

# סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית

עפרה מייזלס

לפי (אורק)  
לפי (אורק)  
המאמר (2005)  
2/15/11  
הוא  
099

**ק**שיים סביב סמכות, ובמיוחד סמכות של הורים וסמכות של מורים, נדונים באחרונה באופן מאוד פתוח ונמרץ בפורומים שונים (ר', למשל, עמר, 2002; וייס, 2003; דובר, 2004). הנושא עולה בעיתונות ובטלוויזיה, בשיחות סלון כמו גם בספרים שמיועדים להורים וגם בין אנשי מקצוע בתחומי החינוך והפסיכולוגיה (למשל, עמית, 2004). מצד ההורים אנו שומעים על שחיקה בסמכות, על קושי להטיל מרות (גרין, 2002) ועל הרגשה של הפסד רבתי במה שמתואר לעתים כמאבק כוחות בין הילדים לבין ההורים (עמר, שם). בקרב המורים נשמעים זה יותר מעשור קולות רמים ביותר שמוחים על השחיקה במעמד המורה, על חוסר האפשרות לנהל כיתה בשל בעיות המשמעת הרבות, על היעדר אמצעים לאכוף את המשמעת ועל כך שההורים הם שמתערבים ופוגעים בסמכותו של המורה (וייס, שם; פרנק, 2004). המורים מגלגלים את הקושי לפתחם של ההורים שאינם מכבדים אותם ואינם נותנים להם גיבוי ואף פועלים לפגוע במעמד המורה, תוך שהם מצדדים תמיד בנקודת מבטו של ילדם. בנוסף, הם טוענים שמערך ההנחיות והתקנות הנוכחי כמו גם המבנה הארגוני של מערכת החינוך אינו נותן בידם כלים להתמודד עם בעיות של משמעת ותוקפנות. גם ההורים מאשימים לעתים את המורים ואת איכותם בכך שאינם מסוגלים להשתלט על כיתה ו"אינם מעוררים כבוד" בקרב התלמידים (ברון, 1982).

התפיסה כאילו מערכת אחת (בית ההורים או בית-הספר) היא הכתובת העיקרית לשינוי, יש בה משום ניסיון להעביר אחריות ממסגרת אחת לשנייה (ר' טענה דומה ע"י עמר, שם). במאמר זה ברצוני להציע הסתכלות קצת אחרת על החברה הישראלית. לטענתי, קשיי הטלת המרות או בעיות בסמכות בהם נתקלים הורים ומורים נובעים מאותו רקע תרבותי שמאפיין את החברה בישראל. הן מורים והן הורים מושפעים מאותו רקע תרבותי ייחודי ופועלים בתוכו. מבחינה זו גם מסגרת בית ההורים וגם מסגרת בית-הספר שתיהן מערכות שבהן הילד חבר ומהן הוא מושפע. אך שתיהן מהוות חלק ממערכת גדולה יותר, התרבות הישראלית, ומשקפות אותה. הבעיה של קשיי סמכות בשתי מסגרות אלו כמו גם באחרות (למשל, צה"ל) הנה נגזרת של מאפיינים של התרבות הישראלית. אמירה זו אין בה חידוש יוצא-דופן. כך, למשל, נדונה בהרחבה האפשרות שבחברה כמו שלנו הנתונה בלחץ ביטחוני וכלכלי קשה לדמויות סמכות כמו הורים ומורים להתפנות ולהפעיל סמכות באופן יעיל ועקבי (למשל, עמר, שם). במאמר זה ברצוני להצביע על שני היבטים תרבותיים

ייחודיים שבניגוד למצב הביטחוני או הכלכלי – שהיכולת לשנותם מהותית אינה בטווח האפשרויות הפשוט של הורים או בתי-ספר – הם בני שינוי ע"י הפרט או ע"י מסגרות ארגוניות מוגדרות כמו בית ההורים או בית-הספר.

היבט אחד משקף תהליכים שעוברים על התרבות המערבית בכלל ועל ישראל בפרט במחצית השנייה של המאה העשרים. מדובר במעבר מחינוך שהוא parent centered (דהיינו ממוקד-הורה) או ממוקד חברה לחינוך שהוא child centered (דהיינו ממוקד ילד). ההיבט השני ייחודי לחברה הישראלית ובא לידי ביטוי במסרים כפולים באשר לציפייה לציות מצד דמויות סמכות.

במאמר זה אני משתמשת במונחים כלליים כמו "התרבות הישראלית" או "התרבות המערבית", מה שעשוי להצביע, לכאורה, על קיומה של תרבות-על שלטת. כמובן אני מציעה תיאורים כוללניים של תפיסות חינוכיות (למשל, תפיסת חינוך סמכותנית) או של נורמות התנהגות בחברה הישראלית. בנוסף, חלק מן הטיעונים יוצגו באופן פשוט יחסית וחד-ממדי. בכל המקרים מדובר בהכללות בעלות בסיס מסוים במציאות, אך מטבען הן אינן מדויקות ועלולות אף להטעות. לאור זאת יש להתייחס לניתוח המובא כאן בזהירות רבה. יותר מאשר הוא בא להצביע על איזושהי אמת אחת, הוא בא להציע הסתכלות מסוימת, נקודת מבט אפשרית, על התופעה של קשיי סמכות בחברה הישראלית.

