדי כך שרוב המנחות אינן מסוגלות להעלות על הדעת דברים שאסור לומר. כיווני השיחה אינם דומים לאלה המקובלים בשיחה הבית-ספרית, שבה המורה מחזיקה לרוב במפתח להתפתחות השיחה באמצעות

שאלות והערכות של התשובות המתקבלות (Bekerman & Keller, in press; Edwards & Mercer, 1993). כאן ההיפך הוא הנכון. המנחות אינן חשות צורך להגיב על כל מה שנאמר בסיטואציה החינוכית, והן רואות את תפקידן כמעודדות שיח פתוח שכל המשתתפים נוטלים בו חלק. התערבותן תבוא לידי ביטוי דווקא כאשר דברי משתתף זה או אחר לא יזכו בתגובה מצד יתר המשתתפים, או כאשר צורת התגובה לא תאפשר לעקוב אחר הנאמר. המנחות העוסקות בתחום זה, המתאפיינן במיעוט של פיתוחים תיאורטיים פורמליים ומסלולי לימוד אקדמיים או אחרים, זוכות לפני תחילת עבודתן בהכשרה הנמשכת ימים ספורים בלבד. לפיכך הערותיהן ביחס לעבודתן אינן מבוססות על תפיסה תיאורטית כלשהי, אלא בעיקר על כמה ימי הכשרה שקיבלו טרם כניסתן לעבודה, על הניסיון המעשי שצברו ועל מה שמוגדר בפיהן ”תחושות בטן“. על פי תחושות אלה ברור להן שאל לו למנחה להתערב בדיון, וכי התערבות בדיון מונעת את השגת המטרות. ”אם ארצה להשיג את המטרה, לא אוכל לתקוף אותה בעצמי“, מדגישה אחת המנחות בריאיון.

כל דבר, כולל הבנת המטרות הלא מוצהרות, צריך לנבוע, לכאורה, מהמשתתפים עצמם. לטענת המנחות, המטרות קיימות אצל המשתתפים מלכתחילה, ועבודתן, הסוקרטית במקצת, נועדה רק לסייע לחניכים לגלות בעצמם את מטרותיהם. לדברי המנחות, הדבר אכן קורה. פעילות מוצלחת, לדעת המנחות, היא פעילות שבמהלכה מתגבשות באורח מפתיע מסקנות שהמנחות לא כיוונו אליהן, אלא רק סייעו לקבוצה להגיע אליהן, ואשר מנוסחות באופן בלתי צפוי ושונה מן הניסוח שבו היו המנחות בוחרות. חשוב בעיניהן שהשגת הנוסחות תארך זמן רב יחסית, שכן גיבוש מהיר מדי של מסקנות נכונות בקבוצה עלול להעיד על עבודה לא רצינית. ”אם זה קורה מהר מדי, אני לא שמחה, כיוון שזה לא אמיתי – אולי אמיתי, אבל שטחי. אני רוצה שיבוא מהבטן, ולא רק מהפה.“

למנחות ברור שמרכז ההדרכה אינו סב סביב התוכן, וכך הן מבחינות בין עבודתן לבין עבודת ההוראה: ”אצלנו“, הן אומרות, ”התהליך הוא הקובע“, ”התהליך הוא המרכז“. ”אותנו“, הן טוענות, ”לא התכנים וההישגים מעניינים, אלא התפתחות האדם והקבוצה“. התפתחות זו הינה בעיניהן תוצאה ישירה של דינמיות, שכן סטטיות קשורה במידה רבה להיצמדות לתכנים, ולא לתהליך.

המנחות מצפות שההדרכה תגרום לשינוי התנהגותי או חשיבתי, והדבר תלוי בעיקר בפעילות הקבוצה ובנכונותה של המנחה עצמה להשתנות בהתאם להתייחסות הגומלין הנוצרת. ההדרכה היא בעצם תהליך של שותפות בין מרכיבי הקבוצה לבין עצמם, ובין הקבוצה למנחה. ככל שהתייחסות הגומלין נבנית על יחסים אישיים המושתתים על אמון בין כל מרכיבי הקבוצה, כן גדלים סיכויי ההצלחה. כדי למנוע סטטיות וכדי ליצור תחושת אמון, מתקיים שיח ממושך הכולל דיון בשאלות אינספור. מטרת השאלות היא לגרום למשתתפים ”לפקוח את העיניים“, ”להסתכל על דברים מזוויות שונות“, ”לעודד אותם להביא דעות אישיות“, ”ללמוד להקשיב לאחרים, אפילו כשלא מסכימים איתם“. המנחה מציגה לפני כל המשתתפים שאלות הנוגדות את עמדתם, בין אם היא

עצמה מסכימה עם הנאמר ובין אם לאו. "אני קשה איתם; אני 'מתקילה' אותם, לא חשוב מאיזה צד הם באים." "אני בודקת אם המשתתף באמת חשב על מה שהוא אומר, ואני רוצה לדעת אם הוא באמת עבר תהליך."

השאלות שהמנחות חוזרות ומעלות לא צריכות להתפרש כביטוי של אידיאולוגיה או של גישה אישית. "אם אני מביעה את דעתי, הרסתי את כל מה שעשיתי." נקודה זו – הימנעות של המנחה מהבעת דעה אישית – מודגשת בצורה זו או אחרת פעמים רבות בראיונות. כל המרואיינות משוכנעות שלא רצוי לבטא עמדה אישית במהלך הדין. חלקן מציינות שמדיניות זו מוכתבת על ידי המוסד שבו הן עובדות. עם זה, כולן מודעות לבעייתיות הנובעת מעמדה זו. אחת המרואיינות ציינה שההימנעות ממתן תשובות אישיות מערערת במידה מסוימת את תחושת השוויון שהמנחות מנסות להקנות למפגש. הן מודעות לעובדה שחרף רצונן, מעמדן בקבוצה שונה מזה של יתר המשתתפים. לדבריהן, בדרך זו חברי הקבוצה עלולים לייחס להן מעמד סמכותי שאין הן מעוניינות בו. המרואיינות מצביעות על כך שהתנהגותן בהקשר זה סותרת במידה מסוימת את ההגדרות המקובלות בחינוך הבית-ספרי, המכוון באופן שיטתי להעברת ידע, עמדות וכיוצא בהם.

