

קונפליקט מוסרי בחברה מרובת תרבויות- קולם של מורים לספרות לאה ברץ ורוני ריינגולד

תאריכים: קולו של מורה, הוראת ספרות, אומץ מוסרי, צרימה אידיאולוגית.

"Taking action when your values are put to the test"

(Kidder, 2005)

תקציר

רבים מן המורים סבורים, כי העיסוק בחינוך מוסרי איננו מהווה חלק מתפקידם המקצועי. הם מעדיפים לעטות על עצמם אצטלה של ניטרליות ולהתמקד בתהליך העבודה בהעברת תכני ידע של המקצועות אותם הם מלמדים.

מורים רבים אחרים סבורים, כי המשימה של חינוך מוסרי היא מרכיב מרכזי בתפקודם כמחנכים, ורואים עצמם כסוכני חינוך וככאלה מגלים אומץ מוסרי רב.

כאשר עוסקים בחברה הישראלית המאופיינת לא רק בשונות תרבותית מרובה, אלא בחיכוכים מרובים ועוינות בין חלק מן הקבוצות התרבותיות (בעיקר בין שתי הקבוצות הלאומיות- הפלסטינאית והיהודית) יש לבחירה בין התעלמות מהמשמעויות הפוליטיות של טקסט נלמד ובין הבחירה לעסוק בחינוך פוליטי משמעות מוסרית מהותית.

המאמר הנוכחי מתמקד במחקר, שנועד לבחון את ההתלבטויות המוסריות של מורים לספרות, פלסטינאים ויהודים, בעת שהנם מתבקשים ללמד שירים קונטרוברסליים מבחינה לאומית ושאינם מופיעים בתכנית הלימודים. כמו כן להתייחס להיבטים של אומץ מוסרי של מורים בישראל. היבטיה התיאורטיים של סוגיית האומץ המוסרי של מורים הוצגו במחקר קודם של המחברים (ברץ וריינגולד, בדפוס).

במהלך המחקר הוצגה בפני מורים המלמדים בבתי-ספר יהודים ומורים המלמדים בבתי-ספר ערביים האפשרות ללמד שיר פרובוקטיבי מבחינה לאומית שנכתב על-ידי משוררת ערבית ומשורר יהודי (בהתאמה). במסגרת תשובות שנאספו בשאלון נמצא, כי מרבית המורים הביעו נכונות ללמד כול שיר שיתבקשו, אולם רק אחוז קטן מן המורים, שהשיבו את השאלון הסכימו להשתתף בריאיון לגבי אופן ההוראה בפועל של השירים. תשובותיהם של הנענים לבקשה להתראיין מלמדות, כי רבים מהם בחרו לייצג בעת ההוראה את קולו של השלטון ולא קול מוסרי אישי אמיץ.

הקדמה

סוגיית האומץ המוסרי בהקשרים הוראתיים בחברה הישראלית מרובת התרבותיות, נדונה בהיבטיה התיאורטיים במאמר קודם (ברץ וריינגולד, בדפוס). המאמר הנוכחי מדווח על ממצאי הראשון מבין מחקרים אמפיריים הבוחנים את סוגיית האומץ המוסרי בתהליכי הוראה בישראל.

מאמר זה נדרש לשאלה שהיא מעניינם של מתכנני לימודים בבתי - הספר והעוסקים בהכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות. אנו מבקשים לבחון מהם ההשפעות של אמונותיו החינוכיות ומידת האומץ המוסרי של מורה על תפקידו. באופן ספציפי ברצוננו לבדוק כיצד מושפעים שיקוליו הדידקטיים של מורה מאמונות המוחזקות בתודעתו, כיצד הוא מגדיר את מטרותיו ההוראתיות שעה שהוא מחויב להקנותן לאחרים? מה קורה כאשר האמונות עומדות במתח עם המטרות של תכנית הלימודים שנתן בידו משרד החינוך?

המאמר נדרש לשאלת יישומה של תכנית הלימודים שניתנה בידי המורה בעת הוראתו בכיתה "לאחר שסגר את הדלת" כביטוי של גודלד (1973). גודלד מציין, כי האידיאולוגיה מהווה רק אחד מן הגורמים המשפיעים על המורה ועל תפקודו. אנו, רוצים להתמקד במחקר הנוכחי בהשפעת השקפותיו של המורה או בתפיסתו האידיאולוגית על הוראתו.

בתכנית הלימודים תשל"ט מצוין, כי: "תפקיד הוראת הספרות להיות חלק ממסורת תרבותית וכתחום משקף ערכים מוסריים, חברתיים ולאומיים". המורה נתפס כנושא המסרים והסמלים של החינוך הממלכתי (קלר, 1998). אם זאת יש מורים הסבורים, כי חינוכם המוסרי של תלמידיהם איננו חלק מתפקידם המקצועי. הם מעדיפים לעטות על עצמם אצטלה של ניטרליות ולהתמקד בהעברת תוכני ידע של המקצועות שהם מלמדים. דגם זה של מורה טופח באופן מתמיד עם ביסוס החינוך הממלכתי בתור בעל תפקיד שדעותיו הפוליטיות האישיות אינן צריכות לבוא לידי ביטוי במסגרת פעולותיו החינוכיות. אלו מורים הפועלים בקונפורמיות. כידוע, בתהליך של קונפורמיות אנשים משנים את תפיסותיהם, עמדותיהם או התנהגותם כדי שיתאימו לנורמות הקבוצתיות.

יש מורים אחרים שתפיסת עולמם בסוגיה זו מנוגדת לנוכח לעייל, מורים אלה יטענו, כי המשמיה של חינוך מוסרי היא מרכיב מרכזי בתפקודם כמחנכים, ורואים עצמם כסוכני חינוך ביקורתי וככאלה מגלים אומץ מוסרי רב (Kidder, 2005). אומץ מוסרי פירושו הנכונות להגן על ערכינו בפומבי. מורים חייבים להיות בעלי רצון ויכולת לדון בנושאים ערכיים ובסוגיות מוסריות ולעורר את המודעות של תלמידיהם (Klaassen, 2007). אשר לאומץ מוסרי בקרב מורים מדובר באתגר מנטאלי שהמאמץ אותו מסתכן בפגיעה בשמו הטוב, בעולמו הרגשי, ביושרה שלו או בדימויו העצמי. מדובר בפעילות הקשורה לערכים המרכזיים ביותר בעיני מי שפועל באומץ מוסרי (Kidder, 2005).

המורה נדרש לגלות אומץ מוסרי דווקא במצב שיש צורך לגעת בתפיסות עולם או באמונות שיש בהן כדי לפגוע בעולמו הרגשי.

ממקום של מכשירי מורים נראה לנו, כי אומץ מוסרי של מורים במערכת החינוך הישראלית הוא בעל ערך מוסף לאור המבנה החברתי והמציאות הפוליטית והחברתית בישראל. ריבוי התרבויות בישראל איננו מלווה באידיאולוגיה רב-תרבותית ובמדיניות חלוקה צודקת של משאבי המדינה בין אזרחיה השונים (רב-תרבותיות מבנית). מערכות היחסים בין הקבוצות השונות מאופיינות לעתים תכופות בחשדנות, עוינות ושליה הדדית. מאפיין זה של היחסים הבין-תרבותיים בישראל בולט במיוחד בנוגע ליחסי המיעוט הלאומי הפלסטינאי עם הרוב הלאומי היהודי (Reingold, 2007). אי לכך הבחירה בין התעלמות מהמשמעויות הפוליטיות של טקסט נלמד ובין הבחירה לעסוק בחינוך פוליטי היא בעלת משמעות מוסרית מהותית, בעיקר בהקשר של הוראת ספרות. זו מחויבת גם לערכים מוסריים ולא רק למטרות דיסציפלינאריות אסתטיות ולשוניות.

רקע תיאורי

אידיאולוגיה וחינוך בישראל

צבי לם, מחשובי הפילוסופים של החינוך בישראל, הציע טיפולוגיה של אידיאולוגיות חינוכיות פרדיגמטיות, שנתכנו בפיו סוציאליזציה, אקולטורציה אינדיבידואלית (לם, 2000, 2001, 2005).

כסוכן סוציאליזציה או אקולטורציה, המורה מוביל את תלמידיו לאמץ עולמות ערכיים מוכתבים, ואילו ברוח האינדיבידואלית תפקידו של המורה לסייע לתלמידו להתפתח ולהבנות בעצמו תפיסות ערכיות ומיומנויות של עריכת שיקולים ערכיים. ההבדל המרכזי בין שתי הגישות השונות הוא שבמסגרת תהליך הסוציאליזציה המורה הוא צינור לערכים ונורמות המוכתבים לו, והוא אינו מוסמך לערוך שום הכרעות אישיות לגביהן, ואילו במסגרת האקולטורציה על המורה לייצג ערכים תרבותיים שבהם הוא תומך ועליו לשמש דגם הזדהות של תלמידו עם ערכים אלה.