## מעבר מחינוך ממוקד הורה (parent centered) או ממוקד חברה לחינוך ממוקד ילד (child centered)

ההורות ודרכי החינוך במחצית הראשונה של המאה העשרים היו אפיונים מוגדרים שונים משמעותית מאלו המתקיימים היום (<http://132.74.59.168/webspirs/doLS.ws?ss=Sears-Robert-R+in+AU> & Levin, 1957). שוני זה בא לידי ביטוי מקביל בתחומים שונים. ראשית, תפיסת הילד הייתה של צעיר שנוקק להכוונה פעילה, להנחיה ולאימון (training), כיוון שמטבעו הנו פראי, חייתי או בכל אופן יצרי וחסר גבולות. על מנת להפוך אותו לאדם מן היישוב, מוסרי, שיודע איך להתנהג, והראוי לבוא בחברה, היה על החברה ובמיוחד על סוכניה (הורים ואנשי חינוך) להפעיל הליך רצוף ופעיל של חינוך, שנקרא ולא במקרה סוציאליזציה (חברות), מונח ששיקף את התפיסה שע"י תהליך החינוך יש להפוך את הילד לבר חברותא, דהיינו לאדם שראוי לבוא בחברה. בחלק מן ההמשגות הילד נתפס כרע ולא מוסרי מיסודו, ולכן חינוכו מצריך לא רק הכוונה ואימון (training), אלא גם שימוש בענישה חמורה שמטרתה לדכא את החלקים הלא-מוסריים באופיו הטבעי. בחלק אחר של ההמשגות, שתפיסתן את טבע הילד חיובית יותר, הילד נתפס כפרא, חסר סייגים או גבולות (אף כי פרא נאיבי וחיובי ביסודו), שמצריך אימון ואילוף על-ידי השקעה של שעות רבות של חינוך. החברה, ובמיוחד סוכניה, נקראו להליך אקטיבי של הפעלת סמכות, שאינו מתחשב יותר מדי בצורכי הילד או ברצונותיו, על מנת לעצבו כתומר ביד היוצר לדמות הבוגר המוסרי והאחראי. דהיינו מוקד החינוך היה

ציווי החברה ודרישותיה, והילד היה אמור לעבור הליך אימון, אילוף, התאמה ועיצוב לעמידה בציוויים אלו. דמות הבוגר הרצוי כללה היבטים כמו אחריות, מוסריות, איפוק, רציונליות ויכולת להשתלב בחברה כחבר פעיל, שבעצמו מיישם את חוקיה ואת ציפיותיה ומפעיל תפיסה זו גם על אחרים כמו על ילדיו. האדם הבוגר אמור לעבוד עבודה מסודרת, לתרום לסדר החברתי הקיים, להינשא, להוליד ילדים ולחנכם באותה דרך.

הדפוס החינוכי הטוב לפי גישה זו היה חינוך אוטוריטרי-סמכותני (authoritarian) שהתבטא בארבעה מאפיינים: (1) הצבת חוקים ברורים להתנהגות ונהלים ברורים לקיומם; (2) קביעת החוקים והנהלים ע"י דמויות הסמכות וללא הקשבה למאווי הילד; (3) שימוש באכיפה קפדנית של חוקים אלו, כולל בעונשים; (4) ייחוס חשיבות מועטה יחסית לחום ולקרבה ביחסים בכלל וככלי לחברות בפרט.

חשוב לציין שתיאור זה הנו סכמתי מאוד וכנזה חוטא לקיומם של הבדלים בין-אישיים ובין-תרבותיים לא מבוטלים שהיו קיימים באותה עת. כך, למשל, היו תרבויות או מסגרות שבהן החינוך היה פתוח ותם יותר או שבהן הילד נתפס לאו דווקא כיצרי ופראי, אלא כמיטיב ומוסרי מיסודו. עם זאת, באופן מאוד כוללני ניתן לומר שאפיון סמכותני זה של ההליך החינוכי צבע את יחסי ההורים וילדיהם כמו גם את יחסי המורים ותלמידיהם במחצית הראשונה של המאה העשרים.

תהליך של שינוי בתפיסה זו של טבע הילד ומטרת חינוכו בא לידי ביטוי בתרבות המערבית בכלל (Maccoby, 1992) והישראלית בפרט במחצית השנייה של המאה העשרים, וכיום אנו עומדים בפני שיאו של אותו תהליך. השינוי חל במקביל: (1) בתפיסה של טבע הילד, (2) בתפיסה של מטרת החברה, (3) בתפיסה של דמות הבוגר הרצוי ומכאן גם (4) בתפיסת דרך החינוך הרצויה.

באשר לתפיסת הילד חל שינוי מתפיסתו כאגוצנטרי, יצרי ותוקפני מטבעו לתפיסת הילד כחברותי, אכפתי ומעוניין בקשר מטבעו ואף בעל יכולות בסיסיות לזויות עצמי. לאור זאת מטרת החברה וסוכניה (למשל, ההורים והמורים) אינה לאלף את הילד, אלא לסייע לו לממש את הפוטנציאל הטמון בו תוך הענקת בסיס רגשי בטוח וסיוע בשכלול המיומנויות שלו לזויות עצמי. מטרת ההורה או המורה היא אפוא זיהוי צרכיו של הילד באופן רגיש וכן זיהוי כישוריו ויכולותיו וסיוע למימושם באופן מותאם. סיוע זה צריך להיות רב וכוללני ביותר בגיל הצעיר, שהרי אז ההורה או המורה הם המגשימים והמממשים העיקריים של צרכי הילד, ואח"כ הילד לומד בהדרגה לעשות זאת בעצמו. מדובר אפוא במעבר בולט מחינוך ממוקד-חברה וערכיה לחינוך ממוקד-ילד. אחד התחומים הבולטים ביותר בהם מתבטא נושא זה הוא המעבר מהאכלת התינוק על-פי סדר זמנים קבוע מראש ל"האכלה לפי דרישה".

על-פי תפיסה זו דמות הבוגר הרצוי הנה של אדם שמממש את עצמו מבחינת צרכיו, רצונותיו ויכולותיו והוא מאושר וטוב לו בכך. המטרה הנה שהילד ואח"כ הבוגר יגיעו לחוויה של רווחה נפשית ואושר (well-being). כביכול משתמע מכך שהבוגר יהיה גם מוסרי, אחראי וחבר מועיל בחברה, שכן ההנחה היא שהאדם הנו יצור חברתי ואכפתי מטבעו, אך תכונות אלו אינן מוצבות בהכרח כמטרה או כערך חינוכי מרכזי. יותר חשוב שהאדם "יהיה שלם עם עצמו" ו"יגשים את הפוטנציאל שבו". כפי שניתן לראות מתפיסה זו, צורכי הילד

