

שער שני -

# מחקרי תרבות

## עבודתה של המורה ומקומה בשיחותיהן של מורות בחדר המורים בבית ספר דתי<sup>1</sup>

### מבוא

מאמר זה מנסה לברר מהו מקומה של העבודה בסיפורי מורות בחדר המורים של בית ספר דתי ביישוב קטן בישראל. על מרכזיותה של העבודה בחייו של העובד בעידן המודרני עמדו, מנהיים (1990), שמיר (1990) ורבים אחרים. בחיים המודרניים העבודה נתפסת כמשהו היוצר מחויבות, וכמשהו שיש לו ערך משל עצמו ולא רק כצורך להתפרנס.

תחילתו של המאמר היתה כחלק ממחקר גדול יותר שבו אספנו - אני והסטודנטים שלי<sup>2</sup> - סיפורים מתוך שיחותיהם של מורים בחדרי מורים, או מה שנקרא work story, כדי להבין את תפיסתם את עבודתם.

לפי לנגליה (Langellier, 1989), סיפור עבודה הוא סיפור של ניסיון אישי העוסק בחוויה מתחום העבודה. לאחרונה התעורר עניין מחודש בנושא של סיפורי עבודה (McCarl, 1987; Orr, 1987; Schwartzman, 1984), ויחד עמו בסיפורים על בית הספר. נערכו מחקרים על סיפורים שמורים מספרים לתלמידיהם בכיתה (Jackson, 1987; Egan, 1988), על סיפורים שתלמידים מספרים על בית הספר (Tappan & Brown, 1989; Delamont, 1989) וכן על סיפורים שמורים מספרים איש לרעהו בחדר המורים על עבודתם (Kainan, 1992, 1995).

---

\* הד"ר ענת קינן היא ראש יחידת המחקר במכללת קיי, באר שבע.

- 1 בסוף המאמר מתפרסמת תגובה על המאמר ותשובתה של המחברת. התפרסם בכתב-העת, Anthropology and Education Quarterly, vol. 28(2) 1997
- 2 אני רוצה להודות לסטודנטיות: הדסה אשוש, רונית גואטה, אילנה ויצמן, נורית חייצוק ורנטה יעקובוביץ על עזרתן באיסוף הסיפורים.

מן המחקרים הנזכרים לעיל, כמו גם מניסיון אישי קודם בתצפיות ובמחקר על חדר מורים (Kainan, 1994), הנחנו שהסיפורים שיסופרו בחדר מורים זה יהיו אף הם סיפורי עבודה במשמעות המקובלת של המילה. הנחנו שהסיפורים יעסקו בהתנסות היומיומית של המורים בעבודתם ויתארו מגעים עם תלמידים, עם מורים אחרים ועם המערכת האדמיניסטרטיבית של בית הספר.

כאשר התקבלו הממצאים התברר שבית הספר הזה שונה מהאחרים, שכן הסיפורים לא עסקו אף באחד מן הדברים הללו. מתוך הסיפורים שנאספו עסקו רק שניים בתלמידים, וכל השאר עסקו בענייני משפחה ובית. סיפורים הקשורים לעניינים אחרים בבית הספר, או הקשורים בעבודתם היומיומית של המורים, כמעט שלא נשמעו.

לכאורה צריך היה להפסיק כאן את המחקר ולקבוע שאי אפשר לאתר את סיפורי העבודה של המורים ולאפיין מתוכם את השקפת העולם המקצועית של המורה. ועם זאת, נראה היה לנו שיש כאן משהו מיוחד ושונה מבתי ספר אחרים שבהם ביקרנו, ומשום כך המשכנו לצפות ולאסוף את הסיפורים, הפעם כדי להבין את משמעות התופעה ההפוכה - מורים שאינם מספרים בחדר המורים סיפורים על עבודתם.

באומן (Bauman, 1986) מבחין בין שני שלבים: השלב שבו אירע הסיפור, והשלב שבו הוא מסופר. במקרה שלנו ניתן לדבר על סיפור שבשלב שבו אירע היתה לנגליה (Langellier, 1989) מגדירה אותו כ-*personal experience-story* ושטאל (Stahl, 1989) היה מגדירו כ-*personal narrative*, כלומר סיפור העוסק בתחום הביוגרפיה האישית של המספר - סיפור הקרוב יותר לתחום עבודתם של קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1989); *teacher's life history* ובהשפעת ההיסטוריה האישית על העבודה. יחד עם זאת, שלב סיפור האירוע מוסט לרקע אחר לחלוטין - למקום העבודה. הסיפור מוסט מן ההקשר הטבעי שלו - הבית והמשפחה - לסיטואציה של העבודה - חדר המורים, ומסופר שם.

טבעם של סיפורים שהם עוברים מסיטואציה אחת לשנייה; אבל במקרה שלפנינו קיים מצב שבו הסיטואציה הביתית שבה אירע הסיפור משתלטת

השתלטות כמעט מלאה על הסיטואציה של העבודה שבה הוא מסופר. לכן יש לסיפורים מחדר המורים משמעות רחבה יותר מן האספקט הביוגרפי-אישי בלבד. אם נשתמש במושגים של גופמן (Goffman, 1959) על הבמה, ונראה את חדר המורים כבמה שעליה מציגים המורים את עצמם זה לזה (Kainan, 1984), נוכל לשאול מדוע הבמה של חדר המורים משמשת כמעט אך ורק להצגות ביתיות. מאמר זה עוסק אם כך בשאלה מהי המשמעות של סיפורי המשפחה שמספר המורה בבית הספר התיכון המקיף ביישוב הבונים (שם בדוי).

## השיטה

הסיפורים נאספו בחדר המורים של בית ספר תיכון מקיף דתי בעיירה הבונים. הבונים היא עיירה שנוסדה בשנת 1955 בידי יוצאי צפון אפריקה. עם השנים נוספו לעיירה עולים מארצות אחרות באסיה ובאפריקה ונוצרה אוכלוסיה מעורבת של מה שנהוג לכנות יוצאי עדות המזרח, כאשר המתישבים הוותיקים מצפון אפריקה הם נותני הטון ביישוב. העולים מצפון אפריקה, שהגיעו לישראל בשנות העלייה ההמונית, הוכוונו בידי הממשלה לקהילות אזוריות קטנות ולעיירות פיתוח. הן היו ממוקמות הרחק מהמרכז העירוני, או בשוליו. יישובים אלה מאופיינים באוכלוסיה צעירה יחסית, במשפחות גדולות, ובמקורות פרנסה ותעשייה מוגבלים (לעניין זה ראה פירוט אצל תיירי, 1981).

רוב האוכלוסיה בעיירה היא דתית, או שומרת מסורת במידה זו או אחרת, ויש מעט מאוד אנשים שאינם דתיים כלל. בתקופת העלייה ארצה הגיע ליישוב אחד הרבנים הגדולים של צפון אפריקה, שגם הוא וגם משפחתו הוכרו אצל רבים מיוצאי צפון אפריקה בישראל כמנהיגים רוחניים של העדה מזרחית. הרב נחשב לא רק למנהיג ואדם חכם, אלא גם לעושה נסים, ובעיקר לעוזר לבעיות של גוף ונפש, ומשום כך הוגדר כצדיק בפי מאמיניו. עם מותו ירש בנו את מקומו בקרב העדה, וקברו ביישוב הפך למקום עלייה לרגל המקובל על רבים. פעם בשנה נחוג במקום חג המוני מיוחד לזכרו של הצדיק, וכמו כן קיימת במשך כל השנה עלייה של קבוצות ויחידים אל קברו.

