

"רוקדות עם מילים": נרטיבות של החינוך הבלתי פורמלי

צבי בקרמן
מרכז מלטון, בית ספר לחינוך,
האוניברסיטה העברית
ירושלים
91905

mszviman@msec.huji.ac.il e-mail:

פקס: 02-5322211

טל: 02-5882120

שם מקוצר: "רוקדות עם מילים"

Dancing with words: Narratives on Informal Education

Zvi Bekerman
Melton Center, School of Education,
Hebrew University
Jerusalem
91905

e-mail: mszviman@msec.huji.ac.il

Fax: 02-5322211

Phone: 02-5882120

"רוקדות עם מילים": נרטיבות של החינוך הבלתי פורמלי

תקציר

המאמר עוסק בניסיון להבין טוב יותר את אחת ה"פדגוגיות" המזוהות עם תחומי החינוך האידיאולוגי הערכי – פדגוגיות המופעלות בעיקר, במסגרות החוץ-קוריקולריות או, במה שמקובל לכנות מסגרות של החינוך הבלתי פורמלי. מערכות אלו מאופיינות בכך שהן בונות עצמן על בסיס של ניגוד בינארי אל מול מערכות החינוך הפורמליות. באמצעות ניתוח ראיונות, נחשפים דרכי התיווך התרבותי - ההגמוני המתקיים גם בשדה חינוך זה. מתוך הנחה שזהות חדשה אינה נבנית רק מתוך גישה ביקורתית או דחייתן של גישות קיימות, אלא מתוך הבנה חברתית המושתתת על הצעות קונקרטיות המציעות מערכות סימבוליות אלטרנטיביות לאלו הנבחנות או הנשללות המאמר בוחן באיזו מידה תורמות פדגוגיות אלו להנצחת האידיאולוגיה השלטת, או, לחילופין, באיזו מידה הן מנסות להתמודד נגדה.

Abstract

The paper examines pedagogies identified with the field of values education, more specifically a pedagogy implemented in informal educational settings. These settings traditionally represent themselves in binary opposition to formal educational contexts.

While assuming that new identities are not build just by rejecting traditional views nor just

by buying into critical perspectives; but instead by formulating and offering symbolic and concrete alternatives to the ones under suspicion; we wonder to what extent the pedagogy being implemented resolves in the challenge or support of present hegemonic modes.

Thorough the analysis of in depth interviews we uncover hegemonic cultural mediational strategies which dwell in the practices of this pedagogy.

"רוקדות עם מילים": נרטיבות של החינוך הבלתי פורמלי

הקדמה

מאמר זה מופנה לאלו המתעניינים בהיבטים החברתיים של החינוך. הוא מיועד לאלו המהרהרות בלבן על האתגרים והקשיים שמציב בפנינו החינוך הערכי. זהו אותו חינוך הפטור על פי רוב, לטוב ולרע, מהרדיפה אחר הישגים וציונים, אך שנוי תמיד במחלוקת בפייהם של קובעי המדיניות, קובעי דעת הקהל, הורים ומתבגרים המשתתפים בו, והזוכה להתייחסות אפילו במסגרות המיטיות, דוגמת הפרלמנט של ראשון. המאמר, בעצם, עוסק בניסיון להבין טוב יותר את אחת ה"פדגוגיות המזוהות עם תחומי החינוך האידיאולוגי הערכי - פדגוגיות, שאולי רצוי היה, שיהוו מוקד לעבודה החינוכית בבית הספר, אך, בעיקר, מופעלות במסגרות החוץ-קוריקולריות או, במה שמקובל לכנות במושבותינו, מסגרות של החינוך הבלתי פורמלי.

מסגרות אלו זוכות לרוב, בקרב מחנכים וקובעי מדיניות חינוכית ובקרב המשתתפים בהן, לאהדה מסוימת. האהדה נובעת מעצם הדרך בה הן פועלות, ומצטיירת בעיני הצרכנים כפתוחה, נינוחה וקשובה יותר לצורכי המשתתפים. מערכות אלו מאופיינות בכך שהן בונות עצמן על בסיס של ניגוד בינארי אל מול מערכות החינוך הפורמליות, ומעניקות לעובדים בהם הרגשה טובה יחסית, בעולם בו מעמד המורה ומקצוע ההוראה, בעיקר בתחומים ההומאנים, מאבד מערכו הסימבולי בעיני החברה. ניתוח מבני שנעשה במחקרים בחינוך הבלתי פורמלי אכן מצביע על ייחודיות מסוימת של מערכות אלו, בהשוואה למערכות פורמליות (Kahane, 1997). למרות דימויים השונה, השובבני והמהפכני במקצת בכל הנוגע לרובד הפדגוגי האידיאולוגי, אין, ככל הנראה, שוני משמעותי בין שתי המערכות (קלר, 1988). נדמה, שניתן גם לחשוף את מערכות החינוך הבלתי פורמליות לגישות הבקורתיות המזוהות במערכת החינוך הפורמלית, ובעיקר בבתי ספר, פנים פוליטיים-

תרבותיים המעצבים את משתתפיה, לצורה מסוימת של חיי חברה ואימוץ ערכיה (Apple, 1982; Bourdieu, 1988; Giroux, 1994b) (בקרמן סילברמן, 1999). ניתוח זה, הדוחה את הנטייה המסורתית לנתק את תהליכי החינוך והלמידה מהקשרים של כוחניות, היסטוריה ואידיאולוגיה, מניח, שמוסדות החינוך הציבוריים הממשלתיים הם המרחב בו ההגמוניה השלטת מנציחה את צרכיה הכלכליות, הרובדיות, החברתיות, התרבותיות וכולי. על פי גישות אלו, לכוחות ההוראה תפקיד מרכזי, בכל הנוגע לתיווך התרבותי - הגמוני המתקיים בשדה החינוך. מכאן, שהגישות הפדגוגיות וניתוחם, נראות כמרכזיות בעיני חוקרים אלו (Hariman, 1989; Lather, 1994; Verenne & McDermott, 1998) להבנת תהליכי השינוי התודעתי הנוצר במפגש בין המורה, התלמיד ותחומי הידע. תפיסת הפדגוגיה כתוצר הבנייתי של אינטראקציה אנושית, ולא כיישום של גישות תאורטיות חינוכיות, מביאה אותנו להבנה של המורה, לא עוד כגורם ניטרלי להעברת ידע, או של התלמיד, כמקבל סביל, אלא גם שמה דגש על ידע כתוצר של תנאים הסטורים חברתיים ופוליטיים נתונים. כל פדגוגיה, אם כן, הנה מעשית וספציפית ולא תיאורטית. היא מותאמת לנסיבות היסטוריות וחברתיות בהן היא נוצרת. כאמור, הפדגוגיה בה אנו עוסקים, מתקיימת במסגרות חינוכיות שעוסקות בעיקר במרחב הערכי-אידיאולוגי ונשענת על ניצול השפה המדוברת כמתווך מרכזי בעבודה החינוכית. מכאן, שכשם שהמאמר קרוי "רוקדות עם מילים", כך, העוסקות בעשייה חינוכית זו, רוקדות עם מילים. לאלו המזהים את שורשי השם בשמו של הסרט עטור הפרסים "רוקד עם זאבים", אומר, שאכן, ריקוד זה הינו מסוכן, ודי לנו להזכיר בהקשר לנושא זה את מאמר חז"ל, "חיים ומוות ביד הלשון". הריקוד אותו נראה במאמר זה שופע "פירואטים" - תנודות וסיבובים, שלא תמיד ברור לאן הם מובילים. המאמר יבחן באיזו מידה תורם ריקוד זה להנצחת האידיאולוגיה השלטת, או, לחילופין, באיזו מידה הוא מנסה להתמודד נגדה.

תיאור המחקר

בתמצית, מה שאדווח עליו במאמר זה הוא תוצאה של שיחות שקיימתי עם קבוצת מנחות (מחנכות, עובדות, מדריכות וכולי) העובדות במסגרת של עמותה העוסקת בחינוך יהודי-ציוני, בעיקר במסגרות חינוך בלתי פורמליות. ריבוי שמות התואר המצויים בין הסוגריים איננו תרגיל של

אתנוגרף מתחיל, אלא בא להצביע על הרגישות אותה מגלה החוקר כלפי גישות פוסט מודרניות, המדגישות את האלימות שביסוד השפה והתוויות שלה. כך למדנו מוולוסינוב (Volosinov, 1973), שרבידים חברתיים שונים משתמשים באותה השפה, אך משמעותן של מילים ספציפיות הופך לשדה קרב ולמאבק מעמדי בחברה. קהילות משתמשות במילים לא כהרהורים (contemplation), אלא כתחרויות (competition) (Foucault, 1980). ואכן, מאחורי הגדרות אלו מתגלה מאבק על קביעת מקומן של המרואיינות בטווחי הגילים, המקצועות והמעמדות החברתיים - מאבקים המאפיינים את שדה החינוך בכלל. ברור לי, שעדיפותן האישית של המנחות, היא ההגדרה שתאפשר להן להתמקד במרחק נוח מהמחנכת במסגרות ההוראה המסורתיות ומהמדריכה התנועתית. הן לא התייחסו בשלילה לא לאלה ולא לאלה, אך להתייחסות חיובית יותר זכו המדריכות התנועתיות, למרות שברור, שהמנחות לא היו רוצות להיחשב ככאלה. לא אוסיף בתחום זה, מלבד באמירה, שיש, לדעתי, מקום להמשיך ולחקור את הטופוגרפיה של התוויות המגדירות את תפקידי ההוראה .

