

שער רביעי -

חקר מקרים ותאורי  
מקרים

## מצוקות בכיתה<sup>1</sup>: תכניות לימודים על השסעים בחברה הישראלית

"דבר שבגדר הוודאי הוא, כנראה, שבתנאי תרבותנו  
כיום הרשת הנחת [היא] מאתנו והלאה..."  
(זיגמונד פרויד, "תרבות בלא נחת", עמ' 138)

### מבוא - נסיונות חדשים בבית הספר

לפני שנים מספר הגעתי אל בית ספר תיכון ממלכתי עיוני, בשכונה כלשהי  
בירושלים, כמורה ומחנך חדש. לאחר שנים של לימודים באוניברסיטה  
ובה בעת עבודה חינוכית עם נוער אמריקני במסגרות לא פורמליות, שינתי  
כיוון ונכנסתי לשערי בית הספר, לכיתה ולחדר המורים. זה היה בית ספר  
"רגיל", כיתה "רגילה", ובכל זאת - שלושים ושמונה זוגות העיניים שהביטו  
בי בימים, בשבועות ובחודשים הראשונים בבית הספר היו עבורי מפגש  
מחודש, ובמידת מה מפתיע, עם פנים שונות בחברה הישראלית.

במחלקה להכשרת מורים שבה למדתי כינו את הכיתה הזאת "כיתה הטרוגנית":  
חלק מהתלמידים אינטליגנטים יותר, חלקם פחות; חלקם משכילים ובעלי ידע  
רחב, חלקם מתקשים בהבנת מושגי יסוד בסיסיים בשפה; חלקם בעלי תרבות  
למידה והקשבה מפותחת וחלקם חייבים לומר את אשר על לבם לחבר לכיתה  
או למורה ברגע שזה עולה על דעתם. רובם ככולם מגיעים מהשכונה שבה בית  
הספר ממוקם: הוריהם שוטרים, נהגי מוניות, בעלי עסקים זעירים, מזכירות,  
טכנאים; רובם בעלי רקע סוציו-אקונומי בינוני ולעתים נמוך. חלקם עולים  
חדשים ורובם דור שני ושלישי בארץ. ככלל, הכיתה היתה רעשנית, לא היתה

---

\* דניאל שטיינר הוא בעל תואר ב"א, והוא מנהל בית הספר היסודי החילוני-דתי כפר  
אדומים.

1. כותרת המאמר מושאלת מספרם של ליסק והורוביץ, מצוקות באוטופיה - ישראל,  
חברה בעומס יתר (ראה ביבליוגרפיה).

בה תרבות דיון, התלמידים התקשו בתפיסת מושגים מופשטים, ורמת ההישגים היתה בינונית. מדי פעם בפעם התפתחו בכיתה ויכוחים סוערים, מלווים בצעקות רמות ובקריאות של סיסמאות שונות, כל אימת שעסקנו בנושא חברתי-פוליטי: "צריך להרוג את כל הערבים..."; "החרדים הם שקרנים, תחמנים ומנסים לכפות עלינו...". הרגשתי מצוקה כפולה: חוסר ידע והבנה בסיסיים ביותר של התלמידים לגבי נושאי הדיון, וחוסר אונים שלי כמורה וכמחנך בטיפול רציני בתוכנו של הוויכוח שעלה בכיתה - טיפול שיציג בפני התלמידים תמונה מורכבת יותר מכפי שהם מודעים לה, ושיראה שהפתרונות לבעיות אינם פשוטים כל כך.

למצב שנתקלתי בו עם כניסתי לכיתה יש, כפי שפרנקשטיין מציין, לא רק משמעות חינוכית אלא גם משמעות סוציו-פוליטית (פרנקשטיין, 1987, עמ' 76). נוכחתי לדעת שלנערים ולנערות בגיל ההתבגרות היושבים בכיתה יש דעות, אמונות וערכים מגובשים ומגובשים-למחצה כמעט בכל נושא, ועל אחת כמה וכמה בנושאים החברתיים: אשכנזים ומזרחיים, דתיים-חילוניים, פוליטיקה ויחס למיעוט הערבי. כמחנך וכמורה לסוציולוגיה שאלתי את עצמי, האם עלי להתעלם מתחושות המצוקה הכפולה או להיות מודע להן; ואם לא להתעלם, אזי באיזו דרך לטפל בהן?

במאמר זה אטען שעל המחנך לא רק להיות מודע לתחושות המצוקה הכפולה, אלא גם להתייחס אליהן ולעשות שימוש חינוכי ולימודי באותן משמעויות סוציו-פוליטיות. כמו כן אנסה להדגים כיצד ניתן לפתח תכניות לימודים המודעות לאופי המיוחד של קבוצות נוער יהודיות ישראליות בגיל ההתבגרות, וכיצד להקנות תכניות אלה. בתחילתן, אנסה להתוות תפיסה חינוכית כללית לגבי בניית תכניות לימודים כאלה. בהמשך אציג את תכניות הלימודים שפיתחתי בהשראת אותה השקפה, ואתאר תיאור אתנוגרפי את מה שהתרחש בכיתה. לסיכום, אנסה להעריך האם התכנית אכן חוללה שינויים כלשהם בעמדות התלמידים ובתפיסותיהם, ואנסה לבחון את הבעיות שעלו במהלך בניית התכניות והקנייתן.