במשך כל השנה מתקיימת במקום "תעשייה" של חפצי קדושה כמו תמונות הצדיק, תפילות, מים קדושים וכדומה, המתבססת כולה על הערצת הצדיק ומשפחתו. יש במקום הרבה בתי ספר חרדיים, ובעיקר ישיבה גדולה. מוסדות אלה אינם חלק ממערכת החינוך הציבורית הרגילה בישראל והם ממומנים מכספי תרומות של יחידים או של מפלגות דתיות, ולומדים בהם חלק מתלמידי העיירה וכן תלמידים שהגיעו ממקומות אחרים. הדת ביישוב היא תפיסת עולם, המשולבת במערכת כלכלית מבוססת היטב, ולוקחים בה חלק רבים מ-20,000 אנשי המקום.

במערכת רגילה, בית הספר החילוני הוא המקובל ביותר, ובית הספר הדתי נחשב לפתרון ביניים בין החילוניים לחרדים - הוא מאפשר לתלמידים דתיים להשתתף בחיי החברה והמדינה באופן רגיל, וגם להמשיך להיות דתיים. בתי הספר החרדיים מייחדים את עיקר זמנם ללימודי דת, אינם מחויבים בתכנית הלימודים החילונית הרגילה, והם מעוניינים שהבוגר יעסוק רק בלימודי הדת גם בהמשך. בעיירה הבונים, בית הספר הממלכתי דתי הופך לסמן הימני בכל מה שנוגע לחילוניות. הוא מוצג כ"לא דתי" בידי מתחריו בתי הספר החרדיים, ונתון במאבק להוכיח את עצמו כדתי להורי התלמידים. יחד עם זאת הוא חייב בהוראת חומר הלימודים, בהתנהגות על פי הנורמות המקובלות ובחינוך התלמידים להתמודדות במערכת הכללית.

בעיירה הבונים יש בית ספר תיכון ממלכתי דתי אחד, שנוסד בשנת 1965 ויש בו 480 תלמידים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה גם יחד. בית הספר הוא תיכון מקיף שיש בו מסלולים עיוניים ומסלולים מקצועיים בצד לימודי דת, שהם חובה על כל התלמידים. יש בבית הספר 63 מורים, כאשר 40% מהם תושבי המקום והשאר באים מן הסביבה הקרובה. מושבים, עיירות קטנות אחרות והעיר המרכזית של האזור. הרוב הגדול של המורים הן מורות (80%), ולכן השתמשתי בלשון נקבה במקומות רבים לאורך הכתיבה.

הסיפורים נאספו בעזרת תצפית משתתפת (participant observation) בחדר המורים של בית הספר המקיף הדתי. הסיפורים נרשמו כלשונם, כולל השגיאות, רישום ידני תוך כדי האזנה לשיחות שהתנהלו בזמן ההפסקה

בחדר המורים. לאחר התצפית, הופרדו הסיפורים משאר החומרים בהתאם להגדרה של סיפור כפי שהוצגה אצל לאבוב (Labov 1967) ואצל אורינג (Oring, 1987):

A story is a system in which some experience is passed on through verbal reconstruction by linking sentences in a certain order, with a beginning, a middle and an end.

התצפית נעשתה ארבע פעמים בשבוע, במשך כל ההפסקות של אותו היום, ונמשכה ארבעה חודשים. בבית ספר קטן ביישוב קטן נראתה לנו השיטה של תצפית משתתפת, שערכו שתי מורות מוכרות מתוך הצוות של חדר המורים, כדרך הטובה ביותר. המורות בחדר המורים הכירו את הצופות ולא גילו כל התרגשות או התעניינות במעשיהן. האיסוף היה חלק מתרגיל באוניברסיטה, וכך גם הוסבר למורות שהתעניינו בנושא.

יש קשיים רבים באיסוף סיפורים בחדר המורים. לא כל המורים נכנסים לחדר המורים; לא כל המורים מספרים סיפורים או מדברים בזמן ההפסקה. התנאים הפיסיים של חדר המורים מגבירים את הקושי באיסוף החומר. המורים יושבים בקבוצות גדולות, ובתוך הרעש הכללי קשה מאוד לעקוב אחר הדברים הנאמרים. כמו כן חלק גדול מן הסיפורים הופיעו כחלק משיחה והיו מקוטעים או לא שלמים. סיפורים אחרים לא היה ניתן להבין בתוך הרצף הכללי של השיחה.

מתוך כל החומר שנאסף ניתן היה לבודד 24 סיפורים שלמים, שסופרו מפי 24 מורים ומורות שונים. לא ניתן היה לזהות *special storyteller* בחדר המורים. חלק מן הסיפורים סופרו בנפרד, אך רבים מהם סופרו בשרשרת, כאשר המספרת מתחברת אל הסיפור של קודמתה. כל השמות במאמר שונו, כדי לשמור על האנונימיות של המשתתפים.

שיטת המחקר היא אתנוגרפית, ולכן נראה לנו כמתאים ביותר לנתח את הסיפורים באמצעות כמה שיטות באופן משולב, על פי הצעתה של לנגליה (Langellier, 1989). בשלב הראשון נעסוק בניתוח התכנים, השפה, המוטיבים והגיבורים של הסיפורים. בכל נושא בחרנו את הסיפורים שידגימו את הנקודה שדובר עליה בצורה הטובה ביותר, ובאופן כללי.

לשם ההדגמות נבחרו עשרה סיפורים. בשלב השני נקשור את הממצאים לתמונה רחבה יותר של היישוב ושל החברה הישראלית ונסביר את תופעת הסיפורים על רקע זה. לבסוף ננסה לומר משהו על הפונקציות השונות של הסיפורים בחדר המורים.

## ניתוח הסיפורים

### 1. במה עוסקים הסיפורים

כפי שכבר הוזכר במבוא, הנושא המרכזי שבו עוסקים הסיפורים קשור לחיי היום-יום של המורות ומתמקד באירועים מתחום המשפחה והבית. כך למשל סיפור מספר 1:

רונית יושבת בתוך קבוצת מורות בחדר המורים. האווירה הכללית עליזה וכולן מחייכות. מישהו סיפר בדיחה, ואחריה רונית אומרת:

1 - זה מזכיר לי מה שקרה לי אתמול בלילה. בערך ב-10 בלילה אני שומעת את הילד: "אמא בואי, בואי מהר!" והוא מתחיל לילל. עליתי מהר במדרגות למעלה והילד בקול בוכה אומר לי: "אמא, יש חזיר בבית". [יש להניח שילד דתי בגיל זה לא ראה חזיר מימיו, וקישור אותו עם משהו אסור ומפחיד, ולכן הבכי.] הייתי בטוחה שלא הבנתי מה הילד אומר, וכך אני מרגיעה אותו ומבקשת ממנו לחזור על מה שאמר שוב. והילד בשלו: "יש חזיר בבית". לפתע הבנתי מה הוא אומר, ונתקפתי בפרץ צחוק עצום. מה התברר? הילד שמע את אביו נוחר מחדר השינה, וחשב שיש חזיר בבית. כשאני מתפוצצת מצחוק הרמתי אותו ממיטתו, ולקחתי אותו לחדרנו כדי להראות לו את "החזיר הישן".

