

שנתון בית המדרש - ה'תש"א
מאת מנחם

יצחק יאיר

מתודולוגיה

א. חקר מקרה – ניתוח אירוע

להלן שני אירועים אמיתיים¹ המתרחשים בטווחי זמן ומקום שונים. אירועים אלה – שהיו מקריים ונשלפו ממלאי מצטבר של עשרות רבות שכאלה – הועמדו כאן זה לצד זה, כדי לייצג משהו מן התחום של "חקר מקרה" – "Case study". הדברים שלהלן יהיו מבוססים על המתודה² של "חקר מקרה" הנקוטה בסוג זה של דיון. ההתנסות המתוארת מאפשרת לחדד ראיית דפוסי התנהגות של קבוצת לומדים בחלק מן המכונים להכשרת מורים.

זאת ועוד, "חקר מקרה", כמו מחקרים אחרים בתחומי החברה, חייב להוכיח קשר עקבי בין המשתנים כדי להוכיח אפשרות לגזור מהם מסקנות. קשר זה שהוא הכרח במדעים דיסציפלינאריים הוא בעייתי מאוד, לפעמים בלתי אפשרי, כאשר מבקשים לעשות אותו בתחום מחקר חינוך, כמחקר שרשימה זו רוצה להציג. ההסתעפויות והנושאים העושים את "המקרה" מורכבים מאוד. הנושאים הנגזרים מהם, הקונפיגורציה המסובכת של סיבות וטעמים הנתונים לטעם אישי – וזו היא מציאות מחייבים גישה אחרת. השאלה בדבר תוקפה המחקרי של הגישה האחרת או מידת האמינות של לקחים הנגזרים מתיאור אירוע זה ("חקר מקרה") ללמד על אירועים אחרים נדונה הרבה בספרות המטפלת ב"Case study".

גישה זו שבחרתי בה – תחילתה בניסיון מצטבר ממושך, שנקודת המוצא שלו היא מחויבות ואחריות עם קבלה מלאה של הזולת. בבסיסה טמון מאמץ ניכר להיות הוגן ולשמור על כללים אלמנטריים של יושר אינטלקטואלי. להלן: מ = מורה (הח"מ); ת = תלמיד.

אירוע א

כיתת לומדים טיפוסית של אחד המכונים להכשרת מורים

הרקע: חדר כיתה אטום, אמצע עידן הטילים, אווירה של ט"ו בשבט. אנשים חשים "לחוצים". ברקע חילופי הערות בסגנון משהו ציני. תלמידים – חלקם אווזים במסיכה – מכונסים סביב תלמיד המחזיק בעיתון "מעריב". התלמיד שבמרכז מושך את כל תשומת הלב, הוא בעיצומה של הקראת קטע מן העיתון. כתב העיתון מצטט, לדבריו,

1. הראשון שוכתב מקלטת. השני נרשם סמוך מאוד לשעת ההתחרשות.
2. אף שדיון מסוג זה מחייב מבוא מתודולוגי, קטע זה לא יועד לעשות פרק על המתודולוגיה של "חקר מקרה" – "Case study". על כך ראה להלן.
3. לצורך הוכחה חד-משמעית, אובייקטיבית, המוסכמת על הכול.

תושבים חרדים בבני ברק המציינים בסיפוק, כלי בני ברק היא עיר של קודש, ולא נפלו בה טילים. הטילים הוסטו, ואין זה אלא מחשבותיו של הקבי"ה. באופן שבו אמר את דבריו זיהיתי סממנים של משהו ממבוכה והתגרות. האינטונציה רמזה על לעג, יחד עם קורטוב של מסתורין. תגובות מגוונות אכן אישרו זאת. עוד טרם סיים, ואחר נכנס בתוך דבריו — שומר על אותה אינטונציה — ומספר על מה שדווח להיות טקס של מקובלים שעשו "פולסא דנורא". אחרים אכן ראו בטלויזיה כתבה (של סגל) המדווחת על טקס זה. היו התייחסויות נוספות. האווירה טעונה דאגה ומתח:

קולות: "אז איך מתייחסים לדבר? מה אתה אומר?"

מ. אני מניח, שנושאים אלו אתם מבררים עם הר"מים.

תלמידים ישובים. מצב רוח של ותרנות ורצינות. עם כל הרצון התקשיתי לאחוז בקצה של חוט. בשבוע שלפני כן דיברנו על התמודדות במצבים של לחץ, על התנהגות של מורים בכיתה. הכול ידעו, כי לאמיתו של דבר אנו עוסקים בעצמנו ובאמצעים להתגבר על מבוכה.

מ. עלו דברים רבים. אל מה להתייחס? אל הפחד? אל הכתבה בעיתון? אל כוחה של בני ברק? אל דרכים שאנשים בוחרים כדי להתגבר על הבעיה? אל הצורך בחיזוק האמונה והביטחון בה? שנדבר על מקובלים? על כוח הקבלה? על מעשי צדיקים? אולי חשוב לדבר דווקא על תגובתם של השכנים, הלא הם אנשי רמת-גן? מה הרגשתם כאנשים חוטאים?

היו שביקשו להתייחס אל המקובלים והצדיקים. תגובות אישיות מקוטבות על רצף שבין אמונה בצדיקים, קדושת אדמו"ר, עד לביטויים המתקשרים בע"ז. בהקשר זה נשמעו "דעות" המאמתות ו"מבססות" מעשי צדיקים. היו אחרים שהסתייגו. אחד מזכיר את ההבטחה של הבבא ברוך שלא נתקיימה. אין התייחסות לנושא רמת-גן.

בנקודה זו מתפתח משהו על גבול העיון: מה בין אמונה בה, בגורל, בצדיקים, בזכות אבות, ובין אמונה עיוורת, אמונה תפלה. הזכרו המושגים ביטחון, תלות, מיסטי, מאגי, עבודת אלילים. בין היתר מוזכר ה"עימות" שבין ראב"ע ורמב"ן בדבר "השעירים"⁶.

ת. הנה יש דבר כזה, ומקריבים לו קרבן ביום הקדוש ביותר. שני השעירים הם שווי ערך לתלוטין.

האווירה רצינית, הדברים מעמיקים והולכים, ויש הקשבה דרוכה של איש לרעהו. יש הסתייגויות והתלבטויות. אחדים אף חושפים יכולת לשאת ולהביע חולשה, עד לרגע שאחד התלמידים התפרץ⁷.

ת1. הנה ראו את הדברים על השואה ועל חשבונותיו של הקבי"ה. הוא (הרב שך) גאון הדור. הוא יודע על מה הוא מדבר.

4. כאן, מסכם על-פי בקשתי דברים שהקריא קודם לנוכחותי.

5. לדבריו, יום ההילולה לזכרו של הבבא סאלי זצ"ל, שהוא יום קדוש, יתקיים, במועד המתוכנן. מובטח שבאותו יום לא תהיה מלחמה. המציאות הייתה שונה.

6. ראה ראבי"ע ורמב"ן לויקרא ט"ז, ח.

7. אני מתקשה לשחזר את האסוציאציה שעשתה זו. הקולות בקלטת מטושטשים. התרשמתי שלא הצליח לעמוד במתח. הדברים נרשמו — עד כמה שאפשר — בדייקנות, סמוך מאוד לאירוע.

בתוך כך הוא מחזיק בידו גליון "תודעה"⁸. הוא מנופף בו וקורא קטע המבקר את הביקורת "מאנשים שאינם יורדים לעומקה של תורה ורחוקים מדברי תורה ואמת". ומתוך ריגוש חזק: זו הבעיה שלכם.

היו הערות קולניות נוספות:

ת. מסכים, הרי זה נכון, הוא צודק.

ת1. זהו בדיוק הטיעון. כך מדברים בתני"ך.

ת2. חטא ועונשו ברור כשמש.

ת3. אנחנו כאנשים דתיים מוכרחים לחשוב כך. מי שאינו חושב כך הוא כופר בעיקר.

מרגע זה חל נתק. מן המגמה של מאמץ להקשבה דרוכה והתייחסות מעמיקה חל

מעבר חד אל תחושה שביטאה מבוכה, חידלון ואטימות. תלמידים הרגישו נזופים

ונפגעים. אחד אף העיר הערה שנתפרשה כהבעה של בוז כלפי הרגישות היתרה⁹.

בהקשר זה ראו בי תלמידים – ש"העזו" להביע חולשה – את האשם. משהו

מעין: "אתה רואה"!

לא היה עוד טעם, ולא היה אפשר, להמשיך בעיון שהופסק. כאילו נתבקשה

הצהרה חד משמעית לנאמנות או לאי-הסכמה. הצעתי "להעזו ולחשוף" עקרונות

שהנחו את הרב שך.

מ. "ננסה לשער מהן הנחות היסוד וקני המידה שבבסיס הרעיון". ביקשתי אפוא

מקורא הידיעה ומחבריו, כי יציעו מבנה הגיוני ועקרונות המאפיינים תפיסה זו.

בו זמנית יכלנו יחד עם אחרים בסיס משוער של עקרונות של "אחרים, גם הם רבנים

וגדולים, שעל סמך אותם עקרונות הגיעו לתפיסה מנוגדת לחלוטין".

במובן מסוים חזרתי להנהיג: לקראת הסיום הורגשה מתיחות רבה ועייפות. לא

עוד אותה אווירה עיונית שקדמה להסתעפות זו. אפשר היה לסיים בכך ולהשאיר

הדברים בעינם. גם זו דרך להבהרת דברים. במבט לאחור אני מצטער שלא כך

נהגתי.

מ. סיכמתי: "הנושא של חטאי הדורות גדול מדי. דרושה יכולת אינטלקטואלית

ומאמץ אישי אדיר להיות מסוגל לראות גוונים בנושא טעון זה".

ביקשתי לנסות למיין את הטענות, לנסח נקודות מוצא מתוך המחנה המאמין

המגוון¹⁰. הצעתי כי אפשר שיעשו שיקול דומה על אלו מתושבי רמת-גן, שבחרו

שלא להיות מחויבים למצוות, גם שם יש גוונים רבים. אני עומד לנעול את השיעור.

8. גיליון 11 לפרשת שמות, תשנ"א. יוצא לאור ע"י: רשת ארצית להאדרת התודעה היהודית, ירושלים. מן העלונים של דברי תורה המופצים בבתי הכנסת, ועלונים שכאלה – המייצגים גישות שונות – מתרבים והולכים. הכותרות: "צופה נתתיך לבית ישראל", "שיחה מוסרית מאת מרן הגאון רבי אליעזר מנחם שך שליט"א" שנאמרו בישיבת פוניבז', ב"ב. נוסח דומה ראה בעיתון "ערב שבת", כ"ה בטבת תשנ"א, 11.1.91. ציטוטים מודגשים שיועדו למטרות מנוגדות ראה כמעט בכל אמצעי התקשורת של תקופה זו.

9. ראה דיון קצר על "יתכונה" מוזרה זו, של בוז, אצל פרנקנשטיין, "האדם הלונטי", **כיוונים רבים כוונה אחת**, דברי עיון ומחקר בחינוך, שי לפרופ' ע"א סימון, ירושלים, ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, תשכ"ט.

10. תלמידים הופנו לשיעור של הרב ליכטנשטיין בישיבת "הרעיון" (שהיה תגובה לדברי הרב שך): כמייכ לדבריו של ד' גניחובסקי, **נקודה 147**, שבט שנה זו. אלו המקורות – שהתייחסו אל דברי הרב שך – שידעתי עליהם. ביקשתי כי יחפשו תגובות נוספות.

ת2. מתפרץ לעבר ת1: "אתה זוכר את הנחשול¹¹, אתה דוגמה נהדרת". בכיתה הושלך הס. ת2 נרעש מאוד מפנה מבטו לעברי, אך מתכוון לכלל הכיתה.

ת2. "הגיע הזמן לברר את זה. מה זה הכוח הזה של הקבוצה? לא ייתכן לסגור לי תמיד את הפה ולאיים עלי בהאשמות של כפירה. שיתייחסו לטענות".

בתוך כך הגיע מועד השיעור השני. התגובה הייתה קולנית. חלק מן הדברים נסבו על קבוצה שמנהיגותה היא דתית, על המוטיבים המדגישים כפייה, על השפעת הקבוצה על יחידים שטרם עיצבו בטחונם. נימה מרכזית ב"דיון" היא מידת האחריות – במובן של חסות וגיבוי – שיש לקבוצה על הפרט וחובותיו, בתמורה, של זה אל הקבוצה ומנהיגיה "שמיטיבים" עמו. שלום הקבוצה הוא העיקרון הבלעדי.

בו זמנית, היו שדיברו בזכותו של פרט להיות שונה, ומעטים הדגישו את חופש הדיעה והביטוי. למרות זאת ניכר היה שדיבורם על זכות להיות שונה אינם מופנמים כל עיקר¹². הרגשה כללית הייתה אטימות. במובן זה לא הגשימה שעת הוראה זו את יעודה.

אירוע ב

מחנה קיץ, קליפורניה, תש"ן 1989

הרקע: תמוז, תש"ן (יוני/יולי 1989). מחזור ראשון של חוננים. שעת תפילת בוקר של יום ב'. אחד מצעירי המדריכים (שנה ראשונה) המלווה בחונה מוליכים ספר תורה מן המרכז אל המקום שיועד להיות בית כנסת. בדרך נשמט ספר התורה. איש לא דיווח על כך. למחרת עם סיום תפילת שחרית של צום שבעה עשר בתמוז, התמוטט עץ ענק וקרס במלוא עצמתו על המאהל של אותו מדריך שהיה בקרבת מקום ממש. אותה שעה היו סביב מאהל זה חוננים רבים. ההתפעמות הייתה גדולה. הכל דיברו בנס שהציל חייו של אותו מדריך "ועוד ביום צום". מדריך זה התאושש, ובתוך שהוא עטוף בחבורה גדולה של חוננים החל מרעיד. הצוות הבכיר הוזעק למקום, וכך, בנוכחות הכול, מלמל שוב ושוב: "איין זה אלא אצבע אלוקים". החונה – שהיה עד לאירוע של אתמול – יצר מיד את הקשר בין שני האירועים. ההתרגשות גדלה. שני האירועים נעשו לאחד.

– עונש בידי שמים.

– סימן מה'. הוא לא סיפר, היה עליו לצום.

– אזהרה. היה צריך לספר לרב או לראש המחנה.

צריך לדעת, שחלק מן הילדים והצוות לא התנסו בחוויות של קהילה שומרת מצוות, הם חסרים בסיסים דתיים. ה"נס" שאירע בנוכחות רבים קיבל פרשנויות שונות. בתוך ימים ספורים שוב לא היה אפשר לדעת מה בדיוק אירע. חוננים "ראוי", "שמעוני" ו"פירשו"

11. סרט טלוויזיה המשחזר אירוע אמיתי באחת מכיתות התיכון בקליפורניה. מורה להיסטוריה מדגים שיטות חינוך המבוססות על משמעת, ארגון ייחודיות והגדרת מטרות. נוצרת דינמיקה סוחפת בעלת משמעות מסכנת. בדרך זו ביקש המורה להשיב לשאלת תלמידים בדבר היעדר תגובה של העם הגרמני על מעשה השואה. כיצד ניתן להסביר כי עם יכול לטעון שלא ידע או ראה את המתרחש. איך לא הגיבו. לסרט אפקט מצטבר. הוא הוקרן פעמים אחדות, בדרך כלל בעשרה בטבת הוא יום הקדיש הכללי ויום השואה. "הנחשול" היה חלק מבסיסי העיון בנושא "לחץ חברתי".

12. מן הדברים שהתפתחו בהמשך ניתן להסיק מסקנה קשה זו.

עובדות שונות. כיוון שמועד סיום המחזור היה קרוב, וההכנות¹³ למסיבות בעיצומן, איש לא נתן דעתו לאפקט המצטבר של המעשה. ילדים דיווחו בכתב ובע"פ. "הדבר" חרג מגבולות המקום וקיבל תהודה עם ממדים מגוונים.