המרואיינות הן נשים בלבד. מכאן נובע קושי המורגש על ידי החוקר, לא נקבה מבחינת מינו, אך לבטח לא רק זכר מבחינה תרבותית. אם אכן, כפי שתאורטיקניות פמיניסטיות רבות טוענות (Braidotti, 1991; Gatens, 1991), האישה נבנתה כמושג תרבותי אידיאולוגי כ"האחר" של הגבר, ולא רק זה, אלא, שניגוד זה עומד ביסוד ההבניה התרבותית האידיאולוגית של ניגודים רבים אחרים ביחס שביני ל"אחר". אזי, נשאלת מיד השאלה, האם אני, כחוקר, יכול לגבור על המורשת התרבותית המערבית שלי ואכן לנסות להבין את מה שהמרואיינות נאותו לספר. כל מה שאני יכול לומר להגנתי הוא שאולי, ורק אולי, היותי בן לתחום תיאורטי, במסגרת הכשרתי האנתרופולוגית, שהוגדר על ידי וולקוט (Wolcott cited in Mehan, 1995) (Mehan, 1995) בתור "ההומניסטי ביותר מבין המדעים, והמדעית ביותר מבין הגישות ההומניסטיות" (תרגום שלי), זאת זאת שתאפשר לי לעשות את המאמץ.

נדמה, שעולם המושגים הפמיניסטי והפוסטמודרני יכולים לשמש קרקע פוריה ממנה ניתן לנסות לפרש את דברי המרואיינות בכל הנוגע לתפיסותיהן והבנתן את העבודה בה הן עוסקות. הרי המחקר החינוכי, בעקבות הקשר ההדוק המיוחס לחינוך עם העולם המודרני (Carr & Hartnett,)

1997), לא יכול שלא להתייחס ברצינות רבה לביקורת הפוסטמודרנית אל העולם המודרני. יחסו של המחקר החינוכי לתופעות הפוסט מודרניות איננו חד משמעי. הוא נע בין גישות המחייבות את הכוח האמנציפטורי הטמון בו ועד לאלו הרואים בפוסט מודרניות איום לפרוייקט החינוכי המודרני כולו (Miedema, 1992). כדרך אגב, כדאי לציין, שאותה אמביבלנטיות כלפי הפוסט מודרניות שמגלה המחקר החינוכי, מתגלה גם בחשיבה הפמיניסטית, וזאת בהתייחס למרווח הקיים בין נקודות הנוגעות לספקנות כלפי גישות המאפשרות הסתכלות ניטראלית ואובייקטיבית (Nicholson, 1989) לבין ראיית הפוסט מודרניות כנוגסת באפשרויות של המאבק הפמיניסטי, בהתבססו על גישה השוללת טיעונים אוניברסליים. ביאסטה (Biesta, 1995) נוקטת בעמדת ביניים בוידוא החינוכי סביב הפוסט מודרניות וטוענת, שפתרון למתח שנוצר בין קולו האנטי-הגמוני של הפוסט מודרניזם לבין הסכנה שהוא מציב בהחלשת כל משמעות פוליטית המתחייבת מהמעשה החינוכי, נעוץ ביצירת איזון דינמי בין המתחנך לבין סביבתו הפוליטית והחברתית. לדעתה של ביאסטה, המשותף לגישה הפוסט מודרנית ולגישות פדגוגיות הוא המחויבות הרדיקלית/הקיצונית לפלורליזם כערך מרכזי במעשה החינוכי. לדעתה, אין לראות בפוסט מודרניות סכנה ניהיליסטית או תמיכה בלתי מוגבלת ביחסיות, אלא רק הסתייגות מכל ביסוס מטאפיזי של העשייה האנושית. מסקנותיה עבור העולם החינוכי נוגעות לצורך להכיר בעובדה, שכל מחויבות רעיונית מאורגנת בקונטקסט הסטורי, חברתי ופוליטי מסוים. אין לראות בעובדה זו נרטיבה אובייקטיבית וכוללנית, אלא מכשיר פוליטי מוגבל, בו עושה המחקר שימוש ואינו רואה בהכרח את הפתרונות המתבקשים ממחויבות רעיונית זו כשווים לכל נפש. בהמשך, נראה באיזו מידה תואם פתרון זה את עבודת המרואיינות.

כאמור המחקר הנוכחי עוסק בקבוצה חד מינית, קרי, מנחות. כולן מועסקות על ידי עמותה ציבורית עצמאית, שבין היתר, מעבירה סמינרים בני יום עד יומיים לתלמידים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. סמינרים אלו מתנהלים בחסות משרד החינוך והתרבות, ומהווים חלק מהתכנית החוץ-קוריקולארית של בתי ספר ברחבי הארץ. מבחינתם של התלמידים, ההשתתפות בסמינרים אלו איננה וולונטרית, כיוון שההחלטה ליטול בהם חלק נתונה לשיקולים של מנהלת בית הספר, בהתייעצות עם מערך הפיקוח של משרד החינוך. מטרותיה המוצהרות של

העמותה הן "לעורר בצעיר היהודי-ישראלי 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 אלו מתוך גישה המחייבת ערכים הומאנים, דמוקרטים ופולורליסטים.

ההתפתחות במחקר אתנוגרפית בשטח החינוכי בשלושים השנים האחרונות וההצלחה היחסית לה הוא זוכה (Spindler & Spindler, 1992), פותר אותי מהצורך להצדיק אימוץ גישה זו בעבודתי הנוכחית. אסתפק בלציון, שהגישה האיכותנית נראית לי מתאימה במיוחד כדי לחשוף את החוויה וההתנסות של המרואיינות, כפי שהיא באה לידי ביטוי בראיונותיהן, ושעיקר מאמצי הנם פרשניים רכים (Henry, 1998; Seidman, 1991). כמקובל בעבודות השואבות מן המחקר האנתרופולוגי, מלבד העניין הכללי שמעורר נושא ההדרכה, לא הוצבו מראש שאלות נוקשות שיש לתת עליהן מענה. כפי שנראה במהלך העבודה, מועלות שאלות ומצטיירות תשובות במפגש עם החומרים המועלים בראיונות. שאלות ותשובות אלו מהרהרות בסיכויי הפדגוגיות החלופיות לאלו המקובלות באופן מסורתי בחינוך הפורמלי להוביל לתהליך משחרר מההגמוניה השלטת. אינני מעוניין להציג את עבודתי כבעלת תוקף במושגים של המחקר האמפירי המקובל. מבחינה זו הייתי רוצה, שעבודתי זו תישפט על בסיס 'האוטנטיות' שהיא מייצגת (Lincoln & Guba, 1985). בהתאם, ניהלתי ראיונות אישיים עם 12 מנחות. הראיון בוצע במקום עבודתן וארך כשעה ורבע עד שעה וחצי. הראיונות הוקלטו במלואם והניתוח נעשה לאחר שאלו שוכתבו.

כל המרואיינות עובדות במוסד בין שנה לשנתיים ונבחרו מתוך הנחה, שתקופת העסקתן כמדריכות, מאפשרת להן להרגיש מספיק מיומנות בתפקיד, אך מבלי שתושפענה מתופעות של שחיקה המקובלת כל כך על אלו העוסקים במקצוע שנים רבות. גילן הממוצע הוא 24, מלבד מנחה אחת שהיא מבוגרת יחסית, בת 45. כולן עובדות עם תלמידים מבתי ספר תיכוניים, ובעיקר עם תלמידים מכיתות יא'. שמונה מתוכם עובדות במכון המשרת בתי ספר ממלכתיים וארבע במשגרת העובדת עם בתי ספר ממלכתיים דתיים. שבע נשים מגדירות את עצמן כ"לא דתיות" והחמש האחרות מגדירות עצמן כ"בנות דתיות", "שומרות מצוות" או תוצרים של "בני עקיבא". כדאי לציין, שבעמותה בה אנו עוסקים, קיימת אפשרות שאישה דתית תשמש מנחה עבור בתי ספר לא דתיים, אך לא להפוך, וזאת בתאום עם דרישות משרד החינוך. עובדי העמותה מציינים שהסדר

זה איננו מתחייב מגישתם האידיאולוגית ומבחינתם, ניתן היה לחשוב על נשים שאינן דתיות המשרתות אכלוסיה דתית). מלבד שתיים שעלו לארץ בגיל צעיר מאד (שנתיים ושמונה שנים), כולן נולדו בישראל. חוץ מאחת, שעדיין לא החלה את לימודיה האקדמיים, כל השאר הן בעלות תואר בוגר או לומדות לקראת תואר מ.א. נושאי הלימוד של כל המרואיינות נוגעים לתחומי מדעי החברה והרוח, מלבד אחת שלמדה ביולוגיה. כולן שירתו בצה"ל מלבד אחת, שעקב תפיסותיה הדתיות, בחרה לשרת בשירות הלאומי. נתון אחד המפתיע במקצת מבחינת ההיסטוריה של נשים אלה הוא העובדה ששמונה מתוכן עוסקות, מאז גיל 15, במסגרות תנועתיות בהדרכה, ושש מתוכן עסקו בהוראה או בהדרכה גם במסגרת צה"ל. מתוך ארבע הנותרות, רק שתיים דיווחו על כך, שכשהצטרפו לעבודה בעמותה, לא היה להן שום ניסיון קודם בהדרכה או הוראה.

