

# תפיסות ועשייה ברפורמה חינוכית: נרטיבים של מורים\*

## פרימה אלבז-לוביש

כיצד מתרגמים מורים את הערכים המושרשים בהם לכלל עשייה חינוכית בכיתה? יש מורים שמסוגלים להגשים את אמונותיהם וערכיהם החינוכיים בכיתות תוך כדי עבודה על פי תכניות הלימודים המחייבות וברוח הפילוסופיה הבית ספרית והדפוסים המקובלים בהוראה ובלמידה. אך גם יש מורים שהפער בין אמונותיהם וערכיהם לבין המציאות שהם מתמודדים אתה בבית הספר מוביל אותם להיות מעורבים בתהליכי שינוי, או אפילו ליזום תהליכים כאלה. המאמר הנוכחי מציג את סיפוריהן של שתי מורות ישראליות, שדמיינו לעצמן משהו שונה מדרכי העשייה והפעולה בבתי הספר שלהן. שתי המורות היו מעורבות בייזום תהליכי שינוי, וסיפוריהן מתארים את החידושים שהנהיגו בעבודתן. הדיון בסיפורים אלה והמשתמע מהם שופכים אור על התאוריות המובלעות בדבר שינוי, ועל השיח המורכב על שינוי שמתקיים במהלך הקשר של המורות עם עמיתיהן כחלק מתהליכי השינוי.

## הבעייתיות המובנית בהחדרת רפורמות בבית הספר

בעיקר מאז התפרסם לראשונה ספרו המכונן של סראסון בשנת 1971 (Sarason,) 1971/1982), תיארו מחקרים רבים את הליקויים ביזמות מקיפות לעריכת שינויים בבתי הספר. מחקרים על רפורמות בתכניות לימודים הראו בבירור כי רק לעתים רחוקות הוגשמו בפועל הצעות לשינוי בהתאם למתוכנן. זאת, בעיקר מפני שמדרך הטבע המורים מתאימים תכניות לימודים חדשות לכיתותיהם, לפי ההבנות וההעדפות שלהם, הצרכים והאילוצים.

\* מאמר זה מבוסס על פרק מהספר:

Freema Elbaz-Luwisch (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*, Greenwich, CT: Information Age Publishing (IAP), Chapter 6: "Imagining and revisioning: Arts and practices of innovation", pp. 143-166.

© IAP כל הזכויות שמורות ל IAP

הכישלון של רפורמות שנכפות מלמעלה הוליד כמה סוגי תגובות מצד חוקרים. באחת מהתגובות המוקדמות הציע קונלי (Connelly, 1976) מעין חלוקת עבודה בין מפתחים חיצוניים לבין מורים-מפתחים, כאשר האחרונים הם שיתאימו את התכניות לצורכי המקום. הוברמן ומיילס (Huberman & Miles, 1984) טענו שיש לנקוט גישה אסרטיבית יותר ולתקוף ישירות את התנגדות המורים לשינוי. השקפות המבוססות על התאוריה הביקורתית קודמו גם הן על ידי כמה חוקרים: פופקויץ ואחרים (Popkewitz, Tabachnick & Wehlage, 1982) טענו שגם יזמות שינוי מערכתיות וגם ההתנגדות מצד העושים במלאכה הן מאפיינים בלתי נמנעים של בית הספר, והן משקפות כוחות חברתיים המתבטאים דרכן. אפל (Apple, 1987) תיאר את הירידה ברמת הכישורים הנדרשת מהמורים וכינה את התופעה "Deskilling". הודגשו ההתפתחויות הפוליטיות, המדיניות והכלכליות שפוגעות במשמעותיות של ההוראה (Apple & Jungck, 1992). מאוחר יותר נטען שיש לבדוק איזו משמעות יש לרפורמה בעיני המשתתפים בה (Hargreaves & Fullan, 1992). החוקרים סבורים שאם מחוללי השינוי יקדישו זמן להקשיב למורים ולהופכם לשותפים בשינוי, ימצאו דרכים להגשמה של הרפורמות המוצעות תוך מענה על צורכי המורים ותימנע התנגדות המורים לרפורמה.

בולט לעין שכמעט אף פעם אין דו-שיח בין התפיסות השונות – ההגדרות הטכניות באופיין, ההשקפות הפוליטיות והתפיסות המדגישות את הפרט – והן ממשיכות להתפתח במקביל, ללא מפגש או יחסי גומלין ביניהן. חוקרים אחדים ניסו לבחון ולהשוות בין התפיסות השונות של מהות הרפורמה. גיטלין ומרגוניס (Gitlin & Margonis, 1995), שנקודת המוצא שלהם היא פוליטית במקורה, סיכמו את הגישות האחרות לשינוי בהתייחסם אליהן כאל שני גלים: הראשון שכלל גישות כגון זו של הוברמן ומיילס (Huberman & Miles, 1984), אשר הציעו דרכים לתמיכה שיטתית מבחוץ בשינויים, ולעומתו הגל השני שהתייחס לגישות שנתנו דעתן לתרבות בתי הספר וניסו להעניק תמיכה מבפנים, על בסיס אישי יותר (למשל: Fullan, 1991; Sarason, 1971/1982). לדעת גיטלין ומרגוניס, כל הגישות הללו לוקות בתפיסתן את המורים. חוקרים אלה טוענים, בדרך פרובוקטיבית, שלמורים יש "סיבה טובה" להתנגד לשינוי. רוב הרפורמות מניחות מראש שהמורים יעשו משהו שונה, לפי מה שיכתבו להם מחוללי השינוי, ובדרך כלל המשמעות היא שהם יעבדו שעות רבות יותר תמורת אותו שכר, תוך ירידה בסמכותם ובשליטה שלהם בעבודתם. ברור והגיוני שמורים יתנגדו ליזמות ולניסיונות כאלה, השוללים מהם סמכות והמגדילים את עומס העבודה המוטל עליהם.

ביקורת דומה מותחת גם גרמן (Garman, 1995), שמציינת כי אפילו בספרות הדנה בהעצמת מורים בולטת "רטוריקה של אלה אשר מפקחים על המורים" (עמ' 145) ומנסחים עקרונות פעולה לשדרוג איכות ההוראה או לחקר עבודת המורים; זהו שיח שאינו משקף את קולות המורים. קלנדינין וקונלי, שעבודתם מקדמת את קולות המורים, רואים את המצב באופן שונה. הם מצביעים על כך שגישות לשינוי המתבססות רק על תאוריה של הפרט נדונות להיות בלתי מספקות, בדיוק כמו הגישות שקדמו להן. יתר על כן, "למרות שההתוויות לעריכת שינוי בית ספרי המתבסס על פעילות אישית ופרטנית נראות כדבר שונה לחלוטין מהשינויים שהוצעו בגישה הכלל-מערכתית, אין בהן ניסוח מחדש משמעותי של תהליך השינוי ברמה העקרונית" (Clandinin and Connelly, 1998, p. 154).

נראה, אם כן, שהבנתנו בנושא של שינוי בית ספרי נמצאת במבוי סתום, או אולי בצומת דרכים. נאספו ראיות, רבות מהן מספקות נתונים איכותניים "חיים", אך נעשו גם מחקרים קונבנציונליים יותר. מכל אלה עולה, באופן עקבי, שרפורמות בקנה מידה רחב, הנכפות מלמעלה, אינן מובילות לשינויים מובהקים; לעומתן, התוצאות של רפורמות בית ספריות מקומיות הן מעניינות לעתים קרובות, אך אי-אפשר להסיק מהן מסקנות כלליות. יש חוקרים הממשיכים לפתח הצעות חדשות וטובות יותר לביצוע שינויים כלל-מערכתיים, בעוד אחרים מקדמים פרויקטים מקומיים ומצומצמים, הכוללים פיתוח מורים ומחקר שהמורים עצמם מבצעים.

מטבע הדברים, חלק מההצעות נופלות על אוזניים קשובות, ומפעם לפעם מתבטאות במדיניות שנקטת ומבוצעת בבתי ספר, כשהתוצאות הן מעורבות. בתי ספר ורפורמות הם שתי תופעות מורכבות, המתקיימות בהקשרים רחבים יותר, פוליטיים, כלכליים, אידאולוגיים ורעיוניים; הקשרים אלה עצמם הם דינמיים ונתונים לשינויים מהירים. השיח הנפוץ מזהה שינוי עם קדמה ומסורת כקפיאה על השמרים. ניסיונות ויזמות שינוי בבית הספר נתפסים כחלק מובן מאליו בתמונת מצב זאת. בהנחה ש"תוצאות" הן תמיד הבניות, ממשיכים ניסיונות אלה לעורר ויכוח ציבורי בשאלה כיצד לשפר את בתי הספר. נראה שקובעי המדיניות צריכים להמשיך ולקדם דרכי פעולה חדישות וטובות יותר, ובמקביל המערכות הבית ספריות צריכות להמשיך ולנסות להשתפר. המורים מצדם ימשיכו לגלות התנגדות, לערוך התאמות, לנסח מחדש ולהתעלם, פעמים רבות בדרך אלגנטית, מהרפורמות המוצעות. בין אם אלה רפורמות שהונחתו מבחוץ ובין אם המורים עצמם מחליטים עליהן ומבצעים אותן ביזמתם – התוצאות הן מורכבות, רב-ממדיות, וקשה מאוד להעריך את השינוי הנגרם בעקבותיהן (Cuban, 1998). האם אכן זה מה שעושים קובעי המדיניות, מערכות בתי הספר והמורים?

סקירת הספרות על אודות רפורמות בבתי ספר מעוררת הרגשה שאין חדש תחת השמש. אך כעוסקת בהכשרת מורים, ומתוך מודעות לכל הנאמר לעיל, מה עלי לומר לפרחי ההוראה כשהם אומרים לי (מתוך תחושה מוצדקת!) שנראה להם כי יצטרכו ללמד על פי תכניות לימודים מחייבות ולעבוד על פי תכניות עבודה הנכפות עליהם. למרות ההרגשה שאין לי מה לומר כחוקרת, כמורת מורים עלי להגיב על כך, ובדרך כלשהי אני מצליחה למצוא את המילים הנחוצות. אני אומרת לפרחי ההוראה כי בתי ספר הם מוסדות הסובלים מאנומליה, שבתחילת המאה ה-21 הם עדיין נראים במידה רבה בדיוק כפי שנראו במאה ה-19. אני נושמת עמוק ואומרת לתלמידי שצפוי כי מצב עניינים זה ישתנה במהלך שנות עבודתם המקצועית. בתחילת עבודתם ייכנסו אמנם למערכת בית ספרית שבה עדיין יחויבו להורות לפי תכנית הלימודים הרשמית, אך בעתיד צפויות הפתעות רבות בתחום זה.

