

# חמישים שנה לתחילת מבצע 'ביעור הבערות': הערכה וסיכום במבט מרחוק

## צעדים ראשונים: המבצע לביעור הבערות בפרספקטיבה של חמישים שנה

אסתר שלי-ניומן

**ד**רך ניתוח מקורות מתקופת המבצע לביעור הבערות, וראיונות אישיים שנערכו ארבעים שנה מאוחר יותר עם מורות חיילות ועם תלמידות לשעבר, המאמר בוחן את ההשלכות העקיפות של המבצע לביעור הבערות. למרות שהמבצע לא העלה באופן משמעותי את רמת ההשכלה של אוכלוסיית היעד, היו לו תוצאות לטווח ארוך בעולמן של המשתתפות, שמצאו דרך לגשר על פערים תרבותיים וליצור שותפות מקומית.

### הקדמה: המבצע והניסיונות להעריכו

תמונתה של חיילת ובידיה זאטוט, לצד שולחן שאליו יושבת אישה המחזיקה עיפרון בידה, הפכה לסמל של המבצע לביעור הבערות, מבצע אוריינות כלל-ארצי שבו הוכשרו חיילות ללמד קרוא וכתוב בעברית מבוגרים מעוטי או חסרי השכלה. המבצע, שנפתח בקול תרועה בינואר 1964, פינה את מקומו ב-1976 לתוכנית אחרת להשכלת מבוגרים, תהלי"ה. מידת ההצלחה של המבצע לא נבדקה, בין היתר משום שעצם המושג 'הצלחה' בהקשר זה אינו מובן מאליו. האם ידעת אותיות האלף בית מספקת כדי להגדיר אדם כאורייני? האם מספר שנות לימוד בבית ספר בהכרח מצביע על רכישת מיומנויות בסיסיות? ויותר מכך – האם הצלחת המבצע לביעור הבערות צריכה להימדד רק בהקניה של מיומנות ספציפית או שמא היו לו גם מטרות לוואי אחרות והישגים אחרים?

שאלות אלה עמדו בפני כאשר התחלתי לפני כעשור לחקור את המבצע, ואליהן נוספו שאלות תאורטיות ומתודולוגיות שנגעו בצדדים שונים של מחקר חברתי, כולל תפקידה של החוקרת

פרופ' אסתר שלי-ניומן היא ראש המחלקה לתקשורת ועיתונאות על שם נח מוזס באוניברסיטה העברית בירושלים. תצלום החיילת-המורה האוחזת תינוק בידה (עמ' 118) - מעשה ידי משה פרידן. המקור: אוצר התצלומים הלאומי.

והשפעתה על המחקר ותוצאותיו.<sup>1</sup> המאמר שלפניכם מתייחס לתהליך המחקר של נושא נפיץ מבחינה חברתית, ומגיע לתובנות המרחיבות את המנעד של הערכת המטרות וההישגים של המבצע. אתחיל בתיאור קצר של המבצע ושל תהליך המחקר, ואציג את המסקנות העיקריות שאליהן הגעתי בניסיון להבין את הישגי המבצע לאור המטרות הראשוניות והמשניות שלו.

## המבצע לביעור הבערות – סקירה קצרה

הצורך במבצע כלל ארצי להעלאת רמת האוריינות התעורר בחריפות לאור תוצאות מפקד האוכלוסין של 1961 שבו נמצא כי בקרב האוכלוסייה היהודית אחוז חסרי ההשכלה ומעוטי ההשכלה (עד 4 שנות לימוד) מגיע ל-12.1%, ובמספרים מוחלטים - כרבע מיליון.<sup>2</sup> ממצאים אלה הדאיגו את הממסד, כפי שאפשר לקרוא בעיתוני התקופה: 'מספר אחד, שנמסר באותה פגישה, נחרת כבמכות-אש בתודעת הציבור: בישראל מצויים כיום רבע מיליון אנאלפביתים!' (שמיר, 1963).<sup>3</sup> הכרזתו של שר החינוך על תחילת המבצע מציגה עמדה דומה: 'בושה וחרפה היא לעם הספר כי למעלה ממאתיים אלף מבוגרים במדינת ישראל אינם יודעים קרוא וכתוב בכל שפה שהיא, ועלינו לעשות הכול כדי לגול חרפה זו ולמחוק כתם זה מעלינו' (מצוטט בעיתון הארץ, 19 בדצמבר 1963). שני שלישי מאוכלוסייה זו היו נשים, ושני שלישי יוצאי אסיה ואפריקה. ד"ר שלמה קודש, איש משרד החינוך ודמות מרכזית בתוכניות השכלה למבוגרים, הסביר את הגורמים להטיה הדמוגרפית-חינוכית:

העלייה ההמונית לישראל מארצות נחשלות, עם קום מדינת ישראל, הזרימה לישראל רבבות רבות של בורים גמורים וחלקיים. בארצות אלה, ברובן ארצות אסיה ואפריקה, הייתה בעבר ההשכלה הפורמלית בכלל והשכלת הבנות בפרט נחלת יחידים בלבד (קודש, תשל"ב: 11). הפיזור הגאוגרפי של אוכלוסייה זו הקשה על מתן מענה אחיד לצרכים: אחוז הבורים נע בין עשרה לשבעים אחוזים ביישובים שונים. מוקד הבעיה, לדעת משרד החינוך, היה ב-120 יישובים קטנים, בעיקר מושבי עולים, שבהם נמצאו מעל 40% מבוגרים מעוטי השכלה, שהשפיעו על היישוב הרבה יותר מאשר בערים שבהן המספר המוחלט של מעוטי השכלה היה גבוה יותר. מסיבה זו הוחלט להתמקד בריכוזי יישובים כמו התענכים, תל מונד, פרוזדור ירושלים וחבל לכיש – אזורים שבהם היה מחסור במורים אזרחיים גם בבתי הספר. תוכנית ניסיונית שפעלה במספר מושבים בנגב בשנת 1963 הראתה שפנייה ממוקדת אל התושבים והתאמת שעות ההוראה לצורכיהם הניבה תוצאות - ארבעים ושלוש נשים במושב זמרת בנגב המערבי למדו קרוא וכתוב

1 'אוריינות ואידאולוגיה: מקרה מבחן ישראלי', במימון האקדמיה הלאומית למדעים (מענק 375/05 ISF), ובתמיכת מכון אשכול ומכון סמארט של האוניברסיטה העברית בירושלים.  
2 האחוז בקרב הלא יהודים היה גבוה בהרבה. על פי נתוני אינדקס מונדי, אחוז האוריינות העכשווי בקרב כלל האוכלוסייה בישראל הוא 97.1% (<http://www.indexmundi.com/israel/literacy.html>) אוחזר 31.12.2014.  
3 עמי שמיר, היוםון למרחב, 22 בנובמבר 1963.

בעזרת מורות חיילות בתוך שנה אחת (ויינברג, 1992: 149). ממצאים אלה נתנו אור ירוק להפעלת תוכנית כלל-ארצית, והמבצע לביעור הבערות יצא לדרכו בינואר 1964.<sup>4</sup>

המבצע הסתמך על שלושה גורמים מוסדיים: משרד החינוך שהכשיר את החיילות ופיקח על ההוראה, יחידת המורות החיילות של חיל הנשים (הח"ן) בצה"ל, והרשויות המקומיות שסיפקו למורות החיילות מקום מגורים ותמיכה לוגיסטית. פעולת ההוראה, שהחלו במושבי עולים בצפון, בדרום ובמרכז, התרחבו לעיירות פיתוח ולשכונות בערים. למרות זאת, סקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה שנערך ב-1976 הראה שלא חל שיפור משמעותי ברמת האוריינות במדינה, וד"ר אברהם צביון, מנהל המחלקה לחינוך מבוגרים בנה תוכנית שונה להשכלת מבוגרים, שהתבססה על תוכנית לימודים מחולקת לפי רמות, על כוח הוראה מקצועי וקבוע (במקום חיילות שלימדו רק במהלך שירותן הצבאי) ועל פתיחת מרכזי לימוד במקום הוראה בבתיהם.<sup>5</sup> (טוקטלי וגרבלסקי, 2008).



4 'תנופה ממלכתית', ראיון עם יצחק נבון, דבר הפועלת, ינואר 1964. דברים דומים שמעתי ממר נבון בראיון אישי.

5 ראו גם מאמרה של רחל טוקטלי בכרך זה על אותו נושא.

## המחקר הנוכחי – שאלות מתודולוגיות ותאורטיות

מטרת המחקר שערכתי הייתה לבחון את השלכות המבצע בתוך הקשריו החברתיים-תרבותיים ולא מנקודת מוצא יישומית. כלומר, הכוונה לא הייתה ללמוד מניסיון העבר כיצד לשפר פעילויות לחינוך מבוגרים אלא להבין מה היו התוצאות של המבצע בעיני המשתתפים. מכאן שבחינת שיטות ההוראה ושאלות פדגוגיות היו פחות רלוונטיות מאשר הבנת משמעות המפגש בין המורות החיילות לתלמידותיהן. יתרה מכך: הערכת ההישגים הפדגוגיים – כלומר, מה למדו במסגרת המבצע – אינה אפשרית ארבעים שנה מאוחר יותר, בעיקר משום שפעילויות להשכלת מבוגרים נמשכו במסגרות שונות לאורך כל השנים, ולכן קשה עד בלתי אפשרי לייחס הישגים בתחום זה לתקופה ספציפית.