## בני נוער על סף המילניום

בתחילת הדברים, עלינו לנסות להבין את התהליכים היוצרים ובונים את הפרספקטיבה ואת תמונת העולם שבני הנוער מאמינים בה. מוס (1994), בדיונו על התפתחות ההכרה החברתית בגיל ההתבגרות, מציג את התיאוריה של סילמן בדבר נטילת התפקיד. השלב הרביעי בתיאוריה זו הוא של נקיטת הפרספקטיבה החברתית, שבה "תפיסת התפקיד מתעלה מן הרמה של קשרים דידיקטיים בין בני אדם לרמה של מערכת חברתית כללית. ברמה זו יכול הפרט להשוות ולהעמיד זה מול זה מערכות ורמות שונות של פרספקטיבות. המתבגרים נעשים ערים ליחסיות של הפרספקטיבות הן של עצמם והן של הקבוצה החברתית. במלים אחרות, עתה קיימת ההכרה בכך שעובדות חברתיות מפורשות על ידי כל אדם בהתאם לשיטת הניתוח המיוחדת לו" (עמ' 249). לדעתו של מוס, תיאוריה זו תתמוך בחינוך לאלטרואיזם, תתרום לפתרון בעיות חברתיות ותרחיב את התודעה החברתית. לכאורה, אין על המורה והמחנך אלא לעורר את הוויכוח והדיון בכיתה, דיון שבו התלמידים יהיו מודעים לכך שהם בעלי השקפת עולם מסוימת, בחברה שבה קיימות השקפות עולם נוספות. כל שנותר להם הוא להחליף דעות ורעיונות ולנסות לשכנע זה את זה. לפי התרשמותי, לא אלה בדיוק פני הדברים. לא די לעורר את הדיון והוויכוח, שהרי התלמידים אמנם בעלי השקפות עולם שונות, אך אלה בדרך כלל אינן מובנות ומסודרות, ובוודאי שלא נבנו על סמך השוואה כלשהי עם פרספקטיבות אחרות.

גרדנר מציין שבכל מה שקשור לתכנית הלימודים במדעי החברה והרוח, התלמידים מגיעים כשהם בעלי דעות קדומות, ובעלי מחשבה פשטנית וסטריאוטיפית (Gardner, 1991, pp. 236-237). הוא טוען שהעיקר הוא שהמורה והמחנך יבהירו לתלמידים חזור ובהדרגה שדעותיהם אכן כאלה. כדי לנסות לשנות את הדעות של התלמידים מציע גרדנר שלושה שלבים: בשלב הראשון עלינו ללמד לעומק את הבעיה המרכזית של הנושא, ולתת לתלמידים הזדמנות לקבל באמצעות הלימוד מידע שלם ומלא. בשלב השני על התלמידים להבין שהחומרים שאנו עוסקים בהם במדעי החברה והרוח אינם מנותקים מהסיבה: כשם שהניסוי בפיסיקה קשור לעולם הפיסי, כך המידע במדעי החברה והרוח קשור לעולם החברתי, הרוחני והרגשי הסובב אותם. השלב השלישי הוא המכריע

ביותר, לדעת גרדנר, ובו עלינו להראות לתלמידים שהגישות כלפי חומר הלימודים אינן חד-ממדיות, שקיימות פרספקטיבות שונות שבעזרתן ניתן לפרש את החומר. הוא ממליץ לעסוק בחומרים הקרובים לחיי התלמיד, וכך להביא אותו להבנה עמוקה יותר של החומר.

את זוגות העיניים שהביטו בי כשנכנסתי לכיתה ניתן לאפיין לא רק בהיבטים פסיכולוגיים וקוגניטיביים, אלא גם בהיבטים סוציולוגיים. הנערים והנערות שישבו מולי הם לא רק בני נוער מתבגר כמו בכל מקום אחר בעולם, אלא גם חלק מהחברה הישראלית שעליה אלמד אותם. נראה לי חשוב מאוד לעשות שימוש דווקא באותם סטריאוטיפים, דעות קדומות וידע שטחי וחלקי ששיערת שיקימים אצלם ולנסות לשנותם. תכניות לימודים אלה הן למעשה ניסיון לעשות שימוש בשלבים של גרדנר ולצקת לתוכם תכנים הקשורים לתלמידים, מעצם היותם תלמידים בתיכון יהודי-ישראלי, וחברים בחברה היהודית-ישראלית.

## **הכיתה הישראלית על סף המילניום**

לאחר שהסברתי את התפיסה החינוכית ששימשה רקע לבניית תכניות הלימודים, אציג בקצרה את גוף הידע ואת הבעיות המרכזיות, המצויות בבסיסן של תכניות לימודים אלה. השאלה הבסיסית היא, כיצד תופס המחקר הסוציולוגי את החברה הישראלית, או במלים אחרות - מה ניתן ללמוד על החברה הישראלית באמצעות מחקר חברתי. הספר המרכזי בתחום זה בשנים האחרונות הוא ספרם של הורוביץ וליסק "מצוקות באוטופיה" (1992). ספר זה מכיל סקירה וניתוח מעמיקים של החברה הישראלית מאז היווסדה ועד היום.