הסיפור מתמקד באירוע משפחתי הומוריסטי, שבו מובעת ביקורת סמויה על הבעל דרך התיאור הסיפורי של הביטוי "נוחר כמו חזיר". הסיפור מתמקד בפחדו של הילד בלילה מקולות שאיננו מכיר ובפואַנטה, שבה הקול הבלתי מוכר מתגלה כמשהו טריוויאלי ומקובל.

גם בשני המקרים שבהם עסק הסיפור בתלמידים, היה הנושא למעשה אותו הנושא. כך למשל בסיפור מספר 2, שבו רבקה מתיישבת ליד רוחמה מיד עם צאתה משיעור ואומרת:

2 - רבקה: איזה שיעור נורא היה לי עכשיו, אלוהים ישמור. מאיר החליט שהוא זורק גירים על חנה ואסתר.

רוחמה: את יודעת, אני לא מתפלאת שמאיר מופרע כזה. אבא שלו יחזקאל הירקן, ושמעתי שהוא מתאשפז בבית החולים הפסיכיאטרי. שכנה שלו אמרה שהוא השתחרר והשתולל ולמחרת מכר את הירקות בחנות בחצי מחיר וחלק מהסחורה אפילו נתן בחינם.

רבקה: מה, באמת? אני לא ידעתי. יחזקאל באמת בן אדם טוב. מה, הוא עד כדי כך ירד מהפסים? אבל זהו רצון האל, אלוקים נותן, אלוקים לוקח יהי שם אלוקים מבורך.

הבעיה של התנהגות לא נורמטיבית בזמן השיעור מוסברת באמצעות היכרות פרטית ושמועות על הרקע המשפחתי של התלמיד. שתי המורות מכירות את כל הנפשות הפועלות, והסיפור הופך גם הוא לסיפור משפחתי, אלא שהפעם הגיבור הוא תלמיד, ולא אחד המורים או בני משפחתם הקרובים.

## 2. השפה

### א. שפה דפוסית

המורות בבית הספר הזה הן בעלות השכלה של 16 שנות לימוד לפחות. חלק משפת הדיבור שלהן רגילה, אך בתוך הסיפורים משובצים אלמנטים רבים של מה שברנשטיין (Bernstein, 1961) היה מכנה שפה דפוסית. חלק גדול מן הנאמר נאמר בשפה לא תקנית המתובלת בביטויים קבועים או דפוסיים, תוך שימוש בסלנג ובשגיאות מקובלות, שימוש רב במילות קשר החוזרות שוב ושוב ושימוש במילים כלליות ומעורפלות. בסיפור מספר 3 השפה הדפוסית בולטת במיוחד.

3 - את זוכרת את הקיר השבור אצלי בסלון, כשהיית אצלי בפעם האחרונה לפני כחודש. אז הוא עוד עומד ככה. אז מאוד צפוף לנו שלושתנו ככה בדירה הקטנה, במיוחד שנתנאל מתפרש עם הצעצועים שלו בכל הבית [ביטוי דפוס: מתפרש בכל ה...], שמשמעותו נמצא בכל מקום], וזה מוציא אותי מדעתי [ביטוי דפוס: לצאת מן הדעת, שמשמעותו להשתגע]. החלטנו שאם אנתנו לא קונים דירה בזמן האחרון [שימוש



לא נכון בביטוי; צריך להיות: בעתיד הקרוב], כי אין לנו עודף הכסף [ביטוי דפוס, שמשמעותו אין לנו די כסף], אז לפחות שנשפץ את הבית. למזלנו יש לדירה פוטנציאל כי יש הרבה מרפסות, אז ככה אפשר להגדיל את הסלון ולהוסיף חדר ילדים נוסף לבא שבדרך [ביטוי דפוס; שימוש לא נכון בביטוי; צריך להיות: לזה שבדרך] בעזרת השם. בעלי ומעצב פנים היו מתכננים [שפה לא תקנית; צריך להיות: תכננו] את הדירה והשרטוט נראה נהדר עם חדר אמבטיה ושירותים נוספים, אבל השיפוץ הזה לא נגמר. אז ככה, הקבלן אמר שיגמור את השיפוץ בחנוכה, אלא שהוא נקרא למילואים, אז הוא הבטיח שעד פורים הכל יהיה נקי וגמור. אז הֵבֵינו [שפה לא תקנית; צריך להיות: הבאנו; כמו כן שימוש לא נכון במילה; צריך להיות: התקנו או הרכבנו] מזוזות חדשות. אז פתאום אמא שלו ככה נפטרה ובגלל השבעה והאזכרה זה נדחה ונדחה [שפה דפוסית, שמשמעותה חזר ונדחה]. אז יש לנו צרה חדשה שהפועלים הערבים בסגר, אז בינתיים אנחנו תקועים [מילת סלנג] אצל הורי, אז אני לא מפסיקה לריב עם אמא שלי, אז אני נהיית [שפה לא תקנית; צריך להיות נעשית] תוקפנית ומוציאה את כל העצבים [דפוס מקובל של סלנג, שאיננו בשפה תקנית, שמשמעותו: אני משחררת את תחושת הכעס שלי] על בעלי ועל נתנאל. את לא יודעת כמה שאני סובלת שם, והדירה הגדולה והמשופצת לא נראית אפילו באופק [ביטוי דפוס, שמשמעותו: עדיין אין לזה סוף נראה לעין].

השימוש במילים אז וככה בולט במיוחד בסיפור זה. המילה אז משמשת כמילת קישור בין המשפטים. במקום להשתמש בהפסקות או במילות יחס שונות, המספרת חוזרת שוב ושוב על המילה אז. המילה ככה משמשת לתיאור כללי של המצב. הקיר עוד עומד ככה, כלומר באותו מצב כמו לפני חודש. מאוד צפוף לנו ככה, כלומר במצב שבו שלושה אנשים נמצאים בדירה קטנה. האם נפטרה ככה, כלומר בדיוק באמצע השיפוץ.

יש בסיפור זה שימוש רב בדפוסים ובביטויים קבועים, שחלקם תקינים מבחינת הלשון וחלקם לא. הביטויים משובצים בכל מקום שבו המספרת מעוניינת לתאר סיטואציה באופן מפורט יותר. אין כמעט כלל שפה או ביטויים אישיים של המספרת עצמה. בכמה מקרים קיימות שגיאות שפה מקובלות ונעשה שימוש בשפה לא תקנית או בסלנג.

### **ב. דפוסים דתיים**

הסיפורים משובצים בביטויים ודפוסי לשון קבועים הקשורים לאל והמקובלים אצל אנשים דתיים. כך למשל: בסיפור מספר 2 - "אלוקים ישמור", ולאחר מכן - "רצון האל" ו"אלוקים נתן ואלוקים לקח, יהי שם אלוקים מבורך". בסיפור מספר 3 - "בעזרת השם". ביטויים אלה רווחים אצל יהודים דתיים בכלל ובולטים במיוחד אצל יהודים דתיים מעדות אסיה ואפריקה, שם הם חלק אינטגרלי משפת הדיבור הרגילה. כל הביטויים משמעותם שהכל נעשה רק אם רצונו של האל בכך והכל תלוי בו. כך למשל בסיפור מספר 4:

4 - שרה עומדת לערוך לבנה חגיגת בר מצווה בעוד ארבעה ימים, והיא מאוד לחוצה ועסוקה. כאשר פנינה שואלת אותה איך מתקדמות ההכנות, היא מספרת: כן מתקדמות בעזרת השם, אבל רן הבן שלי, שאלוקים יברך אותן, מאוד מרגיז אותי. בכל פעם הוא משנה את דעתו. אתמול למשל הוא החליט שהוא רוצה לשים בכניסת האולם בערב הבר מצווה תמונה גדולה שלו, כך שכל האורחים יחתמו עליה. התקשרתי לצלם, הצלם אמר שזה כבר מאוחר עכשיו להצטלם ולעשות הגדלת תמונה. אחרי שכנועים הצלם השתכנע והסכים שעוד אחר הצהריים אתמול נבוא להצטלם והבטיח שבעזרת השם התמונה תהיה מוכנה לעוד ארבעה ימים.