בנוסף, התייעוד לגבי המבצע לוקה בחסר. בארכיון משרד החינוך בגנוך המדינה ובארכיון צה"ל מצאתי מעט מאוד חומר המתייחס למבצע: פרט לקטעי עיתונות על המבצע ודוחות קצרים של ביקורים ביישובים, מצאתי פרוטוקולים של ישיבות בנושא, אך לא היו הערכות של הישגים או משוברים של מורות. ספרו של ויינברג (1992) על חינוך מבוגרים מקדיש למבצע עמודים ספורים בלבד, וכך גם ספרו של סוקטלי וגרבלסקי (2008) המתמקד בתהליך. מקורות נוספים מתקופת המבצע הם עלונים שהופצו למתגייסות והציגו את מסלול השירות של המורות החיילות, 'השרוך האפור' - ביטאון יחידת המורות החיילות שהופיע באופן לא סדיר ובו פורסמו הגייסים וסיפורים של המורות החיילות על עבודתן. המקור המרכזי מתקופת המבצע הוא הקובץ **השכלת עם בישראל** בעריכת ד"ר שלמה קודש, מנהל המחלקה להנחלת הלשון באותה תקופה (מדובר בגיליונות ו-2 של כתב העת **ארחות** – להלן: קודש תשל"ב). נכללו בו תוכניות, הערכות ושיחות שם מורות חיילות. מקור נוסף מהתקופה הוא הסרט התיעודי בהפקת משרד ההסברה, המתאר את המבצע במושב בגליל בליווי קריינות של ירון לונדון (ישורון, 1966).

הבסיס העיקרי למחקר היה ראיונות אישיים שערכתי עם מורות חיילות ועם תלמידות לשעבר ברחבי הארץ, וכן עם אנשי מפתח שמילאו תפקיד באותה תקופה. את התלמידות מצאתי במרכזי יום לקשישים במושבים ובערי פיתוח, ואל המורות הגעתי בשיטת 'כדור שלי' ודרך אתר אינטרנט שבו העליתי צילומים וחומרים ארכיוניים ואליו נרשמו, בעקבות פניות בתקשורת המקוונת, מורות שמילאו שאלונים מפורטים (<http://adultliteracy.huji.ac.il>). הנתונים למחקר מתבססים על יותר ממאה שאלונים ושלושים וחמישה ראיונות עם מורות, וכמספר הזה ראיונות אישיים עם תלמידות לשעבר (שלי-ניומן, 2013).

כל סוג של נתונים מעלה שאלות מתודולוגיות: בעוד שראוי לבחון את האינטרס של מנהיגי המבצע בראיונות שנערכו באותה תקופה, ואפשר לבחון את מגמת ההסברה/גיוס כספים בסרטו התיעודי של ישורון, הזיכרונות בראיונות אישיים אינם ודאיים מבחינת הדיוק ההיסטורי, בשל חוסר המהימנות של הזיכרון האנושי: אחרי הכול, ביקשתי לשמוע על אירועים מלפני ארבעים שנה. עם זאת, הגישות לחקר סיפורים אישיים מצביעים על היתרונות שביזכרונות ממרחק הזמן:

על חוסר הדיוק העובדתי מפצה החשיבות שבראייה לאחור, אירועים המסופרים מפרספקטיבה עכשווית מעניקים משקל להתרחשויות שהשפיעו ומשפיעים על המספר; האופן שבו המספרים אורגים את הסיפורים לכלל סיפור קוהרנטי מעניק להם משמעות. יתרה מכך, הדרך שבה המרואיינים מעמידים את עצמם ביחס לאחרים בסיפור האירועים ובהבניית האני כפעיל או כסביל פותחת פתח לפרשנות מעמיקה לא רק של האירועים עצמם אלא גם על ההשלכות שהיו לאירועים על חייהם העכשוויים של המרואיינים (De Fina, Schiffrin and Bamberg, 2006; תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2011). בנייתו איכותני מסוג זה יש לקחת בחשבון גם את השפעות ההקשר שבו מתקיימים הראיונות, הן מבחינת היחסים המתפתחים בין החוקרת למידענים והן מבחינת השינויים החברתיים-תרבותיים שהתחוללו בישראל בין שנות השישים והשבעים לעשור הראשון של שנות האלפיים, שבו ערכתי את המחקר.<sup>6</sup>

למרות שאין אפשרות להעריך את מידת ההצלחה של המבצע עם סיומו, אפשר לבחון את הדרך שבה רואות היום מורות לשעבר ותלמידות את ההצלחות. אי לכך אציג את מטרות המבצע ועדויות על הצלחות כפי שהושמעו בתקופת המבצע, ובמקביל גם פרספקטיבות עדכניות, הן של תלמידות והן של מורות.

### **מטרות המבצע: לימוד ושינוי תרבותי – הוויכוח שלא הסתיים**

מטרת המבצע, לדברי מר יצחק נבון, אז ראש האגף לתרבות במשרד החינוך והתרבות, הייתה חיסול הימפגע, שאנו עוסקים בו כאן, בתוך שנתיים-שלוש. לדבריו, יש לידיעת קרוא וכתוב חשיבות ברמה האישית-אנושית (לשחרר את האיש מתלותו בזולת, לקרוא את מכתבי הבן החייל), ברמה הביטחוני-לאומית (לשמר את הפער האיכותי ביחס למדינות השכנות; לקרוא את מכתבי הבן החייל); וברמה החברתית-לאומית (קידום הדור הצעיר תלוי ברמת ההשכלה של ההורים). הפצת ידיעת קרוא וכתוב היא אחריות לאומית, משום שהפיתוח הכולל במדינה מותנה ברמת ההשכלה של התושבים ובמידת אחריותם האזרחית.<sup>7</sup> נימוקים דומים הוצגו גם בפני הטירוניות המועמדות ליחידת המורות-החיילות: המטרה היא להפוך את המבוגרים האנאלפביתים לאזרחים פעילים במדינה מודרנית מתוקנת, שכן 'צמצום פעילותו של האזרח בשל בורותו, ונטייתו להיגרר אחרי שמועות במקום שיקול דעת ובדיקת העובדות, ממעיטים את תרומת האזרח הבור לחברה ולמדינה'.<sup>8</sup>