הסוציולוגים הישראלים בכלל, והורוביץ וליסק בפרט, טוענים שהחברה הישראלית היא חברה משוסעת ומפולגת. הם מציינים חמישה שסעים מרכזיים: שסע לאומי בין רוב יהודי למיעוט ערבי; שסע עדתי בין יוצאי אירופה לבין יוצאי ארצות האיסלאם בצפון אפריקה ובמזרח התיכון; שסע בין יהודים שומרי מצוות ליהודים חילוניים; שסע מעמדי כלכלי, ושסע אידיאולוגי-פוליטי (הורוביץ וליסק, 1992, עמ' 26). חלק מהשסעים דיכוטומיים ובעלי גבולות ברורים (ערבים-יהודים, השסע הפוליטי במידה

מסוימת). עקב ריבוי שסעים אלה נוצר עומס יתר, שבו החברה הישראלית מתקשה לתפקד. בחברה כזאת, קשה מאוד לדעתם להשיג לכידות חברתית וקונסנזוס פוליטי רחב.

עם כניסתי לכיתות, שאלתי את עצמי כמה שאלות: באיזו מידה קיימים השסעים השונים במסגרת החברתית של הכיתה ובית הספר? האם יהיו גיוון והטרוגניות בחלוקה ל"צדדים השונים" - או שתהיה הומוגניות? האם העובדה שהם חלק משסע חברתי רחב ידועה להם? עד כמה הם מודעים לקיומם של ה"צדדים" הנוספים בשסע? האם תפיסתם את השסע תהיה דיכוטומית וחד-ממדית כפי שגרדנר מציין, ויופגנו רגשות של זלזול, תיעוב ושנאה כלפי הצד השני - או שתפיסתם תהא פתוחה ופלורליסטית יותר, ותופגן בה קבלה, הבנה ואמפטיה? התמונה שהתגלתה לי בכיתות השונות היתה בחלקה ברורה וברובה מטושטשת. מצאתי שחמשת השסעים המצוינים לעיל קיימים במידה זו או אחרת בתוך כל כיתה: יוצאי עדות שונות, דעות פוליטיות שונות, מעמד כלכלי שונה. בחלק מהשסעים התחלקו התלמידים באופן הטרוגני בין קצות השסע, ובחלק היתה נטייה להומוגניות מסוימת. רוב רובם של התלמידים הם יוצאי עדות המזרח, בעלי תפיסה דתית מסורתית מוצקה ובמעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך. תוך כדי הדיונים והשיחות בכיתות למדתי במקצת על תפיסת עולמם: בשסע הפוליטי היתה הומוגניות רבה למדי בשנאה למיעוט הערבי ותיעוב כלפי ה"שמאלנים". דווקא בשסעים הקשורים לתכנית הלימודים, כלומר השסע העדתי והשסע הדתי, היתה התמונה מטושטשת יותר - התלמידים לא הביעו עמדות מוצקות וברורות והיו חלוקים יותר בינם לבין עצמם.

### **תיאור אתנוגרפי ראשון: לימוד השסע העדתי בכיתה**

לימודי הסוציולוגיה הם חלק ממערכת השיעורים בכיתות י'. מאחר שהלימודים הם כיתתיים ועדיין לא מכוונים לקראת בחינת הבגרות,<sup>2</sup> נתונה למורה גמישות רבה למדי בבחירת חומר הלימודים. באחת מהכיתות

2. סוציולוגיה היא אחד מהמקצועות בבית הספר שניתן ללמוד אותם כמגמה (5 יח"ל) לבגרות. המגמה מורכבת משתי יחידות סוציולוגיה, שתי יחידות פסיכולוגיה, ועבודת גמר. בכיתה י' מלמדים סוציולוגיה 2 ש"ש.

שלימדתי בהן, בחרתי ללמד את נושא השסע העדתי בחברה הישראלית. הסיבה העיקרית לבחירה זו היתה המבנה החברתי של הכיתה - רוב רובם של התלמידים היו ממוצא מזרחי. נראָה לי שההיסטוריה החברתית של השנים הראשונות של מדינת ישראל, היסטוריה הקשורה קשר אישי לרבים מהתלמידים - תעניין אותם, ושהדיון על מצב הפערים העדתיים-חברתיים כיום יעשיר אותם ויחברם למשפחה ולקבוצה החברתית שהם חיים בה.

**דילמות יסוד בבניית תכנית הלימודים:** הסוציולוגים נחלקים ביניהם בתפיסתם את השסע העדתי.<sup>3</sup> למעשה קיימות שלוש תפיסות עיקריות. הדילמה העיקרית שלי היתה, לפי איזו תפיסה ללמד, איזה נרטיב להציג בפני הכיתה.<sup>4</sup> התפיסה השולית ביותר, תפיסתו של שלמה סבירסקי, מציגה את יחסי העדות כיחסים כוחניים, שיש בהם שליט ונשלט. לדעתו, האשכנזים תכננו מראש לגרום למצב זה, כדי להביא לכך שהמזרחיים יהפכו להיות "כוח עבודה זול, נייד, וזמין למניפולציה" (סבירסקי, 1981, עמ' 13), ואילו האשכנזים יהיו הגורם הדומיננטי בחברה. כסוציולוג וכמחנך, פסלתי מראש שימוש בגישה זו.

הדילמה המרכזית היתה בין שתי התפיסות העיקריות: תפיסת "בינוי האומה" של איזנשטדט וממשיכיו, ותפיסת הפלורליזם של סמוחה.<sup>5</sup> תפיסת "בינוי האומה" מציגה את תהליך ההגירה כתהליך יצירת כור היתוך, שמתוכו יצא הישראלי החדש. לשם בניית אומה חדשה במהירות וביעילות, היה צורך ביצירת אחדות ואחידות בין כל חלקי העם החדש. גם גישה זו נתגלתה כבעייתית להקניה בכיתה: השנים האחרונות מאופיינות בתהליכים של התגברות המודעות וחזרה למורשות התרבותיות שננחו, הושכחו

3. נראה לי שזו אחת הסיבות, אם לא העיקרית, לכך שהחומר המדעי הרב שהצטבר בנושא אינו נלמד כלל בתכנית הלימודים הרשמית לבגרות.