אני טוענת באוזני תלמידי פרחי ההוראה כי מתן כבוד וגילוי אכפתיות כלפי שונות הלומדים בכל הנוגע לתרבויותיהם ולסגנונות הלמידה שלהם – יהפכו בהדרגה לדרך פעולה מקובלת בבתי הספר במאה ה-21. בתי הספר עתידים להפוך למקומות של טכנולוגיות מתקדמות ושל דרכי עבודה פדגוגית חדשניות ומרגשות, והמורים יהיו חוד החנית של השינויים העתידיים הללו. אני מעודדת את תלמידי להיות מעורבים בדרך-שיח זה עם זה ולהתכונן לעבודה שיתופית גם בעתיד, משום שרק בדרך זו יהיו המורים מסוגלים להגיע להשפעה הצפויה, לדעתי, בעתיד. איני טוענת שעומס העבודה יפחת באורח פלא, או שמשכורות המורים יעלו ושהיוקרה המקצועית שלהם תגדל.

מה הבסיס להצהרותי אלה? אפשר לצטט דיונים על מקומם של המורים בפיתוח קוריקולרי (זילברשטיין, 1984; Eisner, 1992; Clandinin & Connelly, 1992), מחקרים על אכפתיות ועל מורים כסוכנים של מוסר (Van, 1998; Hansen, 2000), מחקרים על שיתוף פעולה בין מורים ועל למידה מקצועית שלהם (Manen, 2000), מחקרים על עבודות על סגנונות למידה (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hargreaves, 2000) ועל אינטליגנציות מרובות (למשל: Gardner, 1985). אך מתוך מה שידוע לי על רפורמות ועל שינויים בבית הספר, עלי להודות שבמידה רבה אני פשוט ממציאה. האומנם? אולי יש גם היגיון מסוים בתגובתי זו? על אלו יסודות אפשריים ניתן לבסס עמדה חיובית כלפי שינוי בית ספרי, בין אם מסתמכים על המחקרים הקיימים ובין אם עמדה כזו נוגדת את המחקרים? ואם אין יסודות כאלה, אולי כדאי (בעקבות Ruddick, 1989) "להמציא" עמדה חיובית? בהמשך יישקלו לקחים שאפשר להפיק מתוך סיפורי מורות המעורבות, מתוך התלהבות, בתהליכי שינוי במסגרת עבודתן, מורות שיוזמות ובונות תכניות לימודים (ראו Randi, 1992; Connelly & Clandinin, 1992; Wasley, 1994; Corno, 1997).

מתוך בחינה של רקמת הרפורמה הבית ספרית במונחים של קווי-סיפור ושל מערך דימויים המאפיינים את הדיון ברפורמה, אבדוק ואנסה לחשוף את ההשתמעויות של מערך הדימויים הנפוץ. זאת, תוך ניסיון לשקול מספר דימויים חלופיים היכולים לשמש לתיאור רפורמה, בעקבות סיפורי המורות ועל בסיס ניסוחים עיוניים נבחרים.

## רפורמות בית ספריות בישראל

ישראל היא מדינה קטנה עם מערכת חינוך מרכזית מאוד ועם מסורת של התמודדות חזיתית עם בעיות חינוכיות כבדות משקל. ישראל החלה לעסוק בבעיות של פערים חברתיים ותרבותיים ובהשלכותיהם בחינוך בעקבות העלייה המסיבית מארצות צפון אפריקה ואסיה בשנות החמישים של המאה ה-20, וזאת זמן קצר לפני ההתנסות האמריקנית בתכניות של קידום וטיפול אוכלוסיות חלשות. בשנות השבעים הוחל ברפורמה רחבת היקף במערכת החינוך, חלקה כמענה לסוגיה של חינוך לקבוצות שונות זו מזו, ונוצרה מערכת של 6-3-3 כיתות שהתמקדה בחטיבת הביניים החדשה שנוצרה. חטיבה זו נתפסה כאתר המתאים לאינטגרציה חברתית ותרבותית בין אוכלוסיות שונות. כמו כן נתפסה ככוח שיניע שיפור הישגים באמצעות התמחות ואקדמיזציה של המורים בהוראת התכנים השונים – קווי מדיניות שזכו בתמיכה גם כשנתגלעו מחלוקות לגבי פרטים ספציפיים ברפורמה (Yogev, 1989).

לפני הרפורמה היו רק התחלות של חשיבה על תכניות לימודים ושיטות הוראה שיתאימו לכיתות הטרוגניות. לא מפתיע לגלות שצצו בעיות רבות ושהנטל שלהן נפל על המורים. בשנים האחרונות מתקיים שיח רב סביב כישלון האינטגרציה, ובפועל חטיבות ביניים רבות התרחקו בהדרגה מכיתות משולבות שילוב מלא, כיתות שהיו אמורות להיות מאפיין בולט של הרפורמה.

עם זאת, יש ראיות סותרות ביחס לרפורמה. מחד גיסא, יש עדיין "כיסים" גדולים של תת-משיגים, שקיומם מוכח במבחני הישגים ארציים, במקביל לפערים כלכליים ניכרים, וכן תת-ייצוג של קבוצות מסוימות בחינוך העל-תיכוני ובמקצועות בעלי יוקרה והכנסה גבוהה. מאידך גיסא הראו מחקרים כי לאינטגרציה השפעה חיובית נמשכת, אם כי לא גדולה, על רמות ההישגים (דר ורש, 1988). כך, אפוא, למרות הסקפטיזם הביקורתית ומבוססת-המידע על הרפורמה, מסתבר כי בהקשר הישראלי לא הייתה רפורמה נרחבת כזאת נעדרת השפעה חיובית. למסקנה דומה הגיעה גם בן-פרץ (Ben-Peretz, 1995).

במאמר הנוכחי אבחן את דרכי העבודה של המורים בתוך המערכת, במצב שבו הם

תובעים לעצמם מידה מסוימת של אוטונומיה ומדברים בקולות המציגים פרספקטיבות ונקודות מבט שונות, אשר מאתגרות לפעמים את השיח הרשמי של הלימוד בבית הספר. הדוגמאות של מורים חדשניים מאפשרות לנו לשאול כיצד ניתן יהיה לספק יותר תמיכה למורה בעבודתו היומיומית, הקונבנציונלית והחדשנית גם יחד.

## מורים כמחוללי שינויים

מספר מחקרים בדקו מקרוב את עבודת המורים בהקשרים של רפורמה. כך, למשל, נבדקו תכניות הלימודים האישיות של מספר קטן של מורים (Killen-Hawthorne, 1992). קייסי (Casey, 1992) חקרה את סיפוריהן של מורות בעלות רקע מסוגים שונים שפעלו לקראת שינוי חברתי, וניסתה להבין מה מאפשר למורות אלה להמשיך ומה גורם להן להרים ידיים. וולש ואחרים (Walsh et al., 1991) מספקים תמונה מקרוב של המשמעויות המורכבות של השינוי עבור מורים, וממחישים, באמצעות מקרה בודד, כיצד זהויות ההוראה תמיד רחבות בהרבה מהמשתמע מרפורמה נתונה כלשהי. פרויקטים מעניינים של עבודה משותפת תוארו על ידי חוקרים שונים (Berlak, 1987; Gitlin et al., 1992; Adelman, Walking Eagle & Hargreaves, 1997). בהקשר הישראלי חקרה שפירא (Shapira & Hertz-Lazarowitz, 2002) סיפורי חיים של מורות מוסלמיות במגזר הערבי, שהיו מעורבות בהובלת פרויקטים של חדשנות בבתי הספר שלהן.

העבודות הללו נובעות מכיווני תפיסה שונים זה מזה ומספקות תיאור של מגוון קולות ועמדות ביחס לרפורמה שמורים עשויים לאמץ, או שאומצו בפועל על ידי מורים במגוון מצבים. בהתבסס על מחקרים מעין אלה, בחרתי לבחון מקרוב את סיפוריהן של דליה ושל יעל, שתי מורות מנוסות, חרוצות ומסורות, שנקטו כמה וכמה יזמות כדי לחולל שינוי במערכות שבהן עבדו. כל אחת מהן יכולה להיחשב כדומה למורים ישראלים רבים מבחינות מסוימות, ועם זאת יש לה ייחוד מבחינות אחרות. באופן ספציפי נראה כי המייחד אותן הוא יכולותן לפעול באופן אוטונומי וחדשני במקומות שבהם מורים אחרים היו אולי מרימים ידיים. עם זאת, אינני מבקשת לבחון את סיפוריהן או להציג את המורות כמודלים חיוביים, עמדה שעלולה להתפרש כאילו למורים אחרים חסר משהו ושראוי כי יחקו מודלים אלה. תחת זאת אני מנסה לברר מה ניתן ללמוד מהדוגמאות הללו על המגבלות ועל האפשרויות של רפורמות הן במערכת החינוך הישראלית והן בהקשרים רחבים יותר. האם ניתן ללמוד מסיפורים אלה כיצד המורות עצמן תופסות וממשיגות שינוי וקדמה? האם תפיסותיהן שונות מההשקפות האופייניות במערכת ביחס לרפורמה?

המחקר שלהלן מבוסס על ראיונות של סיפורי חיים אשר נוהלו עם שתי המורות. את הראיונות ערכו סטודנטיות לתואר שני שהכירו היטב את המורות המרואיינות. דליה רואיינה על ידי שכנתה ביישוב הקהילתי שבו חיו שתיהן. יעל והסטודנטית שראיינה אותה היו יחד בתנועת הנוער בשנות העשרה של חייהן, ומאוחר יותר לימדו באותו בית ספר. המורות נבחרו להשתתף במחקר בגלל העניין המהותי בסיפוריהן ובגלל מעורבותן בתהליכי שינוי. שלא במפתיע לבשו שתי סדרות הראיונות לעתים קרובות אופי של שיחה רגילה בין חברות. שתי המשתתפות הסכימו שייעשה שימוש בחומר; כל השמות בדויים.

בניתוח של הראיונות ניסיתי לעמוד על המבנה של סיפוריהן, על השפה ועל הדימויים שבהם השתמשו המורות, על הנושאים העיקריים ועל הקולות שבאו לידי ביטוי בסיפוריהן. היות ושתיהן מלמדות בסביבות שונות מאוד זו מזו, שמתי לב לכל דבר שנחשף בסיפוריהן בנוגע למערכת החינוך הקיבוצית שבה מלמדת יעל, ולבית הספר העל-יסודי הממלכתי-דתי שבו עובדת דליה. כאמור, מאמר זה אינו בא לסכם את עבודתן של דליה ושל יעל: מטרתו העיקרית היא להציע כיווני חשיבה על ההשתתפות של מורים ברפורמות בית ספריות. בתחילה יתוארו בקצרה קורותיה של כל אחת מהמורות ומעורבותה ברפורמה הבית ספרית.