6 ראו, למשל, Schely-Newman 2009a; 2011

7 'מבצע ביעור הבערות, דף לחיילת'. עלון לא מתוארך, סביבות 1965. ארכיון צה"ל. נימוקים דומים מופיעים בכתבות בעיתונים (למשל אורי גינוסר, דבר, 10 למאי 1964); אלה הוזכרו גם על ידי נבון בדבריו אצל קודש, תשלי"ב, וכן נאמרו בראיון עמו.

8 דפי הסברה לחיילות של משרד החינוך והתרבות, 22 ביולי 1966. גנזך המדינה, גיל 4832/11.

בסימפוזיון שנערך בספטמבר 1969, במלאת חמש שנים למבצע, הציג סגן שר החינוך, מר אהרן ידלין, מטרות חברתיות נוספות:

במבצע הזה – כך הוא פנה אל החיילות – אתן עוסקות בשיקומו הרוחני של העם. לפעמים התלמידים המבוגרים נולדים מחדש, נולדים מחדש כאזרחי מדינת ישראל, כאזרחים בני חורין. אין להרבות במילים כדי להסביר את העובדה שרכישת השפה העברית והבנת מושגי יסוד באזרחות הישראלית הם שני דברים משולבים זה בזה.

ואם לא די בכך הוא מטיל על כתפי החיילות גם את עול מיזוג הגלויות: 'מגעיים חברתיים ראשוניים של רעות וחברות יום-יומית בין בני עדות שונות', ואפילו 'נישואים בין-עדתיים'. עם זאת, ידלין טוען, 'יש צורך במאמץ להחייאת מסורת העדה ומנהגיה היפים...'. ולא לתת בהכרח עדיפות להיבטים של תרבות המערב (קודש, תשל"ב: 203). אל"מ סטלה לוי, מפקדת חיל הנשים, שהשתתפה גם היא בסימפוזיון, הציגה מטרות משניות נוספות, ובהן עידוד גיוס בנות לצבא (קודש, תשל"ב: 204-206):

... ידענו שקירוב בת ישראל במדים למסגרת העולים החדשים יביא לנו שתי תוצאות: מיזוג הגלויות (... וגם) הפגת הפחד מהמדים לבנות [= מגיוס לצבא של בנות העולים]. ובהמשך היא מסבירה:

אתן נמצאות ביישובים שבהם הבת האזרחית שצריכה להתגייס לצה"ל לא תמיד מתגייסת.] נוכחותן של מורות חיילות ביישובים תראה] שגיוס בת לצבא איננה דרך לא טובה. המטרות העומדות בפני החיילות הצעירות הן גדולות עוד יותר: אתן נשלחתן לא רק ללמד, אלא גם להחדיר חיים חדשים, מבלי לשנות בהרבה מנהגים ואורחות חיים.

המטרות החברתיות היו גם בראש מעייניו של שלמה קודש, שארגן את הסימפוזיון וכן מפגש של מורות חיילות ואנשי האגף לחינוך מבוגרים בביתו, ביולי 1970. קטעים משיחות אלה מובאים תחת הכותרת 'שיח בנות חי"ן' (קודש, תשל"ב: 221-261). בפתחה קודש חוזר על המטרות החברתיות ותוהה:

הבעיה בכל זאת אינה רק כמה בורים יש בישראל. השאלה איך יחיו יחד הבורים של אתמול עם הלא בורים של אתמול? [...] הבעיה היא כיצד לסלק, ולסלק ממש, את הקו המבחין בין מי שגדל בתנאי חינוך והשכלה מימי ילדות לבין מי שטעם מכל אלה בגיל מבוגר. קודש מוסיף ושואל את החיילות:

האם הסתגלת בקלות להרגלים אסתטיים והיגייניים שלא הורגלת להם קודם לכן? דברי החיילות במפגשים, המתועדים בספרו של קודש, במכתבים וכן בראיונות שנערכו עשרות שנים מאוחר יותר מדגישים את הפערים בינו לבין תלמידיהן/תלמידותיהן, אך גם מציגים דרכים שונות להתמודדות עם פערים אלה.

'לימדו אותי איך ללמד לקרוא ולכתוב ... אבל לא לימדו אותי איך לשוחח איתם, איך לגשת אליהם'. 'כשהגענו לדירה, הבית היה מוקף קוצים. כבר בערב הראשון היה לנו אורח לא רצוי – עכבר גדול!.