גבול אחד המבדיל בין עבודת ההדרכה לבין עבודה חינוכית אחרת עובר אם כן בבית הספר; הגבול האחר הוא הבית. "אני מבחינה בין מה שאני עושה כאן לבין מה שאני עושה בבית – שם אני חייבת לתת תשובות", טוענת אחת המרואיינות. אכן, במהלך הראיונות נוצר, כפי שנראה בהמשך, מרחב ביניים המפריד בין החינוך במערכות המוסדיות השונות, קרי: בין החינוך בבית הספר לבין החינוך המתרחש בתוך המשפחה. במרחב ביניים זה נמצאת ההדרכה. ההחלטה לא להביע עמדות אישיות מוגבלת לרוב למצבים קבוצתיים שבהם מתקיים דיון. רוב המרואיינות מציינות שכאשר פרט כלשהו מציג להן שאלות ספציפיות מחוץ לקבוצת הדין, הן מוכנות לשתף את השואל בתחושותיהן ביחס לסוגיה הנידונה. גם כאשר אדם כלשהו מביע עמדה "קיצונית" או עמדה "שעלולה לפגוע ברגשותיהם" של אחרים, יש לדעת המרואיינות לגיטימציה להביע עמדה ו/או שיפוט ביחס לנאמר. דוגמות לכך הן הערות "גזעניות", כגון "צריך להרוג את הערבים", או הערות שיש בהן משום לעג לדברי האחר. גם "סילוף עובדות" יכול לגרור הערות אסרטיביות מתקנות מצד המנחות.

מן הראיונות נוצר רושם שמלבד הערות מעטות – מתקנות או מכוונות – השיח של המנחה מתמקד בעיקר בהצגת שאלות לצורך הבהרה. "העיקר שיעברו תהליך, שישאלו שאלות, שיקשיבו לאחרים"; "העיקר זה לקחת משהו שנראה מובן מאליו ולבדוק אותו – לבדוק אותו מכל צד. כל דבר שמובן מאליו הוא רע"; "צריך לקחת דברים מובנים מאליהם ולבדוק אותם. להיות עם דברים מובנים מאליהם יכול להישמע טוב, כיוון שאז אפשר לבנות עליהם, אבל אם משהו נפגע, הכל מתפורר". מלבד "אמת" זו, שלפיה אין להביע עמדות אישיות, המרואיינות מכירות רק ב"אמת" נוספת אחת: דבר שלא נבחן, אין בו תועלת של ממש, והוא אינו יכול לעמוד במבחנים הקשים של המציאות. אין להסיק מכך שכוונת המרואיינות אינה אלא לשנות את אמירותיהם של

המשתתפים; ההיפך הוא הנכון. המרואיינות מציינות שוב ושוב שייתכן כי המשתתף דווקא יתחזק בעמדותיו עקב תהליך הבירור, אך לעולם העיקר הוא שיבחן את דעותיו, שיערער עליהן ושישמע את דעותיהם של אחרים.

ההדרכה כתהליך מבוססת על ההנחה שהאדם הינו יצור אוטונומי, אך לדעת המרואיינות, אוטונומיה וחופש אינם דבר של מה בכך. לטענתן, על האדם להבין שכדי לממש את החופש שניתן לו מלידה, חובה עליו לעבור תהליך של התלבטות בטרם יקבל הכרעות. ההתלבטות גם מנחה את האדם כיצד לנצל נכונה את החופש שברשותו. ללא התלבטות משמעותית, אמיתית ופנימית, ייותר האדם יצור רדוד שיש "להאכילו בכפית". במצב זה לא יישמע קולו (האמיתי) לא לאוזני עצמו ולא לאוזני הסובבים אותו. תהליך ההדרכה אמור להבטיח שהאדם יגיע להחלטות לאחר ששמע את קולו קול המתעורר בתהליך ההתלבטות.

"ההדרכה", טוענות המרואיינות, "לא מכוונת לנושאים ספציפיים או למסקנות מסוימות; ההדרכה מכוונת את התלמיד לחשוב על דברים שלא חשב עליהם קודם; ההדרכה שופכת אור חדש על נקודות שונות". מעבר להצבת שאלות, המנחות מצפות להבנות דו-שיח אמיתי בינן לבין המשתתפים. דו-שיח זה אפשרי אם נעשתה עבודה ראשונית וטובה כדי "שהחבריה לא ייבהלו ממך, ואתה לא תיבהל מהם", "ובעיקר אם יצרת אצל המשתתפים תחושה שאתה באמת מוכן להקשיב להם ולהתייחס ברצינות לדבריהם".

אין זה קל ליצור מצב מסוג זה. בהשוואה לשיטות ההוראה הבית-ספריות, עבודת ההנחה מפחידה שכן אין תחום ידע שאותו יש להעביר ואין מהלכי שיעור מוכנים מראש. יש רק מפגש בין המנחה לקבוצה – מפגש שאי-אפשר לצפות מראש מה יהיו תוצאותיו. כאשר המנחות מעלות את הסכנות והפחדים הנלווים לעבודתן, הן משתמשות בשתי מטפורות לתיאור תפקיד ההנחה במפגש. המטפורה הראשונה משווה את המנחה לארכיטקט או לפסל, היוצרים את מוצריהם בעבודה איטית תוך קיום דו-שיח מתמיד עם חומריהם. המטפורה השנייה לקוחה מעולם התיאטרון. מנחה אחת תיארה זאת כך: "אני נהנית ואני מובילה. יש משחק, ואני מובילה אותו כמו במאי". המשחק שאליו התכוונה המנחה הוא המשחק המילולי, שבו שאלות מובילות לפתיחות ולבדיקה מחודשת של המושגים שהמשתתפים מגיעים עימם לקבוצת הדיון. המרואיינות מעלות חשד כי המושגים לקוחים מסיסמות או אינם מבוססים דיים. הן רגישות לעובדה שייתכן כי הן נסחפות לא אחת לערעור בלתי פוסק מתוך רצון לחוש שהקבוצה מעורבת ושהפעילות מתקדמת. ברוח זו המשיכה המנחה את דבריה על התיאטרון, ואמרה: "לקח לי זמן להגיד 'נגמרה הדרמה; עכשיו תקשיבי להם באמת'. כאילו הבנתי שהחשוב זה לא הדרמה, אלא לשאול איפה הם באמת."

התחושה המלווה את עבודת המנחות הינה חיובית מאוד בסך הכל. נדמה להן שהן עוסקות בדברים מהותיים וכי הן שותפות בתהליך של גילוי. הן לא רק יוזמות תהליך שעוזר לאחרים לגלות את עצמם, אלא אף מגלות את עצמן תוך כדי התהליך. השלמת

תהליך הגילוי נחשבת בעיניהן לעבודה קשה אך יצירתית מאוד ומלאת אתגרים. לא הפרט לבדו עומד במרכז עבודה זו, אלא הרב-שיח הקבוצתי שאמור לסייע לכל אחד מהמשתתפים, לרבות המנחות, לבחון בכנות ובעומק את עמדותיו לנוכח דעות הזולת. נדמה לפעמים שאל מול העולם החינוכי של בית הספר, שבו הרצוי והנכסף הוא תהליך מתמיד של השגת יעדים גבוהים יותר, תהליך ההדרכה פונה לכיוון שונה לחלוטין: לא קדימה וגבוה יותר, אלא לאחור – לבחינת התפתחות דעותיהם העכשוויות של המשתתפים, ולמטה – אל עומק הפנימיות שבה מצוי קולו האמיתי של המשתתף.