## דליה

דליה עלתה לישראל ממדינה אירופאית לאחר סיום לימודיה בבית הספר העל-יסודי, והיא מלמדת מדעים בבית ספר על-יסודי ממלכתי-דתי. בראיונות לא דיברה הרבה על ילדותה, מעבר לאזכור אהבתה ללימודי מדעים. דליה הגיעה לישראל עם קבוצת נוער, ולאחר שנה בישראל נשלחה חזרה כמדריכת נוער בעיר מולדתה. אחרי שנה שבה מילאתי את חלקי לתנועת הנוער, חזרתי לישראל כעולה חדשה ונרשמתי לאוניברסיטה. במהלך שנות לימודיה באוניברסיטה חברה דליה לחבריה מתנועת הנוער שהגיעו גם הם לארץ, והתקופה זכורה לה כמהנה מאוד. לאחר סיום לימודיה באוניברסיטה החלה לעבוד בעיירת פיתוח, במקום שבו הרגשתי שבאמת זקוקים לי, מה שהיווה אתגר גדול יותר עבורי. נוסף להוראה, יזמה דליה וארגנה פרויקט גדול, שהפעיל 120 מתנדבים, מבני נוער ועד לגמלאים.

היכרות עם היישובים המבוססים יותר באזור, השתתפות באספות חברים בקיבוץ ושכנוע אנשים להתנדב בזמנם החופשי – כל אלה היוו אתגר של עשייה עבור האישה, הצעירה שעלתה לארץ רק מספר שנים קודם לכן. דליה מכירה בהישג האישי שלה,

אך תוך היסוס: זה היה מאוד... אה... נהייתי עד מאוד מעבודתי. הרגשתי באמת... אה... שהדברים נעשים. דימיתי לשמוע באופן דיבורה את הקול השקט של הענווה, המצווה עליה לא להתייחר יותר על המידה.

במהלך אותה שנה עתירת האירועים פגשה דליה את בעלה, והם עברו למרכז הארץ, שם למד הבעל בעוד היא מלמדת מדעים בבית ספר יסודי. מעניין לציין שדליה רואה תקופה זו כתקופה המקדימה את התחלת קריירת ההוראה שלה: עשיתי מה שהיה מצופה ממני, כמיטב יכולתי; כשהודעתי על עזיבתי, הם הצטערו, אבל היא עבדה בעיקר לצורך השתכרות: לא ראיתי את מקום עבודתי כמקום שבו ארצה להשקיע מעצמי, לחולל שינוי, למרות שנתקלתי בדברים שלא מצאו חן בעיני. דליה מסבירה: קריירה היא יותר ממשרה. קריירה היא משהו שבו את משקיעה את כל כולך. את משקיעה בו את כל היכולות האנושיות שלך, את האנרגיה ואת היצירתיות שלך, ולא רק בתחום הצר שבו מוגדרת משרתך, אלא מעבר לכך. כך אני מבינה את המילה "קריירה".

דליה החלה את מה שהיא מכנה "הקריירה הראשונה שלי" כמזכירת יישוב קהילתי חדש בגליל, שאליו עברו היא ובעלה. בתום ארבע שנות עבודה אינטנסיבית עזבה משרה זו והחלה בקריירה השנייה שלה כמורה. בתחילה הציגה מועמדות להוראת פיזיקה בבית ספר על-יסודי ממלכתי-דתי בעיר קרובה, אך נדחתה מאחר שחסרו לה הניסיון הנדרש (קודם לכן לימדה מדעים בבית ספר יסודי) והביטחון העצמי. היא סירבה להצעת המנהל ללמד מתמטיקה במשרה חלקית, ובמקום זה הציגה את מועמדותה בבית הספר המקיף הממלכתי וקיבלה משרת הוראה בפיזיקה. בתחילה לימדה בעיקר בכיתות מקצועיות: נתנו לי כיתה חזקה אחת – כיתה ט'. בכיתה זו הצלחתי עד מאוד ולכן נתנו לי להמשיך עם כיתה זו, וכך, בהדרגה, במשך כמה שנים – הגעתי להוראה של הכיתות הטובות בלבד. דרך אגב, אף אחד אינו רוצה ללמד את הכיתות האחרות... זה קשה מאוד, בעיקר משום שהמטרה הראשונה של הילדים היא לסיים את בית הספר עם תעודה המאשרת שהיו בבית הספר 12 שנים. אין להם שום מוטיבציה, הנושא אינו מעניין אותם, הם יפנו לעבודה במוסך או שיעבדו בעבודות (לא מקצועיות) אחרות.

מהנאמר לעיל ניתן להתרשם כאילו דליה מעוניינת בראש ובראשונה להקל על עצמה ולקדם את הקריירה שלה, אך הדבר רחוק מהאמת. דליה בילתה 6 שנים בבית הספר המקיף, נהנתה מהכיתות שלה ומהאווירה הטובה בצוות. בינתיים חלו שינויים בבית הספר, וביניהם – פרישה לגמלאות של רכזת המקצוע, שהייתה גם חברתה הטובה. אז עלו עניינים אחרים: נהייתי מההוראה, אך לא משום דבר מעבר לה... מבחינת

הגישה החינוכית לא הוקדשה באותו בית ספר תשומת לב לקורה מסביב, בארץ ובעולם. הרגשתי שהדבר אינו מתאים לי. בכל פעם כשהשתתפתי בטכס יום הזיכרון או יום השואה – הייתה לי תחושה רעה. לעתים קרובות היו לי דיונים עם התלמידים, במהלך שיעורי הפיזיקה, בנושאים שונים, על דברים שקרו בארץ, על נכוונתם לשרת בצבא. התלמידים צמאו לכך עד מאוד, וחשתי שלא הייתה אווירה מתאימה לדיון בנושאים אלה עם הצוות, ושהמערכת גדולה ומסורבלת מאוד.

דליה חשה, במידה הולכת וגוברת, שלערכים העמוקים ביותר שלה אין מקום בבית הספר, והיא החליטה לפעול בעניין: היו לי אידאלים רבים, ביקשתי מהמנהל להיות מחנכת כיתה, ואכן קיבלתי חינוך של אחת הכיתות. אל תשאלו מה עשיתי אתם... ארגנתי סופי שבוע, את יודעת שמחנכים אחרים אינם עושים אפילו אחוז אחד מכל זה, אך אני עשיתי זאת עם הכיתה שלי. לא זכיתי לשום שיתוף פעולה, לעזרה או לתמיכה מאף אחד, ובמקום זאת היו התערבויות והפרעות, מתוך קנאה. השקעתי המון אנרגיה, אך הרגשתי שאין לי שום סיכוי להשפיע בטווח הארוך, מאחר שבהדרגה התחלתי להישחק... הרגשתי ש90% מהאנרגיה שלי מתבזבזת בטיפול במכשולים שנערמו בדרכי. אפילו לארגן אוטובוס לטיול היה סיוט!

דליה עזבה את בית הספר; למרבה המזל הציעו לה באותו זמן משרה בבית ספר דתי לבנות והוענק לה המנדט להקים את מגמת הפיזיקה בבית הספר. היא נפגשה עם המפקח המקומי שסיפר לה כי לבית הספר תכנית חינוכית מרשימה, אך אמר לה: "אין לך שום סיכוי להקים מגמת פיזיקה, המנהל חולם... זהו בית ספר דתי לבנות, ובנות לא מתעניינות בנושא". את יודעת מה? זהו בדיוק סוג הדברים שאני רואה כאתגר. הוא אמר מה שאמר ואני אמרתי לעצמי: אני אראה לו! דליה החלה עבודתה עם קבוצה קטנה של תלמידות כיתה ט', ומאז צומחת בבית הספר תכנית בפיזיקה. היא מסבירה: התחלתי את עבודתי בבית ספר מקיף, וכאשר הגעתי לכאן כבר היה לי ביטחון בעצמי. כאן גיליתי כי מה שמעניק סיפוק לאנשים בהוראה אינו רק ההוראה של המקצוע שלך, אלא עצם התהליך של ההוראה ושל החינוך.

בהדרגה גדלה מעורבותה של דליה בפעילויות בית הספר. בתחילה הייתי מוקסמת, בדיוק כמו התלמידות. שבו אותי הזמירות, פעילויות השבת, הדיונים, ממש בלעתי כל דבר. ככל שגדלה מעורבותה וקשריה עם התלמידות והצוות והנאתה מהאווירה המיוחדת האופיינית לבית ספר דתי לבנות – לקחה על עצמה גם תחומי אחריות שונים: אני אדם שאינו אוהב להישאר מהצד, אני אוהבת לעזור. כמו כן אני ביקורתית מאוד, אני חזקה בניתוח של דברים ובזיהוי ליקויים... ואיני אוהבת להישאר בעמדת הביקורתיות מבלי לעשות משהו בנדון. לכן התחלתי לעזור, אנשים ראו שהעזרה שלי

אפקטיבית, ולכן השתמשו בה יותר ויותר... וככל שאני מעורבת יותר אני נהנית יותר. הדבר דומה לכדור שלג – בהדרגה לקחתי על עצמי עוד ועוד משימות, וכיום יש לי יותר מדי משימות.

היום דליה היא מחנכת כיתה, רכזת מגמת הפיזיקה, אחראית שכבה ומארגנת את החינוך החברתי בבית הספר. היא נהנית מאוד מתפקיד זה, אשר כולל ארגון פעילויות בסוף השבוע, סימפוזיונים וכדומה, אך היא גם מרגישה שהיא ממש "נקרעת": היא הייתה שמחה לפרוש מתפקידה כמחנכת כיתה, מאחר שזהו התפקיד הקשה ביותר לפעמים, אך עם זאת היא מרגישה שדווקא שם נעשית העבודה החינוכית האוטנטית: האם את מבינה את השניות שאני חשה? כל תפקידי האחרים הם יותר מנהליים וארגוניים... דברים אלה תלויים רק בכך עצמך, על היכולת שלך לבצע אותם, על הרעיונות שלך, כך שאם את טובה – תצליחי. בעבודה עם התלמידים, הדבר תלוי גם בצד השני, ויש בנות רבות שלא הצלחתי להתקרב אליהן. עם כמה מהן אני מרגישה שכל המסרים שלי והדברים שאני אומרת – אינם מדברים אליהן בכלל. אני מדברת מבחינתן בשפה שונה. מאוד קשה לי עם זה. הדבר מכאיב, מפני שלדעתי החלק האמיתי של העבודה בסופו של דבר אינו ביכולת לארגן מסיבות, אלא בתלמיד עצמו.

