

# "חממת ידע": המפגש הטכנולוגי הבין-דורי בבית הספר

טובה גמליאל, יעל רייכנטל וניצה אייל

העברת ידע בין מבוגרים לילדים היא אמצעי לגישור בין-דורי. מטרת המאמר היא להציע מודל ידע להתערבות ייעוצית ולניתוח חברתי של מפגש חינוכי בין-דורי. המודל מבוסס על ממצאי התנסות ייעוצית של מכון הרצג לחקר ההזדקנות והזקנה באוניברסיטת תל-אביב, באחד מבתי הספר בישראל, והוא מגדיר ארבעה סוגים של מפגשי ידע בין ילדים למבוגרים: מפגש שבו יתרון ידע יחסי לילדים, מפגש שבו יתרון ידע יחסי למבוגרים, מפגש שבו ידע הילדים משתווה לזה של המבוגרים ומפגש שבו חוסר ידע של הילדים משתווה לזה של המבוגרים. המאמר מתאר כל מפגש מנקודת מבט הרואה במורים סוכני תיווך ראשיים בין הדורות בהקשר הבית-ספרי. בנוסף, נדונות סוגיות פסיכולוגיות-חברתיות על רקע ערכיה של החברה בת זמננו. מתוארים יחסי הכוחות בין השותפים למפגשים הבין-דוריים בבית הספר והשפעותיהם על מעמדו החברתי של המבוגר. אנו סבורים כי המודל מייצג גישה ייעוצית מאוזנת יחסית לצורכי ילדים ומבוגרים. טענה זו ותובנות אחרות המוצעות במסגרת המודל מיועדות לבחינתם של אנשי מקצוע.

בעשורים האחרונים נצברים מחקרים המלמדים על תופעה הולכת ומתרחבת בחברות מערביות: מפגשים בין-דוריים בין מבוגרים לילדים במוסדות חינוך. לתכניות חינוכיות בין-דוריות פוטנציאל העשוי לתרום לטשטוש סטראוטיפים חברתיים, להטמעת ערכים (Granville & Ellis, 1999; Kupetz, 1994; Newman, Morris, & Streetman, 1999) ולהקניית הון חברתי (Bostrom, 2003) לשני הדורות אהדדי. יש הרואים את שלהי המאה העשרים וראשית המאה העשרים ואחת כתקופה היסטורית חסרת תקדים בכל הנוגע לפער הבין-דורי, הן מבחינה דמוגרפית הן מבחינת סמכות הידע. העלייה המואצת של שיעור המבוגרים בני ה-65+ באוכלוסייה הכללית מתוארת בעיקר במונחי גישת הקונפליקט, המתמקדת בחלוקת המקורות הכלכליים בין הדורות, ב"מיקוח דורי" (Collard, 2001) ובמידת הפעלתם של כוח ושליטה חברתיים על-ידי כל אחד מהדורות (Dunham & Bengtson, 1986). "פער מבני"

\* ד"ר טובה גמליאל, המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, אוניברסיטת ברא-אילן, רמת גן.  
דואר אלקטרוני: tova.gamliel@biu.ac.il  
יעל רייכנטל, מכון הרצג לחקר ההזדקנות והזקנה, אוניברסיטת תל-אביב.  
דואר אלקטרוני: riechental@gmail.com  
ניצה אייל, מכון הרצג לחקר ההזדקנות והזקנה, אוניברסיטת תל-אביב.  
דואר אלקטרוני: neyal@inter.net.il

מצביע על העדר שינוי במבנה ההודמנויות, התעסוקתיות בעיקר, של שכבת גיל הולכת וגדלה (Riley, Kahn, & Foner, 1994), אשר תציב בעתיד תביעות לפיצוי חברתי ופסיכולוגי. תהליך ההבניה של תפקיד בית הספר מתרחש לא במנותק מן הבעיה הדמוגרפית ובוזיקה לאוצר של מושגים ותפיסות שמשמעותם מיתון העימות האפשרי, גישור בין-דורי ורווחים חינוכיים. דוגמה אחת לכך היא מושג ה"אזרחות" המדגיש את ערך ההכרה בזכויות ומאפשר לקהילות לקיים תלות הדדית ביניהן (Granville & Ellis, 1999). דוגמה אחרת היא התאוריה הפרגמטית על "זקנה יצרנית", אשר בניגוד למסורת התאורטית הגרונטולוגית, מניחה כי המבוגרים מהווים משאב חברתי-כלכלי בעל ערך (Caro, Bass, & Chen, 1993). תאוריה זו קוראת לפעול להבניית מחויבות חברתית ותפקידים תעסוקתיים לאנשים מבוגרים ובכך למצות את הפוטנציאל האנושי. דוגמה חשובה נוספת עולה מסקירה היסטורית של השינוי במיצב (סטטוס) החברתי של מבוגרים. הטענה היא כי נוכח התבססות עצמאותם הכלכלית של מבוגרים והתגבשות זהותם האוטונומית, יש מקום לאידאל חדש של יחסים בין-דוריים. על אידאל זה נאמר שהוא ממיר את יחסי הסמכות והנטל ביחסי שותפות המושגים על סמלים של שוויון ועל כבוד הדדי (Gratton & Haber, 1996). הדיון הסוציולוגי בסוף המאה העשרים רואה בבית הספר סוכן של שינוי חברתי-תרבותי ומייעד לו תפקיד חשוב בשינוי מאזן הכוחות הבין-דורי ובעיצובו (Arber & Attias-Donfut, 2000; Waddock & Freedman, 1998-1999). המפגשים הבין-דוריים בבית הספר עשויים לפיכך לייצג ראשית של תהליך חברתי רב-ממדי. הפער הבין-דורי מוגדר לא אחת כפער תרבותי עמוק בין שני דורות וקשור בשאלה מי מהם מחזיק בסמכות הידע. הפער מוגדר היטב, אם כי לא באופן בלעדי, במושגים "דור המידע" (Ryan & Heaven, 1986) או "דור הרשת" (net generation) (Tapscoff, 1998) — מושגים המאפיינים בעיקר את הצעירים ונוטים להדיר את המבוגרים. דור המידע הוא דור השולט בטכנולוגיה "המאפשרת לאחסן, לנהל ולחלץ סוגים רבים של מידע" (Ryan & Heaven, 1986, p. 17). בדומה לכך, "דור הרשת" מאופיין בתקשורת אינטראקטיבית (באמצעות מחשבים ואינטרנט) המובחנת משידורי טלוויזיה. "ילדי הדור הדיגיטלי" מתוארים כמשתמשים פעילים בטכנולוגיה וכדעתנים, שלא כדור המבוגרים שהם בחזקת מקבלים פסיביים של מידע, צופים או מאזינים (Tapscoff, 1998). הפער הבין-דורי מתבהר נוכח התפיסה כי הצעירים נולדו אל העולם הטכנולוגי ובקלות הטמיעו אותו ואת הערכים הגלומים בו, ואילו המבוגרים נדרשים, לא בלי קושי, להסתגל אל תכניו ואל מקצביו. יתרה מכך, עולם המושגים הטכנולוגי אינו מנותק מביטויי המרד של צעירים, שדרייצל (Dreitzel, 1984) מאפיינם בדה-פורמליזציה של השפה, בדה-ריטואליזציה של חיי היומיום ובשליטה רגשית מוגברת. השפה הא-פורמלית, דמוית העגה, היא אחד הסמנים לגבולות שבין הדורות, בדומה לגבול הברור שיוצר מִבְטָא ומבחיין בין בן תרבות-שפה אחת לבן תרבות-שפה אחרת. לפי השקפתו של טפסקוט (Tapscoff, 1998), הסותרת את התאוריה על החשיבה הפוסט-פורמלית של פיאז'ה (Piaget, 1963), גילוי מובהק של הפער התרבותי הוא השתייכותם של המבוגרים לעולם של סדר הייררכי, שבו מתקיימות אמתות שחור-לבן, ואילו עולמם של הצעירים הוא מבוזר ומורכב מאוד וחסר הגדרה של אמת אחת. בדומה לכך, תרבות לינארית וקונקרטי

מיוחסת למבוגרים, ואילו לצעירים מיוחסת תרבות אסוציאטיבית רב־כיוונית ווירטואלית (Aphek, 2002b). ארץ הגירה היא דימוי מעניין המשמש לשתי מטרות מנוגדות, המחשת הפער והאפשרות לגשר עליו. האינטרנט משול לארץ הגירה זרה ובלתי מוגבלת באפשרויות ובהזדמנויות. כמו בכל ארץ הגירה שאלה מגיעות משפחות, הילדים הם הראשונים להשתלב מבחינה חברתית, הראשונים לרכוש שפה, והראשונים להפוך למורים המנחילים להוריהם ולסביבה את מנהגיה ותרבותה של הארץ החדשה (Tapscott, 1998). אף אם דימוי זה קולע, מחקרים מראים שאין הוא שלם, מאחר שילדים ובני נוער אמנם מופקדים על תהליך החברות (הסוציאליזציה) הטכנולוגית־תרבותית, אך התהליך אינו מתרחש במסגרת המשפחה אלא מובנה במסגרתן של תכניות חינוכיות־לימודיות של בית הספר.

אמנם המפגש החינוכי בין צעירים למבוגרים נעשה פחות נדיר בתקופתנו, אך הוא סמוי עדיין מן העין החברתית. פעילויות בין־דוריות חינוכיות הן באופיין מאורגנות פורמלית ואינן ספונטניות. הן מתקיימות במסגרתם של מוסדות שפוקדים בני שני הדורות, בליוויים ובהנחייתם של מורים ואנשי חינוך. מחקרים התרכזו בתכניות אימוץ של זקנים על־ידי ילדים בקהילות של גמלאים, בבתי אבות ובדיור מוגן (Dunkle & Mikelthun, 1982; Jean-Pierre). נבדקה בהם השפעתן הערכית־התנהגותית של תכניות גישור בין־דוריות במסגרת בית הספר (Bostrom, 2003; Cummings, Williams, & Ellis, 2002; Newman et al., 1999; Waddock) Angersbach & Jones-Forster, 1999; & Freedman, 1998-1999) ובמרכזים לטיפול בילדים (Newman & Riess, 1992). המחקרים מציינים בדרך כלל את השלכותיו החיוביות של המפגש הבין־דורי הן על הצעירים הן על המבוגרים. סקירתם מלמדת על האפשרויות הבונות הגלומות במפגש, המשמש בצורותיו הראשוניות לצורכיהם הפסיכולוגיים והחברתיים של בני שני הדורות. עולה מהם חשיבותו של מפגש מסוג אחר, זה שיניב שיתוף פעולה בין־תחומי בין מומחים להתפתחות הילד לבין גרונטולוגים (Wrenn, Merdinger, Parry, & Dorothy, 1991). להערכתנו, הממצאים על ערכן של פעילויות בין־דוריות לצמצום הפער התרבותי עולים בקנה אחד עם הגישה כי יש לתקן את הנטייה להפרדה גילית ולקרב את המבוגרים למרכז (Newman, 1989). הדבר נכון, אף שבני שני הדורות נחשבים בעלי הון חברתי מוגבל וכושר חליפין נמוך, לעומת גילאי הביניים הקובעים למעשה את מוקד הפעילות הכלכלית־חברתית (Hockey & James, 1993; Turner, 1987). הגישה המתקנת את ההפרדה הגילית הולמת את הקביעה הידועה של מרגרט מיד, ולפיה המשכיותן של כל התרבויות תלויה בנוכחותם החיה של לפחות שלושה דורות (Mead, 1970).

## מטרות המאמר

מטרת המאמר שלפנינו היא לעמוד על השלכותיה של תכנית בין־דורית הנערכת בבית ספר בקרב שלושה הקבוצות השותפות לה — מורים, ילדים ומבוגרים בני הגיל השלישי. התכנית היא חלק מהתנסות ייעוצית של מכון הרצג לחקר ההזדקנות והזקנה באוניברסיטת תל־אביב,

ותובנות מן ההתנסות תוצגנה במסגרת מודל ייעוצי. מסגרת הניתוח שהמודל מציע משקפת מגמות תרבותיות פוסט-מודרניסטיות, שמקצתן נרמזו עד כה ונראות לנו רלוונטיות להבנת מהות היחסים ודפוסי התקשורת בין צעירים לבני הגיל השלישי בהקשר הבית-ספרי. המודל מתייחס למושג "דור" (generation) אשר בהגדרתו מתאים להקשר חברתי מצומצם (כגון משפחה או בית ספר) ולמושג "קוהורטה" (cohort) שהוא מושג דמוגרפי-חברתי כללי המתייחס לקבוצת גיל בהקשרה ההיסטורי (Dunham & Bengtson, 1986).

מסגרת הניתוח מונחית על-ידי תאוריית האינטראקציה הסמבולית והנחת היסוד שלפיה תהליך הגישור בין הדורות מתרחש מלמטה (רמת המיקרו) כלפי מעלה (רמת המיקרו) תוך כדי משא ומתן מתמשך על משמעויות. יחידים במפגש מתוארים כמי שמבנים את העולם החברתי על-ידי התבוננות בתפקיד של האחר, הזדהות עמו והיבדלות ממנו (Dunham & Bengtson, 1986). תפיסתנו היא כי תפקידו של בית הספר כסוכן שינוי חברתי רחב היקף מושתת על מפעל אינטרקציוני מוגדר, מסועף ויום-יומי.

אנו נראים כי המודל משקף את ההבדלים בין הדורות, וכי מגולמת בו הכרה בצרכים שונים ופתיחות לאפשרויות התקשורת חדשות. המתח המתקיים תדיר בין ערכים כגון "יצרנות" ו"משמעות", "צרכנות", "סמכות" ו"מסורת" זוכה במסגרת המודל לביטוי מוחלט. המודל שאנו מציעים מיועד לבחינתם המקצועית של גרונטולוגים ואנשי חינוך העוסקים בתכניות גישור בין-דוריות.

## שיטת המחקר

### מחקר ניסויי-למחצה

המאמר שלפנינו שייך לקבוצת מחקרים המציגים חקר מקרה (case study) ודנים בו, במקרה זה – תכניות חינוכיות בין-דוריות. ממצאי המחקר מבוססים על שני מקורות: המקור האחד הוא מחקר ניסויי למחצה שנערך בשנים 2002–2004 על-ידי צוות הייעוץ האקדמי של מכון הרצג. המקור האחר הוא מחקרה הראשוני של אפק (Apeh, 2000, 2002a, 2002b) על התכנית לגישור בין-דורי בבית ספר יסודי בישראל שנערך בשנים 1999–2001.

