

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

לאה שקדיאל

מבוא: מדוע "תכנית ליבה" בצירוף "חלופות"?

מטרת המאמר היא להעשיר את הדיון בישראל בתחום החינוך הפמיניסטי, באמצעות נייר עמדה המאורגן כמספר חלופות סביב ליבה משותפת. שיטה זו מוכרת מתחומי דיון אחרים, ולענייננו נסתפק בהנמקתה על בסיס ההגדרה של חינוך ערפי – כחינוך המחייב הכרעות הן בתחום הפילוסופי והן בתחום הפרקסיס הנגזר מהכרעות אלו. לדעתי, לא ייתכן חינוך ללא הכרעות ערכיות, וכל הכרעה כזו לאמץ ערכים מנחים תוחמת מיניה וביה את מגוון כלי המדיניות הבאים בחשבון; לא כל פרקטיקה חינוכית תימצא מתאימה למימוש הערכים הנשואים. במילים אחרות, בבואנו להציע למערכת החינוך לכלול "פמיניזם" בחשיבה ובמעשה, עלינו להצביע הן על הגבולות של מדיניות החינוך הרצויה ("הליבה") והן על המגוון האפשרי של פרקטיקות ספציפיות שניתן לפתח לצורך מימוש המדיניות ("חלופות").¹

אפתח אפוא בהסברים עקרוניים על אודות "הליבה המשותפת", ולאחר מכן אפרט את החלופות המוצעות.

¹ את המודל הנוכחי פיתחתי כפרויקט אישי, כעמיתה בביה"ס למנהיגות חינוכית, מחזור ג', בשנים 1994-1996, בהנחייתה של תמר רפפורט, ובעיקר במסגרת הוועדה לגיבוש גישה חינוכית פמיניסטית, שהקים יו"ר המזכירות הפדגוגית דאז, דוד גורדון, בהתאם ליזמה של שדולת הנשים בישראל. מאז השתמשתי במודל בעבודתי במסגרת הכשרת מורים והשתלמויות בית-ספריות, הנחיית סטודנטים ותלמידים, ויישומים שונים במסגרת המפגש בין פמיניזם ויהדות. אני מודה למורותיי ולעמיתותיי, ובעיקר לתלמידותיי, על ההשתתפותן בהצמחת המודל.

מהו חינוך פמיניסטי, ומדוע הוא נחוץ לנו?

בגלל הנטייה הנפוצה לזהות (בטעות) פמיניזם עם נשים בלבד, או אפילו עם נשים מסוימות בלבד, ולראות בו פרובוקציה מיותרת ומסוכנת, או למצער אופנה שולית וחולפת, חשוב להבהיר כיצד התפתח מוקד חדש זה במסגרת החינוך הערכי.

[...] "הציבור הרחב" [...] חלקו הגדול [...] לא מבין מה הקשר בין נטיות מיניות, זהות מינית, ותרבות: בתרבות הנשענת רובה ככולה על עולם דימויים ועל ערכים הטרוסקסואליים, החוזרים ומשכפלים את עצמם, "הציבור הרחב" [...] חי את תפיסותיו בענייני מיניות בפשטות, ב"טבעיות", באופן יומי, שאינו מטריד ואינו מעורר שאלות, עד שהוא הופך להיות עיוור לקיומו [...]

[...] נשאלת השאלה העקרונית: האם העדפות מיניות וזהות מינית של אנשים אמנם אינן רלוונטיות לעבודה שלהם? לביטוי וליצירה שלהם? מדוע דת, מוצא אתני, תפיסה פוליטית, מעמד כלכלי, נתפסים [...] כקטגוריות לגיטימיות שקבוצות מיעוט יכולות להתארגן סביבן (להוציא כתבי-עת, לארגן כינוסים וכנסים, לפרסם מניפסטים), ואילו זהות מינית והעדפות מיניות אינן בסיס כשיר לכינונה של זהות ייחודית קולקטיבית?

ההבחנה הזו, בין המעמד שניתן למיניות לבין המקום שניתן לגורמים אחרים הממלאים תפקיד מרכזי בכינון הזהות העצמית של כל פרט (מעמד כלכלי, מוצא אתני, וכו'), מקורה בתפיסת עולם ליברלית המשייכת את המיניות ל"מרחב הפרטי", כלומר מזהה אותה כחסרת ערך פוליטי, והמשייכת את כל שאר הקטגוריות ל"מרחב הציבורי", ולפיכך מעניקה להן ערך חברתי ופוליטי.

[מול תפיסה זו עומדת הנחה] שונה בתכלית. המיניות מוכרת ומזוהה כגורם מרכזי בעיצוב הזהות העצמית של כל פרט ופרט, ובעיצוב הערכים והנורמות החברתיות של כל חברה נתונה. בכך [נמשכת] מגמה שהתפתחה בעיקר משנות השבעים, עם הופעתן המרוכזת של התיאוריות הפמיניסטיות, ועם "ההיסטוריה של המיניות" מאת מישל פוקו [...] [לנגד עינינו נחשפים ומודגשים] הקשרים בין מיניות, מערכות אידיאולוגיות, דימויים תרבותיים, ומערכות של אפליה ודיכוי.²

² גיל הוכברג, "הפרטי והציבורי", האג, 27.9.1995. בציטוט ישנן השמטות קלות לצורך הקריאות בלבד. המילים בסוגריים המרובעים נוספו על-ידי מחברת מאמר זה ועל דעתה בלבד. כל

כדי לאפשר את הדיון על המיניות האנושית לא רק כאפיון ביולוגי, אלא כשדה-משמעות, שבו מתקבלות הכרעות ערכיות ומתקיימות פרקטיקות המעצבות מציאות תרבותית ופוליטית, עלה הצורך במונח נוסף שיתייחד לכך. בספרי הדקדוק ובמילונים נמצא מאז ומקדם המונח gender – כציון המין לא רק של בני אדם ובעלי חיים אלא גם של חפצים ומושגים מופשטים. העובדה כי "שולחן" בעברית הוא זכר, ואילו בערבית (שפה שמיית קרובה לעברית) הוא נקבה, מעידה כי gender, בשונה מ-sex, אינו תכונה של החפץ הניתנת להוכחה אמפירית, וגם הסברים אטימולוגיים לא יועילו; זהו אפיון המתייחס לדרך שבה החפץ נתפס על ידי בני אדם שונים בהקשרים שונים, כלומר – זוהי תוצאה של ההבניה הפסיכולוגית, הקוגניטיבית, החברתית, ההיסטורית והתרבותית של המציאות. המקור הדקדוקי של המושג מסייע לנו, אם כן, להבין כיצד פועלת התפיסה שלנו לא רק ביחס לחפצים ולמושגים מופשטים אלא גם, ובעיקר, ביחס לבני אדם. משנלקח המונח gender מקרן-הזווית שבה היה מוטל אל מרכז השיח החברתי העכשווי, נתבקש למצוא לו גם מקבילה עברית, ולבסוף אישרה זאת גם האקדמיה ללשון: "מיגדר".

עניינו של מאמר זה, אם כן, אינו בחינוך "מיני", במובן של הקניית מידע על אודות הפיזיולוגיה האנושית, כי אם בחינוך "מיגדרי":³ כיצד נתפס המין הביולוגי, מהו הערך שמייחסת התרבות למופעים ביולוגיים שונים שלו (זכר, נקבה, ומה שביניהם), מהן המשמעויות שמעמיסה התרבות על המופעים הללו, מהם הערכים המנחים אותנו בעיצוב הממד הזה בזהותנו ובזהות של תלמידינו ותלמידותינו, איך נממש את חירותנו בתחום זה, מה נרצה לשנות ומדוע, וכיצד ולשם מה.⁴

להמחשת העניין, אני נוהגת להציג איור של תינוק ותינוקת זה בצד זה, המביטים אל תוך חיתוליהם. אין ספק כי מה שנגלה לעיניהם הוא ההבדל בין ה"מינים" הביולוגיים.

הזכויות שמורות להוצאת עיתון "הארץ" בע"מ. © אין להעתיק או להפיץ סיכום זה או חלק ממנו בכל צורה ואופן, ללא קבלת אישור מראש לכך בכתב מהוצאת עיתון "הארץ".³ לא הכול מקפידים להבחין כך בין "מין" לבין "מיגדר", ולכן בפרקים הבאים אשתמש בהם בהתאם למצוטט או למקובל בכל הקשר בנפרד. למשל, החלופה הראשונה להלן מכונה בכל מקום "שוויון בין המינים", ולכן השארתי את כותרתה על כנה, גם אם לדעתי יש לדייק ולגרוס "שוויון מיגדרי".

⁴ עוד על כך, ראו ניצה ינאי ואריאלה פרידמן (1995), זהות וג'נדר: מהות פסיכולוגית או שיח תרבותי?, פסיכולוגיה ה(1), עמ' 7-15.

ואולם, הנה הכיתוב לאיור: "אהה, הבנתי, בגלל זה יש הבדל גדול בין המשכורת שלי למשכורת שלך!". כאשר החברה המודרנית שלנו (בכל העולם) מפלה נשים לעומת גברים בשכר שהן מקבלות על אותה עבודה, אין ביכולתה של הביולוגיה להסביר זאת – ההסבר הוא בתחום התפיסות שמייצרת ומקיימת התרבות שלנו על אודות הבדלים "מיגדריים", ובמקרה זה העמדה הערכית הננקטת היא שוביניזם, פטריארכליות, סקסיזם (מיננות בעברית), אנדרו-צנטריות (תמונת עולם שבמרכזו הגבר).

עיסוק חינוכי בסוגיה זו אינו יכול אפוא להסתפק בביולוגיה של ה"מינים" – יש לחשוף את ההיבט ה"מיגדרי" ושורשיו, ולנקוט עמדה ערכית פעילה בתחום זה כמו בכל נושא ערכי אחר: האומנם דוגלים אנו בהייררכיה כלכלית בין גברים לנשים? ומה אם אנו מצהירים על מחויבות לשוויון באופן כללי – האומנם מימוש השקפת עולם שכזו גוררת אוטומטית גם קידום השוויון המיגדרי? האם גם בתחום זה, כמו בתחומים אחרים, כדאי לברר את ההבדל בין "שוויון" לבין "שוויון הזדמנויות", כדי לאפשר לכל אחד ולכל אחת מאתנו הכרעה ערכית יותר מדויקת? ואם נעמיד במרכז תפיסתנו המיגדרית לא "שוויון" כי אם "צדק", "סולידריות", "אהבה", "כבוד", "חירות", "אוטונומיה", או "זכויות אדם ואזרח" – איך עבודתנו החינוכית תשתנה בהתאם?

בהמשך אטען כי ההבדלים בין דגשים שונים אלה מאפשרים מספר חלופות לחינוך מיגדרי במערכת החינוך בישראל. אולם משותפת לכולן "ליבה ערכית", אותה ניתן לסכם כטענה כפולה:

1. "עיוורון למיגדר" מכשיל את החינוך הערכי שלנו, שכן הוא גורם לנו לייחס בטעות מופעים שונים לביולוגיה, במקום לתרבות שבהנחלתה ובפיתוחה אנו משתתפים.
2. חינוך ערכי "עיוור למיגדר" משכפל בלא יודעין מטען תרבותי, העלול להיות מנוגד לחלוטין להצהרות האידאולוגיות שלנו.⁵

⁵ על גלגוליהם של המונחים gender-free, gender-blind, ועל התפתחות הדרישה להציב במקומם כמטרה את המונח gender-sensitive, ראו (Barbara Houston 1985 Should (public education be gender free?, Lynda Stone (ed) *The Education Feminism Reader*. Routledge, esp. n2), pp.122-134).

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

קידום החינוך, החברה, האנושות, מחייב אם כן התייחסות מפורשת גם לגברים וגם לנשים בכל צעד ושעל. מאז ראשיתו של העידן המודרני התברר שוב ושוב כי עיוורון למיגדר הכשיל את מימוש הערכים כלפי מחצית האנושות, כלפי הנשים. לא היה לנשים רנסנס בתקופת הרנסנס,⁶ הן לא קיבלו זכות הצבעה בעקבות המהפכה הצרפתית או האמריקאית, לא זכו להשתתף באופן שוויוני בתנועות שחרור לאומי ובמדינות (כולל ישראל) שאלה הולידו, לא שותפו בהנהגה בארצות קומוניסטיות למרות השוויון בחינוך ובתעסוקה. יתרה מכך: צורות חדשות של דיכוי מיגדרי הופיעו עם המודרניזם – ניצול האישה כאובייקט מיני בפרסומות, בקולנוע, ובכלכלת השוק בכללה, הדרתה ממקורות כוח וממשאבים שעמדו לרשותה בחברה המסורתית, התפתחות תאוריות פסיכולוגיות ו"מדעיות" על אודות נחיתותה ה"טבעית". ההתעקשות על העיוורון למיגדר חוסמת את האפשרות להתמודד עם כל אלה.