בית הספר של דליה נמצא בעיר פיתוח, עיר שלא חסרות בה בעיות חברתיות וכלכליות. היא מאמינה כי בית הספר צריך לספק חלופה חינוכית ודתית לאורח החיים החילוני שרבים מהתלמידים נחשפים אליו מחוץ לבית הספר. עם זאת, היא הושפעה מאוד מדיון שנערך לאחרונה עם כיתת בוגרות, שבה ציינו התלמידות כי בית הספר משקף מסורת אירופית אשכנזית, הגורמת לניכור אצל בנות מרקע מזרחי. דליה רואה בכך חולשה רצינית מאוד של בית הספר. לאחרונה הייתה עסוקה בארגון מסיבת פורים אשר כללה שירת קריוקי והופעות של התלמידות. נמתחה ביקורת על האירוע מצד בעלי ההשקפות השמרניות יותר מבחינה דתית, ודליה הייתה מאלה שטענו כי יש צורך בפעילויות כאלה כדי לבוא לקראת התלמידות. האירוע זימן לה חשבון נפש רציני, מאחר שלא התכוונה להתפשר על העקרונות הדתיים שלה. נראה כי דליה עושה רפלקציה ומבקרת את פעולותיה ואת רעיונותיה לא פחות מאשר היא מבקרת את הפעולות של עמיתיה, אומדת את משקלם של עקרונות דתיים ושל האידיאלים החינוכיים שלה לעומת מגבלות מעשיות. היא שואפת לסטנדרטים מוסריים גבוהים יותר בעבודתה, אבל עם זאת היא מגלה אהדה לעמיתה אשר מתארת עצמה כשחוקה וכשורדת משנת שבתון אחת לבאה. ללא שמץ של ביקורתיות משתמשת דליה בסיפור של עמיתה זו כבסיס להשוואה ומתפעלת מהעובדה שהיא עצמה סירבה לצאת לשבתון המגיע לה מפני שפחדה שאשתעמם בבית.

יעל היא מורה באמצע שנות השלושים לחייה, רווקה, ובזמן הראיונות לימדה זו השנה השישית בבית ספר יסודי בקיבוץ (וזאת נוסף למספר שנות התנסות בהוראה עוד לפני שסיימה את לימודיה). היא מעורבת מאוד בפרויקט שנועד לקדם את השוויון בין המינים.

יעל גדלה בעיר קטנה כאחת מארבעה ילדים במשפחה חמה. אביה היה בעל חנות ואמה אחות, ושניהם הקדישו זמן לעבודה התנדבותית שבה המשיכו גם לאחר פרישתם לגמלאות. הדפוס המשפחתי של התנדבות ומעורבות חברתית המשיך גם אצל אחיה המבוגרים ממנה, שהפכו למדריכים בתנועת "השומר הצעיר". אחותה ואחיה של יעל הביאו את פעילויותיהם הביתה, והבית היווה מעין מפקדה לא רשמית של כל הקבוצה. עוד כשהייתה יעל תלמידה בחטיבת הביניים, ארגנה אחותה המבוגרת ממנה פעילות משפחתית ייחודית: נהגנו לקום פעמיים בשבוע בשעה חמש בבוקר כדי לנקות את הרחובות, דבר שמצחיק אותי כיום – מבלי שאף אחד ידע על כך, ללא שמישהו הודה על כך, היה כאן עניין של תרומה... למעשה, לא כולנו, אלא רק שלוש האחיות. היא מצביעה על כך שאחותה עדיין ממשיכה בסוג זה של פעילות עם ילדיה, אבל שוב – רק עם הבנות (הבן לא יסכים לעשות משהו כזה ללא תשלום).

הליכתה בעקבות אחיה ואחותה הובילה אותה באופן טבעי להצטרף לתנועת הנוער, שבה הפכה יעל למדריכה בעצמה, ובהמשך הגיעה לקיבוץ לא רחוק מהעיר שבה גדלה. היא מעורבת בפעילות ארגונית ופוליטית בקיבוץ ומחוצה לו, פעילה בתנועת שלום, בארגון המורים ובמסגרות נוספות. יש לה זיכרונות טובים מאנשים שהשפיעו עליה בתנועת הנוער, אחד מהם היא מתארת כדמות הרואית: קיבוצניק, פלאת, התורם לחברה, תמיד בחיך, ואף פעם אין לו בעיה להביא טרקטורים או כל דבר נחוץ אחר. לאחר השירות הצבאי עבדה יעל במשך שנה בבית הספר העל-יסודי בקיבוץ, עבודה שהייתה בעיניה קשה אך מתגמלת, ובעקבות זאת החליטה ללמוד לתעודת הוראה. במהלך לימודיה כבר לימדה עברית לעולים צעירים ומבוגרים באולפן שבקיבוץ, ואחר כך החלה ללמד כיתה א' בבית הספר היסודי בקיבוץ. היא אינה זוכרת הרבה משנה ראשונה זו מחוץ לעובדה שזה היה איום ונורא. היה לי ברור שאני אעזוב, שלא אהיה יותר מורה לעולם! אלא שעמיתיה שכנעו אותה לנסות שוב כדי לא לעזוב מתוך הרגשת כישלון; שנה אחר כך קיבלה כיתה חדשה, ונשארה במקצוע. כעת, בשנתה השישית בבית הספר, היא כבר בטוחה שלא תהיה מורה לנצח: זה נראה לי קשה מדי, והסבלנות נשחקת לאחר זמן מה, כשעליך להיות כל כך סבלנית. למעשה, כמי שמעורבת בתחומים רבים של פעילות חברתית ופוליטית, יש לה הצעות מושכות

מאוד, והאפשרויות מושכות יותר מהוראה, יש להודות, אך היות והיא רואה את עתידה בחינוך, בתפקיד מנהלי או בתפקיד אחר, היא מאמינה שלא זה הזמן לעשות דברים אחרים. המעורבות העיקרית שלה בשינוי הבית ספרי היא בהקשר של תכנית בית ספרית של "שוויון הזדמנויות בין המינים" – תכנית שיעל הובילה, ובכיוון זה היא מתכוונת להמשיך (שנה לאחר הראיונות עזבה יעל את ההוראה כדי להקדיש את כל זמנה לפיתוח התכנית). ייתכן שהעניין של יעל בשוויון מגדרי החל להתפתח עוד בילדותה (היא מזכירה, ללא רתיעה נראית לעין, שאחיה לא השתתף בפעילות ניקיון הרחובות עם אחיותיו), אך היא מזהה את ההתחלות של מודעותה לא בילדות, אלא בפעילותה הפוליטית: שמתי לב לכך שהנשים לא היו בפוליטיקה. הייתה לי חברה שניסתה להיבחר למשרה במחלקת הנוער של המפלגה, והטריד אותי מאוד כשאנשים שאלו אותה איך תוכל למלא את תפקידה כשיש לה תינוקת? מולה ניסה להיבחר אדם שגם לו היה תינוק, אבל אף אחד לא העלה אותה שאלה לגביו. דבר זה הדהים אותי. לפני כן, כשא"מ רצה לתפקיד, הנשים עבדו קשה כדי שתיבחר, ואני התנגדתי, כי חשבתי שצריך לבחור על פי היכולת ולא על פי המין, אבל אחרי הבחירות הללו תפסתי את עצמי פתאום והבנתי שהיא הייתה מוכשרת בדיוק כמו האחרים ואני לא הצבעתי עבורה. בנקודה זו הבנתי שאם לא נקדם נשים הן לא תגענה לשום מקום.

בעקבות הבנה זו הפכה יעל לפעילה בשדולת הנשים, ובהדרגה הפכה למעורבת יותר בפעולה למען שוויון הזדמנויות לנשים. ראיתי שנשים בקיבוץ אינן מגיעות לכל מקומות העבודה או המשרות שמן הראוי שתגענה אליהם, ונשים שרוצות להיות במועצות מנהלים נשלחו לקורסים מיוחדים, בעוד שגברים אינם נדרשים לעבור קורסים אלה. כשהבנתה זו בשלה, החלה יעל לראות את השוויון כסוגיה רחבה יותר: נכון יותר לדבר על שוויון הזדמנויות... במדינת ישראל, בעולם כולו, מן הראוי שלכל אחד יהיה סיכוי שווה להתפתח ולהגיע לאן שברצונו להגיע... אינך יכול לומר: אני רוצה שוויון בין המינים אבל לא בין גזעים, או בין אשכנזים לספרדים, או בין ערבים ליהודים. במשך חמש שנים השתתפה יעל כמעט בכל קורס אפשרי שעסק בשוויון הזדמנויות מקורסים אקדמיים ועד לסדנה שבה הוכשרה כמנחת קבוצות בנושא זה. ב־זמנית החלה לערוך שינויים בעבודתה בכיתה: למשל, הרעיון של "יום האם" הטריד אותי תמיד, ולא הייתי מוכנה לקיימו בכיתתי, במקום זה קיימתי "יום משפחה", ואני זוכרת שאנשים כעסו עלי מאוד, מפני שהייתי היחידה שסירבה להזמין רק את האמהות. כיום אף אחד לא היה חושב אפילו על קיום "יום האם", כי חל כאן מהפך.

כששמעה יעל על פרויקט המנוהל על ידי משרד החינוך ועל ידי שדולת הנשים בארבע חטיבות ביניים: אמרתי, בסדר, אנו נצטרף לפרויקט. ידעתי שבית ספר אחד נשר

מהפרויקט, והתברר שהפרויקט יועד רק לחטיבות ביניים ולא התאים לנו. פגשתי באחראית לתחום במשרד ואמרתי לה שאני מעוניינת מאוד לעשות משהו בבית הספר שלי, בלי שדיברתי קודם עם מישהו בבית הספר או בהנהלה. המשכתי לפגישה, וכשהיה עלי להציג את עצמי אמרתי להם מי אני והוספתי "אני מתכוונת להכריח אתכם לקיים את הפרויקט בבית ספרנו". כך הצגתי את עצמי, בשיא החוצפה, לדעתי, וכולם היו בהלם, אבל עובדה היא שהדברים החלו להתגלגל.

יעל הציגה את הרעיון בבית הספר שלה, קיבלה אישור מההנהלה והחלה לדבר על הפרויקט ולתת למורים חומר קריאה. בהמשך אומץ הנושא כפרויקט בית ספרי, כולל הרצאות וסדנאות דו-שבועיות בקורס שנמשך שנה. למרות שמעורבות ההורים בפרויקט התקדמה באטיות רבה, ראתה יעל ששינויים רבים מתרחשים בבית הספר. היא מזכירה דיונים במהלך שיעורי תנ"ך: השנה לימדו את סיפור הבריאה בדרך שונה מאשר בשנים הקודמות, ולימדו על בריאת האישה. הם לימדו על שני סיפורי הבריאה... הורים צלצלו אלי וביקשו לשמוע את הסיפור כדי שיוכלו לעזור לילדיהם. גם בספרות החל דיון בתפקידי נשים וגברים ובנושאים דומים. מורה לימדה שיר על ילד שיושב אחורה בכיסאו, וכשהמורה שאלה מדוע השיר הוא על ילד, התברר שילדות יושבות גם הן באותה צורה. היה דיון... אלה דברים שמעולם לא עלו קודם.

יעל גאה בשינויים המתרחשים ומודאגת קצת מכך שביית הספר אינו מתעד את האירועים בצורה קפדנית די הצורך, מפני שיש כאן בסיס טוב למחקר על השינויים שעוברים על המורים, על הכיתות ועל הילדים. למרות שליעל עצמה אין ילדים, היא מודעת בהחלט להשפעת התכנית על הורים ועל משפחות וערה לכך שהשינויים מלווים בקשיים: יש אנשים החשים מאוימים. ייתכן שיש בכך איום על המתרחש בבית... מאיים לראות שאני עושה שגיאות, ממש מפחיד. לפתע את עובדת על עצמך, את בוחנת דברים – כיצד אני מגדלת את הילדים שלי ביחס לנושא זה? הדבר אישי מאוד. העובדה שמורות מכירות זו את זו, אחר כך הן הולכות הביתה, אך חיות יחד בקיבוץ, ולעתים מישהי משתתפת בוועדה הדנה בילד או בבעל של מישהי אחרת... כך שהן מאוד רגישות לכך.