חיילת אחרת, דינה,<sup>9</sup> כותבת במכתב להוריה על המפגש הראשון עם התושבים במושב בגליל העליון (דצמבר 1965):

העוני שולט שם בצורה מזעזעת. אולם גדול, רצפת בטון מלוכלכת וכל המשפחה יושבת ליד פתיליה, צפופים ורועדים מקור. זהו המצב אצל רוב המשפחות, וכשיש בית עם תמונה וצנצנת קיטש עטורה בזהב גועלי – אז זו המשפחה הנכבדה והעשירה בכפר. במכתב אחר מאותה תקופה לחברה היא כותבת:

תמונת הבתים שם מחרידה! נראה לי שזהו כפר שמדלגים עליו בחלונות הגבוהים והוא מוזנח לגמרי.

חיילת בשם נורית מתארת ב'שרוך האפור' (גיליון 1, לא מתוארך, קרוב לוודאי מסוף שנות השישים) את חוויותיה בטור 'מה שנחרת עמוק בזיכרון':

מה שהפריע לי מאוד בבתי תלמידותי היו הילדים שהפריעו תמיד, הרדיו שהחריש אוזניים והפרחים המלאכותיים באגרטלים. החלטתי איכשהו לסלק גורמים מטרידים אלו. [...] כעבור זמן החלו האימהות מוציאות ילדיהן מהחדר, מבטיחות ממתקים וסיפור שהמורה תספר. הרדיו פשוט כובה כשהגעתי, באגרטלים החלו להופיע פרחי בר שלעתים הובאו אפילו על ידי הבת הקטנה. סיפוקי היה רב. המבצע הבא היה שמירה יותר על ניקיון הבית וסביבתו וההיגיינה האישית.

עמדה זו תואמת לעדויות אחרות מהתקופה, כולל הצגת המבצע בסרט התיעודי כאמצעי לחברות ומודרניזציה של התלמידות: 'בלילה, לאור העששית, מתגנב העולם הגדול אל הבתים הקטנים בצלע ההר' נשמע קולו הסמכותי של הקריין, ירון לונדון. [דקה 8.20 בסרט].

## סיפר חוויית ההוראה – הערכה והערכה חוזרת

עם זאת, ב'שיח בנות ח"ן' החיילות עונות בצורות שונות לשאלתן של קודש 'האם אתן מטפלות גם בחלק הזה של הבורות?'. 'הרדיו והרעש זה חלק, זה חלק מהתרבות בבתי אלה. זה לא בלתי תרבותי', אחת החיילות עונה, בעוד אחרת טוענת שיש צורך בשינוי: 'אם אסור לך לפגוע במידה כזאת, הרי שאסור לך לשנות את האנשים, אז לשם מה אנחנו מלמדים אותם?' (קודש, תשל"ב: 247-8). הוויכוח לגבי השאלה עד כמה לשנות ומה לשנות בחיי התלמידים עדיין נמשך, והמורות-החיילות לשעבר המשיכו להדהד אותה גם בראיונות.

הלם המפגש עם התרבויות השונות נשאר חרות בזיכרון: 'בסך הכול באנו, היינו ילדי שמנת, מבתי נורמליים וחינוך נורמלי'; והוא בא לידי ביטוי בתיאורים כגון ירידה בתחנת האוטובוס הלא נכונה, מחסור במוצרים בסיסיים כמו נייר טואלט בצרכניית המושב, ואף כחוויה אנתרופולוגית המקבילה למסעות שעושים צעירים בימינו אחרי הצבא. אולם נראה שבשנים

9 כמקובל במחקרים במדעי החברה כל השמות בדויים, למעט שמם של אנשי ציבור המופיעים במקורות כתובים. דינה מסרה לעיוני אוגדן ובו יותר ממאה מכתבים שכתבה למשפחתה במהלך שירותה הצבאי בשנים 1965-66. הציטוטים מובאים כלשונם ממכתבים אלה.

האחרונות הרגישות להבדלים תרבותיים והפתיחות לקבלת השונה באה לביטוי באופן שבו החיילות מספרות בראיונות על המנהגים השונים. 'היו להם מנהגים שאת היית קוראת להם פרימיטיביים', אמרה אחת המורות לשעבר. המונח 'פרימיטיבי' כלפי עדות המזרח אינו מקובל פוליטית בימינו, והוא מרוכך בפייה של המרואיינת על ידי הצגתו כמין ציטוט לכאורה של מה שאני – המראיינת – הייתי אומרת.<sup>10</sup>

מאיך נראה שהשהות ביישובים, העבודה היומיומית והמתישה הביאה לשינוי אצל החיילות, שלמדו להכיר את האוכלוסייה ולהעריך אותה. כך כותבת דינה להוריה ביוני 1966: 'ועוד ראיתי עד כמה השתנו יחסי עם התלמידים ב[מושב]. פעם הם היו תלמידים וכל שהייתי מעוניינת הוא שיתקדמו בלימודים, שיגלו עניין בספר ובמחברת. ועכשיו היחסים הם הרבה יותר מורכבים...'