מכאן מובן מדוע התפתחה החל מהמאה התשע-עשרה אידאולוגיה "פמיניסטית", כהשלמה הכרחית (ובלשון עכשווית: "שדרוג ערכי") ל"הומניזם":

⁷ .Feminism is the radical notion that women are people

To me, feminism is not simply a struggle to end male chauvinism, or a movement to ensure that women will have equal rights with men; it is a commitment to eradicate the ideology of domination that permeates Western culture on various levels-sex, race, and class, to name a few -and a commitment to reorganize society so that the self-development

⁶) Joan Kelly 1984, "Did women have a renaissance." (*Women, History and Theory: The Essays of Joan Kelley*, pp. 19-50 Chicago University Press,

⁷ ססמה משנות השבעים בארה"ב, שמצאתי מודפסת על פריטים שונים, המקור אינו ידוע. וראו גם Pauline Johnson 1994, (*Feminism As Radical Humanism*, Westview). כבר במקרא, למרות התפיסה המיגדרית הפטריארכלית הרווחת בו, מצויה גם ההשקפה כי המהות האנושית, האידאה של האדם, וממילא גם המימוש האולטימטיבי שלו שהוא טרנסצנדנטי לכל המופעים החלקיים והפגומים שלו, איננו בדמות הגבר המושלם שבצירי ליאונרדו דה-וינצ'י או מיכלאנג'לו, כי אם מאופיין מיסודו ע"י ריבוי צורה מיגדרית: "זה ספר תולדות אדם, ביום ברוא אלהים אדם, בדמות אלהים עשה אתו, זכר ונקבה בראם, ויברך אתם ויקרא את שמם אדם ביום הבראם" (בראשית ה' 1-2). אני מעדיפה ביטוי זה לריבוי מיגדרי על פני המיתוס האפלטוני על אודות האנדרוגינוס המתפצל, שהתגלגל גם למדרשי חז"ל.

,of people can take precedence over imperialism, economic expansion and material desires.⁸

Feminism [is] a process of self-conscious struggle that empowers women and men to actualize a humanist vision of community.⁹

הדברים בהמשך מכוונים בעיקר למחנכים בשטח וליתר השותפים לעשייה החינוכית (יועצים, מדריכים, וכיו"ב) – בבתי-ספר, בגנים, במכללות למורים, בהשתלמויות, בחינוך הלא-פורמלי והקהילתי, בכיתות הלימוד. עם זאת חשוב לתת את הדעת גם להסדרים (regularities)¹⁰ השונים שהם בתחום הביצוע הישיר של מטה משרד החינוך עצמו, ומשפיעים על כל המערכת: הקצאת משאבים; מדיניות קבלה לעבודה, מדיניות שכר וקידום לתפקידים; טיפול בהטרדה מינית במערכת החינוך; פיקוח על התכנים והלשון של ספרי לימוד, תכניות לימודים, וחומר משרדי; שיטות הערכה ובחינה (איך ייתכן כי הבנות מהוות רק שליש מהילדים הנמצאים מתאימים לתכניות למחוננים!);¹¹ תכנון חצרות בתי-הספר, בעבור בנים ובנות כאחד, וכו'.

ונסיים סעיף זה בתקווה לעתיד: מצב המחקר כיום בעולם כולו בתחום התאוריות של החינוך מורה, כי הפמיניזם תופס מקום מרכזי בפיתוח שיטות מחקר איכותניות, חינוך ביקורתי, חינוך פתוח, שיטות הוראה אלטרנטיביות, ניהול שיתופי, חינוך קונסטרוקטיביסטי, ועוד ועוד.¹² בארץ, לעומת זאת, נפוצה עדיין הנטייה להתכחש לתרומה המרכזית של הפמיניזם לחינוך, גם בסוגיות עקרוניות ביותר.¹³ בעתיד נזכה

⁸ bell hooks 1981. (*Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* Boston: South End Press. p194

⁹ Patricia Hill Collins 1990, (*Black Feminist Thought-Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge p. 39

¹⁰ Pauline Johnson 1994, (*Feminism as Radical Humanism*, Westview
¹¹ Seymour B) Sarason 1971; 1982, (*The Culture of the School and the Problem of Change* Allyn & Bacon

¹¹ רחל זורמן ונחמה קורנגולד (עורכות), *פיתוח בנות מחוננות בתחומי המדעים*, מכון סאלד, 1998.

¹² ראו למשל: Shulamit Reinharz 1992, (*Feminist Methods in Social Research*, Oxford University Press

¹³ כך למשל טוענת מרים שמידע מן המחלקה לחינוך באוניברסיטת בר אילן, כי הקישור בין

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

בוודאי גם אצלנו לשיח חינוכי שכבר עבר תהליך של "מיגדור" (engendering), ולא נזדקק עוד לפרק נפרד על אודות חינוך פמיניסטי; בשלב מוקדם זה עלינו לייחד לכך דיון ממוקד, תוך הדגשת ההקשר הרחב.

מ"תכנית ליבה" ל"חלופות"

משימה כפולה – לנסח בבירור גם תכנית ליבה וגם חלופות – נדרשת מאתנו לאור ההכרח לראות לנגד עינינו את התמונה המורכבת של מדיניות חינוך מערכתית, על סוגי האוכלוסייה השונים שהיא משרתת וההבדלים הרבים בין מוסדות החינוך. רק כך נאפשר למערכות חינוך שונות בארץ – יהודיות וערביות, חילוניות ודתיות – לבחור באופציה המתאימה להן. אם נטיל על המערכת כולה את החובה או ההמלצה לחתור למימוש מלא של מסכת ערכית כלשהי כמקשה אחת, אנו עלולים להיכשל – שכן האחידות החיצונית היא תוצר מלאכותי, פרי הרמוניזציה כפויה של פילוסופיות שונות ואף סותרות, ואין פלא אם היא מעוררת התנגדות כוללת לתדמית הסטראוטיפית השגויה של הערך המודגש; מנגד, נמצא את המכריזים על "הטמעה מוצלחת" של הכיוון החדש, במהירות חשודה ובאופן שטחי.

בכתיבת ההצעה הנוכחית ראיתי לנגד עיניי בתי-ספר או מורים שונים מאמצים אחת מן התפיסות הפמיניסטיות הבאות בחשבון, או אף נוטלים לעצמם באופן מודולרי מרכיבים שונים מתוך החלופות – לפי השקפתם, סגנונם האישי, יכולתם. יתר על כן, כולי תקווה כי בעתיד הלא רחוק נידרש להחליף את ההצעה שלי במפת-שטח מתוחכמת ומפורטת יותר. בשלב זה ארגנתי סכמה משולשת:

- חלופה ראשונה – "שוויון בין המינים".
- חלופה שנייה – "מחצי עולם לעולם שלם".
- חלופה שלישית – "העצמת נשים".

המחקר האיכותני לבין הפמיניזם "עושה שירות דוב הן למחקר האיכותני והן למעמד האישה" (מכתב למערכת הארץ, 18.3.1996). הזיהוי עם הפמיניזם מחבל תכופות במעמד החברתי והמקצועי של נשות קריירה, ולכן אין פלא כי רבות מהן מעדיפות להתכחש למהלך היסטורי חשוב זה שסלל להן את הדרך להצלחה, כמו גם לגברים הפונים לתחומים שנפתחו בהשפעתו.

חלופה ראשונה: "שוויון בין המינים"

חינוך לשוויון הוא אחד התפקידים המרכזיים של חברה דמוקרטית, ונובע ממנו הצורך לפתח הסדרים חינוכיים למימוש השוויון. זוהי משימה מורכבת לגבי כל תחומי השוויון – בין עולים לוותיקים, בין מבוססים לטעוני טיפוח, בין יהודים לערבים, בין נשים לגברים.

מכל הרשימה הזאת, רק הסוגיה של שוויון בין המינים לא הצמיחה מחויבות של המשרד להסדרים חינוכיים הולמים לצורך השגת המטרה. עם קום המדינה הונהג חינוך חובה לבנים ולבנות, בהנחה כי שיתוף הבנות בחינוך חובה הוא הסדר מספיק. כמו-כן, רווחה – ללא בדיקה ממשית – ההנחה המודרניסטית על אודות ההשפעה האוטומטית של החינוך המעורב ("קואדוקציה") על כינונה של חברה שוויונית.

רק ב-1978, עם הגשת הדו"ח של ועדת נמיר על מעמד האישה בישראל, הודתה מערכת החינוך לראשונה בצורך בהסדר מיוחד להשגת שוויון בין המינים, אולם מאז ועד היום המערכת מסתפקת בהסדר רופף ביותר: לתפקיד הממונה על הנושא במשרד החינוך אין תקן קבוע, הוא מועמס על כתפיה של "משוגעת לדבר" נוסף לתפקידיה האחרים, ולמשאבים שמועמדים לרשותה אין תקנה תקציבית קבועה. בתנאים אלה מתמקדת הפעילות ביצירת קבוצה של מדריכות, העושות ליצירת מודעות לחשיבות הנושא במערכת החינוך.¹⁴

מתברר כי בהיעדר ביקורת מודעת, תהליך החינוך מתרחש מתוך "תודעה כוזבת" המבוססת על חשיבה סטראוטיפית. ההתעלמות מבעיית המיניות (סקסיזם) בחברה גורמת לנו להנציחה בלא יודעין, להעצים אותה ולשכפל אותה מדור לדור. "תכנית לימודים סמויה" זו חזקה יותר מן התכנית הגלויה, המוצהרת.¹⁵

¹⁴ ההיסטוריה של הטיפול בנושא בישראל מסוכמת בהרחבה אצל רינה שחר (1999), שוויון הזדמנויות בין המינים: בין מציאות לחזון, בתוך אלעד פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך בישראל*, א, משרד החינוך ומשרד הביטחון.

¹⁵ יהודית אברהמי עינת (1989), *היא והוא בכיתה*, מודן; דן סואן, על כשל מתמשך במערכת החינוך: השוויון בין המינים והחמצתו במקראות הלימוד בישראל כדוגמה לחולשה בתהליך השיחבור לערכים, בתוך *החינוך וסביבו*, יז, שנתון המכללה לחינוך סמינר הקיבוצים, 1995. *(How Schools Wome (AAUW1992, American Association of University)*

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

לא במקרה השתמשתי כאן במינוח מרקסיסטי, השאוב מתוך פרדיגמת הקונפליקט בתולדות הסוציולוגיה, אשר נחשבה רק לפני שני עשורים כניגוד סימטרי ממש לפרדיגמה הפונקציונליסטית-הליברלית. ואולם עם עלייתן של פרדיגמות חדשות (האסכולה הפנומנולוגית-פרשנית, ואחר-כך הפוסט-מודרניזם) ניטשטשה המחלוקת ההיסטורית ההיא. גם בתולדות הפמיניזם נחלשה ההבחנה בין האסכולה הליברלית הדוגלת באבולוציה לקראת שוויון בין המינים במסגרת החוזה החברתי הקיים, ולכן מסתפקת ב"שוויון הזדמנויות", לבין האסכולה המרקסיסטית הדוגלת בקונפליקט, במהפכה לקראת "שוויון" של ממש; תחת זאת התברר הדמיון בין שתי אסכולות אלו, משום החתירה המשותפת לשוויון בין המינים כמטרת-על.