### **3. מוטיבים בולטים בסיפורים**

#### **א. מוטיבים הנובעים מרקע דתי**

בכמה מן הסיפורים מופיעים גם חלקי מנהגים דתיים שונים, או מוטיבים שונים הקשורים לדת. כך למשל החזיר המופיע בסיפור מספר 1 כסמל למשהו שלילי. בסיפור מספר 3 יש מוטיבים רבים הקשורים ברקע הדתי של המספרים.

המספרת מגדירה את תקופות השנה על פי החגים היהודיים ולא על פי חודשים או עונות השנה כמקובל, וכך השיפוץ היה צריך להסתיים בחנוכה או פורים ולא בינואר או בחורף. התקנת המוזזות כאשר נכנסים לבית חדש, השבעה והאזכרה, טקס בר המצווה.

### ב. מוטיבים הקשורים לעבודה

בחלק מן הסיפורים מופיע כבדרך אגב משפט שהוא לכאורה צדדי ואינו קשור לסיפור, משפט שמתייחס לעבודה. המשפט מסביר מדוע מישהו לא הגיע, או לא עבד, או לא עשה משהו בעבודה, בגלל דברים חשובים יותר. הדברים החשובים יותר היו קשורים בענייני משפחה. כך למשל בסיפור מספר 5, לקיחת הילד לבית החולים והדאגה לו לא השאירו כוח להכין את מערכי השיעור לאותו יום. סיפור מספר 6, מסגרת הסיפור היא הסבר מדוע לא הגיעה המורה לעבודה. בתחילת הסיפור היא מסבירה מדוע לא הגיעה לעבודה בבוקר, משום שגם היא וגם בעלה עזבו את עבודתם כדי להיות עם הילדה בבית החולים. בסוף הסיפור היא ממשיכה ומספרת מדוע לא הגיעה לישיבת המורים שנערכה בערב, שוב מאחר שלילדה היה חום והיא העדיפה להישאר אתה. כאן מוצגת הילדה החולה כניגוד ל"שטויות" של המנהל.

יש כאן תהליכי בחירה קבועים, שבהם המספר נתון לכאורה בדילמה: מה עדיף - העבודה, או בעיה שהתעוררה? ובכל המקרים הבחירה היא בבעיה. הבעיה תמיד קשורה לעניין משפחתי. בחלק מן הסיפורים נראית הבחירה מובנת מאליה, מכיוון שהבעיה המשפחתית מוצגת כדחופה ורצינית (לקחת ילד לבית חולים); במקרים אחרים היא מוצגת כעייפות, כלומר סיבה שאיננה חד-משמעית, ובמקרים אחרים הסיבה המוצגת לא היתה מתקבלת בשום מקום עבודה. לדוגמה, בסיפור מספר 6 הבחירה אינה מובנת כל כך מאליה.

5 - את הסיפור הזה מלכה מספרת לחברותיה לשולחן כאשר הן משוות מחלות ופגעים אחרים שקורים לילדים. השיחה התמקדה בשאלה מתי צריך להיבהל ומתי לא כאשר קורה לילד משהו.

מלכה: ביום שלישי שעבר נעדרתי מהעבודה, אתן זוכרות.

שרה: באמת לא ראיתי אותך ויחזקאל (המנהל) שאל עלייך.

מלכה: כבר עמדתי לצאת מהבית בבוקר יום שלישי, פתאום אני שומעת בום!!! רונית הבת הקטנה שלי נפלה. רצתי וראיתי שהפה שלה מלא דם. שטפתי את הפה וכך הדם הפסיק לזרום.

שרה: איזו אדישות, אני כבר הייתי רצה לרופא!

רותי: לא, מלכה היא מאוד מאופקת ושומרת על קור רוח.

מלכה: מה יש לי להילחץ, זאת לא הפעם הראשונה שרונית נופלת; חוץ מזה היא לא בכתה כל כך חזק. מיד אחרי ששטפתי אותה היא המשיכה לאכול את הכריך שהכנתי לה ועמדנו לצאת למטפלת. אני מרימה את רונית ואני רואה שהיא משחקת עם הלשון בפה, ואלוהים ישמור מה שראיתי שם. היה לה חתך עמוק בשפה התחתונה, ורק אז נלחצתי, הזעקתי את בעלי מהעבודה וטסנו למיון. הרופא במיון הרגיע אותי ואמר שמספיק לעשות לה רק תפר אחד בשפה. הלכנו הביתה וברוך השם התפר נפל והכל בסדר עם רונית. בערב עלה החום לילדה, אז העדפתי להישאר אתה ולא לשמוע את השטויות של יחזקאל בישיבה.

6 - התיק השחור של המורה בת שבע מוצא חן בעיני המורה שרה. בין השתיים מתפתחת שיחה על אודות התיק.

שרה: נו בת שבע, את מגלה לי מאיפה קנית את התיק השחור שלך?

בת שבע: זה סוד... אני לא מגלה... לא, אני צוחקת עליך... את התיק קיבלתי ביום הולדתי.

שרה: הו, שכחתי, בשבוע שעבר היה יום ההולדת שלך, מזל טוב!

בת שבע: בעלי והילדים הפתיעו אותי במסיבה וגם במתנה.

שרה: הלוואי עלי משפחה שכזו.

בת שבע: אצלנו במשפחה זה הדדי. לכל אחד מגיע יום מיוחד בשנה, וזה ביום ההולדת. את זוכרת שבשבוע שעבר היינו יחד באספת ההורים פה בבית הספר. משה (קרוב משפחה) יצא מהחדר ואמר שיש לו אירוע משפחתי. הוא נסע אלי הביתה. באותו הזמן בעלי והילדים התארגנו בזריזות, הזמינו קרובים ושכנים הספיקו לקשט את הבית ומה לא... עוגה נהדרת שאפתה אמא שלי. בקיצור, כל המשפחה נרתמה למלאכה הקשה. כשעה מאוחר יותר חזרתי הביתה עייפה ורציתי להיכנס ישר למיטה. פתאום כשפתחתי את הדלת קיבלתי פיק ברכיים. ההפתעה היתה אמיתית ולא צפויה, כל כך התרגשתי, ממש בכיתי מאושר.

בסיפור מספר 5 יש סיטואציה שנראית כהסבר הכרחי ומספק להיעדרות מן העבודה; בסיפור מספר 6 יש אירוע משמח, יום הולדת ומסיבת הפתעה. קרוב משפחה של בעלת השמחה עוזב באמצע ישיבה כדי לעזור להכין את יום ההולדת. זה נראה טבעי ומובן מאליו, והבחירה גם כאן היא לטובת העניין המשפחתי ולא העבודה.