במשך הראיון, כל מרואיינת התבקשה לתאר את עבודתה בסמינרים, את הפרשנות והמשמעות שהיא מעניקה לעבודה זו, איך עבודה זו מתבצעת, על מי היא משפיע ואיך. כמוכן, התבקשו המרואיינות לתאר בקצרה את קורותיהן האישיות. שיטת הראיון הפתוח אפשרה לכל המרואיינות לכוון בעצמה את מהלך הראיון בהתאם לנושאים המעניינים אותה ולעולם האסוציאטיבי שלה, במסגרת הכללית של הנושאים שהיה בהם עניין לחוקר. הראיונות התנהלו באווירה טובה, והמרואיינות שוחחו מרצון ובפתיחות רבה. יתרה מזאת, הייתה לי תחושה חזקה שהמרואיינות מעונינות להשמיע את דבריהן. תחושה זו הלכה וגברה עם ניסיוני להציג בפניהן שאלות נוספות ולנסות ולהבין טוב יותר למה הן מתכוונות בתיאוריהן. נדמה היה, שהשאלות והמאמץ מצדן להשיב יאפשר להן לבחון בעצמן מרחבים מושגיים עליהם לא תמיד נמצא הזמן להתייחס תוך כדי העבודה השוטפת. חלקן ביקשו לחזור ולשוחח איתי לאחר שאנתח את הראיונות, ואכן עם חלקן נפגשתי שוב לשוחח על חלק ממסקנותיי וזכיתי להתייחסותן ותגובותיהן.

הראיונות עשירים ביותר בתוכנם. יש לזכור, שהמרואיינות אינן מדווחות מתוך ראייה מפקחת, מתוכננת ובעלת אופי מחקרי. בעצם, הדיווח שלהן בא מתוך עמדה אישית פרשנית דומה במקצת לזו של האתנוגרף. יש להן מעורבות אישית גדולה בעבודתן. מעורבות זו מובילה לא פעם ל"חריגות" מהמוקדים הראשוניים בהם החל הראיון. הניתוח האינדיבידואלי של הראיונות ' הצביע בצורה חד משמעית על מרכזיותם של ארבעה תחומים, המהווים את המוקדים של הנארטיבה

אותה המרואיינות יצרו ועליו דיווחו, ואלו הם: מהי הדרכה, מה ההדרכה עושה למשתתף, מה ההדרכה עושה לי, תהליך ההדרכה והעולם התוכני של ההדרכה. בהמשך אדווח על התמונות שנוצרות סביב מוקדים אלו בכעין "קולאז'" המשקף את סך הרפרזנטציות האינדיווידואליות.

הדרכה: התלבטות ושיח

בספרו Rabelais and His World בחטין (Bakhtin, 1968) מתאר את עולם החגים העממיים והקרנבלים בתקופת ימי הביניים והרנסנס כמוקדים מרכזיים המאפשרים פריצות אל מחוץ לגבולות של השיח החברתי המקובל ומזהה בהם מרחבים המעודדים חופש ושוויון. אכן, בקרנבל אין צופים ושחקנים, אלא, כולם משתתפים. בהשתתפות הכללית הזאת, מופרים כלליה הנוקשים של הסדר החברתי. הביטול הזמני של הגבולות המעמדיים הנוצר בקרנבל מעודד את היווצרותם של יחסי גומלין שונים מן המקובל. המשחק החברתי המתאפשר במצב החדש הזה יוצר קירבה ואינטראקציה חדשה בין המשתתפים בה. יחסי החופש והקרבה מסתערים על הכל, וכך, מערכות ערכיות ואידיאות נפתחות למשחק פרשני יוצר. נדמה לי, שדימויים אלה, שכבר שירתו בעבר אסטרטגיות למחקר חינוכי (Lesmire, 1994) יכולים לסייע לנו להבין באופן התחלתי את תיאוריהן של המרואיינות בכל הנוגע להדרכה.

במונח "הדרכה", מתייחסות המנחות בעיקר לפעילות אותה הן מבצעות במסגרת הסמינרים. ההדרכה מגדירה פעילות חינוכית ספציפית המתנהלת במסגרת של קבוצות דיון, ואלו מהוות את צורת העבודה הדומיננטית של הסמינר. ההדרכה, אם כן, מתייחסת לפעילות המתנהלת במרחב גיאוגרפי מוגדר, בו קבוצה של תלמידים יושבת במעגל, כשהמנחה יושבת כחלק ממנו. מבחינתן, ההדרכה מגדירה גם את הפעילות המתבצעת במרחב הגיאוגרפי שזה עתה הגדרנו. פעילות זאת מתמקדת בפיתוח של שיח בעל כללים ייחודיים לו. השיח המתואר אמור לאפשר מידה רבה של חופש ביטוי, עד כדי כך, שלרוב, המנחות אינן מסוגלות לעלות על הדעת דברים שאסור לומר. כיווני השיחה אינם כאלו המקובלים בשיחה הבית-ספרית, בה המורה לרוב מחזיקה במפתח להתפתחות הדו-שיח באמצעות שאלות והערכות לתשובות המתקבלות (Edwards & Mercer, 1993). כאן, ההפך הוא הנכון. המנחות אינן מרגישות בצורך, שכל הנאמר בסיטואציה החינוכית

יזכה לתגובה מהן. הן רואות יותר את תפקידן בעידוד שיח פתוח בו נוטלים חלק כל המשתתפים. התערבותן תבוא לידי ביטוי דווקא, במידה שהנאמר על ידי משתתף זה או אחר לא יזכה לתגובה מיתר המשתתפים, או כשהתגובות יועלו בצורה חופפת או לא מאורגנת עד כדי כך, שלא ניתן יהיה לעקוב אחרי הנאמר. המנחות, העוסקות בתחום זה, הנעדר לרוב פיתוחים תיאורטיים פורמליים ומסלולי לימוד אקדמיים או אחרים, זכות להכשרה של מספר ימים לפני תחילת עבודתן. הערותיהן על עצם עבודתן אינן מבוססות על ראייה תיאורטית כלשהי, אלא, בעיקר על מספר ימי הכשרה להם הן זכות לפני ראשית עבודתן, על הניסיון המעשי שהן צוברות ועל מה שמוגדר בפיהן "תחושות בטן". על פי תחושות אלו ברור להן שאין המנחה צריך להתערב בדיון, ובמידה שהדבר ייעשה, המטרות לא יושגו. "אם ארצה להשיג את המטרה, לא אוכל לתקוף אותה בעצמי", מדגישה אחת המנחות בראיון.

כל דבר, כולל הבנת המטרות הלא מוצהרות, צריך, לכאורה, לנבוע מהמשתתפים עצמם. בעצם, טוענות המנחות, שהמטרות קיימות כבר אצל המשתתפים. עבודתן, הסוקראטית במקצת, היא זאת שתסייע לחניכים לגלות מטרות אלו בעצמם. הן טוענות שהדבר אכן קורה. לטענתן פעילות מוצלחת היא זאת, בה הן מופתעות מהדרך בה הושגו ונוסחו המסקנות, שהן לא כיוונו אליהן את הקבוצה, אלא רק סייעו לה להגיע אליהן, וממילים וניסוחים בלתי צפויים שהם שונים מאלו שבהם הן היו משתמשות, אך בדיוק מכוונים אל מה שנתפס במוחן. חשוב, בעיניהן, שהשגת הנוסחאות המתאימות תארך זמן רב יחסית. הגעתה של הקבוצה למסקנות נכונות מהר מדי יכול להיות סימן לעבודה לא רצינית. "אם זה קורה מהר מדי, אני לא שמחה, כיוון שזה לא אמיתי - אולי אמיתי, אבל שטחי. אני רוצה שיבוא מהבטן אבל לא מהפה.

ברור להן, שמרכז ההדרכה אינו סובב סביב התוכן. כך מבדילות המנחות את עבודתן מעבודת ההוראה. אצלנו, הן אומרות, "התהליך הוא הקובע", "התהליך הוא המרכז". אותנו, הן טוענות, "לא ההישגים מעניינים, אלא התפתחות האדם והקבוצה". התפתחות זו היא בעיניהן תוצאה ישירה של העדר סטטיות שקשורה - לא במעט נדמה - בהיצמדות לתכנים ולא לתהליך. ציפיותיהן הן שההדרכה תגרום לשינוי התנהגותי או חשיבתי, דבר שתלוי בעיקר בפעילותה של הקבוצה ובנכונות של המנחה להשתנות בעצמה עקב האינטקראציה הנוצרת. בעצם, ההדרכה היא תהליך

של שותפות בין חברי הקבוצה לבין עצמם, ובין אלו האחרונים לבין המנחה. ככל שהאינטראקציה הזאת נבנית על יחסים אישיים המבוססים על בטחון בין כל מרכיבי הקבוצה, כך גדלים סיכויי ההצלחה.

העדר הסטטיות ויצירת תחושת הביטחון מושגים על ידי פעילות רבה בשיח ושאלות אינסופיות המועלות בדיונים. מטרתן של השאלות היא לגרום למשתתפים "לפקוח את העיניים", להסתכל על דברים מ"זוויות שונות", "לעודד אותם להביא דעות אישיות", "ללמוד להקשיב לאחרים אפילו כשלא מסכימים איתם". כולם נשאלים שאלות נגדיות לגבי כל עמדה, אין זה משנה אם המנחה מסכים באופן אישי עם הדבר הנאמר אם לאו. "אני קשה איתם. אני מתקילה אותם, לא חשוב מאיזה צד הם באים". "אני בודקת אם באמת חשב על מה שהוא אומר ורוצה לדעת אם באמת הוא עבר תהליך".