בכמה מובנים המאמר הנוכחי הוא המשך למאמרם של קיבולסקי וברגמן (Cibulski & Bergman, 1981) שהציג מחקר מקיף בשלוש קבוצות אתניות בישראל ובחן את התאמתם של מבוגרים ללמד ילדים. ראשית, בדומה למאמרנו זה, ניתח המאמר הנזכר את המפגש הבין-דורי מנקודת מבט פסיכולוגית-חברתית. בין היתר הוא עסק בנושאים האלה: העדר סמכותם של מבוגרים בתוך המשפחה ומחוצה לה, מגבלות ותנאים מקדמים לתקשורת בין מבוגרים לצעירים, איכות הדיאלוג הבין-דורי נוכח חוויות הלמידה בילדותם של מבוגרים וצורכי שלמות האגו בזקנתם, וכן סוגים של יחסים בין מבוגרים לילדים. שנית, שני המאמרים, הנוכחי ומאמרם של קיבולסקי וברגמן, מדגישים את חשיבות החליפין-שלידע בין הדורות. שלישית, בשניהם יש הכרה בחשיבות הבאת נקודת מבטם של מבוגרים, הצגת

צורכיהם הייחודיים והערכת רווחי המפגש הבינ-דורי בעבורם. ועם זאת חשוב לציין כי במה שקשור לתבנית המודל הייעוצי המוצעת במאמר הנוכחי, מוצגת תמונה מאוזנת יחסית מבחינת השותפים למפגש הבינ-דורי.

### סביבת הניסוי החינוכי: בית הספר והרקע לניסוי

בית ספר "תלמים" הוא בית ספר יסודי אזורי באזור ירושלים.<sup>1</sup> בתקופת ההתערבות הייעוצית כלל בית הספר שמונה כיתות (א'-ח'), ומנה כ-280 תלמידים מקיבוצים וממושבים שבסביבתו. בית הספר משתייך לבתי הספר הקהילתיים במשרד החינוך; הוא מקיים פעילויות קהילתיות וקשר רציף עם הקהילות שבקרבתו. בבית הספר פועלים ועדי הורים כיתתיים וועד הורים מרכזי שבו חברים הורים ומורים. ועד ההורים המרכזי תורם בתחומים שונים לקידום בית הספר ולחיוזוק הקשרים בינו ובין הקהילה. כבית ספר קהילתי, בית הספר "תלמים" מתאפיין בחינוך הומניסטי. חיי התלמידים והמורים מתנהלים באווירה פתוחה, משפחתית ואינטימית. סדר היום החינוכי המרכזי שבית הספר מקדם הוא חינוך לערכים של נתינה, תרומה וכבוד לזולת ולקהילה. מאפיין נוסף הקשור למכוונות הקהילתית הוא היותו של בית הספר מרכז מחשבים ותקשוב לקהילה: כ-35 מחשבים עומדים לרשות התלמידים והמורים בחדרי מחשבים, בכיתות הלימוד ובחדר המורים; הם משמשים בתכניות המגוונות המופעלות בבית הספר ותורמים לקביעת אופיין החינוכי והלימודי. העברת הידע של התלמידים בתחום המחשבים והתקשוב למבוגרים היא אחת מן הדרכים שאימץ בית הספר כדי לתרום לחברה ולקהילה. הניסוי הבינ-דורי צמח משילוב בין התשתית ההומניסטית של בית הספר, שנוסד על-ידי הקיבוצים הרואים בתרומה הדדית ערך מרכזי, ובין התשתית החומרית יותר, של אוריינות ממוחשבת ומתוקשבת, שפותחה בבית הספר בשנים האחרונות. בית הספר "תלמים" הוא הראשון מבתי הספר בישראל שבהם מופעלת תכנית בין-דורית. התכנית נהגה ויושמה כבר בשנת 1999 על-ידי פרופסור עדנה אפק שהייתה אז יועצת לבית הספר. בשנת 2002 הוכר בית הספר "תלמים" כ"בית ספר ניסויי" על-ידי גף הניסויים והיוזמות של משרד החינוך, וכותרת הניסוי נקראה "טנדו – נתינה וקבלה בקשר רב-דורי".

### הניסוי החינוכי: עקרונות, התנהלות, והתפתחות על רצף הזמן<sup>2</sup>

מטרתה המוצהרת של תכנית הניסוי היא לגשר על הפער בין קבוצות גיל. התכנית מאפשרת למבוגרים לנצל את היכולות הטכנולוגיות והתקשורתיות הגלומות בעולם הדיגיטלי

1 שם בית הספר בדוי.

2 רבים מן המסמכים העוסקים בניסוי, בחזון וברציונל שלו, בהיבטים החינוכיים, הפדגוגיים, החברתיים והפסיכולוגיים, וכדומה, נוסחו בידי פרופ' עדנה אפק. המסמכים מייצגים את בית הספר בתכתובת בינו ובין גף הניסויים והיוזמות של משרד החינוך.

ולהשתלב בו, ובו בזמן מעמיקה את חינוך הילדים להתנדבות, לתרומה ולאזרחות טובה ופעילה. נוסף על כך, התכנית מאפשרת תיעוד ועיבוד של ידע רב האצור בזיכרוןם של אנשים מבוגרים: ידע מקצועי, ידע בתחומי הפולקלור והתרבות (מנהגים, פתגמים, סיפורים ואגדות) וניסיון חיים עשיר. התפיסה היא כי באמצעות טכנולוגיות המחשוב והתקשוב, שבהן שולטים הצעירים, אפשר ליצור מפגש לימודי-חינוכי שיגשר בין הדורות וישמר את אוצרות הידע של עולם חברתי הולך ונעלם.

לתכנית הניסוי כמה עקרונות מנחים, ואלה הם: על כלל התלמידים לקבל הכשרה רגשית, ערכית ותקשורתית לקראת המפגש עם המבוגרים; על התלמידים המלמדים מחשבים לקבל הדרכה לפיתוח מיומנויות לימוד שיתאימו למבוגרים; על צוות המורים לקבל הדרכה בנושאי הגיל השלישי והמפגש הבין-דורי בין מבוגרים וילדים; וכן, במטרה ליצור מערכת קשרים אישיים, יש להתאים בין מבוגר לתלמיד שיעבדו יחד במחשבים באופן קבוע.

כחלק מהתנהלות הניסוי, התקיימה חלוקת תפקידים משלימה ומפרה בין שני הדורות, כלהלן: תלמידי בית הספר מלמדים את המבוגרים המשתתפים בתכנית את מיומנויות המחשוב והתקשוב; המבוגרים לעומת זאת מלמדים את הילדים מן ההיסטוריה האישית שלהם פרק הקשור לתולדות מדינת ישראל, מספרים על מנהגים מבית אבא, מעשירים בפתגמים ובאגדות, תורמים מתחומי ההתמחות שלהם, משתלבים בשיעורי אמנות, תנ"ך, מוזיקה, אנגלית וכדומה, ונוטלים חלק בטקסים ובאירועים בבית הספר. המבוגרים משתלבים באופן פעיל בחיי בית הספר. הילדים והמבוגרים כותבים יחד ספרים אלקטרוניים, דפי אינטרנט, ויוצרים מאגר מידע של פתגמים, שירים ואגדות, שמקורו בעולם המבוגרים והוא עשוי להעשיר את עולם הצעירים.

שלושה שלבים אפיינו את התפתחות הניסוי בשנים 1999–2004. את הייעוץ האקדמי לשלב הראשון נתנה פרופ' עדנה אפק. בשני השלבים העוקבים, השני והשלישי, ניתן הייעוץ האקדמי על-ידי מכון הרצג.

השלב הראשון הוא שלב הקדם-ניסוי, שנערך בשנים 1999–2001. בשלב זה כללה התכנית השנתית למבוגרים שתי שעות לימוד במשך יום אחד בשבוע. שעה אחת מהן יוחדה להקניית ידע במחשבים. תוכנה של השעה הנוספת היה לפי בחירתם של המבוגרים באחד משני תחומי לימוד — היסטוריה, כהכנה לכתובת ספר אלקטרוני משותף המבוסס על סיפורים ביוגרפיים של המבוגרים, ולימודי אמנות. כמו כן, המבוגרים השתלבו בפעילויות ובאירועים בבית הספר.

השלב השני היה השנה הראשונה של הניסוי. זאת, לאחר שמושרד החינוך הכיר בו פורמלית. בשלב זה גדלה אוכלוסיית המבוגרים המגיעה לבית הספר, והניסוי הורחב ליום נוסף בשבוע. כמו כן גדל מעגל השותפים הבית-ספריים בניסוי — מספר הכיתות, מספר התלמידים וצוות המורים. כל אחד משני ימי הניסוי בשבוע חולק לשתי יחידות — לימודי מחשב ולימוד לפי תחומים נבחרים בקבוצות בעלות עניין משותף. שנת הלימודים חולקה לשני סמסטרים, שאפשרו למבוגרים להחליף תחומי עניין.

השלב השלישי של הניסוי היה השנה השנייה של הניסוי הפורמלי. בשלב זה הורחב הניסוי

לכל כיתות בית הספר. המבוגרים השתלבו בכיתות האם ולא בקבוצות בעלות עניין משותף. צוות המורים הוגדר כסוכן משמעותי של המפגש הבין-דורי, וכך הוא היה אוכלוסיית יעד עיקרית של הייעוץ האקדמי. צוות המורים שולב ברובו באופן פעיל בניסוי, תוך כדי קבלת ידע והדרכה על צורכיהם של מבוגרים ועל המפגש הכיתתי הבין-דורי.

### המשתתפים המבוגרים בבית הספר

המשתתפים המבוגרים, כ-20–30 לאורך השנה, באו מיישובי המועצה האזורית ומהעיר ירושלים. בבדיקה תקופתית נמצא כי טווח הגילים היה 59–82 שנים, והגיל הממוצע 70 שנה. שיעור הנשים היה גבוה משיעור הגברים ועשוי היה להגיע ל-70%. מרבית המשתתפים (כ-63%) היו נשואים ומיעוטם אלמנים או גרושים. מספר הילדים הממוצע של משתתפי הניסוי היה כ-5, ומספר הנכדים הממוצע כ-12. רוב המשתתפים עלו לישראל בשנות ה-50 של המאה העשרים מהארצות האלה: מצרים, תימן, ארצות הברית, עירק, טורקיה, פולין, מרוקו וארגנטינה. הם היו דוברי שפות שונות, בהתאם לארצות מוצאם, ו-50% מהם ציינו שליטה בשפה האנגלית. טווח שנות השכלתם היה 0 עד 16 שנים, והממוצע עמד על כ-11 שנים. בעברם עסקו רוב המשתתפים בתעסוקות לא-מקצועיות בתחומי החקלאות, הטיפול, החשמלאות, ומיעוטם עסקו במקצועות כגון הוראה, ניהול חשבונות וכדומה. המצב הכלכלי בעת הניסוי הוערך בידי רוב המשתתפים כבינוני עד טוב.

### הייעוץ האקדמי לניסוי: גבולות התפקיד ואמצעים

את הייעוץ האקדמי לתכנית "טנדו" בשלביה השני והשלישי, בשנים 2002–2004, נתן כאמור מכון הרצג לחקר ההזדקנות והזקנה באוניברסיטת תל אביב. מטרתו הכללית של המכון בהשתתפותו בתכנית "טנדו" הוגדרה כמתן סיוע בבניית קהילה רב-דורית המקיימת חליפין של ידע במסגרת בית הספר וסיפוק צרכים והעשרה הדדיים של כל אחת מהקבוצות – ילדים, מבוגרים ומורים. מהמטרה הכללית נגזרו כמה מטרות משנה ספציפיות ואופרטיביות. הללו נקבעו מלכתחילה בהתאם למפגש היכרות ותיאום ציפיות עם הצוות המוביל בבית הספר – צוות מורים מצומצם שהיה אחראי לניסוי – ולאחר מכן בהתאם להתפתחויות בתהליך ההתקשרות הייעוצי. מטרות המשנה העיקריות של התכנית היו:

א. הקניית ידע והדגשת הצרכים של כל אחת מהקבוצות בבית הספר (ילדים, מבוגרים ומורים). התפיסה העומדת ביסוד מטרה זו היא שכל קבוצה מייצגת שלב התפתחותי שונה מבחינה פיזית, קוגניטיבית, רגשית וחברתית, וכי מודעות לכך היא הכרחית לפעולה החינוכית-לימודית. מטרה זו כוללת הקניית ידע למורים ופיתוח מודעות למאפייני התפקוד ולצורכיהם המיוחדים של אנשים מבוגרים. צוות המכון יצא מהנחה כי צורכיהם של מבוגרים בני 60–75 מוכרים פחות לילדים ולצוות המורים וכי נחוץ להחליף את התפיסות הסטראוטיפיות שלהם ולבסס אצלם רגישות ויכולת התחשבות.