בזמן הריאיון חשבה יעל על השאלה כיצד להמשיך את הפרויקט בשנה הבאה, שבה יתמקד הפרויקט ביצירת שינויים נוספים בכיתות. היא ראתה את תפקידה כמי שתומכת ודוחפת, כמי שהמורים האחרים יפנו אליה עם שאלות ועניינים שמטרידים אותם.

## דליה ויעל כמחוללות שינויים

למרות שדליה ויעל הן שתי נשים, יחידות, השונות מאוד זו מזו, קל לראות את נקודות השיתוף בסיפוריהן על שינוי. נראה שכמה מהחוטמים הקושרים מבוססים על האישיות של כל אחת מהן, ולכן חשוב להתייחס ראשית כול לקווי אישיות אלה.

1. ברור לעין כי הן ליעל והן לדליה יש מעורבות עמוקה מאוד בהשקפת עולם מסוימת – יהדות אורתודוקסית במקרה של דליה, ואידאולוגיה סוציאליסטית של הקיבוץ במקרה של יעל. השקפות עולם אלה הן הבסיס והמסגרת לחשיבתן.

2. שתיהן, גם כתוצאה מהשקפות העולם שלהן וגם בעקבות העדפות אישיות ומזג אישי, עובדות קשה מאוד ומציינות שלקחו על עצמן יותר מדי מטלות. עם זאת הן מציינות שהן אוהבות את עבודתן וחשות צורך להיות מעורבות בעשייה ולא רק משקיפות מהצד.

3. שתיהן מאוד עצמאיות, מוכנות למעשים נועזים ומעזות לעשות דברים שייתכן ואחרים לא יסכימו להם. הן עושות זאת מתוך אמונה ברעיונות של עצמן ומתוך רצון להשפיע על אחרים.

4. למרות עצמאותן, שתי המורות מעורבות עד מאוד בדיון ובשיח עם עמיתיהן, והן רואות ויכוחים כעיוותים לגיטימיים ובעלי ערך; הן אינן מעוניינות שכל אחד פשוט יעשה כדבריהן. יעל מעירה על החלטה שהתקבלה לא לערב יותר את ההורים בפרויקט, מחשש של "הפיכת הקערה על פיה": *אני סבורה שהקהילה שלנו מוכנה לכך, ואפילו אם שניים-שלושה הורים יתלוננו – אז יהיה ויכוח, וזה דבר לגיטימי, בעל משמעות.* דליה מתארת באריכות דיונים הן בבית, עם בתה ובעלה, והן בבית הספר על מחלוקות ערכיות שעולות בעיקר בסוגיות דתיות וחברתיות. ייתכן שהיא מסתמכת, באופן לא מפורש, על המסורת הדתית של מחלוקות ודיונים הקיימת בלימוד ובשקלא וטריא התלמודית.

השאלה העולה מקווי דמיון אלה היא: האם יעל ודליה הן פשוט שתי נשים מיוחדות מאוד, שכדאי להכירן וראוי להעריצן, או שניתן גם ללמוד מהן משהו על מורים אחרים במערכת? התשובה היא כן ולא. לשתי הנשים איכויות וכישרונות ייחודיים להן, ההופכים אותן לבולטות, ומעמדן בבתי הספר שלהן מצביע על כך שעמיתיהן והמנהלים שלהן מכירים בכישרונותיהן. ייתכן שהעובדה שלכל אחת מהן מערכת אמונות ברורה ומחייבת מאוד, המנחה אותן בעבודתן החינוכית, מבליטה את שתיהן בהשוואה לרוב המורים, המוצאים עצמם "נקרעים" בין חלופות סותרות המאפיינות

את העידן הפוסט-מודרני. אפילו במערכות הקיבוציות ובבתי הספר הממלכתיים-דתיים, לא כל המורים הם בעלי דעות והשקפות מוצקות כמו אלה של דליה ויעל. על כן קל לראות שתי נשים אלה כייחודיות, כמקרים מיוחדים שאי-אפשר להקיש מהם לגבי מורים אחרים.

עם זאת, אם נשים לב לדרך שבה הן מספרות את סיפוריהן, לשיח שבו הן משתתפות ולקולות הבאים לידי ביטוי בסיפורים אלה – ניתן להתקדם מעבר למישור האישי ולגעת בדפוסים זהים של השתתפות בתהליכי שינוי ובדרכים שבהן משתלבים דפוסים כאלה במערכת הבית ספרית. מהם, אם כן, דפוסים אלה או קווי המבנה המשותפים בסיפורים שלפנינו?

## סיפורים וקולות של שינוי

בסעיף זה אמנה שישה מאפיינים שעולים מסיפוריהן של דליה ויעל, מאפיינים שעשויים להאיר את תפיסותיהן לגבי שינויים בית ספריים.

1. שני הסיפורים אינם ליניאריים ולא סופרו בסדר כרונולוגי: שניהם, בריאיון שהתמקד בסיפורי החיים, נעו קדימה ואחורה, תיארו לעתים את קווי ההתקדמות העיקריים של הסיפור, ולעתים חזרו והוסיפו פרטים במקומות שונים. יעל החלה מתיאור ילדותה המוקדמת, תיארה במהירות את השלבים השונים, ואז חזרה להיזכר ולפתח תיאור של אירועים חשובים רבים מאז ילדותה, תוך כדי סיפור על עבודתה העכשווית. דליה החלה את הסיפור בכך שדיברה על משמעות הקריירה עבורה, וסיפרה על שתי הקריירות שהיו לה עד כה. אחר כך חזרה גם היא ומילאה פרטים שונים בסדר אקראי במידת מה. נראה כי הצורה שבה סיפרו השניים את סיפוריהן מאששת את העובדה שגם יעל וגם דליה הן תמיד ובהכרח "באמצע התרחשות הדברים". הסיפורים מורכבים, מעגליים, כרוכים בפיתוח ובהבהרה של דברים הן בחשיבתן שלהן והן בשיחה עם אחרים.

2. הבית והמשפחה משולבים בעבודה: שתי המורות רואות את חייהן כמכלול, כשחיי העבודה והחיים האישיים נתונים ביחסי גומלין מתמידים. דליה מספרת על השינוי הרציני שחל כשהתחילה בתה את לימודיה בבית הספר שבו היא מלמדת. הבת הפכה למעורבת מאוד בהיבטים הרוחניים של המסר הבית ספרי, ולדליה היו שיחות רבות עם בתה ועם תלמידה שלה לשעבר. כתוצאה מכך החלה כל המשפחה להתמקד יותר בעניינים של רוח ושל דת, ובהמשך החליטה דליה לכסות את ראשה. ההקפדה בשמירת המצוות בחייה האישיים של דליה

עמדה בניגוד מסוים לתמיכתה הברורה בפרויקט (חגיגת קריוקי בפורים) שעורר התנגדויות מצד אנשים שמרניים בדת בצוות בית הספר. בחלקו נבע הדבר מכך שדליה ידועה בהקפדה הדתית שלה בחייה האישיים, ורעיונותיה הרדיקליים באשר לעשייה החינוכית זוכים להתייחסות רצינית. גם יעל מערבת באופן מתמיד סיפורים על משפחתה בדיווח על הקריירה המקצועית שלה. לעתים קרובות היא בוחנת את בית הספר דרך ההתנסויות של אחייניתה ואחייה, הלומדים בבית הספר הקיבוצי כילדי חוץ. היא מודעת מאוד ורגישה מאוד לקושי ואפילו לאיום שמציבה תכנית השוויון בפני המורים, היות והיא נוגעת גם למתרחש בבתי המורים ובמשפחותיהם.

3. קולות שונים: שתי המורות הן נשים אינטליגנטיות וחושבות, הנותנות בדבריהן ביטוי לאידאליים נשגבים והחושבות ברצינות על חינוך: הן מדברות כמחוללות שינויים, כבעלות חזון ביחס למה שבתי הספר שלהם יכולים להיות. עם זאת, הן גם מבטאות מפעם לפעם הערכות שליליות יותר ביחס למערכת וגם ביחס לתלמידים, השקפות שכמותן ניתן לפגוש בכל בית ספר. למשל, ההערה של דליה על "כיתות בעלות יכולת נמוכה" בבית הספר הקודם שלה, משקפת כמה מהסטראוטיפים הרווחים ביחס לתלמידים תת-משיגים: הם בעלי מוטיבציה נמוכה, אף אחד לא באמת רוצה ללמד אותם. זו אינה עמדתה, אבל היא מסוגלת להעניק קול להיבט זה של המציאות מנקודת מבט של מורה חדשה שהועמסו על כתפיה כיתות קשות רבות. באופן דומה, באהדה נטולת הביקורתיות שהיא מגלה כלפי עמיתה שחוקה, היא מתארת את התנסותה של אותה אישה בעבודת ההוראה כמלחיצה מאוד, כממצה וסוחטת את האנרגיות עד תום לקראת שנת השבתון. כפי שדליה מעידה על עצמה, היא אינה כזאת, היא הייתה משתעממת בבית, אבל נימת דבריה מבטאת התפעלות מסוימת הן מיכולת העמיתה שלה להחזיק מעמד והן מההיעדר המוחלט של שחיקה במקרה שלה עצמה. בדומה לכך, כשיעל מתארת את שנת ההוראה הראשונה שלה ואת הכיתה הבעייתית מאוד, שבהמשך אכן פוצלה, היא מספרת גם על התלמידים מנקודת מבט של מורה שהתלמידים מציקים לו, ושמבחינתו התלמידים מייצגים אך ורק בעיות. הקולות הללו, קולות הקשורים בדרך כלל עם התנגדות ותלונות מצד מורים, מופיעים פה ושם, אך אינם משתלטים. ייתכן שמודעותן של יעל ושל דליה לקולות כאלה מעניקה להן יתר אמינות במגעיהן עם עמיתיהן – הן יודעות לדבר אותה שפה, ולמרות האידאליים שלהן הן אינן "קדושות יותר מהאפיפיור".