השאלות אותן מעלות המנחות שוב ושוב אינן צריכות להתפרש כמבטאות אידיאולוגיה או גישה אישית. "אם אני מביעה את דעתי, הרסתי את כל מה שעשיתי". נקודה זו של אי מתן ביטוי לדעה אישית של המנחה מודגש אין ספור פעמים בראיונות, בצורה זו או אחרת. כל המרואיינות משוכנעות, שביטוי לעמדה האישית במהלך הדיון איננו דבר רצוי. חלקן מציינות, שמדיניות זו נקבעת על ידי המוסד בו הן עובדות. יחד עם זאת, כולן מודעות לבעייתיות הנובעת מעמדה זו. אחת מהן ציינה, שבמובן מסוים, היא מודעות לעובדה, שאי מתן תשובות אישיות מערער במקצת את תחושת השוויון שהמנחות מנסות להקנות למפגש. הן מודעות לעובדה, שאפילו שהן לא רוצות בכך, מעמדן בקבוצה שונה מזה של יתר המשתתפים. לדיבריהן, עשוי להינתן להן בכך מעמד סמכותי שאין הן מעונינות בו. הן מצביעות על כך, שהתנהגותן בהקשר זה סותרת במידה מסוימת הגדרות מקובלות של החינוך הבית ספרי, הנחשב באופן מסורתי לניסיון המכוון הסיסטמטי, המתמשך לעורר ידע, עמדות וכולי (Cremin, 1976).

גבול אהד המבדיל בין עבודת ההדרכה לבין צרכי עבודה אחרים בחינוך עובר דרך החינוך בביה"ס ואת תפיסתן של המנחות אותו. הגבול השני אותו הן מציינות הוא הבית. "אני מבחינה בין מה שאני עושה כאן לבין מה שאני עושה בבית - שם אני חייבת בתשובות", טוענת אחת המרואיינות. אך, במהלך הראיונות נוצר, כפי שנראה בהמשך, מרחב ביניים בין החינוך המרוחק של המערכות

המוסדיות, קרי, בית הספר, לבין החינוך המתרחש בקרב המשפחה. במרחב ביניים זה מקומה של ההדרכה. ההחלטה לא להביע עמדות אישיות מוגבלת לרוב למצבים קבוצתיים של דיון. רוב המרואיינות מציינות, שכאשר הן נשאלות שאלות ספציפיות מחוץ לקבוצת הדיון על ידי פרט זה או אחר, הן תהיינה מוכנות לשתף את השואל בתחושותיהן כלפי סוגיה זו או אחרת. מצב אחר בו הבעת עמדה ו/או שיפוט כלפי הנאמר ע"י המשתתפים נחשב ללגיטימי, הוא כאשר פרט זה או אחר מבטא עמדה "קיצונית", או כזאת "שיכולה לפגוע ברגשותיהם" של המשתתפים האחרים, או בכאלה שאינם נוכחים. דוגמאות לכך הן הערות "גזעניות" כגון, "צריך להרוג את הערבים" או הערות המעמידות בלעג את דברי האחר. גם "סילוף עובדות" יכול לגרור הערות אסרטיביות מתקנות מטעמן של המנחות.

מתוך הראיונות, נוצר הרושם, שמלבד הערות מעטות, שהן מתקנות או מכוונות, עיקר השיח של המנחה מופנה למאמץ להעיר הערות באמצעות שאלות. "העיקר שיעברו תהליך, שישאלו שאלות, שיקשבו 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, הכול מתפורר". "האמת" היחידה, מלבד "האמת" שאין להביע עמדות אישיות המוכר למרואיינות היא "האמת", שכל דבר שלא ניבחן, אין בו תועלת של ממש ולא יכול לעמוד במבחנים הקשים של המציאות. אין משתמע מכך, שכל כוונתן של המרואיינות בפעילות החינוכית היא לשנות את אמירות המשתתפים. ההפך הוא הנכון. הן מציינות שוב ושוב, שייתכן מצב בו המשתתף, עקב תהליך הברור, דווקא יתחזק בעמדותיו, אך העיקר הוא, שתמיד יבחן את ויערער על דעותיו, וכמו כן, שישמע דעותיהם של אחרים.

בבסיס ההדרכה כתהליך, ישנה ההנחה, שהאדם הוא יצור אוטונומי, אך אוטונומיה וחופש אינם דבר של מה בכך. המרואיינות טוענות, שחובת האדם היא להבין שהחופש הזה אתו הוא נולד, חייב להתבסס בעיקר על תהליך של התלבטות לפני שמתקבלות הכרעות. ההתלבטות גם תנחה את האדם לנצל נכון את החופש שברשותו. ללא התלבטות משמעותית אמיתית ופנימית, האדם הוא יצור רדוד, החשוף לכך "שיאכילו אותו בכפית". כך קולו (האמיתי) לא יישמע, לא לעצמו ולא

לסובבים אותו. תהליך ההדרכה אמור להבטיח שהאדם יגיע להחלטות לאחר ששמע את קולו - הוא קול המתעורר בתהליך ההתלבטות.

ההדרכה, טוענות נשים אלו, "לא מכוונת לנושאים ספציפיים או למסקנות מסוימות ההדרכה מכוונת את התלמיד לחשוב על דברים שלא חשב עליהם קודם. ההדרכה שופכת נקודות אור". מעבר להצבת השאלות, יש תקווה אצל המנחות להבנייה של דו שיח אמיתי בין לבין המשתתפים. דו שיח זה מתאפשר במידה, שנעשית עבודה ראשונית וטובה כדי "שהחבריה לא ייבהלו ממך ואתה לא תיבהל מהם"; "ובעיקר ליצור אצל המשתתפים תחושה שאתה באמת מוכן להקשיב להם ולהתייחס ברצינות לדבריהם". ליצור מצב זה אינו קל. עבודת ההנחיה מפחידה בהשוואה לשיטות הוראה בית ספריות. אין תחום ידע אותו יש להעביר, ואין מהלכי שיעור מוכנים מראש. ישנו רק מפגש בין המנחה לקבוצה - מפגש שלא ניתן לצפות מראש מה יהיו תוצאותיו. כשהמנחות מעלות את הסכנות והפחדים אותם הן מרגישות בעבודתן, עולות שתי מטאפורות המנסות להגדיר את תפקיד ההנחיה במפגש. המטאפורה הראשונה השוותה את המנחה לארכיטקט ולפסל, שבעבודה איטית, ובדו שיח מתמיד עם חומריו יוצר מוצר. המטאפורה השניה לקוחה מעולם התאטרון. מנחה אחת ציינה בנושא זה, "אני נהנית ואני מובילה. יש משחק, ואני מובילה אותו כמו במאי". המשחק אליו התכוונה המנחה הוא המשחק המילולי המוביל בעיקר באמצעות השאלות לפתיחות ולבדיקה מחדש של מושגים אותם המשתתפים מביאים עמם לקבוצת הדיון. מושגים אלה נחשדים על ידי המרואיינות שהם לקוחים מסיסמאות או שאינם מבוססים דיים. המנחות רגישות לעובדה שאולי הן נסחפות לכוון הערעור הבלתי פוסק המאפשר להן להרגיש שהקבוצה מעורבת והפעולה מתקדמת בהתאם. ברוח זו, המנחה אמרה מיד לאחר דבריה על התאטרון: "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 היא בסך הכל מאוד חיובית. נדמה להן שהן עוסקות בדברים מהותיים והן שותפות לתהליך של גילוי. הן לא רק יוזמות תהליך שעוזר לאחרים לגלות את עצמם, אלא גם מגלות את עצמן תוך כדי התהליך. השלמת תהליך הגילוי נחשבת בעיניהן לעבודה קשה אך מאוד יצרנית ומלאה אתגרים. לא האינדיבידואל לבדו הוא העומד במרכז עבודה זאת, אלא הדו שיח הקבוצתי שאמור לסייע לכל

אחד מהמשתתפים, לרבות המנחות ברב שיח כן ומעמיק בבחינת עמדותיהן לאור דעות הזולת. נדמה לפעמים, שאל מול העולם החינוכי של בית הספר, בו הרצוי והנכסף - של התהליך החינוכי הוא ההתקרבות המתמדת בהשגת הישגים גבוהים יותר, תהליך ההדרכה אמור לכוון לכיוונים אחרים לחלוטין. לא יותר קדימה וגבוה, אלא לאחור, לבחינה התפתחותית של דעותיהם העכשוויות של המשתתפים, ולמטה, לעומק הפנימי בו נמצא קולו האמיתי של המשתתף. ההדרכה, אם כן, מתוארת בתהליך סבוך ומורכב, בו מופרים כללים מקובלים בסדרים האישיים והבין אישיים, וכמו כן, נפתחות לדיון מחודש מערכות ערכיות ואידיאות, שעד כה נדמה, שהיו יציבים. בהמשך, המאמר מתמקד בשלושת המרכיבים המרכזיים של השותפים למעשה ההדרכה: התלמידים, המנחות ועולם התוכן.

התלמיד: קורה כאן משהו!?

התלמיד הוא דמות הזוכה להתייחסות, אולם התייחסות זו מצומצמת יחסית בראיונות שערכתי. ההנחה הבסיסית של המנחות היא, שעבור התלמיד, המפגש בסמינר הוא חוויה משמעותית לה לא ציפה ואליה לא נחשף קודם לכן: "90% מהתלמידים לא מבינים מה נפל עליהם". למרות שהדברים לא נאמרים במפורש, נדמה שהתיאורים הנמסרים בראיונות משערים את קיומו של עולם בו אין למשתתף מקום לאינטרוספקציה. לפעמים מוזכר בראיונות עולם בית הספר או דור ה-MTV, ונדמה שעולמות אלו נחשבים לכאלה בהם אין מקום לשאלות או עידוד לחשיבה מעמיקה. הסמינר מוצג כדבר מנוגד לחלוטין לדימויים אלו, ובסופו, הקבוצה והפרט המשתתף "יוצאים בתחושה שכאן אכן קרה משהו". "המשהו" הזה איננו בהכרח טרנספורמציה רעיונית או עצמית. בעצם, המרואיינות דואגות להזכיר, לא מעט פעמים, שאין זה רלוונטי בכלל לעבודתן אם המשתתפים שינו או לא שינו את דעותיהם, או אם ציבור הבאים "יוצא שונה". ה"משהו" הזה קשור בעיקר לדרך בה התלמידים יתבוננו בעצמם ובסובב אותם, ובסיכוי לפתח התייחסות שונה לנושאים מסוימים, ובעיקר לעצמם. הן טוענות שהתלמיד יוצא מהסמינר יותר מודע לעצמו. מודעות זו מאפשרת הסתכלות על הדברים בצורה אחרת ואפילו לדרך אחרת של חיפוש אחר תשובות. המנחות אומרות שהתלמידים בעצם "מחדדים את הראייה" במהלך קבוצות הדיון. שאלותיהן

בנושאים השונים גורמות למשתתפים לראות סוגיות שונות מזוויות חדשות, כך שהחניך יוכל "לדעת, להכיר ולבחור."

