

## **זיו נוצץ מדמע**

סוגיית המזרחיות בהקשרים חינוכיים ותרבותיים

**זיו נוצץ מדמע**  
סוגיית המזרחיות בהקשרים חינוכיים ותרבותיים

הסדרה לחקר החינוך

**עורכי הסדרה**

ד"ר יצחק בנימיני

עידן צבעוני

**חברי הוועדה האקדמאית**

פרופ' אליעזר (אד) גרינשטיין

פרופ' רבקה פלדחי

ד"ר יותם חותם

**עורכים**

מימי חסקין | ניסים אבישר

**רסלינג**

## **פדגוגיה של אהבה: בית ספר 'קדמה' כמקרה בוחן**

חגית כהן אליהו

### **תקציר**

האהבה היא חוויה בסיסית בחיים האנושיים ונוגעת בתחומים רבים ושונים. מקורותיה נטועים עמוק במורשת התרבותית והאינטלקטואלית. עם זאת, מיעוט המחקר על אהבה מלמד אותנו על כך שהיא נתפסת בשיח האקדמי, החינוכי ואף הביקורתי כנושא לא רציני או כמניע מפוקפק להתקשרות חינוכית.

המאמר מבקש להזיז את העיסוק במושג "אהבה" מהשוליים למרכז, על ידי התמקדות בנעשה בבית ספר "קדמה" ירושלים, שבאופן דומה מבקש להזיז את תלמידיו מהשוליים החברתיים למרכז ובכך לערער על מסלול חיים ידוע מראש. בית ספר "קדמה" הוא בית ספר ייחודי שיש לו אמירה חברתית, תרבותית ופוליטית ברוח הפדגוגיה הביקורתית, הרואה את החינוך ככלי לשינוי חברתי (מרקוביץ, 2013).

במאמר זה, "פדגוגיה של אהבה", אני מבקשת לנסח את המודל החינוכי הבית ספרי כמודל ייחודי המשלב בין "אהבה" כצורך אנושי בסיסי, כאידאל אתי, כמחויבות לדרך חיים, ובין פדגוגיה

כשהתחלתי את לימודי באוניברסיטה שמעתי על בית הספר "קדמה" בשכונת הקטמונים בירושלים ועל הרקע להקמתו, וידעתי שאגיע לשם. באקדמיה קיבלתי שפה, טקסטים וכלים תיאורטיים שסייעו לי להבין את התהליכים החברתיים, הפוליטיים וההיסטוריים מאחורי הסיפור שלי. ב"קדמה" קיבלתי הזדמנות לקדם שינוי, להשפיע, לתת לתלמידים את האפשרות להגיע להישגים, לחלום, להרגיש שווים וגאים ובעיקר להרגיש בבית ואהובים. היה לי ברור שהגעתי הביתה. הגעתי למקום שבו חגגתי את המזרחיות וגיבשתי את המסורתיות ואת תפיסתי החינוכית והחברתית לצד אנשי חינוך מעולים, מורים בבית הספר שאינם זוכים להכרה על עבודתם יוצאת הדופן. מאמר זה הוא שלכם ובשבילכם.

#### חלק א' – בית ספר 'קדמה'

בית ספר "קדמה" – ירושלים הוקם בשנת 1994 כדי לאפשר לילדי אוכלוסיות מוחלשות לקבל חינוך עיוני איכותי, ככלי למוביליות חברתית ולחיזוק של הזהות האישית והקבוצתית שלהם. אילנה יונה, מנהלת ומייסדת "קדמה", כתבה: "מקימי קדמה האמינו כי חינוך עיוני איכותי, המכין את כל התלמידים לתעודת בגרות מלאה, הוא זכות יסוד חברתית ותנאי בסיסי לגישור פערים ולכינון חברה המבוססת על עקרונות הצדק והשוויון" (יונה, 2002, עמ' 77). עם בית הספר הירושלמי בשכונת הקטמונים הוקם גם "קדמה" בתל אביב והיה ניסיון להקים בית ספר נוסף בקרית מלאכי. השאיפה הייתה להקים רשת של בתי ספר עיוניים שישנו את המפה החינוכית הישראלית שבה, נכון לאותה תקופה, לא היו בתי ספר עיוניים בשכונות שבהן מתגוררות אוכלוסיות מוחלשות ובעיירות פיתוח.

יונה הדגישה שהקמתם של בתי ספר "קדמה" בתל אביב ובירושלים עוררה הדים של תמיכה או הסתייגות מצד אנשי חינוך, אקדמיה, פעילים חברתיים והממסד, על רקע האמירה

החפצה להביא לשינוי חברתי עמוק. בכך אבקש לבדוק אם אפשר להצביע על שפה חינוכית-ביקורתית שאינה רואה עצמה מנותקת מסוגיות של קהילתיות, אחריות, מסורת, אינטימיות ואהבה. אבקש להתייחס לזהות ב"קדמה" כפי שבית הספר מבקש לראות בעצמו: מזרחי וביקורתי (מרקוביץ, 2013), ולברר את סוגיית האהבה כחלק מאותה אלטרנטיבה חינוכית שבית הספר מציע, או כפי שעלה מדברי המורים שיוצגו בהמשך, כ"מהפכה של שמחה".

מאמר זה נכתב על בסיס מחקר מקדים לדוקטורט שכותרתו זהה לכותרת המאמר, שנתן משקל לסיפורי החיים של צוות בית הספר (פרימה אלבו לוביש, 2016). לצורך כך התקיימו ראיונות עם צוות המחנכים ("המלווים") המוביל ועם מנהלת בית הספר, שבהם הייתה התייחסות לסיפור חייהם האישי והמקצועי ונבחנה גישתם החינוכית ביחס לשאלות הנבדקות: קשר בין אהבה, חינוך, פדגוגיה ביקורתית, זהות ותרבות.

**"אז למה שלא תלכי ללמוד ציור? לפחות שיהיה לך מקצוע ביד".** זו השאלה שקידמה את פניי עם כניסתי לתיכון. אמצע שנות ה-90, תלמידה טובה מדרום תל אביב מגיעה ללמוד בצפון ונשאלת לתחביביה.

לימודי בבית הספר התיכון עם בגרות מלאה וציונים גבוהים נחשבו להצלחה. עם זאת, המחיר החברתי, הנפשי והפיזי היה כבד. רוב התלמידים (המעטים) מהשכונות הדרומיות שלמדו בבית הספר למדו בכיתות נפרדות או לא המשיכו כלל. מחקרו של שושנה (2006) המתאר את הבניית העצמי של מזרחים בבתי ספר אליטיסטיים נוגע בתהליכי הרווח והאובדן הכרוכים בהמרת רקע תרבותי אחד במשנהו. נקודת המוצא של כל התהליך החינוכי היא שהתלמיד המזרחי זקוק להצלחה מפני קבוצת המוצא שלו. בדומה לכך חוויתי את שנותיי בתיכון כשנים של בלבול, חיפוש ושאלות. בעיקר תהיתי מפני מי וממה שאני זקוקה "להצלחה"? לאורך השנים הללו לא הרגשתי שייכת ובוודאי שלא אהובה.