החונים החדשים שהגיעו למחזור השני של אב (יולי/אוגוסט) כבר "חוו עובדות" שונות על אותו אירוע. עם הגיעם מיהרו רבים אל מקום "ההתגלות הניסית" (בשטח נראו עדיין סימנים). הגרסאות השונות על אותו אירוע היו צבועות צבעים עזים. הסתייגויות להתגורר במאהל זה – שהיו תחילה מסווגות ומאופקות – נעשו עד לערבו של יום ראשון למחנה לסירוב. היו שדיברו על עזיבה¹⁴. היה חשש שלא יהיה אפשר לעצור את התהליך הדינמי של היווצרות שמועות שונות. היה הכרח מייד לפעול. הנהלת המחנה במצוקה אמיתית.

מסורת בת שנים "מבטיחה", שארוחת הערב הראשונה היא פתיחה גרנדיוזית, האמורה להבטיח חוויה חינוכית מצליחה. הכל דרוכים להפתעות (החוזרות על עצמן כל שנה). בהכנת תוכני הארוחה והפעילויות הקשורות בה מושקע מאמץ רב של תיאום. הכול שותפים בהכנתה. כבר מקובל כמסורת¹⁵, שטקס פתיחה שעלה יפה מסמן עונה טובה. לפיכך היה "האירוע" ("האירועים") מביך. הוחלט אפוא, כי רב המחנה, יחד עם המנהל – הוא האיש החשוב ביותר – "ינהלו"¹⁶ את הארוחה (שהייתה רעשנית במיוחד וחרגה מגבולות המשמעת המקובלת) וישתזרו כל אירוע בדייקנות רבה. המנהל ידבר על סיפור ספר התורה, והרב יתאר את "העץ העתיק הנפלא שהיה כבר רקוב מתוכו שהגיע זמנו". המגמה היא לעשות את ההפרדה בין הדברים, בהדגשת האופי של המקרי. בו זמנית, יש להדגיש כי יש רואים ב"יד המקרה" מכוונות. יש לתת משקל שווה לשני ההיבטים¹⁷. אם יהיה צורך, ועל פי מצב הדברים, יש לקצר את טקס הפתיחה הכללי ולעשות אותו בתוך כל עדה בנפרד.

"בית הספר"¹⁸ יהיה דרוך לאלתר תגובה הולמת. צוות ההוראה, ראשי העדות והאחרים מכונסים, ובמשך פחות משעה אמורים לגבש תפיסה עקרונית והנחיה, לפי כוחם של העושים. הקבוצה טרם נתגבשה. חלקם (בתוכם אני) עדיין זר. האווירה לחוצה. הכול מבינים את "האחריות".

הצעתי: אלה מאתנו שנכחו במקרים – ואני בתוכם – יספרו תחילה את שחוו (ראו או שמעו), ישתדלו להיצמד לידוע, לעובדות. בשלב שני יתארו הרגשתם: "אם תוכלו, נמקו. הכוונה היא לחשוף גישות וקני מידה. זה לא קל". מן הניסיון ידעתי, כי תכלית וטקטיקה יתגבשו בתוך התהליך. המעורבים "יקחו" עמם מה שיוכלו. חמישה סיפרו על העץ שהתמוטט. היו הבדלים לא רק בהדגשות, גם בעובדות; שניים

13. ההכנות לכשעצמן והמסיבות הן גולת הכותרת של העשייה החינוכית. כל המיקודים: תכנים, צוות, חברה, חונים, הורים וכיו"ב מעורבים מתוך הרמוניה. החוויה של "היחד" מממשת את ההישג המבוקש, אשר ייהפך לנכס התרבותי המצטבר, האמור לעצב את זהותו של החניך והמדריך.

14. חניכים אינם רשאים להתקשר טלפונית אלא במקרים דחופים. האיסור, שקיבל הקפדה יתרה, הוסיף ממד של מסתורין, וכבר היו חונים שהתמסרו לפאניקה.

15. "מסורת" במחנה היא מן הדברים המקודשים. אין משנים. דבר שהיה הוא שיהיה. חוויה המעוגנת במסורת היא מאושיות המחנה. הכול מצפים לה.

16. דבר החורג מן המסורת.

17. לצורך זה הוכנו דוגמות רלוונטיות.

18. הוא חלק עקרוני ממבנה המחנה.

— בווריאציות שונות — על ספר התורה שנשמט; ושניים דיווחו על סיפור אחד מתמשך שגיבורו היה מעורב בשני המקרים. אחד תהה בדבר האפשרות של "סימן מן השמים". איש לא דיבר מן ההיבט של החוויה אישית על "אצבע אלקים". יש שהכירו באפשרות שיש אנשים שינסו לקשור בין המעשים, כמו שיש שהדגישו את האופי המקרי, את ההסתברות האפשרית. הכול פתוח.

העובדות, כמו הדיעות, היו מגוונות. הרגישים שבקבוצה קלטו ושידרו את המורכבות שבתופעות. בתוך זה הפגינו עמימות שבמונח החיובי¹⁹. המאפיין הבולט של פגישה זו²⁰ הוא הנינוחות שבתוך המתח, בהירות בתוך אותה עמימות, יכולתו של אדם לעמוד בתוך רגישותו ולהגן על דעתו, לעמוד מול מצבים מבולבלים טעוני מתח, להתייחס ולכבד מציאות זו. הכיוון הכללי מראה, כי קבוצה מעורבת²¹ מאוד יכולה לעמוד מול מצבים מקוטבים דיכוטומיים ולכבדם, להפגין קבלה בלי לחשוש להיות מאוים. לא זכורה לי חוויה טעונת מתח שהופגנה בה קולניות וכוחניות.

הניסיון האמריקאי — כך בהכללה רבה — לימדני, כי תלמידים אכן מסוגלים להיות מעורבים במידה רבה של רגישות, המבוססת על שורשי החוויה. אפשר שיהיו הנושאים והעמדות חריפים ומקוטבים, ככל שיהיו, התלמיד האמריקאי — כך הניסיון — מבטא את דבריו מעמדת ביטחון בסיסי²², שיהיה לו שומע, אולי גם התייחסות. לעולם לא יהיה הדובר מאוים. יחד עם זה, מתברר, כי הקבוצה לא תתן חסות לדברי הבל. כל אדם

19. מילון אבן שושן: "1. אי בהירות, אטימות, ערפיליות; 2. בלבול הדעת ועמימות העיניים". כך היא עמימות זו במונח השלילי. פרנקשטיין — "ב"עמימות", תל-אביב, פועלים, 1981 — מתאר דווקא את חשיבותו של החינוך לעמימות. עמימות זו — במונח מסוים — מתקרבת לאופטימום המעשה החינוכי. העמימות היא המודעות והיכולת המטופחת לעמוד מול נתונים או מצבים מנוגדים המייצגים משמעותות סותרות הצריכות הכרעה. "ייתכן שאיש המדע ידחה כלא מוצדקים, כלא מדעיים, מושגים כגון "משמעות" או "הוליסטי" (תגובה מבוססת על ראייה הולקחת בחשבון את מירב הנתונים והאפשרויות ומתייחסת לכלל... לא במקור), אולם המורה שאינו מסתפק במסירת ידיעות, אלא שואף גם לחנך באמצעות הידיעות האלו, אינו יכול להימנע מהדילמה של נאמנות כפולה, של הקיום יחדיו של אידיאלים מנוגדים: כאן — הדייקנות, חסכוניות השימוש במושגי הסבר, משמעת נוקשה, רציונאליות: שם — הראייה ביחד (Synopsis) של עובדות בהקשרים שבין תחומיידע שונים, הפיכת כל חלק של הידע הנלמד לחלק של ההתנסות האישית" (שם, עמ' 50). לאמור, יש מצבים — ושדה החינוך הוא המובהק שבהם — שבהם העמימות היא הפתרון הנראה לעין; שבהם הכרעה הגיונית יעילה נעשית כאשר מערך הנתונים המייצגים אירוע מחייבים שלא לחתור להגדרה חד משמעית. הכרעה המבוססת על עמימות מצביעה על עצמה. עצמה זו, שפרנקשטיין מדבר עליה, שונה לחלוטין מן ההגדרה האחרת שלעיל.

20. כך גם אחרות שהיו בהקשרים שונים. העיקרון זהה.

21. נקודה זו נתבהרה לי לא פעם. אדם עומד על עקרונותיו, מוכן לשלם מחיר הגון, ובכל זאת לקבל את זולתו. החינוך ל"קבלה" אינו מורה דווקא על בריאות נפשית. זה אמור להיות חלק מן ההווי של פלוראליזם העומד כל העת במבחן.

22. לא כאן המקום לבדוק שורשי התנהגות זו. חלק ניכר מאורח החיים הפלוראליסטי אינו מאפשר גישה אחרת. לדבר זה השפעה ישירה על אורח החיים היהודיים בארה"ב.

באחד השיעורים של הרב י"ד סולובייציק (מבוסטון) על קהילת הברית הואתיאר משהו מהתפתחות הקהילה היהודית בארה"ב, שהיה שותף להתהוותה. המהגרים מאירופה ורוסיה, שהגיעו באשית מאה זו לארה"ב, הביאו עמם את הווי ההסתגרות הקהילתית. בתוך זה היו גם התבטאויות קולניות ונורמה של ויכוח מתלהט. ההתחככות עם "הגויים" בתוך החברה הפלוראליסטית בארה"ב הכריחה את מייצגי הקהילה היהודית לשנות הרגלי התנהגות. עם כל הפערים והמתחיות הוכרחו הקהילות למצוא דרך לבטא עצמם יחדיו, על פי הנורמות המקובלות. לאחרונה, משהתחזקו, מסתמנת נסיגה ממגמה זו. חבל.

לעצמו. יכול דובר לעגן דבריו – מוטב. יתקשה לנמק ולבסס, יהיה בכל זאת משמיע. אין בכך למנוע²³ ממנו להתבטא. רוב התלמידים – ויהיו אלה ברמות שונות של יכולת – הסתגלו לומר כל דבר, חכם או מטופש, מחושב, מבוסס והגיוני או חסר ערך לחלוטין, אבל תמיד יהיה זה ללא חשש פן יופרע²⁴. מנסיונות רבים מאוד של מפגשים עם נוער ומתבגרים במוסדות חינוך בארה"ב, לא אוכל לשחזר אף לא מקרה אחד, שבו קבוצה "מאיימת"²⁵ על פרט.

הניסיון הישראלי – כך בהכללה רבה – מלמד, כי קבוצת לומדים יכולה להכתיב, מבלי שיהיו מודעים לתהליך זה, תפיסה או דרך להתמודדות עם מצבים או ערכים שאין "לנו" שליטה עליהם. קבוצה טיפוסית במכון נוטה לכפות את "תפיסתה" על פרטים שבתוכה, בלי שהפרט יוכל להתארגן לתגובה, להתגוננות או לעמוד מול בשוליים הקיצוניים אפשר שיבחר – אם חכם שורד הוא – להתעלם או להגיב. אם בטחונו טרם עוצב, ייעשה יחד עם האחרים לקונפורמי²⁶. לעומתם, עומדים אלה הנתונים במרכז, והם עיקר גוף הכיתה, שיהיו תוצרים של נסיבות ש"בחרו" אופציה של אבדן הייחודיות. הם אינם עומדים מול. אחת מנורמות ההתנהגות של קבוצה זו היא קולניות, כוחניות והגומה. סימן היכר מובהק לחוסר היכולת לעמוד בסבלנות מול דובר או עמדה ולהמתין לתורך הוא נורמת "קריאת הביניים", המיועדת לשסע דובר ולגרום לו להסטה והסחה. לא אחת יכול מורה קשוב להבחין באחד המצוי בעיצומו של תהליך "יצירת" עמדה שאינה מקובלת, אשר בהדרגה מוצא עצמו מסרב, מגמגם או נסחף, עד שמעד והגיע לנקודה שלא רצה בה.

העמדת האירועים²⁷ זה בצד זה, נותנת אפשרות לעשות השוואה של עקרונות וגישות. איני מתכוון לעסוק בגישות והעדפות חינוכיות או בהערכה של חכמתם, התנהגותם או תרבותם של אלה מול אלה וכיו"ב. אני מתכוון להשתמש בהשוואה כדי להדגים:

23. עניין זה כולו אמור לגבי התחום הקוגניטיבי. קשיי התבטאות שמקורם בבעיות פסיכולוגיות אינם נידונים כאן כלל.

24. מכאן אולי אחד ההסברים לעובדה, כי דוברים צעירים שהתחנכו בארה"ב יודעים בדרך כלל לבטא עצמם ברהיטות – אף אם יהיו הדברים מחוסרי טעם לחלוטין – כאילו הדברים סופיים. אין שומעים השתיות, גמגומים או משפטים ארוכים ומסורבלים עמוסי רעיונות או היסחפויות אסוציאטיביות וכיו"ב.

25. קיימות ישיבות הסדר שיש בהן נוער חו"ל ("חוצניקים"). במשך הזמן נוצר הווי מיוחד הקשור ביחס של הישראלי אל תרבות התנהגות ה"חוצניק". ההווי הכופה אורח חיים משותף יוצר הזדמנויות רבות מאוד של התחככות. טיבו של נוער זה מחייב ביטויים מופנמים של התאפקות. על רקע זה של מתיחות התפתח פולקלור מיוחד במינו שהוא תערוכת של הומור, ביקורת ולעג. שני הצדדים שותפים שווים ליצירה זו. ה"חוצניק" צריך לוותר על דפוסי ועקרונות, כמו הזכות לפרטיות (מושג מקודש), סגנון טיפוסי "אמריקאי" של התנהגות, תרבות חשיבה ודיבור ייחודי וכיו"ב. הישראלי לומד במאמץ ניכר להסתגל מתוך שמירת מרחק.

שתי המגמות שואפות לכיוונים שונים. שורש תרבותו של ה"חוצניק" יבוא לידי ביטוי בגישה לסובלנות, לפלוראליזם, היגיון הכרוך בחופש הבעה ודיעה, בפתיחות, ביכולת לחיות בשני עולמות (כמו, למשל, להתעסק בספורט, לשחק כדור בסיס, לשמוע מוסיקה שהורגל אליה, לאהוב פופקורן ו"פינאט באטר" ו"גילי", "ההולכים" יחד עם שקידה בלימוד, מסירות נפש ויראת שמים). הישראלי, המתקשה בחוויות הקיום יחדיו של אפשרויות מקוטבות, אינו סובל טשטוש סטריאוטיפים. סגנון אחד אינו סובל את האחר. הדיכוטומיה היא המגמה שביסוד. מודעות זו היא אולי אחת הסיבות ששיבות הסדר אחדות נעדרות "חוצניקים".

26. אדם שעמדתו היא פונקציה של לחץ חברתי.

27. אמרתי במבוא, כי "אירועים אלה – שהיו מקריים ונשלפו ממלאי מצטבר של עשרות רבות שכאלה – הועמדו כאן, זה לצד זה, כדי לייצג משהו מן התחום של "חקר מקרה" – "Case study".

1. כיצד עקרונות הקשורים למבנה הדינמי של קבוצת לומדים עשויים לעמעם, להקהות תכונות, שבבסיסן היה יסוד של רגישות, תהייה, סקרנות וביקורת.

2. כיצד מתפתחת חשיבות העיקרון של "כדאיות", במובן של להיות ב"מקום טוב באמצע", ומתגבשת קונפורמיות במובן שאינו חיובי.