- ב. ביסוס פרספקטיבה חברתית-תרבותית של הניסוי בקרב הצוות המוביל. מדובר בפרספקטיבה חיצונית הממקמת את הניסוי החינוכי במסגרת החברתית הרחבה יותר בארץ ובעולם. באמצעותה אפשר להתייחס אל "שיבת" אנשים מבוגרים אל בית הספר ולעניינם במפגש הבין-דורי כתופעה מודרנית מאוחרת, המושפעת ממכלול התפתחויות, ובהן התפתחויות דמוגרפיות וערכיות.
- ג. ביסוס תפיסת המפגש הבין-אישי בין ילדים למבוגרים, ולפיה מתקיימים יחסי חליפין גלויים וסמויים בין שני הדורות. תפיסה הומניסטית זו מחליפה את הגישה האינסטרומנטלית הרואה בדור אחד אמצעי לרווחתו של הדור האחר.
- ד. הקניית מילון מושגים מקצועי ותובנות מקצועיות בנייהול המפגש הבין-דורי. מטרה זו כוללת את הגברת המודעות של מורים ושל הצוות המוביל לתהליכים המתקיימים ברבדים שונים ובין שותפים שונים של הניסוי, מגבירה את היכולת הרפלקטיבית שלהם ומסייעת בהמשגת תהליכים ובהנחלת כישורי חיים לילדים.
- ה. העלאת רעיונות וקידום של מיזמים בית-ספריים וכיתתיים המשלבים מבוגרים בתהליכי החינוך והלמידה של ילדים.
- מכלל המטרות הללו נגזרו המלצותיו של צוות הייעוץ האקדמי, מקצתן המלצות לפעילויות בית-ספריות ומקצתן המלצות הנוגעות לנוהלי עבודה. ההמלצות העיקריות הן אלה:
- א. הקמת קבוצות חשיבה ודיון של נציגי כל הקבוצות — מורים, מבוגרים, ילדים וגם הורים.
- ב. תיאום ציפיות ישיר ומזמין של בית הספר עם המבוגרים ושל כל מורה עם המבוגרים בכיתתו.
- ג. יצירת "חממת ידע" — איתור מומחים בתחומים מגוונים מקרב המבוגרים והסתייעות במומחיותם בתהליך הלימודי והחינוכי של הילדים, הפיכת הילדים והמבוגרים למאמנים אישיים בתחומי ידע שונים, ובניית מילון מושגים משותף לתכנית (מומחה, מאמן, חממה, סיפורי חיים אלקטרוניים וכדומה).
- ד. הרחבת הצוות המוביל והאצלת סמכויות.
- ה. הקמת "פינת חי" משותפת לילדים ולמבוגרים בבית הספר.
- ו. הקמת "עיתון טנדו" — מערכת עיתון משותפת לילדים ולמבוגרים.
- ז. הקמת "סינמטק טנדו" — צפייה משותפת של ילדים ומבוגרים בסרטים באודיטוריום של בית הספר ועריכת דיון או רב-שיח בעקבות הצפייה.
- ח. הקמת מועדון למבוגרים — חדר נפרד המשמש כמקום מפגש למבוגרים בלבד. בחדר פינת קפה, לוח מודעות ואפשרויות מגוונות להתקשרויות בין-אישיות, לחגיגות ימי הולדת וכדומה.
- ט. העברת שאלוני הערכה לקבוצות אוכלוסייה בבית הספר כמה פעמים בשנה.
- י. יצירת "סמל טנדו" שיזהה את הילדים והמבוגרים כשותפים למסגרת ייחודית.
- אמצעים מגוונים עמדו לרשות צוות המכון להשגת מטרות המשנה הללו, בהם תצפיות, שיחות וקשר בלתי אמצעי עם כל אחת מאוכלוסיות בית הספר, קבוצות מיקוד, סדנאות



בחדר המורים, ישיבות סדירות עם הצוות המוביל, השתתפות בוועדות היגוי, קשר טלפוני ואלקטרוני עם הנהלת בית הספר ועם הצוות המוביל ושאלוני משוב. עוד מפעולות המכון שאפשר לראות בהן אמצעים לקידום הצלחת הניסוי הן עידוד והנחיה של סטודנטים לתואר ראשון ושני לסוציולוגיה בביצוע מחקר על הניסוי בבית הספר ומתן הרצאות מקצועיות בתחום הפסיכולוגיה של הזקנה ותקשורת בין-אישית בפני המורים והמבוגרים בבית הספר.

## ממצאים

### חממת ידע: דגם להתערבות ייעוצית

הניסיון הייעוצי שנצבר בידי צוות מכון הרצג במסגרת התכנית הניב מודל קטגוריאלני שכינויו ההולם ביותר הוא "חממת ידע". המאמר מייחס לידע שני מובנים מרכזיים. במובנו הראשון הידע הוא נכס מנטלי נתון מראש המאפיין כל אחד מהדורות והוא משמש בחליפין שבין הילדים למבוגרים. לעניין זה, השימוש בכינוי "חממת ידע" משקף את אחת מהמלצותיו של המכון לאתר מומחים מקרב המבוגרים, להסתייע בידע האישי והבלתי אישי שלהם בתהליך הלימודי והחינוכי של הילדים, ולאפשר להם ולילדים להפוך למאמנים בתחומי ידע שונים. בהמלצה זו מתגלמת גישה ייעוצית כוללת, שמוקדיה הם פסיכולוגיים-חברתיים. במובנו השני, הידע הוא ההבנה הנאגרת במהלך הניסוי על-ידי צוות המכון והצוות המוביל בבית הספר, ומתייחסת לתוכני המפגש החברתי והבין-אישי בין ילדים למבוגרים בסביבה הלימודית. אנו מתייחסים להגדרה המקובלת של "ידע", שלפיה מדובר באחסון, באינטגרציה ובארגון של מידע בזיכרון. הידע הוא מידע (מסר הנקלט בחושים) מאורגן (Solso, 2001), בין אם מדובר בזה המבוסס על ניסיון חיים או על למידה בכיתה. בנוסף, בשני המובנים שהמאמר מייחס לידע נכללים גם "ידע הצהרתי", המתייחס לעובדות ולטענות, כלומר ל"ידיעה ש", ו"ידע פרוצדורלי", המתייחס לדרכי פעולה, כלומר ל"ידיעה איך" (Solso, 1996; Sternberg, 2001).

נתעכב על משמעותה המטפורית של המילה "חממה". במילה זו נרמז תהליך של צמיחה וגדילה. תהליך הצמיחה בחממה מאפיין קבוצה של יחידות אורגניזמיות, הוא מתרחש בתנאים מגנים ובגבולות פיזיים ברורים. בדומה, אפשר לראות את הסביבה הבית-ספרית כסביבה חברתית-לימודית מצמיחה, מתוחמת בגדר ובשערים ממשיים, ומתאפיינת בגבולות חברתיים ובפרקטיקות השואפים להגן עליה מפני השפעותיו המזיקות של העולם החיצוני. ברור שההשוואה המטפורית אינה מושלמת, אך היא עשויה להיות בעייתית פחות ופרדוקסלית דווקא, בהתייחסנו לפתיחת שערי בית הספר — כלומר, לאפשרות של כינון מפגש בין-דורי בין ילדים למבוגרים. לאפשרות זו ראויה יותר המטפורה הבוטנית, שכן מדובר בניסוי, בהצמחה מבוקרת ומלאכותית משהו של תודעה משותפת. החוויות המבנות תודעה זו מיוחדות להקשר הבית-ספרי ומטופחות בו באופן מכוון. בתור שכאלה, הן מוגנות במידה

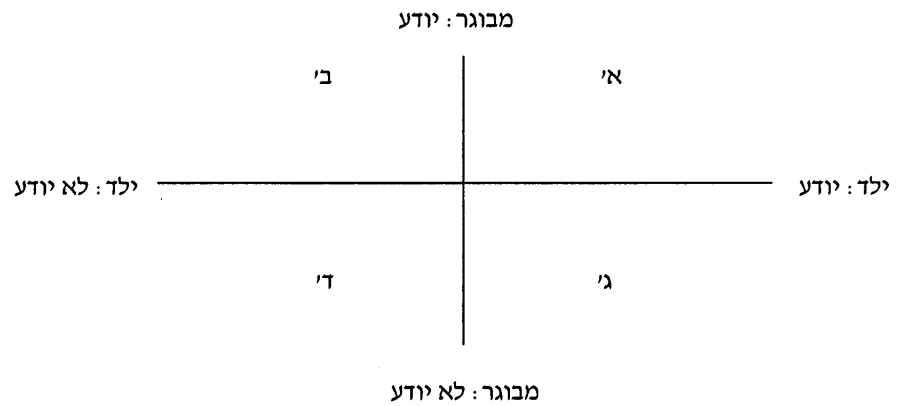
רבה מהלכי רוח חיצוניים ומתפיסות סטראוטיפיות. מטפורת החממה רומזת כי המפגש בין ילדים למבוגרים הוא רגיש ונדיר, וכי את הנדירות יש להבין במונחים חברתיים-תרבותיים. המפגש חסר תבנית נתונה מראש, אין לו תסריט ידוע ואף לא פיגומים ערכיים קונסטרוקטיביים. הידע הרצוי צפוי להיאגר ולהשתכלל בסביבת הניסוי, בעת שהסביבה החברתית המקיפה אותה משופעת בתפיסות מנוגדות, המפרידות בין הדורות וחוצצות ביניהם.

מקורותיו של הידע במובנו השני — כהבנה הנאגרת בתהליך הניסוי — מצויים בעיקר בשאלות "מה?" ו"כיצד?" ופחות בשאלות "האם?" או "מדוע?". שאלות לדוגמה הן: כיצד יש להתייחס לידע של המבוגרים או של הילדים בשיעורים משותפים מסוימים? כיצד יש להקצות מקומות ישיבה למבוגרים ולילדים בכיתה אחת? כיצד יש לעקוב אחר התקדמותם הלימודית של המבוגרים? כיצד יש לבחון את עמדותיהם של הילדים כלפי המבוגרים בכיתה ואת השינוי בעמדות אלה? שאלות מעשיות אלה עשויות לעניין את המורים בעיקר, כסוכנים הראשיים של המפגש הבין-דורי.

שאלות אחרות עשויות להיות במוקד עניינו של הצוות המוביל ושל הייעוץ האקדמי. למשל, באילו אסטרטגיות נוקטים המבוגרים בתקשורת הבין-אישית עם הילדים, ולהפך? מה בתחום הידע עשוי לתרום למעמדם של המבוגרים בבית הספר? כיצד מתנהל המפגש הבין-אישית כאשר גם הילדים וגם המבוגרים לומדים דבר חדש? כיצד אפשר להמשיג את חוויות המפגש לכדי תובנות שכליות, עמדות, וכישורי חיים? כיצד יש לבסס עבור המבוגרים מקום בטוח בבית הספר? האם התרחשו תהליכי שינוי בעקבות המפגש? באילו כלי מדידה והערכה יש להשתמש לצורכי איסוף נתונים על רגשות, עמדות, ערכים ודפוסי התנהגות במהלך הניסוי?

השאלות המעניינות את מכון הרצג — בהיותו גם מכון מחקר — מצויות ברמת פרספקטיבה-העל, ומתייחסות ישירות למטפורת ה"חממה". שאלות לדוגמה הן אלה: כיצד מתנהלת "חממת הידע" בבית הספר? מהו סוג הידע המובנה בה? מהן הזיקות התרבותיות, החברתיות והפסיכולוגיות בין "חממת הידע" הבית-ספרית לערכיו של העולם החברתי המקיף אותה? מהו סוג הייעוץ המתאים? לאילו גורמים בית-ספריים יש ליעדו, וכיצד? אילו שיטות מחקר מתאימות לבחינת מרכיביה השונים של ה"חממה" הבית-ספרית? איזה סוג של מודל ייעוצי אפשר לחלץ מן ההתנסות המעשית-אינטלקטואלית ב"חממת הידע"?

המודל שיוצג להלן, אינו מודל ייעוצי רגיל. תובנות ייעוציות אינן גלומות בו כשלעצמו, ועם זאת באמצעותו אפשר להסיק על הדגם או על הגישה העקרונית המומלצת להתערבות ייעוצית. המודל משמש גם רקע לניתוח מגמות ויחסים חברתיים, כפי שיוצג בפרק הדיון. זוהי תבנית תיאורית מקיפה של מפגשי ידע, של אפשרויות ומשמעויות ב"חממת הידע". משתקפת בה התפיסה כי את הגיל יש לחקור כמרכיב במערכת מורכבת של יחסים חברתיים בין יחידים (Laws, 1995). מודל הידע מתואר בתרשים 1 והוא כולל ארבע זירות מפגש בין ילדים למבוגרים, זירות הערוכות בצורה של ראשית צירים. הציר המאונך מייצג את רמות הידע של המבוגרים, והציר המאוזן משקף את רמות הידע של הילדים.



### תרשים 1: ארבע קטגוריות הידע

כל אחת מארבע הקטגוריות המתוארות בתרשים 1 מייצגת זירה מובחנת וייחודית של מפגשי ילדים-מבוגרים. משמעויותיהן מובנות ממכלול השיח והפרקטיקות של המשתתפים בהן. הן קשורות בהגדרת הזהות העצמית של ילד ושל מבוגר באשר לשליטה היחסית של כל אחד מהם בידע הרלוונטי למפגש. השאלה היא אם הילד או המבוגר מעריכים את עצמם כשולטים בידע, ומהי רמת השליטה. בקטגוריה א' גם המבוגר וגם הילד שולטים בידע הרלוונטי. בקטגוריה ב' למבוגר יש יתרון ידע מובהק על הילד. בקטגוריה ג' לילד יש יתרון ידע מובהק על המבוגר. ובקטגוריה ד' גם המבוגר וגם הילד אינם שולטים בידע הלימודי הנדרש. זהותו של העצמי, בעל הכישורים החברתיים יותר או פחות, מתהווה כל העת בתהליך המתרחש במרחב החווייתי-לימודי שבו העצמי (ילד, מבוגר) פוגש באחר (ילד, מבוגר). אפשר לראות במודל תבנית חברות שבה מתקיים מתח מתמיד בין מובחנות העצמי מן האחר לפוטנציאל של השפעה הדדית (Dunham & Bengtson, 1986). תפיסה זו של הבניית זהויות ומשמעויות מבוססת על כמה מסורות סוציולוגיות: אתנומטודולוגיה (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984); פנומנולוגיה חברתית (Pollner, 1987), פנומנולוגיה חברתית (Berger & Luckmann, 1966; Schutz, 1967), אינטראקציה סימבולית (Blumer, 1969) והגישה הקונסטרוקטיביסטית (Gubrium, 1993). יש להדגיש כי ארבע הקטגוריות הללו אמנם מובחנות זו מזו בהגדרתן, אך כל אחת מהן נגישה לילדים ולמבוגרים במציאות היום-יומית הבית-ספרית. אין מדובר בקבוצות של ילדים ומבוגרים המשתייכות בקביעות לקטגוריה זו או אחרת. מדובר בילדים ומבוגרים הנכנסים ויוצאים בכל אחת מארבע זירות המפגש – קטגוריות הידע – באופן המשייך אותם זמנית ובכל פעם לאחת מהן. כלל המשתתפים בניסוי נתונים למעברים מתפיסת מציאות אחת לאחרת ולזהויות המשתנות בהתאם לרמה היחסית של שליטה בידע, כפי שהיא מוערכת בידי כל אחד מהם בהתקשרות.

בתכנית הניסוי ארבע מסגרות תוכן עיקריות, אשר ביחס אליהן מתקיימות מערכות יחסים שונות של שליטה בידע,<sup>3</sup> ואפשר למינן לפי ארבע הקטגוריות שציינו למעלה.

בקטגוריה א', שבה הידע הרלוונטי שייך הן לילד הן למבוגר, נכללות פעילויות כיתתיות ובית-ספריות הקשורות בפנאי, במשחק וביצירה. אלה פעילויות החורגות ממעשה הלימוד הפורמלי הרגיל. הילדים והמבוגרים משתתפים במסיבות ובטקסים, מטפחים יחד גינה או "פינת חי" לחיות מחמד, משתתפים ב"יום יצירה" על נושא מסוים, חולקים שולחן אחד בשיעורי אמנות ומלאכה, משחקים שח או כל משחק אחר. הילדים והמבוגרים מעריכים את עצמם כשותפים שווים מבחינת הידע הרלוונטי להשתתפות מהנה ומתגמלת במפגש. מדובר בידע בסיסי ונגיש, שאינו מאפיין במובהק את המסגרת הבית-ספרית.