אם נשווה את הביקורת על הבעל שהוצגה בסיפור מספר 1 לביקורת על המנהל או "הבוס" כפי שהיא מוצגת כאן, נראה שיש הבדל. הביקורת על הבעל מובעת באופן סמוי ודרך תיאור הומוריסטי במידה מסוימת. הביקורת על הבוס מובעת באופן הרבה יותר ישיר וגלוי וללא עקיפות. אמנם ביקורת על הבוס איננה בהכרח ביקורת על העבודה, אך נראה לי שבסיפורים שלפנינו יש צירוף של השניים; הביקורת על הבוס היא למעשה הצגת יחס לעבודה בכלל.

כעדות חיצונית ניתן להוסיף לסיפורים את העובדה שבמקרים רבים ראינו ביטולים של פגישות, דחיתן, איחור או היעדרות בגלל אירועים משפחתיים. האירועים כללו מקרים כמו פציעה או הלוויה, אבל גם ימי הולדת, ביקור אצל יולדת וכדומה.

## 2. גיבור הסיפור

במודל שלו לניתוח אגדות מתייחס פרופ (Prop, 1928) לכך שבכל אגדה קיימות דמויות קבועות, שתפקידן קידום העלילה. שתיים מן הדמויות הן ה"גיבור" וה"רע". גם בסיפורים אנו מוצאים דמויות אלה. בסיפורים של מורים על עבודתם (ראה למשל: Kainan, 1995, 1992) גיבורי הסיפור היו תמיד מספרי הסיפור. בסיפורים המשפחתיים של מורי מקיף הבונים, הדבר אינו חד-משמעי. בחלק מן הסיפורים הגיבור הוא המספר, ובחלק אחר הגיבור הוא קרוב משפחה של המספר. המספר מתאר בפני חבריו מה קרה לאותו קרוב. נראה שיש הרחבה מן הפרט אל סביבתו המשפחתית הקרובה, ואין צורך להתייחס רק לאני בסיפורים. הילד שלי או אמא שלי גם הם חלק ממני ומותר לספר עליהם. מכיוון שהמקום קטן, רוב האנשים מכירים איש את אחיו, וגיבור הסיפור מוכר אף הוא לכל הנוכחים. כך למשל בסיפור מספר 7.

7 - אתמול אני מגיעה לקחת את יוסי הבן הקטן שלי מאמא שלי. הילד חסר מנוחה ובוכה. אני נותנת לו תרופה לדלקת אוזניים כבר כמה ימים והוא אינו מבריא. האוזן של יוסי היתה אדומה והיה נדמה לי שהיא נפוחה. אמי אמרה שאפילו את שנת הצהריים הוא לא ישן. הייתי מאוד לחוצה ורצתי אתו לקופת חולים. הרופא נתן לי הפניה לחדר מיון. בנסיעה הילד נרדם לי. כשהגענו לבית החולים הילד התעורר והשתנה מקצה לקצה. פתאום החל לחייך, לקשקש, לשיר, היה רגוע ונינוח והחולי ממנו והלאה. האמת, התביישתי להיכנס לרופא עם ילד בריא. בסוף הרופא אמר שהילד סובל עדיין מדלקת אוזניים, ואינו רואה כי הילד פיתח מחלה נוספת. כנראה שהילד היה זקוק לפינוק של אמא ולשינה טובה. ברוך השם, הכל הסתיים בטוב. אבל כל הטרטור הזה והדאגה לא השאירו לי כוח להכין את מערכי השיעור להיום.

בסיפור זה, הילד החולה שהבריא באופן פתאומי הוא גיבור הסיפור. האם מציגה את הסיפור בחדר המורים כחלק מאירועי היום הקודם, כאשר מה שקרה לילד הוא חלק נכבד ממה שקרה לה. בסיפור מספר 8 הגיבורה היא אמה של המספרת:

8 - דוד ופנינה הם שני מורים שיש ביניהם קרבת משפחה, דוד הוא דודה של פנינה. דוד תורן בחצר ופנינה מצטרפת אליו כשכוס קפה בידה.

דוד: מה שלום אמא? כבר שבוע שלא ראיתי אותה.

פנינה: היא בסדר, לאחר המכתב שקיבלה אתמול היא כבר בסדר.

דוד: מכתב? איזה מכתב?

פנינה: מה? היא לא סיפרה לך על ההלוואה שחתמה ליהודה? (כנראה קרוב משפחה שלה).

דוד: לא.

פנינה: לפני ארבע שנים יהודה לקח הלוואה של 10,000 שקל לקניית רכב.

דוד: נכון, אני נזכר, יהודה ביקש ממני ואני לא הסכמתי.

פנינה: בקיצור, אז הוא עבד בתעשייה הצבאית והדירה בנתניה היתה שלו. בחור מסודר. וזה שכנע את אבא לחתום. בכל מקרה, כבר יותר משנה מגיעים מכתבים מעורך הדין של בנק לאומי שתובע את הערבים לשלם את הכסף. זה קפץ ליותר מ-20,000 בחודשיים האחרונים. אמא הסתובבה עם האף למטה. היא פחדה שתצטרך לשלם דווקא עכשיו, כשעברנו לבית החדש סוף סוף ויש לאמא את הכבוד שלה. אז באמת מה שחסר לאמא זה לשלם חובות של אחרים.

דוד: אז מה קרה? אז היא צריכה לשלם עכשיו?

פנינה: ברוך השם, אתמול היא קיבלה מכתב מעורך הדין, שאמר שההלוואה כוסתה. תבוא לבקר ואמא כבר תספר לך מה שעבר עליה.

האווירה המשפחתית מודגשת בחדר המורים גם בעזרת פעולות קטנות נוספות. אחת המורות הביאה פיצה שהכינה בבית וחילקה ממנה לכל המשתתפים. בבוקר קר מאוד הכינה מורה אחרת סיר גדול של מרק וחילקה לכולם. באספות ובישיבות המורים מביאים הרבה אוכל, שרובו תוצרת בית מעשה ידי המורות. זמן רב מן הישיבות מוקדש לאכילה וכן לתשבחות ומחמאות למי שהכינו את האוכל. חלק גדול מן השיחות עוסקות בבעיות של משק בית, ובעיקר בהחלפת מתכונים לבישול ולהכנת בגדים לבני המשפחה השונים.

בניגוד למודל של פרופ, הרע מופיע בסיפורים לא כדמות אנושית מוגדרת וברורה שניתן לקרוא לה בשם ולהצביע עליה ברחוב, אלא באופן מעורפל. הרע הופיע ככוח עליון (ילד חולה, אירוע לא צפוי וכדומה), שגרם דאגה ופחד והתרוצצות מיותרת למורה. סיפור מספר 9 מבליט את התפיסה של הרע ככוח עליון ובלתי ניתן לשליטה, הנובע מתכונות כלליות של המין האנושי.

9 - "אל תשאלו מה קרה!" אומרת בקול רם צילה, מתנכת כיתה י', לחלל חדר המורים. מיד מתקבצות סביבה כמה מורות, כשהן מטות אוזן לסיפור: אחותי אורנה מתחתנת בעוד שבועיים והסבתא של החתן נפטרה. היינו חסרי אונים ולא ידענו מה לעשות. זה הכל עין הרע. בגלל ששתי אחיות שלי התחתנו בהפרש של חודשיים. אנשים, אתן יודעות

מה זה, אנשים צרי עין שלא נדע, לא יכולים לראות שמחה אצל אחרים. החלטנו לשאול את הרב מה לעשות, ובאמת ניגשנו לרב והוא קבע כי חתונה שנקבעה מלפני כמה חודשים לא דוחים חס ושלום, ובעזרת ה' החתונה תתקיים בעוד שבועיים כמו שהוחלט.