התהליך אותו עובר החניך אמור להביא אותו להתבוננות אחרת בסובב אותו, להבנה שבעצם שום דבר לא קורה באקראי, ובעצם, יש לו אחריות למה שקורה סביבו, ושכסופו של דבר, הרשות נתונה. בהתאם, פעילות הדרכה מוצלחת תביא את האדם להבנה, שאכן הוא אוטונומי להחליט, אך חשוב מזה, ש"במידה שאתה חופשי, אתה אחראי". בעצם, ברור למרואיינות, שאין זה חשוב כל כך מה החניכים חושבים בתחום זה או אחר. העיקר הוא שיחשבו, שישקלו, ושיבינו שהם חופשיים להכריע, ושיכריעו מתוך שיקול דעת ובאחריות למשתמע מבחירה זו או אחרת. "כד תישמר הדמוקרטיה", אומרת אחת המרואיינות. נדמה, שבמילה "דמוקרטיה", היא מתייחסת ליותר מאשר לשיטה הפוליטית המשתמעת לכאורה מהמילה. נראה, שהמילה כוללת את דמותו של הפרט היכול ליטול חלק במערכת כעין זו. התקווה היא, "שמה שעושים בסמינר איכשהו מטפף". השאלות הנשאלות מערערות את עמדותיו של החניך, ואז נפתח פתח ליחס ספקני לכל דבר הנראה קודם לכן כמובן מאליו. לאחר התהליך, החניך מרגיש, שכל מה שהיה לו קודם היו סיסמאות "ועכשיו הוא צועד צעד קדימה ומבינם לעומק". ה'הבנה לעומק' היא הבנה כפולה, מחד הבנה של גורמי ההשפעה החיצוניים, ומאידך, ההבנה בצורך להקשיב לקולם הפנימי. תהליך מוצלח הנו תהליך בו החניך "יוצא נסער עם צורך לקבל מענה לשאלות שהוא עכשיו שואל את עצמו" בנושאים שקודם נראו 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, השלב הראשון בפעולה חינוכית צריכה לתת לו תחושה, שאכן "כאן" יקשיבו לו, "שישמעו אותו", גם אם הוא מדבר, גם אם הוא שותק. הוא צריך להבין "שכאן" מותר לו לצאת מ"דאגותיו היומיומיות", "ושכאן" מתמודדים באופן אמיתי, מתפתחים באופן אישי" ובעיקר "לא נפגעים". האמון הנוצר בין הקבוצה למנחה מתואר כדבר מרכזי בעקבותיו מתאפשר תהליך של התמודדות אישית ההופך את "אדם לאדם". התכנים אינם כל כך רלוונטיים 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 שהם לא חשבו עליהם". הם פתאום "מגלים קונפליקטים, נפתאום דבר חיצוני הופך לדבר פנימי". מרגישים ש"דבר משמעותי קרה להם". עבור החניך, "המפגש הוא מעמיק ולא סיסמתי, ואתה קודם כל פוגש בו את עצמך מתקדם לאחור - תמיד בודקים למה זה ולמה זה". "כל הזמן רוצים שלבסס 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 אתה הגיע, אבל הרבה יותר עשיר." הדברים הנאמרים על מקום התלמיד במרחב ההדרכה ועל ההשפעה שיש לו עליו, מצירים תמונה בה, למרות שחיוב הדו-שיח ועקרון הסימטרייה נשמר, האינדיבידואל עומד, ככל הנראה, במרכז. בהתאם לכך, הפרט הוא זה שעליו אמור "לעבוד" תהליך ההדרכה, שהרי הוא זה שיתמודד, שיבחן ויערער. כאמור, התהליך אותו אמורה ההדרכה ליצור אינו מכוון, על פי תיאורן של המרואיינות, לנושאים הספציפיים או למסקנות הספציפיות הנובעות מהם. למרות כל האזהרות וההסתייגויות אותן השמיעו המנחות בנוגע ליצירת דו-שיח האמור לסייע לבחינת עולמם הפנימי של המשתתפים לאור עולם חברתי רחב יותר, נדמה, שבסופו של דבר, ערעוריו של הפרט הם במוקד העשייה החינוכית. אם אכן כך הדבר, מתעוררות שאלות קשות כלפי משמעות הערעור, שמא הוא תרגיל אינטרוספקטיבי עקר, או שמא תיתכן לו משמעות מעבר לאינדיבידואל - שאלות שנחזור אליהם בהמשך.

המנחה: להגיע יחד איתם

בכל הנוגע להשפעות ההדרכה על עולמן של המנחות, התיאורים, לרוב, דומים לאלו שתיארנו עבור החניך. למרות הדגשים השונים ושינויים מעטים, נוצר הרושם, שאכן נוצר מצב של סימטרייה מסוימת. ההדרכה, ככל הנראה, גורמת לעוסקות בה תחושות חזקות המתוארות בלא מעט סופרלטיבים ומושגים רגשיים מאוד: "זה תופש אותי"; "אני נהנית מאוד"; "זה לא רציונלי אבל אני ממש אוהבת את זה מאוד"; " זה גורם לי להיות לגמרי אחרת, לא פסיבית"; "אני עוברת משלב לשלב ועושה דברים, שאחרת לא הייתי עושה"; "גם אני עוברת את התהליך. זה נותן לי סיפוק"; "לעמוד מול קבוצה זה נותן אנרגיה ומזרים אדרנלין"; "זה עושה לי משהו. גם לי משהו קורה. אני מבינה את עצמי אחרת, ומגלה כל פעם עולם חדש". עיקר התחושות החינוכיות הללו,

נדמה, שתלויות בתהליך. המנחות מצליחות ליצור עם הקבוצה מידה טובה של אינטראקציה הנוצרת במהלך הסמינר. המנחות "אוהבות" עבודה, שכל כולה שיח בין בני אדם: "אני אוהבת בני אדם, אוהבת את הקשר אתם, לדבר אתם, ללמוד מהם". "מרכז העבודה זאת, האינטראקציה שלי עם האנשים, זה נותן לי את עצמי, את מה שמעצב את אישיותי". "קבלה ונתינה יש באינטראקציה רגילה. בהנחיה, אני במצב של נתינה". "ההנחיה יוצרת אינטראקציה עם אנשים שהיא לא אינטראקציה חסרת משמעות". "הקשר שנוצר 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 אנו יודעים איך הוא יסתיים". האינטראקציה הקבוצתית גורמת לשינוי אצל המנחות - שינוי דומה לזה שהן רוצות לגרום. "פתאום אני לומדת להקשיב, אני כבר שומעת אותם אחרת, ואם דני מדבר, אני לא משייכת אותו מיד לקבוצה זו או אחרת, אלא אני שומעת. אם הצלחתי בסדנא אני התפתחתי. טוב להיפתח יחד עם משהו". "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 החבר'ה. אני רוצה להגיע איתם". "למדתי גם אני 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 ולומדות בתוך כדי תהליך ההדרכה להתייחס בצורה שונה באופן מהותי כלפי ה"אחר", אך שינויים אלה אינם מתרחשים בקלות ומלווים 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 וחשש אדיר - עשיתי את זה הרבה, אבל, עדיין, לפני כל סמינר, אני בהיסטריה. אני לחוצה לפני ההדרכה, קטע ראשון של היסטריה קטנה. בהתחלה לא רוצים להתחיל."

תחושה זו של חרדה, הקודמת לפעולה, מלווה בתחושה של אחריות המתוארת לפעמים במושגים של פחד וכוח. מושגים אלה באים לידי ביטוי כשהמרווינות מתארות את עשייתן החינוכית - עשייה בה, למרות הסימטרייה עליה התייחסתי קודם, ברור להן שמעמדן אחר. "אני בעמדה שונה מכולם בקבוצה. אני יכולה לעשות מניפולציה. אני יכולה להנחות בכל מיני צורות. המקום שלי בקבוצה, זה לא של מנהיג, אבל בפירוש מבחוץ. את עושה שיקופים. אתה מחלק 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 צריכה 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".

סבך הרגשות המובא, בא על סיפוקו, כשבדיעבד ניתן לומר, שמשוהו קרה בקבוצה. "כשאני מגיעה אתם, כשיש הרגשה שמשוהו קרה בינם לבין עצמם, ובינם לביני - אחרת, רע לי". "סיפוק, זה לגרום לאנשים לחשוב, לטפטף טיפה". "לטפטף זה לגרום לאנשים לפקוח את העיניים, זה להעיר עוד משוהו קטן. אז אתה מטפטף, כי הדבר הוא קטן, אבל חודר עמוק". אך יחד עם הצורך לחדור, לטפטף, לערער, יש מודעות, שמצב זה איננו רצוי או אפשרי לתמיד. "העבודה היא בעצם להיכנס, לא ללכת אל מחוץ, אלא להיכנס למים. אבל אי אפשר להיכנס וכל הזמן להיות בפנים". בסך הכל, התיאורים מצביעים על עבודת ההדרכה כעבודה הדורשת משאבים רגשיים רבים ומעורבות מתמדת. בלעדיהם, ההדרכה לא הייתה יכולה להתקיים. היטיבה לבטא זאת אחת המרווינות, באומרה "זה דורש ממני משאבים בלתי נדלים. אני יוצאת סחוטה ממש".