במקום אחר (לם, 1991) מבחין לם בין חינוך אידיאולוגי וחינוך פוליטי, כאשר במסגרת הראשונה המחנך מנסה לטעת בקרב תלמידיו נאמנות לתפיסות פוליטיות, ואילו במסגרת השנייה הוא מנסה לעודד אותם לפתח יכולות לגבש עמדות אישיות בכל הנוגע לסוגיות פוליטיות פרטניות.

במסמך עמדה שפרסם לם במסגרת מכון מופ"ת (1999), הוא מניח את התשתית התיאורטית לצורך הקיים בחינוך פוליטי. הוא מאבחן את סוגי המשטרים ואת סוגי החינוך המאפיינים כל משטר על מעלותיהם ועל מגרעותיהם, ומסקנתו היא שיש צורך בחינוך פוליטי. זאת מפני שחינוך כזה הופך את מושא ההוראה לבעל הכרה, לבעל תובנה יכולת שיפוט וביקורת של

הנקרה בעולמו. לחנך פירושו בראש וראשונה לפתח את היכולת להכריע בין חלופות של פעולה, הכרעה הכוללת גם את האפשרות של הימנעות מכל עשייה. כל ההכרעות הן אידיאולוגיות. כלומר אין הן מסקנות מדעיות המבוססות על עובדות או מסקנות פילוסופיות המבוססות על שיקול דעת והיגיון. מערכות טיעונים הממליצות על פעולות מסוימות בחינוך מצדיקות אותן ושוללות פעולות מסוג אחר, הן לעולם אידיאולוגיות. במילים אחרות, ההכרעה בתחום החינוך היא לעולם הכרעה אידיאולוגיות, אם כי אינה מלווה בהכרח בחינוך אידיאולוגי (לם, 2000).

בישראל קיימת שליטה צנטראליסטית של משרד החינוך שהוא גוף פוליטי: האחראי בקביעת המדיניות ובקביעת המעשה החינוכי במדינה. שליטה זו מתבטאת בכך שמשרד החינוך אחראי על החינוך הקדם אקדמי: מלאכת פיתוח תכניות הלימודים מסורה לצוותים מקצועיים עניינים הכפופים לאגף במשרד החינוך. משרד החינוך הוא המאשר את ספרי הלימוד, המוטמעים בתוך העבודה הבית ספרית השוטפת, והוא גם השולט במבחני הבגרות הבוחנים את הידע אותם רכשו התלמידים במהלך לימודיהם.

הקביעה של המטרות החינוכיות והתכנים הנלמדים בדיסציפלינות השונות, כמו גם השליטה והפיקוח על ספרי הלימוד שונה ממדינות רבות בעולם, שבהן תכניות לימודים דיסציפלינאריות מעוצבות על ידי גופים לא פוליטיים או אף על-ידי צוותי מורים בתי-ספריים. לעתים תכניות מעוצבות בשיתוף פעולה בין מורים לתלמידיהם (אלפרט, 2002).

שליטה כללית זו מאפשרת למשרד החינוך להשתמש בתכניות הלימודים כדי למצב וגם לעצב עמדות וערכים שמקורם בציונית המסורתית (הופמן ושנל, 2002). הדבר בולט במיוחד במקצועות של מדעי הרוח והחברה (אל-חאג', 2002; פדהצור ופרליגר, 2004).

תכנית הלימודים בספרות

בתכנית הלימודים בספרות (תשס"א) מודגשות בצד מטרות הבאות לפתח את רגישותו האסתטית של התלמיד מטרות הבאות ללמד תהליך של עיצוב יחסים עם הזולת באמצעות המפגש עם התנסויות וחוויות המעוצבות ביצירה הספרותית. כמו כן התכנית באה להעמיק את הבנת הלומד את עצמו וכן לפתח יכולת להבין ולשפוט עמדות המשוקעות ביצירה בנושאים חברתיים, לאומיים וכלל אנושיים, תוך התייחסות להקשר התקופתי של היצירות ולמציאות העכשווית כאחד. מטרות ההוראה מדגישות את טיפוח עצמאותם ואחריותם של הלומדים כקוראים המסוגלים לממש בכוחות עצמם קריאה פרשנית מנומקת של טקסטים מתקופות שונות ומסוגים שונים (תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה, תשס"א). התכנית מתווה את המטרות ומציגה רשימת יצירות שמהן יש לבחור וללמד. משמע חסרה כאן האפשרות לבחירה חופשית של טקסטים התואמים תפיסה אידיאולוגית של מורה ושאוּלי עומדים במתח או בסתירה לתכנית הלימודים.

נראה כי בתכנית הלימודים החדשה בספרות שפורסמה בשנת 2007 תחת הכותרת "בניית יחידות למידה לכיתה ז - ט: מערכת שיקולים" חל שינוי בגישה. בתוכנית צוין שיש לפעול בתהליך בניית היחידה בגמישות והיענות: "כידוע כל תכנית היא בסיס לשינויים הנובעים מהתרחשויות ומתהליכים בהווה. אפשר תמיד לסטות מהרצף המתוכנן כדי לשלב בהוראה יצירות שמתקשרות, בדרך זו או אחרת, למציאות המשתנה ולאירועים דרמטיים וקשים (שלמרבח הצער אינם נדירים במקומותינו (עמ' 40). כמו כן, חשוב להטות אוזן לתגובות התלמידים... ובאותו עניין הקשור בדילמות ושיקולים המתייחס לכיתה י' - י"ב נאמר בהקשר של בניית תכנית הלימודים: "מתן אפשרות למורים ולתלמידים לבחור יוצרים ויצירות על פי טעמים, יכולתם וצורכיהם, אם מתוך רשימות עזר המופיעות בתכנית כנספח, ואם מחוצה להן" (עמ' 83).

אולם, בחינה מעמיקה של התוכנית מעידה, כי מהנחייה המצוינת לעיל מתייחסת ל"העמקת הזיקה כלפי המורשת התרבותית היהודית-הישראלית עמוקת השורשים ורבת-הפנים" (עמ' 83) כך שחסרה עדיין אמירה ברוח אוניברסאלית, הגישה הביקורתית.

בדיון נרחב על הוראת הספרות ברוח הפדגוגיה הביקורתית כותבת דה - מלאך (2008): "המורה מגדירה את מטרת הקריאה כהבנת העמדות המועלות ביצירה. היא מבקשת לדבר על עמדת הדובר ומדגישה שהיא איננה בהכרח עמדת הסופר. בדרך כלל היא לא נוקטת עמדה משל עצמה כלפי השאלות המתעוררות ואף לא מעודדת את התלמידים לעשות כן. היא שואפת להפוך את הדיון לענייני ומדעי ככל האפשר, ועל ידי כך מנטרלת את יכולת התלמידים לבקר אותה ואת היצירות שהיא הביאה" (עמ' 148). כאשר הכותבת מתייחסת ליצירות שהמורה הביאה הן אלה היצירות המופיעות בתכנית הלימודים וכלל לא יעלה על דעתה של מורה להביא יצירה החורגת מתכנית הלימודים. דה-מלאך מוסיפה: "המורה משמשת כשומר הסף של הטקסט; השיעור צריך להסתיים בכך שתלמידים 'הבינו' את הטקסט וכל הסתירות יושבו. מעטות הן המורות שמסיימות שיעור ספרות עם ספקות או באי וודאות. מעטים הם התלמידים שמוצאים תבונה וכוח לערער על הדברים נוכח מערך הכוח הזה, שמשאיר מעט מאד מרחב תמרון" (עמ' 148) (לשון הנקבה היא הלשון הנקוטה בטקסט).

"הוראת ספרות ברוח הפדגוגיה הביקורתית עשויה לפתח בתלמידים מודעות למיקומם החברתי והפוליטי" (דה - מלאך, 2008, עמ' 183). היא גם תוביל לכך שתלמידי הספרות יפגשו את הסיפורים של ה'אחרים' בכלל, והערבים במדינת ישראל בפרט, ויעזרו בהם כדי לכתוב מחדש את הסיפור של עצמם" (שם, עמ' 178). לסוגיה זו בהרחבה נדרשה המחברת הראשונה של המאמר הנוכחי בדו"ח מחקר שהוגש למכון מופ"ת וכותרתו "שירים על קו התפר" (ברץ, 2002).