והפוטנציאל הטמון בו הם במרכז, הילד איננו נתפס כחומר ביד היוצר, אלא כמוקד שאליה ההורה או המורה צריכים להתכוונן, ואותו הם צריכים "לקרוא" ברגישות ואליה עליהם להתאים את עצמם ואת תגובותיהם. ההורה או המורה וצורכיהם האישיים אמורים להיות בשירות הילד ובעיקרון, כביכול, לא אמורים לבוא לידי ביטוי. אמנם סוכן החברות אמור לקחת בחשבון את צרכיו האישיים, כדי שלא יתמוטט, חס וחלילה, ואז לא יוכל להמשיך ולטפל בילד או לחנך אותו. אך ההתחשבות בצרכים אלו אינה רלוונטית בהקשר של טובת הילד וחינוכו. בהמשך לאותה תפיסה, על מנת לחנך ילד בצורה הטובה ביותר צורכי החברה, למשל בבוגרים שיהיו ממושמעים לחוקיה, אינם נתפסים כלגיטימיים או כחשובים באמת. להפך, הדרישה להישמע ולציית לציוויי החברה ולדרישותיה נתפסת כפוגעת בחופש האישי של הפרט וביכולתו לממש את עצמו באופן המלא והטוב ביותר.

לפי תפיסה זו הדפוס החינוכי הטוב הנו חינוך דמוקרטי בר-סמכא (authoritative) שמתבטא בארבעה מאפיינים: (1) מיקוד בילד ובצרכיו תוך זיהוי ומימושם (לצורך זה ההורה או המורה צריכים להיות רגישים (sensitive) ולהגיב באופן מותאם (responsive); (2) הענקת חום, קרבה ובסיס רגשי בטוח לילד; (3) הקשבה לילד ולצרכיו וקביעת גבולות ונהלים תוך התחשבות במשאלות הילד ובצרכיו והימנעות עד כמה שאפשר מעונשים שפוגעים בילד, בגופו ובכבודו; ו(4) מתן אפשרות לילד לבחור את דרכו בעצמו תוך הענקת אוטונומיה.

גם כאן חשוב לציין שמדובר בתיאור כוללני וסכמתי, וישנן כמובן כיום גישות מגוונות לחינוך ובמיוחד דגשים שונים על נושא הצבת גבולות, הצבת דרישות ושימוש במשמעת על מנת לחנך את הילד. עם זאת הטענה שמובאת כאן היא שתפיסות אלו באו לידי ביטוי בשינוי דגשים של התהליך החינוכי, אם כי בעוצמות שונות בקרב תרבויות, מגזרים או בתיאב שונים.

מתיאור קצר זה של שתי גישות נוגדות עולה בצורה ברורה ההשתמעות השונה לנושא סמכות ההורה או המורה והטיפול בבעיות של משמעת או במצבים של פגיעה בסמכות זו. לפי הגישה הסמכותנית ההורה, המורה ובעצם החברה שהם סוכניה, הם במרכז, והילד צריך להתאים עצמו אליהם. לאור זאת סמכות סוכני החברות מובנת מאליה ונתפסת כציר מרכזי, שעל בסיסו נעשה כל התהליך החינוכי. הציפיות הנן לילד צייתן וממושמע שדעתו בעיקרון אינה כל-כך חשובה. ואילו לפי הגישה הדמוקרטית הילד וצרכיו, הגשמתו האישית ואושרו הם במרכז, וסוכני החברה (ההורים והמורים) אמורים להתאים עצמם אליו ולמצוא את הדרך לסייע לו בכך. השימוש בסמכות או דרישה לציית אינם מובנים מאליהם, ויש צורך להצדיקם בטובת הילד ובקדיאה נכונה של צרכיו ואושרו. לעתים קרובות שימוש בסמכות יתבטא, כאשר יש למנוע מן הילד לעשות מה שהוא רוצה, ולעתים לדרוש ממנו או אף לאלץ אותו לעשות משהו שהוא הפוך לרצונו – התייחסות כזו מנוגדת לתפיסה שעל-פיה הילד וריצויו הנם במרכז.

כמובן, יאמרו ובצדק פסיכולוגים ואנשי חינוך, תפיסה זו של הילד במרכז שאני מציגה כאן היא מוקצנת, ואין הכוונה של אנשי חינוך הדוגלים בכיוון זה שההורה או המורה ישתעבדו לילד. צורכי הילד הם במרכז, וחלק מצרכיו הנם דרישות להתנהגות בוגרת והגבלות על התנהגותו (מייזלס, 1993). ואכן שתי התפיסות המוצגות כאן מועלות באופן

מוקצן וחד-ממדי בעיקר לצורכי השוואה וחינוך. בתפיסת החינוך העכשווית ישנה גם התייחסות לצורך לשים לילד גבולות, למנוע ממנו מעשים שפוגעים בו או בזולתו וללמד אותו ויסות רגשי. עם זאת בעקבות השינוי מכיוון תפיסת החינוך כסוציאליזציה, שעל-פיה בהכללה ניתן לומר שחוקי החברה הם במרכז, לכיוון תפיסת החינוך כסיוע למימוש עצמי, שעל-פיה ושוב בהכללה הילד וריצויו במרכז, השתנו כללי המשחק בהקשר של הפעלת סמכות. כך נפגעה משמעותית יכולת ההורים והמורים כאחד להוות דמויות סמכות ולפעול מתוך הטלת מרות, העלאת דרישות לציות וציפייה שהילד יווסת רצונותיו ויגביל אותם.

מעניין לציין שכבר ב-1961 כתב יורי ברונפנברנר, אחד מגדולי הפסיכולוגים ההתפתחותיים, על תהליך זה (Bronfenbrenner, 1961). ברונפנברנר תיאר שינוי שחל במעמד הביניים האמריקני משיטות חינוך נוקשות וקפדניות המדגישות משמעת לשיטות חינוך, שכוללות סובלנות רבה יותר לביטוי היצרים והמאוויים של הילד, הבעה חופשית יותר של חיבה וחום והישענות רבה יותר על שיטות פסיכולוגיות של מיסמוע, כגון מתן הסברים והצדקות. לטענתו, חל גם תהליך של האחדה ודמיון בין המעמדות החברתיים-כלכליים בשיטות חינוך הילדים בין השאר בשל החשיפה הדומה לעיתונות, לספרות ולטלוויזיה בנושא. ארבעים שנה אח"כ אנו עדים אפוא להמשך התהליך ולהרחבתו. לא ייפלא אפוא שהצעירים בוגרי תהליכים אלו של חינוך אכן חשים שהם במרכז, אינם נוטים להגביל בקלות את יצריהם ואת מאווייהם ומצפים להסברים ולהצדקות, שישכנעו אותם להיענות לבקשות או להגבלות של דמויות סמכות.