4. אני מציג כאן רק את עיקרי העיקרים של שלוש הגישות. מאמרו של סמוחה, שמופיע בביבליוגרפיה, מציג בצורה מלאה ושלמה את שלוש הגישות.

5. למעשה, שתי תפיסות אלה מייצגות את שני הזרמים המרכזיים בסוציולוגיה המודרנית: גישת בינוי האומה מייצגת את התפיסה הפונקציונליסטית, וגישת הפלורליזם - את תפיסת הקונפליקט.

ונדחקו לשוליים בשנות ה-50 וה-60. התלמידים בכיתה, דור שני ושלישי לעלייה מצפון אפריקה וממדינות ערב, הם בני דור שלדעתי גדל כשהוא מחובר חיבור טבעי וברור מאליו למסורות מבית אבא: למוסיקה, למנהגים היהודיים, לרבנים ולצדיקים. במובן זה, אין ישראלי חדש ולא יהיה. גם גישת "בינוני האומה" איבדה במידה רבה את הרלוונטיות שלה.<sup>6</sup> תפיסת הפלורליזם מניחה מראש שבחברה הישראלית, כחברת הגירה, קיימים גיוון ושוני רב בין קבוצות שהגיעו מתרבויות שונות.<sup>7</sup> מצד אחד, גיוון זה יצר ועדיין יוצר קונפליקטים רבים במהלך תהליך הקליטה, ומצד שני קיים ניסיון כן של כל הקבוצות ליצור חברה אחת, על בסיס הסכמות משותפות רבות מאוד, כגון תרבות יהודית משותפת ומסגרת אזרחית אחת.

גישה זו נראתה לי הנכונה והמתאימה ביותר להקניה, אך עצם הבחירה בה יצר בעיות חדשות. הבעיה הראשונה היתה, האם עלי ללמד את שלוש הגישות שהצגתי כאן, ואם כן, האם אצטרך להסביר את בחירתי בגישה הפלורליסטית כמובילה את תכנית הלימודים. החלטתי שמאחר שהגישה הפלורליסטית לבדה נותנת בהחלט מענה לקריטריונים שגרדנר מציב, יהיה מיותר לסבך את התלמידים בדיונים מטא-טקסטואליים. הבעיה השנייה והעיקרית יותר היתה, שבעצם בחירתי בגישה הפלורליסטית תהיה בתכנית הלימודים משום שבירה של נורמות מקובלות - הן כמורה וכמחנך במערכת החינוך הישראלית והן מבחינת התלמידים: קליטת העלייה ההמונית בשנות החמישים היא אמנם אחד מרגעי השיא של החברה הישראלית, אך יהיה עלי גם להסביר שזה היה רגע קשה, רצוף משברים ושיגאות חברתיות שעשו הקולטים. לדוגמה, שנתיים שלמות שבהן התקיימה סלקציה בעלייה לארץ; או העובדה שהמיתוס בדבר צמצום הפערים נכון רק באורח חלקי, ושקיימים תחומים רבים שבהם הפערים לא רק שאינם מצטמצמים, אלא אף גדלים.

6. דעתי בנושא נובעת בעיקר מהכיוון שאליו נע המחקר הסוציולוגי בעשרים-שלושים השנים האחרונות: זניחת הפונקציונליזם, ואימוץ הניאו-מרקסיזם והפוסט-מודרניזם. הדורות האחרונים של הסוציולוגים, ובמיוחד הסוציולוגים-החדשים הישראלים, מאמצים בדרך כלל גישות אלה (ראה חוקרים כמו ברוך קימרלינג, אורי רם, עוז אלמוג).

7. גם המזרחיים והאשכנזים נחלקים לעדות וקבוצות שונות.



**מהנכוח אל הפועל - מה התרחש בכיתה:** חילקתי את תכנית הלימודים לשלושה חלקים. החלק הראשון עסק בהקניית הרקע ההיסטורי של הפער העדתי: המצב בארץ עם קום המדינה, העלייה ההמונית, ובעיקר הבעיות החברתיות שנוצרו עם העלייה. למעשה, המתכנת היתה דומה לשיעורי היסטוריה - תהליכים, גורמים, תוצאות. כדי לחבר את התלמידים למה שהתרחש, השתמשתי בטקסטים של עדויות בגוף ראשון.<sup>8</sup> נוסף על כך, קיבלו התלמידים עבודה: לראיין את אחד מהסבים והסבתות שלהם לגבי חוויותיהם מן העלייה לארץ.<sup>9</sup>

הידע ההיסטורי שלימדתי היה חדש לחלוטין לתלמידים: המצב הבטחוני והכלכלי ששרר בארץ עם קום המדינה, הנסיבות שהביאו לעלייה ההמונית מצפון אפריקה וארצות ערב, הכפלת האוכלוסיה היהודית בישראל בתוך כשנתיים, או מושגים כמו "חוק השבות", "סלקציה בעלייה", "תרבויות שונות" - כל אלה היו עבור התלמידים עולם ידע חדש כמעט לחלוטין. הם לא ידעו כמעט דבר על הנסיונות למחיקת מורשות תרבותיות של העולים או על אפליות שונות בקבלה לעבודה, אך התחושה שלי היתה שהם עדיין לא מתחברים לנושא, עדיין לא מקשרים את הסיפור ההיסטורי לכאן ולעכשו.