בקטגוריה ב', שבה יתרון הידע הרלוונטי נמצא אצל המבוגר, נכללים מפגשי לימוד המבוססים על הידע הנצבר בזמן על ציר ההתפתחות של האדם. מפגשי הלימוד מתעלים את ניסיון החיים של המבוגרים ואת הידע שרכשו בעבר בתחומים מגוונים. יתרון הידע שלהם על הילדים מתבטא בשלוש דרכים: (1) המבוגרים מעניקים משמעויות אישיות לנושאים היסטוריים ותרבותיים דרך סיפורי החיים האישיים שלהם. סיפורים, אגדות, מיתוסים, פתגמים עממיים וכדומה עשויים להשתלב בלימוד של אירועים היסטוריים ואקטואליים. (2) המבוגרים משמשים מומחים בתחומי המקצוע שהיו להם בעבר (רופאים, נגרים וכדומה), בתפקידים חברתיים ומשפחתיים (כגון אימא, סבא, מתנדב), בתחביבים (כגון אפיית עוגות, פיסול, רכיבה על אופניים, דייג), ובעניינים אחרים (איך לזכור בדיחות, איך לנצח במשחק, איך לפתור בעיות כאלה ואחרות). (3) המבוגרים מפגינים יתרון ידע בנושא הנלמד בכיתה. הם עשויים להראות למשל שליטה בשפה האנגלית, שליטה בפרטי הסיפור המקראי, וגם יכולת להסביר כיצד יש לפתור בעיה חשבונית. המבוגרים מסייעים לילדים להתמודד עם המשימות הלימודיות.

קטגוריה ג', שבה יתרון הידע הרלוונטי נמצא אצל הילד, מאופיינת בעיקר במפגשי לימוד המייצגים את הקדמה הטכנולוגית. קטגוריה זו במיוחד מייצגת את כוונת יוזמי הניסוי ומפעיליו והיא גולת הכותרת של הניסוי. המפגשים מתקיימים ליד צג המחשב בכיתת המחשבים. הם מבוססים על הלמידה והניסיון שרכשו הילדים בלימודי המחשבים ובאינטרנט. לילדים יש יתרון ידע מוחלט בהשוואה למבוגרים. הם משמשים "מורים" צעירים למבוגרים, מפקחים על תהליך הלמידה שלהם ועוקבים אחר התקדמותם. יש לציין כי בלימודי המחשבים והאינטרנט זוהו רווחים למבוגרים (Ryan & Heaven, 1986), ונמצא כי אנשים מבוגרים מעוניינים ומסוגלים ללמוד, ואף להצטרף לקהילה אלקטרונית כגון Senior Net (Furlong, 1989).

מאחר שקטגוריה זו היא עיקר הניסוי, המפגשים במסגרתה והתייחסויות המשתתפים בה זכו לתיעוד הנרחב ביותר של יוזמת הניסוי (Aphek, 2000, 2002a, 2002b, 2002c). חלוקת

3 יש דמיון חלקי בין תבנית זו של המודל לבין ארבע תבניות החליפין שמתאר הווארד (Howard, 2004) בין זקנים לילדים בישראל.

תפקידים בין "מורים" צעירים ל"תלמידים" מבוגרים משתקפת במכתבים שכתבו הילדים למבוגרים שהם לימדו במשך הסמסטר ובדיווחי המבוגרים לצוות המוביל. באחד ממכתבי הילדים נכתב: "שלום ר'. אנחנו נ' וש' נהנינו מאוד ללמד אותך. את היית תלמידה טובה מאוד וחרוצה מאוד. אנחנו מבקשות שתשפרי את ההתארגנות שלך, ותביאי את החומר יותר מסודר". במכתב אחר חתמה אחת הילדות את דבריה לתלמידתה המבוגרת במילה "מורתך". במאמרה של אפק (Apeh, 2000) מופיעים דיווחי המבוגרים, המצביעים על אותה חלוקת תפקידים. לדוגמה, ל', בת 55 כתבה: "אני מלאת הכרת תודה לס' עבור סבלנותה, והתמודדותה עם האתגר לצמצם את הפער הפרדוקסלי בין מבוגרים וילדים שהם בגיל נכדנו. אני מצפה בקוצר רוח לפגישתנו הבאה (עמ' 9).

כפי שאפשר לצפות, ישנן אינטראקציות מחוץ ללימודי המחשב, המאופיינות גם הן ביתרון הידע של הילדים, ובתפקידם כמלמדים של המבוגרים. למשל, במהלך שיעור אנגלית בכיתה ב' ילדה כבת 8 נצפתה מסבירה לתלמידה מבוגרת את ההבדל הצורני בין האותיות O ו-Q. "באות אחת יש זנב למטה ובאות השניה אין זנב", אמרה הילדה. דוגמה מסוג אחר: בשיעור תנ"ך בכיתה אחרת צלצל לפתע מכשיר הטלפון של אחת המבוגרות. אחד הילדים אמר לה: "את צריכה לכבות את הפלאפון בשיעור". המבוגרת השיבה לו: "אתה צודק, חמוד, אני לא יודעת איך מסדרים את הטלפון שלא יישמע הצליל". הילד: "זה לא טלפון. קוראים לזה פלאפון. תני לי ואראה לך איך מסדרים אותו על רטט". "מה זה רטט?" שאלה המבוגרת. "כשיש צלצל אז הפלאפון רועד אבל לא משמיע צליל. זה רטט", הסביר הילד.

בקטגוריה ד', שבה הידע הרלוונטי אינו מצוי אצל הילד ואף לא אצל המבוגר, נכללים שיעורים ומצבים שבהם מוקנה ידע חדש בכיתה על-ידי המורה. המפגש הלימודי הוא בדרך כלל פורמלי. במפגש זה הילדים והמבוגרים מצופים להקשיב למורה, למלא משימות, להשתתף בשיעור ולרכוש ידע חדש להם. החומר הלימודי עשוי להוות עבורם אתגר שכלי ורגשי. הלומדים, ילדים ומבוגרים, עלולים לבטא קשיי הבנה, ועשויים להיעזר זה בזה. בקטגוריה זו נראה מלכתחילה כי יש מקום להתייחס ל"תופעת" הירידה בכשרים קוגניטיביים בתהליך ההזדקנות. "תופעה" זו עלולה לבסס את הטענה כי אי השליטה בידע, הוא לעצמו אינו שם את הילדים והמבוגרים על מישור אחד, משום שהאתגר הלימודי עבור הילדים צפוי להיות קל יותר. במילים אחרות, משמעות ה"לא יודע" של הילד אינה כמשמעות ה"לא יודע" של המבוגר. אנו סבורים כי גישה זו במידה רבה היא סטראוטיפית (Palmore, 1991), וממילא אינה משקפת את כוונת הדברים כאן. מובנה של קטגוריה זו הוא שהמבוגרים והילדים שותפים למפגש שבו הם משתווים זה לזה בחוויה ספונטנית ומידית של אי-ידיעה ובייחוס סמכות של ידע למורה (גם אם הם נבדלים בקצב הלמידה ובשימוש בכלי למידה).

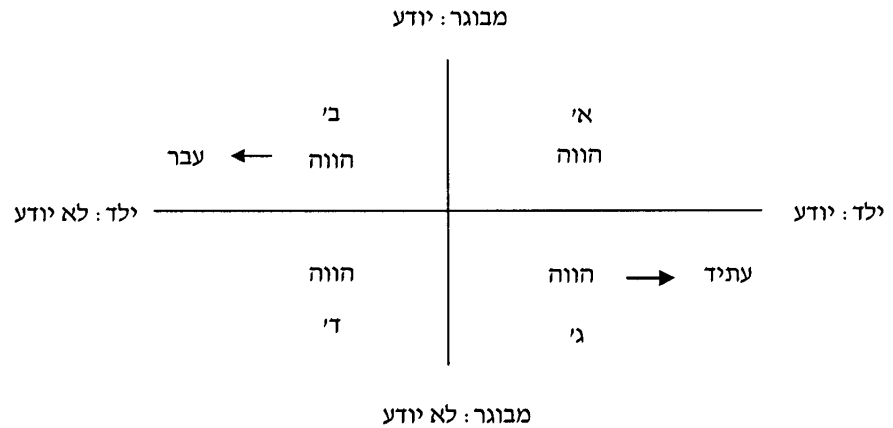
כיצד מודל הידע שלעיל משקף את פער הדורות בין מבוגרים לילדים? תבנית המודל מלמדת כי הפער מצוי בסוגי הידע הנכללים בקטגוריות ב' ו-ג', היכן שהמבוגר "יודע" והילד "לא יודע" ולהפך. קטגוריה ב' מייצגת ידע האופייני לאנשים מבוגרים; הידע שצברו מורכב ומרובה פנים ומשקף ניסיון חיים עשיר. ידע זה מהווה לא אחת בסיס להכללות, ויש בו ממד של עומק מבחינת הבנת האדם ונסיבות חיים אישיות וקולקטיביות (Tornstam, 1997). לעומת

זאת, קטגוריה ג' מייצגת ידע האופייני ל"ילדי דור המידע" (Aphck, 2002a) או ל"דור הרשת" (Tapscoth, 1998). מדובר בידע טכנולוגי ביסודו ובשליטה במיומנויות טכנולוגיות. עיון בשני סוגי הידע — של מבוגרים ושל ילדים — מלמד כי המבוגרים מחזיקים בידע "הצהרתי", הקיים לעצמו כתכלית של למידה והתנסות (למשל, מאורעות היסטוריים, מידע תרבותי), ואילו לילדים יש ידע "פרוצדורלי", שביסודו הוא אמצעי לחיפוש ולהשגה של ידע אחר (הפעלת אופרציות במחשב, צורות חיפוש באתרי האינטרנט). הפער בין הדורות, כפי שממחיש המודל, מאפשר לראות את הידע של אנשים מבוגרים באור אחר, אִסטרטגי. אם יש נטייה לראות בסיפוריהם של מבוגרים ובניסיון חייהם ידע מיושן ולא רלוונטי (Palmore, 1991), הרי תכנית הניסוי מכירה בנחיצותו ובערכו התרבותי של ידע זה. במפגש הבין-דורי עשוי ידע המבוגרים למלא בתוכן אתר אינטרנט, ואתר זה יהיה אחד מבין אינסוף אתרי הידע שילדים מיומנים לחפש כדי לשפר את התמצאותם בעולם. מבוגרים עשויים לתרום ידיעות שונות שהן תוצרי לוואי של המפגש המיוחד הזה, ההופך אותם למעין "אתרי אינטרנט חיים".

מכאן שהגישור בין מבוגרים לילדים מתקיים באמצעות יחסי חליפין הדדיים אך לא סימטריים, וכל צד מביא עמו תשומות אחרות המשלימות זו את זו. לעניין זה התייחסו ילדים-מורים במכתביהם למבוגרים (קטגוריה ג'). האחד כתב: "למדתי מהמצגת שעשינו יחד הרבה דברים חדשים שלא ידעתי. התעניינתי מאוד איך היו החיים פעם". ילד אחר כתב: "מאוד נהניתי לעבוד אתך. למדתי הרבה מהתקופה בה חי אביך, ובפעם הראשונה שמעתי מה זה נישואים פיקטיביים". ילד נוסף כתב: "בזמן שלימדתי אותך גם אני למדתי ממך. בעיקר למדתי ממך על אפגניסטן". ילדים אחרים ציינו עוד שהם למדו על "סיפורי עמים" שלא שמעו אף פעם, למדו "היסטוריה ואנגלית", על "סיפורי סבתא", וגם על "העלייה לארץ ישראל".

המודל כולל סגנונות שונים של מפגשים בין קהורטות. בקטגוריה ב' נקבע תחום הידע בהתאם לעולמות התוכן של המבוגרים, ובקטגוריה ג' נקבע תחום הידע בהתאם לעולמות התוכן של הילדים. הראשון מבוסס על התפתחות לאחור, נסיגה, מנקודת ההווה של המפגש הבין-דורי אל העבר, ואילו השני מבוסס על התפתחות לפנים, התקדמות, מנקודת ההווה של המפגש הבין-דורי אל העתיד. שני כיווני ההתפתחות הללו הם ממד משמעותי בפער התודעתי בין ילדים למבוגרים. או במילים אחרות, מושג ה"קדמה" מבחין בין הקהורטות באופן הממחיש כי המושג "מבוגר" מנוגד ל"חדש" כפי שהוא מנוגד ל"צעיר" (Kondratowitz, 1984). לעומת זאת, המתח בין הקהורטות מטושטש בקטגוריות א' ו-ד'. בשתי הקטגוריות והילדים משתווים בידיעה ובאידיעה. עקרונית, הקטגוריה א' (ידע-יודע) מייצגת עולם משחקי, שלכינונו לא נדרש ידע פורמלי מוקדם, ואילו קטגוריה ד' (לא יודע-לא יודע) מייצגת עולם עבודה התובע יחס רציני, הקשבה פעילה והשקעה של מאמץ. בשתי הקטגוריות האלה שני הצדדים נדרשים לשתף פעולה כדי לשחק או כדי ללמוד. שיתוף הפעולה מתרחש בהווה, ובהשוואה לקטגוריות ב' ו-ג' הוא נחשב לזמן אִליניארי או מעגלי. במילים אחרות, בשעה שהמבוגרים והילדים מטפחים "פינת חי", חוגגים במסיבה או לומדים חומר חדש

כשותפים שווים, סביר כי תודעתם תתמקד ב"כאן ועכשיו" של המשימה העומדת על הפרק. תרשים 2 מתאר את ממד הזמן בארבע קטגוריות הידע, שהצגתן חשובה כאן כדי להצביע על רבדים במפגש הבין-דורי.