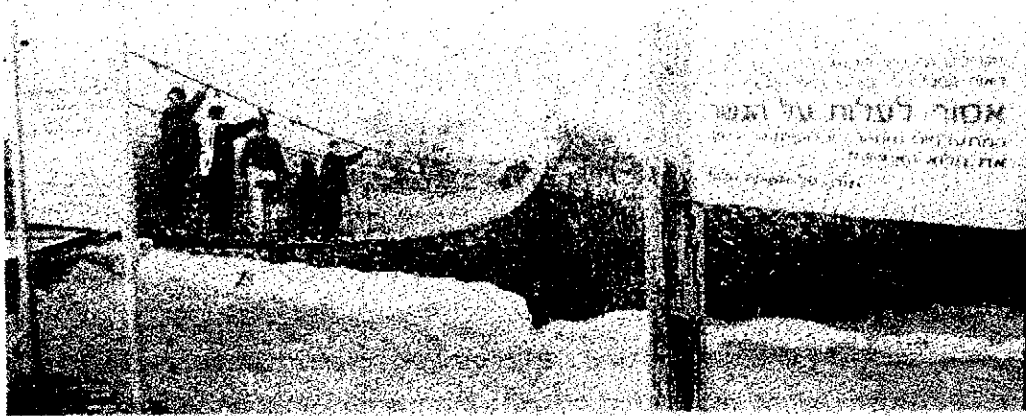
האם משתמע מכך שיש מעין מלחמה בין ילדים להורים או בין ילדים למורים, ועלינו כדמויות סמכות לראות ביחסים אלו מאבק כוחות ולשאוף לנצח, כפי שחלק מאנשי החינוך טוענים לעתים? לאו דווקא. ילדים קטנים כגדולים יודעים בדרך כלל מתי אנו מתכוונים ברצינות לשים גבולות או להטיל משמעת ומתי אנו מנסים למצוא חן בעיניהם, לרצותם ולבקש שיחושו מאושרים – ומגיבים בהתנהגותם באופן שונה בשני המקרים הללו. הבשורה הטובה על-פי ניתוח זה היא שהיכולת בידינו: אם ברצוננו לשנות את דמות הילד או הבוגר – תוצר החינוך שלנו – הרי שעלינו לשנות במשהו את תפיסותינו לגבי טבע הילד, מטרת החברה ודמות הבוגר הרצוי ומכאן גם תנבע דרך החינוך הרצויה. אלא שתהליך זה של שינוי בתפיסה הכללית של החינוך וגידול הילדים, שעבר על העולם המערבי ועלינו בכללו, אינו ההיבט היחיד המאפיין את החברה הישראלית, שבשלו יש לנו בעיות של סמכות עם ילדינו. היבט אחר ייחודי מאוד לחברה הישראלית יידון בקצרה להלן.

### מסרים סותרים באשר לציפיות לציות

היבט ייחודי של החברה הישראלית קשור להתייחסות שלה לקונפורמיות וציות לחוקים, לנהלים ולתקנות. מחד גיסא החברה הישראלית ובמיוחד הנוער בישראל הם קונפורמיים ביותר. דבר זה בא לידי ביטוי בתחומים שונים (Mayseless & Salomon, 2003). כך, למשל, נמצא במחקרים שונים שצעירים בארץ הנם קונפורמיים בערכים שלהם (מייזלס, 1998). מבנה הערכים דומה יחסית בקרב בני-נוער מרקע סוציו-אקונומי שונה ולא

עבר שינוי משמעותי במהלך עשרים וחמש שנים. מעבר למגזרים שונים נמצאו הערכים (הקונפורמיים למדי) של "מקצוע מעניין", "הקמת משפחה" ו"רכישת השכלה" מדורגים במקומות הראשונים, ומיד בצמוד אליהם – ערכים של מימוש עצמי. הנטייה לחומרנות ולרכושנות מדווחת על-ידי בני-הנוער כבינונית בחשיבותה. בדומה לכך צעירים בארץ קונפורמיים בגישותיהם כלפי המדינה וכלפי השירות הצבאי (מייזלס, 2001), זאת למרות שינויים קלים בשנים האחרונות בתחומים אלו. בנוסף, צעירים נוטים לדבוק בערכים דומים לאלו של הוריהם בתחומים שונים (למשל, Kulik, 2000).

מאידך גיסא בולטת בחברה הישראלית הנטייה שלא לציית לחוקים, להוראות ולתקנות. התמונה הבאה ממחישה באופן יוצא-דופן היבט זה כמו גם נושא נוסף שיידון



כפי שניתן לראות בתמונה, בצד שלט, שמזהיר אנשים מפני עלייה על גשר שעלול להתמוטט ויש בכך סכנת חיים, נראים ילדים ומבוגרים (שאמורים להיות אחראים עליהם) צועדים על הגשר בחופשיות. הכיצד? הוראה ברורה לא לעלות על הגשר, שכן הוא מסוכן, לצד זלזול מוחלט בהוראה זו? לטענתי, היבט זה של אי-ציות להוראות או לנהלים הנו מאפיין בולט של החברה הישראלית. התפיסה המקובלת כביכול היא שהחוק או הנוהל או התקנות הם רק המלצה, והמוצלחים באמת יצליחו לעקוף את החוק או למצוא בו פרצה או סתם לא לקיימו ולא ייתפשו. להיבט החיובי של תכונה זו או לנורמה זו אנו קוראים "לדעת להסתדר", או אם נרצה להשתמש במונח חיובי במיוחד נקרא לזאת "תושייה" – היכולת למצוא פתרון שלא על-פי הנוהל והספר. ניתן לומר בהכללה שבחברה הישראלית אנו מעריכים את מי שיודע להסתדר וקוראים לגנבה כזו "סחיבה", לעברה של השתמטות כזו מתשלום מס – "סידר את מס הכנסה" ולתלמיד שפגע ברכוש חבריו – "שובב" (Roniger, 1994). לעומת זאת הילד או הבוגר שאינם לומדים להסתדר ומצייתים באופן