הוראת ספרות ברוח ביקורתית יכולה לשמש במידת מה התמודדות עם המצב שבו משרד החינוך, העוסק באופן כמעט בלעדי בתכנון של תכניות הלימודים בישראל, משתדל להימנע משימוש בטקסטים ספרותיים והיסטוריים טעונים ערכית, פוליטית ואמנותית העלולים לעורר צרימה אידיאולוגית (ברץ, 2004) או תחושה של אי נוחות בתהליך ההוראה.

שאלת הפירוש וההסבה שעושה המורה להנחיות המדריך למורה הכלולות בתכנית הלימודים וההתאמה להעדפותיו, ומידת הפעילות האמיצה מוסרית במהלך פרשנות זו. זוהי שאלת מפתח מעשית וחיונית: מהו שמנחה את המורה בבואו לתרגם את הכתובים לצעדי הוראה מוחשיים.

שליטה ופיקוח אל מול קולו האישי של המורה

תפיסת הידע כאמצעי כוחני לשליטה ולפיקוח עומדת במרכז הגותו של מישל פוקו, מהפילוסופים החשובים של המאה ה-20 ואחד ומן הבולטים במבקרי המנגנונים השלטוניים. לדברי פוקו, התחלף בעידן המודרני הכוח האבסולוטי והברוטאלי של הריבון מן התקופה שקדמה למאה ה-18 במנגנון של כוח סמוי ומתוחכם המבוסס על פוליטיקה של האמת (Foucault, 1975, 1980). כלומר, לדעת פוקו קיים קשר מעגלי בין הכוח השלטוני והידע וכל אחד מהם מעצב את השני ומעוצב על ידו. למעשה, ידע וכוח הם שני צדדים של אותו מטבע (Foucault, 1972). בעלי כוח ומעמד הם שקובעים ומגדירים לכלל החברה מהי האמת ככלי שרת לקידום האינטרסים שלהם (בק, 2005). לתיאוריות ביקורתיות נאו-מרקסיסטיות ופוסטמודרניסטיות נוספות קובעות כי ספרי הלימוד, או הטקסטים המונחים לפני התלמיד מהווים חלק מן הידע המאורגן של החברה. הם מבנים את המציאות החברתית של התלמידים מנחילים להם אמונות, נורמות, אידיאולוגיות, תפיסות ביחסי העצמי לאחר, לרבות תפיסות מוסר, ומעבירים את האתוס החברתי מדור לדור (זמיר, 2006). לכן בחירת טקסט בתהליך הלמידה משקפת תהליך אידיאולוגי מתהווה בחברה נתונה.

למרות תהליכי השליטה והפיקוח, למורה היכולת להתנגד לתהליכי הנרמול, כלומר לתהליכים שבמסגרתם המשטר מציג בפני האזרחים תיאורים של מציאויות אידאליות (אוטופיות). לדעת פוקו, לאינטלקטואל תפקיד מיוחד במאבק, כיוון שיש לו מעמד מיוחד במנגנון האמת אם הוא בוחר שלא לייצג את הערכים של המשטר. זכותו של אדם ואזרח להתנגד לממשלה, להרים קול נגד שימוש לרעה בכוח, ותפקיד החינוך בחברה דמוקרטית להכינו לכך (Peters, 2003). אם כך, קולו של המורה יכול להיות קול של "אומץ מוסרי" או היפוכו קול של "היעדר אומץ מוסרי".

דה מלאך (2008) נוגעת בשאלת תפקידה של הספרות להיות מתקנת עולם (עמ' 85). התיאוריות האנטי-הגמוניות יבקשו להרחיב את הרפרטואר על ידי הכנסת יצירות שהודחקו על ידי

ההגמוניה. הן ינסו לאתגר ולקדם באמצעות הוצאה לאור או מחקר והוראה. אנחנו מעבירים את שרביט הבחירה לידי המורה, אל ה"יחיד" ולא אל "מערכת". דה מלאך מתייחסת בספרה אל "כוחות פועלים" כאשר דמותו, זהותו או תפיסת עולמו של היחיד מיטשטשת. לאור דבריה, למושג אומץ מוסרי חשיבות מיוחדת!

אנחנו מבקשים לבודד את קולו של המורה היחיד. במקרה הנדון אנו מתייחסים אל מורה, אשר עושה צעד נוסף מעבר לגבולות מערכת תכנית הלימודים שהוא מחויב לה. מורה אשר מוכן לשלב בתהליך ההוראה חומר ספרותי, שאינו תואם את הלך הרוח הציבורי, או חומר שיאפשר לתלמידו להביע דעות שאינן תואמות או מקובלות על מי שנמנה עם הזרם המרכזי. תהליך זה חושף לעיתים את המורה לספרות לסיטואציה של צרימה אידיאולוגית. צרימה אידיאולוגית פירושה: פעולה תודעתית של קליטת ידע והפנמתו לצורך מכוון של ברירה מודעת שתבוא בשלב מאוחר יותר. צרימה נוצרת, כאשר הקולט מבין שמחסן הידע שלו מכיל גם דברים שהם בניגוד למה שחונך עליהם עד לשלב החדש בו הוא מצוי בתהליך הלמידה/הוראה. הצרימה היא שלב של מודעות. בשלב זה מתאפשר לקולט לערוך שיקול דעת מהיר מה ברצונו לערוך עם הידע אליו הוא נחשף: לקבלו, לדחותו, או לקבלו תוך ביקורת. עיצוב מערך הידע החדש מאשש או דוחה את הצרימה הנוצרת בהתאם ליכולת ההתמודדות עם התכנים הנידונים (ברץ, 2004).

אם מורה נתפס כסוכן חברות, שאמור להציג לתלמידיו את התפקידים החברתיים שעליו לאמץ ולשכנעם לקבלם הרי שלצרימה האידיאולוגית השלכות על תהליך ההוראה. זאת מתוך הנחת שתוכני לימוד שאינם חופפים את תפיסותיו של המורה יוצרים דילמה ערכית-תודעתית, וכתוצאה מכך מעמידים למבחן את השקפותיו האתיות של המורה. סיבת הדבר היא שידיו של מורה, הרגיל להיות בעל ה"ידע הלגיטימי" (גורדון, 1998) נשמט הכוח שצבר. ההנחה היא שמורים דוברים מתוך נקודת מבט מוסרית ויש להם חלק בחינוך הערכי של תלמידיהם. מכיוון שההוראה מערבת הערכה, שפיטה ובחירה, שהם כולם מאפיינים הכרחיים המצויים בכל התמודדות ערכית, על המורים מוטל לבחור איזה "קול מוסרי" (Moral Voice) ישמעו (Elbaz, 1991).

"כל נקודת מפגש בין מערכת השקפות לבין כוח פוליטי הינה אידיאולוגית" (איגלטון, עמ' 16). מכאן נובע שקולו של מורה הוא האמצעי לזהות את מיקומו במערכת, כלומר באמצעות הקול שמורה משמיע נוכל לזהות את תפיסתו האישית והחברתית.

קולות של מורים

בחירה בדרך הוראה פירושה השמעת קול! איזה קול יבקש המורה להשמיע? השמעת הקול הפרמלי של המדינה, השמעת הקול המשקף את אמונותיו האישיות או הקולקטיביות של המורה או שמא השמעת קולותיהם של התלמידים? מה מתוך הבחירות ניתן לכנות בחירה מוסרית? האם יש קשר בין קולו של המורה לבין הבנת מה שניתן להגדרה כקול מוסרי? ומתי קולו המוסרי יבטא גם אומץ מוסרי?

בהעדר הקשרה השיחי של אמירה מסוימת לא ניתן לקבוע אם מהות הקול היא אידיאולוגית או שאינה כזו. כאשר אופייה האידיאולוגי של אמירה מסוימת קשור פחות לתכונותיה הלשוניות האינהרנטיות מאשר לשאלה מי אומר מה, למי ולשם מה. מונחים הופכים אידיאולוגיים בעיקר בשל האינטרסים הכוחניים שהם משרתים והתוצאות הפוליטיות שהם מחוללים. הרעיון הכללי אפוא הוא שאותו מונח עצמו יכול להיות אידיאולוגי בהקשר אחד ובלתי אידיאולוגי בשני; אידיאולוגיה היא פונקציה של היחס בין האמירה מסוימת להקשרה החברתי (איגלטון, 2006).