המודעות לקולות תרבותיים שונים מתבטאת באופן ברור אצל דליה ביחס לכמה מתלמידותיה: היא רואה עצמה מדברת בשפה שונה מהן, והמסר שלה (בעיקר

ביחס לדת) אינו נקלט אצלן. דליה מבטאת מגוון של קולות ביחס לדת: בחייה האישיים היא מחפשת את הדרך הנכונה, ובמשך הזמן מקפידה יותר בשמירת המצוות, אך בהקשר הבית ספרי היא מחפשת בדרך כלל את הרלוונטיות, תרה אחר דרכים להתאים את ההתנהגות למסגרת החוק הדתי ככתבו וכרוחו. כתוצאה מכך צצים עימותים בינה ובין עמיתיה, שנראה כי בראש ובראשונה חשוב להם שחוקי הדת לא רק שיקוימו – אלא שהדבר יהיה ברור ונראה. לעתים קרובות טוענת דליה כנגד עמדה זו, אך מודה שבשני הצדדים יש מן הצדק. גם יעל מודעת לקיומם של קולות שונים בסוגיית המגדר. היא מספרת על התפתחותה שלה מעמדות שבהן סברה כי יש לבחור אנשים רק על בסיס היכולת ולא על בסיס המגדר, ועד להבנה שאם לא יתמכו בנשים בהשגת שאיפותיהן הפוליטיות והאחרות – לא יהיה להן ייצוג. היא מגוננת במידת מה על הגברים במשפחתה שלה: הן אחיה והן אחיינה לא משתתפים במסורת המשפחתית של תרומת שירות בעילום שם לקהילה, והיא מציינת זאת בצחוק קל בלי לבקר זאת. יעל מרמזת לכך שיש לה ביקורת על כמה מהשינויים העדכניים בתנועה הקיבוצית, ועם זאת היא נוסטלגית, ויחסית לא-ביקורתית ביחס ל"ימים עברו", כשהאידיאל של חבר קיבוץ שאותו העריצו היה גבר חזק, ידידותי ומוכן לעזור, שארגן תמיד כל מה שאנשים נזקקו לו.

4. ביטחון בשימוש בכוחן כמורות: שתי המורות מדברות על הפעלת תכנית לימודים שרלוונטית לתלמידיהן כדבר מובן מאליו. דליה אומרת: לעתים קרובות היו לי דיונים עם תלמידי בשיעורי הפיזיקה, על אודות נושאים מכל הסוגים, על אירועים שקרו בארץ, על המוטיבציה לשירות צבאי... התלמידים צמאים לכך מאוד. יעל מעירה: כל דבר שמושך את תשומת הלב של תלמידים – אני זורמת בקלות בכיוון כזה. אם ילד מביא משהו מתוך החדשות, משהו על ערכים, אשר מתקשר לחיי היום-יום, או כשיש בעיה בכיתה – הדבר מושך אותי הרבה יותר מאשר הוראת יחידה נוספת בחשבון.

חיפוש זה אחר רלוונטיות ומשמעות אינו מוגבל לכיתות ולשיעורים. דליה הייתה מעורבת בארגון פרויקט התנדבות, בארגון פעילויות חברתיות בכיתה בבית הספר המקיף ובהקמת המגמה לפיזיקה בבית הספר הנוכחי. לעתים קרובות נראה שהיא פשוט צועדת קדימה ועושה את מה שהיא מאמינה בו, תוך שהיא משכנעת את קובעי החלטות בעזרת ההתלהבות והנחישות שלה. באופן דומה מתארת יעל את עצמה, כשפשוט נכנסה לפגישת מובילי פרויקט השוויון, הציגה עצמה ואמרה: אני מתכוונת להכריח אתכם להכניס את הפרויקט לבית הספר שלי. שימוש כזה בכוח בביטחון עצמי, דרמתי ומשכנע עד מאוד. עם זאת,

הוא מאוד לא הגיוני, ממש ההפך של "היגיון פשוט" שמתארים גיטלין ומרגוניס (Gitlin & Margonis, 1995) בהתנגדות של מורים. אין שום דבר במציאות של בתי הספר המרמז על כך שמורים יכולים להפעיל כוח באופן כזה, אך בכל זאת – דליה ויעל עושות זאת. נראה שהן מתעלמות די בקביעות משיקולים הגיוניים ופשוט צועדות בכיוון שמכתיבות להן אמונותיהן ורצונותיהן העזים.

5. למרות הדרך האסרטיבית, לעתים ספונטנית ואולי "לא-רציונלית", שבה הן מנצלות את כוחן, יש לשתי המורות ברקע איזו "תאוריה של שינוי" שהן מפעילות בעבודתן. יעל אומרת שנחוצה "משוגעת לדבר" כדי להוביל פרויקט של שינוי, וכן היא מאמינה שהשינוי צריך להגיע ברגע המתאים, כאשר בית הספר אכן מחפש דבר מה. דליה, פחות מפורשת מיעל בדברה על תהליכי שינוי, רואה את השינוי כדבר נתון בחיים וטוענת כי שינויים אישיים ומקצועיים אינם נפרדים זה מזה. היא אומרת שהיא מעורבת בשינוי מתמיד בעבודתה, אך רואה גם את השינוי הרוחני שהתחולל במשפחתה בשנים האחרונות כשינוי המשמעותי ביותר שבו השתתפה. אפשר למצוא אצל דליה הד לדברי יעל באמרה כי כאשר משהו חוסם אותה היא מתמודדת במהירות עם האתגר: נראה שהתנגדות מצד אחרים מהווה אצל שתיהן סיבה לחולל שינוי. למרות שהשקפותיהן אינן זהות, אני מאמינה שלא אחטא בקביעה ששתיהן רואות שינוי כעובדת חיים שיש לקבלה ומאמינות שהדרך הטובה ביותר להתקדמות היא להיות מעורבת בשינוי כחלק מאתגר אישי.

6. שינוי כעשייה וכהוויה: הן דליה והן יעל מדברות על השינוי במונחים של מטרות שהן שואפות להגשים, אבל יש רמה נוספת לדיון והיבט נוסף לתאוריות המרומזות שלהן ביחס לשינוי: שתי הנשים שקועות בצורה ברורה בעבודתן כשלעצמה. כשהן מספרות את סיפוריהן, עשויה כל אחת מהן להיתפס לתיאורים של שיחה עם תלמיד, או של דיון בכיתה. למרות שהיא כבר נושאת עיניים למשרה הבאה שלה, יעל נהנית בבירור מהיזכרות בפרטים קטנים רבים – אירוע בכיתה, תובנה שהגיעה אליה אחת המורות או זיכרון מימיה בתנועת הנוער. דליה מספרת לנו שעצם האינטראקציה עם הבנות היא "העבודה האמתית".

## רפורמה כהשתתפות מכל הלב

סיפורי המורות מספקים מבט על השינוי בבית הספר שניתן לתארו כ"השתתפות מכל הלב". דליה ויעל מעורבות בכל מאודן בתהליכים של שינוי, מתבססות במידה שווה

על אמונותיהן, הערכים שלהן, רגשותיהן ורעיונותיהן. הן מביאות לידי ביטוי את משאביהן האישיים והביוגרפיים בצד הכשרתן וכישוריהן המקצועיים. הן מעורבות עם אחרים, מוכנות להקשיב ולהתאים את עצמן לדעות ולהשקפות של עמיתיהן, מפני שאיכות האינטראקציה עם אחרים חשובה להן מאוד, בדיוק כמו כל תוצר של תהליך השינוי.

מספר דימויים שונים הופיעו בספרות על שינוי בבית הספר. הספרות הישנה יותר שיקפה דימוי מכניסטי של מערכת בית הספר כמכונה עם חלקים המשתלבים זה בזה, מכונה שנשברת ושצריך לתקנה, או שהופכת לבלתי יעילה ויש להחליפה. בדימוי זה היה המורה רק קצת יותר מבורג קטן, שלעתים הוא זה שאינו מתפקד כהלכה. עם העלייה במורכבותו של השיח על רפורמות ועל תהליכי השינוי עצמם, הפך הדימוי המכניסטי הזה לבלתי מספק, והוצעו דימויים חדשים. קונל (Conle, 1997) מעלה מגוון דימויים הנגזרים מתחומים כגון אמנות וארכיטקטורה וגם מהטבע – הנוף הטבעי המשתנה באטיות, התהליכים ההדרגתיים של שינוי והזדקנות בגוף האנושי. דימויים אלה נטועים בהקשרים שונים ומקבלים משמעויות מן ההקשר. הם מאופיינים בהתפתחות נמשכת והדרגתית, במורכבות, ובריבוד של רמות שונות של שינוי. קונלה עורמת דימויים זה על גבי זה כמו אמן הבונה אפקט מסוים בציור או בקולאז', והדבר מרמז על כך שאין די בדימוי אחד יחיד כדי להכיל כל מה שניתן לומר על שינוי חינוכי ברפורמה בית ספרית. החוקרת, בהסתמך על מקאינטייר (MacIntyre, 1984), עומדת על כך שלשינויים יש אופי נרטיבי ושהם מתרחשים "כשהעושים במלאכה בפועל מנסים לאתר את הנכסים המובנים בעשייה, כמו גם בחייהם ובמסורות שלהם" (Conle, 1997, p. 216). קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1998) מתבססים על הדימוי התהלוכה שטבע גירץ כדי לבטא את האופי המורכב, רב-הפנים והלא-סדיר לכאורה במקרים רבים של שינוי בבית הספר. דימוי התהלוכה הוא בעל כוח משלו, היות והוא מבטא את האופי הדינמי, הסימולטני והנזיל של רפורמות. עם זאת, הן דימוי התהלוכה והן הדימויים הנגזרים מן הטבע של קונלה, אינם מדגישים די הצורך את ההיבטים התכליתיים ומכווני-המטרה של תהליכי השינוי החינוכיים. היבטים אלה קיבלו למעשה דגש יתר ותשומת לב בלעדית כמעט בעבר, אבל אין זו סיבה להתעלם מהם לחלוטין כעת.

כשחושבים על האפשרויות והמגבלות שבדימוי התהלוכה, עולה על הדעת דימוי חלופי, שנראה כי יוכל לבטא את הרעיון של השתתפות מכל הלב – דימוי של מסעדה עמוסה, מקום שיש בו, לפחות במידה חלקית, משהו מכל הרכיבים הבאים, אם גם לא בהכרח בסדר מנייתם להלן: מדובר בעסק שהוא גם מקום עבודה מלא חיים, יצירתי ויעיל, מקום הנותן מענה לצרכים אנושיים בסיסיים כגון מזון, ידידות

ותקשורת; מסעדה היא מקום הקשור באיכות וגם בסגנון ובאסתטיקה, מקום הפונה לכל החושים ויש בו הנאה וכיף. דימוי של מסעדה שבה הצוות והמנהלים אמורים לפעול יחד כדי להכין ולהגיש מזון טוב וליהנות ממנו – נוגע בשאלה כיצד אנו יכולים לחיות יחד בצורה טובה במסגרות הזמן והמקום שבהן אנו מוצאים עצמנו.