מלא לחוקים מכונים בשמות גנאי שונים כמו "יורם", "ילד טוב ירושלים", "חננו" או "פראייר". כל אחד מביטויי גנאי אלו מתאר סיטואציה, שבה הפרט מציינת לחוק או לנוהל ואינו מנסה לעקוף אותם גם כאשר קיימת פרצה. אדם נתפס כפראייר, כאשר פרצה כזו קיימת ואחרים משתמשים בה, ואילו הוא – לא. אזי במיוחד ציות לחוק, לנוהל או לסדר נתפס כפראייריות, כמעיד על תכונה בעייתית ולא מוערכת (Roniger & Feige, 1992).

על-פי טענה זו ישנה בישראל ציפייה שמשדרים המבוגרים ודמויות סמכות בכלל לצעירים שלא להיות מנומס, לא לציית לנהלים ולא לשמור על החוק והסדר, ובלבד שיעשו זאת באופן אלגנטי ובעיקר בלי להיתפש. מחקרים מעטים יחסית מצביעים על תופעה זו, ואני רוצה לתאר שניים מהם. המחקר הראשון בחן תפיסות של מנהיגות בקרב ילדים. באופן ספציפי נבחן מי נתפס כמנהיג בקרב קבוצות של ילדים ומה הן תכונותיו האופייניות. מדובר בילדים שהופכים באופן ספונטני להיות מנהיגים בכיתה ולא במנהיגים ממונים. בארצות-הברית, כמו גם במדינות אחרות, כאשר ילדים מעריכים את חבריהם לכיתה בקשר למנהיגות, תכונות המנהיגות וההשפעה על קבוצת הילדים עולה ביחד עם תכונות נוספות: חברותיות/פופולריות, נימוס ושמירה על כללים (Chen, Robin, Li & Li, 1999; Morison and Masten, 1991). בקרב תרבויות אלו מנהיגות, חברותיות ופופולריות מזהות עם נימוס, שמירה על כללים וציות לחוק, ומי שמזוהה כמנהיג בכיתה מזהה גם כמנומס וכציותן. אולם בישראל התנהגות נאותה, שמירה על כללים ונימוס לא היו מקושרים עם מנהיגות או עם פופולריות (Krispin, Sternbeg & Lamb, 1992). נהפוך הוא, המנהיגים או הילדים הפופולריים אופיינו ברמות נמוכות של נימוס והתנהגות נאותה לפי הכללים. במילים אחרות, בישראל מנהיגים בכיתה או ילדים פופולריים בכיתה אינם נתפסים כמנומסים, ואין מצפים מהם להתנהג באופן נאות או לשמור על כללים ועל תקנות, אלא להפך. מניסיוני בהצגת ממצאים אלו בפני קהלים שונים (הורים ומורים) אני נתקלת לעתים קרובות בהפתעה מצד המאזינים. הם אינם מופתעים מן הממצאים בישראל, אך אינם מבינים כיצד בתרבויות אחרות ילדים מעריכים מישהו מנומס כמנהיג או כפופולרי.

המחקר השני נערך לפני כשלושים שנה (Shuval et al., 1975), אך הוא רלוונטי גם כיום. באותו מחקר בחנו החוקרים את תגובותיהם של ילדים על דילמות מוסריות. הילדים נתבקשו לבחור בין תגובות שהיו "מוסריות" ושיקפו סטנדרטים קונבנציונליים, שסביר שמבוגרים יעודדו (להחזיר עודף שהתקבל בטעות), ובין פעולות שנתפסות חברמניות, שסביר שבני הגיל יעודדו אותן (לא לספר למורה שעווק מן המבחן המתוכנן למחר נפל מתיקה). קבוצות שונות של תלמידים מילאו את השאלון בשלושה תנאים שונים. קבוצה אחת מילאה אותו ללא כתיבת השם על הטופס. קבוצה שנייה נתבקשה לכתוב את השם על טופס התשובות, ולתלמידים נאמר שהשאלון ועליו תשובותיהם יתלה על קיר הכיתה, כך שהוריהם שיגיעו ליום ההורים באותו ערב יוכלו לראות אותן. הקבוצה השלישית התבקשה אף היא לכתוב את שמה על טופס התשובות, כאשר לתלמידים נאמר שהטפסים יתלו על קיר הכיתה לאחר השיעור, ותלמידי הכיתה יוכלו לעבור ולראות מה כל אחד כתב. החוקרים ציפו שהילדים ישיבו את התשובה המוסרית ביותר, כאשר הם סוברים שהוריהם, דמויות הסמכות, יראו את התשובות, ואת התשובה הכי פחות מוסרית כאשר הם סוברים שחבריהם לכיתה יראו את התשובות. ואכן, ילדים במדינות אחרות השיבו כצפוי את

התשובה המוסרית ביותר, כאשר חשבו שהוריהם ידעו על מעשיהם, ואת התשובה הכי פחות מוסרית כאשר חשבו שבני גילם ידעו זאת. בניגוד לכך ובניגוד לצפוי, הילדים הישראלים ענו את התשובה המוסרית ביותר כאשר חשבו שאף אחד לא יהיה מודע לתשובתם (במצב האנונימי), ואילו את התשובה ה"בלתי מוסרית" ביותר הם ענו, כאשר חשבו שההורים או חבריהם יראו אותה. תשובות אלו של ילדים ישראלים מעידות על תפיסה מאוד ייחודית של נורמות עולם המבוגרים. נראה שהילדים סבורים שהוריהם – דמויות הסמכות – מצפים מהם לתשובות "חברמניות" ולא דווקא מוסריות, ואילו הם עצמם, לו ניתן הדבר בידם (המצב האנונימי), היו מעדיפים התנהגות מוסרית יותר.