ריימונד וטאונסד (Raymond & Townsed, 1992) וגודסן (Godson, 1992) מניחים כי קיים "קול מורה" וראוי להקשיב לו בשיח המחקר. בהקשרה לקול המורים יש לשים לב להשמעת הקול בסביבה חברתית, היסטורית ותרבותית (Gudmundsdottir, 2001). בוא (Boa, 1999) מתייחסת לקול באמצעות ההיבט הפסיכולוגי. היא מדגישה שלכל אחד מאתנו האפשרות לבטא את עצמו בקולות שונים ולחשוף היבטים שונים באישיות ברגעים שונים בהתאם למצב בו אנו שרויים, אבל חשוב לשים לב למושג הקול גם מבחינה חברתית. למושג הקול הסתעפויות חברתיות ופוליטיות שאין להתעלם מהן. ממיקומו של קול משתמעת זכאות לדיבור, כמו גם דיבור בהקשר, דיבור לקהל ודיבור למען מטרה מסוימת.

אלבז-לוביש (2005) מחלצת קולות שונים הבוקעים מסיפורה של מורה. במסגרת אחת מסתבר, שמורה מספר סיפור המתאר תרחיש לימודי בכמה קולות. הוא מספר זאת באמצעות קולות המתנגשים זה בזה. כדי לחלץ את כוחו יש לעשות ניתוח נארטיבי או ניתוח כדי לבדוד כל קול.

לנסמיר וסטנובסקי (Lensmire & Satanovsky, 1988) רואים בקול לא דבר מה נתון, הבא לידי ביטוי בדיבור בדרך שאינה בעייתית, אלא "פרויקט": "דבר מה שהתלמידים יכולים לפתח באמצעות עבודה". עוד הם טוענים "שהקול אינו מצביע על איזושהי מהות בתוכנו שזכתה לביטוי, אלא הוא מצביע על מאמץ אנושי נמשך אשר בונה ובונה מחדש את העצמי שלנו ואת יחסינו האחרים עם העולם".

הם מוצאים בקול שלושה ממדים: ניכוס, מאבק חברתי והתהוות (בתוך אלבו- לוביש, עמ' 354).

ניכוס - פעולה המדגישה את "פעילות של העצמי" אל מול משאבים תרבותיים. בפיתוח קול אין היחיד רוכש באורח סביל ידע כדבר מה נתון, גם לא מטמיע את תוכן התרבות כפי שזה מוצג לו, עליו לעבוד כדי להקנות משמעות לתופעות שסביב, מתוך שימוש בשפה שהוא ואף אנחנו חולקים עם אחרים, במונחים של ההיסטוריה שבה משובצים חיינו והסיפורים האישיים והחברתיים שבהם אנו נוטלים חלק. באורח בלתי נמנע אנו תלויים בקולותיהם של אחרים שקדמו לנו וציידו אותנו במילים לשימוש. או על פי תפיסתו של באחטין (1986), בתהליך ניכוס אנו נוטלים שפה של אנשים אחרים ומעבדים אותה מחדש.

מאבק חברתי - בפיתוח השיח המשדל באופן פנימי, אנו שואפים להשתמש בשפה שניתנה לנו על מנת לבטא את רעיונותינו, רעיונות שלפחות בחלקם הם חדשים, ולבטא אותם בדרכים שישכנעו את הקהל בטעם שבדברינו, בכך שיש היגיון ברעיונותינו ושעודנו מוכשרים להשתמש בשפה שאנו חולקים עם אחרים. היבט נוסף של מאבק ברכישת 'קול' היא העובדה שלעיתים אנו מוכרחים לבחור קול אחד מבין קולות מרובים, לנקוט עמדה המציבה אותנו מול קהל כזה או אחר, כלפי אחרים או מחוצה להם.

התהוות - בפיתוח של קול משדל באופן פנימי אנו מעורבים בצמיחה ושינוי, בונים מחדש את הידע שנמסר לנו ובחרים מתוך הידע החדש שרכשנו מהב שימושי לנו במצב הנוכחי.

למחנך/מורה אין שום חובה להצהיר מהי העמדה הפוליטית שבה הוא מחזיק, אבל עליו להציג את קשת הדעות כדי ליצור תשתית לחינוך הומניסטי (אלוני, 1998). בתהליך שכזה תפקידו של החינוך להרחיב ולהעמיק, לעדן ולשכלל את אופני ההתנסות האנושיים באמצעות התודעות למעלות ולהישגים של רוח האדם, כפי שהם באים לידי ביטוי במיטב היצירות, הכתבים והמעשים בתרבות האנושית. עוד עוסק החינוך ההומניסטי בהרחבת אישיותו של האדם על ידי הקניית דעת, העשרת הדמיון, טיפוח האהדה והרגישות לזולת, עיצוב דפוסי התנהגות בין אישית שיש בה דרך ארץ, יושר, הגינות ואחריות חברתית. חשוב גם להציג את קולו של המורה לספרות המלמד ברוח הפדגוגיה הביקורתית או ברוח התיאוריות האנטי-הגמוניות. אליבא דה מלאך (2008), קול זה יבקש לזהות את מארג הכוחות הפוליטיים שביסוד הטקסטים הנלמדים. הקול הביקורתי יבקש לסייע לתלמידים לחשוף את האידיאולוגיה שמאחורי הטקסטים, להתנגד לכוחות הגמוניים העולים מהם ולחבור לכוחות ההתנגדות המצויים בהם, או להדיח את החתרנות המשתמעים מהם. הקריאה האנטי הגמונית תעסוק גם בשאלות המערך החברתי הספציפי בישראל (דה מלאך עמ' 237)

מתודולוגיה

בדברים הבאים יוצג מחקר שנועד לבחון את ההתלבטויות המוסריות של מורים לספרות בישראל, פלסטינאים ויהודים, בעת שהם מתבקשים ללמד שירים קונטרוברסליים מבחינה לאומית. המחקר מבקש לבחון את מידת האומץ המוסרי שמגלים מורים לספרות בעת הוראת טקסט היוצר צרימה אידיאולוגית.

למחקר זה שני חלקים. בחלקו הראשון חולק שאלון סגור ל- 200 מורי ספרות מן החינוך הממלכתי. 159 מורים לימדו בבתי - ספר ממלכתיים יהודיים ו- 41 בבתי-ספר ממלכתיים ערביים. השאלון ביקש לבדוק, האם מורים ילמדו שירים של משורר כאשר דעותיו האידיאולוגיות אינן עולות בקנה אחד עם תפיסת עולמם או עם הקונצנזוס החברתי פוליטי לגבי אותו משורר. האם לאחר הצגת השיר המורים יהיו מוכנים לדון עם התלמיד על ההשתמעויות הפוליטיות: האידיאולוגיות נתפסות כתוכן המוצהר בשיר ואילו המושג פוליטיקה מתפרש כמה שמוציא לפועל את התוכן המוצהר.

לשאלונים שנשלחו צורפה מעטפה מבוילת, והמורים נתבקשו להחזירה לחוקרים לאחר שמלאו את השאלונים. נתקבלו חזרה 91 שאלונים, שהם כ- 45% .

21 מהשאלונים שהוחזרו מולאו על - ידי מורים המלמדים בבתי - ספר ערביים והשאר (70) על-ידי מורים המלמדים בבתי - ספר יהודיים.

בבסיס השאלונים עמדו הנחות אלו: א. לטקסט היוצר צרימות אידיאולוגיות יש השלכות על תהליך ההוראה ב. תוכני לימוד שאינם חופפים את תפיסותיו של המורה יוצרים דילמה ערכית – תודעתית, וכתוצאה מכך מעמידים למבחן את השקפותיו האתיות של המורה.

השאלה שלפני האחרונה בשאלון (ראו נספח מספר 1) נועדה לברר האם המורה יסכים ללמד שיר פרובוקטיבי מבחינה פוליטית, שנכתב על - ידי בן הקבוצה הלאומית היריבה. השאלה האחרונה ביררה האם המורה מסכים להשתתף בריאיון בו יישאל על האופן בו ילמד את השיר.

13 מבין המורים הפלסטינאים הסכימו להתראיין (62%) ו-25 מורים יהודים (36%). הוחלט, כי נראיין מספר שווה של מורים מכל קבוצה לאומית. בדברים הבאים נתמקד בשתי שאלות אלו בלבד.