## בין עיפרון לתינוק

קשיים מסוג שונה נבעו מהמתח בין המטלות השונות של התלמידות – הטיפול בבית, בילדים ובמשק שהצריך את מלוא תשומת הלב, לעומת בקשתן של המורות להקדיש זמן ללימודים. המורות ניסו ללא הרף לשכנע את הנשים לפנות זמן ללימודים, על חשבון התפקידים המסורתיים שלהן. 'אני הרגשתי שאני מפריעה לה... תמיד אמרתי לה: העבודות האלה לא יברחו, הם יחכו. נשב עשר דקות רבע שעה. הייתי מקטינה בזמן כדי שאפשר יהיה'. ואחרת מספרת: 'ברוב המקרים הן היו עסוקות, היא הייתה באמצע הניקיון ואז היה צריך להתווכח איתה: אל תשפטי עכשיו, אל תשפטי'. במכתביה של דינה אנו מוצאים תחושת תסכול: 'זה כל כך מעליב ומשפיל להתחנן לפני האישה שתלמד בעוד שהיא מפנה עורף עקשני ועוסקת בכביסה או בעופות שבלול'. גם ארבעים שנה מאוחר יותר היא זוכרת: 'תמיד זה היה כרוך בשידול. תמיד. זה היה: תעשי טובה בואי תעזבי את הסירים. תעשי טובה, לא יקרה כלום אם לא תחליפי לו את החיתול, תעשי טובה תפסיקי לכבד אותנו בבוטנים וגרעינים'.

מתח מסוג אחר נבע מהתנגדות (או חשש מפני התנגדות) הבעלים שלא תמיד ראו בעין יפה את כניסתן של החיילות לבתים והפרת הנוהל המקובל. מירי, אחת המורות היחידות ממוצא מזרחי,<sup>11</sup> מתייחסת לכך בהרחבה, תוך ציטוט של דברים שגברים עשויים לומר על המבצע:

הביטי: ברגע שאישה לומדת אז אתה כבר מרגיש שאולי היא תאיים בבוא הזמן. [...] ואולי אני רוצה לשמר את אותה היררכיה שאני בעל הבית, ויש הגדרת תפקידים, ומקומה של אשתי היא להכין לי את מה שאני צריך ולשרת אותי, ושגם אותה אישה תהיה כלילה, אבל פתאום, אם תבוא אישה שאולי תנסה לדבר איתה דברים ותנסה לפקוח לה את העיניים, מי יודע לאן זה יגיע. [עוברת לדבר בשם עצמה:] ויש איזה שהוא חשש, וזה מאוד לגיטימי, ואני מאוד קיבלתי את זה ומאוד הבנתי את זה.

10 לניתוח מדוקדק של אמירות המורות החיילות ראו Schely-Newman, 2009b.

11 מרבית המורות החיילות היו ממוצא אירופי או ילידות ישראל, בעוד מרבית התלמידים היו ממוצא מזרחי. הפער העדתי בא לביטוי בתיאור 'הלם התרבות' שבמפגש ובדיבור המפורט על מזון וכיבוד. אל המזון כאמצעי תיווך אתיחס בקצרה בהמשך.



חששם של הבעלים בא לביטוי גם באחד ממכתביה של דינה (אפריל 1966):  
גם לחיה [שם האישה] זה מפלט. ישנה שעה ביום שבה אין לבעלה דריסת רגל (ולאותו בעל יש דריסת רגל גועלית וגסה, אדם איום!). וכשהיא והילדים מצטופפים סביב הספר והכרטיסים הגדולים, הם מתחבאים מהאבא הכועס. כועס משום שבתוך ביתו ישנה חיילת זרה שאינה שמה לב לדבריו (שהם על פי רוב ניבול פה וקללות!) ורק רוצה שלחיה אשתו יהיה טוב יותר.  
המתח גם נבע מסמכותן של המורות, חיילות במדים. כפי שאמרה אחת המרואיינות: 'מה הייתה הפלישה הזאת לבתים פרטיים של נשים? מה זה? זאת אומרת: הרבה פעמים באמת הפרענו להם. באמת הפרענו להם - בבישול, בניקיון, בסדר היום שלהם.'  
בראיונות שנערכו עם התלמידות שמעתי הסברים מדוע לא התפנו ללימודים, אך אף אחת לא אמרה שהיא לא רצתה ללמוד, כפי שרומזות המורות. סביר להניח שהחיים בחברה אוריינית במשך שנים רבות שינתה את העמדה כלפי הצורך של נשים בחינוך וידע. 'כשאני צריכה לחכות שתבוא נכדה או כלה כדי לקרוא את המכתב שקיבלתי, המכתב הזה מונח על הלב שלי, לא על השולחן', אמרה רחל, קשישה רהוטה ופעלתנית שלא לקחה חלק במבצע.