ירושלים במשרד החינוך וללא התמיכה של מנהל החינוך בירושלים (שהגיעה רק בשלב מאוחר יותר). ללא סיוע או מימון של העירייה היה על הצוות למצוא מבנה באופן עצמאי. במסגרת תהליך ההכרה של מנהל החינוך בירושלים בבית הספר הפך בית הספר לעירוני עם הכרה בעצמאות בנושא הפדגוגי. אל מבנה הקבע שבו הוא נמצא עד היום עברו תלמידי בית הספר בשנת הפעילות השלישית. בית הספר כיום הוא בית ספר שש שנתי, מכיתה ז' עד י"ב, כיתה בכל שכבה, כמאה ושישים תלמידים בסך הכול (בר שלום, 2007). **פדגוגיה ביקורתית ב"קדמה": על פי קיזל (2014), "הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לראות עצמה כחלק בלתי נפרד ממאבק חברתי החותר כנגד התודעה הקיימת שהיא ברובה כוזבת ומכוננת על ידי גורמי הגמוניה וכוח. זהו לפיכך מאבק על תודעה ובעיקר על יצירת תנאי פתיחה לשינויה".**

הגדרתו של קיזל מתכתבת היטב עם משנתו של פאולו פריירה (Freire). פריירה, תיאורטיקן ומחנך ברזילאי, ייסד את אסכולת "הפדגוגיה הביקורתית" המכונה גם "החינוך המשחרר" וקרא למהפכה חברתית דרך החינוך. למעשה הוא קשר את המהפכה החינוכית והפוליטית יחד. הפדגוגיה הביקורתית שואלת שאלות באשר לחלוקת הכוח בחברה, ומראה כיצד באמצעות החינוך משוחזר ומחוזק המבנה החברתי הלא שוויוני. פדגוגיה זו קוראת למהפכה של המדוכאים, וזה גם שמו של ספרו הראשון של פריירה, פדגוגיה של מדוכאים (1981). נעמי דה מלאך מדגישה בספרה לא על היופי לבדו (2008) שהפדגוגיה הביקורתית אומנם מניחה מציאות של חוסר שוויון, דיכוי ופערים בחלוקת משאבי העושר והכוח בעולם, אך גם מחויבת לשיפור המצב. דרך זו קוראת לתלמידים לשנות את סדרי החברה במקום לקבל אותם, ולמורים לחשוף את תלמידיהם למצב, לפעול להעלאת מודעות, לכוונם ולחנכם לשינוי. הדיכוי קיים אך אינו גזרה משמיים אלא מעשה שנעשה על ידי בני אדם, ולכן פדגוגיה ביקורתית תדרוש את העקרונות הבאים:

הפוליטית שעומדת בבסיסה, והיא הדרתה של התרבות המזרחית מהחברה וביקורת על המדיניות החינוכית בישראל. רוב המחקרים הסוציולוגיים העוסקים בשסע העדתי הציגו אי-שוויון מתמשך בין אשכנזים ובין מזרחים בישראל והסבירו את מקורותיו ואת סיבותיו (אמית, 2001; כוזם, 1999; אלימלך ולויין-אפשטיין, 1998; כהן, 1998; סבירסקי, 1993; סמוחה, 1984). חלקם הגדול התייחסו למדיניות החינוך הישראלית כמקור להעמקת הפער החברתי (סבירסקי, 1990). לטענתו של סבירסקי, עד להקמת "קדמה" התקיימו בארץ שתי מערכות חינוך נפרדות, האחת עיונית והאחרת מקצועית. מסלול לימוד טיפוסי של נער בשכונה או בעיירת פיתוח הוא המסלול המקצועי או הטכנולוגי. המסלול הזה משמש על פי סבירסקי לנייתוב תלמידים ותלמידות שעל פי הערכות אינם מסוגלים לעמוד בדרישות המסלול העיוני. בעקבות זאת, ובשונה מכמה מדינות במערב אירופה, רוב המגמות המקצועיות לא התפתחו כמסלולי קריירה העומדים בפני עצמם או מוערכים על ידי איגודים מקצועיים או אקדמיה. בהמשך הצביע סבירסקי על מה שהוא כינה "החינוך האפור", מימון שעות הוראה נוספות או מגמות ייחודיות על ידי ההורים מהמעמד הגבוה, מצב שחזק את מעמדם של בעלי זכויות היתר בתוך מערכת החינוך הממלכתית; שהוביל בהמשך ליצירת בתי ספר ומסלולים ייחודיים וסלקטיביים בתוך מערכת החינוך הממלכתית; ושהעמיק את חוסר השוויון ואת פערי הידע וההזדמנויות (סבירסקי, 1990).

לבית ספר "קדמה" בירושלים, ששם לו למטרה להתמודד עם המציאות הישראלית, היו חבלי לידה ארוכים. הרושם היה שישנה התנגדות עקרונית לרעיון של בית הספר, המבוססת על הטענה שבית ספר כזה הוא סגרגטיבי. מנהל החינוך בעיריית ירושלים התנגד לפתיחת בית הספר, אך צוות המקימים החל בהכנות לכינון בית הספר ולגיוס תלמידים, הורים וצוות, בד בבד עם ניסיונות לקבלת תמיכה ואישורים. לבסוף הוקם בית הספר באישור של מחוז

הביקורתית, על פי הפרשנות של דה מלאך, אינה לעצור בביקורת אלא לחנך את התלמידים להיות אזרחים פעילים, מעורבים, מקדמי שינוי המאמינים ביכולתם לעשות זאת. דה מלאך (2008) הביאה את בית ספר "קדמה" כדוגמה לבית ספר ברוח הפדגוגיה הביקורתית וכמקום שמכיר במציאות של חוסר שוויון ושפועל למען שינוי המצב דרך העצמתם של תלמידים מוחלשים. ואכן, עקרונות היסוד של בית ספר "קדמה" יונקים את התשתית הרעיונית שלהם מהפדגוגיה הביקורתית: קבלה ללא מיון נובעת מהאמונה בחינוך שווה לכולם, חינוך ברמה גבוהה, כלומר בגרות מלאה ואיכותית, שתאפשר לתלמידים פריצה של מסלול החיים הידוע מראש, והשתלבות בעתיד בהשכלה גבוהה ובמשרות מגוונות – כל זאת אגב חיבור אל השורשים, הבית והקהילה שמהם באים התלמידים. לצד העקרונות הבסיסיים, בית הספר מצוי בתהליכי עיצוב והתהוות בלתי פוסקים לאורך יותר משני העשורים שבהם הוא קיים. זלמנסון-לוי ויונה (2004) דיווחו על המורים והמורות ב"קדמה" שהם ברובם בעלי תודעה חברתית גבוהה, מחויבים לרעיונות של בית הספר ומאמינים בשינוי חברתי בדרך של חינוך. בעבודתם של המורים הן זיהו כמה עקרונות עבודה בסיסיים של פדגוגיה ביקורתית, ובראשם שינוי נקודת המבט כעיקרון מרכזי ביצירת תודעה המובילה לשינוי. התפיסה החינוכית שהתגבשה ומתגבשת ב"קדמה" שמה דגש על זהות, על חיבור לקהילה, על חינוך ביקורתי ועל חינוך לשוויון. ההנחה היא שבתוכנית הלימוד המקובלת ישנה הטיה תרבותית מערבית ברורה, ואילו ב"קדמה" ניכר רצון לחשוף את התלמידים למגוון של תכנים, יוצרים, יוצרות, תרבויות ומורכבויות. נוסף על כך, ב"קדמה" קיים רצון לפתח את יכולתם של הלומדים להשתייך גם לקהילה ולתרבות הקרובות שלהם וגם לחברה הסובבת ולעולם הרחב (זלמנסון-לוי ויונה 2004). תהליכי הלמידה ב"קדמה" נעשים מתוך דיאלוג בין התלמידים ובין המורים. מדובר בשיח אכפתי ומאמין שאינו עוקף

חינוך שווה לכול: הימנעות ממיונים, מתייגים ומחלוקות, אובייקטיביות לכאורה, המנתבות תלמידים בני מעמדות נמוכים לתפקידי שוליים בחברה.