בחלק השני הצגתי תמונת מצב עדכנית של הפער העדתי. בתחילה ניסיתי להראות את התפתחות המחאה העדתית ממאורעות ואדי סאליב, דרך הפנתרים השחורים ועד המפלגות העדתיות השונות הקיימות.<sup>10</sup> לאחר מכן הצבעתי על צמצום הפער בתחומים מסוימים, לדוגמה בתחום הפוליטי

---

8. לדוגמה, השיר "שְׂרָלְיָה" מאת חוה אלברשטיין (מופיע בתקליט: "הצורך במילה, הצורך בשתיקה", 1987), או העדות של הכתב אריה גלבלום, המופיעה בספרו של תום שגב (לא מצוין תאריך), *הישראלים הראשונים*, בהוצאת דומינו.

9. השאלות המנחות בעבודה היו: לבחור אדם שעלה לארץ בתקופת קום המדינה, לספר לפחות חוויה נעימה וחוויה קשה מהתקופה הראשונה שלאחר העלייה, ולשאול: אילו היית יכול - מה היית משנה בתהליך קליטתך בארץ?

10. בדיוק באותה תקופה הוקרנה הסדרה "תקומה" בטלוויזיה הישראלית. הפרק "ישראל השנייה" (במאת: לינה צ'פלין), המעלה את נושא המחאה העדתית, שימש אותי בצורה טובה בשיעורים. (יורם ברונובסקי בביקורת על פרק זה בעיתון הארץ, כותב: "...זהו ודאי מן המכאיבים בפרקי הסדרה הזאת, ההיסטורית לכאורה אך המכוונת כמעט במופגן אל ההווה...")

או הכלכלי, ומצד שני התרחבותו בתחומים אחרים, כגון בתחום הנישואים הבין-עדתיים ובעיקר בתחום החינוך וההשכלה. כדי להדגים את העניין עשיתי שימוש בסטטיסטיקות עדכניות ובכתבות עיתונאיות המציגות סטטיסטיקות.<sup>11</sup> התלמידים הופתעו מהנתונים, ולעתים גם כעסו: אולי הנתונים אינם נכונים? איך זה יכול להיות? זה לא הגיוני! לא ניסיתי לפרש או להסביר את הנתונים או לשקף לתלמידים את תגובותיהם, אלא רק לתאר את העובדות הסוציולוגיות.

את החלק השלישי פתחתי בדילמה לדיון בכיתה. הצגתי את בקשת הסליחה של יו"ר מפלגת העבודה אהוד ברק בוועידת מפלגת העבודה בנתיבות, בספטמבר 97'. ביקשתי מהתלמידים, על סמך מה שלמדנו ועל סמך תחושותיהם, לנסות להכריע האם בקשת הסליחה מוצדקת או לא. הבאתי כמה תגובות לדברים, ששימשו רקע לדיון.<sup>12</sup>

כאן התפתחה בכיתה שיחה שנמשכה שיעור שלם. חלק מהתלמידים הסכימו עם בקשת הסליחה, הבינו את הקשר לאירועים של שנות החמישים והשישים, ואחרים התנגדו. לי היתה תחושה חזקה שהצלחתי להביא אותם לרמה גבוהה יותר של מודעות, תוך כדי הבנת מורכבות התופעה, ולשבור במקצת את המיתוסים והסטריאוטיפים שלהם בנושא. אינני חושב שאשמע מהם עוד: "בשביל מה צריך לדון בכך... זה כבר לא רלוונטי!", "הפערים העדתיים הולכים ומצטמצמים בכל התחומים...", "או לחלופין: "האשכנזים האלה... מה הם עשו לנו".

**לסיכום**, נראה לי שתכנית הלימודים הצליחה לגרום לשני שינויים: האחד - העלאה מחדש של המודעות לקיומו של השסע העדתי ולמחקר סוציולוגי ענף הקיים בנושא, והשני - הבנת המורכבות והבעייתיות שלו כיום.

11. לדוגמה: "מגמה מעורבת", מאת אורנה לנדאו, בעיתון "הארץ" מיום 1 ביולי 1998; "עלייה לצורך ירידה", מאת אור קשתי, בעיתון "הארץ" מיום 22 ביוני 1998; "האומנם נעלם הפער?" מאת תמר טרבלסי-חדד, בעיתון "ידיעות אחרונות", מיום 22 בספטמבר 1997.

12. לדוגמה: הראיון המפורסם עם ח"כ אורי אור - "מה סליחה, איזה סליחה" מאת דניאל בן סימון, בעיתון "הארץ" מיום 29 ביולי 1998; תגובות של אלי עמיר וא"ב יהושע בתוך כתב-העת "אלפיים" מס' 16.