ההבדל בין שתי האסכולות בולט היום בתחום אחד – הפמיניזם הליברלי גורס "סדר יום" אחיד לכל הנשים בעולם, בעוד הפמיניזם הסוציאליסטי רואה בקטגוריות של מעמד וגזע – משתנים חשובים נוסף למשתנה המיגדר, ומאשים את הפמיניזם הליברלי בהתמקדות במעמד הבינוני-הגבוה (שילוב נשים במנהיגות, קידום קריירה, מעמד הנשים באקדמיה), ובהזנחת הטיפול בסוגיות מיגדר במעמד הבינוני-הנמוך (בתי-ספר לבניות/פועלים, קבוצות אתניות וגזעיות הסובלות מהפליה, נשים עניות).¹⁶

Shortchange Girls ; Wellesley College Center for Research on Women & Myra David Sadker 1994, *(Failing at Fairness: How Schools Cheat Girls)*. Touchstone/Simon & Schuster

¹⁶ סיכום קצר של המחלוקת העיקריות בתנועה הפמיניסטית כפי שמתבטאות בהשקפות לגבי החינוך: Sue Middleton 1989 *Educating feminists: A life history study*. In: The Falmer (ed) *Teachers, Gender, and Careers*. pp) 54-56. Sandra Acker (ed). "Press" *Feminist Educational Theories: An Overview*. רוב המחקרים שנערכו בישראל על פמיניזם וחינוך נעשו מנקודת מוצא של הפמיניזם הליברלי. שילוב של פמיניזם בניתוח מרקסיסטי-רדיקלי של החינוך בישראל (התייחסות להיבטים מעמדיים ואתניים) ניתן למצוא אצל הנרייט דהאן-קלב (1997), הפמיניזם – חלק מהמאבק נגד דיכוי, *מפנה*, 18 (אוקטובר), עמ' 17-22; דיון ביקורתי בסדר היום הפמיניסטי בישראל, *מפנה*, 19 (דצמבר), הוצאת יד יערי – יד טבנקין, עמ' 56-58; אסתר הרצוג (1996), היבטים של אי-שוויון בין המינים במערכת החינוך, *זמנים בחינוך*, עמ' 6-24, הוצאת ארגון המורים העל-יסודיים; שלמה סבירסקי, *זרעים של אי-שוויון* (1995), הוצאת ברירות, עמ' 100-104.

מימוש החינוך הפמיניסטי בחלופה זו מתחיל בהכרח בהעלאת המודעות של א/נשי החינוך לעצם קיום הבעיה, בחייהם/ן הפרטיים, בחברה שמסביבם/ן, בעבודתם/ן המקצועית. זהו תהליך ארוך ומלווה בהתנגדויות ובהכחשות, בגלל הערעור על הדימוי הקיים של האדם עצמו, והדימוי שלו/ה על סביבתו/ה. התהליך מורכב מהקניית ידע – עובדות, תאוריות ומחקרים על שוויון ושוני בין המינים, ועל הפליה – אבל בעיקר מהנחיה המתמקדת בשינויים פסיכולוגיים, אישיים וקבוצתיים. המיומנויות האישיות המודגשות בתהליך הן – חשיבה ביקורתית, ורפלקסיה על התנהגויות, רגשות, עמדות. יש צורך להשקיע משאבים בשלב מכין זה, ולהמשיך ללוות את א/נשי החינוך בסדנאות מודעות גם לאחר שיתחילו ליישם את המטרות הרצויות. שינוי המודעות הוא תהליך אינדיווידואלי מבחינת הקצב, ולכן יש לכלול מגוון גדול של אמצעים דידקטיים – סרטים, סטטיסטיקות, שאלוני עמדות, דיונים, ניתוח אירועים, קטעי עיתונות, וכו'.

בארץ מתקיימים בשנים האחרונות קורסים מעין אלה במכללות למורים, בבתי-ספר לחינוך באוניברסיטאות (כולל האוניברסיטה הפתוחה), במכללות, בבית-הספר לעובדי הוראה בכירים, וכן ביזמת שדולת הנשים. חלק מן הקורסים וההשתלמויות פתוחים לאנשי חינוך ללא הבחנה, ואולם האסטרטגיה הנפוצה היא – להכשיר בדרך זו סוכני שינוי הפועלים ממילא במערכת החינוך, כדי ליצור מניפה. סוכני שינוי יכולים להיות מנהלים או יועצים, מדריכים או מנחים, בהנחה שתפקידם במערכת כולל השפעה על דפוסי העבודה של המערכת כולה. סוג אחר של סוכני שינוי הם כותבי תכניות הלימודים וספרי הלימוד, הנוגעים גם הם במיננות אלא אם כן יעברו תהליך של שינוי מודעות.

שדולת הנשים בישראל פיתחה יחד עם משרד החינוך תכנית התערבות¹⁷ המבוססת על מנחים אלה כמובילים של שינוי מערכת בבת-ספר שלמים – כלומר, הובלת

וראה גם: תמר רופורט (1993), להיות נערה: אי-רציפויות בהתנסויות טעונות-מיניות בין מוסדות חברות, *מגמות, לה* (1), עמ' 5-22 – דיווח על הבדל בין מעמדות סוציו-אקונומיים בישראל, בנוגע לתפקיד בית-הספר לעומת הבית כסוכני חברות מיגדריים.

¹⁷ שחר רינה ואברהמי-עינת יהודית (עורכות) (1993), שוויון הזדמנויות לבנות ולבנים במערכת החינוך, יום עיון שנערך ב-27.5.1993, שדולת הנשים בישראל בשיתוף הפורום ללימודי נשים באוניברסיטה תל אביב; הירשפלד נורית ואחרים (2000), *פרוייקט "שוויון 2000" – דו"ח הערכה*, משרד החינוך, מחלקת מחקר והערכה.

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

תהליך של שינוי המודעות של המורים, ההורים והתלמידים, במקביל. כן הוכנו והופצו מקראה בסיסית לעובדי הוראה, עֶרְכָה לגני הילדים, ותכנית לימודים בערבית לחטיבת-הביניים.¹⁸

רק על בסיס שינוי מודעות זה ניתן להתחיל בשלב השני – שילוב פרקטיקות שוויוניות בחינוך. הדגש הוא על מתן הזדמנות שווה לבני שני המינים בכל הפעילויות הנכללות במערכת החינוך – בחלוקה להתמחויות, בתפקידים, בתשומת לב המורה בכיתה, בעידוד, באיתור נקודות תורפה וחיזוקן (למשל, אם הבנים אלימים יש להרגיע אותם, אם הבנים מתקשים בביטוי רגשי יש לפתח זאת אצלם, אם הבנות פסיביות יש לעורר אותן, אם הן חרדות יש לעודד אותן, וכו'). במקום סטראוטיפים מיניים יש ליצור מערכת המעודדת מיצוי יכולות אינדיווידואליות.

המדד להצלחה כאן יהיה – באיזו מידה יימצא ייצוג שווה פחות או יותר לבני שני המינים בכל היבט של דמות הבוגר/ת הנשאפ/ת; כלומר, כמחצית מבוגרי מערכת החינוך שיצטיינו באוטונומיה יהיו בנות, כמו גם מחצית המצטיינים במתמטיקה או בהתנדבות או באמפתיה או בספרות.

נראה כי כבר קיימות בארץ תכניות חינוכיות מפותחות מספיק לשלב הראשון של חלופה זו, אם כי הן מיושמות בינתיים רק בממדים מצומצמים.¹⁹ יש לבחון אותן,

¹⁸ סגן, נאוה (עורכת) (1995), *מצא מין את שוויונו – מקראה לעובדי הוראה*, משרד החינוך והתרבות; *כולנו יכולים, ילדות וילדים; על ההזדמנות השווה בגן הילדים*, ערכת כרזות שהפיקה נעמ"ת + חוברת לגנת, משרד החינוך, תשנ"ה. בשארה, חנאן (ללא תאריך), *אישה בין השורות* (ערבית), משרד החינוך; סגן, נאוה (1996), *גבר ואישה – שוויון הזדמנויות בחינוך לבני שני המינים*, בתוך *הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים*, הוצאת משרד החינוך. מעניין לציין כי גם הרשות הפלסטינית החלה את טיפולה בנושא המיגדר בחינוך מכיוון החלופה הזו: ("SawaSawaEquality"), a children's magazine, Palestinian"; Ministry of Youth and Sports Gender Audit, 1998 UNICEF, East Jerusalem.

¹⁹ נוסף לקורסים שציינתי לעיל, מצאתי מספר פרסומים של משרד החינוך בכיוון זה: התייחסות לבן ולבת בספרי לימוד (תשמ"ז); יחסים בין המינים – *אתגר ההתבגרות*, ב (1989), בשיתוף אוניברסיטת תל אביב – פרויקט נט"ע; גיליון של *New Scoop* (אביב 1995), עלון מטעם הפיקוח על הוראת אנגלית לדוברי אנגלית, שהוקדש לנושא; התייחסויות מזדמנות בחומרים של היחידה לדמוקרטיה ולדו-קיום, *דף פסיפס ופנים לכאן ולכאן*; ופרסומים של היחידה לחינוך לחיי משפחה וחינוך מיני כגון *גבריות נשיות* (תשמ"ד) או *נטייה חד-מינית* (תשנ"ו).

ולשכלל אותן לאור הלקחים שעליהם מצביעות העושות במלאכה. השלב השני עדיין אינו מפותח ומפורט מספיק, וגם אינו מתועד דיו.²⁰

בעיקר נראה כי חסרה חשיבה מערכתית לגבי ההנחות שביסוד העשייה בכיוון זה, והקשר ההכרחי בינו לבין התהליך המשתמע מהן. האומנם הכרחי להתחיל את התהליך בשינוי מודעות יסודי? ומאיך גיסא, באילו תנאים יכול שינוי מודעות להיחשב כתהליך בר-קיימא ובאילו לא? מהי הזכות המוסרית שאנו נוטלים לעצמנו לשנות מודעות של אחרים, ועוד לטפל בהתנגדויות המתעוררות תוך כדי תהליך שינוי המודעות? למי מתאימה דרך זו ולמי לא? אולי ניתן לתלות לפחות חלק מן ההתנגדויות בניסיון לכפות על א/נשי החינוך זווית אחת ויחידה להתמודדות עם הנושא, במקום לאפשר להם/ן להכריע בין מספר אפשרויות ערכיות? מהם היתרונות שבהדגשת תמונת עולם "ראויה" מול חשיבה "לא מוסרית", ומהם החסרונות? ומעל הכול – האומנם "שוויון בין המינים" (או אפילו "שוויון הזדמנויות", או "שוויון מיגדרי") הוא ערך בלעדי הממצה את האופציות הפמיניסטיות? האם ערך זה מקובל על כולם?

חלופה זו צמחה מתוך החינוך הממלכתי "הכללי", בניסיון לתת מענה למסגרת ערכית

דוגמאות ליזמות מחוץ למשרד החינוך: *לכודים בוורוד ובתכלת: בנים ובנות בעיני החברה* (תשמ"ה) מאת שושנה בן צבי מאייר ואבינועם בן זאב, בהוצאת ביה"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית באורנים; באותה הוצאה גם *נשים וגברים ביד הלשון* (1986) מאת מירה אריאל; *תכנית נעל"ה – נערות ללימודי הנדסה של יעל רום* (פועלת מאז 1987); *שווה להיות שווה* (1995) – תכנית של שמואל שמאי מהמכון לחקר הגולן באוניברסיטת חיפה, לכיתות ד'-ח'; תכנית של צוות החינוך במחלקה למעמד האישה של ויצ"ו (1994); גיליון מס' 7 של *כל אדם*, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצווייג, שהוקדשה לנושא (מרס 1992); תכניות לגן ילדים שוויוני שפיתחו תלמידות במסלול לגיל הרך במכללת הקיבוצים בהנחיית חגית גור-זיו (1995); מקראה על נשים ונשיות שערכו שתי מורות בבי"ס פלך, לאה רוזנטל ושולמית לוי, להוראה בכיתות י"א (תשנ"ד); עמותת "ניסן" – תכנית לפיתוח מנהיגות צעירות, יהודיות וערביות, בכיתה י"א (מ1994-); *סדנה פמיניסטית: היחסים בין המינים* – רצף של 12 פגישות לתלמידי החטיבה העליונה שפיתחה נגה דגן (1995). כן קיימים חומרים שפיתחו מרכזי הסיוע לנשים בעבור מורים.

²⁰ הדגם המפותח ביותר הוא כנראה בית-הספר "רעות" בקיבוץ ברקאי, העובר תהליך רב-שנתי בהנחייתה של עינת סלם.

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

כוללנית ואוניברסלית. בפועל, קלה יותר הכניסה שלה לחינוך הלא-דתי, יהודי וערבי, מאשר לחינוך הדתי. האומנם הסיבה לכך היא רק שמרנות-יתר של הציבור המסורתי, המפגר אחר החילוני בסולם הפרוגרסיביות?

הצבת חלופות נוספות תסייע בהבהרת השאלות הללו.

חלופה שנייה: "מחצי עולם לעולם שלם"

נקודת המוצא בחלופה זו היא תכנית הלימודים הגלויה, התכנים המרכזיים אשר סביבם מאורגנת מערכת החינוך, הדעת עצמה המועברת לדור הבא, ולא רק המסרים הסמויים. במונחים שהציע צבי לם,²¹ ניתן לטעון כי בחלופה זו ההסתכלות על החינוך היא אקולטוריסטית בעיקרה, לעומת הפרספקטיבה הסוציאליסטית של החלופה הראשונה: הכשרת הדור הבא למילוי תפקידים בחברה.