המורה מספרת על בעיה שהתעוררה בגלל חתונה. במהלך ארגון חתונה נפטרה סבתו של החתן. הנוהג המקובל הוא לדחות חתונה בתקופת אָבל על קרוב משפחה שנפטר. עם זאת, כל ההכנות בעיצומן והדחייה בעייתית במיוחד. מצב כזה מחייב פנייה אל הרב, כדי להחליט האם קרבת המשפחה שבין החתן לבין הנפטר מאפשרת המשך השמחה על אף האבל. הרע הוא אם כן מקרה המוות שאירע במשפחה. הרע מוסבר בעזרת כוחה המאגי של העין הרעה. המשפחה חגגה שתי חתונות בתוך זמן קצר ומתכננת חתונה שלישית, ובכך היא מעוררת קנאה אצל בני אדם אחרים. הקנאה יצרה את הופעת העין הרעה, וזו גרמה למותה של הסבתא ובכך היתה עלולה לגרום לדחיית החתונה.

מכיוון שהרע הוא כוח עליון כלשהו, קשה מאוד להימנע ממנו או לדאוג מראש לכך שלא יופיע. הרע מופיע כבלתי נמנע וכפתאומי. לעתים הוא מורכב משתי רעות שונות שהצטברו יחד, ולכן גרמו לצרה הרבה יותר גרועה מן הרגיל. כך למשל בסיפור מספר 10:

10 - ביום חורפי גשום וקר, המורה משה מגיע לבית הספר לאחר חופשת מחלה בת שבוע. פנינה מברכת אותו:

פנינה: ברוך רופא חולים, משה, מה שלומך?

משה: ברוך השם, יותר טוב. זה היה ממש קשה הפעם. בשבוע שעבר ביום שלישי ירד גשם ללא הפסקה ואני שכבתי במיטה עם ארבעים מעלות חום ואשתי שתחיה גם היא לא הרגישה טוב. באמצע הלילה בשעה שלוש בערך שמעתי רעש של מים. פחדתי שהגג דולף אבל המשכתי לנמנם מעט כי הייתי עייף מאוד ולא היה לי חשק לבדוק מה קורה. אבל לא הייתי שקט והחלטתי לבסוף לקום ולבדוק. הורדתי את הרגליים מן המיטה והרגשתי שאני דורך על מים. נבהלתי, ניגשתי לדלת והדלקתי את האור. ראיתי פתאום שכל הבית צף במים. חיפשתי מאיפה מגיע



המים. גיליתי שצינור מכונת הכביסה יצא מן הכיור וכל המים של הכביסה נשפכו החוצה והציף את הבית. בלית ברירה עם ארבעים חום, בקושי יכול לזוז - תתארי לך... אני קם ובמרץ אוסף את המים וגורף אותם החוצה. מנסה כמה שפחות להרעיש כדי שלא להעיר את אשתי ואת חמותי. עבדתי במשך כחצי שעה ומיד חזרתי לישון. ממש נפלטתי על המיטה עד הבוקר בלי לזוז ימינה או שמאלה.

בסיפור הזה יש הצטברות של שני כוחות רוע, זה על גבי זה. הגיבור היה חולה מאוד וסבל מחום גבוה - כוח עליון שלא ניתן לעשות דבר כדי למנוע אותו. יחד עם זאת, קרתה תקלה במכונת הכביסה וכל המים נשפכו על הרצפה. גם תקלה זו מוצגת ככוח עליון, משהו שלא ניתן היה לחשוב עליו או להתמודד עמו מראש. שני כוחות הרוע הללו במשולב מציגים סיטואציה כמעט בלתי אפשרית, שבה הגיבור צריך להיאבק במים ובמחלה בעת ובעונה אחת.

בסיפור מספר 8 יש מקרה יוצא דופן, שבו מציינים את שמה של דמות המופיעה בתפקיד הרע בסיפור. כאן הרע לא ברור לחלוטין, שכן היה נדמה כאילו יהודה לא שילם את ההלוואה שלקה, כאשר למעשה התברר אחר כך שהוא כן שילם והכל בסדר. עם זאת נוכל לראות בו רע, שכן גרם לאם לדאגה ופחד. הסיפור אינו מפרט מי אשם בדרישת התשלום. הדרישה נראית כאילו נפלה משמים, שכן לפני חתימת הערבות בדקו את מצבו הכלכלי של הלווה והכל נראה תקין.

ניתן לומר שבסיפורי המורים, בחדר המורים של בית הספר בעיירה הבונים, הטוב והרע מופיעים באופן שונה. הגיבור הטוב הוא המספר או אחד מקרובי משפחתו, ואילו הגיבור הרע מופיע כמשהו ערטילאי, ככוח עליון כלשהו, ולא כבשר ודם פשוט. ייתכן שגם כאן מופיע האלמנט המשפחתי, חוסר הרצון "להוציא החוצה" ביקורת משפחתית או להציג מישהו מן הקרובים כדמות שלילית. התפיסה של כוח עליון האחראי לרע נראית גם כחלק מן התפיסה הדתית של אנשי היישוב - גישה פטליסטית במידה מסוימת, הרואה באל אחראי למה שקרה.

## סיכום

הסיפורים המסופרים בחדר המורים של בית הספר המקיף בעיירה הבונים מצטיינים באווירה משפחתית דתית, ונראה כאילו הוסטו מן הבית אל חדר המורים של בית הספר. אווירה זו מתבטאת בתכנים העוסקים באופן כמעט בלבדי בחיי הבית והמשפחה, ובחוסר ההתייחסות למקום העבודה בתוכנם של הסיפורים. האווירה המשפחתית מוצגת גם בדמויות הגיבורים, שהם המספר עצמו או חלק ממשפחתו הקרובה, ובציון הרע באופן כללי ומעורפל.

בסיפורים מצויים ביטויים ומוטיבים העוסקים בדת וקשורים אליה, ויחד עם זאת מצויים ביטויים המגמדים את העבודה או המעביד, ומציגים אותם כמשניים בחשיבותם לעומת חיי המשפחה והבית. השפה שמשתמשים בה המספרים מדגישה את הרמה הנמוכה לכאורה של המספרות. אין אלה נשים משכילות ובעלות קריירה, אלא עקרות בית פשוטות, ששפתן קלוקלת. דימוי האשה המוצג בסיפורים הוא של אשה דתית שעיקר מעייניה בבית ובמשפחה ושההשכלה והקריירה רחוקים ממנה.

גופמן (Goffman, 1959) מתייחס לחשיבותו של המקום בהגדרת הסיטואציה שבה כל אחד ממשתתפי המשחק החברתי מגדיר את עצמו, ולכן, באופן רגיל, היינו מצפים שהסיפורים במקום יעסקו בעבודה, בעיקר אם נתייחס לתפיסה המקובלת הטוענת שלעבודה יש חשיבות, ושהיחיד מפתח זיקה לעבודתו.

במחקרים בישראל נמצא כי קיים זיקה רב לעבודה גם לאורך זמן (מנהיים, 1990) וגם בהשוואה לארצות אחרות (שמיר, 1990). כמו כן נמצא כי ההבדלים ברמת הזיקה נקבעו בהתאם לסוג העבודה, רמת ההשכלה ומין העובד.