**תוכני לימוד ושינוי יחסי הכוח:** תוכניות הלימודים צריכות להיות מותאמות לכל התלמידים, הן מבחינת תכנים והתייחסות לתרבות ולידע של כלל התלמידים והן מבחינת דרכי ההוראה של תכנים אלו. המורים יעסקו בידע באופן מאוזן והוגן. בכיתה צריך לייצר ידע ולא רק להעביר אותו. פעולה זו מעבירה את הכוח לידי בתי הספר והמורים, ומשנה את יחסי הכוח בכיתה בין מורים לתלמידים. הפדגוגיה הביקורתית מציבה שאלות גם על דרכי הלימוד, שבהן הידע והעברתו לתלמידים הם מרכז הלמידה, מה שמכונה "החינוך הבנקאי", שבו המורה מפקיד בידי תלמידיו את מה שהוא יודע, גם על מערך הבחינות והבדיקה ובאופן דומה גם על הידע בכלל ועל האופן שבו התקבל ידע מסוים כנכון וראוי להילמד.

**דיאלוג ולמידה משותפת:** החינוך צריך להיות מבוסס על הצבת שאלות ועל דיאלוג מכבד בין מורה ובין תלמידים. ככל שהתלמידים פסיביים יותר, כך הם ייטו לקבל את העולם כפי שהוא ואת התפקיד שהחברה מייצרת להם. המטרה היא לעודד את התלמידים להיות ספקנים ולשאל שאלות על המציאות כשם שהם שואלים שאלות על החומר הנלמד. הדיאלוג, על פי פריירה (1981), הוא אותה פגישה אותנטית בין המורה ובין החניך, שבה מתפרקות היררכיות ומתאפשר מפגש בין לבבות. הדיאלוג מחולל את האהבה ואת האמונה, מצמצם את יחסי הדיכוי ומשמש בסיס לכינון של יחסי אמון בין מורים ותלמידים. בדומה לתפיסה הפדגוגית שלו, המחייבת עשייה וחתירה לשינוי בפועל, גם אהבה אינה אידאל מופשט אלא מעשה.

"הפדגוגיה הביקורתית היא אופטימית ללא תקנה ומתמידה בסיכויים לשינוי" (דה מלאך, 2008, 31). השאיפה של הפדגוגיה

ואילו במסורת הנוצרית, ה"אגפה" (Agape), אהבת האל, היא עוגן האמונה, והרעיון ש"אלוהים הוא אהבה" מופיע כבר באיגרות של פאולוס. תהליכי חילון התרבות כללו גם את חילון האהבה הדתית. "חילון זה לבש שתי צורות נפרדות: הוא הפך את האהבה החילונית לרגש מקודש והוא הפך את האהבה הרומנטית לרגש מנוגד להגבלות שכפתה הדת" (אילוז, 2013, 20). בכך מיקמה התרבות החילונית מערבית את מושג האהבה בתחום הרגש. לאחר מכן, בהפרידה רגש מתבונה, התבססה על התבונה וראתה ברגש דבר-מה העומד מחוץ לתחומי של המוסר – משהו שיש להתגבר עליו כדי להשיג את הטוב המוסרי (פריבך-חפץ, 2016).

**"אהבה היא אומנות ועלינו ללמוד איך לאהוב כפי שהיינו רוצים ללמוד כל אומנות אחרת"** (פרום, 2001, 27). בחלק זה אתמקד בחוקרים ובחוקרות שבחנו מושג של אהבה כדי לחזור ולהבין את האופן שבו היא באה לידי ביטוי ב"קדמה". תיבחן האהבה, כלשונה ותחת מושגים חליפיים (ארוס, ציווי, אכפתיות בין-אישית, חום ויחס אישי או "אגפה"), בתוך המעשה החינוכי וביחס אליו. בשל רוחב היריעה, אביא כאן חוקרים ובעיקר חוקרות מרכזיות שבחרו לעסוק בנושא זה למרות המורכבות, הדגישו את חשיבותו כנושא מחקרי וחקרו אהבה וחינוך ובעיקר אהבה בחינוך ביקורתי בהיבטים חברתיים, פמיניסטיים או אחרים.

ג'ואן קלינגן (Clingan, 2015) זיהתה "אהבה" בכל מקום ובכל דבר. על פי דבריה, האהבה היא מרכזית בניסיון האנושי ומשתקפת בספרות, באומנות ובמוזיקה. יתרה מזאת, היא הדבר היחיד שיש לכל בני אנוש במשותף: כל אחד ואחת בשלב מסוים בחיים אהבו, נאהבו, כמהו לאהבה או חגגו אותה. כשם שהיא נוכחת כהתנסות רגשית, עליה להיות נוכחת גם במחשבה האינטלקטואלית. קלינגן ביקרה את החוסר בדיון האינטלקטואלי והאקדמי על אהבה והדגישה את הפער בין זה ובין הדומיננטיות של אהבה בחינוך. כדי לתאר אהבה בדיונים אקדמיים משתמשים לרוב

את הזהות ואת התרבות של התלמידים ושל המורים. "בקדמה כל תלמיד הוא סובייקט – יש לו מלווה אישי, עולמו נלקח בחשבון בתוכניות הלימודים, ובעיקר קולו הוא קול נשמע ומשמעותי בבית הספר" (זלמנסון-לוי ויונה, 2004).

יהודה בר שלום, בספרו אידיאה של תיקון (2007), תיאר את התיקון הנעשה בבית הספר, שבו מורים רבים מזדהים עם התלמידים ממקום אישי וחיים מחדש את תהליך גיבוש הזהות שעברו בגיל ההתבגרות, כשניסו להסתיר את זהותם ולהתאים עצמם לסביבתם, לרוב ללא הצלחה. על פי בר שלום, בית הספר שואף לכך שהתלמידים יהיו גאים ולא יחושו בושה ביחס למורשתם התרבותית. הנחת העבודה של המורים היא שעבודת המורה או המחנך ("קדמה" הוא מכונה מלווה) היא הוליסטית. המלווה של כל תלמיד ותלמידה הופך להיות איש הקשר המשמעותי בינם ובין עולם המבוגרים, והוא האחראי ליצירת התנאים שיאפשרו הצלחה לכל תלמיד. בית הספר הוא מקום פוליטי שבו פועל צוות בעל תודעה חברתית-פוליטית מפותחת, המאמין בכוחו של חינוך לחולל מהפכה תודעתית על ידי הקניית השכלה ובתיווך של ידע (בר שלום, 2007).

#### חלק ב' – אהבה וחינוך

לאהבה פנים רבות, היא נוגעת בתחומי חיים רבים ובתחומי דעת שונים. כבר במאה ה-4 לפנה"ס עמד אפלטון על הקשר המהותי בין יצר ובין יצירה, בין תשוקה ובין חוכמה. הארוס, המופיע בדבריו, מתפרש לעיתים קרובות כחשק מיני, תשוקה או התאהבות, אך בעומק דבריו הארוס מופיע ככמיהה לשלמות וליופי, כאהבה לאמת ולצדק וכדחף למימוש הפוטנציאל האנושי שגלום בבני אדם (אלוני, 2005). המסורת הדתית נתנה גם היא ביטוי למושג. ביהדות "ואהבת" הוא ציווי מרכזי בכל הקשור ליחס בין האדם לאל ובין אדם לחברו,

לפתח את היכולת להיות אכפתיים. הדרכים להיות אדם אכפתי הן רבות ומגוונות: אכפתיות כלפי עצמי, כלפי האחר, כלפי בעלי חיים או כלפי רעיונות מסוימים. למורים אכפתיים תהיה יכולת להקשיב ולהגיב באופן שונה ומותאם לכל תלמיד ותלמיד, ולמעשה באופן הזה לענות על צורכיהם ולהצליח ללמדם טוב יותר. המערכת מצד אחד אינה מעודדת בתי ספר להיות מקומות אכפתיים, ומצד אחר הצורך באכפתיות ובקשר הולך ומתחזק (Noddigs, 1992).