### **זמן ומרחב: המשא ומתן בין התלמידות למורות – במבט אז ועכשיו**

המשא ומתן המתמיד על מסגרת השיעור מקבל ביטוי שונה בסיפורי המורות ובסיפורי התלמידות. בציטוטים לעיל המורות רואות את התמקדות הנשים במטלות הבית לעתים כאמצעי להתחמקות מלימודים; ההתעסקות באירוח, בישול וטיפול בתינוקות הם הפרעה למהלך התקין של השיעורים. התלמידות לעומתן חשות שעשו כל שביכולתן כדי לפנות זמן ללימודים בסדר היום העמוס במטלות שוטפות בבית ובשדה. 'ואז השתדלנו כל אחת יש לה שישה שבעה ילדים והיא בהריון ופה ושם וזה אין את התנאים שמה שהיה וזה, ובכל זאת מצאנו את הזמן'. 'אני מהר תופסת ועושה. הכול מהר. וילד על הברכיים שלי. כשאני רוצה ללמוד – לומדת'. אחרות הצליחו למרות הכול 'לגנוב זמן' עבור הלימודים וגם נעזרו בילדים הגדולים שטיפלו בתינוקות.  
הפרספקטיבה השונה של מורות ותלמידות נובעת מהתפקיד החברתי שלהן: למורות יש מטלה ספציפית, ללמד, ובזיכרון נחרטו הקשיים לביצועה. לעומת זאת, התלמידות היו בראש ובראשונה רעיות ואימהות, והלימודים באו בנוסף ושובצו בתוך מכלול הפעילויות במרחב הביתי. הן מדגישות במבט מרחוק את ההצלחה שלהן לשלב בין השניים. גורם אחר לשוני בפרספקטיבה נובע מעצם מיקומם של השיעורים. המורה החיילת אינה רק צעירה יותר מהתלמידה שלה אלא היא גם אורחת בביתה, וביחסי אורח-מארח יש מערכת כללים מחייבת, למשל לקבל את האורחים במאור פנים ולהגיש תקרובת. וגם לאורחת יש מחויבות לטעום, לשוחח, לכבד את הבית בעצם נוכחותה.

השיעור הופך את המטבח או חדר האוכל למעין זירת מאבק בין המורה לתלמידה: האם שיחת החולין על כוס תה ועוגיות מהווה 'שיעור'? באיזו נקודת זמן מפסיקה האישה להיות מארחת

והופכת להיות תלמידה שעליה חלים כללים אחרים: אפשר לפענח את המשא ומתן על מסגרת הזמן והמרחב של השיעור גם באור אחר של התמודדות על כוח סמלי: עצם ההתדיינות עם המורות העניקה לתלמידות מעמד שווה. המסגרת של השיעורים עצמם, ללא קשר לרמת ההישגים, נתנה לתלמידות הפוגה. היחסים החברתיים שהתפתחו בין המורה החיילת לתלמידותיה תרמו לשני הצדדים. המורות לשעבר מדגישות את העובדה שהן למדו רבות, הן הכירו את ישראל האחרת. מצד שני, לדעתן, התלמידות במושבים גם הן יצאו נשכרות ולא רק משום ש(אולי) למדו לקרוא ולכתוב. כפי שלא אומרת:

אנחנו גם למדנו מהם, לא רק הם מאתנו. ואני ראיתי בזה שליחות שהם ירגישו שאנחנו מעוניינים להכיר אותם, לא רק להעביר אותם לצד שלנו. [...] אני חושבת שעשינו משהו נורא חשוב. יצרנו איתם קשר. אנחנו כנציגות ההתיישבות הוותיקה יותר, דור שני בארץ.  
רותי אומרת:

אני חושבת שלפחות באופן אישי הצלחתי להסיר חלק גדול מהפחדים שלהם מהחברה הישראלית. לדינה, כותבת המכתבים, הייתה ראייה קצת יותר מפוכחת לגבי התרומה של המורות החיילות. לשאלתי בריאיון שנערך ב-2007: 'הצלחתם, את חושבת?' היא ענתה:

לפי דעתי, כן. לפי דעתי, במובן הזה כן, אם כי אני לא יודעת מי יצא נשכר יותר. בגלל שישראל הוותיקה, המורה החיילת שהגיעה לשעה בשבוע, עם כל הכבוד לה, היא לא בדיוק הייתה הגורם הקולט של אותם אנשים. הגורם הקולט של אותם אנשים היו פקידי הסוכנות. אז אנחנו היינו, את יודעת, כמו פלסטר, המיקי מאוס על הפלסטר. למיקי מאוס זה היה מאוד משמעותי, אבל אני לא בטוחה שלהם. קצת חבשנו פצעים.

החיילות שהתנדבו ללמד במושבים ראו בכך פעולה משמעותית, במיוחד בהשוואה למבחר התפקידים שצה"ל הציע לנשים באותה תקופה. הן הגיעו למושבים מלאות רצון טוב ושאיפה להשפיע על החברה הישראלית, אך מצאו את עצמן בין הפטיש והסדן. כאשר בוחנים את הפעילות השוטפת של המבצע אפשר להיווכח בארגון הלקוי - חוסר תיאום בין גורמים שונים, עבודת הכנה חלקית בלבד, הכשרה לא מספקת, חוסר מודעות להבדלים תרבותיים - מה שנקרא בסלנג 'חפיניקיות' (לדבריה של אחת המורות-חיילות). מצב זה אפשר דווקא תהליך של למידה הדדית והיכרות בלתי אמצעית בין המורות לתלמידות, שהפכו בנות ברית וחברות - לפחות במהלך השירות הצבאי. לכאורה המדינה ניצלה את כל עוצמתה (הצבא!) כדי לחנך את המבוגרים, אולם בפועל, החיילות מצאו עצמן לכודות בעולם שונה ומוזר, בתרבות עם חוקים ונהלים אחרים, ללא הכשרה מספקת. כפי שאמרה אחת המורות שהשתלבה בהמשך במחלקה לחינוך מבוגרים: 'בנינו את הסירה תוך כדי שיוט'.