לאור ההיסטוריה של שתי אסכולות חינוכיות אלו אולי ניתן להבין מדוע חלופה זו מתאימה ביתר קלות לבתי-ספר אליטיסטיים או עיוניים, בהם יש סיכוי רב יותר לעיסוק מודע במהות הדעת התרבותית המועברת לדור הבא, בעוד שבבתי-ספר מקיפים או מקצועיים נעשה בדעת שימוש אינסטרומנטלי בלבד. עם זאת יש להדגיש כי כל מערכות החינוך מאורגנות סביב העיסוק בדעת, ובכולן מתרחשים גם תהליכי סוציאליזציה, כך ששתי החלופות פתוחות עקרונית בפני כל המערכות.

ראשיתה של חלופה זו ב"קבוצות המודעות" של נשים שצמחו בשנות השבעים,²² והתגלגלו לפיתוח לימודי נשים בין-תחומיים באוניברסיטאות.²³ נשים מתכנסות יחדיו על-מנת לגלות את קולן הייחודי המשותק, את הידע שלהן שנדחה אל

²¹ האידיאולוגיות ומחשבת החינוך, *השנתון לפסיכולוגיה וייעוץ*, תשמ"ו, עמ' 5-30.

²² הסופרת וירג'יניה וולף הקדימה בכך את זמנה: *חדר משלך (הרצאות שניתנו באנגליה בשנות העשרים)*, הוצאת שוקן, 1981.

²³ Kinnard & Robinson *It Applies to Me Directly-Introducing Students to Women's Studies*; Berenice Fisher? *What Is Feminist Pedagogy*; Nancy Schniedewind: *Feminist values: guidelines for teaching methodology*, in *Women's Studies The Radical Teacher-a Newsletter of Socialist Theory and Practice*. no. 18, no date, ca) 1980(

השוליים, את הערכים המנחים אותן ואשר הוגדרו כלא רציונליים וכבלתי מהימנים.²⁴ פדגוגיה פמיניסטית כזו מיושמת, אם בכלל, באקדמיה ובחוגי האמנות והתרבות, ומחלחלת אך מעט למערכת החינוך עצמה.²⁵ לעתים נדמה כי תהום פעורה בין העוסקים בתחום זה באקדמיה ובביקורת התרבות (education כ"השכלה", ולא כ"חינוך"), לבין העוסקים ברפורמות במערכת החינוך: בית-הספר (school, schooling) מוגדר מראש בהגות הפמיניסטית הרדיקלית כפרדיגמה חברתית פטריארכלית מדכאת, ולכן נקודת המפגש המחקרית של הפמיניסטיות מן האקדמיה עם השדה מתמקדת בתיעוד הדיכוי השורר בתוכו. קשה להציע שינויים משמעותיים בתכנית הלימודים, ובזה עוסקות מעטות. תהום זו התרחבה מאז עבר השיח האקדמי-האקולטוריסטי את המהפך הפוסט-מודרני. גם בארץ נמצא את השיח הזה בחוגים ללימודי נשים באוניברסיטאות, ובפרסומים המושפעים מכניסת השיח הפמיניסטי לתוך השיח התרבותי הכללי – כתבי-עת כגון *תיאוריה וביקורת*, *אלפיים*, *זמנים*, או אפילו מוסף הספרים של *הארץ*.

אחד המודלים המפותחים ביותר לחינוך פמיניסטי מסוג זה שייך לפגי מקינטוש.²⁶ המדובר ברפורמה בת חמישה "מצבים"²⁷ בתכנית הלימודים:

1. קבלת תכנית לימודים אנדרוצנטרית כמובנת מאליה.
2. הכנסת דמויות נשיות אחדות, בולטות בחשיבותן.
3. מודעות להיעדר הנשים כאמצעי פוליטי של התרבות.
4. נשים וחייהן מקבלים חשיבות כנושאים ראויים לעיון וללימוד.

²⁴ קרול גיליגן, *בקול שונה, התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה*, ספרית הפועלים, 1995 (במקור באנגלית – 1982).

²⁵ Jennifer Gore 1993, *The Struggle for Pedagogies- Critical and Feminist Pedagogies as Regimes of Truth*. Routledge

²⁶ Peggy McIntosh 1983, *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective*. Working Paper Series no. 124, Center for Research on Women, Wellesley College

²⁷ "interactive phases" – מקינטוש מדגישה כי לא מדובר ב"stages" (שלבים), כלומר היא מחפשת מסלול להתפתחות עם מצבים מובחנים בלי ליצור הייררכיות אנכיות של כוח וערך.

מקינטוש טוענת כי בדור הזה המימוש של הרפורמה צריך להתמקד ב"מצב" הזה. 5. הגדרה מחודשת, אינקלוסיבית, של התרבות ותכנית הלימודים: נשים וגברים וחייהן/ם נחשבות/ים באותה מידה. קשה עדיין לדמיין "מצב" זה לאשורו, כי במקרה הטוב נמצא מערכות המנסות לממש את ה"מצב" הרביעי.

השאלות המרכזיות לגבי כל דיסציפלינה הן: מהו עכשיו התוכן, התיחום, והמתודולוגיה שלה? איך עליה להשתנות כדי לשקף את העובדה כי הנשים הן מחצית מאוכלוסיית העולם, ולכן חוו מחצית מן הניסיון שהצטבר?

מקינטוש מדגימה זאת בקשר לתכנית הלימודים בהיסטוריה:

- א. היסטוריה ללא נשים: מלכים, בישופים, מגלי ארצות, הוגי דעות.
- ב. נשים בהיסטוריה: מלכה אחת או שתיים, אירוע היסטורי חריג הנוגע לנשים כגון ציד המכשפות או החלת זכות הבחירה גם על נשים.
- ג. נשים כבעיה בהוראת היסטוריה, בגלל היעדרן; הן מייצגות אנומליה היסטורית. אין תיעוד של חייהן ושל התפיסות שלהן, ואם יש תיעוד הוא נעשה בידי גברים ולוקה בהטיה גברית (כולל הטענה כי התיעוד הקיים מספק תמונה מהימנה של נשים וגברים כאחד!), אין חשיבות לעמדותיהן לגבי סוגיות הנחשבות מרכזיות (מנהיגות, מלחמה, כלכלה) כיוון שהן חיו בשולי האירועים והיו מודרות מכל עמדת השפעה ממשית עליהם. כמו כל קבוצה אחרת הנתפסת כשולית (שחורים, עניים), אין מייחסים להן כלל "היסטוריה" (שינוי, התפתחות, מגוון, תהליכים, אינטראקציה דו-כיוונית של סובייקט/הקשר), אלא רק "מצב" אוניברסלי סטראוטיפי קבוע, הווי, פולקלור, "טבע", פסיביות.
- ד. נשים כהיסטוריה – טיפול בכל ההיבטים של חי נשים כהיסטוריה: היסטוריה של האימהות, הלידה, הלבוש, הבישול, היסטוריה של היצירתיות הנשית, או של הדגמים החברתיים שיצרו נשים.
- ה. הגדרה והבניה מחדש של ההיסטוריה, כך שתכלול את כולנו, גברים ונשים.

מקינטוש מציגה דוגמה אחרת – ביולוגיה:

1. ביולוגיה ללא נשים.
2. נשים חשובות בביולוגיה (המעטות שבלטו).
3. הבעיה של היעדר הנשים, או האנומליה שלהן מבחינת הדיסציפלינה, נדונה

למשל בקובץ מאמרים שנקרא *Women Look at Biology Looking at Women*

4. במקום לבודד את היחידה הקטנה ביותר כדי לחקור אותה – להתבונן באורגניזם השלם, לכבד אותו, כפי שמוצג למשל אצל Evelyn Fox Keller *A Feeling for the Organism: The Organism-Science Without Mastery*; התייחסות למערכות אקולוגיות, ליחסים בין יצורים, לאיזונים ביניהם.

בתאולוגיה למשל מציינת מקינטוש את הספר של William James *Varieties of Religious Experience* כמודל מתאים לתפיסה האינקלוסיבית הרצויה.

בספרות היא מציעה לשאול "מה כתבו נשים? איך הן השתמשו במילה הכתובה?" (מצב 4), ולא: "האם נשים כתבו ספרות גדולה כמו זו שמקובל ללמד, כלומר כמו זו של הגברים?" (מצב 2).

מקינטוש טוענת כי מצב 2 מייצג את הפמיניזם הליברלי: נשים מסוימות, הנמדדות באמת-המידה הגברית הרגילה, מצליחות לתפוס את מקומן בצמרת הצפופה, המיועדת מלכתחילה רק למעטים, בלי לערער את המבנה ההיררכי המקובל של התרבות והחברה. "מצב" זה אופייני למערכות חינוך שאימצו את החלופה הראשונה: פיתוח המודעות למיננות תורם לקידומן של חלק קטן מן הנשים – אלה המשיגות "שוויון" על-ידי רדוקציה עצמית למודל הגברי ההגמוני. מיעוט זה הן הדמויות הנשיות הבודדות המצוטטות במערכת החינוך כביטוי לשינוי במעמד האישה: גיבורות בקרב, פוליטיקאיות, נשות עסקים. במילים אחרות, מקינטוש מייחסת לחלופה הראשונה ערך קטן יחסית.

כדאי לשים לב כי את המהפכה האמתית במודעות הפוליטית "דוחה" מקינטוש עד למצב השלישי (בהשוואה לחלופה הראשונה הפותחת בזה), בו מועמדות בסימן שאלה ההיררכיות הקיימות של הידע, המבנה המפוצל שלו, הגישה האינדיווידואליסטית ללמידתנו ול"שליטה" בו – כל המאפיינים הללו קשורים זה בזה, והם המקור להפליה המתמשכת למרות המאמצים לתקן את המעוות באמצעות מתן שוויון הזדמנויות.

המצב השלישי, אם כן, מייצג מודעות פוליטית-פמיניסטית מקיפה יותר מזו הנדרשת בחלופה הראשונה. שם ההתמקדות היא במודעות להיבטים הגלויים של ההפליה והתפיסה הסטראוטיפית, ולכן יש עיסוק נרחב בנתונים סטטיסטיים ומשפטיים, במחקרים מעודכנים על אודות שוני ושוויון בין המינים, במידע על תהליכי

סוציאליזציה ועיצוב דעות קדומות. כאן ההתמקדות היא בנושא מופשט וכוללני ביותר – בניחוח התרבות האנושית, מקורותיה ומעצביה, וההטיה האנדרוצנטרית הרווחת בה. רק ראייה רדיקלית ומקיפה כזאת מאפשרת לעבור למצב 4, שבו ניתנת לגיטימציה לראיית עולמן של הנשים – או העולם מנקודת ראות נשית – כעולם מלא בפני עצמו: המודעות למשמעות העמוקה של החסר, לעוול שנגרם בזאת לנשים, לסילוף החינוך כולו עקב העוול הזה, לנזק הכללי.

כך נפתח הפתח להגדרה מחדש של הידע האנושי הנחשב לראוי להילמד – ידע "רוחבי" (lateral) – מצבורי ידע ויצירה תרבותית של אנשים שונים, המתקיימים במקביל (למשל, הטיפול בצאצאים כמקביל למחקר המדעי), ולא רק "אָנְכִי" (ידע הבא במקום ידע אחר, או נחשב יותר ממנו, כי הוא "חזק" יותר).²⁸ במצב 4 נלמדים דברים שלא נכללו עד כה בקאנון, מתוך גישה בין-תחומית, מתוך דיאלוג בין המורה לחומר ובין המורה לתלמידים/ות, כאשר פעולת הלימוד קשורה באופן אינטימי לכלל החיים המתרחשים סביב הלומד/ת. מתפתח אתוס של עבודה משותפת למען כולם²⁹ – decency במקום mastery: מקינטוש מציגה את הססמה של מדינת ניו המפשייר – "live free or die" – כביטוי לכיוון שאותו יש להחליף בססמה חדשה – "share life or perish". כך מגיעים למצב 5 – תכנית לימודים אינקלוסיבית. השפה המשותפת נבנית מתוך לימוד משותף זה, ולא באמצעות הנחלת שפת המומחים הרשמיים (של מצב 1) לעם.