המורות המלמדות בבית הספר התיכון הדתי ביישוב הבונים הן בעלות מקצוע המוגדר כצווארון לבן והשכלתן גבוהה. רוב המורות הן בוגרות אוניברסיטה, או לפחות מוסד על-תיכוני להכשרת מורים, כלומר לכולן

יש 15-16 שנות לימוד. לכאורה היינו אמורים למצוא אצלן רמת זיקה גבוהה לעבודתן, אבל הסיפורים בחדר המורים מציגים תמונה שונה. המורות מציגות בחדר המורים העדפה חוזרת ונשנית של חיי הבית והמשפחה על עבודתן בבית הספר.

בחדר המורים של בית הספר הזה חל היפוך: במקום להתייחס אליו כאל חדר מורים, נראה כאילו המורים מתייחסים אליו כאל הסלון המשפחתי. נושאי הסיפורים, הגיבורים המופיעים בהם, המושגים והביטויים המשובצים בהם והיחס לעבודה המתבטא בהם - כל אחת מציגים תמונת עולם של צוות שעיקר עיסוקו הוא הדגשת חשיבות הדת, הבית והמשפחה והעמדתם כערך נעלה מזה של מקום העבודה.

כדי להבין את התופעה נראה לי שיש להתייחס לחדר המורים של בית הספר בעיירה הבונים כאל חלק מתוך יחסי כוחות המתבטאים בחברה הרחבה יותר. בית הספר מורכב ברובו מגדול מנשים, ונשים אלה הן תושבות העיירה או האזור. כאמור, היישוב ברובו דתי, והשפעת הדת חזקה בו בהשוואה ליישובים דומים אחרים. התפיסה המקובלת אצל יהודים דתיים יוצאי צפון אפריקה היא שנשים מקומן בבית ושעליהן לקיים את התפקידים המסורתיים של האשה כמי שאחראית על המשפחה והבית ולא כמי שיוצאת לעבוד ולוקחת חלק בחיים המודרניים. רשת הקשרים החברתיים ביישוב צפופה מאוד בגלל המוצא המשותף, הקשרים המשפחתיים הרבים וגודל היישוב. כל אלה מעודדים המשכיות של אורח החיים המסורתי. הנשים הללו הן דתיות בעצמן והן חלק מן המערכת החברתית של היישוב, ותפיסת העולם המסורתית ביישוב משפיעה גם עליהן.

המורות עובדות בבית הספר, וכאן התמונה מסתבכת עוד יותר. מיקומו של בית הספר בתוך היישוב, בין בתי הספר החרדיים הקיצוניים יותר, קובע במידה רבה את רמת הדתיות שלו. בית הספר צריך להיאבק על מקומו באוכלוסיה של אנשים מאמינים, שחלקם קיצוניים ממנו, ועובדה זו דוחפת אותו להשתדל להוכיח שאווירת הדת בין כתליו מספקת כדי להעניק לילדים חינוך דתי מתאים. המאבק הוא בין כוחות בלתי שקולים מלכתחילה, משום שהאמצעים העומדים בפני בתי הספר הפרטיים גדולים

יותר, והם מציעים אפשרויות כמו הסעות, כיתות קטנות יותר, וארוחות חמות לילדים. כדי להצליח בתחרות, קיימת בבית ספר הממלכתי דתי הזה הדגשה רבה יותר של הצד הדתי, והדגשה פחותה של הצד החילוני, הקיים בכל בית ספר חילוני. מכיוון שאין ביישוב בית ספר חילוני, אין בית ספר צריך להתחרות כלל בצד החילוני, והוא מרגיש עצמו "בסדר" בכיוון זה. גם בתחרות הזו, הדרישה מן המורות היא להתנהג על פי דימוי נשי מוגדר. גם כאן הדימוי מתבסס על תפיסת האשה כיושבת בית - "כבודה בת מלך פנימה" - וכאחראית על ניהול משק הבית וגידול הילדים. גם כאן היציאה לעבודה נתפסת כרע הכרחי ובהחלט לא כקריירה.

יחד עם זאת, גם העיירה וגם המורות הם חלק מן החברה הישראלית בכלל. המעבר לארץ חדשה, שבה תפיסת החברה את האשה שונה ומוציאה אותה החוצה מן המערכת המשפחתית לעבודה וקריירה - משפיע גם כאן. חלק מן הנשים בחברה הישראלית הכללית הן משכילות ובעלות קריירה מפותחת, והדימוי הנשי שלהן שונה בבירור. כחלק מן החברה הכללית, המורות נדרשות לצאת לעבודה ולפתח אישיות אחרת לחלוטין מן הדימוי המסורתי שלהן. החברה הכללית משפיעה בכיוון נוסף, והוא רמת החיים ונורמות הצריכה שהיא מציגה בפני אנשי העיירה. כדי להשיג את רמת החיים המקובלת במעמד הבינוני בחברה הישראלית הרחבה, על הנשים לצאת לעבודה. קיים פער בין הצרכים הכלכליים שלהן ובין היכולת הכלכלית לספק את הדרישות הללו בעזרת מפרנס אחד. העבודה איננה רק חלק מן הדימוי של האשה הישראלית המודרנית; היא גם צורך כלכלי, בהתאם לדימוי של המעמד הכלכלי הנדרש.

נראה כאילו הנשים הן כלי משחק בידי שני כוחות מנוגדים - אווירת העיירה ודרישות תפיסת העולם המסורתית שלה מצד אחד, והחברה המודרנית ודרישות החיים החילוניים שלה מצד שני. המורות, שהן חלק מן החברה המקומית וחלק מבית הספר, מתמודדות עם מערכות הניגודים הללו. הן מתנהגות כנשים מודרניות בעזרת היציאה לעבודה, ומשתמשות בהשכלתן לשם עבודה זו. יחד עם זאת, במקום כמו הבונים, נשים שהן קרייריסטיות ומודרניות אינן מתקבלות בברכה, והיציאה לעבודה איננה נתפסת כמשהו חיובי. המחיר שהנשים תשלמנה על הניסיון להיות מודרניות עלול להיות גבוה ויפגע במערכת הצפופה של הקשרים החברתיים

והמשפחתיים במקום. משום כך הן בוחרות בדרך אחרת: הן מציגות את העבודה במסווה מסוים; הן יוצרות לעצמן בחדר המורים דימוי חדש של "האם המלמדת".

נוצר כאן מצב פרדוקסלי, שבו כדי לעבוד הנשים מציגות את עצמן כאילו אינן עובדות. המורות מתמרנות בין שני התפקידים: הן מורות בכיתה, אבל מציגות בחדר המורים את העבודה כהמשך ישיר של הבית. העבודה מוצגת כאילו אין היא קריירה או עיסוק הממלא את עולמן. הן כביכול אינן מקדישות לעבודה זמן, מחשבה ומאמץ; הן נמצאות כאן רק כמשהו זמני ובלתי חשוב בעבודת יומן, משהו שניתן לוותר עליו בכל עת. העיסוק המרכזי שלהן, הדבר העיקרי בחייהן הוא עדיין הבית. המורות בבית הספר המקיף הדתי בהבונים מצאו פתרון למערכת הסתיירות והניגודים שבתוכה הן מתפקדות; בעזרת הסיפורים הן הופכות את בית הספר להמשך של הבית.