ההדרכה מתוארת אם כן כתהליך סבוך ומורכב, שבו מופרים כללים מקובלים בסדרים האישיים והבין-אישיים, ומערכות ערכיות ואידיאיות שנתפסו כיציבות נפתחות לדיון מחדש. בהמשך המאמר אתמקד בשלושת השותפים המרכזיים במעשה ההדרכה: התלמידים, המנחות ועולם התוכן.

## התלמיד: קורה כאן משהו!?

התלמיד זוכה אומנם בהתייחסות בראיונות, אך במידה מצומצמת בלבד. ההנחה הבסיסית של המנחות היא שהמפגש בסמינר מהווה לגבי התלמיד חוויה משמעותית שלא ציפה לה ולא נחשף אליה קודם לכן: "90% מהתלמידים לא מבינים מה נפל עליהם." אף על פי שהדברים אינם נאמרים במפורש, נדמה שהתיאורים נסמכים על ההשערה כי בעולם שמחוץ לסמינר אין למשתתף מקום לאינטרוספקציה. לפעמים מוזכר בראיונות עולם בית הספר או דור ה-MTV, ונדמה שאלה נתפסים כעולמות שאינם מעודדים חשיבה מעמיקה ואין בהם מקום לשאלות. הסמינר מוצג כניגוד מוחלט לדימויים אלה, ובסוף התהליך הקבוצה והפרט "יוצאים בתחושה שכאן אכן קרה משהו". אותו "משהו" אינו בהכרח טרנספורמציה רעיונית או אישית. למעשה, המרואיינות דואגות לא אחת להזכיר שאין זה רלוונטי לעבודתן אם המשתתפים שינו את דעותיהם אם לאו, או אם ציבור המשתתפים "יוצא שונה". אותו "משהו" קשור בעיקר לדרך שבה יתבוננו התלמידים בעצמם ובסובב אותם, ולסיכוייהם לפתח התייחסות שונה לנושאים מסוימים, ובעיקר לעצמם. המרואיינות טוענות שהתלמיד יוצא מהסמינר כאשר הוא מודע יותר לעצמו. מודעות זו מאפשרת הסתכלות שונה ודרך אחרת של חיפוש אחר תשובות. לדעת המנחות, התלמידים "מחדדים את הראייה" במסגרת קבוצות הדיון. שאלותיהן בנושאים השונים מובילות את המשתתפים לראות סוגיות שונות מזוויות חדשות, וכתוצאה מכך – "לדעת, להכיר ולבחור".

התהליך שהחניך עובר אמור ליצור אצלו התבוננות אחרת בסובב אותו, ולהביאו לידי הבנה ששום דבר אינו קורה באקראי, שהאחריות למה שקורה סביבו מוטלת עליו, ושהרשות נתונה. בהתאם לכך, פעילות הדרכה מוצלחת תוליד אצל האדם את ההבנה שהוא אוטונומי להחליט, אך חשוב מזה – את ההבנה ש"במידה שאתה חופשי, אתה אחראי". למרואיינות ברור שאין זה חשוב כל כך מה החניכים חושבים בתחום זה או אחר, כל עוד הם חושבים, שוקלים ומבינים שהם חופשיים להכריע, והכרעתם נעשית מתוך שיקול דעת ומתוך אחריות לכל המשתמע ממנה. אחת המרואיינות מתארת את



המטרה במילים "כדי שתישמר הדמוקרטיה", ונדמה כי במונח "דמוקרטיה" אין היא מתייחסת אך ורק לשיטה הפוליטית, כי אם גם לדמותו של הפרט אשר יכול ליטול חלק במערכת מעין זו. התקווה היא "שמה שעושים בסמינר איכשהו יטפוף". השאלות המוצגות מערערות את עמדותיו של החניך, ואז נפתח פתח ליחס ספקני כלפי כל מה שנראה קודם לכן מובן מאליו. לאחר התהליך החניך חש שדעותיו לא היו אלא סיסמות, "ועכשיו הוא צועד צעד קדימה ומבין אותן לעומק". הבנה לעומק היא הבנה כפולה – הבנת גורמי ההשפעה החיצוניים, מחד גיסא, וקשב לקול הפנימי, מאידך גיסא. בתהליך הדרכה מוצלח, החניך "יוצא נסער, עם צורך לקבל מענה לשאלות שהוא עכשיו שואל את עצמו" בנושאים שנראו קודם לכן ברורים או חסרי משמעות. כמו כן "הוא יוצא עם צורך לפתוח את הפה ולשמוע אחרים", כך שהוא "לא נשאר אדיש ולא שם את הראש באדמה".

כדי שתהליך זה יתקיים, יש להעניק לחניך בשלב הראשון של הפעולה החינוכית תחושה ש"כאן יקשיבו לו" ו"ישמעו אותו", בין שהוא מדבר ובין שהוא שותק. החניך צריך להבין ש"כאן מותר לו לצאת מדאגותיו היומיומיות", וש"כאן מתמודדים באופן אמיתי, מתפתחים באופן אישי", ובעיקר – "לא נפגעים". האמון הנוצר בין הקבוצה למנחה מתואר כגורם מרכזי המאפשר תהליך של התמודדות אישית. התכנים אינם רלוונטיים כל כך לתהליך: "הם נהנים, הם לומדים דברים חדשים, נכנסים לדו-שיח בינם לבין עצמם, ובדרך כלל מתחילים לדבר מהמקום שבו כולם מדברים". "אם מצליחים להביא את הדיון לרמה פנימית שלהם, לרמה שמשמעותית לאנשים, אז הם מגלים דברים [הם] לא חשבו עליהם". פתאום הם "מגלים קונפליקטים, ופתאום דבר חיצוני הופך לדבר פנימי"; הם חשים פתאום ש"דבר משמעותי קרה להם". לגבי החניך, "המפגש הוא מעמיק, ולא סיסמתי; אתה קודם כל פוגש בו את עצמך, ואז מתקדם לאחור – תמיד בודקים למה זה ולמה זה". "כל הזמן רוצים שהחניך יבסס את דבריו, שישאל שאלות, שיפגוש את דעותיו בצורה חזקה ויפגוש דעות של אחרים. בסופו של דבר, שאלת הצומת, שאלת הבחירה, צריכה להיות על הבמה. בסוף אולי הוא ימצא את עצמו באותה תחושה שאיתה הגיע, אבל הרבה יותר עשיר".