גם המודל התאורטי של מקינטוש מתבסס במקור על רפורמה בתכנית הלימודים הליברלית של הקולג'. ואולם מקינטוש יסדה גם פרויקט בשם S.E.E.D. (Seeking Educational Equity & Diversity), הפועל כרשת מורים ענפה (גם ב-17 מדינות מחוץ לארה"ב) בגישה של "מחקר פעולה": המדובר במורים בבתי-ספר המפתחים מודלים לרפורמה פמיניסטית בתכניות הלימודים יחד עם צוות בתי-הספר שבהם הם עובדים. דוגמה לתכנית לימודים שלמה לבית-ספר תיכון המדגימה את התהליך השלם, חוברה על-ידי שתי מורות לאנגלית בעקבות ניסיון האישי ובעידודה של

²⁸ Belenkey et al 1986, (*Women's Ways of Knowing: The Development of Self Voice and Mind* Basic Books .)

²⁹ Nel) Noddings 1984, (*Caring-A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* University of California Press)

מקינטוש.³⁰ כן פורסם "יומן פדגוגי" שבו תיעדה מורה בחטיבת-ביניים בסן פרנסיסקו את עבודתה ברוח זו.³¹

גם בארץ מלמדים/ות א/נשי חינוך אשר העזו להעביר את הפדגוגיה הפמיניסטית מסוג זה היישר מן ההתנסות האקדמית באוניברסיטה אל בתי-הספר. הם מפתחים חומרים חדשניים, אך אינם מסוגלים להנהיג מהפך פרמננטי בתכנית הלימודים כולה (מצב 5 אצל מקינטוש).³² נראה אם כן כי אין בכוחה של מורה בודד/ת, או אפילו של בית-ספר בודד כגון "פלך" (תיכון דתי פמיניסטי לבנות בירושלים), לחולל את מלוא השינוי הדרוש, ללא פעולה של כלל המערכת בכיוון זה.

דוגמה נוספת להתמודדות בכיוון זה: תמר אלמור, טובה הלברטל ותמר רפפורט עבדו עם שלוש קבוצות מורות, בבתי-ספר שונים, על עיבוד להוראה של הסיפור

³⁰ Liz) Whaley & Liz Dodge1993, (*Weaving In the Women-Transforming the* High School English Curriculum. Boynton/Cook Publishers תיעוד של כנס שבו דיווחו מורות בבתי-ספר שונים על עבודתן - נכלל בחוברת: *Listening for All Voices: Gender Balancing the School Curriculum*) 1988Oak Knoll School of the Holy Child

³¹ Judy Logan1993, (*Teaching Stories*Minnesota Inclusiveness Program) .) עבודתה של לוגן גם תועדה על-ידי העיתונאית PeggyOrnstein (1994) בספר *School Girls*, Bentham

³² פיתוחים שמצאתי מחוץ למשרד החינוך בכיוון זה: הצעה לתכנית לימודים על מעמד האישה ביהדות מאת מארן ניהוף, *יהדות חופשית* (ביטאון תחיל"ה - תנועה חילונית ישראלית ליהדות הומניסטית) מס' 27, מרס 1996 - מצבים מס' 2-4, להערכת; תכנית ללימוד מקורות יהודיים משולבים בטקסטים פמיניסטיים בנושא "איש ואישה", עמותת "מעגל", במסגרת בית מדרש שבועי עם תלמידי תיכון "גבעת גונן" בירושלים - מצבים 2-3; תכנית לימודים לכיתות ה'-ו' על נשים ומנהיגות ביישוב היהודי בארץ שפיתחה גילי גופר, ונוסתה בביה"ס לטבע בת"א, בתכנית לתלמידים מחוננים בשדה בוקר, ובביה"ס הריאלי בחיפה - מצבים 2-3; בתכנית של דרורה הרשטיק ממדרשת שדה בוקר "לחיות את ההיסטוריה", שעיקרה לימוד "פעלתני" (סיורים, דרמה, כתיבה יוצרת) של דמויות מתולדות היישוב, נכלל מספר שווה של נשים וגברים: הנשים מבטאות את מצב 2 - חנה סנש, שרה אהרונסון, וכו', כלומר הן כמו הגברים שעליהם לומדים בדרך-כלל - אבל עצם השוואת מספרן לזה של הגברים יוצרת מכלול חדש (מצב 25). מעניין להשוות ניסיון זה לתכנית לבת-מצווה של דבי גולן עבור ב"ס ממ"ד בירוחם - רק הבנות השתתפו בלימוד אך התוצאה הוצגה לפני קהל מעורב של תלמידים, מורים והורים - הדמויות שנבחרו היו תערובת של מצב 2 (גולדה מאיר, הנרייטה סאלד) ומצב 4 (רות ונעמי, האם היהודייה באשר היא). הדילוג ממצב 2 למצב 4 מייצג אולי את החלופה השלישית (להלן).

"תפוחים מן המדבר" מאת סביון ליברכט. ה"מצב" הרביעי מתבטא בבחירת הסיפור (נכתב בידי אישה כביטוי לתפיסות עולם של נשים – קונפליקט בין אם לבת), וגם בתרבות הדיון, הן בקבוצות המורות והן בפרויקט המשותף של שלוש החוקרות – דיון שלא הוגבל לממדים המסורתיים של "עיבוד דידקטי" או "מחקר אקדמי", אלא כלל גם חשיפת הקולות השונים של המשתתפות.³³ כפי שמדגישה מקינטוש, ביטול ההיררכיה של הידע פירושו שינוי גם בתוכן וגם בתהליך, במתודה.

זירה אחרת שבה עשוי להתחולל שינוי זה היא מוסדות להכשרת מורים. ניתן לראות בכניסתם של קורסים העוסקים בשינוי מודעות (לפי החלופה הראשונה) השפעה על כלל תכנית הלימודים של הכשרת המורים באותם מוסדות, תוספת חשובה (מצב 2) הנאבקת לתשומת לבו של כלל המוסד (מודעות פוליטית – מצב 3). עם זאת יצוין כי פורום החשיבה של מופ"ת לנושא המיגדר³⁴ מהווה רשת תמיכה למורות-מורות (על משקל "מורי-מורים") העוסקות בשינוי מודעות לפי החלופה הראשונה דווקא: רק בודדות מבין המשתתפות עוסקות בעבודתן הפדגוגית בבניית תכנית לימודים אחרת, אינקלוסיבית, מבחינת התכנים, בהנחה כי המתכשרות להוראה תמצאנה בהתנסות זו עידוד ליישם תכנית דומה במערכת החינוך עצמה.

דוגמה לתכנית שלמה להכשרת מורות המממשת את המצבים הרביעי והחמישי ניתן למצוא ב-Wheaton College.³⁵ עיון בתכנית זו מראה כי יש שיתוף רב בין הפדגוגיה הפמיניסטית לבין האסכולה הרפלקטיבית בהכשרת מורים.³⁶ אסכולה זו כבר פעילה בארץ בתחום הכשרת מורים, ומוצאת הד בפרסומים מחקריים בכתב-העת *דפים* למשל, אבל עדיין לא נוצר חיבור בינה לבין העוסקים/ות בפמיניזם במסגרת הכשרת

³³ "תפוחים מן המדבר: מורות לספרות קוראות דרך תרבות מקומית ומעבר לה", בתוך מיכל צלרמאייר ופנינה פרי (עורכות), *כך עושות כולן: מבט פמיניסטי על מורות בישראל*, הקיבוץ המאוחד, סידרת קו אדום (2000).

³⁴ בפורום זה נכללת בשלב זה רק מורה אחת מן המכללות הדתיות, וגם היא אינה דתית. כמו-כן לא משתתפים בו מורים/ות העוסקים/ות בפדגוגיה פמיניסטית בהכשרת מורים/ות באוניברסיטאות.

³⁵ Frances Maher 1991 *Gender, reflexivity, and teacher education: The w*: (heaton ,program & Tabachnich ,(.Zeichner (eds *Issues and Practices in Inquiry ,Oriented Teacher Education* The Falmer Press

³⁶ Jesse Goodman 1992 *Feminist pedagogy as a foundation for reflective teacher* .(education programs, Linda ,(.Valli (ed & *Reflective Teacher Education, Cases Critiques* SUNY Press ,

מורים. חיבור כזה מחייב לא להסתפק באימוץ דידקטיקה שונה (עם דגש על רפלקטיביות),³⁷ אלא לאמץ שינוי בתכנים של תכנית הלימודים עצמה.

יצוין כי מצב 4 – שיאו של התהליך – נתפס תכופות כרדיקלי מדי, ואף מזיק, ומעורר התנגדות אצל רבים/ות המציגים/ות את עצמם/ן כשווינוניים/ות או כפמיניסטיים/ות בנוסח החלופה הראשונה, המקבילה כאמור למצב 2 בחלופה זו. נשמעת הטענה כי יש בו נסיגה אל מצב 1 (הנשים מתקיימות בעולם משלהן המנותק מן העולם ה"אמתי"), או אף הטענה כי יש כאן סתם נקמנות סימטרית, כמו האלימות של תלמה ולואיז כלפי עולם הגברים. לוגן³⁸ מתארת איך התמודדה עם טענות כאלה במהלך עבודתה.

אין פלא אפוא כי חלופה זו מתממשת ביתר קלות במוסדות חינוך לבנות בלבד (פלך, Wheaton Emma Willard School),³⁹ שבהם קל יותר למצוא הצדקה טבעית לעיסוק נרחב בנשים ובחייהן בתכנית הלימודים. אחרי הכול, תנועת הנשים התנסתה תחילה באופן לא פורמלי בפדגוגיה פמיניסטית כזו בלימוד בצוותא שהתרחש בקבוצות להעלאת המודעות של נשים בלבד, ועד היום מתלבטות קבוצות כאלו באשר לאיזון הנכון בין פעילות נפרדת לפעילות משותפת עם הגברים – האם יש לקיים במקביל קבוצות לימוד נפרדות לגברים עם אותם תכנים? האם מדובר בהפרדה זמנית, או בנוסחה קבועה כלשהי של פעילות נפרדת ומשותפת לסירוגין? בכל מקרה, ברור כי הערך העקרוני של חלופה זו הוא דווקא באינקלוסיביות שהיא מבטאת, בהעצמת נשים ועולמן כהוספת החסר בתמונת עולם כוללת. לא ניתן להגיע למצב 5 בלי להחיל את התהליך על חינוכם של נשים וגברים כאחד.

הדוגלות בחלופה זו סבורות כאמור כי הן מציעות חינוך פמיניסטי לכול, בניגוד לחסידות החלופה הראשונה הנראות להן כמצליחניות ליברליות בעלות תפיסה מצומצמת. האומנם די לנו בכך? האם לא נותרו עדיין רבים ורבות מחוץ לטווח ראייתנו?

חלופה שלישית: "העצמת נשים"

³⁷ ניסיון לחיבור כזה עשינו בבית-הספר למנהיגות חינוכית, סיגל מושכל-עצמון, אודי ליאון, משה לרנר ואני, ביוני 1995, בפרויקט עבור המסלול להכשרת מורות לחינוך יהודי-ידידותי שהקימה בוגרת ביה"ס, חנה קץ-קהת, במכללת "אורות" (לא פורסם).

³⁸ ראו לעיל, הערה 27.

³⁹ Hanmer 1990, (*Making Connections-The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School* Harvard University Press, & Gilligan, Lyons)

בכל אחת משתי החלופות שהוצעו כאן נכלל הפיתוח של מודעות פמיניסטית-פוליטית כמרכיב מרכזי בתהליך, בתחילתו או באמצעו. בבואנו להציע דרכי פעולה למערכת החינוכית כולה, לא נוכל להסתפק בזה. א/נשי החינוך והורים רבים מחפשים דרך לחיזוק הבנות באמצעות החינוך, בלי לכרוך זאת במהפכה בתפיסתם החברתית בתחום המיגדר. הם מדגישים בדרך-כלל את החיוב שבהבדל הקיים בין נשים וגברים בתחום הביולוגי ובתפקידים המשפחתיים, לעתים הם גם רואים בחיוב את חלוקת התפקידים השונה בתחומים החברתי והפוליטי, ועם זאת הם שותפים להכרה בצורך להתמודד עם ממד המיגדר בעולם המודרני המשתנה. האומנם רשאים אנו לראות בהם אך ורק ציבור עקשן, מפגר ובור, המעכב את התקדמות הפדגוגיה הפמיניסטית? אני מציעה לכבד את עמדתם, ולהגדיר בעבורם חלופה בת-מימוש, המסתמכת על "פמיניזם של הבדל" (feminism of difference) ולא על "פמיניזם של שוויון":⁴⁰ המדובר בתפיסה אונטולוגית שונה, לא רק לגבי הבדלים מיגדריים, אלא לגבי בני אדם בכלל, והבדלים עקרוניים בין זהויות של קבוצות שונות – על בסיס דת, לאום, גזע, או קבוצה אתנית.