#### תרשים 2: ממד הזמן בארבע קטגוריות הידע

המפגשים המיוצגים בתרשים 2 מדגימים שותפות המתקיימת בין ילדים למבוגרים בקטגוריות א' ו-ד' והיא כמעט אינה נזקקת לרטוריקה מלאכותית של גישור. היא המפגש האנושי בהתגלמותו. מפגש שבו יש סיכוי לראות באחר (ילד או מבוגר) סובייקט דומה שאפשר להזדהות עמו; ישות המייצגת חלקים בעצמי אף שהיא נפרדת ממנו; ישות שאפשר לראותה פחות בתור אובייקט שעמו מתקיימים יחסי חליפין אינסטרומנטליים. איכות המפגשים בקטגוריות א' ו-ד' מגבירה את השפעת הנוכחות המשותפת של ילדים ומבוגרים זה על זה, ומעמיקה לאין ערוך את המסר החינוכי. יש לציין כי המסר החינוכי יהיה ניתן להמשגה קלה יחסית במפגשים המיוצגים בקטגוריות ב' ו-ג'. מפגשים אלה מושתתים על הבדלים ברורים, על תכנון רציונלי ועל קביעה מראש של עלויות ותועלות. לעומת זאת, המפגשים המיוצגים בקטגוריות א' ו-ד' הם חווייתיים יותר, ספונטניים יותר, אך כוחם גדול לחולל שינוי בעמדות ובערכים. המושג "זרימה" ואיכות החוויה שהוא מייצג מתאימים לתיאור המפגש השוויוני (Csikszentmihalyi, 1974). בנוסף, יש מקום גם לתובנות שביסוד ההבחנה המוקדמת בין סולידריות מכנית (קטגוריות א' ו-ד') לסולידריות אורגנית (קטגוריות ב' ו-ג'); דומה כי הבחנה זו הולמת את כלל סגנונות היחסים הבין-דוריים במודל (Durkheim, 1893/1956).

## דיון ומסקנות

### השלכותיו הייעוציות של המודל

כאמור, המודל התיאורי המתואר הוא גם מודל ייעוצי. באמצעותו אפשר להציע אסטרטגיות התערבות ונוהלי עבודה ופעילות, העשויים לקדם בעיקר את התועלות החינוכיות-לימודיות של המפגש הבין-דורי. "כלי העבודה" החינוכיים מיועדים לסוכני הגישור, שהם המורים והצוות הייעוצי. המורים נתפסים על-ידינו כסוכני גישור ראשוניים, הנמצאים במעגל ההתערבות הפנימי. המורים, כמו הורי הילדים, נחשבים בני דור הביניים, העשויים לתרום בתהליך התיווך בין הדורות (Cibulski & Bergman, 1981; Granville & Ellis, 1999) ולשמש מודלים לחיקוי (Kupetz, 1993). הם אלה הבאים במגע קרוב עם הילדים והמבוגרים, והם המפעילים את הניסוי הלכה למעשה. צוות הייעוץ האקדמי, לעומת זאת, מהווה סוכן גישור משני, ויש לו מבט כולל על המפגש הבין-דורי ועל משולש היחסים שבין ילדים, מבוגרים ומורים.

תבנית המודל, הנחלקת לארבע קטגוריות, מיועדת לספק למורים (ובכלל זה לצוות המוביל) אפשרויות ליישום אסטרטגיות התערבות מילוליות וא-מילוליות.<sup>4</sup> המפגשים נגישים במידה שווה לכל המורים. המודל מאפשר להם לזהות את אופי המפגש – את הצרכים והתפקידים המיוחדים לו. נעמוד על המרכזיים שבהם, ונביא כמה תיאורים והמלצות המבוססות על ניסיונו.

במפגש בקטגוריה א', המבוגרים והילדים הם כאמור שותפים שווים למשחק ולפעילויות הנאה ופנאי. הם לומדים זה מניסיונו המעשי של זה, משוחחים בצורה חופשית, וצפויים לבטא מסרים ורגשות חיוביים באשר לנוכחותם יחד. במפגש זה הם שותפים התורמים להשעיית המציאות הפורמלית, הבית-ספרית. קטגוריה זו מייצגת זירה לימינלית של היות בין לבין, בין העולם הבית-ספרי לעולם המשפחתי, בין סטטוס של לומדים-מלמדים לסטטוס של סבים-נכדים או חברים. הזירה המשחקית עלולה להיות פגיעה להפרעות קטנות. ועם זאת, עשויים להתפתח בה וביתר קלות קשרים אמיצים וארוכי טווח בין הילדים למבוגרים. כמו כן, ובהתאם לתאוריה החברתית על מצבים לימינליים (Turner, 1969; Van Gennep, 1960), עשויים לעלות בזירה זו תכנים בעייתיים ואנטי-נורמטיביים במונחיה של המסגרת החינוכית. הילדים במפגשים אלה צפויים לחוש ביטחון כדי לחקור את עצמם, להתנסות בסוגי יחסים ולבחון את עמדותיהם ותפקידיהם החברתיים. כל זאת בשעה שהמבוגרים הם בתפקיד של בני שיח קרובים, מייעצים ואמפתיים. נוכחותו של המורה, הן האקטיבית הן הפסיבית, כנציגה של המערכת הבית-ספרית, עלולה לשבש את אשליית המשחק ולמנוע סוג זה של השעיית המציאות. בזירה זו במיוחד המורה נתפס כגורם סמכות חיצוני, שנוכחותו עלולה לנתב את ביטויי החקירה של הילדים ולעכב במידת מה פיתוח של פרספקטיבה ביקורתית.

4 תקדים אפשרי לכך אפשר לראות בהמלצות המבניות במאמרם של גרנוויל ואליס (Granville & Ellis, 1999, p. 245) ובעבודתם של ניומן וברומל (Newman & Brummel, 1989).



במפגש בקטגוריה ב', הילדים לומדים מהמבוגרים. הם נתרמים מן המאגרים האנושיים רבי השנים בתחומי ידע מגוונים. לרוב, נמצא כי סיפוריהם של המבוגרים ונקודות המבט האישיות שלהם על אירועים היסטוריים ונושאים תרבותיים מעניינים את התלמידים. המבוגרים מתגלים כמספרי סיפורים נפלאים. נוכחנו כי אין הם נוטים לכפות את הידע שברשותם, כי אם מנדבים מתוכו תוך כדי הקשבה לצורכיהם ולסקרנותם של הילדים, וככל שמכתיבה זאת תכנית הניסוי. ידוע כי אנשים מבוגרים מודעים לסטראוטיפים החברתיים ולעתים אף מפנימים אותם (McTavish, 1971; Palmore, 1991). הם נוטים להיות רגישים למסרים הרואים בניסיון חייהם ובסיפוריהם ידע מיושן, בלתי רלוונטי ומכביד. בבית הספר נראה כי רבים מהם מתרחקים מדימוי הוקן הטרחן, המטיף, או הדברן. במסגרת כתיבת חלקי הביוגרפיה שלהם בספרים מקוונים, במהלך השיעורים הכיתתיים ובחברת "מוריהם" למחשב, מצופה מהמבוגרים להעביר ידע. תכנית הניסוי מדגישה מסר זה. הפער המוחלט בין הקהורות הופך אותם בעיני הצעירים למייצגיו היקרים של דור הולך ונעלם. על רקע זה סביר לטעון כי יש בכוחן של סקרנות הילדים ושל התעניינותם הטבעית לסמן את מקומם של המבוגרים באינטראקציה (Clark, 1990) ולהקנות להם הילה של סמכות וכבוד. מצב עניינים אינטראקציוני זה מדמה את מעמדם של מבוגרים וזקנים לאלה שבחברות מסורתיות. בחברות אלה הוערכו אוצרות הידע והזיכרון שלהם לצורכי עריכת טקסים, לריפוי מחלות, לקביעת עונות ומועדים ולצרכים שבטיים או קהילתיים אחרים (Simmons, 1970). אם כן, בקטגוריה זו המבוגר הוא בתפקיד מלמד נשוא פנים והילד בתפקיד לומד המוקיר את מלמדו. נראה כי טוב יעשה המורה אם יטפח מערכת יחסים זו. הוא יוכל לעשות זאת באמצעות הקניית ערכים לילדים, עידוד המבוגר להתבטא, וקביעת מקומו שלו במפגש הזה – קרוב לתפקיד של לומד ורחוק מתפקיד של מלמד.

במפגש בקטגוריה ג' הילדים מלמדים את המבוגרים. המבוגרים נתרמים מן הידע הטכנולוגי שרכשו הילדים ומעולם מושגים הפותח להם אשנב לקדמה. ההתאמה בין ילד/ה למבוגר/ת נעשתה על-ידי מורה ללימודי המחשב והיא זו שזיווגה ביניהם לפי מידת היכרותה אותם. התאמת הזוגות התגלתה כאסטרטגיית התערבות חשובה ולעתים מכריעה לקביעת סגנון שיתוף הפעולה בין המבוגרים לילדים, רמת שביעות רצונם ומשך ההתקשרות הלימודית ביניהם. המבוגרים בתפקידם כתלמידי מחשב ואינטרנט מתגלים לעתים כאטיים, חוששים, רגישים מאוד למסרים על התקדמותם, מתקשים ליישם וזקוקים ללמידה חוזרת ונשנית. לפי אפק (Aphek, 2002a), הדבר עלול לגרום לעייפות ולירידה בהניעה (מוטיבציה) גם בקרב תלמידים שהתנדבו לשמש בתפקיד המורים. חשוב לציין כי לרוב לא מתגלים קשיי למידה והתמצאות משמעותיים בקרב המבוגרים. הם גם עשויים להקרין חביבות ורגישות לצרכיו של המורה הצעיר. במצבים אלה תהליך הלמידה קל יחסית, מעורר ומבסס יחסים טובים בין הילד לתלמידו. בקטגוריה זו רלוונטיות ביותר עבור המורה אסטרטגיות התערבות שעניינן קביעת תוכן של משימות לימוד והקניית דרכי הוראה ותקשורת בין-אישית לילדים. הילדים, כפי שראינו, מאמצים את תפקיד המורה. הם נהנים לשמש מקור של ידע. הדבר מבסס את הערכתם העצמית, ולעתים קרובות משנה לטובה את עמדותיהם כלפי יכולת הלמידה והביצוע

של מבוגרים. בקטגוריה זו המבוגרים בתפקיד של מעניקי סמכות ואילו הילדים נושאים ונותנים עם מענק סמכות הידע שניתן להם, מענק נדיר ובעל ערך במכלול התנסויותיהם. במפגש בקטגוריה ד' הילדים והמבוגרים לומדים חומר חדש ומכירים בהעדר שליטתם בידע. מדובר בשיעורים ובמשימות שבהם למורה יש סמכות ידע בלעדית. השלכות שונות עשויות להיות להכרתם של המבוגרים והילדים בהעדר השליטה בידע. אם מדובר בילדים שמכירים בהעדר שליטתם, תגובתם תלויה בהתנסויות קודמות ובגורמים שונים, ועשויה להיקבע על ציר המצוי בין שני קטבים — עמדה חיובית כלפי למידה ועמדה שלילית כלפי למידה. עקרונית, הדבר נכון גם בנוגע למבוגרים, אף שהשתתפותם הוולונטרית עשויה לקרב אותם לקוטב החיובי. בקטגוריה זו עשויות להתרחש אינטראקציות בין-אישיות בין עמדות חיוביות לשליליות כלפי רכישת ידע חדש. אפשר גם שההערכה של ילדים ומבוגרים כי הם שותפים שווים בהעדר שליטה בידע היא מתגמלת כשלעצמה. הכרת החיסרון המשותף עשויה לבסס קואליציה של תמיכה הדדית וביטחון אל מול סמכות הידע של המורה. המבוגרים עשויים להתגלות כשותפים נאמנים, אמפתיים, תומכים ואנשי סוד. בעניין זה כבר נטען כי המבוגרים מסוגלים להקל את העומס מאנשי מקצוע, שאינם רק מורים אלא פסיכולוגים, יועצים חינוכיים ועובדים סוציאליים (O'Connor, 1993). המבוגרים עשויים לעודד ילדים חלשים דווקא מעמדה של העדר סמכות ידע. זוהי עמדה נוחה ומקרבת הדומה לזו של סבים וסבתות כלפי נכדיהם. מנגד קיימת גם האפשרות כי התערבותם או נוכחותם של המבוגרים עלולות להפריע, אם הם מפגינים עמדות שליליות כלפי למידה הקשורות לחוויותיהם בילדות (Cibulski & Bergman, 1981) או עמדות חיוביות המעודדות רק את התלמידים החזקים. חשוב שהמורה יהיה מודע לאפשרויות השונות ולהשפעותיהן על תהליך הלמידה המשותף בכיתה. הוא עשוי להיתרם מ"תלמידים" מבוגרים המעוניינים לקדם את למידתם של תלמידים-ילדים חלשים, תוך כדי שהם מבססים ביניהם קשרי אמון ויחס אישי.

### סוגיות פסיכולוגיות-חברתיות ומעמדו של המבוגר

#### פוסט-מודרניות, סמכות ומסורת

המודל הייעוצי שהצגנו לתיאור זירותיו המשתנות של המפגש הבין-דורי משקף תפיסה חברתית פוסט-מודרניסטית. לפי תפיסה זו בני אדם חיים במציאות מקיפה המאופיינת במקטעים של זמן ובהקשרים חלופיים. רפלקסיביות ותהליכי משא ומתן על זהות עצמית וקולקטיבית גם הם ממאפייניה הבולטים של הפוסט-מודרניות. הדבר נכון לא רק באשר להתנסויותיהם של צעירי דור המידע (Postman, 1985), אלא גם בדיון המאוחר המתנהל בספרות על אודות הזקנה ועל האופן שיש לחקור אותה. המודל הייעוצי פותח על קרקע תאורטית פורייה, המניחה כי הפוסט-מודרניות מציבה אתגר גדול למבנים דומיננטיים כגון גיל ומעמד חברתי בהגדרת הזהות של הפרט (Gilleard, 1996). כוונתנו לגישות תאורטיות גרונטולוגיות המצביעות בעיקר על שינויים בטווח החיים (Featherstone & Hepworth, 1991; Neugarten, 1979) ועל שינוי בתפיסת מושג ה"תפקיד" (Turner, 1990). לפי גישות אלה

טווח החיים נעשה "נזיל", נעלמו ממנו לוחות הזמנים המסורתיים, הולך ומשתנה קצב מחזור החיים, וחלה עלייה בשיעור מעברי התפקיד. ריבוי של לוחות זמנים אינו מאפשר סינכרוניות בין תפקידים הקשורים בגיל. מודל התפקיד של טרנר הולם גישה זו בהחליפו את מושג התפקיד המסורתי והסטטי במובן תהליכי אינטראקציוני. לפי טרנר, תפקידים חברתיים הם תהליכים שבהם יחידים מפעילים תבניות של התנהגות והתייחסויות, ומעצבים את משמעותם בהתאם להקשר החברתי. תפיסות אלה מסבירות את התופעה שאנשים מבוגרים "שבים" אל ספסל הלימודים ומקבלים על עצמם תפקיד של תלמידים. משמעויות התפקיד במפגש הבין-דורי אינן מתמצות בכך. הן כוללות החלפת תפקידים ותלויות בהקשרי פעולה-תפקיד משתנים. המבוגרים, כמו הילדים, נכנסים ויוצאים לזהויות ולתפקידים ("מורה", "תלמיד", "חבר", "סב", "נכד", "יודע", "לא יודע", "תומך", "מטופל", "מומחה") הנתונים להם כמעט במידה שווה.