הצד המשותף של אירועים אלה מצביע על כך, שבהקשרים מיסטיים המקושרים עם יסודות בחוויית האמונה²⁸ או במקרים שבהם יש חשיבות לבטא עמדה בתחום אידיאולוגי או זהות²⁹, החוויות הן אמיתיות, והן חלק חשוב הקשור בהווי של ההתבגרות. ההבדל העיקרי בין שני האירועים נעוץ בהווי הנחוזה במסגרת מבנה הקבוצה ובמסורות של המשמעות הניתנת לכוח הקבוצה. על עניין זה והמשמעויות הנחשפות הרבו לדון. הספרות המקצועית מתארת גוונים שונים של היסחפויות³⁰.

הגישה המונחת ביסוד ההתמודדות עם אירועים אלה ואחרים מבוססת על התפיסה העיונית-מעשית שפיתח פרנקשטיין. המסגרת מתמצית בעקרונות ההוראה המשקמת. מנקודת מוצא זו נעשה ניסיון להביא להבחנה בין היסודות האמוניים, המטא-פיזיים, שבכל תופעה, ובין היסודות הרציונליים, להציע אפשרות שאירועים עשויים להיות מוסברים על פי קני מידה מגוונים. ההגדרה הדידקטית מתרחבת והולכת לפי יכולתם של תלמידים, עד שהיא מצטמצמת להיות הגדרה מדעית.

היכולת להציע ולעמוד בהבחנות היא המסגרת המאפשרת הוראה מחנכת ומטפחת.

האירוע הראשון, שהוא בבואה לדומים לו, מתרחש בתחום של הכשרת מורים. קהילת הלומדים המתנסה בהוראה אמורה להיות בוגרת. העיונים שהתחלנו בהם נשאר ב"יש ליישב" ולא נסתיימו. ההנחה הייתה, כי הנוקשות המחשבתית המאופיינת בשעת האירוע אינה מאפשרת לפתוח אפיקים נוספים. הניסיון לימד, כי בבוא הזמן, ביום מן הימים, באחד השיעורים של שנה זו או שלאחריה, יתרחשו מסתמא אירועים נוספים או ישוחררו אירועים אלו ממש, אשר יאפשרו נגישות נוספת. הזמן יבשיל פתיחות לקטיגוריות נוספות שיאפשרו היבטים נוספים.

האירוע השני מתרחש במרחב ובזמן שונים. ההתנסות היא עם בוגרים שאינם מחויבים להוראה, אך הם בעלי זהות קבוצתית מגובשת. כאן ההרגשה היא, כי אכן האירוע נסתיים. השאלות הועלו, נתנסחו ובהירות ובמידה רבה של עומק. השיעורים

28. דיון מרתק בנושא זה, ובהשלכות הדידקטיות-חינוכיות, ראה המבוא של פרנקשטיין על "קטעי שיעורים בתנ"ך" ב"הם חושבים מחדש", פרק ג', בנושא האמונה, שם מודגמים קטעי שיעור המבחינים בין אמונה ואמונה תפלה. במורכבות זו טיפלו גם אחרים. היטיב לנסח ולהדגים בעיות, עקרונות ומושגים ר' ירחי, **תפיסת עולם דתית מול עקרונות ההוראה המשקמת**, תשמ"ג.

29. דיונים רחבי היקף ועומק עשו בעניין זה רבים. אציין את רוזנהק וגרינברג. הערות 19-22 במרק הבא. ראה גם מי גרינברג, "לשאלת היקפן ומידת גיבושן של התורה ומצוותיה", **פתחים**, ניסן תשל"ב.

30. שורצולד, המתאר היבטים והשלכות בתחום ההתנהגות החברתית. ראה "לא לבדו", **אשנב לפסיכולוגיה חברתית**, יחידות 1-4. הוא הולך בעקבות חוקרים אחרים ומציע מסגרת של שלוש אפשרויות של תגובה ("בריחה") שכולן מעוותות:

1. מעוותי התפיסה שאינם מודעים למעשה; 2. מעוותי שפיטה הנתונים ללחץ הקבוצה; 3. מעוותי הפעולה המבקשים להיות דומים לאחרים.

פרנקשטיין, אייגר, שטאל ואחרים עושים זאת בתחום החשיבה. קובובי, אברהם, בנימין ואחרים, היוצאים מנקודת מבט שונות, מציגים היבטים והשלכות בתחומים אחרים.

שבאו בעקבותם הוכיחו, כי מידע המתחבר על התדיינות מקוטבת ונינוחה יוצר הבנה. ההבנה היא מכשיר יעיל מאין כמותו לפיתוח יכולת נוספת המקדמת התפתחות. חשוב להדגיש, כי דברים אלו אינם מיועדים להיות מחקר השוואתי על דפוסי חשיבה והתנהגות בשתי קהילות אלו. מטרת הדברים הייתה לחדד ולהבהיר דפוסי והתנהגות שנצפו ונחו, המבוססים על ניסיון אישי ממושך בשתי מערכות חינוך. שתי המערכות קשורות לחינוך הדתי, ולשתיהן אינטרסים משותפים.

הקבוצה הישראלית, בהכללה, נראית להיות בלתי סובלנית, ובמובן מסוים נוטה במשהו להיות אלימה. בהיותה שכזו היא אינה מאפשרת התגבשות כוח הארגון של הפרט. כבר הודגש כי דיון זה אינו מתייחס לשוליים המקוטבים³¹, אלא קשור בקבוצת הרוב הנמצא במרכז של כל כיתה טיפוסית. הם מפתחים אותו מנגנון של "חיים של כאילו".

המאפיין הכללי של קבוצה זו הוא חולשת החשיבה וההתנהגות. המכון אינו מכשיר את בוגריו – המצויים במרכז – ליכולת עמידה על עקרונות מתוך עמדה של ביטחון וביסוס. מתוך זה מתהווה תהליך המחנך לשקריות ומזויפות. מה שנראה לעין הוא הרדידות והאטימות.

הקבוצה האמריקאית, בהכללה, כפי שהכרתיה מן הניסיון המצטבר, מלמדת כי תלמיד ממוצע – רוב הלומדים נכללים בקטיגוריה זו – לומד להקשיב לדברי הזולת עד שיתמצו. זה חלק מבסיסו של החינוך הפורמאלי. הרב־שיח או הדו־שיח הוא עניין המשיק לנימוסי החברה. זה עניין של תפיסה חברתית³². קהילת הכיתה הטיפוסית אינה נוהגת לשסע או לקרוא קריאת ביניים. לא מקובל "לאיים" (במובן שתואר באירוע הראשון) על הזולת. הזכות לומר דבר, בדרך שהאומר בוחר לעשות, היא מאושיות הכללים החברתיים הנורמטיביים. בו זמנית התלמיד לומד, מתוך התנסות, לומר ולארגן את דבריו מתוך עמדה של ביטחון, להתנסח ברהיטות, בדיוקנות, במהירות, לעניין³³ ובקצרה.

כל זה כלול בטקסי התנהגות שנעשו לנכסי צאן ברזל של החינוך לפלוראליזם, לזכות להביע דבר ולהיות מסוגל לעמוד מאחורי הדברים. לא תמיד אתה צודק, ולא תמיד הדברים נכונים, אך לעולם עומדת לך זכותך³⁴ לדבר ללא הפתעה.

31. בקצה: החזקים שורדים ונבנים, החלשים נחלשים עוד ועשים בלתי יעילים במה ששייך לחינוך.
32. ישראלים, המתקשים לעכל נורמה זו של זכות הדיבור וההקשבה, מעריכים צורת חיים זו כהוכחה לשטחיות, לאי אמיתיות, לנימוס שהוא חיצוני בלבד. ישראלים אלו נוטים, וכתוצאה מכך, להתייחס לאותם ביטויים כסימן היכר לאדם מנוכר, לא מעורב, מזויף ועוד כיו"ב. יהי כן, עניין של הערכה.
33. אחד ה"מוסדות" המטפחים עניין זה הוא ה"Debate Society". בתי הספר שהכרתי טיפחו "קלוב" כזה. ה"חברה המתוכחת" היא קבוצה ייחודית של תלמידים המתגבשת החל מכיתות היסוד הנמוכות, ההולכת וצוברת עצמה עד שנעשית לנציגת בית הספר במחוז, במדינה, עד שחוצה גבולות של מדינה ולאום. החברות במועדונים אלו היא מן הזכויות המוקנות לאלו שהוכיחו יכולת לעמוד בדרישות הקפדניות. החברות בארגון הבין־לאומי היא אות כבוד מיוחד במינו.
- בעיקרון, כללי המשחק הם: נקבע נושא. בעלי התפקידים מקבלים היבטים מנוגדים. בתוך זמן קצוב יש להכין את הנושא, לארגנו, להרצות עליו בזמן נתון ולשכנע. נושאי התפקידים עומדים זה מול זה וטוענים. השופטים והקהל הם הקובעים את הזוכה. הכלים: ידיעה ותבונה המציגים עצמם בסובלנות, בביטחון, ביכולת שכנוע, בשפה, בטכניקה, ביכולת לספוג "מהלומות" ולהשיב עליהן במיטב הנחישות והנימוס ובכל כיו"ב. בדרך כלל המצטרף למועדון זה, והעומד בדרישותיו, מוכיח, כי ניתן לסמוך עליו. מכאן, הרבה דרכים פתוחות בפניו. טרם שמעתי על מבנה של קבוצה דומה בישראל.
34. ראה האמרה המיוחסת לוולטר.

ב. בעיות בעיצוב מסגרת תיאורטית במחקר על חינוך הנעשה על-ידי מורה

מתוך התנסות ומעורבות עמוקה בהכשרת מורים במכונים שעליהם ישיבות ההסדר (להלן "מכון"), אני מבקש לתאר ולחקור אירוע חינוכי מתמשך, כזה שתואר בפרק הראשון, הקשור בהתנהגות הנוטה לחזור על עצמה בצורות שונות. התנהגות זו, יש לה השלכות שליליות במעשה החינוכי הקשור בהכשרת מורים.

המתודה שבבסיס המחקר תהא זו הנקוטה ב"Case study" – "חקר מקרה". תיאור האירוע עשוי להתוות קשרים משמעותיים בין תחומים העושים חינוך. אם ימצאו קשרים המסבירים דפוסי התנהגות בהכשרה, אפשר יהיה ליצור מסגרת יעילה של תפיסה חינוכית האמורה לשפר את מעשה ההכשרה להוראה. כמסגרת¹, ועל בסיס שני האירועים והדיון שתוארו לעיל, אדגים להלן הכללה של אירוע.

כיתת לימוד נדרשת להכין, לצורך עיון, טקסט נתון, המתאר מתח או קושי (רעיוני, אמוני, הלכתי-התנהגותי). הקטע יכול להיות מן המקרא, מספרות חז"ל, מעולם הפרשנות, מסיפורי צדיקים או, לחילופין, קטעים מתוך תחומי הפסיכולוגיה. תלמיד מתבקש להתייחס לקטע האמור: לקרוא בקול רם, לפרש, לתרגם, לנסח בלשונו את הקשיים העולים מתוך הטקסט. מתוך שמתקשה בראייה ברזומנית לקיים או לחוות אלטרנטיבות שונות, נעשית "הכרעתו" דיכוטומית². במשך הזמן נסתמנו **ארבע תגובות** טיפוסיות ("יבריחות")³ של רבים מן התלמידים שבמרכז הכיתה:

1. התנגדות – הלומד דוחה אפקטיבית, לרוב מתוך הבעה של מצוקה או חרדה. מן התגובות ניתן לזהות: תימהון, כעס, תחושת אשמה. לפעמים "יכחיש" את שקרא, "יתחפר" בתגובתו הראשונית, יקצין. לא אחת מואשם המורה במחדל, בחוסר אמונה וכיו"ב.

2. הכנעה – מעין "קבלה", מתוך עמדה של חולשה בשל תלות בסמכות.

3. ויכוח – "כמו אינטלקטואלי-פילוסופי", תוך שימוש בלשון שאינה אותנטית ואינה מופנמת, תחושה כללית של חוסר אמיתיות.

4. כפייה – קבוצת הרוב "מאיימת" על האחרים בחולשת האמונה, המיעוט נעשה קונפורמי.

כיוון שאיני מתכוון לדבר על תלמידים המצויים בקטבים⁴, שתגובותיהם קבועות, אלא על קבוצת הרוב המכתיבה "איכות כיתה" ודינמיקה של התבטאות, הדיון שלהלן

1. מסגרת זו תשמש סיכום פרק א' ומבוא לפרק זה.
2. דוגמא: או או; שחור לבן; "זה צודק, או זה צודק, אי"א ששניהם נכונים".
3. ראה להלן גישתו של שוואב.
4. שהרי בעלי איכות החשיבה עומדים מול הסיטואציה. הם מחויבים לעמדתם ואחראים להגן עליה. החלשים ביותר למדו כבר ממילא לשרוד. המכון, אם ישכיל להבין התנהגות של קבוצה, עשוי לחזק תכונות הנחשבות לחיוביות. לא הם הקובעים את האוירה הלימודית המשפיעה. המחקרים הרבים, כגון זה של קולמן:

Coleman, James S. et al.: *Equality of Educational Opportunities*, U.S. Government Printing Office, Washington D C., 1966.

הקובעים את הכמות העושה איכות בכיתה אינטגרטיבית אינם, לטעמי, לעניין שיידון כאן.

יהיה מכוון אל המרכז. התלמידים שבמרכז תגובתם היא של תמימות, שהגבול בינה לבין בערות הוא, לעתים, מטושטש. הם מאופיינים בתלות חזקה, באישים כאריזמטיים, באמונות שבחלקן נראות תפלות ובתפיסת עולם מאגית. תלמיד-מורה זה, שיהיה עם סיום לימודיו למורה בכיר, ובנתונים של היום עשוי לתפוס בקרוב מאוד מנהיגות בבית ספר – שאינו מודע לתגובתו – מסכן במידה רבה את מיצוי נכונותו, יכולתו וכשריו של התלמיד הישראלי הטיפוסי, שיהיה נתון למרות ההוראה של מורה זה.

ניצנים ראשונים של חולשה זו כבר נראו בעבודה המעשית, כמו, למשל, במניעה כמעט כפייתית של יכולת העמידה אל מול קושי⁵, בהתייחסות פראזיולוגית (דמגוגית, בומבסטית או כוחנית) אל רעיון, בניסוח "כמו מלומד" של בעיה או טקסט, וחוסר יכולת להגן על פתיחה זו. מסתמנת נטייה למנוע מן התלמידים שהם האובייקט בעבודה מעשית, התייחסות משמעותית אל החיים האמיתיים, ומניעה זו מחנכת באופן פאראדוקסאלי לשקריות. במובן מסוים נראים סממני סגנון של אלימות מילולית.

אני מבקש לבדוק תופעה זו ואת התמונה שעלתה מן האירועים שבפרק הקודם, להבין את קשריה, להתחקות אחר הגורמים ולנסות להתיר משהו מן הפקעת המסבכת. במלים אחרות: לחקור דבר שנראה בעיני הכרחי. איך עושים חקירה זו?

אמנה להלן, בסדר מקרי, חלק מן התחומים והמיקודים המקושרים להכשרת מורים, שיש בהם זיקה של עיקרון ומעשה ל"חקר מקרה". התחומים הם אלה:

1. אמונות ודעות. 2. החינוך הדתי. 3. הוראה וחינוך. 4. הכשרת מורים. 5. דפוסים תרבות וחברה. 6. הטיפולוגיה של שתי תרבויות חשיבה. 7. תכנים ואפיונים של תרבות "מזרח" ו"מערב". 8. פסיכולוגיה חברתית-חינוכית. 9. פרקים רלוונטיים באנתרופולוגיה וסוציולוגיה. 10. שלבי התפתחות. 11. האינטגרציה החינוכית. 12. דידיקטיקה רלוונטית. 13. פשט, דרש ואגדה כדיסציפלינה מטפחת. 14. מחקר חינוכי ועוד.