ליסה גולדשטיין (1997) ראתה ביחסי אנוש מרכיב חשוב בחינוך, אך בשונה מנודיגס, גולדשטיין השתמשה בגלוי במושג "אהבה". היא כתבה מתוך נקודת מבט פמיניסטית וטענה שאהבה היא גורם משמעותי וחשוב בהוראה ובלמידה. גולדשטיין התייחסה לתרומה הרבה של אהבה לחינוך ילדים. בועז צבר (2014) כתב על מקומו של "ארוס" במעשה החינוך. צבר ביקש לטעון שארוס (דהיינו אהבה כתשוקה) הוא יסוד מהותי בתהליך הלמידה וההוראה, ושטבע פעולתו הדיאלקטי חושף רבדים עמוקים בהיגיון של המעשה החינוכי. צבר השתמש ביסודות העמוקים של הארוס בתרבות היוונית, במורכבות שלו ובריבוי תפיסותיו כדי לתאר את טבעו המורכב באופן כללי וביחס לפרדוקס הלמידה, והזהיר מפני הנטייה הרומנטית לתפוס את הארוס כמהות המעשה החינוכי. ברומנטיזציה של הארוס טמון הפוטנציאל לדיכוי ולשעתוק בשל ההנחה הסמויה שהתפתחות כישורי הלמידה והתודעה נעשית באופן ספונטני, טבעי, אותנטי. כשניסה להסביר מה מניע אנשים לקבל על עצמם מחויבות כללית למען אנשים זרים, למען החברה, למען החינוך, תשובתו הייתה: הארוס בצורתו כ"אהבה". "ארוס מוסיף לחכמה את מה שאין בה כשלעצמה - את הדחף לפעילות, למעורבות, לעשייה" (צבר, 2014, 31).

דרדר (Darder, 2002) עשתה חיבור משמעותי וחשוב למהלך שנעשה בעבודה זו, החיבור בין פדגוגיה ביקורתית ובין פדגוגיה של אהבה. דרדר בחנה את דבריו של פריירה והראתה את המרכזיות

במילים אחרות: רגש, חמימות, אלטרואיזם, אכפתיות וכך הלאה. קלינגן ביקשה להכניס את האהבה, כמות שהיא, למתודולוגיה, לעשייה פדגוגית, ללימודי מנהיגות, לאקטיביזם חברתי ולחינוך. הרצון להבין אהבה מבחינה אינטלקטואלית חשוב, בעיניה, כמו התשוקה לחוות אהבה. התרומה תהיה בכך שאם נתרום מעל הפחד מאהבה, בכל המישורים, נגלה כוח מניע ליצירת חיים בריאים יותר (Clingan, 2015).

בל הוקס (Hooks, 2003) תיארה את האהבה כמובילה הראשית לתוככי הרוח האנושית והקהילתיות. אנשים משתייכים לקבוצות שייכות שונות, לקהילות שונות, והאהבה היא המאפשרת לנו להיות שותפים שווים החיים חיים מלאים בקהילה. באופן דומה, היא תיארה את ההשתייכות לקהילות חינוכיות. ההוראה, לדבריה, חייבת להיעשות מתוך אהבה. הוקס טענה שהפחד מפני האהבה קשור להיבטים הנשיים שבה, ובכך חיברה בין היכולת לאהוב ובין ביקורת פמיניסטית כללית שכל מה שנשי נתפס כלא רציונלי, חלש וכדומה. גם כשמדברים על אהבה אפוא, לרוב מדובר על אהבה לתחום הדעת ולהוראה ולא לאנשים. אהבה, לדבריה, צריכה להיות מרכזית בחינוך, לא כל שכן בחינוך "משחרר" שיכול להתבונן באופן ביקורתי גם במשמעויות של אהבה וביחסים.

נל נודינג (Noddings, 1992) דנה במונח "Caring" (אכפתיות), מערכת היחסים בין האדם שאכפת לו ובין האדם שאכפת ממנו. היא טענה שהרצון להיות אהוב הוא כמעט בוודאות צורך אנושי קיומי, ובמובן הזה קשרה בין מושג האכפתיות שלה ובין מושג האהבה. בבית הספר, טענה נודינג, כל הילדים רוצים שיתייחסו אליהם בחמימות, באכפתיות ובקרבה. הם לא רוצים שיתייחסו אליהם כאל מספרים בלבד. מורים צריכים להתחיל את עבודתם עם ההבנה שכל התלמידים רוצים שיראו אותם ויפתחו כלפיהם רגש של קרבה ויחס של אכפתיות. מורה, על פי נודינג, מחויב לפתח יחסי קרבה ואכפתיות עם תלמידיו, ויש לו גם מחויבות לעזור לתלמידים



**תוצאות המחקר – 'מהפכה של שמחה'**

הראיונות נעשו עם הצוות המוביל של בית הספר; שנים-עשר המורים המלווים ומנהלת בית הספר. ראיונות העומק הנרטיביים נועדו לאפשר למורים לספר את סיפורם (שקדי, 2015). כדי להתמודד עם ההיכרות המעמיקה שלי כחוקרת עם הצוות, התבצעה תצפית על כל מורה לפני כל ריאיון. צולמו ישיבות פדגוגיות, ישיבות צוות, חלוקת תעודות, שיעורי ליווי (חינוך), שיעורים בתחומי הדעת השונים וכך הלאה. חלק מהשאלות בריאיון נסובו סביב התצפית. ריאיון מהסוג הזה נקרא "ריאיון מאזכר", והוא נועד להעשיר את אופן איסוף הנתונים (שם). בהיותי "בת בית בתרבות הנחקרת" (אלפרט ושלסקי, 2013), הייתה חשיבות גדולה לכך שהריאיון יתייחס בחלקו לתצפית. הנחקרים והחוקרת צפו בצילומים לפני הריאיון וכך נוצר הריחוק המתבקש שאפשר לראיונות להיות בלתי תלויים בהיכרות מוקדמת או ביחסי עבודה. בחלק הפתוח של הריאיון היה יתרון בהיכרות המוקדמת, אולם התצפית, שהיא בלתי תלויה, אפשרה מידה של ריחוק ונקודת מבט נוספת.

דברי המורים נותחו ונקראו כ"קריאה של אמון" (ריקר, 2011), קריאה רגישה ומדוקדקת שאינה מבקשת למצוא עדות לחוסר התאמות או חוסר עקביות של המרואיינים אלא מחפשת עדות לחיפוש כן ולשאיפה למשמעות. אין לראות בקריאה זו קריאה תמימה, שכן מובאים בחשבון המגבלות האנושיות ורבים סמויים וגלויים בדברי המורים. אך נקודת המבט האישית של צוות המורים בבית ספר "קדמה" היא נקודת מבט חיה, אותנטית, של מי שנמצא בלב ההתרחשות ומתבקש למצוא תגובות ופתרונות בכל שעה ושעה. מחקר זה מבקש לעמוד לצידם כדי להבין את נקודת מבטם, ובשל נושא המחקר – גם להבין את הכוח המניע שלהם. דבריהם של המורים נאספו באופן שיאפשר ללמוד על יחסם לנושאים שבהם עוסק המחקר, ואציג כאן את עיקרי הדברים:

של אהבה בפילוסופיה הביקורתית. על פי דרדר, הדיאלוג השוויוני והמכבד שמופיע כאבן יסוד בתפיסתו של פריירה אינו יכול להתקיים ללא אהבה בסיסית לעולם ולאדם (פריירה, 1981). למעשה, בדבריה, דרדר (2002) ביקרה את האופן שבו הודגשו היסודות האינטלקטואליים והדידקטיים בעבודת המורים בהגותו של פריירה, על חשבון החשיבות של האהבה במעשה החינוכי. כך, היא הזכירה שעל פי פריירה (1981): "The naming of the world, which is an act of creation and re-creation, is not possible if it is not infused by love".