הדברים האמורים מתייחסים למקומו של התלמיד במרחב ההדרכה ולהשפעה שיש לו על אותו מרחב. בתמונה המצטיירת נשמרים אומנם הדו-שיח ועקרון הסימטריה, אך הפרט עומד במרכז. בהתאם לכך, תהליך ההדרכה אמור "לעבוד" על הפרט, שהרי הוא זה שיתמודד, יבחן ויערער. התהליך שההדרכה מכוונת אליו אינו מתמקד, על פי תיאור המרואיינות, בנושאים או במסקנות ספציפיים. עם זה, ואף על פי שהמנחות חוזרות ומדברות על יצירת דו-שיח שאמור לסייע בבחינת עולמם הפנימי של המשתתפים לאור עולם חברתי רחב יותר, נדמה שבסופו של דבר יכולתו של הפרט לערער על עמדות היא שעומדת במוקד העשייה החינוכית. אם אכן כך הדבר, יש מקום להציג שאלה נוקבת ביחס למשמעות הערעור: האם הוא תרגיל אינטרוספקטיבי עקר או שמא יש לו משמעות מעבר לפרט? אל שאלה זו נחזור בהמשך.

## המנחה: להגיע יחד איתם

באשר להשפעות שיש להדרכה על עולמן של המנחות, התיאורים המתקבלים דומים לרוב לאלה שתוארו ביחס לחניכים, ואף על פי שהדגשים שונים במעט, נדמה שאכן יש סימטרייה מסוימת. ההדרכה מעוררת אצל המנחות תחושות חזקות המתוארות בסופרלטיבים רבים ובמושגים רגשיים מאוד: "זה תופס אותי"; "אני נהנית מאוד"; "זה לא רציונלי, אבל אני ממש אוהבת את זה מאוד"; "זה גורם לי להיות לגמרי אחרת, לא פסיבית"; "גם אני עוברת את התהליך; זה נותן לי סיפוק"; "לעמוד מול קבוצה זה נותן אנרגיה ומזרים אדרנלין". נראה שתחושות חיוביות אלה נובעות מן התהליך הנוצר כאשר המנחות מצליחות ליצור עם הקבוצה התייחסות גומלין טובה. המנחות "אוהבות" עבודה שכל כולה שיח בין בני אדם: "אני אוהבת בני אדם, אוהבת את הקשר איתם, אוהבת לדבר איתם וללמוד מהם"; "מרכז העבודה זאת האינטראקציה שלי עם האנשים; זה נותן לי את עצמי"; "קבלה ונתינה יש באינטראקציה רגילה; בהנחיה אני במצב של נתינה"; "הקשר שנוצר הוא מחייב ומעניין – קשר בין-אישי שיוצר תהליך דומה לחיים – מורכב ועמוק"; "למדתי שאין רק שחור-לבן; יש אפור באמצע"; "היציאה אל הדיון היא יציאה לדרך שאין לנו יודעים איך היא תסתיים".

התייחסות הגומלין הקבוצתית מחוללת שינוי אצל המנחות – שינוי דומה לזה שהן מבקשות לחולל אצל החניכים. "פתאום אני לומדת להקשיב; אני כבר שומעת אותם אחרת, ואם דני מדבר, אני לא משייכת אותו מייד לקבוצה זו או אחרת, אלא שומעת. אם הצלחתי בסדנה, אני התפתחתי. טוב להיפתח יחד עם מישוה"; "אני נהנית להכיר דעות חדשות, תפיסות חדשות, צורות שונות של התמודדות עם דברים. כל אדם הוא בעצם עולם, ואפשר להכיר הרבה רמות. אתה רואה, אתה מתייחס, אתה מרגיש, וזה נותן סיפוק. זה בלתי צפוי. קורים דברים מפתיעים, וזה מרגש"; "אני תמיד שואלת שאלות מנחות, כדי לא לאבד את החבריה. אני רוצה להגיע איתם"; "גם אני למדתי להקשיב. גם אני לא ידעתי קודם – שמעתי רק את עצמי והסתכלתי רק על עצמי, והיום אני יודעת להקשיב לאחרים. היום אני לא מרגישה צורך לתאר את העולם של האחרים, אלא אני נותנת להם לתאר את עולמם".

המנחות משתנות בעצמן תוך כדי תהליך ההדרכה, ולומדות להתייחס אל ה"אחר" בצורה שונה באופן מהותי, אך השינוי אינו מתרחש בקלות, והוא מלווה בלא מעט תחושות מכבידות. "אני כל הזמן רוצה לשמוע. זו הרגשה של חיות מאוד גדולה, אך להגיע למצב הזה של הנאה איננו דבר הבא בקלות. הוא כרוך בתהליך של הכנה טכנית כמובן, אך בעיקר נפשית, המלווה בחרדות רבות"; "לפני הסמינר אני בלחץ. אני צריכה להכין את עצמי. כל יחידה יכולה לגעת באלפי נושאים. צריך להבין, כיוון שאי-אפשר לדעת מאיפה יפתיעו אותך"; "זה גורם לפרפורים בבטן ולחשש אדיר – עשיתי את זה הרבה, אבל עדיין לפני כל סמינר אני בהיסטריה. אני לחוצה לפני ההדרכה, מין היסטריה קטנה. בהתחלה לא רוצים להתחיל".

את הרגשת החרדה לפני הפעולה מלווה תחושה של אחריות, המתוארת לפעמים במושגים של פחד וכוח. מושגים אלה באים לידי ביטוי כאשר המרואיינות מתארות את עשייתן החינוכית עשייה שבה, למרות הסימטרייה שתוארה לעיל, ברור להן שמעמדן אחר. ”אני בעמדה שונה מכולם בקבוצה. אני יכולה לעשות מניפולציה. אני יכולה להנחות בכל מיני צורות. המקום שלי בקבוצה הוא לא של מנהיג, אבל בפירוש מבחון. את עושה שיקופים. את מחלקת זכות דיבור. זה דורש ללכת בין הטיפות. לאמירות שלי יש יותר חשיבות, ועל כן צריך להיזהר“; ”זה נותן לי תחושה של שליטה, הרגשה שאתה מוביל אנשים לחשיבה. אתה גורם לדברים לקרות“; ”אני לא שולטת במובן הכוחני, אלא בכך שאני מובילה אותם ממקום למקום ועוזרת להם להכיר בחופש שלהם“; ”יש בזה אלמנט של כוח לעמוד מול קבוצה. זה נותן לי אנרגיה ומזרים אדרנלין, נותן לי סיפוק, הרגשה טובה, אבל לא צריך לפרש את זה באופן שלילי. כוח זה כוח להשפיע. זאת תרומתי לחברה. לעמוד מול קבוצה נותן לי הרגשה של להיות אזרחית טובה יותר“; ”לקח לי זמן להבין שאני בעמדת כוח. קל לערער אותם. קשה באמת להתמודד עם הדברים במקום שבו הם נמצאים“.