מצב עניינים זה קשור במושג ה"סמכות" ובשאלת מעמדו של האדם המבוגר. בהתייחסו לתאוריית המודרניזציה (Cowgill & Holmes, 1972), מונה ההיסטוריון האמריקני פישר (Fischer, 1978) דרכים שבהן המודרנה הרסה את ערכי החברה המסורתית והפחיתה מהסטטוס של מבוגרים. אחת מהן היא צמיחת החינוך להמונים. תופעה זו הביאה לניפוץ האשליה המיסטית של הגיל ולהעדר יראת כבוד כלפי מבוגרים, זו שהושתתה על הערכת עליונות הידע שלהם ועל חכמתם. מאפיין העדר הסמכות מוצג בספרות הגרונטולוגית כמובן מאליו (Cumming & Henry, 1961; Gratton & Haber, 1996). הוא מזוהה לא רק עם מבוגרים אלא עם המציאות החברתית שבה חיים הצעירים כיום — מציאות הראויה לכינוי "חברת האחווה" (the sibling society) (Bly, 1996), ובה מוחלפים מבנים של יחסים הייררכיים במכוננות שוויונית (Tapscott, 1998). אשר לעמדות הללו כלפי מושג הסמכות, טענתנו היא כי המציאות בבית הספר היא דיאלקטית. מצד אחד מתקיים במפגש הבין-דורי פיצול דמוקרטי של זהויות, אך מן הצד האחר מצב זה מאפשר את קיומן של זירות שיתוף שבהן סמכות הידע מוגדרת ונתפסת כלגיטימית, הן בצד המבוגרים (קטגוריה ב') הן בצד הילדים (קטגוריה ג'). אנו מבקשים לטעון נגד הסיפּר (הנרטיב) של העדר סמכות (בזקנה ובכלל), כי המפגש הבין-דורי יוצר הקצאה מורכבת של סמכויות ידע. הקצאה זו נדרשת לתהליך למידה ולביסוס של כבוד הדדי. הסמכות מתגלה כמהות המצויה בחליפין הבין-דורי. בדומה למושג "תפקיד", גם ה"סמכות" הופכת למושג תהליכי, דינמי, המקבל משמעויות חדשות. בעינינו, קבלת ההבדלים הדוריים המונחת ביסוד תכנית הניסוי מאפשרת שיבה חלקית ומתוחכמת לסדר העניינים המסורתי. ככל שהדבר נוגע למקומם של מבוגרים, מתאפשר להם להתנסות ומחדש ביתרון המוחלט והייחודי שמעניקה חכמת החיים — יתרון המתורגם ליחסי סמכות. על יסוד זה אנו צופים כי התרחבות תופעת הפעילויות הבין-דוריות מסוג זה במסגרת החינוכית ומחוצה לה, ועמה הערכת התרומות הייחודיות למבוגרים, עשויה לתרום לשיפור בסטטוס החברתי.

### צריכה, יצרנות ומשמעות

כוונת הניסוי המקורית בבית הספר "תלמים" ובבתי ספר אחרים בישראל משתקפת כאמור בצורה המובהקת ביותר בקטגוריה ג' של המודל. ציפיות המבוגרים מן המפגש הבין-דורי מתמצות ברכישת ידע במחשבים ובתקשורת אינטרנט תוך כדי שיתוף הילדים-מורים בסיפורי חייהם ויצירת קשר קרוב עמם. מארבע קטגוריות המודל, קטגוריה ג', שבה לילד יש יתרון ידע מובהק על המבוגר, היא המייצגת ביותר את זיקת הצריכה האינסטרומנטלית בין המבוגרים לבית הספר. המפגש הבין-דורי התאפשר בשלכיו הראשוניים באמצעות מסרים "שיווקיים" שהדגישו את רווחי המבוגרים, וביקשו לפתותם להצטרף לתכנית. אסטרטגיה זו להתנעת תכנית הניסוי ולקידומה, תרמה לתפיסת ביקורי המבוגרים בבית הספר כמעשה של צריכה הקשורה בתרבות פנאי. המבוגרים ראו את עצמם בתפקיד צרכנים. הם השוו את השתתפותם בתכנית הניסוי להשתתפות בהרצאות אקדמיות באוניברסיטאות המציעות להם להיות "שומעים חופשיים". יתרה מכך, בשלכיו המוקדמים של הניסוי, התנהלותם של המבוגרים בבית הספר ועמדותיהם, כפי שעלו בשאלונים ובקבוצות מיקוד, הצביעו על הפנמת הערך החברתי של צריכה, שמשמעותו היא "מטרתנו היא יותר לקבל מאשר לתת". אפשר שתפקיד זה שנטלו המבוגרים לעצמם משקף קונפורמיות לדימוי של "אדם זקן" המרשה לעצמו לטעון "מגיע לו". אפשר שהוא מעיד על מידה כלשהי של קונפורמיות לנורמות של חברה המקדשת את איכות החיים ואת ערך ההגשמה העצמית, המפחיתה מערך העבודה, ומציעה לחבריה זהויות מתומחרות, המבוססות על צריכתם של פעילויות פנאי, מוצרים, שירותים ומותגים (Cox, 1990; Gilleard & Higgs, 2000; Powell & Longino, 2002). בשלב מתקדם של הניסוי יושמה התערבות ייעוצית להנחלתו של מסר מאוזן שמשמעותו עבור המבוגרים היא "בית הספר מבקש לתרום לכם ומצפה להיתרם מכם". מסר זה עמד ברקע פיתוחן של זירות מפגש נוספות.

על סמך דברים אלה אפשר לטעון כי תכנית הניסוי בצורתה המורחבת המתוארת בארבע קטגוריות המודל מייצגת מבחינת המבוגרים מתח בין שני ערכים חברתיים – צרכנות ויצרנות. ערך הצרכנות מיוצג כאמור בקטגוריה ג' ואילו ערך היצרנות מיוצג בעיקר בקטגוריה ב'. השאלה היא אם יש תפקיד מבין השניים המיועד למבוגרים המשתתפים בתכנית גישור בין-דורית. תפיסת המתח הזו מתחדדת נוכח גישת "הזקנה היצרנית" (Caro et al., 1993) לעומת התפיסה שצרכנות "הולמת" את הפרישה מהעבודה כתפקיד פסיבי שהחברה מייחסת למבוגרים (Moody, 1993). הוגי גישת "הזקנה היצרנית" מדגישים את פוטנציאל התרומה החברתית שיש למבוגרים שפרשו מעבודה. "זקנה יצרנית" מוגדרת כ"כל פעילות המבוצעת בידי אדם זקן, המייצרת טובין או שירותים, או מפתחת את היכולת לייצר אותם, בין אם היא משולמת או לא" (Caro et al., 1993, p. 6). יש לציין כי דימויי הזקנה הגלומים במושג "זקנה יצרנית" הם חיוביים לאין ערוך בהשוואה לאלה הנרמזים במושגים התאורטיים המסורתיים "זקנה מוצלחת" או "זקנה נורמטיבית". ממצאי מחקרים מחזקים דימויים אלה בהצביעם על יעילותם האפשרית של מבוגרים בתכניות חינוכיות בין-דוריות. בתכניות אלה פעילותם תורמת תרומה רגשית וקוגניטיבית לילדים (Dunkle & Mikelthun, 1982; Xaverius)

(Mathew, 2003), משפרת את התנהגותם (Cummings et al., 2002) ואת חוויית הלמידה היום-יומית שלהם (Newman & Riess, 1992). בקרב המורים בבית ספר "תלמים" נצפתה גישה חיובית דומה כלפי נוכחותם של מבוגרים בכיתות הלימוד. הם ציינו את תרומתם להעשרת השיעור ואת פוטנציאל הסיוע שלהם במשימות לימודיות שונות. הפרספקטיבה שמציעים וואדוק ופרידמן (Waddock & Freedman, 1998-1999) משקפת במובהק את גישת "הזקנה היצרנית". חוקרים אלה קושרים בין הפחתת הפער הבין-דורי לבין הצורך בחיזוק הפוליטי של בית הספר בקהילה. בהתייחסותם למגמת הירידה ברמת ההתנדבות של קבוצות חברתיות שונות בבית הספר, הם מונים את משאבי המבוגרים שיש לנצלם, ומצביעים על רמת בריאותם הטובה יותר כיום. לפי ממצאיהם, נוסף על תרומתם לשיפור תפקודם החברתי של ילדים, יש למבוגרים תרומה ניכרת להשגת שליטה של ילדים במיומנויות הקריאה והכתיבה, במשימות מתמטיות, בהבנת הנקרא, ברכישת שפה ובמיומנויות למידה. אנו מבקשים לטעון כי המתח האפשרי שבין "צרכנות" ל"יצרנות" קיים רק לכאורה. בדומה ל"קבלה" ו"נתינה", "אגואיזם" ו"אלטרואיזם", שני הערכים הללו מקיימים יחס דיאלקטי ביניהם. יש להדגיש כי המבוגרים הם בחזקת תורמים ונתרמים בכל אחת מארבע קטגוריות המודל. לדוגמה, בשעה שהם מקנים ידע לילדים (קטגוריה ב') הם מרוויחים תחושת סמכות, ערך עצמי ושביעות רצון, ובשעה שהם מקבלים מהילדים ידע חדש (קטגוריה ג') הם מטפחים את הערך העצמי של "מוריהם" הצעירים בכך שהם משימים עצמם בתפקיד של מעניקי סמכות. בכך הם גם מאפשרים לילדים הזדמנויות לפתח אמפתיה כלפי המורים שלהם על-ידי "כניסה לנעליהם". המודל הייעוצי מתאר לפיכך יחסי חליפין מורכבים ברבדים שונים של משמעות בין ילדים למבוגרים, גם אם מדובר במשחק (קטגוריה א') או במאמץ משותף לרכוש ידע (קטגוריה ד').

התרומות ההדדיות הללו עשויות להיכלל במערכת המובנים החברתית והמצמצמת של המושג "יעילות", גם אם יאופיינו התרומות ההדדיות בדפוס יחסים דיאלקטי, ובין אם הן תהיינה גלויות או חבויות. בשל כך הוגי גישת "הזקנה היצרנית" מסייגים את תחולתה רק למבוגרים המעוניינים בתרומה חברתית, ומכירים בכך שעניינם זה של מבוגרים עשוי להשתנות בהתאם לנסיבות חיים ולגיל (Caro et al., 1993). לדעתם, ולדעתנו, זקנה יעילה היא אך רכיב אחד במכלול הרכיבים המעניקים משמעות לחיים בזקנה. המודל הייעוצי משקף את התפיסה האקטיביסטית של גישת הזקנה היעילה, אף שבקטגוריות א' ו-ד' משמעות היעילות חלשה יחסית לעומת בולטותה של החוויה הרגשית. תאוריות מאוחרות כגון המודל הרוחני של לדר (Leder, 1996) ותאוריית ה־Gero-transcendence של תורנסטם (Tornstam, 1997) המייחסת מעבר מנקודת מבט רציונלית-מטריאליסטית לראייה קוסמית-רוחנית של העולם, חשובות להבנת תהליכים בגיל בגרות וזקנה. הן עלולות לסתור את מודל היעילות בכך שהן מתארות תהליכים רוחניים של התפתחות העצמי בזקנה נוכח ניסיון החיים הארוך, תמורות אישיות והערכת קרבת המוות. בהתרחש תהליכים אלה, נוצר הרושם כי היחיד הזקן מנותק מסביבתו החברתית ומעביר את זמנו בחוסר מעש. יש הרואים בעבודה הרוחנית הזו חוסר יעילות או סוג של יעילות פנימית, כזו שאין לה דבר עם מעורבות חברתית

(Moody, 1993). אנו סבורים כי נוכח ההיגיון הפסיכולוגי הטמון בתאוריות הרוחניות, דרוש מחקר נוסף שיבחן את הזיקה בין תהליכי חיפוש משמעות בגיל מבוגר ובזקנה לבין אפשרויות המפגש הבין-דורי. הסעיף הבא מתייחס להיבט אחד בתהליכים אלה.

#### מובניו של טווח החיים

לפי הגישה הפילוסופית להבנת הבגרות והזקנה (Harvey, 1982), יש לצפות לכך שכמה מצרכיו הפסיכולוגיים של האדם המבוגר יקבלו מענה בתכניות בין-דוריות. ההנחה היא כי איכותה של האינטראקציה עם בני הדור הצעיר תלויה במידת המכוונות כלפי תהליכים ייחודיים המיוחסים למבוגרים – תהליכים המזוהים ומוגדרים בעיקר על-ידי הפסיכולוגיה השמרנית. מושג האינדיבידואציה של יונג (Jung, 1960), תהליך סקירת החיים (life review) של בטלר (Butler, 1963), ובייחוד התאוריה ההתפתחותית של אריקסון (Erikson, 1950), הם דוגמאות אחדות להגדרה של תהליכים ייחודיים בזקנה (Harvey, 1982). המשותף לתהליכים אלה הוא תשומת הלב לטווח החיים, כלומר הנטייה הקנתית לסקור, להיזכר, לארגן ולהטליא אירועים ועניינים ולחוותם מחדש.

תכנית הניסוי מעניקה מקום חשוב לנושא טווח החיים של האדם. קטגוריה ב' מבטאה בצורה מובהקת את חשיבותו של היבט זה במפגש הבין-דורי. תיארונו את המבוגרים כמספרי סיפורים, כבעלי ניסיון חיים עשיר, וכמי שצפוי כי יתבוננו באירועי חייהם ויחלצו ידע תובנתי ומוכלל. משמעותה של קטגוריה ב' היא הזמנה למבוגרים לנוע לאחור, אל תוככי עברם, כדי להפיק תיאור, סיפור, אגדה או מעשייה, וזאת מבלי לנתק מהם את מבטם האישי או האישיותי. אנו סבורים כי להזמנה זו שתי השלכות פסיכולוגיות חשובות. היא תורמת לרווחתם הנפשית של המבוגרים ולהתפתחותם הרגשית-קוגניטיבית של הילדים.