בשלב השני של המחקר, אם כן, רואיינו 26 מורים. 13 המלמדים בבתי-ספר יהודיים ו- 13 המלמדים בבתי - ספר ערביים. למורים מהקבוצה הראשונה הוצג שירה של נידאא חורי "בהיכלי המקדשים", ואילו למורים מהקבוצה השנייה הוצג השיר "ירושלים עדי עדי" של אצ"ג, (השירים מופיעים בנספח). שני השירים נבחרו משום היותם "קשים" מבחינה רגשית ומבחינת האידיאולוגיה שהם משקפים. לדעתנו, נדרש אומץ מוסרי רב כדי להתמודד עמם

בתהליך ההוראה. שני השירים הם דוגמה או ליתר דיוק "אמצעי" שבאמצעותו אפשר לחשוף קשת של נושאים וערכים שבהם נדרש מורה לאומץ מוסרי. הדיון באמצעותם מאיר את הסוגיה הנבחנת לעומק.

ניתוח הנתונים שעלו מתוך הראיונות ועיבודם התבסס על איתור קטגוריות, קריטריונים והגדרתם. שיטת המחקר האיכותי נבחרה לשם כך על מנת לאתר מרכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים בנתונים. הממצאים נותחו בדרך הידועה כשיטת מנייה (כימות) על ידי קידוד פתוח וצירי של האינפורמציה העולה מתוך הראיונות. גישה זו אפשרה להגיע לתוצאות כמותיות ולהסיק מסקנות בהתאם. כימות הממצאים נעשה גם לשם השוואה ותיקוף עם הממצאים העולים מתוך השאלונים (צבר בן יהושע, 1990).

ממצאים

54% בקרב המורים שענו על השאלונים סבורים, שאין זהות בין המושגים אידיאולוגיה ופוליטיקה, ואילו 41% סבורים כי קיימת זהות. 95% מן המורים סברו שיש ללמד את ההבחנה בין שני המושגים.

עוד נתבקשו המורים לציין, אם יתייחסו או ילמדו כל שיר של כל משורר ללא הבחנה לאומית או אידיאולוגית. 92% השיבו בחיוב, כי יעשו זאת. 97% מן המורים ציינו כי יתייחסו אל התפיסה האידיאולוגית ואל האמצעים הפואטיים במידה שווה. מורים סבורים, שתפקיד השירה הוא להחדיר תפיסת עולם גם אם ידעו מי כתב אותו. משמע מתוך השאלון הסגור נדמה, כי "צרימה אידיאולוגית" אינה גורם מעכב. עוד משתמע מהשאלון הסגור שקיימת **פתיחות** רבה בקרב המורים. קיימת הבנה שהשיר נועד להעביר תפיסת עולם וראוי להכיר מגוון תפיסות ומגוון דעות, ולשאלה האידיאולוגית ונגזרותיה הפוליטיות אין משמעות בשיעורי הספרות.

עוד נשאלו המורים לגבי הכתוב בחוזר מנכ"ל לגבי הבעת דעה בכיתה. 54% סבורים שקיים איסור על הבעת עמדה פוליטית. בחוזר מנכ"ל משנת 1953 סעיף 19 כתוב שקיים איסור על קיום תעמולה בשטח בית הספר, שטח בית הספר משמע כולל גם את הכיתה. אולם אין שום אמירה לגבי חופש הבעת דעה.

כאשר ביקשנו לראיין מורים הסתבר כי למרות שבמסגרת התשובות על השאלון הסגור רבים הצהירו כי יסכימו ללמד שיר בו צרימה אידיאולוגית, בפועל רבים ממורים אלה (מעל למחצית) לא הסכימו להתראיין.

להלן דוגמאות לנימוקי מורים שסירבו להתראיין:

"אני עסוק/ה".

"אני צריך/ה זמן לחשוב ואחזור אליך".

"הזמן קצר וצריך להקדיש את השיעורים להכנה לבחינת הבגרות בספרות".

"אני מסרב להביא שיר פוליטי לכיתה".

"הכיתה לא תוכל להתמודד עם הנושא מבחינה רגשית".

"צריך להציג מכלול עמדות, ואין לי רצון להציג את עמדת הצד "האחר".

"השיר קשה מבחינה פואטית".

"הזמן (האקלים החברתי שנוצר בארץ) אינו מתאים".

"אני מפחד שהכיתה תזהה את השקפתי הפוליטית, ככזו המובעת בשיר".

"השיר אינו מופיע בתכנית הלימודים, ולכן אינני רשאי להביאו לכיתה".

"חוזר מנכ"ל אוסר עלי להביע עמדה פוליטית".

כלומר: הנימוקים הם בחלקם פרי עמדת המורה כלפי הנושא, ובחלקם בחרו המורים להשליך את בחירתם על תלמידי הכיתה או על גורמי חוץ כמו חוזר מנכ"ל. החשש וההסתייגות אפיינו את המורים במגזר היהודי ובמגזר הפלסטינאי כאחד.

מרבית המורים, שניאותו להשתתף בריאיון, ביקשו לוודא שהתשובות או ניתוחן ייעשו בעילום שם. חוסר הרצון להיחשף היה נכון הן לגבי מורים במגזר היהודי והן לגבי מורים במגזר הפלסטינאי. הסיבות לכך מגוונות והן הוגדרו על יד המורים גם אם לא נתבקשו לכך.

ממצאים מתוך הראיונות

במהלך הראיונות עם המורים נתבררה תמונת עולם שונה לחלוטין, מזו שלגביה הצהירו המורים בשאלונים. המורים לא ששו לחשוף את דעותיהם, הדברים מובאים להלן כהיגדים. לא נמצא הבדל משמעותי בין אמירות של מורים פלסטינים ויהודים, ולכן הממצאים מצוינים ללא ההשתייכות התרבותית.

לאחר חשיפת הטקסט בפני המורים ביקשנו לבחון עד כמה הם ייצמדו בתהליך ההוראה אל הטקסט, כלומר - עד כמה יתייחס המורה אל האמירה הספרותית פואטית ועד כמה ישמש הטקסט כנקודת מוצא לדיון בסוגיה של מהותו של "האחר". הטקסט נבדק בהצלבה: שיר של אצ"ג במגזר הערבי ושיר של נידאא חורי במגזר היהודי, לכן הטקסט הזמין תגובות דומות. מרבית המורים נשארו נאמנים ליצירה. הדיון נסב סביב אישיותו של המחבר או סביב הצגת תמונת העולם העולה בשירו ולא נוצר דיון מהותי באידיאולוגיות הנגזרות מן הסב - טקסט.

המורים השתמשו במתודות למידה מגוונות: כמו הסתרת שם הכותב, בחירת השורה המשמעותית ביותר בשיר, לדעת התלמיד, או לחלופין מכלול האמצעים האמנותיים הנמצאים בשיר. בכל מקרה המורים ניסו להסוות גלישות אל עניינים פוליטיים.

ניתוח תשובותיהם של המורים אפשר לנו לזהות מגוון קולות ולהגדיר מספר טיפולוגיות של קולות. להלן יוגדרו ראשית שלושת ממדי הקולות שאיתרנו. לאחר מכן יצורפו דוגמאות מדברי המורים לכל אחד מסוגי הקולות.

הקטגוריה הראשונה כרוכה ב"מהות הקול" ושני סוגי הקול הנמנים עמה הם קול משוחרר וקול שבוי. קול משוחרר הוא קול במסגרתו המורה מבטא את תפיסת עולמו כיחיד, כאן הוא יאמר את מה שהוא מוצא לנכון לומר, כלומר: זהו קול אמיץ מבחינה מוסרית הוא אינו מרגיש תלות בגורמים חיצוניים כמו המוסד שהוא מלמד בו, האקלים החברתי או חוזר מנכ"ל. אם קולו שבוי הרי הוא נתון או כפוף לגורמים אשר מאלצים אותו להציג עמדות ללא קשר למה שהוא מאמין.

הקטגוריה השנייה קשורה ל"מיקוד הקול". האם המורה ינסה להיצמד להיבטים האסתטיים של השיר ולהימנע מעיסוק בתכניו הפוליטיים או שלא ינסה לעשות זאת. קולו של מורה המנסה להתעלם מההיבטים הפוליטיים יוגדר כניטראלי, אם כי אנו יודעים כי ניטרליות במעשה החינוכי איננה אפשרית ופירושה ייצוג של האינטרסים השלטוניים. קולו של מורה שאינו מתעלם מהאקלים הפוליטי במסגרתו מוצג השיר יוגדר כקול פוליטי. קול פוליטי, ללא קשר לעמדות הפוליטיות האישיות מבטא התנהגות אמיצה מוסרית.