תפקידנו להגדיר את גבולות הפרקטיקה החינוכית הפמיניסטית גם בעבור מערכות חינוך מעין אלה. למשל, לא נקבל מערכת חינוך המפלה את הבנות בהקצאת משאבים (שעות הוראה, גודל כיתה, אמצעים חינוכיים, מבנים, תקצוב, הפליה בקבלה לעבודה או בקידום או בשכר). עם זאת, אסור לנו למשוך ידינו מהסיכוי לשתף אותם בחזון של מערכת חינוך טובה יותר לבנים ולבנות כאחד. את מושג השוויון נוכל להחליף בהגדרות ערכיות אחרות, כגון כבוד – מונח המאפשר תפיסה דיפרנציאלית של בני אדם, יחד עם דרישות גבוהות לגבי התנהגות מוסרית כלפיהם.⁴¹

באופן פרדוקסלי, גישה מסורתית זו קרובה יותר אל החלופה השנייה מאשר אל החלופה הראשונה, אולי בגלל הנחות היסוד השמרניות במהותן על אודות תפקיד החינוך כאקולטורציה של הדור הצעיר לתוך דפוסים תרבותיים וערכיים קיימים. על-

⁴⁰ רבקה לוביץ (תשנ"ז), איה מקומן של נשים?, עמודים, מו, 11-12 (612-613), עמ' 322-326.

⁴¹ יובל אלבשן, "כבוד, לא שוויון", הארץ, 3.5.1999. בחברות אלה, לא הרי כבוד איש הדת ככבוד של הדיוט, כבוד ההורים ככבוד ילדיהם, כבוד המורה ככבוד התלמידים/ות, כבוד הזקנים ככבוד הצעירים, כבוד האיש ככבוד האישה. ביהדות, למשל, התפתחה אצל חז"ל התפיסה המבחינה בין "כל כבודה בת מלך פנימה" לבין "כבוד הציבור", מושג המתייחד לגברים בלבד.

פי גישה זו, מותר למבוגרים, ואף מוטלת עליהם החובה, לעצב את הדור הצעיר לתוך דפוסים אלה, ולכן אין מקום לערער על תהליכי הסוציאליזציה מעיקרם – לכל היותר ניתן לתקן בהם עיוותים בולטים, כגון הנטייה לזלזל בנשים או לייחס להן נחיתות. יש הכרה בשינוי שחל בתפקידיה של האישה בעידן המודרני – היא יוצאת לעבודה, משתתפת בבחירות וכו' – ומכאן הצורך בשינויים בחינוך ובחברות: חינוך פורמלי לבנות, שינוי בציפיות בני שני המינים לגבי תפקידיהם במשפחה, ועוד.

ואולם השינוי מתנהל במסלול אחר – הוא נתפס כתהליך הדרגתי ותוספתי (incremental): אין התקפה ביקורתית על המערכת הקיימת או חשיפת פגמיה, כי אם הכנסת מרכיבים חדשים לפרקטיקה החינוכית ולתכנים הנלמדים. מכאן גם הנכונות להבליט את מקומן של הנשים בתרבות ובתכנית הלימודים (מצבים 2 ו-41, במודל של מקינטוש),⁴² "בלי לעורר דובים ישנים", כלומר תוך דילוג על מצב 3.

זאת ועוד: החינוך המודרני מבוסס על ההנחה (הפרוידיאנית) כי אין התפתחות ללא קונפליקט ופתירתו, משבר והתגברות עליו. על הנחה זו מערערת הספרות הפמיניסטית: לא מדובר במודל אוניברסלי, כי אם במודל גברי, המבוסס על ניתוק "הכרחי" מן האם. ייתכן מודל אחר של התפתחות ללא משבר, המתאים יותר לנשים, ואולי, בחברה יותר אנושית, צריך להחליף את המודל המשברי גם אצל גברים.⁴³ בחברות מסורתיות לא ויתרו מעולם על חינוך מתוך דגש על ההמשכיות – מעברים, גם אם היו מלווים במשבר תודעתי, תמיד לוו בטקסים פולחניים ש"ארגו" את המעבר לתוך הרצף הכללי. בייחוד בולט הדגש על התפתחות לא-משברית בחינוך הבנות.⁴⁴

⁴² ראה לעיל, הערה 22.

⁴³ למשל, הגדרה מחדש של המונח "קונפליקט" בחייהן של נשים מוצעת בספר שפתח עידן חדש בפסיכולוגיה של נשים: (Toward a New Psychology of Women, Jean Baker Miller 1976; 1986). Ch11, Beacon Press.

⁴⁴ למשל, עבודתה של היועצת יעל רוטנברג (התפתחות מצבי זהות אצל נשים, במסגרת הקורס של אווה אשכול "התפתחות האדם במעגל החיים", 1995), שחקרה את סיפוריהן של נשים דתיות שהשתתפו בהצגת התאטרון של קבוצת "מירקם" במתנ"ס קרני שומרון, על-פי התאוריה של הפסיכולוגיה הפמיניסטית (Finding Herself, Ruthellen Josselson 1987, Jossey-Bass Publishers). Pathways to Identity Development in Women, תמר הס מסבירה כך מדוע הציפייה ממנה כחוקרת פמיניסטית צעירה "למרוד" במוריה היא מוטעית

מה שנכון לגבי תפיסת הפרט נכון גם לגבי תפיסת הכלל והתרבות: בחברות אלה "חיים" את השינוי תוך הדגשה רטורית של ההמשכיות, ומכירים בשינוי רק לאחר מעשה, בדיעבד, כאשר כבר קהה עוקצו ומרקם החיים סביבו שב והתאחה. מכאן ברורה ההתנגדות העקרונית הצפויה בציבור שכזה לשתי החלופות הראשונות גם יחד.

אני מציעה לכלול בתכנון של חינוך פמיניסטי גם חלופה המכבדת מודל מסורתי זה של שינוי.⁴⁵

את חלון ההזדמנויות המתאים פתחו בפנינו פמיניסטיות אפרו-אמריקניות, ובעקבותיהן גם אחרות הפועלות בקבוצות אתניות וגזעיות שונות ברחבי העולם. בקבוצות הנשים הרדיקליות שהתארגנו בשנות השבעים התברר להן כי אחוות הנשים האוניברסלית אינה מבטלת את ההבדלים הגזעיים, המעמדיים והתרבותיים בין הנשים השונות. נשים לא-לבנות החלו אפוא לנסח סדר-יום פמיניסטי משלהן, תחת הכותרת "פמיניזם אתני", "רב-תרבותי", או "פוסט-קולוניאלי". הן טענו כי הן מדוכאות פעמיים – כנשים, וכלא-לבנות. ההיבט הראשון מחייב אותן לשתף פעולה עם כל הנשים במאבק לשחרור, בעוד ההיבט השני מחייב אותן לשתף פעולה עם הגברים "שלהן" במאבק לשחרור, המופנה גם נגד הגברים וגם נגד הנשים מן המעמד או הגזע המדכא. הסתירות הפנימיות במצב אינן ניתנות לביטול, ומהן נגזרת מדיניות סבוכה של "קואליציות חלקיות" עם שותפים/ות שונים/ות בהקשרים שונים.⁴⁶

בחלופה זו לא ניתן לוותר, אם כן, על משא ומתן מתמיד עם הגברים והנשים כאחד, שכן העצמת הנשים מתרחשת תוך כדי קשר רצוף עם הגברים "שלהן", על עולמם הפוליטי והתרבותי. לעתים נראה כי ללא גיבוי של גברים יקשה על הנשים לחולל בעצמן שינוי בחברה מסורתית,⁴⁷ ולכן גם אם המסגרות החינוכיות הן נפרדות, יש

מעיקרה (ריאיון עם ארנה קזין, "ותודה למורי שהביאוני עד הלום", הארץ, 30.5.2000.
⁴⁵ עוד לעניין זה: לאה שקדיאל, איך צומחות נשים כמנהיגות תורניות – הרהורים על תיאוריה של שינוי, עמודים 9(633), אב תשנ"ט.

⁴⁶ Frances A. Maher & Mary Kay Thompson) Tertreault 1994, (*The Feminist Classroom* Basic Books ,

⁴⁷ ואף יזמה של גברים. מסמך שנמצא שימושי ביותר במפגשים עם מורות/ים הוא דווקא וידוי של סמואל בולוס, מנהל תיכון מקיף ערבי בעכו (11.9.1995), על שינוי בעמדותיו בעקבות

להיזהר שלא לראות את התהליך כמשפיע על נשים בלבד; רבות מן המחנכות של בנות אף טוענות כי שינוי ממשי יתחולל רק כאשר גם בנים יתחנכו על-פי אותם קווים.

התפיסה הזו הגיעה לישראל ב"יבוא ישיר" באמצעות הפמיניסטיות המזרחיות,⁴⁸ אם כי עדיין לא יושמה על-ידן בחינוך הבית-ספרי, למעט עיסוק לא מובנה ולא שיטתי בסוגיה הכללית במסגרת רשת בתי-הספר "קדמה" שהן השתתפו בהקמתה. בהמשך אפרט כיצד חלופה זו מתאימה לשיח הגלוי בשתי מערכות חינוך בישראל, היהודית-דתית, והערבית.⁴⁹ עם זאת יצוין כי הכללת חלופה זו בדיון מרחיבה את הרפרטואר שעלינו להעמיד גם בחינוך הממלכתי היהודי, שבו מתגלה פער גדול בין העמדה המוצהרת לבין העמדה הממשית של רוב המורות/ים: מתחת לשיח הגלוי בנוסח החלופה הראשונה, נחשף שיח אישי יום-יומי על אודות הבדלים מולדים ו/או

השתתפותו בקורס לשוויון בין המינים – הוא נתפס כסוכן שינוי יותר אפקטיבי מנשים. נשות קבוצת יבנה טוענות כי ללא יזמתו של זאב ספראי, יו"ר ועדת דת, לא הייתה הקבוצה מאשרת קיום תפילת נשים וקריאה בתורה בשמחת תורה. המדובר בחברות הרואות בגברים (רבנים למשל) מנהיגים רוחניים ותרבותיים, וזקוקות להם כבעלי ברית בתקופה של שינוי – כמו למשל תפקידו של ג'ון סטיוארט מיל בעיצוב הפמיניזם הליברלי באנגליה במאה התשע-עשרה (*The Subjection of Women 1869*).

⁴⁸ הנרייט דהן-כלב (1999), פמיניזם בין מזרחיות לאשכנזיות, בתוך דפנה יזרעאלי ואחרות, *מין מיגדר ופוליטיקה*, הקיבוץ המאוחד, סדרת קו אדום, עמ' 217–266.

⁴⁹ מערכת החינוך הממלכתית מכירה רק בחינוך חילוני במגזר הערבי (כולל לימוד על אודות האסלאם מנקודת ראות תרבותית בלבד), ואינה מאפשרת למגזר הערבי לקיים מסלול של חינוך נפרד לבנים ולבנות, כפי שמקובל בבתי-ספר ערביים פרטיים רבים, וכפי שמבקשים רבים מן ההורים והמורים במגזר זה. היוצא מן הכלל הוא התיכון העיוני לבנות ע"ש חדיג'ה באום אל פחם (תמר רותם, הכוכב המשתנה של אום אל פחם, *האליף*, 29.6.2000). בחינוך הבדואי בנגב ניתן למצוא באותו בית-ספר מורים נוצרים (ערבים מן הצפון) ומוסלמים, חילוניים ודתיים, מורות בלבוש חושפני ונועז בצד אחרות בגלימה ארוכה ובמטפחת. כמחצית מהתלמידות מכסות את ראשן במטפחת, וכל ניסיון של מורים חילוניים לעודד עירוב בין המינים (למשל, עבודה בקבוצות מעורבות בזמן השיעור) נתקל בהתנגדות חריפה, גם בבית-ספר (חט"ב א-נור, רהט) שבו נבחרה בתשנ"ט תלמידה ליו"ר מועצת התלמידים, ברוב של 95% מקרב הבנים והבנות כאחד. בעבודתי בתחום המיגדר בבתי-ספר אלה נוכחתי לדעת כי עובדת היותי יהודייה דתית דווקא פתחה בפניי לבבות רבים.

רצויים בין המינים, וקשר חזק בין נשים וגברים במסגרת גורל משותף ואף ייעוד משותף.