דרדר לימדה ביקורת על הפדגוגיה הביקורתית, ואפשרה לבחון אם צוות מורי "קדמה" עברו תהליך דומה, ואיזה מקום תתפוס האהבה בדבריהם בבואם לתאר את הפדגוגיה ביחס להיבטים האינטלקטואליים-דידקטיים של עבודתם. מאמר נוסף שלה, שכותרתו "הוראה כאקט של אהבה" (2003), מלמד כבר מראשיתו על כוחה של אהבה בעבודה ובחיים של אנשי חינוך דווקא מנקודת מבט ביקורתית. היא נזהרה שלא לתת לאהבה פרשנות רומנטית, ליברלית או כל פרשנות מצומצמת אחרת שבה האהבה משמעה הצורך להרגיש טוב או לסבול (דהיינו ה-passion, שלעיתים נלווה לפרשנות דתית על המושג "אהבה"). אהבה, לדברי דרדר, צריכה להיות מלאת חיות וכוח ומעוררת השראה, אך לצד זה עליה להיות ביקורתית, מאתגרת ועקבית. כלומר אהבה, כפי שדרדר פירשה את האהבה אצל פריירה, היא אהבה פוליטית וריקלית ויש בכוחה להיות כוח הנלחם בדיכוי. כשמתבוננים גם באהבה כאקט פוליטי, אפשר להימנע, גם בעבודה זו, מקלישאות שדרדר התרחקה מהן, כגון אהבה ללא תנאים או המתיקות ב"לאהוב את כולם". היא ביקשה לבחון את האהבה כמחויבות ואף כהשתוקקות למאבק משמעותי, והציעה להתבונן באותו האופן בדבריו ובמעשיו של פריירה.

שאסור להיעצר רק במודעות אלא לכוון את המודעות, את החיבור התרבותי ואת גיבוש הזהות לעשייה וללמידה. כל זאת מתוך שמחה ואהבה באופן דומה לתהליך שעוברים המורים עצמם.

"הוא אמר לי, אני מאוד אוהב שאת באה ללמד אותנו, בשבילי זה היה ניצחון [...] ילד שמרגיש שאוהבים אותו זה ייתן לו את המוטיבציה לקום ולהתמודד ולבוא לא רק ברמה הלימודית, גם ברמה החברתית (ו)". מ' עשתה שימוש במונח "בית ספר לאנשים", וביקשה להתייחס לתלמידים, למורים ולהורים כמכלול. מדובר ב"היכרות הוליסטית" שאינה רואה אותם רק כתלמידים ב... או כהורים של... אלא מבקשת לראות מעבר ולתת לזה משקל, בדיוק כפי שראו אותה כשהגיעה לריאיון קבלה - ביקשו להכיר אותה באופן אישי וקרוב. מכאן נאספו דבריהם של המורים תחת הקטגוריה של קשר: "קשרים ומערכות יחסים בבית הספר". הקטגוריה העוסקת בקשר בין מורים לתלמידים היא קטגוריה רחבה, שבה מורים מספרים על הדרך שבה הם מאמינים שיש ליצור קשרים עם תלמידים. המורים אינם נמנעים מלדבר על אהבה, מגע, חיבוק, שיחה, הצורך לראות ולהכיל את תלמידיהם והצורך להיראות על ידי התלמידים, חברי הצוות וההנהלה. בראיונות נשמעו מושגים כגון טיפול, דאגה, ידיעה (הרדית), כבוד, אחריות ודיאלוג, כיסודות מרכזיים בהבנה של העשייה הבית ספרית ושל יצירת הקשרים, על פי דברי המורים. את היסודות הללו הביא פרום (2001) כיסודות בסיסיים המשותפים לכל צורות האהבה: דאגה, אחריות, מתן כבוד וידיעה. בכך לימד שיחסי אהבה הם אינם יחסים תיאורטיים, נשגבים או מיסטיים (ולכן תלויים במזל), אלא פעילות אקטיבית המתממשת במציאות. אין לאהבה משמעות אלא כשהיא מתגלמת במעשה. ש' תיארה זאת כך: "אל תגידו לי שאתם אוהבים אותי, תעשו".

היסוד הראשון אצל פרום הוא דאגה: "אהבה היא דאגה פעלתנית לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים" (פרום, 2001, 30). הדאגה

תחת הכותרת "זהות, אתניות והתנגדות" נאספו דברי המורים המתייחסים לזהות האישית (תרבותית ומקצועית) שלהם או לרקע שעליו הוקם ופועל בית הספר. מורים נתנו לכך פרשנויות ועם זאת סיפרו על תהליך שעברו בתקופה שבה הם מלמדים ב"קדמה", שבו גיבשו להם זהות, או אוסף של זהויות. מורים נגעו בזהות המזרחית וסיפרו כיצד הם חושבים שצריך להעביר זאת לתלמידים. המשפט "מהפכה של שמחה" (משפט שלקוח מלהיט מזרחי פופולרי ותלוי בבית הספר בתחתית קולאז' תמונות של תלמידים וצוות בית הספר) נלקח מדבריה של ש', כמשפט שמתאר את "קדמה" ואת האופן שבו עושה בית הספר מהפכה בכלים אלטרנטיביים - שמחים. ש' הדגישה שבית הספר הוא מהפכה ולא פחות מזה, אבל בניגוד למהפכות אחרות, שבהן נשפך הרבה דם, כאן מדובר במהפכה שמחה, והיא העבודה שנעשית בבית הספר, עבודה קשה ויומיומית "ולא על חשבון אף אחד אחר". מ' סיפרה על מזרחיות נעימה ואותנטית, וד' ביקש להימנע "מאג'נדת יתר" והתרחק משיח מיליטנטי, שלדבריו אינו מייצר הקשבה והמסר שלו לא מצליח לעבור. ס' ביקשה לחגוג את זהותה, "אני אומרת להם (לתלמידים), תסתכלו, כולנו מזרחים, כולנו משכילים, כולנו מהפכנים, תלמדו מהדבר הזה, מהעשייה, לא מלדבר".

פוסטמן (2003) קרא לאנשי חינוך להיות "לוחמי התנגדות אוהבים", שרואים את העוולות, האיוולות, הקשיים והבלבול ובכל זאת שומרים על הנרטיבים ועל הסמלים שהופכים אותנו למה שאנחנו. הוא ביקש למצוא לחינוך חזון ותכלית ולא להסתפק רק בפירוק של הקיים. דברים ברוח דומה נאמרו על ידי מורי בית הספר, שמבחינתם בית הספר נותן מענה לבעיה חברתית, "עושה תיקון" (בר שלום, 2007), והם יכולים להיות "לוחמי התנגדות אוהבים". ממורים רבים עלה הרצון לשקף לתלמידים את המצב החברתי ולהגביר מודעות חברתית ועשייה חברתית, קהילתית. מכיוון שבית הספר נותן להם את הפלטפורמה לכך, הם חשים