ההתרה של סבך הרגשות המתואר לעיל מתרחשת כאשר לאחר מעשה אפשר לומר שקרה משהו בקבוצה – ”כשאני מגיעה איתם, כשיש הרגשה שמהו קרה בינם לבין עצמם וביני; אחרת – רע לי“.”סיפוק זה לגרום לאנשים לחשוב, לטפסף טיפה“; ”לטפסף זה לגרום לאנשים לפקוח את העיניים, זה להעיר עוד משהו קטן. אז אתה מטפסף, כי הדבר הוא קטן, אבל הוא חודר עמוק“.”לצד הצורך לחדור, לטפסף ולערער, קיימת מודעות לכך שזהו מצב זמני שאינו אפשרי תמיד, ולעיתים אף אינו רצוי.“העבודה היא בעצם להיכנס; לא ללכת אל מחוץ, אלא להיכנס למים. אבל אי-אפשר להיכנס וכל הזמן להיות בפנים.“ ככלל, התיאורים מצביעים על עבודת ההדרכה כעל עבודה הדורשת משאבים רגשיים רבים ומעורבות מתמדת, ובלעדיהם אין ההדרכה יכולה להתקיים. היטיבה לבטא זאת אחת המרואיינות, באומרה: ”זה דורש ממני משאבים בלתי נדלים. אני יוצאת סחוטה ממש“.

התיאורים שהבאנו עד כה התייחסו לתחושותיהן של המנחות כלפי עבודת ההדרכה ולהשפעת ההדרכה עליהן. התיאורים מציינים עולם של חוויות חיוביות שמתרחש בו תהליך חינוכי – תהליך היוצר במובנים רבים סימטרייה בין המנחות לבין המשתתפים. מה שנעלם בתיאורים אלה הוא היבט נושאי-תוכני כלשהו, שאליו נפנה את מבטנו כעת.

## עולם התוכן: מרחב להתרחשות התהליך

לפני שנתייחס אל דברי המרואיינות על אודות עולם התוכן, יש לזכור שהמנחות עושות את עבודתן במסגרת שהוגדרה בראשית המאמר כמסגרת חינוכית לא פורמלית העוסקת בחינוך ערכי-אידיאולוגי הנשען על עולם המושגים היהודי-הציוני. תחום תוכני זה לא קיבל עד כה ביטוי בנרטיב המדווח. משיקולים של הצגת הדברים לצורך ניתוחם, נמנענו אומנם מלתת עד כה ביטוי לעולם התוכן, אך חשוב לציין שנושאים אלה אינם זוכים במקום רב גם בראיונות עצמם, וכאשר הם מקבלים ביטוי, מקומם בריאיון

מנותק לרוב מן התחומים שעליהם דיווחנו עד כה. אפשר לציין שהנשים הדתיות העובדות במסגרת זו עם בתי ספר ממלכתיים-דתיים נוטות להעלות את נושא התכנים היהודיים-הציוניים יותר מן המנחות העובדות במסגרת המשרתת אוכלוסייה "חילונית". עם זה, מדברי כולן ברור שמה שנקרא בפיהן "תהליך" מנותק בדרך כלל ממה שהן מכנות "תוכן". נדמה שמדובר אם כן בשני תחומים תוכניים: האחד – "התהליך", העוסק בתכנים החברתיים שעיקרם "איכויות האדם והיחסים בין בני האדם"; והאחר – התחום היהודי-הציוני, שלעולם אינו מהווה מוקד כשלעצמו, אלא משמש במקרה הטוב חומר גלם שסביבו נוצר הדבר המרכזי – "התוכן התהליכי".

מקריאת הראיונות עם המנחות העובדות עם אוכלוסיות דתיות מתקבל רושם שהן ערות להפרדה בין שני תחומי התוכן ולהעדפת התהליך על התוכן, אך מתוך תחושתן שמא החינוך עיסוקו בתוכן, הן עושות מאמץ רב יותר לקשור בין שני התחומים במהלך הריאיון. הנושא היהודי-הציוני בא אצלן לידי ביטוי בהקשרים שונים. ההקשר הראשון הוא הביוגרפיה האישית שלהן. כאן חשוב לציין שאף על פי שרק חמש מבין שתים עשרה המרואיינות מגדירות את עצמן דתיות, שמונה מספרות על קשר משמעותי של הוריהן או של הורי הוריהן אל העולם הדתי – עולם שהשפיע עליהן מאוד. באשר לתפיסתן את היהדות, אפשר לדלות מהראיונות את ההגדרות המקובלות בנושא זה בחברה הישראלית (Bekerman & Silverman, 1999) – "חילונית" מגדירות את זהותן בעיקר סביב עולם של דימויים לאומיים, וה"דתיות" – סביב עולם של אמונה ושל שמירת מצוות. הדבר שמאחד את שתי הקבוצות הללו, ואולי אף מייחד אותן משאר החברה הישראלית, הוא נכונותן לראות בהתייחסויות שונות אלה גורם שיכול להעשיר את החוויה היהודית, ולא דווקא גורם מפריד. כמו כן, שתי הקבוצות מציינות את החשיבות שהן מייחסות להשתייכות ליהדות ולמדינת ישראל. לבסוף, כולן שותפות לדעה שהעיסוק המקצועי בהדרכה מעורר אותן לעבור תהליך אישי שבמהלכו הן בוחנות את עמדותיהן בנושאים אלה.

כפי שצינו קודם לכן, אחד מעקרונות ההדרכה המקובלים על המרואיינות הוא הפתיחות וחופש ההבעה של כל דעה, כל עוד היא אינה מעליבה או פוגעת. הפתיחות המתחייבת מטבעה של עבודת ההדרכה מקובלת על כל המנחות, אך יש הבדל מסוים בין קבוצת הדתיות לבין קבוצת החילוניות. בעוד שהמנחות העובדות עם הציבור החילוני מוכנות לחייב פתיחות חסרת גבולות כמעט, המנחות העובדות עם הציבור הדתי מציינות שהפתיחות אינה חורגת אל מעבר לגבולות של אורח החיים הדתי. עמדה זו אינה נובעת בהכרח משכנוע אישי, אלא יותר מתוך אחריות כלפי בית הספר הדתי, שנתן בהן את אמונו שהן לא יחרגו ממסגרתו החינוכית. מקום נוסף שבו התכנים היהודיים מקבלים ביטוי בדברי המרואיינות הוא נקודת המפגש בין הפרט לכלל. כזכור, עבודת ההדרכה אמורה ליצור תהליך של התבוננות פנימה ושל בדיקה אישית של עמדות, במקביל לבחינת יחסו של הפרט אל החברה הסובבת אותו. התהליך אמור גם ליצור רגישות לדברי ה"אחר" ונכונות להקשיב ולהתמודד איתם באמצעות דו-שיח אמיתי. בסופו של התהליך מצופה שהמשתתף יגיע להבנה טובה יותר של עצמו, ובו-זמנית גם יכיר בהכרח לקיים דו-שיח בין הפרט לכלל. במרחב שבו מתנהל הדו-שיח בין הפרט