על-פי תפיסה זו הצעירים קולטים מצד הוריהם ציפייה שלא להתנהג באופן מוסרי ולא לציית לחוקים ולנהלים. מעין פרדוקס לפנינו – בכך שהם אכן אינם מצייתים לחוקים ולנהלים, הם מצייתים לציפיות מדמויות הסמכות לא להיות פראיירים ולא להיות חנונים. נראה שלפי אותה קונפורמיות הפנימו ילדי ישראל את הנורמה ואת הציפייה של דמויות הסמכות להיות בלתי-צייתנים ולהתעלם מכללים, מנימוס ומהתנהגות נאותה. התנהלותם עשויה למעשה לשקף את המסרים הסותרים לכאורה – "שמע בקולי", אך למעשה אני מצפה ממך "לא לשמוע בקולי". דמויות הסמכות למעשה כורתות את הענף שעליו הן יושבות. במקרה של מסרים סותרים כאלו מה שלמעשה קובע הוא ההתנהגות בפועל של דמויות הסמכות. וכאן עולה אפיון נוסף שמייחד את התרבות הישראלית בקשר לציפיות לציית לסמכות.

אחד הדברים המפתיעים בתמונה מס' 1 הוא שלמרות האזהרה החמורה לגבי העלייה על הגשר הכניסה אליו אינה חסומה. כביכול יש לנו אזהרה חמורה ביותר, אולם אין אפילו ניסיון של מקורות הסמכות בהקשר זה (החברה להגנת הטבע או רשות הגנים הלאומיים או הרשות המקומית) לחסום את אפשרות העלייה לגשר כה מסוכן. תמונה מס' 2 להלן מהווה דוגמה יפה לכך שאנשים ערים לנורמת ה"הסתדרות" של ישראלים, ולכן אינם מסתפקים בציון האיסור, אלא מבהירים אותו באופן שאינו משתמע לשתי פנים. בהקשר זה הדרך שבה דמויות סמכות מגיבות או מתנהגות בקשר להוראה של סמכות מהווה את הסמן מתי איסור או הוראה הם אכן הוראה שיש לקיימה ומתי הוראה היא בגדר המלצה שמזמינה את עקיפתה.

הכרטיס הינו אישי ואינו ניתן להעברה!  
PERSONAL-NON TRANSMISSABLE!

**ישיבה אחת בלבד!!!**

6 ש"ס/שימשיה

מס. 3773 №

Limited per one seat only

הסבר למתקשים: אסור להעביר כרטיס זה לאמא, אבא, דוד,

חבר וכל בן/בת אדם אחר בעולם.

כלומר רק מי ששילם וכתו לשבת.

(תנן) ישיבה אחת בלבד!!! (תנן) ישיבה אחת בלבד!!!

מקור  
512773011.9.ח

לשם הדגמת נושא זה להלן שלוש דוגמאות:

הראשונה מתארת את התופעה של חלוקת עוגת יום-הולדת לילדים האורחים בתום המסיבה. בשעה זו עורך/ת המסיבה (האב או האם) מזמינים את הילדים לקבל פרוסה מן העוגה – עוגת דובי למשל. הילדים הנסערים צובאים על מחלק העוגה, וכל אחד מבקש חלק אחר (האוזן, העין עם הסוכרייה האדומה וכד'). ההורה אומר שיש די לכולם ומציע שיסתדרו בשורה, וכל אחד יקבל בתורו. ישנם אולי שלושה ילדים שמסתדרים, והשאר מסביב להורה נסערים וצועקים, מבקשים ושולחים ידיים. ושוב ההורה מודיע שכל אחד יוכל לקבל ויש די לכולם ומבקש שיסתדרו בשורה. הילדים בשלהם, וכמובן – הראשון שמקבל את העוגה הוא הילד הקולני והדחפן, והאחרונים הם אלו ש"הסתדרו בשורה" כבקשת ההורה, ואז כבר לא תמיד יקבלו את החלק מן העוגה שבו חפצו. מה למדו הילדים מהתנסות זו?

הדוגמה השנייה מתייחסת לאירועים שונים שמתוארים בהרחבה בספרה של מירטה פורמן "ילדות כמרקחה" (1994). למשל, מצב בו ילד או ילדה שמתנדנדים על הנדנדה נדחפים על-ידי ילד אחר שתופס את מקומם. הילד הנדחף ירוץ לגגנת או לעוזרת הגגנת להתלונן. נניח שהגגנת אכן מטפלת בנושא וקוראת לילד הדוחף, מוכיחה אותו על מעשיו ומזהירה אותו לבל יחזור עליהם. הילד הנדחף חוזר לנדנדה, אך לא לזמן רב. שוב דוחף אותו המציקן מן הנדנדה. שוב ניגש הילד לגגנת שמזמינה את הילד הדוחף, גוערת בו שוב ושולחת אותו לפינה להירגע. הילד הנדחף חוזר לנדנדה, אך המציקן מנצל רגע שהגגנת עסוקה בפינה אחרת של הגן ושב לתפוס את הנדנדה. עתה פונה הילד הנדחף בשלישית אל הגגנת זו כבר איבדה את סבלנותה, והיא אומרת לו שהוא צריך ללמוד להסתדר בעצמו ואין לה פנאי לטפל כל היום בבעיותיו ובכלל היא אינה שוטר. מה למדו הילדים מהתנסות זו?

והדוגמה השלישית שעלתה רבות במהלך מחקר על יחסי הורים ומתבגרים, שבו ביקשנו מהורים ומילדיהם לדון בנושא שעליו הם חלוקים – חוסר סיוע של המתבגרים בעבודות הבית השונות. בתוך תחום זה אירוע מקובל היה חוסר העזרה של המתבגר או המתבגרת בהכנסת הכלים למדיח ובהוצאתם ממנו. המהלך האופייני של התקשורת בנושא זה היה כדלקמן:

ההורה מבקש מן המתבגרת להכניס את הכלים למדיח ולא להשאיר לכלוך בכיור. ההורה מגיע בערב או אחה"צ לאחר יום עבודה ומתעצבן, כשהוא רואה שהמתבגרת לא עשתה כלום. הוא כועס ושואל למה לא הכניסה את הכלים למדיח. ומגוון התשובות שלה: "כי הייתי מאוד עסוקה", "הלכתי לחוגים", "דיברתי עם חבר", "היו לי שיעורים" וכד'. "אז מתי תעשי?" שואל ההורה הכועס. "מאוחר יותר", עונה המתבגרת. ובפועל מה קורה? ההורה בעצמו מכניס את הכלים למדיח, תוך שהוא רוטן וכועס על בתו ועל הנוער בימינו שאינם מראים כל התחשבות בהורים. מה למדה הנערה מהתנסות זו?