מופיעה בדבריהם של מורים רבים שתיארו את מערכת היחסים בינם ובין התלמידים. מורים סיפרו על תלמידים שהם עזרו להם באופן אישי מעבר לשעות הלימודים, הזמינו הביתה ללמידה או חיפשו אותם כשברחו מביתם, ולא פחות מכך, מורים סיפרו על כך שהם הולכים עם סיפורי התלמידים הביתה וקמים איתם בבוקר. הדאגה לעתידם באה אף היא לידי ביטוי מעשי וממשי ביחס שלהם לתלמידים ולרצון להוביל אותם לסיים י"ב בהצלחה וללוות אותם כבוגרים. היסוד השני אצל פרום הוא אחריות: "אחריות, היא התגובה שלי, המבוטאת או הלא מבוטאת לצרכיו של האחר" (פרום, 2001, 31). האחריות מלמדת שצורכיהם הפיזיים והנפשיים של התלמידים חשובים למחנכים ועל כן הם יעמלו לטובתם. צבר (2013) טען שהאחריות היא ביטוי של אהבה ומחויבות של המורים. גם יסוד זה הופיע בדבריהם של המורים, ראשית בעצם בחירתם לשנות את שמם למלווים. הליווי, כפי שעלה מדבריהם, הוא הרצון לראות את התלמידים ואת צורכיהם באופן הוליסטי. המלווים תפקידם להיות האנשים הקרובים והמשמעותיים ביותר לתלמידיהם, וכל האחריות לכיתתם ולתלמיד ותלמידה בכיתה מוטלת עליהם. האחריות של המורים לתלמידיהם באה לידי ביטוי גם בתיאור של עימותים או קשיים אחרים שהם תיארו כחלק אינטגרלי מאחריותם לתלמידים ומהאופן שבו הם אוהבים. "כשדרישות המחנך או המחנכת מבוססות על אחריות שיסודה באהבה ובדאגה, הם נענים לסמכות הנגזרת ממנה" (צבר, 2013, 92). 'מאמינה שמורים צריכים להיות אותנטיים, נאמנים לעצמם ומעוררי אמון, אחרת הדאגה שלהם לתלמידים והאחריות הנדרשת מהם בבית הספר כלפי התלמידים לא יהיו אמינים, וסמכותם תיפגע. באופן דומה, מורים נוספים סיפרו שהקשר העמוק ותחושת האמון המשותפת מחזקים את הסמכות שלהם בעיני תלמידיהם, סמכות שקטה, והם "מדברים איתם בעיניים". היסוד השלישי הוא יחסי כבוד: "היכולת לראות אדם כמו שהוא, לחוש בעצמיותו

המיוחדת במינה" (פרום, 2001, 31). עמדת הכבוד של מורים כלפי תלמידיהם מחייבת יכולת של המורים להיפרד מדעות קדומות, מסמננים חיצוניים, מאבחונים או ממעמד חברתי וכלכלי, להאמין שכולם נבראו שווים ובצלם אלוהים ומכאן שעל המורים חלות החובה והזכות לכבד את תלמידיהם. מורים שתיארו תחושות של חוסר כבוד כלפיהם, כתלמידים, ביקשו לתת מקום וכבוד לכולם, להכירם ולהביא להצלחתם. צבר (2013) הוסיף שכשהמחנך מכבד את תלמידיו, הוא מאפשר להם מתוך אהבתו מקום לגדילה ולהתפתחות. מורים רבים ב"קדמה" מבקשים את ההתפתחות של התלמידים ומאמינים שהם גדלים לצידם. את תפיסת הכבוד, אמונה בכל אדם ובזכויותיו וסמכות שאינה נובעת מפחד אפשר למצוא גם כערכי יסוד בפדגוגיה הביקורתית. הפדגוגיה הביקורתית מוסיפה ל"מעשה האהבה" את הנדבך הנוסף שהציעו פרום וצבר, והוא שינוי פני החברה. מורים ב"קדמה" מכירים בכך שההצלחה של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך מביאה לצמצום פערים ומתוך כך לשינוי פני החברה. היסוד הרביעי הוא הידיעה: "אי אפשר לכבד אדם אם לא יודעים אותו" (פרום, 2001, 32). הרצון להכיר, לראות, להבין ולדעת את נפש התלמידים עלה מדבריהם של כל המורים – היכרות שמאפשרת ידיעה עמוקה. הידיעה על פי צבר (2013) היא פעולה שכרוכה בנוכחות, בנכונות, באהדה ובעניין כן ואמיתי בתלמידים לאורך זמן. כל אלו שבו והופיעו בסיפוריהם של המורים הקדמאים; מורים סיפרו על הנוכחות הקבועה שלהם בכיתה הליווי שלהם. הם מלמדים בה שעות רבות, נכנסים אליה כמה פעמים ביום כדי לברוק שהכול בסדר, מוציאים תלמידים לשיחות אישיות ומביעים דאגה ועניין כלפי כל מה שקורה להם. פרום (2001) תיאר את הידיעה "כחדירה פעילה לתוך הנפש האחרת [...] ידיעת הסוד" (שם, 33). תיאור אינטימי זה היה עלול לעורר חשש, אלמלא סייג אותו ברומה לתיאורי המורים: הידיעה היא הדרדית, הרצון לגעת בנפש פנימה אינו חד-כווני, כלומר המורים יכירו את תלמידיהם

מערכת החינוך, הפך לפופולרי ובה בעת נשחק. הדיאלוג, כפי שעלה מדבריהם של המורים ב"קדמה", הוא דרך נוספת לכבד את התלמידים ואת מה שהם אומרים או מרגישים, לחזק את הקשר עימם ולהכיר אותם טוב יותר, להפוך אותם ל"זולת" ולהכיר את עצמם טוב יותר. צבר (2013) ביקש לחשוף את הפוטנציאל הפדגוגי של הזיקה הדיאלוגית, המפגש בין מורים ותלמידים, לא בתיאוריה ובהפשטה אלא בפגישה, בדיבור ובמעשה "כאן ועכשיו". ההיענות של המחנך לתלמידיו היא ביטוי של כבוד לעצם נוכחותו בעולם. "היענות זו צריך שתדריך, כנתון קבוע, כל פעולה חינוכית וכל מפגש שאנו מקיימים עם תלמידנו" (שם, 84).

"אני מאוד מאמינה שבית ספר צריך להיות בית שני לתלמידים, הזהירות נובעת מהמקום שבו בית נתפס כמקום בלי גבולות, אני כן אומרת בית כמובן לדברים הטובים שיש בבית, בית במובן של אהבה, שמחה, במובן שבבית אפשר לטעות ואפשר ללמוד מטעויות ואפשר להשתנות [...] בית שמצד אחד מאוד מכיל ויש לו גם דרישות מאוד ברורות (מ)". תחת הכותרת "אינטימיות וקרבה" תואר סיפור המסגרת, הסיפור המשפחתי של בית הספר. מורים מבקשים לראות בבית הספר בית, ולייצר עבור תלמידיהם מקום שישמש בית. הם מייצרים מערכות יחסים הוריות ומשפחתיות, מדמים את זוג המלווים להורים ומתארים את עבודתם כאמוציונלית. כ' אמרה שמי שאינו יכול לעבוד ממניע רגשי לא יוכל לעבוד ב"קדמה". צבר (2013) תיאר מרחבים מנוכרים ויחסים חיצוניים בין בני אדם מנותקים כמרחבים שמייצרים תחושת זרות. מתחושות אלה מבקשים מורי "קדמה" להתרחק, ותחת זאת הם מבקשים את האינטימיות. עם זאת, לסיפור המשפחתי יש גבולות ברורים של בית מיטיב, כדברי מ', צריך לזכור תמיד שהקרבה נועדה לממש את החזון הבית ספרי ואת הלמידה, ועל כן עליה לכוון לעשייה, לתנועה, לשינוי.