לכלל חלה הזכות להשמיע את התכנים היהודיים. תכנים אלה תואמים לרוב את הדרישות ההגמוניות להמשך קיומו של העם כקולקטיב בעל מאפיינים דתיים, מסורתיים או לאומיים (משמע: מחויבות לשמירה על מסגרת בעלת תכנים יהודיים, כגון אירועים ציבוריים לאומיים-יהודיים, לוח שנה יהודי ומעגל חיים יהודי) ולהמשך קיומו של העם ואחדותו במסגרת לאומית ריבונית.

## דיון

מה התמונה המצטיירת אם כן מן הדימויים והקולות הנשמעים בראיונות? לאוזן המכוונת לנעימה הפוסטמודרנית – לאו דווקא לזו התיאורטית-”מדעית” בעלת המשנה הסדורה, אלא לזו שהשתלשלה, כמו הפסיכואנליזה במחקריו של מוסקוביצי (Moscovici, 1984), כנרטיב הגיוני לגבי התרבות הצרפתית – נדמה שאכן נשמעים כאן צלילים פוסטמודרניים. תיאור ההדרכה בפי המנחות מדגיש שוב ושוב את הצורך לבחון כל אמירה וכל עמדה. לשיטתן, שום טיעון אידיאולוגי, ולו הפשוט ביותר, לא יתקבל כל עוד יוצג כמובן מאליו. בטיעונים אלה יש הד להשקפותיו של ליוטרד (Lyotard, 1984), שלפיהן העידן הפוסטמודרני מביא עימו את סופם של המָט־נרטיבים שהיו אמורים לכוון את חייהם של בני האדם בתקופה המודרנית. המנחות מציינות בפני המשתתפים את הדרישה להשתחרר מהתסריטים המסורתיים – אלה שבבעלות הריבון – ששיעו להם עד כה לפרש את חייהם ולתת להם משמעות בהקשר הפוליטי-ההיסטורי.

במעשה ההדרכה אין עוד מקום לטקסטים ההגמוניים, או לכל הפחות נשמעת דרישה בלתי מתפשרת לבדוק אותם מחדש מכל זווית אפשרית. ההדרכה נשמעת כקריאה פוסטמודרנית לפרגמנטציה של הקיום לביטויים שאין בהם התייחסות קבועה ולפלורליזם שאינו ניתן לרדוקציה (Brooker, 1993; Harvey, 1990). לצד קריאה זו, המופנית בעיקר אל הפרט בהתייחסו אל עצמו, מופנית גם דרישה מן הפרט ביחסו אל ה”אחר”. במעשה ההדרכה, כל משתתף נדרש לבחון את עצמו ואת עמדותיו, ובו-בזמן להקשיב ל”אחר” ולנסות ”באמת” לשמוע את קולו. גם דרישה זו תואמת את העמדות הפוסטמודרניות, הקוראות תיגר על הגישה המונולוגית שהתפתחה בעולם המערבי – גישה הרואה תועלת ב”אחר” רק כל אימת שניתן להגדיר את ה”עצמי” באמצעות שלילתו (Sampson, 1993). מבחינת המרואיינות, מעשה ההדרכה הוא הזמנה לדו-שיח בין האדם לבין עצמו ובין האדם לזולתו. הדו-שיח אמור לשנות מן היסוד את יחסי הכוח בין ה”אני” לזולת, ולהעביר את כובד המשקל מהאדם היחיד להתרחשויות שבין בני האדם.

בשל נקודות החפיפה הרבות בין העמדה הפוסטמודרנית לבין העמדות הפמיניסטיות המסורתיות (Nicholson, 1989), אפשר למקם את המרואיינות גם בעולם המושגים הפמיניסטי. עמדת המרואיינות אינה מעוגנת אומנם בהקשר התיאורטי של עולם המושגים הפמיניסטי, אולם תפיסתן את עבודת ההנחיה ואת משמעותה שמה דגש בהתייחסות הגומלין החברתית כחלק מהתהליך החינוכי, ומחייבת פיתוח של דו-שיח והקשבה שמרכזם היחס בין המשתתפים לבין הפרט היחיד.

מבחינה מסוימת, עבודת המנחות, כפי שהן מתארות אותה, שונה בתכלית מהעבודה החינוכית המסורתית המקובלת בכיתות בית הספר עבודה שלרוב משחזרת את יחסי הכוח הנהוגים בחברה שמחוץ לכיתה (Apple, 1982; H. Giroux, 1994). המנחות מדגישות בתיאוריהן שהן מכירות את הדינמיות המאפיינת את הבניית היחסים הפנים-קבוצתיים, הבניה שבה הכל נוטלים חלק. להבדיל מהשיחה המונולוגית הנהוגה בהוראה (Edwards & Mercer, 1993), שבה עוצמת כוחו של המורה יכולה למנוע בנקל דו-שיח ולדחות עמדות ביקורתיות, השיח שהמנחות מעודדות מזכיר את המושג "הטרולוסיה" המופיע בכתביו של בחטיין (Bakhtin, 1981). בקבוצת הדיון, לא זו בלבד שניתן עידוד לכל המשתתפים ליצור דו-שיח פנימי, אלא נוצר גם מרחב לדו-שיח חברתי המשתף את חברי הקבוצה, ובכלל זה את המנחות עצמן. נדמה כי בעבודת ההדרכה שלהן, המדריכות מצליחות במידה מסוימת ליצור את מה שכונה על ידי גוטרז ואחרים (Gutierrez, Rymes, & Larson, 1995) "המרחב השלישי" – מרחב שבו מבנים שונים של תרבות שיח ושל ידע נהפכים לנגישים למשתתפים. במרחב זה המורה והתלמיד יכולים להשתחרר מהתסריטים המקובלים וליצור שיח שמסוגל לחשוף את ההיבטים הפוליטיים של הבניית הידע והזהות, ובכך לקרוא תיגר על הנרטיב ההגמוני. בהתאם לכך, המנחות אכן מדווחות שהן מצליחות ליצור מצב של סימטריה בין לבין משתתפי הקבוצה.