לבעלי המסעדה יש יעדים ברורים, ואחד מהם הוא כמובן רווח כספי – הם צריכים להרוויח כדי להישאר בעסקים. עם זאת, זה אינו היעד היחיד שלהם, ואם יהפוך ליעד העיקרי – עלולה האיכות הכוללת של מפעל זה להיפגע. כשאני מתארת מסעדה ברור לי שאיני חושבת על זיכיונות לאוכל מהיר או על מקומות אפנתיים הנפתחים ונסגרים בזה אחר זה, אלא יותר על מסעדה משפחתית, עם קהל לקוחות נאמנים מהסביבה הקרובה. בדימוי המסעדה גם איני מתכוונת שהלומדים נמצאים בהכרח במקומם של לקוחות המסעדה, כלומר אלה שמקבלים שירות מסוים כלקוחות פסיביים. עדיף לראות את המורים לסירוגין ובנקודות זמן שונות – לעתים כעובדים במטבח ולעתים כיושבים ליד השולחנות ונהנים מארוחה מזינה ושמחה, כשבשני המקרים מצטרפים אליהם לעתים קרובות התלמידים. דימוי המסעדה מדגיש את האיכויות הרב-קוליות ואת האופי החוגג של רפורמות, ובעקבות בכטין (Bakhtin, 1981) גם את האופי הדיאלוגי שלהן.

## לקראת הבנה מחדש של הרפורמה

כשבוחנים את סיפוריהן של דליה ושל יעל בהקשר של דימוי המסעדה, עולים על הדעת קשרים רבים לתאוריה ולעשייה כאחת. לאור אלה, אני מתחילה להטיל ספק בקביעתם של קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1998) שעל פיה "לא נעשה שום ניסוח עיוני מחדש של תהליך הרפורמה". נראה שביסוד היגד זה מצויה הנחה מודרניסטית, שלפיה תאוריה היא דבר המנוסח באופן מפורש, בזמן ובמקום מסוימים ועל ידי אדם מסוים. כשאני מקשיבה לקולותיהן של דליה ושל יעל העולים מסיפורי חייהן, מתברר כי בחומר שממנו הסיפורים עשויים משוקעות המשגות לא-מפורשות ומרומזות על מהותו של שינוי. ייתכן כי הניסוח מחדש העיוני של רפורמה בית ספרית נמצא כבר כאן, בהזדמנויות שונות של סיפור סיפורים, כתיבה ושיח.

נכון לעכשיו ניתן לאתר את הניסוח מחדש בצורה מפוזרת, במספר רב של מקומות. אציג יחד כמה חוטים המתקשרים לארבעת הרכיבים החסרים לפי קלנדינין וקונלי החל בקביעה לגבי מורכבותן של רפורמות: "רפורמה בית ספרית היא תהליך מורכב של תאוריה ועשייה, שבו שינוי לא מכוון הוא בלתי נמנע" (Clandinin & Connelly,

155 p. (1998). זו נקודה בולטת גם בסיפוריהן של דליה ושל יעל. טענה דומה מעלה קובן (Cuban, 1998), שמראה כיצד בתי ספר משנים את הרפורמות. הוא גם שופך אור על השוני בבסיס שעל פיו מעריכים ומבקרים רפורמות שונות, ועל קני המידה המגוונים מאוד שיכולים לשמש ואף משמשים להערכת הצלחתן של רפורמות. רומר (Roemer, 1991) ממחישה נקודה זו בדיון בפרויקט של פיתוח טכניקות הערכה חדשות בהוראת הכתיבה. הבנה של המורכבות, של חוסר הלינאריות ושל מגוון ההשקפות נבנית כאן באופן ברור.

הנקודה השנייה של קלנדינין וקונלי היא שלבתי ספר ולמורים הפועלים במסגרתם יש נרטיבים היסטוריים משלהם. עבודתם ועבודת התלמידים מבטאות נקודה זו בבהירות ובאופן שוטף (Connolly & Clandinin, 1999). נקודה זו מוצאת ביטוי גם בעבודותיהם של חוקרים נוספים, שחלקם כבר צוטטו לעיל (Adelman, Walking Eagle, & Hargreaves, 1997; Casey, 1992; Gitlin et al., 1992; Goodson, 1997; Johnston, 1990; Walsh, Baturka, Smith & Colter, 1991). בעבודה זו הצגתי את הנרטיבים ההיסטוריים של שתי מורות, תוך התייחסויות בודדות בלבד לחיי בתי הספר שלהן. המגבלות העיקריות על החוקר בפיתוח ידע בנקודה זו הן הזמן הרב שדרוש לו כדי ללמוד ולהבין את סיפורי המורים כמשוקעים בקהילות שלהם, והקושי בכתיבה ובהצגת סיפורים כאלה במלואם, בדרכים שישקפו כראוי את ההתנסויות שחוו מספריהם.

הנקודה השלישית נוגעת לנחיצות שבעיגון השקפה על רפורמה בנקודות מבט פילוסופיות והיסטוריות. לא חסרה כמובן תשומת לב להיסטוריה בית ספרית של שינויים ולמקום שיש בה למורים (ראו Shacklock & Smyth, 1998). נכון שיש מרחק בין הספרות המחקרית לבין דיון מבוסס-בית-ספר על רפורמה בקשר לחיי המורים ולסיפוריהם ההיסטוריים. עם זאת, מספר מחקרים הצליחו לחבר במובן מסוים בין סיפורי חיים של מורים ובין ממדים חברתיים, פוליטיים והיסטוריים של עבודתם (Adelman, Walking Eagle & Hargreaves, 1997; Berlak & Berlak, 1987). הצלחה מיוחדת במשימה זו הייתה לחוקרות פמיניסטיות (Bloom, 1998; Casey, 1993; Middleton, 1992; Munro, 1998). סיפוריהן של דליה ויעל מלאים פרטים הקשורים להיסטוריה של התנועה הקיבוצית, להיסטוריה של העם היהודי ושל מדינת ישראל. למורות עצמן יש הערכה ברורה להיסטוריה הן ככוח המשפיע על חייהן והן כחומר שיש להציגו לתלמידים (ולא רק בשיעורי ההיסטוריה) כדי להעניק משמעות לעבודתן. ניתן ללמוד הרבה מהדרך שבה סיפורי החיים הם גם, באופן בלתי נמנע, סיפורים היסטוריים. ההדגשות הפילוסופיות המשתנות של הרפורמה ברורות הן מתוך

הספרות העדכנית על רפורמות והן מתוך סיפורי המורות. עמדות ומקורות פילוסופיים חדשים מוצאים ביטוי בדיונים על ההוראה ועל רפורמות בבית הספר. יעל מציגה תפיסה של איכות הקרובה לזו של מקאינטייר כשהיא מדברת על המורה שהעניק לה השראה, אדם מבוגר שהיא נשלחה לצפות בו כשהחלה לעבוד בהוראת עברית לעולים חדשים: הייתה זו חוויה לצפות בו – הוא היה אמן, עמד על המשמעויות של המילים והבהירן לתלמידים על הלוח, בעוד הם יושבים ומקשיבים בפיות פעורים! נוסף לכך היה לו ידע עצום ויכולת הסבר, וכן היה אדם נפלא, הומניסט של ממש. נשארנו בידידות עד עצם היום הזה.

גישה פילוסופית נוספת, שונה מזו של מקאינטייר אך דומה לה בביקורת הנמתחת בה על המודרניות ועל צורת חשיבה טכנולוגית, היא הפילוסופיה של היידגר כפי שמציג אותה דונלי (Donnelly, 1999). פילוסופיה זו מבטאת תפיסה של "הוויה" ושל הוראה שהיא ביסודה "להיות עם" ילדים. בדומה לכך מתבססת קונלה (Conle, 1999) על עבודתו של גאדאמר, בעת שהוא ממקד את תשומת הלב ב"להיות". אצל דליה, המתבססת אולי בצורה לא-מפורשת על מקורות יהודיים, ניתן למצוא תפיסה ברורה של "להיות עם": יש ילדות רבות שלא הצלחתי להתקרב אליהן... עם כמה מהן אני מרגישה שהמסרים שלי, וכל מה שאני אומרת – לא מדברים אליהן בכלל. אני מדברת בשפה שונה משלהן. קשה לי מאוד עם ההרגשה וזה כואב, מפני שלדעתי החלק האמתי של העבודה הוא בשורה התחתונה לא הידיעה איך לארגן מסיבות, אלא התלמיד.

תיאור פילוסופי חשוב נוסף של ההוראה, אשר מהדהד בבירור בסיפוריהן של דליה ושל יעל, הוא ההשקפה שמבטא הנסן (Hansen, 1998), שעל פיה "המוסר הוא בעשייה עצמה". התייחסויות קצרות אלה לרמזו שההמשגה מחדש ברמה הפילוסופית של הרפורמה מתקדמת גם היא כל הזמן.

הנקודה האחרונה של קלנדינין וקונלי היא טענתם כי "רפורמה בית ספרית היא עניין אפיסטמולוגי הכולל סוגיות שעוסקות בידע שיש למורה". היו תרומות רבות לרעיון של הידע המעשי, ולא כאן המקום להרחיב בכך. עם זאת, הנושא של דו-שיח, לרבות האופי הדיאלוגי של ידע המורה, הוא רכיב נחוץ עד מאוד לדיון על רפורמה. הרעיונות של בכטין מועילים עד מאוד להבנת ידע המורה. בעת הדיון במתודולוגיה של מדעי הרוח מציין בכטין:

המדעים המדויקים מהווים צורה מונולוגית של ידע: האינטלקט שוקל עניין מסוים, מרחיב ומפרט לגביו... ניתן לתפוס כל מושא של ידע (כולל האדם) ולהגיע להכרה קוגניטיבית שלו כדבר'. אבל לא ניתן לתפוס ולחקור סובייקט מעצם מהותו בתור

דבר', מפני שבהיותו סובייקט אין הוא יכול להפוך לחסר קול, ולכן הכרה קוגניטיבית שלו חייבת להיות דיאלוגית (Bakhtin, 1986, p. 161).

בלום (Bloom, 1998) מדגישה את האבחנה של בכטין ביחס להטרו-גלוסיה, משמע הריבוד של השפה לא רק לדיאלקטים לשוניים, אלא גם לשפות 'חברתיות-אידיאולוגיות' שונות, כגון אלה המשתייכות לקבוצות חברתיות שונות, למקצועות או לדורות שונים זה מזה (Bakhtin, 1981, pp. 271-272). בלום גם סבורה כי האבחנה שעושה בכטין בין סוגי שיח סמכותניים ובין סוגי שיח שכנועיים במהותם, היא "היוריסטיקה המאפשרת להקנות משמעות להצלחות וכישלונות ב'ניתוח' של התנהגויות ישנות" (Bloom, 1998, p. 25).