## תיאור אתנוגרפי שני: לימוד השסע הדתי בכיתה

תכנית לימודים זו התחילה בצורה שונה במקצת מהקודמת. התיאור שאציג היה חלק משיעור בנושא רחב יותר שלימדתי, שהוא לאו דווקא סוציולוגי במהותו. הוא עסק במושגי יסוד ביהדות, ודיון בזהותו היהודית-ישראלית של כל תלמיד. כחלק מהשיעור, לימדתי את נושא הזרמים השונים הקיימים ביהדות של היום. כאן אפרט רק את השיעורים שעסקו בחרדים ובחרדיות. גם בדיון על השסע הדתי, "חומרי הגלם" היו קיימים: רוב רובם של התלמידים נראו לי מחוברים מאוד למסורת: נשיקה למזוזה עם הכניסה לכיתה והיציאה ממנה, חיבור רגשי חזק לנושא החגים והמסורת, ורוב מוחלט של תלמידים המצהירים על אמונה באלוהים. אך בניגוד לדיון בשסע העדתי, שאופיין בכך שאמנם רוב הכיתה ממוצא מזרחי אך כמעט שלא היתה קיימת התייחסות לכך, כאן הורגשה מודעות רבה לנושא, והוויכוח כבר היה קיים: כשכתבתי על הלוח את המילה "חרדים", מיד התעורר ויכוח לוהט בין אלה שכינו אותם "משתמטים", "נצלנים", "מושחתים", ו"שקרנים" - לבין אלה שראו בהם קבוצת התייחסות דתית ומודל "דתיות אמיתית". מבחינה מסוימת, הדיון בחרדים מתאים יותר למודל של גרדר, מאחר שכאן היו קיימים סטריאוטיפים ודעות קדומות לגבי החרדים כבר בראשית הדיון, ולא היה צורך "לשכנע" את התלמידים בחשיבות הדיון בעניין.

**דילמות יסוד בבניית תכנית הלימודים:** כמעט כל תופעה הקשורה לחרדיות בישראל וליחסה עם החברה הסובבת ניתנת לפרשנות ולניתוח משתי נקודות מבט עיקריות: הביקורתית, זו הבוחנת את החרדים "מבחוץ", בעיניים חילוניות-מודרניות, ורואה את החרדים כמתנגדים לרעיון המדינה, מתחמקים משירות צבאי וקופאים על השמרים ביחסם לדת ולמודרנה. מצד שני נקודת המבט האמפטיית, המסבירה מנקודת מבטם של החרדים את אי-שירותם בצבא, את מבנה המשפחה החרדית ואת יחסם למצוות ולמדינת ישראל.<sup>13</sup>

13. שתי נקודות מבט אלה חופפות שני מושגים אנתרופולוגיים המציגים שתי גישות לפרשנות וניתוח חברות ותרבויות: הגישה האתנוצטרית, שבה שופטים תרבויות אחרות דרך מערכת הערכים של התרבות השופטת, וגישת היחסיות התרבותית (Cultural Relativism), השופטת ובוחנת כל תרבות במושגים ובתפיסות של אותה תרבות עצמה.

כדי להציג תמונת עולם שלמה ואמיתית ככל האפשר ניסיתי לשלב בין שתי הגישות, האמפטיית והביקורתית. לכך שימשו אותי שני ספרים; האחד: החברה החרדית, מקורות, מגמות ותהליכים, מאת הסוציולוג מנחם פרידמן, הכתוב בגישה הביקורתית יותר; והשני: החרדים, מאת אמנון לוי, הכתוב כמעט מתוך עיניים חרדיות.<sup>14</sup>

**מהכוח אל הפועל: מה התרחש בכיתה.** התכנית היתה מאורגנת בצורה דומה לתכנית שעסקה בשסע העדתי: רקע היסטורי, המצב כיום, ודילמות עכשוויות. הצגת הרקע ההיסטורי נעשתה מתוך גישה ביקורתית לחלוטין - הצגתי את החרדיות בדומה לשאר הזרמים ביהדות העכשווית, כתנועה חדשה שהתפתחה בעקבות תנועת ההשכלה והאמנסיפציה, בניגוד לגישה החרדית הרואה את עצמה כתנועה הממשיכה בצורה ישירה מסורות יהודיות קדומות יותר. בשלב זה לא הייתי משוכנע שהתלמידים הבינו לעומק עד כמה אמירה זו היא פרובוקטיבית מבחינתם של החרדים.

בשלב הבא דיברתי על התפתחות החרדיות הישראלית מאז קום המדינה. מהדיון ההיסטורי שהתקיים בין החזון איש ובין בן-גוריון בדבר העגלה העמוסה והעגלה הריקה, עד הפטור מהשירות בצה"ל לבני הישיבות שהעניק בן-גוריון, ועד ההתפתחות המואצת של המפלגות החרדיות כיום. רק כשהגעתי לשלב השלישי - דיון מפורט על כמה דרכי התנהגות אצל החרדים, נעשתה הכיתה מעורבת רגשית. התחלתי בנושא של המשפחה החרדית: כיצד נישאים, ומהי חלוקת התפקידים בין הבעל לאשה בתוך המשפחה. דווקא השוני העצום בין החרדים לבין התלמידים עורר סקרנות עצומה, ונשאלו שאלות רבות על היחסים שבין גברים לנשים אצל החרדים.

החלק הבא עסק ברמת החיים הנמוכה של רוב האוכלוסיה החרדית, וכן בסדר יומו של בחור הישיבה וסדר יומה של אשתו. גם נושאים אלה עוררו

---

14. פרידמן מנחם, 1991, החברה החרדית, מקורות, מגמות ותהליכים, מכון ירושלים לחקר ישראל; לוי אמנון, 1989, החרדים, הוצאת כתר. אפשרות נוספת היא לעשות שימוש בשני מאמרים הנמצאים בכתב-העת "אלפיים" מס' 15, 1997: "החרדיות המשתררת: תוצר של ישראל החילונית", מאת יוסף דן - נקודת מבט ביקורתית; "מדינת ישראל ביובלה ויחסי חרדים-חילונים מנקודת מבט חרדית", מאת אבישי שטוקהמר - נקודת מבט חרדית.