ההתלהבות של המורות החיילות למלא תפקיד בעל משמעות בתהליך בינוי החברה הישראלית לא תמיד חיפתה על חוסר האונים שלהן: למרות העוצמה והמדים שלהן הן היו בסך הכול אורחות בבתי תלמידותיהן. התוצאות אינן רק מספר האותיות שהנשים למדו, או מידת העצמאות שרכשו בפועל, אלא גם, כפי שאמרה יהודית: 'מצד שני, כנראה כן הייתה איזה שהיא

תמורה, כן היה איזה שהו סוג של טלטלה קטנה במעמד האישה, יכול להיות. הטלטלה הזאת, קטנה ככל שתהיה, העצימה את הנשים, משום שהיא אפשרה להן להזיח במקצת את הגבולות בין המרחב הפרטי לציבורי. גם ידיעה בסיסית של קרוא וכתוב מאפשרת תנועה עצמאית במרחב הציבורי והשתתפות בפעולות ביורוקרטיות במוסדות כמו בנק.

## סיכום

אם ניתן דעתנו על תמונת החיילת המחזיקה את התינוק והתלמידה הנאבקת עם העיפרון, או לסצנה מכמירת הלב של אישה מבוגרת המחייכת במבוכה בניסיון להחזיק את העיפרון בצורה הנכונה בסרטו של ישורון (דקה 20:4), עולה השאלה האם המורה החיילת מייצגת את הממסד המפקיע מידי הנשים את הילדים, הדור הבא, ונותן להן בתמורה ידע? או שמא החיילת רק עוזרת לתלמידה לפנות את ידיה כדי שתוכל להחזיק עיפרון? תמונות פרטיות שהראו לי מורות דוחות את הפרשנות הפטרנליסטית. תמונה של מורה חיילת המבקרת תלמידה בבית החולים לאחר שילדה, או תמונה מחגיגה משפחתית שבה נראית החיילת יחד עם המשפחה כשהיא מחזיקה בידיה את התינוק, מצביעות על ההירתמות מרצון של המורות החיילות לעזור לנשים ולאפשר להן ללמוד.

ההתמקדות במגוון המקורות ובסיפורה של האישה היחידה (הלומדת והמורה) מאפשרת התבוננות בפרטים הקטנים ומובילה לתובנות שאינן מתאימות לתבניות בינאריות של נרטיב הגמוני או אנטי הגמוני, של דיכוי על בסיס אתני ומגדרי או התנגדות לדיכוי. במקום סיפור אחד אפשר להבחין בשלושה נרטיבים שונים:

הממסד שביקש להעניק ללומדים כלים מודרניים במקום הידע המסורתי הלא מתאים של התלמידות – משמע, להמיר לכאורה את התינוק בעיפרון.

בעיני המורות לשעבר, המושג 'בערות' מעורר רתיעה. לדעתן התלמידות לא היו בורות; היה להן ידע רחב בתחומים שונים, אבל היה חסר להן סוג מסוים של ידע. נהפוך הוא, בעיני המורות הן אלה שיצאו נשכרות: 'ביעורנו את הבערות שלנו', אמרו רבות מהן.

ואילו התלמידות עצמן לא ראו ניגוד בין תפקידיהן המסורתיים לבין ידע. במקום להמיר תינוק בעיפרון הן ניסו (ברמות שונות של הצלחה) להוסיף את העיפרון לסל הכלים שלהן.

## מקורות

וינברג, א' (1992). **חינוך מבוגרים בדור המדינה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. סוקטלי, ר' וגרבסקי, א' (2008). **הייתי עיוורת אותיות: סיפורה של תהיל"ה**. תל אביב: האגודה לחינוך מבוגרים.

ישורון, יי (צפלי) (1966). **ביעור הבערות**. סרט תיעודי, 14 דקות. משרד ההסברה.

- קודש, שי (תשלי"ב). **השכלת מבוגרים בישראל (ארחות, 6-7)**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. שלי-ניומן, א' (2013). עיפרון, תינוק ומה שביניהם: אוריינות והעצמה בקרב נשות המושבים. בתוך ס' פוגל-ביזאוי ור' שרעבי (עורכות), **בין הפרטי לציבורי: נשים בקיבוץ ובמושב (עמ' 301-324)**. מאגנס ויד טבנקין.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2011). מבוא כללי: מחקר נרטיבי, הגדרות והקשרים. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 7-42)**. מאגנס ומכון מופ"ת.
- De Fina, A., Schiffrin, D. and Bamberg, M. (eds). (2006). *Discourse and identity*. Cambridge University Press.
- Schely-Newman, E. (2009a). To break down the wall: Constructing a literate self. *Narrative Inquiry*, 19 (1): 1-17.
- Schely-Newman, E. (2009b). Defining success, defending failure: Functions of reported speech. *Research on Language and Social Interaction*, 42, 191-209.
- Schely-Newman, E. (2011). Discourse of (il)literacy: Recollections of Israeli literacy teachers. *Pragmatics*, 21, 431-452.