יחד עם זה, וכפי שצוין קודם לכן, קבוצת הדיון מזמנת ומאפשרת הטרולוסיה חלקית בלבד. המרואיינות, המודעות למקומן השונה בקבוצה למרות מאמציהן ליצור סימטריה, מודעות גם לעובדה שהגבולות שהן עצמן מציבות בדיון, כאשר הן מתייחסות לעולם התוכן שבבסיס עבודתן, תואמים את הנרטיב הדומיננטי. אכן, כפי שכבר צוין, התכנים היהודיים המדגישים את הצורך בהמשכיות הם העוטפים את השיח כולו, בין אם מדובר בקבוצות מרקע דתי ובין אם לאו. נראה שבסופו של דבר, למרות הדרישה החד-משמעית להוביל לתהליך עקבי של בדיקה וערעור, שבו "שום דבר לא ייראה כמובן מאליי", התהליך נעצר ברגע מסוים, והשיטה הננקטת מותירה סוגיות מרכזיות מחוץ לשיח הביקורתי.

מרכיב נוסף בעבודת המנחות שבו הן נמנעות מלעמוד במתחייב משיח ביקורתי הוא מחויבותן לא לבטא עמדות אישיות במרחב הציבורי של קבוצת הדיון, אלא רק במרחב הפרטי של שיחות בין-אישיות לאחר סיום הפעילות החינוכית. ההימנעות מהבעת דעות אישיות חושפת את המנחות לביקורתן של גישות פדגוגיות ביקורתיות (Freire & Macedo, 1995) המזהירות מחנכים הנהפכים למנחים מפני נפילה במלכודת הניטרליות, שסופה לפגוע בתהליך האמנציפטורי (Lusted, 1986). כל פדגוגיה ממוקמת במרחב תרבותי נתון ותלויה בו. טיעון ניטרלי מונע את חשיפתם של מקורות הכוח המזינים את השיח החינוכי. לעניין זה כדאי להזכיר את כוונתן המוצהרת של המנחות לגרום לערעור מתמיד, מתוך שכנוע שהערעור מאפשר לאדם לשמוע את קולו האמיתי. במצב דברים זה קיימת סכנה שהפדגוגיה האמנציפטורית תכפה את פרשנותה המשחררת על המתלמידים, ובכך תגדיר ותכוון את ה"אחר", שהיה אמור להשתחרר באמצעות הדו-

שיח. כך, למרות מאמצייהן של המנחות, הן נותנות המשכיות לקשר השליטה (Lather, 1994). המרואיינות מודעות במידה מסוימת לכך שדרישתן לערער מתמיד מקפלת בתוכה ניסיון לתקן את הפגמים הקיימים לתפיסתן במערכות החינוך הפורמליות, אך עם זה אין היא מבטאת במלואה את תפיסתן החינוכית, שהרי בביתן הן נוהגות אחרת. נוסף על כך, ההתמקדות בפרט במסגרת קבוצות הדיון יוצרת ומשמרת שיח מופשט ופוגמת באפשרות לבחון את עמדות המשתתפים לאור הקשרים היסטוריים, כמתבקש מגישות ביקורתיות.

למרות כוונותיהן הטובות, המנחות נמנעות במידה מסוימת מלכוון את הדיון כך שיקשר בין השיח של ה"אני" הפרטי לבין המרחב הפוליטי-החברתי. אפשר לומר שהמנחות מצדדות – אולי לא במתכוון – בגישה המודרנית, תוצר התרבות המערבית, שלפיה האדם הפרטי הינו יצור הממצה את עצמו בתוך מערכת הרמטית שאין דבר מחוץ לה. המנחות שבות ומשמיעות את הדרישה לעודד את משתתפי הסמינר, באמצעות שאלות חוזרות ונשנות, להבין את מהות החופש של האדם הבוחר, להכריע באורח עצמאי לאחר בחינת אפשרויות רבות, ולעודד את האדם להכיר באוטונומיה שלו, שבלעדיה אין הוא אדם. דרישותיהן מסייעות בעצם לחברה המונולוגית המודרנית, המבקשת לעודד את האינדיווידואליות ואת האוטונומיה על מנת שתוכל לשלוט ולהתקיים (Sampson, 1993). גרוע מזה – מכיוון שגישה מונולוגית זו מתקיימת בחסותו של דו-שיח מוצהר, נשקפת סכנה שכל ניסיון משחרר שהיה אמור להתקיים בדו-שיח יידחק צעד נוסף לאחור.

אם כן, התשובה לשאלה שהצגנו הינה עגומה למדי לכאורה. המנחות, המצוידות ברטוריקה פדגוגית ביקורתית, מוצאות את עצמן משחזרות את יחסי הכוח שאותם הן עצמן רצו לשלול. כיצד קורה איפוא שמנחות נבונות ובעלות חוש ביקורת מפותח, המתלבטות ביחס לגישתן, נעצרות בגבולות ההגמוניים? אם נשתמש במטפורה של ריקוד, נוכל לומר שהמנחות רוקדות לצלילי תזמורת קיימת הקובעת את קצב הריקוד. תיאור זה נכון במידה מסוימת, שכן גרמצי (1929–) [Fontana, 1993; Gramsci, 1971] (1935) מלמד אותנו שהגמוניה אינה יכולה לפעול אלא במסגרת דו-שיח חברתי מתמיד. לכן גם הרוקדות שותפות במעשה ההגמוני, שהרי אילו רצו או התאמצו, היו יכולות לרקוד בקצב שונה.

אך למרות ה"אמת" החלקית בטיעון זה, יש מקום להרחיב את ההקשר ולהתייחס גם אל רחבת הריקודים שבה מתקיים המפגש בין התזמורת לרקדניות, קרי: המסגרת המוסדית שבה המרואיינות עובדות. התייחסות זו לא נועדה לשחרר את המדריכות מאחריות, אלא לבטא אמונה מסוימת כי בכוחם של מוסדות אלה לתרום, בתנאים מסוימים, לנסיונות חינוכיים חדשניים ואולי אף משחררים. המוסד שבו מדובר היטיב לגייס את המרואיינות ולעודד אותן בעבודתן. מלבד טיעונים כלליים בדבר הרצון להביא את התלמיד לידי התמודדות, אין המוסד מצהיר על כוונה לחשוף את מוקדי הכוח ההגמוניים התומכים באידיאולוגיה היהודית-הציונית השלטת. ואין להתפלל

על כד, שהרי המוסד ניזון לצורך קיומו מהמרחב הפוליטי-החברתי הציבורי-ההגמוני, וחושש מאמירות שעלולות לסכן את מעמדו.