מאז נקבעה בחוק האוטונומיה של החינוך הדתי בישראל (1953), הצטבר ניסיון רב במשא ומתן עם קברניטיו על תרגום כל מדיניות חינוכית לגרסה המקובלת עליהם. לדוגמה, זכורה התנגדות מנהל החינוך הדתי לפני כעשור למפגשים בין בני נוער יהודים וערבים – האם על שום כך מוצדק לוותר על חינוך לדו-קיום בשלום באמצעים דידקטיים אחרים?⁵⁰ גם בתחום המיגדר נציין את הסירוב של החינוך הדתי להפיץ את הערכה "כולנו יכולים, ילדות וילדים" עקב התמקדותה בשוויון סימטרי בין המינים, שאינו מקובל שם: בגן שבו רק הבנים מברכים על הציצית, וממלאים את תפקיד החזן ו"אבא של שבת", ורק הבנות יכולות להיות "אימא של שבת", יש לפתח גישה אחרת להתמודדות עם סטראוטיפים דכאניים. ואם בחמ"ד כך, ברשתות החינוך העצמאי ו"אל המעיין" על אחת כמה וכמה.

דוגמה לגרסה יהודית-דתית של חומר מעודכן ניתן למצוא בתכנית "כישורי חיים" של היחידה לחינוך לחיי המשפחה ולחינוך מיני (עיבוד של כל היחידות, למעט יחידה אחת שהושמטה כליל, "תינוק בא לעולם"); וכן בחוברת "המתבגר המתלבט בראי היהדות – דרכי התערבות ליועץ הדתי"⁵¹ מאת אסתר אורנבוך (תשנ"ד), הכוללת טיפול בסטראוטיפים על גברים ונשים בצד פרק על מקומם ותפקידם של הגבר והאישה ביהדות. לדעתי, כל ביקורת על אי-מספיקותה של החוברת צריכה להביא בחשבון את העמדה הערכית הבסיסית על הבדלים בין המינים וצניעות. כן מעניינים

⁵⁰ לדוגמה, ביה"ס הממ"ד ברובע היהודי בעיר העתיקה בירושלים מקיים בשנים האחרונות תכנית ייחודית המבוססת על מפגשים עם בי"ס מ"מ ערבי באבר-גוש. בשלבים הראשונים של התכנית מתמקדים בלימוד על אודות האחר, ללא כל מפגשים. הרצאה מפי המנהלת, נורית מררי, ביום ירושלים, תש"ס.

⁵¹ לשון זכר מפריעה לי, כמו גם האיור על העטיפה – ראש נער עם כיפה – ועוד בחוברת שנכתבה על-ידי אישה, במערכת שבה הרוב המוחלט של היועצים הן יועצות. אבל אין להאשים בכך רק את הדתיים: אפילו בחוברת נטייה חד-מינית, הומוסקסואליות ולסביות מאת חוה ברנע ודליה לורנץ (תשנ"ו) כמעט אין זכר ללסביות – למרות הכותרת היא מתמקדת בהומוסקסואליות. וזאת 9 שנים אחרי פרסום ההנחיות של משרד החינוך בדבר ההתייחסות לבן ולבת בספרי הלימוד (תשמ"ז), חוברת שיזמה וערכה אישה דתית, זהבה מלכיאל, הראשונה שכינה בתפקיד יועצת שר החינוך למעמד האישה.

הקורסים למורות שמקיימות זהבה מלכיאל ב"מדרשת אמונה" שאותה הקימה בתשמ"ח בירושלים, ובלהה אדמנית במרכז ללימודי האישה והמשפחה שאותו הקימה בתשנ"ח במכללת תלפיות בתל אביב, ובהן שילוב של חומר חתרני-פמיניסטי בצד חומרים תורניים-רבניים. ברוח זו פועלת גם ועדת החינוך של פורום הנשים הדתיות "קולך" שיסדה חנה קהת ב-1998, בהשראת מפעלה של הרבנית בלו גרינברג בניו יורק – הכנסים הפמיניסטיים האורתודוקסיים (1997, 1998, 2000), וארגון (Jewish Orthodox Feminist Alliance) JOFA.

תהליכים מעין אלה מתרחשים במוסדות חינוך לבנות,⁵² כגון אולפנות תיכוניות ומדרשות תורניות על-תיכוניות. האנתרופולוגית תמר אלאור מזהה תהליכי העצמה כאלה אפילו בשיעורים של נשות חסידי גור, למרות התזה הכללית של "חינוך לבורות", לדבריה,⁵³ וזאת בהמשך למחקרה של דבי וייסמן על תהליכי העצמה בבתי ספר דתיים לבנות במאה העשרים, למרות שחינוך מעורב נחשב יותר "מודרני",⁵⁴ במחקר אחר של אלאור – על בנות המדרשה בבר אילן – היא מציעה כמושג מרכזי את תהליך ההשתתפות של נשים בעשייה הנתפסת כמרכזית בתרבות; השתתפות, לא שוויון, אפילו לא שוויון הזדמנויות.⁵⁵

גם בפגישות עם נשות חינוך ערביות-ישראליות ופלסטיניות מצאתי מחויבות

⁵² על הפרדה בין המינים בחינוך היהודי הדתי בישראל, ראו לאה שקדיאל (1999), כדאי להפריד, אבל למה בעצם? בתוך *עין טובה, דו-שיח ופולמוס בתרבות ישראל*, נחם אילן (עורך), הקיבוץ המאוחד ונאמני תורה ועבודה, עמ' 90–109.

⁵³ *משכילות ובורות – מעולמן של נשים חרדיות* (1993). ספרית זהות, עם עובד.
⁵⁴ Deborah Weissman (1976), BaisYaakov: A historical model for Jewish (feminists, Elizabeth Koltun (ed) *The Jewish Woman, New Perspectives*, Schocken Books, pp139-148) Idem. 1995, BaisYa'akov as an innovation in Jewish women's education: A contribution to the study of education and social change, *Studies in Jewish Education*, vol. VII. Magnes, pp278-299; דבורה וייסמן (1992), חינוך בנות דתיות בירושלים בתקופת השלטון הבריטי, בתוך *חינוך דתי ונוער דתי, דלמות ומתחים*, מרדכי בר-לב (עורך), מסדה ואוניברסיטת תל אביב, עמ' 9–29.

⁵⁵ *בפסח הבא*, נשים ואוריינות בציונות הדתית (1998), הוצאת עם עובד. וראו גם: שירה ברויאר (2000), סגנון בית ספרי כמקדם אחריות נשים דתיות, בתוך *אתגרים בחינוך הבת הדתית בעידן המודרני*, סדרת דיונים מס' 3, המרכז לחקר האישה ביהדות, אוניברסיטת בר אילן, פברואר, עמ' 37–41 – הכותבת היא מנהלת התיכון הדתי לבנות "פלך" בירושלים.

לתהליכי העצמה והשתתפות, גם במקרים שהטרמינולוגיה של שוויון והמילה "פמיניזם" בעצמה, צוינו כזרות ומעוררות התנגדות. דוגמה לכך היה מפגש של מורות וגננות בדואיות בבאר-שבע (7.1.1996), שיזמה יועצת ראש הממשלה דאז למעמד האישה, בהשתתפות מנהל מחוז דרום במשרד החינוך והתרבות: כל הדוברות מתוך הקהל הדגישו את הקשר בין הדימוי העצמי שלהן כנשים חזקות לבין הדאגה והאחריות שהן חשות, המחייבים אותן לפעול למען הציבור הבדואי בכללו.⁵⁶ עם זאת אדגיש, כי מערכת החינוך הערבי בישראל לא נהנית מהתנאים שאפשרו את צמיחתה של חלופה חינוכית זו במגזר היהודי באופן ממוסד ומודע, ואולי זו הסיבה שלא מצאתי לתפיסתי זו ביסוס ספרותי.

דגש על העצמת נשים במטרה לקדם את העם, את הקבוצה האתנית ואת הקהילה, מוכר לנו כיהודים מאז ימי התנ"ך (האימהות, הנביאות, אסתר המלכה) כמו גם מתולדות הציונות,⁵⁷ ולפולסטינים הוא מוכר מן הפעילות הענפה של נשים בשנות האינתיפדה.⁵⁸ ייתכן כי יש בכך ביטוי להגבלת מרחב השאיפות של נשים בקהילות מגויסות: הדגשת תפקידיהן הייחודיים מתווה עבורן מסלול השתתפות בקולקטיב המשלים ביעילות את המסלול הגברי, האחר.⁵⁹ בכל מקרה, יש לפתח חינוך פמיניסטי גם לקהילות מגויסות – ערביות, יהודיות-מזרחיות, יהודיות-דתיות. אר-אז אולי

⁵⁶ מחקרים שלא פורסמו עדיין של ענת פסטה-שוברט על תלמידות מכללות הוראה יהודיות ובדואיות, ושל מוסא אל-סאנע ולאה שקדיאל על תלמידות תיכון יהודיות ובדואיות, בעניין משמעות הלמידה בעיניהן, תומכים במגמה זו: היהודיות רוצות להתקדם בחיים ולעזור לאנשים באופן כללי (החלופה הראשונה), ואילו הבדואיות רוצות לחזור עם מקצוע דרוש לקהילה כדי לקדם אותה (החלופה השלישית).

⁵⁷ מרגלית שילה (תש"ם), חוות הפועלות בכינרת 1911-1917 כפתרון לבעיית הפועלות בעלייה השנייה, *קתדרה*, 14, עמ' 81-112.

⁵⁸ נאדירה קבורקיאן (1989), נשים אך לא ככל הנשים, *שדמות, קי – סדר נשים*, עמ' 42-43.

⁵⁹ תמר רפפורט, ענת פנסו, יוני גארב (1995), זה דבר חשוב בארץ ישראל לתת לציבור: נערות ציוניות-דתיות תורמות ללאום, *תיאוריה וביקורת*, 7, חורף, עמ' 223-234. ניצה ברקוביץ (1999), "אשת חיל מי ימצא?" נשים ואזרחות בישראל, *סוציולוגיה ישראלית*, ב(1), עמ' 277-317.

(Sylvia Barack) Fishman 1994 Soldiers in the army of mothers: Reflections on , (Naomi and the heroic Biblical women *Rereading Ruth*, (eds) Kates and Reimer, Ballantine Books, pp273-283.

יתברר לנו כי תהליכי העצמה המובחנים מיגדרית רלוונטיים גם לקהילות חינוכיות אחרות, אשר איננו רגילים להגדרן כ"קולקטיבים מגויסים" באופן מפורש, אך הכרעות ערכיות ברורות המתרחשות בהן ומחייבות את הכול מקרבות אותן למודל זה: בתי-ספר דמוקרטיים, בתי-ספר מדעיים הדוגלים בחקירה סקרנית רציונלית כערך עליון, בתי-ספר המקדשים את ניתוב החינוך דרך טכנולוגיות ממוחשבות, "פנימיות" הדוגלות בהרחקת ההורים מן החינוך על-מנת לטפח את הנוער (סאמרהיל!), או משפחות המתעקשות על חינוך בבית במקום בבית-הספר. בכל המקרים הללו, קיים ממד ערפי אחר – לא בתחום המיגדר – המאחד את הקבוצה ונותן לה זהות חברתית-תרבותית נפרדת, וממילא עולה הצורך לטפל בהעצמה מיגדרית מתוך אינטראקציה פנימית ורצופת סתירות בין הצרכים והדימויים הדיפרנציאליים של התלמידים והתלמידות לבין "המעטפת הערכית-זהותית" של הקבוצה. החינוך היהודי-הדתי עשוי להיות אם כן לא "האחרון המזדנב אחר שיירת השוויון בין המינים", בלשון החלופה הראשונה, כי אם להפך – "הראשון המוביל את עגלת הרב-תרבותיות".

סיכום

המודל המשולש המוצע כאן מאפשר לעצב את השיח החינוכי בתחום המיגדר כ"דליברציה": דיון שיטתי של בעלי/ות תפקידים שונים, וגם השקפות שונות, שתכליתו – פיתוח תכנית לימודים חדשה כתוצר סינרגטי של התשומות המגוונות, והאינטראקציות בין השותפים תוך כדי התהליך.⁶⁰ ללא מיפוי מושגי ראשוני מעין זה, נוטה המעשה החינוכי להידרדר לעבר אחד משני הקצוות הבעייתיים הבאים: אימוץ גרסה שטחית של "שוויון בין המינים", מלווה ב"פרויקט" קצר-מועד המעלה על נס כל תוצר שהוא ללא בקרה – או להפך, "סיעור מוחות" אין-סופי, שטחי וחסר בקרה גם הוא, ודשדוש נצחי בהתחלות ללא המשך. דליברציה, תחת זאת, מחייבת לימוד מעמיק של כמה אופציות, מפגש עם בני אדם ועם טקסטים תרבותיים מגוונים, בחינה ביקורתית של ההשתמעויות השונות, היכרות עם ניסיונות קודמים, סיוע הדדי

⁶⁰ על המושג "דליברציה", ראו Seymour Fox, A practical image of the practical Curriculum Theory Network10(no date)

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

בחשיפת הנחות סמויות, הבחנה בין עיקר וטפל, חיבור בין טענות תאורטיות ותרגומיהן למעשים קונקרטיים.