בכל אחת מדוגמאות אלו בולט הפער בין מה שדמות הסמכות (ההורה או הגגנת) אמרה ובין מה שעשתה. דמויות הסמכות נמנעות מהפעלה שיטתית של בקרה, פיקוח וביקורת. גם אם יש ניסיון כזה לבקרה (Monitoring), הוא איננו ננקט באופן שיטתי, והילד לומד שאם מחכים די זמן או מתעקשים, אזי אין צורך למלא אחר ההוראות או ההנחיות או החוקים, שכן דמויות הסמכות מתעייפות ומוותרות. מה שהילד מפנים ולומד הוא בסופו

של דבר מה שדמות הסמכות עושה, ולא מה שהיא אומרת. יתרה מזאת, בהינתן הערך המרכזי "אל תהיה פראיר" – אי-ציות לסמכות בהקשר זה דווקא מעיד על יכולת מצוינת ומוערכת להסתדר ולעשות מה שהילד באמת רוצה בלי לצאת פראיר.

במשולב מדובר אפוא בשני היבטים: (1) העברת מסרים לילדים שדמויות הסמכות אינן מצפות מהם לשמור על הנהלים והחוקים או על הסדר והנימוס, אלא להפך מעריכות מי שמציית באופן חלקי ביותר ומצליח להימנע מציות באופן אלגנטי ולא בוטה; (2) חוסר עקביות בולט בפיקוח על הפעלת החוקים והנהלים תוך ציפייה לא ריאלית, שגם ללא ביקורת, פיקוח ובקרה ימולאו החוקים והנהלים. גם כאן הבשורה הטובה היא שמדובר בשני היבטים שהם בני שינוי. התיאור שהובא כאן התייחס באופן מאוד כוללני (ולכן לא מדויק) לחברה הישראלית, אך גם בתוך החברה הישראלית ישנן מסגרות שבהן קיימות נורמות אחרות. כך כמעט כל מורה מכיר מבית-ספרו כיתות, שבהן לא קיימות בעיות משמעות, והילדים מקבלים ברצון את סמכות המורה. לעתים מדובר באותה כיתה של ילדים, שביחסיה עם מורה אחד ישנו כבוד הדדי וציות מלא, ואילו עם מורה אחר אין הדבר כך. באופן דומה ניתן לראות הבדלים בין בתים שונים ביחסים בין ההורים לבין הילדים. במילים אחרות מעבר למאפיין התרבותי הכוללני ישנן "מיקרו-תרבויות" ובהן נורמות אחרות של התנהגות.

## סיכום והשלכות

מזווית ההסתכלות שמוצעת כאן לגבי החברה הישראלית ויחסה לסמכות עולות מספר אמירות. ראשית, ישנו בחברה הישראלית כמו גם בעולם המערבי שינוי בפילוסופיה החינוכית, שמתבטא במעבר מתפיסת החינוך כסוציאליזציה לתפיסת החינוך כמאפשר ומפתח מימוש והגשמה עצמית. הראשונה כוללת בעיקרה התאמת הילד לחברה תוך אימונו לווסת את רגשותיו, את מאווייו ואת התנהגותו על מנת לחנך בוגר שיאופיין באחריות, באיפוק וברציונליות. השנייה כוללת בעיקרה התאמת הסביבה המחנכת לילד על מנת לאפשר לו לבטא את עצמיותו, כך שייגדל להיות בוגר רגיש, מאושר שמממש את עצמו. שינוי זה גרר אחריו היחלשות משמעותית של דמויות הסמכות. במקום לחנך את הילד כך שיתאים עצמו לחוקי החברה, דמויות הסמכות אמורות "לרקוד לחלילו של הילד" ולסייע לו להיות מאושר. לא פלא אפוא שהילד גדל להיות מפונק, מתקשה לווסת את מאווייו וסבור שמגיע לו כמעט הכול (עמר, 2000; רולידר, 2001).

שנית, טענתי שמעבר להיבט זה שאופייני לחברה המערבית בכלל, ישנו בחברה הישראלית גם היבט ייחודי של יחס לסמכות, שמתבטא במסרים הסותרים המועברים ע"י דמויות סמכות שמצד אחד מציבות ציפיות וקובעות נהלים, חוקים ואיסורים, ומצד שני אינן מצפות לציית להם, אלא להפך מעודדות חוסר ציות הן ערכית והן התנהגותית. הילד לומד שלמעשה הדרך לציית לדמויות הסמכות היא להישמע לנורמה שהן מכתיבות שלא לציית להן.

מה ניתן לעשות על מנת לשנות מצב זה? השינוי אמור קודם לכול להיות ערכי ורק

אחר-כך גם התנהגותי. בהיבט הערכי מדובר על שינוי ההתייחסות לתפקיד של דמויות סמכות, הורים מורים, שאמורים לתפוס את תפקידם כדמויות סמכות שבכוחם וחובתם להציב גבולות, לקבוע נהלים, לארגן סדרים ולאסור איסורים. אלו נועדו ללמד את הילד להסתגל למסגרת ולחברה, גם אם אין בהם משום כל הנאה לילד או מימוש צרכיו או ביטוי של האינדיווידואליות שבו. מגבלות אלו באות גם על מנת לשמור על דמויות הסמכות בעצמן ולכבד את צורכיהן ואת גבולותיהן. מטרת החינוך אינה צריכה להיות אך ורק מימוש הפוטנציאל של הילד, אלא גם הפיכתו לבר-חברה ולבוגר אחראי, שמכבד לא רק את עצמו, אלא גם את הזולת ובכלל זה, כמובן, את הוריו ואת מוריו.