עד כה דווח על דבריהן של המרווינות בכל הנוגע לתחושותיהן כלפי עבודתן בהדרכה ולמה היא גורמת ועל מה היא משפיעה. קראנו תיאורים, שבסך הכל, מצירים עולם של חוויות חיוביות, עולם בו מתרחש תהליך חינוכי - תהליך שיוצר, בהרבה מובנים, סימטרייה בין המנחות לבין

המשתתפים. מה שנעלם בתיאורים אלו הוא איזשהו היבט נושאי-תוכני שאליו אנו פונים כעת.

עולם התוכן: מרחב להתרחשות התהליך

לפני שנתייחס אל הנאמר בראיונות בכל הנוגע לעולם התוכן, יש לזכור, שהעבודה הנעשית על ידי המנחות מתבצעת במסגרת שהוגדרה בראשית דבריי כמסגרת חינוכית בלתי פורמלית העוסקת בחינוך הערכי-האידיאולוגי הנוגעת לעולם המושגים היהודי-ציוני. תחום נושאי תוכני זה לא קיבל עד כה ביטוי בנארטיבה עליה דווח. נכון, שמתוך שיקולים של הצגת הדברים, לצורך ניתוחם, נמנעתי מלתת להם ביטוי, אך גם נכון לציין, שנושאים אלה אינם מהווים מוקד כמעט באף אחד מהראיונות, ובמידה שהם מקבלים ביטוי נרחב, מקומם בראיון מוגדר ולרב מנותק מההערות הנוגעות לתחומים שאליהם דיווחנו עד כה. ניתן גם לציין, שנשים דתיות העובדות במסגרת זו במכון המיועד לבתי ספר ממלכתיים-דתיים מעלים את הנושאים התכניים היהודיים-ציוניים יחסית יותר מהמנחות העובדות במסגרת המשרתת את האוכלוסייה "החילונית". אפילו אם כך הדבר, מתוך דבריהן של כולן ברור, שמה שנקרא בפיהן תהליך, לרוב מנותק ממה שהן מכנות תוכן. נדמה תמיד שמדובר בשני תחומים תכניים: האחד" - התהליך", העוסק בתכנים חברתיים שעיקרם באיכויות ה"אדם"; השני - התחום היהודי-ציוני, שאף פעם לא מהווה מוקד בפני עצמו, אלא אם הוא משמש את קידום "התוכן התהליכי".

מבחינתן של המנחות העובדות עם אוכלוסיות דתיות, נוצרת תחושה, מקריאת הראיונות, שהן ערות יותר להפרדה ולהעדפה הזאת של תהליך על פני תוכן, ועושות מאמץ לתרץ את המצב בכך, שהן קושרות אותו אל נקודות רבות יותר במהלך הראיון. הנושא היהודי-ציוני בא לידי ביטוי בדברי הנשים בהקשרים שונים. הראשון שבהם קשור בביוגרפיה האישית שלהן. כאן, חשוב לציין, שלמרות שרק חמש מתוך שתיים עשרה הנשאלות שראיינתי מגדירות עצמן כדתיות, שמונה מהמראיינות מספרות סיפור משמעותי בחייהן בו הוריהן או הורי הוריהן היו קשורים לעולם הדתי - עולם שהשפיע עליהן מאוד. בסך הכל, מה שניתן לדלות מהראיונות בכל הנוגע לתפיסתן את היהדות, הן ההגדרות המקובלות בנושא זה בחברה הישראלית (Bekerman & Silverman, 1994, August; Horenczyk & Bekerman, 1998). ה"חילונית" שבהן מגדירות את זהותן,

בעיקר סביב עולם דימויים לאומיים, וה"דתיות" שבהן, סביב התייחסויות האמונה ושמירת מצוות. המאחד את שתי הקבוצות האלו, ואולי מה שמאפיין אותן באפיונים שונים מהמקובל משאר החברה הישראלית, הוא נכונותן להדגיש את מחויבותן לראות בהתייחסויות שונות אלו גורם היכול להעשיר את החוויה היהודית, ולא דווקא, להביאו כגורם מפריד. כמו כן, שתי הקבוצות מציינות את החשיבות שהן מעניקות להשתייכות לקבוצה היהודית ולמדינת ישראל. לבסוף, כולן שותפות לדעה, שהעיסוק המקצועי בהדרכה גורם להן להיות שותפות לתהליך אישי בו הן בוחנות את עמדותיהן בנושאים אלה.

ציינתי מוקדם יותר, שחלק מעקרונות ההדרכה, כפי שזו מצטיירת בעיני המרואיינות, הוא הפתיחות וחופש הביטוי הניתן לכל דעה, כל עוד זאת איננה מעליבה או פוגעת. הפתיחות המתחייבת מטבעה של עבודת ההדרכה מקובלת על כל המנחות שראיינתי. אך ישנו הבדל מסויים בין שתי הקבוצות - הדתית והחילונית. בזמן שאלו העובדות עם הציבור החילוני מוכנות לחייב פתיחות כמעט חסרת גבולות, אלו העובדות בקרב הציבור הדתי מציינות בראיונותיהן, שפתיחות זו נעשית בתוך גבולות המחייבים מראש את אורך החיים הדתי, וזאת לא תמיד מתוך שכנוע אישי שכך צריך להיות, אלא יותר מתוך אחריות כלפי המסגרת החינוכית, בית הספר הדתי, שנתן בהן את אמונו כי לא תחרוגנה ממסגרתו החינוכית. מקום נוסף, בו מקבלים התכנים היהודיים ביטוי בדבריהן נוגע, ככל הנראה, למקום המפגש בין הפרט לכלל. כזכור, עבודת ההדרכה אמורה ליצור תהליך של התבוננות פנימה, של בדיקה מעמיקה של הפרט עם עצמו, אך כמו כן, עם הסובב אותו, החברה בה הוא חי ואתה הוא מתפתח. התהליך אמור ליצור גם רגישות לדברי האחר, נכונות להקשבה ולהתמודדות האמורים לפתוח דו-שיח אמיתי. סופו של התהליך הוא כשהמשתתף מגיע להבנה טובה יותר של עצמו, אך, עם זאת, להכרה בהכרח בקיום דו-שיח בין הפרט לכלל. במרחב הזה בו הדו שיח בין הפרט לכלל אמור להתנהל, קיימת הזכות להשמיע את התכנים היהודיים. תכנים אלו לרוב תואמים את הדרישות ההגמוניות להמשכיות קיום העם כקולקטיב בעל מאפיינים דתיים, מסורתיים או לאומיים, משמע, מחויבות לשמירה מסוימת של מסגרת בכל הנוגע לאירועים ציבוריים ומוקדים מרכזיים של לוח השנה ומעגל החיים היהודי ומחויבות להמשך קיום העם ואחדותו, במסגרתו הלאומית הריבונית.

דין

אז מה בעצם קורה כאן? מה מצטייר מתוך הדימויים הנמסרים ומהקולות הנשמעים בראיונות? לאוזן המכוונת למנגינה הפוסט מודרנית, לאו דווקא התיאורטית ה"מדעית", אלא לזאת שהשתלשלה כמו הפסיכואנליזה במחקריו של מוסקוביצי (Moscovici, 1984) לרחוב לא כמשנה סדורה אלא כנרטיבה הגיונית עבור התרבות הצרפתית, נדמה, שאכן נשמעים כאן בפי המרואיינות צלילים פוסט מודרניים. התיאורים החוזרים ונשנים של המנחות על ההדרכה מדגישים שוב ושוב את הצורך לבחון כל אמירה וכל עמדה. כל טיעון אידיאולוגי, ולו הפשוט ביותר, לא יתקבל, כל עוד הוא מוצג כמובן מאיליו. . בטיעונים אלו מהדהדות השקפותיו של ליוטרד (Lyotard, 1984) המציאות, שהעידן הפוסט מודרני מביא אתו את סופן של אותן הנרטיבות הגדולות שאמורות היו לנהל את חייהם של בני האדם בתקופה המודרנית.

דרישתן של המנחות מהמשתתפים היא להשתחרר מהתסריטים המסורתיים - אלו שבבעלות הריבון ושעד כה, סייעו להם לפרש ולתת משמעות לחייהן בהקשר הפוליטי ההיסטורי הנתון. במעשה ההדרכה אין יותר מקום לטקסטים ההגמוניים, או לפחות נוצרת דרישה חזקה לבדוק אותם מחדש מכל זווית אפשרית. ההדרכה נשמעת כקריאה פוסט מודרנית לפרגמנטציה של הקיום לביטויים הנעדרים התייחסות קבועה ולפלורליזם שלא ניתן לרדוקציה (Brooker, 1993; Harvey, 1990). יחד עם קריאה זאת, המופנית בעיקר אל הפרט, מופיעה דרישה מקבילה, גם מהפרט אך ביחסו אל האחר. במעשה ההדרכה, כל משתתף נדרש לבחון את עצמו ואת עמדותיו, אך יחד עם זאת, להקשיב לאחר ולנסות "באמת" לשמוע את קולו. דרישה זאת תואמת גם כן את העמדות הפוסטמודרניות הקוראות תגר לגישה המונולוגית שהתפתחה בעולם המערבי - גישה שבה האחר הועיל רק במידה שבאמצעות שלילתו ניתן היה להגדיר את העצמי (Sampson, 1993). עבור המרואיינות, מעשה ההדרכה הוא הזמנה לדו-שיח בין האדם לבין עצמו ובין האדם לזולתו. הדו-שיח אמור לשנות ביסודו את יחסי הכוח בין ה"אני" לזולת ולהעביר את כובד המשקל מהאדם הבודד להתרחשויות שבין בני אדם. ניתן לומר, שקולו של בחטין, המתאר את ההטרולוגוסיה המאפיינת לא רק את האדם הבודד, אלא גם את העולם החברתי (Bakhtin, 1984;)

(Clark & Holquist, 1984) מהדהד מתוך תיאורים אלה.