הקטגוריה השלישית קשורה ב"תכלית הקול". האם המורה יציג מגוון של עמדות פוליטיות הקשורות לנושא המוצג בשיר, ובאיזה אופן הוא יאפשר לתלמידיו להביע את דעתם האישית, בין אם קולותיהם של התלמידים נוגדים את דעתו או תואמים אותה. אם מורה יציג או יאפשר להשמיע עמדות הסותרות את האידיאולוגיה המקובלת, אזי קולו לא יוגדר כמקדם סוציאליזציה, אלא כקול המקדם אינדיבידואציה (לם, 2000). במקרה הנוכחי לא רק שהמורה יכול לבחור בהתנהגות אמיצה מוסרית אלא אף שהוא יכול לחנך את תלמידיו להיות אמיצים מוסרית.

היגדים מדברי המורים

א. מהות הקול

קול שבוי :

"צריך לחנך על פי ערכי המדינה".

"התלמידים עלולים לזהות את דעתי הפוליטית".

"אני עלול להיתפס כמשתף פעולה".

"עיינו הגדולה של השב"כ נושפת בעורפינו".

"ההנהלה אוסרת להביע דעות".

"לא צריך לחשוף את האמת שלך, גם שפת הגוף משדרת. לכן יש להימנע מלדון בשירים 'לא

נוחים".

"אנסה להוכיח שהאמת האובייקטיבית צודקת". (חזר בהצלבה)

"אני אזרח מקופח, מרגיש כבול, יש קודם לתקן את עיוות כפר קאסם".

"אם יכפו עלי ללמד שיר שאינו תואם את דעותי זה יהי השיר 'שלא אספיק'".

קול משוחרר :

"אלמד את החומר בכל מצב".

"אני המלך בכיתה".

"אף אחד לא יכתוב לי מה ללמד, גם לא תכנית לימודים".

"כדי להעשיר את עולמם של התלמידים אבחר בחומרים מעניינים, גם אם יש בהם אמירה

אידיאולוגית או פוליטית".

"אלמד שיר המתאים לדעתי הפוליטית".

ב. מיקוד הקול

קול ניטרלי :

"יש להפריד בין אקלים פוליטי ובין תהליך פואטי".

"השירה מגויסת ואז קשה לקבל את האמת הפואטית".

"גם אם יפה מבחינה אומנותית התפיסה הפוליטית מנטרלת את יופיו".

"במקום שבו נושבת רוח פרצים, סגור את החלון ושב לנוח". (פתגם ערבי)

"מורה בוגר מסוגל לנטרל את דעותיו לכן יכול להציג מסר אובייקטיבי".

"התלמיד לא יפריד בין הצד האומנותי לבין הצד הפוליטי".

"אין ללמד שיר שהמסר שלו כרוך במוות".

"קשה לקבל אמת פואטית".

קול פוליטי :

"חשוב להתמודד גם עם טקסט קשה גם פואטית וגם אידיאולוגית".

"השיר מסייע בחשיפת עולמו של האחר".

"דווקא רגישותו של המשורר מסייעת בחשיפת הבעיה הפוליטית".

"שיר הוא אמצעי להחדרת מהות אסתטית אין מנוס מלהסביר שצריך לחיות פה ביחד".

"שיר חייב להיות מנוף להצגת תפיסות עולם גם פוליטיות".

"העם הטרוגני לכן חייבים ללמד גוונים שירים שונים".

ג. תכלית הקול (קול מקדם סוציאליזציה- קול מקדם אינדבידואציה)

"יש ללמד אמת היסטורית".

"אסור לתלמיד להביע את דעותיו, כי הוא עדין לא בשל".

"אסור בגיל ההתבגרות לבלבל אותו בבעיות מן הסוג הזה".

"השיר מטפח ערכים מסוכנים".

קול מקדם אינדיבידואציה :

"כל תלמיד ישפוט את הדברים (הכוונה לאמירות הפוליטיות שבשיר) על פי תפיסתו".

"התלמיד צריך לבחון את השקפת עולמו ביחס לסביבה".

"יש לחנך לראיה פלורליסטית".

"יש לטפח את עולם הרגש של התלמיד".

"דווקא מתוך שיר אלים ניתן ללמד מהי אי – אלימות".

"יש לגרום לתלמיד להבשיל כדי לשמוע מכלול של דעות גם אם אלה לא תמיד נעימות

לאוזניו".

"ריבוי דעות הופך את השיעור למעניין".

"מותר לתלמיד להביע כעס, ביקורת ואת רגשותיו".

"יש לחשוף לתלמיד עולם רחב כולל את עולמו של האחר".

דיון מסכם

לא אחת ההוראה מזמנת למורים התמודדות עם דילמות אתיות. דילמות אתיות הן מצבים מורכבים ודרמטיים במיוחד שבהם האדם אובד עצות בשאלה כיצד לפעול ובמה לבחור. כשר (1996) מדגיש דילמה אתית בהקשרה המקצועי כמצב שבו מתגלעת התנגשות בתחום הערכי, המקשה על המורה לפעול בהתאם למרכיבי החובה או הרצון שלו.

לתוכן הדברים המונחים לפני המורה נודעת חשיבות רבה. תוכן שלגביו אין קונצנזוס, ואשר מעורר צרימה אידיאולוגית, יכול להוביל מחד גיסא להתנהגות קונפורמיסטית ומאידך גיסא למעשה חינוכי שיש עמו אומץ מוסרי. מדובר באתגר מנטלי אשר יכול להוביל את המורה להסתכן בפגיעה בשמו הטוב, בעולמו הרגשי, ביושרתו או בדימויו העצמי. לפעול באומץ מוסרי משמעו פעילות המכוננת את הערכים המרכזיים ביותר של המורה. קולו של המורה או האומץ המוסרי שיגלה בתהליך ההוראה נובע בעיקר מן ה"חומר" המונח לפניו.

מכאן שמאמרנו בחן לא רק קולות המשקפים מגוון אידיאולוגיות, אלא גם את מידת האומץ המוסרי של מורים. במילים אחרות, האם מורים לספרות יעשו צעד נוסף, ובמסגרת החינוך המוסרי שאותו קבעו כחלק אינטגרלי בתהליך הקניית היצירה יהיה גם ביטוי לאומץ מוסרי. האם המורים ידגימו במסגרת עמדותיהם גישה פדגוגית המחזקת את "האני" האישי, "אני" כזה שיחזק גם את ה"אני" של התלמידים? האם בתהליך זה יהיה מקום גם לחיזוק ה"הלאומי", מה גם שהוא יוצר דיסוננס קוגניטיבי לאור התכנים הספרותיים שעלו לדיון?

מתוך ניתוח הממצאים עולה, כי רבים מהמורים מסרבים להתייחס לסוגיה של הוראת טקסטים היוצרים צרימה אידיאולוגית. מבין אלה המוכנים להתייחס לסוגיה חלק ניכר אינם משמיעים קולות המעידים על אומץ מוסרי אלא נותרים בתוך מהות ה"קול השבוי".

מורים רבים, מבין אלה שהסכימו להתראיין, לא ששו לחשוף את דעותיהם במהלך הראיון, וניתן היה להבין כי הם גם אינם ששים לחשוף עמדות בכיתות במהלך תהליכי ההוראה. רבים תיארו כי קולותיהם שבויים, כלומר כי הם כפופים לגורמים אשר מאלצים אותם להציג עמדות ללא קשר לאמונותיהם האישיות. התשובות לימדו כי כאשר הם גולשים לדיונים פוליטיים הם לעיתים רבות מנסים להסוות זאת, כלומר הם מנסים, לכאורה, להיצמד להיבטים האסתטיים וקולם ממוקד בגישות ניטרליות מבחינה אידיאולוגית.

אין אם כך להתפלא, כי לצד ניסיונות להסתרת עמדותיהם וייצוג עמדות שלטוניות או עמדות קונפורמיסטיות, רבים מהמורים אינם מעודדים את תלמידיהם להשמיע עמדות הסותרות את התפיסות המקובלות, כלומר המורים ממשים את תפקידם כסוכני סוציאליזציה.

שיערנו, בטרם פנינו למחקר, כי הפיקוח ההדוק הקיים על מערכת החינוך הממלכתית הערבית, יוביל לכך שהמורים המלמדים במערכת החינוך הממלכתית הכללית, יגלו עמדות המעידות על אומץ מוסרי רב יותר משל עמיתיהם בחינוך הערבי, נוכחנו שאין זה כך. כדי שעמדתנו תהיה ברורה, לא חשנו כי היהודים יהיו אמיצים יותר ומוסריים יותר, אלא שיערנו כי האיום אותו הם חשים קטן יותר ולפיכך הם יגלו עמדות יותר אישיות. הנחתנו זו הופרכה ומצאנו, למעשה, דמיון רב מאוד בין הקולות של המורים מן המחנות השונים.