ברצוני להדגים כאן כמה מסלולי דליברציה כאלה, מניסיוני, תוך הדגשה כי המדובר בהדגמה בלבד. א/נשי חינוך יוכלו להיעזר בדוגמאות אלו לצורך בירור והתייעצות לפני קביעת מדיניות, בכל הרמות הארגוניות – במטה המשרד, בפיקוח, בהנהלות בתי-ספר, בחדרי מורים, בצוותי מחקר, כתיבה או הערכה, במפגש עם הציבור (תקשורת, הורים) או עם נבחרי. במסגרת הכשרת מורים והשתלמויות מורים, ובתנאים מסוימים אולי אף בחטיבה העליונה בבית-הספר התיכון, אפשר אף ללמד את החלופות הללו, ולשתף את הלומדים בדליברציה זו.

1. ראיית החלופות כמסלולים מקבילים, המוציאים זה את זה, ואף מסייעים לחידוד ההבדלים ביניהם. מטרתו של תהליך דליברטיבי זה היא – לסייע להכרעה (אישית, או קבוצתית) בדמות בחירה באחת מן החלופות. בתהליך זה נבדקות באופן דדוקטיבי הנגזרות המתחייבות מכל חלופה לגבי היבטים שונים של העשייה החינוכית, למשל כך:

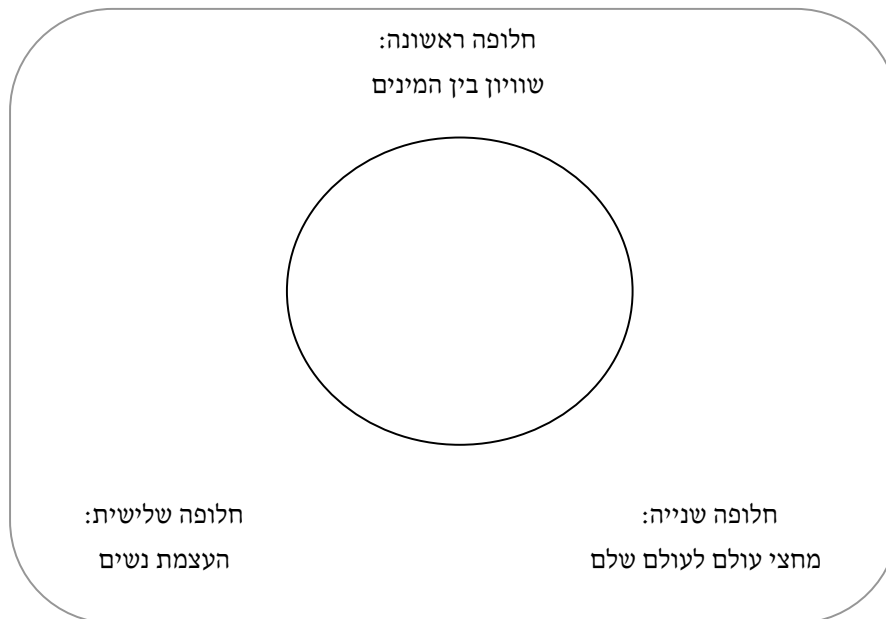
| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>השקפה בנושא מיגדר (regularity) ההיבט שנבחר לבדיקה</p> | <p>נקודת מוצא: חברה מיננית (סקסיסטית) / פטריארכלית – נשים שוות פחות</p> | <p>חלופה ראשונה: שוויון בין המינים; קידום נשים; פמיניזם ליברלי או סוציאליסטי</p> | <p>חלופה שנייה: מחצי עולם לעולם שלם; לנשים "קול" שונה אך שווה-ערך; פמיניזם של הבדל</p> | <p>חלופה שלישית: העצמת נשים כתרומה לכלל; פמיניזם אתני, לאומי, דתי, רב-תרבותי</p> |
| <p>העמדה הערכית הננקטת</p> | <p>לכל מין תפקיד משלו; הערכים המרכזיים לקוחים מחיי גברים; לערכים הלקוחים מחיי נשים – תפקיד משני</p> | <p>שוויון למרות השוני – תהליך רדוקטיבי; שוויון הזדמנויות; מאבק נגד סטראוטיפים, דעות קדומות, הפליה; מריטוקרטיה</p> | <p>שוויון עם השוני – תהליך סינרגטי; סובלנות לשונות; למידה מן השונה; ויתור על היומרה לאמת-מידה אחת, אובייקטיבית ואוניברסלית</p> | <p>הפרט קיים קודם כול כחלק מקבוצה, עם, קהילה, משפחה</p> |
| <p>דמות הבוגר/ת, ממדי אישיות שצריך לפתח בחינוך</p> | <p>בנים מתורבתים (enculturated), בנות מבויתות (domesticated)</p> | <p>אסרטיביות, אמביציה, חשיבה אנליטית, אוטונומיה</p> | <p>caring; חום; אנושי, אהבה; אמפתיה; רפלקטיביות; נוכחות רגש בתהליכי חשיבה; דגש על נרטיב אישי</p> | <p>הזדהות עם הקולקטיב בהווה, ועם מקורותיו התרבותיים, והפנמת המחויבות לתרום לעתיד המשותף</p> |
| <p>תכניות לימודים</p> | <p>קבלת תכנית לימודים אנדרוצנטרית כמובנת מאליה</p> | <p>פתיחת אופציות חסומות, הדגשת החסר: לבנות – מתמטיקה, ספורט, טכנולוגיה; לבנים – אמנויות</p> | <p>הכללת תכנים גינוצנטריים, כך שכל דיסציפלינות מתרחבות ואף נוספות חדשות</p> | <p>מחויבות קהילתית, התנדבות, "ערבות ומעורבות"</p> |

הצעת חלופות למימוש חינוך פמיניסטי במערכת החינוך בישראל

| | | | | |
|--------------------------|---|--|---|---|
| אינטראקציה מורים-תלמידים | הייררכית | אימון בתחרות הוגנת | דיפרנציאלית; לבנות - דגש על שיתופיות ודו-שיח (relational) | "גיבוש" ⁶¹ |
| ארגון הלימודים | חינוך מעורב עם הסללה סמויה של בנות לתפקוד מוגבל, או חינוך נפרד לבנים כמנהיגים חברתיים | חינוך מעורב, לפעמים נפרד כהפליה מתקנת זמנית | חינוך נפרד, לטובת הבנות | זהות קולקטיבית דתית - חינוך נפרד; חילונית - מעורב |
| ציוני דרך סמליים | יום האם האמריקאי - 10.5: האם כעקרת בית, עוגות, תעשיית היופי | יום האישה הבין-לאומי - 8.3: קריירה, חירות, כוח | ? | יום האם העברי - לכבוד המנהיגה הציונית הנרייטה סאלד - ל' בשבט (הוסב ל"יום המשפחה") |

2. ניתן לראות את שלוש החלופות כאפשרויות בעלות נוכחות בו-זמנית, באופן מעגלי, עם הרבה השפעה הדדית:

⁶¹ תמר כתריאל ופרלה נשר (1995), כיתה מגובשת - הרטוריקה של החינוך החברתי בתרבות בית הספר הישראלי, בתוך תכנון מדיניות החינוך, נירות עמדה התשנ"ה, א: חינוך ערכי, יהודית דנילוב (עורכת), משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, עמ' 59-78.



במקרה זה, יתרחש התהליך הדליברטיבי תוך "גלישה" מתמדת בין החלופות, ראיית המשותף בין שתיים מהן או בין שלושתן בפרט זה או אחר, נוסף לבירור ההבדלים ביניהן.

פירוש הדבר הוא, כי הבוחרים באחת מן החלופות יבססו את עיקר העשייה החינוכית שלהם על עקרונותיה, אולם יוכלו לשלב בה כבר בתחילת הדרך מרכיבים מן החלופות האחרות. כמו-כן ניתן לשמור על פתיחות בהמשך, ולאפשר הגמשת החלופה שנבחרה באמצעות תוספות ושינויים. כך למשל בית-ספר הדוגל בשוויון בין המינים (חלופה ראשונה) יוכל לנסות ללמד בנות ובנים בנפרד חלק מן הזמן, כדי לאפשר גיבוש קול ייחודי לכל מיגדר (מרכיב השאול מן החלופה השנייה). דוגמה נוספת: במסגרת החינוך הדתי-לאומי לבנות (חלופה שלישית), ניתן לשלב תכנית לעידוד הצטיינות אינדיווידואלית במתמטיקה ובספורט (מרכיב מן החלופה הראשונה).

יתרה מזאת: לאחר התנסות בחינוך פמיניסטי לפי אחת מן החלופות, בשלב מתקדם יותר, ניתן יהיה לאמץ במקום "חלופה" את המונח "מצב" (phase), כפי שמגדירה אותו מקינטוש: מחנכים פמיניסטיים עשויים למצוא את עצמם ב"מצבים" שונים, בחייהם הפרטיים ובעשייתם החינוכית, ללא כל סדר הייררכי

מחייב. הם יוכלו להימנע במודע מבחירה בין ה"מצבים", להשתמש תחת זאת במודל אך ורק כדי לזהות "מצבים" שונים על פני המעגל הזה, ולהבהיר לעצמם כל "מצב" והשלכותיו.

3. ואולם תיתכן גם האפשרות ההפוכה: הפיכת החלופות ל"שליבים" במסלול ליניארי, רציף ושיטתי, של חינוך פמיניסטי רב-שנתי. אפשרות זו מתאימה למחנכים פמיניסטיים תובעניים במיוחד. כל אחד ואחת מהם י/תחליט איזו "חלופה" מייצגת את המטרה הנשאפת, ומהו הסדר ההגיוני של התפתחות מן המצוי אל הרצוי.

דוגמה פשוטה להעמקת הדיון החינוכי באמצעות דליברציה ניתן לראות אפילו בתחקיר עיתונאי, שאינו מסתפק ב"הפגשת" בעלי הדעות השונות על הנייר, אלא מתאמץ גם להבין את הדוברים השונים ואת המחלוקות המתגלעות ביניהם על-פי כמה חלופות. המאמר עוסק בממצאים בארה"ב וגם אצלנו על אודות הצלחה גוברת והולכת של בנות במערכת החינוך, במקביל לעלייה מדאיגה באחוז הבנים הנכשלים. מנחת ה"דליברציה", ארנה קזין,⁶² מצטטת מספר דמויות בהרחבה יחסית, "מפגישה" אותן לצורך חידוד המחלוקות ביניהן ומעמידה את טיעוניהן השונים כעין ויכוח וירטואלי, ובעיקר – מְפַנָּה מקום לשני "מבני-על" של הוויכוח. האחד מבוסס על הניסיון להעמיד את הדליברציה כתהליך ליניארי, לזהות מה קודם למה, מה מוביל למה, היכן על פני הרצף נמצאת מערכת החינוך בארה"ב, מערכת החינוך שלנו, מי מן המשתתפות בפולמוס צודקת בהצגת הרצף החינוכי. הדבר דומה לאפשרות השלישית שהצגתי כאן להבניית הדליברציה. מבנה-העל האחר מבוסס, לעומת זאת, על זיהוי העמדות המתנצחות עם פילוסופיות פמיניסטיות שונות (ליברלית לעומת רדיקלית, חלופה ראשונה לעומת חלופה שנייה במונחים של מאמר זה), וממילא גם מדגים את האפשרות הראשונה שמניתי כאן לתהליך דליברטיבי: איזו דעה מתאימה יותר להשקפת עולמי, לפרקטיקות הנהוגות אצלי בחינוך? מהו ההקשר החברתי הכולל שעליי להביא בחשבון (למשל, המשך שליטה של הגברים בשוק העבודה וההצלחה

⁶² הבנים על הבנות, הארץ, 20.7.2000.

הכלכלית למרות הצטיינות הבנות בלימודים) לצורך בחינתה של כל חלופה?
לצערי, אין לנו בְּרָרָה בינתיים אלא להיעזר בעיקר בהתנסויות חינוכיות שמקורן מעבר לים, שאם לא כן נימצא מצמצמים את עצמנו לתפיסה חד-ממדית של החינוך הפמיניסטי, או לדיונים אקדמיים המנותקים משיח א/נשי החינוך אשר ב"שדה". יש לקוות כי בתוך שנים אחדות תימלא הארץ במגוון צורותיו של החינוך הפמיניסטי, כך שלא יהיה עוד ניתן לסכם הכול במאמר בודד.