מחקר שהוא ראוי לשמו צריך שיהא ארוג ידע שיטתי וסמוך על בסיסים נרחבים. היעדרם של תנאים אלו מגביל את הממצאים שהופקו למקרה המיוחד שעליו נתבקשה התשובה. כך גם נמנעת היכולת לעשות בו שימוש יעיל. הבסיסים האמורים הם ה**תיאוריה**.

תיאוריה העושה מסגרת מחקרית להולמת היא כזו המסכמת את הידע המצוי על אותו נושא נדון. היא מבררת ככל הניתן את היחסים שנמצאו בין התכונות והמרכיבים השונים ועושה להכללתם במסגרת כוללת. המסגרת הכוללת מספקת סיבה (Cause) – אובייקטיבית במובן המדעי – או טעם (Reason) ונימוק – במובן הסובייקטיבי. בעשותה זאת היא מסבירה את טיבם של הקשרים והאירועים שבהם היא דנה. מתודולוגיה טובה היא אפוא שיטה יעילה המקובלת כאובייקטיבית. היא עשויה להנחות לשם קבלת תשובה מספקת על השאלה שהוצבה במחקר. היא צריכה לעמוד בקריטריונים מדעיים.

אמור מעתה: **אירועים**, **תופעות** או **התנהגות**, שאותם אנו בודקים, יקבלו את מלוא

5. מניעה זו מוסברת כאמצעים שמורה נוקט בהם בבואו להגן "כאילו" על האינטרסים של תלמיד הנראה מתקשה. עניין זה כבר נדון בהרחבה אצל רבים. ראה, למשל, שטאל, "יחס של מורים אל תלמידים טעוני טיפוח", עיונים 11.

משמעותם ע"י מסגרת עיונית – בתוך **מתודה** יעילה. **ההכרעה** בדבר טיבה של **מתודולוגיה** הולמת תלויה בין היתר גם בארבעת המרכיבים שלהלן:

1. תחומי "העבודה" ונושאייה.
2. הכתובת היעודה או טיבם של הקוראים האפשריים.
3. הרקע הנתון בניסיון אישי של הכותב.
4. זהותן של הכותב.

ארבעה מרכיבים אלו, כשהם משולבים, עושים את המשמעות העיונית וההשלכות המעשיות. מהי אפוא המשמעות העיונית והמעשית של אלו לגבי **המסגרת התיאורטית?**

1. תחומי "העבודה" ונושאייה

מכלול מורכב זה שרשימה זו מתארת אינה מאפשרת הגדרה שיטתית המזוהה ע"פ קטגוריה מזדעית חד-משמעית. קטעי החיים והמגמות הנדונות מורכבים מהקשרים רבים ומסובכים, שיש בהם נגיעה למסגרות ותחומי מחקר שונים המשתלבים אהדדי⁶. לא ניתן אפוא להפריד ולזהות הקשר מסוים ולתמוך אותו במסגרת שיטת מחקר מגובשת. צירוף מלאכותי של מספר שיטות מחקר, אף הוא אינו אפשרי, בשל ההנחות המחייבות, המקושרות בכל שיטת מחקר.

2. הכתובת היעודה או טיבם של הקוראים האפשריים

"הנמען המובלע"⁷ מכוון אל ציבור המלמדים במכונים להכשרת מורים, שע"י "ישיבות ההסדר" בישראל. ציבור זה, המונה יותר מ-250 מומחים, אחראי באופן ישיר על כ-3000 תלמידים, ב-16 ישיבות הסדר, ועל 3 שלוחות של ה"מכון", לאמור: על כ-350-400 בוגרים לשנה. צא ולמד: לציבור זה השפעה ישירה ועקיפה על אלפי תלמידים. רוב מורי המורים שבמכונים מקובלים כבכירים המצטיינים בתחומים רבים. הם אנשי

6. על דמיון אותם קשיים ממש ובניסוח דומה, ראה מאמרו של קדושין, "האני וינפס החברה", בספרו של אברהם הולץ, **בעולם המחשבה של חז"ל**, ספריית פועלים 1978/9. קדושין, הדן בבעיית ההגדרה של "מושגי הערך" מתוך עולם התלמוד והמדרש, מנסח זאת כהאי לישנא:

"כל דיוננו עד כאן, אגב, מתזק את הטיעון בנוגע לנסיגות להגדיר את מושגי הערך. אם נכון כי מושגי הערך מעצבים את ייחודו ואת צביונו של האדם, ממילא אך שווא ואיוולת כל ניסיון להגדירם. איוולת, לפי שמיד עם גידור מושג הערך, להיותו קבוע וזהה לכל אדם, תופסד הגמישות הקשורה לצורך ביטוא ייחודים והבדלים שבין הבריות. וגרוע עוד יותר, באם חוקרים מתייחסים בכובד ראש להגדרות ואם מנסים להתאים את רוחו-ליבו של כל אדם לאותם גדרים ותבניות שבימיטת סדום". בעיה זו מדגים המחבר בהערת שוליים, לגבי גישתם של הוגי דעות אמריקאיים בבואם להגדיר את המושג "דמוקרטיה".

7. כך מנסח זאת שקד. ראה גרשון שקד, **פנים אחרות ביצירתו של ש"י עגנון**, הקיבוץ המאוחד 1989. שקד, המטפל ביצירותיו של עגנון, מרבה לדבר על "הנמען המובלע", הוא הקורא המיועד, שאליו התכוון עגנון, המבין את הטקסט שהוא חצוב כמתוך חוליה בשלשלת ספרות הקודש. אלו הבקיאים בספרי הקודש ומוזעים למגוון ערכיו, תכניו, רעיונותיו ושפתו, מסוגלים לקרוא עגנון, להבינו וליהנות. הגדרה זו של שקד "מוציאה" אפוא את מרבית בוגרי בתי הספר הממלכתיים הישראלים ובתי הספר היהודיים בחו"ל, ובהם גם בוגרים רבים בעלי רמה אקדמית אך נעדרי בקיאות בטקסטים יהודיים מסורתיים. קביעתו כוללת, כמובן, גם קוראי עגנון מתורגם. מה שנשאר אפוא אינו אלא קומץ של מבינים שהתחכו על ערכי הטקסט. קוראים אלו מתמעטים והולכים.

מקצוע מעולים, המעורבים היטב בתחומי עיסוקיהם. למרות זאת, מניסיון אישי מצטבר והכרה קרובה עם רבים מהמורים, ניתן להסיק:

א. הבנת הרקע התרבותי-החברתי וקבלתו, כמו גם רווחתו הרגשית-רוחנית של תלמיד, אינו מעיקר עולם האינטרסים של רבים מן המורים. אני מניח, כי רבים מהם נוטים להדגיש בהוראה את התכנים. בעיקרו של דבר הם חיים בהכרה, כי כל שנשאר עוד לדעת על תלמידיהם – כמו אפיוני תרבות, דפוסי חשיבה, התנהגות וכיו"ב – כבר ידוע. הוא מה שיהיה.

ב. רבים מהמורים המעורבים מאוד בעשייה מתקשים להפנים מידע האמור לגרום לשינוי הרגלים או יחס. יש גם כאלה שאינם מעוניינים בכך, כלל זה נקוט בידם: "אחרי המעשים נמשכים הלבבות"⁹. בתשתית מונח העיקרון שהלימוד והעשייה הם בסופו של דבר הגורמים המכריעים. התלמיד יעשה המאמץ הדרוש ויתגבר, אנו המורים מחויבים בכל העזרה הנדרשת. רקעו התרבותי-החברתי, כמו הרקע הכלכלי, למרות חשיבותם, לא הם המכריעים. רצונו והתמדתו של התלמיד המה הגורמים הקובעים.

צא אפוא ואמור: חשיבותה של רשימה זו תימדד גם במידת הרצינות, שבה יתייחסו "הקוראים-הנמנעים" אל הדברים, ובמידה שיהיו מסוגלים לקבל ולשנות אורח-חשיבה.

3. הרקע הנתון בניסיון אישי של הכותב

הרקע האישי ונסיונו של הכותב, העומד בזיקה שבין העיון (התיאוריה) והמעשה, נעוץ בעשייה החינוכית שתחילתה בקרית-גת של סוף שנות החמישים. שם למעשה ראשית צמיחתה של העבודה, שם למדתי, בדרך הקשה, את טעמה השלילי, ואת המחיר הכבד של כפיית תיאוריה והשפעתה על המעשה החינוכי. כמנהל בייס לא יכולתי לקבל

8. על נורמה-תופעה זו, שזוהתה כעיקרון, כבר נכתב בכתב שונות והיא הוכרה כאחת ממחדלי החינוך. משלל הדוגמאות אסתפק באחת. הישיבות התיכוניות לא קיבלו כלל ולא הכירו – בעיקרון – דפוסי חשיבה והתנהגות שאינם מדפוסי הישיבה האשכנזית (הליטואית) הקלאסית, שראשי הישיבות הם תוצריהן. לפיכך: סגנונות הוראה ותפילה, דפוסי התנהגות של שבת, סעודה, זמירות, לבוש וכל כיו"ב, שלא היו מנורמות הישיבה, לא הוכרו כלגיטימיים. בעיית "הסגנונות" הייתה תמיד לאבן נגף. הישיבות שנחשבו יוקרתיות "התקשו" אפוא לקבל ולעכל תלמידים יוצאי מזרח. רוב הישיבות, כמו גם האולפנות לבנות, הקפידו בבחינות הקבלה, והיו גם כאלה ש"הצטיינו" בכך. אלה מן התלמידים שנקלטו, "התחייבו" להיות טובים מן הטובים ולהוכיח יכולת מתמשכת. למכלול זה היו השלכות מגוונות.

עם הזמן, ככל שאוכלוסיית התלמידים יוצאי המזרח נוקקה לשירותיהן של הישיבות התיכוניות והאולפנות, ככל שהישיבות נתרככו בעקבות גורמים מורכבים, והזמן גם הוא עשה את שלו, נוצרה דינאמיקה שאיפשרה הכרה וקבלה של סגנונות נוספים. היום כבר מקובל לקיים ישיבות תיכוניות ואולפנות המזוהות לפי טיב אוכלוסייתן. קל היום לזהות ישיבות ואולפנות שרוב אוכלוסייתן היא מיוצאי מזרח. ויש בעלי אומץ חברתי, תרבותי ויושר אינטלקטואלי – המעזים לציין נורמה ורמה של עדיפות.

9. **ספר החינוך**, מצוה ט"ז. היגד זה והאחרים הם חלק מאינוונטר התגובות הטיפוסיות שחוויתי: וגדול הלימוד המביא לידי מעשה (מעין זה, אבות ד', ו') – "ולא המדרש עיקר אלא המעשה" (אבות א', י"ז); "כל שמעשיו מרובים מחכמתו מתקיימת" (שם ג', י"ב); "אבל כל שמעשיו מרובים מחכמתו, למה הוא דומה, לאילן שענפיו מרובים ושרשיו מרובים, שאפילו כל הרוחות שבעולם באות ונושבות בו, אין מזיזים אותו ממקומו" (שם ג', כ"ב).

הכרעות שנגזרו מסדרת מבחנים¹⁰, שהיו מקובלים אותו זמן להיות מוסמכים ביותר, ושהיו אמורים להכריע גורלם של התלמידים בתחום העיוני-המעשי. למדתי, כי במעשה החינוכי אין לסמוך רק על בסיסים תיאורטיים הנגזרים מדיסציפלינות ומהקשרים שונים, גם אם יהיו אלה מוסדות סמכותיים עם הילה של מכובדות ויוקרה. אפשר, כמובן, לגזור מהם מסגרות לתחומי חשיבה. אפשר להיעזר בהם לצרכים עיוניים ואחרים, אך אין לקבל מהם הנחיות העשויות לקבוע גורלם של אנשים צעירים, שאין ברשותם ובכוחם הכלים להבין ולהתמודד עם התוצאות החזויות¹¹. רקע אישי זה נעוץ, כאמור, ביסודה של עבודה זו.

4. זהותו של הכותב

אחת הבעיות העשויות להכריע איכות מחקר וטיבו היא מסגרת הזהות שחוקר תופעה או התנהגות נתון בה. מהן ההכרעות שחוקר זה, הנתון בפרדוקס של זהויות, צריך שיהא מודע להן, כפי שהוא צריך את היכולת להגדיר זהות, כשעליו להכריע בין עולם הערכים הנתון לבחירה לבין הנתונים המדעיים האובייקטיביים שהם כבר מוכרעים ועומדים. ניסוח אחר: א. מיקומו של חוקר המחויב במצוות ("דתי") בין מחקר אימננטי¹² לבין טרנסצנדנטי¹³. ב. בין חברות "קהילה" אימפליסית¹⁴ לבין חברות בקהילה אקספליסית¹⁵.

10. בחינות של העיר עצמה. מבחנים פסיכוטכניים שהופקו ע"י מוסד סאלד היוקרתי (כיום מכון הדסה ליינוץ בבחירת מקצוע) ובחינות הסקר הרשמיות של משרד החינוך. הצד השווה שבהם, שכולם ניבאו כישלון מוחלט לתלמידים שביקשו להגשים עצמם בתיכון עיוני.

11. בוגרי ביה"ס קיבלו ציוניהם מ"מוסד סאלד", ממשרד החינוך, מעליית הנוער וממועצת קרית גת, לצורך קביעת זכאות לשכר לימוד. סך כל תוצאות המבחנים (הפסיכוטכניים, בחינות הסקר וכיו"ב) הראו כישלון מוחלט. הציון הכולל הגבוה ביותר היה (של תלמיד בשם עי' בוכריס) 45. כל היתר השיגו פחות מ-40. לפיכך, לא רק שלא זכו בהקלות הנדרשות, אלא הומלץ כי ישלימו "דו שנתי" בלבד ובמסגרת קורסים של משרד העבודה. "אולי יצליחו". כל ה-15 נקלטו מתוך מאבקים ומאמץ ניכר בישיבות תיכוניות ("יתב מאיר", "כפר הרא"ה", "שדה יעקב" ו"ישיבת הדרום"), למרות ההמלצות האישיות ששללו מהם לא רק מענקי לימודים, אלא גם הזדמנות הוגנת לגיטימית לנסות, אם ירצו, את "מזלם וגורלם" ש"ניבא" כשלוך.

כולם סיימו את לימודיהם בישיבה, חלק ברמה גבוהה של הצלחה. שניים בלבד נזקקו לעשות בשנית בחינות בגרות במתימטיקה ובאנגלית. חמישה מן הבוגרים סיימו לימודיהם במכון להכשרת מורים ברחובות. אלו ואחרים סיימו בהצלחה תואר ראשון במקצועות מגוונים. חלק גם עשה תואר שני. לכולם מעמד של יוקרה ומכובדות בחברתם.

לו נסתמכתי על הנחיות הנגזרות ממערכות "כוחניות" אלו, לא היו חייהם של 15 בוגרים ויותר ומשפחותיהם – כמה שנוגע לנורמות של ערכי חיים ואיכות חיים, במובן של הקידום האישי, המעמד החברתי, כלכלי וכד' – מתנהלים כפי שהם מנוהלים עתה. ההשוואה שנעשתה בזמנו בין מעמדם האישי הכולל של בוגרי אותה שנה בקרית-גת לבוגרי מוסדות אחרים מקבילים (בקריות מקבילות ובעיריות שונות שנקראו אז "ישובי עולים" ו"עיריות פיתוח"), ש"נעטרו" להמלצות ולהנחיות, מוכיח זאת. הרמה האופטימאלית הגבוהה של המימוש האישי, בהישגים הנמדדים על מורכבותם, הייתה של בוגרינו. זה עצוב.

12. כשהוא מזוהה ומקושר כחלק מן הקבוצה הנחקרת.

13. שהוא חוקר נייטראלי-אינדיפרנטי.