לדעתנו, לאור האקלים החברתי השורר במדינת ישראל קיים פער בין יכולת יצירת דיפרנציאציה בין הבנת המורה את תפקידו כנושא-בשורה אוטונומי (כסוכן אינדיבידואלי) לבין תפיסתו את היותו שליח של תפיסת עולם (סוכן סוציאליזציה) שהוא אינו מאמין בה. כלומר: המורה אינו רוצה להרגיש שבוי בתוך תפיסת עולם או אידיאולוגיה שבה אינו נזקק להפעיל הכרה והערכה ולקבל את האידיאולוגיה כפי שהיא. אבל בה-בעת הוא מבקש לחנך אדם בכוח התבונה שניתנה לו לבדוק ולבקר את עצמו, לפתח את הזהות והסובייקטיביות של עצמו. אדם בעל תבונה מסוגל לתת הסבר למציאות המקיפה אותו ולהגשים את הערכים שחורגים מעבר לתכלית הפרטית של עצמו - כלומר לממש את האידיאולוגיה החברתית הראויה לאותה שעה גם אם היא מנוגדת לדעתו.

בניגוד לסוכן החברות או סוכן התרבות, מורה הפועל כמומחה אמור לדחות את הרטוריקה הנוכחת בתפקידו, כלומר: עליו לבטל את מעמדו כמקור מידע בלעדי ולהימנע מניסיון לשכנע דרך תמרון רגשי, ולפעול על פי שיקול דעת מקצועי. ראוי לאפשר למורה לדבר בקול משוחרר, להיות סוכן לחינוך המעצים את ה"אני" של התלמיד, דהיינו אינדיבידואליזציה.

סירובם של מורים לענות על השאלונים, להשתתף בראיונות, או ללמד בצורה הנראית להם מנוגדת ליעדים של משרד החינוך, מאירה את הסוגיה של אומץ מוסרי מול שיקולי תועלתנות אישית. על - פי לם, מערכת ערכית יכולה להיבנות מתוך מניעים שונים: אחת מהם היא פרגמטיסטית-תועלתית (לם, 1999). אנו, מחברי מאמר זה, מבקשים לעודד מורים לפעול ברוח המערכת הערכית ההומניסטית הביקורתית והדמוקרטית (אלוני, 1998) עליהם לראות בתהליך של התמודדות עם טקסט היוצר צרימה אידיאולוגית מצע להעצמת המורה כמו דרך להעשרת עולמו והעצמתו הרוחנית של התלמיד - אלה מהווים חלק מתנאי של אומץ מוסרי, שעליו יש לשקוד.

ראוי לאמץ את העיקרון שמציגים לנסמייר וסטנובסקי (Lensmire & Satanovsky, 1988) הרואים בקול לא דבר מה נתון, אלא כלי שבאמצעותו המורה בונה מחדש את ה"עצמי" של החניך, וכתוצאה מכך הוא בונה את יחסו עם "האחרים" ועם העולם.

תכלית החינוך, ברוח ההומניסטית-דמוקרטית היא לעודד את התלמיד להתמודד עם תפיסות עולם מגוונות. הכרה של מגוון דעות יכולה לעגן "עמדות" ולהפכן מוצקות מול גישת "האחר" או לגרום לתלמיד לשינוי בעמדות ולהחליפן בעדכניות, כלומר תאפשר פעילות של ערכית עריכת שיקולים ערכיים (שרמר, 1999). דבר זה לא ניתן לעשותו מתוך בורות. מי שסבור שדעותיו הן אמת צרופה ואובייקטיבית, הופך לדוגמטי, בור וצר אופקים, ובשעת מצוקה קל להשפיע על תפיסת עולמו.

בהתייחס לסוגיה שנבחנה על ידינו, הוראת שיר בנושא ירושלים, מחובתנו להציג בפני תלמידינו את יחס ה"אחרים" לירושלים. גם ה"אחרים" כותבים על ירושלים. כמחנכים עלינו לפרוש כמניפה גם דברים מבית מדרשם של אלה, שאינם חושבים כמונו, אולי למען "דע את שכניך" ואולי כדי שגם תהליך החינוך שלנו לא יהיה חד צדדי. הבסיס לקיומה של חברה דמוקרטית הוא היכולת של קיום דיון קולקטיבי בבעיות העומדות לפני החברה, דיון ענייני ורציונאלי לפחות באותה מידה שבני אדם מסוגלים לפקח עליו. אין בכוח חקיקה להבטיח דיון כזה. יתר על כן: חופש המחשבה והדיבור, שמבטיחה החברה הדמוקרטית, פותח פתח לדיונים שאינם ענייניים ושאינם מודרכים על ידי מחשבה רציונאלית, ובמיוחד כאשר לא מוזכרות עמדות שאינן שייכות לרוב.

מאחר שהמצב הפוליטי נזיל, דילמות אידיאולוגיות רבות מלוות את תהליכי ההוראה. ראוי להצביע על כך שמעט מאד שירים סיפוריים של משוררים פלסטינאים משובצים בתכנית הלימודים, ועוד יותר ראוי להצביע על הרעש התקשורתי שאירע בעקבות הצעתו של שר החינוך דאז, יוסי שריד, להכניס לתכנית הלימודים את שירי דרוויש.

מכיוון שאיננו סבורים, כי משרד החינוך ישנה את עמדותיו האתנוצנטריות אנו מאמינים, כי התקווה להוראת ספרות הומניסטית היא השתלבותם של מורים רבים נוספים בעלי אומץ מוסרי במערכת. מורים שקולם משוחרר, פוליטי ומקדם אינדיבידואליזם. על המוסדות להכשרת מורים, למרות כפיפותן למשרד החינוך לפעול לקידום פיתוחם של מורים שכאלה. או בלשונו של גודלד: "כדי שבתי הספר ישתנו, חייבים להשתנות האנשים שבתוכם, ובייחוד בני אדם מבוגרים. היא המשימה הקשה בין כל משימות אנוש, אם נכיר בכך אולי נגש לשאלת שיפור בתי הספר בדרך החתומה בחותם של רצינות ושל שיטתיות אשר היא הדרך היחידה שנשקפים לה סיכויי הצלחה. דרך זו כוללת בראש וראשונה את שינוי מערכות הגמול והפעילויות של אלה המסתופפים מאחורי דלת הכתה" (עמ' 112).

ביבליוגרפיה

- איגלטון, ט' (2006). **אידיאולוגיה**, מבוא. רסלינג.
- אלחאגי, מ' (2002). תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת, בתוך א' בן-עמוס, (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, (עמ' 137-154). תל-אביב: הוצאת רמות.
- אלפרט, ב' (2002). מבוא: מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים, בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים) **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל** (עמ' 9-39). אבן-יהודה: רכס.
- אלבו-לוביש פ' (2005). סיפור ההוראה כדיאלוג, בתוך מ' ניסן וע' שרמר (עורכים), **מעשה בחינוך**(עמ' 341-357). ירושלים: מוסד ביאליק.
- אלוני נ' (1998). **להיות אדם**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בק, ש' (2005). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-ראצינאלית**. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ברץ, ל' (2002). **שירים על קו בתפר – דו"ח מחקר**. הוגש למכון מופ"ת.
- ברץ, ל' (2004). שירים על קו התפר, צרימה אידיאולוגית בתהליך ההוראה. **דפים** ' 38, 30-66.
- גודלד, ג' (1973). **מאחורי דלת הכתה**. תל אביב: ספריית מט"ל.
- גורדון, ד' (ספטמבר, 1998). תכני הלימוד והוראתם משמעות סוציולוגית ופילוסופית, **חינוך החשיבה**, 15, עמ' 69 – 79.
- דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו-על הוראה ביקורתית של ספרות. תל-אביב: הוצאת ספרית הפועלים.
- הופמן, ע' וי' שנל (2002). הקדמה בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים) **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל** (עמ'), אבן-יהודה: רכס.
- זמיר, ש' (2006), "ממדינה מגויסת למדינת אזרחיה", **הד החינוך**, כרך פ', גיליון 9, הסתדרות המורים, עמ' 48-42.
- לם צ' (1985). המורה הישראלי: רוטינזציה של שליחות, בתוך אקרמן, ו. צוקר ד. כרמון (עורכים) **חינוך בחברה מתהווה** (עמ' 49-58). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד, מוסד ון ליר.