בנוסף, הורים ומורים אמורים להימנע מן המסדר הכפול, שמשמעו סלחנות ואף עידוד של הפרת חוקים ונהלים. ברמה ההתנהגותית – אם הם קובעים חוק או נוהל מסוים, עליהם להקפיד ולעמוד על קיומו וגם להמשיך לפקח ולבקר את ההתנהגות הרלוונטית. אל להם להניח שאם הם מצפים, אזי הילד מטבעו כיוון שאכפת לו צריך להיענות לבקשותיהם, אלא עליהם להקפיד על כך. כך יש לפעול בכל הרמות: כאשר מדובר בהכנת שיעורים, בהכנסת כלים למדיח או בהימנעות מהכאת תלמידים. הקפדה על נוהל או על סדר אינה רק כאשר מדובר בעניינים של הצקה או פגיעות פיזיות, אלא גם בעניינים "קלים" יחסית כמו עמידה בתור, נימוס בלשון הדיבור, הגעה בזמן וכד'. כל אחד מאלו אינו אלא פן של אותו היבט, והוא המידה שבה הילד מווסת התנהגותו לעמוד בדרישות ובציוויי החברה ודמויות הסמכות שלה. אין בכל אלו כדי לגרוע מחשיבות קיומם של יחסים חמים וקרובים ומתן בסיס רגשי בטוח לילד. אלא שאלו אינם באים במקום הדרישות להתנהגות בוגרת, אחראית ומכבדת את הזולת ואת החוקים. ניתן להיות חם ואכפתי יחד עם הצבת גבולות ודרישות למשמעת. ההורה וגם המורה אינם "החברים" של הילד (רולידר, 2001) וגם אינם אמורים להיות כאלו – תפקידם לחנך את הילד ולהכשיר אותו להיות בוגר מועיל ומאושר בחברה.

## רשימת מקורות

- ברון, ב' (1982). סמכות ההורה מול סמכות המורה. נעמ"ת: הירחון לאישה ולמשפחה, ספטמבר אוקטובר, 63-85.
- גרין, ד' (2002). מתבגרים בחלל מתרוקן. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 19, 93-104.
- דובר, ע' (2004). על מרות ועל מורים. קשר עין: ירחון ארגון המורים העל-יסודיים, 136, 22.
- וייס, ר' (2003). הכבוד האבוד של המורה. הד החינוך, 78 (3-4), 18-25.
- מייזלס, ע' (1992). זכותו של הילד שישומו לו גבולות. הד-החינוך, עמ' 20-21.
- מייזלס, ע' (1998). להתבגר בישראל: עמדות וערכים של נוער ישראלי בעשור האחרון. הייעוץ החינוכי, 7, 87-102.
- מייזלס, ע' (2001). יחסי הורים ומתבגרים בישראל עם המעבר אל גיל ההתבגרות. מגמות:

- רבעון למדעי ההתנהגות, 41 (2-1), 180-194.
- עמית, ח' (2004). תקיף אך קשוב: אל תוותרו על הסמכות, אך הפעילו אותה בתבונה. *הד החינוך*, 78 (11-12), 34-39.
- עמר, ח' (2000). שיקום הסמכות ההורית. תל-אביב: מודן.
- עמר, ח' (2002). הורים ומורים: הברית ההכרחית. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 19, 26-35.
- פורמן מ' (1994). ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך. הקיבוץ המאוחד.
- פרנק, א' (2004). לקראת "המורה במרכז". קשר עין: ירחון ארגון המורים העל-יסודיים, 20, 135.
- רולידר, ע' (2001) הגורמים לשחיקת הסמכות החינוכית. דיון שהתקיים ביום עיון ודיון "לוקחים את החינוך לידיים" של הסתדרות המורים - עמותת המורים לקידום ההוראה <http://www.itu.org.il/Articles/viewmain.asp?Article=238>
- שרמר, ע' (2003/4) האמון כחלופה לסמכותם המתערערת של המורים. *הגות בחינוך היהודי*, 5-6, 282-292.
- Bronfenbrenner, U. (1961). The changing American child - a speculative analysis. *The Journal of Social Issues*, 17, 6-18.
- Chen, X., Rubin, K.H., Li, B., & Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 199-223.
- Krispin, O., Sternberg, K.J., & Lamb, M.E. (1992). The dimensions of peer evaluation in Israel: A cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 299-314.
- Kulik, L. (2000). Intrafamilial congruence in gender-role ideology: Husband-wife versus parents-offspring. *Journal of Comparative Family Studies*, 31, 91-106.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maysel, O. & Salomon, G. (2003). Dialectic contradictions in the experiences of Israeli Jewish adolescents: Efficacy and stress, closeness and friction, and conformity and non-compliance. In F. Pajares, & T. Urda, (Eds.) *Adolescence and Education, Volume III: International perspectives on adolescence* (pp. 149-171). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Morison, P. & Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Roniger, L. (1994). Cultural prisms, western individualism, and the Israeli Case. *Ethnos*, 59, 37-55.
- Roniger, L. & Feige, M. (1992). From pioneer to freier: The Changing models of generalized exchange in Israel. *Archives Europeennes de Sociologie*, 33, 280-

307:

Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Oxford, England: Row, Peterson and Co.

Shouval, R., Kav Venaki, S., Bronfenbrenner, U., Devereux, E.C., & Kiely, E. (1975). Anomalous reactions to social pressure of Israeli and Soviet children raised in family versus collective settings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 477-489.

# **EDUCATION AND CHALLENGE OF TIME 2**

***Eitan Paldi, Editor***

**מערכת מייעצת**

פרופ' רבקה איזיקוביץ

פרופ' חיים גזיאל

פרופ' יצחק קשתי

**עריכה לשונית**

יעקב קמחי

**עיצוב**

רחל שמיר

**עיצוב עטיפה**

רמי רביב

**תיאום הפקה**

עפרה סמבורסקי-חמדת

מסת"ב 1-461-403-965 ISBN

כל הזכויות שמורות

להסתדרות המורים – עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך

אלול תשס"ה

Printed in Israel 2005

# החינוך במבחן הזמן 2

בעריכת איתן פלדי

הסתדרות המורים  
עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך  
הוצאת "רכס" – פרויקטים חינוכיים