רעיונות אלה מהווים בסיס לתובנה מעניינת בעת שבוחנים את סיפוריהן של דליה ושל יעל. מצד אחד, כל אחת מהן פועלת במסגרת המגבלות של שיח סמכותני מסוים: השיח של הסוציאליזם הקיבוצי במקרה של יעל והשיח של היהדות האורתודוקסית אצל דליה. עם זאת, צורות שיח אלה משכנעים מאוד מבחינתן של דליה ויעל. לעתים קרובות יש להן תובנה אישית המארגנת את השיח הסמכותני, אבל לרוב הן מקבלות על עצמן מה ששיח כזה מכתוב וגם נהנות מהכוח שהשיח הסמכותני מעניק. מצב לא רגיל זה הוא כשלעצמו נתון לאפשרויות חלופיות, היסטוריות ומעשיות. במקרה של יעל, התנועה הקיבוצית מחויבת באופן רשמי לשוויון, אך נראה שהתמיכה בכך היא פושרת מאוד. הקיבוץ של ימינו טרוד בעיקר בסוגיות כלכליות, והרטוריקה של האינדיבידואליות ושל השוק הגלובלי מעמידה אתגר בפני הסידורים המסורתיים בקיבוץ. בדומה לכך, בבית הספר בקיבוץ נאלץ הפרויקט של יעל להתחרות עם פרויקט אחר, תוך התמודדות עם חוסר התלהבות מצד המנהל. יוצא שפרויקט השוויון נבחר רק אחרי שהפרויקט השני נפל בגלל סיבות שאינן נוגעות לענייננו. יעל מודעת לכך שבעתיד היא עשויה למצוא עצמה בנסיבות שונות לגמרי, וייתכן אפילו שתעזוב את הקיבוץ. גם מבחינתה של דליה עלולים הדברים להשתנות אם בית הספר שלה יושפע יותר מסוגי שיח אחרים בתוך היהדות הדתית, בין אם המדובר בגישה פורמליסטית נוקשה יותר או בזרם מיסטי ופונדמנטליסטי יותר. דליה גם מודעת לכך שיכולתה להגיע אל חלק מתלמידותיה מוגבלת מפני שהיא מדברת מבחינתן בשפה שונה משלהן.

היבט מועיל נוסף בעבודתו של בכטין מתייחס לקביעותיו בדבר הפוליפוניה או רב-הקוליות, הכרונוטופ והקרנבל (Bakhtin, 1981). קולטר (Coulter, 1999) התבסס על רעיונות אלה כשפיתח וביקר פרויקט מחקר דיאלוגי סביב סוגיית המדיניות של השארת כיתה. הוא הראה את חשיבות השמעתם של קולות מרובים (פוליפוניה) "המצויים זה בצד זה, אך אינם מתמזגים ונבלעים זה בזה", וזאת במטרה להשיג

"לא אמת מושלמת אחת, אלא הרבה אמיתות חלקיות שאינן יכולות להפוך לסופיות ושנוצרות תוך אינטראקציה בין דמויות" (Coulter, 1999, p. 7). מושג הכרונוטופ מתייחס למרכזיותם של הזמן, המקום והניסיון: דו-שיח מתאפשר רק כאשר הקולות שמוסיפים משקפים התנסות אינדיבידואלית ואותנטית של הפרט.

לבסוף, מושג ה"קרנבל" מדגיש את החשיבות שבמתן נוכחות לקולות חלופיים, לבלתי-הגמוני, לבלתי קונבנציונלי ולמודחק, תוך שיקוף לא רק של השקפות רשמיות אלא גם של אמיתות של אנשים מן השורה. אם יש תועלת נובעת מכך שאין אלה סיפורים סגורים ועל לדיון על רפורמה בית ספרית, התועלת נובעת מכך שאין אלה סיפורים סגורים וסופיים, כי אם סיפורים גולמיים ואמתיים, המעוגנים בהתנסות. סיפורים אלה עוזרים להפוך על פיהם כמה רעיונות מקובלים על רפורמה בית ספרית ועל מקומם של המורים ברפורמה כזאת. ניתן למצוא הד למושגיו של בכטין במחקר הנרטיבי על אודות רפורמות בית ספריות, עם הדגשים שבחקירה זו על מחקר שיתופי, על "סיפורים קדושים" ו"סיפורי כיסוי", על הניסיון החינוכי ועל הקולות השונים שעולים בה. אני מאמינה שהבנתנו את האפיסטמולוגיה של העשייה, כמו גם את ההיבטים הנוספים שעליהם הצביעו קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1998) לצורך ניסוח מחדש של תפיסת הרפורמה – היא הבנה עשירה, וניתן לצפות שתמשיך להעמיק ולהתפתח בעתיד.

## סיכום

במאמר זה נבחנו ההתנסויות שחוו דליה ויעל, שתי מורות חדשניות, שעבדו בסביבות שונות מאוד זו מזו. הדיווח תיאר את הסיפור ההיסטורי של כל אחת מהן והמחיש משהו מהמורכבות של רפורמה בית ספרית כפי שהיא נחוות בהקשר חברתי והיסטורי. סיפוריהן מאפשרים לשמוע קולות שונים הבאים לידי ביטוי באמצעות הסיפור. ברור ששתי מורות אלה אינן יכולות לייצג את כל מגוון העמדות של מורים במערכת ביחס לרפורמה. עבור מורים רבים, התנגדות לרפורמה, המתבטאת בגילויים מרובים ויצירתיים, היא העמדה המועדפת, ואילו מורים נוספים פועלים על פי תכנית הלימודים המחייבת משום שהדבר נחוץ להם כדי להבטיח את משרתם. דליה ויעל תורמות קולות שלא זכו לייצוג הולם עד כה, קולות העוזרים לתאר היבטים המספקים הבנה חדשה של שינוי. נוכחותם של קולות רבים בוויכוח ער היא חיונית להמשך דו-שיח אמתני. בקיומו של דו-שיח כזה בין מורים, מנהלים, תלמידים, חוקרים וקובעי מדיניות צפונה התקווה לעיצוב מחדש ומתמשך של התפיסה על אודות רפורמה בית ספרית.

מאנגלית: מיכל רגב

## מקורות

דר, י', ורש, נ' (1988). "אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכון והערכה של המחקר בישראל", **מגמות**, 31(2), עמ' 180-207.

זילברשטיין, מ' (1984). "מקום המורה בתכנון לימודים בישראל", **עיונים בחינוך**, 40, עמ' 131-150.

שפירא, ת', והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). "נשים מובילות שינוי בבית הספר הערבי", **עיונים במנהל וארגון החינוך**, 26, עמ' 35-67.

Adelman, N., Walking Eagle, K.P. & Hargreaves, A. (1997). *Racing with the clock: Making time for teaching and learning in school reform*, New York & London: Teachers College Press.

Apple, M. (1987). "The de-skilling of teaching", F.S. Bolin & J.M. Falk (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*, New York & London: Teachers' College Press, pp. 59-75.

Apple, M. & Jungck, S. (1992). "You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom", A. Hargreaves & M. Fullan, (Eds.), *Understanding teacher development*, New York: Teachers' College Press, pp. 20-42.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*, M. Holquist (Ed.), Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays/M. M. Bakhtin*, C. Emerson & M. Holquist (Eds.), Austin: University of Texas Press.

Ben-Peretz, M. (1995). "Educational reform in Israel: An example of synergy in education", D.S.G. Carter & M.H. O'Neill (Eds.), *Case studies in educational change: an international perspective*, London & Washington: Falmer Press, pp. 86-94.

Berlak, A. & Berlak, H. (1987). "Teachers working with teachers to transform schools", J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*, London & Washington: Falmer Press, pp. 169-178.

Bloom, L. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*, Albany: State University of New York Press.

Casey, K. (1992). "Why do progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life-history research", I.G. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*, London: Routledge.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1998). "Stories to live by: Narrative understandings of school reform", *Curriculum Inquiry*, 28(2), pp. 149-164.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1992). "The teacher as curriculum maker", P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan, pp. 363-401.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities", *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.

Conle, C. (1997). "Images of change in narrative inquiry", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3(2), pp. 205-219.

Conle, C. (1999). "Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research", *Curriculum Inquiry*, 29(1), pp. 7-32.

Connelly, F.M. (1976). "The functions of curriculum development", *Interchange* 3(2-3), pp. 161-177.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (Eds.) (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*, New York: Teachers' College Press.

Coulter, D. (1999). "The Epic and the novel: Dialogism and teacher research", *Educational Researcher*, 28(3), pp. 4-13.

Cuban, L. (1998). "How schools changed reforms: Redefining reform success and failure", *Teachers College Record*, 99(3), pp. 453-477.

Donnelly, J.F. (1999). "Schooling Heidegger: On being in teaching", *Teaching and Teacher Education*, 15(8), pp. 933-949.

Eisner, E. (1992). "Educational reform and the ecology of schooling", *Teachers' College Record*, 93(4), pp. 610-627.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*, New York: Teachers' College Press.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

Garman, N. (1995). "The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development", J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development*, London: Cassell, pp. 23-38.

Gitlin, A., Bringham, K., Burns, M., Cooley, V., Myers, B., Price, K., Russell, R. & Tiess, P. (1992). *Teachers' voices for school change: An introduction to educative research*, London: Routledge.

Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). "The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense", *American Journal of Education*, 103(4), pp. 377-405.

Goodson, I.F. (1997). "The life and work of teachers", B.J. Biddle, T.K. Good & I.F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Dordrecht: Kluwer, pp. 135-152.

Hansen, D. (1999). "The moral is in the practice", *Teaching and Teacher Education*, 14(6), pp. 643-655.

Hargreaves, A. (2000). "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(2), pp. 151-182.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*, London: Cassell, and New York: Teachers' College Press.

Hawthorne, R.K. (1992). *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience*, New York: Teachers' College Press.

Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovations up close*. London: Plenum.

Johnston, S. (1990). "Understanding curriculum decision-making through teacher images", *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), pp. 463-471.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue*, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Middleton, S. (1994). "Schooling and radicalisation: Life histories of New Zealand feminist teachers", L. Stone (Ed.), *The education feminist reader*, London: Routledge, pp. 279-299.

Munro, P. (1998). *Subject to fiction: Women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Popkewitz, T.S, Tabachnick, B. & Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform*, Madison: University of Wisconsin Press.

Randi, J. & Corno, L. (1996). "Teachers as innovators", B.J. Biddle, T.K. Good & I.F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Vol. 1, Dordrecht: Kluwer, pp. 1163-1221.

Roemer, M.G. (1991). "What we talk about when we talk about school reform", *Harvard Educational Review*, 61(4), pp. 434-448.

Ruddick, S. (1986). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*, Boston: Beacon Press.

Sarason, S.B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*, Boston: Allyn & Bacon.

Smith, J. & Shacklock, G. (1998). *Re-making teaching: Ideology, policy and practice*, London: Routledge.

Van Manen, M. (2000). "Moral language and pedagogical experience", *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), pp. 315-327.

Walsh, D.J., Baturka, N.L., Smith, M.E. & Colter, N. (1991). "Changing one's mind-maintaining one's identity: A first-grade teacher's story", *Teachers College Record*, 93(1), pp. 73-86.

Wasley, P.A. (1994). *Stirring the chalkdust: Tales of teachers changing classroom practice*, New York: Teachers' College Press.

Wilcox, B. (1997). "Schooling, school improvement and the relevance of Alasdair MacIntyre", *Cambridge Journal of Education*, 27(2), pp. 249-260.

Yogev, A. (1989). "From school reform to ethnic integration in Israeli schools: Social myths and educational policy", A. Yogev & S. Tomlinson (Eds.), *Affirmative action and positive policies in the education of ethnic minorities. International Perspectives on Education and Society*, Vol. 1, London: GAI Press, pp. 65-81.