14. בעל אמונה אבסולוטית, כשהיא מרומזת, עקיפה ומופנמת. איש זה, למשל, מקיים תורה ומצוות כשהוא נתון להכרעה (הכנעה) התלויה באופן מוחלט בסמכות: תורה, הלכה, אישים, פילוסופיה או אידיאולוגיה וכיו"ב. מנקודת מוצא זו, הרב שך, הרבי מלובביץ' ופרופ' ליבוביץ' מחויבים ע"פ אמונתם הטוטאלית לתו"מ, לפי תפיסתם-הכרעתם.

15. חיצוני, ברור, שאינו מרומז, שאינו משתמע לשתי פנים. המקיים תורה ומצוות מתוך עמדה של בוחר השוקל ומכריע. איש זה, למשל, עשוי להיות חבר "תנועת אנשי מדע שומרי תורה" או חבר תנועת הציונית דתית המגשימה תו"מ, או בקיבוץ הדתי מול התנועה המסורתית לגווניה המחויבת ליהדות ע"פ דרכה ותפיסתה.

החוקר שאני מבקש לייצגו הוא איש מערכת החינוך הדתית, המגדירה עצמה כמחויבת במצוות¹⁶.

מצד שני, החוקר שבי מתחייב לקיים גישה ביקורתית-מדעית, בלתי משוחדת, ולעולם נוטה לאובייקטיביות. בעשותו כך, החוקר מבודד משתנים, הוא מערער על יסודות עשייה או עיון; פעמים אף "יתקוף" אישים או התנהגות של מנהיגים המייצגים עולם של "תורה" ו"הלכה". החוקר מחויב לתקפות¹⁷ ולמהימנות במשמע של אמינות¹⁸. נמצא, שחוקר, המוגדר כמקיים מצוות, לעולם הוא חווה (כשהוא מתנסה) פאראדוקס.

רוזנהק¹⁹, המבחין ברהיטות רבה בין תפיסות מגוונות שונות של המחויבות למצוות, אשר בכל זאת נמצאות כה מקוטבות, עושה²⁰ עבודה מעמיקה²¹ בהבחנות שבין תפיסות שונות המשפיעות על החינוך הדתי. החוקר הדתי, הנעשה מודע לחלק מן ההבחנות, מתקשה מאד לנסח שאלה מחקרית. כך מבחין רוזנהק בין יהדות שנקודת מוצאה אימפליסיט – היא אישית, חווייתית הקשורה טוטאלית לאמונה, דתיותה אוניברסאלית, אימננטית ומופנמת – לבין תפיסת היהדות בביטוייה האקספליסי: שהיא מייצגת נורמטיביות, דת מאורגת, קהילתית, טרנסצנדנטאלית. שתי הגישות מציעות השלכות חינוכיות, כמו, למשל, מהי אמת, מהן נורמות, מה יהיה היחס לתחומים אחרים, לדתות אחרות, מיהו האדם המחונך²². הבחנה בנקודת המוצא מחייבת ניסוח משתנה של תיאוריה חינוכית שחוקר דתי יכול לחיות עמה.

הבחנות נוספות, גם הן מנקודת מוצא של מחויבות ואחריות רבה, מציע אייזנברג²³, המתאר את קשייו של מחונך דתי. כותרות דבריו הן אלה:

א. פער בין אמת קנויה לאמת מתגלית; היינו, תלמיד אמור לגלות בכוחות עצמו את האמת הידועה לנו מכבר.

16. אחת מהן מורה על "והיו עיניך רואות את מוריד" (ישעיה ל', כט). וכך: "ועשית על פי הדבר אשר יגידו לך... ושמרת לעשות ככל אשר יורוך... לא תסור מן הדבר אשר יגידו לך ימין ושמאל" (דברים ט"ז, ח-ג). תמצית הספרות הדנה בעניין זה מסתמכת על עקרונות של "כזה ראה וקדש" (רשי"י לשמות י"ב, א). במובן מסוים משמע הכנעה וקבלת סמכות. מולו עומד העיקרון: "אלו ואלו דברי אלוקים חיים הן" (עירובין י"ג, ע"ב; גיטין ו', ע"ב). עניין זה נדון הרבה, אך אין זה מגוף רשימה זו.

17. התאמה למציאות האובייקטיבית, בודק את שיועד לבחון.

18. יציבות ועקיבות פנימית העומדת בכל הנסיבות.

19. ראה מ' רוזנהק, "להיות תמים עם ה'", חינוך לתורה עם דרך ארץ, **ניב המדרשיה** 1984.

20. ראה:

M. Rosenak, *Commandments and Concerns*, Jewish Religious Education in Secular Society, New York, The Jewish Publication Society, Jerusalem 1987.

21. חוויה אינטלקטואלית ואתגר לא שגרת, בהתמודדות עם בעיות נוקבות מתוך בהירות אופטימאלית. בין היתר הוא דן בעולם החינוך היהודי הדתי מול האתגר של התפיסות המוצעות ע"י העולם החילוני.

22. לפי זה יהיה המחנך שנקודת מוצאו אקספי פונה יותר לאמצעים, שעה שהאימפ' מכוון למטרה עצמה, לערך, לעיקרון. האקספי, בהיותו רלאטיבי, אינו מחפש דרך להשוות את הגישה שלו למושגי אחרים. הדת היא מעגל סגור, מהות לעצמה. שעה שהאימפ' מחפש תקשורת, הרחבה לגבולות אוניברסאליים, האימפ' רואה את התלמיד במרכז, הסביבה מחייבת, החוק הוא השתקפותו של המצב האנושי ואינו יוצר אותו. המצווה היא אמצעי ולא מטרה. הסמכות נובעת ממשמעות הקיימת בכל מצב. היא אוניברסאלית בגישותיה לערכים. כל זה מול התפיסה של מחנך שעמדתו היא אקספליסיט.

23. יהודה אייזנברג, "על שלשה מתחים בחינוך הדתי", **דפים** 8, המחלקה להכשרת עובדי הוראה, המכון לתכנון לימודים, משרד החינוך והתרבות, תשמ"ט. נושא זה הוא אחד מן הבעייתיים, שנדון בהרחבה בבמות שונות ומערור תמיד עניין רב מאוד. אזכיר רק אחד.

ב. תלמיד עומד בין ההכרח לחקירה חפשית לבין חקירה על פי כללים נתונים, לאמור: הנחות שאינן עומדות כלל לדיון פתוח.

ג. החדש מול הישן – חתירה לחידוש בתוך מערכת שכל ערכה הוא בשימור הישן. אנסח זאת אחרת: החוקר, במובן האימננטי, שהוא מתוך המערכת, המזוהה עם עקרונותיה, המחויב ותלוי בה תלות טוטאלית, מביא עמו מ"בחוץ" עמדות ומערכות חקירה שאינן בהסכמה, ופעמים אף מנוגדות בתכלית לטבעה של המערכת שבה הוא חי. הוא, שמבפנים מזוהה עם הערכים והעקרונות, אמור לבקר אותם יסודות, ערכים או אישים (ממד של התנשאות), שעצם טבעם הוא שאינם נתונים כלל לביקורת ולהערכה אובייקטיבית מדעית. בעשותו כך הוא פוגע בטוטאליות, שהרי לא הצליח להפנים ערכי יסוד של הכנעה מפני הרשות שבתוכה הוא חי. פגימה זו משקפת ערעור בשייכות. נמצאת אפוא עדותו פסולה.

החוקר, במובן הטרנסצנדנטאלי, שהוא מחוץ למערכת, שאינו מזדהה עם הקהילה הנחקרת, שלא קיבל מחויבות, משלא "הצליח" להפנים את ערכיה ועקרונותיה הבסיסיים, נשאר חיצוני. מכאן, שאינו מסוגל לכבדה במובן של "קבלה". חוקר זה גם לא "יכיר" ברגישויות, בנימים המוסתרות, העושות את קשרי הקהילה למה שהם, למשמעותיים. הוא לא "יקרא", ומובן שלא יהיה מבין כהלכה, עובדות במובן שחברי הקהילה מתכוונים לבטא. כיצד זה יוכל אפוא חוקר שכזה "לקרוא", להבין ולהעריך, אם לא חווה את המהות הטוטאלית. נמצאת אפוא עדותו, אף היא, פסולה. נראה כי הפתרון קשור לנכונות, שיש לפתח אותה, וליכולת²⁴ המתממשת. יש

24. ראה אליעזר ברקוביץ, **ההלכה כוחה ותפקידה**, מוסד הרב קוק, ירושלים 1981. ברקוביץ, הדין בבעייתיות של המתח שבין "ההלכה והמציאות", מתאר בהרחבה "אירועים" העומדים במבחן זה שהוכרעו ע"י מורי ההלכה. חלק מן המושגים הטיפוסיים המסכמים עניין זה והפכו לשגרה מקובלת הם: "לא ניתנה תורה למלאכי השרת" (מעילה י"ד, ע"א), שפירושו הוא שיש להתחשב בטבע האנושי, ואין לדרוש את הבלתי אפשרי שהוא אינו מכוח טבעו. הטבע עצמו הוא חלק מן היצירה. "אין גוזרים גזירה על הציבור אלא רוב הציבור יכולים לעמוד בו" (בי"ב ס', ע"ב). "לא דברה תורה אלא כנגד יצר הרע" (קידושין כ"א, ע"ב). יוצא אפוא, כי "מוטב לחנך את האינסטינקטים הבלתי מרוסנים שבאדם ולהתיר את מה שא"א לאסור ולהנות את ההיתר בתנאים שידריכו את האדם לקראת יחסים בין אנושיים יותר ויותר מוסריים ואנושיים" (ע" 38).

כך הוא המושג: "שלשה דברים התירו סופן משום תחילתן" (ביצה י"א, ע"ב). במסגרת הכרעה זו נכנסו דברים נוספים, כמו, למשל, "הנח להם לישראל, מוטב שיהיו שוגגין ואל יהיו מזידין" (בי"ב ס', ע"ב). "היכא דאפשר אפשר דלא אפשר לא אפשר" (יבמות ל"א, ע"ב). כך גם במערכת ההלכות הקשורות ל"מפני תיקון העולם" (גיטין מ"ז, ע"א). "התורה חסה על ממונן של ישראל" (נגעים י"ב, מ"ה).

הרעיון שביסוד מושגים היגדים אלו הוא בכך, ש"העיקרון" הוא המנחה. העיקרון העליון הוא הנורמה המאשרת או אוסרת עניין זה לעולם, והיא חלק מן ההתנהגות הראויה להיות. אך מה נעשה, וינשתנו הטבעים" (או"ח קע"ג, ס"ק פ, ועוד). אותן החזקות שהיו מקובלות בחברה במובן של "לכתחילה" נעשו "עתה" תלויות בזמן, במקום ובנימוסי החברה. הדברים נשתנו בשל "חולשת הדעת" ו"מצוקת העתים" וכיו"ב, והם אלו המכתיבים "מעתי" או מניחים יסוד ל"חידוש", האומר כי בשלב זה הותר הדבר ובדיעבד בלבד, בשום פנים לא לכתחילה (הדוגמאות כה רבות, אני פטור מלהדגים). בבוא הזמן, בעתיד האידיאלי, ישונו הדברים למקורם ולעילת הדברים, שהוא השגת המיטב האפשרי שהאדם יכול להגיע אליו.

"הבעיה" מתעוררת כאשר האדם החל "מאבד" בהדרגה את הקירבה – המגע – אל היסודות העקרוניים. בשל כך הוא נוטה לעשות שינוי בעיקרון הקובע. בזה נעשה יסוד "הבחירה" וההכרעה לתלוש ורדוד. הוויתור שנעשה בשל "חולשת דעת" או בשל נסיבות מכתכות הפך לעקרון הפשרה.

המתקשים או מאבדים נכונות או יכולת להתמודד. בכך שוב זו (אולי נעקר) העיקרון ממקומו והופך להיות פשרה. המרחק ביניהם הולך וגדל, עד שאובד הסיכוי – לדעת המחמיר הקיצוני – להשיב אותה ה"קרבה" האינטימית אל העיקרון.

זהו, לדעתי, אחד הבסיסים בויכוח שבין ה"דוחים" את המציאות (הרלוונטית, של היום-יום), הצמודים לעקרונות ראשוניים בכל מחיר, הפטורים, לכאורה, מעמידה במתח, לעומת אלו המבקשים להסתגל למציאות המכירה במתח ככורח קיומי ולעשות כדי להתפשר עמו. אלו ואלו מעצבים את ההלכה בדרך התואמת את אורח החיים שבחרו בו²⁵. במובן זה, לצורך "עבודת" מחקר זו, כשאני נתון בין הקטבים שבין הטרנסצנדנטי והאימננטי, המכיר בגבולות שהותחמו בין האימפליסי והאקספליסי, אעז ליטול אחריות לצורך זמן, מקום ושעה. ואכריע.

מכל האמור עד הנה ניתן לסכם, כי על רקע הנושאים שנדונו: א. תחומי "העבודה" ונושאים. ב. הכתובת היעודה או טיבם של הקוראים האפשריים. ג. הרקע הנתון בניסיון אישי של הכותב. ד. זהותו של הכותב – במורכבותם ובאופן שבו הם יוצרים קונפיגורציה (תבנית משלבת אלמנטים המכורכים זביז) – הם אשר יהיו הרקע לדיון שלהלן בדבר הקשר בין המעשה והעיון.

ברייתוי²⁶, המקשר בין המעשה והתיאוריה, רואה ביניהם זיקה קבועה ומתמשכת. הוא מגדיר תיאוריה כ"מערכת המורכבת מסדרה של השערות המצטרפות למערכת דדוקטיבית (היסקית)", ר"ל: מערכת המסודרת כך, שמתוך מספר השערות, המהוות את ההנחות, נובע כל היתר בדרך ההיגיון.

תכונה נוספת של תיאוריה במדע המודרני היא של סלטיז וחבריו²⁷, הקובעים שתיאוריה היא, במובן מסוים, טנטטיבית, שהרי היא תלויה בממצאים נסיוניים ש"אושרו" עד אותה שעה, על יסוד הסתברות, לאור אותו ידע קיים. הניסיון אכן מלמד, כי ידע נוסף נוטה לשנות מערכי חשיבה, ומעלה מסקנות אחרות, העושות לשינוי התיאוריה.

מכאן ואילך נעשית "הפשרה" לאופנה ודרך חיים, והיא היא זו התופסת בכורה, העומדת במתח האמור שבין העיקרון המנחה למציאות.

לפי תפיסה זו עולה, כי "המחמיר בעצמו" או זה הדורש חומרה מקהילתו מבקש בעצם להחזיר את העיקרון למקומו הראשוני הראוי שיהיה. יש טוענים כי העתים מזמנים מתחים חדשים לפרקים. כך הרב שך – בכנס ב-28 במרס 1990 – בדרכו הקיצונית: "אנו חיים בתקופה איומה, אין יום שאין קללתו מרובה משל חברו...".

25. כך, למשל, נקבע סדר עדיפויות במובן של "הלכה ואין מורין כן", ובפאראפראזה: להורות למרות שאין זו הלכה. מערכת גדולה של מקרים והיגדים קיימת בתחום ערכים אלו. מורי הלכה מובהקים ידעו בדרך כלל להוליך את שואליהם הנוונים שהיטיבו לשאול אל פתרונות הוגנים לצורכי המקום והזמן. רבים הם תלמידי חכמים "מאמינים" היודעים להבחין בין האישים, העקרונות ו"האמיתות", המסוגלים "לבחור" ולקבל הכרעה. פתרון זה אינו "פתוח" כאופציה הנתונה ל"המון". במידה מסוימת היפך עניין זה עצמו ל"פתרון" למעין "עיקרון זוטא", הנחוץ לחלק מן התהליך ההלכתי. הפוסקים אינם מניחים לגישה זו, שתהא פתוחה בכל הזמנים ולכל אחד, אלא נעשו דברים שהותרו לצורכי שעה, זמן ומקום, והותחמו ל"חברים" בלבד. הנחה מוסכמת היא, כי "החברים" יהיו מודעים היטב לגבולות.