פרום (2001) עסק באופייה הפעיל של האהבה, ברומה

ואף יהיו חשופים ואנושיים. הם ילמדו את תלמידיהם ויגלו את עצמם, יהיו שלמים. "במעשה האהבה, בנתינת עצמי, במעשה החדירה לתוך הזולת, אני מוצא את עצמי, אני מגלה את עצמי, אני מגלה את שנינו, אני מגלה את האדם" (שם). החינוך הדיאלוגי הוא ביטוי לעמדה ערכית המציבה את הפרטים בעמדה של הקשבה הדדית ומאפשרת להשתחרר מתפיסת העולם ההיררכית המאפיינת את עולם החינוך (פריירה, 2015). תת-הקטגוריה "דיאלוג" הובעה בדבריהם של המורים על ידי האופן המעשי שבו הם מכוננים יחסים של שותפות והדדיות בין מורים לתלמידים, בין ההנהלה למורים, בין זוגות המלווים ובין הצוות להורים. מורים התייחסו למושג דיאלוג כדרך להימנע ממחלוקות ומקשיים ביחס לכל בעיה שמתעוררת בבית הספר וכדרך להתמודד עימם. מורים סיפרו שהזמן הקבוע במערכת של המורים ובמערכת של התלמידים שבו מעודדים שיתוף ודיאלוג, הוא המפתח להתמודדות עם כל קושי בין-אישי. חשוב למורים לשמוע תלמידים גם כשהם אומרים דברים קשים שאינם מקובלים עליהם, אך חשוב, כפי שאמרה ס', להגיב מתוך הבנה מיהו ה"זולת", כדי שביטחון התלמידים לומר את שעל ליבם בבית הספר יתבסס, וכדי שבית הספר יהיה מקום שיאפשר להם להתבונן ב"אחר" בן כיתתם, בן השכונה, העיר או העולם מתוך הבנה, מורכבות ואמפתיה. בוכר (1962) קרא לזה מפגש בין סובייקטים המוביל לשינוי המציאות. נוסף על כך, הדיאלוג אצל בוכר לא מאפשר רק היכרות והבנה של האחר, אלא בעצם המפגש מתאפשר לנו להכיר טוב יותר את עצמנו. "רק כאשר אני פוגש את הזולת, באמיתת כל עצמותי, אז ואז בלבד, אני 'עצמי' ישני" (בוכר, 1962, 110). בבית ספר שבו שמים למטרה את התהליך האישי שעובר כל מורה עם עצמו, עם זולתו, עם תלמידיו, הדיאלוג הופך לפרקטיקה שגורה ולא נשאר בגדר ערך בלבד. בתקופה זו, שבה מרבים לדבר על דיאלוג כערך חינוכי, קיזל (2003) הצביע על כך שהמושג דיאלוג, המבקש לאתגר את המונולוגיות של

אנשי צוות שונים ותיקים וחדשים, מבקרים או אנשים מחוץ לבית הספר. כולם הקפידו לסייג את "דברי האהבה" שנשמעו. כשתלמידים דיברו על הקשר החם ועל האהבה למוריהם וחזרה, תמיד קם אותו מורה שדיבר על פדגוגיה, על התוכנית החדשה בשפה ותרבות ועל המשורר המזרחי החדש שהוכנס אליה. בעיני רוחי חשבתי שדבריהם, על אף מודעותם, ימזערו את מקומו של החיבור האנושי, מחשש לביקורת. באופן מפתיע, מורים דיברו בפתיחות רבה, בלי שנשאלו על כך ובכל המישורים, על אהבה, חמימות, משפחתיות, אקטיביות ומהפכה. "אהבה היא מהפכה", היא האופן שבו מבקשים מורי "קדמה" להיות "לוחמי התנגדות אוהבים", בלי להחביא זאת או להתנצל על כך. אינני יכולה שלא לחשוב שהעובדה שהייתי ועודני חלק מהם אפשרה לדבר על כך בפתיחות בלי לחשוש מביקורת. הקבלה של המורים לבית הספר, קבלה תרתי משמע, חזרה בדבריהם כמקור כוח שממנו הם שואבים את הכוח ללמד ולעשות שינוי. בדומה להם, האופן שבו התקבלתי הפך לחלק מהתפיסה החינוכית שלי. הגעתי ל"קדמה" כדי לעשות תיקון לחוויה שלי כתלמידה, וכבר בשיחה הראשונה עם קלרה יונה הבנתי שהתיקון הראשון יהיה בתוכי, ושרק באופן הזה אוכל להיות חלק משינוי בחיי תלמידי. ב"קדמה" ביקשו להכיר אותי, בשונה מהמורים בבית הספר התיכון שבו למדתי, והבנתי שכך עליי להיות למען תלמידיי. בכל פעם שנתקלתי בקושי עם תלמידים, הסתכלתי פנימה, התקשרתי הביתה, נמלאתי אמונה, ביטחון ואהבה ויכולתי להעביר אותם הלאה.

מלאכת המורה [...] זו מלאכה הדורשת מהמתחייבים לה את בקשת הטוב, לא רק בנוגע לאחרים, אלא גם באשר לתהליך ביצוע המלאכה עצמו. לא ניתן ללמד בלי האומץ לבקש את הטוב, בלי גבורת המתעקשים אלף פעם לפני שהם מוותרים. בלי יכולת מוצקה, מורכבת ומטופחת לאהוב – אי אפשר ללמד [...]. נחוצה תעוזה מיוחדת במובן המלא של המילה כדי לדבר על

למורים. אהבה וקשר הם אלמנטים חשובים עבור המורים, ההורים והתלמידים בבית הספר. מורים נדרשים לכך. ניתנים להם הכלים, התמיכה והליווי כדי שיהיו מסוגלים לעשות זאת, והתוצאות מכוונות את התלמידים ואת המורים להתקדמות בפועל. התפיסה שעומדת בבסיס היא שאפשר וצריך ללמוד לאהוב. תוצאותיה של אותה אהבה באות לידי ביטוי בהרגשתם הטובה של כל הנוכחים בבית הספר ובהצלחה של התלמידים. ד' סיפר שלקח לו זמן ללמוד לעשות "קשר", אבל הוא למד לעשות זאת מתוך אמונה בחשיבות העניין ובמסר שעבר אליו משאר אנשי הצוות.

אין תמימות דעים בקרב המורים ביחס למושג ההצלחה. עבור חלקם, הצלחה באה לידי ביטוי בהתקדמות ביחס לכל אחד ואחת, ועבור אחרים הצלחה משמעה הצלחה לימודית, כלומר בגרות מלאה והשתלבות בחברה כשווים. עם זאת, החיבור בין הישגים לימודיים ובין גיבוש של זהות וביטחון אישי וחברתי עלה מדבריהם של מורים רבים. האופן שבו מורים תיארו את הקשר בין הפדגוגיה כפי שהיא מתרחשת בתוך השיעורים ובין מערכות היחסים; הקשר, הקרבה והאהבה קיבלו את הכותרת "פדגוגיה של קשר". מורים מבקשים ללמד את התלמידים בעודם לומדים אותם, מכירים אותם טוב יותר, רואים אותם ומחברים את התוכן למקום האישי של התלמידים. צבר (2013) אמר שתפיסה פדגוגית כזו אינה מדגישה את יחסי ההוראה אלא את יחסי הזיקה והאחריות, שבאמצעותם המחנך או המחנכת מאפשרים את צמיחת הטוב שבתלמידים.

הדרך של המורים להמשיך לבנות ולבסס את הקשרים גם בתוך הכיתה מובילה לציר האחרון במחקר, ועניינו "אהבה". כיצד היא באה לידי ביטוי ב"קדמה"? מה היא מביאה לידי ביטוי? אפשר לראות שב"קדמה" מלמדים מתוך אהבה, מקפידים לאהוב, מטפלים בתלמידים ומחזקים קשרים מתוך למידה גם בתוך הכיתה. כשהתגבש הנושא למחקר זה, חלק מהתפיסות שהנחתי בבסיסו נבעו מדברים ששמעתי לאורך השנים מפי המורות והמורים,

מייד. עם זאת, כל המורים דיברו על אהבה כדבר טבעי, שהיה חסר להם כתלמידים, ושהיו מאחלים אותו לילדיהם הפרטיים, שכן זו האופציה הטובה ביותר לשחרר תלמידים שהמערכת ויתרה עליהם מתחושות של כישלון שהם סוחבים עימם. התפתחותו הבריאה של האדם, טען פרום, תלויה ביכולתו לקיים את המתח שבין יסודותיו הסותרים: לחרוג מקיומו העצמי, המקובע והאנוכי ולתקשר עם העולם ועם הזולת שמחוצה לו – בלי להיבלע בהם. התקשרות מיוחדת ופרדוקסלית זו תיתכן רק במסגרת של "יחסי אהבה". הגיונה הפרדוקסלי של האהבה, הגיון השונות שבאחדות, מצליח לנתץ את טבעו המכני והאינסטרומנטלי של הקיום האנושי. "האהבה היא הכוח הפעיל באדם. כוח הפורץ את המחיצות המברילות בין האדם ובין זולתו, המאחדו עם הזולת" (פרום, 2001, 27).