מתוך נקודות החפיפה הרבות בין העמדה הפוסט מודרנית לבין העמדות הפנימיסטיות המסורתיות (Nicholson, 1989), ניתן למקם את המרואיינות בעולם המושגים הפמיניסטי. זאת, למרות, שעמדתן זו לא מוצהרת מתוך עולם תאורטי, אלא באה לידי ביטוי בתפיסתן את עבודתן ואת משמעותה של זו, בכל הנוגע לדגשים אותן הן נתנו לאינטראקציה החברתית כחלק מהתהליך החינוכי ולצורך בפיתוח הדו-שיח וההקשבה המבליטים את היחס שבין המשתתפים לבין הפרט הבודד.

לאור המתחים שתוארו לעיל, ננסה להתייחס כעת למספר נקודות מתוך דברי המנחות על משמעותה של ההדרכה. מבחינה מסוימת, עבודת המנחות, כפי שהיא מתוארת על ידן, שונה בתכלית מהעבודה החינוכית המסורתית המקובלת במסגרת כיתת בית הספר - עבודה שלרוב משחזרת את יחסי הכוח הנהוגים בחברה הרחבה שמחוץ לכיתה (Apple, 1982; Giroux, 1994a). בתיאוריהן, מדגישות המנחות שהן מכירות את הדינמיות המאפיינת את הבניית היחסים הפנים-קבוצתיים, הבנייה בה הכל נוטלים חלק. בשונה מהשיחה המונולוגית הנהוגה בהוראה (Edwards & Mercer, 1993), בה עוצמת כוחו של המורה יכול בנקל למנוע דו-שיח ואימוץ עמדות ביקורתיות כלשהן, השיח שהמנחות מעודדות מזכיר את מושג הטרוגלוסיה שבכתביו של בחטין (Bakhtin, 1981). בקבוצת הדיון, בנוסף לעידוד לו זוכים כל המשתתפים ליצור דו-שיח פנימי, נוצר מרחב לדו-שיח חברתי המשתף את חברי הקבוצה, כולל המנחות עצמן. במידה מסוימת, נדמה, שבעבודת ההדרכה שלהן, המדריכות מצליחות ליצור מה שתואר על ידי גוטיירז ואחרים (Gutierrez, Rymes, & Larson, 1995) כ'המרחב השלישי', בו הופכים מבנים שונים של תרבות שיח וידע לנגישים עבור המשתתפים. במרחב הזה יכולים המורה והתלמיד להשתחרר מהתסריטים המקובלים, וליצור שיח בעל פוטנציאל לחשיפת ההיבטים הפוליטיים של הבניית הידע והזהות, ובכך לקרוא תגר לנרטיבה ההגמונית. בהתאם, המנחות מדווחות על תחושתן, שהן אכן מצליחות ליצור מצב של סימטריה בין לבין משתתפי הקבוצה בו נשמע קולן. אך, כפי שצוין קודם לכן, קבוצת הדיון מזמנת ומאפשרת הטרוגלוסיה חלקית בלבד. המרואיינות, המודעות למקומן היחסי השונה בקבוצה, למרות המאמצים שלהן ליצור סימטריה, מודעות גם לכך,

שהגבולות שהן עצמן מציבות בדיון תואמות את הנרטיבה השלטת, לאו דווקא כשהן מקפידות בתהליך על כך שדברי האחד לא יעליבו את האחר ויפגעו בו, אלא כשהן נזקקות להתייחסות לעולם התכני המהווה בסיס לעבודתן. אכן, כפי שצוין, התכנים היהודיים שמדגישים את צורך ההמשכיות, הם הם העוטפים את השיח כולו, ואין זה משנה, כפי שראינו, אם מדובר בקבוצות בעלות רקע דתי או לא. נדמה, שבסופו של דבר, למרות דרישתן החד משמעית להוביל לתהליך של בדיקה והרהור, עד כדי כך ש"שום דבר לא ייראה כמובן מאליו", ברגע מסוים, נעצר התהליך, והפדגוגיה, המאמצת על ידן, משאירה את השיח סביב הזהות מחוץ לבעייתיות של המשחק הפוליטי החברתי.

ברצוני לציין ממד נוסף בו מורגשת אי נוחות מצדן של המרואיינות המתמקדות מבחינה פדגוגית לצדן של גישות ביקורתיות בתחום זה. העצירה עליה רמזנו קודם בכל הנוגע לתהליך בדיקת העמדות האישיות ולמשתמע מבדיקה זו לעולם הפוליטי-חברתי מקבלת שוב ביטוי בהתייחסויות שהוזכרו קודם בכך, שהמרואיינות מרגישות את הצורך להבליט את מחויבותן לא לבטא את עמדותיהן האישיות במרחב הציבורי של קבוצת הדיון, בניגוד לנכונותן לחשוף עמדות שהן תומכות בהן בשיחה הבין-אישית המתקיימת אחרי הפעילות החינוכית. הימנעותן מלהביא דעות אישיות יכולה לחשוף אותן לביקורת הנשמעת מתוך גישות פדגוגיות בקורתיות (Freire & Macedo, 1995) שמזהירה את המחנכים ההופכים למנחים לא ליפול במלכודת הניטראליות, שסופה לפגוע בתהליך האמנציפטורי (Lusmed, 1986). כל פדגוגיה ממוקמת ותלויה במרחב תרבותי נתון. טיעון ניטראלי מונע את חשיפתם של מקורות הכוח המזינים את השיח החינוכי. בצמוד לנקודה זו כדאי להזכיר ממד נוסף הקשור בכוונה המוצהרת של המנחות לגרום ערעור מתמיד מתוך שכנוע שערעור זה הוא המאפשר לאדם לשמוע את קולו האמיתי. השאלה המתעוררת בתחום הזה נוגעת לסכנה, שהפדגוגיה האמנציפטורית כופת את פרשנותה המשחררת על המתלמידים, ובכך, מגדירה ומכוונת את האחר, שאמור היה להשתחרר בדו-שיח. בכך, למרות מאמצייהן של המנחות, הן גורמות להתמדת קשר השליטה (Lather, 1994). במידה מסוימת, המרואיינות מודעות שדרישתן לערעור, למרות שזו משמשת אותן במתן ביטוי למה שנראה בעיניהן כפגום במערכות החינוך הפורמליות, לא מבטאת את תפיסתן החינוכית במלואה, שהרי הן טענו שהן נוהגות אחרת

בביתן הן. ניתן להניח שהמנחות היו מסכימות לטיעונו של פוקו (Foucault, 1977), המזהיר מפני העמדה הכוחנית היוצאת נגד אלו ששמחים בבורות, שהיא אחת הדרכים היעילות בהן האנושות מגנה על עצמה.

הממד השלישי אותו אציין, קשור בהתמקדות בפרט, אותה הזכרתי בדבריי על מה שאמרו המרואיינות בכל הנוגע להשפעת ההדרכה על המשתתפים. כאמור, התמקדות זו נעשית למרות כוונתן המוצהרת של המנחות ליצור דו שיה כן בין המשתתפים לבין עצמם, שבו יישמעו כלל הקולות. התמונה המצטיירת היא הדגש המושם על הפרט במנותק מהתנאים וההקשרים החברתיים בהם הוא יוצר ונוצר. הפרט איננו מכוון בדו-שיח ליצירת הקשרים בין מה שניתן להגדיר כשיח מופשט ופילוסופי לבין הקשר החברתי שבו אותו הדו-שיח מקבל משמעות.

במידה מסוימת, למרות כוונותיהן הטובות, המנחות נמנעות מלכוון את הדיון שיקשר בין השיח של ה"אני" הפרטי לבין המרחב הפוליטי החברתי. ניתן לומר, שהמנחות מצדדות בעשייתן החינוכית, ואולי ללא במתכוון בגישה המודרנית, שהיא תוצאה של התרבות המערבית הנחשבת לנחלת הכלל, בה האדם הפרטי הינו יצור הממצה עצמו במערכת הרמטית שמלבדה אין כלום. הדרישה החוזרת ונשמעת מפיהן של המנחות היא לעודד באמצעות השאלות החוזרות ונשנות במהלך הסמינר את המשתתפים להבין את מהות החופש של האדם הבוחר ולהכריע בצורה עצמאית לאחר בחינת אפשרויות רבות וגם לעודד את האדם להכיר באוטונומיה שלו, בלעדיה אין האדם אדם. דרישותיהן מסייעות בעצם לחברה המונולוגית המודרנית שדורשת לעודד את האינדיבידואליות והאוטונומיה על מנת לשלוט ולהתקיים (Sampson, 1993). גרוע מזה, קיימת סכנה, שכיוון שגישה מונולוגית זו מתקיימת תחת חסות דו-שיח מוצהר, כל ניסיון משחרר, שאמור היה להתקיים בדו-שיח, נדחק צעד אחד נוסף לאחור.