אפשר לומר שהמנחות משקפות בעבודתן את מעמדו הסמלי של המוסד במרחב הפוליטי-החברתי. כשם שהמוסד (מוסד ללא כוונות רווח) אינו ציבורי ואינו פרטי, כך גם המנחות מציבות את עצמן ומקבלות הכרעות חינוכיות בטווח שבין שני מרחבים אלה. הדבר מקבל ביטוי מלא כאשר המנחות מבטאות הסתייגות מהבעת דעותיהן האישיות במהלך הסמינר. כזכור, המנחות נמנעות מלהביע דעות אישיות בקבוצת הדיון (המרחב הציבורי) אך חושפות את עמדותיהן בשיחה פרטית עם המשתתפים (המרחב הפרטי). גם הגישה החינוכית המבקשת לערער על כל עמדה מוצגת כגישה המבחינה בין בית הספר (המרחב הציבורי), שבו ניתנות לכאורה רק תשובות לשאלות שאינן נשאלות, לבין הבית (המרחב הפרטי), שבו הערעור האינסופי אינו נתפס כאפשרי או כרצוי. הקריאה לערעור מתמיד וההימנעות מהבעת דעה אישית יש בהן אולי פוטנציאל לשינוי ולגילוי הקשר ההדוק בין ידע לתרבות המזין את ההגמוניה. אך עם זה, לא די בהן להפוך את השיח הנוצר לכוח ביקורתי ביחס לשיח ההגמוני.

טייטלבוים (Teitelbaum, 1991) מתאר את מאבקם של בתי הספר של ימי ראשון אחר הצהריים שהשתייכו לתנועה הסוציאליסטית בארצות הברית של ראשית המאה העשרים. בתי ספר אלה, שהיו דומים מאוד במבנם ובגישות הפדגוגיות שלהם למוסד שבו אנו עוסקים, היו שונים ממנו בתחום מרכזי אחד. להבדיל מהמנחות שלנו, המבססות את עבודתן על תרגום של מלל לשאלות בוחנות, בתי ספר אלה לא רק הציבו שאלות מערערות, אלא אף אימצו טקסטים ששימשו בסיס לערעור זה. הטקסטים הציגו תוכניות חיים ואפשרויות חברתיות חלופיות, ואפשרו למשתתפים לשקול, לטעון את טיעוניהם ולבדוק את מצבם באור חדש. ייתכן שנקיטת עמדה ברורה יותר מצד המוסד הנחקר ובחירה בטקסטים תרבותיים חלופיים לאלה המוצעים על ידי המערכת האידיאולוגית השלטת הייתה מאפשרת יצירת הקשר חינוכי שבו אכן היה מתקיים דו-שיח אמנציפטורי. ההנחה היא שזהות חדשה אינה נבנית אך ורק מתוך גישה ביקורתית או מתוך דחיית גישות קיימות, אלא מתוך הבנה חברתית המושתתת על הצעות קונקרטיות של מערכות סמליות חלופיות. יש להניח שללא בחירה של טקסטים, כל מאמץ חינוכי ביקורתי נידון לכישלון. מקורות הטקסטים הנבחרים אינם חשובים כל עוד הם נוגעים בהקשר התרבותי של המשתתפים או נובעים ממנו.

בנקודה זו אבקש לסיים בביטוי של הערכה כלפי הנשים המרואיינות. לשם כך אֶתְלֶה בדבריה של אחת המרואיינות, שיש בהם משום ניצוץ של הבטחה, כי אילו היה המוסד מוכן לכך, היו נמצאות לו שותפות לעבוד איתן. אותה מרואיינת טענה, אולי יותר מחברותיה, שהערעור האינסופי אינו בהכרח רצוי, וכי היא עצמה משתדלת להשתמש בטקסטים. היא סיפרה על ביקור ב"יד ושם" עם קבוצת תלמידים הנחשבים לחלשים: כאשר עמדה מול תמונה שבה נראות כמה נשים עירומות המסתירות את שיער ערוותן, שאל אחד המשתתפים מדוע הנשים מסתירות דווקא את האיזור הזה, ולא את שאר מערומיהן. המרואיינת סיפרה ששמעה ברקע את אחד המורים המלווים מתרעם על



שאלתו של התלמיד, כאילו יש בה משום זלזול בקדושה האופפת (כביכול) את הקורבן. המרואיינת טענה שדווקא בנקודה זו היא חשה שיש לה טקסט שיכול לשמש נקודת התחלה...

## מקורות

קלר, ד' (1988). המערכות העוקפות: משמעותן האידיאולוגית. **בארי**, 1, 175–192.

- Apple, M.W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (Trans. C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Bekerman, Z., & Keller, D.S. (in press). Non formal pedagogy epistemology rhetoric and practice. *Education and Society*.
- Bekerman, Z., & Silverman, M. (1999). Slaves of tradition – slaves of freedom: Social constructivist perspectives on the "culture" of Israeli traditionalists and liberals. *Israel Studies*, 4(2), 90–120.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Brooker, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1993). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. New York: Routledge.
- Fontana, B. (1993). *Hegemony and power*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, P., & Macedo, D.P. (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65, 377–403.
- Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the language of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278–308.
- Giroux, H.A. (1994). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D.T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 325–343). Cambridge, MA: Blackwell.
- Gramsci, A. (1971 [1929–1935]). *Selections from the Prisons Notebooks* (Trans. Q. Hoara & G.N. Smith). London: Lawrence & Wishart.
- Greenfield, P., & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D.A. Wagner & H.W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181–207). San Francisco: Freeman.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 95(3), 445–471.
- Hariman, R. (1989). The rhetoric of inquiry and the professional Scholar. In H. Simmons (Ed.), *Rhetoric in human sciences*. London: Sage.

- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge: Blackwell.
- Henry, J. (1998). Discovering the subjective meanings: Depth interviewing. In D. Miell & M. Wetherell (Eds.), *Doing social psychology* (pp. 287–310). London: Sage.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. New York: Walter de Gruyter.
- Lather, P. (1994). Staying dumb? Feminist research and pedagogy within the postmodern. In H.W. Simons & M. Billig (Eds.), *After Postmodernism: Reconstructing Ideology Critique* (pp. 101–132). London: Sage.
- Lave, J. (1996). Teaching as learning in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Lusted, D. (1986). Why pedagogy? *Screen*, 27(5), 2–14.
- Lyotard, J.F. (1984). *The postmodern condition* (Trans. G. Bennington & G. Massumi). Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, L.J. (1989). Postmodernism, feminism and education: The need for solidarity. *Educational Theory*, 39, 197–205.
- Sampson, E.E. (1993). *Celebrating the other: A dialogic account of human nature*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Spindler, C., & Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. In M.D. Lecomte, W.L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 53–92). New York: Academic Press.
- Teitelbaum, K. (1991). Critical lessons from our past: Curricula of socialist Sunday schools in the US. In M.Y. Apple & L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the text book* (pp. 132–150). New York: Routledge.
- Verenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure: The schools America builds*. USA: Westview Press.