26. R.B. Braithwaite, *Scientific Explanation: a study of the function of theory, probability and law in science*, Cambridge 1955.

27. C. Sellitz, M. Jahoda, M. Deutsch and S.W. Cook, *Research Method in Social Relation*, Henry Holt and Company, 1959.

ליבוביץ²⁹ דן בין היתר בהבחנה שבין תיאוריה מדעית לבין תפיסות מוסר. ליבוביץ מפריד בין ערכי המדע וערכים שבמוסר. הוא מדגיש תמיד, כי מושג "האובייקטיביות", בתיאוריה מדעית, אינו חופף את מושג "האמת". שהרי "אובייקטיביות" הוא דבר, שעל רקע הידע המשותף של כל בני האדם אי אפשר להם שלא להגיע לאותה מסקנה בדיוק. אפשר באותה מידה גם לקבוע, כי הידע עצמו אפשר שהוא יהיה מוטעה, ועדיין אין אנו יודעים זאת. ליבוביץ מרבה תמיד²⁹ להדגיש את ההבחנה שבין המגמות והתכליות האנושיות, הנתונות לקביעתן של רציות, נטיות והערכות אישיות מקריות. הן בדרך כלל שרירותיות ומתחלפות. אין לנו עליהן כל קנה-מידה אובייקטיבי, לעומת מבחן קנה המידה האובייקטיבי של היעילות המדעית. אלו הן שתי מהויות נפרדות לחלוטין. הדברים האמורים על מקומה של תיאוריה, בתוך מערכת התכליות האנושיות, מקבלים משנה תוקף אצל לוקינסקי (שנה 1970). הוא מציע לאפשר לאנשי השטח המצויים בפנים, אופציות שליטה על תיאוריה הבאה מן החוץ, שהרי אנשי השטח, העושים במלאכה, לצד נטיותיהם האישיות, נתונים הם לרוב בתוך מסגרות של הנחות יסוד הנבנות מתוך העבודה עצמה. צריך אפוא, לדעת לוקינסקי, לאפשר לאיש השטח, יחד עם תחושת המכובדות (Dignity), גם יכולת שליטה על תיאוריה. הפרקסיס, המעשה החינוכי, הוא המפגש של תיאוריה מתפתחת המשולבת בעשייה.

שוואב³¹ מדגיש בעבודותיו את הקשר הבלתי אמצעי, כמו את הזיקה הקבועה, המתקיים בין המעשה החינוכי והעיון (האקדמי). הוא³² חותר למצוא את המנגנון אשר יצליח להעמיד גשר משמעותי, יעיל ומפרה, בין מהויות (עולמות) אלה, משהו מעין רשות מתווכת שעולמה מעוגן ונטוע היטב בשני התחומים יחדיו, המסוגל ברוזמנית "לעשות" בתוך עולם "העיון", ואותה שעה ממש "מעייין" בשעת ה"מימוש"³³.

בדיעבד, אני מסתמך על לוקינסקי (שם), המציין כי הפרקסיס-המעשי הוא המפגש של התיאוריה המתפתחת במעשה החינוכי. לדבריו, מתודולוגיה טובה מניחה, כי האסמכתות (או ההסתמכות) על בסיסים תיאורטיים טובים תנחה את העבודה משלבי

28. ישעיהו ליבוביץ, **שיחות על מדע וערכים**, קצין חינוך ראשי, משרד הבטחון, 1985.
29. י ליבוביץ במאמרו: "על מדע ומוסר", **מחשבות**, גיליון 18, 21, 22, 1966; "כמויות ואיכות"; "בין מדע לבין ערכים ואידיאולוגיה", **מדע** י"ג, 1968; "האמנם מהפכה?" **פתחים**, גיליון 20, 1972; "הומניזם בעידן מדעי טכנולוגי", **עיון** כ"ה, 1974; **אמונה, דת ומדע, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל**, ירושלים ותל-אביב, שוקן תשל"ו.
30. ראה: Joseph Lukinsky, **Teaching Responsibility 21 years later: Reflections on Curriculum Character Education, And the Practitioner As Researcher**, 1989. (not published).
31. ראה עבודותיו: Joseph Schwab, "On the Corruption of Education by Psychology", **School Review** 66(2), 1958; "Problems, Topics, and Issues", in Elam, Stanley (Ed.), **Education and Structure of Knowledge**, Rand, Chicago, 1964; "The Practical: Arts of Eclectic", **School Review**, August, 1971; "The Practical, Three: Translation in Curriculum", **School Review**, August, 1973; "The Practical: A Language for Curriculum", **School Review**, November, 1969.
32. בעקבותיו הלכו תלמידיו: לוקינסקי, פוקס, שולמן ואחרים.
33. הממסדים החינוכיים לא השכילו אלא להעמיד את הרשות – הפונקציה – של ה"מפקח". מפקח זה הוא העומד בין הרשות המעיינת (היינו: האקדמיה, ולרוב הממסד) לבין עולם העשייה. רשות זו בשום פנים אינה ממלאה את הפונקציה של התיווך במובן של הפנמה ועיבוד של שתי המהויות הללו. במובן מסוים מושג "מפקח" הוא עיוות או אשליה (הייתי מכנה זאת "קריקאטורה") של מה שראוי להיות "המתווך" ע"פ שוואב.

המחקר עד לתוצאות החזויות או המקוות, לאמור: הדברים שבדיעבד מאשרים מעשים שהיו לכתחילה (ראה אייזנברג לעיל).

אמור מעתה, כי המורכבות העולה מן ההיגדים שנדונו מחייבת מסגרת ייחודית של "עבודת מחקר", אם היא נעשית בידי מורה המחויב במצוות. מכאן עולה אפוא, כי "עבודת מחקר" בתחום האמור, שחוקר המחויב במצוות מעורב בה, ראוי שתהיה ישירה. היא צריכה להיות כזו המדברת בשפת החינוך, שהיא, לטעמי, השפה הזורמת עם הכיוון הכללי של ההוראה. "עבודה" בתחום זה מחויבת להיות מודעת בכלעת למתחים שבין תחומי העיון והמעשה. עליה להיות מסוגלת לערער מקום של צורך, לבקר בתוך "קבלה", לכבד, ובו זמנית להיות מוכנה לקבוע עמדה, בתוך מערכות ומסגרות המקיימות פאראדוקסים.

השפה היחידה המסוגלת לעשות זאת היא שפת החינוך או, בלשון אחרת, שפה חינוכית.

ג. שפה חינוכית

שפה של חינוך "מתדברת" בשפת ההוראה. באופן זה חווים אותה מורים בפועל. העיקרון קשור בהווייה הנעשית בכיתת הלימוד. חלק ממאפייניה: היא כוללת, רחבה, מתארת, נוטה לעגל זוויות, נרמזת לדקויות ולרגישויות, לפעמים היא דמיונית, ולא תמיד (כ"כ) מציאותית. היא נוטה לקבל (ולהסתדר עם) ערכים יחסים ולא מוחלטים; לכן אינה מתקשה להיות ולהישמע סובייקטיבית. שפה של חינוך עשויה להיות אינטואיטיבית, ולעתים שפה זו גם מגיבה ספונטאנית. היא מדברת על "הראוי להיות" ו"הרצוי שיקרה". במקום מושגי ה"סיבה", שהם ערכים הלקוחים מן הלקסיקון המדעי, מעדיפה שפה זו את ה"טעם", את ה"תכלית", בהדגישה ערכים חברתיים, אמוניים, אסתטיים וכיו"ב.

אי רון¹ "תוקף" גישות מחקר הנוהגות באקדמיה. רון טוען, כי שיטות אלו אינן מתאימות לצורכי חינוך מעשיים. זאת בשל מנגנוני הזהירות שחוקר טיפוסי מפעיל. הדבר מקשה מאוד על הבנת המימצא ותרגומו לשפה המעשה, כפי שהחינוכאי באמת "מבין" זאת. "כמדעים אחרים, כן גם חוקרי החינוך פיתחו להם שפה משלהם, רצופת מונחים טכניים, שפירושם ידוע רק למי שלמד אותם. גם הסגנון הפך להיות אוטורי ומובן רק ליודעי ח"ן". אין זאת בשל מוגבלותו של איש החינוך, אלא משום ששפת המדע, שהיא שפה עקרונית בעלת עגה מקצועית, לא תמיד היא מעשית, שעה שהמורה הוא איש שמעשהו בשדה, בכיתתו הממשית, ושפתו היא מאוד מעשית (רון נעזר בר' בחיי אבן פקודה, המבקש "שמן הזהירות שלא תרבה להיזהר").

קוגלמס² מצביע על העובדה, כי קשה לגייס חוקרים לחלק ניכר של המחקרים בתחום החינוך, שהם בעיקרם "סקרי תיאור" ו"מקרי הערכה". הקושי נעוץ בעובדה שמחקרים

1. אשר ניהל שנים רבות את האגף לחינוך דתי (חמ"ד) במשרד החינוך והתרבות, ירושלים. היה בין יוזמי המחקרים של משרד החינוך, והגה תכניות מחקר רב שנתיות. הוא אף הקים תשתית מחקרים במטרה להוציאה לפועל (כך מעיד קוגלמס, ראה ההערה הבאה). ראה אברהם רון, "מן העבר השני", **מגמות** לא, 1, 1988.

2. ראה שלמה קוגלמס, במדור "תגובות" (בתוך: "תשובה לאברהם רון"), **מגמות** לא, 2, 1988 (קוגלמס שימש בתפקיד המדען הראשי של משרד החינוך והתרבות).

מן הסוג האמור אינם נחשבים ראויים, ולכן אינם מקובלים על הממסד האקדמי. מכאן נובע המחסור – כך לדעת קוגלמס – של חוקרים המסוגלים לענות על שאלות חינוך מעשיות, למרות טיבן של העבודות, ולמרות היותן עומדות בנורמות מתודולוגיות קפדניות המקובלות בעולם האקדמי.

לוקינסקי³ מדגיש צד זה, בציינו את הדיכוטומיה שבין הדימוי המקובל החדש על איש השטח (במובן איש של שדה החינוך) שהוא שטחי, כאילו הוא מחוסר תבונה, ולעומתו עומד התיאורטיקן, העוסק במופשט, והוא כמסתבר "מעמיק". היוצא מכך הוא, שאין לשתי אישויות אלו מה לומר זו לזו. תפיסה זו יוצרת פער שאינו מאפשר קשר משמעותי ביניהן.

אמור מעתה: היעדרו של קשר זה אפשר הוא מן הסתם תוצר, וברזמנית גם הטעם, של המרחק היחסי הקיים⁴ בין מייצגי האקדמיה לבין אנשי המעשה. חלק מן ההסבר נעוץ אולי בסגנון הלשוני המיוחד לאקדמיה⁵, שאינו מקובל על אנשי המעשה. ניתן, כמובן, לפתח הסברים נוספים המעוגנים בקטעי פסיכולוגיה שאינם מענייני כאן. בין כך ובין כך, קיימות שתי שפות שאינן מתחברות. שפות אלו מייצגות נכסים תרבותיים המנוכרים זה לזה. הקשר הנעשה דרך מתווכים – המפקח, הממסד⁶ – אינו מיטיב, במובן זה, עם ההוראה.

בנקודה זו ראוי לשים לב להסברו של קוגלמס (שם) על קשיי התקשורת בין ה"לקוח" וה"חוקר", התלויים בשפת המחקר. "הלקוח" המזמין מחקר מודע לבעיותיו, הוא יודע היטב מה הוא זה שברצונו לדעת. לשם כך מתנסחות שאלותיו במונחים הגזורים מעולם המדיניות והעשייה החינוכית. השאלות "מיתרגמות" לשפת מחקר, על המונחים הטכניים והאילוצים המתודולוגיים. סופו של דבר הוא, כי המזמין אינו בטוח עוד, כי זו אמנם השאלה שאותה התכוון לחקור, או שהשאלה ודרך חקירתה נצטמצמו בהדרגה, ושוב אינן בדיוק מה שביקש המזמין לשאול ולבדוק. כך הוא הדבר לגבי תוצאות "עבודת מחקר". המזמין או ה"לקוח" אמור להתמודד עם מונחים טכניים שהדו"ח כולל. עליו להבין את המשמעויות השונות, ורק לאחר מכן להסיק מסקנות מעשיות.

זאת ועוד, רשימת ההסתייגויות והמגבלות – שהרי הן תביעותיה של הזהירות המדעית – מתבטאת בלשון מצמצמת וקפדנית, ולרוב נוטה להגביל ולהסתייג⁷. איש חינוך טיפוסי נוטה להדגים דבריו בהוספת "צבע", הוא חפשי להתאים את עצמת המנגינה ודרך הסגנון, כראות עיניו, לפי מה שהשעה, ע"פ הכרעתו, צריכה לה. הוא חווה שינויים מתמידים הנגזרים ללא הרף ע"י נתונים זורמים. שוואב (The Practicals) תיאר זאת בהרחבה בדברו על ארבעת ה"Commonplaces", המיקודים, העושים הוראה יעילה ומחנכת. זו אחת הסיבות ששוואב⁸ קובע, ששדה החינוך כשלעצמו אינו ניתן

3. ראה הערה 30 בפרק ב.
4. אכן, מן הניסיון של שעות רבות שעשיתי בחדרי מורים למדתי לחוש במתח, לפעמים יחסי טינה, שמקורם ב"איוס" של הממסד, של הממונה, של איש האקדמיה או של היועץ וכיו"ב.
5. ראה להלן, שתי הפסקאות הבאות.
6. בבואה מציאותית ל"קשר" שלילי זה היא חוויה נורמטיבית בחדרי מורים. יש כמובן גם יוצאים מכלל זה. ראה הערה 33 בפרק ב.
7. ראה לעיל, דבריו של רון והערה 1.
8. הנחשב לגדול התיאורטיקנים, שידע את אמנות השילוב היעיל של העיון והמעשה בשדה החינוך.

להגדרה קאטיגורית של דיסציפלינה. החינוך אינו דיסציפלינה, באותו מובן שהשדות האחרים ניתנים להגדרה חד-משמעית. תפיסה זו אינה מקילה על מחקר חינוכי. לם⁹ מתאר בפרק הראשון ב"הגיונות" (על פי דרכו, באופן ציורי, בניסוח חריף, לפעמים בוטה) בעייתיות זו, כשהוא מעלה את הפאראדוקס – נשמע מעט מוזר – האפייני למדע החינוך. לם טוען, בצדק – ואני לצורך העניין ארחיב – כי התחומים-דיסציפלינות כגון: רפואה, משפט, דת, כמו תחומי מדע שונים (מתימטיקה, פיסיקה אמנות וכיו"ב), עושים לעצמם, ביזמה, בעיון ובמעשה החידוש ע"י האישים הבאים מאותו התחום הספציפי שאליו הם משויכים. מפתח התחום שייך לעולם העשייה שבתוכו הוא פועל. שדה החינוך – בניגוד לכל האמור – שונה מכולם. שדה החינוך מקבל היזונו החוזר, עיוני-רעיונותי, מאנשים שבמקורם אינם אנשי חינוך, העושים בשדה החינוך הממשי. במיוחד מציין לם את גדולי האישים המכונים שבאו לעולם החינוך מתחומי עשייה אחרים. המפתחים הגדולים, שעשו את החידושים בחינוך והאחראים לקידומו, אינם משדה החינוך דווקא. ייתכן שיש בכך יותר מרמז על טעמו של הניתוק או הפער.