חוקרים רבים דנים בשאלה מהי הפונקציה של הסיפורים שאנשים מספרים. לנגליה (Langellier, 1989) מציגה סקירה של התחום ורואה את הסיפור כבעל פונקציות רבות בעת ובעונה אחת. היא מתייחסת להנאה שהסיפור גורם, לאפשרות לחזור ולחיות באמצעותו את העבר, לדרך של הצגה עצמית, להצגה של יכולת קומוניקציה, למחווה לקראת אינטימיות, לאפשרות לקשור קבוצה חברתית, לאפשרות לחזור ולשחק בדרמה חברתית, לאפשרות לדבר כדי ללמוד, להסביר או להדגיש נקודה. קרט (Carter, 1993) מדגישה גם היא את עושרו של הסיפור ואת ריבוי המסרים שלו. עיקר הפונקציה שלו הוא לדעתה הבניית העולם באמצעות ניסיון למצוא משמעות לשרשרת בלתי ברורה של אירועים.

בסיפורים של המורות בחדר המורים של בית הספר המקיף בהבונים ניתן בוודאי למצוא את כל עושר המשמעויות הללו. במאמר זה ברצוני להתייחס לאספקט אחד נוסף שעדיין לא טופל בהרחבה בספרות העוסקת בסיפורים, והוא הסיפור כפותר בעיות במציאות. כיוון זה הלכו במידה מסוימת דלאמונט (Delamont, 1989) ואורינג (Oring, 1987). דלאמונט התבססה על לוי-שטראוס (Levi-Strauss, 1966) וליץ (Leach, 1969) וטענה שהפונקציה של סיפורי האימים של תלמידים היא להציג ניגודים בעזרת

ממצע, כדי להתמודד עם פחדיהם מפני המעבר לבית ספר חדש. הסיפורים מאפשרים הצגת הפחדים, התבוננות בהם והתייחסות אליהם; עם זאת אין הם משנים את המציאות. הסיפורים הם כלי עזר אבל אין הם יכולים לשנות את עצם המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. אורינג (Oring, 1987) מציג את סיפורי הפלמ"ח או הציזבט הישראלי כמשקפים ניגודים הקיימים בחברה. הסיפורים מוצגים כהחצנה של הקונפליקטים הקיימים במציאות, לשם עיון פילוסופי, הגדרה חברתית והנאה אסתטית. הסיפורים אינם פותרים את הקונפליקט שבו נתונים המספרים ושומעיהם; הם מאפשרים את קבלתו כחלק מן הזהות שלהם.

בסיפוריהן של המורות בחדר המורים של בית הספר המקיף בעיירה הבונים ניתן לראות פונקציה שונה. גם כאן אנו עוסקים בניגודים, אלא שכאן הסיפורים גם מציגים את הפתרון לקונפליקט הקיים. הם מציגים לא רק ניגודים וממצע, אלא גם פתרון לבעיה. יש לסיפורים כוח מעבר לשלב של עיון והגדרה חברתית של בעיה; הם גם מציגים את פתרון הבעיה. הסיפורים החוזרים ונשנים יוצרים לגיטימציה של הפתרון, או מה שמאמבי (1987) (Mumby) קרא לגיטימציה של הצורות השליטות של המציאות. הסיפורים מחזקים פתרון מסוים אחד, אף על פי שייטכנו פתרונות אחרים לאותה בעיה. הסיפורים הופכים לכלי שדרכו המורות מציגות את הפתרון לבעיה שהציקה להן.

בחדר המורים המורות מציגות לעצמן את הקונפליקט ואת פתרונן. באמצעות הסיפור הן מבינות את הסיטואציה, ועם זאת הסיפור גם מחנך אותן להמשיך להתנהג בצורה הזאת. הן גם מספרות וגם מתחילות להאמין שזהו הפתרון היחיד האפשרי. תוך כדי כך הסיפורים גם משמשים חלק מתהליך של סוציאליזציה גם לשאר המורות בבית הספר. הסיפור הופך למעין אידיאולוגיה שאותה מעבירים בין השומעים בחדר המורים.

## ביבליוגרפיה

מנהיים, בי (1990), מרכזיות העבודה בישראל, בתוך: אי גלוברזון ואחרים (עורכים), משאבי אנוש ויחסי עבודה בישראל, עמ' 253-270, רמות, תל-אביב.

שמיר, בי (1990), מרכזיות העבודה בחברה הישראלית, בתוך משאבי אנוש... (לעיל), עמ' 270-310.

תיירי, אי (1981), סטטוס סוציותרבותי של העבודה בחברה הישראלית, מגמות 27 (1), עמ' 7-21.

Bauman, R. (1986), *Story Performance Event*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bernstein, B. (1961), Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, pp. 313-324.

Carter, K. (1993), The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education, *Educational Researcher* 22 (1), pp. 5-12.

Clandinin, J., Connelly, M. (1989), Narrative and Story in Practice and Research, In: Schon, D. (ed.), *The Reflective turn: Case Studies of Reflective Practice*, Teachers College Press, New York.

Connelly M, Clandinin, J. (1989), Story of Experience and Narrative Inquiry, In: Short, E. (ed.), *Forms of Curriculum Inquiry Guidelines for Conduct of Educational Research*, Sony Press, Albany.

Delamont, S. (1989), The Nun in the Toilet: Urban Legends and Educational Research, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12 (3), pp. 191-202.

- Egan, K. (1988), *Teaching as Storytelling*, Routledge, London.
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doublday, New York.
- Jackson, Ph. (1987), On Place of Narrative in Teaching, In: D. Berliner and B. Rosenshine (eds.), *Talk to Teachers*, Random House, New York.
- Kainan, A., (1992), Themes of Individualism, Competition and Cooperation in Teacher's Stories, *Teaching & Teacher Education* 8 (5/6), pp. 441-450.
- Kainan, A. (1994), *The Staffroom, Observing the Professional Culture of Teachers*, Avebury, Aldershot, England.
- Kainan, A. (1995), Forms and Functions of Storytelling, *Teaching & Teacher Education* 11 (2), pp. 163-172.
- Kainan, A. (1996), Stories About Power, The Power of Stories, *Journal of Curriculum Studies* 28 (3), pp. 301-314.
- Labov, W. (1967), Narrative Analysis, In: J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, Seattle.
- Langellier, K. (1989), Personal Narratives: Perspectives on Theory and Research, *Text and Performance Quarterly*, 9 (4), pp. 243-276.
- Leach, E. (1969), *Genesis as Myth and Other Essays*, Cape, London.
- Levi-Strauss, C. (1966), *The Savage Mind*, Weidenfeld & Nicholson, London.
- McCarl, R. (1987), Occupational Folklore, In: E. Oring (ed.), *Folk Groups and Folklore Genres*, Utah State University Press, Utah.



- Mumby, D. (1987), The Political Function on Narrative, *Organizations Communication Monographs*, 54, pp. 113-127.
- Oring, E. (1987), Folk Narrative, In: E. Oring. (ed.) *Folk Groups and Folklore Genres*, Utah State University Press, Utah.
- Orr, J. (1987), Sharing Knowledge Celebrating Identity: War Stories and Community Memory among Service Technicians, In: D. Middleton & D. Edwards (eds.), *Collective Remembering*, Sage, Newbury Park, CA.
- Prop, V. (1928), *The Morphology of the Folktale* (English translation), Research Center in Anthropology, Bloomington, Indiana.
- Schwartzman, H. (1984), Stories at Work: Play in an Organizational Context, In: E. Bruner (ed.), *Text Play and Story*, The American Ethnological Society, Bloomington, Indiana, pp. 80-93.
- Stahl, S. D. (1989), *Literary Folklorists and the Personal Narrative*, Indiana University Press, Bloomington.
- Tappan, M. & Brown, L. (1989), Stories Told and Lesson Learned, *Harvard Educational Review* 59 (2), pp. 182-205.