אם כן, התשובה לשאלה ששאלנו לגבי הנעשה כאן היא לכאורה די עגומה. המנחות, בעלות רטוריקה פדגוגית ביקורתית, מוצאות עצמן משחזרות את יחסי הכוח אותם בעצם הן רצו לשלול. איך קורה המצב, שמנחות נבונות המתלבטות בגישתן ובעלות חוש ביקורתי מפותח נעצרות בגבולות ההגמונים. אם נשתמש פעם נוספת במטאפורה של הריקודים, ניתן להסביר, שבסך הכל, קיימת תזמורת שהמנחות רוקדות לצליליה. התזמורת היא שקובעת את הקצב והמסוים. תיאור

זה צודק במידה מסוימת, אך כפי שלמדנו מגרמצי' (Fontana, 1993; Gramsci, 1929-35) (1971) ההגמוניה אינה יכולה לפעול אלא במסגרת דו-שיח חברתי מתמיד. על כן, גם אלו הרוקדות שותפות למעשה ההגמוני, שהרי הן היו יכולות, לו רצו או התאמצו, לרקוד בקצב אחר ושונה. אבל, למרות ה"אמת" החלקית שבטיעון זה, ברצוני להרחיב את ההקשר, ולהתייחס דווקא אל מגרש הריקודים בו נוצר המפגש בין התזמורת לרקדניות. המדובר במסגרת המוסדית בה עובדות המרואיינות. התייחסות זו לא נעשית מתוך רצון לשחרר את המדריכות והחברה מאחריות, אלא באה מתוך אמונה מסויגת, שיש בכוחם של מוסדות אלו לתרום, בתנאים מסוימים, לניסיונות חינוכיים חדשניים, ואולי אף משחררים. המוסד בו מדובר, הטיב הרי לגייס את אותן המרואיינות ולעודד אותן בעבודתן. במסגרת הקיים, המוסד, מלבד טיעונים כללים המבקשים להביא את התלמיד להתמודדות, אינו טוען דבר היכול להביא לחשיפת מוקדי הכוח ההגמונים התומכים באידיאולוגיה היהודית-ציונית השולטת. הדבר אינו מפתיע כלל, שהרי המוסד ניזון לצורך קיומו מהמרחב הפוליטי-החברתי הציבורי-ההגמוני וחושש מאמירות אשר תסכנה את מעמדו.

ניתן לומר, שהמנחות משקפות בעבודתן את מעמדו הסימבולי של המוסד במרחב הפוליטי החברתי. כפי שהמוסד, מוסד ללא מטרות רווח על פי הגדרתו המשפטית, איננו ציבורי או פרטי, כך המנחות מעמידות עצמן בעבודתן באותו מרחב או נאבקות בהכרעות החינוכיות שהן נזקקות להן בין שני מרחבים אלו. דבר זה מקבל את ביטויו המלא, כשהמנחות מציינות את הסתייגותן מלהביע את דעותיהן האישיות במהלך הסמינר. כזכור, המנחות נמנעות מלהביע דעות אישיות בקבוצת הדיון (הממד הציבורי), אך בשיחה פרטית עם המשתתפים, הן תחשופנה את עמדתן (המרחב הפרטי). גם בכל הנוגע לגישתן החינוכית לערער כל עמדה, מוצג הדבר, כמה שמבחינן בין בית הספר (הממד הציבורי), בו לכאורה ניתנות רק תשובות לשאלות שאינן נשאלות, לבין הבית (הממד הפרטי), בו לא מתפרש הערעור האינסופי כדבר אפשרי או רצוי. הקריאה המתמדת לערעור וההימנעות ממתן ביטוי לדעה אישית, מהווים אולי את הפוטנציאל הטמון בכך לשינוי ולראשית גילוי הקשר ההדוק שבין ידע ותרבות, שמזינים את ההגמוניה. אף על פי כן, אין בהם די כדי להפך לכוח אנטי-הגמוני. אלו הנאבקים באידיאולוגיה השלטת זקוקים ליותר מזה.

טייטלבוים (Teitelbaum, 1991) מתאר את מאבקם של בתי הספר של ימי ראשון אחר הצהרים של התנועה הסוציאליסטית בארצות הברית בראשית המאה ה-20. בתי ספר אלו, הדומים מאוד במבנה שלהם ובגישות הפדגוגיות שלהם למוסד בו אנו עוסקים הנם שונים ממנו בתחום מרכזי אחד. בתי ספר אלו, בשונה מהמנחות בהן אנו מתמקדים, המבססות את עבודתן על מלל המיתרגם לשאלות בוחנות, לא רק הציבו שאלות מערערות, אלא אימצו טקסטים שהיוו בסיס לערעור זה. טקסטים אלו הציבו תוכניות חיים, אפשרויות הברתיות חלופיות לאלו המקובלים בהקשר ההיסטורי הנתון ואפשרו למשתתפים בהם לשקול, לטעון טיעוניהם ולבדוק את מצבם באור חדש. יתכן, שנקיטת עמדה ברורה יותר על ידי המוסד הנידון הייתה מאפשרת יצירת קונטקסט חינוכי בו אכן היה מתקיים דו שיח אמנציפטורי ויכולה הייתה לקבל ביטוי בבחירתם של טקסטים תרבותיים חלופיים לאלו המוצעים על ידי המערכת האידיולוגית השלטת. ההנחה היא, שזהות חדשה אינה נבנית רק מתוך גישה ביקורתית או דחייתן של גישות קיימות, אלא מתוך הבנה חברתית המושתתת על הצעות קונקרטיות המציעות מערכות סימבוליות אלטרנטיביות לאלו הנבחות או הנשללות. יש להניח, שללא בחירה של טקסטים, כל מאמץ חינוכי ביקורתי נידון לכישלון. מקורם של הטקסטים שייבחרו אינה חשובה, כל עוד הם נוגעים או נובעים מהקונטקסט התרבותי הקרוב של המשתתפים.

בנקודה זו אני מבקש לסיים, בציון הערכתי כלפי הנשים אותן ראייתי. אביע את המילים הטובות, בעיקר מתוך נקודת אחיזה דווקא באחת הדוגמאות שניתנה בראיון מסוים, שיש בה לדעתי ניצוץ, שמבטיח, שלו הייתה בידי המוסד יכולת ההכנה, היו לו שותפות לעבוד איתן. הדוגמא היא של אחת המרואיינות, שטענה, אולי יותר מחברותיה, שהערעור האינסופי אינו בהכרח דבר רצוי, וזו גם מי שטענה, שהיא משתדלת להשתמש בטקסטים בעבודתה. אותה המרואיינת סיפרה סיפור על ביקור ב"יד ושם" עם קבוצת תלמידים הנחשבים לחלשים, בעודה עומדת אתם מול תמונה בה עומדות מספר נשים ערומות ומכסות את שיער ערוותן, אחד המשתתפים העלה שאלה מדוע הנשים מכסות דווקא את האיזור הזה ולא את שאר מערומיהן. המרואיינת סיפרה, ששמעה ברקע את אחד המורים המלווים מתרעם על שאלתו של התלמיד, כאילו טמון בה זלזול בקדושה האופפת (כביכול) את הקורבן המוצב בתמונה. המרואיינת טענה, שדווקא כאן היא הרגישה, שיש לה טקסט

ממנו יש לה נקודת התחלה...

ביבליוגרפיה

- קלר, ד. (1988). "המערכות העוקפות: משמעותן האידיאולוגית", בארי 1. עמ' 175-192.
- בקרמן צ., סילברמן מ. (1999). "יוצאים מארון... הספרים היהודים: מערכים יהודים לערכים של יהודים", בערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמויות מורים, ירושלים חוברת ב'. משרד החינוך התרבות והספורט, האוניברסיטה העברית בירושלים, ב'ס לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים. עמ' 93-121.
- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bakhtin, M.** (1968). *Rabelais and his world* (H Isowolsky, Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bekerman, Z., & Silberman, M. (1998, 5-6 April). *The risk of slavery in freedom - regarding observant Jews as opponents of modernity*. In *Press, Israel Studies*.
- Biesta, G. (1995). Postmodernism and the repoliticization of education. *Interchange*, 26/2(161-183).
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Braidotti, R. (1991). *Pattern of dissonance: A study of women in contemporary philosophy*. New York: Routledge.
- Brooker, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Carr, W., & Hartnett, A. (1997). *Education and the struggle for Democracy*.

Buckingham: Open University Press.

Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Michael Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cremin, L. A. (1976). *Public Education*. New York: Basic Books.

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.

Foucault, M. (1977). The Political Function of the Intellectual. *Radical Philosophy*(17), 12-14.

Foucault, M. (1980). *Power and knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Freire, P., & Macedo, D. P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race. *Harvard Educational Review*, 65, 377-403.

Gatens, M. (1991). *Feminism and Philosophy: Perspectives on Difference and Equality*. Cambridge, Ma: Polity Press.

Giroux, H. (1994a). Doing cultural studies: Youth and the language of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.

Giroux, H. A. (1994b). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 325-343). Cambridge, MA: Blacksell.

Gramsci, A. (1929-35 (1971)). *Selections from the Prisons Notebooks* (Q Hoara G N Smith, Trans.). London: Lawrence & Wishart.

Gutierrez, 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. Simmmmons (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. Wethrell (Eds.), *Doing Social Psychology* (pp. 287-310): Sage.

Horenczyk, G., & Bekerman, Z. (1994, August). *The construction of ethnicity within the social representation of local culture*. Paper presented at the Second

International Conference on Social Representations, Rio de Janeiro.

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*. London: Sage.

Lesmire, T. S. (1994). Writing Workshop as Carnival: Reflections on an alternative Learning Environment. *Harvard Educational Review*, 64(4), 371-391.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Lusmed, D. (1986). Why Pedagogy? *Scree*, 27(5), 2-14.

Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition* (G Bennington & G Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minneapolis Press.
 Mehan, H. (1995). Resisting the Politics of Dispair. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(3), 239-251.

Miedema, S. (1992). The end of Pedagogy? A plea for concrete utopian acting and thinking. *Phenomenology and Pedagogy*, 10, 28-37.

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*. 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*. New York: Routledge.

Verenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure: The schools America builds*. USA: Westview Press.

Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (L Matejka & I R Titunik, Trans.). New York: Seminar Press.