יחד עם זאת, חשוב דווקא כאן, בנקודה זו, לציין גם היבט מנוגד: הבאתם של מומחים מן החוץ לא תמיד מצדיקה עצמה. אחת הדוגמאות הבולטות, שהרבו מאוד לעסוק בהן, היא הכשלון החמור של תכניות ה"מתימטיקה החדשה", שמקורן בעולם מומחי המתימטיקה. מומחים אלו הם שהביסו את המורים למתימטיקה, בכך שאיימו עליהם מכוח סמכותם המקצועית. הכישלון היה חמור וממושך עד להתאוששותם של העושים בחינוך, שהתעשתו ולמדו לקבל את עצמם מתוך נסיונם המצטבר, ובכך לאמץ את האפשר ולדחות את הבלתי ניתן לביצוע.

שולמן, מהיבט שונה משל לם¹⁰, רואה את שדה החינוך כשדה מרגש, דווקא בשל העובדה כי שדה זה אינו דיסציפלינה לעצמה (ראה שוואב). למעשה – כך שולמן – החינוך הוא תחום לימוד ממוקד, הכולל תהליכים, תופעות, אירועים, מוסדות, אנשים ועוד, המהווים את חומר הגלם לשאלות מסוגים שונים. זו גם הסיבה לשינויים התמידיים המתרחשים בשדה, שהרי כל תהליך, בכל קטע של חינוך, יונק ממתודות, מתפיסות ומאישים המתאימים עצמם (במקרה הטוב) לאופיין של הבעיות הקשורות בחינוך. אחד הקשיים באופיו של תחום זה הוא, שדווקא דינאמיקה רצויה זו יש בכוחה להפר את העקרונות המגדירים את הדיסציפלינות, שהם מקור המתודות.

קטע זה של הדיון נתמך בלוקינסקי¹¹, המדבר על המתודולוגיה הראויה בחינוך. הוא מציין, כי הצגה ליניארית של דברים – במובן של מחקר העשוי בדרך עקבית וקבועה ע"פ שלבים לוגיים – היא חקיינית, לא שימושית וטפשית. הוא קובע כך מפני שדרך זו מסתירה את הדינמיקה הפנימית של התהליך החינוכי האמיתי, שהוא מטבעו תהליך העשוי בדרך של קשרים פעילים ואינטימיים, העיון והמעשה משולבים ומקושרים זבי"ז. ההפרדה ביניהם היא מלאכותית. הצגה כזו של דברים נוטה להטעות.

9. ראה צבי לם, **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**, ספריית פועלים, תל אביב 1973.

10. ראה:

Lee Shulman, "Disciplines of Inquiry in Education: An Overview", *Educational Researches*, June July, 1981.

11. ראה לעיל, הערה 30 בפרק ב.

בכך הונחה המסגרת התיאורטית, המגדירה את הבעייתיות של מחקר חינוכי. סיכום הדברים מעלה, כי יש צורך לזהות ולהכיר "שפה חינוכית" ולכבד אותה. אם הסכמנו על מהותה של "שפה חינוכית", מהי אפוא מסגרת מתודולוגיה זו, הראויה להיות נקודת מוצא לגיטימית, במחקר השואל על מתחים בתחומים המורכבים שדיברנו עליהם? שאלה זו היא נושאו של פרקנו שלהלן.

ד. מסגרת מתודולוגית ההולמת את השפה החינוכית

סקירת הספרות¹ לצורך חשיפת מתודולוגיה מתאימה לא המציאה נוסחה מוצקה העונה לדרישות והעומדת בקריטריונים של מחקר מהימן. אציע אפוא שילוב של שתי המתודות: המתודה של "חקר המקרה" ומתודת "המחקר האתנוגראפי". בהצטרפותן של אלה נקבל שפת חינוך למטרות החינוך ע"פ לוקינסקי²:

"יש צורך במתודולוגיה של מחקר המדגישה את יצירת הרעיונות במהלך שלב העבודה המעשית של המחקר. זאת משום שלמעשה כל הנתונים כבר קיימים, שהרי רעיונות אלו נעשו למבנים (או דפוסים) של משמעות כמעט מן ההתחלה. הם ברזמנית גם "רוויים", גם עוברים שינויים עם כל מידע המתוסף לרקע". מכאן: מתודולוגיה זו צריך שתהיה לה זיקה קבועה והכרחית למשמעות. היא צריכה להיות מבוססת על אפשרות של הסתעפות מנושא, עניין או עיקרון אחד, אל האחר, המבצבץ ועולה בדיון. רעיון זה, של "מבנה" המצוי אי שם בתשתיתו של תהליך, הוא זה הנותן טעם ומשמעות לדברים הנחקרים, הנעשים למה שהם.

גישה זו דומה מאוד לתפיסה העיונית-דידאקטית של "עקרונות ההוראה המשקמת"; עקרונות אלו מבוססים על הגישה הקונפיגוראטיבית, היא הגישה התשלובתית (המבנה) של פרנקשטיין. גישה זו במהותה "אוספת" נתונים תוך כדי "בניית" תיאוריה, כשזו מקבלת את משמעותה המעשית במבחן היכולת להגיב באופן נכון, בגמישות, במהירות, באופן קבוע ובמידה מספקת. העיקרון שבשורש גישה זו הוא שהתגובה האחרת שואבת כוחה מן העיון, והוא הנותן משמעות לעשייה.

תפיסה זו, שהיא בסיס יסודי בעיוניו של פרנקשטיין, תיראה כך: כל גורם קביעה שהוא חד-פעמי וחלקי בתופעה מקבל ברזמנית את משמעותו הסיבתית על ידי השתלבותו בממדים ובגורמים חלקיים אחרים. גורמים אלה כוללים את סיבת האירוע,

1. פרטים רבים להלן יהיו מבוססים על עבודתו המפורטת של שקדי. ראה: אשר שקדי, **שיתוף מורים בתכנון לימודים: חקר מקרה של סדנאות מורים בתחום "ערכי היהדות"**, עבודת דוקטור, בית המדרש לרבנים באמריקה, המחלקה לחינוך יהודי, ניו יורק, 1987.
2. לצורכי המחקר שלו סקר שקדי גישות שונות. הפרק שבספרו על מתודולוגיה ייעשה ללא ספק, עם הזמן, למכשיר יעיל רב ערך לחוקרים בתחום החינוך.
3. ראה פרק ג' הערה 30.
4. בספריו, במאמרים רבים ובהרצאותיו חוזר רעיון זה בצורות שונות. על תפיסה זו ראה חלק מעבודותיו: **אדם במצוקתו**, תל-אביב 1964; **הם חושבים מחדש**, פרקים בתורת ההוראה המשקמת. תל-אביב תשמ"א; **החיצון – בעיה חברתית**, תל-אביב 1982; **עוני, מופרעות, פרימיטיביות**, ירושלים 1957; **עמימות בחינוך**, תל-אביב 1981; **שיקום האינטליגנציה החבולה**, ירושלים 1970; **שחרור החשיבה מכבליה**, ירושלים תשל"ב.

כמו את תוצאתו הנראית או המשוערת. מחקר בחינוך מן הסוג העונה לטעמי ולצרכי אפשר שיעשה כ"תיאור מקרה". שיטה זו היא "חקר מקרה" ("Case study").

"חקר מקרה" משתייך לקבוצת המחקרים העונה לשיטה השלימותית-ההוליסטית (פאטון, 1978), וזו מתאימה לתפיסה המדגישה את מורכבות התהליכים. בכך היא מאפשרת גילוי המשמעות. גישה זו אינה מסכימה עם שימוש במושגי הסבר שהם שואפים לתכליתיות, שמקורם נעוץ בדפוס החשיבה המדעי. פרנקשטיין ב"עמימות" רואה זאת כך:

"ייתכן שאיש המדע ידחה כלא מוצדקים, כלא מדעיים, מושגים כגון "משמעות" או הוליסטי", אולם המורה שאינו מסתפק במסירת ידיעות אלא שואף גם לחנך באמצעות הידיעות הללו, אינו יכול להימנע מהדילמה של נאמנות כפולה, של הקיום יחדיו של אידיאלים מנוגדים: כאן הדייקנות, חסכוניות השימוש במושגי-הסבר, משמעת נוקשה, ראציונאליות. שם [השפה החינוכית, לא במקור] הראייה ביחד (Synopsis) של עובדות בהקשרים שבין תחומי ידע שונים, הפיכת כל חלק של הידע הנלמד לחלק של ההתנסות האישית" (עמ' 50).

קדושין, שחקר מושגי ערך ביהדות, ניסח זאת באופן דומה⁴. מכאן עולה, כי מהות ההוויה האנושית הנבונה היא תמצית הניגודיות הבסיסית או עמידה ממול שבין ערכים, דפוסי התנהגות וכיו"ב. מצב זה מסביר מדוע לעולם לא נוכל לתרגם יחסים סיבתיים בהתנהגות האדם לשפת נוסחאות ומשוואות ברורות, מדעיות וחד-משמעיות⁵.

גרינברג⁶ המדגיש את הניגודים הכרוכים יחדיו בטבעו של האדם והטבעים בתנאי קיומו, אומר בהקשר זה:

"כמו, למשל, 'הכל צפוי והרשות נתונה', במקום שבעלי תשובה עומדים אפילו צדיקים גמורים אינם יכולים לעמוד, 'הלואי אותי עזבו ותורת שמרו'. כאלה הם היגדי אמונה, רוויי פאראדוקס ומתיחות פנימית. המבקש להתוות קווים למחשבה בונה בענייני האמונה יסגל לו חשיבה כזו. התרת הפקעת על ידי חיתוך הפאראדוקס לאבריו [הכוונה לגישתו של י' ליבוביץ ואחרים, לא במקור] ונתינת תוקף לכל איבר לחוד – עונה אולי על דרישת ההגיון, אך מצחיחה את הנפש הצמאה לתורת חיים".

מחקר חינוכי – שדיברתי בו בראשית הדברים – העונה על השאלות בדבר הקשר בין תחומים שונים, הוא מסכת מורכבת של התנהגות אנושית במערכת חיים אמיתית, כאשר המגעים שבינינו – ביני לבית הכיתה – מבוססים על הבנתם ומימושם של "מושגי ערך" יהודיים אותנטיים. השילוביות (הפרדוקסלית) הקבועה היא מאבני הבניין העושה את היהדות במיטבה.

4. ראה פרק ב' הערה 6.
5. שהרי ניסוחים חדים, קוטביות ועקרון העמדת דברים על דיוקם המלא עונים על דרישות המדע על ניסוחיו המעוגנים בחשיבה מתימאטית. איש המדע חייב לבסס את נושאי חקירותיו על הגדרות ועל מושגים. בכך הוא מבטיח את ההתאמה המלאה בין שיטותיו ומטרות המחקר שלו לבין השיטות שהנחו אותו בממצאיו. כל אלו המתואמים עם מה שמוסכם להיות אובייקטיבי. ראה ליבוביץ פרק ב', שם והערה 28.
6. ראה מ' גרינברג, "לשאלת היקפן ומידת גיבושן של התורה ומצוותיה", פתחים, ניסן תשל"ב.

הולץ⁷ אומר זאת כך :

"כוחניות סימולטאנית טבועה בכל מושגי הערך האורגניים והיא המאפשרת למספר מושגי הערך להתממש יחד במצב מסוים. מערכת מושגי הערך מצויה בדריכות מתמדת, במצב הכן תמידי, מוכנה – ומזומנה להזרים את מושגי הערך שלה לתוך כל סיטואציה ואירוע...". "בו זמניותם" של מושגי הערך האורגניים היא תמיד בכוח ולא בפועל, שהרי התממשותו של המכלול כולו מותנה בשני גורמים: מצב רוחו – מזגו של האדם המבטא אותם בחייו, והנסיבות בהן הוא נתון".

דברים אלה מבהירים את המונח "מחקר איכותי", ומתאימים לעיקרון שאייזנר (1979) מצביע עליו. זהו הבסיס שעליו אני בונה. לאמור: כמות רבה מאוד של אירועים המצטרפים יחדיו על רקע של המכלול הרחב הם העושים את איכות החשיבה החינוכית. הידע שנאסף מיתרגם במהלך העבודה⁸ למסגרת המאפשרת תקשורת יעילה.

"מחקר איכותי" מנסה להבין את התופעות בכללותן, כשהן מעוגנות בתוך המציאות הנחקרת, ומתוך התנסות קומוניקטיבית שבין החוקר לתופעה. שלושה תנאים עושים מחקר שכזה לאיכותי (גובא ולינקיון, 1981):

1. המחקר האיכותי מתייחס לתופעות מורכבות.
2. היחסים במחקר האיכותי, בין החוקר (המורה) ובין נושאי המחקר (התלמידים), מוגדרים ביחסים הדוקים של פעילות הדדית.
3. המחקר האיכותי שואב תכניו מן הידע המבוסס על התרשמות אישית.

שקדי⁹ מנסח זאת כך :

"העין האנושית מצליחה לקלוט את פנים התופעה החינוכית, עמקותה ודקויותיה, בשעה שטכניקת המדידה האמפירית-סטנדרטית לא מצליחה לתאר ולבטא תופעות רבות".

בנקודה זו מבהיר שקדי את משמעותו של "מחקר – ההתערבות". טיבו של מחקר זה, על פי בראון ומקונטר (1979), הוא בכך :

"שהחוקר יוזם חידוש ומשתתף בהפעלתו, שעה שהמורים שותפים בצורות שונות בתוך מחקר זה. מטרת החוקר, בסוג זה של מחקר, לשפר באמצעות הפעולות שהוא יוזם, את המצב בתחום" (עמ' 136).

במובן מסוים, קרוב אני מאוד לעניין זה, אף שאין זה לגמרי לפי טעמי. מחקר התערבות במובנו הקלאסי משמעו הוא שהחוקר, כשהוא "חיצוני"¹⁰ לחלוטין, יוזם חידוש, מתערב בתהליך למען החדרת החידוש למערכת, כדי להשיג שיפור המצב בתחום הנחקר. החידוש הוא חידוש בכך שכמותו טרם היה. ההנחה היא כי התוצאות המקוות יענו על ההשערות. תחום המחקר שלפנינו דומה ושווה בכל אחד מן החלקים האמורים :

1. אף אני חותר במובהק להשיג תוצאות מקוות.
2. לעומת זאת, אינני מזוהה כחוקר הבא מחוץ למערכת. כל בסיס העניין הוא היפוכו של דבר: אני אמור להיות חלק אורגני מן הלימוד.

7. ראה גם פרק ב' הערה 6, המדבר (בשפת קדושין, ראה שם עמ' 40-50) על "החשיבה האורגנית של חז"ל" בנושא "הפוטנציאל לסימולטאניות".

8. ראה גישתו של לוקינסקי לעיל ובפרק הקודם הערה 30.

9. ראה תחילתו של פרק זה, והערה 1.

10. ראה הדיון לעיל על מחקר אימננטי לעומת המחקר הטרינסצנדנטי.

3. אינני מביא עמי, ואיני מתכוון להביא, כל חידוש, במובן של דחיית הישן והמוכר. ההיפך הוא הנכון: ה"חידוש", שעליו אני בונה, הוא דווקא באישורו של ה"ישן", שהניסיון ההיסטורי הוכיח את תקיפותו, ואני עושה כדי להטמיע אותו. למעשה, ראוי היה שכל מחנך הגון, המעוצב ביושר אינטלקטואלי, יעשה זאת.

4. אני אמנם מתערב מאוד, יוזם ומגיב, אך צובר את נסיון התגובה ועצמתה רק מן הקבוצה. מעמדי – כמהזן וכסופג הד חוזר – נעשה לחלק אינטגרלי של המערכת, לחלק מן האירוע עצמו.

אירוע (בעצם, כל אירוע) מקבל את משמעותו כשהוא מבוסס ומחובר עם תגובות הלומדים. היעדר תגובות, ההולכות ונבנות כחלק מן התהליך החינוכי והלימודי, הוא מעשה הגורם לניתוק ולניכור. בכך הוא מונע את המשך הטיפול המבוקש.