מודל ההתפתחות הפסיכולוגית-תרבותית של אריקסון (Erikson, 1950) מגדיר שתי משימות הרלוונטיות להבנת צורכיהם של המבוגרים המשתתפים בתכנית בין-דורית: משימה המכונה generativity בשלב השביעי בסולם ההתפתחות, ומשימה המכונה ego-integrity בשלב השמיני. משמעות ה-generativity היא הימצאותו של הפרט בשלב שבו הוא יכול להרחיב את דאגתו ואת טיפולו באחרים, אלה שאינם נכללים ב"אחר האינטימי" המצוי במעגלי חייו הקרובים. אחרים אלה שייכים לדור הצעיר. המבוגר מבקש להתחלק בידע ובניסיון החיים שלו עם בני דור זה, ללמד אותם ולתמוך בהם. אריקסון סבור כי התקדמותה של כל תרבות נתרמת על-ידי אלה המעורבים כך בחיי אחרים והמספקים דוגמאות ראויות לחיקוי ולהערכה. מושג ה-generativity עשוי אפוא להסביר את חשיבות תפקיד המורה שמקבלים על עצמם המבוגרים במפגש הבין-דורי. המושג ego-integrity, לעומת זאת, קשור בהשלכות העקיפות של תפקיד המורה ובנטייה לסקירת חיים (life review) בגיל מבוגר (Butler, 1963). בעת שהמבוגר ממלא את תפקיד המורה, הדבר עשוי לתרום לו במשימה החשובה של ארגון מחדש של חוויות חייו, קבלת חוויות אלה כחלק בלתי נמנע של עצמיותו, ומציאת משמעות לחייו החד-פעמיים בסדר הקוסמי הכולל. פתרונו של השלב השמיני מכונה "חוכמה", והיא אותה איכות נפשית שמשמעותה היא תחושה של שלמות והשלמה. מבחינת התרומה לדור הצעיר

דומה כי אין בנמצא מודל תפקיד חשוב יותר עבור ילדים מאשר אדם מבוגר שהגיע למצב של שלמות והשלמה עם עצמו. מסר קיומי של התפייסות ורגיעה עשוי להמחיש לצעירים כי זקנה היא משהו שאפשר לצפות לו יותר מאשר לחשוש מפניו (Erikson, 1964). המחשה של טווח החיים השלם עבור ילדים וצעירים היא משימתם הלא מוגדרת של מבוגרים אך גם של יוצרי תכניות בין-דוריות. המחשה זו כאמור באה לידי ביטוי ברור בקטגוריה ב', אך גם בקטגוריות האחרות היוצרות סוגים אחרים של מפגש. כותבים שונים התייחסו לחשיבות התובנה הגלומה בתפיסת טווח החיים לבני הדור הצעיר (Kupetz, 1993; O'Connor, 1993). לטענת קופץ (Kupetz, 1993), "ללא שינוי בעמדות של ילדים צעירים, הם מצויים בסכנה של נטיות סטראוטיפיות שאנו חווים היום, ההופכות לנבואה המגשימה את עצמה, המגבילה באופן חמור את עתידם" (Kupetz, 1993, p. 12). לפי גישת מסלול החיים המתייחסת ל"זקנה" כחלק מתהליך כללי של אינטראקציה בין-דורית בנסיבות היסטוריות משתנות (Featherstone & Hepworth, 1991; Harven, 1996), יש מקום לשער כי יימצא מכה משותפת המגשר בין צורכיהם הפסיכולוגיים של מבוגרים לאלה של צעירים, וזאת מפני שאלה ואלה חיים בתקופה היסטורית מאתגרת, המתאפיינת בשבירתם של מבנים חברתיים ובבלבול ערכים. מלוצ'י (Melucci, 1996) מתייחס לכך כשהוא קושר בין אי מגעם של צעירים עם שלביו האחרונים של טווח החיים לבין מאפייני בולט ב"תרבותם" — הימצאותם בחיי הווה וירטואליים, כאוטיים, נעדרי חוויה וממשות. ההתוודעות המוחשית והמכבדת לקיומם של אנשים מבוגרים היא בעיניו דרך לצקת משמעות ואותנטיות בתוך תזוית חייהם. מעניין כי לימודי המחשב מהווים כלי משותף המגשר באופן ממשי בין הדורות בעצם היותו מחוללה של מציאות לא-ממשית — וירטואלית.

#### דימויים חברתיים וראליזם ניסויי

שחקניה הראשיים של התכנית הבין-דורית הם הילדים, המבוגרים והמורים. ניתן את הדעת למשמעות הקצאת התפקידים המתקיימת במשולש היחסים מבחינת דימויי המבוגרים ומעמדם בבית הספר. שאלה סוציולוגית עקרונית היא מי הם אלה אשר לפי תודעת הניסוי וכוונתו מצויים במפגש הבין-דורי. המפגש, כפי שראינו, מתווך על-ידי הצוות החינוכי בעת שנועד להתקיים בין ילדים למבוגרים. במילים אחרות, דור הביניים, המורים, ממלא תפקיד בלתי משתתף במפגש בין שני דורות הרחוקים זה מזה על רצף טווח החיים או במתווה הדורות המשפחתי. במפגש הבין-דורי יש שתי קבוצות של "תלמידים". כדי להבחין ביניהן בחיי היום-יום, על בית הספר לשנע אליו זהויות משפחתיות-התפתחותיות (כפי שעושה המודל) ולזהותם כ"מבוגרים" וכ"ילדים". לא כן הדבר באשר למורים: דרישותיו ומהותו של תפקיד התיווך מחזקים את זהותו המקצועית של המורה על חשבון זהויות משפחתיות-התפתחותיות אחרות. הוא נחשב "מורה" ולא "מבוגר" נוסף או "הורה" במפגש בין הדורות. באופן פרדוקסלי, כדי לשמש מבצע (performer) מקצועי, בעל אחריות וידע במפעל החינוכי הבין-דורי, עליו להימצא מחוצה לו. לפיכך, שלושה דורות שותפים למפגש הבין-דורי בבית הספר, ועם זאת רק שניים מהם משתתפים בו. הגשר החברתי-תרבותי מוצב רק בין הילדים למבוגרים.

שתי טענות מנוגדות מתייחסות למידת נחיצותן של תכניות גישור בין ילדים למבוגרים. לפי האחת, הממעיטה מחשיבות התכניות, צפוי כי ילדים ומבוגרים יקיימו ביניהם מערכת יחסים ספונטנית העונה על צורכיהם ההדדיים. טענה זו נתמכת במחקר שנערך בישראל על עמדות ילדים בנושא הקשר הבין-דורי. במחקר זה ילדים בגיל בית ספר הציגו את עצמם כמצויים ביחסים נורמטיביים עם אנשים מבוגרים. המבוגרים נתפסו על-ידם כמעבירים פעילים של ערכים תרבותיים וכמי שמספקים מודלים להתנהגות אישית. בנוסף, נמצא שילדים החיים בקהילות משותפות מבטאים נכונות ללמוד ממבוגרים, והם מקיימים עמם יחסי חליפין מסוגים שונים (Bergman & Cibulski, 1980). נראה שברקע יחסים אלה עומדת המשפחה. מערכת הכוחות האופיינית לה, והאוטונומיה המוגדרת של כל אחד מהדורות (Gratton & Haber, 1996) תורמת לביסוס יחסים קרובים בין נכדים לסביהם. בעניין התכנית הבין-דורית בבית הספר, אפשר לטעון כי ילדים ומבוגרים משנעים לתוכה את דפוס היחסים המתגמל והמוכר מן התא המשפחתי. גורם אחר, שאפשר כי הוא תורם לקרבה ולהבנה מיוחדים בין ילדים למבוגרים, הוא מקומן השולי של שני דורות אלה בחברות מערביות: "דור העתיד" וה"דור שעבר זמנו" מצויים מחוץ למוקדי הכוח וההשפעה החברתיים, הכלכליים והפוליטיים. "עקומת החליפין-התבגרות" (reciprocity-maturation curve) של טרנר (Turner, 1987), המדגימה את ההשתלבות של הפרט בחברה ואת העלייה בהערכה החברתית אליו עם התבגרותו, ממחישה בבירור כי הם בעלי גורל חברתי דומה. נוסף ונאמר כי אחת ההשלכות לכך היא שבתקופה שבה חלה עלייה משמעותית בתוחלת החיים, ילדים אינם מודעים ל"איום" הטמון בחוסר האיזון הדמוגרפי, ולכן אין הם בכלל אלה המגיבים אליו. נוכח מצב חיובי זה של העדר מתח חברתי, יש הסבורים כי העניין המרכזי שיש לעסוק בו ביחסים הבין-דוריים אינו משמעותי יותר מטיפוח איכות התקשורת (Tamir, 1979) בין שני הדורות.

הטענה ההפוכה, זו התומכת בנחיצותן של תכניות בין-דוריות, מדגישה את הפער התרבותי המתרחב בין ילדים למבוגרים. היבט אחד של טענה זו מתבסס גם הוא על אופי היחסים בין נכדים לסבים במשפחה. חוקרים סבורים כי מערכת הערכים המודרנית, המעודדת עצמאות וחופש אישי, תורמת לכך שצורכי המשפחה הגרעינית הם בעלי קדימות על פני אינטרסים וצרכים של סבים וסבתות, הנתפסים שייכים למשפחה המורחבת. זהו מצב שבו מתקיים מרחק מנטלי קבוע המקנה לצמד סבא-נכד אופי וולונטרי, אי-סמכותי, הנשען על יוזמה אישית (Bond & Coleman, 1990). על רקע זה צפוי לדעת חוקרים כי ילדים ובני נוער לא יזכירו את סביהם כסוכני חברות, ויחסו תפקיד זה להוריהם ולבני קבוצת השווים, שבהם הם רואים מקורות ידע ותמיכה (Loof, 1971). המצדדים בתכניות בין-דוריות מציינים בעיקר את היעלמות יחסי הסמכות ממתכונת היחסים שבין מבוגרים לנכדיהם, ועל התחזקותן של עמדות סטראוטיפיות הדדיות (Granville & Ellis, 1999; Kupetz, 1994; Newman, Faux, & Larimer, 1997), דבר העלול לשבש לדעתם את העברתה של המורשת ואת המשכיות התרבותית. היבט אחר של הטענה מתייחס לפער שהזכרנו למעלה בין "דור הרשת" לבין המבוגרים. זהו פער תרבותי שמשמעותו שבר בקשר שבין ילדים למבוגרים, החיים בזירות ערכים רחוקות



ומנוגדות. חוקרים המזהים זאת מתארים היפוך תפקידים היסטורי בין הדורות בעידן המאופיין לא רק בהעדר כל סמכות מצד המבוגרים, אלא בהודקקותם לידע החדש ובנכונותם ללמוד מהצעירים (Aphhek, 2002c; Tapscott, 1998). כאמור, בית הספר נחשב סוכן מרכזי בגישור על פער זה.

שאלתנו היא מה טיבו של הגשר שמציב בית הספר בין שני דורות שיש ביניהם קרבה במידת השוליות החברתית מצד אחד ופער תרבותי (טכנולוגי) מצד אחר. אנו חוששים כי האופן שבו מתועלים שני אפיונים דוריים אלה בידי קובעי המדיניות החינוכית והצוות החינוכי עלול להנציח את דימוים החברתי השלילי של אנשים מבוגרים. רמת הנגישות הגבוהה, המתקיימת מלכתחילה בין ילדים למבוגרים, והקרבה המאפיינת את יחסיהם, לעתים על-אף תפיסות סטראוטיפיות (Newman et al., 1997), מביאות לפיתוח של תכניות בין-דוריות בבית הספר ומקלה את ניהולן. ועם זאת, העובדה כי המורים, ולא גורם חיצוני כלשהו, ממלאים את תפקיד המתווך בין הדורות, מונעת כל מתח או עימות בין-דורי ממשי. האתגר הערכי המגולם בניסוי (והכרוך בשינוי בתפיסות ובדימויים) אינו נתון למבחנם האמתי של המורים. המורים הם קבוצה המודעת להשלכותיו של העימות הבין-דורי בעטיו של השינוי הדמוגרפי. בנוסף, וכפי שמוכיח ניסיוננו, גם המורים מחזיקים בעמדות סטראוטיפיות אנטי-זקנתיות. ובכל זאת, תפקידם אינו מאפשר התנסות באי-הסכמות בין-דוריות האופייניות לעולם החיצון הסובב את בית הספר. היחסים בין מורים למבוגרים שבהם צפינו מאופיינים בנימוס רב, בגילויים של התחשבות במהלך האינטראקציות, בנטייה לחייך אלה אל אלה בצורה מתמשכת, וגם בנטייה להתעלם אלה מנוכחות אלה. שילוב של מבוגרים בכיתת הלימוד נעשה פעמים רבות על דרך תפיסתם כמשתתפים פסיביים ופחות מצד היותם לומדים פעילים. אחריות פדגוגית כמעט אינה מאפיינת את יחס המורים כלפיהם. דפוסים אלה מלמדים על קושי מבני היוצר ומשמר את המרחק בין המורים למבוגרים. בין שני דורות אלה לא נערך מפגש אנושי שמטרתו לערער על עמדות קדומות. התוצאה היא שאי-השתתפותם של מייצגי דור הביניים במפגש הבין-דורי מונעת מן הילדים מודלים לחיקוי ומגבילה את תרומתו החברתית של הניסוי. אי-השתתפות זו אינה מתקיימת בחלל ריק; לדעתנו היא נתרמת מהאופן שבו מובנה הידע בתחום חקר היחסים הבין-דוריים. עיון בהתייחסויותיהם של חוקרים אל הפער התרבותי מורה על תפיסה של יחס הייררכי בין דור הילדים לדור המבוגרים. אפשר להסיק זאת מן הנימה התיאורית ומביטויים שונים המצויים בספרות. תיאורים אלה הם בלתי מאוזנים; הם מעידים על השתאותם של בני דור ביניים (חוקרים ויועצים) מהישגיהם הטכנולוגיים של ילדים וצעירים ועל אידאליזציה שלהם. אנו סבורים כי יש לאזן תיאורים אלה על-ידי חיזוק דימויהם הסטראוטיפיים של אנשים מבוגרים. תיאוריו של טפסקוט (ראו Tapscott, 1998, p. 3) ממחישים בכירור מי נמצא בקדמה התרבותית ומי נמצא מאחור, הידע של מי רלוונטי ומי נחשב מיושן, ומה מקומם החברתי של אנשים מבוגרים, המבוגרים מהוריהם של ילדים כיום. בדומה, זהו הרושם העולה מטענתה של אפק, ולפיה הילדים הם מי שמפתיעים את המבוגרים במיומנויותיהם ובחוכמתם (Aphhek, 2000). תפיסה אידאלית מסוג זה עולה בקנה אחד עם כותרות חיבורים וביטויים שקשה לא

לזהות בהם הנחות סטראוטיפיות כגון, "לקדם חיוניות בקרב מבוגרים באמצעות מחשבים" (Ryan & Heaven, 1986, p. 15). כותרת זו רומזת על העדר חיוניות בקרב מבוגרים. בשונה מן הזיקה לדור הילדים, המחשבים מוצגים ככלי עזר לקשייהם הגופניים-נפשיים של מבוגרים, ולא כמענה לצרכים מנטליים או תקשורתיים גרידא. ואכן, תחת כותרת זו מתוארת תרומת המחשבים לאנשים המוגבלים בדיבור, בשמיעה ובראייה. הטקסט דן בזיקה שבין פעולות נתונות במחשב לבין מצבם הבריאותי של מבוגרים. הנגישות הקלה שמאפשר האינטרנט לקהילה מוצגת בזיקה לאפשרויות של מעקב רפואי ולקבלת שירותים בגיל מבוגר. אנו שואלים מה בדבר ההתייחסות ל"חיוניות השכלית" של אנשים מבוגרים ומה בדבר תפקידם האפשרי כצרכני מידע וידע. כתשובה חלקית לשאלות אלה יש להדגיש כי מרבית המחקרים בנושא התכניות הבין-דוריות מתמקדים ברווחים החינוכיים שיש לבני הדור הצעיר, והם מקדישים מעט מדי לא רק לדיון ברווחיהם השכליים-תקשורתיים של מבוגרים אלא לרווחיהם בכלל (Cibulski & Bergman, 1981; Waddock & Freedman, 1998-1999). שיח מחקר-אינטלקטואלי מאוזן נחוץ כדי לעצב באופן חיובי יותר את עמדותיהם של מפתחי תכניות בין-דוריות כלפי מבוגרים.