- לם, צ' (1986). האידיאולוגיה ומחשבת החינוך. **חוות זעת** 5 - 45.
- לם, צ' (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי- הבחנות, בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), **רשפים** (עמ' 309-320). , תל-אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- לם צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך - מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים**. רמת גן, מכון מופ"ת.
- לם צ' (2000). הוראת ההוראה: עקרונות דידקטיים להכשרת מורים, בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך** (עמ' 32 – 68). תל אביב: ספריית פועלים.
- לם, צ' (2001). ערכים וחינוך, בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 651 – 664). ירושלים: הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך. פדהצור, ע' ופרלינגר, א' (2004). הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל, מגמות. מ"ג (1) 64-83.
- צבר בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מסדה.
- קלר, ד' (1998). המורה הישראלי בשנות ה – 80 רהביליטציה טקסטואלית של שליחות. **זרכים להוראה**, 33 - 45.
- שרמר, ע' (1999). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**, ירושלים: הוצאת י.ל. מאגנס.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas press.
- Boa, F. (1999). *The way of the dream: Conversation on Junian dream interpretation with Marie- Louise von Franz*. Boston: Shsmbhala.
- Elbaz, F. (1991), Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language* New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.

- Godson, I. (1992). Studying teachers' live: Problems and possibilities, in I.f.Godson (Ed.) *Studing teachers' lives* (pp. 1-17). London: Routelage.
- Gudmundsdottir, D. (2001). Narrative research on school practice, In V. Richarson (Ed.), *Fourth handbook for research on teaching* (pp. 226-240). New York: Macmillan.
- Kidder, R. M. (2005). *Moral Courage: Ethics in Action*. New-York: Harper Collins.
- Klaassen, C. (April, 2007). *The moral role of teachers investigated. What did we learn?* Paper presented at the 2007 annual convention of the American Educational Research Association, Chicago.
- Lensmire, T. &. Satanovsky L, (1988). Defense of the romantic poet? Writing workshops and voice. *Theory into Practice*, 37(4), 280–288.
- Peters, M.A. (2003) Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, parrhesia and the ethics of subjectivity. *Oxford Review of Education* 29(2), 207-224.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.). *Foucault's Challenges: Discourse, Knowledge and Power in Education* (pp. 3–35). New York: Teachers College Press.
- Raymond, D.B. &. Townsed, D. (1992). Contexts for teacher development: Insight from teachers' stories, A. Hargraves & M. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development*. London: Cassell and New York: teacher' college press.
- Reingold, R. (2007). Promoting a True Pluralistic Dialogue - a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins, *International Journal of Multicultural Education*, 9 (1). Retrieved in December, 27, 2007, from: <http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6>

נספח מס' 1 - שאלון

הקף בעיגול את התשובה התואמת את תפיסת עולמך!

1. האם יש לדעתך זהות בין המושג פוליטיקה ואידיאולוגיה כן / לא
2. האם צריך ללמד את ההבחנה בין שני המושגים הללו כן / לא
3. הם בבחירת שירה יש להתייחס רק לאמצעים הפואטיים כן / לא
4. האם שירה היא אמצעי להחדרת תפיסות עולם כן / לא
5. האם שירה פוליטית מחנכת לפלורליזם כן / לא
6. האם חייבים ללמד שירים רק מתוך תכנית הלימודים כן / לא
7. אם תדע מי כתב את השיר:
 - 7.א. אתייחס אליו בצורה אחרת
 - 7.ב. אתייחס אליו באותה צורה
 - 7.ג. לא הכותב משנה אלא תוכן השיר
8. אם אתה מכיר את המשורר שכתב את השיר
 - 8.א. הייתי מלמד את השיר בכל מקרה
 - 8.ב. לא הייתי מלמד אף שיר של משורר זה
 - 8.ג. זה לא משנה לי מי כתב את השיר
9. אם השיר לא היה מתאים לדעותיך הפוליטיות
 - 9.א. הייתי מלמד אותו בכל מקרה
 - 9.ב. לא הייתי מלמד שיר הנוגד את דעותי הפוליטיות
 - 9.ג. לא משנה לי בכלל מה העמדות הפוליטיות של השיר
10. האם רצוי למורה ללמד שיר שסותר את עמדותיו האידיאולוגיות
 - 10.א. רצוי ללמד שיר בלי קשר לעמדות אידיאולוגיות
 - 10.ב. לא רצוי ללמד שיר שיש בו עמדות הסותרות את דעת מחבר השיר
 - 10.ג. העמדות האידיאולוגיות בשיר לא חשובות להוראת השיר
11. האם רשאי מורה, לדעתך, ללמד שיר העומד בסתירה לעמדות אידיאולוגיות מוצהרות
 - 11.א. רצוי ללמד שיר בלי קשר לעמדות אידיאולוגיות
 - 11.ב. לא רצוי ללמד שיר שיש בו עמדות הסותרות את העמדות האידיאולוגיות המוצהרות.

- 11.ג. חשוב ללמד שיר שיש בו עמדות הסותרות את העמדות האידיאולוגיות המוצהרות.
12. האם רצוי שתלמידים יכירו דעות קיצוניות השונות מהדעה הרווחת בציבור
- 12.א. רצוי שתלמידים יכירו דעות שונות
- 12.ב. לא רצוי שתלמידים יכירו דעות שונות
- 12.ג. תלמידים צריכים להכיר שיר בלי קשר לדעות בשיר.
13. הוראת שירים המביעים עמדות אידיאולוגיות קיצוניות
- 13.א. מאפשרת למורה לדון בעמדות העולות מן השיר ולנמק את עמדותיו
- 13.ב. מאפשרת למורה לחנך לדעות מתונות יותר
- 13.ג. אין להורות שירים שמביעים רעיונות קיצוניים
14. עדיף ללמד שירים שהמסר בהם מעומעם
- 14.א. יותר קל באמצעות שירים כאלה לחנך ולהשפיע
- 14.ב. יותר קשה באמצעות שירים כאלה לחנך ולהשפיע
- 14.ג. זה בכלל לא משנה אם המסר מעומעם או בהיר העיקר שהשיר טוב.
15. יש הסוברים שלמורה אסור להביע דעה פוליטית
- 15.א. לכן אסור להביא שירים פוליטיים לכיתה
- 15.ב. מותר להביע דעה פוליטית
- 15.ג. כדאי להכיר את הנאמר בחוזר מנכ"ל.
16. שירים על ירושלים הם תמיד שירים פוליטיים ולכן
- 16.א. רצוי להביא שירים על נושא ירושלים
- 16.ב. לא רצוי להביא שירים על נושא ירושלים
- 16.ג. שירים על נושא ירושלים לא קשורים בהכרח לדעה פוליטית
17. האם לפי דעתך,
- 17.א. מורה צריך לנתק את דעותיו הפוליטיות מהוראת השירה
- 17.ב. מורה לא יכול לנתק את דעותיו הפוליטיות מהוראת השירה
- 17.ג. השאלה לא רלוונטית להוראת השירה
- בהנחה, שתבקש ללמד את השירים שלפניך, (השירים אינם מופיעים בתכנית הלימודים) נסה להשיב מה יהיו השיקולים, שיניחו אותך בבניית מערך השיעור. מה יהיו גורמים "מקדמי למידה" ומה יהיו גורמים "מעכבי למידה".

נספח מס' 2 - בהיכלי המקדשים/ נידאא חורי

אני מתהלכת בנתיבי הכזב
ניצבת לנוכח פני הסולטאן
צולפת את זעקתי
מכריזה על האדמה
כזמן להתעלות
מכריזה על תשוקתי לצנוח מעפרי
ולהתחפר בתוך התכלת
להתחפר בתוך המילים
אני ניצבת לנוכח פני הרוח החומה
מתמלאת באגם מתוך עורקיי
מוחקת את דמות האדמה
בדיו הטריה
משרטטת את ספר החירות
מכתימה אותו בדם האמת
נוצת נשמתי טובלת
במחוזות המוות
צריחי המסגדים נישאים
אלוטן אכבר, המולדת גדולה מכפירת המפות
אללהו אכבר, אללה גדול מספר החומה
אין זמן אלא לנפילה
ניצבת לנוכח פני השולטן
אני צולפת את זעקתי.
ירושלים עדי עד / אצ"ג
"היא היתה והוה ותהיה ירושלים
השער למלכות והשער לשמים.
בסיפיה יעמדו עוד אויבים על ברכים—

אם שלמים בגוף נעזבנה דודים
ונמירנה בקסמי שטחים אחרים,
אליה נשוב כאובי אברים....."