למרות הסתייגויות אלו, מחקר בחינוך מן הסוג המעניין אותי קרוב בכל זאת למה שמוגדר כ"מחקר התערבות", "המכוון לפתרון בעיות פראקטיות-אקטואליות – יישומיות" (מאריאם וסימפסון, 1984, עמ' 6).

1. כחוקר-מורה אני מצוי במרכזו של התהליך.

2. אופי ההתערבות מכוון ליישום מיידי.

3. התהליך מקבל עיצובו תוך כדי פעילות ההוראה.

4. המסגרת הכללית נתונה מראש, והיא המובילה.

5. התגובות, שהן הכרח מתמיד, משמשות להיזון חוזר מיידי.

6. המשתתפים נתונים בתהליך תפקוד טבעי.

כל ההיגדים הללו תואמים את העקרונות והתהליכים העושים את התפיסה החינוכית של "ההוראה המשקמת", היא גישתו של פרנקנשטיין. ההתערבות האמורה מקהה במידה מסוימת את ממד האובייקטיביות. אסתמך אפוא על האופן שבו מתייחס לוקינסקי ל"בעיה", באומרו כי השיטה¹¹ "הולכת בד בבד עם מה שהמחנכים ממילא עושים". היא גם נותנת לגיטימיות לאינטואיטיביות של מחנכים טובים, בהתנסות האישית בתחומי העניין שלהם, כך גם לסובייקטיביות שעמה הם באים לתהליך. עוד הוא אומר, כי לא תמיד קובע התכנון המקורי, העשוי לשם בדיקה אמפירית, את המסגרת הסופית. אפשר שהנושאים המתפתחים בתוך העבודה הופכים להיות לה למסגרת. "כאדם, כיהודי וכחוקר" הדבר אפשרי; אין הוא, לוקינסקי, מתרגש (זו שפת מחנך) ממה שנראה כעלול להיות סובייקטיבי, שהרי זה "אופיו של מחקר קליני".

כבר נאמר, כי בסיס הדיון במחקר ייעשה על יסוד ההשוואה וההכללה. תכונות "המחקר האיכותי" (סטאק, 1976), ע"פ מתודת "חקר המקרה", מאפשרת את הבסיס הטבעי להכללות, ובעצם מעדיפה זאת, בשל היותה "מתחשבת" עם יכולתו ורצונותיו של "הקורא הנמען"¹², שהרי לכתובת זו דבריי מכוונים. מתודה זו מתייחסת להתנסות היוס-יומית, ומטיבה היא להיות גם כלי תקשורת מובהק (שאו, 1978). עקרון ההכללה הוא בסיס עיוני שמוצג ע"י שולמן (1981)¹³.

11. מילון אלקלעי: "שיטה חינוכית, הנהוגה ביחוד בהוראת מדעי הטבע שייסודה בארגון העבודה במעבדה, באופן שהתלמיד מגלה בעצמו חוקים ועקרונות ולא לומד אותם מפי המורה".

12. ראה שקדי, פרק ב', הערה 7. וכן רון וקוגלמס, פרק ג', הערות 1 ו-2.

13. ראה סוף פרק ג' והערה 10.

שולמן מבקש לקבוע כי "חקר מקרה" ראוי לשמו הוא כזה שבמרכיביו יש בהכרח:

1. עדות מוצקה על מציאותו של גשר, העשוי בנודאות לאסוף את כלל הנתונים להיות תחת גג אחד של "חקר מקרה".
2. שהתוצאות מוכיחות על מסקנה שיש בה כדי ללמד על הכלל. על קיום ממד אפייני החוזר על עצמו ושנשאר בכל זאת גורם קבוע. גורם זה הוא הגשר העושה את הבעיה למה שהיא. בעבודתי אוכל לסמוך הוכחות מוצקות לטענה זו.

נוכל אפוא לקבוע, כי יש יתרון המבוסס על "המחקר האיכותי" ועל מתודת "חקר המקרה". עם הכרעה זו קיבלתי:

1. שפה חינוכית המאפשרת לחבר המורים להיות שותפים פעילים.
2. בהכללות אוכל להצביע על מרכיבי יסוד אפייניים, לבודד משתנים, לחזור ולהכלילם במרכז התופעה.

צינתי כבר לעיל, כי לטעמי, צירוף מתודת "חקר מקרה" לעקרונות המתודה של ה"מחקר האתנוגרפי" הוא המסגרת המאפשרת מחקר חינוכי. זאת משום שמתודת "המחקר האתנוגרפי" מציעה מכשיר יעיל לבדיקת שורשי תרבות, ואולי גם תהליכים, שעיצבו דפוסי התנהגות וחשיבה המאפיינים את מרכז הקבוצה שאותה אני מבקש להבין.

אסמן להלן קווים מאפיינים של עבודת האתנוגרף:

1. האתנוגרף בוחר להתנתק ממקורות התמיכה שלו. ככל שחווה אינטנסיבית ומהר יותר את מערכות הקיום של "המארח", כך ייטיב בתצפיותיו.
2. החוקר מחויב לעמוד ב"מבחן הקבלה" שהקהילה המזמנת מתיבה. ההתנסות היא המבחן. היא עצמה פאראדוקס, שהרי האנתרופולוג החוקר לא תמיד יידע את מידת ההצלחה. אין בנמצא קריטריון חיצוני, אשר יאשר את טיב ממצאיו של חוקר, זולת הנחקרים עצמם, והם אינם – באופן מוזר – חלק מן הגורם המעריך.
3. ככל שהחוקר יצליח להגיע למעורבות אופטימאלית עם הנחקר, כך ייטיב להבין את משמעות תצפיותיו. לצורך זה הוא עושה במידה רבה מטמורפוזה בהתנהגות, ובהדרגה הוא עושה זאת גם במישור הרוחני נפשי.
4. האתנוגרף חוצה במידה רבה קווים של נאמנות תרבותית מן היקום שלו עצמו אל השייכות הקיומית תרבותית של הקבוצה (או הפרט) הנחקרת. חלק ניכר מאוד מן המחקר מחובר אל חוויות יסוד עמוקות. חוויות אלו חייב האתנוגרף לחשוף.
5. החשיפה האמורה תהא אפשרית רק אם יצליח החוקר לחדור, מתוך פענוח, אל עומקי השורשים של הנחקר. ההיטמעות בקבוצה הנחקרת היא תנאי כמעט הכרחי, ולפעמים היא בלתי אפשרית.
6. האתנוגרף מקיים תצפית ממושכת. בתוך כך הוא מספר את סיפורו של הנחקר. יהא זה איש, קבוצה או קהילה, הסיפור המתפתח הוא הבהואה של דרך התצפית.
7. האנתרופולוג יודע, כי בבוא הזמן הוא אמור לשוב אל מקורותיו. עצם הידיעה גודרת כבר מראש את גבולות המגע ומידת עומקם. גבולות אלו יכתיבו את אופי המחקר וטיבו.

ההתרשמות של הקורא היא אשר תקבע בסופו של דבר את טיבו של המחקר. משהו מן הקווים שתוארו כאן עשויים להתבית במחקר חינוכי. אציין רק חלק מהם:

א. ב"מחקר האתנוגרפי" – להלן: מא – המשתנים, המתודה והמוקדים מתבררים

ומתפתחים מתוך העבודה ובמהלכה. במתודת "חקר המקרה" – להלן: חמ – קיימת מסגרת מושגית ותיאורטית המנחה ומכוונת את התהליך. במחקר החינוכי קיימת מסגרת מכלילה מאוד, היא המבנה (הקונפיגורציה), ואחד מיסודותיה הוא השינוי האפשרי של המסגרת עצמה. מכאן שצירוף חלקים של שתי המתודות מועיל לצרכינו.

ב. המעורבות הישירה של החוקר במא עם הקהילה הנחקרת, על כל מערכותיהם על ציר של זמן, מקום (הגר 1960) ומרחב (שוורץ ושוורץ 1955), היא הכרחית. בחמ אין חשיבות מחקרית לכל זה, לפעמים אף אינה רצויה. המחקר החינוכי מתקרב יותר אל ה-

מא.

חשוב להדגיש מספר הסתייגויות. המורה החוקר חייב להיות חלק אורגני מתנסה של הקהילה, במובן של דעת ומקור, זאת יחד עם ההכרח לבטא את התפקודים הקוגניטיביים. במובן של זמן, מרחב ומקום, המחקר האתנוגרפי מחייב אמפתיה, אם לא זהות, עם האובייקטים כשהם במקום חיותם הטבעי. שם הדברים מקבלים את משמעותם האמיתית. במחקר חינוך טיפוסי, לעומת זאת, הנטייה היא היפוכו של דבר, היינו "לתלוש" אותם מן הממשות (המוחשית) ולעשותם מוכנים להימצא ב"קהילה" רק במופשט בלבד, כאילו בדמיון; לפתח ולסגל יכולת המאפשרת לתאר אותה מבחוץ, היא אשר תהיה הבסיס ליכולת ההפשטה, שאותה אנו מבקשים לשכלל.

זאת ועוד, מחקר חינוכי אינו מתאר מערכת תרבותית לשם ידיעה סתם, מיפוי או תיאור, אלא לצורך הפקת ממדים, כמו תובנה ודפוסי חיים, האמורים לשכלל התנהגות וחשיבה במגע עם הקשרים אחרים, ובמטלות שאינן עומדות לרשות קהילה זו בקרבתה המיידית. בזה עולה אחד ההבדלים העקרוניים שבין מחקר חינוכי לבין המחקר האתנוגרפי.

דשן ושוקד¹⁴, כאתנוגרפים, מתארים קהילה או מסגרת, כשהם בתוכה. דשן (1984), למשל¹⁵, מתעד כאתנוגרף את יוצאי קהילת טוניס בישראל. לצורך זה הוא משתתף בפעילויות של חברי הוועד, והוא חבר להחלטותיהם. לא נראה לי שהוא גם אחראי להכרעות ונושא בתוצאות. בתוך כך הוא מתאר שישה אירועים – סיפורים, אשר סממניהם, בהצטרפם יחדיו, אמורים לתאר ולזהות את הקהילה.

כך עושה היילמן (1976), אחד החוקרים המובהקים בתחום החברה היהודית שבארה"ב, המתאר את קהילת בית הכנסת והוא חלק ממנה¹⁶. היילמן משתתף בהווי הקהילתי על סממניו. בשונה מדשן, הוא שותף בפועל, אך איני בטוח שהוא מן החלק המכריע כאחראי הנושא בתוצאות.

גירטץ, כך גם פארב ומ' מיד, כמו אתנוגרפים אחרים¹⁷, נוקטים שיטה דומה. הם מצויים בשולי מסגרת הקהילה, מסוגלים לזהות, לדעתם, את רוב המרכיבים

14. שניים מבין האתנוגרפים בישראל, המרבים לשתף פעולה במחקר החברה והתרבות המתגבשת בישראל, פרסמו לחוד ויחדיו מחקרים רבים העונים להגדרה של ספרות אתנוגרפית, הם גם ערכו אנתולוגיות המאספות ערכים חברתיים בהקשרים שונים. לשניהם רשימת פירסומים נרחבת מאוד.

15. שלמה דשן, "הבעיה העדתית המשכיות ושינוי", **מגמות** כ"ח 2-3, מכון סאלד, 1984.

16. ראה:

S.C. Hilman, *Synagogue Life: A Study in Symbolic Interaction*, Chicago, University of Chicago Press, 1976.

17. ראה:

C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.

והמאפיינים הראויים לתיאור, שעושים קהילה זו למה שהיא. הצד השווה שבהם הוא שאינם שותפים אורגניים באחריות, בהכרעות ובתוצאות של ההווי הקהילתי. הם מתארים אירועים המאפיינים את הקהילה הנחקרת. צירוף של כלל האירועים והנסיבות מספק בסיס עיוני להבנת ההתרחשות. בדרך כלל חוקרים אלה, למרות היותם חווים באופן אינטנסיבי את חיי הקהילה, הרי שלעולם אינם מזוהים כחלק אותנטי מאנשי הקהילה. קיימת מעין הסכמה לשתי אישויות רשויות נפרדות, שאינן מקיימות אותה שותפות אינטרסים אינטימית¹⁸ של גורל ודם. החוקר נשאר בדרך כלל עומד מחוץ למעגל. זו מוסכמה שהצדדים מקבלים אותה. החוקרים יודעים זאת, והקהילה הנחקרת "סובלת" מצב זה. הכול כאילו מתוך "הסכם" בדרגות שונות. החוקרים באים מן החוץ, ויחזרו לשם, מן הסתם, בבוא העת, לכשתכלה העבודה, כדי לדווח לעולם שבחוץ בלשון אחרת ובתנאים שונים משחוו בעת המחקר¹⁹.

המורה, העושה מחקר חינוכי, יש בעבודתו דמיון ניכר לעבודותיהם של דשן, היילמן וגירטץ, ובכל זאת שונה הוא מהם בכמה מרכיבים. מורה – כמוני – מצוי בתוך הקהילה, שותף להווי המלא שלה. רבים מחברי הקהילה הנחקרת מקבלים אותו כשותף וכאחראי, המקבל את מלוא האחריות גם לתוצאות, יהיו אשר יהיו. חלק מן התוצאות קשור בקטעי חיים ממשיים²⁰ ומכריעים.

שוורץ²¹ מדגיש את הצורך של החוקר להימצא בטריטוריה הטבעית של הנחקרים, שם ירגישו כביכול טוב יותר (אז יתנהגו באופן אותנטי יותר, למרות נוכחותו של איש זר!). מגבלה זו הופכת ליתרון. הלומד כמלמד (התלמיד כמו המורה) שניהם אינם נטועים במובן הפיזי במסגרתה התומכת של הקהילה. שנינו – הלומד והמורה – מביאים עמנו אל תוך הכיתה את נכסינו התרבותיים יחד עם הקהילה שהוטמעה בתוכנו, כל זאת בזיקה קבועה אל המקורות החיצוניים שאינם מקושרים לקהילה.

זהו היסוד החינוכי העקרוני. הקהילה מתפקדת בטריטוריה הטבעית שלה, החוקר לעולם הוא נושא חיצוני, אלא אם כן יעשה מטמורפוזא, ומתוך סימביוזה ייהפך לחלק אינטגרלי ממשי של הקהילה²².

ניתן אפוא לסכם:

1. מורה חוקר, המבקש לעשות קשרים בתחומי חינוך שונים, עוסק ב"מחקר איכותי".
2. "מחקר איכותי" כזה יש בו מסממניו של "מחקר התערבות".
3. המתודה חייבת לענות לעקרונות ה"Case study" (הוא "חקר מקרה").
4. אפשר שמתודת "חקר מקרה" תיעזר בו־זמנית במתודת "המחקר האתנוגרפי". צירוף זה עשוי להציב מסגרת נאותה לניתוח האירועים, ולהציג בעקבותיו מודל שיהווה גשר בין האירועים, המסגרת, ההכללה והמסקנות.

18. ראה הקשר זה בפרק ב' על מעמדו האימנטי או הטרינסצנדנטי של החוקר.
19. בשעת כתיבת שורות אלו מדובר הרבה על סרט חדש, "רוקד עם זאבים" שמו, המועמד לפרסים רבים. העלילה עונה על העיקרון המדובר כאן.
20. ראה פרק ב' סעיף ג. במיוחד הערה 10, על ההתנסות הקשורה בקרית גת. כך הוא הדבר גם בהתנסויות אחרות.
21. ראה לעיל.
22. במובן שיתקע שם אוהלו לצמיתות, ויקשור עמהם קשר של דם וגורל. לא ידוע לי על "אפשרות" פתוחה זו במחקר, אלא כקוריוז (ראה הסרט האמור לעיל). במקרה יוצא דופן זה חדל החוקר להיות חוקר אתנוגרפי. והרי חוזרים אנו שוב לשאלה בדבר טיבו האימנטי-טרינסצנדנטי של מחקר, על כל הנובע מכך.