"אם אני מוציאה אנשים שאוהבים את עצמם ואוהבים את המקום ושמחים בעצמם ושמחים באחרים זה מבחינתי החינוך הכי טוב (מ)". האהבה, כפי שעלה מדברי המורים, היא ערך בבית הספר, היא חלק מהתרבות הבית ספרית, היא חלק מדרישות תפקיד המלווה, היא חלק מהזהות. מעגלי התמיכה הרבים בבית הספר מסייעים למורים להכיר ולאהוב קודם כול את עצמם, מתוך אמונה שרק כך אפשר יהיה לאהוב את התלמידים, כלומר בליווי הנכון אפשר ללמוד לאהוב, וחשוב לאהוב, את עצמנו ואת התלמידים, ואם אפשר ללמוד לאהוב אז אפשר גם ללמוד היסטוריה (כפי שאמרה מ'), ובכך לשחרר את התלמידים לעולם שבו יוכלו להיות אחראים לעתידם ולחולל שינוי חברתי.

אהבה בלי החשש להיתפס כחלשלוש, כמתרפס או אף כלא מדעי [...] נחוצה תעוזה כדי להגיד באופן מדעי, ולא קשקשני, שאנו לומדים, מחכימים, מלמדים ותופסים באמצעות גופנו השלם: עם הרגשות, עם התחושות, עם השאיפות, עם הפחדים, עם הספקות, עם התשוקה וגם עם ההיגיון הביקורתי. לעולם לא רק עם ההיגיון הביקורתי. דרושה תעוזה כדי לא להעמיד את הקוגניטיבי אל מול הרגשי. מלאכת ההוראה היא מלאכה מקצועית שדורשת אהבה, יצירתיות ויכולת מדעית, אך דוחה צרות מדעית: היא דורשת יכולת להיאבק למען חירות (פריירה, 2015, 22-23).

אהבה, למידה ושאפה לעשות שינוי חינוכי שזורות יחד בדברי המורים, וכך גם התעוזה לעשות את החיבור בין השלוש ולדבר עליו ללא חשש, בדיוק כפי שעולה מדבריו של פריירה: להתעקש אלף פעם לפני שמוותרים, להתעקש לאהוב. ש' תיארה את האהבה כרצון לראות התקדמות ושינוי אצל התלמידים, "אם אתה אוהב אותי אז תלמד", ובמילים אחרות: תרצה להצליח. מ' תיארה את האהבה כבסיס המאפשר לראות את התלמידים, ומשם להביא אותם להצלחה לימודית ולסיים את בית הספר בתחושה של עוצמה, לא כדי להוכיח משהו אלא מתוך עצמם. ה' אמרה שכשהיא רואה את הניצוץ של ההבנה בכיתה, וכשהיא והתלמידים מצליחים לפצח את הקושי, היא מתאהבת. לא' אין ספק שכל מה שילדים צריכים כדי להרגיש טוב הוא להרגיש אוהבים. מורים דיברו על האהבה כתחושה שבגללה הם באים לעבוד, כפרקטיקה שבזכותה הם מצליחים, כ"נס" שמתרחש, כמטרה שאליה הם חותרים, המלווה בעבודה קשה; לאהוב את תלמידיהם, לאהוב את חבריהם לצוות, לאהוב את האידאולוגיה שעליה מבוסס בית הספר, לאהוב את מי שהם ואת המקום שממנו באו וללמד את התלמידים, באותה מידה, לאהוב את עצמם. אומנם, היה חשוב למורים להדגיש את גבולות האהבה. מורים דיברו על אהבתם לתחום הידע שאותו הם מלמדים ועל הקושי לאהוב תלמיד או תלמידה שהחיבור עימם אינו

## מקורות

- אילון, אווה (2013). מדוע האהבה כואבת. ירושלים: כתר.  
אלכז'לוביטש, פרימה (2016). "מחקר נרטיבי ביוגרפי בחינוך והוראה". בתוך:  
צבר בן יהושע, נעמה (עורכת), מסורות וזמנים במחקר האיכותני תפיסות  
אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.  
בובר, מרטין (1973). בסוד השיח. ירושלים: מוסד ביאליק.  
בוזגלו, מאיר (2008). שפה לנאמנים: מחשבות על המסורת. ירושלים: כתר.  
בר שלום, יהודה (2007). אידיאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב תרבותית.  
תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
גוברמן, שבי (2011). רואים את הקולות: מורכבות אנושית וחינוכית בבתי הספר  
בישראל מנקודת מבטם של מנהלים. ירושלים: אבניים - מכון לפיתוח ידע  
מעשי בחינוך.  
דה מלאך, נעמי (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל  
אביב: הקיבוץ המאוחד.  
זלמנסון-לוי, גליה ויונה, אילנה (2004). "גם וגם - תוכניות הלימוד ב'קרמה'",  
בתוך: גולן-עגנון, דפנה, אי שוויון בחינוך. תל אביב: ככל.  
יונה, אילנה (2002). קולות משכונת הקטמונים. רמת גן: עמותת הידידים של יד  
בית הספר "קרמה". מרקוביץ, דליה (2013). "על פדגוגיה והישגיות:  
סיפורו של בית ספר ציבורי מוחלש אחד". בתוך: יונה, יוסי, מזרחי, נסים  
ופניגרי, יריב (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך: מבט מלמטה.  
ירושלים: מכון ון ליר, עמ' 288-306.  
סבירסקי, שלמה (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל אביב:  
ברירות.  
פרום, אריך (2002). אמנות האהבה. תל אביב: רסלינג.  
פריבך חפץ, דנה (2016). "אחריות כמחויבות לאהבה: אתיקת האהבה בעולם  
נטול אל". החינוך וסביבו, ל"ה, תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.  
פריירה, פאולו (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.  
פריירה, פאולו (2015). מכתבים למורה - לאלה המעזים ללמד. תל אביב: דרור  
לנפש.  
צבר, בועז (2014). "על מקומו של ארוס במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס  
'משל המערה' וה'המשתה' לאפלטון". גילוי דעת, 6: 15-40.  
קיזל, אריה (2014). הנרטיב המזרחי החדש. תל אביב: רסלינג.  
קיזל, אריה (2014). "החשיפה, החריגה והמאבק: פדגוגיה ביקורתית לשינוי  
חברתי". הד החינוך, 6.

שושנה, אביהו (2006). ביוגרפיות אלטרנטיביות: על הבנייה מחדש של העצמי  
בקרב מחוננים טעוני טיפוח בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור  
לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
שקדי, אשר (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום.  
תל-אביב: רמות ואוניברסיטת תל אביב.

- Clingan, Joan (2015). "A Pedagogy of Love". *Journal of Sustainability  
Education*, 9. Retrieved March 20, 2015. [www.jsedimensions.org/  
wordpress/content/a-pedagogy-of-love\\_2015\\_03/](http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/a-pedagogy-of-love_2015_03/).  
Darder, Antonia (2002). "Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love".  
Boulder, CO: Westview Press.  
Darder, Antonia (2003). "Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo  
Freire and His Contributions to Our Live and to Our Work", In: Richard,  
K. (ed.), *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY: Lincoln  
Shanghai.  
Goldstein, Lisa (1997). *Teaching with Love: A Feminist Approach to Early  
Childhood Education*. New York, NY: Peter Lang.  
Hooks, bell (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York:  
Tailor and Francis group.  
Noddigs, Nel (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative  
Approach to Education*. New York: Teachers College Press.