הצגה ראיסטית יותר של מבוגרים, צורכיהם ועולמם נמצאה במידת מה בספרות ילדים ובספרות פופולרית אמריקנית (Gratton & Haber, 1996; Kupetz, 1993). המבוגרים מתוארים בהן כשותפים בעלי ערך במפגשים עם ילדים, כחברי משפחה בעלי מעמד שווה — נטולי כוח אך לא חסרי אונים — וכמי שעצמאותם מזוהה ומנחה אסטרטגיות ייעוציות בתחום היחסים הבין-דוריים. אנו מקווים כי גם המודל הייעוצי שהצגנו נכלל בקטגוריה מייצגת זו. הצגת מגוון פניו של המפגש הבין-דורי, דיאלקטיקה מורכבת של קבלה ונתינה, ידע והעדר ידע, הפעלת סמכות והענקת סמכות, היא גם הצגה של מגוון אפשרויות תפקיד בגיל מאוחר. בחפיפת האפשרויות בין צעירים למבוגרים יש לערער על תפיסות סטראוטיפיות. יש בה כשלעצמה לחזק את יחס הכבוד כלפי מבוגרים ולבסס את הכרת ההבדלים הבין-אישיים המאפיינים אותם. גישתנו היא כי העצמת הילדים והגדלת הרווחים החינוכיים תלויות תלות מלאה ברווחת המבוגרים ובבקיאות בנקודת השקפתם. "חממת הידע" הבית-ספרית מלמדת כי כמו בכל תכנית גישור גם כאן דרוש יחס משווה. ב"חממת הידע" משתקפת ייחודיותם של אנשים מבוגרים כאשר הם משתתפים בפרויקט הבניית העצמי בחברה בת זמננו. מציאות מיקרו-קוסמית זו נושאת מסר הומני הן על אודות הדמיון המתהווה בקרב הדורות הן על חשיבותו של ההבדל ביניהם.

## מקורות

- Angersbach, H. L., & Jones-Forster, S. (1999). Intergenerational interactions: A descriptive analysis of elder-child interactions in a campus-based child care center. *Child and Youth Services*, 2(1-2), 117-128.

- Aphek, E. (2000). *Children tutoring seniors at internet skills: An experiment conducted at one Israeli elementary school*. Retrieved from <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde4/Ednatxt2.htm>
- Aphek, E. (2002a). Minimizing the digital divide and the intergenerational gap. Retrieved from [http://www.techlearning.com/db\\_area/archives/WCE/archives/aphek.htm](http://www.techlearning.com/db_area/archives/WCE/archives/aphek.htm)
- Aphek, E. (2002b). *Preserving culture in a technological environment*. Retrieved from [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/meeting\\_edna.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/meeting_edna.htm)
- Aphek, E. (2002c). *Children of the information age: a reversal of roles*. Retrieved from <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/articles/aphek.htm>
- Arber, S., & Attias-Donfut, C. (2000). *The myth of generational conflict*. New York, NY: Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bergman, S., & Cibulski, O. (1980). Schoolchildren's attitudes toward learning from older people: A case study in Israel. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 5, 259–270.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bly, R. (1996). *The sibling society*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Bond, J., & Coleman, P. (1990). *Aging in society: An introduction to social gerontology*. London, UK: Sage Publication.
- Bostrom, A. K. (2003). Intergenerational learning in Stockholm county in Sweden: A practical example of elderly men working in compulsory schools as a benefit for children. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(4), 7–24.
- Butler, R. (1963). The life review. *Psychiatry*, 26, 65–75.
- Caro, F. G., Bass, S. A., & Chen Y. P. (1993). Introduction: Achieving a productive aging society. In S. A. Bass, F. G. Caro, & Y. P. Chen (Eds.), *Achieving a productive aging society* (pp. 3–40). Westport, CO: Auburn House.
- Cibulski, O., & Bergman, S. (1981). Mutuality of learning between the old and the young: A case study in Israel. *Ageing and Society*, 1(2), 247–262.
- Clark, C. (1990). Emotions and the micropolitics of everyday life: Some patterns and paradoxes of places. In T. Kemper (Ed.), *Research agenda in the sociology of emotions* (pp. 305–334). Albany, NY: State University of New York Press.
- Collard, D. (2001). The generational bargain. *Intergenerational Journal of Social Welfare*, 10, 54–65.
- Cowgill, D. O., & Holmes, L. D. (1972). *Aging and modernization*. New York, NY: Applton-Century-Crofts.
- Cox, H. (1990). Roles for aged individuals in post-industrial societies. *International Journal of Aging and Human Development*, 30(1), 55–62.
- Csikszentmihalyi, M. (1974). *Flow: Studies of enjoyment* (PHS Grant Report). Chicago, IL: University of Chicago.
- Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York, NY: Basic Books.

- Cummings, S. M., Williams, M. M., & Ellis, R. A. (2002). Impact of an intergenerational program on 4th graders' attitudes toward elders and school behaviors. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6(3), 91–107.
- Dreitzel, H. P. (1984). Generational conflict from the point of view of civilization theory. In V. Garms-Homolova, E. M. Hoerning, & D. Schaeffer (Eds.), *Intergenerational relationships* (pp. 17–26). Lewiston, NY: C. J. Hogrefe, Inc.
- Dunham, C. C., & Bengtson, V. L. (1986). Conceptual and theoretical perspectives on generational relations. In N. Datan, A. L. Greene, & H. W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology intergenerational relations* (pp. 2–27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunkle, R. E., & Mikelthun, B. G. (1982). Intergenerational programming: An adopt-a-grandparent program in a retirement community. *Activities, Adaptation and Aging*, 3(2), 93–105.
- Durkheim, E. (1956). *The division of labor in society* (G. Simpson, Trans. ). New York, NY: Free Press. (Original work published 1893)
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*, New York, NY: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1964). *Insights and responsibility*. New York, NY: W. W. Norton.
- Featherstone, M., & Hepworth, M. (1991). The mask of ageing and the postmodern life course. In M. Featherstone, M. Hepworth, & B. S. Turner (Eds.), *The body: Social process and cultural theory* (pp. 371–389). London, UK: Sage Publications.
- Fischer, D. H. (1978). *Growing old in America*. New York, NY: Oxford University Press.
- Furlong, M. S. (1989). An electronic community for older adults: The senior network. *Journal of Communication*, 39(3), 145–153.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gilleard, C. (1996). Consumption and identity in later life: Toward a cultural gerontology. *Aging and Society*, 16, 489–498.
- Gilleard, C., & Higgs, P. (2000). *Cultures of ageing: Self, citizen and the body*. New York, NY: Prentice Hall.
- Granville, G., & Ellis, S. W. (1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 14(3), 231–248.
- Gratton, B., & Haber, C. (1996). Three phases in the history of American grandparents: Authority, burden, companion. *Generations*, 20(1), 7–12.
- Gubrium, J. F. (1993). For a cautious naturalism. In J. A. Holstein & G. Miller (Eds.), *Reconsidering social constructionism: Debates in social problems theory* (pp. 89–101). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Harven, T. K. (1996). Introduction: Aging and generational relations over the life course. In T. K. Harven, *Aging and generational relation: Life-course and cross-cultural perspectives* (pp. ix-xxv). New York, NY: Aldine De Gruyter.
- Harvey, L. (1982). Philosophical considerations in programming for the older adult. *Activities, Adaptation and Aging*, 2(4), 7–16.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity.
- Hockey, J., & James, A. (1993). *Growing up and growing old: Aging and dependency in the life course*. London, UK: Sage Publications.

- Howard, L. (2004). Intergenerational exchange patterns and their correlates in an aging Israeli cohort author. *Research on Aging*, 26(2), 202–223.
- Jean-Pierre, B., & Yaron, K. (1988). A model of community age-integrated for the elderly in Israel: Does it work? *The Journal of Aging and Judaism*, 3(1–2), 58–84.
- Jung, C. G. (1960). The stages in life. In C. G. Jung, *Collected Works* (Vol. 8). New York, NY: Julian Press.
- Kondratowitz, H. J. (1984). Long-term changes in attitudes toward “old age”. In V. Garms-Homolova, E. M. Hoerning, & D. Schaeffer, *Intergenerational relationships* (pp. 27–38). Lewiston, NY: C. J. Hogrefe, Inc.
- Kupetz, B. N. (1993). Bridging the gap between young and old. *Children Today*, 22(2), 10–13.
- Kupetz, B. N. (1994). Ageism: A prejudice touching both young and old. *Day Care and Early Education*, 21(3), 34–37.
- Laws, G. (1995). Understanding ageism: Lessons from feminism and post-modernism. *The Gerontologist*, 35, 112–118.
- Leder, D. (1996). Spiritual community in later life: A modest proposal. *Journal of Aging Studies*, 10(2), 103–116.
- Looft, W. R. (1971). Perceptions across the life span of important informational sources for children and adolescence. *Journal of Psychology*, 78, 207–216.
- McTavish, D. G. (1971) Perceptions of old people: A review of research, methodologies and findings. *Gerontologist*, 11(4), 90–101.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment*. New York, NY: Natural History Museum.
- Melucci, A. (1996). *The playings: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moody, H. R. (1993). Age, productivity, and transcendence. In S. A. Bass, F. G. Caro, & Y. P. Chen. *Achieving a productive aging society* (pp. 27–40). Westport, CO: Auburn House.
- Neugarten, B. L. (1979). Time, age and the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 136, 887–894.
- Newman, S. (1989). A history of intergenerational program. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(3–4), 1–16.
- Newman, S., & Brummel S. W. (1989). *Intergenerational programs: Imperatives, strategies, impacts, trends*. New York, NY: The Haworth Press.
- Newman, S., Faux, R., & Larimer, B. (1997). Children’s views on aging: Their attitudes and values. *The Gerontologist*, 37(3), 412–417.
- Newman, S., Morris, G. A., & Streetman, H. (1999). Elder-child interaction analysis: An observation instrument for classrooms involving older adults as members, tutors, or resource persons. *Child and Youth Services*, 20(1–2), 129–145.
- Newman, S., & Riess, J. (1992). Older workers in intergenerational child care. *Journal of Gerontological Social Work*, 19(2), 45–66.
- O’connor, M. (1993). *Generation to generation: Linking schools with older people*. New York, NY: Cassell.
- Palmore, E. B. (1991). *Ageism: Negative and positive*. New York, NY: Springer Publishing Company.

- Piaget, J. (1963). *The origing of intelligence in children*. New York, NY: The Norton Library.
- Pollner, M. (1987). *Mundane reason: Reality in everyday and sociological discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York, NY: Penguin Books.
- Powell, J., & Longino, C. (2002). Postmodernism versus modernism: Rethinking theoretical tension in social gerontology. *Journal of Aging and Identity*, 7(4), 219–226.
- Proller, N. L. (1989). The effects of an adoptive grandparent program on youth and elderly participants. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(3–4), 195–203.
- Riley, M. W., Kahn, R. L., & Foner, A. (1994). *Age and structural lag: Society failure to provide meaningful opportunities in work, family and leisure*. New York, NY: A Wiley-Interscience Publication.
- Ryan, E. B., & Heaven, R. K. B. (1986). Promoting vitality among older adults with computers. In F. A. McGuire (Ed.), *Computer technology and the aged: Implications and applications for activity programs* (pp. 15–29). New York, NY: The Haworth Press.
- Schutz, A. (1967). *On phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Simmons, L. W. (1970). *The role of the aged in primitive society*. Hamden, CO: Archon Books.
- Solso, R. L. (2001). *Cognitive psychology* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive psychology*. New York, NY: Harcourt Brace College Publishers.
- Tamir, L. M. (1979). *Communication and the aging process: Interaction throughout the life cycle*. New York, NY: Pergamon Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tornstam, L. (1997). Gerotranscendence: The contemplative dimension of aging. *Journal of Aging Studies*, 11(2), 143–154.
- Turner, B. S. (1987). Ageing, dying and death. In B. S. Turner (Ed.), *Medical power and social knowledge* (pp. 111–130). London, UK: Sage Publications..
- Turner, R. H. (1990). Role change. *American Review of Sociology*, 16, 87–110.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Visedom & G. L. Caffee, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Waddock, S. A., & Freedman, M. (1998–1999). Reducing the generation gap and strengthening schools. *Generations*, 22(4), 54–57.
- Wrenn, R. M., Merdinger, J., Parry, J. K., & Dorothy, M. (1991). The elderly and the young: A cooperative endeavor. *Journal of Gerontological Social Work*, 17(1–2), 93–104.
- Xaverius, P. K., Mathew, R. M. (2003). Evaluating the impact of intergenerational activities on elders' engagement and expressiveness levels in two settings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(4), 53–69.