עניין רב. לעומת זאת, ניתוח יחס החרדים להלכה לא עורר תגובות בכיתה, ואף היה קשה לכמה תלמידים להבינו. נראה לי שקושי זה נובע משתי סיבות: לא היתה לתלמידים הבנה עמוקה של מהות ההלכה באופן כללי, ולא היה להם ידע השוואתי לגבי היחס להלכה של זרמים אחרים ביהדות; ונוסף על כך הכבוד העצום שרוב התלמידים בכיתה רוחשים לשומרי המצוות באופן כללי לא אפשר להם להפעיל יחס ביקורתי לנושא.

לאחר מכן השווייתי בין האידיאולוגיה לגבי חלוקת התפקידים הברורה בתוך המשפחה בעולם החרדי לבין האידיאולוגיה הפמיניסטית, הדורשת שוויון זכויות לאשה בעולם המודרני. להפתעתי, לא התפתח ויכוח בכיתה על חשיבות הפמיניזם ועל מעמד האשה בימינו, אך תחושתי היתה שהסטריאוטיפ על "האשה החרדית המושפלת והמדוכאת" נשבר אצלם.

נושא השירות הצבאי היה הנושא האחרון. הוא עורר בכיתה ויכוחים קשים עד כדי כך שהיה קשה לנהל דיון בעל משמעות. ניסיתי להסביר את גישת החרדים, המסבירים בצורות שונות את אי-שירותם, לעומת גישת המבקרים הטוענים שניתן לשנות את המצב הקיים.

לאורך כל הדיונים היתה הכיתה מחולקת לשני חצאים כמעט שווים: חלק בעלי סימפטיה לחרדים, והחלק השני ביקורתיים. תחושתי היא, שמצד אחד אף תלמיד לא שינה באופן בסיסי את גישתו כלפי החרדים, אך מצד שני הידע והבנת הנושא הועמקו מאוד.

### **סיכום: חיפוש אחר חינוך לערכים**

"...הבה נודה בכך אפוא: לרוב איננו יכולים להצביע על משהו רק-ישראלי, כל-ישראלי, ישראלי עכשווי, שאנו ממש אוהבים: אמנם מדי פעם ממצאיים קאם-בק של איזה מיתוס ישראלי נוסטלגי שאותו כאילו אוהבים - אבל גם את זה, בינינו, בעצם לא סובלים". (דורון רוזנבלום, מתוך הספר תוגת הישראליות, עמ' 247).

תכניות הלימודים שהצגתי מלמדות את התלמידים מה שכבר קיים אצלם. הצורך להקנות בכל זאת מחדש את אותו ידע נבע משלוש סיבות עיקריות,

שכולן כאחת עוסקות בחינוך לערכים. הראשונה היא הצורך לחבר את התלמידים לעצמם, לחברתם ולתרבותם. מערכת החינוך הישראלית עדיין לא השתחררה מהניסיון להתוות קו אחיד, חד-ממדי, כל-ישראלי לתכניות הלימודים. חובה על המחנכים להיות רגישים יותר לציבור התלמידים, לנסות להראות להם מאין הם באים ולהסביר להם את המשמעות של מידע זה. בית הספר הישראלי, במיוחד אם הוא בית ספר שכונתי או ממוקם ביישוב קטן, לא צריך להיות מנותק מהקהילה שבה הוא פועל, אלא דווקא להפך - עליו להיות מחובר וקשוב, כדי שיוכל להיות חלק אינטגרלי מעולמו של הנער והנערה, ועל ידי כך לעשותם לאזרחים טובים יותר ומעורבים יותר בנעשה מסביבם.

המטרה השנייה היא לעשות את התלמידים לאזרחים טובים יותר. כושר השיפוט של האזרח המכיר את הבעיות עד לעומקן, בעניינים שונים כגון במי לבחור לכנסת או כיצד לקבוע דעה, רב יותר ככל שהידע שלו מלא ושלם יותר. התלמיד מבין שכדי לקבוע את דעתו בעניין חברתי, פוליטי או אזרחי כלשהו עליו קודם כל לרכוש ידע באותו נושא. לשם כך לא תמיד מספיקה כתבה שטחית בעיתון או ראיון של דקות מספר עם פוליטיקאי, אלא לעתים צריך לפתוח מילון או לעיין בספרים. החברה הישראלית היא חברה של דיכוטומיות - הפשרה נתפסת כעניין לחלשי אופי, והכוח מתבטא בעמדות ולעתים גם במעשים בלתי מתפשרים וחד-צדדיים. לי היה ברור שהמסר החינוכי צריך להיות, שכדי לנהל חברה בוגרת ובריאה - צריך למצוא פשרות, תוך כדי הבנת המורכבות של העניין. המטרה השלישית היא המשכה של השנייה. המסר כאן הוא ערכי-כללי: הרע בדרך כלל אינו רע מוחלט, וגם הטוב לא תמיד הוא טוב מוחלט. העולם הוא מקום מורכב, רב-גוני ולא חד-משמעי. עלינו לבחון כל בעיה מצדדיה השונים ולא לשפוט ממבט ראשון.

לאחר שסיימתי ללמד את שתי התכניות, ניסיתי למפות את הבעיות העיקריות שנתקלתי בהן. גיליתי ארבע בעיות עיקריות:

**בחירת הנרטיב.** כאשר דנים בסוגיה מתחום מדעי החברה או הרוח, בדרך כלל יש להתחיל מהרקע ההיסטורי. לא ניתן להבין סוגיה כלשהי מתחומים אלה הבנה מלאה ושלמה, בלי להבין מהיכן צמחה וכיצד התפתחה. אך

ברגע שאנו בוחנים את ההיסטוריה של תופעה כלשהי, אנו חייבים לבחור את נקודת המבט שלנו. עלינו להיות מודעים לכך שבחירה זו תשפיע במישרין על כל מהלך הלימוד של הסוגיה.

**התמודדות עם כוחות חזקים בכיתה.** קיים צורך של המורה והמחנך לאפשר ויכוח ודיון כן ואמיתי בכיתה. כך, אם חומר הלימודים הוא אכן רלוונטי לתלמידים, ניתן להבהיר דעות וללבן סוגיות שונות בכיתה. מצד שני, פעמים רבות לא מתקיים ויכוח אמיתי בכיתה: התלמידים עוברים מהר לצעקות ואינם מקשיבים איש לרעהו. המורה כבר אינו בטוח האם השיעור היה מוצלח בגלל רמת ההשתתפות הגבוהה וערנות התלמידים, או שהיה כישלון של בליל חילופי דברים וצעקות. מעניין לציין שדווקא חומרים לא רלוונטיים שאינם מוכרים לתלמידים יאפשרו קיום של שיעור שבו המורה מחליט על איזו שאלה יתקיים הדיון, הוא מנחה את הדיון והתלמידים מקשיבים איש לדברי רעהו.

**התמודדות ישירה עם סטיגמות וסטריאוטיפים של התלמידים.** המורה המלמד נושאים רלוונטיים עכשוויים שיסודם בקונפליקט, מסתכן באמירות קיצוניות מצד חלק מהתלמידים בכיתה. כיצד על המורה להגיב לאמירה כמו "מוות לערבים" או "כל החרדים שקרנים וסחטנים" או "יום השואה הוא חג של אשכנזים"? קשה להאמין שהעדינות, הביקורתיות המוסווה והניסיון של המורה להסביר מדוע ביטויים כאלה בעייתיים - יעמדו מול הצעקות הרמות, השימוש בסיסמאות וחוסר הידע של התלמידים.

**דיון מטא-טקסטואלי עם התלמידים.** כפי שכבר ציינתי בדיון על הדילמות בבניית תכנית הלימודים בנושא השסע העדתי, קשה מאוד להסביר לתלמידים את הנושא של בחירת הנרטיב שאותו אלמד ואת קיומם של נרטיבים אפשריים אחרים. התובנה ששיח כלשהו מעצב את המציאות מחדש היא לדעתי אחת התובנות הקשות ביותר להקניה. זאת אף על פי שגרדנר היה רואה בכך את שיאו של הלימוד. בכך למעשה ויתרתי במידה מסוימת על ההגעה לשלב השלישי שגרדנר דיבר עליו - לימוד המורכבות של בעיות חברתיות והתובנה הנמצאת בבסיס המחשבה הפוסט-מודרנית, שכמעט כל תופעה חברתית ניתן להבינה ולפרשה מכמה נקודות מבט, ואין בנמצא אמת מוחלטת אחת.

## לסיכום

שתי תכניות הלימודים שהצגתי אמנם אינן עוקבות במדויק אחר המודל המדובר, אך מנסות ליישמו: לימוד לעומק של הבעיה בעזרת הבנת הרקע, דיון בבעיות רלוונטיות, ומתן אפשרות לתלמידים להתדיין. הלמידה כאן בהחלט אינה רק למידה שכלתנית-אינטלקטואלית, אלא גם למידה ריגושית, אפקטיבית, שכפי שאנשי חינוך רבים טוענים, פעמים רבות יעילה ומשמעותית יותר עבור התלמיד.

הנסיגות שהצגתי כאן, מטרתם אחת: לאהוב קצת יותר את החברה הישראלית שאנו ותלמידינו חיים בה, בניגוד למה שכותב דורון רוזנבלום. אם במקום להקים לתחייה מיתוסים נוסטלגיים, כפי שהוא מציין, נחקור ונבדוק אותם בצורה מדעית - מדוע הם קיימים, מה האמת ומה רק ניסיון לכסות על כשלונות ובעיות - תלמידינו וגם אנחנו המורים נאהב את עצמנו יותר.



## ביבליוגרפיה

הורוביץ, ד', ליסק, מ' (1992), מצוקות באוטופיה - ישראל, חברה בעומס יתר, פרק ראשון: ישראל כמעבדה חברתית, עמ' 9-39. עם עובד, תל-אביב.

מוס, ר"א (1994) [1962], תיאוריות על גיל ההתבגרות, פרק 12, עמ' 229-254, ספרית פועלים, תל-אביב.

סבירסקי, ש' (1981), לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמ' 12-56, מחברות למחקר ולביקורת, חיפה.

סמוחה, ס' (1984), שלוש גישות בסוציולוגיה של יחסי עדות בישראל, מגמות, כ"ח, 2-3, עמ' 169-206, מרץ.

פרויד, ז' (1988) [1940], תרבות בלא נחת ומסות אחרות, עמ' 118-183, דביר, תל-אביב.

פרנקשטיין, ק' (1987), הם חושבים מחדש, עמ' 76-84, עם עובד, תל-אביב.

Gardner, H. (1991), *The Unschooled Mind*, pp. 225-248, Basic books, New York.